

القهر وتحرر التربية العربية دراسة تحليلية

أ. د. مصطفى عبد السمير محمد

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية . مصر

أ. د. عصام توفيق قمر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية . مصر

توضح لنا تجارب الأمم ودروس التاريخ - على مر العصور - أنه لا سبيل إلى تقدم الإنسان في أي زمان أو مكان إلا بامتلاكه حرية، من هنا وجب تخليصه من كل ما يكبله ويهدر حريته وقدراته وإبداعاته، والحرية في التعليم هدف ووسيلة معا لتتنبه طاقات الإنسان وتمكنه من التفكير والتعبير وامتلاك المعرفة وأساليب الوصول إليها والكشف عنها.

والتربية - من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل - ترتبط بالطبقة الحاكمة، فليست هناك تربية محايدة مجردة، بل كل تربية تخدم أهداف من يسيطر ويحكم بطريقة واضحة أم خفية، مباشرة وغير مباشرة⁽¹⁾، ومن ثم تعتمد الطبقات الحاكمة في بعض المجتمعات على التعليم كأداة للقهر، والذي يعني فقدان الحرية، وما يترتب على ذلك من سيطرة أيديولوجية معينة على التعليم، وبالتالي على المعرفة وصياغة المناهج الدراسية والبرامج التعليمية وفقا لتوجهاتها الخاصة، وفرض هذه الصياغات على الأغلبية وقهرها على الخضوع والتكيف معها. كما يعني القهر في التعليم قمع الفكر وفرض أنواع معينة من التعليم - أيا كان - على الناس ليؤمنوا به مع تركهم يعتقدون أنهم يفكرون بحرية. كما يعني القهر التعليمي - أيضا - الاعتماد على أحادية المعرفة والاعتماد على سلطة المعلم واعتباره المصدر الوحيد لها، وكذا سلطة الكتاب المدرسي، وحفظ ما به من نصوص دون تغيير أو إضافة. وبالطبع فالقهر يعني كذلك غياب الديمقراطية، وما يترتب على ذلك من تفاوت اجتماعي بين أبناء المجتمع ووجود فجوة واسعة بين الفئات الاجتماعية المختلفة ترجع إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية المتفاوتة. ويمثل القهر هنا في حرمان بعض الفئات الفقيرة اجتماعيا واقتصاديا من حقها في التعليم أو من أنواع معينة من التعليم⁽²⁾.

ويعتبر التلقين معززا لنمط التخلف السائد وأشكال العلاقات الاجتماعية القهرية والسلطوية الأبوية بما فيها من ديمومة. كما أنه يدعم التحيزات الثقافية والفكرية المتوافقة معها ضمن بنية نمط التخلف السائد. فهو ينمي لدى الأفراد منذ الصغر الطاعة العمياء والامتثال المطلق، ذلك أن عملية التلقين تمارس بالضرورة من خلال علاقة أحادية في توجه القوة حيث لا تناقش أية أمور خاصة بأداء المعلم، حتى أخطاؤه لا يُسمح بإثارتها، وليس من الوارد

الاعتراف بها، بينما على الطالب أن يطيع ويمثل⁽³⁾.

والدول العربية مازالت في معظمها خير مثال للمجتمعات التي تستخدم التلقين كأداة للتعليم كي تمنع جماهيرها بأن الوضع الراهن هو الأفضل. وهذا بالطبع غلط من تعليم سلبي لا يصلح لبناء الإنسان الحر، فالأسلوب التمعي والتقليدي المتمثل في التلقين إنما هو أسلوب يؤكد غياب الحراك العقلي والتفاعل داخل الصف، وكذلك غياب المساواة والعدالة، فيستطيع بعض التلاميذ الاستيعاب والتعايش مع هذا الأسلوب في حين لا يلائم هذا الأسلوب العديد من التلاميذ الآخرين مما يتسبب في عدم تعلمهم، وربما انقطاعهم عن المدرسة.

وفي هذا يشير أحد الباحثين إلى خصائص التعليم في إحدى الدول العربية قائلا :
"أصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة التلميذ على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكن أن يسترجعها في الامتحانات وليس مهما في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تُسترجع بالشكل الذي حفظت عليه"⁽⁴⁾.

وكثيراً ما يرتبط التلقين في المدرسة العربية بغياب الثواب والتعزيز وسيطرة العقاب البدني. فمن علامات ذلك بشكل عام، قلة أهمية الإقناع والمكافأة، والتركيز على العقاب الجسدي والتلقين. إن العامل المشترك بين التلقين والعقاب هو أن كل منهما يركز على السلطة ويقود إلى الخضوع ويجعلان المتعلم أكثر رضوخاً وأقل إنسانية بتوهمه أن هناك قوة أعلى تدير شؤونه التعليمية. ولا يقتصر شيوع التلقين على ساحة التعليم المدرسي بل يتعداها ليشمل التعليم العالي بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، فأغلب الجامعات العربية أسيرة لطرق التدريس التي أنفها الطالب من خلال التعليم العام، وليس من الميسور تغييرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما يتطلبه من مهارات⁽⁵⁾. فما زال التدريس في معظم الجامعات العربية يعتمد على أسلوب المحاضرة ونادراً ما يستخدم التدريب العملي وأسلوب الحوار والمناقشة. وقد تكون هناك عوامل اقتصادية ضاغطة تمتد بصورتها لتصبح كابتة لأنماط الفكر المبدع.. حتى لدى المعلمين ذواتهم. ولذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين العرب ينجحون إلى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم ويميلون إلى تقبل ما يتلقونه أو يقرأونه في الكتب دون فحص أو محص أو تدقيق، وتحول التعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرد حفظ وتكرار واجترار للحقائق المحفوظة بدلاً من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي⁽⁶⁾.

في إطار ما سبق يتضح أن القهرمة أساسية للنظم التربوية في معظم المجتمعات العربية إلا أن البحوث والدراسات التي تناولته نادرة. وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك أهمية دراسة القهر، أو ارتباطه بالجانب السياسي في معظم الأحيان، الأمر الذي جعل كثيراً من الباحثين يحجمون عن تناول هذه الظاهرة أو التعرض لها، مما أدى إلى وجود إهمال واضح في هذا الشأن في الميدان التربوي⁽⁷⁾.

من هنا تأتي هذه الورقة جهدا متواضعا للإسهام في التعريف بمشكلة تربوية عربية تكاد تكون عامة، والتكثير في العمل على التغلب عليها، وسد بعض النقص في الفجوة البحثية التي يعاني منها هذا الموضوع.

في إطار ذلك تشمل هذه الورقة المحاور الآتية :

أولاً : مفهوم القهر وثقافة المقهورين.

ثانياً : مظاهر القهر في التعليم العربي :

- 1- مظاهر القهر في طرق التدريس.
- 2- مظاهر القهر في الكتب الدراسية.
- 3- مظاهر القهر في المناهج الدراسية.
- 4- مظاهر القهر في الامتحانات ونظم الترميم التربوي.

ثالثاً : مفهوم التربية من أجل الحرية :

- 1- الطبيعة البشرية في التربية من أجل الحرية (من ثري؟).
- 2- أهداف التربية من أجل الحرية (لماذا ثري؟).
- 3- المنهج والطريقة في التربية من أجل الحرية (كيف ثري؟).

رابعاً : خلاصة.

وفيما يلي نتناول كل محور بالشرح والتحليل :

أولاً : مفهوم القهر وثقافة المقهورين :

القهر حالة لا إنسانية تشمل المقهورين والقاهرين معا. فهو يسلب المقهور إنسانيته عندما يحرمه من حقه في التفكير والتعبير والفعل. وفي الوقت نفسه يتجرد القاهر من الإنسانية. فالذي يعتدي على إنسانية غيره وحقوقه ينسلخ هو بدوره عن الإنسانية. فالإنسانية حب مشترك واحترام متبادل وعمل جماعي. لذلك لا ينبغي أن يكافح المقهورون من أجل التخلص من القهر فقط ، وأن يتحولوا بدورهم إلى قاهرين لقاهريهم . وهو ما يحدث عادة . بل يجب أن يكون هدفهم أن يتحرروا وأن يحرروا قاهريهم^(١).

والقهر - بمعنى أقرب إلى الواقع - قصة بطلها الرئيس الظلم الذي يتعاش ملامسا بغيريات أمورنا ليرسخ فكرة أن القهر "ثقافة". وهو ما نعانيه يوميا من مصاعب، وتعدد لأنواع القهر بين القهر السياسي والقهر الاجتماعي والقهر الاقتصادي والقهر الثقافي ذاته. وغير ذلك، ويبرز القهر الاجتماعي لكونه صنعة أيدينا بسبب تأثرنا بقهر الأجداد للأبناء. ومن ثم فهو يؤثر على الأبناء فكرا وسلوكا. وعلى جميع الأصعدة فلقد ولدنا في مجتمع تخلفه يدعم القهر ويعطيه مرتبة عالية تجعله ضرورة من ضرورات حياتنا اليومية^(٢).

والمقهور - ضمن نمط التخلف السائد في المجتمع المعاصر - غالبا ما يكون خاضعا

للواقع، وبالتالي يجد تبريراً ثانياً للقهر الواقع عليه، من جهة على أنه قهر إلهي - غيبي، ومن جهة ثانية قهر يفرضه الواقع بقوانينه الثابتة. حيث لا فائدة ترجي من مقاومته أو رفضه، لهذا نجده يسلم بأمر القهر الواقع عليه، مما يحدد له أشكال علاقته بالآخرين. فهو نحو الرؤساء والكبار علاقة مهتور بقاهرين، ونحو المرؤوسين والصغار علاقة قاهر بمقهورين. فتتغزز العلاقة القهرية بالقاهر أو المهتور، وتصبح العلاقة بينهما علاقة تبادلية تُضفي عليها المشروعية كأمر واقع⁽¹⁰⁾، ولا مناس من ديمومة فعل هذه العلاقة.

فالتسلط والقهر في النمط الثقافي السائد في المجتمع العربي، ببنيته، بما تتضمنه من مختلف الهياكل الثقافية والفكرية، والتفاعلات الاجتماعية يأخذ على المستوى اللاواعي شكل العلاقة الساد - مازوشية. هناك من ناحية طرف قاس، ظالم، مستبد، يُؤزل الأذى والعذاب بضحية، لا يستطيع أن يحس بالوجود إلا من خلال تبخيسها، والتسبب في آلامها، ولا يحس بالقوة إلا من خلال التحقق من ضعف الضحية الذي هو سببه. هذا الطرف المتسلط لا يستقر له توازن إلا حين يدفع بذلك المهتور إلى موقع الرضوخ العاجز المستسلم، إلى الموقع المازوشي، جوهر السادية ولها هما علاقة سطوة، لا يستطيع السادي المتسلط أن يكون إلا من خلال التعزيز الدائم لسلطوته. وهذه لا تتغزز إلا بمقدار إضعاف الآخر في العلاقة، تحطيمه، والاستحواذ الكلي عليه. وتصل غايتها عندما يعترف هذا الطرف المازوشي، ويقر بعجزه إزاءه⁽¹¹⁾، أي يسلم بالأمر الواقع ويستسلم له.

ويمكن وصف الإنسان في المجتمعات المهتورة بصفة رئيسة مؤداها أن الإنسان في مثل هذه المجتمعات يعيش تحت سيطرة القهر من زاويتين، الأولى هي وضع القهر الذي تفرضه عليه الطبيعة التي لا تخضع له، والثانية فئة ذوي السلطة في مجتمعه الذين يتحكمون في مجريات الأوضاع والذين يفرضون عليه الخضوع. هذه باختصار سيكولوجية المهتورين التي ينتج عنها التخلف الإنساني في شتى صوره، وهي التي بدورها تنشئ علاقات القهر والتسلط، وهي التي تشكل الخاصية الأساسية للمجتمع المهتور، ووفقاً لنظرية باولو فرييري التربوية فهو مجتمع يتسم إما بالوعي التخيلي أو الوعي الساذج دون الوعي الناقد.

فالإنسان في مجتمعات القهر يوجد "في" العالم وليس "مع" العالم، الإنسان مالك الوعي وليس كائنًا واعيًا، عقل مفتوح بطريقة سلبية لاستقبال ما يودع فيه من العالم الخارجي. وبالتالي فهو مشاهد غير قادر على إبداع دوره، وفي هذا السياق لا يكون الإنسان ضميراً يحس بهذا العالم بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقى ما يودع فيه. ويتبع ذلك منطقياً في إطار المدرسة أن يكمن دور المعلم في صب المعرفة داخل عقل المتعلم من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية. ووفقاً لهذا فإن عمل المعلم هو أن ينظم الوسيلة التي يدخل بها العالم في عقول المتعلمين، وما دام المتعلمون يتلقون ككائنات سلبية فإن التعليم يجعلهم أشد سلبية وأكثر تأقلاً مع الواقع الذي يعيشون فيه، فالإنسان المتعلم حسب هذا المفهوم هو الإنسان المتأقلم، وهو بذلك أكثر صلاحاً من غيره للملاءمة بمجتمع القهر. وهذا ما يتفق مع مصاح

القاهرين: أن يسود السلام والتكيف والتلاؤم مع الأوضاع الراهنة. وألا يتساءل المتهورون عن حقيقتها أو يشكون فيها أو يشعرون عليها. فالتعليم البنكي - كما يطلق عليه باولو فريري - في ممارسته يعمل على استمرار خضوع الغالبية للأقلية، وتبني الغالبية لأهداف الأقلية. ونسيانها لأهدافها الخاصة.

فالقهر في التعليم وفي المعرفة هو فقدان الحرية وما يترتب علي ذلك من سيطرة أيديولوجية على التعليم، وبالتالي على المعرفة والمناهج الدراسية والمفاهيم والبرامج والسياسة التعليمية، وفقاً لتوجهات خاصة بالفئة المستفيدة من ذلك، وفرض هذه الصياغات والتوجهات التعليمية على الأغلبية. كما يعني القهر في التعليم قمع الفكر وفرض أنواع معينة من التعليم أياً كان أهدافه ومحتوياته وطرقه. والاعتماد على أحادية المعرفة، وعلى سلطة المعلم واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، ويعني القهر التعليمي أيضاً الاعتماد على سلطة الكتاب المدرسي وحفظ ما به من نصوص دون نقد أو إضافة.

ثانياً : مظاهر القهر في التعليم العربي :

إذا حاولنا أن نسرد مظاهر القهر في تعليمنا العربي لنرى مدى تدعيم ثقافتنا لهذه المظاهر فسوف نجدها كثيرة ومتشعبة، ومن ثم فسوف نناقش مظاهر القهر الأكثر شيوعاً في التعليم العربي، وهي :

- 1- مظاهر القهر في طرق التدريس.
- 2- مظاهر القهر في الكتب الدراسية.
- 3- مظاهر القهر في المناهج الدراسية.
- 4- مظاهر القهر في الامتحانات ونظم القويم التربوي.

وفيما يلي نتناول بالتحليل، والأمثلة تلك المظاهر كل واحدة على حدة :

1. مظاهر القهر في طرق التدريس :

من المعروف أن طرق التدريس تمثل أساليب نقل المعرفة وتناقل الخبرة ويحتوي المنهج للمتعلمين، وذلك اعتماداً على نظريات التعلم ومبادئها، وغير ذلك من أسس سيكولوجية وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظمها ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو تعليمها، ويتم ذلك بطرق مختلفة، منها التلقين أو المناقشة أو تمثيل الأدوار أو حل المشكلات أو التعلم الذاتي وغير ذلك من أساليب. ولكن تعليمنا العربي - في معظم الأقطار - ترك كل هذه الأساليب باستثناء التلقين الذي اتخذ منه نبراساً لطرق التدريس لا يبدل له أو تحويل عنه. وفي ظل هذا النظام التلقيني تتسع المسافة بين المعلم والمتعلم، ويدرك المتعلم أن احترام هذه المسافة شرط أساسي للتعليم فيقبل ما يقوله المعلم طائفاً دون نقد، ونتيجة لذلك يخفتي الحوار وتندثر المناقشة، ويتحول المتعلم إلى طرف سالب خاضع ويتحول عقله - كما ذكرنا سابقاً

- إلى مخزن أو بنك للمعارف التي يقررها المعلم، ويصبح التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكيين للمعرفة إلى أولئك الذين يفترض أنهم لا يعرفونها، وفي ذلك أوضح مظاهر القهر في التعليم، قهر المعلم للمتعلمين، فالتلقين طريقة تدريس تعمق التسلط وتغرس الاستبداد، وتبرز النتائج السلبية للتلقين في جوانب كثيرة منها⁽¹²⁾:

أ. يعتمد التلقين على التريديد والحفظ والاستظهار والاجترار، بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب والتقدم، مما يضعف قدرة الفرد على الفهم والابتكار والإبداع والتجديد والتعلم الذاتي، ويقوده إلى الاستسلام والامثال والقبول دون اعتراض، ويصبح العقل عاجزاً عن التحليل والمعرفة، ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.

ب. يعمل التلقين على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية، وكشف النبوغ والمواهب، وتحقيق الاستقلالية والتقدم.

ج - إن استخدام التلقين في تقديم المعارف العلمية بعيداً عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات المتعلمين يقلل من ميل المتعلمين نحو المادة العلمية.

د. يساعد التلقين على إضعاف قدرة المتعلمين على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد، ويشجع القبول الأعمى للمادة.

هـ - يحصر التلقين دور المتعلم في الاستماع، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المتعلم من ناحية، وبين المادة الدراسية التي تسج غاية من ناحية أخرى.

و. يهمل التلقين حاجات المتعلمين واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم.

هذا، ومن جانبنا يمكن القول أن انتشار التلقين في معظم المدارس العربية قد يرجع إلى أن كثيراً من المعلمين يعتبرونه وسيلة سهلة لتوصيل كثير من المعلومات في وقت قصير، كما أن كثيراً من هؤلاء المعلمين سبق إعدادهم في كليات التربية بطريقة تلقينية، ومن ثم تأثروا بها وأصبحوا أسرى لها. هذا بالإضافة إلى أن القنوع في معظم النظم التعليمية العربية ما زال يعتمد على قياس قدرة المتعلمين على التذكر والحفظ، وإهمال القدرات العقلية والنواحي الوجدانية، مما جعل المعلمين يركزون على التلقين كأسلوب معتمد في التدريس للمتعلمين.

وهكذا يعتبر التلقين أخطر مظاهر أزمة التعليم في العالم العربي، حيث أصبحت المؤسسات التعليمية من رياض الأطفال إلى الجامعة تهتم بعملية التلقين دون أن تلتفت إلى

تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة متوازنة. ولا شك أن بشيوعه في المجتمع يسهم في إيجاد نظام اجتماعي يقوم على التهر ينتظر أفراداً دائماً رأى المعلم الذي يحيلون إليه كل المشكلات كي يفكر عنهم فيفقد المتعلمين بذلك ثقتهم بأنفسهم.

هكذا يشب المتعلم منذ نعومه أظفاره فلا يجد إلا هذا الأسلوب البنكي في التعليم فيألفه، ويخضع له، ويصبح جزءاً من كيانه فلا يمكنه التعلم بدونه، فيسود بذلك الجهل والتخلف وتختم كل إرغاسات الإبداع والابتكار فتتخلف الأمم والمجتمعات، وهذه آفة التنمية في المجتمعات العربية بأسرها⁽¹³⁾.

2- مظاهر القهر في الكتب الدراسية :

يكتسب الكتاب المدرسي أهمية انطلاقاً من كونه المصدر الأول أو ربما الوحيد للمعرفة الرسمية والوسيلة الرئيسية للتعليم في معظم الدول العربية، إذ تدل إحصاءات الخبراء التربويين التي تكشف في المؤتمر الأول للكتاب المدرسي العربي، الذي استمرت أعماله على مدى يومين في بيروت عام 2005 على أن ثلاثة أرباع العالم لا يملك وسائل الاتصال الحديثة السلكية واللاسلكية، وأن الكتاب المدرسي يستحوذ نسبة 75 إلى 90 في المئة من محتوى التدريس⁽¹⁴⁾. والكتاب المدرسي سلاح ذو حدين يقلل على صفحاته أدوات متعددة متنوعة تصلح للتشيف والتعليم والتطوير وتكوين الفكر الناقد والحر، كما تصلح للتنميط والتجميد والتأسيس والسلبية والخضوع. ولا يقتصر دور الكتب المدرسية على نقل المعرفة التي من المتوقع أن يتعلمها الطلاب. ولكنها أيضاً -تقوم بتنظيم، وبلورة، ونشر مجموعات مختارة من المعرفة الثقافية الخاصة بكل مجتمع، وهي تقوم في حالة العلوم الإنسانية والاجتماعية على الاختصاص ببث رؤية معينة عن التراث الثقافي للأمم، وكذلك ثقافتها المعاصرة، مما حدا ببعض اعتبار أن الكتب الدراسية، والمواد التعليمية في منطقتنا العربية فاسدة، وتدعم ثقافة القهر من حيث الأهداف والمحتوى لأنها تسعى إلى⁽¹⁵⁾ :

أ. إثبات شرعية الدولة : حيث يشكل التعليم من خلال الكتب الدراسية والمواد التعليمية عنصراً حيوياً في الخطاب الرسمي للدولة، فهو قطاع استراتيجي لأنه يمس قطاعاً كبيراً في المجتمع، وهو يتيح إمكانية توظيفه لإعادة إنتاج الأيديولوجيا الرسمية، ويوفر للدولة مواردها البشرية التي يجب أن تنشأ وتتكون في ظل الرضا والخضوع لثقافة القهر التي تنطق بها الكتب الدراسية.

ب. إعادة إنتاج المجتمع : يلعب التعليم من خلال الكتب الدراسية دوراً حيوياً كوسيلة جماهيرية فعالة قادرة على الحفاظ على الوضع القائم، ويوضح أكثر يمكن القول إن دور التعليم على هذا المستوى يتمثل في إعادة إنتاج الثقافة السائدة، ومن خلال ذلك إعادة إنتاج علاقات المجتمع بالسلطة القائمة، وإكساب المتعلمين تعليماً يبرر القهر السائد أكثر من

جـ - فصل التعليم عن التفكير : تمكن التعليم في المنطقة العربية من خلال الكتب الدراسية من فصل التعليم عن التفكير، واعتماد برامج تعليمية تعطي الأولوية للمحتوى التلقيني المعرفي على حساب التفكير الإبداعي العقائدي، وذلك بهدف تكوين طبقة من الخاضعين الطائعين القادرين على ضمان فاعلية قصوى لوضع القهر القانم.

وعليه فإن محتوى الكتاب في منطقتنا العربية يُعطي قيمة مبالغاً فيها، ويؤكد الالتزام بحرفيتها، مما يؤدي بالطبع إلى انتشار التلقين والحفظ في معظم المدارس العربية. ولذلك فقد ابتعد الكتاب المدرسي عن إشباع احتياجات المتعلمين التعليمية وتنمية ذواتهم، وإمدادهم بالمعرفة والحصانة الفكرية الكافية في عصر شديد وسريع التطور.

ويمكن القول إن المشكلة الأساسية تكمن في غياب أو عدم كفاية المشاركة الفعالة والحوار التفاوضي - عن عمد - بين صناع القرار (القاهرين) والجماهير المتأثرة بالسياسات التعليمية (المقهورين) على مختلف المستويات، مما ترتب عليه تميش وتغييب الجماهير المختلفة والتحالفات القومية عن عملية صنع القرار وتشكيل وبلورة السياسة التعليمية.

3. مظاهر القهر في المناهج الدراسية :

من مظاهر القهر في المناهج الدراسية العربية أن المعلمين الذين توكل إليهم مهمة تنفيذ المنهج ليس لهم دور في بنائه أو تقيمه أو تطويره، فهم مجبرون في كثير من الأصناف والأحيان على توصيل محتوى الكتب الدراسية لتلاميذهم بغض النظر عن كل ما قد يحملونه من قناعات وآراء وانتقادات وتحفظات واعتراضات وملاحظات عليها. وفي بعض الأحيان يطلب منهم تدريس معلومات قد تكون خطأ أو غير دقيقة. فهم باختصار مأمورون بتنفيذ برامج ومناهج لا دور لهم تقريباً في تصميمها وإنشائها، وما عليهم سوى الإذعان والرضوخ مما يجعلهم أقل حماساً وانتماءً ودافعية، وبالتالي يضعف رضاهم عن مهنتهم ويزهدون فيها، وقد يعرضون عنها، مما يؤثر في النهاية على مستوى الطلاب⁽¹⁶⁾.

وإذا كانت مشاركة المعلمين في التخطيط للمناهج وبنائها قد تكون شبه معدومة، فإن مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد تكون معدومة أيضاً. ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج المفروضة على المتعلمين لا تلبى احتياجاتهم ولا تلانم استعداداتهم وميولهم، وأقل ما يمكن أن توصف به أنها غير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي فهي لا تعده لمواجهة تحديات المستقبل، وكأنها جاءت لتمثل عالماً بعيداً عن واقعه، غير وثيقة بالحياة ولا علاقة بينها وبين ما يعيشه المتعلم من متغيرات محلية وإقليمية وعالمية.

وبناء على ما سبق فقد أعلن المكتب الإقليمي لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية أن مستوى التعليم المدرسي والتعليم العالي في العالم العربي لا يبلغ المتوسط العالمي، وأظهر الضعف الشديد لمناهج التعليم في العالم العربي وتحلفها ومحاربتها لروح الإبداع والتفكير الناقد. وتوصل التقرير الأول الصادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية (2007) إلى أن المناهج الدراسية في الدول العربية ظلت تعزز الخضوع والطاعة والإذعان على حساب الإبداع والتفكير النقدي⁽¹⁷⁾.

إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام ترتكز على المعرفة بدلاً من المتعلم، كما تجعله أسيراً للمكتتاب المقرر، والمعلم الذي يعلم، ولذا فلا غرو أن يكون من ثمارها تنمية الأنظمة العقلية الجامدة التي تجعل المتعلمين يسير في الانقياد وليكن العريكة، وعاجزين عن بناء التفكير أو الحكم المستقل والناقد، فتلك الكتب لا تحاول أن تقدم في تفسير الأحداث وجهات نظر مختلفة ليُلم المتعلم بجميع الأبعاد للموضوع الذي يدرسه، بل تعود المتعلم على التفسير الواحد والرأي الواحد، وهو رأي السلطة ممثلة في المؤسسة التعليمية، وإجباره على تبني ذلك الرأي بغض النظر عن صحته أحياناً مما يؤدي إلى تعود المتعلم على الخضوع والعجز، وافقاده إلى الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته بشكل متوازن ومبدع واستخراج مواهبه وإمكاناته⁽¹⁸⁾.

وهكذا تصبح المناهج آلية من آليات القهر، وخاصة عندما تعكس تلك المناهج ثقافة الطبقات المسيطرة اجتماعياً واقتصادياً، ففي بعض المجتمعات العربية تسيطر طبقة معينة بفكرها وثقافتها واقتصاداتها على سائر الطبقات الأخرى، وتتخذ من التربية وسيلة لفرض سيطرتها، وذلك بأن يشق محتوى التعليم الذي يعم على جميع الفئات والطبقات الاجتماعية الأخرى من ثقافة هذه الطبقة المسيطرة بحيث يفرض بالقهر والجبر عليها، وعلى ذلك فالمحتوى المعرفي للمناهج ونظم التدريس السائد في المؤسسات التربوية يرتبط بقوة بثقافة الطبقة الحاكمة وأنماط البث والتلقين التي تستخدمها في تنشئة صغارها، حيث يفرض ويعم هذا المحتوى على سائر أبناء الطبقات الأخرى قهراً ودون مراعاة لاحتياجاتهم ومتطلباتهم.

4. مظاهر القهر في الامتحانات ونظم التقويم التربوي

ترسيخاً لأسلوب "التعليم البنكي" نجد نظم الامتحانات المتبعة في معظم مدارسنا وجامعاتنا العربية تعتبر أدوات لهيمنة طريقة التلقين والحفظ، وبث روح الفزع والرعب في نفوس المتعلمين، فدانما ما تركز الامتحانات على الاختبارات التحصيلية التحريرية وتهمل جوانب الشخصية الأخرى مثل الجوانب السلوكية والوجدانية. ونادراً ما نجد الامتحانات تأخذ في الاعتبار الأنشطة اللاصفية - على سبيل المثال - عند تقويم أداء المتعلمين، وهذا يتعارض مع ما لعملية التقويم من شمولية يجب أن تحتوي كل جوانب العملية التعليمية. وبذلك فقدت عملية التقويم التربوي الغرض الأساسي منها، والذي يتمثل في كونها وسيلة

لتحسين العملية التعليمية، وأصبحت غاية تسلطية في حد ذاتها، تثير الخوف والقلق في نفوس المتعلمين حتى قيل أن : "رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً في نفوس التلاميذ عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري والنووي فيما لو علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة ينحرفون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة يشوهون، وطلبة يصابون بالجنون"⁽¹⁹⁾.

ويخاف الطالب الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب منها، أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى قدرته على التحصيل والحفظ، وهي التي على أساسها يتم تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المعلم الذي يضع الامتحان، ويصحح أوراق الإجابة، ويرصد الدرجات بطريقة قد لا تخلو من ذاتية، وفي هذا أشار تقرير حول حاضرات الجامعات المصرية ومستقبلها إلى أن التقييم فيها يقوم على امتحانات لا تقيس إلا ما يستظهره الطلاب من معلومات الكتب والمناهج المدرسية. ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرتين أو مرة واحدة في العام. أما وسائل التقييم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة، فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر، ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية التعليمية النجاح في الامتحانات أي كانت وسائله⁽²⁰⁾.

ولا يختلف الأمر كثيراً في التعليم قبل الجامعي، فبالنسبة للتعليم المدرسي أشارت بعض البحوث أن من أهم مشكلات الامتحانات ما يلي⁽²¹⁾:

أ. الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلطة بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقييم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شئين في آن واحد قد لا يقيس شيئاً ما.

ب. ورقة الامتحان التقليدي تحتوي عدداً قليلاً من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات محتوى المنهج أو عينة معقولة منها، ولذلك قد يصادف الخطأ تلميذاً في امتحان ما ففاتي الأسئلة مما يتيقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر ففاتي الأسئلة فيما لا يعرفه.

ج. الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان: فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأى المصحح.

د. ونظم التقييم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء المتعلم من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي الشخصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف المتعلمين حتى يعالجها في محاولته التالية.

وهكذا نجد أن الامتحان ونظم التقويم التربوي في مجتمعنا العربية بوضعها الحالي ترسخ في شخصية المتعلم سمات الرهبة والخوف والتوتر والطاعة العمياء، كما تكرر قيم الخفض والاستظهار وأنماط التفكير غير العلمي، وكل هذا من شأنه أن يؤدي إلى شيوع ثقافة القهر والخضوع والاستبداد في نفوس المتعلمين.

كان ذلك عن حالة القهر في التعليم العربي، والذي تناولنا فيها بالتحليل مفهوم القهر وثقافة المهوورين مع تبيان مظاهر القهر الأكثر شيوعاً في التعليم، وذكرنا في سبيل تفسير ذلك كثيراً من الأمثلة والشواهد المعاشة التي تؤكد ما يعانيه التعليم في مجتمعنا العربية من قهر وتسلط واستبداد تؤثر سلباً عليه وعلى مخرجاته بوجه عام. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما السبيل إلى التخلص من حالة القهر هذه والانتقال إلى حالة الحرية ؟. ونجيب عن هذا السؤال من خلال عرضنا لمفهوم التربية من أجل الحرية، فنحدد مضمونها من خلال مكونات ثلاثة : الطبيعة البشرية، والغايات المنشودة من التربية، والسبل الميسرة لبلوغ هذه الغايات. وهذه المكونات الثلاثة هي التي تسمح لنا بالإجابة عن أسئلة ثلاثة توضح معالم ومقومات التربية من أجل الحرية، وهي : من نربي؟ ولماذا نربي؟ وكيف نربي؟. والمقصود بمن نربي؟ الطبيعة البشرية أي حقيقة الإنسان كما يُنظر لها في التربية من أجل الحرية. أما لماذا نربي؟ فللمقصود بها تحديد أهداف التربية الحرة. أما عن السؤال الثالث : كيف نربي؟ فإجابة تكمن في تحديد الأساليب والوسائل التي تسمح ببلوغ أهداف التربية الحرة.

ثالثاً : مفهوم التربية من أجل الحرية :

التربية من أجل الحرية هو توجه لجعل الحرية ممارسة قبل أن تكون كلمة تقال أو تودع في عقول المتعلمين، وأصحاب هذه التوجه أو من يستهدفون تحرير الإنسان يرفضون الأساليب أو الطرق أو السياسات التعليمية التقليدية التي تجعل الإنسان إناءً فارغاً يستوجب ملؤه بما يحلو، وما يطيب للقائمين على التعليم من أصحاب السلطة في ذلك.

والتربية الحرة هي صيغة لتربية يتخلص فيها الإنسان من قهر البرامج المعدة سلفاً ليحقق ذاته فيتعلم بنفسه وفق معاناته الشخصية وتبعاً لرغبته الحقيقية في المعرفة. والأساس في هذه التربية الحرة هو الاستفادة العملية من كل ما ينجم الإنسان في تحصيله من معارف نظرية ومن مهارات عملية. والبدء للتربية الحرة تكمن في إحساس الفرد بمشكلة تتطلب منه السعي لحلها والخروج منها. فالتربية الحرة تعني في المقام الأول التخلص نهائياً من العلاقة التي كانت تربط الفرد بنظام التعليم التقليدي لتجعل منه متلق سلبي للمعلومات، وإيجاد علاقة جديدة، علاقة تربط الإنسان بكل ما يحيط به من بنیان ومنظمات لها قدرة على تنمية واكتساب المعلومات والخبرات التي تسمح له بالسيطرة على الحياة، والعيش بطريقة أفضل، وهذه العلاقة تجعل الإنسان سيداً للموقف، فهو يكون فيها حراً لا التزام له إلا بما رغبة واختاره هو بنفسه.

وفي هذا يرى "فريري" أن المفاهيم المفتاحية للتربية من أجل الحرية هي الحرية

والوعي وأنسة الإنسان، وهي مفاهيم مترابطة بمثابة موجهات للبشر، فالوعي عند 'فريري' يؤدي للحرية والحرية تؤدي إلى تمسك الفرد بإنسانيته، ومن هنا تصح التربية من وجهة نظره ضرورة لإيقاظ الوعي وتحفيزه، لذا فإنه يرى أن إصلاح أحوال المقيمين في مجتمعاتهم يكمن في تعليمهم كي يعوا حالتهم ويدركوا سوء أحوالهم، ويقترحون حلولاً إبداعية، ولو نظرية للخروج من وعي ساذج إلى وعي ناقد.

1. الطبيعة البشرية هي التربية من أجل الحرية (من نوبل ٩)

يختلف مفهوم الإنسان في التربية من أجل الحرية عن مفهومه في المجتمعات المقهورة، إذ تنكر التربية كسارمة للحرية أن الإنسان شيء مجرد، مستقل، منفرد، غير مرتبط بالعالم. وتنكر أيضاً أن العالم يوجد كحقيقة مقصداً عن الإنسان. فالإنسان والعالم متدازمان بحيث لا يوجد إنسان مجرد أو عالم دون بشر فهما دأناهما في تفاعل وارتباط. فالإنسان الحر هو الذي يستطيع الاختيار، وهو الذي يسيطر على نفسه، وهو الذي يقهر الخوف فيه، وهو الذي يمتلك معارف زمانه، وهو الذي يعي مطلق التاريخ، وهو الذي لا ينكر حق الآخرين في الوجود، وهو الذي لا يتعصب لفكرة ولو آمن بها. وهو الذي يقدم في شجاعة وإيجابية لإقرار الحق. وقائمة المصادقات لمفهوم الإنسان الحر الذي هو غاية بناء التربية من أجل الحرية، تتسع لتشمل مواقف وسلوكيات عديدة يدركها الحس السليم. ولا يستقيم فهمنا لما نعنيه بالإنسان الحر إذا لم نجعل من بين هذه المصادقات على سبيل المثال - وليس الحصر - تمتعه بسلامة البدن وقوته، وقدرته على أداء عمل يتفق به نفسه والآخرين .. إلى غير ذلك وهو كثير⁽²²⁾.

وتتميز علاقة الإنسان بالعالم في ظل التربية من أجل الحرية بأنها 'هادفة'، فبرغم الظروف والقيود التي يعيش الإنسان في ظلها، يستطيع الإنسان أن يدرك هذه القيود، ويستطيع بالتالي أن يضع لنفسه أهدافاً يعمل على تحقيقها، ويستطيع أن يتوقع نتائج أعماله. كما أن الإنسان يستطيع أن يغير العالم ويضيف إليه. يستطيع أن 'يؤنس' العالم أو يضيء عليه طابعه ومماته⁽²³⁾. والإنسان في توجهه هذا ليس مستغرقاً في الواقع بصورة حتمية، فالأفراد يعلمون أنهم يعرفون، ويعرفون أنهم يستطيعون تغيير حالتهم وبيئاتهم، ولأنه بمقدور الأشخاص أن يفعلوا هذه الأشياء فإنهم فاعلون أكثر منهم مفعولاً بهم، وبالتالي فإن الأشخاص قادرين على أن يرفعوا أنفسهم إلى مستوى أعلى من الوعي، وأن يصبحوا فاعلين إلى حد التدخل في مجتمعهم، والتفكير في هذا التدخل والالتزام بهذه المشاركة في المجتمع. ومهمة التعليم هنا هي أن تجعل المعلمين مدركين لقدرتهم على تغيير الأحوال المادية والاجتماعية في حياتهم، وتأكيد قوة الفرد وقدرته على الاختيار حتى وهو يعيش في مجتمع تكنولوجي متهم بأنه يقلل من شأن الإنسانية. فالإنسان باعتباره منتجاً غير نهائي يمر في تحركات دائمة بعملية إثبات الماهية، وهو الذي يعطي المعنى والمغزى للتاريخ والثقافة عن طريق الجمع بين النشاط الفكري والأفعال⁽²⁴⁾.

وبناء على ما سبق، فالتعليم من أجل الحرية يؤكد أنه ليس هناك معرفة كاملة يمتلكها المعلم - أو أي فرد - وإنما هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كطرفين في عملية المعرفة، وينشأ الحوار خلال العلاقة الفلسفية القائمة على المعرفة والمنطق بين عضوي عملية المعرفة. فالتعليم من أجل الحرية يعتمد في الأساس على الحوار التحويلي الذي يفتح الآفاق أمام من يدخل في علاقة تعلم تبادلية، ويتيح الفرصة للاستمرار في التعلم لدى طرفي الحوار (المتعلم والمعلم)، فكلاهما يتعلم وكلاهما يتحول في أثناء هذه العملية، ويستطيعان من خلال هذا الأسلوب من الحوار أن يكشفنا القاب عن الحقائق التي تحيط بهما، وكذلك يستطيعان تحويل العلاقة التي اتسمت بالقمع والسلطة التقليدية، وأكدت تابعة المتعلم إلى علاقة تعاون للتحرر والتعليم والتعلم. فالتحول الحقيقي في التعليم ليس في تدريب المعلمين على المزيد من المهارات، ولكن في إعطاء المعلمين والمتعلمين الحرية والمساحة الكافية للحوار، وفي ضمان أسمية وإنسانية المعلم الذي تحول في ظل النظام التسلطي القهري إلى عامل مهمش ومغترب. كما يمكن هذا التحول أيضا في تغيير مجمل العلاقات التي تحكم المؤسسة التربوية، إذ لا يمكن ازدهار مناخ من الحرية، ولا يمكن اعتناق أسلوب الحوار والاعتماد على الذات من قبل المتعلم إذ سادت علاقة اتسمت بالقمع والاستغلال بين مدير المؤسسة والعاملين بها، وبالتالي بين المعلم والمتعلم⁽²⁵⁾.

2. أهداف التربية من أجل الحرية (لماذا نربي ؟)

تنطلق أهداف التربية من أجل الحرية في إطار يضم أربعة عناصر أساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية، وهي⁽²⁶⁾ :

• تعليم القراءة والكتابة أو قراءة الكلمة والعالم Read the word and the world

• الوعي الناقد Critical consciousness

• خلق الحرية Liberation

• زيادة الإنتاج الاقتصادي Escalating economic production

وعليه فهناك صلة وثيقة بين معرفة القراءة والكتابة والتعليم. وليس المقصود هنا بمعرفة القراءة والكتابة المعرفة الأبجدية الأولية فحسب، ولكن المقصود بذلك هو معرفة المتعلم بالعالم حوله. وما يلي ذلك من وعي يختبر الأشياء ويقدها مما يؤدي إلى الحرية، وهذا يعتمد على الإنتاج والتنمية الاقتصادية، وهذا التناغم يأتي من العلاقات المتبادلة المتداخلة بين تلك العناصر الأربعة، وهو بالطبع نابع من التطبيق الصحيح لها. وباختصار فإنه يمكن القول إن تعليم القراءة والكتابة أداة للحرية وللتغيير الاجتماعي.

في ضوء إثارة هذه القضايا الأربع تتخذ التربية الرامية إلى تحرير الإنسان ما يلي من أهداف⁽²⁷⁾ :

بناء الإنسان الحر : الإنسان الحر هو الذى يستطيع الاختيار، وهو الذى يسيطر على نفسه، وهو الذى لا ينكر حق الآخرين في الوجود. وقائمة المصادقات لمفهوم الإنسان الحر - الذى هو غاية التربية هنا - تتسع لتشمل مواقف وسلوكيات عديدة يدرکها الحس السليم. وأي تربية نظامية تنطلق من هذه الغاية لا يمكن أن تعرف الطريق إلى النور إلا في ظل مجتمع توحدت إرادته في سلطة مستترة واعية بحركة التاريخ، ومن خلال الفعل والحركة والممارسة، وكل ذلك يتطلب ظروفًا مجتمعية مواتية.

- تكوين الشخصية المتكاملة : إن تربية الإنسان الحر تجعل من تنمية الشخصية المتكاملة غاية لها. وهي تخلص الموقف التربوي ليعتبر مع الإنسان بکلیته. وإهمال ذلك يعني الوقوع في خطأ التربية التقليدية التي كانت تركز على تنمية جانب بعينه في الإنسان وتهمل الجوانب الأخرى. وإذا كان بناء الشخصية المتكاملة يتطلب المحافظة على وحدة الذات الإنسانية في كل لحظة، فإن ذلك إنما يبقى غاية تتطلب أن تسبقها غايات أخرى يختص كل منها بجانب بعينه من جوانب الذات الإنسانية. وأول هذه الغايات التي يتجه كل منها إلى تنمية جانب بعينه في إطار المنظومة الكلية لغايات بناء الإنسان الحر هي :

- ترقية الروح : فتحقق حرية الإنسان وثيق الصلة بتركية روحه وقوتها، فالحرية كاحساس داخلي لا تتحقق إلا بحضور الروح واكتمال فاعليتها وهيمتها على الذات.

- تشكيل العقل : وإذا كان حضور الروح ويقضتها هو مصدر الحرية الباطنية، فإن امتلاك الإنسان عقلاً فعالاً ومبدعاً هو أهم مقوم ترتكز إليه حرية الخارجية. فحينما يمتلك الإنسان عقلاً ناضجاً فإنه يكون قد تسليح بأهم أداة كي يسيطرته على ما حوله ويكون سيد كل موقف.

- تكوين الخلق : إن الخلق ينمو وينضج بالتربية ليتحول من خلال السلوك المرغوب فيه والمؤسس على القيم التي تلزم للإنسان الحر إلى ضوابط داخلية للسلوك، ضوابط تحكم الإنسان من داخله في مواقف الحياة المختلفة. فحينما تنجح التربية في تكوين خلق الإنسان الحر، فإن حاجة المجتمع إلى ما يعرف بالضوابط الخارجية للسلوك تقل أو تكاد تنعدم، فهذا الإنسان يحمل ضوابط سلوكه في داخله، وهو يسلك لا خوفاً من رقيب أو تحسباً من قانون يعاقبه وإنما يفعل ما يملیه عليه خلقه.

- تحقيق الاتزان النفسي : تنجح التربية في دعم الصحة النفسية لمن تقوم على تربيتهم، حينما تيسر لهم التعبير الحر عن كل ما يعتل بداخلهم. ومعنى ذلك تجنب النشره الصراع الداخلي الذى ينشأ حينما يضطر إلى كبت ما بداخله نظراً لعدم موامته للموقف الذي يوجد به التلميذ.

- ترقية البدن : تهتم تربية الإنسان الحر بالبدن، فالبدن هو الكيان المادي الذي

يسمح لمجموعة العناصر السابقة أن تحقق وظائفها بشكل ملموس.

التعليم من أجل الاستمرار في التعلم الذاتي : تتفق هذه الغاية مع حاجة الإنسان الحر إلى أن يكون دائم التجدد لما يكتسبه من معارف ومهارات. فتتوقف التعلم والجمود عندما تم اكتسابه ومعرفة من رصيد معرفي ومهاري يتقدم بالضرورة، هو سلب الحرية الإنسان ومصادرة على مبادراته، وهكذا يكون من خصائص الإنسان الحر استمراره في التعليم طيلة الحياة، معتمداً على قدرته الذاتية التي تشكلت بالتربية لتيسر له الاستمرار.

تحقيق نمو الذات والمشاركة في حياة الجماعة : تجتهد التربية الرامية إلى بناء الإنسان الحر في تحقيق معادلة صعبة هي تيسير نمو الذات الإنسانية وإكسابها ما يدعم وجودها من القدرات والمهارات والاتجاهات، وفي الوقت نفسه تيسر تلاحم وتكامل الجماعة التي تعد هذه الذات لتعيش فيها. هذه المعادلة ليست في الحقيقة صعبة إلا في ظل احتفاظ مجتمع القاهرةين بأوضاعه الظالمة المضيعة للكرامة الإنسانية.

3. المنهج والطريقة في التربية من أجل الحرية (كيف تُربي؟) :

كيف يمكن أن تكون التربية وسيلة للحرية ؟ وكيف يكون التعليم وسيلة لتغيير العالم ؟ إن مفتاح هذا كله هو "الحوار" أو بعبارة أخرى طريقة تربية جديدة حوارية فعالة ناقدة تغير محتوى التعليم، وتستخدم أساليب تقوم على تحليل الواقع وفهمه، والعمل على تغييره. وهنا يصح "التعليم الحواري" بديلاً "للتعليم البنكي"، انطلاقاً من أن العمل التحرري هو حوار بالضرورة، وهذا النوع من التعليم مؤسس على منهج محوري يقوم على أساس طرح المشكلات، وهذا المنهج يعتبر الإنسان نقطة البداية في أي تحررك، فليس هناك فرض لأراء المعلم على المتعلم، بل تعرف أراء هذا المتعلم واستبطان خبراته ومساعدته على تعميق وعيه بالتفكير الناقد، وبالتالي تحرير وتحقيق إنسانيته وتمكين المتعلمين والأساتذة من عملية التعليم. فالحوار هو السمة الأساسية للإنسان، وهو الطريق إلى المعرفة، وهو منهج العمل الاجتماعي، فالحوار منهج ومذهب في الوقت ذاته، ويظهر ذلك جلياً عندما يدخل المعلمون والمتعلمون في حوار من أجل معرفة العالم وغيره.

وكي يتحقق الحوار والأهداف المرجوة من ورائه، فقد طرح مفهوم جديد للتربية يدعو إلى الحرية هو "التربية الإشكالية"، ويعتمد هذا المفهوم على طرح المشكلات لاستثارة الوعي، وبدلاً من عمليات نقل المعلومات في التربية المصرفية أو البنكية، تتكون التربية الحرة من عمليات معرفية إدراكية تعتمد على فاعلية التلاميذ وإيجابيتهم. إذ يتضمن التعليم عن طريق طرح المشكلات كشفاً مستمراً للحقيقة والحياة، إذ يعرض التلاميذ باستمرار لمشكلات تتعلق بحياتهم وبالعالم، وبذلك يحس التلاميذ بالتحدي المستمر والرغبة في مواجهة هذا التحدي والتغلب عليه، وتصبح عملية التعلم ذات مفزى ويختفى الإحساس بالفرة

وعليه فإن المشكلات التعليمية ليست قضايا فنية بحتة بل قضايا اجتماعية، ومشكلة الأمية خير مثال على ذلك، إذ يمكن الربط بينها وبين الإطار الاجتماعي الذي يخلقها، فمشكلة الأمية لا تكمن معالجتها في مجرد عملية تعليم القراءة والكتابة فقط، ولكنه عمل سياسي وشعبي يرتبط بمجالات كثيرة، كالإنتاج والتعليم والصحة، بل ويتعدى ذلك إلى خلط المجتمع للنمو والتقدم، ويهدف إلى إثارة وعي الجماهير وتبصيرهم بقدراتهم على تغيير الواقع وصنع المستقبل. كما أن عملية تعليم القراءة والكتابة تقوم على أساس إيجابية المتعلمين ومشاركتهم في اكتشاف حقيقة عالمهم، وتستمد مادتها من حياة المتعلمين وواقعهم الاجتماعي، وهي لهذا كله عملية معرفية اجتماعية تحررية في آن واحد.

هذا، وهناك قائمة من المهارات الأساسية التي يمكن أن تستخدمها المدارس في توجيه برامج تعليم الطلاب في إطار التربية من أجل الحرية، وهي⁽²⁹⁾:

- استخدام اللغة بشكل جيد وفكر يراعي شعور الآخرين.
- التفكير في مشكلة، وتجربة الحلول.
- فهم الأفكار العلمية والتكنولوجية واستخدام الأدوات.
- فهم كيفية توظيف الأفراد والجماعات.
- الاستمرار في التعلم الذاتي.

ففي جوهر التعبير المدرسي يجب أن يكون معروفاً أن النموذج الواحد للتعليم الذي يناسب كل المقاسات هو نموذج يعوق التعليم والتعلم. فكل من المعلمين والطلاب ينبغي أن يكون لهم الحرية في المشاركة في عمليات ديمقراطية لصنع القرار، ووضع الاختيارات، وينبغي على المعلمين والطلاب أن يرشدوا اتجاه أو توجيه أنشطة التعلم، وأن يتم تفويضهم في صنع القرارات المهمة، فالمنهج الدراسي دائماً ما يتضمن وحدات من الديمقراطية دون السماح للطلاب بحرية ممارستها⁽³⁰⁾.

باختصار فإن الحرية هي جزء أساسي في تطور الطالب وتعلمه، ويجب على المدارس أن تتخلى النموذج التسلسلي في صنع القرار، وأن تسمح للمعلمين والطلاب بأن يضعوا قرارات تخص التعليم من أجل أن يصبح الطلاب مراعيين للمشاعر، وأن يتحملوا المسؤولية. والهدف يجب أن يكون مساعدة الطلاب على تحقيق وجودهم في الحياة، وليس إجبارهم على أن يصبحوا غير مهتمين بتعليمهم من خلال إنكار الحرية التعليمية لهم.

رابعاً : الخلاصة :

بداية - وكما تتحقق التربية من أجل الحرية - لابد من تأكيد بعض المسلمات التي

ننطلق منها لصياغة مجموعة من التوصيات تسهم في تحقيق الحرية في التعليم. فمن المعروف أن التعليم يستمد أهميته من الاضطلاع بعملية الحفاظ على الثقافة وتطويرها. والعمل على تطوير وتنمية المجتمع بصفة عامة، وكي يتحقق هذا الهدف بالدرجة المطلوبة، عليه أن يكون في حد ذاته أداة متطورة وفعالة، ووفقاً لما يستجد من متغيرات حياتية. فثمة ضرورة إذن لتطوير التعليم كأداة ووسيلة لتطوير المجتمع وتنميته بحيث تزداد كفايته الإنتاجية، كفايته في إنتاج شخصيات بشرية ذات اتجاهات إيجابية تؤمن بالتغيير، وتسمى إلى ضبطه حتى يسير في الاتجاه الصحيح. فقد أن الأوان أن يتحول التعليم من كم معين من المعلومات نحشو به عقول أبنائنا إلى مفهوم مغاير تماماً، وهو إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من أداء واجباتهم نحو وطنهم ونحو أسرهم ونحو أنفسهم، ولقد أن الأوان للتركيز على تنمية قدرة الطالب على استيعاب حقائق الحياة المعاصرة وتطويرها بما يغمد قضية التطوير والتنمية، وبما يتواءم مع التحديات المتجددة.

على التعليم في عالمنا العربي أن يستهدف، في إطار التنافس العالمي - تكوين إنسان يتميز بعقلية منتجة ترقى إلى مستوى العالمية، فنحن بحاجة ماسة إلى تعليم من أجل الابتكار والإبداع، تعليم يتي أبنائنا ويحفظ ثقافتنا من كل محاولات الاختراق والهيمنة.

وبناء على كل ما تقدم من تحليل موجز ورؤية لصورة الواقع فإنه يمكن الأخذ بما يلي من مقترح :

• دعم تنمية قدرة الفرد على النقد الموضوعي البناء ك مطلب أساسي للأخذ بأسباب التغيير نحو الأفضل، وتجاوز سلبيات الواقع الاجتماعي والاقتصادي، والتفكير من أجل الحاضر والمستقبل ومقاومة كل أشكال الاستغلال والتسلطية، والصمود أمام كل محاولات الاختراق الثقافي. وما تستهدفه لنا من استسلام وإنهزامية وجمود .

• إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس المستخدمة لدينا الآن، بحيث تكون أكثر فعالية في إكساب المتعلم مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد، كاستخدام المداخل المتعددة في مواقف التدريس، والتي تقوم على طرق تجهيز المعلومات، وما تشتمل عليه من عمليات توضيح واستكشاف وتطبيق وتفكير ناقد واتخاذ قرارات وحل مشكلات وتجريب وما إلى ذلك .
• بث قيمة المناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة لشحذ ذهن وتقوية الحجة وزيادة الثقة بالنفس، وترقية القدرة على التغيير والتعود على تعليم الفرد لنفسه بنفسه، وتحسين القدرة على النقد والإقناع والتفكير الحر.

• إشهار علاقات متوازنة وتفاعلية بين المعلم والطلاب أساسها التقامم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

. إتاحة قدر كبير من الحرية لكل من المعلمين والطلاب لتنمية الوعي الناقد والقدرة
التقنية التي تتجه صوب كل شيء وتساعد كليهما في العمل الفعلي على الانفصال عن السياق
النظري في طرق التعليم والتعلم التي قد لا تتفق مع الواقع، وتتفصل عن احتياجات المعلمين
وخبراتهم الملموسة.

. تعددية مصادر المعرفة لكي تشكل هذه التعددية نهاية للكتاب الوحيد الذي سيطر
لمدة طويلة على الحقل التعليمي في الوطن العربي.

. وضع سيناريوهات وإجراءات للجمع بين الكتاب المدرسي المطبوع وبدائله التي
تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والنظريات التربوية والنفسية الحديثة.

. ضرورة التحول السريع من التركيز على الحفظ والتلقين إلى تركيز أكبر على
التفكير النقدي بما يتواءم مع التوجيهات الدولية في جميع المناهج الدراسية.

هوامش :

- 1 . حسان محمد حسان وآخرون، دراسات في فلسفة التربية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2000، ص 7 .
- 2 . علي خليل مصطفى أبو العينين وآخرون : التربية ومشكلات المجتمع، مطابع الدار الهندسية، القاهرة، 2004، ص 136 .
- 3 . مصطفى حجازي : التخلف الاجتماعي سيكولوجية الإنسان المقهور، منشورات معهد الإنماء العربي، فرع لبنان - بيروت، 1989 ، ص 18 . 05 .
- 4 . محمد جواد رضا : السياسات التعليمية في دول الخليج العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، 1990، ص 53 .
- 5 . محمود كامل النافعة : في التدريس الجامعي، مجلة دراسات تربوية، ج 2 ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1986 ، ص 27 .
- 6 . حسن الإبراهيم : محنة التعليم العربي، مجلة المستقبل العربي، المجلد العاشر، العدد 101 ، 1987 .
- 7 . يزيد عيسى السورطي : السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، العدد السادس والأربعون، المجلد الثاني، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، شتاء 1998 ، ص 237 .
- 8 . محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص 89 .
- 9 - Giroux, H: Schooling and the struggle for public life, USA: University of Minnesota press, 1988, p.32 .
- 10 . أحمد إبراهيم اليوسف : علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يوليو / سبتمبر 2000، ص 11 . 12 .
- 11 . مصطفى حجازي : التخلف الاجتماعي : سيكولوجية الإنسان المقهور، مرجع سابق ، ص 89 - 90 .
- 12 . أنظر :
- فيليب أديب سالم : الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد الثاني، 1978 .
- أحمد صيداوي : التعليم العربي بين الواقع والتصور النوعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الثاني، 1984 .
- زينب حسن حسن : هل دخل التعليم في مصيدة التبعية ؟ مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، ج 5، رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، 1986 .
- محمد الرميحي : أسئلة وإجابات في المسألة التربوية، مجلة العربي، العدد ثلاثمائة أربعة وثلاثون ، 1986 .
- محمد جواد رضا : السياسات التعليمية في دول الخليج العربي، مرجع سابق .
- هشام شرابي : مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة ، بيروت ، 1991 .
- عايش زيقون : أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان ، 1995 .
- Pierce Walter & Lorber, Michael , Objective and methods for secondary teaching , new Jersey: Prentice Hall, 1977 .
- Nies, Jennifer (ed.) : The human nature of learning Bristol Pa. SRHE & open university press, 1993 .
- 13 . علي خليل مصطفى أبو العينين وآخرون : التربية ومشكلات المجتمع، مرجع سابق، ص 153 .

- 14 . شعبان حامد إبراهيم علي : فساد التعليم والحاجة لإعادة اختراعه، المكتبة العصرية، المنصورة، 2009، ص 106 .
- 15 . المرجع السابق ، ص ص 95 . 96 .
- 16 . يزيد عيسى السورطي : "السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والعلاج" ، مرجع سابق، ص ص 246 . 245 .
- 17 . شعبان حامد إبراهيم علي : فساد التعلم والحاجة لإعادة اختراعه، مرجع سابق، ص 137 .
- 18 . فخر الدين القلا : الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، 1993 .
- 19 . شاكر النابلسي : الطائر الخشبي ، دار الشروق ، عمان ، 1988 ، ص 117 .
- 20 . محمود كامل الناقة : في التدريس الجامعي، مجلة دراسات تربوية ، ج 2 ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1986، ص 28 .
- 21 . سارة نائر : التربية العربية منذ 1950 ، منتدى الفكر العربي ، عمان، 1990 ، ص ص 233 . 234 .
- 22 . عبد الفتاح إبراهيم تركي : فلسفة التربية مؤلف علمي نقدي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص 203 .
- 23 . محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص 106 .
- 24 . جول ل. إيلياس، شارون ميريام : الأصول الفلسفية لتعليم الكبار، ترجمة : د/ عبد العزيز عبد الله سنبل، وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، 1995، ص ص 180 . 181 .
- 25 . ملك زعلوك : "الحرية والعدالة في جودة التعليم .. نحو بناء منتدى عربي للنهوض بالتعليم"، المؤتمر العربي الإقليمي التعليم للجميع - الرؤية العربية للمستقبل، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1-3 يونيو 2004، ص 4 . 5 .
- 26- Gibson, Richard : The promethean Literacy : Paulo Freire's Pedagogy of reading and liberation Pennsylvania : the Pennsylvania state University 1994, p 2 .
- 27 . أنظر :
 . عبد الفتاح إبراهيم تركي : فلسفة التربية مؤلف علمي نقدي، مرجع سابق، ص ص 203 . 219 .
 - O' Cadiz Maria del Pilar , Wrong. Pia Lindquist and torres, Carlos Alberto, : education democracy : Paulo Firire, social movement and educational reform in Sap Paulo . New York Westview Press. 1998, pp. 4-10
 - Weiner, Eric J. Secretariat Paulo Friere and the Promise democratic schooling : towards a theory of transformative leadership, 2001, pp. 1-4 Available at: <http://tigersystem.net/aera2002/Viewpropstext.asp?propID=1035> .
- 28 . محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص ص 116 . 117 .
- 29- Kohl, Herbert : The Discipline of Hope . new York. Simon & Schuster, 1998, p. 235 .
- 30- Shor, Ira and freire, Paulo , A Pedagogy for liberation. Westport Ct : Bergin & Farvey publisher, 1987, p. 90 . □