# مقاربة كانطية في فلسفة التربية

✍ أ. خيرة عماري

قسم الفلسفة – جامعة الجزائر2–

**Résumé :**

De Kant, les études philosophiques retiennent en grande partie l'auteur des trois Critiques : Kritik der reinen Vernunft (Critique de la raison pure, 1781), Kritik der praktischen Vernunft (Critique de la raison pratique 1788) et Kritik der Urteilskraft (Critique de la faculté de juger, 1790). Or, il serait impropre de réduire l'immense activité intellectuelle de Kant au seul domaine de la philosophie critique . Kant Philosophe ne dissimule t-il pas Kant Pédagogue?

Bien qu'il soit concevable de poser cette question, il est par contre impropre de tracer une frontière nette entre l'objectif que poursuit Kant en pédagogie et celui recherché en philosophie. la pédagogie lui sert de champ d'application de sa philosophie, qui permettrait de nous « conduire hors de » notre animalité, en nous «guidant» vers ce que Kant appelle, dans son **Traité de pédagogie**, «l'humanité». De ce fait, il est possible à travers l'étude et la connaissance du comportement humain d'élever l'homme, grâce à l'instruction à un degré de perfection dont l'éducation est le moyen idéal qui doit mener l'homme vers son perfectionnement moral et civique. L'éducation, pour Kant, c'est à la fois instruire (partie positive de l'éducation: accéder à la culture) et discipliner (partie négative: maîtriser le corps). C'est en passant par la voie de l'éducation que l'homme parvient à assumer son humanité. Ainsi, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » nous dit-il. L'éducation transforme donc l'homme en lui donnant la possibilité de se réaliser. A travers elle, il acquiert des qualités purement humaines. Mais l'éducation elle-même est appelée à connaître une amélioration au fur et à mesure que les générations se succèdent. Cette transformation qualitative ne peut que conduire l'éduqué à une humanité certaine du moment où l'éducation se fait d'homme à homme, d'une génération adulte à une génération plus jeune.

**Mots clés :**

Pédagogie –éducation –discipline –instruire – apprentissage -moralité- animalité –humanité – perfection .

**مقدمة:**

كثيراً ما اتُهم كانط بأنه أهمل الإنسان التجريبي وانشغل بتصور فلسفي نظري تجريدي للإنسان، فقيل في هذا الشأن " يدا كانط نقيتان و لكنه لا يملك يَدَّيْن ". لدرجة جعلتنا نتساءل هل يوجد كانط آخر خارج النقد ؟

Existe-t-il un Kant au-delà de la critique ?

وإذا ما وجد، فلماذا بقي في الظل؟ هل هو بريق النقد الذي أبهر العين لدرجة جعلتها تعمى عن رؤية الأعمال الأخرى أين تجلّت النظرة الواقعية للإنسان من منظور فلسفة التربية ؟ أم أن فلسفته في التربية لم تتمكن من التخلص من الحمولة التجريدية المثالية التي تطبع فلسفة كانط ؟

لا يمكن تقريب هذه التساؤلات ما لم نقارب سؤال التربية في فلسفة كانط.

فما هي فلسفة التربية عند كانط ؟

## أ – فلسفة التربية:

لقد جاء في كتاب كانط " في التربية " Uber padagogik– الذي كان عبارة عن كراسة سجّل فيها تأملاته التي تعينه على إلقاء محاضراته في هذه المادة– أنّ "الإنسان لا يمكنه أن يصير إنساناً حقا إلاّ بالتربية، [ فهو] ما تصنع منه التربية "[1].

فالإنسان إذن نِتاجٌ للتربية، والتي تفترض بدورها تصورًا للإنسان لأنها تنطلق من التساؤل عن شكل الإنسان الذي نريده في المستقبل، حتى تكيّف أدواتها من أجل تحقيقه على أرض الواقع.

ولقد وجدت فلسفة التربية عند كانط هذا التصور[ للإنسان ] جاهزًا بعد الثلاثية النقدية التي رسمت حدود الانسان وحدّدت مجال شرعية ملكاته الفكرية و العملية، وبعد مباحثه في فلسفة التاريخ والتي عملت على تشريح وتوضيح حقيقة الإنسان كغاية في ذاته، متعالي عن وجوده الطبيعي الآلي والغريزي ليتجأوز "بذلك الغائية الفردية متطلعا إلى الغائية التاريخية"[2]. ذلك أنّ الإنسان– كما يقول كانط – يحمل بداخله الإنسانية في شكل

مجموعة من الإستعدادات تقود هذا الفرد إلى الرقي لبلوغ الكمال الإنساني، ليس لأن في ذلك سعادة الإنسان، بل لأن في بلوغ ذلك ما يجعل هذا الإنسان جديرًا بهذا الوجود.

ولقد أوكلت مهمة صناعة الإنسان للإنسان ذاته عندما خلقه الله وجعله في هذا الوجود مخاطبا إياه:" ادخل هذا العالم لقد جعلت فيك كل الإستعدادات للخير، وعليك أنت مهمة تطويرها، إن سعادتك أو شقاؤك متوقفان عليك[3].

وهكذا توكل للتربية مهمة تاريخية –قبل أن تكون مهمة فردية– في أن تنقل الإنسان من الحالة الحيوانية إلى الحالة الإنسانية و كأنها تعلن أمام الجميع أنها حضيت بشرف في تفرّدها بمعرفة السِّر الأكبر للكمال الإنساني، وبهذه المهمة أصبحت التربية من أصعب المهام التي تواجه البشر بعد صعوبة السياسة في حسن تسيير الشعوب.

إن رهان الإنسانية– في تحققها– متوقف على التربية، فهي المقام الأصيل في الإنسان الذي يعرف خباياه وتطلعاته، ويتقن التعامل مع ذلك، و لهذا السبب كان التعامل مع الذات الإنسانية بعيدا عن المعالجة العلمية الموضوعية التي يتعذر إخضاع الإنسان لها، وكانت التربية –نتيجة ذلك– فنًا اكثر منها علما. أو كما قال " التربية فن و تطبيقه بحاجة إلى إتقان يتحقق عبر الأجيال التي تتوارث مهمة التربية لتصل إلى أفضل ما في ذاتنا، و تؤدي المهمة التي وجدنا من أجلها "[4].

وإذا كان للتربية مثل هذا الدور فلأنها جعلت من الطبيعة الإنسانية منطلقا لها.

## ب– الطبيعة الإنسانية:

لقد شغلت الطبيعة الإنسانية إهتمام المفكرين و الفلاسفة منذ أقدم العصور فرأى بعضهم أنّ الإنسان خيِّر بطبعه بينما رأى آخرون أنه شرير بطبعه . ولا يقف الأمر عند مجرد الإختلاف للإختلاف فقط، بل هو أبعد من ذلك، نتيجة ما يترتب عن ذلك من تبعات أخلاقية، سياسية وإجتماعية. وبالنسبة لكانط فإن "ما هو معطى طبيعة حيادية تضم بذور الخير والشر".[5]

ففي الإنسان إذن ميل إلى الشر واستعداد للخير:

لا يقول كانط بطبيعة خاطئة في الإنسان بل بموقف خاطئ فيه، فيعطى " للشر طابعه الوضعي للمحافظة على فكرة الحرية والمسؤولية "[6].

إن الشر في الطبيعة الإنسانية ليس خُبثًا بمعنى الإقرار بالشر بما هو شر، لأنه مرتبط بمجموعة من الأسباب من الممكن القضاء عليها، كضعف الإرادة وارتباط الفعل بدوافع ليست من أجل الواجب، و فساد القلب عندما نجعل القانون الأخلاقي في المرتبة الثانية . أما عن الخطيئة الأولى كما وردت في الكتاب المقدس، فقد اعتبرها كانط تصوير مجازي يعني أن كل فعل شرير إذا بحثنا عن أصله العقلي، فيجب أن يُعتبر كما لو كان الإنسان قد وصل إليه مباشرة إبتداء من حالة البراءة لأنه أيًا كان سلوكه السابق وأيًا كانت الأسباب التي أثرت فيه، أكانت في داخل نفسه أم في خارجها لا يهم، فإنّ فعله مع ذلك حر " ويجب أن يعدّ ذلك استعمالا أصيلاً لإرادته الحرة "[7].

فإذا كان آدم قد انتقل من حالة البراءة إلى حالة الخطيئة، فنحن ننتقل من حالة الخطيئة إلى حالة الخطيئة. فالاستعداد الأول في الإنسان هو للخير ولا أحد غير الإنسان نفسه هو الذي أفسد هذا الاستعداد. أما الميل في الطبيعة الإنسانية للشر فيقابله استعداد للخير يدفع الإنسان إلى الواجب وهو يتحمل كل الآلام من أجل خلاص العالم. ونلمس هذا الاستعداد في الإرادة الطيِّبة كخير أسمى و خير مطلق يوجِّه سلوكنا حتى وإن كان ذلك ضد منافعنا، ولذلك كان رهان التربية قائما على تغليب الخير واسترداده – كاستعداد أصيل في الإنسان –على الشر لتخليصنا من عبودية قانون الخطيئة. لأنّ الطبيعة الإنسانية هي الأساس الذّاتي لممارسة الإنسان لحريته، وإذا بحثنا في الاستعدادات الأصيلة للخير والشر في الطبيعة الإنسانية وجدناها تتفرع إلى ثلاثة استعدادات:[8]

- استعداد للحيوانية، من حيث هو كائن حي
- استعداد للإنسانية، من حيث هو كائن حي وعاقل.
- استعداد للشخصية، من حيث هوكائن حي وعاقل ومسؤول.

وفي كل استعداد من الاستعدادات الثلاثة تتجلى درجة من درجات الوجود الإنساني:

ففي الإستعداد الأول يتجلى الحيوان في الإنسان الذي يسعى للمحافظة على النفس واستمرار النوع من خلال الغذاء، التكاثر والإجتماع.

ويجسد الإستعداد الثاني الدرجة الثانية للوجود الإنساني المستنير بالعقل الذي يجعل حياته متمدِّنة و متحضِّرة .

وفي الإستعداد الثالث تبرز خصائص الإنسان كذات حرة ومسؤولة وجديرة بالإحترام.

وتأتي التربية " لتقود الإنسان من الطبيعة إلى الحرية "[9]، أين يكتشف الفرد الحرية كإلزام ذاتي و كإكراه، لأنّ الحرية المقصودة هي الحرية الأخلاقية التي تسمو بالفعل إلى درجة يتوّحد فيها الجزء الحر من الكائن الانساني بجزئه العاقل، والتربية–وفق تصوّر كانط– كفيلة بأن تحقّق ذلك لأنّ " الإنسان المحروم من التربية لا يعرف استعمال الحرية"[10].

وأمام هذه الإستعدادات الطبيعية، تأتي التربية لتصبح طبيعة ثانية في البشر لا تلغي الطبيعية الأولى، وإنما ننصت إليها لتكتشف مواطنًا للقوة تزوِّد الإنسان في مسيرته نحو الكمال " ففي الطبيعة سِّر إلاهي يجب الوقوف عنده، انها إبداع إلاهي "[11].

ولأنّ الإنسانية مدعوة إلى تأسيس مملكة الغايات، كانت التربية هي الأداة التي تنقل الإنسان من الحالة الوحشية إلى الحالة المدنية وفي هذه النقلة تتحدد أدوار التربية بالنظر إلى الهدف المبتغي.

## ج– أدوار التربية:

لقد جمع كانط أدوار التربية في العبارة التالية " تجعل التربية من الإنسان مهذبا، متفقا، ماهرا، على خلق حسن "[12]. وتمثّل هذه الأدوار مراحل في الغائية الفردية التي تتطلّع إلى الغائية التاريخية، حيث يختصدور منها بوأحد

من الإستعدادات الطبيعية في الإنسان، كما تتحدد خصوصية هذا الدور بخصوصية الإستعداد ذاته.

**1– التهذيب**: ومجاله هو إستعداد الحيوانية في الإنسان، فيعمل على تحويل الحيوان– الموجود فينا– إلى إنسان عن طريق كبح التوحش والشهوات الجامحة في حب السيطرة والعدوانية. يبدو الإنسان في هذا المستوى من الإستعداد متمرِّد لا بد له من تربية صارمة سلبية توقِّف هذا المد الحيواني الذي يوشك أن يبعد الإنسان عن وجهته الإنسانية.

إن سلبية التربية في التهذيب لا تعني الوقوف في وجه الطبيعة أو تجاهلها– إذ من المستحيل الوقوف ضد قوة الطبيعة – وإنّما هي استخراج لمزايا هذه الطبيعة من أجل استثمارها واستغلالها استغلالاً حسنًا. ففي التهذيب نقود الحيوان الكامن فينا لأن في تمرده خسارتنا، وكأننا بذلك نضع الإنسان–كما يوضع القطار على سكته– على سكة الإنسانية فلا ينحرف بذلك عن مساره . ولأجل ذلك كان نقص التهذيب أو انعدامه أشدُّ خطرًا وأسوء عاقبة من نقص التثقيف. فإذا حلَّت الوحشية في الإنسان وأصبحت من طباعه، فمن الصعب جدًا– إن لم أقل من المستحيل– طردها .

**2– التثـقيـف**:

وهو المستوى الثاني من المستويات التربية حيث نتعامل فيه مع إستعداد الإنسان للإنسانية من خلال العقل. وعلى خلاف سلبية التهديب يتضِّح في هذا المستوى الجانب الإيجابي للتربية، أين نتعامل مع الملكات العقلية المختلفة في الإنسان من تخيل، ذكاء، ذاكرة لتمرينها. فنسعى لتوظيف كلّ وأحد من هذه القدرات وفق الهدف المرجو من وجودها.

ويرى كانط أن " أحسن طريقة لتثقيف ملكات العقل هي أن نفعل بذاتنا كل ما نريد "[13] لأنّ العقل في الإنسان يجُر الحرية، ومن هنا كان التعامل مع هذه الملكات

هو تعامل مباشر مع الحرِّية التي تجعل من الإنسان–في ملكاته العقلية– مبدعا، وهو ما نهدف إليه من خلال عملية التثقيف في أن نوقظ الحِس الإبداعي لدى الإنسان، عندما نحسن التعامل مع كافة الملكات العقلية. ولبلوغ ذلك، يجب أن نجعل التخيل في خدمة الذكاء، والذكاء في خدمة الفهم و العقل. فندرِّب الفهم على معرفة الكلي وندرب التخيل على تطبيق الكلي على الجزئي، ليُتوج العقل عملهم بالقدرة على إدراك العلاقة بين الكلي والجزئي.

أما الذاكرة فلا يجب " شغلها إلاّ بما يهُمنا وما له علاقة [مباشرة] بحياتنا الواقعية، ونعمل على تدريبها بالقراءة وبتعلم اللغات "[14].

ومن الضروري أن تراعي مناهج التعليم تنمية هذه القدرات العقلية بتحصيل معارف مختلفة يُغدي كلّ نوع منها وأحدة من القدرات السابقة.

أو كما قال كانط "إن أحسن طريقة لتثقيف ملكات العقل هي أن نفعل ما نريد، وأحسن طريقة للفهم هي أن نعمل بما تعلمناه، وأحسن طريقة للتذكر هي أن نتعلم بأنفسنا[15].

وإذا كان التهذيب يُبعد الإنسان عن الحيوانية، فإن التثقيف يضع الإنسان وجهًا لوجه أمام ذاته في التعامل المباشر مع قدراته العقلية التي عليه تطويرها لبناء فكرٍ صحيح وذوقٍ سليم.

### 3– المهـارة:

وهي نتيجة حتمية لعملية التثقيف أين يتزود الفرد بالتعليم و مختلف أصناف التحصيل بهذه القدرة والتي تمكِّنه من تطبيق هذه المعارف على أرض الواقع، وما يتبع ذلك من فطنة وتبصر. وإذا كانت المهارة في تطبيق المعارف على أرض الواقع، فإن الفطنة تجعل الإنسان " متوقدًا يجد لذة في ما يريد لتعديل إنفعالات النفس "[16]. ويتأتّي التبصر بالحذر والحيطة التي تقود انفعالات النفس بحكمة بالغة.

### 4- حسـن الخلـق:

كثيراً ما يقترن هذا المصطلح بالتهذيب ممّا جعل الكثير لا يدرك الحدود الفاصلة بين الأخلاق والتهذيب. ولقد بينا سابقا أن التهذيب هو كبح للحيوانية في الإنسان، بينما تشكِّل الأخلاق الطبع في الإنسان الذي يوجه ميوله إلى اختيار الأغراض الطيبة من خلال فكرة الواجب كإلزام ذاتي. ولذلك كان هذا الدور مرتبط باستعداد لدى الإنسان -من حيث هو كائن حي وعاقل- للشخصية كتصوّر كلّي و شمولي للإنسان من منطلق فكرة الواجب الأخلاقي كغاية في ذاته وكإلزام أيضا نحو الذات ونحو الآخرين[17].

ونميّز في واجبات الفرد نحو ذاته مستويين:

- **المستوى الأول:** ويتمثل في واجب المحافظة على الذات ككائن حيواني وككائن أخلاقي وكحاكم ذاتي.

-**المستوى الثاني:** و يتمثل في واجب الإرتقاء بالذات طبيعيا وأخلاقيا .

كما نميّز -أيضاً- في واجبات الفرد نحو الآخرين مستويين:

ففي المستوى الأول نظهر واجب المحبة، أما المستوى الثاني، فيظهر فيه واجب الإحترام.

وتحصيل هذا الدور تكتمل الدورة الوظيفة للتربية والتي من خلالها يمكن استنتاج أنواع التربية لمعرفة مدى تلاؤم هذه الأنواع مع أدوار التربية.

## د- أنواع التربية:

إذا كانت أدوار التربية تحدد لنا المجال الوظيفي للتربية فإن مراحل التربية تحدد لنا المجال الزمني لهذه التربية، ولذلك جاء تصنيف أنواع التربية من زأويتين:

الزأوية الأولى زمنية تحدِّد الأنواع بالنظر إلى مراحل العمر، أما الثانية وظيفية تحدِّد الأنواع بالنظر إلى الوظيفة المرجوة منها:

### 1- أنواع التربية حسب مراحل العمر:

عندما سُئل كانط عن مدة التربية أجاب: إلى سِّن البلوغ، والبلوغ بمعنى الميل إلى الولادة و المقدرة على ولادة النوع "[18].

يبدأ المجال الزمني –الذي تغطيه التربية– من الطفولة إلى المراهقة ولكل مرحلة تقنياتها:

**– التربية في مرحلة الطفولة:** لقد اشترط كانط في العملية التربوية الرجوع إلى الطبيعة الإنسانية وعدم تجاهلها خاصة عندما يتعلق الأمر بأول مراحل هذه الطبيعة والمتمثلة في مرحلة الطفولة.

تقتضي التربية في هذه المرحلة معرفة وإحاطة بعالم الطفل الذي ينقاذ وراء الغريزة والفطرة، ولذلك كانت التربية في هذه المرحلة تقوم على الخضوع الآلي والطّاعة السّلبية التي تجعل من العقاب النتيجة المنطقية لعدم الطاعة، فتجعل الطفل لا يفعل ما يريد، وإنما يفعل ما يريده الآخرون وإلاّ عوقب. ومن شأن هذا التصرف أن ينمي لدى الطفل تصورا خاطئا عن الحرية يرتبط بالإكراه، فيعتقد مثلا أن " الصراخ كفيلٌ بأن يجعله يفعل وينال ما يريد "[19].

ولمثل هذا التصرف الذي كثيرا ما نشاهده لدى الأطفال، عواقب وخيمة في علاقاته المستقبلية مع الأخر. إذ يعتقد أن كلّ من حوله موجود لأجل تحقيق رغباته فقط دون الأخذ بعين الإعتبار رغبات الآخرين. وبذل أن نُنمي فكرة الحرية بالإكراه نحأول أن نوجّهه إلى حسن استعمال الحرية و يتحقق ذلك إذا ما " فُتح المجال أكثر للطفل في أن يتعلم بنفسه، وتولِّد حرية التعلم حرية استخدام لقدراته المختلفة " ليكتشف أنه " بإمكانه أن يكون حراً دون أن يصطدم بالآخرين وبإمكانه أن يكون متواضعا دون أن يصبح خجولا "[20].

إن نجاح التربية في مرحلة الطفولة مرهون بالتربية التي نعامل فيها الطفل على أنه طفل لاعلى أنه رجل.

" فالكثير من الآباء يبتهج لرؤية طفلهم يتحدث بحكمة الكبار،إن هذا الطفل خارج مسار وجهتة كطفل "[21]، فلندع الطفولة تنضج في الطفل ولنحرص على المحافظة على براءته ونظراته الصادقة وقلبه المبتهج. لأنّ الطفل يبحث عن ذلك وللأسف لم يجده في التربية التي احتجزت تلقائيته وأفرغته في قوالب مصطنعة جعلته ينفر منها ليجد سعادته في اللعب. ولذلك " تمنى لو كانت حياته كلها لعبا "[22]. ويبدوا أن جاذبية اللعب لا يتوقف في الإنسان عند مرحلة الطفولة بل تستمر معه حتى الكبر، وإلاّ فما هو تفسيرنا لجلوس الكبار ولساعات طويلة حول طأولة اللعب "jeux de carte " أليس ذلك استمرار للطفل في الإنسان؟ وما الفرق بين انشغال هؤلاء في اللعب وانشغال الأطفال في لعب الكريات ؟

لقد وضع كانط مجموعة من الوصايا من شأنها أن تستجيب لطبيعة الطفل وتجعل من التربية سلوكا ناجحا وهي: [23]

- لا تعوّدوا الأطفال على كلّ شئ
- لا تجعلوا الإنضباط استعبادًا
- مكِّنوا الأطفال من الشعور بالحرية
- لا تستجيبوا لكلّ رغبات الأطفال خاصة عند الصراخ
- لا تنهروا الأطفال في بداية تربيتهم صائحين " استحي هذا غير لائق "
- لا تُكثروا من المزاح والملاطفة فهذا يشعر الطفل بضعف الأباء.
- لا تزرعوا الخوف في نفسية الأطفال من أشياء ليست مخيفة.

ومع كل هذه التوصيات يجب مراعاة ثلاث أمور:

- ترك الطفل حرا في غياب الأشياء التي لا يشكل وجودها خطرا عليه.

– بين للطفل أن حريته لا يجب أن تقف عائقا أمام حرية الآخرين، أنه لا يمكنه أن يبلغ أهدافه ما لم يترك الآخرين يصلون بدورهم إلى أهدافهم.

– وأخيرا نبين أن الإكراه الذي نمارسه اتجاهه هدفه الوصول إلى حسن استخدام الحرية حتى يمكنه أن يصير يوماً ما حراً.

**– التربية في مرحلة المراهقة:** إذا كانت التربية في مرحلة الطفولة تقوم على الإكراه والخضوع السلبي، فإن التربية في مرحلة المراهقة تقوم على الإكراه الأخلاقي المرتبط بفكرة الواجب كإلزام ذاتي. وبنفس التقنية المستخدمة في مرحلة الطفولة – في مراعاة طبيعة المرحلة– نتعامل مع مرحلة المراهقة.

فالمراهقة كما اصطلح على تعريفها هي تسارع في النمو الجسمي وتباطىء في النمو النفسي والعقلي. ونتيجة هذا التفأوت تظهر بعض السلوكات وردود الأفعال لدى الفرد، حيث تختلف فيها نظرته إلى ذاته و إلى من حوله، خاصة إذا تعلق الأمر بالجنس الأخر.

ولذلك ارتكزت المراهقة على أمرين:[24]

**– المسألة الجنسية:** وهاجسها إدراك الفارق بين الذكر والأنثى، والتساؤل حول كيفية مجيء الأطفال إلى هذا العالم، والمسألة الإجتماعية بإدراكه للفوارق الطبيعية داخل المجتمع.

من المستحيل ترك المراهق وتجاهل تساؤلاته في هذه المرحلة من العمر، وإبقائه على حالة البراءة كما كان في الطفولة. ولذلك يُنصح الأباء بالتحدث إلى أبنائهم المراهقين بكلّ وضوح وبكلّ دقة، مع إلتزام ضوابط الصرامة والإحترام. لأنّ في ذلك جوابًا للعديد من تساؤلاته.

ففي الميل الجنس نحو الجنس الآخر، يتساؤل المراهق هل يحِّق له الدخول في علاقة جنسية مع الجنس الآخر طالما أن الطبيعة أوصلته إلى سِّن البلوغ " والبلوغ هو ميلٌ إلى الولادة و المقدرة على ولادة النوع "[25].

ويبدوا أنّ هذا الميل الطبيعي يتعارض مع الالتزام الإجتماعي والحضاري الذي تفرضه حياة المدينة. فيبدو هذا المراهق غير قادر على تحمّل مسؤولية هذه العلاقة وتبعاتها في تخليد النوع. فيكتشف بعدها أن عليه أن ينتظر حتى يصبح في مرحلة تُمكِّنه من الزواج الشرعي أين " لا يكفي في أن يبرز كإنسان حسن وإنما أيضا كمواطن حسن[26].

أما فيما يتعلق بالمسألة الإجتماعية في تفأوت الطبقات وفي وجود الأغنياء الفقراء، فيجب توضيح ذلك للمراهق في أنّ مرد هذا الوضع هو استعدادات كامنة لدى البشر تدفعهم للتمايز والاختلاف اعتمادًا على بعض الإمتيازات " ويمكن استغلال ذلك في التلقين التدريجي لمفهوم المسأواة ضمن هذا التفأوت المدني " [27] ونحرص كل الحرص على أن نغرس في المراهق احترام الذات وتقديرها، ومراعاة الضمير فيما نفعل، التواضع والصبر، ومحبة الآخر لتطوير الشعورالكوني في الإنسان.

وبنفس التعاليم التي وجهها كانط للتربية في مرحلة الطفولة وضع تعاليم خاصة بمرحلة المراهقة: [28]

- أن يتعلم الفروق في المراتب بين الناس.
- أن يتعلم إحترام وتقدير الذات.
- أن يكون مسرورًا وصافي المزاج.
- أن ينظر إلى الواجب ليس لأنه يتفق مع ميله، بل لأن تأديته تعدّ واجبا.
- تنمية علاقته بالآخرين، فيتعلم الإهتمام بذاته ومن حوله.
- يبعد عنه الخوف الصبياني من الموت.
- أن يحاسب المرء نفسه كل يوم حتّى يتمكن من تقدير وتقييم مكتسباته.

**2- أنواع التربية حسب الوظيفة:**

ونستنتج هذه الأنواع حسب الوظائف والأدوار المنتظرة من التربية وهي على الترتيب:

– **التربية البدنية:** وهي التي تتحدد بمعطيات الطبيعة دون تشويهها أو تدميرها، أو حتى إضافة شيء ما إليها. وتهدف هذه التربية إلى تقوية الطبيعة البدنية للطفل، والتي عادة ما تقوم بها الأسرة أو المربية من خلال المحافظة على الجسم بضمان الغذاء اللازم. حيث يرى كانط " أن حليب الأم أفضل غذاء للطفل "[29].

وفي هذا السياق ينهانا كانط عن بعض السلوكات التي تقوم بها الأمهات اتجاه أبنائهم الرضع. والتي اعتبرها عادات سيئة منها:

– عادة " القماط "، التي يرى فيها تقييدًا للطفل يمنعه من استعمال حريته.

– عادة تنويم الأطفال بحلمهم وهزهم في كل الاتجاهات، وفي هذا السلوك يتولد لدى هؤلاء الأطفال– نتيجة هذه الحركة السريعة والمتعددة الاتجاهات– دواراً، فنعتقد أنه نام وفي الحقيقة هو إغماء ولّده الدوار، فتوقف الطفل بذلك عن الصراخ.

كما يحُث الأولياء على تدريب أجسام أطفالهم بالأعمال الشاقة " كتسلق الجبال، ففي هذه التمارين يتعلم الطفل الشجاعة والثقة بالنفس والتحكم في الذات "[30] ويضاف إلى هذا الجانب تقوية عمل الحواس لتربية الذوق الصحيح، ففي السمع نستعين بالموسيقى وفي البصر ندربه على تقدير المسافات.

– **التربية العملية:** ونحرص في هذه التربية على تقديم العمل كضرورة من ضرورات الحياة وذلك بإبراز أنّ الإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يجب عليه أن يعمل، ولأّن هذا العمل هو الطريق الوحيد لتحقيق أهدافنا. كما نحرص أيضا أن نجعل الطفل يُحب هذا العمل ويجد فيه سعادته ليتعود على أدائه ويبتعد عن الكسل والخمول الذين يطبعان حياة الكثير من الأفراد، فالراحة ليست في عدم العمل بل " الراحة الحقيقية هي الراحة التي تأتي بعد بدل جهد في العمل ".[31]

كما يجب أن يتكامل دور الأسرة والمدرسة من أجل إكساب الطفل حب العمل باعتماد مناهج تربوية تراعي العامل الزمني للطفل .إذ يبقى العمل –بالنسبة للطفل– هو عمل طفل لا غير ولا يمكن أن يوضع في نفس كفة عمل الكبار.

– **التربية العقلية:** يتحقق في هذا النوع من أنواع التربية، أحد أهم أدوار هذه العملية في التثقيف، أين يبرز الوجه الإيجابي للتربية في تعاملها مع الملكات العقلية للإنسان سواء منها الدُنيا والتي تشمل الذاكرة والبديهة والخيال أوالمالكات العقلية العليا كالذهن أو ملكة الحكم والعقل. فنُدرب الذاكرة على الحفظ والتثبيت وتكبح خيال الطفل والذي يعدّ ملكة قوية في هذا السن وتستدعي الكبح، كما نركّز في الملكات العليا على الذهن باعتباره قدرة على معرفة ما هو كلي بالاعتماد على المواد التي فيها قواعد يقينية بالرجوع إلى أمثلة موافقة لقاعدة ما، فيتعلم الطفل بعد ذلك العمل وفق إرادته الخاصة. وفي ملكة الحكم تتكون لديه القدرة على تطبيق ما هو كلي على ما هو جزئي وبذلك يصل إلى استيعاب ما تعلمه. أما في العقل فبإدراكه للعلاقة الرابطة بين الكلي والجزئي يكتسب التصورات والمفاهيم المجردة، وبإمكاننا استخدام " الطريقة السقراطية في توليد المعرفة "[32]

تعمل القدرات العقلية على اختلاف مستوياتها في تكامل وإنسجام يُبعد العقل عن التشتيت لأنّ " التشتيت الذهن عدو كل تربية "[33]، كما تسعى التربية العقلية لضبط الإرادة بضبط اللذات بحيث لا تؤدي إلى الرخأوة والتردد فنصل بذلك إلى قوة في الفكر والإرادة نتحرر بها من آلية الطبيعة و تدفعنا قدما إلى مسار الكمال الإنساني.

– **التربية الأخلاقية:** وهي التربية التي تخاطب الإنسان كذات عاقلة وحرة وكذات أخلاقية بالدرجة الأولى. وبذلك تقوم التربية الأخلاقية بإيقاظ هذا الجانب الذي يرفعه إلى مستوى الكمال الأخلاقي " فعلى الإنسان –كونه كائنا عاقلا– واجب المضي في إكمال وجوده الأخلاقي "[34].

فمهمة التربية الأخلاقية مهمة تاريخية وحضارية يتوقف عليها الوجود الإنساني ككل، وفيها يدرك الطفل الواجب، الإحترام ومفاهيم الأخرى من شأنها أن تصور الإنسان كغاية في ذاته.

ولبلوغ هذا الأمر رأى كانط ضرورة الإعتماد على مجموعة من القواعد لا على الإنضباط، لأنّ هذا الأخير قد يمنع النقائص ويصبح عادة، بينما العمل وفق قواعد يدرك الطفل أنها عادلة وتقرب له فكرة القانون الأخلاقي كمشرِّع لحياتنا. إنّ قوام الأخلاقية علاقة كل فعل بالتشريع الذي به وحده يمكن أن نقوم جمهورية الغايات، وهذا التشريع يوجد في كل ناطق و ينبثق من إرادته ويأتي وفقا لقاعدة، نستطيع أن تعدها قانونا شموليا، يكون الفعل فيها مطابقا للواجب "[35].

ونراعي في كل ذلك أن يستشعر الطفل حاجته إلى الإحترام والمحبة من خلال الأفعال التي يُقدم عليها. فلا يجب أن تقترن فكرة الخير والشر في ذهن الطفل بالمكافأة .فعند الكذب مثلاً ، نظرة إحتقار تكفي لمعاقبة الطفل تشعره بالحاجة إلى الإحترام والتقدير من طرف الغير.

والعقاب هنا ليس ذو طابع إنتقامي بل سببه عدم الطاعة وهذه الأخيرة هي الخاصة الأولى في تكوين خلق الطفل ليأتي بعده الصدق في القول والعمل. كما يحذر كانط الأباء من بث روح الغرور في نفس الطفل " كأن يقولوا له أنت جميل وهندامك جميل "[36]، لأنّه سيتعلم بذلك تقديرالأمور حسب شكلها ومظهرها فقط. كما نتجنب مقارنة الطفل بأقرانه –إلاّ في القيام بمهام– لأنه سيعمل على إضعافهم بذكر عيوبهم ليبدوا في نظرنا الأحسن، ويتعلم بذلك حب الذات و إحتقار الآخرين فيقيِّم ذاته بالنسبة لمن حوله لا بالنسبة لحقيقة الذات الإنسانية.

كما يمكن للطفل أن يحتقر وجوده بالنظر لمن حوله، إذ كثيرا ما يقترن الخجل بالحمرة

كرد فعل طبيعي، وهذا الإحمرار هو سلوك نفسي يكتشف به الفرد عند الكذب، إلا أن الكثير من الأولياء يجعلون من أطفالهم في أوضاع حرجة تجعل الحمرة لا تفارقهم، ليصبح الطفل خجولا متجأوزا بذلك المستوى الطبيعي للخجل – كرد فعل لمواقف محددة أفرزته – إلى مستوى التعميم في كل مواقف الحياة. وهذا الخجل من شأنه تحطيم إرادة الطفل يحتقر وجوده ولا يدرك قيمة ذاته، كل هذه التحذيرات من شأنها أن تبلغ بالطفل إلى مستوى الكمال الإنساني " فلا يسلك سلوكًا يتعارض مع كرامة الإنسان باعتباره أنبل المخلوقات وأن لا يتخلى في شخصه عن مكانة الإنسانية [37]، فالكرامة الإنسانية تجعل من الإرادة موضوعا للإحترام والعقل وحده هو الذي يفرض هذا الإحترام.

إن هدف التربية الأخلاقية هو تكوين الطبع الأخلاقي في الإنسان الذي من خلاله فقط يدرك وجوده في بعده الشمولي والكوني.

**– التربية الدينية:**

قبل الدخول في تفاصيل هذه التربية، أرى من الضروري الوقوف عند تربية كانط في هذا الإطار، فهو ينتمي إلى عائلة من أبوين على جانب عظيم من التقوى والفضيلة وينتميان إلى شيعة بروتستانية تدعى شيعة التقوية (Pietisme) ذات العقيدة اللورثية الفائقة " أن الإيمان يبرر المؤمن ومحلّ الدين هو الإرادة، وتعلي من شأن القلب والحياة الباطنة، وتعتبر المسيحية في جوهرها تقوى ومحبة الله "[38]. ولقد فعلت هذه التربية الدينية مفعولها في فلسفة الدِّين عند كانط حيث يرى أن الكشف عن حقائقها في أمور الألوهية، أمرٌ لا مفر منه.

فالقانون الإلهي هو في نفس ضرورة القانون الطبيعي، لأنّ الأخلاق تنتهي إلى الدين ولا تقوم عليه أو كما قال: " إن واجباتنا ليست صادرة عن العقل فقط بل أيضا عن الله فتنتهي إلى الدين، لا الدين الموضوع قبل الأخلاق، بل الدين قائم على الأخلاق القائمة على العقل "[39].

فالدين إذن تتويج لمسار الإنسان الأخلاقي،فلا مفر إذن من مواجهة الطفل ببعض التصورات الدينية، كتقريب تصوّر الألوهية إلى الأذهان بأن " ننسب كل شيء إلى الطبيعة وننسب الطبيعة إلى الله "[40]، ليدرك الله كسيِّدا على حياته والعالم ثم كحاميا للبشر، ثم كقاضي يحاسبهم على أفعالهم.

إن الحديث عن الله كقاضي يحاسب البشر على أفعالهم يفتح المجال للدخول في إشكالية العلاقة بين إرادة الله وإرادة الإنسان ؟ وكيف لعبدٍ مخلوق – وخاضع لآلية طبيعية ضمن سلسلة الظواهر الحسية – أن يكون حراً ؟

لقد أكد كانط على المسؤولية المطلقة للإنسان باعتباره كائناً عاقلاً وحرًا، ولكنه تساءل عن حدود العلاقة بين فكر " الحرية الإنسانية " و"القدرة الإلهية المطلقة " هل الحرِّية الإنسانية تنسجم مع القدرة الإلهية أم تتعارض معها ؟

"إن الفكرة الخلق في التصور الكانطي لا تنطبق على كل الموجودات، وإنّما تنطبق فقط على أشياء في ذاتها "[41] أو جواهر الأشياء" النومين "، بينما ظواهر أشياء تخضع لقانون السببية. فالخلق من هذا المنظور، يرتبط بالوجود العقلي للإنسان وليس بالوجود الحسِّي، وبفضل المثالية المتعالية للزمن – التي تجعل من هذا الأخير الإطار المعرفي للإنسان والتي تجعلنا ندرك الفرق بين الزمن الإنساني السني والزمن الإلهي المطلق– نستطيع التخلص من الجبرية اللاهوتية، فندرك أنه لا تعارض بين فكرة الخلق في الإنسان وبين فكرة الحرية. وبذلك تظهر مشروعية الحساب والعقاب في سؤال الله لعباده عن أفعالهم.

إن الإرادة الإنسانية مستقلة وسابقة عن الإيمان بالله و من خلالها يصبح الإنسان مشرِّعا لأفعاله ومسؤولا عليها، ولذلك اعتبرت "إرادة مقدسة".[42]

فهي قائمة على الصفاء والنقاء ومتصلة بالإرادة الكونية المطلقة ومدركة لحقيقتي الخير والشر كقيمتين أخلاقيتين.

و في هذا الإدراك يتحرّر الإنسان من التبعية التي جعلت الشر أصيلا في الإنسان من خلال خطيئة آدم، ليدرك الخير والشر إدراكاً عقليا. حيث يرى كانط أن : " الإنسان– في نظر نفسه – جدير بالإحتقار حين يكون فاسدا، وهذا الإحتقار يقوم في الإنسان نفسه، ولا يوجد فقط لكون الله قد حرم إرتكاب الشر ".[43]

وبهذا يتعلم الإنسان أن يرى أن سلوكه الحسن هو وحده الذي يمكن أن يجعله جديرا بالسعادة، ومثل هذا التصور كفيل بأن يجعل القانون الإلهي قانونا طبيعيا وخضوعنا له ضرورة حتمية تفرضها طبيعتنا العاقلة، وبذلك يتغير مبدأ العبادة من الخوف الذي إشترطته الكنيسة في علاقة العبد بخالقه "والخوف لا ينتج إلاّ عبادة خرافية " [44]، إلى علاقة قائمة على العقل والحرية، ولذلك سبقت الأخلاقية اللاهوت.

إن هذا الدّين كامن وكائن في نفس كلّ فرد من خلال صوت الضمير الذي يحرص على تطابق أفعالنا مع القانون الإلهي، وما تأنيب الضمير إلاّ دليلا على حضور الله في كل أفعالنا. و أفضل طريقة لتشريف الله هي العمل وفق إرادة الله التي هي في الوقت ذاته إرادة الكائنات العاقلة. ولذلك يحرص كانط وبشدة على مواطن وأجواء استعمال كلمة الله، فلا تستعمل باستخفاف ولا تعمم إلى درجة تصادف فيها هذه الكلمة في كل لحظة، وإنما يكون استعمالها نادرا ويحاط بجوّ من الإحترام والتقدير والتقديس.

وبالتربية الدينية تكتمل آخر حلقة من حلقات أدوار ووظائف التربية ليرتبط الإنسان من خلالها ببعده اللاهوتي الميتافيزيقي، والذي لا يدعو الإنسان إلى مغادرة الأرض والتحليق في الأجواء بقدر ما يدعوه إلى التمسك بالأرض ومنحها معنى الوجود.

حرصت التربية على أن تبلغ بالإنسان إلى مستوى القدرة على التحكم في الذات حتى يبلغ الرقي والإكتمال في مسيرة الإنسانية،و هذا المبلغ لا يمكن تحققه على مستوى الحياة الضيقة والمحدودة للفرد، وإنما يتحقق ذلك عبر الأجيال.فلا نربي الجيل من منطلق الحاضر، بل من منطلق المستقبل الذي نريد الوصول إليه " الواجب هو أن لا نكف عن تزويد

الأجيال الصاعدة بتربية جديدة تجعلهم خيرا من الأجيال الماضية وأن ندعوهم إلى أن يأخذوا على عاتقهم هذه المهمة بإزاء للأجيال القادمة "[45]. ولذلك إعتبر كانط التربية فنٌ يتطلب المهارة والذكاء حتى تنهض بالإنسان وتقوده إلى الإرتقاء عبر مسار الكمال الإنساني، وهذه المهمة لا تقتصر على جيل دون الآخر طالما أنها تزرع في كل جيل رغبة في التطلع إلى الإرتقاء، و لا يمكن لأي جيل مهما بلغت إمتيازاته " أن يدعي أنه رسم خطة شاملة وكاملة في التربية "[46]، وهكذا يمنح لكل جيل شرف المساهمة في رسم معالم الإنسان بتجأوز النظرة الضيقة التي عادة ما تقودنا إلى صراع الأجيال. ترى التربية –عند كانط– في تعاقب الأجيال إنسجأما وتناغمًا وتصاعدا وارتقاءا، حيث ينظر إلى المستقبل أكثر مما ينظر إلى الماضي والحاضر لأن " الإنسان حقا هو ما تصنع منه التربية "[47].

جعل كانط من التربية الأداة التي من خلالها يتحقق الوجود الفعلي للإنسان، وجعلت من الإنسان اختصارا للوجود ككل عندما تحلّ الإنسانية بالإنسان.

**الهوامش:**

(1)- Kant: Traité de pédagogie. Trad/Barni. Hachette p 73.

(2)- Miglioné: La philosophie de l'histoire p 81.

(3)- Ibid, p85.

(4)- Kant : Traité de pédagogie p 19

(5)- Kant : La religion dans les limites de la raison, p30.

(6)- عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ط1 1980. ص65.

(7)- Kant : La religion dans les limites de la raison, p 23.

(8)- مرجع سابق عبد الرحمن بدوي فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 40.

(9)- Kant : traité de pédagogie p 36.

(10)- bid , P 38.

(11)- Ibid , p 39.

(12)- Ibid , p 40.

(13)- Ibid , p 45.

(14)- Ibid, p 46.

(15)- Ibid, p 49.

(16)- عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 61.

(17)- Joseph Vialatoux : La moral de Kant P.U.F 5 em édition paris 1968 p 52

(18)- Kant :La philosophie de l'histoire p 73

(19)- Kant :traite de pédagogie p 55

(20)- عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 65 .

(21)- ذات المرجع . ص 66

(22)- Kant : Traité de pédagogie p 56

(23)- عبد الرحمن: بدوي فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 66.

(24)- Kant Traité de pédagogie p 56

(25)- Ibid, p 60.

(26)- Ibid, p 61.

(27)- Ibid

(28)- عبد الرحمن: بدوي فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 66 .

(29)- Kant : traité de pédagogie p 67.

(30)- Ibid , p 68

(31)- Ibid , p 6

(32)- Kant : Traité de pédagogie p 68

(33)- عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 70

(34)- Kant : Critique de la raison pratique p 44 .

(35)- د/عثمان أمين: رواد المثالية ص 90 .

(36)- عبد الرحمان بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط ص 90 .

(37)- المرجع ذاته ص 73 .

(38)- د/ عثمان أمين: رواد المتالية ص 98.

(39)- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ص 120.

(40)- Kant : La religion dans les limites de la simple raison page 53 .

(41)- George pascal: pour connaître Kant. p 34

(42)- Emile Bréhier : l'histoire de la philosophie .TII p 120

(43)- عبد الرحمان بدوي : فلسفة الدين و التربية ص 91

(44)- المرجع ذاته . ص 93 .

(45)- Kant : Traiter de pédagogie p 76

(46)- Ibid ,p 77

(47)- عبد الرحمان بدوي: فلسفة الدين والتربية ص 93 .