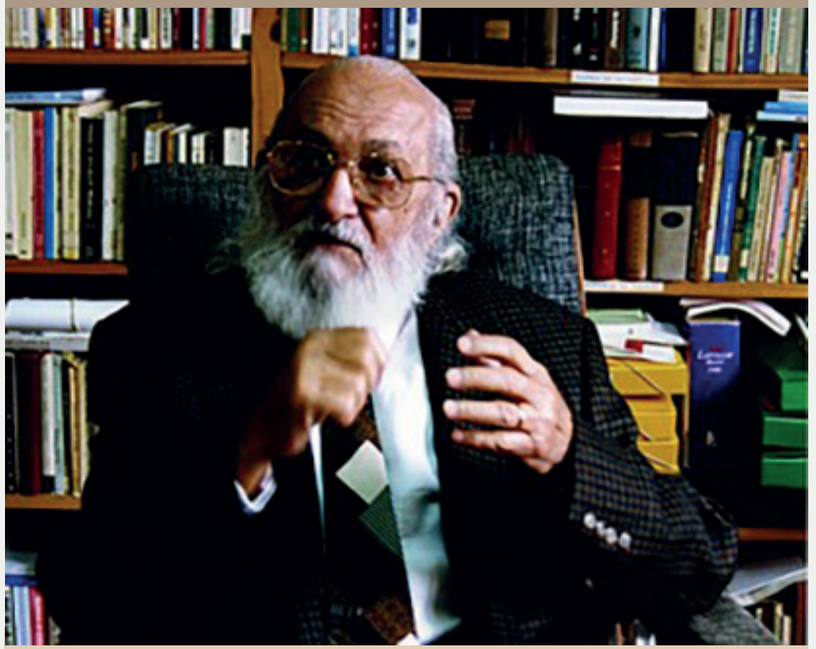
باولو فريري

بيداغوجيا المقهورين



ترجمة وتقديم

محمد الطيب بـدور
سميـــرة غانمي

منشورات
الأفق

باولو فريري

بيداغوجيا المقهورين

ترجمة محمد الطيب بدور وسميرة غانمي

منشورات الأفق

تحاول الخطابات الليبيرالية المستعرة في جميع أنحاء العالم إقناعنا بأننا عاجزون عن مواجهة الواقع الاجتماعي الذي يصبح من منظور تاريخي وثقافي "شبه طبيعي".
هل " من الطبيعي " ألا تُدرك هشاشة الحالة البشرية ونقاط ضعفها وغرقها في التناقضات إلى درجة إدارة ظهرها لحقائق تجرد الناس من إنسانيتهم مثل انتهاكات حقوق الإنسان والدمار البيئي وترسّخ العنف والتهميش؟
في الواقع، لا يستطيع الظالم المنغمس في نظام القهر ومنطقه أن يتصور نفسه بمعزل عن الامتلاك والسيطرة المادية المباشرة والملموسة على العالم والبشر. بينما ينجذب المظلوم بقوة إلى شخص الظالم وكينونته ويرغب في الوصول إلى طريقة الحياة هذه وتوخي أساليبها.
أي فعل تعليمي حقيقي يجب أن يكون هدفه أكثر بكثير من المعرفة ليكون وسيلة لمقاومة انزلاق المجتمعات نحو أشكال جديدة من الانغلاق وممارسة القهر؟
ينخرط باولو بعمله "بيداغوجيا المقهورين" في عمل متسق بشجاعة فكرية نادرة تتجاوز سياقات عصره ليكون أداة لفهم إشكالات العالم وتعقيداته من حولنا في علاقتها بتفاقم القهر والتبعية ويكشف عن مشروعه التربوي الذي يدعو بطريقة متناغمة ومتماسكة إلى الانخراط في العمق لصالح الحياة والعدالة والتحرر كممارسة أساسية محددة للبشر في التاريخ، كحركة وصراع.
هذا الكتاب لا يتوجه لمن يعتبر نفسه يمتلك معرفة لا يستطيع الجمهور الواسع الوصول إليها بل لكل من يؤمن بأن تحرر المقهورين سيكون من صنع واع للمقهورين أنفسهم. بيداغوجيا المقهورين هو أداة فعالة وعملية من أجل عمل توعوي تحرري مع المقهورين من أجل تحررهم وبالتالي تحرر المجتمع من عالم البؤس والاستغلال المعمّم.

محمد الطيب بدور
سميرة غانمي

ISBN: 978-9938-72-830-9

منشورات
الأفق

الثمن:30 د. ت

بيداغوجيا المقهورين

تأليف باولو فريري

ترجمة: محمد الطيب بـدور

سميــرة غانمي

بيداغوجيا المقهورين

باولو فريري

ترجمة: محمد الطيب بـدور وسميـرة غانمي

الناشر: منشورات الأفق
تاريخ النشر:أكتوبر 2022
الطبعة الأولى: 2022

رقم إيداع الكتاب:9789938728309

©جميع الحقوق محفوظة

تصميم الغلاف والإخراج الفني للكتاب: بشير الحامدي

منشورات الأفق

tel: 28531848/95820089

شكر

نتوجه بالشكر إلى المشرفين على مدونة "Résistance 71" لموافقتهم على اعتماد ترجمتهم باللغة الفرنسية لكتاب بيداغوجيا المقهورين أساسا لترجمتنا له إلى اللغة العربية.

محمد الطيب بدور
سميرة غانمي
فريق منشورات الأفق

النسخة المعتمدة في ترجمة
كتاب بيداغوجيا المقهورين لباولو فريري
وتعريف بالمترجمين

Paulo Freire La pedagogie des opprimés (en version pdf) traduit de l'anglais par Résistance 71 avec assistance du texte original en portugais « Pedagogia do Oprimido»

مترجما الكتاب

محمد الطيب بدور من مواليد 26 ـ 03 ـ 1952 خريج مدرسة ترشيح المعلمين والمعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر ـ متفقد تعليم متقاعد ـ ألّف: نبض في مهب الروح (خواطر شعرية) ـ أجنحة لا تطير (مجموعة قصصية) وشارك الأستاذة سميرة غانمي تأليف كتاب التعليم التونسي بين خطر الإفلاس وواجب التأسيس لتعليم تحرري منصف.

سميرة غانمي مولودة في 09 جانفي 1976 متحصلة على باكالوريا آداب وعلى الأستاذية في اللغة والآداب العربية أستاذة أولى مميزة شاركت السيد محمد الطيب بدور تأليف كتاب التعليم التونسي بين خطر الإفلاس وواجب التأسيس لتعليم تحرري منصف.

باولو فريري

بيداغوجيا المقهورين

تقديـم وترجمة
محمد الطيب بـدور وسميـرة غانمي

"إلى المقهورين والذين يعانون معهم ويكافحون إلى جانبهم"

باولو فريري

المقدمة

إن الأفكار البناءة التي تحرك الوعي وتهدف إلى التغيير الإيجابي في المجتمعات تظل حاضرة مادامت تشجع على الحلم والأمل والحرية على الرغم من الحياة التي يشوبها القمع وعدم التكافؤ والقهر. إنها تستمد حضورها وشرعيتها من أن القمع والقهر والمعاناة مصطلحات لم تفقد صلاحيتها عبر الزمن، إنها لا تضمحل لأنها من الدوافع المساعدة على التبصير بسبل ممارسة التحرّر وخلاص المحرومين وجعلهم يستفيدون من صفاتهم الإنسانية وتعمل على زيادة الوعي بالتاريخ وعملية بنائه. في هذا الإطار كان الاهتمام بترجمة كتاب "بيداغوجيا المقهورين " **لباولو فريري** الذي اعتبره كثيرون كتاب أفكار ثورية حقق إشعاعه العالمي لأنه يخلق مساحات لمقاومة الاستبداد السياسي والتعليمي ويؤسس لثقافة التحرر واتخاذ المواقف والنقد والإيمان بقدرة المقهورين على المشاركة في تغيير العالم بعيدا عن الاستسلام ومحاولة استيعاب الواقع والتكيف معه.

إن فهم المقال أو الأثر والوقوف على معانيه ومقاصده الكبرى لا ينفصلان عن السياق والملابسات التي تحيط بعملية الخطاب ذلك أن الفهم لا يمكن أن يتم دون الإشارة إلى سياق الحالة التي تعمل ضمنها اللغة والنصوص التي لا تؤوّل بمعزل عن ظروف إنتاجها. فالتأويل يرتبط بجملة من المعلومات المفهوماتية وهي تلك المتعلقة بسياق الحال بما هو جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي كشخصية المؤلف وطبيعة المتقبل والعوامل الدافعة للتأليف وظروف الكتابة والظواهر الاجتماعية والأحداث التاريخية والعلاقات الزمانية والمكانية وهذا ما جعلنا نقف على بعض هذه العناصر المكونة لسياق الكتابة وظروفها لمزيد فهم خطاب فريري وأفكاره وأهم أطروحاته الواردة في كتاب " بيداغوجيا المقهورين".

باولوريجلوس نيفيس فرايري ولد في ريسيف بيرنامبوكوفي 19 سبتمبر 1921 بالبرازيل وهو معلم ومنظر في مجال التعليم. نشأ في عائلة متوسطة الحال. اختبر حياة الفقر والجوع خلال الكساد الكبير الذي حدث في عام 1929.

درس المحاماة لكنه فضل أن يكون مدرسا للغة البرتغالية إذ كان لزواجه من إليزا مايا كوستا دي أوليفيرا وهي مدرسة في المرحلة الابتدائية دور في اختياره التعليم وتعمقه فيه.

عين سنة 1946 مديرا لقسم التعليم والثقافة بالخدمات الاجتماعية لولاية بيرنامبوكو، كما تولى منصب مدير للملحق الثقافي بجامعة ريسيف سنة1961 وحظي بفرصته الأولى لتطبيق نظرياته التعليمية بشكل حقيقي عندما تمكن من تعليم القراءة والكتابة لـ 300 عامل في مزارع قصب السكر في فترة وجيزة وقد تركزت أفكاره في تلك الفترة على زيادة الوعي من خلال محو الأمية للكبار وخاب أمله في إنشاء آلاف الدوائر الثقافية في كافة البلاد أثناء الانقلاب العسكري سنة 1964 وتم سجنه لأكثر من شهرين بتهمة الخيانة والتحريض على تخريب البلد ووقع نفيه وقضى مدة النفي التي دامت سنوات في عديد البلدان والمدن العالمية وخلال تلك الفترة تكثّف نشاطه التربوي والسياسي. ففي تشيلي خاض تجربة جماهيرية وشارك في تطوير برامج تعليم الكبار الحكومية.

تم تعيينه خبيرا في اليونسكو من 1970 إلى 1977 وشغل كرسيا في جامعة هارفورد وأشرف على برامج تعليم الكبار في تلك البلدان التي حصلت على استقلالها أنذاك مثل أنغولا وغينيا وشارك في حملات محو الأمية في مناطق من العالم مثل نيكاراغوا وهايتي وجمهورية الدمونيكان وعاد إلى البرازيل عام 1980 وعمل من أجل فكرة وجود مدرسة عالمية جيدة ومتساوية للجميع، كما تولى مسؤولية سكرتارية التعليم في ساوبولوو منذ سنة 1992. كرس نفسه للكتابة وإلقاء المحاضرات في جميع أنحاء

العالم إلى أن توفي في 2 ماي 1997في ساوبولو.

دفع نجاح أعماله في المنطقة الشمالية الشرقية وزير التعليم من يسار الوسط الديموقراطي المسيحي الكاثوليكي باولودي تارسوسانتوس، إلى إطلاق حملة وطنية لمحو الأمية. ستؤدي مقاومة منهج فريري إلى تعبئة وسائل الإعلام الرئيسية والجماعات السياسية، وهي جزء من المثقفين البرجوازيين الذين يرون في ذلك خطرًا على امتيازاتهم. وحسب رأيهم فإن الأميين الذين لا يملكون حق التصويت، قد تؤدي حملات توعيتهم إلى ثورة في البرازيل. في عام 1964، بعد عدة أشهر في السجن، أُجبر فريري على مغادرة البرازيل. قادته مسارات المنفى إلى شيلي حيث ساهم لمدة ثلاث سنوات في برنامج التعليم الشعبي المرتبط بخطة الإصلاح الزراعي. وفي عام 1967 وبدعوة من جامعة هارفارد، ترك السياق المألوف لأمريكا اللاتينية لأول مرة للتواصل مع واقع ما يسمى بمجتمع متقدم للغاية. في الولايات المتحدة، صدمته ظاهرتان على الفور: من ناحية كشف النقاب عن طريق الثورة السوداء، عن وجود البؤس والقمع في قلب أعظم ازدهار مادي، من ناحية أخرى حالة الاغتراب والتدجين التي تفرضها سلسلة كاملة من مؤسسات الرقابة الاجتماعية على قطاعات كبيرة من السكان الأمريكيين بما في ذلك الطبقة العاملة.

يدرك فريري أن العالم الثالث ليس مجرد مفهوم جغرافي ولكن قبل كل شيء هو مفهوم سياسي. يشكل السود والأقليات العرقية الأخرى عالمًا ثالثًا داخل الولايات المتحدة نفسها، تمامًا كما هو في البرازيل وغيرها من بلدان العالم الثالث من خلال السكان العاملين أو الفلاحين في بلادهم. بعد تجربة القمع تفسح أحلام الديمقراطية المجال لتحليل أكثر دقة للتناقضات الموجودة داخل كل مجتمع بين طرفيْ القهر: "القاهرون والمقهورون".

كانت البرازيل في الستينيات مجتمعاً "متخلفاً" يمر بأزمة عميقة لم تعد النخب المهيمنة قادرة على فرض الحفاظ على امتيازاتها وبدأت الجماهير الشعبية تستيقظ على المشاركة السياسية والاجتماعية التي كانوا مستبعدين منها. في ظل هذه الأزمة، فإن المشاكل المرتبطة بالوعي والأيديولوجية هي التي ستشكل المجال المتميز لتدخل فريري[1].

بالنسبة له، شكلت اللحظة التاريخية التي تعيش فيها البرازيل "فترة انتقالية" تميزت من ناحية، بأزمة القيم والأفكار التقليدية ومن ناحية أخرى، ببدء توجهات جديدة. حتى ذلك الحين، سادت قيم "المجتمع المنغلق" حيث يتم إبقاء الأشخاص الصامتين والسلبيين والقدريين على مسافة بعيدة من قبل النخبة وتميّز المجتمع بظهور خيارات وصراعات بين الأفكار القديمة والأفكار الجديدة التي تعكس تطلعات "الحرية" و"الديمقراطية" و"المشاركة". بالإضافة إلى ذلك، فإن السمة الأساسية لهذه الفترة هي إيقاظ الوعي الشعبي، أي وصول الوعي إلى الزمن التاريخي.

في هذا السياق، فإن هدف فريري هو تقديم "استجابة تعليمية للمشاكل التي تطرحها هذه المرحلة الانتقالية للمجتمع البرازيلي" وأهمها حسب قوله، "قلة خبرة الديمقراطية ". كمعلم ستكون مساهمته في عملية التغيير التاريخي هذه تطوير ما يسميه التعليم النقدي، الذي يُفهم على أنه "تعليم موجه نحو صنع القرار وممارسة المسؤولية الاجتماعية والسياسية". إنها مسألة مساعدة البرازيلي على اكتشاف الديمقراطية، من خلال ممارستها "، مما يعني تجاوز" الوعي الساذج " الخاص بالفرد الذي يخضع للتغييرات الاجتماعية دون تمييز الأسباب الحقيقية والتوقف عند الجانب المباشر والخارجي للظواهر[2].

---

1. Rosiska DARCY DE OLIVEIRA, Pierre DOMINICE/Freire/Illich : pédagogie des opprimés, oppression de la pédagogie./ Revue: Document IDAC n°8, Genève, 1975.

2 **نفس المصدر السابق**

هذه الأفكار الرئيسية للحرية والديمقراطية والمشاركة النقدية وغيرها هي في مركز علم أصول التدريس المستخدمة في التجارب التي ستصبح فيما بعد البرنامج الوطني لمحو الأمية للبالغين.

إن بيداغوجيا المقهورين مظهر من مظاهر شيء أعظم من علم التربية. فريري نفسه أعلن في افتتاح الكتاب في "كلماته الأولى" أن كتاب بيداغوجيا المقهورين ما هو إلا "مقدمة في أصول التربية للمقهورين" وليس "كل" أصول تربيتهم. إنه مشروع تحرر أكبر لا يتناسب مع كتاب واحد. يجب أن يتم الكشف عنه، وإنجازه و"تجسيده" (لاستخدام تعبير فريري) مع افتراض تجاوزه. إنه أداة وليس غاية في حد ذاتها.

إن بيداغوجيا المقهورين كتاب متطلب وجذري. إنه يحفز الحوار ويتحدى الجمود. إنه كتاب دعم المقاومة والنضال. يكمن التحدي الذي يقدمه لنا في فكرته المركزية المتمثلة في إخراج القاهر من أمعائنا من خلال عملية وعي تُحرّر كلا من المقهورين والقاهرين.

يكتب باولو فريري للمعلمين وغير التربويين والأطباء وعلماء الاجتماع والفيزيائيين والطلاب والآباء والأمهات والعمال والفلاحين وغيرهم. اجتمع أشخاص مختلفون جدًا في هذا الكتاب تم تحديدهم من خلال وجهة نظرهم. كان للكتاب صدى في أكثر البيئات تنوعًا، سواء في الأوساط الأكاديمية أو في المجتمع. شاركت النقابات العمالية والكنائس والحركات الاجتماعية والشعبية في نشرها على نطاق واسع ومناقشة أفكاره لتكون بمثابة دليل للعمل التحويلي.

إنه يكتب للمثقفين واليساريين والمهمشين والناشطين السياسيين والطلاب والفقراء والأغنياء الذين ألزموا أنفسهم بالفقراء. وقد استخدم السياسيون والأخصائيون الاجتماعيون وغيرهم هذه الأطروحات للدفاع عن آرائهم. بالنسبة لهؤلاء ولأولئك الذين لا يتوافقون مع الفكر

النيوليبرالي الوحيد الذي يتخلى عن الأحلام واليوتوبيا، بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون أن "العالم الآخر ممكن" فإن كلمة " المقهور"لم تفقد صلاحيتها ولا معناها ولا أهميتها.

إننا لا ننوي كشف ما يشكل بالنسبة لباولو فريري جوهر فكره والطريقة التي عبر بها عن أفكاره وتجربته الطويلة ولا المجالات المعرفية الرئيسية لعمله... لكننا بحكم اطلاعنا على العديد من أعماله وتطور فكره أمكن لنا تقديم هذه القراءة المختصرة التي لا نستهدف من خلالها توجيه القارىء، بل تركه يكتشف بمفرده هذا العمل.

هذا المؤلف لديه عدد كبير من المعجبين والمتابعين. لكن من المؤكد أيضًا أن العديد من الذين كانوا يترددون عليه منذ فترة طويلة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، غالبًا ما يرون، عندما يقع اسمه في المحادثة، أنه بالفعل ليس أكثر من إشارة حنين إلى ماض مليء بالأفكار السياسية التي عفا عليها الزمن.

هم يطابقون هذا التأكيد بالإشارة إلى كتابه الكلاسيكي بيداغوجيا المقهورين.بعبارة أخرى، لعلهم قرؤوا هذا الكتاب من باولو فقط وإذا قرؤوه، فسيكون في سياق دقيق وفي وقت كان بلا شك مذهلاً وغنيًا بالأفكار والقيم والأحداث والصعوبات والشخصيات العظيمة.

لكن العالم تغير منذ ذلك الحين، ولا شك. فريري نفسه يؤكد ذلك.

إن الأيديولوجية القاتلة والمعوقة التي يقوم عليها الخطاب الليبرالي مستعرة في جميع أنحاء العالم. فمن خلال منح نفسها مناخ ما بعد الحداثة، فإنها تنوي إقناعنا بأننا عاجزون عن مواجهة الواقع الاجتماعي الذي يصبح من منظور تاريخي وثقافي "شبه طبيعي" وبالفعل نجحت في ذلك إلى أبعد الحدود ومعها سيطر الفشل واليأس والبراغماتية على عقول الناس. يقول كثير منهم، أن باولو لم يعد مؤلفًا مرجعيًا حاليًا.

ربما هم أولئك الذين قبلوا كالمعتاد الهيمنة الحالية لأخلاقيات السوق وأخلاقيات الدمار التي في الوقت الحاضر، تُفقر البشرية وتسحق كوكبنا وتدعي تبرير الجرائم والحروب باسم الآلهة التي يخترعونها هم أنفسهم وينتشرون بها عن طريق آلياتهم الأيديولوجية والاتصالات المتطورة دون أن يظهروا عقلا نقديا.

هذا الواقع مختلف تمامًا، ولكنه مشابه جدًا للواقع الذي كان عليه قبل أربعين أو خمسين عامًا، لا يبدو أنه يحرك عددًا كبيرًا من مفكرينا وأكاديمييينا وقادتنا السياسيين أو المجتمع المدني، على الرغم من ورثة هذه الأوقات وهذه النضالات، إلا أن الكثيرين اليوم قد غيروا آراءهم بشكل جذري، وبالتالي يبررون الجرائم التي قاتلوا ضدها في هذا الماضي المليء بالمثل والتضحيات، ولكن أيضًا، يجب أن يقال بأخطاء جسيمة.

قد تبدو قراءة فريري أو استعارة خطابه بغية الالتزام في عصرنا النيوليبرالي، نادرة جدًا. ربما أولئك الذين يسيئون فهمه أو يشوهونه هم في الأساس يحمون أنفسهم دون وعي من الآثار الحيوية للفكر الأخلاقي والسياسي والتربوي والمعرفي التي يدعو إليها بطريقة متناغمة ومتماسكة وبالتزام عميق لصالح الحياة والعدالة والتحرر كما في الستينيات، وهذا على الرغم من أننا في القرن الحادي والعشرين.

يؤكد روبيم ألفيس، وهو صديق لباولو فريري، أن بيداغوجيا المقهورين تشبه "خريطة الملاحة" كما تم إنتاجها في أيام الملاحين العظماء الذين يشيرون إلى الأراضي المظلمة التي لم تعد موجودة في الأحلام وهي من المعرفة التي تفتح مسارات غير مستكشفة وتدعو المسافر إلى مغادرة طرق آمنة والتجول في مناطق لم يزرها الآخرون من قبل. لقد أنجز باولو فريري هذا: اقترح طرقًا جديدة للتفكير. فلئن أظهرت دائرية أنماط التعليم القديمة التي يسيربها المرء أنه لم يغادر المكان أبدًا [...]. فإن عمل باولو فريري

كالتالي: بذرة مثمرة تموت وتحول نفسها كمتطلب للحياة تفجر الحدود التي تسجنها. تعرف على العالم كما هو، إنه أكثر من ذلك بكثير: الكشف عن عالم آخر يظل مفتوحًا لجميع أولئك الذين لديهم الشجاعة لدخول البحار المجهولة والمغرية التي يشير إليها. سيبقى هذا العمل غير مكتمل إلى الأبد لأنه ينتمي إلى جوهره الخاص: الانبهار الدائم للمساحات التي لا تسمح الحرية بإغلاقها أبدًا.

بالتأكيد يرغب البعض في ترك هذا الكتاب على الرفوف في تاريخ الأفكار التربوية الماضية ويودّ آخرون نسيانه بسبب الخيارات السياسية التي اتخذها في هذا الكتاب. باعتراف الجميع هذا ليس كتابًا يحبه الجميع. في بعض الأماكن، حتى يومنا هذا هو كتاب مزعج. لكن بالنسبة لأولئك الذين يرغبون في معرفة أصول تعليمية للإلهام الإنساني وعيشها، هو عمل أساسي. إن أصول تدريس الحوار التي يدافع عنها هذا الكتاب تقوم على فلسفة تعددية. لا تكمن قوة هذا العمل في نظريته في المعرفة فحسب بل تكمن أيضًا في التوجيه، لإظهار أنه من الممكن والملح والضروري تغيير ترتيب الأشياء. لم يقنع باولو فريري من الناحية النظرية والممارسة فقط العديد من الأشخاص حول العالم، ولكن أيضًا من حقيقة أنه أيقظ من خلال كتاباته، القدرة على الحلم بحقيقة أكثر إنسانية وأقل قبحًا وأكثر عدلاً. ترك لنا المدينة الفاضلة كميراث في عالم لن يكون فاضلا دون وعي نقدي ومحاورة الجانب المظلم فيه واستكشافه.

محمد الطيب بدور
سميرة غانمي

حول ترجمة الكتاب إلى الفرنسية

ملاحظات الموقع الناشر للكتاب [3]

لهذه الترجمة الأساسية استخدمنا عمليْن:

ـ النسخة الأنجليزية الكلاسيكية التي نشرتها " بنقان بوكس"في إعادة إصدارها سنة 1996

ـ النسخة الأصلية بالبرتغالية في إعادة إصدارها. 1994

لقد قمنا فقط بترجمة نص **فريري**، ولم نترجم مقدمات مؤلفين مختلفين لهاتين الطبعتين، ولا مقدمة **فريري** التي هي أطول بكثير في النسخة البرتغالية منها في النسخة الإنجليزية ولا الحواشي، على الرغم من أننا قمنا بتضمين بعضها (في رأينا الأهم) في النص بين قوسين.

إن النص الإنجليزي، الذي هو بمثابة مرجعنا الرئيسي، لا يتضمن عناوين مجدولة، تظهر هذه العناوين في الطبعة باللغة البرتغالية. اعتمدنا في عملنا بنية الترجمة الإنجليزية لطبعات Penguin المصدر الرئيسي لعملنا من أجل الاتساق. استخدمنا النسخة البرتغالية من اللغة الأصلية لإتقان ترجمة المقاطع الرئيسية بالإشارة إلى التعابير التي استخدمها **فريري** بلغته الأم. أردنا أن نجعل القرّاء على بيّنة من هذه الخيارات المنهجية. الكتاب موقع من قبل باولو فريري "**إلى المقهورين والذين يعانون معهم ويكافحون إلى جانبهم**".

---

3. Résistance 71 https://resistance71.files.wordpress.com/2018/12/paulo_freire_la_pedagogie_des_opprimes.pdf

ملاحظات مترجمي الكتاب إلى العربية

ـ قمنا بترجمة نص باولو فريري (من الفرنسية إلى العربية) وكذلك مقدمة فريري في نسختها الأنجليزية وأبقينا على الحواشي مترجمة من الأنجليزية إلى الفرنسية.

ـ راعينا في تقديم الأثر التكامل بتضمين مقدمة المؤلف التي تخلو منها النسخة الفرنسية والحفاظ على الإيضاحات الواردة بين قوسين في النص الفرنسي بعد ترجمتها.

ـ أضفنا في نهاية الكتاب نصوصا تحت عنوان " الملاحق" نستهدف من خلالها مزيد التعرف على باولو فريري الإنسان وعمله ومساره الفكري وخبراته في سياقات وطنية مختلفة وعلى مستوى العالم من خلال ما اخترناه من نصوص منتخبة من كتاباته ومحاضراته ورسائله ومقابلاته بعد ترجمتها إلى اللغة العربية.

مقدمة المؤلف

هذه الصفحات، التي تقدم "بيداغوجيا المقهورين"هي نتاج ملاحظاتي خلال ست سنوات من المنفى السياسي وهي ملاحظات أثْرتْ بلا شك خبرتي السابقة التي اكتسبتها في مجال التعليم في البرازيل.

لقد واجهت في الدورات التدريبية التي تحلل دور الوعي[4] ومن تجربتي العملية معنى مفهوم " الخوف من الحرية " الذي عالجته في الفصل الأول من هذا الكتاب.

ليس من النادر أن يلفت المشاركون في الدورة التدريبية الانتباه إلى " خطر الوعي" بطريقة تكشف خوفهم من الحرية. فكثيرون منهم يقولون: " إن الوعي الناقد يزلزلهم " ويقول بعضهم: إنه كفيل بأن يقودهم إلى الفوضى. وبالرغم من ذلك فلن نعدم واحدا منهم يقول: لِمَ أنكر؟ لقد كنت خائفا من الحرية أما الآن فإني لست خائفا منها.

في إحدى هذه المناقشات، تساءلت المجموعة عما إذا كانت زيادة الوعي بين الرجال والنساء بحالة معينة من الظلم قد لا تقودهم إلى "تعصّب مدمّر" أو إلى "شعور بالانهيار التام لعالمهم. " في خضم الجدل، قال شخص كان يعمل سابقًا في مصنع لسنوات عديدة: " ربما أنا الوحيد هنا الذي لديه خلفية من الطبقة العاملة. وعلى الرغم من أنني لا أستطيع أن أدعي بأني فهمت كل ما قلتموه الآن، لكن يمكنني أن أقول شيئًا واحدًا: عندما بدأت هذه الدورة التدريبية كنت ساذجًا، وعندما اكتشفت مدى سذاجتي، بدأت في تعلم النقد. ولكن هذا الاكتشاف لم يجعلني متعصبًا، وأنا لست كذلك ولا أشعر بأي انهيار أيضًا."

---

4. Le terme consctentizagdo fait référence à l'apprentissage de la perception des contradictions sociales, politiques et économiques et à l'action contre les éléments oppressifs de la réalité. Voir le chapitre 3. — Note du traducteur.

إن الشك حول الآثار المحتملة للوعي ينطوي على فرضية لا يوضحها المتشكك دائمًا: من الأفضل ألا يتعرف ضحايا القهر على أنفسهم على هذا النحو. في الواقع، لا يقود الوعي الناس إلى "التعصب المدمر" بل على العكس من ذلك فإن دخولهم في العملية التاريخية كأشخاص مسؤولين[5] من خلال الوعي الذي يجندهم للبحث عن تأكيد أنفسهم يجنّبهم أي نوع من التعصب.

إن إيقاظ الوعي النقدي يفتح الطريق للتعبير عن الرفض الاجتماعي على وجه التحديد لأن هذا الرفض هو مكوّن من مكونات حقيقية لوضعية قمعية[6].

الخوف من الحرية الذي لا يدركه صاحبه بالضرورة، يجعله يرى الأشباح. مثل هذا الشخص يلجأ في الواقع إلى محاولة الأمن التي يفضلها على مخاطر الحرية. كما يشهد هيجل:

" فقط عن طريق المخاطرة بالحياة يتم الحصول على الحرية [...] لا شك في أن الشخص الذي لم يراهن على حياته هو شخص، لكنه لم يصل إلى حقيقة هذا الاعتراف كوعي ذاتي مستقل "[7].

نادرًا ما يعترف الرجال والنساء صراحةً بخوفهم من الحرية ويميلون بدلاً من ذلك إلى تمويهها -أحيانًا دون وعي - من خلال تقديم أنفسهم كمدافعين عن الحرية. إنهم يعطون شكوكهم ومخاوفهم جوًا من الرصانة العميقة بوصفهم حراسًا للحرية. لكنهم يخلطون بين الحرية والإبقاء على الوضع الراهن. بحيث إذا كان الوعي يهدد بالتشكيك في هذا الوضع الراهن، فيبدو أنه يشكل تهديدًا للحرية نفسها.

---

5. Le terme Sujets désigne ceux qui connaissent et agissent, contrairement aux objets connus et agis. - Note du traducteur

6. Francisco Weffort, dans la préface de Paulo Freire, Educagdo como Prdtica da Liberdade (Rio de Janeiro, 1967).

7. Georg Hegel, La Phénoménologie de l'esprit (New York, 1967), p. 233.

الفكر والدراسة وحدهما لم يفرزا " تربية المقهورين". إنه عمل متجذر في المواقف الملموسة ويصف ردود فعل العمال (الفلاحين أو سكان المدن) والبرجوازيين الذين لاحظتهم بشكل مباشر أو غير مباشر أثناء عملي التربوي. ستمنحني الملاحظة المستمرة الفرصة لتعديل النقاط المقترحة أو تأكيدها في هذا العمل التمهيدي في دراسات لاحقة.

من المحتمل أن يثير هذا المخطوط ردود فعل سلبية من قبل عدد من القراء. قد يعتبر البعض موقفي من مشكلة التحرر البشري مثاليًا بحتًا أو ربما يعتبرون مناقشة الدعوة الأنطولوجية والحب والحوار والأمل والتواضع والتعاطف موقفا رجعيا. لن يقبل الآخرون (أو لن يرغبوا) في إدانتي لحالة القهر التي ترضي القاهرين. وبالتالي، فإن هذا العمل وإن كان مؤقتًا، موجه إلى الراديكاليين. أنا متأكد من أن المسيحيين والماركسيين على الرغم من أنهم قد يختلفون معي جزئيًا أو كليًا، سيستمرون في القراءة حتى النهاية.

أما الذين سيقفون منى موقفا لا عقلانيا متعصبا فسيرفضون الحوار الذي آمل أن يثيره هذا الكتاب، ذلك أن المذهبية التي يغذيها التعصب هي عقبة تحول بين الإنسان والفهم، أما الراديكالية فهي ذات طبيعة إبداعية لأنها تتحلى بروح النقد.

وإذا كانت المذهبية التي يغذيها التعصب، هي دائما تؤدي إلى التغريب بما تفرزه من خرافات وأساطير فإن الراديكالية التي تغذيها الروح النقدية، دائما ما تكون مبدعة ومحرِّرة. الراديكالية تعني التزامًا متزايدًا بالموقف المختار وبالتالي التزامًا أكبر من أي وقت مضى بالجهود المبذولة لتحويل الواقع الملموس والموضوعي. وعلى العكس من ذلك فإن المذهبية تحول الواقع إلى"حقيقة" زائفة (وبالتالي غير قابلة للتغيير) لأنها أسطورية وغير عقلانية.

إن المذهبية في أي مكان هي عقبة أمام تحرر البشرية. لسوء

الحظ، فإن النسخة اليمينية لا تدعو دائمًا إلى نظيرتها الطبيعية: راديكالية الثورة. ليس من النادر أن يصبح الثوار أنفسهم رجعيين من خلال الوقوع في المذهبية في عملية الرد على المذهبية اليمينية. لكن هذا الاحتمال لا ينبغي أن يقود الراديكالي إلى أن يصبح بيدقا سهل الانقياد لدى النخب. من خلال الانخراط في عملية التحرير، لا يمكنه أن يظل سلبياً في وجه عنف القاهرين.

من ناحية أخرى، ليس الراديكالي ذاتيًا أبدًا. بالنسبة لهذا الفرد، لا يوجد الجانب الذاتي إلا فيما يتعلق بالجانب الموضوعي (الواقع الملموس وهو موضوع التحليل). وهكذا تجتمع الذاتية والموضوعية في وحدة جدلية تنتج المعرفة متضامنة مع الفعل والعكس صحيح.

من جانبه، فإن المذهبي الذي أعمته اللاعقلانية، مهما كانت قناعاته لا يستطيع إدراك ديناميكيات الواقع أو يسيء تفسيرها. إذا كان هذا الشخص يفكر بشكل جدلي، فهو" جدلي مدجن". المذهبي اليميني (الذي وصفته سابقًا بأنه مولود في المذهبية)[8] يريد إبطاء العملية التاريخية، "تدجين" الوقت وبالتالي تدجين الرجال والنساء. إن اليساري الذي تحول مذهبيا، ينحرف تمامًا عندما يحاول تفسير الواقع والتاريخ بشكل جدلي ويسقط في مواقف قدرية أساسًا.

يختلف المذهبي اليميني عن نظيره اليساري في أن الأول يحاول تدجين الحاضر حتى يعيد (هو أو هي) المستقبل أي إنتاج هذا الحاضر المستأنس، بينما يعتبر الأخير المستقبل محددًا مسبقًا -نوعًا من- مصير أو قدرا قابلا للقهر. بالنسبة لليمين المذهبي "اليوم" المرتبط بالماضي شيء معطى وغير قابل للتغيير. بالنسبة للمذهبية اليسارية، فإن "الغد" أمر

8. In *Educação como Prática da Liberdade*

مفروغ منه مسبقًا. هذا اليميني وهذا اليساري كلاهما رجعي لأن كلاهما بدءًا من وجهات نظرهما الخاطئة عن التاريخ على التوالي، يطوران أشكالًا من العمل تنكر الحرية. الحقيقة أن شخصًا ما يتخيل "حسن التصرف" في الحاضر والآخر يحدد المستقبل سلفًا (ينتظر أن يأتي المستقبل "المعروف" بالفعل). على العكس من ذلك، فإن هؤلاء الأفراد "يصنعون" حقيقتهم حيث ينغلقون على أنفسهم في "دوائر يقين" لا يمكنهم الهروب منها. إنها ليست حقيقة الرجال والنساء الذين يكافحون لبناء المستقبل ويتحملون المخاطر التي ينطوي عليها هذا البناء بالذات.

كيف نبني هذا المستقبل -وهو ليس شيئًا يمنحه الناس بل بالأحرى شيء يصنعونه؟ كلا المذهبين يتعاملان مع التاريخ بطريقة ملكية متساوية، ينتهي بهما الحال دون الناس وهي طريقة أخرى للوقوف ضدهما.

في حين أن المذهبي اليميني، المنغلق على نفسه في حقيقته لا يؤدي إلا دورًا طبيعيًا فإن اليساري الذي يصبح مذهبيا صارمًا ينفي طبيعته. ومع ذلك، فإن الجميع، عندما يتذكرون "حقيقتهم" يشعرون بالتهديد إذا تم التشكيك في هذه الحقيقة. وبالتالي، فإن كل شخص يعتبر أي شيء ليس "حقيقته" كذبة. كما قال لي الصحفي **مارسيوموريرا ألفيس**: "كلاهما يعاني من عدم الشك".

إن الراديكالي الملتزم بتحرير الإنسان لا يصبح أسير "دائرة اليقين" التي يسجن فيها الواقع أيضًا. على العكس من ذلك، كلما كان الشخص أكثر راديكالية، دخل إلى الواقع بشكل كامل بحيث: بمعرفة ذلك بشكل أفضل يمكنه تحويله أيضا بشكل أفضل. هذا الفرد لا يخشى المواجهة والاستماع ورؤية العالم مكشوفًا. هذا الشخص لا يخشى مقابلة الناس

أو الدخول في حوار معهم.[9] لا يعتبر هذا الشخص نفسه مالكًا للتاريخ أو لجميع الناس أو محررا للمقهورين، لكن الرجل أو المرأة كلاهما يلزم نفسه، في التاريخ بالكفاح إلى جانبهم.

إن بيداغوجيا المقهورين التي أورد الخطوط العريضة التمهيدية لها في الصفحات التالية مهمة للراديكاليين لا يمكن أن يقوم بها المذهبيون.

سأكون راضيا إذا كان من بين قراء هذا العمل أولئك الذين ينتقدون ما يكفي لتصحيح الأخطاء وسوء الفهم وتعميق التأكيدات والإشارة إلى جوانب لم أدركها. من الممكن أن يشكك البعض في حقي في مناقشة العمل الثقافي الثوري، وهو موضوع ليس لدي خبرة ملموسة فيه. ومع ذلك، فإن حقيقة أنني لم أشارك شخصيًا في العمل الثوري لا تنفي إمكانية التفكير فيه.

علاوة على ذلك، في هذا الموضوع ومن خلال تجربتي كمعلم مع الناس، باستخدام تعليم حواري وطرح مشكلة، جمعت ثروة نسبية من المواد التي جعلتني أتحدى المخاطرة بإصدار التأكيدات الواردة في هذا العمل.

من هذه الصفحات آمل على الأقل أن يستمر ما يلي: ثقتي في الناس وإيماني بالرجال والنساء، وفي خلق عالم يسود فيه الحب.

أود هنا أن أعبر عن امتناني لـ "**إيلزا** " زوجتي "القارئ الأول" على التفهم والتشجيع الذي أظهرته لعملي الذي ينتمي إليها أيضًا، كما أود أن أتقدم بالشكر لمجموعة من الأصدقاء على تعليقاتهم على مخطوطتي. يجب أن أذكر **جواودا فيجا كوتينيو وريتشارد شاول وجيم لامب ومايرا وجوف لينوراموس وباولودي تارسو وألمينو أفونسو وبلينيو سامبايو**

9 «Tant que la connaissance théorique restera le privilège d'une poignée d '« académiciens »du Parti, ce dernier courra le danger de s'égarer». Rosa Luxembourg, Reform or Revolution, cité dans C. Wright Mills, The Marxists (New York, 1963).

وإرناني ماريا فيوري ومارسيلا جاجاردو وخوسيه لويس فيوري وجواوز كاريوتي.

إن المسؤولية عن التأكيدات الواردة هنا هي بالطبع مسؤوليتي وحدي

باولو فريري

الفصل الأول

تبرير بيداغوجيا المقهورين:

التناقض بين القاهرين والمقهورين وكيفية التغلب عليه

القهر والقاهرون

القهر والمقهورون

التحرر: ليس هدية وليس إنجازا شخصيا، بل عملية متبادلة

إذا كانت مشكلة الإنسانية دائمًا من وجهة نظر قيمية المشكلة المركزية للإنسانية، فإنها تأخذ الآن طابع الاهتمام الذي لا مفر منه[10]. يؤدي الاهتمام بالإنسانية إلى الاعتراف بنزع الصفة الإنسانية، ليس فقط كإمكانية وجودية ولكن كحقيقة تاريخية. وبما أن الفرد يدرك مدى نزع الصفة الإنسانية، فقد يتساءل عما إذا كانت الإنسانية هي إمكانية قابلة للتطبيق. في التاريخ وفي السياقات الملموسة والموضوعية، يعتبر كل من الإنسانية وتجريد الإنسان من إنسانيته إمكانات للشخص باعتباره وعيًا غير مكتمل.

ولكن بالرغم أن كلا من الإنسانية والتجريد من الإنسانية بديلان حقيقيان، فإن الأولى فقط هي دعوة الشعب ومطلب مرفوض باستمرار لكنه مع ذلك مؤكد بالنفي ذاته. يتم تقليله من خلال الظلم والاستغلال والقمع والعنف من القاهرين ويؤكد ذلك، الرغبة العميقة للمقهورين في العدالة والحرية وكفاحهم لاستعادة إنسانيتهم المفقودة.

إن نزع الصفة الإنسانية، الذي لا يمثل فقط أولئك الذين سُرقت إنسانيتهم، ولكن أيضاً (وإن كان بشكل مختلف) أولئك الذين سرقوها هو تشويه للدعوة إلى أن يصبح الإنسان أكثر اكتمالاً. يحدث هذا التشويه عبر التاريخ، ولكنه ليس دعوة تاريخية. في الواقع إن الاعتراف بنزع الصفة

---

10. Les mouvements de rébellion actuels, en particulier ceux de la jeunesse, tout en reflétant nécessairement les particularités de leurs contextes respectifs, manifestent dans leur essence cette préoccupation des personnes en tant qu'êtres dans le monde et avec le monde - préoccupation de ce qu'ils sont et de ce qu'ils sont. " étant." En mettant en jugement la civilisation du consommateur, en dénonçant les bureaucraties de tous types, en exigeant la transformation des universités (changer la nature rigide de la relation enseignant-élève et en replaçant cette relation dans le contexte de la réalité), proposer la transformation de la réalité elle-même pour que les universités peuvent se renouveler, attaquer les anciens ordres et les institutions établies pour tenter d'affirmer les êtres humains comme sujets de décision, tous ces mouvements reflètent le style de notre époque.

الإنسانية كدعوة تاريخية من شأنه أن يؤدي إما إلى السخرية أو اليأس المطلق ولن يكون للنضال من أجل أنسنة العمل وتحريره والتغلب على الاغتراب وتأكيد الرجال والنساء بوصفهم أشخاصا أي معنى. هذا النضال ممكن فقط لأن نزع الصفة الإنسانية وإن كان حقيقة تاريخية ملموسة ليس مصيرا راسخا بل هو نتيجة نظام ظالم يولّد عنف القاهرين الذين بدورهم يحرمون المقهورين من إنسانيتهم.

إن الشعور بالدونية يقود المقهورين إلى النضال آجلا أم عاجلا ضد أولئك الذين يجعلونهم على هذا النحو ذلك أن الأمر يتعلق بتشويه كينونة الإنسان بشكل كامل. لكي يكون لهذا النضال معنى يجب ألا يصبح المقهورون من خلال السعي لاستعادة إنسانيتهم (الذي هو باختصار وسيلة لتحقيقها) قاهرين بدورهم بل يسعون إلى استعادة إنسانية كلا الطرفين.

لهذا، فإن أعظم مهمة إنسانية وتاريخية للمقهورين: تحرير أنفسهم بالتأكيد ولكن أيضًا تحرير مضطهديهم. فأولئك الذين يقهرون ويمارسون العنف ويغتصبون بحكم سلطتهم وقوتهم لا يمكنهم أن يجدوا القوة لتحرير المقهورين أو تحرير أنفسهم. وحدها القوة التي تأتي من ضعف المقهورين سوف تكون قوية بما يكفي لتحريرهما.

إن أي محاولة "لتلْيين" سلطة القاهر احتراماً لضعف المقهور تتجلى في شكل سخاء زائف. في الواقع لا تتجاوز المحاولة ذلك أبدًا. من أجل الحصول على فرصة مستمرة للتعبير عن "كرمهم"، يجب على القاهرين أيضًا أن يُديموا القهر. إن النظام الاجتماعي الجائر هو المصدر الدائم لهذا "الكرم" الذي يتغذى على الموت واليأس والفقر. هذا هو السبب في أن موزّعي الكرم الزائف يصبحون يائسين عند أدنى تهديد لمصدره.

يكمن الكرم الحقيقي على وجه التحديد في النضال من أجل

تدمير الأسباب التي تغذي الصدقة الزائفة التي تجبر الخائفين والخاضعين و"رافضي الحياة" على أن يمدّوا أيديهم المرتجفة. يتمثل الكرم الحقيقي في ضمان أن تكون هذه الأيدي، سواء أكانت فردية أم بأعداد كبيرة، أقل اضطرارًا لتمتدّ للتسول، بطريقة يصبح المزيد من هذه الأيدي، أيدي بشرية، تعمل والعمل يغيّر العالم.

ومع ذلك، يجب أن يأتي هذا الدرس والتعلم من المقهورين أنفسهم ومن أولئك الذين يتضامنون معهم حقًا. كأفراد أو كشعوب، يكافحون من أجل استعادة إنسانيتهم، سيحاولون استعادة الكرم الحقيقي. من هو أفضل استعدادًا من المظلوم لفهم المعنى الرهيب لمجتمع قمعي؟ من يعاني من آثار القهر أكثر من المقهور؟ من يستطيع أن يفهم بشكل أفضل الحاجة إلى التحرير؟ لن يحصلوا على هذا التحرر بالصدفة ولكن من خلال ممارسة سعيهم وإدراكهم للحاجة إلى النضال من أجله. هذا الكفاح ، سيشكل في الواقع فعل محبة ضد نقص الحب الذي هو في صميم عنف القاهرين بفضل الهدف الذي رسمه له المقهورون.

لكن دائمًا وتقريبًا، خلال المرحلة الأولى من النضال، يميل المقهورون بدلاً من النضال من أجل التحرر إلى أن يصبحوا قاهرين أو" شبه قاهرين". فبنية تفكيرهم مشروطة بتناقضات الوضع الملموس والوجودي الذي شكّلهم. مثالهم هو أن يكونوا رجالًا، ولكن أن يكونوا رجالًا هو أن يكونوا قاهرين. إنه نموذجهم للإنسانية. تنشأ هذه الظاهرة من حقيقة أنهم، في مرحلة معينة من تجربتهم الوجودية، يتبنّون موقف "التمسك" بالظالم. في ظل هذه الظروف، لا يمكنهم "اعتبار" أنه واضح بشكل كافٍ لجعله موضوعًا لاكتشافه "خارج" أنفسهم. هذا لا يعني بالضرورة أن يتجاهل المقهورون أنهم مقهورون. لكن تصورهم لأنفسهم مقهورين يتغير بسبب انغماسهم في واقع الاضطهاد.[11] على هذا المستوى، فإن

11. Tel qu'il est utilisé tout au long de ce livre, le terme «contradiction» désigne

تصورهم لأنفسهم على عكس القاهر لا يعني بعد الانخراط في صراع للتغلب على التناقض. لا يطمح القطب الواحد إلى التحرر بل إلى التماهي مع قطبه المقابل.

في هذه الوضعية، لا يرى المقهورون "الإنسان الجديد" على أنه الشخص الذي سيولد من حل هذا التناقض لأن الاضطهاد يفسح المجال للتحرر. فالرجل الجديد أو المرأة الجديدة بالنسبة إليهم هما من يصبحان قاهريْن. فرؤيتهم للرجل الجديد أو المرأة الجديدة فردية بسبب ارتباطهم بالقاهر، ليس لديهم وعي بأنفسهم كأشخاص أو كأعضاء في طبقة مضطهدة. ليس من أجل أن يصبحوا أحرارًا أنهم يريدون إصلاح الأراضي، بل أن يحصلوا على الأرض وبالتالي يصبحوا مالكين لها أو بشكل أدق، أرباب العمل على العمال الآخرين. من النادر أن لا يصبح الفلاح أكثر استبدادا تجاه رفاقه السابقين من المالك نفسه بمجرد ترقيته ويرجع ذلك إلى سياق وضع الفلاحين، أي أن القهر لم يتغير. في هذا المثال المحدد يجب أن يكون المشرف قاسياً مثل المالك إذا كان سيحتفظ بمنصبه وحتى أكثر صرامة. وهكذا يتضح افتراضنا الأوّلي الذي رأينا فيه أن المقهورين يجدون القاهر نموذجا "للرجولة" في المرحلة الأولى من نضالهم.

حتى الثورة التي تحوّل وضعا عمليا من القهر إلى عملية تحرير يجب أن تواجه هذه الظاهرة. إن العديد من المقهورين الذين يشاركون بشكل مباشر أو غير مباشر في الثورة لهم النية في أن يجعلوها ثورتهم الخاصة مشروطة بأساطير النظام القديم فظلال قاهريهم القدامى مازالت تخيّم عليهم.

إن "الخوف من الحرية" الذي يصيب المقهورين[12]، هذا الخوف

le conflit dialectique entre des forces sociales opposées. – Note du traducteur.

12. Cette peur de la liberté se retrouve également chez les oppresseurs, bien que, évidemment, sous une forme différente. Les opprimés ont peur d'embrasser la liberté; les oppresseurs ont peur de perdre la «liberté» d'opprimer

الذي يمكن أن يقودهم إما إلى الرغبة في دور القاهر أو يربطهم بدور المقهورين، يحتاج إلى فحص. فمن العناصر الأساسية للعلاقة بين القاهر والمقهور هو"الوصفة" ذلك أن كل وصفة تمثل فرض اختيار فرد على آخر وتحويل وعي الشخص المحدد إلى وعي يتوافق مع وعي المحافظين. وهكذا، فإن سلوك المظلوم هو سلوك موصوف، كما هو الحال مع توجيهات القاهر.

إن المقهور، بعد أن استوعب صورة القاهر وتبنى توجيهاته يخاف من حريته. تتطلب الحرية منه إخراج هذه الصورة واستبدالها بالاستقلالية والمسؤولية. إن الحرية ليست هبة وإنما تكتسب بالغزو ويجب متابعتها باستمرار وبطريقة مسؤولة. هي ليست فكرة مثالية تقع خارج الإنسان، ولا هي أسطورة. بل هي الشرط الذي لا غنى عنه للسعي وراء اكتمال الإنسانية.

يجب على الناس ليتغلبوا على حالة الاضطهاد أن يدركوا أولا أسبابه بشكل نقدي حتى يتمكنوا من خلال العمل التحويلي من خلق وضع جديد، وضع يجعل السعي وراء المزيد من الإنسانية واكتمالها أمرًا ممكنًا. لكن الكفاح من أجل أن تكون إنسانًا بشكل كامل قد بدأ بالفعل في النضال الحقيقي لتغيير الوضع. إذا كانت حالة الاضطهاد عبارة عن كلية مجردة من الإنسانية تؤثر على كل من القاهرين وأولئك الذين يقهرونهم، فإنه يجب على المقهورين الذين اختنقت إنسانيتهم، قيادة النضال من أجل إنسانية أكمل فالقاهر وقد تجرد من إنسانيته غير قادر على خوض هذا النضال لأنه يجرد الآخرين من إنسانيتهم.

في حين أن المقهورين الذين تكيفوا مع بنية الهيمنة التي انغمسوا فيها واستسلموا لها، هم ممنوعون من قيادة النضال من أجل الحرية طالما أنهم يشعرون بأنهم غير قادرين على تحمل المخاطر التي تنطوي عليها.

علاوة على ذلك، فإن نضالهم من أجل الحرية لا يهدد القاهر فحسب بل يهدد أيضًا رفاقهم المقهورين الذين يخشون المزيد من القمع. عندما يكتشفون في أنفسهم الرغبة في أن يكونوا أحرارًا، فإنهم يدركون أن هذه الرغبة لا يمكن أن تتحول إلى حقيقة إلا عندما تُثار نفس الرغبة في رفاقهم. لكن على الرغم من أن الخوف من الحرية يسيطر عليهم، إلا أنهم يرفضون مناشدة الآخرين، أو الاستماع إلى نداءاتهم، أو حتى نداءات ضمائرهم. إنهم يفضلون التجمع على الصداقة الحميمة الحقيقية ويفضلون الأمن في إطار التطابق مع حالتهم الأسيرة على الشراكة الإبداعية التي تنتجها الحرية وحتى السعي إليها.

يعاني المقهورون من الازدواجية التي رسّخت نفسها في أعماق كيانهم. يكتشفون أنهم دون الحرية لا يمكنهم الوجود بشكل حقيقي. ومع ذلك، على الرغم من رغبتهم في هذا الوجود، فإنهم يخشون ذلك. فهم أنفسهم والقاهرون الذين استوعبوا وعيهم. يكمن الصراع في الاختيار بين أن يكونوا هم أنفسهم تمـــــامًا أو الانقسام بين إخراج القاهرين من داخلهم أو عدم طردهم، بين التضامن البشري أو الاغتراب، بين اتباع الوصفات أو الخيارات بين المتفرجين أو الفاعلين، بين التصرف أو الوهم بالتصرف من خلال فعل القاهرين، بين الحديث أو الصمت، بين معوّقين في قدرتهم على الإبداع وإعادة الخلق وتغيير العالم.

سيطرح هذا الكتاب بعض جوانب ما وصفه المؤلف ببيداغوجيا المقهورين وهي بيداغوجيا يجب أن تصاغ مع المقهورين وليس من أجلهم (أفرادا كانوا أو شعوبا) في نضالهم المتواصل لاستعادة إنسانيتهم. هذه البيداغوجيا تجعل القهر وأسبابه موضوعات تفكير للمقهورين ومن هذا التأمل سيأتي التزامهم الضروري في النضال من أجل تحريرهم. في عملية النضال سيتم صياغة هذه البيداغوجيا وإعادة تشكيلها.

وهنا تكمن المشكلة المركزية: كيف يمكن للمقهورين ككائنات منقسمة وغير حقيقية أن يشاركوا في تطوير بيداغوجيا تحريرهم؟ فقط يمكنهم المساهمة في بيداغوجيتهم التحررية من خلال اكتشاف أنهم مضيّفون للقهر. طالما أنهم يعيشون في الازدواجية التي يكون فيها "أن تكون" هو" أن تكون مثل" و"أن تكون مثل" يعني "أن تكون مثل القاهر"، فإن هذه المساهمة مستحيلة. إن بيداغوجيا المقهورين هي أداة لاكتشافهم النقدي لحقيقة أن كلا من المقهورين والقاهرين مظهران من مظاهر التجريد من الإنسانية.

فالتحرر إذن هو ولادة صعبة. الرجل أو المرأة الذي ينشأ منها يكون شخصًا جديدًا تمامًا وقابلا للحياة بشرط أن يتم تجاوز تناقض المقهور من قبل القاهر بأنسنة الجميع. أو بعبارة أخرى ينشأ حل هذا التناقض بالعمل الذي يجلب إلى العالم هذا الكائن الجديد الذي لم يعد مقهورا ولا قاهرا، بل إنسانًا في طريقه إلى تحقيق الحرية.

لا يمكن تحقيق هذا الحل بشكل مثالي. يجب على المقهورين أن يدركوا أن حقيقة الاضطهاد ليس كعالم مغلق لا مخرج منه، ولكن كموقف حدودي يمكنهم تغييره لكي يقود المقهورون النضال من أجل تحريرهم. هذا التصور شرط ضروري لكنه غير كاف للتحرر. يجب أن تصبح القوة الدافعة للعمل التحريري هي اكتشاف المقهور أنه موجود في علاقة جدلية مع القاهر كنقيض له وأنه دونه لا يمكن للقاهر أن يوجد[13] وأن هذا لا يشكل في حد ذاته تحريرا. لا يستطيع المقهورون التغلب على التناقض الذي وقعوا فيه إلا عندما يشركهم هذا التصور في النضال من أجل تحرير أنفسهم.

وينطبق الشيء نفسه على الفرد القاهر كشخص. قد يتسبب اكتشاف نفسه كقاهر في معاناة كبيرة، لكنه لا يؤدي بالضرورة إلى التضامن مع المقهورين.إن تبرير الذنب من خلال المعاملة الأبوية للمقهورين، مع

13. Voir Hegel, op. cit.y pp. 236-237

إبقائهم في وضع التبعية، لن يكون كافيا. يتطلب التضامن أن ندخل في وضع أولئك الذين نتضامن معهم. إنه موقف جذري. إذا كان ما يميز المقهورين هو خضوعهم لوعي السيد، كما يؤكد هيجل[14] فالتضامن الحقيقي مع المقهورين يعني النضال إلى جانبهم لتغيير الواقع الموضوعي الذي جعلهم "كائنات من أجل الآخر". يتضامن القاهر فقط مع المقهورين عندما يتوقف عن النظر إليهم كفئة مجردة ويرى أنهم أناس يعاملون بشكل غير عادل ومحرومون من صوتهم ومخدوعون ببيع أعمالهم وعندما يتوقف عن الإيماءات التقية والعاطفية والفردية والمجازفة بفعل الحب. التضامن الحقيقي موجود فقط في ملء فعل الحب هذا في وجوديته وفي ممارسته. إن التأكيد على أن الرجال والنساء هم أشخاص ويجب أن يكونوا أحرارًا، ولكن مع عدم القيام بأي شيء ملموس لجعل هذا الادعاء حقيقة، هو مهزلة.

ونظرًا لأنه وضع ملموس رسّخ التناقض بين القاهر والمقهور، فإن حل هذا التناقض يجب أن يكون بموضوعية يمكن التحقق منها. ومن هنا جاء الطلب الراديكالي -بالنسبة للفرد الذي يكتشف نفسه على أنه قاهر أو مقهور-لتغيير هذا الوضع الملموس الذي يولّد القهر.

إن تقديم الطلب الجذري من أجل تحقيق تحول موضوعي في الواقع ومكافحة الجمود الذاتي الذي يُغني عن الاعتراف بالقهر لصالح انتظار صبور حتى يختفي القمع من تلقاء نفسه لا ينفي دور الذاتية في النضال من أجل تغيير الهياكل. على العكس من ذلك لا يمكن النظر إلى الموضوعية في الذاتية ولا يمكن أن تكون إحداهما موجودة دون الأخرى

14. Analysant la relation dialectique entre la conscience du maître et la conscience des opprimés, Hegel déclare : "L'un est indépendant, et sa nature essentielle est d'être pour soi ; l'autre est dépendant, et son essence est la vie ou l'existence. Pour un autre. Le premier est le Maître, ou le Seigneur, le second le Bondsman. " Ibid., P. 234.

ولا يمكن فصلهما. فالفصل بين الموضوعية والذاتية وإنكار هذه الأخيرة عند تحليل الواقع أو التصرف فيه هو الهدف المنشود. من ناحية أخرى فإن إنكار الموضوعية في التحليل أو العمل الذي ينتج عن فعل ذاتي يؤدي إلى مواقف متحيزة (رفض وجود وعي الآخر وما هو خارجي عن الذات) ينفي الفعل نفسه وينكر الحقيقة الموضوعية. لا يتم هنا الترويج للموضوعية ولا للذاتية ولا حتى لعلم النفس، ولكن بالأحرى الموضوعية والذاتية في علاقتهما الجدلية المستمرة (التضاد وتجاوز التناقض).

إن إنكار أهمية الذاتية في عملية تحويل العالم والتاريخ هو أمر ساذج ومبسّط. هذا هو الاعتراف بالمستحيل: عالم بلا بشر. هذا الموقف الذي يدعي الموضوعية بدائي مثله مثل موقف الذاتوية التي تفترض الناس دون عالم. العالم والبشر لا يوجدان منفصلين عن بعضهما البعض إنهما موجودان في تفاعل مستمر.

لا يتبنى ماركس ولا أي مفكر نقدي وواقعي مثل هذا الانقسام. ما انتقده ماركس ودمره علميًا لم يكن الذاتية بل الذاتوية والنفسانوية.

مثلما لا يوجد الواقع الاجتماعي الموضوعي عن طريق الصدفة لا يتغير بالصدفة باعتباره نتاجًا للفعل البشري. إذا كانت الإنسانية تنتج واقعًا اجتماعيًا (والذي ينقلب عليها في "انعكاس التطبيق العملي" ويثيرها) فإن تحويل الواقع هو مهمة تاريخية ومهمة للإنسانية.

إن الواقع الذي يصبح قمعيًا ينتج عنه تناقض بين الرجال كقاهرين ومقهورين. يجب أن يكتسب هؤلاء الذين تتمثل مهمتهم في الكفاح من أجل تحريرهم مع أولئك الذين يُظهرون تضامنًا حقيقيًا، وعيًا نقديًا بالقمع من خلال تطبيق هذا النضال. من أخطر معوقات تحقيق التحرر هو أن الواقع القمعي يمتص من فيه، وبالتالي يعمل على إرباك وعي البشر.[15] من الناحية الوظيفية، القهر هو تدجين. لكي لا تقع فريسة

15. << L'action libératrice implique nécessairement un moment de perception et de volonté. Cette action précède et suit à la fois ce moment, auquel elle agit

لقوّته، عليك أن تخرج منه وتنقلب عليه. لا يمكن القيام بذلك إلا من خلال التطبيق العملي: التفكير والعمل على العالم لتغييره.

يجب جعل الاضطهاد الحقيقي أكثر قمعًا من خلال إضافة الوعي بالاضطهاد، وجعل السمعة السيئة أكثر دناءة من خلال إعلانها.[16]

إن جعل الاضطهاد الحقيقي أكثر قمعًا أو حدّة من خلال تحقيقه يتوافق مع العلاقة الجدلية بين الذات والهدف. لا يمكن أن يكون هناك تطبيق عملي حقيقي ممكن إلا في هذا الترابط الذي من دونه يستحيل حل التناقض: القاهر/المقهور. للقيام بذلك، يجب على المقهور مواجهة الواقع بشكل نقدي، سواء بشكل موضوعي أو من خلال التصرف فيه. إن مجرد تصور للواقع لا يتبعه هذا التدخل النقدي لن يؤدي إلى تحول في الواقع الموضوعي على وجه التحديد لأنه ليس تصورًا حقيقيًا. هذا هو الحال مع الإدراك الذاتي البحت من قبل شخص يتخلى عن الواقع الموضوعي ويخلق بديلاً زائفًا.

يحدث نوع مختلف من الإدراك الخاطئ عندما يهدد التغيير في الواقع الموضوعي المصالح الفردية أو طبقة المُدرك. في الحالة الأولى لا يوجد تدخل نقدي في الواقع لأن هذا الواقع وهمي ولا يوجد أي تدخل في الحالة الثانية لأن التدخل سيتعارض مع المصالح الطبقية للفرد. في الحالة الأخيرة، ميل المُدرك هو التصرف "بطريقة عصابية". الفعل موجود غير أن في الوقت الذي ينشأ فيه الفعل والنتيجة قد يحدث الضرر للفرد. لذلك يصبح من الضروري، ليس إنكار الحقيقة بدقة، ولكن

---

d'abord comme un prologue et qu'elle sert ensuite à effectuer et à continuer dans l'histoire. L'action de domination, cependant, n'implique pas nécessairement cette dimension, car la structure de la domination est maintenue par sa propre fonctionnalité mécanique et inconsciente. " Extrait d'un travail non publié de Jose Luiz Fiori, qui a gentiment accordé la permission de le citer

16. Karl Marx et Friedrich Engels, La Sagrada Familia y otros Escritos (Mexique, 1962), p. 6. Soulignement ajouté

"رؤيتها بشكل مختلف". هذا التبرير كآلية دفاع يتطابق في النهاية مع الذاتوية. الحقيقة التي لا يتم إنكارها ولكن يتم تبرير حقائقها، تفقد أساسها الموضوعي. لم تعد حقيقة ملموسة وتصبح أسطورة تم إنشاؤها للدفاع عن طبقة المُدرك.

وهنا يكمن أحد أسباب المحظورات والصعوبات (التي سنراجعها بالتفصيل في الفصل الرابع) التي تم اتخاذها لثني الناس عن التدخل النقدي في الواقع. يعرف القاهر جيدًا أن هذا التدخل لن يتم لمصلحته الفضلى. ما يهم في مصلحته أن يستمر الناس في حالة من الاستسلام والعجز في مواجهة الواقع القمعي. هنا تبرز أهمية تحذير **لوكاس** من الحزب الثوري.

[هذا نص الاقتباس بالفرنسية]

"... عندما يستخدم كلمات ماركس، يجب أن يشرح للجماهير عملهم الخاص ليس فقط من أجل ضمان استمرارية الخبرات الثورية للبروليتاريا، ولكن أيضًا لتفعيل التطوير الإضافي لهذه التجارب "[17]

يطرح لوكاس مشكلة التدخل النقدي، مؤكدا على هذه الضرورة. إن شرح وسائل العمل الخاصة بالجماهير هو لتوضيح هذا العمل وتسليط الضوء عليه، سواء فيما يتعلق بالحقائق الموضوعية التي تم من خلالها إطلاقه أو فيما يتعلق بأهدافه أيضًا. كلما كشف الناس عن هذا الواقع الصعب الذي يجب أن يكون هدفًا لعملهم التحويلي، كلما دخلوا في هذا الواقع بشكل أكثر انتقادًا. بهذه الطريقة " ينشطون بوعي التطور اللاحق لتجربتهم ."

لن يكون هناك عمل إنساني إذا لم تكن هناك حقيقة موضوعية ولن يكون هناك عالم كما لن يكون هناك عمل إنساني إذا لم تكن الإنسانية

17. Georg Lukacs, Lénine (Paris, 1965), p. 62

"مشروعًا. " إذا لم تكن قادرة على تجاوز نفسها وإذا لم نكن قادرين على إدراك الواقع وفهمه من أجل تحويله.

في الفكر الجدلي، يترابط العالم والعمل بشكل وثيق. ولكن العمل لا يكون إنسانياً إلا عندما لا يكون مجرد انشغال أو مصدر قلق، أي عندما لا يكون في انقسام مع التفكير. إن التفكير الضروري للعمل، هو أمر ضمني في اشتراط لوكاس " أن يشرح للجماهير عملهم الخاص"، كما هو ضمني في الغرض الذي يعزوه إلى هذا التفسير المتمثل في "تفعيل التطور اللاحق للخبرة عن وعي "ومع ذلك، بالنسبة لنا، لا يُنظر إلى المطلب من حيث تفسيره بل بالحوار مع الناس حول أفعالهم. على أي حال لا يتحول أي واقع،[18] ويتزامن الواجب الذي ينسبه لوكاس إلى الحزب الثوري "ليشرح للجماهير عملهم" مع تأكيدنا على الحاجة إلى تدخل نقدي للشعب في الواقع من خلال الممارسة العملية. هنا تجد بيداغوجيا المقهورين، وهي تربية أولئك المنخرطين في النضال من أجل تحررهم وأولئك الذين يعترفون بأنفسهم أو يبدؤون في التعرف على أنفسهم بأنهم مضطهدون. يجب أن يكونوا من بين مطوّري هذه البيداغوجيا. لا يمكن لأي أصول تعليمية محررة حقًا أن تبقى بمعزل عن المقهورين من خلال معاملتهم كأشخاص تعساء وتقديم نماذج يحتذى بها بين القاهرين لمحاكاتها. يجب أن يكون المقهور مثالاً لهم في النضال من أجل خلاصهم.

إن بيداغوجيا المقهورين التي يحركها سخاء حقيقي، إنسانوي (وليس إنساني)، تُقدَّم في الواقع على أنها تربية الإنسانية. التربية التي

18. «La doctrine matérialiste selon laquelle les hommes sont le produit des circonstances et de l'éducation, et que, par conséquent, les hommes changés sont les produits d'autres circonstances et d'une éducation modifiée, oublie que ce sont les hommes qui changent de circonstances et que l'éducateur lui-même a besoin d'être éduqué. Karl Marx et Friedrich Engels, Œuvres sélectionnées (New York, 1968), p. 28

تبدأ بالمصلحة الأنانية للقاهرين (الأنانية المتخفية في صورة كرم أبوي زائف) التي تجعل المقهور هدفًا لإنسانيتها وتضفي طابعًا شخصيًا على القمع وتحافظ عليه بشكل فعال، هي أداة لنزع الإنسانية. لهذا السبب كما قلنا من قبل لا يمكن تطوير بيداغوجيا المقهورين أو وضعها موضع التطبيق من قبل القاهرين. سيكون هناك تناقض إن لم يكتفوا بالدفاع فحسب، بل بممارسة تعليم تحرري أيضًا.

لكن إذا كانت إقامة التربية التحررية تتطلب سلطة سياسية لا يملكها المقهورون، فكيف يمكنهم تحقيق تربية قبل الثورة؟ هذا سؤال في غاية الأهمية، وسنحاول الإجابة عليه على الأقل جزئيًا في مخطط عام في الفصل الرابع من هذا الكتاب. أحد جوانب الإجابة يكمن في التمييز بين التعليم النظامي الذي لا يمكن تغييره إلا من خلال السلطة السياسية الحالية والمشاريع التربوية التي يجب تنفيذها مع المقهورين في عملية تنظيمها. إن بيداغوجيا المقهورين، بصفتها علم تدريس إنساني وتحرّري لها مرحلتان متميزتان. في الأول، يكشف المقهورون النقاب عن عالم الاضطهاد ومن خلال الممارسة العملية ينخرطون في تحويله. في الحالة الثانية حيث تم بالفعل تغيير واقع الاضطهاد تتوقف التربية عن الانتماء إلى المقهورين وتصبح التربية للجميع في عملية التحرير الدائمة الواسعة. في كلتا المرحلتين، دائمًا ومن خلال العمل العميق[19] تتم مواجهة ثقافة الهيمنة ثقافيًا. في المرحلة الأولى تحدث هذه المواجهة عن طريق تغيير الطريقة التي ينظر بها المقهور إلى عالم الاضطهاد، في المرحلة الثانية يُطرد كل الأساطير التي ابتكرها النظام القديم وطورها، هي كالأشباح، تطارد البنية الجديدة الناشئة من التحول الثوري.

تتناول بيداغوجيا المرحلة الأولى مشكلة وعي القاهرين وكذلك وعي المقهورين ومشكلة الرجال والنساء الذين يمارسون الاضطهاد

19. Cela semble être l'aspect fondamental de la révolution culturelle de Mao

ومشكلة الآخرين الذين يعانون منه. يجب أن تأخذ في الاعتبار سلوكهم ونظرتهم للعالم وأخلاقياتهم. هناك مشكلة خاصة للغاية تتمثل في ازدواجية المقهورين: فهم متناقضون ومنقسمون ووقع تشكيلهم وهم موجودون في حالة ملموسة من الاضطهاد والعنف.

أي موقف يستغلُّ فيه الفرد (أ) بشكل موضوعي الفرد (ب) أو يُعيق سعيه لتأكيد الذات كشخص مسؤول، هو حالة من القهر. مثل هذا الوضع في حد ذاته يشكل عملاً من أعمال العنف، حتى لو تم تخفيفه بواسطة الكرم الزائف، لأنه يتعارض بشكل مباشر مع الدعوة الفردية التاريخية والوجودية ليكون أكثر إنسانية.

مع إقامة علاقة قهر، يكون العنف قد بدأ بالفعل. لم يسبق في التاريخ أن بدأ المقهورون بالعنف. كيف يمكن أن يكونوا المحرضين إذا كانوا هم أنفسهم نتيجة عنف؟ كيف يمكن أن يكونوا مروّجين لشيء يحدد الاحتمال الموضوعي لوجودهم كمستضعفين؟

لن يكون هناك مقهورون إذا لم تكن هناك حالة عنف سابقة لإثبات استسلامهم والمحافظة عليه.

العنف يبدأ من قبل أولئك الذين يضطهِدون ويستغِلون ولا يعترفون بالآخرين كأشخاص وليس من قبل المقهورين والمستغَلين والمحرومين. ليس المكروهون هم من يبدؤون عملية الكراهية ولكن أولئك الذين لا يستطيعون الحب لأنهم يحبون أنفسهم فقط. ليس الأشخاص العزّل والخاضعون للإرهاب هم من أنشؤوا الإرهاب، ولكن أولئك العنيفين هم من خلقوا بقوتهم الوضع الملموس الذي يفرض" حثالة الحياة". ليس الذين تعرضوا للاستبداد هم الذين أقاموا الاستبداد بل الطغاة. ليس المكروه هو من يولّد الكراهية، بل أولئك الذين يكرهون. ليس أولئك الذين يُحرمون من الإنسانية هم من يُنكرونها ولكن أولئك

الذين يرفضون الاعتراف بهذه الإنسانية، وبالتالي ينكرون إنسانيتهم. القوة ليست مستخدمة من قبل أولئك الذين أصبحوا ضعفاء بفعل أرجحية الأقوياء ولكن من قبل الأقوياء الذين أوهنوهم.

أما بالنسبة للقاهرين، فالمقهورون هم دائما (من الواضح أنهم لا يسمونهم أبدًا "المظلومين" ولكن -اعتمادًا على ما إذا كانوا مواطنين أم لا -"هؤلاء الناس" أو"الجماهير العمياء والحساد" أو"المتوحشين" أو"السكان الأصليين" أو"المخربين") الساخطين أو"العنيفين" أو"الهمجيين" أو"الأشرار" أو"الشرسين" عند رد فعلهم على عنف القاهرين.

ومع ذلك، فإنه -كما قد يبدو متناقضًا -على وجه التحديد في رد فعل المقهورين على عنف مضطهديهم يمكن العثور على لفتة حب. بوعي ومن غير وعي، يمكن لفعل تمرد المقهور (الفعل الذي يكون دائمًا أو تقريبًا عنيفًا مثل العنف الأولي للقاهرين) أن يبدأ بالحب. في حين أن عنف القاهرين يمنع المظلوم من أن يكون إنسانًا بالكامل، فإن رد فعل المقهور على هذا العنف يقوم على الرغبة في السعي وراء الحق في أن يكون إنسانًا. كما يقوم القاهرون بتجريد الآخرين من إنسانيتهم وانتهاك حقوقهم، فإنهم يصبحون أنفسهم منزوعين من الإنسانية. في حين أن المقهورين الذين يقاتلون من أجل أن يكونوا بشرا يسلبون سلطة السيطرة والقمع من الظالمين، فإنهم يعيدونهم إلى إنسانيتهم.

إن المقهورين وحدهم من يستطيعون تحرير أنفسهم وتحرير مضطهديهم. هذه الفئة الأخيرة كطبقة قمعية لا يمكنها تحرير نفسها ولا الآخرين. لذلك من الضروري أن يقود المقهورون النضال لحل التناقض الذي وقعوا فيه. وسيُحلّ التناقض بظهور الإنسان الجديد: لا قاهر ولا مقهور، بل الإنسان في طريقه إلى التحرر. إذا كان هدف المقهورين هو أن يصبحوا بإنسانية كاملة فلن يحققوا هدفهم بمجرد عكس شروط التناقض، ببساطة عن طريق تغيير الأقطاب.

قد يبدو هذا بسيطًا، لكنه ليس كذلك. إن حل التناقض بين المقهورين والقاهرين ينطوي على اختفاء القاهرين كطبقة حاكمة. إلا أن القيود التي يفرضها المقهورون على مضطهِديهم حتى لا يتمكنوا من استعادة وضعهم السابق في السيطرة لا تشكل قهرا. يكون الفعل قمعيًا طالما أنه يمنع الناس من بلوغ حالة امتلاء الإنسان. لذا فإن هذه القيود الضرورية في حد ذاتها لا تعني أن قاهري الأمس أصبحوا مقهوري اليوم. لا يمكن مقارنة الإجراءات التي تمنع استعادة نظام قمعي بأولئك الذين يُنشئونه ويحافظون عليه، ولا يمكن مقارنتها بالأعمال التي ينكر بها بعض الرجال والنساء حق الغالبية العظمى في أن يكونوا بشرا.

ومع ذلك، في الوقت الذي يتشدد فيه نظام جديد نحو "بيروقراطية" مهيمنة[20]، يضيع البعد الإنساني للنضال ولم يعد من الممكن الحديث عن التحرير. ولهذا السبب نُصرُّ على أن الحل الحقيقي للتناقض القمعي القاهر/ المقهور لا يكمن بأي حال من الأحوال في مجرد عكس الموقف أو الانتقال من قطب إلى آخر. كما أنه لا يتمثل في استبدال القاهرين بأخرين جدد سيواصلون إخضاع المقهورين وكل ذلك باسم "التحرير".

ولكن حتى عندما يتم حل التناقض بشكل أصلي من خلال وضع جديد أنشأه العمال المحرّرون فإن القاهرين القدامى لا يشعرون بالتحرّر. فبحكم خبرتهم في قمع الآخرين فإن أي موقف آخر غير تجربتهم في قمع الآخرين يبدو وكأنه قهر. في السابق كان بإمكانهم تناول الطعام والشراب بكثرة، وارتداء الملابس والأحذية الجميلة والتعليم والسفر والاستماع إلى بيتهوفن، في حين أن الملايين من الناس لا يأكلون، ولا يرتدون ملابس

20. Cette rigidité ne doit pas être identifiée aux restrictions qui doivent être imposées aux anciens oppresseurs pour qu'ils ne puissent pas restaurer l'ordre oppressif. Il se réfère plutôt à la révolution qui stagne et se retourne contre le peuple, en utilisant le vieil appareil d'État répressif et bureaucratique (qui aurait dû être radicalement réprimé, comme Marx l'a si souvent souligné).

أو أحذية ولا يستطيعون لا التعلم ولا السفر، ناهيك عن الاستماع إلى بيتهوفن. أي تقييد لهذا الأسلوب في الحياة، باسم حقوق المجتمع يبدو لهم انتهاكًا عميقًا لحقوقهم الفردية، بينما لم يكن لديهم أي احترام على الإطلاق للملايين الذين عانوا من الجوع وماتوا بسببه وكانوا في ألم ويأس. بالنسبة لهم ، فإن مصطلح "إنسان" يشير إلى أنفسهم فقط. الناس الآخرون مجرد "أشياء"، هناك حق واحد فقط: حقهم في العيش بسلام ووضعه أعلى بكثير من الحق ولا يتم الاعتراف به دائمًا ولكن يتم التنازل عنه ببساطة للمقهورين من أجل البقاء، فهم يقدمون هذا التنازل بحكم الأمر الواقع فقط لأن وجود المقهورين ضروري لوجودهم كقاهرين.

هذا السلوك وهذه الطريقة في فهم العالم والناس (التي تجعل القاهرين أكثر من مترددين في إقامة نظام جديد) يمكن تفسيرهما من خلال تجربتهم كطبقة حاكمة. بمجرد إنشاء علاقة مع العنف والقمع فإنها تولّد طريقة كاملة للحياة والسلوك للمشاركين. القاهرون والمقهورون غارقون في هذا الوضع وكلاهما يحمل علامات الاضطهاد. يكشف تحليل حالات الاضطهاد الوجودية أن أصلها قائم على فعل عنف بدأه من هم في السلطة. هذا العنف، كعملية، يستمر من جيل إلى جيل من القاهرين الذين أصبحوا ورثة وتشكّلوا من قبل هذه البيئة. هذا يخلق في القاهر وعيًا تملكيًا قويًا للعالم، للرجال والنساء ويفصله عن الحيازة المادية الملموسة للعالم والناس، لا يمكن للوعي القمعي أن يفهم نفسه ولا يمكن أن يوجد. قال " **فروم** "عن هذا الإدراك أنه دون هذا الامتلاك "ستفقد الاتصال بالعالم". يميل وعي القاهر إلى تحويل كل شيء من حوله إلى موضوع سيطرته. الأرض والممتلكات والإنتاج وإبداعات الناس والناس أنفسهم والوقت وكل شيء يتحول إلى حالة الأشياء الموجودة تحت تصرفه.

يطور القاهرون الاقتناع بأنه من الممكن لهم جعل كل شيء تحت سيطرة قوتهم الشرائية من خلال جشعهم المطلق رغبة في الحيازة ومن

هنا جاء مفهومهم المادي الصارم للوجود. المال هو مقياس كل شيء والربح هو الهدف الرئيسي. بالنسبة لهم يجب دائمًا امتلاك ما هو ذو قيمة أكثر فأكثر حتى على حساب المقهورين الذين لديهم أقل أو حتى لا شيء على الإطلاق. بالنسبة لهم، أن تكون "هو" هو أن يكون لديك وأن تكون من فئة " الأثرياء"

لا يمكن للقاهرين، بوصفهم مستفيدين من حالة القمع أن يتصوروا أنه إذا كان" أن تملك هو شرط أن تكون" فإنه شرط لجميع رجال ونساء العالم. هذا هو السبب في أن كرمهم غير صحيح. الإنسانية "شيء" وهم يمتلكونه كحق حصري وممتلك موروث. بالنسبة للوعي القمعي، فإن إضفاء الطابع الإنساني على "الآخرين" ولدى الناس لا يبدو أنه السعي وراء الإنسانية الكاملة ولكن يبدو أنه تخريب.

إنهم لا يرون احتكارهم لامتلاك المزيد من الامتيازات يجرّد الآخرين ويجردهم أيضا من الإنسانية في نفس الوقت. إنهم لا يستطيعون رؤية ذلك أو تصوره. في سعيهم الأناني للامتلاك كطبقة حاكمة، يختنقون في ممتلكاتهم الخاصة ولم يعد لديهم سوى ذلك. بالنسبة لهم، فإن الحصول على المزيد دائمًا هو حق غير قابل للتصرف وهو حق اكتسبوه من خلال "جهودهم" الخاصة، مع "شجاعتهم لتحمل المخاطر". إذا لم يكن لدى الآخرين المزيد، فذلك لأنهم غير أكفاء وكسالى والأسوأ من ذلك كله هو الجحود غير المبرر تجاه "الإيماءات السخية" للطبقة الحاكمة. ولأن المقهورين "جاحدون" و"غيّورون" تحديدًا، فإنه يُنظر إليهم على أنهم أعداء محتملون يجب مراقبتهم.

لا يمكن أن يكون الأمر خلاف ذلك. إذا كان إضفاء الطابع الإنساني على المقهورين يعني التخريب، كذلك تعني حريتهم ومن هنا الحاجة إلى السيطرة المستمرة. فكلما زادت سيطرة القاهرين على المقهورين، زاد تحويلهم إلى "أشياء" غير حية. إن هذا الميل لتحويل كل شيء وكل من

يتشوق للامتلاك إلى جماد، يتوافق مع طريقة لا تدعو للشك مع نوع من النزعة السّادية.

" إن متعة الهيمنة الكاملة لشخص آخر (أو مخلوق متحرك آخر) تشكل جوهر الدافع السّادي. ثمة طريقة أخرى لصياغة نفس الفكر، ألا وهي أن الغرض من السادية يتلخص في تحويل الإنسان إلى شيء، شيء ما متحرك إلى شيء غير متحرك، فمن خلال السيطرة المطلقة، يخسر الأحياء نوعية أساسية من الحياة: الحرية"[21] (إيريك فروم، "قلب الإنسان" 1966، ص 32).

الحب السّادي هو حب منحرف، حب للموت وليس للحياة. لذلك فإن إحدى خصائص وعي القاهر ونظرته الميتة للعالم هي السادية. إن وعيه يتمثل في محاولة ثني إرادة البحث والصبر والقوة الإبداعية التي تميز الحياة أي أنه يقتل الحياة لكي يكون قادرًا على الهيمنة. المزيد والمزيد من القاهرين يستخدمون العلم والتكنولوجيا كأدوات قوية بلا شك. لتحقيق هدفهم: استمرار النظام القمعي من خلال التلاعب والقمع.[22] المقهورون "كأجسام" و"أشياء" ليست لهم أغراض إلا ما يصفه لهم القاهرون.

في ضوء السياق السابق، تظهر مشكلة أخرى ذات أهمية وهي أن بعض أعضاء الطبقة القاهرة ينضمّون إلى المقهورين في نضالهم التحريري وبالتالي ينتقلون من قطب إلى آخر من التناقض. دورهم أساسي وقد كان دائما كذلك طوال تاريخ هذا النضال. ولكن في بعض الأحيان، عندما يتوقفون عن الاستغلال أو يكونوا متفرجين غير مبالين ويتحركون إلى جانب المستضعفين فإنهم دائمًا ما يجلبون معهم علامات أصلهم: تحيّزاتهم وتشوّهاتهم التي

21. Erich Fromm, Le cœur de l'homme (New York, 1966), p. 32

22. Concernant les «formes dominantes de contrôle social», voir Herbert Marcuse, One-Dimensional Man (Boston, 1964) et Eros and Civilization (Boston, 1955)

تشمل انعدام الثقة في قدرة الناس على التفكير والرغبة والمعرفة. وهكذا فإن هؤلاء الأتباع لقضية الشعب معرضون باستمرار لخطر الوقوع في نوع من الكرم مثل سخاء القاهرين. إن سخاء هؤلاء يغذيه نظام ظالم يجب الحفاظ عليه لتبرير الكرم.

من ناحية أخرى، فإن المتحولين حريصون جدًا على تغيير النظام الظالم، ولكن بسبب أصلهم، يعتقدون أنهم يجب أن يكونوا منفذين لهذا التحول. يتحدثون عن الناس، لكنهم لا يثقون بهم بينما الثقة في الناس شرط مسبق ضروري للتغيير الثوري. يمكن التعرّف على "إنساني" حقيقي من خلال ثقته في الناس الذين يشاركونه في نضالهم، أكثر مما يمكن تحديده من خلال ألف عمل لصالحهم دون هذه الثقة.

يجب على أولئك الملتزمين بصدق تجاه الناس أن يُعيدوا فحص أنفسهم باستمرار. هذا التحويل جذري لدرجة أنه لا يسمح بالسلوك الغامض. إن تأكيد هذا الالتزام مع اعتبار المرء نفسه صاحب الحكمة الثورية التي يجب أن تُمنح (أو تُفرض) على الناس هو الحفاظ على الأساليب القديمة. الرجل أو المرأة الذي يعلن التّفاني في قضية التحرير ولكنه لا يدخل في شراكة مع الناس الذين لا يزال يعتبرهم جاهلين تمامًا يخدع نفسه بشكل خطير. إن المتحوّل الذي يقترب من الناس ولكنه يشعر بالقلق في كل خطوة يخطوها وفي كل شك يعبر عنه وفي كل اقتراح يقدمه ويحاول فرض "وضعه"، يظل يحنّ إلى أصوله.

إن التحول إلى الشعب يتطلب ولادة جديدة عميقة. أولئك الذين يختبرونه يجب أن يتخذوا شكلاً جديدًا من الوجود. لم يعد بإمكانهم البقاء كما كانوا. فقط من خلال الشراكة مع المقهورين يستطيع المتحولون فهم أساليب حياتهم وسلوكاتهم المميزة التي تعكس في أوقات مختلفة هيكل الهيمنة. إحدى هذه الخصائص هي الازدواجية الوجودية المذكورة أعلاه للمقهورين الذين هم أنفسهم والقاهر الذي استوعبوا صورته

حتى "يكتشفوا" بشكل ملموس مضطهدهم وبالتالي وعيهم، فإنهم دائمًا ما يعبرون عن مواقف قدرية تجاه وضعهم كما أخبرني أحد الفلاحين: "يبدأ الفلاح في التحلي بالشجاعة للتغلب على تبعيته عندما يدرك أنه في الحقيقة تابع حتى ذلك الحين أومأ برأسه وقال: "ماذا يمكنني أن أفعل أنا مجرد فلاح؟ "[23]

عندما يتم تحليلها بشكل سطحي، يتم تفسير هذه القدرية أحيانًا على أنها طواعية وهي سمة وطنية. إن القدرية بدعوى الانقياد هي نتاج حالة تاريخية واجتماعية وليست خاصية أساسية للسلوك البشري. ترتبط دائمًا بقوة القدر أو سلطة المصير أو الحظ أو القوى الحتمية التي لا هوادة فيها أو نظرة مشوهة عن الله. تحت تأثير الأسطورة والسحر يرى المقهورون (ولا سيما الفلاحون الذين تغمرهم الطبيعة تقريبًا)[24] معاناتهم وثمرة الاستغلال باعتبارها إرادة الله كما لو كان الله هو خالق هذه "الفوضى المنظمة".

لا يستطيع المقهورون المنغمسون في الواقع أن يدركوا بوضوح "النظام" الذي يخدم مصالح القاهرين الذين تم استيعاب صورتهم. وبسبب تفككهم في ظل هذه القيود، غالبًا ما يُظهرون نوعًا من العنف الأفقي ويهاجمون رفاقهم لأبسط الأسباب.

" سيُظهر المستعمر أولاً هذه العدوانية المترسبة في عظامه ضد شعبه. [...] والشرطة والقضاة لا يعرفون إلى أين يتجهون في مواجهة موجات الجريمة المذهلة في شمال أفريقيا...في حين أن للمستوطن أو الشرطي الحق طوال اليوم في ضرب المواطن الأصلي وإهانته وجعله يزحف نحوهم. سترى المواطن يمد يده للحصول على سكّينه في أدنى نظرة عدائية أو عدوانية ألقيت عليه من قبل مواطن آخر لأن الملاذ الأخير للمواطن هو الدفاع عن شخصيته ضد أخيه."[25]

---

23. Paroles d'un paysan lors d'un entretien avec l'auteur

24. Voir Candido Mendes, Memento dos vivos — A Esquerda catdlica no Brasil (Rio, 1966)

25 Frantz Fanon, Les Misérables de la Terre (New York, 1968), p. 52

من الممكن أنه بهذا الموقف، تظهر ازدواجيتهم مرة أخرى. لأن القاهرين موجودون في رفاقهم المقهورين، فعندما يهاجمون هؤلاء الرفاق هم في نفس الوقت يهاجمون القاهرين بشكل غير مباشر.

من ناحية أخرى، في مرحلة ما من تجربتهم الوجودية، يشعر المقهورون بانجذاب ساحق للقاهرين وأسلوب حياتهم. تصبح مشاركة طريقة الحياة هذه طموحًا لا يقاوم. يريد المقهورون بأي ثمن التشبّه بالقاهرين وتقليدهم واتباعهم. هذه الظاهرة سائدة بشكل خاص في الطبقة الوسطى المضطهدة التي تطمح إلى أن تكون مساوية لرجال ونساء الطبقة العليا "البارزين". يستحضر **ألبرت ميمي**، في تحليل استثنائي لـ"العقلية المستعمرة" الاحتقار الذي شعربه تجاه المستعمر، ممزوجًا بانجذاب "عاطفي" تجاهه.

كيف يمكن للمستعمِر أن يعتني بعماله وهو يذبح دوريًا حشدًا من الشعب المستعمَر؟ كيف يمكن للمستعمر أن ينكر نفسه بهذه القسوة بينما يطالب بمثل هذه المطالب المفرطة؟ كيف تكره المستعمرين ومع ذلك تعجب بهم بشغف كبير؟ (أنا أيضًا شعرت بهذا الإعجاب غصبا عني). [26]

هناك سمة أخرى للمقهورين وهي الاستخفاف بالذات، والتي تنبع من استيعابهم لوجهة نظر القاهرين لهم. يسمعون كثيرًا أنهم لا يجيدون شيئًا ولا يعرفون شيئًا ولا يستطيعون تعلم أي شيء وأنهم مرضى وكسالى وغير منتجين وفي النهاية يقنعون أنفسهم بصحة هذه التأكيدات.

وبكلمات أحد الفلاحين الذين تحدثت إليهم: " نشعر بأننا أقل مرتبة من الرئيس لأن الأخير يبدو أنه الوحيد الذي يعرف والوحيد القادر على التعامل مع الأمور"[27].

26. Le colonisateur et le colonisé (Boston, 1967

27. Paroles d'un paysan lors d'un entretien avec l'auteur

يقولون إنهم يجهلون وأن "المعلم" هو الذي لديه المعرفة ويجب أن يستمعوا إليه. معايير المعرفة المفروضة عليهم هي المعايير التقليدية. يقول مزارع يشارك في دائرة ثقافية "لماذا لا أشرح الصور أولا؟"[28]. بهذه الطريقة، سوف يستغرق الأمر وقتًا أقل ولن يسبب لنا الصداع.

يكاد يكون من المستحيل عليهم أن يدركوا أنهم أيضا "يعرفون أشياء" تعلموها في علاقتهم بالعالم وبالرجال والنساء الآخرين من أمثالهم. فالظروف التي أدت إلى إزدواجية هذه العوامل تجعل من الطبيعي ألا تكون لديهم ثقة في أنفسهم.

ليس من غير المألوف بالنسبة للمزارعين في المشاريع التعليمية أن يبدؤوا مناقشة موضوع مولّد بطريقة حية ثم يتوقفون فجأة ويقولون للمعلم: "معذرة، علينا أن نصمت ونتركك تتحدث. أنت من يعلم لا نعرف شيئًا. " وغالبًا ما يصرون على أنه لا يوجد فرق بينهم وبين الحيوانات وعندما يعترفون بوجود اختلاف، فإنه في صالح الحيوانات." إنها أكثر حرية منا."

ومع ذلك، من المثير للدهشة ملاحظة كيف يتغير هذا الاستنكار الذاتي مع التغييرات الأولى في الوضع القمعي. سمعت زعيما مزارعا يقول في اجتماع لجنة الإنتاج:[29] "كانوا يقولون إننا غير منتجين بسبب كسلنا وإدماننا للكحول.إنها أكاذيب. والآن بعد أن احترمنا كرجال، دعنا نُظهر للجميع أننا لم نكن كسالى أو مدمني كحول بل وقع استغلالنا".

طالما استمر غموضهم، فإن المقهورين يترددون في المقاومة ويفتقرون تمامًا إلى الثقة بالنفس. لديهم إيمان منتشر وسحري في مناعة الظالم وقوته.[30] القوة السحرية لسلطة مالكي الأراضي لها تأثير خاص

28. Voir chapitre 3, p. 113 et suiv. - Note du traducteur

29. Asentamiento fait référence à une unité de production de l'expérience de réforme agraire chilienne. - Note des traducteurs.

30. "Le paysan a une peur presque instinctive du patron." Entretien avec un paysan

في المناطق الريفية. يروي صديق لي في علم الاجتماع قصة مجموعة من الفلاحين المسلحين في إحدى دول أمريكا اللاتينية التي استولت مؤخرًا على منطقة لاتيفونديوم. خططوا لاحتجاز مالك الأرض كرهينة لأسباب تكتيكية. لكن لم يكن لدى أي فلاح الشجاعة للاحتفاظ به. كان وجوده مرعبًا. من الممكن أيضًا أن يكون فعل معارضة الرئيس قد تسبب في الشعور بالذنب. في الحقيقة، كان المدير"بداخلهم".

يجب أن يرى المقهورون أمثلة على ضعف القاهر حتى يبدأ الاعتقاد المعاكس في النمو فيهم. سوف يستمرون في الإحباط والخوف ويتعرضون للضرب إلى أن يحدث ذلك.[31] طالما أنهم لا يعرفون أسباب حالتهم فإنهم "يقبلون" استغلالهم. بالإضافة إلى ذلك، من المحتمل أن يتفاعلوا بطريقة سلبية ومعزولة عندما يواجهون الحاجة إلى الكفاح من أجل حريتهم وإصرارهم. ومع ذلك، فإنهم يميلون تدريجياً إلى تجربة أشكال العمل المتمردة أثناء العمل من أجل التحرير. يجب ألا نغفل هذه السلبية ولا ننسى لحظة اليقظة.

يشعر المقهورون بأنهم "أشياء" وملك للقاهر في نظرتهم غير الواقعية للعالم ولأنفسهم. بالنسبة إلى الأخير يجب أن يكون "لديه" دائمًا على حساب أولئك الذين لا يملكون شيئًا. بالنسبة للمقهورين وفي مرحلة ما من تجربتهم الوجودية، فإن الوجود لا يعني التشبّـه بقاهرهم بل الخضوع له والاعتماد عليه. لذا فإنهم غير مستقلّين عاطفيا.

يقول الفلاح: "إن الفلاح تابع. لا يستطيع أن يقول ما يريد. قبل أن يكتشف عدم استقلاليته يعاني وصمام الأمان موجود في المنزل، حيث يصرخ على أطفاله ويضربهم ويصبح يائسًا. يشكو من زوجته ويعتقد أن كل شيء سيّء. إنه لا يتخلص من الضغط مع رئيسه لأنه يعتقد أنه كائن متفوق وكثيرا ما يبدّد الفلاح مخاوفه في الشّرب. [32]

31. Voir Regis Debray, Revolution in the Revolution ? (New York, 1967)
32. Entretien avec un paysan

يمكن أن يقود هذا الاعتماد العاطفي الكلي المقهورين إلى ما يسميه **فروم** السلوك المحبب لتدمير الحياة، حياتهم أو حياة رفاقهم المضطهدين.

إنه فقط عندما يدين المقهور مضطهديه وينخرط في النضال المنظم من أجل تحريره يبدأ في الإيمان بنفسه. لا يمكن أن يكون هذا الاكتشاف فكريًا بحتًا، لكن يجب أن يتضمن فعلًا ولا يمكن أن يقتصر على مجرد حراك بل يجب أن يتضمن أيضًا تفكيرًا جادًا وعندها فقط يصبح كل هذا عمليًا.

إن الحوار النقدي والتحريري الذي يفترض العمل، يجب أن يتم مع المقهورين على أي مستوى في عملية التحرير[33]، يجب أن يختلف محتواه هذا حسب الظروف التاريخية والمستوى الذي يدرك فيه المقهور الواقع.

لكن استبدال الحوار بالمونولوج والشعارات والبيانات هو محاولة لتحرير المقهور بأدوات تدجينه. إن محاولة تحرير المقهورين دون مشاركتهم المدروسة في فعل التحرير هي معاملتهم كأشياء يجب إنقاذها من مبنى محترق. إنه يقودهم إلى مأزق شعبوي ويحوّلهم إلى جماهير يمكن التلاعب بها.

إن الإصرار على أن ينخرط المقهورون في التفكير في وضعهم الملموس ليس دعوة للثورة على كرسي متحرك. على العكس من ذلك التفكير، بل التفكير الحقيقي يؤدي حتمًا إلى الفعل. من ناحية أخرى عندما يستدعي الموقف اتخاذ إجراء، فإن هذا الإجراء المتخذ لن يشكل تطبيقًا عمليًا حقيقيًا إلا إذا أصبحت عواقبه موضوع تفكير نقدي. وبهذا

33. Pas au grand jour, bien sûr ; cela ne ferait que provoquer la fureur de l'oppresseur et conduire à une répression encore plus grande.

المعنى، فإن هذا هو المبرر الجديد لوجودهم وللثورة التي تفتح اللحظة التاريخية. لهذا السبب لا يمكن أن تكون قابلة للتطبيق بصرف النظر عن المشاركة الواعية المصاحبة وخلاف ذلك يكون العمل مجرد نشاط محض.

في جميع مراحل تحرّرهم، يجب على المقهورين أن يروا الأشياء بأنفسهم كرجال ونساء منخرطين في الدعوة التاريخية والأنطولوجية ليصبحوا إنسانيين بالكامل. يصبح التفكير والعمل أمرين ضروريين عندما لا يحاول المرء عن طريق الخطأ فصل محتوى الإنسانية وأشكالها التاريخية.

ومع ذلك، من الضروري الوثوق بالمقهورين وفي قدرتهم على التفكير لتحقيق هذا التطبيق العملي. أي شخص يفتقر لهذه الثقة لن يبدأ (أو يتخلى) عن الحوار والتفكير والتواصل سيعود إلى استخدام الشعارات والبيانات والمونولوجات والتعليمات. إن الأحاديث السطحية حول قضية التحرير تحمل هذا الخطر.

يجب أن يكون العمل السياسي للمقهور عملاً تربويًا بالمعنى الحقيقي للكلمة وبالتالي العمل مع المقهورين.

أولئك الذين يعملون من أجل التحرر يجب ألا يستغلوا التبعية العاطفية للمقهورين التي هي ثمرة الوضع الملموس للسيطرة الذي يحيط بهم والذي ولّد وجهة نظرهم الزائفة عن العالم. إن استخدام إدمانهم لخلق إدمان أكبر هو تكتيك قمعي.

يجب أن يعترف العمل التحريري بهذه التبعية كنقطة ضعف وأن يحاول بالتأمل والعمل تحويلها إلى استقلال. على أي حال، حتى أفضل نوايا الاتجاهات لا يمكن أن تضمن الاستقلال كهدية.

إن تحرير المقهورين هو تحرير للرجال والنساء وليس تحرير الأشياء. وهكذا، إذا عجز أحدهم عن تحرير نفسه بجهوده الخاصة فإنه

لا يمكنه أن يتحرر من قبل الآخرين أيضا. التحرير ظاهرة إنسانية، لا يمكن أن يكتمل بنصف البشر وأي محاولة لمعاملة الناس على أنهم أنصاف بشر يجردهم من إنسانيتهم. عندما يتم تجريد الناس من إنسانيتهم بالفعل نتيجة للقمع الذي يعانون منه، فإن عملية تحريرهم لا تعني استخدام أساليب التجريد من الإنسانية.

وبالتالي فإن الطريقة الصحيحة التي يجب استخدامها من قبل القيادة الثورية في مهمة التحرير ليست "دعاية تحررية". ولا يمكن للقيادة أن "تزرع" في المقهورين إيمانًا بالحرية معتقدة أنها تكتسب ثقتهم. الطريقة الصحيحة تكمن في الحوار. إن اقتناع المقهورين بضرورة النضال من أجل تحريرهم ليس هدية من القيادة الثورية، بل نتيجة لوعيهم الذاتي.

يجب على القادة الثوريين أن يفهموا أن قناعتهم الخاصة بالحاجة إلى النضال (وهو بعد لا غنى عنه من أبعاد الحكمة الثورية) لم تعط لهم من قبل أي شخص آخر إذا كانت حقيقيَّة. لا يمكن بيع هذا الاعتقاد كسلعة، بل يتم تحقيقه من خلال كلية الفكر والعمل. إن انخراط القادة في الواقع ضمن وضع تاريخي يدفعهم إلى انتقاد هذا الوضع والرغبة في تغييره.

وبالمثل، فإن المقهورين (الذين لا ينخرطون في النضال ما لم يقتنعوا به وإذا لم يلتزموا بهذا القرار واحتفظوا بالشروط اللازمة له) يجب أن يحققوا هذا الاقتناع كذوات وليس ككائنات. يجب عليهم أيضًا أن يتدخلوا بشكل نقدي في الحالة التي هم منغمسون فيها والتي تحمل بصماتهم والدعاية لا تستطيع أن تفعل ذلك.

في حين أن الاقتناع بضرورة النضال (الذي دونه يكون النضال مستحيلًا) أمر لا غنى عنه للقيادة الثورية (هذا الاقتناع في الواقع هو الذي شكّل القيادة في المقام الأول) وهو ضروري أيضًا للمقهورين. إنه

ضروري ما لم تقع المحاولة لإحداث هذا التحول للمقهورين وليس معهم. أعتقد أن هذا الشكل الأخير من التحول هو الوحيد الصحيح.[34]

إن الهدف من تقديم هذه الاعتبارات هو الدفاع عن الطابع التربوي البارز للثورة. فالقادة الثوريون من جميع الأعمار الذين أكدوا أن المقهورين يجب أن يقبلوا النضال من أجل تحريرهم وهي نقطة واضحة وأن يدركوا ضمنيًا الجانب التربوي لهذا النضال. ومع ذلك، انتهى الأمر بالعديد من هؤلاء القادة (ربما بسبب التحيز الطبيعي والمفهوم ضد علم أصول التدريس) باستخدام الأساليب "التعليمية" التي يستخدمها القاهر. إنهم ينكرون العمل التربوي في عملية التحرير، لكنهم يستخدمون الدعاية للإقناع.

من الضروري أن يفهم المقهورون أنهم عندما يقبلون النضال من أجل الأنسنة، فإنهم يقبلون أيضا في هذه اللحظة بالذات مسؤوليتهم الكاملة في النضال. يجب أن يفهموا أنهم لا يكافحون فقط من أجل التحرر من الجوع ولكن، كما يقول **فروم**: " هذه الحرية تتطلب أن يكون الفرد نشطاً ومسؤولاً وليس عبداً أو ترساً جيداً للآلة من أجل حرية البناء والخلق والإعجاب والمغامرة... لا يكفي أن لا يكون الرجال عبيداً إذا استمرت الظروف الاجتماعية في تطوير وجود آلي، فالنتيجة لن تكون بأي شكل من الأشكال حب الحياة، بل حب الموت "[35].

يجب على المقهورين الذين شُكّلوا في مناخ الاضطهاد الذي يؤكد على الموت أن يجدوا خلال كفاحهم وسيلة لتحقيق إنسانية تؤكد الحياة. وهذا لا يعني مجرد الحصول على شيء إضافي لأكله (ولو أن هذا الجانب لا ينبغي أن يكون موضع إهمال بطبيعة الحال)، فقد دُمّر المقهورون

---

34. ***Ces points seront examinés en détail au chapitre*** 4

35. Fromm, op. cit., pp. 52-53

بسبب وضعهم الذي حولهم إلى أشياء. من أجل استعادة إنسانيتهم يجب أن يتوقفوا عن أن يكونوا كذلك وأن يكافحوا كرجال ونساء. هذا مطلب جذري دونه لا يمكنهم الدخول في الصراع لكي يصبحوا فيما بعد بشرًا.

يبدأ النضال باعتراف المقهورين بأنه تم تدميرهم. فالدعاية والإدارة والتلاعب بجميع أسلحة القمع والسيطرة لا يمكن أن تكون أدوات لإعادة إنسانيتهم. إن الوسيلة الوحيدة الفعالة هي التربية الإنسانية التي تقيم بها القيادة الثورية علاقة دائمة للحوار مع المقهورين. فتربية الأنسنة لا تُعدّ أداة يستطيع من خلالها المعلمون (القيادة الثورية في هذه الحالة) التلاعب بالتلاميذ (في هذه الحالة المقهورين) لأنها تعبر عن وعي التلاميذ أنفسهم.

" الطريقة هي في الواقع، الشكل الخارجي للوعي الذي يتجلى في العمل، الذي يصبح خاصيته الأساسية وقصده. جوهر الوعي هو أن نكون في العالم، وهذا الموقف هو دائم وحتمي. وهكذا فإن الوعي هو في جوهره "طريق إلى"، شيء منفصل عن نفسه، يحيط به ويدركه من خلال قدرته المثالية. ولذلك فإن الوعي هو طريقة بحكم المعنى العام للمصطلح."[36] هكذا يقول **ألفاروفييرا** في عمل تحضيري عن فلسفة العلم.

لذلك يجب على القيادة الثورية أن تمارس التعليم المشترك. المعلمون والتلاميذ (القيادة والأفراد) لديهم تدخل مشترك في الواقع، تحت كلا الموضوعين، ليس فقط في مهمة كشف النقاب عن هذا الواقع وبهذه الطريقة للتعرف عليه بشكل نقدي ولكن أيضًا في مهمة إعادة خلق هذه المعرفة. عندما يكتسبون هذه المعرفة للواقع من خلال التفكير المشترك

36. Alvaro Vieira Pinto, d'après un travail de préparation sur la philosophie des sciences. Je considère que la partie citée est d'une grande importance pour la compréhension d'une pédagogie posant des problèmes (qui sera présentée au chapitre 2), et je tiens à remercier le professeur Vieira Pinto pour la permission de citer ses travaux avant la publication.

والعمل، يكتشفون أنفسهم كصانعين دائمين له. وبهذه الطريقة، سيكون وجود المقهورين في النضال من أجل تحريرهم كما يجب أن تكون: ليس مشاركة زائفة، بل مشاركة طوعية مستنيرة ومدروسة.

الفصل الثاني

المفهوم "المصرفي" للتعليم كأداة للقمع: افتراضاته

نقد المفهوم الإشكالي للتعليم كأداة للتحرر وافتراضاته المسبقة

مفهوم "المصرف" والتناقض بين المعلم ـ التلميذ

مفهوم عرض المشكلة والتغلب على التناقض بين المعلم ـ التلميذ

التعليم بين الناس عملية متبادلة بوساطة العالم والناس ككائنات غير مكتملة، مدركون لعدم اكتمالهم ومحاولتهم أن يكونوا أكثر إنسانية.

يكشف التحليل الدقيق للعلاقة بين المعلم والتلميذ على جميع المستويات، داخل المدرسة وخارجها عن طابعها الأساسي السردي. تتضمن هذه العلاقة موضوع الراوي (المعلم) وكائنات صبورة للاستماع (التلاميذ). أما المحتويات، سواء كانت قيمًا أو أبعادًا تجريبية للواقع، فهي تميل في سياق السرد إلى أن تُروى وبالتالي تصبح بلا حياة، كما لو كانت متحجّرة. لذلك يعاني التعليم من شرّ السرد.

يتحدث المعلم عن الواقع كما لو كان لا يزال ثابتًا وساكنا ومجزأً ومتوقعا، أو يتطرق إلى موضوع غريب تمامًا عن التجربة الوجودية للتلاميذ. وتتمثل مهمته في "ملئهم" بمحتويات روايته وهي محتويات منفصلة عن الواقع وعن كل ما ولّدها وما يمنحها معنى. تفرغ الكلمات من جوانبها الملموسة وتصبح جوفاء ومنفصلة ومغتربة.

إن السمة اللافتة للنظر في هذا التعليم الروائي هي صوت الكلمات وليست قوتها التحويلية. 4×4 = 16. عاصمة إقليم **بارا** هي **بيليم.** يسجل التلاميذ هذه الجمل ويتذكرونها ويكررونها دون فهم معنى 4 ضارب 4 أو إدراك المعنى الحقيقي لكلمة "عاصمة" في عبارة "عاصمة بارا "، أي ما يعنيه بيليم في بارا وما يعنيه بارا بالنسبة للبرازيل.

يقود السرد (مع المعلم باعتباره الراوي) التلاميذ إلى حفظ المحتوى المروي آليًا. والأسوأ من ذلك أنه يحولهم إلى "أوعية" يملؤها. كلما كان يملأ الأوعية بشكل أفضل، يُنظر إليه بشكل أفضل. كلما كان التلاميذ أكثر طواعية لهذا الحشو، كانوا أفضل.

وهكذا يصبح التعليم عملاً من إجراءات الإيداع، حيث يكون التلاميذ مكان التخزين والمعلم هو المودع. بدلاً من التواصل، يصدر

المعلم بلاغات وإيداعات يتلقاها التلاميذ ويحفظونها ويعيدونها بصبر. هذا هو المفهوم "المصرفي" للتعليم حيث يمتد نطاق العمل المسموح به للتلاميذ فقط إلى استقبال الودائع وتصنيفها و تخزينها.

صحيح أن لديهم الفرصة ليصبحوا جامعين أو مفهرسين للأشياء التي يخزنونها، ولكن في التحليل النهائي فإن الأشخاص أنفسهم هم من يُصنفون على أنهم يفتقرون إلى الإبداع والتحويل والمعرفة في هذا النظام المُضلل (في أحسن الأحوال). لا يمكن للأفراد أن يكونوا بشرًا خارج البحث خارج التطبيق العملي ولا تظهر المعرفة إلا من خلال الاختراع والتجديد.

في المفهوم المصرفي للتعليم، المعرفة هدية يقدمها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم على دراية لمن يعتبرون أنهم لا يعرفون شيئًا. إن إبراز الجهل المطلق على الآخرين، وهو سمة من سمات أيديولوجية الاضطهاد ينفي التعليم والمعرفة كعملية بحث. يقدم المعلم نفسه لتلاميذه على أنه نقيضهم الضروري بالنظر إلى جهلهم المطلق، فبذلك يبرر وجوده. يقبل التلاميذ المملوكون مثل العبد في الجدلية الهيغلية، جهلهم على أنه يبرر وجود المعلمين لكنهم، على عكس العبد لم يكتشفوا أبدًا أنهم يقومون بتعليم المعلم.

من ناحية أخرى، يكمن سبب وجود التعليم التحرري في الدفع نحو المصالحة. يجب أن يبدأ التعليم بحل التناقض بين المعلم والتلميذ والتوفيق بين قطبيْ التناقض بحيث يكون كلاهما في نفس الوقت معلماً وتلميذا.

هذا الحل ليس موجودا (ولا يمكن) أن يوجد في مفهوم التعليم المصرفي. على العكس من ذلك فإن هذا الأخير يغذي التناقض بل ويثيره من خلال المواقف والممارسات التالية التي تعكس المجتمع القمعي ككل:

أ) المعلم يعلّم والتلميذ يدرُس

ب) المعلم يعرف كل شيء والتلميذ لا يعرف شيئا

ج) المعلم يفكّر والتلميذ موضوع تفكير

د) يتكلم المعلم والتلميذ يستمع أو ينصت قليلا

هـ) المعلم يفرض الانضباط والتلميذ منضبط

و) المعلم يختار ويفرض اختياراته والتلميذ يطيع ويفعل

ز) يتصرف المعلم والتلميذ يتوهم أنه يتصرف من خلال عمل المعلم

ح) يختار المدرس محتوى البرنامج والتلميذ الذي لم تتم استشارته يتكيّف

ط) يخلط المعلم بين سلطة المعرفة وسلطته المهنية الخاصة التي يجعلها متعارضة مع حرية التلميذ

ي) المعلم هو موضوع العملية التعليمية بينما التلميذ ليس سوى شيء بسيط منها.

ليس من المستغرب أن يرى المفهوم المصرفي للتعليم الناس كائنات قابلة للتكيّف ويمكن التحكم فيها. كلما زاد عمل التلاميذ على تخزين الودائع الموكلة إليهم، قل تطوير الوعي النقدي الذي سينتج عن تدخلهم في العالم كمحولين له وكلما زاد قبولهم الكامل للدور السلبي المفروض عليهم زاد ميلهم ببساطة إلى التكيف مع العالم كما هو ومع النظرة المجزأة للواقع المترسَّب هناك.

إن قدرة التعليم المصرفي على تقليل أو إبطال القوة الإبداعية للتلاميذ وتحفيز سذاجتهم تخدم مصالح القاهرين الذين لا يهتمون بالكشف عن العالم أو رؤيته يتحول. يستخدم القاهرون "إنسانيتهم" للحفاظ على وضع مربح. لذلك فهم يتفاعلون بشكل غريزي تقريبًا ضد أي تجربة تعليمية تحفز الكليات النقدية التي لا تكتفي برؤية جزئية

للواقع، بل تبحث دائمًا عن الروابط التي تصل نقطة بأخرى ومشكلة بأخرى.

في الواقع، تكمن مصالح القاهرين في " تغيير وعي المقهورين وليس في الوضع الذي يضطهدهم"[37]، كما تقول لنا **سيمون دي بوفوار** في " فكر اليمين اليوم": تزيد سهولة السيطرة على المقهورين كلما كانوا أكثر تكيفا مع الوضع. يستخدم القاهرون نظام التعليم المصرفي جنبًا إلى جنب مع جهاز العمل الاجتماعي الأبوي حيث يُمنح المقهورون لقب "متلقّي الضمان الاجتماعي" بشكل ملطّف لتحقيق هذه الغاية. يتم التعامل معهم على أساس فردي، كأشخاص مهمشين منحرفين عن التكوين العام لمجتمع "عادل وجيد ومنظم". يُنظر إليهم على أنهم مرض في المجتمع الصحي وبالتالي يتعين عليهم تعديل هؤلاء الأشخاص "غير الأكفاء والكسالى" لأنماطهم الخاصة من خلال تغيير عقليتهم. يجب "دمج" هؤلاء المهمشين و"ضمّهم" لهذا المجتمع الصحي الذي " تخلّوا عنه " لكن الحقيقة هي أن المقهورين ليسوا "مهمشين" وليسوا أناسًا يعيشون "خارج" المجتمع. لقد كانوا دائمًا "داخل" الهيكل الذي جعلهم "كائنات من أجل الآخرين". لا يكمن الحل في "دمجهم" في هيكل الاضطهاد ولكن في تغيير هذا الهيكل ليصبحوا "كائنات لأنفسهم". مثل هذا التحول، بالطبع، من شأنه أن يقوّض مخططات القاهرين. ومن هنا جاء استخدامهم للمفهوم المصرفي للتعليم لتجنب تهديد وعي التلاميذ.

إن النهج المصرفي لتعليم الكبار، على سبيل المثال، لن يتطلب من الطلاب أن ينظروا إلى الواقع بشكل نقدي. سوف يتعامل مع أسئلة حيوية بدلا من ذلك. مثل ما إذا كان **روجر** قد أعطى العشب الأخضر للماعز وسيؤكد على أهمية التعلم وعلى العكس من ذلك، أعطى

37. Simone de Beauvoir, La Pensee de Droite, Aujord'hui (Paris); ST, El Pensa-mi-ento politico de la Derecha (Buenos Aires, 1963), p. 34.

روجر العشب الأخضر للأرنب. تخفي "إنسانية" النهج المصرفي الجهد المبذول لتحويل النساء والرجال إلى بشر آليين وهو النفي ذاته لمهنتهم الأنطولوجية ليكونوا أكثر إنسانية.

أولئك الذين يستخدمون النهج المصرفي، عن قصد أو بغير قصد (لأن هناك عددًا لا يحصى من معلمي البنوك ذوي النوايا الحسنة الذين لا يدركون أنهم يعملون فقط على نزع الصفة الإنسانية)، لا يدركون أن الودائع نفسها تحتوي على تناقضات حول الواقع. ولكن عاجلاً أم آجلا يمكن أن تؤدي هذه التناقضات إلى تحول التلاميذ السلبيين في السابق ضد تدجينهم ومحاولة تدجين الواقع ويمكنهم أن يكتشفوا من خلال التجربة الوجودية أن أسلوب حياتهم الحالي لا يتوافق مع دعوتهم ليصبحوا إنسانيين بالكامل.

يمكنهم أن يدركوا من خلال علاقتهم بالواقع أن هذا الأخير معالجة في تحول مستمر. إذا كان الرجال والنساء باحثين ومهمتهم الأنطولوجية هي الأنسنة، فيمكنهم عاجلاً أم آجلاً إدراك التناقض الذي يسعى إليه التعليم المصرفي للحفاظ عليهم، ومن ثم الانخراط في النضال من أجل تحريرهم.

لكن المربي الإنساني والثوري لا يمكنه الانتظار حتى تتحقق هذه الإمكانية. منذ البداية يجب أن تتزامن جهوده مع جهود التلاميذ للانخراط في التفكير النقدي والسعي إلى أنسنة متبادلة ويجب أن تكون جهوده مشبعة بثقة عميقة في الناس وقدرتهم الإبداعية وأن يكون شريكًا للتلاميذ في علاقاته معهم لتحقيق ذلك.

إن مفهوم التعليم المصرفي لا يعترف بمثل هذه الشراكة ولا بحل التناقض بين المعلم والتلميذ وتبادل دور المودع والواصف والخادم مقابل دور المتعلم بين المتعلمين، سيكون تقويضا لقوة القهر وخدمة قضية التحرير.

إن افتراض الانقسام بين البشر والعالم ضمني في المفهوم المصرفي للتعليم: الشخص عادل في العالم وليس مع العالم أو مع الآخرين. الفرد متفرج وليس من يعيد خلق العالم. لذا فإن الشخص ليس كائنًا واعيًا. هي أو هو فقط صاحب وعي: "عقل" فارغ منفتح على استقبال ودائع الواقع من العالم الخارجي. على سبيل المثال مكتبي وكتبي وفنجان قهوتي وكل الأشياء من حولي كأجزاء من العالم من حولي، ستكون "بداخلي" تمامًا كما أنا في مكتبي الآن. هذه الرؤية لا تفرق بين الوصول إلى الوعي والدخول إليه. ومع ذلك، فإن التمييز ضروري: الأشياء التي تحيط بي هي ببساطة في متناول وعيي وليست موجودة بداخله. أنا على علم بذلك لكنها ليست في داخلي.

ويترتب على المفهوم المصرفي للوعي أن دور المربي هو تنظيم الطريقة التي "يدخل" بها التلاميذ العالم. تتمثل مهمته في تنظيم عملية تحدث بشكل عفوي، "لملء" التلاميذ بمخزونات من المعلومات التي يعتبرها معرفة حقيقية.[38] وبما أن الناس "يتلقون" العالم ككيانات سلبية يجب على التعليم أن يجعلهم أكثر سلبية وأن يتكيّفوا معه. إن الفرد المتعلم هو الشخص المناسب لأنه أفضل "استعدادًا" للعالم. يترجم هذا المفهوم إلى ممارسة وهو مناسب تمامًا لأهداف القاهرين الذين يعتمد هدوؤهم على ملاءمة الناس للعالم الذي خلقوه والقليل الذين يشككون فيه.

وكلما تكيفت الأغلبية بشكل كامل مع الأهداف التي حددتها لها الأقلية المهيمنة (وبالتالي حرمانها من الحق في أهدافها الخاصة)، كان من السهل عليها الاستمرار في وصف ما يجب القيام به. تخدم نظرية

38. Ce concept correspond à ce que Sartre appelle le concept d'éducation «digestif» ou «nutritif», dans lequel les connaissances sont «nourries» par l'enseignant aux élèves pour «les compléter». Voir Jean-Paul Sartre, «Une idée fondamentale de la phénoméno-logie de Husserl : L'intentionalite», Situations I (Paris, 1947).

التعليم المصرفي وممارساته هذا الغرض بشكل فعال. الدروس الإلقائية ومتطلبات القراءة[39]، وأساليب تقييم "المعرفة" والمسافة بين المعلم والتلميذ ومعايير الترقية، كل شيء في هذا النهج "الجاهز للارتداء" يخدم إلجام التفكير النقدي.

لا يفهم المعلم "المصرفي" أنه لا يوجد أمان حقيقي في دوره المتضخم. لا يمكنه فرض نفسه، ولا حتى التعايش مع تلاميذه. يتطلب التضامن اتصالا حقيقياً والمفهوم الذي يوجه مثل هذا المعلم يخاف من التواصل ويحظره.

ومع ذلك، التواصل فقط يمكن أن يعطي معنى للحياة البشرية. يتم التحقق من صحة فكر المعلمين فقط من خلال صحة انعكاس تفكير التلاميذ. لا يستطيع المعلم أن يفكر بتلاميذه ولا يمكن أن يفكر لهم أو يفرض أفكاره الخاصة عليهم. التفكير الحقيقي هو التفكير الذي يهتم بالواقع، لا يمكن أن يحدث في بيئة معزولة، في برج عاجي ولكن فقط في بيئة اتصال. إذا كان صحيحًا أن الفكر لا يكون منطقيًا إلا عندما يولّد فعلًا في العالم الحقيقي فإن تبعية التلميذ للمعلم تصبح مستحيلة.

ولأن مفهوم التعليم المصرفي يبدأ من فهم خاطىء للرجال والنساء كأشياء، فإنه لا يمكن أن يعزز تطوير ما أطلق عليه **فروم** "حب الحياة "بل عكسه: "حب الموت "بينما تتميز الحياة بالنمو المنظم والوظيفي فإن الشخص المصاب" بحب الموت"، يحب أي شيء لا ينمو، أي شيء ميكانيكي. هذا الشخص مدفوع بالرغبة في تحويل العضوي إلى غير العضوي يقارب الحياة ميكانيكيًا كما لو كان جميع الأحياء أشياء. تكون الذاكرة كخبرة امتلاكا وليس الوجود هو ما يهم. يمكن له أن يرتبط بشيء مثل زهرة أو شخص فقط إذا كان يمتلكه. لذلك فإن تهديد حيازته هو تهديد لنفسه.

39. Par exemple, certains professeurs précisent dans leurs listes de lecture qu'un livre doit être lu des pages 10 à 15 - et le font pour «aider» leurs étudiants!

إذا فقد حيازته، فإنه يفقد الاتصال بالعالم. يحب السيطرة، وفي فعل السيطرة يقتل الحياة.[40]

إن القهر والسيطرة المطلقة هما حب الموت، يتغذيان على حب الموت لا الحياة. مفهوم التعليم المصرفي الذي يخدم مصالح القهر، هو أيضًا محب للموت. استنادًا إلى رؤية ميكانيكية وثابتة وطبيعية ومكانية للوعي، فإنه يحول التلاميذ إلى أشياء قابلة للتقبل. يحاول التحكم في الفكر والعمل ويجعل النساء والرجال يتأقلمون مع العالم ويثبط قدرتهم الإبداعية.

عندما تتعطل جهودهم للتصرف بمسؤولية وعندما يتعذر عليهم استخدام قدراتهم، يعاني الناس. "هذه المعاناة بسبب العجز متجذرة في حقيقة أن التوازن البشري كان مضطربا"[41] هكذا أخبرنا **فروم**. لكن عدم القدرة على التصرف الذي يسبب قلق الناس يدفعهم أيضًا إلى رفض عجزهم من خلال المحاولة: "لاستعادة قدرتهم على الفعل. لكن هل يمكنهم ذلك وكيف؟ إحدى الطرق هي الخضوع والتشبّه بشخص أو مجموعة لديها سلطة. من خلال هذه المشاركة الرمزية في حياة شخص آخر، يتوهم الناس اتخاذ الإجراءات بينما هم في الواقع يخضعون لغيرهم فقط ويصبحون جزءًا من أولئك الذين يقومون بفعل"[42].

ربما تكون الاحتجاجات الشعبوية أفضل توضيح لهذا النوع من السلوك من قبل المقهورين الذين من خلال التماهي مع القادة الكاريزماتيين يشعرون بالنشاط والفعالية. إن التمرد الذي يعبرون عنه عند ظهورهم في العملية التاريخية مدفوع بالرغبة في العمل الفعال. ترى النخب المهيمنة العلاج على أنه مزيد من الهيمنة والقمع، كل ذلك باسم

40. Fromm, op. cit.y p. 41.
41. Ibid., P. 31.
42. Ibid

الحرية والنظام والسلام الاجتماعي (أي سلام النخب حصريًا). لذا يمكنهم أن يدينوا منطقيا من وجهة نظرهم "عنف الإضراب العمالي ويمكنهم دعوة الدولة دون إشارة عين إلى استخدام العنف لقمع الإضراب".[43] **فروم** يحفز التعليم كتمرين في الهيمنة على سذاجة التلاميذ، مع وجود نية أيديولوجية (غالبًا لا يدركها المعلمون) لتلقينهم التكيف مع عالم الاضطهاد. لم يتم توجيه هذا الاتهام على أمل ساذج في أن تتخلى النخب المهيمنة ببساطة عن هذه الممارسة. هدفها هو لفت انتباه الإنسانيين الحقيقيين إلى أنهم لا يستطيعون استخدام الأساليب التعليمية المصرفية في السعي وراء التحرير لأنهم لن يفعلوا سوى إنكار هذا السعي ذاته. ولا يمكن لمجتمع ثوري أن يرث هذه الأساليب من مجتمع قمعي. إن المجتمع الثوري الذي يمارس التعليم المصرفي إما أن يكون مضللاً أو لا يثق في الناس. في كلتا الحالتين، لسوء الحظ، فإن أولئك الذين يتبنون قضية التحرير هم أنفسهم يتأثرون بالمناخ الذي يولّد مفهوم العمل المصرفي وغالبًا ما يفشلون في إدراك معناه الحقيقي أو قوته اللاإنسانية. هم يستخدمون أدة الاغتراب نفسها فيما يعتبرونه جهدا للتحرر لإحداث المفارقة. في الواقع يصف بعض "الثوريين" أولئك الذين يرفضون هذه الممارسة التربوية بـ "الأبرياء" أو"الحالمين" أو حتى "الرجعيين". لكنك لا تحرر الناس عن طريق تنفيرهم. التحرر الحقيقي -عملية أنسنة -ليست وديعة أخرى يجب أن يتم صنعها في الرجال. التحرير هو تطبيق عملي: عمل وتفكير الرجال والنساء في عالمهم لتغييره.

يجب على أولئك المهتمين حقًا بالتحرر والمدفوعين به أن يرفضوا مفهوم التعليم المصرفي في مجمله وأن يتبنوا بدلاً من ذلك مفهوما للرجال والنساء، لكائنات واعية والواعية بمعنى النية للحصول على الوعي بالعالم. يجب عليهم التخلي عن الهدف التربوي المتمثل في إنشاء مستودعات

43. Reinhold Niebuhr, Moral Man and Immoral Society (New York, 1960), p. 130

للمعرفة واستبدالها بالوعي بمشكلة البشر في علاقتهم بالعالم. إن التعليم "الذي يطرح المشاكل" ويستجيب لجوهر الوعي والنية يرفض البيانات الرسمية ويجسد التعليم. إنه يجسد على أعلى مستوى السمة الخاصة جدًا للوعي: أن تكون مدركًا ليس فقط كنيّة على الأشياء ولكن كمرآة للنفس في "تقسيم" **جاسبيري** للوعي كوعي للوعي.

إن تحرير التعليم يتكون من أفعال معرفية، وليس نقل معلومات. إنه موقف تعليمي يكون فيه الشيء المراد معرفته (بعيدًا عن كونه غاية في حد ذاته للفعل المعرفي) هو وسيط الفاعلين الإدراكيين، المعلم من ناحية والتلاميذ من ناحية أخرى. وبالتالي، فإن ممارسة التعليم الذي يطرح المشاكل تعني منذ البداية حل التناقض بين المعلم والتلميذ حيث تصبح العلاقات الحوارية ضرورية لقدرة الفاعلين الإدراكيين على التعاون في إدراك نفس موضوع المعرفة وتكون مستحيلة بخلاف ذلك.

في الواقع، يمكن للتعليم الإشكالي الذي يختلف تمامًا عن الهيكل العمودي المميز لنموذج التعليم المصرفي أن يؤدي وظيفته في ممارسة الحرية فقط إذا تمكن من التغلب على الانكماش أعلاه. من خلال الحوار يتوقف المعلم وتلاميذه عن الوجود ويظهر مصطلح جديد من خلال علاقة جديدة: المعلم -التلميذ مع تلاميذ -معلم. لم يعد المعلم "الشخص الذي يعلّم"، بل هو أيضًا الشخص الذي يتم تعليمه من خلال الحوار بين التلميذ والمعلم وهو بدوره يقوم بالتدريس أثناء التعلم فيصبح الجميع مسؤولين بشكل مشترك عن العملية التي ينمو فيها الجميع. في هذه العملية، لم تعد الحجج القائمة على السلطة صالحة. يجب أن تكون السلطة إلى جانب الحرية من أجل العمل و ليس ضدها. هنا، لا أحد يعلّم الآخر بعد الآن ولا أحد يقوم بالتعليم الذاتي أيضًا. يعلّم الناس بعضهم البعض مع العالم وواقعه كوسيط، بهذه الأشياء المعرفية التي تعتبر في مفهوم التعليم المصرفي "ملكية" للمعلم.

إن المفهوم المصرفي للتعليم (مع ميله إلى التفريق والمقاومة ومعارضة كل شيء) يميز مرحلتين في عمل المعلم: في المرحلة الأولى يتعلم من موضوع معرفي أثناء إعداد دروس في مكتبه أو مختبره. أثناء الخطوة الثانية يناقش موضوعا أمام تلاميذه. هؤلاء ليسوا مدعووين إلى المعرفة بالمعنى الدقيق للكلمة، ولكن لحفظ المعلومات والمحتوى السردي للأستاذ. لا ينخرط التلاميذ أيضًا في أي عمل معرفي، لأن الكائن الذي يجب أن يوجه هذا الفعل إليه مملوك للمعلم بدلاً من أن يكون وسيطا يثير التفكير النقدي من قبل كل من المعلم والتلاميذ. لذلك باسم "الحفاظ على الثقافة والمعرفة" لدينا نظام يفشل في تحقيق الثقافة الحقيقية.

إن الطريقة التي تطرح المشكلة لا تفرق بين نشاط المدرس ـ تلميذ، فهي ليست "معرفيَّة" من ناحية و"راوئية " من ناحية أخرى. إنها دائمًا "معرفية"، سواء كانت تحضّر مشروعًا أو تبدأ حوارًا مع التلاميذ. لا يتصور المعلم أشياء المعرفة على أنها ملكيته الخاصة ولكن كموضوعات للتأمل هو والتلاميذ. وبهذه الطريقة يقوم المعلم الذي يطرح المشكلة بإصلاح انعكاساته باستمرار على تفكير التلاميذ الذين لم يعودوا متلقين سلبيين بل أصبحوا الآن باحثين مشاركين حاسمين في حوار مع المعلم الذي يعرضه للتلاميذ للنظر فيه، يعيد النظر في اعتباراته السابقة كما يعبّر التلاميذ عن آرائهم. إن دور المعلم الذي يطرح المشكلة هو أن يخلق مع التلاميذ الظروف التي يتم فيها تجاوز المعرفة على مستوى الاعتقاد الشائع من خلال المعرفة الحقيقية على مستوى الرموز.

وإذا كان التعليم المصرفي يخدّر القدرة الإبداعية ويعيقها فإن التعليم الذي يطرح المشاكل يقتضي الكشف المستمر للواقع. يحاول الأول إبقاء الوعي مغمورًا بينما يدفع الأخير من أجل ظهور الوعي والتدخل النقدي في الواقع.

سيشعر التلاميذ الذين يواجهون المزيد من المشكلات المتعلقة بهم في العالم بأنهم مدعوون ومُلزمون لمواجهة هذا التحدي لأنهم يرون أنه مرتبط بمشاكل أخرى في سياق عالمي وليس كسؤال نظري. إن الفهم الناتج يميل إلى أن يكون حرجًا بشكل متزايد وبالتالي أقل تنفيرًا باستمرار. تثير استجابتهم للتحدي تحديات جديدة تليها تفاهمات جديدة ويرى التلاميذ تدريجيًا أنهم ملتزمون.

إن التعليم بوصفه ممارسة للحرية، على عكس التعليم بوصفه ممارسة للهيمنة، ينكر أن الإنسان كائن مجرد معزول ومستقل ومنفصل عن العالم، كما أنه ينكر أن العالم موجود كواقع منفصل عن الناس. إن التأمل الحقيقي لا يعتبر الإنسان مجردا أو العالم دون أشخاص، بل الناس في علاقتهم بالعالم. وحسب هذه المزاعم فإن الوعي والعالم متزامنان: الوعي لا يسبق العالم ولا يتبعه أيضًا.

"الوعي والعالم يتشكلان في نفس الوقت: خارج الوعي بشكل جوهري، العالم نسبي له". [44] هكذا يخبرنا جان بول سارتر في "فكرة أساسية عن فينومينولوجيا هوسرل: القصدية"(1947)

في إحدى دوائرنا الثقافية في تشيلي، كانت المجموعة تناقش (على أساس ترميز)[45] المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة. في منتصف النقاش قال أحد الفلاحين الذي كان جاهلاً تمامًا من وجهة نظر المفهوم المصرفي التعليمي: "الآن أرى أنه دون الإنسان لا يوجد عالم". عندما أجاب المربي: " تخيل لحظة في هذه الحالة المحددة أن كل البشر على هذا الكوكب يختفون، لكن الأرض نفسها تبقى على حالها بأشجارها وطيورها وحيواناتها وأنهارها وبحيراتها ومحيطاتها والجبال والسماء والنجوم، ألن يكون هذا هو العالم؟ " أجاب الفلاح: آه لا لأنه لن يكون هناك من يقول: هذا هو العالم.

---

44. Sartre; op. cit., p. 32

45. Voir le chapitre 3. — Note du traducteur

أراد الفلاح أن يعبر عن فكرة أنه سيكون هناك نقص في الوعي بالعالم الذي يعني بالضرورة عالم الوعي. لا أستطيع أن أعيش دون شخص غير" أنا "، في المقابل، هذا "الغير أنا" يعتمد على هذا الوجود. يصبح العالم الذي يجلب الوعي إلى الوجود هو عالم ذلك الوعي ومن هنا الاقتباس السابق من تأكيد سارتر: " يتشكل الوعي والعالم في نفس الوقت " نظرًا لأن النساء والرجال الذين ينعكسون في نفس الوقت على أنفسهم والعالم يزيدون من مدى إدراكهم فإنهم يبدؤون في توجيه ملاحظاتهم نحو ظاهرة كانت موجودة حتى الآن: الشخص كان موجودًا بشكل موضوعي ولكن لم يتم إدراكه في أعمق آثاره (إذا تم إدراكه على الإطلاق) يبدأ في الظهور، بافتراض طبيعة المشكلة وبالتالي التحدي. وهكذا يبدأ الرجال والنساء في تحديد عناصر حالتهم والتفكير فيها. هذه العناصر هي الآن موضوعات نظرهم وعلى هذا النحو فهي كائنات لمعرفتهم وعملهم.

من خلال التعليم الذي يطرح المشاكل، يطور الأشخاص قوتهم في الإدراك النقدي فيما يتعلق بـ "طريقة وجودهم" في العالم الذي يجدون أنفسهم فيه وينتهي بهم الأمر برؤية العالم الذي لم يعد حقيقة ثابتة في عملية التحول ولكن كحقيقة متحركة. على الرغم من أن العلاقات الجدلية بين النساء والرجال مع العالم موجودة بشكل مستقل عن كيفية إدراك هذه العلاقات (أو حتى لو تم فهمها ببساطة) فمن الصحيح أيضًا أن شكل العمل الذي يتبنونه هو في جزء كبير منه، وظيفة لكيفية إدراكهم لأنفسهم في العالم. وهكذا، فإن المعلم ـ التلميذ والتلاميذ ـ المعلمين ينعكسون في نفس الوقت على أنفسهم والعالم دون فصل هذا الانعكاس عن الفعل وبالتالي إنشاء شكل حقيقي من الفكر والعمل.

مرة أخرى، يتعارض المفهومان التربويان والممارسات قيد التحليل. يحاول مفهوم التعليم المصرفي (ولأسباب واضحة) من خلال جعل الواقع

أسطوريًا وإخفاء بعض الحقائق التي تشرح طريقة وجود البشر في العالم.

التعليم الذي يطرح المشاكل ينطلق لإزالة الغموض. التعليم المصرفي يقاوم الحوار والتعليم الذي يطرح المشاكل يرى الحوار على أنه حالة لا غنى عنها في الفعل المعرفي الذي يكشف الحقيقة. يعامل التعليم المصرفي التلاميذ كأشياء للمساعدة، أما التعليم الإشكالي فيجعلهم مفكرين نقديين. يثبط التعليم المصرفي الإبداع (دون القدرة على تدميره بالكامل) ويدجّن قصدية الوعي ويروضها من خلال عزل هذا الأخير عن العالم وبالتالي حرمان الناس من مهنتهم الأنطولوجية والتاريخية ليصبحوا أكثر إنسانية. يعتمد تعليم حل المشكلات على الإبداع ويحفز التفكير والعمل الحقيقي على الواقع وبالتالي الاستجابة لدعوة الناس ككائنات حقيقية فقط عندما يشاركون في البحث والتحول الإبداعي. وخلاصة القول: إن النظرية والممارسة المصرفية كقوى لشل الحركة والتثبيت تفشل في الاعتراف بالرجال والنساء ككائنات تاريخية، أما نظرية طرح المشكلات وممارستها فإنها تأخذ تاريخية الناس على أنها نقطة البداية.

إن التعليم الذي يطرح المشاكل يؤكد أن النساء والرجال كائنات في طور التكوين ويعرّف الناس أنهم غير مكتملين، في واقع غير مكتمل بنفس القدر. في الواقع، على عكس الحيوانات الأخرى غير المكتملة، ولكن ليس تاريخيًا يعرف الناس أنهم غير مكتملين ويدركون عدم اكتمالهم. في هذا الوعي بالنقص تكمن جذور التعليم كمظهر إنساني حصري. يتطلب عدم اكتمال البشر والطابع التحولي للواقع أن يكون التعليم نشاطًا يستمر مدى الحياة.

وهكذا يتم إعادة تشكيل التعليم باستمرار في التطبيق العملي. يجب أن تصبح لكي تكون. يتم العثور على "مدته" (بالمعنى البرغسوني للمصطلح) في التفاعل المعقد بين استمرارية الأضداد وتغييرها. إن أسلوب التعليم المصرفي يصر على الدوام ويصبح رجعيًا، بينما التعليم الذي يطرح

المشاكل لا يقبل حاضرًا "في حالة جيدة" ولا مستقبلًا محددًا سلفًا. إنه يتجذر في ديناميكيات الحاضر ويصبح ثوريًا.

إن التعليم الذي يطرح المشاكل هو ثوري بالمعنى المستقبلي. لذلك فهو تنبئي (وفي هذا مليء بالأمل). يتوافق مع الطبيعة التاريخية للبشرية. لذلك فهو يؤكد أن النساء والرجال كائنات تتخطى نفسها وتتقدم وتتطلع مباشرة إلى الأمام، يمثل الجمود بالنسبة لها تهديدًا قاتلاً ولا ينبغي أن يكون النظر إلى الماضي سوى وسيلة لفهم مما هم ومن هم بأكثر وضوح حتى يتمكنوا من بناء المستقبل بأكثر ذكاء من أي وقت مضى. وهكذا فإنه يتماهى مع الحركة التي تُشرك الناس ككائنات واعية بأنها ليست كاملة فهي حركة تاريخية لها نقطة انطلاقها وموضوعاتها وأهدافها.

إن نقطة انطلاق الحركة هي مع الناس أنفسهم. ولكن بما أن الناس غير موجودين خارج العالم وخارج الواقع يجب أن تبدأ الحركة بالعلاقة بين العالم والإنسان. في هذا الإطار، يجب أن تكون نقطة البداية دائمًا مع الرجال والنساء "هنا والآن"، مما يشكل الوضع الذي ينغمسون فيه، ويخرجون منه، ويتدخّلون فيه. يمكنهم البدء في التحرك فقط عندما يبدؤون هذا الموقف الذي يحدد أيضًا تصورهم له. يجب أن يدركوا للقيام بذلك أن حالتهم ليست مهلكة وغير قابلة للتغيير ولكن ببساطة هي مقيدة وبالتالي محفزة.

في حين أن الطريقة المصرفية بشكل مباشر أو غير مباشر تعزز الإدراك القدري لدى الناس لوضعهم، فإن الطريقة الإشكالية تعرض لهم هذا الموقف على أنه مشكلة. عندما يصبح الموقف موضوعًا لإدراكهم فإن الإدراك الساذج أو السحري الذي أنتج قدريتهم يفسح المجال للإدراك القادر على إدراك نفسه تمامًا كما يدرك الواقع، وبالتالي يمكن أن يكون موضوعياً بشكل نقدي تجاه هذا الواقع.

إن الوعي العميق بالموقف يقود الناس إلى فهم هذا الوضع باعتباره حقيقة تاريخية قادرة على التحول. تفسح الاستقالة الطريق أمام الرغبة في التحول والاستفسار التي تشعرهم بأنهم أسياد عليها. إذا لم يتحكم الناس بصفتهم كائنات تاريخية بالضرورة مع أشخاص آخرين في حركة استقصاء وفي هذه الحركة، فسيكون ذلك (ولا يزال) انتهاكًا لإنسانيتهم. أي موقف يمنع فيه بعض الناس الآخرين من الانخراط في عملية التحقيق هو حالة عنف بصرف النظر عن الوسائل المستخدمة فإبعاد البشر عن قراراتهم هو تحويلهم إلى أشياء.

يجب أن تكون حركة البحث هذه موجهة نحو الأنسنة أي الدعوة التاريخية للناس. إن السعي وراء الإنسانية الكاملة مهما كان الأمر لا يمكن أن يتم بمعزل عن الآخرين أو بشكل فردي ولكن فقط برفقة وعلاقة تضامن وبالتالي لا يمكن أن تنتهي بعلاقات عدائية بين القاهرين والمقهورين. لا يمكن لأحد أن يكون إنسانًا حقيقيًا عندما يمنع الآخرين من أن يصبحوا كذلك. إن محاولة أن تصبح أكثر إنسانية، بشكل فردي تؤدي إلى "امتلاك المزيد" بشكل أناني، وهو شكل من أشكال التجريد من الإنسانية، ولا نقصد هنا أن الامتلاك يتعارض مع كونك إنسانا وعلى وجه التحديد فمن الضروري أن لا يمثل عدد قليل منهم عقبة أمام البقية كي لا يتملكوا الأشياء ولا ينبغي أن يشكل قوة هذه الأقلية لسحق الآخرين.

يعتبر تعليم حل المشكلات باعتباره إنسانيًا وممارسة محرِّرة، أمرًا أساسيًا، ذلك أن الأشخاص الخاضعين للسيطرة يجب أن يناضلوا من أجل تحررهم وبالتالي فإنه يسمح للمعلمين والتلاميذ أن يصبحوا مواضيع للعملية التعليمية ويتجاوزوا أي شكل من أشكال الاستبداد ونفور الفكر. كما يسمح للناس بالتغلب على تصورهم الخاطئ للواقع. فالعالم، الشيء الذي لم يعد يوصف بكلمات مضلّلة، يصبح موضوعا لهذا العمل التحويلي من قبل الرجال والنساء وهو ناتج عن أنسنتهم.

إن التعليم الذي يطرح المشاكل لا يخدم مصالح القاهر ولا يمكن أن يخدمها. لا يمكن لأي نظام قمعي أن يسمح للمقهورين بالبدء في طرح السؤال "لماذا؟" في حين أن المجتمع الثوري هو الوحيد القادر على إجراء هذا التعليم بمصطلحات منهجية. إن القادة الثوريين لا يحتاجون إلى تولي السلطة الكاملة قبل أن يتمكنوا من استخدام الطريقة في العملية الثورية. كما لا يمكن للحكام استخدام الطريقة المصرفية كإجراء مؤقت تبرره أسباب النفعية بنيّة التصرف لاحقًا بطريقة ثورية حقًا. يجب أن تكون ثورية – أي حوارية – من البداية.

الفصل الثالث

الحوار جوهر التعليم باعتباره ممارسة الحرية، الحوارية والحوار.

الحوار والبحث في محتوى البرنامج العلاقة بين الإنسان والعالم "الموضوعات التوليدية" ومحتوى مناهج التعليم كممارسة للحرية.

التحقيق في "المواضيع التوليدية" ومنهجيتها. إيقاظ الوعي النقدي من خلال التحقيق في "الموضوعات التوليدية". مراحل التحقيق المختلفة

بينما نحاول تحليل الحوار كظاهرة إنسانية، نكتشف شيئًا ما هو جوهره: الكلام. لكن الكلمة هي أكثر من مجرد أداة تجعل الحوار ممكناً. وبالتالي، يجب أن نبحث عن عناصرها المكونة لها. يوجد في الكلمة بعدان: التفكير والعمل، في علاقة جذرية متبادلة بحيث إذا تمت التضحية بأحدهما ولو جزئيًا، يعاني الآخر على الفور. لا توجد كلمة حقيقية ليست في نفس الوقت[46] التطبيق العملي (التضحية بالعمل = اللفظية والتضحية بالتفكير = العمل النشيط. لذا فإن قول كلمة واحدة هو تغيير العالم.[47]

ملحوظة: نشأت بعض هذه الأفكار من المناقشات مع الأستاذة **إرناني ماريا فيوري**.

إن الكلام الحقيقي هو ذاك الكلام القادر على تحويل الواقع وينتج عن فرض ثنائية من عناصره المكونة. عندما تُحرم كلمة ما من بُعدها النشط، فإن التفكير يختل أيضًا تلقائيًا وتتحول الكلمة إلى صياغة متلاشية، إلى لفظية وإلى كلام فارغ ومنفصل. تصبح كلمة فارغة وكلمة لا يمكن أن تندّد بالعالم ولأن التنديد مستحيل إذا لم ينطو على تحويل كما لا يمكن أن يكون هناك تحول في الرؤية دون فعل.

من ناحية أخرى، إذا تم التأكيد على الفعل حصريًا على حساب التفكير، فإن الكلمة تتحول إلى نشاط. وهذا العمل الأخير الذي لا يهدف إلا إلى العمل، ينفي الممارسة الحقيقية ويجعل الحوار مستحيلًا. أيا كان الانقسام في خلق أشكال غير حقيقية للوجود، فإنه يخلق أيضًا أشكالًا زائفة من الفكر، مما يعزز الانقسام الأولي.

---

46. Action. Word = Travail = Praxis
Réflexion
Sacrifice d'action = verbalisme
Sacrifice de réflexion = activisme

47. Certaines de ces réflexions ont émergé à la suite de conversations avec le professeur Ernani Maria Fiori.

لا يمكن أن يكون الوجود البشري صامتًا، ولا يمكن أن يتغذى بالكلمات الزائفة بل بالكلمات الصحيحة، فقط تلك التي يغير بها الرجال والنساء العالم والوجود إنسانيًا بمعنى تسمية العالم لتغييره. بمجرد تسميته، يظهر العالم بدوره للمُسمّين كمشكلة ويتطلب منهم مشكلة جديدة. لم يُبن البشر في صمت[48] ولكن في الكلمة وفي العمل وفي التأمل في العمل.

ولكن بينما نقول الكلمة الحقيقية -التي هي العمل وهو التطبيق العملي - يعني تغيير العالم، فإن قول هذه الكلمة ليس امتيازًا لبعض الأشخاص، ولكنه حق للجميع. وبالتالي لا يمكن لأحد أن يقول كلمة صحيحة بمفرده ولا يمكنه قولها إلى آخر في عمل إلزامي يسرق كلام الآخرين.

الحوار هو لقاء بين الرجال، بوساطة العالم لتسميته. لذلك لا يمكن إجراء حوار بين أولئك الذين يريدون تسمية العالم والذين لا يريدون ذلك، بين أولئك الذين يُنكرون حق الآخرين في التحدث بكلمتهم وأولئك الذين حُرموا من حق الكلام. أولئك الذين حُرموا من حقهم الأساسي في التحدث بكلمتهم يجب أن يطالبوا أولاً بهذا الحق ويمنعوا استمرار هذا العدوان اللاإنساني.

إذا كان الناس، من خلال قول كلمتهم، يغيرون العالم بتسميته، فإن الحوار يفرض نفسه على أنه الوسيلة التي يكتسبون من خلالها المعنى كبشر. إذا الحوار ضرورة وجودية. وبما أن الحوار هو الاجتماع الذي يخاطب فيه تفكير وعمل المحاورين العالم من أجل التحول والأنسنة، لا

48. Je ne parle évidemment pas du silence de la méditation profonde, dans laquelle les hommes ne quittent le monde qu'en apparence, s'en retirent pour le considérer dans sa totalité, et ainsi rester avec lui. Mais ce type de retraite n'est authentique que lorsque le méditant est «baigné» dans la réalité ; pas quand la retraite signifie mépris du monde et fuir, dans une sorte de «schizophrénie historique».

يمكن اختزال هذا الحوار في فعل شخص "يودع" أفكاره في شخص آخر. ولا يمكن أن يصبح تبادلًا بسيطًا للأفكار لكي "يستهلكها" المتلقون. كما أنها ليست حجة معادية ومثيرة للجدل بين أولئك الذين لا يلتزمون لا بتسمية العالم ولا بالبحث عن الحقيقة، بل لفرض حقيقتهم الخاصة. لأن الحوار هو لقاء بين النساء والرجال الذين يسمون العالم، فلا ينبغي أن يكون موقفًا يسمي فيه بعض الناس أنفسهم نيابة عن الآخرين. إنه عمل من أعمال الخلق. لا ينبغي أن يستخدم كأداة ذكية لهيمنة شخص على آخر. إن الهيمنة الضمنية للحوار هي سيطرة العالم من خلال الحوار. إنه غزو العالم لتحرير البشرية.

لكن الحوار لا يمكن أن يوجد دون حب عميق للعالم وللناس. لا يمكن تسمية العالم الذي هو فعل خلق وإعادة خلق إذا لم يكن مشبعًا بالحب[49]. الحب في نفس الوقت هو أساس الحوار والحوار نفسه.

لذلك فهو مهمة ضرورية للأشخاص المسؤولين ولا يمكن أن يوجد في علاقة هيمنة. تكشف الهيمنة عن أمراض الحب: السادية في المُسيطر

---

49. Je suis de plus en plus convaincu que les vrais révolutionnaires doivent percevoir la révolution, en raison de sa nature créatrice et libératrice, comme un acte d'amour. Pour moi, la révolution, qui n'est pas possible sans une théorie de la révolution - et donc de la science - n'est pas inconciliable avec l'amour. Au contraire : la révolution est faite par les hommes pour réaliser leur humanisation. Quel est, en effet, le motif plus profond qui pousse les individus à devenir des révolutionnaires, sinon la déshumanisation des gens ? La distorsion imposée au mot «amour» par le monde capitaliste ne peut empêcher la révolution d'avoir un caractère essentiellement aimant, ni ne peut empêcher les révolutionnaires d'affirmer leur amour de la vie. Guevara (tout en admettant le "risque de paraître ridicule") n'a pas eu peur de l'affirmer : "Laissez-moi dire, au risque de paraître ridicule, que le vrai révolutionnaire soit guidé par de forts sentiments d'amour. Il est impossible de penser à un révolutionnaire authentique sans cette qualité." Venceremos - Les discours et écrits de Che Guevara, édité par John Gerassi (New York, 1969), p. 398.

والماسوشية في المُهيمن. لأن الحب فعل شجاع وليس خوفًا ولأنه التزام تجاه بعضنا البعض بغض النظر عن مكان وجود المقهورين، فإن فعل الحب هو التزام بقضيتهم وسبب التحرّر والتحرير.

إن هذا الالتزام حوار بسبب حبه، مثل فعل الشجاعة لا يمكن للحب أن يكون عاطفيًا، إنه فعل حرية، لذا لا ينبغي استخدامه كذريعة للتلاعب. يجب أن يُولّد أفعالًا أخرى من الحرية وإلا فإنه ليس حبًا. لا يمكن استعادة الحب الذي جعله الوضع مستحيلاً إلا بإلغاء حالة الاضطهاد. إذا كنت لا أحب العالم ولا أحب الحياة ولا أحب الناس، لا يمكنني الدخول في حوار.

من ناحية أخرى، لا يمكن أن يوجد الحوار دون تواضع. إن تسمية العالم التي يعيد الناس بواسطتها خلقه باستمرار، ليس عملاً من أعمال الغطرسة. الحوار، كاجتماع بين المهتمين بالمهمة المشتركة للتعلم والعمل ينقطع إذا كانت الأطراف المعنية (أو أي منها) تفتقر إلى التواضع. كيف يمكنني التحاور إذا لم أدرك جهلي وأسقطته على الآخرين؟ كيف يمكنني التحاور إذا كنت أعتبر نفسي حالة منفصلة عن الآخرين؟ كيف يمكنني التحاور إذا كنت أعتبر نفسي عضوًا في مجموعة من الرجال الطاهرين أصحاب الحقيقة والمعرفة، الذين هم هؤلاء الناس غير الأعضاء؟ كيف يمكنني التحاور إذا افترضت أن تغيير العالم هو مهمة نخبة وأن وجود الناس في التاريخ هو علامة على التدهور وبالتالي يجب تجنبها؟ كيف يمكنني الحوار إذا كنت منغلقًا وحتى منزعجًا من مساهمة الآخرين؟ كيف يمكنني أن أتحادث إذا كنت خائفاً من التحرك وأدنى احتمال قد يسبب لي العذاب والضعف؟ إن الاكتفاء الذاتي لا يتوافق مع الحوار. إن الرجال والنساء الذين يفتقرون إلى التواضع (أو الذين فقدوه) لا يمكنهم أن يُقبلوا على الناس ولا يمكن أن يكونوا شركاء لهم في تسمية العالم. الشخص الذي لا يستطيع أن يدرك أنه فان مثل أي شخص آخر لديه

طريق طويل ليقطعه قبل أن يتمكن من الوصول إلى نقطة الالتقاء. لهذا لا يوجد جاهلون ولا حكماء كاملون، هناك فقط أشخاص يحاولون معًا تعلم أكثر مما يعرفونه الآن.

يتطلب الحوار أيضًا إيمانًا هائلاً بالإنسانية وإيمانًا بقدرتها على العمل وإعادة الصياغة والخلق وإعادة الإنشاء في رسالتها ليكون الإنسان أكثر اكتمالًا (وهو ليس بأي حال امتياز "النخبة" ولكن حق مكتسب للجميع). إن الإيمان بالناس هو شرط مسبق للحوار.

يؤمن "رجل الحوار" بالآخرين حتى قبل مقابلتهم وجهاً لوجه. لكن إيمانه ليس ساذجًا. إن "رجل الحوار" أمر بالغ الأهمية وهو يدرك أنه على الرغم من أن البشر يتمتعون بالقدرة على الخلق والتحول، إلا أن استخدام هذه القوة قد يؤدي إلى إعاقة الأفراد في المواقف الواقعية الراسخة المتمثلة في العزلة. وبعيدًا عن تدمير إيمانه بالناس، فإن هذا الاحتمال يتحداه ويثير استجابته. إنه مقتنع بأن القدرة على الخلق والتحويل، حتى في المواقف الملموسة، تميل إلى أن تولد من جديد وهذه الولادة الجديدة لن تكون مجانية بل من خلال التحرير والكفاح من أجلها ومن خلال استبدال عمل العبيد بالعمل المتحرِّر الذي يمنح الحياة نكهة. دون هذا الإيمان بالناس، يكون الحوار مهزلة تتحول حتما إلى تلاعب أبوي.

بناءً على الحب والتواضع والإيمان، يصبح الحوار علاقة أفقية وتصبح فيها الثقة المتبادلة بين المعنيين نتيجة منطقية. سيكون من التناقض في المصطلحات إذا لم ينتج الحوار المحب والمتواضع والمليء بالإيمان مناخ الثقة المتبادلة الذي يقود الحوار إلى شراكات أكثر حميمية لإعادة تسمية العالم. وبالمثل، فإن مثل هذه الثقة تغيب بشكل واضح في أسلوب التعليم المصرفي واللاحواري. في حين أن الإيمان بالإنسانية هو شرط مسبق للحوار فإن الثقة تنشأ من خلاله. إذا فشلت هذه الثقة فسيتم اعتبارها على أنها نقص في الشروط المسبقة المذكورة أعلاه. الحب

الزائف والتواضع الزائف والإيمان الضعيف [بالإنسانية] لا يمكن أن يخلق الثقة وهذا مشروط بإثبات أن أحد الطرفين يمد الآخرين بنواياه الحقيقية والملموسة. لا يمكن أن توجد الثقة إذا لم تتوافق الكلمات في جزء منها مع أفعالها. قول شيء وفعل شيء آخر. إن الاستخفاف بكلمة المرء لا يمكن أن يوحي بالثقة، كذلك تمجيد الديموقراطية وإجبار الناس على الصمت مهزلة والحديث عن الإنسانية وإنكار الناس كذبة.

لا يمكن للحوار أن يكون موجودا دون أمل، فالأمل متأصل في أن الإنسان غير مكتمل من ناحية البحث المستمر الذي لا يمكن تحقيقه إلا بالاتصال بالآخرين. اليأس هو نوع من الصمت وإنكار العالم وهروب الناس. إن نزع الصفة الإنسانية عن النظام غير العادل ليس سببا للإحباط بل هو على العكس من ذلك، سبب للأمل مما يؤدي إلى السعي الحثيث لإنسانيتنا التي ينكرها الظلم علينا. ومع ذلك، فإن الأمل لا يقتصر فقط على القعود والانتظار. طالما أنني أقاوم، فأنا متحرك مع الأمل وإذا كنت مسكونا بالأمل يمكنني الانتظار. لذلك لا يمكن للحوار أن يتم في جو من اليأس عند التقاء الرجال والنساء الذين يسعون إلى أن يكونوا أكثر إنسانية. إذا لم يتوقع المشاركون في الحوار شيئًا من جهودهم فسيكون لقاؤهم فارغًا وعقيما وبيروقراطيًا ومملا.

أخيرًا، لا يمكن أن يوجد الحوار الحقيقي ما لم ينخرط المحاورون في التفكير النقدي، التفكير الذي يميز تضامنًا غير قابل للتجزئة بين العالم والناس ويعترف بعدم وجود انفصال بينهما. التفكير الذي ينظر إلى الواقع كعملية وتحول وليس ككيان ثابت. التفكير الذي لا يفصل نفسه عن الفعل ولكنه يغرق باستمرار في الزمن دون خوف من المخاطر التي ينطوي عليها. يتناقض التفكير النقدي مع التفكير الساذج، الذي يرى "الزمن التاريخي ثقلاً وكتلة لمقتنيات وخبرات الماضي" [50]، التي يجب أن

50. De la lettre d'un ami.

يخرج منها الحاضر بشكل طبيعي و"بحسن التصرف". بالنسبة للمفكر الساذج فإن الشيء المهم هو التكيف مع هذا "اليوم" الطبيعي. بالنسبة للناقد، المهم هو التحول المستمر للواقع لصالح الإنسان المستمر على حد تعبير بيير فورتر:

"لن يكون الهدف بعد الآن هو القضاء على مخاطر الزمنية بالتمسك بفضاء مضمون، بل بالأحرى إضفاء الطابع الزمني على الفضاء... لم يتم الكشف عن الكون لي على أنه فضاء يفرض وجودًا هائلًا يمكنني التكيف معه، ولكن كنطاق أو مجال يتشكل عندما أعمل عليه. "[51]

بالنسبة للتفكير الساذج، فإن الهدف تحديدًا هو التمسك بهذه المساحة المضمونة والتكيف معها، من خلال إنكاره للزمانية ينكر بذلك نفسه أيضًا.

وحده الحوار الذي يتطلب التفكير النقدي، قادر على توليد التفكير النقدي. دون حوار لا يوجد تواصل ودون تواصل لا يمكن أن يكون هناك تعليم حقيقي. إن التعليم القادر على حل التناقض بين المعلم والتلميذ يحدث في موقف يتعامل فيه كلاهما مع فعل الإدراك الخاص بهما للشيء الذي يتم التوسط فيه. وبالتالي، فإن الطابع الحواري للتعليم باعتباره ممارسة الحرية لا يبدأ عندما يجتمع المعلم ـ التلميذ مع التلاميذـ المعلمين في موقف تربوي، بل بالأحرى عندما يسأل الأول عمّا سيُجري حوارًا معهم. الاهتمام بمضمون الحوار هو في الحقيقة الاهتمام بمحتوى البرنامج التعليمي.

بالنسبة للمعلم المصرفي اللاحواري، فإن مسألة المحتوى تتعلق ببساطة بالبرنامج الذي سيخاطب تلاميذه بشأنه ويجيب على سؤاله من خلال تنظيم برنامجه الخاص. بالنسبة للمعلم الحواري الذي يطرح مشكلة، فإن محتوى برنامج التعليم ليس هدية ولا فرضًا أو أجزاء من

51. Pierre Furter, Educacao e Vida (Rio, 1966), pp. 26-27.

المعلومات تودع في التلاميذ، بل هي "إعادة عرض" منظمة ومنهجية ومتطورة للأفراد للأشياء التي يريدون معرفة المزيد عنها.[52]

التعليم الحقيقي لا يتم تنفيذه بواسطة "أ" إلى "ب" أو "أ"حول "ب" ولكن بالأحرى "أ" مع"ب" بوساطة العالم - عالم مبهر لكلا الطرفين يتحداهما، مما يؤدي إلى ظهور وجهات نظر أو آراء حوله. هذه الآراء المليئة بالقلق أو الشكوك أو الآمال أو اليأس تتضمن موضوعات مهمة يمكن على أساسها بناء محتوى برنامج التعليم.

غالبًا ما تتجاهل النزعة الإنسانية المصممة بسذاجة الوضع الملموس والوجودي والحاضر للأشخاص الحقيقيين في رغبتها لخلق نموذج مثالي لـ "الرجل الصالح". الإنسانية الحقيقية، على حد تعبير بيير فورتر "تتمثل في السماح بظهور وعي إنسانيتنا الكاملة كشرط والتزام وحالة ومشروع".[53] نحن ببساطة لا نستطيع الذهاب إلى العمال، في المناطق الحضرية أو الفلاحين[54] بالأسلوب المصرفي لمنحهم "المعرفة" أو لفرض نموذج "الرجل الصالح" الوارد في برنامج قمنا بتنظيم محتواه. لقد فشلت العديد من الخطط السياسية والتعليمية لأن مؤلفيها صمموها وفقًا لآرائهم الشخصية للواقع ولم يأخذوا في الاعتبار موقف الناس كأفراد (باستثناء مجرد أشياء لأفعالهم) تم توجيه برنامجهم ظاهريًا.

---

52. Dans une longue conversation avec Malraux, Mao-Tsé-Toung déclara : «Vous savez que Tve a proclamé pendant longtemps : nous devons enseigner clairement aux masses ce que nous avons reçu d'elles avec confusion. AndrS Malraux, Anti-Memoirs (New York, 1968), pp. 361-362. Cette affirmation contient toute une théorie dialogique sur la façon de construire le contenu du programme de l'éducation, qui ne peut être élaborée en fonction de ce que l'éducateur pense le mieux pour les élèves.

53. Furter, op. cit. p. 165.

54. Ces derniers, généralement immergés dans un contexte colonial, sont presque ombiliquement liés au monde de la nature, par rapport auquel ils se sentent des éléments constitutifs plutôt que des façonneurs.

بالنسبة إلى المربي الإنساني حقًا والثوري الحقيقي، فإن هدف العمل هو الواقع الذي يجب أن يغيره مع الآخرين وليس الرجال والنساء من يقومون بذلك بمفردهم. القاهرون هم من يعملون على تلقين الناس عقائدهم وتكييفهم مع الواقع الذي يجب أن يظل كما هو. لسوء الحظ غالبا ما يقع القادة الثوريون في الخط المصرفي لمحتوى برنامج التخطيط من أعلى إلى أسفل عند رغبتهم في الحصول على دعم الشعب للعمل الثوري. إنهم يقتربون من الفلاحين أو الجماهير الحضرية بمشاريع قد تتوافق مع رؤيتهم الخاصة للعالم، ولكن ليس مع وجهة نظر الناس.[55] إنهم ينسون أن هدفهم الأساسي هو الكفاح إلى جانب الشعب من أجل استعادة إنسانيته المسروقة وليس "كسب الناس" إلى جانبهم. مثل هذه العبارة لا تنتمي إلى مفردات القادة الثوريين، لكنها تنتمي إلى مفردات المستبد. دور الثوري هو تحريرالشعب والتحرر معه وليس كسبه.

تستخدم النخب المهيمنة في نشاطها السياسي مفهوم التعليم المصرفي لتشجيع المقهورين على السلبية بما يتوافق مع حالة الوعي "المغمورة" لهم والاستفادة من هذه السلبية لملء هذا الوعي بالشعارات

---

55. "Nos travailleurs culturels doivent servir le peuple avec beaucoup d'enthousiasme et de dévouement, et ils doivent se lier aux masses, et non se séparer des masses. Pour ce faire, ils doivent agir conformément aux besoins et aux souhaits de la Tout le travail accompli pour les masses doit partir de leurs besoins et non du désir d'un individu, aussi bien intentionné soit-il. Il arrive souvent qu'objectivement les masses aient besoin d'un certain changement, mais subjectivement elles ne sont pas encore conscientes du besoin, pas encore disposés ou déterminés à faire le changement. Dans de tels cas, nous devrions attendre patiemment. Nous ne devrions pas faire le changement jusqu'à ce que, grâce à notre travail, la plupart des masses aient pris conscience de la nécessité et soient disposées et déterminées à le faire. Sinon, nous nous isolerons des masses... Il y a ici deux principes : l'un est les besoins réels des masses plutôt que ce dont nous pensons avoir besoin, et l'autre est les souhaits des masses, qui doivent se faire leur propre opinion au lieu de prendre leur décision à leur place. "Des œuvres sélectionnées de Mao -Tse-Tung, Vol. III. «Le Front uni dans le travail culturel» (30 octobre 1944) (Pékin, 1967), pp. 186-187.

فيخلقون دائمًا المزيد من الخوف من الحرية. هذه الممارسة لا تتفق مع مسار تحريري حقيقي من خلال تقديم شعارات القاهر كمشكلة تساعد المقهور على "التخلص من" هذه الشعارات. بعد كل شيء، فإن مهمة الإنسانيين هي بالتأكيد عدم إطلاق شعاراتهم ضد أولئك القاهرين من خلال جعل المقهورين ساحة اختبار و"إيواء" شعارات مجموعة ثم أخرى. على العكس من ذلك، فإن مهمة أنصار الإنسانية هي الوعي بأن المقهورين يدركون أنهم أنفسهم "يؤوون" القاهرين بصفتهم كائنات ثنائية وبذلك لا يمكنهم أن يصبحوا بشرًا حقًا.

تعني هذه المهمة أن القادة الثوريين لا يذهبون إلى الشعب من أجل إيصال رسالة "الخلاص" إليهم، ولكن من أجل التعرف عليهم من خلال الحوار معهم حول وضعهم الموضوعي وإدراكهم له والمستويات المختلفة من تصورهم لأنفسهم والعالم الذي يوجدون فيه ومعه. لا يمكن للمرء أن يتوقع نتائج إيجابية من برنامج عمل تربوي أو سياسي يفشل في احترام النظرة الخاصة للعالم التي يتبناها الناس. مثل هذا البرنامج يشكل غزوا ثقافيا[56] على الرغم من النوايا الحسنة.

يجب أن تكون نقطة البداية لتنظيم محتوى برنامج التعليم أو العمل السياسي هي الوضع الحالي والوجودي والملموس الذي يعكس تطلعات الشعب باستخدام تناقضات أساسية معينة وطرح هذا الوضع الوجودي الملموس على الناس كمشكلة تتحداهم وتتطلب استجابة ليس فقط على المستوى الفكري ولكن على مستوى الفعل...[57] يجب ألا نتحدث عن الوضع الحالي فحسب ولا يجب أبدًا أن نزود الناس ببرامج

56. Ce point sera analysé en détail au chapitre 4.

57. Il est tout aussi contradictoire pour les vrais humanistes d'utiliser la méthode bancaire que ce serait pour les droitiers de s'engager dans une éducation posant des problèmes. (Ces derniers sont toujours cohérents - ils n'utilisent jamais une pédagogie posant des problèmes.)

لا علاقة لها بانشغالاتهم وشكوكهم وآمالهم ومخاوفهم، برامج تزيد في الواقع مخاوف وعي المقهور. ليس دورنا أن نخبر الناس عن رؤيتنا للعالم ولا أن نحاول فرض وجهة النظر هذه عليهم، بل أن نتفاعل معهم حول آرائهم ورؤيتنا. نحن بحاجة إلى فهم أن نظرتهم للعالم التي تتجلى بطرق مختلفة في أفعالهم، تعكس نظرتهم للعالم. إن العمل التربوي أو السياسي الذي لا يدرك هذه الحقيقة ينطوي على مخاطر "إيداع المعلومات المصرفية" والوعظ في الصحراء.

غالبًا ما يتحدث المعلمون والسياسيون ولا يتم فهمهم لأن لغتهم لا تتوافق مع الوضع الملموس للأشخاص الذين يتحدثون إليهم. ونتيجة لذلك، فإن كلامهما هو مجرد خطابة معزولة ومنفرة. لا يمكن أن تكون لغة المعلم كلغة السياسي (ويتضح بشكل متزايد أن الأخير يجب أن يصبح معلمًا بالمعنى الواسع للكلمة) مثل لغة الناس ولا يمكن أن توجد دون فكر ولا لغة وكلاهما لا يمكن أن يوجد دون بنية تشير إليهما. يجب على المربي والسياسي فهم الظروف الهيكلية التي يتم فيها تأطير أفكار الناس ولغتهم بشكل جدلي من أجل التواصل بشكل فعال. يجب أن نذهب إلى واقع وسيط للبشر وتصور هذا الواقع الذي يحمله التربويون والناس، لنجد محتوى البرنامج التعليمي. إن التحقيق فيما أسميته " الكون المواضيعي" للناس،[58] مجمع "موضوعاتهم المولدة" يفتح حوار التربية باعتباره ممارسة للحرية. يجب أن تكون منهجية هذا التحقيق في نفس الوقت حوارية مما يتيح الفرصة لاكتشاف الموضوعات التوليدية وتحفيز وعي الناس فيما يتعلق بهذه الموضوعات. تماشيًا مع الهدف التحريري للتربية الحوارية، فإن موضوع التحقيق ليس الأشخاص (كما لوكانوا شظايا تشريحية)، بل اللغة ـ الفكر التي يرتبط بها الرجال والنساء للرجوع إلى الواقع والمستويات التي يدركون فيها هذا الواقع ورؤيتهم للعالم، حيث نجد موضوعاتهم المولّدة.

58. L'expression «thématiques significatives» est utilisée avec la même connotation.

وقبل وصف "موضوع توليدي" بشكل أكثر دقة، وهو ما سيوضح أيضًا المقصود من "عالم مواضيعي أدنى" يبدو لي أنه لا غنى عن تقديم بعض التأملات الأولية.

إن مفهوم الفكرة التوليدية ليس اختراعًا تعسفيًا ولا فرضية عمل يجب إثباتها. إذا كانت فرضية يجب إثباتها فإن التحقيق الأولي لن يسعى إلى التأكد من طبيعة الموضوع، ولكن بالأحرى وجود الموضوعات نفسها أو عدم وجودها. في هذه الحالة قبل محاولة فهم الموضوع في ثرائه وأهميته وتعدده وتحولاته وتكوينه التاريخي، يتعين علينا أولاً التحقق مما إذا كان حقيقة موضوعية أم لا. عندها فقط يمكننا المضي قدما في السيطرة عليه على الرغم من شرعية موقف الشك النقدي.

هذه النقطة تستحق المزيد من الاهتمام. قد يتذكر المرء جيدًا أن الإنسان هو الوحيد من بين الكائنت غير المكتملة الذي لا يتعامل بأفعاله فحسب، بل ذاته نفسها على أنها موضوع تفكيره. هذه القدرة تميزه عن الحيوانات التي لا تستطيع أن تنفصل عن نشاطها وبالتالي لا تستطيع التفكير فيه. في هذا التمييز السطحي على ما يبدو تكمن الحدود التي تحدد عمل كل فرد في مساحة حياته. نظرًا لأن نشاط الحيوانات هو امتداد لنفسها فإن نتائج هذا النشاط لا يمكن فصلها أيضًا عن نفسها: لا يمكن للحيوانات تحديد أهداف أو إضفاء أي أهمية لتحويلها للطبيعة. علاوة على ذلك، فإن "قرار" القيام بهذا النشاط لا يعود إليها بل يعود إلى نوعها وبالتالي، فإن الحيوانات غير قادرة على اتخاذ القرار بنفسها وهي غير قادرة على تجسيد نفسها أو نشاطها وتفتقر إلى الأهداف التي تحددها بنفسها وتعيش "مغمورة " في عالم لا يمكنها إعطاء أي معنى له. هي تفتقر إلى "الغد" و"اليوم" لأنها موجودة في حاضر ساحق. حياتها غير تاريخية لا تحدث في "العالم"، بالمعنى الدقيق للكلمة. بالنسبة للحيوان، لا يشكل العالم "ليس أنا" والذي يمكن أن يميزه عن "أنا". العالم البشري التاريخي هو مجرد

دعامة لـ "الوجود في ذاته". لا يتم تحدي الحيوانات من خلال التكوين الذي يواجهها. يتم تحفيزها فقط. حياتها ليست حياة مجازفة، لأنها ليست على دراية بالمجازفة. المخاطر ليست تحديات يتم إدراكها عند التفكير، ولكنها مجرد "ملاحظة" من خلال العلامات التي تشير إليها وبالتالي فهي لا تتطلب استجابات صنع القرار. نتيجة لذلك، لا يمكن للحيوانات المشاركة. لا تسمح لها ظروفها اللاتاريخية بتولي الحياة، لأنها لا تفترضها ولا يمكنها بناؤها. وإذا لم تتمكن من بنائها فلن تتمكن من تغيير تكوينها. ولا يمكنها أن تعرف أن الحياة دمرتها، لأنها لا تستطيع توسيع تصورها للعالم إلى عالم رمزي مليء بالمعنى بما في ذلك الثقافة والتاريخ. ونتيجة لذلك، فإن الحيوانات لا "تهيئ" تكوينها من أجل أن تكون " بهيمية "، كما أنها لا "تزيل الطابع الوحشي" عن نفسها. حتى في الغابة، تظل "كائنات في حد ذاتها"، كحيوانات كما هي في حديقة حيوانات.

في المقابل، إن الأشخاص الذين يدركون نشاطهم والعالم الذي يجدون أنفسهم فيه، يتصرفون وفقًا للأهداف التي حددوها لأنفسهم مع وضع أصل قراراتهم في أنفسهم وفي علاقاتهم مع العالم والآخرين. يغمرون العالم بحضورهم الإبداعي عن طريق التحويل الذي يقومون به عليه، على عكس الحيوانات، هم لا يعيشون فقط ولكنهم موجودون أيضا[59] ووجودهم تاريخي. تعيش الحيوانات حياتها على "دعامة" مؤقتة ومسطحة وموحدة ويوجد البشر في عالم يعيدون تكوينه ويحولونه باستمرار. بالنسبة للحيوانات، "هنا" هي فقط الموطن الذي تتعامل معه. بالنسبة للناس لا تعني كلمة "هنا" مجرد مساحة مادية، بل مساحة تاريخية أيضًا.

---

59. Dans la langue anglaise, les termes «live» et «exist» ont pris des implications opposées à leurs origines étymologiques. Tel qu'utilisé ici, «vivre» est le terme le plus basique, n'impliquant que la survie; «exister» implique une implication plus profonde dans le processus de «devenir».

بالمعنى الدقيق للكلمة، "هنا والآن وهناك وغدًا وأمس" أمور غير موجودة بالنسبة للحيوان الذي صممت حياته مفتقرة تماما للوعي الذاتي ولا يمكنه التغلب على القيود التي تفرضها "هنا" و"الآن" أو"هناك. غير أنه توجد علاقة جدلية بين تعيين الحدود وحرية البشر لأنهم يدركون أنفسهم وبالتالي العالم ويدركون ذلك ككائنات واعية، لذلك يتغلب الناس على المواقف التي تحدهم: " الوضعيات ـ الحدودية " لأنهم يفصلون أنفسهم عن العالم الذي يضفون عليه الموضوعية، ويفصلون أنفسهم عن نشاطهم الخاص ويقومون بتحديد موقع قراراتهم في أنفسهم وفي علاقاتهم مع العالم والآخرين.[60] بمجرد أن ينظر إليها الأفراد على أنها قيود وعقبات أمام تحريرهم تبرز هذه المواقف في الخلفية وتكشف عن طبيعتها الحقيقية كأبعاد تاريخية ملموسة لواقع معين. يستجيب الرجال والنساء للتحدي بأفعال يسميها فييرا بينتو "الأفعال المحدودة": تلك الموجهة إلى النفي والتغلب على "المعطى" بدلاً من القبول السلبي له.

وبالتالي، ليست الوضعيات الحدودية في حد ذاتها هي التي تخلق مناخًا من اليأس، بل كيف ينظر إليها النساء والرجال في لحظة تاريخية معينة: هل تظهر كأغلال أو كحواجز لا يمكن التغلب عليها؟ بما أن الإدراك النقدي يتجسد في العمل، يتطور مناخ من الأمل والثقة يدفع الرجال إلى محاولة التغلب على الوضعيات الحدودية. لا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا من خلال العمل على الواقع التاريخي الملموس الذي توجد فيه الوضعيات الحدودية تاريخياً. عندما يتحول الواقع ويتم

60. Le professeur Alvaro Vieira Pinto analyse avec clarté le problème des «situations-limites», en utilisant le concept sans l'aspect pessimiste trouvé à l'origine chez Jaspers. Pour Vieira Pinto, les «situations-limites» ne sont pas «les frontières infranchissables où finissent les possibilités, mais les vraies frontières où commencent toutes les possibilités»; ils ne sont pas «la frontière qui sépare l'être du néant, mais la frontière qui sépare l'être du néant mais la frontière qui sépare l'être du plus». Alvaro Vieira Pinto, Consciencia e Realidade Nacional (Rio de Janeiro, 1960), Vol. II, p. 284.

استبدال هذه الوضعيات ستظهر وضعيات جديدة وهي بدورها ستثير أفعالًا محدودة جديدة.

لا يحتوي عالم الحيوانات على وضعيات ـ حدودية نظرًا لطابعها غير التاريخي. وبالمثل، تفتقر الحيوانات إلى القدرة على ممارسة الأفعال المحدودة التي تتطلب موقفًا حاسمًا تجاه العالم: الانفصال عن العالم وتجسيده من أجل تحويله. ونظرا لكونها مرتبطة عضويًا بدعائمها، لا تميز الحيوانات بينها وبين العالم. وفقًا لذلك، لا تقتصر الحيوانات على الوضعيات المحدودة - التي تعتبر تاريخية، بل بالدعم بأكمله. إن الدور المناسب للحيوانات لا يتعلق بدعائمها (في هذه الحالة، ستكون الدعامة عالمًا)، بل التكيف معها. وهكذا، عندما "تنتج" الحيوانات عشًا أو خلية أو جحرًا فإنها لا تخلق منتجات ناتجة عن "أفعال محدودة" أي تحويل الاستجابات. يخضع نشاطها الإنتاجي لإشباع الضرورة الجسدية التي تحفزها ببساطة، بدلاً من التحدي. "ينتمي منتج الحيوان مباشرة إلى جسده المادي، بينما يواجه الإنسان منتجه بحرية".[61] (كارل ماركس "المخطوطات الفلسفية والاقتصادية"(1844).

المنتجات التي تنتج عن نشاط الكائن ولكنها لا تنتمي إلى جسده المادي (على الرغم من أن هذه المنتجات يمكن أن تحمل علامته) يمكنها أن تعطي بعدًا مهمًا للسياق الذي يصبح بالتالي عالماً. إن الكائن القادر على مثل هذا الإنتاج (ومن ثم يكون واعياً بذاته بالضرورة، فهو "كائن بذاته") لا يمكن أن يكون إذا لم يكن في العالم الذي يرتبط به، تمامًا كما لا يوجد العالم ما لم يكن هذا الكائن موجودًا.

إن الحيوانات (لأن نشاطها لا يشكل أفعالاً محدودة) لا يمكنها أن تخلق منتجات منفصلة عن نفسها. الإنسانية هي التي تخلق مجالاً

61. Karl Marx, Manuscrits économiques et philosophiques de 1844, Dirk Struik, éd (New York, 1964), p. 113.

للثقافة والتاريخ من خلال أفعالها في العالم بل يكمن في حقيقة مفادها أن هذه الحيوانات تتألف من كائنات التطبيق العملي. إن الممارسات العملية التي تميز البشر باعتبارها انعكاسًا وعملًا يغير الواقع حقًا، هي فقط مصدر المعرفة والخلق. إن النشاط الحيواني الذي يحدث دون التطبيق العملي ليس خلاقًا. نشاط التحول البشري هو الخلاق.

ككائنات محوّلة وخلاّقة، لا ينتج البشر في علاقاتهم الدائمة مع الواقع، سلعًا مادية فقط - أشياء ملموسة - ولكن أيضًا مؤسسات وأفكارا ومفاهيم اجتماعية.[62] من خلال ممارساتهم العملية المستمرة يخلق الرجال والنساء في وقت واحد التاريخ ويصبحون كائنات تاريخية اجتماعية. لأنه - على عكس الحيوانات - يمكن للناس أن يجعلوا الوقت ثلاثي الأبعاد في الماضي والحاضر والمستقبل، فتاريخهم يتطور وفقًا لإبداعاتهم الخاصة كعملية تحول ثابتة تتجسد فيها الوحدات التاريخية. هذه الوحدات التاريخية ليست فترات زمنية مغلقة ومقصورات ثابتة يتم حبس الأشخاص فيها. لو كان هذا هو الحال، فإن الشرط الأساسي للتاريخ – استمراريته– سوف يختفي. على العكس من ذلك تترابط الوحدات التاريخية في ديناميات الاستمرارية التاريخية.[63] حول هذه الأجزاء من الزمن، انظر **هانز فرايرو**" نظرية العصر الحالي" .

تتميز الحقبة بمجموعة معقدة من الأفكار و المفاهيم والآمال والشكوك والقيم والتحديات في التفاعل الجدلي مع أضدادها والسعي نحو الوفرة. إن التمثيل الملموس للعديد من هذه الأفكار والقيم والمفاهيم والآمال وكذلك العقبات التي تعرقل أنسنة الناس بالكامل تشكل موضوعات تلك الحقبة. تشير هذه الموضوعات إلى موضوعات أخرى متعارضة أو حتى متناقضة، كما أنها تشير إلى المهام التي يتعين

62. Sur ce point, voir Karel Kosik, DiaUtica de lo Concreto (Mexique, 1967).
63. Sur la question des époques historiques, voir Hans Freyer, Teoria de la tpoca atual (Mexique).

تنفيذها والوفاء بها. وبالتالي، فإن الموضوعات التاريخية ليست معزولة أو مستقلة أومنفصلة أو ثابتة. إنها دائمًا تتفاعل جدليًا مع أضدادها ولا يمكن العثور على هذه الموضوعات في أي مكان باستثناء العلاقة بين الإنسان والعالم. تشكل مجموعة الموضوعات المتفاعلة في حقبة ما "الكون المواضيعي" في مواجهة "عالم الموضوعات" هذا، المتناقض جدليا يتخذ الأشخاص مواقف متناقضة في نفس الوقت: يعمل البعض للحفاظ على الهياكل والبعض الآخر لتغييرها. مع تعمق العداء بين الموضوعات التي هي تعبير عن الواقع، هناك نزعة إلى جعل الموضوعات والواقع نفسه أسطوريين، مما يخلق مناخًا من اللاعقلانية والمذهبية. هذا المناخ يهدد باستنزاف الموضوعات ذات الأهمية الأعمق وحرمانها من جانبها الديناميكي المميز. في مثل هذه الحالة، تصبح اللاعقلانية التي تخلق الأسطورة بحد ذاتها موضوعًا أساسيًا. ويسعى موضوعه المقابل، النظرة النقدية والديناميكية للعالم، إلى كشف النقاب عن الواقع وكشف القناع عن أسطوريته وتحقيق الإدراك الكامل للمهمة الإنسانية: التحول الدائم للواقع لصالح تحرير الناس.

في التحليل النهائي، تحتوي الموضوعات[64] وهي نفسها مضمّنة في وضعيات ـ محدودة، المهام التي تتطلب أفعال ـ محدودة. عندما تكون المواضيع مخفية عن طريق الوضعيات المحدودة، لا يُنظر إليها بوضوح ذلك أن المهام المقابلة واستجابات الناس في شكل عمل تاريخي لا يمكن إنجازها سواء بشكل حقيقي أو نقدي. في هذه الحالة لا يمكن للبشر تجاوز الوضعيات المحدودة ليكتشفوا أن وراءها احتمال غير مجرب يتناقض معها.

---

64. J'ai qualifié ces thèmes de "génératifs" parce que (quelle que soit leur compréhension et quelle que soit l'action qu'ils évoquent) ils contiennent la possibilité de se replier en autant de thèmes qui, à leur tour, appellent de nouvelles tâches à accomplir.

باختصار، تشير الوضعيات المحدودة إلى وجود الأشخاص الذين يتم خدمتهم بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال هذه الوضعيات وأولئك الذين تم رفضهم وكبحهم من قبلها. بمجرد أن يدرك هؤلاء هذه الوضعيات على أنها الحد الفاصل بين كونهم والأكثر إنسانية، بدلاً من الحد الفاصل بين الوجود والعدم يبدؤون في توجيه أفعالهم المتزايدة الحرجة نحو تحقيق الجدوى غير المختبرة الضمنية في هذا التصور. من ناحية أخرى، فإن أولئك الذين يخدمهم الوضع المحدود الحالي يعتبرون الجدوى غير المختبرة بمثابة تهديد لا يجب السماح له بالتحقق والعمل على الحفاظ على الوضع الراهن. وبالتالي، يجب أن تتوافق الإجراءات التحريرية على بيئة تاريخية ليس فقط مع الموضوعات التوليدية ولكن أيضًا مع الطريقة التي يتم بها فهم هذه الموضوعات.

يمكن أن تكون المواضيع المولدة في دوائر متحدة المركز من عامة إلى خاصة. وتشمل الوحدة التكاملية الأكبر من الوقت وحدات فرعية مختلفة: قارية وإقليمية ووطنية وغيرها من مواضيع ذات طابع عالمي. أعتقد أن الموضوع الأساسي للجزء الزمني من حياتنا هو موضوع الهيمنة وهو نقيض التحرير الذي يجب تحقيقه كهدف. هذا هو الموضوع الموجع الذي يعطي لعصرنا الطابع الأنثروبولوجي المشار إليه سابقا. من أجل تحقيق الإنسانية التي تفترض القضاء على القمع غير الإنساني. ومن الضروري جدا التغلب على وضعيات القيود التي تختزل الناس إلى أشياء.

وفي الدوائرالأصغر، نجد مواضيع ووضعيات ـ محدودة مميزة للمجتمعات (في نفس القارة أوفي قارات مختلفة)، تشترك من خلال هذه المواضيع والحدود في أوجه التشابه التاريخية. فعلى سبيل المثال، يمثل التخلف، الذي لا يمكن فهمه بمعزل عن علاقة التبعية، حالة حدودية مميزة لمجتمعات العالم الثالث. وتتمثل المهمة التي ينطوي عليها هذا الوضع المقيد في حل علاقة التناقض بين هذه المجتمعات والمجتمعات

الحضرية وهذه المهمة هي الاحتمال الذي لم يختبر للعالم الثالث.

يحتوي أي مجتمع معين داخل الوحدة التاريخية الأوسع بالإضافة إلى الموضوعات العالمية أو القارية أو الموضوعات المماثلة تاريخيًا، على موضوعاته الخاصة والوضعيات المحدودة الخاصة به. داخل الدوائر الأصغر، يمكن العثور على التنوعات الموضوعاتية داخل نفس المجتمع مقسمة إلى مناطق ومجالات فرعية وكلها مرتبطة بالكل المجتمعي. هذه تشكل وحدات فرعية تاريخية. على سبيل المثال، في نفس الوحدة الوطنية يمكن للمرء أن يجد تناقضا وهو"تعايش غير المعاصر". في هذه الوحدات الفرعية، قد يتم فهم الموضوعات الوطنية بمعناها الحقيقي أولا يتم ذلك. لكن عدم وجود موضوعات في نفس الوحدة الفرعية أمر مستحيل تمامًا. إن حقيقة أن الأفراد في منطقة معينة لا يرون فكرة مولدة أو ينظرون إليها بطريقة مشوهة، لا يمكن إلا أن يكشف عن حالة حدودية من الاضطهاد لا يزال الناس مغمورين بها.

بشكل عام، الوعي المسيطر عليه وهو الذي لم يدرك بعد وضعية ـ محدودة في مجملها لا يدرك سوى ظواهرها الثانوية وينقل إلى هذه الظواهر القوة المثبطة وهي التي تعتبر خاصية الوضعية المحدودة.[65] هذه الحقيقة لها أهمية كبيرة في التحقيق في الموضوعات التوليدية. عندما يفتقر الناس إلى فهم نقدي لواقعهم وإدراكه في أجزاء لا يرون أنها تتفاعل مع العناصر المكونة للكل، لا يمكنهم معرفة الحقيقة حقًا. سيتعين

65. Les individus de la classe moyenne manifestent souvent ce type de comportement, bien que différemment du paysan. Leur peur de la liberté les conduit à ériger des mécanismes de défense et des rationalisations qui dissimulent le fondamental, mettent en valeur le fortuit et nient la réalité concrète. Face à un problème dont l'analyse conduirait à la perception inconfortable d'une situation-limite, leur tendance est de rester à la périphérie de la discussion et de résister à toute tentative d'atteindre le cœur de la question. Ils sont même ennuyés quand quelqu'un fait remarquer une proposition fondamentale qui explique les questions fortuites ou secondaires auxquelles ils avaient attribué une importance primordiale.

عليهم عكس نقطة البداية لكي يعرفوا ذلك: سيحتاجون إلى رؤية شاملة للسياق من أجل فصل العناصر المكونة له وعزلها لاحقًا ومن خلال هذا التحليل تحقيق تصور أوضح للكل.

ومن المناسب أيضا لمنهجية التحقيق المواضيعي وللتعليم الذي يواجه المشاكل هو هذا الجهد الرامي إلى عرض الأبعاد المهمة لسياق واقع الفرد الذي سيضمن تحليله، التعرف على التفاعل بين مختلف المكونات. في الوقت نفسه ينبغي النظر إلى الأبعاد الهامة التي تشكل بدورها أجزاء من التفاعل باعتبارها بعد الواقع الكامل. وبهذه الطريقة فإن التحليل النقدي للبعد الوجودي ذي الأهمية يجعل من الممكن إتخاذ موقف نقدي جديد إزاء الحالات القصوى. إن إدراك الواقع وفهمه يُصحَّح ويكتسب عمقا جديدا عندما تنفذ منهجية الوعي، ذلك أن التحقيق في موضوع التوليد المضمّن بـ 'الكون المواضيعي الأدنى" (موضوع التوليد في التفاعل) يبدأ في توجيه النساء والرجال إلى شكل نقدي من التفكير في عالمهم.

على أي حال، في حالة تصور البشر للواقع على أنه كثيف وغير قابل للاختراق ومغلف، فمن الضروري المضي قدمًا في التحقيق عن طريق التجريد. لا تتضمن هذه الطريقة اختزال الملموس إلى المجرد (وهو ما يعني نفي طبيعته الجدلية) ولكن بالأحرى الحفاظ على العنصرين على أنهما نقيضان مترابطان جدليا في فعل التفكير. تتجسد حركة الفكر الجدلي هذه تمامًا في تحليل الوضع الوجودي الملموس"[66] المشفر" (تمثيل هذا الموقف يُظهر بعض العناصر المكونة له في التفاعل. فك التشفير هو التحليل النقدي للوضع المشفر.) يتطلب فك تشفيره الانتقال من المجرد إلى الملموس، الأمر الذي يتطلب الانتقال من الخاص إلى العام إلى الكلي ثم العودة إلى الخاص وهذا يتطلب أيضًا أن تتعرف الذات على نفسها في

66. Le codage d'une situation existentielle est la représentation de cette situation, montrant certains de ses éléments constitutifs en interaction. Le décodage est l'analyse critique de la situation codée.

الموضوع (الوضع الوجودي الملموس المشفر) وتتعرف على الكائن باعتباره موقفا فيه، مع موضوعات أخرى. إذا تم فك التشفير بشكل جيد، فإن حركة المد والجزر هذه من المجرد إلى الملموس والتي تحدث في تحليل الموقف المشفر، تؤدي إلى التغلب على التجريد من خلال الإدراك النقدي للملموس الذي توقف بالفعل عن أن يكون حقيقة كثيفة لا يمكن اختراقها.

عندما يتم تقديم حالة وجودية مشفرة للفرد (رسم أوصورة تؤدي بالتجريد إلى واقع وجودي ملموس)، فإنه يميل إلى "تقسيم" هذا الوضع المشفر في عملية فك التشفير، يتوافق هذا الفصل مع مرحلة تسمى "وصف الموقف" ويسهل اكتشاف التفاعل بين أجزاء الكل غير المنظم. كل شيء (الموقف المشفر)، الذي كان مفهومًا بشكل غامض في السابق يبدأ في اكتساب المعنى عندما يعود الفكر إليه من أبعاد مختلفة. ولكن نظرًا لأن التشفير هو تمثيل للوضع الوجودي، فإن وحدة فك التشفير تميل إلى الانتقال من التمثيل إلى الوضع الملموس للغاية الذي يجد نفسه فيه. وبالتالي من الممكن تفسير سبب بدء الأفراد في التصرف بشكل مختلف فيما يتعلق بالواقع الموضوعي من الناحية المفاهيمية. وبمجرد أن يتوقف هذا الواقع عن التشابه مع طريق مسدود مظلم ودخوله في واقع حقيقي، هناك تحدٍ يجب على البشر مواجهته.

في جميع مراحل فك التشفير، يُظهر الناس نظرتهم للعالم وبالطريقة التي يفكرون بها حول الموضوع والعالم بشكل قدري أو ديناميكي أو ثابت حيث يمكن العثور على موضوعاتهم المولّدة. المجموعة التي لا تعبر بشكل ملموس عن موضوعها المولِّد، وهي حقيقة قد تبدو وكأنها تعني عدم وجود موضوعات، تقترح، على العكس من ذلك موضوعًا دراميًا للغاية وهو موضوع الصمت. يشير هذا إلى وجود هيكل من البكم في مواجهة القوة التي تفيض بالحدود التي تفرضها الوضعيات.

يجب أن أعيد التأكيد على أن الموضوع التوليدي لا يمكن العثور عليه

منفصلا عن الناس ولا في الواقع منفصلا عنهم. أقل من ذلك بكثير، أي في "المنطقة القاحلة". لا يمكن فهمه إلا في العلاقة بين الإنسان والعالم. التحقيق في الموضوع التوليدي هو التحقيق في تفكير الناس في الواقع وعملهم عليه وهو عمليتهم. لهذا السبب على وجه التحديد، تتطلب المنهجية المقترحة أن يتصرف المحققون والأشخاص (الذين يعتبرون عادةً موضوعات لهذا التحقيق) كمحققين مشاركين. كلما كان الموقف الذي يتخذه الرجال والنساء أكثر نشاطًا فيما يتعلق باستكشاف موضوعاتهم زاد وعيهم النقدي للواقع لتوضيح تلك الموضوعات واستحوذوا على هذا الواقع.

بإمكان البعض التفكير في أنه من غير الحكمة إشراك الأشخاص كمحققين في البحث عن موضوعهم البيّن وأن تأثيرهم التدخّلي سيغير النتائج وبالتالي يضحّي بموضوعية التحقيق. هذه النظرة تفترض ذلك خطأ أن الموضوعات موجودة في نقائها الموضوعي الأصلي بصرف النظر عن الناس، كما لو كانت هذه المواضيع "أشياء". والواقع أن هذه المواضيع موجودة في الناس وفي علاقاتهم مع العالم في إشارة إلى حقائق ملموسة. ويمكن أن تثير نفس الحقيقة الموضوعية مختلف أنواع المواضيع المولدة في وحدات فرعية من فترات مختلفة. ولذلك، هناك علاقة بين الحقيقة الموضوعية المحددة وتصور النساء والرجال لهذه الحقيقة والمواضيع المولدة.

يتم التعبير عن موضوعات ذات مغزى من قبل الناس وستختلف لحظة معينة من التعبير عن اللحظة السابقة إذا قاموا بتغيير تصورهم للحقائق الموضوعية التي تشير إليها الموضوعات. من وجهة نظر المحقق فإن الشيء المهم هو اكتشاف نقطة البداية التي يتصور فيها الناس "المعطى" والتحقق مما إذا كان قد حدث أي تحول خلال عملية التحقيق في طريقة إدراكهم للواقع أم لا. (يبقى الواقع الموضوعي بالطبع على حاله. إذا تغير تصور هذا الواقع في سياق التحقيق، فإن هذه الحقيقة لا تُضعف صحة التحقيق).

يجب أن ندرك أن التطلعات والدوافع والأهداف المتضمنة في الموضوعات ذات المعنى هي التطلعات والدوافع والأهداف البشرية. إنها لا توجد "هناك" في مكان ما، ككيانات ثابتة.هي تحدث، فهي تاريخية مثل البشر أنفسهم وبالتالي لا يمكن استيعابها بمعزل عنهم. إن فهم هذه المواضيع هو فهم كل من الأشخاص الذين يجسدونها والواقع الذي يشيرون إليه. ولكن على وجه التحديد ، من الضروري أن يفهم المعنيون هذه المواضيع أيضا لأنه لا يمكن فهمها بمعزل عن الناس. وهكذا يصبح البحث الموضوعي سعيًا مشتركًا نحو الوعي بالواقع ونحو الوعي الذاتي مما يجعل هذا البحث نقطة انطلاق للعملية التعليمية أو للعمل الثقافي ذي الطابع التحرري.

لا يكمن الخطر الحقيقي للتحقيق في أن العناصر المفترضة للتحقيق، قد "تفسد" النتائج التحليلية.

على العكس من ذلك يكمن الخطر في تحويل تركيز التحقيق من الموضوعات ذات المعنى إلى الأشخاص أنفسهم وبالتالي معاملة الأشخاص كأهداف للتحقيق. نظرًا لأن هذا التحقيق سيكون بمثابة أساس لتطوير برنامج تعليمي يجمع فيه المعلم ـ التلميذ والتلاميذ ـ المعلمين إدراكهم لنفس الكائن، يجب أن يستند التحقيق نفسه إلى المعاملة بالمثل أيضا.

لا يمكن اختزال البحث الموضوعاتي الذي يحدث في عالم الإنسان إلى عمل ميكانيكي، بل كعملية بحث ومعرفة وبالتالي خلق. يتطلب الأمر من الباحثين اكتشاف تداخل المشاكل في ربط الموضوعات ذات المغزى. سيكون التحقيق تعليميًا عندما يكون أكثر أهمية ويتجنب الخطوط العريضة الضيقة لوجهات النظر الجزئية أو"المركزة" للواقع ويلتزم بفهم الواقع الكلي. وبالتالي، فإن عملية البحث عن الموضوعات ذات المعنى يجب أن تتضمن الاهتمام بالروابط بين الموضوعات والاهتمام بطرح هذه الموضوعات كمشكلات والاهتمام بسياقها التاريخي الثقافي.

تمامًا كما قد لا يقوم المربي بوضع برنامج لتقديمه للناس، لا يجوز للمحقق وضع "مسارات" للبحث في الكون المواضيعي بدءًا من النقاط التي حددها سلفا. يجب أن يكون كل من التعليم والبحث المصمم لدعمه أنشطة " ودّية " بالمعنى الاشتقاقي للكلمة. أي يجب أن تتكون من التواصل والتجربة المشتركة لواقع مدرك في تعقيد "صيرورته" المستمرة.

إن المحقق الذي يحول العضوي إلى شيء غير عضوي والحياة إلى موت باسم الموضوعية العلمية هو شخص يخشى التغيير. هو أو هي يرى كل منهما أن التغيير (الذي لا يُنكر، ولكنه ليس مرغوبًا فيه أيضًا) ليس علامة على الحياة، بل علامة على الموت والانحلال. يريد هو أو هي دراسة التغيير لكن من أجل إيقافه وليس من أجل تحفيزه أو تعميقه. يخون المرء شخصيته كقاتل للحياة لمّا يرى في التغيير علامة على الموت ويجعل الناس أهدافًا سلبية للتحقيق من أجل الوصول إلى نماذج جامدة.

أكرر: إن البحث في المواضيع ينطوي على التحقيق في تفكير الناس التفكير الذي لا يحدث إلا بين الناس والباحثين عن الواقع معًا. لا يمكنني التفكير للآخرين أو دون الآخرين ولا يمكن للآخرين التفكير لي. حتى لو كان تفكير الناس خرافيًا أو ساذجًا، فيمكنهم تغييره فقط عندما يعيدون التفكير في افتراضاتهم أثناء العمل.

يجب أن ينتجوا أفكارهم الخاصة والعمل بناءً عليها وليس استهلاك أفكار الآخرين. إن الناس ككائنات "في وضعية "، يجدون أنفسهم متجذرين في الظروف الزمانية ـ المكانية المميزة وهي بدورها تميزهم أيضًا. سوف يميلون إلى التفكير في "وضعهم" الخاص بهم إلى درجة مواجهة التحدي والتصرف بناءً عليه. إن البشر سيكونون في وضعية أفضل ليس فقط لأنهم فكروا بشكل نقدي في وجودهم، بل لأنهم تصرفوا أيضًا بشكل نقدي.

إن التفكير في الوضعياتية (أحدث ما توصل إليه العلم) هو

انعكاس ظروف الوجود ذاتها: التفكير النقدي الذي يكتشف الناس من خلاله بعضهم البعض ويكتشفون أنهم "في وضعية" وتتوقف هذه الوضعية عن تقديم نفسها على أنها حقيقة كثيفة ومخيفة أو طريق مسدود مضطرب فينظرون إليها على أنها وضعية إشكالية وعندها فقط يمكن أن توجد المشاركة. تنبثق الإنسانية وتكتسب القدرة على التدخل في الواقع والوعي التاريخي نفسه الذي يمثل خطوة إلى الأمام وينتج عنه الوعي بالوضع. هو تعميق موقف الإدراك الذي هو سمة من سمات كل ظهور.

إن كل تحقيق مواضيعي يعمل على تعميق الوعي التاريخي يجعل التعليم حقا أمرا عمليا، في حين يسعى أي تعليم حقيقي إلى استكشاف الفكر. فكلما زاد عدد المربين والباحثين عن تفكير الناس وبالتالي تعليمهم بشكل مشترك، كلما واصلوا البحث أكثر. إن التربية وإجراء التحقيقات الموضوعاتية في التعليم الذي ينطوي على مشاكل هما بكل بساطة لحظتان مختلفتان من نفس العملية.

على النقيض من "الودائع" غير المنطقية وغير التواصلية للطريقة المصرفية للتعليم، فإن محتوى البرنامج لطريقة طرح المشكلات -الحوار بامتياز -يتشكل وينظم من خلال نظرة التلاميذ إلى العالم، حيث يتم العثور على الموضوعات. وهكذا يتوسع المحتوى باستمرار ويجدد نفسه. تتمثل مهمة المعلم الحواري في فريق متعدد التخصصات في العمل على الكون المواضيعي الذي يكشفه بحثهم و"إعادة تقديم" هذا الكون إلى الأشخاص الذين استلمه منهم أولاً، ليس باعتباره محاضرة ولكن كمشكلة.

لنفترض على سبيل المثال، أن مجموعة ما مسؤولة عن تنسيق خطة لتعليم الكبار في منطقة الفلاحين ذات نسبة عالية من الأمية. تتضمن الخطة حملة محو الأمية ومرحلة ما بعد محو الأمية. خلال المرحلة الأولى

يبحث تعليم طرح المشكلات عن "الكلمة المولدة" والتحقيق فيها. في مرحلة ما بعد محو الأمية، فإنه يبحث عن "موضوع التوليد" والتحقيق فيه. ".

دعونا هنا، ننظر في التحقيق في الموضوعات التوليدية أو الموضوعات ذات المغزى.[67] بمجرد أن يحدد المحققون المنطقة التي سيعملون فيها ويكتسبون معرفة أولية بها من خلال مصادر ثانوية، يبدؤون المرحلة الأولى من التحقيق. هذه البداية (مثل أي بداية في أي نشاط بشري) تنطوي على صعوبات ومخاطر تكون طبيعية إلى حد ما على الرغم من أنها لا تظهر دائمًا في أول اتصال مع أفراد المنطقة. في هذا الاتصال الأول يحتاج المحققون إلى إقناع عدد كبير من الأشخاص بالموافقة على اجتماع غير رسمي يمكنهم خلاله التحدث عن أهداف وجودهم في المنطقة. في هذا الاجتماع يشرحون سبب التحقيق، وكيف يتم تنفيذه وما الفائدة التي سيتم استخدامها. يشرحون كذلك أن التحقيق سيكون مستحيلاً دون علاقة التفاهم والثقة المتبادلة. إذا وافق المشاركون على كل من التحقيق والعملية اللاحقة،[68] يجب على المحققين دعوة متطوعين من بين المشاركين للعمل كمساعدين. سيجمع هؤلاء المتطوعون سلسلة من البيانات الضرورية حول الحياة في المنطقة. لكن الأهم من ذلك هو الحضور النشط لهؤلاء المتطوعين في التحقيق.

وفي الوقت نفسه يبدأ المحققون زيارتهم للمنطقة ولا يتدخلون أبدًا ويتصرفون بطريقة ودية كمراقبين مع موقف متفهم تجاه ما يرونه

---

67. Concernant l'enquête et l'utilisation de "mots génératifs", voir mon Educacao como Pratica da Liberdade.

68. Selon la sociologue brésilienne Maria Edy Ferreira (dans un ouvrage non publié), l'enquête thématique ne se justifie que dans la mesure où elle rend au peuple ce qui lui appartient réellement ; dans la mesure où cela représente, non pas une tentative de connaître les gens, mais de connaître avec eux la réalité qui les interpelle.

ويلاحظونه. وإن كان من الطبيعي جدًا أن يأتي المحققون إلى منطقة بقيم تؤثر على تصوراتهم، فهذا لا يعني أنه يمكنهم تحويل التحقيق المواضيعي إلى وسيلة لفرض هذه القيم. فالبعد الوحيد لهذه القيم التي نأمل أن يشارك فيها الأشخاص الذين تجري دراستهم لمواضيع معينة في نهاية المطاف (بافتراض أن المحققين يتمتعون بهذه الخاصية) هو تصور نقدي لعالم ينطوي على نهج مناسب للواقع من أجل الكشف عنه. ولا يمكن فرض أي تصور حاسم. وهكذا فإن التحقيق المواضيعي في مرحلة مبكرة يعتبر كمسعى تعليمي وعمل ثقافي.

خلال زياراتهم، يحدد المحققون "هدفهم" الحاسم في المنطقة قيد الدراسة كما لو كان "رمزا" ضخما وحيا وفريدا من نوعه بالنسبة لهم ليتم فك شفرته. يرون المنطقة بأكملها وخلال الزيارات المتتالية ويحاولون "تقسيمها" من خلال تحليل الأبعاد الجزئية التي تؤثر عليهم. من خلال هذه العملية، يقومون بتوسيع فهمهم لكيفية تفاعل هذه الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض، مما سيساعدهم لاحقًا على اختراق الكل في حد ذاته.

خلال مرحلة فك التشفير، يلاحظ المحققون لحظات معينة في حياة المنطقة، أحيانًا بشكل مباشر وأحيانًا من خلال محادثات غير رسمية مع سكانها. إنهم يسجلون كل شيء في دفاترهم، بما في ذلك بعض الجوانب التي يُنظر إليها أحيانًا على أنها غير مهمة مثل الطريقة التي يتحدث بها الناس وأسلوب حياتهم وسلوكهم وتديّنهم وتصرفهم في العمل. يسجلون تعابيرهم الاصطلاحية: المنطوقة والمفردات والنحو (ليس نطقهم غير الصحيح ولكن بالأحرى كيف يبنون أفكارهم).[69]

69. Le romancier brésilien Guimaraes Rosa est un brillant exemple de la manière dont un écrivain peut capturer authentiquement, non pas la prononciation ou les corruptions grammaticales des gens, mais leur syntaxe : la structure même de leur pensée. En effet (et ce n'est pas pour dénigrer sa valeur exceptionnelle d'écrivain), Guimaraes Rosa était l'enquêteur par excellence des «thématiques significatives» des habitants de l'arrière-pays brésilien. Le professeur Paulo de Tarso prépare

من الضروري أن يراقب المحققون المنطقة في ظل ظروف مختلفة: العمل في الحقول واجتماعات جمعية محلية (مع ملاحظة سلوك المشاركين واللغة المستخدمة والعلاقات بين الرسميين والأعضاء) ودور النساء والشباب وساعات الفراغ والألعاب والرياضة والمحادثات مع الناس في منازلهم (مع الإشارة إلى أمثلة على العلاقات بين الزوج والزوجة والوالدين والأطفال). يجب ألا يفلت أي نشاط من انتباه المحققين أثناء المسح الأولي للمنطقة.

بعد كل زيارة مراقبة، يجب على المحقق إعداد تقرير موجز لمناقشته من قبل الفريق بأكمله من أجل تقييم النتائج الأولية لكل من المحققين المحترفين والمساعدين المحليين. لتسهيل مشاركة المساعدين يجب عقد اجتماعات التقييم في المنطقة نفسها.

تمثل اجتماعات التقييم مرحلة ثانية في فك شفرة الحي الفريد. سيتحدى عرضه جميع أجهزة التشفير الأخرى من خلال إعادة تقديم نفس الواقع الذي كانوا يقدمونه هم أنفسهم، نظرًا لأنه في مقال فك التشفير الخاص بكل شخص سيتضمّن كيفية إدراكه أو شعوره بحدث أو موقف معين. في هذه اللحظة هم "يعيدون النظر" من خلال "اعتبارات" الآخرين و"اعتباراتهم" السابقة. وبالتالي، فإن تحليل الواقع الذي أجرته كل وحدة فك تشفير فردي يرسلهم جميعًا بشكل حواري إلى الكل المفكك الذي يصبح مرة أخرى كليًا يستدعي تحليلًا جديدًا من قبل المحققين وبعد ذلك سيعقد اجتماع تقييمي وحاسم جديد. يشارك ممثلو السكان في جميع الأنشطة كأعضاء في فريق التحقيق.

كلما قامت المجموعة بتقسيم الكل وإعادة إدماجه، كلما اقتربوا من نواة التناقضات الرئيسية والثانوية التي تشمل سكان المنطقة. من

actuellement un essai qui analyse cet aspect peu réfléchi de l'œuvre de l'auteur de Grande Sertao — Veredas [en traduction anglaise : The Devil to Pay in the Backlands (New York, 1963)].

خلال تحديد نواة التناقضات هذه، قد يتمكن المحققون في هذه المرحلة من تنظيم محتوى برنامج عملهم التعليمي. في الواقع، إذا كان المحتوى يعكس هذه التناقضات، فإنه سيحتوي بلا شك على موضوعات ذات مغزى للمنطقة. ويمكن للمرء أن يؤكد بأمان أن العمل على أساس هذه الملاحظات سيكون أكثر احتمالا للنجاح من ذلك الذي يعتمد على "قرارات من القمة". ومع ذلك، لا ينبغي للمحققين أن يغريهم هذا الاحتمال.

في جوهرها، تشكل هذه التناقضات الوضعيات الحدودية وموضوعات مشاركة وتشير إلى المهام التي يتعين القيام بها. إذا كان الأفراد قدريين وغير قادرين على فصل أنفسهم عن هذه الوضعيات ـ الحدودية فإن موضوع مرجعهم لهذه المواقف هو القدرية والمهمة التي ينطوي عليها هذا الموضوع هي على وجه التحديد عدم وجود مهمة. وبالتالي على الرغم من أن المواقف الحدودية هي حقائق موضوعية تتطلب احتياجات من الأفراد المعنيين، يجب أن نسعى مع هؤلاء الأشخاص إلى مستوى وعيهم بهذه الوضعيات.

يمكن للوضعية المحدودة كواقع ملموس أن تستدعي من أشخاص في مناطق مختلفة (وحتى في مناطق فرعية من نفس المنطقة) مواضيع ومهام متناقضة تمامًا. وبالتالي، ينبغي أن يكون الاهتمام الأساسي للمحققين هو التركيز على معرفة ما يسميه جولدمان "الوعي الحقيقي" و"الوعي المحتمل ".

الوعي الحقيقي [هو] نتيجة للعقبات والانحرافات المتعددة التي وضعتها العوامل المختلفة للواقع التجريبي في المعارضة والخضوع للإدراك من خلال الوعي المحتمل.[70]

يعني الوعي الحقيقي استحالة إدراك "الجدوى غير المختبرة" التي

70. Lucien Goldman, The Human Sciences and Philosophy (Londres, 1969), p. 118.

تقع خارج حدود المواقف. ولكن في حين أن الجدوى غير المختبرة لا يمكن تحقيقها على مستوى الوعي "الحقيقي [أو الحالي] " يمكن تحقيقها من خلال "اختبار الفعل" الذي يكشف عن قابليته للحياة غير المتصورة حتى الآن. ترتبط الجدوى غير المختبرة بالوعي الحقيقي، كاختبار الفعل بالوعي المحتمل. مفهوم جولدمان عن "الوعي المحتمل" مشابه لما يسميه نيكولاي "الحلول العملية غير المتصورة"[71] ("جدوانا غير المختبرة")، على عكس "الحلول العملية المتصورة" و"الحلول المطبقة حاليًا" والتي تتوافق مع "الوعي الحقيقي" لغولدمان. وبناءً على ذلك، فإن حقيقة أن المحققين قد يدركون تقريبًا في المرحلة الأولى من التحقيق مجموعة التناقضات المعقدة لا تسمح لهم بالبدء في هيكلة محتوى برنامج العمل التربوي. هذا التصور للواقع لا يزال يخصهم، وليس تصور الناس.

بإدراك مجمع التناقضات، ستختار المرحلة الثانية من التحقيق بعضًا من هذه التناقضات لتطوير الرموز التي سيتم استخدامها في التحقيق المواضيعي. ونظرًا لأن الرموز (الرسومات أو الصور[72] الفوتوغرافية ولكن يمكن أيضًا أن تكون هذه الرموز شفوية مثل بضع كلمات تعرض مشكلة وجودية متبوعة بفك التشفير) هي الكائنات الوسيطة لأجهزة فك التشفير في تحليلها النقدي، يجب توجيه إعداد هذه الرموز بمبادئ معينة غير تلك المعتادة لصنع الوسائل التعليمية البصرية.

إن الشرط الأول هو أن هذه الرموز يجب أن تمثل بالضرورة حالات مألوفة للأفراد الذين يجري النظر في موضوعاتهم حتى يتمكنوا من التعرف بسهولة على الحالات (وبالتالي علاقتهم بها). من غير

71. Voir Andre Nicolai, Comportment Economique et Structures Sociales (Paris, 1960).

72. Les codifications peuvent également être orales. Dans ce cas, ils se composent de quelques mots présentant un problème existentiel, suivis d'un décodage. L'équipe de l'Instituto de Desarrollo Agropecuario (Institut pour le développement agraire) au Chili a utilisé cette méthode avec succès dans des enquêtes thématiques.

المقبول (سواء أثناء عملية التحقيق أوفي المرحلة التالية عندما يتم عرض مواضيع ذات معنى كمحتوى برنامج) تقديم صور للواقع ليست مألوفة للمشاركين. هذا الإجراء الأخير (على الرغم من جدليته) هو الأكثر أساسية لما تمليه حالة انغماس المشاركين أي العملية التي يصبح فيها الأفراد الذين يحللون واقعهم على دراية بإدراكهم المشوه السابق، ومن هناك حتى تطوير تصور جديد لهذا الواقع.

من المتطلبات الأساسية أيضًا لإعداد الرموز ألا تكون نواتها الموضوعية صريحة بشكل مفرط ولا مفرطة في الغموض. قد يتحول الأول إلى مجرد دعاية، مع عدم وجود فك تشفير حقيقي يمكن القيام به بخلاف ذكر المحتوى المحدد مسبقًا بوضوح. أما الأخير فقد ينطوي على خطر الظهور على أنه لغز أو لعبة تخمين نظرًا لأنه يمثل مواقف وجودية، يجب أن تكون الرموز بسيطة في تعقيدها وتوفر إمكانات مختلفة لفك التشفير من أجل تجنب ميول الدعاية لغسيل الدماغ. الرموز ليست شعارات. إنها أشياء يمكن التعرف عليها وهي تحديات يجب توجيه التفكير النقدي لأجهزة فك التشفير نحوها.

من أجل تقديم إمكانات متنوعة للتحليل في عملية فك التشفير يجب تنظيم الترميز على أنه "نطاق مواضيعي" لأن مفككات التشفير تنعكس على الرموز التي يجب أن تنفتح في اتجاه الموضوعات الأخرى. هذا الانفتاح (الذي لا يحدث إذا كان المحتوى الموضوعي إما صريحًا جدًا أو غامضًا جدًا) لا غنى عنه لإدراك العلاقات الجدلية الموجودة بين الموضوعات وأضدادها. وفقًا لذلك، يجب أن تشكل الرموز حالة وجودية كلية بشكل موضوعي وأن تتفاعل عناصرها في تكوين الكل.

في عملية فك التشفير، يقوم المشاركون بإبراز موضوعاتهم بشكل بارز وبالتالي يوضحون "وعيهم الحقيقي" للعالم. أثناء قيامهم بذلك يبدؤون في رؤية كيف تصرفوا بأنفسهم بينما يختبرون بالفعل الموقف الذي يقومون بتحليله الآن، وبالتالي يصلون إلى "تصور تصورهم السابق".

سيرون الواقع بشكل مختلف من خلال توسيع أفق إدراكهم ويكتشفون بسهولة أكبر في "وعيهم الخلفي" العلاقات الجدلية بين بعدي الواقع من خلال تحقيق هذا الوعي.

من خلال تحفيز "تصور الإدراك السابق" و"معرفة المعرفة السابقة"، يحفز فك التشفير ظهور تصور جديد وتطوير معرفة جديدة. يستمر الإدراك والمعرفة الجديدان بشكل منهجي مع افتتاح الخطة التعليمية التي تحوّل الجدوى غير المختبرة إلى عمل اختبار، حيث يحل الوعي المحتمل محل الوعي الحقيقي.

يتطلب إعداد الرموز كذلك أن تمثل قدر الإمكان، تناقضات "قاطعة" للآخرين والتي تشكل نظام التناقضات في المنطقة قيد الدراسة[73] وكلما تم إعداد كل من هذه الرموز"الشاملة" ينبغي أيضًا تقنين التناقضات الأخرى "الواردة" فيها. سيتم توضيح فك الأول جدليا من خلال فك تشفير الأخير.

في هذا الموضوع، قدم **غابرييل بود** مساهمة جيدة جدًا في منهجنا[74]، هو موظف حكومي تشيلي شاب يعمل في واحدة من أهم المؤسسات في بلده: معهد التنمية الزراعية.

أثناء استخدام هذه الطريقة في مرحلة ما بعد محو الأمية لاحظ **بود** أن الفلاحين لا يهتمون بالمناقشة إلا عندما يتعلق الرمز باحتياجاتهم. أي انحراف في الشفرة وكذلك أي محاولة من قبل اختصاصي التوعية لتوجيه مناقشة فك التشفير إلى مناطق جديدة ينتج عنها الصمت أو اللامبالاة. من ناحية أخرى، لاحظ أنه حتى مع تركيز الترميز[75] على احتياجاتهم المحسوسة، فإن الفلاحين لم يتمكنوا من التركيز بشكل

73. Cette recommandation est faite par Jose Luis Fiori, dans un manuscrit non publié.
74. Jusqu'à récemment, l'INDAP était dirigé par l'économiste et authentique humaniste Jacques Chonchol.
75. Ces codifications n'étaient pas "inclusives", selon la définition de Fiori.

منهجي على المناقشة التي غالبًا ما كانت تنحرف إلى درجة عدم الوصول إلى توليفة. كما أنهم لم يدركوا أبدًا علاقة احتياجاتهم المحسوسة بالأسباب المباشرة أو غير المباشرة لتلك الاحتياجات. يمكن للمرء أن يقول إنهم فشلوا في إدراك الاحتمال غير المختبَر المتمثل في البقاء خارج الوضعيات ـ المحدودة التي تنشىء هذه الاحتياجات.

قرر **بود** بعد ذلك تجربة الإسقاط المتزامن لوضعيات مختلفة. في هذه التقنية تكمن قيمة مساهمته. في البداية قام بترميز بسيط جدًا لموقف وجودي. وصف أول ترميز له بأنه "أساسي". إنه يمثل النواة الأساسية وينفتح على نطاق مواضيعي يمتد إلى الترميزات "المساعدة". بعد فك التشفير الأساسي، يحتفظ المربي بصورته المسقطة كمرجع للمشاركين ويقوم على التوالي بمشاريع جنبًا إلى جنب مع الترميزات المساعدة المرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالترميز الأساسي ويحافظ على الاهتمام الحي للمشاركين الذين يتم تمكينهم بالتالي من الوصول إلى التوليف عن طريق هذه الأخيرة.

والنتيجة الكبرى **لجبريل بود** هي أنه من خلال الجدلية بين الترميز الأساسي والمساعد، نجح في إيصال الشعور بإحساس المشاركة إلى المشاركين. إن الأفراد الذين انغمسوا في الواقع بمجرد الشعور باحتياجاتهم يخرجون من الواقع ويدركون أسباب احتياجاتهم. وبهذه الطريقة يمكنهم تجاوز مستوى الوعي الحقيقي والوصول إلى مستوى الوعي المحتمل بشكل أسرع. بمجرد إعداد الترميزات ودراسة جميع جوانبها الموضوعية المحتملة من قبل فريق متعدد التخصصات، يبدأ المحققون المرحلة الثالثة من التحقيق بالعودة إلى المنطقة لبدء حوارات فك التشفير في "دوائر التحقيق المواضيعية".[76] يتم تسجيل هذه المناقشات التي تفك شفرة المواد التي تم إعدادها في المرحلة

76. Chaque "cercle d'enquête" devrait avoir un maximum de vingt personnes. Il devrait y avoir autant de cercles que nécessaire pour impliquer, en tant que participants, dix pour cent de la zone ou sous-zone étudiée.

السابقة لتحليلها الفرعي من قبل الفريق متعدد التخصصات.[77]

بالإضافة إلى المحقق الذي يعمل كمنسق لفك التشفير يحضر الاجتماعات متخصصان آخران - عالم نفس وعالم اجتماع. مهمتهما هي ملاحظة ردود الفعل الهامة (والتي تبدوغير مهمة) لأجهزة فك التشفير وتسجيلها.

يجب ألا يستمع المنسق إلى الأفراد أثناء عملية فك التشفير فحسب بل يجب أن يتحداهم ويطرح الوضع الوجودي المقنن وإجاباتهم الخاصة كمشاكل. إن المشاركين في دوائر التحقيق المواضيعي يخرجون بسلسلة من المشاعر والآراء حول أنفسهم والعالم والآخرين والتي ربما لن يعبروا عنها في ظل ظروف مختلفة نظرًا للقوة الشافية للمنهجية.

في إحدى التحقيقات المواضيعية[78] **في** سانتياغو، ناقشت مجموعة مشهدا لسكان مبنى سكني، يظهر فيه رجل مخمور يسير في الشارع وثلاثة شبان يتحدثون في الزاوية. علق المشاركون في المجموعة على أن "الشخص الوحيد المنتج والمفيد لبلده هو هذا الذي يعود إلى المنزل بعد العمل طوال اليوم بأجر منخفض وهو يشعر بالقلق على أسرته لأنه لا يستطيع رعاية احتياجاتهم. إنه العامل الوحيد. إنه عامل محترم وإنسان مثلنا. " قصد المحقق[79] (في هذه الحالة الطبيب النفسي **باتريسيولوبيز)**

77. Ces réunions d'analyse ultérieures devraient inclure les volontaires de la région qui ont aidé à l'enquête et certains participants des << cercles thématiques d'enquête **. Leur contribution est à la fois un droit auquel ils ont droit et une aide indispensable à l'analyse. En tant que co-enquêteurs des spécialistes, ils rectifieront et / ou ratifieront les interprétations que ces derniers font des résultats. Du point de vue méthodologique, leur participation donne l'enquête (qui depuis le début est basé sur une relation «sympathique») une sauvegarde supplémentaire : la présence critique de représentants du peuple depuis le début jusqu'à la phase finale, celle de l'analyse thématique, s'est poursuivie dans l'organisation du contenu du programme de l'action éducative comme action culturelle libératrice.
78. Cette enquête particulière n'a malheureusement pas été achevée.
79. Le psychiatre Patricio Lopes, dont le travail est décrit dans Educacao como

الذي تم وصف عمله في " التربية كممارسة للحرية " دراسة جوانب إدمان الكحول. ربما لم يكن ليحصل على الإجابة أعلاه لو أنه اكتفى بملء استبيان أعده بنفسه وقدمه للمشاركين. عندما يُسألون بشكل مباشر ربما كانوا سيُنكرون أنهم شربوا جرعة واحدة. لكن في تعليقاتهم على ترميز الوضع الوجودي الذي يمكنهم التعرف عليه والتعرف على أنفسهم فيه بالتأكيد، قالوا ما شعروا به حقًا.

هناك جانبان مهمان لهذه البيانات، فهم يلفظون العلاقة بين كسب الأجور المنخفضة والشعور بالاستغلال والسكر، السُكر كهروب من الواقع، كمحاولة للتغلب على إحباط التقاعس عن العمل وكحل نهائي مدمر للذات من ناحية ومن ناحية أخرى يظهرون الحاجة إلى تقييم السكارى بدرجة عالية. إنه "الوحيد النافع لبلاده لأنه يعمل والبعض الآخر يثرثر فقط". بعد مدح السكير، يتعرف المشاركون على أنفسهم معه كعمال يشربون و"عمال لائقين " أيضا.

في المقابل، تخيل فشل معلم أخلاقوي[80] يعظ ضد إدمان الكحول ويقدم شيئا على أنه فضيلة ولا يمثل ذلك فضيلة لهؤلاء الرجال. في هذه الحالة كما في غيرها من الحالات، لا يمكن اتباع الإجراء الوحيد العملي إلا في معالجة الوضع الذي ينبغي إستخلاصه من الدراسة الاستقصائية المواضيعية. (من الواضح أن الوعي لا يتوقف عند مستوى التصور الذاتي الوحيد للوضع، بل يهيئ الناس من خلال العمل لمكافحة العقبات التي تعترض أنسنة حياتهم). وفي تجربة أخرى هذه المرة مع المزارعين لاحظت أن الدافع الذي لا يتغير طيلة المناقشة حول وضع معين للعمل في الحقول كان طلب زيادة الأجور والحاجة إلى التجمع من أجل إنشاء نقابة أو اتحاد، ليكون قادرا على الحصول على استجابة لهذا الطلب الخاص. وقد نوقشت ثلاث حالات أثناء الدورة وكان الدافع هو نفسه دائما.

Pratica da Liberdade.

80. Voir Niebuhr, op cit.

تخيّل الآن مربيًا نظم برنامجه التعليمي لهؤلاء الأشخاص على وجه الخصوص وكان يتكون من قراءة نصوص "كاملة" نتعلم فيها أن "الماء في البئر". لكن هذا النوع من الأشياء على وجه التحديد يحدث طوال الوقت في التعليم والسياسة، لأنه لم يتم إدراك أن الطبيعة الحوارية للتعليم تبدأ بالبحث المواضيعي.

بمجرد الانتهاء من فك التشفير في الدوائر، تبدأ المرحلة الأخيرة من التحقيق، حيث يجري المحققون دراسة منهجية متعددة التخصصات لنتائجهم. من خلال الاستماع إلى أشرطة المناقشات التي جرت خلال جلسات فك التشفير ودراسة ملاحظات عالم النفس وعالم الاجتماع الحاضرين، يبدأ المحققون في سرد الموضوعات الصريحة أو الضمنية للبيانات التي تم الإدلاء بها خلال الجلسات. يجب تصنيف هذه المواضيع فيما يتعلق بالعلوم الاجتماعية المختلفة. لا يعني التصنيف أنه عند تطوير المنهج الدراسي، سيتم النظر إلى الموضوعات على أنها تنتمي إلى فئات معزولة، ولكن ببساطة يتم عرض الموضوع بطريقة معينة من قبل كل علم اجتماعي مرتبط به. موضوع التنمية على سبيل المثال وثيق الصلة بشكل خاص بالمجال الاقتصادي ولكن ليس حصريا. يمكن أن يركز هذا الموضوع أيضًا على علم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعي (مجال معني بالتغيرات الثقافية وتعديل المواقف والقيم والأسئلة التي لها نفس الصلة بفلسفة التنمية). سوف يقع التركيز على العلوم السياسية (وهي منطقة معنية بالقرارات المتخذة التي تنطوي على التنمية) والتعليم وما إلى ذلك. بهذه الطريقة، لن يتم التعامل مع الموضوعات التي تميز الكل بشكل صارم. سيكون من المؤسف في الواقع أن تتم إدارة الموضوعات (بعد تشريحها بكل ثراء تفسيرها مع الجوانب الأخرى للواقع) بطريقة تضحي بثرائها (وبالتالي قوتها) في مواجهة جمود التخصصات.

بمجرد الانتهاء من رسم الموضوعات، يقدم كل متخصص إلى الفريق متعدد التخصصات مشروعًا "لتحليل" موضوعه. من خلال تقسيم الموضوع، يبحث المتخصص عن النواة الأساسية التي تحتوي على وحدات التعلم وإنشاء تسلسل ويعطي نظرة عامة عن الموضوع. أثناء مناقشة كل مشروع محدد، يقدم المتخصصون الآخرون اقتراحات يمكن دمجها في المشروع أو تضمينها في مقالات مكتوبة قصيرة حول الموضوع.

هذه المقالات، التي تضاف إليها اقتراحات في قسم الفهرس هي مساعدات مفيدة في تدريب التلاميذ ـ المعلمين الذين سيعملون في "الدوائر الثقافية ".

خلال هذا الجهد للتقسيم إلى موضوعات مفترضة، سيدرك الفريق أثناء عملية التحقيق الأولي الحاجة إلى تضمين بعض الموضوعات الأساسية التي لم يقترحها الأشخاص بشكل مباشر وثبت أن إدراجها ضروري ويتوافق أيضًا مع الطبيعة الحوارية للتعليم. إذا كانت البرامج التعليمية حوارية يحق للمدرس - التلاميذ أيضًا المشاركة من خلال تضمين الموضوعات التي لم يتم اقتراحها مسبقًا. أسمي هذا النوع الأخير من الموضوعات " موضوعات مفصليّة " بسبب وظيفتها. يمكنها، إما تسهيل الربط بين موضوعين في وحدة البرنامج وبالتالي ملء الفراغ بين الاثنين، أو يمكنها توضيح العلاقات بين محتوى البرنامج العام ونظرة الناس للعالم.

وبالتالي يعدّ المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة أحد هذه الموضوعات المفصلية. يوضح دور الناس في العالم ومع العالم على أنهم كائنات محولة وليست قابلة للتكيف.[81]

بمجرد اكتمال تفصيل المواضيع،[82] تأتي مرحلة "ترميزها": اختيار

81. En ce qui concerne l'importance de l'analyse anthropologique de la culture, voir Educacao como Pratica da Liberdade.

82. Il faut noter que l'ensemble du programme est une totalité composée

أفضل قناة اتصال لكل موضوع وتمثيله. قد يكون الترميز بسيطًا أو مركبًا. الأول يستخدم إما القناة المرئية (التصويرية أو الرسومية) أو اللمس أو القناة السمعية. أما الخبير فيستخدم قنوات مختلفة.[83] لا يعتمد اختيار القناة التصويرية أو الرسومية على المادة المراد ترميزها فحسب بل يعتمد أيضًا على ما إذا كان الأفراد الذين يرغب في التواصل معهم يعرفون القراءة والكتابة أم لا.

بعد ترميز الموضوعات، يتم إعداد المواد التعليمية (الصور الفوتوغرافية والشرائح وأشرطة الأفلام والملصقات ونصوص القراءة وما إلى ذلك). قد يقترح الفريق بعض الموضوعات أو جوانب بعض الموضوعات للمتخصصين الخارجيين كمواضيع للمقابلات المسجلة.

لنأخذ موضوع التنمية كمثال. يقارب الفريق اثنين أو أكثر من الاقتصاديين من مدارس فكرية مختلفة ويخبرهم عن البرنامج ويدعوهم

---

d'unités interdépendantes qui en elles-mêmes sont également des totalités. Les thèmes sont des totaux en eux-mêmes mais sont aussi des éléments qui, en interaction, constituent les unités thématiques de l'ensemble du programme. La répartition thématique divise les thèmes totaux à la recherche de leurs noyaux fondamentaux, qui sont les éléments partiels. Le processus de codification tente de re-totaliser le thème disjoint dans la représentation des situations existentielles. Lors du décodage, les individus divisent la codification pour appréhender son ou ses thèmes implicites. Le processus de décodage dialectique ne s'arrête pas là, mais s'achève dans la re-totalisation du tout disjoint qui est ainsi mieux compris (de même que ses relations avec d'autres situations codifiées, qui représentent toutes des situations existentielles).

83. CODIFICATION
Simple :
canal visuel
pictural
graphique
canal tactile
canal auditif
Composé : simultanéité des canaux.

للمساهمة في مقابلة حول هذا الموضوع بلغة يفهمها الجمهور. إذا قبل المتخصصون يتم تسجيل مقابلة من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة. يمكن التقاط صورة لكل متخصص أثناء حديثه.

عندما يتم تقديم المقابلة المسجلة إلى الدائرة الثقافية يشير البيان التمهيدي إلى هوية كل متحدث وما كتبه وما أنجزه وما يفعله الآن. في غضون ذلك، يتم عرض صورة المتحدث على الشاشة. إذا كان المتحدث على سبيل المثال أستاذًا جامعيًا، يمكن أن تتضمن المقدمة مناقشة حول ما يعتقده المشاركون في الجامعات وما يتوقعونه منها. يتم إخبار المجموعة بالفعل أن المقابلة المسجلة ستتبعها مناقشة لمحتوياتها (والتي تعمل كترميز سمعي). يقوم الفريق بعد ذلك بإبلاغ المتخصص برد فعل المشاركين أثناء المناقشة. تربط هذه التقنية المفكرين الذين غالبًا ما يكونون ذوي نوايا حسنة ولكن ليس من النادر أن ينفصلوا عن حقيقة الناس بهذا الواقع.

قد يتم تقديم بعض الموضوعات أو النوى عن طريق التمثيلات الدرامية الموجزة التي تحتوي على الموضوع فقط دون "حلول" وحيث التمثيل الدرامي بمثابة ترميز، كوضع يطرح مشكلة يجب مناقشتها.

المصدر التعليمي الآخر-طالما يتم تنفيذه ضمن طرح مشكلة بدلاً من نهج مصرفي للتعليم - هو قراءة مقالات المجلات و الصحف وفصول الكتب ومناقشتها (بدءًا بالمقاطع)، مثلما يتم في حالة المقابلات المسجلة، يتم تقديم المؤلف قبل بدء المجموعة وتناقش المحتويات بعد ذلك.

وعلى نفس المنوال، لا غنى عن تحليل محتويات افتتاحيات الصحف عقب أي حدث معين: "لماذا تمتلك الصحف المختلفة مثل هذه التفسيرات المختلفة للحقيقة نفسها؟" تساعد هذه الممارسة في تطوير حس النقد بحيث يتفاعل الناس مع الصحف أو نشرات الأخبار ليس

كأشياء سلبية من "البيانات الرسمية" الموجهة إليهم ولكن كوعي يسعى إلى أن يكون حراً.

مع إعداد جميع المواد التعليمية التي يجب أن تضاف إليها كتيبات تمهيدية صغيرة، يكون فريق المعلمين على استعداد لتقديم موضوعات الناس الخاصة بهم في شكل منظم. تعود الموضوعات التي انبثقت من الناس إليهم ليس كمحتويات يجب إيداعها ولكن كمشكلات يجب حلها.

إن المهمة الأولى لمعلمي التعليم الأساسي هي تقديم البرنامج العام للحملة التربوية. سيجد الناس أنفسهم في هذا البرنامج ولن يبدو غريباً بالنسبة لهم، لأنه نشأ معهم. سيشرح المعلمون أيضًا (بناءً على الطابع الحواري للتعليم) تواجد الموضوعات المفصلية وأهميتها في البرنامج.

إذا كان اختصاصيو التوعية يفتقرون إلى الأموال الكافية لإجراء التحقيق المواضيعي الأولي كما هو موضح أعلاه، فيمكنهم- مع الحد الأدنى من المعرفة بالوضعية - اختيار بعض الموضوعات الأساسية لتكون بمثابة "ترميزات يتم التحقيق فيها". وفقًا لذلك يمكنهم البدء بالمواضيع التمهيدية بالتزامن مع مزيد البحث المواضيعي.

أحد هذه المواضيع الأساسية (والذي أعتبره مركزيًا ولا غنى عنه) هو المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة. سواء كان الرجال والنساء فلاحين أو عمال حضريين، يتعلمون القراءة أو يلتحقون ببرنامج ما بعد محو الأمية فإن نقطة البداية في بحثهم لمعرفة المزيد (بالمعنى الأداتي للمصطلح) هي مناقشة هذا المفهوم. عند مناقشتهم لعالم الثقافة يعبرون عن مستوى وعيهم بالواقع الذي يتضمن مواضيع مختلفة. تتطرق مناقشتهم إلى جوانب أخرى من الواقع والتي يُنظر إليها بطريقة نقدية بشكل متزايد. وتشمل هذه الجوانب بدورها العديد من الموضوعات الأخرى.

مع الخبرة التي اكتسبتها الآن، أستطيع أن أقول أن مفهوم الثقافة

الذي تمت مناقشته بشكل تخيّلي في كل أبعاده أو معظمها يمكن أن يوفر جوانب متنوعة من برنامج تعليمي. بالإضافة إلى ذلك، وبعد عدة أيام من الحوار مع المشاركين في دائرة ثقافية يمكن للمربين أن يسألوا المشاركين مباشرة: "ما هي الموضوعات الأخرى التي يمكن أن نناقشها غير هذه؟" عندما يجيب كل شخص، تتم ملاحظة الإجابة ويتم تقديمها على الفور إلى المجموعة كمشكلة.

قد يقول أحد أعضاء المجموعة على سبيل المثال: "أود التحدث عن القومية". ثم يقول المربي "جيد جدا" مشيرا إلى الاقتراح مضيفا: "ماذا تعني القومية؟ لماذا يكون النقاش حول القومية مفيدا لنا؟ " تُظهر تجربتي أنه عند طرح اقتراح كمشكلة للمجموعة، تظهر موضوعات جديدة. إذا كان في منطقة (على سبيل المثال) تلتقي فيها ثلاثون دائرة ثقافية في نفس المساء، يتقدم جميع "المنسقين" (التربويين) بهذه الطريقة، سيكون لدى الفريق الأساسي مجموعة غنية جدًا من مواد الموضوعات لدراستها.

الشيء المهم من وجهة نظر التعليم التحرري هو أن الناس يأتون ليشعروا وكأنهم سادة تفكيرهم من خلال مناقشة أفكار ووجهات نظر العالم والتعبير صراحة أو ضمناً عن اقتراحاتهم الخاصة واقتراحات أقرانهم لأن هذه الرؤية للتعليم تبدأ مع الاقتناع بأنه لا يمكن تقديم المناهج الخاصة بهم، ولكن يجب أن تبحث عن هذا البرنامج بطريقة حوارية مع الناس، إنها بمثابة مقدمة لبيداغوجيا المقهورين التي يجب أن يساهم هؤلاء في صياغتها بأنفسهم والمشاركة فيها.

الفصل الرابع

اللاحوارية والحوارية كمصفوفتين لنظريتين متعارضتين في الفعل الثقافي: الأولى كأداة للقهر والثانية كأداة للتحرر.

نظرية الفعل اللاحواري وخصائصه: الغزو والتقسيم من أجل السلطة والتلاعب والغزو الثقافي.

نظرية الفعل الحواري وخصائصه: التعاون والوحدة والتنظيم والتوليف الثقافي

هذا الفصل الذي يحلل نظريات العمل الثقافي التي تطوّرت من المصفوفات الحوارية واللاحوارية سيشير بشكل متكرر إلى النقاط المعروضة في الفصول السابقة، إما لتوسيع هذه النقاط أو لتوضيح تأكيدات جديدة.

سأبدأ بإعادة التأكيد على أن الجنس البشري، ككائنات للتطبيق العملي، يختلف عن عالم الحيوان الذي يمثل كائنات ذات نشاط بحت. فالحيوانات لا تتمثّل العالم وهي منغمسة فيه. في المقابل يخرج البشر من العالم ويجعلونه موضوعا، وبذلك يفهمونه ويحولونه من خلال عملهم.

تعيش الحيوانات التي لا تعمل، في بيئة لا يمكنها تجاوزها. ومن ثم، فإن كل نوع حيواني يعيش في السياق المناسب له وهذه السياقات رغم انفتاحها على البشر لا يمكنها التواصل فيما بينها.

لكن النشاط البشري يتكون من فعل وتفكير: إنه تطبيق عملي يحول العالم. يتطلب التطبيق العملي نظرية لإلقاء الضوء عليه. النشاط البشري هو النظرية والتطبيق. إنه تفكير وعمل. لا يمكن كما شددتُ في الفصل الثاني اختزاله في اللفظية أو النشاط.

إن التصريح الشهير **للينين**: "دون نظرية ثورية لا يمكن أن تكون هناك حركة ثورية"[84] تعني أن الثورة لا تصنع من اللفظية أو من النشاطوية فحسب، بل هي ناتجة عن التطبيق العملي، أي التفكير والعمل الموجهان نحو الهياكل المراد تحويلها. إن الجهد الثوري لتغيير هذه الهياكل بشكل جذري لا يمكن أن يصنف "قادتها" و"مفكريها" والمقهورين على أنهم مجرد "فاعلين".

إذا كان الالتزام الحقيقي تجاه الناس المتضمّن تحويل واقع من

84.Vladimir Lénine, «Que faut-il faire», dans Œuvres essentielles de Lénine, Henry M. Christman, éd (New York, 1966), p. 69.

يتعرضون للقهر يتطلب نظرية لتغيير الفعل فلا يمكن لهذه النظرية أن تفشل في إسناد دور أساسي للناس في عملية التحول. لا يمكن للقادة معاملة المقهورين على أنهم مجرد نشطاء يُحرمون من فرصة التفكير ويسمحون لهم فقط بوهم العمل، بينما في الواقع سيستمر التلاعب بهم وفي هذه الحالة من قبل أعداء التلاعب المفترضين.

يتحمل القادة مسؤولية التنسيق وفي بعض الأحيان التوجيه. لكن القادة الذين يُنكرون الممارسة العملية للمقهورين يُبطلون ممارساتهم الخاصة بفرض كلمتهم على الآخرين ويزوّرون هذه الكلمة ويخلقون تناقضًا بين أساليبهم وأهدافهم. إذا كانوا ملتزمين حقًا بالتحرر فلا يمكن أن يستمر عملهم وتفكيرهم دون عمل الآخرين وتفكيرهم.

يجب أن يقف التطبيق العملي الثوري معارضًا لممارسات النخب المهيمنة لأنها متناقضة بطبيعتها. لا يمكن للتطبيق الثوري أن يتسامح مع ثنائية سخيفة يكون فيها التطبيق العملي للشعب هو مجرد اتباع قرارات القادة، وهو تقسيم يعكس الأساليب الإلزامية للنخب المهيمنة. الممارسة الثورية هي وحدة ولا يمكن للقادة معاملة المقهورين على أنهم ملكهم.

كما لا يمكن أن يكون التلاعب والشعارات و"الإيداع" والصرامة والوصف من مكونات الممارسة الثورية على وجه التحديد لأنها عناصر من ممارسة السيطرة. فليس لدى المسيطر خيار سوى إنكار الممارسة الحقيقية للناس وحرمانهم من الحق في قول كلمتهم والتفكير بأفكارهم الخاصة من أجل الهيمنة . هي أو هو لا يستطيع التصرف بشكل حواري لأن القيام بذلك سيعني إما أنهم قد تخلوا عن سلطتهم للسيطرة وانضموا إلى قضية المقهورين أو فقدوا تلك السلطة بسبب سوء التقدير.

في المقابل، فإن القادة الثوريين الذين لا يتصرفون بشكل حواري في علاقاتهم مع الشعب إما احتفظوا بخصائص المسيطر وليسوا ثوريين

حقًا أو أنهم ضلّوا تمامًا في فهمهم لدورهم وبقوا سجناء مذهبيتهم وهم بذلك غير ثوريين أيضًا. حتى أنهم قد يصلون إلى السلطة، لكن شرعية أي ثورة ناتجة عن عمل لاحواري أمر مشكوك فيه تمامًا.

من الضروري للغاية أن يشارك المقهورون في العملية الثورية بوعي نقدي متزايد لدورهم كموضوع للتحول. إذا تم جذبهم إلى العملية ككائنات غامضة فهم كذلك جزئيا وهم المقهورون الموجودون داخلهم من جهة أخرى وإذا وصلوا إلى السلطة فإنهم سيواصلون تجسيد هذا الغموض المفروض عليهم بسبب حالة الاضطهاد. أصرّ على أنهم سيتخيلون أنهم وصلوا إلى السلطة.[85] إن ازدواجيتهم الوجودية قد تسهل أيضا ظهور مناخ مذهبي يؤدي إلى تنصيب بيروقراطيات تقوّض الثورة. إذا لم يدرك المقهورون هذا الغموض أثناء سير العملية الثورية فقد يشاركون في تلك العملية بروح انتقامية أكثر منها ثورية.[86] وقد يتطلعون إلى الثورة كوسيلة للسيطرة وليس كطريق للتحرر.

إذا واجه القادة الثوريون الذين يجسدون النزعة الإنسانية الحقيقية صعوبات ومشاكل، فستكون الصعوبات والمشاكل أكبر بكثير لمجموعة القادة الذين يحاولون (حتى مع أفضل النوايا) تنفيذ الثورة لصالح الشعب. إن ذلك يعادل محاولة القيام بثورة دون الناس، لأن الناس ينجذبون إلى العملية بنفس الأساليب والإجراءات المستخدمة لقهرهم.

85.Ce danger oblige en outre les dirigeants révolutionnaires à résister à l'imitation des procédures des oppresseurs, qui «entrent» dans les opprimés et sont «logés» par ces derniers. Les révolutionnaires, dans leur praxis avec les opprimés, ne peuvent pas chercher à «résider» dans ces derniers. Au contraire, lorsqu'ils essaient (avec les opprimés) de «chasser» les oppresseurs, ils le font pour vivre avec les opprimés - pas pour vivre en eux.

86.Si les opprimés, qui ont toujours été soumis à un régime d'exploitation, peuvent naturellement donner une dimension revanchiste à la lutte révolutionnaire, la révolution ne doit pas épuiser ses forces dans cette dimension.

إن الحوار مع الشعب ضروري بشكل جذري لكل ثورة حقيقية. وهذا ما يجعلها ثورة تختلف عن الانقلاب العسكري الذي لا يتوقع المرء منه غير الخداع، فقط (من أجل تحقيق "الشرعية") أو القوة (من أجل القمع). عاجلاً أم آجلاً، يجب على الثورة الحقيقية أن تشرع في حوار شجاع مع الشعب.

إن شرعيتها تكمن في ذلك الحوار[87] ولا يمكن أن تخشى الناس وتعبيرهم ومشاركتهم الفعالة في السلطة. يجب أن تكون مسؤولة أمامهم. تتحدث معهم بصراحة عن إنجازاتها وأخطائها وحساباتها الخاطئة وصعوباتها.

كلما بدأ الحوار مبكرًا، كانت الحركة أكثر ثورية حقًا. يتوافق الحوار الضروري للثورة جذريا مع حاجة جذرية أخرى وهي أن النساء والرجال ككائنات لا يمكن أن يكونوا بشرًا حقًا بمعزل عن التواصل، لأنهم في الأساس مخلوقات تواصلية. إن إعاقة الاتصال يعني اختزالهم إلى مرتبة "الأشياء" وهذه وظيفة القاهرين لا وظيفة الثوار.

اسمحوا لي أن أؤكد أن دفاعي عن التطبيق العملي لا يتضمن أي تقسيم يمكن من خلاله تقسيم هذا التطبيق العملي إلى مرحلة سابقة من التفكير ومرحلة لاحقة من العمل. يحدث العمل والتفكير في وقت واحد. ومع ذلك، قد يكشف التحليل النقدي للواقع أن شكلاً معينًا من العمل مستحيل أو غير مناسب في الوقت الحاضر. أولئك الذين يدركون من خلال التفكير عدم جدوى شكل أو آخر من أشكال العمل أو عدم ملاءمته (والذي يجب تأجيله أواستبداله وفقًا لذلك) لا يمكن اتهامهم بالتقاعس. التفكير النقدي هو أيضًا عمل.

87.Bien que nous puissions tirer un certain bénéfice du doute", a déclaré Fidel Castro au peuple cubain en confirmant la mort de Guevara, "les mensonges, la peur de la vérité, la complicité avec de fausses illusions et la complicité avec des mensonges n'ont jamais été des armes de la révolution." Cité dans Gramma. 17 octobre 1967. Italiques ajoutés.

لقد ذكرت سابقًا أن محاولة المعلم والتلاميذ لفهم كائن يمكن إدراكه، لا يتم حصرها في هذا الكائن، لأن هذا الفعل يمتد إلى التلاميذ والمعلمين الآخرين بطريقة تجعل الكائن المدرك يتوسط قدرتهم على الفهم. وينطبق الشيء نفسه على العمل الثوري. أي أن المقهورين والقادة هم على حد سواء موضوعات العمل الثوري والواقع يخدم كوسيط لتغيير العمل لكلا المجموعتين. في نظرية الفعل هذه لا يمكن للمرء أن يتحدث عن ممثل ولا عن ممثلين بكل بساطة، بل عن جهات فاعلة في التواصل البيني.

قد يبدو هذا التأكيد كأنه يعني انقسامًا وتفرّعا وتمزيقًا للقوى الثورية. في الواقع هذا يعني العكس تمامًا: المشاركة. خارج هذه المشاركة نرى انقسامًا: القادة من جهة والناس من جهة أخرى، في نسخة طبق الأصل من العلاقات الناتجة عن الاضطهاد. إن الرفض وإنكار الشراكة في العملية الثورية وتجنب الحوار مع الناس بحجة تنظيمهم أو تعزيز القوة الثورية أو ضمان "جبهة موحدة"، هو في الواقع خوف من الحرية. إنه خوف أو نقص في الإيمان بالناس. إذا كنت لا تستطيع الوثوق بالناس فلا داعي للتحرر. في هذه الحالة، الثورة ليست من أجل الشعب، بل الشعب من أجل القادة.

إن الثورة لا يصنعها القادة من أجل الشعب ولا الشعب من أجل القادة ولكن من خلال العمل معًا في تضامن لا يتزعزع. لا يولد هذا التضامن إلا عندما نشهد اللقاء المتواضع والمحب والشجاع للقادة مع الناس. ليس كل الرجال والنساء لديهم الشجاعة الكافية لهذه المواجهة فعندما يتجنبون اللقاء يصبحون غير مرئيين ويعاملون الآخرين على أنهم مجرد أشياء بدلاً من رعاية الحياة، يقتلون الحياة وبدلاً من البحث عنها يهربون منها. وهذه مميزات القاهرين.

قد يعتقد البعض أن تأكيد الحوار عند لقاء النساء والرجال في العالم من أجل تغييره، هو أمر مثالي بشكل شخصي وذاتي.[88] ومع ذلك لا يوجد شيء أكثر واقعية أو ملموسة من الناس في العالم ومع العالم من البشر مع البشر الآخرين وبعض الناس ضد الآخرين، مثل الطبقات القاهرة والمقهورة.

تحاول الثورة الحقيقية تغيير الواقع الذي يولّد هذا الوضع اللاإنساني. أما أولئك الذين يخدم ذلك الواقع مصالحهم فإنه لا يمكنهم تنفيذ هذا التحول. يجب أن يحققه الواقعون تحت الاستبداد مع قادتهم. هذه الحقيقة يجب أن تصبح ذات أهمية جذرية: يجب على القادة تجسيده من خلال الشراكة مع الشعب. في هذه الشراكة تنمو كلتا المجموعتين معًا والقادة بدلاً من مجرد تعيين أنفسهم بأنفسهم، يُصادق عليهم في ممارساتهم مع التطبيق العملي للشعب.

كثير من الأشخاص المرتبطين بنظرة آلية للواقع، لا يدركون أن الوضع الملموس للأفراد يحدّ من وعيهم بالعالم وهذا بدوره يحدّ من مواقفهم وطرقهم في التعامل مع الواقع. يعتقدون أنه يمكن تحويل الواقع ميكانيكيًا،[89] دون طرح وعي الناس الزائف للواقع على أنه مشكلة أو من خلال العمل الثوري وتطوير وعي أقل زيفًا. لا توجد حقيقة تاريخية غير بشرية ولا يوجد تاريخ دون البشرية. لا يوجد سوى تاريخ الإنسانية من صنع البشر (كما أشار ماركس). عندما تُحرم الأغلبية من

---

88 Une fois de plus, permettez-moi de répéter que cette rencontre dialogique ne peut avoir lieu entre antagonistes.

89. Les époques pendant lesquelles les classes dominantes sont stables, les époques où le mouvement ouvrier doit se défendre contre un adversaire puissant, parfois menaçant et dans tous les cas solidement assis au pouvoir, produit naturellement une littérature socialiste qui met l'accent sur le " élément matériel de la réalité, les obstacles à surmonter et la faible efficacité de la conscience et de l'action humaines. »Goldman, op. cit., pp. 80-81.

حقها في المشاركة في التاريخ كذوات، فإنها تصبح مُسيطرا عليها ومنفصلة. وهكذا فإن استبدال وضعهم كموضوعات بوضع الذات - هدف أي ثورة حقيقية، يتطلب أن يتصرف الناس كما يفكرون، في الواقع لكي يحوّلوه.

سيكون من المثالي حقًا التأكيد على أنه بمجرد التفكير في الواقع القمعي واكتشاف وضعهم كأشياء يصبح الأشخاص بذلك ذوات بالفعل. ولكن هذا التصور في حد ذاته لا يعني أن المفكرين أصبحوا ذوات بل أصبحوا رعايا أمل كما نقل أحد المحققين المشاركين[90] وهو توقع يقودهم إلى ترسيخ وضعهم الجديد.

من ناحية أخرى، سيكون من الافتراض الخاطئ الاعتقاد بأن النشاط (وهو ليس فعلًا حقيقيًا) هو الطريق إلى الثورة. سيكون الناس حاسمين حقًا إذا كانوا يعيشون في وفرة التطبيق العملي، أي إذا كان عملهم يشمل انعكاسًا نقديًا ينظم تفكيرهم بشكل متزايد وبالتالي يقودهم إلى الانتقال من معرفة الواقع معرفة ساذجة بحتة إلى مستوى أعلى يمكنهم من إدراك أسباب الواقع. إذا أنكر القادة الثوريون هذا الحق على الشعب فإنهم يُضعفون قدرته على التفكير أو التفكير بشكل صحيح على الأقل. لا يستطيع القادة الثوريون التفكير دون الناس ولا يمكنهم التفكير من أجلهم ولكن فقط معهم.

من ناحية أخرى، يمكن للنخب المهيمنة التي تستطيع أن تفكر دون الشعب، ألا تسمح لنفسها برفاهية عدم التفكير من أجل الشعب للتعرف عليه بشكل أفضل وبالتالي السيطرة عليه بشكل أكثر فعالية. لذلك فإن أي حوار أو اتصال ظاهر بين النخب والجماهير هو في الحقيقة إيداع "بيانات" تهدف محتوياتها إلى ممارسة تأثير تدجيني.

لماذا لا تصاب النخب المهيمنة بالوهن عندما لا تفكر مع الناس؟ لأن هؤلاء يشكلون نقيضهم وسبب وجودهم. إذا كان على النخب أن

90. Fernando Garcia, hondurien, dans un cours pour latino-américains (Santiago, 1967).

يفكروا مع الناس، فإن التناقض سيحل محلهم ولن يعودوا قادرين على الهيمنة. من وجهة نظر أولئك الذين يهيمنون، بغض النظر عن الحقبة التاريخية، يفترض التفكير الصحيح عدم تفكير الناس.

كما قال **رينولد نيبور** في كتابه "**الإنسان الأخلاقي والمجتمع اللاأخلاقي**"، 1960:

" أثار السيد جيدي، الذي أصبح فيما بعد رئيس الجمعية الملكية اعتراضات يمكن التحقق منها في أي بلد: بقدر ما تكون خطة تعليم الطبقات الكادحة مثيرة للاهتمام من الناحية النظرية إلا أنها ستكون مضرّة بأخلاقهم وسعادتهم وتعلمهم احتقار أنفسهم في الحياة بدلاً من إبقائهم خدمًا صالحين للزراعة والأعمال الشاقة الأخرى. بدلاً من تعليمهم التبعية، سيجعلهم ذلك صامدين كما هو واضح بالفعل في المناطق الصناعية. هذا من شأنه أن يسمح لهم بقراءة المنشورات المثيرة للفتنة والكتب والمطبوعات الشريرة ضد المسيحية. وهذا من شأنه أن يجعلهم وقحين أمام رؤسائهم وفي غضون سنوات قليلة سيجد المجلس التشريعي أنه من الضروري توجيه الذراع القوي للسلطة ضدهم'. "[91]

ما يريده السيد **جيدي** حقًا (وما تريده نخب اليوم على الرغم من أنها لم تعد تشجب التعليم بشكل ساخر وفوق كل ذلك علانية) هو أن لا يفكر الناس، وكما كل السادة **جيدي** كغيره من سادة كل العصور الذين لا يفكرون مع الناس. إنهم كطبقة قمعية، لا يستطيعون ترك الناس يفكرون بأنفسهم أيضا.

لكن الأمر مختلف بالنسبة للقادة الثوريين، إذا لم يفكروا مع الناس يركدون. فالناس والشعب، هم المصفوفة المكونة لهم وليسوا مجرد أشياء يتم التفكير فيها. على الرغم من أن القادة الثوريين يجب عليهم

91. Niebuhr, op. cit.t pp. 117-118.

أيضًا التفكير في الناس من أجل التعرف عليهم بشكل أفضل، فإن هذا التفكير يختلف عن تفكير النخب لأن التفكير في الناس من أجل تحريرهم (بدلاً من السيطرة عليهم) هو أن يعطي القادة جزءًا من أنفسهم للتفكير في الناس: تفكير السيّد وتفكير الرفيق. إن من طبيعة الهيمنة أن تتطلب قطبًا مهيمنًا وقطبًا يُهيمَن عليه في تناقض متضاد ومحاولة حل هذا التناقض لا يعني وجود هذين القطبين فحسب، بل يعني أيضًا وجود مجموعة من القادة الذين يظهرون خلال هذه المحاولة. هذه المجموعة القيادية إما أن تتماهى مع الدولة القامعة أو أنها ستكون غير ثورية. إن مجرد التفكير في الناس دون أن تهب من ذاتك في هذا التفكير وفشلك فيه مع الناس كما يفعل المسيطرون هي طريقة أكيدة للتوقف عن كونك قائدًا ثوريًا.

في عملية الاضطهاد، تعيش النخب على "الموت ـ الحي" من المقهورين وتجد حقيقتها في العلاقة العمودية بينها وبين نفسها وهؤلاء. في العملية الثورية، هناك طريقة واحدة فقط للقادة لتحقيق الأصالة: يجب أن "يموتوا" لكي يولدوا من جديد من خلال المقهورين ومعهم.

يمكننا أن نقول بشكل مشروع أنه في عملية القهر، يقوم شخص ما بقهر شخص آخر. لا يمكننا أن نقول أنه في عملية الثورة شخص ما يحرر شخصا آخر، ولا أن شخصا ما يحرر نفسه بل إن البشر في شراكة مع بعضهم البعض يحررون أنفسهم. وليس المقصود من هذا التأكيد التقليل من قيمة القادة الثوريين، بل الإصرار على قيمتهم. ما الذي يمكن أن يكون أكثر أهمية من العيش والعمل مع المقهورين؟ مع "حثالة الحياة"، مع "ملعوني الأرض"؟ في هذه الشراكة، ينبغي أن يجد القادة الثوريون ليس فقط سبب وجودهم، بل أيضاً سبباً للارتياح. إن الطبيعة التي يتسمون بها تمكنهم من فعل ما لا تستطيع النخب المهيمنة أن تفعله بعبارات حقيقية بصرف النظر عن طبيعتها العميقة.

إنّ كل مقاربة للمقهورين من قبل النخب، كطبقة، لها دافع من الكرم الزائف، ذلك الموصوف في الفصل الأول. لكن لا يمكن للقادة الثوريين أن يكونوا كرماء زوراً، ولا يمكنهم التلاعب بهم. وإذا كانت النخب القمعية تزدهر بالدوس على أقدام الناس فإن القادة الثوريين لا يمكن أن يزدهروا إلا بالتواصل معهم. إن نشاط القاهرين لا يمكن أن يكون إنسانيًا بأي حال من الأحوال بينما يكون نشاط الثوريين إنسانيا بالضرورة.

إنّ لا إنسانية القاهرين والأنسنة الثورية كلاهما يستخدمان العلم. لكن العلم والتكنولوجيا يستخدمان لجعل المقهورين في مرتبة "الأشياء" من قبل القاهرين، بينما يتم استخدامهما لتعزيز الإنسانية بالنسبة للأنسنة الثورية. يجب أن يصبح المقهورون موضوع العملية الأخيرة وإلا سيستمر النظر إليهم على أنهم مجرد أشياء ذات أهمية علمية.

لا يمكن للأنسنة الثورية العلمية باسم الثورة، أن تعامل المقهورين كأشياء يجب تحليلها (بناء على هذا التحليل) وتقدم لهم وصفات سلوكية. إن القيام بذلك سيكون الوقوع في إحدى أساطير أيديولوجية القاهر: التعميم المطلق للجهل. هذه الأسطورة تعني وجود شخص يأمر بجهل شخص آخر. إن الشخص الذي يقوم بتنفيذ القرار يعرّف نفسه والطبقة التي ينتمي إليها على أنهما يعرفان أو يولدان ليعرفا وهو بذلك يعرّف الآخرين على أنهم كيانات غريبة. تصبح كلمات طبقته هي الكلمات "الحقيقية" التي يفرضها أو يحاول فرضها على الآخرين، المقهورين الذين سُرقت كلماتهم منهم. أولئك الذين يسرقون كلام الآخرين يتطور لديهم شك عميق في قدرات الآخرين ويعتبرونهم غير أكفاء. في كل مرة يقولون كلمتهم دون سماع كلام أولئك الذين منعوا من الحديث ويصبحون أكثر اعتيادًا على السلطة ويكتسبون ميلا للإرشاد والأمر والقيادة. لم يعد بإمكانهم العيش دون إسداء الأوامر للآخرين.

في ظل هذه الظروف، لا يمكن للقادة العلميين والإنسانيين الثوريين أن يؤمنوا بأسطورة جهل الناس. ليس لديهم الحق في الشك للحظة واحدة في أنها أسطورة ولا يمكنهم تصديق أنفسهم لأنهم يعرفون شيئًا ما فذلك يعني تلقائيًا أننا نشك في الناس. في حين يمكنهم أن يدركوا بشكل شرعي أنه قد يكون لديهم مستوى مختلف من الوعي الثوري عن مستوى المعرفة التجريبية لدى الناس، إلا أنهم لا يستطيعون فرض معرفتهم أو أنفسهم عليهم. لا يمكنهم التحدث بالشعارات، بل يجب الدخول في حوار حتى يتحول مستوى المعرفة التجريبية لواقع الناس الذي يغذيه مستوى وعي القادة، تدريجياً إلى معرفة أسباب الواقع.

سيكون من السذاجة أن ننتظر من النخب القمعية أن تشجب الأسطورة التي تجعل جهل الناس مطلقاً، سيكون تناقضاً على المدى الطويل إذا لم يفعل القادة الثوريون ذلك، وسيكون من الأكثر تناقضاً أن نراهم يتصرفون وفقاً لهذه الأسطورة. إن مهمة القادة الثوريين هي أن يطرحوا ليس فقط هذه الأسطورة كمشكل، بل كل الأساطيرالأخرى التي تستخدمها النخب القامعة. بدلا من ذلك، إذا استمر القادة الثوريون في تقليد أساليب الهيمنة التي يمارسها القاهرون، فقد يردّ الناس بإحدى الطريقتين: في ظروف تاريخية معينة، قد يتم تدجينهم بالمحتويات الجديدة التي يودعها القادة فيهم وفي ظروف أخرى، قد يخافون من "كلمة" تهدد القاهر الموجود بداخلهم.[92] في أي من الحالتين لن يصبحوا

92. Parfois, ce «mot» n'est même pas prononcé. La présence de quelqu'un (n'appartenant pas nécessairement à un groupe révolutionnaire) qui peut menacer l'oppresseur «logé» dans le peuple suffit à ce que ce dernier assume des positions destructrices. Un étudiant m'a dit une fois comment ; dans une certaine communauté paysanne latino-américaine, un prêtre fanatique avait dénoncé la présence dans la communauté de deux «communistes» qui «mettaient en danger» ce qu'il appelait la «foi catholique». Le soir même, les paysans, à un homme, se sont réunis pour brûler vifs les deux simples instituteurs qui avaient éduqué les enfants locaux. Peut-être que ce prêtre avait vu dans la maison des professeurs un livre

ثوريين. في الحالة الأولى، الثورة وهم، أما في الحالة الثانية فإن الأمر مستحيل.

يفترض بعض الأشخاص ذوو النوايا الحسنة ـ لكنهم مضللون ـ أنه يتوجب عليهم القيام بالثورة دون اتصال عن طريق "البيانات الرسمية" وبمجرد الانتصار في الثورة، فإنهم سيطوّرون جهدا تعليميا شاملا مفسرين ذلك بأن عملية الحوار مطولة[93] (وهو أمر غير صحيح بالمناسبة). كما يبررون هذا الإجراء بالقول إنه من غير الممكن تنفيذ التعليم التحرري قبل تولي السلطة.

يجدر تحليل بعض النقاط الأساسية للتأكيدات المذكورة أعلاه. هؤلاء الرجال والنساء (أو معظمهم) يؤمنون بضرورة الحوار مع الناس لكنهم لا يعتقدون أن هذا الحوار ممكن قبل الاستيلاء على السلطة. عندما ينكرون إمكانية أن يتصرف القادة بأسلوب تعليمي نقدي قبل تولي السلطة فإنهم ينكرون الجودة التربوية للثورة كعمل ثقافي يحضر للثورة الثقافية. من ناحية أخرى يخلطون بين العمل الثقافي والتعليم الجديد الذي سيتم افتتاحه بمجرد الاستيلاء على السلطة.

أكّدتُ أنه سيكون من السذاجة حقًا توقع قيام النخب المستبدّة بتنفيذ تعليم محرّر. لكن الثورة ما لم تُحرّر ليست ثورة ذلك لأن لها طبيعة تربوية لا يمكن إنكارها، فالاستيلاء على السلطة ليس سوى لحظة

---

avec un homme barbu sur la couverture.

93. Une fois de plus, je tiens à souligner qu'il n'y a pas de dichotomie entre dialogue et action révolutionnaire. Il n'y a pas une étape pour le dialogue et une autre pour la révolution. Au contraire, le dialogue est l'essence même de l'action révolutionnaire. Dans la théorie de cette action, les acteurs dirigent de manière intersubjective leur action sur un objet (la réalité, qui les médiatise) avec l'humanisation des hommes (à réaliser en transformant cette réalité) comme objectif. Dans la théorie de l'action oppresseur, antidialogique par essence, le schéma ci-dessus est simplifié. Les acteurs ont comme objets simultanés de leur action à la fois la réalité et les opprimés, et la préservation de l'oppression (à travers la préservation de la réalité oppressive) comme objectif.

ـ مهما كانت حاسمة - في العملية الثورية، فهي كعملية، تقع "ما قبل" الثورة داخل مجتمع القهر ولا تظهر إلا للوعي الثوري.

تولد الثورة ككيان اجتماعي داخل المجتمع القاهر. بقدر ما هي عمل ثقافي، فإنها لا يمكن أن تفشل في أن تتوافق مع إمكانات الكيان الاجتماعي الذي نشأت فيه. كل كيان يتطور (أو يتحول) داخل نفسه، من خلال تفاعل تناقضاته. على الرغم من أن التكييفات الخارجية ضرورية، إلا أنها لا تكون فعالة إلا إذا توافقت مع تلك الإمكانات.[94] تتولد حداثة الثورة داخل المجتمع القديم القمعي ويشكل الاستيلاء على السلطة لحظة حاسمة في السيرورة الثورية المستمرة. في نظرة ديناميكية وليست ثابتة للثورة، لا يوجد "قبل" أو"بعد" مطلقا، مع أخذ السلطة كخط فاصل.

تسعى الثورة التي نشأت في ظروف موضوعية إلى تجاوز حالة القهر بتأسيس مجتمع من النساء والرجال في عملية التحرر المستمر. يجب أن تكون الجودة التعليمية والحوارية للثورة التي تجعلها "ثورة ثقافية" حاضرة في جميع مراحلها. هذه الجودة التعليمية هي واحدة من أكثر الأدوات فعالية لمنع الثورة من أن تصبح مؤسّسيّة وطبقية في بيروقراطية مناهضة للثورة لأن الثورة المضادة يقوم بها ثوريون رجعيون.

لو لم يكن من الممكن إجراء حوار مع الناس قبل الاستيلاء على السلطة، رغم نقص الخبرة واستخدامها في الحوار، لما كان من الممكن أن يصل الناس إلى السلطة. العملية الثورية ديناميكية، فمن خلال هذه الديناميكيات المستمرة وتدخل الشعب في الممارسة مع القادة الثوريين سيتعلم الشعب والقادة كلاً من الحوار واستخدام السلطة. (هذا واضح مثل التأكيد على أن الشخص يتعلم السباحة في الماء، وليس في المكتبة).

الحوار مع الشعب ليس تنازلاً ولا هدية، ناهيك عن تكتيك يستخدم للسيطرة. الحوار، باعتباره لقاء بين الناس "لتسمية" العالم، هو

94. Voir Mao Tse Tung, op. Cit.

شرط أساسي مسبق لأنسنتهم الحقيقية. على حد تعبير **غاجوبتروفيتش** من كتابه "الإنسان والحرية" في "الاشتراكية الإنسانية"، 1965 "يمكن للفعل الحر فقط أن يكون واحدًا من خلاله يغير الإنسان عالمه ونفسه... الشرط الإيجابي للحرية هو معرفة حدود الضرورة وإدراك الإمكانات الإبداعية البشرية... النضال من أجل مجتمع حر ليس كفاحًا ما لم يتم خلق درجة أكبر من الحرية الفردية من خلاله."[95]

إذا كان هذا صحيحاً، فإن العملية الثورية لها طابع تربوي بارز. وهكذا، فإن الطريق للثورة يقتضي الانفتاح على الناس لا الانغلاق تجاههم. إنه ينطوي على شراكة معهم وليس قلة ثقة. وكما أشار **لينين** كلما احتاجت الثورة إلى نظرية أكثر، كلما احتاج قادتها إلى التواجد مع الشعب من أجل الوقوف ضد السلطة القمعية.

بناءً على هذه المقترحات العامة، دعونا نجري تحليلًا مطولًا لنظريات الفعل اللاحواري والحواري.

الغــزو

إن السمة الأولى من العمل اللاحواري هي الحاجة إلى الغزو. يهدف الفرد اللاحواري في علاقته مع الآخرين إلى غزوهم، بطريقة متنامية وبجميع الوسائل ومن الأصعب إلى الأكثر رقة ومن الأكثر قمعاً إلى الأكثر احتياجا (الأبوية).

كل عمل من أعمال الغزو يتضمن فاتحًا وشخصًا أو شيئا للتغلب عليه. يفرض الفاتح أهدافه على المهزوم ويملكه. إنه يفرض معالمه الخاصة على المهزومين الذين يستوعبون هذا الشكل ويصبحون كائنات غامضة من خلال "إيواء" كائن آخر. منذ البداية، فإن فعل الغزو الذي ينزل بالناس إلى مرتبة الأشياء هو مميت.

95. Gajo Petrovic, «Man and Freedom», in Socialist Humanism, édité par Erich Fromm (New York, 1965), pp. 274-276. Du même auteur, voir Marx au milieu du vingtième siècle (New York, 1967).

مثلما يصاحب العمل اللاحواري وضع قمع حقيقي وملموس، فإن العمل الحواري ضروري كذلك لتتجاوز الثورة هذا الوضع. ليس الفرد في ذاته لاحواريا أو حواريا، فهو ليس كذلك بطريقة مجردة، لكنه موجود في العالم. هي أو هو في البداية لم يكن مناهضًا للحوار كي يصبح قاهرا.

في حالة القهر الموضوعي، تكون اللاحوارية ضرورية للقاهر حتى يتمكن من قمع المزيد، هذا ليس فقط على المستوى الاقتصادي ولكن أيضًا على المستوى الثقافي: المهزومون والمقهورون محرومون من كلمتهم وطريقة تعبيرهم وثقافتهم. علاوة على ذلك، عندما تنشأ حالة من القهر تصبح اللاحوارية ضرورية للحفاظ على الوضع كما هو.

لأن الفعل التحريري هو عمل حواري بطبيعته، لا يمكن إنشاء الحوار لاحقًا لهذا الفعل، ولكن يجب أن يكون مصاحبًا له. وبما أن التحرر هو شرط دائم، فإن الحوار يصبح بالتالي جانبًا من جوانب استمرارية العمل التحريري.[96]

إن الرغبة في الغزو (أو بالأحرى ضرورة الغزو) موجودة دائمًا في العمل اللاحواري. يحاول القاهرون تدمير صفة "المفكرين" في العالم لدى المقهورين تحقيقا لهذه الغاية. يجب عليهم تحويل هذا الدمار إلى أسطورة من أجل تقديمه لهم في أشكال من الخداع المصمم لزيادة اغترابهم وسلبيتهم، ذلك أنهم لا يستطيعون تحقيق هذا الدمار بالكامل ومن أجل ذلك يطوّرون سلسلة كاملة من الأساليب لمنع أي عرض للعالم كمشكلة بل إظهاره بدلاً من ذلك ككيان ثابت وراسخ وشيء مُعطى يجب أن يتكيف معه الناس في الواقع.

---

96. Une fois qu'une révolution populaire est arrivée au pouvoir, le fait que le nouveau pouvoir a le devoir éthique de réprimer toute tentative de restauration de l'ancien pouvoir oppressif ne signifie nullement que la révolution contredit son caractère dialogique. Le dialogue entre les anciens oppresseurs et les opprimés en tant que classes antagonistes n'était pas possible avant la révolution; cela continue d'être impossible par la suite.

من الضروري للقاهرين الاقتراب من الناس من خلال إخضاعهم بالبقاء في حالة سلبية. ومع ذلك فإن هذا الاقتراب لا يتضمن التواجد مع الناس ولا يتطلب تواصلًا حقيقيًا. يتم ذلك من خلال قيام القاهرين بإيداع الأساطير التي لا غنى عنها للحفاظ على الوضع الراهن: على سبيل المثال أسطورة أن النظام القمعي هو "مجتمع حر" وأن جميع الأشخاص أحرار في العمل حيث يشاؤون وأنه إذا لم يحبوا رئيسهم يمكنهم تركه والبحث عن وظيفة أخرى وأسطورة أن هذا النظام يحترم حقوق الإنسان وبالتالي يستحق الاحترام وأن أي شخص مجتهد يمكن أن يصبح رائد أعمال والأسوأ من ذلك الأسطورة القائلة أن البائع المتجول هو رجل أعمال بقدرما هو مالك لمصنع كبير، أسطورة الحق العالمي في التعليم عندما يصل عدد الأطفال البرازيليين الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية في حين يصل القليل منهم إلى الجامعة، أسطورة المساواة بين جميع الأفراد "[97] وأن النخب المهيمنة" "تعترف بواجباتها" وتعزز تقدم الشعب بحيث يقبل الناس، في بادرة امتنان كلام النخب ويتوافقون معها وأن التمرد خطيئة ضد الله. أسطورة الملكية الخاصة باعتبارها أساسية للتطور البشري الشخصي (طالما أن القاهرين هم البشر الحقيقيون الوحيدون)، أسطورة اجتهاد القاهرين وكسل المقهورين وخيانة الأمانة وكذلك الدونية الطبيعية لهؤلاء وتفوق القاهرين.[98]

97. "De plus, les pays économiquement développés devraient faire particulièrement attention, en apportant leur aide aux pays les plus pauvres, qu'ils ne s'efforcent de tourner à leur avantage la situation politique actuelle et de chercher à les dominer. Si de telles tentatives devaient être faites, ce ne serait clairement qu'une autre forme de colonialisme qui, bien que déguisé en nom, ne fait que refléter leur domination antérieure mais dépassée, maintenant abandonnée par de nombreux pays. Lorsque les relations internationales sont ainsi entravées, le progrès ordonné de tous les peuples est mis en danger »Pape Jean XXIII, « Christianisme et progrès social », extrait de l'encyclique Mater et Magistra, articles 171 et 172.

98. Memmi se réfère à l'image que le colonisateur construit du colonisé : "Par son accusation, le colonisateur établit le colonisé comme étant paresseux. Il décide que la paresse est constitutionnelle dans la nature même du colonisé." Memmi, op. Cit.t p 81.

إن كل هذه الأساطير (وغيرها من التي يمكن لقرائها إكمال القائمة) التي يعتبر استيعابها ضرورياً لإخضاع المقهورين، تُعرض عليهم عن طريق الدعاية المنظمة تنظيماً جيدا والشعارات التي تنشرها وسائل إعلام "الاتصال" الجماهيري، كما لو كان الاغتراب التواصل الحقيقي![99].

باختصار، لا يوجد واقع قمعي ليس بالضرورة لاحواري في نفس الوقت، كما لا يوجد لاحوار لا يكرس فيه القاهرون أنفسهم بلا كلل للغزو المستمر للمقهورين. في روما القديمة تحدثت النخب المهيمنة عن الحاجة إلى إعطاء "الخبز والسيرك" للناس من أجل "تليينهم" وتأمين هدوئهم. تستمر النخب المهيمنة اليوم مثل تلك الموجودة في أي عصر (في نسخة من "الخطيئة الأصلية") في الحاجة إلى قهر الآخرين، مع الخبز والسيرك أو من دونهما. يختلف محتوى الغزو وأساليبه تاريخيًا، ما لا يختلف (طالما توجد النخب المهيمنة) هو الشغف بالقمع.

التقسيم من أجل السيادة

هذا بعد أساسي آخر لنظرية العمل القمعي وهو قديم مثل القمع نفسه. وإذا كانت الأقلية القمعية تُخضع الأغلبية وتهيمن عليها فإنها تسعى لتقسّمها وتبقيها منقسمة لكي تبقى في السلطة. لا يمكن للأقلية أن تسمح لنفسها برفاهية التسامح مع توحيد الشعب، الأمر الذي سيعني بلا شك تهديدًا خطيرًا لهيمنتها. وبناءً عليه يوقف القاهرون بأي طريقة (بما في ذلك العنف) أي عمل يمكن أن يوقظ في المقهورين الحاجة إلى الوحدة. يتم وصف مفاهيم مثل الوحدة والتنظيم والنضال على الفور بأنها خطيرة. بالطبع، هذه المفاهيم خطرة - على القاهرين - لأن تحقيقها ضروري لأعمال التحرير.

من مصلحة القاهرين إضعاف المقهورين أكثر من أي وقت مضى

99. Ce ne sont pas les médias eux-mêmes que je critique, mais la manière dont ils sont utilisés.

وعزلهم وخلق الانقسامات وتعميقها بينهم. يتم ذلك بوسائل مختلفة من أساليب القمع للحكومات البيروقراطية إلى أشكال الأعمال الثقافية التي تتلاعب بالناس وتعطيهم الانطباع والوهم بأنهم يتلقون المساعدة.

ومن خصائص العمل الثقافي القمعي التي لا تخفى عن المهنيين الملتزمين ولكنها تغيب عن السذّج المشاركين فيه، هي الإصرار على رؤية مركزة للمشاكل بدلاً من النظر إليها كأبعاد وأجزاء من الكل. في مشاريع "تنمية المجتمع"، كلما تمت تجزئة الجهة أو المنطقة إلى "مجتمعات محلية" دون دراسة مسبقة لهذه المجتمعات ككل وكأجزاء من كل أكبر (الجهة، والمنطقة، إلخ...) وبدورها أجزاء من كل أكبر (الأمة ككل قاري) كلما زاد الاغتراب. وكلما زاد اغتراب الناس كان من الأسهل تقسيمهم وإبقائهم في حالة انقسام. هذه الأشكال من العمل المركزة، من خلال تكثيف أسلوب حياة محدد للمقهورين (خاصة في المناطق الريفية) تمنعهم من إدراك الواقع بشكل نقدي وتبقيهم معزولين عن مشاكل النساء والرجال المقهورين في مناطق أخرى.[100]

يحدث نفس التأثير المسبب للانقسام فيما يتعلق بما يسمى "دورات التدريب على القيادة" والذين (على الرغم من تنفيذها دون أي نية من قبل العديد من منظميها) يظلون مرتهنين في النهاية. تستند هذه الدورات إلى الافتراض الساذج القائل بأنه يمكن للمرء تعزيز المجتمع من خلال تدريب قادته، كما لو كانت الأجزاء هي التي تعزز الكل وليس الكل

100. Cette critique ne s'applique bien entendu pas aux actions dans une perspective dialectique, fondée sur la compréhension de la communauté locale à la fois comme une totalité en soi et comme faisant partie d'une totalité plus large. Il s'adresse à ceux qui ne se rendent pas compte que le développement de la communauté locale ne peut se produire que dans le contexte global dont elle fait partie, en interaction avec d'autres parties. Cette exigence implique la conscience de l'unité dans la diversification, de l'organisation qui canalise les forces en dispersion, et une conscience claire de la nécessité de transformer la réalité. C'est (naturellement) ce qui effraie les oppresseurs.

هو الذي يعطي قيمة للأجزاء التي يتم أخذها في الاعتبار. هؤلاء الأفراد من المجتمعات الذين يُظهرون قدرات قيادية كافية ليتم اختيارهم لهذه الدورات، يعكسون بالضرورة تطلعات أفراد مجتمعهم ويعبرون عنها. إنهم منسجمون مع أسلوب العيش والتفكير بالواقع الذي يميز رفاقهم رغم أنهم يكشفون عن قدرات خاصة تمنحهم مكانة "القادة".

بمجرد إكمالهم الدورة التدريبية والعودة إلى المجتمع بالموارد التي لم يمتلكوها من قبل، فإنهم إما يستخدمون هذه الموارد للسيطرة على الوعي المغمور والمسيطر على رفاقهم أو يصبحون غرباء في مجتمعاتهم الخاصة ويصبح موقعهم القيادي السابق مهددا. ومن المحتمل أن يميلوا إلى الاستمرار في التلاعب بالمجتمع ولكن بطريقة أكثر فعالية حتى لا يفقدوا مكانتهم القيادية.

عندما يُقارَب العمل الثقافي كعملية شاملة مجتمعا بأكمله وليس فقط قادته تحدث العملية المعاكسة. إما أن ينمو القادة السابقون جنباً إلى جنب مع أي شخص آخر أو يتم استبدالهم بقادة جدد يظهرون نتيجة للوعي الاجتماعي الجديد للمجتمع.

لا يحبذ القاهرون تعزيز المجتمع ككل، بل يفضلون القادة المختارين ويعيق هذا المسار ظهور الوعي والتدخل النقدي في واقع كامل من خلال الحفاظ على حالة الاغتراب ودون هذا التدخل النقدي، من الصعب دائمًا تحقيق وحدة المقهورين كطبقة.

إن الصراع الطبقي هو مفهوم آخر يزعج القاهرين، لأنهم لا يرغبون في اعتبار أنفسهم طبقة قمعية. هم غير قادرين على إنكار وجود الطبقات الاجتماعية، ويواصلون القيام بذلك قدر المستطاع. إنهم يبشرون بالحاجة إلى التفاهم والانسجام بين أولئك الذين يشترون الأشياء وأولئك الذين يُضطرون إلى بيع عملهم.[101] ومع ذلك، فإن العداء الذي لا

101. Mgr Franic Split se réfère avec éloquence à ce point : «Si les travailleurs ne deviennent pas en quelque sorte propriétaires de leur travail, toutes les réformes

يمكن إخفاؤه والموجود بين الطبقتين يجعل هذا "التناغم" مستحيلاً.[102] تدعو النخب إلى الانسجام بين الطبقات كما لو كانت الطبقات تجمعات لأفراد التقوا صدفة وينظرون بفضول إلى نافذة متجر بعد ظهر يوم الأحد. الانسجام الوحيد الذي يمكن إثباته هو الذي يوجد بين القاهرين أنفسهم على الرغم من أنهم قد يتباعدون ويتعارضون في بعض الأحيان حول مصالح المجموعة، إلا أنهم يتحدون على الفور عند تهديد الطبقة. وبالمثل فإن الانسجام بين المقهورين ممكن فقط عندما ينخرط أعضاؤها في النضال من أجل التحرر ويحدث ذلك في حالات استثنائية فقط وليس من الممكن فحسب، بل من الضروري أن تتحد كلتا الطبقتين وتتصرفا بانسجام ولكن بعد انتهاء حالة الطوارئ التي جمعتهم، سيعودون إلى التناقض الذي يحدد وجودهم الذي لم يختف أبدًا.

تُظهر جميع تصرفات الطبقة المهيمنة حاجتها للتقسيم من أجل تسهيل الحفاظ على الدولة القاهرة، فتتدخل في النقابات لصالح "ممثلين" معينين من الطبقات المهيمنة (الذين يمثلون في الواقع القاهر، وليس رفاقهم) وترقّي الأفراد الذين يكشفون عن قدراتهم القيادية ويمكن أن يمثلوا تهديدا لهم إذا لم تتم "تهدئتهم". بهذه الطريقة، توزّع الفوائد على البعض وتفرض العقوبات على البعض الآخر. كل هذه طرق للتقسيم من أجل الحفاظ على النظام الذي يفضّل النخبة. إنها أشكال من العمل تُستغل، بشكل مباشر أو غير مباشر. إحدى نقاط ضعف المقهورين: عدم الأمان الأساسي لديهم.

---

structurelles seront inefficaces. [Cela est vrai] même si les travailleurs reçoivent un salaire plus élevé dans mais ne se contentent pas de ces augmentations. Ils veulent être propriétaires, et non vendeurs, de leur travail... Actuellement, les travailleurs sont de plus en plus conscients que le travail représente une partie de la personne humaine. Il ne peut pas non plus se vendre. Tout achat ou vente de main-d'œuvre est un type d'esclavage. L'évolution de la société humaine à cet égard progresse clairement dans un système dit moins sensible que le nôtre à la question de la dignité humaine, à savoir le marxisme. " «15 Obispos hablan en prol del Tercer Mundo». CIDOC Informa (Mexique, 1967), Doc. 67/35, p. 1-11.
102 Karl Marx et Frederick Engels, Selected Works (New York, 1968), p. 679.

هم غير آمنين في ازدواجيتهم ككائنات "تُؤوي" القاهر. فتراهم يقاومونه من ناحية وينجذبون إليه من ناحية أخرى في مرحلة معينة من العلاقة التي تربط بينهما. في ظل هذه الظروف يحصل القاهرون بسهولة على نتائج إيجابية من العمل الخلافي.

بالإضافة إلى ذلك، يعرف المقهورون من التجربة ثمن عدم قبول "دعوة" مقدمة بغرض منع وحدتهم كطبقة: فقدان وظائفهم وإيجاد أسمائهم في "القائمة السوداء" مما يدل على الأبواب المغلقة لوظائف أخرى وهو أقل ما يمكن أن يحدث. وبالتالي، فإن انعدام الأمن الأساسي لديهم يرتبط ارتباطًا مباشرًا باستعباد عملهم (مما يعني حقًا استعباد شخصهم، كما أكد الأسقف سبليت).

يزدهر الناس فقط بالقدر الذي يخلقون فيه عالمهم (وهو عالم بشري) ويخلقونه بعملهم التحويلي. إذن يكمن إشباع الجنس البشري كبشر في ازدهار العالم. إذا كان لوجود شخص ما في عالم العمل أن يكون تابعًا كليًا وغير آمن ومهددًا بشكل دائم، إذا لم يكن عمله ملكًا له فلا يمكن له أن يزدهر. العمل غير الحر يتوقف عن كونه مسعى نحو الازدهار ويصبح وسيلة فعالة لنزع الصفة الإنسانية.

كل تحرك من قبل المقهورين نحو الوحدة يشير إلى أفعال أخرى. هذا يعني أنه عاجلاً أم آجلاً سوف يدرك المقهورون حالة تبدّد الشخصية لديهم ويكتشفون أنه طالما أنهم منقسمون فسيظلون دائمًا فريسة سهلة للتلاعب والسيطرة. يمكن للوحدة والتنظيم تمكينهم من تحويل ضعفهم إلى قوة تحويلية يمكنهم من خلالها إعادة خلق العالم وجعله أكثر إنسانية.[103] ومع ذلك فإن العالم الأكثر إنسانية الذي يتطلعون إليه بحق

103. Pour cette raison, il est indispensable que les oppresseurs maintiennent les paysans isolés des ouvriers urbains, tout comme il est indispensable de maintenir les deux groupes isolés des étudiants. Le témoignage de rébellion de ces derniers (bien qu'ils ne constituent pas sociologiquement une classe) les rend dangereux dans le cas où ils rejoindraient le peuple. Il faut donc convaincre les classes inférieures

هو نقيض "العالم البشري" للقاهرين، عالم هو ملك حصري لهم، يبشرون فيه بالتناغم المستحيل بينهم (كنازعين للإنسانية) وبين المقهورين (الذين تم تجريدهم من الإنسانية). وبما أن القاهرين والمقهورين متناقضون فإن ما يخدم مصالح مجموعة ما يسيء إلى مصالح الأخرى.

يشكل التقسيم من أجل الحفاظ على الوضع الراهن هدفاً أساسياً لنظرية العمل اللاحواري. وعلاوة على ذلك يحاول المهيمنون أن يقدموا أنفسهم على أنهم منقذون للنساء والرجال الذين يجردونهم من إنسانيتهم ويقسمونهم. هذه التبشيرية، على أية حال، لا يمكن أن تخفي نيتها الحقيقية: إنقاذ نفسها. إنهم يريدون أن ينقذوا ثرواتهم وممتلكاتهم وقوتهم وطريقة حياتهم: كل تلك الأشياء التي تسمح لهم بإخضاع الآخرين والسيطرة عليهم. خطؤهم هو عدم فهم أن الناس لا يمكن أن يخلّصوا أنفسهم بأنفسهم (مهما كان فهم المرء لكلمة "خلاص") كأفراد قمعيين أو فئة. لا يمكن أن يتم الخلاص إلا مع الآخرين. في حالة تكون النخب قامعة فإنها لا يمكن أن تكون مع المقهورين وكونها ضدهم هو جوهر القمع. إن التحليل النفسي للعمل القمعي يكشف بلا شك عن "الكرم الزائف" للقاهر (الموصوف في الفصل الأول) كأحد أبعاد شعور الأخير بالذنب. يحاول مع هذا الكرم الزائف ليس فقط الحفاظ على نظام غير عادل ومختل ولكن أيضًا "شراء" السلام لنفسه. يبدو أن السلام لا يمكن شراؤه. يتم اختبار السلام في التضامن وأعمال المحبة التي لا يمكن أن تتجسّد في الاضطهاد. وهذا هو السبب في أن العنصر التبشيري لنظرية العمل اللاحواري يعزز الخاصية الأولى لهذا الفعل: الحاجة إلى الغزو.

يسعى القاهرون إلى منع المقهورين من رؤية استراتيجيتهم بوضوح لأنه من الضروري في هذه الحالة تقسيم الناس من أجل الحفاظ

que les étudiants sont irresponsables et désordonnés, que leur témoignage est faux parce qu'en tant qu'étudiants, ils devraient étudier, tout comme les ouvriers et les paysans devraient travailler au «progrès de la nation».

على الوضع النظامي القائم وبالتالي الحفاظ على قوة المهيمنين. يجب إقناعهم بأنهم "محميون" ضد الأفعال الشيطانية "الهامشية والمضطربة وأعداء الله" (هذه هي الصفات الموجهة ضد الرجال والنساء الذين عايشوا الغرض الشجاع من أنسنة الإنسان و عاشوه. من أجل تقسيم عقول الناس وإرباكها يطلق المدمرون على أنفسهم بناة ويتهمون البناة الحقيقيين بأنهم مدمرون. لكن التاريخ يأخذ على عاتقه دائمًا تعديل هذه التسميات.

واليوم رغم أن المصطلحات الرسمية لا تزال تطلق على **تيرادينتس**[104] (زعيم محاولة فاشلة لاستقلال البرازيل ضد الاستعمار البرتغالي في عام 1789 في أوروبريتوفي ميناس غيري) صفة المتآمر وتسمى هذه الحركة التي قادها مؤامرة فإن البطل القومي، ليس الرجل[105] الذي أطلق على **تيرادينتس** " صفة اللص " وأمر بشنقه وتقطيع أوصاله في شوارع القرى المجاورة كمثال. **تيرادينتس** هو البطل. مزق التاريخ "اللقب" الذي ألحقته به النخب واعترفوا بعمله على حقيقته. إن الرجال والنساء الذين سعوا إلى الاتحاد من أجل التحرير في أيامهم هم الأبطال وليس أولئك الذين استخدموا قوتهم في الفرقة والحكم.

التلاعــب

التلاعب هو بعد آخر من نظرية العمل اللاحواري، ومثل أي استراتيجية للتقسيم، هو أداة للغزو: الهدف الذي تدور حوله جميع أبعاد هذه النظرية. من خلال هذه الأداة، تحاول النخب المهيمنة أن تجعل الجماهير متوافقة مع أهدافها. كلما كان عدم النضج السياسي

104. Tiradentes était le chef d'une révolte avortée pour l'indépendance du Brésil du Portugal en 1789 à Ouro Preto, État du Minas Gerais. Ce mouvement est historiquement appelé l'Inconjidencia Mineira. - Note du traducteur.

105. Visconde de Barbacena, administrateur royal de la province. — Note des traducteurs.

للناس (في المناطق الريفية والحضرية) أكثر، يكون من السهل بالنسبة لأولئك الذين لا يريدون خسارة السلطة أن يتلاعبوا بالناس. يتم التلاعب بالناس من خلال سلسلة كاملة من الأساطير كما هو موضح سابقًا في هذا الفصل ومن خلال أسطورة أخرى: النموذج الذي تقدمه البرجوازية لنفسها للناس لإمكانية صعودهم في التسلسل الهرمي. ولكن يجب على الناس تقبّل كلمة البرجوازية لكي تنجح هذه الأساطير. .

في ظل ظروف تاريخية معينة، يتم التلاعب عن طريق المواثيق بين الطبقات المسيطرة وتلك التي تقع تحت هيمنتها وهي مواثيق قد تعطي انطباعًا بوجود حوار بين الطبقات إذا تم النظر إليها بشكل سطحي. لكن في الواقع هذه المواثيق ليست حوارًا لأن أهدافها الحقيقية تحددها المصلحة المطلقة للنخب المهيمنة. يستخدم المهيمنون في التحليل الأخير الاتفاقات لتحقيق أهدافهم الخاصة.[106] إن الدعم الذي يقدمه الشعب لما يسمى بـ "البرجوازية الوطنية" في الدفاع عما يسمى بـ "الرأسمالية الوطنية" هو مثال على ذلك. تزيد هذه الاتفاقات عاجلا أم آجلا من إخضاع الناس. يتم اقتراحها فقط عندما يبدأ هؤلاء (ولو بسذاجة) بالخروج من العملية التاريخية وهذا الظهور يهدد النخب المهيمنة. إن وجود الناس في العملية التاريخية يخرج بهم عن نطاق الفرجة مع ظهور أولى علامات العدوانية وهو الأمر المقلق بما يكفي لإخافة النخب المهيمنة ومضاعفة تكتيكات التلاعب.

في هذه المرحلة التاريخية، يصبح التلاعب أداة أساسية للحفاظ على الهيمنة. قبل ظهور الشعب لم يكن هناك تلاعب (بالمعنى الدقيق للكلمة)، بل قمع كامل. عندما يكون المقهورون مغمورين بالكامل في الواقع، فليس من الضروري التلاعب بهم. في نظرية الفعل اللاحواري

106. Les pactes ne sont valables pour les masses (et dans ce cas ne sont plus des pactes) que lorsque les objectifs de l'action en cours ou à développer sont soumis à leur décision.

يكون التلاعب استجابة القاهر للظروف الملموسة الجديدة للعملية التاريخية. من خلاله يمكن للنخب المهيمنة أن تقود الناس إلى نوع غير حقيقي من "التنظيم" وبالتالي يمكنها تجنب البديل المهدد: التنظيم الحقيقي للأشخاص الناشئين والمُنشئين.[107] الذين لديهم احتمالان فقط عند دخولهم العملية التاريخية: إما أن يُنظموا بشكل حقيقي من أجل تحريرهم أو أن يتم التلاعب بهم من قبل النخب. من الواضح أن التنظيم الحقيقي لن يتم تحفيزه من قبل المسيطرين. إنها مهمة القادة الثوريين.

ومع ذلك، يحدث أن تشكل قطاعات كبيرة من المقهورين بروليتاريا حضرية، خاصة في المراكز الصناعية في البلاد. على الرغم من أن هذه القطاعات تكون في بعض الأحيان مضطربة ونافذة الصبر، إلا أنها تفتقر إلى الوعي الثوري وتعتبر نفسها متميزة (لأنها حضرية). غالبًا ما يجد التلاعب من خلال سلسلة من الوعود والأكاذيب والخيانات، الأرض الأكثر خصوبة هناك.

الترياق المضاد للتلاعب يكمن في منظمة ثورية واعية بشكل نقدي والتي ستطرح على الناس موقعهم في العملية التاريخية والواقع الوطني والتلاعب نفسه كمشاكل. على حد تعبير **فرانسيسكوويفرت:**

" كل سياسات اليسار تقوم على أساس جماهيري وتعتمد على الوعي السياسي لهذه الأخيرة. إذا كان هذا الوعي مضطربًا وملتبسا فسوف يفقد اليسار جذوره وسيكون السقوط وشيكًا على الرغم من (في

107. Dans «l'organisation» qui résulte d'actes de manipulation, les personnes - simples objets guidés - sont adaptées aux objectifs des manipulateurs. Dans une véritable organisation, les individus sont actifs dans le processus d'organisation et les objectifs de l'organisation ne sont pas imposés par d'autres. Dans le premier cas, l'organisation est un moyen de«massification», dans le second, un moyen de libération. [Dans la terminologie politique brésilienne, la «massification» est le processus de réduction du peuple à une agglomération gérable et irréfléchie. - Traducteur].

حالة البرازيل على الأقل) أن اليسار ينخدع بالاعتقاد أنه يمكن أن يقوم بالثورة عن طريق عودة سريعة إلى السلطة"[108] في حالة التلاعب غالبًا ما يتم إغراء اليسار "بالعودة السريعة إلى السلطة" وينسى ضرورة الانضمام إلى المقهورين لتشكيل منظمة ويبتعد عن "حوار" مستحيل مع النخب المهيمنة وتنتهي بالتلاعب من قبل هذه النخب وليس من النادر أن يوقع نفسه في لعبة نخبوية يسميها "الواقعية".

إن التلاعب، مثل الغزو الذي يخدم أهدافه ويحاول تخدير الناس حتى لا يفكروا. إن خطر ظهورهم يتجسد في الثورة إذا ما انضموا إلى وجودهم في العملية التاريخية بالتفكير النقدي. وسواء أطلق المرء على هذا التفكير "الوعي الثوري" أو"الوعي الطبقي"، فهو شرط مسبق لا غنى عنه للثورة. إن النخب المهيمنة تدرك جيدًا هذه الحقيقة لدرجة أنها تستخدم بشكل غريزي كل الوسائل، بما في ذلك العنف الجسدي لمنع الناس من التفكير. لديهم حدس ذكي بقدرة الحوار على تطوير القدرة على النقد. بينما يعتبر بعض القادة الثوريين الحوار مع الشعب نشاطا "برجوازيا ورجعيا". تتمثل إحدى طرق التلاعب في تلقيح الأفراد بالرغبة البرجوازية في النجاح الشخصي ويتم تنفيذ هذا التلاعب أحيانًا بشكل مباشر من قبل النخب وأحيانًا بشكل غير مباشر من خلال القادة الشعبويين كما يشير **ويفرت**. يعمل هؤلاء القادة كوسطاء بين النخب الأوليغارشية والشعب. وهكذا فإن ظهور الشعبوية كأسلوب للعمل السياسي يتزامن سببيًا مع ظهور المقهورين. الزعيم الشعبوي الذي يظهر من هذه العملية هو كائن غامض "برمائي" يعيش بين عنصرين. يتنقل ذهابًا وإيابًا بين الشعب والأوليغارشية المهيمنة ويحمل علامات كلتا المجموعتين.

وبما أن الزعيم الشعبوي لا يسعى إلا إلى التلاعب بدلاً من

---

108. Francisco Weffert, «Politica de massas», Politico e Revolugao social no Brasil (Rio de Janeiro, 1967), p. 187.

الكفاح من أجل منظمة شعبية حقيقية، فإن هذا النوع من القادة لا يخدم سوى القليل جداً من أهداف الثورة. فقط من خلال التخلي عن طابعه الغامض وعمله المزدوج واختيار حاسم للشعب (وبالتالي التوقف عن أن يكون شعبويا) والتخلي عن التلاعب وتكريس نفسه للوظيفة الثورية للمنظمة، في هذه اللحظة يتوقف عن أن يكون وسيطاً بين الناس والنخب ويصبح تناقضاً بالنسبة لهذه الأخيرة التي ستوحد قواها لكبح جماحه. لاحظ المصطلحات الدرامية التي لا لبس فيها وهي التي تحدث بها **جيتوليوفارغاس**[109] (زعيم الثورة التي أطاحت بواشنطن لويس من السلطة في البرازيل في عام 1930. وظل ديكتاتور البرازيل حتى عام 1945...) مع العمال في مايو خلال فترته الأخيرة كرئيس دولة" أريد أن أخبركم أن العمل الهائل للتجديد الذي بدأته إدارتي لا يمكن أن يكتمل دون الدعم اليومي والتعاون الثابت من العمال."[110]

ثم تحدث **فارغاس** عن أول تسعين يومًا من توليه المنصب ووصفها بأنها "تقدير للصعوبات والعقبات التي تقف هنا وهنا في طريق معارضة الإجراءات الحكومية". تحدث مباشرة إلى الناس عن شعوره العميق "باليأس وعن الفقر وغلاء المعيشة وتدني الأجور. المحنة التي تولد اليأس ومطالب الغالبية التي تعيش على أمل أيام أفضل" ثم اتخذ نداؤه للعمال نبرات أكثر موضوعية: " لقد جئت لأقول إنه في الوقت الحالي لا تملك الإدارة حتى الآن القوانين أو الأدوات الملموسة لاتخاذ إجراءات فورية للدفاع عن اقتصاد الشعب. لذلك من الضروري لها أن تنظم نفسها ليس

---

109. Getulio Vargas a dirigé la révolution qui a renversé le président brésilien Washington Luis en 1930. Il est resté au pouvoir en tant que dictateur jusqu'en 1945. En 1950, il est revenu au pouvoir en tant que président élu. En août 1954, alors que l'opposition était sur le point de le renverser, il s'est suicidé. - Note du traducteur.

110. Discours prononcé au stade Vasco da Gama le 1er mai 1950, O Governo TrabaU hista no Brasil (Rio), pp. 322-324.

فقط للدفاع عن مصالحها، ولكن أيضًا لمنح الحكومة أساس الدعم الذي تحتاجه لتحقيق أهدافها... أنا بحاجة إلى وحدتكم. أريدكم أن تنظموا أنفسكم في نقابات. أحتاجكم لتشكيل كتلة قوية ومتماسكة للوقوف مع الحكومة بحيث يكون لديها كل القوة التي تحتاجها لحل مشاكلكم. أحتاج نقابتكم حتى تحارب المخربين ولا تقع ضحية لمصالح المضاربين والطيور الجارحة الذين يعملون على حساب مصلحة الشعب... حان الوقت لمناشدة العمال، توحدوا في نقاباتكم كقوى حرة ومنظمة... في الوقت الحالي، لا يمكن لأي إدارة البقاء لتحقيق أهدافها الاجتماعية إذا لم تحصل على دعم المنظمات العمالية "[111].

في المجمل، دعا **فارغاس** بشدة في هذا الخطاب الشعب إلى التنظيم والتوحد دفاعا عن حقوقه، وأبلغه بصفته رئيسا للدولة بالعقبات والإحراجات والصعوبات التي لا حصر لها والتي ينطوي عليها الحكم معه. ومنذ ذلك الحين، واجهت إدارته أسوأ الصعوبات حتى ذروة أغسطس 1954. وإذا كان **فارغاس** لم يُظهر في نهاية المطاف هذا التشجيع لتنظيم الشعب الذي ارتبط فيما بعد بسلسلة من التدابير دفاعاً عن المصلحة الوطنية، فمن الممكن جداً ألا تتخذ النخب الرجعية التدابير القصوى التي رأت أنها مناسبة لاتخاذها.

إن أي زعيم شعبوي يتحرك (ولو بتكتم) نحو الشعب بطريقة أخرى تخالف دور الوسيط من القلة سوف يقع إخضاعه من قبل هذه الأخيرة إذا كانت لديها القوة للقيام بذلك. ولكن ما دام القائد محصوراً في دور أبوي وأنشطة اجتماعية جيدة، حتى لو كانت هناك اختلافات عرضية بينه وبين القلة وجماعات المصالح الخاصة فإن الاختلافات العميقة نادرة، ذلك أنه في نهاية الأمر جميع برامج المساعدة الاجتماعية

111. Ibid. Soulignement ajouté.

كأدوات للتلاعب تخدم على المدى الطويل هدف الغزو. هذه البرامج بمثابة تخدير وتشتيت للمقهورين عن الأسباب الحقيقية لمشاكلهم والحل الملموس لهذه المشاكل. إنهم يقسمون المقهورين إلى مجموعات من الأفراد على أمل الحصول على المزيد من الفوائد. ومع ذلك، هناك عنصر إيجابي في هذه الحالة: أولئك الذين يتلقون المساعدة يريدون دائما المزيد وأولئك الذين لا يتلقونها وعلى غرار أولئك الذين يحصلون عليها يصبحون غيورين ويريدون المساعدة أيضاً. وبما أن النخبة المهيمنة لا تستطيع "مساعدة" الجميع، فإنها في نهاية المطاف تثير هياج المقهورين.

يجب على القادة الثوريين الاستفادة من تناقضات التلاعب وذلك بطرح هذه المشكلة على للمقهورين بهدف تنظيمهم.

الغزو الثقافي

لنظرية العمل اللاحوارية سمة أساسية أخيرة: الغزو الثقافي الذي يخدم أغراض الغزو، مثل تكتيكات التقسيم والتلاعب. في هذه الظاهرة يخترق الغزاة السياق الثقافي لفئة أخرى، في ازدراء تام لإمكانات هذه الأخيرة. يفرضون وجهات نظرتهم الخاصة بالعالم على أولئك الذين يغزونهم ويمنعون إبداعهم عن طريق خنق تعبيرهم. وسواء كان الغزو الثقافي مهذبا أو قاسياً، فهو دائماً عمل من أعمال العنف من الثقافة الغازية ضد الناس الذين يفقدون أصالتهم أو يواجهون خطر فقدانها. في الغزو الثقافي (كما هو الحال في جميع طرائق العمل اللاحواري)، الغزاة هم المبتكرون والفاعلون في العملية وأولئك الذين يغزونهم هم أشياؤها. الغزاة يشكّلون أولئك الذين يتم غزوهم ويختارون أولئك الذين يتبعون هذا الخيار أو من المتوقع أن يتبعوه. الغزاة يفعلون وأولئك الذين تم غزوهم ليس لديهم سوى وهم الفعل من خلال أفعال الغزاة.

إن كل هيمنة تنطوي على غزو، يكون في بعض الأحيان جسديًا

وعلنيًا وأحيانًا أخرى مموها، مع تولي الغازي دور صديق مساعد. في التحليل الأخير، الغزو هو شكل من أشكال الهيمنة الاقتصادية والثقافية. قد يمارس المجتمع الحضري الغزو على مجتمع تابع وقد يكون ضمنيًا في سيطرة طبقة على أخرى داخل نفس المجتمع.

يؤدي الغزو الثقافي إلى عدم الأصالة الثقافية لأولئك الذين تم غزوهم، حيث يبدؤون في الاستجابة لقيم الغزاة ومعاييرهم وأهدافهم. إن الغزاة، يشكلون الآخرين وفقًا لأنماطهم وطريقة حياتهم ويرغبون في معرفة كيف يفهم أولئك الذين تم غزوهم الواقع، ولكنهم يفعلون ذلك حتى يتمكنوا من السيطرة عليهم بشكل أكثر فعالية.[112] في الغزو الثقافي من الضروري أن يرى أولئك الذين تم غزوهم واقعهم من منظور الغزاة بدلاً من منظورهم الخاص، فكلما زاد تقليدهم للغزاة، كلما أصبح وضع الأخيرين أكثر استقرارًا.

يصبح من الضروري اقتناع المغزوين بدونيتهم كي ينجح الغزو الثقافي. وبما أن لكل شيء نقيضه، إذا اعتبروا أنفسهم أقل شأنا، فيجب عليهم بالضرورة الاعتراف بتفوق الغزاة. وهكذا تصبح قيم هؤلاء هي نمطهم. كلما ازدادت حدة الغزو وانفصل أولئك الذين تم غزوهم عن روح ثقافتهم وعن أنفسهم كلما أرادوا أن يكونوا مثل الغزاة: أن يسيروا مثلهم، يرتدون ملابس مثلهم، ويتحدثون مثلهم.

إن "أنا" الاجتماعية للشخص الذي تم غزوه، مثل أي "أنا" اجتماعية، تتشكل في العلاقات الاجتماعية والثقافية للبنية الاجتماعية

112. À cette fin, les envahisseurs utilisent de plus en plus les sciences sociales et techniques, et dans une certaine mesure les sciences physiques également, pour améliorer et affiner leur action. Il est indispensable que les envahisseurs connaissent le passé et le présent de ceux qui ont été envahis afin de discerner les alternatives de l'avenir de ces derniers et ainsi tenter de guider l'évolution de ce futur selon des lignes qui favoriseront leurs propres intérêts.

وبالتالي تعكس ازدواجية الثقافة الغازية. هذه الازدواجية (التي تم وصفها سابقًا) تفسر سبب غزو الأفراد والسيطرة عليهم. في لحظة معينة من تجربتهم الوجودية، "يلتزم المقهور" بالقاهر "أنت". إن المقهور "أنا "يجب أن يقطع هذا الالتصاق القريب بالقاهر"أنت" ويبتعد عنه من أجل رؤيته بشكل أكثر موضوعية، وعند هذه النقطة يدرك بشكل نقدي أنه يتعارض معه. وبذلك، "سيعتبر" الهيكل الذي يُضطهد فيه حقيقةً غير إنسانية. لا يمكن تحقيق هذا التغيير النوعي في تصور العالم إلا بالتطبيق العملي.

يمثل الغزو الثقافي أداة للهيمنة ونتيجة لها في الآن نفسه. وهكذا فإن العمل الثقافي ذا الطابع المهيمن (مثل أي شكل من أشكال العمل اللاحواري)، هو بمعنى آخر مجرد نتاج الواقع القمعي بالإضافة إلى كونه متعمدا ومخططا له.

على سبيل المثال، يؤثر الهيكل الاجتماعي الصارم والقمعي بالضرورة على مؤسسات تربية الأطفال وتعليمهم داخل هذا الهيكل. تصمم هذه المؤسسات عملها وفقًا لأسلوب الهيكل وتنقل أساطيره. البيوت والمدارس (من دور الحضانة إلى الجامعات) ليست موجودة في المجرد ولكنها موجودة في الزمان والمكان. داخل هياكل الهيمنة، هي تعمل إلى حد كبير كوكيل لإعداد غزاة المستقبل.

عادة ما تعكس العلاقة بين الوالدين والطفل في المنزل الظروف الثقافية الموضوعية للبنية الاجتماعية المحيطة. إذا كانت الظروف التي تخترق البيت سلطوية جامدة ومهيمنة، فإن البيت سيزيد من مناخ القهر.[113] مع تكثيف هذه العلاقات السلطوية بين الوالدين والأطفال

113. Les jeunes considèrent de plus en plus l'autoritarisme des parents et des enseignants comme contraire à leur propre liberté. C'est précisément pour cette raison qu'ils s'opposent de plus en plus à des formes d'action qui minimisent leur expressivité et entravent leur affirmation de soi. Ce phénomène très positif

يتزايد استيعاب الأطفال في طفولتهم للسلطة الأبوية.

يعرض **فروم** مشكلة الانجذاب نحو الموت وحب الحياة (بوضوحه المعتاد) ويحلل الظروف الموضوعية التي تولد كلا منهما.سواء في المنزل (العلاقات بين الوالدين والطفل في مناخ من اللامبالاة والقمع أو في مناخ من الحب والحرية) أو في سياق اجتماعي ثقافي. إذا كان الأطفال الذين نشؤوا في جو غير محبب وقمعي، وأصيبت إمكاناتهم وثقتهم بالإحباط وفشلوا خلال طفولتهم في مسار التمرد الحقيقي، فسوف ينزلقون إما إلى اللامبالاة المطلقة مستعبدين للواقع من قبل السلطات والأساطير المستخدمة في تشكيلهم، أو أن ينخرطوا في أشكال عمل مدمر.

إن جو البيت يمتد إلى المدرسة، حيث يكتشف التلاميذ قريبا (كما هو الحال في المنزل) أنه يجب عليهم التكيف مع المبادئ التي تم تأسيسها أعلاه من أجل الحصول على بعض الارتياح وأحد هذه المبادئ هو عدم التفكير.

يتم استيعاب السلطة الأبوية من خلال بنية العلاقة الصارمة التي تؤكدها المدرسة ويميل هؤلاء الشباب عندما يصبحون محترفين (بسبب الخوف الشديد من الحرية الذي تغرسه هذه العلاقات) لتكرار الأنماط الصارمة التي تمت تربيتهم فيها. ربما تفسر هذه الظاهرة، بالإضافة إلى موقعهم الطبقي، سبب التزام العديد من المهنيين بالعمل اللاحواري.[114]

---

n'est pas accidentel. C'est en fait un symptôme du climat historique qui (comme mentionné au chapitre 1) caractérise notre époque comme anthropologique. Pour cette raison, on ne peut (à moins d'avoir un intérêt personnel à le faire) voir la rébellion des jeunes comme un simple exemple des différences traditionnelles entre les générations. Quelque chose de plus profond est impliqué ici. Les jeunes dans leur rébellion dénoncent et condamnent le modèle injuste d'une société de domination. Cette rébellion avec sa dimension particulière est cependant très récente; la société continue d'avoir un caractère autoritaire.

114. Cela explique peut-être aussi le comportement antidialogique de personnes qui, bien que convaincues de leur engagement révolutionnaire, continuent à se

أيا كان التخصص الذي يجعلهم على اتصال مع الناس، فهم مقتنعون بشكل لا يتزعزع بأن مهمتهم هي "إعطاء" هؤلاء الأشخاص معرفتهم وتقنياتهم. إنهم يرون أنفسهم "مروجين" للشعب وتتضمن برامج عملهم (التي قد يصفها أي منظّر جيد للعمل القمعي) وأهدافهم وقناعاتهم واهتماماتهم الخاصة. إنهم لا يستمعون إلى الناس، لكنهم يخططون بدلاً من ذلك لتعليمهم كيفية "التخلص من الكسل الذي يؤدي إلى التخلف". بالنسبة لهؤلاء المهنيين، يبدو من السخف التفكير في ضرورة احترام "رؤية العالم" التي يتبناها الناس. المحترفون هم من لديهم "وجهة نظر عالمية". إنهم يعتبرون التأكيد على أنه يجب بالضرورة استشارة الناس عند تنظيم محتوى برنامج العمل التربوي أمر سخيف بنفس القدر. يشعرون أن جهل الناس كامل لدرجة أنهم لا يصلحون لأي شيء سوى لتلقي تعاليم المهنيين.

ومع ذلك، عندما يبدأ أولئك الذين تعرضوا للغزو في مرحلة ما من تجربتهم الوجودية في رفض هذا الغزو بطريقة أو بأخرى (غزو ربما تكيفوا معه في وقت سابق)، يقول المهنيون أن أعضاء المجموعة التي تم غزوها "هم "أقل شأناً" لأنهم "جاحدون أو مرضى" أو من "دم مختلط" (غير أصليين) لتبرير فشلهم.

إن المهنيين ذوي النوايا الحسنة (أولئك الذين يستخدمون "الغزو" ليس كفكر متعمد ولكن كتعبير عن تربيتهم) يكتشفون في النهاية أن بعض إخفاقاتهم التعليمية يجب أن تُعزى، ليس إلى الدونية الجوهرية لـ"رجال الشعب البسطاء "ولكن إلى عنف فعل الغزو الذي قاموا به. يواجه أولئك الذين يقومون بهذا الاكتشاف بديلاً صعبًا: فهم يشعرون بالحاجة إلى نبذ الغزو، لكن أنماط الهيمنة مترسخة بداخلهم لدرجة أن هذا التنازل

méfier du peuple et à craindre la communion avec lui. Inconsciemment, ces personnes retiennent l'oppresseur en elles-mêmes; et parce qu'ils «logent» le maître, ils craignent la liberté.

قد يصبح تهديدًا لهوياتهم. إن نبذ الغزو يعني إنهاء وضعهم المزدوج كمهيمنين ومهيمن عليهم، يعني التخلي عن كل الأساطير التي تغذي الغزو والبدء في تجسيد العمل الحواري. لهذا السبب بالذات سيعني ذلك التوقف عن أن يكونوا فوق (كغرباء) لكي يكونوا مع (كرفاق). لذا فإن الخوف من الحرية يسيطر على هؤلاء الناس. خلال هذه العملية المؤلمة من الواضح أنهم يميلون إلى ترشيد مخاوفهم في سلسلة من المراوغات.

لا يزال الخوف من الحرية أكبر بين المهنيين الذين لم يكتشفوا بأنفسهم الطبيعة الغازية لعملهم والذين قيل لهم إن عملهم غيرإنساني. ليس من النادر، خاصة في مرحلة فك تشفير المواقف الملموسة، أن يسأل المشاركون في الدورة التدريبية المنسق بطريقة غاضبة: "أين تعتقد أنك توجهنا على أي حال؟" لا يحاول المنسق "توجيههم" إلى أي مكان، إنه فقط في مواجهة موقف ملموس كمشكلة. يبدأ المشاركون في إدراك أنه إذا تعمق تحليلهم للوضع، فسيتعين عليهم إما التخلص من أساطيرهم أو إعادة تأكيدها. يمثل تجريد أنفسهم من أساطيرهم ونبذها في تلك اللحظة، عملاً من أعمال العنف الذاتي. من ناحية أخرى، إعادة تأكيد تلك الأساطير هو الكشف عن النفس. السبيل الوحيد للخروج (الذي يعمل كآلية دفاع) هو إسقاط ممارساتهم المعتادة على المنسق: التوجيه والقهر والغزو.[115]

يحدث هذا التراجع نفسه، وإن كان على نطاق أصغر، بين الأشخاص الذين تعرضوا للإهانة بسبب الوضع الملموس للقمع وتم تدجينهم من خلال الأعمال الخيرية. أحد أساتذة الدائرة الكاملة[116] (راجع كتاب ماري كول الصادر في عام 1968 بعنوان "سمر في المدينة") الذي يعلّم برنامجا

115. Voir mon "Extensao ou Comunicacao ?" dans Introduccidn a la Accidn Cultural (Santiago, 1969).

116. Concernant les activités de cette institution, voir Mary Cole, Summer in the City (New York, 1968).

تعليميا جيدا في مدينة نيويورك تحت تنسيق **روبرت فوكس** ينقل هذا الحادث: عُرضت على مجموعة في حي اليهود في نيويورك حالة مشفرة تظهر كومة كبيرة من القمامة على زاوية شارع وهو نفس الشارع الذي التقى به هؤلاء. قال أحد المشاركين بصراحة: "أرى شارعًا في إفريقيا أو أمريكا اللاتينية"، سأل المعلم: "ولمَ ليس في نيويورك؟" فرد قائلا:" لأن مثل هذا الأمر لا يمكن أن يحدث في الولايات المتحدة ". مما لا شك فيه أن هذا الرجل ورفاقه الذين اتفقوا معه كانوا ينسحبون من واقع كان مهينًا لهم لدرجة أن مجرد الاعتراف بهذه الحقيقة يمثل خطرًا عليهم. إن الاعتراف بوضعه على أنه غير موات بشكل موضوعي يبدو معيقا لإمكانات نجاحه بالنسبة لشخص مغترب مشروط بثقافة الإنجاز والنجاح الشخصي.

في الحالة المذكورة للمهنيين، فإن القوة المحددة للثقافة التي تطور الأساطير التي يستوعبها الناس فيما بعد واضحة. في كلتا الحالتين تعيق ثقافة الطبقة الحاكمة الادعاء بأن الناس هم من يتخذون القرار. لا المحترفين التربويين ولا المشاركين في مناقشة الأحياء الفقيرة في نيويورك يتحدثون ويتصرفون بأنفسهم ومن أجلهم كأشخاص نشطين في عملية تاريخية. لا أحد من هؤلاء الناس مُنظِّر أو صاحب مذهب للهيمنة. على العكس من ذلك فهي آثار تصبح بدورها أسبابًا للهيمنة. هذه واحدة من أخطر المشاكل التي سيتعين على الثورة مواجهتها عندما يتعلق الأمر بالسلطة. تتطلب هذه الخطوة من القادة الذين لهذا السبب بالذات يجب أن يكون لديهم حكم جيد بما يكفي لعدم الوقوع في مواقف مذهبية غير عقلانية.

إن الرجال والنساء المحترفين من أي تخصص، سواء كانوا حاصلين على درجة جامعية أم لا، هم أفراد "تمت برمجتهم من أعلى"[117] بواسطة ثقافة الهيمنة مما جعلهم متناقضين. يتطورون في الازدواجية. (إذا

117. Voir Louis Althusser, Pour Marx (Paris, 1967), dans lequel il consacre un chapitre entier à "la dialectique de la surdttermination".

كانوا ينتمون إلى طبقة اجتماعية أدنى، فسيكون تعليمهم السيئ هو نفسه إن لم يكن أسوأ). هؤلاء المهنيون على أي حال، ضروريون لإعادة تنظيم المجتمع الجديد ومثل العديد منهم على الرغم من أنهم "يخافون من الحرية" ومترددون في الانخراط في أعمال إنسانية، هم في الواقع أسيء توجيههم وضُلّلوا أكثر من أي شخص آخر، يجب ألا يتصفوا بهذه الازدواجية وألا يكونوا متناقضين وعلى الثورة استعادتهم.

تتطلب هذه الدعوة أن يشرع القادة الثوريون، انطلاقا مما كان في السابق عملا ثقافيا حواريا في"الثورة الثقافية". في هذه المرحلة، تتجاوز القوة الثورية دورها كعقبة ضرورية في وجه أولئك الذين يرغبون في إنكار الإنسانية وتتخذ موقفًا جديدًا وأكثر جرأة مع موقف واضح ودعوة لكل من يرغب في المشاركة في إعادة بناء المجتمع. بهذا المعنى، فإن "الثورة الثقافية" هي استمرار ضروري للعمل الثقافي الحواري الذي يجب القيام به قبل أن تصل الثورة إلى السلطة.

تأخذ "الثورة الثقافية" المجتمع بأسره إلى إعادة البناء بما في ذلك جميع الأنشطة البشرية كهدف لإعادة تشكيله. لا يمكن إعادة بناء المجتمع بطريقة آلية. الثقافة التي أعيد تكوينها ثقافيًا من خلال الثورة هي الأداة الأساسية لإعادة الإعمار. "الثورة الثقافية" هي أقصى جهد للنظام الثوري الذي يبذل لتحديد الوعي. ويجب أن تصل إلى الجميع بغض النظر عن مسارهم الشخصي.

وبالتالي، فإن هذا الجهد المبذول من أجل الوعي لا يمكن أن يكتفي بالتدريب التقني أو العلمي للمتخصصين الجدد. يصبح المجتمع الجديد متميزًا نوعيا عن المجتمع القديم[118] ولا يمكن للمجتمع الثوري أن ينسب

118. Ce processus, cependant, ne se produit pas soudainement, comme le supposent naïvement les penseurs mécanistes.

للتكنولوجيا نفس الغايات التي كان يعتبرها المجتمع السابق. وفقًا لذلك يختلف تدريب الناس في المجتمعين. لا يجب أن يكون التدريب التقني والعلمي معاديًا للتعليم الإنساني طالما أن العلم والتكنولوجيا في المجتمع الثوري في خدمة التحرر الدائم والأنسنة.

ومن هذا المنطلق، يتطلب تدريب الأفراد على أي مهنة (مهنة اجتماعية تجري في وقت ما) فهم ما يلي:

أ) الثقافة كبنية فوقية يمكنها أن تحافظ على بقايا حية من الماضي[119] في البنية التحتية التي تقوم بتحويل ثوري .

ب) الاحتلال نفسه كأداة لتحويل الثقافة.

بينما تعمق الثورة الثقافية الوعي في الممارسة الإبداعية للمجتمع الجديد، سيبدأ الناس بإدراك سبب بقاء الآثار الأسطورية للمجتمع القديم في المجتمع الجديد وبعد ذلك سيكونون قادرين على تحرير أنفسهم بسرعة أكبر من هذه الأشباح التي من خلال إعاقة بناء مجتمع جديد شكلت دائمًا مشكلة خطيرة لكل ثورة. من خلال هذه البقايا الثقافية يستمر المجتمع القاهر في الغزو وهذه المرة غزو المجتمع الثوري نفسه.

هذا الغزو فظيع بشكل خاص لأنه لا تقوم به النخبة المهيمنة التي أعيد تنظيمها على هذا النحو ولكن من قبل أولئك الذين شاركوا في الثورة. وباعتبارهم يؤوون القاهر فإنهم يقاومون بنفس القدر الذي قاوم به هو نفسه الخطوات الأساسية الإضافية التي يجب على الثورة اتخاذها. وباعتبارهم كائنات مزدوجة، فإنهم يقبلون أيضًا (بسبب البقايا) السلطة التي تصبح بيروقراطية تقمعهم بعنف. في المقابل، يمكن تفسير هذه السلطة البيروقراطية القمعية العنيفة بما يسميه **ألتوسير** "إعادة تنشيط

119. Althusser, op. Cit.

العناصر القديمة"[120] في المجتمع الجديد في كل مرة تسمح الظروف الخاصة بذلك.

إن ما ذكر أعلاه من أسباب يجعلني أرى أن العملية الثورية هي عمل ثقافي قائم على الحوار يمتد إلى "ثورة ثقافية" بمجرد الاستيلاء على السلطة. وفي كلتا المرحلتين ينبغي بذل جهد جدي وعميق للوعي الذي يمكن الناس من التطبيق العملي الحقيقي للتخلي عن وضعهم كأشياء وتحمّل وضع المواضيع التاريخية.

أخيرًا، تعمل الثورة الثقافية على تطوير ممارسة الحوار الدائم بين القادة والشعب وترسيخ مشاركة هذا الأخير في السلطة. بهذه الطريقة مع استمرار كل من القادة والشعب في نشاطهم النقدي، ستكون الثورة أكثر قدرة على الدفاع عن نفسها ضد الميول البيروقراطية (التي تؤدي إلى أشكال جديدة من الاضطهاد) وضد "الغزو" (وهوالأمر نفسه دائمًا). قد يكون الغازي سواء في مجتمع برجوازي أو ثوري، مهندسًا زراعيًا أو عالما اجتماعيا أو اقتصاديًا أو مهندس صحة عامة أو كاهنًا أو راعيًا أو معلمًا أو عاملًا اجتماعيًا أو ثوريًا.

الغزو الثقافي الذي يخدم غايات الغزو والحفاظ على الاضطهاد ينطوي دائمًا على نظرة ضيقة للواقع وإدراك ثابت للعالم وفرض وجهة نظر عالمية على أخرى. إنه يعني "تفوق" الغزاة و"دونية" أولئك الذين تم غزوهم وكذلك فرض القيم من قبل الغزاة الذين يمتلكون المقهورين ويخشون فقدانهم.

يشير الغزو الثقافي كذلك إلى أن مقر القرار النهائي فيما يتعلق بأفعال أولئك الذين تم غزوهم لا يكمن في أيديهم بل في أيدي الغزاة.

---

120. A ce sujet, Althusser commente "Cette réactivation serait proprement inconcevable dans une dialectique dépourvue de sur'détermination" Althusser, op. Cit. p. 116.

وعندما تكون سلطة القرار موجودة في الخارج وليس داخل الشخص الذي يجب أن يقرر فإن الأخير لديه وهم اتخاذ القرار فقط. هذا هو سبب عدم وجود تنمية اجتماعية اقتصادية في مجتمع مزدوج "منعكس". لكي تحدث التنمية من الضروري:

أ) أن تكون هناك حركة بحث وإبداع منبعها الباحث.

ب) أن لا تحدث هذه الحركة في الفضاء فقط، بل في الزمن الوجودي للباحث الواعي.

وهكذا، في حين أن كل تنمية هي تحوّل، فإن كل تحول ليس تنمية. إن التحول الذي يحدث في بذرة تنبت وتنمو في ظل ظروف مواتية ليس تطورًا. وبالمثل، فكل تحول للحيوان لا يعتبر تنمية. يتم تحديد تحولات البذور والحيوانات من خلال الأنواع التي تنتمي إليها وتحدث في فترة زمنية ليست ملكها، لأن الوقت [تصورا ومفهوما] ينتمي إلى البشرية.

إن الرجال والنساء، من بين الكائنات غير المكتملة، هم الوحيدون الذين يتطورون باعتبارهم سيرة ذاتية تاريخية، "كائنات لذاتها"، إن تحولهم (تطورهم) يحدث في وقتهم الوجودي وليس خارجه أبدًا. إن الناس الذين يخضعون لظروف محددة من الاضطهاد يصبحون فيها "كائنات" منفردة عن "كائن" آخر من "الكينونة" الزائفة التي يعتمدون عليها، هم غير قادرين على التطور بشكل حقيقي. هم محرومون من سلطتهم الخاصة في القرار التي تقع على عاتق القاهر، يتبعون تعليمات هذا الأخير. يبدأ المقهورون بالتطور فقط عندما يتغلبون على التناقض الذي وقعوا فيه، ويصبحون "كائنات لأنفسهم ".

إذا اعتبرنا المجتمع ككائن، فمن الواضح أنه يمكن فقط للمجتمع الذي هو "كائن لنفسه" أن يتطور. لا يمكن لمجتمعات الازدواجية التي تم غزوها وتعتمد على مجتمع حضري، أن تتطور لأنها معزولة وتقع سلطتها

في اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والثقافية خارج نفسها، في المجتمع الذي يغزوها. في التحليل الأخير يحدد الغازون مصير المقهورين لأنهم يعملون على تحويلهم لا تنميتهم.

من الضروري عدم الخلط بين التحديث والتنمية. الأول على الرغم من أنه قد يؤثر على مجموعات معينة في "مجتمع تابع" فالمجتمع الحضري هو الذي يستمد الفوائد الحقيقية من ذلك. إن المجتمع الذي يتم تحديثه فقط دون أن يتطور سيستمر (حتى لو تولى بعض سلطات القرارا المفوضة) في الاعتماد على الدولة الخارجية. هذا هو مصير أي مجتمع تابع، طالما بقي تابعًا.

من أجل تحديد ما إذا كان مجتمع ما يتطور أم لا، يجب على المرء أن يتجاوز المعايير القائمة على مؤشرات الدخل "للفرد" (التي يتم التعبير عنها بشكل إحصائي ومضلّل) وكذلك تلك التي تركز على دراسة الدخل الإجمالي. المعيار الأساسي هو ما إذا كان المجتمع "كائنًا لنفسه" أم لا. إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن المعايير الأخرى تشير إلى التحديث بدلاً من التطوير.

إن التناقض الرئيسي للمجتمعات المزدوجة هو علاقة التبعية بينها وبين المجتمع الحضري. بمجرد أن يتم تجاوز التناقض، فإن التحول الذي يتم حتى الآن من خلال "المساعدة" التي أفادت المجتمع الحضري في المقام الأول، يصبح تطورًا حقيقيًا، يفيد "الكائن لنفسه".

للأسباب المذكورة أعلاه، فإن الحلول الإصلاحية البحتة التي حاولت هذه المجتمعات القيام بها (على الرغم من أن بعضها قد يخيف وحتى يثير ذعر الأعضاء الأكثر رجعية في مجموعات النخبة) لا تحل تناقضاتهم الخارجية والداخلية. غالبًا ما يدفع المجتمع الحضري إلى هذه الحلول الإصلاحية استجابةً لمتطلبات العملية التاريخية كطريقة جديدة للحفاظ

على هيمنته. يبدو الأمر كما لو أن المجتمع الحضري كان يقول: "دعونا نجري إصلاحات قبل أن يقوم الشعب بثورة". ومن أجل تحقيق هذا الهدف، فإن المجتمع الحضري ليس لديه خيارات سوى الغزو والتلاعب.

لاختتام هذا التحليل الوقتي لنظرية الفعل اللاحواري، أود أن أعيد التأكيد على أن القادة الثوريين يجب ألا يستخدموا نفس الإجراءات المضادة للحوار التي يستخدمها القاهرون. على العكس من ذلك، يجب عليهم اتباع طريق الحوار والتواصل.

قبل الشروع في تحليل نظرية العمل الحواري، من الضروري أن نناقش بإيجاز كيفية تشكيل مجموعة القيادة الثورية، وبعض النتائج التاريخية والاجتماعية للعملية الثورية. عادة ما تتكون هذه المجموعة القيادية من رجال ونساء ينتمون بطريقة أو بأخرى إلى الطبقات الاجتماعية للمسيطرين. في مرحلة معينة من تجربتهم الوجودية وفي ظل ظروف تاريخية معينة، يتخلى هؤلاء القادة عن الطبقة التي ينتمون إليها وينضمون إلى المقهورين في فعل تضامن حقيقي (أو هكذا يأمل المرء) وسواء كان هذا الالتزام ناتجًا عن تحليل علمي للواقع أم لا، فإنه يمثل (عندما يكون حقيقيا) فعلًا من أعمال الحب والالتزام الحقيقي.[121] الانضمام إلى المقهورين يتطلب الذهاب إليهم والتواصل معهم. يجب أن يجد الناس أنفسهم في القادة الناشئين ويجب أن يجد هؤلاء أنفسهم بين الناس.

إن القادة الذين ظهروا يعكسون بالضرورة تناقض النخب المهيمنة، قد لا يدركون بعد وضوح حالة القهر الخاصة بهم أو هم لا

---

121. Les pensées de Guevara à ce sujet sont citées dans le chapitre précédent, German Guzman dit de Camilo Torres : "... il a tout donné. Il a toujours maintenu une posture vitale d'engagement envers le peuple - en tant que prêtre, comme un chrétien et un révolutionnaire. " Traduit de l'allemand Guzman, Camilo — El Cura Guer-rillero (Bogata \ 1967), p. 5.

يعترفون بشكل نقدي بعلاقتهم العدائية مع المقهورين.[122] ربما لا يزالون في الوضع الذي كان يُطلق عليه سابقًا "التصاق" بالقاهر. من ناحية أخرى، من الممكن أن يكونوا قد وصلوا بالفعل بسبب ظروف تاريخية موضوعية معينة إلى تصور واضح نسبيًا لحالة القهر.

في الحالة الأولى وعند التصاق -أو التصاق جزئي - للشعب بالقاهر يصبح من المستحيل عليهم (تكرار وجهة نظر فانون) تحديد مكانهم خارج أنفسهم. في الحالة الثانية، يمكنهم تحديد مكان القاهر وبالتالي يمكنهم التعرف بشكل حاسم على علاقة العداء بينهم. في الحالة الأولى يتم "إيواء" القاهر داخل الناس وغموضهم الناتج عن ذلك يجعلهم يخشون الحرية. يلجؤون (بتحفيز من القاهر) إلى تفسيرات سحرية أو نظرة خاطئة عن الله الذي ينقلون إليه مسؤولية حالة قهرهم.[123] من المستبعد جدًا أن يسعى هؤلاء الأشخاص الذين لا يثقون في أنفسهم والمقهورون واليائسون إلى تحرير أنفسهم وهو عمل تمرد قد يعتبرونه انتهاكًا غير مطيع لإرادة الله ومواجهة غير مبررة مع القدر. (ومن هنا الضرورة التي طالما تم التشديد عليها في طرح الأساطير التي يغذيها القاهرون على الناس كمشاكل).

في الحالة الثانية، عندما يصل الناس إلى صورة واضحة نسبيًا للقهر الذي يدفعهم إلى توطين الظالم خارج أنفسهم، يخوضون النضال للتغلب على التناقض الذي وقعوا فيه. في هذه اللحظة يتغلبون على المسافة بين "الضرورة الطبقية" و"الوعي الطبقي".

---

122. La "nécessité de classe" est une chose ; «conscience de classe» en est une autre.
123. Un prêtre chilien de haut calibre intellectuel et moral en visite à Recife en 1966 m'a dit : "Lorsqu'un collègue de Pernambuc et moi sommes allés voir plusieurs familles vivant dans des baraques [mocambos] dans une pauvreté indescriptible, je leur ai demandé comment ils pouvaient supporter de vivre cela, et la réponse était toujours la même : "Que puis-je faire? C'est la volonté de Dieu et je dois l'accepter". "

في الحالة الأولى، أصبح القادة الثوريون للأسف وبشكل لا إرادي في تناقض مع الشعب. أما في الحالة الثانية يتلقى القادة الناشئون من الناس دعمًا متعاطفًا وفوريًا متزايدا خلال عملية العمل الثوري. يتوجه القادة إلى الناس بطريقة حوارية عفوية. هناك تعاطف شبه فوري بين الشعب والقادة الثوريين: التزامهم المتبادل يكاد يكون محكمًا على الفور. في الزمالة يعتبرون أنفسهم في إطار هذه العلاقة نقيضا مقابلا للنخب المهيمنة. من الآن فصاعدًا فإن الممارسة الراسخة للحوار بين الناس والقادة لا تتزعزع تقريبًا. وسيستمر هذا الحوار عند بلوغ السلطة. وسيعلم الشعب أنه وصل إلى السلطة.

هذه المشاركة لا تقلل بأي حال من روح النضال والشجاعة والقدرة على الحب أو الجرأة المطلوبة من القادة الثوريين. **فيدل كاسترو** ورفاقه (الذين وصفهم كثيرون في ذلك الوقت بـ "المغامرين غير المسؤولين") وهي مجموعة قيادية حوارية بارزة، تم تحديدها مع الأشخاص الذين عانوا من العنف الوحشي لدكتاتورية **باتيستا**. هذا الالتزام لم يكن سهلا. لقد تطلب الأمر شجاعة من جانب القادة ليحبوا الناس بما يكفي ليكونوا على استعداد للتضحية بأنفسهم من أجلهم. تطلب الأمر شهادة شجاعة من القادة لاستئناف العمل بعد كل كارثة، مدفوعين بأمل لا يموت في انتصار مستقبلي (لأنه تم تشكيله معًا) مع الشعب ليس للقادة وحدهم بل القادة وللشعب أو للشعب بما فيه القادة.

استقطب **فيدل** تدريجيًا تمسك الشعب الكوبي الذي بدأ بالفعل بسبب تجربته التاريخية، في كسر ارتباطه بالقاهر. هذا "الابتعاد" عن القاهر دفع الناس إلى اعتراضه، ورؤية أنفسهم كنقيض له. لذلك لم يدخل **فيدل** قط في تناقض مع الشعب. (حالات الفرار العرضية أو الخيانات التي سجلها **جيفارا** في كتابه "تقرير الحرب الثورية") كما يشير إلى أن انضمام الكثيرين كان أمرا متوقعا.

وهكذا، تكون حركة القادة الثوريين تجاه الشعب بسبب ظروف تاريخية معينة إما أفقية - بحيث يشكل القادة والشعب جسدًا واحدًا على عكس القاهر - أو أنها ثلاثية، حيث يحتل القادة الثوريون قمة المثلث على نقيض القاهرين والمقهورين. كما رأينا، فإن الوضع الأخير يُفرض على القادة عندما لا يكون الناس قد حققوا بعد تصورًا نقديًا للواقع القمعي.

مع ذلك، لا ترى أي مجموعة قيادية ثورية أنها تشكل تناقضًا مع الناس. هذا التصور مؤلم بالفعل وقد تكون المقاومة آلية دفاعية. بعد كل شيء، ليس من السهل على القادة الذين ظهروا من خلال التمسك بالمقهورين أن يدركوا أنهم يتعارضون مع أولئك الذين تمسكوا بهم. من المهم أن ندرك هذا التردد عند تحليل أشكال معينة من سلوك القادة الثوريين الذين يصبحون قسريًا تناقضًا (وإن لم يكن معاديا للشعب)

لا شك أن القادة الثوريين يحتاجون إلى دعم الشعب من أجل القيام بالثورة. عندما يسعى القادة المخالفون للشعب إلى هذا القبول ويجدون بدلاً من ذلك بعض التردد وانعدام الثقة فإنهم غالبًا ما ينظرون إلى رد الفعل هذا على أنه مؤشر على تخلي الشعب. يفسرون لحظة تاريخية معينة في وعي الناس كدليل على نقصهم الجوهري. إن القادة يميلون إلى استخدام نفس الإجراءات التي تستخدمها النخب المهيمنة للقمع لأنهم يحتاجون إلى تأييد الناس من أجل إكمال الثورة (الذين هم في نفس الوقت أشخاص غير جديرين بالثقة وبالتالي يصعب الوثوق بهم) تبريرًا لافتقارهم إلى الثقة في الناس، يقول القادة إنه من المستحيل حينئذٍ الحوار معهم قبل تولي السلطة وبالتالي اختاروا نظرية العمل اللاحواري. يحاولون قهر الشعب مثل النخب الحاكمة ويصبحون مبشّرين ويستخدمون التلاعب وينشئون غزوًا ثقافيًا ولن يحققوا نجاحًا ثوريًا لتقدمهم بمسارات القمع وإذا فعلوا ذلك فلن تكون ثورة حقيقية.

إن دور القيادة الثورية (مهما كانت الظروف، وخاصة تلك الموصوفة هنا) هو التفكير بجدية في أسباب أي موقف من عدم ثقة الناس ولو تعلق الأمر باتخاذ إجراء والبحث عن سبل حقيقية للتواصل معهم وتنفيذ طرق لمساعدتهم على مساعدة أنفسهم وإدراك الواقع الذي يضطهدهم بشكل نقدي.

إن الوعي المسيطر مشبع بالازدواجية والغموض ومليء بالخوف وانعدام الثقة.[124] أشار غيفارا في مذكراته حول النضال في بوليفيا عدة مرات إلى عدم مشاركة الفلاحين:" لا يوجد حشد للفلاحين، باستثناء واجبات إعلامية تزعجنا إلى حد ما. إنهم ليسوا سريعين ولا فعّالين ويمكن تحييدهم. هناك نقص كامل في دمج الفلاحين، على الرغم من أنهم يفقدون خوفهم منا تدريجيًا ونحقق بعض النجاح في كسب إعجابهم. إنها مهمة بطيئة وتتطلب صبرا "[125]

(في"وثائق سرية لثوري: مذكرات **تشيغيفارا**") 1968

إن استبطان الظالم من قبل الوعي المهيمن للفلاحين يفسر خوفهم وعدم فعاليتهم.

يجب أن تستدعي مواقف المقهورين وردود أفعالهم التي أدت بالقاهرين إلى الغزو الثقافي، نظرية مختلفة للعمل لدى الثوار. ما يميز القادة الثوريين عن النخب المسيطرة ليست فقط الأهداف بل إجراءاتهم. إذا تصرفوا بنفس الطريقة، تصبح الأهداف متطابقة. من التناقض مع الذات بالنسبة للنخب المهيمنة أن تطرح العلاقات الإنسانية العالمية على أنها مشاكل الشعب كما يفعل القادة الثوريون. دعونا الآن نحلل نظرية الفعل الثقافي الحواري ونحاول فهم العناصر المكونة لها.

---

124. Sur ce point, voir Erich Fromm, «The Application of Humanist Psychoanalysis to Marxist Theory /» in Socialist Humanism (New York, 1966); et Reuben Os-born, Marxism and Psychoanalysis (Londres, 1965).

125. Che Guevara, Les papiers secrets d'un révolutionnaire: le journal de Che Guevara (The Ramparts Edition, 1968), pp. 105-106, 120.

التعاون

في نظرية الفعل اللاحوارية، يتضمن الغزو (بصفته صفة أساسية له) شخصًا يغزو شخصا آخر ويحوله إلى "شيء". في نظرية الفعل الحوارية يلتقي الأشخاص في تعاون من أجل تغيير العالم. إن " أنا" اللاحوارية المهيمنة تحوّل "أنت" المهيمن عليها المغزوة إلى مجرد" هو".[126]

لا تتضمن نظرية الفعل الحوارية الذات التي تهيمن بحكم الغزو والشيء المسيطر عليه، بدلاً من ذلك، هناك أشخاص يجتمعون معًا لتسمية العالم من أجل تغييره. إذا كان المقهورون في لحظة تاريخية للأسباب المذكورة أعلاه، غير قادرين على الوفاء بدعوتهم كذوات، فإن طرح اضطهادهم ذاته كمشكلة (والذي يتضمن دائمًا شكلاً من أشكال العمل) سيساعدهم على تحقيق هذه الدعوة.

ما سبق لا يعني أنه لا دور للقيادة الثورية في المهمة الحوارية. إنه يعني فقط أن القادة، على الرغم من دورهم المهم والأساسي الذي لا غنى عنه، لا يمتلكون الشعب وليس لهم الحق في توجيه الناس بشكل أعمى نحو خلاصهم. مثل هذا الخلاص سيكون فقط هدية من القادة إلى الشعب وبالتالي قطع الصلة الحوارية بينهم واختزال الناس من رتبة المبتكرين المشاركين في العمل لتحرير الفعل إلى مرتبة أشياء ذلك الفعل.

إن التعاون، بصفته سمة من سمات العمل الحواري الذي يحدث فقط بين الأفراد (الذين قد يكون لديهم مع ذلك مستويات مختلفة من الوظيفة وبالتالي من المسؤولية) لا يمكن تحقيقه إلا من خلال التواصل. يجب أن يكون الحوار باعتباره وسيلة اتصال أساسية، أساس كل تعاون. في نظرية العمل الحواري، ليس هناك مكان لغزو الناس باسم قضية ثورية، ولكن فقط لكسب دعمهم وانخراطهم. الحوار لا يُفرض وليس

126. Voir Martin Buber, / et Thou (New York, 1958).

أداة للتلاعب ولا يدجِّن الناس ولا يهتف بالشعارات. لكن هذا لا يعني أن نظرية الفعل الحواري لا تقود إلى أي مكان ولا يعني أن الإنسان الحواري ليست لديه فكرة واضحة عما يريده أو الأهداف التي يلتزم بها.

إن التزام القادة الثوريين بالمقهورين هو في نفس الوقت التزام بالحرية. وبسبب هذا الالتزام، لا يمكن للقادة محاولة غزوهم، بل يجب عليهم تحقيق تمسكهم بالتحرير.إن انخراط المهزوم ليس تمسّكا، إنه "التصاق" المهزوم بالمنتصر الذي يصف الخيارات المفتوحة للأول. الالتزام الحقيقي هو الوعي الحر بالخيارات ولا يمكن أن يحدث بمعزل عن التواصل بين الناس بوساطة الواقع.

وهكذا فإن التعاون يقود الأشخاص الحواريين إلى تركيز انتباههم على الواقع الذي يتوسطهم ويمثل مشكلة ويتحداهم. الرد على هذا التحدي هو عمل الأشخاص الحواريين على الواقع من أجل تحويله. اسمحوا لي أن أعيد التأكيد على أن طرح الواقع كمشكلة لا يعني شعارات: إنه يعني تحليلا نقديا لواقع إشكالي.

على عكس الممارسات الأسطورية للنخب المهيمنة، تتطلب النظرية الحوارية أن يتم كشف النقاب عن العالم. لا أحد يستطيع مع ذلك كشف النقاب عن العالم إلى شخص آخر. على الرغم من أن أحد الأشخاص قد يشرع في الكشف عن العالم نيابة عن الآخرين يجب أن يصبح الآخرون أيضًا موضوعات لهذا الفعل. يصبح التزام الناس ممكنًا من خلال الكشف عن العالم وأنفسهم، في تطبيق عملي حقيقي.

يتزامن هذا الالتزام مع الثقة المتبادلة بين الناس والقادة الثوريين حيث يدرك كل منهما تفاني الآخر وصدقه. إن ثقة الشعب في القادة تعكس ثقة القادة في الشعب.

ومع ذلك، يجب ألا تكون هذه الثقة ساذجة. يجب أن يؤمن

القادة بإمكانات الشعب الذي يتواصلون معه ولا يمكنهم معاملته على أنه مجرد أشياء من عملهم. عليهم أن يؤمنوا بأن الشعب قادر على المشاركة في التحرير. ولكن يجب أن يحذروا دائمًا من غموض المقهورين ومن القاهر الذي يسكنهم. وهكذا عندما يحث **جيفارا** الثوري على الحذر دائمًا،[127] فإنه لا يستبعد الشرط الأساسي لنظرية العمل الحواري. إنه ببساطة واقعي.

إذا كانت الثقة أساسية للحوار، فإنها ليست شرطًا أوليًا له. إنها ناتجة عن اللقاء الذي يشارك فيه الناس في إدانة العالم كجزء من تحوله. ولكن طالما أن الظالم الذي "يسكن" في المظلوم أقوى منه، فإن خوفه الطبيعي من الحرية يمكن أن يقوده إلى إدانة القادة الثوريين! لا يمكن للقادة أن يكونوا ساذجين ويجب أن يكونوا متيقظين لهذه الاحتمالات. تؤكد حلقات **جيفارا** هذه المخاطر: ليس فقط الهروب ولكن أيضًا خيانة القضية. في هذه الوثيقة، مع الاعتراف بالحاجة إلى معاقبة الفارين من أجل الحفاظ على تماسك المجموعة وانضباطها، يدرك **جيفارا** أيضًا بعض العوامل التي تفسر الهروب. أحدها وربما الأهم هو غموض الهارب.

يشير جزء آخر من وثيقة **غيفارا** إلى تواجده (ليس فقط كرجل حرب عصابات ولكن أيضًا كطبيب) في مجتمع الفلاحين في **سييرا مايسترا** ويتعلق بشكل ملحوظ بمناقشتنا الحالية:

" نتيجة للتواصل اليومي مع هؤلاء الأشخاص ومشاكلهم أصبحنا مقتنعين بشدة بالحاجة إلى تغيير كامل في حياة شعبنا. أصبحت فكرة

---

127. De Guevara à El Patojoy, un jeune Guatémaltèque quittant Cuba pour s'engager dans une guérilla dans son propre pays: << Méfiance: au début, ne faites pas confiance à votre propre ombre; ne faites jamais confiance à des paysans amicaux, des informateurs, des guides ou des hommes de contact. faites confiance à n'importe quoi ou à qui que ce soit jusqu'à ce qu'une zone soit complètement libérée. " Che Guevara, Episodes of the Revolutionary War (New York, 1968), p. 102.

الإصلاح الزراعي واضحة وضوح الشمس. لم يعد الاتحاد مع الناس نظرية غامضة بل أصبح جزءًا لا يتجزأ من أنفسنا "

بدأ المقاتلون والفلاحون في الانصهار في كتلة واحدة. لا أحد يستطيع أن يقول بالضبط متى أصبحت الفكرة حقيقية واقعة و أصبحنا جزءا من الفلاحين في هذه العملية الطويلة ؟ بقدر ما أشعر بالاهتمام تحول الاتصال العفوي والشاعري نوعا ما بمرضاي في **سييرا** إلى قوة أكثر هدوءًا ذات قيمة مختلفة تمامًا. هؤلاء السكان الفقراء والمخلصون من سكان **سييرا** الذين يعانون لا يستطيعون حتى تخيل المساهمة العظيمة التي قدموها في صياغة" أيديولوجيتنا الثورية"[128]

لاحظْ أن إصرار **غيفارا** على التواصل مع الناس كان حاسمًا في تحويل "قرار عفوي وشاعري إلى حد ما إلى قوة أكثر هدوءًا، ذات قيمة مختلفة تمامًا". في هذه اللحظة بالتحديد في الحوار مع الفلاحين، أصبحت الممارسة الثورية لغيفارا حاسمة. ما لم يقله غيفارا هو أن تواضعه وقدرته على الحب هما اللذان جعلا التواصل مع الناس ممكنًا. وأصبحت هذه الشراكة الحوارية التي لا تقبل الجدل تعاونًا. لاحظْ أيضًا أن **غيفارا** (الذي لم يتسلق سييرا مايسترا مع **فيدل** ورفاقه عندما كان شابًا محبطًا بحثًا عن المغامرة). اعترف بأن "تواصله مع الناس لم يعد مجرد نظرية وأصبح جزءا من [نفسه]. " وهو يؤكد على كيفية تحوّل لحظة الشراكة حيث أصبح الفلاحون "ملهمين" للإيديولوجية الثورية لمقاتليه.

إن الأسلوب المميز **لجيفارا** في سرد تجاربه وتجارب رفاقه في وصف اتصالاته اليومية مع "الفلاحين الفقراء والمخلصين" بعبارات شبه إنجيلية يكشف عن القدرة العميقة لهذا الرجل الرائع على الحب والتواصل. من هناك تنبثق قوة شهادته المتحمسة في اندماج مع رجل آخر محبوب: **كاميلوتوريس،** " كاهن حرب العصابات."

---

128. Ibid., Pp. 56-57. Soulignement ajouté.

لولا الشراكة التي ولّدت تعاونًا حقيقيًا، لكان الشعب الكوبي مجرد هدف للنشاط الثوري لرجال سييرا مايسترا كأشياء ولكان التزامهم مستحيلًا. على الأكثر ربما كان هناك "تماسك"، لكن هذا عنصر من مكونات الهيمنة وليس الثورة.

في النظرية الحوارية، لا يمكن للعمل الثوري الاستغناء عن المشاركة في أي مرحلة. فالمشاركة بدورها تضع التعاون الذي يقود الشعب والقادة في حالة من الانصهار كما وصفها **غيفارا**. ولا يمكن لهذا الانصهار أن يوجد إلا إذا كان العمل الثوري إنسانيا حقا متعاطفا، محبا، تشاركيا ومتواضعا من أجل التحرير الحقيقي.

إن الثورة تحب الحياة وتخلقها. ولكي تخلق الحياة قد تضطر إلى منع بعض الرجال من تقييدها بالإضافة إلى دورة الطبيعة الأساسية للحياة والموت، هناك تقريبًا موت ـ حي غير طبيعي: الحياة الممنوعة من اكتمالها.[129]

ليس من الضروري هنا اقتباس الإحصائيات لإظهار عدد البرازيليين (والأمريكيين الجنوبيين بشكل عام) "الزومبي" و"ظلال" البشر والشهداء اليائسين من الرجال والنساء والأطفال والمقهورين من قبل "الحرب الخفية" التي لا نهاية لها[130] والتي يلتهمها السل والبلهارسيا وإسهال

---

129. A propos des défenses de l'homme contre sa propre mort, suite à la «mort de Dieu», dans la pensée actuelle, voir Mikel Dufrenne, Pour L'Homme (Paris, 1968).

130. "De nombreux [paysans] se vendent eux-mêmes ou des membres de leur famille en esclavage pour échapper [à la famine]. Un journal Belo Horizonte a découvert jusqu'à 50 000 victimes (vendues pour 1 500 000 dollars) et un journaliste, pour le prouver, a acheté un homme et sa femme pour 30 dollars. «J'ai vu beaucoup d'hommes de bien mourir de faim», expliqua l'esclave; 4 c'est pourquoi je ne craignais pas d'être vendu. Lorsqu'un marchand d'esclaves a été arrêté à Sao Paulo en 1959, il a admis avoir eu des contacts avec des éleveurs de Sao Paulo, des plantations de café et des projets de construction pour sa marchandise - à l'exception des adolescentes qui ont été vendues à des bordels. " John Gerassi, La grande peur (New York, 1963).

الأطفال... من قبل عدد لا يحصى من أمراض الاختلاط والفقر (معظمها في مصطلحات القاهرين تسمى " الأمراض الاستوائية ").

يدلي الأب **تشينو** بالتعليقات التالية فيما يتعلق بردود الفعل المحتملة على المواقف القصوى المذكورة أعلاه: "يخشى الكثير سواء من الكهنة المشاركين في المجلس أو من بين المطلعين أن يتم ببساطة تبني احتجاج عاطفي في إطار مواجهة احتياجات العالم ومعاناته لصالح التخفيف من مظاهر الفقر وأعراضه والظلم دون الذهاب إلى حد تحليل أسباب هذا الأخير، والتنديد بنظام يتضمن هذا الظلم ويولد هذا الفقر."[131] (انظر **شوني** "شهادة مسيحية " 1964 نقله **أندري موان** في كتابه "مسيحيون وماركسيون بعد المجلس" بيونس أيرس 1965.

الوحدة من أجل التحرير

في حين أنه في نظرية العمل اللاحوارية يُجبر المسيطرون بالضرورة على تقسيم المقهورين لأنه الأسهل للحفاظ على حالة القهر، فإنه في النظرية الحوارية، يجب على القادة تكريس أنفسهم لجهد لا يكل من أجل الوحدة بين المقهورين - ووحدة القادة معهم- من أجل تحقيق التحرير.

تكمن الصعوبة في أن هذه الفئة من الإجراءات الحوارية (مثل الفئات الأخرى) لا يمكن أن تحدث بمعزل عن التطبيق العملي. إن ممارسة القمع سهلة (أو على الأقل ليست صعبة) للنخبة المهيمنة، لكن ليس من السهل على القادة الثوريين تنفيذ عملية تحررية. يمكن للمجموعة الأولى الاعتماد على استخدام أدوات القوة. المجموعة الأخيرة لديها هذه القوة الموجهة ضدها. يمكن للمجموعة الأولى أن تنظم نفسها بحرية، على

131. M.-D. Chenu, Témoignage Chrétien, avril 1964, cité par André Moine, dans Christianos y Marxistas despue's del Concilio (Bueno Aires, 1965), p. 167.

الرغم من أنها قد تتعرض لانقسامات عرضية وآنية، لكنها تتحد بسرعة في مواجهة أي تهديد لمصالحها الأساسية. لا يمكن للمجموعة الأخيرة أن توجد دون الناس وهذا الشرط بالذات يشكل العقبة الأولى لجهودها في التنظيم.

في الواقع، سيكون من غير المناسب للنخبة المهيمنة السماح للقادة الثوريين بالتنظيم. تتطلب الوحدة الداخلية للنخبة المهيمنة التي تعزز قوتها وتنظمها، تقسيم الشعب. تتواجد وحدة القادة الثوريين فقط في وحدة الشعب فيما بينهم بالتناوب معهم. وحدة النخبة تنبع من عداوة مع الشعب وتنبثق وحدة مجموعة القيادة الثورية بشراكة مع الشعب (الموحد). إن الوضع الملموس للقهر الذي يضاعف ازدواجية "أنا" للمقهورين، مما يجعل الشخص المقهور غامضًا وغير مستقر عاطفياً وخائفًا من الحرية، يسهّل عمل الانقسام للمسيطر من خلال إعاقة العمل الموحد الذي لا غنى عنه للتحرير.

علاوة على ذلك، فإن الهيمنة في حد ذاتها عامل تقسيم موضوعيًا. إنها تحافظ على "أنا" المقهورة في وضع "الالتصاق" بواقع يبدو قوياً وساحقا ثم الارتهان من خلال تقديم قوى غامضة وراء هذه القوة. جزء من "أنا" المقهورة يقع في الواقع الذي "يلتزم" به ويقع جزء ما خارج الذات، في القوى الغامضة المسؤولة عن حقيقة أنه لا يمكن فعل أي شيء إزاءها. ينقسم الفرد بين ماضٍ وحاضر متطابقين ومستقبل ميؤوس منه. هو أو هي شخص لا يرى نفسه "في طور التكوين" وبالتالي عدم القدرة على الحصول على مستقبل للبناء في الوحدة مع الآخرين. ولكن عندما يكسر هو أو هي هذا "الالتصاق" ويعرض الواقع الذي يبدأ منه في الظهور يبدأ الشخص في الاندماج كذات ("أنا") تواجه شيئًا (الواقع). في هذه اللحظة، عندما ينفصل المرء عن الوحدة الزائفة للذات المنقسمة يصبح فردًا حقيقيًا.

تكون أيديولوجية القهر ضرورية لتقسيم المقهورين. في المقابل

يتطلب تحقيق الوحدة شكلاً من أشكال العمل الثقافي. يتعرف الناس إلى ارتباطهم بالواقع وكيفية تمسكهم به وهذا يتطلب "نزع الأيديولوجية". وبالتالي فإن الجهد المبذول لتوحيد المظلومين لا يستدعي سلسلة من الشعارات المبتذلة، من خلال تشويه العلاقة الحقيقية بين الذات والواقع الموضوعي ولا يستدعي أيضا فصلا للجوانب المعرفية والعاطفية والنشطة للشخصية الكلية وغير القابلة للتجزئة.

لا يتمثل هدف الفعل التحرري الحواري في "إزاحة" المقهورين من الواقع الأسطوري من أجل "ربطهم" بواقع آخر. بل على العكس من ذلك إن هدف العمل الحواري هو تمكينهم من أن يختاروا تحويل واقع غير عادل عن طريق إدراكهم الكامل بالتزامهم بالعملية.

بما أن وحدة المقهورين تنطوي على التضامن فيما بينهم بغض النظر عن وضعهم الدقيق، فإن هذه الوحدة تتطلب بلا شك وعيًا طبقيًا. ومع ذلك، فإن الانغماس في الواقع الذي يميز فلاحي أمريكا اللاتينية يعني أن الوعي بأنهم طبقة مقهورة يجب أن يسبقه (أوعلى الأقل مصحوبًا) تحقيق الوعي بأنهم أفراد مقهورون.[132]

إن الإشارة إلى مزارع أوروبي بأنه شخص يمثل مشكلة قد يبدو غريبًا جدًا بالنسبة لهم. هذا لا ينطبق على المزارعين في أمريكا الجنوبية الذين ينتهي عالمهم عادةً عند حدود منطقة اللاتيفونديوم (المزرعة) التي تحاكي إيماءاتهم إلى حد ما، تلك الخاصة بالحيوانات والأشجار التي غالبًا ما يعتبرون أنفسهم مساويين لها.

يجب على البشر المرتبطين بالطبيعة وبقاهرهم أن يميزوا أنفسهم

---

132. Pour que quelqu'un atteigne une conscience critique de son statut d'homme opprimé, il faut reconnaître sa réalité comme une réalité oppressive. Pour cette raison même, il faut atteindre la «compréhension de Xessence de la société», qui est pour Lukacs «un facteur de puissance de tout premier ordre, pouquoi cest meme sans doute Varme purement et simplement divisive...» Georg Lukacs, Histoire et Conscience de Classe (Paris, 1960), p. 93.

كأشخاص ممنوعين من الوجود. قبل كل شيء يجب أن يكتشف المرء نفسه مثل بيدرو أو أنطونيو أو جوزيفا ليكتشف ذاته. يتضمن هذا الاكتشاف تصورًا مختلفًا لمعنى التسميات: الكلمات "العالم" و"الناس" و"الثقافة" و"الشجرة" و"العمل" و"الحيوان" تستأنف معناها الحقيقي. ثم يرى الفلاحون أنفسهم على أنهم محوّلون للواقع (يُنظر إليهم مسبقًا على أنهم كيان غامض) من خلال عملهم الإبداعي. يكتشفون كأشخاص أنهم لم يعد بإلإمكان الاستمرار وكأنهم "أشياء" يمتلكها الآخرون وبالتالي يمكنهم الانتقال من الوعي بأنفسهم كأفراد مقهورين إلى وعيهم بها كطبقة مقهورة.

إن أي محاولة لتوحيد الفلاحين على أساس الأساليب النشيطة القائمة على الشعارات التي لا تهتم بهذه الجوانب الأساسية ينتج عنها مجرد تجاور للأفراد، مما يضفي على عملهم طابعًا آليًا بحتًا. إن وحدة المقهورين تحدث على المستوى البشري وليس على مستوى الأشياء. إنها تحدث في واقع لا يُفهم إلا بشكل حقيقي في الجدلية بين البنية التحتية والبنية الفوقية.

لكي يتحد المقهورون، يجب عليهم أولاً قطع الحبل السري للسحر والأسطورة التي تربطهم بعالم القهر. يجب أن تكون الوحدة التي تربطهم ببعضهم البعض ذات طبيعة مختلفة. يجب أن تكون العملية الثورية عملا ثقافيا منذ البداية لتحقيق هذه الوحدة التي لا غنى عنها. إن الأساليب المستخدمة لتحقيق وحدة المقهورين تتوقف على التجربة التاريخية والوجودية لهذه الأخيرة داخل البنية الاجتماعية.

يعيش الفلاحون في واقع "مغلق" بمركز واحد متماسك للقرار القمعي. يعيش المقهورون في المناطق الحضرية في سياق موسّع يكون فيه مركز القيادة القمعي متعددًا ومعقدًا. يتعرض الفلاحون لسيطرة شخصية قمعية في المناطق الريفية تجسد النظام القمعي ويتعرض المظلومون لـ "شخصية قمعية" في المناطق الحضرية. في كلتا الحالتين

تكون القوة القمعية إلى حد ما "غير مرئية"، في المناطق الريفية بسبب قربها من المقهورين وفي المدن بسبب تشتتها.

ومع ذلك فإن أشكال العمل الثقافي في مثل هذه المواقف المختلفة، لها نفس الهدف: توضيح الوضع الموضوعي الذي يربط المقهورين بالقاهر، سواء كان مرئيًا أم لا. إن أشكال العمل التي تتجنّب الخطاب البسيط والثرثرة غير الفعالة من ناحية والنشاط الآلي من ناحية أخرى، هي فقط التي يمكنها معارضة العمل الانقسامي للنخب المهيمنة والتحرك نحو وحدة المقهورين.

التنظيم

في نظرية الفعل اللاحوارية، لا غنى عن التلاعب والغزو والسيطرة أما في نظرية الفعل الحوارية فيقدم تنظيم الناس النقيض المعاكس لهذا التلاعب. لا يرتبط التنظيم مباشرة بالوحدة فحسب، بل هو تطور طبيعي لتلك الوحدة. وعليه، فإن سعي القادة للوحدة هو بالضرورة أيضًا محاولة لتنظيم الشعب، مما يتطلب شهادة على حقيقة أن النضال من أجل التحرير مهمة مشتركة. هذه الشهادة المستمرة والمتواضعة والشجاعة الناشئة عن التعاون في جهد مشترك - تحرر النساء والرجال – وتتجنب خطر السيطرة غير المنطقية. قد يختلف شكل الشهادة حسب الظروف التاريخية لأي مجتمع ومع ذلك، فإن الشهادة نفسها هي عنصر لا غنى عنه في العمل الثوري.

ومن أجل تحديد ماهية هذه الشهادة وكيفية الإدلاء بها من الضروري أن يكون لدينا معرفة نقدية متنامية بالتناقض الرئيسي للمجتمع والجانب الرئيسي لهذا التناقض. وبما أن أبعاد هذه الشهادة، هي تاريخية وحوارية وبالتالي جدلية، فإنها لا يمكن أن تكون استيراداً لسياقات أخرى دون تحليل سابق لها، والقيام بخلاف ذلك هو جعل الأساطير أمرًا مطلقًا

وجعل الاغتراب أمرًا لا مفر منه. الشهادة، في النظرية الحوارية للعمل هي أحد التعبيرات الرئيسية عن الطابع الثقافي والتعليمي للثورة.

تشمل العناصر الأساسية للشهادة التي لا تختلف تاريخيًا الاتساق بين الأقوال والأفعال والاستقامة التي تدعو الشاهد إلى مواجهة الوجود كخطر دائم والراديكالية (غير المذهبية) التي تقود كلا من الشهادات وأولئك الذين يتلقونها إلى زيادة العمل وشجاعة الحب (التي هي بالأحرى تحول في هذا العالم من أجل تحرير الإنسانية، بعيدًا عن كونها مواءمة وتكيفًا مع عالم غير عادل) والإيمان بالناس وبالشعب، إذ أن الشهادة تُدلى لصالحهم على الرغم من شهادة الناس بسبب علاقاتهم الجدلية مع النخب المسيطرة (التي تستجيب لهذه الشهادة بطريقتها المعتادة).

تتضمن جميع الشهادات الحقيقية (وهذا أمر بالغ الأهمية) المخاطرة، بما في ذلك احتمال عدم حصول القادة على دعم فوري من الناس. إن الشهادة التي لم تثمر في وقت معين وتحت ظروف معينة لا تصبح قادرة على أن تؤتي ثمارها غدًا. بما أنها ليست بادرة مجردة، بل فعل ومواجهة مع العالم وشعبه، فهي ليست ثابتة بأي حال من الأحوال. إنها عنصر ديناميكي يصبح جزءًا من السياق المجتمعي الذي يحدث فيه. من تلك اللحظة فصاعدًا لا يتوقف أبدًا عن التأثير على هذا السياق[133] (يُنظر إليه على أنه عملية، لا يمكن الحكم على الشهادة الحقيقية التي لا تثمر على الفور على أنها فشل مطلق. الرجال الذين ذبحوا **تيرادينتس** كانوا قادرين على قطع جسده إلى أشلاء، لكنهم لم يتمكنوا من محو شهادته.)

في العمل اللاحواري، يخدّر التلاعب الناس. يتم تجاوز التلاعب

133. Considéré comme un processus, un témoignage authentique qui ne porte pas de fruit immédiat ne peut être considéré comme un échec absolu. Les hommes qui ont massacré Tiradentes pouvaient diviser son corps, mais ils ne pouvaient pas effacer son témoignage.

واستبداله بتنظيم حقيقي. في العمل اللاحواري، يخدم التلاعب أغراض الغزو، بينما في العمل الحواري تخدم شهادة المجازفة والمحبة أغراض التنظيم.

يعني التنظيم بالنسبة للنخب المهيمنة تنظيم أنفسهم. بينما يعني بالنسبة للقادة الثوريين تنظيم أنفسهم مع الناس. ففي الحالة الأولى، تقوم النخبة المهيمنة على نحو متزايد ببناء سلطتها بحيث يمكنها السيطرة وتبديد الشخصية بشكل أكثر كفاءة وفي الحالة الثانية لا يتوافق التنظيم مع طبيعته وموضوعه إلا إذا كان يمثل في حد ذاته ممارسة للحرية. وفقًا لذلك، يجب عدم الخلط بين الانضباط اللازم لأي منظمة والنظام الصارم. من الصحيح تمامًا أنه من غير القيادة والانضباط والتصميم والأهداف ودون مهام يجب إنجازها ومساءلة لا يمكن لأي منظمة البقاء وبالتالي يتم إضعاف العمل الثوري. ومع ذلك، لا يمكن لهذه الحقيقة أن تبرر معاملة الناس كأشياء يمكن استخدامها. لقد تم نزع شخصية الناس بالفعل عن طريق القهر. فإذا تلاعب القادة الثوريون بهم بدلاً من العمل من أجل الوعي فإن هدف التنظيم (أي التحرير) يتم إنكاره.

إن تنظيم الشعب، هو العملية التي يقوم فيها القادة الثوريون الذين يُمنعون أيضًا من التحدث بكلماتهم الخاصة[134] ببدء تجربة تعلم كيفية تسمية العالم. هذه تجربة تعليمية حقيقية وبالتالي هي حوارية. إن هذا يرقى إلى القول بأن القادة لا يستطيعون التعبير عن كلمتهم بمفردهم وعليهم التحدث إلى الناس. القادة الذين لا يتصرفون بطريقة

134. Le Dr Orlando Aguirre Ortiz, directeur d'une faculté de médecine d'une université cubaine, m'a dit un jour: "La révolution comporte trois" P ": palavra, povo, e pdlvora [mot, peuple et poudre à canon]. L'explosion de la la poudre à canon clarifie la perception des gens de leur situation concrète, à la poursuite, par l'action, de leur libération. " Il était intéressant d'observer comment ce médecin révolutionnaire soulignait le mot dans le sens où il a été utilisé dans cet essai: comme action et réflexion, comme praxis.

حوارية ويصرّون على فرض قراراتهم لا يعترفون بالناس، بل يتلاعبون بهم فقط. لذلك فهم لا يُحرّرون ولا هم أنفسهم متحررون: إنهم يقهرون.

وإذا كان القادة الذين ينظمون الشعب ليس لديهم الحق في فرض كلمتهم بشكل تعسفي فهذا لا يعني أنه يجب عليهم اتخاذ موقف ليبرالي من شأنه أن يشجع على التراخي بين الناس الذين اعتادوا على القمع. تعارض نظرية العمل الحوارية كلا من الاستبداد والتراخي، وبالتالي تؤكد السلطة والحرية. لا توجد حرية دون سلطة كما لا توجد سلطة دون حرية. تحتوي كل الحرية على إمكانية أنه في ظل ظروف خاصة (وعلى مستويات وجودية مختلفة) قد تصبح سلطة. لا يمكن عزل الحرية والسلطة، ولكن يجب النظر إليهما في علاقة مع بعضهما البعض.[135]

لا يتم التأكيد على السلطة الحقيقية على أنها نقل للسلطة ولكن من خلال التفويض أو من خلال التعاطف. إذا تم نقل السلطة ببساطة من مجموعة إلى أخرى أو فُرضت على الأغلبية فإنها تنحدر حتماً إلى سلطوية. لا يمكن للسلطة أن تتعارض مع الحرية إلا إذا كانت "الحرية هي التي تصبح سلطة". يؤدي تضخم إحداهما إلى ضمور الأخرى. مثلما لا يمكن للسلطة أن توجد دون الحرية، لا يمكن أن يوجد الاستبداد دون إنكار للحرية كما لا يمكن أن يحدث التراخي دون إنكار للسلطة.

في نظرية الفعل الحواري، يتطلب التنظيم سلطة ولا يمكن أن تكون سلطوية. إنه يتطلب الحرية ولا يمكن أن تكون متساهلة. بدلاً من ذلك، فإن التنظيم هو عملية تعليمية عالية حيث يختبر القادة والأفراد معًا السلطة الحقيقية والحرية التي يحاولون بعد ذلك تأسيسها في المجتمع بتحويل الواقع الذي يتوسطهم.

---

135. Cette relation sera conflictuelle si la situation objective est une situation d'oppression ou de licence.

التوليف الثقافي

العمل الثقافي هو دائمًا شكل منهجي ومدروس يعمل على البنية الاجتماعية، إما بهدف الحفاظ على هذا الهيكل أو تحويله. لكل عمل ثقافي كشكل من أشكال العمل المتعمد والمنهجي نظريته التي تحدد غاياته وبالتالي تحدد طرقه. العمل الثقافي إما أن يخدم الهيمنة (بوعي أو دون وعي) أو أن يخدم تحرير الرجال والنساء. هذه الأنواع المتعارضة جدليًا من العمل الثقافي تخلق علاقات جدلية بين الاستمرارية والتغيير لأنها تعمل في البنية الاجتماعية وعليها.

إن الهيكل الاجتماعي يجب أن يصبح من أجل أن يكون (أن يتغير) بعبارات أخرى، التغيير هو الطريقة التي يعبربها الهيكل الاجتماعي عن"المدة "بالمعنى **البرجسوني** للمصطلح.[136] ليس الهدف من العمل الثقافي الحواري هو اختفاء جدلية التغيير الدائم (وهو هدف مستحيل لأن اختفاء الجدل يتطلب اختفاء البنية الاجتماعية نفسها وبالتالي اختفاء البشر) بل التغلب على التناقضات العدائية للبنية الاجتماعية وبالتالي تحقيق تحريرالبشر.

من ناحية أخرى، يهدف العمل الثقافي اللاحواري إلى جعل مثل هذه التناقضات أسطورية وبالتالي يأمل في تجنب (أو التراجع قدر الإمكان) التحول الجذري للواقع وهو بذلك يهدف ضمنيًا أو صراحة إلى الحفاظ على المواقف التي تفضل وكلاءه داخل البنية الاجتماعية. في حين أن هؤلاء لن يقبلوا أبدًا تغيير الهيكل بطريقة جذرية بما يكفي للتغلب على التناقضات العدائية يمكنهم قبول الإصلاحات التي لا تؤثر

136. Ce qui fait d'une structure une structure sociale (et donc historico-culturelle), ce n'est ni la permanence ni le changement, pris absolument, mais les relations dialectiques entre les deux. En dernière analyse, ce qui perdure dans la structure sociale n'est ni la permanence ni le changement; c'est la dialectique du changement de permanence elle-même.

على سلطتهم وعلى التحكم في المقهورين وهذا ما يجعل طريقة العمل هذه تنطوي على غزو الناس وتقسيمهم والتلاعب بهم وغزوهم ثقافيا. إنه بشكل أساسي وبالضرورة عمل محرّض، بينما يتميز العمل الحواري بعدم توظيفه لأي عمل محرّض. إن عدم قدرة الفعل الثقافي اللاحواري على استبدال طابعه المحرّض ناتج عن هدفه وهو الهيمنة. تكمن قدرة العمل الثقافي الحواري على القيام بذلك عن طريق هدفه وهو التحرير والتحرر.

في الغزو الثقافي، يستمد الفاعلون المحتوى الموضوعي لأفعالهم من قيمهم وأيديولوجيتهم ونقطة انطلاقهم هي عالمهم الخاص الذي يدخلون منه إلى عالم أولئك الذين يغزونهم. بينما يأتي الفاعلون من "عالم آخر" إلى عوالم الآخرين ولا يفعلون ذلك كغزاة في التوليف الثقافي. إنهم لا يأتون ليعلّموا أو ينقلوا أو يقدموا أي شيء، بل يتعلمون مع الناس ومن عالمهم. في الغزو الثقافي يتم فرض الفاعلين (الذين لا يحتاجون حتى للذهاب شخصيًا إلى الثقافة التي تم غزوها لأن عملهم يتم بشكل متزايد عن طريق الأدوات التكنولوجية) على الشعب الذي يُمنح أعضاؤه دور المتفرجين والأشياء، بينما يأتي الفاعلون للاندماج مع الناس وهم المبتكرون المشاركون في العمل الذي يطبقه الاثنان على العالم في التوليف الثقافي.

كل من المتفرجين والواقع الذي يجب الحفاظ عليه موضوعان لعمل الفاعلين في الغزو الثقافي. في حين لا يوجد متفرجون والهدف من عمل الفاعلين هو الواقع المراد تحويله من أجل تحرير الإنسان في التوليف الثقافي.

لذلك فإن التوليف الثقافي هو طريقة عمل لمواجهة الثقافة باعتبارها الحافظة للهياكل التي تشكلت بها. العمل الثقافي، كعمل تاريخي هو بديل للثقافة السائدة المُغرَّبة والمغرِّبة. بهذا المعنى كل ثورة حقيقية هي ثورة ثقافية.

يشكل التحقيق في الموضوعات المولدة للشعوب أو الموضوعات ذات المعنى الموصوفة في الفصل الثالث نقطة البداية لعملية العمل كتوليف ثقافي. في الواقع، ليس من الممكن حقًا تقسيم هذه العملية إلى خطوتين منفصلتين. أولا، التحقيق الموضوعي، ثم العمل كتوليف ثقافي. إن مثل هذه الثنائية تعني مرحلة أولية يتم فيها دراسة الأشخاص كأشياء سلبية، وتحليلهم وفحصهم من قبل المحققين وهو إجراء يتوافق مع الفعل اللاحواري. سيؤدي هذا التقسيم إلى استنتاج ساذج مفاده أن الفعل باعتباره توليفًا ينبع من الفعل باعتباره غزوًا.

لا يمكن في النظرية الحوارية أن يحدث هذا الانقسام. لا يقتصر محتوى موضوعات التحقيق على المحققين المحترفين فحسب بل يشمل أيضًا الرجال والنساء من الأشخاص الذين يتم البحث عن موضوعاتهم. إن البحث وهو أول لحظة من العمل كتوليف ثقافي يؤسس مناخًا من الإبداع يميل إلى التطور في المراحل اللاحقة من العمل. مثل هذا المناخ غير موجود في الغزو الثقافي الذي يقتل الحماس الإبداعي لأولئك الذين تم غزوهم من خلال الاغتراب مما يجعلهم يائسين وخائفين من المخاطرة بالتجربة التي دونها لا يمكن أن يكون لديهم إبداع حقيقي.

نادرًا ما يتجاوز الذين تم غزوهم، مهما كان مستواهم النماذج التي وصفها الغزاة لهم. لا يوجد غزاة في التوليف الثقافي وبالتالي لا توجد نماذج مفروضة. هناك فاعلون بدلاً من ذلك يحللون الواقع بشكل نقدي (لا يفصلون هذا التحليل عن الفعل مطلقًا) ويتدخلون كأفراد في العملية التاريخية.

يقوم القادة والأفراد الذين تم تحديدهم بشكل متبادل بإنشاء المبادئ التوجيهية لعملهم بدلاً من اتباع الخطط المحددة مسبقًا. يولد القادة والناس من جديد بطريقة ما بمعرفة جديدة وعمل جديد في هذا

التوليف. تؤدي معرفة الثقافة المسلوبة إلى تحويل الفعل الذي ينتج عنه ثقافة تتحرر من الاغتراب. تتجدد المعرفة الأكثر تطورًا للقادة في المعرفة التجريبية للناس، بينما يتم صقل هؤلاء من قبل القادة.

هل من الممكن حل التناقض بين النظرة العالمية للقادة ونظرة الناس فقط من خلال التوليف الثقافي، بحيث يستفيد كلاهما؟ التوليف الثقافي لا ينكر الاختلافات بين الرؤيتين. في الواقع إنه يستند إلى هذه الاختلافات. إنه لا ينكر غزو أحدهما للآخر لكنه يؤكد الدعم الذي لا يمكن إنكاره وتقديمه لبعضهم البعض.

يجب على القادة الثوريين تجنب تنظيم أنفسهم بمعزل عن الشعب وحل أي تناقض مع الناس قد يحدث مصادفة بسبب ظروف تاريخية معينة، وليس زيادته عن طريق الغزو الثقافي لعلاقة مفروضة. التوليف الثقافي هو السبيل الوحيد.

يرتكب القادة الثوريون العديد من الأخطاء ويخطئون في حساباتهم بعدم أخذ شيء حقيقي في الاعتبار مثل نظرة الناس للعالم وجهة نظر تحتوي ضمناً وصراحة على همومهم وشكوكهم وآمالهم وطريقة رؤيتهم للقادة وتصورهم لأنفسهم وللمقهورين ومعتقداتهم الدينية وقدريتهم وردود فعلهم المتمردة. لا يمكن رؤية أيا من هذه العناصر بشكل منفصل، لأنها في تفاعلها تشكل جميعها كلاّ. القاهر مهتم بمعرفة هذا الكل فقط كمساعدة لعمله الغازي من أجل الهيمنة والحفاظ عليها. أما بالنسبة للقادة الثوريين، فإن معرفة هذا الكل أمر ضروري لعملهم في التوليف الثقافي.

هذا (على وجه التحديد لأنه توليف) لا يعني أن أهداف العمل الثوري يجب أن تكون محدودة بالتطلعات المعبر عنها في وجهات نظر الناس حول العالم. إذا حدث هذا (تحت ستار احترام وجهة النظر هذه) فسيكون القادة الثوريون ملزمين بشكل سلبي بهذه الرؤية. لا يُقبل غزو

القادة لوجهة نظر الناس للعالم ولا التكيف البسيط للقادة مع تطلعات الناس (الساذجة غالبا).

بشكل ملموس، إذا لم يذهب الطموح الأساسي للشعب في لحظة تاريخية معينة إلى أبعد من المطالبة بزيادة الرواتب فيمكن للقادة ارتكاب خطإ من خطأين. يمكنهم الحد من عملهم لتحفيز هذا الطلب[137] أو يمكنهم نقض هذا الطموح الشعبي واستبداله بشيء بعيد المدى ولكنه شيء لم يبرز بعد في صدارة اهتمام الناس. في الحالة الأولى يتّبع القادة الثوريون خطأ بالتكيف مع مطالب الشعب. بينما يقعون في غزو ثقافي في الحالة الثانية من خلال عدم احترام تطلعات الناس.

يكمن الحل في التوليف: على القادة مساندة مطالبة الناس بأجور أعلى من ناحية، وإبراز هذا الطلب وتأطيره على أنه مشكلة من ناحية أخرى.

يطرح القادة من خلال القيام بذلك وضعًا حقيقيًا ملموسًا وتاريخيًا كمشكلة ويكون طلب الراتب أحد أبعاده. وبذلك سيتضح أن مطالب الرواتب وحدها لا يمكن أن تشكل حلاً نهائيًا. يمكن العثور على جوهر هذا الحل في البيان المذكور سابقًا من قبل أساقفة العالم الثالث بأنه "إذا لم يصبح العمال بطريقة ما مالكي عملهم الخاص فإن جميع الإصلاحات الهيكلية ستكون غير فعالة... يجب أن يكونوا كذلك. أصحاب عملهم وليس البائعين ... [لأن] أي شراء أو بيع للعمالة هو نوع من العبودية "

لتحقيق الوعي النقدي للوقائع وفهم أنه من الضروري أن تكون "مالكًا لعملك بنفسك" وأن هذا العمل "يشكل جزءًا من الكائن البشري"

---

137. Lénine a sévèrement attaqué la tendance du Parti social-démocrate russe à mettre l'accent sur les revendications économiques du prolétariat en tant qu'instrument de la lutte révolutionnaire, une pratique qu'il a appelée «spontanéité économique». "Qu'y a-t-il à faire?" dans On Politics and Revolution, Selected Writings (New York, 1968).

وأن الإنسان لا يمكن أن يباع أو يبيع نفسه ولا يستطيع فعل أي شيء لتخطي خطوة أبعد من خداع الحلول الملطّفة، فذلك هو الانخراط في تحويل حقيقي للواقع من خلال إضفاء الطابع الإنساني على هذا الواقع لأنسنة النساء والرجال. يخدم الغزو الثقافي في نظرية الفعل اللاحواري أغراض التلاعب التي تخدم بدورها أغراض الغزو وهذه تخدم أغراض الهيمنة. بينما يخدم التوليف الثقافي أهداف التنظيم الذي يخدم أهداف التحرير.

يؤدي هذا العمل إلى حقيقة واضحة جدًا هي أن المقهور يحتاج إلى نظرية عمل لكي يكون حرا ومتحررا تمامًا مثل ما يحتاج القاهر إلى نظرية قمعية في العمل ليقهر الناس.

يطوّر القاهر نظريته في العمل دون الناس، لأنه يقف ضدهم. ولا يمكن للناس طالما أنهم سُحقوا وقهروا وهم مسكونون بصورة القاهر، أن يبنوا بأنفسهم نظرية عملهم التحريري. فقط في لقاء الشعب مع القادة الثوريين وفي شراكتهم وممارساتهم يمكن بناء هذه النظرية.

باولو فريري 1970

الملاحق

المعلم الذي لا يزال حاضرا

ما هي البيداغوجيا النقدية؟

التبعيــة

ماذا تعلمت في المدرسة اليوم؟

لقاء مع باولو فريري

في البيداغوجيا النقدية

باولو فريري ، معلم المقهورين

تعليم المعلم

"يجب أن يكون هذا هو الحلم المشروع لكل مؤلف: أن يقرأه القراء ويحللوا ما يكتب وينتقدوه ويحسنوه ويعيدوا اختراعه."

باولو فريري

يستمر عمل باولو فريري في إلهام المتخصصين في التعليم حول العالم لقوة المفاهيم البارزة في كتاباته ولكن أيضًا من خلال أهميتها العملية للسكان الأكثر استبعادًا من التعليم والتدريب. يتردد صدى مفاهيم الوعي والقمع والحوار والتضامن بشكل خاص في الفترة المضطربة الحالية التي يتم خلالها إلقاء ملايين المهمشين عن طريق الفرز الاجتماعي ولا يستفيد ملايين الأطفال من التعليم الجيد وظروف الحياة الكريمة.

نهدف من خلال إدراج "الملاحق" في نهاية الكتاب إلى:

ـ المزيد من التعرف إلى باولو فريري الإنسان وعمله ومساره الفكري وخبراته في سياقات وطنية مختلفة وعلى مستوى العالم من خلال ما اخترناه من نصوص منتخبة من كتاباته ومحاضراته ورسائله ومقابلاته.

ـ إتاحة فرصة للمربين والمختصين في علم الاجتماع لوضع أثر المؤلف في مواجهة السياسات والمناقشات التعليمية الحالية في ضوء الانتهاكات الحالية للتعليم على المستوى الدولي، مثل خصخصة التعليم أو رؤية ضيقة لأهداف التربية الموجهة فقط نحو تدريب الأفراد القادرين على التكيف مع اقتصاد السوق العالمي على حساب رؤية شاملة تدمج دور التعليم في تكوين المواطنين.

ـ إعادة اختراع " المعلم " في ضوء تنامي البيداغوجيا النقدية التي تشهد تطورا هاما على مستوى حركات المقاومة لكل أشكال القهر.

دروس باولو فريري: المعلم الذي لا يزال حاضرا...

(ايرين بيريرا)[138]

يعد فريري أحد أكثر المفكرين تأثيرًا في العالم الفكري في البلدان الناطقة باللغة الأيبيرية والإنجليزية. لكن لا يزال عمله غير معروف بشكل كبير في فرنسا وفي المنطقة الناطقة بالفرنسية بشكل عام وقد اقتصر على عمله في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي.

طريقة محو الأمية للمقهورين

ولد باولو فريري في عام 1921 لعائلة برازيلية من الطبقة المتوسطة ويعود الفضل في شهرته الدولية في البداية إلى أسلوبه في محو أمية الكبار. أولاً في البرازيل، قبل انقلاب عام 1964، ثم في بقية العالم، بعد النفي القسري. في عام 1968 كتب أشهر أعماله بيداغوجيا المقهورين (الذي تولت ترجمته ماسبيرو في فرنسا عام 1974).

يقف عمل المعلم البرازيلي عند مفترق طرق الماركسية والفلسفة الوجودية. لا يتعلق التعليم فقط بتعلم قراءة الكلمات ولكن قراءة العالم بشكل نقدي. يتعلق الأمر بعملية التوعية التي يجب أن تسمح للمقهورين ليحوّلوا الواقع الاجتماعي. فريري من ذوي الخبرة في بلدان مختلفة، مثل تشيلي أوغينيا بيساو، فطريقته لمحو الأمية معترف بها من قبل اليونسكو. وقد أكسبه ذلك في عام 1986 جائزة اليونسكو للسلام.

يبدو أن مسيرة باولو فريري في المنطقة الناطقة بالفرنسية تنتهي عند هذا الحد. هو مرجع محو أمية الكبار والتعليم الشعبي. يتم تقديمه كنوع من الوريث الماركسي للتعليم الجديد في أمريكا اللاتينية. تذكر

---

138. **Irène Pereira Professeur de philosophie, chercheuse en philosophie et sociologie, Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC).**

الأعمال التعليمية بطريقة دقيقة بعض الشيء انتقاده للتعليم التقليدي الذي يسميه "علم أصول التدريس المصرفي" المعارض للتعليم الحواري.

إن واحدا فقط من أحدث أعماله يمكن الوصول إليه بسهولة باللغة الفرنسية بيداغوجيا الاستقلالية (2013) الذي نُشر في البرازيل، في عام 1996 . ولكن إذا كان هذا الكتيب الصغير يجمع فكر باولو فريري فلن يفعل الكثير لفهم التأثير العالمي الذي لا يزال يمتلكه فكره، بما في ذلك الأوساط الأكاديمية. لهذا من الضروري إخراج باولو فريري من سجنه في الستينيات والسبعينيات.

نحو البيداغوجيا النقدية

خلال فترة نفيه، سافر باولو فريري إلى العديد من البلدان وأجرى العديد من الاتصالات، خاصة في الجامعات الأمريكية. من بين أمور أخرى تمت قيادته للتواصل مع النسويات الأمريكيات السوداوات اللواتي يعترفن بتأثيرهن على عمله. قاده ذلك إلى فتح شبكة القراءة الماركسية الخاصة به، التي تتمحور حول الطبقة الاجتماعية ومسائل الجنس والعرق.

في عام 1980، عاد إلى البرازيل على الرغم من أن الديكتاتورية لم تنته حتى عام 1985 . بين عامي 1989 و1991، تم تكليفه من قبل حزب العمال، الذي يدير مدينة ساوباولو بأمانة سر التربية وأدى ذلك إلى إعادة تنظيم التعليم الابتدائي وتدريب المعلمين في هذه المدينة.

أثناء هذه الفترة الثانية من حياته، كان من بين الذين تعاونوا مع الأكاديميين الأمريكيين. يمكننا أن نذكر على وجه الخصوص عمله مع **إيرا شور** الذي يتجسد في كتاب مقابلات نشر عام 1986 بعنوان "خوف وجرأة " في هذا الكتاب، يسأل **إيراشور** باولو فريري مجموعة من الأسئلة التي طورها مع مدرسين أمريكيين آخرين حول صعوبات نقل بيداغوجيا باولو فريري إلى الفصل الدراسي.

ويعد عمله التربية الذاتية نتيجة هذا التفكير. إنه يستهدف

المعلمين ويقدم الأفكار الرئيسية للمؤلف حول ما يسمى الآن "البيداغوجيا النقدية." يجب أن يبدأ المعلم من التجربة الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ. عليه أن يعتمد على ما يسميه "الوعي الساذج."

لكن هدفه هو دفعهم إلى إضفاء إشكالية على هذه التجربة في اتصال مع المعرفة العلمية. يشكل الحوار بين المعلم والمتعلمين الممارسة المركزية التي تسمح بالمرور من "الوعي الساذج" إلى "الوعي النقدي". إن الهدف من علم أصول التدريس هو تحليل الواقع الاجتماعي من خلال إدراك العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة التي تنظمه. يسلح هذا الوعي فكريا المقهورين لمساعدتهم على تغيير العالم.

بيداغوجيا نقدية: استقبال عالمي

منذ الثمانينات كُرّس ما لا يمكن إحصاؤه من مراجعات ومؤتمرات ومعاهد جامعية للبيداغوجيا النقدية باللغة الإسبانية أو الإنجليزية وفي الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا وجنوب إفريقيا وأمريكا اللاتينية وشبه الجزيرة الأيبيرية وفي الدول الاسكندنافية. يعتبر باولو فريري واحدًا من أكثر مائة مفكر تم الاستشهاد بهم في الولايات المتحدة كما يعتبر كتابه "بيداغوجيا المقهورين "بمثابة أحد الأعمال الأكثر شهرة في العالم.

في السنوات 1990ـ 2000، دخل علم أصول التدريس النقدي في مناقشة مع التيارات ما بعد الحداثة والتعددية الثقافية. يمكن للمرء أن يقتبس على سبيل المثال عمل الكندي جوكينشيلو. في الوقت الحالي يدمج علم أصول التدريس النقدي مساهمات الكوير أو التقاطع أو حتى الفكر الاستعماري... ومن بين المؤلفين البارزين على سبيل المثال جورجو**توريس**.

لا يزال يُنظر لتفكير باولو فريري على أنه" تخريبي " بشكل بارز اليوم، في البرازيل وتحاول حركة "مدرسة بلا حزب" المحافظة، حظر

تدريس دراسات النوع الاجتماعي وتربية باولو فريري. في الولايات المتحدة حظرت المدارس العامة في ولاية أريزونا إلى جانب الدراسات العرقية، كتاب بيداغوجيا المقهورين. في جميع أنحاء العالم أصبحت عبارة "أصول التدريس النقدية" هي الراية التي يقف وراءها التربويون الذين يناضلون من أجل العدالة الاجتماعية.

فريري وشور: ما هي البيداغوجيا النقدية؟

يسأل **إيرا شور** [مدرس النقد الأمريكي] باولو فريري حول عدد من الأسئلة التي يطرحها المعلمون الناقدون على أنفسهم في ممارساتهم التعليمية.

تحرير التعليم

باولو فريري:

أنا أؤيد طلب الجدية الفكرية من أجل معرفة نص أو سياق. لكن بالنسبة لي، ما هو مهم وضروري هو أن تكون حاسمًا. يخلق النقد الانضباط الفكري الضروري من خلال صياغة أسئلة حول ما يقرؤه المرء وما هو مكتوب. يجب علينا عدم الخضوع للنص. في التحليل النهائي هذه عملية صعبة للغاية. [...]

إن تحرير التعليم هو في الأساس موقف يجب أن يتعلم فيه كل من المعلمين والتلاميذ ويجب أن يكونوا موضوعات معرفية على الرغم من اختلافهم عن بعضهم البعض. بالنسبة لي، هذا هو الاختبار الأول للتعليم المُحرِّر: يجب أن يكون كل من المعلم والتلاميذ عناصر فاعلة وحاسمة في فعل المعرفة.

المعيار الآخر هو أن التعليم، لحظة تحاول خلالها إقناع نفسك بشيء وتحاول إقناع الآخرين به. [...]

يجب أن تبرز بشكل غير مباشر أثناء بحثك لإقناع التلاميذ بقناعاتك المتعلقة بالحرية ويقينك بتحول المجتمع أن أسباب المشكلة هي بعيدة جدًا عن الفصل وأن المجتمع والعالم موجودان في عمقها. هذا هو بالضبط السبب في أن سياق التحول ليس فقط الفصل الدراسي ولكنه خارجه. إذا كانت العملية محرِّرة يقوم التلاميذ والمعلم بإجراء تحوّل يشمل السياق خارج الفصل نفسه[...]

فريري وشورو: ماهي البيداغوجيا النقدية؟

يجب أن يكون المربي المحرّر مدركًا أن التحول ليس مجرد مسألة أساليب وتقنيات. إذا كان تحرير التعليم مجرد مسألة طرق فإن المشكلة ستكون في تغيير بعض الأساليب التقليدية إلى أساليب أكثر حداثة. لكن المشكلة ليست هناك. بل إن المسألة تكمن في إقامة علاقة مختلفة مع المعرفة والمجتمع.

إن النقد الذي يمكن أن يقدمه التعليم التحريري ليس مقصورًا على نظام التعليم. على العكس من ذلك، فإن تحرير النقد في الفصل يتجاوز نظام التعليم ويصبح نقدًا للمجتمع. لا شك أن حركة التعليم الجديدة والحركة التقدمية أو حركة المدرسة الحديثة قد قدمت مساهمات جيدة في هذه العملية التعليمية، لكن نقد التعليم الجديد بقي بشكل عام على مستوى المدرسة ولم ينتشر في المجتمع كله.

إن علامة الالتزام الجاد لتحرير التعليم بالنسبة لي هي نقد يتجاوز جدران المدرسة. لا يكفي في التحليل النهائي انتقاد المدارس التقليدية، ما يجب أن ننتقده هو النظام الرأسمالي الذي أنتج هذه المدارس. التعليم لم يخلق الأسس الاقتصادية للمجتمع على الرغم من أن التعليم شكله الاقتصاد، إلا أنه يمكن أن يتحول إلى قوة تؤثر على الحياة الاقتصادية. يجب أن نحلل النظام التعليمي نفسه من حيث التعليم التحريري. كيف ينتج المرء تعليمًا منهجيًا ضمن الإطار العام للتطور الرأسمالي؟ على وجه التحديد من خلال فهم الطبيعة المنهجية للتعليم للعمل بفعالية في المدارس.

التعليم النقدي وعرض المحاضرات

[...] المسألة ليست ما إذا كانت الدروس التمهيدية ممارسات

"مصرفية " [انتقالية] أم لا أوما إذا كان لا ينبغي إعطاء درس في بداية الدورة. المشكلة هي بالأحرى أن المعلمين التقليديين جعلوا الواقع غامضًا من خلال رغبتهم في إعطاء دروس توضيحية وتنسيق المناقشات. سوف ينير المعلم المحرر الواقع نفسه من خلال عروض الدورة. المسألة هي المحتوى وديناميكية الفصل والطريقة التي يتم بها التعامل مع الكائن المراد معرفته. هل يوجه المعلم التلاميذ نحو مجتمع من النوع النقدي؟ هل يحفز التفكير النقدي أم لا؟

كيف يمكن جذب الانتباه النقدي أثناء التحدث؟ كيف يطور ديناميكية معينة في حركة خطابه؟ كيف يكون لدينا أداة لإظهار الواقع وإيقاف غموضه في سياق الحديث؟ هذا ما يمكنك فعله مع التلاميذ في ساعة واحدة من الفصل! ثم تحول كلمات المعلم الفصل إلى موضوع تفكير. أنت تقدم خطابك كنوع من تحليل المشكلة التي يتم حلها بعد ذلك من قبل التلاميذ وأنت. هذا هو الشيء الحاسم للغاية. [...]

لا أستطيع أن أكون عفويا، لا أستطيع أن أترك التلاميذ بمفردهم فيحاولون أن يصبحوا متعلمين متحررين. لا أستطيع تركهم وشأنهم من ناحية ولا يمكنني أن أكون متسلطًا من ناحية أخرى. يجب أن أكون جذريًا وديمقراطيًا ومسؤولًا وموجهًا. ليس توجيهًا للتلاميذ، ولكن توجيهًا بشأن العملية التي يكون التلاميذ أثناءها معي. إن المعلم المحرر لا يفعل شيئًا للتلاميذ ولكنه يكون معهم كمرشد لهذه العملية. [...]

تحرير التعليم والتركيز المهني

ليس لكل من المعلم التقليدي والمحرر الحق في تجاهل مطالب تلاميذنا لتلقي تدريب مهني واكتساب مؤهلات للتوظيف. لا يمكنهم إنكار الجوانب الفنية للتعليم. هناك حاجة حقيقية للتخصص التقني الذي يجب أن يواجهه التعليم من منظور تقليدي وتحرري. بالإضافة إلى

ذلك، فإن الحاجة إلى التدريب المهني للتلاميذ لغرض التأهيل للعمل هي مطلب حقيقي للمعلم.

ومع ذلك، ما هو الاختلاف الفريد الذي يميز المربي التحرري فيما يتعلق بهذا السؤال؟ يجب أن يكون كل من المربي التقليدي والمعلم الديمقراطي مؤهلَيْن لتدريب التلاميذ على المهارات التي تتطلبها الوظائف. لكن المعلم التقليدي يفعل ذلك بإيديولوجية تهتم بالنظام القائم. يسعى المربي المحرّر إلى أن يكون فعالاً في التدريب العلمي والتقني للمتعلمين، لكنه يحاول الكشف عن الأيديولوجية الواردة في توقعات التلاميذ الخاصة. [...]

تحرير التعليم: لا استبداد ولا استقالة

بالنسبة لي، الشيء المهم هو أن أستاذًا ديمقراطيًا لا يحوّل أبدًا السلطة إلى سلطوية ولا يمكنه أن يتوقف عن كونه سلطة. من الصعب جدا تدريب حرية التلاميذ دون سلطة. تتطلب الحرية السلطة لتصبح حرة. إنها مفارقة: لكنها الحقيقة. لكن السؤال بالنسبة لي هو أن تعرف أن أساس السلطة يكمن في حرية الآخرين. إذا أنكرت تلك السلطة هذه الحرية وقطعت العلاقة التي تحتضنها، فأعتقد أنها لم تعد سلطة وأصبحت سلطوية. وبالمثل، إذا لم أجد في هذه الجدلية سلطة إلى جانب الحرية لأن السلطة تخلت عن نفسها أو أنكرتها فإنه يمكن القول عندئذ أن الحرية لم تعد حرية بل أضحت استقالة. في كلتا الحالتين لا يمكننا الحديث عن الديمقراطية أو الانضباط أو عن الخلق الديمقراطي وإعادة إحياء الحرية. [...]

علينا أن نكون واضحين معهم [المتعلمين.]. العلاقة الحوارية لا تملك القوة لخلق مساواة مستحيلة. يستمر المعلم في الاختلاف عن التلاميذ وهذا بالنسبة لي سؤال مركزي - الفرق بينهما هو أنه إذا كان

المعلم ديمقراطيًا وإذا كان حلمه السياسي تحرريًا، فذلك لأنه لا يمكن السماح للفرق الضروري بين المعلم والتلاميذ بالتحول إلى "عداء ". يستمر الاختلاف في الوجود! أنا مختلف عن التلاميذ لكن إذا كنت ديمقراطيًا، فلا يمكنني السماح لهذا الاختلاف أن يكون عدائيًا. إذا أصبحت عدائيا، فذلك لأنني أصبحت سلطويًا. [...]

ممارسة الحوار

يجب أن أكرر شيئًا واحدًا هنا لأكون واضحًا تمامًا. في الوقت الذي يبدأ فيه المعلم الحوار، عليه أن يتزود بالكثير أولاً من المعرفة والأفق الذي يريد الوصول إليه. نقطة البداية هي أن المعلم يعرف مادته وإلى أين يريد الذهاب. [...]

على سبيل المثال، عندما أؤكد أن التعليم الحواري يبدأ بفهم أن التلاميذ لديهم خبراتهم اليومية، سواء كانوا طلابًا جامعيين أو أطفالًا في الصف الأول، أو عاملين في حي حضري، أو فلاحين في الداخل، فإن إصراري على البدء من وصفه لتجربة حياته اليومية يقوم على البدء من الملموس ومن الفطرة السليمة للوصول إلى فهم دقيق لـلحقيقة. [...]

تأتي الدقة العلمية من محاولة تجاوز الفهم الساذج للعالم. [...]

التمرد دون وعي نقدي يكاد يكون انفجارًا للعجز. إذا حولته إلى وعي ثوري، فسيكون لديك رد فعل وموقف مختلفان تمامًا. تبدأ بوضع التكتيكات والاستراتيجيات في علاقة جدلية وإدخال العمل ضمن الحدود والإمكانات الحقيقية للوضعية. في هذا الوقت من الزمن، يصبح الكثير ممكناً من هذا التحول في التمرد[...]

بالنسبة لي، التعليم ليس حدثًا. بصفتي مدرسًا متحررًا، فأنا واضح جدًا بشأن ما أريد. ومع ذلك، فأنا لا أتلاعب بالتلاميذ. وهنا تكمن الصعوبة. على الرغم من أن لدي بعض اليقين بشأن "غدي " و"مستقبلي

" لا يمكنني التلاعب بهم لجلبهم معي في أحلامي. يجب أن أنوّرهم حول ما هو حلمي، لكن يجب أن أخبرهم أن هناك أحلامًا أخرى أعتبرها سيئة. هذا هو البديل الذي لدينا: أن نكون متلاعبين أو ديمقراطيين جذريين. هذا يعني قبول الطبيعة التوجيهية للتعليم. هناك توجيهية للتعليم لا تسمح بأن نكون محايدين. نحتاج إلى إخبار التلاميذ بكيفية التفكير. دوري هو عدم الصمت. يجب أن أقنع التلاميذ بحلمي لكن لا أقهرهم في خططي الشخصية. مثلما يحق للتلاميذ أن تكون لديهم أحلام مزعجة ويحق لي أن أخبرهم أنها أحلام سيئة أورجعية أو رأسمالية أو استبدادية [...]

هذا النوع من التعليم لديه دائمًا لحظة أسمّيها "استقرائية". إنها اللحظة التي يأمل المربي خلالها أن يصل التلاميذ من خلال تقدمهم الخاص إلى معنى الفكرة أو فهمها. إذا تقدم التلاميذ في الدراسة النقدية بشكل عفوي: جيد جدًا! علينا أن نهنئهم عندما يفعلون ذلك. ولكن في بعض الأوقات لا يبدأ التلاميذ في تطوير أنفسهم ويتعين على المعلم القيام بذلك.

هل تعرف ما هو الفرق بين المربي المتحرر والمتسلط عندما يحدث هذا النوع من الأمور؟ إنه عندما يبدأ المربي المحرر بتحمل مسؤولية الاستقراء ويسعى إلى إيجاد البديل لتجاوز اللحظة الاستقرائية من أجل تحويلها إلى مرافقة، أي في لحظة يفترضها التلاميذ وليس فقط هو.. [...]

أدعو رفاقي من اليسار ليكونوا ديمقراطيين بسبب هذا الاختلاف بين الأسلوب الحواري والسلطوي فيما يتعلق باللحظة الاستقرائية. لا ينبغي أن يخافوا من هذه الكلمة. بالطبع يجب أن نكون مبدعين، لكن لا يمكننا أن نجلس ونتوقع من التلاميذ التعبير عن كل المعرفة. نحتاج إلى أن نظهر لهم المبادرة من خلال إعطائهم مثالاً على كيفية القيام بذلك. [...]

تجميع الأفكار السابقة

فيما يتعلق بالحق في الشروع في تغيير الوعي، يمكنني تلخيص ما قلته بالفعل عن التلاعب والسيطرة والحرية وبعد ذلك، تعميق بعض النقاط. قلت إن المربي المحرر لا يتلاعب بالتلاميذ ولا يتخلى عنهم لمصيرهم. إن نقيض التلاعب ليس عدم التدخل وليس نفي المسؤولية التي يتحملها المعلم في اتجاه التعليم. المعلم المحرر لا يتلاعب ولا يتغاظى عن المسؤولية التي يتحملها تجاه التلاميذ. يفترض دوره القيادي التثقيف. هذا الاتجاه ليس موقفًا للقيادة، "افعل هذا" أو "افعل ذلك" ولكنه موقف لتوجيه دراسة جادة لموضوع ما، حتى يتمكن التلاميذ من التفكير في الطبيعة الحميمة لموضوع الدراسة. أسمي هذا الموقف ديمقراطية راديكالية لأنها تجمع بين الاتجاهية والحرية في آن واحد، دون استبداد من جانب المعلم ودون استقالة من التلاميذ.

إنها ليست هيمنة. ستكون الهيمنة إذا قلت إننا يجب أن نؤمن بهذا لأنني أقول ذلك. يسيطر التلاعب على التلاميذ ويخلق أيضًا أساطير حول الواقع وينكره ويشوهه. التلاعب يحاول إقناعك بأن الطاولة كرسي إنها تحجب الحقيقة. الطبقة المحررة على العكس من ذلك، تنير الواقع وتكشف الغرض من أهداف الدراسة. الطبقة المحررة لا تقبل الوضع الراهن وأساطير الحرية. إنها تحفز التلميذ على كشف أساطير المجتمع والتلاعب بالواقع. نغيّر فهمنا للواقع وإدراكنا بهذا الكشف...

للتعليم دائمًا طبيعة توجيهية لا يمكننا إنكارها. المعلم لديه خطة وبرنامج وهدف دراسة. ولكن يوجد مرب توجيهي متحرر من جهة ومعلم توجيه تدجيني من جهة أخرى. يختلف المربي المحرر عن المستأنس لأنه يتقدم في كل مرة أكثر، في اتجاه هذه اللحظة عندما يتم إنشاء جو من الرفقة في الفصل. هذا لا يعني أن المعلم مساو للتلاميذ

وأنهم يضعون أنفسهم في وضع متساوٍ. يبدأ المعلم في مكان مختلف وينتهي في مكان مختلف. يعطي الملاحظات ويقدم العمل الذي يجب القيام به.

يجب أن يتمتع المعلم أيضًا بكفاءة نقدية تختلف عن تلك الخاصة بالتلاميذ ويجب على التلاميذ الإصرار على حصول المعلمين عليها. لكن هذا هو السؤال. هذه الاختلافات ليست معادية، كما هو الحال في الفصول الدراسية السلطوية. الاختلاف المحرر هو التوتر الذي يحاول المعلم التغلب عليه بموقف ديمقراطي فيما يتعلق بتوجيهاته.

إن الطبيعة التوجيهية للدورة التحريرية ليست ملكًا للمربي ولكنها متأصلة في التعليم. بينما يحتفظ المربي المسيطر بأهداف التعليم ومحتواه وقوته التوجيهية الخاصة ويحتكرها بغض النظر عن اختيارات المتعلمين بشأن تعليمهم. لا يسيطر المربون المحرّرون على المتعلمين. أحاول دائمًا أن أتواصل مع تلاميذي كما لو كانوا على دراية بالمواضيع أشخاص معي، يشاركون في عملية معرفة شيء ما. المعلم المحرر يرافق التلاميذ ولا ينجز لهم مهامهم. نتميز بالعقلانية والشغف في هذا الفعل المشترك للمعرفة. هذا ما أنا عليه، معلم شغوف لأنني لا أفهم كيف يمكن للمرء أن يعيش دون شغف. بصفتنا مدرسين، لدينا ما نقدمه ويجب أن يكون لدينا الكثير من الوضوح فيما يتعلق بما نقدمه وكذلك فيما يتعلق بكفاءتنا واتجاهنا. لكن عرضنا ليس عرضًا أبويًا. إنها ليست هبة إلهية من المعلم. من وجهة نظر التحرير، ليس لدينا ما نعطيه حقًا. نحن نعطي الأشياء للتلاميذ فقط عندما نتفاعل معهم. إنها علاقة جدلية وليست علاقة تلاعب. أنت تفهم؟

من منظور تحرري، من واجب الأستاذ ومن حقه تحدي الوضع الراهن وخاصة ما يقال عن قضايا الجنس والعرق والسيطرة الطبقية. وليس من حق المربي المتحرر أن يفرض موقفه على الآخرين كما ليس من حقه الصمت حيال القضايا الاجتماعية، فهو لا يستطيع أن يتفصّى

من هذه المشاكل ومن الواضح أنه في الاستجابة للتلاميذ نعتقد أنه يقدم على الأقل مساهمة بسيطة لتغيير طريقتهم التي يفهمون بها الواقع ولكن علينا أن نعرف الفكرة ونوضحها على الأقل حتى لا نقع في موقف مثالي، وندرك أن الوعي لا يتغير من تلقاء نفسه من خلال اللهو الفكري في ندوة. نحن نغير فهمنا لوعينا ونبحث عميقا في الصراعات الحقيقية في التاريخ.

ويمكننا تحرير التعليم الذي يغيّر فهمنا للواقع. لكن لا يعني تحويل الواقع إلى نفسه أو إعادته. العمل السياسي في المجتمع وحده القادر على تحقيق التحول الاجتماعي وليست الدراسة النقدية في الفصل. يجب تغيير هياكل المجتمع وكذلك نمط الإنتاج الرأسمالي حتى يمكن تغيير الواقع. مسألة الصراع الاجتماعي مهمة للغاية هنا. في التحليل النهائي، الصراع هو بداية الوعي.

تجبرنا المؤسسة على أن نكون أكثر خوفًا مما هو ضروري للبقاء على قيد الحياة. تكمن قوتها في إبقائنا مقيدين في حدود مخاوفنا. هذا يترك بعض المساحة السياسية المفتوحة التي يجب أن نشغلها. لتوسيع هذه المساحة التي تفرض علينا تحدي الهيمنة. يجب علينا أن نشغل المساحة الموجودة أولا. الحكومة لا تريدنا أن نحتل هذا الفضاء لأنها تريد أن تمنعنا من توسيعه. لذلك يمكننا أن نقرر أن نتقدم فقط مترًا أو مترين للأمام بينما في الواقع لا يزال أمامنا كيلومتر.

المرجع

العنوان: "فريري وشور: ما هي البداغوجيا النقدية؟ "
المؤلف: باولو فريري، إيرا شور
تاريخ الحوار الأصلي: 1987

فريري وشور: العودة إلى البرازيل (1997-1980)

التبعيــة

يمكن للمجتمعات أن تخضع للتحول الاقتصادي بطريقتين اعتمادًا على قطب صنع القرار للتحول نفسه. فمن ناحية لدينا تغييرات يكون فيها صنع القرار خارج المجتمع ومن ناحية أخرى هناك تغييرات يكون قطب صنع قرارها داخل المجتمع. في الفرضية الأولى، المجتمع هو الشيء البسيط للآخر أو للآخرين: إنه في اللغة الهيغلية، "الوجود للآخر". في الفرضية الثانية، يعمل المجتمع كذات أو "ككيان لذاته" . يمثل التحديث والتطوير هذين النوعين المختلفين من التغيير. وهكذا، يرتبط مفهوم التنمية بعملية تحرير المجتمعات التابعة في حين أن تحديث العمل يميز حالة التبعية الملموسة. لذلك من المستحيل أن نفهم ظاهرة التخلف دون أن يكون لدينا تصور نقدي لفئة التبعية. التخلف في الواقع، ليس له "سبب" في حد ذاته، على العكس من ذلك، "سببه في انعدام التنمية."

بهذه الطريقة، فإن المهمة الأساسية للبلدان المتخلفة -الالتزام التاريخي لشعوبها - هي التغلب على "الوضع الحدودي" كمجتمعات تابعة لتصبح "كائنات لنفسها". دون تجاوز هذا الأمر ستستمر هذه المجتمعات في تجربة "ثقافة الصمت" التي تنتج عن هياكل التبعية وتعززها. هناك إذن علاقة ضرورية بين التبعية و"ثقافة الصمت". الصمت لا يعني أن يكون لديك صوت حقيقي إنه اتباع تعليمات من يتكلم ويفرض كلماته. يمثل تحقيق حالة "الوجود لذاته" للمجتمعات المتخلفة ما أسميه "الممكن غير المجرب ".

إن الوضع الحدودي الذي يجدون أنفسهم فيه يمثل تحديًا لهم وفي نفس الوقت، يساعدهم على فهم الأسباب الحقيقية لتبعيتهم بشكل أفضل. ولكن كلما تم الكشف عن الوضع الحدودي، كلما أصبح "الممكن غير المجرب" موقفًا حدوديًا لأولئك الذين يفرضون كلماتهم عليهم.

وبالتالي، فإن التحرير من ناحية، هو"الإمكانية غير المختبرة" للمجتمعات التابعة، ومن ناحية أخرى الوضع المحدود للمجتمعات المهيمنة.

إن التحديث الذي يحفز ظهور الكلام في المجتمعات التابعة، لا يتجاوز الإصلاحات الهيكلية البحتة. هذه العملية التي تبدأ من الخارج تحافظ على حالة التبعية لهذه المجتمعات التي قد تتوهم، بأنها صانعة لقراراتها. لهذا السبب، يقود التحديث إلى "غزو ثقافي" يشوه كيان المجتمع المحتل، ويصبح نوعًا من الكاريكاتير المعبر عن نفسه.

المراجع

العنوان: "التبعية"
المؤلف: باولو فريري
كتاب: الوعي، بقلم باولو فريري، وثيقة عمل INODEP، كولمار، إصدارات الألساس (فرنسا)، 1971، ص 51-50
تاريخ المحاضرة الاصلية: 1968
فترة فريري: المنفى (1979-1964)

التصنيف: المؤتمرات والندوات

ماذا تعلمت في المدرسة اليوم؟

(الأمية السياسية)

[مقدمة المحرر] خلال السنوات التي قضاها في المنفى في أوروبا أتيحت لباولو فريري فرصة إعطاء العديد من الندوات لا سيما في سويسرا وفرنسا وإيطاليا. في نوفمبر 1970 تمت دعوته للتحدث إلى جمعية المستشارين التربويين في التجمعات الدينية الدولية في روما وهناك قدم مقالاً كان قد كتبه للتو لمجلة ألمانية ونُشر أيضًا بالفرنسية بعنوان "عملية محو الأمية السياسية". في هذا المقال، يشرح باولو فريري التعارض الموجود بين "تدجين التعليم" من جهة و"تحرير التعليم" من جهة أخرى. في نهاية العرض الذي قدمه في روما، علق باولو فريري على أغنية أمريكية عن المدرسة بعنوان "ماذا تعلمت في المدرسة اليوم؟ ". من خلال هذه الأغنية يستحضر باولو فريري "الأساطير" التي يحاول التعليم الداجن غرسها في أذهان التلاميذ من أجل الحفاظ على الوضع الراهن للنخب الحاكمة. لقد بدا لنا أنه من المثير للاهتمام تقديم ترجمة لهذا التعليق هنا لاستكمال قراءة مقالته حول محو الأمية السياسية.

(مقتطف من ندوة باولو فريري في روما 1970)

أغنية "ماذا تعلمت في المدرسة اليوم؟ (المغني: بيت سيغر كلمات: توم باكستون)

ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
تعلمت أن واشنطن لم تكذب قط
تعلمت أن الجنود نادرا ما يموتون
تعلمت أن الجميع أحرار

هذا ما قاله لي المعلم
هذا ما تعلمته في المدرسة اليوم
هذا ما تعلمته في المدرسة
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
تعلمت أن الشرطة أصدقائي
تعلمت أن العدالة لا تتوقف أبدًا
تعلمت أن القتلة يموتون بسبب جرائمهم
حتى لو كنا مخطئين في بعض الأحيان
هذا ما تعلمته في المدرسة اليوم
هذا ما تعلمته في المدرسة
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
تعلمت أن بلادنا يجب أن تكون قوية
إنها دائمًا صحيحة وليس خاطئة أبدًا
قادتنا هم أفضل الرجال
وننتخبهم مرارا وتكرارا
هذا ما تعلمته في المدرسة اليوم
هذا ما تعلمته في المدرسة
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
ماذا تعلمت في المدرسة اليوم يا ولدي الصغير؟
تعلمت أن الحرب ليست بهذا السوء

لقد تعلمت عن العظماء الذين لدينا
قاتلنا في ألمانيا وفرنسا
وفي يوم من الأيام قد تسنح لي الفرصة
هذا ما تعلمته في المدرسة اليوم
هذا ما تعلمته في المدرسة

قد يردد هذه الأغنية بشكل أو بآخر الملايين من الأطفال من مختلف أنحاء العالم إذا سألناهم عما تعلموه في المدرسة اليوم. إذا دفعنا فضولنا إلى سؤال شبابنا عما تعلموه في الكلية اليوم، فلن تكون ردودهم أقل إثارة للإعجاب من الصبي الصغير في أغنية توم باكستون، فمن بين أمور أخرى، قد يقولون:

تعلمنا اليوم في الجامعة أن موضوعية العلم تعني حياد العالم. لقد تعلمنا اليوم أن المعرفة نقية وعالمية وغير مشروطة وأن الجامعة هي مقر هذه المعرفة.

لقد تعلمنا اليوم -ولكن ليس شفهيًا - أن العالم منقسم بين من يعرف ومن لا يعرف وأن الجامعة هي موطن من يعرف.

لقد تعلمنا اليوم أن الجامعة هي هيكل المعرفة النقية وأن المعرفة النقية يجب أن تعيش فوق الاهتمامات الأرضية مثل تحرير البشر.

لقد تعلمنا اليوم أن الواقع هو حقيقة كما هو وأن حيادنا العلمي يسمح لنا أن نصفه بهذه الطريقة. ولا نحتاج إلى البحث عن أسباب أكثر أهمية نشرحها لوصفه كما هو.

تعلمنا اليوم في الجامعة أنه إذا تمكنا من إدانة هذا الواقع كما هو الحال الآن للإعلان عن شكل جديد للوجود فنحن لم نعد علماء، ولكننا أيديولوجيين.

لقد تعلمنا اليوم أن التنمية الاقتصادية هي مشكلة تقنية بحتة وأن الشعوب المتخلفة غير فعالة ـ أحيانًا بسبب الاختلاط العرقي وأحيانًا لأسباب مناخية وأحيانًا بسبب الطبيعة فقط.

لقد تعلمنا اليوم أن السود يتعلمون أقل من البيض لأنهم أدنى من الناحية الفكرية، على الرغم من أنهم يظهرون قدرات معينة لا جدال فيها، مثل القدرة على الجري واستخدام أيديهم والقيام بأكثر الوظائف التي تتطلب جهداً بدنياً.

مما لا شك فيه أن النتيجة النهائية لكل هذه الأساطير سواء في المدرسة أو خارجها، هي إعاقة قدرة الناس النقدية والحفاظ على الوضع الراهن. إن فرض هذه الأساطير، مثل العديد من الأساطير الأخرى، يفسر عدم التوافق بين الأفعال والآراء التي يعلنها كثير من الناس.

يتحدثون عن احترام الإنسان، لكن هذا "الإنسان" مغمور في جملة مبتذلة ويفشلون في التعرف على الرجال الحقيقيين الذين يتم الهيمنة عليهم.

يقولون إنهم ملتزمون بالتحرر ثم يتصرفون وفقًا للأساطير التي تنكر إضفاء الطابع الإنساني على الإنسان.

إنهم يحللون الآليات الاجتماعية للقمع، لكنهم يُبقون التلاميذ في القاع ويستخدمون نفس الأساليب القمعية في نفس الوقت.

إنهم يسمون أنفسهم ثوريين، لكنهم في نفس الوقت لا يؤمنون بالأشخاص الذين يزعمون أنهم يقودون إلى التحرير كما لو أن هذا ليس تناقضًا صارخًا.

إنهم يرغبون في إضفاء الطابع الإنساني على البشر وفي الوقت

نفسه يرغبون في الحفاظ على الواقع الاجتماعي الذي يتم فيه تجريد البشر من إنسانيتهم.

يخافون من الحرية في أعماقهم وبالتالي لا يمكنهم المجازفة بإرساء الحرية من خلال الشراكة مع أولئك الذين يعيشون محرومين منها.

المراجع

العنوان: باولو فريري: "ماذا تعلمت في المدرسة اليوم؟

المؤلف: باولو فريري

التاريخ الأصلي: 1970

فترة فريري: المنفى (1964-1979)

التصنيف: المؤتمرات والندوات

لقاء مع باولو فريري

أندريه لوفوفر وفطيمة مورايس وباولو فريري

أندريه لوفوفروفاطمة مورايس:

هل يمكنك إخبارنا عن حقائق ومراحل مثيرة للاهتمام من خلال تجربتك كمعلم؟

باولو فريري:

ليس من السهل الإجابة عن سؤال جوهري مثل هذا وصياغته بشكل مباشر. هناك العديد من لحظات "التحفيز" التي نقدم لها حلًا في بعض الأحيان. الشيء الرئيسي هو إدراك أهمية ما يحدث في تطورنا، من وجهة نظر تدريبنا المهني وتدريبنا العلمي... عشت طفولة صعبة مع كوارث حقيقية أزعجت عائلتي. لقد ولدت في عائلة من الطبقة المتوسطة عانت من أزمة استمرت 29 عامًا، وعانيت من تجارب مؤلمة ليست بنفس الصعوبة التي عانى منها الآلاف من الأطفال البرازيليين اليوم، لكنها كافية لإثارتي وجعلي منفتحا ولكن أيضًا أقل توفرًا في أماكن أخرى...

عندما كنت صغيرا، كنت مهتمًا جدًا بمسائل اللغة بشكل عام ومسألة اللغة البرتغالية بشكل خاص. لقد تعلمت من خلال تدريس الكثير من الأشياء وأحيانًا واجهت بعض الألغاز في قواعد اللغة البرتغالية أو النحو البرازيلي. لقد عشت أيضًا لحظات نكران الذات، على سبيل المثال، بعد الظهر عندما كنت أتجول في شوارع ريسيفي، من محل لبيع الكتب إلى آخر، أتحدث عنها في كتابي الأخير "رسائل إلى كريستين". كيف يمكنني أن أشرح لكم مقدار الفضول والذوق الذي تصفحتُه خلال هذه الرحلات؟ كنت أرتب رفوف المكتبات في "ريسيفي وأتعرف على الكتب التي وصلت حديثًا. أقرأ وأعيد القراءة وأتصفح جداول فهارس الكتب.

[...] أثارت هذه الجولات بين المكتبات في ريسيفي فضولي وأثارت رغبتي في القراءة. لم يكن من النادر أن يدور نقاش بيني وبين أحد باعة كتب المثقفين الصغار والكبار في غرفة المعيشة كما لو كانت ندوة مهمة للتأمل.

أتذكر أيضًا عندما دعتني مكتبات "Impératrice" أو"Editeur National" أو"Melquizedeque" ومثقفين آخرين لحضور افتتاح قضايا الكتاب، الرائحة غير العادية للكتب عند رفع الغطاء! أمسكنا بها وشعرنا بها وداعبناها. لقد كان تذوقًا حسيًا حقيقيًا مختلطا بالحب لهذه الأعمال. عندما استطعت شراء القليل استمرت تلك العلاقة الحميمة مع مكتبتي الصغيرة. إن الأشخاص الذين يحضرون مؤتمرات المتحدثين البارزين، سواء كانوا أوروبيين أو من أمريكا الشمالية، لا يدركون دائمًا هذه المرحلة العميقة الخفية التي تتصدر مثل هذه الكلمات الشيقة!. بشكل عام بالكاد يستطيع المثقف أن يعطي المعنى الذي أنقله إليك لحدث مهم في حياته المهنية.كان هذا مهما للغاية بالنسبة لي، فقد تعلمت أن أرى الكثافة العاطفية التي منحها المثقفون الشباب الآخرون لأنفسهم في زمني والفرصة لتصفح الكتاب واكتشاف الاهتمام المتزايد به والبدء ببحث متعمق...

قادتني خبرة الأكاديمي إلى الحوار مع العمال والفلاحين الذين هم في بعض الأحيان أميون وأحيانًا متعلمون. اكتشفت بالقرب منهم فهم الألم الخانق وبالتالي تعلمت الاستماع من تجربة المقهورين ومن خوفهم في "وجه" الظالم. تعلمت أن أفهم كراهيتهم لعدم تمكنهم من الوصول إلى الاستقلال من خلال خطإ الظالم. هذه المواجهات مع المقهورين والقاهرين تتخلل حياتي منذ شبابي إلى الآن وأثناء سنوات المنفى وأعتقد أن هذه اللقاءات هي التي علمتني وما زالت تعلّمني عن العالم وعني. لا تزال تعطي الشجاعة لمواصلة الكفاح.

أندريه لوفوفر وفاطمة مورايس

في أي جامعة أنت الان؟

باولو فريري: في الوقت الحالي، أنا في جامعة Pontificia الجامعة الكاثوليكية في ساوباولو. أشارك في ندوة أسبوعية مع اثنين من أساتذتي امرأتان ذات كفاءة عالية، إيفون وآنا ماريا باولا. نناقش على سبيل المثال مع الطلاب الذين يستعدون للحصول على الدكتوراه حول موضوع الأشخاص المستبعدين والإقصاء الاجتماعي بشكل عام والإقصاء في نظام التعليم.

ننظم الندوات ونقرأ النصوص ونناقش المواضيع. كما نناقش مشاريع الطلاب وما يريدونه في إطار خبرتهم داخل الجامعة.

بالإضافة إلى نشاطي المعتاد في الجامعة، أقدم اجتماعات لجذب انتباه الطلاب الآخرين الذين يرغبون في إجراء المزيد من المحادثات الشخصية. أزور عدة جامعات في البرازيل وخارجها على مدار العام. زياراتي متكررة أكثر فأكثر. يستغرق الأمر وقتًا ويجب أن أقوم بتنظيم التخطيط الخاص بي بمساعدة سكرتيرتي التي تتمتع بكفاءة عالية في عملها وكذلك زوجتي آنا ماريا. نحن نعمل على ذلك بجدية، خاصة وأننا غالبًا ما نجد صعوبة في الرد بالنفي على مئات الدعوات التي توجه إلينا لمدة يوم أو أسبوع أو حتى عام. لدي حياة مكثفة للغاية خارج ساوباولو في جميع أنحاء البرازيل وفي الخارج.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

ما هي أهم المحاور التي تناولتها خلال خطاباتك؟

باولو فريري: بشكل عام، أحاول الحفاظ على الطابع الديمقراطي في مداخلاتي، وهذا يعني أنني أتجنب اختيار الموضوع الذي يجب تناوله

دون إعطاء الكلمة للآخرين وما أفضله هي المراكز التي تدعوني وتقدم لي مواضيع تهمهم.

هناك سلسلة كاملة من الموضوعات التي تثير فضول الشباب البرازيلي ومعلميهم. يمكنني أن أذكر اثنين أو ثلاثة مثل الخطاب الليبرالي الجديد والممارسة الليبرالية الجديدة وموضوع التعليم بشكل عام. إنه موضوع يتم تقديمه لي بشكل عام أينما ذهبت في البرازيل. إن الرؤية التربوية الواردة في الخطاب الليبرالي الجديد التي يقتبسها البراغماتيون التقدميون اليوم هي أن التعليم لم يعد له أي علاقة بعالم اليوتوبيا والأحلام بل بالتدريب التقني. بالنسبة لي، التدريب التقني والعلمي حق وواجب أعتبره عالميًا ويستمر طوال الوقت. لا يزال من الضروري الاهتمام بالرؤية السياسية الخاصة بالعلم والتكنولوجيا !.

أنكر حيادية التعليم كما حددها الخطاب البراغماتي النيوليبرالي وكثيرا ما أواجهه، يتعلق الأمر بما تسببه الثورات التكنولوجية، مثل الاهتمام بالاستجابات السريعة والمختلفة، التي من واجبنا أن نكون على دراية بها في جميع الأوقات من تجاربنا السياسية والاجتماعية والفردية إلخ.

لكن غالبًا ما يتم تسليط الضوء على موضوع آخر سواء في جنوب البلاد أو في شمالها ومن الواجب الاستجابة لنكون دائمًا بالتوازي مع العالم الحالي. هذا الموضوع يهمني أيضا.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

هل التقنيات الجديدة مدمجة جيدًا في أصول التدريس التي توصي بها؟

باولو فريري: أكيد. أعتقد أنني أجبت عن هذا السؤال. لا تزال هناك نقطة واحدة يجب توضيحها: لا يمكنني كتابة مقال أقترح فيه

تقنيات ولا أدعي ذلك. لا أعرف حتى ما إذا كنت واضحًا بدرجة كافية حول هذا الموضوع. إن مهمتي هي أن أشيد بالثورات التكنولوجية القادمة لفهمها، دون جعلها أساسا أو التقليل من شأنها. لا ينصبّ اهتمامي على كتابة نصوص تحتوي على اقتراحات عملية حول "كيفية عمل تطبيق تكنولوجي كذا وكذا" ولكن القول، من خلال انعكاس فلسفي وسياسي أنه لا يمكن تجاهل التكنولوجيا أو تنحيتها جانبًا.

من المستحيل على معلم برازيلي أو معلم اليوم، تجاهل تطور علوم الكمبيوتر. كن حذرًا، فأنا لا أقول أنه يجب علينا التخلص من السبورة والطباشير: أعتقد أنه لا يزال لديهما نصيب من الفائدة، حتى في نيويورك! لكن المطلوب هو تجاوز هذه المرحلة واستبدالها بعمق.

ما أريد أن أنقله هو أن إحدى المهام التي تعهدت بإنجازها وأحملها بعمق بداخلي، ليست فقط الإجابة عن أسئلة الجميع، لإرضاء فضولهم، ولكن لتحدي الفضول واستفزازه وتكثيفه وجعله أكثر فضولا. تتمثل إحدى مهماتي كمعلم ديمقراطي حاسم في المضي قدمًا والتحفيز.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

ما هي السمات المميزة لطريقتك التربوية التي تجعلها مختلفة عن غيرها؟

باولو فريري: اسمع، سأمتنع عن إجراء مقارنة رمزية سأجيب عن سؤالك وبسرعة كبيرة. اهتماماتي التربوية لها وزن فلسفي معين مثل جميع المقترحات التعليمية الأخرى: صندوق أيديولوجي سياسي، على سبيل المثال. أنا أكافح من أجل فهم ديمقراطي للعالم والتاريخ والبشر. يتألف اقتراحي التربوي من القول بأن موضوع التعليم لا يقتصرعلى الموضوع ولا على المحتوى التعليمي وبالمثل، لا يقتصر موضوع التدريس على ما يدرّس. إن نظرية المعرفة الموجودة بالضرورة في علم أصول التدريس

لدي هي نظرية جدلية وليست ميكانيكية والاحترام ضروري ومتبادل بين التربويين ومن يقومون بتعليمهم وهذا لا يعني أنهما متساويان. حتى أنني أجدهما مختلفين، فلكل منهما خصوصيته وأقول إن أي شيء ليس فهماً ديمقراطياً يتعارض مع اقتراحي.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

لمَ تواجه صعوبة في تأسيس الأعمال؟

باولو فريري: من الواضح أن الأساليب التربوية لا يمكن أن تتوقف عن كونها سياسية بعمق، أي أنه لا يوجد اقتراح تربوي ليس له أساس سياسي. لطالما كنت أقول إن الممارسة التربوية هي ممارسة إنتاج المعرفة وهي ممارسة سياسية. الممارسة التربوية ليست محايدة، إنها أخلاق. يتعلق الأمر بالمبادئ الأخلاقية التي لها حدودها وهي جمالية بمعنى أنها الجمال في حد ذاته!.

لا يتم دائمًا قبول مقترحات التعليم الجديد، لا سيما من قبل العقليات السلطوية. هذا لا يعني أنني كائن ديمقراطي يقبل في مجمله أي اقتراح تعليمي جديد. هذا يعني أن لدي عقلية متفتحة لا جدال فيها لفهم المقترحات بشكل أفضل. لكن في حالتي الخاصة، لا أقبل دائمًا المقترحات الجديدة بكاملها، مع استثناءات قليلة مثل تلك الخاصة بـ Freinet أوFerrer d'Espanha أولئك الذين ينتقدون استبداد المعلم أكثر من المحتوى. عندما أنتقد سلطة المربي، سواء أكان يعلم في مدرسة برجوازية أم لا، فإنني أيضًا وقبل كل شيء أنتقد استبداد الإنتاج الاجتماعي والإنتاج في النظام الرأسمالي.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

هل تعتقد أن بعض طرق التدريس تقدم جوانب ضارة بالمجتمع الديمقراطي؟

باولو فريري: أعتقد أنني أجبت قليلاً من قبل. الأمور أكثر وضوحًا ودقة بقدر ما لا يوجد اقتراح تعليمي غير مغمور في البعد السياسي، ستكون هناك مقترحات بالضرورة ضد الديمقراطية. من واجبنا أن نحاربها.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

ما هي الأولوية القصوى في البرازيل؟

باولو فريري: تصعب عليّ الإجابة بشكل عام. "القضايا" البرازيلية كلها أولويات. التعليم هو أحد الأولويات التي لا جدال فيها في هذا البلد. الصحة والعدالة واحترام الديمقراطية أيضا أولوية. كما يجب احترام المصلحة العامة في البرازيل نظرا إلى الفضائح التي وقعت بسبب عدم احترام هذه المصلحة العامة. ما يضيع في هذا البلد من المواد المستوردة مثل الأدوات والأواني المختبرية التي تصدأ في المختبرات وتكلف أحيانًا مئات الدولارات. الأمر لا يُصدّق. لم أشهد هذا شخصيًا أبدًا، لكن البرازيليين يسمعون كل يوم عن الأشياء التي تخسرها البلاد بسبب البطالة والبيروقراطية ويرون ذلك وكل هذا فظيع.

بصفتي معلمًا، لا أريد أن أقول إن حلولي هي الأفضل أعتقد أن سياسة التعليم الجادة للبلد ستحدث تحولًا في السياسة العامة في مجال الصحة وفي النفقات. أعتقد حقًا أن هذه هي الأولوية القصوى التي طالما انتظرها البرازيليون ولم يتم تحقيقها.

أندريه لوفوفر وفاطمة موريس:

ما رأيك في تدريب المعلمين؟

باولو فريري: أجد أن تدريب المعلمين له علاقة بالأولوية التي أخبرتك عنها للتو. أعتبر تدريب المعلمين أولوية في مجال الأولويات التربوية والسياسية. تدريب المعلمين، أفهمه على أنه تدريب أكثر جدية

وأكثر صرامة وأعمق وأكثر دوامًا من التدريب الفني البسيط لاستخدام بعض تقنيات التدريس بشكل أو بآخر. سيكون من الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار في المجمل المربي ككائن ضمن تكوين دائم. نحن لا نصل إلى نهاية الدورة التدريبية!.

كيف يمكن تدريب الشباب إذا لم يحقق المربي استقلالية كموضوع يحكم ويحلم ويحب ويغضب؟ إلخ.

لذلك أعطي مكانة مهمة للممارسة التربوية في الفصل للتدريب كلحظة دائمة ورحلة لا نهاية لها تتطلب الجدية والاتساق والتواضع والكفاءة والشجاعة.

المراجع

عنوان: "لقاء مع باولو فريري"
المؤلفون: باولو فريري؛ أندريه لوفوفر فاطمة موريس
مراجعة:Le Nouvel Educateur March 1997.p21-23
فترة فريري: العودة إلى البرازيل (1980/1997)

الفئةالمقابلات والحوارات

في البيداغوجيا النقدية: محاضرتان لباولو فريري

[عرض المحرر] ألقى باولو فريري باللغة الإسبانية هاتين المحاضرتين في جامعة كوماهو (الأرجنتين) عام 1996 .

في "ممارسة البيداغوجيا النقدية"، طور باولو فريري تحليله لأهداف التعليم. إنه يسلط الضوء على قوة الأمل التي يجب أن تنعش المربي في مواجهة الأخطار التي تهدد العالم. يحلل الأسباب السياسية للوضع الذي يواجه عالم التعليم اليوم. يدعو باولو فريري إلى بناء علم أصول التدريس النقدي لمواجهة القدرية.

في المؤتمر الثاني يتطرق بشكل أكثر دقة إلى "عناصر الوضع التعليمي" فيتناول الممارسة اليومية للمعلم: المكان والوقت والمناهج ويسلط الضوء على الصفات التي يجب أن يتمتع بها الأساتذة وفقا لرؤيته.

ممارسة أصول التدريس النقدي

بادئ ذي بدء، أود أن أشكر الأشخاص الذين قدموا من أماكن بعيدة وسافروا لساعات، على الرغم من أنهم يعلمون أن الوقت المتاح لنا محدود. كما أود شكركم على الصمت الذي يساعدني على التحدث بأريحية.

بعد ظهر هذا اليوم سوف نطرح موضوع الممارسة التربوية وسنحاول فهم هذه الممارسة والتزامنا في الحياة وفي العالم. قبل كل شيء لا يمكن ممارسة المهمة التربوية دون أن نسأل أنفسنا كمعلمين ما هو مفهومنا للرجل والمرأة؟. تتضمن كل الممارسات التعليمية هذا البحث: ما رأيي في نفسي والآخرين؟

منذ بعض الوقت، في بيداغوجيا المقهورين، قمت بتحليل ما

أسميته البحث عن تجويد الذات. في هذا الكتاب عرّفت الرجال والنساء على أنهم كائنات تاريخية تم صنعها وإعادة بنائها اجتماعياً. إنها التجربة الاجتماعية التي تنتجنا في النهاية، تلك التي تجعلنا على ما نحن عليه. أود التأكيد على هذه النقطة: الرجال والنساء ككائنات تاريخية، هم كائنات غير مكتملة أو غير محددة. الصفة غير المحددة للوجود ليست خاصة بالنوع البشري بل هي موجودة أيضًا في كل الأنواع الحية. عالم الحياة هو عالم دائم الحركة وغير مكتمل. ومع ذلك فقد تمكنا نحن النساء والرجال في بعض الأحيان من خلال تجربتنا التاريخية من جعل وجودنا شيئًا آخر من مجرد العيش. بمعنى ما اخترعه الرجال والنساء وما نسميه الوجود البشري: نحن نحاكي أنفسنا ونحرر أيدينا التي تعتبر مسؤولة إلى حد كبير عما نحن عليه اليوم. أصبح خلق أنفسنا كرجال ونساء ممكنًا من خلال حقيقة أننا جعلنا أيدينا متاحة للاستخدام في أشياء أخرى. ليس لدينا تاريخ هذا الحدث الذي ضاع في ضباب الزمن. لقد فعلنا هذا الشيء الرائع وهو اختراع المجتمع وإنتاج اللغة. وكان هناك في تلك اللحظة بالذات، ولادة لحظة رائعة وهي أن نفهم أننا لم ننته بعد. لقد فزنا نحن البشر بهذا: نحن نعلم أننا لم ننته بعد. وهناك بالتحديد، في الطبيعة الراديكالية للتجربة الإنسانية، تكمن إمكانية التعليم. لقد خلق الوعي بالنقص وهو ما نسميه "قابلية تعليم الإنسان." لذلك فإن التعليم هو خصوصية بشرية.

هذا النقص في الوعي الذاتي هو ما يسمح لنا بإدراك الآخر. العالم الخارجي هو أول تجربة لغيري. أنت على سبيل المثال لست أنا. ووجود العالم كـ "غير أنا" سيطلق ديناميكية لتطوير "أنا". بهذا المعنى، فإن الوعي بالعالم هو أصل وعي الذات.

من الواضح أن العلاقات التي بدأنا إقامتها بيننا وبين الواقع الموضوعي انفتحت على سلسلة من الأسئلة التي أدت إلى البحث

ومحاولة فهم العالم وفهم مكانتنا فيه. بهذا المعنى أستخدم تعبير "قراءة العالم" قبل قراءة الكلمات البشرية. قبل وقت طويل من تعلم القراءة والكتابة، حاول الرجال والنساء فهم العالم و"قراءته". تأتي هذه القدرة على تحليل موضوعية الواقع من إحدى سمات التجربة الحيوية التي نسميها الفضول. لولا الفضول على سبيل المثال، لما كنا هنا اليوم. الفضول جنبًا إلى جنب مع إدراك عدم الاكتمال هو المحرك الأساسي للمعرفة. إذا لم يكن ذلك من أجل الفضول، لن تكون هناك معرفة. يقودنا الفضول ويحفزنا ويقودنا إلى كشف الحقيقة من خلال العمل. الفضول والعمل فيما يتعلق ببعضهما البعض، تنتج عنهما أوقات ومستويات مختلفة من الفضول. ما أحاول قوله هو أنه في بعض الأحيان يدرك الرجل والمرأة المدفوعان بفضولهما والمطوران لنفسيهما على أنهما غير مكتملين والنتيجة الأولى لذلك هي أن من يدرك أنه غير مكتمل يدخل في عملية بحث دائمة. أنا غير مكتمل والشجرة أيضًا لكنني غير مكتمل أكثر من الشجرة لأنني أدرك معرفتي بها. كإدراك لا مفر منه لهذه المعرفة، أشارك في حركة بحثية مستمرة ولكن الالتزام أيضا بالمشاركة في عملية بحث مطلقة.

إن ما يعيق الطبيعة البشرية هو السكون وليس البحث. عندما أتحدث عن السكون أقوم أيضًا بتضمين السكون الموجود في الحركة. يمكنك أن تكون متحركًا وديناميكيًا للغاية بينما تكون ثابتًا جسديًا والعكس صحيح. مما يعني أنه عندما أتحدث عن هذا، فأنا لا أشير إلى الحركة أو السكون الجسدي بل أتحدث عن البحث الفكري وفضولي حول شيء ما، وحقيقة أنني ما زلت قادرًا على البحث على الرغم من أنني لم أجد ما أبحث عنه. على سبيل المثال، يمكنني أن أمضي حياتي في البحث الذي يبدو أنه لا ينتج عنه الكثير، لكنه مع ذلك يتضح أنه ذو أهمية كبيرة لكوني باحثًا. لكن لا يوجد بحث دون أمل لأن شرط البحث البشري يتعلق بالأمل. لهذا السبب أصر على أن المرأة والرجل مملوءان بالأمل ليس لأنهما عنيدان ولكن لأنهما

كائنان قيد البحث وشرط سعي البشرية هو تحقيق ذلك بأمل. السعي دون أمل سيكون تناقضًا كبيرًا. لهذا السبب، فإن تواجدك في العالم هو وجود لأشخاص يتقدمون وليس مجرد كائنات. ولا يمكن المضي قدما دون أمل في الوصول. هذا هو السبب الذي يجعلنا نفكر في مصارع يائس. ما يمكننا الاعتراف به هو لحظات من اليأس. أثناء عملية البحث تتوقف فيها وتقول لنفسك: ليس هناك ما أفعله، وهذا مفهوم.

من المستحيل الغرق في اليأس والتوقف عن البحث ومحاولة التوقف عن الأمل. كنت أخبركم أيضًا أن هناك نقطة مهمة أخرى في الممارسة التربوية وهي عدم الاكتمال، لأنه من خلال هذا النقص الشديد يصبح الإنسان قابلاً للتعلم. عندما يدرك أي متعلم وأي مربّ أنه كائن فضولي مثل الباحث فإنه سيكون قادرا على امتلاك وتفسير الواقع ونقله وفي عملية وضوح الواقع ذاتها، يصبح توصيل ما تم فهمه ممكنًا. على سبيل المثال: في اللحظة التي أفهم فيها أنني أفكر في عمل الميكروفون أصبحت قادرًا على توصيل الشرح. الفهم يعني إمكانية الإرسال. بلغة أكثر أكاديمية، يمكن للمرء أن يقول إن الوضوح يتضمن في حد ذاته قابلية التواصل للموضوع المدروس. إن مساعدة المتعلمين على بناء فهم الأشياء تعد واحدة من أجمل المهام وأكثرها مكافأة لدينا كمعلمين. لفهم هذا الفهم وإيصاله للآخرين. هذا يسمح لنا بمحاولة تطوير نظرية وضوح الأشياء وهذا لا يعني أن المهمة سهلة. ليس للأستاذ الحق في إصدار خطاب غامض كما هو الحال في كثير من الأحيان في الأوساط الأكاديمية ثم يقال إن على التلاميذ فقط المثابرة. ومع ذلك، لا ينبغي للمدرسين تقديم تنازلات سهلة. مهمتهم ليست التبسيط لأن التبسيط هو عدم احترام للمتعلمين. يرى المعلم المبسط أن المتعلمين لن يكونوا على قدر فهم المهمة، وبالتالي يختزلون الحقيقة إلى نصف الحقيقة، أي إلى حقيقة زائفة. إن التزام الأساتذة ليس الوقوع في التبسيط لأنه يبتعد عن

الحقيقة، لكن عليهم واجب تجنب الغموض. ما يجب أن نحققه هو البساطة التي لا تقلل من خطورة الموضوع المدروس، بل على العكس تؤكد ذلك. البساطة تجعل العالم مفهوماً ووضوح العالم يجلب معه إمكانية إيصال هذا الوضوح. ولهذا السبب يجب أن نكون اجتماعيين وثقافيين وتاريخيين ومتصلين. لذلك فإن تمزق العلاقة الحوارية ليس فقط تمزيق مبدأ ديمقراطي، ولكن أيضًا الانفصال عن طبيعتنا كبشر. يتدخل السادة أو عشاق الديمقراطية في العالم من خلال تنمية الفضول والذكاء المتفائل وهو ما لا يتحقق بالتبسيط، بل بالفهم الذاتي للعالم. نحن نفعل ذلك بطرق مختلفة.

نتدخل في العالم من خلال ممارستنا الملموسة والمسؤولية والتدخل الجمالي عندما نكون قادرين على التعبير عن جمال العالم. عندما رسم الرجال الأوائل الحيوانات على حجارة، تدخلوا بطريقة جمالية في العالم. ربما اتخذوا قرارات أخلاقية بالتأكيد فقد تصرفوا أيضًا بشكل أخلاقي. على وجه التحديد، بقدر ما نجعل أنفسنا قادرين على التصرف وتحويل العالم وجعله أكثر جمالًا أو قبحًا، فنحن مدينون لكائنات أخلاقية. حتى الآن لم نتمكن أبدًا من ملاحظة قيام مجموعة من الأسود في إفريقيا بإلقاء قنابل على مدن الأسود الآسيوية. لا علم لنا بأية حالة قتل أسود مع سبق الإصرار. نحن البشر من لدينا القدرة على اتخاذ موقف أخلاقي نحن قادرون على القيام بهذا النوع من الأشياء. نحن من يقتل الرجال ويغتالهم مثل ماوريسيولوبيز الذي عرفته وأسفت لغيابه وأفتقده وأنا أكن له الكثير من الاحترام والإعجاب. لم تكن الأفيال هي التي جعلت ماوريسيو والعديد من الأشخاص الآخرين يختفون، بل كان الرجال من هذا البلد هم على الأرجح الذين تصرفوا بمساعدة. **فقط الكائنات التي بلغت القدرة على أن تكون أخلاقية هي القادرة على خيانة الأخلاق.** المهمة الأساسية للمعلمين هي العيش بشكل أخلاقي، والممارسة الأخلاقية

اليومية مع الأطفال والشباب أهم بكثير من علم الأحياء، إذا كنا مدرسي أحياء. المهم هو الشهادة التي نظهرها من خلال سلوكنا. حتما إن كل فئة وكل سلوك يشهد على الطريقة الأخلاقية من عدمها لمواجهة الحياة. كيف أعمل في الفصل؟ كيف أعمل مع تلاميذي على السؤال الأبدي، عن عدم الاكتمال والفضول؟ كيف أعمل على مشكلة الأمل في مواجهة إغراء اليأس؟ ماذا أفعل؟ هل أستسلم؟ هل ولدت من أجل نوع من النضال الأعمى بلا مفر؟

يجب أن نثقف بالقدوة دون التفكير في أننا سننقذ العالم بواسطته. ما مقدار الضرر الذي سأفعله بنفسي وبك وبالآخرين إذا اعتقدت على سبيل المثال، أنني جئت إلى العالم في مهمة لإنقاذه؟ سيكون كارثة. أنا رجل مثل كل الرجال ومثلك ومن واجبي أن أنجزه، وهذا يكفي.هناك شيء ما في الهواء وفي الأرجنتين وفي البرازيل وفي العالم كله يهددنا. هذا الشيء هو الأيديولوجية التي تشل الحركة والقدرية التي لا تمكننا من فعل أي شيء، تلك الحقيقة غير قابلة للتغيير.

لقد سئمت من سماع مثل هذه الجمل: إنه لأمر فظيع، يوجد في البرازيل 30 مليون امرأة ورجل وطفل يموتون من الجوع. لكن ماذا نستطيع أن نفعل؟ وهكذا يصنع الواقع. لقد سئمت سماع أن البطالة التي تنتشر في العالم حتمية في نهاية القرن. لا الجوع ولا البطالة أمران حتميان، لا في البرازيل ولا في الأرجنتين ولا في أي جزء من العالم. في هذا الشأن أسأل القدريين في كتاب أؤلفه الآن: لمَ الإصلاح الزراعي ليس حتمياً في البرازيل؟ لقد سمعت عن تكهنات بالدولار، آلاف الملايين من الدولارات تسافر عبر أجهزة الكمبيوتر في العالم من مكان إلى آخر كل يوم، بحثًا عن المكان الذي يدفع فيه أكثر. إنه ليس حتميا أيضا. يخبرنا قادة الليبرالية الجديدة أنه من الضروري تأديب هذه الحركات التأملية من أجل تجنب الأزمات. يبدو أننا يمكن أن نفعل ذلك. لم يختف الحديث عن القدرية عندما تتأثر

مصالح الطبقات السائدة؟ بينما تظهر دائمًا بشكل سحري عندما تتأثر الطبقات العاملة. إنها أحد أكبر التحديات التي يجب أن نواجهها اليوم مع الأيديولوجيات الراسخة. لا يوجد توقف في التاريخ. هناك دائمًا شيء يمكننا القيام به أو إعادته. نتحدث كثيرا عن العولمة وسنلاحظ أن العولمة تظهر كنوع من كينونة مجردة خلقت نفسها من لا شيء وتجاهها لا يمكننا فعل أي شيء. إنها العولمة: هذا كل شيء. الوضع مختلف تمامًا في الواقع.

كما قلت، قررت أن أجيب عن سؤال كيف أرى ممارسة التدريس في مواجهة الواقع التاريخي الحالي. لقد أخبرتكم أنه لا توجد ممارسات تعليمية دون فضول أو نقص أو قدرة على التصرف وفقًا للواقع وعلى أن نكون كائنات تصنع التاريخ ونكون في نفس الوقت من صنعها. لقد أخبرتكم أن إحدى المهام الأساسية في البرازيل وحول العالم على حد سواء، هي إنتاج طرق تدريس نقدية، وأنا أخبركم ليس لأني قمت بذلك فعلا في السابق ولكن كشخص أقوم بنفس الأمر الآن. مثل أي شخص آخر، أفعل ذلك على الرغم من تقدم سني. وفقًا لحالتنا الإنسانية واستجابة لها ككائنات واعية وفضولية وناقدة، فإن ممارسة المربي تتمثل في النضال من أجل علم أصول التدريس النقدي الذي يمنحنا الأدوات التي تجعلنا نفترض أنفسنا كمواضيع للتاريخ. الممارسة التي يجب أن تقوم على التضامن. ربما لم نكن مثل اليوم وفي هذا الوقت نفتقد إلى حس وممارسة التضامن. في الختام، أكرر: ما زلت على نفس الأمل وبنفس الإرادة للكفاح كما كنت عندما بدأت. أنا أقاوم كلمة " قديم" ولا أشعر بالشيخوخة وعلى أية حال أشعر بأنني مفيد ومليء بالأمل والرغبة في الكفاح. أستمر في نفس الأمل وبنفس الإرادة للكفاح كما كنت عندما بدأت.

عناصر عن الوضع التعليمي

[قبل البدء، أعلن روبرتو إغليسيساس أن باولو فريري لم يكن على ما يرام، وأنه سيتحدث لمدة ساعة وأنه سيغادر وهو ما سينكره فريري: سيتحدث لمدة ثلاث ساعات تقريبًا]

أشكركم على تفهمكم. إنه ليس مجرد عمل بل هي عاطفة قديمة. إنه ليس الاجتماع معكم فقط بل ذاكرة أيضًا. ليس فقط بسبب ما فعلته بالأمس ولكن أيضًا بسبب ما فعلته أول أمس وما فعلته في الماضي. من مجموع كل أيام وجودي هذه، يأتي التعب مني. لا يتعلق الأمر فقط بالضغط على زر بدء الذاكرة. يسعدني سماع أنكم تفهمونني، إذا كان بإمكاني أن أبقى طوال اليوم.

سأحاول أن أقول بعض الأشياء التي ربما تعرفونها بالفعل أو تخمنونها، حول موضوع التعليم وتدريب المعلمين كرد على اقتراح من روبرتو إغليسياس، أود أن أبدأ بتمرين فكري يتكون من التفكير في الوضع التعليمي. الوضع التعليمي ليس مجرد حالة. على سبيل المثال قد تتضمن حالة وقت الغداء بحد ذاتها لحظات تعليمية ولكنها ليست بالضرورة حالة تعليمية. يمكننا التفكير في وضع تعليمي في المنزل في العلاقة بين الأب والأم والأطفال، لكني أفضل التفكير في وضع تعليمي نموذجي، بين المعلمين والتلاميذ ولا يهم ما إذا كانت المدرسة ابتدائية أو ثانوية أو جامعية أو دوائر ثقافية.

تخيل أننا في الفصل وهناك المعلم والتلاميذ، ما هي مهمة المعلم؟ بلغة بسيطة، سنقول إن مهمة المعلم هي التدريس ومهمة التلاميذ أن يتعلموا. لذلك نرى أن العنصر الأول المكوّن للوضع التعليمي هو وجود مادة والمربي الذي له دور محدد وهو التثقيف. الوضع التعليمي يعني أيضًا وجود المتعلمين وهو العنصر الثاني في الوضع التعليمي. ما الذي

سنظل نكتشفه بهذه التجربة الفكرية؟ في المقام الأول، نكتشف أن وجود المربي والمتعلمين لا يحدث في أي مكان. يلتقي الاثنان في مساحة محددة. هذا الفضاء هو الفضاء التعليمي، مساحة لا يأخذها المعلمون في الاعتبار في كثير من الأحيان. على سبيل المثال إذا كان علينا تحليل أهمية الفضاء التعليمي، فسنمضي الصباح في مناقشة الآثار المترتبة على عدم احترام السلطات العامة لعديد المواقف فيما يتعلق بهذه الأماكن أو الاختلاف بينها. عندما دُعيت في عام 1989 لتحمل مسؤولية التعليم العام في مدينة ساوباولو كان هناك 675 مدرسة وحوالي مليون تلميذ و35000 معلم. 60٪ من هذه المدارس البالغ عددها 675 كانت في حالة متقدمة من التدهور المادي. لم يكن لدى الكثيرين في أيام الحوسبة طباشير في كثير من المدارس، لم تكن المراحيض صالحة حتى للاستخدام. كان الوصول إلى المرحاض مغامرة كبيرة. لم تكن هناك وجبة خفيفة ولا توجد مؤونة وقد تكون الظروف المادية للفضاء تعليمية وقد لا تكون كذلك. كيف يمكن للمعلمة وهي متحمسة ومنضبطة وحذرة أن تطلب من التلاميذ عدم تلويث الغرفة وكسر الكراسي والكتابة على المكاتب والحال أن الحكومة التي يجب أن تكون قدوة لا تحترم مساحاتها على الأقل؟ ينسحب الأمر كذلك على إدارة المدرسة وأمانة التعليم والمؤسسات ذات الصلة، هل ستظهر حماسها للأطفال والأسر من خلال الاهتمام بالمدرسة وإصلاح الأسقف والجدران ووضع الطباشير والنباتات؟ هل ستكون نموذجًا تعليميًا للتلاميذ؟

هناك علاقة لا لبس فيها بين الظروف المادية والظروف العقلية والروحية والأخلاقية. إن العنصر الثالث المكون للوضع التعليمي هو الفضاء التعليمي. وبما أنه لا يوجد مكان دون وقت تربوي، فهناك عنصر آخر من العناصر المكونة للوضع التعليمي. نادرًا ما نسأل أنفسنا عما نفعله في هذا الوقت وكيف يمكننا استخدامه بشكل أكثر فعالية. هذا

ليس سوى سؤال أساسي. من الواضح أن الوقت التعليمي هو في خدمة إنتاج المعرفة. وبما أنه لا يوجد إنتاج للمعرفة لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالمُثُل، فالسؤال الذي يجب أن نطرحه على أنفسنا: في خدمة من؟ ولأي مُثل؟ نحن ننتج المعرفة مع التلاميذ في الفضاء الزمني للمدرسة. وعندما نهتم بهذه المسألة نكتشف أنّ وقت المساحة التعليمية يُستخدم ضد مصالح التلاميذ من خلفيات الطبقة العاملة وليس فقط ضدهم. على سبيل المثال، لنفترض أن التلاميذ وصلوا إلى المدرسة على الساعة 8:00 صباحًا. في الساعة 8:25 صباحًا، يدق الجرس. يدخل الأطفال في طوابير. لم يصل بعض المعلمين بعد. إنه أمر كئيب، لكنه الواقع. في الساعة 8:20 صباحًا، يصل التلاميذ إلى الفصل. تتسلم المعلمة الفصل، هناك 10 دقائق أخرى لتسيطر على القسم وإذا كانت متعبة فإنها لا تفعل أي شيء مهم. في الواقع، ستقول إنه في تمام الساعة 10:00 صباحًا، حان وقت تناول وجبة خفيفة للتلاميذ. في تلك اللحظة، يدق الجرس ويخرج التلاميذ يركضون ويصرخون. يبقى المعلمون في قاعة، ولا يذهبون للاستراحة. إنهم لا يشاركون في هذه اللحظة التربوية الثرية التي يعبر فيها الأطفال عن مخاوفهم وغضبهم وقلقهم وأفراحهم وأحزانهم ورغباتهم. ينغمس الأطفال في فترة راحة ويبتعد المعلمون في قاعاتهم عن هذه التجربة الإنسانية الأساسية. بعد الاستراحة، نشرب الحليب وهكذا تنقضي ثلاثون دقيقة أخرى، دون احتساب فترات التوقف الأخرى. عندما نصل إلى نهاية اليوم، خلال أربع ساعات، سيكون التلاميذ قد حصلوا على ساعتين ونصف أوثلاث ساعات فقط من الدرس وبالتالي فقدوا ساعة. هذه الساعة هي ساعة تعلم لم تستغل. والأسوأ بشكل مؤسف يقع اليوم المدرسي في الروتين اليومي: نحن لا نفكر فيه، نحن نعيشه فقط. إنه انعكاس نادرًا ما نفعله في الجامعات. أقولها بحزن. كمدرسين، لدينا التزام لمعرفة هذه الأشياء ومناقشتها وتحليلها. لقد رأينا حتى الآن أنه لا يوجد وضع تعليمي دون

لقاء المعلم والتلميذ في مكان محدد ووقت محدد للتدريس.

ولكن لا يزال هناك المزيد وهو أمر أساسي في الوضع التعليمي أكثر من محتويات المناهج وعناصر البرامج المدرسية التي علينا كمعلمين الالتزام بها للتدريس وعلى التلاميذ واجب إتقانها. إن المحتوى الذي يكون بلغة أكاديمية من الناحية النظرية يسمى محتوى المواد، ويجب أن يتقنه الشباب.

أعتقد أنه بما في ذلك ممارسة التعليم الشعبي، يحق للناس إتقان اللغة الأكاديمية. أقول هذا لأن هناك معلمين مشهورين يرون أنه من الممكن الانفصال عن الأكاديمية، باسم الثورة. من وجهة نظري هذا خطأ إنه خيانة للشعب. الصواب هو تغيير العالم الأكاديمي وليس إدارة الظهر له. إن التحدي الذي يواجهنا ليس أن نكون ضد المؤسسة، بل أن نعيدها إلى المسار الصحيح وأن نضعها في خدمة مصالح غالبية السكان. إن إعادة بريقها يعني وضعها في خدمة الناس. منذ أن اخترع الرجال والنساء العيش معًا تم إدراك الأشياء المعرفية ودراستها من خلال ممارسة الفضول. يحق للناس أن يعرفوا. هم يحتاجون إلى معرفة المحتوى الأكاديمي الذي يسمى معرفة المادة، وهذا يعني بشكل أساسي ما يمكن أن يكون موضوع المعرفة.

هنا يأتي موضوع مهم آخر. يتم إدراك كائنات المعرفة من خلال وساطة الفضول، ومن هنا يأتي الاهتمام الذي يجب علينا كمعلمين، أن نوليه للحفاظ على فضول التلاميذ. لقد شاهدت كم مرة أحد الوالدين يتحدث مع الضيوف ولما يأتي الطفل البالغ من العمر ثلاث أو أربع سنوات راكضًا ليطرح عليه سؤالًا فيجيبه:" اخرس ألا ترى أنني أتحدث إلى شخص ما! وأنت تعيدها بهرائك!؟" إلاهي لا أحب إلقاء الحجارة على الناس أو خلق شعور بالذنب، لكن هذا السلوك سخيف.

إن سلوك الإخصاء هو الذي يقيّد أحد أهم الأشياء لدينا وهو الفضول، ودونه لن يكون لدينا حتى إمكانية أن نكون أبوين. كل وقت تعليمي هو وقت الأسئلة والأجوبة ووقت الانضباط والتحكم في السؤال والإجابة. بعد ظهر أحد الأيام، منذ وقت طويل في ريسيفي، جاء رئيس الجامعة إلى منزلي للحديث عن الجامعة. كنا على الشرفة عندما جاء أحد أطفالي الذي كان في الرابعة أو الخامسة من العمر، ليسألني شيئًا. أوقفت المحادثة. لقد استمعت إليه وأجبته وقلت: "انظر، أبي يتحدث مع صديق لديه أيضًا أسئلة وهو يجيب عنها، إذا كانت لديك أسئلة أخرى تريد طرحها، أقترح عليك الاحتفاظ بها ثم طرحها علي فيما بعد. بهذه الطريقة يمكن للأب أن يواصل حديثه مع صديقه. من الضروري حماية حق الطفل في طرح الأسئلة لإرضاء فضوله. ولكن في الوقت نفسه، يجب تعليمه أن هناك أوقاتا للتساؤل وأوقاتا للامتناع عن الإجابة، ما نسميه في الأخلاق "افتراض حدود الحرية". دون حدود، لا توجد حرية ولا سلطة أيضًا. السؤال المهم بالنسبة لنا نحن المعلمين هو كيف نضع الحدود وما الذي تتكون منه حقًا وما الذي يجب غرسه بين الجميع؟

دعونا نعود إلى مسألة موضوعات المعرفة. كلما فكرنا فيما يجب تدريسه وما يجب تعلمه، اكتشفنا أن الاثنين لا ينفصلان وأنهما يحدثان في وقت واحد وأنهما يكملان بعضهما البعض بطريقة تجعل الشخص الذي يتعلم، يتعلم التدريس ومن يتعلم يجتهد ليتعلم. ليس من قبيل المصادفة أن فعل التعلم في الفرنسية له معنى التعلم والتعليم. السؤال هو كيف نتعامل مع هذا؟ حاليًا أتحدث معك، أدرك هذا. حتى أنه خلال العملية التي تتعلمها، تعلمها لي أيضًا. كيف؟ من خلال عينيك ومواقفك... المعلم اليقظ لا يتعلم فقط من الكتب، بل يتعلم في الفصل. يتعلم من خلال قراءة الناس كما لو كانوا كتبًا. بينما أتحدث بصفتي مدرسًا، يجب أن أطور في داخلي القدرة النقدية والعاطفية على قراءة

عينيك وحركة جسمك وإمالة رأسك. يجب أن أكون قادرًا على إدراك ما إذا كان هناك شخص بينكم لم يفهم ما كنت أقوله وفي هذه اللحظة من واجبي تكرار المفهوم في شكل واضح لإعادة هذا الشخص إلى عملية حديثي. معنى ذلك أن هذه اللحظة بالنسبة لي هي نص أو كتاب يجب أن أقرأه في نفس الوقت الذي أتحدث فيه. في البرازيل عرف السياسيون الجيدون كيف يفعلون ذلك، ليلمسوا حساسية أولئك الذين يستمعون إليهم. الآن، مع وصول التلفزيون انتهى الأمر، تتجاوز ممارسة التدريس حقيقة دخول الفصل.

بالعودة إلى موضوعنا لا يوجد موقف تربوي دون موضوع للتدريس ودون موضوع يُتعلم ودون مساحة ووقت يتم فيه تقديم هذه العلاقات ودون أشياء يمكن معرفتها. لكن هذا الموضوع لا يقتصر على ذلك. هناك عنصر آخر يتألف من الموقف التربوي، وهو شيء يتجاوز الوضع التربوي ولكنه مع ذلك يشكل جزءًا منه. لا يوجد موقف تعليمي لا يشير إلى أهداف تقع خارج الفصل الدراسي. هذه لها علاقة بالمفاهيم وطرق رؤية العالم والتطلعات واليوتوبيا. من الناحية الفنية، فإن هذه الهيئة في فلسفة التربية تسمّى اتجاهية التعليم. كثير من الناس يخلطون بين الاتجاهية وdirigisme والاستبداد. ومع ذلك، يمكن لاتجاهات التعليم أن تدعم المواقف السلطوية والديمقراطية، تمامًا كما يمكن أن يؤدي الافتقار إلى التوجيه إلى العفوية. الاتجاه هو بالضبط ما يفسر هذه النوعية الأساسية للممارسة التربوية التي أسميها تسييس التعليم. إن تسييس التعليم ليس من اختراع اليساريين كما يعتقد الرجعيون. على العكس من ذلك فإن طبيعة الممارسة التربوية هي التي تجعل المربي سياسيًا. بما أن التسييس متأصل في العمل التربوي، فأنا لست منخرطًا سياسيًا لأنني أريد ذلك، ولكن لأن حالة الممارسة التعليمية تفرض ذلك عليّ. هذا لا يعني أن تكون مؤيدا لهذا الحزب السياسي أو ذاك على الرغم

من أنني أعتقد أن أي معلم يجب أن يتولى منصبًا سياسيًا. التسييس متـأصل في الممارسة التربوية. هذا يعني أنه كمدرس، يجب أن أكون واضحًا بشأن أفكاري السياسية وأحلامي. لمَ هذا في نهاية المطاف؟ ما الذي يحفزني، ما الذي يشجعني عندما أجني القليل جدًا؟ فأنا محتقر اجتماعيًا في اقتصاد السوق هذا. ما هو حلمي الذي يدفعني إلى مناقشته مع تلاميذي؟ يكشف التسييس عن سمات مميزة أخرى للوضع التربوي. يُكتشف أنه في الممارسة التربوية يسير علم الجمال والأخلاق جنبًا إلى جنب. إن الممارسة التربوية جميلة مثل تكوين الثقافة وتكوين الفرد الحر. وفي نفس الوقت هذه الجمالية أخلاقية. في الواقع، إنها تتعامل مع الأخلاق. من الصعب أن يكون الشيء الجميل غير أخلاقي. وهذا يقودنا إلى رفض التزمت الذي هو نفاق وتزوير للأخلاق والحرية والنقاء وليس أخلاقا.

دعونا نلخص: لا توجد ممارسة تربوية دون مواضيع ومادة تعليمية. لا توجد ممارسة تعليمية خارج هذا الفضاء الزمني الذي يمثل مساحة زمنية تعليمية. لا توجد ممارسة تعليمية بصرف النظر عن الخبرة المعرفية التي نسميها تقنيًا ممارسة الخبرة المعرفية وهي عملية إنتاج المعرفة في حد ذاتها. لا توجد ممارسة تعليمية ليست سياسية. لا توجد ممارسة تربوية لا تكتنفها الأحلام. لا توجد ممارسة تربوية لا تتضمن القيم والمشاريع واليوتوبيا. لذلك لا توجد ممارسة تعليمية دون أخلاق. لا يمكن للتعليم الاستغناء عن أخذ كل هذه العناصر في الاعتبار. هذه مهمة جادة وكاملة وعلى هذا النحو، تقع على عاتقنا مسؤولية، ليس تدريب التلاميذ فحسب ولكن تحفيزهم حتى يشاركوا في تدريبهم الخاص. [...]

من القواعد التي ظلت معي منذ فترة طويلة تلك التي تؤكد أن التغيير صعب، لكنه ممكن. ما هو المثال الذي يمكنني أن أعطيه للشباب إذا كان موقفي تجاه العالم هو موقف شخص مقتنع بأنه لا يمكن فعل

شيء وأنه لا يمكن تغيير أي شيء؟ سأقول إنه في هذه الحالة من الأفضل أن أتخلى عن التدريس وأن أحاول العيش بطريقة أخرى. لا أحد يستطيع أن يعلّم دون أن يؤمن بما يفعله. لا أستطيع أن أقول: اليوم، أنا مجرد فني بعيد عن العالم والتاريخ. لا يجب أن أشهد فقط على رغبتي في التغيير ولكن يجب أن أبين أيضًا أنه بالنسبة لي أكثر من مجرد اعتقاد غامض.

هناك اعتقاد آخر أعتبره أساسيًا: من الضروري تعلم الاستماع. هناك من يعتقد أنه من خلال التحدث يتعلم المرء أن يتكلم بينما في الحقيقة يتعلم المرء الكلام من خلال الاستماع. لا يستطيع التحدث بشكل جيد من لا يعرف كيف يستمع. يفترض الاستماع عدم البدء بالتمييز. كيف يمكنني فهم الأطفال في العشوائيات إذا كنت مقتنعا بأنهم متسخون ورائحتهم كريهة؟ إذا لم أستطع أن أفهم أنهم متسخون لأنه ليس لديهم ماء للاستحمام؟ لا أحد يختار البؤس. في ريودي جانيرو، أخبرني رجل يدير إحدى مدارس السامبا الكرنفالية ذات مرة حقيقة عظيمة: "المثقفون البرجوازيون الصغار فقط هم من يتعاطفون مع الفقراء. الناس يحبون الأشياء الجميلة ". بالطبع يحب الناس الرفاهية التي لا يمكنهم الحصول عليها. ما نريده ليس أن يبقى الناس في بؤس، بل أن يخرجوا من البؤس. علينا أن نكافح حتى يعيش الناس بشكل جيد وأن يكون لديهم قمصان كنا نعتبرها في الستينيات من القرن الماضي رموزًا للبرجوازية. يجب علينا إضفاء الطابع الديمقراطي على الأشياء الجيدة وليس قمعها. أنا لا أرفض البضائع البرجوازية بل الرؤية البرجوازية للحياة. يجب أن نتخطى بعض أخطاء الماضي مثل تلك التي تقوم على الاعتقاد بأن التضامن مع المظلومين هو مسألة جغرافية وأنه من الضروري ترك الأحياء الجميلة والذهاب للعيش في فقر حتى نكون متضامنين بحق مع المظلومين. الاستماع يعني عدم التقليل من شأن الآخر وعدم السخرية منه. كيف يمكن للمدرس أن يتواصل بشكل جيد مع تلميذ كان يقلل من شأنه في السابق ويعامله

بسخرية؟ أقول في كتابي، إذا كنت تستعمل عضلاتك فيمكنك افتراض أنك رجل مفتول العضلات لكن لا تقدم نفسك كديمقراطي. إذا كنت تدعي أنك تحلم بالديمقراطية فليس لديك علاقة بالديمقراطية. من ناحية أخرى، إذا كنت تدعي أن لديك أحلامًا بالديمقراطية فسيتعين عليك تجاوز رجولتك وطبقيتها وعنصريتك. أن يقوم الآخرون بأشياء لا نستطيع فعلها يدعونا إلى التواضع. التواضع لا يعني توقا للإذلال بل على العكس المتواضع يرفض الذل.

هناك قناعة أخرى للمعلم الديمقراطي وهي معرفة أن التدريس لا يتعلق بنقل المحتوى من رأسه إلى رؤوس تلاميذه. يعني التدريس تمكين التلاميذ، من خلال إظهار فضولهم وجعله أكثر أهمية في كل مرة لإنتاج المعرفة المشتركة مع المعلم. المعلم لا ينقل المعرفة فقط. إنه يوفر للتلاميذ الفرصة لتطوير الوسائل اللازمة لبناء فهمهم الخاص لعملية المعرفة. إن تعقيد الممارسة التعليمية يجعلنا بحاجة إلى النظر في جميع العناصر التي يمكن أن تؤدي إلى عملية تعليمية جيدة، مما يفرض علينا الحاجة إلى ابتكار المواقف التي تخلق المعرفة التي دونها لا يمكن أن تتم الممارسة التعليمية. أقول هذا لأن الفضائل والظروف المؤدية إلى الممارسة التربوية الجيدة لا تسقط كلها من السماء. لا يوجد إله يرسل لنا الفضائل التربوية كهدية ولا توجد بيروقراطية إلهية مسؤولة عن توزيع هذه الفضائل. يجب أن نخلق المعرفة والفضائل ونبتكرها. لا يولد أحد كريما وناقدا ومشرفا ومسؤولا. لقد ولدنا بهذه الإمكانات، ولكن يجب علينا خلقها وتطويرها وتنميتها من خلال ممارستنا اليومية. هذا ما نفعله. الشرط بالنسبة لي أن أكون ما أفعله. كل واحد منا هو عملية ومشروع وليس مصيرا.

أثناء ممارستي للتدريس، تعلمت الحاجة إلى الاتساق ولا أستطيع التحدث بعيدًا عن ممارستي وأن عليّ البحث عن تطابق شبه مطلق

بين ما قلته وما فعلته. وهذه فضيلة تسمى التماسك. اكتشفت أيضًا أن فعالية ممارستي كانت مرتبطة أيضًا بضرورة قبول دور الآخرين والحاجة إلى الاعتقاد بأنني لست الوحيد في العالم الذي يمكنه القيام بأشياء معينة ولست أستاء من أولئك الذين يستطيعون فعل الأشياء التي أرغب في القيام بها ولا أستطيع إنجازها. اكتشفت أنني لا أستطيع أن أكره شخصًا كان سعيدًا في العالم لمجرد أنه كان سعيدًا. لكنني تعلمت أيضًا أنه يجب أن أستمر في الغضب من الوضع الصعب الذي تتسبب فيه مصائب الآخرين. هذا الاحترام لحقوق الآخرين، هذا الاعتراف بأن الآخرين يمكن أن يفعلوا أشياء لا نفعلها، يسمى التواضع.

في الختام، أيها الأساتذة والمربون والتلاميذ، دعونا نهتم بإبداع هذه الصفات الأساسية ونشعر بالراحة في أنفسنا وفي أماكن عملنا. إن هذا ما سيحقق أحلامنا.

المراجع

العنوان: "في أصول التدريس النقدية: محاضرتان لباولو فريري"
المؤلف: باولو فريري
تاريخ المحاضرات الأصلية: 1996

فترة فريري: العودة إلى البرازيل 1997-1980

مقتطف من "باولو فريري، معلم المقهورين" ايرين بيريرا 2018[139]"باستا" لباولو فريري؟

رفعت " مدرسة بلا حزب" شعار: كفى من باولو فريري! وهي حركة نابعة من اليمين الرجعي البرازيلي كما نادت في مظاهرات ربيع 2015 إلى إقالة الرئيسة ديلما روسيف. ومنذ ذلك الحين، كثفت هذه المنظمة إجراءاتها لحظر التدريس النقدي في القضايا الاقتصادية والاجتماعية أو التمييز أو دراسات النوع الاجتماعي واعتبرت هذا النوع من التعليم "هدامًا" تجسده حسب رأيها شخصية باولو فريري.

إن علم أصول التدريس النقدي، الذي يحارب جميع أشكال الهيمنة والفصل مستلهما أفكاره من عمل المعلم البرازيلي أصبح الهدف المميز للثورة المحافظة وليس فقط في البرازيل. وقد تعرضت مثل هذه الأعمال في الولايات المتحدة وخاصة عند وصول دونالد ترامب إلى السلطة، لهجوم عنيف من قبل أولئك الذين يعارضون الدراسات العرقية ولا سيما دراسات شيكانو حول الهجرة المكسيكية. في وقت مبكر من عام 2010، مُنعت المدارس العامة في ولاية أريزونا من قراءة بيداغوجيا المقهورين. ومع ذلك وعلى عكس ما يقترحه منتقدوه فإن علم أصول التدريس النقدي ليس علم أصول التدريس الحزبي. وهو معترف به كمعيار لتعليم حقوق الإنسان والوعي البيئي، وتعتبره اليونسكو ركيزة تعليم "المواطنة العالمية". وإذا كان مجرد ذكر باولو فريري يثير حفيظة

---

139. **Irène Pereira** est docteure en sociologie. Chercheuse associée au LIS (Université de Creteil), elle est professeure à l'ESPE de Livry Gargan. Co-fondatrice de l'IRESMO (Institut de recherche sur le syndicalisme et les mouvements sociaux), elle est l'auteure, entre autres, de Anarchistes (La ville Brûle, 2009), Les grammaires de la contestation (La Découverte, 2010) et de L'anarchisme dans les textes (Textuel, février 2011). Elle est responsable des Chroniques scolaires avec Nada Chaar

الأوساط التقليدية، فإنه يظل أشهر أكاديمي برازيلي في الخارج وأكثر ما يُستشهد به في الكليات الأمريكية منذ السبعينيات. كان البداية لحركة تربوية استمرت في تجديد نفسها نظريًا وعمليًا.

تُعرف في فرنسا على أنها طريقة لمحو الأمية للبالغين ويُنظر لفريري هناك على أنه رجل عمل واحد: بيداغوجيا المقهورين (ماسبيرو 1974) ولم تترجم الكثير من نصوصه إلى لغتنا ولا سيما تلك المكتوبة في الأعوام 1980-1990 بعد عودته إلى البرازيل وبعد عدة سنوات من المنفى أثناء الحكم الديكتاتوري العسكري.

إن جهل أعمال باولو فريري في العالم الناطق بالفرنسية لا يقتصر فقط على المعلم البرازيلي، بل على أتباعه رغم شهرتهم الدولية ككتابات هنري جيرو وبيتر ماكلارين وحتى مايكل آبل فأعمالهم تكاد تكون غير معروفة هناك. غالبًا ما يتم تجاهل ثلاثة كتب نسائية في علم أصول التدريس مستوحاة من أفكار باولو فريري. يغذي التراث الحر أيضًا نظريات الفكر ما بعد الاستعمار (بيتر مايو) أو من إلهام ديكلونيالي (بوافينتورا دي سوزا سانتوس). يُعرف هذا التيار النقدي الواسع الذي يدعي أنه متشبع بأفكار باولو فريري ومتحدثا باسم "علم أصول التدريس النقدي" ويصف ممارسة تعليمية تناضل من أجل العدالة والتحرر وهي تنفذ بشكل جذري ضد عدم المساواة الاجتماعية والتمييز والقمع.

يتم تطوير أفكاره وأطروحاته على الصعيد الدولي وفي عالم أمريكا اللاتينية ولكن أيضًا في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (الولايات المتحدة، المملكة المتحدة، أستراليا، جنوب إفريقيا، إلخ) وفي المساحات الأكاديمية (المؤتمرات والمجلات الجامعية) كما هو الحال في الحركات الاجتماعية الأكثر راديكالية (حركة من لا يملكون أرضًا في البرازيل ومدارس زاباتيستا في تشياباس والمدارس الثانوية ذاتية الإدارة في الأرجنتين إلخ)

أو كما هو الحال في الولايات المتحدة في أحياء الطبقة العاملة مع نشاط "منظمي المجتمع".

خلال الثمانينيات من القرن الماضي، أثبت علم أصول التدريس النقدي المستوحى من ماركسية مدرسة فرانكفورت ودراسات نيوجرامشيان الثقافية، نفسه كأحد معايير التعليم الإعلامي، من خلال إدانة الطريقة التي تنقل بها الدعاية ووسائل الإعلام التجارية القيم الرأسمالية والنظرة الجنسية للعالم. كشف مختصّو التوعية النقدية الآليات الحديثة لتلقين عقيدة الشباب. ثم قامت هذه الحركة بدمج نظريات الاحتجاج الجديدة التي ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا: نظريات الكوير والتقاطع ونظرية الامتياز الاجتماعي والتفكير الاستعماري ونظرية العرق النقدي إلخ... اليوم مع مهمة رفع وعي المقهورين، تضيف التربية النقدية التفكير في الوعي بالامتيازات الاجتماعية من قبل أولئك الذين يستفيدون منها. إنها ليست مجرد مسألة كونك "متسامحًا" أو"خيرًا" تجاه الأشخاص المحرومين اجتماعيًا ولكن أيضًا تسليط الضوء على نظام الامتيازات بما في ذلك داخل المؤسسة المدرسية. إن الغاية من تطبيق علم أصول التدريس النقدي هي تنفيذ ممارسات تعليمية أصلية تستهدف التحول الاجتماعي.

تبقى فرنسا والمجال الناطق بالفرنسية بعيدًا عن مراكز التجديد التربوي هذه وغالبًا ما تتجاهل مساهمات علم أصول التدريس النقدي. ومع ذلك سيكون هذا التيار قادرًا على إنشاء خطاب وممارسات مشتركة من خلال تجاوز التقسيمات بين التعليم المدرسي والتعليم الشعبي، بين التدريب الأكاديمي وتدريب النشطاء. لأن نهجه يصلح بنفس القدر للفصول الصغيرة من رياض الأطفال إلى الجامعة، لأنه موجود في المؤسسة المدرسية كما في التربية الشعبية.علم أصول التدريس النقدي يجعل من الممكن تصور حوار بين الجامعات ومعلمي الابتدائي والثانوي ونشطاء النقابات والجمعيات والمربين والآباء والطلاب، إلخ.

هناك العديد من الممارسين الذين يرغبون في دمج الأدوات التعليمية لمكافحة التمييز وعدم المساواة الاجتماعية. لكن في بعض الأحيان يتم تجاهلهم بسبب النظريات النقدية التي تعتبر صعبة مثل الفكر الشاذ أو التقاطع أو التفكير الاستعماري، إلخ. تتيح ممارسة علم أصول التدريس النقدي فهم إمكانات هذه الأساليب التربوية والاجتماعية الجديدة وتطوير تحليل عالمي لمختلف أشكال الاضطهاد دون إعطاء الأولوية لها أو معارضتها. كما يوفر للمعلمين عناصر للتفكير في ممارساتهم الخاصة وتجنب إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية وأشكال التمييز اللاواعية. [...] ينوي هذا الكتاب أن يقدم للقارئ الناطق بالفرنسية فكر باولو فريري وتيارات علم أصول التدريس النقدية التي نتجت عنه. إن تراث المعلم البرازيلي هذا ليس فضولا فكريا "غريبا" ولكنه رد محتمل على عدم تسييس علم أصول التدريس في فرنسا. إن استخدام مساهمات طرق التدريس النقدية يعني الخروج من النقاشات المدرسية التي أصبحت الآن صلبة ومحتكرة من جهة من خلال الانتقادات الرجعية للمدرسة (الحركة ضد تدريس قضايا النوع الاجتماعي، والحد من التعليم فقط في "الأساسيات" وما إلى ذلك) ومن خلال المنطق النيوليبرالي (الإدارة الجديدة، النهج القائم على المهارات، نظرية رأس المال البشري إلخ) من جهة أخرى. نعتقد أن تجاربه وإنجازاته مفيدة وقيمة لنا، فقد تأسس علم أصول التدريس النقدي منذ بداية الثمانينيات كاستجابة نظرية وعملية لمحاربة كل من المحافظين الجدد والنيوليبرالية.

تعليم المعلم

هذا مقتطف من لقاء بين باولو فريري ودونالدو ماسيدو وجيمس دبليو فريزر، المعلمين الأمريكيين، في أغسطس 1996 في سان بابلو.

هل من الممكن أن تعمل أساليبي في سياق أمريكا الشمالية؟

يبدو أن انشغالي الأساسي طوال 35 عامًا كان يتمحور حول إنشاء طريقة تجعل عملية محو الأمية سريعة وسهلة. عن طريق السؤال يمكن استنتاج أني أختص في التقنيات والأساليب التي تسهل تعلم القراءة والكتابة للأميين. إذا حدث ذلك، فمن الأكيد أني سأكون سعيدًا جدًا. هذا سيعدّ مساهمة كبيرة في محو الأمية لملايين الأميين حول العالم، غير أن السؤال الحقيقي ليس هنا.

ليس من الممكن بالنسبة لك ولا لي ولا لأي شخص أن يفكر في مشاكل محو الأمية والتعليم ويتعامل معها دون الاعتماد على نفسه وطرح أسئلة فنية تتعلق بتدريس القراءة. هذه الأسئلة ضرورية، لأنه دون تقنيات التدريس يستحيل تعليم القراءة والكتابة. إن السؤال المركزي الذي يجب فهمه هو ما هي المشكلة المركزية عندما أصبحت مهتمًا بتقنيات محو الأمية لأول مرة؟ كان تركيزي الأولي هو عملية قراءة الكلمات وكتابتها. لكن منذ البداية، لم أتمكن مطلقًا من فصل الكلمات التي تُقرأ عن قراءة العالم. ثانيًا لم يكن من الممكن فصل القراءة عن الكتابة والعالم أيضًا. ذلك أنه لا يمكن فهمه دون فهم نقدي لوجود البشر فيه. اللغة ليست فقط وسيلة للتعبير عن انطباعاتنا عن العالم. اللغة، في حد ذاتها معرفة. واللغة تدل على وضوح العام لا يوجد دون تواصل. مع هذا، أعني أنه من المستحيل الوصول إلى المعنى فقط عن طريق قراءة الكلمات.

أولاً، علينا أن نقرأ العالم بهذه الكلمات الموجودة. أحد الأشياء التي فعلها البشر عندما بدؤوا في الإشارة إلى الواقع عن طريق أفعالهم أصبحوا قادرين على التحدث عن الواقع والتصرف بناءً عليه. من أهم الأشياء التي قام بها الرجال والنساء هو الفهم ثم توصيل فهمهم. لا يوجد مفهوم ملموس لواقع الإنسان دون قابلية التواصل للأشياء التي نفهمها. الآن، لا يشغلني مطلقًا العمل فقط على تلك التقنيات المتضمنة بالضرورة في فعل القراءة والكتابة. كما أنني لم أكن مهتمًا بالضرورة بأساليب القراءة المحددة، ولكن الأمر يتعلق بجوهر العملية التي تتطلبها هذه التقنيات. وهذا ما يسيء فهمه الكثير من الناس في الولايات المتحدة وأجزاء أخرى من العالم في عملي. تكون التقنية دائمًا ثانوية وهي مهمة فقط عندما تكون في خدمة شيء أكبر. إن اعتبار التقنية شيئًا أساسيًا هو فقدان الهدف من التعليم. إن القضية الحقيقية ليست التقنيات في حد ذاتها على الرغم من أنني لا أقصد أن أقول إنها ليست مهمة في حد ذاتها ولكن الأمر يتعلق بفهم جوهر العملية التي بدورها، تتطلب تقنيات متعددة لتحقيق هدف معين. المقصود بالضبط هو العملية التي تجعل التقنيات ضرورية.

لذا فإن التحدي لا يكمن في تسهيل قراءة أصوات اللغة دون تنمية القدرة على معرفة البشر. ليس الشيء المهم هو القدرة على فهم التركيب الصوتي للغة ولكن أن يفهم المعلمون كيفية استخدام الهياكل اللغوية في عملية خلق المعنى. إنه زواج جميل بين النظرية والمنهج ولكن دون أن ننسى أن النظرية تسبق المنهج دائمًا.

على سبيل المثال، إحدى المسائل المقلقة بشأن عملية تعليم القراءة والكتابة هي في الأساس العلاقة المتبادلة بين البشر ومحيطهم المباشر حيث تتشكل لغتهم كما هي. من وجهة نظري، البرنامج الأساسي للقراءة في إطار محو الأمية الذي يجب تطويره مع الفلاحين يجب أن

يفترض قدرة المعرفة التي يمتلكها هؤلاء الفلاحين في سياقهم والتعبير عن هذه المعرفة باستخدام لغتهم الخاصة كنقطة انطلاق.

أي برنامج لمحو الأمية، يجب أن يبدأ ليس من لغة مدرس الطبقة المتوسطة ولكن باستخدام لغة المتعلم كوسيلة لتطوير معرفة القراءة والكتابة. هذه العملية الأولية لاستخدام لغة المتعلمين أنفسهم كنقطة انطلاق لتطوير معرفة القراءة والكتابة لا تعني أنه لا ينبغي لهم استيعاب خطاب المعلم لأن هدف التعليم هو تطوير معرفة القراءة والكتابة المتعددة والخطابات المتعددة.

أعتقد أن النقطة الأساسية هي أن بداية محو الأمية ونقطة "النهاية" ليستا متعارضتين. تبدأ المشكلة عندما يركز المرء كثيرًا على البداية بجعل لغة الفلاحين مثالية وإبقائهم محصورين في حدود تلك اللغة من خلال إضفاء الطابع المثالي على لغتهم فإننا بذلك نحصرهم في اكتساب خطابات محددة بما في ذلك الخطاب "القياسي" للمجتمع المهيمن الذي يعيشون فيه ويخاطر المعلمون بالبقاء محاصرين في طريقة تدريس "ملائمة" تمرّر على أنها تقدمية. لا يشارك المعلمون الذين يقومون بذلك مع المتعلمين في عملية تحرير متبادلة.

ما يمكنني تقديمه للمعلمين في سياقات أخرى

هناك مسألة أساسيَّة آخرى تعكس قلق العديد من المعلمين، ليس فقط بشأن عملنا، ولكن أيضًا بشأن ما ننتظره من المفكرين الآخرين مثل ديوي أو مونتيسوري أو فرينيت، وما نأمله منهم كأن نجلب نحن كمعلمين تقنيات لإنقاذ العالم. معنى هذا أن تكون خارقًا لإعطاء إجابة تعليمية تكون صحيحة ومناسبة لجميع السياقات.

الحقيقة، أن ما اقترحته بناءً على قناعاتي السياسية ومعتقداتي الفلسفية هو احترام عميق للاستقلالية المطلقة للمعلم. ما أقترحه هو

احترام عميق للهوية الثقافية للتلاميذ، هوية ثقافية تنطوي على احترام لغة الآخر ولونه وجنسه وطبقته الاجتماعية وقدرته الفكرية مما يعني القدرة على تحفيز إبداع آخر. لكن كل هذه الأشياء تحدث في سياق اجتماعي وتاريخي وليس في الهواء وأنا باولو فريري لست سيد التاريخ.

أنا أفهم التاريخ كاحتمال. أنا أكافح حتى نحترم الأشخاص الذين يبدؤون من منظور رؤية التاريخ على أنه احتمال يمكن أن يتوقف أيضًا. لهذا السبب الوحيد، لا يستطيع المربي الذي يقبل أفكاري ويواجه في الصباح صعوبات في ضمان احترام تلاميذه له أن يقول إن باولو فريري كان مخطئًا. ببساطة سيتعين عليه أو عليها أن يقول إنه لم يكن من الممكن تحقيق الاحترام في هذا السياق المحدد[...] وأعني المعلمين الذين يصقلون أفكاري بشكل مثالي دون أن يدركوا ما يعنيه أساسًا أن تكون فريريا.

باختصار، إن العديد من المعلمين الذين يستخدمونني بطريقة سطحية، أي كوسيلة لحل مشاكلهم التقنية في علم أصول التدريس هم إلى حد ما، سائحون في أصول التدريس الفريرية. لقد أصبحوا أصوليين وبالتالي يصبح العالم ثابتًا وبالتالي تختفي إمكانية أن يكون التاريخ ممكنًا. أقترح العكس تماما. التاريخ دائمًا احتمال فهو ليس شيئًا ثابتًا ومقررًا مسبقًا. لذلك، يجب أن يكون المربي التقدمي على مسار دائم ويجب أن يعيد ابتكاري باستمرار وابتكار ما يعنيه أن يكون ديمقراطيًا في سياقه الثقافي والتاريخي المحدد.

هويات متعددة الطبقات: الشعب مقهور وقاهـر

في المقام الأول، لطالما شغلتني الأسئلة المتعلقة بالهويات المتعددة والطبقات. وقد فكرت دائمًا في هذا الموضوع. في تجربتي السياسية والتعليمية، كان علي أن أواجه مواقف كثيرة من الغموض العميق. (...)

وبالتالي، فإن مسألة الهويات المعقدة ليست تقنية وسياسية

وتعليمية فحسب، بل هي أيضًا مسألة أخلاقية.

وإذا جاز لي أن أقول هذا، يجب على برامج تعليم المعلمين في الولايات المتحدة والدول الأخرى أن تولي اهتمامًا خاصًا للمسألة الأخلاقية. من الضروري خلق وضع يمكن فيه للمدرسين المستقبليين تطوير نقاش هادف حول الأخلاق في التعليم. لا يكفي معرفة نظرية المظلوم بهوياتها المتعددة، ولكن من الضروري أيضًا أن نضع الذات -أخلاقياً - أمام الهويات المتعددة والطبقية التي ولّدها تاريخ الاضطهاد.

المتطلبات الأخلاقية للمعلمين

إن إحدى مخاطر هذه الحقبة التاريخية (...)هذا الفهم الضيق للأخلاق الذي يميز النيوليبرالية. بالنسبة لها، يتم تقليل الأخلاق إلى أخلاقيات السوق. على سبيل المثال "كيف يمكن أن نقبل أن هناك ملايين الأشخاص عاطلين عن العمل؟ هل هذا مجرد مصير نهاية هذا القرن؟ إنه ليس حتميا. إنها نتيجة أخلاقيات السوق. لهذا، يجب على المعلمين وخاصة المعلمين الناقدين، تدمير البناء الاجتماعي لهذه القدرية من أجل إسقاط الأيديولوجية المتأصلة التي تشكلها وتحافظ على أخلاقيات المنافسة. لهذا السبب يجب علينا، نحن كمربين ديمقراطيين أن نكافح بشكل أكثر وضوحًا حتى يكون التعليم تكوينا وليس تدريبًا. ليس من الممكن بأي شكل من الأشكال الحصول على تدريب بشري خارج الأخلاق. وبالتالي، فإن أحد متطلبات السياق التاريخي الحالي هو أن يرافق التدريب الأخلاقي للمعلمين التدريب المهني والعلمي والتكنولوجي لمعلمي محو الأمية في المستقبل. إن المتطلبات الأخلاقية هي أكثر أهمية في عالم أصبح أقل أخلاقية. ومع ذلك، لن نتمكن من حل مشكلة تدريب المعلمين بمقترحات فنية بسيطة يسألني عنها الجميع. أعتقد أن بعض الناس يسألونني ويتوقعون مني أن أقدم لهم إجابات بسيطة من أجل معالجة المشكلات التي تنشأ في سياق يفترض التزامًا أخلاقيًا وليس إجابات تقنية. فقد تم تقييد قدرتنا على مواجهة خصوصية السياق الأخلاقي بطبيعته

ومعالجته بوضوح لأننا حرمنا كمدرسين في تدريبنا من الوصول إلى الحوار حول الطبيعة الأخلاقية.

ليس من قبيل المصادفة أن مناهج غالبية البرامج المهنية - في حالتنا، تعليم المعلمين - لا تتضمن فرصة للمحترفين المستقبليين للمشاركة في مناقشة جادة ومتعمقة حول ماذا يعني أن تكون أخلاقيًا في عالم يُفترض أن يصبح أكثر أخلاقية بقدر ما يصبح البشر أكثر فأكثر منزوعي الإنسانية من خلال حقيقة السوق؟

هذه إحدى نضالاتي وكفاحي والعمل مع أولئك الذين يجرؤون على تحدي الموت التاريخي الذي فرضه الفكر الليبرالي الجديد. (...)

هناك حاجة للحفاظ على الوضوح الأخلاقي

أولئك الذين يقترحون وضع القضايا الأخلاقية في قلب المناقشات حول قضايا التعليم كثيرًا ما يُتهمون "بالتسييس." يرى النيوليبراليون أنفسهم وينظر إليهم الآخرون، على أنهم براغماتيون غير سياسيين. تتعلق إحدى نتائج البراغماتية الجديدة للنيوليبرالية بالتدريب التقني العلمي للمعلمين وتنفي تدريبًا عالميًا لأن هذا النوع من التدريب يتطلب فهمًا نقديًا للدور الذي يلعبه كل فرد في العالم. تثير المقترحات البراغماتية دائمًا تمزقا وانفصالا في العالم حيث يوجد تخصص ومجال للدراسة. ثم يتم فصل المعلومات والمعرفة عن السياق الأخلاقي والاجتماعي الذي تنشأ فيه هذه المعلومات أو المعرفة. (...)

الأخلاق والخوف من الأخلاق

علينا أن نسأل أنفسنا لم يوجد عدد قليل جدًا من برامج تدريب المعلمين التي تولي اهتمامًا للمسألة الأخلاقية ولم يلعب التركيز على الأخلاقيات دورًا ثانويًا في الحوار التعليمي اليوم بينما تلعب الإحصائيات والأساليب مثل هذا الدور المهم؟ وهذا يعني: يوجد اليوم خوف عميق

من مناقشة الأخلاق بأي شكل من الأشكال.

لا شك أن الخوف من الفرض هو جزء مما يبعدنا عن الالتزام الأخلاقي. نعتقد أساسًا أن الخوف يمكن أن يكون مرتبطًا بالاعتقاد بأن أي مناقشة أخلاقية تمثل شكلاً من أشكال الفرض العقائدي. ولكن من المثبط للهمم عدم المشاركة في حوار حول القضايا الأخلاقية عندما نكون معلمين ومهنيين متميزين. نحتاج إلى فحص مواقفنا التي قد تتعارض مع تلك التي نعتمد عليها في هويتنا المهنية وتقييمها. من الخطر تطوير التفكير الأخلاقي لأنه يجبرنا على ارتكاب ما أسماه أميلكار كابرال "الانتحار الطبقي". يقود الجدل الأخلاقي إلى الرغبة في التحرك نحو"الانتحار الطبقي والعرقي". للأسف، لقد أساء العديد من التربويين التقدميين وذوي النوايا الحسنة أكثر من مرة فهم المطالب النظرية لمفهوم كابرال عن "الانتحار الطبقي" وانتهى بهم الأمر إلى الوقوع في القبول الأعمى بالانتحار والاستشهاد. عندما يحدث هذا، فإنهم يعانون في داخلهم من عملية تحافظ على امتيازاتهم حية بإضفاء المثالية على الآخر. هذا الموقف في تناقض مباشر مع فكرة كابرال. لقد تحدينا أميلكار كابرال بوضع إشكالية في الأيديولوجية المهيمنة حتى نفهم كيفية محاربة قسوة الاستعمار وأن الديمقراطية يمكن أن تولد من هذه المعركة. وبالتالي، فإن الانتحار كعمل أعمى سيكون شكلاً من أشكال القدرية التي تنكر اعتقاد كابرال الآن في التاريخ كاحتمال.

المراجع

العنوان: علم المربي
المؤلف: باولو فريري
تاريخ المقابلة الأصلية: آب 1996
فترة فريري: العودة إلى البرازيل 1980 ـ 1997
التصنيف: مقابلات وحوارات

مراجع ببليوغرافية لأعمال بولو فريري

LES LIVRES

LES ARTICLES ET LES LETTRES

LES TEXTES ISSUS DE CONFÉRENCES

LES INTERVIEWS ET LES DIALOGUES

brésilien engagé dans l'éducation.

[**D11**] « **Un dialogue: Culture, langage et race** », dans: IRESMO, 2018.

Note: Extrait d'un dialogue entre Paulo Freire et Donaldo Macedo paru dans Harvad Educational Review, Vol.65, n°3, 1995, p.377403-.

[**D12**] « **Éduquer l'éducateur** », dans IRESMO 15 avril 2019.

Note: il s'agit d'un extrait d'une rencontre entre Paulo Freire, Donaldo Macedo et James W. Fraser, des éducateurs américains, en août 1996 à San Pablo. Ces dialogues ont été publiés dans l'ouvrage Mentoring the Mentor A Critical Dialogue with Paulo Freire (Counterpoints, Peter Lang, 1997).

[**D13**] « **Rencontre avec Paulo Freire** », dans: Le Nouvel Éducateur, mars 1997, p.2123-.

Note: André Lefeuvre et Fatima Morais (déléguée du Brésil à la FIMEM) ont eu l'occasion d'interroger Paulo Freire sur son travail pédagogique au sein des classes déshéritées de la société brésilienne.

recueillis par Yvon Minvielle dans: Pourquoi ? (revue de l'éducation permanente) n° 151, Paris, 1980, p.5057-.

Note: L'entretien est précédé d'une présentation détaillée de la vie et de l'oeuvre de Paulo Freire par Yvon Minvielle (p.4249-).

[**D5**] « **Politique et éducation en situation de colonialité** », IRESMO, 12 mars 2018.

Note: Extrait d' « Un dialogue avec Freire sur l'éducation indigène » entre Paulo Freire et des missionnaires qui agissent dans les communautés indigènes du Mato-Grosso (Brésil) en 1982.

[**D6**] « **La liberté en classe** », dans: IRESMO, 12 mars 2018.

Note: Extrait d'un entretien de Paulo Freire accordé au journal brésilien Interação en 1984.

[**D7**] « **Éduquer pour libérer les dominés** », IRESMO 2018.

Note: Extrait d'un entretien accordé par Paulo Freire à un journal argentin en 1984.

[**D8**] « **Freire et Shor, "Qu'est-ce que la pédagogie critique ?"** », dans: Questions de classe(s), 2016.

Note: Extraits de l'ouvrage: Medo e Ousadias [Peur et audaces], publié en 1987. Dans cet ouvrage, Ira Shor, pédagogue critique états-unien, interroge Paulo Freire sur un certain nombre de questions que se posent concrètement les pédagogues critiques dans leur pratique de classe.

[**D9**] « **Pédagogie: Enquête et non recettes** », IRESMO, 13 février 2019.

Note: il s'agit d'un entretien entre Paulo Freire et Donaldo Macedo paru dans l'ouvrage Literacy: Reading the Word and the World, Critical Studies in Education Series, Praeger Publisher (Etats-Unis).

[**D10**] « **Lecture du mot, lecture du monde** ; Paulo Freire s'entretient avec Marcio d'Olne Campos », dans: La Beauté, Le Courrier de l'UNESCO, décembre 1990, p.49-.

Note: dialogue entre Paulo Freire et Marcio d'Olne Campos, physicien

la pédagogie Freinet au Nord-Est du Brésil. Dans cet extrait, Paulo Freire revient sur la concordance de ses idées et objectifs avec ceux de Célestin Freinet.

[C19] « **Sur la pédagogie critique: deux conférences de Paulo Freire** », dans: Questions de classe(s), 17 juillet 2016.

Note: Il s'agit de deux conférences données en espagnol à l'Université de Comahue (Argentine) en 1996: « Pratique de la pédagogie critique » et « Réflexion sur la situation éducative ».

D. INTERVIEWS ET DIALOGUES

[D1] « **L'éducation pour la libération** », entrevue avec P. Babin, dans: Orientations (revue de pédagogie chrétienne en milieu scolaire) n°40, Paris, 1971, p.2937-.

[D2] « **Paulo Freire nous répond** », dossier « Paulo Freire, ''Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous ?'' », dans: Peuples du monde (Magazine de la mission universelle) n°48, Paris, février 1972, p.4243-.

Note: Il s'agit d'un entretien avec le pédagogue brésilien lors d'une session organisée à l'intention de missionnaires par l'Institut œcuménique au service du développement des peuples (INOPED). Cet entretien fait partie d'un dossier intitulé « Paulo Freire, ''Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous ?'' » qui comprend également un compte-rendu d'une conférence de Paulo Freire (p.3740-) ainsi qu'un résumé de l'expérience d'alphabétisation conduite par le pédagogue brésilien (p.4042-).

[D3] « **Conscientisation et révolution: une conversation avec Paulo Freire** », dans: Document IDAC n°1, Paris, 1973.

Note: Entretien entre des jeunes militants de l'Institut d'action culturelle (IDAC) à Genève. Ce texte a été ajouté à l'édition française de Pédagogie des opprimés en 1974.

[D4] « **Entretien avec Paulo Freire,** 19 **juin** 1978**, Genève** », propos

Symposium international pour l'alphabétisation, organisé par l'UNESCO à Persépolis (Iran) du 3 au 8 septembre 1975.

Note: Suite à ce congrès, l'UNESCO adopta – sous l'influence de Paulo Freire – La Déclaration de Persépolis pour l'alphabétisation reconnue comme « une contribution à la libération et à l'épanouissement de l'homme ».

[C13] « **La parole et le silence** », IRESMO, 11 mars 2018.

Note: Extrait de l'intervention préparatoire de Paulo Freire à l'Assemblée Mondiale de l'éducation des adultes à Buenos Aires en 1985.

[C14] « **Paulo Freire à Athènes (du** 8 **au** 15 **septembre** 1987**), ses idées pédagogiques et notre réalité en matière d'éducation**».

Note: Ce texte débute par une présentation de Paulo Freire par Théopharaste Ghéreu puis par une conférence du pédagogue brésilien.

[C15] « **L'éducation pour une transformation radicale de la société**: Un apprentissage politique », IRESMO, 12 mars 2018.

Note: Conférence donnée par Paulo Freire à Madrid en 1988.

[C16] « **Les vertus de l'éducateur progressiste** », IRESMO, 1 juin 2019.

Note: il s'agit d'une conférence donnée par Paulo Freire à Edinburgh (Écosse) en 1988. Publication: The Virtues of the Progressive Educator Couverture Paulo Freire, Dicussion Papers, CTPI, Edinburgh, 1988

[C17] « **Professeur Paulo Freire et les éducateurs de rue** », dans: Paulo Freire et les éducateurs de la rue: une approche analytique, collection Soins alternatifs pour les enfants de la rue (n°1), UNICEF, Genève, 1990, p.1932-.

Note: Texte issu d'une rencontre entre des éducateurs de rue et Paulo Freire à São Paulo en octobre 1985 sous l'égide de l'UNICEF.

[C18] « **Extraits de la conférence de Paulo Freire au Séminaire des éducateurs Freinet du Nord-Est à Olinda-Pernambuco, Brésil** », dans: Le Nouvel Éducateur, octobre 1991, p.4.

Note: Ce séminaire avait pour but de développer et d'approfondir

Paris le 13 mai 1971.

[C8] « **Quand les opprimés du monde interpellent la mission** », dans: Peuples du monde (Magazine de la mission universelle) n°48, Paris, février 1972, p.3740-.

Note: Il s'agit d'un compte-rendu d'une conférence de Paulo Freire lors d'une session organisée à l'intention de missionnaires par l'Institut œcuménique au service du développement des peuples (INOPED). Ce texte fait partie d'un dossier intitulé « Paulo Freire, ''Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous ?'' » qui comprend également un résumé de l'expérience d'alphabétisation conduite par Paulo Freire (p.4042-) ainsi qu'un entretien avec le pédagogue brésilien (p.4243-).

[C9] « **Éducation et libération (document de travail)** », IDAC, non publié.

Note: Il s'agit d'un document de travail rédigé par Paulo Freire pour le séminaire de l'Institut d'action culturelle (IDAC) de Paris. Ce texte a été publié sous une forme légèrement modifiée sous le titre: « Une pédagogie de la liberté », dans: Preuves (cahiers mensuels du congrès pour la liberté de la culture) n°14, Paris, 2e trimestre 1973, p.4755-.

[C10] « **Éducation, Libération et l'Église** », dans: Théologies noires et sud-américaines de libération, revue Parole et Société, 81e année, n°56-, Strasbourg, 1973, p.515544-.

Note: Il s'agit d'un exposé lors du symposium théologique sur les « Théologies noires et sud-américaines de libération » organisé par le Conseil œcuménique en mai 1973 à Genève.

[C11] Freire/Illich: pédagogie des opprimés, oppression de la pédagogie, dans: Document IDAC n°8, Genève, 1974.

Note: Cet ouvrage contient plusieurs extraits traduits en français du séminaire commun animé par Ivan Illich et Paulo Freire au Conseil œcuménique des Églises à Genève en 1974.

[C12] « **L'alphabétisation des adultes: est-elle neutre ?** » dans:

Note : **Extrait d'une conférence de Paulo Freire**: World development – Challenge to the Churches – the report of the conference on world cooperation for development en Avril 1968.

[**C3**] « **Un message pour la libération** », dans: Lettre n° 140, Temps présent, Paris, avril 1970, p. 1115-.

Note: Il s'agit de notes prises et ordonnées par Miguel Donabin lors d'une conférence donnée par Paulo Freire à Cuernavaca (Mexique), dans le Centre interculturel de documentation (CIDOC), au début de l'année 1970.

[**C4**] « **Vision du monde** [1] », Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.2023-.

Note: Séminaire de Paulo Freire sur la Conscientisation et l'Alphabétisation des adultes, Rome, 17 au 19 avril 1970.

[**C5**] « **Paulo Freire: "Qu'as-tu appris à l'école aujourd'hui ?**" », séminaire de l'EDUC-International, Rome, novembre 1970, dans: Question(s) de classe, 8 septembre 2018.

Note: il s'agit d'un extrait du séminaire de Paulo Freire où il présenta son article à paraître « Le processus d'alphabétisation politique » ainsi que le commentaire d'une chanson intitulé "What did you learn in school today ?".

[**C6**] « **L'engagement de Paulo Freire à l'INODEP** », dans: Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.8385-.

Note: Intervention de Paulo Freire lors du colloque de l'INODEP à Chantilly en décembre 1970.

[**C7**] « **De l'assistance à la libération** », dans: Vers un développement solidaire (bulletin d'information romand de l'association pour la Déclaration de Berne) n°9, Lausanne, septembre 1973, p.78-.

Note: Il s'agit de notes prises pendant l'exposé de Paulo Freire à

idées insolites sur l'éducation » en 1971 et « L'éducation: domestication ou libération ? » en 1972 dans des revues de l'UNESCO.

[B14] « L'alphabétisation et le rêve possible » dans: Perspectives (revue trimestrielle de l'éducation de l'UNESCO) volume 52/, Paris, 1976, p.7073-.

[B15] « **Lettre à un jeune théologien** », dans: Militance et Recherche théologique, revue Parole et Société, 86e année, n°1, Strasbourg, 1978, p.7274-.

[B16] « **Lettre aux animateurs culturels** », dans: Document IDAC n°18, Genève, 1979, p.2933-.

[B17] « **Lettre à une jeune nation** », dans: L'alphabétisation, un enseignement pour la liberté, Le Courrier de l'UNESCO, Paris, juin 1980, p.2730-.

[B18] « Le Monde et le mot », dans: L'alphabétisation à l'échelle des cultures, Le Courrier de l'UNESCO, Paris, février 1984, p.2931-.

[B19] « **Éducation et démocratie** », dans: Federico Mayor amicorum liber (le livre d'hommage offert au Directeur Général de l'UNESCO par ses Amis à l'occasion de son 60e anniversaire), Bruxelles, 1995, p.12051220-.

C.TEXTES ISSUS DE CONFÉRENCES

[C1] « **Rôle de l'éducation dans l'humanisation** », IRESMO 27 juin 2019.

Note : Résumé des conférences tenues à Santiago en mai 1967 sous le parrainage de l'OEA, du Gouvernement chilien et de l'Université du Chili. Publié à l'origine dans Revista Paz e Terra. São Paulo, N°9, octobre 1969, p.123132-.

[C2] « La dépendance », dans: Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.5051-.

[B7] « **Méthode** [2]», dans : Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.3839-.

Note: il s'agit d'extraits de l'article « School or scandal», dans la revue Risk, Genève, volume 6, n°4, 1970.

[B8] « **Quelques idées insolites sur l'éducation** », dans: Commission internationale sur le développement de l'éducation (UNESCO), Série B n°36, Paris, 1971.

[B9] « **L'éducation: domestication ou libération ?** » dans: Perspectives (revue trimestrielle de l'éducation de l'UNESCO) volume 22/, Paris, 1972, p.193202-.

Note: il s'agit du même article paru sous le titre « Quelques idées insolites sur l'éducation » en 1971.

[B10] « **Une pédagogie de la liberté** », dans: Preuves (cahiers mensuels du congrès pour la liberté de la culture) n°14, Paris, 2e trimestre 1973, p.4755-.

Note: Cet article est une version légèrement retravaillée d'un texte de Paulo Freire écrit pour le séminaire de l'Institut d'action culturelle (IDAC) de Paris. Ce document de travail interne au séminaire se nomme: « Éducation et libération (document de travail) ».

[B11] « **Action culturelle et conscientisation** » dans: Éducation des adultes, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Montréal, 1974, p.43.

[B12] « **L'éducation en vue de la libération** », dans: Mensuel n°19, revue du Conseil oecuménique des Églises (COE), Genève, juillet 1975, p.35-.

[B13] « **Pour une relation dialectique entre enseignant et enseigné** », dans: L'éducation en devenir, Les Presses de l'UNESCO, Paris, 1975, p.111113-.

Note: il s'agit d'un résumé du texte paru sous les titres « Quelques

B.ARTICLES ET LETTRES

[B1] « **Éducation et conscientisation** », dans : Développement et Civilisation n°23, IRFED (Institut de Recherche et de Formation en vue du Développement harmonisé), Paris, septembre 1965, p.1822-.

[B2] « **Paulo Freire, éducateur de la conscience populaire** », dans : Croissance des Jeunes Nations n°105, Paris, novembre 1970, p.3334-.

Note : il s'agit d'extraits d'une lettre que Paulo Freire adressa à l'ex-député brésilien Marcio Moreira Alvès en 1968. La version complète de la lettre a été publiée sous le titre : « Paulo Freire par lui-même », dans : Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.1012-.

[B3] « **Le processus d'alphabétisation politique** », dans : IDOC international (revue interconfessionnelle de documentation), édition française, n°40, Paris, février 1971, p.4760-.

[B4] « **Le savoir naît d'une vue critique du monde** », dans : Cérès (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture) volume 43/, Rome, mai/juin 1971, p. 4652-.

[B5] « **Paulo Freire par lui-même** », dans : Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.1012-.

Note : il s'agit d'une lettre écrite par Paulo Freire adressée à Marcio Mereira Alves. De larges extraits de cette lettre ont été publiés sous le titre de « Paulo Freire, éducateur de la conscience populaire », dans : Croissance des Jeunes Nations n°105, Paris, novembre 1970, p.3334-.

[B6] « **Vision du monde** [2] » dans : Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace, 1971, p.2122-.

Note : il s'agit d'un extrait de l'article « Le processus d'alphabétisation politique », dans: IDOC international (revue interconfessionnelle de documentation), édition française, n°40, Paris, février 1971, p.4760-.

A. LES LIVRES

[A1] **L'éducation pratique : pratique de la liberté**, éditions du Cerf, Paris, 1971.

Édition originale : Educação como Prática da Liberdade, editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

[A2] **Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution**, Paris, éditions Maspero, 1974.

Édition originale: Pedagogia do Oprimido, rédigé au Chili en 1968, traduit et publié en anglais aux États-Unis sous le titre de Pedagogy of the Oppressed en 1970 (Herder and Herder, New York) avant d'être publié au Brésil en 1974 (Paz e Terra, Rio de Janeiro).

Note : On trouvera des informations intéressantes sur l'histoire mouvementé du manuscrit de la Pédagogie des opprimés à travers cet article : Paulo Freire et l'histoire d'un manuscrit.

[A3] **Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation** : une expérience en cours de réalisation, éditions Maspéro, Paris, 1978.

Édition originale : Cartas a Guine-Bissau : registros de uma experiência em processo, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

[A4] **L'Éducation dans la ville**, éditions Paideia, Paris, 1991.

Édition originale : A Educação na cidade, Cortez Editora, São Paulo, 1991.

Note : Cet ouvrage regroupe des interviews que Paulo Freire donna à des revues spécialisées en Éducation, en Psychologie, à des journaux syndicaux, ainsi qu'à des éducateurs, américains, brésiliens, canadiens, italiens et portugais.

[A5] **Pédagogie de l'autonomie**, éditions Érès, Toulouse, 2006.

Édition originale : Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1996.

الفهرس

شكر 3

المقدمة 9

حول ترجمة الكتاب إلى الفرنسية. ملاحظات الموقع الناشر للكتاب..... 17

ملاحظات مترجمي الكتاب إلى العربية 18

مقدمة المؤلف 19

الفصـــل الأول 27

الفصل الثاني 59

الفصـــل الثالـــث 79

الفصـــل الرابـــــع 123

الملاحـــــق 189

دروس باولو فريري : المعلم الذي لا يزال حاضرا 192

فريري وشور : ما هي البيداغوجيا النقدية ؟ 197

التبعية 205

ماذا تعلمت في المدرسة اليوم ؟ (محو الأمية السياسية) 207

لقاء مع باولو فريري 212

في البيداغوجيا النقدية : محاضرتان لباولو فريري 220

مقتطف من "باولو فريري ، معلم المقهورين " 237

تعليم المعلم 241

مراجع بيبليوغرافية لإعمال باولو فريري 249