Al-Daleel
مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

The Philosophy of Education in Ancient Greece: Socrates Educational Philosophy as a Model

Mohammed Dahrouch Sa'id
Researcher in Educational Thought, Ph.D. in Arts and Humanities, Mohammed V University, Moroco.
E-mail: creation-90@hotmail.com

Abstract

This study explores the philosophy of education in ancient Greece by outlining its theoretical foundations, key principles, and major representatives, with a particular focus on the orientations, distinctive features, and enduring influence of Socrates educational philosophy. The research adopts a tripartite methodological framework: inductive, descriptive, and analytical, drawing upon classical philosophical texts to illuminate the role of education in Greek thought. The findings reveal that education held a central place in the reflections of Socrates, Plato, and Aristotle, achieving a level of systematic theorization that gave rise to two distinct educational traditions: the Spartan and the Athenian. Through their contributions, Greek education articulated its essential aims, namely the holistic development of the individual in physical, intellectual, spiritual, and technical dimensions. Socrates, in particular, stands at the forefront of this intellectual legacy. He conceived philosophy and education as inseparably intertwined, if not identical. For him, philosophy represented the perfection of knowledge for the perfection of action, while education was concerned with cultivating the human being in relation to morals, customs, and social life, seeking his happiness and flourishing through knowledge of his true nature rather than conformity to prevailing convention. The ultimate goal of education, in Socratic thought, is to shape the soul according to truth, goodness, and beauty, and to build a more virtuous society through the transformative power of education-enabling individuals to recognize their inherently good essence and orienting them toward the pursuit of moral excellence.

Keywords: Educational Philosophy, Ancient Greece, Socratic Educational Philosophy.

Al-Daleel, 2025, Vol. 8, No. 29, PP .136-166

Received: 19/07/2025; Accepted: 14/08/2025

Publisher: Al-Daleel Institution for Studies and Research

© the author(s)

الدليل Al-Daleel
مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العلمية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

فلسفة التربية عند اليونان.. فلسفة سقراط التربوية نموذجًا

محمد الدحروش سعيد
باحث في الفكر التربوي، حاصل على دكتوراه من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، المغرب.
البريد الإلكتروني: creation-90@hotmail.com

الخلاصة

رام المقال دراسة الفلسفة التربوية اليونانية عبر التعريف بها وبسط نظرياتها وأسسها وأطاريح أعلامها، والتفصيل في تقديم توجّهات فلسفة سقراط التربوية ومميّزاتها وما كان لها من أثر على تطوّر الفكر التربوي بالاعتماد على منهج بحثي ثلاثي مكوّن من الاستقراء والوصف والتحليل. اتّضح بدراسة استقرائية في الفكر الفلسفي اليوناني أنّ التربية وشؤونها كانت موضع عناية فلاسفة اليونان من قبيل سقراط وأفلاطون وأرسطو إلى درجة بلغت مستوى التنظير في التربية، وأدّت إلى تبلور مدرستين فلسفيتين تربويتين تمثّلتا في كلٍّ من مدرستي "إسبارطة" و"أثينا"، وبفضل هؤلاء الفلاسفة أمكن للتربية الإغريقية أن تتبلور مقاصدها التي يمكن إجمالها في مساندة الفرد على تحقيق النموّ الشامل والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والتقنية. وقد كان سقراط في طليعة أقطاب فلاسفة اليونان الذين أسهموا في ازدهار الفكر التربوي، فهو الذي عدّ الفلسفة والتربية متّصلتين تمام الاتّصال إن لم تكونا أمرًا واحدًا؛ إذ فهم الفلسفة على أنّها كمال العلم لكمال العمل، وعدّها في علاقتها بالتربية باحثةً في الإنسان من جهة أخلاقه وتقاليده وأحواله الاجتماعية ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقّة، لا باتّباع العرف السائد، وغاياتها تتجسّد في صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحقّ والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل باعتماد وسيلة التربية؛ بحيث تعرّف الإنسان بماهيته الخيّرة، وبالأخلاق التي توجّهه نحو طلبها.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة التربوية، اليونان، فلسفة سقراط التربوية.

مجلّة الدليل، 2025، السنة الثامنة، العدد 29، ص. 136 ـ 166
استلام: 2025/07/19، القبول: 2025/08/14
الناشر: مؤسّسة الدليل للدراسات والبحوث
© المؤلّف

المقدّمة

تتبوّأ فلسفة التربية المركز الأوّل في العملية التربوية؛ إذ هي المحدّد لمقاصد التربية وغاياتها، ومنها تنبثق مناهجها وبرامجها وطرائقها ووسائلها في التعليم والتقويم. وقد حفلت التربية على مرّ العصور بمجموعة من الفلاسفة الذين كان لهم الأثر الكبير على تطوّر الفكر التربوي.

عند التأمّل في الفلسفة اليونانية بعمق نجد أنّ قضايا التربية احتلّت مكانةً بارزةً لدى كبار المفكّرين الإغريق مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو؛ إذ لم تترك هذه القضايا دون تناول نظري دقيق، بل ساهمت أفكارهم في تشكيل اتّجاهين تربويين متميّزين تجسّدا في النموذجين التربويين لكلٍّ من إسبرطة وأثينا؛ ونتيجةً لهذه الإسهامات الفكرية استطاعت التربية اليونانية أن تحدّد أهدافها بوضوح، والتي تمثّلت بشكل عامّ في دعم الفرد لتحقيق تطوّر متكامل يشمل مختلف الجوانب الروحية والعقلية والبدنية والمهارية.

لقد شكّلت التربية عند اليونان أحد المرتكزات الجوهرية في البناء الفلسفي؛ إذ لم تطرح بوصفها مجرّد نشاط اجتماعي أو عملية تلقين، بل باعتبارها فعلًا أنطولوجيًّا يهدف إلى تشكيل الإنسان وفق مبادئ الحقّ والخير والجمال. أدرك الفلاسفة الإغريق أنّ التربية ليست مجرّد وسيلة للنقل المعرفي، بل هي أداة لصياغة الكينونة الإنسانية وتوجيهها نحو الكمال. ومن خلال هذا التصوّر تبلورت ملامح فلسفة تربوية عميقة تجاوزت حدود الزمان والمكان، وأسّست لنماذج تربوية اختلفت باختلاف الرؤى الفلسفية، كما تجلّت في الفارق بين مدرستي إسبرطة وأثينا.

ينظر إلى سقراط باعتباره من أوائل المفكّرين الذين أسّسوا لدمج عميق بين الفلسفة والتربية؛ إذ لم يفرّق بين العملية التربوية والممارسة الفلسفية، بل عدّهما بعدين متكاملين في مشروع بناء الإنسان؛ فالفلسفة وفق تصوّره ليست نشاطًا ذهنيًّا مجرّدًا، بل هي أداة لفهم الذات وتفكيك البنى الاجتماعية والثقافية التي تشكّل الأخلاق والسلوك بهدف الوصول إلى وعي حقيقي بطبيعة الإنسان.

لم يكن سقراط يسعى إلى ترسيخ الامتثال للعرف السائد، بل إلى تحرير الفكر من قوالبه المسبقة بما يتيح للإنسان أن يعيد تشكيل ذاته على أساس قيم الحقّ والخير والجمال. ومن هنا، تتجلّى التربية عنده باعتبارها أساسًا لإعداد الفرد الواعي القادر على الإسهام في بناء مجتمع أكثر عدالةً ورقيًّا.

لذا رام هـذا المقـال اسـتجلاء معالـم الفلسـفة التربويـة اليونانيـة ودراسـتها عـبر التعريـف بهـا وبسـط نظرياتهـا وأسسـها الفلسـفية وأطاريـح أعلامهـا، والتفصيـل في تقديـم توجّهـات فلسـفة سـقراط التربويـة ومميّزاتهـا ومـا كان لهـا مـن أثـر في تطـوّر الفكـر التربـوي بمـا يسـهم في فهـم الجـذور الأولى للفكـر التربـوي في الحضـارة الغربيـة.

مـن ثـمّ فـإنّ المقـال بمنهجـه البحـثي الثـلاثي المعتمـد المكـوّن مـن الاسـتقراء والوصـف والتحليـل يصبـو إلى الإجابـة عـن الإشـكالية الآتيـة:

ـ أيّة دلالة يكتسبها مفهوم "فلسفة التربية"؟ وما وظيفتها؟

ـ وهل أنتجت الفلسفة اليونانية فلاسفةً تربويين؟

ـ وفي حال صحّة ذلك، فيم تمثّلت أبرز توجّهات الفلسفة التربوية اليونانية وأسسها؟

ـ وما أهمّ أطاريح فلسفة سقراط التربوية ومميّزاتها؟

المبحث الأوّل: مفردات البحث

أوّلًا: دلالة مفهوم "فلسفة التربية"

المتأمّـل في مفهـوم "فلسـفة التربيـة" يلاحـظ أنّـه مفهـوم مركّـب تركيبًـا إضافيًّـا بحيـث يتكـوّن مـن كلمتـين اثنتـين: "فلسـفة" و"تربيـة"، الـشيء الذي يقتـضي ابتـداءً بيـان دلالـة كلّ مفـردة على حـدة للوصـول بقـدر أكـبر مـن الوضـوح إلى المفهـوم الأسـاسي المركّـب "فلسـفة التربيـة"، على أنّ نؤكّـد في البدايـة أنّ فلسـفة التربيـة ليسـت مجـرّد حاصـل جمـعٍ لـكلٍّ مـن "الفلسـفة" و"التربيـة" كمـا سـيتأكّد لنـا هـذا بـشيء مـن التفصيـل لاحقًـا.

أ ـ مفهوم الفلسفة

لعلّنـا لا نبالـغ إذا قلنـا إنّ تحديـد هـذا المفهـوم ربّمـا يكـون مـن أكـثر موضـوعات الدراسـات الفلسـفية صعوبـةً ومثـارًا للجـدل، وهـو الأمـر الذي قـد لا نجـده في مجـالات أخـرى مـن الدراسـات الإنسـانية، صحيـح أنّ هـذه الدراسـات في معظمهـا تعـاني هي الأخـرى ـ قياسًـا إلى الدراسـات الكونيـة الطبيعيـة ـ مـن الاختـلاف في المصطلـح، لكنّهـا ـ غالبًـا ـ تحظـى باتّفـاق المتخصّصـين في كلٍّ منها على المـراد بمفهـوم العلـم أو المجـال نفسـه؛ فهنـاك مثـلًا اتّفـاق على معـنى السياسـة والاقتصـاد والاجتماع والأدب والتاريـخ والجغرافيـا إلى حـدٍّ كبـيرٍ، أمّـا "الفلسـفة" فـلا تحظـى بمثـل هـذا الحـدّ مـن الاتّفاق.

لهذا فلو سألنا شخصًا: ما معنى الفلسفة؟ فسوف نبادر على الفور بأن نطرح عليه تساؤلًا أوّليًّا: عند من؟ فتحديد "الاتّجاه" أو "الفيلسوف" يجعل الإجابة يسيرةً، أمّا إذا اقتصر على عموم المصطلح فإنّ المجيب سيضطرّ إلى أن يسطّر صفحاتٍ طويلةً لشرح وجهات النظر المختلفة، أو أن يقف عند حدّ المعنى اللغوي للكلمة.

لعلّ من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتدّ بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حبّ الحكمة"؛ فمصطلح "الفلسفة" مشتقٌّ من كلمتين يونانيتين: فيليا (Philia) ومعناها "الحبّ"، وسوفيا (Sophia) ومعناها "الحكمة"؛ ونلاحظ في هذا التعريف أنّ الفلسفة ليست الحكمة ذاتها، ولكنّها حبّ الحكمة، وبهذا لا يكون الفيلسوف هو ذلك الشخص الذي وصل وحقّق وجمع بقدر ما هو الشخص الذي يهتمّ ويتفرّغ، فأن تتفلسف هو أن تكتسب اتّجاهًا وروحًا وعزمًا أكثر من أن تحقّق إنجازًا محكمًا، فالفرد الجاهل عند بحثه عن الحكمة يكون أقرب إلى الفيلسوف منه إلى العالم القانع بمعرفته. [فينكس، فلسفة التربية، ص 27]

وكلمة "الحبّ" في الفلسفة تحيل على أنّ الفيلسوف ليس هو ذلك الفرد الذي يجلس في عزلة عن ذلك العالم الذي يتأمّله، ولا يعدّ فيلسوفًا حقًّا ذلك الذي ينقصه الشعور العميق والاشتراك الشخصي الواسع المدى في اكتشافه لأعمق أنواع التساؤل عن هذه الحياة. [محمد، دور الفلسفة في التربية المعاصرة وخدمة المجتمع، ص 194]

إنّ الحكمة والمعرفة ليستا شيئًا واحدًا، فمن المعروف أنّ أحكم الناس ليسوا دائمًا أولئك الذين يمتلكون أكبر مخزون من المعلومات، أو أولئك الذين بلغوا أعلى المستويات الأكاديمية، فالحكمة تتضمّن نضجًا في النظرة، وفكرًا ثاقبًا، وفهمًا وإدراكًا ممّا لا تستطيع المعرفة وحدها أن تؤكّد وجوده. [فينكس، فلسفة التربية، ص 27]

رغم اختلاف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، فإنّه يمكن بصفة عامّة تمييز اتّجاهين رئيسيين؛ اتّجاه أوّل ينظر إلى الفلسفة باعتبارها أسلوبًا في التفكير ومنهجية للمناقشة في دراسة القضايا وتحليلها، وهذا يفيد أنّ الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم، واتّجاه ثانٍ يعدّ الفلسفة أرقى من كونها أسلوبًا للتفكير، فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصّة وميادينها المعرفية وإن كانت مختلفةً عن العلم فيما يتّسم به من وحدتي المنهج والمعرفة.

على أنّ اختلاف الفلاسفة في تعريفهم للفلسفة لا يعني مطلقًا أنّها لا تملك موضوعها الخاصّ، بل هو يدلّنا فقط على تعدّد الرؤى والتوجّهات الفكرية التي يتمتّع بها كلّ واحد منهم. فالفلاسفة يجمعون على ضرورة السعي نحو المعقول، ولزوم الكشف عن معاني الأشياء، وأهمّية البحث عن قيمة الحياة الإنسانية، ولكنّهم يختلفون فيما بينهم في مصادر هذا البحث، ووسائله، وطبيعة تلك «المغامرة الاستكشافية ـ على حدّ تعبير اليونانيين ـ التي يقوم بها الفيلسوف في مطاردته للحقيقة، ومهما تفوّق الفلاسفة حول موضوع الفلسفة وغايتها ومنهجها، فالجميع يكاد يكون متّفقًا على القول بأنّ الفلسفة ضرب من النظر العقلي الذي يهدف إلى معرفة الأشياء على حقيقتها» [زكريّا إبراهيم، مشكلة الفلسفة، ص 62 و63].

ومن أبرز التعريفات المأثورة للفلسفة ما أورده ابن سينا ـ وهو التعريف المعتمد في هذا المقال ـ حين عرّف الفلسفة بقوله: «اعلم أن الفلسفة استكمال النفس الإنسانية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليها، والحكم بوجودها تحقيقًا بالبراهين لا أخذًا بالظنّ والتقليد بقدر الوسع الإنساني، وإن شئت قلت نظم العالم نظمًا عقليًّا على حسب الطاقة البشرية» [ابن سينا، تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات، ج 1، ص 4].

تقوم الفلسفة بالبحث عن إجابات محدّدة للأسئلة التي تدور حول علاقات الإنسان بالنشأة والحياة والمصير، وهي ما يسمّيه الفلاسفة ميدان "الأنطولوجيا"، ثمّ هي تبحث في المنهج الموصل إلى معرفة هذه العلاقات، وهو ما يسمّى بـ "نظرية المعرفة" (Epistemology)، ثمّ هي أيضًا تبحث في المعايير والمقاييس التي تنظّم هذه العلاقات؛ وهو ما يسمّى بـ "نظرية القيم" (Axiology).

ب ـ مفهوم التربية

يجد المتبصّر في اللغة العربية أنّ لكلمة "تربية" ثلاثة أصول لغوية هي:

ـ من ربا يربو: بمعنى نما وزاد، قال تعالى: ﴿**وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ**﴾ [سورة الحجّ: 5].

ـ من ربى يربي: بمعنى نشأ وترعرع، قال تعالى: ﴿**قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ**﴾ [سورة الشعراء: 18].

ـ من رب يرب ربًا: بمعنى ساس وأدب وأصلح، قال تعالى: ﴿**الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ**﴾ [سورة الفاتحة: 2]. [انظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 1، ص 399؛ الرازي، مختار الصحاح، ص 117]

واستنادًا إلى ما سبق يتّضح أنّ "التربية" في أصلها اللغوي تشمل النموّ والرعاية والإصلاح، ممّا يدلّ على شمولية معناها في بناء الإنسان جسديًّا وعقليًّا وأخلاقيًّا.

هذا فيما يتعلّق بالدلالة اللغوية للمفهوم، أمّا من حيث الاصطلاح فقد اختلف الفلاسفة والمفكّرون والمربّون اختلافًا بيّنًا حول معنى التربية؛ بسبب اختلاف خلفياتهم وأفكارهم وعقائدهم، وباختلاف الأماكن والأزمان التي عاشوا فيها، والزوايا التي نظروا منها إلى التربية؛ فمنهم من عدّ التربية عملية حفظ التراث ونقله، ومنهم من رأى أنّها عملية تكيّف الفرد مع مجتمعه، ومنهم من رأى أنّها عملية استغلال للذكاء الإنساني، وهناك مفهوم آخر للتربية يتمثّل في اعتبارها خبرةً تؤدّي إلى مزيد من الخبرة، أو أنّها عملية تنمية لشخصية الفرد بشكل شامل ومتكامل.

ويعتمد في هذا المقال تعريف أوليفيه ربول (Olivier Reboul) الذي حدّ التربية في كونها «العمل الذي يخوّل كائنًا إنسانيًّا أن ينمّي استعداداته الجسدية والفكرية كما ينمّي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية في سبيل إنجاز مهمّته كإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلًا، وهي أيضا نتيجة ذلك العمل» [ربول، فلسفة التربية، ص 14].

يجدر التمييز بين التربية بوصفها عمليةً، والتربية بوصفها ميدانًا للدراسة؛ إذ يشير المفهوم الأوّل إلى الجانب العلمي في التربية بوصفها مجموعةً من الآليات والأساليب التي بواسطتها يتمكن المجتمع من تحقيق كلّ ما هو مرغوب فيه في أجياله المتعاقبة، سواء جرت تلك "العملية" في أوساط مجتمعية متعدّدة ومتنوّعة (التربية بمعناها العامّ)، أو جرت في مؤسّسة رسمية مقصودة متخصّصة (التربية بمعناها الخاصّ). ويشير المفهوم الثاني إلى "ميدان أكاديمي" معنيّ بدراسة تلك "العملية" بطريقة أو بأخرى، ويصل من تلك الدراسة إلى نتائج وحقائق تتعلّق "بالعملية" من جوانبها كافّةً، ثمّ تنظّم تلك النتائج في صورة "مقرّرات دراسية" تقدّم للطلّاب في كلّيات التربية ومعاهدها، وهذا ما يمثّل الجانب النظري في التربية، وبالطبع فإنّ طبيعة العلاقة بين الجانب "العملي" والجانب "النظري" في التربية هي من المسائل المهمّة والحيوية إلى الحدّ الذي معه يمكن القول: إنّ أيّ قصور في "النظرية" سيؤدّي حتمًا إلى قصور في "الممارسة"، ومن ثمّ إلى قصور في المتعلّم. [سعيد إسماعيل علي، فلسفة التربية.. رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، ص 51 و52]

جـ ـ مفهوم فلسفة التربية

تعـرّف فلسـفة التربيـة بأنّهـا النشـاط الفكـري المنظّـم الذي يتّخـذ الفلسـفة وسـيلته لتنظيـم العمليـة التربويـة وتنسـيقها وتوضيـح القيـم والأهـداف الـتي ترنـو إلى تحقيقهـا في إطـار ثقـافي وخـبري معـيّن، وعلى هـذا الأسـاس تكـون الفلسـفة وفلسـفة التربيـة والخـبرة الإنسـانية مكوّنـاتٍ ثلاثـةً لـكلٍّ واحـدٍ متكامـلٍ. [انظـر: النجيحـي، مقدّمـة في فلسـفة التربيـة، ص 7]

يعـرّف الدكتـور ماجـد عرسـان الكيـلاني "فلسـفة التربيـة" بكونهـا فقهًـا تربويًّـا يسـتهدف توضيـح المقاصـد والغايـات النهائيـة للتربيـة، وتوضيـح طـرق البحـث والتربيـة الموصلـة إلى هـذه المقاصـد، وتوضيـح المعايـير الـتي يحكـم بهـا على هـذه القضايـا كلّهـا، ثـمّ إقامـة علاقـات المتعلّـم بالوجـود المحيـط طبقًـا لذلـك كلّـه [انظـر: الكيـلاني، فلسـفة التربيـة الإسـلامية.. دراسـة مقارنـة بـين فلسـفة التربيـة الإسـلامية والفلسـفات التربويـة المعـاصرة، ص 72]، وهـو التعريـف المسـتند إليـه في مقالنـا هـذا.

ففلسـفة التربيـة تبحـث عـن حقيقـة التربيـة وماهيتهـا والمبـادئ الفلسـفية والفكريـة الـتي تعتمـد عليهـا عمليـة التربيـة، وغايـات التربيـة وأسـاليبها، والمـدارس الفكريـة التربويـة المطروحـة ونقدهـا؛ لذا نجـد أنّ بحـث الفلاسـفة في كنـه التربيـة أثمـر مـدارس تربويـةً متعـدّدةً ومختلفـةً مـن قبيـل المدرسـة الطبيعيـة الـتي عـرف بهـا جـان جـاك روسـو (Jean-Jacques Rousseau) والمدرسـة التجريبيـة الـتي بـرزت عنـد جـون لـوك (John Locke) والمدرسـة البرغماتيـة الـتي تجلّـت مـع جـون ديـوي (John Dewey).

إنّ علـوم الإنسـان تـدرس غـرض التربيـة وخاصّـةً الـولد مـن ناحيـة طبيعتـه وبيئتـه وتطـوّره، ويـدرس علـم التربيـة طـرق التربيـة، أمّـا الفلسـفة فتفكّـر في غاياتهـا: لِـمَ نـربّي؟ ومـا معيـار التربيـة الناجحـة؟ وعندمـا يـصرّح أب لابنـه: "هـذا مـن أجـل صالحـك"، فـإنّ ذلـك اللجـوء إلى "الصالـح" هـو مسـبقًا اختيـار فلسـفي يتعـذّر على أيّ علـم أن يبيّنـه، وكلّ مـا تجـب معرفتـه هـو مـا ينطـوي عليـه ذلـك الاختيـار ... وعندمـا يتسـاءل مـربٍّ عـن غايـات مشروعـة، فإنّمـا يتسـاءل كفيلسـوف، والأولى أن يكـون ذلـك عـن خـبرة. [ربـول، فلسـفة التربيـة، ص 10]

نسـتخلص ممّـا سـبق أنّ هنـاك علاقـةً وثيقـةً بـين الفلسـفة والتربيـة، ويؤكّـد هـذا بجـلاء ذاك الترابـط بـين الغايـة مـن التربيـة والغايـة مـن الحيـاة، فالفلسـفة تحـدّد غايـة الحيـاة، والتربيـة تقـترح الوسـائل الكفيلـة بتحقيـق هـذه الغايـة؛ لذا رأى جـون ديـوي أنّ الفلسـفة هي النظريـة العامّـة للتربيـة، وأنّ الواقـع التربـوي هـو مجـال تطبيقهـا.

فـإذا كانـت المشـكلات التربويـة تفـضي ضرورةً إلى الفلسـفة، يلاحـظ في المقابـل أنّ كبار الفلاسـفة قـد عرضـوا لمشـكلة التربيـة؛ إذ إنّ أفلاطـون وأرسـطو والرواقيـين وأوغسـطين (Augustine of Hippo) وكانـط (Immanuel Kant) ونيتشـه (Friedrich Nietzsche) وهيجـل (Georg Hegel) وكونـت (Auguste Comte) وسـبنسر (Herbert Spencer) وديـوي قـد جعلـوا منهـا موضـوعًا رئيسـيًّا لتفكيرهـم، أولـم يبـدأ ديـكارت (René Descartes) نفسـه ـ وهـو القليل الاهتمـام بالتعليم ـ كتابـه "مقالة" بمهاجمة التربيـة الـتي تلقّاهـا؟ الواقـع أنّ فلسـفة التربيـة تتعلّـق دائمًا بمقدّمـات مؤلّفهـا الماورائيـة، وهي تختلف بـين عقـلاني وتجريـبي، وبـين مثـالي ومـادّي، وبـين محافـظ وثـوري. [انظـر: ربـول، فلسـفة التربيـة، ص 11]

وتوضيـح الفـروض والمفاهيـم الأساسـية ونقدهـا مـن أهـمّ مـا تختـصّ بـه فلسـفة التربيـة؛ لأنّ كلّ كلمـة نقولهـا وكلّ جملـة ننطـق بهـا في الميـدان التربـوي تقـوم على فـروض معيّنـة، فعندمـا نقـول: "يجـب أن يتعلّـم الطفـل تعليمًـا إجباريًّـا حـتّى سـنّ الثانيـة عـشرة" فـإنّ هـذه الجملـة البسـيطة تنبـني على فـروض سـابقة وآراء معيّنـة خاصـة بالتعليـم وبسـنوات الإجبـار وبنـوع الحيـاة وبقيـم أخلاقيـة واجتماعيـة معيّنـة، ووظيفـة فلسـفة التربيـة هي أن تظهـر هـذه المفاهيـم والفـروض، وأن توضّحهـا؛ حـتّى يمكـن للقائمـين على التربيـة أن يبنـوا اختيارهـم على أسـاس مـن الفهـم والذكاء. [انظـر: النجيحـي، مقدّمـة في فلسـفة التربيـة، ص 8]

على أن التفلسـف التربـوي يرتفـع بالمربّـين فـوق المسـتوى المـادّي العمـلي إلى مسـتوًى أعلى يسـتطيع فيـه المـربّي أن ينظـر نظـرةً أوسـع وأشـمل إلى مواقـف أكـثر عـددًا وعمقًـا؛ ذلـك أنّ الارتبـاط بالتطبيـق التربـوي العمـلي فقـط دون محاولـة التخلّـص مـن هـذه المواقـف العمليـة للنظر مـن أعلاهـا ومـن خارجهـا يـؤدّي إلى ضيـق الأفـق وقـصر النظـر وركـود العلـم وجمـود الفكـر، فالتقـدّم العمـلي لا يقـوم أبـدًا على الناحيـة العمليـة التطبيقيـة فقـط، وإنّمـا لا بـدّ للعالـم مـن أن يخلـص مـن المواقـف العمليـة لينظـر نظـرةً أوسـع فيصـل إلى المبـادئ والنظريـات والمفاهيـم؛ أي أنّـه يفلسـف هـذه المواقـف العمليـة حـتّى ترتـدّ هـذه المفاهيـم والنظريـات مـرّةً أخـرى إلى الميـدان العمـلي لتحسـن فيـه. [انظـر: المصـدر السـابق، ص 8 و9]

وبذلـك تكـون الفلسـفة التربويـة فلسـفةً تجريبيـةً تقـوم على فـروض تسـاعد على تنظيـم الفكـر التربـوي وتعبئـة إمكانياتـه حـتّى يمكـن الوصـول إلى حـلّ المشـكلة الـتي قـام الفـرض لخدمتهـا في الموقـف العمـلي التربـوي، ويكـون حـلّ هـذه المشـكلة هـو مـدى مـا يصيـب الفـرض مـن نتائـج تحكـم عليـه بالصحّـة والسـلامة أو الخطـإ وعـدم الملائمـة، ومعـنى هـذا أيضًـا أنّ الفلسـفة التربويـة تتّخـذ مـن الأسـلوب العلـمي ومـن أساسـه الخـبرة التربويـة السـليمة والتفلسـف التربـوي التجريـبي. [المصـدر السـابق، ص 9]

جديـر بالذكـر أنّ مفهـوم "فلسـفة التربيـة" يتّخـذ في كثير مـن الاسـتعمالات المعـاصرة بعـدًا وظيفيًّا إجرائيًّـا؛ إذ صـارت تطلـق فلسـفة التربيـة أيضًـا على المقاصـد العامّـة للأنظمـة التعليميـة ببـلدان العالـم وأهدافهـا الكـبرى، وكـذا على أهـداف مختلـف المشـاريع التعليميـة؛ إذ تبـنى مختلـف عنـاصر المنهـاج التعليـمي ـ لـكلّ نظـام تعليـمي ـ مـن محتـوًى دراسي ونظـام دراسـة وهندسـة بيداغوجيـة ومنهجيـة للتدريـس ووسـائله وتقويـم على أسـاس فلسـفته التربوية ووفـق توجّهاتهـا الوجوديـة والثقافية والاقتصاديـة والسياسـية والاجتماعيـة، فيعمـل على تحقيـق هـذه الأهـداف بشـكل نسـقي تكامـلي.

المبحث الثاني: مقوّمات فلسفة التربية

تقـوم فلسـفة التربيـة على مبـادئ تصوّريـة وتصديقيـة ومنهج متّبـع في إثبـات مسـائلها ومدارس مذهبيـة يمكن بسـطها بإيجـاز في الآتي:

أوّلًا: المبادئ التصوّرية والتصديقية

المبـادئ التصوّريـة في فلسـفة التربيـة تشـير إلى الأفـكار والمفاهيـم الأساسـية الـتي تشـكّل الإطـار الفكـري والتربـوي للعمليـة التربويـة، هـذه المبـادئ توضّـح كيفيـة فهـم التربيـة باعتبارهـا ظاهـرةً إنسـانية، والأهـداف والقيـم الـتي يجـب أن توجّـه العمليـة التربويـة، وتتمثّـل أهمّهـا في المبـادئ الآتية:

ـ النظـر إلى الإنسـان على أنّـه كائـن متكامـل؛ لذا تهـدف التربيـة إلى تنميـة الإنسـان جسـديًّا وعقليًّـا وروحيًّـا، ولا تسـعى إلى نقـل المعرفـة فقـط.

ـ اعتبـار التربيـة عمليـةً مسـتمرّةً ومتغـيّرةً؛ إذ التربيـة ليسـت حالـةً ثابتـةً، بـل عمليـة ديناميكيـة تتفاعـل مـع التطـوّرات الثقافيـة والاجتماعيـة.

ـ التعامـل مـع التربيـة على أنّهـا وسـيلة لإعـداد الفـرد للمجتمـع؛ بحيـث يهـدف التعليـم إلى إعـداد الأفـراد للمشـاركة الفعّالـة في المجتمـع وحفـظ القيـم المشـتركة.

أمّـا المبـادئ التصديقيـة فـهي تتعلّـق بالأدلّـة والبراهـين الـتي تدعـم صحّـة الفرضيـات والمفاهيـم التربويـة؛ أي كيفيـة إثبـات كـون فلسـفة التربيـة تقـوم على أسـاس علـمي ومنطـقي، وتتجـلّى أبرزهـا في المبـادئ التاليـة:

ـ التحقّـق مـن أهـداف التربيـة؛ إذ يجـب أن تكـون الأهـداف التربويـة قابلـةً للقيـاس والاختبـار، وتقيـم مـن خـلال نتائـج التعليـم والتعلـم.

ـ الاستناد إلى التجربة العملية؛ فلا تكتفي فلسفة التربية بالنظرية فقط، بل تستند إلى التجارب الميدانية والدراسات التطبيقية التي تؤكّد فعّالية الأساليب التربوية.

ـ المراجعة النقدية المستمرّة؛ إذ يجب مراجعة المفاهيم التربوية بشكل دوري وتطويرها بناءً على البحوث الجديدة والتغيّرات المجتمعية.

ثانيًا: المنهج المتّبع

المنهج المعتمد في إثبات قضايا فلسفة التربية يتجسّد في جملة من الآليات العقلية والبرهانية التي تستثمر في تناول الظواهر التربوية من منظور تأمّلي تحليلي، بحيث يقوم صدقها استنادًا إلى مرتكزات فلسفية كلّية. ونظرًا لانتماء فلسفة التربية إلى الحقل التأمّلي للفكر الفلسفي؛ فإنّ معالجة مشكلاتها لا تتمّ عبر الإمبريقية وحدها، بل من خلال آليات معرفية تتوسّل التحليل العقلي، والتفكير الاستنباطي، والنقد المفهومي، وأحيانًا الاستدلال التجريبي أو التاريخي عند اقتضاء طبيعة المسألة المدروسة ذلك، وخصوصًا ما تعلّق منها بتطوّر المفاهيم التربوية عبر الزمن.

وعليه، فإنّ المنهج الفلسفي في مقاربة المسائل التربوية لا يختزل في معايير التجريب والملاحظة الحسّية على نحو ما هو مألوف في العلوم الطبيعية، بل ينطلق أساسًا من مبادئ عقلانية يتصدّرها التحليل المفهومي، والبناء المنطقي، والتأمّل النقدي، مع إمكان إدماج البعد التجريبي بوصفه أداةً داعمةً لبعض الفرضيات عند توافقها مع الشروط الإبستيمولوجية لذلك، فالحجاج العقلي يظلّ الإطار الأصيل لبلورة المواقف في فلسفة التربية بوصفها نشاطًا فكريًّا يستند إلى العقل الكلّي أكثر من اعتماده على المعطى الحسّي المباشر.

ثالثًا: المدارس

تنبثق التوجّهات المتباينة في فلسفة التربية من اختلاف المرجعيات الفلسفية التي تؤطّر تصوّرات الإنسان عن ماهية الكائن البشري، وحدود المعرفة، ونظام القيم، والعلاقة بالمجتمع؛ ونتيجة لهذا التعدد الإبستيمولوجي والأنثروبولوجي نشأت مدارس تربوية متمايزة جسّدت عبر تاريخ الفكر التربوي محاولات منتظمة لتأصيل الرؤية التربوية على أسس فلسفية شاملة؛ إذ تنعكس المبادئ النظرية لكلّ مدرسة في مقارباتها لمفاهيم التعلّم، ودور المعلّم، وغائية التربية؛ لذا نشأت مدارس فكرية عديدة من أبرزها المثالية والواقعية والبراغماتية والوجودية والنقدية والتجريبية.

المبحث الثالث: وظيفة فلسفة التربية

إنّ مقاربة التربية لا تكتمل دون تمييز دقيق بين مجالات الاشتغال المعرفي المختلفة؛ فعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا) ينكبّ على تحليل البعد الطبيعي والبيئي والتطوّري للكائن البشري، لا سيّما في طور الطفولة، بينما ينصرف علم التربية إلى استكشاف الأساليب والوسائل التي تمارس بها العملية التربوية. غير أنّ الفلسفة لا تعنى بكيفيات الفعل التربوي بقدر ما تعنى بمقاصده القصوى: لماذا نربّي؟ وبأيّ معيار نقيس نجاح التربية أو إخفاقها؟

ومن ثمّ، فإنّ كلّ تساؤل يصدر عن المربّي حول مشروعية الغايات التربوية لا يعدو أن يكون انخراطًا في التأمّل الفلسفي، وهو انخراط لا يؤتي ثماره إلّا إذا استند إلى خبرة معيشة ومعرفة عميقة بالواقع التربوي.

ففلسفة التربية بعد أن تقوم ببلورة الغايات والأهداف ثمّ الأساليب والوسائل تستمرّ في توجيه هذه الأساليب والوسائل نحو تحقيق هذه الغايات والأهداف بتدرّج يتناسب مع قوانين الوجود ونموّ الخبرات البشرية.

ويمكن تلخيص أهمّ وظائف فلسفة التربية في الوظيفتين الآتيتين:

أوّلًا: المساعدة على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة، وهذا بدوره يؤدّي إلى وعي أكثر وإدراك لأبعاد الموضوعات المهمّة، وتساعد هذه الفلسفة أيضًا على تقويم الحجج والأدلّة التي تقوم عليها الآراء التربوية، ممّا يساعد على تحرّر عقلي من التصلّب في الرأي وسلطان الأفكار التقليدية العقيمة، ويترتّب على كلّ هذا تحسين السياسات ممّا ينعكس إيجابيًّا على القرارات التربوية.

ثانيًا: المساعدة على تصوّر التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحدّدة والربط بينهما لتوجيه قراراتنا، ممّا يسمح برؤية أوضح للأهداف الجديدة، بالإضافة إلى أنّها تدفع للتحرّك من أجل تحقيق هذه الأهداف.

إنّ وظيفة الفلسفة التي تصلح لمجتمعنا تقتضي أن تنبع من ثقافتنا وأن تردّد أصداء هذه الثقافة ومشكلاتها، وأن تحاول الإسهام بشكل فعّال في الوصول إلى الانسجام والاتّساق والتوافق بين جنبات هذه الثقافة، وأن تحاول الإسهام في حلّ مشكلاتها؛ لهذا كان ارتباط التفلسف التربوي بالخبرة التربوية أمرًا بدهيًّا. [النجيحي، مقدّمة في فلسفة التربية، ص 7]

فمن أبرز أسباب فشل المنظومات التعليمية في تحقيق أهدافها بناء فلسفاتها التعليمية على تصوّرات وجودية وثقافية بعيدة عن مجتمعاتها؛ بحيث تصير المؤسّسات التعليمية والمقرّرات الدراسية وكتبها في حال تصادم مع هوية المتعلّم وثقافته التي يتشرّبها من مختلف مؤسّسات التنشئة الاجتماعية، فيكون هذا سببًا من الأسباب المؤدّية إلى أزمات التعليم.

من الضروري أن تكون الأهداف الأساسية للتربية والإطار الفلسفي الذي تنتظم فيه هذه الأهداف واضحةً في ذهن واضع المنهاج، وفي ذهن مؤلّف الكتاب المدرسي، وفي ذهن المشرفين على تطبيق المناهج، وفي ذهن المعلّم الذي يتولّى المهامّ المباشرة لتحقيق أهداف التربية، وإذا لم تكن أهداف التربية والفلسفة التي تنبثق عنها تلك الأهداف واضحةً في أذهان هؤلاء جميعًا، وإذا لم يربط المعلّم أهدافه الصفّية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلّي فليس من المتوقّع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلّقة عليها، وستضيع عندئذٍ الصورة في ركام الجزئيات والتفاصيل. [التلّ وآخرون، المرجع في مبادئ التربية، ص 64 و65]

ممّا سبق يتّضح أنّ فلسفة التربية هي فلسفة موجّهة للعمل التربوي، وهمزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي للقرارات والاختيارات التربوية.

ويمكن لفلسفة التربية أن توجّه النظرية والتطبيق في مجال التربية بطرق ثلاث:

ـ تضع نتائج المعرفة وفروعها ذات الصلة الوثيقة بالتربية، بما في ذلك مكتشفات التربية ذاتها في نطاق نظرة شاملة للإنسان ونوع التربية الذي يليق به.

ـ توصي بالأهداف والوسائل العامّة للعملية التربوية بعد فحصها وتمحيصها.

ـ توضح وتنسق بين المفاهيم التربوية، وتدرس المبادئ الأساسية التي تنبني عليها التربية مؤصّلةً أسسًا فلسفيةً للتربية.

ينظر كثير من المدرّسين إلى فلسفة التربية على أنّها شيء قليل النفع من الناحية العملية اليومية، وهذه النظرة يجانبها الصواب؛ إذ لا شكّ أنّ هناك ارتباطًا بين النظرية والتطبيق، وإذا خلت النظرية من مؤشّرات التطبيق تصبح مجرّد تدريب عقلي، وليس جلّ آراء فلاسفة التربية من هذا القبيل.

وكون آراء الفلاسفة التربويين مصطبغةً بالصبغة النظرية لا يقلّل من أهمّيتها؛ إذ بالإمكان تحويل تلك الآراء إلى فروض عملية يتأكّد من صحّتها أو بطلانها عن طريق التجريب،

لا سيّما تلك الآراء الفلسفية التي اتّخذت شكل توصيات على نحو ما نجد في كتابات روسو وبستالوتزي (Johann Heinrich Pestalozzi) وفروبل (Friedrich Fröbel) ومونتيسوري (Maria Montessori).

يناقش أحد الباحثين قضيّة إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق فيقول: خلاصة رأيي هو أنّه بينما تعدّ الممارسة والتطبيق جزءًا رئيسيًّا من إعداد المعلم فإنّه من الخطإ الواضح أن نتصوّر وجود شيء يسمّى التفكير العلمي على أنّه نوع متميّز عن التفكير النظري.

[مرسي، فلسفة التربية.. اتّجاهاتها ومذاهبها، ص 37]

إنّ فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها والعمل على اتّساقها وتوضيحها؛ حتّى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة، وذلك من خلال البحث عن المفاهيم التي توجّه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطًى متكاملة شاملة، وتوضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمّي علاقة التربية بغيرها من الميادين الأخرى للاهتمام الإنساني.

المبحث الرابع: فلسفة التربية عند اليونان

لقد شكّلت المسألة التربوية على مرّ العصور وفي التيارات الفلسفية القديمة والحديثة كافّةً اتّجاهًا فلسفيًّا في تاريخ الفكر الإنساني الفلسفي؛ ولذا أطلق على الجوانب الفلسفية التي تعالج المسائل التربوية فلسفة التربية.

عند استقراء الفكر الفلسفي اليوناني وما خلّفه لنا عمالقة هذا الفكر يتّضح بجلاء أنّ التربية وشؤونها كانت موضع عناية فلاسفة اليونان كما هو الشأن عند كلٍّ من سقراط وأفلاطون وأرسطو، سواء أكان ذلك بطريق مباشر أم غير مباشر، إلى درجة يمكن معها أن نتعامل مع هذا التراث باعتباره نوعًا من التنظير في التربية، ألم تكن البدايات الأولى للتأمّل الفلسفي تدور على قضايا تتعلّق بالطبيعة الإنسانية، وبالغرض من التعليم، وبالطرائق التي يتحقّق بها الإنسان من قدراته وإمكاناته ككائن إنساني؟ أوليس البحث في طبيعة المعرفة وفي مصادرها أو الطرق المؤدّية إليها، وفي إمكان المعرفة وحدودها أو ما شابه ذلك من المسائل لا يبدو وكأنّه بمنأًى عن قضيّة مثل طبيعة التعليم والتعلّم، أو الأهداف المناسبة التي يتعيّن على التربية أن تنشدها؟

يعيد المؤرّخون سبب ازدهار الفكر اليوناني إلى عدّة عوامل جغرافية واجتماعية واقتصادية وسياسية؛ فموقع أثينا على البحر جعلها ولاية تجارية ذات أسطول تجاري، وكان لهذا الموقع الدور في جعل أثينا ملتقى التفاعل مع الثقافات والحضارات المجاورة، كما كان للنظام الديمقراطي الذي تتمتّع به الدور في فسح المجال لحرّية الأفراد.

وكان لكلّ تلك العوامل مجتمعةً أثر واضح في ازدهار الفكر التربوي الذي اهتمّ به فلاسفة اليونان أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، وبفضل مجهود هؤلاء الفلاسفة أمكن للتربية الإغريقية أن تتبلور أهدافها التي يمكن تلخيصها في هدف رئيسي متمثّل في مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل، والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنّية. [انظر: الشيباني، تطوّر النظريات والأفكار التربوية، ص 29]

بيد أنّ الهدف الرئيسي لم تتّضح معالمه دفعةً واحدةً، وإنّما كان اتّضاح تلك المعالم على فترات متعاقبة بفضل شخصيات متعدّدة وضعت بصماتها في تاريخ الفكر التربوي.

تميّز الفكر التربوي اليوناني بالحرّية؛ فهو فكر حرّ يقبل النموّ والارتقاء والتطوّر، كما تميّز الفكر اليوناني بالابتكار والحرّية السياسية والديمقراطية والمساواة الاجتماعية على فترات مختلفة. [فايد، رائد التربية العامّة وأصول التدريس، ص 19]

وإذا كان الحديث عن حرّية الفكر التربوي اليوناني صادقًا، فهناك تناقض ظاهر في تلك الحرّية؛ إذ إنّ التربية اليونانية لم تكن واحدةً، فقد تميّزت بنمطين تربويين متناقضين في مدينتين مختلفتين هما: إسبرطة وأثينا، وهذا التناقض طبيعي لا غبار عليه، ويعود أصلًا إلى التفاوت في النموّ السياسي في كلٍّ من إسبرطة وأثينا. [مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص 64]

لذا يمكن القول إنّ الوصف السابق قد يكون صادقًا على التربية اليونانية في أثينا أكثر من كونه وصفًا صادقًا على التربية في إسبرطة، فأثينا تتّصف بديمقراطيتها، فيما تتّصف إسبرطة بدكتاتوريتها.

وقد أدّى ذلك ـ إضافةً إلى محاولة أثينا توحيد جميع مدن اليونان وتحقيق وحدة سياسية تحت زعامتها ـ إلى تصادم كلٍّ من إسبرطة وأثينا، وذلك التصادم الذي ساهم في قيام سلسلة من الحروب، كان لها أثرها في الفكر الفلسفي التربوي اليوناني.

هذا الحديث عن التناقض بين الفكر التربوي اليوناني في كلٍّ من إسبرطة وأثينا، يؤدّي بنا إلى توضيح هذين النموذجين من الفلسفة التربوية اليونانية.

أوّلًا: فلسفة التربية في إسبرطة وأسسها

يعود أساس التربية في إسبرطة إلى مشرعهم "ليكورجس" (Lycurgus) الذي انعكست تشريعاته على أهداف التربية الإسبرطية ومراحل التعليم فيها.

فقد هدفت فلسفة التربية الإسبرطية إلى إعداد أفراد أقوياء بدنيًّا، وشجعانًا، ومطيعين للدولة والقانون طاعةً عمياء، ولتحقيق ذلك الهدف تميّزت التربية الإسبرطية بالقسوة والشدّة مع الاهتمام بالتربية الجسدية والقوّة الجسمية والقدرة الحربية الفائقة، وكان نتيجة ذلك ظهور الجهل والغلظة في الطباع والتقشّف في الحياة. [عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، ص 54]

كانت التربية في ضوء نمط العيش القروي العبودي الطبقي لا تتعدّى حدود التمرين الوظيفي العملي على أشغال الزراعة لجلب القوت، وفنون الحرب لفرض حالة الأمن والاستقرار في ضوء قيم الطاعة والولاء لملوك إسبرطة، وهي القيم اللازمة لتركيز الثروة في أيدي الملوك.

ركّزت التربية في ظلّ ما يسمّى بالعصر الذهبي لإسبرطة على متطلّبات الحياة العسكرية؛ فحتّى انتشار تعلّم الموسيقى والأغاني وقول الشعر إنّما كانت بدوافع حربية، وقد كانت كلّ أغانيهم وموسيقاهم وأشعارهم مصبوغةً بالصبغة العسكرية، حتّى أنّها فنّنت وأصبحت ملكيةً جماعيةً رسميةً يصعب الإبداع أو التغيير فيها، ويذكر أنّ معلّمي الموسيقى استطاعوا في أكثر من مرّة أن ينجّوا المحاربين من الهزيمة بإيقاظ روح الشجاعة فيهم وتحبيبهم التضحية.

يستهدف القانون الإسبرطي في مجاله التربوي تقوية النسل بأقسى الظروف، بحيث يجيز للأب أو لمجلس الدولة قتل الوليد إذا كان ضعيف البنية أو مشوّهًا، وفي ضوء هذا الاتّجاه تحسّن النسل وتحصّل الحكّام الإسبرطيون على جيل سليم وقويّ البنية، فالذكور أقوياء في أبدانهم من سائر ذكور اليونان، والنساء أجمل من سائر نساء اليونان. [فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، ص 131 و132]

غير أنّ النتيجة في تحسين النسل تعود أكثر إلى التدريب من العناية بالنسل، فيذكر أنّ الوليد الذي ينشأ في أقسى المدارس هو الأقوى من غيره، ويلتحق الطفل بهذه المدارس القاسية في سنّ السابعة من عمره، وتتكفّل بتنشئته الدولة، ويدمج في فرقة عسكرية تحت إشراف قيّمٍ على الأولاد، والطفل الذي يظهر تفوّقًا في إتقان التدريب والشجاعة ينصّب عريفًا على زملائه، ويخضعون لأوامره ونواهيه، والهدف من هذه التربية هو تربية الشجاعة

الحربيـة والتفـوّق العسـكري، وليسـت ممارسـة الرياضـة واكتسـاب المهـارة في الألعـاب. وبجانـب التدريبـات يتعلّـم الطفـل أيضًـا قليـلًا مـن القـراءة والكتابـة بقـدر الحاجـة الفرديـة إليهـا، ومـا يمكّنـه مـن الخـروج مـن الأمّيـة فقـط.

يعتقـد أنّ «ليفـورغ كان يرغـب في أن يتعلّـم الأطفـال قوانينـه شـفويًّا، وعـن طريـق المـران لا بكتابتهـا؛ لأنّ تقويـم الأخـلاق يكـون بالقـدوة والمـران لا بالاعتمـاد على وسـائل الإقنـاع وجلـب الحجـج النظريـة، والتعليـم الأفضـل عنـده هـو عندمـا يكـون خلقيًّـا أكـثر منـه عقليًّـا؛ لأنّ الخلـق أعظـم خطـرًا مـن العقـل في نظـره، ولـم تكـن البنـت بمعـزل عـن تأثـيرات هـذا القانـون التربـوي، فالدولـة فرضـت عليهـا مثـل هـذه التربيـة؛ إذ تقـوم هي الأخـرى ـ وجوبًـا ـ ببعـض الألعـاب كالجـري والمصارعـة وإطـلاق السـهام؛ مـن أجـل تقويـة بدنهـا وبنيتهـا الجسـدية، وإعدادهـا صالحـةً للأمومـة» [المصـدر السـابق ص 132].

يمكن إبراز معالم النظام التربوي الإسبرطي بجلاء فيما يأتي:

ـ الأطفـال: أولـت الدولـة الإسـبرطية عنايـةً بالأطفـال؛ باعتبارهـم أفـرادًا في مجتمعهـا، فمـا أن يـولد الطفـل ذكـرًا كان أو أنـثى يقـدم إلى شـيوخ القبائـل لاتّخـاذ قـرار الاحتفـاظ بـه وتربيتـه أو التخـلّي عنـه بنـاءً على قـوّة جسـمه وصحّتـه العامّـة؛ إذ كانـوا «يختـبرون صحّتـه بوضعـه في الخمـر؛ لأنّ الأطفـال المـرضى يفقـدون حواسّـهم مـع النبيـذ ويتعرّضـون لتشـنّجات، فـإذا كان الطفـل مريضًـا أو مشـوّها يرسـل إلى حفـرة عميقـة في سـفح جبـل تاجيتـوس» [أوكيـل، التربيـة والتعليـم في أثينـا وإسـبرطة.. ازدواجيـة الأسـس والمبـادئ، ص 428].

يؤهّـل الأطفـال منـذ ولادتهـم بتدريبهـم على تحمـل ضنـك العيـش، والاعتمـاد على النفـس بطبخ طعامهـم، كمـا «كانـوا يتعلّمـون القـراءة والموسـيقى والكتابـة على ألـواح مـن الشـمع، ثـمّ على أوراق البرديّ، وعندمـا يتمكـن مـن القـراءة يبـدأ في دراسـة الشـعر خاصّـةً أشـعار هوميروس، وتحفـظ القطـع الشـعرية عـن ظهـر قلـب، وحـوالي سـنّ الثانيـة عـشر يبـدأ في تعليـم الطفـل الموسـيقى والغنـاء، فقـد كانـوا يعلّمونهـم ضرب النـاي والتغـنّي بالأناشـيد الدينيـة والأشـعار الحماسـية» [انظر: المصدر السابق، ص 431]، وفي سنّ الرابعة عشرة يتمّ نقلهم وتعليمهم إلى غاية سنّ العشرين.

الشـباب الذكـور: عندمـا يصـل الطفـل لعمـر الشـباب بـين العشريـن والثلاثـين مـن عمـره يضـمّ إلى الشـبّان الأقويـاء الذيـن يتميّزون بالبـأس والصلابـة، فيدرّبـون خـلال فـترة السـلم على الأمـور الخاصّـة، حـتّى إذا وصلـوا الثلاثـين صـاروا مواطنـين متمتّعـين بكامـل الحقـوق المدنيـة، منتمـين للجمعيـة العامّـة وخادمـين لبلدهـم، كمـا يصبحـون مدرّسـين للأطفـال وجنـودًا في الميدان.

الإنـاث: رسـمت إسـبرطة منهجًـا تربويًّـا لتربيـة الإنـاث بهـدف تأهيلهـنّ للـزواج والأمومـة، فقـد كانـت تدرّبهـنّ على التمارين الرياضيـة الـتي لا تقـلّ صرامـةً عـن التمارين الموجّهـة للذكـور؛ مثـل سـباق العربـات في الألعـاب الأولمبيـة، والجـري، ورمـض الرمـح، ودفعتهـنّ للتنافـس فيمـا بينهـنّ؛ باعتبـار ذلـك جـزءًا مـن بلـوغ سـنّ الرشـد، والسـبب في تدريبهـنّ على هـذه الرياضـات الشـاقّة لتمكينهـنّ مـن تربيـة أجسـام قويّـة تتحمّـل آلام المخـاض، وإنجـاب أطفـال أصحّـاء، ممّـا جعلهـنّ يلتزمـن إلى جانـب الرياضـة بـأكل متواضـع، ومنعـن مـن شرب النبيـذ.

[انظر: المصدر السابق، ص 428]

يمكـن القـول إنّ النظـام التربـوي الإسـبرطي تمـيّز بالصرامـة والانضبـاط، وإزالـة الفـوارق الاجتماعيـة أثنـاء التعليـم، وفي المقابـل لـم يكـن يشـجّع الفـنّ والتعبـير الإبـداعي، وقـد تمكّنـت الدولـة الإسـبرطية مـن «تكويـن أفـراد امتـازوا بالطاعـة والـولاء للدولـة والتواضـع، والاسـتعداد لقبـول النصـح والإرشـاد، كمـا امتـازوا بالقـوّة على الاحتمـال دون تذمّـر، غـير أنّهـا طبّعتهـم بصفـات كانـت سـببًا في فشـلهم فيمـا بعـد، مثـل محدوديـة القـدرة على التخيّـل، كذلـك عـدم التعـوّد على حـلّ المشـاكل برويّـة وتعقّـل، بالإضافـة إلى عـدم قدرتهـم على تحمّـل المسـؤوليات؛ وذلـك لأنّ الدولـة كانـت ترسـم لهـم حياتهـم وتوجّههـم في كلّ شيء، فلـم يكـن عليهـم سـوى الانصيـاع للأوامـر والبعـد عـن النـواهي، كمـا عـرف عـن الإسـبرطيين الأنانيـة والـبرود والقسـوة»

[المصـدر السـابق، ص 432].

لقد قامت الفلسفة التربوية الإسبرطية على الأسس الآتية:

ـ الأسـاس العسـكري: حيـث يلاحـظ اهتمـام الدولـة بعسـكرة مواطنيهـا، مـن خـلال تربيتهم تربيـة المحاربـين لحمايـة بلدهـم، ممّـا جعـل هـذا الأسـاس ينحـو نحـو فلسـفة تربويـة وظيفيـة تجعـل مـن الفـرد أداةً لخدمـة الوطـن وحمايتـه.

ـ الأسـاس الجمـاعي: التربيـة الإسـبرطية تبتـني على سواسـية الأفـراد لاغيـةً الفروقـات الطبقيـة؛ باعتبارهـم جماعـةً موحّـدةً تخضـع لنظـام تربـوي موحّد.

ـ الأسـاس الوظيـفي: اتّضـح جليًّـا في معاملـة النظـام التربـوي للأفـراد حسـب وظائفهـم وأدوارهـم البيولوجيـة، فـإذا كان يـرى الذكـور أداةً على شـكل جنـود لحمايـة الوطـن، فإنّـه ينظـر للنسـاء على أنّهـنّ أداة لإنتـاج الجنـود، وكان تدريبهـنّ وفـق هـذا المنظـور.

ـ الأساس النفسي: اهتمّ النظام التربوي الإسبرطي بالتربية النفسية القائمة على الصرامة والقسوة، والانضباط والصلابة النفسية والجسدية في تكوين أفراد المجتمع، وقمع مظاهر اللين ومداخله من قبيل تعلّم الفنون أو التربية على الإبداع أو التفكير النقدي لتشجيعه على الفردانية والتمرّد.

يتّضح ممّا سبق أنّ الفلسفة التربوية الإسبرطية لم تكن تنشد بناء إنسان مثقّف ناضج من مختلف الأوجه، متّصف بالقيم السامية من عدل وحرّية ومساواة، بل كانت فلسفةً مكرّسةً لطبقية المجتمع القائمة على طبقتي الأسياد والعبيد، ومتأثّرةً بالتوجّه السياسي ذي النزعة الحربية؛ فحتّى توجّه تمكين المتعلّمين من المبادئ الأولى للكتابة والشعر والموسيقى كان لغاية عسكرية صرفة.

علاوةً على ذلك فإنّ في فصل الناشئة عن الوسط الأسري منذ سنّ السابعة إضرارًا بنفسيتهم وحقوقهم؛ إذ لا منازع في كون الأسرة المؤسّسة الاجتماعية الأولى برعاية الطفل وتعهّده إلى حين بلوغه سنّ الرشد، وفي قتل الأطفال ضعيفي البنية جنوح واضح للمجتمع الإسبرطي نحو الظلم والبعد عن العدالة وحقوق الإنسان.

من ثمّ يمكن الخلوص بكون الفلسفة التربوية الإسبرطية ركّزت على الارتقاء بالجانب الجسدي للإنسان لدواعٍ سياسية في تغييب بارز لباقي الأبعاد العلمية والثقافية والأدبية والنفسية والفنّية والأخلاقية.

ثانيًا: فلسفة التربية في أثينا

تختلف فلسفة التربية في أثينا عن نظيرتها في إسبرطة؛ ففلسفة التربية في أثينا ـ التي يعود أساسها إلى المشرع "صولون" ـ سعت إلى إيجاد نوع من التناسق بين روح تحسّ بالجمال وتقدّر الأدب وتسعى لجسم رشيق قويّ، ومن روّاد فلسفة التربية في أثينا سقراط وأفلاطون وأرسطو.

هذه الفلسفة هدفت إلى «تحرير عقل الإنسان وتكوين اتّجاه فكري ناقد نحو الحياة والمجتمع، وتنمية الاتّجاه الديموقراطي التصوّري لديه» [مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، ص 63]؛ فركزت على تحقيق التكامل بين تربية الروح والجسم.. الروح التي تتغذّى بالحكمة وتذوق الكلام والخطابة والموسيقى، والجسم الذي ينمى بالاعتناء بصحّته وتغذيته ونظافته.

لـم تكـن للدولـة سـلطة على التربيـة؛ فالمـدارس كانـت خاصّـةً للأفـراد وتحـت إشراف الدولـة، وحرّيـة الفـرد هي الأسـاس، ولـلأسرة في البيـت دور كبـير ومهـمٌّ جـدًّا في التربيـة.

فالنظـام التربـوي في أثينـا قبـل القـرن الخامـس ق. م. كان حـرًّا؛ إذ تولّـت الأسرة تربيـة الأطفـال إلى سـنّ السـابعة كمـا هـو الشـأن في إسـبرطة؛ حيـث تهتـمّ بالتربيـة الجسـدية، ويلتحـق الأطفـال الميسـورون بالمـدارس الأوّليـة الحـرّة، وانحـصر تدخّـل الدولـة في إعـداد الشـباب بين عمر السادسـة عـشر والعشريـن للحيـاة العسـكرية، ويـؤرّخ لظهـور المـدارس النظاميـة في أثينـا بالقـرن السـادس ق. م.، بنـاءً على وجـود مـدارس في أثينـا قبـل قوانـين صولـون (Solon's laws). [فرحـاتي، تاريـخ الفكـر التربـوي لمجتمعـات مـا قبـل الميـلاد، ص 138]

يختلـف تطبيـق النظـام التربـوي عنـد الإغريـق مـن فـرد لآخـر؛ بسـبب فلسـفتهم التربويـة تجـاه كلّ فـرد، فتربيـة الطفـل الذكـر مختلفـة عـن تربيـة الأنثى؛ اعتبـارًا لمكانـة كلّ واحـد منهمـا في المجتمع الإغريـقي، وتتجـلّى البنيـة التربويـة للنظـام الأثيـني بصـورة واضحـة مـن خـلال العنـاصر الآتية:

الطفـل: ينبـغي أن يـولد الطفـل في المجتمـع الأثيـني سـالمًا معـافًى حـتّى يتسـنّى له العيـش في كنـف والديـه، فالرجـل في أثينـا يحمـل مولـوده وهـو ابـن خمسـة أيـام في حفـل يسـمّى أمفيدروميـا (Amphidromia) ليقـرّر إذا مـا كان سـيحتفظ بـه أم لا، وذلـك بنـاءً على قـوّة جسـمه. ويـربّي الطفـل في هـذا البـلد بهـدف أن يكـون مفيـدًا له؛ إذ يتلـقّى تعليمًـا خـارج المـنزل في مدرسـة لا تخضـع لرعايـة الدولـة، ويلقّـن على يـد أفـراد مـن عامّـة النـاس في شـكل دروس في الكتابـة والقـراءة وأصـول الحسـاب والموسـيقى والشـعر والرسـم والرقـص والكلاسـيكيات والعلـوم، بينمـا التدريبـات العسـكرية الـتي تعـدّ أسـاس التعليـم الرسـمي كانـت تتـمّ على يـد ريـاضي محـترف تحـت رعايـة الدولـة، كمـا كانـوا يخصّصـون مربّيًـا لمصاحبـة الطفـل ومراقبـة تصرّفاتـه في الذهـاب والإيـاب للمدرسـة. [انظـر: أوكيـل، التربيـة والتعليـم في أثينـا وإسـبرطة.. ازدواجيـة الأسـس والمبـادئ، ص 427]

الذكـور الشـباب: انطلقـت أثينـا في تربيـة الذكـور الشـباب وتعليمهـم مـن فلسـفة اعتبارهـم مواطنـين كامـلي الأهليـة لخدمـة بلادهـم؛ فقـد كان الشـابّ في أثينـا يقـصّ شـعره في سـنّ السادسـة عـشرة، ويركّـز على التدريبـات الرياضيـة ليكـون مؤهّـلًا للخدمـة العسـكرية، وفي سـنّ الثامنـة عـشرة ينضـمّ إلى قائمـة المواطنـين في القبيلـة، ويقـدّم إلى إخوانـه في احتفـال عامّ ويقسـم على الإخـلاص لوطنـه، وبذلـك يصبـح مؤهّـلًا للخدمـة العسـكرية، وعندمـا يصـل لسـنّ العشريـن يصبـح مواطنًـا كامـل الأهليـة وينضـمّ للجيـش، ويصبـح عضـوًا في الجمعيـة العامّـة، ممّـا يكسـبه

بعض المزايا مثل امتلاكه حرّية إكمال تعليمه، أو التوقّف عنه للتفرّغ لدراسة الفلسفة والخطابة. فتربية الذكور في أثينا تروم تزويدهم بجلّ القدرات العقلية والجمالية والبدنية والعسكرية التي تجعلهم مواطنين بمواصفات كمالية. [انظر: المصدر السابق، ص 429]

ـ الإناث: يظهر في النظام التربوي الأثيني تمحور العملية التعليمية حول الذكور على حساب الإناث؛ إذ تخضع الإناث لنمط تعليمي مقيّد ومحكوم بأدوارهنّ الاجتماعية التقليدية؛ فبعد سنّ السابعة تتابع تعليمًا محدودًا داخل البيت، ويشرف على تعليمها القراءة والكتاب والداها، وهو ما يعدّ إقصاءً منهجيًّا من الفضاء العمومي المدرسي.

كما يرتكز تعليمهنّ على إعدادهنّ للأدوار المنزلية؛ من خلال تعليمهنّ مهارات إدارة البيت، والإشراف على العبيد، والطهي والحياكة وتربية الأطفال، وفي المقابل يقصين من النشاطات البدنية مثل الرياضة التي تعدّ جزءًا أساسيًّا في تعليم الذكور، وهذا الإقصاء المنهج يرجع إلى اعتبار المرأة كائنًا محدود الذكاء، ويؤهّلهنّ للزواج بين سنّ 12 و 14 سنةً.

وعليه، فقد أسّست الفلسفة التربوية في أثينا على الأسس التالية:

الأساس العقلي والمهارات الفكرية؛ إذ يلاحظ اهتمام أثينا بتدريس الموادّ الفكرية مثل القراءة والكتابة والحساب.

الأساس الجسدي؛ إذ ارتكز الاهتمام فيها على إعداد مواطنيها الذكور جسديًّا من خلال التدريبات الرياضية المكثّفة لخدمة بلادهم.

الأساس الجمالي؛ إذ يتجسّد في العناية بتهذيب ذوق المواطنين وتعليمهم الفنون من قبيل الموسيقى والرسم والرقص.

الأساس الاجتماعي؛ إذ يتمثّل في إعداد مواطنين لخدمة المجتمع الأثيني.

الأساس التمييزي؛ إذ يظهر بجلاء في النظام التربوي المخصّص للإناث، بحيث لا يدرسن على يد أساتذة، وإنّما يُعلَّمن من قبل والديهنّ؛ نظرًا لاعتبار المرأة محدودة الذكاء!

وإذا أردنا إحداث مقارنة بين فلسفتي التربية في إسبرطة وأثينا، فإنّنا سنجد الفلسفة التربوية الأثينية نظرت إلى الإنسان باعتباره غايةً في حدّ ذاته، بينما اعتبرته الفلسفة الإسبرطية وسيلةً لحماية البلاد.

يتمايـز النظـام التربـوي في إسـبرطة عـن نظـيره الأثيـني مـن حيـث الأهـداف والآليات النفسـية المعتمـدة في تنشـئة الأفـراد؛ فالنظـام الأثيـني يركـز على النمـوّ الفكـري والثقـافي والنشـاط الفردي، بينمـا النظـام الإسـبرطي يقـوم على مبـادئ الصرامة والانضبـاط والقـوّة الجسـدية والعقليـة في إعداد الأفـراد، وذلـك في إطـار مـشروع اجتمـاعي شـمولي يهـدف إلى بنـاء مجتمع محـارب ومتماسـك.

إضافـةً إلى ذلـك نجـد النظـام التربـوي الأثيـني يقـوم على تربيـة كلّ فـرد وفـق موقعـه ودوره في المجتمـع؛ فتعليـم المـرأة مختلـف عـن تعليـم الرجـل، بينمـا التعليـم في النظـام التربـوي الإسـبرطي يخضـع كلّ فـرد ـ بغـضّ النظـر عـن موقعـه الاجتمـاعي ـ إلى نمـط تربـوي موحّـد يركّـز على التمـرّس العسـكري والانضبـاط الجمـاعي؛ باعتبـاره أداةً لتكريـس قيـم الجماعـة وتدعيـم أمـن المدينـة واسـتمراريتها.

أمّـا مـن حيـث الأسـس الفلسـفية للتربيـة فبينهمـا تباينـات وفروقـات يمكـن إجمالهـا في الجوانـب التاليـة:

ـ غايـة التربيـة في الاتّجـاه الأثيـني تتمحـور حـول إعـداد مواطـن مفكّـر، بينمـا تسـعى التربيـة في الاتّجـاه الإسـبرطي إلى إعـداد مواطـن مقاتـل.

ـ الفـرد في المجتمـع الأثيـني أهـمّ مـن الجماعـة، بينمـا الجماعـة أهـمّ مـن الفـرد في الاتّجـاه الإسـبرطي.

ـ المـرأة في المجتمـع الأثيـني مهمّشـة تربويًّـا، بينمـا في المجتمـع الإسـبرطي هي حـاضرة تربويًّـا تتلـقّى تعليمهـا، وتعـدّ أداةً إنجابيـةً لإنتـاج الجنـود.

ـ تركيز أثينا على التربية الفكرية في مقابل اهتمام إسبرطة بالتربية الجسدية.

ثالثًا: فلسفة سقراط التربوية (470 ق. م. – 389 ق. م.)

يعـدّ سـقراط مـن أبـرز رواد الفلسـفة التربويـة اليونانيـة إلى جانـب أفلاطـون وأرسـطو، وهـو الذي كان يعتقـد أنّ المعرفـة تقـدّم على أسـاس يقيـني ثابـت.

توصّـل مـن هـذا المبـدإ ـ كمـا يقـول مـنرو ـ "إلى مبدئـه الأسـاسي "المعرفـة فضيلـة"، فالإنسـان الذي يسترشـد في سـلوكه بهـذه الآراء ذات الأسـاس الثابـت العـامّ لدى الجميـع بـدلًا من الاستشـهاد برأيـه الخـاصّ، إنّمـا يعيـش معيشـةً فاضلـةً. [مـنرو، المرجـع في تاريـخ التربيـة، ص 125 - 126]

وهـذا تجديـد في مفهـوم الفلسـفة وفي مفهـوم التربيـة في الوقـت ذاتـه؛ لأنّ الفلسـفة والتربيـة في نظـره متّصلتـان تمـام الاتّصـال إن لـم تكونـا أمـرًا واحـدًا، فقـد كان سـقراط يـرى أنّ موضـوع الفلسـفة هـو البحـث في الإنسـان مـن جهـة أخلاقـه وتقاليـده وأحـواله الاجتماعيـة؛ ابتغـاء خـيره وسـعادته بمعرفـة طبيعتـه الحقّـة، لا باتّبـاع العـرف السـائد والعقائـد الباليـة. [انظر: الشيباني، تطوّر النظريـات والأفـكار التربويـة، ص 51]

لقـد عرفـت ـ قبـل سـقراط ـ التفرقـة بـين السـلوك الذي يصـدر عـن دوافـع طبيعيـة خالصـة، والسـلوك الإنسـاني الذي يجـري بمقتـضى قوانـين أو قواعـد عامّـة، ولكـنّ الحكـم الخلـقي على السـلوك الإنسـاني كان يرتـدّ ـ منـذ فجـر الحضـارة الإنسـانية فيمـا تقـول سـيكولوجيا الشـعوب ـ إلى المعتقـد الديـني والعـرف الاجتمـاعي؛ أي إلى سـلطة تقـوم خـارج الذات. أمّـا محاولـة ردّ الأحـكام الخلقيـة على الأفعـال الإنسـانية إلى مبـادئ عامّـة تصـدق في زمـان ومـكان فقـد جـاء أخـيرا على يـد سـقراط، وكان أوّل مـن حـرص على إيجـاد مقيـاس ثابـت تقـاس بـه خيريـة الأفعـال وشرّيتهـا. [الطويـل، الفلسـفة الخلقيـة، ص 29 و30]

كانـت غايـة الفلسـفة في نظـر سـقراط تتمثّـل في صياغـة النفـس الإنسـانية وطبعهـا على الحـقّ والخـير والجمـال، وتحقيـق مجتمـع أفضـل، والوسـيلة الـتي تعتمـد عليهـا الفلسـفة في تحقيـق غاياتها هي التربيـة، أي تعريـف الإنسـان بماهيتـه الخـيّرة، وبالأخـلاق الـتي توجّهـه نحـو طلبهـا.

ومذهـب سـقراط هـذا جـاء ردًّا على التوجّـه السوفسـطائي القائـل بكـون الطبيعـة الإنسـانية هـوًى وشـهوةً، وأنّ التربيـة تجسّـد قوانـين وضعـت لقهـر الطبيعـة، وأنّ هـذه القوانـين متغـيّرة بتغيّر العـرف والظـروف، فـهي مـن هـذه الناحيـة نسـبية غـير واجـب احترامهـا لذاتهـا، ومـن حـقّ الرجـل القـويّ بالعصبيـة أو بالمـال أو بالدهـاء والجـدل أن يسـتخفّ بهـا وأن ينسـخها.

أمّـا سـقراط فقـد ذهـب إلى أنّ الإنسـان روح وعقـل يسـيطر على الحـسّ بعقلـه، وأنّ القوانـين العادلـة صـادرة عـن العقـل ومطابقـة للطبيعـة الحقّـة، وهي صـورة مـن قوانـين غـير مكتوبـة رسـمها الإله في قلـوب البـشر، والإنسـان يؤيّـد الخـير دائمًـا ويهـرب مـن الـشرّ بالـضرورة، فمـن تبـيّن ماهيتـه وعـرف خـيره بمـا هـو إنسـان أراده حتمًـا، أمّـا الشـهواني فرجـل جهـل نفسـه وخيره، ولا يعقـل أنّـه يرتكـب الـشرّ عمـدًا، [عبـد اللـه عبـد الدائـم، تاريـخ التربيـة القديـم والحديـث، ص 11] فالفضيلـة علـم والرذيلـة جهـل.

لـم يتّبـع سـقراط ـ في تربيـة النـشء على الفضيلـة ـ طريقـة السوفسـطائيين، فلـم يحـاضر ولـم يبـاه بعلمـه، بـل كان يتظاهـر بالجهـل أمـام النـاس ويلـقي عليهـم الأسـئلة ويناقشـهم في أجوبتهـم حـتّى يقودهـم إلى اكتشـاف المعـارف بأنفسـهم. [انظر: الخوري، أعلام التربية.. حياتهم.. آثارهم، ص 11]

اعتمـد الطريقـة الحواريـة في تعليـم تلاميـذه المتردّديـن على حلقاتـه، فـكان يـصرّ على أنّـه لا يعـرف شـيئًا سـوى أنّـه يسـأل ويريـد معرفـة الحقيقـة، والحقيقـة أمـر باطـن بـين جنبينـا لا نصـل إليـه إلّا بالحـوار لتتذكّـر النفـس مـا قـد نسـته حـين نزلـت إلى العالـم الدنيـوي.

أ ـ أسس الفلسفة التربوية السقراطية

يمكـن تجليـة أبـرز أسـس الفلسـفة التربويـة عنـد سـقراط بإيجازهـا في الآتي: [انظر: فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، ص 181 و182]

ـ الإيمـان بفكـرة السفسـطائيين القائمـة على اعتبـار "الإنسـان مقيـاس كل شيء"، وفي ذلـك يقـول: "اعـرف نفسـك بنفسـك" [كـرم، تاريـخ الفلسـفة اليونانيـة، ص 50 و51]، ولكنّـه خالفهـم حينمـا اهتمّـوا بالمشـكلات الميتافيزيقيـة ودراسـة الفلـك وعنـاصر الكـون، أمّـا هـو فقـد اهتـمّ بدراسـة النفـس الإنسـانية؛ ولذلـك يقـول المفكّـر الرومـاني شـيشرون (Cicero): «إنّ سـقراط أنزل الفلسـفة مـن السـماء إلى الأرض» [مـرسي، تاريـخ التربيـة في الـشرق والغـرب، ص 91].

ـ بنـاء المعرفـة لدى المتعلّـم بخلفيـة إبتسـمولوجية تقـوم على كـون المعرفـة وليـدة العقـل وأداته، وهـو العنـصر الـكلّي في الإنسـان، وبـه نصـل إلى الحقيقـة الثابتـة في محـلّ المعرفـة، والـتي يجـب علينـا جميعًـا تصديقهـا والعمـل بهـا وجوبًـا، وهـو مـا يعـارض مبـدأ السوفسـطائيين القائـل بـأنّ المعرفـة وليـدة الإدراك الحـسّي لا غـير، وأنّ الحقيقـة هي مـا يختـاره كلّ واحـد منّـا على أنّـه حقيقـة، ومـن هـذا المبـدإ يرسـم سـقراط القواعـد الأخلاقيـة العامّـة الخارجـة عـن نطـاق الأفـراد، ويحـدّد مـبرّرات الالـتزام بهـا وتربيـة النـشء عليهـا.

ـ اعتبـار العقـل عامـلًا مشـتركًا عنـد جميـع النـاس وأداة المعرفـة؛ ولذلـك فالحقائـق ثابتـة لدى النـاس يرونهـا بمنظـار واحـد وهـو العقـل، وعلى هـذا الأسـاس نشـأت المذاهـب العقليـة المثاليـة.

ـ تمكـين المتعلّـم مـن تملّـك مهـارة الاسـتقراء، فهـو يمكـن المتعلّـم مـن كشـف جهلـه عـن طريـق تفحّـص معلوماتـه حـول موضـوع مـا بالتحليـل، ثـمّ الوصـول بـه إلى تركيـب مبادئـه ومنطلقاتـه، الـشيء الذي يجعـل المعرفـة أكـثر وضوحًـا وثباتًـا في ذهـن الإنسـان. إلّا أنّـه يجـب

ملاحظة أنّ هذا المنهج الاستقرائي يختصّ فقط بالأفكار المعروفة والشائعة من أجل الوصول إلى المعاني العامّة، ولا ينسجم مع كلّ المعارف كالمعرفة التجريبية.

ـ الإيمان بالوجود المسبق والكامن للمعرفة في النفس الإنسانية حسب طريقة التوليد السقراطي، وما على المعلّم إلّا تيسير استظهار هذه المعرفة وإخراجها للعلن عن طريق تنشيط الذاكرة والتدريب على التفكير المنطقي والاستدلال.

ـ الإيمان بحرّية التعلّم وعدم فرض المعرفة، ووجوب اقتصار المعلم في وظيفته التعليمية على التوجيه وقيادة الحوار بالسؤال الذي يتبعه جواب محدّد، والاستعانة في ذلك على استخدام الصور المضادّة، أي مقابلة الفكرة بنقيضها، وعزل الخطإ كلّما بدا تدريجيًّا حتّى الوصول إلى التعميمات والمفاهيم العامّة وتركيب المعرفة الصحيحة.

ـ ربط المعرفة بالفضيلة، فحسب سقراط لا فضيلة إلّا بالمعرفة، ويعدّ الخير ناشئًا عن العلم، والجهل ناشئًا عن جهل العلم، فالإنسان إذا علم أنّ الشيء خير فإنّه يحمله علمه ذلك على فعله، وإذا علم أنّ الشيء شرٌّ، فإنّه يحمله علمه ذلك على تركه، والإنسان يخطئ ويقع في الرذيلة لأنّه لا يعقل؛ ولذلك فالعقل أساس سلوك الإنسان، ومن ثمّة فلا فضيلة إلّا بالعلم.

ـ اعتبار إصلاح النفس أمرًا يتمّ من الداخل وبإرادة الفرد نفسه، ولا يمكن أن يتمّ من الخارج كما اعتقد السوفسطائيون، وليس بمقدور أيّ إنسان أن يصلح إنسانًا آخر ما لم يكن مستعدًّا لذلك.

ـ الهدف الأسمى للتربية يتجسّد في الوصول بالمتعلّم إلى الالتزام بالقواعد الأخلاقية العامّة؛ ذلك أنّ المعرفة إنّما هي المعرفة المقرونة بالفضيلة، أي المعرفة الفاضلة التي تحمل في طيّاتها القيمة الخلقية المطلقة والرقيّ بالتفكير، والعمل للوصول إلى ذلك إنّما يتمّ عن طريق بناء المعرفة والحقائق تدريجيًّا بالجدل والحوار، لا عن طريق الإلقاء وحشو الذهن بالمعلومات كما يفعله السفسطائيون.

ـ خير وسيلة لتربية الناشئة هي تعويدهم التفكير القويم واستنباط الحقائق بأنفسهم.

[انظر: فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، ص 181 و182]

يتّضح من هذه الأسس أنّ سقراط كان صاحب نظرة إبستمولوجية تعلي من شأن الإنسان وتمنحه أحقّية التفكير للوصول إلى المعرفة بالاستناد إلى العقل، وهذه الخلفية الإبستمولوجية

أنجبت فلسفةً تربويةً تقوم على تنمية مهارة التفكير العقلي لدى المتعلّم وجعله مركز العملية التعليمية ـ التعلمية بحصر وظيفة المعلّم في التوجيه وقيادة الحوار؛ لذا يبدو أنّ نظريات التعلّم الحديثة القائمة على مركزية المتعلّم لم يكن لها قصب السبق في هذه النزعة.

كما أنّ ربط هذه الفلسفة للمعرفة بالفضيلة جعل منها فلسفةً تربويةً متكاملة المقاصد تجمع بين ما هو معرفي ومهاري وسلوكي ـ وجداني، فلا قيمة لأيّ نظام تعليمي يخرّج قضاةً وأطبّاء ومهندسين لا تتجلّى في ممارساتهم المهنية مبادئ العدل والنزاهة والمروءة والإحسان والقيم النبيلة.

ب ـ وظيفة المعلّم التعليمية

من هذه الأسس ـ السالفة الذكر ـ حدّد سقراط وظيفة المعلّم التعليمية في مساعدة المتعلّم على اكتشاف جهله، وقيادته إلى كشف الحقيقة وبنائها في ذهنه مستعملًا طريقة تتكوّن من مرحلتين عرفت بطريقة "التهكم والتوليد"؛ ويمكن بسط معالمهما في الآتي:

ـ مرحلة التهكم السقراطي: أو ما يسمّى بـ"تجاهل العارف"، وفيها يلجأ المحاور إلى إلقاء السؤال وكأنّه راغب حقًّا في التزوّد من العلم، جاهل بالجواب، فإذا ما أجيب جوابًا خاطئًا لم ينكره، ولم يعترض عليه، بل يتظاهر بالموافقة، ثمّ بالأسئلة الماهرة يقود بها المسؤول إلى نتائج متناقضة ومخالفة للمنطق والعقل؛ الأمر الذي يفقد معه المتحدّث قدرته فيحتجّ عليه ويشكّ في معرفته ويعترف بخطئه. [الآنسي، مشاهير الفكر التربوي عبر التاريخ، ص 35]

ـ مرحلة التوليد السقراطي: أو ما يسمّى بـ"توليد الأفكار"، وهو الجانب الثاني لطريقة سقراط، وإن كان يقوم على طريقة مشابهة للجانب الأوّل وهو التهكم، إلّا أنّ نتائجها تقود إلى جعل الفرد يفكّر بنفسه، وفي هذه الطريقة يؤمن سقراط بأنّ العقل البشري قويم بطبعه، قادر على اكتشاف الحقائق من تلقاء ذاته إذا عرفنا كيف نقوده وننبّهه، وكان سقراط يقول بأنّه يحترف صناعة أمّه؛ فهي قابلة تولّد النساء وتشهد مخاض الأولاد، وهو يولّد النفوس ويشهد مخاض الأفكار. [المصدر السابق]

لقد كانت لسقراط نظرة تربوية ثاقبة؛ إذ لم يقتصر إبداعه التربوي على مجال فلسفة التربية فحسب، بل تعدّاه إلى إنتاج طرائق تعليمية من شأنها تنزيل فلسفته من التنظير إلى

التطبيق في سياق ما يصطلح عليه اليوم بـ"الديداكتيك"[1]، وهذا حال جهابذة الفكر التربوي الذين عرفهم التاريخ، ممّن لم يقتصروا على التنظير، بل بادروا إلى التأليف في محتوى التعاليم ومنهجية التدريس وطرائقه ووسائله والتقويم.

جـ ـ مميّزات فلسفة سقراط التربوية

اتّسمت فلسفة سقراط التربوية بالعديد من المميّزات أبرزها:

ـ اعتبار المعرفة أساس الوحدة الاجتماعية وركيزة السلوك الصحيح.

ـ تحديد هدف أسمى للتربية متمثّل في تعريف الإنسان بنفسه بماهيته والأخلاق (الفضيلة) الصالحة له.

ـ جعل المعرفة تبدأ بمعرفة النفس استنادًا إلى مقولة: "أيّها الإنسان.. اعرف نفسك بنفسك"، وهو اتّجاه فلسفي ينحو نحو سبر أغوار النفس البشرية.

ـ تنمية قدرة الفرد على التفكير حتّى يصل إلى المعرفة بنفسه، واعتبار هذه المعرفة أساس السلوك الصحيح.

ـ التوجّه نحو معرفة الحكمة والفضيلة التي تحقّق للفرد النجاح والسعادة في حياته.

ـ اعتماد طريقة توليد الأفكار والمعاني من خلال المناقشة والسؤال والجواب، وتنمية المفاهيم من خلال التساؤلات، وكذا التدقيق الشديد في الألفاظ والمعاني التي تدور في المناقشة.

1- هو فرع من فروع علوم التربية يعنى بدراسة طرق تعليم المعارف وأساليبها وتعلّمها، ويهتمّ بتحليل العلاقات التربوية بين المعلّم والمتعلم، والمعرفة في سياق تعليمي محدّد، بهدف تحسين الفعل التعليمي - التعلّمي وضبط مكوّناته. [انظر: غريب، المنهل التربوي.. معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج 1، ص 262 - 275، اسليماني، المعين في التربية، ص 271 و272]

الخاتمة

في ختام هذا المقال يمكن إجمال النتائج المتوصل إليها في ـ سياق الإجابة عن إشكاليته ـ في الآتي:

1ـ فلسفة التربية قائمة على استهداف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية، وإبانة طرق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد، وكشف المعايير التي يحكم بها على هذه القضايا كلّها، ثمّ إقامة علاقات المتعلّم بالوجود المحيط طبقًا لذلك كلّه.

2ـ لكلّ فلسفة تربوية إجابات محدّدة للأسئلة التي تدور حول علاقات الإنسان بالنشأة والحياة والمصير، ولها رؤًى أنطولوجية وإبستمولوجية وأكسيولوجية وأنثربولوجية.

3ـ تشكيل المسألة التربوية ـ على مرّ العصور وفي التيّارات الفلسفية القديمة والحديثة كافةً ـ اتّجاهًا فلسفيًّا في تاريخ الفكر الإنساني الفلسفي؛ لذا اصطلح على الجوانب الفلسفية التي تعالج المسائل التربوية بفلسفة التربية.

4ـ التربية وشؤونها كانت موضع عناية فلاسفة اليونان من قبيل سقراط وأفلاطون وأرسطو إلى درجة بلغت مستوى التنظير في التربية، وأدّت إلى تبلور مدرستين فلسفيتين تربويتين تمثّلتا في كلٍّ من مدرستي إسبرطة وأثينا.

5ـ قيام الفلسفة التربوية في أثينا على الحرّية وإيجاد نوع من التناسق بين روح تحسّ الجمال وتقدّر الأدب، وجسم رشيق قويّ؛ وذلك بمساندة الفرد على تحقيق النموّ الشامل والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والتقنية.

6ـ ارتكاز فلسفة التربية الإسبرطية على إعداد أفراد أقوياء بدنيًّا وشجعانًا ومطيعين للدولة والقانون طاعةً عمياء، ولتحقيق ذلك الهدف تميّزت التربية الإسبرطية بالقسوة والشدّة مع الاهتمام بالتربية الجسدية والقوّة الجسمية والقدرة الحربية الفائقة، وكان نتيجة ذلك ظهور الجهل والغلظة في الطباع والتقشّف في الحياة.

7ـ الفلسفة التربوية الإسبرطية لم تكن تنشد بناء إنسان مثقّف ناضج من مختلف الأبعاد متّصف بالقيم السامية من عدل وحرّية ومساواة، بل كانت فلسفةً مكرّسةً لطبقية المجتمع القائمة على طبقتي الأسياد والعبيد، ومتأثّرة بالتوجّه السياسي ذي النزعة العسكرية؛ فحتّى توجّه تمكين المتعلّمين من المبادئ الأوّلية للكتابة والشعر والموسيقى كان لغاية حربية صرفة.

8ـ سقراط هو أحد أقطاب فلاسفة اليونان الذين كانوا في طليعة من أسهموا في ازدهار الفكر التربوي، وقد كان يعدّ الفلسفة والتربية متّصلتين تمام الاتّصال إن لم تكونا أمرًا واحدًا؛ إذ رأى أنّ موضوع الفلسفة يتجسّد في البحث في الإنسان من جهة أخلاقه وتقاليده وأحواله الاجتماعية ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقّة.

9ـ قيام فلسفة سقراط التربوية على صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحقّ والخير والجمال، والوصول بالمتعلّم إلى الالتزام بالقواعد الأخلاقية العامّة وتحقيق مجتمع أفضل.

10ـ انطلاق فلسفته التربوية من خلفية إبتسمولوجية تقوم على كون المعرفة وليدة العقل وأداته، وهو العنصر الكلّي في الإنسان، وبه يكون الوصول إلى الحقيقة الثابتة في محلّ المعرفة والتي يجب تصديقها والعمل بها وجوبًا.

11ـ تركيزه على ضرورة تمكين المتعلّم من تملك مهارة الاستقراء باعتبارها أفضل طريقة للتعلّم؛ فهو يمكن المتعلّم من كشف جهله عن طريق تفحّص معلوماته حول موضوع ما بالتحليل، ثمّ الوصول به إلى تركيب مبادئه ومنطلقاته، الشيء الذي يجعل المعرفة أكثر وضوحًا وثباتًا في ذهن الإنسان، فخير وسيلة لتربية الناشئة ـ في نظره ـ هي تعويدهم التفكير القويم واستنباط الحقائق بأنفسهم.

12ـ تحديده وظيفة المعلّم التعليمية في مساعدة المتعلّم على اكتشاف جهله، وقيادته إلى كشف الحقيقة وبنائها في ذهنه مستعملًا طريقة "التهكم والتوليد".

13ـ تميّز فلسفته التربوية بربطها بين المعرفة والفضيلة، وجعلها المعرفة أساس الوحدة الاجتماعية وركيزة السلوك الصحيح، واستهداف تنمية قدرة المتعلّم على التفكير.

قائمة المصادر

القرآن الكريم.

أوكيل، صبيحة، التربية والتعليم في أثينا وإسبرطة.. ازدواجية الأسس والمبادئ، مجلّة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجزائر، المجلّد السابع، العدد الثاني، جوان، سنة 2022 م.

زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، القاهرة، 1971 م.

ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله، تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات، دار العرب، القاهرة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 1.

اسليماني، العربي، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، ط 6، 2013 م.

الآنسي، عبد الله علي؛ باقارش، صالح سالم، مشاهير الفكر التربوي عبر التاريخ، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مكّة المكرّمة، ط 3، 1420 هـ.

التل، سعيد، وآخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 1993 م.

الخوري، أنطوان م.، أعلام التربية.. حياتهم، آثارهم، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، المكتبة العصرية، صيدا، 1428 هـ.

الشيباني، عمر محمد التومي، تطوّر النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، طرابلس الغرب، 1987 م.

الطويل، توفيق، الفلسفة الخلقية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1967 م.

الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية.. دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، مؤسّسة الريان، 1419 هـ.

النجيحي، محمد لبيب، مقدّمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط 3، 1981 م.

ربـول، أوليفيـه، فلسـفة التربيـة، ترجمـة: جهـاد نعمـان، منشـورات عويـدات، بـيروت، ط 1، 1978 م.

محمـد، صالـح عبـد السـالم سـعد، دور الفلسـفة في التربيـة المعـاصرة وخدمـة المجتمـع، مجلّـة جامعـة سـبها للعلـوم الإنسـانية، سـبها، العـدد 20، 2021 م.

عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ط3: 1978 م.

عبد الله عبد الدائم، تاريخ التربية القديم والحديث، كلية التربية بجامعة دمشق، 1960م.

سـعيد إسـماعيل عـلي؛ فـرج هـاني عبـد السـتار، فلسـفة التربيـة.. رؤيـة تحليليـة ومنظـور إسـلامي، دار الفكـر العـربي، القاهـرة، ط 1، 1430 هـ.

غريـب، عبـد الكريـم، المنهـل التربـوي.. معجـم موسـوعي في المصطلحـات والمفاهيـم البيداغوجيـة والديداكتيكيـة والسـيكولوجية، منشـورات عالـم التربيـة، الدار البيضـاء، ط 1، 2006 م.

فايـد، عبـد الحميـد، رائـد التربيـة العامّـة وأصـول التدريـس، دار الكتـاب اللبنـاني، بـيروت، ط 4، 1981 م.

فرحـاتي، العـربي، تاريـخ الفكـر التربـوي لمجتمعـات مـا قبـل الميـلاد، عالـم التربيـة، ط 1، 2004 م.

فينكـس، فليـب هـ، فلسـفة التربيـة، ترجمـة وتقديـم: محمـد لبيـب النجيـحي، دار النهضـة العربيـة، القاهـرة، 1982 م.

كـرم، يوسـف، تاريـخ الفلسـفة اليونانيـة، مطبعـة التأليـف والترجمـة والنـشر، القاهـرة، ط 2، 1946 م.

محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، عالم الكتاب، القاهرة، 1977 م.

محمـد منـير مـرسي، فلسـفة التربيـة.. اتّجاهاتهـا ومذاهبهـا، عالـم الكتـب، بـيروت، ط 1، 2002م.

منرو، بول، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة نهضة القاهرة.