Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (47) .September 2025
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Education is a Comparative Study in Light of the Vision of John Dewey and Paulo Freire

Ms. Natasha Omar Ahmed Abu Ziyad[1], Prof. Nayef Abd Alraouf Mohammad Alkhateeb[2]*

1 PhD student, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, in Educational Administration and Leadership, Palestine - Jerusalem.

Orcid No: 0009-0004-0566-2756
Email: natasha.o.ziyad@hotmail.com

2 Professor, Al-Quds University, Faculty of Educational Sciences, in Educational Administration and Leadership, Palestine - Ramallah.

Orcid No: 0009-0003-1364-8404
Email: nayefalkhateeb2016@yahoo.com

Received:
31/07/2024

Revised:
31/07/2024

Accepted:
21/10/2024

***Corresponding Author:**
natasha.o.ziyad@hotmail.com

Citation: Abu Ziyad, N. O. A., & Alkhateeb, N. A. A. M. Education is a Comparative Study in Light of the Vision of John Dewey and Paulo Freire. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. https://doi.org/10.33977/1182-016-047-008

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: This study aimed to compare the educational philosophies of John Dewey and Paulo Freire by examining the historical and cultural contexts that shaped their ideas. It also sought to explore the core principles of their educational thought and the characteristics of the educational systems and practices they advocated.

Methods: To achieve the objectives of the study, the historical approach was adopted, which aims to know the historical origins of the development of education for both John Dewey and Paulo Freire, as well as the analytical approach to the philosophical ideas and opinions put forward by both thinkers and the critical approach to them.

Results: The results showed the difference in the historical circumstances that led to the emergence of Dewey's and Freire's philosophies and the similarity of their critical thought as progressive and reformist for Dewey and revolutionary and liberating for Freire in educating the oppressed. Moreover, the educational philosophy of Dewey and Freire focuses on the social nature of education. It rejects traditional methods of rote and banking education. They also call for giving the learner the opportunity to participate in solving educational problems of a realistic nature, whether it is project-based education, according to Dewey, or dialogical according to Freire. The aim is to develop the learner's critical thinking skills.

Conclusions: The study highlights the importance of conducting further studies on the status of Dewey and Freire's theory in contemporary digital education.

Keywords: John Dewey, Paulo Freire, progressive education, dialogical emancipatory education, philosophy of education.

التعليم دراسة مقارنة في ضوء رؤية جون ديوي وباولو فريري

أ. نتاشه عمر أحمد أبو زياد[1]، أ.د. نايف عبد الرؤوف محمد الخطيب[2]*

[1]طالبة دكتوراه، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، دكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ دكتور، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، دكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، القدس، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى مقارنة فلسفة كل من جون ديوي وباولو فريري التربوية، انطلاقاً من نشأتهما والسيرورة التاريخية التي أسهمت في ذلك، وتوضيح طبيعة الفكر التربوي لديهما، وملامح النظام التعليمي والممارسة التربوية التي ينشدانها.

المنهجية: قد اعتمد لتحقيق أهداف الدراسة المنهج التاريخي الذي يرمي إلى معرفة الأصول التاريخية لتطور التعليم لدى كل من جون ديوي وباولو فريري، وكذلك المنهج التحليلي للأفكار والآراء الفلسفية التي طرحها كلا المفكرين، والمنهج النقدي لها.

النتائج: وقد أوضحت النتائج اختلاف الظروف التاريخية التي أدت لنشوء فلسفة ديوي وفريري، وتشابه فكرهما النقدي بوصفه تقدمياً اصلاحياً لدى ديوي، وثورياً تحررياً لدى فريري في تعليم المقهورين، كما أن الفلسفة التربوية لدى ديوي وفريري تركز على الطبيعة الاجتماعية للتعليم، وترفض الأساليب التقليدية في التعليم التلقيني والبنكي، وكما يدعوان إلى إعطاء المتعلم فرصة المشاركة في حل المشكلات التعليمية ذات الطبيعة الواقعية، سواء أكان تعليماً قائماً على المشروع وفق ديوي، أم حوارياً وفق فريري. الهدف هو تنمية مهارة التفكير الناقد لدى المتعلم.

الخلاصة: توصي الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسة حول مكانة نظرية ديوي وفريري في التعليم الرقمي المعاصر.

الكلمات المفتاحية: جون ديوي، باولو فريري، التربية التقدمية، التربية الحوارية التحررية، فلسفة التربية.

المقدمة

شغلت فلسفة كل من جون ديوي"، وباولو فريري مكانة بارزة في الفكر التربوي الحديث، فقد أدرك ديوي أن التعليم في عصره لم يمنح الطلاب فرصة: لإخراج أفضل ما لديهم، بل إنه كان شكلياً يرمي إلى تراكم المعرفة: النظرية فقط، مؤكداً أن نسبة النجاح في الحياة ستكون أكبر إذا تم تطبيق المعرفة النظرية: عملياً (Shyman, 2011) ويعد جون ديوي من أبرز فلاسفة القرن العشرين، ومفكريه وله الفضل في تطور حركة الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الامريكية، وطرح العديد من القضايا التربوية والاجتماعية، انطلاقاً من توجه براغماتي خاص (Gibbon, 2019) وتتلخص مُثُل ديوي التعليمية في كتابه:"الخبرة والتعليم"، الذي نُشر لأول مرة في عام 1938، وعدّ الأساس لجميع كتاباته: اللاحقة حول فكرة التعليم (Nweke & Owoh, 2020)، كما يعد كتاب المعلم البرازيلي باولو فريري "تعليم المقهورين" أو"أصول تربية المضطهدين Pedagogia do) " (Operimido الذي نشر في العام 1968م، كتاباً ثورياً ومن أهم: الكتب التي ظهرت في الفكر: العالمي: الحديث، وتكمن أهميته في أنه تعبير أصيل عن تجربة حيّة، ورؤية ثاقبة لاحتياجات المقهورين في عالم، ازدحمت فيه الأيديولوجيات: والثورات: وتعدد في الاستلاب" والقهر، وقد توطدت شهرة هذا الكتاب في المجالات التربوية على أنه يقدم "نظرية جديدة في أساليب التعليم (فرايري، 1980). وقد احتل تعليم المقهورين مكانته بما طرح من أفكار حول التدريس النقدي، والتي توصف أيضاً بأنها نظرية نقدية متكاملة (Nweke & Owoh, 2020) إن المقارنة: بين ديوي وفريري" تعود للمكانة التاريخية الفلسفية والتربوية لهما، ولما قدماه من إسهام في فهم أهمية علم أصول التربية والتدريس بكونها انعكاساً" لمنهج فكري ديمقراطي، ونشر أفكارهما التي ترسخ أفكار التعليم الديموقراطي الذي يقدم دليلاً على العلاقة الصحية بين الثقافة والسياسة الديمقراطية (Feinberg & Torres, 2001) بالإضافة إلى التقارب الوثيق الذي يجمعهما فيما يتعلق بمناهجهما التعليمي. بالإضافة لكونهما يمثلان اتجاهات تقدمية تدعو لجعل التعليم والتعلم، مستندان إلى الوعي "النقدي لمفاهيم المواطنة الديمقراطية (Abdi, 2001) وتأكيد كلا "الفيلسوفين على مفهوم: الفعل "بدلاً من" التنظير، وتثمين الممارسة "العملية في: التعليم، والاهتمام بالمنهجيات" التربوية التي تعزز هذا التوجه، وتتصف:أنظمة التعليم التقديمة بالحساسية" "للاختلافات,الثقافية، ومراعاة :خصوصيتها لتحقيق" "ديمقراطية التعليم، وبلوغ "المواطنة" الحقة، حيث يؤكد" ديوي أن "التعليم لا ينبغي أن يكون خياراً فردياً خاصاً بل ضرورة، مجتمعية لجميع الأفراد، كما يرى "فريري أن: الأمل الذي يحرك الأفراد نحو التعلم والتطور والنمو المستمر، والذي لا يمكن تحقيقه إلا بالتواصل مع الآخرين (Shyman, 2011).

وقد وقد تناولت عدة دراسات الفكر التربوي لدى كل من جون ديوي وباولو فريري حيث بينت دراسة (الزعبي، 2018) التي هدفت توضيح أسس فلسفة التعلم لدى ديوي وفريري باعتماد منهج نقدي تحليلي ومراجعة فلسفية، وأكدت نتائجها الدور الذي قدمه ديوي في مجال فلسفة التربية في سياقها الاجتماعي، ومكانة منهج فريري في ربط التعليم بالجذور الثورية، مشيرة إلى التوافق بين كل منهما في تأكيد تطبيق الديموقراطية في التعليم وربطها بحل المشكلات والمشروعات في مراحل عملية التعليم المختلفة؛ كما سعت دراسة (شعيبي ودوس وعلي، 2023) إلى توضيح مكانة نظرية باولو فريري في تعليم الكبار، وقد بينت نتائجها أن معاناة فريري تعد سبباً في ظهور أفكاره التحررية على قهر المقهورين، قوامه الحوار بين المعلم والمتعلم، واعتباره التعليم حق للجميع، وقد قام (Shyman, 2011) بدراسة رمت إلى مقارنة بين مفهومي الديمقراطية والتجربة، في عينة من الأعمال الكبرى لديوي وفريري وفق منهج تاريخي وتوصلت نتائجها إلى أن ديوي وفريري عالمان نقديان بارزان ناقشا النظام التعليمي الصحيح، وقد كونا رؤية متشابهة حول التعليم، وقد حركهما معاً سبب مشترك وهو فقر النظام التقليدي؛ كما هدف كلاهما إلى تطوير نظام تعليم يهتم بتجربة المتعلم؛ وقد توصلا إلى استنتاجات متقاربة نسبياً، مع اختلاف في آليات التطبيق، والتعليم وفقاً لهما مبني على تجربة المتعلم، إنه تعليم حواري ويمكن أن يسهمفي تعزيز الديمقراطية في المجتمع بكونها أداة اصلاح وتحرر؛ وقد أجرى كل من (السيف، اليساري والشمري، 2019) دراسة هدفت إلى تحديد القيم التربوية في كتاب "تعليم المقهورين" وكيفية توظيفها في المؤسسات التربوية المعاصرة، وفق منهج وصفي تحليلي للمحتوى، وتوصلت نتائجها إلى أن اكثر القيم بروزاً، هي القيم التعليمية والذاتية والاجتماعية والأخلاقية، وقد أوصت بتوظيفها في مؤسسات التعليم الحديثة؛ كما هدفت دراسة (قروني، عمر وقلامين، 2020) إلى تحديد بعض من الأفكار الإصلاحية في الفكر التربوي لدى باولو فريري بكونه رائد التعليم التحرري، وفق منهج تحليلي تاريخي فلسفي، وقد توصلت نتائجها إلى تأكيد فكر فريري على معاناة التربية والتعليم في دول العالم ولاسيما النامية والواقعة تحت وطأة الغزو والقمع وهو ما ينعكس على السياسة التربوية والتعليمية، مؤكدة ضرورة التحول نحو التربية التحررية بكونها انعكاس للإنسانية في التعامل مع القهر من خلال معالجة المشلات بشكل واقعي يرمي إلى تجاوز التحديات بالتنظيم والتعاون وتنمية روح البحث والحوار بعيداً عن النظم التلقينية البنكية السائدة في العالم الثالث. كما أجرى

(مرزوق وعلي، 2012) دراسة هدفت إلى توضيح النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي دراسة تحليلية نقدية، وقد أكدت نتائجها أن أهم ما يميز فكر فريري هو تأكيده على التعليم البنكي يعيق الإبداعوالتفكير النقاد وهو انعكاس لقهر مجتمعي، والحل الوحيد هو التعليم الناقد الحواري المؤمن بإيجابية المتعلمين وانسانيتهم، وقد أوصت بتطوير النظام التعليمي من خلال تنويع طرائق التدريس والتقويم وإقامة علاقات تفاعلية قائمة على الاحترام والمشاركة بين المعلم والمتعلم، ومراعاة البعد الإنساني لديهم .

وانطلاقاً مما تعانيه: البلاد النامية في الألفية: الثالثة للقرن الحادي والعشرين، من تفاقم الأزمات، وتجدد"الصراعات،على المستويات المختلفة، التي تتجلى بتبدلات: جذرية في النظم "التربوية والتعليمية، ناتج عن تعقد المشكلات: التي تواجهها، وحرمان، العديد من الأفراد بمراحل عمرية مختلفة من التعليم النظامي"المدرسي من جهة، وظهور: مشكلات جديدة في النظم التعليمي ذاتها، وهو ما يطرح "العديد من: التساؤلات حول كيفيه، التعامل مع كل هذه: التحديات، وهل يمكن: المحافظة على مكانة ما هو موجود، من التوجهات" التربوية، والممارسات"المتصلة بالتعليم والمناهج وطرائق: التدريس في هذه المرحلة، وكل ذلك انطلاقاً من "تحليل نظري: لفلسفة رائدين من رواد :التربية"الحديثة وهما "جون: ديوي" والتعليم :التقدمي، و"باولو :فريري" التعليم النقدي الحواري"، في محاولة لاستخلاص أوجه: التشابه والاختلاف، ومدى ملاءمة ما قدماه في هذه الفترة الزمنية، هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة الدراسة:

أسهمت"التغيرات: الحضارية، والثقافية في إنتاج رؤى فلسفية تعكس تطور التاريخ: البشري في حقب زمنية: متعاقبة، يمثل البعض منها توجهات حداثية، وما بعد الحداثية، بل إنه يلامس حياة الأفراد إلى بعد ما بعد الحداثي، هذه الحقبة"التي أفرزت: تغيرات في جميع الميادين الحياتية، وظهرت ملامحها في فلسفة التربية والتعليم؛ ولطالما كان الفكر الناقد هو المخرج الحقيقي لتجاوز الفجوات، بواقعية "تستشرف متطلبات "التغيير (موسى، 2023). وقد استطاعت النظريات"التربوية الحديثة: من تقديم أطر وممارسات عملية واقعية لإحداث التغيير بكونه اصلاحاً أو تحرراً نحو تحقيق: مجتمع ديموقراطي (أحمد، 2020). ويعد فكر: "جون ديوي ذا طابع، تربوي تقدمي إصلاحي، كما يتصف فكر باولو: فريري بكونه ثورياً نقدياً، ومثالاً "حياً على ذلك، بالرغم من الفارق الزمني بين ما طرحه المفكران:التربويان، إلا أن القراءات "المتسمرة لهما تظهر العديد من أوجه التشابه كما الاختلاف معاً، وبذلك تهدف" هذه الدراسة: إلى مناقشة فكر ديوي التربوي، ومقارنته مع ما طرحه فريري في كتابه "تعليم المقهورين"، لما لذلك من أهمية لا سيما في هذه المرحلة: الزمنية، المترافقة بالعديد من التحديات في الميدان "التربوي التعليمي، كما أنها محاولة لتقديم تحليل،نظري لطبيعة السيرورة التاريخية التي أسهمت بظهور فكر كل منهما، وتوضيح "الإنجازات التي قدماها، وطبيعة" الفكر التربوي الذي تبنياه، والمضامين التربوية انطلاقاً منها، في وصف ملامح النظام التعليمي، والممارسة التربوية، ومدى: الإسهام الذي قدماه في تحقيق الاصلاح التربوي ببعديه: التدريجي والجذري، وما هي مكانة ذلك في المرحلة الحالية. وذلك في ضوء ما قدماه من نتاج فكري يسمح بإجراء المقارنة.

ولتحقيق تطرح الدراسة عدداً من الأسئلة تسمح بإجراء المقارنة في محاور وفق ما يلي:

1. ما السيرورة التاريخية التي أسهمت بظهور الفكر"التربوي لدى كل من ديوي وفريري؟
2. ما طبيعة الفكر التربوي والمضامين الفلسفية التي قدمها كل من جون ديوي وفريري؟
3. ما ملامح النظام"التعليمي والممارسة التربوية لدى كل من ديوي: وفريري؟.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية: هذه الدراسة من كونها محاولة لتقديم فهم: أكثر عمقاً حول طبيعةالتغيرات التي تفرضها التبدلات:الحضارية وانعكاساها على الفلسفات"التربوية في حقب زمنية مختلفة، ومكانه:فلسفة كل من "جون ديوي" و"باولو،فريري" منها، ومدى استمرارية: تلك الطروحات، واستشرافها المستقبل بواقعية وموضوعية، واهتمام الباحثين بتحليل أفكارهما لأهميتها ودورها، وتتميز، الدراسة "الحالية باهتمامها بالجانب التربوي والتعليمي لدى ديوي، مقارنة بفكر:فريري في تعليم المقهورين" في زمن زاد فيه القهر وتضاعفت فيه المعاناةالإنسانية من حروب و: كوارث، وأوبئة غيرتنمط الحياة، ووضعت:الإنسان أمام تحديات, تربوية وتعليمية :مستجدة، كما يمكن لهذه الدراسة أن تقدم "رؤية: لمكانة ما طرحه ديوي وفريري في التعليم الرقمي الحديث.

منهج الدراسة:

تستند "الدراسة إلى عدة "مناهج بحثية وهي المنهج التاريخي المقارن الذي يعتمد الرجوع إلى المصادر ذات الصلة بالموضوع والنظر في الحقائق والوقائع الواردة ضمنها والاستدلال على العوامل التي أدت لنشوء الظاهرة التربوية وتطورها (جرجس، 2015، 11). ويساعد المنهج التاريخي في الدراسة الدالة بمعرفة الأصول التاريخية لتطور التعليم لدى كل من جون ديوي وباولو فريري، والمنهج" التحليلي للأفكار والآراء الفلسفية التي طرحها كلا المفكرين، والمنهج النقدي وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي يتبعها الناقد أثناء قراءة النص الأدبي وتحليله وتفسيره (صلاح، د.ت، 21). وهنا اعتمد في تحليل كتاب تعليم المقهورين لفريري.

أولاً)- السيرورة "التاريخية: لظهور الفكر التربوي لدى كل من ديوي وفريري":

يمثل تاريخ حياة: الفلاسفة والظروف التي نشأوا بها، ضمن: مرحلة تاريخية تنطوي على أحداث متنوعة اجتماعية وسياسية واقتصادية عاملاً هاماً في ظهور أفكارهم وتوجهاتهم الرائدة، ويعد كل من ديوي وفريري من رواد فلسفة التربية، ولتحليل المعطيات والمؤشرات حول ظروف ظهور أفكارهما، وتأثيرها على المستوى: العالمي دور في فهم أعمق لمكانتهما.

نشأ جون"ديوي في الفترة ما بين (1859 إلى 1952م) في الولايات المتحدة:الأمريكية، لأسرة مستقرة قوامها أبمتوسط الحال والثقافة وأم ثرية: ومثقفة، جعلت من نشأته ونموه متوازناً سمح بإكمال مراحله الدراسية وأنهى:المرحلة الجامعية وهو في سن, الخامسة عشرة، ومن ثم حصل على درجة:الدكتوراه في الفلسفة والتربية في العام 1884م من جامعة :جون هوبكنز، قدم بعدها العديد من الإنجازاتالعلمية والمهنية في عدد من الجامعات الأمريكية، وفي العام 1894م، بدأ بإطلاق :أفكاره التربوية الجديدة بتأسيس مدرسة تجريبية نالت الكثير من الإعجاب والنقد في آن معاً ما جعله ينتقل من جامعة اليونيز في :شيكاغو إلى :كلية المعلمين في كولومبيا، ويبقى فيها حتى العام 1930 واعتزال الخدمة (Gordon& English, 2016, 977). وتميزت تلك "المرحلة" بنمو الحركات الاجتماعية التي تدعو للمساواة ولاسيما مع التنوع العرقي والطبقي والاجتماعي والاقتصادي، وتعقد: الحياة: الصناعية، وظهور: الفكر ما بعد "الحداثي، ودعوته إلى التعليم الذي يتعدى الإعداد للحياة ليصبح هو الحياة نفسها (Nweke & Owoh, 2020) كما يعد ديوي "الضلع"الثالث في "مثلث البرغماتية متمثلاً ببيرس وجيمس، وقدم نظرته الخاصة عرفت بالذرائعية أو الأداتية، وهي فلسفة وسيلية إصلاحية انطلقت من تفسير نظرية وليم جيمس للأفكار بوصفها أداة وذريعة لحل المشكلات التي تمنع الإنسان من التكيف مع البيئة وخدمة المجتمع، وقد نقل التجربة إلى بعد آخر يجعل منها عملية" واقعية، مؤكداً أن القيمة الحقيقية لأي فلسفة تكون بوظيفيتها وممارستها عملياً لتشكل بناء خبراتياً مبدعاً: في التعامل مع القضايا: والمشكلات المتنوعة (المرهج، 2008). إنه فيلسوف "براغماتي وعالم: تربوي وأب ومعلم للتوجه التربوي التقدمي، ينظر إلى الفلسفة بأنها الميدان النظري الصوري والتربية ميدانها العملي التطبيقي، وهما معاً أساساً لعملية التعليم قوامها المهارة العملية الواقعية (حسن، 2020). كما أن التربية لدى ديوي عملية اجتماعية ذات بعد مجتمعي قيمي وثقافي، تتأثر بفلسفة"المجتمع وأهدافه وترمي إلى تحقيقها، ويتبنى ديوي وجهة نظر تقدمية تدريجية للتغيير"الاجتماعي والتعليم أداته الإصلاحية لا الثورية، منطلقاً من دور المدرسة في تقديم الإمكانيات والاستعدادات الأساسية اللازمة لجعل أي تغيير دائم ومستمر(Williams, 2017).

كما نشأ المربي" والفيلسوف البرازيلي باولو فريري ما بين (1921 –1997م)، في أسرة: متوسطةالحال، بدأ في العشرينيات من عمره دراسة القانون، لكنه امتهن :تدريس اللغة "البرتغالية في المدرسة: الثانوية، وفي عام 1959 حصل على شهادة "الدكتوراه، وأصبح: أستاذاً في تاريخ:: التعليم، وفلسفته، اهتم بتعليم: الكبار، وحملات محو الأمية للطبقات المهمشةوالفقيرة في الريف: البرازيلي، وتميز بوضعه منهاجاً تربوياً تحررياً، عرف لاحقاً بالتعليم"الحواري النقدي، وقد أصر فريري على استخدام: المواد المطورة: محليًا والمرتكزة على التجارب اليومية: للمتعلمين، منطلقاً من أهدف: التعليم ليس فقط القراءة والكتابة وإنما الحوار"والنقاش لمشكلات" واقعية، نفي في العام 1946 وأسرته إلى تشيلي وأنجز أهم كتبه في العام 1968" تعليم المقهورين" الذي ترجم إلى اللغة الإنكليزية في العام 1970، وترجم إلى العربية في العام 1980. وله العديد من المؤلفات وقد اشتهر بكونه عالماً تربوياً: ومؤسساً للتربية: النقدية كفلسفة في التعليم والتدريس (Nevin, 2021 ,215). عُرف بطريقة التعليم التحررية، وتعد الأسس الفلسفية التي استند إليها فريري ممثلة لتلك المرحلة الزمنية في أمريكا اللاتينية وما فيها من حركات التحرر اللاهوتية، وموجات الفكر الماركسي التحرري، وما طرحه العديد من الفلاسفة كهيجل "وفروم وسارتر وغيرهم (الحشوة، 2021). وهو

ما ظهر بوضوح في فلسفته: الثورية الداعية إلى رفض التكيف مع الواقع والعمل على تغييره من خلال التربية: القائمة على الحوار الحر بين الأفراد المقهورين، لتعديل بنية: المجتمع وعلاقاته: القهرية نحو بناء مجتمع العدالة (الزعبي، 2018).

بالمقارنة بين الفترة التاريخية لدى ديوي وفريري يرى الباحثان أنه برغم اختلاف المنطلق: الفكري والسياسي الذي حرك كلاً من "ديوي وفريري إلا أنهما اتفقا على أن الهدف من التربية:هو التغيير سواء أكان إصلاحياً تقديماً بتعديل طبيعة العلاقات داخل تلك المؤسسات التربوية: لتواكب متطلبات المجتمع، أم هي تربية تحررية ثورية، أمام علاقات قائمة على الاستلاب، والقهر والانطلاق من تربية تهدف لتحرير المجتمع. فالمجتمع هو الهاجس الذي حرّك كل منهما مع اختلافالمرحلة والطريقة لتحقيق ذلك .

ثانياً) ما طبيعة الفكر التربوي والمضامين الفلسفية التي قدمها كل من جون ديوي وفريري ؟

أسهمت: الجهود التي بذلها كل من ديوي وفريري إلى إنتاج بنى نظرية وتوجهات فلسفية تربوية هامة استندت في تطورها على معطيات تاريخية شكلت توجهاً برغماتياً إصلاحياً ثورياً في ميدان التربية والتعليم، وفيما يلي توضيح لها:

قدم"ديوي في رؤية فلسفية برغماتية إصلاحية: تقدمية في التربية والتعليم تؤكد على أن تشكل:المعرفة ما هو إلا ارتباط بين عمليات التغيير والأحداث الواقعية، والمعرفة متصلة بالتجربة، لتكون الخبرة هي وليدة التفاعل بين الإنسان والطبيعة، وأن سعيه الدائم هو للتكيف مع ظروفها المتغيرة لا إلى تجاوزها أو تغييرها (Ralston, 2022). وقد تميز ديوي بواقعية فلسفته ودعوته أن تهبط: الفلسفة من البرج العاجي للتعامل مع مشكلات المجتمع وتعالجها، فالفيلسوف ابن للمجتمع وعليه العمل من أجل مصالح أفراد البشرية جمعاء (أحمد، 2020). ويشير ديوي إلى أن من البراغماتية إعادة كل التفكير التأملي إلى نتائجه الواقعية بطريقة منهجية، تسمح بالبحث عن المفاهيم: وإخضاعها للاختبار، ويبين أن التفكير:ما هو إلا وسيلة، لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في الحياتية والاجتماعية (جديدي، 2004). ويرى ديوي أن التربية متصلة بالحياة متجددة باستمرار، إنها مجموعة من العمليات التي ينقل بها المجتمع المعارف والأهداف التي اكتسبها من أجل المحافظة على وجوده، وتجديد تراثه واستمرار نموه، فالتربية هي عملية نمو وتجدد إنها الحياة ذاتها (ديوي، 2010). وبها يتم بناء الخبرة وتعمقيها: لتصبح مهارة يكسب من خلالها الفرد قدرة على الضبط والتحكم في تعامله مع محيطة (رالف، 1964). كما ويربط ديوي" بين التربية: والديموقراطية كممارسة عملية في نطاق: المدرسة، ولا بد للتربية أن تقوم على المساواة والحرية لتحقيق مصالح عامة بوعي قائم على تنظيم التجربة، وإعادة البناء بشكل مستمر، وهو ما على المدرسةأن تقوم به بإثراء أنشطتها وتنظيمها لتحقق الفائدة للمتعلمين (أبو الصبغات، 2009). وتحقيق الديموقراطية بالخبرة بكونها نمواً بنيوياً متكاملاً يحقق الانسجام بين الاهتمامات المختلفة للأفراد لتشكل معاً جسداً متماسكاً (كلي رايت، 2010). كما يؤمن "ديوي أن الخبرة والتجربة:الواعية والتفاعل مع المحيط هي المصدر الحقيقي للقيم والأخلاق ومن خلالها تتشكل الأخلاق الاجتماعية، كما تتشكل المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات المختلفة عن طريق الخبرة، والأخلاق ليست فردية أو ذاتية إنما مجتمعية هدفها مصلحة المجتمع العامة، كما أنه يحترم حرية الفرد بكونه غاية بحد ذاته مختلف عن غيره، وهو في الوقت ذاته جزء من المجتمع لا ينفصل عنه (الشيباني، 1971).

كما يعد باولو" فريري من رواد الفكر التربوي: المعاصر، كرس: حياته من أجل النهوض: بالتعليم، وربطة بالحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، واعتبره أداة لتغيير واقع الطبقة: الفقيرة: المقهورة والمحرومة من حقوقها، منطلقاً من أن تفعيل دور النقد الواعي في مواجهة صور التسلط والقهر (مرزوق، 2012). وقد اعتمدت فلسفة فريري التربوية إلى ثلاثة أسس مترابطة، وهي: الحرية الهدف الذي يسعى له المقهورون، والوعي أداتهم لتحقيق هدفهم، والأنسنة هي النتيجة التي يطمحون إلى تحقيقها في نضالهم نحو التحرر (مرزوق وعلي، 2012). وتقوم دعوة فريري لتعليم المقهورين على تأكيد دور التحرر وتفعيل العقل التواصلي: الذي يرمي إلى ربط الفرد: بالآخر وتفكيك، الأيديولوجيا التي تعيق التحرر مع التمسك بالأمل كمحرك لتحقيق ذلك (فريري، 1980). حيث أضاف "فريري فكرة سياسية اجتماعية وتربوية تسعى إلى إحداث: ثورة كاملة في المجتمع: مع الحفاظ على شعور عام بالأمل، وممارسة هذه الفكرة عملياً من خلال نقل الأمل من المعلم إلى التلميذ، والتقليل من سطوة المعلم، وجعل التعليم عملية اجتماعية بين الأفراد (جاد، 2005). والقهر لدى فريري نسق من القوانين والإجراءات التي تضغط على الناس، وتجعلهم يعتقدون أنّ الفقر والظلم جزء من طبيعة المعاناة الإنسانية، نتيجة استلاب إرادتهم الحرة من قبل أصحاب السلطة، وإغراقهم في الخرافة والوهم، ليصبح القهر ثقافتهم والصمت سلوكهم، والتذبذب بين تشاؤم وتفاؤل مزاجهم، فإذا بهم يعانون الصراع بين قبول الواقع المرير من جهة، والرغبة في تغييره بسعي جاد من جهة ثانية (السيف والسياري والشمري، 2019).

وبالمقارنة بين الفلسفة التربوية لديوي و"فريري يبدو التقارب: بيناً من حيث تأكيد دور التعليم كأداة للتفكير النقدي القائم على التواصل مع المجتمع، وهو ما أشار إليه (Shyman, 2011). بأنّ كلاً من ديوي"وفريري يؤكدان على أهمية التفاعلبين البشر كأساس للعمل والنمو، وهو المفتاح الأهم لخروجهم من القمع: والفردية، كما يظهر أن مكانة ديوي"وفريري كمساهمين فيتطوير النزعة الإنسانية ما هو إلا انعكاس للتغيرات ما بعد الحداثة، التي فقدت الثقة بما طرحته حقبة الحداثة والنزعة الإنسانية القديمة ودعواتها إلى الوعي الفردي، والبحث عن الحقيقة من خلال سطوة العقل الأحادي والمهمين ونشر نزعة: التشيؤ: والتسليع: والاستلاب: (العطاري، 2014).

ثالثاً)– ما ملامح: النظام التعليمي والممارسة التربوية لدى كل من ديوي و فريري؟

بنى ديوي في فكره التربوي انطلاقاً من مبادئ وأسس تمثل مرتكزات في فلسفته التربوية، وهي:

رفض: نظام التعليم: التقليدي: ناقش ديوي الفروق: الجوهرية بين التعليم التقليدي والتقدمي، ونظر إليهما بكونهما يمثلان فلسفتين تعليمتين متضادين، مشيراً إلى أن الاختلاف: بينهما يبدأ من الأهداف: التي يسعى إليها كل منهما والطرائق: والمناهج والتوجهات التربويةوالتعليمية، حيث ينطلق التعليم التقليدي من اكتساب ما هو مدرج بالفعل في الكتب وفي رؤوس المتعلمين، والتركيز على الموضوع بدلاً من: التعلم، ويثمن الاستماع بدلاً من التفاعل وينطلق من النظرة: السلبية للمتعلم وقدراته، ويصفه بأنه تعليمجامد وثابتبل ومفروض وقسري، وكل ذلك يحد من التطور: الفكري والأخلاقي للمتعلمين (ديوي، 2011، 58).

ربط التعليم بالخبرة: يربط ديوي بين الخبرة: العملية: والتعليم التقدمي الذي يوفر للمتعلمين الفرصة للنمو من خلالالتعبير عن أنفسهم بنشاط حر وتجربة فردية وهو ما يتطلب ربط المدرسة والمناهج بالحياة، وجعل التجربة أساس:عملية التعليم والتمييز بين طبيعة الخبرات الإيجابية والسلبية، ما تؤدي له من نتائج تنطوي على المعرفة الواعية للمعنى الذي أنتجته عواقب التجربة، ولتكون التجربة: حقيقية لا بد أن تدفعالفرد نحو المزيد من التجارب، وإلا فإنها تعد تجربة: خاطئة، وهو ما تتصف به الخبرات التي يعيشها الطلبة في التعليم التقليدي لكونها تعيق إمكانية ربط النتائج بالخبرات اللاحقة: وتمنع نموها وتطورها (Nweke &Anthony, 2020). وبالخبرة يتم تحقيق: التعليم الحقيقي، مشيراً إلى أن الخبرة تنشأ من مبدأين رئيسيين، وهما: الاستمرارية التي تظهر في تأثير دائم لتلك الخبرة على مستقبل الفرد، وثانيهما هو التفاعل الناتج عن العمل الاجتماعي بين الأفراد في عملية التعليم (Shyman, 2011). والتعليم: عملية نشطة وبناءة تشمل كلا من المعلم: والطالب تتطلب تطور الطرائقوالأنشطة وإعادة بناء الخبرة، وتنظيمها؛ لتصبح ذات معنى، وأكثر تأثيراً على توجيه الخبرات اللاحقة وربطها معاً، كما يحذر ديوي من أن عدم الرغبة في التعلم تمنع المعلم من مراعاة ميول الطلبة، في طرائق تدريسيه ستطالب المتعلم بالحفظ واسترجاع المعلومات (Shyman, 2011)

وتعتمد الممارسة العملية لنظرية ديوي في التعليم على ثلاثة افتراضات: أولها)– يتعلم الأشخاص بشكل أفضل عندما يشاركون: في تجربة التعلم، ثانيها)– يكتشف: الأفراد المعرفة إذا كانت ذات معنى مهم لهم أو تحدث الفرق في سلوكهم. ثالثها)–التزام: المتعلم بالتعلم يكون في أعلى مستوياته عندما يكون حراً في تحديد طريقة التعلم الخاصة به (Jeffs & Smith, 2005: 67). وبهذه الخطوات يتحقق توجه "ديوي حول التعليم بكونه عملية: إعادة بناء أو إعادة تنظيم الخبرة تضيف إلى التجربة معنى، وتزيد القدرة على توجيه مسار التجارب اللاحقة (Ord, 2012). وبذلك يستند منهج التعليم على الدوافع التي تحرك: المتعلم، وهي: الدافع الاجتماعي للتفاعل ومشاركة الاخرين، الدافع البنائي نحو إنتاج ما هو مفيد، الدافع البحثي: نحو المعرفة بأساليب علمية، الدافع الفني للتعبير عن ذواتهم وميولهم (ديوي، 2015)، كما يراعي: ميول المتعلمين حيث ينطلق من اهتمامات الطلاب، بكونها ميولاً ثابتةحقيقية ودائمة، تدفعهم إلى التفاعل: الإيجابيمع المواقف التعليمية المختلفة؛ والمشاركة والتفاعل في مواقف التعليم لتحقيق أهداف التعلم بالجمع بين المعرفة والنشاط لاكتساب الخبرات التي تنتجها المعرفة والأفكار والأنشطة معاً، والتكامل بين مجالات:المعرفة المختلفة، والربط بين الموضوعات والموادالدراسية:من خلال أنشطة ومعارف تنمي المهارات التي تشكل تكامل المعرفة لدى المتعلم؛ انطلاقاً من التخطيطالعام: بالتعاون بين المعلمين والطلاب: والمختصين، يتحقق ضمن نشاط جماعي تعاوني ينطلق من فاعليةالمتعلم وإيجابية في فريق عملينمي لديه:مهارات: وكفايات:اجتماعية (جديدي، 2014). وتتم علمية التدريس بأسلوبين: الأول (حل المشكلات): وفيه يعد المتعلم باحثاً عن المشكلات ومنتجاً للحلول وفق خطوات علمية: وهي: الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وصياغة الفروض واختبارها للوصول إلى النتائج التي تولد لديه الخبرة وتمكنه من الحكم السليم. والثاني (المشروع): يبدأ بدافعيه المتعلمين وميلهم لموضوع محدد يمثل مشكلة تقتضي: الحل، وتحديد هدف يحرك لديهم التفكير، والقيام

بالنشاط العقلي والمعرفي والجسدي لحل المشكلة، ووضع خطة مرنة لتنفيذ ما يلزم لتحقيق الحلول عن طريق: الخبرة داخل غرفة الصف وخارجها، وتقويم: العمل خلال مراحل تطبيقه وعند الانتهاء يتم تقويم:شمولي يسمح برؤية الأهداف كيف تتحقق تدريجياً (مرعي ومحمود، 2000).

كما يضع" فريري تصوراً لدور الخبرة فيالتعليم، بكونها عملية تواصلية مع المجتمع، فالقراءة، لا تقتصر على فك رموز الكلمة أو اللغة المكتوبة؛ بل يسبقها ويتشابك معها معرفة العالم، والفرد ليس نتاجاً: للتعليم الذي تلقاهفي المدرسة فحسب، بل هو نتاج للتفاعل: مع العالم الذي يتعلم فيه وهو المؤثر التشكل الحقيقي في "الكلمة" ذلك أن قراءة العالم تسبق دائماقراءة الكلمة، وقراءة الكلمة تعني قراءة العالم باستمرار وهذه العلاقة التفاعلية هي أساس تكون الأفعال: الحقيقية (Roberts, 2003). ويقدم "فريري فكرته عن "المفهوم البنكي" للتعليم الذي يطالبالمتعلمين بحفظ المحتوى الذي يقدمه المعلم، هذا النوع من التدريس يجعل من الطلاب مجرد أوعية يملؤها المعلم، ويلح على الحفظ وإعادة إنتاج المعرفة يعد بعيداً عن التعليم ذي: المعنى الحقيقي، الفعّال، والذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الحوار (Freire, 2011). وعليه فإن التغيير لابد أن يطال المنهاج وكذلك العلاقة بين المعلم والطالب التي يتحول فيها المعلمون إلى مرشدين وموجهين مع الحفاظ على الاحترام داخل العلاقة التعليمية (Allman & Wallis, 1997) ولن يتحقق ذلك دون مساعدة المعلم: للمتعلم، مع ضرورة احترام خصوصية الطالب وإبداعه ومسؤوليته اتجاه ما يتم تعلمه، كما أنّ المشكلات التي يتم طرحها لتحرك فضولالطلاب لابد أن تكون ديناميكية ومرنة بعيدة عن قوالب المناهج الدراسية النمطية والمقيدة وغير الحساسة للفروقات الثقافية (Freire & Macedo, 1987, 35). كما يؤكد على أهمية الحوار كأسلوب تدريسي يرسخ: التفاعل الديموقراطي، ويبعد الممارسات التسلطية التي تعيق التعلم، وتأكيده أن إشراك المعلم للطالب في فهم المعطيات ووعيها بطريقة نقدية تسمح بإنتاج فهم جديد أكثر استدامة في سياق التجربة الإنسانية الحقيقية .(Freire & Faundez, 1989, 45)

الممارسة العملية لنظرية فريري في التعليم:

قدم فريري طريقة عملية لتطبيق فلسفته التربوية والتعليمة عرف "بالتعليم الحواري"، وقد انطلق فيه من نظرته الاجتماعية لعملية التعليم مع حرصه على الجانب الشعورية والعاطفية والمعرفية في عملية الحوار بين المعلم والمتعلم مؤكداً أن المعرفة هي نتاج الفعل والممارسة (Freire,2000). ويمثل التعليم الحواري النقيض المقابل للتعليم البنكي، وهو يقدمه كبديل تطبيقي عملي للتحرر من الشعارات التي تعيق المقهورين من التحرر، وهو أداتهم النقدية نحو الأصالة وحل المشكلات في العملية التعليمية، فالتعليم الحواري يستند إلى النقد الواعي بهدف حل المشكلات والتناقضات التي تمنع الأفراد من تحقيق التعليم الحقيقي، ولا يمكن أن يتحقق التعليم الحواري بنقل المعرفة التي يكرسها التعليم البنكي، فالتعليم الحواري ينظر إلى الإنسان بكونه كائناً مستمر النمو وفي سعي دائم للتطور، في حين ينظر التعليم البنكي إلى الإنسان بكونه كائناً موجوداً ومحدوداً بوجوده وكينونته، وتبعاً لفريري لن يحدث فعل التحرر إلا بالانتقال من الاستقرار إلى التحول (فريري، 1980؛ Freier, 2004).

يقوم التعليم الحواري"للمقهورين لدى فريري على علاقةحوارية تنشأ بين المعلم والمتعلم تساعدهما على الوعي بمادة التعليم، فلا يقتصر دور المتعلم على الاستماع فقط بل يشارك بالنقد والحوار والبحث مع المعلم وبصورة إيجابية، وهذا النوع من التعليم ينمي لدى الطلبة المسؤولية في مواجهة التحدي ليكونوا عملية الاتصال بحياتهم الواقعية، وليتحلوا بالمزيد من الالتزام والمسؤولية منطلقين من الفهم والوعي لمعطيات الواقع، معتمدين في ذلك على معالجة المشكلات المباشرة أو غير مباشرة التي تواجه تعلمهم بكونهم أفراداً ضمن مجتمع. والمدرس في هذا الحال لا يقدم نفسه بكونه مالكاً للمعرفة بل بكونه شريكاً للمتعلمين من أجل التبصر، وللجانب الشعوري والعاطفي دور هام، فالتعليم الحواري يستلزم الحب كما يستلزم التواضع والثقة بين المعلمين والمتعلمين بما يحفز قدرتهم الإبداعية والنقدية للتغيير، وهو شعور عميق بالتضامن والأمل المشترك لأجل معرفة العالم وإدراكه. ومن هنا تظهر صفة الحوارية في التعليم كمظهر للحرية وتصبح المادة موضوع المعالجة والحوار مشتركة في بنائها بين المعلم والمتعلم، وهكذا وعن طريق طرح المشكلات يبدأ الناس في تطوير ملكاتهم النقدية من خلال طريقتهم في الحياة ومعطيات العالم الذي يعيشون فيه، ويبدأون في رؤية العالم ليس على أنه كتلة جامدة بل على أنه حركة متطورة، بالرغم من أن العاقبة الجدلية بين الإنسان والعالم تظل مستقلة عن الكيفية التي يرى الإنسان بها هذه العلاقة (فريري، 1980، 58–59). وبالتربية يمكن للبشرية تحقيق تطلعها للكمال في عالم دائم التغير، ولا يتم ذلك إلا بوعي علاقة الديالكتيك بين الفعل والتأمل النقدي القائم على الحوار بين الأفراد في المواقف المختلفة، للتغلب على العلاقات القائمة على السيطرة بين المعلم والمتعلم، قوامها الثقة والحب والتواضع والأمل للوصول إلى إنتاج ما هو مبتكر (الحشوة، 2021، 1).

يشير فريري في كتابة "تعليم المقهورين" إلى أن برنامج التعليم التحرري يتطلب توافر ستة أسس أولها الثقة هذه والثقة بالنفس وبالآخرين تنمي الوعي النقدي وتقضي على أسباب الفشل واليأس والتراجع؛ ثانيها الحب هو الذي يطبع العلاقات الحوارية ويقضي على حالات الاستغلال والغزو والخوف والسيطرة، ويعطي الآخرين قيمة وجودهم وحقهم في ممارسة الحياة بكل استقلالية وإرادة حرة، فالحب يسهمفي فهم العالم وحل المشكلات ويشجع على الإبداع؛ ثالثها التواضع حسب فريري، فإن النرجسية هي عدوة التعليم والتعلم؛ لأنها تهدم عملية الحوار كما الغرور، ولذلك يجب أن يتخلى المتحاورون وخاصة في التعليم الحواري عن النرجسية والعمل على التحلي بحسن الأخلاق والتواضع مهما كانت درجتهم العلمية ومكانتهم الاجتماعية؛ رابعها الأمل حيث يؤمن فريري بأن الحوار لا يمكن أن يوجد من دون أمل يقول فريري :"الحوار لا يمكن أن يتخذ من اليأس بيئة له، فإذا لم يتأمل المتحاورون في نتيجة حوارهم الإيجابية، فستصاب مجهوداتهم بالخواء والعقم والبيروقراطية والملل"؛ خامسها التفكير النقدي حيث يقول باولو فريري إن التفكير الذي يرى الحقائق كحركة تطورية غير منفصلة عن العمل هو التفكير الذي يستثيره الحوار المجدي، والمفكر الناقد لديه تطلعات مستقبلية فنظرته للمستقبل مستمرة ومتطورة من أجل تحقيق حرية الآخرين وتحقيق إنسانيتهم. وإن الغوص في مشكلات الواقع ومحاولة إيجاد حلول لها، كما يعد النقد جوهر الحوار من وجهة نظر باولو كونه يضفي عليه الموضوعية واليقينية وخاصة في التعليم؛ سادسها الإبداع ويرى باولو بأن الإبداع منبع الحرية والثورة لأنه يرفض جميع أشكال القهر والاستغلال والسيطرة والتبعية، ويسمو الإنسان إلى الاستقلالية والإحساس بالوجود والحرية وممارسة الإنسانية بأبهى صورها وتجلياتها، والحوار بذلك عمل إبداعي لصالح الإنسان وليس وسيلة لاستغلال الآخرين (فريري، 1980؛ Friere, 2011).

ويشير فريري في كتابة "تعليم المقهورين" إلى أن أربعة منطلقات نظرية تستند إليها التربية التحررية الثورية أولها التعاون فالتربية التحررية الثورية تتطلب أن يتشارك الجميع في علاقة تفاعلية تستهدف تغيير العالم وتغيير الواقع، عن طريق الدخول في حوار هادف تناقش فيه الأوضاع بكل موضوعية بما يتيح للمقهورين التخلص من الازدواجية التي ألمت بهم نتيجة تعرضهم للقهر والظلم والتربية اللاحوارية، عندها يصبح الأفراد فاعلين في تغيير واقعهم والمساهمة في الحصول على حرياتهم وحل مشكلات واقعهم؛ ثانيها الوحدة والتكامل من خلال عمل المقهورين بجد واجتهاد من أجل تحقيق الوحدة والتكامل بين المهزومين والناس جميعاً، لأن الوحدة هي السبيل الوحيد لتحقيق الشخصية المتكاملة والتخلص من الازدواجية على المستويين الفردي والاجتماعي التي فرضتها أيديولوجية التفرقة اللاحوارية؛ ثالثها التنظيم يؤكد فريري على ضرورة التنظيم؛ لأنه يقضي على حالة الاستغلال والغزو، ويعمل على زرع الحب والجرأة ويطرد الخوف من نفوس الناس وينمي لديهم روح البحث والنقد والتساؤل، وتوحيد الصفوف وتنظيمها، و يسمح للمقهورين معرفة العالم والواقع والتحديات التي تواجههم، ومن ثم يعملون على تحديها وتجاوزها . والتنظيم يعتبر رداً حاسماً على نزعة التسلط وتطوراً طبيعياً للوحدة والتكامل ودليلاً على التواضع والمشاركة والعمل الجماعي، ويتيح للناس بعدم الوقوع في أخطاء العمل اللاحواري؛ رابعها التآلف الثقافي: الذي يستهدف القضاء على التناقضات بين الناس وتحريرهم من قيود القهر والتسلط، ويقضي على التغريب والغزو الممارس من طرف الغزاة على المقهورين، والتآلف الثقافي دليل على ديمومة التغيير وطريق الحرية المنشود، وهذه العملية الثورية التحررية تجعل من الجميع مساهماً في عملية التحرر وتغيير الواقع وتجاوز تحدياته، والتآلف الثقافي لا يرفض الاختلاف بين وجهات النظر بل يرفض الغزو الثقافي الذي تمارسه فئة على فئة .

ومن مبادئ التعليم الحواري النظر إلى التربية كعملية أساسها السياسة والأخلاق فلابد للمعلمين أن يدركوا الطبيعة السياسية للتعليم وتأثيرها في ممارساتهم التعليمية القائمة على القهر والاستلاب الممارس عليهم أنفسهم، وتحرير ذواتهم وطلبتهم لجعلهم متعلمين قادرين على التحدي؛ كما أن التربية عملية أفقية ولا يمكن أن تكون محايدة حيث يرى فريري أن للتعليم دوراً في عملية التحرر، ولا يمكن أن يكون محايداً إنه أداة تسهل اندماج الأجيال الجديدة مع محيطها، وممارسة الرجال والنساء للحرية والتعامل الناقد مع الواقع، واكتشاف قدرتهم على إحداث التغيير(فريري، 2000). والتعليم هو الأساس لمقاومة التسلط والقهر فيؤكد التعليم التحرري الحواري النقدي على كسر هيمنة المدرسة التي تعيد إنتاج ما هو سائد في المجتمع بتحيزاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إنها دعوة إلى التعليم المقاوم لقهر الإنسان وتحويله إلى وعاء أجوف، تملؤه قيم النفعية الربحية لا قيم المواطنة الواعية (عمار، 2006). ولذلك لا بد للمعلمين أن يدركوا أن التعليم الحواري يقتضي النظر إلى المتعلم خارج نطاق النظرة السلبية له بأنه يفتقر إلى المعارف والمهارات اللازمة لنجاح تحصيله الدراسي، إنما هو قرار يتخذه المتعلم بمقاومة العوامل التي تمنعه من ذلك (أحمد، 2020). كما أن التعليم أداة للوعي الناقد الذي يتجاوز حدود بقاء ويدفع الأفراد إلى التفكير بعمق

بالمشكلات، التي يعانيها مجتمعهم باحثين عن الأسباب والحقائق بمنهجية تجريبية، ومرونة تجعلهم قادرني على فهم طبيعة الحاضر والماضي وانفتاح على كل ما هو جديد (فريري، 2007) ولتحقيقه لابد من القيام ببرنامج تربوي أساسه الحوار الفعال، ترتكز مضامينه إلى المسؤولية ببعديها السياسي والاجتماعي، والتفكير العقلاني الناقد، وعلى المعلمين أن يدركوا أن انتقال المعرفة أساسه علاقات التفاعل بين البشر يحركه وعي ناقد للقيام بدوره الحقيقي بإحداث التغيير(أحمد، 2020)؛ كما أن ممارسة التعليم تقتضي الحرية، يرى فريري أن قيام التعليم بوظيفيته يتطلب الحوار الواعي والناقد ذلك أن عقل الانسان يمتلك القدرة على فهم الحقيقية وكشفها، محدداً نمطين للتربية أما تربية القهر أو تربية الحرية التي تتسع من نطاق الفرد إلى تغيير المجتمعات جذرياً (خضر، 2009). التعليم يحقق أهدافه بإيجابية وتفاؤل: يؤكد فريري إن الطبيعة الإنسانية قد تم تشكيلها في وسط اجتماعي وتاريخي، وأن وعيها يتسم بالمحدودية واللا يقين، وأن هذا الوعي يجعلها في بحث دائم ومستمر عن الحقيقية، الذي يتطلب بدوره التفاؤل لضمان استمراره، فالتعليم أداة للتغيير وعلى المعلمين التعامل مع المتعلمين بكونهم أحراراً، لديهم القدرة على إدراك الحقيقية وليسوا مجرد موضوعات للتأثير فيها، وأن تحقيق ذلك يتطلب التفاعل فيما بينهم والتعاون بين ذواتهم الفاعلة في عملية التغيير الدائم (فريري، 2007).

وينظر التعليم الحواري النقدي إلى الأهداف التعليمية: لابد لأهداف التعليم أن تكون تحررية نقدية، وأن تسهم في تحرير الإنسان من القهربأشكاله كافة، ومشاركة مؤسسات التربية في تنمية قدرات المعلمين، وتلبيه احتياجاتهم الفردية والجماعية لبناء مجتمع المواطنة، من خلال التفكير الناقد الذي يسمح لهم بفهم العالم وتغييره .(Aliakbari & Faraji, 2011) المناهج في ضوء التربية الناقدة التحررية: ترى التربية التحررية أن وجود المناهج المقيدة بتوجهات معرفية مقولبة يعد عائقاً أمام عملية التحرر، ووفق فريري فإن الحرية تتطلب ألا يفرض شخص على آخر ما عليه تعلمه، وإنما يتعلم كلاهما معاً بما يحقق احتياجاتهما لمعرفة الذات والعالم، وبذلك تكون صياغة المحتوى التعليمي انعكاساً لحاجات المتعلمين ودوافعهم (عبد الرحمن، 2010). الطرائق التدريسية: لابد أن تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين بوصفهم فاعلين اجتماعيين، ولديهم القدرة على صنع المعنى من تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم، وهم جزء من مجتمع يتأثرون ويؤثرون فيه، ولهم دور فاعل في صنع المعرفة ونقدها وتغيير الحاضر واستشراف المستقبل، ولتحقيق ذلك لابد من التحرر من النظام التعليمي البنكي السردي التلقيني للمعرفة المجردة، الذي ينتج عقولاً فارغة جاهلة تعاني الاغتراب (فريري، 2004). ولتحقيق ذلك لابد من حل التناقض في العلاقة بين المعلم والطالب لتحريرهما من سطوة العلاقات القهرية التسلطية والسماح بإطلاق القوة الناقدة لديهما، عندها يمكنهما تبادل دور الذوات الفاعلة الواعية (فريري، 2007). عندها يصبح المعلمون قدوة حقيقية يجسدون أقوالهم أفعالاً يعكسون متطلبات الواقع بما يمتلكون من صفات التواضع والاحترام والشجاعة والتسامح والحب والأمل، وعندما يتحول المعلم من ملقن للمعرفة إلى مفكر ناقد منتج للمعرفة والثقافة مؤثر بمجتمعه بديناميكية قائمة على جدلية العلاقة بين الفعل والتأمل العميق لأجل الفعل، عندها يصبح التعلم ذا معنى، وبذلك يكون التدريس الحواري وفق التربية التحررية نشاطاً إبداعياً أصيلاً دائم التجدد يجمع فيه المرء بين خبراته المختلفة المدرسية منها والحياتية، ولن يتحقق ذلك ما لم يكن المعلم مفكراً مقاوماً يتحمل مسؤوليته المهنية في إطارها التربوي الأخلاقي والسياسي والاجتماعي، بوعي ناقد لطبيعة العلاقات التي تجمع المعرفة والسلطة والنظرية بالممارسة، ويعتبر النقد أداة لأجل التغيير، وتفعيل دور العمل السياسي في التحولات التاريخية للشعوب، إنه أداة هامة في الحوار الواعي والإيمان بالعمل الجماعي القائم على علاقات ديموقراطية داخل الفصول الدراسية، والتحرر من الممارسات القهرية، وبه يغدو المعلم متحرراً من النزعة السلطوية الفكرية قادراً على مواجهة الواقع بوعي تام لدوره الإنساني في العالم (فريري، 2002). ولابد للتعليم الحواري من التقويم النقدي القائم على تفعيل مستويات التفكير العليا، حيث يشير فريري إلى أن التعليم الحواري النقدي يعتمد طرح الأسئلة المفتوحة التي تحفز لدى المتعلم التحليل النقدي للواقع وتدفعه إلى تغييره على المدى البعيد (العطاري، 2014).

وبمقارنة نظامي التعليم وممارساتهما لدى كل من ديوي وفريري يلاحظ أنهما يقدمان اعتراضهما على الطبيعة الشكلية التي يلح عليها بل ويفرضها التعليم التقليدي في كثير من الأحيان، مما يؤدي إلى التقليل من قيمة التجربة الفردية وارتباطها بالوعي النقدي من خلال الخبرات المنهجية والتربوية. كما يتفق كل من ديوي وفريري بأن قضية التعليم التقليدي التي تنظر إلى عملية التعليم بطريقة ثنائية ووسم المتعلمين بأنهم "أميون أو متعلمون" والذي يكرس إعادة الإنتاج لما هو موجود، والحفاظ على الأيديولوجية القمعية السائدة وفقاً لفريري، أو وصف المتعلمين بأنهم "أذكياء أو بلهاء" والذي يرسخ التعليم انطلاقاً من مفاهيم الصواب والخطأ، والعارف مقابل الجاهل وفقاً لديوي، وهو ما ينفي وجود أي عملية نمو تراكمي للتعلم الذي يجعل من المتعلمين قادرين على التعلم من أن يصبحوا ممتلكين للمعرفة فقط .(Shyman, 2011) ويمثل توجه كل من ديوي وفريري أساساً "للتعليم الديموقراطي"

بكونه بديلاً للتعليم التقليدي، ويؤكدان على تغير طبيعة التفاعلات بين المعلمين والطلاب وتعزيز مفهوم التنمية كعملية مستمرة وحجر الزاوية للتعليم الذي طرحه ديوي "التعليم بالمشروع"، وطرحه فريري" بالتعليم الحواري". كما يشير (Nweke & Owoh, 2020) إلى أن كلاً من ديوي وفريري براغماتيان ويظهر ذلك جلياً في استنتاجهما بشأن الأساليب والمناهج والأهداف الصحيحة للتعليم الرسمي التقليدي. ويتشابه توجه كل من ديوي وفريري في احترام المتعلم ومعرفته واهتماماته انطلاقاً من الخبرات النوعية التربوية القائمة على الحوار، ويبدو هذا الاتفاق من حيث الشكل العام، في الواقع أن الاختلاف بينهما واضح، ولاسيما في الصبغة السياسية والاجتماعية لتوجه فريري الذي يرى في التربية أداة لإحداث التغيير في البنية الاجتماعية في الدول النامية، التي يسودها القهر والحكم الدكتاتوري انطلاقاً من معاناة بلده البرازيل، في حين ينظر ديوي للتربية بأنها أداة لنمو المتعلمين،وتأهيلهم للعيش في المجتمعات الديموقراطية المتقدمة كالمجتمع الأمريكي، وفي الوقت الذي ركز ديوي اهتمامه الأساسي على الطلاب في المؤسسات التعليمية الرسمية، اهتم فريري بكل من المعلمين والطلبة، مركزاً على ضرورة بناء علاقات ذات بعد أفقي يتعلم ويعلم فيها كل منهم الآخر من خلال الاستقصاء النقدي (الحشوة، 2021). كما يتضح أن كلا من ديوي وفريري متشابهان في أصول التدريس، إلا أنهما يختلفان في صياغة أهداف التعليم، وتأكيدهما على المشاركة في عملية التعليم بالرغم اختلاف معنى المشاركة لديهما بكونها مشاركة تعليمية داخل الفصول الدراسية كما طرحها ديوي، ومشاركة لا صفية ثورية تشمل جميع مكونات العملية التعليمية لإحداث تغيير جذري في عملية التعليم والتعلم .(Nweke & Owoh, 2020) كما يبدو الاختلاف بينهما واضحاً في الإجراءات العملية والتصميم والخطوات التي يتم من خلالها تطبيق أفكارهما التربوية في عملية التعليم، حيث تبرز الفروقات بين طريقة المشروعات لديوي وطريقة الحوار لدى فريري باختلاف مدخلات عملية التعليم وعملياتها ومخرجاتها، حيث تمثل المدخلات في طريقة المشروعات عناصر العملية التعلمية الرسمية بمواصفتها المنتظمة، في حين تنطوي مدخلات طريقة التعليم التحرري على جميع المتعلمين في جميع الأماكن خارج نطاق التعليم المدرسي المنظم الرسمي؛ وتركز عمليات طريقة ديوي على تنمية قدرات المتعلمين بطرح موضوعات ذات صلة بهم ومحيطهم الاجتماعي وتحفيزهم على التعلم الذاتي النشط، والانتقال من حرية فردية تتسع ليشمل خبرات متعددة تجعل منهم أفراداً منتجين وفاعلين في المجتمع، في حين تستند عمليات التعليم التحرري لمنطلق إنساني يكرس فيه الحوار التحرري العلاقة بين المعلم والمتعلم بما يسمح للطبةبالتفكير بتصورات للمشكلات الواقعية بطريقة ناقدة وإيجابية خلال عملية التعليم. أما مخرجات عملية التعليم بالمشروعات تظهر باكتساب المتعلمين لعادات التفكير التي تسمح بإحداث التغيير المنسجم مع بنى المجتمع القائمة أنّه عملية نمو وتطوير، أما مخرجات التعليم التحرري تعد أكثر شمولية وعمقاً لاعتمادها على الفعل النضالي المنظم للإنسان نحو فهم الواقع وحل تناقضاته التي تعيق تحقيق الحرية (الزعبي، 2018، 118-120).

الاستنتاجات:

بالنظر إلى دعوة ديويللإصلاح وانطلاقها من ميزة الإنسان الاجتماعية التيتسمح له بالنمو والتطور بتفاعلاته الإيجابية مع المحيط، والمتعلم في خبرة تفاعلية مستمرة مع المعلم الذي يسعى جاهداً لتنوع أساليبه وطرائق تدريسه القائمة على التخطيط السليم ليكسب المتعلم مهارة التكيف مع مستجدات الحياة الدائمة، مع مراعاة ميوله وقدراته واستعداده الفردي، وتوظيف العلم وتقنياته لتحقيق أهداف المجتمع وازدهاره، من خلال تفعيل دور المدرسة ومسؤوليتها على تحقيقالتكيف وتوفير الوسط الملائم الثري بالخبرات المتكافئة للجميع بما يحقق المساواة في فرص النمو والتعلم وإحداث التطور في المجتمع بتوازن بمهام دراسية متنوعة تعد المتعلمين للحياة، فالمدارس تبعاً لديوي ستشارك في بناء النظام الاجتماعي للمستقبل، من خلال التوافق مع هذه الحركة أو تلك من القوى الاجتماعية القائمة، وهو ما أشار إليه كوسونسكي (Kosnoski, 2005) بأن ديوي ينطلق بنظرته إلى دور المدارس المجتمعي مؤكداً أنها لا يمكن أن تكون محايدة سياسياً، كما أنّ تأثيرها دائم على المجتمع. وهذه حقيقة لا مفر منها تقدم للمعلمين ثلاثة خيارات وهي: إما البقاء على الوضع الحالي وهو ما يعني استمرار الارتباك وربما زيادته، أو اختيار العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تنتج التغيير في النظام القديم، أو أن تحافظ المدرسة بذكاء على دورها النمطي القديم ضد تأثير القوى الجديدة. وعليه فقد أصر ديوي على أن المدارس يجب أن تكون قوة تقدمية في المجتمع وأن تبشر بالعلم والتكنولوجية، ولعل الهدف الأكبر الذي ترمي إليه التربية التحررية هو التمكين للمقهورين المهمشين والضعفاء وتحقيق العدالة الفكرية والعملية بكونها أساساً لتحقيق العدالة الاجتماعية (Darder, 2009). وفي الواقع المعاصر تتعرض التوجهات التربوية التي طرحها كل من ديوي وفريري في القرن الحادي والعشرين للعديد من التساؤلات حول إمكانية توظيفها والحفاظ عليها في ظل الثورة الرقمية

والتقنية ولاسيما الفائقة منها، وظهور الذكاء الاصطناعي وتفعيله في عملية التعليم، وانتشار التعليم عن بعد، حيث وجد التربويون أنفسهم أمام طرح جديد لأدوار التعليم والتعلم المدرسي منه واللامدرسية، بكونهما واقعيين أم افتراضيين والتعليم بكونه تعاونياً أم حوارياً ما طبيعة تلك الصبغة الرقمية التي تحقق ذلك، لعلها التساؤلات التي تتطلب الطرح حول مستقبل التربية والتعليم.

وفي واقع الحال يعد توظيف توجهات جون ديوي الإصلاحية في عملية التعليم حجر زاوية ولاسيما في عصر الانفجار المعرفي والنمو الرقمي وما أنتجه من شروط ومتطلبات تقتضي إعادة النظر في البنى التعليمية القديمة، وترميمها لتتماشى بمناهجها وأساليبها وطرائقها مع كل ما هو حديث، من خلال الاهتمام بربط النظرية بالتطبيق والاهتمام بالجانب العملي والخبرة كمدخل لإنتاج مخرجات تعليمية متطورة قادرة على النمو المستدام، وهو ما أكده جون ديوي بتوجهه الإصلاحي ذي الطابع الديموقراطي باحترام الفعل بعيداً عن التنظير، انطلاقاً من ثنائية تحترم المجتمع وتراعي الفرد في آن معاً؛ كما تمثل رؤية فريري أداة هامة لابد من التوقف عندها في الانتقال من الإصلاح إلى التغيير الجذري في مواجهة صراع العولمة والثورة المعرفية والرقمية لتشكيل متعلمين جدد قادرين على الاستمرار والنمو، يحترمون العلاقة الديالكتيكة بين الفعل والتأمل النقدي، يمتلكون مهارات الحوار الفاعل الذي يؤسس لعلاقات إنسانية قائمة على الثقة والحب والتواضع والأمل، للوصول إلى انتاج ما هو مبتكر وابداعي؛ وجدير بالذكر أنّ التعليم في فلسطين يتسم بخصوصية تاريخيّة سياسيّة واجتماعيّة تجعل نموه مقترناً بما طرحه فريري حول التعلم التحرري وحقوق المقهورين بالتعليم، فالوعي بواقع الاحتلال المستمر يؤكد أهمية التربية بوصفها تحررية ثورية منطلقة من التعاون والتشارك والتفاعل لإحداث التغيير وإنتاج أجيال تمتلك مهارات الحوار الهادف وآليات النهج العلمي والتفكير الناقد لتغيير الواقع، والمساهمة في الحصول على الحرية وحل المشكلات المصيرية انطلاقاً من الوعيبأهمية التآلف الثقافي الذي يحترم الاختلاف بين وجهات النظر لكنه يرفض في الوقت ذاته الغزو الثقافي الذي تمارسه فئة على فئة.

وفي خلاصة القول: تعد محاولة دمج فلسفة جون ديوي نحو تعليم تقدمي، وفلسفة باولو فريري نحو تعليم نقدي حواري خطوة ضرورية لتلبيه مقتضيات الواقع العلمي لتحقيق نجاح التعليم والتعلم بتبني أسس التعليم التقدمي في إطار نقدي حواري يسمح للطلبة بامتلاك المهارات، وتطوير الكفاءات لمواجهة التحديات المختلفة، كما أنها تعد ضرورة ملحة لترسيخ التعلم أساساً للاستدامة والتطور في عالم يسوده التناقض والصراع.

المصادر والمراجع باللغة العربية

الكتب:

- أبو الصبغات، زكريا إسماعيل (2009). الديموقراطية وفلسفة التربية، ط1، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون .
- الشيباني، عمر محمد التومي (1971). تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، بيروت دار الثقافة، لبنان .
- العطاري، عارف (2014). التربية النقدية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- المرهج، علي عبد الهادي (2008). الفلسفة البرغماتية أوصلها ومبادئها، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، لبنان.
- جاد، مبروك عبد العال (2005). النظرية التربوية عند باولو فريري، القاهرة: الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- جديدي، محمد (2004). فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، ط1، بيروت: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.
- ديوي، جون (2015). البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: المركز القومي للترجمة، مصر.
- ديوي، جون (2011). المنطق نظرية البحث، ترجمة زكي نجيب محمود، القاهرة: المركز القومي للترجمة، مصر .
- ديوي، جون (2010). إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الانصاري ومراجعة حسن حنفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.
- رالف، ن وين (1964). قاموس جون ديوي للتربية، القاهرة: مكتبة الـــأنجلو المصرية، مصر.
- صلاح ، فضل(د.ت).مناهج النقد المعصر، دار الآفاق العربية، الأردن.
- عبد الرحمن، هاشم فتح الله (2010). في فلسفة التربية اتجاهات حديثة وتطبيقات تربوية ورؤى نقدية، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- عمار، حامد (2006). الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإقتضارات تربوية، القاهرة، مكتبة الدارة العربية للكتاب.
- فريري، باولو (2002). نظريات في تربية المعذبين في الأرض، ترجمة مازن الحسيني، فلسطين، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع مركز الفلسطيني لقضايا السلام والديموقراطية.

- فريري باولو (2004). المعلمون بناة الثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة، ترجمة حامد عمار، عبد الراضي ارباهيم، محمد أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- فريري، باولو (2007). التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- فرايري، باولو (1980). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، لبنان.
- كلي رايت، وليام (2010). تاريخ الفلسفة الحديث، بيروت: دار التنوير، لبنان.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمود، محمد (2000). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

المجلات:

- أحمد، مصطفى أحمد شحاته (2020). واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية في التعليم ما قبل الجامعي بمصر ومتطلبات تفعيلها، المجلة التربوية جامعة المنيا، 78، 2247- 2341.
- السيف، أشواق واليساري، خلود والشمري، عذراء (2019). القيم المتضمنة في كتاب باولو فريري، تعليم المقهورين، الملة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية جامعة أسيوط، 1(4).78-12.
- الحشوة، ماهر (2021). التربية التحررية النقدية، ابجديات تحررية فلسطينية، معهد مواطن للديموقراطية وحقوق الانسان، جامعة بير زيت، 1-6.
- جرجس، نبيل سعد خليل (2015). المنهج التاريخي أو الاسترادادي في دراسة التربية المقارنة، مجلة التربية المقارنة والدولية، 3(10).1-16.
- حسن، رفاء عبد اللطيف (2020). فلسفة جون ديوي ودوره في التربية، مجلة الأكاديمي، 98، 435-444.
- شعيبي ، عبد الرحمن عبد العزيز، ودوس، عصام بدر محمد و علي محيي الدين صلاح الدين (2021).نظرية باولو فريري في تلعيم الكبار، مجلة آفاق جديدة في تلعيم الكبار، (29).95-114.
- قروني، موسى، بن عمر، مفتاح و قلامين، صباح (2021). الاصلاح التربوية والفكر التعليمي عند باولو فريري، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، 02(02). 44-59.
- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم، وعلي زينب علي محمد (2012). النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم النامي دراسة تحليلية نقدية، مستقبل التربية العربية، 19(75).401-444.
- مرزوق، فاروق جعفر (2012). النظرية التربوية لباولو فريري وتطبيقاتها في العالم العربي دراسات تحليلية نقدية، القاهرة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.
- موسى، محمد فتحي (2023). فلسفة التربية فيما بعد الحداثة، مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، 1(1).86- 195 .

الرسائل الجامعية:

- الزعبي، رزان فلاح رضوان (2018). الأسس الفلسفية للتعلم بالممارسة بين جون ديوي وباولو فريري، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

References:

Book:

- Jeffs, T. & Smith, M. K. (2005). Informal Education, conversation, democracy and learning, (3rd Edition). Derby: Heretics Press.
- Chapter in a book:
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum. https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf
- Ralston, S. J. (2022). Jane Addams and John Dewey. In P. M. Shields, J. Soeters, & M. Hammington (Eds.), The Oxford handbook of Jane Addams (in Arabic). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxford/9780197544518.013.34

Journals Citation:

- Allman, P., & Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition (in Arabic). Studies in the Education of Adults, 29(2), 113–120.

- Abdi, A. (2001). Identity in the philosophies of Dewey and Freire: Select analyses (in Arabic). Journal of Education Thought, 35(2), 181–200.
- Darder, B. (2009). Critical pedagogy: An introduction (in Arabic). In B. Darder (Ed.), The Critical Pedagogy Reader (pp. 1–21). New York: Routledge.
- Feinberg, W., & Torres, C. A. (2001). Democracy and education: John Dewey and Paulo Freire (in Arabic). In J. Zajda (Ed.), Education and Society (pp. 1–21). Melbourne: James Nicolas.
- Freire, P. (2011). Education and participation: General consideration and exemplary consequences for political youth education and teaching at universities (in Arabic). In A. Samil Adwan & A. G. Wildfeuer (Eds.), Education and Participation (pp. 27–31). Oplanden & Farming Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). Learning to question: A pedagogy of liberation (in Arabic). New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world (in Arabic). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Kosnoski, J. (2005). Artful discussion: John Deweys classroom as a model of deliberative association. Political Theory, 33(5), 654–677.
- Gibbon, P. (2019). John Dewey: Portrait of a progressive thinker (in Arabic). Humanities, 40(2). https://www.neh.gov/article/john-dewey-portrait-progressive-thinker.
- Gordon, M., & English, A. R. (2016). John Deweys democracy and education in an era of globalization (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 48(10), 977-980. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204742
- Nweke, C. C., & Owoh, A. T. (2020). John Dewey and Paulo Freire: Comparative thought on experiential education (in Arabic). Nnadiebube Journal of Philosophy, 4(1), 98-109.
- Ord, J. (2012). John Dewey and experiential learning: Developing the theory of youth work (in Arabic). Youth & Policy, 108, 55–72.
- Roberts, P. (2003). Pedagogy, neoliberalism, and postmodernity: Reflections on Freires later work (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 35(4), 451–465.
- Shyman, E. (2011). A comparison of the concepts of democracy and experience in a sample of major works by Dewey and Freire (in Arabic). Educational Philosophy and Theory, 43(10), 1035–1046. https://www.studocu.com
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century (in Arabic). Journal of Inquiry & Action in Education, 9(1), 91–102.

Conference Paper:

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy (in Arabic). 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR, 17. IACSIT Press, Singapore.

Thesis:

- Nevin, S. A. (2021). The spirit of education: Politics and pedagogy in Plato (in Arabic): Rousseau, Dewey, and Freire. Yale Graduate School of Arts and Sciences Dissertations, 384. https://elischolar.library.yale.edu/gsas_dissertations/384.