أنثروبولوجيا التربية والتنوير في فلسفة كانط

«بحث في مفارقة الحكم للمسئولية الأخلاقية»

د. مالك محمد المكانين(*)

ملخص

تهدف التربية لدى كانط، إلى تأسيس حالة بشرية أفضل يمكن أن تنشأ في المستقبل، ولذلك هي فعل موجّه نحو أفضل ما يمكن أن يكون، لخلق مجتمع مكوّن من أفراد أحرار؛ لأنّ الحرية هي الغاية من أي عمل تربوي، وذلك ليس تماهيًا مع موقفه الأخلاقي والتنويري فحسب، بل إيمانًا منه أن الإنسان طبع على الحرية، ولديه نزوع أصيل نحوها، بما هي أساس قيمي للنفس البشريَّة. إنّ سؤال التربية هو أهم الأسئلة التي تتوقف عليه أيّ حداثة داخل الدولة، بدءًا من كون الإنسان غاية وليس كوسيلة، ولذلك كان كانط على يقين من تشابك مذهبه في الأخلاق بالتربية في فضاءات فلسفة الأنوار لديه.

مقدمة

إنَّ التربية أمر مُكتسب، يستند إلى استراتيجيَّة القسْر في المرحلة التأسيسيَّة للطفل كي يتعلم استخدام ملكاته العقليّة والجسميّة استعمالًا سليمًا. بينما تأتي المرحلة الثانية بإنسان سوي له مطلق الحريّة في استخدام إرداته الحرَّة استخدامًا عموميًّا، انطلاقًا ممَّا تلقاه من مهارات تربوية، إلى جانب القواعد الأخلاقية التي يفرضها العقل العملي على الإنسان.

يتوسّل كانط بفكرة جوهرية تتعلّق بدور منهجي للتعليم بما هو فاعل ضروري لتطوّر البشرية، وبصورة أدق، فإنّ البشر كافة لديهم نزعة غريزية نحو الحرية، إلا أنه يجب عليهم أن يعتادوا في مرحلة مبكرة من حياتهم (مرحلة الطفولة) أن يتقبلوا حالة القَسْر والجدية والانضباط.

(*) دكتوراه في الفلسفة من الجامعة الأردنية.

وبحسب كانط، فإن الاستعداد الطبيعي للإنسان، هو حال محض نحو أي نزوع (نحو الخير أو الشر)، ومكمن هذا النزوع هو حريّة الإرادة، التي إمّا أن تنساق لصالح القانون الأخلاقي فتصنع الخير، أم تنزاح عن هذا القانون نحو الرغبات فتصنع الشر، وهنا مناط عمل التربية (البيداغوجيا) في تغليب كفة الاستعداد للخير على كفة الميل نحو الشر، إنها وضع أنثروبولوجي يأخذ بالإنسان من حال القصور العقلي، إلى حال يستعمل فيه عقله وحريته في وضع إنساني منسجم مع مقولات فلسفة التنوير الكانطيَّة.

يولد الإنسان في وضع خام، واستعداد محض؛ أي في حال طبيعي تام، ولذلك فإن للتربية دورًا هامًا في تحويل الحيواني إلى إنساني، ومثل هذا الوضع الخام، هو العيش بمعزل عن الانضباط والقوانين؛ أي العيش وفقًا للرغبات والأهواء، لذلك أنيط بالتربية ذلك الدور الذي تكتمل من خلاله إنسانية الإنسان، فالإنسانية بما هي حال المدنية والتحضّر، هي من صنع التربية، لا من صنع الطبيعة، والتربية لا تبدأ من الصفر، بل من خلال تلك البذور الخيّرة والطبيعية في الإنسان، التي تعمل التربية على تنميتها، وتعزيز استعدادات الإنسان لها، بغية إدراك غاية وجوده. فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يحتاج إلى تربية، والتربية فيما يرى كانط، هي أمر جدّي قائم على الانضباط والامتثال في التعلّم، وبالتالي فالمدرسة تقدّم للناشئة ثقافة تتم بالإكراه والجديّة في المراحل التعليمية الأولى، وإنه لمن الخطأ تعويد الأطفال على اتخاذ أمر التربية والتعليم وكأنهما من أمور اللعب والهزل. كما يلاحظ كانط ضرورة استخدام المنهج السقراطي الجدلي في تربية عقل الطفل، لكي يتعلم استخلاص بعض الأمور من عقله هو، وهذا الأمر الأخير هو ما كان الإجابة الكانطية عن سؤال التنوير، وبمقدرة الإنسان على استعمال عقله بنفسه.

الأخلاق لدى كانط: مقدمة عامة

يؤسِّس كانط مذهبه الأخلاقي على العقل العملي، ليكون هذا العقل قبالة التجربة التي يستبعدها في نقاشه الأخلاقي، مُسوِّغًا ذلك أنّ الفعل الخلقي يجب أن يتفق مع فكرة الواجب لذاته، وبالتالي يتمسك بطابعه القبلي المحض؛ أي أن يكون الفعل مستقرًّا داخل القانون الأخلاقي، ومكتفيًا بذاته، وإلا لكان هذا الفعل نزوعًا نحو المنفعة أو اللذة، وبالتالي تسقط عنه صفة الخُلقية، فضلًا عن أن فكرة الواجب لذاته لدى كانط ليست ضربًا من التأمل الذاتي

للتجربـة الحسيَّة، أو الحيـاة الأنثروبولوجيَّة، ولـو كانت كذلك، فلن تكـون كليَّة ولا ثابتة، ولا يمكـن أن تعـدّ أساسًـا أو معيارًا للفعل الخلقي الـذي أريد له أن يكون شـموليًّا ومطلقًا[١]. وبغيـة الوصول لهذه الشـموليَّة، ينـص الأمر الأخلاقـي المطلق، على «افعل كـما لو كان على مسلّمة فعلك أن ترتفع عن طريق إرادتك إلى قانون طبيعي عام»[٢]؛ أي كما لو أنه مبدأ تشريع أو قانون عام للناس جميعًا.

يقـدم كانط أخلاقه بصورة نقيَّـة وخالصة، وغير مختلطة بالتجربـة، ومستقلة في الوقت نفسـه، عن علم النفس التجريبي والأنثروبولوجيا، ليكتفي بالكشـف عـن القوانين الأولانية a Priori العموميَّـة لأخـلاق الواجب من أجل الواجب، لخطأ اسـتخلاص (ما ينبغي أن يكن) مـن (ما هو كائـن). ذلك أنَّ المبادئ الأخلاقية العامة، شـأنها شـأن المبـادئ الرياضية، يمكن اسـتخلاصها قبليًّـا (أولانيًّـا) من خـلال التفكير الخالص، وليـس من خلال الخـبرة الحسيَّة[٣]. و«ذلـك لأنَّ تصـوُّر الواجـب والقانون الأخلاقي بوجـه عام تصورًا خالصًا غـير مختلط بأية إضافـة غريبـة من عوامل الإثارة التجريبيَّة، له على القلـب الإنساني، عن طريق العقل وحده (الـذي يدرك عندئذ لأول مرَّة أنـه بذاته يمكن أيضًا أن يكون عقـلًا عمليًّا) من الأثر ما يفوق في قوتـه كثيرًا سـائر الدوافع التي يمكن الإنسـان أن يستمدها من حقـل التجربة»[٤]. ولذلك يعتقد كانط باستحالة أن يكون للتجربة أي دور في عملية التشريع الأخلاقي، مكتفيًا بالعقل العمـلي وحـدة في مشروعه الأخلاقي، ذلك «أنه يستحيل اسـتحالة مطلقـة أن نجد عن طريق التجربـة وبيقـين تام حالـة واحدة قامت فيهـا مسلمة فعل مـن الأفعال متفق مـع الواجب، عـلى مبـادئ أخلاقيـة وعلى تصـوّر للواجـب فحسـب»[٥]. فالفعـل الأخلاقي، هـو كذلك، متى وفقط ما كان بلا أيّ ميل خارجي عن الأمر المطلق Categorical الأخلاقي وأولانيَّته، كيما يكون هذا الفعل جديرًا بأن يحمل اسم الواجب من أجل الواجب، أي جديرًا بمُسمَّى الخير لذاته.

(١) انظر، عبد الرحمن بدوي، الأخلاق عند كنت، ص٣٨ - ص٤٠.
(٢) إمانويل كانت، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، ص٩٤.
(٣) انظر، ألفريد سيريل ايونغ، الواجب من أجل الواجب، مجلة أوراق فلسفية، ص١٨٧ - ص١٨٨.
انظر أيضًا، إمانويل كانت، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ص٧٣ - ص٧٦.
(٤) إمانويل كانت، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ص٧٣ - ص٧٤.
(٥) المصدر السابق، ص٦٦.

إنَّ كانـط يذهـب إلى ضرورة أن يعامل كل إنسان الآخرين كما يعامل نفسه، في سـلوك ينـزع نحو أن يكون تشريعًا عامًّا، وكغاية وليس كوسـيلة[١]. فأن يفعل الإنسان الفعل وكأنه يُعامل الإنسانية في شخصه، وأن يتعامل مع الأمر كغاية وليس كوسيلة، هذا يعني أن الإنسانية هـي كينونة اجتماعية لموجودات عاقلـة وأخلاقية[٢]. «وبالتالي فإن فكـرة كانط العامة هي أن القانـون العملي أو الأخلاقي كـلِّي عام بصورة صارمة، أي أنَّ الكليَّة، من حيث هي كذلك، هـي صورته. ولذلك لا بدَّ أن تشـارك كـل مبادئ السلوك العينيّة إذا كانـت جديرة بأن تُسمَّى أخلاقية»[٣]. فكانت القاعدة الأخلاقية الكانطية الأهم هي المتمثّلة في الدعوة لتوسـيع نطاق الفعل الأخلاقي، كيما يكون كونيًّا للإنسانية جمعاء.

يقترن مفهوم الحرية، لدى كانط، بمفهوم التشريع الذاتي للفعل الأخلاقي، فمبدأ الالتزام بالقانـون الأخلاقـي، هو مبدأ حـر، باختيار حر من الإنسـان نفسه الذي ارتـضى بالانصياع للواجب من أجل الواجب، لا من أجل غاية يحققها، أو فائدة تعود عليه من هذا الفعل، وبالتالي التجديـد الكانطي في هـذه المسألة، أن جعل الحريـة مرتبطة ارتباطًا عضويًّـا بالفعل الخلقي؛ أي بـات الإنسان صانعًـا لِخُلقيَّته، بوصفه موجودًا مستقلًا بذاتـه، ككائن أخلاقي، وعليه فإنَّ أخلاقية كانط تقف على الطرف النقيض لكل الفلسفات التي تجعل من المنفعة معيارًا أو مركزًا للأخلاقيَّة[٤].

نظرية كانط في التربية - البيداغوجيا

«كانـط المـربّي»، بهذا التعبير يتم اختصـاره في أدبيات نظرية التعليـم وتطبيقاتها، حيث تصنّـف هذه التطبيقات تحت مسميَّات جوهرية للتعليم: تعليم الأسرة، والمدرسـة، والجامعة، بالإضافـة إلى تعليم البالغين من المواطنين الكبار. فأهمية كانط المنهجيَّة تكمن في سـياق أثره بوصفه مؤسَّـس التنوير الألمـاني في القرن الثامن عشر، ورائدًا لعـصر التنوير بعامة، ومفكرًا

(1) Thomas E. Hill: Kant's Ethics, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, p 107.

(2) Richard Dean: The Formula of Humanity as an End in Itself, In: Thomas E. Hill, The Blackwell Guide to Kant's Ethics. United Kingdom, Blackwell Publishing Ltd, p 83.

(٣) فردريك كوبلستون، تاريخ الفلسفة، المجلد السادس، ترجمة حبيب الشاروني ومحمود سيد أحمد، ص٤٤٠.

(4) Immanuel Kant, Groundwork for The Metaphysics of Morals, p 88.

كونيًّا ضمن صيرورة تاريخ التعليم والثقافة[١]، فقد قدّم فلسفة يصعب الإجماع عليها، كما يصعب إنكار أهمية مفاعيلها على المستوى المعرفي، والسياسي، والديني، والبيداغوجي - التربوي. بوصفها إرثًا فلسفيًّا، غاية في الأهمية.

إنّ كانط ابن بيئته وعصره، فقد استلهم نظريته في التربية من الحقيقة المزرية للأوضاع التعليمية والتربوية في البيئة الألمانية آنذاك، فمن ملامح الانحطاط التعليمي أنه قد ذكر النظرة الدونية لمهنة المعلّم، إلى جانب سوء خلق الطلاب، مع عدم انتظامهم على الحضور إلى المدرسة، ولم تكن هناك مدارس في كافة المناطق، بالإضافة إلى خلو المناهج التعليمية من العلوم الحديثة كالفيزياء والرياضيات والجغرافيا والتاريخ، كما أن أمر التعليم كان أمرًا ثانويًّا ملحقًا باللاهوت، وخاضعًا للمؤسسة الدينية[٢]، وهي جملة أوضاع تعليمية بالغة السوء شملت المدارس والأساتذة والمناهج والطلاب. وانطلاقًا من ذاك الوضع التعليمي البائس، اعتقد كانط بضرورة تدشين مشروع حداثي خاص بالتربية مستقل بذاته عن أي نوع من السلطة، فالحرية هي جوهر التربية، والعملية التعليمية، وأساس حقيقي لأي إمكانية لقيام حداثة تربوية. لذلك رأى ضرورة إعادة بناء للمؤسسات التعليمية المُراد منها تكوين جيل جديد، ومثل هذا الأمر لا يعتمد اصلاحات شكليَّة أو بطيئة، إنما ثورية عاجلة، فالمدرسة بوصفها سلطة بيداغوجيَّة يجب فصلها عن سلطة الاستبداد السياسي والديني على حد سواء، على اعتبار أن فصل هذه التبعية يدعم العملية التربوية كحق ضروري لتكوين قدرات الأطفال[٣].

تأتي التربية لدى كانط بوصفها محاولة لتقويم سلوك تكويني، أو جذري في الإنسان، وهو الذي اعترف، بالمشاركة من حيث المبدأ، مع هوبز Thomas Hobbes، بالطبيعة الشريرة للإنسان، أو الميل نحو الشر. ولكن نقطة تجاوز كانط لهوبز، أنه إلى جانب ذلك، اعترف أيضًا بالاستعداد الطبيعي للإنسان نحو الخير، وهذا الاستعداد يفترض القدرة على التشريع الذاتي للقانون الأخلاقي، ثمَّ الالتزام به بإرادة حرَّة. إنَّ الالتزام بالواجب هو التزام داخلي (باطني / جوَّاني) وبالتالي هو ميدان عمل الإرادة الحرَّة، ولكن بمثل هذه الحرية، قد ينشأ الشر، ويصنعه

(1) Heinrich Kanz, Immanuel Kant, in prospects the quarterly review comparative education, p 8.

(٢) انظر، عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، ص١١١ - ص١١٦.

(٣) انظر، عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي: دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط، ص٣٢ - ص٣٣.

إنسان من لدن إرادته الحرَّة[١]. فمثل هذه الحرية، فيما يرى كانط، هي مكمن كلّ شر، لا سيما حينما تستخدم وفقًا لميول النفس ورغباتها[٢]؛ أي تكون تعبيرًا عن ميل أو انحراف الفعل عن القانون الأخلاقي، ولمنع هذا الانحراف جاء دور التربية في تنمية الاستعداد نحو الخير في الطبيعة الإنسانية.

يرى كانط أن مبدأ الشر ساكن بجوار مبدأ الخير، ومثل هذه المساكنة هي الاستعداد الطبيعي في النفس الإنسانية، وهذا الاستعداد مرتبط باستعمال الإنسان لحريّته، فالأساس الموضوعي هو مبدأ الحريَّة الذاتية في فعل الإنسان الحر، والمدعوم بفكرة التشريع الذاتي للأخلاقيَّة الكانطية، وهو مبدأ طبيعي في النفس الإنسانية، فالإنسان مطبوع على الحرية[٣]. وبالتالي يتوسط كانط تفاؤلية اسبينوزا Baruch Spinoza المطلقة الذي اعتقد بأنّ الطبيعة خيِّرة بالمطلق، وطالما أنّ الإنسان هو جزء منها فهو كذلك خيِّر بالمثل، في مقابل تشاؤميّة هوبز المضادة لها، في موقف نقدي لكلا الموقفين في هذه المسألة، عاملًا على انزياح هذه الإشكالية إلى بعدها الذاتي المرتبط بالإرادة الحرَّة للإنسان.

إلى جانب ذلك، يرى كانط أنَّ انحراف الإرادة الحرَّة عن القانون الأخلاقي يعني إنكار العقل لفكرة الالتزام بالواجب لذاته، وبالتالي نهاية وجوده كعقل عملي، فلا تكتمل إنسانية الإنسان، بحسب تعبير كانط، إلا من خلال الالتزام بالواجب الأخلاقي، وعدم الالتزام هذا يعني العيش لا وفقًا للعقل، بل وفقًا للبربرية (التوحش)، بعد انتهاء دور العقل نفسه[٤].

إنَّ مكمن عمل نظرية كانط في البيداغوجيا (نظرية التربية)، في الاستعداد الطبيعي للإنسان نحو الخير، وبما يليق بهذا الكائن العاقل. وانطلاقًا من نظريته الأخلاقية، يرى أنَّ التربية هي الانتقال من حال الطبيعة البدائي، إلى حال المدنية والتحضّر؛ أي حال مبادئ الخُلُقية بالمعنى الكانطي.

(1) Immanuel Kant, Religion Within the Boundary of Pure Reason, P 45.

(2) Immanuel Kant, Lectures on Ethics, Translated by: Peter Heath, p 122.

(٣) انظر، إيمانويل كانط، الدين في حدود مجرّد العقل، ترجمة فتحي المسكيني، ص٦٦ - ص٦٩. انظر أيضًا، المصدر نفسه، ص٧٨ - ص٨٠.

(4) Immanuel Kant, Lectures on Philosophical Theology, Translated by: Allen W. Wood and Gertrude M. Clark, p 40.

إنّ البيداغوجيا، بما هي موقف تربوي، تعدّ موقفًا تنمويًّا، ومحفزًا للاستعدادات الخيّرة في الطبيعة الإنسانية؛ إنها تنمية الاستعداد التكويني للخير، بما هي حالة طبيعية بحاجة لصقل وتقويم تربويين. إن إنسان ما قبل التربية يتوسط حال الميل نحو الشر، وحال الاستعداد للخير؛ أي بين البربرية والمدنية. وبعبارة أخرى، بين العدوانية والبهيمية من جهة، وبين التحضّر والإنسانية من جهة أخرى. ولكن ما يميّز الإنسان العاقل أن لديه الإمكانية البيداغوجية - التربوية التي تمنحه الخلاص من النزوع نحو الشر، ومن ثمّ الدفع به نحو تنمية استعداده الطبيعي للخير.

إنّ الإنسان في حالته الطبيعية، وتحديدًا، في مرحلته الطفولية التأسيسيّة، هو محض استعداد تام لعملية تربوية تنموية. يقول كانط: «هناك الكثير من البذور لدى الإنسانية. وإنها لمهمَّة منوطة بعهدتنا أن ننمّي الاستعدادات الطبيعية تنمية متوازنة، ونطور الإنسانية ابتداءً من مبادئ نموّها ونعمل على أن يدرك الإنسان غايته»[1]. ومكمن غاية الوجود الإنساني، هو العيش وفقًا لمبادئ فلسفة الأنوار، أي وفقًا للمدنية.

إن حالة الصراع البشري، أو حرب الكل ضد الكل التي تحدّث عنها هوبز سابقًا، هي ما يُسمّيها كانط بالحالة الطبيعية الأخلاقية، والتي يرى ضرورة انعتاق الإنسان منها، والانخراط في الجماعة الخُلقيَّة؛ أي في بنية بشرية قائمة على فكرة قانون الواجب الأخلاقي، وهي البنية التي ينعتها بالمدنية السياسية للمجتمع الأخلاقي، كأمر بيِّن انطلاقًا من تمييزه بين مفهوم الطبيعة الأخلاقية الشريرة التي سيطرت بغلو سلبي على تفكير هوبز ناحية الجنس البشري، ومفهوم الجماعة الأخلاقية التي نادى بها كانط، ففي «حالة الطبيعة الأخلاقية هي أيضًا حالة معاداة لا تنقطع من قِبل الشر، الذي يصادفنا فيه كذلك في كلّ واحد من الآخرين، الذين يفسدون استعدادهم الخلقي بعضهم البعض بشكل متبادل، وحتى لو كان كلّ فرد منهم على إرادة طيّبة، فإنهم، بافتقادهم إلى مبدأ موحّد لهم، كأنهم ضرب من أدوات الشر، سوف يبتعدون بخلافاتهم وانشقاقاتهم عن غاية الخير المجمع عليها، ويضعون بعضهم بعضًا في خطر السقوط مرّة أخرى تحت سيطرته. وكما أنّ حالة الحرية الخارجية (الفظّة) الخالية من القانون واستقلال القوانين القسرية هي، فضلًا عن ذلك، حالة ظلم وحرب للكل ضدّ الكل، يجب على

(١) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير؟، ترجمة محمود بن جماعة، ص١٦.

الإنسان أن يخرج منها، من أجل أن يدخل في حالة مدنيّة سياسيّة. فإن حالة الطبيعة الأخلاقية إنما هي حالة معاداة عمومية متبادلة لمبادئ الفضيلة، وحالة فقدان باطني للآداب الحميدة، يجب على الإنسان الطبيعي، بأسرع ما يمكن، أن يجهد نفسه في الخروج منها»[١]. وبالتالي كان حريًّا بالإنسان أن يعمل على الخروج من حالته الطبيعية كي يصبح عضوًا في الجماعة الأخلاقية؛ أي الحالة المدنية السياسية، وهذا مناط عمل البيداغوجيا الكانطية.

إنَّ فيلسوف التنوير، لا يفصل كثيرًا، من حيث التطبيق، بين نظريته الأخلاقية، ونظريته في البيداغوجيا، بل كلاهما يدخلان في إطار منهجه النقدي التأسيسي، على اعتبار أنهما موقفان لهما غاية أنثروبولوجيّة، في نهاية الأمر. ولكن نقطة التمييز الأساسية بين موقف كانط الأخلاقي، وموقفه البيداغوجي، أن الأول قبلي مستغنٍ عن التجربة، ويتأسَّس على مبادئ العقل العملي المحض من كل معرفة حسية. بينما الثاني مكتسب، رغم أنه يتأسَّس على الأول الذي يدفعه ويقويه، وبالتالي فالتربية موقف مركّب من التعليم والأخلاق.

إن الأخلاق، تتأسس على العقل العملي، وبالتالي فهي موقف قبلي، وبقدر ما هي مستغنية عن التجربة، فهي مستغنية عن ميدان التعليم، فالفرد الخلقي ليس بحاجة لآخر ليعلّمه مبادئ الخلقية، فبما هو كائن عاقل، فهذا العقل مكتف بتعيين تلك المبادئ كمعرفة تنبع من الاستنتاج النظري وليس من الملاحظة التجريبية. وعلى العكس من ذلك، فالتربية هي عملية تنمويّة مكتسبة تستند، أساسًا، إلى التعليم والأخلاق. لذلك نجد هذا التمييز واضحًا بين الأخلاق التي تنعت أحيانًا بالتربية الخاصة، والتربية والتعليم بما هما سلوك بحاجة لآخر مساعد يقوم على تربية الإنسان في مرحلته الطفولية. وآية ذلك، قول كانط: «أمّا التمرّس على القواعد الأخلاقية، فهو موكول إلى التربية الخاصة. وأمّا التربية العمومية الكاملة، فهي تجمع شيئين: التعليم والثقافة الأخلاقية. وغايتها تحقيق تربية سليمة خاصة»[٢]. فالعملية التربوية، بما هي فن قيادة النوع الإنساني نحو تحقيق الارتقاء بسلوكه، وتنمية وظائفه الجسمية وملكاته العقلية، استدعت التمييز بين مرحلتين تربويتين يمر بهما الإنسان: الأولى هي مرحلة سلبية تخص التلميذ حديث السن، وهي سلبية لأنها قائمة على التلقي والطاعة لمنع وقوع الأخطاء؛ أي تقوم على ضرورة أن يبدي التلميذ الامتثال بغية التوجيه والتعلّم. بينما

(١) إيمانويل كانط، الدين في حدود مجرّد العقل، ص١٦٦ - ص١٦٧.
(٢) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٢٥.

في مرحلة ثانية متقدمة يتم منحه حقّه في حرية التفكير والنقد، وتطوير الذات، والتوجه في التفكير[١].

وهنا لا بدّ لكانط من مواجهة السؤال حول إمكانية التوفيق بين مقولة الطاعة والامتثال في التربية، من جهة، وبين مقولة الحرية بما هي الهدف التربوي الأهم لديه، من جهة أخرى، ويمكن صياغة السؤال على هذا النحو: كيف يستقيم الحديث عن التربية في مرحلة القَسْر والامتثال، ومقولة الحرية بوصفها أساسًا للعملية التربوية؟ يعتقد كانط أن الإنسان بالرغم من كونه مطبوعًا على الحرية، إلا أن عملية القسْر والامتثال ضرورة في مرحلة يجهل فيها الطفل استعمال حريته، ومَلكاته العقلية، فيتم تدريبه وإرشاده نحو الاستخدام الأمثل لها في مرحلة نضوجه. فعملية مصادرة حرية الطفل في هذه المرحلة، جاءت لأنه قد لا يحسن استخدامها[٢]. ولذلك كان لا بدّ من عملية القَسْر بغية تعليمه معنى الحرية وحدودها وطرق استخدامها، والاعتماد على نفسه، وتحمّل مسؤولية أفعاله الحرّة في وقت لاحق. إن الجديّة والانضباط والامتثال هي خصائص التربية في المرحلة المدرسية، بغية تحفيز دوافع الطفل نحو الاكتشاف والمعرفة؛ أي نحو الحرية في تطوير ذاته بمعزل عن أيّ سلطة أبوية أو سياسية أو دينية.

وفي مواجهة سؤال ما التعليم؟ يرى كانط أن الإنسان بوصفه مكوّنًا جمعيًّا يتشكّل من خلال منظومة التعليم، دائمًا ما يتلقّى تعليمه من خلال أناس هم أنفسهم تتلمذوا على يد أناس آخرين كذلك، وهكذا فتطوّر التعليم يقوم على ملاحظات تجريبية تساهم في تقدّم منظومة التعليم، وبزعم كانط يجب تلقي هذه المنظومة من خلال عمقها الأنثروبولوجي فيما يخص مرجعيتها المعيارية، فالتعليم لا يعني سوى اللحظة التجريبية في اختباره من خلال سياقه الأنثروبولوجي، وبالتالي فهو مجموعة تراكميّة لممارسات تجريبية لعملية التعليم الإنساني[٣]. يقول كانط: «إن التربية فنّ يجب أن تُستكمل ممارسته من قِبل الكثير من الأجيال. فكلّ جيل، إذ يستفيد من معارف الأجيال السّابقة، هو دائمًا أكثر قدرة على إرساء تربية تنمّي كلّ الاستعدادات الطبيعيّة لدى الإنسان تنمية هادفة ومتوازنة، وبالتالي تقود النوع البشري

(١) انظر، المصدر السابق، ص٢٥.

(٢) انظر، عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، ص١٢٨.

(3) Heinrich Kanz, Immanuel Kant, in prospects the quarterly review comparative education, p 4.

بأكمله إلى غايته (...) لذا فالتربية أهم وأصعب مشكلة تُطرَح على الإنسان. وبالفعل، فالأنوار (Einsicht) تتوقف على التربية، كما أنّ التربية تتوقف بدورها على الأنوار»[١].

إن البيداغوجيا، هي سؤال الإنسان في مرحلته الخام، وما الثقافة والتنوير والتوجه في التفكير إلا تمثلات أساسية في الأنثروبولوجيا الكانطية، لذلك كان هدف التربية هو ذاته هدف التنوير، وهو دفع الإنسان نحو الحرية؛ أي نحو الخروج من حالة القصور التي يعيشها، والتجرؤ على الاستقلالية في التفكير، ولذلك يرى كانط أنه «ينبغي أن أعوّد تلميذي على تحمّل قَسْر يُثقِل حريته، وفي ذات الوقت أن أوجّهه هو بالذات إلى حسن استخدام لحريته (...) ينبغي أن نثبت له أننا نمارس عليه قسْرًا يقوده إلى استعمال حريّته الخاصة، وأننا نثقفه لكي يستطيع ذات يوم أن يكون حرًّا، أي أن لا يكون تابعًا لرعاية الآخرين»[٢]. فإذا كانت الغريزة هي التي توجه سلوك الحيوان، وتوفر له طرق التكيّف والتنمية والرعاية، فإن الإنسان، غير مجهّز بمثل هذه الخاصية، فلو تركنا طفلًا في غابة، لن يتوّصل من تلقاء نفسه لقيم المدنية والسلوك المتحضّر، بل سيكون بدائيًّا متوحشًا، لذا فهذا الطفل بحاجة إلى موجّه، أو مربّي (Führer)[٣] بحسب تعبير كانط، ليقوده نحو السلوك الأمثل، ومن ثم تربيته على استعمال عقله في خيره الخاص والعام، وبشكل بنيوي تقوم البيداغوجيا بتأسيس السلوك الإنساني، في مرحلة الطفولة، كي يكون قادرًا على الاعتماد على نفسه، والاكتفاء باستخدام تفكيره الذي بني على نحو مدني أخلاقي.

يقول كانط: «ولو تركنا الإنسان في حداثة سنّه لا يتصرّف إلا وفق مشيئته ودون شيء يمنعه، لاحتفظ طوال حياته كلها بنوع من الوحشية (...) والإنسان في حاجة إلى رعاية وتكوين (Bildung)، وأمّا التكوين، فيشتمل على الانضباط والتعليم. ولا أحد من الحيوانات، على حد علمنا، يحتاج إلى التعليم، إذ لا حيوان يتعلم شيئًا ما من الحيوانات الأخرى الأكبر منه سنًّا»[٤]. وبالتالي احتاج الإنسان دومًا إلى تكوين تربوي، بغية تمكين قيم المدنية في سلوكه،

(١) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص١٧.

(٢) المصدر السابق، ص٢٧.

(٣) كلمة ألمانية تعني القائد، ويستخدمها كانط في نظريته في التربية بمعنى المربّي. انظر، المصدر السابق، ص٢٥.

(٤) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص١٣.

وتطوير مهاراته الشخصية، فكانت التربية موضوعًا مكتسبًا، على عكس الأخلاق التي تعتمد على الإدراك الذاتي فقط، ولذلك فالتربية متقدمة زمنيًّا على الأخلاق، «أمّا الثقافة الأخلاقية، فتأتي متأخرة أكثر من غيرها، على اعتبار أنها تعتمد مبادئ لا بدّ للإنسان من أن يدركها هو بالذات. ولكن على اعتبار أنها تعتمد الفهم (Verstand) المشترك فحسب»[١]، إشارة إلى مبدأ الذوق العام كمشترك إنساني، أو مبدأ عمومي في تشريع أخلاق الواجب لذاته.

إن انعدام التربية هو ترك الإنسان في حال الطبيعة البدائي، وهو حال حيواني بامتياز، ولذلك يعتقد كانط أن الإنسان هو الموجود الوحيد الذي يجب تربيته، بما هي رعاية وانضباط وتعليم، ومثل هذه التربية هي ما تحُول دون أن يقوم الإنسان بسلوك حيواني لا يليق بنوعه، فكان لا بدّ من الرعاية والتربية بوصفهما الاحتياطات التي يتخذها الأولياء لكي يمنعوا أطفالهم من استعمال قواهم استعمالًا ضارًا، وأهمية مثل هذا الانضباط هو أنه يستبدل الحيوانية بالإنسانية. إنّ التربية هي تلك اللحظة الموجهة لسلوك إنسان، في مرحلته الخام، وبالقياس مع الحيوان، يعتقد كانط أنَّ الإنسان لا يملك غريزة توجهه، فكان من الضروري أن يتدخل الوالدان في رعاية أطفالهم وضبط سلوكهم. «إن الانضباط يحوّل الحيوانية إلى الإنسانية، فالحيوان بغريزته هو سلفًا كلّ ما يمكن أن يكون، إذ سبق لعقل خارجي أن رتّب له كل شيء. أمّا الإنسان، فلا بدّ له من استعمال عقله الخاص (...) وعليه أن يحدّد لنفسه مسار سلوكه. ولكن بما أنه غير قادر مباشرة على القيام بذلك، بل على العكس يأتي إلى العالم، إن صحّ القول، وهو في حالة خام، فقد وجب أن يقوم آخرون بذلك من أجله»[٢].

إن من أهم الأسس الحداثوية التي أدخلها كانط في البيداغوجيا، تأكيده أنها سلوك غايته قائمة في المستقبل، وليس وفقًا للوقت الراهن فقط، وهو ما يسمّيه بالمبدأ الذي يجب الانتباه إليه من قبل القائمين على التخطيط التربوي، فليست التربية فعلًا موجّهًا للحظة مُعاشة، بل إنّ هدفها تنظيم سلوك الطفل لوقت لاحق، وفقًا لفلسفة الحق والأخلاق، والغائية من الوجود الإنساني، ممّا يعني إمكانية التمهيد لمجتمع مدني متحضّر. وبمعنى آخر، وبتعبير كانط: «يجب أن لا يُربّى الأطفال فقط بحسب حالة النوع البشري الراهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل [منها] في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانية وغايتها الكاملة. وهذا المبدأ على قدر

(١) المصدر السابق، ص٢٩.

(٢) المصدر السابق، ص١١ - ص١٢.

كبير من الأهميّة. فعادة ما يُربّي الأولياء أطفالهم بهدف تكييفهم وفقًا للعالم الرّاهن فحسب، مهما كان فاسدًا، بينما يجب عليهم بالأحرى تمكينهم من تربية أفضل، حتى يمكن لحالة أفضل أن تنبثق عنها في المستقبل»[١].

إن البيداغوجيا الكانطية، تطال عملية استشراف المستقبل، لمجتمع إنساني يقوم على عملية تواصل وسلوك مدنيين، وهي إمكانية مشروطة بعمليات تربوية وأخلاقية للإنسان، ما يعني التوجه في التفكير، لنشوء فرد قادر على الدخول، والمشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية معًا، فالترويض والقسْر في التربية في مرحلة الطفولة هما ضرورة مشروطة لإمكانية خروج الإنسان من حالة القصور، وتعزيز استعداده للخير، وتطوير مهاراته العقلية، إلى حال الاستقلالية والحرية، بوصفه فردًا مدنيًّا يسلك سلوكًا حضاريًّا داخل مجتمعه المدني. إنّ أكثر ما يميّز الإنسان عن الحيوان، هو امتلاكه إمكانية الثقافة وتطوير ملكاته العقلية، وبالتالي ممارسة حريته في التفكير، وهذا هو مطلب فلسفة الأنوار، بإنهاء حالة القصور بتنمية الاستعدادات الطبيعية في الإنسان نحو الخير.

بل إنّ نقص التربية والتعليم يُعدّ نقصًا في إنسانية الإنسان، إذ «لا يستطيع الإنسان أن يصير إنسانًا إلا بالتربية. فهو ليس سوى ما تصنعُ به التربية (...) لا أحد أهمِلَ في حداثته، فبات غير قادر في سن النضج على الوعي بما أُهمِلَ فيه، سواء تعلّق الأمر بالانضباط أو الثقافة. فمن لم يُثقّف يظلّ فظًا، ومن لم يتعلّم الانضباط يظلّ متوحشًا»[٢]. فالإنسان في حال الطبيعة هو محض استعداد تام لعملية تربية تنموية، تقود النوع الإنساني نحو الانعتاق من حال القصور، إلى حال امتلاك القدرة على استعمال عقله بنفسه، بعد تعزيز استعداداته الطبيعية، و«هناك الكثير من البذور لدى الإنسانية. وإنها لمهّمة منوطة بعهدتنا أن ننمّي الاستعدادات الطبيعية تنمية متوازنة، ونطوّر الإنسانية ابتداءً من مبادئ نموّها ونعمل على أن يدرك الإنسان غايته»[٣].

يتضح من حديث كانط عن البيداغوجيا، أنه يميّز بين ضربين من التربية، الأول موجه للجسم ورعايته، والثاني موجه للعقل والسلوك الإنساني العملي، حيث يرى أن «البيداغوجيا

(١) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص١٩.
(٢) المصدر السابق، ص١٤.
(٣) المصدر السابق، ص١٦.

أو علـم التربية، إمّـا جسمي أو عملي. فالتربية الجسمية، المشـتركة بين الإنسـان والحيوانات، تتمثل في التصرّف [مع كل منهما]. أمّا التربية العملية أو الأخلاقية، فبواستطها يُثقَّف الإنسان كي يستطيـع أن يعيش كائنًا فاعلًا بحرية (يُسمّى عمليًّا كـل ما له صلّة بالحرية). وهي تربية ترمي إلى [تكوين] الشـخصيّة، تربية كائن يتـصرّف بحرية ويقدر على الاكتفاء بذاته وعلى أن يكـون عضوًا في المجتمع، ولكنّه قادر أيضًا على أن يمتلك لنفسه قيمة ذاتية»[١]. وهكذا ثمّة نوعان من التربية بناءً على نظرة كانط للإنسان بوصفه طبيعة، الأولى تربية جسميَّة - فيزيائية، مـن حيث إنها تربيـة عملية للعقـل والإرادة، تعمل على دمج الاسـتعداد الطبيعـي بالتثقيف، من خلال تربية عقل الطفل، وضبط الإرادة لديه، وهي تنقسم إلى: تربية الجسم، وتربية عملية للعقـل، وتقوم كلتاهما عـلى العناية والتدريب والانضبـاط وتطوير قوى النفـس. أمَّا الثانية فهـي تربيـة عملية وهي أسـاس الحرية والخُلُقيـة، وبالرغم من أن الأخلاق تقـوم على مبادئ قبليـة يدركها الإنسـان بنفسه، إلا أنه في مرحلـة الطفولة يجب تعزيزها في سـلوك الطفل[٢]. وهكـذا إذا كانت التربيـة العملية موجهة نحو الأخلاق والسلوك، فـإن التربية الجسمية تبدأ منـذ لحظة الولادة؛ أي منـذ لحظة بدء الأم بإرضاع طفلها[٣]. حيـث يمكن، بحسب كانط، أن يعد هذا الأمر عملًا بيداغوجيًّا أيضًا.

التربية وإشكالية العقاب

فيـما يخص مسألة العقـاب في التربية، فإنّ لأخلاقية كانط أهميّـة جوهرية في تكوين موقفه من هذه الإشـكالية، فكما أن التربية الخلقية يجب أن تقوم على مبادئ وقواعد ثابتة، وليس على عملية الانضباط على سـلوك معيّن، فالانضباط عادة ما يُنسى ويهمل مع الوقت، بينـما التربية الأخلاقيـة التي تقوم على قواعد خلقية تُربِّي طريقـة تفكير الفرد، فهي بذلك ثابتـة لا تتغيّر؛ لأنها تقوم عـلى أصل يجدها الإنسان في ذاته. فيفعـل الواجب لذاته، والخير لأنـه خـير، ويتجنّب الشر لأنـه كذلك، فمثل هـذه القواعد هي أمر مطلـق غير مشروط بزمـان ولا مكان، أو بحادث معين. وبناءً عليه، يرفض كانط تمامًا فكرة العقاب في التربية؛

(١) المصدر السابق، ص٢٨.
(٢) انظر، عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، ص١٢٩ - ص١٣٥.
(٣) انظر، إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٢٩ - ص٣٢.

لأن فيه انتهاكًا لفكرة الأمر المطلق، بمعنى أنه إذا تمّ معاقبة الطفل لأنه ارتكب خطأ ما، فإنه لـن يرتكبه مجدّدًا ليس التزامًا بالواجب وبالأمر المطلق، بـل خوفًا من العقاب، وفي المقابل إن فَعـلَ عملًا خـيّرًا وتمت مكافأته، فإنه سـيقوم بتكرار الفعل طمعًـا في المكافأة، وبالتالي لـن تكون الأخلاق لذاتها، بل لشيء خارج عنها، كالخوف من العقاب، والطمع في الثواب، ومثل هـذا السلوك يتنافى جذريًّا وفلسفة الواجب من أجـل الواجب، لذلك يكفي، بتعبير كانـط، أن يتم النظر إلى الطفـل باحتقار عندما يكذب مثلًا، وما شـابه ذلك، ليتعلّم تجنّب الكـذب لأنه كذلك، فالمبادئ الخُلُقية هـي أصيلة في ذات الإنسان، ودور التربية هو تمكين الأطفال من تصوّرات للحسن والقبيح، ومثل هذه الطريقة التربوية تساعد على الأخلاقية، وتعزّزها في سلوك الإنسان[١].

إن إشـكالية العقـاب في التربيـة مبنيـة أساسًـا على أخـلاق الواجـب، فليـس مستغربًا أن يرفـض كانـط فكرة العقاب في حـال مقاومة أو تمـرّد الطفل على مربّيه، بـل هو، بخلاف ذلك، يعتقد بخطأ كسر إرادة الطفل، بل الأفضل هو استدراج تلك الإرادة الطفولية، وتوجيهها بحيـث تصطدم بعقبات معينة، فيدرك الطفل من خلالهـا خطأه، فعندما يرغب بشيء خاطئ، فإن مهمّة التربوي هي وضعه في ظروف معينة ليكتشـف، ومن تلقاء نفسه، أن رغبته خاطئة، أو يصعـب تحقيقهـا[٢]. إن كانط يلمّـح ضمنيًّا إلى اتباع المنهج السقراطـي[٣] في هذه الحالات من تربية الأطفال، بغية إصلاح سـلوكهم، وتنشـأتهم تنشـئة أخلاقية حسنة. واستكمالًا لهذه التنشـئة، كان لا بدّ مـن تعزيز أخلاق الواجب في نفس الطفل، ومثـل هذه التربية الأخلاقية تتم من خلال القدوة والتوجيه، لكي يتعلّم الطفل فعل الواجب من أجل الواجب. والتربية على الواجب مقسومة على واجبات الإنسان نحو نفسه، بأن يفعل ما يحفظ عليه كرامته، بالابتعاد عـن الرياء، وعدم الإفراط في المأكل والمـشرب والملبس، والالتزام بالاعتدال واحترام الذات

(١) انظر، المصدر السابق، ص٥٨ - ص٥٩. انظر أيضًا، عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، ص١٤٤ - ص١٤٥.

(٢) انظر، عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي: دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند كانط، ص٣٩٩.

(٣) يمر منهج سقراط الجدلي - الشفوي بمرحلتين متتاليتين هما: التهكم والتوليد، ففي البداية يقوم سقراط بتصنّع الجهل في المعرفة، ومن ثمّ يقوم بطرح أسئلة موجهة بغية توليد المعرفة من نفس الشخص الذي يحاوره.

وتقديرها. وثانيًا، واجبات الإنسان نحو الآخرين، وتعني تربية الطفل على احترام الآخرين وحقوقهم، والتعاطف معهم، ومد يد المساعدة لهم وقت الحاجة، ممّا يساهم في تعزيز المشاعر الإنسانية في نفس الطفل منذ وقت مبكّر[١].

التربية والدين

إنّ ما يميّز البيداغوجيا الكانطية، أنها لا تعتمد نظام التلقين في عملية التربية، ولذلك دعا في سن مبكّرة في التربية، إلى استخدام المنهج السقراطي[٢] في تربية الأطفال، لا سيما في المسائل الدينية، فقد زعم أن مثل هذا المنهج يصلح للتربية في تعليم الأمور الدينية، لاستخراج المعارف من ذهن التلميذ مباشرة، ومثل هذا المنهج ينسجم مع حرص كانط على عدم تلقين الأطفال معارف عقلية، بل تعزيز القدرة لديهم على استخراجها من ذواتهم[٣]. ومع ذلك، نهى عن تعليم الدين للأطفال في مراحلهم التعليمية التأسيسية، فالأخلاق لها أولوية في سلوك الأطفال على تعلّمهم للدين، وتمكينهم من الاعتقاد بأن الفعل الخلقي هو كذلك، وليس لأن الله قال بذلك، فالله بحسب التناول الكانطي الأخلاقي، ليس مُلزِمًا للبشر بالفعل الأخلاقي، فليس من الضروري أن يكون المشرّع هو خالق القانون، ويضرب كانط مثالًا على ذلك، فقد يستطيع الأمير أن يمنع السرقة في مملكته، ولكن ليس بمقدوره أن يُسمّى خالق منع السرقة، وعلى هذا النحو تمتد نظرية التربية إلى فلسفة الأخلاق والدين لدى كانط، وبحيث يتم تعليم الأطفال فهم الدين من منظور أخلاقي، ومع ذلك لا يجب أن تبدأ التربية بالدين؛ لأنها تربية ستكون مقصورة على فكرتي الثواب والعقاب[٤]، وهي فكرة تتنافى وأخلاقية كانط القائمة على فكرة الواجب من أجل الواجب، والذي يمتلك قيمة جوهرية مستقرة في ذاته، وليس بأي شيء خارج عنه.

(١) انظر، عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، ص١٥١ - ص١٥٢.

(٢) يميّز كانط في التربية، بين «المنهج السقراطي» الذي يتوجه المربّي فيه مباشرة إلى عقل التلميذ، لكي يجعله يكتشف أمرًا ما من تلقاء نفسه، وبين «المنهج الآلي» الذي هو مجرّد اختبار يتأكد الأستاذ من خلاله أن التلميذ فهم الدرس، وبالتالي فهذا المنهج يعتمد في المقام الأول، على الذاكرة في عملية استرجاع المعلومات، والتأكد من فهمها.

(٣) انظر، إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٥٥.

(٤) انظر، المصدر السابق، ص٧٦.

ورغم حرص كانط على ألا تبدأ التربية بالدين، إلا أن هذا لا يعني تجهيل الأطفال بالأمور الدينية، إذ يصعب عدم الحديث عن الدين في عملية التربية طالما أنهم يسمعون ويرون تمثلات دينية في حياتهم يمارسها الكثير من المتدينين، لذا لا مفرّ من تعليم الطفل المفاهيم الأساسية التي من خلالها يستطيع تبصّر الأمور الدينية، وبعبارة كانط: «يجب تلقين الأطفال بعض المفاهيم عن الكائن الأسمى حتى يتمكنوا، عند رؤية الآخرين يصلّون... إلخ، من معرفة إلى من يتوجّهون ولأي سبب. إلا أن هذه المفاهيم تكون محدودة العدد (...) ولكن لا بدّ في ذات الوقت من الحرص على أن لا يعتبر الأطفال البشر بحسب ممارستهم الدينية، لأنه رغم تنوع الأديان توجد وحدة بينها في كل الأصقاع»[١]. وبالتالي يُقر كانط بأنه لا مانع من تعليم الأطفال بعض المعاني الدينية، وتزويدهم ببعض الأفكار المهمّة عن الكائن الأعلى، ولكن من الضروري إلى جانب ذلك تعزيزهم نحو فكرة الواجب لذاته، لكي يكتمل مشروع التربية الأخلاقية أثناء تعليمهم المفاهيم الدينية من أجل أن يتبيّنوها من الأمور الدينية، شريطة ألا يتم استخدام هذه الأمور، سواء فيما يخصّ الأطفال أو الكبار، لأغراض دنيوية[٢]. وانطلاقًا من أولوية الأخلاق على الدين في التربية، يعتقد كانط بضرورة تدريب الطفل على عدم محاكمة الإنسان بحسب معتقده، ومن ثمّ حمل مشاعر إنسانية لأصحاب الديانات الأخرى، ومن المنطلق نفسه، يجب أن تنسحب تلك المشاعر إلى بعد كوني عابر للسياسي والديني نحو الشعوب الأخرى. لتلتقي هنا فلسفة التربية لدى كانط بفلسفة الحق وفلسفة الأخلاق[٣]، لتكون جميعها روافد تشكل حداثة أنثروبولوجية.

ومن بين كلّ ميادين القصور، يعطي كانط الأولوية للقصور الديني، ذلك أن الأنوار في المسائل الدينية تحُول دون التلاعب بالدين، فمثل هذا القصور أكثر خطرًا من غيره، لأنه قد يسمح بتسييس الديني لصالح السياسي، أو العكس. بل إن التنوير الكانطي يمنح الشعب حق النقد، والاستفتاء العام في أمور التشريع القانوني. يقول كانط: «في تناولي لبلوغ الأنوار، الذي يتمثل بالنسبة إلى الإنسان في الخروج من القصور الذي هو مسؤول عنه، اعتبرتُ المسائل الدينية جوهرية، لأنه فيما يتعلق بالفنون والعلوم، ليس للحكام أي مصلحة

(١) المصدر السابق، ص٧٨.
(٢) انظر، المصدر السابق، ص٧٧.
(٣) انظر، عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، ص٣٥٢.

في ممارسة دور الأوصياء على رعاياهم. أضف إلى ذلك أن القصور في مجال الدين هو من بين أنواع القصور أكثرها مضرّة وعارًا في آن واحد. ولكن طريقة التفكير عند رئيس دولة يساعد على نشر الأنوار تذهب إلى أبعد من ذلك بكثير لتقر بأنه حتى فيما يخص التشريع الذي سنّه لا خَطَر في السماح لرعاياه بأن يستعملوا عقولهم بالذات استعمالًا عموميًّا و يقترحوا علنًا على جميع الناس أفكارهم حول صياغة أفضل لهذا التشريع، حتى و إن كانت مرفقة بنقد صريح للتشريع المعمول به»[١]، فالتفكير العمومي، والاستفتاء، والنقد، والتعبير عن الرأي جميعها تجليات للدولة الحرّة[٢]، فخلق حداثة سياسية ودينية، هو مطلب كانط الأساسي، من العملية البيداغوجية.

إنَّ فكرة الإنسان الفرد، هي فكرة تشكّل وجودًا جوهريًّا فرديًّا يعرف من خلال غاية هذا الفرد في الوجود، وهي فكرة باتت تشكّل المركّب الإنساني في عمومه. وأهمية مصطلح الفرد فيما يخص التعليم يمكن فهمه في صورة أكثر وضوحًا من خلال دوره في تطوير العملية التربوية، ففي نظرته الفردية الأخلاقية للإنسان، يجترح كانط أرضية جديدة لهذه الفردية، بجعلها تتسامى من خلال المبدأ العام للأخلاقية (الأخلاق العموميَّة). إن فكرة الإنسان تتجلّى في جعله غاية في حد ذاته، وليس وسيلة، فكانط يحاور سؤالًا أخلاقيًّا جوهريًّا، له علاقة بفكرة مركزية لديه، وهي على الإنسان أن يتفاعل مع هذا العالم بصورة عموميّة قصوى، وبحيث يجعل من إرادته الحرّة محفزًا لمبدأ القانون العام[٣]. وعلينا هنا، ألا ننسى أن القاعدة العمومية الأولى للأخلاقية الكانطية، حريصة على دفع الإنسان نحو أن يفعل الفعل، وكأن مسلّمة سلوكه ستكون هي القانون العام لكلّ البشرية[٤].

إنَّ الأنوار هي مشروع الإنسان المستقل عن كل سلطة سواء أكانت أبوية أم سياسية أم دينية، من أجل فرد حر في دولة حرّة، لذا يميّز كانط بين التربية العمومية، والتربية الخاصة، فإذا كانت الأخيرة تبدأ مع الأسرة والتعليم المدرسي لتجهيز جيل قادر على المعرفة والثقافة

(١) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٩٣.

(٢) يقصد كانط بالدولة الحرّة، تلك التي تكون فيها السلطة التشريعية بيد الشعب. انظر، إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، هامش ص٩٣.

(3) Heinrich Kanz, Immanuel Kant, in prospects the quarterly review comparative education, p11.

(٤) انظر، إمانويل كانت، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ص٩٤.

والاستعمال الحر لعقله، فإن التربية العمومية منوطة بجملة وظائف الدولة، من خلال توفير البيئة المناسبة اجتماعيًّا وثقافيًّا وسياسيًّا للعيش وفقًا لقيم الإنسان، وبحالة مدنية مقودة بمقولات الحرية والمواطنة، فمثل هذه التربية العمومية تمنح الدولة أفضل نموذج للمواطن[١]. وعلى هذا النحو، فالتربية ليست فعلًا تقنيًّا كالفنون الميكانيكيَّة، ولا هي ترويض آلي، وإنما هي عمليّة تخدم غاية الثقافة إلى جانب غايات المواطنة والأخلاقية. وبالتالي كانت العملية التربوية متعدِّدة الاتجاهات، فهي تكوين للقدرات والمهارات الحسيَّة (الحركية والفكرية)، فضلًا عن تكوين لأجل المواطنة، وتشكيل العلاقة بالآخر بما يخدم عملية التواصل الاجتماعي، كما أنها تكوين يخدم الأخلاقية. فالتربية فعل بشري يرمي إلى ما يفعله الإنسان بذاته لا ما تصنع به الطبيعة. وبالتالي، وكما يؤكد كانط، لا يصبح الإنسان إنسانًا إلا بالتربية، إذ لا يكون شيئًا آخر غير ما تفعل به التربية [٢].

والحق أنّ البيداغوجيا، لدى كانط، هي فن قيادة النوع الإنساني، لا سيما في مرحلة الطفولة؛ أي في مرحلة القصور العقلي، وتمكينه فيما بعد من الاستعمال الحر لعقله، فإذا كانت الأخلاق هي تربية ذاتية، فلا شك في أن التربية والتعليم هما أمران مكتسبان، ومن هنا جاءت أولوية الأخلاق بسبب أصالتها في نفس الإنسان، على التربية المكتسبة التي تقوم على التعلم والانضباط. «أمّا التربية الأخلاقية، فلا بدّ من أن تقوم على مبادئ، لا على الانضباط. فهذا الأخير يمنع العيوب، والأخرى تنمّي طريقة التفكير. فينبغي الحرص على أن يعتاد الطفل التصرّف وفق مبادئ، لا بحسب دوافع (Triebfedern)، إذ لا يبقى من الانضباط إلا عادة تمّحي على مرّ السنين. وعلى الطفل أن يتعلّم التصرف وفق مبادئ يتبيّن هو نفسه عدالتها»[٣]. ومثل هذه المبادئ دائمة الالتزام بالواجب من أجل ذاته، دون أن تنزع نحو مكاسب نفعية خارج الأمر الأخلاقي. أضف إلى ذلك، أن الأخلاق التي تقوم على مبادئ أصيلة، تُعنى بالواجب دون الحاجة إلى اللجوء إلى سياسة العقاب، أو الترهيب والترغيب في أمر ما في التنشئة الأخلاقية. فمصدر هذه المبادئ في الإنسان نفسه، وبالتالي بغية تمكين الطفل من ثقافة خلقية، كان لا بدَّ من تمكينهم في سنّ مبكرة من تصورات للحسن والقبيح، وتجنب سياسة العقاب.

(١) انظر، إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٢٨.
(٢) انظر، عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، ص٣١.
(٣) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٥٨.

فالتربيـة الخلقيـة تهدف إلى تكوين طبع ما، وهذا الأخير هو القدرة على التصرف وفق مبادئ، التـي هي أيضًـا قوانين ذاتيـة تستخلص من عقـل الإنسان نفسـه. يقول كانـط: «وإذا أردنا تكوين الطبع لدى الأطفال، فمن المهم جدًّا أن نجعلهم يلاحظون في كلّ الأشياء مخططًّا معيّنًا، وقوانـين معيّنـة ينبغـي أن تُتَّبع على أدق وجـه. من ذلك مثلًا أنّنـا نحدّد لهم وقتًـا للنوم، ووقتًا للعمل، وأخيرًا وقتًا للراحة»[1]. والملاحظ، هنا، أن كانط يتحدّث عن تمايز التربية والأخلاق في مرحلة مبكرة، وهي المرحلة المدرسية، أي مرحلة الامتثال والطاعة، والتي يكون فيها الطفل غير قادر على استعمال عقله بنفسه.

فـإذا كان ثمّة علاقة وطيدة بين الأخلاق والبيداغوجيا، لدى كانط، فلا يعني أنهما ينتميان إلى المصـدر نفسـه، فالأخلاق تبقى قبلية، بينما التربية هي مكتسبـة تبدأ بالتجربة، وعلى هذا النحـو جـاءت دعوته في الأنوار إلى التجرؤ على اسـتعمال الإنسان عقلـه بنفسه، فكانت هي ذاتهـا إجابتـه عن سـؤال التنوير. فحالة القصـور هي إراديـة إذا ما رفض الإنسان اسـتعمال عقله اسـتعمالًا عموميًّا حرًّا، وبالتالي بقي معتمدًا على الآخرين في إرشاده وتوجيهه، والتفكير نيابـة عنه. فـإذا كانت التربية في مرحلـة الطفولة، تقوم عـلى الانضباط والتوجيـه والتنمية، فهـي كذلك لأجل تمكينه، فيما بعد، من الاسـتقلالية في التفكير، والخروج من حال القصور، إلى حـال الاعتـماد على الذات في الاسـتعمال الحر لعقلـه، ومن ثمّ الإبـداع والمعرفة، والتوجه في التفكـير، وهـذا هـو معنى التنويـر في صيغته الكانطيـة. وبلغة كانط: «إنَّ بلـوغ الأنوار هـو خـروج الإنسان مـن القصور الذي هـو مسؤول عنـه، والذي يعني عجزه عن اسـتعمال عقله دون إرشـاد الغير. وإنّ المرء نفسه مسـؤول عن حالة القصور هذه عندما يكون السّبب في ذلك ليس نقصًا في العقل، بل نقصًا في الحزم والشـجاعة في اسـتعماله دون إرشـاد الغير. تجرّأ على أن تعرف! كن جريئًا في اسـتعمال عقلك أنت! ذاك شـعار الأنـوار»[2]. ثم يستتبع قائلاً: «الكسـل والجـبن هما السّببان في أنّ عـددًا كبيرًا جدًّا مـن الناس يفضّلون البقـاء قُصَّرًا طوال حياتهم (...) وهما السببان أيضًا في أنه من السّهل على آخرين أن ينصّبوا أنفسهم أوصياء عليهم (...) وإذا كـان السـواد الأعظم من الناس يعتـبرون تلك الخطوة المحرِّرة مـن القصور خطِرة جـدًّا، فضلًا عن أنها مضنية، فلأنّ هـؤلاء الأوصياء يجِدّون في ذلك، متكفّلين بمراقبتهم بكلّ ما

(١) المصدر السابق، ص٥٩.
(٢) المصدر السابق، ص٨٥.

أتـوا من لطـف. ثمّ بعد أن يحكموا عـلى قطيعهم بالحمق (...) فإنهـم ينبّهونها إلى الخطر الذي يتهدّدهـا إن حاولـت المشي بمفردها»[١]، فعلى الإنسان الحـزم في أن لا يعير الخوف من التغيير، أو التفكير بحرية أي اهتمام، وأن لا يجعله سـببًا في إبقائه بحالة القصور. إن الاسـتعمال الحر للعقـل والأنوار هما صنـوان، لذلك كان التفكير مهمّة بالغة الخصوصية، فلا يمكن الاسـتغناء عنه، أو تفويضه لأحد، إنه أخص إمكانيات الإنسان العاقل، وهذا هو معنى التنوير الحقيقي، كما عبّر عنه كانط.

إنَّ أميـز مـا يميّـز تصـوّر كانـط للتنوير، أنـه لا يتحـدّث عن الاسـتعمال الحـر للعقل في جوانب شخصية وحسب، فهو لا يستوعب الطرح الفلسفي للأنوار إلا في صيغته العمومية؛ أي إنّ الاسـتعمال الحـر للعقـل موجّـه لأكبر شريحـة ممكنة من النـاس، وفي كـل المجالات، إنهـا النقيـض لأي وصاية عـلى العقل الإنساني. إنّ الأنـوار هي الحرية بأهـداف جمعية، بمعنى «لا حاجة لنشر الأنوار إلا إلى الحريّة، أي في الحقيقة إلى ما يعنيه هذا الإسـم من أمرٍ لا ضرر فيه إطلاقًا، أعني حرية المرء في أن يستعمل عقله استعمالًا عموميًّا في كل المجالات»[٢].

بيـد أنّ مـن إبداعات كانط الخاصة في ميدان حرية الفكـر، أنه جعلها مشروطة بقوانين العقـل المنتج لهذا الفكر، وبالتالي فحدود الفكر، هي حدود العقل نفسه، والتي يجب إدراكها قبل البدء باسـتعماله، ومن ثمّ اسـتعمال تلـك الحرية، ومن يتحدّث عـن حريّة خارج حدود العقل إنما يتحدّث عن فوضى؛ أي عن سـلوك يسيء لقيمة الحرية، وقد يقضي عليها حينما يمنح السلطـات السياسـية فرصة لإلغاء هـذه «الإباحية الفكرية» بحسب تعبـير كانط. إن العقل هـو المحـك الأخـير للحقيقة، ولديـه من القوانين مـا يجب الوقـوف عند حدودهـا. وللتدليل على حدود العقل، وأهمية حرية التفكير معًا، يذكر كانط ثلاث نقاط: «أولًا، يتعارض القَسْر [أو الإكـراه] المدني مع حرية التفكير. صحيح أنه يقـال: قد تُسلب حرية الكلام أو الكتابة من قِبل سلطة عليا، ولكنها لا تسلُبنا أبدًا حرية التفكير. ولكن ما عسى أن تكون أهمية تفكيرنا وصوابـه، إن لم نفكّر نوعًـا ما ضمن الجماعة مع آخرين نبلّغهم أفكارنـا و يبلغوننا أفكارهم! إذن يمكن القول إن هذه السلطة العليا التي تحجب عن الناس حريّة تبليغ أفكارهم علنًا تسحب منهـم أيضًـا حرية التفكير، وهـي الدرّة الفريدة التـي تبقى لنا رغم كل أعبـاء الحياة المدنية،

(١) المصدر السابق، ص٨٥ - ص٨٦.
(٢) المصدر السابق، ص٨٧.

ويمكـن بفضلها أن نجد علاجًا لكل شرور هـذه الحالة. ثانيًا، تتّخذ أيضًا حريّة التفكير بمعنى تتعـارض فيه مـع القَسْر المسلّط على الضمـير الخلقي، عندما ينصِّب بعـض المواطنين أنفسهم، أوصيـاء عـلى الآخرين في أمـور الدين، وبدل اسـتعمال الحجج يعملون عـلى تحريم كل نظر عقلي وذلك بواسـطة صيغ إيمانية مملاة. ثالثًا، تعني أيضًا حرية التفكير أن العقل لا يخضع لأي قانون آخر سوى القانون الذي يسنّه لنفسه، ونقيضها هو قاعدة استعمال العقل بلا قانون (...) فالنتيجـة الحتمية لغياب القانون علنًا في التفكير (أي التحرر من الضوابط الصادرة عن العقل) هـي أن حريّة التفكير تتحمّـل في النهاية تبعات ذلك، وأنها تضيع بالمعنى الحقيقي للكلمة»[1]. والمقصـود هنا أن حرية خارج حـدود العقل وقوانينه، تقضي على نفسهـا بنفسها، بأن تتحوّل إلى فـوضى. إنّ حريـة كانط هي حرية حدود العقل؛ أي حريـة الواجب الأخلاقي، وبالتالي فهي حرية قانونية مسؤولة.

إن عكـس حريـة في حـدود العقـل، هـو الفـوضى التي سـتفرض عـلى الدولـة التدخل لإنهائهـا، حينما ترى أن الحرية انسحبت إلى ضروب من المغـالاة، والثقة المتهورة، والإفراط في الاستقلالية العقلية، فتقضي هذه الحرية المنفلتة على ذاتها؛ لأنها «تُولّد ذلك النمط من التفكير الذي يسمى إباحية فكريّة، أي المبدأ الذي بمقتضاه لن يتم الإقرار بأي واجب. وعندئذ تتدخل السلطة حتى لا تنتهي الأوضاع المدنية ذاتها إلى الحد الأقصى من الفوضى (...) فإنها تلغي حتى حرية التفكير وتخضع هذا النشاط، كما حصل لأنشطة أخرى، للتعليمات السارية في البلاد، وهكذا تنتهي حرية التفكير إلى أن تقوّض نفسها بنفسها عندما تجرؤ على الاشتغال في استقلال عـن قوانين العقل»[2]. وهكذا كان لا بدّ للإنسان، لكي يتمتع بحرية التعبير، من أن يدرك أولاً حـدود تلك الحرية، وأن يعلم جيدًا أنها حرية مسؤولة ومشروطة بإرادة العقل العملي، ومناط مسؤوليتهـا، هو ما تفرضه حدود العقل، لا رغبته الشـخصية. وهذا ما يجب أن ينتبه له المربّي في مراحل البيداغوجيا التأسيسيّة.

إنَّ تنميـة الاسـتعداد التكويـني للخـير في الإنسـان، ودفعـه نحـو الاكتـمال، والتحرّر من أي سـلطة أو وصاية، ومن ثـمّ حريته في التفكير، والنقد، والبحـث عن المعرفة، وتطوير الـذات، والحريـة في كـل المجـالات، هـي الهـدف النهـائي لأيّ حركـة تنويريـة، فالحرية

(١) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص١١١ - ص١١٢.
(٢) المصدر السابق، ص١١٣ - ص١١٤.

هي الغاية النهائية من الدرس الفلسفي الذي وضعه كانط في التربية، وهو استكمالًا لمشروعة الأنثروبولوجي في التنوير، فكل حداثة هي قائمة على الحرية، وأي مشروع حداثوي لا يتخذ من الحرية هدفًا له، ليس بذي قيمة، ولذلك «يضع كانط شرطًا لكل تغيير تتخذه أنوار الحداثة منطلقًا لها، ويصوغه كالتالي: ((إن الشرط العام لاكتمالنا هو حرية التربية والحرية المدنية والحرية الدينية)). لقد وضعت الأنوار الحرية مبدأ لكل تفكير في المجال العملي. فالعملي، بتعريف كانط، هو ما يكون ممكنًا بفعل الحرية»[1]. إن فيلسوف التنوير يتوسّل باجتماع بشري أخلاقي وقانوني وحر في آن معًا، وبقدر ما يكون هذا الاجتماع هو ميدان الأخلاقية، والقانون المدني، بقدر ما هو اجتماع يتألف من أفراد أحرار، قادرين على الاستعمال الحر لعقولهم استعمالًا عموميًّا.

إنّ الأنوار بوصفها تربية للجنس البشري، تمثل حالة إصلاحية جذرية تتبنى استراتيجيات إعادة بناء العملية التعليمية برمّتها، وبالتالي إعادة صياغة القيم والمفاهيم المنوط بها قيادة السلوك الجديد في تربية فرد حر ومستنير، ولكن تبقى كل تلك الاستراتيجيات بلا قيمة فعلية ما لم تجد دعامة سياسية لها، وبعكس ما يشاع أحيانًا أن التنوير مشروع سياسي صرف، فهو يؤثر بالسياسي، ويعوّل عليه في الوقت نفسه، لذا فالتنوير بحاجة إلى حاضنة سياسية تتبّاه، وتدعمه، وتدفعه نحو التحقّق الفعلي، في علاقة تأثير متبادل بينه وبين السياسة. «وهكذا، لم تكن حداثة الأنوار تراهن على مشروعها السياسي والحضاري إلا بِرهانها على نجاح ذاتها كتربية للجنس البشري (...) لقد جعل مفكرو الأنوار التربية جزءًا من استراتيجية التغيير الاجتماعي والسياسي والثقافي. لأجل ذلك، لم يفصلوا بين قطاع التربية - وهو أحد حقول المجال العملي - وبين باقي قطاعات هذا المجال. فقد ربطوا أول الأمر تربية النوع البشري بتدخل الدولة متمثلة كتنظيم عمومي للحياة البشرية، وجعلوا بذلك التربية مسألة سياسية وليس مجرّد قضية بيداغوجية خالصة»[2]، فالإصلاح التربوي هو مهمّة السياسي، وبقدر ما تقدّم التربية إصلاحًا للطبيعة الإنسانية، وبخلق حالة تنويرية داخل الدولة، فإنها بالتالي حركة إصلاحية تنسحب لتطال ما هو سياسي كذلك.

(١) عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، ص٣٤.
(٢) المرجع السابق، ص٢٨ - ص٢٩.

أنثروبولوجيا كانط: رؤية نقدية

على الرغم من أن كانط حقق ظفرًا فذًّا في فلسفة الأنوار، فيما يخص الأخلاق والتربية والسياسة؛ أي على الصعيد الأنثروبولوجي في فلسفته العمليَّة، إلا أن حنا أرندت Hannah Arendt، في دراستها عن الفلسفة السياسية لدى كانط، تعتقد أنه ما زال يواجه إشكاليتين أساسيتين، ومن خلالهما تعتقد بانتصار أنطولوجيا هيدغر Heidegger، على الطرح الكانطي لموضوع الوجود الإنساني. فالإشكالية الأولى تتمثل باجتماعية الإنسان، فهو ليس عاقلًا ومفكرًا وفقط، بل هو بالضرورة كائن اجتماعي، ولذلك فهو عاقل مفكر، فالإنسان المعزول عن البيئة الاجتماعية لا تتم إنسانيته، بوصفه كائنًا مفكرًا، فالتفكير صفة الإنسان الاجتماعي. إن مَلكة التفكير هي التي تتشكل اجتماعيًّا، وبالتالي فأن يكون الإنسان مُفكرًا، متى وفقط، ما كان كائنًا اجتماعيًّا[1].

واستكمالًا لهذا الأمر، تطرح أرندت إشكاليتها الثانية حول سؤال الوجود (لماذا)، فتعتقد أن الإنسان يدرك وجوده مع هيدغر بشكل أفضل من تناول كانط له، فقد أجاب هيدغر عن السؤال الذي طرحه كانط، وأخطأ في الإجابة عنه على حد زعمها، حينما قام هيدغر في البحث في الوجود من حيث هو موجود؛ أي بمعزل عن سؤال الوجود، وذلك من خلال فكرة التطابق بين الإنسان والوجود. فلدى هيدغر لا وجود بلا إنسان، ولا إنسان بلا وجود، فالإنسان دومًا بحاجة لوجود لكي يصبح كائنًا موجودًا عاقلًا ومُفكرًا[2]. بينما كان سؤال كانط عن غاية الوجود، هو سؤال عن حدود وظيفة الفلسفة النظرية؛ أي سؤال عن العقل وحدوده، ومحاولة إجابته عن سؤال ثلاثي يفرضه العقل: ماذا أستطيع أن أعرف؟. ماذا يجب عليّ أن أفعل؟. أي أمل أستطيع أن آمله، أو ما ينبغي أن آمله؟. وبينما أجاب في كتابه (نقد العقل المحض) عن سؤال المعرفة الإنسانية، أجاب في كتابه (نقد العقل العملي) عن سؤال الإرادة الحرة للفعل الإنساني، أمّا في كتابه (الدين في حدود مجرّد العقل) أجاب أيضًا عن سؤاله الأخير عن الأمل والرجاء الإنسانيين[3]. ولكن المفارقة أن هذه الطروحات الثلاثة، انتهت بتصور ترانسندنتالي

(1) Hannah Arendt, Lectures on Kant's Political Philosophy, p 7 - 8.

(2) Ibid, p 12.

(٣) انظر، إمانويل كنت، نقد العقل العملي، ص١٨. انظر أيضًا، هنس زندكولر، المثالية الألمانية، المجلد الثاني، ص٧٠٧.

(متعال)، وذلك بالتوسّل بمبادئ أولانية افترض كانط أن العقل يفرضها على الفلسفة النظرية، بينما من وجهة نظر أرندت، هناك احتمالية للإجابة عن سؤال كانط. فالبشر دومًا لديهم نزوع نحو تعيين سببٍ ما لكلّ شيء، وبالتالي يتم فرض سؤالٍ وهمي عن الغاية، طالما أن الإنسان يميل دومًا لتصوّر غاية ما خلف هذه الطبيعة - الوجود؛ أي إنّ الإنسان كائن قصدي ينزع دومًا نحو تكليف نفسه بإجابة غير مهمّة عن سؤال غير مهم. وفي تناولها لهذه الإشكالية، تقوم أرندت بتفسيرها من خلال فكرة الخوف الإنساني، فالإنسان في جزع شديد يحمله على أن يطرح أسئلة هي بدورها تحمله إلى بحث وهمي عن بداية الوجود وغايته، ومن ثمّ البحث عن الكائن الأسمى، وهي جملة أسئلة تدل على طريقة خاطئة في النظر إلى الوجود. فكان بديلها التي دعت إليه، هو البحث في الوجود من حيث هو موجود؛ أي الشروع في البحث الفينومينولوجي في صيغته الهيدغرية، والذي يفترض ابتداءً إزالة سؤال الغاية الوهمي، وهو سؤال يكشف عن قصدية السؤال الكانطي، وميل الإنسان نحو افتراض علّة كافية للوجود. بينما تحاول أرندت أن تجيب عن مثل هذا السؤال، بتصحيح أخطاء كانط من خلال فلسفة هيدغر، وتوسله بالمنهج الفينومينولوجي[١].

يرى هيدغر أن مهمّة الفلسفة الأنطولوجية هي البحث في الوجود، والوجود الإنساني، وكينونته على الأخص، فهو بحث عن منهج يكشف الوجود من خلال الوجود نفسه، فكان المنهج الفينومينولوجي هو الحامل لهذه المهمّة بما يملكه من أدوات معرفية، **فالأنطولوجيا الأساسية مهمتها الرئيسية هي إمكانية السؤال عن الوجود، و إبراز الوجود من الموجود. ففي تحليله الأنطولوجي للإنسان، أو الدازين (الوجود هناك)، يرى هيدغر أن مثل هذا التحليل هو الكشف عن الأفق التأويلي لمعنى الكينونة بعامة[٢]. فهو يقدّم فلسفة لا نرى فيها الإنسان معرفيًّا في طبيعته، واجتماعيًّا وتاريخيًّا، وكلها أمور تشكل معرفة أنثروبولوجية فلسفية بالإنسان، لكنه موجود يشارك في الوجود؛ إنه** الدازين الذي يعيش بطريقة علائقية في الوجود، وبتأثير متبادل بينهما، **وهذا ما دفع هيدغر إلى إقامة أنطولوجيا فينومينولوجية.** فهو ينطلق من ضرورة تجاوز البحث في تلك الموجودات، إلى البحث في وجود الموجودات، كما تظهر هي ذاتها؛ أي أن يكون ذلك الظهور على النحو الذي يكون عليه، أي أسلوبه

(1) Hannah Arendt, Lectures on Kant's Political Philosophy, p 12 - 13.

(٢) انظر، هيدغر، الكينونة والزمان، ترجمة فتحي المسكيني، ص٦٩.

في الوجـود، فالظاهـرة لدى هيدغر ما يظهـر ذاته من ذاته، ولكن الظواهـر لا تكون متجليّة بشـكل مباشر، بل متحجّبة تحتاج إلى نشاط هرمينوطيقي للكشف عن وجودها. إنّ للإنسان - الدازيـن، وطبقًا لطريقة كينونته، نزعة لفهـم كينونته الخاصة، ولكن فهم ما هو موجود دومًا محجوب، وغير متكشـف علانية، ولذلك فهذا الدازين، برأي هيدغر، سيكون هو الأبعد على الصعيد الأنطولوجي[١]. ورغم ذلك تقع مهمّة معرفة الوجود المتحجّب على عاتق هذا الإنسان الذي يمتلك من الإمكانات ما يجعله يفهم وجوده بوصفه وجودًا هناك، فهو الكائن الوحيد الذي يمكنه أن يطرح السؤال عن الوجود، ومن هنا كان للوجود أسبقية أنطولوجية على الموجود.

إنّ هيدغـر يختلـف عـن كانـط، فالوجـود، لديه، ليـس معطى من علّـة كليّـة وكافية، بـل هو مُلقى هناك في العـالم المعيش، ويجب التوجه إليه بصفاء، وبـلا أحكام مسبقة قاصدًا فهمـه، ومثل هـذه الإمكانية، وبتأثير من هـسرل Edmund Husserl، مشروطة باتباع المنهج الفينومينولوجـي الـذي يُعنى بكشـف الوجود، وأسـلوب وجـود الموجود. ومثل هذا النشـاط الهرمينوطيقـي ليـس مغايـرًا للوصـف الفينومينولوجـي، فهو بوصفـه منهجًا يكمـن جوهره في التفسـير. فالفهـم، فيما يـرى هيدغر، هو قـدرة الإنسان على إدراك ممكنـات وجوده ضمن سـياق العالم الحياتي الذي وجد فيه، إنه ليس شـيئًا نمتلكه، بل هو شيء نكونه، إن الفهم شكل مـن أشـكال الوجـود، والأسـاس لكـلّ تأويـل، وهو متأصـل ومصاحـب لوجـود الإنسان. فالهرمينوطيقا بوصفها نظرية للفهم هي نظرية في التكشـف الأنطولوجي بلا أحكام مسبقة، ممّـا يعني محايـدة الدازين، ليكون ظهور الموجـود على النحو الذي يكون عليـه، وليظهر ذاته مـن ذاتـه، ولكن ما يزيد التعقيـد في هرمينوطيقا هيدغر اعتقاده بـأن التأويل على هذا النحو مستمـر، ففي كـل لحظة يوجد فهـم للدازين المنغمس في الوجود بالأسـاس، وهـذا ما يُسمّى بزمانيـة كينونة الدازين؛ إنها هيئة الكينونة التاريخانيـة ضمن وجوده الواقعي؛ أي «إن ماهية الدازين تكمـن في وجوده»[٢]. وهكذا، مـع هيدغر، تتقاطع الفينومينولوجيـا والهرمينوطيقا ضمـن سـياق الأنطولوجيا الوجودية، ليعتقـد بخطأ النظر إلى مشـكلة الهرمينوطيقا - التأويل بمعزل عن الوجود الإنساني، بل إنه يؤسّسها على وقائعية العالم وتاريخية الفهم في آن معًا[٣].

(١) انظر، المرجع السابق، ص٧٠.
(٢) المرجع السابق، ص١١٢.
(٣) لمعرفة مستفيضة عن هذا الأمر، انظر، المرجع السابق، الصفحات ٦٩ - ١١٧.

بينما استطاع كانط الأنثروبولوجي أن ينسحب نحو خلق حالة من التماهي بين معرفة الإنسان، ومعرفة الطبيعة، فطالما أن الإنسان هو كائن طبيعي عاقل، وأنه جزء من الطبيعة، فإن فهمه يمثل فهمًا للطبيعة نفسها، «لتصبح معرفة شمولية بالإنسان تتفرع إلى مبحثين: أولهما فيزيولوجي، والثاني براغماتي. و((تهدف المعرفة الفيزيولوجية بالإنسان إلى اكتشاف ما تصنعه الطبيعة به. أمّا المعرفة البراغماتية بالإنسان، فتهدف إلى اكتشاف ما يصنعه الإنسان بالطبيعة، باعتباره كائنًا حرًّا، أو ما يمكنه أو يجب عليه أن يصنعه بها)). وحرصًا منه على حضور بُعد العالم في كل معرفة بالإنسان، فقد أصرّ كانط على أن تكون معرفة براغماتية، ليست بسبب كون معارفها تمتد لتغطي أشياء العالم (...) بل لأنها على الخصوص ((معرفة بالإنسان بوصفه مواطنًا داخل العالم))»[(١)]، وبالتالي له أولوية الوجود، بوصفه غاية وليس وسيلة، وليس أدلّ على حرص كانط على هذا الربط، ومنح الأولوية البراغماتية للإنسان في الطبيعة، أكثر من تسمية كتابه بـ (الأنثروبولوجيا من منظور براغماتي)، فغائية الطبيعة هي تمكين الإنسان من السيطرة عليها، بعد اكتشافه هو لنفسه وقدراته.

وانطلاقًا من أولويَّة الوجود الإنساني، ومركزيته في الوجود، يعتقد كانط أنه لو تأملنا العالم من حولنا، وبمعزل عن الإنسان، سنكتشف أنه وجود عبث، حيث يصبح هذا العالم مجرَّد صحراء مقفرة على حد تعبيره. وبلا طائل ولا غاية نهائيَّة، إن لم يكن الإنسان موجودًا في هذا العالم ككائن عاقل ومفكر[(٢)]. بل إن «كان العالم بكامله يتكون من كائنات لا حياة فيها، أو حتى كائنات حيَّة جزئيًّا ولكنها غير عاقلة، إذًا فلن يكون لوجود مثل هذا العالم أية قيمة على الإطلاق، لأنه لن يوجد فيه أي كائن لديه أدنى مفهوم عن القيمة»[(٣)].

صفوة القول، إنّ محاضرات كانط في الأنثروبولوجيا، تنطوي على تنظير فلسفي للشؤون البشرية، وهي المحاضرات التي قد تعدّ خلاقة وملهمة للمدارس الفكرية، حيث إنه حاول تقديم «مبدأ العقلانية» من أجل مواطني المستقبل القادرين على توجيه أنفسهم، من خلال تقديم ملاحظات عن البشر وثقافاتهم، وهي الملاحظات التي كان لها الدور في تأصيل سياسات

(١) عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، ص١٥٩.
(٢) انظر، إيمانويل كانط، نقد ملكة الحكم، ترجمة سعيد الغانمي، ص٣٨٣ - ص٣٨٤.
(٣) المصدر السابق، ص٣٩١.

تتميّز بفهم عميق للموجودات والعلاقات البشرية[١]. ويلاحظ براين جاكوبز Brian Jacobs، وباتريك كين Patrick Kain، أن أحد الأهداف الصريحة للأنثروبولوجيا البراغماتية، لدى كانط، هو «مبدأ العقلانية» الذي يتمثله في كتاباته، وهذه الكتابات، برأيهما، هي المصدر لتوضيح مفهوم كانط عن العقلانية، وتحديدًا العقلانية العمليّة، وبالاقتران أو التناص مع نصوصه الأخرى، تمدّنا محاضرات الأنثروبولوجيا بتوضيحات مفيدة حول التفكير الاحترازي، أو التخطيطي لمستقبل الإنسان، والمجتمع البشري[٢]. فالوضع البيداغوجي في أنثروبولوجيا كانط، هو دومًا سلوك قائم في المستقبل، من أجل خلق إمكانية قيام مجتمع أفضل.

وبحسب رأي جاكوبز وكين، فإنَّ كتابات كانط في الأنثروبولوجيا هي غاية في الأهمية، ليس فقط جرّاء الأسئلة التي تطرحها هذه الكتابات في العموم، ولكن فضلًا عن ذلك، فهي واضحة، ولا زالت تتمتع بالانتشار والحيوية. ولقد أشار فيلهم دلتاي Wilhelm Dilthey في كتاباته أن أوردة الموضوع المعرفي، كما أنشأها كانط، لا تضخ دماء حقيقية، ولكنها تضخ عقلانية. فمحاضرات كانط في الأنثروبولوجيا تقدّم الموضوع المعرفي بوصفه مُستوطنًا في الجسد البشري الذي يعدّ مصدر ذلك الموضوع، ومتزامنًا مع فضائل تجعل من الموجود البشري كما يجب أن يكون؛ أي تجعل من الإنسان إنسانًا بالشكل الصحيح والحقيقي، ولذلك يجب الأخذ بهذه الفلسفة بكلِّ ما تقدمه[٣].

إنَّ البيداغوجيا موقف موجّه لخلق مجتمع مدني قائم على فلسفة الأخلاق والحق، لاجتماع بشري لا بدّ وأن ينعكس على النظام السياسي، فيؤثر فيه إيجابًا، بقدر ما يساند هذا السياسي تلك البيداغوجيا على التحقّق، فكما ذكر سابقًا، فالأنوار بحاجة لحاضنة سياسية تحقّقها، وذلك انطلاقًا من أن البشر كائنات عاقلة، وليسوا مجرّد آلات. إن كانط يتحدّث عن حرية في حدود الانضباط التربوي والقانون الأخلاقي؛ إنها القيمة الأخلاقية والسياسية لدولة حرّة يمكن أن تُنعت راهنًا بأنها «ليبرالية بحدود»، فيرى أن رئيس دولة لديه مثل هذا الشعب، هو وحده من يحق له أن يعد نفسه في دولة حرّة، فهؤلاء ليسوا، بتعبير كانط، سوى جيشه

(1) Brian Jacobs and Patrick Kain, Essays on Kant's Anthropology, p 3.

(2) Ibid, p 11.

(3) Ibid, p 6.

المستنير، «والحال أن من لا يخشى الظلمة لأنه مستنير، ولكنه يملك في ذات الوقت جيشًا كثير العدد وشديد الانضباط، ذاك وحده يستطيع أن يقول ما لا تجرؤ على قوله دولة حرّة: ((فكّروا قدر ما تشاؤون، وفي كل ما تشاؤون، ولكن أطيعوا)) (...) ذلك أن درجة عالية من الحرية المدنية تبدو مفيدة لحرية التفكير لدى الشعب وتفرض عليه مع ذلك حدودًا لا يمكن تخطيها (...) وبالفعل، لما أخرجت الطبيعة من الغشاوة الصلبة تلك البذرة[1] التي اعتنت بها بكل لطف، أعني الميل والنزوع إلى الفكر الحر، كان لهذا الميل بالتدريج انعكاسات على عقلية الشعب، بل انعكس في النهاية على مبادئ الحكم، الذي يجد من مصلحته أن يعامل الإنسان بما يتفق مع كرامته، إذ هو من الآن أكثر من آلة»[2].

إنّ كانط لم يستطع فصل الحداثة، وبالأخص التربية عن السياسة، فكانت رهنًا بالسياسي، ومعتمدة على جديّتهِ في إحداث حركة تنويرية حداثية في الدولة، بل كان جُلّ روّاد عصر الأنوار على علم بتشابك التربية كأمر عمومي مع السياسة، ولذلك «لإيمانهم بأنها أداة في يد الدولة لإعادة التوازن داخل المجتمع ورفع الفوارق بين الطبقات الاجتماعية. من المؤكد أن المساواة السياسية مبدأ من مبادئ الدولة كما تصورتها نظريات الحق السياسي قبل الثورة الفرنسية وبعدها. ولكن مع ذلك، تظل اللامساواة في القدرات الثقافية والفكرية قائمة بين أفراد هذه الطبقات؛ وهذا بالذات ما يجعل فئة عريضة داخل المجتمع لا تستفيد من كل الحقوق لحساب فئة أخرى تظل تابعة لها. لأجل ذلك، كانت التربية العموميّة التي تقيمها الدولة وسيلة أساسية لتحقيق المساواة في القدرات الثقافية بين أفراد المجتمع»[3].

إنّ البيداغوجيا، بما هي تحسين أبستيمي أخلاقي لأنثروبولوجيا النوع الإنساني، لدى كانط، تقوم على أهداف أربعة، هي، أولًا: التهذيب، وتعني منع الجانب الحيواني في النفس الإنسانية من التأثير في سلوكها، ليصبح كائنًا متحضرًا في مجتمع متحضّر. ثانيًا: التثقيف، وتعني التعليم، ورفع مستوى الثقافة والمهارة للفرد بوصفة كائنًا عاقلًا. ثالثًا: تحصيل الفطنة،

(١) يقصد كانط (بالبذرة) جميع الاستعدادات الطبيعية في الإنسان نحو الخير، فضلًا عن النزوع الطبيعي نحو الحرية، وبالتالي فالتربية لا تبدأ من الصفر، بل من مبادئ أولانية يجب تعزيزها في سلوك الإنسان. انظر، إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص١٦.

(٢) إمانويل كانط، ثلاثة نصوص، ص٩٣ - ص٩٤.

(٣) عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، ص٩١ - ص٩٢.

فالتربيـة تهدف لاكتساب الفرد فطنـة ومقدرة على التكيّف في مجتمعـه الإنساني، وهي دلالة، عـلى التحـضّر والمدنية. رابعًا: تكويـن الأخلاق، فلا بدّ للتربية من اكسـاب الفرد مقدرة على حسـن الاختيار للأمور الخيّرة، وهي الأمـور التي يستحسنها الجميع بناءً على فكر الذوق العام (أي مبـدأ العموميَّة في أخلاق الواجـب). وبالتالي فالتربية لا بـدّ أن تطّلع في مرحلة تكوينية للفـرد لتجعـل منه مهذبًا ومثقفًـا وماهرًا، وعلى خلق حسـن[1]. إنّ غاية الأنـوار هي الحرية، والعيش وفقًا للحرية هو ما يميّز الإنسان عن الحيوان؛ لأنه العيش وفقًا للمدنية والأخلاق.

الخاتمة

إن التربيـة نوعـان: تربية خاصة تبـدأ من الـذات والبيت والمدرسـة والجامعة، وأخرى عموميـة، هـي من مهام الدولة، وتتمثل في توفـير البيئة والقوانين، وكلّ ما يساعد على التنشـئة الأخلاقيـة لمجتمع مدني متحضّر. إن كانط يعوّل كثـيرًا، على التربية العمومية، فالتنوير رهنٌ بالسيـاسي، وبحاجته لأجل تحققه، وبالتالي فعلى الدولـة أن تأخذ دور التربية على محمل الجد، إن كانت تريد خلق مجتمع مدني إنساني يمارس الحرية والأخلاقية في آن معًا.

إنَّ مـشروع كانـط في الأنوار يعتمـد على التربية التي تشـكل جزءًا مهمًّا مـن أيّ عملية تنويريـة، فالتربيـة هي فنٌّ سياسـة أو قيادة النـوع الإنساني، بحيث يمكن أن يتشـكّل مجتمع إنساني جدير بالعيش المدني، وأهم أساس في حقيقة أيّ اجتماع بشري، هو العيش وفقًا للمدنية، وهذه الأخـيرة تفرض ابتداءً على المجتمع الإنساني مزاولـة فلسفة الحق والأخلاق. فمن خلال التربية يمكن للإنسان أن يكون منضبطًا، وصاحب آداب خُلُقية، وسـلوك متحضّر. إن التربية تتوجـه إلى تعديل سـلوك الفرد من خلال عملية قَسْر تمارس عليـه، في بادئ الأمر، فالانضباط لـدى كانط، يعني ترويـض الإنسان، وعدم انزياحـه نحو بعد لاأخلاقي، من أجل تشـكيل مجتمع إنساني سليم. فليست التربية ممارسة لعمليات ترويض وانضباط وحسب، بل هي تعليم الإنسان استعمال عقله بنفسه، ومن ثمّ منحه حقّه في ممارسة حريته والتوجه بالتفكير، فالتربية هي فعل موجه نحو المستقبل، أي نحو إمكانية قيام مجتمع بشري مدني بحق وحقيق.

(١) انظـر، عبـد الرحمـن بدوي، فلسفـة الدين والتربيـة عند كنـت، ص١٢٦ - ص١٢٧. انظـر أيضًا، كانط، ثلاثة نصوص، ص٢٢.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

١- ايونغ، ألفريد سيريل، (٢٠٠٤)، **الواجب من أجل الواجب**، ترجمة محمد مدين، بحث منشور في مجلة أوراق فلسفية، تحرير أحمد عبد الحليم عطية، العدد (١١)، القاهرة، (الصفحات: ١٨١ - ١٩٧).

٢- بدوي، عبد الرحمن، (١٩٧٩)، **الأخلاق عند كنت**، الكويت: وكالة المطبوعات.

٣- بدوي، عبد الرحمن، (١٩٨٠)، **فلسفة الدين والتربية عند كنت**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى.

٤- زندكولر، هنس. محررًا، (٢٠١٢)، **المثالية الألمانية**، المجلد الثاني، ترجمة أبو يعرب المرزوقي، فتحي المسكيني، ناجي العونلي، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبعة الأولى.

٥- منصف، عبد الحق، (٢٠١١)، **الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي: دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط**، المغرب - الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

٦- كانت، إمانويل، (٢٠١٤)، **تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق**، ترجمة عبد الغفار مكاوي، بيروت: منشورات الجمل، الطبعة الثانية.

٧- كانط، إيمانويل، (٢٠١٢)، **الدين في حدود مجرّد العقل**، ترجمة فتحي المسكيني، بيروت : دار جداول، الطبعة الأولى.

٨- كانط، إيمانويل، (٢٠٠٥)، **ثلاثة نصوص: تأملات في التربية. ما هي الأنوار؟. ما التوجه في التفكير؟**، ترجمة محمود بن جماعة، تونس: دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى.

٩- كانط، إيمانويل، (٢٠٠٩)، **نقد ملكة الحكم**، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت: منشورات الجمل، الطبعة الأولى.

١٠- كنت، إيمانويل، (٢٠٠٨)، **نقد العقل العملي**، ترجمة غانم هنا، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى.

١١- كوبلستون، فردريك، (٢٠١٠)، **تاريخ الفلسفة**: الفلسفة الحديثة من عصر التنوير في فرنسا حتى كانط، المجلد السادس، ترجمة حبيب الشاروني ومحمود سيد أحمد، القاهرة: المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى.

١٢- هيدغر، مارتن، (٢٠١٢)، **الكينونة والزمان**، ترجمة فتحي المسكيني، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى.

المراجع الإنجليزية

- Arendt, Hannah, (1989), **Lectures on Kant's Political Philosophy**, United States of America: The University of Chicago Press.

- Dean, Richard, (2009), The Formula of Humanity as an End in Itself, In: Thomas E. Hill (ed), **The Blackwell Guide to Kant's Ethics**. United Kingdom, Blackwell Publishing Ltd.

- Hill, E. Thomas, (2009), **Kant's Ethics**, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

- Jacobs, Brian, and Kain, Patrick, (2003), **Essays on Kant's Anthropology**, Cambridge University Press.

- Kant, Immanuel, (1997), **Lectures on Ethics**, Translated by: Peter Heath, Cambridge University press, United States of America.

- Kant, Immanuel, (1978), **Lectures on Philosophical Theology**, Translated by: Allen W. Wood and Gertrude M. Clark, Cornell University Press.

- Kant, Immanuel, (2002), **Groundwork for The Metaphysics of Morals**, Translated by: Allen Wood, Yale University press.

- Kant, Immanuel, (1950), **Religion Within the Boundary of Pure Reason**, Translated by: J.W. Semple, University of Toronto library.

- Kanz, Heinrich, (1999), **Immanuel Kant**. (1724-1804) in prospects the quarterly review comparative education, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, Paris.