التربية والحرية: تأمل "في التربية"

د. يوسف تيبس*

"إن مشروع نظرية في التربية لهو مثل أعلى سام لا يملك أن يكون ضاراً ولو أننا غير قادرين على تحقيقه. وينبغي أن لا تعتبر "الفكرة المطلقة" ضرباً من الخيال فنستبعدها وكأنها حلم جميل، حتى وإن كانت بعض العوائق تعترض تحقيقها". [1] ..... كانط

يمثل بالنسبة لنا هذا القول أملا لأنه يجعلنا نشعر بتكرار التاريخ لنفسه، ففي الوقت الذي نحلم بإمكانية إصلاح التعليم والتربية انطلاقاً من الإيمان بمبادئ الطبيعة الإنسانية وقيمها الأخلاقية، يواجه حلمنا هذا موجة هوجاء عارمة من صراخ الغوغاء الذي يزعم أصحابه بأن الأمل مفقود في نظام تربوي مستقيم، إذ شعارهم هو التقهقر، في الوقت الذي ندعو فيه إلى التقدم والتنمية البشرية. لقد أصبح التطبع أقوى من الطبع أو الطبيعة، فبتنا في حاجة إلى ثورة تربوية تؤمن بالصراع والتكتل. لكن ما قد يثير اليأس عند أصحاب التغيير الجذري هو كون الفئة التي من المفروض أن تحمل مثل هذا المشعل، وأعني بها الطلبة، والأساتذة، والمثقفين، قد أصبحت من دعاة الخضوع والاتباع والسير مع مجرى التيار "الجمهور عايز كده". فتحقق بذلك مبدأ "الابن أبو الأب".

إن اللحظة التاريخية التي نقصد هي لحظة التأمل في التربية، بصرف النظر عن كون هذا النظام التربوي الذي نمارسه في أزمة أم لا. مناط ذلك أن طبيعة المتعلم، أي الإنسان، هي الإمكان الاستقبالي، وبالتالي التغير الدائم. أما التأمل الذي نبتغيه فهو التساؤل حول النظرية التربوية الأكثر ملاءمة لطبيعة الإنسان لا لوضعه الراهن. لأن قصدنا ليس تكريس الواقع، بل الثورة عليه.

إن اعتبار الإنسان مجموعة من الإمكانيات يستلزم كونه حراً وعاقلاً؛ حر لأنه يتجاوز حاله إلى ما يستحيل إليه، وعاقل لأنه يعي طبيعته كحرية. وهذه الأخيرة هي التي تلزمنا بالتأمل، بشجاعة وحرية عقلية أكبر، في خصائص التربية وغايتها الأسمى اقتداء بفلاسفة الأنوار.

لقد بحث كانط[2] في بنية العقل، وبخاصة الغربي، فتمكن من تشريح مكوناته وتبيان وظائفه، وانتقد اشتغاله من حيث نقائصه. وقد قلده في هذا بعض النقاد العرب في تحليلهم ونقدهم للعقل العربي والإسلامي؛ بيد أنهم أغفلوا البحث في أساس التفريق بين العقل كملكة كونية والعقل كخاصية ثقافية (الذهنية أو العقلية). وفي رأينا أن هذا السبب ليس سوى التربية بمعناها العام، أي في جميع أبعادها ومكوناتها ولحظاتها.[3] لذا، كتب كانط رسالة **في التربية**.

ومن هذا المنطلق، ومن منطلق تجربتي في التدريس، كنت دائماً أومن أن العقل صفحة بيضاء مجردة من المعارف، لكنه ملكة مستقيمة في اشتغالها؛ وما يحرف عملها هو الغلاف أو الحجاب الذي يضرب عليها عبر الصيرورة التربوية العامة والخاصة، التي تبدأ بالحركات لتنتهي إلى العبارات الطويلة.[4] وهو ما يبين أن كل تغيير في العقل والعقلية يجب أن يتوجه أولاً إلى الصغار. ولأن الأنظمة الاستغلالية والانتهازية أكثر علماً منا بهذا الأمر، فإنها تضع برامج كمية تكدس عبرها عقول المتعلمين، فتحجب عنها الرؤيا بما تقدمه لها من مواد تعليمية كثيفة ودسمة،[5] لا تعمل على تطوير قدراتها وكفاءاتها وتنمية مؤهلاتها وإبداعاتها، بل توجهها وتثقل كاهلها، فيصبح كل همها أن تتحمل هذا الثقل لا أن تتخلص منه لتخلق فكرها الخاص وشخصيتها المستقلة. فإن وجد من يأخذ بيدها ويساعدها على تلمس طريق نفسها اعتبر جاهلاً بأساليب التربية المعاصرة، وعاقاً لسلفه ونزقاً يصبو إلى الاختلاف وزنديقاً قد ضل الطريق المستقيم الذي وضعه الساسة والجهابذة، فيكون حكمه حكم ضال ابتدع.[6]

يقول كانط: "تتوقف الأنوار على التربية، كما أن التربية تتوقف بدورها على الأنوار".[7] وطالما أن الأنوار هي رفع الوصاية عن العقل، فإن التنوير سيكون، من الناحية التربوية، هو إعطاء الفرصة للمتعلم أن يعبر عن قدراته الفكرية والعقلية بحرية أكثر. لذا، يمكن أن نربط بين التأمل في التربية والتنوير، فيتحول بذلك إلى مشروع مجتمعي وتاريخي. وذلك لأن فلسفة الأنوار تقوم على فكرة أساسية مفادها أن "على الإنسان أن يثق في قدراته العقلية من أجل قيادته، وبالتالي يرفع كل وصاية عن ذاته؛ سواء أكانت سياسية أم دينية أم اجتماعية أم فكرية". بمعنى آخر، على العقل أن يعتمد "أنواره" للتخلص من الأحكام المسبقة، والخرافات، والأوهام التي هي مصدر لكل فكر ظلامي ولكل أيديولوجية استغلالية.

وتبعاً لذلك، فإن التربية تلعب دوراً أساسياً ما دامت من المفترض أن **لا تعيد** إنتاج هذه الخرافات والأوهام الاجتماعية والأسرية.[8]

انطلاقاً من تلازم مفاهيم التنوير، أي تحرير العقل والفرد، والتربية، أي تطبيع الفرد، ارتأينا النظر في علاقة التربية بالحرية من خلال رأي كانط **في التربية**.

يعترف كانط بصعوبة فعل التربية نظراً لكون الحرية من جهة، خاصية جوهرية في الكائن البشري، فالقول بحرية الإنسان يقتضي حاجته إلى التربية،[9] "لا يستطيع الإنسان أن يصير إنساناً إلا بالتربية. فهو ليس سوى ما تصنع به التربية"،[10] لأنه لم يجبل على الاكتفاء بذاته كما هو حال الحيوانات، إن الآخرين هم مصدر إنسانيته، يلقنونه إياها.

ومن جهة أخرى، تمثل هذه الحرية نقيضاً للماهية لأنها تقتل كل إمكانية لتحديد طبيعة الإنسان، إن هذا الأخير، بلغة الوجوديين، مشروع لا يكتمل إلا بالموت. وطالما هو حر فإنه من المستحيل تقريباً معرفة ما سيكونه في المستقبل، علماً أن التربية تقوم على الاستقبال أكثر من الحاضر.

باختصار شديد تتجلى إشكالية تربية الإنسان في التناقض الحاصل بين فعل التوجيه، الذي تقتضيه التربية، وبين حرية الإنسان التي لا تسمح لنا بمعرفة ماهيته أو التنبؤ بمصيره. يختصر كانط هذا الإشكال قائلاً: "من أهم مشاكل التربية المشكل التالي: ما السبيل إلى الجمع بين امتثال المرء قسراً للقانون وبين القدرة على استعمال حريته؟".[11]

بمعنى آخر، ما دام الإنسان حراً (دون طبيعة) فعلينا تطبيعه (تربيته)، لكن هذه الحرية ذاتها هي التي تمنعنا من معرفته وتوقع سلوكاته.

لذا، ما نسعى إلى مناقشته في هذا المقال هو تبيان -أولاً- دور التربية في تنشئة الفرد ليصير إنساناً، وثانياً صعوبة التوفيق بين التربية الجيدة القائمة على القواعد والضوابط وبين حرية الأفراد الخاضعين لهذه التربية، فكيف إذن يمكن أن نوفق بين تربية جيدة وبين تطور الحرية الإنسانية.

سينبني قولنا على المسلمتين التاليتين:

المسلمة الأولى: "تبتدئ الحرية باعتبارها نفياً للغرائز، غير أن هذا الشكل من الحرية قد يقود الفرد إلى أخطار كثيرة ناتجة عن تلاعبات الغير به. فينتقل بذلك من عبودية الغرائز إلى عبودية الآخرين.

لذا، فإن وظيفة التربية هي مساعدة الطفل على تجاوز الحرية الفوضوية ليرتقي إلى الحرية المعقولة"؛[12] فتكون في نظرنا أفضل تربية مناسبة هي "تربية الحرية بالحرية"؛ أي توفير الشروط المناسبة لعمل الطبيعة العاقلة في الإنسان.

انطلاقا مما سلف، يكون الإنسان وحده محتاجاً للتربية، لأن الحيوانات تعرف بالفطرة كيف تتجنب الخطر وكيف تحافظ على نفسها. وبذلك، فإن التربية في نظر كانط، تتضمن كل أمور (العناية أو الرعاية، والانضباط، والتعلم، والتكوين)، وذلك تبعاً للمراحل العمرية الثلاث: الرضيع، التلميذ، الطالب. وحاصل القول إن التربية مهمة وضرورية بالنسبة للإنسان حتى في بداية حياته.

المسلمة الثانية: "جبل الجنس البشري على استخدام كل خصائصه الطبيعية عن طريق إعمال قواه الخاصة بشكل طردي".

وإذا كانت ضرورة الرعاية راجعة إلى غياب الغريزة عند الإنسان، فإن العلة نفسها تستلزم التأديب، وهو ما يعني أن الخصائص الأساسية للإنسان هي نتيجة للجهود التي يبذلها بالاشتغال على ذاته (يمثل هذا الأمر الوعي بالذات بالمعنى الهيجلي أو الوجودي).

إن وظيفة الانضباط أو التأديب هي منع الحاجات والرغبات والدوافع الحيوانية عند الإنسان من أن تبعد جهود الإنسان أو تعوق أو تحور من أجل أن يصير إنساناً أصيلاً. لذا، فإن دور التأديب سلبي، إنه نفي. يقول كانط: "للإنسان بطبعه نزوع شديد إلى الحرية بحيث يضحي من أجلها بكل شيء إن بدأ يتعود عليها بعض الوقت. لذا، كما قيل، يجب اللجوء في وقت مبكر جداً إلى الانضباط".[13]

تدل إذن حرية الإنسان الطبيعية على أن أفعاله وأفكاره ليست محددة قبلاً وبشكل طبيعي، وهذا الواقع هو الذي يجعل بحث الإنسان عن مصير إنساني أمراً واجباً، فتتحول تلك الحرية إلى أمر إيجابي لأنها تسمح له بذلك. إن هذه المفارقة بين الطابع السلبي للحرية وطابعها الإيجابي هي ما يجعل مسألة التربية إشكالاً فلسفياً[14] في نظر كانط.

إذا كان الإنسان مجرداً من الغرائز، فإنه يشعر بالحاجات والدوافع المرتبطة بجسده، وبالتالي فالارتباط بإشباعها قد يبعده عن غايته الأولى، أي تحصيل الخصائص التي تجعل منه كائناً إنسانياً. لذا، فمهمة الانضباط هي كبح هذه الحاجات والدوافع حتى لا ينزل إلى درك الحيوانات.

محصل القول إن "طبيعة" الإنسان أو ماهيته، أي الخصائص الجوهرية للجنس البشري، هي من صنع الإنسان، ولا يتمكن من خلقها إلا بمصارعة الجانب الحيواني فيه عن طريق الانضباط أو التهذيب، وتلك مرحلة أولى من تربيته.

لكن لماذا يجب أن يبدأ التهذيب في سن مبكرة؟ ثم لماذا لا نترك الأطفال يتصرفون بحريتهم الطبيعية؟ وهل من الضروري أن نعلم الأطفال الخضوع لـ"قوانين الإنسانية" أي التربية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة يمكن اعتماد تبني كانط لحالة متوحشة تتصف بغياب الخضوع للقوانين الإنسانية، وهذا ما يعني غياب العدل. وطالما أن الإنسان في حاجة إلى العدل، فإن مهمة التأديب هي جعل الطفل يشعر بقهرية القوانين، وهو ما يتطابق مع اعتبار كانط الإنسان كائناً يعيش في ظل قوانين تمنعه من التصرف بفوضوية.

هكذا يمنع التأديب الطفل من الإشباع المباشر، فيبدأ بذلك في التعود على إطاعة القوانين. غير أن التأديب في نظر كانط لا يمثل سوى البداية، لأن كبح الرغبات يستلزم فسح المجال لعمل العقل، وبالتالي لفهم الدور الإيجابي للقوانين.[15] ولنفصل هذا الأمر، حسب كانط، بالقول إن الطفل في المدرسة يتعلم الخضوع لقانون أو سلطة خارجية عنه أو عن عائلته، ما يمكنه من تمييز أفعاله الخاصة والحرة عن أفعال غيره.[16]

إن الفرق بين الحرية العشوائية والحرية الموجهة أي بين الحرية والقانون، ينبثق عندما نتساءل: ما هي الشروط التي تحقق الإرادة الخيرة؟ إن القانون هو الذي يمكننا من التعرف على الحرية، التي هي علة وجود القانون: "أن يسلك الإنسان كما لو كان مبدأ تصرفه هو مبدأ كلي أو كوني"، غير أن هذه القاعدة الكانطية الصورية والفارغة، التي تحاول أن تربط بين الحرية وشرعية الواجب، قد تصطدم بقانون إمكانية عدم الطاعة، أي علاقة محتملة بين الإرادة والواجب. فالإرادة الموضوعية (الكلية) تتحدد في علاقتها بالقانون، أما العلاقة العشوائية فتظهر في التجربة الإنسانية للشر.

محصلة القول إن البعد الموضوعي للحرية يجعل منها صيرورة جدلية تعكس قدرة غير محدودة على إثبات الذات، وتحققها في واقع محدود، لأن الفرد، حسب هيجل، ليس سوى هذه المواجهة بين التفكير اللامحدود والتحقق المحدود. فكل بحث في الحرية الموجهة ينتهي إلى نظرية في السياسة، أي أن الإنسان لا يكون له واجبات وفضائل محسوسة إلا عندما يوجد في مجتمعات يتعرف من خلالها على وجوده. فهل توجد واسطة بين الحرية العشوائية والسياسة (السيادة)؟ إن الجواب الأكثر احتمالاً هو: التعليم والتربية، أو لنقل التنشئة الاجتماعية.[17]

حاصل القول إن التأديب، على الرغم من طابعه السلطوي ومناقضته للحرية الإنسانية، يحجم الإنسان عن السقوط في عبودية رغباته ويفسح المجال أمام العقل فيه. فإن لم يتم ذلك في الوقت المحدد، فإن التوحش سيستمر في طبعه. ويعطينا كانط مثالين واضحين على ذلك؛ الأول هو الأطفال المختنثون، والثاني هو الأطفال الأرستقراطيون، فالمختنثون يكونون غير قادرين على مواجهة مشاكل الواقع، لأنهم ظلوا وقتاً طويلاً تحت الحضانة الأسرية؛ والأرستقراطيون يحتفظون بشيء من التوحش لأنهم لم يلاقوا أي معارضة أثناء تربيتهم، ولذلك: "فمن الضروري للإنسان بحكم نزوعه إلى الحرية أن تصقل خشونته، بينما هذا غير ضروري في المقابل لدى الحيوان، بحكم الغريزة".[18]

من الواضح أن كانط حاول أن يوفق بين التأديب والحرية الإنسانية عن طريق التمييز بين الحرية التي تقود إلى عبودية الغرائز والرغبات، والحرية القائمة على العقل؛ أي التي تدل على استقلالية[19] الكائن العاقل، لأنه يخضع لقانون طبيعته الخاصة، وليس لقانون الطبيعة كما هو حال الحيوان.

حاصل القول إن الحرية الإنسانية هي تعبير عن طبيعة الإنسان وأصالته باعتباره موجوداً متجذراً في الطبيعة، وفي الوقت نفسه يسعى إلى التعالي عليها، وبالتالي التحرر منها جسدياً ووجدانياً وعقلياً، وطالما أن بعده الاجتماعي يفرض عليه العيش في مؤسسات الدولة، ومن ضمنها مؤسسات التعليم، فإن هذا الجهاز الأخير يمثل أكبر مناقض لحرياته، وفي الوقت نفسه جهازاً للحفاظ عليها. إن وعي الإنسان بطبيعته المزدوجة، وكذا بالتناقضات والأضرار التي يحصدها في حالة الطبيعة، على الرغم من تمتعه فيها بالحرية المطلقة، يدفعه إلى اختيار العيش ضمن الجماعة بكل ما تفرضه عليه من قواعد أهمها التخلي عن جزء من حريته من أجل العيش في طمأنينة. فيكتسب استقلالية تدل على حرية الفرد في الخضوع للقانون من خلال إدراك قيمته الإنسانية، وكذا بعده الاجتماعي. فيتحول الخضوع للقانون إلى تعبير عن الإرادة الفردية، وبالتالي عن الحرية الشخصية، وعن الالتزام عوض الإلزام. وغياب مثل هذا الفهم هو الذي يدفع بالراشد إلى كراهية القوانين، إذ يعتبرها عدوة له.

ولنرجع الآن إلى المسلمة التي يقوم عليها تصور كانط للتربية، ونقصد بها أن "الإنسان لا يكون إنساناً إلا بالتربية"، ولنتساءل ما هي التربية؟ ومن يضع أسسها وقواعدها؟ لقد أجاب كانط بأن التربية هي الرعاية والتأديب والتكوين، لكن هذه هي نفسها مجموعة من القواعد والقوانين؛ فمن المفروض أن يكون واضعها أكثر كمالاً ممن يتعلمونها. وهو أمر غير متحقق مما يقتضي أن كل معلم يعلم جزءاً من نقائصه لمتعلميه، فهل يحمل المتعلم المعلم مسؤولية ماهيته طبقاً لتعريف كانط للتربية؟ تدفعنا هذه الملاحظة إلى التساؤل عن إمكانية تعريف التربية الفاضلة أو الكاملة والمثالية![20]

غير أن كانط حاول الخروج من هذا المأزق عن طريق القول إن المربي السيئ هو الذي لا يتوفر على التأديب والتكوين، مع الاعتراف بأن لا أحد يمكن أن يزعم بأنه مربٍّ بشكل كامل، لأنه لا يوجد مربٍّ كامل، لأن "فاقد الشيء لا يعطيه". فهل يمكن أن نجد موجوداً أعلى قادراً على تربيتنا بشكل كامل أو على الأقل يكون هو كذلك؟ الجواب حسب كانط يكون بالنفي؛ لكن لماذا لا نحاول نحن أن نناقش دور النبي أو الشيخ المربي في الطرق الصوفية، أليس هذا هو المبدأ الذي تنبني عليه مثل هذه الطرائق الصوفية: التأدب، الخضوع، الخنوع، التذلل . . . . يبدو أن مثل هذا القول لن يرضي كانط، لأن الخضوع في نظره يجب ألا يتحول إلى عبودية، كما أن التأديب يجب ألا يقتل العقل بل الغرائز.

وإذ افترضنا أن التربية تنجز من طرف كائن أعلى، فإن هذا سيحرم الإنسان من حريته التي تجعله يستنبط خصائصه الإنسانية من ذاته؛ ذلك لأن حريته لا تعني استقلاليته عن الطبيعة فقط، بل تطوير خصائصه الإنسانية واكتمالها.

حاصل القول إنه من المستحيل نظرياً، حسب كانط، وضع حدود للإنسان، لذا وجب القيام بتجارب تربوية لمعرفة التربية الجيدة أو التوصل إليها، تكون "خطوة أخرى نحو الكمال"، كما يدعي ذلك روسو، إذ يعتبر الاكتمال خاصية جوهرية في الإنسان.[21] وهو ما يؤسس قول كانط: "يجب ألا يربى الأطفال بحسب حالة النوع البشري الراهنة فقط، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل في المستقبل".[22] بمعنى عدم اعتبار التربية استنساخاً لما سلف أو للسلف، ذلك أن لفظ "الحالة الممكنة" يناقض الراهن لأنه مرتبط بالاستقبال؛ وهذا الأمر لا يمكن تصوره إلا عقلاً، في حين تقوم الضرورة على تكريس الواقع الراهن. وحيث يعتمد الأمر الأول على العقل والثاني على العادة، فـ"لا بد لفن التربية [الحقيقية]، أو البيداغوجيا، من أن يصبح قائماً على النظر والتفكير (أو الروية)، إذا أراد تنمية الطبيعة الإنسانية بحيث تبلغ غايتها".[23] يلزم عن هذا القول أن اعتماد التجارب السابقة لا يؤدي إلى تنمية التربية إلى الأفضل: فلنستفسر من أولياء الأمور والأزواج هل يتساءلون، قبل أن يتزوجوا: كيف سنربي أبناءنا وبناتنا؟ إن المسألة في نظرهم لا تستحق العناء، لأنهم مربون بالسليقة أو بالوراثة؛ فعادة ما

يعتمدون نمط تربية آبائهم لهم، وبمزاجية فيها تناقض.

لنلاحظ أن التربية تنقل من جماعة لأخرى وهو ما يمنحها طابع إعادة الإنتاج، لأن لا أحد قادراً على التخلص، حسب كانط، من "فضاضة الطبيعة"، وهو ما يجعل تحديد الكمال الإنساني والتربية الكاملة والقواعد النظرية للتربية الكاملة أموراً مستحيلة.

في مقابل ذلك، ليس هناك طريقة لتقدم الإنسانية سوى التربية، ما يجعل كل مرحلة تربوية تأسيساً لسلفها وتطويراً لها. لكن من المؤسف، في نظر كانط، " أن يرى أغلبية أولي الأمر لا يفكرون أبداً إلا في أنفسهم، ولا يشاركون أبداً في التجربة الخطيرة للتربية حتى تخطو الطبيعة خطوة أكثر نحو الكمال"[24]. لكن هذا لا يمنع من إمكانية الانتكاسات أو الانحرافات[25] بالنظر إلى مصير الإنسان (تطوير ما هو جيد في الإنسان) مثال ذلك تراجع الآباء والأساتذة عن القيم الموجهة لتربيتهم من أجل المتعلم (إرضاؤه).

هكذا يمكن أن نختصر التربية في فعلين: أولاً يكون الفرد متأدباً سواء في الحياة الخاصة أم الاجتماعية، بمعنى أن التأديب هو محاربة التوحش والحيوانية في الإنسان. ثانياً: التثقيف الذي يتضمن التكوين وتعلم مهارات تحقيق الغايات التي يمكن أن تضعها الظروف والمناسبات دون أن تحدد هي نفسها أي غاية.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المهارات تكون جيدة بشكل دائم مثل القراءة والكتابة، في حين أن البعض الآخر لا يكون كذلك إلا لتحقيق غايات مثل الموسيقى.

لكن، ما هي الغايات القصوى للتربية؟ أو ما هي الأهداف الجوهرية التي يجب أن ننسبها للتربية؟ وما هي سبل التربية؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، حسب كانط، هي بداية عرض الخصائص الإيجابية للتربية؛ أي الانتقال بالإنسان من التوحش إلى الثقافة، وبالتالي إلى الأخلاق، أي إلى كمال الإنسانية. يقول كانط، بهذا الصدد: "بوسع كل جيل أن يخطو بدوره خطوة أكثر نحو اكتمال الإنسانية، إذ يكمن في صلب التربية السر الكبير لكمال الطبيعة البشرية... وهذا يفتح لنا أفقاً على نوع بشري مقبل يكون أكثر سعادة"[26]. إن جعل السعادة هي الغاية القصوى للتربية يظهر مدى التناقض الصارخ بين المنهاج والطرق البيداغوجية وبين غاية التربية؛ فلا أدري كيف يمكن أن نحصل السعادة لدى المتعلمين ونحن نقصر تربيتنا لهم على ملء ذاكرتهم دون منحهم القدرة على التعامل مع جميع أبعاد الحياة، وبخاصة أنفسهم. لذا، يلاحظ أن الكثير من المتفوقين دراسياً لديهم مشاكل نفسية أو اجتماعية وأحياناً وجودية.

ولنعرض الآن أهداف التربية التي حددها كانط في أربعة: الانضباط أو التأديب، والثقافة، والحذر والأخلاق، وحيث سبقت الإشارة إلى معنى التأديب فلننتقل إلى باقي الأهداف.

■ **الثقافة**: إنها مجموعة من التعاليم التي يمكن أن تنتقل إلى المتعلم؛ إما عن طريق تعلم القواعد وإما عن طريق التجربة والتدريب، وغايتها هي تحصيل المهارة (habilité)؛ أي الاستعداد لبلوغ بعض الغايات والأهداف التي تحدد قيمتها مصلحة الفرد أو رغبته؛ لكن شريطة أن لا يتبع هذا الفرد نزواته. لذا، فإن المهارة تستلزم القدرة على تراتب المصالح والرغبات دون السيطرة عليها أو إقصائها.

ومن أهم ما أكد عليه كانط هنا أن مجال المهارة غير محدود، لأنه من المستحيل تعداد كل الغايات الإنسانية في مجال التطور الثقافي.[27] وإن كان من الممكن معرفة أسماها، إذ "يجب على الإنسان أولاً تنمية استعداداته إلى الخير. فلم تضعها العناية الإلهية فيه مكتملة كلها".[28] فإن كانط يتساءل: "من أين نبدأ تنمية الاستعدادات الإنسانية؟ أينبغي علينا الانطلاق من حالة خيالية من الثقافة أم من حالة مثقفة سلفاً؟".[29]

■ **الحذر**: (الكياسة) يدل على قدرة الفرد على التكيف مع المجتمع الإنساني، وهو ما يقتضي معرفة بكيفية جعل الآخرين يحبونه ويقدرونه، إنها الخاصية التي تجعل الفرد متحضراً ومؤدباً ولبقاً. لأن ذلك يسمح له بالتأثير في الآخرين واستعمالهم من أجل أهدافه الخاصة.

باختصار شديد إن الكياسة هي فن قيادة الحياة عن طريق معرفة كيفية استعمال كل ما يحتاج له من أجل أهدافه الخاصة، وذلك بشكل دائم. غير أن كانط لا يفوته التنبيه إلى أن الكياسة ليست كونية، لأن قواعدها تختلف من مجتمع لآخر نظراً لاختلاف العادات الاجتماعية في حقبة محددة.

■ **التخليق**: يتعلق الأمر هنا بالهم الأساسي لكانط، إنه الأخلاق، لأنها هي القيمة الأساسية للإنسانية: وتتلخص الأخلاق في اتباع غايات تتعالى على المصلحة والرغبة، أي على الفردي، لترتبط بغايات العقل العملي (R. pratique) التي تتصف بالكونية، لذا فإن التخليق يعبر كذلك عن حرية الإنسان.

بقي أخيراً أن نشير إلى نوع المنهج أو الطريقة التي من المناسب، حسب طبيعة المتعلم، أن تكون بين المربي والمتعلم. لقد أثبتت الدراسات أن كل ما يتعلم بالقهر يترك وينسى بسهولة، لذا وجب أن يبنى التعليم والتربية بالخصوص على التعقل والتفكير، وبالتالي على الحرية؛ يقول كانط: "الفترة الثانية [الثقافة] هي التي تمكنه فيها، من إعمال التفكير وممارسة حريته".[30] بمعنى أن العلاقة بين المتعلم والمعلم لا تنبني على الخضوع والاتباع بل الاستقلالية والانفتاح. ولعل لهذا السبب يميز كانط بين: "بين المعلم (الخاص)، وهو لا يعدو أن يكون أستاذاً، وبين المربي، وهو موجه [قائد] (Führer). فالأول لا يربي إلا من أجل المدرسة، والثاني يربي من أجل الحياة".[31] لذا، علينا أن نقدس المربي وليس الأستاذ، كل المربين يعطون الحرية للمربى فتتحول العلاقة بينهم إلى صداقة. فهذه الأخيرة حرية والأستاذية سلطة بل تسلط. إن المشكل في عمقه سيكولوجي أكثر منه معرفي أو مؤسسي، لأن الفاعل التربوي لديه تمثل مغلوط عن نفسه، لا يختلف كثيراً عن تصور الوالدين، يتجلى في كونه الوحيد الذي يعرف، حقيقة الأشياء والإنسان ويملكها. ومن ثم تمنحه هذه الصفة جميع المقومات والصلاحيات لينتقد ويرفض ويقصي كل من يعارضونه أو حتى يختلفون معه؛ فيتحول بذلك إلى مصدر للهدم والموت عوض أن يكون إكسيراً للحياة. إن المتعلم الجيد والحسن هو الذي يطيع الأوامر والتعليمات بشكل أعمى، فيكون نجيباً وذكياً ولطيفاً

ووديعاً عندما يعيد إنتاج صورة المعلم وشخصيته ويستنسخهما دون إضافة. أما المتعلم المبدع والمتحرر فعاق مشاغب وضال شارد مصيره العقاب والإقصاء.

يضاف إلى مسألة الوعي الزائف الخوف من فقدان المقام والمكانة الرمزية، إن فوبيا الأستاذ من فتح المجال أمام السؤال الحر والمشاغب أمام المتعلم من غير الاكتراث بالأجوبة،[32] هو في الأصل خوف من اكتشاف ضحالة معرفته، وهزالة القيمة المعرفية، وتواضع المكانة المؤسسية، وبالتالي خوف من فقدان هذا الرأسمال الرمزي المهزوز والتافه.

في مقابل هذا السلوك الساذج والجبان، نجد المربي الواعي بذاته ودوره، يطلق العنان للسؤال الحر إلى أبعد حد،[33] لا يخاف لومة لائم، إيماناً منه بأن التساؤل هو السبيل الأوحد للتعاون على اكتشاف قيمة الوجود، وأهمية الفعل الأخلاقي الذي ينجزه بمعية المتعلم؛ أقصد صيرورة التحرر من قيود العيش الضحل، ورتابة البقاء والعادة والتراث وقلق الوجود، وتماثيل العبادة. إنه تحرر من الذات والآخر، من الرغبة والحقيقة، ومن عبودية الأشياء والإنسان. كل هذا بغية الارتقاء بالذات إلى درجة الإنسانية الحقة؛ سواء أبشكل فردي أم جماعي.

محصول القول إن كانط يسند للتربية جانباً سلبياً هو التأديب، لأنه يقاوم الإشباع المباشر للرغبات والدوافع الإنسانية، وجانباً إيجابياً يتلخص في تطوير المهارات والكياسة والأخلاق في الإنسان؛ تقوم المهارات على أوامر شرطية مفادها: "**إذا أردت أن تحقق الغاية (غ) يجب أن تعمل الوسائل (س)**". إنها مسألة تقنية وعملية، فالتعليم بالتعليمات يؤدي إلى تقليص الحرية المعتمدة على الفكر، وبالتالي نقص الثقة في المبادئ الشخصية، إذ عندما يكبر الفرد يعسر عليه الاستقلال عن الآخر (الأكبر/ السلطة) وعن تعليماته، وهذا بالذات ما تستغله الجماعات المتطرفة لأنها مبنية على مجموعة من التعليمات العمياء التي تريح العقل من التفكير والاختيار؛ إضافة إلى البعد النفسي (الفيتامينات المهدئة لروع القلق الشخصي) والاجتماعي والاقتصادي.

أما الكياسة فتتعلق بأمور تداولية لأنها مرتبطة بمعرفة الآخرين، وبالتالي القدرة على العيش اجتماعياً. في حين أن الأخلاق أو الوعي الأخلاقي تقوم على أوامر قطعية تتجاوز الشروط والمناسبات، لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار إلا الشخص (الإنساني) القادر على قيادة نفسه باعتماد العقل الكلي الذي يجعله حراً ومستقلاً؛ ومن هذا المبدأ الأخلاقي الكوني ينبثق احترام الشخص لذاته، لأنه يتضمن الإنسانية جمعاء.

حاصل ما سلف ذكره أن وسائل تربية الطفل، حسب كانط، ثلاث:

1. يجب ترك الطفل لذاته كي يمارس حريته ما لم تتعارض مع حرية الآخرين؛ أي استخراج الحرية من داخل الطبيعة، (وبذلك ليست التربية اعتباراً للتقاليد).
2. تحقيق غايات الطفل وأهدافه بحيث لا تتعارض مع أهداف الآخرين، لأن تحقيق الغاية عند الطفل هي صورة مصغرة للغاية الكبرى.
3. يمكن توجيه الطفل بتوجيهات متفقة مع طبيعته، بحيث لا تقضي على حريته.

وإذا تحققت هذه الشروط وصل الطفل إلى درجة المواطن المستنير، وهذا هو مربط الفرس، فلا النظام ولا أولياء الأمور ولا المؤسسات المختلفة تريد فعلاً أن يستنير الطفل أو الفرد المتعلم، لأن التنوير معناه رفع الوصاية بكل أشكالها. إن الأمر لا يقتصر على علاقة المربي بالمتعلم، بل يتعداها إلى علاقة الحاكم بالمحكوم، وعلاقة المتدين بالدين، وعلاقة الرجل بالمرأة كذلك، طالما أن سلطة الرجل على المرأة مستمدة من الوصاية الناتجة عن استمرار العبودية التي يمارسها عليها. وهو الشيء الذي لم ينفع معه تعليم المرأة، لأنها لم تستنر بعد بالعقل، أي لم تربَّ على الحرية؛ وبالتالي لم تدرك بعد طبيعتها الحقيقية وليس طبيعتها كتمثل اجتماعي سلبي، يخلط بين كونها أنثى وكونها امرأة.

د. يوسف تيبس
أستاذ المنطق والفلسفة المعاصرة في جامعة ظهر المهراز- المغرب

الهوامش

* أستاذ المنطق والفلسفة المعاصرة، كلية الآداب- ظهر المهراز- فاس، المغرب، وهذه المادة كتبت خصيصاً لـ"**رؤى تربوية**".

[1] إ. كانط. **في التربية**، ص15.

[2] يعتبر إيمانويل كانط أحد ورثة ومكملي "فلسفة عصر الأنوار، (مونتيسكيو، فولتير، ديدرو: الموسوعيين)".

[3] من النقاد العرب القلائل الذين كتبوا في نقد العقل والتربية نجد د. عابد الجابري، استجابة للحظة فرضتها بالنسبة إليه مرحلة الانتقال من نظام تربوي استعماري إلى آخر وطني. راجع: عابد الجابري، **من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية**، الدار البيضاء: دار النشر المغربية، 1977.

[4] لقد قمت بتجربة على طفل ذي خمس سنوات وشبان في مستوى الثانية بكالوريا، تتلخص في أني طلبت منهم إنجاز تمرين منطقي بسيط عبارة عن البنيات المنطقية الأولى (المتتاليات)، وأمام دهشتهم كان الطفل أسرع إدراكاً وأسلس في الإجابة، في حين أن الكبار لم ينجزوا سوى الخطوة الأولى. فاستخلصت من ذلك أن حجاب التربية والتعليم هو السبب في ذلك؛ لأنه يغطي هذه القدرة لدى المرء. أضيف إلى هذه الحجة أن بعض الدراسات أثبتت أن أغلب البارعين في الرياضيات هم من مناطق غير متحضرة، أي لم تدخلها أساليب الالتواء في التفكير والثقافة المعقدة.

[5] يعتبر منهج الشيخ المتصوف في تربية مريده من أكثر السبل الفعالة في هذا المجال؛ ذلك لأنه يطلب منه أن يتخلى عن كل ما تعلمه من قبل، ليبدأ تربيته من جديد. ونحن إذ نقول هذا لا ندعو إلى تربية صوفية، بل فقط للقول إن التربية الصوفية قد أدركت أن التربية والتنشئة الاجتماعية تغطي براءة العقل والروح عند الإنسان. فيحتاج بذلك إلى صقل وتنقية ليعي قدراته وإمكاناته فيتوصل إلى إعمالها لتحصيل ماهيته ووجوده.

[6] يمكن اعتبار الوظيفة الأساسية للمراقب التربوي (المفتش) هي الحراسة والحرص الدائم على اتباع المدرس والمربي للخطط والمناهج التي وضعتها الوزارة، دون ترك أي هامش لحرية المدرس أو التلميذ، بل يكاد لا يبلغ هذا المنصب إلا من كان أكثر امتثالاً للتعليمات والتوجيهات الإدارية والتربوية.

[7] إ. كانط. **تأملات في التربية**، ضمن: كانط. **ثلاثة نصوص: تأملات في التربية؛ ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟**، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، صفاقس: دار محمد علي للنشر، 2005، ص 17.

[8] على هذا الأساس كتب ج. ج. روسو كتاب **إميل أو في التربية**، وهو الكتاب الذي استوحى منه كانط أفكاره دون أن يستنسخه، في رسالته **في التربية** (Reflexion sur l'education / ueber pedagogie).

[9] قد يتبادر إلى الذهن أن حرية الإنسان تستلزم رفضه التربية، لأنها قواعد قهرية والحرية تتناقض والقواعد، لكن ربط كانط الإنسانية بالعلاقة مع الآخرين يقتضي نوعاً من الحرية.

[10] كانط. **تأملات في التربية**، ص 14.

[11] المرجع نفسه، ص 27.

[12] يمكن تحديد مفهوم الحرية بالتقابل أو المشاكلة مع مفاهيم أخرى، فإذا قابلت العبودية مثلت الحرية وجود الإنسان في استقلال عن أي تبعية لشخص آخر، وإذا قابلت الضغط مثلت القدرة على فعل ما نريد؛ وإذا ناقضت القهر تجلت في الحق في فعل كل ما تسمح به القوانين شريطة ألا يمس حرية الآخرين وحقوقهم. وهذا التحديد الأخير هو الذي ينقل مفهوم الحرية من المعنى الفلسفي الماهوي إلى المعنى الاجتماعي المدني، وبالتالي يتلاءم مع مفهوم الحرية كحق من حقوق الإنسان. فإذا ربطنا مفهوم الحرية بحالة الطبيعة، قلنا متابعين طوماس هوبز وجون جاك روسو إن الإنسان كان ينعم في حالة الطبيعة بحرية تكاد تكون مطلقة، لأن كل فرد يستعمل كل قدراته الخاصة بالشكل الذي يريد، لكن عندما انتقل الإنسان من هذه الحالة إلى حالة التمدن تخلى عن هذه الحرية من أجل الحرية المدنية، أو طاعة القانون الذي تم الاتفاق عليه. وعموماً، يمكن النظر إلى الحرية من ثلاث زوايا:

الأولى: السلوكات والأفعال الإنسانية الناجمة عن قصد، وبالتالي التي تجد لها مبرراً، غير أنها لا تكون تحت ضغط، وهو ما يعبر عنه عادة بالقرارات الشخصية أو المبررات الخاصة بالفعل. وهكذا نكون أمام أفعال حرة وأخرى غير ذلك.

الثانية: تعتبر الحرية في المجال السياسي والأخلاقي قيمة ومسؤولية، لأنها تمثل ما يجب أن يكون في مقابل ما هو كائن، أي التفكير في شروط تحقق السلوكات الحرة. ومن ثم يمثل حديثاً عن التحرر، لذا يتفاعل مع مفاهيم مثل المعيار والقانون والمؤسسة، والإرادة السياسية. فتتحدد بذلك الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمدنية ... وتتجلى العلاقة هنا بين الحرية وبين هذه المؤسسات في كون الحرية قيمة ومعيار ما يجب أن يكون، في حين أن المؤسسات هي التي توافق على هذه المعايير أو ترفضها.

الثالثة: ينظر إلى الحرية باعتبارها علاقة بين الأفعال الإنسانية وضوابط الواقع أو العالم المادي والمعنوي؛ أي العلاقة بين الحرية والحتمية: فتتساءل الفلسفة: ما هو الواقع الذي يسمح للإنسان أن يكون سيد أفعاله؟ وما هو الواقع الذي يسمح بوجود مؤسسة أخلاقية وسياسية للتحرر؟ إن هذين السؤالين يضعان مفهوم الحرية في عمق الوجود الإنساني، وذلك في علاقة مع مفاهيم الاحتمال والسببية والضرورة، باعتبارها إشكالاً للوجود.

[13] كانط. **تأملات في التربية**، ص 12.

[14] يمكن فهم هذا الأمر بالرجوع إلى التصورات المختلفة لـ«أصل الإنسان»، وبالتالي حالة الطبيعة التي كان يعيشها، هل هي حالة خير أم شر. (ج. ج. روسو، هوبز، هيجل): يسلم أصحاب فرضية العقد الاجتماعي بأن الإنسان ليس اجتماعياً بطبعه: فهوبز يرى أن الإنسان في الأصل كان يعيش حالة الطبيعة الموسومة بدفاع كل واحد عن حياته ومصالحه الخاصة وبالحرية الفوضوية، وهي حالة حرب (الشر)؛ وحيث أن الإنسان يمتلك التفكير فقد توصل إلى أفضل طريق لحفظ حياته وهي الاجتماع (العقد الاجتماعي) وهي حالة السلم (الخير). غير أن روسو لا يتفق مع هوبز أولاً في كون حالة الطبيعة حالة شر بل خير؛ وثانياً في كون التفكير هو علة العقد الاجتماعي لأنه فعل عقلي ناضج، في حين يكون العقل في حالة الطبيعة كامناً؛ فالسبب في نظره هو الكوارث الطبيعية. وهكذا انتقل الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة تمدن سيئة، في البداية، لأنها نشأت إثر المنافسة والتطور، لكنها تتحسن وتتقدم بفعل سير الإنسان نحو الاكتمال.

1. حالة الشر: أي أن الإنسان استخلص الدروس الضرورية من أجل أن ينتقل إلى حالة التحضر. ويرجع اسينوزا علة الانتقال من حالة الشر هذه إلى حالة التمدن إلى ثلاثة أسباب هي: أولاً- اعتبارات وجدانية-أمنية؛ إذ يتوق الإنسان إلى العيش في أمن وأمان؛ ثانياً- اعتبارات عقلية تكمن في إدراكه لفضائل العيش طبقاً لمقتضيات العقل؛ ثالثاً- تتجلى في التخلي عن قسط من حريته من أجل التعاقد لبناء مجتمع سياسي يسوده الحق والعدل.

2. حالة الخير: يرى كانط أنه حتى في حالة قولنا بهذا التصور، فإن الإنسان سيكون قد فقد الخصائص التي تجعله متحضراً بشكل كامل، وهدا ما يجعل هذه الفرضية غير مقبولة. معنى هذا إن كانط لا يأخذ موقفاً من أحد هذين التصورين.

[15] الشيء نفسه يمكن أن يقال عن دور السلطة سلباً وإيجاباً، لكن فهم إيجابية القوانين يتجلى في معرفة غايتها الإنسانية.

[16] إن الغاية القصوى للتربية هي تخليق الإنسان؛ أي زرع الأخلاق فيه، وتتجلى الأخلاق بالأساس في الاستقلالية، أي في القدرة على تسيير الذات طبقاً لقانون العقل، وهو ما يجعله خضوعاً لقانون داخلي فقط، فلا يشعر بالقهرية.

[17] ما لا ينتبه إليه الكثيرون هو أن هناك مقايسة بين تربية الفرد والمجتمع والإنسانية، وهو ما فعله كانط، فعلى مستوى الإنسان هي تربية فردية (البيداغوجيا)؛ وعلى مستوى المجتمع هي تربية النظام (السياسة)؛ وعلى مستوى الإنسانية هي نقل من مستوى إلى آخر (الأخلاق).

[18] كانط. **تأملات في التربية**، ص 13.

[19] تعني الاستقلالية عند كانط أعلى درجات الحرية؛ أي طاعة قانون العقل.

[20] التربية عند أفلاطون مثلاً في كتاب **الجمهورية** أو عند المتصوفة.

[21] يرى جون جاك روسو أن الإنسان يمتلك في حالة الطبيعة خمس خصائص، هي: أولاً غريزة الحفاظ على الذات، ثانياً الشعور بالشفقة، ثالثاً أن الكل أحرار، رابعاً أن الكل متساوون، خامساً القابلية للاكتمال. وهذه الأخيرة هي التي تجعله في تقدم مستمر نحو الكمال الإنساني.

[22] كانط. **تأملات في التربية**، ص19.

[23] المرجع نفسه، ص 18.

[24] المرجع نفسه، ص 14.

إن ما يهم الأنظمة المتخلفة هو أن تتحول المدرسة إلى مكان للنظام والانضباط، وقد انتقلت العدوى من المسؤولين إلى أولياء الأمور، إذ أصبحت المدرسة بالنسبة لهم خلاصاً وبديلاً عنهم في مهمة التربية. لقد قمت بتجربة الاستماع في ثانويتين: واحدة عامة وفقيرة والثانية خاصة وغنية؛ فلاحظت المشكل نفسه لديهم، وهو عدم اهتمام الوالدين بالجانب التربوي لدى أبنائهم؛ فشعرت أنني أعوضهم هذا النقص لأنهم لا يجدون من يستمع إليهم في المنزل. والعبارة المتداولة لدى الوالدين، هي: «ألست شبعان، كسيان، فماذا ينقصك!»، وكأن المهم والأهم معاً هما التغذية وحماية البدن (الرعاية)، في حين أن هذه الأخيرة تهمهم أكثر في الصغر فقط ولا تخص

سوى بعد البدن عند الطفل.

[25] يمكن تلمس هذا من خلال كثرة النظريات التربوية والبيداغوجية المختلفة، وأحياناً المتناقضة، المتعاقبة؛ بحيث تحاول اللاحقة أن تتجاوز السابقة.

[26] المرجع نفسه، ص 15-14.

[27] يماثل هذا القول ادعاء روسو بعدم اكتمال الإنسان. راجع بهذا الصدد: ج. ج. روسو. **أصل التفاوت بين الناس**، ترجمة بولس غانم، بيروت: اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، 1972: وبخاصة الصفحات 51-50.

[28] كانط. **تأملات في التربية**، ص 17.

[29] المرجع نفسه، ص 18.

[30] المرجع نفسه، ص 25.

[31] المرجع نفسه، ص 25.

[32] لقد واجهني العديد من تلامذتي، أثناء مناقشة الحرية في إبداء الرأي وقدرة الطفل على الإبداع وصواب رأيه، بالسؤال الآتي: «لماذا يرفض الآباء والأمهات الاستماع لآرائنا، ويعتبرون أنهم دائماً على حق؟». فكان تفسيرنا للأمر هو أنهم أولاً يربطون بين الكبر في السن وصواب الرأي، وثانياً أنهم يخلطون بين ما يعرفون وما يعتقدون، فعلمه بالشيء معناه أنه حقيقي، وبالتالي ليسوا مستعدين لمناقشته، وبخاصة من طرف من هو أصغر منهم؛ وثالثاً، وهذا هو الأهم، ليس لديهم لا الوقت ولا الصبر ولا الحجج والدلائل على ما يعتقدون، وبالتالي يضمرون خوفاً من الفشل في الإقناع. وهكذا فقد حدث أن أتاني العديد من أولياء الأمور يطلبون مني الكف عن تعليم أبنائهم السؤال، وفي نغمة قولهم اتهام بتجاوز مهمتي كمربٍّ. فكان جوابي أنني لست حكيماً حتى أجيب، أنا أستاذ فلسفة أعلم فن السؤال، وعليكم أنتم، وكل من يدعون امتلاك الحقيقة، أن تقنعوهم بالأجوبة، فلا تلومونني بضعفكم.

[33] بعد أن هاجم النظام العقل عقوداً عدة (قد كان المغرب في الثمانينيات على وشك إقصاء الفلسفة من المنظومة التربوية، ولم توجد الفلسفة سوى في كليتين) استفاق على نتائج فعله الخاطئ عن طريق أحداث 16 أيار الإرهابية، ودون أن يعترف بزلته أعلن إعادة الاعتبار للفلسفة (الفكر الحر المتنور القائم على التساؤل) ليس محبة فيها، بل رغبة في خلق صراع فكري أو مناعة ضد الفكر المتزمت والخرافي. فقد فهموا أن «عدواً عاقلاً أحسن من صديق جاهل». غير أن هذا الأمر لم يتم دون أخطاء وانحرافات، كذلك -انتقاء الأساتذة من شعبتي علم النفس وعلم الاجتماع- فساد الطرق التعليمية في الكليات: المحاباة، العنف . . . . لكن الأمر الأخطر هو أن الفلسفة كمادة تدريس قد فقدت سمتها الأساسية وهي النقد لتتحول عند جل مدرسيها إلى مضمون معرفي يلقن. لقد مات فعلاً سقراط وقاتلوه من أهله الذين ينتسبون إليه، «ولظلم الأقارب أشد مضادة».

مشاركون في ورشة "توظيف مسرح المضطهَدين في السياق التربوي" يؤدون أحد الأدوار.