بيداغوجيا المعذبين لباولو فريري×

خوف المضطهَدين من الحرية

تقديم

بعد قراءة كتاب بيداغوجيا المضطهَدين، الذي يجيب على أسئلة واقعنا الملتبس – كواقع يعيش حالة اضطهاد بأشكال وصور مختلفة – والذي يصف حالة «الاغتراب» التي يعيشها المضطهَد، حالة العجز وتشوش الرؤية وعدم الثقة بالمستقبل، حالة الضياع التي يسببها العنف الممارس عليه، والعلاقة الانفعالية المحكومة بردات الفعل والشعور بعدم قدرة الذات على ممارسة قواها الفكرية والروحية، في واقع يعزل ويجزئ وينفي وجود المضطهَد، ككيان مستقل، في محاولة لاستلاب إنسانيته... بعد هذه القراءة يقفز إلى الرأس سؤال في غاية الأهمية:

هل المدرسة في واقعنا تكرس الاضطهاد الذي نعيشه أم أنها تقاومه؟

هل المدرسة لدينا تبني بين الطالب/ة والواقع علاقة قائمة على التفكير والتفاعل والاكتشاف، أم أنها تحشر نظرة الطالب/ة إلى الحياة في قنوات ضيقة، كما يفعل المضطهِد، الذي يخنق الحياة بحواجزه العسكرية ويعطل طاقة الإنسان على الحركة والعمل، ويقلل من خياراته ونشاطاته.

بحيث يعيش الطالب/ة بالحد الأدنى من القيم الكفيلة بانفتاحه على الحياة، كما يعيش الإنسان بالخيارات القليلة الممكنة في واقع يضطهده.

وهل لدينا الجرأة على تسمية المعلم/ة الذي يسلب مهمة التفكير من الطالب/ة، ويقوم نيابة عنه بالتفكير، لأنه لا يثق بإمكانياته وبقدرته على الإدراك والفهم وبلورة وجهة نظر عن واقعه.. هل لدينا الجرأة على تسميته بالمضطهِد، الذي يسلب شخصية الطالب/ة كما يسلب المضطهِد الحقيقي إنسانية المضطهَد.

وهل لدينا الجرأة على تسمية المعلم/ة الذي لا يحاور الطالب/ة ويعتبره وعاء لمعرفته، بالمضطهِد الذي يتحكم بواقع المضطهَد ويفرض عليه حياة قمع منتجة للأوهام والعجز.

وهل يعي المعلم/ة انه حين يحاور الطالب فإنه سيتعلم، وسيصبح طرفا في معادلة إنسانية منتجة للحياة.

وهل يدرك أن فشله في العملية التعليمية خطيرا إلى درجة أنه سيصبح مضطهِدا عن طريق الخطأ، وان نجاحه كمعلم/ة هو ضمانة لبناء حياة حرة حتى في واقع مضطهَد.

بعد قراءة هذا الكتاب، يصبح من الجرأة القول أن المدرسة تنتج حالة اضطهاد مثل السجون، إذا لم تعلّم الطفل أن الواقع متغير ومستمر وحي، وان المفاهيم تتجدد وتتطور، وأن الرؤية للحياة لا تتوقف على نافذة واحدة. إذا لم تقم المدرسة بتعليم الطفل ذلك، فإنها تدفعه إلى سجن يحمله في ذاته كل حياته.

حلقة الاضطهاد في واقعنا: الجندي يضطهد الأب والمعلم/ة والطالب/ة، عن وعي وتخطيط مسبق، الأب والمعلم/ة يضطهدان الطالب/ة أحيانا، من غير وعي أو قصد. الطالب/ة يضطهد نفسه عن عدم إدراك، حين لا يسمح بقواه وتفكيره بالخروج عما تم رصفه له من طرق مسبقة وأفكار وحياة منجزة، بما لا يجعله ناقدا واعيا

لواقعه. بذلك يصبح الطالب/ة مضطهَدا يجابه واقعا من الاضطهاد دون معرفة واكتشاف لإمكانياته الكامنة التي تُثقل بالقيود والمخاوف وعدم الثقة منذ البداية.

هكذا نستطيع ترجمة كتاب «بيداغوجيا المعذبين» لباولو فريري على واقعنا المعاش الآن. وهو المثقف العضوي كما أسماه أنطونيو جرامشي، أي ذلك المثقف الذي نشأ في ظرف اجتماعي معين، ثم تبلور وعيه بالواقع التاريخي الذي يحياه، فعاد لأرضية مُنشأة يلعب فيها دورا فعالا في تغيير الواقع إلى الأفضل، لا عن طريق الخطابة وإنما بالفعل الواعي لمعرقلات التحقق والإنجاز المتمثلة في بنيات الثقافة التي نشأ فيها.

باولو فريري الذي لخص رؤيته من نشاطه وعمله التربوي في إحدى المقابلات معه قائلا:

«إن الطريقة الوحيدة التي يستطيع بها الآخرون تطبيق اقتراحاتي في مواقعهم هي أن يعيدوا القيام بما قمت به أنا. أي بألا يتبعوني. فحتى يتسنى للآخرين أن يتبعوني، عليهم على نحو جوهري ألا يتبعوني»[1].

عرض

«بيداغوجيا المضطهدين» هو حصيلة ملاحظات السنوات الست الأخيرة من وجود باولو فريري في المنفى الذي فرضته ظروف سياسية. وهي ملاحظات أغنت سابقتها التي جمعها خلال نشاطه التربوي في البرازيل. فكما ذكر في مقدمة الكتاب، أن الفكر والدراسة لم يؤديا إلى مولد هذا الكتاب، بل كانت جذوره تكمن في أوضاع ملموسة، بحيث يصف ردود فعل العمال (الفلاحين والحضريين) وأفرادا من الطبقة الوسطى، قام فريري بمراقبتهم مباشرة أو بشكل غير مباشر خلال مسيرة عمله التعليمية.

يبدأ الكتاب من إشكالية تلخص وضع المضطهَد والتباس حالته، واستلابه من واقعه لصالح المضطهِد. فالمضطهَد يخاف من الحرية، التي هي مستلبة منه والتي هي غايته التي يعاني من أجلها وبسبب غيابها في الوقت نفسه.

> المضطهَد يخاف من الحرية، التي هي مستلبة منه والتي هي غايته التي يعاني من أجلها وبسبب غيابها في الوقت نفســـــه

فيرى فريري أن المضطهَدين يعانون من ازدواجية تقبع في دواخلهم. فهم يكتشفون أنهم لا يستطيعون العيش بشكل حقيقي بدون حرية، ومع ذلك فإنهم يخافونها، رغم رغبتهم في الوجود الحقيقي. إنهم يجمعون في الوقت ذاته بين أنفسهم والمضطهِد الذي استلهموا وعيه. والصراع يكمن في الاختيار بين أن يكونوا أنفسهم كلية، أو أن يكونوا منقسمين مجزأين، بين أن يلفظوا المضطهِد القابع في داخلهم أو ألا يلفظوه، بين التضامن الإنساني والاغتراب، بين إتباع الأوامر والايعازات أو التمتع بالاختيار، بين أن يكونوا متفرجين أو «لاعبين»، بين العمل أو الوهم بأنهم يعملون من خلال عمل من يضطهدونهم، بين الجهر بالقول أو الصمت، مشلولة قدرتهم على الخلق وإعادة الخلق، و «مخصية» قدرتهم على تغيير العالم. هذه هي معضلة المضطهَدين المأساوية التي يجب على التعليم أن يأخذها في الحسبان.

التغلب على حالة الاضطهاد كما يبين فريري، هي أن يتعرف المضطهَدون، أولا، وبشكل انتقادي على أسبابها، حتى يتمكنوا – بالعمل الهادف إلى التغيير – من خلق وضع جديد، يجعل من الممكن السعي إلى تحقيق إنسانية أكثر اكتمالا. إلا أن النضال من اجل إنسانية أكثر اكتمالا يبدأ، بالفعل، من خلال النضال الحقيقي لتغيير الوضع. وعلى الرغم من أن حالة الاضطهاد، وهي «كلية» مجردة من الإنسانية وتجرد من الإنسانية، وتؤثر على كل من المضطهَدين وأولئك الذي يضطهِدونهم، فإن المضطهَدين هم من يجب أن يخوض النضال بإنسانيتهم المقموعة نيابة عن الطرفين من أجل تحقيق إنسانية أكثر اكتمالا. فالمضطهِد الذي هو مجرد من الإنسانية، لأنه يجرد الآخرين من إنسانيتهم، عاجز عن قيادة هذا النضال.

> النضال من اجل إنسانية أكثر اكتمالا يبدأ، بالفعل، من خلال النضال الحقيقي لتغيير الوضع

بناء على هذا يرى أن هناك مرحلتين متميزتين لبيداغوجيا المضطهَدين، بوصفها بيداغوجيا إنسانية تحررية: في المرحلة الأولى يقوم المضطهَدون بالكشف عن عالم الاضطهاد ويلتزمون من خلال الممارسة بتحوير هذا العالم، وفي المرحلة الثانية، التي يتم فيها تحول واقع الاضطهاد، تكف هذه البيداغوجيا عن كونها ملكا للمضطهَدين، وتصبح بيداغوجيا جميع الناس الذين هم في عملية تحرر دائم. وفي كلتي المرحلتين تجري دائما – عبر العمل بعمق – مواجهة ثقافة السيطرة ثقافيا. تحدث هذه

المواجهة في المرحلة الأولى، من خلال التغيير الذي يطرأ على الطريقة التي يدرك فيها المضطهَدون عالم الاضطهاد. وفي المرحلة الثانية عبر نبذ الخرافات التي تخلق وتتطور في كنف النظام القديم، والتي تنتاب كالأشباح البنية الجديدة التي يتمخض عنها التحول الثوري.

وينتقل الكتاب إلى سمة أخرى من سمات المضطهَدين، وهي الاستهانة بالذات التي تنبع من استلهامهم للفكرة التي يحملها المضطهِدين عنهم. وبالتالي، فهم غالبا ما يسمعون أنهم لا يصلحون لشيء، ولا يعرفون شيئا وغير قادرين على تعلم أي شيء، إنهم مرضى وكسالى وغير منتجين، إلى حد أنهم يقتنعون في النهاية، بعدم صلاحيتهم. (إن الفلاح يشعر بأنه أقل من السيد، لأن السيد يبدو الوحيد الذي يعرف كل شيء وقادر على إدارة الأمور).

لذلك يرى فريري أن الحوار الإنتقادي والمؤدي إلى التحرر، الأمر الذي يفترض عملا، يجب أن يتم مع المضطهَدين في أية مرحلة من مراحل نضالهم من أجل التحرر[2].

ومن الممكن، بل يجب أن يتنوع محتوى الحوار حسب الظروف التاريخية والمستوى الذي يدرك فيه المضطهَدون الواقع. وما محاولة الاستعاضة عن الحوار بالمناجاة والشعارات والبيانات إلا محاولة لتحرير المضطهَدين باستخدام أدوات التدجين. فمحاولة تحرير المضطهَدين دون مساهمتهم الفكرية أو التأملية في عملية التحرير تعني معاملتهم «كأشياء» يتعين إنقاذها من بناية تحترق، تعني دفعهم إلى مزالق الشعبوية، وتحويلهم إلى جماهير يمكن التلاعب بها.

ويتعين على القادة الثوريين أن يدركوا أن قناعتهم بضرورة النضال (الأمر الذي يشكل بعدا لا غنى عنه للحكمة الثورية) لم تمنح لهم من الآخرين، هذا إذا كانت حقيقة. والقناعة لا يمكن تعليبها وبيعها. بل يتم التوصل إليها عن طريق حصيلة الفكر والعمل. فمشاركة القادة فقط، ضمن إطار وضع تاريخي، أدى بهم، في الواقع، إلى انتقاد الوضع والرغبة في تغييره.

المعلمون والطلاب (القيادة والشعب) يركزون بشكل مشترك على الواقع؟، وكلاهما «فاعل» ليس فقط في مهمة اكتشاف ذلك الواقع، ومن ثم التوصل إلى فهمه بشكل انتقادي، ولكن في مهمة إعادة خلق لتلك المعرفة.

وعندما يحصلون (القيادة والشعب) على هذه المعرفة للواقع، عبر التفكير والعمل المشتركين، يكتشفون أنفسهم بأنهم من يعيد خلقه باستمرار، وبهذه الطريقة، سيكون وجود المضطهدين في النضال من أجل تحررهم كما يجب أن يكون عليه: ليس شبه مشاركة، بل مشاركة ملتزمة.

ثم يتطرق فريري إلى المفهوم (البنكي) للتعليم، حيث المعرفة هبة يمنحها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ضليعين في المعرفة إلى من يعتبرونهم لا يعرفون شيئا. فإلصاق الجهل المطبق بالآخرين – وهي صفة من صفات أيديولوجية الاضطهاد – تنكر أن التعليم والمعرفة هما عمليتا بحث واستقصاء. وبالتالي يقوم المعلم بتقديم نفسه لطلابه على انه نقيضهم الضروري، ويعتبر جهلهم مطلقا يبرر وجوده. ويقبل الطلاب، الذين يشعرون بالاغتراب مثل العبد في الديالكتيك الهيجلي[3]، جهلهم على انه يبرر وجود المعلم – ولكن، على خلاف العبد، لا يكتشفون أبدا أنهم يعلمون المعلم.

إلصاق الجهل المطبق بالآخرين – وهي صفة من صفات أيديولوجية الاضطهاد – تنكر أن التعليم والمعرفة هما عمليتا بحث واستقصاء. وبالتالي يقوم المعلم بتقديم نفسه لطلابه على انه نقيضهم الضروري، ويعتبر جهلهم مطلقا يبرر وجوده

ومن ناحية أخرى، يكمن مبرر وجود «التعليم الحر الإرادة» في توجهه نحو المصالحة. فالتعليم يجب أن يبدأ بحل التناقض بين المعلم والطالب، بالتصالح بين قطبي التناقض، بحيث يصبح في الوقت ذاته معلما وطالبا.

الحياة الإنسانية يصبح لها معنى فقط من خلال التواصل. ويكتسب تفكير المعلم مصداقية فقط من خلال مصداقية تفكير الطلاب. المعلم لا يستطيع التفكير نيابة عن طلابه أو يفرض فكره عليهم، فالتفكير الأصيل، التفكير المهتم بالواقع، لا يجري في عزلة برج عاج، ولكن في حالة تواصل. وإذا كان حقا أن الفكر يكتسب معنى فقط عندما ينجم عن عمل ينصب على العالم، يصبح عندئذ خضوع الطلاب للمعلمين أمرا مستحيلا.

ويصل فريري إلى إن التعليم كممارسة للسيطرة، يحفز سذاجة الطلاب، وذلك بدافع أيدلوجي (غالبا لا ينتبه إليه المربون)، هو تثقيف الطلاب بروحية التكيف مع عالم الاضطهاد. هذا الاتهام لا يوجه بدافع أمل ساذج بأن النخب المسيطرة ستتخلى ببساطة بسبب ذلك

عن تلك الممارسة. بل إن الهدف هو لفت أنظار ذوي النزعة الإنسانية الحقيقية إلى حقيقة أنهم لا يستطيعون استخدام أساليب التعليم «البنكي» في سعيهم إلى التحرر، لأنهم إذا فعلوا فسوف يتنكرون لذلك السعي. كما انه لا يمكن لمجتمع ثوري أن يرث هذه الأساليب من مجتمع قمعي. فالمجتمع الثوري الذي يمارس التعليم «البنكي» إما هو مجتمع مضلل أو يفتقر إلى الثقة بالناس. وفي كلتي الحالتين فإنه مهدد بشبح الرجعية.

ونقيضا للتعليم البنكي يطرح فريري أسلوب التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا، الذي يطور قدرة الناس على إدراك الطريقة التي يوجدون بها في العالم الذي يجدون أنفسهم معه وفيه بشكل انتقادي. ويتوصلون إلى رؤية العالم ليس كواقع ساكن ثابت على حاله لا يتغير، بل عالم في إطار عملية في حالة تحول. ورغم أن العلاقات الجدلية بين الناس والعالم توجد بشكل مستقل عن كيفية إدراك تلك العلاقات (أو إن كانت تدرك أو لا تدرك)، فإن من الصحيح أيضا أن شكل النشاط والعمل الذي يتبناه الناس هو، إلى حد كبير، وظيفة كيفية إدراكهم لأنفسهم في العالم. ومن ثم، فإن المعلم الطالب، والطلاب المعلمين يفكرون في الوقت ذاته بأنفسهم وبالعالم دون فصل هذا التفكير عن العمل، ويقومون بذلك بإرساء شكل صحيح من التفكير والعمل.

ويوضح فريري كيف يتصادم المفهومان التعليميان وممارستهما عند التحليل. فالتعليم «البنكي» يحاول (لأسباب بديهية) من خلال إضفاء خرافات على الواقع أن يخفي حقائق معينة تفسر طريقة وجود الناس في العالم، بينما يحدد التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا كمهمة له القيام بالتجريد من العناصر الأسطورية. التعليم «البنكي» يقاوم الحوار، بينما التعليم الذي يطرح المشاكل والقضايا يعتبر الحوار أمرا لا غنى عنه بالنسبة لعملية المعرفة التي تكشف الواقع.

التعليم «البنكي» يعامل الطلاب على أنهم أشياء للمساعدة، بينما التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا يجعل منهم مفكرين انتقاديين.

التعليم «البنكي» يمنع الخلق والإبداع، ويعمل على تدجين (رغم أنه لا يستطيع التدمير كلية) عزم الوعي بعزل الوعي عن العالم، وبالتالي يحرم الناس من مهمتهم الانطولوجية والتاريخية الخاصة بأن يصبحوا أكثر اكتمالا إنسانيا.

يرتكز التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا على القلق والإبداع، ويحفز التفكير الصحيح في الواقع وتوجيه العمل له، وبالتالي الاستجابة إلى مهمة الناس ككائنات تصبح حقيقية وأصيلة فقط عندما تنخرط في البحث والتحول الخلاق

ويرتكز التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا على القلق والإبداع، ويحفز التفكير الصحيح في الواقع وتوجيه العمل له، وبالتالي الاستجابة إلى مهمة الناس ككائنات تصبح حقيقية وأصيلة فقط عندما تنخرط في البحث والتحول الخلاق.

باختصار: النظرية «البنكية» وممارستها تفشل، كقوى تبعث على الشلل والجمود، في الاعتراف بالناس ككائنات تاريخية، بينما النظرية التي تطرح مشاكل وقضايا وممارساتها تأخذ كنقطة انطلاق لها «تاريخية» الإنسان.

تقديم وعرض: أنس العيلة

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

تنويه

قمنا بنشر جزء من كتاب باولو فريري في الصفحات اللاحقة من هذا العدد، وهو مقتطف يتحدث فيه عن الحوار كمنهج تربوي.

* ترجمة مازن الحسيني، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديموقراطية، ط1، رام الله، 2003.

1- ماكلان وليونارد. لقاء نقدي. ايراشور «التعليم هو السياسة» ص 35.

2- أريك فروم، عالم نفسي تحليلي أمريكي، ص 52-53، الخوف من الحرية،1941.

3- ألبرت ميمي، The colonizer and the colonized، (بوسطن،1967) ص 10.