المثالية الكانتية وأبعادها التربوية
(دراسة في فلسفة التربية)

الدكتور صابر جيدوري
كلية التربية
جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور فلسفة «كانت» المثالية لبعض جوانب التربية اللازمة لإنماء الشخصية الإنسانية، والمتمثلة في القيم الأخلاقية ودور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية من جهة، والمنهج والأنشطة المدرسية من جهة ثانية، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة – من خلال استخدامها طريقة تحليل المحتوى بصورتها الكيفية – إلى إبراز أهمّ الأفكار الفلسفية التي قامت عليها مثالية «كانت» مما شكل أرضية فلسفية واسعة استطاع من خلالها الباحث أن يوضح كيف ارتبط مذهب «كانت» الفلسفي ببعض الجوانب التربوية، حيث توصَّل إلى أن القيم الأخلاقية في مثالية «كانت» مطلقة، وأن هدف التربية يتمثل بترسيخ ما هو قائم في المجتمع من قيم، وأن التجربة لا يمكن أن تكون مصدراً للقيم أو وسيلة لإدراكها.

وفيما يتصل بالمعلم والمتعلم، فقد أكدت مثالية «كانت» أن المعلم هو النموذج (المثال)، ومهمته تشكيل المتعلم وفق القواعد والأصول الأخلاقية الكانتية، في حين أن مهمة المنهج هي التركيز على الطبيعة الروحية للفرد، من خلال توظيفه للأنشطة المدرسية التي تسهم في توسيع مدارك المتعلم، وتنمية مهارات التفكير المنطقي لديه.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي نمواً متزايداً في المعارف والقيم في مجالات الحياة كافة، ومن الواضح أن هذه المعارف والقيم لا تأخذ طريقها نحو النمو من دون تربية واعية هادفة تسهم في تكوين الإنسان القادر على الارتقاء بحياته وحياة مجتمعه، فضلاً عن مشاركته في شتى مناحي الأنشطة الاجتماعية، وقد حاولت المذاهب الفلسفية المختلفة عبر العصور الإنسانية إثارة الكثير من الأسئلة في العملية التربوية، فعلى سبيل المثال لا الحصر: ماذا نعلّم؟ ومن أجل ماذا؟ كيف نعلّم؟ لماذا العقل؟ لماذا العلم؟ أسئلة تطرح مسألة التعليم برمتها: بنيته، غاياته، المناهج وإعداد المعلم، البحث التربوي، أهداف التربية... الخ (جيوشي، 1997، 513).

والمستقرئ للمذاهب الفلسفية المختلفة وانعكاساتها التربوية يستطيع أن يصل إلى نتيجة مؤداها: أن الفلاسفة لم يصلوا بعد إلى نتائج متفق عليها في المجال التربوي، **فالفلسفة المثالية** التي يمثلها كل من «أفلاطون» قديماً و«كانت وباركلي وهيجل» حديثاً تُعرِّف التربية بأنها: «مساعدة المتعلم في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة، وأن هدف التربية – من وجهة النظر المثالية – هو إعداد الإنسان للحياة بتزويده بالمعرفة كي يصبح إنساناً خيراً»(كريم وآخرون، 1995، 229)، أما **الفلسفة الواقعية** «فتنظر للتربية بصفتها عملية توافق بين الفرد والبيئة المتغيرة، بحيث تحقق للفرد توازناً عقلياً وجسمياً مع بيئته المادية والاجتماعية، وتُعدَّه للحياة العملية كي يفهم واقعه الذي يعيش فيه، ومن هنا يتبلور هدفها في تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله، ولذا فهي تؤكد على المعرفة كأساس للتربية».(كريم وآخرون، 1995، 270)

في حين أن **الفلسفة البراجماتية** التي يمثلها كل من «بيرس وجيمس وديوي» فإنها تنظر إلى التربية «كعملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، ومن هنا تؤكد «البراجماتية» ضرورة النظر إلى التربية بوصفها

غاية في ذاتها، على أن يكون مقياس قيمة التربية المدرسية هو درجة ما تخلقه من الرغبة في استمرار النمو، وما تعدَّه من الوسائل لجعل التلاميذ أكثر حرية»(ديوي، 1928، 24)، وهذا يتطلب بطبيعة الحال أن تكون الأهداف التربوية مرنة قابلة للتغيير.

وترى **الفلسفة الوجودية** التي يمثلها «سورين كيركيجارد» أن التربية هي «قدرة الإنسان على الوعي بذاته ولذاته، وأن هدف التربية طبقاً لذلك يتحدد في تنمية حدة الوعي لدى المتعلم».(Gutek, 1974, 201) بعبارة أخرى، تنظر الوجودية إلى التربية بوصفها عملية فردية تسعى لتحقيق ذاتية الفرد كي يعي الفرد ذاته. بينما تذهب **الفلسفة الطبيعية** على لسان ممثلها «جان جاك روسو» إلى القول: "إن الطبيعة الإنسانية خيرة ولكن المجتمع يفسدها" (روسو، 1958، 95). ولهذا دعا «روسو» إلى أن يترك الطفل من أجل أن تنمو فيه جميع الميول الطبيعية التي ولد بها، لأنه كان مؤمناً أن نمو تلك الميول فيه هو سبيله السوي إلى الفضيلة.

انطلاقاً من تنوع النظر الفلسفي لجوانب العملية التربوية والتعليمية تأتي الدراسة الحالية من أجل إلقاء نظرة عامة على بعض الجوانب التربوية في فلسفة «كانت» المثالية، باعتبارها فلسفة إنسانية سادت المجتمع الألماني لعقود كثيرة، وساهمت في تشكيل أفراده، ومازال تأثيرها حاضراً حتى الآن، وبالتالي فإن أهمية إجراء مثل هذه الدراسة تنبع من إمكانية النظر إلى الأهداف التربوية والمناهج وطرق التعليم في إطار فلسفي مثالي، وفي إجلاء النقاط السابقة تكمن مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها ومسوغاتها.

ومما يستحق الإشارة أيضاً أن الفلسفة التربوية لمجتمع ما تؤثر بطريقة مباشرة في جسد العملية التعليمية، كما أن إجراء مثل هذه الدراسات في فلسفة التربية في مذاهب فلسفية عدة، يسهم بشكل فعال في إطلاق حوار تربوي ثقافي هدفه معرفة العلاقة بين الثقافات الإنسانية بوصفها قضية محورية يدور حولها النسق الثقافي الإنساني.

وعليه فإن هذه الدراسة الموسومة بـــ«المثالية الكانتية وأبعادها التربوية» – دراسة في فلسفة التربية – تساعد في فهم فلسفة التربية التي سادت المجتمع الغربي عموماً، والألماني بشكل خاص، والتي ربما تكون قد أثرت في فلسفته التربوية المعاصرة، وانعكست على الموضوعات والخبرات والمهارات والمناهج والأنشطة التعليمية والتربوية في هذا المجتمع، باعتباره نمطاً للمجتمعات الأوروبية الغربية المعاصرة، كما أن التربية في المجتمع الألماني والتي نرى ثمارها الآن، هي «تربية قديمة ذات أقدام راسخة منذ القرن الماضي، والقرن الذي سبقه، والذين درسوا تاريخ التربية في العالم يعلمون جيداً أن النموذج التربوي الألماني كان موضع إعجاب كبير... بل إنه جرت محاولات متعددة لنقله والاستنساخ منه، حتى في الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، وفي اليابان ذات يوم». (لينجتنر، 1987، 14)

انطلاقاً من هذه الأهمية التاريخية للمثالية الكانتية يتجه الباحث إلى مناقشة بعض جوانب هذه الفلسفة لمعرفة أبعادها التربوية وذلك وفق الخطوات الآتية:

خطوات الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة ومنهجها وفي ضوء المشكلة وأبعادها وحدودها سارت الدراسة وفق الخطوات التالية:

القسم الأول: (الإطار المنهجي للدراسة):

عرض فيه الباحث لمشكلة الدراسة وأهميتها وإحساس الباحث بالمشكلة التي تلخصت في ضرورة استقراء الأبعاد التربوية الموروثة من فلسفة «كانت» المثالية، وبعد أن فرغ الباحث من إبراز مشكلة الدراسة، انتقل إلى تحديد أهدافها وتساؤلاتها والتي تتلخص في إبراز الأسس والمبادئ التي قامت عليها فلسفة «كانت» المثالية، وكيفية ارتباطها بالتربية، ومعالجتها لجوانب القيم والأخلاق في التربية، والمعلم والمتعلم في

العملية التربوية، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية، إلى جانب إبراز كيفية الاستئناس بالجوانب التربوية المنتجة من المثالية الكانتية في الاستفادة منها في التربية العربية.

بعد هذا انتقل الباحث إلى توضيح أهمية الدراسة من حيث فحص المسلمات والفروض الأساسية التي تقوم عليها مثالية «كانت» بهدف توجيه الاهتمام إلى ما يتصل منها في جوانب التربية المختلفة.

ثم انتقل الباحث إلى توضيح المنهج المتبع في هذه الدراسة، وهي طريقة تحليل المحتوى في صورتها الكيفية، حيث تنحصر في التنقيب في الوثائق والمؤلفات التي تتصل بفلسفة «كانت» المثالية من أجل اكتشاف الجوانب التربوية التي احتوتها، والتي يسعى البحث الحالي إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها.

وانتهى الباحث في هذا القسم إلى تحديد حدود الدراسة، فكانت فلسفة «كانت» المثالية وأبعادها التربوية المتمثلة بالقيم والأخلاق في التربية، والمعلم والمتعلم في العملية التربوية، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية، هي ما يسعى الباحث إلى بيانه ومناقشته وتحليله.

القسم الثاني: (الإطار الفلسفي):

عرض الباحث في هذا القسم لفلسفة «كانت» المثالية حيث تناول كل من النزعة الأخلاقية والنزعة الإنسانية والنزعة العقلية في مثالية «كانت»، ثم لخَّص الباحث في هذا القسم مذهب «كانت» الفلسفي من خلال مجموعة من المحاور تمثَّلت بالإرادة الخيرة ومبدأ الواجب والأوامر المطلقة، والدراسة إذ تقوم بذلك فإنها تسعى إلى إيجاد أرضية فلسفية تنطلق منها لمناقشة وتحليل جوانب الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة في فلسفة «كانت» المثالية.

القسم الثالث: (الإطار التربوي):

تناول فيه الباحث بعض جوانب التربية التي عكستها الفلسفة المثالية الكانتية، والمتمثِّلة في موضوع القيم الأخلاقية في التربية المثالية الكانتية، ونظرتها للمعلم والمتعلم والمنهج المدرسي والأهداف التربوية.

القسم الرابع: (نتائج الدراسة ومدى الاستفادة منها في التربية العربية):

وفيه يبيّن الباحث أهمّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، وهل يمكن توظيفها أو الاستفادة منها في التربية العربية.

القسم الأول

(الإطار المنهجي للدراسة)

مبررات الدراسة:

حين استقر الرأي على أن أجعل من المثالية الكانتية وأبعادها التربوية موضوعاً لهذه الدراسة كنت في الواقع مدفوعاً إلى ذلك بالعوامل الآتية:

1- لم تلق وجهة نظر المثالية الكانتية في التربية القدر الكافي من الدراسة والبحث على عكس المثالية القديمة (مثالية أفلاطون)، حتى يمكن القول: إنه يتعذر على الباحث في فلسفة التربية أن يجد دراسة واحدة حاولت التعرف على الأبعاد التربوية للمثالية الحديثة عموماً ومثالية «كانت» بشكل خاص.

2- إن دراسة المثالية الكانتية وانعكاساتها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة توفِّر لنا أرضية واسعة لفهم جوانب كثيرة من فلسفة «كانت» التي أثّرت بشكل مباشر في جسد التربية العالمية الإنسانية في ماضيها وحاضرها.

3- إن المثالية الكانتية عالجت كثيراً من المشكلات الفلسفية مثل الطبيعة الإنسانية

والمعرفة والقيم والحرية، وأن هذه المشكلات تفرض على المربين مجموعة من الأسئلة نذكر منها: كيف تنظر التربية للطبيعة الإنسانية؟ وعلى أي أساس تحدد أهدافها؟ كيف تتم المعرفة لدى الإنسان؟ وما هي أفضل الطرق لنقلها؟ كيف تقوم التربية ببناء القيم؟ وهل تُعدّ التربية قيداً على حرية التلاميذ؟ هذه الأسئلة وغيرها تُعد مبرراً لدراسة المثالية الكانتية باعتبارها فلسفة تقدم نظرة شاملة للوجود الإنساني والمعرفة والقيم.

مشكلة الدراسة:

ترتكز التربية على مجموعة ركائز متلازمة، منها الأطر المعرفية الموروثة والأطر المعرفية المنتجة والأطر المعرفية المأمولة، وتُعدُّ الفلسفة أحد الأطر المعرفية الموروثة، ومن ضمنها الأفكار الفلسفية الألمانية ممثلة بفلسفة «كانت» التي أسهم في إنتاجها المجتمع الألماني، وبعضها مازال مؤثراً حتى اليوم في الفلسفات التربوية المعاصرة، فالتربية منظومة مجتمعية تتفاعل مع مجتمعاتها ومنظوماتها، وتتفعل بما يؤثِّر فيها وفيه من مؤثرات محلية وعالمية، كما أن العملية التربوية تتخذ من الثقافة مادة لها وإطاراً يحدد عملها وغاياتها.(محروس، 1995، 203)

وفي ضوء الحاجة إلى معرفة الأطر المعرفية الموروثة في الفكر الإنساني عامة والمثالية الكانتية بشكل خاص، وضرورة استقراء جوانب التربية فيها ينبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية، حيث أصبح من الواضح الآن أن هناك عدة توجهات لاستقطاب الدول النامية، ومحاولات متعددة لإسقاط المنظور الفلسفي الغربي في التربية على الأطر المعرفية المنتجة في هذه الدول النامية، ومن هنا وجد الباحث ضرورة تقديم تجربة فلسفة «كانت» المثالية، وما احتوت عليه من جوانب تربوية كتاباً مفتوحاً يقرؤه التربويون والمفكرون بالمجتمع العربي إسهاماً في إحياء الحوار الثقافي بين المجتمعات الإنسانية.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على تصور فلسفة «كانت» المثالية، - كفكر فلسفي غربي – لبعض جوانب التربية اللازمة لإنماء الشخصية الإنسانية، وقد اختارت الدراسة فلسفة «كانت» المثالية باعتبارها منبعاً رئيسياً في الفكر الفلسفي الألماني والغربي بصفة عامة، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات البحثية الآتية:

1- ما أهمّ الأسس والمبادئ التي قامت عليها فلسفة «كانت» المثالية؟
2- كيف ارتبطت فلسفة «كانت» المثالية بالفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة من خلال الجوانب التربوية الآتية:
أ- القيم الأخلاقية في المثالية الكانتية.
ب- المعلم والمتعلم في المثالية الكانتية.
ج- المنهج المدرس في المثالية الكانتية.
د- الأهداف التربوية في المثالية الكانتية.
3- هل يمكن للتربية العربية الاستفادة من مثالية «كانت» وأبعادها التربوية؟

أهمية الدراسة:

1- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فهي تدور حول موضوع هام في الفلسفة العامة وفلسفة التربية، فالموضوع الذي تتناوله الدراسة من خلال فلسفة «كانت» المثالية والمتمثل ببعض الجوانب التربوية، كالقيم الأخلاقية ودور كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية من جهة ثانية، يمكن أن يوفر لنا أرضية واسعة لفهم الجوانب الكثيرة من جسد التربية العالمية الإنسانية في حاضرها ومستقبلها.

2- تكشف النقاب عما يحمله فكر الفيلسوف الألماني «كانت» من ثراء لا يمكن أن ينكر، والذي نحتاج إلى التعرف إليه وإبرازه وفهمه ومحاولة الاستفادة منه ما أمكن ذلك.

3- تكمن أهمية الدراسة الحالية في تزويد المكتبة العربية بمادة علمية منفتحة فكرياً على العالم الغربي، فضلاً عن أن الدراسات المنشورة في ميدان فلسفة التربية تُعد نادرة جداً، فالمتابع لما ينشر في المجلات التربوية العربية يلاحظ نقصاً واضحاً لهذا النوع من الدراسات، علماً أن مثل هذه الدراسات هي التي تساعد في رسم السياسات التربوية وتوجيهها وتنسيقها ونقدها، وكل ذلك من أجل أن تسير العملية التربوية بشكل صحيح وفعال، ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنه لا توجد – في حدود علم الباحث – أية دراسة تناولت الجوانب التربوية عند «ايمانويل كانت» باستثناء دراسة «محمد الأصمعي» التي تناولت بعض جوانب الفكر التربوي في الفلسفة الألمانية بشكل عام، وقد استفادت الدراسة الحالية منها على صعيد المنهج المستخدم والمادة العلمية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى التي عرفتها دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنها «أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الإعلام المطبوعة أو المسموعة، وذلك باختيار عيِّنة من المادة موضوع التحليل، وتقسيمها وتحليلها كمياً وكيفياً على أساس خطة منهجية منظمة».

(International Encycolopedia of Social Sciences, 1908, 579). وتجدر الإشارة إلى أن استخدام طريقة تحليل المحتوى تتم هنا بالصورة الكيفية لا الكمية، فلا تلجأ الدراسة هنا إلى خاصية «التكميم» أي التعبير عن مفهوم معين بأرقام محددة، وإنما يسعى الباحث إلى التنقيب في الوثائق والمراجع التي تناولت الفكر الفلسفي عامة، وفلسفة «كانت» بشكل خاص من أجل اكتشاف الجوانب التربوية التي احتوتها، والتي تسعى

الدراسة الحالية إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها.

وقد سارت عملية تحليل المحتوى في الدراسة الحالية عبر مرحلتين هما:

أولاً: اختيار فلسفة «كانت» المثالية كمذهب فلسفي يناسب العمل التربوي في الواقع الاجتماعي، ثم تحديد المراجع الأصلية التي عالجت الفلسفة موضوع الدراسة.

ثانياً: تحديد ما تقوله فلسفة «كانت» المثالية من أفكار في مجالات القيم والأخلاق في التربية، والمعلم والمتعلم في العملية التربوية، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

نظراً لاتساع مجال الفكر الفلسفي وتعدد مراحله ومصادره من جهة، ونظراً لتعدد الجوانب التربوية التي اشتمل عليها، فقد حصر الباحث دراسته الحالية في الحدود التالية:

أولاً: فلسفة «كانت» المثالية باعتبارها منبعاً رئيسياً من منابع الفكر الفلسفي الغربي عامة والفكر الفلسفي الألماني بشكل خاص.

ثانياً: حدد الباحث الجوانب التربوية التي اشتملت عليها فلسفة «كانت» المثالية في الآتي:

1- القيم الأخلاقية في التربية: فالقيم الأخلاقية في التربية لها مكانة مرموقة في الفكر الفلسفي الألماني، فهي – كما يرى «كانت» في مشروعه للسلام الدائم - «علم العمل من حيث اشتمالها على جملة القوانين المطلقة التي ينبغي أن تعمل بمقتضاها». (كانت، 1952، 87)

2- المعلم والمتعلم في العملية التربوية: اختلفت النظرة إلى ماهية المعلم والمتعلم في العملية التربوية باختلاف المذاهب الفلسفية، وتأتي الدراسة الحالية لتلقي نظرة عامة

على رؤية الفلسفة المثالية الكانتية لمفهوم المدرسة وطبيعة من يلتحق بها من متعلمين، وخصائص من يعلم في هذه المدرسة.

3- المنهج المدرسي في العملية التعليمية: تنوعت جوانب المنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية، واختلفت النظرة إلى أهميتها في ضوء تنوع منابع الفكر الفلسفي، ودراسة هذه الجوانب وتحليلها في فلسفة «كانت» المثالية يعني الوقوف على مداخل العملية التربوية في المجتمع الألماني، ومعرفة إلى أي مدى استطاعت هذه الفلسفة أن تؤثِّر في توجيه وتنسيق ونقد العملية التربوية في ذلك المجتمع.

4- الأهداف التربوية: التي تمَّ تحديدها بناءً على الأسس التي ارتكزت عليه مثالية «كانت»، وفي مقدمتها فلسفته في الواجب الأخلاقي.

القسم الثاني

(الإطار الفلسفي)

الجوانب الفلسفية في المثالية الكانتية

فلسفة «كانت» المثالية:

المستقرئ لمنابع الفكر الفلسفي الألماني يستنتج أن من أهمّ أعلام هذا الفكر حتى النصف الأول من القرن العشرين الميلادي، هو الفيلسوف «ايمانويل كانت» الذي أنتج الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية، والذي تميّز بنزعته الأخلاقية والإنسانية والعقلية، وما ترتب عليها من فكر تربوي كان له أثرٌ واسعٌ في المجتمعات الغربية عامة والمجتمع الألماني بشكل خاص، وفيما يلي تناقش الدراسة هذه النزعات الفلسفية لتكون قاعدة ننطلق منها لمعرفة الأبعاد التربوية للمثالية الكانتية:

1- النزعة الأخلاقية في المثالية الكانتية:

تتضح مثالية «كانت» بمعناها الواسع في وضع مثل عليا يسير بمقتضاها السلوك الإنساني، أو إقامة مبادئ عامة تُستخدم أساساً للقواعد العملية التي يتطلبها السلوك الشخصي، أما مثالية «كانت» بمعناها الضيق فهي الاتجاه الذي يجعل الأخلاق غاية في ذاتها، وفي معرض رفضه رد الواجب أو الإلزام الخلقي إلى سلطات خارجية أو ميول طبيعية يقول «كانت»: «إن الواجب هو نوع من القسر الذي يمارسه الإنسان ضد ميوله الطبيعية في سبيل تحقيق غاية أخلاقية». (بدوي، 1976، 130)

ويذهب «كانت» إلى حد استبعاد صفة الأخلاقية عن الفعل الذي يُنجز عن ميل، وإن كان لا يستبعد الفعل المنجز مع ميل، بعبارة أخرى، يؤكد «كانت» أن الفعل إذا كان دافعه هو الميل فهو ليس فعلاً أخلاقياً.

ومن هذا المنطلق يُعدّ علم الأخلاق من وجهة نظر المثالية الكانتية علماً معيارياً، وليس علماً واقعياً وضعياً، فعالم الأخلاق يدرس ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الإنسان، ولا يقف عند وصف هذا السلوك وتقديره، كما أن المبادئ العليا تبدو في نظر «كانت» في صورة عامة وليست جزئية، وفي صورة ضرورية وليست عرضية، وواضحة بذاتها ولا تقبل برهاناً، ولا تقبل جدلاً ولا تحتمل تناقضاً، أما عموميتها فمردها إلى أن هذه المبادئ تتخطى الزمان والمكان، ولا تختلف باختلاف ظروف صاحبها وأحواله.

(الطويل، 1979، 399-404)

ويرى «كانت» أن الأخلاق يجب أن تكون قبلية، ويسوق للبرهان على ذلك الاعتبارات الثلاثة الآتية:

أ- كل المعاني (التصورات) الأخلاقية قبلية ومصدرها ومقرها العقل، وهي لا تستخلص من أية معرفة تجريبية، وبالتالي عَرَضية.

ب- إن القبلية المطلقة للتصورات أو المعاني الأخلاقية هي وحدها القادرة على تأمين

مكانة هذه التصورات وضمان وظيفتها بوصفها مبادئ عالية.

ج- إن الأخلاق ينبغي أن تقبل التطبيق على كل موجود عاقل ، ومن أجل هذا لابد لها أن تُعالج بمعزل عن علم الإنسان بوصفه فلسفة محضة (الميتافيزيقيا)، وكل القوانين الأخلاقية يجب أن تستنبط من التصور الكلي لكائن عاقل بوجه عام. (بدوي، 1976، 225)

ومن سمات المبادئ الأخلاقية عند «كانت» أنها ذات طبيعة خاصة، وبالتالي فإن الأحكام الأخلاقية للحياة العامة تنتهي لفكرة الكرامة الإنسانية إلى جانب فكرة الإلزام الداخلي الذي يفرض الطاعة، فضلاً عن أن القانون الأخلاقي لا يأمرنا بأن نعمل لتحقيق رغباتنا بل يأمرنا بأن نغض النظر عنها. (بوترو، 1971، 303)

2- النزعة الإنسانية في المثالية الكانتية:

يؤكد «كانت» النظرة الثنائية في تكوين الإنسان، فالإنسان من حيث بدنهُ يعدَّ جزءاً من الطبيعة أو ظاهرة من ظواهرها المحكومة بحدود الزمان والمكان، ومن حيث عقله فإنه يُعدّ كائناً واعياً حراً لا يتقيد بحدود الزمان والمكان. (مرسي، 1988، 46) ومن هنا فإن الإنسان من وجهة نظر المثالية الكانتية يملك بالطبيعة ثلاثة ميول أساسية:

أ- **الميل الحيواني**، وهذا الميل يشتمل الرغبة في حب البقاء، واستمرار النوع، والحياة مع الآخرين.

ب- **الميل الإنساني**، وهذا الميل يشتمل بصفة خاصة على الرغبة في المساواة مع الآخرين أو التفوق عليهم، وهذا الجانب هو الذي يصنع الحضارة والثقافة.

ج- **الميل لبناء الشخصية**، وهذا الميل يشتمل على الإرادة الخيرة والكمال الخلقي.

هذا عن الإنسان كظاهرة طبيعية، أما عن الإنسان ككائن عاقل واع فإن «كانت» ينظر لعقل على أن له وظيفتين: وظيفة نظرية تبغي المعرفة ووظيفة عملية تبغي الفعل،

(وسوف نأتي على ذكرهما بشكل مفصل لاحقاً).

أما بالنسبة لجانب الخير والشر في الطبيعة الإنسانية، فمن خلال تحليل «كانت» لهذه الطبيعة فإنه يرى أن الميل الحيواني والإنساني هما مبعث الشر في الطبيعة الإنسانية، أما الميل الذي يشمل الإرادة الخيرة فهو الذي يمثل الجانب الخيّر في الإنسان.

ومما يستحق التنويه إليه أن «كانت» تأثر بـــ«روسو» تأثراً شديداً وخاصة في كتابه «أميل»، وأكد «كانت» أنه ليس هناك عمل شده مثل هذا الكتاب، غير أنه يخالف «روسو» في أنه لا يعني بأن الإنسان خيراً، أنه فاضل أوتوماتيكياً ما لم يمنعه شيء، كما أن الإنسان كظاهرة أو جزء من الطبيعة لديه الاستعداد لأن يكون خيراً أو شريراً، غير أن هذا يتوقف على نوع التربية، ولكنه ليس بالضرورة خيراً كما قال «روسو»، وبالتالي فإن الإنسان حسب «كانت» خير في جانبه العقلي، ولديه الاستعداد للخير والشر في جانبه الجسمي أو السلوكي. (مرسي، 1988، 48).

أما جانب الحرية في الطبيعة الإنسانية فإن «كانت» يركز على حرية الإنسان كثيراً، كما فعل «روسو»، ويعد الحرية دعامة من الدعائم الأساسية التي قامت عليها فلسفة الواجب الأخلاقي، حيث يرى «كانت» «أن الفعل لا يكون أخلاقياً إلاّ إذا كان صادراً عن إرادة خيرة وأمر مطلق هو الإلزام، فالإنسان حين يسلك سلوكاً معيناً فهو حر أن يسلك الطرق التي يريد لأنه مسؤول عن سلوكه، وهذه المسؤولية لا تتحقق إلاّ في ضوء الإرادة الخيرة، التي يرى فيها «كانت» المبدأ السامي للأخلاق، وعليه فإن الواجب الأخلاقي ليس مجرد وهم بل هو قدرة واستطاعة».

(إسماعيل، 1975، 135-141)

وتجدر الإشارة إلى أن «كانت» إذا كان يقول بالحرية التي هي أساس للسلوك الخير فإنه يقول: إن الإرادة الخيرة مصدرها الله الذي هو الخير المطلق، إذاً فالطبيعة الإنسانية في رأي «كانت» مركبة التكوين أو ثنائية التكوين تعبر عن نفسها بصورة

عقلانية من خلال الثقافة والفن والمبادئ الأخلاقية، ويؤكد «كانت» على كرامة الإنسان وحريته ومكانته في الوجود، وعليه فإن وظيفة التربية هي غرس قيمة الحرية في الشخصية الإنسانية، وبالتالي إذا كان الإنسان خيراً في جانبه العقلي الواعي بالفطرة والوراثة فإنه يملك الاستعداد للخير والشر حسب البيئة، وحسب نوع التربية التي تقدمها البيئة، فالفرد يجب أن يُربى التربية التي تجعله يختار وفق الأهداف الحسنة وحدها دون غيرها، والأهداف الحسنة هي تلك التي يوافق عليها بالضرورة كل إنسان يرتضيها، والتي تكون في الوقت نفسه هدف كل فرد إنساني وغايته. (كالستر، 1993، 316)

ويمكن القول: إن «كانت» يؤمن باجتماعية الإنسان مادام حراً ومسؤولاً عن سلوكه، ومادام لزاماً عليه أن يلتزم بالواجب الخلقي وكأنه مشرّع للإنسانية كلها، بل يمكن القول بأن نظريته الاجتماعية للإنسان لا تتقيد بحدود الجنس أو القومية، وإنما هي تتسع لتشمل الإنسان في كل البيئات والعصور، لأن الأخلاق عنده هدف في ذاتها وتصلح لكل زمان ومكان.

3- النزعة العقلية في المثالية الكانتية:

يرى «كانت» أن للعقل – وهو واحد – وظيفة مزدوجة أو وظيفتين متلازمتين: وظيفة نظرية تبتغي المعرفة، ووظيفة عملية تبتغي الفعل، فالعقل حين يتناول علاقات نظرية مثل علاقة المساواة أو السببية أو التضمن المنطقي أو التناظر يسمى العقل النظري، وعندما يحكم على مواءمة الأفعال الإنسانية أو عدم مواءمتها يسمى العقل العملي أو الوجداني.

وقد درس «كانت» الوظيفة الأولى في كتابه «نقد العقل المحض»، ووجد أن العقل في شكله النظري يقسم إلى قسمين هما: العقل النظري أولاً، والعقل النظري المحض ثانياً، وبيّن أن العقل النظري يتناول معطيات التجربة، (أي مسلمات الحدس الحسي

والحدس النفسي)، ويتخذها مادة للمعرفة فيقيم بينها علاقات مختلفة، وينتهي إلى وضع القوانين واستنباطها، ولذا فإن العقل النظري يسعى بالدرجة الأولى إلى تنظيم التجربة لجعلها مفهومة في الذهن، وهو يكتشف العلل والأسباب ويصنع المعرفة والعلم، غير أن هذا العقل النظري يتمتع -من جهة أخرى- بحدوس خالصة محضة هي عبارة عن أشكال أو أطر ينبغي أن تنساب داخلها معطيات التجربة الراهنة، أي مادة المعرفة، حيث تصبح هذه المعطيات مفهومة ومعروفة بوساطة هذه الحدوس النقية الصرفة القبلية، وينشأ من جملة هذه الحدوس ما يسميه «كانت» العقل النظري المحض أو الصرف، وأن كلمة «محض» -حسب «كانت»- تدل دائماً على المعطيات العقلية التي لا تدين للتجربة ومعطياتها بشيء من الأشياء. (العوا، 1983، 155-156)

أما وظيفة العقل العملية فقد درسها «كانت» في كتابه «نقد العقل العملي»، ووجد أنها تقوم على توجيه العقل لأعمالنا وأفعالنا، حيث يتم هذا التوجيه على نحوين أو منوالين هما وجها العقل العملي، ويسميان: العقل العملي بالمعنى الصحيح أولاً، والعقل العملي المحض ثانياً، فإما أن يفيد العقل من معطيات التجربة فيدرك علاقات الحوادث بعضها ببعض بغية استثمار ارتباطها وتعاقبها، وتحقيق هدف ما عند توافر شروطه وأسبابه. مثال ذلك: أن يلاحظ التاجر تأثير الدعاية أو الجوائز المادية في جلب الزبائن، ويتخذ إدراك هذا التأثير وسيلة عملية، تنفعه في الإكثار من زبائنه وترويج بضاعته، فهذه الطريقة تستعمل العقل النظري لغاية عملية، وتسمى بالعقل العملي بالمعنى الصحيح.

أمَّا العقل العملي المحض فسبيله أن يقدم العقل لصاحبه الإطار أو الشكل العام لما يترتب عليه فعله، من غير أن يستند في ذلك إلى معطيات التجربة، بل يقدم هذا الإطار بصورة قبلية سابقة لكل تجربة فعلية، إنه ينص على ضرورة «إطاعة الواجب مهما كانت مادته، وسواء أكانت هذه المادة سارة أو مؤلمة»، بعبارة مختصرة، فإن العقل المحض في نظر «كانت» هو الوجدان الأخلاقي الصحيح. (العوا، 1983، 156)

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين العقلين (النظري والعملي)، فالعقل النظري يطبق مبادئه على موضوعات مختلفة عنه ومدركة بالحس، ومن ثم يجب أن نبحث عما إذا كان من الممكن أن يُصدر هذا العقل أحكاماً على موضوعات مغايرة له، في حين أن العقل العملي يستخرج موضوعاته من نفسه لا لكي يعرفها بل لكي يربط الموضوع بالعمل، ولهذا فهو لا يفتكر إلى الحوادث بل يرجع فقط إلى فكرة عملية مستقلة عن التجربة، وبالتالي فهو يكفي نفسه بنفسه ولا يوجد موضوعه، ولهذا فإنه يكون من العبث أن يحاول نقد نفسه واختبار صحة معانيه، فإذا استطعنا أن نبرهن على قوة العقل هذه، فإننا نكون قد برهنا في الوقت نفسه على صحة عمله لأننا لسنا بصدد إقامة أي علاقة مع أشياء خارجية. (أبو ريان، 1969، 244)

ومما يستحق التنويه إليه أن «كانت» تأثر بنظرية «أرسطو» عن العقل الفعال والعقل المنفعل، فاستعار «كانت» النظرية، واستبدل بها العقل النظري الخالص (العقل الفعال)، والعقل العملي الخالص (العقل المنفعل)، ثم بصمها «كانت» ببصماته فأتت على ما هي عليه، والسؤال هنا: هل قصد «كانت» بهذه التفرقة وجود عقلين في الإنسان، أم أنه عقل واحد له أوجه نشاط متباينة؟

لم نجد في كتابات «كانت» ما يشير إلى أن الإنسان له عقلان، ولكن حديث «كانت» عن العقل النظري والعقل العملي، إنما هو حديث تبسيط، بمعنى أنه يبسط نظريته حتى يستطيع القول: إن الإنسان إذا نظر إلى المعرفة وحدودها كانت نظرته نظرية لا عملية، أما إذا أراد أن ينظر في الأمور التي تتصل بالأخلاق والدين فعليه أن ينظر إليها نظرة عملية لأن النظر فيها دون العمل لا معنى له.

تأسيساً على ما سبق يمكن تلخيص مثالية «كانت» وفق مذهبه الفلسفي في الجوانب الآتية:

1- الإرادة الخيرة:

تشكل الإرادة الخيرة جانباً هاماً من جوانب فلسفة «كانت» المثالية، فهو يعدها الدعامة الأساسية لكل «أخلاقية» باعتبارها الشيء الوحيد الذي يمكن أن يكون «خيراً في ذاته»

كونها لا تستمد «خيريتها» من المقاصد التي تحققها أو الغايات التي تعمل من أجلها، بل من باطن ذاتها باعتبارها الشرط الضروري الكافي لكل أخلاقية. (إبراهيم، 1966، 165)

ويؤكد «كانت» أن جوهر الإرادة الخيرة ليس هو إنتاجها أو نجاحها أو سهولة بلوغها للهدف المنشود، وإنما هو «النية» الطيبة، وما دامت هذه الإرادة خيرة بذاتها لا بنتائجها فإنه لابد من اعتبار النية بمثابة العنصر الجوهري للأخلاقية، فالإرادة تظل خيرة حتى ولو عجزت مادياً عن تحقيق مقاصدها مادامت استخدمت شتى الوسائل التي كانت موجودة بين يديها. (إبراهيم، 1972، 133)

وقد عارض «كانت» المذهب الطبيعي العقلي الذي يعد الفعل وسيلة لإنتاج السعادة لصاحبه، وكأن الغايات أو المقاصد هي التي تجيء فتخلع من الخارج على الإرادة كل مالها من قيمة، ولو كانت السعادة هي غاية الإنسان لكان العقل مجرد عقبة في سبيل تحققها، لأن الغريزة والميول الفطرية أقدر على تحقيق السعادة من العقل، وبالتالي فإن الإرادة التي تضع نفسها في خدمة أمثال هذه الغايات لن تكون ذات قيمة مطلقة بل ستكون قيمتها نسبية كالوسيلة سواء بسواء، في حين تكون الإرادة الخيرة على عكس ذلك لأنها غاية في ذاتها، لا مجرد «غاية - واسطة» يراد من ورائها بلوغ غاية أخرى أعلى منها، وهذا ما يفسر قول «كانت» «الإرادة الخيرة غاية في ذاتها». (إبراهيم، 1972، 134)

2- مبدأ الواجب:

يؤكد «كانت» أن من الشروط اللازم توافرها في الإرادة الخيرة كي تكون خيرة أو صالحة هو مبدأ الواجب، بعبارة أخرى، الإرادة الخيرة في ذاتها هي تلك التي لا يكون لها قانون آخر سوى قانون الواجب.

ومن مبدأ الواجب يستنبط «كانت» ما يسميه مصادرات العقل العملي، وهي فروض لا تقبل البرهنة العقلية، وإنما هي موضوعات للاعتقاد فحسب، وهذه المصادرات هي: **الحرية** التي تنبع من إطاعة الواجب باعتبار أن الالتزام يفترض أن يكون الإنسان حراً

ولا معنى للالتزام من دون افتراض الحرية في الإنسان، أما المصادرة الثانية فهي **خلود النفس** ومصدرها أن الإخلاص التام للواجب لا يمكن تحقيقه في الحياة الدنيا، لذا فنحن نميل إلى الاعتقاد في إمكان تزايد الكمال إلى ما لا نهاية، وهو أمر لا يتم تصوره إلاّ بافتراض أن النفس خالدة، في حين أن المصادرة الثالثة التي يقتضيها العقل العملي، تؤكد أن السعادة يجب أن تصحب **الفضيلة** كما تصحب **الأخلاق** وأن النعيم يتوج التزام الواجب. (قسم الدراسات الفلسفية والاجتماعية، 1992، 368)

3- الأوامر المطلقة أو قواعد الفعل الثلاث:

يتضح مما سبق أن الواجب إنما هو الفعل الذي نحققه احتراماً للقانون، وأن القانون الأخلاقي لا يمكن أن يحدّد إلاّ بصورته، وسنحاول الآن أن نتعرف على الصيغ الرئيسة للواجب حتى نقف على الأوامر المطلقة التي لابد لإرادتنا من أن تراعيها في أفعالها، وقد حصر «كانت» هذه الصيغ في قواعد أساسية ثلاث هي:

أ- القاعدة الأولى: «اعمل دائماً بحيث يكون في استطاعتك أن تجعل من قاعدة فعلك قانوناً كلياً للطبيعة».

وتعني هذه القاعدة الأساسية أن المحك الأوحد للسلوك الخلقي هو إمكان تعميمه من غير تناقض، فإذا كان في وسعي أن أجعل من هذه القاعدة التي استندت إليها في فعلي قانوناً عاماً لا يتعارض مع الواقع الخارجي (أو مع الطبيعة) كان فعلي مطابقاً للواجب، وأما إذا أدى تعميمي لقاعدة هذا الفعل إلى ضرب من التناقض كان الفعل نفسه متعارضاً مع القانون الأخلاقي، ولبيان هذه القاعدة يسوق «كانت» مثالاً يستمده من واجبات المرء نحو غيره فيقول: هَبْ أن رجلاً اقترض مالاً من غيره ووعد بردّه مع علمه في الوقت نفسه بعجزه عن البر بوعده، فهل يكون في وسع هذا الرجل أن يحيل المبدأ الأخلاقي الذي استند إليه في فعله ألا وهو مبدأ حب الذات أو المنفعة الشخصية إلى قانون أخلاقي يعممه على الطبيعة؟ هذا ما يردّ عليه «كانت» بالسلب،

لأنه لو جاز لكل إنسان يجد نفسه ضحية لضائقة مالية أن يقطع على نفسه عهداً، وهو يعلم سلفاً بأنه لن يستطيع الوفاء به لصار الوعد نفسه لغواً فارغاً، ولأصبح التعامل بين الناس في حكم المستحيل، ومن هنا فإن تعميم هذا المبدأ يوقعنا في التناقض، لأنه سيجعل من الوعد الكاذب قانوناً عاماً، وهو أمر يستحيل تحققه، اللهم إلاّ إذا قضينا تماماً على شتى العلاقات الاجتماعية القائمة بين البشر. (إبراهيم، 1972، 142)

ب- القاعدة الثانية: «اعمل دائماً بحيث تعامل الإنسانية في شخصك وفي أشخاص الآخرين كغاية، لا كمجرد واسطة».

وهذه القاعدة تدلنا على أن الأخلاق الكانتية ليست مجرد أخلاق صورية بحتة لا تنطوي على أي مضمون، بل هي قد أرادت أن تجعل للواجب مضموناً أو مادة، فجعلت من «الشخص الإنساني» غاية في ذاته، وذهبت إلى أنه الموضوع الأوحد للواجب، وذهب إلى أن الطبيعة العاقلة وحدها هي التي تعد «غاية في ذاتها». ومن أجل أن يوضِّح «كانت» هذه القاعدة يعود إلى مثاله السابق ويقول: إن الشخص الذي يعطي الآخرين وعوداً كاذبة إنما يتخذ منهم مجرد وسائط لتحقيق رغباته، دون أن يفطن إلى أن لهؤلاء الأشخاص حقوقهم باعتبارهم موجودات عاقلة أو «غايات في ذاتها». (إبراهيم، 1966، 176)

ج- القاعدة الثالثة: «اعمل بحيث تكون إرادتك – باعتبارك كائناً ناطقاً – إرادة مستقلة».

وهذه القاعدة هي بمثابة مؤلف أو مركب يجمع بين القاعدتين السابقتين، لأنها تنصُّ على ضرورة خضوع الإنسان للقانون باعتباره هو المشرع الوحيد له، ومادامت إرادة الكائن الناطق هي بطبيعتها خاضعة للقانون، فإنه لابدّ لهذه الإرادة – من حيث هي غاية في ذاتها – أن تكون هي مصدر هذا القانون، بحيث يكون خضوعها له بمثابة خضوعها لنفسها، وعندما يقول «كانت» إن الإرادة هي المشرعة العامة للقانون، فهو

يعني بذلك أن لديها من الاستقلال الذاتي ما يجعل منها إرادة حرة لا تصدر في كل أفعالها إلاّ عن طبيعتها العاقلة. (إبراهيم، 1966، 177)

ومما يستحق التنويه والتحليل هو أنه لو نظرنا إلى قواعد الفعل الثلاث على نحو ما قدمها لنا «كانت» لتبين لنا أنها لا تخرج عن كونها صيغاً ثلاثاً تعبِّر عن «مبدأ الأخلاقية الأوحد» بأساليب متنوعة، وإن كان كل منها ينطوي في ذاته على الصيغتين الآخريين، وفيما يلي السمات التي تمتاز بها هذه القواعد الثلاث:

- **الصورة**: وهذه الصورة هي الكلية أو العمومية، وهنا يمكن صياغة الأمر المطلق على النحو الآتي: «لابدَّ من اختيار قواعد الفعل كما لو كان من شأنها أن تتمتع بقيمة القوانين الكلية للطبيعة».

- **المادة**: بمعنى أنه لابدَّ من أن تكون لهذه القواعد غاية، وهنا يمكن صياغة الأمر المطلق على النحو الآتي: «لما كان الموجود العاقل بطبعه غاية، وبالتالي غاية في ذاته، فإن من طبيعته أن يفرض على كل قاعدة عملية شرطاً يحد من الغايات النسبية والتعسفية».

- **التحديد التام**: والمقصود به أن جميع قواعد الفعل الصادرة عن تشريعنا الخاص تتطابق مع مملكة خاصة من الغايات منظوراً إليها باعتبارها قائمة في تصميم مملكة الطبيعة. (إبراهيم، 1972، 146)

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن «كانت» يفرِّق بين نوعين من الأوامر هما: **الأوامر الشرطية المقيدة، والأوامر القطعية المطلقة**، ويقرِّر أن النوع الأول من الأوامر يخضع للقاعدة القائلة «من أراد الغاية فقد أراد الوسائل أيضاً»، ومعنى هذا أن الأوامر الشرطية تلزمنا باتباع الوسائل اللازمة لبلوغ الغايات المنشودة، كأن أقول لك مثلاً: «إذا أردت أن تحيا سعيداً فكن صالحاً» أو «إذا أردت أن تكسب ثقة الناس، فقل الصدق دائماً». وأمَّا النوع الثاني من الأوامر فهو غير مقيد بشرط لأن ما يُلزمنا به أمر ضروري في ذاته بصرف النظر عن نتائجه وغاياته، كأن أقول لك مثلاً: «كن خيراً»

أو «قل الصدق دائماً»، وهنا لا يكون فعل الخير أو الصدق وسيلة للحصول على أمر ما لأننا إزاء قانون أخلاقي عام لا يُطاع لما يترتب عليه من منافع، وإنما لأنه هو القانون.

القسم الثالث

(الإطار التربوي)

الجوانب التربوية في المثالية الكانتية

القيم التربوية (مدخل عام):

شغل موضوع القيم اهتمام كثير من فلاسفة التربية ومفكريها منذ طفولة الفكر الإنساني وحتى الآن، وما يبرر هذا الانشغال ينبع من أن تنمية القيم هو جوهر التربية وغايتها، فالتربية في تحليلها النهائي مجهود قيمي مخطط يستهدف فيما يستهدف تحليل القيم الفردية والمجتمعية والإنسانية، وتقديمها وغرسها في أبناء المجتمع صغاراً وكباراً، وفي هذه الدراسة يقوم الباحث بمناقشة وتحليل القيم والأخلاق في مثالية «كانت» بهدف الوصول إلى انعكاساتها على جوانب العملية التربوية كافة، ولكن قبل الدخول في ماهية هذا الموضوع نقدم الحديث عن مفهوم القيم في فلسفة التربية بشكل عام، لمعرفة أبعادها وأنماطها، وهل هي ذاتية أم موضوعية؟

1- أبعاد القيم التربوية:

يذهب كثير من فلاسفة التربية البراجماتية إلى أن المشكلات الأساسية التي تؤرق القائمين على وضع الخطط والسياسات التربوية هي المشكلات التي تنطوي على مسائل القيمة، ذلك لأن القيم التربوية تتصل بالعملية التربوية، وبالأهداف التربوية من زوايا عديدة، يأتي في مقدمتها القيم التي تتصل بمحتوى المناهج وأهداف تدريس

المواد المختلفة، وأسس اختيار الطلاب وتوزيعهم ودافع التعليم... إلى غير ذلك من أبعاد العملية التربوية، كما تتضح الصلة الوثيقة بين القيم والعملية التربوية إذا نظرنا إليها من زاوية الهدف التربوي، فإذا أردنا أن نحدد أهدافاً للتربية، فهذا يعني أن نحدد في الوقت نفسه قيماً تربوية، ومن خلال هذا التحديد يمكن رؤية عمل المربي أو عمل المدرسة وتنظيمها، فضلاً عن أن بيان الإنسان لأهدافه التربوية هو في الوقت نفسه بيان لقيمه التربوية. (بروبيكر، 1967، 177)

ويعارض أنصار الفلسفة المثالية ما تذهب إليه البراجماتية من خلال تبنيهم لنظرية معيِّنة للقيم يقيمون عليها ممارساتهم وتطبيقاتهم التربوية، ويؤكدون أن القائم على شؤون التربية لابد أن يكون في حالة اختيار دائم بين هذا النظام التربوي أو ذاك، أو بين هذه النظرية التربوية أو تلك، وعليه أن يعتمد منذ البدء مجموعة متناسقة من النظم، أي فلسفة تربوية يقرر في ضوئها تفصيلات الطريقة والتطبيق، وهنا عليه أن يختار بين أكثر من وجهة نظر تقع فيما بين نظم التربية التقدمية من جهة، وأشكال التربية التقليدية من جهة أخرى.

2- أنماط القيم التربوية:

يوجد تقسيمان كبيران يمكن تمييز أنماط القيم من خلالهما، الأول ينظر إلى القيم كمفهوم، وهذا يعني إعطاء قيمة أو وزن (To value)، والثاني يتعامل مع القيم على أنها عملية إصدار حكم أو تقويم (To evaluate)، كذلك يمكن تمييز أنماط القيم التربوية من خلال تحديد ما هو «مرغوب» وما هو «مستحب»، وتفسير ذلك أن كل شيء يرغب فيه الفرد ليس بالضرورة مستحباً أو مقبولاً، فمن المعروف أن الرغبات تعبر عن حاجات بيولوجية أو نفسية أو مطالب جسدية، وليس بالضرورة أن تكون هذه الرغبات دائماً على مستوى المقبول أو المرغوب به اجتماعياً، وإنما تصبح على هذا المستوى فقط عندما تقاس بمعايير أخرى تسمو فوق مجرد المتعة الجسدية، ومعنى

ذلك أن القيم التربوية في علاقتها بالرغبات الإنسانية تأخذ في الحسبان كلاً من «المرغوب» على المستوى الفردي، و«المستحب» أو المرغوب به على المستوى الاجتماعي، وهما يمثلان الرغبة القائمة على الحس والعاطفة من جهة، والرغبة التي تعتمد على الفعل من جهة أخرى. (الجيار، 1977، 64)

وعندما نتحدث عن المفاضلة بين القيم على أساس الرغبات يبرز أمامنا تقسيمان آخران للقيم التربوية هما: القيم الذرائعية أو الوسائلية من جهة، والقيم الأصلية أو الضمنية من جهة أخرى، والنوع الأول عندما نفضله لجودته، فمعنى ذلك أنه صالح لشيء ما أو نافع لغرض ما، وهذا ما يخالف مثالية «كانت»، أما النوع الثاني فإنه صالح أو نافع ليس لمجرد صلاحية القيم لغرض ما، ولكن لأنها قيم صالحة بذاتها وفي ذاتها (روّية، 1965، 13-15)، وهذا ما يتفق مع «مثالية كانت» التي ترى أن التربية وفق هذا المنهج تصبح ثقافة عقلية تُدرب فيها عقلية التلميذ لا بقصد صياغتها في ضوء هدف محدد، أو من أجل حرفة محددة، أو من أجل دراسة ما، بل من أجلها هي بوصفها قيمة في ذاتها. (Milton, 1973, 36)

ويرى بعض فلاسفة التربية أن القيم التربوية يمكن أن تجمع بين هذين النوعين في الوقت ذاته، بمعنى أنها يمكن أن تكون قيماً أصلية وقيماً أدائية وفقاً لمستوى الرغبة ونوعية الموقف، ولكن فئة من البراجماتيين ينكرون ذلك الازدواج ويرفضونه تماماً باعتبار أن هذين النوعين من القيم متعارضان بالفعل، يترتب على ذلك أن القيم التي تقوم على الرغبة والمتصلة بالعقل تأتي من مرتبة أسمى من تلك القيم التي تقوم على الرغبة، ولكنها متصلة بالحس أو العاطفة، كما أن القيم التي يتوافر لها صفة الاستمرار والمتعددة الجوانب تأتي في منزلة أفضل من القيم المؤقتة والمحددة الجوانب.

(الجيار، 1977، 64-65)

3- الذاتية والموضوعية في القيم التربوية:

يذهب كثير من فلاسفة التربية إلى أن هناك اتفاقاً في كل مجتمع حول كثير من القيم المهمة، غير أن هناك أيضاً اتفاقاً ضيقاً فيما يخصُّ الاستفسارات الرئيسة والأساسية حول ماهية القيم بشكل عام والقيم التربوية بشكل خاص (Quandt, 1985, 150)، ومن هنا فإن السؤال الذي يبرز من خلال الجدل الدائر حول القيم التربوية هو: هل توجد القيم التربوية مستقلة عمن يقوّم؟ أم تكون أصولها موجودة فيه؟ أي في الشخص الذي يقوم بعملية التقويم، بعبارة أخرى، هل القيم التربوية تخضع لتحيز الفرد الذي يحدد هذه القيم، أم أنها تستمد كيانها من تكوين قيمي عضوي قائم بذاته؟

لقد اختلفت المذاهب الفلسفية بشأن هذا الموضوع، فيرى فلاسفة التربية الوجودية أن القيم التربوية تتميز بأنها ذاتية تعكس ما بداخل الفرد، وكل ما تستطيع الكتب المدرسية والمناهج ادعاءه من قيمة لها هو أنها تلبي رغبات التلميذ أو تشبع حاجاته، ولهذا نجدهم يؤكدون على ضرورة أن تقوم التربية بتنمية القيم الذاتية ومعاملة التلميذ معاملة خاصة تنسجم ونظامه القيمي (Ozmon and Craver, 1990, 249). وعليه فإن الفيلسوف الوجودي يعطي مكانة متميزة للقيم الذاتية في المنهج، وأن المادة الدراسية المهمة هي التي يحقق التلميذ من خلالها قيمه الذاتية، فالوجودي يرى التاريخ – مثلاً – في إطار صراع الإنسان لتحقيق قيمه الذاتية وأهمها قيمة الحرية. (Kneller, 1958, 124)

ومن ناحية أخرى يرى أنصار الفلسفة الواقعية أن القيم التربوية موضوعية، وينكرون أن تكون القيم مجرد خبرة شخصية ذاتية، ويؤكدون أن للقيم وجوداً واقعياً يعادل الوجود الواقعي لأي من القوانين التي تسمى قوانين الطبيعة، وقد جاء في بيان لهم يشرح هذا الاعتقاد أن لكل شيء صورة أو هدفاً، فالصانع الماهر – مثلاً – يأخذ الخشب والفولاذ، ويصنع منهما المقاعد والمساند الدراسية، وهذا يعني أنه يجعل للمواد الأولية صيغة أو صورة، وهذه الصيغة أو الصورة تجعل للشيء المصنوع هدفاً أو قيمة، فالقيمة موجودة

داخل الشيء، وهي موضوعياً جزء منه. (بروبيكر، 1967، 180)

وهناك وجهة نظر ثالثة لا تتفق مع الاتجاهين السابقين، فهي لا ترى في القيم التربوية مجرد قضية الذاتية والموضوعية، وإنما تضع تصوراً للقيم التربوية على أنها محصلة للعلاقة بين الجانب الذاتي والجانب الموضوعي، مثله في ذلك مثل اتحاد الهيدروجين مع الأوكسجين ليكون الناتج ماء، وقياساً على ذلك فإن التفاعل بين التكوين العضوي (Organism) وبين البيئة المحيطة بالفرد (Environment) ينتج عن القيمة (Value)، ويمكن التعبير عن طبيعة هذا التفاعل بكلمة واحدة لها دلالتها هي الاهتمام (Interest)، حيث أنها عنصر بيئي يحمل في الوقت نفسه معنى قيمة شيء بين قطبين كالتلميذ والمنهج مثلاً. (Butler, 1995, 70)

انطلاقاً من هذه الخلفية للقيم التربوية في فلسفة التربية، تنتقل الدراسة إلى مناقشة القيم الأخلاقية وأبعادها التربوية من وجهة نظر الفلسفة المثالية الكانتية.

القيم الأخلاقية في فلسفة التربية الكانتية:

تؤكد المثالية الكانتية على أن القيم مطلقة، وأن قيمة الخير والجمال ليستا من صنع الإنسان، بل هما جزء من تركيب كلي، ولذا يجب أن تقوم سياسة التربية على مبادئ راسخة ثابتة من هذه القيم، وأن واجب التربية هو تنمية القيم التي يعيش معها الطفل بشكل دائم، مما يجعله في انسجام وتوافق مع الكل الروحي الذي ينتمي إليه، وبالتالي يجب أن يتعلم الطفل احترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين، بحيث لا يكون ذلك لدرجة أنه يتطابق بنجاح مع ما يتوقعونه منه، بل يكون ذلك صادراً عن إقامة الاعتبار إلى حد بعيد للشخصية الإنسانية في حد ذاتها (مرسي، 1984، 180)، يترتب على ذلك ضرورة أن يقوم المعلمون بتكوين القيم السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه تلاميذهم، على أن يقوم كل من المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بصفة عامة بتقديم المكافأة للسلوك عندما يكون متفقاً ومنسجماً مع القيم السائدة في المجتمع.

والقيم الأخلاقية في المثالية الكانتية فضلاً عن كونها مطلقة، ولا تتباين بتمايز الأفراد أو تتعدد بتعدد رغباتهم ومصالحهم، فإنها أيضاً لا تسمح باستثناء، ويمكن أن تكون موضوعاً للتأمل العقلي وللعيان الحدسي، مما يوجب على التربية من خلال مناهجها وطرائقها ووسائلها الاهتمام بالناحية العقلية والروحية للتلميذ، كي تمكنه من تمثل القيم الأخلاقية في قوله وفعله، ونظراً لأن المثالي يعتقد بأولوية العقل والأفكار، فإن النتائج الواضحة للتربية هي التركيز على قيمة العقل وتهذيب الروح والسيطرة على الأفكار. (مرسي، 1984، 181)

وبما أن القيم الأخلاقية هي انعكاس للخير في العالم فلابد أنها خالدة وشاملة تشكل جوهر الإرادة في تحققها، وأن قيمة الخير توجد في الفكر وبواسطته وحده، وأن مثل هذه القيم الأخلاقية تشكل مساحة واسعة من التراث الثقافي للمجتمع على التربية نقله من جيل إلى جيل. (هيجل، 1983، 236)

وقد أكد «كانت» أن القيمة العلمية والجمالية والأخلاقية مصدرها العقل دائماً، وليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل (خليفة، 1992، 37)، وهدف التربية غرس القيم كي تساعد الطفل على أن يميز الصواب من الخطأ، ويميل للخير ويهجر الشر، وأن فعل تحقيق الذات هدف يسعى له المشروع التربوي من خلال بناء النسق القيمي، ليس لفئة مختارة وإنما لفئة عريضة من التلاميذ، وبالتالي لابد من توفير البيئة المناسبة والظروف المساعدة لكل فرد كي يستطيع تحقيق ذاته على النحو الذي يريد. (حمودة، 1978، 175)

ويشترك «كانت» مع المثاليين في إنكار التجربة بمعناها الضيق كمصدر لمعرفة الحقائق الثابتة للقيم المطلقة أو اعتبارها وسيلة لإدراكها، وأكد أن الحدس أو الوعي هو أداة إدراك المعرفة واكتشافها، وأن القيم الأخلاقية ليست وسيلة تؤدي إلى غاية تقوم خارجها، وإنما هي خيرة بذاتها ولا تحتمل برهاناً ولا تقبل تميزاً، فضلاً عن أن

القيم الأخلاقية عامة وليست جزئية، كما هي ضرورية وليست عرضية، ولا تقبل شكاً أو جدلاً ولا تتحمل تناقضاً. (هويدي، 1979، 313-319)

وتتجلى مثالية «كانت» القيمية في نظرته نظرة معيارية تستوعب كل فاعليات الإنسان، فوجود معيار في طابع المعرفة الإنسانية ذاتها، هو الذي يجعل العقل مضطراً إلى التمييز الحاسم بين ما هو واقعي (حسي)، وما هو قيمي (مثالي)، فالواقعة العلمية – مثلاً – لا تمثِّل تراكماً اتفاقياً أو حشداً لمعطيات حسية، بل هي منطوية على عنصر قيمي أو مثالي هو الذي ينسقها، ويخلق منها واقعة علمية. (قنصوه، 1984، 110)

لذلك لا يعرّف «كانت» القيم الأخلاقية بمطابقتها لخير متعال لأنها خيرة بذاتها، وتتشكل طبقاً لقواعد صارمة من خلال الحزم في اتخاذ القرارات، ولهذا السبب يوجه «كانت» نقداً صارماً للنظريات التربوية التي تعتمد اللعب أسلوباً للتربية والتعليم، فالحياة – حسب مثالية «كانت» – تتطلب الجد، وفي مطلبها هذا تحدد أسلوباً واحداً لبناء القيم التربوية هو «التربية بالعمل والعمل الجاد»، فتثقيف الذهن لا يحتمل اللعب ولا الهزار. (جيوشي، 1999، 48)

وتجدر الإشارة هنا إلى التشابه بين أفكار «لوك» في كتابه «أفكار حول التربية» وبين آراء «كانت»، حيث يقول لوك: «الحرية والتسامح لا يقدمان أي خير للطفل، وأن سبب حاجته للخضوع إلى نظام يعود إلى قصور محاكمته...». هذا التشابه – على الرغم من تباين النظرية الفلسفية عند «كانت» و«لوك» - له أهميته إذ يبيّن المبادئ المشتركة للتربية في مرحلة من مراحل التاريخ التربوي (جيوشي، 1999، 48)

نستنتج مما سبق أن التنشئة القيمية الأخلاقية للطفل يجب أن تتم من خلال إكسابه الطاعة والصدق وروح الجماعة، بحيث نجعل الطفل دائماً قادراً على وضع نفسه موضع الآخرين حتى يخرج من فرديته ويندمج معهم ويحافظ على حقوقهم، ومن ثم

يجب أن يتعلم الطفل العيش بقيم تجعله في توافق مع الكل الروحي الذي ينتمي إليه، وأن تحرص المؤسسة المدرسية على وجود الأطفال في جماعات حيث أن الفرد يشعر بلذة من خلال تواجده واندماجه مع الآخرين، كما يجب على المعلم غرس قيم الحرية والكرامة لدى تلاميذه كمقدمة لغرس القيم الأخلاقية.

المعلم والمتعلم في فلسفة التربية الكانتية:

تمايزت النظرة إلى طبيعة وخصائص وسمات كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية في ضوء تنوع مذاهب الفكر الفلسفي، وطرحت الكثير من الأسئلة حول دور المعلم ومسؤوليته في العملية التربوية، وفي هذا الجزء من الدراسة سوف نلقي الضوء على نظرة المثالية الكانتية لكل من المعلم والمتعلم.

يرى «كانت» أن المدرسة هي مؤسسة أو وكالة اجتماعية، يقوم فيها المتعلمون باكتشاف الحقيقة، كما هي المنظمة الثقافية التي يتناول من خلالها كل من المعلمين والمتعلمين الأفكار الأساسية التي تخصُّ الحقيقة والجمال والحياة الحرة.

ويؤكد «كانت» على ضرورة التحاق كل فرد بالمدرسة، ويبيّن أن قدرات التلاميذ مختلفة ومتباينة، ولهذا يجب أن يمنح المتعلم الحرية في اختيار أفعاله التي تؤثّر عليه وحده، وبالتالي فإن المعلم يجب أن يعمل في إطار قدرات التلاميذ، ولهذا السبب لابد وأن يكون المعلم شخصاً يتمتع بمعرفة واسعة بالتراث الثقافي، وأن يكون نموذجاً أو مثالاً يتبعه التلاميذ في المواقف الحياتية التي تواجههم. (Nicholas, 1989, 218)

وطبقاً لفلسفة «كانت» التربوية فإن المعلم يُعد مفتاح العملية التربوية، فهو الذي ينظم المادة الدراسية، وهو الذي يقدم النصح والإرشاد، وهو الذي يعي حاجات المتعلمين، فالتربية الكانتية تعني إعمال العقل من أجل الوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة والمعارف الثابتة، والعملية التربوية في ضوء هذا المفهوم ترتكز أولاً على التربية العقلية، ثم تستكمل بالتربية الخلقية والجمالية والبدنية والدينية، والتربية وإن بدت في

شكل تربية فردية، إلاّ أنها تمتد لتأخذ شكلاً اجتماعياً، ذلك أنها تقرر خلود القيم الروحية وعموميتها.(فهمي، 1982، 40)

ويرى «كانت» أن للمعلم مكانة هامة في العملية التربوية لأنه هو النموذج الأمثل للتلميذ، وكلما اقترب المتعلم من المعلم (المثال) فإنه يكون قد استفاد أقصى استفادة من التعليم، غير أن مثالية «كانت» تفرض قيوداً كبيرة على المعلم تتمثل بضرورة التزامه بالقواعد والأصول الموضوعة، وفي الوقت نفسه فإن ملاحظة المعلم لسلوك المتعلم تكون أيضاً شديدة، فمهمة المعلم – بل مهمة التعليم المثالي كله – تشكيل سلوك المتعلم وفقاً للنموذج الموضوع له. (فهمي، 1982، 40)

ويقرر «كانت» أن العقل يفرض معنىً ونظاماً على الحواس، ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل المتعلم على أن يكون على ألفة بمجموعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات بنفسه، ونظراً لأن ما يُعرف يعتمد جزئياً على المعارف المتاحة، فإن المتعلم ينبغي أن يربط معلوماته بخبراته السابقة الشخصية، بحيث يصبح لما يتعلمه مغزى له شخصياً، ولذا فإن التعلم لا يتكون من استيعاب مواد معرفية مختارة، بل من اكتشاف المتعلم الحقيقة بنفسه، تلك الحقيقة التي تحيط بنا وبداخلنا. (مرسي، 1984، 185)

ويؤكد «كانت» على ضرورة أن يكون المعلم على بصيرة ووعي كاملين بالعقل النظري والعملي، وأن يعمل على توسيع أفق المتعلم من خلال النقد البناء والتشجيع الخلقي، وتزويده بمهارات التفكير، وإعطائه الفرصة لتطبيق معرفته وإثارة اهتمامه بالمادة الدراسية، وتشجيعه على تقبل قيم الحضارة الإنسانية والتجريب في المعرفة. (كرم، 1966، 214-215)

ويشير «كانت» إلى أن مغزى الحياة عند المعلم يجب أن يتخطى حياته وحريته ليغذي حياة الآخرين، ويعزز حرياتهم، وهنا تعم البهجة لدى كلا الطرفين، المعلم من جهة

والمتعلم من جهة ثانية، كما أن المدرسة يجب أن تستهدف تحقيق التوازن في العملية التربوية مما يجعل النظام التربوي يستثمر ملكات الذهن (القدرات) استثماراً متكاملاً، فلا يكون هناك اهتمام بملكات ذهنية على حساب ملكات ذهنية أخرى، وبالتالي فإن التربية الفكرية لدى المتعلم يجب أن تكون في المقام الأول مرتكزة على ممارسة الذكاء، وأن الفهم ضروري للمتعلم ليحيط بكل ما يقوله وما يتعلمه وفي هذه الممارسة تمرين للذكاء. (مدكور، 1979، 39)

وهكذا يرى «كانت» أن الفلسفة التربوية تتكون من مجموعة القواعد أو الأوامر التي يجب الالتزام بها عن طريق كل من الوالدين والمعلمين والتلاميذ، حيث يقسم هذه القواعد إلى ثلاثة أقسام هي: قواعد المهارة، أي القدرة على فعل ما نحتاج إليه مثل كيفية استخدام السماد في الزراعة، وقواعد التصرف الحكيم الذي يكفل لنا السعادة، والقواعد الأخلاقية التي نقوم من خلالها بمعاملة الناس كأهداف لا كوسائل.

(مرسي، 1988، 156)

وإذا كان «كانت» قد جعل من التربية فناً عملياً، فإن هذا لا يعني عزلتها عن الجانب النظري، فهي ترتكز أساساً على المبادئ النظرية أي تربية الأفراد هي فن وعلم معاً، وبما هي كذلك فإن هدفها الأساسي هو تحسين وتنمية مواهب المتعلم الفطرية، من أجل الوصول إلى كمال الطبيعة البشرية من جوانبها كافة بما فيها المهارات والقيم الخلقية، حيث يصل «كانت» لهذا الهدف من خلال مناقشة فكرية لسؤال هو: لماذا نُعلم؟ ويقول: إذا لم نطور استعدادات المتعلمين فإننا نكون سبباً في عجزهم مستقبلاً عن أداء واجبهم، وهذا من شأنه أن يؤدي بالمجتمع إلى الضعف والتدهور.

(Franka, 1970, 107)

ويمكن القول أخيراً: إن تربية المتعلم - حسب المثالية الكانتية – يجب أن تحقق الأهداف الآتية:

1- يجب أن تهذب المتعلم وتثقفه.

2- أن تدربه على النظام.

3- أن تجعله حكيماً يُحسن التصرف.

4- أن تجعله أخلاقياً وقادراً على اختبار ما يتعلمه نظرياً في حياته العملية.

(Franka, 1970, 84)

وبتركيز التربية الكانتية على هذه الأهداف أرى أنها كانت ممهدة لنظريات وتصنيفات تربوية أخرى، ولعل منها تصنيفات «بلوم» و«كروثول» وغيرهما في مجالات الأهداف التربوية، كالمجال الإدراكي، والمجال الحسي الحركي، والمجال الانفعالي أو الوجداني أو النزوعي، والتي تسيطر حالياً على تصنيف الاتجاهات في بلادنا وفي بلدان العالم الأخرى.

المنهج المدرسي في فلسفة التربية الكانتية:

تؤكد فلسفة التربية الكانتية على ضرورة أن تسعى المناهج والأنشطة المدرسية إلى الاهتمام بالنواحي الروحية والخلقية، وبما أن المثالية الكانتية تهتم بالمبادئ الروحية وتعتبرها أساس الحقيقة، فضلاً عن كونها شكلاً من أشكال الفكر، فإن التعليم هو العملية التي عن طريقها يمكن الوصول إلى المبادئ الروحية، وأن كلاً من التفكير والتعليم أسماء لنفس العملية التي تهدف إلى الوصول إلى الأفكار الكامنة من خلال إخراجها من عقول المتعلمين إلى مستوى الوعي، بعبارة أخرى، تُعدَّ أساليب التفكير هي الأساس لطرائق التعليم.

وشأن المعلم المثالي هنا شأن سقراط في أنه يشرف على تأصيل الأفكار، ولا يعدها أشياء خارجة عن نطاق المتعلم، بل إمكانيات في داخله بحاجة إلى أن تتحقق بالفعل، حيث يعتقد «كانت» أن المعرفة في أفضل صورة «تنتزع» من التلميذ لا أن «تسكب»

فيه، على الرغم من أن التربية ليست شيئاً يحدده التلميذ لنفسه، فالمادة الدراسية المتفق عليها هي وحدها التي يعمد المدرس إلى غرسها في التلميذ لتنفتح عليها طاقاته العقلية والخلقية والجمالية. (مرسي، 1984، 183)

وعليه فإن «كانت» يرى أن المنهج المدرسي يجب أن يركز على فكرة الروحية للفرد، كما أن المنهج وطريقة التدريس تربطهما علاقة جدلية بحيث يعملان معاً على تشجيع وتوفير فرص التفكير الناقد كي يتسنى للمتعلم تطبيق معايير الأحكام الخلقية على المواقف المختلفة من خلال المواد الدراسية، لأنه لا يكفي أن نُعلم التلميذ كيف يفكر؟ وإنما الأهم من ذلك أن يفكر تفكيراً نقدياً، وبالتالي يجب أن تعمل أساليب التدريس على توسيع أفق التلاميذ وإكسابهم مهارات التفكير الناقد، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير المنطقي في حلٍّ بعض المشكلات الأخلاقية والاجتماعية، وإثارة اهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية، وتشجيعهم على حب الحوار الثقافي مع الحضارات الإنسانية الأخرى. (سلسلة الألف كتاب (48) ، 1982، 254-257)

والمنهج المدرسي في ضوء فلسفة التربية الكانتية، يستهدف المعرفة التي تكون على درجة كبيرة من الصدق والحقيقة، وهذه المعرفة الحقيقية تُعد نتيجة منطقية للتأمل والتبصر والتفكير حيث تكتسب من خلال المعلم عبر سلسلة كاملة ومتكاملة من المعارف، وتكون في النهاية من نتاج المتعلم ذاته من خلال جهود إرادته الحرة المستمرة في البحث والإطلاع، وليست مفروضة عليه من سلطات خارجية. (حمودة، 1978، 175-179)، ومن هنا يرى «كانت» أن الفهم ضروري جداً للإنسان المتعلم، ويحتلّ المركز الأول في العمليات العقلية قبل مرحلة الحفظ والاستظهار لأي معلومة من المعلومات المعرفية حتى يستطيع الشخص أن يحيط بكل ما يشغله من معلومات. (مدكور، 1979، 286)

ويرى «كانت» أن المنهج والأنشطة المدرسية يجب أن ترتكز على دراسة الفن والدين

والفلسفة، بهدف تنمية القدرات العقلية للمتعلم، فالذهن الخالص لا ينمو إلاّ في الدين والفن والفلسفة، فلهذه المجالات الثلاثة مضامين متوحدة، فالفن يدرك الحقيقة بالحدس، والدين يدرك الحقيقة بالإيمان، والفلسفة تتفهم الحقيقة عن طريق المعرفة.

وهكذا فليس المهم في نظر المثالية الكانتية تعليم التلميذ وسكب كافة المعلومات في رأسه، ولكن المهم هو تبصير التلميذ بطرائق التفكير المنطقي السليم، والتفكير النقدي القائم على التحليل والدراسة والاستنباط، على أن تعمل أساليب التدريس أيضاً على توسيع مدارك التلميذ وتعميق أنماط تفكيره، وتوجيه هذه الأنماط بحيث تصبح أنماطاً تفكيرية نقدية، وتشجيع التلميذ على إقامة خياراته الخلقية بمفرده وإعطائه الفرصة لتطبيق معارفه على المشكلات الأخلاقية والاجتماعية كافة.

الأهداف التربوية في فلسفة التربية الكانتية:

يرى أنصار الفلسفة المثالية أن هدف التربية هو التوافق الممتاز مع الله من جانب الإنسان الحر الواعي الناضج جسمياً وعقلياً، وهذا يتطلب إعداد الإنسان لما ينبغي أن يكون عليه، ولما ينبغي أن يفعله على الأرض بقصد بلوغ الغاية العليا التي خُلق من أجلها، واستناد إلى مذهب «كانت» الفلسفي يمكن القول: إن الأهداف التربوية في مثاليته تتصف بالصفات الآتية:

1- الثبات وعدم التغيّر، لأن الطبيعة الإنسانية ثابتة أو يجب أن تظل ثابتة، ومن ثم فإن أي تغيير هو أمر عرضي وطارئ يجب مقاومته.

2- الأهداف التربوية لا تنبع من داخل الإنسان أو من حقيقة تكوينه، وإنما هي خارجة عنه لأنها وضعت لتوجيه الروح والعقل.

3- الأهداف التربوية مطلقة، وليست نسبية لأن الطبيعة الإنسانية واحدة لا تختلف باختلاف الزمان والمكان.

4- الأهداف تختلف عن الوسائل، لأنها مستقلة عنها، فليست الوسائل مرحلة من مراحل الأهداف، وليست جزءاً منها.

هذه هي أبرز الصفات التي اتسمت بها أهداف التربية في المثالية الكانتية وكلها صفات تناسب النظرة للطبيعة الإنسانية كما تصورتها الفلسفة المثالية عموماً وفلسفة «كانت» على وجه الخصوص.

القسم الرابع

(نتائج الدراسة ومدى الاستفادة منها في التربية العربية)

1- حاولت الدراسة من خلال إجابتها عن سؤال البحث الأول والمتمثل في معرفة الأسس والمبادئ التي قامت عليها فلسفة «كانت» المثالية توضيح أهمية النزعة الأخلاقية والإنسانية والعقلية باعتبارها جوانب مهمة تلامس جوهر الطبيعة الإنسانية فضلاً عن كونها موضوعات أساسية تعمل التربية على تشكيلها وتنميتها وتوجيهها الاتجاه المرغوب فيه.

2- أمَّا فيما يتصل بسؤال الدراسة الثاني حول ارتباط فلسفة «كانت» المثالية بالفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، فقد ناقشت الدراسة مجموعة من المحاور التربوية، وتوصَّلت إلى مجموعة من النتائج نلخصها في الجدول الآتي:

القيم الأخلاقية في فلسفة التربية الكانتية	1- القيم الأخلاقية في التربية مطلقة ثابتة وغير متغيرة. 2- هدف التربية يتمثل في تحقيق القيم السائدة في المجتمع فيما بين التلاميذ. 3- إنكار التجربة كمصدر للقيم أو كوسيلة لإدراكها.
المعلم والمتعلم في فلسفة التربية	1- المعلم هو النموذج أو المثال للتلميذ. 2- مهمة المعلم تشكيل التلميذ وفقاً للقواعد والأصول الأخلاقية.

الكانتية	3- المعلم على بصيرة ووعي كاملين بالعقل النظري والعملي. 4- المتعلم يرى في المعلم شيئاً مطلقاً عليه أن يتبعه ويقتدى به. 5- التربية عند المتعلم تعني تهذيب الأخلاق، والتثقيف والتدريب على النظم المجتمعية.
المنهج المدرسي في فلسفة التربية الكانتية	1- يركز المنهج المدرسي على فكرة الطبيعة الروحية للتلميذ. 2- يستهدف المنهج المدرسي المعرفة التي تكون على درجة كبيرة من الصدق والحقيقة. 3- يرتكز المنهج المدرسي على دراسة الفن والدين والفلسفة. 4- ترتكز الأنشطة المدرسية على توفير فرص التفكير والتطبيق والنقد، وتوسيع مدارك المتعلم وتنمية مهارات التفكير المنطقي لديه. 5- تركز الأنشطة المدرسية على الدراسات الإنسانية أثناء تربية المتعلم.
الأهداف التربوية في فلسفة التربية الكانتية	1- أهداف التربية ثابتة لأن الطبيعة الإنسانية كذلك. 2- أهداف التربية لا تنبع من داخل الإنسان وإنما من خارجه. 3- الأهداف التربوية تختلف عن الوسائل لأنها مستقلة عنها. 4- تتركز أهداف التربية حول إعداد الإنسان لما ينبغي أن يكون عليه.

وأخيراً ومن خلال إجابة الدراسة عن السؤال الثالث حول مدى استفادة التربية العربية من الأبعاد التربوية لفلسفة «كانت» المثالية، فقد أبرزت الدراسة بعض التوجهات التي تستند إلى ما أفرزته فلسفة «كانت» التربوية والتي يمكن الاستفادة منها على صعيد العملية التربوية والتعليمية، وفيما يلي عرضٌ موجز لها:

1- إن التربية هي الأساس الأول في بناء الفرد، ومن ثم فهي أساس في تقدم المجتمعات البشرية وازدهارها باعتبار التربية هي المدخل لاجتياز أزمات الأمم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ومن هنا يجب على التربية العربية أن تغير من نفسها بشكل دائم حتى تنسجم وتواكب التطورات الحاصلة على المسرح العالمي.

2- إن التربية العربية يجب أن تُعوّد الطالب النظام والقدرة على النقد، وتنظيم الأفكار والتحليل والتشخيص لما يسمع ويرى، كما أنه يقع على عاتق التربية العربية تنمية قيم التعاون فيما بين الأفراد وأن تدفعهم إلى التنافس الشريف.

3- إن سمات وخصائص المعلم الذاتية والشخصية والمعرفية تأتي في مقدمة الجوانب التي يمكن الاستفادة منها، والتي تلعب دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية في أي مجتمع، فذكاء المعلم وسعة إطلاعه وتمايز مهاراته هي عوامل رئيسة تسهم بشكل إيجابي في تقدم العملية التعليمية، كما أن لمستوى حماس المعلم في أدائه لمهامه التعليمية أثراً إيجابياً في تحصيل طلابه وتوجيه اتجاهاتهم الأكاديمية بشكل عام.

4- إن إحدى المسؤوليات الهامة للمدرسة العربية هي إيصال المتعلم إلى مرحلة متقدمة من مراحل الانضباط وهي مرحلة الانضباط الذاتي، وتتمثل قيم الانضباط الذاتي في تصرف المعلم وفق هذه القيم لأسباب تنبع من داخله، وليس لأسباب مفروضة عليه من الآخرين، ويتصل بإكساب المعلمين قيم الانضباط إكسابهم – في الوقت نفسه – قيم الحرية في إطار المحافظة على الأعراف الاجتماعية السائدة في المجتمع.

5- يقع على عاتق التربية العربية – وفقاً لفلسفة «كانت» المثالية – صياغة منهج تربوي يقدم موضوعات دراسية متنوعة تتمشى مع حاجات المجتمع المتغيرة والمستجدة من ناحية، ومع متطلبات إنماء شخصيات هؤلاء المتعلمين من ناحية أخرى، وبالتالي فإن من دعائم المنهاج التربوي مراعاة الفروق الفردية بين

المتعلمين، وتقوية العلاقة بين المنهاج التربوي وبين حاجات المتعلمين ومشكلاتهم، فالمنهاج التربوي علاوة على أنه مواد دراسية أساسية لإعداد الفرد لمهمة ما، فهو أيضاً وسيلة لتثقيف الذات وتنمية ملكات التفكير وإكساب المتعلم مهارات العصر الذي نعيش فيه. (محروس، 1995، 254)

6- بالرغم من أن هناك القليل من المربين المعاصرين الذين يؤمنون بالنظرية المثالية في صورتها النقية، إلاّ أننا نستطيع أن نلحظ آثاراً تربوية مثالية في جميع نظم التعليم الحديثة بدرجات كبيرة أو قليلة، فالاهتمام بالنظرية في كثير من نظم التعليم وصياغة الأهداف التربوية بطريقة عامة شاملة تميل نحو المثاليات، وتبتعد عن احتمالات التطبيق، والاهتمام بالمحتوى الثقافي للتعليم وخاصة في جانب الإنسانيات والعلوم البحتة، والنزوع نحو الحلول الشاملة القائمة على التخطيط المركزي ووحدة المناهج، وغير ذلك من اتجاهات مركزية وإهمال التعليم المهني والتربية العملية، وإضفاء قدسية خاصة للمعلم، والاعتراف المبالغ فيه بأهمية الكتاب المدرسي، كل هذه أمور تربوية يمكن إرجاعها بسهولة لمكونات النظرية التربوية المثالية التي يمكن الاستفادة من بعضها وهجر بعضها الآخر. (فهمي، 1982، 41)

علاوة على ذلك فيمكن أن يلاحظ بسهولة الارتباط الواضح بين النظرية التربوية المثالية والتربية الخلقية أو الدينية، وهو الارتباط الذي يبدو بقوة في التربية المسيحية في العصور الوسطى، كما يظهر أيضاً عند الكثير من المفكرين التربويين المسلمين، ففكرة المثالية عن المطلق تنسجم تماماً مع الفكر الديني الذي يؤمن بوجود الله، وحيث أن الهدف في التربية المثالية هو اكتشاف المطلق والتعرف عليه، فإن هذه التربية لابد أن يكون لها غايتها الدينية والخلقية، فالمطلق في مثالية «كانت» يمكن أن يكون الله عند أصحاب الديانات، والوصول إلى معرفة المطلق يمكن أن يتحول بسرعة إلى غرض من أغراض التربية الدينية، وهو معرفة الله ومحاكاة تعاليمه، وأن الوصول إلى معرفة الله واكتشاف القوانين العلوية السماوية المطلقة التي تحكم مقدرات الناس

على الأرض هو أقصى ما يمكن أن يصل إليه الإنسان عن طريق التربية، في حين أن المطلق في التربية الدنيوية يتعلق باكتشاف الحقائق الكونية والقوانين التي تُمكن الإنسان من السيطرة على الكون وإعماره وتحقيق حرية الإنسان كل إنسان..

7- وأخيراً يمكن القول: إن التربية العربية يمكن أن تستفيد من مثالية «كانت» من خلال تركيزها على العناصر الآتية:

- **العقل،** لأنه جوهر الإنسان والميزة التي تميزه عن غيره من الاشياء، فالإنسان الذي هو جزء من الكون يجب أن يكون عاقلاً في أفعاله التي يجب أن تصدر عن حكمة وتعقل.

- **الجمال،** لأن الحق والخير كلاهما يستمد معناه من معنى الجمال، فليس هناك حق قبيح، على أن الجمال بمعناه العام له علاقة كبيرة في صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير، وهي أمور تحتاج إلى تربية جمالية لتكوينها، ومن ثم فالعقل ينبغي أن يتدرب على التفرقة بين الغث والثمين، والمتعلم يجب أن يعتاد رؤية الجميل وتذوق القيم العالية في الموضوعات جميعها.

- **الدين،** لأنه القانون الذي وضعه العقل المطلق، وهو الله ليكون الصلة بينه وبين الإنسان بما يهذب نفسه، ويسمو بروحه، ويروضه على ممارسة الخير وإنكار الشر.

- **الأخلاق،** وهي التي تعمل جنباً إلى جنب مع الدين، بل إن الخلق الكريم يُعدّ نتاجاً لتمسك الإنسان بالدين وحرصه على إتباع مثله العليا وقيمه الرفيعة، مع ملاحظة أن التمسك النظري بمبادئ الدين لا يكفي لبناء الخلق الكريم بل لابد من ترجمة هذه المبادئ النظرية إلى سلوكات عملية تنعكس إيجاباً على الفرد والمجتمع وهذا هو جوهر نظرية «كانت» الأخلاقية.

المراجع

- **المراجع العربية**:

- **إبراهيم، زكريا** (1966): **مشكلات فلسفية (المشكلة الخلقية)**، القاهرة، مكتبة مصر.

- **إبراهيم، زكريا** (1972): **عبقريات فلسفية (كانت أو الفلسفة النقدية)**، القاهرة، مكتبة مصر.

- **أبو ريان، محمد علي** (1969): **تاريخ الفكر الفلسفي: الفلسفة الحديثة**، الاسكندرية، دار الكتب الجامعية.

- **إسماعيل، قباري محمد** (1975): **قضايا علم الأخلاق**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- **بدوي، عبد الرحمن** (1976): **الأخلاق النظرية**، (ط2)، الكويت، وكالة المطبوعات.

- **بدوي، عبد الرحمن** (1979): **الأخلاق عند كانت**، الكويت، وكالة المطبوعات.

- **بروبيكر، جون.س** (1967): **الفلسفات الحديثة للتربية**، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعة التعاونية.

- **بوترو، إميل** (1971): **فلسفة كانت**، ترجمة عثمان أمين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- **جيوشي، فاطمة** (1997): **كليات التربية بين قيم الأصالة والحداثة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الذي عقدته كلية التربية بجامعة دمشق بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم النفسية ما بين 11-1997/5/13.

- **جيوشي، فاطمة** (1999): **فلسفة التربية**، (ط5)، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

- **حمودة، نبيه محمد** (1978): **الأصول الفلسفية للتربية**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- **خليفة، عبد اللطيف محمد** (1992): **إرتقاء القيم – دراسة نفسية –** سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- **ديوي، جون** (1928): **رسالة في فلسفة التربية الحديثة**، ترجمة إحسان القوصي، القاهرة، مطبعة المعارف.

- **روّية، ريمون** (1965): **فلسفة القيم**، ترجمة عادل العوا، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.

- **روسو، جان جاك** (1958): **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر.

- **عبد الدائم، عبد الله** (1991): **نحو فلسفة تربوية عربية (الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي)**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- **فهمي، محمد سيف الدين** (1982): **النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- **قسم الدراسات الفلسفية والاجتماعية** (1992): **تاريخ الفلسفة الحديثة**، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

- **قنصوه، صلاح** (1984): **نظرية القيم في الفكر المعاصر**، (ط2)، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

- **كانت، إيمانويل** (1952): **مشروع للسلام الدائم**، ترجمة عثمان أمين، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- **كالستر، ماك** (1993): **نشأة الحرية في التربية**، (ج1)، ترجمة مرسي قنديل، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- **كرم، يوسف** (1966): **تاريخ الفلسفة الحديثة**، (ط4)، القاهرة، دار المعارف.

- **كريم، محمد وآخرون** (1995): **الأصول الفلسفية للتربية**، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية.

- **الجيار، إبراهيم سيد** (1977): **التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية**، القاهرة، مكتبة غريب.

- **العوا، عادل** (1983): **دراسات أخلاقية**، دمشق، المطبعة الجديدة.

- **الطويل، توفيق** (1979): **فلسفة الأخلاق: نشأتها وتطورها**، (ط4)، القاهرة، دار النهضة العربية.

- **لينجنز، باربارا ولينجنز هانز** (1987): **التربية في ألمانيا الغربية – نزوع نحو التفوق والامتياز**، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- **محروس، محمد الأصمعي** (1995): **بعض الجوانب التربوية في الفكر الفلسفي الألماني**، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر.

- **مدكور، إبراهيم** (1979): **التربية الفكرية عند كانت (دراسات فلسفية)**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- **مرسي، محروس سيد** (1988): **التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية**، القاهرة، دار المعارف.

- **مرسي، محمد منير** (1984): **فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها)**، القاهرة، عالم الكتب.

- **هويدي، يحيى** (1979): **مقدمة في الفلسفة العامة**، (ط9)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- **هيجل، ج.ف.ف** (1983): **أصول فلسفة الحق**، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

- المراجع الأجنبية:

- **Franka, W.K:** **Three Historical Philosophies of Education**. Scatt Foresman and Company, 1970.

- **Gutek. L. (1974)** **Philosophical Alternative in Education.** Columbus Ohio, Merrill publishing co.

- **Jean. B. Quandt:** The Role of Damocratic Valus in Educational Philosophy.

J. Harvard Educational Review, Vol. XXVIII, No.2. PP.140-165 Spring, 1985.

- **Butler. J:** The Role of Value Theory in Education, **J. Educational Theory**, PP. 63-78, January, 1995.

- **International Encyclopedia of social sciences**, 1908, p. 579.

نقلاً عن: التهامي، مختار (1985)، **تحليل مضمون الدعاية في النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار المعارف، ص11.

- **Ozman, C. and Samual. H.:** **Philosophical Foundataions of Education**, Columbus Merrill Publishing Co. 1990.

- **Kneller. F. G.**: **Existentialism and Education**, Now York, John Willey.

- **Nicholas. C:** **Hume`s place in Moral Philosophy**, New York, Peter lang, 1989.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/4/2.