

العدد الخامس والستون

الجزء الثاني

السنة العشرية

يناير ٢٠١٩م



عالم التربية

دورية علمية محكمة تصدرها المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمي مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ورابطة التربية الحديثة

الدراسات والبحوث

د. نشوى إبراهيم تركي
ماجدة أحمد فهمي

- التكنولوجيا المساعدة ودورها كأحد الكفايات الداعمة
لتأهيل ذوي الإعاقات المتعددة (قراءات عبر نموذج
جمعية نداء لتأهيل وتعليم متعددي الإعاقة)

فوزية داد محمد البلوشي
د. عزم عثمان

- برنامج تدريبي مقترح للتطوير المهني للقيادات النسائية
في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء
الاحتياجات المهنية

نادية عبده محمد الشوافي
أ. د. سميرة أبو الحسن عبد السلام
أ. د. منى حسن السيد بدوي

- فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التواصل الأسري
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

سارة صالح محمد اللحيدان

- أثر استخدام المختبر الافتراضي علي تحصيل المفاهيم
الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو معمل العلوم لدى طالبات
المرحلة الثانوية

أريج محمد الزيلعي

- إثراء اللوحة التصويرية باستخدام الملامس المختلفة
كمدخل لتدريس طالبات المرحلة المتوسطة
بالمملكة العربية السعودية

- Characterisation of FTO and CdS for solar applications

G. E. A. Muftah

ملف عالم التربية

أ. د. محمد يحيى ناصف

- تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي الفني
في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة

رقم الإيداع القانوني 18619 الترخيم الدولي ISSN: 1110-4406

عالم التربية

دورية علمية محكمة تصدرها المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمي مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ورابطة التربية الحديثة

العدد الخامس والستون - الجزء الأول - السنة العشرون - يناير ٢٠١٩م

رئيس التحرير

د. محمد عبد الظاهر الطيب

نائب رئيس التحرير

د. جيهان كمال محمد

هيئة التحرير

مدير التحرير

د. عصام توفيق قمر

د. محمد حسن الحبشي

د. رسمي عبد الملك رستم

د. عمرو رفعت عمر

د. محسن عبد الستار عزب

المراسلات للمجلة تتم على العنوان الآتي : المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية - ٣٣ ش د. محمد مندور المتفرع من شارع الطيران - مدينة نصر - القاهرة - جمهورية مصر العربية .

تليفاكس : ٢٤٠١٤٣٨٩ (٠٠٢٠٢) محمول ٠١٢٢/١١٨٣٨٠١ - ٠١٢٢/١٣٥٧٧١٤٩

Email : aschrd @ yahoo.Com

﴿ قواعد النشر ﴾

ترحب " عالم التربية " بنشر الأبحاث والدراسات العلمية الجادة ذات المستوى الأكاديمي الرصين ، وتقبل الأبحاث باللغات الأجنبية (الإنجليزية - الفرنسية) والمترجمة إلى اللغة العربية على أن يلتزم الباحث بالشروط والقواعد الآتية :

١ - أن تعتمد الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث ، وبخاصة في التوثيق والإشارة إلى المصادر بحيث تتضمن : اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو المقال ، اسم الناشر أو المجلة ، مكان النشر إذا كان مكتوباً ، تاريخ النشر ، الصفحة أو عدد الصفحات إذا كان مقالاً .

٢ - أن يكون البحث أو الدراسة مكتوباً بالكمبيوتر بنط (١٤) للمتن و (١٢) للهوامش والمراجع و (١٦) للعناوين الجانبية ، و (١٨) للعناوين الرئيسية بخط (بغداد) ٢٠×١٢ سم بما في ذلك الهوامش والجداول والمراجع .

٣ - يفضل أن يزود البحث بقائمة منفصلة عن الحواشي ، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية ، بشرط أن يكون في نهاية البحث .

٤ - يرفق مع البحث أو الدراسة خلاصة للبحث في صفحة واحدة باللغة العربية واللغة الإنجليزية ، بالإضافة إلى عدد (٣ نسخ) و C. D إسطوانة مدمجة عليها البحث كاملاً .

٥ - تُرفض البحوث التي سبق أن نشرت أو معروضة للنشر في مكان آخر ويعرض كل بحث على محكم أو أكثر تختاره هيئة التحرير على نحو سرى من مستشاري التحرير ، ويحق لهيئة التحرير أن تطلب تعديلات على البحوث قبل إجازتها للنشر .

٦ - ترحب " عالم التربية " بنشر مراجعات وعرض الكتب الجديدة سواء باللغة العربية أو الأجنبية ، وكذلك تقبل المقالات وعرض الندوات والمؤتمرات وملخصات الرسائل الجامعية شريطة ألا يتجاوز تاريخ نشرها ثلاث سنوات .

الآراء الواردة في البحوث والدراسات والمقالات

المنشورة تعبر عن رأى كاتبها

مستشارو التحرير (ترتيباً أبجدياً)

- أ . د . أحمد العلوي حسنى أطلس
- أ . د . أحمد عبد المجيد الصمادي
- أ . د . أحمد إبراهيم أحمد
- أ . د . إقبال الأمير السمالوطي
- أ . د . إميل فهمي شنودة
- أ . د . بشير بن معمر معمريّة
- أ . د . جيهان كمال محمد
- أ . د . حسن محمد حسان
- أ . د . دوني لوجرو Denis Legros
- أ . د . رجاء أحمد عيد
- أ . د . زيدان إبراهيم العساف
- أ . د . سليمان الخضري
- أ . د . شاكر فتحى
- أ . د . شبل بدران
- أ . د . فاطمة بسيوني الشناوي
- أ . د . عادل موسى جمال
- أ . د . عبد الرحمن صالح الأزرق
- أ . د . عبد السلام إبراهيم فايد
- أ . د . عبد القادر خياطي
- أ . د . عبد اللطيف محمود
- أ . د . عبد الله شمت المجيدل
- أ . د . عزة المرصفي
- أ . د . كمال نجيب
- أ . د . ليلى كرم الدين
- أستاذ اللغويات العامة والعربية وعميد كلية الآداب جامعة السلطان سليمان (سابقاً) - المغرب .
- أستاذ الإرشاد النفسى بكلية التربية جامعة اليرموك - الأردن .
- أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة بكلية التربية جامعة بنها .
- أستاذ التخطيط الاجتماعى بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة- مصر .
- أستاذ أصول التربية والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة المنصورة- مصر .
- أستاذ علم النفس - جامعة الحاج لخضر باتنة - الجزائر .
- أستاذ المناهج وطرق التدريس ومدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية- مصر .
- أستاذ أصول التربية والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة المنصورة- مصر .
- أستاذ علم النفس المعرفى- بجامعة باريس (8)- فرنسا .
- أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية جامعة الفيوم (سابقاً) - مصر .
- مدير المركز العربي للتعبير والترجمة والتأليف والنشر بدمشق - سوريا .
- أستاذ علم النفس التربوي والمدير الأسبق للمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى - مصر .
- أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة بكلية التربية جامعة عين شمس - مصر .
- أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية (سابقاً)- جامعة الإسكندرية - مصر .
- أستاذ بقسم الزواج - كلية الفنون التطبيقية - جامعة حلوان .
- أستاذ بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان - مصر .
- أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة طرابلس - ليبيا .
- أستاذ الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة بكلية التربية جامعة الأزهر- مصر .
- أستاذ علم النفس بجامعة الجزائر - الجزائر .
- أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم بكلية التربية جامعة حلوان- مصر .
- أستاذ أصول التربية بجامعة دمشق وعميد كلية التربية بالحسكة جامعة الفرات الحكومية (سابقاً) - سوريا .
- أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق- مصر .
- أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية - مصر .
- أستاذ علم النفس بمعهد الطفولة - جامعة عين شمس ورئيس لجنة قطاع الطفولة للجامعات المصرية - مصر .

- أ. د. لحسن بو عبد الله
- أ. د. مجدى هلال
- أ. د. مديحة مصطفى فتحى
- أ. د. مرفت صادق عبد العظيم
- أ. د. محب محمود كامل الرافعى
- أ. د. محمد عبد الظاهر الطيب
- أ. د. محمد رفعت قاسم
- أ. د. محمد صبري إسماعيل
- أ. د. محمد محمد سكران
- أ. د. محمد مقداد
- أ. د. محمود أحمد السيد
- أ. د. مسعد عويس
- أ. د. مصطفى رجب
- أ. د. نادية بوشلائق
- أ. د. نادية جمال الدين
- أ. د. نادية يوسف كمال
- أ. د. ناريمان رفاعى
- أ. د. نبيل إبراهيم أحمد
- أ. د. نجيب خزام
- أ. د. وضيفة محمد أبو سعده
- أ. د. يعقوب الكندري
- أ. د. يوسف حبوس نزال
- أستاذ علم النفس وعميد كلية الآداب والعلوم الاجتماعية (سابقاً) - جامعة فرحات عباس سطيف - الجزائر .
- أستاذ القياس والتقويم الرياضى بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - مصر .
- أستاذ تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان - مصر .
- أستاذ بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة جامعة حلوان - مصر .
- أستاذ التربية البيئية بمعهد الدراسات البيئية جامعة عين شمس ووزير التربية والتعليم (سابقاً) - مصر .
- أستاذ الصحة النفسية والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة طنطا - مصر .
- أستاذ تنظيم المجتمع وعميد كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان (سابقاً) - مصر .
- أستاذ بقسم الغزل والنسيج وعميد كلية الفنون التطبيقية جامعة حلوان (سابقاً)
- أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة الفيوم ورئيس رابطة التربية الحديثة - مصر .
- أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة البحرين .
- الأمين العام لمجمع اللغة العربية بدمشق ووزير التربية (الأسبق) - سوريا .
- أستاذ بكلية التربية الرياضية جامعة حلوان ورئيس جهاز الرياضة (الأسبق) - مصر .
- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة سوهاج ورئيس هيئة محو الأمية وتعليم الكبار (سابقاً) - مصر .
- أستاذ علم النفس التربوي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرياح ورقلة - الجزائر .
- أستاذ أصول التربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة - مصر .
- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية (سابقاً) بكلية البنات جامعة عين شمس وعضو المجلس العربى للتربية الأخلاقية - مصر .
- أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها - مصر .
- أستاذ خدمة الجماعة وعميد كلية الخدمة الاجتماعية جامعة أسيوط (سابقاً) - مصر .
- أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس والمدير (الأسبق) للمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوي - مصر .
- أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة بنها - مصر .
- أستاذ الاجتماع والأنثروبولوجيا وعميد كلية العلوم الاجتماعية جامعة الكويت (سابقاً) - الكويت .
- أستاذ علوم الإدارة البيئية بجامعة اليرموك - الأردن .

محتويات العدد

الصفحة

الموضوع

٩

- افتتاحية العدد

١١

أولاً : الدراسات والبحوث :

د. خيرة يونان

- التربية من منظور إيمانويل كائط

١٣

د. جلول مقصورة

وفريدريك شيللر .

- فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التربية

الاجتماعية والوطنية لتنمية مفاهيم

حقوق الطفل ذوي الحاجات الخاصة

لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي

فاطمة مزيد مبارك الحربي

بمحافظة حفر الباطن .

٣٥

أ. د. أسماء زين صادق الأهدل

- فاعلية برنامج إرشادي في خفض

القلق الاجتماعي لدى التلاميذ

إيمان مروح محمود هيوتي

ضعاف السمع .

أ. د. سميرة أبو الحسن عبد السلام

٦٩

أ. د. فيوليت فؤاد إبراهيم

- دور البرامج الكشفية في تنمية

المسئولية الاجتماعية لدى الشباب .

٩٥

عبد الله بن محمد المنصور

الصفحة

الموضوع

- تحليل بنود برنامج رفق لخفض العنف
على ضوء النماذج النظرية المفسرة
للضبط الاجتماعي .

عبد العزيز مطير سليمان العنزي ١٣١

١٧٣

ثانياً : ملف عالم التربية :

- الروابط المهنية مدخل لتمهين الإدارة
المدرسية : الجمعية الوطنية لمديري
المدارس الابتدائية في الولايات
المتحدة الأمريكية (أنموذجاً) .

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم ١٧٥

افتتاحية العدد

يحتوي هذا الجزء من العدد الخامس والستون من " عالم التربية " مجموعة من الدراسات والمقالات العلمية القيمة .

فالدراسة الأولى تتناول التربية من منظور " إيمانويل كانط " و"فريدريك شيللر " ، وتقيس الدراسة الثانية فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية لتنمية مفاهيم حقوق الطفل ذوي الحاجات الخاصة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة حفر الباطن ، وتسعى الدراسة الثالثة للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ضعاف السمع ، وتستهدف الدراسة الرابعة الكشف عن دور البرامج الكشفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب ، أما الدراسة الخامسة والأخيرة فقد أجرت تحليلاً لبنود برنامج رفق لخفض العنف على ضوء النماذج النظرية المفسرة للضبط الاجتماعي .

وأخيراً يقدم لنا ملف " عالم التربية " مقالاً علمياً حول الروابط المهنية كمدخل لتمهين الإدارة المدرسية ، وقد عرض لذلك أنموذجاً هو الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية .

هكذا عزيزي القارئ قدمنا لك في هذا الجزء من العدد الخامس والستين تنوعاً علمياً وتربوياً مما يدور في " عالم التربية " .

وفقنا الله وإياكم ،،،

مدير التحرير

أ. م. د. عصام توفيق قمر

أولاً : الدراسات والبحوث

- التربية من منظور إيمانويل كانط د. خيرة يونان وفريدريك شيللر .
د. جلول مقبورة
- فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية لتنمية مفاهيم حقوق الطفل ذوي الحاجات الخاصة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي فاطمة مزيد مبارك الحربي
أ. د. أسماء زين صادق الأهدل بمحافضة حفر الباطن .
- فاعلية برنامج إرشادي في خفض القلق إيمان مروح محمود هيوتي الاجتماعي لدى التلاميذ ضعاف السمع . أ. د. سميرة أبو الحسن عبد السلام
أ. د. فيوليت فؤاد إبراهيم
- دور البرامج الكشفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب . عبد الله بن محمد المنصور
- تحليل بنود برنامج رفق لخفض العنف على ضوء النماذج النظرية المفسرة للضبط الاجتماعي . عبد العزيز مطير سليمان العنزي

التربية من منظور إيمانويل كانط وفريدريك شيلر

د. خيرة بورنـان	د. جلـول مقـورة
أستاذ بقسم الفلسفة	أستاذ بقسم الفلسفة
جامعة المسيلة - الجزائر	جامعة المسيلة - الجزائر

التربية من منظور إيمانويل كانط وفريدريك شيللر

د. خيرة بورنان (*)

د. جلـول مقورة (**)

— مقدمة :

تعتبر التربية الركن الركين لقيام الدُول، وتطور الحضارات والمجتمعات. وهي انشغال علمي وفلسفي وديني، وأخلاقي، بل وجمالي أيضا. وتبعا لهذا تختلف الرؤى المتعلقة بالتربية وتصور أهدافها ومنطلقاتها من مجال معرفي إلى آخر، ومن فيلسوف إلى آخر. والفلسفة بوصفها فعل عقائلي ونقدي متوجه بالسؤال إلى الإنسان قد جعلت الانشغال التربوي على رأس اهتماماتها .

وهكذا تراكمت ومنذ البدايات الأولى للتفكير الفلسفي، أطروحات وتصورات حول التربية، لقد انطوى — على سبيل المثال — كتاب الجمهورية لأفلاطون على رسالة تربوية محددة المعالم، بل في نظر روسو هو أحسن كتاب عالج التربية، وأنه ليس البتة كتاب في السياسة. وهذا الحكم صحيح إلا أنه مبالغ فيه ؛ إذ لم تتفصل — وبشكل مطلق — في أي تصور فلسفي التربية عن السياسة. ولقد تجلت هذه العلاقة على نحو لا يدع مجالا للشك مع فلاسفة عصر الأنوار، فالخطاب الفلسفي في هذا العصر، كان في جوهره، إما خطابا تربويا ذو أبعاد سياسية أو خطابا سياسيا ذو أبعاد تربوية .

والمستقرئ للإرث الفلسفي التربوي سيجد لا محالة أن لحظات مفصلية تشكله. ومن ذلك ما قدمه الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو من خلال

(*) أستاذ بقسم الفلسفة ، جامعة المسلة ، الجزائر .

(**) أستاذ بقسم الفلسفة، جامعة المسلة ، الجزائر.

كتابته "إميل أو في التربية"، وما قدمه كذلك فيلسوف النقد إيمانويل كانط، ومواطنه المعاصر له فريديريك شيللر. ويعتبر كتاب "تأملات في التربية"، الذي يصنف في المرحلة ما قبل النقدية من تطور المسار الفكري الكانطي، باكورة أعماله. لكن هل هذا التصنيف لا يعني خلو الكتاب - المتن الأساسي للتربية عند كانط - من منطلقات وأبعاد نقدية، هي التعبير الواضح عن روح العصر وهي روح نقدية، ترفض التقليد وتنزع نحو التجديد. وبالمثل يعد كتاب "رسائل في التربية الجمالية للإنسان" للفيلسوف والأديب الألماني فريديريك شيللر تعبير عن روح العصر الذي مزقته المنفعة والضرورة والصراعات السياسية، التي لا يمكن حلها ولا تجاوزها إلا بتلقي الإنسان لتربية جمالية. فالجمال هو السبيل الوحيد للحرية وانعتاق الإنسان من المنفعة وعودته إلى ذاته من جديد .

ومن خلال هذا المقال سنسلط الضوء على هذين المنظورين، بالتعرض - على التوالي - لوجهة نظر كل من كانط وشيللر في التربية .

أولاً : التربية عند إيمانويل كانط :

لئن كان انشغال كانط بالتربية، بحسب بعض الدارسين ليس مقصوداً لذاته؛ إذ لم يعمد إلى تأليف كتاب في التربية، إنما اضطرته ظروف التدريس في الجامعة إلى تدوين تأملاته في الموضوع^١، فإنه - وبالرغم من هذا - يمكن القول أن اهتمام كانط بالتربية يندرج لديه ضمن السؤال المركزي «ما الإنسان؟». وهو السؤال الجامع للأسئلة الثلاث التي شكلت هاجسه الفكري، ومشروعه النقدي. ففي رسالة أرسلها عام ١٧٩٣ إلى صديقه كارل فريدريش شتاوبلين، كتب كانط «إنَّ غاية التصميم الذي سبق أن وضعته، منذ زمن طويل، للعمل الذي أريد القيام به في ميدان الفلسفة الخالصة، هي الأجوبة عن الأسئلة الثلاثة الآتية :

(١) عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٠، ص ١٠٣.

١ - ماذا يمكنني أن أعرف؟ (الميتافيزيقا)

٢ - ماذا علي أن أفعل؟ (الأخلاق) .

٣ - ماذا يمكنني أن أمل؟ (الدين) .

ويلي هذه الأسئلة سؤال رابع : ما الإنسان؟ (الأنثروبولوجيا؛ وقد قدمت درسًا حول هذا السؤال خلال أكثر من ٢٠ عامًا^(١) . ولذلك قد لا نجانب الصواب إن قلنا أن فلسفة كانط محورها الرئيس هو الإنسان الذي بشر به عصر الأنوار؛ الإنسان القادر، الحر، المبدع، المواطن العالمي، كائن القيم الأخلاقية والقيم الإنسانية .

هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر (تأملات في التربية) باكورة كتاباته وإن كان آخر ما نشر منها، نُص نقدي بامتياز ينضاف إلى ثلاثية كانط النقدية^(٢)، بل يسبقها جميعا، وهو يتضمن بعدا عمليا تجريبيا، يتضمن خبرة نقدية ثاقبة للفعل التربوي، وتصورا لما يجب أن تكون عليه حال التربية والتعليم، خدمة للمواطن العالمي الصالح. لقد تجاوزت هذه التأملات سياقها التاريخي (النصف الثاني من القرن الثامن عشر) بطرحها قضايا وإشكاليات تربوية لا تزال راهنة .

(١) فؤاد مخوخ: من نقد العقل إلى هيرمينوطيقا الرموز (بحث في فلسفة الثقافة عند إرنست كاسيرر، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت — لبنان، ط١، ٢٠١٧، ص٤٩ هامش الصفحة) .

(٢) تتمثل هذه الثلاثية في: كتاب، نقد العقل النظري (١٧٨١)، الذي قام فيه كانط بتبسيط ما استعصى فيه على أفهام القراء أو التبس على النقاد، في كتاب مقدمات لكل ميتافيزيقا يمكن أن تصير علما (١٧٨٣)؛ كتاب، نقد العقل العملي (١٧٨٨)، وقد مهد له من قبل في كتابه أسس ميتافيزيقا الأخلاق (١٧٨٥)؛ كتاب، نقد ملكة الحكم (١٧٩٠)، وفيه دراسة فاحصة لمشكلات الجمال .

والتربية عند كانط خاصية إنسانية فـ« الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته»^١. هذا التحديد لماهية التربية فيه إشارة واضحة لموضوع التربية؛ أي الإنسان، وتتعلق بمختلف جوانبه الجسمية والنفسية والعقلية والخلقية. وبالتالي لا غرابة أن يتحدث كانط عن أنواع للتربية .

وإذا كانت التربية تحتل هذه المكانة في فلسفة كانط، فإن التساؤل الذي يطرح بشدة، هو: ما هو الأساس الذي أقام عليه كانط مشروعه التربوي؟ وماهي أبعاد التربية عنده ؟

يجد هذا المشروع أساسه، في التمييز الذي أقامه كانط بين الحيوان والإنسان؛ فإذا كان الحيوان يسير بمقتضى الغريزة ويسلك وفقا لها، لا يحتاج إلى تربية (رعاية) فإن الإنسان - بخلاف ذلك - يحتاج إلى تربية وهو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته، إذ لا يتحدد تطوره بشكل قبلي عن طريق الغريزة كونه الموجود الوحيد الذي يولد ناقصا، لكنه في الوقت نفسه مزود بمجموعة من الاستعدادات تمثل مبادئ نموه حتى يصل الإنسان إلى غايته، بل ما هو هام بالنسبة للإنسان هو أن يأخذ الارتقاء بنفسه مأخذ الجد ويوجه مشروعه الخاص بالتطور من خلال فكرة محددة ينتجها بنفسه. وعليه يقرر كانط أن الإنسان لا يستطيع أن يصير إنسانا إلا بالتربية، فهو ليس سوى ما تصنعه به التربية^٢ .

وأبرز الاستعدادات التي يولد الإنسان مزودا بها هو نزوعه نحو الخير، والذي يظل في حالة كمون، ولا يخرج من حال الوجود بالقوة إلى حال الوجود بالفعل إلا عن طريق التربية إذ« يجب على الإنسان أولا تنمية استعداداته إلى الخير فلم تضعها العناية الإلهية فيه مكتملة كلها وإنما هي

(١) إمانويل كانط: تأملات في التربية، ترجمة: محمود بن جماعة، ط١، دار محمد علي للنشر، تونس، ٢٠٠٥، ص ١١.

(٢) إمانويل كانط: تأملات في التربية، ص ١١.

مجرد استعدادات تفتقر إلى العلامة المميزة للخلقة^(١). وبالتبعية فإن الخير وإن كان متأصلا في الإنسان فإن الشر عارض، يعود بالأساس إلى إهمال الطبيعة الإنسانية وتركها عرضة للأهواء والرغبات المتصارعة، التي تصرفها عن غايتها الحقيقية، ألا وهي تحقيق الكمال الإنساني. فالشر لا يعود إلى الطبيعة الإنسانية ذاتها وإنما يرجع إلى غياب القوانين والقواعد التي يجب أن يمتثل الفرد الإنساني لها من خلال ما يتلقاه من تربية وانضباط .

والخاصية الثانية (الاستعداد الثاني) التي تميز الطبيعة الإنسانية عما عداها هو الحرية، فلإنسان بطبعه نزوع شديد إلى الحرية، بحيث يضحى من أجلها بكل شيء، إن بدأ يتعود عليه. ويبدو أن هذه الخاصية تتعارض مع الانضباط كمقوم مركزي للتربية بل هو من أهم مشاكل التربية، حيث يتساءل كانط : « ما السبيل إلى الجمع بين امتثال المرء قسراً للقانون وبين القدرة على استعمال حريته؟ »^(٢) . وسعياً منه لتجاوز هذه التناقض، أو تهذيبه وضع كانط ثلاث قواعد :

- ينبغي ترك الطفل حراً في كل الأمور منذ الطفولة الأولى باستثناء الأمور التي يمكن فيها أن يضر بنفسه، لكن شرط ألا يناوئ حرية الآخرين .
- ينبغي أن نبين له لأنه لا يقدر على بلوغ غايته إلا إذا ترك الآخرين يحققون غاياتهم .
- ينبغي أن نثبت له أننا نمارس عليه قسراً يقوده إلى استعمال حريته الخاصة، وأننا نتقنه لكي يستطيع هو ذاته أن يكون حراً (٣) .

إن الحديث عن الحرية كمكون مفصلي للإنسان/ التربية، هو بوجه من الوجوه حديث عن الكمال الأخلاقي بوصفه الغاية الأسمى التي ينشدها

(١) إمانويل كانط : تأملات في التربية ، ص ١٩ .

(٢) إمانويل كانط : تأملات في التربية ، ص ٢٧ .

(٣) إمانويل كانط : تأملات في التربية ، ص ١١ .

الإنسان، والذي لا يمكن بلوغه إلا بتوسط أخلاقي، أي عن طريق التربية الأخلاقية. وتعني ضمن ما تعنيه أن يسلك الإنسان وفقا للمبادئ لا بحسب الدوافع. وأيضا يجب أن يتمتع بإحساس يجعله لا يختار إلا الغايات الحسنة والتي يتبناها بالضرورة كل شخص، ويمكن أن تكون في الوقت ذاته غاية كل إنسان. وهذا ما سيؤكد كائنا كانا لاحقا في نقد العقل العملي .

وإذا ترتبط التربية ببعد مستقبلي عند كائنا إلا أنها ذات صلة مباشرة ومتجذرة بالمعيش واليومي، وهي بهذا ليست مجالا قائما على التجريد، ولا علما نظريا قائما بذاته، إنها "فن" مرتبط أشد الارتباط بالمجتمع. ويذكر كائنا للتربية بوصفها فنا أربعة أبعاد هي :

(أ) الانضباط : هو اللحظة التأسيسية الأولى في مسار التربية. وهو من حيث الأثر فعل سالب لا غير؛ إنه الفعل الذي يمنع المرء من العودة إلى الحالة الحيوانية وإتباع الغرائز والنوازع فهو ترويض للتوحش الأصلي للإنسان. أو بصيغة أخرى، الانضباط هو ما يحول الحيوانية إلى الإنسانية، ومن دونه يظل الإنسان في حالة التوحش وهذا الأخير حالة مستقلة عن القوانين، بينما الانضباط يخضع الإنسان لقوانين الإنسانية ويرتقي به نحو المواطن الصالح في الدولة الكونية المقبلة. لذلك يجب تعويد الإنسان في وقت مبكر على الامتثال لأوامر العقل، إذ لو ترك الإنسان في حادثة سنه لا يتصرف إلا وفق مشيئته دون وازع يزعه أو انضباط يردعه لاحتفظ طوال حياته بنوع من الوحشية. ولأجل ذلك ينتهي كائنا إلى نتيجة أساسية مفادها أن غياب الانضباط لهو شر أعظم. وكان من شرب على شيء شاب عليه .

(ب) التثقيف : ويشتمل على التعلم ومختلف أنواع التحصيل والمعارف والمهارات، لأن الثقافة هي التي توجد المهارة، وهذه الأخيرة هي امتلاك القدرة على تحقيق غايات ما، فهناك مهارات حسنة في ذاتها كما هي حال القراءة والكتابة، وأخرى تمكن من بلوغ مآرب إنسانية أخرى .

(ج) التحضر : على كل فرد أن يكون متكيفًا مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وأن يكون فاعلاً ومؤثرًا فيه، أي أن يكون متمدناً يساهم في بناء الحضارة الإنسانية التي هو جزء منها ، وأن يكون متمدناً معناه أن يمتلك آداب الممارسة والسلوك المهدب التي تميز مرحلة التمدن .

(د) التخليق : يعد هذا مقصد المراحل الثلاث الأولى، فلا بد من الحرص على التنشئة الأخلاقية، وهي ليست غاية لفرد بعينه بل هي غاية للأنوع الإنساني ككل. إنها تربية قوامها مفهوم الواجب، وهو نوعان: واجب تجاه الذات، يتمثل في امتلاك إحساس داخلي بالكرامة يجعل الإنسان أنبل من سائر المخلوقات جميعاً، ومن واجب الإنسان ألا يتخلى في شخصه عن كرامة الإنسانية هذه. أما الواجب الثاني فيكون بإزاء الآخرين، إذ ليس كافياً أن يكون الإنسان مؤهلاً وقادراً على القيام بكل أنواع المهارات وبلوغ الغايات، بل الواجب أن يمتلك إحساساً يجعله لا يختار إلا الغايات الحسنة التي يتبناها كل شخص، ويمكن في نفس الوقت أن تكون غايات كل إنسان ^(١) . وهو ما سيعبر عنه لاحقاً كأنط في قاعدة الأمر القطعي: « افعل بحيث تعامل الإنسانية ممثلة في شخصك أو أي شخص آخر كغاية لا مجرد وسيلة » .

ولمّا كانت التربية بهذا القدر من الأهمية فلقد أدرك كأنط منذ البداية أن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى سيّد وفي الآن ذاته هو بحاجة إلى مربّي، ويخطئ كل من يجادل في أهمية التربية أو السياسة، فد « ثمة اكتشافان إنسانيان يحق لنا أن نعتبرهما أصعب الاكتشافات، وهما فن سياسة البشر، وفن تربيتهم » ^(٢) . ولأجل ذلك يقرر كأنط أن الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق الخير العام للإنسانية .

(١) إمانويل كأنط : تأملات في التربية ، ص ٢٣ .

(٢) إمانويل كأنط : تأملات في التربية ، ص ١٨ .

وتقع مسؤولية تحقيق هذا الهدف على الرعية والحكام على حد سواء، فالإصلاح يجب أن يكون شاملاً، يتجاوز المصالح الفردية الضيقة ويتعالى على الأنانية. لكن لما كان الوالدان لا يهتمان إلا لنجاح أبنائهما وتكليفهما مع الواقع مهما كان هذا الواقع فاسداً، ولما كان الأمراء لا يرون في رعيّتهم إلا أدوات تحقق غاياتهم الخاصة، فإن كلا نوعي التربية يلغيان الهدف الأسمى لها، وهو خير الإنسانية جمعاء لا خير الأفراد. وإذ ذاك فالتربية التي تستجيب لعصر الأنوار ليست على شاكلة خطاب في الطريقة؛ أي مجموعة قواعد، ولا هي من قبيل الوصايا الدينية والأخلاقية التي متى التزم بها الفرد لاحت له بمشائر الأنوار، بل هي فعل تراكمي تساهم فيه الأجيال جيلاً بعد جيل. إنها تربية ذات بعد مستقبلي لا يدركه إلا من أوتي تبصراً يمكنه من تصور الخير الكلّي، يقول كانط: «إن الطبيعة الإنسانية لا تستطيع أن تقارب غاياتها بالتدريج إلا بفضل جهود أشخاص ذوي مشاعر رغبة، يهتمون بالخير الكلّي ولهم القدرة على [تصور] فكرة حالة فضلى آتية» (١).

ولأجل هذا يدعو كانط المسؤولين عن الشأن التربوي أن يضعوا في الحسبان المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه تربية المواطن العالمي، المواطن الأنواري، الذي أصبح أكثر من أي وقت مضى يؤمن بالتقدم؛ فالتقدم - وليس التنقيح كما في الاعتقاد الإنجيلي - هو مطلب الإنسانية وغايتها الأساسية.

وتحقيقاً لهذا المسعى يجب ألا يربى الأطفال فقط بحسب حالة النّوع البشري، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانية وغايتها الكاملة (٢). ويعنى هذا أن التربية مسؤولية جميع الأجيال؛ فكل جيل عليه مسؤولية تلقين التربية للجيل الذي يليه على أحسن وجه، وهكذا يكون بوسع كل جيل أن يكون أحسن من الجيل الأول. وبهذا يكون كانط قد تجاوز التصور البراغماتي/الاجتماعي للتربية على أنها مجرد

(١) إمانويل كانط: تأملات في التربية، ص ٢١.

(٢) إمانويل كانط: تأملات في التربية، ص ١٩.

التكيف مع العصر وتكوين أناس يسايرون شروط الراهن كيفما كان، ليؤسس كائناً لتصور عقلائي نقدي للتربية. تربية ستؤهل الفرد لأن يكون مواطناً كونياً .

وأول خطوة في الاتجاه الصحيح لتحقيق الهدف الأسمى من التربية تبدأ من الأمراء الذين يجب أن يخضعوا لتربية صارمة منذ حداثةهم، تدفعهم إلى إثارة الخير العام والسعي إلى تحقيق الغايات الإنسانية العليا، وأهمها دفع الناس إلى المرحلة الأخلاقية التي تلغي كل الدوافع والميول الأنانية للصالح العام. أما ثاني خطوة فهي ضرورة تربية النشء تربية تتأى به على أن يكون مواطناً خائفاً مطيعاً، إنها تربية يجسدها شعار الأنوار "تجراً على استعمال عقلك"، ومن جهة أخرى تربية تضبطها قوانين واضحة تتأطر من خلال القانون الأخلاقي بوصفه سلطة داخلية تلو كل سلطة .

لكن هل نجح كائناً من خلال مقارنته الأخلاقية في التربية أن يحل المشكلات السائدة في مجتمعه؟ وهل الحد الفاصل الذي وضعه بين الطبيعة والثقافة كان الحل الأمثل لمشكل التربية؟ بالنسبة إلى فريديريك شيللر المازق الحقيقي الذي يواجهه الإنسان يكمن في التمييز المطلق بين الحدين الحس والعقل، أو بشكل عام بين الطبيعة والثقافة .

ثانياً : التربية عند فريديريك شيللر :

قبل التطرق لموقف شيللر من التربية والذي يجب أن يركز في نظره على التوازن بين ما هو حسي وعقلي، لابد من تنويه يخص جذر ثنائية المادة والروح، الذي يجد أساسه الراسخ في ثنائية العقل كمقابل للحس. وهي ثنائية قديمة في تاريخ الفكر الفلسفي؛ فقد أخذت تحتل مكانها كمشكلة محورية في الفكر الفلسفي اليوناني وخاصة عند أفلاطون، فهذا الأخير اعتبر أن معرفة الكليات والمثاليات أرقى بكثير من معرفة ظواهر الطبيعة. واتخذت هذه التفرقة فيما بعد صوراً مختلفة؛ فالفلسفة المسيحية كانت واضحة أيما وضوح في الفصل بين الجسد والروح والمقدس والمدنس. واتسمت

الفلسفة الحديثة والديكارتية على وجه التحديد، بثنائية الجسم والنفس وهذه أي النفس هي مبدأ الفكر والوجود. والجمع بين الفكر والوجود أو بين الماهية والوجود لا يكون إلا لكائن مطلق هو الله. وهذا يعني أن ديكارت قد قطع الطريق لإمكانية التأليف بين تلك الثنائيات أو النقائض على مستوى الموجود الناقص أي الإنسان .

ووضع كانط ثنائية تصل إلى حدودها القصوى في نظرتها للإنسان فهو من ناحية جسما فيزيقيا وهو من ناحية أخرى كائن روحي. وإذا كان كانط حض على رد الجوانب الظاهرية في الإنسان إلى الأسس المادية، غير أنه فصل بين هذه الجوانب وبين جوانب حياته الروحية إذ أعلن صراحة «أن مفهوم الروح لا يمكن أن يُعالج كما لو كان مشتقا عن طريق التجريد من التجربة»^١. وقد حدد كانط استناداً إلى تلك الثنائية المعالم المنهجية التي ينبغي استخدامها في دراسة الإنسان، إذ يرفض تناول سلوك الإنسان بواسطة منهج العلوم التي تدرس عالم الظواهر، بل ويرفض كذلك استخدام طرقها التحليلية التعميمية في دراسة سلوك الإنسان، فالإنسان في جانبه الروحي لا يخضع للقانون بالمعنى الفيزيقي بل هو حر طليق، بحيث لا يتحقق الإدراك والفهم العقلي لحياته وسلوكه إلا بواسطة المناهج التأملية الفلسفية، وخاصة عن طريق عملية الإدراك الحدسي للكيانات الشاملة التي لا يجوز تفكيكها بواسطة التحليل الذري .

لكن، إذا كان كانط قد فصل بين الطبيعة والثقافة وبين الحواس والعقل، وبين الأهواء (الرغبة) والواجب، فإن شيللر منطلقاً من كانط ومعارضاً له في أن سيكون موجهاً أكثر بهاجس الجمع أكثر من التجزئة، وبفكرة الكلية والوحدة؛ وحدة الإنسان أو ما يسميه الإنسان الكامل حيناً

(١) جمال محمد أحمد سليمان: إيمانويل كانط أنطولوجيا الوجود، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٩ ص ٢٥٧.

والإنسان المثالي حيناً آخر^١. هذا الإنسان لا يصير كاملاً إلا بتربية جمالية تهذب الطبع والذوق .

كما لم يكن شيللر معنياً بشكل مباشر بالصراع الدائر بين علوم المادة وعلوم الروح، أو على نحو أدق بمسألة التأصيل للعلوم الروحية كما سيضطلع بها - لاحقاً - مواطنه فلهم دلتاي Diltthey, Wilhelm (١٨٣٣-١٩١١)^(٩). ويرجع ذلك بحسب قراءة الفيلسوف المعاصر ومؤرخ الأفكار الفرنسي ميشيل فوكو الأركيولوجية (الحفرية) لوثيقة عصر الحداثة أن مشكلة المنهج في العلوم الإنسانية لم تتضح معالمها بوصفها حدثاً في نسق المعرفة إلا في القرن التاسع عشر، فالإنسان كمقاربة منهجية ليس أقدم إشكالية طرحت ذاتها على المعرفة الإنسانية، فهو اختراع حديث فيها، لا يتجاوز عمره مئتي سنة^(٢) .

(١) فريدريش شيللر : مقالات فلسفية (في المسرح والشعر ومسائل تتعلق بالإستطيقا) ، ترجمة: علي مصباح، منشورات الجمل ، بغداد - بيروت، ط ١، ٢٠١٧ ، ص ٨ .

(٩) إذا كان الرأي المتعلق بتمييز الدراسات الإنسانية، عن العلوم الطبيعية قد ظهر خلال الجدل والمناقشات التي دارت في القرن التاسع عشر حول اعتبار العلم الطبيعي كنموذج للعلوم الإنسانية، فلعل أول من صاغ هذا الرأي صياغة واضحة دقيقة، وبطريقة فيها من الجدة والابتكار ما لم يوجد في سابقتها الفيلسوف الألماني فلهم دلتاي Diltthey, Wilhelm (١٨٣٣-١٩١١) عندما انعطف بالهرمينوطيقا من فرع ملحق بالفيلولوجيا إلى الإيستمولوجيا، ورأى فيها إمكانية أن تصبح منهجاً أو أرغانوناً لعلوم الروح، أو العلوم التاريخية. وما يترتب على ذلك بحسب دلتاي، هو أننا إذا كنا نكتفي بدراسة العلوم الطبيعية من خلال تفسيرها، فإننا في العلوم الإنسانية نحتاج إلى الفهم الذي ينفذ إلى المعاني الباطنية، وفي قول مشهور له: «نحن نفسر الطبيعة، أما علوم الروح فعلى أن نفهمها»، فالفهم عنده يخص الموجود البشري .

(٢) ميشيل فوكو: الكلمات والأشياء، ترجمة: ترجمة مطاع الصفدي وآخرون، مركز الأتماء

القومي، بيروت - لبنان، ط ١، ١٩٩٠، ص ٣١٣.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فشيلر وإن جعل الجمال مدخلا لفهم الإنسان وبلوغه أسمى معاني الحرية والإنسانية لم يكن معنيا بتأسيس مذهب فلسفي، ربما يعود ذلك إلى تكوينه الفكري؛ فهو الشاعر والفيلسوف، والمسرحي، ولقد كان هو نفسه واعيا بذلك، حيث كتب مرة لصديقه الشاعر جوته : « أراني كالمخلوق الهجين، أتأرجح بين الفكرة وبين التأمل، أو بين عقل محكوم بالقواعد، وبين خيال حر وهذا ما أورثني مظهرا على قدر من التشوش والارتباك في مجال الفكر النظري »^(١). لكن هذه الفوضى التي تعتلج داخل نفس الشاعر / الفيلسوف ما تلبث أن تزول وتري في التناقض انسجاما ووحدة وليس صراعا عديميا، ومرد ذلك إلى الإنسان تتقاسمه وتتجاوزه غريزتان أساسيتان، أو - حسب مارك جيمينيز - نزوعان أحدهما حسي وآخر عقلي^(٢).

تنزع الغريزة الحسية (l'instinct, sensible) إلى وضع الإنسان داخل حدود الزمان وتحويله إلى مادة. هذه الغريزة تظل تسحبه دوما إلى العالم الحسي وحدوده كلما هم بالانطلاق نحو اللامتناهي. وبهذا المعنى تعيق عملية اكتماله. بينما الغريزة العقلية (l'instinct, formel) وبحكم طبيعة الإنسان العاقلة، تدفع بالشخصية للتعبير عن نفسها ككيان حر وثابت ومهما كانت التحولات التي تطرأ على أحواله. وتطمح هذه الغريزة إلى جعل كل واقع أبدي وضروري؛ في كلمة إنها تطلب الحقيقة والخير^(٣). وإذا كان موضوع الغريزة الحسية هو الحياة في معنى أوسع؛ مفهوم يعني مجمل الوجود المادي وكل حضور حسي مباشر، فموضوع الغريزة العقلية هو

(١) فريدريش شيلر: في التربية الجمالية للإنسان، ترجمة: وفاء محمد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١، ص

(٢) مارك جيمينيز: ما الجمالية؟ ترجمة، شريل داغر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - لبنان، ١، ٢٠٠٩، ص ١٨٢.

(٣) فريدريش شيلر: مقالات فلسفية ص ٧٢.

الصورة في المعنى الحقيقي كما في المعنى المجازي؛ مفهوم يضم كل المكونات الشكلية للأشياء وكل علاقات هذه الأخيرة بطاقتها العقلية (١).

ويدرك شيللر وهو ابن عصره ومواطن في دولة أن الثنائية كسمة دالة على عصر الحداثة أفضت إلى قطيعة لا تخطئها عين مبصرة. يكتب عن هذا الانفصال، « فالدولة والكنيسة والقانون والأعراف كلها قد عمها التمزق والتفكك ففصل الاستمتاع عن العمل وفصلت الوسائل عن الغايات » (٢). إنها لأزمة حقيقية كشفت عن هوة سحيقة بين ما هو مادي وما هو روحي، بل طغيان المادة على الروح. لكن لم استحال الأمر إلى هكذا حال؟ حسب شيللر السبب يعود إلى شرور الحضارة، ومن بينها: التخصص، والاعترا ب .

إن التخصص وهو ابن العصر الحديث جعل من العلم الصنم الجديد الذي يجب أن يعبد، طالما أنه السبيل الوحيدة لتحقيق الرفاه المادي أي سعادة الإنسان، وأن الماضي قدما في سلم الحضارة هو رهين الاعتقاد في سلطان العلم وفاعلية العقل. وأدى هذا الوضع إلى :

- تفتت عرى الوحدة والتكامل بين الحقائق المعرفية وتشظيها، فتكامل العلوم لم يعد مطلبا أساسيا .
- عدم صدور الحقائق التي تتعلق بالإنسان عن ظاهريات الروح بقدر صدورها عن الظواهر الطبيعية. فالإنسان جزء من الطبيعة، والقوانين التي تتحكم في الكل تتحكم في الجزء، وفقا لاحتمية مطلقة .
- انحسر الفن وفقد قيمته الروحية، وسيطر على المخيلة النزوع العلمي. ويصور شيللر هذا الوضع أبلغ تصوير في الرسالة الثانية ومما جاء فيها: « غير أن الضرورة هي السيدة اليوم، وهي تخضع لسلطوتها، وتحت نيرها الطاغى عنق إنسانية ضرب الفساد في أوصالها. والمنفعة هي

(١) فريدريش شيللر: مقالات فلسفية، ص ١٠٥ .

(٢) فريدريش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص ١٦٩ .

المعبود عصر الأعظم، يجب على سائر القوى أن تخدم في رجا به، وعلى كل المواهب أن تقسم لها يمين الولاء، وفي ظل هذه الموازين المختلة فقدت الخدمة الروحية للفن وزنها وقدرها، فهي تفر من سوق عصرنا المليء بالضوضاء، وقد حرمت من كل تشجيع... وقد أخذت روح البحث في صميمها تستولي من الخيال على مقاطعة تلوى الأخرى، فألت جبهات الفن إلى انكماش على حين اتسعت حدود العلم» (١).

وبالمحصلة ونتيجة الشر الأول فقد الإنسان إنسانيته لمّا سمح بطغيان العلم الوضعي، وعندما رأى فيه الإنجيل الجديد الذي يتضن النبوءة الصادقة والجواب الجامع المانع عن سؤال: من هو الإنسان؟ أو في صيغة أخرى ما هو الإنسان؟ (٢)

ويرتبط الشر الثاني أي الاغتراب عضويا بالشر الأول؛ لقد أصبح الإنسان نتيجة طغيان العلم الوضعي يعيش غربة مزدوجة: غربة عن ذاته لمّا تمّ تخفيض الجسدية والخيال وما هو روحي لديه باسم العلم، وغربة أخرى داخل مجتمعه أو دولته لمّا تمّ حصر الفضيلة الإنسانية كقيمة من قيم التّقدم الأنواري في مستقبلها السياسي، أي تحقق المواطن الحر داخل الدولة التعاقدية. وأن تعيش غريبا داخل ذاتك أو غريبا في وطنك، فهي حالة

(١) فريدريش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص ١٥٣.

(٢) تساعل ديكارت في التأمل الثاني قائلا: «كنت أعتقد، صراحة أنني إنسان. لكن ما هو الإنسان؟» (رنيه ديكارت: تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت - باريس، ط ٤ ١٩٨٨، ص ٧٧). ولم تكن اللحظة الديكارتية اللحظة الوحيدة التي تم فيها التساؤل بشكل معلن عن الإنسان، بل تواصل طرح سؤال الإنسان مع آخر فلاسفة الأنوار إيمانويل كانط، معتبرا إياه السؤال المحوري الذي يختزل كل الأسئلة؛ فكل ما يثيره البشر من موضوعات لا يكاد يعدو أسئلة ثلاثة: «ما الذي يمكنني أن أعرفه؟ وما الذي ينبغي لي أن أعمله؟ وما الذي أستطيع أن أمله؟» وهذه المسائل الثلاث تتلخص جميعا في سؤال واحد: «ما هو الإنسان؟». ثم سيعيد الفيلسوف الألماني المعاصر هارتن هيدجر طرح السؤال عن الإنسان بالصيغة الآتية: من هو الإنسان؟

سيكولوجية فظيعة جدا، إنها الخواء والفراغ، والفرغ، هي بحق وجه قبيح من أوجه الشر. إن الإنسان قد أصبح هو نفسه مجرد جزء أو شظية أو كسرة، وبدلا من أن يسم طبيعته بطابع الإنسانية إذ به يصبح موسوما بطابع حرفته وعمله (١). حقا لقد استحال الإنسان إلى شيء.

ودواء هذه الشرور وحل أزمة العصر الحديث عند شيللر، يلتبس في أمرين اثنين؛ الأمر الأول منهما إبستمولوجي وسيكولوجي على حد سواء. وهو النظر بعمق في الثنائيات المتقابلة (العقل والحس، الحرية والهوى، الواجب والميل، المطلق والمتناهي، القوة الدافعة الصورية والقوة الدافعة المادية... إلخ). وبدلا من اعتبار أحد طرفيها أفضل من الطرف الآخر، ففعل كهذا هو الدرجة الصفر من التفكير إنه لعدمية صريحة. إن حل الأزمة - إنن - يكمن في الاعتراف وقبول هذا التضاد الثنائي على أنه ميزة جوهرية في الإنسان كما في الطبيعة. ومن وجهة نظر إبستمولوجية يجب أن يكف الإنسان على معارضة العلم بالفن والجمال وكأنهما برزخان لا يلتقيان. إن التفرقة بين المعقول واللامعقول في العلم الإنساني مصطنعة، في حين أن العلوم موحدة ومتكاملة، أو هكذا يجب أن تكون.

أما الأمر الثاني فهو أخلاقي وجمالي وسياسي في آن. ويتمثل في العبور من المادية إلى الأخلاق مرورا - بتوسط - بالطور الجمالي، أو كما يقول شيللر: « ليس ثمة من سبيل آخر يجعل من إنسان الحس إنسان العقل إلا بجعله إنسان جمال أولا » (٢). وفي هذا إقرار بما للجمال والفن ومن أهمية في توحيد عالمي المحسوس والمعقول في عالم واحد. وهو الشرط الضروري لاستعيد الإنسان تناغمه وتوازنه المفقود. في محاضرة له بعنوان «المسرح منظورا إليه كمؤسسة أخلاقية»، بوأ شيللر الفن (المسرح، الشعر،

(١) فريدرش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص ١٦٩.

(٢) فريدرش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص

الفنون التشكيلية) منزلة تربوية، يتولى بموجبها تربية الإنسان جماليا وأخلاقيا. والفن كمدرسة للتربية الأخلاقية لا بالمعنى التقني أو الوعظي للتربية، بل من خلال وضع الإنسان وجها لوجها مع متناقضاته ومع الصراع الذي يخضع إليه داخل تلك المتناقضات ^(١). وبدلا من فكرة التطهير الأرسطية سيجعل شيللر إعادة بناء الوحدة الكلية للإنسان التي مزقتها شرور الحضارة الحديثة هي المهمة الأولى للفن، ليس الهروب من هذه الحضارة والمطالبة بالعودة إلى الحالة الطبيعية على الطريقة الروسية هو الحل، بل تربية المواطن الحر صاحب النفس الجميلة هو الحل لكل دولة تخشى خطر الثورة الهمجية. وهذا لن يتحقق إلا بالحرية.

تأخذ الحرية عند شيللر معنى التحرر، ولذلك فهي فعل، وليست حالة شعورية كما عند ديكارت، ولا مسلمة من مسلمات العقل العملي الكانطي. إنها فعل الجمال الحق في الإنسانية الذي يحفظ للإنسان اتزانه وفي غيابها يحل الإنسان المتوتر، وهو الشخص «الذي يعاني من قهر الإحساسات مثلما يعاني من قهر الأفكار» ^(٢). ويأتي قهر الإحساسات متى انفردت القوة الحسية في الإنسان بالهيمنة على وجوده، كما يأتي قهر الأفكار متى انفردت القوة العاقلة فيه بالهيمنة على وجوده. ومهمة الجمال الحق أن يعمل على خلاص الإنسان من نوعي القهر الحسي والفكري في معادلة التوازن. يجمع فيها الفن من خلال الجمال بين الصورة الهادئة التي تؤدي إلى التلطيف من حياة الوحشية والقسوة والتمهيد بذلك للانتقال من الأحساسات إلى الأفكار.

والحرية عند شيللر ليست حرية سياسية وإن كانت ستتربط عنها نتائج سياسية، بل هي نوع الحرية الذي يركز على ما للإنسان من طبيعة مركبة

(١) فريدريش شيللر: مقالات فلسفية، ص ١٠٩.

(٢) فريدريش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص ٢٢٥.

أو مؤتلفة. وحتى يؤدي الجمال وظيفته يجب أن ينظر إليه لا كموضوع للمتعة والتفضيل الجمالي فقط، بل وكأداة للتحرر وتحقيق الانسجام والتناغم في المستويات الثلاثة الآتية :

(أ) المستوى الذاتي :

يتحقق الانسجام مع الذات - كما مر معنا - من خلال صقل عام ومتوازن لسائر القوى والملكات التي تتصارع فيما بينها. فلابد من تحقيق توازن بين الجانب الحسي والجانب العقلي وإنهاء الصراع بين الغريزتين الأساسيتين، فلا يجب أن يكون الإنسان محكوما بالطبيعة فقط، ولا العقل وحده، بل يجب أن يكون الطبيعة والعقل منسجمين، بحيث يكمل أحدهما الآخر. وعند تحقق هذا الإندغام أو ما يسميه شيللر بـ (المعية مع الذات) تصبح هذه الأخيرة المصدر الأساسي الذي يستقى منه الإحساس بالجمال، وتصبح أيضا مصدرا للحكم الجمالي، أي تصبح مشرعة في المجال الإستيطقي، وفقا للقاعدة الأخلاقية الكانطية : على المرء أن يشرع لنفسه وكأنه يشرع للناس جميعا. ويحصل هذا لما يستوعب كل فرد في ذاته المعنى الكامل للإنسان وينوب عن النوع الإنساني كله. وهنا يصير الجمال كمال التحقق لإنسانية الإنسان .

وبالنتيجة الجمال كوسيلة وكتوسط يلعب دورا مزدوجا، الأساس فيه اكمال النقص وتحقيق التوازن؛ فمن غلبت عليه الحواس وتمكنت منه المادة جذبته الجمال إلى عالم الصورة والفكر، فيتوازن المادي فيه بالصوري، أو من غلب عليه الفكر وتمكنت منه الصورة، جذبته الجمال إلى عالم المادة والحواس، فيتوازن الصوري فيه بالمادي .

(ب) المستوى البيئي - ذاتي :

لم يسع شيللر إلى جسر الهوة بين الغريزتين الحسية والصورية على المستوى الذاتي، بل وكذلك الهوة الموجودة بين الذات والآخر عن طريق المعية بتوسط جمالي أيضا. فتحقيق المعية مع الذات شرط ضروري إلا أنه

غير كاف فلا بد من تحقيق وحدة أخرى بيئي ذاتية أي تحقيق " المعية مع الآخر " باعتباره غاية في ذاته. يكتب شيللر موضحا هذا التناغم الجمالي/ الاجتماعي « لن يتفتح عن الجمال برعمه الغض البهيج إلا عندما يأوي الإنسان ساكنا هادئا مطمئنا في مستقر له، فيعيش في معية مع ذاته، ثم مع الجنس البشري بأجمعه بمجرد أن يفرغ من ذاته» ^(١). ذلك أن الإحساس بالجمال يضيف شيللر لا يكون إلا باستبطان للذات وتفاعل مع الآخرين، معية الفرد مع ذاته تكشف له عن " الصورة " أو " الشكل " في الجمال، وأن معيته مع الآخرين يملأ هذا الشكل بمضمون اجتماعي واقعي .

(ج) المستوى السياسي :

أحد الحلول الضرورية بالنسبة إلى شيللر لتجاوز الأزمة السياسية وتلافي نتائجها الخطيرة ليس هو الثورة على شاكلة الثورة الفرنسية التي أكلت بنيتها. لأن في ذلك خروج عن القانون وضرب من الترددي الأخلاقي يهدف إلى اشباع النزوات الحيوانية. إنها الهمجية والبربرية بأمر عينها. ولأجل ذلك ينصح الأمير كريستيان فريديريك - وهو من توجه إليه بهذه الرسائل - مخاطبا إياه: «... وأنه إذا كان علينا أن نجد حلا عمليا لتلك المشكلة السياسية، فإنه يتعين علينا حقا أن نسير على درب الإستطبيقا، طالما أننا نبلغ إلى الحرية مروراً بالجمال» ^(٢).

إن الثورة الحقيقية التي تستند إلى القيم الإنسانية النبيلة (الحرية، الإخاء، المساواة) تتم على مستوى الوجدان وداخل النفس من خلال تربية الذوق وتهذيب الطباع والاهتداء بنور ذلك الشعاع الذي ينطلق من الذات لينير الآخر وينعكس مرتدا إليها وقد تضاعفت. لكن هل عرفت الدولة الجميلة، دولة الحرية والإنسانية الحقّة طريقها نحو التحقق؟ وهل استعداد الإنسان بتوسط التربية الجمالية توازنه وتناغمه المفقود؟

(١) فريديش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص .

(٢) فريديش شيللر: في التربية الجمالية للإنسان، ص ١٥٤.

- الخاتمة :

نتبين من خلال ما تقدم أن التربية كانت ولا تزال الشغل الشاغل لمعظم الفلاسفة والمفكرين، ولقد عمل فلاسفة عصر الأنوار ومفكره من خلال التربية على إخراج الإنسان من عالمه الضيق الذي تحاصره الأوهام والجهالات وكل أنواع التقاليد البالية، لتضعه قبالة عالم قوامه التصورات العلمية والعقلانية والكرامة الإنسانية. ولذلك شكلت الكتابة حول التربية أو في التربية هاجسا حقيقيا لدى الكثيرين منهم، بل غدت عندهم " تمرينا فلسفيا" لما يتم التنظير له، باعتبار التربية الشرط الرئيس المؤسس لعصر الأنوار .

وكانط وشيللر نموذجان رئيسيان عن هذا الاهتمام، ولقد كان كانط نفسه كان على وعي منذ بواكير كتاباته بأن الهدف من فلسفته هو تكوين تصور عن الإنسان في بعده الكوني. وهو بعد ذو حدين لا ينفصل الواحد منهما عن الآخر؛ يتعلق الأول بالجانب الإيتيقي (الأخلاقي/ التربوي) ، ويتعلق الثاني بالجانب السياسي. وإذا أخذت التربية والأخلاقية منها على وجه الخصوص عندا كانط مسارا نقديا يتمثل في كتابه نقد العقل العملي، فإن التربية عند شيللر ومن منطلق كانطي منعطفها جماليا يرى في الجمال إمكانية اصلاح الدولة والفرد على حد سواء .

المصادر والمراجع

١. فؤاد مخوخ : من نقد العقل إلى هيرمينوطيقا الرموز (بحث في فلسفة الثقافة عند إرنست كاسيرر، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠١٧.
٢. إيمانويل كانط : تأملات في التربية، تع، تع: محمود بن جماعة، ط١، دار محمد علي للنشر، تونس، ٢٠٠٥.
٣. جمال محمد أحمد سليمان : إيمانويل كانط أنطولوجيا الوجود، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
٤. فريدريش شيللر : مقالات فلسفية (في المسرح والشعر ومسائل تتعلق بالإستطيقا)، ترجمة: علي مصباح، منشورات الجمل، بغداد - بيروت، ط١، ٢٠١٧.
٥. فريدريش شيللر : في التربية الجمالية للإنسان، ترجمة: وفاء محمد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١.
٦. مارك جيمينيز : ما الجمالية؟ ترجمة، شريل داغر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠٩.
٧. عبد الرحمن بدوي : فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٠.