وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية: العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم: الفلسفة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الفلسفة

علاقة التربية بالتنوير عند إيمانويل كانط

إعداد الطالبة:
لعباسي خولة

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ	الصفة
– بوبزرة عبد السلام	رئيسا
– مجكدود ربيعة	مشرفا
– أرفيس على مختار	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

نحمد الله جل وعلا على ما آتاني من فضلله وتوفيقه لإنجاز هذا العمل والذي ألهمنا العافية والعزيمة، أهدي من صميم الفؤاد وأعماق القلب ثمرة ما تكبدته فى مشوار الدراسى إلى من قال فيهما المولى عز وجل: { وَقُلْ إِرْحَمْهُمَاْ كَمَاْ رَبَّيَاْنِي صَغِيرًا }، صدق الله العظيم.

إلى التي وغرست في روحي المعاني الطيبة، والتي حفزتني إلى التقدم نحو النجاح، وناضلت من أجلي وتعبت على راحتي ولم تبخل على بشيء، إلى التي حرصت على سعادتي إليك يا أمي الغالية أطال الله في عمرها فاطمة الزهراء، يا ربي امنحني رضاها بدنياي.

إلى الذي علمني القيم الفاضلة والأخلاق الحميدة، إلى الذي ضحى من أجلي لأصل إلى هذا المكان، إليك يا أبي الغالي الحنون لحسن حفظه الله وبارك له في عمره.

إلى الإنسان الفاضل العزيز على قلبي، الذي كان لي نعم المعين والمحفز والسند في هذه الحياة وليد، جزاه الله خيرا وعطاء.

إلى من ترعرعت معهم ونما غصني بينهم وزادت محبتي بهم، إلى أخوتي: عبد المالك، إكرام، حسنة، و أبناء أخو اتي ملك ربيعة صابر.

إلى من أنار لي الطريق في سبيل تحصيل المعرفة ولو بقدر بسيط أساتذتي الكرام قسم الفلسفة.

إلى كل من ذكرهم قلبي ونساهم قلمي جميعا، أهدي بذرة عملي وثمرة تعبي إلى كل من احترمته وعرفته في هذا المشوار الدراسي.

شكر وعرفان

أولا قبل كل شيء أشكر الله الذي وفقني لإتمام هذا العمل امتثالا لقول تعالى: { رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ} [سورة النمل، الآية 19]

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الجميل إلى الأستاذة المشرفة على عملي المتواضع الدكتورة مجكدود ربيعة، ولها عظيم الإمتنان لقبولها الإشراف علي، فكان هذا أول الفضل، وكم كان في توجيهاتها وكلماتها، وفي صبرها وطيبتها وسعة صدرها عنوانا لي على إتمام هذا البحث، فلها الشكر خالصة على ما قدمته لي، وجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما أشكر الأساتذة الذين سوف يتفضلون بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى من قام بإخراج هذا البحث أخص بالذكر الأستاذ بدار وليد.

وفي الأخير لا أنسى أن أتقدم بأسمى معاني الشكر وأجمل معاني التقدير لكل من علمني حرفا، وكل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد ولو حتى بكلمة طيبة أو نصيحة.

مقدمة

مقدمة:

عرفت الفلسفة حركات نقديّة منذ القرن السابع عشر تُشجع على إستخدام العقل الإنساني من أجل تغيير الواقع الفعلي الذي يعيشه الإنسان، وسعيها إلى بناء حركات علميّة وأخلاقيّة وتربويّة من خلال إستخدام مداخل تحليليّة ونقديّة.

ويعد الفيلسوف الألماني **إيمانويل كانط** من بين الفلاسفة الذين شكلوا ظاهرة متميزة في تاريخ الفكر الفلسفي الحديث من خلال فلسفته الجديدة التي قدمها، والتي إختلفت عن سابقيها منهجا، وغاية سواء في مجالها المعرفي أو الأخلاقي أو السياسي أو التربوي، وقد شكلت هذه الأخيرة دورا حاسما في فلسفة العصور الحديثة خلال القرن الثّامن عشر، إذ سعى كانط من خلالها إلى تقديم إصلاح واسع في شتّى مجالات الحياة من أجل بناء مستقبل أفضل لدى البشريّة جمعاء، وأخذ من التربية الوسيلة لتحقيق الإنسان ذاتيته، وإنماء إستعداداته الطبيعيّة لتفعيل مشروعه التنويري.

وبالتالي، لقد ناضل كانط في عصر التنوير من أجل ترك الاجترار وعزف عن الموروث والتقاليد وتَشجُع إستعمال العقل والتوجه نحو التفكير والنقد والحريّة، بهذا ظهر التنوير عنده على أنّه حركة فلسفية وإتجاه فكري، وإفترض من هذا المنطلق إمكانية إيجاد نظرية تعليميّة عقلانيّة لا تخرج عن نطاق المشروع التنويري، هذا ما أُطلق عليه بالتربية التنويريّة، ومنه كانت إشكاليّة موضوع بحثنا على النحو التّالي:

ما طبيعة علاقة التربية والتنوير عند إيمانويل كانط؟

وتندرج تحت هذه الإشكاليّة التساؤلات الفرعية:

- ماذا يعني كانط بالتربية؟
- ما الفرق بين تربية موجهة نحو إنفعالات الجسم وتلك التي تعتني بملكات العقل؟
- وبأي معنى تمثل الأخلاق ميدان التربية العملية؟
- ما دور النظرية التربويّة الكانطيّة في تفعيل مشروعه التنويري؟

ووفقا لما سبق ذكره فإنّ مقتضيات البحث ومادته جعلتني أتبّع الخطة المجسدة في العناصر الآتية:

مقدمة وثلاث فصول، وخاتمة.

إشتملت المقدمة على التعريف بالموضوع، الذي يفسح لنا المجال للدخول في مَتن البحث، الذي نختتمه بإشكالية، ويتبعه تحديد المنهج المتبع، خطة البحث كانت عبارة عن تمهيد وإحاطة بالموضوع و طرح الإشكاليّة.

تناولنا في الفصل الأول، الذي يحمل عنوان"مصادر الفكر التربوي عند كانط" والذي قسّمناه إلى مبحثين، المبحث الأول تحت عنوان"الجوانب الفلسفيّة في المثاليّة النقديّة الكانطيّة"، وفيه سلطنا الضوء على قضية تموقع فلسفة كانط ضمن الفلسفة الحديثة، أما المبحث الثاني بعنوان"عوامل بلورة الفكر التربوي عند كانط" أردنا من خلاله الوقوف على العناصر الفلسفيّة والفكريّة التي كونت أفكاره التربويّة، ومدى التأثير الذي مارسه بعض فلاسفة الأنوار على فكره.

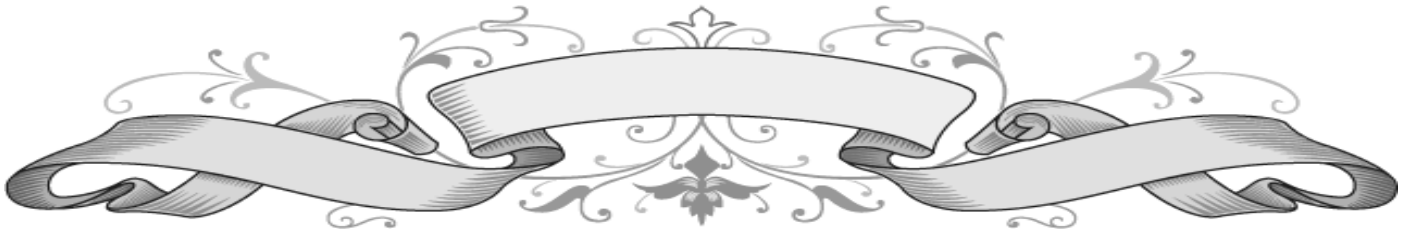
الفصل الثاني، الذي عنوناه بـ"النظرية الفلسفيّة الكانطيّة في التربية"، وقد إندرج ضمن مبحثين، المبحث الأول بعنوان"فلسفة كانط التربويّة"، في حين المبحث الثاني كان بعنوان ماهية التربية عند كانط الذي تضمن الأنواع والأهداف التربويّة الكانطيّة.

أما الفصل الثالث وسميناه بـ"علاقة التربية بالتنوير الكانطي"، والذي تضمن مبحثين، فالمبحث الأول خصصناه للحديث عن مفهوم التنوير بين المصطلح والنشأة، أمّا بالنسبة للمبحث الثاني الذي يندرج تحت عنوان"التربية على التنوير"، وفيه خصصناه للحديث عن كيفية تفعيل التنوير من خلال التربية، وربطه بالفعل السياسي.

وفي الأخير كانت الخاتمة، والتي تضمنت فيها أهم النتائج المستخلصة التي قام عليها البحث.

وفيما يخص المنهج المتبع في هذا البحث ووفقا لطبيعة الموضوع فقد إعتمدت على المنهج التحليلي كأساس في تحليلي للأفكار التربويّة التنويريّة عند كانط كمفهوم التربية والتنوير، كذلك أيضا في الأهداف والأنواع والأسباب، والمنهج المُقَارن فقد كان بين كانط وروسو وإختلاف نظرتهم حول التربية، وأيضا مع بازدوف حول مدى تأثير كل منهم في الآخر، معتمدة في بحثي هذا على مصدر كانط **تأمّلات في التربية**.

يمكن إجمال دوافع البحث في راهنية موضوع التربية وإمكانية تفعيل المشروع التنويري الكانطي، بإعتبار أن هذا الأخير لا يمكن تحقيقه إلا من خلال المجال التربوي الذي يعزز النزوع للإبداع بفتح آفاق أوسع للتفكير والإبتكار.



مصادر الفكر التربوي عند إيمانويل كانط

تمهيد

المبحث الأول: الجوانب الفلسفية في المثالية النقدية الكانطية

المطلب الأول: الفلسفة المثالية وأنواعها

المطلب الثاني: كانط والفلسفة النقدية

المطلب الثالث:التطور الروحي لإيمانويل كانط

المبحث الثاني: عوامل بلورة الفكر التربوي عند كانط

المطلب الأول: الأوضاع التعليمية في البيئة التربوية الألمانية

المطلب الثاني: تأثير كانط بفلسفة روسو

المطلب الثالث: تأثر كانط ببازدوف

تمهيد:

تقوم فلسفة "**إيمانويل كانط**"* المثاليّة على شأنها شأن غيرها من الفلسفات، وبالنّظر إليها كفلسفة تربويّة مُحافظة، إتسمت بالحفاظ على التراث المعرفي، ونقله وإعتبرت التّربية هي عمليّة إعداد لحياة مستقبليّة، ويُعدّ كانط المؤسّس للنظريّة المثاليّة النقديّة، كون هذه الأخيرة قائمة على **النّقد****، الذي شمل مجالات المعرفة والميتافيزيقيا والأخلاق وغيرها من التّطبيقات التي قامت بها، لذلك فالفلسفة المثاليّة فهي تُعبّر عن وضعية الإنسان الألماني الذي يعيش دوّامة الحضارة الغربية الحديثة.

ولهذا إنطلق كانط من الواقع الألماني، وحاول تقديم إصلاح أعمق في شتّى مجالاته لينهض بمستقبل الإنسانيّة عامّة وألمانيا خاصّة، باعتباره فيلسوف أخلاقي بالدّرجة الأولى كان يبحث في مصير الإنسانيّة كافة وأدرك إدراكا كليا أنّ ذلك لا يأتي إلا بالتّربية كونها خاصيّة إنسانيّة.

وسميت فلسفته بالنقديّة لأنّها تهتم بوضع الحدود التي يجب على العقل أن لا يتعدّاها في عملية المعرفة، لذلك فمنهم من وصفها بالفلسفة الترسندناتالية.

---

* **إيمانويل كانط** Emmanuel Kant(1724– 1804): يعتبر أعظم الفلاسفة المُحدثين وعاش كانط حياته كلّها في "كونيجسبرج" بروسيا الشرقية، وكانت حياته في إطارها الخارجي حياة أكاديمية غير حافلة بالأحداث [1].

ومن أهم مؤلفاته: 1742 المقالة الأولى آراء في التّقدير الصّحيح، 1755 أطروحة دكتوراه بعنوان في النّار، 1756 أطروحته الثّالثة المونادلوجيا الطّبيعية، 1795 مشروع السّلام الرائع، 1797 كتاب بعنوان أسس ميتافيزيقيا الأخلاق، 1803 في البيداغوجيا أو تأملات في التّربية [2].

أنظر: [1]– براتاند راسل، تاريخ الفلسفة الغربيّة، ترجمة محمد الفتحي الشنيطي، د ط، دار المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1977، ص 315.

[2]– عثمان أمين، فلسفة كانط، ترجمة بونكر وإميل، د ط، المكتبة الفلسفية، فرنسا، 1923، ص 35.

** **النّقد:** يعرّفه كانط أنّه فحص حر أي غير مقيّد بأي مذهب فلسفي، وهذا الفحص عنده، ينصب على مدى تطابق معاني العقل، ومدركات الحس.

أنظر: مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ط 5، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، ص 655.

المبحث الأول: الجوانب الفلسفية في المثاليّة النقديّة الكانطيّة

المطلب الأول: الفلسفة المثاليّة وأنواعها

" الفلسفة المثاليّة توجه فلسفي من اللّفظ Ideal وIdea، فجاءت Idealism لكي تعطي الأوّلية للروح أو الوعي، أو العقل، مع إهمال جانب المادّة، واعتبارها شيء ثانوي، وترى المثاليّة أنّ كل شيء يعتمد على الذهن أكثر من اعتماده على الأشياء الطبيعيّة الخارجيّة، وبالتّالي فهي نظريّة ميتافيزيقيّة في حالة تطبيقها على مشكلة ثنائية العقل والجسم، وهي تتصارع مع إعتقادات الإدراك العام والأدلة العلميّة، يختلف استخدام مصطلح المثاليّة كاستخدام فلسفي تغني عن الاستخدام المتداول بين الناس في منتدياتهم وبيوتهم، فهو يشير لدى العامّة إلى الأهداف والتطلّعات الأخلاقيّة العُليا، بينما يستخدمه الفلاسفة لكي يشمل جميع وُجهات النّظر التي تقوم على أسس روحيّة، ولا تأخذ بالنزعة الماديّة التي تأخذ بها النزعة الواقعيّة، فالمثاليّون يرون أنّ الأشياء الماديّة لا توجد منفصلة عن العقل الإنساني الّذي يعي وجودها، ومن ثمّ يدركها إدراكا عقليا "[1].

يتضح من هنا، نظرة أنّها تقوم على الرّبط ما بين هو مثالي، وما هو واقعي وبالتّالي هناك إرتباط وثيق بين الوُجود والفكر، أي أنّ المثاليّة إتجاه فلسفي يبحث عن مسألة الوجود وهي عكس العقلانيّة.

وانقسمت الفلسفة المثاليّة إلى عدّة أنواع منها:

[1]– إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من كانط إلى رينو فييه، ج2، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 2015، ص 9.

1- المثالية العمليّة:

هذا النّوع من المثاليّة العمليّة يوصف بالمثاليّة الأخلاقيّة، وفي هذا المسار من المثاليّة يحاول الفرد تحقيق المثال عمليّا بتجسيده في أرض الواقع، وبالتّالي تختفي المثاليّة فيه على إعتبار أنها استحالت إلى الواقع، لكن المثالي هنا قد يتناقض مع نفسه عند شروعه في تحقيقه بالمثال، فقد يلجأ إلى استخدام وسائل تتناقض مع الغايات التي تحدّدها مثاليته، وهنا تدخل المثاليّة الأخلاقيّة في إطار المثاليّة السيكولوجيّة، وقد أشار هيغل في هذا الشأن إلى العلاقة بين الرُّعب والفضيلة في مجال الثورة الفرنسيّة، هنا لا يُمكن تحقيق المثال في الواقع، إلا بالضغط العملي على الواقع لتعبيره وفقا لقوانينه الخاصّة، لهذا يصعب على المثالي الذي حقّق مثاله في تحقيقه في الواقع، على إعتبار أنّه أصبح أسير الضّمير الأخلاقي "[1].

إذن فالمثاليّة العمليّة مثاليّة أخلاقيّة، لأنّ المثالي فيها يصل بين النظريّة والتّطبيق، أي يعمل على تطبيق النظريّة، ويُقصد بالعمليّة تلك المثاليّة التي تحمل على المعنى العامِّي، وبالتّالي هي المثاليّة التي تُصاغ في إطار فلسفي فكري.

2- المثاليّة النظريّة:

هي التفكير الفلسفي بمعنى الكلمة، وكل فلسفة هي مثاليّة بما فيها تلك الفلسفة التي يُطلق عليها الفلسفة الواقعيّة، لأنّ المثاليّة ليست محتوى أو نظريّة فلسفيّة خاصّة، وإنّما هي تعبير عن الصُّورة أو التّطبيق الكُلّي الذي يطرح نفسه في عملية تكوين الوجود الواقعي، فالفلسفة الواقعيّة لا يمكن أن تخلو من المثاليّة، وعليه فالمثاليّة النظريّة تُعبِّر عن مسيرة يتنقل فيها الفكر من لحظة واقعيّة إلى أخرى مثاليّة، ويمكن القول إنّ المثاليّة النظريّة تمرُّ في تاريخها بثلاث لحظات:

[1]- يوسف حامد الشين، الفلسفة المثاليّة قراءة جديدة لنشأتها وتطوّرها وغاياتها، ط1، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1994، ص 21.

أ- مرحلة المثاليّة الوجوديّة:

هي التي توجد بين الفكر والوجود في الوقت الذي نُميّز فيه بين وجود الفكر عن فكر الوجود، وتُعتبر الفلسفة الأفلاطونية أفضل ما يمثّل المثاليّة الوجوديّة، لأنّها ترفض إعطاء صفة الوجود الحقيقي الحسّي ويمثّلها أفلاطون.[1]

ب- المثاليّة الذاتيّة:

من أشهر أعلامها، ديكارت، جورج بركلي، فإنّ المثاليّة الذاتيّة تنطلق من الكُوجيتو والديكارتي: " أنا أفكّر إذن أنا موجود "، ذلك أنّها تُظهر تجاوبا نوع بين المثالي الذّاتي والتفكير العملي المؤسّس على التفكير العملي المؤسّس على التّأمّل الفلسفي، فالوجود الديكارتي مرتبط بالفكر، فإنّ عبارة أنا أفكّر التي يُمثّل فيها الوجود أوّل حقيقة متعارف عليها، فهي تطرح نفسها كعنصر عقلي لمن يقوم بهذه العمليّة أي عمليّة التفكير، وبالتّالي أنّها تبحث عن الوجود المعروف، والعقل بهذا الشّك المنهجي الديكارتي هو أساس لأي معرفة كما أنّه أساس لأي مثاليّة ذاتيّة، إنّ الهدف من قاعدته الشهيرة: أنا أفكّر إذن أنا موجود، فهو العمل على كلّ الآراء السّابقة "[2].

من هنا ترى المثاليّة الذاتيّة أنّ جميع المعارف توجد في الذّات العارفة وليست خارجها ولا توجد معارف خارج ذاتنا، لأنّ وجود الأشياء معناه أنّنا نُدركها بواسطة العقل بينما بالنّسبة للمثاليّة الوجوديّة أنّها ربطت الفكر بالوجود، لأنّ في تعبير أفلاطون أنّ الوجود الحسّي ليس موضوعا للأفكار، بإعتباره الوجود الحقيقي عنده هو عالم الأفكار.

---

[1]- يوسف حامد الشين، الفلسفة المثاليّة قراءة جديدة لنشأتها وتطورها وغاياتها، مرجع سابق، ص ص25- 26.

[2]- محمود كيشانة، المثاليّة مفهومها، أنواعها وفلاسفتها، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، العتبة العباسيّة المقدسة، ط 1، 2018، ص 64.

ج- المثاليّة التأمليّة أو المطلقة:

هي التي تعتمد على فكرة الرّوح المُطلق، إنّها مثاليّة هيغل، ومن المعروف أنّ المثاليّة المطلقة تُمثّل المُركّب من المثاليّة الذاتيّة لفيشه، والمثاليّة الموضوعيّة لشلينيج، إنّ تحليل المثاليّات الهيغيليّة تختلف تماما عن سابقاتها فقد إعتقد هيغل أنّ فلسفته جاءت لسدِّ النقص في الفلسفات السّابقة، والمثاليّة منها على وجه الخصوص، فقد هرب هيغل من فكرة الشيء في ذاته المشبوهة بتوحيد العقل والوجود، إذ لم يعد عند هيغل وجود للفيزيقيا والميتافيزيقيا، وإذا كان لابدّ من المفاهيم، فيمكن وصف مثاليّة هيغل بأنّها فيزيقيا، وكانت عبقريته متمثلة في مفهومه للفكر على أنّه يشمل الوجود برُمّته في صورة وحدة الوحدة والإختلاف، لذلك يقول: " إنّ الفكر هو حقيقة الوجود "[1].

ومن هنا يتبيّن، أنّ الروح المُطلق أو المثاليّة المطلقة عند هيغل لا تتحقّق إلا مع الفلسفة، لا مع أيّ شيء آخر، لذا تُعتبر المثاليّة النظريّة تيار فكري فلسفي تمحورت حولها هذه المثاليّات الثلاث، الوجوديّة، الذاتيّة أو ما كان يُطلق عليها بالمثاليّة التقليديّة، التأمُليّة، إذ أنّها تلك المثاليّة التي تُصاغ في إطار فلسفي، يحاول أن تستشرف عالما يريده المثالي عالما أفضل مما هو كائن، أي أنّ هناك إختلاف بينهما في فكرة الوجود.

3- المثاليّة الروحيّة:

ويختلف مذهب الروحيّة عن المذهب المثالي من حيث إنّه يُقرّ بصفة عامة من الناحية الوجوديّة، بوجود عالمين، عالم المادّة، عالم الرّوح، وهذا الإقرار تحدّدت فكرة الروحيّة في الواقع بوجود النفس والبدن، وكما تتم المُقابلة عادة بين المثاليّة والواقعيّة، أيضا بين

[1]- يوسف حامد الشين، الفلسفة المثاليّة قراءة جديدة لنشأتها وتطوّرها وغاياتها، مرجع سابق، ص ص 36- 37.

الروحيّة والماديّة، ومن الناحية الوجوديّة نجد أنّ مذهب الرُوحيّة يتم بموجب التمييز بين جوهرين، أوّلهما الروح التي من خصائصها الفكر والحرّية، وثانيهما المادّة التي من خصائصها الإمتداد، ونقل الحركة الميكانيكية، كما أنّ هناك روحيّة أكثر عمقا وكمالا، هي تلك التي تبحث في الروح عن تفسير الطبيعة في حدّ ذاتها، وما يمكن قوله هنا: إنّ الروح والنفس والعقل ثلاث مُسمّيات لأفراد عائلة واحدة لكل منها عالم مُعيّن في مجال المعرفة، فالرّوح موضوعا اللامادّيات والإلهيات، والنّفس وظواهرها موضوع لعلم النّفس بشتّى فروعه والعقل موضوع للمنطق، منطق الوجود.[1]

إنّ هذه المثالية إنقسمت إلى عالم المادّة وعالم الروح، باعتبارهما جوهرين أساسيّين في تفسير الطبيعة المثاليّة.

[1]– يوسف حامد الشين، الفلسفة المثاليّة قراءة جديدة لنشأتها وتطوّرها وغاياتها، مرجع سابق، ص– ص38– 40.

المطلب الثّاني: كانط والفلسفة النقديّة

أراد كانط كما أراد سقراط وكما أراد ديكارت أن يُستخدم العقل في معرفة ما يقول ومعرفة ما يحق له أن يقول، ولكنه قد فرض على العقل نفسه أن يُذعن للنّقد وأنّه نقدا للنّقد، قد استبان إدعاءات غير مشروعة في بعض التساؤلات، فالنّقد سيوقد كانط إلى الإيمان، ذلك أنّ الفكر الكانطي كالفكر الدّيكارتي، فكر إيجابي بنّاء، ومهمة كانط هي على الأصالة مهمة تأسيس سواء في العلم أو في الأخلاق، أو في الفن أو في السياسة، فقد رأى أنّنا قادرون على بلوغ الحقيقة في العلوم وأنّ القانون الأخلاقي يُميله الضّمير، وأنّ الدِّين يُلائم المطامح العميقة الرّاسخة في شعور الإنسان وعقله.[1]

من هنا يتبيّن أنّ النّقد لقد إرتبط بالفلسفة النّقديّة كارتباط الشيء بماهيته.

هذه الوقائع الثّابتة هي نقطة البداية في تفكير كانط، منها شرع في النظر، وعليها أقام المذهب والسؤال الأكبر في الفسلفة الكانطيّة، سؤال بسيط جدّا في ظاهره، عميق جدّا في باطنه على نحو ينبغي أن تكون النفس الإنسانيّة لكي يكون من الممكن قيام واقع ما علم أو أخلاق، ومنهج كانط إذن هو البدء من هذه الوقائع المقرّرة أو المعطيات، ثمّ إخضاعها للتحليل كي نستخلص منها عناصرها الأولانيّة المُكوّنة لها، وهذا التحليل ليس تحليلا منطقيا أو سيكولوجيا، وإنّما هو تحليل **ترنسندنتالي*** باصطلاح كانط، وأن يحدد أولانيّا أي عقليّا، مبدئيا وقبل تجربة كلِ الشروط التي تجعل معرفتنا ممكنة وأن يرسم في الوقت نفسه مدى هذه المعرفة وحدودها، فطابع النّقد الكانطي هو ما سُمِّي بالصورة الجوانيّة ومن ثمّ فقوام العقل النّظري أو العملي عند

---

[1]– عثمان أمين، رواد المثاليّة في الفلسفة الغربية، د ط، دار الثّقافة للنشر، القاهرة، 1989، ص 59.

* **ترنسند نتالي**، هو كلّ مذهب يقوم على مبادئ وصورة أوليّة تحكم التربية بحركة فلسفية ودينيّة معاصرة تعارض فلاسفة القرن الثّامن عشر، وترى أنّ كل تجربة مهما صغرت تقودنا إلى ما يكشف الكون بأخرى

أنظر: إبراهيم مذكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983 ص ص43– 44.

كانط هو القدرة على التّأليف بواسطة الصور الخالصة التي يقدمها العقل نفسه للتّجربة، والمقولات الأولانيّة التي تصبُّ في مادة التجربة بعد ذلك "[1].

ويمكن القول أنّ فلسفة كانط هي فلسفة ذات عقليّة تتضمّن أهداف علميّة تشمل أحكام يقينيّة ذات تحليلات منطقيّة، وبذلك تهدف إلى بين اتجاهين بين العقل والتجربة، وذلك لأنّ التجربة نقوم بواسطتها على المعرفة العقليّة، كما أنّ العقل يقوم على التجربة.

وتبدأ فلسفته النّاضجة في كتاب نقد العقل الخالص، وقد ألقى على المذهب بين التّربية العقليّة والتربية التجريبيّة فكلتيهما في نظر كانط قدّمت تفسيرا مشوّها من جانب واحد لبناء المعرفة الإنسانيّة ومفهومها "[2].

يتّضح من هنا، أنّ كتاب كانط كان بمثابة توعيتين عقليّة وتجريبيّة، هو خير من يمثّل التوفيق بين هذين الاتجاهين.

أمّا المذهب النّقدي في الفكر فهو مذهب يرى ضرورة مناقشة المعلومات كلها، وأنّ ليس ثمّة معرفة مقبولة إلا بعد بحث وتمحيص، وأساس النّقد عند كانط الفحص والاختبار، فنقد العقل الخاص إمتحان قيمته من حيث أنّه يتوخّى الحقيقة، ونقد العقل العملي فحص قيمته من حيث أنّه يدبّر العمل، ونقد الفكر امتحان العقل من حيث أنّه يُمكنه للحُكم، ولباب الفلسفة النقديّة القول بأنّ هناك إستعمالا مشروعا صبغتها لتصورات العقل الخالص ومبادئه، فهي تهدف احتضان العقل وحدوده، وتلتمس شروط كل معرفة عقليّة، وتبحث في قيمة أفكارنا وأحكامنا وتصوراتنا.[3]

---

[1]– عثمان أمين، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص ص 59– 60.

[2]– كميل الحاج، الموسوعة الميسّرة في الفكر الفلسفي والإجتماعي، ط1، مكتبة لبنان، 2000، ص 463.

[3]– إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من كانط إلى رينو فييه، مرجع سابق، ص 12.

من خلال هذا يرى أنّ كانط قد أعطى للنّقد قيمته الأساسيّة، ذلك من حيث إستعماله بين النّقد العملي والنّقد النظري، إذ نجد في الاستعمال النظري يسعى إلى بلوغ غاية الحقيقة، بينما العقل العملي غاية إمتحان لقيمة العقل نفسه.

تُسمّى فلسفة كانط الفلسفة النقديّة، ومن الواضح أن يستلزم فهم هذه الفلسفة إحاطة بنظريات كانط، وبوجه خاص نظرياته في نقد العقل العملي الخاص، وذلك موضوع هذا الكتاب، لكي يمكنّنا الآن تقديم الفلسفة النقديّة بالإشارة إلى أسس هذه الفلسفة ومبادئها وأهدافها، وقد سُئل كانط بنفسه هذه الأسس والسّمات والأهداف في مقدمات كتابه، حيث نشر كانط الطبعة الأولى من كتابه المذكور في عام 1781 صدره بمقدمة ومدخل، وحيث أعدّه الطبعة الثّانية عام 1787 أبقى مقدمة الطبعة الأولى والمدخل، لكنّه أضاف مقدمة جديدة سمّاها مقدمة الطبعة الثّانية، قصد بها الرّد على بعض الاتهامات التي وجهها قُرّاء الطبعة الأولى، شرح كانط في هاتين المقدمتين والمدخل موضوع هذا الفصل "[1].

إنّ هذه الفلسفة النقديّة عند كانط هي محاولة فكّ النزاع أو الخصوم بين الاتجاه العقلي والاتجاه التجريبي، والجمع بينهما على توفيق، فالنقديّة تفسر كلّ معرفة صحيحة، لأنّ كليهما يُكمّلان بعضهما البعض، ومما سبق أيضا أنّ النّقد عبارة طريقة يكشف عن الأخطاء أو التناقضات التي تقع فيها النظريات العلميّة والفلسفة.

إنّ الفلسفة النقديّة هي فلسفة توفيقيّة، وهي بالأحرى عند كانط فلسفة نقديّة، حاولت أن تُبرز مدى نقدها إتجاه ملكات الحُكم ولا تريد أن تكون حسيّة أو عقليّة، وإنّما تريد أن تكون فلسفة ترنسدنتالية.

[1]– محمود زايدان، كانط وفلسفته النظريّة، ط3، دار المعارف، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 1979، ص43.

المطلب الثّالث: التطور الروحي لإيمانويل كانط

قد مرّ بمرحليتن هامتين في حياته

1- المرحلة قبل النقديّة:

لقد تبيّن في هذه المرحلة أن تنبع تطور رأي في نظريّة المعرفة، وأوّل أثر لكانط في هذا الباب هو كتاب إيضاح جديد للمبادئ الأولى للمعرفة الميتافيزيقيّة سنة 1755، ويتجلّى فيه إنتماؤه الظاهر إلى مدرسة ليبنتز وفولف، والكتاب ينقسم إلى ثلاثة أقسام، الأوّل في مبدأ عدم التناقض، والثّاني في مبدأ العِلّة المحدودة، والثّالث بحث مبدئين ناتجين عن مبدأ العِلّة والكافية والاتجاه العام للكتاب هو النّزعة العقليّة سواء في المنهج، وفي الغاية وفي الهدف الذي يرمي إليه هو تقرير مذهب أو نسق من الحقائق الضروريّة، أمّا المرحلة الثّانية في الطريق إلى المرحلة التجريبيّة أو النّزعة التجريبيّة، وذلك من خلال المؤلفات التي كتبها كانط في عامي 1762-1763، تكون ما يُسمّيه البعض بإسم المرحلة التجريبيّة النّزعة، وتشمل:

1- بيان في أشكال القياس الأربعة من تحذلق زائف.

2- محاولة إدخال تصوّر المقادير السالبة في الحكمة العالميّة.

3- البرهان الوحيد الممكن لإثبات وجود الله.

4- بحث في وضوح مبادئ اللّاهوت الطبيعي والأخلاق 1763 وهو كتاب الجائزة "[1].

إذن هنا كانط سعى في هذه المؤلفات إلى الأخذ بالتجربتين أو كما سمّاهما بالنّزعة التجريبيّة، بإعتباره أنّ كل معرفة تبدأ بالتجربة، وأنّ قدراتنا المعرفيّة لا تبدأ إلّا من خلالها.

[1]- عبد الرحمان بدوي، إيمانويل كانط، ط1، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص- ص 134- 138.

ولكن التحوّل الحاسم في تطور فكر كانط حدث فيما يبدو سنة 1769، ويبدو أنّ ذلك كان بتأثير هيوم على خلاف بيان ذلك شديد بين الباحثين، ذلك أنّ هيوم قد نبّه كانط إلى مشكلة الكُليّة والضرورة في الأحكام، وكان كانط في ذلك الحين يُؤمن بأنّ التجربة تكفل كليهما "[1].

ما أراده هنا، بأنّ التجربة هي أساس أو المصدر الأوّل، على خلاف ما نبّه به هيوم إليه حول تلك المشكلة.

لذا ألّف كانط ما يُعرف بإسم الرسالة سنة 1770 للحصول على درجة الأستاذيّة، وموضوع هذه الرّسالة هو صورة العالم المحسوس والعالم المعقول، وبالتّالي هذه الرسالة تمثّل نقطة وصول إنطلاق في آن معا، فهي تختم بالمرحلة النقديّة، وتمهدّ للمرحلة النقديّة والرّسالة مصوغة بصيغة دوغمائيّة تقريريّة خالصة، ويتجلى فيها هذا الطّابع أكثر مما يتجلى في سائر كتب كانط، وإنّها تفتح أنطولوجيا جديدة، ويميّز كانط بين العالم المحسوس والعالم المعقول، ويُقرّ بوجود كليهما، والعالم المحسوس له شكله ومبادئه، وهو يتضمن وجود عالم معقول، وهو عالم النوميّات أو الأشياء في ذاتها "[2].

إذ نجد ما يتبيّن من خلال هذه الرسالة التي ألّفها كانط كانت بمثابة الجمع بين العالم الحسّي، والعالم العقلي اللذان يُعتبران منعرجا حاسما في فكر كانط، إذ تعتبر هذه المرحلة بمثابة بداية الفلسفة ووصولها إلى الفلسفة النقديّة بالنسبة إليه.

---

[1]- عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984، ص 271.

[2]- عبد الرحمان بدوي، إيمانويل كانط، مرجع سابق، ص- ص 152- 154.

2- المرحلة النقديّة:

شغل العقليّون والتجريبيّون أنفسهم بمسألة المعرفة، فذهب الأوّلون إلى أنّها تُجعل بواسطة العقل المحض، وبه وحدة بجهل العلم بالأشياء، أمّا بواسطة الإدراك بالحسّ فمستحيل أن يجعل ذلك، والتجريبيّون يُنكرون تحصيل المعرفة العقل المحض، ولكن لم يتعرّض أحد المذهبين لمسألة إمكانيّة المعرفة فكلاهما وُثِق بالعقل البشري ثقة تامّة، وإعتقد في قدرته على معرفة الأشياء، وبذلك نشأت مسألة جديدة: هل تمكن المعرفة؟ وإن أمكنت فما حدودها؟ لم يبحث العقليّون والتجريبيّون في هذه المسألة، إمّا بواسطة الإدراك بالحسّ أو بواسطة التفكير، لذلك فجاء كانط فأخضع العقل لهذا التحليل النّقدي، ولكنه أراد أن يتبيّن إلى أحد يستطيع العقل الخالص أن يُحصّل المعرفة، وهو يقصد بالعقل الخالص، ذلك لا يعتمد في تحصيل المعرفة على التّجربة، إنّما يُنشئها من تلقاء نفسه بحُكم طبيعته وتركيبه، كما أراد أيضا كانط بهذا الكتاب أن يرى هل في طبيعة العقل التي فُطر عليها ما يُمكّنه من الوصول إلى بعض المعرفة دون اعتماده على ما تأتي به الحواس من العالم الخارجي "[1].

ومن هذا أطلق على تسميته بنقد العقل المحض، الذي حدّث فيه كانط عن مسألة المعرفة تكون إمّا معرفة عقليّة، وإمّا معرفة حسّية وهذا ما قام تحليله النّقدي بين هذين التيارين.

يقول كانط في ذلك:" أنّه تبدأ معرفتنا كلها مع التجربة لا ريب ذلك، إذ كيف ستسقط قدرتنا المعرفيّة إلى العمل إن لم يتمّ ذلك من خلال مواضيع تصدم حواسنا من جهة حدوث التصورات من تلقائها تتحرك من جهة أخرى، نشاط الفهم عندنا إلى مقارنتها وربطها، وبالتّالي إلى تحويل خام الإنطباعات الحسّية، إلى معرفة بالمواضيع

[1]- زكي نجيب محمود، قصّة الفلسفة الحديثة، د ط، مطبعة لجنة التّأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1936، ص ص 265- 266.

تسمى التجربة؟ زمنيا لا تتقدّم، إذن أيُّ معرفة عندنا إلى التجربة، بل معها تبدأ جميعا مع العلم أنّه طرح سؤالا: هل يوجد نوع من المعرفة مستقل عن التجربة وحتّى عن جميع الإنطباعات الحسّية؟ وتشمل مثل هذه المعارف قبليّة، ونفرق عن المعارف الأمبيريّة التي مصدرها بعدي، إذ يقال عادة بصدد بعض المعارف المستمدّة من مصادر تجريبيّة، إنّنا قادرون عليها قبليّا أو نشارك فيها لأنّنا لم نشقّها مباشرة من التجربة، لكن تُعرف بين معرفة محضة ومعرفة أمبيريّة، فالتجربة تُعلّمنا حتما أنّ شيئا ما هو على النّحو، لا لأنّه لا يمكن أن يكون على غير ما هو عليه، إذا، أوّلا: إنّ وُجدت قضية تفكّر هي الأخرى فستكون قبليّة إطلاقا، وثانيا: إنّ التجربة لا تُعطي قطا لأحكامنا كليّة حقيقيّة فالضرورة والكُليّة الصارمة هما إذن ميزتان موثوقتان للمعرفة القبليّة ترتبط إحداهما بالأخرى ارتباطا لا ينفصل "[1].

إنّ ما يدعو إليه كانط هنا، إلى أنّ التّجربة الحسّية هي ينبوع كل الحقائق والتصورات وأنّ كل معارفنا نستمدّها من التجربة.

فهما بالنسبة لكانط:" مصدرين للمعرفة وهما الحساسيّة والفهم أو المفاهمة، قائلا: القدرة على تلقّي التصورات بالطريقة التي بها نتأثّر بالموضوعات الوافدة، تسمّى الحساسيّة فبواسطة الحساسيّة إنّما تعطي لنا الموضوعات، وهي وحدها من تزوّدنا بالحُدوس، لكن الفاهمة هي التي تُفكّر هذه الموضوعات، ومنها تتولد الأفاهيم "[2].

إذن هناك مصدرين للمعرفة البشريّة هما الحساسيّة والفاهمة، فالحساسيّة تَمُدّنا بالموضوعات في حين يعمل الفهم على تعقّل تلك الموضوعات.

---

[1]– إيمانويل كانط ، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، طبعة منقحة ومزيدة، مكتبة 06، دار التنوير، ص ص 34– 35.

[2]– المصدر نفسه، ص 59.

ويضيف كانط: " المقولان إلى الزِمام والمكان كمبادئ أوليّة لإمكان كل تجربة يقول: لكي نفسر إمكانيّة التجربة بقدر ما تتأسّس علة مفاهيم الفهم الأوّلية، يجب أن نتصور سلفا ما ينتمي إلى الحُكم بشكل عام والعناصر المميّزة للفهم، وإمعانا من كانط في التوحيد بين الشروط الأوليّة والمقولات الأوليّة للمعرفة، يجعل المقولات أساسا للتجربة فيقول: إنّ المقولات من جانب الفهم هي الأسس التي تتضمّن إمكان كل تجربة بشكل عام، وهكذا يكون كانط قد أعطى الأولويّة للمدرك الحسّي أو الإحساس، بل جعل هذا كله غير ممكن إلّا داخل المبدأ أو المفهوم أو الشرط العقلي الأوّلي، وعلى هذا فهو يُسحب البساط من تحت قدميه من الانطباع الحسّي ليعطي الأولويّة للعقل مع الواقع "[1].

يتّضح من خلال أنّ الزّمان والمكان مفهومان قبليّان ينتميان إلى الحدس الحسّي، إذ أنّ بدونهم تستحيل التجربة، ولهذا جعلها كانط أساس كل معرفة ومنها نستطيع أن نفهم كل التصوّرات ومن خلال التّجربة يجب أن يكون الفهم بواسطة العقل أو والفهم.

" الأحكام التحليليّة والأحكام التركيبيّة

أ- الأحكام التحليليّة: يرى كانط أنّه أنّنا لو عمدنا إلى تحليل المعرفة العلميّة الحقّة، لوجدنا أنّها تقوم على مجموعة من الأحكام التي تحتمل الصدق أو الكذب، ومن هنا فإنّ كانط يهتم بتصنيف الأحكام لا القضايا حتى يتبيّن خاصيّة كل نوع منها، وطريقة تكونه ومجال استخدامه، والصّفة الأولى من الأحكام هي أحكام تحليليّة يمكن أن تصاغ على الصّورة التّالية كقولنا: إنّ الكلّ أعظم من الجزء، أو إنّ الأجسام ممتدة، فإنّنا في هذه الحالة نستخرج مفهوم الجزء من مفهوم الكُلِّ، أو نستخرج فكرة الإمتداد من فكرة الجسم، وما دام لم المحمول متضمّنا منذ البداية في الموضوع فإنّ الحكم

[1]- إيمانويل كانط، أنطولوجيا الوجود، إشراف أحمد عبد الحليم عطية، د ط، دار التنوير للطباعة والنشر، 2009، ص 144.

التحليلي إنّما يستند إلى مبدأ الهويّة، ومعنى هذا أنّ الأحكام التحليليّة هي أحكام أوّلية سابقة عن كل تجربة.

ب- الأحكام التركيبيّة: هي أحكام تقوم على تأليف جديد بين المحمول والموضوع، فيزيدنا محمولها معرفة بموضوعها، وبذلك تتسع معرفتنا بالموضوع، مثلا: إنّ كلّ الأجسام ثقيلة، ولا شكّ أنّ إمكان التأليف بين محمول الثقل وموضوع الجسم إنّما يستند إلى التجربة، ومن هنا فإنّ الأحكام التركيبيّة ليس تحصل عامل، بل هي أحكام مفيدة، وأنّ الفلاسفة التجريبيّون قد أرجعوا كلّ الأحكام العلميّة إلى الأحكام التركيبيّة لا تهم قد لا حظوا أنّ الفكر لا يستطيع أن يوجد بين مدرَكين "[1].

وبناء عليه، إنّ التمييز بين الأحكام التحليليّة والأحكام التركيبيّة كان متّضحا، فالأحكام التحليليّة هي تمثل تلك الشروط الأوليّة لكل معرفة علميّة، لأنّ تصوراتها تجريبيّة، أو ما أطلق عليها كانط أحكام تحليليّة قبلية، أمّا بالنسبة للأحكام التركيبيّة هي تلك الأحكام التي يزيد محمولها معرفة بموضوعها، فتُوسع معرفتنا بالموضوع، وعلى هذا تكون الأحكام التركيبيّة هي أحكام تُستمد من التجربة على عكس الأحكام التحليليّة تستند إلى معرفة علميّة.

[1]- إبراهيم زكريا، كانط أو الفلسفة النقديّة، ط 2، دار مصر للطباعة، مصر، 1972، ص 49.

المبحث الثّاني: عوامل بلورة الفكر التربوي عند كانط

يذهب كانط إلى فكرة جوهريّة تتعلق بدور منهجي للتعليم بما هو فاعل ضروري لتطور البشريّة، بما فيها تعليم الأسرة والمدرسة والجامعة، وأيضا في المؤسّسات الدينيّة والمؤسّسات التعليميّة، إذ يرى كانط أنّ هذه المؤسّسات تحتاج لرؤية منهجية مدروسة في مناهج التربية، ورغم هذا أنّه تأثر كل من جاك روسو وبازدوف في أهمية التربية لدى الأولاد وتعليمهم نحو الأفضل في المستقبل.

المطلب الأوّل: الأوضاع التعليميّة التربويّة في البيئة الألمانية

لم يهتم كانط بإرساء نظام تربوي قبلي بقدر ما كان يسعى إلى الجمع بين دروس التجربة، ومشروعات العقل، ولا شكّ في أنّ تعليم الأطفال على محدوديّته، سمح له بتقدير الصُعوبات والعوائق التي يمكن أن يلقاها المُربّي في أداء مهامه التعليميّة، ومن اللّافت الانتباه، كان من بين المُفكّرين العُظام الذين أكبوا على البيداغوجيا أقدرهم على ربط الصلة بما هو عيني، وإن كان النسق الفلسفي الذي أقامه لا يُؤهله مبدئيا لذلك، ومن العجيب أن يرى كانط يقترح في البيداغوجيا حلولا متوازنة تدل على حسّ تربوي سليم، بل أكثر من ذلك، نراه ينبّهنا إلى أنّه في مجال التربية كل شيء يعود إلى التجربة "[1].

وبناء على هذا يتّضح أنّ كانط كان يُلح على ضرورة أهمية التعليم لدى الأطفال، إذ أنّهم يلجئوا في التعليم إلى استخدام ملكاتهم العقليّة ومهاراتهم، لتجاوز تلك الصعوبات التي تواجههم، والبداغوجيا عنده تدعو إلى تقديم حلول تتضمن أبعادا قيميّة إنسانيّة في التربية.

[1]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التّربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، تعريب وتعليق، محمود بن جماعة، ط1، دار علي للنشر، تونس، 2015، ص 50.

" وفضلا على ذلك، بالنظر إلى الأوضاع التي كان عليها التعليم بألمانيا في القرن الثّامن عشر، حيث كان مستوى المدارس الشعبية متردّيا، وكانت تستند فيها مهمة التدريس إلى أشخاص غير أكفاء، ولم يكن وضع المعاهد الثانوية أفضل بكثير، بالإضافة إلى ذلك مواطنُ ضعف أخرى من بينها الخاصّة المحدودية عدد المدارس عموما، وعدم المواظبة في متابعة الحصص بالمدارس الشعبيّة على قلّتها، أمّا عن الجامعات، فقد كان الطلبة يُؤمنوها عندما لا يكون لديهم شيء آخر يفعلونه، ولكن ثمّة عيب أعمق مما سبق وأشدّ خطورة، وهو أنّ القرن الثّامن عشر لم يكن يعرف ما هو الطفل، وكان ما يُمكن أن نُسمّيه الإحساس بالطفل، مفقودا تماما في بداية هذا القرن، وها هو ذا الحُكم الذي يصدره كانط على وضع التعليم في عصره، لم تكن المؤسسات التربويّة معدومة، غير أنّ غالبيتها رديئة إذ لم يتم العمل فيها ضد الطبيعة، ولابدّ من إنشاء المدارس إنشاءا كليّا، وذلك بالفعل أنّها بالفعل مختلفة في تنظيمها الأوّلي، وأنّ المُعلّمين أنفسهم في حاجة إلى تلقّي تكوين جديد، ولا يُقِدر على إحداث هذا التغيير إصلاح بطيء بل، ثورة سريعة فحسب، لذلك تكفي مدرسة واحدة منظّمة على نحو جديد وفق منهج جديد "[1].

بهذا التّعبير، تكمن أهمية كانط هنا بإعتباره مؤسس التّنوير الألماني في القرن الثّامن عشر ورائده، فقد قدّم فلسفة يصعب الإجماع عليها، وأنّه كان على يقين في عصره لإنشاء المدارس الخاصّة بالتعليم، وحثِّه على أهمية التعليم المدرسي بوصفه الكفيل لتنمية استعدادات الطفل لكي يعرف ذاته وتكيّفه مع محيطه.

وانطلاقا من ذلك الوضع التّعليمي البائس، اعتقد كانط بضرورة تدشين مشروع حداثي خاص بالتربية مستقل بذاته عن أي نوع من السلطة، فالحريّة هي جوهر التربية والعمليّة التعليميّة، وأساس حقيقي لأي إمكانية لقيام حداثة تربويّة لذلك رأى ضرورة

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التّربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص ص 6–7.

إعادة بناء المؤسّسات التعليميّة، المراد منها تكوين جيل جديد، ومثل هذا الأمر يعتمد إصلاحات شكليّة أو بطيئة، إنّما ثوريّة عاجلة، فالمدرسة بوصفها سُلطة بيداغوجية، يجب فصلها عن سلطة الإستبداد السّياسي والديني على حد سواء، على اعتبار أنّ أفضل هذه التبعيّة يدعم العمليّة التربويّة كحق ضروري لتكوين قُدرات الأطفال [1].

بناء على هذا يتضح أنّ الحريّة تلعب دورا أساسيا في بناء العمليّة التعليميّة التّعلّمية بحيث اعتبرها كانط هي المحور الرئيسي الذي نبني عليه التربية لدى الأفراد، وأنّها هي الغاية لكل مبدأ أو عمل تربوي، وذلك إيمانا أنّ الإنسان طُبع على الحريّة، بما هي أساس قيْمي للنّفس البشرية.

ويمكن تحديد ملامح التعليم في ألمانيا في القرن الثّامن عشر من خلال هذه النقاط التّالية:

أ- المناهج:

أمّا برنامج التعليم فكانت مواد الدراسة فيه هي: تعليم اللّاتينية واليونانيّة، فتبدأ اللّاتينية من السنة أولى ثانوي بقراءة مبادئ النّحو والعقيدة على طريقة السؤال والجواب، ومنها إلى قراءة الكتاب المُقدّس، في ترجمة اللّاتينية، أمّا في اليونانية فلم تكن إجباريّة إلا بالنسبة للطلبة الذين سيخصّصون في اللّاهوت، ولم تكن اللّغة الألمانية هي اللّغة القوميّة التي تُدرّس في المدارس حتى نصف القرن الثّامن عشر، أمّا العلوم الفيزيائيّة والرياضة، فكان حظّها أسوء، ومعظم البرامج الدراسية في المدارس الثانويّة خلت من ذكرها، وأوّل مُعلم للرّياضيات في **مِيسن لِمين** سنة 1725، وفي السنوات النهائيّة فقط، كان التّلميذ يقضي عاما كاملا في تعلّم جدول الضرب في السنة الثالثة والعد والجمع في السنة الرابعة، ولم يكن إلا في القليل النّادر من هذه المدارس،

[1]- عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي. دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند كانط، المغرب، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، ص ص 32- 33.

ونجد كذلك أيضا الجغرافيا لم تكن معروفة في التّعليم، وفي منتصف القرن الثامن عشر لم يكن التلاميذ يعرفون أيّ شيء عن الجغرافيا، والتاريخ فلم يكن لديهم عنه أيُّ خبر[1].

يتبيّن هنا أنّ سوء المناهج وإقتصارها على التّلقين دون سواها، وعدم إتباع المُعلمون في ذلك الوقت المناهج التعليميّة السليمة الملائمة للطفل والمناسبة لقدراته وطبيعته، وهذا ما لجأ كانط نقده للمُعلمين الذين لا يعرفون كيف يُعلِّمون، وأدرك مدى خطورة هذا التعليم على المُتعلّم ودفعه إلى تقديم بديل تربوي قائما على هذه المناهج.

ب- المعلمون:

لقد كان التلميذ في منظومة هذه المناهج يُجبر على استظهار قوائم بالكلمات، ثمّ بالجمل ومعاجم ألفاظ، وتصريفات الأفعال والأسماء، وأنّه يُلزم الكلّ بتسميع الدرس السابق كُله وبعد تسميع قواعد النّحو يقوم المُدرس بتحليل كل صيغة، وكل تركيب من أجل أن يُقلّدها التلميذ في كتابته، وفي السنوات النهائيّة يحل محل النّحو تدريس المنطق الخطابة مع العناية بتدريب التلاميذ على إستعمال الأقيسة المنطقيّة والمجازات والاستعارات...إلخ، وكان عدد كبير من المعلمين في المدارس الثانويّة من رجال الدّين، وكلُّ من حصل على درجات رفيعة في اللّاهوت، كان يُعدُّ مُعلِّما قادرا على تدريس كلِ شيء، وفي الغالب أنّهم عاجزين، ويلفتون النظر غالبا سوء سلوكهم، أمّا المعلمون فكانوا سطحيين جهلاء، لا يحسنون لغتهم القوميّة، غير مندفعين في الحضور، لا يرعون الضمير ولا يحضِّرون الدروس، ولا يُصححون الواجبات، وأنّ التلاميذ كانوا يُثيرون الشغب في الكنيسة أثناء الخدمات الدينيّة، والمشاجرة في الشوارع والساحات بالسيوف، وكل هذا كان يحدث رغم العقوبات الشديدة التي كان يُكيلها

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص 113.

المُعلمون للتلاميذ، ونتيجة لهذا أنّ التلاميذ كان يدخلون الجامعة وهم في مستوى ضعيف للغاية [1].

ومن خلال هذا يلعب التعليم دورا أساسيا ومهما لدى الطفل، ولكي يتعلّم الطفل القراءة والكتابة، والحساب، لابدّ أن يكونوا مُعلّمين مختصّين في جِديّة هذا التعليم حتى لا يكون ضعيفا في المستقبل، وإنّ الدور الكثير يلعبه المُعلّم الذي يجعل من المُتعلِّم قدوة ومهارة في تعليمه إذ تُعد المعرفة هي الوسيط بين المُعلم والمتعلِّم، لكن هذا رغم من كانط أنّه لم يشهد هذا في عصره، إلا أنّ عصره كان يسود في نوعا من الفساد والاختلاف بين المُعلّمون والتلاميذ، وهذا ما جعل معظم التلاميذ ضعفاء في دخولهم إلى الجامعة من حيث مستواهم التعليمي السيّئ، دون مراعاة معرفة قوانين التدريس من طرف المُعلّمين الذين يقومون بهذا الشيء.

غير أنّ كلّ فن تربوي يتشكّل آليا لابدّ من أن يحتوي على الكثير من الأخطاء والنقائص لأنّه لا يملك أي تخطيط مبدئي، إذن لابدّ لفنّ التربية أو البيداغوجيا من أن يصبح قائما على النظر والتفكير، إذا أراد تنمية الطبيعة الإنسانيّة، بحيث تبلغ غايتها، فالوالدان اللّذان قد ربيا، يُمثِّلان قدوة، يتكوّن الأطفال وفقها، ويهتدون بها، ولكن إذا أُريد لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا أفضل، يجب أن تصبح البداغوجيا دراسة والإنسان الذي أفسدته تربيته، سيكون مُعلّما لآخر، فيجب في فنّ التربية تحويل **الآليّة*** إلى علم، وإلّا لن تكون التربية جهدا متماسكا [2].

---

[1]– عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص 114– 115.

* **الآليّة:** مذهب فلسفي يقرّر أنّ بعض الظّواهر الطبيعية كلها، تنحل إلى جملة من العوامل الميكانيكيّة ويطلق لفظ الآلية مجازا على كلّ عمليّة يمكن أن يكون فيها جملة من المراحل المتعاقبة المتعلّقة ببعضها البعض، نقول آليّة إنتباه، نقول آليّة القياس.

أنظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 1، دار الكتاب البناني، بيروت، لبنان، 1982، ص ص 27– 28.

[2]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التّربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص ص 18– 19.

وبذلك تكون التربية عند كانط هي فنُّ الخبرة المتراكمة ويصح كونها نشاطا يقوم به المُربّي على المتربّي، أو يقوم بها الفرد، وتكمن نظرية كانط في البيداغوجيا أو التربية في الإستعداد الطبيعي للإنسان، ها هو ذا مبدأ فنّ التربية ينبغي خاصّة على الناس الذين يُعدِّون مخططات في التربية بإعتبارها تُنمّي الاستعدادات الطبيعيّة للإنسان في تربيته منذ طفولته.

يقول كانط في ذلك:" وينبغي أولا، قبل تأسيس دور المعلمين، إحداث مدارس تجريبيّة كما ذكر سابقا، ويجب أن لا تكون التربية والتعليم آليين بشكل صرف، وأن يقوما على مبادئ ويُخيَّل إلينا عادة، أنّه فيما يخص التربية لا حاجة إلى تجارب، وأنّه يمكن بالعقل فقط تبيُّن ما إذا كان شيء ما حسنا أم لا، ولكنّنا إذ تُعلِّمنا التجربة أنّه في محاولاتنا تظهر في الغالب نتائج مناقضة تماما لنتائج التي كنّا ننتظرها، وهكذا بما أنّ كل شيء يعود إلى التّجربة نرى أنّه ليس بمقدور أيُّ جيل بشري أن يُقدّم مخططا مكتملا في التربية "[1].

ومن خلال هذا يرى كانط أنّ الإنسان يجب أن مُكوّنا، يتشكل من خلاله منظومة التعليم، إذ أنّه يجب عليه دائما ما يتلقى تعليمه من خلال أناس هم أنفسهم تتلمذوا على يد أناس آخرين كذلك، وعلى الرغم من هذا فإنّ تطور التعليم يقوم على ملاحظات ومبادئ تجريبيّة تساهم في تحضُّر منظومة التعليم وتأسيها.

وبالتّالي، هذا ما كان عليه الحال السيّئ في التعليم في ألمانيا في القرن الثّامن عشر هو الذي جعل كانط يكتب في سنة 1777 قائلا: " إنّ معاهد التعليم والتربية، لا تعوز لكن معظمها رديء لأنّ العمل فيها يجري ضدّ الطّبع، وتستمر فيها عادات القرون الغليظة الجاهلة، ولكن من العبث أن تتوقع شفاء الجنس البشري، من إصلاح

[1]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التّربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 24.

تربوي بطيء، بل لابدّ من إعادة تشكيل المدارس من جديد، إذا شئنا أن نؤمل في أن يخرج منها شيء حسن، والمعلمون أنفسهم في حاجة إلى تلقي ثقافة جديدة "[1].

المطلب الثّاني: تأثير كانط بفلسفة روسو

تُعرف التربية عند روسو على أنّها عادة، وإعتبر أنّ خير عادة أن لا يكون للطّفل عادة، بل يتم وفق قوانين الطبيعة، فالانفعالات الفطريّة، والغرائز الطبيعيّة هي أصدق أساس للعمل من التفكير والحذر والخبرة النّاشئة عن الإرتباط بالآخرين وأنّ المدن ما هي إلا مقابر للجنس البشري من الناحيتين الطبيعيّة والخُلقيّة "[2].

وهذا معناه أنّ روسو يدعو إلى تشكيل نمو الطّفل وفقا لقوانين الطبيعة، وذلك بأن يُترك في أحضان الطّبيعة فهي كفيلة بصقل غرائزه وانفعالاته.

نجد أنّ روسو كان يُؤمن بضرورة التربية للإنسان، لأنّها هي التي تساعد على تفتّح شخصيّته وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه، والتربية التي تسير وفقا لقوانين الطبيعة تحترم ميول الطفل وغرائزه الفطريّة، ونزواته الأوليّة، ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواهم بدلا من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنُّظم والتقاليد الاجتماعية ، كما تعمل أيضا على تعويد الطفل على حياة البساطة والتقشّف والصّبر والإعتدال من كل شيء والإعتماد على النّفس وتحمُّل الألم، وفي الوقت نفسه تمتنع في تذليله، وتعويده على الحصول على كل شيء[3].

وعليه من هذا يرى روسو بأنّ التربية في الطبيعة تُساعد الطفل على صقل شخصيّته لكي تصبح قويّة قادرة على تحمُّل الآلام، وأمّا بالنسبة لميوله ورغباته فهي

---

[1]– نقلا عن عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 116.

[2]– نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربويّة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 167.

[3]– عمر محمد التومي الشيباني، تطوّر النّظريات والأفكار التّربوية، د ط، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، 2006، ص 186.

تعمل على تحريرها، وكذلك أنّ التّربية في نظره أنّها تعمل على جعل الطفل تُعوِّده على حياة بسيطة، واعتماده على نفسه في شيء يمر على حياته الخاصّة.

وبهذا تكلم روسو في كتابه أنّ الدّراسة الحقّة هي دراسة البيئة الإنسانيّة، وبهذا تكون التربية الحقّة بالممارسة أكثر مما هي بالتلقين، فالإنسان يبدأ التعلم حين يبدأ الحياة، فتربيتنا تبدأ معنا، ومُعلّمنا هو الأوّل حاضنتنا، وكان الأقدمون يعنون بالتربية التغذية، ولئن قال قائلون أنّ القابلة تُخرج الطّفل إلى النّور، فتُرضعه الحاضنة، ويُؤدّبه المؤدّب ويُثقّفه مُعلّم المدرسة، فهذا التّعريف ساء إستعماله، وينبغي لخير الطفل أن يتولّى قيادته مُرشد واحد [1].

ومنه فقد إعتبر روسو هنا: أنّ التربية لا تكون إلا بترك الطفل يُمارس كل ما يمكن أن يساعده على التعلّم بمفرده، لا أن يُلقّن من طرف مربّيه، وتربيته تبدأ معه، أي منذ ولادته، من خلال مُعلّمه الأول، لأنّ روسو رفض أن يكون لديه أكثر من مُرشد.

كما أعلن روسو بجرأة بأنّ التفكير مناقض لطبيعة الإنسان، وأنّ الإنسان المفكّر حيوان سافل فاسد الأخلاق، وإنّ التعليم لا يُحيل الإنسان فاضلا وصالحا، ولكنّه يجعل منه بارعا في الغشّ عادة، والغريزة والمشاعر جديرة بالثّقة أكثر من العقل، وعندما قرأ كانط كتاب إميل الذي كتبه روسو إنصرف إليه بكل إهتمامه، حتى أنّه ألغى خروجه لنزهته اليوميّة تحت أشجار الزيزفون وأقبل على الكتاب بكلّ قلبه لينزع منه في ساعته، لقد كان ما قرأه في هذا الكتاب حادثا هامّا في حياته إذ وجد فيه رجلا آخر يشُق طريقه للخروج من ظلام الإلحاد، رجلا أكّد شجاعة أسبقيّة الشعور على العقل النّظري، أخذ

[1]– جان جاك روسو، إميل أو التربية الطفل من المهد إلى الرُّشد، ترجمة نظمي لوقا، د.ط، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، د.س، ص 32.

كانط في جميع الخيوط هذه المناقشة، لفّها بعضها ببعض، وفي الوقت ذاته العمل على إتقان العلم من الشّك هذه هي المهمّة التي كرّس كانط نفسه لها [1].

ويقول جان جاك روسو:" التربية تأتينا إمّا من الطبيعة أو من الإنسان، أو من الأشياء فتنمو وظائفنا، وجوارحنا الداخليّة هو تربية الطبيعة، وما نتعلّمه من الإفادة من ذلك النُّمو هو تربية النّاس، وما نكتسبه من خبرتنا عن الأشياء التي نتأثّر بها ذلك هو تربية الأشياء "[2].

ويعني هذا، يرى أنّ الإنسان يُسيطر على إثنين فقط من هذه القوى بينما يعجز عن السيطرة عن القوّة الطبيعيّة، أي يكون الإنسجام في التربية لا يأتي إلّا إذا أخضعت تربية الإنسان والأشياء الطبيعة، باعتبارها مصادر التربية عند روسو.

وقد يُقال أنّ القوانين مع أنّها ملزمة بذاته للضمير، إلا أنّها تُستخدم كذلك للضّغط والرّهبة مع الرجال البالغين، ولكن من هم هؤلاء الرجال؟ ما هم إلّا أطفال أفسدتهم التربية الخرقاء، وهذا الإفساد الذي يجعل الطفل حين يكبر، مناهضا للقانون بأخلاقه وطباعه، هو الذي أنادى بوجوب توقيه، ولذا أقول لكم استخدموا القوّة مع الأطفال، والعقل مع الرجال، فهذا هو نظام الطبيعة، وتربيتها، والحكيم ليس بحاجة إلى قوانين، عاملوا التلميذ بما يُوافق عمره، وضعوه أوّلا في مكانه الطبيعي، ولا تحاولوا إخراجه منه، ولا تسمحوا له بالخروج منه "[3].

يعني هذا أنّ روسو، يرى من الضروري الإيمان بوجوب مراعاة قوانين الطبيعة في عمليّة تربية التلميذ وهي التربية الطبيعيّة للإنسان لأنّها تُساعده في تفتُّح شخصيته وبناء تعليمه.

---

[1]– ول ديورانت، قصّة الفلسفة الحديثة، ط 6، مكتبة المعارف، بيروت، 1988، ص ص324– 325.

[2]– جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرُشد، مصدر سابق، ص 26.

[3]– المصدر نفسه، ص 96.

وأسوء تربية على الإطلاق هي أن يُترك التلميذ متأرجحا بين إرادته وإرادتك وبين أهوائه وأهوائك، وأن ينشبّ النّزاع بينكما بإستمرار على من منكما يكون السّيد المُطاع، ولا ينبغي أن نلقّن التلميذ دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي إذ أن تكون تربية سلبية خالصة ولا يجب أن يفوتنا مراقبة طبيعة الطفل وسلوكه، كي نكتشف بدقة عن المزاج الخاص للتلميذ "[1].

من هنا يؤكّد روسو على التربية السلبيّة، يعني في ذلك أن يُترك الطفل يكتشف عالمه بنفسه، ويحاول إدراك الأشياء المحيطة به عن طريق التفاعل معها، وعن طريق حوادث ووقائع.

وعلى هذا نشر روسو في كتابه إميل: في خمسة أجزاء تناول في كل جزء منه مرحلة من مراحل عمر الإنسان، فيؤكّد في الجزء الأوّل على ضرورة تربية الطفل من قبل والديه معا فالإنسان صالح بالفطرة، والتربية تقيه من المجتمع الذي قد يُفسد هذه الطبيعة، وفي الجزء الثّاني عندما يصبح الطفل قابلا للتعليم والمناقشة من 4 سنوات إلى 12 سنة، وفي الجزء الثّالث يبدأ التعليم الإيجابي من 12 سنة إلى 15 سنة ففكرة التعلّم من الظواهر الطبيعيّة هي من مبادئ روسو في التربية، ويُركّز في الجزء الرّابع الذي يتناول المرحلة الرّابعة من عمر الإنسان من 15 سنة إلى 20 سنة على التربية الخُلقيّة والدينيّة، أمّا الجزء الخامس فيُبرز دور المرأة الفاضلة في التربية والأسرة والمجتمع، وإسعاد الرجل.

إلى جانب ذلك، روسو يرى أنّ لفّ الطفل بالقمّاط يُحدث التضييق على أطراف الطفل يعُوقُ دورة الدّم ويعُوقُ النّمو ويُغيّر من تكوينه وبنيته فالطفل حين يُولد هو

[1]– جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرُشد، مصدر سابق، ص 98.

بحاجة إلى مدِّ أطرافه وتحريكها كي يطرح عنه ما يربكه من الإنقباض، والتّجمع الطويل في أحشاء أمه، إذن فكيف نحول بينه وبين الحركة داخل القمّاط "[1].

منه يوافق كانط هذا الموقف ويرفض فكرة القمّاط قائلا:" إنّ القمّاط لشيء يُقلق الأطفال، وعدم القدرة على إستعمال أطرافهم يغمرهم بنوع من اليأس "[2].

إنّ التربية عند روسو تقوم على أربعة مبادئ أساسيّة، فتتمثل في:

- الأوّل: أنّ الإنسان حرّ، ولهذا ينبغي المحافظة على حرّيته.
- الثّاني: هو عامل الطفل على أنّه طفل، لا على أنّه رجل، يقول روسو: دع الطفولة تنضج في الطفل.
- الثّالث: هو جعل الأولوية للضّمير على العلم، وتنمية المشاعر الخيِّرة قبل تنمية الملكات العقليّة.
- الرّابع: هو أنّ التّدريب على التّفكير العقلي أفضل من حشو المُخ بالمعلومات[3].

وعليه، فإنّ هذه المبادئ التي قام عليها روسو كانت بمثابة تنمية الإستعدادات الطبيعيّة لدى الطفل، وإتجاهه نحو الحرّية وبناء تفكيره العقلي.

إلا أنّه إذا قارنّا أفكار روسو بآراء كانط، وجدنا أوجه الاختلاف بينهما والاتفاق كما يلي:

1- روسو يقول إنّ الطفل يولد خيِّرا، والمجتمع والنُظم الاجتماعية، والناس هم الذين يفسدونه، بينما العكس عند كانط كما رأينا في فلسفته الدينيّة، فإنّ الإنسان عنده شرير بالطّبع، ويولد ولديه إستعدادات لكلِّ أنواع الرذائل، وفيه أيضا بِذرة للخير قابلة للتنمية.

---

[1]- جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرُشد، مصدر سابق، ص 34.

[2]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير مصدر سابق، ص 32.

[3]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص- ص 116- 119.

2- ويكمن الإختلاف بينهما أيضا لدور المُربّي والتربية، فروسو يدعو إلى ترك الطفل على فطرته، وإبعاده عن كلِّ ضغط أو قهر حتى تنمو استعداداته الطبيعيّة، هي في الأصل خيِّرة على حُرِّيتها، وعلى العكس يرى كانط أنّ التربية يجب أن تتولى محاربة الإستعدادات والميول الطبيعيّة في الطفل، لأنّها في الأصل شريرة.

3- ومن ثم، فإن مبادئ التربية عند كليهما مُتعارضة، فهي عند روسو تتبع مسايرة الطّبيعة، بينما هي عند كانط تتبع من فكرة الواجب المطلق غير المشروط بأحوال الطبيعة "[1].

ويتضح من هذا على ما سبق ذكره أنّ تأثّر كانط بأفكار روسو التربويّة، كان واضحا في أفكاره، وبهذا ألّا يعني أنّهما يتفقان في جميع الأفكار أو المسائل التربويّة، إلا أنّ هناك إختلاف بينهما، خلال ما تبيّن في مبادئ روسو في التربية وإتفاق في فكرة القمّاط.

لذا فإنّ فلسفة كانط التربويّة أرفع ما يبلغه العقل البشري في الميدان التربوي، فلا يطلب الفرد شيئا آخر سوى الواجب المترتب على القانون الخُلقي للإنسان، وأسمى هدف للتربية هو تربية العقل على صوغ الخُلق الحميد الذي يدفع إلى القيام بالواجب، بينما تهدف التربية عند روسو العودة إلى الطبيعة الطفل لتهيئة الطفل للمستقبل، ووجود الإنسان و حياته الإجتماعيّة مصدر تربية كل إنسان [2].

على أساس كل ما سبق، يتضح أن روسو يُعدُّ مصدرا هاما من مصادر فلسفة كانط فكل الدِّراسات والفلسفات التي تناولت تاريخ الفلسفة الحديثة إلّا وتحدّثت عن العلاقة الفلسفية العميقة بين روسو وكانط.

---

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص119- 120.

[2]- طلعت عبد الحميد، عمام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة وما بعد الحداثة، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص- ص 134- 139.

المطلب الثّالث: تأثر كانط ببازدوف

هنا يحسن بنا أن نورد نبذة عن بازدوف Basedow، إنّه **بومان برنارد بازدوف** ولد في هامبورج سنة 1723 وتُوفي في مجدبورج سنة 1790، وكانت حياته عامرة بالأحداث، فكان خادما عند طبيب، وتلميذا خبيثا مشتت الأهواء، يُؤلّف القصائد ويبيعها، وفي سنة 1749 كان مُعلِّما في أسرة من هُوتستين، وفي سنة 1753 أصبح أستاذا لعلم الأخلاق والفنون الجميلة في أكاديمية الدانمارك.

وفي سنة 1774 نشر أهم مؤلفاته، وهو المتن الأوّلِي في التربية، وعنوانه الكامل هو كتاب يُفيد كل طبقات الفقراء وخصوصا الآباء والمُعلّمين من أجل تربية الأولاد البالغين، ويشتمل على سلسلة من العارف الضروريّة، وتُرجم الكتاب إلى الفرنسية في نفس العام، ونشر في برلين سنة 1774، لنشر الكتاب وتأسيس المعهد ونجح فيه نجاحا هائلا وكان يُعاون مُعلمون آخرون أشهرهم **فولكة**، وزاد من شهرة المعهد إمتحان عام أجري سنة 1776، وكتاب بازدوف كان يُعدُّ بمثابة الكرة المصورة للقرن الثامن عشر[1].

يعني هذا أنّ بازدوف قضى حياته في التعليم والتربية، ونشر أهم مؤلفاته التي كانت بمثابة نقطة بداية إنطلاقه اتجاه تأسيس ونجاحه في المعهد، وكانت له أربعة مجلّدات تشتمل على الموضوعات التّالية:

1- معلومات أوليّة عن الكلمات والأشياء.

2- منهج منقطع النظير، يقوم على التجربة ليتعلّم الأفراد والأولاد القراءة دون مجهود ولا مضيعة للوقت.

3- معلومات فيزيائيّة وعن الأحياء.

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص 105- 106.

4- معلومات أخلاقيّة ودراسة للعقل والتّفكير.

5- طريقة مُؤثّرة في العاطفة لتعليم الدِّين الطبيعي ويكون عرض المعتقدات على نحو من الإنصاف والنّزاهة بحيث يستحيل معرفة إلى أيّ دِين ينتسب مؤلف الكتاب.

6- معلومات عمليّة عن الواجبات [1].

إذن، تُعدّ هذه المجلّدات بمثابة مجموعة الأعمال التي من خلالها يتمكن الأطفال معرفة الأشياء في الوقت ذاته وتُعلّم فيها الأسماء والدّراسات العلمية والدينية والأخلاقية، وهي الطريقة التي نادى بها بازدوف في التّربية والتّعليم هي الطريقة العيانيّة (intutive)، بإستخدام الرسوم والصور البيانيّة كُلّما أمكن ذلك والتمرينات الميكانيكيّة، وعلى أنّ المبادئ الأساسيّة في منهاج التعليم عند بازدوف كانت تقوم على ما يلي: إجتذاب الأولاد بالصور والتمرينات العمليّة، الإهتمام بالصحّة، تجريد التربية الدينيّة من كل صبغة مذهبيّة، الإستناد إلى العقل الطبيعي والتفكير العقلي، والتقليل من الإعتماد على الاستظهار واستخدام الذّاكرة.

هنا تتّضح معالم طريقة بازدوف في التربية على النحو التّالي:

1- من الناحية السياسيّة والاجتماعيّة، فإنّ هذه التربية يُمكن أن تكون مستقلة عن كل كنيسة.

2- من ناحية الثّقافة التي تُعطى للفرد، فإنها نفعيّة بالمعنى المحدود.

3- ومن ناحية الوسائل فإنها تقوم على طريقة حسيّة وترويحيّة، وقد تضاربت الآراء في قيمة هذه الطريقة، طريقة بازدوف في التربية "[2].

---

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 107.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 107- 108.

يتضح من هنا أنّ بازدوف بيّن بعض الطرائق التي يمكن للأولاد أن يتعرفوا ويتعلموها سواء كانت سياسيّة أو إجتماعيّة أو ثقافيّة، باعتباره أنّها مفيدة ونفعيّة سواء إذا كانت عن طريق التّفكير أو عن طريق الحواس، لذا فإنّ المدرسة التجريبيّة هي الطريقة الوحيدة التي بدأت شقّ الطريق هي معهد **دساو** على الرغم من الأخطاء العديدة التي يمكن أن يُلام عليها، هي أخطاء نعثر عليها في كل التفكيرات الّتي تتم ابتداء من التجربة، وأنّه يقال إنّه كان المدرسة الوحيدة التي كان للمعلّمين فيها حريّة العمل تبعا لطُرقهم الخاصّة وخططهم، وأنّهم كانوا متّحدين فيها، ومن هنا كانط إنّما يُشيدُ بإستخدام التجارب والمحاولات في طريقة بازدوف في التربية "[1].

من هنا كانط كان يشير بإستخدام التجارب التي يسعى إليها بازدوف في طريقة تجاربه ومحاولاته إتجاه حريّة المُعلّمين عن إتباع طرائقهم ومناهجهم الخاصّة.

ومن خلال ما سبق، نطرح التساؤل التالي: ما التشابه الموجود بين كتاب المنهج لبازدوف وبين كتاب كانط في التربية، إنّ كتاب المنهج لبازدوف وفي التربية لكانط يحتويان على الكثير من المطالب المشتركة والمختلفة، وهي تتجلى فيما يلي:

- **أوجه التشابه:**

يجب أن تبدأ التّربية مع الميلاد، إيلاء أهميّة كبيرة لنظام التغذية والتمرينات البدنيّة نظرا لإنعدام التّزييد، يجب الطاعة العمياء في مُستهل الطفولة وعدم الطّاعة ينبغي أن أن يُعاقب عليه، ويجب الإحتراز من اتخاذ العادات، ويجب محاربة الضّيق والخوف والحسد والتدريب على الشجاعة والصدق، ينبغي عدم إهمال التدريب على أشكال الحياة المدنيّة، وتكوين الحكمة الدينوية في التعليم يؤكد كلاهما، قيمة العيان الحسِّي وينبغي التّنديد بقراءة القصص لأنّها ضارّة، وينبغي أن تتلائم مادّة التعليم مع السّن، واللّغات خصوصا الحيّة، تعليم النّحو يكون في نظر بازدوف عند نهاية التعليم، أمّا

[1]– عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتّربية، مرجع سابق، ص 109.

عند كانط، فالقواعد النّحوية يجب أن تُستخلص في نفس الوقت عينه مع تعليم اللّغة، والجزء الأهم في التّعليم عند كليهما، هو التربية الخُلقيّة التي تقوم في النظريّة والقدوة والتدريب، وكتكملة لها يُعطى التعليم في وقت مُبكِّر، في الدِّين الطبيعي مع إعفاء الأولاد من المعاني غير المفهومة وصيغ الصلوات، وعلى الرغم من الإتفاق بين آراء كانط وآراء بازدوف في التربية، فإنّه لا يحق لنا أن نعتبر كتاب المنهج لبازدوف هو اليُنبوع الأصلي الّذي إمتتح منه كانط قسما من آرائه التربويّة [1].

يتبيّن من خلال هذا إنّ أوجه التّشابه بين كانط وبازدوف من خلال آرائهم التربويّة أنّ كليهما يهدفان إلى تعليم اللّغات في التربية الأخلاقيّة، وكما أنّهما يتّفقان على أساس أنّ التعليم يكون مشترك وليس فردي.

- أمّا من ناحية الاختلاف:

من حيث الغاية من التربية، فهي عند بازدوف الإعداد لحياة مشتركة وطنيّة سعيدة، أمّا عند كانط فهي تكوين الأخلاق، ولهذا يُنَدِّد كانط بكل وسائل التعليم المُصطنعة، ونظام الجزاء والعقاب المُصطنع الذي وضعه بازدوف، أمّا كانط فيرفض هذا تماما، وبينما يرى بازدوف أنّه ينبغي تجنُّب كل ضغط أو إكراه من أجل حثِّ التلميذ على الجدِّ والإجتهاد في الدرس، بينما كانط ينبغي ألّا ندع التلاميذ يتعلّمون كأنّهم يلعبون، إذ أنّ بازدوف أنّ الأخلاق في الأولاد لا يتم إلا عن طريق الدِّين والأخلاق عنده يقوم على التجربة، بينما كانط يدعوا إلى أداء الواجب من أجل الواجب نفسه والأخلاق على أساس أمر مطلق[2].

أي الغاية هنا من التّربية عندهما تنشأ على الأخلاق الدِّينيّة الذي يجب على الأطفال أن يتعلّموها منذ صغرهم.

---

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص 109- 110.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 110- 111.

الفصل الثاني

النظرية الفلسفية الكانطية في التربية

تمهيد

المبحث الأول: فلسفة كانط التربوية

المطلب الأول: أصالة المشكلة التربوية عند كانط

المطلب الثاني: مفهوم التربية

المطلب الثالث: التربية خاصية إنسانية

المبحث الثاني: ماهية التربية عند كانط

المطلب الأول: أهداف التربية

المطلب الثاني: أنواع التربية

المطلب الثالث: دور الحرية في التربية

تمـهيد:

تهدف التربية لدى **كانط** إلى تأسيس حالة بشريّة أفضل يمكن أن تنشأ في المستقبل، إذ أنه إهتم بمسألة التّربية وجعلها أكثر أهميّة، لأنّ في نظره التربية ترتبط بالإنسان من حيث إنظباطه وثقافته وأخلاقه، وأنّ الإنسان في حدّ ذاته شديد في نزوعه إلى الحرّية، لذا ففلسفته كانت بمثابة أرضية واسعة، والتي انعكست بشكل مباشر على التربية الإنسانية عنده.

المبحث الأوّل: فلسفة كانط التربويّة

المطلب الأوّل: أصالة المُشكلة التربويّة عند كانط

إنّ السؤال أو الإشكال الذي يتبادر في ذهننا في عصر كانط هو عن مدى كيفية اهتمامه بهذه المسألة التربويّة، إذ أنّ التربية أمر شاق وأكبر مشكلة يمكن أن تواجه الإنسان في المستقبل.

ومن هنا ما كتبه **كانط** في التربية، إنّما إضطرته ظروف التدريس في الجامعة إلى تسجيل بعض تأمُّلاته في هذا الموضوع، لأنّه كُلف بتدريس التربية في جامعة **كينجزبرج** طوال أربعة فصول دراسية، وما كتبه أيضا كان كرَّاسة سجل فيها تأمُّلاته التي تعيقه على إلقاء محاضراته في هذه المادّة التي كلِّف بتدريسها في الفصول الدراسيّة السابقة ، فقام **رنك** بطبع هذه الكُراسة في سنة 1803 أي قبل وفاة كانط، ولمَّا كانت هذه الكُرَّاسة التي دفعها كانط إلى رنك غير مُؤلّفة تأليفا وفيها تكرار، وكان رنك قد طبعها على حالها، فقد زعم البعض أنّ رنك هو الّذي أساء التصرُّف في الكُرّاسة التي أعطاها كانط له.[1]

[1]– عبد الرّحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص103– 104.

كما أنّ هدف كانط في مشروع نظريَّة التربية لهو مُثل أعلى سام لا يملك أن يكون ضارّا ولو أنّنا غير قادرين على تحقيقه، وينبغي أن لا تُعتبر الفكرة المُطلقة ضربا من الخيال فتستبعدها، وكأنّها حلم جميل، حتى وإن كانت بعض العوائق تعترض تحقيقها، أمّا في التّربية الرَّاهنة فإنّ الإنسان لا يبلغ تماما الغاية من وجوده، ذلك لأنّه لمَّا كان النّاس يعيشون على أنحاء مختلفة، فلا يمكن أن يوجد تجانس بينهما إلّا إذا كانوا يتصرفون وفق مبادئ متماثلة [1].

إنّ التربية فن يجب أن تُستكمل ممارسته من قبل الكثير من الأجيال، فكلُّ جيل إذًا يستفيد من معارف الأجيال السّابقة، هو دائما أكثر قدرة على إرساء تربية تُنمِّي كل الإستعدادات الطبيعيّة لدى الإنسان تنمية هادفة ومتوازنة، ويجب على الإنسان أوّلا تنمية استعداداته إلى الخير، فلم تضعها العناية الإلهية فيه مكتملة كلها، وإنّما هي مجرد إستعدادات تفتقر إلى العلامة المميّزة للخُلقيّة، فأنّ يتحسن هو ذاتِه وأن يُثقِّف نفسه، وأن يُنمّي الخُلقيّة في ذاته إذ كان شريرا هذا ما يجب على الإنسان فعله، لذا فالتربية أهمُّ وأصعب مشكلة تطرح على الإنسان وبناء عليه إنّ التربية لا يمكن لها أن تتقدم إلّا خطوة خطوة، كما لا يمكن أن يُرسى مفهوم دقيق لبنية التربية إلا أن جيلا قد ورَّث الجيل الموالي تجاربه ومعارفه [2].

إذن لابدّ أنّ التّربية ذات هدف إنساني حاول كانط من خلالها تنمية الاستعدادات الطبيعيّة لدى الإنسان، وميله إلى الخير نحو الأفضل لتحقيق الكمال الإنساني، يقول في صدد ذلك:" وهناك إبتكاران إنسانيّان يمكن اعتبارهما من أصعب الإبتكارات، في حكم الناس وتربيتهم....هناك مبدأ تربوي ينبغي للذين يُهيّؤون مخططات تربوية ألا يغيب عن أعينهم: أنّه يجب ألّا نُربّي الأولاد من أجل الحاضر فحسب، بل من أجل

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 15.

[2]– المصدر نفسه، ص 17

إمكانية تحسين وضع الإنسان في المستقبل، بحيث يتكيف مع فكرة الإنسانيّة ومع مصير الإنسان، وعادة ما يقوم الآباء بتعليم أطفالهم بطريقة تجعلهم يتكيفون مع ظروفهم الحالية وحسب، بيد أنّه يجب عليهم أن يمنحوهم تعليما أفضل بكثير من ذلك، بحيث يمكن تحقيق شروط أفضل للأشياء في المستقبل "[1].

على هذا الأساس، يُعتبر كانط من بين أهمّ الفلاسفة الذين اهتموا بالإنسان هدف رئيسي للتربية، إذ أن المتأمِّل بجد أن أساس العمليّة التربويّة في نظره هو الإنسان، وبذلك فإنّ غرض التربية هو النُمو الصحيح للفرد الإنساني باتجاه الكمال والإحسان، وتمكينهم من تربية أفضل تنبثق عنها في المستقبل، ولكن يظهر هنا عائقان إثنان هما:

1- لا يحرص الأولياء عادة إلا على شيء واحد، وهو أن ينجح أطفالهم نجاحا جيدا في الحياة.

2- لا يرى الأمراء في رعاياهم سوى أدوات لأغراضهم.

ذلك أنّ الأولياء يفكرون في العائلة، والأمراء في الدّولة، فأولئك ليس هدفهم النهائي الخير الكلّي والكمال لتكون الإنسانيّة مهيأة له [2].

لذلك فإنّ التربية عند كانط هي التي تحقق الخير الكُلّي للإنسان وأيضا نحو المستقبل، وأنّ التربية السليمة هي تحديد الينبوع الذي ينبثق عنه كل خير في هذا العالم.

---

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص ص31- 32.

[2]- المصدر نفسه، ص 19.

المطلب الثّاني: مفهوم التربية

1- المدلول اللغوي:

لقد جاء مفهوم التربية في معجم لسان العرب **لإبن منظور**:

" ربّا يربو بمعنى زاد ونمى وأربيته نمّيتُه " [1].

وكما ورد أيضا في القرآن الكريم لفظ تربية لقوله تعالى:{ وَمَا أَتَيْتُمْ مِنْ رِبَا لِتَرْبُوا فِي أَمْوَالِ النَّاسْ فَلَا يَرْبُوا عِنْدَ الله وَمَا أَتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ الله فَأُولَئِكَ هُمْ اَلْمُضْعَفُونْ} [سورة الروم، الآية 39]

المفهوم الحديث للتربية:

التربية في اللّغة العربيّة مصدر للفعل الرُباعي ربَّى وهو أي المصدر المتعدي من ربا، يربو، ربُوًا، وفي المعاجم العربيّة هناك عدة معاني للتّربية نستخلص أبرزها وهي:

- المعنى الأول: ما يُفيد الزِّيادة والنّماء، فربا بمعنى زاد ونما وأنميته تعني أربيته.
- المعنى الثاني: يفيد التغذية والرِّعاية فربّى يعني غذّى الولد، وجعله ينمو جسديا وعقليا وخلقيا، وربّى الولد أنشأه وهذّبه أو أرباه حتى أدراه.
- المعنى الثالث: يفيد الإصلاح وتولي الأمر والياسة فربَّ تعني أصلح وساس [2].

والتّربية بهذا تعني الزِّيادة والنّماء والإعلاء والتحسُّن، وهذه الزيادة لا تحقق معنيين، وإنّما تنمية ورعاية دائمة ومستمرة لكل مستويات العمر، وفي مختلف الأوقات.

2- المدلول الإصطلاحي:

لقد جاء في معجم مراد وهبة مفهوم التّربية Education، بأنّ موضوعه جملة المعلومات والمهارات التي أنجزت في الماضي والّتي تنقلها المدرسة من جيل إلى

---

[1]- إبن منظور، لسان العرب، مجموعة دار المعارف القاهرة، مادّة ربا، ص 1572.

[2]- أحمد على الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريّا وتطبيقيّا، ط1، دار المناهج، عمان، 2002، ص ص14-15.

جيل، وغاية هذا العلم تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها، وتتم التربية إما بفعل الغير، وإما بفعل الإنسان ذاتِه أو يعرف بإسم التربية الذاتيّة [1].

وإنّ مفهوم التربية هناك العديد من التعاريف نجد:

التربية هي عملية تطبيع مع الجماعة وتعايش مع الثّقافة وبذلك تكون حياة كاملة وتحت ظروف معينة وفي ظل حُكم معين، وتمشي مع نظام محدد وخضوعا لعقيدة ثابتة فهي عملية تشكيل وصِقّل الإنسان، والتربية الصحيحة هي التي لا تُفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المُعلّم والمُتعلِّم، أو بالأحرى بين التلميذ والمُعلّم "[2].

المطلب الثّالث: التربية خاصية إنسانيّة

ينطلق كانط في تبيين أهمية التربية بالنسبة للإنسان من هذه القاعدة الهامة "لا يستطيع الإنسان أن يصيرا إنسانا إلا بالتربية، فهو ليس سوى ما تصنع به التربية "[3] إذ تعمل على تطوير البذور الإنسانيّة الحاضرة بشكل جنيني في الطبيعة العضوية ونحت طبيعة ثانية تتميز بالتحضّر والثّقافة والأخلاق وتنقل الكائن البشري من حالة الواقعة إلى حال الحق بتعلقه بالفكرة ودفع المثال نحو الإكتمال غير خوض غمار التجربة.

وبالتالي، يُشكل فعل التربية واجب الوجود عند الإنسان ويتأسس على بيداغوجيا تستكمل ما ينبغي أن يكون بالنسبة إليه وتدفع بصيرورته بالفعل إنسانا وبصورة حقيقية [4]، فالإنسان هو المخلوق الوحيد الّذي يجب تربيته، ونقصد فعلا بالتّربية

---

[1]– مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ط 5، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، ص ص 179– 180.

[2]– عبد الغاني محمد إسماعيل العمراني، أصول التّربية، ط 2، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، 2014، ص 18.

[3]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مرجع سابق، ص 11.

[4]– زهير الخويلدي، فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى التنوير، ط1، دار الكتب، انجلترا، 2016، ص 88.

الرعاية، التغذية، التعهُّد، والإنضباط والتعليم المقترن بالتكوين، ومن بين هذه الزوايا الثلاث، يكون الإنسان رضيعا، وتلميذا، وطالبا.

أمّا الحيوانات، فإنها حالما تملك قواها بعض الشيء تستعملها على نحو منتظم بحيث لا تكون ضارّة لها، وفعلا من العجيب أن نرى على سبيل المثال، كيف أنّ الخطاطيف الصغيرة، وهي لا تكاد تخرج من البيضة ولا تزال عمياء تُدبِّر أمرها، حتى تُسقط فضلاتها خارج العش، إذن لا تحتاج الحيوانات إلى الرِّعاية، فكل ما في الأمر أنّه يلزمها الطعام والدفء والتوجيه أو حماية معينة، وأغلب الحيوانات في حاجة إلى التّغذية وليست في حاجة إلى رعاية.

إذا كان الحيوان تسيره الغرائز فإنّ الإنسان على غرار ذلك يجب عليه أن يطوّر الإنسانيّة التي ينتمي إليها، وأن يقوم بتربية نفسه بشكل متدرج بما أن الإنسانيّة تتقدم بصورة ثابتة، فقد لا تحتاج الحيوانات إلى الرعاية، فالغريزة تتكفل بتوفير احتياجاتهم بينما يحتاج الكائن البشري إلى التوجيه نحو إستعمال عقله الخاص قصد إتخاذ الإحتياطات اللازمة لكي يتفادى الإضرار بنوعه وبالتّالي يكون الإنسان الكائن الوحيد الذي يجب تربيته، وإذا كانت أفعال الرعاية تقوم بتوفير الحاجات والتعهد بالحماية والأمن وفرض الانضباط بالتأديب والنهي وأفعال التعليم.

لقد أكد كانط على أهمية الانضباط بوصفه إتباع نظام معين، ونظر إليه على أنه هو الذي يحول الكائن البشري من مرتبة الحيوانيّة إلى المرتبة الإنسانيّة ومن وضع التوحّش والهمجيّة إلى وضع التمدُّن والتحضُّر، يقول كانط في صدد ذلك:" إنّ الانضباط يحول الحيوانيّة إلى الإنسانيّة، فالحيوان بغريزته هو سلفا كل ما يمكن أن يكون، إذ سبق لعقل خارجي أن رتب له كل شيء، أما الإنسان فلابدّ له من إستعمال عقله الخاص "[1].

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 11.

على هذا الأساس يضع كانط الإنضباط مكان التوحُّش لكي يعمل على تجريد الإنسان من حوانيته ويُثقفه لأن إذا كانت حياة التوحّش تتبع النزوات والعيش بلا قوانين ودون ضوابط فإن الانضباط هو التخلي عن الحرية الطبيعيّة وإحترام القوانين.

أي أنّ الإنسان يجب عليه في بعض الحالات أنّه قد يصبح متوحشّا، ولا يفكِّر بالانضباط أي ينسى غايته وإستعداداته للطبيعة الإنسانيّة، لذلك لابُدّ على الإنسان الانضباط والأخذ به في التربية أو في أي مجال، لأن التّوحش هو الاستقلال عن القوانين، بينما الإنضباط يُخضع الإنسان لقوانين الإنسانيّة، يقول كانط:" والإنسان في حاجة إلى رعاية وتكوين، وأمّا التكوين فيستمر على الإنضباط والتعليم، ولا أحد من الحيوانات على حد علمنا يحتاج إلى التعليم ولا حيوان يَتعلّم من الحيوانات الأخرى، ما عدا العصافير التي تتعلّم تغريدها وتأخذ عن والديها "[1].

وتأكيدا على ذلك أن الإنسان لا يُربّى إلا من قبل أناس ربوهم هما أيضا، لذا فإنّ عدم الإنضباط والتعليم الذي يلاحظ عند بعض الناس يجعل منهم مُربّين سيّئين لتلاميذهم، ولكن بما أنّ التربية من جهة لا تُعلِّم البشر إلا أشياء معينة، ومن جهة أخرى لا تفعل سوى أنّها تُنمِّي لديهم صفات معينة، فمن المستحيل أن نعرف إلى أين تمضي إستعدادات الإنسان الطبيعيّة "[2].

إذن أراد كانط أن يبيِّن بأنّ علاقة التربية بالإنسان مرتبطة إرتباطا وثيقا ويستحيل بأن يكون الإنسان بدون تربية، لأن التربية ذات خاصيّة إنسانيّة تُنمّي إستعداداته الطبيعيّة بعيدا عن التوحّش، وهي التي تحول الكائن البشري من مرتبة الحيوانيّة إلى المرتبة الإنسانيّة ومن وضع التوحُّش والهمجيّة إلى وضع التمدن والتحضر، على هذا الأساس يقوم الإنضباط بدور مركزي في العملية التربويّة لأنّه هو ما يدفع الإنسان إلى تحقيق غاياته ووجوده وتغيير نمط حياته.

---

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 13.

[2]– المصدر نفسه، ص 14.

المبحث الثّاني: ماهية التربية عند كانط

المطلب الأوّل: أهداف التربية

بداية لقد إعترف كانط بأنّ التربية التي كانت سائدة في عصره لا تُمكّن الإنسان من بلوغ الغاية من وجوده، لذلك وجب علينا أن نعمل على صياغة مخططا لتربية جديدة تكون متوافقة مع غاية الإنسان، وهي الغاية التي تتمثل في الكمال الأخلاقي.

وعلى هذا قد وضع كانط أربعة أهداف أساسية لهذه التربية الجديدة هي:

1- الإنضباط:

" يعني السّعي إلى الحيلولة دون أن تؤدي الحيوانيّة إلى فقدان الإنسانيّة، سواء في الإنسان الخاص أو في الإنسان الإجتماعي، فالإنظباط لا يتمثّل إلّا في ترويض التّوحش "[1].

إذن: أنّه يجب علينا أن نفهم التأثير الذي يُضيّق دوما على الطبيعة الحيوانية والإنضباط إذ هو التّضييق على الطبيعة غير المنضبطة.

" كما أن كلمة ترويض في نظر كانط أو ما أُطلق عليه إسم ثقافة التّرويض أو النظام هو شرط سلبي، وقوامه أن نحرر الإرادة من طغيان الشّهوات التي بفعلها نصبح عاجزين عن أن نختار بأنفسنا، إذا ما تعلقنا ببعض الأشياء الطبيعية " [2].

فإنّ فقدان الإنضباط وفقدان الثّقافة حسب وجهة نظر كانط، أنّ فقدان الإنضباط يَصعُب معالجته خاصة إذا تجاوز الإنسان مرحلة الطفولة، بينما فقدان الثّقافة مع الوقت يمكن تداركها في المستقبل.

---

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 22.

[2]- إيمانويل كانط، نقد ملكة الحكم، ترجمة غانم هنا، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005، ص 393.

2- الثّقافة:

" على الإنسان أن يكون مُثقّفًا، وتشمل الثّقافة التعليم ومختلف مواد التّدريس، وتوجد المهارة وهذه الأخيرة هي إمتلاك قدرة كافية لكل الغايات التي يمكن أن نسعى إليها، فهي لا تُحدّد بذاتها أي غاية، بل نترك تلك الغايات للظروف، وإنّ بعض الأشكال من المهارة هي دائما حسنة، مثلا: القراءة والكتابة، وأخرى ليست حسنة إلا لأجل غايات معيّنة، مثلا: الموسيقى، لنكون محبوبين، والمهارة هي بوجه ما لا محدودة نتيجة تعدّد الغايات "[1].

يتضح من هنا امتلاك المرء القُدرة الكافية لتحقيق أغراضه التي يسعى إليها، عن طريق الثّقافة والمهارة، كالقراءة والكتابة، والمهارة لا تتطوّر مباشرة في الجنس البشري، إلا عن طريق اللامساواة، وتكون محدودة نتيجة لكثرة الأغراض.

3- تحصيل الفطنة:

" فلابد أيضا من العمل على أن يصير الإنسان فطنا، فيتكيّف مع المجتمع الإنساني ويصير محبوبا، ويكون صاحب نفوذ، وهذه الصفة تُنسب نوع من التحضر يسمى المدنيّة، وتقتضي آدابا في السلوك ونوعا من الفطنة، من شأنها أن تؤدي إلى أن يكون الإنسان قادرا على الإستفادة من كل الناس لتحقيق أغراضه الجوهريّة، والفطنة على ضربين عند كانط، ضرب يتعلق بالدنيا، والآخر يسمى فطنة خاصة، والأولى هي براعة الإنسان في التأثير على أشباهه من الناس بحيث يستخدمهم لأغراضه، والثّانية هي الميزة التي تجعله قادرا على أن يُحوّل كل الأغراض إلى الاتجاه المفيد له وهي التي تُرجع القيمة الأولى لها "[2].

وبناء عليه يجب إذن تحصيل الفطنة والتحضر والتكيّف مع المجتمع الإنساني.

---

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 22.

[2]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 126.

4- التنشئة الخلقيّة:

" يجب أن يشكل التدرُّب الأخلاقي جزأ من التربية، فلا يكفي أن يكون الإنسان قادرا على التكيّف مع كل هدف، ينبغي أن يستعد ليتدرب على إختيار الأهداف الصالحة فحسب، أي الأهداف الصالحة التي يوافق عليها الجميع، والتي يمكن أن تكون في الوقت عينه أهدافا للجميع "[1].

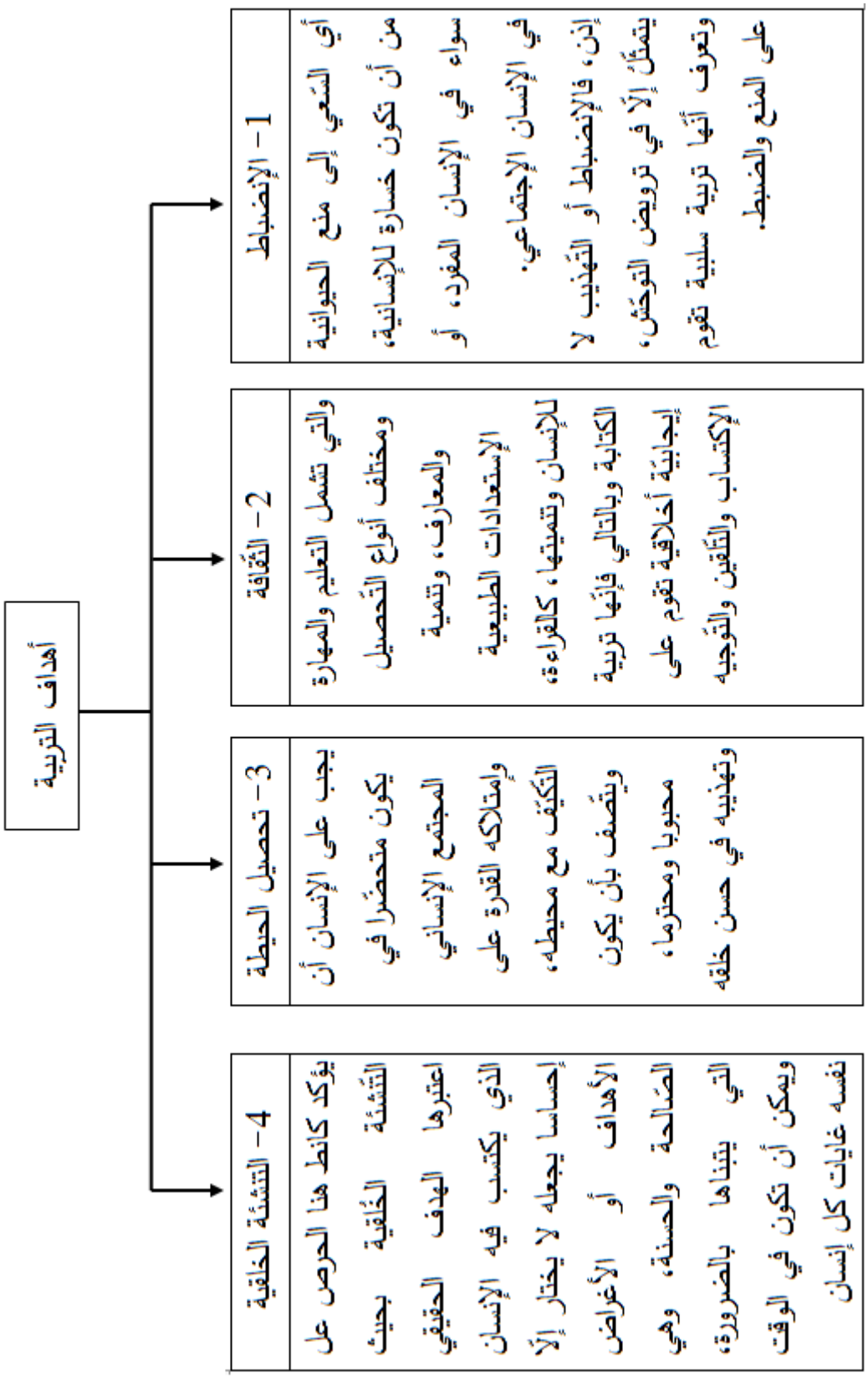
" وأنّه لا ينبغي فقط أن يكون الإنسان مهيأ لكل أنواع الأغراض بل يجب عليه أيضا أن يكتسب الميل إلى إخيتار الأغراض الطيبة دون غيرها، فالتربية إن حققت أغراضها ينبغي أن يصير الإنسان: مهذبا، مثقفا، ماهرا، على خلق حسن "[2].

من هنا لقد إعتبر كانط هذا الهدف هدفا أساسيا من بين الأهداف السابقة، واعتبره الهدف الحقيقي والأسمى للتربية، لأنّها تقوم على مبادئ ينبغي على الطفل الحرص وتعوده على التصرف الحسن وفق مبادئ لا بحسب دوافع، وبالتّالي إنّنا نعيش عصرا يتميّز بالإنضباط والثّقافة والحضارة، ولكننا لا نعيش عصرا يتميّز بالتنشئة الخُلقيّة أو الأخلاقية.

[1]- إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص 35.

[2]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص 126-127.

وكما ذكرت سابقا عن صياغة مخطط لمجمل هذه الهداف التربوية الأربعة التي تحدث عنها كانط، يمكن تلخيصها في خطاطة فيما يلي:



المطلب الثّاني: أنواع التربية

لقد سعى كانط في بلوغ عصره إلى وجود أنواع تربويّة قسّمها إلى عدة أنواع، وهذا ما سوف نجده:

1- التربية الفيزيائيّة:

1-1/ تربية الجسم:

لقد ذهب كانط في هذا النوع إلى إهتمامه برعاية الطفل التي تقوم على حرصها كل من الأمهات المرضعات، وإذ أنّه ركّز على التربية الجسميّة تركيزا خاصّا لما لها من دور في تشكيل شخصيّة الطفل، ولما لها من انعكاسات على نفسه وعقله لاحقا، فإذا كان علم النّفس يرى أنّ الإنسان يولد ضعيفا عاجزا تتهيأ له الهيئة الاجتماعيّة بطريق التربية أسباب حفظ بقائه ونموه، فإنّ كانط يرى أنّ هذه الهيئة ينبغي لها أن تراعي طبيعة هذا الإنسان، بحيث يكون تدخلها توفيرا لأساب النمو، أن تكون هذه الأسباب طبيعيّة لا غير، بداية من الغذاء الذي يجب أن يكون غذاءا طبيعيّا لبن الأم، لما له من قيمة تتوافق وخصائص الرضيع الطبيعيّة.[1]

إنّ هذا النوع من التّربية يكون مشترك بين الإنسان والحيوان، لأنه جد مُتعلّق بنُمو الجسم، مما تقدمه الأم لإبنها في الرضاعة بعد الولادة خاصّة.

والتربية الجسميّة حسب كانط تكون على نوعين:

أ- التربية الجسميّة السلبيّة:

تعتبر التربية السلبيّة فرعا من التربية الجسميّة، وأنّه ينبغي فقط عدم إرباكها، لذا مرّة أخرى لابد من إستبعاد القمّاط وإذا كنّا نريد رغم ذلك إتخاذ بعض الحيطة، مثلا نجد عند الإيطاليون فيبقى الطفل في صندوق سموه بـ **' أركشيو'** ويترك فيه عند إرضاعه،

[1]- خضر حمايدي، أسماء بن الشيخ، كانط من التربية إلى السلام الدّائم، مجلة ألسنة للبحوث والدراسات، العدد1، جامعة الجلفة- الجزائر، 2010، ص ص70- 71.

وبذلك على وجه التحديد يحُولون دون أن تنام الأم أثناء الإرضاع ليلا فتُخمد أنفاس الطفل، فكثير من الأطفال عندنا يموتون على هذا النحو، وبناء عليه، فهذا الإحتياط أفضل من القمّاط، وهكذا يحتفظ الأطفال بحريّة أكثر، وهناك عادات أخرى أثناء الطّفولة تتمثل في هدهدة الأطفال، وكذلك أيضا بالإضافة إلى الصياح شيء نافع للأطفال، إذ أنّه يحسّ فيه الرضيع بحريّة كبيرة عند خروجه من رحم أمه لأنّه هو ما يؤدي إلى تنمية إحساس أعضاء الطفل.[1]

هذا يعني أنّنا نترك الطفل يتمتع بحريّته، لأنّ هذه الأجهزة الاصطناعية من القمّاط والهدهدة وغيرها حسب كانط أنّها تجلب سوء العاقبة أو الفساد والغاية من ذلك أن تسعى إليها الطبيعة في كل كائن عاقل، وأن يحافظ على حريّة التدرّب على استعمال قواه لأنّ إستعماله أثناء التربية الجسميّة شيء مخالف لما وهبته الطبيعة للطفل.

وفي هذا الصدد يقول كانط: " وكما يحرص كانط أن لا يكون الإنظباط في تكوين الجسم نوعا من الإستبعاد والقضاء على الحريّة، وإنّما أن يحسّ الطّفل على العكس إحساسا دائما بحريّته، ولكن على نحو لا يعارض معه حريّة الغير".[2]

ب- التربية الجسميّة الإيجابيّة:

إنّ أهم ما ركّز عليه كانط في هذا الفرع من التربية هو " الثّقافة التي يختلف بها الإنسان عن الحيوان، وهي تتمثل أساسا في ممارسة ملكاته الذهنيّة، لذا على الأولياء أن يوفروا للأطفال الظروف المواتية، أما القاعدة الأولى والرئيسيّة فهي تتمثل هنا في استبعاد كل الأدوات قدر الإمكان، وهكذا تستعيد منذ البداية العجلات الصغيرة، ويترك الطفل يحبو على الأرض إلى أن يتعلّم المشي بنفسه، وإستعمال خيط لقيس إمتداد ما

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ مصدر سابق، ص 33.

[2]- المصدر نفسه، ص 39.

وغيرها من الإستعمالات، وما يجدر إتباعه في التربية الجسميّة وبالتّالي فيما خصّ البدن، يتعلق إمّا بإستعمال الحركة الإراديّة وإمّا بإستعمال الحواس ".[1]

ويعني هذا ترك الطفل على حريّته وإعتماده على نفسه وتعلمه، ولذلك فقد نبّه كانط على أن كل تعامل مع الطفل يجب أن يكون تعاملا مراعيا للطبيعة الإنسانيّة وتلبية حاجاته.

وبالإضافة كما أكّد عليه كانط أنّه على الطفل أن ينمّي مهاراته من خلال توفيره للألعاب لأنّها تساعد على تقوية بدنه وتعويده عليها، لأنّ اللّعب هو ما يجب أن ينبغي أن تكون الأولويّة للإنضباط لا للتّعليم.[2]

فاللّعب المقصود هو اللّعب الذي له هدف وغاية، وينبغي أن تكون حريّة الطّفل مشروطة بحرّية الغير، لذلك أعطى كانط أهمية كبيرة للتّربية الجسميّة وتنميتها.

1-2/ التربية العقليّة:

لقد ميّز كانط في التربية العقليّة بين نوعين إثنين هما: " يجب أن نميّز التنشئة الجسديّة للعقل من التدرّب الأخلاقي، من حيث إنها تهدف إلى الطبيعة، بينما التدرّب الأخلاقي يهدف إلى الحريّة ومع ذلك أيضا يجب أن نميّز التنشئة الجسديّة من التنشئة العمليّة، إذ هي في آخر المطاف براغماتية أو أخلاقيّة، بإعتبار أنّ الأخلاق هي الهدف وليس الثّقافة ".[3]

إذن التربية العقليّة تُركّز على ثقافة النفس وثقافة الجسم على السّواء، وتصنّف ضمن ثقافة الذهن الماديّة وتتعلق بالطبيعة والتنشئة الأخلاقيّة للإنسان، وفي هذا يقول

---

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق ، ص ص 40-41.

[2]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، ط 1، مرجع سابق، ص 133.

[3]- إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص 71.

كانط:" وقسّم ثقافة الذهن الماديّة إلى حرّة ومدرسيّة، فالثّقافة المدرسيّة شيء جدّي، بينما الثّقافة الحرّة هي التّي تكون دوما مماثلة لدى التّلميذ وما هي إلّا سوى لعب ".[1] ويذهب كانط إلى أنّ التربية العقليّة لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا من خلال ثلاث مزايا:

أ- ضرورة العمل:

إنّ ضرورة العمل التي تحدّث عليها كانط أنّها مرتبطة بالإنسان، لأنّ الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب أن يعمل لأنّه ملزم بالكثير من الإعداد والتحضير والمحافظة على عمله، وكذلك الإنسان بطبعه يهدف إلى ذلك العمل لكي يكون مشغولا به أمام عينه وهذا ما ينبغي تعويده وتعليمه للطفل ليدرك قيمة هذا العمل ولا ينظر إليه على أنّه مجرد لعبة أنّ لديه أوقات الفراغ لابدّ أن يجب فيها أن يعمل.[2]

ب- تربية ملكات النفس الدنيا، العليا:

وهنا يُقسِّم كانط ملكات النفس على ملكات عُليا، وملكات دُنيا: الأولى في نظر كانط هي العقل، والذّهن، وملكة الحُكم، والثّانية منها: الإنتباه، الذّاكرة، البديهية، المُخيّلة، والتربية العقليّة يجب أن تتعلق بالملكات العُليا، وتثقيف الملكات الدُنيا يتم في نفس الذي فيه تتم تربية الملكات العُليا.

تربية ملكات الدنيا:

إنّ تثقيف الذّاكرة أمر في غاية الأهميّة، ويجب أن يكون هذا التّثقيف في وقت مُبكّر حتّى يتوافر للذهن المادّة الّتي يعمل فيها وبها، لكنّ هذا التدريب للذّاكرة ينبغي أن لا يتم بواسطة التحفيظ عن ظهر قلب، وإنّما ينبغي أن نختار مادّة الذّاكرة من بين المواد التي تستحق أن تُحفظ في الذّاكرة ولنا مصلحة في استبقائها ولها علاقة فعلية

[1]- إيمانويل كانط، تأمّلات في التّربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 46.

[2]- عبد الرحمان بدوي: فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 136.

بالحياة الواقعيّة، ولهذا يستهجن كانط أن يقرأ الأطفال القصص، لأنّها تُضعف الذّاكرة وتؤدي إلى التهاويل الخاوية من الأفكار.

ولتنمية الذّاكرة في سن مُبكّر، مع تنمية الفاهمة في ذات الوقت بـ:

- حفظ الأسماء الواردة في القصص.
- بالقراءة والكتابة، فلابدّ من تدريب الأطفال على القراءة والكتابة من أنفسهم، دون اللجوء إلى التهجّي.
- وباللّغات، وينبغي تعليم الأطفال اللّغات بأن يسمعوها أوّلا، قبل أن يقرؤوا شيئا من نصوصها ما يُسمّى بالموسوعة المصورة أيضا.

ومنه ينبغي أن لا نشغل الذّاكرة إلا بالأشياء المهمّة والتي لنا مصلحة باستبقائها ولها علاقة بواقع الطفل.

أمّا تربية الإنتباه فيجب أن تتم بالذّاكرة، لأنّ هذه الأخيرة تقوم على الإنتباه الذي يهمُّ أيضا سائر الملكات، وعدم الإنتباه الطفل أو التلميذ في المدرسة يحدث تشتّت لذا يجب محاربته بكل وسيلة، لأنّ التشتّت يجعل التلاميذ نصف سامعين، ونصف مبصرين، ولهذا يؤكّد كانط أنّ التشتّت الذهني هو عدو كل تربية، ويؤدِّي إلى تضييع خير الملكات.[1]

وعليه أراد كانط التعبير عن الذّاكرة ومن يمتلكها هو الإنسان، وتكون عن طريق الفاهمة ولابدّ من أنّ الإنسان أن يكون شديد الفهم عن طريق الحفظ والتخزين لتنمية الفاهمة في نفس الوقت، وأنّه ينبغي على الأطفال أن يسعوا إلى الربط التدريجي ما بين المعرفة والقدرات العقليّة وغلى توسيع فضاء الخيال وتسلّح ملكة الحكم بالذّكاء.

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 138.

تربية الملكات العليا:

وقبل هذا أنّه لا قيمة للملكات الدّنيا دون أن ترتبط بالملكات العليا، وإنّ الملكات العليا تقوم على الفهم والحُكم والعقل في تثبيت القواعد والأحكام التي يمكن أن نتعلّمها من خلال العقل والحكم عليها من خلال طريقتنا للتفكير، إذ يقول كانط:" ينبغي ألّا نُشجّع الطفل على التفكير، ولا أن نُفكّر بحضور الأطفال في أشياء تفوق تصورهم ولا يتعلق الأمر هنا بالعقل النّظري، بل بالتفكير فيما يحصل فقط، من خلال الأسباب والتأثيرات، فالأمر مرتبط بالعقل العملي في تدبيره وتوجهه، وإنّ أفضل طريقة لتنمية الملكات العقليّة العُليا هي أن نفعل بأنفسنا ما نتمنّى أن نُنجزه ".[1]

ومن خلال هذا يتبيّن أنّ الملكات العُليا العقليّة ترتكز بشدّة على الفهم لتنشئته بطريقة تطبيقيّة أفضل من النّظري، لأن المقصود هنا هو عقل عملي من حيث تدبيره وإتجاهه.

كما أنّ كانط كان يُلح في التربية على ضرورة إنتهاج الطريقة السقراطيّة في تربية العقل، بحيث تعمل التربية على توليد وإستخلاص المعارف العقليّة من العقل المُربّي والمنهج السقراطي ينبغي أن يكون قاعدة لمنهج السؤال والجواب، وهذا حسب كانط: " ينبغي لنا أن نّتبع المنهج السقراطي في تنمية العقل ".[2]

ج- تربية عاطفة اللّذة أو الألم:

إنّ التربية العاطفيّة ينبغي أن تكون سلبيّة لأنّ العاطفة نفسها ينبغي ألا تجعل ذات رخاوة، إنّ الميل إلى الرّخاوة هو لإنسان أشدُّ ضررا من كل شرور الحياة، فمن المهم إذن أن يتعلم الطفل منذ البداية شبابه أن يعمل، والأطفال إذ لم تدب الرّخاوة بعد فيهم يحبون حقا الملاهي المرتبطة بالتعب والأشغال التي تتطلب قوى، كما لا ينبغي أن

[1]- إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص ص81-82.

[2]- المصدر نفسه، ص 82.

نترك لهم أمر إختيارها، وفي هذا تُفسد الأمّهات عادة أولادهنّ، وعلى وجه العموم يجعلنهم ذوي الرّخاوة، ويلاحظ أنّ بعض الآباء يمنحون ويدربون صبر أولادهم يجعلهم ينتظرون وقتا طويلا للحصول على ما يُريدون، ولكن هذا لا ينبغي أن يكون ضروريا، ولا شكّ أنّ الأطفال في حاجة إلى الصبر في الأمراض وغيرها من الأمور التي تحتاج إلى الصّبر.[1]

إنّ التربية العاطفيّة عند كانط أنّه لا ينبغي تلبية حاجيات ورغبات الطفل بكثرة، لأنّه يُؤثر بشكل سلبي على تربيتهم تربية مغلوطة، ولكن علينا أن نسعى إلى تحديد الإستجابة لنزواتهم وأمانيهم.

إنّ التربية العقليّة عند كانط ترتكز على تزويد الطفل بثقافة توجهه إلى النّفس حتى يكون قادرا على الاستمرار في الحياة كإنسان، وكذلك تتمثل أنّه في حاجة إلى العمل لكي يقوم ويؤدي وظيفته ككائن إنساني، بالإضافة إلى تربية ملكات النّفس، قسّمها إلى ملكات الدُنيا، وملكات العُليا، والتي يكون فيها العقل مبني على الذّاكرة والفهم والمُخيّلة والإنتباه وغيرها من المعارف العقليّة، إذن نجد أنّ لا قيمة للملكات الدُنيا دون أن ترتبط بالملكات العليا.

وأيضا كما بُنِيت على التربية العاطفيّة، أي الشّعور باللّذة والألم لدى الأطفال، إذ هنا يجب على الآباء والأمهات الاستجابة لرغباتهم وأمانيهم، أي عدم إستجابتنا بشكل سلبي، وإنّما بشكل إيجابي حتى لا يجعلهم ذوي رخاوة.

2- التربية العمليّة:

تشتمل التربية العمليّة على المهارة والفطنة والأخلاق.

يقول كانط في ذلك:" فيما يتعلق بالمهارة يجب على أن نسهر لكي تكون دقيقة وغير سطحيّة، كما يجب ألّا ندّعي أنّنا نعرف أشياء لا نستطيع بعد ذلك إنجازها،

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص 142.

يجب أن تتميز المهارة بالدقة، وهذه الدّقة ينبغي أن تتحول تدريجيا إلى عادة وتُشكل الدّقة عنصرا أساسيا في تكوين مزيّة الإنسان ".[1]

فالمهارة عند كانط هي ما يُظهر الإنسان من معرفة أشياء جديدة، وبالتّالي هذا هو الأساس الذي يُبنِي عليه الإنسان طريقة تفكيره لتنمية مواهبه بشكل دقيق ومميّز.

أما عن الحيطة يقول في ذلك:" فتقوم على فن تطبيق مهارتنا على الإنسان، أي معرفة إستعمال البشر لغاياتنا الخاصّة، ومن أجل ذلك تكون العديد من الأشياء ضرورية، إنّ الحيطة على وجه التحديد، هي ما يكتسبه الإنسان في المقام الأخير، إلا أنّها تحتل المرتبة الثّانية من حيث القيمة، والحيطة تتطلب أن لا يكون المرء مفرط الإندفاع، ولكن ينبغي أيضا أن لا يكون بالغ الفُتور، كما يجب أن لا يكون حادَّ المزاج بل نشيطا فالإنسان النشيط هو الإنسان يلُذُّ له أن يريد، وهذا ضروري لتعديل الإنفعالات وهكذا ترتبط الحيطة بالمزاج ".[2]

إذن الحيطة أو الفطنة ما سمّاها كانط هي لابدّ أنّ الإنسان أن يصير فطنا في المجتمع ومحبوبا، وهذه الفطنة إلى أن يكون الإنسان قادرا على الإستفادة من كل النّاس لتحقيق غرضه الجوهري.

أما بالنسبة الأخلاقيّة فتتعلق بالخُلقِ ولتكوين الخُلقِ الحسن، لابد من البدء بتنمية الوجدانات، والقاعدة هي تحمَّل وإزهد، فإنّها تهيّئ للإعتدال الحكيم، إذ يجب على الإنسان أن يُعوِّد نفسه ألّا تصير ميوله وجدانات، وأن تتعلّم كيف يستغني عمّا لا يستطيع الحصول عليه، ولكي يفعل ذلك لابدّ من الشّجاعة ومن تكوين مزاج نفسي خاص، ولتكوين الخُلق ينبغي صون الأطفال عن التعاطف المُفرط في الحنين،

[1]– إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص 95.

[2]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ مصدر سابق، ص ص65– 66.

فالتّعاطف يدخل في المزاج لا في الخُلق، ومن الأمور الأساسيّة في تكوين خُلق الإنسان: العزيمة، أي العزم والإصرار على فعل ما نريد فعله وتنفيذ ما ننوي عمله.[1]

إذن فالتربية العمليّة هي بالأحرى تتعلق بجانب في الإنسان الذي هو الحريّة لأنّ الإنسان كما رأينا طبيعة وحريّة ، لذلك فالتربية العمليّة مهمة لإنسان في مستقبله فبواسطتها يتم تثقيفه ومدى تعزيزه للقيم الأخلاقيّة ليصير كائنا حرّا، وبإنعدامها تخلق إنسانا ناقما منذ البداية.

3- التربية الأخلاقيّة:

ركّز كانط على هذا الجانب من التربية، واعتبرها مرحلة أساسيّة في تربية الإنسان لأن غاية الإنسان هي الكمال الأخلاقي، وتأكيدا على ذلك يقول كانط في هذا الصدد: " يجب أن تقوم التّنشئة الأخلاقيّة على الحِكم المأثورة وليس على الإنضباط، فالأولى تُنبّه من العادات الشريرة، والثّانية تُدرِّب العقل على التفكير، وأنّ التربية الأخلاقيّة تتطلب قدرا كبيرا من التبصر من جانب الأهل والمُعلّمين، لنفترض أن طفل كذب على سبيل المثال يجب ألا يعاقب بل أن يعامل بإزدراء، وأن نقول له بأنّنا لن نصدقه في المستقبل ".[2] لذلك فإنّ التربية الأخلاقيّة ما هي إلا عمليّة تنشئة وتوجيه خُلقي للفرد، وبواسطتها يصير الإنسان عضوا في المجتمع وأن يثبت نفسه في المجتمع الذي يعيش فيه.

التربية الأخلاقيّة، فهي ثابتة لا تتغير، لأنّها تقوم على أصل يجدها الإنسان في ذاته، فيفعل الواجب لذاته والخير لأنّه خير، ويتجنب الشّر لأنّه كذلك، فمثل هذه

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص150- 151.

[2]- إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص 85.

القواعد هي أمر مطلق غير مشروط بزمان ولا مكان أو بحادث معيّن، وبناء عليه يرفض كانط تماما فكرة العقاب في التربية.[1]

ويقول كانط:" ولكن إذا عاقبنا الطفل حين يفعل الشّر، وكافأناه حين يفعل الخير، عندئذ يفعل الخير ليعامل معاملة حسنة، وحيث يمكن أن يفعل الخير دون أن يكافأ والشرّ دون أن يُعاقب فإنّه سيصبح إنسانا لا يرى إلا كيف ينبثق بنجاح طريقه في الحياة ويكون هذا الطريق حسنا أو قبيحا ".[2]

وبذلك تُعتبر العقوبة وسيلة أساسيّة من عناصر العمليّة التربويّة، لأنّها تُلحق أضرارا على صفات الطفل وعقوبته، وفي المقابل هناك العديد من نادى بها وضرورة وجودها في العمل التربوي، أي من خلال معاملته في فعله للخير أو الشّر على أنّه يصبح إنسانا سواء بالمكافئة أو العقاب.

وبناءا على هذا يقول كانط:" وكل مخالفة من قبل الطفل هي إنعدام للطاعة بسبب العقاب، ولا يكون للعقاب بلا مُوجِب في الحالة نفسها التي يخالف فيها الأمر عن سهو، والعقاب إما مادّي أو معنوي، وتختلف الطاعة لدى المراهق عنها لدى الطفل، إذ أنّها تقوم على الخضوع لقواعد الواجب وأنّ فعل شيء ما من أجله يعني طاعة العقل، ويمكن أن يُوجّه الطفل بغرائز بسيطة، لكن ما أن يكبر حتى يتدخل ضرورة مفهوم **الواجب***".[3]

---

[1]– مالك محمد المكاني، أنثروبيولوجيا التّربية والتنوير في فلسفة كانط، مجلة الجمعية الفلسفيّة المصرية، العدد/28، ص325.

[2]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 59.

* **الواجب:** بوجه عام هو الإلزام الأخلاقي الّذي يؤدي تركه إلى مفسدة، ويطلق على الأمر المطلق في فلسفة كانط الأمر الجازم الّذي يتقيّد به المرء لذاته، دون النّظر إلى ما ينطوي عليه من لذّة أو منفعة

أنظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 542.

[3]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التنوير؟، مصدر سابق، ص ص61–62.

إذ هنا تُعتبر الطاعة الخاصيّة أو السّمة الأولى الأساسيّة في تكوين خُلق الطفل وتربيته، والالتزام بها من حيث تصرفاته لكي لا يتعرض للعقاب، إذ ربط مفهوم الواجب بالطاعة بإعتباره السلوك المؤدّي إلى تحقيق الغايات الأخلاقيّة والدافع الداخلي إلى ما تقضي به الأخلاق.

وقد قسّم كانط الواجب إلى نوعين وهذه الواجبات ينبغي على الطفل أداؤها:

أ- واجبات الإنسان نحو نفسه:

إنّ هذه الواجبات لا تقوم في أن يُزوّد الإنسان نفسه لا تقوم في أن يزود نفسه بالملابس الفاخرة، وأن يقيم مآدب حافلة، رغم أنّه يجب على المرء أن يلزم الإعتدال والتحفّظ، وإنّما تقوم في أن يمتلك الإنسان نوعا من الكرامة، التي تجعل الإنسان أنبل من سائر المخلوقات، ومن واجب الإنسان ألّا يتخلى في شخصه عن مكانة الإنسانيّة هذه، والتخلي عن مكانة الإنسانيّة يتم حين يعكف على شرب الخمور، وتمارس كل أنواع الإختلال، فهذه كلها أمور تحطُّ من الإنسان إلى أسفل من مرتبة البهائم.[1] تتمثل هذه الواجبات في امتلاك المرء إحساس داخلي معين بالكرامة يجعل الإنسان أفضل.

ب- واجبات الإنسان نحو الآخرين:

يجب أن نبّث في الطفل واجب إحترام حقوق الآخرين منذ وقت مبكّر، وأن نسهر على إلتزامه بتحقيق ذلك، فمثلا إذا قابل طفل طفلا آخر مسكينا، دافعه عن الطريق، فينبغي ألا نقول له: لا تفعل هذا، بل يجب معاملته بطريقة محسوسة ومماثلة، لأنّ سلوكه كان مضادّا لحقوق الإنسانيّة.[2]

---

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص151-152.

[2]- المرجع نفسه، ص 152.

إذن فالإنسان الذي يُحسن إلى الغير رغم ما يشعر به من همومه الذاتيّة التي تقضي على كل مشاركة وجدانيّة للآخرين فإنّ تصرفه هذا يصدر عن شعور بالواجب، وعليه أيضا هذه الواجبات التي ينبغي أن نغرسها في روح الطفل من وقت مُبكّر واجبات إتجاه نفسه وواجبات إتجاه الغير، والتربية في تصور كانط ينبغي أن تقوم على أساس أداء الواجب لذاته.

وفي تركيزه على إنضباط الإنسان وتأديته لواجبه بصورة دقيقة، أن يطمع الإنسان في هدايا من أجل آداء واجباته، أو يعمل الفضيلة من أجل كسب غاية، وإنّما يدعو إلى آداء الواجب من أجل الواجب نفسه، وفعل الفضيلة من اجل الفضيلة نفسها، وعلى النّوع الإنسان أن يستخلص من ذاته وبمعهودات الذاتيّة وكل الصفات الطبيعية التي تُكون الإنسانيّة في الإنسان، وكلُّ جيل يقوم بتربية الجيل اللاحق، يجب على الإنسان أن يُنمّي استعدادا للخير، وأن يُصلِّح الإنسان من شأن نفسه، وأن يُثقف نفسه.[1]

وبالإضافة في هذا النّوع من التّربية الأخلاقيّة توجد أيضا سمتان بعد السمة الأولى الطّاعة، يتمثلان في الصدق والمعاشرة أو السلوك الإجتماعي مع الأفراد، فالصدق هو أساس أخلاق الطفل التي يؤلف شخصيّته، لأنّ الإنسان الكاذب لا شخصيّة له، وحتى إن توفّر فيه حسن، فأنّه جاء نتيجة مزاجه، لأنّ الصدق اعتبره كانط قانونا كُليا وعامّا وبأيِّ حال من الأحوال، والكذب يُضيّع الثقة وينفي الوعود والعهود بين الناس، أما بالنسبة للمعاشرة إذ لابدّ على الطفل أن يُحسن مخالطة ومعاشرة أطفال آخرين، ويجب أن يكون له صداقات في المدرسة مع أقرانه، وأن لا يكون وحيدا، لذلك تعتبر المعاشرة ضرورة إجتماعيّة وسلوك إنساني طيِّب، إذ يجب على الطفل المحافظة على علاقات

[1]– فلاح عبد الزهرة لزّام، التربية بوصفها فن الخبرة عند إيمانويل كانط، مجلة لارك للفلسفة واللِّسانيات والعلوم الإجتماعيّة، العدد44، المجلد1، جامعة واسط كلية الآداب، 2022، ص 753.

سابقة وطيّبة مع الآخرين، وكذلك أيضا مع المُعلمين والعمّال سواء كان في المدارس أو في المؤسّسات، لكي ينبغي له أن يستمتع بحلاوة الحياة والنجاح في مستقبله.[1]

4- التربية الدينيّة:

تعتبر التربية الدينية من بين أبرز الأنواع التي جاء بها كانط في فلسفته، إذ أنّه قد أعطى أهمية كبرى للدِّين، ويرى أنّه قائم على القانون، وهذا ما يتبيّن في هذا النوع من التربية إذ نجده في تساؤله:" فما هو الدِّين؟، ويجيب، الدِّين هو القانون الذي يوجد فينا، على إعتباره أنّه يستمد سلطته علينا من مُشرِّع وقاض، فهو أخلاق مُطبّقة على معرفة الله، لابدّ من أن نبدأ عند الطفل بالقانون الذي يحمله في ذاته، فالإنسان يحتقر ذاته عندما يكون فاسدا، ولكن ينبغي أن لا نبدأ باللّاهوت، فالدِّين الذي لا ينبني إلّا على اللّاهوت، لا يمكن أبدا أن ينطوي على جانب أخلاقي إنّ القانون الماثل فينا يسمّى الضّمير والضّمير على وجه التّحديد هو تطبيق أفعالنا على هذا القانون ".[2]

ويتضح من هنا أن كانط أعطى للدِّين مكانة إنسانيّة وظيفيّة، وأنّها تستند إلى الخُلقيّة أوّلا، ثمّ اللّاهوتية وكلمة الضّمير تستند إلى الإنسان في سلوكاته من خلال الثّواب والعقاب إتجاه نفسه.

كما يرى كانط أنّ الأطفال يجب أن يعرفوا الغايات والأهداف وما يهمُّ الإنسان، وأنّه يجب أن تعطي للأطفال فكرة عن الكائن الأعلى، ويجب أن تكون الأفكار الدينيّة التي تزوِّد بها الأطفال قليلة في هذا العدد، ومجرد أفكار سلبيّة، من الضّروري منع الطفال من تقدير الآخرين وفقا لدينهم طالما أنّ العقيدة الصّادقة في كل مكان واحد.[3]

---

[1]- نسرين خليل نسرين، التربية الأخلاقيّة عند إيمانويل كانط، مجلة إكليل، العدد4، المجلد1، السنة الأولى، الجامعة المستبصرية، كلية التّربية، ص ص523- 524.

[2]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص ص75- 76.

[3]- عماد كنعان، فلسفة كانط التربوية في المنظور التربوي الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التّربوية والنفسيّة، العدد1، المجلد21، كلية التّربية، قسم المناهج وطرائق التّدريس، 2013، ص 494.

كما يجب الحرص على أن نُعلِّم الأطفال المبادئ الدينيّة لذاتها وليس لغايات نفعيّة، ويجب عليهم أن يُدركوا تلك المفاهيم وتدريسها.

وإنّ في تعليم الأطفال مفهوم الله ومفهوم الواجب في آن معا دافعا الأطفال على إدراك عناية الله بكل مخلوقاته، وضرورة أن يعنوا هم أيضا سائر المخلوقات ولهذا ينبغي أن نُعلِّم الأطفال بعض المفهومات الخاصّة بالموجود الأعلى، حتى إذا شاهدوا الآخرين يُصلون ويدعون .... إلخ، يستطيعون أن يعرفوا المن ولأي سبب، ويجب إذن البدء بتعليمها للأطفال منذ بداية شبابهم، لكن يجب في الوقت نفسه أن نسهر على ألا يُقدِّر الأطفال النّاس بحسب ممارستهم الدينيّة لأنّه على الرغم من تعدد الأديان، فإنّ هناك مع ذلك في كل مكان وحدة الدِّين.[1]

إذن يجب على التربية الدينيّة أنّها تتأسّس على وظيفة خُلقيّة دينيّة، وأنّ الدِّين عند كانط على الإنسان أن يدرك نفسه ما يحب وما يكره، وعرف على أن يفعل ما يضرّه وما ينفعه، وأنّ الدِّين بإعتباره هو الشعور بواجباتنا من حيث كونها قائمة على أوامر إلهية، أي معرفة جميع الواجبات من المخلوق نحو الخالق، وواجبات الإنسان نحو خالقه، لذلك تحدث كانط في هذا النوع من التربية الدينيّة إلى حرص الأبوين على أن لا يعتبر الأطفال البشر بحسب ممارستهم الدينيّة، بل يزرع فيهم إلى التسامح الدِّيني الذي يجب أن يُأخذ بعين الإعتبار في تنشئة الأطفال وتربيتهم تربية خُلقيّة دينيّة.

5- التربية العموميّة والتربية الخاصّة:

لقد ميّز كانط بين هاذين النوعين من التربية إذ يقول " التربية الخاصّة لا تهم فقط التدريس، الذي يمكن دائما أن يظلّ عموميا، أمّا التمرّس على القواعد الأخلاقية، فهو موكول إلى التّربية الخاصّة، وأمّا التّربية العمومية الكاملة، فهي الّتي تجمع بين شيئين:

[1]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، مرجع سابق، ص ص159- 160.

التّعليم والثّقافة الأخلاقيّة وغايتها تحقيق تربية سليمة خاصّة، ويطلق إسم معهد التربية على المدرسة التي يجري فيها ذلك، مثل هذه المعاهد لا يمكن أن تكون بكثرة، وعدد تلاميذها لا يمكن أن يكون مرتفعا لأنّها مُكلفة جدا، وإحداها فقط يتطلب سلفا كثيرا من المال ".[1]

يتبيّن من هذا أنّ كانط يرى أنّ التربية الخاصّة تقوم على القواعد الأخلاقيّة، بينما التربية العموميّة تقوم على تحقيق غاية تلك الثقافة الأخلاقيّة والتعليم التي تمارسها التربية.

وحسب وجهة نظر كانط:" إنّ الهدف من معاهد عموميّة كهذه تحسين التربية الأُسريّة، إذا كان الأولياء، أو من يُقدّمون لهم العون في التربية قد رُبُّوا جيدا، أمكن تجنّب نفقات المعاهد العموميّة، والأولياء هم الّذين يُعنون بالتّربية الخاصّة، وإلا فأشخاص آخرون من المساعدين المأجورين إن لم يكن للأولياء الوقت والقدرة، وفي التّربية الّتي يوفرها هؤلاء المساعدون، إذ تُتقاسم السّلطة بين الأولياء والمُربّين، فيكون الطفل ملزما أن يتصرف مبادئ المُعلّم، وفي مثل هذه التربية من الضروري أن يتنازل الأولياء عن سلطتهم كلّها لفائدة المُربّي ".[2]

هذا ما أكّد عليه كانط في هذه المعاهد التربويّة هو أنّه يجب على الأولياء حرص أولادهم وتوفير الوقت الكافي في حسن تربيتهم، لكنّه يتساءل من جهة أخرى في قوله: " لذلك كيف ينبغي أن نفضّل بين التّربية العموميّة على التربية الخاصّة أو هذه الأخيرة على الأولى؟ تبدو التربية العموميّة بوجه عام، أكثر نفعا من التربية الخاصّة ليس من

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ مصدر سابق، ص 25.

[2]– المصدر نفسه، ص 26.

حيث المهارة فحسب، بل أيضا فيما يتعلق بطبع المواطن، فالتربية الخاصّة لا تقتصر على إيجاد العيوب في العائلة، وإنّما تضمن إعادة إنتاجها أيضا ".[1]

إنّ نظرة كانط هنا، كانت حول التمييز بين التربية الخاصّة والتربية العموميّة، على أنّه أعطى الأولويّة لهذه الأخيرة وجعلها أكثر منفعة لأنّها تُنمّي مهارات الطفل ومكتسباته.

وكما أنّ التربية لدى التلميذ هي ما تكون إمّا إيجابيّة أو سلبيّة، إلّا في أنّ التربية هو ما يُدخل نوعا من الإنضباط داخل المؤسّسات التعليميّة، وأن يكون ملتزما في نفسه على أن يُربّى، وهذا حسب قول كانط " إنّ امتثال التلميذ هو إمّا إيجابي، إذ عليه أن يفعل ما يؤمر به لأنّه غير قادر على الحُكم بنفسه، وأنّ القدرة على المحاكاة مازالت راسخة فيه، وإمّا سلبي، إذ عليه أن يفعل ما يريده الآخرون، وإذ أراد أن يفعل هؤلاء بدورهم بعض الشّيء ".[2]

ومن خلال هذا فإنّ التّعليم المدرسي هو الكفيل بتنمية إستعدادات الطفل ليعرف ذاته وتمكّنه من التّكيّف مع محيطه، وعليه فالتربية العموميّة التي تُمارس في المدارس أفضل نموذج يعطي للتلميذ من أجل مستقبل أفضل، أمّا التربية الخاصّة هي التي تمارس من قبل الأولياء أو المساعدين، وعليه تُعتبر التربية العموميّة وسيلة مهمّة وأساسيّة عند كانط في العمليّة التربويّة على التربية الخاصّة.

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 26.

[2]- المصدر نفسه، ص ص 26- 27.

المطلب الثّالث: دور الحريّة في التربية

لقد إهتم كانط بدراسة ومناقشة مشكلة تربويّة مهمّة جدّا في فلسفته وسمّاها بمشكلة الحريّة وربط هذه المشكلة الحريّة بالإنسان لكي يكون حرّا في إختياره يقول في ذلك: " وهذا ما لجأ إلى: ما السّبيل إلى الجمع بين إمتثال المرء قسرا للقانون وبين القدرة على إستعمال حريّته؟، بما أنّ القسر ضروري ولكن كيف أستطيع تعاطي في ظل القسر؟، وينبغي أن أُعوِّد تلميذي على تحمُل قسر يُثقل حريّته، وفي ذات الوقت أن أوجهه هو بالذات إلى حُسن استخدام لحريّته، من غير ذلك، يكون كل شيء مجرّد آلية محظة، ولا يقدر الإنسان المحروم من التربية على إستعمال حريّته ".[1]

يريد كانط هنا أن يبيّن بأنّ الإنسان في حدِّ ذاته يلجأ إلى قسر القانون في إستعمال حريّته في تربيته، لتكوين وتعويد نفسه على هذا الشيء، " الإنسان بطبيعته يميل إلى الحريّة بشدة كبيرة بحيث إذا إعتاد عليها يضحي بكل شيء من أجلها "[2].

وبالتّالي، يبيّن كانط في كتابه تأمّلات في التربية إلى مجموعة من القواعد لابدّ من إتباعها ونجد هذه القواعد على النحو التالي:

"1- ينبغي ترك الطفل حرّا في كل الأمور منذ الطفولة، ولكن شرط أن لا يُناوي حرّية الآخرين، مثلا حين يصبح أو يكون في مرح صاحب فيزعجهم.

2- ينبغي أن نبيّن له أنّه لا يقدر على بلوغ غاياته إلا إذا ترك الآخرين يحققون غاياتهم، مثلا أنّهم يفعلون أيّ شيء يُرضيه إن لم يفعل ما يريدون "[3].

"3- ينبغي أن نُثبِت له أنّنا نمارس عليه قسرا يقوده إلى إستعمال حريّته الخاصّة، وأنّنا نُثقفه لكي يستطيع ذات يوم أن يكون حرّا، أي لا يكون تابعا لرعاية الآخرين، وهذا

---

[1]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير ؟، مصدر سابق، ص 27.

[2]- إيمانويل كانط، في التربية وإجابة عن السؤال: ما التّنوير؟، مصدر سابق، ص 23.

[3]- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 27.

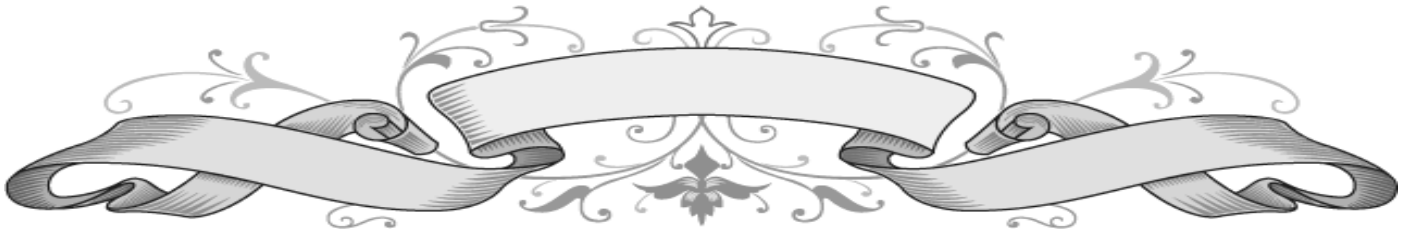
الجانب هو الأكثر تأخرا بالفعل ثمة تفكير يأتي مُتأخرا لدى الأطفال، وهو التفكير الذي ينتهي بهم إلى إدراك أنّه يستجدر بهم، مثلا الإعتناء بإعالة أنفسهم ".[1]

حاول كانط في هذا الجزء بأنّ التربية لدى الطفل مرتبطة بالحرّية وتبدأ معه منذ الصغر، ولا يستطيع أن يحقق غاياته إلا إذا حَقّق الآخرون غاياتهم، وهذا ما يؤدي إلى إستعمال حرّيته الخاصّة في التربية القائمة على أساس إحترام القانون، يقول في ذلك:" لذلك نجد كانط يُؤمن بأنّ صحة القانون الأخلاقي تتوقف على ما تملكه من حرّية عمليّة أي القدرة على الفعل وفقا لمبادئ نحن الّذين نعطيها لأنفسنا من خلال العقل، فنحن لسنا ملزمين فحسب بإعتبار أنفسنا أحرار من النّاحية العمليّة بمقتضى النداء الباطني ككائنات أخلاقيّة، نحن بحاجة لأن نعتبر أنفسنا مفتقرين للحرّية ".[2]

على أساس ذلك، تحتل فكرة الحرّية الصدارة في الفلسفة الكانطية، وإنّ الحرّية أوّلا وقبل كل شيء حق طبيعي يُميّز كل إنسان، وفعل أصلي وهي الشريك الأساسي الذي يُغذّي مختلف مكونات المجال العمومي كالدِّين، الفكر... إلخ، فالحرّية هي الحق الأصلي الوحيد الذي ينتمي إلى كل إنسان بحكم إنسانيّته، وإنّ كل كائن لا يمكنه أن يفعل فعله إلا تحت تأثير فكرة الحرّية، فهو من وجهة النظر العمليّة كائن حرٌ حقا يتمتع بها.

[1]– إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 28.

[2]– ألن وود، كانط فيلسوف النّقد، ترجمة بدوي عبد الفتّاح، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص 144.



علاقة التربية بالتنوير الكانطي

تمهيد

المبحث الأول: التنوير بين المصطلح والنشأة

المطلب الأول: مفهوم التنوير

المطلب الثاني: أسباب التنوير

المطلب الثالث: مبادئ فكر الأنوار

المبحث الثاني: التربية من أجل التنوير

المطلب الأول: التربية على التنوير

المطلب الثاني: الأنوار التربوية والفعل السياسي (السلام الدائم–نموذجا)

تـمـهـيد:

يعد التنوير مفهوما مركزيّا في الفلسفة الكانطيّة، إذ تتميز بوصفها فلسفة تنويريّة بإعتباره حالة ذهنية يدرك فيها الإنسان جدران الأوهام، ويُدمِّر عبرها أركان الوصاية على العقل بوصفه الجوهر الإنساني في الإنسان، وأنّ معرفة مضمون هذه الفلسفة التنويريّة أنّ هناك أسباب هي التي دفعت إلى نشأتها ولها مبادئ، وهدف كانط ربط التنوير بالتربية إذ لا يمكن للتربية أن تنفصل عن التنوير في فلسفته، كما لا يمكن للتربية أن تكون إلا تربية تنويريّة في مشروعه التنويري، وهذا ما نجده في فلسفة التنويريّة إذ تُعدّ بصفة عامة نقطة إنطلاق لكل الفلسفات التي تركت بصمات واضحة في تاريخ الفكر الحديث حتى عصرنا هذا، إلى جانب ذلك ربط كانط التربية بالأخلاق والسّياسة.

المبحث الأوّل: التنوير بين المصطلح والنشأة

المطلب الأوّل: مفهوم التنوير

أوّلا، لغة:

كلمة مشتقة من النُّور الضياء، والنور ضد الظُّلمة والتنوير وقت إسفار الصبح أي وقت صلاة الصُّبح، ويقال قد نَوّر الصُّبح، وفي الحديث الشريف الدرامي يقول الرّسول صلى الله عليه وسلم: **نورُو بصلاة الصبح، أي صلوها ساعة التنوير.**[1]

وقد جاء في معجم الوسيط إستنار أضاء، ويُقال إستنار الشّعب أي صار واعيا مثقّفا وبه إستمد شعاعه، وعليه ظفر به وغلبه، ونوَّر الله قلبه هداه إلى الخير الحق.[2]

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ج 5، جار المعارف، بيروت، لبنان، ص ص 240– 241.

[2]– المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004، ص 962.

بمعنى أنّ التنوير هو خروج الإنسان والمجتمع من اللّاوعي والجهل والخرافة إلى الوعي والنور، وهذا بواسطة العقل، وهذا الأخير هو الأداة الأساسيّة في عملية التنوير، فالعقل المُتنوِّر هو العقل الواعي والمُثقف.

" وفي الشّرع يطلق النور على الإيمان كما في قوله تعالى:{ اللهُ وَلِيُّ اللَّذِينَ آمَنُوا، يُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَائُهُمْ الطَّاغُوت يُخْرِجُونَهُمْ مِنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونْ } ".[1]

ثانيا، إصطلاحا:

يُعد مصطلح التنوير من المصطلحات التي إنتشرت في العالمين الغربي والعربي نتيجة لعدة عوامل وظروف، حيث إختلفت وُجهات نظر الفلاسفة والمفكرين حول التحديد الإصطلاحي لهذه المفهوم.

وبداية نقول أنّ هذا المصطلح التنوير أو الإشارة بالمعنى الفكري والفلسفي الشّائع هو ترجمة للمصطلح الغربي الذي يُذكر عادة تحت عنوان حركة الأنوار الفلسفيّة أو فلسفة الأنوار أو عصر الأنوار أو فِكر الأنوار، بالفرنسية Lumières Philosophie des، وبالإنجليزية Enlightenment، وبالألمانية Aufklarung، وقد تُرجمت إلى العربيّة بحركة التنوير أو حركة الإستنارة، والواقع أنّ حركة التنوير تُشير إلى تلك الحركة الفلسفيّة التي بدأت في أوروبا في القرن الثّامن العشر الميلادي.[2]

وكما إشتهر هذا المصطلح التنوير عند الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط في تعريفه: " إنّ بُلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسئول عنه، والذي يعني عجزه عن إستعمال عقله دون إرشاد الغير، وإنّ المرء نفسه مسئول عن حالة القصور هذه عندما يكون السبب ذلك ليس نقصا في العقل، بل نقصا في الحزم

[1]– سورة البقرة، [الآية 257]

[2]– بشير بوغازي، فلسفة عصر التنوير، ط 1، مكتبة المجمع العربي، عمان، الأردن، 2016، ص 15.

والشّجاعة في إستعماله دون إرشاد الغير، تجرّأ على أن تعرف! كُن جريئا في إستعمال عقلك أنت! إذاك شعار الأنوار".[1]

من خلال هذا فالتنوير هو الإيمان بالقرارات العقل وأنّه وسيلة لتحرير الفرد من السلطة الدِينيّة وبهذا يدعو كانط إلى إستخدام الفكر في جرأة وشجاعة وإستقلاليّة، كما يرى أنّ لا شيء مطلوب سوى الحريّة، وأنّه يمكن إستخدام العقل في كل الميادين.

أمّا مصطفى حسيبة فيقول: التنوير هو حركة فكرية حاول رُوَّادها أن يصححوا سلبيات أو نقائض المجتمع القائم وأن يُغيِّروا أخلاقياته وعاداته وأسلوبه في الحياة بنشر آراء في الخير والعدالة والمعرفة العلمية.[2]

وهذا يعني أنّ التنوير جاء لإنقاذ المجتمعات من الأفكار التقليديّة الّتي كانت تؤمن بها وتصحيحها.

وقد ورد في معجم اللّغة العربية: أنّ التنوير مصطلح أطلق على عدد من الحركات الفكريّة والفلسفيّة، وتَميز بفكرة التقدم بالتقاليد وبالتفاؤل والإيمان بالعقل والعلم.[3] يتبيّن من خلال هذا، أنّ المجتمعات المتقدمة هي المجتمعات المتنوّرة والتي أعطت مكانة للعقل، ولابدّ أنّ العقل هو منبر أو الشعاع الذي يكون قائدا للأفراد بدلا من إتباع الخرافات والعقائد.....إلخ.

[1]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التّفكير؟، مصدر سابق، ص 85.

[2]– مصطفى حسيبة، المعجم الفسلفي، ط 1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 145.

[3]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية، ج 1، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 2302.

المطلب الثّاني: أسباب التنوير

قبيل إنفجار الثورة الفرنسيّة كانت أوروبّا تعيش أيضا ظُلمة إقطاعيّة وأصوليّة واستبدادية، ثم كان التنوير الفلسفي والإنفجار الثوري الذي لحقه مباشرة وهكذا إنحلت العقدة، وإنفرجت أسارير التاريخ من جديد، ويرى البعض أنّ الغرب يعيش الآن عتمة جديدة تتمثل بالعولمة الرأسماليّة الفوضويّة، ومأزق الحداثة، ولكنهم يتوقعون أن تتمخض هذه الأزمة عن صحوة جديدة وإنقشاع الغيوم السوداء عن الأفق، يتوقعون أن تنتقل أوروبا إلى مرحلة ما بعد الحداثة، أو ما بعد التنوير، وممارسة الطقوس الدينيّة والشعائر أو لا تُمارسها على الإطلاق، هذا بالإضافة إلى دولة الحق والقانون والحرّيات الديموقراطيّة التي تتمتع بها المجتمعات المتقدمة، وكذلك التقيُّد بحقوق الإنسان وإحترام كرامته أيًّا كان هذا الإنسان، وبغض النّظر عن دينه وعرقه، وفصله وأصله.[1]

يتبيّن من هنا، أنّ أوروبا حاولت ضرورة التخلص من العيش في عصر الظُلمات إلى الإنتقال إلى عصر التنوير الذي بما يسودُه من عادات وطقوس، والتمتع بالحريّة والاستكشاف لبعض القوانين واحترام لحقوق الإنسان.

الهجوم على الدِّين وعلى السُلطات القائمة وذَمِّها، والإشادة بالعقل الطبيعي، وشعارهم في ذلك: إنّ أنوار العقل الطبيعي وحدها هي القادرة على قيادة بني الإنسان إلى كمال العلم والحكمة، ويمكن أن تعتبر حركة التنوير حركة عقلانيّة ديكارتيّة مُعممة، أي تمديدا واسعا يغطي جميع الميادين العقلانيّة بقيت محدودة وخجولة عند "ديكارت" نفسه، وكذلك الدعوة إلى عقلانيّة تجريبيّة حسب النموذج النيوتوني، وإنّ إستبدال العقلانيّة التحليليّة والنقديّة بالعقلانيّة الكُبرى التي كانت سائدة في القرن،

[1]- هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، 2005، ص 13.

والإنسان يُعتبر آلة أكثر تعقيدا من الحيوان، وإنّ الصراع الأساسي الذي تلتزم به حركة التنوير هو الصراع بين العقل التجريبي الوضعي النّقدي، وبين مضمون الإيمان الدِّيني الغيبي.[1]

يتضح من خلال هذا، أنّ حركة التنوير أنّها قائمة على العقل الطبيعي، بإعتبارها أنها عقلانيّة.

نتيجة هذين التطورين، فيزياء ديكارت ثم نيوتن والماديّة الإنجليزية تهيّأت العناصر المعركة الكُبرى الفاصلة والنهائيّة التي ستشنها فلسفة الأنوار ضد كل ما تبقّى من الإيدلوجيا القُروسطيّة، هذه الحركة تمتد من النضال ضد المبادئ النظريّة التي كان يستلهمها المجتمع الإقطاعي إلى النضال ضد مؤسساته، إنّه نضال ضدّ اللّاهوت، ضد الميتافيزيا، ضد مُجمل المعتقدات الدينيّة، ضد النظريات الإجتماعيّة والسياسيّة التي كانت تلك المبادئ بمثابة تبرير لها، إنّ فلسفة الأنوار يدحضها اللاّهوت والميتافيزيا.[2]

يتبيّن من هنا، أنّ فلسفة التنوير أنّها كانت قائمة على عقلانيّة ديكارت فيزيائيّة نيوتن، وكذلك أيضا على اللّاهوت.

يرى الباحث البلجيكي **رولان موتييه** أنّ القرن الثّامن عشر هو أوّل عصر في التاريخ يشعر بذاتيته وكيانه ووحدته، كان يشعر بأنّه مُكلَّف بتأدية رسالة مهمة للبشريّة هي التنوير، ومصطلح التنوير يعود إلى هذا العصر بالذّات، فهو يحتوي على معنى أخلاقي وإبستمولوجي أي معرفي بشكل كبير، فالمصطلح في البداية كان على ديني المعنى قبل أن يتعلم على يد الفلاسفة في عصر العقل أي في القرن الثّامن عشر

[1]- بشير بوغازي، فلسفة عصر التّنوير، مرجع سابق، ص ص 17- 18.

[2]- جورج بوليتزر، فلسفة الأنوار والفكر الحديث، ترجمة جورج طرابشي، د ط، دار الطليعة ، بيروت، 1974، ص ص7- 8.

بالذّات وهذا المصطلح يدلُّ على التراث الدِّيني للكنيسة المسيحيّة ولذلك قال بعضهم: أنوار الإيمان والإنجيل يُحدِّد ظُلمات الجنس البشري وعماه، وأنّ ديكارت أوّل من إستخدم التنوير في الفكر الأوروبي حتى تلامذته إذ نجد من بينهم مالبرانش، إنّ هذا المصطلح التنوير يتوقف على مصطلح العدالة إذ كان يقول: **نحن ندعو الروح عقلا عندما تعمل بذاتها أو بالأحرى عندما يفعل إليه عن طريق النُّور الذي يُضيئها**، هنا مالبرانش يجمع في شخصيته بين العقلانيّة الدكيارتيّة الصارمة والإيمان الدِّيني الذي لا يتزعزع وأنّه يُخفض من قيمة العواطف والحدس، وتركيزه على العقل ثم يجيء المُفكّر البروتستاني **بيير بايل** لكي يقلب ولأوّل مرة في تاريخ الفكر النُّور الطبيعي على النُّور فوق الطبيعي دون نكره للثّاني، يعتبر هذا العمل خطوة جديدة في إتجاه من التحرر من اللّاهوت الدِّيني والتوصل إلى العقلنة الكاملة لاحقا.[1]

فالعقل البشري لم يتحرّر من اللّاهوت الدِّيني المسيحي دفعة واحدة، وإنّما على دفعات ومهما يكن من أمر فإنّ مصطلح التنوير راح يتخلص تدريجيّا من الهالة الدينيّة المسيحيّة لكي يدل على عصره بأسره، هو عصر التحرّر العقلي والفكري في القرن الثّامن عشر وعندئذ راح يتخذ شكل المشروع الفكري والنضالي الذي يريد تخليص البشريّة الأوروبيّة وغير الأوروبيّة من ظُلمات العصور الوسطى وهيمنة رجال الكنيسة.[2]

إذن: فالتنوير لا يكون تنويرا إلا باستخدام العقل.

ويُعتبر التنوير أنّ هدفه تحرير الإنسان من الخوف وجعله سيدا، كان برنامج التنوير برنامجا يهدف بفك السحر عن العالم والتحرُّر من الأساطير، بالرغم من أنّ علم الأساطير بالذّات قد أوجد سيرورة التنوير التي لا نهاية لها، والتي قام النّقد الهدّام

[1]- هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، مرجع سابق، ص ص 138- 139.

[2]- المرجع نفسه، ص 140.

بإعتبار كل جهة لها نظرية خاصّة مجرد إعتقاد، وإنّ مفاهيم العقل والحقيقة والتنوير مفاهيم تتوازى مع مستوى السِّحر كما إستقى التنوير وجوهر مادّته من الأساطير مع أنّه كان يرد القضاء عليها وحين مارس وظيفة الحُكم ظَل واقعا أسير سحرها.[1]

يتضح من خلال هذا على أنّ التنوير أنّ هدفه الوحيد هو تحرير الإنسان من تلك الأساطير والخرافات ودعتوه إلى التفكير والتفاؤل بالإيمان والعقل، كم يقول كارل بوبر:" التّنوير هو تحرير الإنسان من حالة وصاية يفرضها على نفسه والحالة ترجع إلى عجز الإستخدام ذكائه دون توجيه خارجي".[2]

يعتبر فولتير واحدا من مؤسسي حركة الأنوار وقد ظَل حتى وفاته، فقد عمل فولتير على ترويج الأفكار الجديدة ونشرها بحماسة فائقة وإنّ مؤلفاته وحياته تعكسان بوجه عام كامل مراحل عصر الأنوار، فهو الوجه الحقيقي والمحوري لهذه الحقبة الفريدة والبارزة في تاريخ البشر، وإكتمل تكوينه كدعاية أفكار الأنوار، فقد عاد من إنجلترا بالرسائل الفلسفيّة التي وصفها **جورج لانسون** بأنّها أوّل قنبلة قذف بها صرح النظام القديم، ولهذا نجد فولتير في كتاباته الأدبيّة سلاحا من أسلحة الصراع في سبيل مستقبل البشريّة الأفضل مرهونا في نظره بتقدُّم الأنوار بانتصار العدالة، والعقل والحقيقة، وإنّ مهمة نشر الأنوار تحرير العقل البشري من عبء الأفكار المسبقة.[3]

يتضح من هذا، أنّ فولتير قد إستطاع أن يقف في وجه كل تقليد يُعيق تقدم البشريّة وأنّ التنوير هو السبيل في تحرّر العقل البشري من تلك الأفكار السابقة عليه.

---

[1]– ماكس موركهايمر ثيودروف أدورنو، جدل اللنوير، ترجمة جورج كتورة، ط 1، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ألمانيا، 2006، ص– ص25– 36.

[2]– كارل بوبر، بحثا عن عالم أفضل، ترجمة أحمد مستجير، د ط، مكتبة الأسرة، 1999، ص 143.

[3]– ف. بولفين، فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي مراجعة وتقديم جورج طرابيشي، ط 1، دار الطليعة، بيروت– لبنان، 2006، ص– ص24– 26.

مفهوم التنوير الكانطي:

لقد ذكرنا سابقا بعض الملامح والأسباب العامّة للتّنوير، لكن نجد أن هذا الأخير قد ارتبط بالفيلسوف الألماني ايمانويل كانط في مقولته"ما التنوير؟"، وقد سمي بالتّنوير الكانطي.

يعتبر كانط نموذجا لفلسفة التنوير ليس في ألمانيا فحسب بل في عموم أوروبا والعالم، ويُعدُّ نصه جوابا على السؤال ما التنوير الذي ظهر في مجلة برلين الشهريّة، وذلك جوابا على ملاحظة وردت في هامش مقال كتبه رجل دين يُدعى يوهان فريديريك شولتر حول موضوع الزواج الديّني والمدني، حيث انتقد فكرة الاكتفاء بالزواج المدني، وذلك باسم التنوير متسائلا في السياق نفسه ما هو هذا التنوير؟

وكان قد سبق للإجابة عن هذا السؤال أوّلا الفيلسوف اليهودي موسى مندلسون حول السؤال:ما التنوير؟، ثم تبعه مقال كانط حول ذات الموضوع، وحلّلت مقالة هذا مندلسون التنوير لُغويّا وربطه بالحضارة والثقافة، جاعلة من الإنسان الغاية والهدف، ومُحَّددة الإنسان بوصفه إنسانا عاقلا مواطنا في مجتمع دولة وكما أجرت مقالة مندلسون تمييزا بين تنوير الإنسان كإنسان وتنوير الإنسان كمواطن، أمّا كانط فقد بدأ نصّه بأطروحة أساسيّة مُؤدّاها أنّ التنوير هو خروج الإنسان من حالة القصور ويُفهم القصور على أنّه نوع من إراداتنا التي تقبل سُلطة الآخر علينا التي تقودنا في ميادين ثلاثة هي:عندما يصبح الكتاب بديلا عن فهمنا وعقلنا، وعندما يتولى رجل الدّين توجيه ضميرنا الأخلاقي، وعندما يقرّر الطبي نظامنا الصحي.[1]

يتبيّن من هنا، أنّ التنوير عند كانط بمثابة خروج الإنسان وتحريره من تلك القصور على غرار مندلسون فقد ميّز بين التنوير كإنسان والإنسان كمواطن، وفي هذا الصدد

[1]- الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير وموقف الأنطولوجيا التاريخيّة، ط 1، دار الطليعة، بيروت- لبنان، 2009، ص ص85- 86.

يقول كانط:" الكسل والجَبنَ هما سببان بأنّ عددا كبيرا جدا من النّاس يفضلون قُصَّرا طوال حياتهم، بعد أن حررتهم الطبيعة منذ أمد بعيد من أيّ توجيه خارجي وهما السببان أيضا أنّه من السهل على الآخرين أن يُنصِّبوا أنفسهم أوصياء عليهم وما أيسر أن يكون المرء قاصرا؟، من الصّعب إذن على كلِّ إنسان أن يتخلص من حالة القصور التي كادت أن تصبح طبيعيّة لديه، بل إنّه تعلق بها وصار الآن عاجزا حقا عن إستعمال عقله هو لأنّه لم يُترك له أن يحاول ذلك وأنّ المبادئ والصيغ التي يستعملها إستعمالا عقليّا في مواهبه الطبيعيّة، وهي القيود التي تؤبِّد حالة القصور".[1]

يتبيّن من خلال هذا، أنّ الكسل والجَبن هما ما لا يجعل النّاس الناضجين عقليّا حتى إن لم يدركوا ذلك تحت قيادة أوصياء عليهم درسوا وتدربوا لكي يمارسوا هذه الوصاية، وعلى الإنسان أن يكون شجاعا في إستخدام عقله للخروج من هذا القصور. كما يقول أيضا في كتابه "تأمّلات في التربية":" لا حاجة لنشر الأنوار إلا إلى الحريّة، أي في الحقيقة إلى ما يعنيه هذا الإسم من أمر لا ضرر فيه إطلاقا، أعني حريّة المرء في أن يستعمل عقله إستعمالا عموميا في كل المجالات غير أنِّي أسمع الآن من كل صوب هذا النداء!، فالضابط يقول لا تفكّر بل آمن!، ولا يوجد في العلم إلا سيّدا واحدا يقول فَكِّر في قدر ما تشاء وفي كل ما تشاء، إنّما أطع!، وفي كل الحالات هنالك حد من الحريّة ولكن أيُّ تحديدات يحول دون الأنوار؟ وأيّها لا يكون عائقا يجيبك أنّ الإستعمال العمومي للعقل ينبغي أن يكون دائما حرّا، وهو وحده قادرا على نشر الأنوار بين النّاس، بينما الإستعمال الخاص قد يكون في العديد من الحالات محدودا بشكل صارم دون أن يعُوق ذلك بوجه خاص تقدم الأنوار وسُمِّي بالاستعمال الخاص ذلك لإستعمال العقل ".[2]

[1]- إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص ص85- 86.

[2]- المصدر نفسه، ص ص87- 88.

ما أراد به كانط هنا، هو أنّه ربط الحريّة بالأنوار، وعلي المرء أن يستعمل عقله في جميع المجالات سواء كانت خاصّة أو عامّة ليكون دائما حرا، بإعتباره أنّ الحريّة كأساس تقديم لبناء القدرات أو السعي لإيجاد حل عقلاني للمسائل التي تطرح وهذا ما ميز بين الإستعمال العام والإستعمال الخاص.

وفي هذا الصدد يسأل كانط:" هل نعيش حاليا في عصر مستنير؟، يكون للجواب كلا، بل في عصر يسير نحو الأنوار وما زال يلزمنا الكثير في الحالة الرّاهنة التي عليها الأمور حتى يقدر النّاس في مجموعهم أو تُتاح لهم القدر على غير استعمال عقولهم بثبات وإحكام في أمور الدِّين دون إرشاد الغير، وأنّ العوائق التي تحول دون تعميم الأنوار أو الخروج من حالة القصور التي هم مسؤولون عنها، تتقلص شيئا فشيئا، ومن هذه الزاوية فإنّ هذا العصر هو عصر يسير نحو الأنوار فريدريك، وإنّ أميرا لا يجد مهانة في القول إنّه يرى من الواجب أن لا يُلزم النّاس شيئا في أمورهم الدينيّة بل على العكس أن يترك لهم في هذا المجال حريّة كاملة، إذن إنّ مثل هذا الأمير الذي يذهب إلى أن يُنعت بالتسامح هو لقب يدلُّ على الكبرياء هو نفسه مستنير ويستحق أن يُجله معاصروه والخلف الذي يعترفون له بالجميل على أنّه أوّل من أخرج الجنس البشري من حالة القصور وترك لكلّ فرد حريته في استعمال عقله ".[1]

يتبيّن من خلال هذا، أنّ كانط أنه كان يعيش في عصر الأنوار، وأنّ الحريّة تأخذ مسارا واضحا وعلى الإنسان بدوره أن يكون مسؤولا في استخدام عقله وعن كل ما يتصل بالضمير للتخلص من حالة القصور.

وبالتّالي، إهتم التّنوير بالإنسان وتطلعاته وقدّم مقومات للتطور والإرتقاء إلى الحريّة، وبمثابة قفزة من عالم الإنسان إلى ما بعد الإنسان، وأنّ ما كان أكثر شهرة في هذا العصر التّنوير هو الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط وذلك من خلال شعاره المشهور:

[1]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية وإجابة عن السؤال: ما التنوير؟، مصدر سابق، ص 92.

أيّها الإنسان إعمل عقلك كن شجاعا وإستخدم عقلك بنفسك، وهو شعار الأنوار عند كانط.

المطلب الثّالث: مبادئ فِكر الأنوار

لقد قام فكر الأنوار على مجموعة من الأسس والمبادئ التي شكّلت سماته الأساسيّة ومن بين هذه المبادئ نجد: الاستقلالية، الغائيّة، الكونيّة.

1- الإستقلاليّة:

منذ الإنقلاب الّذي أحدثه فكر الأنوار كانت توجد حركة مزدوجة تسير في إتجاهين، الإتّجاه الأوّل يشتغل بالسلب ويعمل على التحرّر من القيم المفروضة من الخارج، والثّني بالإيجاب وهو يعمل بناء قيم جديدة نختارها نحن بأنفسنا، يقول روسو: إنّ المواطن الصّلح هو ذلك الّذي يعرف كيف يتصرّف وفق قواعد حكمه الشذخصي على الأشياء، وفي فصل متزامن من دائرة المعارف يرسم ديدرو صورة أوّلية لبطله المثالي قائلا: هو فيلسوف يزدري كلّ فكرة مُسبقة مثلما يزدري التّقاليد والقدامى والمتّفق عليها عالميا، يؤكّد كانط في أواخر القرن نفسه أنّ أوّل مبدأ للأنوار يكمن في تبنيّ فكرة الإستقلاليّة.[1] حيث قال كانط في هذا الصدد:" تجرّأ على أن تعرف كن جريئا في إستعمال عقلك أنت ".[2]

بالتوازي مع التحرّر الشعبي تحصّل الفرد أيضا على إستقلاليّته فصار يسعى إلى التعرف على العالم دون رُضوخ إلى سلطات الماضي، ويختار دينه بحريّة كما صار من حقه التعبير عن أفكاره في الفضاء العمومي وتنظيم حياته الخاصّة وفق ما

[1]- تزفيان تودوروف، روح الأنوار، تعريب حافظ قويعة، ط 1، دار محمد على، تونس، 2007، ص 45.

[2]- إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 85.

يرى.[1] إذن يُعتبر مبدأ الإستقلاليّة في فكر الأنوار مبدأ أساسيّا، لأنّه يشكِّل إستقلاليّة الفرد وحريته.

2- الغائيّة:

إنّ مبدأ الغائيّة هو ما يتوجه إلى تحقيق غاية معينة وتُسمّى الغائيّة أو علم الغايات، وهذا ما نجده في قول كانط:" نحن نُسمّم عند النظر إلى التكوين الطبيعي لكائن عضوي، أعني لكائن أعد للحياة، بمبدأ أساسي مُؤدّاه أنّه ما من عضو فيه جعل للوفاء بغاية من الغايات، إلا وكان أنسب الأعضاء لتحقيق هذه الغاية وأكثرها ملائمة لها، فلو كان الهدف الأساسي الذي تُقصد إليه الطبيعة من كائن ذي عقل وذي إرادة أن توفر له البقاء والهناء، وبالجملة السّعادة لكانت قد أساءت الإختيار إذ جعلت عقل هذا المخلوق أداة لتنفيذ غرضها، لو أنّ هذا المخلوق وهب العقل لما نفعه في شيء إلا في نسج تأمّلات تدور حول الإستعدادات الطبيعيّة التي وفّقه الحظ إليها، والواقع أنّنا نجد أنّه كلما إنصرف العقل المستنير إلى تحصيل المتعة في الحياة والسّعادة ".[2]

وأيضا يقول كانط:" أنّ ممارسة العقل هو الهدف الوحيد لا إلى تحقيق السّعادة، وأنّ على الإنسان بالتّالي أن يخضع في معظم الأحيان مآربه الشخصيّة لهذه الغاية بوصفها الشرط الأسمى، وما قال عن العقل ملكة عمليّة، تؤثر أثرها على الإرادي، فإنّ مصيره الحق ينبغي أن يتجه إلى بعث لإرادة خيرة في ذاتها، من أجل هذا كان وجود العقل أمرا تقتضيه الضرورة المطلقة، بينما سارت الطبيعة في كل مجال وزعت فيه استعداداتها الطبيعيّة في كل مجال، ووزعت فيها استعداداتها الفطرية وفق الغايات التي تسعى إلى تحقيقها ".[3]

---

[1]- تزفيان تودوروف، روح الأنوار، مرجع سابق، ص 48.

[2]- إيمانويل كانط، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، مراجعة عبد الرحمان بدوي، ط1، منشورات الجمل، كولونيا- ألمانيا، 2002، ص ص41- 42.

[3]- المصدر نفسه، ص 43.

فالغائيّة هي بمثابة رؤية فكريّة قائمة لدى الإنسان، لتحقيق غاياته وأغراضه عن طريق السعادة التي يبني عليها العقل ومدى تأثيرها بالإرادة التي تسعى إليها.

3- الكونيّة:

ما يُقال عن هذا المبدأ أنّ مؤسسها هو كانط الفيلسوف الكوني الوحيد، أو على الأقل الأكثر من شَرّع للعقلانية الكونيّة وحرص على الدفاع عنها، فالسلام الذي دعا إليه كانط لا يبدو حكرا على دولة دون أخرى أو مجتمع غيره، بل هو سلام كوني خاص بالإنسانيّة جمعاء، ولمّا كان الواقع السياسي يفوق أكثر مما يوجد، أن يسمحوا بظهور إختلافات وانتماءات، فقد دعا كانط إلى سياسة كونيّة تتجاوز التاريخ إلى تاريخ كوني للإنسان.[1]

يتضح من هذا، أنّ فكرة الكونيّة عند كانط أنّها قائمة على العقل لتحقيق السّلام بين الإنسانيّة كلها وأن تكون مشتركة بين الجميع وهي أهم ما يطمح إليه كانط في مشروعه الإنساني وبالأخص السياسي، إذن أنّ فكر الأنوار كان قائما على هذه المبادئ الثلاث.

[1]- سمير بلكفيف، الإشكاليّة الأخلاقيّة للسلام الكوني عند كانط، معهد العلوم الإجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة خنشلة، ص 224، في:https/WWW.iasj.net, 31 Avril 2023.

المبحث الثّاني: التربية من أجل التنوير

المطلب الأوّل: التربية على التنوير

إنّ التربية أمر مكتسب لدى الإنسان، وفي نظر كانط باعتبار أنّ الإنسان هو المخلوق والكائن الوحيد الذي نستطيع تربيته، وأنّ التربية هي الوسيلة الوحيدة التي يكسب بها الإنسان إنسانيته، خاصة التربية العقلانيّة الحرة فهي ضرورة تنويريّة، وهي بدورتها الزمنية تُمهد للتنوير في العصر كله[1]، لأنها تجعل من الإنسان مثقفا ومتحضرا، وأن تزرع فيه روح القيمة الأخلاقيّة، وبالتّالي فإنّ التربية لا تتعلق بشخص واحد، وإنّما تتعلق بالإنسانيّة جمعاء، وبذلك أنّ المرءُ في المستقبل لا يستطيع أن يكون إنسانا إلا بالتربية والتعليم، إلّ أنّ هذه التربية هو ما تدخل بها نوعا من الحريّة، إذ أنّ الحريّة حق طبيعي لدى الإنسان يتميّز بها في حكم إنسانيته لكونه كائن عاقل، والتربية عند كانط على أنّها وسيلة نبيلة تجعل من النوع البشري أكثر سعادة، وهذا ما يُنمّي إستعداداته في الطبيعة البشريّة.

ومن خلال هذا توصل كانط إلى أنّ التربية شرط ضروري وأساسي لحصول التنوير، فهدف التربية هو ذاته هدف التنوير، إذ أنّ هذا الأخير عنده قائم على أساس العقل، ودفع الإنسان نحو الحرية، أي نحو الخروج من حالة القصور التي يعيشها، والتجرؤ على الاستقلالية في التفكير[2]، هذا ما يعرف على شعاره في التنوير، كن شجاعا، وإستخدم عقلك بنفسك، أي أنّ هذا دليلا على أنّ الإنسان أن يكون مسؤولا عن حالته وذاته، وتعطيل وسائل المعرفة وآليات التمييز والإختيار كالإرادة، العقل،

---

[1]– علي أسعد وطفة، من التنوير إلى التربية على التنوير في الفلسفة الكانطية. أين نحن من التنوير؟، 18 مارس 2022.

[2]– مالك محمد المكانين، انثروبولوجيا التربية والتنوير في فلسفة كانط " بحث في مفارقة الحكم للمسؤولية الأخلاقية"، مرجع سابق، ص 222.

البصر، السمع ....إلخ، وبواسطة العقل عند كانط أنّ المرء يصل من خلاله إلى تحديد إمكاناته وقدراته، وهدف التنوير عنده هو تحرير الإنسان من تلك الِوصايا وجعله سيّدا مستقرا عن كل الأوهام والخرافات، والتنوير في نظر كانط هو أن يخرج الإنسان من عصر الظُلمات ويُدخله إلى التنوير، وإنّ هذا التنوير لا يتمّ إلا من خلال التربية، وإنّ التربية ارتبطت بالتنوير عند كانط لأنّ بلوغ الإنسان لحظة الأنوار لا يتوقف على إرادته فحسب، بل كذلك أيضا إرادته تتوقف على نوعيّة التربية التي تلقاها.

بالتالي، فمسألة التربية لدى كانط إرتبطت إرتباطا وثيقا بالتنوير، وهذا كان إهتمام جميع الأنواريين، ذلك لأن الإعلاء من شأن التربية والعمل على تعميمها يؤدي حتما إلى التقدم والتنوير، وأن الحط من قيمتها والتقليص من دورها يرسخ الإستبداد والتخلف والاجتماعي، فالتربية بمثابة الشرط الضروري لحصول التنوير، كما أن هذا الأخير هو نتيجة حتمية للتربية الخلاقة.[1]

وإنّ ما يمكن أن نهدف إليه من التربية والتنوير مصطلحان فلسفيان متكاملان لبعضهما، ما يمكن التعبير عنهم بصفة عامّة تربية تنويريّة، أي ما نقصد به أنّه لا يمكن أن تنفصل التربية عن التنوير، كما لا يمكن أن نفصل التنوير عن التربية، وذلك من خلال أفكاره الفلسفيّة التي كانت قائمة في عصره، ولقد عرف كانط التعريف بالتربية التنويريّة في نصوصه الخاصّة بالتربية وفي كتابه "تأملات في التربية" إذ يتحدث عن العلاقة بين التربية والترويض، فالإنسان في جانبه التربوي إما أن يروض ويوجه ويعلم آليا، وإما أن ينور تنويرا حقيقيا، ومع الترويض يكون في الأصل للكلاب والخيول، فإنّ الإنسان يمكن أيضا أن يروض لكن يعلن كانط بأنّ التربية لا تتم بالترويض:" فالمهم قبل كل شيء أن يتعلم الأطفال كيف يفكرون، وهذه هي المبادئ

[1]– لحسن بتغراصا، التربية وعلاقتها بالتنوير عند كانط، الحوار المتمدن، العدد 3675، ص12.

التي ينبثق منها كل الأفعال، والتربية الصحيحة "[1]، والتي من خلالها أيضا يتشكل مجتمع إنساني سليم، فليست التربية ممارسة لعمليات ترويض وحسب، بل هي تعليم الإنسان إستعمال عقله بنفسه، وأن يتدرب على التفكير من أجل تحويل التنوير، ومن ثم حقه في ممارسة حريته والتوجه بالتفكير، فالتربية هي فعل موجه نحو المستقبل.

وما يمكن فهمه، أنّ التربية التي لا تقوم في جوهرها إلا على التنوير هذا التنوير الذي يقصد به إستخدام عقلك ورفض الوصاية الفكرية، وأن يكون المرء أن حُرّا عاقلا، أي تكون تربية عقلانيّة مبنية على الحريّة منذ طفولته لتحقيق غايته الضرورية، وعلى المرء أيضا أن يملك خاصية النّقد بوصفه أن يكون ناقدا اتجاه كل ما يحيط به شأن أن يُطوّر ذاته في المستقبل، لكي ينشأ، وأنّه يسعى إلى التحلي بالفضائل الأخلاقيّة وإرتكازه عليها لأنّها هي التي من شأنها أن تُميز الإنسان، وإعتباره من جانب آخر أنّه كائن موجود أخلاقيّا، وتزرع فيه نوع من القيم الإنسانيّة وإحترامها، فالإنسان بطبعه كائن أخلاقي، يُقدّر تعزيز القيمة الأخلاقيّة، من أجل تحقيق الغايات الحسنة التي تكمن في نفسيته باعتبارها الهدف الدافع التي ينبغي أن تُغرس في ذاتيّة كل الأفراد جميعا، وعلى هذا يتضح على أن تكون التربية تربية تنويريّة الذي كان في مشروعه التربوي والتنويري، وما أكّده كانط بصلة وثيقة وترابط جوهري بين التربية والتنوير، هو أنّ التربية تسعى وتتوقّف على التنوير، كما أنّ أيضا التنوير يقوم على التربية، وقد أعلن ذلك بصراحة وثقة وجود تلازم جوهري بينهما، إذ يقول:" وبالفعل، فالأنوار تتوقف على التربية، كما أن التربية تتوقف بدورها على الأنوار"[2]، وبالتّالي فإنّ التربية التنويريّة عند كانط تسعى في مسارها التطوري إلى تحرير الإنسان والإنسانيّة جمعاء

[1]– إيمانويل كانط، تأمّلات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، مصدر سابق، ص 123.

[2]– المصدر نفسه، ص 17.

لتحقيق كمالهم الغائي الذي يكون مبنيا على القيم الأخلاقيّة التي يستطيع فيها الإنسان أن يتحرّر من كل الدّوافع أو السلطات التي تعرقله.

إذن، نظرة كانط التربوية والتنويرية كانت تندرج في سياق حداثي سيطرت عليها فكرة التقدّم والتطوّر، فرضت نفسها في كل الميادين، ولهذا كانت فلسفته التربوية تستجيب لعصر التنوير، وبالأخص ما أكّد عليه في عصره أنّه على المرء في نظره لا يمكن أن يصبح إنسانا إلا بالتّربية والتنوير، من أجل بناء مستقبل أفضل، وما يمكن قوله أنّ فلسفته فلسفة تربويّة تنويريّة قائمة بذاتها.

المطلب الثّاني: الأنوار التربوية والفعل السياسي (السلام الدائم –نموذجا–)

إنّ التربية أمر مكتسب، ترتبط بالإنسان والتربية عند كانط تهتم ولا تتعلق بالفرد الواحد، وإنّما تتعلق بالتربية الإنسانيّة جمعاء، وأنّ التربية عنده تعمل على تنمية وترقية الإنسانيّة وتحقيق التعايش السلمي الذي يكون مبني على الثقافة والسياسة والأخلاق، فتتميز الأخلاق عنده على أنّها وسيلة لإحترام القيم الإنسانيّة باعتبارها أنّ الإنسان موجود أخلاقيّا، وهذا ما يسعى كانط نقل إهتماماته من فلسفة التربية إلى فلسفة السياسة.

1– التربية قصد تحقيق الكمال الأخلاقي:

يرى كانط أن الأمل الوحيد الذي من خلال نأمل تحقيق الواجب الأخلاقي يتم من خلال التربية إذ يوكل لها مهام أساسية من أجل تكوين العقل النّقدي أي العقل الراشد المستنير، والتربية القائمة مدنيّة أو أهليّة قاصرة جدا عن تنمية المواهب وإحترام بناء الشخصيّة وفقا للمبادئ الأخلاقية،" هل ينبغي إلتماس حالة أفضل للعالم من الأمراء أم من الرعية؟"[1] بمعنى هل يجب توكيل المسألة التربويّة للدولة وللمؤسّسات الحاكمة؟. يجيب كانط بأنه لا يمكن التعويل على الحكام في الإتيان بالأفضل للبشريّة إلا إذا كانوا قد تلقوا نظاما من التربية يحترم غاية كمال الإنسانية، وعليه يجب أولا أن يتلقى الحكام منذ الصغر سنهم التربية على يد الرعية وليس من أمثالهم " فليس بمقدورنا أن نأمل في أن يأتي الخير من فوق إلا إذا كانت التربية فوق هي الفضلى"[2].

وبالرغم من أنّ كانط ترك المجال مفتوحا أمام الحكام بالتكفل بالشأن التربوي شريطة أن يكونوا قد تلقوا تربية مثلى، فذلك ليس بأسلوب إستنكاري وهو ما يعني رفض كانط الجازم لأن تكون التربية في يد الحكام، بإعتبارهم لا يتوجهون في مخططاتهم التربويّة

[1]– ايمانويل كانط، كانط ثلاث نصوص: تأملات في التربية، ترجمة محمود بن جماعة، ط1، دار محمد علي للنشر، تونس، 2005، ص 11

[2]– المصدر نفسه، ص 21

إلا إستئثار مصالحهم السياسيّة أكثر مما يهتمون بصلاح الإنسانية، وفي نظره " إن التجربة تعلمنا أن الأمراء من أجل بلوغ غاياتهم ينظرون إلى الخير الكلي أقل مما ينظرون إلى خير دولتهم، فما أن يعطي مالا لهذا الغرض حتى يستأثروا عندئذ بحق إملاء المخطط في التربية، وكذلك الشأن بالنسبة إلى كل ما يتعلق بثقافة الذهن البشري وإنتشار المعارف الإنسانية، فالسلطان والمال لا يوفرانها، بل ييسرانها على أبعد تقدير "[1].

ولهذا يؤكد كانط على أنّ التربية يجب أن تُبنى على مبادئ الحق وأن نعمل على تطوّر وتنمية المواهب الطبيعيّة، وتعمل على تشكيل عقول في ذات الشخصيّة على أساس المبادئ الأخلاقية، يقول في ذلك:" وأن يفهم جيدا ما يجب أن يكون عليه الإنسان حتى يكون إنسانا يفعل بحريّة ويحافظ على كيان نفسه... لأن الإنسان وحده دون الحيوان هو الذي يجب عليه أن يسعى لتحقيق مصيره، وهذا لا يمكن أن يتم إن لم يكن لديه تصور عن مصيره، ولهذا فإنّ التربية يجب أن تكون تنويرا يتعلّم الإنسان منها كيف يفكر، وأيًّا كانت التربية عامّة أو خاصّة فإن غايتها هي التكوين الخلقي للإنسان، وأن يكون المعلم فيها ليس مدرسا بل مرشدا لتكون تربية من أجل الحياة "[2]. ولهذا فإن التربية الأخلاقيّة هي العنصر الجوهري في تربية الإنسان من أجل تحقيق غاية الجنس البشري وهي الكمال الأخلاقي، لأنّ آثار هذه التربية ستصل إلى مقاعد الحكم وكل طبقات الأمّة، مع التطوّر الزمني.

فالتربية عند كانط تُعلّمهم وتشكِّل عقولهم وترقيتها، والعقل الإنساني لكونه مغروسا ببذور الخير فإن الخير ينمو في الحال، وإذا تمّ هذا فقد تمّ البناء الحقيقي للدولة على أساس ثابت قوي، وفي تحقيقه أقصى كمال ممكن للطبيعة البشريّة، والذي في تحقيقه

[1]- ايمانويل كانط، كانط ثلاث نصوص: تأملات في التربية، مصدر سابق، ص 21.

[2]- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، مرجع سابق، ص ص 122- 123.

تحقيق مملكة الله على الأرض، وهذا لا ينبع إلا من الضمير الذي في داخلنا، فالإرادة الأخلاقيّة إذا تحكم العالم هذه هي الغاية النهائيّة، والمصير الذي يمكن للجنس البشري أن يبلغه، وهو الكمال الأخلاقي الأقصى.

2- السّلام الدائم الكوني بين الفعل السياسي والفعل الأخلاقي:

ترتبط نظرية كنط السياسيّة إرتباطا وثيقا بالفلسفة الأخلاقيّة، غير أنّه ليس الإرتباط الوحيد، لأنّها وثيقة الصلة كذلك بالفلسفة التاريخيّة، ومن جهة فإنّ عِلمَيْ الأخلاق والسياسة يتطابقان جزئيّا مع بعضهما البعض.[1]

وإنّ السياسة هي في الأصل ما تتبعها الأخلاق التي تكون مبنيّة عليها وفي هذا الصدد يقول كانط في كتابه عن السياسة والأخلاق:" في السياسة كن مُستبصرا كالثعابين وفي الأخلاق كن بسيطا كالحمائم، ويرى أنّ طبيعة الإنسان من شأنها ألا تُرغب فيها أبدا فيها هو ضروري لبلوغ ما نهدف إليه من سلام دائم "[2].

ومن أجل تحقيق سلام دائم لابدّ من إلتزام واجب أخلاقي فتحقيق السّلام في تلازم ضروري مع تحقيق الواجب الأخلاقي، لأنّ تحقيق السّلام الأبدي لم يعد خيرا ماديّا فحسب بل شرطا صادرا عن تقديس الواجب الأخلاقي.[3]

أي أنّ إمكانية تحقيق السّلام أن يلتزم بالواجب الأخلاقي، لأنّ الأخلاق مبنية على هذا الواجب، لأنّ فيه نوعا من الإلزام الخُلقي، وأنّ الواجبات الأخلاقيّة عند كانط هي أوامر مطلقة.

---

[1]- أحمد عبد الحليم عطية، كانط وأنطولوجيا العصر، ط 1، دار الفارابي، بيروت- لبنان، 2010، ص 305.

[2]- إيمانويل كانط، مشروع السّلام الدّائم، ترجمة عثمان أمين، ط 1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1952، ص-ص87- 89.

[3]- فريال حسن خليفة، الدين والسّلام عند كانط، ط 1، مصر العربية والتوزيع، القاهرة، 2001، ص 146.

لذلك إن أردنا السّلام واقعيّا حقيقيّا علينا أن نبدأ من الواجب الأخلاقي وفي إمكانية تحقيق الواجب الأخلاقي إمكانيّة تحقيق السّلام وتتم في مستويات ثلاثة مترابطة فيما بينها ويؤدي كلٌّ منهما إلى الآخر وهي كالآتي:

أولّا، إلتزام الفرد الواجب الأخلاقي نحو ذاته يكون السّلام مع النّفس:

الواجب نحو الذّات ليس واجبا قانونيّا، ولا يمكن معالجته بشكل قانوني، لأنّ القانون يُنظم فقط علاقات الإنسان مع الآخرين، وعلى الإنسان أن يلتزم باستخدام حريّته نحو نفسه، وبالتّالي فإنّ الواجب نحو الذّات يُشكل قيمة أخلاقيّة هي إحترام الشخص لذاته وتقديرها بغض النظر عن الظروف التي يجد الإنسان نفسه فيها.[1]

ومن واجب الإنسان أن لا يتخلى عن كرامة الإنسانيّة هذه، وأنّ الإنسان يعرف واجباته إتجاه ذاته، وأنّه يلجأ إلى إستخدام عقله للمحافظة على كرامته وإحترامه لذاته.

ثانيا، في إلتزام الفرد الواجب الأخلاقي نحو الغير يكون السّلام مع الآخر:

وإنّ هذه الواجبات يمكن تصنيفها في مجموعتين:

أ- **واجبات العدل (فعل العدل):** والسّؤال عن العدل هو السّؤال عن حقوق الآخرين والعدل واجب علينا مُؤسس على القاعدة العامّة للحق، والحق من حيث هو أخلاقي فيه إرادة الشخص الواحد يمكن أن تتوافق مع إرادة الشخص الآخر، فالحق الأخلاقي أساس العدل والعدل واجب وأوّل واجبات العدل واجب احترام حقوق الآخرين لأنّ الحقَّ شيء مقدس يجب إحترامه وتدعيمه لا يُنتهك ولا يُداس بالأقدام، وأنّ حقوق الإنسان يجب أن تكون محترمة والمحافظة على حقوق البشر حتى لن يكون هناك بؤس ولا عتاب في العالم.[2]

---

[1]- فريال حسن خليفة، الدين والسّلام عند كانط ، مرجع سابق، ص ص147- 148.

[2]- المرجع نفسه، ص 153.

ب- واجبات الإرادة الخيّرة: الإرادة الخيّرة يجب أن تكون خيّرة في كلِّ الظروف، ومهما كانت الأحوال فينبغي أن تكون كذلك دائمة، بمعنى أنّها لا تكون خيّرة في ظرف، ولا تكون خيّرة كوسيلة لغاية، وبالجملة فإنّ خيرها لا يتوقف على أي شرط أو ظرف أو رغبة، هي خير مطلق وغير مشروط أبدا، خيرا في ذاتها لا بالنسبة لشيء آخر.[1]

والإرادة الخيّرة يرى إليها كانط على أنّ فعل الخير يكون عن ميل أو يكون عن واجب، وأمّا الّذي يفعل الخير عن حب، إنّما هو يفعل عن ميل، ويكون حبه لفعل الخير شفقة، وطفا من القلب، ولاكنّ فعل الخير عن ميل ليس هو ما نبحث عنه في واجبنا الأخلاقي نحو الآخرين، وإنّما نبحث عنه هو إرادة الخير عن مبادئ، ولاكنّ الحب عن ميل هو فاضل أخلاقيّا، إذ نشأ الميل عن إلزام، أي يعمل الخير عن إلزام يتحول إلى فعل الخير عن ميل، ويرى كانط أنّ الإرادة الخيّرة تصنع الصّداقة بين البشر بدافع مشتق من حب الإنسانيّة وهو دافع أخلاقي، ولاكِنّ الإرادة المريضة تصنع العداوة وتُنفر الإرادة الخيّرة من كل أنواع العدوانيّة، إنّها إرادة محبة للسلام ليس لمجرد الرغبة الخاصّة في السّلام، بل من أجل جلب السّلام للآخرين.[2]

3- مشروع السلام الدّائم الكوني عند كانط.

لقد سعى كانط في نقل إهتماماته لفلسفة سياسيّة يجب أن تُفهم على أساس فلسفته الأخلاقيّة فحسب، بل قد تُفهم فلسفته الأخلاقيّة على أساس فلسفته السياسيّة، وفضلا عن ذلك يجب أن تُفهم فلسفته السياسيّة أيضا بإستقلال عن فلسفته الأخلاقيّة، وتعتمد فلسفة الأخلاق عنده في نهاية الأمر بصورة جذرية على شروط تكمن في ما وراء السياسة، وتصل مسألة العلاقة الّياسة والأخلاق عند كانط إلى أزمة في تعليمه الذي

[1]- عبد الرحمان بدوي، الأخلاق عند كانط، د ط، وكالة المطبوعات شارع فهد السالم للنشر، الكويت، 1979، ص 41.

[2]- فريال حسن خليفة، الدين والسلام عند كانط، مرجع سابق، ص ص 154- 155.

يخص إحترام كرامة الإنسان، إنّ المشكلة الجوهرية عند كانط هي طبيعة حقوق الإنسان، والحالة الفلسفيّة الأخلاقيّة لها.[1]

ومن ناحية الأخلاق والسياسة عند كانط يؤدي إلى تحقيق سلام عالمي وسلمي بين البشريّة.

السلام الدّائم هو التعبير الدقيق عن الأفكار التي فصلها كانط في بحثه فكرة من أجل تاريخ شامل، وأنه قدّم ثلاث مقالات حاسمة تُمهِّد لحالة السلام الدّائم بين الأمم من أجل المحافظة على السلام، وناقش كانط قضايا الحق السياسي العالمي التي نتجت عن ممارسة الاستعمار الأوروبي، والتي كان موقفه منها هو الرّفض القاطع.[2]

وإنّ السلام الكوني هو الحافز الوحيد في بلوغ السياسة الكونيّة، والحقيقة أنّ المفهوم الكوني للسلام لا يتعلق بفكر يخصُّ حضارة دون غيرها وأنّ المقصود الأصلي بالسّلام على أنّه شكل من أشكال الحقيقة، وهو لا يحيل لأيّ معنى عرقي أو جغرافي أو قومي إنّ السلام الكوني المقصود به ها هنا لا هوّية له، وربما هو ما يتجاوز كل هوية فليس هناك معاهدة أو سلام أصيل، بل أنّه يوجد كيفيات أصيلة للمشاركة في إرساء السّلام الكوني، إنّ السلام يجب أن يرتبط بالبُعد الإنساني، وبروح المواطنة من أجل تكريس القيم الديموقراطيّة السامية.[3]

---

[1]– ليو شتراوس، جوزيف كروكسي، تاريخ الفلسفة السياسيّة من جون لوك إلى هيدغر، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتّاح إمام، ج 2، ط 1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص ص 169– 170.

[2]– ألن و وود، كانط فيلسوف النّقد، مرجع سابق، ص ص 249– 250.

[3]– سمير بلكفيف، الإشكالية الأخلاقية للسّلام الكوني عند كانط، مرجع سابق، ص249.

خاتمة

خاتمة:

التربية والتنوير يعتبران مصطلحين هامّين في فلسفة كانط، إذ كان لهما دورا مركزيّا في فلسفته خلال القرن الثّامن عشر، ومن خلال دراستنا وتحليلنا حول هاتين الحركتين توصلنا إلى بعض النتائج التي يمكن إستخلاصها من أهمِّ ما جاء من أفكاره الفلسفيّة هي:

- إنّ رؤية كانط كانت واضحة تمام الوضوح من خلال تطور مراحل تفكيره الفلسفي مرحلة قبل النقديّة، المرحلة النقديّة الذي إستطاع من خلالهما تأسيس فلسفة جديدة خاصّة به، والتي لم تنشأ من فراغ بل كانت محطة لكل تلك العوامل سواء الموضوعية أو الذاتيّة، وكذلك أيضا بما فيها من المُؤثرات الفكريّة التي تأثر بها كانط مع كل من بازدوف وروسو، وذلك من خلال إختلاف آرائه التربويّة التي كانت سائدة بينهم في تلك الفترة.
- كما حاول كانط أن يبلور من خلال فلسفته رؤية نقدية للتربية لِما كانت تشهده ألمانيا في القرن الثّامن عشر داخل الوسط الأُسري وداخل المؤسسات التعليميّة والدينيّة وكذلك حرص الأولياء على أبنائهم، بإعتبار أنّ التربية خاصيّة إنسانيّة لدى الطفل مُوجَّهة له نحو المستقبل تُنمّي استعداداته الطبيعيّة، كانت هذه النظرة الكانطية للتربية ليست فقط نتيجة كونه رجل مُفكِّر مُنظِّر، بل هو إهتمام مُمارس للتربية.
- كما يعتقد كانط بفضل التربية يكمن كمال البشريّة وتطوُّرها، أي هذا يعني أنّ التربية هي الوسيلة التي يكسب بها الإنسان إنسانيته.
- لقد نظر كانط إلى الإنسان بنظرة أخلاقيّة، لأنّه إذا غابت الأخلاق في التربية يُصبح الإنسان متوحشا فهي التي تدخله التحضر والمدنية، وتعلمه التثقيف،

وبالإنضباط يصير الإنسان إنسانا، على هذا الأساس فالتربية التي يدعو إليها أخلاقيّة بالدرجة الأولى، ومتعلقة بالكمال الأخلاقي نحو تربية علمية تمكن الإنسان، وتوجهه إلى حُسن استعمال حريته سواء كانت على المستوى الفردي أو الجماعي قصد صلاح الجنس البشري.

- إرتبط التنوير بفرنسا التي كانت معهد النشأة وترجمة لقضاياه وثورته بلسان فرنسي عالمي للتعبير عنه وعن قضايا الإنسانيّة المشروعة بمعايير الحريّة والعقل، والتي تجاوزت نطاق أوروبا إلى العالم بأسره، لأنّ التنوير هو قفزة من عالم الإنسان إلى ما بعد الإنسان.
- إهتم التنوير بالإنسان وتطلُّعاته وقدم مُقوِّمات للتطور والارتقاء، وهي الحريّة بمعنى لا حاجة لنشر الأنوار إلا إذا توفرت الحريّة عند الأفراد، وبه أيضا تتحقق إنسانية الإنسان ويصبح له مكانة جد هامّة ومرموقة بعد ما يتخلص من تلك الأوهام، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق الكرامة الأخلاقيّة التي يسودها التعاون والتّعايش مع أناس آخرين، والذي يسعى من خلاله إلى تحقيق السعادة له ومع البشريّة جمعاء.
- إنّ الأنوار بوصفها تربية للجنس البشري تتيح للإنسان العيش في نطاق سلام مع الأخر، كما جعل كانط من التربية إحدى الأبواب التي تُفتِحُنا على مشروع السّلام الدّائم، والذي لا يتحقق إلا بالبعد التربوي الأخلاقي، والعقلي.
- وكذلك أيضا على مشروع الأنوار، أي أنّ التربية والتنوير لا يمكن أن ينفصلان عن بعضهم البعض لأنّ التنوير يقوم بدوره على التربية، كما أنّ التربية تقوم بدورها على التنوير، لذلك ما أطلق عليه بالتربية التنويريّة.

إنّ الإعلاء من شأن التربية والعمل يؤدي بالضرورة إلى التقدم والتنوير، لذلك يُعتبر كانط نقطة تحوُّل جذري في تاريخ الفلسفة عموما، وفي الفلسفة الغربيّة الحديثة

خصوصا، وذلك من خلال تعرضه لكثير من الانتقادات التي تلقّاها من طرف الفلاسفة الآخرون.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلا: القرآن الكريم.

ثانيا: المصادر.

1- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، ط1، دار علي للنشر، تونس، 2015.

2- إيمانويل كانط، نقد ملكة الحكم، ترجمة غانم هنا، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2005.

3- إيمانويل كانط، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، طبعة منقحة ومزيدة، مكتبة 06، دار التنوير، د س.

4- إيمانويل كانط، أنطولوجيا الوجود، إشراف أحمد عبد الحليم عطية، د ط، دار التنوير للطباعة والنشر، 2009.

5- إيمانويل كانط، مشروع السلام الدائم، ترجمة عثمان أمين، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.

6- إيمانويل كانط، تأسيس ميتافيزيقيا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، مراجعة عبد الرحمان بدوي، ط1، منشورات الجمل، كولونيا- ألمانيا، 2002.

ثالثا: المراجع.

1- أحمد عبد الحليم عطية، كانط وأنطولوجيا العصر، ط1، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 2010.

2- أحمد على الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، ط1، دار المناهج، عمان، 2002.

3- ألن و وود، كانط فيلسوف النقد، ترجمة عدوي عبد الفتاح، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.

4- إبراهيم مصطفي إبراهيم، الفلسفة الحديثة من كانط إلى رينو فييه، ج2، جار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2019.

5- إبراهيم زكريا، كانط أو الفلسفة النقدية، ط2، دار مصر للطباعة، 1972.

6- الزواوي بغورة، ما بعد الحداثة والتنوير وموقف الأنطولوجيا التاريخية، ط1، دار الطليعة، بيروت- لبنان، 2009.

7- بشير بوغازي، فلسفة عصر التنوير، ط1، مكتبة المجمع العربي، عمان، الأردن، 2016.

8- براتاند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، د ط، دار المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1977.

9- تزفيان تودوروف، روح الأنوار، تعريف حافظ قويعة، ط1، دار محمد علي، تونس، 2007.

10- جورج بوليتزر، فلسفة الأنوار والفكر الحديث، ترجمة جورج طرابشي، د ط، دار الطليعة، بيروت، 1974.

11- جان جاك روسو، إميل أو التربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة، نظمي لوقا، د ط، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، د س.

12- زهير الخويلدي، فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى التنوير، ط1، دار الكتب، إنجلترا، 2016.

13- زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة الحديثة، د ط، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1936.

14- طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة وما بعد الحداثة، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

15- عبد الرحمان بدوي، الأخلاق عند كانط، د ط، وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم للنشر، الكويت، 1979.

16- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.

17- عبد الرحمان بدوي، إيمانويل كانط، ط1، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.

18- عثمان أمين، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، د ط، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1989.

19- عثمان أمين، فلسفة كانط، ترجمة بونكر وإميل، د ط، المكتبة الفلسفية، فرنسا، 1923.

20- عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي. دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند كانط، المغرب، الدار البيضاء ، إفريقيا الشرق.

21- عبد الغاني، محمد إسماعيل العمراني، أصول التربية، ط2، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، 2014.

22- عمر محمد التومي الشباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، د ط، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، 2006.

23- فريال حسن خليفة، الدين والسلام عند كانط، ط1، مصر العربية والتوزيع، القاهرة، 2001.

24- ف فولغين، فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي، مراجعة وتقديم جورج طرابشي، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2006.

25- ليو شتراوس، جوزيف كروكسي، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدغر، ترجمة سيد أحمد، مراجعة إمام عبد الفتاح إمام، ج2، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005.

26- محمود كيشانة، المثالية مفهومها، أنواعها وفلاسفتها، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، العتبة العباسية المقدسة، ط1، 2018.

27- محمود زايدان، كانط وفلسفته النظرية، ط3، دار المعارف، كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية ، 1979.

28- ماكس هوركهايمر ثيودوروف، أدرنو، جدل التنوير، ترجمة جورج كتورة، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ألمانيا، 2006.

29- هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2005.

30- ول ديورانت، قصّة الفلسفة الحديثة، ط 6، مكتبة المعارف، بيروت، 1988.

31- يوسف حامد الشين، الفلسفة المثالية قراءة جديدة لنشأتها وتطورها وغاياتها، ط1، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1994.

رابعا: المعاجم والموسوعات.

1- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

2- إبراهيم مذكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983.

3- إبن منظور، لسان العرب، مجموعة دار المعارف، القاهرة، مادة ربا.

4- إبن منظور، لسان العرب، ج5، دار المعارف، بيروت، لبنان، د س.

5- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004.

6- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.

7- عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.

8- كميل الحاج، الموسوعة المثيرة في الفكر الفلسفي والإجتماعي، ط1، مكتبة لبنان، 2000.

9- مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ط5، دار قباء الحديثة، القاهرة 2007.

10- مصطفى حسيبة، المعجم الفلسفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

خامسا: المجلات.

1- خضر حمايدي/ أماء بن الشيخ، كانط من التربية إلى السلام الدائم، مجلة ألسنة للبحوث والدراسات، العدد1، جامعة الجلفة- الجزائر، 2010.

2- عماد كنعان، فلسفة كانط التربوية في المنظور التربوي الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، العدد1، المجلد21، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

3- فلاح عبد الزهرة لازم، التربية بوصفها فن الخبرة عند إيمانويل كانط، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الإجتماعية، العدد44، المجلد1، جامعة واسط، كلية الآداب، 2022.

4- مالك محمد المكانين، أنثروبولوجيا التربية والتنوير في فلسفة كانط، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، العدد28.

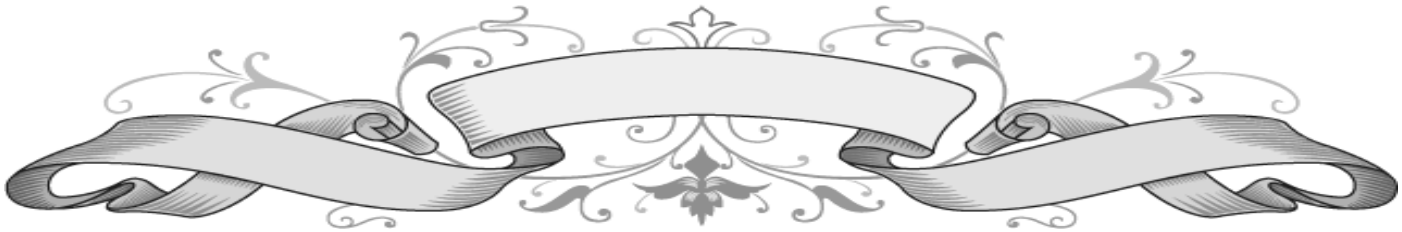
5- نسرين خليل نسرين، التربية الأخلاقية عند إيمانويل كانط، مجلة إكليل، العدد4، المجلد1، السنة الأولى، الجامعة المستبصرية، كلية التربية.

سادسا: المواقع الإلكترونية.

1- سمير بلكفيف، الإشكالية الأخلاقية للسلام الكوني عند كانط، معهد العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة خنشلة في:https/WWW.iasj.net.31Avril,2023 .

2- على أسعد وطفة، من التنوير إلى التربية على التنوير في الفلسفة الكانطية، أين نحن من التنوير؟، 18 مارس 2022.

3- لحسن بتغراصا، التربية وعلاقتها بالتنوير عند كانط، الحوار المتمدن، العدد3675.



فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

إهداء .....
شكر وعرفان .....
مقدمة ..... أ-ج

الفصل الأول: مصادر الفكر التربوي عند إيمانويل كانط

تمهيد 5
المبحث الأول: الجوانب الفلسفية في المثالية النقدية الكانطية..... 6
المطلب الأول: الفلسفة المثالية وأنواعها 6
1- المثالية العملية 7
2- المثالية النظرية 7
3- المثالية الروحية 9
المطلب الثاني: كانط والفلسفة النقدية 11
المطلب الثالث:التطور الروحي لإيمانويل كانط 14
1- المرحلة قبل النقدية 14
2- المرحلة النقدية 16
المبحث الثاني: عوامل بلورة الفكر التربوي عند كانط 20
المطلب الأول: الأوضاع التعليمية في البيئة التربوية الألمانية 20
المطلب الثاني: تأثير كانط بفلسفة روسو..... 26
المطلب الثالث: تأثر كانط ببازدوف 32

الفصل الثاني: النظرية الفلسفية الكانطية في التربية

تمهيد 37
المبحث الأول: فلسفة كانط التربوية 37
المطلب الأول: أصالة المشكلة التربوية عند كانط 37
المطلب الثاني: مفهوم التربية 40

1- المدلول اللغوي 40
2- المدلول الإصطلاحي 40
المطلب الثالث: التربية خاصية إنسانية 41
المبحث الثاني: ماهية التربية عند كانط 44
المطلب الأول: أهداف التربية 44
1- الإنضباط 44
2- الثقافــة 45
3- تحصيل الفطنة 45
4- التنشئة الخُلقية 46
المطلب الثاني: أنواع التربية 48
1- التربية الفيزيائية 48
1-1/ التربية الجسمية 48
أ- التربية الجسمية السلبية 48
ب- التربية الجسمية الإيجابية 49
1-2/ التربية العقلية 50
أ- ضرورة العمل 51
ب- تربية ملكات النفس الدنيا، العليا 51
ج- تربية عاطفة اللذة والألم 53
2- التربية الـعملية 54
3- التربية الأخلاقية 56
4- التربية الدينية 60
5- التربية العمومية والتربية الخاصة 61
المطلب الثالث: دور الحرية في التربية 64

الفصل الثالث: علاقة التربية بالتنوير الكانطي

تمهيد 67

المبحث الأول: التنوير بين المصطلح والنشأة 67
المطلب الأول: مفهوم التنوير 67
أولا، لـغـة 67
ثانيا، إصطلاحا 68
المطلب الثاني: أسباب التنوير 70
المطلب الثالث: مبادئ فكر الأنوار 77
1- الإستقلالية 77
2- الغـائـيـة 78
3- الكونية 79
المبحث الثاني: التربية من أجل التنوير 80
المطلب الأول: التربية على التنوير 80
المطلب الثاني: الأنوار التربوية والفعل السياسي (السلام الدائم-نموذجا-)..... 84
1- التربية قصد تحقيق الكمال الأخلاقي 84
2- السلام الدائم الكوني بين الفعل السياسي والأخلاقي 86
3- مشروع السلام الدائم الكوني عند كانط 88
خاتمة 91
قائمة المصادر والمراجع 95
فهرس الموضوعات 101