نظرية باولو فريري في تعليم الكبار

إعداد

د. عبدالرحمن عبدالعزيز الشعيبي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر بجامعة الملك سعود

أ.عصام بدر محمد دوس

باحث دكتوراه تعليم الكبار

والتعليم المستمر بجامعة الملك سعود

أ. محيي الدين صلاح الدين علي

باحث دكتوراه تعليم الكبار

والتعليم المستمر بجامعة الملك سعود

مخلص البحث

كانت معاناة واهتمامات المفكر البرازيلي باولو فريري بالمقهورين والمهمشين سبباً في ظهور أفكاره ومعتقداته التي اُعتبرت مصدراً رئيساً لكل إنسان مفتقد لإنسانيته، وساعياً لتحقيق تغيير لواقع حياته للأفضل. فالتعليم عند فريري يُعد ثورة على القهر الواقع على المقهورين وصولاً إلى حريتهم، وهي ثورة على الأنظمة القاهرة، وتركيز على الحوار بين المعلم والمتعلم، وتبادل الأدوار فيما بينهما. وفي هذا البحث تناول الباحثون نظرية من النظريات الهامة في تعليم الكبار، وهي نظرية باولو فريري في تعليم الكبار، مع الإشارة إلى أن فريري أحد البارزين في النظرية الراديكالية في تعليم الكبار. فتمت معالجة هذه النظرية في البحث على جزأين: الجزء الأول تناول – بعد المقدمة – ماهية التعلم، وماهية النظرية مع التطرق إلى النظرية الراديكالية. أما الجزء الثاني فتناول حياة المفكر البرازيلي باولو فريري ومساهمته في حركات النظرية الراديكالية، وخاصة في مجال تعليم الكبار، ووجهة نظره اتجاه التعليم والعلم، حيث يرى أن التعليم يكون إما للقهر وإما للتحرير، وأن التعليم للهدف الثاني (التحريري) هو الذي ينبغي أن يكون عليه التعليم، وأن علمية التعليم الصحيح ينبغي أن تكون على شكل حوار ومناقشة، والمعلم فيها يكون مرشدا وموجهاً.

Summary

The suffering and concerns of the Brazilian thinker Paulo Freire of the oppressed and the marginalized caused the emergence of his thoughts and beliefs, which were considered a main source for every human being who lacks his humanity, and seeks to achieve a change in the reality of his life for the better.

For Freire, education is a revolution against oppression for the oppressed until their freedom, and it is a revolution against force majeure, a focus on dialogue between the teacher and the learner, and the exchange of roles between them.

In this research, researchers examined one of the important theories in adult education, which is Paulo Freire's theory in adult education, with the indication that Freire is one of the prominent in the radical theory of adult education. This theory was addressed in the research in two parts: The first part dealt with - after the introduction - what is learning, and what is the theory with reference to the radical theory.

As for the second part, it deals with the life of Brazilian thinker Paulo Freire and his contribution to the movements of radical theory, especially in the field of adult education, and his view of the direction of education and science, where he sees that education is either to oppression or to liberation, and that education for the second (editorial) goal is what it should be Education, and that the process of proper education should be in the form of dialogue and discussion, and the teacher in it will be a guide and guide.

مقدمة:

يمثل التعلم عملية افتراضية تظهر آثارها من خلال التغير الذي تحدثه في سلوك المتعلم، ولكي يتم التعلم فلا بد وأن تتوفر مجموعة من الشروط، أهمها: وصول المتعلم إلى درجة من النضج تؤهله للتعلم، ووجود دافع قوي لديه للتعلم، وقيامه بالتدريب والممارسة لما تم اكتسابه من مهارات أثناء عملية التعلم. ويقوم التعلم على مجموعة من النظريات، والتي تكمن أهميتها في أنها تمثل تجميعاً للفروض والحقائق ذات الصلة بموضوع أو مجال معين. ومن أهم النظريات في مجال تعليم الكبار النظرية الراديكالية التي ترى أن التربية تمثل وسيلة لتغيير الواقع.

أولاً: نظريات التعلم:

١. **مفهوم التعلم:**

يعرف ثورب (في: حجاج وهنا، ١٩٨٣) التعلم بأنه: ما يطرأ على السلوك من تغيرات نتيجة المرور بخبرات معينة.

ويعرفه الزيات (٢٠٠٤) بأنه: تغير نسبي مستمر في إمكانات الأفراد أو قابلياتهم المتعلمة (المهارية أو المعرفية أو الانفعالية)، نتيجة الخبرات أو الممارسات أو التدريب التي تقوم على التعزيز.

كما يعرفه الشرقاوي (٢٠١٢) بأنه: عملية التغير الذي يحدث في سلوك الأفراد بشكل شبه دائم، وغير ملاحظ بشكل مباشر، ولكن يتضح من خلال السلوك، بسبب الممارسة. كما يظهر في تغير الأداء لدى الفرد.

ويعرفه المغربي (٢٠١٨) بأنه: ما يطرأ على الأداء من تغيرات تحت شروط الممارسة والتدريب.

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن التعلم عملية افتراضية لا تظهر بشكل مباشر، وإنما تتضمن نشاطاً عقلياً يستدل عليه من خلال نتائجه، والتي أهمها التغير في سلوك المتعلم. كما

أنه تغير في السلوك يظهر من خلال الممارسة، وهذا التغير يكون مستمراً في سلوك الأفراد، وملاحظاً من خلال سلوكهم. ويضيف التعلم إلى خبرات المتعلمين نوعاً جديداً من الخبرات، فيكون من نتائجه اكتساب المهارات والعادات، وتكوين الميول والاتجاهات التي تساعد المتعلم في حل مشكلاته.

كما أنه لا يعد تعلماً كل تغير يحدث في سلوك الفرد؛ فالتغير الذي يحدث في السلوك بفعل العوامل الطبيعية كالنضج أو الاستجابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه تعلم، فالتعلم عملية تكيف الاستجابات لتناسب مواقف معينة.

٢. شروط التعلم:

تتعدد الشروط اللازمة للتعلم، ومن أهمها ما يلي:

- **النضج**: فهناك علاقة وثيقة بين النضج والتعلم، فلا يستطيع الفرد أن يتعلم أو يكتسب أي نمط من الأنماط السلوكية الجديدة إلا إذا وصل إلى مستوى نضج يؤهله لأن يكون مكتسباً أو متعلماً لهذه الأنماط. كما أن النضج يعد شرطاً مهماً للتعلم، فهو يضع الحدود التي تظهر فيها آثار ومظاهر التعلم. (الزيات، ٢٠٠٤).
- **الدافعية**: تعتبر أفضل الموقف التعليمية هي التي تبدأ بإثارة دوافع المتعلم وتستثير رغبته في التعلم، مما يتطلب من المعلم أن يوفر في دروسه خبرات تثير دوافع المتعلمين، وتشبع حاجاتهم ورغباتهم. (المغربي، ٢٠١٨).
- **التدريب**: يتحقق التعلم الحقيقي بالتدريب، فالشرح النظري أو الاقتصار على مجرد المشاهدة أمور غير كافية لحدوث التعلم، فيجب أن تتوفر الممارسة العملية لتحقيق التعلم وتكون مصحوبة بالتدريب، حيث أن الممارسة العملية وحدها لا تكفي، وإنما يجب أن يصاحبها إشراف وتوجيه لتصحيح الأخطاء التي قد تصاحب عملية ممارسة التعلم، حتى لا يضيع الجهد دون حدوث تعلم. (المغربي، ٢٠١٨).

وفي تعلم الكبار تظهر دافعيتهم للتعلم عند مرورهم بالخبرات والحاجات والاهتمامات التي يشبعها التعلم، فهذه الحاجات والخبرات تعتبر نقاط البداية في تنظيم أنشطة تعليم الكبار. والخبرة تعد أغنى مصدر لتعلم الكبار، فتحليل الخبرة هو جوهر منهجية تربية الكبار. (زاهر، ١٩٩٣).

كما أن الاستعداد شرط ضروري لتعلم الكبار، فهو يتضمن قدراتهم التي تجعلهم قادرين على تعلم بعض المهارات أو المعارف التي يحتجونها، وهذا يساعد الكبار على تكوين اتجاهات ملائمة أو معارف أو مهارات تمكنهم من تعلم مهارات أخرى. (الطنوبي، ٢٠٠٢).

ويتضح فيما يخص استعداد الكبار ودافعيتهم للتعلم وتطبيقها على تعليم الكبار، أن الكبار يقبلون على عملية التعلم إذا أحسوا بأن عملية التعلم تساعدهم في معالجة المشكلات التي قد تواجههم، كما أنهم يميلون إلى التعلم من خلال الممارسة والخبرة المباشرة، بالإضافة إلى ضرورة توظيف ما لديهم من خبرات سابقة في علمية التدريب على المهارات الجديدة.

ثانياً: مدخل إلى النظريات:

١. مفهوم النظرية:

يعرف الزيات (٢٠٠٤) النظرية بأنها: عدد من المحددات المرتبطة توضح وتفسير ظاهرة ما، مع طرح طرق وأساليب بواسطتها يمكن التحكم في هذه الظاهرة.

ويعرفها قطامي (٢٠٠٥) بأنها: نسق استنباطي يعطي معنى للحقائق الموزعة والمنعزلة، ويقدم تفسيراً مترابطاً موجزاً للظاهرة، وينشئ علاقات بين العناصر المختلفة للظاهرة موضوع الدراسة، مما يقود إلى التنبؤ الذي يؤدي إلى التحكم بالظاهرة.

ويعرفها الكسباني (٢٠١٠) بأنها: مجموعة من التصورات الذهنية الفرضية التي تتكامل في نظام معين، يوضح العلاقة بين مجموعة كبيرة من المفاهيم والمبادئ والقوانين، التي يتضمنها مجال علمي معين.

ويعرفها كيرلنجر (في: علي، ٢٠١١، ٣٦) بأنها: المفاهيم والتعريفات والافتراضات والمسلمات المترابطة، والتي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، ويحدد بها المتغيرات المؤثرة في الظواهر، والعلاقات بين هذه المتغيرات بغرض وصف الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بها.

ويعرفها القرني (٢٠١٤) بأنها: الأفكار والآراء والاعتقادات التي تستند إلى أهداف وغايات عامة.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن النظرية عبارة عن صياغة متكاملة لمجموعة من المفاهيم والحقائق والتعميمات، التي توضح العلاقات بين أجزاء ظاهرة ما أو مجموعة من الظواهر، وتحدد المتغيرات التي تؤثر في هذه الظاهر، وتسهم في وصف الظاهرة وشرحها والتنبؤ بها. كما تقدم النظرية تفسيراً منطقياً لمجموعة من الفروض، وتضعها في نسق علمي مترابط.

٢. أهمية النظرية:

يشير جاد (٢٠٠٥) إلى أهمية النظرية، بأن الباحثين في أي علم من العلوم لا بد لهم من إطار يوجههم عند جمعهم للوقائع المتعلقة بالظاهرة، أو بالموضوع الذي يبحثونه، أو يهتمون بدراسته أو تحليله. فهذه النظريات تمثل درجات عليا من التجرد المعرفي.

ويوجز قطامي (٢٠٠٥) أهمية النظرية في الجوانب التالية:

- تزود الباحثين وتوجههم في العمل، فالنظرية تساعد الباحثين من خلال تزويدهم بما سيحدث عند فعلهم لشيءٍ معين، وهي بهذا تتناول الحدث أو ما ينتج عنه.
- تعد النظرية دليلاً للمعرفة الجديدة، فهي تزودنا بما توصلت إليها الدراسات والأبحاث السابقة، والنظرية تسهم باقتراحات أو تقدم فروضاً قابلة للاختبار والتحقق. وهي بذلك تساعد في تفسير الظواهر المراد البحث فيها والتقصي عنها.
- النظرية تعد الأدلة المهمة لجمع الحقائق، فهي تصيغ معاني حقائق للأمور التي لم تكشف، فأي عمل بدون نظرية لا يشكل تجربة علمية، ولن يضيف إليها شيء ذا معنى.

- من خلال الخبرة تساعد النظرية على النمو، فالنظرية تعد الباحثين، وتهيئهم، وتساعدهم على النمو خلال الخبرات التي يمرون بها، حيث تمدهم بالأساليب المناسبة لتوظيف خبراتهم، والتأكيد على تداخل العلاقات في الظواهر المدروسة.
- تساعد النظرية في الحصول على استقصاءات لم تعرف من قبل، وذلك من خلال تنظيم المشاهدات الجزئية، وطرح فرضيات تصل بالباحثين إلى اكتشافات جديدة، وتقريب التباعد بين مكونات المعرفة.

وفي ضوء ما تقدم تتضح أهمية النظرية؛ إذ أن النظريات توجه الباحثين الوجهة العلمية الصحيحة نحو المنهج العلمي الذي يتناسب مع طبيعة دراساتهم ومجالاتها المتنوعة، كما أنها تزودهم بالفروض العلمية المناسبة لهذه الدراسات.

٣. أهداف النظرية:

يشير أبو ختلة (في: القرني، ٢٠١٤) إلى أن النظرية والبحث العلمي يؤديان نفس الوظائف، وهي:

- الوصف: من خلاله يتم تقديم تعريف واضح ودقيق لمصطلحات النظرية.
- الشرح: ويقصد به توضيح الأمور من خلال الوصول إلى كشف العلاقات التي بينها وبين المعارف التي لدينا بغرض إزالة الغموض الذي تكتنفه.
- التنبؤ: حيث أن بعض النظريات تميل إلى التنبؤ بالأمور المستقبلية، فقدرة النظرية على التنبؤ يعد معياراً حقيقياً للحكم على صدقها.

وتضيف جانثان (في: أوشنان، ٢٠١٧، ٢٦٩) الأهداف التالية للنظرية:

- أسلوبها في تصنيف وتنظيم الأحداث بشكل متسلسل، بحيث تكون قريبة من تكوين رؤية واضحة.

- تطرح كيفية وقوع الأحداث وأسبابها بشكل دقيق.
- تضع تفسيراً لأسباب حدوث الأشياء المختلفة، والتي من خلالها يمكن من التنبؤ بأحداث مستقبلية وكيفية وقوعها.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن للنظريات العديد من الأهداف، وأهمها: وصف الظواهر المختلفة، وتفسير أسباب حدوثها، والتنبؤ بما يمكن أن تؤول إليه هذه الظواهر في المستقبل.

٤. النظرية الراديكالية:

ويطلق عليها البعض نظرية القهر أو الصراع، ومنظور هذه النظرية يؤكد على أن الصراع والتغير الناتج عنه كل منهما ما هو إلا نتاج للواقع الاجتماعي، لأن كل جماعة في المجتمع تستغل غيرها بقدر استطاعتها؛ بسبب اختلاف المصالح والقوى في المجتمع، وهذا ما يؤدي إلى ظهور التوتر، أي أن هذه النظرية لا تركز على أسباب المحافظة على النظام الاجتماعي، وإنما تركز على أسباب الصراع وتغير المجتمعات، ويعد كل من كارل ماركس وفريديك إنجلز من مؤسسي هذه النظرية. (حوالة، ٢٠١٤)

والنظرية الراديكالية تعد أداة للفهم والوعي والتفكير الناقد، كما تسعى الراديكالية لمحاولة التغير وليس مجرد التأقلم، ولا تكتفي بالتنظير للواقع، بل تحاول تغييره. (فرج، ١٩٩٤)

وهذه النظرية ترجع جذورها إلى المواقف التي تحلل واقع الجماهير العملي، ولم توضع في صورتها النهائية، وإنما هي قابلة لأن يطرأ عليها التعديل والإضافة، مع الاستمرار في التفكير والدراسة والممارسة العملية. (نوفل، في: جاد، ٢٠٠٥)

وترى هذه النظرية أن القهر في التعليم يتضمن قمع الفكر وفرض أنواع معينة من التعليم على الناس ليؤمنوا به، مهما كانت أهداف هذا التعليم وطرقه ومحتوياته، مع ترك الناس يعتقدون أن لهم الحرية في التفكير، كما أن الاعتماد على أحادية المعرفة والاعتماد على سلطة المعلم واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، وكذلك الاعتماد على سلطة الكتاب المدرسي وحفظ ما به كما هو، جميعها

تعني القهر التعليمي. والقهر يتضمن كذلك حرمان بعض الفئات الفقيرة اجتماعياً واقتصادياً من حقوقهم في التعليم أو أي نوع من أنواعه. (أبو العينين وآخرون، في: قمر، ٢٠٠٥)

وهذه النظرية تقوم على وضع حدود وتصورات عن طبيعة تعليم الكبار في إطار رؤية تنموية خاصة بها، فهي تقوم على أساس أن تغيير جذري وشامل في البناء الاجتماعي في المجتمعات الفقيرة، يعد سبباً في تحقيق التنمية. وهذه النظرية تسلك مسلكاً إنسانياً تجاه التنمية، والافتراض الضمني لها هو أن أفراد المجتمعات المتخلفة يعانون من قبل أصحاب السلطة في مجتمعاتهم من خلال قهرهم والتسلط عليهم، حيث أن هؤلاء المتسلطين يسيطرون على الموارد الاقتصادية في المجتمع، وهو ما يؤثر على المؤسسات التربوية والتعليمية؛ لأنهم يمارسون القهر على المتعلمين، والكبار منهم على وجه التحديد. فترى نظرية ايليتش المعروفة باللا مدرسية، أن ارتباط المدارس بمنهج دراسي، وامتحانات، ودرجات، وشهادات، وغيرها، أقرب إلى نظام السجن من كونها نظام للتعليم أو للتربية. ومثل هذه الأنظمة يجعل المتعلم معزولاً عن مجريات الحياة. (زاهر، ١٩٩٣)

وتلخص العسكر (٢٠١٧) المبادئ التي تقوم عليها النظرية الراديكالية فيما يلي:

- عدم حيادية التعليم، وإنما هو أحد اتجاهين: الأول تقديم المساعدة للناس على التحرر من القهر، والآخر إفقادهم لحريتهم وإنسانيتهم.
- حرية الناس في حياتهم، فهم يتميزون بقدراتهم على التغيير والإبداع فيها وفي أنفسهم، وذلك من خلال ما تتاح لهم من الفرص والقدرة على التفكير والتدبر في الماضي والوعي به، ثم فهم الحاضر، فالإنسان يستطيع أن يرسم خطط مستقبله.
- يتم التغيير في البناء الاجتماعي لصالح المقهورين من الناس من خلال تعلم الكبار القراءة والكتابة أو من خلال تغيير وعيهم بذواتهم.

- نظريات التربية لا تستطيع معالجة المشكلات الاجتماعية، إلا في حالة اعتمادها على المنهج الجدلي، ثم على التربية مساعدة المقهورين على تحرير أنفسهم، من خلال إثارة مستوى وعي الأفراد بأوضاعهم الاجتماعية، ووعيهم بذواتهم في علاقتهم ببعضهم البعض.
- لابد أن تكون العملية التعليمية قائمة على التواصل بين المتعلمين الكبار والمعلم، والابتعاد عن ممارسة عملية التعليم التقليدية، فهي ليست إلا عملية إيداع المعلومات في أذهان المتعلمين.

ويمكن تفسير المضامين التي تنادي بها النظرية الراديكالية في ضوء أنها تستمد جذورها من الحركات الراديكالية التي ترى أنه على التربية تغيير الواقع، من خلال تطوير الوعي الاجتماعي لدى أفراد المجتمع، وخاصة الفئات المهمشة.

ثالثاً: نظرية باولو فريري

١. نبذة عن حياة باولو فريري والسمات المميزة لأفكاره

ولد باولو فريري عام ١٩٢١م، بمدينة رسيفي شمال شرق البرازيل، وهي من إحدى المناطق التي كان يسيطر فيها الفقر والبؤس. نشأ فريري في أزمة اقتصادية وكان يعيش الفقر والجوع مع أبويه منذ صغره، حتى أدت تلك الأزمة إلى انقطاع دراسته، وتأثر بهذا الوضع تأثرا عميقاً فقسم على نفسه أن يحارب الفقر والجوع كي لا يعاني منهما أطفال ولايته في المستقبل. (علي، ١٩٩٥). وبعد ما تحسنت أحوال أسرة باولو فريري الاقتصادية، تمكن فريري من العودة إلى دراسته، حتى دخل جامعة ريسيفي، والتحق بجامعة ريسيفي ودخل كلية الحقوق، ودرس أيضا الفلسفة وعلم اللغة، وعمل في مدرسة ثانوية مدرساً اللغة البرتغالية، وبعد زواجه في عام ١٩٤٤م، وصار أبا لثلاث بنات وولدين، اهتم بالقراءة في التربية وعلم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع. وبعد تخرجه من الجامعة، اهتم بأحداث الحركة السياسية الراديكالية وما صاحبها من التعليم الشعبي، فاشتغل فريري بقضية تعليم الكبار ومكافحة أميتهم الأبجدية والسياسية بما يشحذ وعيهم للنضال لتحرير ذوات هؤلاء وتغيير أوضاعهم (قمر، ٢٠٠٤).

في عام ١٩٥٩م، حصل فريري على الدكتوراه في تعليم الكبار، وتم تعيينه منسقاً لمشروع محو الأمية الكبار في مدينة رسيفي، وتمكن من تحقيق نجاح ذلك المشروع. وتعبير باولو فريري لأول مرة عن أفكاره وفلسفته في التعليم، كان خلال رسالته الدكتوراه، ثم ظهرت أعماله مرة أخرى خلال عمله مدرساً في فصول محو الأمية في ريسيفي. (سعيد، ١٩٩٥).

وفي عام ١٩٦٤م في مدينة البرازيل تم القبض على فريري بعد الانقلاب العسكري، للشعور بخطر طريقته المفجرة للوعي أثناء محو الأمية للكبار. وفي السجن بدأ فريري أعماله التربوية "التربية كممارسة للحرية"، وأكمل الكتاب في شيلي بعد نفيه، عندما حدث انقلاب عسكري جديد. وأقام فريري في شيلي حوالي خمس سنوات، وعمل في المكتب الخاص لتعليم الكبار، وتمكن في هذه الفترة من القيام بكتابة عمله "تعليم المقهورين". (قمر، ٢٠٠٤). وتمكن بإقامته في الخارج، من الاتصال ببعض ممثلي الاتحاد الراديكالي الناقد، فشارك في مشاريع في أمريكا اللاتينية وأفريقيا. (محمد، ١٩٩٤).

وفي عام ١٩٦٧م، سافر فريري إلى الولايات المتحدة، لإلقاء عدة محاضرات، ثم عرِضت عليه وظيفة الاستشارة، وكان ذلك من المجلس المسكوني للكنائس بجنيف، وأسس معهد العمل الثقافي. وفي عام ١٩٧٥م جاءته دعوة من وزير التربية بغينيا بيساو، ليساعدهم في حملة قومية لمحو الأمية. وعمل كذلك في مدن أخرى، مثل: ساو تومي برنسيبي موزمبيق وأنجولا ونيكارجوا. وفي عام ١٩٧٩م، دعته حكومة البرازيل للعودة من النفي. ثم عين عام ١٩٨٨م وزيرا للتربية بمدينة ساوباولو. ثم احتفل عام ١٩٩٢م، بعيد ميلاده السبعين عاما. ثم توفي عام ١٩٩٧م، وكان عمره ٧٥سنة. (قمر، ٢٠٠٤).

٢. المحاور الرئيسة لفلسفة باولو فريري.

التربية التحررية تربية تسعى إلى تكوين نظام جديد قائم على الكرامة الإنسانية والحرية لكل فرد بغض النظر إلى مستواه الاجتماعي. وفلسفة باولو فريري، معتمدة على ثلاثة محاور رئيسة، وفيما يلي، ذكر هذه المحاور الثلاثة وبيانها:

أ- القهر

القهر هو السيطرة على غيْرٍ ظلم. فالقهر لا يقتصر على مجال دون آخر، إنما يكون في مجالات عديدة، ويكون موروثا في بعض مجالات. يشير أحمد (٢٠٠٨)، إلى أن القهر قضية أو حكاية بطلها الرئيس هو الظلم يتعايش ليرسب فكرة أن القهر ثقافة. وأن القهر متعدد، منه السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وأن هذا الأخير – القهر الاجتماعي – صنيعة أيدينا لتأثرنا بقهر أجدادنا لآبائنا، ثم بعد ذلك يؤثر على أبنائنا.

وأشارت الرقيب (٢٠٠٩)، إلى أن المقصود بالقهر في العالم الثالث عند باولو فريري، هو: النسق من المعايير والإجراءات، والقواعد، والقوانين التي تشكِّل الناس وتكيف طبيعتهم في المقام الأول، ثم تسيطر على عقولهم حتى يعتقدوا أن القهر والظلم الاجتماعي حقيقتان طبيعيتان لا يمكن التخلص منهما في الوجود الإنساني، وذلك عندما تكون السلطة والنفوذ بأيدي قلة من الناس، والخرافة والوهم في عقول الكل.

والقهر – على تعدد أنواعه – ينقسم إلى قسمين أساسيين: قومي وعالمي. وذكر بدران (٢٠١١)، أن القهر الخارجي (العالمي)، هو السيطرة الخارجية، أي من القوة العالمية على القوة القومية. وأما القهر الداخلي (القومي)، هو السيطرة الداخلية، وتتمثل في السيطرة الحكومية الداخلية على شعبها.

والمقهورون غالبا ما يخضعون للوضع القاهر عليهم، ويستسلمون له، ولا يكون لهم إلا سمعاً وطاعةً، لأنهم – بناء على الفكرة المرسخة في أذهانهم أنهم عبيد أو خدم للسيد الذي يملكهم – معتقدون أنهم أدوات يتصرف فيها القاهرون أنى شاءوا. ويرى فريري (١٩٨٠) أن هذا الاستسلام والطاعة سببه هو الجهل والأمية المفروضة عليهم من قبل القاهر، وأن لإدراك هؤلاء المقهورين واقعهم الذي يعيشونه، والتخلص منه، فعليهم بالوعي والحوار.

ب- الوعي.

وعْي شيءٍ هو إدراكه وفهمه. والمقصود بالوعي عند باولو فريري، هو: عملية اجتماعية يفهم بها الجماهيرُ العالمَ الذي تعيش فيه، ويغيره وفق تغير الظروف التي تكوّنه. وعملية الوعي مقتصرة على الإنسان دون غيره من المخلوقات. (بدران، ٢٠١١).

والوعي كالعملية، لا يتحقق في لحظة، أو مرة، أو يوم، إنما يتكون وينمو تدرجياً ومستمرا، ويمرّ بمراحل إلى أن يكتمل وينضج. يرى فريري (١٩٨٠) أن الوعي الاجتماعي يتغير بضرورة عند مروره بثلاث مراحل، وهي ما يلي:

- مرحلة الوعي الزائف في ظل ثقافة الصمت. ويرى فريري أن الوعي في هذه الحالة عبارة عن شبه لازم، لأنه لا يتعدى صاحبه، ولأنه تتركز اهتمامات أصحاب هذه المرحلة على الحاجات البيولوجية فقط.
- الوعي في مرحلة الانتقال. وهي مرحلة الوعي الساذج، الذي يمارس الفرد فيها الوعي، وينفتح فيها أذهان المقهورين، استعدادا لدخول مرحلة الوعي الصادق الحقيقي.
- مرحلة الوعي الصادق الناقد. وأن هذا الأخير يتكامل مع الواقع. وفي هذه المرحلة تدرك الجماهير حقيقة الوضع الذي تعيش فيه، ومكانتها الحقيقية، وقدرتها، ومفاجأة القاهرين بإدراك الجماهير الحقيقة أمرها. ويتطلب الوصول إلى مرحلة الوعي الناقد، عدة عملية. وتلك العمليات كما ذكرها فريري (٢٠٠٧) هي:
- استخدام طريقة متميزة بالفاعلية والحوارية واستثارة طرح العقبات.
- تغيير محتوى المناهج التعليمية.
- استخدام تقنيات منهجية بإسناد المحاور والموضوعات إلى أصلها، ووضعها في سياقاتها المجتمعية.

ت- الحوار.

يرى باولو فريري أن الحوار عبارة عن ظاهرة إنسانية. ويقصد بالكلمة (الحوار) جوهر الحوار، وليس مجرد أداة للحوار. (بدران، ٢٠١١). ويعني ذلك أن حقيقة الحوار وصداقته تتمثل في مضمونه والعمل به على وجه صحيح، بأن يكون مبنيًّا على الرؤية الصادقة والعمل المؤثر، حتى ينتج الحوار الثمرة المرغوب فيها والمتوقعة منه. فبهذا، يكون الحوار قادراً على تغيير العالم، أو الوضع السيء الذي يريد المجتمع تغييره إلى ما هو أحسن وأفضل. ويرى فريري أن الحوار الصادق الذي يجمع بين التفكير والعمل، هو الحوار الذي يستطيع أن يغير العالم. (بدران، ٢٠١١). وهذا التفكير والعمل الملازمان، عبارة عن طرح مشكلات وتحديد أسبابها والبحث عن علاجها عن طريق مشاركة الكل، ويبدي كل رأيه واقتراحاته التي يراها مناسبةً، ثم يتم القرار الأخير بموافقة الجميع على ما قُرر. يقول فريري (١٩٨٠) أن أساس الحوار الحقيقي هو أن لكل فرد استقلاله وحريته في تعبير عن مواقفه، وأن لكل شخص خبراته وثقافته، وعندما تتفاعل هذه الخبرات والثقافات، تتحقق معرفة الآخرين بجوانب جديدة للموضوع الذي تم الحوار حوله.

والحوار الحقيقي الناتج، - كما يتضح عند فريري (٢٠٠٧)، يقوم على أسس، وهي:

- الحب. وذلك أن الحب أساس كل عملية مشتركة، حيث يجعل أصحابه منفتحي القلب، فتتم العملية المشتركة بينهم بالتفاهم والتعاون فيما بينهم. ولا يعني ذلك عدم الاهتمام والتأكد من صحة ما يجري حوله الحوار، فلا ينبغي قبول أي رأي أو فكرة، بناء على الحب بين المشاركين دون التأكد من مدى صحته، إنما يكون الحب أساس حسن التفاهم فيما بينهم.
- التواضع. وذلك أن في الحوار لا ينبغي لفئة أن تترافع على فئة أخرى، إما للنظر إلى مكانتها في المجتمع أو إلى تقدم العمر. وذلك أن ترافع فئة على غيرها في الحوار قد يؤدي إلى عدم موافقة المشاركين على ما تقدمه تلك الفئة من آراء، ويخلق ذلك سوء التفاهم بينهم.
- الثقة. يجب ملاحظة ثقة النفس وإمكانية للمشاركة في الحوار الذي يراد منه وسيلة تغيير وتطوير المجتمع.

- الأمل. ينبغي الاعتقاد بنجاح الحوار، وتحقيق أهدافه. وذلك أن الإنسان عندما يكون لدي الأمل في نجاح ما يقوم به، يؤدي ذلك إلى تحقيق هدفه في القيام بذلك العمل، فالأمل في نجاح الحوار غالباً ما يكون مفتاح تحقيق ذلك النجاح. كما قد يكون القلق في تحقيق نجاح الحوار مفتاح الفشل في الحوار.
- التفكير الناقد. ويجب أن تدور مناقشة موضوع الحوار بالأفكار الناقدة، وليس بالأفكار الفوضوية، وغير السديدة.
- الجدل الموضوعي الهادف. وذلك أن الجدل في الحوار الصادق لابد أن يكون موضوعياً، أي حقيقياً ومخلصاً، ليس فيه الميل الشخصي الخاص إلى جهة أو ضد جهة، لأسباب شخصية.
- عدم إجبار المقهورين على قبول أفكار جاهزة من قبل القاهرين. وهو أن في الحوار، لا ينبغي لمن يمتلك السلطة أن يجبر أو يحاول إجبار الفئة الأخرى (المقهورين) على قبول أفكاره. إنما تُترك حرية الاختيار والإبداع لكل المشاركين في الحوار. فيكون الحوار على الأساس الديموقراطي.
- أن يكون الحوار عملا إبداعياً، يستخدمه الناس لتحرير أنفسهم.
- أن يكون الحوار قادرا على حل التناقضات والاختلافات بين الناس.
- أن يكون الحوار على الإيمان بقدرة المشاركين على الخلق والإبداع والحركة والبناء.

٣. افتراضات باولو فريري عن الطبيعة الإنسانية. (بدران، ٢٠١١):

- الإنسان كائن واعٍ. فمن حقه أن يفهم ويفكر إن أتيح الفرصة لذلك.
- الإنسان كائن مبدع. فإذا تركت له حرية التفكير والفهم يستطيع أن يحدد ويبدع.
- الإنسان كائن تاريخي. فليس الإنسان شيء وُجد صدفةً، بل إن له تاريخ متطور.
- الإنسان كائن ممارس. فيجب أن يؤتي الفرصة لتطبيق وممارسة أفكار وابتكارات وغيرها.
- الإنسان كائن غير مكتمل. فالإنسان شخصية كاملة ومستقلة، من حقه أن يقوم بما يريد لنفسه بنفسه.

ويمكن أن يدرك خلال هذه الافتراضيات أن باولو فريري يرى الإنسان كائناً مستقلاً قادراً ومستحق الحرية، ليتمكن من تطوير المهارات الكامنة في ذاته، أمثال: الوعي والتفكير والإبداع والتنفيذ. فعندما يفقد الإنسان الحرية في تصرفاته، تبقى هذه المهارات مضيعة في ذاته ولا يستفيد منها الإنسان ولا مجتمعه.

٤. نظرية باولو فريري واستخدامها في تعليم الكبار

تعتبر نظرية باولو فريري، نظرية تحررية تسعى إلى تحرير كل من تحت حكم القهرة في مجالات متخلفة، لتمكينه من المساهمة التطويرية والتنموية الاجتماعية. وقد كانت هذه النظرية نابعة من تجارب باولو فريري القومية والعالمية، حيث عاش في حياة القهر والظلم حتى نفي من بلده، والعالمية ومن حيث خبرته المكتسبة خلال تجوله من بلد إلى آخر في خارج بلده البرازيل. باولو فريري (١٩٨٠).

ولنظرية فريري ملامح تتمثل في الأهداف التعليمية، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، وطبيعة العملية التعليمية. فريري، (٢٠٠٧).

الأهداف.

الهدف التعليمي كما يرى فريري، ينقس إلى قسمين:

- **الهدف القهري**، أي لجعل المتعلم مقهورا دئماً، ولا يتمكن من التفكير والإبداع، بل لا يقوم إلا بما أُمر بقيامه، ويبقى دائماً في الطبقة الدنيا في المجتمع. وهذا ما تمارسه كثير من الدول التي تطبق سياسة انعدام الديموقراطية التعلمية؛ حيث لا تكون للمتعلم حرية في كيفية تلقي المعلومات. فبدلا من أن يكون المتعلم هو الأساس في العملية التعلمية بأن يستكشف ويستنبط ويدرك المعلومات بنفسه، بطرائق منها: المناقشة والحوار، ويكون المعلم مجرد مرشد وموجه، نرى أن المعلم هو الذي يكون صاحب الدور الأساسي من بداية العلمية التعلمية إلى نهايتها؛ ولا يعطي أية فرصة المشاركة للمتعلم، بل يضع المتعلم بمثابة وعاء يصب فيه الماء بالقدر المرغوب طبقاً

للهدف الذي تسعى تلك العملية التعليمية إلى تحقيقه؛ وهو هدف لاديموقراطي. فبهذا يبقى المتعلم منغلقاً عقلاً وتصوراً وتفكيراً وإبداعاً، ويؤدي ذلك إلى عجزه من المساهمة الإيجابية في شؤون مجتمعه، ويستمر مقهوراً، تحقيقاً للهدف الذي رسم التعليم في مجتمعه الذي تعلم فيه.

- **الهدف التحرري**، أي لجعل المتعلم يصبح يتمكن من التفكير الحر من عنده، ويدرك أنه قادر على الإبداع، ويتمكن من الحوار والاقتراحات، وفهم مشكلة ثم محاولة إيجاد الحل لتلك المشكلة الاجتماعية. وهذا الهدف الأخير هو الهدف الأمثل الذي يجب أن تبنى عليه عملية التعليم الحقيقي والذي يسعى فعلا إلى تطوير وتنمية المجتمع وتقدمه. وتكون العملية التعليمية في هذا المجال نقيض العملية التعليمية فيما سبق؛ أي إذا كان الهدف التعليمي قهرياً. حيث يكون المتعلم فيما إذا كان الهدف التعليمي تحررياً، هو صاحب الدور الأساسي في العملية، ولا يكون المعلم إلا مرشداً وموجهاً للمتعلم؛ فيكون المتعلم منفتحاً عقلاً وتفكيراً وقادراً على الإبداع وعلى المساهمة الإيجابية في شؤون مجتمعه.

الإنسان: يعتبر الإنسان في نظرية فريري، كائنا حيا مختلفا عن بقية الكائنات، من حيث إنه واعٍ، وقادر على التفكير، والإبداع، والقيام بالعمل المطلوب منه تنفيذه.

المعرفة: يرى فريري أن المعرفة عملية اجتماعية أي عملية مشاركة، فلا تأتي المعرفة إلا عن طريقها وأنها مكتسبة وليست موروثة.

العملية التعليمية: عملية التعليم لدى فريري، ليست عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم لتخزينها. إنما هي عملية تبادلية تعليمية، أي تكون بتبادل آراء ونقاش بين المعلم والمتعلم، وأن التعليم مرتبط بالمعرفة ارتباطا وثيقاً، لأن المعرفة تتشكل من خلال المناقشة والفهم وردود الأفعال المنعكسة في مواقف الحياة المختلفة، وأن التعليم إعداد للمعرفة وتوفير كل ما يجب من أدوات ومهارات. وتحت العملية التعليمية نورد بعض عناصر العملية التعليمية ووجهة نظر فريري فيها:

- **المعلم**. يرى فريري أن المعلم ما هو إلا مشارك المتعلم في عملية التعليم. فهو يطرح مشكلة أي موضوعا، ويدور حول الحوار أو المناقشة بينه وبين المتعلم، للحصول على معرفة أو علم، فيكون قد شارك كل منهما في الوصول إلى حقيقة علمية مرجوة.
- **المحتوى التعليمي**. مناسبة المحتوى التعليمي ونجاحه في العملية التعليمية، – عند فريري –، تتمثل في أن يتكون من كلمات ذات معانٍ مواكبة لحياة المتعلم، فلا يكون مضمون المحتوى خارج عالم المتعلم، وإلا، فلا تحقق تلك العملية التعليمية الهدف التعليمي الذي لأجل صمم.
- **الطرائق التعليمية**. أما الطرائق التعليمية، فيرى فريري أن تكون عن طريق الحوار بين المعلم والمتعلم. وأن يكون بالبحث الجاد عن الكلمات التوليدية على مستوى الثراء المقطعي ومستوى احتواء تلك الكلمات على معان خيرية مرغوب فيها، والتنظيم الأولي لتلك الكلمات، ثم ترجمة تلك الكلمات لإثارة المتعلم، والإشارة إلى مواضع المشكلة وطلب إيجاد الحل لها من قبل المتعلم.

ويتضح مما سبق من قول باولو فريري الذي قاله عن تأسيسه مشروع تعليم الكبار ضمن حركة الثقافة في رسيفي، حيث يقول: "بدأنا في تكوين مؤسسة جديدة للثقافة الشعبية أطلق عليها (الدائرة الثقافية) متحاشين لفظ مدرسة لأنها كانت تعني بالنسبة لنا مفهوماً تقليدياً جامدا وسلبياً. وأصبح لدينا "منسق" بدلا من مدرس، وحوار بدلا من محاضرة، وجماعة المشاركين بدلا من الطلاب، وبرامج مفضلة في صورة وحدات تعليمية بدلا من مقررات مغتربة لا صلة لها بالواقع". (فريري، ٢٠٠٧).

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١- أحمد، لمياء محمد. (٢٠٠٨). بنية النظرية التربوية عند باولو فريري: دراسة تحليلية. تم الاسترجاع من موقع دار المنظومة.

٢- أوشنان، حكيمة. (٢٠١٧). النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي: البحث الاجتماعي أنموذجاً. مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، ٧، ٢٦٦-٢٧٤.

٣- بدران، شبل. (٢٠١١). التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر. ط. ١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤- جاد، مبروك عبدالعال. (٢٠٠٥). النظرية التربوية عند باولو فريري. مصر، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

٥- حجاج، علي حسين؛ وهنا، عطية محمود. (١٩٨٣). نظريات التعلم: دراسة مقارنة. سلسلة عالم المعرفة، ٧٠، الكويت، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٦- حوالة، سهير محمد. (٢٠١٤). النظريات الحديثة في الضبط الاجتماعي: عرض تحليلي. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، (٢٢)، ٢، ٧٩-١١٢.

٧- الرقيب، هناء. (٢٠٠٩). باولو فريري: التربية للتحرر. مجلة الدبلوماسي. تم الاسترجاع من موقع دار المنظومة.

٨- زاهر، ضياء الدين. (١٩٩٣). تعليم الكبار. الكويت، الكويت: دار سعاد الصباح.

٩- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٠- الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠١٢). التعلم: نظريات وتطبيقات. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١- الطنوبي، محمد عمر. (٢٠٠٢). أساسيات تعليم الكبار. مصر، القاهرة: بستان المعرفة.

١٢- العسكر، منى حمد. (٢٠١٧). تصور مقترح للتطبيقات التربوية لبعض فلسفات تعليم الكبار. آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، ٢٢، ١٨٣-٢٢٢.

١٣- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥)، فلسفات تربوية معاصرة. مجلة عالم المعرفة. ع ١٩٨. ص ١٦٣. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١٤- علي، محمد السيد. (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٥- فرج، إلهام عبد الحميد. (١٩٩٤). الرؤية الفلسفية والمنهجية لباولو فريري في محو الأمية كتجربة عالمية وموقفنا من تلك التجربة. دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية، مصر، ع ٣٣، ص ٩١.

١٦- فريري، باولو. (١٩٨٠). تعليم المقهورين. ترجمة الدكتور يوسف نور عوض. بيروت: دار القلم.

١٧- فريري، باولو. (٢٠٠٧). التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة أ. د. حامد عمار. ط ١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٨- القرني، يعن الله علي. (٢٠١٤). المنهجية البحثية العلمية في مجال النظرية التربوية: الواقع والتطلعات. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية بجامعة الأزهر، مصر، ١٥٩، ٨٨-١١٥.

١٩- قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر.
٢٠- قمر، عصام توفيق عبد الحكم. (٢٠٠٤). شخص ينبغي أن تعرفه: باولو فريري. Paulo Freire. مجلة عالم التربية. ع ١٤. ص ٣٨٤ – ٣٨٧. مصر: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.
٢١- قمر، عصام توفيق. (٢٠٠٥). مقاربة نظرية لبعض الفلسفات التربوية المعاصرة وموقفها من الطبيعة الإنسانية وأهداف التربية وأساليب تحقيقها. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٥ (٥)، ٩٧-١٧٥.
٢٢- الكسباني، محمد السيد. (٢٠١٠). تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر. مصر، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
٢٣- محمد، عبد الراضي إبراهيم. (١٩٩٤). نظرية "باولو فريري" في تعليم وتنمية الكبار دراسة في فلسفة التربية، تحليلية ونقدية. مجلة دراسات تربوية. م ٩. ج ٦٧. ص ٢٣ – ٧٣. ربطة التربية الحديثة.
٢٤- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم؛ وعلي، زينب علي محمد. (٢٠١٢). النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي: دراسة تحليلية نقدية مستقبل التربية العربية. مجلة مستقبل التربية العربية. م ١٩. ع (٧٥). ص ٤٠١ – ٤٤٤. المركز العربي للتعليم والتربية.
٢٥- المغربي، نبيل. (٢٠١٨). أبعاد التعلم. فلسطين: عمادة البحث العلمي بجامعة القدس المفتوحة.