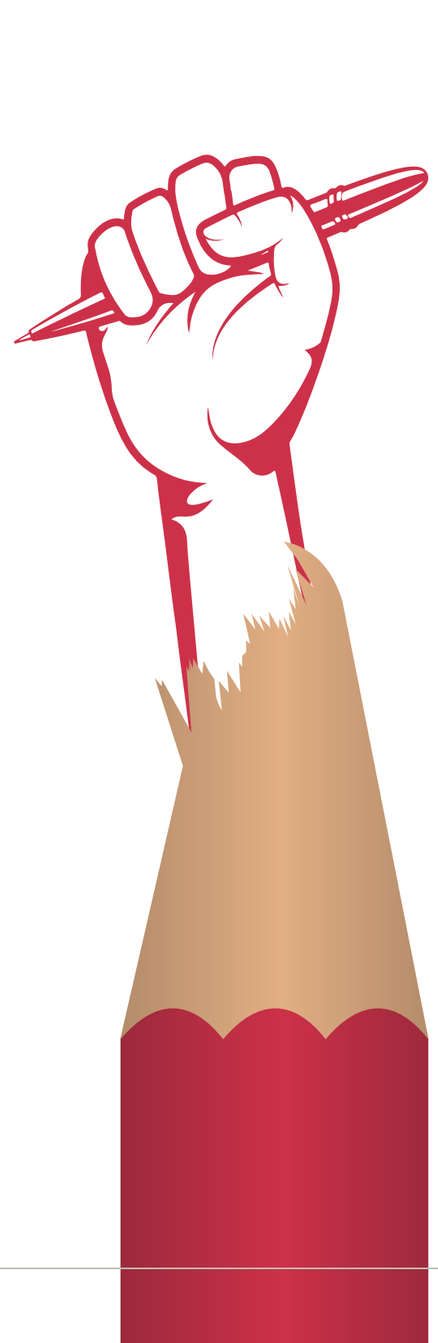
مقال

التعليم التحرّريّ: نحو وعي نقديّ يتحدّى منطق القوّة والقهر

د. نضال الحاج سليمان



تُحتِّم علينا الإبادة الجماعيّة التي تتعرّض لها غزّة أن نعيد النظر في توجّهاتنا التربويّة - الاجتماعيّة، وفي النظم التعليميّة التي أسهمت في إنتاج توجّهاتنا الفكريّة، وفي دورنا وموقعنا الرمزيّ في خارطة العالم. فإبادة الفلسطينيّين الجماعيّة في غزّة، والتي تطال الأطفال والكبار والبيوت والمدارس ومعالم الحياة والتاريخ، تطرح مجموعة إشكاليّات أخلاقيّة راهنة ومستقبليّة، تتعلّق بتوجّهات التعليم وفلسفته. فالحرب على الإنسان الفلسطينيّ عامّةً، والاعتداءات على لبنان وسوريا واليمن والعراق، وما يصاحبها من خطاب كولونياليّ عالميّ وسياسات محلّيّة، تمعن في القمع والتهميش وانتهاك الحقوق، تشكّل تحديًّا أخلاقيًّا، وتحثّنا على العمل الجادّ في اتّجاه مسار تحوّليّ، ينطلق من مجالنا التربويّ ويسهم في التأسيس لتاريخ عربيّ وإنسانيّ جديد.

إيمانًا بأنّ للتعليم دورًا محوريًّا في التحوّلات الاجتماعيّة والتاريخيّة، نعرض في هذا المقال قراءة في التعليم التحرّريّ، نهجًا فكريًّا تربويًّا، وسؤالًا أخلاقيًّا نستدلّ به إلى سبل المواجهة والتحرّر الفرديّ والجمعيّ. يتوجّه المقال إلى التربويّين عامّةً في سياقات الاحتلال والاعتداءات، وأولئك الذين يواجهون انتهاكًا للحقوق الإنسانيّة المختلفة وتهميشًا وقمعًا، والذين يعملون في نظم تعليميّة تتبنّى سرديّة الاستعمار والاحتلال، وغيرها من النظم التعليميّة التنميطيّة. يناقش المقال مفهوم التعليم التحرّريّ ودوره من منظور مرتبط بالواقع والمكان والتاريخ، وهو منظور يختلف عن الأدبيّات الاستشراقيّة أو النظرة الإنقاذيّة التي غالبًا ما تتبنّى مفهوم التحويل والتغيير من وجهة نظر صناعة التنمية ذات المركزيّة الغربيّة، ويغيب عنها تاريخ الصراع والقهر في بلادنا وارتباط الاحتلال بالسلطات القمعيّة والاستغلاليّة. أمّا هذا المقال فينطلق من التعليم التحرّريّ، من ثقافة أصحاب الأرض وانتمائهم الأصيل إلى ذاكرة جمعيّة مرتبطة بالتاريخ والحاضر والمستقبل. وعليه، يهدف المقال إلى التعمّق في فهم دور التعليم التحرّريّ، وأثره في تنمية الوعي النقديّ الفرديّ والجمعيّ.

حول التعليم التحرّريّ وهدفه

التعليم التحرّريّ مصطلح مركّب يحمل في طيّاته ترابطًا بين البعد الأخلاقيّ - الإنسانيّ، والبعد السياسيّ - الاجتماعيّ، والبعد التعليميّ - التربويّ. وهو نهج فكريّ ينطلق من مبدأ تحرير الإنسان من كلّ ما يقيّد إنسانيّته، ويهدف إلى بناء عالم تسوده العدالة والمساواة والحرّيّات (Winarti, 2018). فمن منظور التربية التحرّريّة، لا انفصال بين التعليم والحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، فضلًا عن ارتباطه الوثيق بالحياة تحت الاحتلال، وفي ظلّ الإبادة الجماعيّة والثقافيّة والاعتداءات على الإنسان والأوطان.

يهدف التعليم التحرّريّ إلى تمكين المتعلّمين من فهم الظروف السياسيّة والاجتماعيّة المحيطة بهم، بما في ذلك القدرة على إدراك دور السلطة، ومركّبات القوّة والهيمنة والسياق التاريخيّ الذي يؤثّر في مسار حياتهم، ويشكّل وعيهم وهويّتهم. فهو يعمل أساسًا على إثارة الوعي والجرأة على التفكير خارج منطق القوّة والقهر، والعمل على مواجهته وتغيير الواقع. وانطلاقًا من هذا المبدأ، يهدف التعليم التحرّريّ إلى إنتاج ثقافة بنّاءة تعبّر عن هويّة الأفراد والمجتمع وتتماهى مع أحلامهم وأساليبهم الحياتيّة والفكريّة المتجدّدة.

نظريّة باولو فريري

ارتبط التعليم التحرّريّ في الأدبيات العالميّة بالمفكّر والمعلّم البرازيليّ باولو فريري، صاحب كتاب "تعليم المقهورين" (1970) الذي دعا فيه إلى تحرير الإنسان من سلطة القهر وأدواته، بتعليم تحريريّ يطوّر الوعي والتفكير النقديّ لدى المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. ربط فريري بين التعليم وواقع القهر، ورأى التعليم سبيلًا إلى التحرير واستعادة إنسانيّة الفرد والمجتمع، وأتبع كتابه المشار إليه بسلسلة كتب شهيرة، شكّلت نهجًا تربويًّا واجتماعيًّا للمعنيّين بتعليم تحويليّ ونقديّ حقيقيّ. لم يكتفِ فريري بإظهار دور السلطة القهريّة في تدجين الإنسان ونزع إنسانيّته وتحويله إلى كائن مسلوب الإرادة، بل طوّر نظريّة متكاملة في كتبه "تعليم الوعي النقديّ"، و"بيداغوجيا الحرّيّة"، و"بيداغوجيا الأمل"، و"بيداغوجيا القلوب"، و"بيداغوجيا المناصرة" وغيرها من الكتب. فالتعليم التحرّريّ بالنسبة إليه، انتصار للإنسان وإحياء لحقوقه وحريّته في مواجهة قوى الإذلال والاستغلال. ويذكر Freire في أحد منشوراته (2020) أنّه تأثّر بالطبيب والثائر الأمميّ تشي غيفارا، وبالطبيب والأكاديميّ فرانز فانون، وبالمعلّم الثائر آميلكار كابلار الذي ثار على احتلال البرتغاليّين لبلاده غينيا بيساو، وأسّس لنظريّة تفكيك الكولونياليّة في كتابه الشهير "الوحدة والكفاح" (Freire, 1979). وهؤلاء جميعًا من روّاد حركات التحرّر الفكريّ والمقاومة المسلحة ضدّ الاستعمار في أفريقيا وأميركا اللاتينيّة، وضدّ النظام الكولونياليّ العالميّ. يؤكّد ذلك أنّ نهج التعليم التحرّريّ بالنسبة إلى فريري مسار تحرير إنسانيّ بالتعليم، وليس مجرّد طرق تدريسيّة تقنيّة.

تأثّر بمدرسة فريري العديد من المنظّرين والأكاديميّين والمعلّمين في مختلف أنحاء العالم (أمثال هنري جيرو، وبيتر ماكلارين، وعلي نوري، وسيّد مهدي سجادي). أمّا عربيًّا، فكتب

مهدي عامل (1991) عن ضرورة ربط نهضة التعليم بالتحرّر الاقتصاديّ والاجتماعيّ، واستعادة مصالح المجتمع من هيمنة السلطة السياسيّة والنظام الطبقيّ ذي الوجه المذهبيّ في لبنان. وعمل خليل السكاكيني على نشر النمط التعليميّ التشاركيّ الذي لا يختلف في جوهره عن التعليم التحرّريّ، حيث نادى باحترام عقل الطالب ومعرفته، وبناء علاقات تعليميّة تشاركيّة بين المعلّم والطالب، واستقاء المعرفة من هذا التفاعل الفكريّ. كما دعا إلى "إعزاز كرامة الطلّاب وإطلاق حريّتهم" من اليوم الأوّل لدخولهم مراكز التعلّم (الشريف، 2020). وأسهم منير فاشة (2021) في تأسيس ثقافة التعليم الأهليّ ذات التوجّهات المحلّيّة المنطلقة من مجاورة الناس والاستجابة إلى احتياجاتهم، وهي توجّهات تلتقي مع مبادئ تعليم فريري التحريريّ، إلّا أنّها تنبثق من مجتمعاتنا المحلّيّة وتاريخها وصراعها الطويل من أجل الحرّيّة والعدالة. كما نظَّر لهذا التوجّه التعليميّ عدد من الأكاديميّين والتربويّين الفلسطينيّين، أمثال قسم الحاج ومشهور البطران وساميا الديك. وكتبت قسم الحاج عن التعليم التحرّريّ في السياق الفلسطينيّ، وركّزت على "أهمّيّة تحقّق الفاعليّة بممارسة المتعلّمين التجربة النضاليّة والتحرّريّة، بدلاً من تعلّمها فحسب. وهو ما يؤدّي إلى شقّ الطريق أمام تحرير الطلبة لذواتهم، ويهيّئهم لتغيير الواقع والمشاركة في إعادة تشكيله، بما يحقِّق بدوره عمليّة التحرير الجماعيّ لأفراد المجتمع" (الحاج، 2021).

إلّا أنّ تطبيق نظريّة فريري أو بعض ملامحها، ظلّ بعيدًا عن هيكليّات التعليم النظاميّ، بنمطها المؤسساتيّ وتنظيمها التقليديّ، ولا سيّما أنّ التعليم الحديث – على رغم تطوّر توجّهات التعليم الدامج والتعاونيّ والتكامليّ وغيره– يبقى، بمجمله، مرتكِزًا إلى نظريّة التنظيم النمطيّ ذي الهيكليّات التنظيميّة التي تؤطِّر عمل المديرين والمعلّمين وتعلّم الطلّاب في إطار جامد. بالإضافة إلى أنّ منظومة التعليم النظاميّ تنسجم في غالب الأحيان مع النظام الليبراليّ الحديث الذي ربط التعليم بنظام السوق، وحوّل النجاح في التعليم إلى نجاح قياسيّ واقتصاديّ، وسطّح الخطاب الاجتماعيّ والسياسيّ، وسلب منه مضمونه الحقوقيّ العام.

البعد التعليميّ-التربويّ

يتطلّب إعداد المعلّم للانخراط في تعليم تحرّريّ نمطًا مختلفًا قائمًا على الحرّيّة في جوهره، يمكِّنه من تخيّل علاقات حواريّة تفاعليّة وممارستها مع طلّابه، بدلًا من إعادة إنتاج علاقات هرميّة فوقيّة. وهذا يتطلّب نظرة تكامليّة إلى الطلّاب والمعلّمين، تقوم على احترام معرفة الطالب وقدراته المختلفة. يدعو فريري المعلّمين إلى الانغماس في بيئة طلّابهم، وفهم ظروفهم وتحليل واقعهم وتجاربهم، وتحويل هذه المعلومات – المستقاة من الواقع – إلى محاور ينطلقون منها في تخطيط تجارب التعلّم والدروس. وهذا يعني أنّ التعليم يبدأ من فهم الواقع الاجتماعيّ، ثمّ ينطلق منه إلى العمل في بيئة التعلّم أو الحجرة الصفّيّة، حيث يتفاعل المعلّمون مع الطلّاب في حالة بناء المعرفة، بعيدًا عن التعليم التلقينيّ "البنكيّ"، وفق نظريّة فريري. ولكي يتمكّن المعلّمون من تأدية هذا الدور، لا بدّ لهم من الانصهار في مقاربة مهنيّة وتعليميّة، تقوم على التحليل والبحث والتفكر النقديّ في مناهجهم وموادهم التعليميّة، وتحويلها إلى مواد تفاعليّة تحفِّز تفكير الطلّاب ومهاراتهم الاستكشافيّة والتحليليّة.

في هذا النمط من التعلّم التحريريّ، يرى الطلّاب في معلّميهم وزملائهم نماذج للتفكّر والوعي، ويتدرّبون على طرح الأسئلة وإثارة الإشكالات، ويفكّرون بالحلول بدل التلقّي والاكتساب المباشر. ومن شأن هذا النمط أن يكسب الطلّاب الثقة بقدرتهم على تغيير حياتهم ومجتمعاتهم إلى الأفضل، ويعلّمهم الاحترام والثقة بأفكار بعضهم، فضلًا عن الحوار والعمل التشاركيّ. وتنطبق هذه البيداغوجيا التحرّريّة كذلك على تعلّم الكبار في المجتمعات التعليميّة، وعلى نمط العلاقات والحوار والتفاعل الفكريّ الإنسانيّ بين المعلّمين والقادة، وتنتج عنها حالة من القيادة التعليميّة التشاركيّة التي تقوم على الحوار، واحترام معرفة الجميع وتوجيهها نحو تطوير تعلّم الطلبة وقدراتهم وتطوير المجتمع المدرسيّ كاملًا.

يقدِّم التعليم التحرّريّ إطارًا فكريًّا وعمليًّا لدور المعلّمين ومجالات عملهم التدريسيّة والتقييميّة والرعائيّة، حيث يختلف عن قوالب أنماط التعليم والتعلّم الجاهزة ووصفاتها. فهو إطار فكريّ يحفِّز المعلّمين على التفكير بالواقع التربويّ والاجتماعيّ، ويتطلّب جهدًا فكريًّا، لتفكيك البنى التعليميّة المدرسيّة، وسياسات التعليم والمناهج وإنتاج المعرفة التي باتت تنضوي بمجملها على رسائل وسرديّات استعماريّة ورأسماليّة استغلاليّة. بيد أنّ هذا التفكيك لا يتوقّف عند حالة الوعي والإدراك، بل يعمل باتّجاه التحوّل الاجتماعيّ بالتكامل بين العمل التعليميّ والثقافة المحلّيّة والحركات الاجتماعيّة. فالعمل نحو التحوّل الاجتماعيّ، بممارسات التعليم اليوميّة، يشمل ابتكار أدوات بديلة، واستحضار مصطلحات وطرائق أصيلة، وسرديّات شعبيّة تعبِّر عن تاريخ المجتمع واحتياجات الطلّاب، وتساعدهم في تخيّل حياتهم خارج قالب القمع والإفقار والاحتلال. تقول شايستا باتيل، أستاذة قسم الدراسات الإسلاميّة النقديّة في جامعة كاليفورنيا، إنّ التعليم التحرّريّ الذي يهدف فعلًا إلى نزع السيطرة الاستعماريّة الفكريّة من مناهجنا وطرق تدريسنا، لا ينحصر حدوثه بالتركيز على تفكيك النهج الاستعماريّ ونقد

البنية المعرفيّة والسرديّات الناتجة عنها، حتّى لو كنّا نتحدّث عن ثقافة التعاطف والتعويض وجبر الضرر، لأنّ ذلك يجعله مركزيًّا في تفكيرنا وعملنا. فالتعليم التحرّريّ لا يجدي إلّا عندما ننطلق من ثقافة المواجهة ونستعيد السرديّات المحلّيّة والمصطلحات المتعلّقة بالأرض والحياة والمستقبل والبناء عليها (Patel, 2021).

البعد الأخلاقيّ والسياسيّ

تعدّ مقولة هنري جيرو "التعليم مسألة سياسيّة" عنصرًا جوهريًّا في فلسفة التعليم التحرّريّ، فهي ليست بيداغوجيا فحسب، بل بيداغوجيا تحرّريّة، كونها تناصر المقهورين في مواجهة القهر، وتنتصر للإنسان المقهور في كلّ مكان وزمان. إلّا أنّ هذه المقولة، تحديدًا، تصلح لتكون محكًّا يُطرَح به سؤال حول مبادئ جيرو نفسه الذي لم يتّخذ موقفًا مناصرًا للإنسان الفلسطينيّ، بل سقط في ازدواجيّة المعايير واختار ألّا يلحظ إبادة جماعيّة وتاريخيّة لشعب بأكمله، وكأنّ نظريّته النقديّة أُنتِجت من أجل الاستهلاك الأكاديميّ، وغاب عنها السؤال الأخلاقيّ والسياسيّ. فالتعليم التحرّريّ يستهدف كلّ أنواع القهر والظلم من دون استثناء، ويؤمن بقدرة الإنسان على تحرير نفسه وتحرير المجتمع والعالم. لذلك، لا يعفي الانغماس في مهمّات التعليم التقنيّ، رغم أهميّتها، المعلّمين والعاملين في سلك التعليم عامّة من الانتباه لمعالم القهر المختلفة والمتناثرة (الخفية منها والظاهرة) في مجتمع المدرسة وخارجها، بل يشجِّع الطلّاب على التفكّر بالمعاناة، كإشكاليّات تمسّ حياتهم وحقوقهم الفرديّة والجماعيّة. يتخطّى هذا المبدأ الأذى الناجم عن الحرب إلى جميع مظاهر العنف والتهميش التي تطال مختلف الفئات الاجتماعيّة وتنتهك إنسانيّتهم.

* * *

يطرح هذا التوجّه التعليميّ مفهوم المناصرة مبدأً أخلاقيًّا وإنسانيًّا قبل أن يكون سياسيًّا، ولا سيّما على وقع إبادة جماعيّة وحرب على الإنسان الفلسطينيّ تستهدف أرضه وجسده وتاريخه وأحلامه. ففي هذه المرحلة المفصليّة من التاريخ العربيّ والإنسانيّ، يقتضي الفكر النقديّ والتحرّريّ استنباط الدروس وإعادة النظر في الدور والمسؤوليّة التربويّة من منطلق أخلاقيّ وسياسيّ. فبيداغوجيا المناصرة في منظور فريري التعليميّ تنطلق من الحبّ كقيمة إنسانيّة سامية ومرتبطة بالعمل مع الآخرين، لحين استعادة المقهورين حقوقهم الإنسانيّة الكاملة. والمناصرة – كما العدالة – لا تأتي من مستوى الأفكار وحدها، بل تتطلّب عملًا جادًّا وجهدًا متناسقًا (Freire, 1994). وعليه، فالتعليم التحرّريّ في جوهره، بيداغوجيا أخلاقيّة تستند في مشروعيّتها إلى حقوق المقهورين وسرديّتهم، لا إلى سلطات دوليّة وأطر قانونيّة خاوية.

د. نضال الحاج سليمان
باحثة في مجال سوسيولوجيا التعليم والقيادة والعدالة الاجتماعيّة
لبنان

المراجع

- الحاج، قسم. (2021). ماذا يعني التعليم التحرّريّ في مجتمع فلسطينيّ مستعمَر؟ *مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة*. https://www.palestine-studies.org/ar/node/1650913
- عامل، مهدي. (1991). *في قضايا التربية والسياسة التعليميّة*. دار الفارابي.
- العطيّات، ابتسام. (2021). محاورة مع ابتسام العطيّات. *منهجيّات*. https://www.manhajiyat.com/ar/محاورة-مع-ابتسام-العطيّات/محاورة
- الشريف، ماهر. (2020). كيف تصوّر خليل السكاكيني نظام التربية والتعليم الحديثين؟ *مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة*. https://www.palestine-studies.org/ar/node/1650853
- فاشة، منير. (2021). محاورة مع منير فاشة. *منهجيّات*.

- Cabral, A. (1979). *Unity and struggle: speeches and writings*. Monthly Review Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Freire, P. (2020). South African freedom fighter Amílcar Cabral: Pedagogue of the revolution. In Sheila Macrine. *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibility*. pp. 159-181. Palgrave.
- Patel, S. A. (2021, March). Talking complicity, breathing coloniality: Interrogating settler-centric pedagogy of teaching about white settler colonialism. *Journal of Curriculum and Pedagogy. 19*(3), 211–230. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15505170.2020.1871450
- Winarti, E. (2018). Emancipatory Education and the Preparation of Future Teachers. *On the horizon. 26*(2).113–121. https://www.ingentaconnect.com/content/mcb/274/2018/00000026/00000002/art00006