الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو وإيفان إيليتش وباولوفريري

إعداد

عبير عبدالفتاح يوسف محمد البحيري
المدرس المساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة حلوان

إشراف

أ. د / حسن حسين البيلاوي
أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.د/ محمد ماهر الجمال
أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة حلوان

٢٠٢٤م

مستخلص البحث باللغة العربية:

يهدف هذا البحث إلى تحليل ونقد ما توصل إليه المفكرين والفلاسفة في العالم من نظريات واتجاهات فكرية، وذلك من أجل بناء أطر نظرية وفكرية تنطلق من النظريات النقدية التحريرية التي منها: نظرية هنري جيرو Henry Giroux، ونظرية إيفان إليتش Ivan Illich، ونظرية باولوفريريPaulo Freire. وقد أكد البحث أن التربية التحريرية تسهم في بناء الإنسان الحر القادر على الفعل والمشاركة الفعالة في بناء مصيره، فهي تربية تنفض كوابح الشخصية التسلطية والقهر وتنشغل ببناء التفاعل الخلاق؛ تربية تستفيد من تطورات علم التربية النقدية التحريرية من ناحية والخبرات التربوية المعاصرة الخالية من التسلط والقهر من ناحية أخرى؛ تربية تصور علاقات المؤسسات القائمة على التنشئة على أنها علاقات تفاعلية إيجابية تحتوي الفرد في عملية تنشئة متكاملة الأبعاد؛ تربية تفتح الأفاق لتكوين مجتمع مصري جديد يحقق فيه الإنسان أقصى درجات إنسانيته، ويتحول فيها الإنسان إلى نقطة المركز؛ فيصبح هو الهدف والغاية والوسيلة.

الكلمات المفتاحية : التربية التحريرية – نظرية هنري جيرو– نظرية إيفان إيليتش– نظرية باولوفريري.

Abstract:

This research aims to analyise and criticize the theories and intellectual trends reached by thinkers and philosophers in the world, so that the researcher can build theoretical and intellectual frameworks based on emancipatory critical theories, including: Henry Giroux's theory, Ivan Illich's theory, and Paulo Freire's theory. The research has also confirmed that liberal education contributes to the building of a free human being capable of action and effective participation in building his destiny. It is an education that shakes off the constraints of authoritarian personality and oppression and is preoccupied with building creative interaction. An education that benefits from the developments in critical liberal education on the one hand and the contemporary educational experiences free of authoritarianism and coersion on the other. Moreover, it is an education that conceptualizes the relationships of institutions based on upbringing as positive interactive relationships that contain the individual in an integrated process of upbringing, an education that opens horizons for the formation of a new Egyptian society in which the human being achieves the highest levels of his humanity, and in which the human being becomes the center point, the means and the goal.

Key words: Liberal Education - Henry Giroux's theory, Ivan Illich's theory, and Paulo Freire's theory.

مقدمة :

يمر المجتمع المصري بمرحلة حاسمة في تاريخه المعاصر، يعيد فيها النظر إعادة شاملة في جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وتعتبر التربية بوصفها مجالًا معرفيًا ليست منفصلة عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي شهدت نشأتها وتطورها، حيث يتوقف مصير المجتمع المصري في القرن القادم على الكيفية التي سيتم إعداد بها أبناؤه تربويًا، فالتربية عملية تمارس على الإنسان؛ فإما أن تكون آلية فعالة في بناء شخصيته بشكل شامل وكامل ومتوازن، أو آلية تسلط وتشويه هذه الشخصية واغترابها، وشل امكانياتها وتعطيل قدراتها. ويتضح أن الفرق بين مخرجات التربية التحررية ومخرجات التربية التسلطية، هو الفرق بين إنسان حر وإنسان مقهور؛ فالتربية التحررية الإيجابية تُخرِج إنسانًا حرًا، وتسهم في إرساء المجتمع الحديث بكل ما يشمله المفهوم من تعددية، وديمقراطية، ومواطنة؛ وعلى النقيض فإن التربية التسلطية تنتج إنسانًا مقهورًا يعيد إنتاج النظام الأبوي، بما يشمله المفهوم من تسلطية، وعنف رمزي، وقهر، وهيمنة، واستبداد.

ويشكل بناء جيل مصري نقدي، قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم سريع التغير، منطق كل محاولة إصلاحية؛ فمن جهة لابد من رفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة التي تعتمد على التلقين، والجمود، وثقافة الذاكرة، والتسلط، والانغلاق، والإكراه، تلك التي تعتمد على التجزؤ، وترفض العقلانية، والروح النقدية في المجتمع، وعلى الصعيد الاخر بناء فلسفة تربوية نقدية تحريرية؛ من أجل تربية الأجيال المصرية والعناية بها، وتنمية قدراتها للمشاركة الفعالة في بناء الحضارة الإنسانية، فهناك حاجة ماسة اليوم إلى تربية تحريرية تسير على هدى الإبداع والتحرر، وتعتمد على الحوار، وإثارة الوعي، وتعلي من القيم الديمقراطية؛ تربية منفتحة على معطيات التكنولوجيا، ومبدأ الاستمرارية، وقيم التعاون والتكامل؛ إنها في النهاية تربية مستنيرة عقلانية ناقدة (على أسعد وطفة، ٢٠٠٥، ٨١-٨٢)، ويمكن القول أن هذه التربية المنشودة هي التربية التحريرية التي تهدف إلى العمل على اقتلاع ثقافة الصمت، والقهر، والتسلط، وتمكين الفرد من أن يؤدي دور الفاعل الواعي، إلى جانب دور المتلقي الواعي في علاقة جدلية ديالكتيكية بين المرسل والمستقبل.

وتعتبر التحريرية اتجاه فكرى يتكون من مجموعة نظريات ارتبطت بأعمال لفيف من المفكرين، أمثال: "هنري جيرو" و"إيفان إيليتش" و"باولو فريري"، ويرى هؤلاء المفكرون التخلف ظاهرة تاريخية تعيشها معظم الدول النامية، وتتحدد هذه الظاهرة بأربع مشكلات أساسية هي: الفقر، والجهل، والقهر، والتبعية؛ وهي منظومة مشكلات متفاعلة متشابكة مترابطة معًا، تتكاتف جميعها في تنمية التخلف، ونفي إنسانية الإنسان، وهذه المشكلات هي التحدي لأنها تتضمن نقيضها تمامًا، وهو التحرير؛ ومن ثم أصبح هدف هؤلاء

المفكرين هو تحقيق برامج تربوية تحريرية، للتخلص من كل أنماط التسلط والهيمنة المحطمة لإنسانية الإنسان والمجتمع. (حسن حسين البيلاوى،٢٠١٨، ٦٥-٦٦)

وبناءً عليه سوف يعرض البحث الحالي الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند "هنري جيرو"، و"إيفان إليتش"، و"باولو فريري"؛ وذلك من أجل فهم وضع التربية ودورها الذى يمكن أن تقوم به في تنمية مجتمعاتها، ومساعدة شعوبها على تحقيق أهدافهم وأحلامهم الإنسانية في التحرر من بوتقة التسلطية، حيث إن الأخذ بالتربية التحريرية في المؤسسات التربوية والعمل على نهجها سيخلق عقول مفكرة ناقدة مبدعة تقوم في المستقبل بتحقيق الرخاء والتقدم للدولة عن طريق التحرر وليس عن طريق القهر والتسلط الذي يقتل الفكر والإبداع.

مشكلة البحث:

على الرغم من أن النظام التربوي المصري يتبنى لوائح تنادي بالتربية الحديثة، ويرتكز على قوانين تربوية تمنع التسلط، وترفع شعار التحرر والديمقراطية، وتجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفًا وغايةً، إلا أن هناك العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أثبتت عكس ذلك، ومنها: دراسة (عبير عبدالفتاح،٢٠١٩) التي رصدت، باستخدام المنهج الإثنوجرافي النقدي، الممارسات التسلطية وانعكاساتها التربوية في المدرسة الإعدادية، وأكدت على أن التسلطية تمتد بجذورها في بنية المجتمع وكذلك الأسرة والمدرسة، كما أوضحت أن السياق الاجتماعي الذي تتم فيه ومن خلاله العملية التعليمية والتربوية، سياقًا مشبعًا بعناصر القهر والهيمنة والعنف الرمزي والاستبداد، وبينت أن البنى السائدة في المجتمع هي بنى تسلطية مُغَربة تحيل الأفراد إلى كائنات عاجزة يشعرون بالانفصال والعزلة عن المجتمع المحيط بهم، فضلًا عن إحساسهم باللامبالاة وعدم الانتماء والغربة إزاءه، والعجز عن التلاؤم والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع؛ فتسود حالة من العجز عن تحقيق الفرد لتطلعاته، واللامبالاة التي يبديها تجاه الأحداث المحيطة به، ثم الانفصال عن واقعه ومجتمعه؛ وهذا يؤدي إلى انعزاله عن الآخرين وانكفائه على ذاته، وشعوره بالقهر فيصاب بالتسليم والاستكانة ثم الانقياد والخضوع. هذا بالإضافة إلى دراستي (المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠١٨) اللتين أكدتا على أن التنشئة في عدد من الدول العربية ومنها مصر تهدف إلى المحافظة على بقاء الأوضاع الاجتماعية والثقافية القائمة في المجتمع، كما أنها مغرقة في تقليديتها؛ حيث تستمر النظرة إلى التربية على أنها ترويضًا وليست تحريرًا، كما أشارتا إلى أن أحد المكونات الأساسية لإطار التنشئة هو وجود ثقافة للطاعة والخضوع من ناحية، والنجاح في التعليم من ناحية أخرى، ويدل ذلك على استمرار روح الثقافة الأبوية القائمة على الطاعة والإذعان؛ هذا علاوةً على دراسة (دينا رشاد حسن،٢٠١٦) التي رصدت أهم ملامح البنية الاجتماعية التي تشكل المنهج الخفي، ودور هذا المنهج في

إكساب الطلاب سلوكيات وقيم قد تؤثر على نسقهم القيمي، كما أن النمط السائد في المجتمع لتلك المدرسة هو المسئول عن تحديد القيم لذلك المجتمع؛ وتوصلت إلى أن البنية الاجتماعية داخل المدرسة تعمل على تشويه القيم، حيث تنحرف في ظلها قيمة التنافس لتصير كراهية وبغضاء، وتنحرف المسايرة لتصير طقوسية واتباعية ونفاقًا اجتماعيًا، وتنحرف قيمة الطاعة إلى شكل من أشكال السلطوية وتصبح تهديدًا للحرية. وعلى الصعيد الاخر أوضحت دراسة (دينا سعيد متولي،٢٠١٥) هيمنة ظاهرة الاستقطاب الأيديولوجي والسياسي في البنى السياسية والاجتماعية والثقافية داخل المدرسة والفصل الدراسي، والتي تكرس دورها لوضعية الاستقطاب الاجتماعي الحادة خارجها، وكيف اكتسبت تلك الوضعيات طابعًا خاصًا بحكم الخصوصية والاستقلالية النسبية للبنى الاجتماعية والثقافية المدرسية، وذلك كآليات لتحقيق الضبط الاجتماعي داخل المدرسة من جهة، وتستهدف التلقين السياسي والتطبيع الأيديولوجي، بما يصب في مصلحة السلطة القائمة من جهة أخرى. وبالإضافة إلى ذلك أوضحت دراسة (محمد عبد الخالق مدبولي، ١٩٩٥) أن المفهومات الحاكمة للتفاعل الاجتماعي واتجاهاته داخل أحد فصول القسم الفرنسي يسير في اتجاه تكريس التفاوت الاجتماعي والثقافي، وإعادة إنتاجه تحت ستار من المعايير الموضوعية "اللاعقلانية" يأتي في مقدمتها معيار التحصيل؛ وقد حددت مجموعة المفهومات الحاكمة للتفاعل الاجتماعي، وهي مفهوم القوالب الجامدة، ومفهوم التمرد السلبي للثقافة المضادة، ومفهوم التفاوض، كما أشارت إلى اكتمال حلقات إعادة الإنتاج من خلال تدني المهارات الأساسية المكتسبة من التعليم، والتي سرعان ما تُفقد تمامًا بعد الابتعاد عن المدرسة؛ مما يزيد الهوة الثقافية بين هؤلاء الطلاب وبين الثقافة الرسمية ممثلة في المدرسة، ويقطع عنهم وسائل المعرفة والاتصال والوعي بقضايا المجتمع، فيظلون كيانات اجتماعية هامشية.

وعلى ضوء ما سبق عرضه يتضح تأكيد الدراسات السالف ذكرها على أن نمط التربية المصرية الشائعة نمطًا متسلطًا قهريًا يعيد إنتاج البنى الثقافية والاجتماعية القائمة، ويؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية، كما يعود الفرد على الامتثال؛ ويؤدي بالتالي إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار، ليس فقط في السلوك، وإنما في طريقة التفكير، وقد يعمل ذلك على بناء شخصيات جامدة متسلطة لا تتمتع بصفات الانطلاق والتحرر والعمل الإيجابي المنتج؛ ومن ثم تتمثل مشكلة البحث الحالي في أن ثمة حالة من التسلط تحدث داخل المؤسسات التربوية، وبدلًا من دور التربية في تحرير أفراد المجتمع وذواته، يعاد إنتاج واقع التفاوت الاجتماعي والثقافي لصالح الفئات الاجتماعية الأقوى، وذلك من خلال آليات تسلطية قهرية تكرس هيمنة الفئات المسيطرة، وتزيف وعي الفئات المقهورة؛ وبناءً عليه كان من الضروري تحرير التربية المصرية من الممارسات التسلطية، ومن خلال دراسة الأدب التربوي، وُجد

حالة نقص شديدة في التنظير والفلسفة التربوية النقدية لمفهوم التربية التحريرية، ولذلك يرنو البحث الحالي إلى ضرورة دراسة ما توصل إليه المفكرون والفلاسفة من نظريات واتجاهات فكرية دراسة نقدية، وذلك من أجل بناء أطر نظرية وفكرية تنطلق من النظريات النقدية التحريرية، التي منها: نظرية هنري جيرو Henry Giroux، نظرية إيفان إليتش Ivan Illich ، ونظرية باولوفريريPaulo Freire، حيث يُعتقد أن الحل يكمن في الدراسة النقدية التحليلية لهذا الأدب التربوي، إذ يساعد ذلك على بناء رؤى مستقبلية لتحرير الأسرة والمدرسة والمجتمع من التسلطية الكامنة في البنية الثقافية والاجتماعية المصرية، وذلك إيمانًا بأن التربية التحريرية تسهم في بناء الإنسان الحر القادر على الفعل والمشاركة الفعالة في بناء مصيره؛ فهي تربية تستفيد من تطورات علم التربية النقدية التحريرية من ناحية، والخبرات التربوية المعاصرة الخالية من التسلط والقهر من ناحية أخرى؛ تربية تصور علاقات المؤسسات القائمة على التنشئة على أنها علاقات تفاعلية إيجابية تحتوي الفرد في عملية تنشئة متكاملة الأبعاد؛ تربية تفتح الأفاق لتكوين مجتمع مصري جديد يحقق فيه الإنسان أقصى درجات إنسانيته، ويتحول فيها الإنسان إلى نقطة المركز؛ فيصبح هو الهدف والغاية والوسيلة.

أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث في السؤال التالي: ما الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو وإيفان إيليتش وباولوفريري ؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

-ما أهم الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو ؟

-ما أهم الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند إيفان إيليتش؟

-ما أهم الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند باولو فريري؟

-ما هي المقاربة الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند جيرو، وإيليتش، وفريري؟

-كيف يمكن الاستفادة من الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية؟

أهداف البحث:

يمكن عرض أهداف البحث فيما يأتي :

- تَعَرُّف الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو.
- تَعَرُّف الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند إيفان إيليتش.
- تَعَرُّف الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند باولو فريري.

-تقديم مقاربة فكرية لمفهوم التربية التحريرية عند جيرو، وإيليتش، وفريري.

-تقديم مقترحات للاستفادة من الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات الآتية:

-الأهمية النظرية:

تأتي الأهمية النظرية البحث الحالي فيما يقدمه من أدبيات واتجاهات نظرية في فلسفة التربية التحريرية التي يمكن الاستفادة منها في إصلاح العملية التعليمية وفقًا للأسس والروافد الفكرية عند هنري جيرو، وإيفان ايليتش، وباولوفريري.

-الأهمية التطبيقية:

نظرًا إلى حاجة المجتمع المصري لثقافة التحرر من أجل التغلب على المشكلات الناجمة عن التسلطية، والتي جعلت المجتمع عرضة للصراعات والخلافات، تتمثل الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما سوف يتوصل إليه من نتائج وما يصدر عنه من استخلاصات يمكن أن تفيد القائمين على العملية التربوية فى تَعَرُّف مفهوم التربية التحريرية، حتى تسير العملية التربوية فى مسارها الصحيح.

منهج البحث:

يجري هذا البحث وفقًا للمنهج التحليلي النقدي بمفهومه العام، بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية ومنهجية، تنطلق من مجموعة مقولات أساسية تعتبر بمثابة الضوابط الحاكمة لعملية التحليل والنقد لجوانب الظاهرة المختلفة، للخروج بنتائج حول أبعاد الظاهرة لتنمية الوعي بها ومحاولة إحداث تغيير ذلك الواقع.(جابر عبدالحميد، ٢٠٠١، ١٠٠)

مصطلحات البحث:

يمكن تعريف مصطلحات البحث فيما يلي:

- التربية التحريرية Liberal Education:

هى تربية ينخرط فيها كل من المعلم والمتعلم معًا فى تعاطف وترابط واحترام متبادل؛ من أجل تحقيق هدف مشترك هو البحث عن الحقيقة حول المشكلات ذات الصلة بحياتهم، فهي تقوم على الحوار والتفكير المبدع الناقد، ويتعلم فيها كل من المعلم والمتعلم؛ بهدف أن يحقق كل منهما إنسانيته كاملةً.(حسن حسين البيلاوى، ٢٠١٨، ٧٥)

-ويمكن تعريف مصطلح " التربية التحريرية" إجرائيا بأنها:

مصطلح يشير إلى نهج في التعليم يقوم على أفكار الحركات التربوية النقدية التحريرية عند جيرو، وباولوفريري، وإيفان إيليتش، ويهدف إلى تعزيز الوعي لدى الطلاب والمعلمين، وتعزيز قدراتهم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات المستنيرة، كما يتمحور هذا النهج حول فكرة أن التعليم يجب أن يكون أداة لتمكين الأفراد من تحقيق ذواتهم الكاملة وتطوير مهاراتهم وقدراتهم.

خطوات البحث:

حتى يتحقق الهدف من هذا البحث، وللإجابة عن تساؤلاته فإنه سار وفق الخطوات التالية:

-للإجابة عن التساؤل الأول: تم تخصيص المحور الأول: الذي تضمن الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو.

-للإجابة عن التساؤل الثاني: تم تخصيص المحور الثاني: الذي تضمن الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند إيفان إيليتش .

-للإجابة عن التساؤل الثالث: تم تخصيص المحور الثالث: الذي تضمن الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند باولو فريري.

-للإجابة عن التساؤل الرابع: تم تخصيص المحور الرابع: الذي تضمن تقديم مقاربة فكرية لمفهوم التربية التحريرية عند جيرو، وإيليتش، وفريري.

- للإجابة عن التساؤل الخامس: تم تخصيص المحور الخامس: الذي تضمن تقديم مقترحات للاستفادة من الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية.

المحور الأول: الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو

يمكن القول أن الإسهام الأكبر لهنري جيرو HenryGirouxفي مجال التربية النقدية يتمثل في أنه قد تجاوز الطرح الراديكالي التقليدي في نظريات علم اجتماع التربية والذي دار حول فكرة معاودة الإنتاج، ليقدم طرحًا جديدًا يقوم على مبدأي المقاومة والأمل في إحداث التغيير.(Burbules,N.&Berk,R., 1999, P.51) ، حيث يؤكد جيرو على قدرة الذاتي الإنسانية على المقاومة، وينظر إلى المؤسسات التعليمية، ليس بوصفها مؤسسات لإعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي فحسب، بل أيضًا بوصفها مؤسسات للمقاومة، بحيث يمكن أن تسهم بشكل فعال في إحداث التغيير ومواجهة الأشكال المختلفة للظلم واللامساواة الاجتماعية.(Giroux, H., 2008,217-218)

ولقد أشار جيرو إلى ضرورة وضع معايير يمكن على أساسها تحديد مفهوم المقاومة كمفهوم أساسي للتحليل في نظريات التربية النقدية التحريرية، حيث يرى جيرو أن أهم

معيار يمكن على أساسه تحديد مفهوم المقاومة هو أن يكون هدفها هو التحرير ويصاحبها وعي بالمصالح الخاصة والعامة، وتتم في إطار جماعي وليس فردي، وهكذا فعند تحليل أي عمل من أعمال المقاومة ينبغي أن يكون الشاغل الأساسي هو الكشف عن درجة رفض هذا العمل للسيطرة والقهر، وإبرازه بصورة مباشرة أو غير مباشرة، للحاجة إلى الصراع ضدهما. وبعبارة أخرى، يجب أن تكون للمقاومة وظيفة مستنيرة، تتمثل في نقد السيطرة، وإتاحة الفرص النظرية للتأمل الذاتي والنضال من أجل تحقيق التحرير الفردي والاجتماعي، أما إذا أدى السلوك المعارض إلى كبت التناقضات الاجتماعية، وامتزج بمنطق السيطرة الايديولوجية بدلًا من أن يتحداه؛ فإن هذا السلوك المعارض لا يندرج تحت مفهوم المقاومة؛ بل يعبر عن عكسها، أي التكيف والخضوع ومن ثم يؤدي إلى إعادة الإنتاج، حيث يؤكد جيرو أن مصطلح المقاومة لا يجب إطلاقه على كل "سلوك معارض"، ولكن يجب أن يصبح هذا المصطلح نمطًا للبحث يكشف عن وجود رؤية نقدية لدى هؤلاء الذين يقومون بسلوكيات معارضة، ووعي بمصالحهم الخاصة، وإدراك بأن تحقيق تلك المصالح يحتاج إلى تنمية الوعي الراديكالي والقيام بالعمل النقدي الجماعي(Giroux,H.,2001,108-111)، ومن ثم فقيمة المقاومة عد جيرو لا تتوقف فقط على إثارة التفكير النقدي والأعمال النقدية الفردية؛ بل أيضًا على إمكانية إثارة صراع جماعي حول قضايا التحرير الاجتماعي.

وهكذا يرى جيرو أن من الواجب على التربية أن تعطي أولوية للجانب السياسي كجزء من محاولة أوسع لتهيئة الظروف التي تنعش الفعل الفردي والاجتماعي الذي يسعى لتحقيق العدالة الاجتماعية والحرية والديمقراطية الحقيقية، ويرى جيرو أن إيجاد مثل هذه اللغة السياسية الجديدة يتطلب ما يسميه مبدأ "الأمل المربي" Educated Hope؛ فالأمل بالنسبة لجيرو شرط ضروري للنضال الفردي والاجتماعي؛ ولذا فقد أشار جيرو إلى أن ربط التعليم بمشروع الديمقراطية والتحرر في المجتمع الكبير يتطلب الاهتمام ببعد الأمل المربي؛ فهذا البعد هو الذي يسمح بمقاومة النزعة المتزايدة لتجريد المواطنة من الصبغة السياسية وعزل الأفراد عن الفعل السياسي، وهو الذي يساعد على مقاومة سياسة التكيف التي تربط التعليم بمنطق الخصخصة، وهو الذي يرفض تعريف الفرد على أنه مجرد مستهلك، وهو الذي يعارض النظر إلى التدريس باعتباره ممارسة توجهها قوى السوق، وهو الذي يرفض النظر إلى التعليم باعتباره شكلًا من أشكال التدريب (Giroux,H.,2004)، فالتربية النقدية تقوم على أن التعليم يجب استخدامه لإحداث التغيير الاجتماعي، ونشر الديمقراطية، واستخدام المعرفة لتوسيع الحرية الإنسانية ودعم العدالة الاجتماعية، وليس تكريسًا للوضع الراهن، وهنا تصبح القدرة على تخيل عالم مغاير والقيام بسلوك مغاير شرطًا ضروريًا لدفع الفعل الفردي والجماعي حتى تحقق التربية النقدية أهدافها. (Giroux,H. ,2002,10-11)

ومن ثم يشير جيرو إلى أن المدرسة،كمؤسسة تعليمية، ليست مجرد أداة للسيطرة وليست مجرد جهاز للدولة، بل يمكن أن تكون أداة للصراع الطبقي ويمكن لروادها تشكيل قوة طبقية وفكرية تدافع عن المصالح الطبقية للطبقات الواسعة في المجتمع. فالمدرسة ليست مجرد وسيلة لمعاودة الإنتاج، بل ينظر إليها على أنها موقع للمقاومة، فالمدارس مؤسسات مستقلة استقلالًا نسبيًا، وفيها تتفتح أمام كل من المعلمين والطلاب آفاق للتعامل النقدي مع المنهج الدراسي، يستطيع كل طرف أن يتعرف على القيم الخفية غير المعلنة، ويعرف كيف يصمت عن بعض الأوضاع الثقافية أو السياسية. Giroux,H., (1997,127)

ويؤكد جيرو على أهمية إعادة النظر في دور المعلم، حيث يرى أن أزمة الديمقراطية ترجع جزئيًا إلى إخفاق التعليم العام في إعداد أفراد يمتلكون القدرة على التفكير النقدي والإبداعي، كما أن سبب هذا الاخفاق يعود إلى حد كبير إلى الاتجاه المتزايد نحو استلاب سلطة المعلمين في جميع مستويات التعليم، ومؤشرات هذا الاستلاب لا تظهر فقط في الفقدان لسيطرة المعلمين على الظروف السياسية التي يعملون في ظلها، ولكن أيضًا في تغيير التصورات عن طبيعة دور المعلم، فالمعلمون يعملون في إطار تقسيم فني واجتماعي متزايد للعمل؛ وهذا التقسيم إما أن يُخضعهم لاملاءات خبراء ليست لهم صلة بسياق حجرات الدراسة، وإما أنه يساعد على توسيع الفجوة السياسية بين هؤلاء الذين يسيطرون على المدارس وهؤلاء الذين يتعاملون في الواقع مع المناهج والطلاب في الحياة المدرسية اليومية، وهكذا يتم قصر دور المعلمين على المهام الأداتية التي تحد من امكانيات الخطاب المعارض والممارسة الاجتماعية (Stanly,A.&Giroux,H.,1993,34)، وبذلك تصبح وظيفتهم هي إدارة وتنفيذ البرامج الخاصة بالمناهج الدراسية، بدلًا من تطويرها أو استخدامها بصورة نقدية لتتناسب مع الشواغل الاجتماعية، ومن ثم يؤكد جيرو على الحاجة إلى الدفاع عن المعلمين كمفكرين مساندين للتغيير ومقاومين كل ما يعوق عملية التحرير Transformative Intellectuals يجمعون بين الفكر والممارسة، ويوظفون النظرية والتطبيق في خدمة هدف تعليم الطلاب المواطنة الفعالة، حيث يرى أنه إذا تم الإيمان بأن التدريس لا يمكن اختزاله إلى مجرد تدريب الطلاب على المهارات العملية، ولكنه يتضمن تربية طبقة من المفكرين الذين يقومون بدور حيوي في تطوير المجتمع الحر الديمقراطي، يصبح مفهوم المفكر طريقة لربط أهداف إعداد المعلم والتعليم العام والتدريب أثناء الخدمة بالمبادئ الضرورية لتطوير المجتمع والنظام الحر الديمقراطي. (Giroux,H.,1988,122-126)

كما يرى جيرو أنه لا يجب أن يوجد منهج موحد صالح لكل الأفراد، ولابد أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلمين واهتماماتهم، حيث تعد الميول والحاجات دوافع للتعلم برغبة واهتمام المتعلم وبدون ضغوط خارجية، لذلك يعد مراعاة ميول وحاجات

المتعلمين أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، وأن يرتبط بخبرات المتعلمين وتجاربهم الحياتية. وهذا المنهج التحويلي يجب أن يعمل على اكساب المتعلمين الأساليب والمهارات الحياتية اللازمة لجعلهم نقاد اجتماعيين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات التي تؤثر على واقعهم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي؛ ويساعد على توافر هذه المعايير على تحصيل الطلاب لهذه الموضوعات التي لها معنى ومغزى بالنسبة لهم، وأكثر مناسبة لحياتهم الخاصة، فضلًا عن أن هذه الممارسات التحويلية تعمل على تنمية مهارات التفكير والفعل، تلك التي تسمح لهم بإدراك حالات الاستبداد والقهر داخل المجتمع، وتساعدهم على مجابهتها.(Giroux,H., 1997,18)

وبينما كانت المعرفة هي محور المناهج الدراسية في الفكر التربوي التقليدي، أصبحت المعرفة عند جيرو وسيلة لإعداد المتعلم لمواجهة الواقع المتغير، من خلال إتاحة الفرصة له للمرور بخبرات جديدة، تمكنه من اكتشاف المعرفة، وحل المشكلات، وتحمل المسئوليات، ومواجهة الصعوبات.(عادل السكري،١٩٩٩، ١٧٨)

ويتبين مما سبق عرضه أن جيرو يرى أن النظام التعليمي التقليدي يعمل على ترويض الطلاب وتشكيلهم وفقًا للقيم والمعايير المقبولة من قبل النظام السائد، ولذلك يعتبر التحرر من هذه الهيمنة والمقاومة لها جزءًا أساسيًا لا يتجزأ من التربية التحريرية، وبالإضافة إلى ذلك يتضح في فلسفة التربية التحريرية عند هنري جيرو أن المعلمين يجب أن يكونوا وكلاء للتغيير وأن يقاوموا النهج التعليمي التقليدي القائم على السيطرة والتحكم؛ وذلك كي يصبح النظام التعليمي أكثر عدالةً وتحريرًا.

***المحور الثاني: الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند إيفان إليتش**

ينادي إيفان إيليتش IvanIllich بضرورة تحرير الإنسان من القهر والتسلط الذى يُمارس عليه، وكان لنظريته المعروفة "باللامدرسية"، دور مهم فى هذا الصدد حيث بدأ نظريته بانتقاد المدرسة تمهيداً لنقد المجتمع الذي يصر عليها، ويصف نظام التعليم بالمدارس؛ من مناهج دراسية، وامتحانات، ودرجات، وشهادات، ونظام إجباري للقبول، بأنه نظام أقرب ما يكون إلى السجن، والتلاميذ فى المدارس يتمدرسون لتختلط لديهم الحقيقة بالوهم، ويتم تشكيلهم فى المدرسة لكي يتقبلوا الخدمة بديلاً للقيمة، كما أصبحت المدارس سببًا فى زيادة الشعور بالإحباط عند هؤلاء الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم والاستمرار فيه، وعاملًا مساعدًا على زيادة الصراع الطبقي، ولهذا كله يطرح إليتش حلًا لتخليص الإنسان من قهر البرامج الجامدة بالمؤسسات التعليمية، حيث يقرر إلغاء المدارس ففيه الحل من وجهة نظره. (عبدالفتاح إبراهيم تركي،١٩٨٧، ٣٧-٤٢)

وتقوم الفكرة المحورية لفلسفة إيفان إليتش ونظرته إلى بناء مجتمع جديد، على بعدين رئيسيين هما: "نقد المؤسساتية"، و"مفهوم الشبكات المعرفية"، ويمكن توضيح هذين البعدين فيما يلي:

البعد الأول: نقد المؤسساتية

ينطلق إليتش في نقده للمؤسساتية من ضرورة التمييز بين القيم الإنسانية والمؤسسات التي تدعي أنها تقوم عليها، فالمؤسسات تفشل بشكل واضح فى القيام بما تدعى أنها قد وجدت لكى تقوم به، حيث تحرص المؤسسات على احتكار الخدمة أو الوظيفة التى تدعي القيام بها، وتهتم بأن يتم أداء هذه الوظيفة داخل جدرانها، وعلى يد العاملين فيها. (حسن البيلاوى، ٢٠١٨، ٦٧)

وأصبحت المدارس، من وجهة نظر إيليتش، أشبه بالمشاريع الرأسمالية الاحتكارية التي تستغل المستهلكين(المتعلمين)، وأصبحت المعرفة أشبه بالسلعة التي تُباع وتُشترى، ولا تسمح هذه المؤسسات التعليمية الاحتكارية بأي شكل من أشكال المنافسة، بل تسعى إلى القضاء على من يسعون إلى تحصيل المعرفة بطرق أخرى غير المدارس، فهي تقيد من فرصهم طالما أنهم غير حاصلين على شهادات مدرسية معتمدة تقيس مقدار ما تعلموه في المدارس، فيتم تهميشهم اجتماعيًا، وإقصاؤهم اقتصاديًا.(Illich, Ivan, 1971, 2)

ويرى إيليتش أن المدارس تحتكر المعرفة، إذ يروج المدرسون والقائمون على السياسات التعليمية أن المدارس هي المؤسسات الوحيدة القادرة على إنتاج معارف ذات قيمة، فالتعليم الحقيقي والفعال هو نتاج للحضور امدرسي، وأن كل المحاولات لتحصيل المعرفة خارج إطار المؤسسات التعليمية لا جدوى من ورائها، بل يجب مقاومتها والتصدي لها، لأنها نتاج للهواة وغير المتخصصين، وهذا التوجه السائد في أنظمة التعليم المعاصرة هو ما يبرزه إيليتش قائلًا: " يحدد المدرسون للمجتمع ما الذي يجب تعلمه، ويصنفون كل ما يتم تعلمه خارج المدرسة على أنه بلا قيمة".(Illich, Ivan, 1977, 15)

فالدور الذي تعزوه المؤسسات التعليمية لنفسها في الارتقاء بالبشر اقتصاديًا واجتماعيًا، وفي تحقيق خلاصهم الدنيوي، جعل إيليتش يرى أن ثمة تشابه بين دور المدرسة والمدرسين في العصور المختلفة، ودور الكنيسة في العصور الوسطى، فمثلما كان الانتماء إلى الكنيسة هو الضامن للخلاص الأبدي، كذلك فإن الانتماء إلى المدرسة هو الضامن للتخلص من الفقر والجهل، وهو السبيل للانتماء إلى جماعة المتعلمين الذين يحظون بكل الامتيازات، وهذا ما يبرزه إيليتش قائلًا:" حلت المدرسة محل الكنيسة... وأصبحت أكثر صرامة مما كانت عليه شعائر الكنيسة في الأيام الأسوأ لمحاكم التفتيش".(Illich, Ivan, 1973,107-108)

ويعترف إيليتش أن المدرسة ليست هي المكان الوحيد الذي هدفه الأول والرئيس هو صقل الرؤيا الواقعية للإنسان، أو بناء عالم الإنسان، بل هي بين يدي عدد كبير وقائمة طويلة من المؤسسات الأخرى، كما يرى إليتش أنه لابد من "ثورة في المؤسسات" المختلفة بدءًا بالمؤسسة المدرسية، وانتهاءً بالمؤسسات الأخرى، من أجل إعادة الأصالة إلى القيم الإنسانية نفسها، ونظرًا للموقع الخاص الذي تحتله المدرسة فى البلدان جميها فإن المجتمع بأسره، وليس التربية وحدها بحاجة إلى عملية تجريد من المدرسة، فالمدرسة تستأثر بمهمة التربية، وتمنع المؤسسات الأخرى، في الوقت نفسه، من أن تقوم بأي مهمات تربوية، ورغم أن المدرسة تحتكر قضية التربية، فهي لا تحققها؛ لأن القاعدة الأساسية فى المدرسة هي "التعلم من أجل التعليم"، فهي ليست أكثر من مؤسسة لبيع المناهج المعدة على شاكلة البضاعات الأخرى، وفي سوق للعمل يزداد اتساعًا باستمرار، والمدرسة وحدها هي التي تعلم الأفراد أن التربية هي ناتج من منتوجات التعليم، بحيث يغدو الجميع زبائن لمؤسستها، ومن ثم للمؤسسات المختلفة؛ هذا مع العلم أن التعلم، بين جميع النشاطات الإنسانية، يتطلب أقل تدخل ممكن من جانب الأخرين والمؤسسات، حتى الذين لا يمضون إلا سنوات قليلة في المدرسة، فإنهم يتعلمون الشعور بالذنب الناجم عن سوء استهلاكهم التعليمي، وهكذا تستمر المدرسة في الإنحراف أكثر فأكثر عن غاياتها الأساسية، إنها اختارت لنفسها أن تقوم بإدارة أسلوب من أساليب الإنتاج يسمى "بحثًا"، أو "تعليمًا"، بدلًا من أن "تكون ملتقى بسيطًا ومتواضعًا ومستقلًا، وفوضويًا للبحث ولتشجيع التجريب الحر للمعارف، دون أي خطط مسبقة، ووسط غليان الأفكار، وإذا كان الاستلاب في النموذج التقليدي يظهر للعيان باعتباره نتيجة مباشرة للعمل كنشاط مأجور، ما يحرم الإنسان من إمكانية خلق الأشياء وإعادة خلق نفسه، فإن المدرسة تقوم بعملية استلاب مسبقة ومقنعة للشباب، وذلك عندما تعزلهم عن العالم الخارجي، وتجعلهم يمارسون لعبة المنتجين والمستهلكين لثقافتهم، باعتبارها بضاعة في السوق المدرسية. (جميل إبراهيم ، ١٩٨١، ٣٩٤)

إن تسلط المؤسسة المدرسية عميق جدًا وكامن في البنية النفسية والعقلية للأفراد بشكل خاص والبنية الاجتماعية للمجتمع بشكل عام، فلا يتوقع أحد أن يتحرر منها بمساعدة أي وسيلة أخرى غير المدرسة ذاتها، ومن ثم فإن أي حركة بإتجاه تحرير الإنسان، لا يمكن لها إلا أن تمر بعملية التحرر من المدرسة، وعندما يتحرر الإنسان من سيطرة المدرسة فإنه يمكن أن يتحرر من سيطرة باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بما فيها المنهج الخفي للأسرة(عبدالرؤف محمد بدوي، ١٠٧،١٩٩٩)، وتعد هذه الأفكار تحررية تسعى إلى تحرير الإنسان من التسلط وتنمية وعيه وتحقيق إنسانيته التى أفقدته إياها هذه المؤسسات السلطوية القهرية.

البعد الثاني: شبكات المعرفة

للوصول إلى التعليم الحر الذي يطرحه إيليتش باعتباره بديلًا جديدًا عن التعليم التقليدي، فإنه يضع استراتيجية تقوم في جوهرها على ما يسميه بالتعليم الشبكي Educational Web الذي يقوم على التعليم التشاركي من خلال المشاركة المتبادلة والفعالة بين الأفراد وبعضهم البعض في عملية التعلم، حيث يدعو إيفان إيليتش إلى بدائل تربوية غير بيروقراطية وغير مؤسساتية من حيث الشكل ترتكز على رغبات الأفراد في تهيئة خبرات تربوية متاحة للجميع كما تقوم على علاقات جديدة بين الإنسان ومحيطه، علاقات تشكل مناهل للتربية، ويقترح إيليتش إنشاء أربعة أنواع من الشبكات أو الخدمات المعرفية الكفيلة بتحقيق العلاقات التربوية الجديدة التي يدعو إليها، والتي يمكن توضيحها فيما يلي(Illich, Ivan , 1971, 55-56) :

- **شبكات الاتصال بالوسائل التربوية Reference Services to Educational Objects**

وهي تقوم بشكل عام على تسهيل الوصول إلى المواضيع والوسائل التربوية التي يتم استخدامها في التعليم الرسمي، ويمكن تخصيص جزء من هذه المواضيع والوسائل لهذا الغرض والاحتفاظ به في المكتبات والمعامل، وقاعات العرض مثل المتاحف والمسارح وغيرها، والجزء الأخر يمكن التعرض له في الحياة اليومية، بحيث تكون متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها في أى وقت، ومن ثم يتم وضع الوسائل التربوية في متناول الجميع، ويتم انتزاعها من حيز الملكية الخاصة للمؤسسة المدرسية، وبهذا الإتجاه يُعاد الاعتراف بالقيمة التربوية للمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

– شبكات تبادل المهارات Skill-Exchange :

وهي تقوم على تبادل المهارات والمعارف المختلفة بين الأشخاص، بمعزل عن الاعتبارات المدرسية المؤسسية، حيث تتيح للأفراد أن يقوموا بإدراج وتسجيل مهاراتهم والظروف التي يريدون في ظلها العمل كنماذج للأخرين الراغبين في تعلم هذه المهارات، وهنا ينتقد إيليتش الشهادات المدرسية، بإعتبارها أصبحت تشكل عائقًا أمام حرية التربية؛ لأنها تجعل من الحق المتساوي للجميع في تقاسم المعلومات إمتيازًا ل "عمال المدارس"؛ حيث إن حق تعلم جدارة ما يجب أن يُعترف به على قدم المساواة مع حق الكلام.

–شبكات تنظيم الإتصال بزملاء للتعلم Peer Matching – a Communication Network:

وهي تقوم على تسهيل التواصل بين الأشخاص الذين يتقاسمون الإهتمامات نفسها، بحيث تتيح للأفراد وصف النشاط التعليمي الذي يرغبون الاشتراك فيه على أمل أن يجدوا

شريكًا لهم، ومن ثم فهي نقيض مباشر لمفهوم الحضور الالزامي، ومفاهيم المرحلة والعمر التي تأخذ بها المدرسة الحالية بشكل صريح أو مقنع.

-شبكات مرجعية للمربين المحترفين Reference Services to Educators at Large :

وهي تهدف إلى مساعدة من يرغبون في اكتساب المزيد من المعرفة في مجالات محددة، وعلى أيدي اختصاصيين مؤهلين، شرط أن يكون ذلك بكامل حريتهم، بحيث يمكن إدراج أسماء المربين المحترفين في دليل يعطي العنوان والوصف الذاتي للأفراد مع إرفاق طرق الوصول إلى خدماتهم وهؤلاء المربون يمكن إختيارهم عن طريق التصويت أو استشارة من تم التدرب على أيديهم.

ويرى إيليتش أن أهداف التعليم الشبكي من خلال شبكات المعرفة هي النقيض التام لما تقوم عليه وتنتجه المؤسسات التعليمية الراهنة، فإذا كان التعليم المدرسي قائمًا على الحضور الإلزامي، وفرض المناهج على الطلاب، واحتكار المعرفة، وتكريس التفاوت الطبقي، فإن التعيم الشبكي يقوم على ترقية حرية المتعلم في اختيار أوقات التعلم، وفي اختيار المحتوى المعرفي الذي يريده،كما أنه يقوم على إتاحة مصادر المعرفة للجميع وعدم احتكارها؛ وبالتالي فإن معكوس المدرسة هو شيء ممكن، فبدلًا من توظيف المدرسين وإجبار الطلاب على التعلم، فإنه يمكن تزويد المتعلم بروابط جديدة لمعرفة العالم من خلال التعليم الشبكي المطور لذاته"، ويؤكد إيليتش على هذه الأهداف أيضًا عندما يرى أن النسق التعليمي الجديد يجب أن يرتكز على توجهات مضادة للتعليم المدرسي، حيث يعمل على تزويد كل الذين يريدون التعليم بالحصول على المصادر في إي وقت من حياتهم، فضلًا عن تسهيل مشاركة وتبادل المعرفة مع الأخرين، وتسهيل عملية الاتصال الواسع مع الجمهور.(Illich, I., 1975,33)

ومن خلال العرض السابق لفلسفة التربية التحريرية عند إيفان إليتش، يتضح أن إيليتش يدعو إلى إحداث تحول جذري في نظام التعليم يتجاوز الهياكل التقليدية، ويمكن الأفراد من تعلم حر مستقل، فهو ينتقد النظام التعليمي التقليدي الذي يعتمد على الهياكل المؤسسية، ويقترح أنه يجب تحرير التعليم من هذه الهياكل وإعطاء الأفراد المزيد من الحرية والمسؤولية في تعلمهم وتطويرهم الشخصي، كما يؤكد على أن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على تحديد مساراتهم التعليمية الخاصة، وأن يتاح لهم الوصول إلى الموارد والمعرفة بحرية دون قيود مؤسسية، ويتضح ذلك من خلال تبنيه مبدأ شبكات المعرفة، حيث يرى أن النظام التعليمي التقليدي يؤدي إلى اعتمادية الأفراد على المؤسسات التعليمية وتقييد قدرتهم على التعلم الذاتي والابتكار، ومن ثم فإن فكرة التربية التحريرية عند إيفان إيليتش تركز على رفض نظام التعليم التقليدي ومنح الأفراد المزيد من الحرية

والمسؤولية في عملية التعلم، وتعزز التعلم الذاتي والتفكير النقدي وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية. وترى الباحثة أن هذه الأفكار لها ما يبررها إلا أن تنفيذها على أرض الواقع أمر يحتاج إلى المزيد من التفكير وإعمال العقل فى طرح البديل، فإن كان إليتش قد طرح فكرته عن اللامدرسية إلا أنه حتى الآن لا يمكن تصور مجتمعًا بلا مدارس، وإن كان هذا أمرًا يحتاج إلى إعادة النظر، بنفس القدر الذى تحتاج فيه المؤسسات الاجتماعية –خاصة الأسرة والمدرسة– إلى التحرر والإصلاح والتغيير.

المحور الثالث: الأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند باولوفريري

يرى باولو فريري Paulo Freire أن ليس هناك تعليمًا محايدًا، وإنما هناك نوعان من التعليم: تعليم من أجل القهر، وتعليم من أجل التحرر، حيث يمكن توظيف التعليم كقوة سياسية يتخذها أصحاب السلطة المهيمنة في فرض توجهاتهم وقيمهم وعلاقاتهم المجتمعية، بما يضمن شرعية استمراراهم في إدارة المجتمع وإعادة إنتاج الأوضاع القائمة، وفي المقابل فإن للتعليم إمكانية توظيفه ليكون قوة فاعلة في تحرير الإنسان وانطلاق المجتمع نحو نقلة نوعية تحقق الفكر الناقد المبدع في بلورة مجتمع ديمقراطي يمارس فيه المواطن قدراته على الفعل وخلق أجواء الحرية والعدالة (باولو فريري، ١٩٧٣، ١٨٨)، ومن ثم هناك نوعان من التعليم؛ تعليم للقهر والاستئناس، وتعليم للتجديد والتحرير، كهدف لابد أن يتحقق من خلال بعدين رئيسيين هما الوعي/التوعية والحوار، يمكن توضيحهما فيما يلي:

* البعد الأول: " الوعي/التوعية " Conscientization :

يعبر مبدأ إثارة الوعي أو التوعية عن استراتيجية فى تحرير الإنسان من ثقافة الصمت وتنمية قدراته على التحليل النقدى لمجتمعه وتحقيقه لنفسه من حيث هو ذات حرة (حسن حسين البيلاوى، ١٩٩٣، ٤٢)، ويقصد بالوعي العملية التي يستطيع الإنسان عن طريقها معرفة العالم وتغييره؛ معرفة الظروف التي يعيش فيها والتي تؤثر فيه، ومن ثم تغييرها، وتقتصر هذه العملية على الإنسان وحده دون سائر الكائنات، فالإنسان وحده هو الذي يستطيع فهم العالم وتغييره، كما أن إدراك الواقع هو عملية اكتشاف مستمرة، مرتبطة ومتغيرة بالبعد الزمني، فلا تحدث مرة واحدة فجأة؛ وإنما هي عملية متدرجة ومستمرة تأخذ مراحل وخطوات عديدة إلى أن يصل الإنسان إلى إدراك نفسه وواقعه الذي يعيشه. (شبل بدران،٢٠١١، ١٤٩)

ويوضح باولوفريري أن هناك فارقًا كبيرًا بين وجود الإنسان "فى العالم" ووجود الإنسان "مع العالم"، فالوجود فى العالم يعني مجرد التواجد فيه، وربما التكيف معه، ولكن دون معرفة حقيقية عميقة، ودون القدرة على تغيير العالم، وتنطبق هذه المرحلة من مراحل الوجود والوعي على الحيوانات، كما تنطبق أيضًا على الإنسان الذي يعيش في حالة من

الجهل والقهر وتنتفي عنه صفة الإنسانية، أما وجود الإنسان "مع" العالم يعني الوجود الواعي، فيكون الفرد على معرفة بذاته وبعالمه، وقادرًا على تغييره. (محمد نبيل نوفل ، ١٩٩٨، ٤٤)، (Paulo Friere,1997,51.)

ويرى باولوفريرى أن "الوعي الاجتماعي" يتغير بتغيير الوجود الاجتماعي، وهو في تغييره وتطوره يمر بثلاث مراحل (شبل بدران، ٢٠١٨، ١٥٣-١٥٤)، (باولوفريري، ١٩٩٥، ٧٩- ٩٤):

١-المرحلة الأولى: مستوى الوعي الخرافي

يعتبر أدنى مستويات الوعي، ويرى باولوفريري أن أصحاب الوعي الخرافي يخافون التغيير ويخشون الاعتماد على أنفسهم في إحداث التغيير، ولكنهم يتقبلوا التغيير إذا أحدثته لهم قوة خارجية، فمثلهم كمثل الجماد الأصم المجرد من الحياة والفكر والإرادة، مخلوقات لا حول لها ولا قوة، حرمت من التمتع بحقوق الإنسان، كما حرمت من التعليم والتربية الصحيحة، وهي رغم ذلك تلتزم الصمت، وتخشى التغيير خوفًا مما يمكن أن يحمله من مجهول المخاطر، لذا فهي ترضى بما هى فيه، وتعتبره إرادة الله فى خلقه، ويجب الإقتناع بها والإذعان لها.

٢- المرحلة الثانية: مستوى الوعي الساذج

يُطلق عليه الوعي في مرحلة الإنتقال، وفي هذه المرحلة يحدث تغير تدريجي في نوعية الوعي، فيبدأ الأفراد في الخروج عن الأدوار والقواعد المتعارف عليها، ويهتموا بالأقوال دون أن يعززوها بأفعال إيجابية، ورغم تزايد الوعي لدى الأفراد في هذه المرحلة وزيادة رغبتهم في التعبير عن أنفسهم بحرية، إلا أنهم لا يستطيعون تحطيم جدار الصمت.

٣-المرحلة الثالثة: مستوى الوعي الناقد

يعتبر أعلى مستويات الوعي، ويُطلق عليه الوعي في مرحلة الثورة والتحرر، ويرى أصحاب الوعي الناقد أن مشكلاتهم الإجتماعية هي التي تعوق النمو الإنساني في المجتمع، وفي هذه المرحلة يفهم الأفراد كيف يعمل النظام القائم، ويريدون تغييره من خلال الحوار والتعاون، والعمل الديمقراطي، كما أنهم يكونون قادرين على تحقيق ذواتهم عن طريق التقييم الخلقي لها، ومعرفة أدوارهم الاجتماعية بوضوح، وهم يؤمنون بقدرات الآخرين، وبإمكانات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتبين أن الوصول إلى مستوى الوعي الناقد لا يكون إلا بالتربية التحريرية الناقدة التي تهدف إلى جعل الأفراد أكثر إيجابية. ومن ثم فإن الوعي الناقد يتكامل ويتشابك مع الواقع، ويمكن الانتقال من مرحلة السذاجة الفكرية الضيقة إلى مرحلة التفكير الناقد من خلال: استخدام طريقة تتميز بالفاعلية

والحوارية والنقدية واستثارة طرح العقبات، وتغيير محتوى المناهج التعليمية، واستخدام تقنيات منهجية تسند المحاور والموضوعات إلى إصولها، ووضعها في سياقاتها المجتمعية. (باولوفريري،٢٠٠٧، ٨٩)

ويتضح مما سبق أن مبدأ إثارة الوعي أو التوعية هو أحد المبادئ الأساسية في فلسفة باولو فريري التحريرية، حيث يؤكد فريري على ضرورة إيقاظ وعي الأفراد بأنفسهم والعالم من حولهم، فهم ليسوا مجرد متلقين، إنما هم ذوات عاقلة ناقدة قادرة على الإدراك العميق لكل من الواقع المحيط بهم الذي يشكل حياتهم، وكذلك على تغيير هذا الواقع، فالتوعية –كما يراها فريري– هي فى جوهرها تحقيق لإنسانية الإنسان، ولن يأتي التحرر من خلال الوعي فحسب، وإنما من خلال بعد رئيس آخر وهو الحوار.

*** البعد الثانى: التعليم الحوارى**

يدعو باولو فريري إلى تطبيق مفهوم التعليم الحواري من أجل الوصول إلى الحرية، ويُعرف بأنه التعليم القائم على أساس طرح المشكلات، فليس هناك فرض لآراء المعلم على المتعلم، بل تعرف على آراء هذا المتعلم واستبطان خبراته ومساعدته على تعميق وعيه بالتفكير الناقد، وبالتالي تحريره وتحقيق إنسانيته، ومن ثم يحطم التعليم الحواري العلاقة الرأسية التى يتميز بها التعليم البنكي، فعن طريق الحوار يختفي مفهوم "معلم التلاميذ" "وتلاميذ المعلم"، ويظهر مفهوم جديد "المعلم التلميذ" و"التلاميذ المعلمون"، فلا يصبح المعلم هو الشخص الذي يقوم بالتدريس، بل الشخص الذي يتعلم أيضًا خلال حواره مع تلاميذه، وهؤلاء بدورهم يعلمون فى الوقت الذى يتعلمون فيه، أي أن المعلم والتلاميذ يشاركون فى عملية ينمون فيها جميعًا. (محمد نبيل نوفل،١٩٩٨، ٥٤)

والمادة المتعلمة –المعرفة– عندما تكون مشتقة من واقع المتعلم تكون أكثر مصداقية بالنسبة له، ما يسهل استيعابه لها واحتفظاه بها لأطول فترة ممكنة، كما أن هذا المبدأ يساعد على القضاء على الثنائية بين المعلم والطالب، فنظرًا لأن المادة العلمية مشتقة من واقع المتعلم فإنه يكون لديه معلومات مكتسبة من خلال الخبرة، وإذن يكون هناك مجال للتحاور والنقاش، وهذا الحوار يشعر المتعلم بإنسانيته، وبأنه يعرف شيئًا، مما يشجعه على التعلم ومواصلة الحوار والعمل معاً. (شبل بدران،٢٠١٨، ١٥٦–١٥٧)

إن أسلوب الحوار وطرح القضايا فى التعليم لا يجعل العملية التعليمية عملية ذات طرفين أحدهما يتلقى والآخر يُلقي، فدور الطلاب هنا لا يقتصر على الاستماع فقط، بل هم يشاركون فى النقد والبحث والحوار مع المدرس بصورة إيجابية، ويتركز دور المدرس فى تحضير وإعداد المادة للطلاب للنظر فيها، ومن خلال فحص الطالب للمادة يبدأ هو نفسه إعادة النظر فى موقفه السابق منها، أما دوره فى طريقة عرض القضايا والمشكلات فيتلخص فى مشاركة طلابه فى تهيئة المناخ الملائم لعملية التعليم، وهكذا فالطلاب الذين

يواجهون خلال عملية التعلم بسيل متصل من المشكلات الواقعية يشعرون بنوع من التحدي كما يشعرون بمسئوليتهم فى مواجهة ذلك التحدي، ومن هنا يبدأون عملية الاتصال بواقع حياتهم، فقدرتهم على مواجهة التحدى تبعث فى نفوسهم مزيدًا من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيدًا من الفهم. (باولو فريرى، ١٩٧٩، ٥٩-٦٠)

وتعتمد التربية الساعية لبناء الإنسان الحر الحوار مقومًا تستند إليه عملية التفاعل بين المشاركين فى الفعل التربوي مربين وناشئة، ويعنى ذلك أن يكون الحوار أسلوب حياة، تتفاعل من خلاله العقول وتتلاقى من خلاله الآراء. فعند محاولة توضيح معالم تربية تجعل من الحوار مقومًا لها، يمكن رصد هذه الملامح فيما يلي:

١-غاية تشكيل العقل :

تهدف التربية التحريرية إلى اكساب العقل القدرة على التحليل ورصد الجوانب المتعددة للقضية الواحدة أو الظاهرة التى يعمل فيها العقل، فليس هناك رؤية جامدة لما يفكر فيه الإنسان، وإنما هناك أوجه عديدة قد لا يدركها على حين يدركها غيره، والإنسان لا يأتي إلى الحياة مزود بهذه القدرة على التحليل والنقد لما يتحدى فهمه، وإنما يكتسب تلك القدرة بالتربية، ومعنى ذلك أن التربية مطالبة بتوفير المواقف التي يتدرب أثناءها على ممارسة التحليل والنقد، والتعبير عن آرائه، وفهم آراء الآخرين (شبل بدران ، ٢٠٠٧، ٣٨-٤٠)، وبناءً عليه يتطلب ذلك أن تعمل التربية على بناء العقل العلمي فضلاً عن بناء العقل على مبدأ الاختلاف كما يلي:

أ-بناء العقل العلمى

يتطلب بناء العقل العلمي العمل على تحرير هذا العقل من أمراض الاستظهار والحفظ والتلقين، ومن ثم بناء الأسس المنهجية للتفكير الحر الذي يمكن الطالب من امتلاك القدرات الذهنية والعقلية التى يقتضيها منطق الحياة والتفكير فى عصر العولمة، ويتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفسير والاكتشاف، وتمكينهم أيضًا من مختلف المنهجيات العقلية والفكرية التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها، ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية فى المواقف الصعبة، فتعليم الطلاب التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والاصغاء النقدى، والقراءة النقدية، والتربية الروحية الحقيقية، كل هذا يمكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرأون وما يشاهدون ويسمعون، وما يعايشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة.(على أسعد وطفة، ٢٠٠٥، ٨٢)

ب-بناء العقل على مبدأ الاختلاف

يتطلب تشكيل العقل الناقد بناؤه على مبدأ الاختلاف واحترام الإنسان للرأي المخالف لرأيه، فالتمسك بالرأى واعتباره الرأي الصحيح، ورفض ما دونه واعتباره خطأ، فهو الجمود والتحجر، وأخطر ما يهدد عملية اكتساب الإنسان قيمة احترام الرأى الآخر، هو توحده مع أفكاره إلى الدرجة التى تجعل تخليه عنها بمثابة تخليه عن نفسه، ومن ثم من المعانى المطلوب تأكيدها في هذا الصدد "رأيي خطأ يحتمل الصواب، ورأيك صواب يحتمل الخطأ"، حيث يعتبر الاختلاف مبدأ الوجود، وهذه القاعدة يجب أن تؤخذ منطلقًا فى بناء منطق الأجيال لقبول مبدأ الاختلاف الذي يجسد هدماً لكل الحواجز التي تمنع العقل من الانطلاق والإبداع.(علي أسعد وطفة، ٢٠٠٥ ، ٨٣)

٢- غاية تشكيل الخلق :

تهدف التربية التحريرية إلى تشريب الإنسان القيم الميسرة للحوار والتفاعل بين الأفراد، فلكي يتم الحوار ويكون مثمرًا؛ فلابد من توفر بعض القيم التي يقوم عليها الحوار الجدلي الناقد الهادف إلى توعية الأفراد بواقعهم المعاش، ومن ثم تحريرهم من التسلط الذي يرضخون تحته، وهذه القيم هي: التواضع، والفضول، والإصغاء، والتعاون، والوحدة، ويمكن توضيحهم فيما يلي:

أ-التواضع

إن الحوار الهادف لا يمكن أن يتم فى جو يشوبه الاستعلاء والنظرة الفوقية إلى الأشخاص، ومعاملتهم اللاإنسانية؛ حيث إن التواضع يعتبر أحد الركائز الأساسية من أجل الحوار، فيجب أن يشعر المحاور بأنه مثله مثل الأشخاص الذي يهدف إلى إيقاظ وعيهم؛ حتى يمكنه الدخول معهم فى علاقة حوارية، ومن ثم مشاركتهم في معرفة العالم وتسميته. **(شبل بدران ، ٢٠١١، ١٥٨)**

وتشير صفة التواضع إلى أنه لا يوجد إنسان يعرف كل شئ، ولا يوجد إنسان يجهل كل شئ، ودون التواضع يصعب على المرء أن يستمع بإحترام إلى أولئك الذين يحكم عليهم بأنهم أدنى بكثير من كفاياته، والمقصود بذلك أن نمط التواضع الذي يمكن الإنسان من الاستماع إلى من هم أقل قدرات منه، لا يعنى عملاً من قبيل التنازل أو التعاطف، وإنما ينشد الاستماع إلى كل ما يرد إليه، بصرف النظر عن المستوى الفكري لقائليه، على اعتبار أن ذلك واجب إنساني يفصح عن موقفه من الديمقراطية من ناحية وابتعاده عن صنوف التسلط من ناحية أخرى. (باولوفريرى،٢٠٠٤، ١٠٠)

ب- الفضول

التدريس يتطلب الفضول، فالمعلم الذي تسيطر عليه اتجاهات تسلطية تخنق فضول المتعلم، ينتهي بخنق فضوله هو نفسه؛ فعلى المعلم أن يكون مقتنعًا أن حجر الزاوية فى

العملية كلها هو الفضول الإنساني؛ فالفضول هو الذي يجعل الإنسان يتساءل، ويعرف، ويفعل، ويتساءل مرة أخرى، فيدرك. وكلما زاد الفضول العفوي قوة ودقة، أصبح ابستمولوجيًا أكثر، وتعتبر إثارة الأسئلة، والتأمل النقدي لهذه الأسئلة–أي التساؤل عن المقصود من هذا السؤال أو ذلك–أمر أساسي للفضول، وإلا فإنه لن يكون هناك سوى سلبية الطلاب إزاء الشرح والعرض والتفسيرات المنطقية التى يقدمها المعلم، ولا يعني هذا أنه يجب تقليص النشاط التدريسي ليصبح مجرد تداول الأسئلة، باسم الدفاع عن ضرورة الفضول، لإن ذلك سيكون مملًا وعقيمًا؛ كما أن الأساس بالفعل في هذه العملية هو أن التساؤل المفتوح والجاد– سواء في التحدث أو الإصغاء– أساسه التبادل، وليس الإدعاء السلبي البسيط بإقامة حوار، فالأمر الهام بالنسبة لكل من المعلم والطالب هو مواصلة فضولهم الابستمولوجي.(باولوفريرى، ٢٠١٧، ١٣٦–١٣٨)

ج– معرفة كيفية الإصغاء

في عملية التحدث والإصغاء، يعتبر ضبط الصمت شيئًا لابد منه للتواصل الحواري، فأيًا من كان لديه شئ يستحق القول، لديه الحق في قوله، وعلى العكس من ذلك فإن من لديه شيئاً يقوله، يجب أن يعلم أنه ليس الوحيد الذي لديه أفكار وآراء يريد التعبير عنها، وعليه أن يعي أن لدى المستمع أيضًا ما يقوله، فالإصغاء نشاط يتجاوز مجرد التعلم، فهو اتجاه دائم لدى القائم بالإصغاء، المنفتح على إيماءات الآخر واختلافاته، ولا يتطلب الإصغاء من المستمع أن "يُختزل" فى الآخر، أي فى المتحدث، لأن هذا لن يكون إصغاءً، بل سيكون محقًا للذات، ومن ثم فالإصغاء الحقيقي لا يقلص لدى الفرد ممارسة حقه فى عدم الموافقة، والاعتراض، واتخاذ موقف، بل على العكس ففي معرفة كيفية الإصغاء جيدًا يعد المرء نفسه إعدادًا جيدًا للتحدث، أو لوضع ذاته فى مواجهة الأفكار التي تجرى مناقشتها كذات قادرة على الوجود، وعلى الإصغاء "على نحو مترابط" ودون تحامل على ما يقوله الآخر. (باولوفريرى، ٢٠١٧، ١٦٢–١٦٥)

د–التعاون

في نظرية العمل الحواري، يلتقي الفاعلون جميعًا في علاقة تعاونية من أجل تطوير العالم، وإذا كان (الأنا) اللاحوارية تحول (الأنت) إلى مجرد شئ، فإن (الأنا) الحوارية تدرك أن (الأنت) قد أدركت واقعها ومن المحتمل أن تدخل مع (الأنا) في علاقة جدلية من أجل تغيير العالم، وهكذا فلا تحتمل نظرية العمل الحواري وجود جماعة يقتصر دورها على السيطرة وتستخدم في ذلك حقًا غير شرعيًا في الامتلاك، كما لا تحتمل وجود آخرين يقتصر دورهم على الانقهار، وإنما تتضمن هذه النظرية أناسًا لهم هدف واحد يسيرون إليه، هو تطوير العالم وتحريره. (باولوفريري،١٩٧٣، ١٢٥)

ومن خلال ما سبق عرضه يتضح أن الفلسفة التحريرية عند باولوفريري تقوم على إثارة وعي الأفراد بحقيقة وجودهم وظروفهم ومساعدتهم على فهم القوى المختلفة التي تؤثر على حياتهم وتعمل على قمعهم؛ وذلك كي يتمكنوا من المقاومة والمشاركة الفعالة في تشكيل واقعهم والعمل على تغييره، ومن ثم تحرير أنفسهم ومجتمعاتهم.

كما تهدف فلسفته التحريرية إلى اكتشاف الحقيقة والبحث عن المعرفة من خلال الحوار وليس التلقين، ولذلك يؤكد باولوفريري على إيجابية المتعلمين والحوار المستمر بينهم وبين المعلمين، حيث إن الحوار هو السمة الأساسية للإنسان، والسبيل إلى معرفة العالم وتغييره، كما أن الحوار يقوم على المشاركة الايجابية بين المعلمين والمتعلمين، ومع الحوار تتولد القدرة النقدية، ويتم تشجيع التأمل الذاتي الواعي، ولا يعني أسلوب الحوار عند باولوفريري الفوضى في عملية التعليم، حيث لابد للمعلم من الإعداد لبنية الحوار كنقطة انطلاق أولية يدور حولها اكتشاف المعرفة وأبعادها المختلفة، فالحوار التربوي يبدأ من طرح المشكلات المرتبطة بموضوع من موضوعات الدراسة، فيقود المعلم فيه المناقشة، ويشجع طلابه على التساؤل والمشاركة فيما بينهم في تفاعل إيجابي تعاوني يتقاطع فيه التواصل الرأسي مع المعلم بالتواصل الأفقي بين الطلاب أنفسهم، وبالقدر الذي يتحمل فيه المعلم عبء التوجيه والقيادة بالقدر الذي يوجه ويرشد ويشجع الطلاب على أن يربطوا ذلك بأفكارهم وتصوراتهم وواقع المجتمع ومشكلاته.

وبناءً عليه يعتبر الأسلوب التعليمي الحواري عند باولو فريري أداة لتحرير الإنسان وليس لاستئناسه، كما أنه أداة تيسر تحول المضمون الثابت المطلق في التعليم التقليدي إلى مضمون متطور عبر الزمان والمكان، يتيح الفكر الناقد والمبدع فى نهج ديمقراطي، ومن ثم يعتبر أسلوب الحوار الناقد المبدع الذي ركز عليه فريري مرارًا وتكرارًا في كل موضع من كتاباته هو أداة للتغيير وهدف للديمقراطية، ووسيلة لتحقيق التربية التحريرية.

وفي ظل العرض السابق للأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو وإيفان إيليتش وباولوفريري، نجد أنها تنشد جميعها إلى جعل العملية التربوية والتعليمية برمتها عملية تحريرية، يتبدل فيها السياق التسلطي القاهر إلى سياق تحريري ديمقراطي، ورغم أن هناك اختلافات بين هذه النظريات في تناولها لمفهوم التربية التحريرية، فإن هناك اتفاقًا عامًا بينها جميعًا من حيث الوجهة المعرفية، فالقاسم المشترك الذي تتفق عليه كل هذه النظريات التحريرية هو أن التربية يجب أن ترتبط بهدف تحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنساني، وتفجير قدراته المبدعة الخلاقة.

المحور الرابع: المقاربة الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند جيرو، وإيليتش وفريري

تتشابه الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية لدى هنري جيرو، وإيفان إيليتش، وباولو فريري في بعض النقاط وتختلف في أخرى، وفيما يلي سوف يتم عرض المبادئ الرئيسة لمفهوم التربية التحريرية عن كلًا من هؤلاء المفكرين، بالإضافة إلى التحديات والنقد، وبعض أوجه التشابه والاختلاف بين آراء هؤلاء المفكرين:

أولًا: المبادئ الرئيسة لمفهوم التربية التحريرية

(١)هنري جيرو

يرتكز مفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو على مجموعة من المبادئ الرئيسة، منها:

– مفهوم المقاومة الذي دورًا محوريًا في فلسفة التربية التحريرية عند جيرو، حيث يوضح جيرو أن التربية التحريرية تحتاج إلى إحداث تحولات جذرية في النظام التعليمي، وهذا يتطلب مقاومة الهيمنة التي تعترض التغيير، حيث يؤكد جيرو، باعتباره مفكرًا في مجال التربية النقدية والدراسات الثقافية، على أهمية تحليل الايديولوجيات والسلطة في العملية التعليمية، كما يشجع على استخدام التعليم كأداة للتحرير من الهيمنة والقهر، مؤكدًا على دوره في تحقيق التغير الاجتماعي والعدالة الاجتماعية وتعزيز المساواة، حيث يعتبر جيرو أن التعليم التحريري يجب أن يركز على قضايا المساواة والعدالة الاجتماعية، وأن يساهم في تغيير الظروف الاجتماعية والقضاء على الظلم والتمييز .

–ويركز جيرو في فكرته عن مفهوم التربية التحريرية، كأحد رواد نظرية التعليم النقدي، على دور التعليم في تعزيز الوعي النقدي وتحرير العقل، فهو يرى أن التحرير يأتي من خلال تنمية الوعي النقدي لدى الأفراد كوسيلة للتحرر الشخصي والاجتماعي، وذلك من خلال تحرير عقول الأفراد من القيود الاجتماعية والثقافية التي قد تمنعهم من التفكير الحر، مما يمكنهم من التحليل العميق للواقع الاجتماعي والتفكير النقدي في القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية المحيطة بهم، وذلك كوسيلة لإحداث التغيير الإيجابي في المجتمع، ومن ثم فهو يعتقد أن المدرسة يجب أن تكون مكانًا للتحليل النقدي للثقافة والمجتمع، وتسعى لإكساب الطلاب من خلال تعليمهم كيفية التساؤل وتحدي الظلم الاجتماعي والتفاوتات.

(٢)إيفان إيليتش

يرتكز مفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو على مجموعة من المبادئ الرئيسة، منها:

–مبدأ رفض المؤسساتية، ونقد الطابع المؤسسي للتعليم، فهو يوفر تحليلًا نقديًا للأنظمة التعليمية التقليدية، ويشير إلى أن التعليم الذي يرتكز على الهيكلية والتنظيم

المؤسسي يؤدي إلى تعميق الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية، ويقيد من القدرة على الإبداع والتفكير النقدي، ويعزز التبعية. كما يرى أن نظام التعليم المؤسساتي يؤدي إلى تجميع المعرفة والسلطة في يد جهة واحدة، ويحول الطلاب إلى مستهلكين للمعرفة، بدلًا من أن يكونوا مشاركين فعالين في عملية التعلم، حيث إن المأسسة قد تفقد هدفها الأساسي وتصبح وسيلة للسيطرة، ومن ثم تعمل المؤسسات كأدوات قمعية تعزز التبعية وتكرس التفاوتات الاجتماعية، وتحد من القدرة على التعلم الذاتي، ولذلك فهو يدعو إلى تقليل الاعتماد على المؤسسات التعليمية؛ باعتبارها مؤسسات قمعية تعزز الاعتمادية، وتقلل من الابتكار، وتحد من الحرية الفردية؛ وذلك كي يصبح التعليم عملية تحريرية ومجتمعية تستند إلى المشاركة الفعالة والتفاعل الحقيقي بين الأفراد.

– رفض السلطة المركزية التي تهيمن على النظم التعليمية نظرًا لكونها تسيطر على الوصول إلى المعرفة، ومن خلال هذه السيطرة يمكن للسلطة أن تفرض نسقًا من القيم والمعتقدات والمعارف التي تخدم مصالحها الخاصة، ومن ثم تعوق التطور الشخصي والتعلم الفعال مدى الحياة، وبناءً عليه يتبين دعم إيليتش لفكرة شبكات المعرفة التي يتم من خلالها نشر وتوزيع المعرفة في المجتمع، ووصولها إلى جميع الأفراد؛ حيث توفر تلك الشبكات المعرفية مناخًا أكثر تحررًا وانفتاحًا وملاءمةً لميول الطلاب ورغباتهم واهتماماتهم، فيتعلم من خلالها الطلاب ما يحبون وما يختارون، ومن ثم فهي تعتبر عند إيفان إيليتش وسيلة فعالة تجعل الطلاب يسعون مدفوعين بأنفسهم للحصول على المعرفة متى يريدون دون قيود مؤسسية. ويتضح من ذلك حرص ايليتش على تعزيز الاستقلالية والمبادرة الشخصية والتعلم الذاتي، فهو يقدر الاستقلالية ويشجع على تطوير قدرات الفرد الذاتية من خلال التعلم الذاتي المستقل خارج البنى التقليدية، الأمر الذي يساهم في تحرير الفرد من القيود المفروضة بواسطة النظم التعليمية التقليدية، ويعزز التعلم المستقل والمشاركة المجتمعية، فضلًا عن تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، حيث يرى إيليتش أن التعليم لا يجب أن يقتصر على مراحل معينة، أو أن يتم في إطار مؤسسي فحسب، فهو عملية مستمرة تشمل جميع مناحي الحياة.

(٣) باولوفريري

يرتكز مفهوم التربية التحريرية عند باولوفريري على مجموعة من المبادئ الرئيسة، منها:

–مبدأ إثارة الوعي أو التوعية الذي يعتبر أحد المبادئ الأساسية في فلسفة فريري التحريرية، حيث تقوم الفلسفة التحريرية عند باولوفريري على إثارة وعي الأفراد بحقيقة وجودهم وظروفهم، ومساعدتهم على فهم القوى المختلفة التي تؤثر على حياتهم وتعمل على قمعهم؛ وذلك كي يتمكنوا من المشاركة الفعالة في تشكيل واقعهم، والعمل على

تغييره، ومن ثم تحرير أنفسهم ومجتمعاتهم، حيث ينظر فريري إلى التعليم كأداة للتحرر الاجتماعي، وتغيير الهياكل الاجتماعية القاهرة، وبناءً عليه ركز على تحقيق التحرر الجماعي من الهيمنة والقهر، وذلك من خلال تعزيز التفكير النقدي، حيث يشجع على التعليم الذي يولد التفكير النقدي والاستقلالية لدى الطلاب، ما يعتبر ضروريًا لتمكينهم من فهم العالم من حولهم بشكل أعمق.

– مبدأ الحوار، حيث إن الحوار هو السمة الأساسية للإنسان، ويعتبر فريري التعليم عملية تحررية يجب أن تكون مبنية على الحوار المتبادل والتفاعل بين الجميع، وتهدف إلى تمكين الأفراد من تغيير المجتمع، فالطلاب يجب أن يشاركوا في صنع القرارات المتعلقة بتعليمهم وبيئتهم التعليمية، انطلاقًا من كونهم ليسوا مجرد مستقبلين للمعرفة، ولكنهم يجب أن يكونوا أعمدة رئيسة في صنعها، ولذلك ينتقد فريري التربية البنكية، ويرفض نظام التعليم التقليدي القائم على التلقين، والذي يعتبر الطلاب مجرد أوعية يتم ملؤها بالمعلومات، ومن ثم يدعو فريري إلى تربية ترتكز على طرح المشكلات والتشجيع على الحوار والتفاعل النقدي، وبناءً عليه ينظر فريري إلى التعلم كعملية تشاركية ديناميكية تعتمد على الحوار، ما يساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية ومشاركة، فالتعليم الحقيقي عند فريري هو تجربة تحررية تتطلب مشاركة فعالة من الطلاب، وتحفيزهم على التفكير النقدي وتطوير قدراتهم الذاتية، ولذلك يتعامل فريري مع الطلاب كشركاء متساوين في عملية التعلم، ويعتبر التواصل والحوار الفعال أساسيًا لتحقيق ذلك التحرر.

***ثانيًا: التحديات والنقد:**

(١) جيرو

–تحديات التطبيق: قد يواجه النظام التعليمي تحديات عند محاولة تطبيق نظرية جيرو بشكل عملي، خصوصًا في بيئات تعليمية تقليدية أو تلك التي تفتقر إلى الموارد.

–النقد الأيديولوجي: قد تكون أفكار جيرو مفرطة في الأيديولوجية، الأمر الذي قد يؤدي إلى التغاضي عن جوانب مهمة أخرى في التعليم، مثل: تطوير المهارات العملية والمعرفية.

–التجاهل المحتمل للتنوع: بينما يركز جيرو على القضايا الكبرى مثل العدالة والهيمنة، قد يُتهم بإغفال الاعتبارات المتعلقة بالتنوع الثقافي والفردي داخل الفصول الدراسية، مما يجعل من الصعب تطبيق نظرياته في سياقات متنوعة.

–التركيز على النقد دون تقديم حلول عملية: يقدم جيرو تحليلًا نقديًا قويًا للمشاكل في الأنظمة التعليمية، وذلك دون تقديم حلول عملية يمكن تنفيذها على أرض الواقع.

(٢) إيفان إيليتش

-الواقعية والتطبيق: أكبر تحدي يواجه أفكار إيليتش هو كيفية تطبيقها على نطاق واسع في مجتمعات متنوعة، فقد تكون البنى التحتية والموارد المطلوبة لدعم التعلم الذاتي الموجه والشبكات التعليمية الغير رسمية غير متوفرة أو صعبة التحقيق في الواقع.

-العدالة التعليمية والمساواة: بينما يمكن أن تكون الأفكار المثالية لإيليتش جذابة، فهناك مخاوف من أن إزالة الهياكل التعليمية التقليدية قد تؤدي إلى زيادة الفجوات التعليمية بين الأفراد من خلفيات متنوعة، وخاصةً فيما يتعلق بالوصول إلى الموارد التعليمية، وذلك نظرًا لأن الأفراد الأكثر ثراء يمتلكون موارد أفضل للتعلم الذاتي.

-الحاجة إلى التوجيه والهيكل: الهياكل التعليمية والإرشاد من المعلمين لها قيمة لا يمكن إنكارها في تطوير مهارات الطلاب وتوجيههم، وخاصةً في مراحل التعلم المبكرة.

-التحديات الاجتماعية والاقتصادية: رؤية إيليتش تتطلب تغييرات اجتماعية واقتصادية عميقة لتكون فعّالة، مما قد يكون غير واقعي في العديد من السياقات الحالية.

(٣) باولوفريري

-التطبيق العملي: أحد الانتقادات الرئيسة لنظرية فريري هو صعوبة تطبيقها في النظم التعليمية القائمة التي قد تكون محافظة أو مقيدة بالموارد المحدودة والبنى التحتية.

-التوازن بين النظرية والممارسة: بينما يشدد فريري على الوعي النقدي والمشاركة الفعالة، قد يجد البعض صعوبة في توفير توازن بين المحتوى الأكاديمي والنشاط التحريري.

-السياق الثقافي والاجتماعي: تطبيق مبادئ فريري يتطلب مراعاة السياقات الثقافية والاجتماعية المحلية، فقد لا تكون بعض الاستراتيجيات ملائمة أو فعالة في كل السياقات.

-النقد الأيديولوجي: قد يكون فريري قد ركز تركيزًا شديدًا على الأيديولوجيا والسياسة في التعليم، ويمكن أن يؤدي هذا إلى تغليب الأيديولوجيا على الموضوعية الأكاديمية.

ثالثًا: أوجه الشبه

هناك العديد من النقاط المشتركة بين الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو، وإيفان إيليتش، وباولوفريري وذلك رغم اختلاف تفاصيل تصوراتهم، ويمكن تحديد بعض الخطوط العريضة لأوجه الشبه فيما يلي:

-نقد النظام التعليمي التقليدي: يشترك كل من جيرو، وإيليتش، وفريري في نقدهم للنظام التعليمي التقليدي السائد، فهم يرونه يعزز الهيمنة والتبعية، كما يرون أنه يعتمد

على النقل الأحادي للمعرفة والتحكم الجامح المركزي من قبل من بيدهم السلطة، ومن ثم يقيد حرية التفكير والتعلم الذاتي، ويحول الطلاب إلى مستقبلين سلبيين للمعلومات، بدلاً من أن يكونوا مشاركين نشطين في عملية تعلمهم.

-التركيز على التعليم كأداة للتحرير: يركز هؤلاء المفكرون جميعًا على أهمية تعزيز الحرية والتحرر في العملية التعليمية، ويعتقد كل من هؤلاء المفكرين أن التعليم التحرري يمكن أن يكون وسيلة لتحرير الفرد من القيود الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما يرون أن التعليم يمكن أن يساعد الأفراد على تطوير وعي نقدي، يمكنهم من خلاله فهم وتحدي الظروف التي تحد من حريتهم وإمكاناتهم.

-التعليم القائم على الحوار: يدعو هؤلاء المفكرون إلى أساليب تعليمية تعتمد على الحوار والتفاعل الثنائي بين المعلم والطالب، كما يرون أن هذا النوع من التعليم يمكن أن يعزز التفكير النقدي والاستقلالية لدى الطلاب.

-التعلم خارج الجدران التقليدية: يشجع هؤلاء المفكرون على تجاوز حدود المؤسسات التعليمية التقليدية، وذلك من خلال استكشاف طرق جديدة للتعلم تشمل المجتمع والبيئة الأوسع كموارد تعليمية.

-التركيز على المشاركة الفعَّالة والديمقراطية: يعتبر هؤلاء المفكرون جميعًا أن المشاركة الفعَّالة للطلاب في صنع القرارات التعليمية والديمقراطية في البيئة التعليمية هي عنصر أساسي في التربية التحريرية، فيجب أن يكون الطلاب شركاء في عملية التعليم وأن يتم تشجيعهم على المشاركة الفعالة في تحديد مسارات تعليمهم، وتطوير قدراتهم، وصنع القرارات المتعلقة بتجربتهم التعليمية.

***رابعًا: أوجه الاختلاف**

على الرغم من وجود بعض التشابهات في الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية عند جيرو، وإيليتش، وفريري، إلا أن هناك اختلافات تفصيلية في الرؤى والتطبيقات بينهم، فيركز كل منهم على جوانب محددة، ويقترح حلولًا مختلفة لتحقيق التربية التحريرية، وفيما يلي يمكن عرض بعض أوجه الاختلاف:

***النظرة إلى النظام التعليمي:**

-باولو فريري: يركز فريري على الديالوج والوعي النقدي كأساس للتعليم التحريري، ويؤمن بأهمية التعليم في تحفيز التفكير النقدي والوعي بالظلم الاجتماعي، مؤكدًا على أن الطلاب يجب أن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية تعلمهم.

-إيفان إيليتش: يذهب إيليتش إلى أبعد من ذلك بنقده الجذري للنظم التعليمية الرسمية، مقترحًا تفكيك المؤسسات التعليمية التقليدية بالكامل، حيث يرى أن التعليم يجب

أن يكون عملية ذاتية، معارضًا الهيكلية المؤسسية للتعليم، ومؤكدًا على التعلم الذاتي وغير الرسمي.

-هنري جيرو: يجمع جيرو بين التحليل النقدي للثقافة والتعليم، مركزًا على كيفية استخدام التعليم لتعزيز الوعي النقدي والمقاومة ضد أشكال الهيمنة المختلفة، ومشددًا على أهمية المعلمين كوسطاء ثقافيين، ودور التعليم في التحليل النقدي للرسائل المختلفة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

***التوجه الأساسي:**

-فريري: يركز بشكل أساسي على البعد السياسي والعلاقة الديالكتيكية بين التعليم والتحرر الاجتماعي، ويهتم بتحرير الطلاب من خلال إثارة الوعي الذاتي، وتحليل الواقع الاجتماعي، مؤمنًا بأن التعليم يجب أن يسهم في تحريرهم من أشكال القمع.

-إيليتش: يركز على أهمية الاستقلالية، والقدرة على التعلم الذاتي، بعيدًا عن البنى التعليمية التقليدية، معتبرًا النظام التعليمي الرسمي عائق أمام الحرية الحقيقية والتعلم الذاتي.

-جيرو: يركز جيرو بشكل أكبر على البعد الثقافي والسلطوي في التعليم، ولذلك يبرز أهمية النقد الثقافي والتربوي في تفكيره حول التعليم كممارسة للحرية والتحرر، باعتبارهم أدوات لمقاومة الهيمنة، مؤكدًا على دور المعلمين كنشطاء يعززون الوعي النقدي والمقاومة للقهر والهيمنة، فهو يهتم بتحليل الثقافة والسلطة داخل المؤسسات التعليمية، ويرى أن المدرسة يجب أن تكون نقدية وتحليلية للممارسات الثقافية والاجتماعية، وتسعى إلى تحرير الطلاب من الايديولوجيات السائدة والممارسات القمعية.

***الأهداف التعليمية:**

-فريري: يهدف فريري إلى تحويل العملية التعليمية إلى عملية تحريرية تفاعلية من خلال السعي إلى تنمية وعي الافراد بظروفهم الاجتماعية، وتمكينهم من العمل نحو تغييرها.

-إيليتش: يهدف إلى اعادة هيكلة النظام التعليمي بأكمله ، من خلال إعادة تصور التعليم كعملية مستقلة وذاتية، معززًا التعلم المبني على الاختيار الفردي والاكتشاف.

-جيرو: يهدف إلى النقد الثقافي والاجتماعي داخل النظام القائم، ويسعى إلى تطوير القدرات النقدية للطلاب تجاه الثقافة والمجتمع، مستخدمًا التعليم كوسيلة لمقاومة التأثيرات الثقافية والاجتماعية المهيمنة.

***النقطة المركزية للتغيير:**

-فريري: يركز على التغيير الاجتماعي والتحرر من القوى التمييزية والظلم الاجتماعي من خلال التعليم التحريري، ومن ثم يركز على الحوار والتفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، كما يؤمن بضرورة توسيع أفاق المعرفة وتعزيز الوعي النقدي لدى الطلاب.

-إيليتش: يركز على النظام التعليمي بشكل عام ويعتبره مشكلة جذرية، ويروج لفكرة إلغاء النظام التعليمي التقليدي واستبداله بطرق تعليمية جديدة تركز على التعلم الذاتي، ومن ثم يروج لفكرة التعلم المجتمعي والتعلم المستمر خارج إطار النظام المؤسسي.

- جيرو: يركز على مقاومة القهر في العملية التعليمية، والتركيز على التعلم النشط والمشاركة الفعالة للطلاب في صنع القرارات التعليمية، ومن ثم يشدد على أهمية توفير بيئة تعليمية تحفز الاستكشاف والتجريب.

خاتمة اوجه الشبه والاختلاف

وفي ظل العرض السابق للأسس النظرية لمفهوم التربية التحريرية عند هنري جيرو وإيفان إيليتش وباولوفريري، يتضح أنها تنشد جميعها إلى جعل العملية التربوية والتعليمية برمتها عملية تحريرية، يتبدل فيها السياق التسلطي القاهر إلى سياق تحريري ديمقراطي، ورغم أن هناك اختلافات بين هذه النظريات في تناولها لمفهوم التربية التحريرية، فإن هناك اتفاقًا عامًا بينها جميعًا من حيث الوجهة المعرفية، فالقاسم المشترك الذي تتفق عليه كل هذه النظريات التحريرية هو أن التربية يجب أن ترتبط بهدف تحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنساني، وتفجير قدراته المبدعة الخلاقة.

المحور الخامس: كيفية الاستفادة من الروافد الفكرية لمفهوم التربية التحريرية

مفهوم التربية التحريرية الذي طوره كل من هنري جيرو، وباولو فريري، وإيفان إيليتش، يقدم رؤى قيمة ومبادئ يمكن تطبيقها لتحسين الممارسات التربوية والتعليمية، وتعزيز بيئات التعلم، حيث تشجع هذه الأفكار على التفكير النقدي، والاستقلالية، والتعلم الموجه ذاتيًا، مع التركيز على العدالة الاجتماعية، وتحرير الفرد من القيود الهيكلية، وفيما يلي بعض الطرق للاستفادة من هذه المفاهيم في التعليم:

- تعزيز التفكير النقدي:

يشدد فريري وجيرو على أهمية تطوير التفكير النقدي لدى الطلاب، حيث يتم تشجيعهم على التساؤل وتحليل البنى الاجتماعية والثقافية التي تشكل معرفتهم وتجاربهم، كما يمكن للمعلمين تطبيق هذا عبر تقديم مواد دراسية تحفز الطلاب على النقاش والتحليل النقدي.

-التعلم الذاتي والمستقل:

يؤكد إيليتش على الاستقلالية في التعلم من خلال إنشاء شبكات تعليمية تدعم التعلم الموجه ذاتيًا، ويمكن للمؤسسات التعليمية تشجيع هذا عن طريق دمج التكنولوجيا والموارد الرقمية التي تسمح للطلاب بمتابعة اهتماماتهم الخاصة بمرونة.

- التعليم الموجه نحو المجتمع:

يرى فريري وإيليتش وجيرو أن التعليم يجب أن يكون موجهًا نحو خدمة المجتمع وتحقيق العدالة الاجتماعية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال دمج المشاريع المجتمعية في البرامج الدراسية، حيث يعمل الطلاب على مشاكل واقعية ويساهمون في حلول مستدامة.

-إعادة النظر في الهيكل التعليمي:

يقترح إيليتش إلغاء المدرسية كما نعرفها مع إيجاد بدائل للنظم التعليمية التقليدية، وبينما قد لا يكون هذا عمليًا بالكامل، يمكن للمؤسسات التعليمية استكشاف نماذج هجينة تجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتقديم مسارات تعليمية مرنة.

- التركيز على التعلم مدى الحياة:

يشجع إيليتش على نظرة تعليمية تتجاوز الفصول الدراسية التقليدية، وتعزز التعلم المستمر مدى الحياة، حيث يمكن للمؤسسات تعزيز هذا المفهوم من خلال توفير موارد تعليمية مفتوحة ودعم مجتمعات التعلم.

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية

المجلس العربي للطفولة والتنمية(٢٠١٨أ): " تربية الأمل: نموذج جديد نحو تنشئة الطفل العربي، التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية، دراسة ميدانية "، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

المجلس العربي للطفولة والتنمية(٢٠١٨ب): " تربية الأمل: نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي، مشاركة الأطفال في البلدان العربية "، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

باولوفريري(١٩٧٣): " التربية تطويع هي أم تحرير ؟ "، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٢)، القاهرة.

باولوفريرى(١٩٧٩): " تعليم المقهورين " ،ترجمة وقدم له يوسف نور عوض ، دار العلم،بيروت.

باولوفريري (١٩٩٥) : " الفعل الثقافي في سبيل الحرية " ، ترجمة ابراهيم الكرداوي ،مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الانسان ، القاهرة.

باولوفريري(٢٠٠٧): " التعليم من أجل الوعي الناقد " ، ترجمة حامد عمار: آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

باولوفريرى(٢٠١٧) : " تربية الحرية "الاخلاق ،الديمقراطية ،الشجاعة المدنية "،ترجمة احمد عطية احمد ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

جابر عبد الحميد (٢٠٠٠) : "مناهج البحث العلمي " ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

جميل ابراهيم (١٩٨١): " مجتمع بلا مدارس : نظرة نقدية لافكار ايفان اليتش التربوية من خلال كتابه مجتمع بدون مدرسة " ،الفكر العربي معهد الانماء العربي ، المجلد(٣)،العدد(٢٤)، لبنان.

حسن حسين البيلاوى(١٩٩٣) : " التنمية الثقافية والتنوير :مدخل الى محو الامية ؛رؤية نقدية"، مجلة التربية المعاصرة ،العدد(٢٩)،السنة(١٠)، القاهرة.

حسن البيلاوي (٢٠١٨) : " سوسيولوجية التربية والتنمية تربية متكاملة لتنمية متكاملة " ، دار الوفاء، الاسكندرية.

دينا رشاد حسن(٢٠١٦): " نمط البنية الاجتماعية في المدرسة الابتدائية وعلاقتها ببعض قيم المتعلمين: دراسة أنثروبولوجية –أسلوب بحوث الفعل "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

دينا سعيد متولي(٢٠١٥): " الاستقطاب الاجتماعي وعلاقته بممارسات العنف الرمزي في المدرسة "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان .

شبل بدران(٢٠٠٧): "قضايا تربوية ومجتمعية " ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شبل بدران(٢٠١١):" التعليم والحرية ،قراءات فى المشهد التربوى المعاصر" ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

شبل بدران(٢٠١٨) : " التعليم وثقافة القهر " ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الطبعة الاولى، الاسكندرية.

عادل السكري(١٩٩٩):" نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

عبدالرؤف محمد بدوي(١٩٩٩) : " الضبط الاجتماعي والمقاومة فى الاسرة والمدرسة :دراسة تحليلية نقدية " ،التربية المعاصرة ،المجلد(١٦)،العدد(٥٣)، القاهرة.

عبدالفتاح إبراهيم تركي(١٩٨٧) : " دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس " ،مجلة التربية المعاصرة ،العدد(٨)، القاهرة.

عبير عبدالفتاح(٢٠١٩) : " الممارسات التسلطية وانعكاساتها التربوية في المدرسة الاعدادية : دراسة إثنوجرافية "، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

علي أسعد وطفة (٢٠٠٥) : " معادلة التنوير فى التربية العربية :رؤية نقدية فى اشكالية الحداثة التربوية "، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

محمد عبدالخالق مدبولي(١٩٩٥): " دراسة إثنوجرارفية لفصول الفرنسي بإحدى المدارس الإعدادية للبنات بالقاهرة "، دراسة غير منشورة.

–محمد نبيل نوفل (١٩٩٨) : " باولوفريرى فلسفته ، آراؤه فى تعليم الكبار ،طريقته فى محو الامية" ،المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، تونس.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

Burbules,N.&Berk,R.(1999): " Critical thinking and critical Pedagogy: Relations, Differences,and limits", In Thomps Popkewitz and Lynn Fendler(Ed). Critical Theories in Education: Changing Terrains of knowledge and Politics, Routledge Press, New York, London.

Illich , I. (1971) :" Deschooling Society " , Harper& Row ,New York , P.55-56.

Illich, I.(1973): "Celebration of Awareness : A Call for Institutional Revolution," Penguin Books, New York.

Illich, I.(1975): "Tools for Conviviality", Fontana, London..

Illich, I.(1977): "Disabling Profession: Ideas in Progress", London, Marion Boyars.

Giroux,H.(1988): " Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning" , Bergin & Garvey publishers, Massachusetts.

Giroux,H. & Stanly,A. (1993): " Education still under Siege " , 2nd (Ed.), Bergin & Garvey publishers, London.

Giroux,H.(1997): "Pedagogy and the Politics of Hope: Theory , Culture, and Schooling"، A Critical Reader, West View Press.

Giroux,H.(2001): " Theory and Resistance in Education, Towards a Pedagogy for the Opposition ", Revised and Expanded Edition, Bergin & Garvey, London.

Giroux,H.(2002): " Puplic Intellectuals and the Politics of Education", Revista Praxis, No.(1), Columbia.

Giroux,H.(2004): " Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divid: Towards a Pedagogy of Democratization, Teacher Education Quarterly " ,available online at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795233.pdf

Giroux,H.(2008): "Pedagogy and the Politics of Hope", Westview Press.

Paulo Friere(1997): "Cultural Action and Conscientization ,in : Cultural Action for Freedom ",penguim .