

جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

تخصص فلسفة عامة

الرقم التسلسلي:.....

التعليم التحريري عند باولو

فرييري

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في الفلسفة

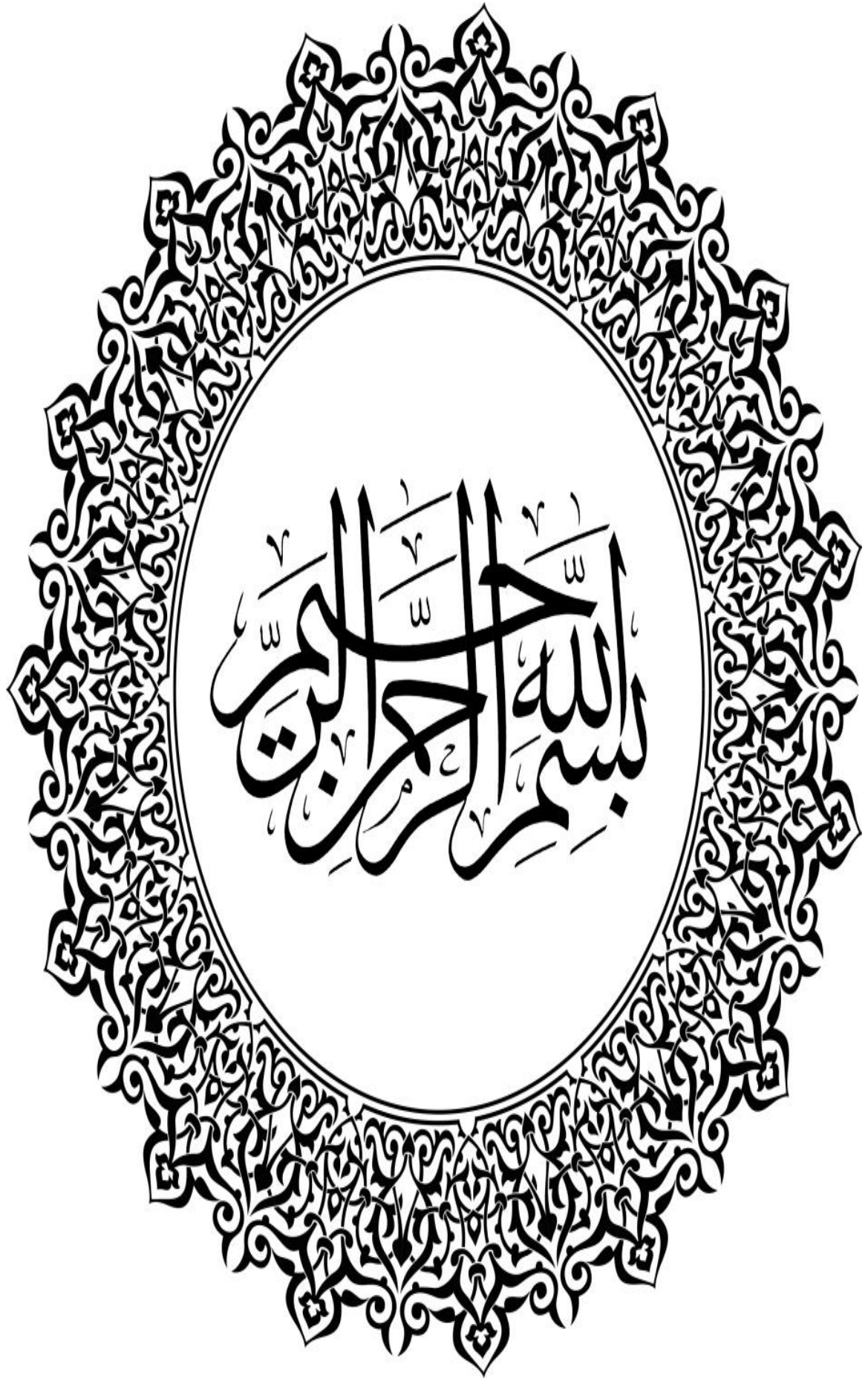
إشراف الأستاذ:

أ.د محمد بومانة

إعداد الطالبة:

نسيمة تيراي

السنة الجامعية: 2026/2025



كلمة شكر

كلمات الشكر تقف عاجزة أما فيض عطاء الأستاذ البروفيسور
الفاضل: ((بومانة محمد))، فلقد كان نِعَمَ الموجه ونِعَمَ السند
طوال فترة انجاز هذا البحث ، أشكره على ما بذله معي من جهد
ووقت وعلى تزويدي بالمراجع والملاحظات التي صقلت هذا العمل
وأثرت جوانبه العلمية. فله مني كل التقدير والاحترام.
كما أشكر أساتذة اللجنة المناقشة، على تلمين هذا البحث
ومناقشته.
وأشكر أساتذة قسم الفلسفة كلاً باسمه ومقامه. وزملائي في
الدفعة.

إهداء

إلى نور هذا الوجود...

إلى نبع الحنان أُمِّي...

إلى أبي الكَرِيم...

إلى عائلتي منبع السرور...

إلى كل الباحثين عن الحقيقة...

إلى زملائي في مساري المهني والتربوي...

إليكم أنتم أساتذة الكرام...

مقدمة

مقدمة:

لم تعد التربية في عصرنا الراهن مجرد مؤسسة اجتماعية أو آلية تقنية تهدف إلى نقل المعارف وتأهيل الأفراد لسوق العمل، بل تحولت إلى ساحة للصراع الأنطولوجي والسياسي حول ماهية الإنسان ومستقبله. إن التمعن في بنية النظام التعليمي المعاصر يكشف عن هيمنة نموذج تربوي، ما اصطلح عليه باولو فيريري بـ (التعليم البنكي)، الذي لا يرى في المتعلم إلا وعاءً فارغاً يتلقى المعرفة بصفة سلبية، مما يحول العملية التعليمية من فعل حوارى إبداعي إلى ممارسة سلطوية تهدف إلى ترويض الوعي وتدجينه. في ظل هذه الظروف، يبرز فكر باولو فيريري بوصفه صرخة فلسفية ضد اغتراب الإنسان، ومحاولة جادة لاستعادة "الوعي النقدي" بوصفه جوهر الوجود الإنساني.

إن فلسفة التعليم عند فيريري لا تنفصل عن الرؤية الوجودية التي تجعل من التربية "ممارسة للحرية"؛ إذ ينطلق من فرضية أن الإنسان ليس كائناً "مكيفاً" ينتظر التوجيه، بل هو "ذات" فاعلة قادرة على تغيير العالم من خلال الفهم العميق والعمل الواعي. إن التعليم التحرري هنا لا يسعى إلى تزويد المتعلم بالمعلومات، بل يسعى إلى إيقاظ قدرته على مساءلة الواقع، وتفكيك بنى القهر الكامنة في اللغة، والمؤسسات، والممارسات الاجتماعية اليومية.

بهذا المعنى، يصبح التعليم التحرري فعلاً سياسياً وأخلاقياً يتطلب تطبيقاً مع الحوار، وتجاوزاً للثنائيات التي تركز التبعية، مثل (المعلم/المتعلم، القاهر/المقهور، والذات/الموضوع).

إننا أمام مشروع فكري يضع التربية في قلب تحرير الإنسان من أوهام "الحمية التاريخية" أو "التبعية المعرفية"، معيداً الاعتبار لدور المعرفة بوصفها أداة لامتلاك الوجود، لا وسيلة للاستلاب. ومن هنا، يغدو فكر فيريري حجر الزاوية لكل بحث يسعى إلى بناء نموذج تربوي يراهن على الكرامة، والعدالة، والاستقلال الفكري في مواجهة أنماط الهيمنة المعاصرة التي تحاول تحويل الإنسان إلى مجرد "شيء" في عالم من الأشياء.

وتتبلور إشكالية هذه الدراسة في السؤال الجوهرى التالي: إلى أي مدى يمكن للتعليم التحرري عند باولو فيريري أن يتجاوز كونه نظرية فلسفية مثالية ليتحول إلى ممارسة تربوية فاعلة ومستدامة، قادرة على تفكيك بنى القهر المعرفى في المنظومة التعليمية المعاصرة؟

تتفرع عن هذه الإشكالية المركزية مجموعة من التساؤلات:

– ما هي الأسس الإبستمولوجية والأنطولوجية التي استند إليها فيريري في بناء مفهوم

"التعليم التحرري" كبديل جذري للتعليم البنكي؟

– إلى أي حد استطاع فيريري، من خلال "بيداغوجيا المقهورين"، أن يحرر الذات

المتعلمة من آليات الهيمنة السياسية والاجتماعية الكامنة في الممارسة التربوية؟

– ما هي المرتكزات الوجودية للحوارية في فكر فيريري، وكيف يمكن توظيفها كأداة

لتفعيل الوعي النقدي في المؤسسات التعليمية المعاصرة؟

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة، لكونها محاولة لإعادة الاعتبار للبعد الإنساني في

الفلسفة التربوية، وتتحدد هذه الأهمية في المستويات التالية:

– تكمن في تفكيك المقولات الإبستمولوجية التي أسس عليها فيريري نظريته؛ حيث لا

يقتصر البحث على عرض أفكار فيريري، بل يستنطق مفاهيم "الوعي النقدي"،

"الحوارية"، و"الوعي بالذات" ضمن سياق أنطولوجي يربط بين النظرية التربوية

وفلسفة الوجود. وتهدف هذه الدراسة إلى إثراء المكتبة الفلسفية بمقاربة نقدية عميقة

تتجاوز القراءات التقليدية السطحية.

– تتبع من راهنية التحديات التي تواجه المنظومات التعليمية المعاصرة؛ ففي ظل طغيان

التوجهات التقنية والرقمنة المفرطة، يطرح نموذج فيريري تحدياً جوهرياً حول كيفية

صون "إنسانية المتعلم" داخل القوالب المؤسساتية. تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً

يساعد المربين والباحثين على إعادة تقييم الممارسات التعليمية القائمة، واستبدال

علاقات السلطة بعلاقات الحوار التشاركي.

– تكمن في تأكيد أن التربية ليست فعلاً محايداً، بل هي ممارسة أخلاقية ذات أبعاد سياسية. حيث يُحيي البحث طرح فيريري حول "تحرير المقهورين"، مؤكداً أن التعليم التحرري هو أداة لمناهضة الاغتراب، ووسيلة لبناء مجتمع ديمقراطي يبدأ من تحويل قاعات الدراسة إلى فضاءات للحرية والوعي النقدي.

أما بالنسبة للدوافع التي قادتنا إلى إختيار هذا الموضوع فقد كانت ما بين موضوعية وذاتية. فمن الناحية الموضوعية، أملت الأزمة الخانقة التي تعيشها المنظومات التعليمية المعاصرة، والمتسمة بسيادة النزعة الاستهلاكية وتهميش الفكر النقدي، ضرورة العودة إلى أطروحة باولو فيريري بوصفها مرجعاً فكرياً يمتلك القدرة على خلخلة الأنساق التعليمية المتصلبة وإعادة الاعتبار لدور التربية في التغيير الاجتماعي والتحرر الإنساني. أما من الناحية الذاتية، فقد كان الدافع هو اهتمامي البحثي كأكاديمي متخصص في الفلسفة بالتقريب عن مسارات فلسفية تربط بين الفكر التربوي والوجود الإنساني؛ حيث تولد لدي شغف نقدي بفك تشابك المقولات الفيريرية وتبيان فاعليتها الإجرائية، انطلاقاً من إيماني بضرورة تجاوز التلقي السلبي للمعرفة نحو تبني مقاربة حوارية تجعل من التعليم التحرري ممارسة فلسفية حية تساهم في بناء وعي واعٍ ومسؤول تجاه الذات والآخر.

أما بالنسبة للدراسات السابقة فقد وجدنا، ما يلي:

1- دراسة مرزوق جعفر عبد الحليم (2012): النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها

في العالم النامي

سعت هذه الدراسة إلى استقصاء المعالم الجوهرية للنسق التربوي عند باولو فريري، مع التركيز على استجلاء أبعاد فكره التربوي وتطبيقاته في سياق الدول النامية. وقد اعتمد الباحث في معالجته للموضوع على المنهج الفلسفي التحليلي لتفكيك المقولات التربوية لفريري وفحص إمكانية إسقاطها على الواقع التربوي. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج الهامة، كان أبرزها رصد تشخيصي نقدي للمنظومات التعليمية العربية، حيث خلصت الدراسة إلى وجود فجوات بنيوية وممارسات سلبية في هذه النظم، تتمثل في طغيان أساليب التلقين التي تقتل ملكة الإبداع لدى المتعلم، وتكرس أنماطاً من القهر والتسلط والتقليد الذي يعيق بدوره التطور التربوي المنشود.

2- دراسة إبراهيم عبد العالي جاد (2003): النظرية التربوية في كتابات باولو فريري

تمحور هدف هذه الدراسة حول الكشف عن أبعاد النظرية التربوية في كتابات باولو فريري، وذلك من خلال تحليل نصوصه وما كُتب عنه، معتمدة في ذلك على المنهج التحليلي. وقد ناقشت الدراسة مفهوم "التربية الثورية" التي تبناها فريري كاستجابة مباشرة لنشأته في بيئة اجتماعية عانت من القهر، كما سلط الضوء على تأثير فريري بالتيارات الفكرية والثقافية والدينية التي صاغت بنيته المفاهيمية. وقد حددت الدراسة المحاور المركزية

لنظرية فرييري في ستة مفاهيم إجرائية مترابطة، هي: (مفهوم القهر، التعليم البنكي، الوعي النقدي، الأنسنة، الحوارية، وتعليم الكبار)، مؤكدة على شمولية هذه النظرية وقدرتها على استيعاب تعقيدات الواقع الاجتماعي والتربوي.

أما على صعيد المنهج المتبع، اعتمدنا على المنهج التحليلي النقدي، بوصفه الأداة الإبستمولوجية الأكثر ملائمة لاستجلاء الغموض عن المفاهيم الجوهرية في نظرية فرييري، وتفكيك البنية الحجاجية لنصوصه، وإعادة تركيبها في سياق نقدي يسمح بمساءلة مدى فاعليتها التعليمية. ولم يقتصر عملنا على التحليل، بل استعنا بـ المنهج المقارن في مواضع محددة من البحث، وذلك للموازنة بين التربية السلطوية (التعليم البنكي) والتربية التحررية (التعليم الحوارية)، مما مكنا من إبراز المفارقات الجوهرية والحدود الفاصلة بينهما. كما اعتمدنا في مراحل معينة على المنهج الوصفي لرصد السياق التاريخي والسوسيو-ثقافي الذي انبثقت منه فلسفة فرييري، مما يضمن تقديماً موضوعياً يربط بين النظرية الفلسفية والممارسة الميدانية، ويحقق تماسكاً منهجياً يخدم غايات الدراسة وأهدافها.

ولحل هذه الإشكالية السابقة الذكر، والأسئلة الفرعية، اعتمدنا هيكلًا يتكون من ثلاثة فصول مترابطة وفق التسلسل الآتي:

الفصل الأول (جذور التكوين الفكري والأسس الفلسفية للتربية التحررية)

حيث استعراضنا فيه النشأة التاريخية والأصول الفكرية لباولو فيريري، مع التركيز على استجلاء الأركان الفلسفية والمرتكزات المعرفية التي شكلت الرؤية التربوية التحررية، وذلك لتأصيل المفهوم وفهم البيئة الفلسفية التي أفرزت هذا النموذج.

الفصل الثاني: (المبادئ المعرفية للتعليم التحرري في كتاب "تعليم المقهورين")

نخصص هذا الفصل لتفكيك رؤية فيريري للتعليم التحرري عبر تحليل آليات القهر التربوي واستراتيجيات التحرر، مع البحث في كيفية توظيف الوعي الإنساني والجدلية المعرفية لمواجهة الهيمنة السياسية وإرساء أسس التعليم التحرري.

الفصل الثالث (قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فيريري التربوية)

نقدم فيه قراءة نقدية ومساءلة فلسفية لغايات التربية عند فيريري، حيث يتم فحص التباين بين الغاية القهرية والغاية التحررية، مع تقييم مقومات بناء الوعي الناقد وجدلية الحرية في ضوء التحديات البنيوية والواقعية المعاصرة.

لم يخلُ هذا البحث من تحديات منهجية ومعرفية، لعل أبرزها صعوبة الإحاطة بمفاهيم فيريري التي تتسم بكثافة فلسفية وتشابك دلالي بين الأبعاد السياسية، والتربوية، والأنطولوجية، مما تطلب جهداً تحليلياً دقيقاً لعزل المقولات الفلسفية وتجريدها من سياقها الإيديولوجي الخاص لضمان موضوعية التحليل الأكاديمي.

**الفصل الأول : جذور التكوين الفكري
والأسس الفلسفية للتربية التحررية
عند باولو فرييري**

تمهيد:

تُعد التربية التحريرية عند باولو فريري بمثابة قطيعة معرفية مع النماذج التربوية التقليدية، فهي لا تكتفي بكونها إستراتيجية تعليمية فحسب، بل تمثل نسقاً فلسفياً ووجودياً يهدف إلى تحويل المتعلم من كائن مستلب يتلقى المعرفة بشكل سلبي إلى ذات فاعلة قادرة على قراءة الواقع وتغييره، وتنبثق هذه الرؤية كحركة مضادة لما أطلق عليه فريري التعليم البنكي، وهو أسلوب تعليمي يكرس علاقة قمعية تضع المتعلم في مرتبة المتلقي الذي يتم إيداع المعلومات في عقله كودائع ثابتة لا تقبل النقاش، مما يعزز ثقافة الصمت ويؤدي إلى تدجين العقل، وهو ما يولد بالضرورة حالة من التبعية التي تعيق التطور الفكري وتغيب القدرة على النقد والتحليل، في مقابل ذلك، تطرح التربية التحريرية نموذج التعليم القائم على طرح المشكلات، حيث يتحول الفضاء التعليمي إلى ساحة للحوار الندي بين المعلم والمتعلم، بعيداً عن التراتبية السلطوية، إن جوهر هذه العملية يكمن في تنمية الوعي النقدي الذي يُمكن المتعلم من تفكيك واقعة الاجتماعي والسياسي، وفهم أن ظروفه ليست قدراً محتوماً، بل هي أوضاع تاريخية قابلة للتغيير والمواجهة، وبذلك لا يعود التعليم مجرد ترف ذهني أو نقل للمعلومات، بل يتحول إلى ممارسة واعية تزوج بين التأمل والعمل، وتدفع المتعلم للمشاركة الفعالة في حل مشكلات مجتمعه، مما يجعله شريكاً حقيقياً في صنع التاريخ واستعادة إنسانيته فالتربية التحريرية تعتبر واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في الفكر التربوي الحديث،

إذ أحدثت انعطافة جذرية في طرق التفكير الإنساني حول علاقة التعليم بالمجتمع، حيث اتسعت أصدائها عالمياً بشكل لافت لعمق أطروحاتها.

وتعتبر فلسفة باولو فرييري الركيزة الأساسية لهذا التوجه، فقد نادى بضرورة القطيعة مع أساليب التعليم التقليدية التي تُكرّس الخضوع، مستبدلاً إياها باستراتيجيات تعليمية تحفز المتعلم على ممارسة التفكير النقدي تجاه واقعه المعيش بكل تعقيداته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، إن الغاية القصوى من هذا المشروع هي خلق فضاء تعليمي ديمقراطي يُعلي من قيمة الحوار الندي بين أطراف العملية التربوية، مما يسهم في رفع وعي المتعلمين بحقوقهم وواجباتهم، وهو ما يمهد الطريق -حسب رؤية فرييري- لبناء مجتمع يقوم على مبادئ العدالة والحرية والمساواة، حيث يتحول التعليم من مجرد عملية إرسال للمعلومات إلى أداة فاعلة في التغيير الاجتماعي وبناء الوعي الإنساني المتكامل.

الفصل الأول : جذور التكوين الفكري والأسس الفلسفية للتربية التحررية عند باولو فرييري

المبحث الأول: النشأة التاريخية والأصول الفكرية للتربية التحررية عند باولو فرييري

المطلب الأول: النشأة والظروف التاريخية لباولو فرييري.

1- حياته :

ولد باولو ريجلوس نيفيس فرييري (Paulo Reglus Neves Freire) في مدينة ريسيفي بالبرازيل عام 1921، وسط بيئة اتسمت بالتباين الطبقي الحاد. لم تكن طفولة فرييري مجرد مرحلة زمنية عابرة، بل كانت مختبراً وجودياً صقل رؤيته للعالم، فقد تزامنت نشأته مع التبعات القاسية للأزمة الاقتصادية العالمية (كساد الثلاثينيات)، التي أدت إلى انهيار عائلته مادياً ووفاة والده، مما زج به في أتون الفقر المدقع. إن هذه التجربة المريرة مع الجوع لم تكن مجرد معاناة بيولوجية، بل كانت لحظة وعي مبكرة بتجريد الإنسان من إنسانيته بفعل الحرمان. لقد وجد فرييري نفسه، وهو في مقتبل العمر، مضطراً للعمل لإعالة أسرته، مما أدى إلى تراجع عن مقاعد الدراسة النظامية لفترة، إلا أن هذا المسار القاسي زرع في أعماقه حساً تضامنياً لا يلين مع المسحوقين والمهمشين، ليصبح التزامه بقضاياهم فيما بعد اختياراً وجودياً لا رجعة فيه⁽¹⁾.

1- باولو فرييري. تعليم المقهورين، تر: يوسف نور عوض. بيروت: دار الحداثة، 1985، ص 27.

ورغم قسوة الظروف، لم ينقطع فرييري عن سعيه لتحصيل المعرفة؛ حيث أتاحت له الظروف فرصة استكمال دراسته الابتدائية والتثقل بين مدينتي ريسيفي وجابوتاو، قبل أن تفتح له مدرسة "أوسوالدو كروز (Oswaldo Cruz)" أبوابها. هنا تبرز دلالة التعاون التربوي، حيث قَدَّر مدير المدرسة نبوغ فرييري وقبل تسجيله برسوم دراسية مخفضة، في لفظة إنسانية كانت بمثابة رد دين معرفي، إذ بدأ فرييري تدريس اللغة البرتغالية في المدرسة ذاتها عام 1942، محولاً معاناته إلى فعل تعليمي⁽¹⁾.

لقد المسار التصاعدي قاده للالتحاق بكلية القانون في جامعة ريسيفي (1943-1947)، حيث درس القانون. ورغم أنه لم يمارس مهنة المحاماة بشكل تقليدي، إلا أن دراسة القانون في ذلك السياق البرازيلي كانت بوابته لفهم آليات السلطة، والعدالة، والعلاقة بين الحقوق والواقع الاجتماعي، وهي المفاهيم التي ستشكل لاحقاً النواة الصلبة لفلسفته التربوية التحريرية التي تضع الإنسان في قلب الممارسة القانونية والاجتماعية⁽²⁾.

لقد نشأ فرييري في أسرة فقيرة ومجتمع يتخبط في معاناة البؤس والحاجة ولم تكن الأزمات الاقتصادية التي عصفت بأسرة فرييري مجرد محن عابرة، بل شكلت مدرسة الحياة الأولى التي استقى منها فلسفته، فعندما اضطرت الأسرة لمغادرة مدينة ريسيفي والانتقال إلى جابوتاو بحثاً عن كلفة معيشية أقل، لم يكن الهدف مجرد البقاء المادي، بل كان محاولة

1- موسير غادوتي، باولو فرييري: حياته وأعماله، ترجمة: مصطفى عثمان. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003، ص 18.

2- عبد الحميد بن عليّة. باولو فرييري وفلسفة التربية التحررية، تونس: دار محمد علي للنشر، 2012، ص 45.

مستميته للحفاظ على نمط حياة الطبقة المتوسطة المتآكلة. وقد استوعب فرييري من والديه استراتيجيات الصمود في مواجهة الأزمات، حيث تعلم أن الكرامة الإنسانية لا تُقاس بالامتلاكات، بل بالقدرة على مواجهة الشدائد بالثبات والوعي. أدى هذا الترحال القسري إلى اضطراب في مسيرته الدراسية النظامية؛ إذ وجد نفسه في صراع يومي بين مقاعد الدراسة وضرورات العيش، حيث كان العمل لكسب القوت أولويته القصوى، وهو ما جعل مستواه التعليمي خلال تلك الفترة متأرجحاً، إلا أن هذا التعلم من الشارع كان أعمق وأبقى أثراً من التعليم المدرسي التقليدي الذي يفتقر لروح التجربة⁽¹⁾

وعلى الرغم من هذا التعثر، لم تتطفئ جذوة الطموح لديه، إذ تمكّن في سن العشرين من الالتحاق بكلية الحقوق، وهي محطة مفصلية لم تقتصر على التحصيل القانوني، بل كانت فضاءً للتفاعل الفكري العميق، ففي هذه المرحلة، انخرط فرييري في نقاشات دينية وأخلاقية مستلهماً دروس الكنيسة الكاثوليكية، معيداً قراءتها من منظور اجتماعي، ولم يقف فضوله عند هذا الحد، بل اتسعت آفاقه الفكرية لتشمل قراءات مكثفة في الفلسفة والسياسة، حيث انكبّ على دراسة مؤلفات "كارل ماركس (Karl Marx) لاستيعاب البنى المادية للتاريخ، وفلسفة إيمانويل مونييه (Emmanuel Mounier) الشخصية، وفكر "ميغيل دي أونامونو (Miguel de Unamuno) الوجودي، إن هذا التمازج الفكري الفريد - بين الإيمان المسيحي والتحليل الماركسي والوجودية - هو الذي منح فلسفة فرييري التربوية

1- باولو فرييري. تعليم المقهورين، المرجع نفسه، ص 29.

نضجها التحرري، وجعلها قادرة على مخاطبة الإنسان في جوهره التواق للحرية من كافة أشكال الاستلاب⁽¹⁾.

ولم تكن رؤية باولو فرييري للواقع وليدة ترفٍ فكري، بل كانت انعكاساً مباشراً لتعقيدات البنية الاجتماعية في البرازيل، التي تشابهت في ملامحها مع التحولات التاريخية في المجتمع البرتغالي. فقد اتسم النظام الاجتماعي بظهور نمطٍ من الملكية المحلية للأرض التي انبثقت من تراكم رأس مالي محلي، هذا التراكم لم يكن مجرد حركة اقتصادية، بل كان المحرك الأساسي لعمليات التصنيع التي غيرت وجه البرازيل، لقد جلبت هذه التحولات معها تغييراتٍ سياسية واجتماعية بنيوية كانت صدىً مباشراً لما شهدته أوروبا في بدايات عصرها الصناعي، حيث تركزت تفاوتٌ طبقي حاد عزز هيمنة النخب على حساب الجماهير الكادحة.

إن هذا الترتيب الطبقي المتصلب، الذي عاش فرييري في قلبه، كان بمثابة مختبرٍ وجودي صقل وعيه، حيث لم يقف موقف المراقب المحايد، بل جعله هذا الواقع المتمسم باللامساواة أكثر تعاطفاً وانحيازاً للفقراء والمهمشين، لقد أدرك فرييري أن هذا التراكم الرأسمالي لم يكن ليتحقق إلا على حساب استغلال الإنسان، مما دفعه إلى تبني قضية الكفاح والنضال باعتبارها السبيل الوحيد لاستعادة الكرامة، إن معاشة فرييري لهذا الواقع، حيث كانت الفوارق الطبقيّة ترسم حدود الوجود الإنساني، حولت خبرته الشخصية إلى فلسفة تربوية، حيث

1- عبد الحميد بن عليّة. باولو فرييري وفلسفة التربية التحررية، المرجع نفسه، ص 52

أصبح التعليم وسيلةً لتمكين تلك الفئات التي سحقها آليات التصنيع والملكية من استعادة صوتها التاريخي والوقوف في وجه القوى التي حاولت تهميشها.

ويعبّر فريري عن جوهر مشروعه التحرري في كلماتٍ تفيض بالالتزام الوجودي قائلاً: ((... باعتباري كائناً ابن هذا العالم، فقد عشت تجارب مفصلية وإن لم تكن بالضرورة عنيفةً في صداميتها إلا أنها مكنتني من انتزاع صوتي الخاص من أعماق ثقافة الصمت، ومن هنا، فإن كل ما أصبو إليه اليوم هو أن تتناغم رؤيتي التاريخية مع قلوب أولئك الذين يخوضون معركة الوجود لانتزاع أصواتهم المسلوقة، سواء كانوا محاصرين داخل دوائر الصمت في مجتمعاتهم، أو كانوا يمثلون القطاعات الصامتة ضمن ثقافاتٍ تفرض هيمنة صوتها على الآخرين وتُغيب وجودهم...))⁽¹⁾.

المطلب الثاني: الأصول الفكرية للتربية التحررية لباولو فريري.

يُمثل الفكر التربوي لباولو فريري منعطفاً نوعياً في تاريخ الفلسفة التربوية المعاصرة، حيث لم يعد التعليم بالنسبة له مجرد عملية نقل للمعلومات، بل أضحي فعلاً تحريراً يسعى لإعادة بناء إنسانية الفرد، ولا يمكن فهم عمق التربية التحررية دون الغوص في جذورها الفكرية التي تشكلت عبر حوار جدلي مع تيارات فلسفية كبرى؛ إذ استمد فريري أصول من عدة عوامل لعل أبرزها:

1- باولو فريري، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، تر: إبراهيم الكرداوي، ط1، القاهرة: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، 1995، ص30.

1- الماركسية:

تُعد الماركسية نسقاً معرفياً يرتكز على دراسة قوانين تطور الطبيعة والمجتمع، بوصفها أداة علمية لتحليل آليات الصراع الطبقي وحركات تحرر القوى المضطهدة. وباعتبارها فلسفة ثورية، فإنها تُجسد رؤية الطبقة العاملة التحررية الساعية لتقويض هيمنة البرجوازية والقضاء على أشكال الاستغلال الرأسمالي، تمهيداً لبناء المجتمع الاشتراكي والشيوعي. ولا تكتسب الماركسية قيمتها من بعدها النظري فحسب، بل من كونها "وعياً نقدياً" يمنح العمال القدرة على فهم واقعهم فهماً موضوعياً، مما يوجه نضالهم العملي نحو تغيير المجتمع. ويستند هذا المشروع إلى "المنهج الجدلي" الذي أرسى دعائمه ماركس وإنجلز، والذي يجمع بين الثورية والتنظير الفلسفي، متجاوزاً بذلك المقاربات التي عجزت عن تقديم رؤية متكاملة لجدلية التغيير التاريخي

لقد شكّل تطبيق المادية الجدلية على مسار التاريخ الإنساني حجر الزاوية في تأسيس علم المجتمع القائم على المادية التاريخية، ومن هذا المنطلق، اتخذت البرجوازية موقفاً عدائياً من المنهج الجدلي، ليس فقط لحماية مصالحها الطبقيّة، بل لأن هذا المنهج يُمثل فضاحة بنيوية لأنظمة السيطرة، إذ إن النظرة الموضوعية للواقع، كما يطرحها الجدل، تكشف حتمية زوال التناقضات الطبقيّة وفناء القوى المهيمنة¹، وبذلك، تظل الجدلية منهجاً نقدياً وثورياً بامتياز، يرى في الصيرورة التاريخية مساراً يقود بالضرورة إلى تجاوز واقع الاستغلال.

1- جورج بوليترز وموريس كافين، أصول الفلسفة الماركسية، ج1، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، د.ت، ص 32

لا يمثل مفهوم الوعي في الفلسفة الماركسية حالة ثابتة، بل هو سيرورة جدلية تتسم بالديناميكية والمحافظة في آن واحد، فهو ديناميكي بوصفه فعلاً إنسانياً يمتد لتغيير العالم المحيط، ومحافظ بوصفه محاولة للحفاظ على البنى الفكرية القائمة، وفي هذا السياق، يرى لوسيان جولدمان أن الوعي الطبقي لا يُعد مجرد تجميع لآراء أفراد الطبقة أو متوسطات أفكارهم، بل هو مجموع التوجهات الفكرية والوجدانية التي يكتسبها الأفراد عندما يدركون موقعهم الطبقي إدراكاً موضوعياً⁽¹⁾، وعليه فإن الوعي الطبقي يتجسد في صورة رد فعل عقلائي -يتخذ أبعاداً فكرية وسلوكية- تجاه وضعية معينة داخل سيرورة الإنتاج، مما يجعله تعبيراً عن الضرورة التاريخية لنمط الإنتاج وتناقضاته.

ما بخصوص مفهوم الاغتراب في الرؤية الماركسية، فهو يُمثل جوهر استلاب الإرادة الإنسانية المبدعة، إذ يجد الفرد نفسه في حالة من العجز عن مقاربة الواقع بمنطق نقدي أو تحليل عقلائي. وينتج عن هذا الاغتراب تعاملُ الأفراد مع ظروفهم المحيطة بأسلوب انفعالي، خرافي، ومغرق في التقليد، مما يحول دون امتلاكهم القدرة على تفكيك بنية الواقع وتجاوز قيود الاستلاب التي تكبل فاعليتهم التغييرية⁽²⁾.

1- عبد الباسط محمد عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة، العدد 44، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1981، ص 147

2- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد 198، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1995، ص 78.

لم يكن تأثر باولو فرييري بالفكر الماركسي تأثراً سطحياً أو محاكاةً للنصوص، بل كان لقاءً فكرياً عميقاً أمده بالأدوات التحليلية اللازمة لتفكيك بنية المجتمع وفهم تناقضاته الطبقيّة. لقد وجد فرييري في الماركسية مفتاحاً لتحرير وعيه، ومنطلقاً لإعادة قراءة الواقع الاجتماعي بعينٍ نقدية، حيث استعار مفهوم "الاغتراب" ليصوبه نحو نقد النظام الرأسمالي الذي يُفرض العمل والتعليم من مضمونهما الإنساني. وفي هذا الإطار، يؤكد فرييري في كتابه "التربية في محك التطبيق: رسائل إلى غينيا بيساو" أن التعليم في ظل الرأسمالية لا يهدف إلى التحرر، بل يسعى إلى إعادة إنتاج الطبقيّة عبر تدجين العامل وتمييط مهاراته لتتاسب آليات الإنتاج، وهو ما يتقاطع تماماً مع رؤية ماركس للسلع التي يمتلكها الرأسمالي، حيث يصبح الإنسان نفسه مجرد أداة في عملية الإنتاج، مغترباً عن نتاج جهده وعن ذاته.

ولا يتوقف استحضار فرييري لهذا المفهوم عند حدود النقد الاقتصادي، بل يمتد ليشمل ما يسميه العزل الثقافي الممارس تحت ألقنة براءة مثل تنمية المجتمع، ففي نقده لهذه السياسات، يرى فرييري أنها تُمارس نوعاً من التشويه المعرفي حين تتعامل مع المجتمعات المحلية ككيانات معزولة أو معطيات إحصائية جامدة، دون دراسة عميقة لطبيعة هذه المجتمعات ككتل حية لها واقعها الخاص، ودون استيعاب ارتباطها الجدلي ببنية المجتمع الكبير،¹ إن هذا الاغتراب الثقافي في نظر فرييري هو الوجه الآخر للاستغلال المادي، إذ

1- مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2005، ص78.

يهدف إلى طمس وعي المهمشين بواقعهم وتفتيت هويتهم الجماعية، مما يمنعهم من إدراك قدرتهم على التغيير ويُبقي عليهم خاضعين لمنطق النظام القائم.

لقد استند باولو فريري في مشروعه التربوي إلى جوهر النظرية الثورية الماركسية، مؤكداً على العلاقة الجدلية التي لا تنفصم بين الفكر والممارسة؛ ففي نظره، يستحيل إنضاج أي فعل ثوري في غياب "نظرية ثورية" توجهه وتمنحه عمقاً معرفياً. ومن هذا المنطلق، يرى فريري أن الثورة ليست مجرد اندفاع عفوي، بل هي ممارسة واعية تفرض على القيادات التزاماً أخلاقياً ومعرفياً يتمثل في الانخراط المباشر مع الجماهير ومشاركتهم في نضالهم ضد أشكال الطغيان والهيمنة.

وفي السياق ذاته، يبرز تأثير القائد الثوري "تشي جيفارا" كنموذج ملهم لفريري، لا سيما في تأكيده على مركزية الحوار كأداة لبناء الوعي الشعبي. فقد وجد فريري في ممارسة جيفارا تطبيقاً حياً لفلسفته في التربية التحررية؛ إذ يرى أن جوهر القيادة الثورية يكمن في قدرة القائد على التفاعل العضوي مع الجماهير.⁽¹⁾

ومن خلال هذا الطرح يُنظر إلى جيفارا في فكر فريري باعتباره "صوتاً" للشعوب المقهورة والصامتة في دول العالم الثالث، ومثالاً يُحتذى به في التواضع الثوري والالتحام

1- باولو فريري، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، تر: إبراهيم الكرداوي، ط1، مصر: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، 1995، ص ص 26-27

بالواقع الاجتماعي، وهو ما يعزز قناعة فرييري بأن أي تطوع للثورة لا بد أن ينطلق من قلب الجماهير وبالتفاعل معها لا فوقها

تتأسس الرؤية السوسولوجية لدى باولو فرييري على إدراك عميق للطبيعة الجدلية للمجتمع، حيث يرى فيه كياناً ينقسم بنويماً إلى قطبين متناقضين: "المهيمن" و"المهيمن عليه". وهذا التناقض الجوهرى ليس مجرد حالة ساكنة، بل هو المحرك الأساسي للصراع الطبقي في الفكر الماركسي، والذي تنتهي صيرورته التاريخية بانتصار الفئات المسحوقة، وهو ما يجسد جوهر الفعل الثوري.

ويمكن تكثيف تأثير الماركسية على الفكر التربوي والنضالي لفرييري في النقاط الجوهرية التالية:

- تبني مفهوم الاغتراب: وظف فرييري مفهوم "الاجتراب" الماركسي كأداة نقدية لتحليل واقع التبعية والتشييء الذي يعاني منه الإنسان في ظل النظم الاستغلالية.
- الانخراط السياسي: تأثراً بمركزية دور الطبقة العاملة في النظرية الماركسية، انخرط فرييري عملياً في "حزب العمال"، حيث تولى مسؤولية لجنة التعليم، محولاً القنوات الأيديولوجية إلى ممارسة تربوية ميدانية.
- الاستلهام الفكري: استثمر فرييري في الأدبيات الماركسية ونتائج قادتها النظرية، مما مكنه من تطوير رؤية راديكالية تجاوزت الأطر التقليدية للتربية.

- جدلية القيادة والجماهير :اعتمد فريري على التحليلات الماركسية لتفكيك طبيعة العلاقة بين القيادة الثورية والجماهير، مؤكداً على ضرورة تجاوز الفوقية لصالح حوار ديمقراطي تشاركي يعيد للجماهير فاعليتها التاريخية⁽¹⁾.

2-الوجودية:

في المقابل، تتخذ فلسفة الاغتراب في الفكر الوجودي، لا سيما عند جان بول سارتر، أبعاداً إنسانية وذاتية عميقة؛ حيث يربط سارتر ظاهرة ارتداد الإنسان إلى نفسه بجملة من العوامل الاقتصادية والسياسية الضاغطة، وعلى رأسها الحروب الكبرى التي أدت إلى تبيد القيم الإنسانية الأساسية. ففي ظل المآسي الوجودية التي اتسم بها العصر، وفقدان الإنسان لثقته في بنية المجتمع ومؤسساته، لم يعد الاغتراب مجرد حالة عارضة، بل صار رد فعل طبيعي لمواجهة خيبة الأمل وانعدام اليقين.

هذا الاغتراب الذي طال الإنسان المعاصر بشكل عام، اتخذ صوراً أكثر قسوة في "العالم الثالث"؛ حيث تعقدت تداعيات التبعية والتهميش، مما أفرز استجابات سلوكية متباينة لدى الأفراد. ففي مواجهة هذا الواقع المتأزم، تراوحت ردود أفعال الشعوب والمتقنين بين ثلاثة مسارات رئيسية: الأول هو الانسحاب التام من المشهد الاجتماعي، والانزواء على هامش الحياة كنوع من المقاومة السلبية أو الاحتماء بالذات. أما المسار الثاني فيتمثل في الرضوخ للنظام القائم والاندماج القسري في مؤسساته كآلية للتكيف أو البقاء. بينما يبرز

1- مبروك عبد العال ابراهيم جاد ، النظرية التربوية عند باولو فريري ، المرجع نفسه ، ص 82

المسار الثالث كفعل تحرري يتجسد في "التمرد"، سواء كان تمرداً فردياً يرفض القيود القائمة، أو فعلاً ثورياً جماعياً يسعى لكسر أطواق الاستلاب وإعادة بناء العالم على أسس جديدة تعيد للإنسان كرامته وحرية المسلوبة⁽¹⁾.

لا يمكن قراءة المشروع التربوي لباولو فريري بمعزل عن الأثر العميق للفلسفة الوجودية، التي شكلت ركيزة أساسية في صياغة مفهومه للتحرر الإنساني. ويمكن رصد تجليات هذا التأثير في عدة أبعاد جوهرية:

أ- التحرر من القوالب الاجتماعية الجاهزة:

لقد تبني فريري الرؤية الوجودية التي تدعو الفرد إلى التحرر من الأنماط السلوكية المفروضة قسراً، حيث لا يكمن "المواطن الصالح" في الامتثال للقطيع أو المحاكاة العمياء للآخرين. وبدلاً من ذلك، يدعو فريري الفرد إلى تبني وعي وجودي يعترف بـ "مساوية" العالم المليء بالخوف والقلق، مما يمنح الفرد فرصة حقيقية لفهم موقعه الفريد في هذا الوجود واتخاذ قرار واعٍ تجاهه.

1- أريج كنعان، الاغتراب والوجودية في أغاني الحارس المتعب لبلند الحيدري، مجلة كلية الآداب، العدد 102، بغداد،

ب- مركزية الوعي الإجرائي:

استلهم فرييري من جان بول سارتر مفهوم "الوعي" الذي يتجاوز المعنى التأملي النظري، ليصبح وعياً إجرائياً مرتبطاً بالفعل. هذا الوعي هو الذي يرافق كل معرفة مكتسبة، ويحولها من مجرد تراكم معلوماتي إلى أداة تغيير في الواقع، مؤكداً أن المعرفة ليست فصلاً عن العالم بل هي حضور فيه.

ج- الوعي بالوضع البشري كمدخل للوعي الجماعي :

يرى فرييري أن الوعي بالوضع الراهن للإنسان هو في جوهره وعي بالوجود الإنساني ككل. ومن هذا المنطلق، لا يبقى وعي الفرد حبيس ذاته، بل يتحول إلى "وعي نقدي" يدفعه لاكتشاف الآخرين الذين يشاركونه الموقف الوجودي نفسه من قهر واغتراب، مما يؤسس لأرضية التضامن الاجتماعي والمقاومة المشتركة.

د- الفرد كمركز للعملية التربوية:

تتبنى رؤية فرييري المبدأ الوجودي الذي يجعل من "الشخص" -إيرادته وتطلعاته- نقطة الانطلاق في كل نشاط تربوي أو حياتي. فالمؤسسة التربوية -في نظره- لا ينبغي أن تستهدف صهر الأفراد في قوالب نمطية، بل يجب أن تحتفي بفرادة الشخص وفاعليته،

معتبرة إياه فاعلاً ذاتياً ومسؤولاً عن صناعة تاريخه الخاص، لا مفعولاً به في أيدي المؤسسات القائمة⁽¹⁾.

3- الشخصية:

تستند الفلسفة الشخصية إلى مبدأ جوهرى يقضى بالاعتراف بقدسية الإنسان ك شخص، مؤكدةً على قيمته الروحية الفريدة وتفرد الوجودى الذى لا يقبل الاختزال. وتدعو هذه الفلسفة بقوة إلى استقلال الذات وتوقها للتحرر من كافة أشكال العبودية والهيمنة، سواء كانت تلك القيود مفروضة من قبل المجتمع، أو أجهزة الدولة المتسلطة، أو المؤسسات التى تسعى لتدجين الأفراد. ففي صلب الفكر الشخصانى، تبرز الحرية الفردية كسمة أصيلة، تقترن بضرورة التميز والإبداع الشخصى كحق أصيل للإنسان.

وفي هذا السياق، يضع إيمانويل مونييه -رائد هذا التيار- تصوراً يتجاوز النزعات الفردية المنغلقة؛ إذ يرفض الشخصية التى تلوذ بالعزلة، داعياً فى المقابل إلى الانفتاح والتواصل الإنسانى الخصب. ويشدد مونييه على أن "الشخص" لا يمكنه تحقيق كمال وجوده أو إدراك ماهيته إلا من خلال التفاعل الحى مع الآخرين، شريطة أن يظل هذا التواصل محكوماً بالحفاظ على الاستقلال الشخصى. فالفرد وفقاً لهذا المنظور، ليس ذرة معزولة، بل هو شخص حر وفاعل فى آنٍ واحد، يمثل فى وجوده قيمة روحية سامية وضرورة اجتماعية،

1- باولو فريري، تربية القلب فى مواجهة النيوليبرالية، تر: سامى محمد نصار، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007، ص 67.

مما يجعل من التربية الشخصية رحلة لتحقيق هذا التوازن الدقيق بين استقلالية الفرد وانتمائه العضوي للمجموع⁽¹⁾.

يتجلى تأثير الفلسفة الشخصية في فكر باولو فرييري كخيطة ناظم يربط بين نضاله التربوي ورؤيته الإنسانية، حيث يتجاوز فرييري النظرة الميكانيكية للإنسان، ليؤكد على مركزية الشخص كقيمة عليا في حد ذاتها، إن هذا التأثير يتبلور في عدة أبعاد جوهرية نوجزها فيما يلي:

أ- سمو القيمة الشخصية والدور الاجتماعي:

يتبنى فرييري المبدأ الشخصي الذي يرى في الإنسان كياناً يتمتع بكرامة روحية لا تقبل الامتهان. هذا التأكيد على قيمة الشخص ليس دعوةً للانغلاق على الذات، بل هو دافع للاضطلاع بالدور الاجتماعي الفاعل؛ فالفرد لدى فرييري لا يكتمل وجوده إلا من خلال انخراطه المسؤول في تغيير واقعه، محولاً قيمته الروحية إلى طاقة إبداعية تخدم الجماعة.

ب- وحدة الوعي والفعل (الممارسة):

انطلاقاً من الرؤية الشخصية التي لا تفصل بين باطن الإنسان وخارجه، يرسخ فرييري مفهوم الممارسة كجدلية لا تنفصم بين الوعي النقدي والفعل الواقعي. فالفعل دون وعي هو

1- حسن الكحلاني، الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر، ط1، القاهرة: مكتبة مدبولي، ميدان طلعت حرب، 2004، ص 6.

مجرد عمى، والوعي دون فعل هو مجرد استغراق تأملي عقيم؛ لذا يرى فرييري أن الفعل الثوري هو تجلٍ واعيٍ للشخصية الإنسانية التي ترفض الاستلاب وتختار الوجود من خلال التغيير.

ج - الحوار كأداة للتحرر والانفتاح:

يمثل الحوار عند فرييري التطبيق التربوي الأسمى للفلسفة الشخصية، حيث يرفض "التربية البنكية" التي تركز العزلة والتبعية. إن الحوار الحقيقي -في نظره- ليس مجرد تقنية اتصال، بل هو لقاء وجودي بين "نوات" حرة. ومن خلال هذا الحوار، يتجاوز القادة والقيادات أي نزعة فوقية، ليصبحوا شركاء في التحرر مع الجماهير. إن هذا الانفتاح لا يتحقق إلا عبر الاتصال العضوي بالجماهير، إيماناً بأن التحرر هو فعل جماعي تشاركي، يجد فيه كل فرد ذاته من خلال تضامنه مع الآخرين، لا من خلال الانعزال عنهم أو فرض الوصاية عليهم⁽¹⁾

1- مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، مرجع سابق، ص 87

المبحث الثاني: الأركان الفلسفية للتربية التحررية عند باولو فريري

المطلب الأول: الأسس الفلسفية للتربية عند باولو فريري

يذهب باولو فريري إلى أن البنية الاجتماعية للمجتمعات القهرية لا تشكل وحدة متجانسة، بل هي كيانٌ مشطور إلى قطبين متناظرين: "فئة القاهرين" التي تسيطر على أدوات النفوذ ومفاصل السلطة، و"فئة المقهورين" الذين يرزحون تحت وطأة هذا النظام. وتكمن المأساة التربوية في أن المقهورين، في ظل غياب الوعي التحرري، يغدون أدوات غير واعية تُسهم في إدامة أنظمة الاستغلال التي تستعبدهم.

ويشخص فريري حالة المقهورين بأنها واقعٌ يغلفه ما أسماه ثقافة الصمت، وهي حالة من العجز المعرفي تفرضها شبكة معقدة من الضغوط الاقتصادية، والسياسات الاستبدادية، فضلاً عن السلطوية الأبوية التي تخنق في المقهور روح المبادرة. ومن منظور فريري، فإن النظام التربوي التقليدي في مثل هذه المجتمعات ليس محايداً، بل هو جهاز هيدروليكي يعمل على تثبيت ثقافة الصمت هذه، إذ يرسخ في عقول المتعلمين القبول بالواقع كما هو، ويحولهم إلى كائنات صامتة تخدم -دون وعي- مصالح القوى المهيمنة، مما يجعل التعليم في هذا السياق آليةً لإنتاج التبعية بدلاً من أن يكون أداةً للتحرر، ولا يقتصر القهر في أدبيات باولو فريري على ممارسة العنف المادي المباشر، بل يمتد ليشمل كل وضعية وجودية يتم فيها استغلال الإنسان للإنسان، أو يُعطل فيها حق الفرد في تحقيق ذاته وتجسيد

إمكاناته الإنسانية، إن القهر، في جوهره، هو انتهاك للحق في الكينونة؛ إذ يُحول الإنسان من "ذات" فاعلة تمتلك زمام أمرها إلى "موضوع" مُسير ومغترب عن إرادته. ويأخذ هذا السلوك القهري أبعاداً مؤسسية عندما تعمد أقلية مهيمنة إلى فرض إرادتها، مانعةً الأغلبية من ممارسة وجودها الإنساني الكامل، مما يفرغ الحياة الاجتماعية من دلالاتها الإنسانية ويحولها إلى فضاء للسيطرة والاستلاب⁽¹⁾.

وفي سياق نقده للمؤسسات التربوية، يقلب فريري المفاهيم التربوية السائدة رأساً على عقب؛ فبينما يرى التقليديون أن التربية هي المحرك الذي يبني المجتمع ويصيغ قيمه، يرى فريري أن العلاقة هي علاقة جدلية ذات اتجاه معاكس. ففي نظره، "التربية ليست هي التي تشكل المجتمع، بل المجتمع هو الذي يشكل التربية"، حيث يتم تطويع النظم التعليمية لخدمة مصالح النخبة الحاكمة التي تملك مقاليد السلطة. وبناءً على ذلك، تصبح التربية في المجتمعات القهرية أداة مقصودة لإنتاج القبول بالواقع وخدمة تطلعات القاهرين، بدلاً من أن تكون جسراً للتحرر أو فضاءً لتطوير الوعي النقدي

في سياق المجتمعات التي يرتكز بنيانها على علاقات القهر والاستغلال، تتحول المؤسسة التربوية من فضاء للتطوير إلى أداةٍ وظيفية تقتصر مهمتها على الحفاظ على استمرارية النظام القائم وتأييد هيمنته، وضمن هذه الرؤية، يخلص فريري إلى أن إحداث إصلاحٍ جذري في النظام التربوي يظل رهينةً للتغيير الشامل في بنية المجتمع ذاتها؛ فلا

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، دار القلم، تر: يوسف نور عوض، بيروت لبنان، 1980، ص 45

يمكن تأسيس نظام تربوي إنساني في ظل بيئة اجتماعية مشوهة، إن أنسنة التربية ليست فعلاً معزولاً، بل هي ثمرة حتمية لـ أنسنة المجتمع عبر تفكيك أطر الفقر، والجهل، والتمييز الطبقي التي تستنزف كرامة الإنسان⁽¹⁾.

ومن هذا المنطلق، يشدد فرييري على أن أي منهج تعليمي يتجاهل قضايا التمييز العنصري والنوعي، أو يغض الطرف عن استغلال الطبقة العاملة وأشكال الظلم المتجذرة، لا يعد منهجاً محايداً، بل هو في حقيقته ممارسة تدعم الوضع الراهن وتعمل على تجميده، وتجهض في الوقت ذاته أي إمكانية لعمل اجتماعي مبدع أو تحرري.

إن التعليم، في التحليل الماركسي-الوجودي لفرييري، يقع ضمن البناء الفوقي للمجتمع، مما يعني أنه لا يمتلك استقلالية مطلقة في إحداث التغيير، ومع ذلك، يطرح فرييري رؤية جدلية متزنة، فالتربية وحدها ليست المفتاح السحري لتغيير العالم، لكن التغيير ذاته هو فعل تربوي بامتياز⁽²⁾، هذه العلاقة الجدلية تعني أن التربية التحررية تنمو وتترعرع داخل خضم الصيرورة التاريخية لتغيير المجتمعات، حيث يصبح التعليم فعلاً نقدياً واعياً يساهم في دفع عجلة التحول الاجتماعي، وفي الوقت ذاته يتغذى من هذا التحول ليصنع إنساناً جديداً

من خلال ما تقدم وبناءً على ما تم ذكره، يعيد باولو فرييري صياغة الدور الوظيفي للتربية، رافضاً حصرها في أروقة الفصول الدراسية؛ إذ يرى أنها يجب أن تكتسب صبغة

1- مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2005، ص 56.

2- باولو فرييري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 49.

تكاملية تجعل منها عنصراً فاعلاً في صلب عملية التحرر الاجتماعي والتغيير الجذري، فالمعرفة هنا لا تُكتسب لذاتها، بل تُستخدم كأداة نقدية تفكك أبنية القهر، ومن هنا يضع فريري مسؤولية أخلاقية وتاريخية على عاتق كل الطامحين للتغيير، حيث يتطلب التحرر مجهوداً مضاعفاً لا يكفي بالعمل داخل النظام التربوي الرسمي عبر إصلاح المناهج وتطوير أساليب التفكير، بل يمتد ليشمل العمل خارجه أيضاً، من خلال الانخراط في الحراك الاجتماعي، والتوعية الجماهيرية، وبناء حركات الضغط التي تسعى لانتزاع الحقوق وتحقيق العدالة.

وفي هذا الإطار، تتحول التربية من عملية تعليمية "فوقية" يقودها معلمٌ يمتلك المعرفة، إلى عمل جماعي تشاركي تُذاب فيه الحواجز التقليدية بين المعلم والمتعلم، إن فريري هنا يدعو إلى إلغاء سلطة الخبير لصالح الرفيق في النضال، فالمعلم والمتعلم يصبحان شريكين في مغامرة معرفية واحدة، تهدف إلى قراءة الواقع بوعي، وتحويله بفاعلية، إن هذا العمل الجماعي لا يقتصر على المؤسسة التعليمية، بل يمتد ليشمل كل القوى الاجتماعية الساعية للتغيير، معتبراً أن "التحرر" هو فعلٌ تشاركي لا يتحقق بجهود فردية منعزلة، بل بالتضامن الإنساني الذي يحول المعرفة إلى قوة تغييرية ملموس.

المطلب الثاني: المرتكزات المعرفية للتربية التحررية في فكر باولو فريري.

ينطلق باولو فريري من رؤية تربوية تعتبر التعليم أداة جوهرية لإنماء الوعي النقدي؛ فالمعرفة في نظره ليست تكديساً للمعلومات، بل هي فاعليةٌ ذهنية تهدف إلى إعادة تشكيل

وعي الإنسان بذاته وبالعالم المحيط به، وذلك تمهيداً لخوض غمار النضال الاجتماعي المطلوب، إن هذا التغيير الجذري لا يكتمل إلا عبر تحويل المتعلمين ذاتهم، إذ ينبغي أن تنتقل عقلياتهم من حالة الانقياد والقبول السلبي إلى حالة الفاعلية النقدية، وهو ما يتطلب إعادة صياغة اتجاهاتهم وأفكارهم لتصبح متسقة مع طموحات التحرر والعدالة.

وقد جسدت أطروحات فريري صرخةً مدوية ضد التربية التقليدية التي يرى أنها تركز ثقافة القهر وتؤدي حتماً إلى ثقافة الصمت، وفي هذا السياق، صبَّ فريري جام غضبه على ما اصطلح عليه بـ التربية البنكية، وهي مقاربة تعليمية يغيب فيها الحوار وتسيطر فيها الهيمنة، حيث يُنظر إلى المعلم بوصفه المودع الوحيد للمعرفة، بينما يُحصر دور الطالب في كونه وعاءً سلبيًا يتلقى هذه المعرفة بصمتٍ مطبق، دون قدرة على النقد، أو التحليل، أو التفاعل الإبداعي.⁽¹⁾ إن هذه التربية -في نظر فريري- هي أداة لتجريد الإنسان من إنسانيته، إذ تحوله إلى كائنٍ مستهلكٍ للأفكار بدلاً من أن يكون صانعاً لها.

كأمم مؤلفات باولو فريري تمثل ركيزة أساسية في الفكر التربوي النقدي، حيث لا تعد مجرد كتب تعليمية، بل هي بيانات تحررية تفكك آليات السيطرة في المجتمع، ويمكن تحليل أبرز هذه المؤلفات وفق الأنساق التالية:

1- إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله، البعد السياسي لحركة تعليم الكبار: منظور عالمي، الرياض، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص23.

1- تعليم المقهورين:

يعد هذا الكتاب المانيستو الفكري لفرييري، وفيه يطرح أطروحته الراديكالية حول تحويل النظام التربوي من أداة تركز ثقافة الصمت إلى أداة لانتزاع الحرية. لقد شخص فرييري في هذا العمل التربوية البنكية بوصفها ممارسة قهرية تحول الطالب إلى وعاء خامد، ودعا في المقابل إلى التربية الحوارية التي تجعل من التعليم فعل معرفة متبادل يرفض الخضوع.

2- التعليم من أجل العمل الناقد:

في هذا المؤلف، يضع فرييري يده على الجرح البيروقراطي، حيث يرى أن المؤسسات التعليمية قد تتحول إلى أدوات أيديولوجية تهدف إلى تطويع الفرد للقبول بالأمر الواقع، تحت مبررات أن ما تعرفه خير من المجهول الذي لا تعرفه، يرى فرييري أن الترياق الوحيد لهذا الخمول هو تكوين الوعي النقدي الذي يمنع ذبول غريزة الاحتجاج، ويؤسس لوعي تاريخي يجعل الإنسان صانعاً لتاريخه لا مجرد كائنٍ منقادٍ لأحداثه.

3- المعلمون بناء ثقافة:

يتجاوز فرييري هنا الجانب النظري ليناقد أخلاقيات العملية التعليمية؛ حيث يرفض احتكار المعلم للمعرفة، معتبراً إياه "باني ثقافة" وشريكاً في مغامرة التحرر. يربط هذا الكتاب بين الهوية الثقافية والتعليم، مؤكداً أن بداية المسار السوي للعملية التعليمية تبدأ من إدراك المعلم لدوره كوسيط حضاري وليس كحارس لسلطة معرفية.

4- تربية الحرية:

يبلور هذا الكتاب طموح فرييري في صياغة مشروع إنساني متكامل. فتربية الحرية ليست مجرد مادة تدرس، بل هي منظومة قيمية تشمل الديمقراطية والشجاعة المدنية. هنا، يطرح فرييري حلم المجتمع الجديد الذي يؤمن بقيمة الإنسان وقدرته على إعادة صياغة الواقع بما يتجاوز حتميات التاريخ الجبري.

5- جوهر الفكر الفريوي: تفكيك ثقافة القهر:

إن الخيط الناظم لهذه المؤلفات هو الرفض القاطع لثقافة القهر التي تغذي ثقافة الصمت. يرى فرييري أن المقهورين، في ظل هذه الثقافة، يتم تدجين عقولهم -سواء بالإكراه أو بالخدعة- ليقبلوا بالواقع على أنه قدر محتوم، ظناً منهم أن التغيير هو المجهول المخيف. وكما يشير مبروك جاد في تحليله، فإن القهر عند فرييري يتجاوز كونه عنفاً جسدياً؛ إنه عنفٌ معرفي يهدف إلى:

- تغييب الوعي: عبر تزييف الواقع وإيهام المقهور بأن وضعه الحالي هو الأفضل.
- سلب الإرادة: عبر تحويل التكيف مع القهر إلى فضيلة اجتماعية.
- تجميد المقاومة: عبر القضاء على روح الرفض داخل المؤسسات التربوية⁽¹⁾.

1- باولو فرييري، المعلمون بناء ثقافة: رسائل إلى الذين يجروون على التعليم، تر: دلال نصر الله، بيروت: الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص 63.

ويتضح من التعريفات التربوية التقليدية أن التربية عند باولو فرييري تعد عملية افتراضية لا تُعاین لذاتها، بل نتوصل إليها عبر استدلالات سلوكية؛ فهي نشاط عقلي يُترجم في صورة تغير مستمر في سلوك المتعلم، يظهر من خلال الممارسة، ويُسهم في بناء مهاراته وتشكيل اتجاهاته لحل المشكلات.

ومع ذلك، فإن هذه النظرة -رغم دقتها العلمية- تظل قاصرة في نظر باولو فرييري إذا حُصرت في التكيف مع الواقع، حيث تتراكم الخبرات وتتشكل المهارات والاتجاهات التي تُعين الفرد على مواجهة مشكلاته، مع استبعاد التغيرات الناتجة عن عوامل طبيعية كالنضج أو الاستجابات الفطرية من دائرة التعلم الحقيقي الذي يُعرف بأنه تكيف استجابات الفرد لتناسب مواقف معينة، غير أن باولو فرييري يضيف على هذا المفهوم السيكولوجي أبعاداً فلسفية تتجاوز حدود التكيف السلوكي.

إذ يرى أن حصر التعلم في اكتساب مهارات للانسجام مع الواقع القائم قد يتحول إلى أداة للتدجين ما لم يُحصن بوعي نقدي، فالتربية التحررية لا تسعى لجعل المتعلم مجرد كائنٍ متكيف مع العالم، بل ذاتاً فاعلة تفهم العالم لتعيد صياغته. ومن هذا المنظور، لا يُعد التعلم تعلماً إلا إذا تحرر من رداء التربية البنكية التي تفرض استجابات مبرمجة، ليصبح بدلاً من ذلك عملية حوارية تتجاوز تكرار المعرفة إلى إنتاجها، حيث لا يكتسب المتعلم مهاراتٍ تقنيةً فحسب، بل يكتسب القدرة على التساؤل والاشتباك مع واقعه، ليتحول التغير السلوكي من

استجابة قسرية لمتطلبات البيئة، إلى ممارسة واعية للحرية تُسهم في كسر حلقة الصمت وتمنح الإنسان صوته الخاص في صناعة تاريخه.

خلاصة الفصل:

ويمكننا أن نشير في ختام هذا الفصل أن هذه الدراسة المعمقة لجذور التكوين الفكري والأسس الفلسفية للتربية التحررية عند باولو فريري تعتبر محاولة جادة لتفكيك الخلفيات الإبستمولوجية والأنطولوجية التي شكلت مشروعه البديل، حيث يتبين أن فلسفة فريري ليست مجرد تقنيات بيداغوجية مستحدثة، بل هي نسق مركب تقاطعت في تشكيله روافد فكرية متعددة، تمتد من الوجودية والماركسية النقدية إلى لاهوت التحرير والظاهرانية.

وقد نجح الفصل في كشف كيف وظف فريري هذه الروافد لصياغة فلسفة تربوية إنسانية تنطلق من الوعي بكينونة الإنسان ككائن حر وناقص يسعى نحو الاكتمال، وتتخذ من المنهج الحوارية أداة لتقويض التعليم البنكي التسلطي الذي يعيد إنتاج القهر ويصنع الوعي الزائف لصالح القوى المستبدة في المجتمع البطريركي.

وتخلص هذه القراءة المنهجية إلى أن الأساس الفلسفي للتربية التحررية يكمن في تحويل التعليم من أداة للتدجين والامتثال إلى طاقة للانعتاق الاجتماعي والمعرفي، حيث يستحيل فعل التعلم إلى ممارسة واعية للحرية، تُسلح المهوورين بالقدرة على التفكير النقدي، وتفكيك بنى الهيمنة، وقراءة العالم بهدف إعادة صياغته بوجه جديد يتماشى مع إنسانيته.

الفصل الثاني: المبادئ المعرفية للتعليم
التحرري كما تجلت في كتاب تعليم المقهورين

تمهيد:

يحتل كتاب تعليم المقهورين لباولو فريري مكانةً مركزيةً في أدبيات التربية النقدية، بوصفه أطروحةً فلسفيةً وتطبيقيةً تسعى إلى تجاوز القوالب التقليدية التي تُغلف العملية التعليمية، ولا تكمن قيمة هذا الكتاب في طرحه لطرائق تدريسٍ جديدةٍ فحسب، بل في تفكيكه للمبادئ المعرفية التي تقوم عليها التربية التحررية، تلك التربية التي لا تنظر إلى المعرفة بوصفها بضاعةً قابلةً للنقل والتخزين، بل بوصفها فعلاً إدراكياً يربط وعي الإنسان بواقعه التاريخي. يهدف هذا المبحث إلى استكشاف تلك الركائز المعرفية التي وضعها فريري، محاولاً الإجابة عن سؤال جوهرى: كيف يمكن للعملية التعليمية أن تتحول من أداةٍ للتدجين الاجتماعي والسيطرة الثقافية، إلى ممارسةٍ واعيةٍ للحرية تمكّن المتعلم من استعادة صوته، وتفكيك بنية القهر التي تُغيب فاعليته، ليعيد صياغة وجوده كذاتٍ صانعةٍ للتاريخ لا مجرد موضوعٍ يتلقى حقائق جاهزة

الفصل الثاني: المبادئ المعرفية للتعليم التحرري كما تجلت في كتاب تعليم المقهورين

المبحث الأول: رؤية باولو فريري للتعليم التحرري:

يذهب باولو فريري إلى أن العملية التربوية لا يمكن بحال من الأحوال أن تُعد فعلاً محايداً أو تقنياً صرفاً؛ فهي في جوهرها انعكاسٌ لمصفوفةٍ فلسفيةٍ كامنة في اللاشعور المعرفي للمربي، إن كل ممارسة تربوية -مهما بدت عفوية أو إجرائية- تستند بالضرورة إلى تصور نظري مسبق، يشكل بوصلة المربي وموجه خياراته، هذا التصور يتجسد في زاوية رؤية المربي للإنسان؛ فهل يراه ككائنٍ حرٍ ومسؤول، أم ككتلةٍ خاملة قابلة للتشكيل؟ وكذلك في مفهومه للمعرفة؛ هل هي حقائق مطلقة مُنزلة تُلقن، أم أنها سيرورة ديناميكية تُكتشف وتنتج عبر الحوار؟

إن هذه الخلفية الفلسفية تعمل كقوة خفية تهيمن على تفاصيل الممارسة الصفية، حتى وإن كان المربي غافلاً عن وجودها أو غير قادرٍ على صياغتها، فالمعلم الذي يتبنى تصوراً سلطوياً عن الإنسان سيمارس -بشكل تلقائي- قمعاً معرفياً، حتى لو ادعى الحداثة في أساليبه، لأن فلسفته الوجودية تحكم سلوكه وتطبع ممارسته بطابعٍ يتناقض مع حرية المتعلم. وبالمقابل، فإن المربي الذي يعي "نظريته في الإنسان" ويجعلها متسقة مع مبادئ التحرر، يتحول إلى "ميسرٍ للوعي"، حيث تصبح كل خطوة في درسه تعبيراً عن إيمانه بقدرة الإنسان على التغيير. وعليه، يرى فريري أن أول خطوة في "تأهيل المعلم" ليست تعلم التقنيات، بل البدء بـ "النقد الذاتي" لهذه التصورات الكامنة؛ فإدراك المربي لمرتكزاته الفلسفية هو الشرط

الأول للتحرر من قيود الممارسات التقليدية التي تُدجن العقول، وهو السبيل الوحيد ليصبح التعليم فعلاً تحريراً يحرر المعلم والمتعلم معاً من سلطة التصورات الجامدة⁽¹⁾.

إن هذا التصور الفلسفي لا يقتصر أثره على التربية المدرسية فحسب، بل يمتد بجذوره ليشمل تعليم الكبار بكافة أبعاده الإجرائية، بدءاً من صياغة البرامج والمناهج، وصولاً إلى اختيار الطرائق التدريسية. وثمة وهمٌ شائعٌ يروج له أصحاب الرؤى الوضعية، مفاده أن التعليم عملية تقنية محايدة، تخضع لقوانين موضوعية ثابتة بعيداً عن ضجيج الفلسفة أو تأثيرات السياق الاجتماعي. بيد أن هذا الاعتقاد يجانب الصواب؛ إذ يرى باولو فرييري أن "الطريقة" في التعليم ليست مجرد أداة فارغة من الأيديولوجيا، بل هي تجسيدٌ لموقفٍ فلسفيٍّ مسبق من طبيعة المتعلم وقدراته الكامنة.

وفي هذا السياق، يؤكد فرييري أن الكتب الدراسية والمنهجيات التعليمية الموجهة للكبار ليست سوى "وثائق أيديولوجية" مُحملة برؤيةٍ محددة للوجود؛ فهي تُصاغ بناءً على إجاباتٍ مضمرة لأسئلةٍ وجودية حاسمة: هل نؤمن بأن الإنسان ذو فاعليةٍ إيجابية قادرة على خلق المعرفة، أم نراه مجرد وعاءٍ سلبيٍّ يستقبل المعرفة الجاهزة؟ وهل نعتزف بوجود الإنسان كفاعلٍ في قلب العالم وقادرٍ على تغيير مسار التاريخ، أم نضعه في هامش الوجود ككائنٍ خاضعٍ لحتميات الواقع؟ إن كل كتابٍ مدرسيٍّ وكل طريقةٍ تدريسٍ تتبنى إجابةً عن هذه التساؤلات، سواء بوعيٍّ من مؤلفيها أو دون وعيٍّ؛ فإما أن تكون مناهجٌ تُدجن الكبار وتُكرس

1- مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، المرجع السابق، ص 97.

خضوعهم، وإما أن تكون دعوةً للتحرر تفتح أمامهم آفاقاً لامتناهية ناصية الوعي والتغيير. ومن هنا، يغدو التزام المربي تجاه الفلسفة التحررية ضرورةً أخلاقية، لأن أي تهاون في هذا التصور يعني انزلاقاً نحو تحويل تعليم الكبار إلى عملية استلابٍ جديدة تحت غطاء التعليم والنتقيف⁽¹⁾

المطلب الأول: آليات القهر التربوي واستراتيجيات التحرر عند باولو فريري:

تُمثل المنظومة التربوية في الفكر النقدي المعاصر فضاءً جدلياً تتجاذبه فرضيتان، فإما أن تتحول إلى أداة لترسيخ الهيمنة وتدجين الوعي، أو تصبح رافعة للتحرر وبناء الكينونة الإنسانية المستقلة، وفي خضم هذا الصراع المعرفي والأنطولوجي.

ويبرز المشروع البيداغوجي للمفكر والفيلسوف البرازيلي باولو فريري كأحد أهم المعالم الفلسفية التي تصدت لتفكيك بنى التسلط داخل الفضاء التعليمي، محاولاً إعادة الاعتبار للإنسان المقهور عبر بوابة الوعي النقدي، وينطلق فريري في أطروحته من نقد لاذع للممارسات التعليمية التقليدية السائدة، واصفاً إياها بـ التعليم البنكي الذي يُعامل فيه مع المتعلم كوعاء فارغ ومستقبل سلبي للإيداعات المعرفية الجاهزة، وهي ممارسة تُشكل في جوهرها آلية منظمة من آليات القهر التربوي التي تسلب الإنسان فاعليته وتجرده من إنسانيته لتجعله متكيفاً مع بنى الاستبداد بدلاً من أن يكون صانعاً لواقعه.

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، المصدر نفسه، ص. 139

وفي مقابل هذا النسق التلقيني المأزوم، لا يتوقف الفكر الفريري عند حدود التشخيص والنقد النقدي الخالص، بل يتجاوزه إلى صياغة استراتيجيات تحررية بديلة تتجسد في بيداغوجيا المقهورين، والتي تركز بالأساس على تفعيل الأسلوب الحوارى لإلغاء التراتبية العمودية السلطوية، وإحلال علاقة أفقية قائمة على التفكير المشترك وتوليد الوعي النقدي الذي يمكن المقهورين من قراءة واقعهم وتسمية العالم بأصواتهم الخاصة، وتتأسس الإشكالية المحورية لهذه الدراسة على محاولة تتبع هذه الجدلية القائمة بين أدوات التدجين ووسائل التحرر، من خلال طرح التساؤل الجوهرى: كيف تتجلى آليات القهر التربوى فى فلسفة باولو فريري، وما هي طبيعة الاستراتيجيات التحررية التي اقترحها لتجاوز هذا القهر واستعادة راهنية الفعل التربوى الإنسانى فى ظل التحديات المعاصرة؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات، وجب وضع العناصر التالية بغية فهم أكثر شمولية لفحوى هذا المبحث من خلال استخدام المنهج التحليلى النقدي، بهدف استشراف مدى صلاحية هذه المقاربة الفريرية فى معالجة أزمات الممارسة التربوية الراهنة، والوقوف على عمق أبعادها الفلسفية والبيداغوجية:

1-الغزو:

يُمثل الغزو الثقافى عند باولو فريري أداة اختراق سيكولوجية واجتماعية بالغة الخطورة، فهو لا يتأسس بالضرورة على القهر المادى الفج، بل يشتغل كآلية ناعمة للسيطرة الاقتصادية والثقافية التي تمارسها بنى الاستعمار أو الطبقات المهيمنة على مجتمعات أو طبقات مستضعفة، ويتخذ هذا الغزو شكلين؛ إما ظاهراً عبر أدوات ومؤسسات قاهرة تفرض

قيمها فرضاً، أو مقنّعاً وهو الأشد فتكاً، حيث يتسرب إلى الوعي الجمعي بطرق غير مرئية (عبر المناهج التعليمية الموجهة، وسائل الإعلام، وأنماط الاستهلاك). إن الغاية المضمرّة من هذا الغزو هي صياغة رؤية للعالم تُجبر المقهورين على النظر إلى واقعهم ومستقبلهم بأعين القاهرين وبأدواتهم التحليلية، مما يقودهم حتماً إلى تبني رواية القاهر والإقناع التدريجي بدونيتهم الذاتية، واعتناق فكرة علوية الغزاة كحتمية تاريخية أو كنموذج وحيد للتحضر والعصرنة.

ويتجلى هذا الاختراق الأنطولوجي في أرقى صور التشويه عندما يبدأ المغزؤون في تمثّل سلوكيات غازيهم، فيحاكونهم في نمط عيشهم، وطريقة مشيتهم، ولباسهم، ولغتهم، وسلوكياتهم اليومية، هذه المحاكاة الببغاوية ليست مجرد تقليد عابر، بل هي مؤشر على حدوث انشطار في الشخصية، إذ يستبطن المقهور صورة قاهره داخل ذاته، فيصبح جسداً مقهوراً يسكنه وعي القاهر، هذا الازدواج السلوكي والنفسي يعمي المقهور عن إدراك التناقض البنيوي الصارخ بين موقعه الوجودي كمستلب وبين موقع القاهر كمستلب، وبدلاً من الثورة على هذا التناقض، يسعى المقهور جاهداً للتماهي مع الجلاد والذوبان في كينونته.

وتكتمل هذه الدائرة الضد-حوارية بإحكام عبر آلية الوهم التقريري، حيث تُهندس القوى المهيمنة الواقع بذكاء يجعل المقهورين يتوهمون أنهم هم من يختارون، ويقررون، ويسلكون بكامل حريتهم وإرادتهم المستقلة، إنها صناعة الحرية المزيفة التي يغدو فيها المقهور حارساً على سجن نفسه، يدافع عن قيم قاهره بظنّ أنها قيمه الخاصة، وهو ما يُطلق عليه فريري

استلاب الإرادة، حيث يُساق المقهور إلى حتفه الثقافي والاقتصادي وهو يعتقد أنه يسير في طريق التحرر والترقي الاجتماعي⁽¹⁾.

وضمن آلية الغزو الثقافي والاجتماعي، لا يؤمن القاهرون بأسلوب الحوار القائم على الندية والاعتراف المتبادل، بل يسعى القاهر دوماً إلى هزيمة الآخرين واحتواء وجودهم بكل الوسائل المتاحة، سواء كانت وسائل عنيفة وفجة، أو مهذبة وناعمة، وسواء اتخذت طابعاً قمعياً مباشراً أو غلافاً أوبياً حميمياً يُضمر الهيمنة في ثنايا الرعاية، ويعمد الغازي في كل الظروف إلى فرض أهدافه وتصوراتهِ على المغزوع حتى يجعله جزءاً من ممتلكاته الخاصة وتابعاً فاقداً للاستقلالية المعرفية والوجودية.

ولكي يمارس المغزوع حياته ويضمن بقاءه داخل هذا السق المأزوم، فإنه يستبطن شخصية الغازي في داخله ويستدمج قيمها، وبذلك يمارس وجوداً مزدوجاً يعيش فيه باغتراب حاد؛ وجوداً يحوله من طبيعته الإنسانية الفاعلة والمبدعة إلى مجرد شيء خاضع، ومستقبل سلبي فاقد للوعي الذاتي، وهذه هي النتيجة الحتمية للعمل اللاحواري الذي يقصي صوت المقهور ويلغي كينونته. وهذا التشييء والاستلاب الأنطولوجي هو عينه ما سنجدّه متجلياً بإحكام في التعليم البنكي كآلية وظيفية من آليات النظام التربوي السائد، حيث تتحول

1- باولو فرييري، الفعل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 115.

المدارس وفضاءات التلفزيون إلى قنوات رسمية لممارسة هذا الغزو المقنع، وتثبيت عقيدة التجدين وخلق بذور التفكير النقدي لدى المتعلمين⁽¹⁾.

2- فرق تسد:

يتلخص منطق الهيمنة في أنه ما دامت الأقلية القاصية في مجتمع المقهورين هي التي تخضع الأغلبية الساحقة لسيطرتها وتستنزف مقدراتها، فإن سبيل بقائها في سدة الحكم واستمرار امتيازاتها الطبقية يظل رهناً بقدرتها الوظيفية على تفتيت وحدة المقهورين وتفريق كلمتهم، منعاً لارتفاع وعيهم الجمعي، ويتحقق هذا التفتيت الممنهج عبر شبكة معقدة من القهر البيروقراطي والمؤسساتي، والتضليل الثقافي والسياسي الممنهج، وهو تضليل خبيث يوحي للشعب زيفاً بأن القاهرين إنما يقومون بمساعدتهم وينشدون رفايتهم، مستخدمين في ذلك شعارات براءة ذات صيت رنان ك التنمية الاجتماعية والتحديث المستدام.

كما تعتمد هذه الأقلية إلى مدّ جسور الوهم عبر الإيحاء المستمر للمقهورين بأن السلطة هي الدرع الواقي الذي يحميهم من المتطرفين، والمشايخين، وأعداء الدين والوطن، محولةً بذلك أدوات القمع إلى وسائل مشروعة للاستقرار في نظر الضحايا أنفسهم، ويبدو هذا المبدأ التقسيمي جلياً خلال تفاعم الصراعات الطبقية والاجتماعية، حيث يسارع القاهرون إلى التدخل السافر في العمل النقابي والمجتمعي، واستغلال بعض جوانب الضعف والحاجة المادية في الطبقات المقهورة لشراء الولاءات وزرع الشقاق الداخلي.

1- مبروك عبد العالي ابراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع سبق ذكره، ص135.

إن ما يرغب فيه القاهرون بالفعل، ويسعون إليه عبر هندسة العمل ضد-الحواري، هو إضعاف جبهة المقهورين، وعزلهم كذوات منفصلة، وتعطيل قدراتهم الفطرية على الإبداع والتحرر، فضلاً عن تعميق الهوة المعرفية التي تفصل بين تفكيرهم المشترك لئلا يتكتلوا في مشروع ثوري موحد، ولعل أخطر وسائل هذا القهر الثقافي والتربوي هو ما يقوم به بعض المتخصصين والخبراء التابعين للمؤسسة المهيمنة، إذ يركزون فكرهم وطروحاتهم في قضايا جانبية وجزئية وهامشية يُغرقون بها النقاش العمومي ويحجبون بها الجماهير عن رؤية الواقع المأزوم في صورته الشاملة وبنيته الكلية التي تنتج بؤسهم اليومي⁽¹⁾.

3- الاستغلال:

يعمد القاهرون إلى إحكام قبضتهم على عقول المستضعفين عبر صناعة وضخ سيل عارم من الأساطير والخرافات الأيديولوجية المضللة؛ ك أسطورة الرجل العصامي التي تُروج للنجاح الفردي المعزول وتختزل الفشل الاجتماعي في الكسل الشخصي، أو أسطورة السوبرمان البطل المخلص التي تُحيّد دور الجماهير وتكرس سلبيتها في انتظار حلول ميتافيزيقية خارجة عن إرادتها، ومن خلال وسيلة الاستغلال هذه، تحاول الطبقة المتسلطة توجيه الوعي الجمعي هندسةً لكتلة الناس حتى تتوافق تماماً مع أهدافها وغاياتها الطبقية، وتتحول إلى ترس في خدمة آلة الهيمنة.⁽²⁾

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 118.

2- المصدر نفسه، ص 105

ومثلما هو الشأن في آلية الغزو الثقافي، فإن الاستغلال يشتغل في جوهره كمحاولة بنيوية لتحديد الجماهير، وصرف أنظارهم عن التفكير النقدي في واقعهم المأزوم، ذلك أن مجرد الوعي بالواقع وقراءته قراءة تفكيكية سيمهد الطريق حتماً أمامهم للقيام بـ الفعل الحقيقي والممارسة الثورية الواعية القادرة على تغيير هذا الواقع، ولما كانت الطبقة المسيطرة تدرك هذه الحتمية المعرفية تمام الإدراك، فإنها لا تتوانى عن استخدام جميع الوسائل والآليات المتاحة، بما فيها القمع المادي والعنف المؤسساتي، لمنع الناس من التفكير في هذا الاتجاه التحرري، إذ توقن هذه الطبقة يقيناً مطلقاً أن الحوار الفعّال والندية المعرفية يؤديان بالضرورة إلى إيقاظ النزعة النقدية.⁽¹⁾

ويمكننا القول هنا أن الآلية التربوية للقاهرين عند فريري تتضح بشكل جلي في بنية النظام التعليمي السائد، فالانتقادات الراديكالية التي وجهها باولو فريري للمنظومة التعليمية التقليدية أو ما اصطلح على تسميته بـ التعليم البنكي ليس مجرد تنظير ميتافيزيقي معزول، بل جاء ثمرةً للمشاهدات الحية، واللقاءات الإنسانية، والدراسات الميدانية المعمقة التي خاضها في فضاءات مدارس محو الأمية وتعليم الكبار، ومن خلال هذه التجربة العملية التي شملت عدداً من بلدان أمريكا اللاتينية، اختبر فريري وعين مباشرة طبيعة الآلية التربوية التسلطية التي تفرضها القوى القاهرة على الفئات العمالية، والكادحين من الفلاحين،

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 108.

والفقراء؛ وهي آلية تعمل بوعي على محاصرة كينونتهم، وإعادة إنتاج استلابهم الاجتماعي والمعرفي عبر قنوات التلقين والتدجين المؤسساتي.

المطلب الثاني : بيداغوجيا المقهورين عند باولو فريري

يرى فريري أن التعليم المصرفي (البنكي) — الذي يُستلب فيه الطالب ليتشكل كوعاء مصرفي يقوم الأساتذة بإيداع قيمهم ومعارفهم الجاهزة داخله — ليس إلا انعكاساً بنيوياً وتجسيداُ وظيفياً لمجتمع القهر والاستبداد، وإن هذا النسق التلقيني، في جوهره، يشغل على كبح جذوة الإبداع عند المتعلم، وتتميط وعيه، أو إلغاء فاعليته الأنطولوجية تماماً، وذلك بهدف خدمة أغراض القاهرين وضمان استدامة مصالحهم الطبقية، ومن ثمّ، فإن هذا النوع من التعليم لا يطرح حقائق العلم والمعرفة من وجهة نظر نقدية تفكيكية، بل يهدف بوعي إلى تدجين المتعلمين وتكييفهم مع واقعهم المأزوم، مما يضاعف من سلبيتهم ويحولهم إلى ذوات مستكينة ومستقبلية، فاقدة للقدرة على تسمية العالم أو السعي نحو تغييره.

لكن ما البديل المعرفي والوجودي الذي يطرحه فريري لتقويض هذا التعليم التلقيني، تعليم القهر والعمل اللاحواري؟ يجيب الفيلسوف بأن الحوار الناقد والمسؤول هو المفتاح الأوحد لإحداث التغيير الجذري، ذلك الحوار الإنساني الخلاق الذي يؤمن إيماناً مطلقاً بإيجابية المتعلمين وأهليتهم الأنطولوجية، بحيث ينخرطون في علاقة تفاعلية مستمرة وأفقية مع المقهورين، وتتكفل هذه الصيرورة الحوارية بتخليص وعي المتعلمين من شتى الأوهام والأساطير الأيديولوجية التي صورها وصاغها النظام القهري القديم لتثبيت هيمنته، وبناءً

على ذلك، تتحدد وظيفة التربية التحررية في تنمية ملكة النقد، وتجذير ثقافة الحوار، والتدريب المستمر على الوعي الناقد، وذلك انطلاقاً من تسليمه المبدئي بأن عقل الإنسان كائن فاعل وقادر بامتياز على كشف الحقيقة وتفكيك بنى التزييف، وفي هذا السياق، وجّه فريري نقداً راديكالياً لثقافة الصمت الشائعة في مجتمعات العالم الثالث، مبيناً أنها نتاج حتمي لنموذجين متمايزين من الممارسة التربوية تربية القهر والتدجين، وتربية الحرية والانعتاق.⁽¹⁾

يُعدّ فريري صاحب الرؤية التي تؤكد أن التعليم لا يمكن أن يكون محايداً أبداً؛ فهو إما أن يكون أداةً للتحرر والانعتاق، أو وسيلةً للتدجين والاستعباد وتثبيت الأمر الواقع، وبهذا الطرح، كشف فريري عن الوظيفة التحررية والنقدية التي ينبغي أن تضطلع بها الممارسة التربوية، مفككاً في الآن ذاته صيغ تزييف الوعي وهندسة الاستلاب التي يمارسها النظام التعليمي التقليدي لصالح الشرائح والقوى الاجتماعية المستبدة.

يُمكن اعتبار كتاب باولو فريري تعليم المقهورين بمثابة بيانٍ تأسيسي في فلسفة الثورة البيداغوجية والاجتماعية من أجل تحقيق الأنسنة (Humanization) واستعادة الكينونة المستلبة، بناءً على جملة الأطروحات الجذرية التي ساقها في متته، ويهدف هذا المشروع الفلسفي بالدرجة الأولى إلى تقويض بنى القهر وتفكيك آليات الاستغلال المركب التي تعيشها الإنسانية، ولا سيما في مجتمعات العالم الثالث التي تزرع تحت وطأة الهيمنة الاقتصادية والسياسية للدول العظمى، وفي ظل هذا الاختلال البنيوي العالمي، غدت

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 99.

اللائسنة (Dehumanization) السمة المميزة والأزمة الأنطولوجية الأعرق لهذا العصر، وهي الأزمة التي يسعى الفكر الفريري لتفكيكها بغية بناء بديل تربوي تحرري يسترد للإنسان كرامته وفاعليته التاريخية، وقد وضع فريري مظاهر لللائسنة بهدف فهم أدق وأوضح لها ويمكننا إبرازها على الشكل التالي:

1- بالنسبة للقاهرين:

إن نظرة القاهر للمقهور في الفلسفة النقدية لباولو فريري هي نظرة للإنسانية مشوهة بطبيعتها، إذ تعتمد البنية التسلطية إلى إسقاط كل عيوبها وممارساتها القمعية على الضحايا، واصفةً إياهم بأنهم مصدر للكراهية، والبربرية، والوحشية، والعنف البنيوي، وتتفاقم هذه السردية التزييفية خاصة عندما يشرع المقهورون في مقاومة الاضطهاد ومحاولة الانعتاق من عنف القاهرين، حيث يُدان فعل التحرر بوصفه تخريباً، بينما يُشرعن عنف المؤسسة المهيمنة بوصفه حفاظاً على النظام.⁽¹⁾

وفي مقابل هذا التشيء الممنهج للضحية، ينظر القاهرون إلى أنفسهم نظرة نرجسية بوصفهم الذوات الإنسانية الوحيدة الجديرة بالوجود، والوحيد الذين يستحقون العيش بكرامة وسيادة، أما الآخرون المستضعفون، فيتم اختزالهم في مصفوفة الأدوات والأشياء التي لا تملك أي حق وجودي سوى مجرد البقاء البيولوجي المستكين تحت وطأة الظلم الممارس ضدهم، وتأسيساً على هذا الوعي الطبقي المتمركز حول الذات، تستमित القوى القاهرية

1- ماجد حرب، التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف السياسة، الأردن: دار كنوز المعرفة، 2015، ص31.

وتستتفر كل أدواتها المؤسساتية والتربوية لمقاومة أي تغيير في الوضع القائم والإبقاء على النسق القهري الذي يضمن تأبيد امتيازاتها واستمرار استلاب الآخر

يتأسس وعي القاهرين على نزعة سادية ترى أن حقيقة وجودهم وماهيتهم الإنسانية لا تكتمل إلا عبر إخضاع الآخر، وتغذية غريزة الامتلاك الجشعة التي توحى لهم بقدرتهم المطلقة على حيازة كل ما يرغبون فيه، واحتكار المقدرات والخيرات بوصفها امتيازاً خالصاً لهم، ومحرمًا على عامة الناس والكادحين، وينطلق هذا المنطق الاستعلائي من تقسيم قيمي زائف، حيث ينسب القاهرون لأنفسهم صفات القوة، والشجاعة، والريادة التاريخية، في مقابل إسقاط صفات الجبن، والكسل، والقصور الذاتي على الطبقات المقهورة لتبرير استلابها.

وبناءً على هذه الرؤية المتمركزة حول الذات، تصبح الأنسنة في عرفهم كينونة حصرية تُورث بالطبقة والموقع الاجتماعي، لا حقاً طبيعياً مشاعاً للبشرية جمعاء، وفي ضوء هذا المنظور المأزوم، فإن مجرد الاعتراف بالحقوق الإنسانية للمقهورين، أو السعي نحو تحقيق العدالة والمساواة البيداغوجية والاجتماعية، يُعد في نظرهم انقلاباً خطيراً على الأوضاع، وتهديداً سافراً للنظام الطبيعي والمؤسساتي الذي يحمي امتيازاتهم.⁽¹⁾

يُفكك فريري نزعة الامتلاك المأزومة التي تهيمن على سيكولوجيا القاهرين، مبيناً أن شهوتهم المفرطة في حيازة الأشخاص والسيطرة على حيواتهم لا تقف عند حدود الاستغلال المادي، بل تتجاوز ذلك لتشكل ضرباً من السادية الأنطولوجية، وهي سادية سيكولوجية تجد

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، المصدر نفسه، ص 38.

متعها القسوى في نزع إنسانية المقهور وتجريده من فاعليته الوجودية وتحويله إلى أداة لينة ويستند فريري في هذا التحليل البنيوي العميق إلى الأطروحة النفسية التحليلية لإيريك فروم التي تؤكد: إن المتعة الكامنة في تحقيق السيطرة المطلقة على إنسان آخر، وإخضاعه التام، هي الجوهر الحقيقي للنزعة السادية، وبإمكاننا القول إن السادية في عمقها هي عملية تجريد ممنهج للإنسان من مقوماته الإنسانية وتحويله قسراً إلى مجرد شيء جماد، ذلك أن بسط السيطرة الكلية على الذات البشرية ينزع منها أثنى ممتلكاتها الوجودية على الإطلاق، ألا وهي الحرية والقدرة على الاختيار⁽¹⁾.

تتغلغل سياسة القهر هذه وتتوطد بنيتها داخل الحقل الاجتماعي استناداً إلى تحليلات فريري عبر فعل اجتماعي مأزوم يرتكز بالدرجة الأولى على صناعة الأسطورة وتأييد الوهم، ويتجلى هذا الاستلاب المعرفي في صياغة وهم مزدوج يفرضه النسق التسلطي، فمن جهة القاهرين، يتم تشكيل وعي زائف يوهمهم بأنهم لا يمارسون اضطهاداً أو ظملاً بنيوياً، بل يسبغون كرمًا، وعطفًا، ورعايةً أبويةً على طبقة الضعفاء والمستضعفين، وهي سرديّة تبريرية تهدف إلى إخفاء العنف المؤسّساتي خلف قناع الإحسان المزيف⁽²⁾.

تتأسس دينامية القهر وتتوطد آلياتها داخل النسق الاجتماعي — وفقاً للمنظور النقدي لباولو فريري — من خلال فعل اجتماعي مأزوم يقتات على صناعة الأساطير وتأييد الوعي الزائف، ويتجلى هذا الاستلاب في صياغة وهم مزدوج ومتبادل بين طرفي العلاقة، فمن جهة

1- إيريك فروم: Erich Fromm: 23 مارس 1900 - 18 مارس 1980، عالم نفس وفيلسوف إنساني ألماني أمريكي

2- باولو فريري، تعليم المقهورين، المصدر نفسه، ص 39.

القاهرين، يتشكل وعي تبريري يوهم الذات المستبدة بأنها لا تمارس ظلماً أو اضطهاداً بنيوياً، بل تقدم عطاءً، وكرماً، وعطفاً أبوياً على الضعفاء، وهو ما يسميه فريري بـ السخاء المزيف الذي يخفي خلفه عنف الهيمنة.

وفي المقابل، يسقط المقهورون تحت وطأة وعي قدرتي استسلامي يجعلهم يتوهمون أن واقعهم المزري هو قضاء حتمي وقدر ميتافيزيقي ثابت لا يمكن الفكك منه أو تغييره، مما يعطل فاعليتهم التاريخية ويجعلهم يتقبلون الدونية بوصفها طبيعة للأشياء، لتكتمل بذلك حلقة التزييف المتبادل التي تضمن استمرار النسق القهري.⁽¹⁾

2- الحرية بالنسبة للمقهورين:

فكك فريري تظاهرات اللأنسنة وتجلياتها الأنطولوجية لدى المقهورين، محدداً إياها عبر المصفوفة المفاهيمية والمحددات التالية:

أ- النزعة النقدية:

يتوصل فريري من خلال تفكيكه العميق لبنية الوعي لدى المقهورين إلى رصد جملة من السمات السيكوجتماعية المأزومة، وفي مقدمتها النزعة القدرية الاستسلامية، وهي نزعة متجذرة تاريخياً تتغذى على تأويلات مشوهة لمرجعيات دينية أو اجتماعية، حيث يُربط واقع الاضطهاد بالمصير المحتوم والقدر الأعمى، هذا الاستلاب المعرفي يدفع المقهورين إلى

1- لطفي الحجلوي، التربية الديمقراطية من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي، ط 1، لبنان، دار الروافد ناشرون، 2013، ص 18.

تفسير واقعهم الاستبدادي المزري بوصفه مشيئة ميتافيزيقية وقضاء إلهياً مبرماً، مما يقودهم حتماً إلى الامتثال المطلق للواقع والوقوع في فخ العجز المكتسب.

ويتفرع عن هذه القدرية مظاهر أخرى من الاستبطان النفسي للاضطهاد تتجلى في ضмор الحافز الذاتي، وانهيار الثقة بالنفس، وسيطرة شعور الدونية والقصور الذاتي بأنهم ذوات ضاغطة لا حول لها ولا قوة، وفي مقابل هذا التبدد لفاعليتهم الوجودية، يسقط المقهورون في حالة من الانبهار الساذج بقوة القاهر، والنظر إليه بقداسة تظهره وكأنه الكائن الكلي القدرة المؤهل وحده لتدبير شؤونهم، ورسم مصائرهم، وتوجيه حركتهم في العالم.⁽¹⁾

وتأسيساً على ذلك، يرى فريري أن الانعتاق من سلطان القهر وتقويض بنيته التسلطية لن يتحققاً إلا عبر ممارسة نقدية راديكالية تعمل على تفكيك الأساطير وتطهير ثقافة المجتمع منها، نظراً لأن هذه الأساطير الأيديولوجية تمثل أداة لتخدير وعي المقهورين وتكريس الوعي الساذج لديهم، ويتجلى هذا التزييف في استبطانهم لخرافة الاقتناع بالاستبداد والقبول بالاستعباد، وظنهم العاجز بأنهم يفنقرون للأهلية التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في البناء والتحول الاجتماعي.

وفي ظل هيمنة هذه الأساطير الثقافية وتغلغلها — بما فيها خرافة الدونية الطبيعية التي توهم المستضعفين بأنهم أدنى رتبةً بالولادة أو الطبيعة — يقع المقهورون في مغالطة معرفية كبرى، فهم لا يدركون أن فاعليتهم الوجودية في العالم قد جرى تحويلها وتشويهها

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 42.

قسراً من قبل النسق القاهر، وأن هذه الفاعلية ذاتها إذا ما تم تحريرها واستعادتها عبر الوعي الناقد، ستتحول إلى قوة تاريخية قادرة على تحويل الواقع وتغيير شروط الوجود الإنساني برمتها.(1)

ب- الخوف من الحرية:

إن نزعة الخوف الكامنة في سيكولوجيا المقهور تعمل كأداة اغتراب بيداغوجي وأنطولوجي، تؤدي إلى تخدير وعيه بذاته وبشروط سياقه الموضوعي المحاط بالجهل، والفقر، والتهميش البنيوي. وفي ظل هذه الهيمنة النفسية، يندم حضور المقهور بوصفه كائناً واعياً وتاريخياً، ويُحجب بوصفه ذاتاً عاقلة قادرة على فك شفرات مصيرها الوجودي في العالم، فعندما يستبد الخوف بالبنية الذهنية، يصاب الإنسان بما يسميه الفيلسوف الوجودي جان بول سارتر بـ الموت النفسي، حيث تمتلكه حالة حادة من الخواء الداخلي واللامبالاة الوجودية، وينزاح وجوده الفاعل نحو العدم، يتحول المقهور حينئذٍ إلى ما يشبه الريشة في مهب التوجيه الخارجي، مستسلماً لواقعه المأساوي مهما بلغت سوداويته، ومن ثم، يمارس فعل الطاعة العمياء والامتثال الفوري وكأنه آلية مبرمجة يتم التحكم فيها عن بُعد

1- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، تر. العرابي خليفة، ط 1، ليبيا - طرابلس: المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، د.ت [د.ت]، ص 49.

(Remote Control) ليسقط في نهاية المطاف تحت وطأة التبدل الذهني الذي يُعطّل

فاعليته التاريخية وقدرته على صناعة التغيير التربوي والاجتماعي.⁽¹⁾

ج- بيداغوجية المذهبية والتعصبية:

لقد أولى فريري أهمية بالغة لتفكيك البنية السيكو-أيديولوجية للتفكير المذهبي ، مبيناً أبعادها السلبية العميقة على وعي الذات الإنسانية وسلوكها التاريخي، فالمذهبية في منظوره النقدي تعمل كآلية تدجينية ممنهجة تسعى إلى تزييف حقائق الواقع القهري، وحجب تناقضاته البنوية، وتمويه شروط الاضطهاد الموضوعية، إن هذا الانغلاق المعرفي لا يؤدي فقط إلى سلب الجماهير قدرتهم على التسمية النقية للعالم، بل يشكل عائقاً إبستمولوجياً وأنطولوجياً يحول دون انطلاق الإنسان في مسيرته التاريخية نحو التحرر والانعتاق.

ومن هذا المنطلق، يقرر فريري حقيقةً معرفية بالغة الأهمية مفادها أن "المذهبية التي يغذيها التعصب عقبة تحول بين الإنسان والفهم"، فالتعصب المذهبي يصيب العقل بحالة من التكلس الدوغماتي، تجعله عاجزاً عن استيعاب حركية الواقع المتبدل، وهذا المأزق الوجودي هو ما دفع فريري إلى إطلاق دعوة راديكالية للتخلي عن كل أشكال المذهبية والتطرف الفكري، نظراً لأن التمرس خلف الإيديولوجيات المغلقة ينفي جوهر الحوارية ،

1- رسمي الشناعة، معايير الديمقراطية، الحوار - النقد - التربية - حرية التعبير، ط 1، الدار البيضاء: دار الينابيع للطباعة، 2007، ص 15.

ويقوض إمكانية التواصل الإنساني الأصيل، ويعدم قابلية الانفتاح على الآخر أو الاعتراف بوجوده، وبحقه المشروط في الحرية والتحرر الصيروي

يتجلى أسلوب القهر والاضطهاد كمنطبة من أنماط التعصب الإقصائي الكفيل بتقويض الفعل الحوارى وتجفيف منابعه بين الأفراد، لا سيما في السياقات البيئية والمجتمعية التي تتسم بالتعددية العرقية، والثقافية، والطبقية. إن تمترس الذات المستبدة خلف منظومتها الدوغماتية، وتشبثها بالصور النمطية الزائفة التي كونتها عن الآخر، يدفعها حتماً إلى رفض الآخر ونفى قنوات الحوار المعرفى معه؛ بل والانزياح نحو ممارسة العنف الرمزي والمادي تبريراً لأطروحاتها ودفاعاً عن امتيازاتها الوجودية.

ومن هذا المنطلق، يرى "فريري" أن هذا التعصب الممنهج لا يمثل مجرد انغلاق فكري عابر، بل هو عائق أنطولوجى بنيوي يقف حجر عثرة أمام حرية الإنسان، ويجهض مساعيه الرامية إلى الانعتاق والتحرر الصيروي؛ إذ إن الحرية في المنظور الفريري لا تتحقق إلا عبر ممارسة حوارية ندية تُحرر القاهر والمقهور معاً من ربة الاستلاب.

د- الاغتراب:

يمر الفرد في دول العالم الثالث بحالة اغتراب حاد تغيب وعيه بذاته وبمحيطه، وتولد لديه شعوراً بالانفصال التام عن العالم الذي يظن أنه يعيش بمعزل عنه، غير أن هذا التغريب لا يتوقف عند حدود الفرد، بل يمتد ليمس الوعي الجمعي للشعوب، فيشوّه هويتها

الحقيقية، ويمحو سماتها الأصيلة، مما يضعف قدرة المجتمع على مواجهة نفسه ويفقده بوصلة الانتماء.(1)

ونتيجة لذلك، يجد الإنسان المغترب نفسه يفكر خارج سياق واقعه الفعلي؛ إذ تشكل الثقافة الدخيلة عائقاً يمنعه من إدراك أبعاد عالمه الحقيقي، ليعيش بدلاً من ذلك في عالم زائف صنعته القوى والمجتمعات المهيمنة. وفي ظل هذا التزييف، يتحول طموحه إلى مجرد 'تظاهر بالوجود' عوضاً عن الوجود الحقيقي، ويصبح تفكيره وأسلوبه في التعبير مجرد صدى وانعكاس لثقافة وفكر المجتمع المسيطر.(2)

المبحث الثاني: فلسفة التعليم بين الهيمنة السياسية والتحرر المعرفي عند باولو فريري

لا يمكن فصل الفعل التربوي عن سياقه الفلسفي والسياسي فالتعليم، في جوهره ليس مجرد قنوات محايدة لنقل المعارف، بل هو ساحة صراع كبرى تتجاذبها إرادات الهيمنة ومساعي التحرر المعرفي، وفي هذا الفضاء السجالي، يبرز المشروع الفلسفي للمفكر البرازيلي باولو فريري كأحد أهم المنعطفات الفكرية التي فككت الوجه السياسي للمؤسسة التعليمية، لقد أدرك فريري أن النظم التعليمية السائدة غالباً ما تُوظف كأداة لإعادة إنتاج علاقات القوة وتكريس التبعية والامتثال عبر ما أسماه التعليم البنكي، وفي مقابل هذا النموذج التدجيني، قدّم فريري أطروحته البديلة المتمثلة في التعليم التحرري كراسته لفك القيود

1- أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2008، ص79.

2- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص16.

وتطوير الوعي النقدي لدى المقهورين، يسعى هذا المبحث إلى سبر أغوار الرؤية الفلسفية عند فريري، متتبعاً الكيفية التي يتحول بها التعليم من آلية للهيمنة السياسية وضبط الوعي، إلى أداة وممارسة للحرية والانعتاق المعرفي، والحل كما يرى فريري في تحويل هذه الممارسات القهرية في نظام التعليم البنكي إلى تعليم من أجل خلق الوعي الناقد على أساس من التعليم التحرري، والذي يمر عبر الإيمان بالإنسان، وخلق الوعي الثقافي، والسعي نحو الحرية.

المطلب الأول: الوعي الإنساني والتحرر التربوي في فكر فريري

يتأسس المشروع التربوي التحرري عند باولو فريري على رؤية أنطولوجية (وجودية) عميقة تعيد الاعتبار للإنسان، وتحديد الإنسان المقهور، إذ لا ينظر إليه كذات سلبية مسلوقة الإرادة، بل بوصفه كائناً عقلياً، واعياً، ومبدعاً بالضرورة، ويمتلك قدرة كامنة على فك الشفرات الثقافية المحيطة به وصناعة أقداره ومساراته الخاصة، إن فريري يرى في الحرية والقدرة على اتخاذ الخيارات المستقلة جوهر إنسانياً ثابتاً لا يمكن طمسه نهائياً مهما بلغت قسوة البنى القهرية، وتشكل هذه النظرة التفاضلية والإيجابية للإنسان الشرط الشارط والركيزة الأساسية الموجهة لفلسفة التعليم التحرري، فلو لا الإيمان المسبق بقدرة المقهورين على الوعي بذواتهم وبواقعهم، لما كان هناك معنى للحديث عن فعل التحرر التربوي.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن فريري، بصياغته لهذه الرؤية، قد أحدث قطيعة معرفية وتجاوزاً جذرياً للمقاربات الكلاسيكية السائدة في علمي النفس والاجتماع، والتي غالباً ما قاربت الإنسان من منظور قصوري يختزله في التبعية أو غياب العقلانية:

1- على الصعيد النفسي يتجاوز فريري أطروحات مدرسة التحليل النفسي الكلاسيكية مع سيجموند فرويد، التي رهنت السلوك الإنساني بسلطة اللاشعور والدوافع الغريزية غير العقلانية الكامنة في أعماق الذات، كما يرفض الأطروحة الحتمية للمدرسة السلوكية الكلاسيكية، وتحديداً عند بوروس فريدريك سكينر، والتي تعاملت مع الإنسان كآلة ميكانيكية تستجيب للمؤثرات البيئية الخارجية دون أي فاعلية ذاتية أو وعي نقدي، وهو ما يتقاطع تماماً مع آلية التعليم البنكي التي حاربها فريري.⁽¹⁾

2- على الصعيد الاجتماعي والسوسيولوجي تخطى فريري المقاربة البنيوية المحافظة في علم الاجتماع الكلاسيكي عند إميل دوركايم، والتي تمنح البنية الاجتماعية والنسق سلطة مطلقة وقاهرة على الأفراد عبر آليات التنشئة الاجتماعية الصارمة التي تفرض الامتثال، كما انتقد وتجاوز أطروحات غوستاف لوبون في كتابه سيكولوجية الجماهير، وهي النظرية التي

1- مبروك عبد العالي جاد، النظرية التربوية عند باولو فريري، المرجع السابق، ص.120

جردت الجماهير الشعبية والمقهورين من صفتهم العقلانية، واعتبرت الوعي الجمعي مجرد قوة عاطفية، مندفعة، وناقصة الوعي يسهل التلاعب بها وتوجيهها.⁽¹⁾

وفي هذا السياق الأنطولوجي، يذهب باولو فريري إلى أن الحد الفاصل الذي يمنح الكائن الإنساني ماهيته ويميزه جذرياً عن الكائن الحيواني يكمن في ثلاثة محددات وخصائص جوهرية:

أ- الوعي بالتاريخية وإدراك الزمن: يمتلك الإنسان وحده القدرة على استيعاب صيرورة الزمن والتعامل الواعي مع أبعاده الثلاثة، فهو يستحضر الماضي للاعتبار، ويعيش الحاضر للفعل، ويتطلع نحو المستقبل كأفق للممكنات، في حين يظل الحيوان سجين لحظته المباشرة.

ب- التجريد وقوة الخيال: يُعد الخيال الإنساني ثمرة مباشرة لوعيه بالزمن، إذ يتيح له الانعتاق من أسر الواقع المادي الملموس نحو آفاق التجريد، وبناء تصورات ذهنية لمشاريع لم توجد بعد في الواقع الإعتباري.

ج- المسافة النقدية في العلاقة مع العالم: تتأسس علاقة الإنسان بالوجود على وعي نقدي قوامه القدرة على اتخاذ مسافة واعية من موضوعات العالم الخارجي لتأملها وتغييرها، وعلى النقيض من ذلك، تنضبط علاقة الحيوان بالعالم عبر استجابات غريزية وشروط بيئية تمليها عليه بيولوجيا اللحظة الحاضرة.

1- باولو فريري، التربية للحرية، الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، تر، أحمد عطية أحمد، ط. 1، الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص 120.

ولكي يبلور فريري هذه الرؤية الفلسفية، يعقد مقارنة طريفة وعميقة بين الفعل الإنساني الواعي والسلوك الغريزي للحيوان، مستلهماً المقارنة الفلسفية الشهيرة التي ميزت بين الهندسة البشرية والنشاط الحيواني، حيث يرى: (...أن أصغر نحلة في بناء مملكتها الهندسي المحكم قد تُخرج أكبر مهندس معماري في العالم، وأن أحقر عنكبوت في غزل شبكتها الدقيقة قد يُعجز أكبر نساج عرفه التاريخ البشري، ومع ذلك، فإن النحل والعنكبوت يفتقدان تماماً للمتعة الذهنية الكامنة في تخيل هندسة ما ينويان القيام به، فهما مجردان من ضرورة المسافة الواعية والقصديّة الذاتية تجاه ما ينتجانه، أما الإنسان، فعلى العكس من ذلك تماماً، يمتلك سلطة الوعي القبلي والتصميم الخيالي الذي يتفوق به على الطبيعة...).

وتتويجاً لهذه المقارنة، يخلص فريري إلى فكرة مركزية تختزل هذا التباين الوجودي، ومفادها أن الإنسان يمتلك وحده القدرة والمشروعية على أنسنة العالم وضخ المعنى والقيم الثقافية في الطبيعة، بينما يظل الحيوان عاجزاً عن حيونة العالم، لأنه لا يغير الطبيعة عن وعي وقصد، بل يذوب في دورتها البيولوجية الحتمية.⁽¹⁾

1- باولو فريري، التربية للحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، المصدر نفسه، ص122.

المطلب الثاني: المقومات الوجودية والمعرفية لتفعيل التعليم التحرري

إن الانتقال بالعملية التعليمية من طور التلقين والتدجين إلى أفق التحرر لا يمكن أن يتم عبر مجرد إجراءات تقنية أو تعديلات منهجية سطحية، بل يستلزم بالضرورة أرضية صلبة تتداخل فيها الأبعاد الوجودية والمعرفية معاً، لتشكل المقومات الوجودية فيها نقطة البدء، وهي المتعلقة بإعادة الاعتبار لكيونة الإنسان بوصفه ذاتاً حرة، واعية، وفوق كل شيء مشروعاً لم يكتمل بعد يمتلك القدرة على التغيير وأسننة العالم، وتتكامل هذه الرؤية مع المقومات المعرفية التي تعيد صياغة مفهوم المعرفة نفسها، فلا تعود مادة جامدة تُودع في عقول الطلبة، بل تصبح فعلاً نقدياً تشاركياً يُنتج عبر الحوار والتساؤل المستمر حول الواقع. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا العنصر إلى تفكيك هذه المقومات الثنائية، مبيناً كيف يتكامل الوعي بالكيونة الإنسانية مع إنتاج المعرفة النقدية لتشكيل الشروط الشارطة لولادة تعليم تحرري حقيقي

1- التعليم بوصفه أفقاً للتحرر المعرفي:

إن الخطوط الفاصلة - في المنظور الفلسفي لباولو فرييري - بين أن يتحول التعليم إلى آلية لإعادة إنتاج القهر، أو أن ينبثق كطاقة دافعة للتحرر والانعتاق المعرفي، تتوقف بالدرجة الأولى على قدرته على هدم وتقويض كافة صيغ تزييف الوعي وصناعته زيفاً، وهي الأساليب الممنهجة التي يتكأ عليها نموذج التعليم البنكي لخدمة مصالح الشرائح القاهرة والطبقات المستبدة في المجتمع لضمان تأييد هيمنتها، وتحدد معالم هذه الخطوط الفاصلة والمنطلقات التحريرية البديلة على النحو التالي:

أ- المسؤولية الأخلاقية:

يرى فريري أن المسؤولية الأخلاقية في التعليم تتجاوز الإعداد الفني والتدريب المهني، لترتبط بجذور التشكيل الأخلاقي للذات والإنسان، وهي تُمثّل أساس التربية المستمرة، فالإنسان لا يتعلم إلا لكونه كائنًا واعيًا بنقصه وعدم اكتماله، هذا الوعي بالذات هو المحرك الحقيقي للتعلم وليس مجرد القابلية له.(1)

ب- الديمقراطية:

يرفض فريري اختزال دور المعلم في احتكار المعرفة وتحويل الطلاب إلى متلقين مستسلمين يقتصر دورهم على الحفظ والتخزين والإجابة من الرصيد المودّع لديهم، إن هذا الموقف التدريسي القائم على الأوامر والعلاقات التسلطية الأحادية من أعلى إلى أدنى، يعكس في عمقه طبيعة العلاقات السياسية غير الديمقراطية في المجتمع ويعمل على تكريسها وإعادة إنتاجها.(2)

ج- تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم:

لمواجهة القهر والتسلط في الممارسات التعليمية، يدعو فريري إلى احترام معارف المتعلم السابقة وتفعيل المنهج الحوارية، هذا المنهج يحفز الفضول المعرفي والتساؤل الرحب، ويقوم على التفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم وممارسة التفكير النقدي لفهم الواقع المعاش، بما يضمن بناء استقلالية المتعلم في اتخاذ القرار والنضج السليم لقدراته.(3)

1- باولو فريري، التربية للحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، مصدر سابق، ص 182.

2- المصدر نفسه ص 183.

3- باولو فريري، التربية للحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، مصدر سابق، ص 150.

2- نقد نموذج التعليم البنكي وآليات التطويع التربوي:

يرى باولو فرييري أن السمة الأبرز التي تطبع نموذج التعليم البنكي تكمن في بنيته الفوقية وسلطويته المتعالية، فضلاً عن عقمه البنوي وعدم قدرته على إحداث أي تغيير حقيقي في وعي المتعلم أو واقعه، وفي ظل هذا النموذج الاختزالي، ينحصر دور الطلاب في : الحفظ والاستنكار الآلي، وإعادة ترديد العبارات والجمل الملقنة دون النفاذ إلى عمق مضامينها الفلسفية أو المعرفية، إذ لا يملك هذا التعليم التلقيني من هدف سوى تطبيع المتعلمين مع أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس، وتحويلهم إلى أوعية فارغة يصب فيها المعلم كلماته الجوفاء ونصوصه الجاهزة.

وبناءً على هذا التصور، يستحيل المعلم في المنظومة البنكية إلى مجرد مصدر أحادي للبيانات ومودع للمعلومات، في حين يقتصر وجود الطالب على كونه مستقبلاً سلبياً يملأ ذهنه بالمعارف ويدخرها دون وعي نقدي، مما يجهز تماماً على ملكات الإبداع، والتفكير المستقل، والتطوير الذاتي لديه، وتصل هذه السلطوية التربوية ذروتها بحظر أي مساءلة معرفية، إذ لا يُسمح للطلاب بإثارة الأخطاء التي قد يقع فيها المعلم أو التعليق عليها، فضلاً عن غياب ثقافة الاعتراف بالخطأ من قبل المعلم نفسه، مما يكرس عصمة واهية تعزز التراتبية وتقمع الفضول العلمي داخل الفضاء الدراسي.⁽¹⁾

1- مبروك عبد العالي، إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، مرجع سابق، ص132.

وفي مؤلفه الموجه خصيصاً كرسائل إلى المعلمين الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة ورسالة، يعنون باولو فريري إحدى رسائله بـ (...من مجرد الحديث إلى الطلاب، إلى الحديث إليهم ومعهم؛ ومن مجرد الاستماع إليهم، إلى جعلهم يستمعون إلينا...)، حيث يرى أن المعلمين، حين يمثلون السلطوية التربوية بانتظام، يحتكرون دائماً فعل الكلام، مكرسين خضوع الطلاب التام لخطابهم، وفي هذه الحالة، يمارس المعلم تواصلًا أحادي الاتجاه، فهو يتحدث إلى وعن وحول الطلاب، دون أن يتحدث معهم أبداً، متخذاً موقعاً تراتبياً علوياً يطل منه على مستوى أدنى، وهم في غمرة وثوقيتهم المطلقة بصحة كل ما يصدر عنهم، يشعرون -حتى عندما يتنازلون للحديث مع المتعلمين- وكأنهم يقدمون لهم معروفاً أو منةً، متكئين في ذلك على نبرة صوتية فرضية تستمد قوتها من سلطة الوظيفة لا منطق الحوار. (1)

إن هذا التعليم البنكي -في منظور فريري- ليس ممارسة معزولة، بل هو انعكاس بنيوي يجسد سيطرة المجتمع الأبوي البطريركي (السلطة الذكورية الفوقية) على النظام الاجتماعي بأكمله، حيث يستحيل التعليم في ظلّه إلى منحة يتفضل بها من يظن نفسه مالكاً وحيداً للمعرفة على أولئك الذين يُصنّفون بأنهم لا يعرفون شيئاً، ومن هنا، تتبلور وتتضح فلسفة القهر التي يشرعها التعليم البنكي عبر إضفاء صفة الجهل المطلق على المتعلمين،

1- باولو فريري، التربية للحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، مصدر سابق، ص 135.

وهو أمر يظهر بجلاء عندما يصر المدرس على تقديم نفسه أمام طلابه بوصفه النقيض

المعرفي الكامل لهم؛ فهو يمثل المعرفة والوعي، وهم يمثلون الجهل والغياب.⁽¹⁾

1- مبروك عبد العالي، إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فرييري، مرجع سابق، ص 138.

خلاصة الفصل:

تتأسس الأطروحة الإبستمولوجية (المعرفية) للتعليم التحرري عند باولو فرييري في كتابه تعليم المقهورين على تقويض بنية الإيداع المعرفي وإحلال بنية التوليد الحواري محلها، حيث لم تعد المعرفة في هذا المنظور مادة جامدة أو ملكية خاصة يحتكرها المعلم ليتفضل بها على تلاميذه، بل غدت فعل كشف مستمر عن الواقع يرتبط شرطياً بالممارسة والنقد من أجل التغيير والأنسنة، هذا التحول المعرفي يمر حتماً عبر المنهج الحواري الذي لا يقف عند حدود الآلية التدريسية، بل يرتفع ليكون شرطاً معرفياً لإنتاج الوعي النقدي البديل عن الامتثال والوعي الساذج، وذلك من خلال علاقة أفقية تذوب فيها التراتبية التسلطية بين المعلم والمتعلم، ومن هنا يعتمد التعليم التحرري على استراتيجية طرح المشكلات التي تحول المعاش اليومي وظروف القهر إلى تساؤلات إشكالية تستفز الفضول الإنساني، مستندة إلى الوعي بأن الإنسان كائن تاريخي ناقص وغير مكتمل، وأن إدراك هذا النقص هو المحرك الحقيقي لشغف المعرفة، لتخلص هذه الرؤية في النهاية إلى أن المعرفة التحررية لا تهدف إلى تكييف المقهورين مع واقعهم، بل تسلحهم بالأدوات النقدية اللازمة لقراءة العالم وإعادة صياغته لتحقيق انعاقهم الإنساني المشترك.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات
ومرتكزات باولو فريري التربوية

تمهيد:

تعد نظرية باولو فريري صرخة فلسفية وتربوية مدوية في وجه أنظمة الهيمنة، إذ لم تكن مجرد أطروحة أكاديمية حبيسة الأوراق، بل انبثقت كاستجابة جذرية لواقع مرير من التهميش والاستلاب، لقد أسس فريري لمنهجية تحررية تتجاوز البعد التعليمي التقليدي لتستهدف استعادة أنسنة الإنسان المقهور، عبر تمكينه من أدوات الوعي النقدي التي تحوله من مجرد موضوع متلقٍ ومنفعل تحت وطأة سلطات القهر إلى ذات فاعلة قادرة على فهم العالم وتفكيك آليات اضطهاده. إن هذه النظرية تحمل في طياتها مشروعاً نهضوياً يهدف إلى إخراج الفئات المسحوقة من حالة الصمت والتبعية إلى رحاب المشاركة الفاعلة، حيث لا يقتصر هدف التعليم فيها على تزويد الفرد بالمعلومات، بل يمتد ليشمل شحذ إرادته للمساهمة في صياغة مستقبله التنموي والاجتماعي.

تتجذر هذه الرؤية في تربة تجربة فريري الشخصية العميقة، فقد تشكلت معالم فكره في رحم المعاناة التي عاشها في البرازيل، حيث تذوق مرارة الجوع والحرمان في طفولته، وتجرع كأس القهر والظلم السياسي الذي انتهى به إلى تجربة النفي القسري بعيداً عن وطنه، لم تكن هذه النكبات الشخصية مجرد وقائع عابرة، بل كانت المحرك الأساسي لصياغة فلسفته التحررية، إذ حول النفي من محنة إلى فرصة معرفية واسعة، فخلال ترحاله القسري بين البلدان، استطاع فريري أن يعمم تجربته الذاتية ليجعلها كونية، متفاعلاً مع سياقات متنوعة ومتعددة في أمريكا اللاتينية وأفريقيا وأوروبا والولايات المتحدة.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

إن هذا التراكم المعرفي والخبرات المتداخلة التي اكتسبها فريري عبر تنقله وتفاعله مع شتى الثقافات والمظالم، صقلت أدواته التحليلية وجعلت من نظريته مرآة تعكس هموم المقهورين أينما كانوا، مما أضفى على أفكاره صبغة عالمية تتجاوز الحدود الجغرافية والأطر القومية الضيقة، وتتسم بقدرة فائقة على النفاذ إلى جوهر الصراع بين الإنسان والأنظمة التي تسعى إلى تجميد طاقاته وتكبييل إبداعه.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

المبحث الأول: قراءة نقدية في ظل غايات التربية عند باولو فريري:

تتجسد الأسس الجوهرية التي قام عليها بناء باولو فريري الفكري في ملامح وأبعاد متداخلة، تبدأ بتحديد الغايات التعليمية التي لا تقف عند حدود نقل المعلومات، بل تتجاوزها نحو تحرير الوعي وإعادة الاعتبار للذات الإنسانية، وتتكامل هذه الغايات مع رؤيته للطبيعة الإنسانية بوصفها كينونة متجددة بطبعها وغير مكتملة، مما يمنح الفرد قابلية دائمة للتجاوز والتحرر من قيود القهر، وفي هذا السياق، يعيد فريري صياغة مفهوم المعرفة، إذ يرفض تحويلها إلى حقائق صماء ومستقرة، مؤكداً أنها فعل حوارى استكشافي ينبع من التفاعل الجدلي مع الواقع، وتتوج هذه الملامح بطبيعة العملية التعليمية، حيث ينصهر الفكر والممارسة في بوتقة واحدة، محولةً التعليم من علاقة تسلطية إلى لقاء إنساني أفقي، يجعل من التربية عملية بنائية تشاركية تهدف إلى التغيير المجتمعي الشامل.

المطلب الأول: الغاية القهرية

يُشكل الواقع التربوي نهجٌ ممنهجٌ للهيمنة، يُعرف في فلسفة باولو فريري بـ "التعليم البنكي"؛ حيث لا يُنظر إلى المتعلم بوصفه كائناً واعياً ذا تطلعات، بل يُعامل كوعاءٍ فارغٍ يُراد ملؤه بمعلوماتٍ صماءٍ مُعدّةٍ سلفاً. إن الغاية الضمنية من هذه الممارسة هي تكريس حالة من الاستلاب العقلي، إذ يُحرم المتعلم من ممارسة التفكير النقدي أو الإبداعي، وتُصادر قدرته على التساؤل والاعتراض، ليتحول إلى كائنٍ مُستلب، ينحصر دوره في

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

الاستقبال السلبي والتنفيذ الحرفي. ولا يرمي هذا النمط التعليمي إلى التتوير، بل إلى التدجين، فهو يغرس في نفس المتعلم عجزاً مُكتسباً، ويقنعه بأن وظيفته تقتصر على تنفيذ ما يُملى عليه، مما يضمن بقاءه في قاع الهرم الاجتماعي، حبيساً لدائرة التبعية التي تحجب عنه إدراك وضعه الحقيقي، وتعيق قدرته على التغيير

وعندما تغيب الديمقراطية عن فضاء التعليم، تصبح المؤسسة التربوية أداة لإعادة إنتاج التفاوت الطبقي وتثبيت موازين القوى القائمة، فبدلاً من أن يكون التعليم رافعة للارتقاء الاجتماعي، يتحول إلى أداة لترسيخ الفوارق، حيث تفرض السلطة التعليمية رؤية أحادية للعالم تُسلب فيها حرية الاختيار، وتُحاصر فيها عقلية المتعلم داخل أطر معرفية جامدة، إن غياب الحرية في تلقي المعلومات ومعالجتها يعني بالضرورة غياب القدرة على التحرر، فالمتعلم الذي لا يملك حق اختيار محتواه المعرفي أو نقد سياقه، هو متعلم مُهيمن عليه سياسياً واجتماعياً، وهكذا، تصبح الأنظمة غير الديمقراطية في التعليم بمثابة جدران تعيق تبلور الشخصية المستقلة، مما يحكم على الأفراد بالبقاء في مراتبهم الدنيا، ويضمن استمرار سيطرة النخب المهيمنة التي تخشى في جوهرها من بروز جيل يمتلك أدوات العقل والوعي، والقدرة على التغيير.⁽¹⁾

1- أوشنان، حكيمة، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي: البحث الاجتماعي أنموذجاً. مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، (2017)، ص7.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

ونلاحظ في النظم التعليمية التي تفتقر إلى روح الحرية، أن جوهر العملية التربوية ينقلب رأساً على عقب، حيث يتم تهميش المتعلم وسلبه دوره الريادي كفاعل أساسي في بناء معرفته، فبدلاً من أن يكون المتعلم باحثاً نشطاً يستكشف الحقائق، ويستتبط المفاهيم، ويدرك أبعاد المعرفة من خلال آليات الحوار والمناقشة البناءة، يجد نفسه محاصراً في دور المتلقي الساكن.

وفي المقابل يستحوذ المعلم على السلطة المطلقة داخل الفضاء التعليمي، محتكراً زمام العملية برمتها من بدايتها حتى نهايتها، حيث تتحول العلاقة بين الطرفين إلى علاقة أحادية الاتجاه تغيب فيها التشاركية، ويُحرم فيها المتعلم من أي فرصة للتفاعل أو الإبداع.⁽¹⁾

إن هذا النمط يجسد بوضوح ما اصطلح عليه باولو فريري بـ التعليم البنكي، حيث يُنظر للمتعلم بوصفه وعاءً خاملاً أو مستودعاً فارغاً، يتولى المعلم ملأه بجرعات مقننة ومحددة سلفاً من المعلومات، تماماً كما يُصب الماء في إناءٍ لا حول له ولا قوة، وفي ظل هذه الهيمنة، يتم اختزال التربية إلى عملية تلقين ميكانيكي تتجاهل قدرات الفرد الإبداعية وتكبل طموحه في الاكتشاف، إن تحويل المعلم من دور المرشد والموجه الذي يحفز على التفكير، إلى دور المودع الذي يفرض رؤيته الأحادية، يعزز من حالة التبعية الفكرية، ويحول قاعة الدرس من بيئة ديمقراطية مفعمة بالحياة إلى فضاءٍ يكرس الصمت والامتثال،

1- الزيات، فتحي مصطفى.. سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات، 2004، ص43.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

مما يقتل بذور النقد ويجعل من المعرفة مجرد مادة جامدة تفتقر إلى الروح والارتباط بالواقع المعاش. (1)

إن الهدف الكامن وراء هذه الممارسة التعليمية السلطوية يتجاوز مجرد سوء التنظيم التربوي، إنه مشروع لا ديمقراطي بامتياز، يهدف في جوهره إلى صيانة هياكل الهيمنة القائمة وضمان استمراريتها، فعندما تُختزل التربية في عملية حشو للأذهان دون أعمال للعقل، تُفرض على المتعلم حالة من الانغلاق الوجودي، حيث تضيق آفاق تصوره وتتسطح قدراته التفكيرية، وتُؤاد في مهده أي نزعة إبداعية كانت قد تشكل أداة للتغيير. (2)

إن القمع الممنهج للإمكانات الذهنية لا يهدف فقط إلى تحصيل المعرفة، بل إلى صناعة عقلية مدججة تفتقر إلى ملكة النقد والتميز، مما يجعل الفرد عاجزاً عن فهم موقعه في بنية المجتمع أو إدراك القوى التي تتحكم في مصيره.

إن هذه العزلة الفكرية التي يُزج فيها المتعلم تفضي حتماً إلى شلّ قدرته على المساهمة الإيجابية في شؤون مجتمعه، حيث يتحول إلى عنصر مستهلك وممثل بدلاً من أن يكون مواطناً فاعلاً ومشاركاً، فالمتعلم الذي لم يتعلم كيف يفكر بنفسه، لن يستطيع يوماً أن يشارك في تقرير مصير بيئته أو مجتمعه. وبذلك، يظل هذا المتعلم حبيساً لحالة القهر الدائم، ليس فقط بسبب الظروف الاجتماعية، بل بسبب القيود التي ترسخت في بنيته العقلية ذاتها.

1- دران، شبل.. التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2011، ص 21.

2- المرجع نفسه، ص 23

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

إن هذا المسار التربوي يحقق ببراعة مراد الأنظمة التي ترسم سياساته، إذ تضمن هذه السياسة إدامة وضع القهر من خلال خلق أفراد يتبنون قيودهم كأنها جزء من فطرتهم، مما يغلق الطريق أمام أي محاولة للتحرر الاجتماعي أو النهضة التنموية، ويُبقي المجتمع في حالة من الجمود والتكرار المريح للمهيمنين.

المطلب الثاني: الغاية التحررية

تتطلع العملية التعليمية في أفقها التحرري إلى إحداث قطيعة جذرية مع أنماط التلقين التقليدية، لتضع على رأس أولوياتها تحرير طاقات المتعلم وتنمية قدرته على التفكير الحر المستقل، إن هذا النهج لا يكتفي بمنح المتعلم المعرفة، بل يسعى إلى تمكينه من أدوات صناعتها، حيث يغدو المتعلم ذاتاً عارفة تدرك ملكاتها الإبداعية وتؤمن بأنها قادرة على إنتاج الأفكار، لا استهلاكها فحسب، وبدلاً من كونه صدىً لصوت المعلم، يصبح المتعلم طرفاً فاعلاً في حوار معرفي ندي، يتسم بالجرأة في طرح الاقتراحات والمناقشة، مما يحول الفضاء التعليمي من محيط ساكن إلى مختبر للتحليل والتفكير.⁽¹⁾

يتم تحديد المشكلات الاجتماعية القائمة وفهم جذورها المعقدة بوعي نقدي عميق، لا للوقوف عند وصفها، بل للسعي بجدية نحو استنباط حلول عملية وواقعية لها.

1- - بدران، شبل، التعليم والحرية، قراءات في المشهد التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص 29.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

هذا النموذج التشاركي هو الغاية المثلى للتعليم الحق، وهو حجر الزاوية في أي مشروع نهضوي يطمح إلى التطوير الحقيقي للمجتمع.

إن تقدم الأمم لا يقاس بمقدار ما يحفظه أبنائها من معلومات، بل بقدرتهم على التفكير النقدي في واقعهم، والاشتباك الواعي مع قضاياها، والقدرة على ابتكار حلول تتجاوز المألوف. إن العملية التعليمية في هذا السياق تمثل النقيض التام للممارسات القهرية، فهي عملية متحررة من أوهام السلطة المعرفية، حيث يتقمص المعلم دور المرشد والمحفز، ويتحول الفصل الدراسي إلى ورشة ديمقراطية لا تعترف بالوصاية الفكرية، إنها تربية تراهن على إنسان مستقل الإرادة، مبدع في تفكيره، ومسؤول في مواقفه، مما يجعله المحرك الحقيقي لعجلة التنمية الاجتماعية، والقوة القادرة على دفع المجتمع نحو الرقي الحضاري والازدهار المستدام، متجاوزة بذلك كل أشكال التبعية التي تفرضها الأنظمة التي ترتضي للمتعم أن يبقى دائماً في مرتبة التابع والمهمش.⁽¹⁾

تتجلى الفوارق الجوهرية بين الأهداف التعليمية حين نضع نموذج التعليم القهري في مواجهة نقيضه التعليم التحرري، ففي حين يقوم الأول على مبدأ السيطرة والتدجين، يقوم الثاني على مبدأ التحرر والأنسنة، فإذا ما ارتكزت العملية التعليمية على غاية قهرية، فإنها تُحول المتعلم إلى مجرد تابع مستلب، أما إذا كانت الغاية تحررية، فإن ميزان القوى داخل

1-باولو فريري،. التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة أ. د. حامد عمار. ط 1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007،ص63.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

الفضاء الصفّي ينقلب تماماً، ليصبح المتعلم هو الفاعل المحوري والأساس الذي تدور حوله العملية التعليمية برمتها، حيث لا تُمنح له المعرفة كقالب جاهز، بل يُمنح الفرصة لاستنباطها ذاتياً عبر البحث والتقصّي. (1)

وفي ظل هذا التحول التحرري، يتحول دور المعلم من سلطة مطلقة ومصدر وحيد للحقيقة إلى مرشد وموجه ييسر عملية الاكتشاف، ويحفز الفضول المعرفي، ويدير حواراً أفقياً يغذي التفكير النقدي بدلاً من قمع التساؤل، إن هذا الانتقال يفتح آفاقاً رحبة أمام المتعلم، ليغدو منفتحاً في عقله وتصويراته، متحرراً من قيود التلقين والامتثال، وقادراً على ممارسة الإبداع كفعل وجودي لا يقتصر على المهارات التقنية، بل يمتد إلى القدرة على الابتكار في الرؤى والمواقف. (2)

إن الهدف التحرري لا يكتفي بصقل عقل المتعلم فحسب، بل يتجاوز ذلك ليمكّنه من المساهمة الإيجابية في شؤون مجتمعه، حيث يتحول المتعلم من مشاهد لما يجري حوله إلى مشاركٍ واعٍ في صنع القرار وتحسين الواقع، وبذلك، تعيد هذه التربية التحررية بناء العلاقة بين الفرد ومجتمعه، فبدلاً من أن يكون التعليم أداة لإعادة إنتاج التبعية، يصبح رافعة للتغيير المجتمعي، إذ يخرج المتعلم من الفصول الدراسية وقد تسلح بالوعي، والمسؤولية، والقدرة على الانخراط الفاعل في قضايا أمته، متسلحاً برؤية نقدية تجعله صمام أمان ضد أي محاولة

1- باولو فريري، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق، ص 63.

2- فرج، إلهام عبد الحميد.. الرؤية الفلسفية والمنهجية لباولو فريري في محو الأمية كتجربة عالمية وموقفنا من تلك التجربة. دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية، مصر، ع 33، (1994) ص 91

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

لإعادته إلى دائرة القهر أو الانغلاق. ويتحقق ما قدمناه سلفاً حسب رؤية فريري من خلال

ثلاثة عناصر رئيسية:

1- الإنسان:

يحتل مفهوم الإنسان في فلسفة باولو فريري مكانة مركزية تشكل حجر الزاوية في بناء مشروعه التحرري، إذ ينظر فريري إلى الإنسان بوصفه كائناً متفرداً ينفصل جوهرياً عن بقية الكائنات الحية بفضل امتلاكه لملكة الوعي التي تتجاوز مجرد التفاعل الغريزي مع المحيط. فالإنسان عند فريري ليس مجرد كائن يتكيف مع بيئته للبقاء، بل هو كائن يتأمل بيئته، ويتساءل عن جوهر وجوده، ويفكك الروابط المعقدة التي تحكم عالم المعاش، هذا الوعي هو الشرارة التي تحول الإنسان من كائن بيولوجي محكوم بقوانين الطبيعة إلى ذات تاريخية قادرة على اتخاذ القرارات.⁽¹⁾

إن هذا التميز الإنساني يتجلى بوضوح في القدرة الفائقة على التفكير النقدي والإبداع الخلاق، ففريري يرى أن الإنسان كائن مُنتج بطبعه، يمتلك طاقة هائلة لتحويل المعطيات الجامدة في الواقع إلى إمكانات جديدة، فالإبداع هنا ليس حكراً على النخبة أو الموهوبين، بل هو حق فطري لكل إنسان، يمارسه حين يعيد قراءة العالم ويُحدث تغييراً في معالمه، وهذا

1- بدران، شبل، التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص 17.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

الإبداع ليس فعلاً نظرياً مجرداً، بل هو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل الدعوي المستمر، حيث يتحول الفكر إلى فعل ملموس يغير وجه الواقع.⁽¹⁾

وعليه، فإن الإنسان في نظرية فريري كائن فاعل لا منفعل، إذ يمتلك المسؤولية الكاملة عن المهام التي يضطلع بها في الحياة الاجتماعية، إن قيام الإنسان بمسؤولياته ليس استجابةً لأوامر خارجية أو إكراهاً سلطوياً، بل هو تعبير عن إرادته الحرة ووعيه بدوره في صياغة التاريخ، وبذلك، يؤكد فريري أن إنسانية الإنسان تكتمل بقدرته على دمج الفكر بالعمل، وبقدر ما يمتلك من حرية في اتخاذ القرار، مما يجعل من المهمة الأساسية للتربية هي حماية هذا الجوهر الإنساني من التآكل، وصيانته من كل المحاولات التي تسعى إلى اختزال الإنسان في مجرد أداة وظيفية صامتة أو كائنٍ تابعٍ يفتقر إلى المبادرة والوعي.⁽²⁾

2- المعرفة:

في فلسفة باولو فريري، تخرج المعرفة من دائرة الامتلاك الفردي أو التراكم النظري الساكن لتصبح فعلاً اجتماعياً حياً وجدلياً بامتياز، فهي لا توجد في الفراغ، ولا تولد داخل الصوامع المنعزلة، بل تتخلق وتنمو في ثنايا التفاعل الإنساني والمشاركة الجماعية.

1- فريري، باولو، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق، ص 54.

2- محمد، عبد الراضي إبراهيم.. نظرية "باولو فريري" في تعليم الكبار دراسة في فلسفة التربية، تحليلية ونقدية. مجلة دراسات تربوية. م 9. ج 67. (1994) ص 73.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

يرى فريري أن المعرفة هي نتاج للقاء بين البشر، حيث يساهم كل فرد بخبرته وحواراته في بناء فهم مشترك للعالم، وبذلك تصبح العملية المعرفية مساحة تواصلية تنصهر فيها الرؤى الفردية لنتج وعياً جماعياً نقدياً، والمعرفة عند فريري ليست حقيقة مطلقة يهبط بها المعلم من عل ليوزعها على التلاميذ، بل هي حوار دائم لا ينتهي، يتشكل من خلال الاشتباك مع قضايا المجتمع والبحث عن حلول لمشكلاته.⁽¹⁾

وتأسيساً على هذه الرؤية، يحدد فريري على أن المعرفة مكتسبة وليست موروثية، فهي ليست إراثاً فطرياً يولد به الإنسان، ولا هي حكمة جاهزة تُنقل عبر الأجيال كأنها قوالب صماء، إنها صيرورة مستمرة تُكتسب عبر البركسيس (الممارسة التأملية)، أي عبر التجربة والخطأ، والتحليل وإعادة النظر، الإنسان لا يرث المعرفة كإرث بيولوجي، بل يبنيها ببذل الجهد الفكري والعملية في سياق بيئته الاجتماعية، فكل فرد هو معماري معرفته الخاصة، بشرط أن يمتلك شجاعة التساؤل عن الواقع. هذا يعني أن التربية التحررية لا تهدف إلى تحفيظ المتعلم إراثاً فكرياً جاهزاً بقدر ما تهدف إلى تدريبه على آليات استكشاف المعرفة وتفكيكها وإعادة بنائها، مما يحول التعلم من عملية استرجاع لما هو موروث إلى عملية ابتكار مستمر لكل ما هو جديد، ويمنح المتعلم ثقة مطلقة في قدرته على فهم العالم بعقله لا بعقول الآخرين.⁽²⁾

1- فريري، باولو، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق، ص 55.

2- المصدر نفسه، ص 56.

3- العملية التعليمية:

لا ينظر باولو فريري إلى التعليم بوصفه عملية إيداع أو نقل آلي للمعلومات من عقل المعلم إلى خزانة عقل المتعلم، حيث يُختزل المتعلم في دور المستقبل السلبي الذي يخزن الحقائق دون تمحيص، ويُختزل المعلم في دور المودع الذي يمارس سلطته المعرفية، في فلسفة فريري، ينسف هذا التصور مفهوم التربية، ليحل محله مفهوم أعمق وأكثر حيوية، حيث تصبح العملية التعليمية حواراً تبادلياً مستمراً يذيب الفوارق التقليدية بين المعلم والمتعلم. في هذا السياق، تتحول العلاقة التعليمية إلى علاقة إنسانية أفقية، قائمة على النقاش المتبادل وتبادل الآراء، هنا لا يقف المعلم كمرجع مطلق للمعرفة بل يتحول إلى شريك في رحلة البحث وميسر يثير التساؤلات ويحفز الفكر.

إن جوهر التعليم عند فريري يكمن في إدراك أن المعرفة لا تُمنح ولا تُلقن، بل تُبنى من خلال عملية تفاعلية معقدة تبدأ بالمناقشة، وتتمر بالفهم العميق، وتستقر عبر ردود الأفعال المنعكسة في مواقف الحياة اليومية المختلفة، فالمعرفة من وجهة نظر فريري، هي انعكاس للواقع الذي يعيشه المتعلم، وتتشكل قوتها الحقيقية حينما تلامس تجاربه وتحدياته.

(1)

1- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم، وعلي، زينب علي محمد.. النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي: دراسة تحليلية نقدية مستقبل التربية العربية. مجلة مستقبل التربية العربية. م 19، ع (75)، (2012) ص 401 .

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

وبناءً على ذلك، يصبح التعليم عند فريري إعداداً جوهرياً للحياة، فهو ليس مجرد حشو للأذهان بمعلومات قد لا تجد طريقها للتطبيق، بل هو توفير مدروس للأدوات والمهارات التي تمكن المتعلم من قراءة العالم قبل قراءة الكلمة، إن التعليم بمفهومه التحرري يمنح المتعلم المفاتيح العقلية واللغوية والتحليلية التي تحوله من كائن متلقٍ إلى ذات فاعلة ومبدعة، قادرة على استنطاق الواقع وتفكيك تناقضاته، إنها عملية إعداد شامل تهدف إلى تزويد الفرد بكل ما يحتاجه من آليات نقدية ليصنع معارفه الخاصة، وليتحرر من القيود التي تفرضها القوالب الجاهزة، مما يجعل من العملية التعليمية في نهاية المطاف ممارسة للحرية، ومحركاً أساسياً للتغيير الاجتماعي والوعي النقدي الشامل، وتحت العملية التعليمية نورد بعض عناصر العملية التعليمية ووجهة نظر فريري فيها:

أ- المعلم:

في الفلسفة التربوية لباولو فريري، يتجاوز دور المعلم الوظيفة التقليدية التي تحصره في إطار المصدر الأوحد للمعرفة أو السلطة المعرفية الموجهة، فبدلاً من أن يكون المعلم ذلك الطرف الذي يحتكر الحقيقة ويمليها على المتعلم، يرى فريري أن المعلم هو شريك أصيل في عملية التعليم، حيث تدوب الحواجز بين أدوار المعلم والمتعلم لتصبح علاقة قائمة على التكافؤ الوجودي والمعرفي، وفي هذا الإطار لا يقدم المعلم حقائق نهائية جاهزة للاستهلاك

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

أو التخزين، بل يتبنى إستراتيجية طرح المشكلات، حيث يقدم موضوعاً أو قضية حياتية كمنطلق للحوار بدلاً من أن يقدم درساً جامداً للتلقين (1).

هذا الحوار ليس مجرد وسيلة تواصلية عابرة، بل هو الجوهر الذي تقوم عليه العملية التعليمية برمتها، فالمعلم حين يطرح إشكالية ما، فإنه يدعو المتعلم إلى ممارسة حقه في النقد والتحليل والمناقشة، وفي خضم هذا التفاعل، ينخرط الطرفان في عملية تبادلية ديناميكية، حيث يطرح المعلم رؤاه وخبراته، ويستقبل في الوقت ذاته وجهات نظر المتعلمين وتساؤلاتهم المرتكزة على تجاربهم الواقعية.

ومن خلال هذا التقاطع الفكري، تتبثق المعرفة كنتيجة لمجهود جماعي وتشاركي، وليس كبضاعة منقولة، وبذلك، ينجح المعلم والمتعلم معاً في سبر أغوار الموضوع المطروح، ويساهم كل منهما في صياغة الفهم المشترك والوصول إلى الحقائق العلمية المرجوة.

إن المعلم في رؤية فريري هو مسير للوعي، يساعد المتعلم على استنطاق الواقع وتكسيكه، مما يضمن أن يكون التعليم فعلاً إبداعياً لا انفصال فيه بين المعلم والمتعلم، ولا فصل بين عملية التعليم وعملية إنتاج المعرفة نفسها.

ب- المحتوى التعليمي:

1- فريري، باولو، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق، ص 85.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

لقد نادى باولو فريري بضرورة اشتباك العملية التعليمية مع الواقع الإنساني للمتعلم، حيث يرى أن نجاح المحتوى التعليمي وفاعليته لا يُقاسان بمستوى تعقيده المعرفي أو بغزارة المعلومات التي يضخها في ذهن الطالب، بل بمدى اتصاله العضوي بحياة المتعلم وتعبيره عن تجاربه اليومية وقضايا الوجودية، ففي رؤية فريري، يجب أن يكون المحتوى مُعاشاً ومحاكياً لواقع المتعلم، مستخدماً لغةً ومفرداتٍ ذات دلالات اجتماعية وثقافية تلامس احتياجاته وتطلعاته، إذ لا يمكن للمتعلم أن ينخرط بوعي في عملية التعلّم إذا كانت المادة الدراسية غريبة عن عالمه أو منفصلة عن سياقه الاجتماعي، فمثل هذا الانفصال يؤدي حتماً إلى ما يسميه فريري الاغتراب المعرفي، حيث يغدو التعليم عملية ميكانيكية لا روح فيها، تتحول فيها المدرسة إلى ساحة للتلقين وتخزين المعلومات، وهو ما انتقده فريري بوصفه التعليم البنكي الذي يُعطل ملكة التفكير النقدي ويقتل روح الإبداع.⁽¹⁾

وعليه، فإن فلسفة فريري تقتضي أن يكون المحتوى التعليمي قضيةً للحوار تثير في المتعلم الرغبة في التساؤل والبحث، بدلاً من أن يكون مجرد مادة صماء للتحصيل والحفظ، فإذا كان المضمون التعليمي خارجاً عن عالم المتعلم، فإنه يفقد بوصلته التربوية، ويصبح عاجزاً عن تحقيق غايته الأسمى وهي التحرر وتشكيل الوعي النقدي.

إن نجاح العملية التعليمية، في جوهرها الفريري، يتحقق حينما يرى المتعلم ذاته في ثنايا المعرفة، وحينما تصبح هذه المعرفة وسيلةً لتمكينه من فهم واقعه، وتفكيك أزماته، والقدرة

1- فريري، باولو، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق ص 89.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

على إعادة صياغة حياته بفاعلية، فالمحتوى التعليمي الحقيقي هو الذي يجسّر الفجوة بين الفرد ومحيطه، ويحول التعليم من فعل سلطوي مفروض من الأعلى إلى ممارسة تحريرية تتبع من تفاعل المتعلم مع معطيات واقعه، مما يجعل الهدف الذي صُمم لأجله التعليم، وهو بناء الإنسان الواعي والمبادر، هدفاً قابلاً للتحقق والنمو.⁽¹⁾

ج- الطرائق التعليمية:

تتجاوز الطرائق التعليمية عند باولو فريري المفهوم التقليدي القائم على التلقين والإلقاء من طرف واحد، لتستحيل إلى فعل حوارى تفاعلي يجمع المعلم بالمتعلم في مساحة متكافئة من البحث والاستقصاء، في هذا السياق، يركز جوهر المنهجية الفريرية على ما يُعرف بـ الكلمات التوليدية التي لا تُختار عشوائياً، بل تُنتقى بعناية فائقة بناءً على ثرائها المقطعي وقدرتها على تجسيد المعاني القيمة والاجتماعية التي تلامس وجدان المتعلم وتطلعاته، تبدأ العملية ببحث جاد ومشترك عن هذه الكلمات التي تشكل بؤرة اهتمام المتعلم، ثم تليها مرحلة التنظيم الأولي لها، وهي ليست مجرد عملية ترتيب لغوي، بل هي صياغة لمفاهيم تعكس واقع المتعلم وقضايا الوجودية.⁽²⁾

تنتقل الرحلة التعليمية بعد ذلك إلى مرحلة أكثر عمقاً، حيث يقوم المعلم بترجمة هذه الكلمات وتحويلها إلى محفزات قوية قادرة على إثارة ملكات المتعلم الذهنية والنقدية، فبدلاً من

1- فريري، باولو، التعليم من أجل الوعي الناقد، مصدر سابق ص 90.

2- المصدر نفسه، ص 91.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

تقديم الإجابات الجاهزة، يعمل المعلم على توظيف هذه الكلمات للإشارة إلى جوهر المشكلات التي يعيشها المتعلم في بيئته، محولاً إياها إلى مواقف إشكالية تفرض على المتعلم التوقف أمامها بوعي، إن الهدف من هذا الإجراء ليس مجرد اكتساب المهارة اللغوية أو المعرفية في حد ذاتها، بل دفع المتعلم نحو ممارسة الفعل النقدي، حيث يُطلب منه بشكل مباشر البحث عن حلول لهذه المشكلات وتفكيك تناقضاتها، وبهذا التحول، يخرج المتعلم من دور المستهلك السلبي للمعرفة إلى دور الباحث والمشارك، الذي يمتلك زمام المبادرة في قراءة واقعه وتغييره، مما يجعل من الحوار أداةً للتحرر، ومن الطريقة التعليمية وسيلةً لإنضاج الوعي وتشكيل الشخصية القادرة على فهم العالم والاشتباك معه بشكل فاعل ومسؤول.

المبحث الثاني: قراءة نقدية في شروط تحقق التربية عند باولو فريري

يبرز البحث في مفهوم الأنسنة كضرورة أنطولوجية وحتمية أخلاقية تضع الوجود البشري أمام تحديات مصيرية، فهي ليست مجرد ترف فكري أو طموح مثالي، بل هي جوهر الصيرورة الإنسانية التي يتوجب على الإنسان الانخراط فيها بوعي ومسؤولية، إن القضية هنا لا تقتصر على كونها مطلباً حقوقياً للمقهورين، بل تتجاوز ذلك لتشكل استراتيجية كونية لتحرير الذات البشرية من قيود التشيي.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

وعلى الرغم من أهمية هذا المسعى، إلا أنه يواجه مقاومة عنيفة وممنهجة من قبل القوى المستفيدة من استمرار الهيمنة، مما يكشف عن مفارقة جوهرية ألا وهي أن الأنسنة في جوهرها هي عملية تحرر مزدوجة، فهي لا تستهدف فقط انتزاع المقهورين من براثن الدونية التي فرضها القاهرون، بل تهدف أيضاً إلى إنقاذ القاهر من فخ اللاإنسانية، إن الممارسات القمعية لا تسلب المقهور إنسانيته فحسب، بل تُفَرِّغ القاهر من ماهيته الإنسانية، محولة إياه إلى مجرد أداة للقهر، فاقداً للقدرة على التعاطف والاعتراف بالآخر كذات مساوية.⁽¹⁾

وبناءً عليه، فإن النضال من أجل الأنسنة يتحول إلى مشروع تحرري شامل، حيث يعمل المقهورون، عبر وعيهم النقدي، على استعادة حقهم في الوجود الفاعل، بينما يُطالب القاهرون -في عملية نقد ذاتي مؤلمة- بالتخلي عن هياكل القمع، ليس فقط من أجل الآخر، بل من أجل استرداد إنسانيتهم المفقودة، إن هذا التبادل في الأدوار الأخلاقية يفرض على كلا الطرفين الانتقال من علاقة الذات الموضوع إلى علاقة الذات الذات، حيث تصبح الأنسنة فضاءً للحوار، والاعتراف المتبادل والالتزام الوجودي بمبادئ العدالة التي تجعل من المجتمع البشري بيئة صالحة للنمو والتحقق.⁽²⁾

يتبنى فريري موقفاً هجومياً نقدياً حاداً ضد النزعة القدرية التي تُصوّر اللاأنسنة كحتمية تاريخية ثابتة أو قدراً وجودياً لا فكاك منه ما دامت الحياة قائمة، إذ يرى أن هذا التصور

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 28

2- المصدر نفسه، ص 27.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

ليس مجرد قراءة خاطئة للتاريخ، بل أداة إيديولوجية تهدف إلى زرع اليأس في نفوس الأفراد وتحطيم إرادتهم في السعي نحو التغيير، مما يعطل فعل الوعي النقدي ويجعل من الدعوة إلى الأنسنة صرخة عبثية، ولتفكيك هذا المنطق، يؤكد فريري أن اللأنسنة ليست صيرورة أبدية بل ظاهرة تاريخية عارضة ونتيجة لممارسات القوة التي يستخدمها القاهرون لترسيخ هيمنتهم، فكما يشير، فإن النضال من أجل الأنسنة لا يكتسب جدواه إلا عندما ندرك أن اللأنسنة، رغم تجذرها في التاريخ، لا تشكل حتمية مصيرية، بل هي ظاهرة مؤقتة تعكس الظلم المكرس بالقوة في أيدي القاهرين ويمارسه هؤلاء ضد المقهورين. وبناءً على هذا التحليل، ينقل فريري قضية اللأنسنة من فضاء القدر المحتوم إلى فضاء الفعل الإنساني، مما يعني نزع القداسة عن القهر باعتباره بنية صناعية يمكن تفكيكها، واستعادة الأمل الاستراتيجي الذي يمنح المقهورين مشروعية النضال، وصولاً إلى التحول نحو الفعل التحرري الذي يجعل الإنسان ذاتاً فاعلة تصنع تاريخها وتسترد إنسانيتها المسلوبة، بدلاً من أن يكون مفعولاً به ينتظر انقضاء قدر مزعوم.⁽¹⁾

المطلب الأول: مقومات بناء الوعي الناقد

تُشكل عملية إدراك الواقع وممارسته نقدياً الحجر الأساس في أي مشروع تحرري حقيقي، إذ يذهب فريري إلى أن جوهر التخلف لا يكمن في مظاهره المادية فحسب، بل يتجذر في أزمة فكرية بنيوية تتجلى في العجز عن ابتكار حلول موضوعية للمعضلات

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 30.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

الوجودية التي تواجه الإنسان، وفي هذا السياق تبرز أداة الحكم كعنصر حاسم، فهي ليست مجرد آلية تقنية، بل هي انعكاس مباشر لعلاقات القوة والهيمنة التي تنتظم داخل المجتمع وتُشكل المضمون القيمي للروابط الإنسانية فيه.(1)

ومن هذا المنطلق، يرتقي الوعي بالوضع الإنسانية من مجرد إدراك فردي إلى وعي كلي بالوجود البشري، فعندما يبدأ الإنسان في نقد واقعه، فإنه يتجاوز أسوار عزلته ليكتشف الآخرين الذين يشاطرونه نفس الظروف والقيود، إن هذا الاكتشاف الجماعي يمثل لحظة التحول الوجودي، حيث لا يكتفي الأفراد بمجرد فهم واقعهم، بل يسعون إلى تعريته من الأوهام والمسلّمات التي تفرضه القوى القائمة، وبمجرد أن يتعرى الواقع أمام بصيرتهم النقدية، يكتسب الأفراد القدرة على تجاوزه والخروج من شرنقة الاستلاب نحو أفق جديد يتيح لهم إعادة صياغة حياتهم وامتلاك إرادتهم التاريخية في التغيير.(2)

إن الوعي العميق بالواقع المعاش يمثل المسار الاستراتيجي والوحيد الذي يمهد الطريق أمام المقهورين لخوض غمار النضال التحرري، فهو ليس مجرد إدراك ذهني، بل هو محرك أساسي لإعادة تشكيل العلاقة مع الذات ومع العالم. وكما يشير فريري، فإن بقاء المقهورين في حالة من الغفلة تجاه الجذور الحقيقية لأسباب قهرهم وآليات استغلالهم يكرس لديهم ثقافة

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 80.

2- المصدر نفسه، ص 46.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

القدرية والاستسلام القهري، حيث يتم تبرير واقع الظلم بوصفه قدراً محتوماً لا فكاك منه، مما يجعلهم يفتقرون إلى الإرادة اللازمة للتمرد.⁽¹⁾

ولعل أخطر تداعيات غياب هذا الوعي هو الوقوف موقفاً سلبياً، بل وربما دفاعياً، عند مواجهتهم بدعوات التحرر أو الضرورات النضالية، إذ يؤدي غياب الرؤية النقدية إلى جعل المقهور يشعر بالخوف من المجهول الذي يحمله التغيير، مما قد يدفعه إلى تفضيل الأمان الزائف المرتبط بالواقع القائم -رغم قسوته- على مخاطر النضال من أجل استرداد الحرية. إن هذا الانغلاق الفكري يحول دون بروز الفعل التحرري، ويجعل من المقهور أسيراً لمنظومة قهرية ترسخت في وعيه بفعل القوى المسيطرة، مما يؤكد أن معركة التحرر تبدأ أولاً بتفكيك هذا الوعي الزائف، ليتسنى للمقهورين إدراك أن حريتهم هي فعل إنساني واعٍ يتطلب التخلص من قيود القبول السلبي والانخراط الفعال في صياغة مصيرهم التاريخي.⁽²⁾

بناءً على الرؤية الفلسفية لـ فريري، تتحول النزعة القدرية المتشائمة التي تقعد بالإنسان عن الفعل إلى نزعة نقدية متفائلة، حيث يطرح فريري تفاعلية نقدية لا تعني السكون أو الاستبشار العاطفي، بل تدفع بالذات نحو نضال معرفي دؤوب، نضال يسعى لتحقيق توازن دقيق بين الاستجابة للاحتياجات الملحة للعصر من جهة، والارتباط العضوي بمصالح الطبقات المسحوقة والمستغلة من جهة أخرى.

1- عارف العطار، التربية النقدية، التربية من أجل التحرر، دار أسامة للنشر، عمان الأردن (ط.1)، 2014، ص 92

2- باولو فريري. العمل الثقافي من أجل الحرية. ترجمة: د. جورج قرم. دار الحداثة، بيروت، 1981 ص 04.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

هذا الموقف التفاوضي المتجذر في فكر فريري يكشف عن إيمانه المطلق بفلسفة التغيير وقدرة الجماهير الشعبية على إعادة صياغة واقعها، إذ يرى العالم كعملية ديناميكية متجددة ومستمرة لا تعرف الثبات، سواء على المستوى الاجتماعي أو الفيزيائي.

ومن خلال هذا الطرح نلاحظ أن التغيير المنشود في نظر فريري ليس مجرد استبدال نموذج سلطوي بآخر، بل هو سعيٌ دؤوب لتأسيس مجتمعات تركز الأنسنة بوصفها غايةً عليا وقيمةً حاكمة، مع ضرورة الحذر من الوقوع في فخ إعادة إنتاج نماذج القهر القائمة تحت ستار التغيير، حيث يؤكد فريري على درس جوهرى للمجتمعات النامية بأن تتجنب حرفياً محاكاة المجتمعات التي تسعى لاستبدال طوباويتها الراهنة بواقع مأزوم، لكي لا تتحول أحلامها في الحرية إلى إعادة استتساخ لهياكل الهيمنة القديمة.

المطلب الثاني: جدلية تحقيق مطلب الحرية

يؤكد فريري على ترابط وثيق وجدلي بين الأنسنة والحرية، حيث يرى أن الأولى تظل مجرد طموح نظري عاجز عن التحقق ما لم تستند إلى ممارسة فعلية للحرية التي يختبرها الإنسان في واقعه المعاش، إن الحرية في هذا المنظور ليست شعاراً براقاً للاستهلاك الخطابى، ولا هي أمنية طوباوية يرجو الإنسان حدوثها، بل هي جوهر الوجود البشري وشرط أساسي لا يكتمل إنسانية الإنسان إلا به، وفي هذا السياق يشدد فريري على أن الحرية ليست

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

مطمحاً يعيش خارج الإنسان أو فكرة تتحول إلى أسطورة، وإنما هي في الحقيقة ضرورة لا غنى عنها من أجل كمال الإنسان. (1)

وتأسيساً على هذا الموقف، يتوسع "فريري" في نقده لصور الحرية الزائفة، مؤكداً أن الحرية الحقيقية هي التي تمنح الإنسان القدرة على الفعل الواعي والمبادرة التاريخية، إذ أن أي اختزال للحرية في إطار لفظي يفرغها من محتواها الأنطولوجي ويحولها إلى قيد جديد يمنع الإنسان من امتلاك مصيره، فكمال الإنسان لا يتحقق في ظل التبعية أو غياب الإرادة، بل في قدرته على تحويل حريته من مفهوم مجرد إلى قوة دافعة تنهي واقع القهر، مما يجعل من الحرية مظهراً جوهرياً للأنسنة، فكما مارس الإنسان حريته بوعي، اقترب أكثر من تحقيق ذاته ككائن فاعل ومبدع في تاريخه الخاص. (2)

إن نقد فريري المطلق لقضية الحرية لم يأت من فراغ، بل هو تجلٍ واضح لتأثره العميق بالفلسفة الوجودية التي نصّبت الحرية كجوهر وحيد ومطلق للوجود الإنساني الحقيقي، وهو ما جعله يرى في ممارسة الحرية تجاوزاً لكل أشكال الاستلاب التي تحيط بالفرد. وفي هذا السياق، نجد فريري يحتفي بتقدير بالغ بجان بول سارتر، مشيداً بخطابٍ نشره الأخير في جريدة لوموند الفرنسية، حيث يصفه بأنه لم يكن مجرد نص عابر، بل وثيقة مرجعية فارقة في تاريخ القرن العشرين، تجسد الصراع الوجودي الأبدي بين قيم العقل وقوى التجهيل.

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص30.

2- المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

ويتوسع فريري في إعجابه بهذا الخطاب، معتبراً إياه ملحمة فكرية يقف فيها الذكاء الإنساني بكل تجلياته في مواجهة طغيان الغباء والجمود، كما يمثل فيها صوت الحرية حصناً منيعاً في وجه الطغيان الذي يسعى لمصادرة إرادة الشعوب. والأهم من ذلك، يرى فريري في هذا الخطاب نداءً للأمل يواجهه به سارتر نزعات القدرية والحتمية التاريخية التي تحاول إقناع الإنسان بأن واقعه القائم هو قدر لا بديل عنه، مؤكداً أن الإنسان قادر على كسر هذه القيود من خلال وعيه وحرية التي تمثل القوة الوحيدة القادرة على تغيير مجرى التاريخ.⁽¹⁾

وتُعد ظاهرة تحرر إنسان عالم الجنوب المحرك الجوهرية والأكثر تأثيراً في حركة التاريخ المعاصر، فهي التي تمنح النضال الإنساني مضمونه الأخلاقي والوجودي العميق، إذ لا تقتصر الحرية على كونها مطلباً سياسياً فحسب، بل هي الآلية التي يتجسد من خلالها وعي الإنسان بذاته، بوصفه ذاتاً حرة تمتلك القدرة على الاختيار الواعي لنفسها وللعالم الذي تصيغه.⁽²⁾

وهذا التحرر لا يبلغ غاياته إلا عبر العمل الثوري الذي يفكك بنية الهيمنة، غير أن فريري يضع شرطاً جوهرياً ومحورياً لمفهوم الحرية الحقيقية، فهي لا تتحقق بمجرد تبادل

1- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، (ط.1)

القاهرة مصر، 2007، ص 67.

2- المصدر نفسه، ص 68.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

الأدوار أو تحول المقهور إلى قاهر جديد، بل تقتضي نزع صورة القاهر من أعماق الوعي والوجدان، ليحل محلها ذاتية جديدة تتحمل مسؤولية تجسيد القيم الإنسانية الكاملة.⁽¹⁾

إن هذه العملية التحررية، بمخاضها المؤلم، تولد كائناً إنسانياً جديداً، كائناً يتجاوز حالة التناقض التي طبعت تاريخياً علاقة القاهرين بالمقهورين، ويؤسس لنمط وجودٍ يستغرق في تحقيق مزيد من الحرية كغاية لا نهائية، وهذا الإنسان الجديد يجد مبرر وجوده في رفض القوالب الفكرية والعقائدية الجاهزة والمستوردة التي حاول عالم الشمال فرضها قسراً على عالم الجنوب.⁽²⁾

إن هذا الرفض هو فعل مقاومة واعٍ يهدف إلى استعادة الهوية المسلوبة، فبمواجهة تلك القوالب التي تسببت في الطمس الإجمالي لمواهب الإنسان، وقتل روح الإبداع لديه، وجعل إرادته مجرد تابعٍ ذليلٍ يخضع لتوجيهات قسرية تخدم مصالح القوى المهيمنة، يظهر مشروع فريري كحركة تحررية شاملة تهدف إلى تحرير الإرادة الإنسانية من التبعية الفكرية، لتمكينه من إعادة صياغة عالمه وفق رؤية نابغة من واقعه ومتطلبات أنسنته الحقيقية.

1- باولو فريري، العمل الثقافيون أجل الحرية، مصدر سابق، ص 5.

2- المصدر نفسه، ص 6.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

وبدلاً من استغراق الإنسان في ظروف القهر والرضوخ لآثارها التشيئية، تكمن مهمة النضال التحرري في حل المعضلة القائمة بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي، وذلك عبر الإقرار بالدور المحوري للذاتية الإنسانية وقدرتها الخلاقة على تغيير الواقع.⁽¹⁾

إن الذاتية ليست منفصلة عن العالم، بل هي جزء لا يتجزأ من صيرورته، فالعلاقة بينهما ليست علاقة انفصال أو ثنائية متضادة، بل هي علاقة جدلية متصلة ومنتجة، وكما يؤكد فريري، فإنه حيث توجد الذاتية توجد الموضوعية، ويستحيل توحيد الذاتية والموضوعية في موقف واحد لأن كليهما يتداخلان في علاقة جدلية متصلة.⁽²⁾

وبناءً على هذا التصور، يمكن القول إن استبعاد الذاتية أو إنكار فاعليتها في حركية التاريخ ليس سوى قراءة قاصرة تتسم بالسذاجة والسطحية، إن مثل هذا الإنكار هو بمثابة الاعتراف بالمستحيل أو الاعتراف بعالم من دون رجال، فالتاريخ لا يصنعه إلا الإنسان الفاعل الذي يدرك ذوات الآخرين ويغير العالم من خلال تغيير علاقاته به، إن التوسع في هذا الفهم يقودنا إلى إدراك أن تغيير الواقع ليس عملية ميكانيكية خارجية، بل هو فعل إرادي يخرج الإنسان من حالة الاستغراق في القهر ليتحول إلى ذات مدركة، تعي أن قدرتها على التأثير في الموضوع (العالم) تتبع من قوة الذات الواعية والمتحررة، مما يجعل من النضال

1- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مصدر سابق، ص 8.

2- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص 33.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

التحرري عملية بناء مستمرة تعيد صياغة الوجود الإنساني في تداخل جدلي دائم لا يعرف الانقسام.⁽¹⁾

1- باولو فريري، تعليم المقهورين، مصدر سابق، ص33.

خلاصة الفصل:

ختاماً، يمكننا القول إن قراءتنا المتأنية لنتاج باولو فريري الفكري حول غاياته ومرتكزاته في التربية تكشف بجلاء عن كونه فيلسوف الإنسانية بامتياز، والمدافع الأول عن كرامتها التي استُبيحت تحت وطأة القهر، حيث استطاع من خلال رؤيته التربوية النقدية أن يعيد الاعتبار للإنسان، مبرزاً مركزيته في هذا العالم وضرورة تحصين وجوده من الانتهاك. وتتجلى عظمة مشروعه في شجاعته الفائقة في اختراق المسكوت عنه وكشف أستار الصمت التي فُرضت قسراً على الشعوب المقهورة، إذ يؤمن فريري إيماناً مطلقاً بأن بذور المشكلة تكمن في الإنسان ذاته، وبأن مفاتيح حلها لا يمكن أن تأتي من خارجه، بل من خلال مساعدته على إدراك جوهر وجوده الإنساني وكيفية حمايته من التآكل.

إن هذا الطرح يمثل دعوة صريحة للتحويل الجذري من حالة الاستغراق في القهر والاستلاب إلى فضاء الحرية، حيث يتحقق التمتع بمقومات الوجود الإنساني عبر الانتقال النوعي من ثورة الشعارات الجوفاء إلى ثورة الفعل الإبداعي والممارس، ومن هنا لا يمكن حصر خطاب فريري في سياق محلي ضيق، بل هو خطاب كوني موجه للإنسانية جمعاء، مع توجيه عناية خاصة لشعوب العالم الثالث التي لا تزال تكابد تداعيات اللأنسنة.

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية

ويقدم فريري للعالم خارطة طريق فلسفية تمكنها من استعادة زمام المبادرة التاريخية، وتؤكد لها أن قدرتها على التغيير هي حقيقة واقعية وليست مجرد خيال، طالما أنها امتلكت الوعي الضروري لتعرية القهر والبدء في بناء عالم يسوده العدل والحرية.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد كانت هذه الرحلة الفكرية في سبر أغوار فلسفة باولو فيريري التربوية محاولةً جادةً لنقد المسلمات التي تشكل بنية التعليم التقليدي. فمن خلال تفكيكنا لمفاهيم "التعليم البنكي" مقابل "التعليم التحرري"، تبين لنا أن التربية ليست فعلاً محايداً، بل هي ممارسة سياسية وأخلاقية تعيد إنتاج علاقات القوة في المجتمع. وقد أثبتت هذه الدراسة أن نموذج فيريري لا يمثل مجرد إطار نظري، بل هو دعوة وجودية لاستعادة "الإنسانية" في علاقة المعلم بالمتعلم، وذلك عبر تحويل الحوار من مجرد تقنية تواصلية إلى أداة لتحرير الوعي من قيود التشييء والتلقين.

لقد أفضى بنا هذا البحث إلى جملة من النتائج الجوهرية: أولاً، أن التعليم التحرري هو شرطٌ أنطولوجي لتحرير الإنسان من "الوعي الساذج" إلى "الوعي النقدي" الذي يدرك فيه الفرد ذاته كذات فاعلة وليس كموضوع مقهور. ثانياً، كشفت الدراسة عن أن آليات القهر التربوي ليست مجرد أخطاء إجرائية في المناهج، بل هي بنية متجذرة تهدف إلى تكريس التبعية الذهنية التي تعيق التطور الإبداعي في المنظومات التعليمية المعاصرة. ثالثاً، أكد البحث أن تحقيق أطروحة فيريري في واقعنا التعليمي يواجه تحديات بنيوية صلبة، تتطلب أكثر من مجرد إصلاحات شكلية؛ فهي تستلزم تغييراً جذرياً في فلسفة التعليم ذاتها لترتكز على الحوارية التشاركية والأنسنة. وأخيراً، انتهينا إلى أن "التربية كعملية تحرر" تظل البديل

الأخلاقي والمعرفي الأمثل لمواجهة تحديات الاغتراب في عالم تسيطر عليه النزعات التقنية والاستهلاكية.

خلصت الدراسة، من خلال التحليل الفلسفي والنقدي لمفاهيم بولو فيريري، إلى النتائج التالية:

1. أثبتت الدراسة أن التعليم التحرري لا يكتمل إلا بتجاوز ثنائية (المعلم الممتلك للمعرفة / المتعلم المستقبل لها)، واستبدالها بعلاقة "المعلم-المتعلم" و"المتعلم-المعلم"، حيث يصبح الجميع باحثين عن الحقيقة في سياق حوارى مشترك.
2. توصل البحث إلى أن الوعي النقدي عند فيريري ليس مجرد قدرة ذهنية على التحليل، بل هو "فعل" يتجاوز التأمل ليدخل في صميم الممارسة الاجتماعية، مما يجعل التعليم قوة محركة للتغيير السياسي والاقتصادي.
3. كشفت الدراسة أن "الحوارية" ليست مجرد أسلوب بيداغوجي، بل هي جوهر الأنسنة، فبدون حوار لا يوجد تعليم، وبدون تواصل لا توجد معرفة، مما يفرض إعادة النظر في الفضاءات التعليمية التي تعتمد الصمت أو الإلقاء الأحادي.
4. أظهر التحليل أن التعليم البنكي يعمل بصفة وظيفية على تحويل المتعلم إلى "موضوع (Object)" فاقد للإرادة، مما يُنتج فرداً مغترباً عن واقعه ومستلباً لفكره، وهو ما يعد نقياً تماماً لهدف التربية كعملية تحرر.

5. أثبت البحث أن الحرية في فكر فيريري لا تعني الانفلات، بل هي "ممارسة مسؤولة" تتطلب من المتعلم أن يتحمل أعباء الوعي، حيث إن التحرر هو فعلٌ واعٍ يتطلب التزاماً دائماً بنقد الذات والواقع معاً.
6. خلصت الدراسة إلى أن استنساخ نموذج فيريري بشكل حرفي في مجتمعاتنا يواجه عوائق ثقافية وبنوية، مما يستوجب إعادة قراءة لأفكاره بمرونة فلسفية تدمج بين رؤيته التحررية والخصوصيات التربوية المحلية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. باولو فريير، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، (ط.1) القاهرة مصر، 2007 .
2. باولو فرييري .تعليم المقهورين، تر: يوسف نور عوض. بيروت: دار الحداثة، 1985.
3. باولو فرييري، التربية للحرية، الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، تر، أحمد عطية أحمد، ط. 1، الدار المصرية اللبنانية، 2004.
4. باولو فرييري، العمل الثقافي من أجل الحرية. ترجمة: د. جورج قرم. دار الحداثة، بيروت، 1981.
5. باولو فرييري، العمل الثقافي من أجل الحرية، تر. العزابي خليفة، ط 1، ليبيا - طرابلس: المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، د.ت [د.ت].
6. باولو فرييري، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، تر: إبراهيم الكرداوي، ط1، مصر: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، 1995.
7. باولو فرييري، المعلمون بناء ثقافة: رسائل إلى الذين يجرؤون على التعليم، تر: دلال نصر الله، بيروت: الدار المصرية اللبنانية، 2004.
8. باولو فرييري،. التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة أ. د. حامد عمار. ط 1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007.

ثانياً: المراجع:

1. إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله ، البعد السياسي لحركة تعليم الكبار: منظور عالمي، الرياض، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2009.
2. أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2008.
3. جورج بوليترز وموريس كافين، أصول الفلسفة الماركسية، ج1، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، د.ت.
4. حسن الكحلاني، الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر، ط1، القاهرة: مكتبة مدبولي، ميدان طلعت حرب، 2004.
5. دران، شبل.. التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2011.
6. رسمي الشناعة، معايير الديمقراطية، الحوار - النقد - التربية - حرية التعبير، ط 1، الدار البيضاء: دار الينابيع للطباعة، 2007.
7. الزيات، فتحي مصطفى.. سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات، 2004.
8. عارف العطار، التربية النقدية، التربية من أجل التحرر، دار أسامة للنشر، عمان الأردن، (ط.1)، 2014.
9. عبد الباسط محمد عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة، العدد 44، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1981.

10. عبد الحميد بن عليّة .باولو فريري وفلسفة التربية التحررية، تونس: دار محمد علي للنشر، 2012.
11. لطفي الحجاوي، التربية الديمقراطية من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي، ط 1، لبنان، دار الروافد ناشرون، 2013.
12. ماجد حرب، التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف السياسة، الأردن: دار كنوز المعرفة، 2015.
13. مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فريري، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2005.
14. مبروك عبد العال إبراهيم جاد، النظرية التربوية عند باولو فريري، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2005.
15. موسير غادوتي، باولو فريري: حياته وأعماله .ترجمة: مصطفى عثمان. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2003.

ثالثاً: المجلات والدوريات:

1. أريج كنعان، الاغتراب والوجودية في أغاني الحارس المتعب لبلند الحيدري، مجلة كلية الآداب، العدد 102، بغداد.
2. أوشنان، حكيمة، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي: البحث الاجتماعي أنموذجاً. مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، (2017).

3. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد 198، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1995.
4. فرج، إلهام عبد الحميد.. الرؤية الفلسفية والمنهجية لباولو فريري في محو الأمية كتجربة عالمية وموقفنا من تلك التجربة. دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية، مصر، ع 33، (1994)
5. محمد، عبد الراضي إبراهيم.. نظرية "باولو فريري" في تعليم الكبار دراسة في فلسفة التربية، تحليلية ونقدية. مجلة دراسات تربوية. م 9. ج 67. (1994).
6. مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم، وعلي، زينب علي محمد.. النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي: دراسة تحليلية نقدية مستقبل التربية العربية. مجلة مستقبل التربية العربية. م 19، ع (75)، (2012).

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	الإهداء
	كلمة شكر
2	مقدمة
الفصل الأول : جذور التكوين الفكري والأسس الفلسفية للتربية التحررية عند باولو فيريري	
10	تمهيد
12	المبحث الأول: النشأة التاريخية والأصول الفكرية للتربية التحررية عند باولو فيريري
12	المطلب الأول: النشأة والظروف التاريخية لباولو فيريري
12	1-حياته
16	المطلب الثاني: الأصول الفكرية للتربية التحررية لباولو فيريري
17	1- الماركسية
22	2-الوجودية
23	أ- التحرر من القوالب الاجتماعية الجاهزة
24	ب- مركزية الوعي الإجرائي
24	ج-الوعي بالوضع البشري كمدخل للوعي الجماعي
24	د-الفرد كمركز للعملية التربوية
25	3- الشخصية
26	أ- سمو القيمة الشخصية والدور الاجتماعي
26	ب- وحدة الوعي والفعل (الممارسة)
27	ج -الحوار كأداة للتحرر والانفتاح
28	المبحث الثاني: الأركان الفلسفية للتربية التحررية عند باولو فيريري
28	المطلب الأول: الأسس الفلسفية للتربية عند باولو فيريري
31	المطلب الثاني: المرتكزات المعرفية للتربية التحررية في فكر باولو فيريري
33	1- تعليم المقهورين
33	2- التعليم من أجل العمل الناقد
33	3- المعلمون بناة ثقافة

34	4- تربية الحرية
34	5- جوهر الفكر الفريوي: تفكيك ثقافة القهر
37	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: المبادئ المعرفية للتعليم التحرري كما تجلت في كتاب تعليم المقهورين	
39	تمهيد
40	المبحث الأول: رؤية باولو فريري للتعليم التحرري
42	المطلب الأول: آليات القهر التربوي واستراتيجيات التحرر عند باولو فريري
43	1- الغزو
46	2- فرق تسد
73	3- الاستغلال
49	المطلب الثاني: بيداغوجيا المقهورين عند باولو فريري
51	1- بالنسبة للقاهرين
54	2- الحرية بالنسبة للمقهورين
54	أ- النزعة النقدية
56	ب- الخوف من الحرية
57	ج- بيداغوجية المذهبية والتعصبية
58	د- الاغتراب
59	المبحث الثاني: فلسفة التعليم بين الهيمنة السياسية والتحرر المعرفي عند باولو فريري
60	المطلب الأول: الوعي الإنساني والتحرر التربوي في فكر فريري
64	المطلب الثاني: المقومات الوجودية والمعرفية لتفعيل التعليم التحرري
64	1- التعليم بوصفه أفقاً للتحرر المعرفي
65	أ- المسؤولية الأخلاقية
65	ب- الديمقراطية
65	ج- تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم
66	2- نقد نموذج التعليم البنكي وآليات التطويع التربوي
69	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: قراءة نقدية في غايات ومرتكزات باولو فريري التربوية	
71	تمهيد
73	المبحث الأول: قراءة نقدية في ظل غايات التربية عند باولو فريري
73	المطلب الأول: الغاية القهرية
77	المطلب الثاني: الغاية التحريرية
80	1- الإنسان
81	2- المعرفة
83	3- العملية التعليمية
84	أ- المعلم
86	ب- المحتوى التعليمي
87	ج- الطرائق التعليمية
88	المبحث الثاني: قراءة نقدية في شروط تحقق التربية عند باولو فريري
90	المطلب الأول: مقومات بناء الوعي الناقد
93	المطلب الثاني: جدلية تحقيق مطلب الحرية
99	خلاصة الفصل
102	الخاتمة
106	قائمة المصادر والمراجع
111	فهرس المحتويات