



جامعة دمشق  
كلية التربية  
قسم أصول التربية

# الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي وأبعادها التربوية دراسة تحليلية مقارنة

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

إعداد الطالبة:

ديما عيسى محمود

إشراف:

الدكتور محمود علي محمد

الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية

٢٠١٥

## كلمة شكر

إن الشكر من تمام النعم، فالحمد والشكر لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، وبعد حمد الله وشكره ،يسرني أن أقدم مع خالص الامتنان والتقدير بالشكر الجزيل ، أستاذي ومعلمي الفاضل ومشرفي على الرسالة ، الأستاذ الدكتور **محمود علي مطلعي** تابعني خطوة - خطوة ، في رسالة الماجستير والدكتوراه ، لأبلغ ما بلغت من الدرجة العلمية، وبذل ما في وسعي لتذليل الصعاب ، وتجويد الرسالة ، فكان لغيرته الطويلة ومعرفته الفلسفية أبلغ الأثر في هذه الدراسة، ومهما عبرت بأسطر والصفحات لا أوفيه حقه، وله مني خالص الامتنان والعرفان بالجميل .

وأقدم بخالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء لجنة المناقشة الذين قدموا آراءهم وتوجيهاتهم القيمة . فلهم مني كل الاحترام والامتنان .

وإلى أرواح الشهداء الأبرار ، فلولا تضحياتهم لما كنا هنا .

## الإهداء

إلى هبيب القلب ورفيق الدرب ،الذي شاركني في السهر والتعب ،وكان له الأثر

العظيم في نجاحي ، فأهديه هذا النجاح . **زوجي سامر**

إلى الملاك الصغير الذي زين حياتنا **ابنتي لمار**

إلى الأب العظيم الذي أوصلني إلى كل النجاحات ، وفخرني في نفسي هب العظم .**أبي**

إلى الحبيبة الفاضلة وأدم الحنونة، إلى من حملت همي ،وقدمت لي الكثير . **أمي**

إلى من أهن إلى ذكرياتهم ،واشتاق لأجتمع معهم .**أخوتي (نجوى ،رنا ،مضر،رشا،**

**رنيم ،أنس) و أخص بالإهداء ،أخي الغالي مضر ،الذي ساعدني في ترجمة المراجع**

، حماك الله في غربتك .

إلى البيت الثاني الذي احتضنني ،وقدموا لي الدعم والمساندة . **بيت عمي**

إلى الأخوة الذين لا أنسى فضلهم أصهرتي (**محمود ،حسان ) أولاد عمي (عامر ،رامي)**

إلى روح الغالي،الذي كان الأخ والصديق والصهر والسند رحمه الله الشهيد البطل

**الرائد شرف رائد محمود (أبو جنى)**

إلى الغالية الحنونة،التي لم تتدخر من وقتها وجهدها في مساعدتي ،فكانت لي

الأخت والجاراة والصديقة . **أم علي**

إلى العصافير الصغار ،أحبكم جميعاً .(**هادي،حسن ،عيسى،نسمة ،جنى،ريتا، لمار ،آدم)**

إلى أصدقائي الذين لم ينسوا وجودي ،وسألوا عني ،وساندوني

## الفصل الأول:

### الإطار العام للدراسة

#### المقدمة

#### الإطار العام للدراسة

١. مشكلة الدراسة.....
٢. أهمية الدراسة.....
٣. أهداف الدراسة.....
٤. أسئلة الدراسة.....
٥. منهج الدراسة.....
٦. حدود الدراسة.....
٧. مصطلحات الدراسة وتعريفاته.....
٨. الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية.....

## المقدمة:

إن معرفة الإنسان بالطبيعة البشرية لها أهمية كبيرة، فرغم ما حققته البشرية من إنجازات علمية، وتقدم تكنولوجي، وثورة معلوماتية، ونهضة عمرانية، ومعلومات مثيرة في علم الكونيات، مازال الإنسان يجهل الكثير من جوانب ذاته ولا يعرف العديد من دوافع تصرفاته وسلوكه.

وليس ثمة ما يحير الفلاسفة أكثر من طبيعة الإنسان، ومن تناقضاته، يقول السير (آرثر كيت): "وليس في استطاعتنا أن نتبين حقيقة العناصر المعقدة المتنافرة، التي تتألف منها الطبيعة البشرية فالحب والبغض، والقسوة والرحمة، والأمل واليأس، والشجاعة والجبن، كل هذه توجد في الفرد الواحد نرى الإيمان والثقة المتبادلة يتعاقبان في النفس الواحدة مع الريبة والخيانة، والمرء يكون في لحظة ما مؤدب الأخلاق، ولكنه ينقلب فظاً في لحظة أخرى، وتراه في الوقت عينه صادقاً ومرتباً، كما تراه في ظروف خاصة يقتل ويسطو ويسرق ويخرج على كل الوسايا. (الكرمي، ١٩٩٥، من الانترنت) وهذا ما يسمى ازدواجية الحقيقة الإنسانية، كما عبر عنها سارتر، أي أن حقيقتي كإنسان هي نفسها محل بحث "إذ لا فواصل حقيقية بين ما أكونه وما لا أكونه حين يتعلق الأمر بكينونتي (Sartre,1993,101)

كل هذه التناقضات في الطبيعة البشرية تشكل صلب عمل التربية، فالتربية هي صناعة الإنسان والإنسان هو المادة الخام التي تعمل عليه التربية، فهو موضوع هذه التربية، والمربي هو الذي يصنع من هذا الإنسان إنساناً ذا مواصفات معينة، وإذا كانت النظرة إلى التربية على أنها صناعة الإنسان، فإن موقف المربي من طبيعة الإنسان كموقف الصانع من طبيعة المعدن الذي يريد أن يصنع منه ما يريد صناعته، والمربي بقدر ما يكون ماهراً في صناعة الإنسان، وبقدر ما يعرف عن طبيعة الإنسان، ومدى قابليته للتشكيل الذي يريده ومدى استعداداته لتحقيق الوظائف والأهداف المنوطة به في هذه الحياة، ومدى ما يلزم من إعداد وتوجيه لتحقيق تلك الوظائف والأهداف ينجح المربي في تحقيق مهمته التربوية، وبقدر ما يجهل تلك الأمور يخفق في التربية.

ومن هنا تظهر إشكالية الدراسة في مكونات الطبيعة البشرية ومصدر تناقضاتها وكيف تُفسر هذه التناقضات؟ وكيف يمكن تربية الإنسان في ظل وجود هذه التناقضات؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تطرحها الدراسة.

## ١ . مشكلة الدراسة:

إن الحديث عن الطبيعة البشرية التي عرفها الإنسان منذ القدم على أنها تكوين مزدوج من جسم وروح، أو جانب ظاهري وجانب باطني، يضعنا أمام إشكالية تأثير التناقض بين الجانبين الروحي و الجسدي بحسب الاختلاف بالاهتمامات من وجهة نظر هؤلاء الفلاسفة -موضوع الدراسة-، والتي لا تزال مستمرة و لم تتغير إلا مسيبتها وهناك تساؤلات كثيرة عن جوهر طبيعة الإنسان، وهل هي مجرد قابلية ؟ وتحدد بالتنشئة والظروف؟ وهل التنشئة تخلق طبيعة ثانية؟ وكيف يكتسب الإنسان معرفته؟، وما معيار التحقق من هذه المعرفة؟، وما طبيعة العقل ؟ وهل له طبيعة واحدة؟ ، أم له طبائع متعددة بمقدار تعدد الثقافات؟ وما هي الدلالة الكبرى التي تشير إليها حقيقة التباين الثقافي بين الأمم؟ وهل لكل أمة عقل خاص بها، أم إن للعقل البشري جوهر ثابت لا يتنوع؟.

والإنسان جوهر الوجود وأهم ما فيه، حيث غدا من أهم الإشكاليات التي تتناولها الفلسفة فهو موجود متناقض، غامض .تعددت الدراسات الفلسفية للإجابة عن إشكالية ما الإنسان؟ ولكن قلّة الدراسات التي تتناول موضوع تربية الإنسان في القرنين السابع عشر والثامن عشر، على الرغم من قدم هذه المشكلة فهي قديمة قدم الفلسفة ذاتها، وهي محورها ونقطة المرتكز فيها.

كل ذلك يوضح أهمية دراسة مشكلة الاختلافات في النظرة إلى الطبيعة البشرية عبر العصور، وما طرحته هذه التناقضات من أفكار، وما تمخض عنها من تجارب تربوية تعكس هذه الأفكار الفلسفية، فالهدف من محاولة تعريف الإنسان ليس معرفته نظريا بل تحقيقه عمليا في الواقع سعيا لبناء هوية إنسانية مركبة وكونية، تساهم فيها جميع الخصوصيات دون استثناء.

وانطلاقاً من الدور الذي تقوم به التربية في تنمية الطبيعة الإنسانية وترقيتها منذ نشأة البشرية، وانطلاقاً من دور التربية عبر العصور ، ستجري الباحثة هذه الدراسة على النظرة إلى الطبيعة البشرية في عصر التنوير ،- والفرنسي قبل كل شي - لأنه أعطى العالم نظريات عملية لتربية وتعليم الفرد في إطار تاريخنا الحديث، وتختلف عن تلك النظريات التي سبقتها في القرون الوسطى ، واختلف المتنورون بالرغم من وحدة توجههم فيما بينهم ، فكان روسو طبيعي النظرة ، وهلفسيوس حسياً ، دولباخ مادياً ، وجمع فولتير التيارات السابقة، فلم يكن أحادي النظرة ، وأفكاره عن التربية تتوزع في العديد من مؤلفاته ، وهذا ما انعكس على التجارب التربوية لهؤلاء الفلاسفة ومن هذه التناقضات على سبيل المثال ،

اعترافهم أو عدم اعترافهم بتقسيم الناس الى مربين ومتربين ، وفي الوسط هناك عوام الشعب الذي لا حاجة لتتويهم ومن للتناقضات أيضاً أننا لا نجد عند فولتير برنامجاً تربوياً مثل ما هو عند روسو ، وهذه التناقضات تقودنا إلى ضرورة التحليل للطبيعة البشرية وأبعادها وانعكاساتها التربوية سواء كان ذلك في ألمانيا أو فرنسا أو انكلترا، ونظراً لصعوبة الإحاطة بفلاسفة عصر التنوير كلهم، وجدت الباحثة أنه من الضروري الاقتصار على فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير (Voltaire) ، (روسو (Rousseau) ، (هلفسيوس (Hilvisusse) ، (دولباخ (Holbagh))، وهم من الفلاسفة الأكثر إسهاماً في الفكر الفلسفي عامة والتربوي خاصة ، وذلك لتحقيق الفائدة المرجوة وحتى تتمكن الباحثة من الإحاطة بالموضوع من كل جوانبه ، وإجراء المقارنات التي توضح أوجه التقارب والاختلاف في نظرة هؤلاء الفلاسفة للطبيعة البشرية، ومن هنا يمكن تحديد إشكالية الدراسة بالسؤال التالي.

➤ ما الأسس الفلسفية لفهم الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير ، روسو ، هلفسيوس ، دولباخ) موضوع الدراسة، وما أوجه الاختلاف والاتفاق في آرائهم في فهم هذه الطبيعة؟ وكيف انعكست رؤيتهم الفلسفية للطبيعة البشرية في نظرياتهم وتجاربهم التربوية؟

## ٢. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من النقاط الأساسية التالية التي تشكل ركائز تبرز أهمية الدراسة وهي :

- ❖ أهمية معرفة الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير ، روسو ، هلفسيوس ، دولباخ). وما لها من أهمية في عملية فهم قدرات الإنسان وامكانياته، وكيفية تنميتها وفي معرفة سلوكه وكيفية تعديله ، من خلال عمل التربية.
- ❖ أهمية معرفة الطبيعة البشرية في مجال نجاح التربية، فالإنسان موضوع التربية ومن ثم يجب فهم طبيعة هذا الإنسان حتى تتحسن تربيته ، وحتى يمكن التعامل معه على أساس رشيد، وتكييف المناهج الدراسية والعملية التربوية وطريقة التدريس لتنمائي مع طبيعة التعلم، وتكون محققة للأهداف المنشودة منها..

❖ أهمية الكشف عن مفهوم الطبيعة البشرية في وجهات نظر فلاسفة عصر التنوير (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ)، وتباين الآراء حولها، وما ترتب على ذلك من اختلاف في اتجاهات التربية وأساليبها.

❖ أهمية الكشف عن أهم التطبيقات التربوية لمفهوم الطبيعة البشرية ،لتساعد صانعي القرارات ،فمن المتوقع أن تسهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في بناء صورة أوضح عن أساليب التربية، وفق رؤية فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ)، وكيفية ممارستها من قبل القائمين بالعمل التربوي بصورة تحقق الأهداف التربوية منها، وتقديم المقترحات لتعزيز الجوانب الإيجابية والحد من الممارسات السلبية.

### ٣. أهداف الدراسة:

#### تهدف الدراسة إلى:

٣ . ١ كشف النظرة الفلسفية للطبيعة البشرية في الفلسفات السابقة للتنوير (اليونانية ،الفلسفة الإسلامية ،الفلسفة المسيحية ، فلسفة عصر النهضة).

٣ . ٢ التعريف بفلاسفة التنوير (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ).

٣ . ٣ تعرف الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي لعصر التنوير .

٣ . ٤ استخلاص الأبعاد التربوية لفكر فلاسفة التنوير (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ).

٣ . ٥ تقصي أوجه الشبه والاختلاف بين فلاسفة التنوير (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ).

### ٤ . أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وضعت الباحثة مجموعة من الأسئلة تسعى الدراسة للإجابة عنها وهي:

- كيف تجلت النظرة إلى الطبيعة البشرية في الفكر الفلسفي السابق لعصر التنوير؟
- ما هي الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تأثر بها فلاسفة التنوير (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ).
- ما الأسس الفلسفية لفهم الطبيعة البشرية عند هؤلاء الفلاسفة (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ) موضوع الدراسة؟

- ما هي مكونات الطبيعة البشرية في فلسفة كل من (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ)؟
- كيف فهم الفلاسفة (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) الخير والشر في الطبيعة البشرية ؟
- ما مفهوم حرية الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) وما تجلياتها؟
- ما أوجه الاختلاف والاتفاق بين آراء هؤلاء الفلاسفة (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) في فهم الطبيعة البشرية؟
- كيف انعكست الرؤية الفلسفية للطبيعة البشرية عند (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) في نظرياتهم وتجاربهم التربوية؟

#### ٥. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهج التحليل والمقارنة، لتحليل أفكار فلاسفة التنوير الفرنسي، (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) ، وتفسيرها والوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة ، ورصد تجليات هذه الأفكار الفلسفية في ميدان التربية، ثم المنهج المقارن، وقد لجأت الباحثة لهذا المنهج بوصفه منهجاً علمياً لمعرفة مدى تطابق وتباين آراء الفلاسفة موضوع الدراسة، فهو المنهج المناسب لهذه الدراسة، وهو يساهم في توضيح التشابه وإبراز التناقضات في أفكار كل من الفلاسفة موضوع الدراسة.

#### ٦. حدود الدراسة:

- حدود زمنية: عملت الباحثة على انجاز الدراسة في الفترة الواقعة بين (٢٠١١-٢٠١٥ )
- حدود مادية: فلاسفة التنوير الفرنسي :تعددت آراؤهم وأفكارهم وتنوعت نظرياتهم حول الطبيعة البشرية، لتشكل هذه الحركة التنويرية التي سطعت أنوارها في فرنسا، وامتد سطوعها على العالم كله، وبنظراً لصعوبة الدراسة في أفكار كل فلاسفة التنوير الفرنسي، ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف في أفكارهم وتجاربهم التربوية، اكتفت الباحثة في هذه الدراسة بأبرز هؤلاء الفلاسفة وهم حسب التسلسل التاريخي .

❖ فولتير (Francois Maria Arouet (Voltaire) (١٦٩٤، ١٧٧٤)

❖ روسو (Jean Jacques Rousseau) (١٧١٢-١٧٧٨)

❖ هلفسيوس (Claude Adrien Helvisusse) (1771\_1715)

❖ دولباخ (Baron d Holbagh) (1789-1723)

• حد الموضوع : الطبيعة البشرية في فكر (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ)

٧- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية :

٧-١- الطبيعة لغةً ، "الطبيعة" في اللسان العربي يشير إلى الفطرة، والجبلة والخلقة ..، ويقترن لفظ "الطبع" ويستعمل غالباً للإشارة إلى الجانب السيكوأخلاقي عند الأفراد . (معجم لسان العرب)

٧-٢- الطبيعة البشرية : المقصود بها الكائن البشري (الإنسان) ، من حيث مكوناته، وأصله وتناقضاته ونوازه وخيره وشره ، وحرية ومسؤوليته وتربيته .

٧-٣- التنوير : حركة فكرية ظهرت في نهاية القرن السابع عشر ومطلع القرن الثامن عشر ، واعتمد فلاسفتها على التحليل والنقد للمعرفة والدين والنظم السياسية والاجتماعية، آمنت هذه الحركة بقدرة العقل على تحقيق التقدم والترقي ، وكفايته في توجيه الحياة، وطرحت الحرية شعاراً وهدفاً لتخليص الإنسان من الاستبداد ، وتحرير عقله من الرواسب الفكرية (بيرلين ، ١٩٨٠ ، ٨-٩) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً : بأنه الأفكار الثورية الجديدة للفلاسفة -موضوع الدراسة- (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) حول مفهوم الطبيعة البشرية ، والتي شكلت نقلة نوعية في نظرة المجتمع للإنسان وكيفية تربيته .

٧-٤- فلاسفة عصر التنوير الفرنسي : تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم الفلاسفة الذين عاشوا في القرن الثامن عشر ، وكان لهم إسهام ودور بارز في حركة التنوير في فرنسا ، وحددتهم الباحثة في حدود الدراسة وهم (فولتير ، روسو ، هلفستايوس ، دولباخ) .

٧-٥- الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية : تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها التطبيقات التربوية المنبثقة من أفكار الفلاسفة حول تربية الإنسان ، وتشكيل طبيعته البشرية .

## ٨- الدراسات السابقة :

## ١.٩ الدراسات المحلية:

٨. ١.١ دراسة محمد (١٩٨٨) بعنوان (الطبيعة البشرية عند جان جاك روسو)، دمشق، سورية.

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية

ما هي النظريات السائدة عن الطبيعة البشرية قبل روسو؟ وما هي الحالة الطبيعية وكيف تم التشكل الاجتماعي للطبيعة البشرية عند روسو؟، والطبيعة والفضيلة والحالة الإنسانية وجوانبها الأخلاقية؟، وما هي الأخلاق العامة لتربية روسو؟ وما هو دورها في تشكيل الطبيعة البشرية عند روسو؟، وقد حققت الباحثة أهداف الدراسة، وأجابت عن الأسئلة السابقة بتحليلها فكر الفلاسفة منهجياً، معتمدة على آراء متعددة للباحثين والكتاب في فكر روسو، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأداتها هي التحليل، وحققت الباحثة أهداف الدراسة بالإجابة عن الأسئلة السابقة، حيث أكدت على أهمية التربية الطبيعية في فكر روسو.

٨. ١.٢ دراسة عبود (١٩٩٤) بعنوان (نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي)، موسكو، روسيا.

أجرى الباحث دراسة مقارنة بين نظرية التربية عند روسو، ونظرية التربية عند كلود أدريان هلفسيوس، وعرض فيها تربية روسو الطبيعية والأخلاقية، وأشار فيها الباحث إلى أهمية الحرية في نظام التربية عند روسو وهلفسيوس، وركز الباحث في دراسته على عصر التنوير الفرنسي، والأبعاد التربوية للمفاهيم الفلسفية وكيفية توظيفها في طرق التدريس وأساليبه ووسائله، والعلاقات التربوية في إطار العمل التربوي، وعرض الباحث في النهاية أهمية فلاسفة التنوير الفرنسي على الفكر التربوي، عارضاً التناقضات والاختلافات في أفكارهم وخاصة (روسو وهلفسيوس وجزئياً فولتير) مؤكداً في النتيجة على ضرورة دراسة إرث التنوير، وخاصة الفرنسي، كمقدمة ضرورية للحركة النظرية القادمة.

٨. ١. ٣ دراسة علي محمد (١٩٩٧) بعنوان الحرية في التربية عند جان جاك روسو دمشق، سورية.

سعى الباحث في بحثه إلى إبراز الأهداف التالية :

- ❖ التعريف بروسو والبيئة التي عاش فيها .
- ❖ ما مفهوم الحرية في عصر التنوير و الفرق بين الحرية السياسية وحرية التربية .
- ❖ التعريف بمبادئ التربية الطبيعية عند روسو؟.
- ❖ ما تجليات الحرية في التربية عند روسو؟
- ❖ إيضاح مدى التناقض في فكر روسو عامة والحرية خاصة .
- ❖ تأثيرات أفكار روسو في ميدان التربية .
- ❖ وقد حقق الباحث أهداف الدراسة وأجاب عن الأسئلة السابقة بتحليله فكر روسو منهجياً معتمداً على آراء متعددة للباحثين والكتاب في فكر روسو، و استخدم الباحث المنهج التحليلي، وتوصل الباحث في النهاية إلى تحديد مبادئ التربية في فلسفة روسو التربوية، ودراسة علي محمد تلامس المشكلة التربوية في دراستنا، من خلال موضوع الحرية في تربية روسو.

٨. ١. ٤ دراسة صالح (٢٠٠٨) بعنوان التنوير الفرنسي من توغو إلى فولتير، أريد الأردن.

هدفت الدراسة إلى توضيح تطور فكرة التنوير من خلال المقارنة بين فلسفة توغو (Tugot) (١٧٢٧-١٧٨١) وفلسفة فولتير ( ١٧٧٤، ١٦٩٤) ومعاصريهم ، حيث كان توغو ناطقاً باسم فلاسفة التنوير الأوائل ، الذين لم يفتحوا المعركة مع رجال الدين المسيحيين ، بل كانوا

يصفقون للتقدم الذي يحرزه العلم والتكنولوجيا، والتاريخ في ذلك العصر، وكانوا ينادون بتطبيق المنهجية النقدية العقلانية، وإجراء بعض الإصلاحات الاقتصادية والسياسية، ويطالبون بالتسامح في مجال الشؤون الدينية، ولكن دون أن يعني ذلك أنهم كانوا يريدون هدم النظام القائم أو تقويض الإيمان التقليدي. أما فولتير وبيرو ومونتسكيو وسواهم كانوا يتهيبون الدخول في معركة مكشوفة مع الدين المسيحي الراسخ في العقلية الجماعية مئات السنين. ومن نتائج الدراسة، أن فولتير كان يتحدث عن التنوير بصيغة المفرد (Lumiere)، لا الجمع (Lumieres)، وكان يريد بذلك إقامة تمييز بين المعنى التقليدي والحيادي للكلمة (أي تجميع المعارف والعلوم) وبين المعنى النقدي الحديث (أي نقد العقائد الدينية المسيحية). في حين كان توغو يعتقد بأن المسيحية كانت تمثل النور الجديد، وهو نور أعظم بألف مرة من نور الآداب والفلسفة، لأنه نور الهي لا نور بشري، ولكنه في عام (١٧٥٣)، راح يفصل التنوير عن الدين! حيث بدأ يتأثر كغيره بأفكار الفلاسفة، فترك الكنيسة وراح يتوجه نحو اعتناق الدين الطبيعي، أي العقلاني، الذي دعا إليه في كتابه الجديد: «رسائل حول التسامح»، فراح ينقلب على مواقفه السابقة.

هذا وتوجد مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الطبيعة البشرية، على الرغم من أنها تطرقت لدراسة موضوع الطبيعة البشرية عند فلاسفة تنويريين ليسوا فرنسيين، إلا أنها ومن خلال اطلاع الباحثة عليها، فيها إشارات كثيرة لأفكار فلاسفة التنوير الفرنسي، مثل دراسة السيد محمد، (٢٠٠٦) بعض قضايا التربية في الأحاديث القدسية وتطبيقاتها المعاصرة.

## ٨. ٢ الدراسات الأجنبية:

٨. ٢. ١. دراسة دونير لوكا (١٩٧٤) Lokka, D بعنوان (دراسة تحليلية لمادية لهفستيروس) X.H.Момджяна.примеч.М.Н.Делограмматика، Explication Study of Gelvesty materialism، موسكو، روسيا.

قام الباحث بتحليل المؤلفات الكاملة باللغة الروسية لهفستيروس عن الإنسان

هدفت الدراسة إلى تعرف الإعداد الجيد للمؤسسات التعليمية

- الفكر الفلسفي التنويري
- عصر التنوير في الفلسفة الفرنسية
- المادية الفرنسية في القرن الثامن عشر
- ميزات التعليم في فلسفة هلفستوس كمثال للمادية الفرنسية وعصر التنوير .

ومن نتائج الدراسة :بينت الدراسة أهم الخصائص التي ميزت فلسفة التنوير الفرنسي بشكل عام وفلسفة هلفستوس بشكل خاص.وهي كالتالي:

(المكان المخصص للتعليم ،الصرامة والانضباط الشديد ،التشجيع وتنمية روح المنافسة ،الإعداد الجيد للمعلم ،الصلابة والتربية البدنية)

**Список литературы диссертационного ( ٢٠٠٥) أندريفيا ٢، ٢، ٨  
исследования  
кандидат философских наук Андреева, Ольга Александровна, год**

دراسة ( Andreeva ) بعنوان : الطبيعة والثقافة في فلسفة التنوير الفرنسية،أطروحة

دكتوراه ،روسيا ،المكتبة العالمية الإلكترونية.

هدفت الدراسة إلى التعريف بالفلسفة الحديثة والقديمة ،وتفسير وفهم طبيعة وخصوصية مفاهيم الطبيعة والاصطناعية، والطبيعة والثقافة، وكشف طبيعة العلاقة بين الطبيعة والثقافة ،باعتباره الامتداد الطبيعي للحياة ،و التعريف بالطبيعة والمجتمع في فلسفة التنوير الفرنسية ، (نظرية القانون الطبيعي )، والطبيعة والعقل في فلسفة جان جاك روسو ، وهلفستوس.

ومن أهم نتائج الدراسة، حل التناقض بين الطبيعة والثقافة يكون في حل مشكلات الفلسفة الحديثة الحضارة في فلسفة روسو تعني عبادة العقل والطبيعة، والتأكيد على نداء الطبيعة يبدو وسيلة للعثور الأنشطة التعليمية ،وطريقة من أجل الحفاظ على سلامة وانسجام الكون،ولتشكيل العلاقة بين الإنسان والمجتمع يتحقق بالتفاعل بين الطبيعي و الاصطناع، وإن فساد الحقوق الاجتماعية من

وجهة نظر هلفستوس وروسو يكون في انتهاك العلاقة بين طبيعية إيجابية في الإنسان والاستخدام الجائر للسلطة السياسية .

8. 2. 3 دراسة ( Alain Rey, Frederic Duval ) آليان ري ، وفريدريك دوفال ( ٢٠٠٧ ) بعنوان (diversification and Philosophy on eighteen century) ، التنوير والفلسفة في القرن الثامن عشر ، London، New York .

وضع فيها الباحثان مجموعة من الأهداف ، كان كل فصل من بحثهما مخصص لهدف معين وهي كما جاءت بالدراسة:

- ما هو التنوير؟ كان لفرنسا عموماً دورٌ بارزٌ في تطوير الحضارة الأوروبية في القرن الثامن عشر ، فكانت الفرنسية لغة التنوير، وحركة التنوير هي الكونية المستمدة من عالمية لحالة الإنسان، وبالتالي هي حركة يؤثر فيها جميع المثقفين في أوروبا ، ولكن لغتها هي اللغة الفرنسية
- من هم فلاسفة التنوير؟ من هؤلاء الفلاسفة الذين كانت لهم إسهامات بارزة ديدور الذي عبر عن أفكار التنوير في ((موسوعة ديدرو)) ، ١٧٥٠ ، وجاء بعده فولتير بمؤلفات هامة ١٧٦٥ ، وروسو ١٧٧٨ ، وديدور ، ١٧٨٤ )
- كيف تم نشر التنوير؟ من خلال (المعارض التجارية والأكاديميات والمكتبات)
- ما هي الأفكار والمثل العليا للتنوير؟ تطور الفكر والتنوير حول موضوعين رئيسيين هما : العودة إلى الطبيعة ، والسعي لتحقيق السعادة. حيث ندد الفلاسفة بالأديان والقوى الاستبدادية المسؤولة عن ظهور الشر في العالم ، وحتى إعادة تأهيل الطبيعة البشرية ، أو الخطيئة الأصلية وجد لها بديل ، حيث أن السعي لتحقيق السعادة الفردية أصبح بديلاً على الأرض ، من المحاولة للحصول على رضا الكنيسة في الدنيا والآخرة. في الحكم على ، شريطة أن لا تتعارض السعادة الفردية مع سعادة الآخرين وهي ( الربط بين النظرية والممارسة والنزعة الإنسانية ، وتأكيد دور العقل ومكانة الإنسان في المجتمع )

- ٨. ٢. ٤. دراسة Dorinda , Aotrame دوريندا أوترام (٢٠١٠) بعنوان Epoch ( of diversification ) عصر التنوير ، London .
- هدفت الدراسة إلى التعريف بالتنوير؟ والذي كان في صلب الجدل بين المثقفين الأوروبيين والخلفية الاجتماعية للتنوير، وركزت الباحثة على الخلفيات التاريخية الاجتماعية والتي أنتجت هذا الكم الهائل من أفكار التنوير ،وما نتج عن تغيرات اجتماعية وسياسية ضخمة، وأهمها ظهور الوثنية الحديثة الدين والتنوير، و ركزت الباحثة على سرد تاريخي لتحرر العالم من الخرافة والتغيرات الحاصلة في القيم الدينية.
- ومن أهم نتائج الدراسة تناولت الباحثة أن العلم تحديداً إطاراً غير مستقر للمعرفة في القرن الثامن عشر ،وكان عليه أن يخوض معترك إشكاليات كبرى لإثبات الوجود على غرار العلاقة بين الإنسان والطبيعة.

### ٨. ٣. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الدراسة التي ستقوم بها الباحثة هي الدراسة الأولى من نوعها في الجمهورية العربية السورية وذلك من ناحيتين: الأولى أنها سوف تسلط الضوء على موضوع الطبيعة البشرية من زاوية تربوية، ومن ناحية أخرى ستكون الدراسة لأفكار فلاسفة عصر التنوير ،الذي اشتهر بأنه عصر العقل والانفتاح التربوي.

هذا وتلتقي الدراسة في هدفها مع دراسة (محمد، ١٩٨٨) فهي تناولت موضوع الطبيعة البشرية عند روسو من زاوية فلسفية، الذي يعد أشهر فلاسفة التنوير الفرنسي، في حين أن الدراسة الحالية تتناول موضوع الطبيعة البشرية من زاوية تربوية، وكذلك تتقاطع دراسة منيرة مع دراستي الحالية في تحليل مفهوم الطبيعة البشرية فقط، ولكن عند فيلسوف واحد من فلاسفة التنوير ألا وهو روسو ،أما الكشف عن الأبعاد التربوية فإن دراسة منيرة لم تتطرق لها أو تتناولها بالدراسة والتحليل، فهي حللت الطبيعة البشرية من زاوية فلسفية، في حين أنه الهدف الأساسي لدراستي تحليل الأبعاد التربوية .

هذا وتتقاطع الدراسة الحالية مع دراسة (عبود، ١٩٩٤) بنقطتين: النقطة الأولى هي المرحلة التاريخية لموضوع الدراسة (عصر التنوير الفرنسي)، والنقطة الثانية هي النظريات التربوية التي تشكل هدفاً

أساسياً لبحث عبود ،حيث أن البعد التربوي لمفهوم الطبيعة البشرية هو الهدف الأساسي للدراسة الحالية.

وكذلك تتقاطع الدراسة الحالية مع دراسة (Hume,w.h) من حيث الموضوع ألا وهو موضوع الطبيعة البشرية ،وتختلف معها في المرحلة التاريخية والفلسفة المطروحة أفكارهم في الدراسة، حيث أن الباحثة اقتصرت على أفكار فلاسفة عصر التنوير الفرنسي موضوع الدراسة،وتتلاقى الدراسة الحالية مع دراسة (Aotrame , 2010) ، وسوف تعمل الباحثة على الإفادة من دراسة (Aotrame ,2010) مرجعاً للباحثة في التعرف على تأثير التحولات الأساسية التي طرأت على النظم التربوية في عصر التنوير .

وتتلاقى الدراسة الحالية مع دراسة (صالح ،٢٠٠٨) (Aotrame، 2010 و Rey) في الحدود الزمنية للبحث ألا وهو القرن الثامن عشر أو عصر التنوير وتوصلت الباحثة في الدراسة الحالية إلى النتائج ذاتها من حيث أن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية هي التي فجرت الأوضاع في أوربا قبيل التنوير ودفعت الفلاسفة إلى الكتابة وتحريض الناس على الثورة والانتفاضة.

وأفادت الباحثة من دراسة (Lokka,1974) في التعرف على خصائص فلسفة التنوير،ونقلت الدراسة الحالية مع دراسة (Lokka,1974) في النتائج التي توصلت إليها الباحثة ،بعد تحليل فكر هلفستينوس حول ميزات التعليم عند هذا الأخير،والتي تمثلت بالنظام والصلابة والتربية البدنية وتنمية روح المنافسة ،إضافة إلى الإعداد الجيد للمؤسسات التعليمية .

والدراسة الحالية تتقاطع مع الدراسات باللغة الروسية في حدود الدراسة ألا وهي عصر التنوير الفرنسي ،وذلك في دراسة ( أندريفيا ،٢٠٠٥ ) وأفادت الدراسة من دراسة أندريفيا في الفترة الانتقالية بين التنوير وماقبل التنوير ،وكيف برز الاهتمام بالعقل . ودفاع هلفستينوس عن الطبيعة البشرية ضد تصرف روسو حيث افترض روسو أن تشويه الحضارة الطبيعية في الإنسان يؤدي إلى الشر والظلم. ودافع هلفستينوس فيما يتعلق بالتأثير السلبي للرجل "المتحضر" ، وكذلك تتقاطع الدراسة الحالية مع دراسة ( أندريفيا ،٢٠٠٥ ) في النتيجة التي توصلت إليها الباحثة فيما يتعلق بالعلوم والفنون ، و كيفية بناء السلطة السياسية، تبين أن السبب الرئيسي ل "الفساد" في الحقوق الاجتماعية ليست الثقافة، وإنما انتهاك للعلاقة بين طبيعية إيجابية في الإنسان واستخدام الجائر للسلطة السياسية، والنتائج الإيجابية التي توصل إليها هلفيستينوس من تقدم العلم والفن على تنمية المجتمع ككل ولكل فرد على وجه الخصوص.

وعملت الباحثة على الاستفادة من كل الدراسات السابقة، سواء من حيث المعايير المطروحة للتحليل فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الطبيعة البشرية، أو من حيث الفترة الزمنية وذلك بالنسبة للدراسات التي تناولت عصر التنوير.

هذا وقد وجدت الباحثة مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الطبيعة البشرية مثل دراسة **الطبيعة البشرية عند ألفرد أدلر (٢٠٠٥)** وقام بترجمته للعربية عادل نجيب بشرى ، والتي استعرض فيها موضوع الطبيعة البشرية من وجهة نظر نفسية، وعرض فيها نمو وتطور الشخصية من الطفولة حتى النضج.

وكذلك دراسة مصطفى عشوي (١٩٩٦) **تصور الطبيعة البشرية من منظور نفسي مقارن**، تمثل هذه الدراسة محاولة للإسهام في توضيح الأسس النظرية التي ينبغي أن تقوم عليها عملية فهم الطبيعة البشرية من منظور إسلامي.

دراسة السيد محمد (٢٠٠٦) **بعض قضايا التربية في الأحاديث القدسية وتطبيقاتها المعاصرة**. قارنت الدراسة ماهية ومكونات الطبيعة الإنسانية في نظر كل من الفلسفة المثالية والفلسفة البرجماتية ، وماهيتها في ضوء الأحاديث القدسية و أهم تطبيقاتها التربوية المعاصرة.

## الفصل الثاني

### الإطار التاريخي لمفهوم الطبيعة البشرية

١. مفهوم الطبيعة البشرية في الفلسفة اليونانية.
  - ١.١. الطبيعة البشرية في فكر السفسطائيين.
  - ١.٢. الطبيعة البشرية في فكر سقراط
  - ١.٣. الطبيعة البشرية في فكر أفلاطون
  - ١.٤. الطبيعة البشرية في فكر أرسطو
٢. الطبيعة البشرية في العصور الوسطى
  - ٢.١. الطبيعة البشرية في الفلسفة المسيحية
    - ٢.١.١. الطبيعة البشرية في فكر القديس أوغسطين
    - ٢.١.٢. الطبيعة البشرية في فكر توما الأكويني
    - ٢.٢. الطبيعة البشرية في الفلسفة الإسلامية
  - ٢.٣. الطبيعة البشرية في عصر النهضة والعصور الحديثة
    - ٢.٣.١. الطبيعة البشرية في فكر ميشيل دي مونتني - (Michel de Montaigne) 1533/1592
    - ٢.٣.٢. الطبيعة البشرية في فكر ديكارت

## مقدمة الفصل الثاني:

الإنسان بوجوده ومكوناته وحياته ومصيره، من أهم الموضوعات التي شغلت الفلاسفة على مرّ العصور، ومع تطور الرؤى واختلافها، وتعارض الفلسفات في فهم الإنسان، وكيفية تربيته والتي تأتي للإجابة عن السؤال الفلسفي، ما الإنسان؟ وكيف يُمكن تربيته؟ فمن المعروف أن أي ممارسة تربوية لا بد من أن تستند إلى خلفية فلسفية تأخذ منها المبادئ التربوية، والأهداف التي توجه مسيرة العمل التربوي، وقد أكد الباحثون والمربون وعلماء النفس في مختلف العصور على أهمية إعداد إنسان فاعل وخلاق ومنتج، إنسان قادر على بناء المجتمع، وبما أن من أهداف هذه الدراسة هي التعريف بالطبيعة الإنسانية في الفكر الفلسفي السابق لعصر التنوير الفرنسي، مما يعطي تصوراً للكيفية التي نظر بها العقل الإنساني إلى الطبيعة البشرية.

## 1- الطبيعة البشرية في الفلسفة اليونانية.

امتازت الفلسفة اليونانية خلال تاريخها بالجهد الذي بذلته لفهم عالم الإنسان، وعالم ما وراء الطبيعة، والبحث في مختلف مسائل علم الأخلاق وشكلت الأساس الذي لا بد منه في تجديد الفكر الإنساني الجاهد إلى سبر أغوار الأشياء، فالباحث في الفلسفة اليونانية لا بد له من إلقاء نظرة على "ملاحم هزيود (Hesiod) في القرن الثامن قبل الميلاد، وملاحم هوميروس (Homeres) في النصف الثاني من القرن الثامن قبل الميلاد، وتؤكد هذه الملاحم أن الفكر قد أوجد ذاته في بلاد اليونان وتألّق بفضل الحرية، التي كان ينعم بها الفرد الإنساني، وحقق بذلك نوعاً من الخلق الأصيل والابتكار العميق، إذ "تصور الإلياذة موقف الإنسان الثائر الذي يتمرد على الآلهة، ويتدخل في شؤونها محاولاً الاستقلال في أعماله ومغامراته، معتمداً على تحكيم عقله بعيداً عن الآلهة وتخطيطها). (عبد العال، ٢٠٠٥، ٤١). بينما يصور هوميروس بطولة الإنسان وقدرته على مجابهة إرادة الآلهة من خلال عدة شخصيات، فيصف شجاعة أغاممنون (Agamemnon) وبطولة أخيلوس (Achilles). (هوميروس، ٢٠٠٦، ١٤٤، ١٤٥) فكانت الفلسفة اليونانية تركز على إبراز

مكانة الإنسان ودوره التاريخي في محاربة الآلهة وتحرير نفسه من العبودية لها، وبالتالي تقرير مصيره في الحياة والوجود.

وقد اتجهت الفلسفة اليونانية في عصرها الأول نحو الطبيعة الخارجية وبقيت كذلك إلى القرن الخامس قبل الميلاد، ومن هنا جاءت تسميتها بالفلسفة الطبيعية ولم يكن هناك اهتمام بدراسة الإنسان إلى أن بدأ السفسطائيون بالظهور في القرن الخامس حاملين معهم رؤى جديدة للإنسان، فأحدثت تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية في المجتمع الإغريقي بشكل خاص، وبالفكر التربوي اللاحق بشكل عام، وذلك بما طرحوه من أفكار جديدة وجريئة الأمر الذي دعا بالباحثة إلى البدء بدراسة الطبيعة البشرية عند أشهر فلاسفتهم، وتحليل أفكارهم لبيان أثرها في فلسفة التربية كمقدمة لدراسة الطبيعة البشرية في عصر التنوير.

### 1/1 الطبيعة البشرية في فكر السفسطائيين

ولعل أولى الفلسفات التي جسدت الاتجاه نحو دراسة الإنسان هي الحركة السفسطائية (Sophism) التي ظهرت في اليونان في النصف الثاني من القرن الخامس قبل الميلاد، واتجهت نحو الحياة العملية لا النظرية، وأكدت على الذات الفردية وعلى الإنسان كقوة فاعلة، ولا شك أن الحركة السفسطائية هي التي غيرت مجرى النظرة الفلسفية القديمة التي كانت تتجه إلى الخارج فجعلتها نظرة داخلية، وربطتها بالإنسان فجعلته مقياس الأشياء كلها (ديورانتي، ١٩٦٥، ٤٥) وهذا التوافق عاد ليظهر جلياً في القرن الثامن عشر، حيث عادت النظرة الفلسفية لتؤكد من جديد ما كان قد أكده السفسطائيون سابقاً، من قيمة الإنسان وقدرته المطلقة، حيث آمنت بأن الإنسان هو سيد نفسه وسيد العالم، فنزعة عصر النهضة هي نزعة أرجعت المعايير للإنسان، ومجده كذلك فعل السفسطائيون عندما نقلوا البحث من الطبيعة الخارجية إلى الإنسان نفسه باعتباره مقياس الأشياء كلها، وهذا ما حدا بالمفكرين إلى اعتبار السفسطائية نزعة التنوير عند اليونان، حيث كانت تهدف إلى التطوير لتصبح رائدة الفكر الحر". (الياسين، ١٩٧٥، ١٥٣) فالسفسطائية حركة إنسانية خالصة تهتم بدراسة الإنسان ليس بوصفه عقلاً مجرداً جامداً وإنما بوصفه إرادة فعالة تسعى إلى تأكيد ذاتها

وإثبات نجاحها في كافة المجالات، فقدّم السفسطائيون لمعاصريهم برنامجاً تربوياً مؤلفاً من الدراسات والأبحاث التي تسهم في بناء الشخصية الإنسانية الواعية والمتقفة.

ويعد بروتاغوراس (485-411) (Protagoras)، من أشهر السفسطائيين الذين أكدوا على أهمية الإنسان وقدرته المطلقة من خلال مبدئه الشهير (الإنسان مقياس الأشياء جميعها) (عباس، ١٩٩٦، ٨١) أو (محمد علي، ١٩٨٥، ٢٢) والذي من شأنه أن يحرر الإنسان من القيود الإلهية، ويحمله مسؤولية كاملة عن كامل تصرفاته، ويدفعه إلى حمل عبء الوجود البشري بعيداً عن الآلهة وإرادتها، فلو أنه أمن بأن الإنسان مجبر على قول وفعل أشياء بعينها لكان رأى عدم إمكانية تغيير أفعاله وشخصيته بواسطة التعليم فقد رأى أن الأعمال التربوية التي تقوم بها الأسرة والمدرسة والدولة على أنها تدعم لقوة الإنسان وطبيعته المتفردة بالعقل والإرادة الحرة.

وقد لخصت محاوره بروتاغوراس نظريته للطبيعة البشرية والتي نقلها لنا أفلاطون في المحاوره المسماة بروتاغوراس، والذي أكد أن الإنسان هو الذي يبدع القيم الاجتماعية والأخلاقية ويسعى إلى امتلاكها لأنه علم أن الحياة بدون قيم مستحيلة، فأرسل الإله " زيوس " العدالة إلى البشر من أجل استمرار الحياة البشرية، فأمر بنفي كل من لا يمتلك هذه القيم "قبالممارسة نمتلك الفضيلة والعدالة، وهذه ليست وليدة الصدفة أو الآلهة" (مطر، ١٩٩٨، ١٢٢) وكان الجميع شركاء في هذه القيم ولديهم القدرة على تلبية حاجاتهم والطبيعة البشرية ليست فطرية بل تتشكل بالعمل الجاد والمثابرة، وذلك لا يعتمد على شرف المولد، مثل ما قال أفلاطون في محاوره الجمهورية بأن كل إنسان له معدنه الخاص منذ ولادته. (أفلاطون/الجمهورية، بدون، ١٠٩) والتي كانت البداية لنشوء الطبقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، التي أنشئت الفوارق بين البشر وأدت إلى الظلم والاستبداد.

ثم قدم بروتاغوراس تفسيراً لأصل الحضارة التي جاءت لتلبية متطلبات الطبيعة البشرية، معتبراً أن الطبيعة البشرية خلال تطورها مرت بمرحلتين هي الطبيعة الأولى الفطرية التي تعمل على تلبية حاجات غريزية، والثانية الحالة الاجتماعية التي تقوم على الأخلاق والفضيلة (مطر، ١٩٩٨، ١٢٤) فاعتبر بروتاغوراس الإنسان مقياس الأشياء كلها، وهو الذي يؤسس حياته بإرادته وقدرته، وفي هذا

تقارب كبير بين فلسفة السفسطائيين وفلسفة عصر النهضة في المبادئ التي استندت عليها لبناء الإنسان.

ويتشابه جورجياس (Gorgias) (٤٨٠ - ٣٧٥ ق.م) بأرائه حول الطبيعة البشرية مع سابقه بروتاغورس على الرغم من اختلافه معه ببرنامجه التربوي، فهو يعلن في محاورته أنه لا يعلم الشباب الفضيلة السياسية، وإنما يعلم فن الخطابة والإقناع فحسب معتبراً أن الفن هو مصدر الخير للبشر، وهو الذي يمنحهم القوة للتحكم بالآخرين، ويشعرهم بالحرية. (Plato, w h, 452-456) فهو يحترم الإنسان معتبراً أنه سيد نفسه، ومنقلباً على الدراسات الطبيعية السابقة التي اهتمت بالموجودات مهملة الإنسان بطبيعته وفطرته .

وأيد أنطيفون Antiphon - الذي عاش في أواخر القرن الخامس - آراء بروتاغورس في مؤلفه on truth "حول الحقيقة" وفيه يرى أن قانون الطبيعة ينبع من النفس الإنسانية ويعبر عن المصالح الذاتية، وذهب إلى أن المساواة الطبيعية بين أفراد الجنس البشري تعود إلى الصفات الإنسانية المشتركة بينهم. فهو بذلك يرى أن الإنسان هو مصدر القانون وكذلك فإن طبيعة الإنسان تفرض المساواة وتحقق العدالة الإنسانية، فتصبح القوانين تحصيل حاصل لأن الطباع الإنسانية متشابهة (مراد، ١٩٩٩، ٢٩٧ - ٢٩٨).

ثم جاء هيبياس الإيلي (Hippias) بمبدأ الاكتفاء الذاتي معتبراً استقلاله واعتماده على نفسه أكبر تأكيد على عظمة الشخصية الإنسانية بطبيعتها ومكوناتها، وحقق هيبياس ذلك عندما صعد مرة إلى الألعاب الأولمبية مرتدياً من صنع يده ومنتسلاً بمسرحياته وقصائده، وكان أعظم الناس بالهندسة والحساب والموسيقى والفلك (Plato, W h, 53)

فالتصورات التي طرحها السفسطائيون تُمدد الإنسان وتُعلي من شأنه، فهم يعتبرون أن الإنسان مقياس الأنظمة الاجتماعية ومن الطبيعي أن تتعارض تصوراتهم مع التطورات التي كانت سائدة وقتها، والتي تمنح القواعد الأخلاقية العامة الأهمية القصوى، فطالبت بتوفير الحرية للذات الفردية من أجل إصلاح الحياة البشرية والقضاء على الظلم والجور، فمع الفردية تبرز العقلانية ومع

العقلانية تتحقق الحرية الشخصية والاستقلال في الفكر فقد نادى السفسطائيون بأن حياة الإنسان ملك خاص به يفعل بها ما يشاء، كما أن أفكاره ومعتقداته ورغباته كلها أيضاً ملك خاص له وبإمكانه أن لا يعترف بأي معيار آخر أو أية سلطةٍ أخرى سوى ذاته، فهم يردون القانون والدين والحضارة بجملتها إلى ابتكارات الذات الإنسانية، رافضين الإيمان بالآلهة الشعبية القديمة ومعلنين إيمانهم الكامل بالعقل البشري، فأخترع الإنسان كافة الوسائل الضرورية من أجل حفظ وجوده (كالسكن والمأكل والملبس، والزراعة، واللغة والنظام الاجتماعي، فالحضارة والسعادة الإنسانية يمكن بلوغها في مستقبل الإنسان وليست في الماضي السحيق قبل قيام المجتمع البشري، على نحو ما سوف يقول أفلاطون فيما بعد وروسو في عصرنا وذلك ما قدمه بروتاغوراس من تفسير للطبيعة البشرية في تكوينها.

ومن خلال هذه النظرة التي تعلي من شأن الإنسان وتمجد حريته أكد السفسطائيون أن الطبيعة الإنسانية خيرة بمجملها وكل ذلك يعود إلى الإرادة الحرة للإنسان، والطبيعة البشرية يتنازعها عنصرَي الخير والشر وهي تختار الخير عن رضا واقتناع ذاتي به معتبرين الأشياء الخارجية كالثروة والأطفال والمناصب عبارة عن أمور محايدة "لا خيرة ولا شريرة" معتبرين أننا نحن الذين نجعلها تنتمي إلى هذا الطرف أو ذاك نتيجة استعمالنا لها، فهم يعظمون الصلابة الإنسانية وقدرة الإنسان على مقاومة كل أشكال الإغواء وقيامه بالاختيار السليم للفضيلة دائماً. فأنكر بروتاغوراس وجود الصدق الموضوعي الخارجي، فالحقيقة والعدل والخير كلها تقوم على إرادة الإنسان الحرة والواعية فكانوا أول من أعترف "بحق الفاعل" وعبر السفسطائيين عن ذلك بالقاعدة التي وردت عند ولتر ستيس "لا يُفرض الخير بقوانين وقواعد، لأنني ككائن عاقل لي الحق الكامل في استخدام عقلي والحكم على الأمور بنفسي" (ستيس، ١٩٨٤، ١٠٩)

نجد كذلك نفس التأكيد على خيرية الطبيعة البشرية عند هيباس الذي آمن بأن الطبيعة الإنسانية تحمل في داخلها بذوراً خيرةً وأخرى شريرةً على حدٍ سواء، والذي يجعل الإنسان يختار الخير ويتعد عن الشر هي الإرادة الحرة " (مراد، ١٩٩٩، ٣١٩-٣٢٠)

كما يعول أنطفيون على إرادة الإنسان الحرة الخيرة ،مؤكداً دور التربية في دفع الإنسان إلى الخير "فمن حسنت تربيته استطاع الصمود أمام مخاطر الحياة وأتخذ خيارات صائبة وخيرة على الدوام والعكس صحيح فمهمة التربية تعليم الوفاق الباطني وهذا في رأي أنطفيون ما ينبغي أن ينفق فيه الإنسان الشطر الأعظم من عمره(مراد، ١٩٩٩، ٣٢٠٠)

ويمكن تلخيص أهم ما جاء في فكر السفسطائيين من تمجيد للطبيعة الإنسانية .

- دعوة السفسطائيين للعودة إلى الطبيعة الإنسانية واتخاذها دستوراً موجهاً لنا في حياتنا ،فالذي يتمسك بطبيعته الحرة وما تتطلبه من أمور يصون بلا شك حريته الشخصية وحقوقه الطبيعية من اعتداء كل أنواع القهر والإجبار الخارجية وكانت دعوة السفسطائيين هذه للعودة إلى الطبيعة الفطرية للإنسان بما تحمله من نوازع وميول وأهواء ولم يقصدوا الطبيعة الكونية.
- نادوا بإسقاط كل أشكال التفاوت الاجتماعي والسياسي خاصة إلغاء الرق -للوصول بالإنسانية إلى أخوة عالمية جامعة يسودها السلام والتعاون فكل إنسان له قيمته ،وكل اجتهاد وجهد له وزنه ،والطبيعة قد خلقت الجميع أحراراً متساويين.
- القول بالمسؤولية الإنسانية الكاملة عن الأفعال التي يقوم بها انطلاقاً من طبيعته الباطنية وليس بتأثير أي ضغط خارجي فالفعل الحر هو الفعل العقلاني .
- آمن السفسطائيون بقدرة الإنسان على تعديل بناء شخصيته في أي وقت يشاء ذلك. وأخيراً بعد كل هذه الإشكاليات التي أثارها السفسطائيون لم يعد ممكناً للفكر اليوناني بعدهم أن يتجاهله ويعود إلى دراسة الطبيعة مهملًا الإنسان ،فقد خلق هؤلاء نظرة التوسط في مناصرة الفردية الإنسانية ،ومحاولة التوفيق بينها وبين الشمولية الطبيعية،فكان لابد من اتخاذ السفسطائية مدخلاً لدراسة الطبيعة البشرية في عصر التنوير.

وبعدها جاء سقراط فرد على بعض السفسطائيين الذين ذهبوا إلى أن الطبيعة الإنسانية شهوة وهوى،وأن التربية عبارة عن قوانين وضعها المشرعون لقمع الطبيعة، وأن هذه القوانين متغيرة بتغير العرف والظروف، فكانت السفسطائية حركة التنوير الأولى ،لأنها غيرت موضوع الفلسفة من الوجود

الطبيعي إلى الوجود الإنساني، فركزت على الذات العارفة وتوجهت إلى التربية، فالإنسان في نهرهم كتلة من الغرائز وال ميول، والتعليم هو بوجه هذه الميول، لذلك ركزوا على التعليم المنظم، وأهميته في تطوير الفكر، فكان لابد من الانتقال من دراسة الطبيعة البشرية عند السفسطائيين إلى دراسة تطور هذا المفهوم عند المعاصرين لهم-أي سقراط وتلميذه أفلاطون - والذين انتقدوهم على الرغم من اتفاقهم في بعض الجوانب وهذا ما ستعرضه الباحثة في الفقرات التالية.

### 1/2 الطبيعة البشرية في فكر سقراط: (389 - 470) (Socrate)

يعد سقراط صاحب الثورة الفكرية في الفلسفة اليونانية، حيث بدأت الثورة الفكرية في الفلسفة اليونانية تنطلق منه، وانتقل محور الدراسات الفلسفية من الطبيعة إلى الاهتمام بالإنسان نفسه باعتباره محوراً للتفكير الفلسفي، وأنزلت الفلسفة من السماء إلى الأرض، وغيّرت مجراها من دراسة الوجود الطبيعي للكون إلى الاهتمام بالذات البشرية، فأصبحت مهمة الفلسفة هي معرفة الذات وأكد سقراط على ذلك في عبارته الشهيرة "أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك من خلال قدرة الإنسان على فهم نفسه بفهم الآخر وبقيّة الوجود". (كرم، بدون، ٥٣)

فهاهو سقراط يعود ليؤكد على أهمية معرفة الإنسان ليتمكن من معرفة الحقيقة" ولا بد للإنسان من أن يعود إلى الذات حتى يكتشف بنفسه الحقيقة التي في داخل نفسه" (كريسون، ١٩٨٢، ٧٦) هذا وقد تأثرت نظرة سقراط للطبيعة البشرية بفلسفة السفسطائيين، وكانت نظريته بمثابة رد على أفكارهم، وعلى الرغم من تأثره بهم، إلا أنه قد أكد على البحث عن كل ما هو عام ومشترك بين الناس للوصول إلى العلم الكلي، بينما نجد أن السفسطائيين يركزون على النسبي مهملين العام والمشارك، "فجاءت فلسفة سقراط لتبرز أهمية الإنسان، فهو يعتبره أجدر بالدراسة من العالم الطبيعي، وهاهو يجيب في (محاورة فيدون) بقوله: "حقاً يا صديقي، إنني أمل أن تعذرنني عندما تسمع السبب، إنني رجل محب للحقيقة، مقدماً لأصدقائه الكثير من الحجج، لتبرير إيمانه بخلود النفس". (أفلاطون\*، ١٩٩٤، ١٠٢).

ومن ناحية أخرى يربط سقراط بين المعرفة والخير ،فالإنسان بحاجة إلى أن يعي نفسه ،حتى يستطيع استخراج ما في داخل ذاته من عناصر الخير والشر، وبفضل المعرفة يتمكن الإنسان من السمو بنفسه فوق مستوى الخضوع للأهواء والانفعالات الكامنة فيه ، فغاية المعرفة هي " تنقية الروح عبر تطهير الانفعالات " .(رسل ، ١٩٨٢، ١٨٨،) فسقراط يرى أن السبب الذي يدفع الفرد إلى ارتكاب المعصية أو الشر هو الجهل الذي مازال داخل النفس ،ولكي يصل الإنسان إلى الخير لابد له من اكتساب المعرفة.وإذا حصل الإنسان على هذه المعرفة لا يستطيع أن يتصرف إلا وفق ما هو خير وحق.

وعلى الرغم من انتقال محور الفلسفة إلا أنها لم تقطع صلتها بالحياة، فحرص سقراط على ربط المعرفة العقلية بمشكلات السلوك الإنساني والإرادة والحرية والسعادة ،فعدّ المعرفة وسيلة لتطهير الطبيعة الإنسانية فتصبح طريقاً للتحرر ،"ويصير الإنسان سيداً لنفسه مالكاً لإرادته، ملتزماً بفعل الخير ضرورة ،فالإرادة هي الخير لأنها الحرية التي تمر عبر المعرفة ،ومثل هذه الحرية تقوم إذاً على أساسين متلازمين: المعرفة والتزام الخير ،فالمعرفة تطهر والخير يهيمن سيداً مطلقاً " .(زيناتي، ١٩٩٣، ٦٠-٦٦)، فسقراط يحاول دائماً أن يبرز دور المعرفة في حل مشكلات الإنسان، وبلوغ السعادة التي يعدها غاية الفلسفة.

وفي تربية الطبيعة الإنسانية جدد سقراط في مفهوم الفلسفة وفي مفهوم التربية في الوقت ذاته لأن الفلسفة والتربية في نظره متصلان تمام الاتصال إن لم يكونا أمراً واحداً ، فقد كان سقراط يرى أن موضوع الفلسفة هو" البحث في الإنسان من جهة أخلاقه تقاليده وأحواله الاجتماعية، ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقّة لا بإتباع العرف السائد والعقائد البالية"(التومي الشيباني ،١٩٨٧، ٥١) . فالحكم الخلقى على السلوك الإنساني كان يرتد منذ فجر الحضارة الإنسانية، إلى العقائد الدينية وإلى الأعراف الاجتماعية أي إلى سلطة تقوم خارج الذات، فكان رد الأحكام الخلقية على الأفعال الإنسانية إلى مبادئ عامة تصدق في كل زمان ومكان هو التغيير الذي أحدثه سقراط في الفكر التربوي ، وكان أول من حرص على إيجاد مقياس ثابت تقاس به خيرية الأفعال وشريرتها.

وكانت غاية الفلسفة في نظر سقراط هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع أفضل، والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غايتها هي التربية، أي تعريف الإنسان بماهيته الخيرة، وبالأخلاق التي توجهه نحو طلبها

### 1/3 الطبيعة البشرية في فكر أفلاطون (348-427) (Plato)

تأثر أفلاطون بسقراط فأهتم بالإنسان ودراسة وجوده، وأكد أن غاية الإنسان هي البحث عن الحياة الصالحة التي تحقق السعادة والخير الأقصى له، وركز على الحديث عن الفضائل العليا الثلاث، وهي بحسب أفلاطون الخير والحق والجمال، وبنيّ علاقتها ببعضها، ورأى أن الخير أعلاها، وفي عدة محاورات نجد كيف اعترف أفلاطون بثنائية الطبيعة البشرية، فالإنسان مكون من جوهرين أحدهما ينتسب إلى عالم المثل وهي النفس والأخر لعالم الحس وهو البدن ولأن النفس من عالم المثل فهي إلهية وأزلية وباقية وتسبق الجسد في وجودها وتبقى بعد الموت.

حيث شبه الجسد الإنساني بالكهف في محاوره الجمهورية، و"القوى الثلاثة التي تشكل حقيقة الإنسان بسائق يقود عربة ذات جوادين، أحدهما طيب وكريم هو القوة الغضبية، والجواد الآخر خبيث هو القوة الشهوانية والسائق هو القوة العاقلة والبدن هو العربة، وذلك في محاوره فايدروس . (McInery, 1963, 345) فيؤكد أفلاطون بتشبيحاته هذه ليس على مكونات الإنسان فقط ، بل أيضاً على اختلاف جوهر وطبيعة هذه المكونات ،ومن ثم تتحدد الطبيعة الإنسانية بصورة نهائية بالوراثة وهي جامدة ثابتة منذ الميلاد والروح خالدة وهذا ما يختلف فيه مع السفسطائيين الذين أكدوا أن الإنسان يصنع حياته بجهوده ولا يمتلكها بالوراثة . وأهم ما جاء في فلسفته:

- جعل الفلسفة متصلة بالإنسان وشؤون المجتمع ،مع ضرورة وضع قانون أخلاقي يعيد للمجتمع قوته وتماسكه.
- وضع أساس جديد للحياة الأخلاقية لا تتعارض فيه مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة
- أساس الفضيلة هو المعرفة.

• الهدف الفلسفي الأساسي من التربية هو إصلاح الفرد والمجتمع والوصول إلى معرفة الخير، وذلك عن طريق تنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال. بالنسبة لجانب الخير والشر في فلسفة أفلاطون، يعد أفلاطون الإنسان شريراً بطبعة، وما هبطت نفس من عالم المثل إلا من اقتراها الخطيئة، وما وجودها في الحياة إلا تكفير عن هذه الخطيئة، ومن ثم "أعلى أفلاطون من شأن العقل لأنه سبيل النفس إلى الخلاص من سجن الجسد سجن الظلمات، والخير في حياة البشر قليل والشر فيه كثير، فالخير ليس له مصدر سوى الله، أما الشر فليبحث له عن مصدر غيره)" (بدوي، ١٩٧٩، ٧٨)

الإنسان صورة مصغرة للكون، ولا يسعه أن يصيب خيراً أو يكون له وجود إلا إذا كان مستمداً من خير العالم ووجوده، وذلك أن لكل نشاط عقلي غاية، ويكون حظه من الاسم الذي يطلق عليه، ويضرب على ذلك مثلاً منصب الحاكم "الحاكم هو بالضرورة الذي يحقق الخير والرفاهية لشعبه، وأن خطأ التوفيق سلبننا عنه صفة الحاكم)". (اليمني، ٢٠٠٤، ٤٩) أي إذا لم يكن عادلاً نزعنا عنه صفة الحكمة، ولا يظل حاكماً.

كما ربط أفلاطون بين حياتنا هذه والحياة الأخروية، من خلال دراسته للمصير الإنساني، الذي يشمل الثواب والعقاب، وجعل حياة الإنسان ذاته هدف وقيمة وغاية (عبد العال، ٢٠٠٥، ١٩٣)

وتجلت الحرية الإنسانية في فلسفة أفلاطون، من خلال تحرير عنصر من عناصر النفس الإنسانية، وجعله غير خاضع بصورة مطلقة لإرادة الإله، ألا وهي النفس الشهوانية التي تعد الجزء المادي في الإنسان، وباعتبار أن المادة غير خاضعة خضوعاً تاماً فكذلك الإنسان لا يسيطر عقله دائماً على شهواته، وهنا يكون الإنسان حراً بإتباع وحي عقله، ولا يكون مجبراً على تلبية نداء الشهوة دائماً، بل يختار ما يراه مناسباً بغض النظر عن حكم عقله أو حكم شهواته. أما الفضيلة والمعرفة المطلقة موجودة في عالم المثل، ويرتقي إليه الفلاسفة فقط عن طريق الجدل الصاعد (أفلاطون، ١٩٩٤،

(٣٢٥)

فقد أعطى أفلاطون الفيلسوف مرتبة أسمى ليكون أكثر قوة وثباتاً وحرية، حيث أن حرية الإرادة الإنسانية تتمثل في سيطرة الذات العليا في الإنسان، ل يتمتع بحريه باطنية تقوده إلى الحياة الخيرة الفاضلة المتضمنة لمزيج من العقل واللذة معاً، و كذلك تحصيل المعرفة عند أفلاطون يتفق مع نظرتة للطبيعة البشرية حيث أنه لا يمكن تحصيل المعرفة الصحيحة عن طريق الحواس الجسمية فالجسم غير كامل وتحكمه الشهوات والمعرفة الصحيحة يُصلها الذين تمكنهم عقولهم من تجاوز حدود الخبرة الحسية.

وقد تأثر فلاسفة عصر التنوير بالفكر التربوي لأفلاطون إلى حد ظهر بشكل واضح في كتاباتهم وأقوالهم، ولقد ذهب "جان جاك روسو" في كتابه "إميل" إلى حد القول: "إن الجمهورية هي أحسن كتاب عالج التربية، وأنه ليس البتة كتاب في السياسة" (Rousseau, 1999, 86)

#### 1/4 الطبيعة البشرية في فكر أرسطو: (322-384) Arsto

على خلاف أفلاطون يتناول أرسطو الطبيعة البشرية من زاوية واقعية، تجلت في رفضه لنظرية المثل العليا التي قال بها أفلاطون، على الرغم من تأثره به، حيث ربط الإنسان بواقعه الاجتماعي الذي لا يمكنه الانفصال عنه، كما أوضح أن "الإنسان مركب من جسم وروح، فهو ذو طبيعة وسطى، لأنه أسمى من الحيوانات، وأدنى من الآلهة، ومع ذلك فهو يشترك مع بقية الكائنات في بعض الخصائص حيث لديه طبيعة نباتية تنمو وتتوالد وتموت وطبيعة حيوانية تظهر برغباته وغرائزه وانطباعاته الحسية وحركاته النشطة، إلا أنه يتميز بامتلاكه ملكة العقل وملكة التأمل). ("عبد العال، ٢٠٠٥، ١٩٤)

وقد وضح أرسطو أن كل شيء كلياً كان أم جزئياً تحصل صورته في العالم، مشيراً لمكونات الطبيعة الإنسانية، ومعتبراً أن الإنسان نفسٌ هي صورته، والبدن هو مادة هذه الصورة) (بدوي، ١٩٧٨، ٤٨-٤٩)

وهو يرى أن قوى النفس الموجودة عند الإنسان كالقوة النزوعية والغائية والمحركة - باستثناء القوى العقلية - توجد في جميع الكائنات الأخرى، فقوة الإحساس والحركة موجودة عند الحيوانات، وليس في

النبات إلا القوة الغاذية (أرسطو، بدون، 64) ولكن تفرد الإنسان وتميزه كان بوجود قوة العقل والتفكير، وهنا نلاحظ التشابه في تقسيم النفس الإنسانية بين سقراط وأفلاطون .

ويرى أرسطو أن الإنسان خيرٌ على نحو عام ،وهناك جانبان من " الخيرات ،خيرات للجسد وخيرات للنفس، أو خيرات خارجية وخيرات داخلية"،أي جانب للخير بحسب الفطرة التي زود بها ،وجانب آخر يتصل باستعداداته وقدراته فيما لو توفرت لها التربية السليمة ،ومن ناحية أخرى يقرُّ أرسطو أن "الإنسان مدني بالطبع يميل نحو العيش مع الجماعة ،والدولة في نظره هو المجتمع الأمثل الذي يستوعب كل الجماعات ) " (قرني، ٢٠٠١، ٢٥- ٢٦)

وبالتالي فإن تربية الإنسان يجب أن تركز على تنمية القوة العقلية،التي تفرد بها الإنسان ليتمكن من ترقية الجوانب الخيرة ،وليوظف الخير للعناية بالمكون الثاني له ألا وهو الجسد،فيتعايش مع الجماعة ويوظف قدراته واستعداداته الخيرة التي تنميها التربية السليمة في خدمة هذه الجماعة،فكانت فكرة الثنائية تمثل المصدر الأساسي للتربية ،والتربية ما هي إلا مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل) " (مرسي، ١٩٨٨، ١٤٧ )

وكذلك ورد عن أرسطو أن " الأهداف من تربية الطبيعة الإنسانية هي"العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له أن يكون عقلاً منطقياً،والعناية بتربية الجسم ،والحرص على الصحة" (Owen, 1965,4).

فالهدف التربوي عند أرسطو يتماشى مع مفهومه للطبيعة الإنسانية ،فهو يحاول كما فعل أفلاطون أن يربط بين الطبيعة الإنسانية والمجتمع وقد جعل التربية جزءاً من سياسة الحكومة ،ورأى أن أي إصلاح سياسي أو اجتماعي لابد أن تصاحبه تربية تكمل تدريب الأفراد منذ حدثتهم ،ليتماشى ذلك مع النظام الحكومي للدولة ،لأن واجب الدولة هو توفير أسباب الرخاء للمواطنين ،وبالتالي فإن التربية يجب أن تكون ضمن مسؤولياتها .

وهكذا ومن خلال العرض السابق ، يتبين للباحث في الفلسفة اليونانية ،أن الثقافة اليونانية هي بداية الإنسانية الحقة ،وثقافة العقل والوضوح ،وهي لذلك أساس العالمية في الفن والفكر والتنظيم

السياسي، أما "الإنسان اليوناني فهو مثال الإنسان العقل، الذي يمثل الإنسانية الكاملة، التي تتجسد فيه قيمة الحرية". (قرني، ١٩٩١، ١٦٧-١٦٨)

حيث أن الفلسفة اليونانية شكلت أساس عصر النهضة الأوربية والحضارة الغربية، وأسهمت في تطور الفكر الفلسفي العالمي، ولكنها أخفقت في صياغة نظام اجتماعي واقعي، يحترم الطبيعة الإنسانية وتحرير الإنسان كان من أبعد الأمور التي كانوا يفكرون بها، وسبب ذلك أن نظام الرق كان يشكل جزءاً أساسياً من اقتصاد المجتمع اليوناني. فنظرة المثالية اليونانية للطبيعة الإنسانية ممثلة بأرسطو وأفلاطون اختلفت من حيث رؤيتها للإنسان على أنه خير بالطبع مركب التكوين، وهو مخلوق اجتماعي يمتلك حريته الفردية إلا أن هذه الحرية كانت محدودة بحسب تقسيمهم المجتمع إلى طبقات ممثلة بطبقة النبلاء والأشراف أولاً ثم طبقة الحراس المدافعين تليهم الطبقة التي لا تملك حريتها وتمارس الأعمال اليدوية وتعمل في البنية التحتية لخدمة الطبقات الأولى فهي طبقة العبيد

ومن هنا أنت المفارقات في النظرة للطبيعة الإنسانية، فليس كل إنسان مُكرم بحكم إنسانيته، ولكنه مُكرم بحكم بيئته التي يعيش في وسطها، وما يرثه من ألقاب من تلك البيئة حيث لا يمكن للعبد أن يرتقي إلى طبقة الأشراف، كما لا يمكن للنبلاء أن ينحدروا إلى مستوى العبيد.

وهذا التعاطي مع الطبيعة الإنسانية على مستوى التنوير وعلى مستوى الفعل في المجتمع كان قائماً من طبيعة المفكر نفسه وتركيبته الاجتماعية التي آثرت في فلسفته ومذهبه إلى أقصى حد، ثم وبعد ذلك عادت النظرة إلى الإنسان نظرة دونية في العصور الوسطى لتعود في عصر النهضة وتعلي من شأنه من جديد عندما ظهرت النزعة الإنسانية .

٢- الطبيعة البشرية في العصور الوسطى:

ارتبطت الفلسفة الوسطية بالمجتمع الإقطاعي الذي عزز الانقسام الطبقي بين السادة والعبد، فعم الفقر وتوالت الخسائر الفادحة التي نجمت عن استخدام وسائل الفتك والتدمير، والتي تنزل مصائبها وويلاتها على العبيد المقهورين فقط، إذ تقاس أهميتهم بقدر ما يعملون وينتجون، و"أصبح الإنسان في هذا المجتمع يباع ويشترى بأمر مالكه، وانقسمت تبعية العبد إلى تبعية اقتصادية وأخرى شخصية، وظل موضع ازدراء واستغلال لما اعتري تلك العصور من نقص وعادات وأعراف ظالمة وقوانين جائرة" (زيغور، ١٩٩٨، ٤٣٦)

كما ارتبطت الفلسفة الوسطية في أوروبا بسلطة الكنيسة، مما أضفى صبغة دينية عليها، فجدت علاقة الدين بالإنسان والوجود، وعالجت عدة مسائل مثل الكليات ووجود الإله والإرادة والحرية، وغيرها من الأمور التي تتعلق بوجود الإنسان، وقصرت مهمتها على عملية التوفيق بين العقل والنقل، واقتصرت مهمة الفلسفة كأداة للدفاع عن الدين ويتجلى هدفها في البحث عن طرق لإنقاذ الإنسان من الخطيئة، إذ جعلت الفلسفة تابعاً للاهوت، وركزت الكنيسة على دراسة الروح الإنسانية بشكل مؤيد لتعاليمها خوفاً من أن يتوصل الإنسان إلى فهمها، والسعي لتحرره الروحي منها ومن تعاليمها، فأخذت دور الرقيب على الضمائر والفكر واللغة. (كوبلاند، ١٩٤٦، ٤٠)، وراح علماء الكلام المسيحيون والفلاسفة يعززون مجرى الأحداث التاريخية الكبرى إلى صنع الإله، ومن أشهر الفلاسفة الذين بفضلهم اكتسب التاريخ العام في العصور الوسطى بشكل عام وفي الفلسفة المسيحية بشكل خاص، دعامته الفلسفية هم القديسان أوغسطين وتوما الأكويني، وسأعرض فيما يلي نظرة كل منهما للإنسان.

## 2/1/1 الطبيعة البشرية في الفلسفة المسيحية

## 2/1/1 الطبيعة البشرية في فكر أوغسطين (430 - 354) (Augustin) م

من أبرز الفلاسفة المسيحيين في العصور الوسطى الذين اهتموا بالإنسان، وبحث حقيقة مصيره، حيث عالج طبيعة النفس الإنسانية وما يرتبط بها من مسائل كالإرادة والسعادة، بوصفها الهدف والغاية التي ينشدها الإنسان، ورأى أن الفلسفة تشكل طريقاً أساسياً يجب على الإنسان إتباعه للحصول على السعادة، مع ذلك فقد نفى قدرة الفلسفة وحدها على اكتشاف الحقائق الضرورية للإنسان لأنه يرى أن العقل قاصر بطبيعته إلى الاهتداء إلى الحقيقة والفضائل، وإبعاد الإنسان عن الشر، "حيث يؤكد أن الدين المسيحي هو القادر على الارتقاء بالإنسان إلى مرتبة الحكمة، وذلك بالاستعانة بالعقل" (كرم، ١٩٥٧، ٢٦)

وإن كان أوغسطين يضع العقل في مرتبة ثانية بعد الإيمان إلا أنه يعد الإيمان وسيلة للتعقل، حيث يقول "نحن نعقل الأشياء ونرجع إلى المعلم الأول الذي قيل أنه مستقر في الإنسان الداخلي وهو المسيح". (أوغسطين، ١٩٨١، ٩١) وهذا يكون عادة بتمثل التعاليم الدينية المسيحية والعمل بها، والتي تستعين بالعقل للوصول إلى الحقيقة والارتقاء إلى الكمال.

ويعدّ المسيحية هي قوة الله الدائمة والحكمة الخالدة التي ترجع إليها كل نفس ناطقة، فيعد الإنسان مكون من جسد وروح، يقول أوغسطين: "إن النفس والجسم لا يؤلفان شخصين بل إنساناً واحداً النفس هي الإنسان الباطن، والجسم هو الإنسان الظاهر، وذلك من دون أن تصير النفس جسماً أو يصير الجسم نفساً". (الراوي، ٢٠٠٧، ٦٠)

وبالتالي فهو يتفق مع أفلاطون في تقسيم النفس الإنسانية إلى (شهوانية وغضبية وعاقلة) ولكنه يسميها، الوجود أي (الإنسان) والمعرفة والإرادة (العقل) يقول "أن النفس والجسم لا يؤلفان شخصين بل إنساناً واحداً، فهو بالتالي لا يفصل بين مكونات الإنسان، بل يعتبر أنه باتحاد العقل والشهوة، يرتقي الإنسان من التفكير في النفس إلى الإيمان ومن الإيمان إلى التعقل.

أما بالنسبة لحرية الطبيعة الإنسانية ،، يرى أن الإنسان يحقق السعادة عندما يتجه بإرادته الحرة نحو الخير المطلق، و يسعى إلى تحقيق الخير في حياته وفي العالم ، ولن يكون ذلك ممكناً إلا إذا كان حراً، ويعد أوغسطين في كتاب الاعترافات أن"الحرية أمر بديهي معتقداً بوجودها بشكل ثابت ويقيني ثبوت اعتقاده بأنه يحيا فعندما يريد الشخص أو لا يريد شيئاً ،فبلا شك هو الذي يريد أو لا يريد ذلك الشيء ولا أحد غيره مطلقاً". (زيغور، ١٩٨٣، ٢٠٥)

وإذا كان أوغسطين يرى أن للإنسان حرية الإرادة التي تعينه على اختيار سبل الحياة الطيبة، وتجنبه الوقوع في الشرور، والجسم المادي هو الذي يغريه بالفساد ،ويقويه أو يقتله وجود العقل أو الإرادة ،وفي نظر أوغسطين أن" الخطيئة الأولى حتمت على الجنس البشري كله أن يكفر عنها، فأصبح التاريخ هو الإرادة الربانية ،والإنسان هو الأداة التي توجهها السماء لتنفيذ هذه الإرادة". (عبيد، ١٩٨١، ١٨- ١٩)

ون ربط المسيحيين الحرّية بالاختيار مشروطاً بفعل الخير لأنّه بوسع الإنسان أن يختار بين فعل الشر أو فعل الخير ، لهذا ألحّ الكتاب المسيحيون على فكرة اللطف في التعامل والتربية، لعلّة فساد الطبيعة الإنسانية بفعل الخطيئة كما أنه لا يكفي معرفة الإنسان للخير كي يستطيع فعله بل لابد من أن يقدر على جعل إرادته تميل نحو الخير يقول (القديس بولس ) في أصحاح ٧ عبارة ١٥: "حقاً أنا لا أفهم ما أفعله ، لأنّني لا أفعل ما أريد أنّي أفعل ما أكره"(بدوي ، ١٩٨٤ ، ٤٥٩ ) أمّا (القديس أوغسطين ) فيرى أنّ التّوفيق ممكن بين القول بحريّة الإرادة الإنسانيّة وبين القول بعلم الله السّابق .. فإنّ الله يعلم ،"وعلم الله لا يحيل الأفعال من حرّة إلى مجبورٍ عليها، ولا يحول الأفعال الخيرة إلى شريرة." وكذلك القديس برنارد يعتقد أنّنا خاضعون لنير عبودية الإرادة، فنحن في نظر العبودية بؤساء ،وفي نظر الإرادة غير معذورين لأنها عرضة لعبودية الخطيئة ولكونها مقيدة بالنزوع إليها(Calvin, 1995, 254).

## 2/1/2 الطبيعة البشرية في فكر توما الأكويني (1274 - 1225) (Tommaso d'Aquino)

استخدم الأكويني منطق أرسطو ليدعم فلسفته الواقعية، والتي شاعت في أوروبا المسيحية في القرون الوسطى، وظلت أساساً للفلسفات اللاحقة التي أصابها التغيرات المتعاقبة، قد جعلت فلسفته الإنسان مركز الكون، ومن أجله سخر الله كل الموجودات في الدنيا، فكان الأكويني يؤمن بالطبيعة الإنسانية ودور العقل فيها، من منطلق أن الإنسان متميز عن سائر المخلوقات الأخرى بخاصتي النطق والتفكير.

ولا يقل اهتمام توما الأكويني بالإنسان عن اهتمام أوغسطين، حيث وضعه في مرتبة ثانية بعد الملائكة، فهو يقارب الملائكة في جانب العقل وملكاته العقلية التي يملكها، ويدنو إلى مرتبة الحيوان من ناحية الجسد الذي يمتلكه شهوات وغرائز تغلب عليه، وقال "بأن النفس الإنسانية ذات طبيعة روحية خالدة بعد فناء الجسد، وأن غاية الطبيعة الإنسانية تسعى وراء غاية قصوى هي السعادة" (كرم ١٩٥٧، ١٩٥٠). فالعقل هو الذي يوصل الفرد إلى الغاية القصوى التي ينشدها من الحياة، مقارناً بذلك بين الإنسان والملاك، يقول الأكويني: "السعادة الأخروية مجازة للطبيعة الملكية والإنسانية، فهو يجزم أن كلاً من الإنسان والملاك إنما يدرك السعادة بسبيل الاستحقاق." (الأكويني، ١٩٨٧، ١٢١-١٢٢)

على الرغم من اعتراف الأكويني بثنائية الطبيعة البشرية، فالعقل له طبيعته الجوهرية التي تختلف عن طبيعة الجسم المادي، "إلا أنه أكد أن لانفصال بينهما في شخصية الفرد". قال العقل يبحث في الدراسات العلمية المادية، ويلبي متطلبات الإنسان في الوصول إلى المعرفة والحكمة وصولاً إلى تحقيق الحرية، والجسد يشكل الوجود المادي للإنسان وما يرتبط به من حاجات استمرار بقاءه، وقد تجسدت هذه الصلة الوثيقة بين العقل والجسد في الأهداف التربوية، التي تتلخص في "إدراك الحقيقة والوصول إلى معرفة الإله الأزلي الذي لا يتغير، وكذلك في طبيعة المواد الدراسية التي تربي الجسم من أجل العقل السليم". (اليمان، ٢٠٠٤، ٧٦-٧٧)

وهكذا ومن خلال تحليل مفهوم الطبيعة البشرية في فلسفة العصور الوسطى، سيطرة القدرية الدينية على إمكانية تفسير حقيقة التاريخ وقانونيته الموضوعية، بحيث أنها جعلت من الوهم الديني القوة

المحرّكة للتاريخ (Marx, 1968, 71). وهذا بالحقيقة ما غيرته الحقائق العلمية التي تيسر اكتشافها في القرن السابع عشر، فغيرت مجرى التاريخ، بالإضافة إلى تقدّم علوم الطبيعة والحياة بخطى سريعة، فتحت أفقا جديدة أفرغت المعتقدات الدينية من مضمونها، فجعلتها عاجزة عن تفسير حقيقة التاريخ وقوانين الوجود .

## 2/2 الطبيعة البشرية في الفلسفة الإسلامية:

تقتض هذه الفلسفة أن الإنسان هو أرقى الحيوانات، لذلك يجب أن يكون إنساناً لطيفاً مؤدباً رحوماً، ولا يكون وحشاً همجياً قاسياً، فالإنسانية مبدأ مهم في كل فلسفة تربوية، وإن اختلفت في تطبيقاتها وأهدافها، وقد تميزت الفلسفة الإسلامية عن باقي الفلسفات، بأنها استطاعت أن تجمع بين الإيمان والعقل، من خلال توظيف العقل للتوصل إلى الاعتراف بوجود الله والإيمان به وبين الروح والمادة، من خلال الصلة الوثيقة بين الجسد والروح، واعتبار الإنسان خليفة الله على الأرض، وهذا التكريم للإنسان وتحميلة أمانة التكليف، لا يرجع إلى جنس الإنسان أو لونه، بل يرجع إلى إيمانه وتقواه وخلقه وعقله وعمله واستعداده لكسب المعارف، قال تعالى (لقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً) (الإسراء الآية 70)

وهذا الربط بين مكونات الطبيعة الإنسانية تجلّى بشكل واضح بالأهداف التربوية للفلسفة الإسلامية، التي تهتم بتنمية شخصية الإنسان من جوانبه الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجمالية والاجتماعية بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع، فلا يخفى على أحد كيف أن العرب اهتموا بتنشئة أبنائهم على الأخلاق الحميدة، التي تتضمن اللطف واللين والتواضع والمحبة بعيداً عن القسوة والإرهاب والظلم، فابن خلدون (808-732 هجري) في مقدمته الشهيرة تحت عنوان (الشدّة على المتعلمين مضرّة بهم) يقول "من كان مرياه بالتعسف والقهر من المتعلمين والمماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وعلمه المكر والخديعة وصارت له عادةً وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية وصار عيالاً على غيره (ابن خلدون 1989، 540)

في حين أن رفاة الطهطاوي دعا إلي تكريم الإنسان ، وعدم تحقيره أو ذله من منطلق الحفاظ على كرامته الإنسانية التي تُعد أساس التفضيل ، حيث يقول "اقتضت الحكمة الإلهية عدم تحقير الإنسان أودله ، وكرمه على جميع ما عداه ) (بركات ، ١٩٨٤ ، ٣٢٩) فأكدت التربية الإسلامية على احترام إنسانية الإنسان ، وعلى تربية الوازع الداخلي (الضمير) لأنه القوة النفسية الداخلية التي تدفع الإنسان إلى عمل الخير والابتعاد عن الشر ، وهذا الضمير من مكونات الطبيعة البشرية ، ويتغذى هذا المكون من إيمان المرء ومعتقداته الدينية ، التي يستمدّها الإنسان من دراسة القرآن الكريم بتعاليمه ، والسنة النبوية الشريفة بما حملته من الخير للفرد والمجتمع. وانطلاقاً من الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع ، فإن نجاح تربية الإنسان ينعكس بشكل إيجابي على المجتمع وتقدمه ، فالإسلام يقوم على ثقة الإنسان بقدراته العقلية ، وعلى توظيفه لها في معرفة نفسه ومعرفة عالم الطبيعة ، والتربية ليست سوى تأكيد هذه الثقة في الإنسان وتدريبه على هذا التوظيف فانفرد الإسلام دون الأديان الأخرى بإقامة الدين على هذه الثقة.

أما المفكر الإسلامي "إبن سينا" فيرى أن الإنسان مولود على الفطرة ، ليس شريراً بطبعه أو خيراً بطبعه وإنما يستمد أخلاقه وقيمه من البيئة والمجتمع. يقول ابن سينا: "والأخلاق كلها الجميل منها والقبيح مكتسبة ويمكن للإنسان متى لم يكن له خلق حاصل أن يحصله لنفسه ومتى صادفت أيضاً نفسه على خلق حاصل جاز أن ينتقل بإرادته عن ذلك إلى ضد ذلك الخلق". (النقيب ، ١٩٨٤ ، ٧٢) فالإنسان يستطيع أن يغير من عاداته وأخلاقه عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي التربوي بكل وسائلها وأساليبها المختلفة.

وإذا كان الإنسان محدود العلم فلا بد أن يكون محدود الحرية ، وإذا كان محدود الحرية فلا بد أن يكون محدود العلم أيضاً . ومجرد وضع شرط واحد لآدم في الجنة دليل على أن حرّيته كانت ذات حدود ، كما أن مجرد نسيانه وأكله من الشجرة دليل على أن علمه محدود أيضاً . وعملياً ، فإنه لا يمكن تصور مفهوم الحرية بدون حدود؛ إذ بالأضداد تتمايز الأشياء.

أما الخير والشر في تكوين الطبيعة الإنسانية ، فكانت النظرة الإسلامية للإنسان في هذا الجانب نظرة موضوعية؛ إذ تنظر للإنسان نظرة متعددة؛ فالإنسان ليس خيراً على الإطلاق ، كما أنه ليس

شريرا على الإطلاق بل تتنازعه قوى الخير والشر، وهو في صراع دائم مع قوى الشر ونوازه" (السيد محمد، ٢٠٠٦، ٩٦)

وتركز النظرة الإسلامية على الفروق الفردية في هذا المجال كما تركز على تأثير الجانب الإيماني في طبيعة الإنسان. ومهما كان الإنسان خيرا فانه لن يسلم من الشر، كما أنه مهما كان شريرا فانه لا يخلو تماما من أي خير. ولكن نوع التربية والتعلم وتأثير المحيط والاستعدادات البيولوجية والوراثية والتأثيرات الفيزيولوجية والقيم التي يؤمن بها الإنسان هي التي توجهه نحو الخير أو الشر بحيث يغلب عليه اتجاه ما.

### ٣- الطبيعة البشرية في عصر النهضة والعصور الحديثة

مع حلول عصر النهضة تغيرت النظرة إلى الإنسان عما كانت عليه في العصور الوسطى إذ ابتعدت عن التفسيرات اللاهوتية، وحررت الإنسان من سلطة الكنيسة، واتجهت إلى التفسيرات العلمية الطبيعية بهدف خدمة الإنسان، وتطوير حياته فلم يعد " ينتظر الثواب والعقاب وتصور حياته بعد موته، وإنما غدت الحياة بنظرة شيئا جديراً بأن يعاش وأن بإمكانيته فهم الطبيعة وكشف أسرارها، والوصول إلى الحقيقة بالاعتماد على عقله، ولعل ترافق هذا الشعور كان مع ظهور التطورات التكنولوجية والعلمية، وتأثيرات النمو الصناعي المتزايد وما تبعه من متغيرات اجتماعية وأخلاقية، عملت على تغيير المعتقدات السابقة، والأفكار الجامحة التي ورثها الإنسان من العصور الوسطى، "مما أدى إلى رفضه لمعونات السماء والوحي لمعرفة الخير والسعادة، فأصبح سيد أفعاله، ويمتلك قناعة كبيرة بقدرة عقله وذكائه فقط على الوصول إلى المعرفة والارتقاء إلى مراتب الكمال". (الجبر ١٩٨٧، ٣٤-٣٥)

وعلى الرغم من الأفكار القيمة التي جاء بها عصر النهضة بشكل عام والنزعة الإنسانية بشكل خاص والتي مجدت الإنسان وأعلنت من شأنه فسوف تقتصر الباحثة على دراسة الطبيعة البشرية عند كل من مونتني وديكارت لسببين هما: الأول لأن أفكارهما تتقاطع مع فلاسفة التنوير الفرنسي في

بعض النقاط ،والسبب الثاني هو أنه ليس من أهداف الدراسة دراسة الطبيعة البشرية في عصر النهضة.

### ١/٣ الطبيعة البشرية في فكر ميشيل دي مونتني (1533/1592 - Michel de Montaigne)

وهو كاتب فرنسي عالِم جميع مظاهر الحياة من وجهة نظر شكوكية وهو مذهب يقول أن المعرفة الحقيقية غير مؤكدة وتأثرت كتاباته بكتابات شكسبير، فكانت بداية التنوير تتجلى مع الأسئلة النقدية الكبيرة التي طرحها المتنور " مونتني ، وهي ( ماذا أعرف ؟ ) و ( وماذا على أن اعمل ؟ ) ، وهي الأسئلة التي تضمنت بين طياتها بذور التفكير الحر للإنسان، والرغبة في الاختيار، وعدم فرض العقائد المطلقة على الآخرين، مثلما طرح فكرة الإقرار بنسبية الأخلاق، وهي ليست خاصة بالمسيحيين فحسب، بل هي موجودة حتى عند الشعوب المتخلفة والمتقدمة على السواء . (Brains,2011,9) .

وكذلك تميزت كتاباته بطابع شخصي بحت حيث يقول " إنني أدرس نفسي أكثر من أي موضوع آخر فهو عندي ما بعد الطبيعة ،والطبيعة على حد سواء ( Montaigne,1985,26) "

يعتقد مونتني أن بمقدور الإنسان أن يكون الأفكار، ولكن لا بد أن تتبع تلك الأفكار من طبيعته، ويتصور الإنسان الإله على صورته ،ويعتقد أن كل شيء قد خلق من أجله وأنه فوق الكائنات الأخرى ،في حين أنه لا يوجد فرق بينه وبين الكائنات الحية الأخرى، وإن وجدت فهي ليست كبيرة على نحو ما يظن .

ويرى مونتني بأنه لا مبرر لأن يتعالى الإنسان بنفسه عن الكائنات الأخرى لأن معرفته تقتصر إلى اليقين وحواسه تخطئ ،فلاتمكنه من أن يصل إلى اليقين أبداً ،إنما تكشف عن العالم على نحو ما ينعكس فيها بحسب طبيعتها وظروفها فالإنسان لا يمتاز عن الحيوان بالحس لأن الحيوان أيضاً يُحس ،ولا بالعقل لأن الحيوان يعقل إلى درجة ما ،ولا بالاجتماع لأن بعض الحيوانات تعيش في مجتمعات ،ويتعاون أفرادها أحدهم مع الآخر ،ولا بالكلام لأن الحيوان يتفاهم(كرم ، ١٩٦٥ ، ٢٨)

وبحسب رأي مونتي فإنه من غير الممكن أن نضع قوانين ومبادئ عامة مُطلقة، لأن العقل عاجز عن بلوغ الحقيقة المطلقة، ولأن كل دليل تقدمه للبرهان على قضية ما يحتاج هو الآخر إلى دليل ثالث، ويتسلسل الأمر إلى اللانهاية فتبقى المبادئ دون برهان وفوق كل هذا فإن الأشياء في تغير متصل.

أما بالنسبة إلى الحواس فإنه إذا أردنا أن نضمن صدق حواسنا ينبغي لنا أن نملك أداة للسيطرة على هذه الحواس، ومن ثم أداة للسيطرة على تلك الأداة، ويتسلسل الأمر إلى ما لا نهاية وعليه كذلك ليس هناك سبيل لضمان صدق الحواس وبالتالي فإن الإنسان عاجز عن الوصول إلى العلم باعتبار العلم معرفةً يقينيةً، والأدوات في متناول يده، والحواس والعقل غير كافيه لذلك.

أما بالنسبة للأخلاق فإنها تتغير بحسب المكان والزمان فما كان بالأمس يعتبر شراً فهو اليوم يُعتبر خيراً وما كان في الماضي يُعتبر صدقاً يُعد في الوقت الحاضر كذباً وعليه ينبغي أن نتخذ الشك أداة وشعاراً لنا.

إنني أغضب لأن أرائني تختلف عن آراء الآخرين، واني أعادي جماعة من الناس لأن تصوراتهم مغايرة لتصوراتي ولأنهم من معسكر غير معسكري مسألة غير واردة بالنسبة لي على العكس من ذلك أجد أن الطبيعة أتبع طريقة التنوع، وعلى مستوى العقول أكثر منه على مستوى الأجساد، فالعقول مادة لينة وقابلة لأن تأخذ أشكالاً أكثر تمايزاً، وأرى أنه من النادر أن نجد توافقاً في أهوائنا وأهدافنا، إن التنوع ميزتهم. (Montaigne, 1985,126)

يقول مونتي إن كنت أتحدث عن ذاتي بطريقة تختلف من مناسبة إلى أخرى فذلك يعود إلى تغيير نظرتي لنفسني، كل التناقضات الموجودة لها ظروفها وملابساتها، كذاب وصادق، ذكي وأبله، عالم وجاهل، خجول وجريء كل هذه الحالات أجد شيئاً منها في ذاتي كلما تغيرت وجهة نظري إلى نفسي، وإن أياً درس نفسه بدقة كبيرة سيجد في ذاته، بل حتى في بصيرته، هذا الكم الهائل والمتناقض من الصفات (Montaigne, 1985,127).

إن الأعمال التي أقوم بها بطواعية وعن طيب خاطر تصبح مستحيلة بالنسبة لي متى أرغمت نفسي على إنجازها، وعندما يتعلق الأمر بالجسد، فإن تلك الأعضاء التي لها استقلالية خاصة ووضع معين لا تستجيب أحياناً لإرادتي عندما أفرض عليها خدمة ضرورية في ظرف معين، فالإرغام والقسر يجعلانها تتقاعس وتنكمش من الخوف أو الغضب.

### ٢/٣ الطبيعة البشرية في فكر ديكارت (١٥٩٦ - ١٦٥٠) (Rene Descartes)

فيلسوف فرنسي أحدث في مصير التربية أثراً قوياً وفعالاً، مؤسس مذهب النزعة العقلية والمثالية الذاتية، وصاحب القول المأثور "أنا أفكر إذن أنا موجود"، (Sillamy, 1980, 344)

وضع ديكارت المبادئ الكبرى في التربية الحديثة دون أن يقصد لأنه لم يفكر إلا في تغيير الاتجاه الخاطئ المتبع في البحث عن الحقيقة العلمية، فقد تجلت الأفكار الممجدة للإنسان ومكانته في أعمال الفلاسفة العقلانيين ومن أبرزهم (ديكارت) الذي سيطر منهجه العلمي الجديد في أوروبا في منتصف القرن السابع عشر، فقد عدّ العقل الجزء الأهم في الإنسان، والذي يجب العمل وفقاً له من أجل الحصول على السعادة، ومساعدته على فرض سيطرته على الكون والطبيعة، ليجعل من الحياة الإنسانية أكثر تطوراً وتقدماً وهذا ما أكده في قوله "أفكر إذاً أنا موجود" فهو يرمز إلى التحول من التوجه اللاهوتي السلطوي إلى الاعتراف بالعقل البشري السلطة العليا في تقييم طبيعة الإنسان، وممجداً الطبيعة البشرية في الدعوة إلى تساوي حظوظ الناس في الفهم والمعرفة.

لا يكفي المرء أن يملك فكراً جيداً إنما المهم أن يجيد تطبيقه. ومعنى هذا أن الطبيعة لا تكتفي بذاتها إنما هي بحاجة إلى أن تقاد وتوجه. وللتربية في تكوين الأفكار السديدة القويمة وإنمائها حظ أكبر من حظ الطبيعة (جامعة نجران، ٢٠١٢، ٢٠).

وأكد ديكارت على علاقة النفس بالجسد على أنهما جوهران غير متحدين يؤثران في بعضهما (البشتاوي، ٢٠٠٦، ٢٤) وقد وضع ديكارت أساس ثنائية العصر الحديث بين النفس والبدن، الصورة والمادة، وقد طبع الفلسفة الأوروبية كلها بهذا الطابع الثنائي الذي ورثه عن الفكر اليوناني

القديم، هذا الفكر المثالي الذي يلاءم الفكر التبريري الديني، والتصورات الدينية للعالم، الذي يقوم عليها الشعور الديني والفلسفة المثالية الحديثة التي يمثّلها ديكارت.

وتتضح الثنائية عند ديكارت في اعتباره الإنسان فكراً، وفي نفس الوقت تحليل الإنسان على أنه بدن محض، أو مجموعة من الوظائف العضوية، في "مقال في الإنسان" (Traite~de L homme) ثم يقرّ ديكارت على أن العقل هو أحسن الأشياء توزعاً بين الناس بالتساوي، إذ يعتقد أن كل فرد أوتي منه الكفاية. واختلاف آرائنا ينشأ من أننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة، لا ينظر كل منا بنفس ما ينظر فيه الآخر، لأنه لا يكفي أن يكون للمرء عقل بل المهم أن يحسن استخدامه. (ديكارت، ١٩٨٥، ١٦١-١٦٢) حيث أنه يعد قوة الإصابة في الحكم وتمييز الحق عن الباطل، هي في الحقيقة ما يسمى بالعقل أو المنطق

## ٤. خاتمة الفصل الثاني

فالثورة الحقيقية في عصر النهضة تمثلت فالاكتشافات الخاصة بعصر النهضة تمثلت في الرؤية الجديدة للإنسان والعالم، فالإنسان فلم يعد الإنسان الشرير و الخاطيء والخانع والذليل والمقدر له، أي بدأت إزاحة التفسير اللاهوتي للإنسان ليحل محله التفسير العقلي، الذي ينظر إلى الإنسان على أنه صانع مستقبله بيده وهو الذي يختار أفعاله، إضافة إلى النتائج العلمية وثورة الفلك، التي وسعت من آفاق العالم، وزادت من الاحتياجات والطموحات الإنسانية، وأظهرت إلى حيز الوجود تنظيماً اقتصادياً- اجتماعياً جديداً قائماً على مزيد من الحركة والحرية في الإنتاج، فبدأت حركة النهضة بتوجيه الضربات نحو الخرافات و ضد القوى الغامضة التي تسير العالم والتاريخ الإنساني، وبدأ الاعتماد على البحث الحر المستقل بعيداً عن سلطة الدين والكنيسة، وتكشفت بوادر الحركة الإنسانية التي جابهت سلطة الكنيسة وهيبة الكتاب المقدس بحق الإنسان في التفكير والإبداع، وبالتالي استعاد الإنسان مكانته في التاريخ، وهذه هي الظروف التي شكلت انطلاقة الفكر التنويري في القرن السابع عشر، وكونت القاعدة الأساسية للأفكار الفلسفية التي تبلورت في تلك الحقبة التاريخية، وهذا ما سوف نستعرضه الباحثة في الفصل الثاني من هذه الدراسة والذي بعنوان الواقع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي لعصر التنوير.

## الفصل الثالث

### الأوضاع العامة في أوروبا في عصر التنوير

١-١- الأوضاع السياسية

٢-١ الأوضاع الاجتماعية

٣-١ الأوضاع الاقتصادية

٤-١ الأوضاع الثقافية

٢- التعريف بعصر التنوير:

١-٢ عقلنة الطبيعة

٢-٢ عقلنة التاريخ

٣-٢ عقلنة المجال السياسي

٣-٢ عقلنة الدين وإرهاصات التحول الصناعي

خاتمة الفصل الثالث

## مقدمة الفصل الثالث:

يشير عصر التنوير في الفلسفة الأوروبية إلى القرنين السابع و الثامن عشر، وغالبا ما يعتبر جزءا من عصر أكبر يضم أيضا عصر العقلانية، وتجلى في نشوء حركة ثقافية تاريخية أطلق عليها اسم التنوير، والتي قامت بالدفاع عن العقلانية و مبادئها كوسائل لتأسيس النظام الشرعي للأخلاق والمعرفة بدلا من الدين، وكان رواد هذه الحركة يرون أن مهمتهم قيادة العالم إلى التطور والتحديث وترك التقاليد الدينية والثقافية القديمة والأفكار اللاعقلانية ضمن فترة زمنية دعوها "بالعصور المظلمة". وقد عرفت الحضارة الأوروبية طريقها نحو التقدم عندما استيقظت من سبات عميق بعد فترة طويلة من الركود والظلام، وتخلصت من أوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية راسخة فرضتها هيمنة الكنيسة والنظام الإقطاعي، اللذين مزقا الإنسان في العصور الوسطى، فالفكر الديني سلب الفرد عقله، وشل إرادته ولم يعترف له بمكانه في الفكر، بالإضافة إلى النظام الإقطاعي الذي سلب الإنسان مكانته أمام الطبقة الإقطاعية. ومن منطلق أن الوعي بالتقدم يشترط أن يتخذ المرء البعد الضروري للنظر إلى تاريخ البشرية. (بن جماعة، ١٩٩١، ٥٧)

وقد أدرك الإنسان الأوروبي هذه الحقيقة منطلقاً نحو التقدم نافضاً عنه غبار الظلام، ومحطماً سيطرة الفكر الديني والإقطاع، فكان محور النهضة هو تأكيد إنسانية الإنسان ونادى مفكرو النهضة بصوت الحرية وأعلنوا أن الفرد الحر هو الغاية "أن الإنسان وطبيعته البشرية هما البداية لكل طرح فلسفي أو تساؤل عن مكانة الإنسان في الكون ووضعه في المجتمع". (ابن عاشور، ١٩٩٩، ٦٣)

وقد عبر كارل ماركس عن التحولات الجذرية نتيجة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي ألفت بظلالها على الحياة الروحية للشعوب مغيرة النظرة للشعوب الأوروبية، والتي قلصت نفوذ الكنيسة وأنتجت ثقافة مغايرة للثقافة اللاهوتية الكنسية، حيث يقول ماركس: "إنه نتيجة للحركات الإصلاحية والنهضوية في القرن السادس عشر، ترزع استبداد الكنيسة الإيديولوجي، فلم تعد القوة الروحية المسيطرة، والسند القوي للإقطاع". (ماركس، ١٩٧٠، ٢٨١)

ونظراً للأهمية الإيديولوجية التي شكلت الأساس والمنطلق للأفكار المستتيرة، والتي كان في مقدمتها التركيز على الإنسان، والعمل على تحرير عقله وتنويره، وتمجيد وجود الإنسان كقيمة

أخلاقية سامية، فأعادت هذه الحركة للعقل قيمته ومكانته السامية، وانطلاقاً من ذلك رأت الباحثة أنه من الضروري البدء بدراسة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي عمل هؤلاء التنويريين على تأكيدها أو تغييرها

### ١. الأوضاع العامة في أوروبا في عصر التنوير.

نظراً للتحويلات الشاملة التي آثرت في كل مناحي الحياة في أوروبا، خصصت الباحثة هذا الجزء لدراسة التحويلات التي طرأت على الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية قبيل التنوير.

#### ١-١- الأوضاع السياسية

استمر النظام الملكي في معظم الدول الأوروبية في القرن الثامن عشر، طبقاً لما كان عليه في القرون الوسطى، مع بعض الاستثناءات والتعديلات الطفيفة هنا وهناك.

وكانت الدولة الجمهورية بمثابة واجهة تغطي خلفها ما كان سائداً من استبداد لبعض المستفيدين من عدم وجود الدولة، أو تكون دولة ضعيفة إن وجدت، فأصبحت بمثابة فكرة أزلية تضمن سيطرة الله على الأرض، وبالتالي كان يعدون كل ما يخالف ذلك جريمة لا تغتفر حيث يقول أندرسن (كانت فكرة الجمهورية واجهة تختبئ خلفها بعض الجماعات والأفراد الذين تنفق مصالحهم تماماً مع حكومة ضعيفة وغير مركزية) (محمد، ١٩٩٧، ٢٦)

لذلك فإن التصور الإلهي حول العناية الإلهية، باعتبارها القوة المحركة للإنسانية بدأ بالتراجع في عصر التنوير، لتحل محله وجهة نظر تؤكد على حرية الإنسان باعتباره خالق تاريخه بنفسه، فالتاريخ يبدأ بمولد الإنسان العلماني الجديد (صفدي، ١٩٩٠، ٨) وأوروبا الحديثة بكل قيمها ومؤسساتها وتسامحها الديني وحرّياتها الديمقراطية تعود إلى القرن الثامن عشر الذي سمي بالقرن العظيم .

وفي فرنسا التي تعتبر موضوع الدراسة كان المذهب السياسي الرسمي للحكم الاستبدادي الفرنسي في القرن الثامن عشر، والذي كان يقول بعدم محدودية السلطة الملكية المفروض أنها مستمدة مباشرة من

الله، فسلطة الملك على الأرض توازي سلطة الله في السماء، وما الملك إلا صورة الله الحية ووكيلة على الأرض.

وفي ذلك يصف ألبير سوبول كيفية تنصيب الملك، والميزات الممنوحة له، والحصانة المستمدة من صفته الإلهية، يقول: "ويمنح التكريس الملك الصفة الإلهية، في كاتدرائية ريمس، ويتم تنصيب الملك من قبل رئيس الأساقفة بقوله: كن مباركاً وقم ملكاً في هذه المملكة التي أعطاك الله أن تفقدها" وفي اليوم الثاني من شعائر هذا الاحتفال تتكشف الصفة الإلهية للملك، وذلك بلمسه المرضى ليشفيهم". ويقول الملك: "الملك يلمسك والله يشفيك، وبهذا الاحتفال تتكرس صفة الحكم الإلهية، فالسلطة المطلقة للملك تتحدر من صفته الإلهية". (سوبول، ١٩٧٠، ٦٤)

فالأحوال السياسية والاجتماعية في فرنسا كانت تتمخض بحياة جديدة، وتنتهياً لعهد جديد في النصف الأخير من القرن الثامن عشر، فكان الحكم المطلق لا يزال راسخ الأركان والأمة لا تزال منقسمة إلى طبقات متخالفة في الحقوق، وأبناء النبلاء لا يزالون يتمتعون بامتيازات كبيرة كما أن رجال الدين يجدون في أنفسهم حق السيطرة على العقول، (غير أن روح التوكل والاستسلام هي التي دعمت هذا النظام، وكانت من أهم مقومات استمراره وبقائه، ثم تضاعفت يوماً بعد يوم، لنترك محلها روح التدمير والانتقادي شيئاً فشيئاً). (الحصري، ١٩٨٤، ١٩٧)

ومما زاد الأوضاع سوءاً تأسيس إدارة الشرطة في عهد لويس الرابع عشر، وازدياد وسائل الضغط على الشعب، فمدير الشرطة كان يعتقل من يشاء، ويبقى المعتقل سجيناً ما شاء بموجب أوراق تسمى "أوراق سرية" ويساق السجناء إلى سجون لا يحق لموظفي العدالة التدخل في شؤونها، هذا بالإضافة إلى المعاملة السيئة للسجناء، ومن أمثلة هذه السجون "سجن الباستيل" (سلطان، ١٩٢٥، ١٦-١٧)

وقد أبدى فولتير في زيارته لفرنسا عام ١٩٢٦ إعجابه بالحريات الممنوحة للإنكليز، والعلاقات الديمقراطية التسامحية السائدة بينهم، والتي ينظمها الدستور، في حين كان الشعب الفرنسي يعاني الاضطهاد والظلم، وفي ذلك يقول "إن العبور من شاطئ المانش إلى الآخر، هو عبور من محيط

خاضع للاستبداد إلى آخر يسوده القانون ،وان كان في أحكام هذا القانون شيء من القسوة ،لأنه بينما كانت الحرية الشخصية مصانة في كل أنحاء انكلترا ،كان الاستبداد والظلم آخذين بخناق الشعب الفرنسي"(سلطان ، ١٩٢٥، ١٩، )

وقد تميز عهد الملك ريو سوليل(Le Roi Soleil) بالفخامة المفرطة على مستوى مظاهر السلطة والملك التي كانت تخفي وراءها بؤساً بالغاً ووضعاً سياسياً مهزوزاً أبرز سماتها المجاعات والحروب الداخلية وقمع المارقين الدينيين بشكل عام والبروتستانتين بشكل خاص .

ثم بدأت ملامح الثورة تتكشف شيئاً فشيئاً ،وأمكن لبعض العاملين في الحكومة من تحقيق بعض الاستقلال ،على الرغم من أنهم كانوا موظفين من صف صغير ومتوسط ،وفرنسا كانت في تلك الأثناء تتمتع بإدارة مركزية قوية على الأقل في درجات عليا من السلم الوظيفي،ولكن الفساد في السلطة قاد الأوضاع السياسية إلى التدهور وبالتالي أمكن اختراقها .

والجدير بالذكر أن فرنسا تأثرت بالحراك السياسي الذي ساد روسيا في عهد القيصرة كاترين الثانية، والذي سمي بالاستبداد المستتير ،وفي ذلك يقول ماتيو أندرسن (إن عدداً من الملوك والحكومات قد تأثروا انطلاقاً من عام ١٩٦٠ بمؤثرات الحركة الفكرية التي كانت السبب في تسمية القرن الثامن عشر عصر الأنوار). (أندرسن ،١٩٨١، ١٧٥، )

واعترف فولتير بأهمية هذه الحركة وكان من أنصارها ،مؤكداً أن الملك الطيب هو رحمة للبشر،يقول بذلك (الملك الطيب هو خير هدية تقدمها السماء للأرض)حيث حظيت هذه الفكرة بتأييد الفرنسيين، وفي ذلك يقول فولغين "كانت فكرة الملك المستتير تتمتع برواج كبير في فرنسا في النصف الأول من القرن الثامن عشر)( فولغين ، ١٩٨١، ٤٣، )

ثم أقر الدستور الفرنسي عام ١٧٩١ من قبل الجمعية الوطنية في ١٤ سبتمبر ،وأهم ما جاء فيه أن السيادة مصدرها الأمة التي تمارسها بواسطة جمعية تشريعية وحيدة من جهة ومن قبل السلطة التنفيذية التي يمارسها الملك من جهة ثانية، كما أقر الدستور مبدأ فصل السلطات التنفيذية والقضائية والتشريعية، وبعد إجراء انتخابات جديدة في نهاية سبتمبر ١٧٩١ ، اجتمع أعضاء الجمعية التشريعية التي تمثل مختلف الاتجاهات السياسية ، والتي جاءت بفكرة الجمهورية ووجوب نشرها في

جميع بلدان أوروبا، استمرت هذه الجمعية التشريعية سنة تقريباً حتى سبتمبر ١٧٩٢، حيث واجهتها منذ البداية ثلاث مهمات رئيسية وهي :

العمل على تنفيذ ما جاء في دستور عام ١٧٩١

العمل على حماية فرنسا من الأخطار الخارجية والمهاجرين الفرنسيين الرجعيين

العمل على صيانة المكاسب التي حققتها الثورة عام ١٧٩٨. (Rude, ١٩٩١, ٢٦-٢٨)

### ١-٢- الأوضاع الاجتماعية :

الطبيعة الإنسانية هي نتيجة التطور التاريخي الاجتماعي لذلك فهي تتبدل بحكم تغير الظروف الاجتماعية، وتتوسع وتعنى بمضامين جديدة، لذلك لا بد من الوقوف على الأوضاع الاجتماعية في الفترة التي سبقت التنوير وكيف تطورت وتبدلت وصولاً إلى ما آلت إليه .

إن الثغرات الإقليمية والطائفية التي لا تعد ولا تحصى ،هي التي ميزت الحياة الاجتماعية في القرن الثامن عشر، كما كانت مميزة للقارة الأوروبية منذ قرون مضت، ولم تكن الحالة نظرية فقط، بل كان النزاع والتنافس بين المذاهب الدينية العامل الهام في انقسام فرنسا إلى كنائس، حرف وطبقات لها طابع ولباس خاص.

هذا ويضاف إلى ذلك أن الأوضاع السياسية والاقتصادية ألفت بظلالها على الحالة الاجتماعية في فرنسا، وبقيت حتى عام ١٩٨٩ ذات طابع ارسنقراطي، أساسه امتياز الثروة والولادة، رغم أن هذه البنية الاجتماعية التقليدية قد اهتزت بفعل التطور الاقتصادي". (سويول، ١٩٧٠، ١٣) وفي ظل هذا الاستبداد الملكي، لم يكن هناك أدنى احترام للشخصية الإنسانية، بل على العكس كان هناك قمع للحريات وازدراء لعامة الشعب .

ظهرت نظريات متنوعة تُظهر الحالة الاجتماعية بمظهر "المشروع الطبيعي" وتديم بذلك "روح الاستسلام في النفوس، فكانوا يقولون مثلاً إن هذا "النظام الاجتماعي" هو نظام طبيعي نشأ بمقتضى الخلقه وبحكم الهجرة، أما الامتيازات فهي "المواهب الإلهية" التي خصها الله بطبقة دون أخرى، كما

أن "حقوق الملك" من الحقوق الربانية التي وهبها الله إلى عائلة اصطفاه دون سواها، فذلك النظام وهذه الحقوق والامتيازات كلها "شرعية" وعلى كل فرد أن يرضى بالحالة التي وضعه الله فيها، وأن يحترم الحقوق والامتيازات التي وهبها الله لمستحقيها، إن ذلك واجب مدني كما أنه "واجب ديني" (الحصري، ١٩٨٤، ١٩٧٠)

ولاسيما أنه وفي ظل سيادة هذه الأفكار وانتشارها جاء ماركس ليقول أن "جوهر الإنسان لا يكون بتجريد كل فرد على حدا بل هو مجموعة العلاقات الاجتماعية كافة" (Marx, ١٩٦٨, ٣٣) "الذي شكل نقداً مدمراً للفلاسفة الذين كانوا ينظرون إلى جوهر الإنسان بصفته جوهرًا ثابتاً وأبدياً، على الرغم من أن ماركس" ميز بين الطبيعة الإنسانية بشكل عام، وبين الطبيعة الإنسانية التي تتبدل في ظل حقبة تاريخية معينة (Formm, ١٩٧٧, ٥١). "فبدت مثلاً بصورة أنانية في ظل النظام الرأسمالي.

حيث أنه بمجيء العلاقات الاجتماعية الاقتصادية البرجوازية، تأكدت الشخصية الإنسانية بشكل أكبر، فالنظام البرجوازي عبق فكرة وعي الإنسان الذي أكد نفسه ككائن حرّ قادر على أن يتخذ قراراته بنفسه، ويكون مسؤولاً عن تصرفاته، كما أعاد للإنسان إنسانيته بتأكيد اهتمامه ورغباته الذاتية في الحياة، وترافق ذلك مع تقديس حق الملكية والحرية الشخصية.

فكانت فلسفة التنوير "أعظم مشروع عقلائي ديمقراطي عرفته البشرية لتحويل المجتمع عن طريق الأفكار" (بوليتيزر، ١٩٧٧، ٤). وبالتالي فلا حاجة للبيان أن نفوذ هذه الحجج على النفوس كان محكوماً عليه بالزوال، فكان من الطبيعي أن يزول نفوذ هذه الحجج شيئاً فشيئاً، كلما تعود الإنسان على التفكير الحر، وكلما صار يعقد المسائل على محك العقل من غير أن يستثني منها مزاعم الكنيسة ومسائل الدين، ولاسيما كلما طال مفعول هذا النظام الجائر وتراكمت نتائجه الفادحة، ووصلت إلى درجة يتعسر معها الاستسلام.

ومن هنا بدأت بوادر التحرر الاجتماعي من قواعد الكنيسة وتسلط رجال الدين، وحلت الفلسفة محل الدين، وبذلك لم يعد التعصب الطائفي والمذهبي مسيطراً على المجتمع الأوربي كما كان في القرون

السابقة. فأصبح الإنسان حراً في أن يؤمن أولاً ويؤمن ولكنه لم يعد حراً في أن يسئ للآخرين والمجتمع من خلال إتباع سلوك غير أخلاقي، فهم لا يذهبون إلى الكنيسة ولا يصومون ولا يصلون ولكنهم يتعاملون مع بعضهم وفق قواعد أخلاقية صارمة.

### ١-٣-الأوضاع الاقتصادية

إن العلاقة الوثيقة بين الاقتصاد والسياسة تبرز لنا أهمية الحديث عن دور الاقتصاد بالفكر، وأهمية النشاط الاقتصادي للحكومات والأفراد في تشكيل فكر أي مفكر كان، إضافة إلى الدور البارز للاقتصاد في تشكيل الدولة واستمرارها وبقائها، وتلبية متطلبات الطبيعة الإنسانية وحاجاتها الفطرية، وإن كانت الدراسة تتناول موضوع الطبيعة البشرية في عصر التنوير، فلا بد من أفراد الفقرة التالية للحديث عن الأوضاع الاقتصادية في فرنسا في القرن الثامن عشر، والتي يمكن اعتبارها نقطة البدء لعصر التنوير الذي برز في تلك الفترة.

فالتسلط السياسي واستبداد الملك كان لا بد له من موارد لإشباع نوازع الترف وسد متطلبات البذخ والإسراف، ولم يكن لذلك من وسيلة إلا اللجوء إلى فرض الضرائب، ولم يكن لأحد الحق في الاعتراض على حجمها البالغ في التزايد، أو مدى تناسبها مع أملاك المكلفين أو مداخيلهم، وكانت الضرائب تجبي من كل مكلف بحسب ما يظن له من الاستطاعة المالية، وهذا ما دفع المزارعين إلى التظاهر بالفقر والفاقة للتخلص من دفع الضرائب، وكان يخفون عن الحكومة حبوبهم التي يدخرونها مؤونة لمعيشتهم." (سلطان، ١٩٢٥، ١٢ - ١٣)، هذا بالإضافة إلى كثرة الضرائب وحجمها الكبير فإن التجارة كبلتها قيود ثقيلة أعاققت تطورها، فعلى سبيل المثال "الحواجز الجمركية التي تعين الطرق التقليدية، وبخاصة على طول الأنهار الكبرى ظلت تعرقل المجرى الطبيعي للتجارة، وقد بلغ عددها ٣٠٠ على طول نهر الراين. (محمد، ١٩٩٧، ٣٣)

فضيق الأحوال وكثرة القيود، فجرت الأوضاع في المجتمع الفرنسي المكلوم بالكبت وما نتج عنه من فقر وفاقة، وبدأت صرخاته تتردد في أروقة العلماء، فكان كنه (Quesnay) طبيب الملك لويس الخامس عشر من المنادين برفع الضرائب. حيث قال ١٩٧٠ "الذهب والفضة ليسا ثروة بأنفسهما، بل

هما عبارة عن مظهر من مظاهرها وعليه فالأرض هي وحدها الثروة الحقيقية ،ورتبوا على ذلك ،إن حاجات الدولة يمكن كفالتها بضريبة واحدة على الزراعة".(فيشر ، ١٩٧٠ ، ٣٤٣) أو (محمد ، ١٩٩٧ ، ٣٤)

كان الوضع الاقتصادي في إنكلترا ،وفي بقية الدول الأوروبية أفضل حيث وجدوا في التجارة متنفساً لهم ،وعبر عن ذلك فولتير بقوله : "إن التجارة التي أغنت المواطنين في إنكلترا ،ساعدهم أيضاً على أن يصبحوا مواطنين أحراراً ووسعت هذه الحرية مدى التجارة بدورها " (فولتير ، ١٩٥٩ ، ٥١)

ومن ناحية الضرائب كان الوضع أيسر بالنسبة للإنكليز مقارنة بالفرنسيين ،قال فولتير بالرسائل الفلسفية "لا تزال الضريبة كما هي وإن زادت غلة الأرض ،وهكذا ،و هكذا لا يظلم أحد فيتذمر ، ويأكل الفلاح خبزاً أبيض ،ولا يخشى زيادة عدد ماشيته ،ولا يأنف من زيادة الأرض التي يعيش فيها حرّاً"(فولتير ، ١٩٥٩ ، ٥٠)

#### ١-٤- الأوضاع الثقافية

أثرت الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على الأوضاع الثقافية ،وكانت في جانب منها انعكاساً لهذه الأوضاع ،ومن ناحية أخرى كانت سبباً لتدهورها وانحطاطها ،ويعود السبب في ذلك لانقسام المجتمع إلى فئتين ،فئة تريد المحافظة على الأوضاع السائدة بعيداً عن التغيير ،وفئة ثورية رافضة لهذه الأوضاع .

ومن المعروف أن التعليم بكل أشكاله والصحافة هي الوسائل الأساسية لنشر الأفكار وبعث الروح الثورية في جسد المجتمع ،وأدى ذلك إلى محاربة التعليم في فرنسا حيث كانت القناعات السائدة . "أنه من غير المفيد وحتى من الخطر ،تعليم أناس مختصين للعيش من عمل أيديهم ،أي غالبية الهيئة الاجتماعية ودعم وجهة النظر هذه العديد من المفكرين ،ومنهم روسو "(أندرسن ، ١٩٨١ ، ٣٨٩)

وقد أسهمت الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في تردي التعليم في فرنسا كماً ونوعاً في القرن الثامن عشر ،وحتى أن بعض المفكرين شبهوا الأوضاع التعليمية فيها بمثلتها في القرون الوسطى ،حيث أن الرتب العلمية في كليات الطب والحقوقية كانت تباع بشكل علني ،وكان من

النادر جداً أن يوجد من يعرف القراءة والكتابة، حتى أن الكثير من قرى فرنسا لا يوجد من أهلها من يعرف القراءة والكتابة.

وكانت الجامعات الفرنسية موضوع نقد مشروع في القرن الثامن عشر - باستثناء واضح يخص جامعة ستراسبورغ اللوثرية، بسبب وضعها الجغرافي ودورها كصلة وصل مع الفضاء الألماني وتأثيرها الأوربي وعلاقتها التنافسية بالجامعات الألمانية، حيث كانت بعض الجامعات الأجنبية تشارك في حركة نقل المعارف وفي تنشيط فضاء الأنوار الأوربي. (بيار، ٢٠٠٨، ٣٠-٣١).

وكانت حالة المعلمين غير مرضية حيث كانوا يضطرون إلى الطواف على الأبواب استجداءً وطلباً للإعانات، ناهيك عن نقص المعلمين المؤهلين علمياً وتربوياً إذ كانت طبقة الكليروس هي التي تسيطر على التعليم، واستمرت هذه السيطرة حتى طرد اليسوعيين من فرنسا عام ١٧٦٢، وعبر الفيلسوف الفرنسي دالا مبير عن السنوات الست الأخيرة التي قضاها في المدارس اليسوعي، ومعظم الفلاسفة الفرنسيين كانوا ضد تعليم الطبقة الشعبية، فالرأي السائد: "أن ابن المزارع يجب أن يتعلم في الحقل خيراً مما يتعلم في المدرسة، لأن تعليمه هذا سيجعله غير راضٍ عن طبقته (ديوراننت، ١٩٨٣، ٢٤٧)

وقد عارض هلفسيوس وتورغو هذا الرأي واستحسنه فولتير الذي كتب إلى المسؤول في فرنسا في أواسط القرن: "أشكرك على تحريم التعليم على العمال، وأنا الذي أزرع الأرض، أحتاج إلى عمال يدويين لا إلى رجال دين حليقي الرأس" (ديوراننت، ١٩٨٣، ٢٤٧)

وكان فولتير من أشد المعارضين لتعميم التعليم، وأكد بهذا الخصوص، أن الانصراف إلى التعليم سوف يلهي هؤلاء عن كسب قوتهم وربما يفنون حياتهم لتحصيل العلم حيث يقول: "أن الذين يكسبون قوتهم بعضلاتهم لديهم فسحة من الوقت كي يتعلموا، وسيموتون جوعاً قبل أن يصبحوا فلاسفة، وليس العامل اليدوي هو الذي يجب أن نعلمه بل البرجوازي ساكن المدينة" (ديوراننت، ١٩٨٣، ٢٤٧)

وما زاد الأوضاع الثقافية في فرنسا سوءاً غياب الحرية الفكرية، ونظام الرقابة الصارم على الكتب والمطبوعات، فكانت الكتب تدقق من قبل لجنة تدقيق الكتب كشرط أساسي قبل طباعتها، وكانت

الكتب غير المرغوب بنشرها تُحرق، لدرجة أن كتاب "الرسائل الفلسفية"، وكتاب "رسائل عن العميان"، وكتاب روسو "إميل" و"العقد الاجتماعي" أُحرقت، وكانت حرية الصحافة معدومة، حيث كان يتعذر إصدار الصحف بشكل يومي، لأن الصحف تُعرض على لجنة المراقبة والاستئذان في نشرها، فالصحف كانت فقط لإعلان تبليغات الحكومة الرسمية). (سلطان، ١٩٢٥، ١٦،)

فظهر مصطلح التنوير (ENLIGHTENMENT) في أوروبا تعبيراً عن الفكر الليبرالي البورجوازي ذي النزعة الإنسانية العقلية والعلمية والتجريبية. ويتضمن هذا الفكر نزعةً ماديةً واضحةً بعد إقصاء اللاهوت، وذلك بإحلال الطبيعة والعقل بدلاً من الفكر الغيبي الثيولوجي والخرافي في تفسير ظواهر العالم ووضع قوانينه.. فكان التنوير حركةً عقليةً أوروبيةً رأت في العقل الوجود الحقيقي للإنسان، وسعت إلى تحرير الحضارة من الوصاية الكنسية والنزعات الغيبية والخرافات، وأمنت بتقدم الإنسانية عن طريق البحث العلمي..

ويمكن تقسيم أفكار التنوير في ثلاث مجموعات تحمل عناوين: (العقل، والطبيعة، والتقدم). وتكون في مجموعها الفلسفة الطبيعية، والأخلاق الطبيعية، وأساسها العلم، وكان الإيمان بها مطلقاً كالإيمان بالعقل.

كما يعني إعادة صياغة الحياة على أساس من النظر العقلي وريادة العمل عن طريق العقل (صالح، ٢٠٠٥، ٥).

ويرجع الفضل إلى "الفيلسوف الألماني كانط" في استخدام مصطلح التنوير "كتعبير عن الحركة العقلية التي بدأت في أوروبا في القرن السابع عشر وبلغت أوجها في القرن الثامن عشر، وقد امتد تأثيره في الحضارة الأوروبية كلها، وفي الشعوب المتأثرة بالحضارة الأوروبية". (صالح، ٢٠٠٥، ٥٦).

لينتهي بالثورة الفرنسية التي كانت ثمرته ومحصلته الأخيرة، فكل سياسة بلا فكر يحتضنها ويمهد لها الطريق تكون كمن يخطب خطب عشواء، وكل فكر لا يؤدي إلى السياسة أولاً يترجم على أرض الواقع سياسياً يكون عقيماً.

فالفكر الأوربي وفي ظل الاكتشافات العلمية والجغرافية والتاريخية أصبح عاجزاً عن الاستمرار بصيغته العقلية المتحجرة، وبالتالي وقع في أزمةٍ عنيفةٍ حادةٍ، وكان لابد من العنف حتى يحصل التغيير، فبالعنف تطلق الشحنة الهائلة للحرية، والعنف لغة من لا لغة لهم، فهؤلاء منعوا من فتح أفواههم زمناً طويلاً، وبالتالي فإن التقليد الكهنوتي المهيمن الذي يكاد يخنق الأنفاس، ويقضي على نسمة الحرية في جوانح الإنسان دفع المفكرين الأوربيين إلى الانفجار، وكان الانفجار هائلاً وصلت أصدائه إلى كل أرجاء القارة الأوربية.

فكان التنوير الذي ترعرع وبلغ ذروته في فرنسا من خلال اللغة الفرنسية، والدليل على ذلك أن ملك بيلاروسيا (ألمانيا) كان يرفض التحدث في بلاطه إلا باللغة الفرنسية، لغة الحضارة والرقى، بينما يعتبر الألمانية لغة الرعاع والسوقة. (صالح\*، ٢٠١١، ١١)

## ٢. التعريف بعصر التنوير:

إن التحولات التي كانت تهز أركان المجتمع الغربي وتعيد صياغته، لا في أشكاله وواجهاته فحسب، بل في بناء العميقة، الفكرية والاقتصادية والسياسية والثقافية، تُمكنا من استنتاج المراحل التاريخية التي شكلت نقلة نوعية للإنسان و أدت إلى نشأة الحداثة والصناعة معا، حتى نفهم الأثر الكبير في صنع التحولات الكبرى للمجتمعات، وندرك خصوصية التاريخ الغربي في علاقته بمصائر هذا المجتمع بالذات، وإن بدا في بعض وجوهه مماثلاً لتواريخ مجتمعات أخرى، فهناك ثلاث مراحل مؤسّسة لهذا التاريخ، أفضت كل منها إلى الأخرى، وأدت كلها إلى العصر الحديث، أولها كان ما يصطلح عليه مؤرخو الغرب بالإصلاح الديني وثانيها عصر النهضة، وثالثها الإصلاح الديني والنهضة معاً، وبين لفظي "الإصلاح والنهضة" قدر كبير من التداخل، سواء في الأزمنة أم في الأفكار ولكل منهما من الفلاسفة والسياسيين وأصحاب النظريات الاجتماعية، ومهما كان مقدار هذا التداخل أو الانفصال، فإن القرنين الخامس عشر والسادس عشر بوصفهما المسرح الزمني لتحولات الإصلاح والنهضة، يمثلان حلقة الوصل بين القديم والجديد في تاريخ أوروبا، وإذا كان الإصلاح الديني موجهاً إلى الخلف لغلق الباب على العصور الوسطى بكل ما تحمله الكلمة من معاني الجمود

الفكري والاستبداد الديني والسياسي وغيره من ألوان الإقطاع والحيث الاجتماعي، فإن أفكار النهضة كانت موجهة إلى المستقبل، وفتحت الباب على عصر الأنوار .

ومع تعدد حركات الإصلاح الديني في أوروبا المسيحية خلال القرنين المذكورين، فإن أهم الأفكار التي نادى بها المصلحون أمثال لوثر **Luther** (١٤٨٨-١٥٤٦م) وكالفن **Kalvin** (١٥٠٩-١٥٤٦م) وكامبن **Campine** (١٣٧٦-١٤٧١م) كانت تستهدف أولاً وتحديداً مركز السلطة وبؤرة التسلط: (الكنيسة). ويمكن إيجاز تلك الأفكار في النقاط التالية:

- رفض الوساطة الدينية بين الله والإنسان، والقول بعلاقة دون وسيط.
- رفض التعدد في المصادر الدينية والقول بالمصدر الواحد (الكتاب المقدس) ويعني ذلك نفس التراث الكنسي والعقائد البابوية.

وقد كان التنوير الفرنسي أكثر جرأة من التنوير الألماني والإنجليزي والإيطالي، وقد تجلى ذلك في نموذج الثورة حيث كانت المواجهة مع النظام القديم تجري على كل الأصعدة، من الكهنوت، الديني إلى الاستبداد الملكي، إلى التقاليد الاجتماعية، إلى علاقات الأسرة والأفراد، إلى غير ذلك من مظاهر الحياة اليومية، ويمكن فهم ذلك من خلال مقارنة سريعة بين كتابي الدين في حدود العقل وحده لإيمانويل كانط الألماني، والقاموس الفلسفي لفولتير الفرنسي، حيث تبدو محافظة كانط **Kant** (١٧٢٤، ١٨٠٤م) في عدم دفعه بالنقد إلى حدوده القصوى، بينما يذهب فولتير إلى النهاية في إثبات سلطة العقل وحده، وتصفية كل أشكال التقليد والخرافة في التراث الديني.

ويمكن فهم الأفكار الأساسية التي تحرك في إطارها عصر التنوير، وانبعث في ضوئها التاريخ الحديث، بالإسهامات النظرية الكبرى التي ارتكزت على حقيقة أولى وأساسية: هي العقل، الذي دخل في كل المجالات كالطبيعة والتاريخ والعقل والدين والسياسة.

## ٢-١- عقلة الطبيعة :

تبعاً لمركزية العقل في عصر الأنوار، فإن الحقيقة التي يطلبها العقل لا بد من أن تكون قابلة للإدراك، وأن يتم إخضاعها لمناهج النظر العقلي، وحتى المجالات التي كانت تعرف في التصنيف

التقليدي لنظرية المعرفة بأنها من جنس غير المعقولات، وأن أدوات إدراكها من طبيعة غير عقلية، أصبحت مع عقلانية الأنوار- موضوعاً للعقل. ويمكن أن نقف على مثال ذلك في الفصل الأخير من كتاب العقد الاجتماعي لجان جاك روسو في حديثه عن "الدين المدني"، كما يمكن أن نقف على مثال آخر لذلك في ميتافيزيقيا الأخلاق لكانت، بل إن أصناف الموجودات صارت لدى فلاسفة مثل كانط إما قابلة للإدراك العقلي فتكسب صفة الوجود، وإما مستعصية عليه فتخرج من دائرة الوجود، وقد عبرت جدلية هيغل (١٧٥٦-١٨١٧) **Hegle** عن ذلك بالمطابقة بين العقل والواقع، " فلا يمكن القول أن ما لا يمكن معرفته موجود، ولا يمكن الاعتراف بوجود شيء ما إذا لم نمتلك الأدلة لإثبات وجوده، وكذلك لانملك الأدلة لإنكار وجوده، وذهب إلى أن كل ما هو واقعي معقول، وكل ما هو معقول واقعي"، وعلى هذا النحو صار ينظر إلى باقي حقول المعرفة. (ستيس، ٢٠٠٧، ٥٧-٥٨)

فالتبيعة التي كانت في السابق مجالاً للخوارق والمعجزات، ومحل ألغاز تتجلى فيه الإرادة الإلهية بما يدعو للتأمل والتسييح، صارت في عصر العقل مجالاً للاختبار وموضعا للتجربة، ولم يعد مركز الكون مفارقاً له بل صار حلاً فيه له، يقدم للإنسان ما يكفي من الأدلة المادية للتفسير، وينفي-على الأقل- الحاجة إليه. فالاكتشافات التي جاء بها جاليليو في شأن مبادئ الحركة، وبرزت بصورة أكثر دقة في ميكانيكا نيوتن، جعلت من الطبيعة آلة ضخمة تتحرك الأجسام فيها بمقتضى قوانين ثابتة ومحكمة الانتظام. وهي إلى ذلك مطابقة لقوانين العقل ومبادئه، فيمكن إحالة الطبيعة بوصفها أجساماً مادية إلى نظام العقل، فيجردها، ويصوغها في شكل معادلات رياضية تيسر فهمها، وتوفر في الوقت نفسه إمكانات التحكم فيها.

ففهم حركة الأجسام من صغيرها إلى كبيرها جعل المبادئ الرياضية والهندسية تحل محل الإرادة الإلهية، وجعل العقل يتعقب "القوى الخفية" فيطردها من محلاتها الوهمية ويقيم بدلا منها قوانينه ومعادلاته. وبذلك أصبحت حظوظ توقع حدوث الظواهر من عدم حدوثها أوفر، وصارت إمكانية تغيير مجراها، أو على الأقل التحكم في نتائجها ممكنة. وكلما تقدمت الاكتشافات العلمية تقلصت رقعة المجهول، وضافت دائرة "الأسرار الإلهية" في الطبيعة، فتزايد أثر الإنسان وانحسر الحضور الإلهي.

## ٢-٢-٢- عقنة التاريخ

المجال الثاني الذي تجلت فيه الروح العلمية التي دشنتها عصر النهضة، وبلورها عصر التنوير، وصار خاضعاً للمقاييس العقلية، هو المجال التاريخي. وقد كان لعصر النهضة الإسهام الرئيسي في إعادة قراءة تاريخ الغرب ضمن التاريخ العام، والخروج بأن الغرب هو المؤسس للحضارة، وذلك من خلال النموذج اليوناني أولاً، ثم النموذج الأوروبي الناشئ ثانياً.

فأسطورة "المعجزة اليونانية" التي دشنت بداية تاريخ العقل جعلت الرؤية الأوروبية للتاريخ تقلب التصورات السائدة وتحدث نوعاً من الفراغ بين "البداية الأولى" و"البداية الثانية"، في نوع من الانتقائية التي تُخل في التاريخ ما ينسجم مع خط عقلانيتها، وتحذف منه ما تعده غير مستجيب لشروطها. وهكذا اصطدمت هذه الرؤية برؤيتين أخريين، إحداهما كانت قائمة وتدافع عن نفسها حتى ألفت بأسلحتها أمام تطورات العلم، والأخرى ظلت إلى عصرنا هذا كامنةً تتربص أن تقول كلمتها.

الأولى هي الرؤية الدينية التي كانت تجسدها الكنيسة، وتعبّر عنها بكل ما كانت تتوفر عليه من سلطان ملهي وروحي، تلك التي ترى في التاريخ اتجاهاً معيناً يبدأ بولادة المسيح وصلبه، ويظل يتطور عكسياً بسبب الابتعاد التدريجي عن تعاليم المسيح، هذا الابتعاد الذي يحصل بسبب تراكم الخطايا والانحرافات الأخلاقية في سلوك الإنسان، إلى أن تتحقق عودة المسيح لينتهي معها تاريخ الإنسان.

أما الثانية فهي التي ترى أن في التاريخ، وأن الحضارة بناء إنساني، توالت على إقامته وقيادته ثقافات مختلفة، هذه الإسهامات لا يرى فيها الوعي التاريخي الغربي إلا حلقة من حلقات الظلام، وعصوراً من التخلف والبربرية، وغيباباً تاماً لوظيفة العقل في تنظيم شؤون الحياة الخاصة والعامة (Tredenick, 1999, 55-57).

وقد أدت عقنة المجال التاريخي وإعادة قراءة الماضي في بعض البلدان إلى حركات سياسية وحدوية، فقد انتهت مراجعات ميكيا فيلي في تاريخ إيطاليا مثلاً إلى الدعوة إلى توحيد الممالك

والإمارات وبناء الدولة الإيطالية الموحدة. فعقنة التاريخ تُسلح الشعوب بوعي ماضيها، فتمسك بمعطيته، وتتحكم في توجيه حاضرها نحو المستقبل الذي تريد.

### ٢-٣ عقنة المجال السياسي

تعد الدولة في الفكر السياسي الغربي كيانا حديثاً رغم تجذرها في التاريخ وفي حضارات قديمة. وما يجعلها كذلك هو -حسب أغلب التعريفات الجارية- أنها تجمع في تكوينها العناصر الثلاثة الآتية: أنها بناء مدني سياسي، وأنها ظاهرة قانونية، وأنها جهاز لاحتكار مشروعية استخدام العنف في حدود جغرافية معينة معترف بها داخلياً وخارجياً (Velkley, ٢٠٠٢, ٤٩-٥٢)

وهذا المفهوم هو أساس "الدولة-الأمة" من منطلق أن سيادة الدولة هي الضامن لوحدة الأمة حسب هيجل (رشوان، ٢٠٠٦- ١٦٩-١٧٠)، الذي يعني بذلك أن سلطة الدولة المتمثلة في انفرادها بحق سن القوانين ونقضها، وإصدار القرارات وتنفيذها، تجعل من سيادتها وسلطتها أداة لرد الأخطار التي تهددها من الخارج. وهذه القدرة على تنظيم الشأن الداخلي والخارجي ينبغي أن تقوم على أساس العقل، وأن يكون الشرط الأساسي في تأهيل الحاكم هو عقلانيته، على أن قيام الثورة الفرنسية قد أضاف لهذا المفهوم النظري أبعاداً جديدة أسهمت في تشكيل النموذج السياسي لعصر الحداثة وهذا ما يعتبر عقنة السياسة .

### ٢-٤ عقنة الدين وراهصات التحول الصناعي

على الرغم مما يتسم به الدين من طبيعة متعالية عن أدوات الإدراك البشري، وعلى الرغم مما يعنيه ذلك من معضلات في التعامل معه كما هو الشأن مع بقية الموضوعات، فإن ما قام به مصلحو القرن الخامس عشر وفلاسفة النهضة وما تبع ذلك من إسهامات القرن السابع عشر وفلسفة التنوير في القرن الثامن عشر، كل ذلك قد أفقد هذا المجال الكثير من امتيازاته ودفع بتأثيراته التقليدية خارج دوائر الحياة الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولا يعني ذلك أنه صار مجالاً غير مفكر فيه، وإنما الذي حدث هو اختراق العقل لما كان حراماً عليه الخوض فيه، وخصوصاً التعاطي المباشر مع النص الديني، وحرية تأويله على مقتضى حقائق العلم ومعطيات العصر. من لوثر

وكالفن وتوماس مور إلى هوبز وسبينوزا وكانط، صار العقل يدخل في جميع مستويات النص لإصلاحه وتنقيته من شوائب التحريف ومنازع الشعوذة وعوامل التسلط، ولم تكن البروتستانتية غير دعوة عقلانية للتححرر من الوسائط التي غيبت في ركامها نقاوة الروح الدينية". (Velkley, ٢٠٠٢, ٤٩)

وفي هذا الصدد، يرى ماكس فيبر (Max Fipare) أن الكاثوليكية الرومانية خاصة، والديانات الشرقية بشكل عام (مثل الهندوسية والبوذية) هي ديانات "العالم الآخر"، إذ تؤكد مذاهبها على التأمل الديني والحياة الأخرى، في حين أن البروتستانتية -على العكس من ذلك- تعد دون منازع ديانة "هذا العالم". فقد ألغت التمييز بين الكنيسة والعالم، وبين الدير وساحة السوق، وأعلنت من شأن الجهد البشري، وأنشأت ما يسمى بـ"أخلاقيات العمل"، فصار كل نشاط يقوم به المتدين البروتستانت يندخل في مجال العمل الديني الذي يثاب عليه. قال فيبر: "إن هذه النظرة، بالرغم من كونها لم تكن عن قصد أو تصميم، إلا أنها أسهمت في تطوير الرأسمالية الصناعية"، حيث يرى فيبر أن الرأسمالية الحقيقية تمثل ظاهرة فريدة تتحصر خصائصها الأساسية بأن المشرع الاقتصادي القائم على التنظيم العقلي، ولكن على الرغم من ذلك، لم يُعالج الجوانب المختلفة للدين بل اكتفى بدراسة الأخلاقيات الاقتصادية للدين ويقصد منها ما يؤكد عله الدين من قيم اقتصادية. (رواق الفلسفة، ٢٠١٢، من الانترنت)

وهكذا يكون المذهب البروتستانت في البلدان الأوروبية التي هيمن فيها قد أبدع الرأسمالية الحديثة، ووضع العالم في سياق من التطور لا يزال يتبعه. بالرغم من الاعتراضات التي واجهتها تحليلات فيبر والتي ترى أن بدايات تكوّن الرأسمالية وتحولات الصناعة سبقت نشأة البروتستانتية، وأن العامل الأكبر في ذلك يعود إلى الحركية الاجتماعية التي صنعها المناخ العقلاني والثقافة العلمية والمنهج التجريبي في المعارف بالرغم من تلك الاعتراضات فإن حركة التاريخ تبدو مصدقة لفيبر، لأن ميلاد المجتمع الصناعي كان في شمالي أوروبا الغربية، وخاصة في إنجلترا وهولندا وشمالي فرنسا وشمالي ألمانيا.

## خاتمة الفصل الثالث :

اقتترنت حركة التنوير في القرن الثامن عشر بالاهتمام بالإنسان، لتنتصر له من جديد وتقف في وجه كل المحاولات الداعية إلى محاصرته، وخنق حريته وطمس شخصيته، التي أعلنت عن نفسها في حركة التنوير ، فكان من هذه الإنجازات توسيع المعرفة الإنسانية توسيعاً كبيراً وأعلنت من شأن العقل الإنساني إلى مرتبة القداسة، وشجعت الفكر الإنساني الحر. (Berry, ١٩٥٦, ٢٥٣)

وقد أسهمت الأوضاع السابقة في نشوء حركة التنوير، ومن خلال دراسة التطور التاريخي لمفهوم الطبيعة الإنسانية، والاطلاع على الأوضاع السياسية والاقتصادية والثقافية في القرن الثامن عشر، لاحظت الباحثة أن هذه الأحوال المتداعية فجرت العقول وغذت روح التنوير، فكان تسلط الفكر الديني وهيمنة الإقطاع على حرية الإنسان الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، الأسباب التي دفعت الفلاسفة إلى الكتابة لتحريض الناس على الثورة.

## الفصل الرابع

### الطبيعة البشرية في فكر فولتير وأبعادها التربوية

١. مقدمة الفصل الرابع

٢. إسهامات فولتير التنويرية.

٣. الطبيعة البشرية في فكر فولتير (ماهيتها ومكوناتها)

٤. الحرية في الطبيعة البشرية في فكر فولتير

٥. الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر فولتير

٦. المساواة في الطبيعة البشرية في فكر فولتير

٧. الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر فولتير

### ١- المقدمة

لقد تمثلت الشخصيات الرئيسة للتتوير إلى حد ما بأولئك الكتاب والمفكرين أمثال ( ديكارت - باسكال - مونتسكيو - فولتير - ديدرو - روسو - هيوم - هلفيسوس - وجون لوك ) إضافة إلى أسماء أخرى يمكن أن ينطبق عليها توصيف معادون لروح السيطرة ، وهم الذين عبر " فولتير " عن توجهاتهم الفكرية التي جاءت بشكل عام مجسدة الأفكار التالية التي تؤكد على :

- استقلالية العقل .
- المثالية والتقدم .
- الثقة في إمكانية كشف السببية .
- المبادئ الطبيعية في حكم الفرد والمجتمع
- محاربة السلطة الاستبدادية
- التضامن العالمي لأفكار التتوير .
- احتقار التعصب القومي ( Rempe , w h,4 ) .

هذا الرغم من أن هؤلاء الفلاسفة المتتورين قد بذلوا جهدا عظيما من أجل الرقي بالفرد والإنسان عموما، إلا أن الكثير من الادعاءات الفكرية التي قدمها هؤلاء كانت متطرفة في حينها، ولم تكن بالنسبة للكثير منهم أكثر من إنكار مجرد لما هو قائم، أو مواقف فكرية تطهريه تدعو إلى تطهير الواقع المعاش آنذاك من أدرانته، هذا إضافة إلى كونها كانت تشكل الحركة الفكرية للطبقات الوسطى وهي الطبقة الأكثر اهتماما بالثقافة، كما هو معروف وهذا التوجه مثله فولتير بأفكاره الساخرة حيث قدم فولتير برنامج تجديد جذري في الوعي العام على أساس انتقادات للكنيسة الكاثوليكية والتعصب الديني والخرافات وقدم فولتير هذه الانتقادات بشيء من الطرافة والحس السليم .

### ٢- إسهامات فولتير التنويرية.

يرى المفكرون أن المسيحية قد تصالحت مع الحضارة الحديثة في وقتنا الراهن ،و ذلك يعود إلى الجهود التي بذلها فولتير و جاك روسو قبل مئتي سنة فكان النشاط الفلسفي الأهم لفولتير هو معركة العقل ورفض مايسمى التعصب الديني أو الإيمان على أساس الوحي،مع ذلك لم يكن فولتير ملحداً، وإنما كان يرفض الإيمان العاطفي الذي يتخذ من عدم رضا الله على البشر ذريعة لتبرير وجود

الشروع ومعاناة الناس، و اليوم تحصد الإنسانية ما زرعه الآخرون،" و يقول ميشيل لوني (Launay) "الفلاسفة هم الذين زرعوا فكرة" الدين العقلاني " وواجهوا غضب الكنيسة والأصوليين آنذاك، أما نحن فلم تعد الأصولية تشكل أي خطرٍ بالنسبة إلينا لسبب بسيط هو أن المسيحية عقلانية، والعقلنة التي حلم بها فولتير وروسو وناضلا من أجلها قد أصبحت حقيقة واقعة في زمننا الراهن. (Launay,1969,4)،"

فلم تعد الكنيسة تضغط على العقول أو تقمعها كما كان عليه الحال في زمن فلاسفة التنوير، حيث غير رجال الدين موقفهم من المعجزات آخذين بعين الاعتبار التساؤلات العقلانية والفلسفية .

وهذا ما يلاحظ من خلال الإطلاع على مؤلفات كبار اللاهوتيين المسيحيين المعاصرين،"من أمثال هانز كونغ (Kung) الذي يتحدث عن وجود أخلاق بدون دين أو دون ممارسة الطقوس الدينية." ( kung,1986,70-71)

أي في الوقت الذي ظهرت فيه مؤلفات فولتير الأساسية بالإضافة إلى مؤلفات روسو وبيدرو وجماعة الموسوعيين، عندئذ حصل الانقلاب الحقيقي وانتقلت البشرية الأوروبية من عقلية القرون الوسطى الكهنوتية الإقطاعية إلى عقلية العصور الحديثة العلمانية الديمقراطية، فقد كان الرأس المدبر لحزب الفلاسفة أو لحركة التنوير. وكان يعتقد أن التنوير سوف يصعد رويداً رويداً حتى يشمل الظواهر والقضايا والعقول كلها. عندئذ تخرج البشرية من المرحلة الطائفية الهمجية، لكي تدخل في المرحلة الحضارية العقلانية. وعندئذ يتم القضاء على التعصب الديني ومعلوم أن هذا التعصب كان سبب المجازر والحروب الأهلية المدمرة التي جرت بين المذاهب المسيحية آنذاك. ليس غريباً، والحالة هذه، أن يكون نيتشه أهدى فولتير كتابه المشهور " فيما وراء الخير والشر "قائلاً عنه أنه كبار محرري الروح البشرية". (صالح، ٢٠٠٨، من الأنترنت )

أما بالنسبة لنظرة فولتير إلى عقلية القرون الوسطى التي فرضت الهيمنة الدينية وسلطة الكنيسة، فهو يرى أن من لا يؤمن بوجود الله لا يمكن أن يكون أخلاقياً، فيقول عبارته الشهيرة (أريد أن يكون

المشرف على أعماله وخباطي الشخصي وخدامي من المؤمنين بالله، فهذا يطمئنني ويجعلني أشعر بأنهم لن يسرقوني بشكل أقل (صالح\*، ٢٠١٠، ١٧)

وهذا لا يعني أن فولتير بالضرورة ملحد أو كافر لأن حربه كانت على الديانة السائدة في عصره وهي المسيحية المتعصبة المتمرمة، وهذا ما قصده في انتقاده لكتاب لوك بعنوان (المسيحية العقلانية) الذي اعتبر فيه تعاليم الديانة المسيحية فقط تأكيد للعقل، فعارضه فولتير بأن المسيحية والعقل لا يمكن أن يجتمعا، وأثبت ذلك بأنه يمكن للمرء أن يكون مؤمناً ومضاداً للتعصب في آن واحد، فكان فولتير يعتقد أن الإيمان بالله يشكل رادعاً للإنسان يمنعه من سرقة الآخرين أو الاعتداء عليهم، لأنه يخشى عقاب الله، حيث كان يؤمن بوجود الله أو الكائن الأعلى أو المهندس الأعلى للكون، وينفي ما عدا ذلك من الطقوس المسيحية كالعقائد والمعجزات و الخرافات، وحتى الصفة الإلهية للمسيح، فهو عنده شخص بشري، بالرغم من أنه أعظم شخص ظهر على وجه الأرض لم يكن فولتير ملحداً ولم يكن صرفاً على طريقة بعض فلاسفة التنوير أمثال دولباخ وهلفستايوس .

وفي جوابه عن السؤال البارز ما هو التنوير، "هو القدرة على استخدام العقل دون توجيه من الآخرين، ولكن المشكلة بالنسبة لفولتير ليس معنى التنوير وإنما هي عدم وجود العزم عند الناس لاستخدام عقولهم، فكان شعار فولتير هل لديكم الشجاعة على استخدام عقولكم؟.

فقد اتفق فولتير مع هيجل خصوصاً بما دعاه هيجل بالدين الداخلي الجواني، فالمتدين هو الشخص الذي لأوذي جيرانه ولا يحقد عليهم بمجرد أنهم ينتمون إلى دين آخر غير دينه، والمبدأ الأساسي عنده " افعل للناس ما تحب أن يفعلوه لك" (صالح\*، ٢٠١٠، ١٥٩)

وإن كان فولتير من الملحدين - بحسب وصف عصره- ولكنه أتخذ من الدين وسيلة للتعبير عن أفكاره من خلال انتقاده لما كان سائداً في عصره، وهذا يمكن استنتاجه من دراسة وتحليل فكر هذا المفكر التنويري العظيم الذي تعرض للاضطهاد والسجن عدة مرات بسبب أفكاره التنويرية، ورأت الباحثة أن تبدأ بهذه المقدمة قبل البدء بدراسة فكر فولتير عن الطبيعة البشرية لأنها تُعرفنا بشخصية فولتير ونظريته إلى نفسه كإنسان قبل كل شيء.

## 3- الطبيعة البشرية (ماهيتها ومكوناتها) في فكر فولتير

كان فولتير يُقدس الطبيعة الإنسانية ويؤمن بقيمتها، ويُمدد التكوين البشري المعقد، ففي ختام مقالته عن الإنسان في قاموسه الفلسفي يعرض هذه الصورة قائلاً "يحتاج الإنسان إلى عشرين سنة كي يبلغ أشده منذ كان جنيناً في بطن أمه فحيواناً في طفولته وشاباً حيث يبدأ نضوج عقله، وثلاثة آلاف سنة ليكتشف القليل عن بنائه والى الأبد إلى أن يعرف شيئاً عن نفسه، ولكن دقيقة واحدة تكفي لقتله." (ديورانت، ١٩٨٨، ٣٠٥) لذلك فهو يكره الحرب ويعتبر أن القتل حرام ويجب أن يُعاقب عليه.

الطبيعة البشرية لا تكذب نفسها والأجناس تبقى كما هي فالحيوانات والنباتات والمعادن جميعاً لا تتغير على اختلاف أنواعها" (كريسون، ١٩٨٤، ٧٥)، فكل شيء يحتفظ بجوهره على الرغم من أن الطبيعة البشرية عند فولتير ذات مكونات ثابتة فهي الأساس في أي تغيير، لأننا عندما نحاول تغيير نُظم المجتمع من غير أن نحاول تغيير طبيعة الناس، فإن هذه الطبيعة الغير متغيرة سرعان ما تبعث الحياة في هذه النظم التي تم تغييرها، ولعل فولتير بنظرته هذه يتمرد على ما كان سائداً في عصره، فنراه يعود بجرأة إلى النظريات التقليدية التي أكدت أن الطبيعة البشرية ثابتة، في حين كانت نظرية النشوء والارتقاء - التي أيدها ديدور - تبشر بتغيرات فكرية تغزو الفلسفة في القرن التاسع عشر.

وهنا نجد السؤال الذي طرحه فولتير: كيف يمكن إدخال التغيير وهل الناس يشكلون النظم أم النظم تُشكل الناس. فولتير ومن نهج نهجه من الأحرار يعتقدون أن الإنسان أداة التغيير وذلك عن طريق التعليم والتثقيف فيكون التغيير بالتدريج وبالوسائل السلمية، ولذلك فإن فولتير هنا "يختلف مع روسو الذي يعتقد أن التغيير لا يأتي إلا بالعمل العاطفي الغريزي الذي يقضي على النظم القديمة، ويُقيم نظاماً جديدةً يكون الحكم فيها للحرية والمساواة والأخوة). " (ديورانت، ١٩٨٨، ٣١٠).

ولكن كلا الفريقين وإن اختلفا يتقاطعان بأن الإنسان هو منطلق التغيير. وهو صاحب مذهب جديد في الفلسفة وهو مذهب التحسينية Meliorism الذي يرى بأن العالم يمكنه أن يصبح أفضل بجهود الإنسان الموجهة كما يجب (موسوعة لالاند، ٢٠٠٨، المجلد ٢، ٧٨٢، ٧٨٣).

فهو يرفض أن يكون وجود الله وسيلة لتبرير وجود الشر فلا شيء يبهر معاناة الأبرياء، كما فعل الصوفيون، ورغم أن فولتير دعا إلى الاستسلام للشرور الطبيعية كالزلازل الذي ضرب مدينة لشبونة وترك أثراً عميقاً في نفس فولتير وكتب قصيدة في كارثة لشبونة عام 1756 معيدا النظر في المحاولات السابقة الكثيرة لحل مشكلة الشر، مؤكداً على أن وجود الشر اعتراض هائل في أيدي الملحدين، فإنه في فلسفته التحسينية طالب باستئصال المفسد السياسية والدينية في عصره وحماقات حروب السلالات الحاكمة ووحشية محاكم التفتيش. وبدلاً من الخير المجرد للكل التام الذي ليس له معنى بالنسبة للفرد، نادى بالعمل بدون تنظير، لأن العمل يجنب المرء الشرور الثلاثة الكبرى: الضجر والرذيلة والعوز.

ويرى فولتير أن الطبيعة البشرية وإن كانت لا تتحكم في صناعة مكوناتها فإنها على الأقل تمتلك القدرة للسيطرة على هذه المكونات وإن كنا لا نستطيع تغيير شيء من الآلام فإننا على الأقل نستطيع تلطيف هذه الآلام التي لسنا مسؤولين عنها، ويقول لناطف هذه الآلام التي نصنعها نحن أنفسنا، ولندافع عن أنفسنا بالحكمة والاعتدال، ولنستفد بهيئة أكثر تنبهاً من الخيرات التي قدمت إلينا أي كمالات المدينة واستقلال العقل "، وهنا يتدخل فولتير بصورة مباشرة في توجيه الحياة وذلك ما لم يعمل أسلافه فهو يكافح في الوقت ذاته في سبيل مبادئه العامة وفي سبيل تطبيقاتها العملية، ولا يعتبر أن مهمته قد انتهت إذا اقتصر على التوجيه و لم يتوجها بالعمل والظفر بأكثر القوانين عدالةً، وأفضل إنتاج من الثروات وأقل سوءاً من الإدارات، وإذا لم ينقذ المظلومين. (Voltaire, 1734,66).

وبذلك يتفق مع جون لوك الذي يقول أن عقل الطفل كالصفحة البيضاء التي تنعكس عليها صور العالم المحيط بنا وأصواته وألوانه ورائحته وأحداثه. "مرتكزاً في ذلك على الطبيعة الاجتماعية للإنسان فهو حيوان اجتماعي، وأفكاره ومبادئه وعواطفه ليست موجودة بشكل فطري أو غريزي، وإنما أفكارنا ناتجة عن الحواس واحتكاكنا بالعالم الخارجي وبما أن الحواس كالسمع، والبصر، واللمس، والشم والعقل واحدة بين البشر، وبما أن لهم الحاجات ذاتها، فإن العلاقات تنشأ بينهم وتربطهم بعضهم ببعض (صالح، ٢٠١٠، ١٦٠) \*

وبذلك يتفق فولتير مع نيوتن في مجال الفيزياء والعلم الطبيعي ويخالف ديكارت بنظرية الأفكار الفطرية التي تقول بأننا نُولد والأفكار الفطرية مغروسة في أذهاننا ورؤوسنا بالفطرة.

فكرة فولتير عن الطبيعة البشرية تتعارض مع باسكال يقول فولتير "أجرؤ على أن تأتي للدفاع عن الإنسانية ضد عدو الإنسانية" فقد حاول باسكال جاهداً أن يصور لنا جميعاً الطبيعة البشرية سيئة وبائسة: انه يعارض الطبيعة البشرية و يتحدث ضد اليسوعيون. وينسب السمو إلى جوهر طبيعتنا المتأصلة فقط في بعض من الناس؛ انه يصب الذم البليغ على الجنس البشري. يقول فولتير "إننا لسنا الشر ولا الطبيعة على حد تعبير باسكال بائسة جداً (Froulowve, 1991,30)

بينما كان كل تركيز فولتير ينصب على فكرة أن الكون قائم على العقل واحترام الطبيعة؛ وهي الفكرة التي عكست الرأي المعاصر له ،والذي كان يعتقد في وحدة الوجود. وقد نالت هذه الفكرة حظاً وافراً من الرواج بين الناس خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر وكتب لها الاستمرار. فهو لا يعتقد في أن الإيمان المطلق بالله يحتاج إلى الاستناد على أي نص ديني محدد أو فردي أو على أي تعاليم تأتي عن طريق الوحي.

أما بالنسبة إلى أصل البشر يرى فولتير أن البشر لا ينحدرون من أصل واحد، بل إن هناك أجناساً مختلفةً من البشر، فيقول يبدو لي البشر يشبهون الشجر، فالشوح والسنديان والتفاح والمشمش لم تأتي من شجرة واحدة، وكذلك البيض والسود والصفير لا ينحدرون من إنسان واحد" (كريسون، ١٩٨٤، ٨١) ،وهذه الأجناس المختلفة قد تولدت دون شك، في مناطق مختلفة كما يرفض فولتير فكرة التسلسل الوراثي لشعب ما من نبي معين فلا العرب من نسل إسماعيل ولا اليهود من نسل يعقوب. وفي ذلك مخالفة لآراء جان جاك روسو الذي ساوى جميع البشر في بدايتهم وبربريتهم.

وفي مقاله عن (آريوس) يبين فولتير أن القسيس الذي رفض التثليث كان على حق فتصور المسيح كإنسان وأثبت أن له طبيعة واحدة وهي الطبيعة الإنسانية. (حنفي ، ١٩٩٠ ، ٨٨) فالشهود في السماء ثلاثة وهي الأب و الابن وروح القدس ،وهؤلاء الثلاثة هم واحد ،وكذلك الشهود في الأرض ثلاثة :الروح والماء والدم وهؤلاء الثلاثة واحد .

#### 4- الحرية في الطبيعة البشرية في فكر فولتير:

أعطى فولتير الحرية أهمية كبيرة ومجد الإنسان معتبراً أن الحرية تبدأ عنده بالدرجة الأولى "فقد رأى أن الحرية بالمرتبة الأولى هي حرية الشخص الإنساني والحرية تنتمي مع قانون الطبيعة، والحرية في المقام الثاني هي حرية الفكر والكلام والصحافة، وهي أيضاً حرية الضمير، وأخيراً هي حرية العمل أي حق لكل إنسان في أن يبيع ذراعيه لمن يدفع أكثر" (فولغين، ١٩٨١، ٣١).

ويجد أن حرية التعبير من الحقوق المقدسة فهو يؤكد استعداده للموت من أجل حرية التعبير، فقد كان فولتير مناضلاً شديداً المراس في سبيل حرية الفكر وجملته الشهيرة أسست العقلية الديمقراطية في الغرب: "قد أختلف معك في الرأي ولكنني مستعد لأن أدفع حياتي ثمناً من أجل أن تقول رأيك" (Trousseau, 2010, 3)

وأول ما طالب به فولتير هو احترام ملكية الفرد وحرية، لأن روح الملكية تضاعف قوة الإنسان، وذلك لقيمتها الأخلاقية، فلكل شخص الحق في أن يملك وأن يورث ما ملك بالطرق المشروعة، وفي ذلك مخالفة لرأي روسو الذي شكك في قيمة الملكية الأخلاقية، معتبراً أنها سبب التفاوت بين البشر، واعتبر فولتير الحرية أكبر النعم إطلاقاً، ويجب أن يكون لكل إنسان الحق في توكي رفايته .

فولتير تغنى بالحرية واعتبرها آلهة البشر الخالدة، وغاية الأمانى الشريفة، فقد أخذت الحرية عنده أبعاداً عديدة، فهو يرى أن الحرية حق طبيعي، والمساواة أمر مفروغ منه " يقول فولتير " أن يكون المرء حراً وأن يكون مساوياً للجميع تلك هي حياة الإنسان الطبيعية، وكل حياة أخرى لا تزيد عن كونها خدعةً حقيرةً ملهارة رديئة، يؤدي فيها أحدهم شخصية المعلم والآخر دور العبد" (فولغين، ١٩٨١، ٢٩)

على الرغم من تمجيد فولتير للحرية وتقديسه للطبيعة البشرية، فهو يناقض نفسه في مسانده للبرجوازية في استعباد الناس وتقسيمهم إلى فئتين متباعدين مختلفاً بذلك مع روسو الذي حافظ على المساواة الطبيعية بين البشر وخصوصاً بعد إصدار روسو لكتابه " أصل التفاوت بين البشر " يقول فولتير " أن من المستحيل في عالمنا ألا ينقسم البشر الذين يعيشون في مجتمع إلى طبقتين، طبقة أغنياء يأمررون وطبقة فقراء يخدمون" (مرشد، بدون، ٤١) وهذه العبودية تنشأ من طبيعة الأمور لأن

الإنسان لو وجد في كل مكان من هذه الأرض قوتاً مؤمناً لاستحال لأي إنسان أن يستعبد إنساناً آخر.

ويعتبر من أعلام الفكر الذين وقفوا في وجه الكنيسة في ذلك العصر وذلك بأسلوبه الساخر ، فكان من أشهر من حملوا لواء الحرية في عصر التنوير، رافضاً أن يفرض الدين على الإنسان معتبراً أن اختيار الدين يكون بمطلق الحرية، على الرغم من اعتقاده بوجود خالق أو (كائن أعلى) يقول فولتير: إنه لمن قلة الدين أن نحرم البشر من الحرية في موضوع الدين وأن نحول دون اختيارهم لإلههم: فما من إنسان، وما من إله، يرغب في عبادة قسرية) (فولتير، ٢٠٠٩، ١٣١)

فقد استبق فولتير الإعلان الشهير لحقوق الإنسان والذي أعطى الحقوق كاملة لجميع المواطنين الفرنسيين بغض النظر عن أصولهم المذهبية أو الطائفية، فأسس بالتالي مفهوم المواطنة بالمعنى الحديث للكلمة محدثاً القطيعة الفلسفية والسياسية مع لاهوت القرون الوسطى، وهذا شكل الدافع القوي لأحد زعماء الثورة الفرنسية وهو (رابو دو سانت أويتيين) (Rapoo Oieteen) ليصرخ أمام الجمعية الوطنية قائلاً "أيها السادة: إننا لا نطالبكم بالتسامح معنا، ولكن بالحرية (Cronk, w.h, 85)" فهذا لا يمكنه أن يُطالب بذلك لولا أن فلاسفة التنوير كلهم وفي مقدمتهم فولتير يقفون وراءه ويساندونه، وعلى الرغم من تأكيد فولتير على الحقوق الأساسية للإنسان فهو يؤكد على نظام الطبقات الاجتماعية منكرًا نظريات العقد الاجتماعي التي نادى بها كل من روسو و ولوك وهوبز - لأن الحق الطبيعي والفعلي للإنسان بالحرية والحقوق يقوم على أساس الارتضاء الحر وهذا أمر مستحيل، والتعاقد يأتي عن طريق الإكراه، فالطبيعة فرضت الطبقات وعدم المساواة، وبالتالي فالعقد الاجتماعي يقوم على الإكراه فقط وليس على مبدأ الاختيار الحر.

والحرية عند فولتير تتمثل في أن يخضع المرء للقوانين فقط، ولكن "القوانين يجب أن تكون ثمرة عقل مطلق له السيادة في تقديراته و متحرر من الأفكار المسبقة)" (غروتيزن، ١٩٧٠، ٩٧) و من جهة ثانية يعترف فولتير بالملكية الفردية، ينكر أن يكون هذا الحق وسيلة لممارسة الظلم والطغيان لأن حق الملكية ضرورة اجتماعية تتعلق بشرف الإنسان (عزت، ١٩٥١، ١١٤-١١٥)

فإن فولتير ينادي بصناعة القوانين التي تكفل مراقبة هذه الحقوق، لأن فولتير على الرغم من إنكاره لإمكانية تحقيق المساواة في الأملاك والثروات فهو يدين بشدة اللامساواة الناتجة عن الامتيازات التي تمنحها الطبقات الاجتماعية والنظام الإقطاعي للنبلاء دون غيرهم، فهو يُطالب بحرية مسؤولة بعيدة عن الظلم .

وهذا يتطابق بشكل كامل مع هوبز الذي أكد أن الحرية عند الإنسان محدودة لأن الحق الطبيعي بالحرية يدل على أن الإنسان حر في القيام بعمل ما أو عدم القيام به، وعليه حين يكون الإنسان حراً في القيام بعمل أو عدم القيام به، فمعنى هذا أنه غير ملتزم أو متعهد بشيء . يقول هوبز "الإنسان الحر، حر للعمل طبقاً لإرادته، لكنه غير حر في أن يريد، فالإرادة مثل جميع الميول، لديها غل ضرورية" (Raphael, 1984,30)

ولأن الحرية عند فولتير تعني أن أستطيع أن أفعل ما أريد حتماً، ولكني أريد حتماً ما أريد وإلا أردت دون تفكير ودون سبب وهذا مستحيل، لأن الحرية بنظره تعني أن لايقوم بعمل سيء حين يتبين للإنسان بعقله و فكره أنه عمل سيء، فيسيطر الإنسان بذلك على نزواته ويتبين له الرزيلة فيبتعد عنها ومن هنا تنشأ المسؤولية الملازمة للحرية، والبشر قد منحوا الحرية الطبيعية خلافاً للموجودات الأخرى كالكواكب التي لا تملك الحرية في حركتها .

وإذا لم يكن لدينا سوى مصدر واحد للمعرفة، فلا يوجد إذاً سوى مصدر واحد لأفعالنا، لذلك فإن الخطأ واضح في نظرية الإرادة الحرة عند فولتير، أي الإرادة لا تتأثر بالميول والأهواء التي تُوحي بها حواسنا ويقول فولتير: أنا حر حين أستطيع أن أفعل ما أريد، ولكني ملزم بأن أريد ما أريد أي أنني لا أستطيع أن أريد دون سبب، وكل ما عدا ذلك مستحيل " فكيف يمكن الإبقاء على مسؤولية الأفراد، وتعليل العقوبات والمكافآت. ويعلل فولتير ذلك بقوله " إن وجدت حرية الإرادة أم لم تُوجد فإن الرزيلة رزيلة دوماً). (كريسون ، ١٩٨٤ ، ٧٩-٨٠)

وأكد فولتير على أهمية الفعل الإنساني ولعلّ هذه الأولوية نلتمسها خاصة في حسّ فولتير الإنساني المرهف، من خلال تعاطفه مع الإنسان بصفة عامة، دون التمييز بحسب البلد أو الانتماء أو الدين أو

أي شيء يمكن أن يُفرق بين الناس، فقد كان فولتير معجبا بهذا المبدأ الإنساني الجليل في التعايش السلمي القائم أساسا على حب الفعل الإنساني الإيجابي الذي يراعي مصلحة الإنسان، والمعيار في تحديد قيمة الشخص هو مدى التفاني في الفعل الإنساني، والإخلال به هو معيار الفساد الإنساني، حيث تأكد لديه أن إنجلترا هي بلد حقوق الإنسان، لأن إرادة الإنسان في هذا البلد محترمة، وحرية مصانة وقيمة الإنسان تكمن في قدرته على الفعل، الفعل الذي يجلب المصلحة العامة للشعب الانكليزي، فالدين الحقيقي هو الصالح العام دون التفرقة بين الأديان مهما كانت مختلفة، وذلك من خلال خلق النشاطات المتعددة، التي تراعى فيها الشروط الإنسانية، والتي يجتمع فيها كل الناس، دون تمييز بين مختلف شرائح المجتمع الإنكليزي، وهذا المعبد العام الجامع لكل أطراف المجتمع الإنكليزي، هو بورصة لندن فإن تضافرت جهود الجميع في العمل البناء، فإن الاختلافات في العقائد الدينية تتقي لدى الإنكليزي عندما يدخل البورصة، الكل يتكلم لغة واحدة هي لغة مصلحة البلاد، دون التأثر بالاختلافات الدينية، فالمسلم واليهودي والمسيحي يتعاملون بكل تسامح لأجل ازدهار البلاد، تاركين جانبا مشاعرهم الدينية الضيقة، التي لا تساهم في تقدمهم. (الشايح، ٢٠١٢، من الانترنت).

وهذه الأفكار تبين لنا ازدواجية المعايير عند فولتير فلم يكن يؤكد رأياً إلا ويأتي بعد فترة لينفيه بفكرة أخرى تؤكد لنا عدم الاستقرار في أفكاره، فهو حسي أكثر مما هو عقلي، فهو أكد أن الطبقات الاجتماعية ضرورية وموجودة، وتشكل أساس الحياة الاجتماعية للبشر، لأنه من غير الممكن أن يكون كل البشر ملوكاً أو كلهم عبيد.

فولتير الذي أكد عدم المساواة الاجتماعية ينظر إلى أن التوازن الاجتماعي مطلوب مسبقا وهو التطور الطبيعي للمجتمع، وقال إن أساس المجتمع والدولة هو اتفاق ضمني بأن تلتزم السلطة للعمل من أجل مصلحة رعاياها وضمان حقوقهم الطبيعية، وأهمها هي الحرية والمساواة أمام القانون وملكية المنتجات. على عكس هوبز، روسو يعتقد أن الدولة الطبيعية هو حرب الجميع ضد الجميع وليس فقط علاقة الفرد مع الدولة، ولكان ساد الوثام بين الناس. (kalyinkov,2003,64)

فأكد فولتير ذلك يجب على الإنسان أن يرضى بهذا القسط من الحرية لأن الحتمية الأخلاقية هي كلمة جوفاء، وليس هناك فرق بين الحتم والمصادفة أو بين الحتم والقسر، وبالتالي لا وجود للحرية في ظل هذا التداخل والتناقض.

ومسرحية زائير (Zaire) أكبر دليل على إيمان فولتير المطلق بالحرية الإنسانية بعيداً عن قيود الأديان، فزائير طفلة مسيحية أسرها المسلمون خلال الحروب الصليبية فربوها على العقيدة الإسلامية وهي لاتعرف إلا القليل عن فرنسا مسقط رأسها، وكانت جميلة فاتنة فأحبها السلطان وأحبته، ولكن أسرة مسيحية أخرى تؤنبها على نسيانها أنها كانت مسيحية

فيجيب فولتير " إن عقيدتنا الدينية وعاداتنا إنما تشكلها الأعراف والتقاليد القومية والنزعة السائدة في أيامنا الأولى، يقول أنا لو ولدت على ضفاف نهر الكنج لعبدت أوثان الهند، ولو كنت ولدت في باريس كنت الآن مسيحية أما الآن فأنا مسلمة وسعيدة ولا أعرف أكثر مما لقنه لي من تولوا تربيتي، إنهم ينقشون على قلوبنا ونحن صغار ثم يعمل الزمن على تثبيته في عقولنا. (Voltaire,1963,11).

ففي دفاع فولتير عن الناس المضطهدين بسبب ديانتهم البروتستانتية، مثل كالاس وأبنائه الذين عوقبوا بسبب اعتناقهم البروتستانتية، واليزابيث سير فينس التي نُفعت إلى بئر وهي في طريقها لتعلن تحولها من البروتستانتية إلى الكاثوليكية، وكذلك لآبار الذي اعتقل وهو شاب صغير في السادسة عشر من عمره بتهمة تشويه الصليب الذي عليه صورة المسيح، فقطع رأسه وقذف بجسمه في النار بعد أن اعترف تحت الضغط والتعذيب. ففي دفاعه عن حريتهم الدينية أكبر دليل على إيمانه بالحرية: "أموت وأنا أعبد الله وأحب أصدقائي ولا أكره أعدائي وأرفض الأضطهاد الذي تمارسه الديانات ضد بعضها البعض" هذه آخر كلمات الشاعر فولتير (Ovan, 2005,30-33)

من خلال الاطلاع على أفكار فولتير حول الحرية نلاحظ كيف أن فولتير لم يرفض فكرة وجود الإله -على الرغم من اتهامه بالإلحاد - وعلى الرغم من محاربته للقساوسة لكنه لم يعمل على إنكاره الدين بل طالب فولتير بالحرية الدينية. ويكمن السبب الرئيسي في هذا الاعتقاد الخاطئ في أحد الأبيات التي وردت في قصيدة له (وكانت القصيدة بعنوان "Epistle to the author of the

"(book, The Three Impostors) (رسالة إلى مؤلف الكتاب : المدّعين الثلاثة). ويمكن ترجمة البيت إلى: "إذا كان الله غير موجود، فسيكون من الضروري أن نختلق نحن واحداً." وتظهر القصيدة الكاملة التي ينتمي إليها هذا البيت انتقاده الذي كان ينصب بدرجة أكبر على تصرفات المؤسسات الدينية أكثر منه على مفهوم الدين في حد ذاته (من الأنترنت. <http://deism.com/voltaire.htm>).

ولكن التفتُّض يظهر واضحاً من خلال الاطلاع على معظم أعمال فولتير وخصوصاً أعماله الأخيرة فنجد أنه يمارس نوعاً من الحتمية المطلقة التي تقول أن المبدأ الوحيد في الطبيعة هو الله فهو المحرك الأبدي والفاعل دوماً، لذلك فإن الإنسان مسيرٌ بأفكاره، وحرّيته هي الحرية الخارجية التي يجب أن نوجه إليها فكرنا لدراستها والمطالبة بها ففولتير كان ثورياً جنونياً ولم يكن ثابتاً بل كانت أفكاره عبارة عن متناقضات لا تُمثل اتجاهًا واحداً.

#### 5- الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر فولتير.

دعا فولتير في مؤلفه كانديد إلى نبذ الشر من خلال تصويره لمشاهد القتل المقرّفة، خاصة في الفصل الثامن عندما تحدّثت بطلة كانديد عن أحداث القتل المرّوعة لأهلها من طرف البلغار الذين تقوّوا في قتل الأب والابن وتقطيع الأم إلى أجزاء صغيرة، والوحشيّة التي عاملوا بها البنات، من اغتصاب وإذلال، هذا الكمّ الهائل من صور الشر، يقابله فولتير برغبة البطلة في محاربته، والدفاع عن نفسها، وإرادة اقتلاع عيني البلغاري من مكانهما، هذه المقابلة بين فعل الشر من ناحية، وبين الإرادة القويّة من ناحية أخرى في دفع هذا الشر، تعكس دعوة فولتير إلى التصدي لفعل الشر وعدم الاستسلام له، ومقاومته بكلّ قوّة.

ويعتبر فولتير أن هناك من يلوم الطبيعة البشرية ويدعي أن الإنسان ولد شريراً من الشيطان، ويرد عليهم فولتير بقوله "فأنت يا صديقي الذي يعظني أن البشر ولدوا فاسدين تتبهنني أنك ولدت كذلك" إنه من الأفضل أن تقول لقد خلقتكم جميعاً طيبين، فانظروا إلى أي حد يصبح الأمر فظيماً لو أفسدتم طهر كيانكم" (Trousseau, 2010, 265)

لقد كان فولتير يُجب أن يُعامل الجنس البشري كما يُعامله، والصحيح أن تعود إلى نفسك فإذا كنت قد ولدت ابناً للشيطان وإذا كانت سلالتك مجرّمة، فتلك العبارة "عد إلى نفسك" تعني "استشر طبيعتك الشيطانية، وكن أفاقاً ومنافقاً وسفاحاً، فتلك شريعتك" (سعدة، ١٩٤٨، ١٠٥، ١٠٩-١٠٥)

إن الرجل ليس شريراً، إنه يصبح شريراً كما يصبح مريضاً، إنه واثق من أن هؤلاء الأطباء مهمما ومهما قالوا، فإنهم لن يشفوه مالم يكن مرضه مرتبطاً بطبيعته، وهؤلاء المرشدون مرضى من جانبهم.

عارض فولتير نظرية باسكال بأن الإنسان كائن اجتماعي يميل إلى تشكيل المجتمعات الثقافية، وأن العاطفة السبب الجذري لجميع أعمال الإنسان، وهي الزخم الذي يجمع الناس معاً، وبذلك تتشكل المدن والدول الكبرى، وقسم باسكال المشاعر الإنسانية إلى الفخر والقيادة والحسد، معتبراً أن العواطف الإنسانية هي مصدر الخير والتوافق في العالم، (Froulowve, 1991, 301). في حين اعتبر فولتير أن الإنسان بطبيعته يجمع بين الخير و الشر.

فيقول 'اجمعوا أطفال الكون جميعاً فإنكم لن تجدوا فيهم إلا الطهر والوداعة والخوف، فلو أنهم ولدوا أشراراً مؤذنين فلا بد أن يبدر منهم ما يدل على ذلك كالأفاعي الصغيرة تحاول أن تلدغ، فالرجل أذن لم يولد شريراً، فلماذا يوجد كثيرون مصابون بداء الشر لأن من يرأسونهم قد اعتراهم المرض فأصابوا بقية الرجال بعدواه' (سعد، ١٩٤٨، ١٠٥-١٠٩).

فالإنسان عند فولتير ليس شريراً بالفطرة كما أن الفطرة الإنسانية ليست شريرة وإنما الإنسان يصبح شريراً عندما تتيح له الظروف كأن يتعرض للظلم أو يكون القائمون على رعايته مصابون بداء الشر، فالشر حسب فولتير لا يولد مع الإنسان ولكن يأتيه بالاكْتساب، وهنا تأتي أهمية التربية السليمة في تنمية الجانب الخو في الإنسان وضبط بذور الشر الموجودة فيه.

وقد أورد فولتير في كتاب كانديد حكمة واقعية معوّدة بعمق عن فلسفته في الحياة، إذ يرى أن على الإنسان أن يلتزم بالواقعية في حياته، بعيداً عن الشر والأذى، فلا يبحث في الأشياء الغيبية التي لا تقضي إلا إلى مفارقة صميم الواقع، ولا تساهم في حل مشاكل الإنسان، بل تكرس التفكير الغيبي البعيد عن مشاغل الفرد في تعامله مع محيطه الاجتماعي و تكرر الحقد على الآخرين، فالواقعية عند فولتير هي الالتزام بقضايا الواقع المائي، حتى وإن بدت ساذجة، ساذجة بداية أفعال كانديد، التي ستنتهي إلى فعل فلسفي عميق، وهو ما أكدته في نهاية الكتاب بقول كانديد: "يجب أن نهتم بحديقتنا؟ وهذه المقولة هي محور الكتاب كله، الحث على الارتباط بالواقع حتى في أصغر صورة (فولتير، ١٩٤٦، ٣٠٠) فهو ينادي الإنسان لكي يرتبط بالواقع، ويبدأ العمل وبذل الجهد لكي يثمر التعاون ويؤدي إلى محبته لأبناء جنسه وتحسين حياة البشر.

كان موقف فولتير سلبياً من كل الأديان لأنها تتناقض بالشعائر والطقوس، ودين التوحيد هو الأكثر انتشاراً، فالعبادة البسيطة لله الواحد سبقت كل الأنظمة العقائدية، فالموحد يتساوى مع كل الموحدين في

الأرض وله أخوة من أقصى الصين إلى أقصى الغرب ،"فطقوسه تتمثل في كلمة واحدة هي / فعل الخير وعقيدته تتمثل بكلمة واحدة هي طاعة الله وهو مستعد لعون الفقير المحتاج وطاعة المظلوم"(صالح، ٢٠٠٥، ٢٢٧، ٢٢٨- )

فالمؤمن هو الإنسان المقتنع بوجود إله صالح قوي خلق جميع الأشياء والكائنات ،وهو يُعاقب من غير قسوة على كل الذنوب ،ويجزى بالخير على كل أعمال الفضيلة والخير وهذا الإله لا ينتمي إلى أي مذهب من المذاهب التي تتناقض مع بعضها، ودين الله هو أقدم الأديان اتساعاً لأن عبادة الله سبقت جميع الأنظمة في العالم

فكأن فولتير يضع قانوناً ينظم حياة الناس ويشجعهم على فعل الخير والسير فيه، وينبذ الأفعال الشريرة التي لا ترضي الإله ،و فولتير يتكلم لغةً يفهمها كل الناس ،بينما لا يفهم الناس بعضهم بعضاً ،قالدين عنده ليس مجموعةً من الآراء والطقوس التي ينفذها الناس دون أن يفهموا مضمونها كلها ،فالدين هو عمل الخير وتحقيق العدل ،وإغاثة الملهوف ،فكان فولتير يشبه رقابة هذا الإله برقابة الضمير الذي يعمل الخير ويبتعد عن الشر). (ديوراننت، ١٩٨٨، ٢٠٣)

وكانت قصيدته في زلزال لشبونة أكبر دليل على نفاع فولتير عن الطبيعة الخيرة في الإنسان ،فكأن فولتير يعد أن هناك شواً إيجابياً في هذا العالم ،وبأن الإنسان لا يستطيع أن يفعل شيئاً في مواجهة الشرور كالزلازل إلى أن يُسلم أمر . (Torrey, w h,265)

والقصيدة لم تُذهل المتدينين فقط بل أذهلت الفلاسفة كذلك وأحرجتهم ،من أمثال روسو الذي يرى أن الله خلق هذا العالم والله خَو ،وبالتالي فإن كل شيء فيه على المدى الطويل وبالمنظرة البعيدة حقٌ وخيرٌ ،فأرسل إلى فولتير رسالةً طويلةً بليغةً توضح أن ما تعاني من الإنسانية من شرور وعلل ،ما هو إلا نتيجة لأخطاء البشر ،وان زلزال لشبونة هو عقاب عادل للإنسان لتخليه عن الحياة الطبيعية وسكنته في المدن ،ولو أن الناس التزموا الحياة البسيطة في القرى المنقرقة لربما كانت الضحايا أقل نسبياً ، فكان روسو ينتقد طريقة تفكير فولتير الذي كان يؤمن بالشر فقط لأن الإله الذي يؤمن به ليس بالواقع سوى شرير يجد المتعة بنظر فولتير في عقاب البشر وتسبب الألم لهم،فيدافع روسو عن الطبيعة البشرية ،" إن المأساة تتبع من استعمال الإنسان لقواه ،و من تعسف الإنسان أكثر مما تتبع من الطبيعة نفسها. (Masters,1968,68) فالاختلاف بين روسو وفولتير يتجسد بشكل واضح في مصدر الشر فولتير يقول أن الشر خارج عن الطبيعة البشرية في حين أكد روسو أن مشاعر الغيرة والحسد في طبيعة الإنسان هي التي ولدت الشرور .

## ٦- المساواة في الطبيعة البشرية في فكر فولتير

يرى فولتير أن تحقق المساواة أمر مستحيل، فعدم المساواة أمرٌ لا مفر منه وهو أساس من أسس المجتمع ومن الصعب التخلص من عدم المساواة بين الناس ما بقي الرجال رجالاً والحياة كفاً حيث يقول فولتير "أولئك الذين ينادون بالمساواة بين الناس يقولون صدقاً لو عنوا بقولهم مساواة الناس في الحرية والفرصة وامتلاك الأشياء وحماية القانون ولكن المساواة أكثر الأشياء طبيعية وأكثرها خيالاً ووهماً في الوقت ذاته). " (ديورانت، ١٩٨٨، ٣٠٥، ٣٠٦)

فالمساواة طبيعية إذا اقتصر على الحقوق وغير طبيعية إذا حاولت مساواة الناس في الحكم والسلطة والأملك والمتاع، فالمواطنين ليسوا جميعاً على قدم المساواة في القوة، ولكن يمكن مساواتهم في الحرية وهذه المساواة في الحرية تعطيك الحق بالتصرف دون الخضوع لأحد سوى القانون فقط.

وهذا لم يرض أتباع فولتير الذين طالبوا بالمساواة حتى ولو على حساب الحرية، فحاولوا القيام بثورة سلمية لإيصال رسالة الأحرار من تورغو وكوندورسي وميراو وغيرهم من أتباع فولتير فكان جان جاك روسو صوت هؤلاء المظلومين.

ومن هنا برز التناقض بين روسو وفولتير الذي آمن بدور العقل ورأى إمكانية تنقيف الناس وإصلاحهم و تصحيح المجتمع بالخطاب والقلم، ولكن روسو لم يؤمن بالعقل الإقليلاً، ورأى أن التخلص من القوانين والعودة إلى الحالة الطبيعية تُعطي الناس العدالة والمساواة وهذا ما لم يُعجب فولتير فرد على كتاب روسو رسالة في الآداب والعلوم بقوله "إنك بذلك تهاجم المدنية والعلوم والآداب وتحاول تحويلنا إلى وحوش، وروسو بذلك يشبه الفيلسوف كما يشبه القرد الإنسان". (ديورانت، ١٩٨٨، ٣٠٨)

أن الطبيعة الإنسانية في نظره واحدة في كل زمان وفي كل مكان، ولكنه يُقر مع ذلك أن الناس يختلفون في مقدرتهم الذاتية وفي رغباتهم، وكفايتهم الشخصية، ومن هنا ضرورة قيام نظام الطبقات الاجتماعية، فهو ليس ضد هذا النظام وإنما يراه من مستلزمات الحياة في المجتمع الإنساني، وهو لا يتصور قيام مجتمع تنعدم فيه الطبقات أو تسود فيه طبقة واحدة، ففي كل مجتمع لابد من قيام الأغنياء من جهة والفقراء من جهة أخرى،

ثم دعا فولتير في رسائله التي بلغ عددها (10465 رسالة) إلى التسامح الديني والسياسي والانفتاح والواقعية والنسبية في كل مجالات المعرفة والاعتقاد فبقيت رسائله إرثاً تنويرياً بالغ التوهج والحضور ومتمحوراً حول أطروحتين: التسامح الديني والدين العقلي أو الطبيعي. فكانت الرسائل الفلسفية التي نشرها 1734 رسائل ناقدة بشكل مبطن الحياة السياسية الفرنسية المتسمة بالاستبداد السياسي والتعصب الديني مقابل النظام الديمقراطي وجو التسامح، فكان فولتير داعية التنوير الأكبر وتكرست صورته أكثر من خلال تبنيه لقضية (كالاس) وهو بروتستانتي فرنسي حوكم وأعدم بدعوى قتل ابنه الذي اعتنق الكاثوليكية، ويفعل نضال فولتير ومعه حزب التنوير في فرنسا تبينت براءة كالاس بعد فوات الأوان فشن فولتير حربه الشعواء على التعصب الديني مُثمراً كتابه الخالد مقال حول التسامح (1763). (لوك، ٢٠١٢، ٧٠، من الأنترنت)، فكان فولتير من أبرز دعاة التسامح ورفض الاضطهاد.

#### 7- الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر فولتير

من خلال دراسة وتحليل فلسفة فولتير يمكننا استخلاص الأبعاد التربوية التي تجسدت في أفكاره، فهو يرى أنه من الضروري إيصال نتائج تطور العلوم كالفيزياء والرياضيات إلى عقول الجميع، وكذلك فإن تفهم التاريخ والآداب بشكل جيد يسهم في تطور عقل الإنسان لأنه في فلسفته ركز على العقل لتطوير الطبيعة البشرية حيث وحسب رأيه: لا يمكن تحسين الحياة بدون العقل ولا يمكن إجراء أي تعديل في أنظمة الدولة، ومن خلال ذلك يجب تربية جيل الشباب انطلاقاً من مبادئ المساواة الطبيعية للناس.

ولكن على الرغم من تأكيد فولتير على أهمية العقل فهو كان عنصرياً فيما يخص التعليم، حيث يرى أنه لا يجب تعليم الفلاحين من أبناء الريف إلا ما يتعلق بالزراعة، أما الخادمت ومصلي الأحمية وغيرهم من العامة فلا يجوز تعليمهم وجاء رفضه هذا لتعليم العامة من منطلق أن "المساواة بين الأطفال في قدرتهم الطبيعية أمر مستحيل لأن العقول ليست متساوية فلو أخذنا مئة طفل وتم إخضاعهم للأساليب التربوية ذاتها و، وبإشراف نفس المعلمين، فإن خمسة أوسنة طلاب يحققون تقدماً ملحوظاً، لأن الذكاء والقدرة الجسمية مختلفة، فالعقول ليست مقسمة بالتساوي، وبالتالي الفلاح

يبقى فلاح والخادم كذلك، ويقول فولتير المساواة أمر جد طبيعي وجد وهمي معاً، والعقول تختلف أكثر من الوجوه". (كريسون، ١٩٨٤، ٨٨)،

وهنا يظهر تناقض فولتير لأنه يدعو إلى المدارس العلمانية والأكاديميات كبداية للمدارس اليسوعية والسوربون، ويشجع المسابقات المنتشرة في القرن الثامن عشر والتي تجربها أكاديميات الإقليم، فكان يشجع المظاهر الديمقراطية للتعليم، ويحث على تعميم التجارب التي تحد من سيطرة الكنيسة على التعليم. فقد كانت أفكار فولتير ثورية جنونية لدرجة أنه اتهم رجال الكنيسة بالجهل والنفاق، وأكد على ضرورة عزل الأطفال عن التربية الكنائسية وإبقائهم في كنف الرعاية الأسرية حيث يتعلم الطفل من أسرته (مبادئ التربية الأسرية)، حيث يرى فولتير أن الهدف من التربية التي يقدمها رجال الدين هو خدمة الرب وليس المجتمع، وليس بإمكانهم مراعاة خصائص الطبيعة البشرية من خلال استخدام وسائل التربية الجديدة، فهم لا يأخذون بعين الاعتبار نفسية الطفل وميوله، هو بذلك يتفق مع روسو في رفضه للتربية الكنائسية ودعمه للتربية المنزلية، فهو يدعو إلى التخلص من الظلم في التربية من ناحية ثم يعود ويناقض نفسه فيما يخص تعليم جميع فئات الشعب

يعطي فولتير التربية أهمية أكبر ويجد أن المواهب و الأفكار مصدرها التربية، و انتقد فولتير في الرسائل الفلسفية ما يسمى الأفكار الغريزية معتبراً أن التربية والأمثلة والأحداث هي مصدر العلوم والمعارف (Voltaire, 1953, 37).

وتعد فكرة التدرج في التعليم من أهم أفكار فولتير، حيث يجب أن يتسرب الضوء بالتدرج، والحركة التقدمية للعقل تؤدي مع الزمن إلى انتصار التنوير على الجهل (عبود، ١٩٩٩، ٢٥) و"يجب أن تتغلغل روح التنوير بالتدرج في المواطنين الأكثر أهمية، وأن يتفهمها العلماء أولاً، ومن ثم الحكام، وبعد ذلك الجميع. وقد تأثر كل من روسو وبيدور وهلفستايوس بفكرته فكانت نظرياتهم التربوية راعي التدرج في التعليم، ويمكن تلخيص الأبعاد التربوية في فلسفة فولتير بالنقاط التالية:

- تبني فكرة وسطية حول الطبيعة البشرية، فالبشر لا يولدون أشراراً كما قال هوبز، ولا أخياراً كما قال روسو.

• ربط العقل بالمعرفة الحسية، وفي ذلك نقد متعمد لاستعمال المناهج التجريبية ضد "اللاهوتيين من جهة، ومن جهة أخرى ضد "العقلانيين " أتباع ديكارت، فهو نادى بالجمع بين العقل والحواس .

• وطبق فكرته الوسطية في نظرتة الدينية، واستفاد من اسبينوزا، وربط الإيمان بالعقل، واعتبر فكرة الخطيئة اليهودية فكرة بربرية ووقف ضد بعض شعائر اليهود وضد صك الاعتراف الذي اعتبره استجاباً غير قانوني.

• أما فيما يتعلق بموقفه من المساواة بين الناس، فإنه يعكس قناعات معرفية واجتماعية بقدر ما يراها ضرباً من الضرورة الإجبارية، حيث يؤكد فولتير أن هذه المساواة هي مساواة في الحرية، ولا تعني إطلاقها على كل شيء، بل إن عدم المساواة بين الناس أمر لا مفر من، وخصوصاً في التربية والتعليم.

فالنقطة الأساسية في رسالته الموجهة إلى هلفستينوس : هي أن يستنير الناس الذين نعيش معهم، "فأنت تنشر النور تدريجياً، وسوف يحترمك حتى أولئك الجهلة الأعداء الذين يكرهون العقل والفضيلة، وفي رسالة موجهة عام (1976)، إلى إحدى السيدات الارستقراطية يقول: يا سيدتي، النور يشع على العالم شيئاً فشيئاً، وينبغي أن نترك العميان المتعصبين يموتون في ظلماتهم.

ويقول أيضاً : ليس الذنب ذنبي إذا كان هذا القرن مستتيراً، وإذا كان العقل قد تغلغل حتى في الكهوف والمغاور (Lepape,2009,54)، فهو يبرر إسهاماته في التمرد والثورة وتنوير العقول.

وعلى الرغم من أن فولتير من الممهدين للثورة الفرنسية، كان ضد الثورات الوطنية والقومية، وكان يعتقد أنه عندما يثور الشعب ويتولى السلطة فإنه يفقد كل شيء وفي ذلك تناقض واضح بينه وبين روسو الذي دعا إلى خلاص الطبيعة البشرية بالثورة، على الرغم من أن فلسفته تحمل انتقاداً للتعاليم القديمة، وأمل في مستقبل أفضل للبشرية يسوده التسامح والسعادة، لأنها فهم للحياة، وأحكام عملية تُمكن الإنسان من التمتع بخيرات الحضارة والعيش بسعادة.

### الفصل الخامس

الطبيعة البشرية في فكر روسو وأبعادها التربوية

١. الطبيعة البشرية في فكر روسو (ماهيتها ومكوناتها)

٢. الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر روسو

٣. أصل التفاوت بين البشر (الحرية والمساواة)

٣-١ عدم المساواة من وجهة نظر روسو

٣\_٢ الحرية في الطبيعة الإنسانية في فكر روسو

٤. إميل أو تربية الطفل (الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر روسو)

٤-١-١ مبادئ التربية في كتاب إميل

٤-٢-٢ مراحل التربية في فكر روسو في إميل

٤-٣-٣ تجليات الحرية في تربية إميل

٤-٤-٤ التربية الدينية أو عقيدة أسقف سافوا

٥. الحرية السياسية في فكر روسو

٦. إسهامات روسو التنويرية

٧. النقد الموجه لنظرة روسو للطبيعة البشرية.

مقدمة الفصل الخامس:

جان جاك روسو أهم كاتب في عصر العقل، وساعدت فلسفته في تشكيل الأحداث السياسية، التي أدت إلى قيام الثورة الفرنسية، وقد أثرت أعماله في التعليم والأدب والسياسة، فالعصر الذي عاش فيه روسو هو عصر تحول وانتقال، حيث أخذت المعتقدات الدينية تفقد مصداقيتها، والحقائق العلمية التي تم اكتشافها في القرن السابع عشر، بدأت في هذا القرن تخرج من حلقة الاختصاصيين، وصارت تتسرب إلى طبقات المستنيرين، بالإضافة إلى علوم الطبيعة والحياة التي نشطت الاكتشافات المهمة، فأخذت تتقدم في القرن الثامن عشر، وكان من الطبيعي أن تحدث هذه الاكتشافات العلمية زعزعة خطيرة في الاعتقادات، فأخذ بذلك بعض الفلاسفة والمفكرين يحاربون التقاليد الدينية محاربة شديدة ساعين إلى تخليص العقول من سيطرة الأديان سعياً حثيثاً. وإن ما يميز روسو عن فولتير وهلفستبوس، أنه قدم أطروحة فلسفية استهلها بإجابته عن السؤال حول تأثير النهضة العلمية والفنية على الأخلاق، وظلّ يطورها ويتقصى أبعادها طوال حياته، أي أنه كان صاحب نسق فكري أدبي خاص ميزه من البداية (الزهراني، ٢٠٠٨، ١٤٥٠٧)

فهو لم يؤتى تهكم فولتير المرير، أو مثابرة ديدور العظيمة أو بلاغة دولباخ وفصاحته، ولكنه جاهد بالثورة. (الحسيني، ١٩٤٨، ١٨٣)

وتدرس الباحثة في هذا الفصل نظرة روسو إلى الطبيعة البشرية في الجوانب التالية " ماهيتها \_ مكوناتها - مكامن الخير والشر فيها - حريتها .

**I- الطبيعة البشرية في فكر روسو (ماهيتها ومكوناتها)**

طرح روسو نظرة جديدة للطبيعة البشرية في كتبه التربوية والسياسية حيث يقول أن " كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان " (روسو، ١٩٥٦، ٢٧) فهو بين أن الطبيعة البشرية خيرة بالفطرة يخلقها الله خالية من الشرور والآثام، ثم تأتي الحياة الاجتماعية لتغير في هذه الطبيعة وتفسدها.

لذلك لا يحكم روسو على الطبيعة البشرية منذ الطفولة ، بل ينصح بعدم التسرع بالحكم على الطفل ،يقول " لندع الحالات الخارقة النادرة تثبت نفسها بنفسها،ولنتفحص بعقل ثابت خصائصها قبل أن نتخذ لها مناهج خاصة غير المناهج المتبعة في تربية الأطفال العاديين ،ولنتح للطبيعة أن تقوم بعملها في هدوء ،ولا نفسدها بتدخلنا وتسرعنا." (روسو ، ١٩٦٣ ، ٨٨ )

فكيف يمكن للإنسان معرفة نفسه كما خلقته الطبيعة مع هذه التطورات والتدخلات الخارجية ،يقول روسو:ليس بالهين التمييز بين ما هو أصلي وما هو صناعي في طبيعة الإنسان الحالية،وليس بالسهل أن نتعمق في معرفة حال لم يبق له وجود،أو لم تكن موجودة قط ،أو لن توجد أبداً على أصح الفروض.(روسو\*،١٩٧٢،٢٦\_٢٧)

ومن خلال تفكيره العميق ،وتحليله لأعمال الطبيعة الإنسانية،وجد غريزتين سابقتين للعقل،هما غريزة الشفقة وغريزة البقاء،حيث يقول " إني ألمح في النفس الإنسانية مبدئين سابقين للعقل أحدهما وثيق برخائنا والاحتفاظ ببقائنا برغبة حارة، والآخر يملأ نفوسنا اشمزازاً طبيعياً لرؤية كأن ذي إحساس يهلك أو يتألم ،ولاسيما إذا كان بشراً مثلنا .(روسو\*، ١٩٧٢، ٣٠ ) فهو يعد الإنسان في حال الطبيعة الأولى يمتلك غريزتين هما غريزة الشفقة وحب البقاء .

ويعتبر أن الغريزة سابقة للعقل ،معتبراً الشفقة أساس الأخلاق ،حيث يقول "يبدو لي في الواقع أنه إذا كان عليّ أن أمتنع عن أي عملٍ يُسيء إلى الآخر الذي يشبهني فذلك يعود إلى كونه إنساناً يشعر أكثر مما يعود كونه إنساناً عاقلاً".(مجموعة من المؤلفين،٢٠٠٥، ٢٦٠ )فروسو يغلب الغريزة على العقل ،معتبراً أن الغريزة تُشكل أساس العلاقات الإنسانية،

ويرى روسو أن طبيعة الإنسان الفطرية قابلة للتعليم والتدريب، و أنه لا صعوبات في التعلم عند الأطفال ،"سهولة التعلم لديهم خدعة تضلل عقولنا،وهي الدليل على أن الطفل لا يتعلم حقاً ،فَعقله المصقول اللامع الغض يعكس كل ما يلقن له ،كما تعكس المرآة صور المرئيات بسطحها المصقول من دون أن تغوص في أعماقها ،فالطفل يتذكر الألفاظ جيداً ويعيدها بحذافيرها فيفهمها السامع الكبير ،أما الطفل الصغير الذي يقولها فلا يفقه معناها. (روسو ، ١٩٦٣ ، ٨٩ )

وكأن الطفل بنظره قابل للتلقين لذلك يجب أن نترك الطبيعة لتربيته من خلال التجربة التي تمكنه من فهم المعلومة لا تكرارها أو تذكرها فقط.

فروسو يفصل بين العقل والذاكرة، فهما ليستا شيئاً واحداً، بل ملكتان مختلفتان، ولكن إحداها لا تنمو مستقلة عن الأخرى تمام الاستقلال، فقبل سن التعقل يتلقى الطفل صوراً لا أفكاراً، والفرق بينهما أن الصور هي الأشكال الخارجية، أما الأفكار فإنه معلومات عن تلك الأشياء تتعلق بعلاقتها مع بعضها، وقد نتذكر الصور قائمة بذاتها في الذهن، أما الفكرة فتكون مرتبطة بسواها من الأفكار، فحين نخال الصور نكون متصورين، أما حين نفكر فإننا نقارن ونربط ونميز، الصور إحساسات وإحساسات سلبية، أما أفكارنا فهي ثمرة عملية تفكير أو تعقل أو استدلال إيجابي، (Rousseau, 1985, 90)

لذلك فإن روسو يجد أن لا فائدة من حشو أدمغة الأطفال بالرموز والألفاظ التي لا يفهم معناها، حيث لا يوجد علم يقوم على الألفاظ، وبالتالي لا وجود لدراسة تصلح للأطفال، فهم عاطلون عن الأفكار، وكذلك ذاكرتهم لا تحفظ سوى الإحساسات. وهذه الأفكار كلها عرضها روسو في كتابه أبنائنا وبناتنا الذي يعرض فيه كيفية تربية الطفل إميل، لذلك فإن روسو يلغي الكتب وتعلم القراءة في عملية التعليم، ويجد أن تعليم إميل القراءة لا جدوى منه قبل سن الثانية عشر، لأن إعفاء الطفل من الحفظ والكتب يزيح عن كاهله أشقى ما يشقيه، "القراءة هي غمة الطفولة الغاشية". (روسو، ١٩٦٣، ٩٧)

ويرى روسو أن للعادة تأثيراً سيئاً على الإنسان، لأن مصدرها كسل الطبيعة البشرية، فالآلية الروتينية هي وليدة العادة، والإنسان يجب أن لا يؤثر به غداً ما يصنعه اليوم، والعادة تستمد تأثيرها من الكسل الفطري في الإنسان. (روسو، ١٩٦٣، ١٢١)، لذلك يُحذرنا روسو من سلطان العادة.

الطبيعة البشرية تتمتع بخاصية الرأفة والشفقة، والميل إلى العدل والإحسان، والابتعاد عن الألم "فطبيعته ليست ثائرة متمردة تجعل منه إنساناً أنانياً". (محمد، ١٩٨٨، ٨٣)

بل على العكس الإنسان لديه غريزة فطرية خيرة ،وهو يدرك حدوده ملكيته ،فماله هو له ،وما ليس له ليس له ،فهو لا يؤذي غيره حتى لا يؤذي أحد ، وإذا ترك إميل على سجيته ستجد فيه الخفة والبراعة ومرونة الحركات ،ولكن كل حركة من حركاته وراءها هدف ،وهو لا يحاول في أي أمر يتجاوز حدود قدرته ،فهو يعرف كيف يلائم بين أغراضه وقدرته،وبذلك روسو بفهم طبيعة الإنسان بشكل يختلف قليلاً عن المنورين الآخرين ،والذي يظهر من الاندفاع الطبيعي نحو اللذة والمتعة والرغبة الطبيعية في تجنب الألم أي من الطبيعة الفيزيائية للإنسان .

أما الإنسان بالنسبة لمعظم المنورين مثل دولباخ وهلفستوس اختص بإحساس واحد وحيد وهو حب الذات فهم يصرون على أن طبيعة الإنسان واحدة هي حب الذات،وبذلك يختلف البرنامج التربوي لهلفستوس الذي يعتمد بشكل أساسي على هذه الفكرة ،ولكن روسو يفكر بشكل مغاير قليلاً ،وهذا ما سوف توضحه الباحثة في الفقرات التالية .

وعمد روسو إلى رصد مكامن الخير والشر في الطبيعة البشرية اعتماداً على مكونات الطبيعة البشرية.

## 2-الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر روسو

فطبيعة الإنسان إما طبيعية أو روحية ،فالبداية الطبيعية ترده إلى الأسفل وتعيده إلى ذاته فتخضعه لسلطان الحواس وللأهواء التي تعتبر خادمة للحواس،أما الثانية فترفعه إلى مستوى دراسة الحقائق الخالدة ،والتمتع بالحرية والمثل الأخلاقية العالية أي مجال العالم الروحي.

"إنني حر،فيمكنني أن أعمل الخير ،كما يمكنني أن أعمل الشر ،فالشر مني لا من الله ،ولكن لماذا يسمح الله للإنسان أن يعمل الشر ،ولماذا أحياناً الشرير يعيش عيشة سعيدة ،في حين أن الخير يشقى شقاءً أليماً؟أما كان يجب عليه أن لايسمح بذلك أبداً(الحصري ١٩٨٤، ١٩٢ )

يقولون أنه ليس على الخالق واجب نحو مخلوقاته ،أما أنا فأعتقد أن على الله واجباً ،وهو القيام بكل ما وعدنا به ،وأعتقد أنه وعدنا بالخير حيث أنه أعطانا فكرة الخير ،وجعلنا نشعر بالحاجة إلى

الخير، وكلما انكمش على باطني، وكلما استثير نفسي، أقرأ هذه الكلمات منقوشة في روعي "كن عادلاً، فتكون سعيداً" (الحصري، ١٩٨٤، ١٩٢ )

فروسو يبين أن الإنسان حرّفي عمل الخير، والله صنع الإنسان على صورته الثنائية، فطبيعته البشرية هي طبيعة جسدية وروحية تولد الخير والشر معاً، وتظهر هذه الطبيعة الخيرة بصورة فطرية، تتغير تبعاً للظروف والتطورات المتتالية التي تتعاقب على حياة الإنسان، وهذا ما بحثه روسو في كتاب أصل التفاوت بين البشر الذي نُشر عام (1755)، لتأتي بعده نظرية العقد الاجتماعي، وتقضي على الشر والفساد، وتضبط الطبيعة البشرية بالقوانين التي تضعها الإرادة العامة، وتجعل الفرد يتصرف بما يعود بالخير عليه وعلى مجتمعه.

ولما كان الطفل في المرحلتين الأولى والثانية من تربيته لا يملك العقل الذي يمكنه من معرفة الخير والشر والتمييز بينهما، لذلك فهو محايد أخلاقياً، ولا يتم تعليمه في المرحلة الأولى سوى عدم الإساءة لأحد فقط، وبذلك عارض روسو مفكري عصره الذين قالوا أن الأطفال أشرار بالفطرة ويجب تعذيبهم وعقابهم، في حين أن روسو يرفض كل أشكال العقاب الجسدي مُكتفياً بعواقب السلوك ونتائج ما يقوم به من أعمال، يقول روسو "نُقصي عن الأطفال إذا ما تركوا أحراراً كل ما يجعل حريتهم تُكلف غالباً، فطبيعة الطفل تقوم على مكابته الشرور الصغيرة ليشعر بالخيور الكبيرة" (روسو، ١٩٥٦، ج٢، ١٢٢-١٢٣)

فالأشياء هي التي تفرض العقاب والمربي يكتفي بإبداء النصح والإرشاد، كأن يُخبره بأن السكين تجرح وأن النار تحرق، وهذا شكل من أشكال ضبط السلوك التي لجأ إليه روسو في عملية التربية

فالإنسان بالنسبة لروسو خير بطبيعته وطيب بفطرته، والشر يأتي من كونه يعيش داخل المجتمع، فروسو ترعبه فكرة الديمقراطية التمثيلية وهو يفضل الديمقراطية المباشرة ولذلك حدثنا روسو عن كيفية نشوء التفاوت بين البشر وحدد كيفية التخلص منه بالعقد الاجتماعي .

## 3- أصل التفاوت بين البشر (الحرية والمساواة)

عاش البشر في حال الطبيعة الأولى كمجموعة من الأفراد المتساوين المنعزلين ،حالة تخلو من التفاوت واللامساواة ،وتتسم بالسعادة والاستقرار والطمأنينة والبراءة،والأهم من ذلك أنها حالة حرية تكاد تكون مطلقة لا تحدّها سوى الضرورات الطبيعية ،ولا وجود فيها لشريعة الأقوى ، حيث يقول روسو"كل إنسان في حالة الطبيعة الأولى كان طليقاً من النير وكانت شريعة الأقوى باطلة" (روسو\*، ١٩٧٢، ٧٥)

تغيرت حياة البشر ،وتسرب الظلم واللامساواة إلى الحياة البشرية ولكن كيف فقد الإنسان حريته البدائية؟ بين روسو في كتاب "أصل التفاوت بين الناس" في سنة 1755، أن الإنسان في حالة الطبيعة الأولى عاش حراً ،سعيداً ،بسيطاً على الجمع والالتقاط ،يأكل مما ينتجه ،ومع تطور الحياة والتقدم التكنولوجي ،ومعرفته وسائل الإنتاج وأدوات العمل ،وعمله بالزراعة والتعدين ،أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج ،وأصبح يفيض عن حاجته ،ونشأت الملكية وبدأ الناس يتنازعون لامتلاك الفائض ،وأصبح المالك سلطاناً والفقير عبداً ،وتسرب الشر إلى قلوب البشر . (روسو ، ١٩٧٢ ، ٣ - ١٣) . فغابت العدالة وحلت عدم المساواة ، وغابت الحرية وحلت العبودية.

## ٣-١ - عدم المساواة من وجهة نظر روسو

ويرى روسو أن التفاوت بين البشر (اللامساواة بين الأغنياء والفقراء في المجتمع) ،وهو سبب الاضطرابات والشور ،حيث يذهب إلى أبعد من ذلك معتبراً أن المجتمعات هي سبب الجرائم والانحرافات ،ولو أن المجتمع وقّر لكل إنسان حاجاته الأساسية من الطعام والشراب والسكن والملبس والحياة الإنسانية الكريمة لاخفتت الجرائم من ساحته أو تقوضت إلى حدّ كبير . (صالح ، ٢٠٠٢ ، من الإنترنت)

حيث حلّ روسو على نظام الرّق وعدم المساواة وناضل في سبيل حقوق الإنسان ،ورأى أن المجتمع بدل من كونه مصدر الشرور والتناقض واجبه حفظ حقوق كل فرد ولن الشعب وحده هو صاحب السيادة ،وكان روسو يهدف في العقد الاجتماعي إلى إقامة النظام الاجتماعي الذي يحقق ذلك ،

وتحقق ذلك بالثورة الفرنسية ولكن كان ذلك بعد ثلاثين سنة، فأتخذ العقد الاجتماعي إنجيلاً للثورة الفرنسية .

يتناقض روسو مع الفلاسفة المثالية السابقة التي تنادي بالحياة الأبدية الخالدة، فلا يوجد إنسان أبدي خارج عن محيطه البيولوجي والتاريخي، بل إن الإنسان يتغير نحو الأفضل كلما تغيرت ظروفه وتحسنت، والذي يقرر مصيره هو الظروف الإيجابية أو السلبية المحيطة به.

و نظرية اللامساواة عند روسو تكمن بصورة محددة في ثلاث قضايا رئيسية:

أولاً: تتجم اللامساواة بصورة أساسية من آليات ذات طبيعة مختلفة من مجتمع إلى آخر، ولكنها موجودة في كل مجتمع ويظهر ذلك عندما يبدأ كل فرد بالنظر إلى الآخرين كما يريد أن ينظر إليه الآخر، وكان ذلك الاعتبار العام. وهذه هي الخطوة الأولى نحو اللامساواة.

ثانياً: تميل اللامساواة إلى أن تتراكم فأولئك الذين ينحدرون من أسر متواضعة لهم حظوظ أقل في الوصول إلى مستوى مرتفع من التعليم، وأولئك الذين لهم مستوى منخفض من التعليم لهم حظوظ أقل في بلوغ مكانة اجتماعية مرتفعة والحصول على مهنة محترمة.

ثالثاً: ينبغي للسلطة العامة أن تتصرف بحيث لا يكون الأغنياء أغنياء جداً ولا الفقراء فقراء جداً، إذا أرادت أن يكون "العقد الاجتماعي" بين الناس قابلاً للحياة، ولكن ينبغي للسلطة العامة، في الوقت نفسه أن لا تصوغ أوهاماً فيما يخص حدود سياسات المساواة. (بودون، ٢٠٠٧، ٢٤٢)

فمذهب روسو يقوم على كون الإنسان صالحاً بطبيعته محباً للعدل والنظام، فأفسده المجتمع وجعله بائساً، والمجتمع سيء لأنه لا يساوي بين الناس والمنافع، والتملك جائر لأنه مُشتق من الملك الشائع الذي يجب أن يكون خاصاً بالإنسانية وحدها، فيجب أن يُقضى على المجتمع، وأن نرجع إلى الطبيعة، وهناك يتفق الناس بالعقد الاجتماعي ويقيمون مجتمعاً يرضى به الجميع، ويقيمون بذلك هيئةً تمنح الجميع ذات الحقوق وتقوم سيادة الشعب مقام سيادة الملك، فيتساوى فيها الناس، وتُنظَّم فيها الثروة والتربية والديانة .

وختم روسو مبحثه في أصل عدم المساواة بعبارة تلخصُ بشكل واضح النظرة الحاقدة التي كان روسو ينظر بها للفئات المستبدة، "إنه لأمر مخالف للقوانين الطبيعة، أن يكون هناك مجموعة من الناس تنعم بالكماليات، وفي الوقت نفسه تفتقر الأغلبية الجائعة لأبسط الضروريات (Rousseau,1984,137).

لذلك فإن روسو نادى بالمساواة وعرف تلميذه إميل بها، فالإنسان هو الإنسان في جميع الأحوال، وليست معدة الغني أكبر من معدة الفقير، ولا هو أجود منه هضماً، وكل كبير إن هو ليس إلا من عامة الشعب، واحتياجات الإنسان واحدة مهما كانت طبقته، بل على العكس يجب تربية إميل ليواجه كل الظروف بل وأقساها، فتربية الإنسان من حيث هو إنسان وليس على أساس طبقتة، فالقدر غير مضمون ومن تربي تربية الأغنياء ماذا تفيده تربيته إذا انقلب عليه الزمان، وصار شقيماً فقيراً، وهو الذي تعلم أن يزدري الفقراء، ومن ذلك كله فإن "روسو يبي إميل لرجولته وقدرته على مواجهة أشد الظروف فالعمل واجب لا مناص منه للشخص الاجتماعي، ويجب على إميل أن يتعلم مهنة يكون حراً في اختيارها. (روسو، ١٩٦٣، ١٤٠)

وتساءل روسو عن كيفية تخطي الضرر الذي يصيب الإنسان من جراء عدم المساواة الاجتماعية سواء كانت الطبيعية أو الفيزيولوجية أو السياسية، ويرى روسو أن احتياجات الإنسان أبدية وأزلية، ويضع روسو الطبيعة مقابل الثقافة ويكفي للإنسان أن يملك أقل ما يمكن من الخير وبعض الحرية حتى يرضي احتياجاته الفيزيولوجية عندها يستطيع الإنسان أن يعيش سعيداً بوجود الأقارب والأصدقاء، فكانت نظرتة للحرية مختلفة ومميزة فكيف نادى روسو بحرية الطبيعة الإنسانية

### 3-2- الحرية في الطبيعة الإنسانية في فكر روسو

من المعروف أن روسو هو فيلسوف الحرية حيث جعلها وسيلة التربية وغاية الإنسان، ووضعها في أولويات اهتماماته الفلسفية عاملاً على إيجاد صيغة سياسية تعيد للإنسان حريته وكرامته وجاء تعريف روسو للحرية في كتاباته بأنها "تكريس لسيادة العقل على الغريزة وعلى السلطة الخارجية، وعلى الرأي وتطرف الأهواء وعلى المصلحة الفردية وتعسف السلطان". (الجوشي، ١٩٩٦، ٩٠)

فمفهوم الحرية عند روسو مرتبط بتصوره للطبيعة الإنسانية، فالإنسان مكون من عقل وغريزة، وعليه أن يبني عالم العقل ويغلبه على الغريزة، فلا حرية بلا عقل، ولم يكن العقد الاجتماعي إلغاء لحرية الفرد بل هو صونٌ لحرية من خلال خضوعه للقانون الذي يضعه لنفسه، إذ يهب الفرد نفسه للجماعة، ولا يهبها لأحد بعينه، ويخضع للإرادة العامة.

والإنسان لا يخضع لإنسان آخر بل يخضع للإرادة العامة التي تعبر عن مصلحة المجتمع وربما لا تتطابق مع إرادة الأكثرية في كل الأحيان، ولكن أكثرية المواطنين إذا صلحت تربيتهم عرفوا مصلحة المجتمع وحققوا الإرادة العامة التي يعدها روسو الوجه الفلسفي لسيادة الشعب، والشعب الحر هو الذي يطيع القانون بصفته الوجه السياسي للإرادة العامة، "قطاعة القانون الذي رسمه الفرد لنفسه هو الحرية". (سعيد، ١٩٩٨، ١٥٩)

والإنسان ليس حرّاً إلا في حدود القانون الطبيعي، فالشعب الحر يطيع ولكنه لا يخدم أبداً فهو لا يطيع إلا القانون، والشعب الحر لا ينظر إلى الدولة بحكمها الإنساني بل بجهاز القانون الذي ينظمها (من الانترنت، 2012، quadrophilo.blogspot).

وقد طابقت روسو بين الحرية في السياسة وفي التربية، فهي تكريس لسيادة العقل على الغريزة، والأهواء، والسلطة الخارجية، وهي مفصلة في حدود القدرة والرغبة، فالإرادة هي صوت العقول، والقوانين هي من صنع العقل البشري، والحرية تكون في طاعة القانون، لأنها لا تظلم، وفي التربية يُمثل المربي صوت العقل فلا يخضع لتوسلات الطفل، ولا تهزه الأهواء والنزوات، فهو يجسد العقل في تعليماته وأوامره، وحرية الطفل تكون بطاعته. (محمد، ١٩٩٧، ١٣٣)

ثم عاد روسو لي طرح قضية حرية الإنسان في الرواية الأهم التي أحدثت هزة حقيقة في تاريخ حياة روسو، وهي رواية (جولي أو هيلويز) التي تركت أعظم أثر في التاريخ الثقافي لأوروبا. (ولسون، ٢٠٠٨، ٣٩). وي طرح فيها روسو أسئلة الإنسانية المصيرية ومنها سؤال مهم وهو هل الإنسان آلة؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي، فلماذا لا يستطيع الحصول على مثل تلك المنشوة الغامرة وذلك الشعور المحلق كشعور الطير بالحرية؟ هل الإنسان ضحية نكتة عملية من نكات الآلهة؟

وهل يتم تعذيبه عمداً عبر ومضات من الحرية لا يستطيع إليها سبيلاً؟ (عيدان ، 2011 ، 72 )  
 وإن كان روسو لا يطرح هذه الأسئلة صراحةً فهو علم المفكرين كيفية طرح هذه الأسئلة حيث قال  
 المفكر البريطاني كولن ولسون (colinWilson) في مدح روسو " إن روسو في روايته علم أوروبا  
 كيف تفكر (ولسون ، ٢٠٠٨ ، ٤١ )

وقد وضع الطاعة أساساً لعقده مع إميل ، فإميل لا يعرف ما العقل ولا حاجة ولا جدوى من البرهان  
 والإيضاح معه ، حيث جاء على لسان جولي " إن السبيل لجعل الأطفال طيعين ليس سبيل الجدل  
 العقلي ) " (ديوراننت ، ٢٠٠٢ ، مجلد ١٠ ، ٢٧٧ )

طاعة المرابي هي طاعة العقل والقوانين المقدسة من دون معرفته كيفية التوصل إليها ، لأن ذلك  
 سيجعل منه مواطناً صالحاً إذا أطاع القوانين ، وهذا يتطابق مع قوله في كتاب إميل " استعملوا القوة  
 مع الأولاد والعقل مع الرجال " (روسو ، ١٩٥٦ ، ١٣٠ ) وهذا يتوافق مع مفهوم روسو للحرية  
 السياسية ، لأنه إذا تعلم طاعة القوانين وهو صغير فسيجعل الشيء نفسه وهو كبير ، وبذلك يقوض  
 أساس المجتمع المدني والحرية الحقيقية التي توجد فيه ، وستتهار الهيئة السياسية .

إن نظرية روسو لأصل التفاوت بين الناس وإيضاحه أصل الفساد والشر ، وكيفية خسارة الفرد لحرية  
 الطبيعية ، اعتبرها أنجلز في كتابه (ضد دوهرنغ) ذروة الفكر الديالكتيكي في القرن الثامن عشر .  
 حيث يقول أنجلز " ومع ذلك وفي خارج نطاق الفلسفة استطاعوا أن يتركوا لنا نماذج راقية من  
 الديالكتيك منها ابن الأخ رامو لديدور ، وأصل التفاوت لروسو . (أنجلز ، ١٩٨٤ ، ٢٦ ) فكان روسو  
 يستخدم في كتاباته عبارات شبيهة بالعبارات التي استخدمها ماركس في رأس المال .

#### ٤- إميل أو تربية الطفل (الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر روسو)

من أشهر كتب روسو نشر في عام (1762) ، وهو رؤية في التربية والتعليم ، ينسف فيها روسو كل  
 ما هو متعارف وموروث من التربية الدينية ، وينظر إلى الإنسان نظرة جديدة ، ترفع من مكانته وتجعله  
 مخلص نفسه ، وهذا ما عرض روسو للطرد والاضطهاد ، فكان الفيلسوف المدافع عن الإنسان والمرابي  
 العظيم الذي مازالت طرائقه وأفكاره التربوية شاهداً على عظمته ، في حين كانت سبباً في بؤسه

وشقائه وتهجيريه فلم يكن يحلّ بمدينة إلا ويصدر مباشرة قرّار بطرده خارجها، ولكن بالرغم من أن كتاباته خلفت له الكراهية، وذهبت إلى حد تهديد حياته - حيث صدر من الكنائس ورجال الدين قرارات باستباحة دمه عدة مرات - فقد سخر روسو من كتّاب عصره الذين كتبوا بأسماء مستعارة، كما سخر أيضاً من فكرة الرجوع عن كل كلمة قالها.

كتاب أميل - التربية من المهد إلى اللحد - مؤلف ضخّم يقع في حوالي ألف صفحة موزعة في خمسة أجزاء.

٤-١-١- مبادئ التربية في كتاب إميل: يهتم روسو بالطبيعة الإنسانية، الطبيعة التي تدعو للحياة الإنسانية فليس المهم أن تُعدّ الطفل ليكون محامياً أو جندياً، المهم وقبل كل شيء أن يكون إنساناً كما خلقته الطبيعة وهذا هو المبدأ الأول للتربية عند روسو، والمبادئ في كتاب إميل جاءت كما يلي:

٤-١-١-١- الإيمان ببراءة الطفل وخيرية طبيعته، والإيمان بأن الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز عملية التربية .

٤-١-٢- الإغلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بضرورة مراعاتها في تربية النشء وهو يؤمن بضرورة التربية في الإنسان، فهي تُساعد في تفتح الشخصية الإنسانية وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب.

٤-١-٣- مبدأ التربية السلبية حتى سن الثانية عشر، التي يراقب فيها المربي تطور الطبيعة ويقوم بحمايتها، ويراقب قدراتها ويحترم الزمن الكافي للنضج وبذلك يحمي الطبيعة من شططها الخاص ومتطلباتها المبكرة، ويحميها من خطر آراء المجتمع وازدواجيته الأخلاقية. (الجوشي، ١٩٩٩، ٧٦)

٤-١-٤- التدرج في التعليم، ومراعاة مستوى النضج الذي وصل إليه المتعلم، "وعدم فرض المعلومة فرضاً على المتعلم بل عرضها بأسلوب مشوق". (الجبار، ١٩٧٤، ٢٠٢)

٤-١-٥- الإيمان بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وبالأدوات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، والطرق والأساليب التي تتبع لتحقيق هذه الأهداف، والمناهج والخبرات المقترحة والتي يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو، فالتربية يجب أن تُزيل كل شيء لتنمو الطبيعة الإنسانية وترتقي، والتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاها ما يعوق نمو الطفل، ويؤثر عليهم تأثيراً سلبياً، مع الاهتمام بقيمة الخبرة المباشرة والتعلم بالحواس، عن طريق الأشياء، يقول روسو "علمه بأن ينال في ساعة عمل من العلم أكثر مما ينال من إيضاح يدوم نهاراً بأسره". (روسو، ١٩٥٦، ٣٠٨)

٤-١-٦- المرأة تختلف بطبيعتها عن الرجل وبحكم اختلاف الطبيعة الإنسانية للمرأة فإن وظيفتها في الحياة والتربية يجب أن تكون مختلفة عن طبيعة الرجل.

٤ - 2- مراحل التربية في فكر روسو في إميل: فالمرحلة الأولى: التربية من المرحلة الجنينية (الصفيرية) حتى سن الخامسة، ويركز في هذه المرحلة على العناية بالتربية الجسمية ويطلب بإزالة اللفائف والقماط التي تقيد حرية الطفل، وتكون هذه التربية في الريف دون وجود الأب والأم وبإشراف المربي فقط بعيداً عن صخب المدينة وضجيجها، والمدرسة بالنسبة لإميل محذوفة فهو في كل الوقت معزول مع مدرسه ولا يعيق التطور النظري لمقدراته أحد " (فيرتسمان ١٩٧٦، ٨٦)

ويؤيده في فكرة التربية الطبيعية بعيداً عن تأثير المربي كل من هلفستايوس الذي يرى أن الوالدين لا يمتلكان الصرامة الكافية وتتملكهما الرأفة بأولادهما، وكذلك المؤلف الفرنسي لي سيركل حيث يقول: "يجب إعطاء التلميذ استقلالية أكبر والا سيتحول إلى أداة محكومة من قبل المربي" بينما يناقض فالون فكرة التربية الطبيعية ويقول "على المعلم تكوين التجربة الحياتية لربييه وعند الضرورة إعاقه وكبح تطوره الذهني (Lecerde, 1969, 87)

وفي هذا نقطة هامة لم يركز عليها أحد من المربين من قبل لأن تأثير المربي على حياة المتربي يفقده استقلاليته، ففي يومنا هذا وفي وسائل التربية الحديثة ومناهجنا الحالية وطرائق تدريسها حولنا المعلم إلى مُشرف، وتركنا فاعلية التلاميذ تُسير العملية التربوية، وترتكز هذه المرحلة على إعطاء

الطفل كل ما يحتاجه وكل ما هو ضروري له من الطعام والرعاية واللعب، وكذلك الحرية، وفي هذه المرحلة لا يجوز تعليم الطفل أي نوع من العلوم والمعارف.

ثم تبدأ المرحلة الثانية قبل سن الثانية عشرة وهي مرحلة المراهقة، وتبدأ بتدريب الحواس، وعندما يتعرف على كل شيء بتجربته الخاصة، وانطلاقاً من انطباعاته الخاصة، ومن الأحاسيس تبرز الأفكار، وحقاً وحسب رأي روسو هنا تحصل قفزة في مجال الفكر، فعندما يبلغ إميل الخامسة من عمره نبدأ بتعليمه الطاعة ونرشده إلى العمل الصالح والتصرف السليم ونبعده عن الشر، وإميل في هذه المرحلة لا يدرس التاريخ أو الأدب، ويطلع كتاب الطبيعة فقط.

المرحلة الثالثة: ثم تبدأ المرحلة الثالثة من تربية إميل من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر وفيها نوجه نظر إميل إلى الطبيعة ونشجعه على البحث والاعتماد على النفس في دراسة الفلك والجغرافية والهندسة من خلال ملاحظة النجوم والكواكب والبيئة المحلية، ولا يعرف ماهي الميتافيزيقيا والأخلاق، وهي مرحلة التربية الإيجابية.

والجزء الرابع يتحدث فيه روسو عن تربية إميل من الخامسة عشر حتى العشرين، وفي هذه الفترة يجب أن يحب إميل جميع الناس حتى أعداء الإنسانية ويفحص آراء الناس وأفكارهم وفي هذه المرحلة تبدأ التربية الدينية، ثم في الجزء الأخير يتحدث روسو عن تربية المرأة، من خلال تربية البنت (صوفي) لتكون امرأة صالحة لخدمة الرجل وإرضائه، ولكسب محبة أطفالها والعمل على تربيتهم تربية صالحة، والاهتمام بأمور المنزل والعناية بهندامها ولباسها. (روسو، ١٩٥٨، تلخيص من كتاب إميل)\*

أما فيما يتعلق بالصناعات والفنون، فإن إميل يتعلمها على أساس منفعتها، وذلك فيما يخص الزراعة والحدادة والنجارة، فهي تعود عليه بالفائدة والمنفعة، وهذه الفنون والمهن هي التي تؤسس العلاقات الاجتماعية بين الناس على أساس تبادل المنافع فإميل بحاجة إلى كل ما ينتجه المجتمع، "ومن هذا المبدأ يتخلى إميل عن بدائيته فحاجته إلى الطعام واللباس والحفاظ على الحياة تجبره على التخلي عن عزلته، لأن الموت هو أشد ما تتفرنا منه الطبيعة" (روسو، ١٩٦٣، ١٣٦ - ١٣٧) حيث يبدأ

بالعمل ،لأن ممارسة الحرفة أو المهنة لاتُهيّن ولا تُذل الإنسان بل على العكس هي مصدر للتواضع وكسب محبة الناس بعيداً عن الغرور والزهو والتكبر .

وروسو يجد أن جميع البشر يمتلكون هذه الخصائص ذاتها ويتمتعون بالصفات نفسها ،فجميع البشر متساوون بالطبائع البشرية ،فلا يجوز الاستعباد أو الاستغلال فالإنسان لا يدرك ما هو الواجب أو الطاعة،فلا تفرض عليه الأوامر لأنه لا ينفذها وهو لا يؤديها إلا إذا اعتبرها خدمةً ستردها له بمثلها على مبدأ أنه يعاملك كما يريدك أن تعامله ،ويريد منك من الحقوق ما ينفذه تجاهك من واجبات (روسو، ١٩٦٣، ١٢٢)

فالزهو الحقيقي في أن يكون إنساناً عزيز النفس ،لايذل ولا يُناق ويعيش حياة وقورة وهذا ما تعنيه كلمة إنسان(Manzi ,1960,81).

وعندما يخرج إميل إلى المجتمع سيكون قد تدرّب على إحكام حواسه بالمقارنة بين الأشياء لتصحيح الحكم ،فيتعلم بذلك الحكم العقلي والتمييز الذهني معاً،فالهدف ليس منحه العلم ،بل تعليمه كيف يستوعبه عند الحاجة ،وكيف يُقدّره ،وأن يحب الحقيقة ويجعلها فوق كافة الأمور .

لذلك يؤكد روسو على التربية المنزلية فقط أو التربية من قبل الطبيعة فقط ،ولكنه يجد صعوبة في تخليص الإنسان من الرغبة في العيش في ظل المجتمع الإنساني،فهو لا ينفى وجود هذه الرغبة في إشباع المصلحة الشخصية في العيش المشترك ،ولكنه يؤكد على ضرورة تحضير إميل لكي لا يُخمد الحب للآخرين والرغبة لهم بالخير ، هذه الرغبة لإشباع المصلحة الشخصية،لذلك يجب استعمال مفهوم "المنفعة ضد النفعية"لأننا مُنحنا قدرة الحفاظ على ذاتنا ، بإعطائنا الإحساس الخلقي والفطري لذلك ،وهذا الإحساس الذي يتناسب مع طبيعتنا. (Pesse,w h, 139)

٤-3- تجليات الحرية في تربية إميل:تبدأ عملية تحويل الحرية من الإمكان إلى الفعل منذ ولادة إميل ،وذلك من خلال قيام المربي بالدراسة العقلانية لاحتياجات الطبيعة وما تملكه من قوى وقدرات للمقابلة بينها،فالتبيعة تشعر بذاته ولكنه شعور محضٌ ،خالٍ من المعرفة والإرادة، فالتبيعة كما سبق الإشارة إلى طبيعتها تحس احساسان طبيعيين هما اللذة والألم ،والتبيعة تلبّي حاجاتها

ومتطلباتها بالاستعانة بهما ،فالطبيعة تحتاج إلى الغذاء لتتحيا ،والى الحركة لتعبر عن حريتها،ولكن الطبيعة لاتملك القوى اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات فماذا يفعل المربي؟وكيف يتعامل العقل مع الطبيعة في المرحلة الأولى من تربية إميل .

فالحرية تتحقق بسيادة لعقل (القانون )على الغريزة الطبيعية (الحاجة) ،والقانون الذي يُنظم هذه المرحلة هو قانون التوازن،والجوع كحاجة فطرية طبيعية يحتاج إلى القوة التي تُمكنه من تلبية هذه الحاجة الغريزية وتحرره منها ،وأفضل غذاء طبيعي للطفل هو حليب أمه وبالتالي يتحقق التوازن بين الحاجة والقوة ويكون الطفل سعيداً حراً.

الوجه الآخر للحرية يتجلى في ترك الطبيعة تتحرك بحرية تامة،فقرار العقل يقضي بترك الطبيعة تتحرك بحرية ،وهذا يتطلب رفع كل معوقات الحركة القادمة من الخارج ،وهذه المعوقات تكبل الطبيعة وتترك فيها ألماً. يقول روسو"لاكمة ،ولا لفائف،ولا قماط ،بل حزام متدلّية واسعة تدع جميع أعضاء الطفل طليقة ،فلا تكون من الثقل ما تعوق حركاته".(روسو ، ١٩٥٦، ٧٢ )

وإن كانت مهمة المربي لا تتوقف عند الشكّلين السابقين للحرية ،لأن القوى والحاجات تظهر بشكل دائم وعليه أن يرقبها باستمرار ليحافظ على معادلة التوازن ،ولكن قد تنشأ احتياجات وهمية غير طبيعية ،لذلك يُحذرننا روسو من سلطان العادة ،فالعادة تُفرغ الحرية من مضمونها ،يقول روسو"إن العادة تُضيف احتياجات جديدة إلى الحاجة الطبيعية ،وهذا مايجب تداركه ،والعادة الوحيدة التي يجب أن يُسمح فيها للولد هي أن لا يألف أي عادة كانت".(روسو، ١٩٥٦، ٧٧ )

أما تجليات الحرية في المرحلة الثانية،تبقى الطبيعة هادياً ومرشداً للمربي في اتخاذ قراراته من خلال الرقابة الدائمة للطفل ،فتبدأ العلاقة بين المربي والطفل تتخذ أبعاداً جديدة فالطفل يمتلك اللغة ،وبدأ يمتلك القدرات التي تمكنه من تلبية حاجاته بنفسه ،ولكن ما يُميز هذا الدور أن ظهور المربي على مسرح الطفل يزداد باطراد مع تقدم إميل بالعمر لتحقيق الحماية من خطر الفساد، والقانون الذي يُحدد حرية الطفل في هذه المرحلة هو قانون الضرورة الطبيعية الذي يُشكل حد الحرية الطبيعي فلا يتجاوز الطفل قدراته الطبيعية ،ولا يُحمل الطبيعة فوق طاقتها ،ويعيش وفق قوانين طبيعته الخاصة

فلا يشعر بالحرمان أو القسر وتكون حريته في حدود قدراته الطبيعية، لأنه إذا رغب فوق قدرته أصبح عبداً لأوهامه ورغباته ودور المربي في هذه المرحلة هو تقديم القوى اللازمة للطفل والتي تمكنه من تلبية حاجاته الطبيعية التي يقدرها العقل، لأن الطفل في هذه المرحلة غير قادر على تحقيق التوازن بين رغباته وقدراته، فالمربي هو الذي يمدّه بذلك ويكون قدوةً له دون أن يشعر إميل بالطاعة العمياء له، ولا سيما أن روسو يفترض عدم نشاط العقل في هذه المرحلة بل يشعر بقانون الضرورة، يقول روسو: "ليشعر بحريته في أفعاله وأفعالكم على السواء، وعوضه من القوة التي تعوزه وذلك بالمقدار الذي يحتاج إليه ليكون حراً لا ليكون جباراً". (روسو، ١٩٥٦، ج٢، ١٢٠)

وبالتالي لن تواجه إرادة الطفل بإرادة شخصية، ولن تتأثر حرية الطفل بالمقاومة الناتجة عن قانون الضرورة فهي لا تحمل أحكاماً مسبقةً أو أخلاقاً جاهزةً مقدمةً من المجتمع، يقول روسو للعلاقات نوعان: علاقة الأشياء التي هي من الطبيعة وعلاقة الناس التي هي من المجتمع، وبما أنه لا توجد لعلاقة الأشياء أية خلقية، فإنها لا تُضِر الحرية مطلقاً" (روسو، ١٩٥٦، ج٢، ١١٩) وكما سبق وأشرنا أن الطفل ليس شريراً يجب عقابه، فقط الأشياء تخبره عن ضرورتها وهذا من أبرز تجليات الحرية في تربية إميل، لأن المربي هو الناصح فقط والأشياء بطبيعتها ليست تعاليم أخلاقية جاهزة ومن تجليات الحرية في تربية إميل إقصاء الكتب، وموقف روسو بذلك مبرر، لأن عقل الطفل لم يتكون بعد، وبالتالي فالخطر يكمن في تسرب فساد المجتمع إلى نفس إميل من خلال الكتاب وبذلك تفسد تربية إميل السابقة كلها، وكذلك يسبب الشقاء والعناء للأطفال، لأن إعفاء الطفل من الحفظ والكتب يزيج عن كاهله أشقى ما يشقى، "القراءة هي غمة الطفولة الغاشية". (روسو، ١٩٦٣، ٩٧)

فروسو عمل على تفصيل حرية إميل على قدر عقله، وليس على قدر الطبيعة ولم يتمكن من قراءة حقائق الطبيعة بشكل صحيح، لأنه اكتفى بالاهتمام بإعداد الجسم في هذه المرحلة وتدريب الحواس، لما لها من دورٍ في إعداد الذهن لتلقي المعارف في مرحلة لاحقة، قال روسو "حسن تكوين الجسم هو الذي يجعل أعمال الذهن صحيحة" (روسو، ١٩٥٦، ج٢، ١٩٨) لذلك عمد روسو إلى تأخير ملكة الاستدلال والعقل متأثراً بنظرية الملكات التي كانت النظرية السائدة في علم النفس في ذلك العصر.

وبذلك يتفق روسو مع أفلاطون الذي بين أثر العناية بالتربية الجسمية بنمو العقل السليم.

وتتجلى الحرية كذلك في تربية أميل في جو من البهجة والسرور ، فالأطفال يجب أن يلعبوا ويعدوا كما يحلو لهم ، فيتمتعوا بحريتهم الطبيعية ويقفوا ويصرخوا وذلك هو عين ما تطلبه الطبيعة ، ولا يكتفي روسو بذلك بل يشاركهم في ألعابهم ومسراتهم وبهجتهم (Home,1996,74-75)

وقد أثار هذا الأمر انتقاد هيجل الذي يرفض هذا النوع من التربية ويقول " تعالج تربية اللعب العنصر الطفولي وكأنه شيء ماله قيمة، وتقدمه للأطفال بوصفه كذلك ، وتخفض من قيمة الجد، وتجعل من نفسها صورة تافهةً قلما يحترمها الأطفال" (هيجل ، ب، ت ، ٢١٥ )

وبنهاية هذه المرحلة تنتهي التربية السلبية عند روسو حيث أن قوة الولد تفوق احتياجاته الطبيعية ، ولذلك يجد روسو أنه من الضروري توظيف هذه القوة في تحصيل المعرفة ولكن هذه المعرفة مقصورة على معرفة الأشياء فقط لأن روسو استبعد ثلاثة أنواع من المعرفة وهي المعارف التي تتطلب قوة إدراك تامة لأن عقل إميل لم يكتمل بعد ، وليس قادراً على إقامة علاقات بين أفكار وأفكار ، فهو غير قادر على الحكم ، ويستبعد أيضاً المعارف التي تقترض بحثاً في ما وراء الطبيعة ، فإميل هو ابن الطبيعة ولم يصبح ابن المجتمع بعد ، ويستبعد أيضاً المعارف التي تحمل الذهن غير المجرب على التفكير الفاسد". (روسو، ١٩٥٦، ٢٨١-٢٨٢ )

حيث إن إميل بدأ يخرج من نطاق الحرية السلبية ليمارس دوراً إيجابياً في صنع حريته العقلية، فرسو يترك الطبيعة لتواجه الأشياء وجهاً لوجه وتكتسب المعرفة التي تسهم في تحريرها يقول روسو "الأشياء ولن أكرر". (هيجل، ١٩٦٥، ١٩٢).

والتعلم كما سبق وذكرنا يكون بالعمل والتجربة وكذلك تجلت الحرية في الدور الثالث في دعوة إميل لتعلم مهنة فالمهنة كما سبق وذكرنا تحقق لإميل الحياة الكريمة وتعمل على تحريره واستقلاله اقتصادياً " بالحرفة تعيشون حياة حرةً صحيحةً جديّةً ومستقيمةً" (Home,1996,74)

٤-4- التربية الدينية أو عقيدة أسقف سافوا: الآن وبعد أن وصل إميل إلى الثامنة عشر من عمره ، لا بد له من الحصول على تصور للرب أو الإله ، وعليه أن يفهم ما هو مكان الإنسان في العالم ، وقياس قوة الإنسان وتفهم بأي اتجاه يتحرك التاريخ الإنساني ، وما هو هدف حياة الإنسان ،

وهذه التربية الدينية يعرضها روسو في دروس نقد التطرف الديني، لكي يُكون التلميذ رأياً عن أضرار التطرف الديني، وهذا هو الجزء الرابع من كتاب إميل وهو عقيدة سافوا .

وفيها يتحدث عن رجل دين طيب في مقاطعة سافوا الفرنسية ، الذي عرف طريقه إلى الله، بطبيعته الفطرية ، لأن بإمكان أي فرد أن يعبد الله ويعرفه دون الحاجة إلى الكتب المقدسة أو إلى الكهنة أو إلى رجال الدين ، فطبيعتنا الإنسانية تصيح فينا إن الله موجود. (روسو ، ١٩٥٦ ، ٤٧٥ ) فالإيمان طبيعي ولا يحتاج الإنسان إلى الكهنة كوسطاء خصوصيين بينه وبين الرب ، وكأنه يحمل الرب في قلبه ويراقبه على جميع أعماله ، وهذا ما قصده روسو بالديانة الطبيعية.

وينتقد روسو في عقيدته فئتين هما الفلاسفة الملحدون ، والكهنة المضللون (الجوشني ، ١٩٩٩ ، ٨٠) فالفلاسفة لم تكن لديهم نزعة عقلية تخلص المجتمع من الفساد ، والكهنة لا يملكون الخير لأنفسهم حتى يملكوه لبقية البشر ، والطبيعة تسير بقوانين ولا تنقلب بدعاء أو معجزة ، فدحض ما يطرحونه من روائع ومعجزات وخرافات ، مشيراً إلى التنافر الديني لأن كل دين يعدُّ تعاليمه هي الوحيدة الصحيحة رافضاً غيره من الأديان ، وناسياً فكرة التوحيد وأن هذه الأديان كلها من عند الله الواحد ، فالله واحد عادل لا يحابي أحد ولا يحرق أحد ولا يبعث الشرور أو المصائب.

وبعد هذه التصفية يبقى من الأديان ما يقبله العقل فقط وما لا يرفضه الوجدان ، فعقيدة سافوا تقوم على العقل ، وعلى العلاقة المباشرة بين الفرد وخالقه ، فالدين لا يرتبط بالوالد في مكان جغرافي ، حيث يعتقد الطفل دين أبيه ، فلا يريد ديناً أعمى قائماً على تصور الطفل على شاكلة أبيه ، فيقول : كل ولد يؤمن بالله وثني بحكم الضرورة". (روسو ، ١٩٥٦ ، ٤٥٧ )

وهو يعرض على إميل هذه العقيدة لتكون ديانته إذا اطمان لها وجدانه وقبلها عقله ، وهو سوف يقرأ الإنجيل فيأخذ ما يقبله عقله ويترك ما يرفضه دون أن يكذبه ، وكنتيجة لذلك أصدر برلمان باريس قراراً يقضي بسجن روسو وإحراق كتابه ، فردّ روسو على ذلك قائلاً : "إنني أتخذ من الكتاب المقدس وعقلي القاعدتين الوحيدتين اللتين أبني على أساسهما عقيدتي ، كما أنني أرفض سلطان البشر ولا

أخضع لما يعتقدونه إلا بقدر ما أرى فيه من حقيقة. (مجموعة من المؤلفين ، ٢٠٠٤ ، ٥٩ ، ) .  
ويطرح روسو بذلك فكرة المساواة بين جميع البشر انطلاقاً من مبادئ الديانة الطبيعية.

#### ٥ - الحرية السياسية في فكر روسو

يتبنى روسو بشكل صريح الأصل الإنساني للسلطة منكرًا للأصل الإلهي لها، ويرى روسو أن هذه السلطة ينبغي ألا تنتقل من شخصٍ إلى آخر بل أن تسلم مثل الأمانة إلى الخادم، إن الإرادة العامة للشعوب هي المصدر الوحيد للسلطة، فهو يقول: " القوة التشريعية ملك للشعب ولا يمكن أن تكون ملكاً لأحد غيره". (تودوروف، ٢٠٠٧، ٥٢)

ويعدّ كتاب العقد الاجتماعي من أكثر الكتب التي أسهمت في حركة التنوير في القرن الثامن عشر، حتى أن ديورانت وصف روسو بأنه " أكثر أصوات عصره ثورية " (ديورانت ، ٢٠٠٢، ج٤ ، ٤٠٥ )

حيث يبدأ روسو في مقدمة كتابه بالهجوم على القوانين والأعراف التي تكبل الإنسان بالقيود في كل تحركاته وتصرفاته، فهو يرى أن الفطرة تعطي الإنسان الحرية ولكن المجتمع يقيدده يقول "يولد الإنسان حراً ولكن تجده مكبلاً بالأغلال في كل مكان". (روسو ، ١٩٧٢، ١١ )

الإنسان كائن خير وأن المجتمع يفسده فيغرس فيه الأناية والعدوان ،والإنسان في حالته الطبيعية أقرب إلى المثل العليا ،فالتبيعة الإنسانية الفطرية صالحة وهي طبيعة كمولة . Perfectible (تاريخياً) أي يمكن ترقيتها وتحسينها حتى تصل إلى الكمال المطلق ( أوبرال ، ١٩٩٣، ٦١ )

وبين روسو في أصل التفاوت كيف تطورت الحياة البشرية ،و بالتالي فقد الإنسان طبيعته الخيرة، وخسر البشر خاصية الحرية والمساواة التي كانوا يتمتعون بها ،ولكن هذه الحالة ليست دائمة حيث يمكن للإنسان أن يستعيد حريته عن طريق العقد الاجتماعي ،فكيف يتم ذلك .

بموجب العقد الاجتماعي كل واحد يتحد مع الكل ،وكل شخص يضع كل قدراته تحت سلطة الإرادة العامة ،ونحن نلتقي ككل ،أي كجسم كل عضو لا يتجزأ من الكل ،وكل شريك يتحد مع الكل ،ولا

يتحد مع أي شخص بشكل خاص، إنه لا يخضع هكذا إلا لذاته، ويبقى حراً كما في السابق (توشار، ١٩٨٧، ٣٣٥).

وفي مفهوم العقد الاجتماعي الذي طرحه روسو يبرز تناقض في آراءه عن مفهوم الإنسان، فهو من جهة كائن طبيعي، ومن جهة أخرى ذات اجتماعية، كتب روسو في إميل "الإنسان طبيعي كله لذاته، إنه رقم عددي أو وحدة مطلقة ذات علاقة فقط مع نفسه إلى من هو شبيه به الإنسان (المواطن) رقم كسري يرتبط بالمقام، والذي قيمته تتلخص في علاقته مع الكل\_ أي علاقة الإنسان مع الجسم الاجتماعي. (روسو، ١٩٥٦، ٦١). ويتم حل هذا الصراع أو التناقض في إميل، بتغليب الأولى الطبيعي (الإنسان الطبيعي) على الثانية الإنسان (المواطن الاجتماعي).

ففي العقد الاجتماعي يرى روسو أن السيادة الفردية ينبغي التنازل عنها اختياريًا، لتحل محلها سيادة الدولة والتي تعبر عن الإرادة الجماعية، مع الحفاظ على الحرية والمساواة في كل القوانين والتشريعات، ويتم ذلك عبر نظام نيابي اختياري لا أثر فيه لاستغلال النفوذ أو الانحلال. وهذا يعني الذهاب للموت من أجل المصلحة العامة، لأن المصلحة الخاصة هي تكون من أعمال الشريرين، وبالنسبة لروسو الضمير هو صوت الروح، والأهواء هي صوت الجسد، وهنا نتساءل وننقض روسو إذا كان يُقر بازدواجية الطبيعة البشرية، ويعترف بأن الإحساس الأول والأهم هو حب الذات، فكيف نخلق الخير للآخرين على حساب حريتنا ومصالحتنا؟، وهنا يستعمل روسو مفهوم "الجدوى" أي جدوى الخواص الخلقية الطبيعية التي تشمل الضمير والأخلاق، وتتغلب على صوت الجسد أو حب الذات، فلا أحد يُعلمنا أن نحب الخير ونتجنب الشر، ونحن نحصل على هذه الخواص كهبة من الطبيعة، وهذا ما كتبه الباحث الفرنسي "غي بيس" "روسو يستعمل مفهوم الجدوى ضد الفلسفة النفعية (Pesse, w, 139)" وهنا تتدخل التربية وتُغير الإنسان نحو الخير، باستعمال حبه لنفسه وتفسيره من الغرور ومن مشاهد الرذائل والعذاب، فيتفهم الطفل ما هي العدالة والضمير وعدم الاستسلام للرذائل وعدم البذخ.

فالإنسان بذرة صالحة في الطبيعة إذا وجت تربة صالحة نمت لتقارب الكمال، وهذا ما قصده روسو بخيرية الطبيعة الإنسانية الخالية من الشوائب (العاهات) والحالة الاجتماعية حرفت الإنسان عن

الحالة الطبيعية فأصيب بالانحطاط والفساد، وبالعقد الاجتماعي يتساوى جميع الأفراد ويستعيد الإنسان حريته بخضوعه للإرادة العامة التي عرفها في كتاب "الاقتصاد السياسي"، بأنها هي صوت الشعب، والمعبر عن مصالحه ورادته، فهي تعمل على المحافظة على سعادة الكل، وسعادة كل جزء، وهي مصدر القوانين، تنس الشرائع لكل أعضاء الدولة في علاقتهم ببعضهم، وفي علاقتهم بها، إنها دستور ما هو صالح، وما هو طالح. ( Rousseau, 1952, 68-69 )

وهذه الإرادة العامة تعبر عن نفسها بالقوانين وترمي إلى تحقيق الحرية والمساواة لجميع الأفراد، والإنسان الحر هو الإنسان الخاضع للقانون الذي يضعه بنفسه، فينتقل الفرد بذلك من التمتع بالحرية الطبيعية إلى الحرية المدنية .

ففي العقد الاجتماعي يضع الأفراد قواهم وحريرتهم في إمرة الإرادة العامة، فروسو يشترط أن يبيع كل مشترك حقوقه إلى الشراكة العامة بيعاً شاملاً وكاملاً فيتساوى الجميع، ويكتسب الفرد مزيداً من القوة، ونصوص العقد الاجتماعي محددة بطبيعة الإنسان، فأقل تعديل يبطل التعاقد، ويعيد للفرد حقوقه الأولى وحريرته الطبيعية، وذلك لفقده الحرية التعاقدية، فيعود بذلك لصوت الضمير والطبيعة الخيرة، ومخالفة الحكومة هذه الإرادة العامة يعطي الشعب الحق في قلب الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فهو يملك الحق في خرق العقد الاجتماعي غير العادل، والقيام بالثورة فقط (ديورانت، ٢٠٠٢، ٤٠٥) .

وهذا ما يميز العقد عند روسو حيث اقتصر بقية الفلاسفة إلى إصلاح تدريجي لأوضاع معينة، فهذا القانون يكتسب قوته من رضا المواطنين حيث يرى روسو أن المواطن يجد في عدم قبوله للقانون ذريعة للتهرب منه، وقد كتب روسو ذلك في كتاب العقد الاجتماعي: "لن يكون هناك أبداً دستور جيد ومناسب إلا ذلك الذي يستحوذ فيه القانون على قلوب المواطنين، وطالما لم تصل قوة التشريع إلى ذلك الحد، يتم التملص دائماً من القوانين" (روسو، ١٩٩٥، ١٩ - ٢٠)

فالعقد الاجتماعي يحقق مساواة بين الناس تجعلهم يتعهدون القيام بواجبات معينة، ويحصلون على حقوق متشابهة فلا بد من تساوي جميع المواطنين بالنفع الحاصل أو الواجبات التي تترتب عليهم من

جراء القوانين التي تصدر عن الحكومة. فعمل الحكومة مشروع لأنه يستند إلى العقد الاجتماعي، وعادل لأنه يساوي بين جميع الناس، وهو مفيد لأنه يهدف إلى خير الناس كافة.

وفي ذلك يتفق روسو مع هلفستيروس حيث يرى الأخير أن الشعب عندما يبعد عن السلطة زمرة اللصوص سيتمكن من إقامة نظام اجتماعي عقلائي ذي قوانين سياسية تتماشى مع الطبيعة البشرية التي تعيد الانسجام بين المصلحة الشخصية والنفع العام.

فروسو يعترف بحرية الإنسان خارجاً عن حدود نظرية التربية العامة للتتوير الفرنسي، فهو يؤكد أن الإنسان حرّ وبالتالي فإنه لا يوجد شيء أو أحد يستطيع أن يجبره على أن يتصرف بشكل محدد فهو سيد نفسه يتحكم بأهوائه، وحرية الإرادة هي التي تمكن الإنسان من أن يختار الأشياء والأعمال الجيدة والسيئة بنفسه، وإذا ارتكب عملاً سيئاً فإنه يتألم من عذاب الضمير، وبذلك يعود هنا روسو ليؤكد على ازدواجية الطبيعة البشرية فالضمير يمثل صوت الروح في الإنسان، وقد أثارت هذه الدعوات سُخط الحكام ونقمتهم على روسو، وصدر أمر باعتقاله مما اضطره إلى الهروب من فرنسا إلى سويسرا. (عبد الكريم، ٢٠٠١، ٤)

فكل المنورين اعترفوا بأن حياة الإنسان وسلوكه تحددها ظروفه، وهو القادر على تغيير الظروف فكان روسو يحافظ على الحرية الإنسانية وغيره يلغيها ويؤمن بنظرية القضاء والقدر، معتبراً أن حرية الإرادة هي مصدر الإلحاد، لأن عدم وجود هذه الحرية يُلغي مسؤولية الإنسان فيقع الذنب بالشر الموجود في العالم على الرب فقط، في حين يرى روسو أن الرب يُعطي الإنسان حرية الاختيار بين الخير والشر، وفي العقد الاجتماعي يبرز الخير الموجود في الطبيعة البشرية، والذي يدفعه نحو الخير العام. وروسو بأرائه هذه يسبق التعاليم الأخلاقية لكانط، وهذا ما كتب عنه المؤلف الأمريكي "ديكمان" في أبحاثه للتتوير الفرنسي "ديدور مثل روسو يتجه إلى دراسة الأخلاق، وهي ليست فقط مشاعر طبيعية، بل طبيعية-اجتماعية، وروسو بهذا المعنى سبق كانط (Dieckmann, 1974, 438). حيث اعترف كانط بأثر روسو على أفكاره.

وهذا ما وضعه كانط في شرحه لنظامه السياسي، حيث لو أن كل الناس اجتماعيين بطبعهم ويميلون للنزعة الاجتماعية لأدى هذا إلى جمود همة الإنسان وركود نشاطه، ولا بد من مزيج بين

النزعة الفردية والمنافسة لتساعد في بقاء البشر وتطورهم ،فكأن قصده لولا وجود النزعة الفردية والعزوف عن الحياة الاجتماعية عند الناس ،لكانت حياتهم بسيطة يسودها السرور والسعادة والانسجام التام والقناعة.

#### ٦. إسهامات روسو التنويرية :

يمكن تلخيص الأبعاد التربوية لنظرية الطبيعة البشرية والتي أسهمت بشكل واضح في حركة التنوير بما يلي:

أولاً: طرح روسو صورة جديدة للطبيعة البشرية، وقال بامتلاكها غرائز وقدرات يجب على التربية أخذها بالحسبان، ونقل المفهوم من النظري إلى التطبيق وذلك تجلى في وضع فكرة النظام واقتراح الإجراءات العملية لتطبيقه ،وذلك بحد ذاته ثورة حقيقية في التربية .

ثانياً: طرح روسو مبدأً جديداً في التربية وهو مبدأ إتباع الطبيعة البشرية وجعلها غاية التربية ومنطلقها، وجعل المنفعة موجهاً للتربية والأهداف التربوية، ولكن كيف يمكن للمربي أن يتبع الطبيعة؟ ألا يجعله ذلك مقيداً بأوامرها وفاقداً لحرية؟ ولكن من وجهة نظر روسو إتباع الطبيعة لا يُقص من حرية المرء في شيء ،فهو يخضع للعقل وبالتالي يتبع الطبيعة ويسير بها نحو الخير والإنسانية والصالح ،فخضوعه لقراراته العقلية هو جوهر حرية، فالعقل هو المنظم للحرية والحرية التي قدمها روسو هي تعبير عن وجهة نظر إميل التي تمثل الطبيعة ووجهة نظر المرء التي تمثل العقل، فالمرء يجب أن يكون حراً عاقلاً " بدون الحرية لن ذرئى سوى العبيد" (كالستر، ١٩٥٩، ٢٨٩ )

ثالثاً: الطبيعة البشرية قادرة على تحصيل المعرفة ،والتي استمدت منه التربية الحديثة أهم مبادئها، مثل (المعرفة الناتجة عن التجربة، فعالية المتعلم ونشاطه، والنظر إلى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والتركيز على أهمية الحواس والتجربة في تحصيل المعرفة بعيداً عن الكتب ، والتأكيد على كفاية العقل البشري في إبداعها ونقلها).

رابعاً: رد روسو الحرية إلى الطبيعة ووجه الأنتظار نحو ذات الطفل لتكون المرشد للمربي في تحريره لهذه الذات من القيود الخارجية التي تخضع لها وكذلك من القيود الداخلية التي تحملها بداخلها ،وأقر

بأن حرية الطبيعة البشرية هي غايةٌ ووسيلةٌ، وتتحقق في السياسة والتربية على حدٍ سواء، فهي هدفٌ وغايةٌ في فلسفة التربية الحديثة، وفي السياسة تتحقق بتحرير عقل الإنسان وضميره ووجدانه، ورسم صورةٍ جديدةٍ لعلاقة الإنسان بالسلطة.

#### ٧. النقد الموجه لنظره روسو للطبيعة البشرية:

على الرغم من هذه الإسهامات البالغة الأهمية فقد تعرض للنقد، أبرز هذه الانتقادات هي: شعار روسو "عودوا إلى الطبيعة" وتمجيده لحالة الأنا، قبل الاجتماعية والبدائية يعينان أن التربية الطبيعية تدعو إلى الإنسان الطبيعي بمعنى الهمجي؛ فهذا المعنى الذي فهم مما كتبه روسو، ثم صححه في كتابه "العقد الاجتماعي" حين أكد أن الحقوق الوحيدة للإنسان هي حقوقه الطبيعية، أي المستمدة من الطبيعة، لكن بإطار اجتماعي أكثر مرونة وفهماً لحقيقة طبيعة الإنسان، يقول روسو في كتابه "العقد الاجتماعي" متحدثاً عن الإنسان في حالته المدنية "إنه وإن يكن قد حرم في هذه الحال من مزايا كثيرة استمدها من الطبيعة، فلقد اكتسب بدلاً منها مزايا أخرى كبيرة: لقد انجلت قواه العقلية ونمت، واتسعت أفكاره، ونبلت عواطفه، وسمت نفسه كلها حتى إنه كان يجب عليه - لولا أنه تجاوز الحد وأسرف في هذه الحياة الجديدة، مما جعله أحط منزلة منه في الحياة التي خرج منها - كان يجب عليه أن يبارك الساعة السعيدة التي جعلت منه كائناً ذكياً ورجلاً، بعد أن كان حيواناً بليداً محدود الفهم. (روسو، ١٩٧٢، ٣٠٠)

وقول روسو في هيلويز الجديدة "التربية تقيد الطبيعة إلى حد كبير، وتدمر الخواص العالية للروح بإبدالها بتفاهات لا قيمة لها" (عبود، ١٩٩٤، ١٣٣)

كان موضع نقدٍ، لأنه إذا أخذنا قول روسو بحرفيته فإننا نعد التربية من أخطر الأمور، ولكن روسو يعتبر أن التربية تستبدل الخواص الدنيا التي تخلقها الطبيعة فينا بخواص رفيعة وتبدل طباعنا نحو الأفضل وذلك عندما تبدأ مرحلة التربية الإيجابية بعد سنّ الثانية عشر.

فالتربية الطبيعية هي التربية التي تسيروها القوانين الطبيعية، فالإنسان الذي تتعامل معه التربية الطبيعية هو إنسان تسيروه وتحكمه قوانين طبيعية، ومنه فإن الإنسان الطبيعي وحدة كاملة في حد

ذاته، فهو رجل حر يعتمد على نفسه بينما الإنسان المتمدن جزء من وحدة، لأنه رجل يعتمد على غيره، وتتوقف قيمته على علاقته بالكل، أي على علاقة بالنظام الاجتماعي.

#### ٨-الخاتمة للفصل الخامس

لقد حظيت أفكار روسو بالتأييد والاستحسان من معاصريه ، وهذا ماقاله الكاتب والمفكر المصري عباس محمود العقاد في المقارنة التي عقدها بين روسو من جانب وعدد من الفلاسفة والمفكرين في عصره، حيث يقول العقاد: " روسو أعظم من مونتسكيو لأنه يستمد الشرعية من حياة الإنسان ،أما مونتسكيو يستمدها من نصوص القوانين ، وروسو أعظم من فولتير لأنه مبتكر مخلص ،وفولتير قليل الابتكار قليل الإخلاص ،وأعظم من ديدور لأن روسو تجاوز عصره أما ديدور فقد ظل مستغرقاً في زمانه .(العقاد ،ب-ت ،٥١٦ )

وقد ذهب بعض الباحثين إلى تقسيم تاريخ التربية والتعليم إلى مرحلتين: مرحلة ما قبل روسو ومرحلة ما بعد روسو( ماهر وزاده،٢٠٠١، ١٣٨ ) .

فظهر الاتجاهات الحديثة في التربية،يصعب تحديد تاريخها ،إلا أن أغلب رجال التربية الحديثة اتفقوا على اعتبار جان جاك روسو رسول التربية الحديثة ،لأنه صرخ في وجه الناس يدعوهم إلى ضرورة إصلاحها ، وكانت آراءه عبارة عن بوتقة صهرت ما حولها من مبادئ ونظم وطرائق وعقائد، وصاغ منها تظماً حديثاً سار على دربه الكثير من المعلمين والمربين حتى يومنا هذا.

## الفصل السادس

### الطبيعة البشرية في فكر هلفستينوس ودولباخ وأبعادها التربوية

أولاً : الطبيعة البشرية في فكر (كلود أدريان هلفستينوس وأبعادها التربوية)

- ١ . الطبيعة البشرية (ماهيتها ومكوناتها)
- ٢ . الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر هلفستينوس
- ٣ . الحرية في الطبيعة البشرية في فكر هلفستينوس
- ٤ . العقد الاجتماعي ونشأة المجتمع في فكر هلفستينوس.
- ٥ . الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر هلفستينوس.

ثانياً : الطبيعة البشرية في فكر بارون دولباخ وأبعادها التربوية :

- ١ - الطبيعة البشرية في فكر دولباخ(ماهيتها ومكوناتها)
- ٢ - الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ
- ٣ - الحرية والعقد الاجتماعي في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ
- ٤ - اللامساواة في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ
- ٥ - الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر دولباخ

أولاً: الطبيعة البشرية في فكر كلود أدريان هلفستايوس وأبعادها التربوية.

المقدمة :

يعود أصله إلى سويسرا ،ولكن هاجرت أسرته إلى باريس عام ١٦٨٠ ، وهناك ولد هلفستايوس ١٧١٥ وعمل طبيباً للملكة ماري لوزنيسكا ، وكان وسيماً وراقصاً وعمل في الطب حتى بلغ دخله ٣٦٠ ألف جنيه في السنة، ولم يكن لديه استعداد ليكون فيلسوفاً حتى التقى فولتير عام ١٧٣٨ ، فراوده حلم الشهرة والكتابة ، وأصبح رأسالياً وفيلسوفاً في الوقت نفسه ثم قضى بعض الوقت مع مونتسكيو ، والتقى بالزعيم المادي للتنوير البارون دولباخ ليصبح من الأصدقاء المقربين له، ثم وفي وقت لاحق التقى روسو وديدور وروسو وجالياني في صالونات دولباخ وفي صالون مدام دي جرافيني

### 1- الطبيعة البشرية (ماهيتها ومكوناتها) في فكر هلفستايوس

يبدأ هلفستايوس تحليله للطبيعة البشرية بتفسير طبيعة الذهن والنفس ،فليس الذهن والنفس شيئاً واحداً، الذهن هو تجمع أو تعاقب للحالات العقلية، أما النفس فهي حساسة الكائن الحي أي القدرة على استقبال الأحاسيس ،والإحساس كله مادي ويكون العقل (الذهن)، وكل النفس قوة في المادة، إن كل ظواهر الطب والتاريخ الطبيعي تثبت بوضوح أن هذه القوة، تبدأ بتكوين أعضاء الجسم وتبقى ما بقيت ثم تتقضي هذه النفس بانحلال هذه الأعضاء وفنائها(ويكيبيديا من الانترنت, 1777, Hooper).

وللحيوانات أنفس ويسموا الإنسان على الحيوان بفضل نموه واستواء قامته حيث تتحول قوائمه الأمامية تدريجياً إلى أيد قادرة على الإمساك بالأشياء ومعالجتها، ويرى هلفستايوس أن الإنسان يولد بلا أهواء وبلا حاجات ،ماعدا الحاجة إلى الطعام والشراب، وكل شيء في الإنسان مكتسب حتى حب الذات حيث يقول "لا يكون الإنسان ما هو كائن عليه إنما يصير صيرورة (فولغين ،٢٠١٢، ١٧٦،

ثم يبني هلفستايوس عقيدته التربوية، انطلاقاً من الاعتقاد والتصوير العام عن الإنسان -ككائن طبيعي، ويتفق مع دولباخ في فهمه للطبيعة البشرية كوحدة متكاملة، وتتألف من أجسام مادية مختلفة تتحرك حسب قوانين الميكانيك. (عبود، ١٩٩٤، ٨٧)

وتجدر الإشارة إلى أن فلاسفة التنوير الفرنسي لم يكونوا متجانسين فكرياً فهناك الماديون إلى جانب المثاليين، والملحدون والمؤلهون الطبيعيون، والتجريبيون والعقليون، ولكن على الرغم من اختلافهم توحدوا على ضرورة تجاوز اللاهوت القائم في ذلك الوقت، وتغيير العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، أو إصلاحها على الأقل.

وبذلك فهو يتفق مع المنورين الماديين الذين استبعدوا وجود الآلهة، وكان الإنسان عندهم مكون من المادة فقط. فعبر عن ذلك غوسدوف بقوله (أنكر المنورون الماديون الألوهية، وكانت المادة مكون الطبيعة الجوهري من وجهة نظرهم، وإذا كانت الطبيعة الإنسانية مادة مع الحساسية، بذلك عندها يمكن تفسير السلوك الإنساني كله على أساس من الأنانية وحب الذات. (Gusdorf 1974,28)

ومثل كل الفلاسفة تقريباً يتأثر هلفستايوس بلوك، والأفكار كلها مستمدة من الإحساس، وبلي ذلك خبرة الفرد، فكل الحالات العقلية عبارة عن مجموعات متضامنة من الأحاسيس يشعر بها الإنسان حالياً أو تتبعث من جديد من الماضي عن طريق الذاكرة، أو يتصورها مستقبلاً عن طريق الخيال، أما إصدار الحكم أو اتخاذ القرار فهو الإحساس بالفوارق بين الأحاسيس، والعقل فهو مجموعة من الأحكام أو القرارات.

الإنسان كنتاج للطبيعة هو عبارة عن كائن جسدي يمتلك خمسة أعضاء حسية تلبى احتياجاته، ولكن لايجوز الحديث عن الروح، لأن الإنسان لايملك طبيعتين -جسدية وروحية، بل طبيعة واحدة هي الحساسية الفيزيائية. (عبود، ١٩٩٤، ٨٧) فكان هلفستايوس حسياً في نظريته للطبيعة البشرية.

حاول كلود أدريان هلفستايوس تحديد طبيعة العقل البشري والأخلاق، وفصل الخلافات حول المادية، يقول هلفستايوس: "كان يمكن أن يكون أقل عنفاً إذا اعترف المتنازعون أن الناس قد خلقت مسألة الخلاف التي ينبغي أن نفهمها، فالعقل ليس إلا مجموعة من الخصائص الكامنة في الهيئات المادية

الموجودة حولنا، وطبيعة الأشياء الفردية في علاقة معينة معنا ومع بعضها البعض، ومعرفة هذه العلاقات الخارجية وهو ما يسمى العقل البشري " في الواقع، فإن عمليات العقل يمكن الحكم عليها، وذلك بمقارنة تجربتنا مع أفكارنا، والتشابه بين الحقائق أو الخلافات بينهما للوصول إلى التعميم من خلال ربط الوقائع، ثم الحديث عن الشعور ، ويقول هلفستايوس: أحكام الأفراد أُمليت في نهاية المطاف من قبل مصالحهم الشخصية، تدعمها الرغبة في اللذة والنفور من الألم، اثنين من هذه المشاعر متجذرة في الطبيعة البشرية، وأقرب إلى طبيعة كل الكائنات الحية الأخرى، بالإضافة إلى حب الذات أو الأنانية (uchebnik, 2003, 20)

فالأنانية، وفقا لهلفستايوس، هو الدافع الأساسي لجميع أعمالنا، وبالتالي، مبدأ أساسي من مبادئ الأخلاق الإنسانية، وفي ذلك نجد نقطة التقاء جوهرية بينه وبين روسو الذي فسّر أن مشاعر الإنسان في الرأفة وحب البقاء هي التي دفعت الناس إلى التجمع والتعاقد.

"تجربة الحسية وحب الذات والمتعة والمصلحة الذاتية" يفهم بشكل صحيح من خلال ما كتب ماركس حول هلفستايوس "كانت الأنانية تشكل أساس كل الأخلاق، ولكن سيكون من الخطأ أن نفترض أن هلفستايوس هو شخصٌ أناني والأنانية عنده تُشكل كل شيء، إنه على العكس يستخدم المفهوم الصحيح لمصلحة شخصية ، الذي ينطوي على فائدة معقولة للفرد، أو يمكن القول أنه يجمع المصلحة الخاصة مع مصلحة المجتمع، لا تستبعد رغبة الإنسان في "الصالح العام ( Froulowve, 1991, 461) ، لأن هلفستايوس لم يقصد بها المصلحة الخاصة بشكل مطلق التي تستبعد كل فائدة للغير، وكذلك لم يُد الإيثار المطلق الذي ينفي كل حق من حقوق الفرد، وإنما يجمع بينهما ويسمي ذلك حب الذات.

فقد وضع هلفستايوس حب الذات والمتعة في مقدمة التعامل البشري، معتبراً أنها تُشكل أساس كل الأخلاق، ولكن سيكون من الخطأ أن نعتبر أن الأنانية تعني المصلحة الشخصية فقط كما سبق وذكرت الباحثة، لأن هلفستايوس وضع للأنانية مفهوماً وسطاً، "فهو يفترض أنسنة العلاقات الشخصية مقدماً مفهوماً جديداً للمصلحة الشخصية ، معتبراً أنها مزيج وسط من فائدة معقولة للفرد مع مصلحة المجتمع ،مثل هذه الأنانية هي "الأنانية العقلانية"

(Froulowve,1991, 301-303) على الرغم من أن الأخلاق كانت أنانية في فكر الماديين الفرنسيين في القرن الثامن عشر.

ثم درس هلفستايوس التحولات في نمط الحياة البشرية، وتدرجها من حياة الصيد وصولاً إلى نمط التجارة والصناعة، مروراً بتربية الحيوان والزراعة، وقد عمد إلى تفسير هذه التحولات بالاستناد إلى حاجة الإنسان أولاً، من الحاجة إلى الطعام والمأوى والأمان والفكر ثانياً، فالفكر له دور مهم بالتاريخ، وبالذات الآراء التي تتعلق بالمنفعة الشخصية، ومن المهم إيجاد قوانين صحيحة، تأخذ بالاعتبار المصالح العامة والخاصة، "ولا يصبح تغيير آراء الشعب أمراً ممكناً إلا عندما يتم تغيير تشريعاته وقوانينه، وعندما تتكون القناعة بأن إصلاح الأخلاق والعادات يجب أن يبدأ من إصلاح القوانين". (Момджяна, 1974, 261).

وإنكار هلفستايوس للطبيعة الروحية يدل على موقفه السلبي من الدين، فهو يعترف بما يصدر عن الحواس فقط وهي نتيجة تأثير الأشياء الخارجية (العقل) (Момджяна, v1, 1974, 151) فهو يفسر التفكير بطريقة مادية، حيث يتم التفكير عن طريق أعضاء الحواس، وبالأحاسيس يحصل الإنسان على معارف صحيحة، أما الأخطاء والضلال فيبررها بجهل الناس.

## ٢. الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر هلفستايوس

أن الرواسب الباقية في داخلنا من سيل المحرمات والممنوعات التي تنصب على نفوسنا النامية من أبائنا ومعلمينا وصحفنا وكتبنا، ويجب أن لا تقوم الأخلاق على الدين واللاهوت بل على علم الاجتماع، كما أن حاجات المجتمع المتغيرة - لا وحي العقيدة الثابتة التي لا تتغير - هي التي ينبغي أن تقرر الخير. (ديورانت، ١٩٨٨، ٢٨٨)

وما الأفعال إلا الرغبة ملحة، وتختلف في شدتها تبعاً للألم أو اللذة المتذكرة والمتوقعة، والانفعالات تؤدي بنا غالباً إلى الخطأ، فكل عمل رغبة تستجيب لأحاسيس حالية أو منبعثة، والرغبة هي تذكر اللذة التي اقترنت بأحاسيس معينة لأنها تركز انتباهنا على ناحية معينة من شيء أو موقف بعينه

ولا تهيب لنا المجال لتدبيره من جميع جوانبه، وبالتالي نقع بالخطأ، الذي يولد الشرور. (من الانترنت، ويكيبيديا ، Hooper,1777).

فالإنجاز العقلي لأي شخص يختلف تبعاً لحدة انفعالاته فالإنسان العبقري إنسان ذو انفعالات قوية والإنسان الجاهل الغبي مجرد منها.

فقد دافع هلفستايوس عن الطبيعة البشرية مخالفاً روسو الذي رأى أن تشويه الطبيعة البشرية بالحضارة والترف يؤدي إلى الشر والظلم، فدافع هلفستايوس عن تأثير الرجل المتحضر، فالسبب الرئيسي للفساد في الحقوق الاجتماعية ليست الثقافة، وإنما هو الانتهاك للعلاقة بين الطبيعة الايجابية في الإنسان والاستخدام الجائر للسلطة السياسية، وحرمان تقدم العلم والفن على المجتمع ككل وعلى كل فرد على وجه الخصوص. (Bibler,1993,5)

ومن هنا بدا لهلفستايوس أن مهمة الفلسفة هي أن تبتكر وتنتشر أخلاقيات مستقلة عن العقيدة الدينية، ومن وجهة النظر هذه كتب خطة أسماها أحد الباحثين "أعظم اختبار على الأخلاق الاجتماعية" وهي خطه يراع أي فيلسوف فيها أنه عقد العزم على ألا ينتقص من قدر الطبيعة البشرية أو يجعلها خيرةً، بل يأخذها كما وجدها بكل ما فيها من أنانية، ويحاول أن يبيّن عليها أخلاقاً طبيعية (من الانترنت، Mudford, 1807).

وإن الإنسان ليس خيراً أو شريراً بالطبيعة، إنه مخلوق حاول أن يحافظ على ذاته في عالم يحاول كل كائن آخر فيه أن يفتك به عاجلاً أو آجلاً.

إن الصورة التي كان قد رسمها روسو حديثاً للمجتمع البدائي بدت لهلفستايوس خيلاً تافهاً غير ذي قيمة، وكان هوبز أقرب إلى الحقيقة حين وصف "حالة الطبيعة" بأنها صراع كل فرد ضد المجتمع، إن لفظي الخير والشر في تطبيقها على الناس ليس لهما معنى إلا في مجتمع، وكل الطبيعة فضيلة اجتماعية وهي نتاج التدريب أو التعليم الاجتماعي على الغايات والأغراض الاجتماعية . (من الانترنت، ويكيبيديا ، Hooper,1777) فالفضيلة الحقيقية حسب اعتقاد هلفستايوس تقوم على الرغبة بالخير العام .

القاعدة الأولى عند هلفستايوس "الخير العام" الذي يعد القانون الأعلى "وهذا تطبيق بديهي لكل المواقف المتنوعة التي يمكن أن يمر بها المواطن وهي بشكل متماثل تناسب البرجوازي والقاضي والوزير. (Момджяна, 1974, 524)

فالإنسان يكون عادلاً، عندما تكون كل أفعاله موجهةً إلى الخير العام. (402, v1, 1974, Momdžjana)

ومن منطلق عمومية حب الذات تماماً يقترح هلفستايوس إقامة أخلاقيات "علمية"، فالتعليم والتشريع يمكن أن يشكلا الأخلاق والعادات إلى حد الإزعاج والشعور بالقلق والضيق بالأفعال أو التصرفات غير الاجتماعية، والشعور باللذة والسرور في الفضيلة، أي في الأفعال التي تفيد الجماعة وتسدي إليها خيراً، ويجدر بالفيلسوف أن يدرس السلوك الإنساني والحاجة الاجتماعية، بقصد اكتشاف أي شكل من أشكال السلوك أكثر نفعاً وخيراً لأكبر عدد من الناس، ويحاول مع المعلمين والمشرعين التماس المغريات والمحاذير، وبالتالي يمكن مع الاستعانة بحب الذات أن تشجع السلوك الاجتماعي، وأية فوائد تعود على الجنس البشري من مثل هذا الاتفاق بين الفلاسفة والملوك؟ فالقاعدة الأولى للخير هي "إن فضائل الشعب لا تنبع من قدسية عقيدتهم الدينية ونقاوتها بل من حكمة قوانينهم". (من الانترنت، ويكيبيديا , Hooper, 1777).

أما القاعدة الثانية للتعامل مع الناس "لا تعامل الناس بما لا تود أن يعاملوك به، فكل إنسان يصبح فاضلاً عندما يحيط به ناس فضلاء، فلا يمكن أن يكون غنياً وشريراً في حال كره ونفور جميع المواطنين من الشرور والرزائل، ولا سيما عندما توظف القواعد والأمثال في الإنسان الرغبة في الحصول على الفضيلة والعدالة والصدق والخير العام، هذه هي المبادئ الأساسية للأخلاق التي تتطور مع السلوك الجيد، وهذا الاختلاف بين هذه القاعدة والقاعدة الأولى يجعل فحوى الطبيعة الإنسانية غير واضح، على الرغم من تطابق هذه الفكرة مع فكرة روسو التي تقوم على المعاملة بالمثل، ومن الواضح عندئذ أنه ليس هناك حاسة أخلاقية فطرية، فكل الأحكام على الخطأ والصواب التي تولد الخير والشر تنمو عن طريق خبرة الفرد، ونتيجة لتعاليم أسرته وجماعته وحكومته وكنيسته، وفرضها عليه قسراً، فإذا تحرر الفرد من هذا القسر - كما هو الحال في الحكم المطلق - فإنه يميل

إلى العودة إلى مخالفة القانون والتمرد عليه، وإلى عدم التمسك بالمبادئ الأخلاقية، وهنا "لا تكون الأخلاق في معظم الأمم عندئذ إلا مجرد مجموعة من تعاليم وقواعد سلوكية يملئها ويفرضها الأقوياء ليضمنوا سيطرتهم وسيادتهم، مع الاستمرار في ظلمهم وطغيانهم، "والإفلات من أي عقاب." فالأخلاق بمعناها الصحيح هي معرفة الوسائل التي يبتدعها الناس ليعيشوا معاً وجنباً إلى جنب في أسعد حال، وإذا كان من بيدهم الأمر والسلطة لا يعارضون تقدم المعرفة بهذه الوسائل فإنها تنهض وتتقدم كلما أكتسب الناس معرفة جديدة" (ويكيبيديا، من الأنترنت).

فهلفستينوس يؤكد على أهمية الثقافة والتربية على الإنسان، والإنسان بطبيعته ليس خيراً ولا شريراً، ولكنه يمكن أن يكون خيراً أو شريراً بالتربية، فالتربية هي التي تضيء الطبع على الإنسان.

وبذلك فإن هلفستينوس لديه كامل الحق بالمطالبة بتعديل القوانين، لأن الظروف الاجتماعية والقانونية المواتية تحد من الشرور والرزائل التي منحتها الطبيعة، وعلى الأقل تمنع الإنسان من عمل الشر إذا لم تحثه على عمل الخير.

(اللذة أو السعادة)، هي الخير الرئيسي الأوحد في الحياة والزهد أو النقشف ضرب من الحمق، واللذة الجنسية مشروعة تماماً إذا لم تؤذ أحداً، ليست الفضيلة هي الامتثال لشرائع الله بل هي السلوك الذي يوفر أعظم اللذة لأكبر عدد من الناس، وهنا وبشكل واضح هلفستينوس يعتبر الأخلاق النفعية هي قاعدة كل الفضائل الإنسانية وأساس كل التشريع، وكل القوانين يجب أن تتبع مبدأ أو قاعدة واحدة وهي نفع الناس جميعاً أي أكبر عدد من الناس في ظل الحكومة نفسها، وعلى الرغم من ذلك فإن كل الأفعال في رأي هلفستينوس مهما كانت أخلاقية وفاضلة أنانية، وقد لا تكون الأفعال بالضرورة أنانية، فكثير منها يتسم بالغيرة (حب الغير) بمعنى أنه مقصود به نفع الآخرين، وفي بعض الأحيان تكلف فاعليها ثمناً غالياً، ولكن حتى مثل هذه الأفعال أنانية بمعنى أن الدافع إليها هو إرضاء الذات (ويكيبيديا، من الأنترنت)، فنحن غيرون (نحب الغير) إننا بالفطرة أو بالتعليم والمران يمكن أن نجد لذة كبيرة في إدخال السرور على الآخرين وسعادتهم، وهكذا قد تضحي الأم من أجل طفلها أو البطل من أجل وطنه. إننا إذ نفعل الخير لغيرنا فذلك يرجع إلى أننا عن قصد أو عن غير قصد نتذكر ما في ذلك لذة وسرور.

وهكذا تحول هلفستايوس في قمة فلسفته إلى دراسة التشريع والحكومة، أنه من الناحية السياسية أشد الفلاسفة تطرفاً، أنه لا يشارك فولتير إيمانه "بالحكم المطلق المستنير" فإن مثل هؤلاء الحكام قد ينزعون إلى إخماد أية آراء غير آرائهم هم أنفسهم، التي قد تكون خاطئة ضارة، ويقتبس قول فردريك الأكبر لأكاديمية برلين "ليس ثمة ما هو أفضل من حكومة استبدادية يرأسها أمير عادل إنساني عطوف متمسك بالفضيلة، وليس ثمة شيء أسوأ من حكم الملوك العاديين البسطاء" (من الأنترنت، Mudford, 1807). ولكن الديمقراطية الكاملة غير مرغوب فيها، ما دام الفقراء غير متعلمين لا يملكون شيئاً، ومن ثم فإن المشرع الحكيم يسعى إلى نشر التعليم وحسن توزيع الملكية.

إن هذا الشقاء الذي يخيم على كل الناس والأمم تقريباً إنما ينشأ من قصور قوانينهم والتوزيع البعيد كل البعد عن المساواة لثرواتهم، وفي معظم الممالك توجد طبقتان فقط من المواطنين: واحدة في مسيس الحاجة إلى الضروريات والأخرى تبتذر تذبذراً، وإذا كان فساد السلطة في الشعب أبرز ما يكون في عصور الترف والبخخ فما ذلك إلا لأن ثروة الأمة في تلك العصور كانت مركزة في أيدي أقل نفر من الناس (من الأنترنت، ويكيبيديا، Hooper, 1777).

فلنعمد إلى إنقاص ثروة الناس وزيادة آخرين ونهئى للفقراء حالة من اليسر والرخاء حتى يتمكنوا بسبع أو ثمان ساعات من العمل في اليوم أن يوفروا لأنفسهم ولذويهم وسائل العيش ويسدوا حاجتهم، ومن ثم يصبح الشعب سعيداً بقدر ما تسمح به الطبيعة البشرية. (من الأنترنت، ويكيبيديا، Hooper, 1777) فهو يؤكد المساواة من جديد بأنها السبيل لإيقاظ الخير الموجود في الطبيعة البشرية، وعدم المساواة سيولد الشرور بكل تأكيد، لأن ميل البشر إلى إشباع حاجاتهم الفطرية يدفعهم إلى تحصيلها حتى ولو أدى ذلك إلى إلحاق الأذى بالآخرين.

### ٣. الحرية في الطبيعة البشرية في فكر هلفستايوس

لم يختلف هلفستايوس عن دولباخ في نظريته للحرية فهو ضمنها حرية التفكير والضمير والكلام والصحافة، وما تميز به هلفستايوس هو تأكيده على تساوي المواطنين أمام القانون، وفي فرص التعليم والغاء التمايز الطبقي " (فولغين ١٩٨١، ١٩٠٠)

ويطبق هلفستايوس نظريته في المساواة الطبيعية على الأجناس والأفراد، حيث أنه من الممكن لجميع البشر الوصول إلى نمو متساوٍ إذا تساوت الفرص المتاحة لديهم، وينتج عن هذا أن الاعتزاز بالجنس والغرور المتعصب مثل الغرور الفردي أو اعتزاز الفرد بنفسه، ليس له في الواقع أي مبرر، "إن الحرية التي يفاخر بها الإنجليز، ليست جزاء لشجاعتهم بقدر ما هي نعمة الحظ-قالبجار تحيطهم من كل الجهات و"الحرية الداخلية إذا تساوت الأشياء الأخرى تتفاوت عكسياً مثل الخطر الخارجي"، وواضح على هذه الأسس أن طريق التقدم يتبع تحسين التعليم والمجتمع والحكومة، "إن التعليم قادر على التأثير في كل شيء"، ويجب أن يكون ثمة تركيز جديد على بناء الأجسام الصحيحة والعقول السليمة المتمسكة بالفضيلة أن كل التقدم حتى في الأخلاق يتوقف على انتشار المعرفة وتدريب الذكاء، يقول هلفستايوس "اقضِ على الجهل وبذلك تقضي على كل بذور الشر، وبالتالي تستمتع بالحرية". (من الانترنت، ويكيبيديا، Hooper, 1777)

اعتبر هلفستايوس الكائن البشري جزءاً من الطبيعة، وكتب هلفستايوس "الرجل نتاج من الطبيعة وكان موجوداً في الطبيعة فإنه يخضع لقوانينها" (Момджяна, 1923, 47) معتبراً أن البيئة الاجتماعية تلعب دوراً في تشكيل المفاهيم الدينية، وهي السبب في نشوء الخلافات بين البشر، وعرف العقل بأنه مجموعة من الأفكار لشخص ما، وكان لنشوء الحركة العلمانية التي أعطت الأولوية للعقل على الروح دور كبير في دعم أفكار فلاسفة القرن الثامن عشر

فقد نادى البرجوازية بالعلمانية كسلاح ضد السياسة الدينية الإقطاعية، ومن هنا بدأت المطالب من أجل الحرية لجميع أشكال الطبيعة البشرية، والحق بالتمتع بكل أشكال الحرية في الحياة، وكذلك تحرير الإنسان من الظلم وعدم المساواة، فاتخذت الرأسمالية من حركات التحرر وسيلة لكسب التأييد ومحاربة الإقطاعية، فالطبيعة البشرية لم تعد أبدية وثابتة، كما كان سائداً من أفكار دينية، لذلك أطلق ماركس على الدين "أفيون الشعب" فهو يشوه العلاقات الحقيقية في الطبيعة والمجتمع، ويعطي لهم صفات وخصائص خيالية، من خلال الاعتقاد بوجود الخالق، وخلود الروح وقيامه الأموات . (Belenky, 1983, 125) فجاءت أفكار هلفستايوس توفيقية بين وجهتي النظر السابقتين، فالدين لا ينكر الواقع، والوعي الديني للعالم يكون من النواحي الروحية والمادية الطبيعية، والوجود الإنساني

الحقيقي يشمل الإعداد للحياة الأبدية، ويشمل مجموعة من الأنشطة الدينية والاحتفالات والعبادة والتي تعتبر أهم وسيلة للتواصل بين الله والإنسان، من خلال المسرحيات التي تديم الإيمان الديني ومن خلال العمل على العقل، و محاكات العواطف والمشاعر.

#### ٤. العقد الاجتماعي ونشأة المجتمع في فكر هلفستوس

ثم يبين هلفستوس كيف يتم العقد الاجتماعي بين أفراد المجتمع، يشرح هلفستوس: لنفرض أن السماء ألهمت بعض الناس فأول ما سيقومون به هو إشباع احتياجاتهم، وإن كانوا يعيشون بالقرب من بعضهم فإن رغبتهم في الحصول على الأشياء نفسها ستؤدي بهم إلى الخلاف والقتال وعندما يملّون العيش في ظروف الخوف الدائم فإنهم سيوافقون على التنازل عن شيء من حريتهم، ويتم توقيع الاتفاق الاجتماعي متضمناً القوانين الأولى، وأولئك الناس سيراقبون تنفيذ القوانين وسيشكلون أول السلطات. (عبود، ١٩٩٤، ٩٩)

وقد قدم هلفستوس شرحاً للمهمة الأساسية للأخلاق في تحديد الشروط التي بموجبها المصلحة الذاتية يمكن دمجها مع المصلحة العامة. بواسطة التعاقد، وليس فقط الفرد هو جزء من كل أكبر، ولكن المجتمع هو وجود صلة مع مجتمع أكبر، ملزم في العلاقات الأخلاقية. "دولباخ وهلفستوس في هذا الصدد وبعيداً عن المثالية، رأوا أن "الحالة الطبيعية". في ضوء العقد الاجتماعي تتأكد في القاعدة التالية، "علينا أن نفعل للآخرين ما نريد أن يفعلوا بالنسبة لنا". (1974,560, Momdjana)

وفقاً للماديين الفرنسيين، لا يوجد مثل هذا النموذج من الحكومة التي ترضي تماماً مطالب العقل، أما وسائل التخلص من أوجه القصور وتنقيف المجتمع، بقيادة التعليم الحكومي الحكمة هي الوسيلة الأكثر موثوقية للشعور بالمشاعر، والمواهب، والأفكار، والفضائل اللازمة لازدهار المجتمع. (Uchebnik, 2003, 3)

وبعد القضاء على الحيوانات البرية، سيجبر الناس على تربية القطعان الأليفة، ثم تظهر الزراعة، الصناعة وتبدأ التجارة بالتطور، ومن ثم تبرز الأهواء المختلفة التي تتعلق بإشباع الحاجات

الصناعية، الغرور \_ الجشع \_ عزة النفس، وبالتالي فإن كل أهوائنا هي نتيجة مباشرة لحساسيتنا الفيزيائية، فكل الناس لديهم القدرة على الأهواء والقدرة على استيعابها، وبالتالي يحمل الجميع في أنفسهم نعمة العقل ( Momджяна , 1974, v1, 407). فالجميع حسب هلفستوس يحملون مسؤولية العقل المباشر .

المجتمع وكافة مؤسساته مستمدة من الطبيعة البشرية، والاختلافات الطبيعية بين الأفراد تولد عدم المساواة بينهم، وهو العمود الفقري للمجتمع. ومن خلال التعرف على قوانين الطبيعة والمجتمع والفكر يؤكد هلفستوس بأن الاختلافات قادرة على خلق مجتمع إنساني حقا، فضلا عن فهم التاريخ الماضي، وتلافي آثار الجهل من الناس عن طريق التربية، في نفس الوقت أكد على دور البيئة في تشكيل الإنسان والحاجة إلى مثل هذا التحول له أكبر الأثر في الأفراد لتشكيل الصفات الإنسانية، وهذا مادافع عنه الفيلسوف المادي محاولاً أن يؤكد على اللامساواة وضرورتها لقيام المجتمع، مقدماً نظريته عن تطور المجتمعات البشرية، وهذا ما سوف تعرضه الباحثة في الفقرة التالية التي تبين فلسفة هلفستوس المادية وكيف ميزت التربية عنده.

### ٥. الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر هلفستوس

كان هلفستوس متأثراً بنظرية لوك التربوية حيث أنه في اللحظة التي يخرج فيها الطفل من بطن أمه، يدخل إلى الحياة دون أفكار ودون انفعالات.

ويبني هلفستوس نظريته التربوية انطلاقاً من فكرة (أن كل الناس متساوون في الطبيعة)، فالناس جميعهم لديهم أجساداً فيزيائية، وما تحويه من أعضاء الحواس والحاجة الفيزيائية أو الفيزيولوجية، مع إهمال الفروق الضئيلة في السمع والبصر، (من الأنترنت، ويكيبيديا، 1807, Mudford) لأن كل الأحاسيس متشابهة وبالتالي فالعقول متشابهة، وليس كل الناس متساوون فقط بل وأيضاً متشابهون، وحب المجد والعظمة هما شيء مكتسب، ومن ثم نتيجة درس وتعليم .

فالسبب في هذا هو أن أي إنسان لا يدرك نفس الأشياء بالدقة نفسها، وليس على وجه الدقة يكون في نفس الموقف، وخصوصاً أنه لم يتلق نفس التعليم، كما أن الصدفة أو الحظ لا يؤدي بكل الناس إلى كنوز غنية بقدر سواء، وإنما من أجل هذا ننسب إلى التعليم - بكل ما في هذه الكلمة من معنى،

مع أخذ فكرة المصادفة والحظ في اعتبارنا - عدم المساواة في الفهم والذكاء، (ويكيبيديا، من الانترنت Mudford, 1807) وبالتالي فللتربية الدور الأساسي في إيجاد هذه الفروق.

ومن ناحية أخرى وُجِع التنوع في الأهواء وعدم المساواة بين الناس إلى درجات الحساسية الفيزيائية ذات المصدر الفيزيائي التي تمثل الاحتياجات الأولية للإنسان: مثل الشعور بالجوع والعطش والدفء والمتعة الجنسية، وهذه الإحساسات تمنحها الطبيعة البشرية وهي متشابهة لدى الجميع، أما الاحتياجات الثانوية مثل الحسد وعزة النفس والجشع وحب الذات، فهي ثانوية وتنتج عدم المساواة على الرغم من أنها تُولد من المقدرة الأولية للإحساس. (عبود، ١٩٩٤، ٩٩).

فُيرجع هلفستايوس الاختلافات والتباينات في نسب الذكاء ودرجات الأهواء إلى الطبيعة البشرية، فهو يؤكد أن جميع الناس متساوون بنسب الذكاء التي تُمنح بالفطرة، ثم تختلف الأهواء التي تمنحها لهم طبيعتهم البشرية. فيعرض ذلك بقوله: "إن الطبيعة البشرية تمنح الناس مقدرات ذهنية متباينة، لأنها أوقدت لدى بعضهم أهواء أقوى مما هو لدى بعضهم الآخر". ولكن نلاحظ كيف يناقض هلفستايوس نفسه بقوله: "حين يحصل النجاح في مجال ما، ليس من الضروري الشعور بأهواء قوية بل تكفي الأهواء المتوسطة لضمان ذلك النجاح". (Момджяна, 1974, 379)

فحيث أن كل الأفكار تتبع من خبرات الفرد وتجاربه فإن التباين بين أفكار الأفراد والأمم وخلقها يعتمد على الفوارق بين بيئة الفرد أو الأمة، ولدى كل الناس عند مولدهم استعداد متساوٍ للفهم والحكم وليس هناك تفوق فطري أو طبيعي في الذهن، لقد وهب الجميع قوة وقدرة على الانتباه كافيتين للارتفاع بهم إلى مرتبة الرجال اللامعين المرموقين إذا كانت البيئة والتعليم والظروف ملائمة لهم، وعدم المساواة في القدرة والأهلية هو دائماً نتيجة الاختلاف في المواقف التربوية الذي تصادف أن وضعوا فيه. (من الانترنت، ويكيبيديا، Hooper, 1777)

ويصف دوتشيت أفكار هلفستايوس عن المساواة الذهنية الطبيعية بين الناس بالثورية "فقد أثرت أفكار هلفستايوس في تكوين الأنثروبولوجيا ذات الاتجاه الديمقراطي التي تراكمت معطياتها في التتوير الفرنسي. (Duchet, 1974, 79) أو (عبود، ١٩٩٤، ٩٩).

أما عن مصدر الفضيلة فإن هلفستايوس يؤيد دور التربية في عملية إكساب الفرد الحكمة والفضيلة ،وبذلك يتكون العقل والبصيرة في الاتجاه الذي نريده ،حيث تبين أن النبوغ والفضيلة هما مكتسبان وبطريق خير ، وبذلك نوقظ المعلم ونولد لديه الحرص والغيرة ،ونتلافى عدم اكتراثه بواجباته ،إنه سيكون أكثر دقة في قمع الرذائل وتحسين وتطوير فضائل تلاميذه.(عبود ، ١٩٩٤، ٩٣)

ويشرح هلفستايوس معنى القدرة المطلقة للتربية حيث يرى أن العقل هو نتيجة الإحساس والإدراك، والطفل الذي ولد لتوه لايملك أي تجربة وبالتالي ليس لديه أي عقل ،وبالتالي يمكن القول بأن الإنسان يولد وليس لديه أية معارف ،ولكن يمكن تعليمه إذ قام المربي بتوجيه الطفل بشكل صحيح، وبذلك يحرره من ثقل الجهل ويعلمه العلوم،فيصوغ ويكوّن عقله ويطوره ،فالتربية تبدأ من مرحلة الولادة وتستمر حتى موت الإنسان يقول هلفستايوس :كل حياتي هي عبارة عن تربية متتالية. (19, 1974, Момджяна ) وعن طريق التربية تتراكم الاختلافات والتي ستبدو فيما بعد وكأنه حصل عليها من الطبيعة ،وهنا لايمكن تجاهل المصادفة والظروف حسب رأي هلفستايوس ، حيث لا يوجد شخصان متشابهان عقلياً تماماً كما لا يوجد أيضاً مربيان متشابهان تماماً .،ولا يوجد سلوك متشابه لدى الناس أو ظروف متشابهة في الحياة .

فكرة المصادفة بدأت تظهر في نقاشات هلفستايوس ودولباخ، ويفسر هلفستايوس أن الضرورة التي وصلت إلى الحد المطلق منطقياً وبشكل طبيعي تتحول إلى مصادفة أي تتحدّر إلى مستوى الصدفة ،فلو أن كل مايجري هو ضرورة فإن الضرورة هي مصادفة ،وهذا ما يسقطه هلفستايوس على مراحل حياة الإنسان حيث تتدخل المصادفة (الظرف) في مسألة التربية وتحول الإنسان الواحد إلى شخصية فريدة لها مقدرتها وعقلها .(عبود ، ١٩٩٤، ٩٤)

وهنا تتابع مع هلفستايوس عملية التربية وفق مراحل حياة الإنسان ،حيث يحصل الطفل على تربيته الأولية في الوقت نفسه الذي يبدأ فيه بالحركة ثم تتولد لديه الحاجة إلى التعلم ،تتفتح حواس النظر والسمع والذوق والشم واللمس ،ويحصله على أحاسيس من الأشياء نفسها يبدأ الطفل بتذكرها وبذلك تتكون لديه الذاكرة ،السقوط عدة مرات على سبيل المثال يعلمه التوازن ،وكلما كان السقوط مؤلماً كلما أصبح أكثر حذراً وهنا تبدأ سيادة المصادفة ،فليس من المعقول في عائلة أن يتعرض طفلان

لعدد متساوٍ من الوقعات والسقوط وأن يكون الألم من هذه الوقعات والسقوط متشابهاً تماماً وبالتالي نزع بأن الطفلين تلقياً التربية ذاتها. (عبود، ١٩٩٤، ٩٤-٩٥)

والمصادفة هنا تمنحها تجربة مختلفة، وتترك لديهما انطباعاً نفسياً متبايناً وبالتالي أسساً مختلفةً للعقل، في البدء يبدو الاختلاف بسيطاً: "أي تأثير على العقول يمكن أن يعطي فوقاً في التربية، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف بسيط جداً في الأشياء. ( Momджяна ,1974,v2,22) فالمصادفة تترك أثراً كبيراً على تربيتنا، وأحداث حياتنا هي عبارة عن ثمار مصادفات تافهة على حد تعبير هلفستايوس.

ومن ثم يشرح ولادة النبوغ والعبقرية، على أساس التربية وانطلاقاً من المصادفة، ومن الأمثلة التي يعرضها عن تأثير الفعالية الذاتية على تكوين الطبيعة البشرية، والتي بدورها تتعرض لتأثير الصدفة، (ولادة شكسبير)، إذ كان والده تاجر صوف فقط، ولو لم يضطر بسبب سلوكه إلى ترك التجارة، والهجرة عن موطنه الأصلي، ولو أنه لم يلاحق بتهمة السرقة، لم اضطر إلى السفر إلى لندن والالتحاق بمجموعة التمثيل، فلولا كل تلك المصادفات لما أصبح (شكسبير المشهور)

وهكذا فإن كان الناس يولدون بأفكار فإنهم أيضاً يولدون بلا رسالة، (التربية والنشاط الذاتي) "له دور أيضاً" فالتربية تجعل من الإنسان ملهو عليه، فقد أعطى هلفستايوس الصدفة أثراً عظيماً على الطبيعة الإنسانية، وهي بالحقيقة إلى جانب التربية تعطي أثراً عظيماً.

مع الاعتراف بالنشاط الذاتي للشخصية في العملية التربوية فإن الأهواء تكتسب معنى هاماً وخصوصاً عند الناس العظماء: "المصادفة تميل وتعطف فقط على أولئك الذين تلهمهم وتحمسهم الرغبة الجامحة في السلطة والمجد ( Momджяна ,1974,485)

ثم يقر هلفستايوس بأن التربية تنتج العبقرية، وليست العبقرية نتاج الطبيعة البشرية، وي طرح على ذلك مثلاً ألا وهو صفة الغرابة الموجودة عند الإنسان الموهوب، الذي يحيا حياةً صاحبةً بالعمل، وبالتالي يختلف عن الإنسان العادي الذي يعمل ساعاتٍ قليلةً، فالتربية دفعت الإنسان العادي ليعمل أكثر ويطور موهبته ليصبح نابغةً.

ويحدد الطريق الصحيح لتربية الطفل حيث يرى أن معرفة القواعد الصحيحة للتربية ضرورية للمربي لتأمين وتوفير فعالية عملية التربية وهذه هي المرحلة الأولى للتربية التي تؤكد على دور المربي لأن هذه المرحلة تبدأ بالتركيز على تنمية الجسم السليم مع التركيز على التربية الجسدية متشبهاً بالإغريق، ولا يوافق هلفستايوس على إتباع طريقةٍ وحيدةٍ في التعليم، بل يجب إعطاؤه إمكانية الاختيار بين الطرق المختلفة.

ثم تبدأ المرحلة الثانية، فلا بد من قدر من المعرفة العامة والضرورية لكل مواطن، فتشمل المعارف مبادئ الأخلاق وقوانين الدولة التي يعيش فيها، (عبود، ١٩٩٤، ١٠٣).

ولكن الخطوة الأهم التي طرحها هلفستايوس هي الاهتمام بتربية رجال الدولة ولاسيما أنه لم يكن أحد سابقاً يعير اهتماماً لتربية رجال الدولة، فالقوانين كانت متخلفة والسلطة يتقاسمها الكهنة والوجهاء، ولم يكن هناك حاجة للعباقرة. (عبود، ١٩٩٤، ١٠٤)

ولكن على الرغم من عدم وجود أية صعوبات في استيعاب التلاميذ للأفكار والمواد التي لها علاقة بنشاطهم المستقبلي، فإن هلفستايوس يرى أن على كل متعلم أن يُطور مواهبه وفضيلته ويتحصن بالحب نحو المجد .

ويؤكد هلفستايوس على التربية المبكرة، لأن نجاح الطفل في الرسم أو الفنون المتنوعة يتطلب البدء معه في سن مبكرة، ومن ناحية أخرى فإن هذا الأمر يتطلب مهارةً ومقدرةً من المعلم الذي يشرف على الطفل، وذلك كله لكي يتقن تلقين الطفل المهارات المطلوبة منه.

وعلى الرغم من تأكيد هلفستايوس على التربية الفيزيائية مستنداً كذلك على الإغريق كمثال للتربية السليمة والتي تجعل الناس أكثر شدة وصلابة وأكثر صحةً وبالتالي أكثر سعادة، كانت التربية الفيزيائية ممنوعة في جميع دول أوروبا تقريباً . (Момджяна ,1974,v2,513)

ويؤكد كذلك على التربية الاجتماعية، وهو بذلك يتعارض مع روسو بشكل كبير، لأن التربية المنزلية تكون في منزل الوالدين، وغالباً ما يكون المنزل في المدن الكبرى ضيقاً ولانتوافر فيه شروط التهوية الجيدة وبالتالي يكون غير صحي وغير ملائم لممارسة التمرينات الفيزيائية، وبما أن التربية

الاجتماعية تتم خارج المدينة في منزل يتم بناؤه لهذا الغرض وبالتالي يمكن تهويته جيداً، ومساحته الواسعة تسمح للشباب للقيام بالتمارين الرياضية، والتي بدورها تقوي الجسم (1974, v2, 510, Momdzhana)

والميزة الثانية للتربية الاجتماعية تتمثل في النظام القاسي والانضباط، على العكس من روسو يقول هلفستايوس (في منزل الوالدين لا يتم التقيد بحزم بالانضباط كما يتم التقيد به في المؤسسة المخصصة للتربية الاجتماعية، في المدرسة كل شيء يجري في الوقت المحدد، وعقارب الساعة هي التي تعلن انتهاء فترة عمل المربين والخدم، وحيث لا يوجد نظام لوجود لدروس منتظمة، النظام يزيد فترة العمل اليومي أما الفوضى فتقصرها). (1974, v2, 512, Momdzhana).

وهنا يتبين لنا لماذا لا يتوافق روسو مع هلفستايوس، فروسو ضد تعليم الفنون والعلوم، لذلك فإن النظام اليومي والانضباط غير مهمين بالنسبة له .

فيؤكد هلفستايوس على التربية النظامية المتكاملة التي تؤكد على دور المربي حيث يقول "أعتقد أن الأطفال يتلقون نفس التعليم عند تقدمهم في نفس المدارس، ولأن سن الدخول إلى المدارس هو بين 7-8 سنوات، فتكون ذاكرتهم مليئة بالأفكار المكتسبة من المنزل، والتي تظهر جزئياً تحت تأثير الحالات، وتكون مختلفة جداً حسب الوضع الأسري للأهل والمستوى التعليمي والوضع الاقتصادي وغيرها، وهذه الأفكار تكون أقل أو أكثر فائدة في بعض العلوم، وتُظهر الاجتهاد أكثر أو أقل فائدة في الفصول الدراسية، لذلك يكون دور المدرسة ضرورياً لتغيير الأفكار السلبية ثم الجمع بين هذه الأفكار وتوجيهها (Gelvesty, 1974, 115) ، وهذا هو سبب آخر عند هلفستايوس يُفسر عدم المساواة في عقول الأطفال عند دخولهم إلى المدرسة.

وعلى الرغم من أن هلفستايوس يؤيد النظام والانضباط فهو يؤكد كذلك على التوجه الديمقراطي في فكره التربوي من خلال اعتماد المبادئ الأساسية في التربية وهي: الحاجة إلى تنمية روح المنافسة بين الطلاب، والحفاظ على استمرارية التعليم، مع تأكيد أن الناس من نتاج الطبيعة ويستحقون معاملة متأنية، بغض النظر إذا كانوا متشابهين في منشأهم أو كانوا من بيئات مختلفة

الميزة الثالثة للتربية عند هلفستايوس هي تأكيده على أن فن التربية هو معرفة الوسائل اللازمة لتعليم الأجسام أن تكون أقوى وأشد، وأن تكون العقول أكثر تنويراً والأرواح أكثر فضيلة ورفض التربية الدينية الكنائسية التي تسيطر على العقول، فالمرحلة الأولى تُركز على التربية الجسدية تشبهاً بالإغريق، فالتمارين الجسدية لديهم موضع احترام وتقدير، أما فيما يتعلق بالطرق والوسائل، فقد أوضح هلفستايوس أهمية اختيار المواد التي نحشو بها ذاكرتنا وإلى إيقاظ الأهواء القوية في أنفسنا وتوجيهها نحو الخير العام، كل ذلك من أجل ترقية التربية الاجتماعية .

(Момджяна ,1974,v2,595)

وحدد هلفستايوس خطط الإصلاح في فرنسا، ونقد طريقة التربية فيها والتي تبدأ بإضاعة ٩-١٠ سنوات بدراسة لغة ميتة مثل اللغة اليونانية أو الإغريقية، والتي تُنسى مباشرة بعد انتهاء المدرسة، ثم يرى ضرورة استبدال هذه الدراسة اللاهافة للكلمات بدراسة التاريخ والفيزياء والرياضيات، والشعر... الخ (عبود، ١٩٩٤، ١٠٢-١٠٣) فمن غير المجدي إضاعة الوقت لدراسة لغة غريبة غير مستخدمة، بل من الأفضل إنفاق الوقت في تفهم روعة وجمال اللغة الفرنسية، ويقترح إعطاء الصبيان تعليماً عاماً وواسعاً، وبذلك فإن التنوير الفرنسي وخصوصاً تنوير هلفستايوس قد مهد لظهور التعليم العام .

أما الميزة الرابعة للتربية، هي روح المبادرة والتنافس بين التلاميذ، ففي المنزل السباق والتنافس غير ممكن، وهذا يؤثر سلباً على مواهب الأطفال، وهذا الأمر يتم من قبل مربين مؤهلين ومدربين وفق خطط وبرامج تعدّها الدولة، أما ربُّ الأسرة ممكن أن يكون جاهلاً ولا يعرف شيئاً من أساليب التربية، وهنا لابد من الإشارة إلى الصلابة التي تميز التربية الاجتماعية، فالتربية المنزلية تركز على صحة الطفل الجسدية، وراحته النفسية فيخافان عليه إذ يغضبان النظر عن تصرفاته وأفعاله السيئة، وهذا ما يسميه هلفستايوس حب الوالدين، فالتربية الاجتماعية هي التي تُكوّن الرجولة وتعمل على تطوير

الشجاعة. (Момджяна ,1974,v2,570)

وهنا يظهر عند هلفستايوس بشكل جلي احترامه للشخصية الإنسانية حتى عند الأطفال، وتأكيده على الحرية، فهو على الرغم من طرح فكرة التقيد بالنظام والعقاب فقد كان نظامه مرناً وعقابه غير قاسٍ،

بل على العكس من ذلك يُسهم في تكوين العقول عندما يؤكد على النظام في نوعية المعلومات ، والحرية في طريقة إيصالها إلى ذهن المتعلم .

وهذا ما يميز نظام التربية عند روسو منه عند هلفستايوس ، حيث يضع روسو برنامجاً تربوياً متكاملًا، في حين يكتفي هلفستايوس بإبراز المراحل العمرية المختلفة للتربية على الشكل التالي، مرحلة التربية المنزلية (ما قبل المدرسة)، مرحلة الشباب (في الكلية) وهاتان المرحتان هما اللتان تتمان بمساعدة المربي، ومرحلة التربية الذاتية التي تستمر مدى الحياة، ومما يميز التربية عند هلفستايوس عدم إصراره على التربية في أحضان الطبيعة، أو التربية بمعزل عن الكليات والجامعات، والقاعدة العامة لأية نظرية تربوية عند هلفستايوس هي التربية اللادينية (العلمانية) فهو يدرك أن الإنسان تكونه الظروف بمساعدة المربين المحترفين ، ولا بد لنجاح عملية التربية من تحطيم النظام الطبقي واللامساواة الاجتماعية، مع شطب الدين ، لأن الأديان تقوي التعصب والإيمان بالخرافات، "والديانة الحقيقية التي يعدها شعار الأخلاق عنده تقوم على الأخلاق فقط .

(47, v1, 1974, Momdjana ) والمبادئ الأخلاقية التي يستند إليها في برنامجه التربوي هي حب العمل والصدق والأمانة والأناية العقلانية ، ورفض العنف والكذب.

ويرى هلفستايوس وجوب البدء بإصلاح التربية عن طريق إصلاح القوانين ، ولكي يتم هذا التغيير لا بد من وجود فلاسفة متنورين باستطاعتهم تربية حاكم متنور وكذلك رسم خطة متنورة عامة لإعادة بناء المجتمع ، ومن ضمنها تغيير القوانين والمؤسسات .

وفي ذلك انتقد ديدور هلفستايوس لأنه اعتبر أن جميع الناس متشابهين وأن التربية هي التي تجعلهم مختلفين، فيتساءل ديدور هل يمكن للتربية أن تصنع العبقري أو الإنسان الغبي؟، وهل يمكن للتربية أن تغير هذا الاضطراب العضوي البسيط الذي يُكسب هذا الشخص صفة الغباء أو العبقرية، إذا كان بالأصل عضوياً طبيعياً؟ وإذا كان هلفستايوس قد أرجع كل الفرق بين الإنسان والحيوان إلى الاختلاف في التنظيم، فهل يمكن لهلفستايوس أن يرجع الاختلاف بين الإنسان العبقري والإنسان العادي إلى نفس السبب؟ (عبود ، ١٩٩٤، ١٣٧ )

فالحرب التي شنّها هلفستايوس كانت ضد الكنيسة معتبراً أنه لولا هدف الكهنة في كل ديانة الذي هو هو خنق حب الاستطلاع عن الناس، والحيلولة دون فحص أية تعاليم ومبادئ يكون سخطها ملموساً محسوساً إلى حد لا يمكن إخفاؤه. كان من الممكن إنتاج العباقرة. لقد ولد الإنسان جاهلاً، ولكنه لم يولد مغفلاً أبلاً، وليس إلا بالجهد والمشقة ليكون كذلك، ولا بد لذلك وليكون قادراً على إطفاء هذا النور الطبيعي في داخله من استخدام كثير من الخدع والحيل والأساليب، ومن ثم يكسب التوجيه والتربية في ذهنه أخطاء فوق أخطاء . (من الأنترنت، 1807، Mudford )

وليس ثمة شيء تعجز قوة الكهنوت بمساعدة الخرافة عن تنفيذه، لأنها تسلب الحكام والقضاة سلطانهم وسيادتهم، والملوك سلطتهم الشرعية، وبذلك تخضع الناس وتحرز السيطرة عليهم، وغالباً ما

#### ثانياً : الطبيعة البشرية في فكر بارون دولباخ وأبعادها التربوية

ولد دولباخ \_الألماني الأصلي \_ في أسرة غنية وحيء به ، إلى فرنسا حيث تلقى تعليمه الأول وهو طفل ، ثم أنهى دراسته في جامعة ليدن ،وعاد إلى فرنسا وبقي فيها حتى مماته ، استهل دولباخ حياته الأدبية بترجمة مؤلفات علمية ألمانية ،وأصبح واحداً من أنشط العاملين في الموسوعة في حقل العلوم الطبيعية ، وكان صالون دولباخ ملتقى الفكر المتقدم في فرنسا ،من أبرز مؤلفاته (نظام الطبيعة ) (السياسة الطبيعية ) (النظام الاجتماعي ) و(حكم الأخلاق )وقدم فيها عرضاً منهجياً فذاً للتصورات الاجتماعية لفلاسفة الأنوار ، في القرن الثامن عشر ،

كانت فلسفة التنوير ،الفلسفة العقلانية للمجتمع ،وهي تشكل سلاحاً فعالاً ضد المبادئ الأساسية للإقطاعية ووسيلة لإرساء أسس النظام الجديد ،كنظام عقلائي يتفق مع طبيعة الإنسان ،وقد حاول دولباخ إعطاء تفسيرات للتقدم الذي يقوم على الإمكانية اللا محدودة للطبيعة البشرية وذلك بأن تتطور وتتغير عن طريق التربية والثقافة والمؤسسات الاجتماعية.

وأعتبر دولباخ أن المحرك الأساسي لسلوك الإنسان هو النزوع إلى اللذة ،والنفور من الألم ،أي حب اللذة والنفور من الألم فحب الذات يُشكل القوة المحركة لطرق تفكير الإنسان وتصرفاته ومختلف

أهوائه، وبالتجربة يتعلم الإنسان مفاهيم الخير والشر، والفضيلة والرذيلة، فهدف الإنسان هو الاستمرار والبقاء وجعل وجوده في الحياة سعيداً، فكانت نظرتة إلى الطبيعة البشرية نظرةً إيجابيةً تُحاول أن تُعطي تفسيرات لسلوك الإنسان، وهذا ما استنتجته الباحثة من خلال البحث والتحليل لفلسفة دولباخ التنويرية.

### ١- الطبيعة البشرية في فكر دولباخ (ماهيتها ومكوناتها):

تأثر دولباخ بأفكار الماديين الفرنسيين فكانت أفكارهم مصدراً مهماً لأفكاره فيما يتعلق بمضمون وطبيعة وخصائص الشخص والروح وعلاقتها بالجسد، وكانت العلوم الأساسية للفكر المادي الفرنسي تتطور جنباً إلى جنب وأهمها علوم الفلك وعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء، مع التسليم بعدم وجود الله في الصورة العلمية للكون، وجاء دولباخ ليؤكد المادية لأن كل جسم لأقصى فهو غير موجود وبالتالي لكل الظواهر العلمية شكلٌ محدد لوجودها، وبالتالي فإن الإنسان هو عبارة عن مجموعة من الذرات (كريات) والتي تُشكل الهيئة الإنسانية، وهذا يُمكن تعميمه على كل الأشكال المادية المحيطة بنا .

قال الماديون الفرنسيون بأن الطبيعة تخضع لقوانين موضوعية وهذه القوانين تُحدد تماماً أي تغيرات فيها، والطبيعة بالنسبة لهم مملكة واحدة، وهذه القوانين قادتهم إلى القدرية، والطبيعة الإنسانية وفقاً لدولباخ جزء من المملكة الموحدة، والإنسان سجين الحتمية الميكانيكية كما قال لابلاس، الذي يعتقد أن كل الأحداث في العالم يتم تحديدها بشكل صارم من قبل القوانين الميكانيكية الأساسية، ويقر دولباخ أن العشوائية مرفوضة في الطبيعة البشرية، وأن حياتنا محددة سلفاً من قبل القوانين الموضوعية، ولكن على الرغم من ذلك فإنه لا يوجد شيء يُمكن أن يكون له تأثير على حواسنا وإنتاج الأحاسيس، حيث يتم تقسيم المادة إلى العضوية وغير العضوية، فالمادة العضوية هي أبدية، والمادة غير العضوية تخنفي على الأرض، في البداية قال دولباخ بأن المواد العضوية كانت موجودة فقط مثال ذلك المواد النباتية والحيوانية، تولد نباتات وحيوانات، وتنمو ثم تموت وتتحلل، . وتتحول إلى مكون مادي فقط. (Gурвич, 2004, 4-13) فكانت نظرة دولباخ للطبيعة البشرية نظرة مادية على النقيض من هلفستينوس الذي كان حسيماً.

الإنسان هو جزء ونتاج للطبيعة فهو مثل جميع المنتجات الأخرى ويختلف عنهم في بعض الميزات التي تظهر بفعل الحياة الاجتماعية أي تصرفات الإنسان ، فهي تُبرز التميز عن سائر المخلوقات ، و" ما يُسمى نفس الإنسان عند دولباخ هو جهازه الداخلي الدماغ ، والإنسان بفضل جهازه الداخلي يُصبح قادراً على إدراك تأثير البيئة على الحواس ، والعقل أو الدماغ هو مجموعة من القدرات العقلية على التفكير والإرادة والتصرف وهذه القدرات هي السبيل للوجود ، فالروح هي انعكاس للطبيعة المادية، أي الدماغ كمكون مادي ، يبين لنا أثر المكون غير المادي (الروح) ، (Длугач, 1995,5-13) وذلك من خلال تفكير الإنسان وتصرفاته، ولكن النقد الموجه لدولباخ بأن هذه الآلية غير كافية لشرح روحنا ، ويرد دولباخ إن هذا الأمر ينطبق على جميع الهيئات الطبيعية (المادية) فيها حركة جزئية بسيطة تُظهر مشاعرنا (الروحية) ، لتعبر عن مكونات الإنسان غير المادية والتي يتم إخفاءها (Длугач, 1995,5-13)

ففي كل لحظة من حياتنا، كل اختبار للشعور هو حقيقة مطبوعة في الدماغ حيث يتم تذكر الفكرة، والتحقق من الأفكار من خلال التجارب المتعددة ، فالسبب هو الذي يوحد الأفكار ويجعلها متصلة منطقياً والواقع المادي هو الذي يكون الأفكار ، لأن دولباخ يُعرف العلم "بأنه استنساخ حول صفات الأجسام ، مستنداً في ذلك على علم الحقيقة فقط ، فالحقيقة هي الرسائل الحقيقية لمشاعرنا حول صفات الأجسام ، والتي يُمكن معرفتها من قبلنا تجريبياً ، فالتفكير والعلم لا يعفي الشخص من العمل لإضفاء الحركة عليها . (Gurvich, 2004,619-622) فكل شيء في الكون يخضع بشكل صارم لقوانين الحركة ، أي اتصال مستمر ومؤكد من الأسباب والنتائج ، والإنسان وفقاً لدولباخ هو آلة تعمل وفقاً لقوانين الحركة ، أي لكل سبب نتيجة مؤكدة

مع ذلك اعتبر دولباخ الطبيعة الإنسانية متطورة وأن الإنسان اجتماعي وطيب بطبيعته ، وهو نتاج التأثير من البيئة والظروف والتربية على حد سواء ، فالعقل الإنساني بطبيعته المادية يتغلب على النقص الفطري الذي يولد مع الإنسان ، وإذا كان الإنسان يستمد معرفته من العالم ومن التجربة الحسية ، فعليه أن ينظم العالم ويسيطر عليه ، " حيث أنه إذا أراد الإنسان أن يُمارس كل ما هو إنساني ، وأن يتعود على ذاته ككائن بشري وجب عليه التغيير ، فإذا كانت الظروف هي التي تصوغ الإنسان يجب

صياغة هذه الظروف بطريقة إنسانية وإذا كان الإنسان اجتماعياً بطبيعته ، فإنه لا ينمي طبيعته الحقيقية إلا في المجتمع ،"ومن ثم كان لزاماً علينا ألا نقيس مدى قوة طبيعته بما لفرد واحد من قوة، بل لما للمجتمع من قوة". (Marx, w h ,157-158)

فطبيعة الإنسان المهمة ببقائه واستمراره وسعادته تُلزمه على إيجاد علاقات مع الناس الآخرين والتوحد في المجتمع الذي تُنظمه علاقات جديدة وواجبات جديدة ،حيث يعتبر دولباخ أن الذي يجمع الناس ليس المشاعر الإنسانية وإنما المصالح وحاجات الناس لبعضهم هي التي تدفعهم لعمل اتفاقات ،وبالتالي بناء المجتمع ،فالطبيعة البشرية يصنعها الإنسان بعقله بناءً على مصلحته الخاصة والمصلحة العامة المتبادلة مع الآخرين، وفي ذلك توافق مع هلفستايوس الذي وضع حب الذات والمنفعة الخاصة في مقدمة التعامل الإنساني. فمفهوم دولباخ عن مكونات الطبيعة البشرية يلتقي مع نظيره هلفستايوس ،لأن كلاهما يرى أن رغبة الإنسان في الحصول على اللذة وتجنب الألم يكون الشعور الأساسي للإنسان ،وهو حب الذات ،فالمقدرة الفيزيقية على الشعور بالأحاسيس ،هي المبدأ الأساسي الذي يُكون الإنسان.

ويدرس دولباخ تاريخ وحياة الناس باعتباره استمراراً مباشراً لتطور الطبيعة، ولا تتعلق بأي قوانين جديدة ، بل على العكس من ذلك، فإن قوانين الحياة الاجتماعية هي استقراء لقوانين الطبيعة، وإن تتبع بسيط جداً لهذه القوانين بالطبع. يمكننا من فهم ما في أنفسنا، وأكد الماديون أنه ليس هناك سوى العقل نعلق عليه أنشطة الأفراد والمجتمع ،على هذا النحو ليس هناك من سبب يُمكننا من القول لا يوجد وعي على الإطلاق، ولكن هيكل جداً من تحركات العقل، وتوجه الماديون أمثال دولباخ إلى الهيكل المادي وحتى الميكانيكي . ولكن دولباخ كتب فقط عن أشكال عالمية فيها قوانين الميكانيك النيوتونية تظهر هيمنتها في تاريخ الشعوب والأمم. (Длугач,1995,125)

فالكون والطبيعة على هذا النحو هو النظام العام الذي يتكون من أجزاء ،كل منها هو أيضاً عدد صحيح ونظام هذه النظم الجزئية يعتمد على النظام الموحد للطبيعة ، وما الظواهر إلا سلسلة متصلة من أسباب وآثار مادية متصلة ،محبوسة في دوامة لا نهاية لها من التغيرات التي تتحرك كأشياء

مختلفة، وحركة الأشياء الفردية تعتمد على الحركة العامة للكون وبالتالي ليس هناك حاجة للبحث عن مصدر خارق للحركة في الكون، وفقاً لدولباخ هناك تكثف ضخم من كل ماهو موجود في الكون ولا يوجد شيء نهائي، فالحركة ميكانيكية وبالتالي ليس هناك احتمال للمعجزات والصدف. (Гурвич, 2004, 4-13)

فكان بارون دولباخ داعية الأفكار المادية الميكانيكية في فرنسا، حيث رأى في عملية التطوير التدريجي والتغيير ولادة العالم الحقيقي، وفي ذلك تعارض مع كانط الذي رأى أن هناك مرحلة ثانية للمعرفة، بينما رأى دولباخ أن المفاهيم العامة تعكس الخصائص العامة للكائنات، حيث أن المفاهيم العامة المفتوحة تعكس الخصائص العامة التي هي جوهر الأشياء.

## ٢- الخير والشر في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ:

الإنسان لا يُطر على الخير أو الشر، فالطبيعة لا تجبل الإنسان على صلاح أو فساد ولكن الإنسان يتعلم عن طريق التجربة أن أفعاله تثير ردود أفعال مختلفة لدى من يحيطون به، وهكذا تتكون لديه المفاهيم حول الخير والشر، (فولغين، ٢٠١٢، ١٣٨)، فهي مفاهيم مكتسبة بالمطلق ولا علاقة للتكوين الإنساني بها، وتقوم على أساس العلاقات الطبيعية بين البشر.

وبما أن المصلحة الشخصية هي المحرك الأساسي لسلوك الإنسان فمعيار الأخلاق عنده يكمن في الخير الذي يجنيه منه، والمصدر الأساسي للشر هو الجهل والوهم، حيث تُشكل الأوهام وقلة المعرفة مصدر لكل الشرور الاجتماعية وكل المصائب التي تُصيب البشرية، فالجهل هو مصدر الشر الوحيد على الصعيد الأخلاقي، والفضيلة هي ما يُفيد الجنس البشري والرزيلة هي ما يضره، والإنسان لا يقع في الشر إلا عندما لا يدرك الفوائد التي تعود بها الأعمال الخيرة على الآخرين.

وهو يجد أن الخير عند الإنسان يتولد من الخوف من الألهة، التي وجدت أصلاً في نفوس الناس من الخوف والجهل فبدؤوا بتصور وجود لآلهة، فالتصديق والتسليم بوجودها حافظ عليها وخصوصاً أن العرف يحترمها ويوقرها، وحكم الطاغية يؤيدها لكي يوظفها لمصلحته، فجاء دولباخ بفكرة أن العقل

عندما يطلق ويتحرر سيقوم ببناء حياة مثالية فاضلة في أجيال قليلة، "العقل هو الامتحان النهائي لكل أنواع الحقيقة والخير". (ديورانت، ٢٠٠٢، ٢٩٠).

وقوانين الطبيعة وفقاً لدولباخ هي فوق جميع القوانين تنبثق من الطبيعة البشرية، والطبيعة هي مجموعة من معايير الحياة الاجتماعية، وعلى البشر أن يتقيدوا بها أو ينصاعوا لها، والإنسان لا يخرج عن الحالة الطبيعية مهما اختلفت المؤسسات التي يتبناها، والعقل هو الذي يُوحي لنا بالقوانين من ماهيتنا ومن غريزة البقاء ومن الأهواء والحاجات التي تتبع من الطبيعة البشرية، وكل ما يتفق مع طبيعتنا فهو مشروع وعادل، فالطبيعة والحاجات تُرشد البشر وتسدّد خطاهم على نحو أفضل مما تفعله القوانين، لأن الأفعال قد تكون شريرة ومضرة على الرغم من أقرارها بالقوانين، فهو يعتبر مصلحة الإنسان المعيار الأساسي متفقاً بذلك مع روسو.

### ٣- الحرية والعقد الاجتماعي في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ

ينطلق دولباخ من مصلحة الفرد وحاجاته، ويرى أن حب الحرية هي أعظم أهواء الإنسان عنفواناً، والإنسان ليس حراً بالمطلق، حيث يضع دولباخ حدوداً للحرية الإنسانية، فحب الحرية يفترض رقابة من العقل، لأن حريته تعني أن يعمل الإنسان ما من شأنه توفير السعادة الدائمة للفرد بصفته عضواً في المجتمع، ويضع نفسه تحت إمرة هذا المجتمع متخلياً عن جزء من حريته، ويفعل ذلك عن قناعة لأن خضوعه النسبي للمجتمع يخدم مصلحته أكثر من ممارسته لحرية المطلقة حيث يعمل المجتمع على توفير الحماية لحرية الفرد المعقولة مكافئة له على التضحيات التي قدمها . (فولغين، ٢٠١٢، ١٤٠) وهو بذلك يتفق مع هلفستينوس الذي وضع مصلحة الفرد في المقدمة ووفق بينها وبين المصلحة العامة، وكذلك مع روسو الذي مجدّ الحرية الإنسانية لكنه في العقد الاجتماعي يُضي بجزء من الحرية الشخصية كشرط للتعاقد.

ويدافع دولباخ عن رأيه بقوله: لو كان أعضاء المجتمع الواحد كلهم يتمتعون بعقلٍ كاملٍ وبقدرٍ مماثلٍ من الخبرة والتجربة لما احتاجوا إلى وضع أنفسهم تحت إمرة حاكمٍ، فالإنسان العاقل الذي يعتبر نفسه سعيداً لما منحه إياه الطبيعة لا يفكر إطلاقاً في استغلال امتيازاته، وعندما يطمئن الناس إلى

أملاكهم وحياتهم يستطيعون أن يعيشوا أحراراً فلا ينصاعوا إلا إلى النواميس الملازمة لطبيعتهم (فولغين، ٢٠١٢، ١٤١).

فالناس - حسب دولباخ يولدون بأهواء وبعض هذه الأهواء يُكبح أو يُسلم لقيادة للعقل، وبعض هذه الأهواء يخضع لتوجيه الغريزة، وهنا قد تُؤدى الممارسة الحرة إلى إلحاق الأذى بالفرد وبغيره، لذلك يجب إخضاع الأهواء لمصلحة اجتماعية بشكل طوعي، بحيث تعبر عن إرادة الجميع وتتفق مع توجيهات العقل.

والدفاع عن هذه الحقوق الطبيعية أمر مقدس فالحق في الحرية والأمن والحق في الملكية هي الهدف الحقيقي للمجتمع وعندما يحدث الخلاف بين الشعب والسلطة فإن الشعب يسترد استقلاله ويصير في حالة إلغاء للامتيازات والصلاحيات التي أساء الحاكم استعمالها لأن إرادة الشعب هي الإرادة الأسمى، والسيادة الفعلية من حقه، وفي ذلك نقطة اتفاق واضحة بين روسو ودولباخ، فالعقد الاجتماعي يتم عندما يُضحي الفرد بحريته الشخصية من أجل الإرادة العامة، ولكن عندما يُساء استعمال السلطة فإن الخلاص بالثورة وإبطال العقد يُعد مشروعاً.

وقد كان دولباخ في مؤلفاته يعتمد على الطبيعة والحق الطبيعي، ولكنه لا يهمل الحجج ذات الطابع التاريخي، ويشابهه بذلك رفيقه فولتير في النضال من أجل نشر الأثوار، فكان دولباخ من أنصار التصور الشائع في الأوساط الفكرية في القرن الثامن عشر، القائل بالتمائل بين نمو الفرد ونمو الأمم، فالأمم كالبشر تمر بمرحلة الطفولة ثم بطور الشباب ثم سن النضج ثم الشيخوخة، والموت في النهاية، فعند ولادة المجتمعات كانوا عبارة عن مجموعة من المحاربين المتوحشين، وكان هؤلاء دون بيت أو مسكن، ويتعاطون صيد الحيوانات والأسماك، وكان البشر في تلك المرحلة يتصرفون بالجهل، وهذه يُمكن تسميتها طفولة الإنسانية، ثم استقر البشر وبدؤوا يمارسون الزراعة ثم الصناعة والتجارة وهذا التطور لم يكن محتوماً ولكنه طبيعي في نظر دولباخ، ومع تطور الإنسان تغيرت القوانين وتبدلت لتلائم التطور والتغيرات في حياة المجتمع، وخصوصاً أن دولباخ اعتبر الطبيعة البشرية كمولة وقابلة للتتري، فالقوانين البدائية لا تناسب المجتمع الزراعي ولا تتلاءم مع الحياة المدنية التي اعتبرها

دولباخ في هرم التطور، وكما الإنسان يعد في الشباب في قمة الازدهار، وكذلك المجتمع عندما يتم التعاقد الاجتماعي يصبح في قمة القوة، وعندما تظلم السلطة يبدأ التدهور ويهرم المجتمع.

وعارض دولباخ سلطة الأديان وتسلط رجال الدين، وعندما كانت أمة من الأمم تفتح عينيها على الحقيقة وتحرر من مخاوفها، فإنها تنزع من رجال الدين جميع امتيازاتهم، وثم يجد المجتمع أن من حقه التصرف بأمالك رجال الدين، وعندما تتحرر عقول البشر فإنهم يتحررون من أوهام الدين.

لكن على الرغم من أن النزعة الديمقراطية عند دولباخ كانت بحدودها الضيقة، لأن مفهوم الشعب عنده لا يتطابق مع مفهوم الطبقات الدنيا، فالطبقات الدنيا تُشكل عنده الرعايا أي فئة ضيقة من المجتمع، وهؤلاء لا يحق لهم انتخاب ممثلين لهم من الشعب فهم الحثالة والحق هذا وقف على الذين يعيشون بشرف ونزاهة من عملهم ونتاجهم، أن دولباخ لا يستبعد فقط هؤلاء بل يضيف لهم التجار والحرفيين والأجراء الذين لا أرض لهم، فالأرض وملكيته هي التي تصنع المواطن في نظر دولباخ، فلم يكن دولباخ من مؤيدي المساواة بل على العكس من ذلك فقد دافع عن فكرة اللامساواة.

وفقا لدولباخ، هناك دورة مستمرة من المواد في الطبيعة. وهكذا يرى دولباخ أن الحياة "هي عبارة عن مجموعة من حركات غريبة إلى كائنات منظمة، والحرية غير ممكنة (13-4, 2004, Gurvich) والإنسان ليس سوى كائن مادي، وفكرة لاهوتية الروح كمادة روحية (غير عضوية) بحتة خيال فقط. فالإنسان هو المرهون لضرورة الطبيعة، وحرية الإنسان خيالاً أيضاً، فالإنسان هو جزء من الطبيعة، ولا معنى لذلك الحديث عن حرية الإنسان المطلقة لأن الإنسان يصبح جزء من المجتمع، وإن تصرفات الناس لا يمكن أن تكون حرة، أنها دائماً ما تكون العواقب الحتمية لمزاجه وأفكاره المكتسبة، والمفاهيم الحقيقية على سبيل المثال، في تجربة". تمثيل الشخص أنه يملك حرية، وفقاً لدولباخ، هو محض وهم، لأنه كائن مادي خاضع للحركة الحتمية للطبيعة، ومن جهة أخرى كائن اجتماعي خاضع للمجتمع.

فالإنسان هو مخلوق عقلائي، وفقاً لدولباخ، وأن يصبح حاكم العالم، لإعادة بناء العلاقات الاجتماعية على أساس معقول، وقد تُصبح هذه هي حقوق الإنسان، (أن يكون مساوياً للآخر، وأن

يكون حراً في قراراته وأفعاله)، فالحرية المدنية والسياسية وفقاً لدولباخ تعتبر "بوصفها حقاً غير قابلة للتحقق لكل أمة ولكل مجتمع، في ضوء حقيقة أنها ضرورية لحفظ الازدهار العام، مما اضطر دولباخ لاستكمال نظريته في نظام الطبيعة حيث يتحول من فيزيائية ديكارت أي من العقيدة المادية للمسألة إلى عقيدة ميتافيزيقية الروح والله. (Gurvich, 2004, 4-13) لأنه وعلى أساس الفيزياء من المستحيل تفسير حرية الإنسان والفكر الإنساني، والإنسان ليس سوى آلة فقط.

ففي النظام السياسي يُعلن دولباخ أن السياسة الصحيحة والسليمة تنطوي على الطبيعة فقط، فهي لا تنطوي على أمور سرية، ويؤكد على أن العودة إلى الطبيعة البشرية تمكننا من استنباط النظام السياسي، أو سلسلة من المبادئ مثلها مثل أي من مبادئ المعارف البشرية، فالطبيعة البشرية منحت الإنسان بالفطرة حب الذات والسعي إلى المباح والملاذات والرغبة في تجنب الآلام والأوجاع. (فولغين، ٢٠١٢، ١٣٧)

فهو يؤكد أن تطور المجتمعات البشرية ليس محتوماً فحسب بل هو طبيعي، ملمحاً بذلك إلى روسو، والفلسفة التشاؤمية التي تناشد البشر بالعدول عن الحالة الاجتماعية، والعودة إلى الغابات، ولو قدر لهذه الفلسفة أن تنتصر، وتعيد البشر إلى الحالة البدائية، فإن قدرتهم ورغبتهم في تحسين شروط حياتهم، ستدفع بهم من جديد إلى الكفاح، للوصول إلى الوضع الحالي المتطور.

#### ٤- اللامساواة في الطبيعة البشرية في فكر دولباخ

ينطلق دولباخ من الطبيعة البشرية في تفسير اللامساواة، فالطبيعة كما يرى دولباخ، قد أضفت على البشر ذلك التنوع الذي نلمسه في أعمالنا، وهذا التنوع هو مصدر اللامساواة في المجتمعات البشرية، فاللامساواة إذاً ليست مؤذيةً على الإطلاق بل على العكس فهي تسهم في صون حياة المجتمع، وفي توفير شروط البقاء له. (فولغين، ٢٠١٢، ١٤٥)

ويبرر دولباخ ذلك بأنه لو وزعت الثروات والأموال بشكل عادل، فإن الرجل القادر جسدياً سيزرع مساحةً أكبر ويتمكن من رعايتها، والرجل الضعيف لن يُنتج مثل القوي، لذلك فإن اختلاف الطبيعة البشرية في القدرات والطاقات، يؤدي إلى عدم المساواة، وكذلك يؤثر على قدرة كل شخص على عمل

الخير، ومساعدة الآخرين وبالتالي تزعمهم ،وهنا كأن دولباخ يمهّد لتبرير ضرورة الملكية وفائدتها، فالملكية أسوة بالمساواة تنبثق من القوانين فهي قدرة أعطيت للإنسان كي يضع قواه تحت تصرف المجتمع. وتبرير اللامساواة باعتبارها لازمة وضرورية لأن القدرات الشخصية لكل فرد هي التي تجعل حقله أو ملكيته على ما هي عليه ،وبالتالي فإن العمل هو الذي يخلق عدم المساواة وكانت هذه المحاولات من دولباخ لتفسير عدم المساواة تفسيراً علمياً بمثابة دفاع عن اللامساواة من تهجمات روسو وغيره، ولكن على الرغم من هذه الحجج فإنه لم ينجح في تفسير اللامساواة ومن مواجهة مدرسة روسو .

#### ٥- الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية في فكر دولباخ

الإنسان كائن اجتماعي يميل إلى رغد العيش ،وهو يحب المجتمع لأنه بحاجة له والمجتمع هو من صنع الطبيعة ،لأن ضرورة المجتمع تنبثق من طبيعة الإنسان، والحالة الطبيعية الخيالية مع ما تترافق به من عزلة كاملة للأفراد هي حالة مضادة للطبيعة، فالحياة في المجتمع تتفق مع ميول الإنسان الطبيعية ومع مصلحته بالذات، فالنزعة الاجتماعية شعور طبيعي يزداد قوةً بفعل العادة التي تنمو وتتأصل بالعقل والتربية (فولغين، ٢٠١٢، ١٣٩)

فالمجتمع يضمن للفرد التمتع بالخبرات التي تتفق مع الرابطة الاجتماعية، فهو يضمن للفرد الأمن الذي يُمكنه من التمتع بهذه الخبرات، ويسهم في تكوين العقل البشري الذي يقتضي تطوره تجارب متنوعة ومتكررة لا توجد خارج إطار الحياة الاجتماعية .

يقدم دولباخ دور التربية وأهميتها في إيقاظ العقول وتنويرها ،فالرهبة والسذاجة والأحكام المسبقة هي التي تحجب نور الفهم والمعرفة ،والجهل هو الذي يُحيل البشر رقيقاً ،وعندما تفتح التربية عيون الشعب ،فإنه يصغي لصوت العقل والحكمة ،ويهتف دولباخ منادياً بأهمية التربية . "أيها الطغاة ،لا رعية لكم إلا من الجهلة" (فولغين، ٢٠١٢، ١٥٣) فالعقل البشري لم يُخلق لكي يراوح في مكانه ،فهو ينتزع بحكم ماهيته وجوهره نحو الكمال .

ودولباخ يؤكد على تربية الشخص الواحد، لأن قوة المجتمع إذا ما تركزت بشخص واحد تجلت على نحو أكثر فاعلية وحزماً، فهو نصير الاستبداد المستنير، لأن الملوك الحكام المفاضلون، هم وحدهم القادرون على تحقيق الازدهار في المجتمع، فهو يؤيد أفلاطون في مقولته "يصبح المجتمع سعيداً عندما يصبح الفلاسفة حكاماً".

فدولباخ يُقدس الطبيعة البشرية، ويؤكد دور العقل وأهمية التفكير في برنامجه التربوي، "فكر بوصفك كائناً حياً، مفكراً، أي ضمن إمكان منتزع من كلية الكائن البشري الحقيقي، ومعزول لذاته، وبذلك تضمن لأفكارك أن تكون أساساً لوحدة الفكر والكينونة، فالحواس وحدها هي نوافذ العقل. (Гурвич, 2004, 4-13)

وفي موضع آخر يرى دولباخ أن الطبيعة البشرية كمولة وقادرة على صنع الحضارة، وبلوغ المثل الأعلى للشخصية الإنسانية المبدعة العاقلة والحرّة، وذلك عن طريق التربية والتعليم، يقول دولباخ "يجب أن لا نفقد الأمل أبداً من الإنسان، ويجب ألا نغرقه في اليأس، فالعقل البشري لم يوجد لكي يراوح في مكانه. ومن جوهر العقل البشري \_على العكس\_ أنه يتطلع دائماً نحو الكمال" (فولغين، ١٩٨٨، ١٦٨-١٦٩)، وبذلك فهو يتفق مع روسو الذي أكد كذلك على أن الطبيعة البشرية كمولة، وقابلة للترقي والكمال.

حيث يؤكد دولباخ على مادية الأفكار وارتباطها الوثيق بالطبيعة البشرية المادية للكائن الإنساني، فلا يُمكن لأفكارك أن تكون مثمرة إلا إذا توحد العقل بالجسد المادي، عن طريق الحواس التي تُعد أدوات العقل للتجربة والاتصال بالعالم المادي المحيط بالطبيعة البشرية المادية، فهو رُجع كل الأشياء إلى مكون واحد فقط هو المادة.

إن هذه الأفكار وعلى علاقتها هي طبعاً ما جعل مؤرخي الفلسفة يقولون دائماً، إن فلسفة دولباخ وعلى علاقتها، وضعت القانون الأسمى للعالم الذي يضع الإنسان في مقدمة الاهتمام والأساسيات، وهذا يعني أن دولباخ وضع المبدأ الأنثروبولوجي الذي يتناقض مع المبدأ الميتافيزيقي القديم، وهنا يكمن

جوهر الطبيعة البشرية كما أوردها أنجلز في عبارته "يجدون أنفسهم مدفوعين بالتدرج بعيداً عن المادية الحسية، وقد كنا في وقت من الأوقات دولباخين" (العريس، ٢٠١٣، من الأنترنت)

فالإنسان عند دولباخ بوجوده المادي يجب أن يُوضع في مقدمة أي عمل، وحقوقه يجب أن تكون المنطلق لتأسيس المجتمع، ولذلك يجب تربية الإنسان من أجل الإنسان، ومن أجل الوصول به إلى أعلى درجات الترقى وصولاً إلى الكمال، فهو كذلك يؤكد على مبدأ الفائدة في التربية فالتربية تُحقق الكرامة الإنسانية، وهو يُجد دور التربية، على الرغم من تأكيد دولباخ على تربية الشخص الواحد، وهذا كان المآخذ على تربيته.

## الفصل السابع

### المقارنة بين الأفكار التربوية لفلاسفة عصر التنوير

أولاً: الطبيعة البشرية وأبعادها التربوية (نقاط التلاقي والاختلاف بين فلاسفة التنوير)

١. الطبيعة البشرية (ماهيتها مكوناتها)

٢. الخير والشر

٣. الحرية

٤. المساواة

٥. العقد الاجتماعي

٦. الأبعاد التربوي

ثانياً: النتائج

ثالثاً: المقترحات

## المقدمة:

بعد الانتهاء من دراسة ومقارنة أفكار الفلاسفة التي كانت من أهداف الدراسة، توصلت الباحثة إلى مجموعة من نقاط التلاقي والاختلاف، ورأت الباحثة ضرورة عرضها في فصل مستقل وبشكل مفصل حتى تتمكن من لإحاطة بها، وحتى تُحقق الباحثة الهدف الرابع للبحث، وتبين أوجه الشبه والاختلاف في نظرة فلاسفة التنوير \_موضوع الدراسة \_ للطبيعة البشرية في المجالات المحددة في خطة الدراسة(الطبيعة البشرية(ماهيتها ومكوناتها) ،،الخير والشر ،الحرية،العقد الاجتماعي،الأبعاد التربوية) ، والبداية مع ماهية ومكونات الطبيعة البشرية .

١. الطبيعة البشرية(ماهيتها ومكوناتها) ، فقد تنوعت الآراء حول الطبيعة البشرية وتباينت فمنهم من رأى أن الطبيعة الإنسانية واحدة في جميع الأزمنة والعصور ، وأن الإنسان هو الإنسان حيثما وجد، مثل دولباخ الذي رأى أن الإنسان مكون مادي فقط ، ومنهم من رأى أن اختلاف الناس في طبائعهم يعود إلى الأفراد أنفسهم من حيث الاستعدادات والقدرات والميول، فنظروا إلى الخصائص التي تشكل في مجموعها هذا الكائن المتميز الذي نسميه الإنسان أو تركيبه ، من أمثال فولتير الذي يُعد الطبيعة البشرية منظومةً مكونةً من مكونات مختلفة و تملك القدرة للسيطرة على هذه المكونات ، والناس كلهم لا يولدون مزودين بهذه القدرات والميول والاستعدادات ، فهو ضد نظرية هلفستايوس عن تساوي مكونات الطبيعة البشرية عند كل البشر بينما يتفق هلفستايوس مع دولباخ في فهمه للطبيعة البشرية كوحدة متكاملة ، وتتألف من أجسام مادية مختلفة تتحرك بقوانين ميكانيكية، وينكر الطبيعة الروحية، لأنه يعترف بما يصدر عن الحواس فقط .

بينما روسو يبين أن الطبيعة البشرية متماثلة في الحالة البدائية عند كل البشر ، لأن للإنسان غريزتان هما الشفقة وحب البق، و معتبراً الغريزة سابقة للعقل ،فهو يبين أن الغريزة الإنسانية تُبعد الإنسان عن أذية أخيه الإنسان حرصاً على مشاعره كإنسان وليس كونه إنساناً عاقلاً ، وكذلك يفصل بين مكونات الطبيعة البشرية( الذاكرة والعقل ) ،الذاكرة تعكس صورة الأشياء فقط،في حين العقل ينتج الأفكار المترابطة .

يؤكد روسو نظرية الفطرة في الطبيعة البشرية فالإنسان يولد ولديه غرائز فطرية توحد أفكار وتصرفات البشر، فالبشر يتشابهون في بدايتهم وأصلهم، أي يخالف فولتير وهلفستايوس حول نظرية الأفكار الفطرية اللذان يعتقدان أن الأفكار مصدرها الحواس ، ويناقض فولتير الذي يعدّ أن البشر ليسوا من أصل واحد فليس هناك سلالة صافية ، بينما دولباخ يعدّ الدماغ كمكان مادي يُولد مع كل إنسان وتتولد منه الأحاسيس المكتسبة ، وهلفستايوس ينتقد روسو في اعتباره أن فكرة الفضيلة فطرية في بعض الأحيان ، ومكتسبة في أحيان أخرى ، على حين أن هلفستايوس يرى أن "الإنسان عند الولادة لا يساوي شيئاً ، وأن أهواءه وفضائله وذنائبه وأباطيله وحبه لذاته جميعها مكتسبة.

(Момджяна, 1974, 72, 208)

٢. **الخير والشر**: فولتير يؤكد أن الإنسان أينما وجد فهو إما مجبول على الخير ، ولما مجبول على الشر ، ويتفق مع روسو في طبيعة الإنسان الخيرة بالفطرة ، ولكنه يصاب بالشر .

حيث يُعدّ روسو الإنسان خيراً بالفطرة وطبيعته النفسية تشده إلى فعل الخير، وطاعة وتنفيذ القيم، والمثل والأعراف والمبادئ التي تعود بالخير على المجتمع ، وعليه يكون الإنسان خيراً دائماً. بينما دولباخُ عدّ الإنسان غير مفطور على الطبع الخير، فهو لا يولد مجبولاً على الخير أو الشر .

يؤيد هلفستايوس ودولباخ وفولتير بأن الإنسان ليس خيراً أو شريراً بالفطرة، فالأحاسيس هي أساس الطبيعة البشرية ، وهي الدافع والمحرك لعمل الخير أو الشر ، في حين يرى هلفستايوس أن على الإنسان أن يُضحى بمصلحته من أجل الخير العام .

ولكن السؤال الذي يُطرح هنا ما السبب في أن الفاضل يندفع نحو الخير العام مُضراً بنفسه؟ وهل يمكنه أن يُضحى بحياته من أجل مصلحة الآخرين؟ وبناءً على ذلك فأنا أعدّ روسو على صواب أكثر من هلفستايوس الذي يعدّ الإنسان ذا طبيعة واحدة ، وهي الطبيعة الفيزيائية فقط ، ولكن كنت قد أشرت في فصل سابق أن روسو يفهم طبيعة الإنسان بشكل يختلف قليلاً عن المنورين الآخرين ، والذي يظهر من الاندفاع الطبيعي نحو اللذة والمتعة والرغبة الطبيعية في تجنب الألم أي من الطبيعة الفيزيائية للإنسان ، أما الإنسان بالنسبة لمعظم المنورين مثل دولباخ وهلفستايوس اختص بإحساس واحد وحيد وهو حب الذات وبذلك يختلف البرنامج التربوي لهلفستايوس الذي يعتمد بشكل

أساسي على هذه الفكرة، ولكن روسو يفكر بشكل مغاير قليلاً، وهذا ما شكل نقطة نقض لروسو، وإذا حللنا قول روسو في كتاب إميل "نحن نولد ضعفاء -يلزمننا القوة. نحن نولد بلا أفكار تلزمننا رجاحة العقل، إن كل ما لا نملكه عند الولادة وما لا نستطيع العيش بدونه عندما نكبر، تمنحنا إياه التربية" (روسو، ١٩٥٦، ٣٤٥) أي التربية تكمل الطبيعة.

**٣. الحرية :** اتفق الفلاسفة على موضوع حرية الطبيعة الإنسانية، واختلفوا على نوع الحرية ودرجتها، فالحرية التي حددها دولباخ ضمن إطار المجتمع، وليس هناك حرية مطلقة للإنسان، وهو مرهون للحركة الميكانيكية للكون، في حين قدس روسو الحرية وناضل من أجلها وسمي أبو الحرية، ولكن مضمون العقد الاجتماعي عند كليهما كان متماثلاً، حيث يُضحي الفرد بالحرية الشخصية ويخضعها للإرادة العامة، وسوء استعمال السلطة يلغي التعاقد.

أكد فولتير وناضل من أجل الحرية الاجتماعية المسؤولة تحت سيطرة القوانين، التي تكفل حقوق الإنسان وتضمن أن لا تكون الحرية سبباً للظلم والعبودية وكذلك هلفستينوس أكد على تساوي جميع الناس بالحرية والحقوق، مع خضوعهم للقوانين.

**٤. المساواة:** يؤكد دولباخ أن اللامساواة ليست مؤذية بل على العكس هي ضرورية لصون حياة البشر، ويؤيد فولتير الذي يناقش إمكانية تحقيق المساواة ضمن الطبقات الاجتماعية وليس بين جميع الناس، في حين كان روسو ينادي وبصوت عالٍ بأن المساواة أمر طبيعي، وعندما تُؤخذ مسألة المساواة بشكل حقيقي تكون قادرة على صنع حكومة عادلة، وهذا ما طرحه روسو في كتاب العقد الاجتماعي، وأيده هلفستينوس الذي أكد فكرة المساواة بين جميع البشر، وطبق هذه المساواة في العقد الاجتماعي والحرية والتربية والتعليم.

**٥. العقد الاجتماعي** ومن ذلك تنشأ المجتمعات ويتم العقد الاجتماعي، بالاعتماد على فكرة المساواة والخير والشر، فالطبيعة الإنسانية للبشر تؤثر في تجمعاتهم لأن الأشرار يتفاوتون في الشر والأخيار يتفاوتون في الخير، وكل طائفة لها ميولها، وغاياتها ومقاصدها، وأهدافها، والمرء مع غيره إذا تماثلت طباعهم، وتشابهت أخلاقهم، وتجانست ميولهم تعارفوا وتحابوا وتعاونوا على جلب النفع لهم، فالخير يميل إلى الأخيار، والشرير يحب الأشرار، ويميل إليهم ولو كان الناس أخياراً بالطبع

ما عُرف الشر ، وما امتلأت الدنيا بالأشرار، بل كانت مقاماً كريماً، وجنةً ونعيم وكان أهلها ملائكة الله يمشون على أرضه، حيث أن روسو يرى أن دخول الإنسان إلى العالم الاجتماعي أفسد طبيعته، وإن الطبيعة الإنسانية تتصف بالاكتمال، لذا فإن طبيعته هي الأصل وهي توجد خلف مظاهر التطور والتي لا يمكن الوصول إليها بسهولة.

وكذلك من أوجه الاتفاق بين روسو و هلفستوس ودولباخ كيفية صياغة النظام الاجتماعي الذي يحقق العدالة الاجتماعية، حيث يعد هلفستوس أن الشعب عندما يبعد عن السلطة المستغلين سيتمكن من إقامة نظام اجتماعي عقلاني ذي قوانين سياسية تتماشى مع الطبيعة البشرية، وتحقق الانسجام بين المصلحة الشخصية والنفع العام(عبود، ١٩٩٤، ١٢٧ )

ودولباخ يؤكد أن التعاقد الاجتماعي يقوم على أساس أن الفرد يعامل الناس كما يعاملوه . حيث يتفق الفلاسفة حول موضوع المصلحة الشخصية، فالمصلحة الشخصية عند دولباخ هي المحرك الأساسي لسلوك الإنسان، والخير في الطبيعة البشرية مرهون بالفائدة التي يجنيها من العمل الذي يقوم به، فالخير شخصي وليس عام، والطبيعة البشرية واحدة، والقوانين يحددها العقل منطلقاً من حاجاتنا وأهوائنا، فالقوانين تنبع من الطبيعة البشرية، في حين يرى هلفستوس أن ربط المصلحة العامة مع المصالح الشخصية تكون في سن قوانين عادلة لتوزيع الخيرات، وإن لم يكن روسو يعبر بشكل واضح عن تسييس التربية، ولكنه في العقد الاجتماعي أكد على الحقوق والواجبات الاجتماعية، بالإضافة إلى الاعتراف بالاستقلالية في مجال الحياة الخاصة، والتي تعتبر من المبادئ الديمقراطية.

٦. الأبعاد التربوية: روسو خلافاً للتتويريين-يعبر عن أفكارٍ أصيلةٍ وبالاتجاهات كافة، بدءاً من الفرد مروراً بالعائلة والمجتمع والتربية والفنون والعلوم وصولاً إلى الحكومة والسلطة، فيطرح أفكاراً متكاملة ومترابطة تخدم الموضوع المطروح، وهذا كله بالإضافة إلى مبادئ التربية الطبيعية الفريدة التي طرحها كأسس للتربية، وهذه المبادئ التي تجعل الطفل متميزاً عن سواه لأنها تجعله شخصاً بارعاً، قوي البنية، صادقاً، صائب الحكم، ماهراً في الرياضة، كأنه تربي تربيةً ريفيةً محضةً، بالإضافة إلى تمتعه بالسيادة والصدارة والقيادة، فهو يتمتع بالحكمة والحرية والسعادة إلى أقصى مدى، كل هذه التناقضات والأفكار الجديدة جعلت روسو متميزاً عن سواه من الفلاسفة.

هلفستيروس ودولباخ وفولتير أيدوا العلوم والمعارف التقليدية والعلوم والفنون، حيث يؤكد هلفستيروس على أهمية العلوم والفنون كأساس للتقدم الاجتماعي، فهو يُعدُّ الناس متشابهين في تكوينهم عند الولادة، ويوجه هلفستيروس نقده لروسو بسؤاله عن مصدر المعرفة حيث يقول: "إذا كنت تُلغي الكتب من برنامجك التربوي، فمن أين يستقي الأطفال علومهم ومعارفهم، وإذا لم تكن من الكتب من أين برأيك؟" - وهل ارتقت العلوم والفنون إلى هذه الدرجة لولا وجود الكتب؟ (Момджяна, 1974, 72, 281-282). في حين يُلغي روسو العلوم والفنون فهي بالنسبة له لا تدفع للتقدم أبداً، وكأن روسو يُظهر أن الأخلاق الفاضلة موجودة في طبيعة الإنسان، ولكن العلوم والفنون هي التي تفسدها.

ومن نقاط الخلاف ( المؤسسة التربوية) فالتربية الاجتماعية عند روسو تبدأ من الأسرة، حيث يولي روسو الأهمية القصوى للتربية المنزلية، فالمواطن لا حاجة إلى تربيته أو وجوده دون وجود الوطن الذي يحتضنه، فقد ترك روسو تربية المواطن إلى المرحلة الأخيرة في تربية أميل، في حين أن هلفستيروس يبرز أهمية التربية المجتمعية البعيدة عن الأسرة، فالرفق واللين من قبل الأبوين يُفسد التربية، ويؤكد دولباخ على أهمية المجتمع بالنسبة للفرد، وأهمية التربية الاجتماعية، فالإنسان اجتماعي بطبعه ولا يمكنه العيش بمعزل عن الآخرين، في حين أيد فولتير التربية الاجتماعية الطبقيّة البعيدة كل البعد عن المساواة، وروسو يدعو إلى التربية الطبيعية، ولكن يُنقذ في أسلوب تربيته لأنه لا يمكن إبعاد الإنسان عن المجتمع وتخليصه من الرغبة في العيش مع الآخرين، والتي يجب التحضير لها بالتربية المنزلية، فهو ينتقد الجامعات والمؤسسات التربوية التي لا تُخرج إلا أفراداً مرئيين مزدوجين، فهذه المؤسسات المضحكة التي تسمى كليات، لا تصلح إلا لإعداد إنسان مزدوج". (روسو، 1956، 34).

هلفستيروس لم يؤيد التربية الطبيعية بل أكد مع دولباخ على التربية الاجتماعية، برعاية وإشراف المجتمع - خلافاً لروسو - فتربية الطفل هي التي تطور طبيعته وميوله، وهي التي تنمي ملكة الذكاء عند الإنسان وأذواقه البسيطة، وكلما كانت أذواقنا أكثر بساطة، كلما كانت أكثر طبيعية، ويحذرنا من العادة التي تخلق عند الطفل احتياجات وهمية أو طبيعة ثانية، في إميل يقول "يجب أن لا يُسمح

للطفل أن يألف أي عادة كانت" (روسو، ١٩٥٦، ٧٧) فيجب إتباع الطبيعة الحقيقية عن طريق التربية المنزلية أما التربية الاجتماعية فهي تشوه النموذج الحقيقي الطبيعي للإنسان .

فهو يتفق مع دولباخ على أهمية التجربة في التربية لأن دولباخ اعتبر أن المفاهيم العامة تعكس الخصائص العامة، وهي تُظهر خصائص الأشياء، وليس هناك مرحلة ثانية للمعرفة، وكذلك روسو علم إميل من خلال تجربة الأشياء واستكشاف النفع أو الضرر الموجود فيها، واستبعد الكتب أو المعرفة المسبقة في برنامجه التربوي .

والخلاف كذلك على تربية الطبيعة البشرية كذلك، تتمثل في النظام القاسي والانضباط، الذي نادى به هلفستينوس مختلفاً مع روسو، ولكن وإن كان روسو قد أشار إلى أهمية الانضباط وقسوة المعلم، ولكن عنده القسوة شكلية فهو أبو الحرية والتربية الطبيعية، فالعلاقات الحميمة التي يغلب عليها الثقة والصداقة والمحبة والحنان بين التلميذ والمعلم هي التي تجعل هذه القسوة صورية فقط، فهو يتفق مع فولتير الذي يعدّ مرحلة الطفولة مرحلة الطهر والوداعة وبالتالي لا يجوز استعمال العقاب أو القسوة معهم، ويجمع دولباخ الاتجاهين السابقين فهو يبين أن قانون العقل هو الضابط الوحيد لسلوك الإنسان و المصلحة الإنسانية هي معيار الحكم وبالتالي فإن العقل الإنساني يضبط سلوك الإنسان لما فيه مصلحته، وبالتالي العقاب متفق عليه في التربية، وقد ذهب روسو وهلفستينوس إلى أن الإنسان يولد وارثاً للخطيئة التي اقترفها أبو البشر آدم عليه السلام كما يعتقدون، وبناءً عليه وحتى يكون الإنسان خيراً لا بد أن يسمو بروحه على جسده، ويعمل على قمع شهواته، واعتماداً على هذا المفهوم شاع في ميادين التعليم والقمع والعقاب، على اعتبار أنه الوسيلة المثلى لانتزاع الشر من النفس الإنسانية، وبهذا المفهوم فإن التربية تحتل مكانة مهمة جداً إذ يمكن أن تنتج التربية أناساً صالحين أو سيئين.

وبذلك فإن دولباخ وهلفستينوس يشابهان روسو، فكأن روسو يطرح الأفكار ذاتها التي يطرحوها، حيث أن روسو وهلفستينوس يضعان المبادئ الأخلاقية منطلقين من هذه المبادئ، ويطمحان لأن يكون الإنسان عادلاً خيراً إنسانياً وصادقاً، مع اختلاف بسيط بينهما، وهو أن هلفستينوس لا يجد أن المصلحة الخاصة تُعيق هذا التطور الإنساني، معتبراً أن العلم والمعرفة شكلاً قوياً إنتاجيةً أسهمت في

تقدم المجتمع .في حين أن روسو يجد أن حبّ الإنسان للآخرين ينسيه المصلحة الخاصة، فجاءت دعواته للعودة إلى الطبيعة والتربية المنزلية، معتبراً الحالة الطبيعية مثال البشرية، فهو أول من لاحظ الجوانب السلبية للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي أنتج الرفاهية ،والتي تولد عنها مشاعر الحقد والكراهية.

ومن نقاط الخلاف كانت حول التربية الدينية فهلفستيروس حارب التقاليد الكنائسية، ولم يقتصر على المطالبة بالدين الطبيعي فقط، بل اعتبر أن المطلوب هو الدين الشامل، الذي ينتج قواعد أخلاقية شاملة للمجتمع، وهو يقف بوضوح في وجه الكنيسة والتربية الدينية التي ينادي بها رجال الكنيسة. ويتفق مع فولتير الذي رفض كل ما يسمى تنوعاً دينياً أو عقائداً أو طقوساً دينيةً بل يكتفي بأن يعترف الإنسان بوجود الله ليتشكل عنده الوازع الديني، فهو يستبعد الدين من برنامجه التربوي، وهذا يتطابق مع آراء دولباخ الذي نادى بنزع سلطة الأديان وتسلمت رجال الدين على التربية والمجتمع، في حين يخالف روسو آراء الفلاسفة السابقين ، ويُعد أن التربية الدينية الطبيعية جزء من برنامجه التربوي،

إن المتأمل لآراء فلاسفة التنوير في الطبيعة الإنسانية يجد أن آراءهم متقاربة جداً، وهذا يعود إلى أنهم يعتبرون أن هذا الموضوع جزء من رسالتهم التي تدعو إلى تكريم الإنسان والإعلاء من شأنه ، فهم يسمون إلى هدف واحد هو تنوير العقول ،وبالتالي تمجيد الإنسان صاحب العقل .

أما التباين بينهم في هذا الموضوع فهو بسيط لا يكاد يذكر لأن تباينهم واختلافهم كان في فهم كل منهم لطبيعة الإنسان كلٌ بحسب عقله واجتهاده ،وكذلك طبيعة حياته وظروفه ومدى تمتعه بالحرية أو عدمها ،فنجد أن روسو تعرض للاضطهاد والطرده بسبب آراءه ومواقفه، أما فولتير فكان ينشر أفكاره خفية ،ومع ذلك تعرض للسجن عدة مرات ،على العكس من دولباخ وهلفستيروس اللذان تمتعا بقدر أكبر من حرية الفكر .

ولكن على الرغم من كل التناقضات يتوافق الباحثون في نقطة هامة ألا وهي أهمية التربية.، فهلفستيروس يجد أن التربية وحدها هي التي تجعل من الإنسان ما هو عليه ،وبالتالي هي القادرة على

كل شيء ، وفي مواضع أخرى يرى أن كل ما يملكه الإنسان يدين به للحساسة الفيزيائية-التي هي صلب الطبيعة البشرية .

فالمنورون اعترفوا بأن حياة الإنسان وسلوكه تحددها ظروفه وهو القادر على تغيير الظروف معتبرين أن حرية الإرادة هي مصدر الإلحاد ، لأن الرب هو المسؤول عن الشر في العالم ملغين مسؤولية الإنسان عنها ، وآمنوا بنظرية القضاء والقدر ، وكان روسو يحافظ على الحرية الإنسانية وغيره يلغيها .

ومن كل ماسبق عرضه يمكن للباحثة القول: إن النظريات التربوية لروسو وهلفستينوس ودولباخ وفولتير تمتاز بجوانب مشرقة أسهمت في التطور ولكنها في الوقت نفسه تشكو من بعض نقاط الضعف كما رأينا ، حيث أن اهتمام هلفستينوس ودفاعه عن المصالح الفردية شكل تهديداً لبعض جوانب الحياة الاجتماعية كالأخلاق مثلاً ، في حين اهتم روسو بالطبيعة والأخلاق وانتقد العلوم والفنون والسلبيات التي أفرزتها التطورات الصناعية، لذلك وبعد هذا العرض السابق نجد أن كلا من النظريتين التربويتين لروسو وهلفستينوس تشكل مفهوماً أحادي الجانب وهما تكملان بعضهما وتزيدهما كمالاً النظرية التربوية لفولتير ودولباخ ، لذلك فإن الباحثة استعرضت في هذه الدراسة أهم جوانب النظريات التربوية لكل من هؤلاء الفلاسفة ، ونقاط الخلاف بينهم في نظرتهم إلى الطبيعة البشرية، وكيفية تربية الطبيعة البشرية.

### ثانياً: النتائج

بعد دراسة الأبعاد التربوية للطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

١. وجود اتفاق حول أهمية التربية ودورها في تنمية الطبيعة البشرية وإظهار مكوناتها الخيرة، وإثبات حريتها.
٢. من خلال دراسة الباحثة لأفكار الفلاسفة السابقين، وجدت أن روسو كان تربوياً أكثر من أقرانه، فكانت لنظريته التربوية انعكاسات واضحة على طرائق التدريس الحالية، كالطريقة التفاعلية، وعصف الدماغ التي تؤكد مبادئ الحرية وفاعلية المتعلم.
٣. النظرية التربوية لكل من الفلاسفة السابقين تمتاز بجوانب مشرقة أسهمت في التطور ولكنها في الوقت نفسه تشكو من بعض نقاط الضعف كما رأينا، حيث أن اهتمام هلفستايوس ودفاعه عن المصالح الفردية شكل تهديداً لبعض جوانب الحياة الاجتماعية كالأخلاق مثلاً، في حين اهتم روسو بالطبيعة والأخلاق وانتقد العلوم والفنون والسلبيات التي أفرزتها التطورات الصناعية، فهذه الآراء التي جاءت بها النظريات التربوية فيما يتعلق بطبيعة الإنسان ليست على درجة واحدة من الصحة، والذي يهتم بصياغة نظرية تربوية يقدم المبادئ الثابتة على الفرضيات لأنها ليست هي الأساس.
٤. الطبيعة البشرية عند فولتير لها مكونات ثابتة وهي لا تتحكم في صناعة مكوناتها ولكنها تملك القدرة للسيطرة على هذه المكونات، وهنا يأتي دور التربية في تنمية الطبيعة البشرية والتحكم بمكوناتها، وعند روسو ثنائية، وعند هلفستايوس ذات طبيعة حسية، فالإنسان كائن جسدي يمتلك أعضاء حسية، وأعطى الأهمية الأكبر للحساسية الفيزيائية، وعند دولباخ مادية وأن المادة العضوية في دورة مستمرة من الحركة التي تعود إلى طبيعتها المادية، وهكذا فإن تدخل التربية ودورها في عملية تربية الطبيعة البشرية يتراوح شدةً بحسب المكون الثابت الذي أرجع إليه كل فيلسوف مكونات الطبيعة البشرية.

٥. أما الحرية نادى فولتير بالحرية الدينية المطلقة، والحرية الاجتماعية المسؤولة تحت سيطرة القوانين، وروسو نادى بالحرية المطلقة، وخالف دولباخ الذي نفى أن يكون هناك حرية مطلقة للإنسان لأنها محددة ضمن إطار المجتمع، الذي يوفر الحماية للحرية المعقولة، في حين أكد هلفستيروس على تساوي جميع الناس بالحرية والحقوق، مع خضوعهم للقوانين العامة، فكان النظام التربوي عند هلفستيروس ودولباخ صارماً أكثر منه عند روسو الذي أعلى من شأن الحرية في عملية التعليم، في حين نفى فولتير هذه الحرية بشكل مطلق عندما خصص التعليم لفئات معينة من المجتمع.

٦. فولتير يرى أن الإنسان يولد مزوداً باستعداد لعمل الخير أو الشر، ولا يولد خيراً بالمطلق كما أنه لا يولد شريراً، وروسو يقول الإنسان بطبيعته خير، وهلفستيروس يتفق مع فولتير الإنسان لا يولد خيراً بالمطلق أو شريراً وإنما تلعب التربية الدور الأساسي والمهم في جعله خيراً أو شريراً، ودولباخ يرى أن الخير في الطبيعة البشرية مرهون بالفائدة التي يجنيها من العمل الذي يقوم به، وبالتالي التربية كأى عمل يقوم به الإنسان يجب أن تحقق فائدة ما، وبذلك فإن روسو طرح مبدأ الفائدة بالتعليم، ووافق دولباخ في هذا المبدأ، في حين أكد كل من هلفستيروس وفولتير على دور وأهمية التربية في إظهار الخير الكامن في الطبيعة البشرية.

٧. فولتير يرى أن الإنسان يولد بدون أفكار فطرية والتربية لها أهمية كبيرة، على الرغم من أنه كان عنصرياً فيما يخص التعليم، ففي برنامجه التربوي لا يجوز تعليم كل فئات المجتمع، لأن التعليم مخصص للطبقات العليا فقط، أما الفلاح والحرفي و الخادم لايجوز تعليمهم، وروسو يُعد طبيعة الإنسان قابلة للتعليم، ويولد الإنسان بطبيعة فيزيائية تتدخل التربية وتضفي عليها الازدواجية، وطرح مبادئ جديدة في التربية، مثل مبدأ الحرية ومبدأ التربية السلبية ومبدأ الفائدة، مع إعطاء الحرية في عملية التربية، وإعطاء المربي دور المشرف فقط، لاغياً المعلومات الجاهزة من الكتب، ومعطياً الأهمية الأكبر للتجربة في عملية التربية هلفستيروس أعطى التربية أهمية كبرى في تمييز الطبيعة البشرية من ناحية العبقورية والذكاء، ووضع برنامجاً تربوياً متكاملًا يبرز أهمية التربية النظامية، ودور المؤسسات التربوية

و دولباخ يُعد التربية هي الأساس لأنها تُضفي القوة والكمال على الطبيعة البشرية المادية ،  
وبالتجربة يتعلم الإنسان الفضيلة وللتربية الدور الأكبر في إيقاظ العقول وتنويرها.

وقد رأت الباحثة أنه يمكن للقارئ الإطلاع على الجدول التالي الذي يلخص أهم النتائج من تحليل  
مفهوم الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير، روسو، دولباخ، هلفستايوس)

جدول تلخيصي لأهم نتائج البحث				
الأبعاد التربوية	الخير والشر	الحرية	مكونات الطبيعة البشرية	
يولد الإنسان بدون أفكار فطرية ،التربية لها أهمية كبيرة فالمواهب و الأفكار مصدرها التربية،وانتقد التربية الكنائسية ،وراعى التدرج في التعليم ،على الرغم من أنه كان عنصرياً بالنسبة لفئات المتعلمين	لإنسان يولد مزوداً باستعداد لعمل الخير أو الشر ،ولا يولد خيراً بالمطلق كما أنه لا يولد شريراً ،وهنا يأتي دور التربية والرعاية الأسرية في تنمية الخير	نادى بالحرية الدينية المطلقة ،والحرية الاجتماعية المسؤولة تحت سيطرة القوانين ،التي تكفل حقوق الإنسان وتضمن أن لا تكون الحرية سبباً للظلم والعبودية	الطبيعة البشرية ذات مكونات ثابتة ،وهي لا تتحكم في صناعة مكوناتها ولكنها تملك القدرة للسيطرة على هذه المكونات،ولكن البشر ليسوا من أصل واحد ولكن من أجناس مختلفة.	فولتير
طبيعة الإنسان قابلة للتعلم ويولد الإنسان بطبيعة فيزيائية تتدخل التربية وتضفي عليها الازدواجية ،وطرح فكرة التربية السلبية ،وألغى الكتب والقراءة قبل سن الثانية عشر	الإنسان بطبيعته خير والحياة هي التي تُفسد طبيعته الخيرة،فالإنسان خيرٌ بالفطرة	نادى بالحرية المطلقة،ونزع كل ما يُمكن أن يُقيد حركة الطفل ،بل كان مبدأ الحرية من المبادئ الأساسية في التربية.	الطبيعة البشرية تتكون من جسم قائم بذاته، وعقل أو روح فهو قال بثنائية الطبيعة البشرية،والتربية هي التي تنمي العقل الذي يعد المكون الثاني للطبيعة البشرية.	روسو

توليد	الطبيعة البشرية لها مكونات مادية فقط، وأن المادة العضوية في دورة مستمرة من الحركة التي تعود إلى طبيعتها المادية، والإنسان هو الإنسان أينما وجد، والطبيعة البشرية كمولة وقابلة للترقي.	لا يوجد حرية مطلقة للإنسان لأنها محددة ضمن إطار المجتمع، الذي يوفر الحماية للحرية المعقولة، فهناك تعاقب اجتماعي، ولكن الخلاص بالثورة في حال سوء استعمال السلطة أمر مشروع	القوانين طبيعية وتتبع من حاجتنا وأهواننا والمصلحة الشخصية هي المحرك الأساسي لسلوك الإنسان، فالخير في الطبيعة البشرية مرهون بالفائدة التي يجنيها من العمل الذي يقوم به، فالخير شخصي وليس عام، والشر يأتي من الجهل وعدم المعرفة بالفائدة التي يجنيها الإنسان من عمل الخير.	المفاهيم العامة تعكس الخصائص العامة، وهي تظهر خصائص الأشياء، وليس هناك مرحلة ثانية للمعرفة، والعقل البشري يعكس جوهره، وهو قابل للكمال، والتربية هي التي تُضفي القوة على النزعة الاجتماعية التي تُعتبر شعوراً طبيعياً للإنسان
هلفستايوس	الإنسان كائن جسدي يمتلك أعضاء حسية، وأعطى الأهمية الأكبر للحساسية الفيزيائية	أكد على تساوي جميع الناس بالحرية والحقوق، مع خضوعهم للقوانين العامة مؤكداً على كل أنواع الحرية من حرية التعبير والتفكير والضمير والكلام والصحافة. وأنه يمكن الارتقاء بالطبيعة البشرية إلى أعلى المستويات إذا تساوت الفرص التعليمية للجميع الأطفال، وذلك على الرغم من موافقة هلفستايوس على العقاب في النظام التربوي، ولكن عقابه لم يكن قاسياً.	الإنسان لا يولد خيراً بالمطلق أو شريراً، وإنما تلعب التربية الدور الأساسي والمهم في جعله خيراً أو شريراً، فالخير والشر مكتسبان، على الرغم من أنه اعتبر أن الأنانية هي المحرك الأساسي لسلوك الإنسان، ولكن الأنانية عنده أخذت مفهوماً وسطاً يجمع المصلحة الشخصية مع مصلحة المجتمع.	أعتبر أن كل الناس متساوين باستعدادتهم الفطرية ولكن المصادفة في تربيتهم هي التي تولد الذكاء والعبقرية، فأعطى التربية أهمية كبرى في تميز الطبيعة البشرية.

تعليق على الجدول:

إذا كانت الباحثة قد استعرضت فيما سبق ماهية ومكونات الطبيعة البشرية والحرية والخير والشر وكيفية تربية الطبيعة البشرية، فإن السؤال المطروح هنا ما هو المعيار وهل التربية تغير الطبيعة البشرية؟ وهذا معناه أن ما نسميه خيراً كالصدق والإخلاص والشكر وحب الحقيقة، وإن نجحت التربية في تنميته في الإنسان، فبأي حجة ستنميه، وذلك لأن ما يفعل من خير ليس خيراً

بالنسبة لفاعله ، وكذلك ما نسميه شراً ليس كذلك بالنسبة لك كشخصٍ تقوم بفعله، فكيف يُمكن للشخص أن يُقع نفسه بأن ذاك خير ينبغي أن يُفعل ، وهذا شر ينبغي أن يُترك؟

إن الحياذ بهذا المعنى يجعل الطبيعة الإنسانية كآلة تلقنها التربية معايير الخير وتعمل على السير وفقاً لقوانين مسبقاً ، فالسكين مثلاً: لا تعرف أن تفعل الخير أو الشر، ولا تأثير لأحد الفعلين عليها هي أداة لا غير، فهل يُؤثر ذلك في فواكه قُطعت بها لأنها معدة لأن تقطع فحسب، وكذلك الطبيعة الإنسانية معدة لأن يُفعل بها الخير أو يفعل الشر، ولا تأثير لأحد الفعلين عليها هي: أداة فقط ، فهل هذا هو الواقع؟

كلا :لأن الطبيعة البشرية يشقيها ويعذبها الكذب والنفاق والبخل والاستكبار ،ويسعدها الصدق والتواضع والجد والإخلاص والكرم ،إن أصحاب هذا الاتجاه أمثال دولباخ ينكرون الجانب الروحي ، ويزعمون أن الطبيعة الإنسانية مادية وأن الإنسان هو عبارة عن نظام كيميائي معقد والإحساس والوجدان والانفعالات والعواطف والتفكير ليست إلا تغيرات فسيولوجية معينة ذات طبيعة مادية ، وهذا ما تبنته المدرسة السلوكية مثل (بافلوف ،واطسن) حيث ينظرون إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة تحركه مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عظيمة، وفلاسفة التنوير وإن كان منهم من أنكر الجانب الروحي في الإنسان فهم جميعاً أكدوا على دور التربية في التأثير على مكونات الإنسان.

وهذا يُوجب على المربي أن يكون حكيماً، وفي نفس الوقت مستعداً للاعتراف بمظاهر الشر ، ومقاومتها، ورقيقاً مستعداً للترحيب بمثيرات الخير ، وتشجيعها ،وهذا مانادى به روسو من خلال مبدأ الحرية ودور المربي في التربية السلبية فهو يشجع أميل ولكنه لا يمنعه، والمربي بدوره يوظف الخير الذي يجنيه إميل من المعارف والعلوم في تربيته، وذلك بحسب مبدأ الفائدة ،فالتربية بذلك هي الأساس في التغيير وتوظيف جماعة الأقران لتنمية الخير والإفادة من القدوة الحسنة في تفعيل الخير لتغيير الطبيعة البشرية ، وفولتير يعدّ الطبيعة الإنسانية ذات مكونات ثابتة ولكنها تمتلك القدرة للسيطرة على هذه المكونات،و يؤكد على دور التربية والبيئة في تأثيرها على مكونات الإنسان الخيرة أو الشريرة ،ومنهم من زواج بين الفطرة والتربية في تأثيرها على طبيعته مثل دولباخ.

وبالتالي فإن روسو يرى أن الناس جميعهم أخيراً بالطبيعة يصيرون أشراراً بمجالسة أهل الشرّ، ويؤيد بذلك سقراط والرواقيون، فهم يريدون أن يقولوا أن الإنسان ذو طبيعة خيرة، وأن الشر أمر طارئ عليه ومجاف لفطرته. (إدريس، ١٩٨٩، ٦)

وأكد روسو على ضرورة الاهتمام بطبيعة الطفل، واحترامها وتجنّبها تدخل المجتمع في تربيته، حيث أن كل شيء يولد خيراً بين يد الطبيعة، ثم يفسد بين يد الإنسان، وإن أصحاب هذا الرأي يذهبون إلى أن الطبيعة الإنسانية تتكون من جسم قائم بذاته، وعقل أو روح فهم قالوا بثنائية الطبيعة البشرية.

وبالتالي تنوعت آراء الفلاسفة حول قدرة التربية على التأثير في الطبيعة البشرية تبعاً لمكوناتها وبقدر ما تحمله من الخير فيها، وبالتالي ورغم ذلك فمن الناس من هو غاية في الشر لا يصلح معه التأديب والتربية، وأصحاب هذا الرأي يقولون إن الإنسان يرتاح نفسياً حين يفعل الشر، ويشقى حين يفعل الخير، لأن راحته النفسية لا بد أن تكون منسجمة مع طبيعته، ولأن الطبع يغلب التطبع والتصنع وعليه فإن ما يصدر عنه من الواضح يوافق وينسجم مع ما خلق وطبع عليه ألا وهو الشر. (إدريس، ١٩٨٩، ١٢) ومنهم من ليس في غاية الشر، فيمكن أن ينتقل من الشر إلى الخير بالتأديب والتربية والتوجيه، حيث اعتبر هلفستوس أن النظام القاسي والانضباط مهم في التربية، وأن التربية الوالدية المنزلية لا تُنشأ الرجال لاتصافها بالرفق واللين. وكانت آراء الفلاسفة \_موضوع الدراسة متوافقة مع هذا الاتجاه، فهم أثنوا على قدرة التربية في التأثير على الطبيعة الإنسانية.

فروسو أعد الخريطة التي مهدت للثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، وأصبح رمزاً لها، حيث أن أفكاره وطروحاته في التربية والبيداغوجيا (طرق التدريس)، لا تزال في كل مدرسة في العالم تقريباً، ولا ننسى تأثيره على الأدب والفنون.

بينما فولتير اعتبر أن التخلي عن العلوم والفنون والطموح بالعودة إلى الحالة البدائية، قد تكون مغرية للناس الكسالى، الذين لا يحبون العمل، في حين أن روسو يُفضل الرذائل بثوب حضاري على البربرية بثوب حيواني، فعندما وضع ديدور مشروع الجامعة، متضمناً مشروع المدرسة الابتدائية والمتوسطة،

أيد روسو الذي ساوى بين البشر بقدراتهم الطبيعية وخالف فولتير الذي نفى التعليم للطبقات العاملة، حيث رأى ديدور أن حصول جميع المواطنين على التعليم هو أمر غير قابل للنقاش، يقول: "أبواب التعليم مفتوحة بشكلٍ متساوٍ لجميع أطفال الشعب، لأنه من الغباء الحكم على الناس الذين في قاع المجتمع بالجهل" (ديدرو، ١٩٤٧، ٢٧٥)

فروسو يناقض فولتير الذي عدّ قسماً من البشر مصيرهم الجهل وقدرهم، وهذا يتضح في تأييد روسو - لما جاء به ديدور وانتشر في الفكر التنويري في تلك الحقبة - خلافاً لفولتير الذي ناقض ديدور حول فكرة العدالة، هلفستيوس يرى أن المدرسة الابتدائية تبدأ بتقديم العلوم والمعارف العامة للأطفال، هذه المعلومات الأولية التي تصبح مهمة وضرورية جداً لكل الناس وبكل الطبقات، ويجب أن يكون هدف التدريس ونمط الوظائف متطابقاً مع إمكانية غالبية التلاميذ.

وروسو وهلفستيوس ناقضا فولتير الذي رفض فكرة التعلم للجميع، فالفكرة الأساسية التي ندى بها هلفستيوس وروسو تتلخص في قول ديدور حول تعليم جميع المواطنين، حيث يقول: "جعل الشعب متعلماً، يعني جعله حضارياً، فالجهل قدرٌ وهو مصير العبد والإنسان المتوحش، والتعليم يعطي الإنسان الاحترام والوقار، ويجعل العبد يدرك أنه لم يولد للعبودية". (ديدرو، ١٩٤٧، ٦٨).

فالمهم في رأيه هو تربية الشعور بالعدالة والأمانة والفائدة لدى المواطن، أعني الفضيلة الاجتماعية. والتعليم وبرامجه لا توضع بشكل عفوي بل لابد أن تأخذ بالحسبان تتابع وتتالي المواد وكذلك العلاقة بين العلوم والمساهمات التي تقدمها تطبيقاتها ونتائجها، وبذلك فهو يكمل النظرية التربوية لروسو وهلفستيوس.

دولباخ وهلفستيوس وفولتير أيدوا العقاب في عملية التربية، في حين رفض روسو العقاب في عملية لتربية معتبراً أن الطبيعة تُربي نفسها عن طريق مبدأ التربية السلبية كمبدأ جديد في التربية، أدخل على أنظمة التعليم طرائق تدريس جدية تؤكد على احترام المتعلم وهذا ما رسخته المناهج التعليمية الجديدة في الجمهورية العربية السورية التي طورتها وزارة التربية وتعمل على الاستمرار في تطويرها.

ويمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة بما يلي .

- طرح الفلاسفة رؤى جديدة للطبيعة البشرية أحدثت تغيرات نوعية في التربية.
- غير الفلاسفة النظرة إلى طبيعة الطفل فلم يعد فقط متلقياً سلبياً بل حولوه إلى العنصر الفاعل و المحرك للعملية التربوية.
- أكد الفلاسفة على قدرة الطبيعة البشرية على تحصيل المعرفة وطرحوا مبادئ تربوية حديثة مثل ( المعرفة التجريبية ودور المتعلم في تحصيلها - كفاية العقل البشري في إبداعها ونقلها - مبدأ إتباع الطبيعة البشرية وجعلها غاية التربية ومنطلقها)، جعلوا الحرية غايةً وهدف في فلسفة التربية الحديثة , من خلال تحرير المتعلم من القيود التقليدية في التربية.

ثالثاً: المقترحات

من خلال الإطلاع على نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى المقترحات التالية:

١. معرفة المعلم بالطبيعة الإنسانية يجب أن تكون مبنية على أسس علمية موضوعية، وليس وفق آراء وأقوال ليست واقعية.
٢. ضرورة انسجام برامج المؤسسات التربوية المختلفة مع خصائص النفس البشرية، وأهمية تضمين برامج إعداد المعلم في مجال علم النفس بقضايا النفس البشرية، وتعويد الفرد على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، وحسن الاختيار، والمسؤولية الأخلاقية في ممارسة مهنة التعليم، وفي عملية إعداد المعلمين لا ينبغي أن تختزل أبداً في صورة تدريب، بل يجب أن تتجاوز الإعداد الفني، وأن ترتبط بجنور التشكيل الأخلاقي للذات الإنسانية والتاريخ الإنساني، وبالتالي يجب أن تلتصق المسؤولية الأخلاقية بالمهنة التعليمية.
٣. ضرورة معرفة المعلم بالطبيعة الإنسانية وما تمتلكه من قدرات واستعدادات عقلية ونفسية، بحيث لا يكلفها إلا بما يتلاءم معها. فالمطلوب دائماً هو خلق منظومة متكاملة من القيم كالحرية والمساواة والعدالة، والتضحية بإحدهما من أجل الأخرى، يؤدي إلى بروز مشاكل، وهذا يحتاج إلى الكثير من إعمال العقل والاجتهاد لبناء منظومة قيمية متكاملة، بحيث لا يحدث تعارض بين هذه القيم على المستوى الخارجي، فالمعلم صاحب العقل المنفتح على الآخرين وعلى العالم يحتاج إلى تلك المعرفة التي تهتم بالطبيعة الإنسانية الخاصة بفنون التدريس وطرائقه، والتي تؤكد رعاية الطلاب الذين هم في أطوار عملية التشكيل والتغيير والنمو، وإعادة توجيه حياتهم لبلوغ أحوال أفضل، فبراعي الفروق الفردية بينهم، ويتذكر ما تتصف به الطبيعة البشرية من احتمالية الخطأ والنسيان، وغير ذلك فيكون المعلم رقيقاً رحيماً بالمتعلمين، حتى يحقق رسالته في بناء الشخصية السوية لدى المتعلم.
٤. تطبيق الديمقراطية في التعليم، عن طريق المساواة وتأمين الفرص التعليمية المتكافئة لجميع المتعلمين، بحيث يكون التعليم للجميع، ولا يكون مخصصاً لطبقات اجتماعية معينة، فلإنسان هو الإنسان أينما وجد بغض النظر عن وضعه في البيئة التي فُرِضت عليه

، فينمي طبيعته البشرية الفطرية بحسب اختلاف القدرات العقلية له ، ويعمل على تطوير ذاته ، وكذلك يجب ألا يكون المعلم فقط هو مصدر المعرفة الوحيد، وكأن المتعلمين ليس لديهم أي معرفة أو خبرة، وهو الذي يتكلم ويشرح، وهم يستمعون وينصتون، وهو الذي يودع المعرفة في عقولهم وعليهم أن يخترنوها، وهو الذي يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفي ،ومن ثم يصبح موقف التدريس في الفصل الدراسي وفي الجو المدرسي أوامر وعلاقات تسلطية أحادية تتحرك من أعلى إلى أدنى، مع ضرورة الابتعاد عن مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليمية، و تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة.

٥. أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجع فضول الطالب ورغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب الفضولي، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش والاستقلالية في اتخاذ القرار، وهي قدرات لا تنمو وحدها، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم أو إلى تشويه هذه القدرات ، فلا أحد يصبح فجأة ناضجاً في الخامسة والعشرين من عمره، إذ إننا نصبح ناضجين مع كل يوم يمر علينا، إن الاستقلالية عملية نضج، أي عملية تشكيل الوجود، وهي لا تحدث في وقت معين، وإنما هي رهنية بالخبرات التي تثير اتخاذ القرار والمسؤولية، وبهذا المعنى يجب أن يرتكز تعليم الاستقلالية على حق الحوار والحديث مع الآخر، لا الحديث إلى الآخر.

#### ولتنمية أبعاد « الطبيعة البشرية » يجب:

١. في ظل التقدم العلمي والمعرفي وتوافر أساليب الاتصال التكنولوجية المتطورة التي جعلت المعلومة في متناول المتعلم ،وبكل سهولة ،يجب احترام ما يعرفه المتعلم .إذ يجب احترام قدرة المتعلم الإبداعية واستثارتها، ولهذا السبب ينطوي التفكير بشكل صحيح على مسؤولية المعلم والمدرسة، بحيث لا تتوقف تلك المسؤولية عند احترام أنواع المعرفة الجاهزة ، ولكنها تمتد إلى مناقشة الطلاب في كل أنواع المعرفة، فتطور طبيعته الإنسانية الفضولية القائمة على حب المعرفة والإبداع .

٢. تقبل الجديد ورفض التمييز، فلا يمكن رفض الجديد لمجرد أنه جديد، كما لا يمكن رفض القديم لمجرد أنه زمنياً لم يعد جديداً. فالأفكار المسبقة تُشكل إنكاراً جذرياً للديمقراطية، وبهذا المعنى لا يكون التدريس مجرد ألفاظ تقال عن تجربة يتم وصفها، بل سلوكاً يُفعل ويعاش ويشكل نوعاً من الشاهد على حقيقته التي لا تتكرر.

٣. احترام فضول المتعلم كتعبير عن الحرية: إن المعلم الذي تسيطر عليه اتجاهات تسلطية تكبت فضول المتعلم، ينتهي الأمر به إلى خنق فضوله هو نفسه، فليس هناك أساس أخلاقي ممكن لإنكار التعبير عن الفضول لدى الآخر، والبيئة الديمقراطية والتعليمية الملائمة التي يجب العمل فيها هي بيئة يتقدم فيها المتعلم في تعلمه من خلال خبراته الفعلية، وبذلك الفضول يكون كتعبير عن الحرية، إضافة إلى الانفتاح على الحوار، إن الأساس الأخلاقي والسياسي والتعليمي الذي من الممكن أن يجعل من الفضول مثمراً، يقوم على الحوار، وميزة الانفتاح أنه يؤدي بنا إلى التبصر بنواقصنا المعرفية، ومن ثم يجب على المعلم أن يؤكد على ضرورة معرفة السياق البيئي والاجتماعي والاقتصادي بالمكان الذي يحيط بهم ويقوم بالتدريس فيه، ولا يكفي أن يكون لدى المعلم معرفة نظرية بهذا السياق، بل يجب أن يكون لديه أيضاً معرفة واقعية للواقع الذي يعمل. ولكن كل ذلك لا يعني بطبيعة الحال أنه علينا تقليص نشاطنا التدريسي ليصبح مجرد تداول الأسئلة باسم الدفاع عن ضرورة الفضول، فالحاجة إلى الحوار لا تقلل بأي حال من الأحوال من الحاجة إلى الشرح والعرض الذي يقدمه المعلم من خلال فهمه ومعرفته بالموضوع، وإنما الأساس في هذه العملية هو أن يعرف كل من المعلم والطالب أن التساؤل المفتوح أساسه التبادل، وهنا تتجلى مجموعة من التوصيات والانعكاسات التربوية لحرية الإرادة والاختيار، لأن النفس البشرية حين تمتلك الحرية في الإرادة والاختيار، يظهر ذلك جلياً على تصرفاتها وأفعالها وأقوالها، كما أنها تتجه إلى اختيار الأفعال والتصرفات ذات طابع الخير، وفيما يلي بعض التوصيات التربوية المترتبة على حرية الطبيعة البشرية.

٤. الطبيعة البشرية مؤهلة لأن تختار طريق الخير بدلاً من طريق الشر، وطريق الطاعة بدلاً من طريق المعصية وتستطيع التمييز بين كلا الطريقين، ولذلك لا بد أن تتجه في جميع

- أعمالها نحو الخير والطاعة، ومنه يجب إعطاء المتعلم فرصة للاختيار، بحيث تكون أفعاله وتصرفاته تعبيراً عن إرادته لها، ولا تكون قسراً أو إكراهاً.
٥. تحمل المسؤولية في أي عمل تتطلب بدايةً مساحة من الحرية والقدرة على الاختيار؛ لأنهما شرطاً للمسؤولية التي يترتب عليها الجزاء الثواب والعقاب
٦. هذا ويظهر أثر الحرية والإرادة والإحساس بالمسؤولية، في الكدح والاجتهاد والمثابرة للحصول على المعلومة وتنمية مهارات التفكير والإبداع والابتكار، والعمل على توفير الأجواء المناسبة لظهور وتنمية تلك المهارة والمهارات المصاحبة من خلال تحفيز بيئة التشجيع.
٧. مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات السليمة، وعدم المبادرة لاتخاذ القرارات لاسيما الخاصة به بالنيابة عنه، بما في ذلك اختيار الملابس أو وجبة الطعام أو المدرسة أو المجال الدراسي، حيث يجب أن يقتصر دور المربي هنا على التوجيه والإرشاد وليس اتخاذ القرار، إلا إذا ما كان يترتب على قرار الطالب خطر ليس يدركه، والتدخل سواء المباشر أو غير المباشر في بعض المواقف لتفادي اتخاذ القرارات الخاطئة من أجل حماية الطالب من فقدانه لثقتة بنفسه وبالتالي قدرته على اتخاذ القرارات وتحمل النتائج.
٨. مساعدة الطالب على التعرف على ذاته وتقديرها بصورة صحيحة، وتبديد المخاوف التي قد تسيطر عليه في ما يتعلق بقدراته الذاتية ولمكاناته.
٩. تعويد الطالب بالأخص في سن الطفولة على الاستقلالية، وإشراكه في بعض المهام المنزلية أو المدرسية، وتكليف الطالب ببعض المهام بصورة مستقلة، ورفع مستوى التكليف بصورة تدريجية بحيث يتم تعزيز قواعد تلك المهارة.
١٠. استخدام بعض الألعاب الذهنية بالأخص في المنزل وفي السنوات الأولى من المدرسة، بما يعزز لدى الطفل القدرة على التحليل والاستنتاج، وينمي بالتالي عنصر الثقة في النفس.
١١. الابتعاد تماماً عن الأساليب التربوية الخاطئة كالتدليل أو المديح الزائد والمتكرر أو الفرض والإجبار ومصادرة الاستقلالية أو القسر، أو غير ذلك من الأساليب التربوية السلبية. ولابد من

والتأكيد على أن المسؤولية لا يمكن "أن تبنى من خلال التوجيه النظري، وإنما الممارسة الفعلية التي ينبغي أن يتدرج فيها المربي بما يتناسب وسن الفرد، وكذلك دوره الاجتماعي.

١٢. الاعتراف بالنقص المعرفي، والنقص الذي تعنيه الباحثة هو أساس التربية كعملية مستمرة، فالناس قادرون على التعلم فقط إلى الحد الذي هم به قادرين على إدراك أنفسهم على أنهم كائنات ناقصة، فالتعليم ليس هو ما يجعلنا قابلين للتعلم، بل وعينا بأننا ناقصون هو ما يجعلنا قابلين للتعلم، وهذا أصل أساسي من أصول الممارسة التربوية واعدادنا للتدريس. فبشكل مثالي يجب على المعلمين والطلاب والموهوبين معاً، الإلمام بأشكال المعرفة الأخرى التي نادراً ما تكون جزءاً من المناهج .

١٣. احترام استقلالية المتعلم: فالمعلم الذي لا يحترم فضول الطالب في تعبيراته الجمالية واللغوية، ويسخر من تعامله معه، إنما ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية للشروط الإنسانية، ويجب أن يستخدم المعلم أسلوب الترغيب والترهيب القائم على الثواب والعقاب لأنه من الضرورات التي تعمل على تحفيز المتعلم واستثارة دافعيته نحو التعلم، ولا يوجد شيء يسمى سلطة التدريس، فالمعلم الذي لا يبذل سوى النذر اليسير من الجهد لمواكبة الأحداث، ليس لديه سلطة ليشرف على أنشطة الفصول الدراسية، ولا يعني هذا بالتأكيد أن اختيار المعلم وممارسته الديمقراطية من الأمور التي تحددها الكفاءة العلمية، فهناك من المعلمين من هو مُعد علمياً، غير أنه ديكتاتوري تماماً في ممارسته، أي أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة الشرعية للمعلم.

١٤. احترام الطبيعة الإنسانية للمعلم والنضال من أجل حقوق المعلمين: فالنضال من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة التدريس جزء من نشاط التدريس، ومثله في ذلك مثل الاحترام الذي يجب أن يُظهره المعلم لهوية المتعلم، ولذاته ولحقه في أن يكون إذا كان هناك شيء يجب أن يعرفه الطالب في سنواته المبكرة، فهو احترام المعلمين والتعليم نفسه، وبهذا يجب فهم مؤازرة دفاع المعلمين عن كرامتهم وحقوقهم على أنها جزء لا يتجزأ من ممارستهم لمهنة التدريس، وهذا شيء ينتمي أساساً إلى الأساس الأخلاقي لهذه المهنة، ولا يأتي من خارج نشاط التدريس، فهو شيء متكامل معه.

١٥. أما الأهمية العملية التي نستخلصها من النتائج التي تم الحصول عليها هي إمكانية استخدام هذه النتائج لتحسين العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية الحديثة وإعادة هيكلة أنشطة المؤسسات المحلية. إجراء دراسات وأبحاث والاستفادة من فكر فلاسفة التنوير وتوظيف أفكارهم التربوية.

## ملخص الدراسة باللغة العربية

تتناول الدراسة مفهوم الطبيعة البشرية عند فلاسفة التنوير الفرنسي (فولتير ، روسو ، هلفستوس ، دولباخ)، وتضمنت سبعة فصول ، عرضت الباحثة في **الفصل الأول** الإطار العام للدراسة متضمناً مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومنهجها وحدود الدراسة والمصطلحات والتعريفات الإجرائية ، وأخيراً الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ، ثم عرضت الباحثة في **الفصل الثاني** المفهوم التاريخي للطبيعة البشرية بدءاً من الفلسفة اليونانية إلى عصر النهضة والتنوير ، فكان **الفصل الثاني** لتحقيق الهدف الأول والإجابة عن سؤال الدراسة: **كيف تجلت النظرة إلى الطبيعة البشرية في الفكر الفلسفي السابق لعصر التنوير؟** فكان السفسطائيون أول من أعطوا الأهمية الكبرى للإنسان ، وأعلوا من شأن الطبيعة البشرية معتبرين أن الإنسان سيد الأشياء كلها ، ثم عادت هذه النظرة للتأكد في فكر أفلاطون وأرسطو ، ولكنها كانت محدودة بحكم طبيعة المفكر وطبقته الاجتماعية ، ثم في **الفصل الثالث** عرضت الباحثة الأوضاع العامة في أوروبا قبيل التنوير ، وكان **الفصل للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة ما الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي لعصر التنوير؟** فكانت الأوضاع خانقةً بشكل عام ، فمهدت للثورة الفرنسية ، وكشفت الأفكار العصرية التي فجرت حركة التنوير ، وبعدها جاءت **الفصول الرابع والخامس والسادس**.

لتُجيب على سؤال الدراسة الرئيسي: **ما الأسس الفلسفية لفهم الطبيعة البشرية عند هؤلاء الفلاسفة موضوع الدراسة، وما أوجه الاختلاف والاتفاق في آرائهم في فهم هذه الطبيعة؟ وكيف انعكست رؤيتهم الفلسفية للطبيعة البشرية في نظرياتهم وتجاربهم التربوية؟** وذلك في الجوانب التالية (مكونات الطبيعة البشرية وماهيتها ، الخير والشر ، الحرية ، الأبعاد التربوية) واستخدمت الباحثة منهج التحليل والمقارنة ، وقد لجأت الباحثة لهذا المنهج بوصفه منهجاً علمياً لمعرفة مدى تطابق وتباين آراء الفلاسفة موضوع الدراسة ، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها والوصول إلى النتائج ، التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة ، فهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

## وكانت النتائج كالتالي :

١. وجود اتفاق حول أهمية التربية ودورها في تنمية الطبيعة البشرية وإظهار مكوناتها الخيرة، وإثبات حريتها.
٢. من خلال دراسة الباحثة لأفكار الفلاسفة السابقين، وجدت أن روسو كان تربوياً أكثر من أقرانه، فكانت لنظريته التربوية انعكاسات واضحة على طرائق التدريس الحالية، كالطريقة التفاعلية، وعصف الدماغ التي تؤكد مبادئ الحرية وفاعلية المتعلم.
٣. النظرية التربوية لكل من الفلاسفة السابقين تمتاز بجوانب مشرقة أسهمت في التطور ولكنها في الوقت نفسه تشكو من بعض نقاط الضعف كما رأينا، حيث أن اهتمام هلفستايوس ودفاعه عن المصالح الفردية شكل تهديداً لبعض جوانب الحياة الاجتماعية كالأخلاق مثلاً، في حين اهتم روسو بالطبيعة والأخلاق وانتقد العلوم والفنون والسلبيات التي أفرزتها التطورات الصناعية، فهذه الآراء التي جاءت بها النظريات التربوية فيما يتعلق بطبيعة الإنسان ليست على درجة واحدة من الصحة، والذي يهتم بصياغة نظرية تربوية يقدم المبادئ الثابتة على الفرضيات لأنها ليست هي الأساس.
٤. الطبيعة البشرية عند فولتير لها مكونات ثابتة وهي لا تتحكم في صناعة مكوناتها ولكنها تملك القدرة للسيطرة على هذه المكونات، وهنا يأتي دور التربية في تنمية الطبيعة البشرية والتحكم بمكوناتها، وعند روسو ثنائية، وعند هلفستايوس ذات طبيعة حسية، فالإنسان كائن جسدي يمتلك أعضاء حسية، وأعطى الأهمية الأكبر للحساسية الفيزيائية، وعند دولباخ مادية وأن المادة العضوية في دورة مستمرة من الحركة التي تعود إلى طبيعتها المادية.
٥. أما الحرية نادى فولتير بالحرية الدينية المطلقة، والحرية الاجتماعية المسؤولة تحت سيطرة القوانين، وروسو نادى بالحرية المطلقة، وخالف دولباخ الذي نفى أن يكون هناك حرية مطلقة للإنسان لأنها محددة ضمن إطار المجتمع، الذي يوفر الحماية للحرية المعقولة، وفي حين أكد هلفستايوس على تساوي جميع الناس بالحرية والحقوق، مع خضوعهم للقوانين العامة.
٦. الإنسان يولد مزوداً باستعداد لعمل الخير أو الشر، ولا يولد خيراً بالمطلق كما أنه لا يولد شراً، روسو يقول الإنسان بطبيعته خير، وهلفستايوس يتفق مع فولتير الإنسان لا يولد خيراً

بالمطلق أو شريراً وانط تلعب التربية الدور الأساسي والمهم في جعله خيراً أو شريراً، دولباخ  
الخير في الطبيعة البشرية مرهون بالفائدة التي يجنيها من العمل الذي يقوم به.

٧. فولتير يولد الإنسان بدون أفكار فطرية والتربية لها أهمية كبيرة، على الرغم من أنه كان  
عنصرياً فيما يخص التعليم، ففي برنامجه التربوي لا يجوز تعليم كل فئات المجتمع، لأن  
التعليم مخصص للطبقات العليا فقط، أما الفلاح والحرفي و الخادم لايجوز تعليمهم ،  
وروسو يُعد طبيعة الإنسان قابلة للتعلم، ويولد الإنسان بطبيعة فيزيائية تتدخل التربية  
وتضفي عليها الازدواجية، وطرح مبادئ جديدة في التربية ، مثل مبدأ الحرية ومبدأ التربية  
السلبية ومبدأ الفائدة ، مع إعطاء الحرية في عملية التربية ، وإعطاء المربي دور المشرف  
فقط ، لاغياً المعلومات الجاهزة من الكتب ، ومعطياً الأهمية الأكبر للتجربة في عملية التربية  
هلفستيوس أعطى التربية أهمية كبرى في تمييز الطبيعة البشرية من ناحية العبقرية  
والذكاء ووضع برنامجاً تربوياً متكاملًا يبرز أهمية التربية النظامية ، ودور المؤسسات التربوية  
و دولباخ يُعد التربية هي الأساس لأنها تُضفي القوة والكمال على الطبيعة البشرية المادية ،  
وبالتجربة يتعلم الإنسان الفضيلة وللتربية الدور الأكبر في إيقاظ العقول وتثويرها.

ومن أهم المقترحات التي خلصت إليها الدراسة:

١. معرفة المعلم بالطبيعة الإنسانية يجب أن تكون مبنية على أسس علمية موضوعية،  
وليس وفق آراء وأقوال ليست واقعية، والإطلاع على خبايا الطبيعة الإنسانية، وما فيها  
من دوافع وميول وانفعالات وعواطف.
٢. ضرورة انسجام برامج المؤسسات التربوية المختلفة مع خصائص النفس البشرية، وأهمية  
تضمين برامج إعداد المعلم بقضايا النفس البشرية، وتطبيق الديمقراطية في التعليم إذ  
يجب ألا يكون المعلم فقط هو مصدر المعرفة، بل احترام استقلالية المتعلم وحرية.
٣. ضرورة معرفة المعلم بالطبيعة الإنسانية وما تمتلكه من قدرات واستعدادات عقلية  
ونفسية، بحيث لا يكلفها إلا بما يتلاءم معها. فالمطلوب دائماً هو خلق منظومة متكاملة  
من القيم كالحرية والمساواة والعدالة.

٤. ضرورة معرفة المعلم بفتون وطرائق التدريس التي تهتم بالطبيعة الإنسانية الخاصة لفن التدريس، والتي تحمل بين جنباتها رعاية الطلاب الذين هم في أطوار عملية التشكيل والتغيير والنمو، وإعادة توجيه حياتهم لبلوغ أحوال أفضل، فيراعي الفروق الفردية بينهم، ويتذكر حالة الضعف الذي خلق عليها الإنسان، وما تتصف به الطبيعة البشرية من احتمالية الخطأ والنسيان وغير ذلك فيكون المعلم رقيقاً رحيماً بالمتعلمين، حتى يحقق رسالته في بناء الشخصية السوية لدى المتعلم.

٥. تطبيق الديمقراطية في التعليم إذ يجب ألا يكون المعلم فقط هو مصدر المعرفة الوحيد، وهذا يقتضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارية الذي يشجع فضول الطالب ورغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب الفضولي، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش والاستقلالية في اتخاذ القرار، وهي قدرات لا تنمو وحدها، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم.

#### ولتنمية أبعاد « الطبيعة البشرية » يجب:

١. احترام ما يعرفه المتعلم. إذ يجب احترام قدرة المتعلم الإبداعية واستثارتها. ولهذا السبب ينطوي التفكير بشكل صحيح على مسؤولية المعلم والمدرسة.
٢. تقبل الجديد ورفض التمييز، فلا يمكن رفض الجديد لمجرد أنه جديد، كما لا يمكن رفض القديم لمجرد أنه زمنياً لم يعد جديداً. فالأفكار المسبقة تُشكل إنكاراً جذرياً للديمقراطية، وبهذا المعنى لا يكون التدريس مجرد ألفاظ تقال عن تجربة يتم وصفها، بل سلوكاً يفعل ويعاش ويشكل نوعاً من الشاهد على حقيقته التي لا تنكر.
٣. احترام استقلالية المتعلم: فالمعلم الذي لا يحترم فضول الطالب في تعبيراته الجمالية واللغوية، ويسخر من تعامله معه، إنما ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية للشروط الإنسانية، ويجب أن يستخدم المعلم أسلوب الترغيب والترهيب القائم على الثواب والعقاب.

٤. تحمل المسؤولية في أي عمل تتطلب بدايةً مساحة من الحرية والقدرة على الاختيار؛ لأنهما شرطاً للمسؤولية التي يترتب عليها الجزاء الثواب والعقاب.
٥. الابتعاد تماماً عن الأساليب التربوية الخاطئة كالتدليل أو المديح الزائد والمتكرر أو الفرض والإجبار ومصادرة الاستقلالية أو القسر، أو غير ذلك من الأساليب التربوية السلبية.
٦. التواضع والتسامح والنضال من أجل حقوق المعلم: فالنضال من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة التدريس جزء من نشاط التدريس، ومثله في ذلك مثل الاحترام الذي يجب أن يُظهره المعلم لهوية المتعلم.
٧. مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات السليمة، وعدم المبادرة لاتخاذ القرارات لاسيما الخاصة به بالنيابة عنه.
٨. تعويد الطالب بالأخص في سن الطفولة على الاستقلالية، وإشراكه في بعض المهام المنزلية أو المدرسية، تكليف الطالب ببعض المهام بصورة مستقلة، ورفع مستوى التكليف بصورة تدريجية بحيث يتم تعزيز قواعد تلك المهارة.
٩. استخدام بعض الألعاب الذهنية بالأخص في المنزل وفي السنوات الأولى من المدرسة، بما يعزز لدى الطفل القدرة على التحليل والاستنتاج وينمي الثقة بالنفس.
١٠. إجراء دراسات وأبحاث والاستفادة من فكر فلاسفة التنوير وتوظيف أفكارهم التربوية.

## قائمة المصادر والمراجع

أولاً. المصادر:

١. معجم لسان العرب (بدون ) ابن منظور، دار صادر.
٢. أفلاطون  
○ المحاورات الكاملة محاورة جورجياس (١٩٩٤) ،المجلد الثاني ،ترجمة: شوقي داود تمراز ،  
بيروت الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط 1.  
○ المحاورات الكاملة ،محاورة فيدون (١٩٩٤) ،المجلد الخامس ،ترجمة زكي نجيب محمود  
،لجنة التأليف والنشر والترجمة،القاهرة.  
○ جمهورية أفلاطون (بدون) ، ترجمة: حنا خباز، دار القلم ،بيروت،لبنان.
٣. روسو،جان جاك روسو  
○ أميل أو التربية (١٨٩٦) ترجمة عادل زعيتر (١٩٥٦)،دار المعارف ،القاهرة.  
○ أميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد (١٩٥٨) ترجمة نظمي لوقا ،الشركة العربية  
،القاهرة.  
○ أصل التفاوت بين الناس (١٧٥٥)ترجمة عادل زعيتر (١٩٧٢) ،اللجنة اللبنانية لترجمة  
الروائع الفكر، لبنان.  
○ العقد الاجتماعي (١٩٧٣)ترجمة:ذوقان قريط،دار القلم ،بيروت.  
○ أصل التفاوت بين الناس (١٧٥٥)ترجمة عادل زعيتر (٢٠٠٩) ،نوابغ الفكر،مصر.  
○ اعترافات روسو (١٧٧٦)ترجمة حلمي مراد (٢٠٠٣)،دار النشر،دمشق. روسو ،جان جاك  
( 1956)،إميل أو التربية ،ترجمة عادل زعيتر ،القاهرة ،دار المعارف.  
○ العقد الاجتماعي(مبادئ الحقوق السياسية)(١٩٩٥) ترجمة: عادل زعيتر ،بيروت ،مؤسسة  
الأبحاث العربية

٤. فولتير ،فرانسوا

- الرسائل الفلسفية(١٩٥٩)ترجمة :عادل زعيتر،دار المعارف ،القاهرة.
- خمس قصص فلسفية(١٩٨٦)ترجمة نديم خشفة ،دار الحوار ،اللاذقية.
- رسالة في التسامح(٢٠٠٩)ترجمة:هنريت عبودي،دار النشر،دمشق .
- ٥ . المعجم الفلسفي(١٩٨٢) ، جميل صليبا،الجزء الأول،دار الكاتب اللبناني،بيروت.
- ٦ . موسوعة لالاند الفلسفية(٢٠٠٨) ، ترجمة : خليل أحمد خليل،المجلد الثاني، بيروت، منشورات عويدات.

٤ . هلفسيوس،أديان،(١٩٧٣-١٩٧٤) مؤلفات مختارة من جزئين، دار ميسل،موسكو.

5. X.H.Момджяна.примеч.М.Н.Делограматика, v1, М:480-١٩٧٤.

## ثانياً. المراجع العربية:

١. ابن خلدون (1989) مقدمة ابن خلدون ، الفصل الثاني والثلاثين ، بيروت ، لبنان ، ط7، دار القلم.
٢. آدلر، ألفرد (٢٠٠٥) الطبيعة البشرية ، ترجمة: عادل نجيب بشرى، المشروع القومي للترجمة، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.
٣. أرسطو، طاليس (بدون) أرسطو طاليس المعلم الأول، ترجمة ماجد فخري، بيروت، المطبعة الكاثوليكية.
٤. الأكوي، توما (1987) الخلاصة اللاهوتية ، ترجمة بولس عواد، بيروت ، المطبعة الأدبية.
٦. أندرسن، ماتيو (١٩٨١): تاريخ القرن الثامن عشر، ترجمة د: نور الدين حاطوم، سورية دمشق، دار الفكر.
٧. أويرال، فرانسوا وسعد ، جورج ( 1993) معجم الفلاسفة الميسر ، ط1، بيروت ، دار الحداثة.
٨. أوغسطين ، أنسلم ، الأكوي (1981) نماذج من الفلسفة المسيحية ، ترجمة حسن حنفي، بيروت ، دار التنوير .
٩. بدوي ، عبد الرحمن (1978) أرسطو عند العرب، دراسات إسلامية ، الكويت ، ط2 ، وكالة المطبوعات.
١٠. بدوي ، عبد الرحمن (1979) فلسفة العصور الوسطى ، بيروت ، ط3، دار القلم.
١١. بدوي عبد الرحمن (١٩٨٤) ، موسوعة الفلسفة، ج ١ ، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
١٢. برلين، أيسايا (١٩٨٠): فلسفة التنوير، ترجمة: د: فؤاد شعبان ، دمشق، سورية ، وزارة الثقافة.
١٣. بودون ، ريمون وبوريكو ، فرانسوا ، المعجم النقدي في علم الاجتماع ت: وجيه أسعد ، ج 2 ، دمشق ، الهيئة العامة السورية للكتاب.
١٤. تودوروف ، ترفيتان (2007) روح الأنوار ، ت حافظ قوبعة ، تونس ، ط ٤ ، دار محمد علي.
١٥. توشار، جان (1987) تاريخ الفكر السياسي ، ت: علي مقلد ، بيروت ، دار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦. التومي الشيباني، عمر محمد (1987) *تطور النظريات ولأفكار التربوية*، ط٤ ، طرابلس ، ليبيا ، الدار العربية للكتاب.
١٧. جامعة نجران ، (٢٠١٢) *أصول التربية (التربية عند فلاسفة القرن السابع عشر)* ، السعودية، جامعة نجران .
١٨. الجبر، محمد (1987) *المشكلة الأخلاقية في فلسفة اسبينوزا* ، ط١، دار دمشق .
١٩. الجبار ،سيد إبراهيم: (1974) *دراسات في تاريخ الفكر التربوي* ، ط1، الكويت ،وكالة المطبوعات
٢٠. الجبوشي ،فاطمة ( 1999) *فلسفة التربية* ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ط5، جامعة دمشق.
٢١. الحسيني، محمد يونس (١٩٤٨) *الفكر الاجتماعي خواطر ولمحات* ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٨٣ ص.
٢٢. الحصري ،ساطع ( 1984) *أحاديث في التربية والاجتماع* ، سلسلة التراث القومي ، الأعمال الكاملة لساطع الحصري، مركز دراسات الوحدة العربية.
٢٣. الحفار، محمد سعيد (٢٠٠٢): *الطبيعة والنفس البشرية* ، دمشق، هيئة الموسوعة العربية.
٢٤. حنفي ،حسن (١٩٩٠) *في الفكر الغربي المعاصر* ، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع والنشر .
٢٥. ديوراننت،ول (2002) *قصة الحضارة* ، ج 4، ط1، بيروت ،مؤسسة الرسالة.
٢٦. ديوراننت ،ول (١٩٨٨) *قصة الفلسفة من أفلاطون إلى ديوي* ،ترجمة فتح الله محمد المشعشع، الطبعة السادسة، بيروت ،مكتبة المعارف.
٢٧. ديوي،جون (١٩٦٣): *الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني*،ترجمة :محمد لبيب النجحي ،القاهرة، مؤسسة الخانجي.
٢٨. ديكرت ،رينيه (1985) *مقال عن المنهج* ،ترجمة محمود محمد الخضير،مراجعة مصطفى حلمي ، القاهرة ، ط 3، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٩. زياده، مصطفى عبد القادر (٢٠٠٣): الفكر التربوي مدارس واتجاهات تطوره، الرياض، مكتبة الرشد.
٣٠. زيناتي، جورج (1993) رحلات داخل الفلسفة الغربية، بيروت، دار المنتخب العربي .
٣١. زيعور، علي: (1983) أوغسطينوس (مقدمات في العقيدة المسيحية والفلسفة الوسطية) ،بيروت لبنان،، دار اقرأ.
٣٢. زيعور، علي (1998) الفكر في أوروبا الوسطية وعصري النهضة والإصلاح ما قبل التفاعل الإسلامي اللاتيني، المكتب العالمي، بيروت.
٣٣. الراوي، مسارع حسن (٢٠٠٧) مكونات الطبيعة البشرية وموقف الإسلام من الإنسان ، دمشق، دار الياقوت .
٣٤. سعيد، جلال الدين (1998) معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، تونس، دار الجنوب للنشر.
٣٥. ستيس، ولتر (١٩٨٤) تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، القاهرة دار الثقافة.
٣٦. ستيس، ولتر (٢٠٠٧) فلسفة هيغل (المنطق وفلسفة الطبيعة)، المجلد الأول، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، بيروت، دار التنوير..
٣٧. سعده، سليم (١٩٤٨) ، فولتير، مصر، دار المعارف.
٣٨. صالح\* ، هاشم (٢٠١٠) معارك التنويريين والأصوليين في أوروبا، بيروت، دار الساقى.
٣٩. عباس ، فيصل (1996) الفلسفة والإنسان ، بيروت، ط.1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
٤٠. عبد العال، عبد الرحمن عبد العال (2005) الإنسان لدى فلاسفة اليونان في العصر الهليني، الإسكندرية، دار الوفاء.
٤١. عبيد، إسحق (1981) معرفة الماضي، القاهرة، دار المعارف.
٤٢. عزت، عبد العزيز (١٩٥١) فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع، القاهرة .

- ٤٣ . العقاد ،عباس محمود (ب-ت)ساعات بين الكتب ،بيروت ،صيدا ،منشورات المكتبة  
العصرية
- ٤٤ . عيدان ،عقيل يوسف (2011) التنوير في الإنسان شهادة جان جاك روسو.دمشق ،دار  
الرواد.
- ٤٥ . غروتيزن ،برنار(١٩٧٠) فلسفة الثورة الفرنسية ،ترجمة :عيسى عصفور.سوريا، دمشق  
،وزارة الثقافة.
- ٤٦ . فولتير ،فرانسوا (٢٠٠٥) كانديد أو التفاؤل ،ترجمة :علي مولى ،القاهرة ،بيروت ،دار و  
مكتبة الهلال.
- ٤٧ . فولغين ،ف (١٩٨١) فلسفة الأنوار،ترجمة هنريت عبودي ،مراجعة :جورج طرابيشي،  
لبنان ،بيروت، دار الطليعة.
- ٤٨ . فولغين ،ف (١٩٨٨) تطور الفكر الاجتماعي في فرنسا خلال القرن الثامن عشر  
،ترجمة سعيد كامل ،بيروت ،دار الفارابي.
- ٤٩ . فيرتسمان (1976) جان جاك روسو، ط 2،فرنسا ، إصدار الأدب الفني.
- ٥٠ . قمني ،عزت (2001) أفلاطون في الفضيلة ،القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.
- ٥١ . كالستر ، ماك:(1951) نشأة الحرية في التربية ،ترجمة أمين قنديل، ج 2مصر،مكتبة  
النهضة المصرية .
- ٥٢ . كرم ،يوسف (ب،ت) تاريخ الفلسفة اليونانية ،بيروت ، طبعة جديدة، دار القلم.
- ٥٣ . كرم ،يوسف (1966) تاريخ الفلسفة الحديثة ،القاهرة ، ط.4، دار المعارف.
- ٥٤ . كريسون ،أندريه ( 1982) تيارات الفكر الفلسفي ،ترجمة نهاد رضا ،بيروت ،منشورات  
عويدات.
- ٥٥ . كوبلاندر ج ،و (1946) الإقطاع والعصور الوسطى بغرب أوروبا ،ترجمة: محمد مصطفى  
زيادة ،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٥٦ . ماهر وزاده ،طبيه ( 2001) فلسفة كانت التربوية ،ترجمة عبد الرحمن العلوي،  
ط1،بيروت ،دار الهادي.

- ٥٧ . مجموعة من المؤلفين ( 2004 ) الموسوعة العربية ،المجلد العاشر ، ط 1،دمشق ،هيئة  
الموسوعة العربية.
- ٥٨ . مجموعة من المؤلفين ( 2005 ) القيم إلى أين ؟ ترجمة:زهيدة درويش جبور وجان جبور ،  
ط 1،بيروت ،دار النهار.
- ٥٩ . محمد علي ،محمد( ١٩٨٥ ) تاريخ علم الاجتماع :الرواد والاتجاهات المعاصر،الاسكندرية  
دار المعرفة الجامعية.
- ٦٠ . مرسي ،محروس سيد (1988) التربية والطبيعة الإنسانية ، ط 1 ، القاهرة، دار المعارف.
- ٦١ . مرشد ،عارف عادل(بدون)ملاح من الفكر السياسي عند فولتير،الأردن، جامعة الزرقاء.
- ٦٢ . مطر،أميرة حلمي (١٩٩٨):الفلسفة عند اليونان"تاريخها ومشكلاتها"، طبعة جديدة ،  
القاهرة، دار قباء.
- ٦٣ . النقيب ، عبد الرحمن(١٩٨٤) فلسفة التربية عند ابن سينا- القاهرة، دار الثقافة للطباعة  
والنشر.
- ٦٤ . هيجل ،فريدريك(ب،ت) مبادئ فلسفة الحق، جان هيبوليت ،ت تيسير شيخ الأرض،سورية  
،وزارة الثقافة .
- ٦٥ . هيكل محمد حسين (1965) جان جاك روسو ،مصر ، ط. 1 ،مكتبة النهضة المصرية.
- ٦٦ . ولسون ، كولن ( 2008 ) فن الرواية ،ت: محمد درويش ، ط 1،بيروت ،الدار العربية  
للعلوم.
- ٦٧ . اليماني ،عبد الكريم (2004)فلسفة التربية ،دمشق ، دار الشروق
- ٦٨ . الياسين ،جعفر (1975) فلاسفة يونانيون ،بيروت، منشورات عويدات.

### ثالثاً: رسائل الماجستير والدكتوراه:

١. إدريس، جعفر شيخ ( 1982 ) التصور الإسلامي للإنسان أساس لفلسفة الإسلام التربوية، مجلة المسلم المعاصر، العدد ١٢ .
٢. السيد محمد، ماهر فتحي: (٢٠٠٦) :بعض قضايا التربية في الأحاديث القدسية وتطبيقاتها المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة سوهاج ،كلية التربية ،البحرين .
٣. صالح، محمد (٢٠٠٨) التنوير الفرنسي من توغو إلى فولتير، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أريد،الأردن .
٤. عبود، راتب (١٩٩٤): نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، ترجمة عبد الله مجيدل، رسالة ماجستير ،أكاديمية العلوم الروسية ،قسم الفلسفة .
٥. محمد، منيرة (١٩٨٨): الطبيعة البشرية عند جاك روسو، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية الآداب. بركات ، سليم .(1982) مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث ,رسالة دكتوراه ، جامعة دمشق ، كلية التربية
٦. مراد، محمود (١٩٩٩): الحرية في الفلسفة اليونانية، رسالة ماجستير ،مصر .
٧. علي محمد ،محمود (١٩٩٧). الحرية في التربية عند روسو ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة دمشق، كلية التربية .

### رابعاً: الأبحاث والمجلات:

- ابن عاشور ،عياض ،حقوق الإنسان ،أي حق؟ ،وأي إنسان ؟ مجلة الفكر العربي المعاصر ،بيروت ، مركز الإنماء القومي، العدد ٨٢ .
- بن جماعة ،محمود (١٩٩١) التقدم والمعقولية في القرن الثامن عش الفرنسي ،مجلة الفكر العربي المعاصر ،بيروت، مركز الإنماء القومي ،العدد ٨٨-٨٩ .
- رسل ،برتراند (1983) حكمة الغرب ،ترجمة: فؤاد زكريا، في جزئين، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة، العدد ٦٣ .
- الزهراني ،معجب ( ٢٠٠٨ ) جان جاك روسو وأطروحة الإنسان الطيب بالفطرة ،جريدة الرياض ،العدد ١٤٥٠٧ .

- صفدي ،مطاع (١٩٩٠) الإنسان المرآوي ونهاية التاريخ ،مجلة الفكر العربي المعاصر ،مركز الإنماء القومي ،بيروت ،،العدد ٨٣.
- صالح، هاشم(٢٠٠٨) "فولتير : زعيم الأنوار الأوروبية"، صحيفة الشرق الأوسط ، ٦ /٢ ، ٢٠٠٨ من الانترنت .
- صالح ،هاشم ( 2004) جان جاك روسو أول نجم ثقافي عرفته الحضارة الحديثة ، لندن ، جريدة الشرق الأوسط ،العدد. 9518
- القدورة ،عبد العال حسن (ب-ت) ،تأثير جان جاك روسو على فرح أنطون) دراسة مقارنة،مجلة الجامعة الإسلامية ،المجلد العاشر ،العدد الأول.
- قرني ،عزت (1991) إعادة اكتشاف الثقافة اليونانية في الوعي المصري،مقال ،مجلة عالم الفكر ،المجلد 21 ،العدد الأول.
- عبد الكريم ،نجم (2001) العقد الاجتماعي أحدث تغييراً في مسارات الإنسان ،لندن ،جريدة الشرق الأوسط ،العدد8102
- عشوي ،مصطفى (1996) تصور الطبيعة البشرية من منظور نفسي مقارن ،مجلة "إسلامية المعرفة"السنة الثانية، العدد السادس، ربيع الآخر -1417 أيلول.1996

## خامساً: المراجع الأجنبية:

### مراجع باللغة الانكليزية:

1. Aotram , Dorinda(2010)Epoch of diversification, International library ,London
2. Alain Rey, Frédéric Duval(2007)diversification andPhilosophy on eighteen century, New York,London.
3. Berry,R,B(1956),the Humanity of man ,New york.
4. Bibler,V S.(1993) Results and plans. The abstract of philosophical logic culture // Problems of Philosophy, 1993. № 5
5. Cavlin, John (1995), Institutes Of The Christian Translated by Henry Beveridge Eerdmans, Grand Rapids,Michigan, U.S.A
6. Cronk,Nicholas(w.h) **Etudes sur:** le traite~ la tole~rance de Voltaire, Voltaire foundation Oxford ,P.U.F
7. David ,Hume(w.h)Atreatise of Human Nature, the second book of the passions David Hume,
8. Dieckmann ,Gemise(1974) Studien zur europaischen Auf, larung–Munchen.
9. Duchet M. Antropologie et histoire au sifccle des Lumifcre: Voltaire–Rousseau–Helvetius–Diderot.– P., 1971.– p.211.
- 10.Erich,Formm (1977) ,La Conception de l"home chey Marx –trad. M.matignon –Ed.Payot, Paris.
11. Fleugel,J ,C, (1975),Man moral and society .International library ,London.

12. Froulowve, Jorfitsh(1991) **Thinker between past and Attendant**  
 ,old Worlds,
13. Gusdorf. G. Dieu,( 1974) **la nature, l'homme au siecle des Lumieres**, p.28–186. rfelvetius. De l'Homme de ses facultes intellectuelles et de son education.– Londres,t.l–2– p.2.
14. Gelvesty,K,A(1923) **realist meaning nature**,
15. Horne,H,Tomas, 1996,**philosophy OF Education** ,London  
 ,maemillan.
16. kalyinkov,Valin(2003) **history of Culture internationality**  
 , Module 1,line 4,Ovan ,Mark,541.
17. Launay,Michel.(1979).**Le vocabulaire Litteraire de Jean Jacques Rousseau** , Paris
18. Lecerde ,june ,(1969) ,**Russeau et "art du rouwan p.**
19. Mcinery ,Rober (1963)**Ahistory of western phiosophy**  
 ,university of notre Dame.
- 20 . Marx ,Engles(1968) **L ideologie Allemande** –Trad.Auger-Ed.  
 Soc.Paris
- 21 . Marx ,Engles–**Lideologie Allemande**,Trad.Auger,Ed.Sos.Paris.
- 22 .Manzi,R,**L idea du bouteur dans la litterature et la pensee**  
 francaise auxyIII ciecle.

23. Masters R.-D. **The political philosophie of J.-J. Rousseau.** Prineston, 1968.
- 24.Owen,Gohn(1965) **The photonism of Aristotle ,Dawes Hicks Lecture of philosophy**, British Academy.
- 25.Plato, -(w h) **Gorgias, in the dialogues of Plato .**
- 26.Rousseau ,J: **Emile ou de l'éducation**, Edition Gallimard, France.
27. Roussau,Jean(1952) **On political Economy** ,Chicago ,Encyclopedia ,Britanica. Great Books of western world .
- 28.Roussau,Jean Jacques(1984)**Aiscourse on Inequality** ,Translated By :Maurice Cranston, Penguin Books,London .
- 29.Rousseau, Jean-Jacques(1995), "Confessions," **The Norton Anthology of World Masterpieces** , New York: Norton.
30. Rempe ,Gerhard,(W.h) **Age of the enlightenment**, article,Seuil ,Paris.
31. Sillamy, Norbert (1980) **Dictionnaire de psychologie**, Paris, Bordas.
32. Spencer,Lloyd and Krauze ,Andrzej ,**The Enlightenment**,First published,Totem Books, New York.
- 33.Trousson,**Raymond et Vercruyse** ,Jerome et Chmpion,Honore~(2010) **Dictionnaire ,ge~ne~ral de Voltaire** ,Paris.

34. Torrey, N.L. (with) **Voltaire**, Article in the Encyclopedia of philosophy, vol 8.
35. Tredenic, H. (1999) **Metaphysics**, . Soc. Paris
36. Velkley, Richard (2002) **Being after Rousseau: philosophy and culture in Question** University of Chicago press
37. Voltaire, F. (1953), **Correspondence**, ed by th Besterman – Geneve ,
38. Voltaire. (1963) **Supplement a l'Essai sur les moeurs** ,  
**Voltaire. Essai sur les moeurs et l'esprit des nations.**– Paris: Garniere,. T. I, II.– 905 + 1013 p.
39. William , Boyd (1954), **the History of Western Education**

### مراجع باللغة الفرنسية

- 1– Sartre , Jean Paul: ( 1993): **Les chemins de la liberté, l'âge de raison**, Gallimard, col. Folio, Paris,
- 2– Sartre, Jean Paul: (1994) **L'Être et le néant, Essai d'ontologie phénoménologique**, Gallimard, tel., Paris,
- 3– Pesse, G, J – Jacques Rousseau , **I appren tissage de l'humanité**
- 4– Kung, Hans (1986): **Le christianisme et les religions du monde** , islam , Hindouisme, Bouddhisme, Paris, Seuil.

## مراجع باللغة الروسية

- 1 .Дидро Д. Собрание сочинений в 10-ти томах. М.–Л.: ОГИЗ, ГИХЛ, 1936,1947
- 2 X.H.Момджяна.примеч.М.Н.Делограмматика, v1, М:480-١٩٧٤.
- 3 X.H.Момджяна.примеч.М.Н.Делограмматика, v2, М:.. ٦٤٧-١٩٧٤.
- 4       С п и с о к литературы диссертационного исследования  
к а н д и д а т философовских наук Андреева, Ольга  
Александровна, 2005 год

## سادساً: من الانترنت

1. [De l'Esprit, or Essays on the Mind and Its Several Faculties by Helvétius](#) – English translation by William Mudford, 1807, Google Books.
2. [Rude, George \(1991\). \*The French Revolution: Its Causes, Its History and Its Legacy After 200 Years\*. Grove Press. ISBN 0802132723](#)
3. [Treatise on Man: His Intellectual Faculties & His Education by Helvétius](#) – English translation by W. Hooper, 1777, Google Books.

٤. جيمي ويلز ،و لاري سانجر (٢٠٠١) ،مشروع موسوعة أنترنت ،١٥/يناير ٢٠٠١

تاريخ الدخول ٢٢ تشرين 2014 / <http://www.wikipedia.org>

٥.العريس ،ابراهيم (٢٠١١) إعادة اختراع فلسفة الإنسان (لدولباخ) مبادئ فلسفة

المستقبل،من لانترنت ،الخميس ،١٠ فبراير ٢٠١١ ،[alariss@alhayat.com](mailto:alariss@alhayat.com)

٦. فولغين ،ف(٢٠١٢) فلسفة الأنوار ، ترجمة هنريت عبودي ،مصورات علي مولا ،زاد المعرفة ،الملف الماسي .<http://www.4shared.com/office/G6SOOLZj.html>

٧. الكرمي،زهير محمود (١٩٩٥):**الطبيعة الإنسانية،المؤسسة العربية للدراسات** النشر،بيروت،لبنان. من الأنترنت

<http://www.bani-rshed.com/vb/showthread.php?t=8324>

٧.هاشم ،صالح (٢٠٠٢)وداعاً أيها الفلاسفة ماذا تبقى من الأنوار؟ لندن ،جريدة الشرق <http://www.bani-rshed.com> الأوسط، ٨٦٢٧.

٨. رواق الفلسفة (٢٠١٢) **على خطى أوغسطين وابن خلدون ،سيسولوجيا ماكس فيبر** <http://www.bani-rshed.com> Googlesyndication.com.

٩. [.quadrophilo.blogspot.com.2012,11,blog-post.htm](http://quadrophilo.blogspot.com.2012,11,blog-post.htm)

## **The study summary in English.**

The study deals with the concept of **human nature when the philosophers of the French Enlightenment (Voltaire, Rousseau Hlvestios, Dolbach)**, and included seven chapters, a researcher at **the first chapter** offered to the general framework of the study, including the problem of the study and its importance, its objectives and its approach and the limits of the study and terms of procedural and tariffs, and finally the previous studies and the location of the current study of studies Previous, then offered to a researcher at,

**the second chapter** the historical concept of human nature, from Greek philosophy to the Renaissance and Enlightenment, was the second chapter of the first goal and answer the study question: **How demonstrated the perception of human nature in the philosophical former Age of Enlightenment thought?** was the Sophists first gave great importance to humans, Voalo down human nature, considering that man Lord of all things, then this look back to make sure at the thought of Plato and Aristotle, but it was limited by the nature of the intellectual and social class, and returned inferiority perception of human nature in the Middle Ages and in the Christian philosophy while giving rise Islamic philosophy of human affair in the East, and Renaissance and Enlightenment in the West.

then in **the third chapter** offered the researcher the general situation in Europe before the Enlightenment, and the chapter to answer the third question to study the political, economic, social and cultural of the Enlightenment reality? Stifling conditions in general were, paved the French Revolution, and

revealed that ignited the modern ideas of enlightenment movement, and then came the fourth, fifth and sixth seasons.

**To answer the main question of the study:** the philosophical foundations for understanding of human nature when these philosophers subject of the study, and the differences in their views and agreement in the understanding of this nature? And how is reflected philosophical vision of human nature in educational theories and experiences?

And in the following aspects (human nature and essence components, good and evil, freedom, educational dimensions) and the researcher used the method of analysis and comparison, it has resorted researcher of this approach as a scientific approach to determine the match and divergence of views philosophers subject of the study, and then this information analysis, interpretation and access to results , which contribute to the achievement of the desired objectives of the study, it is the right approach for this study.

**:The results were as follows**

1-The existence of an agreement about the importance of education and its role in the development of human nature and show the good components, and demonstrate their freedom.

2-By studying the ideas of former researcher for philosophers, and found that Rousseau was more than his peers educationally, was the educational implications of his theory are clear on the current methods of teaching, interactive Ktrivh, and stormed the brain that emphasizes the principles of freedom and effectiveness of the learner.

3-educational theory for each of the former philosophers characterized aspects bright contributed to the development but at the same time complaining of some weaknesses as we have seen, since the interest Hlvestios and his defense of individual interests posed a threat to some aspects of social life Kalokhalaq for example, while Rousseau interested in nature, morality and criticized science, art and negatives created by industrial developments, these views that came in the educational theories regarding the nature of man is not the one degree of health, and who cares about the formulation of educational theory provides fixed principles on the premises because it is not the basis.

4-human nature, when Voltaire have fixed components does not control and in the components industry but have the ability to control these components, and here comes the role of education in the development of human nature and control of its components, and when Rousseau bilateral, and when Hlvestios with sensual nature, man physical object has sensory organs , and gave the greatest importance to the physical sensitivity, and when Dolbach material and the organic material in a continuous movement of material dating back to the cycle of nature.

5-The freedom Voltaire called for absolute religious freedom, social and responsible freedom under the control laws, and Rousseau called absolute freedom, Bucking Dolbach, who has denied that there is absolute freedom of man because it is defined within the framework of the community, which provides protection to reasonable freedom, while Hlvestios stressed the equal All people freedoms and rights, with .undergoing general laws

6-Human beings are born equipped with a willingness to do good or evil, does not generate good absolute as it is born evil, Rousseau man says is inherently good, and Hlvestios consistent with human Voltaire does not generate good absolute or evil, but play Education basic and important role in making it good or evil, Dolbach good in human nature is subject to the benefit derived from the work done by

7-Voltaire Human beings are born without innate and education ideas are of great importance, although it was a racist with regard to education, in his program of education may not be the education of all segments of society, because the provision of education only the upper classes, and the farmer and the literal and server is not permitted to teach them, and Rousseau is human nature learnable, human and generates the nature of physical intervene education and give them a duplication, and the introduction of new principles in education, such as the principle of freedom and the principle of negative education and the principle of interest, giving freedom in the process of education, and give the breeder the role of the supervisor only, null ready-made information from books, and giving the larger significance of the experience in the process of education Hlvestios gave the education of great importance to distinguish human nature of genius hand and intelligence, and the development of educationally integrated program highlights the importance of formal education, and the role of educational institutions and Dolbach longer education is the foundation because it gives strength and perfect the human physical nature, and the experience of human learning Virtue and education played a major role in awakening the minds and

## **:One of the main proposals of the study**

1-Find out the teacher human nature should be based on objective scientific basis, and not according to the opinions and statements are not realistic, and access to the most intimate of human nature, and what they motives and tendencies and emotions and emotions

2-the need to harmonize the various programs of educational institutions with the characteristics of the human psyche, and the importance of including human psychology teacher preparation programs, issues, and the application of democracy in education as it should not be a teacher is the only source of knowledge, but also respect for the independence and freedom of the learner

3-the need to know the teacher human nature and possesses the capabilities and readiness of mental and psychological, so not only assigned to suit Maha.valmtalob always is to create an integrated system of values such as freedom, equality and justice

4-the need to know the teacher arts and teaching methods that are interested own art teaching human nature, and that holds its shores students who are in the stages of formation and change and growth process, and redirect their lives to achieve the best conditions, Verai individual differences among them care, and remembers the situation of vulnerability who created the human , what characterizes human nature from the possibility of error and forgetfulness and other companion teacher shall be merciful learners, in order to achieve its mission to build a normal profile of the learne

5-application of democracy in education they must teacher just is not be the only source of knowledge, and this requires that the education process on the basis of the Apostle curriculum that encourages curiosity student and his desire to knowledge, and wonder Alreh curious, the real interaction between the teacher and the learner, and to exercise critical thinking in understand the reality and independence in decision-making, which is the capacity does not grow alone, but to take shape as a result of multiple factors lead to the proper maturity.

**:And development dimensions of «human nature» must**

1-respect what he knows learner. They must respect the creative ability of the learner and provoke. For this reason it involves thinking properly the responsibility of the teacher and the school.

2-The new accept and reject discrimination, .fla can reject the new simply because new, and can not reject the old just because he is no longer a new timetable. Ideas prior constitute a denial of a radical democracy, and in this sense the teaching is not just words spoken about the experience are described, but behavior does and lived and constitutes a form of witness to the truth, which does not deny.

3-respecting the autonomy of the learner: The teacher who does not respect the curiosity of students in aesthetic and linguistic expressions, and make fun of his dealings with him, but violates fundamental ethical principles of human conditions, and that the teacher should use carrot and stick method based on reward and punishment.

4-take responsibility in any business requires the beginning of an area of freedom and the ability to choose; they are a prerequisite for the responsibility that entails the penalty of reward and punishment.

5-completely stay away from the wrong educational methods Kaldal praise or excessive or repeated imposition and coercion and confiscation of independence or coercion, or other educational methods negative.

6-humility, tolerance and the struggle for the rights of the teacher: The struggle to bring dignity to the teaching practice part of the teaching activity, and, like the respect that should be shown by the teacher to the learner's identity.

.7-msaadh students to make good decisions, and lack of initiative to make decisions, especially its own behalf.

8-acustom student especially in childhood to independence, and be involved in some home or school tasks, assigning the student some tasks independently, commissioning and raise the level gradually so as to strengthen the rules of that skill.

9-Use some mental games especially at home and in the first years of school, so as to enhance a child's ability to analysis and conclusion and develop self-confidence.

10-Conduct studies and research and to benefit from the thought of the Enlightenment philosophers and employ educational ideas

**Damascus University**  
**Faculty of Education**  
**Department of Education Foundations**



**Human Nature at philosophers of the French Enlightenment  
and Educational distance**  
**Explication comparison Study**  
**A dissertation Submitted for doctorate degree in Educational  
Foundations**

Prepared by:

**Dima Issa Mahmud**

Supervised by:

**Dr. Mahmud Ali Mohammad**

Assistant Professor at department of education Foundations