

نوقشت رسالة الطالبة عائدة وليد ديبو

بـعـنـوان:

التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل - دراسة تحليلية.

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٦/١/٢٠٢٦ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. جلال السناد	عضواً	
أ.د. غسان الخلف	عضواً	
أ.د. محمود علي محمد	عضواً مشرفاً	
د. ابراهيم المصري	عضواً	
د. لينا يونس	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في
أصول التربية . قسم أصول التربية.



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل

دراسة تحليلية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

إعداد

عائده وليد ديبو

إشراف

د. محمود علي محمد

الأستاذ في قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة دمشق

2025 - 2026 م

1446 - 1447 هـ

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ-د	فهرس المحتويات.
هـ-ز	ملخص البحث باللغة العربية.
18-1	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
3-2	مقدمة البحث.
4-3	1- مشكلة البحث.
5-4	2- أهمية البحث.
5	3- أهداف البحث.
6	4- أسئلة البحث.
8-6	5- مصطلحات البحث النظرية وتعريفاته الإجرائية.
9-8	6- حدود البحث.
17-9	7- الدراسات السابقة.
18-17	8- منهج البحث.
17	9- عينة البحث.
33-19	الفصل الثاني: الأسس الفلسفية لنظرية التربية عند هيجل
20	تمهيد.
21-20	أولاً: الموقع الفكري لهيجل ضمن الفلسفة الحديثة.
24-21	ثانياً: فلسفة هيجل.
22-21	1. أقسام الفلسفة عند هيجل.
22	1.1. المنطق.
23-22	2.1. فلسفة الطبيعة.
24-23	3.1. فلسفة الروح أو العقل وتطور الوعي.
32-24	ثالثاً: جوانب فلسفة هيجل.
25-24	1. وحدة الفكر والوجود.
27-26	2. الإنسان في فلسفة هيجل.
29-27	3. المعرفة في فلسفة هيجل.
32-29	4. القيم في فلسفة هيجل.
33-32	خلاصة الفصل.

76-34	الفصل الثالث: (النموذج التربوي الهيجلي): أسسه النظرية وتجسيدياته العملية
35	تمهيد.
48-35	المحور الأول: تصور هيجل للحرية وعلاقته بالتربية
35	مقدمة.
36-35	1- العلاقة بين الحرية والتربية.
36	2. هدف الحرية والتربية عند هيجل.
37-36	3. العقل والحرية وعلاقتهما بالتربية عند هيجل.
37	4. جدلية الحرية والضرورة ودورها التربوي في فلسفة هيجل.
38	5. الدولة والمجتمع كإطار لتحقيق الحرية ودور التربية في فلسفة هيجل.
39-38	6. الحرية في فهم هيجل للتاريخ ودورها التربوي.
40-39	7. الحرية والمعرفة كمسار تربوي في فكر هيجل.
42-40	8. علاقة الحرية بالإرادة والوعي في فلسفة هيجل.
44-42	9 مفهوم الحرية كجوهر الروح.
45-44	10. جدلية الإرادة الحرة والتربية في تكوين الإنسان عند هيجل.
46-45	11. الحرية الذاتية وأبعادها التربوية في فلسفة هيجل.
48-46	14. الحرية السياسية والاجتماعية في فلسفة هيجل.
61-49	المحور الثاني: تصور هيجل للأخلاق وعلاقته بالتربية
49	مقدمة.
49	1. التربية الأخلاقية في فلسفة هيجل.
51-50	2. جدلية الضمير والقانون الأخلاقي في فلسفة هيجل وأثرها التربوي.
57-51	3. أقسام الأخلاق عند هيجل.
53-51	3. 1. الأخلاق الذاتية (Subjective Morality).
54-53	3. 2. الأخلاق الموضوعية (Objective Morality).
57-54	3. 3. الأخلاق الاجتماعية أو الحياة الأخلاقية (social Morality).
58-57	4. حق الإرادة الأخلاقية.
59-58	5. التربية كجسر بين الحق والأخلاق في فلسفة هيجل.
60-59	6. الدولة كإطار لتحقيق الأخلاق الذاتية.
61-60	7. التجليات الأخلاقية للحرية في فلسفة هيجل.
74-62	المحور الثالث: تصور هيجل للجمال وعلاقته بالتربية

62	مقدمة.
62	1. التربية الجمالية في فلسفة هيجل.
63	2. التربية والجمال كفكرة في فلسفة هيجل.
69-63	3. منظور هيجل الفلسفي للجمال.
65-64	1.3. الجمال المثالي.
67-65	2.3. الجمال الطبيعي.
69-67	3.3. الجمال الفني.
70-69	4. الفن كمدخل للتربية الأخلاقية والجمالية في فلسفة هيجل.
71-70	5. التربية الجمالية والروح في فلسفة هيجل.
72-71	6. التربية الجمالية والحرية في فلسفة هيجل.
74-72	7. تمييز هيجل بين الجمال الطبيعي والجمال الفني.
76-75	خلاصة الفصل.
109-77	الفصل الرابع: التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة
78	تمهيد.
78	أولاً: مفهوم التربية في فلسفة هيجل.
81-79	ثانياً: أهداف التربية.
106-81	ثالثاً: التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة.
84-81	1. التطبيقات التربوية للوجود في فلسفة هيجل.
88-84	2. التطبيقات التربوية للإنسان في فلسفة هيجل.
92-89	3. التطبيقات التربوية للمعرفة في فلسفة هيجل.
95-92	4. التطبيقات التربوية للقيم في فلسفة هيجل.
99-95	5. التطبيقات التربوية للحرية في فلسفة هيجل.
102-99	6. التطبيقات التربوية للأخلاق في فلسفة هيجل.
106-102	7- التطبيقات التربوية للجمال في فلسفة هيجل.
109-106	رابعاً: مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي السوري.
113-110	النتائج.
114	التوصيات.
121-115	المصادر والمراجع.
115	1- المصادر.

119-116	2- المراجع العربية.
121-120	3- المراجع الاجنبية.
I	ملخص البحث باللغة الإنجليزية.

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى تحليل وتفسير المفاهيم الفلسفية المحورية في فكر هيجل كالتقييم والوجود والمعرفة والحرية والأخلاق وصولاً للإمكانات التربوية الكامنة فيها، وبيان مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي السوري، استخدمت الباحثة منهج التحليل الفلسفي الكيفي لأفكار هيجل، كما تم الاعتماد على المنهج التاريخي من خلال تتبع وتطور فكر هيجل وفهم سياقه وكانت عينة البحث مجموعة من أهم كتب ومؤلفات هيجل.

وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

1- الإنسان الوجودي وتكوين الذات: ينظر إلى المتعلم حسب أفكار هيجل التي تم تحليلها ككائن روحي وتاريخي تتشكل هويته عبر وعي ذاتي متنامٍ وعلاقاته بالمجتمع. أما دور المعلم فيتحول من ناقلٍ للمعلومة إلى مرشدٍ للصيرورة يعيد التفكير في أساليبه ويصوغ المواقف الصفية كمحطات تطويرية للذات، وينسجم المنهاج مع رؤية هيجل عبر تحديث محاوره دورياً داخل بيئة تعليمية ديناميكية تشجع المتعلم على تجاوز الجمود المعرفي إلى صيرورة إنسانية متجددة.

2- المعرفة والمنهج الجدلي: يركز بناء المعرفة عند هيجل على آلية الطرح والنفي والتركيب، فيُخرج التعليم عن دائرة الحفظ الرتيب ليصبح حواراً نقدياً تُحلل فيه التناقضات ثم تُترجم المفاهيم إلى فهمٍ أعمق، ويضيف المنهج السوري وحدات للحوار والمناظرات الفلسفية ويتبنّى تدريباتٍ عملية في تحليل نصوصٍ تاريخية وفلسفية ليصير الفهم نتاجاً ذاتياً متواصلاً ويصبح الفصل بيئة حيوية لإدارة الجدل وبناء المعرفة.

3- القيم والأخلاق: تشير فلسفة هيجل إلى أن الضمير والقيم الأخلاقية ينبعان من صيرورة العلاقة بين الإرادة الفردية والإرادة الكلية للمجتمع، حيث يصوغ المنهاج وحداتٍ أخلاقية متناغمة تبدأ بتنشئة الفضيلة الذاتية ثم المسؤولية الفردية وصولاً إلى المشاركة المدنية، ويتخذ المعلم دور القدوة الأخلاقية حيث يمارس العدل والصدق ويعتذر عند الخطأ مما يغرس في الطلاب روح الانصاف ويهيئهم لممارسة الأخلاق بحرية ذاتية لا بإكراه.

4- الحرية المسؤولة: الحرية في فلسفة هيجل ليست انفلاتاً أو فردانية بل ثمرة وعي وصيرورة توازي التأدب الأخلاقي، حيث تصمم الحصص لتحليل سيناريوهات واقعية تحاكي خيارات أخلاقية فيتعلم المتعلم توقع نتائج قراراته وتحمل مسؤولياتها ويعمل المعلم على شرح القوانين واللوائح كمظلة تحفظ حرية الجميع في توازن دقيق بين الحق الفردي والانتماء الجماعي فترسخ في النفس التربوية قيم المواطنة والالتزام.

5- الجمال والتربية الجمالية: يعتبر هيجل الفن تجلّ للروح ومعبراً عن القيم في صورة حسية، حيث يُضمّن المنهاج وحدات تقارن بين الجمال الطبيعي والفني ويحلل المتعلم رمزيات الأعمال التي تجسّد التضحية والكرامة والحرية، ويقود المعلم ورشاً ومسابقات فنية تشرك الطلاب في تحويل الأفكار الفلسفية إلى تعابير إبداعية فتُدمج التربية الجمالية في صميم التجربة التعليمية وترسخ الحس النقدي والجمالي في آن معاً.

6- التربية المدنية والمواطنة: ترى فلسفة هيجل الدولة إطاراً أخلاقياً كلياً يحقق الخير العام، حيث تُعرّف المدرسة كمؤسسة وطنية عقلانية فتدرّس فلسفة الدولة وتاريخ المواطنة ويشارك الطلاب في صياغة ميثاق مدرسي بسيط يوضّح العلاقة بين الحقوق والواجبات، وتنفّذ مشاريع تطوعية تربط بين المعرفة والفعل المدني فيتأصل الشعور بالانتماء والمسؤولية الاجتماعية ويصبح للدرس أثر ملموس في خدمة المجتمع.

7- التكامل الجدلي والرؤية الشمولية: يُجسّد التكامل الجدلي عند هيجل قدرة الفلسفة على جمع الوجود والمعرفة والقيم والحرية والجمال والمواطنة في نسيج متماسك، حيث يتجاوز هذا المنظور الانقسام بين النظرية والتطبيق فيصبح منهج البحث الخارطة العملية اللازمة لإصلاح الفكر التربوي السوري، وبهذا تتحول المدرسة إلى فضاء لإنتاج الوعي والذات والجماعة عبر دورة مستمرة من الحوار والصيرورة.

8- التربية النقدية والتحرر من الاغتراب: تشير فلسفة هيجل إلى أن الاغتراب يحدث عندما يفصل الإنسان عن جوهره الروحي والاجتماعي. حيث يمكن أن تُصمّم المناهج لتشجع الطلاب على نقد البنى الفكرية والاجتماعية التي تُقيّد وعيهم وتساعد على إعادة الاتصال بذواتهم عبر التفكير النقدي والتحليل الفلسفي، وبذلك يصبح التعليم أداة لتحرير الفرد من الاغتراب ويُنمّي استقلاليته الفكرية مع الحفاظ على انتمائه للمجتمع.

9- التكامل بين العلوم والفلسفة: يرى هيجل أن المعرفة لا تُختزل في مجال واحد بل هي شبكة مترابطة من العلوم والفنون والفلسفة، ففي التربية يمكن أن يُبنى المنهاج على تكامل بين العلوم الطبيعية والإنسانية والفنون، بحيث يُدرَّب المتعلم على رؤية العلاقات الجدلية بين مختلف المعارف. حيث يعزز هذا التكامل الفهم الشمولي ويُخرج المتعلم من التجزئة المعرفية ليصبح قادراً على توظيف المعرفة في حل المشكلات الواقعية بطريقة متوازنة وعميقة.

الكلمات الرئيسية: التطبيقات التربوية، فلسفة هيجل، فلسفة التربية، الجدل، الحرية، الروح المطلق.

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث.

1- مشكلة البحث.

2- أهمية البحث.

3- أهداف البحث.

4- أسئلة البحث.

5- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

6- حدود البحث.

7- الدراسات السابقة.

8- منهج البحث.

9- عينة البحث.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

لقد انشغلت الفلسفة منذ بداياتها بالإنسان باعتباره الكائن العاقل الذي يمتاز بالفكر والوعي، ومن ثمّ كان الاهتمام بتربيته وتنميته جزءاً أصيلاً من التفكير الفلسفي، فكل وجود إنساني هو وجود تربوي إذ لا يمكن للإنسان أن يعيش أو يتطور من غير عمليات التربية التي تنقل له المعارف والقيم وتشكل وعيه وثقافته وتمنحه القدرة على التفاعل مع محيطه الاجتماعي والثقافي، ومن هنا ارتبطت الفلسفة ارتباطاً وثيقاً بالفعل التربوي لأن التربية تمثل الوسيط الذي تنتقل من خلاله الأفكار والقيم والمعارف عبر الأجيال وهي الأداة التي تضمن استمرار الثقافة الإنسانية وتطورها.

ومن بين الفلسفات التي أولت التربية مكانة مركزية برزت الفلسفة المثالية التي رأت أن التربية هي الوسيلة الأساسية لتحقيق أهدافها حيث "اهتم معظم الفلاسفة المثاليون اهتماماً خاصاً بتربية الإنسان بحكم أن التربية هي الوسيلة الرئيسية لتحقيق أهدافها، ومن هنا فقد اهتمت المثالية في مجال التربية بتنمية العقل من خلال إعداد الفرد عقلياً وخلقياً كما أكدت على كشف القوة الفطرية الحقيقية من خلال تركيزها على الحدس والبصيرة في المعرفة." (المواضية، 2014، 11). وقد جاءت المثالية لتؤكد أن الإنسان لا يكتمل إلا من خلال التربية التي تصقل عقله وتوجه سلوكه وتجعل منه فرداً قادراً على المشاركة الفاعلة في مجتمعه.

وفي سياق المثالية المطلقة يُعدّ الفيلسوف الألماني جورج فيلهلم فريدريش هيجل من أبرز ممثلي هذا الاتجاه حيث ارتبطت فلسفته بالفكرة المطلقة التي تتجلى في الطبيعة والروح وكان يرى أن ما يميز الإنسان بحق هو الفكر والوعي والعقل، "فعندما كان الإنسان موجوداً مفكراً فإنّ عقله أتاح له أن يتعرف على إمكاناته الخاصة وعلى إمكانات عالمه." (هيجل، 2007، 9). وقد انعكست هذه الرؤية على التربية والتعليم إذ اعتبر هيجل أن التربية ليست مجرد عملية تعليمية شكلية بل هي تكوين للعقل والروح في إطار اجتماعي وتاريخي وأنها السبيل لتحرير الإنسان من حالته الطبيعية نحو الحرية العقلية." (Abun, 2021، 17). فالتربية عنده ليست غاية فردية

فحسب وإنما هي مشروع اجتماعي يسهم في بناء الدولة والمجتمع ويجعل الفرد مواطناً صالحاً قادراً على الاندماج في الحياة العامة.

وبذلك فإن فلسفة هيجل لم تقتصر على التنظير الفلسفي المجرد بل امتدت إلى التطبيقات التربوية التي تتعلق بالمنهاج والمعلم والتعليم والقيم والإنسان والوجود والمعرفة، مما يجعل دراسة هذه التطبيقات ضرورة لفهم دور فلسفته في تنمية الإنسان وتربيته وثقافته، فالبحث في هذا الجانب يكشف عن عمق العلاقة بين الفكر الفلسفي والفعل التربوي ويبين كيف يمكن للأفكار الفلسفية أن تتحول إلى ممارسات تعليمية وتربوية تسهم في بناء الإنسان وتطوير المجتمع، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يسعى إلى تحليل التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل وإبراز إسهاماته في مجال التربية بوصفها جزءاً من مشروعه الفلسفي الشامل.

1- مشكلة البحث:

تُعد العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة عضوية لا يمكن فصلها فالفلسفة تُقدّم الرؤية الكلية للوجود والإنسان والقيم والمعرفة بينما التربية تُترجم هذه الرؤية إلى واقع عملي يلامس حياة الإنسان ويصوغ شخصيته ويحدد موقعه في المجتمع، ومن هنا فإن أي نظام تربوي لا ينشأ بمعزل عن الفلسفة السائدة في المجتمع بل يتأثر بها ويعكس مبادئها في المناهج والطرائق والقيم التي ينقلها للأجيال.

وقد تعددت الفلسفات عبر التاريخ ولكل منها انعكاساتها التربوية غير أن الفلسفة المثالية وبخاصة الفلسفة الهيجلية تميّزت بعمقها واتساعها، إذ تناول هيجل قضايا الأخلاق والحرية والوعي الذاتي ورأى أن الحياة الأخلاقية تعبر عن فكرة الحرية وعن الخير المرتبط بالمعرفة والإرادة. (هيجل، 1996، 393-394). ومع ذلك لم يضع هيجل مؤلفات مستقلة في التربية والتعليم بل توزعت أفكاره التربوية في أعماله الفلسفية الكبرى الأمر الذي يجعل الكشف عن هذه الأفكار وتحليلها ضرورة علمية.

وإن مراجعة الدراسات السابقة (انظر من ص 9-17) تكشف أن معظمها ركز على الجانب النظري لفلسفة هيجل دون التعمق في تطبيقاتها التربوية مما يبرز فجوة بحثية واضحة حيث أن هذه الفجوة ليست مجرد نقص معرفي، بل هي غياب لرؤية تربوية يمكن أن تستفيد من فلسفة هيجل في معالجة قضايا التعليم المعاصر،

فالتربية اليوم تواجه تحديات تتعلق ببناء شخصية الإنسان وصقل قيمه وتربيته على الحرية والأخلاق وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وهي قضايا نجد جذورها في فلسفة هيجل وإن لم تُدرس بشكل كافٍ في بعدها التربوي.

لذا جاء اختيار هذا البحث انطلاقاً من أن فلسفة هيجل تحمل إمكانات تربوية عميقة لم تُستثمر بعد، وأن تحليل هذه الإمكانيات واستخلاص تطبيقاتها يمكن أن يسهم في إثراء الفكر التربوي السوري، ويمنح العملية التعليمية أرضية فلسفية متينة تساعد على أداء دورها بشكل صحيح وفعال فيما يخص المتعلم والمعلم والمنهاج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية. حيث تكمن إشكالية البحث في الحاجة إلى سدّ النقص في الدراسات التربوية حول هيجل، وإلى ربط الفكر الفلسفي بالفعل التربوي بما يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق، والحاجة إلى أطر فلسفية عميقة قادرة على تجاوز الثنائيات التقليدية التي تضعف الفعل التربوي مثل ثنائية الفرد والمجتمع، والنظرية والتطبيق، من هنا تبرز فلسفة هيجل كمنجم فكري يساعد على تجاوز التناقضات ورفعها إلى مستوى أعلى.

وعليه تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس: **كيف يمكن استنباط نموذج تربوي عملي من النسق**

الفلسفي المجرد لهيجل؟

2- أهمية البحث:

❖ تتبع أهمية البحث النظرية والفلسفية من:

1. يدور هذا البحث حول مذهب من أهم المذاهب الفلسفية في العصر الحديث، وهو المذهب المثالي الألماني، ويمثله الفيلسوف الألماني جورج فريدريك هيجل، لتدرس أفكاره الفلسفية في الوجود والإنسان والقيم والأخلاق والدين والحرية والجمال، وتأثيراتها على الفكر التربوي.
2. حاجة الأنظمة التربوية إلى دراسات في فلسفة التربية، كونها تشكل الأساس الذي تبني عليه هذه الأنظمة قراراتها وسياساتها، حيث يمكنها المساعدة في رسم السياسات التربوية وتوجيهها ونقدها وتنظيمها لكي تسير العملية التربوية بشكل صحيح وفعال.
3. سد فجوة معرفية كون غالبية الدراسات عن هيجل تركز على الجوانب الميتافيزيقية أو السياسية، والبحث يسلط الضوء على جانب مهمل نسبياً، وهو المضامين التربوية الكامنة في فلسفته.

4. محاولة استنباط نظرية تربوية من نظام هيكل الشامل وهو شكل من أشكال التأويل الخلاق.
5. الحوار مع الفلسفات التربوية: حيث يفتح البحث مجالاً للمقارنة بين الرؤية الهيكلية للتربية القائمة على (الجدل والتاريخ والدولة) والنظريات التربوية الكبرى (كالبراغماتية أو التقدمية).

❖ الأهمية التربوية والتطبيقية:

- 1- تعريف أصحاب القرار في المؤسسات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث من أجل اتخاذ القرارات والاستفادة من أفكار هيكل الفلسفية في الميدان التربوي من خلال المنهاج والمعلم والمتعلم وطرق التدريس، وبالتالي المساهمة في تطوير الفكر التربوي.
- 2- يقدم البحث رؤية فلسفية عميقة تعيد طرح الأسئلة الجوهرية عن غاية التربية وعلاقة الفرد بالمجتمع والمعرفة.
3. يمكن أن يترجم البحث المبدأ الجدلي (الأطروحة، نقيضها، التركيب) إلى استراتيجية تدريسية قابلة للتطبيق في الفصل الدراسي، تشجع على الحوار النقدي وتطور الفكر.
4. يساهم البحث في إعادة ربط الحقل التربوي بجذوره الفلسفية والانتقال من النقاش حول الكفايات والمدخلات والمخرجات إلى مناقشة تكوين الإنسان المتنور والعقلاني الحر.

❖ الأهمية المنهجية:

1. يعتبر البحث تطبيقاً عملياً للدراسات التي تدمج حقلين معرفيين (الفلسفة والتربية).
2. يحاول البحث حل إشكالية كلاسيكية، وهي كيفية تحويل النظرية الفلسفية المجردة على مبادئ عملية.
- 3- **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى:
 1. تحليل وتفسير المفاهيم الفلسفية المحورية في فكر هيكل كالحرية والقيم وصولاً للإمكانات التربوية الكامنة فيها.
 2. الكشف عن التطبيقات التربوية لأفكار هيكل كما وردت في مؤلفاته وكتابات.
 3. بيان مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيكل الفلسفية في الفكر التربوي السوري.

4- أسئلة البحث: لتحقيق أهداف البحث وضعت الباحثة مجموعة من الأسئلة سعى البحث الحالي للإجابة

عنها وهي

1. كيف يمكن تحليل وتفسير المفاهيم الفلسفية المحورية في فكر هيجل كالحرية والقيم وصولاً للإمكانات التربوية الكامنة فيها؟

2. ما التطبيقات التربوية لأفكار هيجل كما وردت في مؤلفاته وكتاباتة؟

3. ما مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي السوري؟

5- مصطلحات البحث النظرية وتعريفاته الإجرائية:

1- الفلسفة (Philosophy): لفظة يونانية مركبة في الأصل من فيلا أي محبة، وصوفيا أي الحكمة، أي أنها

محبة الحكمة، وتستخدم كلمة الفلسفة في العصر الحديث للإشارة إلى السعي وراء المعرفة بخصوص مسائل

جوهرية في حياة الإنسان ومنها الموت والحياة والواقع والمعاني الحقيقية، وتستخدم الكلمة ذاتها للإشارة إلى ما

أنتجه كبار الفلاسفة من أعمال مشتركة. (صليبا، 1982، 160)

- الفلسفة (تعريف إجرائي): هي أسلوب منهجي في كل ما هو موجود، يسعى إلى معرفة الأشياء، معتمداً في

ذلك على التحليل والنقد، تبحث الفلسفة في الوجود، والمعرفة، والقيم. وأهم موضوعات الفلسفة هي: فلسفة

الطبيعة، والمنطق، وعلم الجمال، والأخلاق، وفلسفة القانون، وفلسفة التاريخ.

2- فلسفة التربية (Philosophy of Education): هي وسيلة لتطبيق الفكر الفلسفي على عملية التربية،

بحيث تصبح فلسفة التربية عبارة عن نشاط منتظم للفكر، يعتمد على الفلسفة في تقوية العملية التربوية وتنظيمها

وتنسيقها ويوضح الأهداف القائمة عليها والساعية إلى تحقيقها. (لصقع، 2023، 457).

- فلسفة التربية (تعريف إجرائي): هي دراسة كيفية تطبيق الأفكار الفلسفية لهيجل في العملية التعليمية بهدف

تنمية الوعي الذاتي، تعزيز التفكير النقدي، وتحقيق النمو الشخصي والاجتماعي. وتركز هذه الفلسفة على تعليم

الطلاب كيفية التفكير بشكل جدلي، التعامل مع الأفكار المتناقضة، وفهم الجمال والقيم الأخلاقية، مما يساهم في

تطوير روحهم وعقولهم ليصبحوا أفراداً قادرين على التفاعل بفعالية مع العالم من حولهم.

3- التطبيقات التربوية (Educational application): هي الاستفادة العملية التي يمكن أن تُمارَس في الميدان التربوي سواء من خلال النصوص أو المواقف أو استنباط الأفكار النظرية بهدف إنماء شخصية الفرد بصورة متوازنة ومتكاملة تشمل الجوانب العقلية والجمالية والاجتماعية والأخلاقية والروحية (الفاربي وآخرون، 1994، 272). كما تُعرّف بأنها الصياغة العملية للفكر التربوي بما يضمن تنفيذه داخل المؤسسة التعليمية وتوظيفه في بناء الإنسان وتنميته معرفياً وسلوكياً (أبوجلالة، 2001، 19).

- **التطبيقات التربوية (تعريف إجرائي):** هي الأفكار التربوية العملية فيما يخص (المتعلم، المعلم، المنهاج، طرائق التدريس، الأنشطة المدرسية) في ميدان التربية والتي تنطلق من أفكار هيجل الفلسفية.

4- فلسفة هيجل (Hegel's philosophy): تُعرّف فلسفة هيجل بأنها مثالية وواقعية في آن واحد لأنها وإن تكن تعلن أن الفكر أسبق من الوجود، بل تعلن أن الفكر في حقيقة الأمر هو كل شيء، إلا أنها تعترف بأن هذا الفكر قد وجد نفسه في عالم الحقائق الواقعة التي لا يكون لها معنى لو فصلناها عن الفكر، وقد وضع ثلاثة أقسام للفلسفة (المنطق وفلسفة الطبيعة وفلسفة العقل). (عبدالسلام، 2017، 166).

- **فلسفة هيجل (تعريف إجرائي):** هي الفلسفة الأكثر سموّاً للعقل، وهي مرآة روح العالم، حيث يعتبر هيجل أن العقل يلعب دوراً كبيراً في المعرفة، وأن كل ما يفعله البشر ما هو إلا نتاج لنشاط العقل المطلق، وإن أهم ما يميز فلسفة هيجل هو الفكرة، وقد آمن هيجل بالتطور الجدلي للأفكار فكل فكرة تبني على فكرة أخرى أقدم منها.

5- الحرية في فلسفة هيجل (Freedom in Hegel's Philosophy): هي إشباع الرغبات والحاجات، وهي في نفس الوقت القدرة على الاختيار دون إجبار الآخرين أو رغباتنا الطبيعية أو الظروف الاجتماعية. ولكن هذا الاختيار يجب أن يكون عقلاني. (هيجل، 2001، 152)

- **الحرية في فلسفة هيجل (تعريف إجرائي):** هي وعي الذات بذاتها عبر تطورها في المجتمع والتاريخ، حيث لا تتحقق إلا داخل إطار عقلاني يوفق بين الفردي والجماعي، فهي ليست مجرد استقلال بل عملية جدلية تتضج من خلال الصراع والتطور الفكري. وفي المجال التعليمي تعني الحرية تمكين المتعلم من تجاوز الوعي المحدود نحو وعي أعمق ومسؤول، يعكس اندماجه الواعي في تطور الفكر والمجتمع.

6- الجدال (Dialectic): هو المبدأ الحيوي الذي يحرك الفكرة ويكشف عن تناقضاتها الداخلية ومن خلال هذا التناقض تتطور الفكرة إلى ما هو أرقى، فالجدل هو قانون العقل والواقع معاً. (هيجل، 2007، ب، 92).

- الجدال (تعريف إجرائي): هو العملية الفكرية التي تكشف التناقضات الداخلية في المفاهيم وتدفع نحو تجاوزها للوصول إلى تركيب أرقى، وهو بذلك يمثل قانوناً للتطور العقلي والواقعي معاً. وفي السياق التربوي يمكن اعتباره منهجاً تعليمياً يُنمّي لدى المتعلم القدرة على التفكير النقدي وفهم الظواهر في ترابطها والتعامل مع التعقيد من خلال الانتقال من الفكرة إلى نقيضها ثم إلى وحدة أوسع. وبهذا يصبح الجدال أداة عملية في التربية لتشكيل عقلية متوازنة تجمع بين الحرية والمسؤولية وبين الأخلاق والجمال بما يحقق تكويناً إنسانياً شاملاً.

7- الروح المطلق في فلسفة هيجل (Absolute Spirit): هي عودة الفكرة إلى ذاتها، وأنها المرحلة الثالثة والأعلى من تطور الروح، حيث يصبح المطلق واعياً بذاته عبر الفن والدين والفلسفة. (هيجل، 2007، ب، 164)

- الروح المطلق في فلسفة هيجل (تعريف إجرائي): هي القدرة الإنسانية على إدراك الحقيقة العليا من خلال التربية التي توظف الفن والدين والفلسفة كوسائل لصقل الحرية وتنمية الأخلاق وتعزيز الحس الجمالي.

6- حدود البحث:

6-1- الحدود العلمية: تتمثل الحدود العلمية لهذا البحث في انتمائه إلى مجال الفلسفة التربوية حيث يسعى إلى تحليل فلسفة هيجل المثالية المطلقة واستخلاص تطبيقاتها التربوية، ويعتمد البحث على دراسة نصوص هيجل الفلسفية الكبرى مع التركيز على ما تحمله من دلالات تربوية، كما يندرج ضمن الدراسات النظرية التحليلية التي تستهدف الكشف عن الأسس الفكرية للتربية من منظور فلسفي دون الدخول في تجارب ميدانية أو تطبيقات عملية مباشرة.

6-2- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية للبحث في الاقتصار على التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل وعدم التوسع في جميع جوانب فلسفته الأخرى إلا بقدر ما يخدم الجانب التربوي، ويركز البحث على القضايا التربوية المرتبطة بـ:

- دور التربية في تكوين العقل والروح.

- علاقة التربية بالحرية والأخلاق والقيم.
 - انعكاس فلسفة هيجل على المنهاج، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، والأنشطة المدرسية.
 - إبراز دور التربية في بناء شخصية الإنسان وصقلها وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- حيث يهدف البحث إلى تحليل أفكاره واستخلاص دلالاتها التربوية التي يمكن الاستفادة منها في الفكر التربوي المعاصر.

6-3- الحدود الزمانية: تركز على الإطار النظري على نصوص هيجل في فترة نضجه الفكري (1807-1831) وأجريت الدراسة خلال الأعوام 2022 - 2025.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية:

- دراسة محمد (1993) في سورية بعنوان: "فلسفة التاريخ عند هيجل".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فلسفة التاريخ عند هيجل، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن التاريخ هو تاريخ الروح، وأن الروح تقاتل من أجل حريتها وعلى وعي كامل بذاتها، متخذة من الأفراد والشعوب وسائل لتحقيق ذلك كاشفة بالمحصلة عن أن العقل يحكم التاريخ وأن الروح تكشف عن ذاتها على مسار تقدم التاريخ على مراحل ثلاثة كبرى: 1- العالم الشرقي: وفيه واحد فقط حر هو الفرعون أو المستبد أو الملك لكنه ليس حراً في الحقيقة لأنه عبد نزواته، 2- العالم اليوناني: وهنا أدركت الروح أن البعض أحرار، وهذا البعض هو ابن أثينا أو ابن أسبرطة وما بعده برابرة أما العبيد فهم أشياء، 3- العالم الغربي: وهنا الجميع أحرار وقد كان للمسيحية في ذلك دوراً كبيراً في تحقيق ذلك.

- دراسة العرامي ومقشر (2018) في اليمن بعنوان: "البعد الميتافيزيقي للتاريخ عند هيجل - مسار الحرية موضوعاً".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم التاريخ عند هيجل واستكشاف جوهر الحرية عند هيجل وبيان مسار الحرية في الشرق والغرب وفق منهج هيجل، اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي، وكان من أهم نتائج

الدراسة: التاريخ عند هيجل عملية تقدم الوعي بالحرية، لأن الحرية هي ماهية الروح وحقيقتها الوحيدة، وعبر التاريخ تكافح الروح لكي تعي ذلك وتحققه، عبر مراحلها المختلفة للأمم والشعوب، ويكشف هيجل أن كفاح الروح من أجل امتلاك الحرية تمرّ عبر مراحل تنمو في كل مرحلة درجة من درجات امتلاك الوعي والحرية، وصولاً إلى المرحلة الأخيرة المعبرة عن تقدّم التاريخ البشري.

- دراسة الخراز (2021) في ليبيا بعنوان: "إشكالية الشكل والمضمون في فلسفة هيجل الجمالية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهم جوانب فلسفة هيجل، وتبسيط الضوء على أهم المحاور الأساسية التي قدمها في تفسير الظاهرة الجمالية، والتعرف على العلاقة الطردية والعناصر المتداخلة التي تجمع ما بين الفن والدين والفلسفة وفقاً لمنهج المدرسة الهيجلية، ومحاولة لتقديم رؤية جديدة وموجزة لفلسفة الفن والجمال عند هيجل، وقد تم اعتماد المنهج التاريخي التحليلي واللجوء إلى المقارنة في مواضع عدة، وكان من أهم نتائج البحث: عرض رؤية جديدة ومغايرة لما سبق طرحه لأهم المحاور في فلسفة هيجل الجمالية، تقديم هذه اللوحة عن دراسات هيجل في الفن بمثابة موجز لمعرفة تاريخ الفنون الأوروبية، رغم الدور الفعال الذي قدمه الفن للدين في خدمة الأغراض الدينية ودعم العقائد في جلّ المجتمعات فإنّ جلّ الأديان اتخذت موقفاً سلبياً ومعارضاً للفن في قليل أو كثير وصلت إلى حد التحريم القطعي، عرض رؤية هيجل المثالية في إشكالية الشكل والمضمون في الفن من الأهمية بمكان وسط الجدل والاختلاف القائم فيما بين الفلاسفة على مر التاريخ، توضيح العلاقة المتميزة ما بين الفن والأسطورة ودور كل منهما في خدمة الأغراض الدينية.

- دراسة النيايات (2022) في السعودية بعنوان: "فلسفة هيجل في التاريخ 1770-1831م".

تناول البحث موضوع فلسفة التاريخ عند أحد كبار فلاسفة القرن التاسع عشر المفكر والفيلسوف الألماني جورج فيلهلم فريدريش هيجل 1770-1831م، وقد تكوّن البحث من أربعة مباحث هي: بدأت في المقدمة/ الملخص ثم المبحث الأول: بعنوان حياة هيجل ومؤلفاته، وتناول المبحث الثاني: مصادر فلسفة هيجل ومنهجه الجدلي، واهتم المبحث الثالث بفلسفة التاريخ الهيجلية، واختص المبحث الرابع بفلسفة هيجل بين النقد والتقدير، ثم النتائج. وكان من أهم نتائج البحث: رفض هيجل النظرية التطورية باعتبار التاريخ لا يعيد نفسه، ونشاط الأحداث

التاريخية لا تأخذ شكلاً دائرياً، إنما حركة ملتقة تصاعدية، رغم تكرار النشاط إلا أنه مختلف عن سابقه، واتهم هيجل بتحريضه على الحرب، وتشديده على القومية، ولم يتطرق في مؤلفاته إلى الحضارة الإسلامية، ويذكر هيجل أن هناك حكمة إلهية توجه العالم.

- دراسة عسران (2022) في مصر بعنوان: "كيف يمكن النظر إلى فلسفة التاريخ من منظور هيجلي وتطبيقاته المعاصرة: رؤية تحليلية نقدية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فلسفة التاريخ عند هيجل من خلال إبراز المنهج الجدلي الذي يقوم عليه نسقه الفلسفي وبيان إمكانية الاستفادة من هذه الفلسفة في فهم التحولات المعاصرة وتطبيقاتها في الواقع الإنساني. حيث اعتمدت الباحثة المنهج التحليلي النقدي، من خلال مراجعة نصوص هيجل الفلسفية وتحليلها ثم نقدها في ضوء الواقع المعاصر، خلصت الدراسة إلى أن الحرية هي جوهر حركة التاريخ عند هيجل وأن المنهج الجدلي يصلح لفهم التغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية، كما أبرزت أن فلسفة هيجل للتاريخ تحمل دلالات تربوية إذ يمكن النظر إلى التعليم باعتباره عملية جدلية تُسهم في تكوين الإنسان الحر وصقل وعيه وقيمه.

- دراسة عبد الرزاق (د.ت) في بغداد بعنوان: "تطور الوعي الديني في فلسفة هيجل".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الدين بعامته ومفهومه عند هيجل بخاصة، انطلاقاً من الإجابة على السؤال الآتي: ما الذي يدفع الوعي الإنساني إلى اعتناق دين؟ وعن طريق الإجابة عن هذا السؤال وفقاً للمنظور الهيجلي، يبين البحث أن الدين يميز الإنسان باعتباره موجوداً مفكراً وواعياً، والوعي الديني هو مرحلة متقدمة من مراحل الوعي الإنساني، لأن الإنسان فيها يعي الله (الروح الكلي أو الفكرة الشاملة أو المطلق عند هيجل) بوصفه وعياً مرتبطاً بالإنسان وأقرب إليه من موضوعات الحس المحيطة به، لذلك يعدّ وعي الإنسان لذاته عند هيجل هو وعيه لله وهو طور من أطوار وعي الله لذاته في الوقت نفسه. كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مراحل تطور الوعي الديني في التاريخ كما عرضها هيجل في مؤلفاته خصوصاً كتابه "فينومينولوجيا الروح" الذي يبين فيه أن الدين يظهر في التاريخ أولاً على شكل وعي ديني غير ناضج يتخذ من الموضوعات الطبيعية المحسوسة آلهة يعبدها، فيظهر دين النور ودين النبات ودين الحيوان ودين الإنسان، ومن ثم ينتقل إلى

تالية الأفكار فيظهر دين الجلال ودين الجمال ودين الغائية لينتهي إلى الدين المطلق ممثلاً بالمسيحية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة الدين بالفلسفة وتم التوصل إلى أن الوعي الديني عند هيجل هو وعي يقف على قدم المساواة مع الوعي الفلسفي فيما يتعلق بالمضمون العقلي، لكنه يختلف عنه في طريقة تعبير الوعي عن هذا المضمون، فبينما يستخدم الدين التمثيل الحسي (التشبيه والتصوير والرمز) تستخدم الفلسفة الأفكار الخالصة.

7-2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة هيكي (Hickey, 1988) في كندا بعنوان:

"Freedom and the state: A study of Hegel's philosophy of education"

"الحرية والدولة: دراسة لفلسفة هيجل التربوية".

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض الأدبيات التربوية حول الفكر الاجتماعي والسياسي لهيجل، والتعرف على نظرية هيجل للحرية والفردية، والبحث في الموضوعات الاجتماعية والسياسية الرئيسية في فلسفة هيجل ذات الصلة بالتعليم، ومناقشة المفاهيم الهيجلية للأسرة والملكية والعمل والطبقة في سياق المفهوم الهيجلي للحياة الأخلاقية، ومناقشة الدولة والتعليم بمراجعة مكانة الحرية في فلسفة هيجل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة: حظيت نظرية هيجل السياسية والاجتماعية مؤخراً باهتمام كبير من قبل الفلاسفة، لكن في مجال فلسفة التعليم لا يتم حالياً إيلاء اهتمام يذكر لهذا الجانب من فلسفة هيجل، ففي الفلسفة التربوية، كان الاتجاه منذ وفاة هيجل هو تمثيل هيجل كعدو للفردانية ومدافع عن الاستبداد السياسي، نادراً ما يشير الأدب في التعليم إلى أن الحرية الفردية والتنمية هما الموضوع الرئيسي لفلسفة هيجل، بما في ذلك على وجه الخصوص فلسفة هيجل عن الروح الموضوعية، تلك اللحظة في تطور الروح التي تهتم بالسلوك السياسي والاجتماعي، وإن نظرية هيجل عن الدولة تأسست على مبدأ الحرية وأن الهدف من التعليم في حالة هيجل هو تمكين الأفراد من الحرية الذاتية في عالم موضوعي مبني من خلال المشاركة الواعية في المؤسسات شبه المستقلة، وفي حال هيجل يشارك الفرد في شبكة متسقة ومتماكة من الأنشطة التعليمية.

- دراسة زوفكو (Zovko, 2018) في انكلترا بعنوان:

"Hegel's concept of education from the point of view of his idea of "second nature"."

"مفهوم هيجل في التعليم من وجهة نظر فكرته عن "الطبيعة الثانية"."

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم هيجل للتعليم في سياق فكرته عن "الطبيعة الثانية"، حيث يعتقد هيجل أن أشكال الحياة المؤسسية التي تشكلت من خلال التعليم والثقافة والتقدم التقني والاجتماعي تشكل "الطبيعة الثانية" للبشر، إن فورية الأشكال المؤسسية التي تعمل بمثابة "طبيعة ثانية" للبشر هي نتاج الوساطة الاجتماعية والثقافية، وكان من أهم النتائج أن ظاهرة الأخلاق هنا ذات أهمية مركزية، لأنه من خلال الأخلاق يتغير التعسف الطبيعي للإرادة ويسود روح الحرية الجوهرية في رأي هيجل، ويختلف الأفراد البشريون عن الحيوانات بسبب التربية، فقط من خلال التعليم يصبح الإنسان ما يجب أن يكون. ومن خلال التربية والتعليم، يحقق البشر القدرة على الارتقاء بأنفسهم من الملموس إلى العالمي، وبذلك نصبح واعين أننا نعيش في "عالم الروح" ونعلم أنفسنا من وفرتها.

- دراسة كيفيلا (Kivela, 2018) في انكلترا بعنوان:

"Toward a modern concept of schooling. A case study on Hegel"

"نحو مفهوم حديث للتعليم. دراسة حالة عن هيجل".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مفهوم التعليم لدى هيجل، وكان من أهم نتائج الدراسة: طوّر هيجل مفهوم التعليم المؤسسي، والذي يعكس التعليم العام وشرعيته في سياق التحول السريع للمجتمعات الإقطاعية الأوروبية إلى المجتمعات الحديثة، ويعكس مفهوم المدرسة النظرية الهيجلية في التعليم ومفهوم المجتمع الحديث، وما يجعل فلسفة هيجل مثيرة للاهتمام هو اقتناعه بأن عمليات التربية والتعليم لا يمكن أن تحدث إلا في سياق المؤسسات الاجتماعية وفي الأشكال عالية التنظيم للتفاعل البشري التي تنظمها تلك المؤسسات، ومن ثم فإن تطور الفرد، حسب هيجل، يعتمد حصرياً على أشكال التفاعل المؤسسي، ففي المجتمع الحديث تتمتع المؤسسات التربوية بوظيفة محددة، فمن ناحية يعدّ التعليم في الأساس شكلاً مؤسسياً لبدء عملية التعليم التي يكتسب فيها الفرد الثقافة ويطبقها على الحياة - وهي الحياة التي تصبح بالتالي بوعي يقودها شخص ما، ومن ناحية أخرى يعدّ

التعليم في الأساس وسيلة للمجتمع الحديث لضمان الحفاظ على نفسه من خلال إعداد الفرد للاستجابة لمتطلبات المجتمع المدني حتى يتمكن هو أو هي من المشاركة في الإنتاج الاقتصادي وإعادة إنتاج المجتمع الحديث.

- دراسة برنال (Bernal, 2019) في الفلبين بعنوان:

"Hegel's Philosophy of Culture on Education towards Self-Actualization"

"فلسفة هيغل عن الثقافة في التعليم نحو تحقيق الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في فينومينولوجيا الثقافة التي عبّر عنها هيغل كتحدٍ لكل فرد على حدة، رحلة نحو معنى حياته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة: إن البحث المستمر هو الذي يحفز فرديته ووجوده من خلال تطوير مهاراته والمواهب التي تتوقف على نهضته الثقافية. تحدي الوجود هو كمال الحياة الذي هو مهمة الإنسان الجوهر الموضوعي عالمياً، إنه يهدف إلى تعليم الإنسان ثقافياً نحو الوعي الذاتي الذي يعطي معنى الحرية في تطوير علاقته بالآخرين لتحقيق الذات، إن حركة الفردانية التي تقوم بتعليم نفسها تلقائياً هي القادمة لتكوين فردية مثل الجوهر الموضوعي عالمياً، لذلك يجب على الإنسان أن يتكيف مع بيئته ومع الآخرين للحفاظ على آليته الوجودية نحو تحقيق الذات، التعليم هو النقطة المحورية للهوية الثقافية والاحترام، والفلسفة هي التي تعالج كل الحلول الممكنة لمشاكل الإنسان الموجودة في روح الثقافة، هيغل مصدر إلهام في دراسة الثقافة التي تشمل الجميع، هيكل الإنسانية والمجتمع من أجل تحقيق الجنس البشري.

- دراسة بوساكوفا وبيكوفا (Bosakova & Bykova, 2021) في بريطانيا بعنوان:

"Hegel and Niethammer on the educational practice in civil society"

"هيغل ونيثامر حول الممارسة التربوية في المجتمع المدني".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مناهج التعليم التي طورها جورج فيلهلم فريدريش هيغل وصديقه المعاصر والمقرب فريدريك نيثامر، وهما اثنان من المفكرين الذين ساهموا بشكل كبير في علم أصول التدريس، الهدف ليس فقط مقارنة أفكار كل من المفكرين فيما يتعلق بالتعليم وتحليل أوجه التشابه والاختلاف بين مناهجهم في التعليم، ولكن أيضاً لإظهار التأثير الاجتماعي الأوسع لنظرياتهم التعليمية في المجتمع الديمقراطي المعاصر،

والذي يتطلب نظاماً تعليمياً يمكن أن ينجز المهام التي تبدو متضاربة، وكان من أهم النتائج: يجب أن يتطور الطلاب بشكل كلي كأفراد وليس مجرد حفظ الأشياء التافهة، ولكن في نفس الوقت يجب أن يكونوا مستعدين للعمل المنتج، حيث يقدم كلا المفكرين حلولاً معقدة وعملية لتحقيق هذه الأهداف مما يجعل استكشاف أفكارهم ذا قيمة وفي الوقت المناسب.

- دراسة برينكمان (Brinkmann, 2021) في المملكة المتحدة بعنوان:

"Purpose of school – A Phenomenological analysis via Hegel, Langereld and Fink"

"أغراض المدرسة – تحليل ظاهري بواسطة هيجل، لانجفيلد وفينك".

وفقاً للتقاليد القارية لعلم التربية الظاهرية، تركز هذه الورقة على الوقت والمكان المعيشي للمدرسة وعلى السياقات التي تفهم فيها المدرسة على أنها مجتمع ديمقراطي، يقوم بذلك من خلال مقارنة الأعمال ذات الصلة ل G.W.F. هيجل (1831-1770) ومارتينوس لانجفيلد (1989-1905) ويوجين فينك (1975-1905). يوضح كيف يتم تحويل الأسئلة والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة إلى أسئلة تربوية، مما يسمح للعمل التربوي أن يصبح منتجاً اجتماعياً، وبذلك فإنه يوضح نهجاً منهجياً للمسألة العامة المتعلقة بأغراض المدرسة كمؤسسة اجتماعية مميزة لها منطقتها الخاص في التدريس والتعليم، يظهر من خلال هيجل أن الممارسة التربوية في المدرسة تتم بطريقة مؤسسية ومصطنعة تتعارض مع المجالات والمؤسسات والممارسات الاجتماعية الأخرى، مع لانجفيلد وتم وضع منطق العمل التربوي، حيث يتم تنفيذ الأسئلة والمشكلات الخارجية بترتيب تربوي زمني ومكاني واجتماعي، تحدد فينك موقع المدرسة في مجتمع ديناميكي وعلمي تقني (ما بعد) حديث و (ما بعد) ديمقراطي، وفي هذا السياق يرى أن العمل والتواصل الذي يحدث في المدرسة قادران على إضافة إنتاج المعنى والخبرة.

- دراسة هايدي (Hyde, 2021) في أستراليا بعنوان:

"The Entanglement of knowing and being: Hegel, Ontology and Education in the 21st century"

"تشابك المعرفة والوجود، هيجل وعلم الوجود والتعليم في القرن الحادي والعشرين".

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في موضوع المعرفة والوجود، والبحث في علم الوجود والتعليم لدى هيجل، وكان من أهم نتائج الدراسة: كان هناك اهتمام متجدد لدى هيجل في هذه المواضيع حيث أن المفاهيم المنبثقة من فلسفته تتعلق بالإنسان، وأن البشر معاً يخلقون الظواهر ويحافظون عليها من خلال الممارسة الاجتماعية التي تتحدث عن علم الوجود العلائقي الذي له صلة بالتعليم المعاصر، وتجادل هذه الدراسة بأن مثل هذه الأنطولوجيا يجب أن تؤخذ في الاعتبار جنباً إلى جنب مع الاهتمامات المعرفية للتعليم، ومن كتابات هيجل تم تحديد خمس أفكار مترابطة والتي لها صلة بعلم الوجود العلائقي المناسب للتعليم المعاصر وهي الوعي والوعي الذاتي والفضاء الاجتماعي والاعتراف والهوية، من هذه تم طرح ومناقشة ثلاث مقترحات لأنطولوجيا اجتماعية للتعليم _ التعلم كنشاط مبني اجتماعياً، والتعلم كتكوين للهوية، والتعلم باعتباره اعترافاً.

7-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتفحص نتائجها تبين أن فلسفة هيجل قد تناولتها بعض البحوث من جوانب متفرقة دون أن تحظى بمعالجة تربوية متكاملة تُبرز قيمتها بوصفها مصدراً غنياً لإنتاج تصوّرات تربوية قابلة للتطبيق، فقد ركزت الدراسات العربية على محاور جزئية مثل التاريخ أو الجمال أو الدين كما هو الحال في دراسة محمد، والعرامي ومقشر، والذيابات، والخرار، وعبدالرزاق دون تناول البناء الجدلي المتكامل لفلسفة هيجل، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هيكي من حيث تناولها لمسألة الحرية والفكر السياسي والاجتماعي ومع دراسات زوفكو، وبوساكوف، وبرنال، وكيفيلا، وهايدي، وبرينكمان من حيث تناولها لموضوع التعليم والممارسة المدرسية غير أن هذه الدراسات بقيت ضمن نطاق التحليل النظري ولم تُقدّم نماذج عملية تُبين كيفية توظيف فلسفة هيجل فعلياً في السياق التربوي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عسران من حيث التأكيد على صلاحية الفكر الهيجلي للتطبيق المعاصر وتبرز دلالاته التربوية، بينما تختلف معها بأن دراسة عسران ركزت على فلسفة التاريخ بينما بالدراسة الحالية تناولت التطبيقات التربوية المباشرة لفلسفة هيجل. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات لا سيما في إثراء الجانب النظري وتكوين الخلفية الفلسفية العامة إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث تركيزها المباشر على اكتشاف التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل

والسعي إلى ترجمة المفاهيم الجدلية التي طرحها هيجل إلى آليات تعليمية قابلة للتفعيل في المدرسة السورية، فبينما اكتفت الدراسات السابقة بتناول الفلسفة كمادة نظرية أو تخصص جزئي حرصت الباحثة على تحليل النصوص الأصلية من أعمال هيجل بهدف بلورة تصور تربوي تطبيقي يتفاعل مع الوجود والإنسان والمعرفة والقيم والحرية والأخلاق والجمال ويُسهم في تطوير الفكر التربوي.

وبذلك تُعدّ الدراسة الحالية محاولة علمية مكتملة ومتفردة في آنٍ معاً، إذ تسعى إلى تجاوز محدودية التداول النظري السابق من خلال تقديم رؤية تربوية مستندة إلى الفلسفة الهيجلية تفتح آفاقاً جديدة لتحويل المدرسة إلى فضاء تكويني يُنمّي وعي الإنسان ووجوده ومسؤوليته ويُسهم في إثراء الخطاب التربوي السوري من داخل الفلسفة ذاتها.

8. منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الفلسفي التحليلي الكيفي للأفكار من خلال تحليل نصوص هيجل لفهم نسقه الفلسفي واستنباط مضامينه التربوية، وتحليل المفاهيم الأساسية في فلسفته من أجل محاولة بناء نظرية تربوية منهجية. كما تم الاعتماد على المنهج التاريخي من خلال تتبع وتطور فكر هيجل وفهم سياقه.

9. عينة البحث:

تم البحث والتنقيب في أهم كتب ومؤلفات هيجل لتحقيق الأهداف المرجوة من البحث، وقد اعتمدت الباحثة هذه العينة باعتبارها المصادر المتاحة لديها فعلياً وكونها تمثل المتن الأساسي الذي يُمكن من خلاله تحليل المفاهيم التكوينية في فلسفة هيجل.

1- أصول فلسفة الحق: 1996.

2- علم ظهور العقل: 2001.

3- موسوعة العلوم الفلسفية: 2007، ط3.

4- محاضرات في فلسفة التاريخ (العقل في التاريخ): 2007، ط3.

5- محاضرات في فلسفة التاريخ (العالم الشرقي): 2007، ط3.

6- في الفرق بين نسق فيتشه ونسق شلنغ في الفلسفة: 2007، ط1.

7- علم الجمال وفلسفة الفن: 2010، ط1.

8- المدخل إلى علم الجمال: فكرة الجمال، 1988، ط3.

9- جماليات العمل الفني، 2013، ط1.

الأسس الفلسفية لنظرية التربية عند هيجل

تمهيد:

أولاً: الموقع الفكري لهيجل ضمن الفلسفة الحديثة:

ثانياً: فلسفة هيجل

1- أقسام الفلسفة عند هيجل

1.1. المنطق

1.2. فلسفة الطبيعة

1.3. فلسفة الروح أو العقل وتطور الوعي

ثالثاً: جوانب فلسفة هيجل

1. وحدة الوجود والفكر

2. الإنسان في فلسفة هيجل

3. المعرفة في فلسفة هيجل

4. القيم في فلسفة هيجل

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: الأسس الفلسفية لنظرية التربية عند هيجل

تمهيد:

يُعدّ فهم حياة هيجل وسياقه التاريخي والاجتماعي مدخلاً أساسياً لاستيعاب فلسفته التي امتدت إلى مجالات المنطق والطبيعة والروح، ويشكّل هذا الفصل إطاراً نظرياً يوضح جذور فكره والمفاهيم التأسيسية التي تُبنى عليها رؤية تربوية قائمة على الوجود والإنسان والمعرفة والقيم.

أولاً: الموقع الفكري لهيجل ضمن الفلسفة الحديثة:

يحتل هيجل موقعاً محورياً في الفلسفة الحديثة إذ يُنظر إليه باعتباره آخر من شيّد نسقاً فلسفياً متكاملًا يجمع بين المنطق والطبيعة والروح في إطار جدلي شامل، فقد وُلد عام 1770 في شتوتغارت الألمانية، ونشأ في بيئة متوسطة الحال ثم تلقى تكوينه العلمي في مدرسة دينية قبل أن يلتحق بمعهد توبنجن اللاهوتي حيث ارتبط فكرياً بشيلينغ وهولدرلين وتأثر بأفكار روسو وكانط وبأحداث الثورة الفرنسية التي صاغت رؤيته حول الحرية والدولة، "وقد ذاع صيته بعد صدور كتابه "فينومينولوجيا الروح" سنة 1807، وتوفي عام 1831 نتيجة إصابته بالكوليرا" (Brazill, 1970, 3).

وفي المجال السياسي "قدّم هيجل تصوراً للدولة الحديثة بوصفها مؤسسة عقلانية تجسد العقل الجمعي وتوازن بين الفرد والجماعة وهو ما جعله مؤثراً في الفكرين الليبرالي والاشتراكي" (Plant, 1973, 120)، أما إنتاجه الفلسفي فقد تنوع بين الميتافيزيقا والدين والتاريخ والسياسة مستخدماً المنهج الجدلي لفهم تطور الوعي عبر التناقضات، ومن أبرز أعماله: "ظاهريات الروح"، "علم المنطق"، "موسوعة العلوم الفلسفية"، و"أصول فلسفة الحق".

لقد تأثر هيجل بعمق بالأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية لعصره حيث عاش الثورة الفرنسية والحروب النابليونية، وشارك في غرس "شجرة الحرية" في توبنجن مؤكداً أن "الإنسان ابن عصره وأن فلسفته استجابة لقضايا عصره". (هيجل، 2007، ص19). كما ألهمته التحولات الاجتماعية بفكرة الحرية والعقل ورأى أن تطور المجتمعات يقوم على التناقض والصراع وأن العقل هو المرجعية للنظام الاجتماعي، أما ثقافياً فقد

انفتح على الأدب الألماني الكلاسيكي والرومانسية مع موقف نقدي من بعض مبادئها وسعى إلى دمج المنطق بالتاريخ والثقافة والدين في نسق شامل، وواكب اقتصادياً بدايات الثورة الصناعية وتغير البنية الطبقية ورأى في هذه التحولات تعبيراً عن ديناميات العقل في التاريخ.

بهذا المعنى يُعد هيجل حلقة وصل بين الفلسفة الكلاسيكية والمقاربات الحديثة إذ أسس لفهم جدلي للعقل والحرية ظل مؤثراً في الفكر الغربي حتى القرن العشرين وأصبح نقطة انطلاق لكثير من التيارات الفلسفية اللاحقة سواء بالتأييد أو النقد.

ثانياً: فلسفة هيجل:

يُعد هيجل من أبرز الفلاسفة الألمان الذين أسسوا نسقاً فلسفياً شاملاً حتى وُصف بأنه "أرسطو العصر الحديث" لما جمعه من استيعاب لتراث الفلسفة السابقة وصياغته في منظومة عقلية متماسكة، حيث تقوم فلسفته على فكرة أن الفلسفة نسق دائري متكامل لا يُفهم جزء منه إلا في إطار الكل وقد قيل فيه أنه "بلغ من تأثيره في تاريخ الفلسفة حدّاً جعله مصدراً لمعظم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة، إما بالتأييد أو بالنفي" (عبدالسلام، 2017، 165). يقوم مذهبه على ثلاث لحظات أساسية: الفكرة، الطبيعة، والروح، وهي في جوهرها تجليات للفكرة المطلقة التي تبدأ كفكر محض ثم تتجسد في الطبيعة ثم تعود إلى ذاتها في الروح الواعي بذاته، يعكس هذا البناء الجدلي منهجه القائم على الوضع والنفي والتوحيد حيث يتطور الفكر من الإمكان إلى الفعل، والطبيعة عنده ليست نقيضاً للعقل بل امتداد له والفكر هو البداية والنهاية في آن واحد إذ يبدأ الكون بالفكر بالقوة وينتهي بالفكر بالفعل، وبهذا تصبح فلسفة هيجل مشروعاً لفهم العقل في تجلياته المختلفة: في المنطق، في الطبيعة، وفي النشاط الإنساني مما يجعلها نسقاً شاملاً يفسر التاريخ والوجود والوعي في وحدة جدلية متكاملة.

1. أقسام الفلسفة عند هيجل:

تنقسم فلسفة هيجل إلى ثلاثة ميادين معرفية كبرى كانت محل اهتمام جل الفلاسفة، وهي ميادين مترابطة معاً في نسق فلسفي متميز يجعل القارئ أو الباحث ينتقل من مستوى إلى آخر ليتمكن من رسم صورة

واضحة عن هذا النسق الفلسفي، لذلك ففلسفة هيجل فلسفة نسقية بامتياز، وتتشترك هذه الميادين الثلاث في موضوع واحد، تدرس نفس الموضوع لكن في مستويات مختلفة، وهذه الميادين هي:

1.1 المنطق:

يحتل المنطق مكانة أساسية في فلسفة هيجل إذ لا يُنظر إليه كقواعد جامدة للاستدلال، بل "كعلم الفكرة الخالصة، أي دراسة الفكر في صورته المجردة حيث تتطور قوانينه وأشكاله ذاتياً بوصفها نتاجاً لعمل الفكر نفسه، ويُعد المنطق بذلك وسيلة لفهم الحقيقة والوجود في أعرق صورته فهو يتطلب قدرة على الانسحاب إلى الفكر الخالص والتحرك داخله بعيداً عن الإدراك الحسي، كما يؤكد هيجل أن الفكر هو موضوع المنطق وأنه قادر على بلوغ أسمى الجوانب في الأشياء بما في ذلك طبيعة الله التي لا تتركها الحواس مما يجعل المنطق أداة لفهم الدين والسياسة والقانون والأخلاق في إطار عقلائي شامل. ومن هنا يصبح المنطق جزءاً لا يتجزأ من الواقع نفسه إذ يوضح كيف يؤثر الفكر في العالم ويعيد صياغة العلاقة بين الإنسان والوجود." (هيجل، 2007، ب، 79-85).

يتضح أن المنطق في فلسفة هيجل يمثل جزءاً مهماً من التراث الفكري الغربي إذ يتيح استكشاف تطور المفاهيم والأفكار عبر الزمن والثقافات ويمنح أدوات للتفكير النقدي والتحليل العميق، فهو يعد أداة قوية لفهم العالم والثقافة وتطور الفكر البشري، حيث يمكن للمنطق الهيجلي أن يساعد في التفكير بشكل نقدي وتحليلي وفهم كيفية تغير الأفكار والمفاهيم عبر الزمن وفي سياق الثقافات المختلفة، ومع ذلك فإن تعقيد نسقه وصعوبة استيعابه قد يثيران انتقادات خاصة فيما يتعلق بغياب تطبيقات عملية مباشرة في بعض السياقات.

2.1. فلسفة الطبيعة:

تشكل فلسفة الطبيعة جزءاً أساسياً من نسق هيجل الفلسفي، حيث سعى إلى تجاوز المنظور العلمي البحت للطبيعة لجعلها جزءاً من العملية التاريخية والثقافية الشاملة، فالطبيعة عنده ليست واقعاً ثابتاً بل كياناً متغيراً يتطور كما يتطور العقل والوعي البشري، وهي تجلّ للروح والعقل وتعكس مراحل تطور الوعي مما يجعل فهمها مرتبطاً بفهم التاريخ والثقافة الإنسانية. يرى هيجل أن "الطبيعة تخضع لقانون الحركة الجدلية الثلاثية حيث يتضمن كل إثبات نفياً وكل نفى إثباتاً وهو ما يجعل التناقض أساس كل حركة وحياة. وقد قسم الطبيعة إلى

ثلاث لحظات: الميكانيكا التي تمثل الطبيعة في ذاتها كحركة آلية، فالطبيعيات أو الفيزياء حيث تصبح الطبيعة واعية بذاتها، ثم العضويات التي تمثل أرقى تجليات الفكرة المطلقة عبر الكائنات الحية والتي تشكل الجسر نحو فلسفة الروح. (عبدالسلام، 2017، 176-177).

يتضح من هذا التصور أن فلسفة الطبيعة عند هيجل تثري النقاش الفلسفي حول طبيعة الواقع ومكانة الإنسان فيه وتفتح المجال لفهم معقد لعلاقة الإنسان بالطبيعة وكيفية تفاعله معها عبر التاريخ، فهي تكشف أن الطبيعة ليست مجرد مجموعة من الظواهر المنفصلة بل جزء من العملية التاريخية والثقافية التي تشكل جوهر الحضارة البشرية، ومع ذلك فإن نهج هيجل في تفسير الطبيعة قد يبدو معقداً وصعب التطبيق على العلوم الطبيعية الحديثة خاصة مع التطورات السريعة في الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة مما يستدعي تحليلاً معمقاً وانفتاحاً مستمراً على النقاش الفلسفي المتجدد.

3.1. فلسفة الروح أو العقل وتطور الوعي:

"تُعد فلسفة الروح عند هيجل من أعقد محاور نسقه الفلسفي وقد خصص لها كتابه "فينومينولوجيا الروح"، حيث تناول المراحل التي يجتازها الفكر من أبسط الصور الفيزيائية إلى الإدراك الكامل وصولاً إلى المطلق، يقسم هيجل الروح إلى ثلاث مستويات رئيسية: الروح الذاتي، الروح المغترب عن ذاته، والروح المتيقن من ذاته، ففي الروح الذاتي يدرس العقل الفردي عبر مراحل الوعي الحسي فالإدراك الحسي ثم الوعي بالذات حيث يتطور الوعي من إدراك مباشر للمحسوسات إلى إدراك أعمق يكشف التناقضات الداخلية وصولاً إلى وعي عملي يوحد بين الوجود والفعل، أما الروح المغترب عن ذاته فقد تجلّى في العصر الروماني حيث ركّز الفرد على ذاته وممتلكاته الخاصة مما أدى إلى تفكك الوحدة الاجتماعية واغتراب الإنسان عن الروح الكلي وهو ما مهد لظهور المسيحية كاستجابة لحاجة روحية جديدة تربط الفرد بالروح المطلقة، وفي مرحلة الروح المتيقن من ذاته يصل الإنسان إلى معرفة ذاته عبر النظرة الأخلاقية للكون حيث يصبح الواجب المحض هو جوهر الروح وتحقق الحرية من خلال اتحاد الذات بجوهرها الداخلي." (عبدالسلام، 2017، 181-183).

كما يرى هيجل أن "فلسفة الروح وفلسفة الطبيعة تمثلان تطبيقاً للمنهج الجدلي على موضوعات عينية بينما يشرح المنطق هذا المنهج في صورته الخالصة، فالمنطق هو الروح التي تثبت الحياة في هذه الفلسفات والمراتب اللاحقة تحوي في جوفها المراتب السابقة مما يجعل التطور عملية جدلية متواصلة." (إمام، 2007، 26-27).

يتضح مما سبق أن الروح تمثل مفهوماً مركزياً في فلسفة هيجل إذ تعكس القوى الديناميكية والثقافية والاجتماعية التي تحرك البشرية نحو التطور والتغيير وتشكل المحرك الحقيقي للتاريخ من خلال تفاعلاتها بين الأفراد والمجتمعات والثقافات، كما أن فلسفة الروح تقدم فهماً عميقاً لمسار الإنسانية وتبرز أهمية الحرية والتوازن في هذه العملية حيث تُظهر كيف يتفاعل الفرد والمجتمع معاً لتشكيل الحضارة والتطور الإنساني وتشجع على التأمل في كيفية تطور الفكر البشري عبر العصور. ومن هنا يمكن القول إن فلسفة الروح عند هيجل تفتح آفاقاً تربوية واسعة إذ تساعد على فهم دور التربية في تنمية الوعي الفردي والجماعي وتؤكد أن التعليم ليس مجرد نقل معرفة بل هو عملية جدلية تسهم في بناء الإنسان الحر القادر على المشاركة في صنع التاريخ والثقافة.

ثالثاً: جوانب فلسفة هيجل:

1. وحدة الوجود والفكر:

يبدأ هيجل نسقه الفلسفي من مفهوم الوجود باعتباره "أبسط المفاهيم وأكثرها تجريداً، فهو المباشرة التي نلتقي بها في الأشياء دون توسط." (هيجل، 1996، 388). لكن هذا الوجود لا يمكن عزله عن سياقه إذ إن قيمته لا تظهر إلا من خلال علاقته بالمفاهيم الأخرى خاصة العدم، مما يبرز الطابع الجدلي لفكر هيجل حيث لا يفهم الوجود إلا في تفاعله مع نقيضه، وهذا التفاعل بين الوجود والعدم يولد الصيرورة وهي اللحظة التي تحل التناقض وتكشف عن أن الموجود ليس ثابتاً بل في حالة حركة دائمة، فالوجود والعدم لحظتان مجردتان لكنهما يستعيان وضعهما العيني في الصيرورة (ستيس، 1996، 135-136؛ ستيس، 2007، 144-145). بهذا المعنى يصبح الصراع بين الإثبات والنفي هو المحرك الأساسي للتطور، "فالوجود الفعلي غير حقيقي بينما الحقيقة تكمن في الحركة المستمرة التي تتجاوز هذا الوجود المباشر." (محمود، 1985، 182).

والحقيقة عند هيجل ليست مطابقة الفكر للواقع بل هي انكشاف الوجود ذاته في حركته وتناقضاته، "فالحقيقة عند هيجل هي أن يتكشف الوجود لأنه في حالة حركة دائمة أي أن جوهر الحقيقة هو التجلي المستمر." (مجاهد، 1985، 21). هذا التصور يجعل الوجود ليس مجرد حضور مباشر بل عملية جدلية تتكشف عبر التاريخ وتُظهر أن الحقيقة ليست ثابتة وإنما نتاج حركة مستمرة بين التناقضات. وهنا يؤكد هيجل أن "الوجود يمثل درجة من درجات المعرفة". (هيجل، 2007، ب، 34) أي أن إدراك وجود الشيء هو البداية الأولى في سلم المعرفة لكنه لا يكتمل إلا عبر تطور الفكر وتجاوزه للمباشرة نحو الفهم الأعظم.

الوجود عند هيجل أيضاً ليس شيئاً محدداً بذاته بل هو قابل لأن يكون كل شيء وهو ما يجعله في جوهره مرتبطاً باللاوجود، من هنا يصبح التناقض مبدأً أساسياً في العقل والوجود إذ إن الموجود الحق هو المركب من النقيضين. كما أن "الماهية تُعد أساس الوجود الفعلي فهي تكشف عن جوهره وتجعله قابلاً للتعيين والتطور." (إمام، 1985، 210).

من خلال هذا الربط بين الوجود والعدم والضرورة يضع هيجل التناقض في قلب الفلسفة باعتباره أساس الفكر والواقع معاً، فالوجود الحقيقي ليس مجرد إدراك أن الشيء موجود بل هو وحدة تجمع بين الذاتية والموضوعية، بين الحرية والعقل، ويتحقق في التاريخ باعتباره المجال الذي تتجسد فيه الروح، والمعرفة هنا ليست منفصلة عن الوجود، بل هي جزء من عملية تكوينه وتطوره المستمر.

وبهذا يمكن القول إن العملية التعليمية تعكس هذه الجدلية الهيجلية، فالمتعلم يبدأ من إدراك مباشر وبسيط للواقع ثم يواجه التناقضات بين ما يعرفه وما يجهله وبين الواقع الذي يعيشه والطموح الذي يسعى إليه، هذه المواجهة تولّد ضرورة جديدة تدفعه إلى تجاوز ذاته نحو مستوى أعمق من الوعي والفهم، التربية بهذا المعنى ليست مجرد نقل معرفة بل هي حركة جدلية حية تساعد الفرد على تجاوز التناقضات وتفتح أمامه إمكانية أن يكون أكثر مما هو عليه، وهكذا تصبح التربية تجسيداً عملياً لوحدة الوجود والفكر حيث يُنظر إلى المتعلم ككائن في ضرورة دائمة يتجاوز ذاته باستمرار ليصل إلى الحرية والوعي الكامل ويشارك في بناء المجتمع وتطوير الثقافة، فالتربية هي رحلة الفكر من الوجود الفردي إلى الوجود المطلق.

2. الإنسان في فلسفة هيجل:

يحتل الإنسان في فلسفة هيجل موقعاً مركزياً في تكوين الوجود وتطوره إذ يعده جزءاً من الروح العالمية وذروة النمو الطبيعي والتاريخي. فالإنسان هو الكائن الذي يختلف جذرياً عن غيره من الكائنات لأنه يمتلك الفكر والوعي ويستطيع أن يجعل ذاته موضوعاً للتأمل والتفكير، يقول هيجل: "إن الفكر هو الجوهر الذي يتخلل كل إدراك حسي وكل نشاط ذهني وأن الإنسان هو أول من جعل نفسه مزدوجاً: موجود وإع لذاته قادر على أن يقول "أنا" ومن طبيعته أن يفكر." (هيجل، 2007، ب، 29).

يرى هيجل أن "الإنسان يبدأ ككائن طبيعي لكنه عبر تطور جسده ووعيه الذاتي يدرك حريته ويصبح مالكاً لذاته حيث يمثل هذا الوعي انتقالاً لتحقيق الفكرة الشاملة للإنسان كوجود بالقوة والإمكان." (هيجل، 1996، 193-211). فالإنسان ليس مفكراً فقط لأنه يملك العقل بل لأنه يشعر بكيئته الخاصة ويعي ذاته كجوهر حر." (هيجل، 2007، ب، 53)، وبالتالي فإن "وجود الإنسان لا ينفصل عن حريته لأن ماهية العقل هي الحرية." (هيجل، 1996، 336؛ هيجل، 2007، أ، 41).

الحرية عند هيجل هي جوهر الإنسان، فهي التي تجعله قادراً على التحرر من الدوافع الطبيعية المباشرة، وعلى توجيه حياته وفق العقل والإرادة، "فالإنسان يعد إنساناً بفضل إنسانيته وحدها، لا بسبب انتماءاته الدينية أو القومية، وهو وحده الذي يجعل من القانون عرفاً ويؤسس لنظام اجتماعي قائم على الفكر." (هيجل، 1996، 451-453)، كذلك هو "الكائن الوحيد الذي يمكن أن يكون له دين لأن الدين يعكس وعيه بجوهره ويساعده على الانتقال من المحدود إلى اللامحدود ومن الفردي إلى الكلي الحقيقي." (هيجل، 2007، ب، 47-48).

كما يبرز هيجل أهمية العلاقة بين الإنسان والمجتمع "فالإنسان يدعم نفسه من خلال الآخرين الذين هم مثله شخصيات لها حقوق والعلاقة بين الفرد والعالم علاقة متبادلة حيث يؤثر الإنسان في العالم ويتأثر به." (هيجل، 1996، 492)، تجعل هذه الرؤية الإنسان جزءاً أساسياً من نسيج اجتماعي تاريخي يسهم في تشكيل الوعي الجماعي وتقدم المجتمع، ويؤكد هيجل أن جوهر الإنسان هو الفكر، "الفكر وحده هو الذي يستطيع رؤية الماهية والجوهر والقوة الكلية والتدبير النهائي للعالم." (هيجل، 2007، ب، 169).

يتضح مما سبق أن الإنسان في فلسفة هيجل هو جوهر الفكر والحرية وهو الكائن الذي يحقق ذاته من خلال الوعي والعمل والتفاعل مع الآخرين، فالإنسان ليس معزولاً بل هو جزء من الروح العالمية يسهم في تشكيل الحضارة والتاريخ عبر الفكر والدين والقانون، حيث تؤكد هذه الرؤية أن الإنسان قادر على المشاركة الفاعلة في بناء الواقع وتطوير الوعي وأنه يحقق وجوده من خلال العمل والإنتاج حيث يرى هيجل أن العمل يقضي على الفردية والاعترا ب ويجسد وجود الإنسان الكلي مع الجماعة.

وهنا يظهر البعد التربوي في فلسفة هيجل إذ إن التربية هي الوسيلة التي تساعد الإنسان على الانتقال من وجوده الطبيعي المباشر إلى وعيه الذاتي الحر، فالتربية ليست مجرد نقل معرفة بل هي عملية جدلية تُنمي الفكر وتحرر الروح من القيود وتؤهّل الإنسان ليكون فاعلاً في المجتمع والتاريخ، إنها رحلة من الإدراك البسيط إلى الوعي الكامل ومن الفردية إلى الكلية حيث يصبح الإنسان قادراً على اتخاذ قراراته وتوجيه مصيره بعقلانية، وبهذا المعنى فإن التربية عند هيجل هي التي تشكل الإنسان الحر من خلال تلقينه قيم العقل والأخلاق والعادات المشتركة للمجتمع والدولة وتجعله قادراً على المشاركة في تكوين العالم وعلى تحقيق ذاته في سياق الروح العالمية والتاريخ.

3. المعرفة في فلسفة هيجل:

يُعد هيجل من أبرز الفلاسفة المثاليين الذين تناولوا موضوع المعرفة بشكل منهجي حيث يرى أن "الهدف من الفلسفة هو الوصول إلى المعرفة الحقيقية لواقع الأمور، وأن مشروعه المعرفي ليس مجرد رحلة ذاتية مغلقة بل مسار مفتوح نحو التاريخ والوعي إذ يصفه بأنه عرض للمعرفة بوصفها ظاهرة تتطور عبر أشكال متعددة حتى بلوغ الذروة في المعرفة المطلقة، هذه المعرفة ليست مجرد إدراك للمظاهر بل هي معرفة الواقع ذاته وهي مرتبطة بغاية التاريخ المتمثلة في الوعي بالحرية حيث يؤكد أن المعرفة المطلقة والحرية المطلقة متلازمتان فلا يمكن بلوغ الحقيقة دون حرية ولا تتحقق الحرية إلا من خلال المعرفة وكلاهما يشكلان جوهر التطور الروحي والتاريخي للإنسان." (سنجر، 2015، 68-69-90).

"يشبّه هيجل مشروعه المعرفي بالرحلة المفتوحة إلى التاريخ، حيث يقف الإنسان في وحدة مع ذاته باحثاً عن الحقيقة في سياق التجربة التاريخية، ويرى أن المعرفة هي نشاط دؤوب يبذله الوعي للإحاطة بالحقيقة، وأنها لا تنفصل عن مسار تطور الروح والتاريخ." (مجاهد، 1985، 63).

كما يوضح هيجل في كتاب "فينومينولوجيا الروح" "أن المعرفة ليست أداة أو وسيلة منفصلة عن الواقع بل هي مسار تطوري للوعي يبدأ من دون معيار مسبق حيث يكون معيار معرفة الشيء هو مفهومه وجوهره الداخلي." (Hegel، 2018، 55-64-69). "فالمعرفة الحقيقية لا تُستمد من الخارج بل من قدرة الموضوع على تحديد ذاته، كما يرى أن بداية المعرفة تكمن في إدراك الاختلافات النوعية للأشياء والاعتراف بتنوعها، وهو ما يفتح المجال أمام العقل لتطويع فهم أعمق للواقع ويؤكد أن المعرفة تصبح مستحيلة إذا غابت الكيفية المحددة أو التنظيم في التفكير، فالتحديد هو ما يمنح المعرفة عمقها واستمراريتها." (هيجل، 2007، 84-121-134-213).

كما يشدد هيجل على أن جوهر المعرفة هو ارتباطها بالعقل، فالعقل هو الوسيلة التي يدرك بها الإنسان العالم وهو الذي يجعل المعرفة ممكنة ويمنحها طابعها الكلي، ومن هنا يؤكد أن "العقل يوصلنا إلى أعلى معرفة وأرفعها فالعقل أصيل وذو دور رئيسي في فلسفة هيجل." (الديدي، 1970، 35). ومن خلال التفاعل الجدلي بين العقل والواقع تتطور المعرفة باستمرار وتحقق في التاريخ كتجسيد للروح العالمية.

يتضح مما سبق أن هيجل ينظر إلى المعرفة باعتبارها عملية جدلية تنشأ من التفاعل بين العقل والواقع وتتشكل عبر التاريخ كتجسيد للروح العالمية، فالمعرفة ليست ثابتة بل تتطور من خلال التناقضات والصراعات الفكرية التي تُعد جزءاً أساسياً من بناء المفهوم وتطور الوعي، وهي أيضاً ذات بُعد أخلاقي إذ يرتبط الفهم الصحيح بالتصرف السليم في المجتمع ويُعد تحقيق الوعي الذاتي شرطاً لبلوغ المعرفة المطلقة.

وهنا يظهر البعد التربوي في فلسفة هيجل إذ إن التربية هي المجال الذي تتجسد فيه هذه الجدلية المعرفية، فالتربية لا تقتصر على نقل المعلومات بل هي مسار لتشكيل العقل والوعي تساعد الفرد على إدراك ذاته والانتقال من المعرفة المباشرة إلى الفهم الكلي، إنها عملية تُنمّي القدرة على مواجهة التناقضات الفكرية

وتجاوزها وتفتح أمام الإنسان إمكانية المشاركة في تكوين الحقيقة والحرية، بهذا المعنى تصبح التربية عند هيجل أداة لتشكيل الإنسان العاقل الحر القادر على التفاعل مع التاريخ والمجتمع وعلى تطوير معرفته باستمرار في سياق الروح العالمية.

4. القيم في فلسفة هيجل:

تمثل القيم في الفلسفة المعايير والمبادئ التي توجه سلوك الإنسان وتحدد الخير والشر وتشكل أساس الفهم الإنساني للوجود والتعايش، وتختلف المدارس الفلسفية في تفسير القيم ودورها لكنها تسعى لفهم مفاهيم كالعدالة والحرية والأخلاق.

ففي فلسفة هيجل القيم ليست ثابتة بل تتطور مع التاريخ والمجتمع وتشكل جزءاً من تطور الوعي والثقافة، حيث تنشأ القيم من التفاعل بين الأفراد والمجتمعات وتكون مصدراً للتعاون والتضامن الاجتماعي عبر الحضارات.

وهنا حاولت الباحثة التطرق إلى أهم مفاهيم القيم في فلسفة هيجل:

1.4. العدل والعدالة:

"يعد مفهوم العدالة عند هيجل أساساً لبناء المجتمع وتنظيم الحياة الإنسانية فهي ليست مجرد مبدأ فلسفي بل قاعدة أخلاقية وسياسية، حيث يرى أن العدالة هي توازن الأجزاء مع الكل بحيث يجد كل جزء إشباعه في انسجامه مع الكل وأن اختلال هذا التوازن يعاد إصلاحه بالعدالة التي تمثل الإرادة الواعية للكل." (الشنيطي، 1995، 53-54). كما يوضح هيجل أن "الإنصاف يتجاوز الشكل القانوني ليأخذ مضمون القضية بعين الاعتبار حيث يمكن لمحكمة الإنصاف أن تفصل في قضية فردية دون الالتزام الحرفي بالإجراءات القانونية." (هيجل، 1996، 469).

ويؤكد أن "الحرية ليست مجرد إرادة فردية بل هي خضوع الفرد للمبادئ العامة للأخلاق الموضوعية والدولة هي التعبير الأكمل عن هذه الأخلاق." (الشنيطي، 1995، 45). وبهذا يتضح أن العدالة عند هيجل تعني التوازن بين الحقوق والواجبات وتحقيق الانسجام بين المصالح الفردية والجماعية وتوجيه العلاقات نحو

التوافق والتناغم. كما "أنها ليست مجرد تطبيق للقوانين بل تتعلق بالإنصاف والمساواة في معالجة الحالات الفردية وظروفها الخاصة." (هيجل، 1996، 469). حيث تستند العدالة بهذا المعنى إلى وعي مشترك بين أفراد المجتمع وإلى إدراكهم لمعاني العدالة وأهميتها في تحقيق التوازن الاجتماعي والثقافي.

ومن خلال هذا التصور يتبين أن العدالة عند هيجل تدعو إلى الاحترام المتبادل والمساواة في الفرص بما يعزز بناء مجتمع متنوع ومتعاون، لكن فلسفته قد تواجه تحديات في التعامل مع التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية الكبيرة مما يستدعي تفكيراً نقدياً مستمراً لتطوير فهمنا للعدالة وتطبيقاتها في الواقع المعاصر، وهنا تلعب التربية دورها في غرس قيم التوازن والإنصاف في الفرد وتؤهله ليكون جزءاً واعياً من الكل قادراً على المشاركة في بناء مجتمع عادل ومتضامن من خلال تجاوز الأنانية الفردية نحو الوعي الاجتماعي.

2.4. القيم الأخلاقية:

تمثل القيم الأخلاقية عند هيجل مبادئ متطورة تنشأ من التفاعل الاجتماعي والتاريخي وتحقق التوازن بين الفرد والمجتمع وبين الحرية والمسؤولية، والتربية هي الآلية الأساسية لتشكيل الأخلاق ومنها الخير والفضيلة والمسؤولية، تُسهم في بناء وعي إنساني مشترك يعزز العدالة والتضامن والاستقرار الاجتماعي.

1.2.4. الخير:

يرى هيجل أن "الخير هو الفكرة التي توحد الإرادة الكلية مع الإرادة الجزئية وفي هذه الوحدة تتحقق الحرية بالفعل ويصبح الخير الغاية المطلقة للعالم، فالرفاهية أو الحق لا قيمة لهما إذا انفصلا عن الخير لأنهما لا يكتسبان شرعيتهما إلا بقدر ما يتفقان معه ويخضعان له، فالخير هو ما يمنح الإرادة الذاتية معناها وكرامتها ويجب أن يكون هدفها الجوهرية وأن يتحقق من خلالها في الواقع الفعلي، كما أن الضمير الحق هو استعداد الإرادة لفعل الخير على نحو مطلق ويصبح موضوعياً عندما يصل الإنسان إلى مرحلة الحياة الأخلاقية حيث تتحدد واجباته بوضوح." (هيجل، 1996، 287-288-295). كما يبرز البعد الاجتماعي للخير من خلال مبدأ "أحب لجارك ما تحب لنفسك" حيث يتجلى الخير في الفعل الجماعي الذي تنهض به الدولة باعتباره أسمى من الأفعال الفردية المحدودة." (الشنيطي، 1995، 52).

وبذلك يتضح أن الخير عند هيجل هو الحرية المتحققة بالفعل وهو المبدأ الذي يوجه الإرادة الفردية نحو الكلية ويجعل من الفعل الأخلاقي جزءاً من بناء المجتمع فلا يكون الخير مجرد قيمة فردية بل أساس النظام الأخلاقي والاجتماعي الذي يحقق التوازن بين الفرد والكل. وهنا تكون التربية هي الوسيلة التي تغرس في الفرد قيمة الخير وتساعد على تحويل إرادته الذاتية إلى إرادة واعية بالكل ليصبح قادراً على المشاركة في بناء مجتمع أخلاقي حر ومتوازن.

2.2.4. الفضيلة:

يرى هيجل أن "الفضيلة نظام أخلاقي ينعكس في شخصية الفرد بحسب مواهبه الطبيعية وتظهر غالباً في صورة الاستقامة أي التوافق مع واجبات المرحلة والقوانين والعرف لكنها لا تتجلى بمعناها الدقيق إلا في ظروف استثنائية أو عند صدام الواجبات، ويشير إلى أن الحديث عن الفضيلة قد يبدو مجرداً وغير متعين فهي لا تظهر بالفعل في النظام الأخلاقي القائم إلا في حالات خاصة تكشف عن طبيعتها الأصلية." (هيجل، 1996، 400-401). أما "الجوهر الأخلاقي الصميم ليس له مضمون فعلي في ذاته وإنما هو مجرد مقياس لتقرير صلاحية المضمون ليكون قانوناً فالعقل المقنن لا يضع القوانين بل ينهض بفحص ما هو موضوع بالفعل." (الشنيطي، 1995، 53).

يتضح من خلال ذلك أن هيجل يربط الفضيلة بالاستقامة والواجبات ويبرز دورها في النظام الأخلاقي كقيمة تظهر في المواقف الصعبة بينما الطابع المعياري للعقل فهو في تقييم القوانين.

وترى الباحثة أن فلسفة هيجل رغم عمقها النظري قد تبدو بعيدة عن التطبيق العملي للقيم الأخلاقية في الحياة اليومية إذ تميل إلى الطابع المجرد مما يقلل من فعاليتها في مواجهة التفاوتات الاجتماعية والثقافية، ومع ذلك فإنها تقدم إطاراً فلسفياً مهماً لفهم القيم الأخلاقية وتطويرها وتشجع على التفكير النقدي والتحليل الفلسفي للقيم والمعتقدات. وهنا تُعد التربية الوسيلة التي تغرس قيم الفضيلة في الفرد وتساعد على تحويلها إلى سلوك عملي يساهم في بناء مجتمع أخلاقي متماسك.

3.2.4. المسؤولية:

"يرى هيجل أن المسؤولية ليست مجرد التزام بالأفعال ونتائجها بل هي وعي عميق بتأثير هذه الأفعال على الآخرين والمجتمع حيث ترتبط الإرادة الفردية بالظروف والبيئة المحيطة التي تحد من حريتها وتجعل الفرد مسؤولاً بقدر ما يعرف ويدرك من هذه الظروف." (Hegel, 1896, 63).

ويؤكد أن الفرد جزء من بيئته ومجتمعه وأن أفعاله مشروطة بالعوامل الخارجية مما يجعل المسؤولية مفهوماً معقداً يتطلب وعياً بالواقع المحيط، كما يشدد على أن الإرادة المتناهية للفرد تتضمن افتراضات مسبقة عن الوضع وبالتالي لا يمكن نسب الفعل إليه إلا إذا كان واعياً بجوانبه وظروفه.

حيث يتضح أن هذا التصور يتلاءم مع فلسفة هيجل الشاملة التي تعتبر الفرد جزءاً من الواقع الاجتماعي والتاريخي وأن المسؤولية تشمل القدرة على التحمل للظروف والأفعال مع وعي عميق بها. وتشير إلى أن هذا التفكير كان متقدماً لعصره لكنه يثير نقاشاً حول حدود الإرادة الفردية ودور الظروف الاجتماعية والثقافية في تشكيل السلوك. فالقيم في فلسفة هيجل ليست مجرد قواعد بل قوى توجه تقدم المجتمع وتطوره وتعكس التطور الروحي والفكري للإنسانية عبر التاريخ. فهيجل يرى أن القيم تمثل أساس فهم الواقع والتاريخ وتشكل الهوية الفردية والجماعية وتلعب دوراً محورياً في بناء مستقبل أفضل للبشرية.

وفي البعد التربوي تُعد التربية هنا الوسيلة التي تغرس في الفرد وعياً بالمسؤولية والقيم وتساعد على تحويل هذا الوعي إلى سلوك عملي يسهم في بناء مجتمع متوازن ومتطور.

خلاصة الفصل:

لقد تناولت الباحثة في هذا الفصل الحديث عن أقسام فلسفة هيجل (المنطق، الطبيعة، الروح) التي تعتبر مسار يوضح كيف يتطور الإنسان في وجوده وعلاقته بالمجتمع والتاريخ، وأن المعرفة لديه عملية جدلية تنتقل الفرد من الوعي الجزئي إلى الوعي الكلي، بينما القيم كالخير والعدالة والفضيلة والمسؤولية تشكل الأساس الأخلاقي الذي يوجه هذا التطور، وهنا تأتي التربية كترجمة عملية لهذه الرؤية فهي ليست مجرد تعليم بل وسيلة لإدخال الفرد في هذا النسق الجدلي لتشكيل وعيه بالوجود والمعرفة والقيم وجعله قادراً على المشاركة في بناء

مجتمع أخلاقي متوازن ومتكامل، وبهذا تصبح التربية امتداداً للفلسفة نفسها فهي الأداة التي تُحوّل المفاهيم النظرية إلى خبرة حية في حياة الإنسان.

(النموذج التربوي الهيجلي): أسسه النظرية وتجسيده العملية

تمهيد.

المحور الأول: تصور هيجل للحرية وعلاقته بالتربية.

المحور الثاني: تصور هيجل للأخلاق وعلاقته بالتربية.

المحور الثالث: تصور هيجل للجمال وعلاقته بالتربية.

خلاصة الفصل.

الفصل الثالث:

(النموذج التربوي الهيجلي): أسسه النظرية وتجسيده العملية

تمهيد:

ليست الحرية والأخلاق والجمال عند هيجل مجرد مفاهيم فلسفية متفرقة بل هي تجليات متكاملة لروح واحدة تسعى إلى تحقيق ذاتها في العالم، فالحرية جوهر الوجود الإنساني، والأخلاق صورته العملية، والجمال إدراك الروح لمثالها الأعلى في المحسوس، تتبلور هذه المفاهيم في سلسلة جدلية تبدأ بالوعي بالذات وتنتهي بتحقيق الروح في التاريخ والفن والمجتمع وتشكل ركائز لبناء إنسان حر ومسؤول ومتصالح مع العالم. ومن هنا تصبح التربية المجال الذي يترجم هذا النسق الفلسفي إلى واقع عملي إذ تعمل على تنمية العقل والإرادة والذوق في الفرد وترتبط المعرفة بالضمير والإرادة بالقانون والحس الجمالي بسمو الروح لتصوغ شخصية قادرة على المشاركة في بناء مجتمع متوازن ومتكامل.

المحور الأول: تصور هيجل للحرية وعلاقته بالتربية:

مقدمة:

الحرية عند هيجل ليست مجرد قدرة على الاختيار بل هي جوهر الوعي البشري ومسؤولية جماعية ترتبط بالعقل والتاريخ وتكشف عن الحقيقة في مسار الإنسانية، وتظهر التربية هنا كمسار لتشكيل وعي الفرد بالحرية عبر تنمية قدراته العقلية والأخلاقية فهي تهيئه لفهم ارتباط الحرية بالتاريخ والمجتمع وتجعله قادراً على ممارسة دوره الإنساني في تحقيق التقدم المشترك.

1- العلاقة بين الحرية والتربية:

يرى هيجل أن "الحرية ثمرة جهد طويل وصراع ضد الطبيعة فهي لا تتحقق تلقائياً بل عبر حركة الفكر وتقدمه في المقولات." (الديدي، 1970، 67-68)، ويؤكد أن تعريف الحرية "كقدرة على فعل ما نشاء يعكس نقصاً في النضج العقلي إذ تتجاوز ذلك لتصبح إرادة واعية متصلة بالحق والحياة الأخلاقية حيث لكل مرحلة من تطور الحرية حقها الخاص كتجسيد جزئي لها ويعتبر الحق مقدساً لأنه يمثل التصور المطلق للحرية، كما يشير

إلى أن مبدأ الحرية الذي بدا دليلاً على السيادة المطلقة للشخص أدى إلى تحويله إلى شيء متوقف على الزمان وهي الفكرة التي ألهمت لاحقاً ماركس في المطالبة بتقصير يوم العمل كشرط للانتقال إلى عالم الحرية. (هيجل، 1996، 50-100-158-174-175)، فالحرية لديه ليست مجرد فلسفة نظرية بل دعوة إلى التحرر والتطور نحو الأفضل تتطلب تضحيات وجهوداً مستمرة من الفرد والمجتمع، وظل هيجل مؤمناً بها إلى آخر حياته متحركاً في إطار مفهومها الذي يضمن التقدم ويجري مجرى الثورة الثابتة المشتعلة.

وهنا تبرز التربية كأداة لترسيخ هذا الفهم الجدلي للحرية فهي التي تغرس في الفرد وعياً بالحق والمسؤولية وتساعد على تحويل الحرية من فكرة فلسفية إلى ممارسة عملية في حياته ومجتمعه، فالتربية هي آلية التحول من الحرية المجردة إلى الحرية الملموسة. وبهذا تكون العلاقة بين التربية والحرية عند هيجل علاقة وسيلة بغاية ولكن بمعنى جدلي.

2. هدف الحرية والتربية عند هيجل:

يرى هيجل أن الحرية ليست مجرد قدرة على الاختيار بل هي جوهر الوعي البشري ووسيلة لفهم التطور التاريخي والسعي نحو الحقيقة، حيث يؤكد أن "هدف الحرية النهائي هو معرفة التطور التاريخي والاستدلال عليه بكلمة الحقيقة وهكذا فالتأكيد ينصب على أن الروح واع وبتعبير آخر على أن ثمة عقل في التاريخ" (شاتليه، 1976، 196)، ومن هنا تصبح التربية عند هيجل عملية التحرر ذاتها إذ تهدف إلى إنتاج الإنسان الحر عبر الانضباط فهي لا تفصل الفرد عن المجتمع بل تحرره داخله ليكون قادراً على المشاركة الواعية في بناء المستقبل.

3. العقل والحرية وعلاقتهما بالتربية عند هيجل:

يطرح هيجل تصوراً عميقاً للعلاقة بين العقل والحرية حيث يرى أن "العقل هو جوهر الحرية وأنها بدورها تمنحه القدرة على التفكير والابتكار." (هيجل، 2007، 48-82)، ويؤكد أن "الحرية ليست مجرد قدرة على الاختيار بل هي مبدأ أساسي للحياة والفكر إذ ترتبط بالوعي البشري وتكشف عن الحقيقة في مسار التاريخ." (هيجل، 1996، 329). فالعقل عنده يرتقي بالإنسان فوق الأحداث العرضية ويتيح له ممارسة التفكير النقدي

الذي يُعد المفتاح لتطور الحرية، كما يعتبر أن كل صفات العقل تنبع من الحرية فهي معيار الوعي ومصدر تطور الذات، ومن خلال هذا الترابط تصبح الحرية قوة نشطة تمكّن الفرد من تحقيق إمكاناته بينما يظل العقل الوسيلة التي تتيح له التمييز والتحليل، ويبرز هيجل أهمية التأمل والتفكير النقدي في بلوغ الحرية الحقيقية باعتبارها عملية مستمرة ومتطورة يشارك فيها الأفراد لتحقيق التقدم الفكري والاجتماعي.

ومن هنا تتجلى التربية كمسار عملي لترسيخ هذا التفاعل بين العقل والحرية فهي التي تُنمّي التفكير النقدي وتُدرّب الفرد على استخدام حريته بوعي لتجعله قادراً على تحويل إمكاناته إلى فعل إنساني يساهم في بناء مجتمع متطور ومتوازن.

4. جدلية الحرية والضرورة ودورها التربوي في فلسفة هيجل:

يضع هيجل الحرية والضرورة في علاقة جدلية عميقة، "حيث لا يمكن فهم الحرية إلا من خلال إدراك الضرورة ولا تُستوعب الضرورة إلا حين تتحول إلى حرية عبر الوعي العقلي، فالحرية عنده ليست انفلاتاً من القيود بل هي وعي بالواقع وإدراك لطبيعته العقلانية، مما يجعلها أساساً للأخلاقية والمشاركة في الحياة الخلقية، وبهذا المعنى لا تعد الحرية اختياراً عابر بل هي فعل عقلي يتجسد في الحق باعتباره الصورة العملية للفكرة، ويغدو الوعي عقلياً حين يحتضن الواقع كاملاً بوصفه جزءاً منه." (مجاهد، 1985، 52-53-58-78) وبالتالي إن هذه الجدلية بين الحرية والضرورة تكشف أن التحرر الحقيقي لا يتحقق إلا عبر استيعاب الضرورة وتحويلها إلى مجال للفعل الواعي، حيث يصبح الإنسان قادراً على التفاعل مع التاريخ والواقع دون أن يفقد استقلاله الداخلي.

ومن هنا تتضح أهمية التربية بوصفها المجال الذي يُترجم هذه الجدلية إلى ممارسة عملية، فهي لا تكتفي بتعليم الفرد كيف يستخدم حريته بل تُنمّي فيه القدرة على رؤية الضرورة العقلانية كأعلى تعبير عن الحرية ذاتها، فالتربية عند هيجل هي تدريب على الانضباط الواعي الذي يحوّل الضرورة إلى قوة بناءة، ويصوغ إنساناً حراً قادراً على إدراك حدود الواقع لا بوصفها قيوداً بل باعتبارها شروطاً عقلانية تفتح أمامه إمكانات جديدة للمشاركة الفاعلة في المجتمع وصياغة مستقبل أكثر اتزاناً.

5. الدولة والمجتمع كإطار لتحقيق الحرية ودور التربية في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن "الحرية لا تتحقق في عزلة الفرد بل في إطار المجتمع والدولة باعتبارهما الشرطين الأساسيين لترسيخها عبر القانون والأخلاق، حيث تمثل الدولة "الكل الأخلاقي" الذي يجمع بين الجانب الذاتي والموضوعي." (هيجل، 2007، 54-113). ويؤكد أن الحرية هي القانون العقلي الذي يجسد الإرادة الفردية والجماعية معاً، وأن تحقيقها يتطلب الانسجام مع منطق العقل والتاريخ بحيث يصبح القانون تجسيداً للإرادة الكلية وضماناً لشروط الحرية. كما يرى أن "الدولة هي التحقق الفعلي للإرادة الجوهرية حيث تصل الحرية إلى قيمتها العليا من خلال وحدة الحرية الموضوعية والذاتية لتتحول الفردية من الاهتمام بالمصلحة الخاصة إلى الاهتمام بمصلحة الكل." (هيجل، 1996، 497-498، 504-505، 644).

يتضح مما سبق أن الحرية عند هيجل ليست مجرد غياب القيود بل هي مشاركة فعالة في صياغة القوانين وتنظيم التفاعلات الاجتماعية، بحيث يصبح القانون وسيلة لتجسيد الإرادة الفردية والجماعية معاً، ومع ذلك فإن هذا التصور رغم عمقه يحمل خطراً في تضخيم دور الدولة إلى حد تبرير السلطة المطلقة وتقييد الحريات الفردية، مما قد يؤدي إلى تهميش الصوت الفردي والمجموعات الصغيرة.

وهنا يظهر دور التربية كأداة توازن، فهي التي تُتمّي وعي الفرد لشارك بفاعلية في الحياة القانونية والأخلاقية، وتُدرّبه على إدراك أن الحرية لا تنفصل عن الضرورة الاجتماعية بل تتجلى من خلالها، فالتربية تصنع الإنسان الحر القادر على رؤية القانون والأخلاق لا كقيود مفروضة بل كأعلى تعبير عن حريته العقلانية، مما يضمن أن الدولة لا تبتلع الفرد بل تحتضنه في إطار جماعي متوازن.

6. الحرية في فهم هيجل للتاريخ ودورها التربوي:

"يضع هيجل الحرية في قلب مسار التاريخ، حيث يرى أن حركة التاريخ ليست عشوائية بل عقلانية تتجه نحو اكتمال الوعي بالحرية." (هيجل، 2007، 88)، فالحرية لديه تتحول من مجرد فكرة إلى واقع ملموس، إذ تتجسد في الروح والعقل وتبلغ ذروتها حين تصبح وعياً ذاتياً فاعلاً في العالم." (هيجل، 1996، 600). وبهذا

المعنى فإن التاريخ ليس مجرد سرد للأحداث بل هو سيرورة تكشف عن تطور الروح الإنسانية نحو التحرر حيث تتجاوز الحرية حدود الفرد لتصبح مبدأً منظماً للحياة الاجتماعية والسياسية. (هيجل، 2007، 9).

إن هذا الفهم يجعل من التاريخ عملية عقلانية تُظهر كيف تتشكل الحرية عبر جدلية الفرد والجماعة، وكيف تتحول من حرية سلبية إلى حرية إيجابية تُمارس داخل المجتمع والدولة، فالتاريخ عند هيجل هو مسرح لتجسيد الحرية حيث تتبدل أشكال الدول وتتحول البنى الاجتماعية وفقاً لتقدم الوعي بالحرية.

وهنا تتضح أهمية التربية بوصفها الامتداد العملي لهذا المسار، فهي ليست مجرد تعليم للمعرفة بل فعل تاريخي يشارك في صناعة الحرية ذاتها، فالتربية تُنمي قدرة الفرد على إدراك أن الحرية ليست امتيازاً شخصياً بل مسؤولية عقلانية تُمارس في إطار المجتمع، وتُدربه على تحويل الوعي التاريخي إلى مشاركة واعية في صياغة المستقبل، وبهذا تصبح التربية أداة لإدخال الفرد في حركة التاريخ ليغدو إنساناً حراً يرى في الضرورة التاريخية وفقاً للتحرر، وفي المجتمع مجالاً لتحقيق ذاته.

7. الحرية والمعرفة كمسار تربوي في فكر هيجل

يرى هيجل أن الحرية هي جوهر المعرفة ومسارها، فهي التي تمنح العقل القدرة على الكشف والتأمل وتفتح الطريق أمام تطور الوعي والفكر. "يرى هيجل أن الحرية ليست مجرد تصور مجرد بل حقيقة تظهر تدريجياً مع اكتشاف الأشياء، وهي مرتبطة بالكشف المستمر للفكر أمام نفسه، تعتمد الحرية الهيجلية على الضرورة ولا تستطيع أن تنتكر لذاتها أو تتجاوز شروط موضوعيتها، حيث يعبر تقدم المعرفة الذاتية للفكر عن تقدم الحرية." (الديدي، 1970، 62-64). يشير هيجل إلى أن "الحرية هي معرفة وإرادة الموضوعات الجوهرية كالحق والقانون، ويتجسد واقعها في الدولة." (هيجل، 2007، 133). ويؤكد أن الحرية الحقيقية تأتي من التفكير الحر ودون قيود، حيث يشكل الفكر الخالص بداية لهذا الكمال. (هيجل، 1996، 112-134). كما يربط بين المعرفة والحرية الروحية، حيث تمكن المعرفة الروح من تجاوز التناهي والقيود المفروضة عليها، مما يخلق مساحة لتحقيق الحرية (مجاهد، 1985، 52).

يتضح مما سبق أن فلسفة هيجل تكشف عن تكامل الحرية والمعرفة حيث يشكلان معاً قوة محركة لتطور الإنسان وتقدمه، فالحرية ليست مجرد قدرة على اتخاذ القرارات الفردية بل هي أيضاً انفتاح على الحقيقة واستيعاب أعمق للواقع، مما يجعلها قاعدة للتفكير والتحليل الفلسفي الذي يسعى لفهم الذات والعالم بشكل شامل. وهنا تأتي التربية كأفق عملي لهذا التكامل، فهي التي تُتمّي في الفرد حرية التفكير النقدي وتُدرّبه على تحويل المعرفة إلى وعي حي لتصنع إنساناً قادراً على إدراك الحقيقة ورؤية الحرية كشرط أساسي لتقدمه الفكري والاجتماعي.

8. علاقة الحرية بالإرادة والوعي في فلسفة هيجل:

تتجلى مفاهيم الإرادة والوعي في فلسفة هيجل كأسس أساسية للحرية والتحديد الذاتي، حيث يقوم هيجل بتسليط الضوء على أهمية الإرادة كمبدأ أساسي يقوم عليه فكر الحق، حيث تتمثل في قدرة الإنسان على تحديد ذاته واتخاذ قراراته التي تشكل مسار حياته الفردية والمجتمعية، كما يعتبر هيجل الإرادة كلية إذ يأخذ الإنسان منها القوة لتحديد ذاته وتوجيه مصيره وفق مبادئه وقيمه.

كما يرى هيجل أن الوعي يمثل عنصراً أساسياً في تحقيق الحرية الحقيقية، حيث يقوم الوعي بتحديد الذات وفتح للإنسان فهم طبيعته وتوجيه قوته الإرادية نحو تحقيق غاياته وأهدافه، كما يعكس الوعي الذاتي تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وتأثيره عليه ومن ثم تحرره من القيود الخارجية والتحكم الداخلي للوصول إلى درجات أعلى من الحرية والتحقق الذاتي.

ولهذا فإن "هيجل يرى أن فكرة الحق تقوم على الإرادة التي تحدد نفسها بنفسها وتجمع بين الذات والموضوع، مما يجعلها تعبيراً عن الوعي الذاتي، حيث يشكل هذا الوعي الحرية كمبدأ للحق." (هيجل، 1996، 34-35-164). "والحرية تعني استقلال الذات واعتمادها على نفسها فقط لتحقيق تطورها، إذ تتحقق من خلال الوعي الذاتي الذي يدرك الذات والعالم الخارجي، مما يؤدي إلى تحقيق العقل في الخارج بشكل موضوعي." (هيجل، 2007، 48-50-78). يعتبر هيجل أن "تاريخ العالم هو مسار للروح تكافح فيه لتحقيق الوعي الذاتي والحرية، حيث تمر بمراحل تبدأ من الحضارات الشرقية التي اقتصر فيها الحرية على الحاكم الطاغية مروراً

باليونان والرومان الذين عرفوا حرية جزئية للبعض، وصولاً إلى الأمم الجرمانية التي وعت الحرية كماهية للروح مع صعوبة تطبيق هذا المبدأ عبر العلاقات الاجتماعية. (هيجل، 2007، 49-50). والحرية حسب هيجل لا تنفصل عن المجتمع، وتاريخ العالم يجسد مراحل تقدم الوعي بها، إذ إن أفعال البشر تتبع من حاجاتهم ومصالحهم التي تقود التاريخ رغم تعارضها أحياناً مع القانون والأخلاق (هيجل، 2007، 78). ويؤكد أن الحرية تتجلى في التفكير، حيث "الفكر نشاط كلي يجعل الذات مكتفية بذاتها وغير محتاجة إلى أي شيء خارجي". (هيجل، 2007، 96-103).

يتضح من خلال ما سبق أن هيجل يعتبر أن الإنسان يجب أن يتحقق كإنسان حر، وهو موضوع يرتبط بشكل أساسي بالإرادة والوعي الذاتي، حيث يرى أن الإرادة هي القوة الداخلية التي تمنح الفرد القدرة على اتخاذ القرارات وتحديد مصيره، وأن الوعي الذاتي هو الشرط الذي يقود إلى الحرية الحقيقية عبر التفكير والتحليل العميق للذات.

كما أن دراسة التاريخ تكشف تطور الإنسان نحو فهم ذاته، وتُظهر أن الفكر هو مصدر الحرية لأنه يتيح للفرد التفكير المستقل وتحليل الواقع وفق قوانينه ومفاهيمه الخاصة. ومع ذلك يؤكد هيجل أن الحرية لا تتحقق في عزلة عن المجتمع والتاريخ بل من خلال التوازن بين الاستقلالية الذاتية والعلاقات الاجتماعية والتاريخية، حيث يصبح الفرد مستقلاً في تحديد هويته لكنه في الوقت نفسه مدركاً لتأثير المجتمع والتاريخ على هذا التحديد.

ومن هنا يمكن القول إن فلسفة هيجل قد تبدو متفائلة أحياناً في تصويرها لقدرة الفرد على تحقيق الحرية بمعزل عن العوامل الخارجية، إذ إن الواقع يكشف أن الظروف الاجتماعية والتاريخية قد تحد من هذه القدرة، لكن مع ذلك تظل فلسفته إسهاماً قيماً في فهم الحرية والوعي الذاتي عند وجود توازن بين الإرادة الفردية والضرورة الاجتماعية.

وفي هذا السياق تتجلى التربية كأداة عملية لترسيخ هذا التوازن، فهي التي تُنمّي التفكير الذاتي وتُدرّب الفرد على إدراك تأثير المجتمع والتاريخ، لتصنع إنساناً حراً قادراً على الجمع بين استقلاليته الداخلية ومشاركته الواعية في بناء الواقع.

9. مفهوم الحرية كجوهر الروح:

تفردت فلسفة هيجل بتقديم نظرية شاملة للتاريخ والتطور الروحي والثقافي للإنسانية، تأثر هيجل بالعديد من الأفكار والتيارات الفلسفية التي سبقتها، ومنها فلسفة كانط وفلسفة فليكس شيلينغ وأيضاً فلسفة الاشتراكية الهيجلية، تمحورت فلسفته حول مفهوم الروح والتاريخ ودور الحرية في تحقيق وعي الذات، ففي فلسفة هيجل، يعدّ موضوع الحرية والروح من أبرز القضايا التي استحوذت على اهتمامه وتفكيره الفلسفي، ويُعدّ هيجل أحد أهم الفلاسفة في التاريخ الحديث الذين أسهموا في إثراء فهمنا لطبيعة الحرية ودورها في تشكيل الروح البشرية والمجتمعات، حيث يمكننا أن نقول إن فلسفة هيجل تعطي أهمية كبيرة لفهم العلاقة بين الحرية والروح، وكيفية تأثيرهما على بناء المجتمعات وتطور الإنسانية؛ ستحاول الباحثة هنا تسليط الضوء على الأبعاد الأساسية للنظرية الهيجلية فيما يتعلق بالحرية والروح.

يقول هيجل أن: ((الحرية هي جوهر الروح وماهيتها، حيث تسعى جميع صفات الروح لتحقيق الحرية باعتبارها غايتها النهائية، ويُعرّف الروح بأنه وجود في ذاته وبذاته، ما يجعل الحرية ذاتية ومرتبطة بالوعي الذاتي.)) (هيجل، 2007 ج، 86). ويؤكد أن "المؤسسات الاجتماعية والقانون هي شروط الحرية، إذ يتحقق الكلي الذي يسقطه الفرد على العالم مما يجعله محكوماً بحرية نابعة من ذاته، وأن الهدف المطلق للروح هو جعل الحرية موضوعية، حيث تصبح الإرادة الحرة صريحة وتتحقق كنسق عقلي." (هيجل، 1996، 33-171). "فالغاية النهائية للعالم هي وعي الروح بحريتها الخاصة، ما يعكس رؤية هيجل الموحدة للتاريخ والوجود." (مجاهد، 1985، 64). كما يرى "أن الإنسان باعتباره روحاً يُنتج تطورات العلوم والفنون والسياسة المتعلقة بحريته وإرادته." (هيجل، 2001، 23).

يتضح مما سبق الربط العميق في فلسفة هيجل بين الحرية والروح، حيث يرى أن الروح هي جوهر الإنسان وأن الحرية تمثل وسيلة لتجلي هذا الجوهر، فالحرية ليست مجرد قدرة الإنسان على الاختيار بل هي القوة الدافعة وراء كل تجربة وتطور روحي، وأنه يمكن للإنسان أن يصل إلى حريته الحقيقية عندما يكون قادراً على تحديد مصيره بوعي وتفكير مستقل، وهذا يعني أن الحرية تتطلب تجاوز القيود الوجدانية والتحكم في الظروف الخارجية، إضافة إلى ذلك نجد أن هيجل ينظر إلى التاريخ كمسرح لتطور الروح وتحقيق الحرية، ويرى أن التقدم الروحي يتم من خلال التفاعل مع التحولات التاريخية والاجتماعية، من خلال هذه العملية تصبح الحرية جزءاً من التطور التاريخي للبشرية، ويعتبر أن المؤسسات والمنظمات الاجتماعية تلعب دوراً حاسماً في تحقيق الحرية، وتوفر القوانين والمجتمع الإطار اللازم لممارسة الحرية وتحقيق العدالة من خلال المشاركة الفعالة في المجتمع، ويمكن للفرد تعزيز حريته وتحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية، كما يعد الدولة الإطار الذي يضمن حقوق الفرد وحريته حيث تساهم في تنظيم العلاقات الاجتماعية وضمان العدالة والمساواة، فمن خلال الدولة يمكن للفرد أن يتحقق وينمو بحرية دون تعرض للظلم أو القهر، ففي فلسفة هيجل تعتبر الحرية والروح والتاريخ والمجتمع عناصر مترابطة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض تتشابك هذه العناصر لتشكل فهماً شاملاً للإنسان ومكانته في العالم.

كما تبين مما سبق أن هيجل يقدم فلسفة متكاملة وعميقة تعكس تفكيراً متطوراً في مجالات الفلسفة العامة، فمن خلال إلقاء الضوء على الروح كجوهر للإنسان وربطها بالحرية يعزز فهمنا لطبيعة الإنسان ورغباته وأهدافه، وأنه من خلال تفسير هيجل للتاريخ كمسرح لتطور الروح وتحقيق الحرية يضيف بعمق إلى فهمنا للتاريخ وتأثيره على تطور البشرية، وهكذا فإن إطار هيجل للحرية يشمل العوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية مما يعطينا رؤية شاملة للتفاعل بين الفرد والمجتمع، ففلسفة هيجل تعد موضوعية ومفيدة للفهم العميق لمفهوم الحرية والتطور الروحي.

لذا يمكن القول إن التربية تمثل المجال العملي الذي يُجسد رؤية هيجل للحرية كجوهر الروح، فهي التي تُنمّي في الفرد وعيه بذاته وتُدرّبه على ممارسة إرادته الحرة في إطار اجتماعي وتاريخي منظم، ومن خلال التربية

يصبح الإنسان قادراً على إدراك أن الحرية ليست مجرد اختيار فردي بل هي تجربة روحية وعقلانية تُترجم في المشاركة الفاعلة داخل المجتمع، مما يجعل التربية أداة لصناعة الإنسان الحر الذي يرى في الحرية أعلى تعبير عن روحه ووجوده.

10. جدلية الإرادة الحرة والتربية في تكوين الإنسان عند هيجل:

تُعَدُّ حرية الإرادة في عالم الفلسفة من أبرز المفاهيم التي أثارت الجدل وشكّلت محوراً أساسياً للتأمل والتفكير، وقد تناولها هيجل بعمق فلسفي يتجاوز مجرد قدرة الفرد على اتخاذ القرارات، ليجعل منها أساساً لفهم وجود الإنسان وعلاقته بالحقائق والمجتمع. فحرية الإرادة عنده ليست نزوة شخصية أو فعل ما يشاء الفرد بل هي إرادة عقلانية ترتبط بالفكر والمعرفة، حيث يقول: ((تتوقف على الفكر، ومعرفة الحقيقة، والإنسان لا يكون حراً إلا عندما يعرف إمكاناته.)) (هيجل، 1996، 164). ويؤكد أن "الإرادة الحرة لا تنفصل عن الحق والقانون فهي ذاتية لكنها تتوافق مع الكل، مما يجعلها حرية واعية بجبر ذاتي." (هيجل، 1996، 139؛ Hegel's, 1896، 23). كما يدعو إلى "تجاوز الإرادة الطبيعية المباشرة التي قد تعارض فكرة الحرية نحو إرادة عقلانية مفكرة، حيث يترجم الإنسان حريته في المجال الخارجي لتجسيد الإرادة المطلقة." (هيجل، 1996، 160-191-326). ويرى أن المعرفة الحقيقية للحرية هي التي تدفع الفرد للمشاركة بإرادته الحرة في تقدم البشرية، إذ ترتبط حرية الفرد بحركة التاريخ وحتميته.

يتضح مما سبق أن هيجل يضع حرية الإرادة في قلب الفلسفة الإنسانية، فهي جوهر الروح ومبدأ الحق وتشكل أساس المسؤولية الفردية والاجتماعية، فالحرية الحقيقية عنده لا تتحقق في عزلة عن المجتمع، بل من خلال الاندماج الواعي بالقوانين الأخلاقية والالتزام بالواجب حيث تصبح الإرادة الحرة تعبيراً عن الوعي العميق بالذات والعالم. حيث يمكن القول إن فلسفة هيجل تقدم رؤية متكاملة تعزز التفكير النقدي والوعي بأهمية التوازن بين الحقوق والواجبات، وتؤكد أن الحرية ليست مجرد قدرة على الاختيار بل مسؤولية أخلاقية واجتماعية.

ومن هذا المنطلق، تعد التربية فعل فلسفي يهدف إلى تشكيل الإنسان الحر القادر على الوعي بذاته وممارسة إرادته في إطار عقلائي وأخلاقي، فكما يرى هيجل أن الحرية الحقيقية لا تتحقق إلا من خلال الاندماج

الواعي بالقانون والحق، فإن التربية تصبح المجال الذي يُدرَّب الفرد على التوازن بين استقلاليته الداخلية ومسؤوليته الاجتماعية. بهذا المعنى تكون التربية ممارسة جدلية تُنمِّي الإرادة الحرة وتُعلِّم الفرد كيف يحوِّل حريته من مجرد رغبة شخصية إلى التزام أخلاقي يساهم في بناء مجتمع عادل ومتوازن، إنها تربية على الحرية بوصفها مسؤولية، وعلى الإرادة بوصفها وعياً لتصنع إنساناً قادراً على أن يرى في ذاته وفي مجتمعه وحدة متكاملة تحقق المعنى الأسمى للوجود الإنساني.

11. الحرية الذاتية وأبعادها التربوية في فلسفة هيجل

يُعدّ مفهوم الحرية الذاتية من أبرز المفاهيم التي تناولها هيجل في فلسفته حيث اعتبرها ثمرة لتطور الوعي الذاتي للفرد والمجتمع معاً، فالحرية ليست حالة طبيعية يولد بها الإنسان بل هي نتاج للتفاعل المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية والثقافية، وهي عملية عقلانية تتطلب تجاوز الغرائز المباشرة والاندماج في نظام أخلاقي وقانوني يوجّه الإرادة نحو الحرية الحقيقية. فالحرية الذاتية ليست مجرد قدرة على الاختيار بل هي ممارسة واعية ومسؤولة تنبع من التفكير المستقل والوعي بالذات وتتحقق من خلال التفاعل مع المجتمع والقوانين التي تنظم العلاقات الإنسانية.

يرى هيجل أن "الحق في الحرية الذاتية هو جوهر التحول بين العصور القديمة والحديثة، حيث أصبحت الحرية الذاتية المبدأ الفعّال للحضارة الحديثة، مؤكداً أن القوانين لا تكون ملزمة إلا إذا كانت معروفة للناس." (سنجر، 2015، 61). كما يعتبر أن "الحرية الصورية تمثل المجال الذي يمارس فيه الأفراد قراراتهم وأحكامهم الشخصية، وتظهر في الرأي العام كتجسيد جماعي لهذه الحرية." (هيجل، 1996، 558-580). ويرفض هيجل فكرة أن الإنسان حر بالطبيعة مشيراً إلى أن الحرية تتحقق من خلال القوة الذاتية للفرد وممارسته الواعية لها وأن حالة الطبيعة ترتبط بالفوضى والغرائز غير المهذبة ولذلك فإن قيود المجتمع والدولة ضرورية لتوجيه الفرد نحو الحرية العقلانية المثالية." (مجاهد، 1985، 48-49). كما يوضح أن "الحرية تتجلى في الذاتية على مستوى الأخلاق الفردية حيث تتحقق الذاتية بتطابقها مع النظام الأخلاقي الفعلي، ويجد الأفراد اقتناعهم بحريتهم

من خلال الانتماء إلى هذا النظام الموضوعي مؤكداً أن مبدأ العالم الحديث هو الحرية الذاتية التي أصبحت المحرك الأساسي للتطور التاريخي والروحي. " (هيجل، 1996، ص 404-656).

يتضح مما سبق أن الحرية الذاتية عند هيجل هي حق للأفراد في التعبير عن آرائهم وممارسة إرادتهم ضمن إطار القانون والأخلاق، وهي رؤية تجعل الفرد مشاركاً فعالاً في بناء المجتمع وتشكيله، فهيجل يربط الحرية الذاتية بالوعي الذاتي والتطور التاريخي مؤكداً أن الحرية الحقيقية تنشأ من تفاعل الفرد مع المجتمع ومن ممارسته لحقوقه بوعي ومسؤولية. ومع ذلك قد يبدو هذا المفهوم متناقضاً في بعض الجوانب إذ يؤكد هيجل على أهمية التفكير المستقل والتحرر من القيود، لكنه في الوقت نفسه يشدد على ضرورة التفاعل الاجتماعي والالتزام بالمسؤولية مما يثير تساؤلات حول كيفية تحقيق التوازن بين الاستقلالية الفردية والاندماج الاجتماعي، كما أن تطبيق الحرية الذاتية في الواقع قد يكون أكثر تعقيداً مما يتصوره هيجل، نظراً للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي قد تحد من قدرة الفرد على ممارسة حريته بشكل كامل.

لذا يمكن القول إن التربية تمثل المجال العملي لترسيخ مفهوم الحرية الذاتية كما يطرحه هيجل، فهي التي تُنمي التفكير المستقل وتُدرّب الفرد على تحمل المسؤولية في إطار اجتماعي وأخلاقي منظم، فالتربية لا تقتصر على تنمية القدرات العقلية بل تهدف إلى تكوين إنسان قادر على الموازنة بين استقلاليته الداخلية واندماجه في المجتمع بحيث يرى في القانون والأخلاق وسيلة لتحقيق حريته لا قيداً عليها. وبالتالي تعد التربية أداة فلسفية لصناعة الإنسان الحر الواعي الذي يمارس إرادته الذاتية بوعي ومسؤولية، ويشارك في بناء مجتمع يقوم على العدالة والحرية المتوازنة.

12. الحرية السياسية والاجتماعية في فلسفة هيجل:

يتجلى اهتمام هيجل بالحرية السياسية والاجتماعية في إطار فلسفته التاريخية والمنطقية، حيث يربط بين التطور التاريخي للحرية وبين تحقيقها في العلاقات الاجتماعية والسياسية، ويقدم نظرية متكاملة للحرية تشمل أبعاداً فردية وجماعية تعتمد على التفاعل الثقافي والاجتماعي في سياق التطور التاريخي، فبدءاً من فلسفة هيجل ندرك أن الحرية ليست مجرد حالة فردية بل هي تجربة اجتماعية يشارك فيها الفرد والمجتمع معاً. ويؤمن هيجل

أن التحرر الحقيقي يأتي من خلال المشاركة الفعالة في الحياة السياسية وصياغة المجتمع وفقاً لقيم الحرية والعدالة، ومع ذلك يرى هيجل أن التحقق من الحرية ليس مجرد قضية قانونية أو دستورية، بل هو عملية تطويرية تتطلب تفاعلاً مستمراً بين الفرد والمجتمع والسلطات الحاكمة ويشدد على أهمية إقامة نظام سياسي يعترف بحقوق الإنسان ويحقق مبادئ المساواة والعدالة للجميع.

"فالحرية السياسية للمواطن الحديث هي في قلب فكر هيجل المناصر لأفكار ثورة 1789". (كيرفغان،

(2017، 8)

"فإذا كان الإنسان يعيش فعلاً وعينياً على أنه حر، فالحرية الباطنية الذاتية التي استشعرها المرء بداخله والتي يكون بالنسبة لها حراً ليست سوى مرحلة انتقالية ممهدة لعملية تحقيق الحرية الخارجية، هنا يكون هيجل داعية للتحرر السياسي الاجتماعي لأنه لا يكفي بما يسمى عادة بالحرية الأخلاقية أو الحرية النفسية الباطنية، إنما هو يشترط تحققها في العالم الخارجي بحيث يعترف الآخرون بهذه الحرية، وتقر الجماعة بأنني حر". (هيجل، 1996، 201)

كما أن الشرط اللازم حتى يجد العقل المرتبط داخلياً بالدين شكلاً موضوعياً هو شكل الحرية السياسية، الشعب كلي يستخلص المبادئ الكبرى ويغنيها، عليه أن يسير يداً بيد مع الحرية". (هبرماس، 1995، 44)

يتضح مما سبق أن الحرية الحقيقية عند هيجل لا تتفصل عن المجتمع والسياسة، فهي ليست مجرد إحساس داخلي بل ممارسة جماعية تتطلب مشاركة سياسية وتوافقاً اجتماعياً، حيث يصبح الفرد حراً عندما يُعترف بحريته من قبل الآخرين وتُترجم في المؤسسات والقوانين التي تضمن العدالة والمساواة.

من هذا المنطلق، تمثل التربية المجال العملي لترسيخ مفهوم الحرية السياسية والاجتماعية، فهي التي تُنمّي لدى الفرد الوعي بحقوقه وواجباته وتُدرّبه على المشاركة الفاعلة في الحياة العامة بروح من المسؤولية والالتزام، وبهذا تصبح التربية أداة لتكوين مواطن حر وواعٍ قادر على الموازنة بين استقلاليته الفردية وانتمائه للجماعة والمساهمة في بناء مجتمع يقوم على العدالة والحرية المستدامة.

فالتربية في تصور هيجل للحرية تقوم على إعداد الفرد لفهم أن الحرية ليست مجرد استقلال شخصي بل هي وعي بالذات يتحقق من خلال المشاركة في المجتمع والدولة، فهي عملية تربوية تُنمّي قدرة الإنسان على الموازنة بين إرادته الفردية والواجبات الاجتماعية ليصبح حراً بالفعل عبر ممارسة مسؤوليته.

المحور الثاني: تصور هيجل للأخلاق وعلاقته بالتربية:

مقدمة:

يشكل تصور هيجل للأخلاق رؤية فلسفية عميقة تربط بين الحرية والمسؤولية، حيث تتجلى الأخلاق كمسار لتطور الروح نحو العقل والانسجام مع المجتمع، ومن هذا المنطلق تصبح التربية الأداة العملية لترسيخ هذا التصور، إذ تُنمّي الوعي الأخلاقي وتُدرّب الفرد على ممارسة حريته في إطار من المسؤولية الاجتماعية.

1. التربية الأخلاقية في فلسفة هيجل:

تحتل الأخلاق في فلسفة هيجل مكانة مركزية تتجاوز كونها مجرد منظومة من الأوامر أو القواعد المجردة، لتصبح تجسيداً حياً لمسار تطوّر الروح الإنسانية نحو الحرية والعقل، فهي ليست فضيلة فردية أو التزاماً خارجياً، بل هي التماثل الأرقى للعقل العملي في الحياة الاجتماعية، حيث تندمج الذات الفردية مع الإرادة الكونية في سبيل تحقيق الخير العام. ومن خلال رؤيته الجدلية يربط هيجل بين الحرية والمسؤولية وبين الفرد ومؤسسات المجتمع، حيث "تُعد الدولة الإطار العقلاني الذي تتحقق فيه الأخلاق وتُمارس باعتبارها إرادة مشتركة تتجلى عبر القوانين والمؤسسات والمشاركة العامة". (هيجل، 1996، 47).

ويؤكد هيجل أن الأخلاق لا تُختزل في الامتناع عن الخطأ بل في الوعي بالفعل والنية الكامنة وراءه، حيث يُعتبر الفعل خطأً أخلاقياً فقط إذا كان مقصوداً ومدرّساً، أما الأفعال التي تتم تحت الإكراه أو دون معرفة بالعواقب فلا تُعد أخطاءً أخلاقية، ويُوضح ذلك من خلال مثال أوديب الذي لم يكن يعلم أنه قتل والده، ليبين أن الجرائم التي تُرتكب دون وعي لا تُعد أخطاءً أخلاقية.

وبهذا تصبح الأخلاق عند هيجل عملية تكون ذاتي للفرد داخل شبكة من العلاقات الاجتماعية، تنمو معها الروح وتتعلّق في سعيها نحو الانسجام بين الحرية الفردية والمصلحة العامة، ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى الأخلاق كأساس للتربية الأخلاقية، إذ تُنمّي الوعي الذاتي والإرادة الحرة وتُدرّب الفرد على الاندماج في المجتمع بشكل عقلاني ومسؤول بما يحقق التوازن بين الاستقلالية الفردية والمصلحة العامة ويجعل من التربية أداة لتشكيل إنسان حر وواعٍ قادر على ممارسة أخلاقه في الواقع الاجتماعي.

2. جدلية الضمير والقانون الأخلاقي في فلسفة هيجل وأثرها التربوي:

"يُعدّ الضمير الأخلاقي والقانون الأخلاقي من أبرز المفاهيم التي تناولها هيجل في فلسفته، حيث يشكّلان معاً أساساً لفهم طبيعة الأخلاق وصلتها بالحرية والمسؤولية. فالضمير الأخلاقي عند هيجل يُمثل القاضي الذاتي للأفعال إذ يعتمد على ذاته في تحديد الخير والشر والتمييز بين الصواب والخطأ، غير أن الاعتماد المطلق على الذات في هذا المجال قد يقود إلى أخطاء خطيرة لأن الضمير قد يبرر أفعالاً سلبية باعتبارها خيرة، بل قد يصل إلى حدّ الامتناع عن الفعل كلياً وهو ما يُعدّ في نظر هيجل شكلاً من أشكال الشر المطلق، لذلك يشدد على أن الأساس الحقيقي للأخلاق لا يكمن في الضمير الفردي وحده بل في العالم الخارجي والمجتمع والدولة، حيث تتطور الأخلاق تدريجياً عبر التاريخ وتُصبح جزءاً من النظام الاجتماعي والسياسي." (الخويلدي، 2018، 3).

أما القانون الأخلاقي فيراه هيجل قوة تُكبت الرغبات الطبيعية وتفرض على الفرد قيوداً قد تجعله يبدو وكأنه عبد لها، لكنه في الوقت نفسه يعتبر أن هذا القانون ينبع من صميم الذات ويُعبّر عن الأنا وماهيتها الخاصة، بحيث يصبح الامتثال له امتثالاً للذات لا لسلطة خارجية. ومن هنا يُقدّم هيجل رؤية مزدوجة للقانون الأخلاقي فهو من جهة نظام خارجي يُلزم الفرد ومن جهة أخرى تجلّ للحرية الحقيقية التي تتحقق عبر الوعي والالتزام بمبادئ عقلانية ذات قيمة ومعنى، ويُشير إلى أن "القانون الأخلاقي يُمثل الوجه الأعلى للإنسانية، إذ يجمع بين الحرية والضرورة، وبين الوعي وغياب الوعي، ليظهر أن الأخلاق ليست مجرد قيود بل هي أيضاً تعبير عن الاستقلال الذاتي والهوية الشخصية." (هيجل، 2007، 201-202).

يتضح مما سبق أن هيجل يربط بين الضمير والقانون الأخلاقي في إطار جدلي يُظهر أن الأخلاق لا يمكن أن تُبنى على الذاتية وحدها ولا على الإلزام الخارجي فقط بل على التوازن بينهما في سياق اجتماعي وتاريخي، وهذا التصور يُبرز أهمية التربية الأخلاقية التي تُنمّي لدى الفرد القدرة على التمييز بين الخير والشر بوعي ومسؤولية، وتُدرّبه على الامتثال للقوانين الأخلاقية باعتبارها جزءاً من ذاته لا مجرد أوامر مفروضة عليه، بحيث تصبح التربية أداة لتكوين إنسان قادر على الموازنة بين رغباته الفردية ومتطلبات المجتمع وعلى ممارسة

حريته في إطار من المسؤولية الأخلاقية، بما يُسهم في بناء مجتمع يقوم على العدالة والانسجام بين الحرية الفردية والمصلحة العامة.

3. أقسام الأخلاق عند هيجل:

تنقسم الأخلاق عند هيجل الى ثلاثة أقسام رئيسية وهي: الأخلاق الذاتية، الأخلاق الموضوعية، الأخلاق الاجتماعية.

3. 1. الأخلاق الذاتية (Subjective Morality):

تُعد الأخلاق الذاتية عند هيجل محوراً أساسياً لفهم العلاقة بين الفرد والمجتمع، فهي ليست مجرد قواعد صارمة بل عملية ديناميكية تُشكل هوية الفرد وتُحدد مساره في الحياة.

ويعرّف هيجل الأخلاق الذاتية بأنها: "الأخلاق الفردية أو أخلاق الضمير، وهي ما يفهم عادة من كلمة أخلاق، ويرى أن الأخلاق الذاتية أخلاق مجردة، صحيح أنها تمتلك صورة الفعل الأخلاقي الأصيل تماماً أو الضمير الحي لكنها ينقصها المضمون الذي يقابل هذه الصورة.

كما يرى أن الحق المجرد يمثل الحرية في شكلها الخارجي ويتجسد في الملكية، بينما الأخلاقية تتعلق بالضمير الداخلي وحالة النفس وهو ما يُبرز الانتقال من العالم الخارجي إلى الوعي الداخلي، وهنا "تُمثل الملكية تموضع الإرادة أو الإرادة نفسها عندما تصبح خارجية عن الذات، ومن هنا تعود الإرادة إلى نفسها في الأخلاق الفردية.

كما أن الأخلاق الذاتية عند هيجل تُعتبر وجهة نظر الإرادة اللامتناهية، حيث تُصبح واعية بذاتها وبحريتها وتُعبّر عن الإرادة الفردية في أعماق صورها، كما يؤكد أن الأخلاقية لا تتسم بأنها ما يتعارض بالفعل مع غير الأخلاقي، والمهم هو الخصائص العامة للأخلاقي و اللا أخلاقي معاً التي تتركز على ذاتية الإرادة."

(هيجل، 1996، 180، 62-263-270)

يتضح مما سبق أن الأخلاق الذاتية تُشكل الأساس الذي يُبنى عليه الوعي الأخلاقي، فهي مرآة للضمير الفردي وتجلي للإرادة الداخلية الصادقة في مقابل الحق المجرد الذي يُمثل الإرادة في شكلها الخارجي، هذا التحول من الخارج إلى الداخل يُعد خطوة جوهرية في تطور الروح الأخلاقية للفرد.

وبذلك تُقدم الأخلاق الذاتية نموذجاً فلسفياً يُظهر كيف يمكن للفرد أن يُطور فهماً أخلاقياً يُعبر عن ذاته ويُسهّم في تشكيل مكانته في العالم، مؤكدةً على أهمية الاستقلال الذاتي والتطور الأخلاقي الداخلي كأساس للحرية الحقيقية والهوية الفردية.

1.1.3. أقسام الأخلاق الذاتية:

تُعد الأخلاق الذاتية في فلسفة هيجل مرآة تعكس الصراع الداخلي والتطور الروحي للفرد ضمن إطار المجتمع، حيث يتناول هيجل هذا الموضوع بعمق مُركزاً على كيفية تحقيق الذات من خلال العلاقات الإنسانية والمؤسسات الاجتماعية، في هذه الفقرة سيتم استكشاف الأسس التي يبني عليها هيجل نظريته الأخلاقية، وكيف تتجلى هذه الأقسام الذاتية في الحياة اليومية للفرد وتأثيرها على تكوين الهوية والوعي الأخلاقي.

"حيث تنقسم الأخلاق الذاتية داخلياً إلى ثلاثة أقسام وهي: الغرض والمسؤولية، النية والرفاهية، والخير والضمير.

1.1.1.3. "تقوم المسؤولية الأخلاقية عند هيجل على النية والوعي بالفعل، فلا يُحاسب الفرد إلا على النتائج التي قصدها وأدركها ضمن إرادته، بينما تُعفى المسؤولية في حالات كالعجز النفسي أو الطفولة لغياب القصد والوعي. وبذلك تُميز الإرادة الأخلاقية بين الأفعال المقصودة والنتائج العرضية غير المتوقعة.

2.1.1.3. وتعد النية عند هيجل جوهر العمل، فهي أكثر شمولية من الغرض لأنها تكشف البعد الموضوعي للعلاقات وتُظهر الطابع الفردي للفاعل. ويعتبر أن إشباع النوايا هو تحقيق للسعادة والرفاهية، لكن النوايا وحدها لا تكفي ما لم تُترجم إلى أفعال وسلوكيات ملموسة. كما ينتقد هيجل الاكتفاء بالنية الحسنة دون الفعل، مؤكداً أن تطابق الداخلي والخارجي هو معيار صدق الأخلاق والإبداع.

3.1.1.3. كما يرى هيجل أن الذات تبدأ بتحديد غرض فردي ثم تتجاوزه عبر النية التي تدمج بين البعد الذاتي والموضوعي، لكن الخير الحقيقي يتطلب تخطي حدود النوايا الفردية نحو غاية عقلانية مطلقة. فالخير هو توافق الإرادة الجزئية مع الإرادة الكلية بما يعكس طبيعتها العقلانية، بينما الشر ينشأ من اتباع رغبات غير عقلانية على حساب العقل. وبذلك تُعرّف الذات من خلال أفعالها التي تكشف انسجامها أو تعارضها مع الإرادة العقلانية الكلية. (هيجل، 1996، 66-67-68-69).

يتضح مما سبق أن هيجل يرى أن الغرض هو البداية الأولى للفعل الأخلاقي، حيث يُحدد الفرد هدفاً يسعى لتحقيقه وتتبع المسؤولية من نتائجه المرتبطة بإرادته ومعرفته. ويشدد على أن العقل والمعرفة شرط أساسي لتحمل المسؤولية، إذ يجب إدراك الظروف والقوانين المحيطة بالفعل، ثم تأتي النية كخطوة أعمق من الغرض فهي جوهر الفعل وتمثل البعد الموضوعي والذاتي معاً معبرة عن الطابع الفردي للفاعل، ويعتبر أن الرفاهية تنشأ من إشباع النوايا بما يحقق أهدافاً عامة يقدرها الفرد، أما الخير فهو توافق الإرادة مع طبيعتها العقلانية في حين أن الشر هو اتباع الرغبات غير العقلانية، والضمير يمثل الصوت الداخلي الذي يوجّه الفرد نحو الخير ويحذره من الشر، وبذلك تُعرّف الذات من خلال أفعالها التي يجب أن تتسجم مع الغايات العقلانية لتُعتبر خيرة. مما يبرز دور التربية في تدريب الفرد على تحويل النوايا العقلانية إلى أفعال مسؤولة بما يحقق التوازن بين الحرية الفردية والالتزام الأخلاقي في المجتمع.

3. 2. الأخلاق الموضوعية (Objective Morality):

تعد الأخلاق الموضوعية عند هيجل أساس المجتمع العقلاني، فهي لا تنبع من الفرد وحده بل من العلاقات والمؤسسات التي تُجسد العقل الجمعي وتُعبّر عن روح الجماعة. ويُوضح هيجل "أن الموضوعية تتجسد في التوضع حيث تتلازم الغاية والوسيلة، وتكمن الغاية النهائية في تحقيق الحرية." (Fleischmann, 1992, 180). كما يرى أن "الأخلاقية الحقة هي الأخلاقية الموضوعية التي يكتسبها الإنسان من خلال العائلة والمجتمع المدني والدولة، حيث يبلغ الحرية الحقة باندماجه الواعي في الهيئة الجماعية للدولة." (سرو، 1993، 39).

وبهذا يتضح أن الحق المجرد يمثل القوانين الخارجية بينما الأخلاق الذاتية تُعبر عن القيم الداخلية أما الأخلاق الموضوعية فهي التكامل بينهما بما يحقق الانسجام بين الفرد والمجتمع، ويُعتبر الفرد حراً حقاً حين يُدرك أن حريته مرتبطة بحرية الآخرين، وأن قيمته الأخلاقية تُقاس بالفعل العملي لا بمجرد النوايا. وهكذا تُصبح الدولة المظهر الأعلى للأخلاق الموضوعية إذ تُوفر الإطار الذي يُحقق فيه الفرد ذاته ويسهم في الخير العام. وبالتالي يجب على التربية الأخلاقية أن تُرسخ لدى المتعلم أن الحرية الفردية لا تتفصل عن الجماعة وأن المشاركة الفاعلة في المجتمع هي الطريق لتحقيق الأخلاق الحقيقية.

3.3. الأخلاق الاجتماعية أو الحياة الأخلاقية (social Morality):

"يُعد الضمير والخير أعلى مراتب الفكرة الأخلاقية، لكنهما يظلان مجردين حتى يتحققا في إطار الأخلاق الاجتماعية عبر الأسرة والمجتمع المدني والدولة، حيث ينتقل الخير من المجرد إلى الواقعي العملي." (Hegel, 1987, 172-141). يغدو الفرد في هذه المرحلة مندمجاً في منظومة متكاملة من الواجبات والالتزامات تُنظمها مبادئ الحرية والعقل وتوجهها نحو تحقيق التوازن بين الذات والمجتمع. ويعرّف هيجل الأخلاق الاجتماعية بأنها "النظام الاجتماعي العقلي الذي يمنح الضمير الحي المضمون الذي يفقده." (هيجل، 1996، 69، 180). فهي تمثل الهوية الجامعة بين الذاتية والموضوعية حيث يتجلى الخير كموضوع للإرادة ويتحقق في العالم الخارجي، وبذلك تصبح الأخلاق عند هيجل مفهوماً واسعاً يشمل العادات والتقاليد والقوانين والمؤسسات التي تُجسد الحرية والروح الجماعية.

لذا دور التربية هو أن تُرسخ لدى المتعلم أن الخير لا يكتمل إلا بالمشاركة في الحياة الاجتماعية حيث تتوازن الحرية الفردية مع المسؤولية الجماعية.

1.3.3. أقسام الأخلاق الاجتماعية:

تتشعب الأخلاق الاجتماعية إلى ثلاثة عناصر رئيسية: الأسرة، المجتمع المدني، والدولة، هذه الأقسام تُجسد العناصر الأساسية الثلاثة للفكرة الشاملة: العمومية (الكلية)، الخصوصية (الجزئية)، والفردية، وهذه

العناصر الثلاثة هي التي تشكل الإطار العام والدائم للحياة الإنسانية، وهو نظام ضروري لا يمكن لأي إنسان أن يعيش خارجه.

1.1.3.3. الأسرة: الأسرة هي الوجه الأول المباشر للحياة الأخلاقية، وهي المؤسسة الاجتماعية التي تعتمد عليها بقية المؤسسات، فعلى هذه المؤسسة يعتمد المجتمع المدني والدولة - طالما أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع ولا دولة بدون أسرة، وتكتمل الأسرة فيما يرى هيجل بثلاث لحظات هي: الزواج، ملكية الأسرة أو دخلها، وتربية الأطفال وتفكك الأسرة.

1.1.1.3.3. الزواج: يعتبر هيجل الزواج واجباً عقلياً يتجاوز الرغبات الشخصية، فهو علاقة اجتماعية تُعبر عن الحب الأخلاقي المشروع، الذي يحقق الوحدة بين الطبيعة والروح، حيث يتخلى الفرد عن أنانيته ليكتسب الوعي الذاتي من خلال الآخر، كما يُعطي هيجل من شأن الزواج الواحدى باعتباره تسليماً متبادلاً للشخصيات في رابطة تُحقق الوعي الذاتي وتُعتبر فعلاً أخلاقياً، لا مجرد عاطفة عابرة.

2.1.1.3.3. تعبر الأسرة عن الحرية الخارجية من خلال امتلاك الملكية المشتركة والدخل الذي يضمن حقوق الأبناء في التعليم والتربية، حيث يتحمل الزوج مسؤولية الدخل بوصفه رب الأسرة.

3.1.1.3.3. يعكس الأطفال الحب المتبادل بين الزوجين، حيث يشارك الأبناء في موارد الأسرة لكن عليهم واجب الطاعة والتأديب لتنمية وعيهم وإرادتهم. " (هيجل، 1996، 70-73)

2.1.3.3. المجتمع المدني: يُبنى المجتمع المدني على فكرة استقلالية الأفراد الناتجة عن تفكك الأسرة، حيث يصبح كل فرد غاية في ذاته ويسعى لتحقيق أهدافه ضمن إطار القانون والنظام، يتجلى المجتمع المدني من اعتماد متبادل بين الأفراد ويجمع بين الفردية والمصالح المشتركة، ويتكون من ثلاثة أجزاء: نظام الحاجات، تنظيم العدالة، والشرطة والنقابات.

1.2.1.3.3. ينبثق المجتمع المدني من الحاجات الأساسية للحياة مثل الطعام والملبس، ويتطور بفضل الأهداف التي يضعها الأفراد بعيداً عن الغرائز البدائية، هذه الحاجات تؤدي إلى تشكيل طبقات اجتماعية تعمل على إنتاج ما يلزم لإشباعها.

2.2.1.3.3. يتألف المجتمع المدني أيضاً من تنظيم العدالة حيث يتم تنظيم الاعتماد المتبادل بين الأفراد عبر القوانين المعروفة للجميع.

3.2.1.3.3. وأخيراً تأتي الشرطة والنقابات كتطوير للنظام السابق، حيث تحمي الشرطة الأفراد وممتلكاتهم، بينما تمثل النقابات تعاون الأفراد ذوي المصالح المشتركة، وهذه المؤسسات تشكل البنية التي يعمل من خلالها المجتمع المدني."

3.1.3.3. الدولة: تعد الدولة تجسيدا للأسرة والمجتمع المدني حيث تحقق الفكرة الأخلاقية في الواقع. وتُظهر العقل الأخلاقي كإرادة ذاتية مدركة لذاتها. تمثل الدولة مزيجاً من الشمولية التي تعبر عنها الأسرة والجزئية التي يعكسها المجتمع المدني لتُجسد الفردية في أسمى صورها، تعد الدولة كياناً حياً يعبر عن الحياة الكلية من خلال اتحاد حياة الأفراد مع حياتها مع التركيز على الجوهر الشمولي بدلاً من الخصائص العرضية، مما يجعل العلاقة بين الدولة والفرد علاقة تكاملية ومتبادلة.

بينما تُبرز الأسرة الجانب الشمولي والمجتمع المدني الجانب الجزئي، فالدولة تُمثل الفردية وهي مزيج من الشمولية والجزئية، وتُعد كياناً حياً يُعبر عن الحياة الكلية من خلال أفرادها حيث تتحد حياة الأفراد مع حياة الدولة، فالدولة هي الفرد في أسمى تجلياته مُركزة على الجوهر الشمولي بدلاً من الخصائص العرضية، وبالتالي تكون العلاقة بين الدولة والفرد علاقة متبادلة. وتقع معالجة هيجل للدولة في ثلاثة أقسام:

1.3.1.3.3. الدستور الذي يتألف من السلطة التشريعية كمصدر للقوانين (الجانب الكلي)، تنفيذ القوانين في الحالات الخاصة (الجانب الجزئي)، والحاكم الذي يجمع بين السلطات (الجانب الفردي).

2.3.1.3.3. القانون الدولي الذي ينظم العلاقات بين الدول.

3.3.1.3.3. التاريخ الكلي الذي يعتبر فيه تطور العقل العالمي مرحلة تمر بها كل دولة. (هيجل، 1996،

يتضح مما سبق أن هيجل يرى أن الحياة الأخلاقية تتجسد في ثلاث مستويات مترابطة: الأسرة التي تُعلم الفرد المسؤوليات الأساسية، المجتمع المدني الذي ينظم العلاقات عبر القوانين والمؤسسات، والدولة التي تجسد الإرادة الأخلاقية في أعلى صورها وتحقق العقل في الواقع، حيث تُظهر هذه الرؤية كيف ينتقل الفرد من الاعتماد على الغرائز إلى الاندماج في نظام عقلائي شامل. غير أن هذا التصور يبقى مثالياً، إذ قد يُغفل التعقيدات الواقعية مثل تنوع التجارب الأسرية أو الصراعات السياسية والاجتماعية، كما أن التركيز على الدولة كمحقق للأخلاق قد يُقلل من دور الأفراد والمجتمعات المحلية في صياغة القيم، ومع ذلك تُعد فلسفة هيجل إطاراً غنياً لفهم التفاعل بين الفرد والمجتمع والدولة.

مما يبرز دور التربية في تنمية وعي المتعلم بأن الأخلاق لا تُبنى في عزلة بل عبر الأسرة والمجتمع والدولة مع مراعاة التنوع والواقع العملي في تشكيل القيم.

4. حق الإرادة الأخلاقية:

تعد الإرادة الأخلاقية أساس الحرية والكرامة الإنسانية فهي وعي الذات بذاتها وقدرتها على تقرير مصيرها بشكل مستقل، وتكشف الأخلاق عن قيمة المصلحة الشخصية حين ترتبط بالاستقلالية والقدرة على ضبط الأفعال، حيث يترقى الإنسان من الخضوع للقوى الخارجية إلى بناء حياة داخلية واعية. كما أن الإرادة الأخلاقية تتطور عبر مواجهة الواقع الخارجي لتُصبح أكثر انسجاماً مع مفهومها العقلي وهو ما يُشكل عملية مستمرة نحو الوعي والحرية، لذا لا تتحقق الإرادة إلا بالفعل العملي الذي يُجسدها في العالم الخارجي ويمنحها معناها الحقيقي.

1.4. جوانب حق الإرادة الأخلاقية:

"يتضمن حق الإرادة الأخلاقية عدة جوانب:

1.1.4. الحق الصوري أو المجرد للفعل - الحق الذي يبرر مضمون الفعل إلى الوجود المباشر - سيكون من

حيث المبدأ ملكي، وعلى هذا النحو يكون الفعل غرض الإرادة الذاتية

2.1.4. الجانب الجزئي من الفعل هو مضمونه الداخلي بوصفي واعياً به في طابعه العام، ووعي بهذا الطابع

العام يشكل قيمة الفعل والمبرر الذي يجعل الاعتقاد بأن من الخير أن أفعله يشكل نيتي.

3.1.4. مضمونه هو الهدف الخاص، وهدف الوجود الجزئي الفردي هو الرفاهية.

4.1.4. هذا المضمون (بوصفه شيئاً داخلياً وهو في الوقت نفسه لم يرتفع بعد إلى كليته بوصفه الموضوعية

المطلقة) هو الغاية المطلقة للإرادة أو هو الخير الذي يعارض في دائرة الفكر الانعكاسي، الكلية الذاتية التي هي

أحياناً شر وأحياناً أخرى ضمير. " (هيجل، 1996، 272)

يتضح مما سبق أن الإرادة الأخلاقية عند هيجل تُعد أساس الهوية والحرية فهي ليست مجرد قوة دافعة

بل مرآة تعكس الذات وتُظهر فريديتها من خلال الأفعال، وهي تتطور عبر مواجهة الواقع الخارجي مما يُنتج وعياً

مستقلاً، لكن تقرير المصير يظل عملية مستمرة لا تُحقق بشكل كامل. ويرى أن المتعلمين يمتلكون قدرة أكبر

على ضبط أفعالهم وتطوير حياة داخلية غنية مما يعزز الاستقلالية كجوهر للحرية الأخلاقية، غير أن الحرية

ليست نتاج الإرادة وحدها بل تتأثر بالظروف الاجتماعية والثقافية، وأن التركيز على الأفعال قد يُغفل دور النوايا

والمشاعر الداخلية.

لذا ينبغي على التربية أن تُنمّي لدى المتعلم القدرة على الموازنة بين الإرادة الفردية والظروف الاجتماعية

مع الاهتمام بتكامل الأفعال والنوايا والمشاعر في بناء السلوك الأخلاقي.

5. التربية كجسر بين الحق والأخلاق في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن الحق والأخلاق يشكلان جوهر الوجود الإنساني، فالحق ليس مجرد قوانين ثابتة بل عملية

ديناميكية تتطور عبر التفاعلات الاجتماعية. ففي كتابه "أصول فلسفة الحق" يوضح أن الحق المجرد يقوم على

مبدأ عدم التدخل لكنه ينتقل إلى الأخلاق حيث يعكس الأفراد ذاتيتهم للآخرين بما يحقق الاحترام المتبادل. ويشير

هيجل إلى أن "الصراع بين الأخلاق الفردية أو الاجتماعية والحق يظهر فقط عندما تُعامل هذه الحقوق على أنها

متساوية، لأن كل حق يتضمن في جوهره مفهوم الحرية." (هيجل، 1996، 175). فالحق إذن ليس مفهوماً

قانونياً فحسب بل تعبير عن الحرية الشخصية والاجتماعية وهو ما يمكن الأفراد من تحقيق ذواتهم. حيث أن

التركيز على الهوية الشخصية كحق أولي قد يُقيد النظر في تأثيره على الآخرين، وأن مساواة جميع الحقوق قد تنثير إشكالية حول ضرورة التدرج بحسب السياق الاجتماعي والثقافي، كما أن إغفال اعتبار الأخلاق الفردية كحق قد يُقلل من أهميتها في تشكيل السلوكيات.

وبالتالي تكون الوظيفة الأساسية للتربية هنا هي إعداد الفرد لفهم العلاقة بين الحرية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، وتدريبه على الموازنة بين الحقوق والأخلاق في حياته اليومية، وصنع المواطن الذي يرى في الحق تعبيراً عن أخلاقه الذاتية.

6. الدولة كإطار لتحقيق الأخلاق الذاتية:

يرى هيجل أن الدولة ليست مجرد كيان سياسي بل هي تجسيد للمثل العليا التي يسعى الأفراد لتحقيقها عبر القوانين والمؤسسات فهي الإطار الذي يُمكن من تطبيق الأخلاق على نطاق واسع، حيث توفر الدولة الأرضية الصلبة للعدالة والمساواة وتعزز قيم الحرية والمسؤولية، وتُسهم في تمكين الفرد من المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية والسياسية. "فالدولة هي التحقق الفعلي للحرية، وهي الغاية النهائية المطلقة" حيث لا يمكن للفرد أن يكون حراً إلا بوصفه كائناً سياسياً، وأن التوحيد بين الأضداد الاجتماعية لا يتحقق بالقانون وحده بل بالنظام السياسي الذي يجسد القانون. (Marcuse, 1960, 48). كما يشير هيجل إلى أن "الإنسان لا يبلغ الوعي الكامل والمشاركة الأخلاقية إلا في إطار الدولة العادلة، حيث تصبح الأخلاق جزءاً من النسيج الاجتماعي والسياسي." (هيجل، 2007، 111).

وبهذا يتضح أن الدولة تمثل الوجود الأخلاقي الأعلى الذي يتيح للفرد أن يعيش حياة متوازنة متجاوزاً الصراعات الاجتماعية عبر نظام يحترم الحرية الفردية ويعزز الصالح العام. ومع ذلك، فإن منح هيجل الدولة سلطة كبيرة قد تُقيد الحرية الفردية إذا لم تُحترم الحقوق الأساسية، وأن رؤيته المثالية قد لا تتسجم مع الواقع السياسي المعقد. إلا أن يبقى تأكيدُه على دور الدولة في تحقيق الحرية والوعي الأخلاقي أساساً مهماً لفهم العلاقة بين الفرد والمجتمع ومصدراً لإلهام العديد من النظريات السياسية الحديثة.

حيث تكون وظيفة التربية أن تُوجّه المتعلم لفهم أن الدولة ليست مجرد سلطة سياسية بل فضاء أخلاقي يُتيح له تنمية وعيه الذاتي والمشاركة في بناء مجتمع عادل، بحيث يُصبح التعليم وسيلة لترسيخ قيم المواطنة الفاعلة والالتزام بالمسؤولية المشتركة.

7. التجليات الأخلاقية للحرية في فلسفة هيجل:

في مسعى الإنسان نحو فهم معنى الحرية وتجلياتها يقدم هيجل في "أصول فلسفة الحق" رؤية فلسفية عميقة تستكشف أبعاد الحرية الذاتية وتفاعلها مع الواقع المادي والأخلاقي، حيث ينطلق هيجل من مفهوم الحرية كمبدأ متجسد في تفاصيل الحياة اليومية، مروراً بتأثير المسيحية في تشكيل الوعي الحديث بالحرية وصولاً إلى العلاقة بين الحرية والخير والحياة الأخلاقية، حيث تشكل هذه الأفكار لبنات أساسية في بناء نظرية هيجل الفلسفية التي تسعى لتحقيق الحرية الفعلية في العالم.

1.7. "الحرية الصورية والذاتية: يؤكد هيجل على أن الحرية ليست مجرد مفهوم مجرد، بل يجب أن تتجسد في الحاجات والميول والأهواء والآراء، وهذا التجسيد هو ما يعطي الحرية مضموناً محدداً ويجعلها ذات صلة بالعالم المادي.

2.7. الحرية الذاتية والمسيحية: يرى هيجل أن الحرية الذاتية، أو القدرة على إشباع الذات، هي محور الاختلاف بين العصور القديمة والحديثة، والمسيحية قدمت تعبيراً عن هذا الحق في لا تنأيه، مما أدى إلى تشكيل مبدأ جديد للحضارة.

3.7. الحرية الذاتية كإشباع للذات: يعرّف هيجل الحرية الذاتية على أنها القدرة على إيجاد إشباع للذات ككل، بما في ذلك الرغبات العقلانية، ويُعتبر الحب الذي هو أكثر من مجرد غريزة أدنى صورة عقلانية لهذا الإشباع.

4.7. الخير والحرية: يصف هيجل الخير بأنه وحدة الإرادة الكلية مع الإرادة الجزئية، حيث يكون للحق المجرد والرفاهية والمعرفة الذاتية استقلال، لكنها تُرفع في سياق الخير الذي يُعتبر الحرية المتحققة بالفعل.

5.7. الحياة الأخلاقية والحرية: تُعتبر الحياة الأخلاقية استعداداً ذاتياً للتلون بما هو حق في ذاته، حيث يرى هيجل أن الحق والوعي الذاتي الأخلاقي يكشفان عن ارتداد إلى فكرة الحرية كنتاج لهما.

6.7. الإرادة الأخلاقية والخير المطلق: يرى هيجل أن وحدة الذاتي والموضوعي مع الخير المطلق هي الإرادة الأخلاقية، وهي تمثل المصالحة مع الفكرة الشاملة، فالأخلاق الذاتية والحياة الأخلاقية لا يمكن وجودهما في استقلال عن بعضهما البعض، ويجب أن تكون الأخلاق الاجتماعية دعامة لكل من الحق والأخلاق. (هيجل، 1996، 279-288، 319، 380-381)

يتضح مما سبق بأن فلسفة هيجل حول الحرية تعد بمثابة دعوة للتأمل في الطبيعة الحقيقية للإرادة الإنسانية والأخلاق، فمن خلال تحليله الدقيق للحرية الصورية والذاتية، وتفسيره للخير كتحقق للحرية، يقدم هيجل إطاراً يمكن من خلاله فهم الحياة الأخلاقية كتجلي للحق والإرادة الأخلاقية، وبذلك لا يقتصر الأمر على البحث عن الحرية في الأفكار الفلسفية فحسب بل يتعداه إلى تحقيقها في الواقع العملي مما يجعل من الفكر الهيجلي مرآة تعكس السعي الدائم للإنسان نحو الحرية.

وفي نهاية البحث عن مفهوم الأخلاق في فلسفة هيجل وعلاقتها بالتربية يتبين أن التربية هي العملية الحية التي تتجدد من خلالها الحياة الأخلاقية. فالتربية الأخلاقية عند هيجل تهدف إلى غرس قيم المسؤولية والواجب في الفرد بحيث تتحول الأخلاق من مجرد قواعد خارجية إلى وعي ذاتي داخلي. حيث يتم من خلال التربية تعليم الفرد أن الأخلاق هي أساس التعايش الاجتماعي وأن احترام الآخر والالتزام بالقانون هما الطريق لتحقيق الانسجام بين الفرد والمجتمع.

المحور الثالث: تصور هيجل للجمال وعلاقته بالتربية:

مقدمة:

يعد الجمال عند هيجل هو تجلٍ للروح المطلقة يتجاوز المظهر الخارجي ليعكس الحرية والإبداع الروحي عبر الفن، وهو تجربة روحية حسية تُوحّد بين الفكرة والمادة مانحاً الإنسان إدراكاً للحقيقة الكونية.

1. التربية الجمالية في فلسفة هيجل:

تُعد فلسفة الجمال عند هيجل من أبرز الإسهامات في مجال الفن وعلم الجمال، حيث قدّم رؤية شاملة للجمال بوصفه جزءاً أساسياً من التجربة الإنسانية اليومية مشيراً إلى أن الجمال هو "الجنّي الأنيس الذي نصادفه في كل مكان." (هيجل، 1988، 10). ويرى أن الجمال ليس مجرد مظهر خارجي أو إحساس عابر، بل هو تجربة وجودية عميقة تتداخل في جميع جوانب حياتنا، إذ يُصبح الجمال انعكاساً للروح المطلقة وتجلياً للحرية والإبداع. كما يؤكد أن "الشكل هو الوسيلة التي تجعل الجمال قابلاً للإدراك والفهم، حيث يعقل الفكر المثالية ويحوّلها إلى مفهوم عام." (هيجل، 1988، 207)، مما يعزز فكرة أن الجمال هو تفاعل بين الشكل والمضمون. ويشير هيجل أيضاً إلى أن الفن قد وصل إلى نهايته كوسيلة للتعبير عن الروح المطلقة، حيث انتقلت مهمة التعبير عن الأفكار العميقة والمعقدة إلى الفلسفة والدين دون أن يفقد الفن قيمته، بل أصبح دوره أكثر تعقيداً وتنوعاً. ومن هنا يتضح أن الجمال عند هيجل ليس مجرد ظاهرة سطحية بل هو مسار فلسفي متكامل يربط بين الروح والطبيعة والحرية ويجعل الفن وسيلة للتعبير عن تطور الفكر الإنساني.

وبالتالي فإن التربية الجمالية هي العملية التي تُنمّي قدرة الفرد على إدراك الجمال كتجربة وجودية، وتُعَلِّمه التفاعل الواعي بين الشكل والمضمون، مما يجعل التربية وسيلة حية لترسيخ القيم الجمالية في الحياة اليومية وتطوير الوعي الإنساني، حيث تعد التربية الجمالية مرحلة أساسية في سلم التربية الهيجلية.

2. التربية والجمال كفكرة في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن الجمال ليس مجرد ظاهرة حسية أو مظهر خارجي، بل هو تجسيد للفكرة في أسمى صورها، حيث يؤكد أن "الجمال والحقيقة هما وجهان لعملة واحدة، وأن الجميل لا بد أن يكون حقيقياً في ذاته. ويبين أن الحقيقة تتميز بوجودها الخارجي الظاهر للوعي، بينما الفكرة ذات طبيعة روحية داخلية ولا تصبح حقيقية أو جميلة إلا إذا تجلت في الحس الخارجي، فكلما ازدادت وضوحاً في الواقع المحسوس ازدادت جمالاً وحقيقة. كما يضيف أن الجمال هو المفهوم الذي يتداخل مع موضوعيته ويصبح لا متناهيًا في ذاته بفضل هذه الوحدة وأنه التجسيد العيني للفكرة حيث لا يحتفظ الحسي والموضوعي بأي استقلال، فما هو موضوعي هو العقلاني والحقيقي، والجمال في جوهره هو المفهوم الذي يضيف الحياة والوجود الحقيقي." (هيجل، 2010، 182-183-184).

يتضح مما سبق أن هيجل يقدم رؤية فلسفية عميقة تربط بين الجمال والفكرة والحقيقة لكنه يعتمد على تجريد فلسفي قد يجعل فهمه للجمال صعباً ويبتعد عن التجارب اليومية البسيطة، كما أن ربطه الدائم بين الجمال والحقيقة قد يكون محدوداً، إذ توجد أشكال من الجمال الفني أو الروحي لا ترتبط بالضرورة بالحقيقة أو بالتجلي الخارجي. ومع ذلك فإن رؤيته تجعلنا نعيد التفكير في معنى الجمال وكيفية تحليله في حياتنا.

لذا فالتربية الجمالية ينبغي أن تُنمّي قدرة المتعلم على إدراك الجمال كفكرة متجسدة في الواقع مع فتح المجال أمامه لتقدير أشكال متنوعة من الجمال سواء كانت عقلانية أو حسية أو روحية، بما يعزز وعيه الشامل بالحياة.

3. منظور هيجل الفلسفي للجمال:

يتناول هيجل في فلسفته الجمال بشكل شامل ومتكامل، حيث أن فلسفة هيجل حول الجمال معقدة وعميقة فهو يربط بين الجمال والطبيعة والفن والروح البشرية. حاولت الباحثة الحديث عن الجمال المثالي والجمالي الطبيعي والجمال الفني، وتم التركيز على الجمال الفني أكثر باعتباره الجمال الأسمى في فلسفة هيجل.

1.3. الجمال المثالي:

يحتل مفهوم الجمال المثالي مكانة مركزية في فلسفة هيجل، حيث يرى هيجل بأن الجمال المثالي يتجاوز الجمال الطبيعي والفني ليصل إلى مستوى أعلى من التعبير عن الروحانية والحرية الإنسانية والإلهية. فمن خلال الفن المثالي يسعى هيجل إلى إظهار كيف يمكن للجمال أن يكون وسيلة لفهم الحرية الروحية والتعبير عنها بشكل حسي ومباشر، كما يعتقد هيجل أن الجمال المثالي هو الذي يجمع بين الشكل والمضمون بطريقة تعبر عن الفكرة بشكل كامل، ففي الفن يسعى الفنان إلى تحقيق هذا الجمال المثالي من خلال خلق أعمال تعبر عن الأفكار العميقة والروح البشرية.

حيث يعي هيجل جيداً أن للفن وظائف متعددة يؤديها: فهو يعلم ويتقن ويزخرف ويجمّل ويحث، إلا أن اهتمامه الأساسي كان في تحديد الوظيفة الأكثر تمييزاً والأكثر ملاءمة للفن، هذه الوظيفة على حد زعمه هي إعطاء تعبير بديهي حسي لحرية الروح، وبالتالي فنقطة الفن ليست أن يكون واقعياً - أن يعكس أو يحاكي ويقاد الحوادث اليومية الطارئة - بل ليرينا كيف تبدو الحرية الإنسانية والإلهية، مثل هذا التعبير الحسي عن الحرية الروحية هو ما يسميه هيجل "المثالي"، أو الجمال الحق. (هولجيت، 2019، 11)

يتضح ما سبق أن هيجل يعترف بتعدد وظائف الفن مثل التعليم والتنشيف والتزيين والتحفيز، وهذا يعكس فهمه الشامل لدور الفن في المجتمع وتأثيره على الأفراد، كما يركز هيجل على الوظيفة الأكثر تمييزاً للفن، وهي التعبير الحسي عن حرية الروح، وهذا يعني أن الفن ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة أو الجمال السطحي، بل هو وسيلة لتجسيد الأفكار العميقة والمعاني الروحية، كما يشير هيجل إلى أن الفن لا يجب أن يكون واقعياً بمعنى محاكاة الأحداث اليومية، وبدلاً من ذلك يجب عليه أن يظهر الفن كيف تبدو الحرية الإنسانية والإلهية، وهذا يعكس فلسفته المثالية التي ترى أن الجمال الحقيقي يتجاوز المظاهر السطحية ليصل إلى جوهر الروح. ويستخدم هيجل مصطلح المثالي أو الجمال الحق لوصف هذا النوع من التعبير الفني، هذا يشير إلى أن الجمال الحقيقي هو الذي يعبر عن الحرية الروحية بشكل حسي ومباشر.

ترى الباحثة من خلال ما سبق أن تركيز هيجل على التعبير عن حرية الروح يعكس فهمه العميق للروحانية والجمال، وهذا الجانب من فلسفته يمكن أن يكون ملهماً للفنانين الذين يسعون لتجاوز المظاهر السطحية والوصول إلى جوهر الروح، ومن ناحية أخرى يمكن أن تكون رؤية هيجل معقدة وتجريدية للغاية بالنسبة للبعض، فالتركيز على الحرية الروحية قد يجعل الفن بعيداً عن التجارب اليومية والمشاعر الإنسانية المباشرة، وهذا يمكن أن يؤدي إلى نوع من الفن الذي قد يكون صعب الفهم أو التقدير من قبل الجمهور العادي. أما رؤية هيجل للتنوع الفني فقد تكون محدودة في تقديرها لأنواع الفن المختلفة، فالفن الواقعي على سبيل المثال يمكن أن يكون له تأثير كبير في نقل تجارب الحياة اليومية والمشاعر الإنسانية بشكل مباشر، والتركيز على المثالية قد يقلل من قيمة الأنواع الأخرى من الفن التي تعبر عن الجمال بطرق مختلفة، أما التطبيق العملي لرؤية هيجل في الفن قد يكون تحدياً للفنانين، فالتركيز على الحرية الروحية قد يكون مقيداً لبعض الفنانين الذين يرغبون في استكشاف مواضيع أخرى أو التعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة، وهذا يمكن أن يحد من الإبداع والتنوع في الفن.

وبهذا ترى الباحثة أن رؤية هيجل للفن تقدم منظوراً فريداً وعميقاً يستحق التقدير، والتركيز على التعبير عن حرية الروح يمكن أن يكون ملهماً ويعطي الفن بعداً فلسفياً وروحياً عميقاً، ومع ذلك تعتقد أن الفن يجب أن يكون متنوعاً ويعبر عن مجموعة واسعة من التجارب الإنسانية، فالفن الواقعي والفن الذي يعبر عن المشاعر اليومية لهما قيمة كبيرة أيضاً ويجب أن يكون لهما مكان في الفلسفة الفنية.

بشكل عام تضيف رؤية هيجل بعداً مهماً للفن، لكنها تحتاج إلى توازن مع تقدير أكبر للتنوع الفني والتجارب الإنسانية المباشرة، وهذا التوازن يمكن أن يعزز من فهمنا وتقديرنا للفن بجميع أشكاله.

2.3. الجمال الطبيعي:

يمثل الجمال الطبيعي في فلسفة هيجل تجلياً أولياً للجمال في العالم، إنه الجمال الذي يظهر لنا في الطبيعة من حولنا، في الأزهار التي تتفتح، في الجبال التي ترتفع شامخة، وفي البحار التي تمتد بلا نهاية، هذا الجمال الطبيعي هو انعكاس للنظام الكوني والتناغم الذي يحكم العالم.

يرى هيجل أن الجمال الطبيعي هو تعبير عن الروح الكونية، ولكنه يظل غير مكتمل لأنه لا يعبر عن الوعي الذاتي، فالطبيعة جميلة لأنها تعكس النظام والانسجام ولكنها تفتقر إلى القدرة على إدراك جمالها الخاص، وهنا يأتي دور الإنسان الذي يستطيع أن يدرك هذا الجمال ويعترف به مما يضفي عليه قيمة إضافية.

فالجمال الطبيعي في فلسفة هيجل هو خطوة أولى نحو الجمال الفني، الذي يعتبره هيجل أسمى أشكال الجمال، حيث أن الجمال الطبيعي هو جمال غير واعٍ، والجمال الفني هو جمال واعٍ يعبر عن الروح والفكر. فالجمال الطبيعي في فلسفة هيجل هو بداية رحلة نحو فهم أعمق للجمال، رحلة تبدأ من الطبيعة وتنتهي في الفن، حيث يتجلى الجمال في أبهى صورته.

"إن الطبيعة تكفل للإنسان بدون مشقة كل احتياج قد يتطلبه." (هيجل، 2013، 205). ويرى هيجل أن الجمال هو الفكرة التي تتجلى كوحدة مباشرة بين المفهوم وحقيقته، طالما أن هذه الوحدة تظهر في شكل حسي وواقعي، الوجود الأول للفكرة هو الطبيعة حيث يبدأ الجمال كجمال طبيعي.

أولاً: يغمر المفهوم نفسه بالكامل في الموضوعية، بحيث لا يظهر كوحدة مثالية ذاتية بل ينتقل بالكامل إلى العالم المادي الذي تدركه الحواس، والأجسام الآلية الخالصة والمنفصلة هي مثال على هذا النوع من الوجود، بالنسبة للمفهوم هذا هو أول حال للوجود حيث لا تمتلك مميزاته وجوداً مستقلاً ولا تظهر المثالية كأمر مثالي.

ثانياً: الموضوعات الطبيعية الأسمى تحرر تمايزات المفهوم بحيث يكون كل تمايز منها موجوداً لذاته بشكل مستقل، هنا تبرز الطبيعة الحقيقية للموضوعية، حيث تكون الموضوعية هي التشتت المستقل لتمايزات المفهوم. ويتطلب الوجود الحقيقي للمفهوم أن تعود الاختلافات المستقلة إلى الوحدة بحيث يظهر المفهوم في شكل خارجي تبادلي حقيقي لمحدداته النوعية، ومع ذلك يتم إلغاء هذه التمايزات في كل شيء جزئي مستقل.

ثالثاً: النمط الثالث للظهور الطبيعي هو وجود الفكرة في شكل الحياة، الطبيعة غير العضوية غير ملائمة للفكرة، بينما العضوية الحية هي الوجود الواقعي للفكرة، حيث نجد في الحياة التمايزات الحقيقية للمفهوم وفي نفس الوقت يتم نفي هذه التمايزات كتمايزات واقعية." (هيجل، 2013، 279-283).

" يمكن القول بصورة مجردة أن الفكرة هي الجمال الكامل في ذاته، بينما الطبيعة من هذا المنظور هي الجمال الناقص، لكن هذين المحمولين الفارغين لا يتقدمان بنا تقدماً يذكر إلى الأمام." (هيجل، 1988، 234).

3.3. الجمال الفني:

يعد الجمال في نظر هيجل مجالاً خاصاً للتركيز على الفن، حيث يقول بأن "فلسفة الفن تؤلف حلقة لازمة في مجمل الفلسفة." (هيجل، 1988، 14).

"حيث شهدت القرون الماضية تطورات كبيرة في الحركات الفنية مع بروز تيارات ومدارس مختلفة الاتجاهات، كما عرفت الفلسفة الغربية ثورة معرفية وفكرية في التنظير النقدي والمعرفي لفلسفة الفن والجماليات، مع فلاسفة مثل كانط، شوبنهاور، هايدغر، برجسون، نيتشه، وهيجل." (الدحاني، 2020، 4).

"يرى هيجل أن الفن هو مجال إبداعي للتعبير عن الأحاسيس والرؤى، وأن العمل الفني هو نتاج الفن وعبقريته الفنان، وقد اتجهت معظم التنظيرات الفلسفية إلى اعتبار الفن ممارسة تعبيرية لا قيود لها، بينما اعتبرت نظريات أخرى أن الفن منفصل عن الظاهرة الطبيعية ويحمل في ذاته حدوداً لا يستطيع تخطيها، مما يتجاوز الوعي الإنساني." (الدحاني، 2020، 4).

"كما يرى هيجل في فكره الجمالي حلقة أساسية في العلوم الفلسفية والانطلاق من مملكة الجمال وميدان الفن. وفي هذه الحالة يُستحسن إدراج فلسفة علم الجمال في مجمل الفلسفة، لأن الفن هو أحد الأشكال الكلية للعقل وخطوة نحو الحقيقة، وأن الجمال يتحقق في الجمال الفني لأنه يعبر عن الوحدة بين الموضوع والذات، حيث أن هيجل يُعرّف الجمال على أنه البحث في النشاط الفني بهدف الحكم عليه وتقييمه كمملكة مبدعة وخلاقة، ويعد ممارسة نقدية للعمل الفني، فالفن والجمال ملازمان لبعضهما البعض وضروريان، وقد نالت هذه القضية اهتمام العديد من الفلاسفة عبر التاريخ من أفلاطون وأرسطو إلى كانط وهيجل، الذي أعاد بناء الأفكار الجمالية على ضوء التطور الفلسفي في الحضارة الأوروبية (معوّض، 2020، 1). "حيث أن الفن كان وسيلة لوعي أسمى أفكار الروح واهتماماتها، وقد صبت الشعوب أرفع تصوراتها في نتاجات الفن." (هيجل، 1988، 10).

ففي فلسفة الفن الجميل، يقول هيجل: "ولأن الفن يحمل في ذاته حدوداً لا يستطيع أن يتخطاها لذلك يتجاوزه الوعي الإنساني نحو أشكال تبدو ملائمة مع المضمون الروحي، وتلك هي دلالة الفن وقصوره في آن معاً، وهو التقييم الحقيقي الوحيد الذي يمكن منحه للفن في أيامنا هذه." (نوكس، 1985، 125).

كما يقول هيجل في كتابه "إن العمل الفني يطرح نفسه للاستيعاب الحسي، سواء كان للشعور الحسي الخارجي أو الباطني، مثل الطبيعة الخارجية أو طبيعتنا الحساسة الداخلية، فالعمل الفني ليس مجرد استيعاب حسي بل هو مطروح للاستيعاب الروحي أيضاً، حيث يتأثر به الروح ويجد فيه بعض الإشباع." (هيجل، 2010، 74).

"تزودنا فلسفة الفن لهيجل باستدلال قبلي لأشكال عديدة من الجمال والفنون الفردية، حيث يربط هيجل في دراسته الفلسفية للجمال الكثير من الإحالات والتحليلات بأعمال فنية فردية، مما يجعل جمالياته تشكل تاريخاً عالمياً حقيقياً للفن." (Hammermeister, 2002, 24) "فالفن أو الجميل كان نتيجة واقعة ما، وقد جرى النظر إليها بمقتضى مفهومها الحق مما يفضي إلى مفهوم الفن الجميل" (هيجل، 2010، 58).

وهناك أفكار عامة وهامة عن الفن يمكن الاطلاع عليها ومعرفتها والتي ترى بأن:

1. العمل الفني ليس نتاجاً طبيعياً، بل يتم من خلال النشاط الإنساني الواعي، ويمكن أن يُعرف ويُعرض ويتعلمه الآخرون.

2. العمل الفني مستمد من المجال الحسي ليستوعبه الإنسان، والحسي فيه شيء ما مثالي موجود خارجياً كشيء، والجانب الحسي للفن يرتبط بحاستي البصر والسمع.

3. للفن هدف وغاية في ذاتهما." (هيجل، 2010، 60-78).

يتضح مما سبق أن الجمال في فلسفة هيجل هو مجال خاص للفن، ويعد فلسفة الفن جزءاً أساسياً من الفلسفة ككل، وهذا يعكس أهمية الفن في تحقيق الوحدة بين الموضوع والذات، وهو ما يعبر عن الحقيقة المطلقة. فالفن بالنسبة لهيجل ليس مجرد تعبير عن الأحاسيس والرؤى، بل هو نتاج عبقرية الفنان ويعبر عن أسمى أفكار الروح، وهذا يعكس رؤية هيجل للفن كوسيلة للتعبير الحر والإبداعي، كما أن التطورات في الحركات الفنية

والفلسفية مع بروز تيارات ومدارس مختلفة يعكس كيف أن الفن والفلسفة يتطوران مع الزمن ويؤثران في بعضهما البعض.

ويعتبر هيجل أيضاً أن الفن والجمال هما جزءان أساسيان من الفلسفة، وأن الجمال الفني يعبر عن الوحدة بين الموضوع والذات، مما يعكس رؤية هيجل للفن كوسيلة لتحقيق الحقيقة المطلقة، ويرى بأن العمل الفني يطرح نفسه للاستيعاب الحسي والروحي حيث يتأثر به الروح ويجد فيه بعض الإشباع، وهذا يعكس رؤية هيجل للفن كوسيلة للتواصل بين الحسي والروحي.

توافق الباحثة هيجل على أن الفن يلعب دوراً مهماً في الفلسفة حيث يمكن أن يكون وسيلة قوية للتعبير عن الأفكار والرؤى الفلسفية بطرق لا يمكن أن تعبر عنها الكلمات. وتعتقد الباحثة أيضاً أن رؤية هيجل للاستيعاب الحسي والروحي للعمل الفني هي رؤية عميقة، فالفن يمكن أن يؤثر في الروح بطرق لا يمكن أن تؤثر بها الأشياء المادية، وترى أن التطورات في الحركات الفنية والفلسفية تبين أهمية الفن والفلسفة في تشكيل الثقافة والمجتمع.

4. الفن كمدخل للتربية الأخلاقية والجمالية في فلسفة هيجل:

"يرى هيجل أن الفن ليس مجرد وسيلة للتعبير الجمالي بل هو أداة لتطوير الأخلاق والروح الإنسانية، حيث يعمل على تهذيب الأهواء والغرائز ويمنح النفس القدرة على مواجهتها، مما يعزز الإرادة الأخلاقية ويقود إلى تطهير داخلي، ويشير إلى أن الفن يمكن أن يساهم في تشجيع الميول الدينية والأخلاقية وتلطيف الطباع، وهو بذلك يؤدي دوراً في تعليم الشعوب، كما يميز هيجل بين الجمال الفني والجمال الطبيعي مؤكداً أن الجمال الفني يسمو على الأغراض والرغبات والقوانين الأخلاقية وأن الفن يجب أن يكون غاية في ذاته لا وسيلة لتحقيق أهداف خارجية." (هيجل، 1988، 53-54). ومع ذلك لا يرى أن الفن خالٍ من الدلالة الأخلاقية بل يمكن أن يحتوي على وصايا أخلاقية ضمنية بشرط ألا تُعرض كواجب مباشر." (الشكرجي، 2002، 89).

يتضح مما سبق أن هيجل يقدم رؤية متوازنة بين الفن والأخلاق، حيث يعترف بأهمية البعد الأخلاقي للفن لكنه يرفض أن تكون الأخلاق غايته النهائية مما يعكس فهماً عميقاً لدور الفن في المجتمع، غير أن هذا

الطرح يثير جدلاً حول كيفية تحقيق التوازن بين استقلالية الفن ودلالاته الأخلاقية خاصة في ظل أعمال فنية قد تتحدى القيم التقليدية أو تحمل أهدافاً اجتماعية وسياسية.

وهنا يأتي دور التربية لتوظف الفن كوسيلة لتشكيل الوعي الأخلاقي والجمالي لدى الفرد بحيث يُنمي الفن القدرة على ضبط الأهواء وتقدير القيم مع الحفاظ على استقلاليته كغاية في ذاته، مما يحقق توازناً بين الإبداع الحر والتنشئة الأخلاقية.

5. التربية الجمالية والروح في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن الفن هو الوسيلة الأسمى للتعبير عن الروح الإنسانية، حيث يتجاوز الطبيعة في قدرته على تجسيد القيم الروحية والحرية والجمال، مؤكداً أن "الروح في حقيقته هو المطلق." (هيجل، 2010، 169). وتتبع فلسفة الجمال لديه من ميثافيزيقاه القائمة على التضاد بين المتناهي واللامتناهي، فالروح تدرك اللامتناهي من خلال نفي التناهي مما يجعل الروح المطلق الحقيقة العليا." (هيجل، 1988، 167). ويعتبر أن "الجمال الروحي هو الجمال الأسمى، وأن جمال الطبيعة مجرد انعكاس غير كامل له، بينما الفن يعبر عن الاهتمامات الجوهرية للروح." (هيجل، 2010، 26-29).

"فالعمل الفني ينبع من الروح ويجسد المثال الإلهي بصفاء أكبر من الطبيعة، إذ يرى أن الله يعمل من خلال الروح البشرية، مما يجعل الفن تعبيراً أسمى عن الإلهي." (هيجل، 2010، 65-66). ويختلف الفن عن الفلسفة والدين في أنه يعبر عن الروح عبر مواد حسية فيجعل حرية الروح مرئية ومسموعة." (هيجل، 1988، 16)، كما أن الفن يشترك مع الفلسفة والدين في دائرة الوعي بالحقيقة ضمن مرحلة الروح المطلق." (هيجل، 1988، 164).

وتوضح الباحثة أن هذا التفوق الروحي للفن قد يكون مثيراً للجدل، إذ يمكن القول إن الطبيعة تحمل جمالاً أصيلاً لا يقل قيمة عن الفن كما أن الفلسفة والدين قد يكونان وسيلتين مكافئتين للتعبير عن الروح، وترى أن اعتبار الجمال الطبيعي مجرد ظل للجمال الروحي قد يكون محدوداً لأن الطبيعة تحمل جمالاً مستقلاً بذاته، ومع ذلك تتفق مع هيجل في أن الفن يمثل وسيلة قوية لفهم الروح والتعبير عنها، لكنه ليس الوسيلة الوحيدة.

وعليه فالتربية الجمالية ينبغي أن تُتمّي لدى الفرد القدرة على إدراك الجمال في الفن والطبيعة معاً وتفتح أمامه سبل التفاعل الروحي والفكري بحيث يصبح الفن وسيلة لتربية الوعي وتعزيز القيم دون إقصاء أشكال أخرى من التجارب الجمالية.

6. التربية الجمالية والحرية في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن الجمال ليس مجرد خاصية سطحية للأشياء بل هو التجسيد الحسي للروح الحرة، حيث يُظهر الحرية في صورتها الملموسة ويجعلها قابلة للإدراك. فالجمال الحق يجب أن يكون نتاجاً لروح حرة موجهاً إلى روح حرة، ولا يمكن أن يكون مجرد نتاج للطبيعة التي تمتلك جمالاً صورياً، بينما الجمال الحقيقي يكمن في الأعمال الفنية المبتكرة التي تنشأ بحرية من قبل البشر. ويؤكد أن "الجمال يتميز بوحدة وتناغم داخلي بين العناصر، وأن الحرية وثراء الروح هما أساس الجمال الأصيل، حيث يعتبر الشكل الإنساني أكثر نقاءً للتعبير عن الروح والعقل." (هولجيت، 2019، 8-9).

ويعتبر هيجل أن "الفن يخدم الاهتمامات الروحية ويحافظ على حرية الروح، على عكس الرغبة التي تدمرها." (هيجل، 1988، 79). ويرى أن "تأمل الجمال هو نوع من التأمل الحر، حيث يترك الأشياء حرة ولا يسعى لامتلاكها، بل يكشف عن وحدة داخلية متناسقة مع ماهيتها الأصلية." (هيجل، 2013، 274-276). ويؤكد أن "الجمال يجب أن يخضع للضرورة التي يفرضها المفهوم مما يعني ترابط الجوانب الخصوصية وحرية ظهورها وأنه يتجاوز الشروط المتناهية ويدخل في مملكة الفكرة والحقيقة." (هيجل، 1988، 195-196).

كما يرى أن "الفن يرفع العالم الباطني والخارجي إلى وعي الروح، ويجسد الذات الواضحة مما يعزز العقلانية ويمنح الفن معنى عميقاً للبشرية." (هيجل، 2010، 32-35، 69). ويشير إلى أن "الجمال الحقيقي يتطلب الحرية والاستقلالية الذاتية وهو ما يفترق إليه الجمال الطبيعي، بينما الفن يكشف المضمون الداخلي للحقيقة ويجعل الخارج متوافقاً مع الروح." (معوض، 2020، 2).

يتضح أن هيجل يربط الجمال بالحرية بشكل مباشر، فالفن يجسد المضمون الداخلي للحقيقة ويعبر عن مثال الجمال مما يجعل الفن وسيلة للتعبير عن الروح الحرة والإنسانية. وترى الباحثة أن هذا الربط يعزز من قيمة الفن كوسيلة لفهم الروح لكنه قد يكون محدوداً في بعض السياقات التي لا تمنح الفنانين حرية كافية، كما أن اعتبار الجمال الطبيعي مجرد انعكاس ناقص للجمال الروحي قد يقلل من قيمته المستقلة.

لذا يجب على التربية الجمالية أن تُنمّي لدى الفرد القدرة على إدراك الجمال كمساحة للحرية والإبداع وتفتح أمامه المجال لتقدير الفن والطبيعة معاً، بما يعزز استقلالية الروح ويغرس قيماً إنسانية وأخلاقية في حياته اليومية.

7. تمييز هيجل بين الجمال الطبيعي والجمال الفني:

يُعتبر الجمال الفني والجمال الطبيعي في فلسفة الجمال عند هيجل، موضوعين مركزيين يعكسان رؤيته للعالم والروح. حيث أن:

- يُعتبر الجمال الفني في فلسفة هيجل هو الحقيقة الوحيدة الملائمة لمثال الجمال، بينما يُعتبر الجمال الطبيعي الوجود الأولي للجمال لذا فإن المسألة تكمن في كيفية اختلافه عن الجمال الفني، ويمكن القول بشكل تجريدي أن المثال هو الجمال الكامل في ذاته بينما الطبيعة هي الجمال الناقص، لكن هذه التوصيفات التجريدية ليست مفيدة لأن المشكلة هي تحديد ما يشكل هذا الكمال الخاص بالجمال الفني وعدم جمال مجرد الجمال الطبيعي." (هيجل، 2010، 228).

- والجمال الطبيعي حسب هيجل هو جمال مجرد وُجد لكي يكون جميلاً، أو لم يُوجد لكي يعي نفسه وإنما وُجد بالنسبة إلينا لأننا نفوس واعية ومدرّكة لهذا الجمال، يقول هيجل: "ليس الجمال الطبيعي الحي جميلاً لذاته وفي ذاته مثلاً ليس هو نتاج ذاته ولا موجود بسبب ظاهرة الجميل، فالجمال الطبيعي ليس جميلاً إلا بالنسبة إلى الآخرين، أي بالنسبة إلينا نحن، بالنسبة إلى الوعي المدرك للجمال." (هيجل، 1988، 207).

- كما يرى هيجل "أن ما يندرج تحت علم الجمال هو الجمال الفني لا الجمال الطبيعي، وكان بحثه عن مصدر الجمال يعود إلى الفكرة، فالجمال بالنسبة لهيجل هو ميدان الإدراك الحسي، إدراك لا يستلزم أقيسة عامة مجردة،

الجمال هو فكرة عامة خالدة لها وجود مستقل وتتجلى في الأشياء حسياً، وهي بذلك تخالف الحقيقة في ذاتها، لأن الحقيقة من حيث هي لها وجود" (الصباغ، 2001، 134).

- "يساهم الفن بالنسبة لهيجل في إبراز الوعي الذاتي للروح المطلق لأنه التعيين الحقيقي الفردي لها في الخارج من خلال تمثيلها تمثيلاً حسياً، فالفن بوصفه موضوعاً للحقيقة يعقل ويمثل الوجود بوصفه حقيقياً في تظاهراته الظاهرية، أي في توافقه مع مضمون متماسك المنطق تجاه ذاته وله بذاته قيمته الذاتية، ليس حقيق الفن إذن الصوابية المحضة البسيطة، وهو ما يقتصر عليه ما يسمى بمحاكاة الطبيعة، بل على الفن كيما يكون حقيقاً أن يحقق التوافق بين الخارج والداخل، وهذا لا يتأتى للطبيعة لأنها عاجزة عن جعل هذه الحقيقة مدركة بموجودات جزئية مثل الشمس والقمر، بحكم خصوصياتها بالذات وجمودها." (هيجل، 1988، 252).

- "الجمال الفني يستمد قوته من المباشر عن الروح وبالتالي عن الحقيقة، أما الجمال الطبيعي فيوجد كانعكاس للجمال المتعلق بالروح، وذلك على أساس أنه وجود ناقص وغير مكتمل، لذلك يفترض هيجل تقابلاً بين الطبيعة والروح، ولكي يفسر هيجل الجمال بوجه عام ذهب إلى ضرورة إبراز العلاقة بين الطبيعة والروح المطلق، وهو ما يجب تطويره لإبراز هذه العلاقة في جلائها ووضوحها.

حيث يرى هيجل أن جمال الفن أرقى من جمال الطبيعة، جمال الفن هو جمال متولد من الروح وتعاد ولادته من جديد، وكلما ارتقت الروح ومنتجاتها فوق الطبيعة وظواهرها ارتقى أيضاً أكثر جمال الفن على جمال الطبيعة." (هيجل، 2010، 26).

لذلك يستند هيجل إلى قراءة كانط، الذي يتحدث عن الجمال سواء أكان طبيعياً أو فنياً على أنه نقطة التقاء بين الإحساس والعقل، يقول كانط: "باستطاعتنا بوجه عام أن نصف الجمال سواء أكان جمال الطبيعة أو جمال الفن بعبارة الأفكار الجمالية، في ماعدا أن هذه الفكرة يجب أن تسبب بمفهوم عن الشيء في حالة الفن الجميل، في حين أنه يكفي في الطبيعة الجميلة مجرد التفكير في عيان مُعطى، من دون الحاجة إلى مفهوم عما يجب أن يكون الشيء، ليوقظ ويبلغ الفكرة التي يعتبر الشيء عبارة عنها." (Hegel, 1979, 99) لذلك فإن هيجل يحاول في فلسفته الرد على نظرية كانط حول الجمال، حيث يرى كانط أن الجمال لا يمكن تقديمه في

تصورات لأنه قيمة لا يمكن إدراكها، وفقاً لكانط يمكن إدراك الأشياء العرضية والمتناهية فقط بينما الجمال هو غير عرضي وغير متناهٍ، وبالتالي لا يمكن إدراكه بنفس الطريقة.

يتضح من خلال ما سبق ما يلي:

يعد الجمال الطبيعي في فلسفة هيجل هو الجمال المجرد، فالجمال الطبيعي ليس جميلاً في ذاته، بل هو جميلاً بالنسبة لنا نحن البشر الذين ندرك هذا الجمال، كما يعتبر الجمال الطبيعي هو الوجود الأولي للجمال، لكنه ناقص وغير مكتمل لأنه لا يعبر عن الروح أو الفكرة بشكل كامل.

أما الجمال الفني وفقاً لهيجل فهو الجمال الكامل في ذاته، الفن يعبر عن الروح والفكرة بشكل مباشر، مما يجعله أرقى من الجمال الطبيعي، وهو التعبير عن الروح، فالفن يساهم في إبراز الوعي الذاتي للروح المطلق من خلال تمثيلها تمثيلاً حسياً، ويعقل ويمثل الوجود بوصفه حقيقياً في تظاهراته الظاهرية أي في توافقه مع مضمون متماسك المنطق تجاه ذاته.

ترى الباحثة أن التمييز بين الجمال الطبيعي والفني قد يكون مقنعاً فلسفياً لكنه يتجاهل القيمة العاطفية والروحية العميقة للجمال الطبيعي الذي يمكن أن يلهم الإنسان والفنانين، كما تؤكد أن الفن يتنوع بين الثقافات والفترات الزمنية، ويجب النظر إليه كوسيلة للتعبير الشخصي والثقافي لا كجمال مطلق. حيث يتوجب على التربية الجمالية أن تُنمّي لدى الفرد القدرة على تقدير الجمال في الطبيعة والفن معاً بوصفهما مصدرين للإلهام والوعي الثقافي والروحي.

وفي نهاية البحث في محور الجمال وعلاقته بالتربية في فلسفة هيجل يتبين أن التربية الجمالية في فلسفة هيجل تُنمّي الحس الجمالي لدى الفرد، وتجعله قادراً على إدراك الجمال كوسيلة لصقل الروح وتعزيز الحرية الداخلية، فهي تُعلم أن الفن والجمال ليسا مجرد متعة حسية بل تجربة تربوية تُغرس في الإنسان القدرة على التذوق، التأمل، والإبداع، بما يفتح أمامه أفقاً أوسع لفهم الحقيقة والروح الإنسانية.

خلاصة الفصل:

تناولت الباحثة في هذا الفصل تحليلاً شاملاً لثلاثية المفاهيم المركزية في فلسفة هيجل: الحرية والأخلاق والجمال بوصفها ركائز لفهم الروح الإنسانية ومسارها التاريخي نحو التحقق.

انطلقت الدراسة في المحور الأول من تناول مفهوم الحرية وعلاقته بالتربية بوصفه حجر الأساس في فكر هيجل حيث رأى أن الحرية هي جوهر العقل وأن تحققها لا يتم إلا من خلال تطور الوعي ضمن الأطر الاجتماعية والمؤسسية، كما تطرقت الباحثة إلى العلاقة الجدلية وبين الحرية والضرورة موضحة أن الحرية الهيجلية لا تُعارض النظام بل تتبع من الداخل وتتجلى عبر الانضباط العقلي، وضمن هذا السياق تم تناول أشكال الحرية المختلفة: الذاتية والإرادية والسياسية والاجتماعية وما تمثله من شروط لنمو الفرد وتطوره ضمن كيان جماعي عقلاني كالأسرة والدولة.

أما في المحور الثاني فقد ركزت الباحثة على التصور الهيجلي للأخلاق وعلاقته بالتربية مبينة أن الأخلاق عند هيجل لا تُفهم كإملاءات خارجية أو قواعد ساكنة بل كعمليات حيوية تتجسد فيها الروح عبر تفاعل الفرد مع القوانين والمؤسسات، وتم تناول الضمير الأخلاقي كوسيلة للتفكير الأخلاقي، والقانون الأخلاقي كإطار عام للسلوك، وأقسام الأخلاق (الذاتية والموضوعية والاجتماعية)، كما أبرزت العلاقة الوثيقة بين الدولة وتطور الوعي الأخلاقي.

وفي المحور الثالث تم تحليل مفهوم الجمال في فلسفة هيجل وعلاقته بالتربية بوصفه امتداداً للروح وتعبيراً عن حريتها، فالجمال ليس تجربة حسية عابرة بل هو تجلٍ للفكرة في صورة حسية تتحد فيها الفكرة والمادة بشكل متناغم، وتم إبراز دور الفن كأرقى وسائل تعبير الروح عن ذاتها حيث ينقل الفنان أفكاره وقيمه بواسطة الجمال الفني متجاوزاً حدود اللغة نحو التعبير الرمزي والتجريدي، وتم التمييز بين الجمال الطبيعي الذي يتجلى في الطبيعة والجمال الفني الذي يحمل في طياته بعداً روحياً وأخلاقياً، كما بينت الباحثة كيف يرتبط الجمال الفني بالحرية لكونه يعبر عن قدرة الإنسان على الإبداع والتجاوز. وقد تم تحليل علاقة الجمال بالفكر والروح والأخلاق لتشكل الصورة الجمالية عند هيجل بعداً فلسفياً عميقاً يتجاوز المتعة نحو تحقق الذات الكلية.

إن المحاور الثلاثة تُظهر أن فلسفة هيجل تركز على جدلية الروح في سعيها نحو الحرية الأخلاقية والجمالية وأن الإنسان لا يتحقق إلا من خلال انخراطه الواعي في التاريخ والمجتمع والفن حيث تتكامل الحرية مع الأخلاق ومع الجمال في مسار تطوري موحد يعكس جوهر الوجود الإنساني.

يتبين في نهاية هذا الفصل أن النموذج التربوي الهيجلي يقوم على ترسيخ الحرية كجوهر للوجود الإنساني، وجعل الأخلاق إطاراً موجهاً للسلوك، والجمال وسيلة لصقل الروح والوعي. فالتربية وفق هذا التصور تُعد عملية حية تُوازن بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، وتُتمّي القيم الأخلاقية، وتُعزز الحس الجمالي ليصبح الفرد قادراً على تحقيق ذاته والمشاركة الفاعلة في بناء مجتمع متكامل.

التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة

مقدمة.

أولاً: مفهوم التربية في فلسفة هيجل.

ثانياً: أهداف التربية.

ثالثاً: التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة.

1. التطبيقات التربوية للوجود في فلسفة هيجل.

2. التطبيقات التربوية للإنسان في فلسفة هيجل.

3. التطبيقات التربوية للمعرفة في فلسفة هيجل.

4. التطبيقات التربوية للقيم في فلسفة هيجل.

5. التطبيقات التربوية للحرية في فلسفة هيجل.

6. التطبيقات التربوية للأخلاق في فلسفة هيجل.

7- التطبيقات التربوية للجمال في فلسفة هيجل.

رابعاً- مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي

السوري.

الفصل الرابع: التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة

تمهيد:

تسعى التربية الحديثة إلى إعداد الفرد ليكون فاعلاً في مجتمعه من خلال التعلم المرتبط بالحياة اليومية ومواجهة التغيرات المستمرة، وتُعد فلسفة هيجل من أبرز الفلسفات التي تُسهم في تطوير الفكر التربوي لما تحمله من رؤية عميقة حول الوعي الذاتي والحرية والأخلاق والجمال.

يرى هيجل أن "التربية هي صيرورة عقلية وأخلاقية تهدف إلى استبدال الإيمان بالعقل لتحقيق الكمال الشخصي والمجتمعي" (بطو، 2016، 34). ومن خلال التحليل الفلسفي لأفكاره أمكن استنباط مجموعة من التطبيقات التربوية التي تتناغم مع الواقع السوري، لذا يتناول هذا الفصل أبرز هذه التطبيقات ويحللها ضمن رؤية تربوية شاملة تُسهم في بناء الإنسان الحر والواعي.

أولاً: مفهوم التربية في فلسفة هيجل:

تُعد التربية في فكر هيجل عملية متكاملة تهدف إلى تنمية الروح والوعي الذاتي من خلال التفاعل مع العالم والمجتمع، حيث يؤكد هيجل ((أن الإنسان لا يكتمل بالغريزة، مما يبرز أهمية التربية في إعداد الفرد للوصول إلى أهدافه)). (هيجل، 1996، 418) لذا تركز التربية على تمكين الفرد من مواجهة التحديات اليومية والتكيف مع الاكتشافات الحديثة والثقافات المتنوعة عبر تجاربه الحياتية.

ويرى هيجل "أن التربية ليست مجرد نقل للمعلومات بل وسيلة لتشكيل العقول عبر التفاعل الجدلي مع الأفكار والقيم مما يُمكن العقل من تلقي الأفكار وترتيبها ومناقشتها وتعزيز التناقض كأداة للتطور." (بطو، 2016، 32-37). حيث تهدف هذه العملية الديناميكية إلى تنمية التفكير النقدي والتحليل العميق مما يساعد على اتخاذ القرارات المستنيرة وتطوير الأساليب الفكرية وبهذا تعتمد التربية في جوهرها على تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة وقيم الفرد لتشكيل أفراد قادرين على مواجهة التغيرات بوعي ونضج، مما يعزز بناء مجتمع متطور وواعٍ.

ثانياً: أهداف التربية:

• الأهداف العامة للتربية

تأتي الأهداف العامة للتربية لتشكل الإطار الذي يوجه العملية التعليمية نحو تحقيق هذه الغايات:

1. "إعداد المواطن الصالح المؤمن بقيم مجتمعه المنتمي لوطنه وأمته.
2. مواكبة التطور الصناعي الحديث الذي يعرفه العالم.
3. نشر القيم الاجتماعية والفضائل الأخلاقية وغرسها في نفوس الناشئة.
4. المحافظة على أفراد المجتمع واستمراريتهم.
5. التخفيف من أعباء الإنسان بالترفيه في أوقات فراغه من أجل تجديد طاقاته وحيويته." (التل وآخرون، 1993، 135)

حيث ترتبط هذه الأهداف بالمعلم بوصفه الموجّه القيمي والمحفّز للوعي وبالمتعلم باعتباره محور التكوين الأخلاقي والمعرفي، ويُترجم المنهاج هذه الغايات إلى محتوى ومهارات بينما تُفَعّل طرق التدريس والأنشطة المدرسية لتحقيقها عملياً عبر التفاعل والإبداع والانتماء المجتمعي.

• هدف التربية في فكر هيجل

لا يمكن فصل الفلسفة عن التربية حيث يرى الديدي "أن كل فيلسوف يحمل رؤية تربوية ضمن أفكاره حتى وإن لم يكتب عن التربية مباشرة، وهيجل رغم عدم كتابته بشكل صريح عن التربية إلا أنه كان مؤثراً بظلال أفكاره على الحركات الاجتماعية والفكرية وكان مدرساً للفلسفة طيلة حياته، فكتبه في الأصل محاضرات تربوية لطلابه مما يعكس اهتمامه بالتعليم ك تداول للعلم وتنمية للعقول، حيث تمتاز فلسفته بإمكانات تربوية واضحة يمكن أن تثري الفكر التربوي والمجتمع." (الديدي، 1993، 75-76)

وبذلك فقد كان للتربية عند هيجل عدة أهداف أهمها:

1. "تربية العقل تربية جدلية:

يرى هيجل أن العقل لا يُختزل في حفظ المعارف أو تكرارها، بل هو عقل جدلي يتطور عبر التناقضات والحوار. التربية الجدلية تعني تدريب المتعلم على التفكير النقدي، والقدرة على تجاوز التناقضات للوصول إلى تركيب جديد أعمق. بهذا يصبح التعليم عملية حوارية مستمرة، تُنمّي الوعي العقلي وتُحرر الفكر من الجمود.

2. تنمية الوعي بالحرية المسؤولة:

الحرية عند هيجل ليست انفلاتاً فردياً، بل هي وعي بالذات مقترن بالمسؤولية تجاه الآخرين والمجتمع، التربية تسعى إلى جعل المتعلم يدرك أن الحرية الحقيقية تتحقق عندما تُمارَس في إطار من القيم الأخلاقية والقوانين التي تحفظ التوازن الاجتماعي، بهذا يصبح المتعلم مواطناً قادراً على ممارسة حريته دون أن يضر بالآخرين بل في انسجام مع المصلحة العامة.

3. تنمية الإرادة في توحدها مع الدولة:

يعتبر هيجل الدولة التجسيد الأعلى للروح الموضوعية أي الإرادة الكلية للمجتمع، لذلك فإن التربية تهدف إلى تنمية إرادة الفرد بحيث تتسجم مع إرادة الدولة، ليصبح مواطناً فاعلاً يرى أن مصلحته الخاصة لا تنفصل عن المصلحة العامة، حيث يرسخ هذا الهدف قيم المواطنة والانتماء، ويجعل التعليم وسيلة لإعداد الفرد للمشاركة في تحقيق الخير العام عبر مؤسسات الدولة وقوانينها.

4. تنمية الوعي الديني والفلسفي: (الديدي، 1993، 98)

يرى هيجل أن الدين والفلسفة يمثلان أرقى أشكال الوعي الروحي حيث يعكس الدين العلاقة بين الإنسان والمطلق بينما تمثل الفلسفة الوعي العقلي المنهجي لهذه العلاقة. فالتربية إذن لا تقتصر على الجانب المعرفي أو الأخلاقي بل تهدف أيضاً إلى تنمية البعد الروحي والفلسفي لدى المتعلم ليصبح قادراً على إدراك القيم العليا وفهم موقعه في الوجود، مما يعزز تكامل شخصية الفرد بين العقل والروح، ويمنحه رؤية شمولية للحياة.

أما الهدف الأساسي والجوهري للتربية عند هيجل فهو تحويل الإنسان من كائن طبيعي إلى كائن روحي عقلائي وأخلاقي.

ينقاطع هدف هيجل للتربية مع الأهداف العامة للتربية في تكوين الفرد الواعي بذاته والمنتمي لمجتمعه، عبر تنمية القيم الأخلاقية والتفكير الجدلي، كما ينسجم كلاهما في تعزيز الحرية المسؤولة والتكيف مع التحولات الحديثة لتحقيق التوازن بين الفرد والمجتمع لأن هيجل يرى أن الحرية تتحقق داخل المجتمع عبر المسؤولية، والتربية تُنمّي هذه الحرية بتمكين الفرد من التفاعل الواعي مع التغيرات دون أن يفقد انتماءه للجماعة.

سعت الباحثة بعد أن قامت بعرض فلسفة هيجل فيما يتعلق بقضايا الوجود والانسان والمعرفة والقيم والحرية والأخلاق والجمال من خلال هذه الدراسة إلى استكشاف كيف يمكن تطبيق أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي من خلال عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المنهاج، طرائق التدريس، والأنشطة المدرسية) والتي يمكن أن تُسهم في تطوير نظام تعليمي يعزز من القيم الفلسفية والإنسانية من خلال تحليل النصوص الفلسفية وتطبيقاتها وحاولت تقديم رؤى تعليمية يمكن اعتمادها في المدارس والجامعات لتعزيز الفكر النقدي والوعي الذاتي والقيم الأخلاقية والحرية الشخصية.

آملة أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لمزيد من الأبحاث حول كيفية تطبيق الفلسفة في التعليم وتحقيق الأهداف التربوية التي تهدف إلى بناء أفراد قادرين على التفاعل مع العالم بفكر نقدي وروح حرة مما يسهم في تطوير المجتمعات وتحقيق التقدم والازدهار. وقد تم استخلاص واستنباط التطبيقات التربوية لفلسفة هيجل بالاعتماد على تحليل أفكار هيجل التي وردت في الجانب النظري لكل محور.

ثالثاً: التربية الهيجلية: من الفلسفة إلى الممارسة:

1. التطبيقات التربوية للوجود في فلسفة هيجل:

تمثل فلسفة هيجل الوجودية إطاراً متكاملأ لفهم الإنسان والعالم من خلال جدلية الفكر والسيرورة، وقد امتد تأثير هذه الفلسفة إلى الميدان التربوي حيث يمكن تلمس انعكاساتها في جوانب العملية التعليمية كافة من دور المعلم والمتعلم إلى بناء المنهاج وتوظيف طرق التدريس وتصميم الأنشطة، لذلك هدفت الباحثة إلى استنباط التطبيقات التربوية للوجود عند هيجل وتحليل كيف ينعكس نسقه الفلسفي الجدلي في الممارسات التعليمية بما يسهم في بناء وعي تربوي يربط بين الفكر والتحول وبين الذات والموضوع وبين الثبات والتغير.

دور المعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعزيز وعي المعلم الذاتي (هيجل، 1996، 388)	إدراك المعلم لذاته كمحور للعملية التربوية	يدفعه لتطوير دوره باستمرار والشعور بالمسؤولية التكوينية	يراجع أدائه بعد كل حصة ويسأل هل وصلتُ فكرتي بوضوح؟ هل تفاعل الطلاب معها؟
إدراك الصيرورة (ستيس، 2007، 144-145)	التعليم عملية تطويرية مستمرة وليست لحظة آنية	يعزز الصبر والتقييم المرحلي للمتعلمين	يلاحظ تقدّم المتعلم تدريبياً ويُشجّعه على التطور رغم الأخطاء. ويعتبر الخطأ جزءاً من النمو

دور المتعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تطوير وعي الذات (هيجل، 2007ب، 34)	المتعلم ليس متلقياً سلبياً بل له دور وجودي في إدراك العالم عبر وعيه الذاتي المتنامي	يعزز الاستقلال والتفكير الذاتي في بناء المعرفة ويجعل المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية لا مجرد مستقبل للمعلومة	يُشجّع المتعلم على تأمل تجاربه اليومية وطرح أسئلة مثل ما الذي يعنيه هذا الموقف بالنسبة لي؟ كما يُطلب منه كتابة انعكاسات شخصية أو مناقشة جماعية حول كيفية ارتباط الدرس بحياته الواقعية

المنهاج			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
دمج الصيرورة (ستيس، 1996، 135-136)	المعرفة ليست ثابتة بل في حالة تطور دائم عبر التناقضات والتحويلات	يجعل المنهاج مرناً ومواكباً لمستجدات العلم والتفكير، ويُنمّي لدى المتعلم القدرة على التفكير النقدي والتكيف مع التغيرات	يُحدّث المنهاج دورياً ويُسمح بتعديل المحتوى حسب تطور موضوعات العصر (مثل إدراج وحدات عن التكنولوجيا الحديثة أو قضايا البيئة)، ويُشجّع الطلاب على مناقشة كيف تغيّرت المفاهيم عبر الزمن
الأبعاد التاريخية (إمام، 1985، 210)	الفكر يتطور عبر الزمن وليس بمعزل عن السياق التاريخي، وكل فكرة هي نتاج لحظة تاريخية محددة	يمنح المتعلم وعياً نقدياً بأصل الأفكار وتحولاتها، ويُساعده على فهم أن القيم والمفاهيم ليست مطلقة بل مرتبطة بظروف تاريخية	في وحدة الفلسفة يُدرس مفهوم الحرية عبر العصور من أفلاطون (الحرية كتنظيم سياسي)، إلى هيجل (الحرية كوعي ذاتي ومسؤولية جماعية)، ويُطلب من الطلاب مقارنة هذه التصورات مع واقعهم المعاصر عبر بحوث أو مناقشات صفية

طرق التدريس			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الاعتماد على الحوار الجدلي (ستيس، 1996، 135-136)	المعرفة تتطور من خلال الصراع الفكري بين الآراء	يُنمّي مهارات التفكير النقدي والتوليف لدى المتعلم	يدير المعلم نقاشاً صقيماً يسأل فيه هل يمكن أن تكون الحرية سبباً في الفوضى؟ ولماذا؟
تعزيز التعلّم النشط (محمود، 1985، 182)	الحقائق لا تُلقّن بل تُكتشف ذاتياً بالتفاعل مع المعرفة	يزيد من دافعية المتعلم ويعمّق فهمه للموضوع	يُكلف الطلاب بتجريب تجربة علمية أو تحليل قصة لاستخلاص الفكرة الرئيسية بأنفسهم
تنمية التحليل العميق (مجاهد، 1985، 21)	التمييز بين ما يبدو وما هو كامن داخل الفكرة أو الظاهرة	يُعلّم الطلاب التفكير خلف السطور وعدم الاكتفاء بالمعلومة الظاهرة	يُعرض على الطلاب رسم تعبيرى ويُطلب تحليل الرسالة الخفية فيه لا الشكل فقط
التفاعل المستمر (هيجل، 1996، 388)	المعرفة تتشكل في حوار حي لا في تلقين أحادي الاتجاه	يخلق بيئة صفية مرنة تعزّز المشاركة وتبادل الآراء	يخصّص المعلم وقتاً ثابتاً للحوار المفتوح في نهاية كل حصة مع تدوين الأفكار المركزية

الأنشطة المدرسية			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
أنشطة جدلية (ستيس، 2007، 144-145).	يرى هيجل أن الحقيقة لا تُكتشف بشكل مباشر، بل عبر الجدل الذي يكشف التناقضات ويُعيد تركيبها في صورة أرقى. الجدل هو حركة الفكر التي تُظهر أن كل فكرة تحمل نقيضها وتحتاج إلى تجاوزه للوصول إلى وحدة أعمق.	يُنمّي لدى المتعلم مهارات التفكير النقدي، والقدرة على تحليل الآراء المختلفة، والتوليف بينها للوصول إلى رؤية متوازنة، كما يُعزز الحوار المنظم والقدرة على احترام الرأي الآخر.	تنظيم مناظرات صفية حول قضايا معاصرة مثل: هل التقدم التكنولوجي يخدم الإنسانية أم يهددها؟، حيث يُقسّم الطلاب إلى فرق، ويُطلب منهم تقديم حجج مؤيدة ومعارضة، ثم يُختتم النشاط بتركيب جماعي يبرز نقاط الاتفاق والاختلاف. يمكن أيضاً إدراج جلسات "سؤال وجواب فلسفي" حيث يطرح الطلاب أسئلة مفتوحة ويُناقشونها بشكل جدلي.
أنشطة تعزز الذات (هيجل، 2007ب، 34).	يؤكد هيجل أن الوعي بالذات هو الشرط الأساسي لفهم العالم الخارجي بعمق، فالمتعلم لا	تُزرع الثقة بالنفس والوعي بالهوية الفردية، ويُدرك المتعلم دوره في المجتمع كفاعل	إعداد ورشة بعنوان "من أنا؟" حيث يُقدّم الطلاب عروضاً شخصية عن أحلامهم، تجاربهم اليومية، وتأملاتهم

يُنظر إليه كمتلقٍ سلبي بل ككائن وجودي يشارك في إدراك الحقيقة عبر وعيه المتنامي بذاته وعلاقاته.	مسؤول. كما يُنمّي النشاط القدرة على التأمل الذاتي وربط التجارب الشخصية بالمفاهيم الفكرية.	في مواقف حياتية. يمكن أن يُطلب منهم كتابة يوميات قصيرة تربط بين تجربة شخصية ومفهوم، أو تقديم عرض شفهي يجيب عن سؤال: ما الذي يعنيه هذا الموقف بالنسبة لي؟. هذه الأنشطة تُحوّل الصف إلى فضاء للتأمل الذاتي والحوار حول الهوية.
--	---	--

تبيّن من خلال الجداول التحليلية السابقة أن فلسفة الوجود عند هيجل ليست نظرية مجردة فحسب بل تحمل إمكانية تطبيق في سياق التعليم، إذ يساعد فهم مبادئها الجوهرية مثل الصيرورة والجدل والماهية والوعي الذاتي على تطوير رؤية تربوية عميقة تتجاوز التعليم بوصفه نقلاً للمعرفة نحو كونه عملية تكوين فكري وجودي للمعلم والمتعلم معاً، وتعد هذه التطبيقات استجابة معاصرة لتحديات التعليم حيث تتيح تفعيل التفكير النقدي وتكامل الذات مع المعرفة وإدراك التاريخ كحركة واعية تشكّل الحاضر وتفتح أفق المستقبل. كما تُبرز دور التربية في تحويل الصف إلى فضاء حي للتفاعل والتأمل، حيث يصبح التعلم خبرة حياتية متكاملة تُنمّي شخصية المتعلم وتُعزز وعي المعلم بمسؤوليته التكوينية.

2. التطبيقات التربوية للإنسان في فلسفة هيجل:

تحتل فكرة الإنسان مكانة محورية في البناء الفلسفي الهيجلي حيث لا يُنظر إلى الإنسان باعتباره كائناً معزولاً أو مكتملاً بذاته بل كذات تتكوّن وتتنمى عبر صيرورة جدلية مع العالم والآخر والزمان، فالحرية والوعي والعمل والعقل والتاريخ هي محاور أساسية في بلورة كينونة الإنسان وفقاً لمنظومة هيجل وانطلاقاً من هذا التصوّر سعت الباحثة إلى استكشاف الكيفية التي يمكن من خلالها تحويل هذه الرؤية الوجودية للإنسان إلى تطبيقات تربوية ملموسة تُثري العملية التعليمية وتمنحها بُعداً إنسانياً متكاملًا وذلك من خلال خمس عناصر مترابطة (دور المعلم والمتعلم والمنهاج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية) مُبرزة سُبُل تجسيد فلسفة هيجل في الممارسات التربوية الراهنة.

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعزيز وعي المعلم بذاته (هيجل، 1996، 211)	المعلم ككائن حرّ وواعٍ بذاته ومسؤوليته الوجودية	يُنمّي إدراك المعلم لأثره التربوي العميق في تشكيل العقول	يكتب المعلم في دفتر خاص نهاية كل أسبوع تأملاً قصيراً: "هذا الأسبوع لاحظت أن الطلاب فهموا الفكرة بشكل أفضل عندما استخدمت مثلاً من حياتهم اليومية"، مما يعزز وعيه بأساليبه ويطوّر أدائه باستمرار.
استخدام التفكير الجدلي (هيجل، 2007، 29)	الفكر ينمو من خلال الجدل بين الآراء والمفاهيم	يجعل التعليم تمريناً عقلياً نشطاً بدلاً من الحفظ التقليدي	يطرح المعلم سؤالاً متناقضاً مثل: "هل الفشل ضروري للنجاح؟"، ثم يقسم الطلاب إلى مجموعتين (مؤيدين ومعارضين)، ويدير نقاشاً حياً ينتهي بتركيب جماعي للأفكار.
تعزيز الحرية المسؤولة (هيجل، 2007، أ، 41)	الحرية الحقيقية تتطلب وعياً بالذات وانضباطاً أخلاقياً	يشجّع المعلم الطلاب على اتخاذ قرارات حرة بتحمل نتائجها	يسمح المعلم للطلاب باختيار موضوع مشروعهم (مثلاً: البيئة، التكنولوجيا، الفنون)، ويضع معهم معايير التقييم مسبقاً، بحيث يتحمل كل طالب مسؤولية اختياره ونتائجها.
الاعتراف بحقوق الطلاب (هيجل، 1996، 492)	كل طالب يمتلك كرامة وخصوصية داخل الجماعة التعليمية	يُعامل المعلم طلابه بعدالة ويراعي الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة	يشرح الدرس باستخدام أكثر من أسلوب: عرض بصري، نقاش شفهي، وتمارين كتابية، ليضمن أن كل طالب يستوعب حسب قدراته، ويتيح وقتاً إضافياً للطلاب الذين يحتاجون دعماً خاصاً.
تعزيز القيم الإنسانية والدينية (هيجل، 2007، 47-48)	التعليم ليس حيادياً بل وسيلة لغرس الأخلاق والضمير	يوجّه المعلم دروسه لبناء إنسان متوازن عقلياً وروحياً	يروي المعلم قصة واقعية عن موقف تسامح (مثلاً: طالب ساعد زميله رغم خلاف سابق)، ثم يفتح نقاشاً حول معنى التسامح في حياتهم اليومية وكيف يمكن تطبيقه في المدرسة والمجتمع.

دور المتعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
التفكير النقدي (هيجل، 2007، 169)	الوصول إلى الحقيقة يتطلب فهم الجوهر لا الاكتفاء بالمظهر	يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على التعمق في تحليل الظواهر وربطها	يُعرض على المتعلم إعلان تجاري أو مقطع إعلامي، ويُطلب منه تحليل

الرسائل الخفية فيه: ما الذي يحاول الإعلان إقناعي به؟ هل الصورة تعكس الواقع أم تُخفيه؟ ثم يُناقش الطلاب في مجموعات صغيرة النتائج، ويكتب كل طالب تأملاً قصيراً يوضح كيف يمكن أن تؤثر هذه الرسائل على سلوك المجتمع.	بجوهرها، مما يُبعده عن الحفظ الآلي ويجعله قادراً على التمييز بين الظاهر والباطن، مما يعزز استقلالية التفكير ويكسبه مهارة كشف التناقضات وتوليد حلول مبتكرة		
يُشارك المتعلم في مشروع يخدم محيطه، مثل تصميم حملة توعية مدرسية عن أهمية ترشيد استهلاك المياه أو مبادرة مجتمعية لتنظيف الحي. يُقسّم الطلاب إلى فرق، كل فريق يحدد أهدافه وخطواته، ثم يُعرض المشروع أمام المدرسة. بعد التنفيذ، يُطلب من الطلاب كتابة تقرير قصير يوضح كيف ساهم نشاطهم في خدمة المجتمع وما الذي تعلموه من التجربة.	الهدف هو غرس وعي لدى المتعلم بمسؤوليته تجاه مجتمعه والبيئة المحيطة، بحيث يدرك أن أفعاله ليست فردية فقط بل لها أثر جماعي. هذا يعزز روح المواطنة والانتماء ويُثمي لديه القدرة على المشاركة الفاعلة في القضايا العامة.	الإنسان لا يعيش بمعزل بل يتأثر بالعالم ويؤثر فيه	العلاقة المتبادلة مع العالم (هيجل، 1996، 492)

المنهاج			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تحفيز التفكير الجدلي والنقدي (هيجل، 1996، 211)	الفكر الإنساني يتطور من خلال الصراع والتحليل	الهدف هو تربية المتعلم على التفكير المنطقي والنقدي، بحيث لا يكتفي بالتلقي السلبي بل يُمارس التحليل والمقارنة بين الأفكار للوصول إلى فهم أعمق	يتضمن المنهاج أسئلة مفتوحة داخل كل وحدة، مثل: ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحرية الفردية والحرية الجماعية؟ ويُطلب من الطلاب تحليل مواقف متناقضة (مثلاً: هل التكنولوجيا تزيد الحرية أم تحدّ منها؟) ثم صياغة استنتاجاتهم الخاصة
الموازنة بين الفردية والجماعية (هيجل، 1996، 451)	الإنسان يحقّق ذاته وسط الجماعة دون ذوبان فيها	الهدف هو تنمية احترام الذات والآخر في آن واحد، بحيث يتعلم المتعلم أن استقلاليته لا تتعارض مع العمل الجماعي بل تتكامل معه	تصميم أنشطة صفّية تعتمد العمل الجماعي (مثل مشروع بحث جماعي أو مناقشة مشتركة)، مع تخصيص مساحة للتعبير الفردي (مثل كتابة انعكاس شخصي أو تقديم رأي مستقل)، مما يحقق التوازن بين المشاركة والتفرد

تضمين القانون والقيم الأخلاقية (هيجل، 1996، 453)	القانون انعكاس للعقل والأخلاق تعبير عن كرامة الإنسان	الهدف هو ترسيخ احترام النظام والتفكير الأخلاقي لدى الطلاب، بحيث يدركون أن القوانين ليست قيوداً بل ضماناً للحرية، وأن القيم الأخلاقية هي أساس العيش المشترك	إدراج مفاهيم مثل العدل أو المسؤولية ضمن وحدات التربية المدنية أو اللغة، عبر أنشطة مثل تحليل قصة أدبية تُبرز قيمة العدل، أو مناقشة حالة دراسية عن مسؤولية المتعلم تجاه مدرسته، ثم ربطها بالقوانين المدرسية التي تنظم السلوك
--	---	---	---

طرق التدريس

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الجدل والحوار كمنهج (هيجل، 2007، 29)	الحقيقة تظهر من خلال الجدل والتفاعل بين الآراء	يُنمّي قدرة المتعلم على التفكير التحليلي وعدم الاكتفاء بالإجابات الجاهزة	يبدأ الدرس بسؤال جدلي مثل هل الخطأ ضروري للفهم؟ ثم تُدار مناقشة صفية مفتوحة
بيئة محفزة للحرية والمسؤولية (هيجل، 2007، 41)	الحرية لا تتفصل عن الوعي والالتزام الأخلاقي	يعزّز استقلالية المتعلم مع إرشاده لضبط اختياراته وتحمل نتائجها	يمنح الطلاب فرصة اقتراح أسئلة للدرس مع التزامهم بحدود الاحترام وتقبّل الرأي الآخر
ربط التعلم بالحياة الواقعية (هيجل، 1996، 193)	الفكر يتكوّن من التجربة والممارسة اليومية	يجعل المفهوم الدراسي أكثر قرباً ووضوحاً في ذهن المتعلم	يفتح الدرس بقصة أو موقف من حياة المتعلم مرتبط بالموضوع مثل ربط الهوية بتجربته الشخصية
تنمية النقد والتحليل (هيجل، 2007، 169)	الوعي يتجاوز الظاهر نحو كشف المعاني العميقة	يُمرّن المتعلم على فحص الفكرة من جوانب متعددة وتأويلها	يُعرض عليه مشهد قصير أو نصّ ويُطلب منه تحليل ما يخفيه من رسائل أو دلالات

الأنشطة المدرسية

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
التفكير الجدلي والتفاعلي (هيجل، 1996، 211)	الجدل أداة لفهم الحقيقة عبر تضاد الآراء	ينمّي الحوار احترام الرأي الآخر والقدرة على توليف المواقف	تنظيم مناظرة مدرسية بعنوان "هل الفشل طريق للنجاح؟"، حيث يُقسّم الطلاب إلى فريقين (مؤيد ومعارض)، ويُعطى كل فريق وقت محدد لعرض حججه، ثم تُفتح جلسة نقاش مفتوح لتوليف الأفكار. يمكن للمعلم أن يختتم النشاط بكتابة الطلاب انعكاساً قصيراً يوضح كيف غيّر النقاش فهمهم
الربط بين الفرد والمجتمع (هيجل، 1996، 492)	الإنسان ككائن اجتماعي يزدهر من خلال الانخراط	يعزّز الانتماء والمسؤولية الاجتماعية	إنشاء نشاط تطوعي مثل حملة نظافة للحي أو مبادرة تضامن محلية (جمع

كتب للطلاب المحتاجين). يُقسَّم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة تتولى جانباً من المشروع (التخطيط، التنفيذ، التوثيق). بعد النشاط، يُطلب من الطلاب كتابة تقرير قصير أو تقديم عرض يوضح أثر مشاركتهم على المجتمع وكيف انعكس ذلك على وعيهم الذاتي.			
إقامة مسابقة شهرية في الألغاز الفلسفية أو تحليل قصة قصيرة من منظور نقدي. مثلاً: يُعرض نص قصير فيه مفارقة أو رسالة ضمنية، ويُطلب من الطلاب استخراج المعنى الخفي ومناقشة دلالاته. يمكن أن يُمنح الطلاب نقاط إضافية على قدرتهم في ربط النص بواقعهم أو تقديم تفسير منطقي جديد.	ينشّط المهارات التحليلية والثقة في التفكير الحر	العقل لا يكتفي بالظاهر بل يُحلل ويستنتج	تعزيز التفكير النقدي والمنطقي (هيجل، 2007ب، 169)

يُتّضح من خلال الجداول السابقة أن فلسفة هيجل في الإنسان لا تُقدّم كتصور نظري معزول، بل كمنظومة جدلية تجعل التربية جزءاً من حركة الوعي الإنساني ذاته. فالإنسان عند هيجل ليس جوهرًا ثابتاً، بل صيرورة تتكشف عبر التفاعل بين الذات والعالم، وبين الفرد والجماعة. هذا البعد الفلسفي ينعكس تربوياً في أن التعليم لا يُختزل في نقل المعارف، بل يُصبح ممارسة وجودية تُعيد تشكيل الذات باستمرار. إن المدرسة في هذا السياق تتحول إلى فضاء جدلي حيّ، حيث يُمارس المعلم والمتعلم معاً فعل التفكير بوصفه حركة نحو الحرية، وحيث يُعاد بناء العلاقة بين النظرية والتطبيق في صورة تكاملية لا تفصل بين الفكر والعمل.

ومن هنا يمكن الوصول إلى نتيجة تربوية مفادها أن فلسفة هيجل في الإنسان تُقدّم أساساً لإعادة تعريف وظيفة المدرسة، فهي ليست مؤسسة لتكديس المعلومات بل بيئة لتكوين الإنسان الحرّ القادر على النقد والمشاركة والمسؤولية، وبهذا تصبح التربية مشروعاً فلسفياً واجتماعياً في آن واحد، يهدف إلى إعداد أفراد يمتلكون وعياً ذاتياً متنامياً، ويستطيعون أن يربطوا بين معارفهم وتجاربهم الحياتية ليشاركوا في صياغة مستقبل أكثر عقلانية وإنسانية.

3. التطبيقات التربوية للمعرفة في فلسفة هيجل:

انطلاقاً من اعتبار هيجل أن المعرفة ليست معطى جاهزاً بل صيرورة عقلية تنبثق من الجدل والتناقض والتأمل الذاتي تبرز أهمية التربية كأداة لتحقيق هذا الوعي الجدلي النامي، وفي هذا السياق هدفت الباحثة إلى استكشاف كيف تُترجم مفاهيم المعرفة عند هيجل إلى تطبيقات تربوية ملموسة من خلال تناول دور كل من المعلم والمتعلم والمنهاج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية بوصفها تجليات عملية لرؤية هيجل الفلسفية في فهم طبيعة المعرفة وتكوين العقل الفاعل.

دور المعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تحليل التناقضات والصراعات الفكرية (الديدي، 1970، 35)	يتشكل الوعي عبر مواجهة التناقضات وتجاوزها	تربوياً، يُنمّي هذا البند قدرة الطلاب على التعامل مع المواقف المعقدة بوعي نقدي، ويُعلّمهم أن التناقض ليس عائقاً بل فرصة للتفكير العميق، كما يُرسّخ لديهم مهارة البحث عن حلول وسطية أو تركيبية بدل الاكتفاء بالمواقف	يعرض المعلم قضيتين متعارضتين (مثل: هل الحرية الفردية تتعارض مع المصلحة العامة؟)، ثم يقود الطلاب في حوار جدلي يُظهر أبعاد كل موقف، ويُشجعهم على صياغة رؤية مركبة تتجاوز التناقض
تعزيز التفكير الحر والتطور الفكري (Hegel, 2018, 55-64-69)	المعرفة لا تُمنح بل تُبنى في مسار حرّ وجدلي	الهدف التربوي هو تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة بأنفسهم، وتنمية استقلالية التفكير، بحيث يصبح المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة لا مجرد متلقٍ لها. هذا يعزز الثقة بالنفس ويُنمّي القدرة على النقد والإبداع	يخصص المعلم دقائق في نهاية الحصة لمناقشة تساؤلات الطلاب الفلسفية حول الموضوع، مثل: هل يمكن أن توجد معرفة مطلقة؟، ويُتيح لهم التعبير بحرية، ثم يوجّه النقاش نحو إبراز قيمة التساؤل في تطوير الفكر
التوازن بين النظري والتطبيقي (هيجل، 2007، 84)	العقل يتفاعل مع الواقع عبر الفعل والتفكير معاً	تربوياً، يُرسّخ هذا البند أهمية الدمج بين المفهوم والعمل، بحيث يدرك المتعلم أن المعرفة النظرية تكتسب قيمتها حين تُجسّد في الواقع. مما يعزز الفهم العميق ويُنمّي مهارات التطبيق العملي	بعد شرح مفهوم نظري (مثل العدالة أو الحرية)، يطلب المعلم من الطلاب تنفيذ مشروع تطبيقي بسيط يُجسّد الفكرة عملياً، كإعداد نشاط جماعي يُظهر العدالة في توزيع المهام، أو كتابة قصة قصيرة تُبرز معنى الحرية

دور المتعلم

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
المعرفة كمسار فكري متواصل (مجاهد، 1985، 63)	يتشكل الوعي المعرفي عبر تجربة مستمرة لا تتوقف	يُربى المتعلم على أن التعلم ليس هدفاً يُنجز ثم ينتهي، بل هو مسار دائم من النمو والتأمل. مما يعزز الصبر والمثابرة ويُثمي لديه عادة التفكير المستمر	يُكلف المتعلم بإنشاء "مفكرة تعلم" أسبوعية يسجل فيها المفاهيم الجديدة وأسئلته الخاصة، مما يجعله يرى تراكم المعرفة كمسار تطوري شخصي
التفاعل الداخلي لفهم المعرفة (هيجل، 2007، 121)	لا يُلقن الفهم بل ينبثق من تفاعل ذاتي مع الفكرة	يُنمى لدى المتعلم الميل للتأمل الذاتي والتفاعل الوجداني مع المحتوى، بحيث لا يكتفي بالفهم العقلي بل يعيش الفكرة وجدانياً، مما يرسخها في وعيه	بعد قراءة نص فلسفي أو مفاهيمي، يُطلب من المتعلم كتابة ما الذي أثار لديه من مشاعر وتساؤلات، فيتعلم أن المعرفة ليست مجرد معلومات بل تجربة وجودية داخلية

المنهاج			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تضمين التناقضات والصراعات الفكرية (الديدي، 1970، 35)	المعرفة تتطور من خلال صراع الأفكار والتناقضات	يُنمى هذا البند قدرة المتعلم على التفكير الجدلي، أي أن يتعلم أن الحقيقة لا تُدرك بشكل مباشر بل عبر مواجهة التناقضات وتحليلها، وهذا يُعزز مهارة التعامل مع القضايا المعقدة، ويُعلم المتعلم أن الاختلاف ليس تهديداً بل فرصة لفهم أعمق. كما يُساعده على بناء شخصية نقدية قادرة على الحوار وتجاوز المواقف الأحادية	تقديم موضوعين متضادين للمقارنة مثل: الحرية مقابل النظام، ثم يُطلب من الطلاب تحليل مزايا وعيوب كل موقف، ومناقشة كيف يمكن التوفيق بينهما في الحياة الواقعية.
تنظيم المعرفة وترتيبها (هيجل، 2007، 134)	الفهم يتحقق حين تُعرض المعرفة بشكل منطقي ومتربط	يُساعد هذا البند الطلاب على بناء فهم متماسك للمفاهيم، حيث يتعلمون أن المعرفة ليست أجزاء متفرقة بل منظومة مترابطة. هذا يُنمى لديهم القدرة على الربط بين الأفكار، ويُعزز التفكير المنهجي الذي يُسهل عليهم استيعاب المحتوى وتطبيقه. كما يُرسخ عادة التنظيم العقلي التي تُفيدهم في مختلف مجالات الحياة.	تقسيم المحتوى إلى مراحل تبدأ بالمقدمات وتنتهي بالتطبيقات، مع استخدام مخطط بياني أو خريطة مفاهيمية توضح العلاقات بين الأفكار، مما يُسهل على المتعلم رؤية الترابط بين أجزاء المعرفة.

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
اعتماد التفكير الجدلي (هيجل، 2007، ب، 213)	تتكوّن المعرفة من مواجهة التناقضات وتحليلها فكرياً	يُنمّي لدى المتعلم القدرة على النظر في المواقف من زوايا متعددة، ويُدرّبه على الاستنتاج العميق بدل الاكتفاء بالسطحيات	يبدأ المعلم الدرس بسؤال جدلي مثل: هل كل حقيقة ثابتة؟ ويشجّع النقاش المفتوح، ثم يطلب من الطلاب صياغة خلاصة شخصية لما توصّلوا إليه
الاعتراف بالتنوع والاختلاف (هيجل، 2007، ب، 84)	تعدّد وجهات النظر يعمّق الفهم ويثري المعرفة	يُساعد الطلاب على احترام الرأي الآخر، ويُنمّي لديهم القدرة على التفكير المرن وتوسيع أفقهم المعرفي	يقدم المعلم موضوعاً خلافياً ويطلب من كل مجموعة الدفاع عن منظور مختلف، ثم يُختتم النشاط بمناقشة جماعية تُبرز قيمة التنوع في إثراء الفهم
تعزيز التفكير الحر والمستقل (Hegel, 2018, 55-64-69)	تتبع المعرفة الحقيقية من الداخل لا من التلقين	يُشجّع المتعلم على بناء رأيه الخاص بناءً على التأمل	يطلب من المتعلم تقديم تحليل شخصي لمفهوم فلسفي يختاره بنفسه
تحليل الموضوع داخلياً (هيجل، 2007، ب، 121)	يتم الفهم الحقيقي من خلال التفاعل الداخلي مع الفكرة	يُدرّب المتعلم على تأمل المفاهيم واكتشاف معناها الأعمق	يطلب منه أن يكتب فقرة بعنوان ما الذي يُحرّكني فعلاً تجاه هذا المفهوم؟

الأنشطة المدرسية			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
دعم التفكير الجدلي وتحليل المفاهيم (سنجر، 2015، 68)	الجدل أداة لفهم المفاهيم بعمق عبر النقاش والصراع الفكري	يُنمّي مهارات التحليل والحوار وتكوين المواقف لدى الطلاب	تنظيم حلقة نقاش حول سؤال مثل هل التقنية تقتل الإبداع؟ وتقديم آراء متباينة وتحليلها
تحفيز التفكير الحر والإبداعي (Hegel, 2018, 55-64-69)	لا تُستنسخ المعرفة بل تُخلق وتتجدد عبر التأمل والتساؤل	يُشجّع المتعلم على إنتاج أفكار غير مألوّفة وبناء معانٍ جديدة	تنظيم مسابقة فكرية مفتوحة اقترح مفهوماً جديداً لشيء عادي في حياتك مع تقديم تبرير تحليلي

تكشف الجداول التحليلية السابقة أن فلسفة هيجل في المعرفة تقوم على مبدأ أن الفكر ليس انعكاساً سلبياً للواقع، بل حركة جدلية تتجاوز التناقضات نحو بناء وعي أرقى، يعيد هذا البعد الفلسفي تعريف التربية بوصفها عملية تكوين مستمرة، حيث يصبح التعلم فعلاً وجودياً يشارك فيه المتعلم والمعلم معاً في إنتاج المعنى. فالمعرفة لا تُختزل في تراكم المعلومات، بل تُفهم كمسار حيّ يتطلب الحرية والانفتاح، ويستدعي من المتعلم أن يعيش التجربة الفكرية لا أن يكتفي بمشاهدتها من الخارج.

يفتح هذا التصور أفقاً جديداً يجعل المدرسة فضاءً لتجربة الفكر في حركته لا مجرد مكان لتلقين الحقائق، فحين يُبنى المنهاج على أساس جدلي يصبح المتعلم قادراً على مواجهة الأسئلة الكبرى، وعلى إدراك أن

كل فكرة تحمل في داخلها إمكانية التطور والتجاوز، وهنا يتجلى دور التربية في تحويل المعرفة إلى خبرة حياتية تُنمّي العقل النقدي وتُرسّخ الوعي الذاتي، وتُعيد وصل الفرد بجماعته عبر ممارسة التفكير المشترك. وبذلك يمكن القول إن فلسفة هيجل تُقدّم للتربية رؤية تتجاوز الطابع الأداتي للتعليم لتجعله مشروعاً إنسانياً يهدف إلى تكوين عقل حيّ قادر على الحوار وعلى إعادة بناء ذاته باستمرار في ضوء التجربة التاريخية والواقعية، إنها دعوة إلى أن تكون المدرسة مختبراً للوعي حيث يتعلم الإنسان أن الحرية والمعرفة لا تُعطى جاهزة بل تُنتج عبر المشاركة والتأمل والنقد.

4. التطبيقات التربوية للقيم في فلسفة هيجل:

تُعَدّ القيم في فلسفة هيجل ركيزة أساسية لتشكيل الوعي الإنساني حيث لا تُختزل في بعدها الأخلاقي المجرد بل تتجلى بوصفها نتاجاً للتفاعل بين الذات والعالم في مسار تاريخي وجدلي متكامل، ومن هذا المنطلق استعرضت الباحثة هنا التطبيقات التربوية للقيم الهيجلية ضمن عناصر العملية التعليمية وذلك بهدف توضيح كيف تسهم الفلسفة في غرس قيم الحرية والعدالة والروح والتضامن ضمن السياقات التربوية بدءاً من سلوك المعلم مروراً بدور المتعلم ووصولاً إلى تصميم المناهج والأنشطة التعليمية.

دور المعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعزيز وعي المعلم بالعدل (الثنيتي، 1995، 53-54)	العدل قيمة عقلية أخلاقية تنظم العلاقة بين الأفراد	يُنمي المعلم ممارساته بناء على مبدأ المساواة والإنصاف داخل الصف	يوزّع المهام بشكل عادل ويراعي الفروق الفردية عند تقييم الطلاب
تجسيد الضمير الحي والواجب الأخلاقي (هيجل، 1996، 295)	الضمير عند هيجل هو التعبير الأصيل عن التزام الذات بالخير العام	يُشكّل المعلم نموذجاً أخلاقياً يُحتذى به من قبل الطلاب	يحترم القوانين المدرسية ويعتذر علناً عند الخطأ ليُعلّم طلابه احترام الواجب
توضيح أهمية الفضيلة بالأمثلة الواقعية (هيجل، 1996، 400)	تتحقق الفضيلة في الفعل لا في التنظير	يُساعد الطلاب على فهم القيم من خلال مواقف يومية ملموسة	يروي قصة واقعية عن الصدق أو الإحسان ويناقشها مع الطلاب لاستخلاص الدرس الأخلاقي
توجيه التعليم نحو التفاعل الأخلاقي المجتمعي (Hegel, 1896, 63)	لا تتفصل القيم عن الفعل المجتمعي الواعي والمسؤول	يُربط التعليم بخدمة الآخرين ومراعاة الصالح العام	يطلب من الطلاب التفكير في مشكلة مجتمعية واقتراح حلول ذات بعد أخلاقي
تعليم المسؤولية الشخصية (هيجل، 1996، 469)	الإنسان الحر يتحمل نتائج أفعاله بوعي	يُدرّب الطلاب على اتخاذ قرارات نابعة من ضميرهم وتحمل نتائجها	بعد كل مشروع جماعي يُطلب من كل طالب تقييم دوره ومسؤوليته بصراحة وصدق

دور المتعلم

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تتمية حس العدالة والمسؤولية الذاتية (هيجل، 1996، 469)	تعكس العدالة الوعي بالذات والغير، والمسؤولية تعبير عن الإرادة الحرة	يُنمى لدى المتعلم تقدير الإنصاف وتحمل نتائج أفعاله في الحياة اليومية	يُطلب من الطلاب تقييم أدوارهم داخل فريق عمل مشترك مع تأمل جوانب التقصير والعدالة
تعزيز الضمير الأخلاقي عبر فهم الخير (هيجل، 1996، 288)	الخير غاية العقل العملي ويتحقق عند التوافق بين الواجب والنية	يُشجّع المتعلم على تمييز الصواب بدافع داخلي لا مجرد طاعة خارجية	يُنَاقش المتعلم مواقف يومية مثل الغش أو الصدق ويعبّر عن رأيه من منظور ضميري ذاتي
التفكير النقدي لفهم الفضيلة (هيجل، 1996، 400)	الفضيلة ليست سلوكاً محفوظاً بل موقف نابع من فهم أخلاقي واعٍ	يُدرّب المتعلم على مساءلة المواقف والقيم وتكوين مواقفه الأخلاقية الخاصة	يُعرض عليه موقف أخلاقي رمادي ليس فيه صواب مطلق ويُطلب منه تحليل أبعاده
استيعاب الدور في بناء مجتمع أخلاقي (Hegel, 1896, 63)	الإنسان ككائن حر يُسهم بوعيه في تشكيل الكل الاجتماعي	يُنمى إحساسه بالانتماء والالتزام بتقدّم الجماعة	يُشارك في نشاط مجتمعي بسيط كإطلاق حملة تطوعية تعكس قيماً أخلاقية مثل التعاون أو النزاهة
احترام المبادئ الأخلاقية كمعيار للسلوك (الشنيطي، 1995، 45)	الأخلاق عند هيجل مرتبطة بالعقل والحرية لا بالإكراه أو التقليد	يُساعد المتعلم على بناء سلوكه اليومي على أساس المبدأ لا المصلحة	يُطلب منه مراجعة موقف تصرّف فيه بحرّية وتقييمه أخلاقياً وفق مبدأ واضح يختاره

المنهاج			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعزيز قيم العدل في المنهاج (الشنيطي، 1995، 53-54)	العدل قيمة عقلية تُنظّم العلاقة بين الأفراد وتُجسّد التوازن	يُساعد الطلاب على إدراك مبادئ المساواة والإنصاف في الحياة اليومية	تضمين وحدات تطرح مواقف حياتية فيها مظالم، وتطلب تحليلها واقتراح بدائل عادلة
الربط بين الخير والحرية في المحتوى (هيجل، 1996، 287)	الخير يتحقّق حين تُمارس الحرية عن وعي أخلاقي	يُرَبّي المتعلم على الربط بين اختياراته وغاياتها الأخلاقية	تصميم دروس تُظهر أن الاختيار الحر لا يعني الإضرار بالآخر، مثل قصة عن التضحية
التركيز على المسؤولية تجاه المجتمع (هيجل، 1996، 295)	الفعل الأخلاقي يتّجه من الذات نحو الخير العام	يُعزّز لدى المتعلم الشعور بدوره في خدمة الجماعة	إدراج مشروعات دراسية تعتمد العمل الجماعي لتحقيق هدف اجتماعي (كالتوعية أو التعاون)
تضمين الفضيلة كأساس أخلاقي (هيجل، 1996، 400)	الفضيلة ليست مجرد سلوك خارجي بل موقف أخلاقي متجذّر في الذات	يُسهّم المنهاج في بناء شخصية متزنة ومستقلة أخلاقياً	تخصيص محور في كل وحدة يناقش فضيلة معينة مثل الشجاعة أو الصدق بتطبيقات حياتية

التركيز على المسؤولية الذاتية (Hegel, 1896, 63)	المسؤولية جزء من نضج الوعي الأخلاقي للإنسان الحر	يُوجّه المتعلم لفهم نتائج أفعاله والتصرف بوعي	يُكلف المتعلم بكتابة موقف تحمّل فيه مسؤولية قرار اتخذه وماذا تعلّم منه
--	--	---	--

طرق التدريس			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعليم العدالة كقيمة عملية (الشنيطي، 1995، 53-54)	العدالة ليست مفهوماً نظرياً بل مبدأ أخلاقي يُطبّق في الواقع	يُدرّب المتعلم على الإنصاف واحترام الحقوق داخل المواقف الصفية	تنفيذ نشاط جماعي يُطلب فيه من الطلاب تقسيم المهام بعدل ثم مناقشة التجربة
التفكير النقدي والجدلي لفهم الأخلاق (هيجل، 1996، 288)	تُدرّك وتتبلور الأخلاق من خلال تحليل القيم وجدليتها	يُنمّي وعي المتعلم بالفرق بين ما هو "صحيح" وما هو "صالح" عبر التأمل والمناقشة	مناقشة موقف معقّد مثل الكذب بدافع الخير وتحليل الجوانب القيمية المتداخلة
أنشطة تفاعلية لفهم الفضيلة (هيجل، 1996، 400)	تتجسّد الفضيلة في الفعل اليومي لا في النظريات	يُساعد المتعلم على تمييز الفضائل داخل سياق سلوكه وأفعاله	لعب أدوار قصيرة يجسّد فيها الطلاب مواقف تمثل فضائل مثل الشجاعة أو العدل
استكشاف القيم من خلال النقاش والمسؤولية (Hegel, 1896, 63)	تنمو القيم عبر الحوار وتجربة الانخراط الجماعي الواعي	يُنشّط مشاركة المتعلم في بناء المعايير الأخلاقية داخل جماعته الصفية	دعوة الطلاب لصياغة ميثاق صفّي للقيم والسلوكيات المتفق عليها
توضيح أهمية الضمير (هيجل، 1996، 295)	يمثل الضمير التزام الذات الأخلاقي الحر تجاه الآخرين	يُنمي قدرة المتعلم على اتخاذ قرارات بناءً على صوت داخلي مسؤول	يُقدّم موقف يومي بسيط ويُطلب من الطلاب التعبير عما كانوا سيفعلونه لو كانوا مكان الشخصية ولماذا

الأنشطة المدرسية			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
تعزيز العدل والتوازن بين الطلاب (الشنيطي، 1995، 53-54)	العدل يُمثّل مبدأً أساسياً في العلاقات الإنسانية القائمة على الإنصاف	يُنمي لدى الطلاب الشعور بالمساواة وتقبّل الآخر واحترام قواعد الجماعة	تنظيم أنشطة مثل تبادل الأدوار بين الطلاب وتحليل التجربة في ضوء مبدأ العدل
ربط الخير بالمسؤولية المجتمعية (هيجل، 1996، 288)	لا يكتمل الخير إلا من خلال الانخراط الواعي في خدمة الآخرين	يُعزّز الانتماء الاجتماعي والنية الأخلاقية وراء الفعل	إقامة فعالية تطوعية مثل حملة تنظيف أو تبرّع مع تأمل جماعي حول قيمتها الأخلاقية

تطوير الضمير والمسؤولية الذاتية (Hegel, 1896, 63)	الضمير هو أساس الحكم الأخلاقي الحر والمسؤول عن الأفعال	يُساعد الطلاب على اتخاذ قرارات أخلاقية نابعة من داخلهم لا من الإكراه	تنظيم ورشة بعنوان ماذا أفعل عندما لا يراقبني أحد؟ تتضمن مواقف واقعية للنقاش
تعزيز مفهوم الفضيلة والسلوك الأخلاقي (هيجل، 1996، 400)	الفضائل هي قيم داخلية تُعبّر عن هوية الإنسان الأخلاقية	يُنمّي إدراك الطلاب بأن الفضيلة تُمارس ولا تُحفظ	تصميم مسابقة قصصية بعنوان سلوك أخلاقي قمتُ به في موقف صعب
تطبيق القيم الأخلاقية يومياً (هيجل، 1996، 469)	تُكتشف القيم من خلال التجربة اليومية وتُترجم إلى سلوك واقعي	يُساعد المتعلم على الربط بين ما يتعلّمه وما يعيشه	إعداد "دفتر يوميات القيم" يكتب فيه المتعلم موقفاً أخلاقياً تطبيقياً شهرياً ويحلله ذاتياً

تُبرز النتائج التربوية الواردة في الجداول السابقة أن فلسفة القيم عند هيجل تُمهّد الطريق لتربية لا تكتفي بتعليم المهارات والمعارف بل تسعى إلى تكوين الإنسان في أبعاده العقلية والروحية والاجتماعية، ويتجلى ذلك من خلال تعزيز مبدأ الحرية المسؤولة وتكريس التفكير الأخلاقي وربط القيم بالنشاط العملي المدرسي والمجتمعي وبهذا تشكل التطبيقات التربوية للقيم في فلسفة هيجل إطاراً لبناء تعليم ذي بُعد إنساني يُسهم في تنشئة فرد متوازن بين العقل والوجدان وبين الذات والآخر وبين المبدأ والفعل.

5. التطبيقات التربوية للحرية في فلسفة هيجل:

تُعَد الحرية في فلسفة هيجل جوهر الوجود الإنساني وشرط تحقق الذات العاقلة في مسارها التاريخي والاجتماعي، إنها ليست مجرد انفلات من القيود بل هي نتاج علاقة جدلية بين الفرد والعقل وبين الذات والقانون وبين الحرية والواجب، لذا لا يمكن فصل الحرية عن التربية التي تمثل المجال الحيوي لتكوين الإنسان الحر الواعي والمسؤول، وعلى ضوء ذلك جاءت هذه المعالجة التربوية لتُبرز كيف تُترجم مقولات هيجل الفلسفية حول الحرية إلى أهداف تعليمية ملموسة تُراعي بناء شخصية المتعلم وتتعاكس في محتوى المنهاج وأساليب التعليم وأنماط الأنشطة بما يسهم في إرساء تربية حقيقية على الحرية لا تكتفي بالشعارات بل تُمارس كوعي وسلوك.

دور المعلم

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
المعلم كنموذج للحرية والتفكير النقدي (مجاهد، 1985، 49)	تتجسد الحرية الأخلاقية في الشخص الذي يفكر ويعمل بإرادة واعية	يُقَدِّم المعلم كقدوة في ممارسة الحرية المسؤولة وتحفيز التفكير النقدي لدى الطلاب	يناقش قضية حياتية خلافية دون فرض رأي بل يدير النقاش بأسلوب يُشجّع آراء الطلاب وتحليلهم
تفسير القوانين كإطار أخلاقي للحرية (هيجل، 1996، 404-656)	القانون ليس نقيضاً للحرية بل شرط لوجودها ضمن الجماعة	يُعَلِّم المعلم الطلاب فهم القوانين بوصفها آليات لتنظيم الحرية وليس قيداً لها	يشرح للطلاب لماذا وجود قواعد في الفصل يضمن حرية الجميع وليس الحد منها
توظيف النصوص الفلسفية والتاريخية (هيجل، 2007، 88؛ هيجل، 1996، 329)	تطوّر مفهوم الحرية مرتبط بحركة العقل الإنساني عبر التاريخ	يُرَبِّي وعي الطلاب بجذور الحرية وأبعادها الفلسفية	يختار نصاً تاريخياً مثل إعلان حقوق الإنسان ويقارن بينه وبين نص فلسفي (كهيجل عن الدولة والحرية)
ربط الحرية بالمسؤولية والتفكير المنهجي (هيجل، 1996، 112-134)	الحرية لا تُمارَس عبثاً بل في ضوء عقل واعٍ ومسؤول	يُنَمِّي لدى الطلاب القدرة على اتخاذ قرارات حرة مبنية على الفهم والتحليل	يطرح سيناريو واقعي ويطلب من الطلاب تحليل الخيارات المطروحة ونتائجها الأخلاقية
العقل كسبيل لتحقيق الإرادة الحرة (هيجل، 1996، 34-35-164)	العقل هو الوسيلة التي يدرك بها الإنسان حريته ويحقّقها في الواقع	يُساعد الطلاب على فهم أن الحرية لا تتفصل عن التفكير الواعي	يشرح كيف أن اختيار المهنة مثلاً يجب أن ينبع من تفكير ذاتي لا من تقليد أو ضغط خارجي

دور المتعلم

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الوعي بالحرية كغاية أخلاقية (هيجل، 1996، 100-158)	الحرية ليست فقط غياب القيود بل تعبير عن الذات الواعية والمسؤولة	تنمية تفكير الطلاب في قيمة الحرية المرتبطة بالمسؤولية الأخلاقية	تقديم نشاط تحليلي لموقف واقعي يُطلب فيه من الطلاب تقييم خيار يتضمن حرية مسؤولية أو حرية بلا مسؤولية
احترام القوانين والحرية الذاتية (هيجل، 2007، 48-82)	القانون ليس نقيضاً للحرية بل ضامن لها ضمن الإطار الجماعي	غرس فهم متوازن للحرية الفردية في إطار الالتزام الاجتماعي	تنظيم مناقشة صفّية بعنوان هل القوانين تحدّ من حريتنا أم تحميها؟ تتضمن محاكاة أو مناظرة
التعبير الحر الأخلاقي (هيجل، 1996، 558-580)	تُمارَس الحرية الحقيقية في ظل القيم لا ضدها	تنمية قدرة المتعلم على التعبير بحرية ضمن ضوابط أخلاقية تحترم الآخر	نشاط حوارِي يُعبّر فيه الطلاب عن آرائهم بحرية ضمن قواعد نقاش تحترم الاختلاف والتنوع
إدراك القيود كوسيلة للحرية (هيجل، 1996، 164؛ هيجل، 2007، 88)	إدراك الإنسان لحدود وجوده وحرّيته هو طريق للتحرر الحقيقي	تدريب الطلاب على فهم القيود كأدوات لصقل الإرادة لا كعوائق	تمرين درامي بعنوان تجربة رمزية يُطلب من المتعلم العيش بها يوماً ثم التأمّل في أثره على وعيه الذاتي

تطور مفهوم الحرية في التاريخ (هيجل، 2007، ب، 96-103)	الحرية نتاج التاريخ والوعي الجمعي لا لحظة فردية معزولة	تنمية فهم المتعلم لمسار الحرية كقضية إنسانية متغيرة ومتشابكة	عرض مقارنة بين مفهوم الحرية في الحضارات المختلفة مع تحليل تطورها عبر التاريخ
--	--	--	--

المناهج

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
إبراز العلاقة بين الحرية والحق (Hegel's, 1896, 23؛ هيجل، 2007، أ، 88)	الحرية ليست فوضى بل مرتبطة بالحق الذي يُمارَس ضمن منظومة عقلية وأخلاقية	يُساعد المتعلم على فهم أن حريته لا تكتمل إلا حين تتقاطع مع حقوق الآخرين	تصميم درس مشترك بين مادّتي الفلسفة والتاريخ عن تطوّر فكرة الحق الطبيعي وعلاقتها بالحرية
الوعي الذاتي كشرط للتحرر (مجاهد، 1985، 50؛ هيجل، 1996، 139)	إدراك الذات أساس لممارسة الحرية الواعية والفاعلة	يُنمّي لدى المتعلم القدرة على ربط أفعاله بمصدر داخلي وإعٍ وناقد	تحليل قصة أو سيرة ذاتية تُبرز رحلة تحرر الشخصية من القيود عبر الوعي الذاتي
التفكير النقدي والحرية (هيجل، 1996، 112-134)	يعيد التفكير النقدي صياغة المفاهيم ويحرر من الجهل والتقليد	تعزيز مهارات التفكير والتحليل وربط الحرية بالمسؤولية الذاتية	إدراج أسئلة جدلية في نهاية كل درس مثل هل الحرية حق طبيعي أم مكتسب؟ مع مناقشة صفية هادفة

طرق التدريس

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
النقاش الفلسفي حول الحرية والوعي الذاتي (هيجل، 1996، 34-35-164)	الحرية تتطلب وعياً ذاتياً نابعاً من التفكير العقلاني المتأمل	تدريب الطلاب على التعبير المنطقي ومساءلة أفكارهم ومواقفهم	جلسة صفية بعنوان هل يولد الإنسان حراً؟ يتبادل فيها الطلاب الآراء الفلسفية
المواقف الحياتية والتمثيلات (هيجل، 1996، 558-580)	القانون ليس تقييداً بل وسيلة لتحقيق الحرية الجماعية المنظمة	تجسيد العلاقة بين الفرد والنظام من خلال مواقف تمثيلية	مشهد مسرحي يعرض جدالاً بين شخصين أحدهما يحترم القانون والآخر يرفضه
المناظرات الفكرية (هيجل، 1996، 112-134)	النقد والتفنيد أدوات للوصول إلى وعي حر ومتطوّر	تنمية القدرة على الدفاع عن الرأي واحترام الرأي الآخر	تنظيم مناظرة بعنوان هل يمكن أن توجد حرية مطلقة في المجتمع؟
تحليل النماذج التاريخية (هيجل، 2007، أ، 88)	الحرية تتطوّر من خلال التجارب التاريخية للشعوب والمجتمعات	ربط الفكر الفلسفي بالتاريخ كمصدر ومرآة لنمو الوعي بالحرية	تحليل وثيقة "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" من منظور هيجلي

الأنشطة المدرسية			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الأنشطة الجماعية والمصلحة المشتركة (هيجل، 1996، 504-505)	الحرية تتحقق فعلياً من خلال الاندماج الواعي في الكل الاجتماعي	تعزيز روح التعاون والمسؤولية الجماعية كأسس للحرية الأخلاقية	تنظيم نشاط تطوعي مدرسي لتحسين البيئة الصفية أو الحديقة المدرسية يقرره الطلاب ويشرفون على تنفيذه
الفعاليات التاريخية وتطور الحرية (هيجل، 2007، 88)	الحرية تتطور تاريخياً كنتاج لتجربة الشعوب وتحولات الوعي	ربط المتعلم بجذور المفهوم الحرّ ومراحل نموه عبر الحضارات	تنظيم معرض مدرسي زمني بعنوان الحرية عبر العصور يتضمن محطات فكرية وتاريخية من إعداد الطلاب
المسابقات الفكرية وفلسفة الحرية (مجاهد، 1985، 48-49)	الجدل والحوار أدوات ترسيخ للحرية الواعية والمبنية على العقل	تحفيز حبّ البحث والجدل الفكري حول مفاهيم متصلة بالحرية	إقامة مسابقة على مستوى الصفوف بعنوان "برأيك ما أخطر عدو للحرية؟" مع عرض ومناقشة الإجابات
مشاريع تحاكي دور القانون (هيجل، 2007، 133)	القانون يُعتبر تجسيداً للعقل العمومي الذي يضمن حرية الجميع	ترسيخ احترام القانون باعتباره أداة لتحقيق حرية مشتركة لا قيداً	تكليف مجموعات طلابية بإعداد ميثاق طلابي للمدرسة يضبط العلاقات وينظم الحقوق والواجبات
ورش عمل في التفكير النقدي والحرية (الديدي، 1970، 62-64)	الحرية تحتاج لعقل ناقد يستطيع مساءلة الواقع وتفسيره بوعي	تدريب المتعلم على الربط بين الحرية والتحليل النقدي للمواقف	تنفيذ ورشة بعنوان أين تبدأ حرّيتي؟ تتضمن تحليل مواقف حياتية يختارها الطلاب ويعلقون عليها نقدياً

يتضح من خلال الجداول التحليلية السابقة أن الحرية في التصور الهيجلي ليست مجرد قدرة على الاختيار بل هي فعل جدلي يتجاوز الفردية الضيقة نحو وعي بالذات في علاقتها بالعقل الكلي والتاريخ، فهي ليست حالة عابرة وإنما مشروع وجودي يتجسد في الممارسة اليومية داخل المؤسسات التربوية. وبالتالي تصبح التربية مجالاً لتجسيد الحرية في صورتها الحقيقية: حرية مسؤولة، عقلانية، ومنظمة، تُعيد تشكيل الفرد ليكون جزءاً من حركة التاريخ لا مجرد متلقٍ للمعرفة.

يفتح هذا التصور أفقاً جديداً يجعل المدرسة مختبراً لتجربة الحرية، حيث يتعلم المتعلم أن الحرية ليست شعاراً يُرفع بل قيمة تُمارس عبر الحوار والمشاركة وتحمل المسؤولية. فالمنهاج والأنشطة وطرائق التدريس تتحول إلى أدوات لتدريب العقل على التفكير النقدي ولتربية الإرادة على الانضباط الواعي مما يُنتج إنساناً قادراً على

الجمع بين استقلاليته الفردية وانتمائه الجماعي. وهكذا تُصبح التربية مشروعاً فلسفياً - اجتماعياً يهدف إلى تكوين ذات حرة واعية وفاعلة في بناء مجتمع عقلائي تشاركي.

6. التطبيقات التربوية للأخلاق في فلسفة هيجل:

تُشكّل الأخلاق في فلسفة هيجل البنية العميقة لوعي الإنسان بذاته وعلاقته بالمجتمع والدولة. فهي ليست مجرد منظومة خارجية من القواعد، بل هي فعل حرّ ينشأ من إرادة عقلانية تتجاوز المصلحة الفردية نحو الخير العام. وانطلاقاً من هذا التصور الجدلي، تُصبح التربية الأخلاقية مشروعاً إنسانياً شاملاً، يسعى إلى دمج الضمير الفردي مع البعد الجماعي للوجود، ويُترجم إلى ممارسات تعليمية تُسهم في بناء مواطن قادر على الموازنة بين استقلاله ومسؤوليته الاجتماعية. وهنا تناولت الباحثة مفهوم الأخلاق من منظور هيجلي تربوي، من خلال جداول تحليلية توضّح كيف يُسهم كلّ من المعلم والمتعلم والمنهاج وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية، في صياغة وعي أخلاقي مسؤول يلبي تطلعات المجتمع الحديث.

دور المعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
دور المعلم كقدوة أخلاقية (هيجل، 1996، 180)	الضمير الحي هو التعبير الذاتي عن الإرادة الأخلاقية المرتبطة بالوعي	تعزيز شخصية المعلم كنموذج يحتذى به في السلوك والمسؤولية الأخلاقية	التزام المعلم بقيم العدالة والصدق في قراراته الصفّية ليكتسب الطلاب الثقة والمسؤولية بالتقليد الواعي
تفسير الأخلاق الذاتية والموضوعية (هيجل، 1996، 62-263-270)	الأخلاق الذاتية نابعة من داخل الفرد والأخلاق الموضوعية تنعكس في مؤسسات المجتمع	تنمية قدرة المعلم على توجيه الطلاب نحو التوازن بين الحرية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية	درس تطبيقي حول اختيار تصرف ذاتي ومدى تأثيره في الجماعة المدرسية مع تحليل نقدي لسلوكيات مختلفة
الدولة كنظام أخلاقي (Marcuse، 1960، 48؛ هيجل، 2007، 111)	الدولة تجسّد الإرادة الأخلاقية الكلية وتضمن تكامل الفرد مع المجتمع	تمكين المعلم من توضيح الرابط بين احترام القوانين وتحقيق الأخلاق العامة	استخدام دستور مدرسي مبسط كنموذج تربوي يشرح العلاقة بين القوانين والسلوك الأخلاقي الجماعي
العلاقة بين الحرية والخير (هيجل، 1996، 279-288)	الخير يتحقق عندما تتوافق الإرادة الفردية مع الإرادة الجماعية ضمن الحرية	تحفيز الطلاب على فهم أن الخير لا ينفصل عن حرية مسؤولة تسعى للصالح العام	طرح موقف أخلاقي يتضمن تضارباً بين الحرية الفردية والمصلحة العامة ومناقشته بوعي

جماعي		العقلانية	
تتظيم حملة طلابية تطوعية تخدم المجتمع المدرسي كوسيلة تربوية للتغلب على النزعة الفردية	تدريب المعلم على تعميق الإحساس بالانتماء والواجب الأخلاقي الجماعي	نضج الأخلاق يتحقق عندما يضع الفرد الجماعة فوق رغباته الأنانية	تجاوز المصلحة الذاتية لصالح الكل (هيجل، 1996، 72-79)

دور المتعلم

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الأخلاق الذاتية كمنشأ للضمير (هيجل، 1996، 180)	يتولد الضمير من تربية الذات الحرة الموجهة نحو الخير العام	غرس حس أخلاقي داخلي يدفع المتعلم إلى السلوك المسؤول دون إكراه خارجي	نشاط تأملي يُطلب من المتعلم فيه كتابة موقف تصرف فيه بضميره ثم تحليله مع زملائه
التمييز بين الخير والشر (هيجل، 1996، 68-69؛ الخويلدي، 2018، 3)	يتحقق الخير حين تتوافق الإرادة الفردية مع الكلية (المجتمع، الدولة)	تطوير مهارات الحكم الأخلاقي والتفريق بين المصلحة الشخصية والمصلحة العامة	تمثيل مواقف درامية تُظهر تضارباً أخلاقياً ويُطلب من الطلاب اتخاذ قرارات تبرر أخلاقياً
أنماط الحياة الأخلاقية (هيجل، 1996، 69؛ هيجل، 1996، 70-73)	الأسرة والمجتمع المدني والدولة تشكل مراحل تكوّن الأخلاق	توسيع وعي المتعلم بأدواره الأخلاقية في المحيط الاجتماعي عبر مستويات متعددة	إجراء مشروع بحثي يُحلّل فيه المتعلم كيف تُمارس القيم الأخلاقية في مجتمعه أو أسرته
الدولة كإرادة أخلاقية شاملة (Marcuse، 1960، 48؛ هيجل، 1996، 175)	تمثل الدولة الإرادة الكلية التي توحد الحرية الفردية مع القانون	بناء فهم لدى المتعلم بأن احترام الدولة والقانون هو جزء من تحقق الذات الأخلاقية	محاكاة برلمانية طلابية لمناقشة قانون مدرسي جديد يربط بين الحرية والنظام العام

المنهاج

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الخير والضمير كأساس للأخلاق الاجتماعية (هيجل، 1996، 69، 272)	يشكل الضمير الوعي الداخلي الذي يوجّه الخير نحو الجماعة	تمكين المتعلم من ربط المشاعر الأخلاقية الفردية بنتائجها على المجتمع	قراءة نصوص فلسفية/أدبية تُحلّل مواقف يتحقق فيها الخير من خلال الإصغاء إلى الضمير
الدولة كإطار أخلاقي شامل (Marcuse، 1960، 48؛ هيجل، 2007، 111)	تجسد الدولة القانون الأخلاقي وتُنظم العلاقة بين الفرد والجماعة	تربية المتعلم على احترام القانون بوصفه بُعداً أخلاقياً لا قيداً خارجياً	إدراج وحدة دراسية عن فلسفة الدولة الأخلاقية في الفكر الحديث ومناقشتها عبر حالات حياتية

المسؤولية الأخلاقية وتقييم الأفعال (هيجل، 1996، 66-67)	الأخلاق تُقاس بمدى وعي الفرد بعواقب أفعاله في ضوء الغايات الأسمي	تعزيز مهارات اتخاذ القرار الأخلاقي وتحمل التبعات	أنشطة تحليل سلوكيات تتطلب من المتعلم تفسير أثر القرار على ذاته ومحيطه الاجتماعي
الحرية الأخلاقية كتجسيد فعلي (هيجل، 1996، 380-381)	الحرية لا تكون أخلاقية إلا إذا اقتترنت بالفعل الواعي والملتزم	توجيه المتعلم ليفهم أن الحرية الأخلاقية ممارسة يومية لا مفهوم نظري فقط	دمج تمارين في القيم داخل كل مادة دراسية تُبرز سلوكيات ترتكز على الاختيار الأخلاقي الواعي

طرق التدريس

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
المسؤولية والنوايا والغايات (هيجل، 1996، 69)	لا تتحدد الأخلاق بالفعل فحسب بل أيضاً بالنية والغرض الكامن وراءه	تدريب الطلاب على التأمل الأخلاقي في أفعالهم ودوافعهم وتقييمها بوعي	مناقشة قصة قصيرة حول نية حسنة أدت إلى نتيجة سلبية وتحليل أبعادها الأخلاقية
دراسات حالة للصراع الأخلاقي (هيجل، 1996، 66-67)	الحياة الأخلاقية مليئة بمفارقات بين النوايا والنتائج ضمن سياقات اجتماعية	تنمية مهارات الحكم الأخلاقي العملي وفقاً لموقف وسياق محدد	تحليل حالة لشخصية عامة اتخذت قراراً مثيراً للجدل مع تحليل أخلاقي جماعي لأفعاله
البحث في الأخلاق الاجتماعية (هيجل، 1996، 70-73، 72-79)	الأخلاق ليست معزولة بل تتجلى في مؤسسات مثل الأسرة والدولة	تحفيز المتعلم لربط النظرية الأخلاقية بالمجال العملي في حياته اليومية	تكليف الطلاب بإجراء مقابلات مع أفراد من بيئات مختلفة حول "ما هو السلوك الأخلاقي في نظرهم؟" وتحليل النتائج

الأنشطة المدرسية

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
مشاريع حول دور الدولة في الأخلاق الاجتماعية (Marcuse، 1960، 48؛ هيجل، 1996، 69)	تجسد الدولة الأخلاق في بعدها الجماعي وترتبط بين الفرد والقانون	ترسيخ الشعور بالمواطنة الأخلاقية والانتماء المسؤول	إعداد مشروع طلابي بعنوان كيف تخدم الدولة الخير العام؟ يتضمن بحثاً ومقترحات طلابية
مسابقات في المسؤولية الأخلاقية (هيجل، 1996، 66-67؛ Bell، 1896، 59-62)	تُبنى الأخلاق على التمييز بين النية والنتائج وربطهما بالخير والشر	تنمية التفكير الأخلاقي النقدي والتقييم الذاتي للأفعال	إقامة مسابقة صفية بعنوان من هو الشخصية الأكثر أخلاقية في مواقف محددة؟ ولماذا؟ مع تبرير

منطقي			
تنظيم نشاط تشريعي وهمي بعنوان برلمان طلابي يسنّ قوانين تعكس الحرية الأخلاقية في البيئة المدرسية	تمكين المتعلم من ممارسة الحرية كقيمة سلوكية وليس مجرد مفهوم نظري	تتحقق الحرية الأخلاقية عندما تُترجم إلى سلوك عقلائي في إطار اجتماعي وقانوني	التجليات الأخلاقية للحرية (هيجل، 1996، 380-381؛ هيجل، 1996، 72-79)

إن فهم الأخلاق في ضوء فلسفة هيجل يمنح العملية التربوية بعداً غائياً يتجاوز التنميط والانضباط السلوكي إلى بناء الذات العاقلة والواعية في إطار اجتماعي حر، ومن خلال الجداول الخمسة التي تضمّنت مداخل تربوية واضحة تبين كيف يمكن تحويل المبادئ الأخلاقية إلى تجارب تعليمية تفاعلية تُساهم في تشكيل الشخصية الأخلاقية المتكاملة، فالمعلم يُصبح قدوة واعية والمتعلم شريك في إنتاج المعنى والمنهاج مجالاً لتجسيد الأفكار الأخلاقية وطرائق التدريس آلية لتعميق النقد والحوار في حين تُمثل الأنشطة المدرسية مختبراً حيواً لممارسة السلوك الأخلاقي الواقعي، وبهذا تُصبح المدرسة فضاءً أخلاقياً حياً تُولد فيه الإرادة الحرة كقيمة عليا وممارسة مسؤولة في آنٍ واحد.

7- التطبيقات التربوية للجمال في فلسفة هيجل:

يحتل مفهوم الجمال في فلسفة هيجل مكانة محورية بوصفه الشكل الحسي للفكرة والتجلي الملموس للروح في العالم، فالفن لا يُعد ترفاً بصرياً أو تجربة جمالية عابرة بل هو أداة فلسفية راقية تُجسد المطلق وتُعبّر عن القيم الأخلاقية والحرية والعقل في صور محسوسة، من هذا المنطلق يتجاوز الجمال الهيجلي المجال الفني الصرف ليغدو مكوناً جوهرياً في التربية الروحية والفكرية للإنسان، هدفت الباحثة هنا إلى تحليل التطبيقات التربوية لفكرة الجمال في ضوء فلسفة هيجل من خلال جداول تربط بين المعنى الفلسفي والممارسة التعليمية عبر المعلم والمتعلم والمنهاج وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية في سبيل بناء ذائقة جمالية ناقدة وشخصية حرة تُدرك الجمال كقيمة فكرية وسلوكية.

دور المعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
المعلم كمرشد للجمال الأخلاقي (هيجل، 1988، 53-54، 164)	يعبر الجمال الفني عن الروح ويسهم في تنشيط الإرادة الأخلاقية	تعزيز دور المعلم كنموذج يربط بين القيم الجمالية والسلوك الأخلاقي	تقديم قراءات فنية في حصة الفلسفة تُناقش فيها لوحات أو موسيقى تعبر عن التضحية أو النبأ الأخلاقي
الجمال والحرية كتعبير عن الروح (هولجيت، 2019، 8-9؛ هيجل، 2010، 183)	الجمال يُجسد حرية الروح في صورة حسية محسوسة	تنمية وعي الطلاب بأن الفن ليس ترفاً بل أداة لتربية الحرية الأخلاقية	تحليل مشهد مسرحي أو أغنية تظهر فيها الحرية كقيمة فنية وأخلاقية في آن
الفرق بين الجمال الفني والطبيعي (هيجل، 2010، 228؛ هيجل، 1988، 207)	الجمال الفني ناتج عن وعي الإنسان بخلاف الجمال الطبيعي الذي يُعطى بلا قصد	تمكين الطلاب من تقدير الفن ككاشف للحقيقة وليس فقط كمجرد زخرفة	عرض لوحتين (من الطبيعة، ومن عمل فني) والمقارنة بين إحساس المتعلم تجاه كل منهما من حيث المعنى والرسالة
الفن كتجلي للروح المطلقة (هيجل، 2010، 26-66)	يبرز العمل الفني القيم الروحية والكونية التي تعبر عن الإنسان والوجود	توسيع أفق المتعلم في رؤية الجمال كوسيلة لتجسيد المطلق الإنساني والإلهي	اختيار أعمال فنية تحتوي رموزاً أخلاقية أو دينية ومناقشة دلالاتها في سياق فلسفي
التوازن بين الحس والعقل (هيجل، 1988، 195-196)	يوحد الفن الحقيقي الإحساس بالعقل ويُنتج تعبيراً عقلانياً حسياً	تعزيز القدرة النقدية لدى الطلاب لتمييز الجمال الظاهري عن القيم الجمالية الجوهرية	تحليل تصميم معماري أو عمل فني من منظور هل هو جميل لأنه متناسق أم لأنه يحمل رسالة؟

دور المتعلم			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الجمال كتجسيد للقيم الأخلاقية (هيجل، 1988، 53-54؛ هولجيت، 2019، 8-9)	يُمثل الجمال تعبيراً حسياً للروح يُعزز الإرادة الأخلاقية والحرية الداخلية	يُنمي هذا البند لدى المتعلم الحس الأخلاقي الجمالي، بحيث يتعلم أن الجمال الحقيقي يرتبط بالقيم السامية مثل التضحية والعدالة، لا بالمظهر الخارجي فقط. هذا يعزز وعيه بأن الفن يمكن أن يكون وسيلة لتربية الضمير والوجدان	تحليل لوحة فنية أو مشهد سينمائي يحمل رسالة أخلاقية، مثل التضحية أو العدالة، ثم مناقشة كيف يُجسد الجمال قيمة أخلاقية ويؤثر في السلوك الإنساني
الفرق بين الجمال الطبيعي والفني (هيجل، 2010، 228؛ هيجل، 1988، 207)	الجمال الطبيعي يُدرك بالحواس بينما الجمال الفني يُنتج بإرادة ووعي روحي	يُدرّب المتعلم على التمييز النقدي بين الجمال العابر الذي يُثير الإعجاب اللحظي، والجمال الفني	نشاط مقارن بين صورة طبيعية (مثل منظر طبيعي) وعمل فني (مثل لوحة أو قصيدة)، مع مناقشة أيهما يُعبر

الذي يحمل معنى أعمق ويُعبّر عن رؤية إنسانية وروحية، مما يُنمّي لديه القدرة على التقدير الواعي للفن	عن حقيقة أعمق، ولماذا يحتاج الفن إلى وعي وإرادة لإنتاجه		
يُمنّي هذا البند قدرة المتعلم على تفكيك رموز العمل الفني وفهم رسائله الأخلاقية والروحية، بحيث يتعلم أن الشكل الحسي ليس غاية في ذاته بل وسيلة للتعبير عن مضمون أسمى، مما يعزز التفكير التأويلي والقدرة على قراءة المعاني العميقة	تحليل تمثال أو مقطع موسيقي من حيث علاقته بمشاعر سامية كالحرية أو الكرامة، مع كتابة انعكاس شخصي يوضح كيف أثر الشكل الحسي في إدراك المضمون الروحي	يحمل العمل الفني مضموناً روحياً يتجسّد في شكل محسوس يعبر عن الحقيقة العليا	المضمون الروحي والشكل الحسي (هيجل، 2013، 274-276)

المنهاج			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
الجمال والفن كوسيلة للوعي والروح المطلقة (هيجل، 1988، 53-54، 164)	يُجسّد الجمال الروح من خلال الفنون ويرتقي بالذات نحو المطلق	بناء وحدات دراسية تدفع الطلاب للتأمل في الفن كأداة روحية ووعي ذاتي	وحدة تعليمية تربط بين تحليل عمل فني وفهم قيمتي الكرامة والحرية التي يجسّدها
الجمال الطبيعي والفني (هيجل، 2010، 228؛ هيجل، 1988، 207)	الجمال الطبيعي يُعطى والفني يُنتج بوعي وكلاهما يجسّدان تفاعلاً بين الحس والروح	تمكين الطلاب من تذوق الجمال نقدياً وتقدير أثره في التكوين النفسي والمعرفي	درس بصري مقارنة بين مشهد طبيعي ولوحة فنية يتبعه نقاش حول المعنى الجمالي في كلّ منهما
تصنيفات الفنون الجميلة (هيجل، 1988، 14)	لكل فنّ طبيعته ورسالته التعبيرية ضمن مراحل تطور الفن والوعي البشري	توظيف تصنيف هيجل للفنون لفهم السياق التاريخي والجمالي لكل نوع	تصميم خريطة مفاهيمية تصنّف الفنون (العمارة، النحت، الرسم...) وتربطها بالمرحلة الثقافية المرتبطة بها
الفن والعقلانية والحرية (هيجل، 2010، 32-35)	الجمال كنتاج حرّ للعقل يجسّد أفكاراً روحية في صور حسية	تمكين الطلاب من رؤية الفن كفعل حر عقلاني لا مجرد ترف حسي	تحليل أعمال فنية تمثّل فكرة فلسفية كاللوحة الرمزية للحرية مع تأمل في دلالاتها الفكرية

طرق التدريس			
البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)

الحوار الفلسفي والجمال الحسي (هيجل، 2010، 183)	يوحد الجمال المفهوم (الفكرة) والشكل (المظهر) في عمل فني محسوس	تدريب الطلاب على التعبير عن أفكارهم المجردة عبر لغة الفن والحس	إدارة حوار بعنوان كيف يمكن للوحة فنية أن تقول ما لا يستطيع الكلام قوله؟
دراسة حالات للفن والروح (هيجل، 1988، 53-54؛ هيجل، 2013، 274-276)	العمل الفني يعكس روح العصر ويجسد قيماً أخلاقية وروحية	تحفيز التفكير النقدي لدى المتعلم وربطه بالمضامين الجمالية العميقة	تحليل عمل فني (لوحة أو مقطع موسيقي) يتضمن صراعاً أخلاقياً أو مشاعر إنسانية سامية
أمثلة تاريخية للجمال والحرية (هيجل، 1988، 195-196؛ هولجيت، 2019، 8-9)	يمثل الجمال مظهراً لحرية الروح وتعبيراً عن الإرادة الفنية الواعية	فهم تطور الحرية الفنية وتقدير علاقتها بالتححرر الفكري والإبداعي	عرض أعمال فنية ظهرت في فترات ثورية أو تحوّل اجتماعي ومناقشة رمزياتها
تحليل الجمال الفني والطبيعي (هيجل، 2010، 228؛ هيجل، 1988، 207)	الجمال الطبيعي يُدرّك بينما الجمال الفني يُخلق ويمتلك مضموناً روحياً	تنمية الحس التحليلي لدى الطلاب والقدرة على التمييز بين التعبير والانطباع	تمرين مقارنة بعنوان صف شعورك تجاه منظر طبيعي ولوحة رسمت نفس المنظر - أين كان الأعمق؟

الأنشطة المدرسية

البند	المعنى الفلسفي	التفسير التربوي (الهدف/الأثر)	آلية التنفيذ (مثال عملي)
ورش عمل تُجسّد القيم الروحية عبر الفن (هيجل، 1988، 53- 54)	يُعبّر الفن عن الروح ويُجسّد القيم الأخلاقية في صورة حسية خلّاقة	تعزيز إدراك المتعلم لدور الفن كمراة للضمير والقيم العليا	تنظيم ورشة بعنوان "ارسم قيمة" يُختار فيها كل طالب قيمة إنسانية ويجسدها فنياً
مشاريع تُبرز انسجام الشكل والمضمون (هيجل، 2013، 274-276)	يتحقق الجمال الفني المثالي بوحدة الشكل الحسي والفكرة العاقلة	تنمية حسّ الاتساق الفني والعمق الفلسفي لدى المتعلم	تنفيذ مشروع تصميم ملصق تعبيرية يجمع بين الصورة والكلمة لقضية إنسانية مع تحليل للرسالة الكامنة
مسابقات في الجمال الفني والطبيعي (هيجل، 2010، 228؛ هيجل، 1988، 207)	الجمال الفني ناتج عن وعي الإنسان بخلاف الجمال الطبيعي المُعطى	تحفيز التفكير النقدي في فهم طبيعة الجمال وتمييزه عبر النقاش الفني	إقامة مسابقة "هل هذا جميل؟ ولماذا؟" مع عرض صور فنية وطبيعية وتحليل جماعي
فعاليات حول الحرية والإبداع الفني (هولجيت، 2019، 8-9؛ هيجل، 2010، 32-35)	تمثّل الحرية جوهر الإبداع ويُعبّر عنها الفن كتجسيد للروح المتحرّرة	تعزيز شعور المتعلم بقدرة الفن على التعبير الحر والمسؤول	فعالية "لوحة الحرية" حيث يصمّم الطلاب أعمالاً فنية تعبّر عن معنى الحرية من وجهة نظرهم
أنشطة تُبرز التوازن بين الفكر والتجلي الحسي (هيجل، 1988، 195-196)	يُحقّق الجمال من خلال تناغم العقل مع الإحساس الفني	توجيه المتعلم لرؤية الجمال كفكرة متجسدة لا مجرد مظهر	تنظيم نشاط بصري بعنوان "تأمل فكرة عبر لوحة" يتضمن عرض أعمال فنية رمزية وتحليل مضمونها الفلسفي

يَتَّضح من خلال الجداول السابقة أن الجمال في تصوّر هيجل ليس مجرد تجربة حسية أو متعة آنية بل هو فعل روحي يربط الإنسان بالمعنى الأعلى ويُعيد صياغة علاقته بالعالم، فالفن عند هيجل يُجسّد الحقيقة في صورة محسوسة ويُحوّل القيم الأخلاقية إلى تجربة وجدانية تُلامس الإرادة وتحرّرها من العشوائية. حيث يصبح الجمال أداة تربوية قادرة على تشكيل الوعي لأنه يُعلّم المتعلم أن وراء الشكل الحسي مضموناً روحياً، وأن وراء المتعة الجمالية رسالة أخلاقية تُوجّه السلوك نحو الانسجام والسمو.

يفتح هذا التصور أفقاً جديداً يجعل التربية الجمالية جزءاً أصيلاً من بناء الإنسان العاقل والحر، فالمدرسة لا تُقدّم هنا كمكان لتلقين المعارف فقط بل كفضاء إبداعي يُتيح للطالب أن يعيش الفن كخبرة حياتية تُتمّي وجدانه وتُصقل إرادته. حين يُدمج الجمال في المناهج والأنشطة يتعلم المتعلم أن التفكير النقدي لا ينفصل عن التدنق الجمالي وأن الحرية لا تُمارس في الفراغ بل في انسجام مع قيم الخير والحق.

إن إدماج البعد الجمالي في التربية وفق الرؤية الهيجلية يُحوّل المدرسة إلى بيئة تُربّي الإنسان على التوازن بين العقل والوجدان، بين الحرية والمسؤولية، وبين الفردية والجماعة. وهكذا يصبح الفن ليس مجرد مادة إضافية بل وسيلة لتكوين شخصية متكاملة ترى في الجمال طريقاً عملياً لتجسيد الحقيقة والعيش الأخلاقي مما يُنتج جيلاً قادراً على الإبداع والمشاركة في صياغة مستقبل أكثر إنسانية وانسجاماً.

رابعاً: مدى إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي السوري:

تمثّل فلسفة هيجل منظومة فكرية متكاملة يمكن توظيفها بفعالية في تطوير الفكر التربوي السوري من حيث الرؤية الفلسفية والأبعاد الأخلاقية والمنهجية التربوية والوعي بالذات والتاريخ والتربية على الحرية والمسؤولية، وقد بيّنت الدراسة أن أفكاره ترتكز على ثلاثية تربوية متداخلة: الحرية والأخلاق والجمال، وهي مفاتيح مركزية لفهم عملية التكوين التربوي الشامل في سياق اجتماعي وثقافي معقّد، كما أظهرت الجداول التطبيقية كيف يمكن ترجمة هذه المفاهيم إلى ممارسات تربوية ملموسة داخل البيئة التعليمية السورية.

1- الإنسان والوجود في فلسفة هيجل وتطبيقهما تربوياً:

يرى هيجل أن الإنسان كائن روحي تاريخي وأن وجوده لا يتحقق إلا من خلال وعيه بذاته وعلاقته بالكل أي المجتمع والدولة، وهذه الرؤية تمنح الفكر التربوي السوري قاعدة فلسفية صلبة لتشكيل مناهج تركز على تكوين الذات الإنسانية لا مجرد إنتاج المعرفة، ويؤكد هذا على أهمية تنمية المتعلم ككائن عاقل وحر يسهم في التاريخ ويشكل رؤيته عن العالم والذات بشكل تراكمي وجدلي.

ويربط هيجل الوجود بالحركة والتجاوز مما يسمح للتربية باعتماد المناهج الديناميكية التي تُراعي التغير المستمر في الفكر والسلوك، فالمتعلم ليس كياناً ساكناً بل هو مشروع وجودي متحوّل يجب أن يُخاطب باعتباره حاملاً للقدرة على النمو والتجاوز لا مجرد متلقٍ ثابت للمعرفة.

2- تكوين المعرفة في المنهج التربوي السوري:

يربط هيجل المعرفة بالمنهج الجدلي ويؤكد أن الحقيقة لا تُدرك دفعة واحدة بل تُبنى عبر تجاوز التناقضات، ويمكن لهذه الرؤية أن تُحدث تغييراً جوهرياً في طرائق التعليم السورية من خلال تطبيق منهج التفكير النقدي القائم على الطرح والنفي والتركيب.

فالتربية وفق هذا التصوّر لا تقتصر على التلقين بل تعتمد على الحوار والجدل وتكوين الحجج الفكرية وهذا يعيد الاعتبار لتعليم الفلسفة والمنطق والمقاربات النقدية في المقررات الدراسية ويدفع المتعلم نحو التعامل الإبداعي مع الظواهر والمشكلات عبر تحليلها وتفكيكها وإعادة بنائها.

3- القيم والأخلاق كمرتكزات تربوية:

تُظهر فلسفة هيجل أن القيم الأخلاقية لا تأتي من الخارج بل تتكوّن داخلياً عبر العلاقة بين الفرد والمجتمع، والضمير والقانون مما يسمح بتصميم منظومة تربوية تتخطّى التوجيه السلوكي التقليدي نحو تربية أخلاقية واعية تُمكن المتعلم من تحديد مواقفه وتحمل مسؤولياته الأخلاقية.

وتُبرز الدراسة إمكانية توظيف تقسيم هيجل للأخلاق إلى ذاتية وموضوعية واجتماعية في بناء مناهج أخلاقية متدرجة تعزز الضمير الشخصي ثم تُنمّي الوعي بالقانون وصولاً إلى المشاركة الفعلية في المجال العام، وهذا المنهج الأخلاقي الجدلي يضمن تكوين متعلم مسؤول متعاون ومندمج في قضايا المجتمع والعدالة والانتماء.

4- الحرية كهدف تربوي حقيقي:

الحرية عند هيجل ليست حالة طبيعية بل ثمرة تطور للروح عبر مراحل من الوعي والصراع وهي جوهر العقل وغاية التربية، وتُظهر الجداول أن الحرية التربوية تعني تطوير قدرة المتعلم على التفكير المستقل واتخاذ القرار الأخلاقي وليس الانفلات أو الفردانية.

ويُسهّم تصور هيجل للحرية الذاتية وحرية الإرادة والحرية السياسية والاجتماعية في إعادة تعريف دور المتعلم بحيث يصبح فاعلاً في تكوين ذاته وقيمه ومشاركاً في البيئة المدرسية بقوة المسؤولية مما يُرسّخ مفهوم المواطنة التربوية ويُوازن بين الحرية والانضباط.

5- الجمال والفن في بناء الإنسان الكامل:

يعتبر هيجل الجمال أعلى تجليات الروح وأن الفن وسيلة تعبيرية تربوية ترتقي بالإنسان، وقد كشفت الدراسة أن إدماج الجمال في التربية يفتح أبواباً لخلق تجربة تعليمية شاملة تُدمج بين العقل والوجدان وتُثمي الإبداع والتذوق الفني والروحي في المدرسة.

ويمكن توظيف الجمال الفني في المناهج لربط المعرفة بالقيم، والتعبير عن القضايا الإنسانية، وغرس التسامح والانفتاح من خلال الأدب والموسيقى والفنون البصرية، مما يجعل التربية الجمالية أداة لبناء الذات الحرة والواعية ويُعزّز مكانة المدرسة بوصفها فضاءاً للتعبير والتجاوز والتفاعل الثقافي.

6- الدولة والتربية المدنية في فلسفة هيجل:

يرى هيجل أن الدولة هي الإطار الأخلاقي الأعلى الذي يتحقق فيه الخير العام وهذا يسمح للتربية بإعادة تعريف المدرسة كمؤسسة وطنية عقلانية تُشكّل الإنسان المواطن وتدرّبه على احترام القانون والمشاركة الجماعية، ويمكن للفكر التربوي السوري أن يوظف هذا المفهوم في تصميم برامج التربية المدنية وتعزيز الانتماء الوطني والمسؤولية الاجتماعية ضمن مسار تعليمي يُوحّد بين الفرد والكل وبين الحرية والواجب.

7- التكامل الجدلي لتصور هيجل في التربية السورية:

إن أهم ما يميز فلسفة هيجل هو ربطه العميق بين جميع عناصر الإنسان والمعرفة والتاريخ والقيم في نسيج جدلي متماسك وهذا يجعلها إطاراً تربوياً متكاملًا يُمكن الاعتماد عليه في إصلاح الفكر التربوي السوري، فالرسالة تظهر بوضوح كيف يمكن تحويل المفاهيم النظرية لهيجل إلى أدوات تربوية عملية عبر:

- صياغة مناهج تقوم على التفكير النقدي والوعي الذاتي.

- بناء شخصية المتعلم عبر الحرية والانتماء الأخلاقي.

- توظيف الفن والتعبير الجمالي في تربية الروح.

- تطوير المؤسسة التعليمية كمجال لتحقيق الإرادة العامة.

وبهذا يتبين أن فلسفة هيجل لا تُقدّم نظاماً تربوياً جاهزاً لكنها تطرح نموذجاً فلسفياً شاملاً يمكن من خلاله إعادة النظر في الإنسان وطبيعة المعرفة وشكل المدرسة ومضمون المناهج وأهداف التربية، وهي فلسفة تمنح الفكر التربوي السوري القدرة على التجدد والانفتاح على الذات والتاريخ والمجتمع لبناء إنسان حر مسؤول عارف مبدع وفاعل في واقعه ومستقبله.

وبذلك فإن إمكانية الاستفادة من أفكار هيجل الفلسفية في الفكر التربوي السوري مرتفعة وتُمثّل أفقاً إصلاحياً متوازناً بين العمق الفلسفي والحاجة التربوية المعاصرة نحو تعليم يُحقّق قيم الإنسانية والعقلانية والانتماء والجمال.

النتائج:

توصلت الباحثة في ضوء ما تقدم إلى النتائج الآتية:

يُظهر البحث أن فلسفة هيجل تشكل إطاراً تربوياً جديلاً متكاملًا يُمكن من تجديد التعليم السوري عبر سبعة أبعاد مترابطة تنقل العملية التربوية من نقل المعلومات إلى بناء إنسان واع ومبدع ومسؤول.

1- الإنسان الوجودي وتكوين الذات: ينظر إلى المتعلم حسب أفكار هيجل التي تم تحليلها ككائن روحي وتاريخي تتشكل هويته عبر وعي ذاتي متنامٍ وعلاقاته بالمجتمع. أما دور المعلم فيتحول من ناقلٍ للمعلومة إلى مرشدٍ للصيرورة يعيد التفكير في أساليبه ويصوغ المواقف الصفية كمحطات تطويرية للذات، وينسجم المنهاج مع رؤية هيجل عبر تحديث محاوره دورياً داخل بيئة تعليمية ديناميكية تشجع المتعلم على تجاوز الجمود المعرفي إلى صيرورة إنسانية متجددة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الودان، 2023) في أن الوعي الذاتي يتطور من خلال التفاعل مع الآخر مما يعزز فهم الذات والمسؤولية المجتمعية، كما تتفق مع دراسة (Lilge, 1958) في أن التعليم يربط الفرد بالمجتمع ويسهم في تطوير الوعي الذاتي والمسؤولية الجماعية، وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (منصور، 2022) التي تُركّز على العلاقة بين الوعي الذاتي والتوجه نحو الحياة لكنها لا تبرز المسؤولية الجماعية كجزء من الوعي الذاتي.

2- المعرفة والمنهج الجدلي: يركز بناء المعرفة عند هيجل على آلية الطرح والنفي والتركيب، فيُخرج التعليم عن دائرة الحفظ الرتيب ليصبح حواراً نقدياً تُحلّل فيه التناقضات ثم تُترجم المفاهيم إلى فهمٍ أعمق، ويضيف المنهج السوري وحدات للحوار والمناظرات الفلسفية ويتبنّى تدريباتٍ عملية في تحليل نصوصٍ تاريخية وفلسفية ليصير الفهم نتاجاً ذاتياً متواصلاً ويصبح الفصل بيئة حيوية لإدارة الجدل وبناء المعرفة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (فراج، 2022) في تأكيد أهمية التفكير الجدلي كأداة لفهم التحولات الفكرية والاجتماعية، كما تتفق مع دراسة (عبد الرحمن، 2019) في تحليل مفهوم الصيرورة لفهم العلاقات الفكرية، وتختلف مع دراسة (كجك، 2022) التي تُركّز على تنظيم المناهج حسب الأهداف لكنها لا تبرز تطور الأفكار عبر الزمن كما في فلسفة هيجل.

3- القيم والأخلاق: تشير فلسفة هيجل إلى أن الضمير والقيم الأخلاقية ينبعان من صيرورة العلاقة بين الإرادة الفردية والإرادة الكلية للمجتمع، حيث يصوغ المنهاج وحداتٍ أخلاقية متناغمة تبدأ بتنشئة الفضيلة الذاتية ثم

المسؤولية الفردية وصولاً إلى المشاركة المدنية، ويتخذ المعلم دور القدوة الأخلاقية حيث يمارس العدل والصدق ويعتذر عند الخطأ مما يغرس في الطلاب روح الانصاف ويهيئهم لممارسة الأخلاق بحرية ذاتية لا بإكراه. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حرز الله، 2021) في إبراز دور المعلم كقدوة أخلاقية وفكرية لتعزيز القيم، كما تتفق مع دراسة (نيا، 2021) في مناقشة دور التعليم في غرس القيم الإنسانية مثل العدل والحرية والمسؤولية، لكنها تختلف مع دراسة (غير، 2022) التي تركز على التسامح والتعاطف كمصادر للوعي الأخلاقي بدلاً من المسؤولية الفردية والجماعية كما في فلسفة هيجل ودون إظهار دور القانون أو الإرادة العامة في تشكيل القيم.

4- الحرية المسؤولة: الحرية في فلسفة هيجل ليست انفلتاً أو فردانية بل ثمرة وعي وصيرورة توازي التأدب الأخلاقي، حيث تصمم الحصص لتحليل سيناريوهات واقعية تحاكي خيارات أخلاقية فيتعلم المتعلم توقع نتائج قراراته وتحمل مسؤولياتها ويعمل المعلم على شرح القوانين واللوائح كمظلة تحفظ حرية الجميع في توازن دقيق بين الحق الفردي والانتماء الجماعي فترسخ في النفس التربوية قيم المواطنة والالتزام. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخويلدي، 2022) التي تؤكد أهمية الحرية والمسؤولية الفردية والجماعية في بناء مجتمع أخلاقي وإع. كما تتفق مع دراسة (رباص، 2023) في أن النقاش الفلسفي يعزز الفهم العميق لقيم مثل الحرية والأخلاق، وتختلف مع دراسة (غير، 2022) التي تتحرف بمفهوم الحرية نحو التسامح دون ربط واضح بالمسؤولية الجماعية كما يراها هيجل.

5- الجمال والتربية الجمالية: يعتبر هيجل الفن تجلّ للروح ومعبراً عن القيم في صورة حسية، حيث يُضمّن المنهاج وحدات تقارن بين الجمال الطبيعي والفني ويحلل المتعلم رمزيات الأعمال التي تجسّد التضحية والكرامة والحرية، ويقود المعلم ورشاً ومسابقات فنية تشرك الطلاب في تحويل الأفكار الفلسفية إلى تعابير إبداعية فتُدمج التربية الجمالية في صميم التجربة التعليمية وترسخ الحس النقدي والجمالي في آن. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حفيظ، 2017) في استخدام الجمال الفني لتحقيق التوازن الفكري والروحي، كما تتفق تماماً مع دراسة (Butler, 1984) في تعزيز الحس الجمالي والوعي الروحي والإبداعي مع التركيز على العلاقة بين الشكل والمضمون. لكنها تختلف مع دراسة (عمري، 2023) التي تُركز على الفنون كتعبير عن القيم لكنها لا تبرز العلاقة بين الشكل والمضمون كما في فلسفة هيجل.

6- التربية المدنية والمواطنة: ترى فلسفة هيجل الدولة إطاراً أخلاقياً كلياً يحقق الخير العام، حيث تُعرّف المدرسة كمؤسسة وطنية عقلانية فتدرّس فلسفة الدولة وتاريخ المواطنة ويشارك الطلاب في صياغة ميثاقٍ مدرسي بسيط يوضّح العلاقة بين الحقوق والواجبات، وتنفّذ مشاريع تطوعية تربط بين المعرفة والفعل المدني فيتأصل الشعور بالانتماء والمسؤولية الاجتماعية ويصبح للدرس أثر ملموس في خدمة المجتمع. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Vieweg, 2013) في أن التعليم يرسّخ الفعل الواعي والمسؤول مما يدعم المواطنة الهيجلية، كما تتفق مع دراسة (نيا، 2021) التي تُبرز أهمية التعليم في ترسيخ العدالة والانتماء المجتمعي ضمن التربية المدنية.

7- التكامل الجدلي والرؤية الشمولية: يُجسّد التكامل الجدلي عند هيجل قدرة الفلسفة على جمع الوجود والمعرفة والقيم والحرية والجمال والمواطنة في نسيجٍ متماسك، حيث يتجاوز هذا المنظور الانقسام بين النظرية والتطبيق فيصبح منهج البحث الخارطة العملية اللازمة لإصلاح الفكر التربوي السوري، وبهذا تتحول المدرسة إلى فضاء لإنتاج الوعي والذات والجماعة عبر دورة مستمرة من الحوار والصيورة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Tubbs, 1996) التي تؤكد على التعليم كتجربة تربوية متكاملة تجمع بين العقل والروح والحس وهو ما ينسجم مع الرؤية الجدلية المتكاملة، وتتفق مع دراسة (Luciano, 2023) التي تؤكد أهمية التوازن بين النظرية والتطبيق رغم الإشارة إلى تحديات التطبيق في البيئات التقليدية مما يُعد توافقاً جزئياً مع الرؤية الهيجلية.

8- التربية النقدية والتحرر من الاغتراب: تشير فلسفة هيجل إلى أن الاغتراب يحدث عندما ينفصل الإنسان عن جوهره الروحي والاجتماعي. في السياق التربوي، يمكن أن تُصمّم المناهج لتشجع الطلاب على نقد البنى الفكرية والاجتماعية التي تُقيّد وعيهم وتساعد على إعادة الاتصال بذواتهم عبر التفكير النقدي والتحليل الفلسفي، وبذلك يصبح التعليم أداة لتحرير الفرد من الاغتراب ويُنمّي استقلالته الفكرية مع الحفاظ على انتمائه للمجتمع.

9- التكامل بين العلوم والفلسفة: يرى هيجل أن المعرفة لا تُختزل في مجال واحد بل هي شبكة مترابطة من العلوم والفنون والفلسفة، ففي التربية يمكن أن يُبنى المنهاج على تكامل بين العلوم الطبيعية والإنسانية والفنون،

بحيث يُدرَّب المتعلم على رؤية العلاقات الجدلية بين مختلف المعارف. حيث يعزز هذا التكامل الفهم الشمولي ويُخرج المتعلم من التجزئة المعرفية ليصبح قادراً على توظيف المعرفة في حل المشكلات الواقعية بطريقة متوازنة وعميقة.

وبهذا تثبت النتائج وجود إمكانات للاستفادة من هيكلية هيغل الفلسفية في إعادة رسم ملامح التربية السورية من حيث صياغة المناهج وتمكين المعلمين كمرشدين وجدليين وتنشئة متعلمين ذوي وعي ذاتي ونقدي وتكريس قيم الحرية والمسؤولية والجمال وإعداد مواطنين واعين، حيث تفتح هذه الرؤية الجدلية آفاقاً لإصلاح تربوي مستدام يعيد للمدرسة مكانتها كمسرحٍ للحقيقة والحرية والإبداع.

التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي أظهرت قابلية فلسفة هيجل للتحوّل من منظومة نظرية إلى إطار تربوي تطبيقي، قامت الباحثة بتقديم مجموعة من التوصيات العملية التي يُمكن تحويلها إلى ممارسات تعليمية واقعية داخل النظام التربوي السوري، وتوجّه إلى الجهات التربوية المعنية مثل المعلمين ومصممي المناهج وصنّاع القرار والباحثين للمساهمة في بناء نموذج تعليمي حديث يُنمّي الذات الواعية والمسؤولية والمبدعة.
- 1- تطوير محتوى المناهج الدراسية بما يُبرز جدلية الفكر من خلال إدراج وحدات تعليمية تُركّز على تطور المفاهيم مثل الحرية والعدالة عبر التاريخ وربطها بالواقع المعاش للطلاب.
 - 2- إدماج آلية الطرح والنفي والتركيب في تصميم المحتوى وتفعيل التفكير النقدي من خلال أنشطة تحليل النصوص والحوارات الفلسفية المنظمة والمناقشات المفتوحة.
 - 3- تصميم وحدات أخلاقية تربوية متدرجة تُنمّي الضمير الشخصي وتُرسّخ المسؤولية الاجتماعية وتُفعّل دور الأخلاق الجماعية في المدرسة.
 - 4- إعادة هيكلة البيئة الصفية لتُصبح مجالاً جدلياً مفتوحاً من خلال جلسات الحوار المنتظم والنقاشات التأملية وتداول الآراء الحرة المنظمة.
 - 5- تدريب المعلمين على فلسفة هيجل التربوية عبر ورش ودورات تطبيقية تُعرّفهم بمبادئ الصيرورة والتفكير الجدلي والتربية الجمالية والأخلاقية.
 - 6- توسيع التربية الجمالية في المناهج والأنشطة من خلال إدماج الفنون التعبيرية كاللوحات والموسيقى والنصوص الأدبية وربط الشكل بالمضمون وتحليل الأعمال الفنية ضمن سياق فلسفي قيمى.
 - 7- تصميم مشاريع مدرسية للتربية المدنية تُشرك الطلاب في صياغة موافق صفية وتنفيذ أعمال تطوعية تُرسّخ القيم الجماعية والانتماء الوطني.
 - 8- إعداد دليل تربوي تطبيقي بعنوان "التربية الهيجلية" يحتوي على نماذج أنشطة وأدوات تقييم واستراتيجيات تدريس مستندة إلى فلسفة هيجل.
 - 9- اقتراح فتح مدارس تجريبية نموذجية تعتمد الفكر الهيجلي في تصميم المناهج والتدريس لمتابعة أثره على تطوير وعي المتعلم والمعلم والمجتمع التربوي.

المصادر والمراجع

1- المصادر:

- ❖ هيجل، ج. ف. (1988) المدخل إلى علم الجمال: فكرة الجمال. ط3. ترجمة: جورج طرابيشي. بيروت. لبنان. دار الطليعة للطباعة والنشر.
- ❖ هيجل، ج. ف. (1996). أصول فلسفة الحق. ج: 1. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. القاهرة. مصر. مكتبة مدبولي.
- ❖ هيجل، ج. ف. (أ2001). علم ظهور العقل. ط: 3. ترجمة: مصطفى صفوان. بيروت. دار الطليعة للطباعة والنشر.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2007). محاضرات في فلسفة التاريخ (العقل في التاريخ). ج: 1. ط: 3. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. بيروت. لبنان. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2007ب). موسوعة العلوم الفلسفية. مج: 1. ط: 3. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. بيروت. لبنان. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2007ج). محاضرات في فلسفة التاريخ (العالم الشرقي). ط: 3. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. بيروت. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2007د). في الفرق بين نسق فيتشه ونسق شلنغ في الفلسفة. ط: 1. ترجمة: ناجي العونلي. بيروت. المنظمة العربية للترجمة.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2010). علم الجمال وفلسفة الفن. ط: 1. ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد. القاهرة. مصر. مكتبة دار الكلمة.
- ❖ هيجل، ج. ف. (2013). جماليات العمل الفني. ط: 1. ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد. القاهرة. مكتبة دار الكلمة للنشر والتوزيع.

2- المراجع العربية:

- ❖ إمام، إمام عبد الفتاح. (1985). المنهج الجدلي عند هيجل. ط: 2. مصر. دار المعارف.
- ❖ إمام، إمام عبد الفتاح. (2007). المنهج الجدلي عند هيجل.. دراسة لمنطق هيجل. ط 3. بيروت. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ أبو جلاله، صبحي حمدان محمد. (2001). أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة. الكويت. مكتبة الفلاح.
- ❖ التل، سعيد، وآخرون. (1993). المرجع في مبادئ التربية. ط 1. بيروت. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ❖ حرز الله، حسام الدين رفعت. (2021). دور المعلم في الفلسفات التربوية ومدى الاستفادة منها في النظام التربوي التعليمي الفلسطيني. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1.
- ❖ حفيظ، رحيمة. (2017). فلسفة الفن والجمال عند هيجل. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- ❖ الخراز، فيصل بشير. (2021). إشكالية الشكل والمضمون في فلسفة هيجل الجمالية. مجلة كلية الآداب. العدد: 6. ص - ص: 11 - 34. ليبيا. جامعة مصراتة.
- ❖ الخويلدي، زهير. (2022). هيجل وفنومينولوجيا الروح بين منهج الديالكتيك ومغامرة الوعي. ديوان العرب.
- ❖ الدحاني، بدر. (2020). في فلسفة الفن وعلم الجمال. المغرب، اليوسفية.
- ❖ الديدي، عبد الفتاح؛ وهلال، عصام الدين. (1993). التربية عند هيجل. (1993) ط1. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- ❖ الديدي، عبد الفتاح. (1970). فلسفة هيجل. مكتبة الانجلو المصرية.
- ❖ الذيابات، آمنة محمود. (2022). فلسفة هيجل في التاريخ 1770-1831م. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد: 29. ص - ص: 103-119. السعودية.

- ❖ رباح، أحمد. (2023). مناقشات وتحليلات حول فلسفة هيغل السياسية والاجتماعية. مجلة الحوار المتمدن، العدد 7647.
- ❖ ستيس، ولتر. (1996). فلسفة هيغل. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. القاهرة. مكتبة مدبولي.
- ❖ ستيس، ولتر. (2007). هيغل.. المنطق وفلسفة الطبيعة. مج: 1. ط: 3. ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام. بيروت. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ سرو، رينيه. (1993). هيغل والهيغلية. ط: 1. ترجمة: أدونيس العكره. بيروت. دار الطليعة.
- ❖ سنجر، ب. (2015). هيغل/ مقدمة قصيرة جداً. ط: 1. ترجمة: محمد إبراهيم السيد. القاهرة: مصر. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- ❖ شاتليه، فرانسو. (1976). هيغل. ط: 2. دمشق. منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- ❖ الشكرجي، جعفر. (2002). الفن والأخلاق في فلسفة الجمال. دمشق. دار حوران.
- ❖ الشنيطي، محمد فتحي. (1995). ظاهريات الفكر لهيغل. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ❖ الصباغ، رمضان. (2001). الفن والقيم الجمالية: بين المثالية والمادية. ط 1. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- ❖ صليبيا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي. ج: 2. بيروت. لبنان. دار الكتاب اللبناني.
- ❖ عبدالرحمن، سامية. (2019). جدل الفكر والواقع: قراءة جديدة في فلسفة هيغل. مجلة الفلسفة. المجلد: 5. العدد: 2. ص - ص: 723-746. جامعة عين شمس.
- ❖ عبد الرزاق، غيداء محمد حسن. (د.ت). تطور الوعي الديني في فلسفة هيغل. ماجستير. قسم الفلسفة. كلية الآداب. بغداد. العراق. الجامعة المستنصرية.
- ❖ عبد السلام، نادية عبد الهادي. (2017). المثالية المطلقة في الفكر الفلسفي الحديث - عرض وتحليل. كلية الدراسات العربية والإسلامية.
- ❖ العرامي، أحمد أحمد؛ ومقشر، عبد الودود قاسم حسن. (2018). البعد الميتافيزيقي للتاريخ عند هيغل - مسار الحرية موضوعاً. مجلة الآداب. العدد: 8. ص - ص: 5-35. الأردن. جامعة ذمار.

- ❖ عسران، سهام رسلي عبد الباسط. (2022). كيف يمكن النظر إلى فلسفة التاريخ من منظور هيجلي وتطبيقاته المعاصرة: رؤية تحليلية نقدية. مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد. مج: 8. العدد: 16. ص-ص: 1291-1332. مصر.
- ❖ عمري، إبراهيم. (2023). الفنون بين القيم الجمالية والقيم الإنسانية. القنيطرة: المغرب. مؤسسة مؤمنون بلا حدود.
- ❖ غريب، ساجدة (2022). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية الوعي الذاتي.
- ❖ الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون. (1994). معجم علوم التربية. الدار البيضاء. مطبعة النجاح.
- ❖ فراج، ياسر علي خالد (2022) المنهج الجدلي عند هيجل وأثره في الفلسفة المعاصرة، مجلة أصول الدين والدعوة الإسلامية، جامعة الأزهر، المجلد 7، العدد 6، ص 290-388.
- ❖ كجك، محمد باقر. (2022). علم تصميم المناهج: تعريفه وأنواعه والأساليب المستخدمة فيه. مركز الأبحاث والدراسات التربوية. بيروت.
- ❖ كيرفغان، جان فرانسوا. (2017). هيجل والهيغلية. ترجمة: فؤاد شاهين. بيروت: لبنان. دار الكتاب الجديد المتحدة.
- ❖ لصقع، الربيع. (2023) بين التربية وفلسفة التربية (سؤال المفهوم وطبيعة العلاقة). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المجلد 8. العدد 1. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.
- ❖ مجاهد، مجاهد عبد المنعم. (1985). هيجل قلعة الحرية. ط: 1. القاهرة: مصر. سعدالدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ محمد، منيرة (1993). فلسفة التاريخ عند هيجل. دكتوراه. قسم الفلسفة. كلية الآداب. جامعة دمشق. سورية.

- ❖ محمود، علي حنفي. (1985). جدل العقل والوجود (دراسة في فلسفة هيغل وكيركيارد). الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- ❖ معوض، روبير مطانيوس. (2020). فلسفة هيغل الجمالية: دراسة تحليلية. مجلة أوراق أدبية، العدد: 7، بيروت.
- ❖ منصور، إيناس. (2022). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، السعودية.
- ❖ المواضية، نوفة سميح. (2014). المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنكليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. ماجستير. شعبة مناهج وطرق التدريس. كلية العلوم التربوية. الأردن. جامعة الشرق الأوسط.
- ❖ نويس. (1985). النظريات الجمالية (كانط، هيغل، شوبنهاور). ط1. ترجمة: محمد شفيق شيا. بيروت. منشورات بحسون الثقافية.
- ❖ نيا، حسن مهر. (2021). هيغل ورؤيته للإسلام والمسلمين. نصوص معاصرة، بيروت.
- ❖ هبرماس. (1995). القول الفلسفي للحدث. ترجمة: فاطمة الجيوشي. دمشق. منشورات وزارة الثقافة.
- ❖ هولجيت، ستيفين. (2019). الجمال عند هيغل. ترجمة: فراس حمدان، مجلة الحكمة، موسوعة ستانفورد للفلسفة.
- ❖ الودان، حمزة. (2023). جدلية السيد والعبد لهيغل: البحث عن الذات. مركز ابن غازي للأبحاث.
- ❖ يطو، علي. التربية المثالية في ألمانيا، الجزائر. 2016، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية.
- من الانترنت:
- زهير الخويلدي، زهير. (2018). الفكر السياسي عند هيغل بين الحق والواقع.

3- المراجع الأجنبية:

- Abun, D., Bumanglag, S., & Lazaro, J. R. (2021). **The effect of educational attainment, Length of work experience on the self – efficacy of teachers and employees.** International Journal of Business Ecosystem & Strategy, N2. PP: 16-28. Bussecon International Academy.
- Bernal, J. O. (2019). Hegel's Philosophy of Culture on Education towards Self-Actualization. **International Journal of science and research** (IJSR). Vol. 8. Issue. 12. PP: 744-746. Saint Louis University, Baguio city, Philippines.
- Bosakova, K. Bykova, M. F. (2021). Hegel and Niethammer on the educational practice in civil society. **Journal of philosophy of education.** Vol. 55. N. 1. PP: 99-125.
- Brazill, William J. (1970). **The Young Hegelians.** London: Yale University Press.
- Brinkmann, M. (2021). **Purpose of school – A phenomenological analysis via Hegel, Langereld and Fink.** Journal of Curriculum Studies. Vol. 53. N. 3. PP: 255-269.
- Butler, J., and Seiler, K. (2013). **Hegel's Pedagogical Reflections.** Mackenzie .
- Vieweg, Klaus. Press (1984). **"Hegel's Philosophical Theory of Action".** Cambridge University Press.
- Fleischmann, E. (1992): **la philosophie politique de Hegel.** Paris, librairie plon.
- Hammermeister, K.(2002): **The German Aesthetic Tradition,** Cambridge: Cambridge University Press
- Hegel. (1987) . **Principe de la philosophie du droit.** Gallimard
- Hegel, Aesthetics, Press. (1979). **lectures on philosophy of fint art,** trans by: M. knos, two volumes, oxford university.
- Hegel, G. W. F. (1896). **Hegel's Philosophy of Right.** First Published: by G Bell. Translated: by S W Dyde. London. Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (2018): **The Phenomenology of spirit.** Trans: Terry P. Pinkard. Vol. 155, Cambridge. United Kingdom. Cambridge University Press.

- Hicky, D. B. (1988). **Freedom and the state: A study of Hegel's philosophy of education**. Master, thesis, Memorial university of Newfoundland.
- Hyde, B. (2021). **The Entanglement of knowing and being: Hegel, Ontology and Education in the 21st century**. Journal of Educational Practice and Theory. Vol. 43. N. 1. PP: 23-39.
- Kivela, A. (2018). **Toward a modern concept of schooling. A case study on Hegel**. . Journal of Educational Philosophy and Theory. Vol. 50. N. 1. PP: 72-82.
- Lilge, Frederic, Press. (1958). _Philosophy and Education in Hegel_. Berkeley: University of California.
- Luciano, Giovanna. (2023). **"Hegel's Philosophy: Theory Meets Practice"**. Academia.edu.
- Marcuse, H. (1960) **Reason and Revolution, Hegel and the Rise of Social Theory**. London Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Plant, Raymond. (1973). **Hegel**. Indiana university press.
- Tubbs, Nigel. (1996). "Hegel's Educational Theory and Practice". **British Journal of Educational Studies**.
- Zovko, J. (2018). Hegel's concept of education from the point of view of his idea of "second nature". **Journal of educational philosophy and theory**. Vo. 50. Issue. 6-7. PP: 652-661.

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



Department of Education Foundation

Educational Applications of Hegel's Philosophy
An Analytical Study

**A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements
for the degree of (Ph.D.) in (Education Foundation)**

By
Ayda Walid Deibo

Supervisor By
prof. Mahmoud Ali Mohammad
Professor at Department of Educational Foundations

2025 – 2026م
1446 – 1447هـ

Abstract

The aim of the research is to analyze and interpret the central philosophical concepts in Hegel's thought—such as values, existence, knowledge, freedom, and ethics—leading to the educational possibilities inherent within them, and to clarify the extent to which Hegel's philosophical ideas can be utilized in Syrian educational thought. The researcher employed the qualitative philosophical analysis method of Hegel's ideas, in addition to relying on the historical method by tracing the development of Hegel's thought and understanding its context. The research sample consisted of a selection of Hegel's most important books and works.

The key findings of the study include:

- 1 .Existential Human and Self-Formation: According to Hegel's ideas, the learner is viewed as a spiritual and historical being whose identity is shaped through evolving self-awareness and social relationships. The teacher's role shifts from a transmitter of information to a guide of becoming, rethinking pedagogical methods and designing classroom experiences as developmental stations for the self. The curriculum aligns with Hegel's vision through periodic updates within a dynamic learning environment that encourages students to transcend cognitive stagnation toward a renewed human process.
- 2 .Knowledge and the Dialectical Method: Hegel's epistemology is based on the triadic process of thesis, antithesis, and synthesis, transforming education from rote memorization into critical dialogue. Contradictions are analyzed and concepts are deepened through understanding. The Syrian curriculum incorporates units for philosophical debates and practical exercises in analyzing historical and philosophical texts, making comprehension a continuous personal outcome and the classroom a vibrant space for dialectical inquiry and knowledge construction.
- 3 .Values and Ethics: Hegel's philosophy asserts that conscience and ethical values emerge from the dialectical relationship between individual will and the collective will of society. The curriculum includes ethical units that progress from personal virtue to individual responsibility and civic participation. The teacher serves as a

moral role model, practicing justice, honesty, and humility, thereby instilling fairness and preparing students to exercise ethics freely rather than through coercion.

4 .Responsible Freedom: Freedom in Hegel's thought is not mere release or individualism, but the result of conscious development balanced with moral refinement. Lessons are designed to analyze real-life scenarios involving ethical choices, enabling students to anticipate consequences and assume responsibility. Teachers explain laws and regulations as frameworks that safeguard collective freedom, reinforcing values of citizenship and commitment.

5 .Aesthetics and Aesthetic Education: Hegel views art as a manifestation of spirit and a sensory expression of values. The curriculum includes units comparing natural and artistic beauty, with students analyzing symbolic representations of sacrifice, dignity, and freedom. Teachers lead workshops and art competitions that engage students in transforming philosophical ideas into creative expressions, integrating aesthetic education into the core of the learning experience and fostering both critical and aesthetic sensibilities.

6 .Civic Education and Citizenship: Hegel considers the state a moral totality that realizes the common good. The school is defined as a rational national institution where students study the philosophy of the state and the history of citizenship. They participate in drafting a simple school charter outlining rights and duties, and engage in volunteer projects that connect knowledge with civic action, deepening their sense of belonging and social responsibility.

7 .Dialectical Integration and Holistic Vision: Hegel's dialectical integration reflects philosophy's ability to unify existence, knowledge, values, freedom, aesthetics, and citizenship into a coherent framework. This perspective transcends the divide between theory and practice, positioning the research methodology as a practical roadmap for reforming Syrian educational thought. The school thus becomes a space for generating awareness, selfhood, and community through a continuous cycle of dialogue and becoming.

8- Critical Pedagogy and Liberation from Alienation: Hegel's philosophy indicates that alienation occurs when the individual becomes separated from his spiritual and

social essence. In the educational context, curricula can be designed to encourage students to critique the intellectual and social structures that constrain their awareness and to help them reconnect with their own selves through critical thinking and philosophical analysis. Thus, education becomes a tool for liberating the individual from alienation, fostering intellectual independence while maintaining a sense of belonging to society.

9- Integration between Sciences and Philosophy: Hegel views knowledge not as confined to a single domain but as an interconnected network of sciences, arts, and philosophy. In education, curricula can be structured to integrate natural sciences, humanities, and the arts, training students to perceive the dialectical relationships among different fields of knowledge. This integration enhances holistic understanding, moves students beyond fragmented learning, and enables them to apply knowledge in solving real-world problems in a balanced and profound manner.

Keywords: Educational applications, Hegel's philosophy, philosophy of education, dialectics, freedom, absolute spirit.