الباب الثالث

الإطار التربوي لتعليم الكبار

الفصل الثامن

النظريات التربوية لتعليم الكبار

مقدمة :

من بين التعريفات المتعددة للنظرية أنها مجموعة من المفاهيم والمبادئ المرتبطة معاً التي تحاول تفسير ظاهرة ما . هذا التعريف هو الذي نستخدمه هنا في عرضنا للنظريات التربوية لتعلم الكبار . ويمكننا تقسيم هذه النظريات إلى ثلاث : إحداها نظرية التعلم الموجه ذاتياً أو الأندراجوجيا . وثانيهما نظرية " المواقف " التي تقوم على أساس مواقف حياة الكبير . وثالثتها نظرية الوعي أو التحول الفكري التي تقوم على أساس إيقاظ وعي المتعلم الكبير وتحويله فكرياً . وسنعرض لكل نظرية منها في السطور التالية :

اولا: نظرية التعلم الموجه ذاتياً او الاندراجوجيا: Self- Directed Learning- Andragogy

إن الدعوة إلى التعلم الموجه ذاتياً كما تفهم وتستخدم حالياً في تعليم الكبار يمكن تعقبها بصورة مباشرة إلى أعمال مربي الكبار " ألين تاف ". Allen Tough في أمريكا الشمالية . بيد أن " تاف " نفسه في كتابه التعلم بدون معلم : دراسة الواجبات والمساعدة في التدريس الذاتي للكبار الذي نشر عام١٩٦٧يعترف بالدين "لسيريل هول C. Houle " عميد تعليم الكبار في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية (Edwards,1996:P.110). وقد تسلم نوبلز الراية من " تاف " وعمل بكل الوسائل على صياغة نظرية التعلم الموجه ذاتيا وأصبحت لها شهرة كبيرة بين المشتغلين بتعليم الكبار في أمريكا وخارجها .

وفي السنوات الأخيرة أصبحت الدعوة إلى التعلم الموجه ذاتياً مؤشراً للممارسة والتطبيق في تعليم الكبار . وقد ظهرت هذه الدعوة للتمييز بين الممارسة الحديثة لتعليم الكبار وبين التمدرس التقليدي .وأساس هذا التمييز يكمن في أن استراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً تجعل حاجات المتعلم وأنشطته في موقع الصدارة ويصبح دور المعلم هو دور المساعد. وهذا يعني أن التعلم الموجه ذاتياً يقوم على أساس الخبرات السابقة للمتعلم الكبير وميله الطبيعي للقيام بمشروعات للتعلم بمبادرة ذاتية منه .

ومن وجهة نظر "مالكولم نوبلز" الذي يعتبر أكبر داعية للتعلم الموجه ذاتياً فإن الاستراتيجيات والطرائق التي ترتبط بالتعلم الموجه ذاتيا هي أساس التطبيق الذي يميز "الأندراجوجيا". وهي خلاف البيداجوجيا التي تقوم على أساس توجيه المعلم في نظام التمدرس التقليدي .

ويشير مفهوم التعلم الموجه ذاتياً إلى التعلم الذي يقوم به الفرد أساساً بأخذ زمام المبادرة بنفسه مع مساعدة من الآخرين أو بدونها . وهو في ذلك يقوم بتخطيط أنشطته التعليمية ووضعها موضع التنفيذ وتقويمها في النهاية .

إن اعتماد الإنسان على نفسه في التعلم كانت السمة المميزة لتعلم الكبار على مر العصور . ومع ذلك فإن دراسة هذه الظاهرة بجدية تعتبر مسألة حديثة نسبياً . ويرجع السبب في ذلك كما يبدو إلى أن اهتمام المربين بتعليم الكبار كان ينصب على التعلم داخل المؤسسات التعليمية . وهذا وضع طبيعي . والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو هل ينبغي على الباحثين والمربين الاهتمام بدراسة تعلم الكبار خارج المؤسسات التعليمية ؟ وهل هذا الأمر يعنيهم ؟ بل إن هناك تساؤلاً آخر يتعلق بما إذا كان التعلم الموجه ذاتياً هو حقيقة مفهوم له ميزاته الخاصة . والواقع أن الدراسات والبحوث التي أجريت قد أجابت بطريقة ما على مثل هذه التساؤلات وبينت كما سيتضح فيما بعد أن هذا الموضوع جدير بالدراسة ويهم الباحثين والمربين على السواء . والواقع أن التعلم الموجه ذاتياً قد استحوذ على عقول الباحثين والمربين في ميدان تعليم الكبار وخارجه منذ أن نشر " تاف " Tough كتابه عن مشروعات تعلم الكبار عام ١٩٧١ . وقد أصبح نموذجه في تعلم الكبار مجالاً للبحوث والدراسات العلمية الجامعية وكلها تحاول الكشف عن التعلم الموجه ذاتياً كمجال للدراسة .

كثير من الباحثين الذين درسوا التعلم الموجه ذاتياً كعملية يفترضون ضمناً أنه على الرغم من أن المتعلم يتحمل المسئولية الأولى في عملية التعلم فإن أمكنة التعلم تتعدد وتختلف . فقد تكون في المنزل أو في فصول الدراسة . ومن هنا أثيرت تساؤلات هامة في عقول الباحثين تتعلق بحدود التعلم الموجه ذاتياً ومقارنته بالتعلم المنظم في الفصول أو المؤسسات التعليمية . هل يمكن لكلا النوعين من التعلم أن يتعايشا ويكمل كل منهما الآخر ؟ أم أنهما في الواقع لايجتمعان ؟ بعض الباحثين يخرج هذا النوع من التعلم عن إطار تعليم الكبار النظامي بينما يفضل آخرون دمجهما معا .

بعض الباحثين حاول دراسة التعلم الموجه ذاتياً في صلته بالصفات الشخصية للمتعلم . أحد الباحثين على سبيل المثال يقدم ثلاث صفات يتميز بها المتعلم الموجه ذاتيا هي : الاستقلالية والقدرة على الاختيار أو التفضيل والقدرة على الربط بين الأنشطة التعليمية . هناك دراسة أخرى تقدم لنا ثماني صفات للأفراد الذين لديهم الاستعداد لمواصلة التعلم الموجه ذاتيا هي : الانفتاح للتعلم ومفهوم عن الذات بأنه متعلم كفء والمبادرة والاستقلالية في التعلم وتقبل المسئولية يتنور وعرفان وحب التعلم والابتكارية والتوجه نحو المستقبل والقدرة على استخدام المهارات الأساسية للدراسة

وحل المشكلات . وقد ضمنت هذه الدراسة الصفات الثمانية في مقياس للاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً Self Directed Learning Readiness Scale (SDLRS). ويقدم لنا "جرو" Grow (١٩٩١) نموذجا سماه النموذج المرحل (أي على مراحل) للتعلم الموجه ذاتياً The Staged Self-Directed Learning Model (SSDL) .

ويوضح هذا النموذج كيف يستطيع المعلمون مساعدة طلابهم على أن يكونوا أكثر توجها ذاتياً في تعلمهم من خلال عمليات التعلم الرسمي في المدارس والمؤسسات التعليمية . ويميز النموذج بين أربعة مراحل متميزة للمتعلمين هي :

١- المرحلة الأولى : المتعلمون من المستوى المنخفض من التوجه الذاتي الذي يحتاجون إلى شخص له سلطة كالمعلم مثلاً ليعلمهم .

٢- المرحلة الثانية: المتعلمون من المستوى المعتدل من التوجه الذاتي الذين لديهم الدافع والثقة لكنهم يجهلون المادة الدراسية التي يجب تعلمها .

٣- المرحلة الثالثة : المتعلمون من المستوى الجيد من التوجه الذاتي الذين يتوفر لديهم المهارة والمعرفة الضرورية ويعتبرون أنفسهم مستعدين وقادرين على السير في الدراسة بمصاحبة موجه جيد .

٤- المرحلة الرابعة : المتعلمون من المستوى العالي من التوجه الذاتي الراغبون في ، والقادرون على تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلمهم بمساعدة خبير أو بدونه .

ويحدد " جرو" في نطاق كل مرحلة من هذه المراحل الأدوار الممكنة للمعلم . وهو يعول أهمية كبيرة على المعلم الجيد الكفء الذي يستطيع أن يؤدي هذه الأدوار بفاعلية. وهو يعتبر أن التدريس الجيد موقفي في طابعه .

والواقع أن هناك نقاشاً كبيراً ووجهات نظر متباينة بين الباحثين حول الصفات التي تميز المتعلم الموجه ذاتياً . ويحتاج الموضوع إلى مزيد من الدراسة والبحث لإلقاء مزيد من الضوء على أبعاده وجوانبه ، وسيظل النقاش محتدماً وقائماً بين الباحثين في هذا الموضوع شأنه شأن الموضوعات الأخرى . سنة الله في خلقه ولن تجد لسنة الله تبديلاً .

بيد أن أحد الباحثين لايعجبه ذلك ويرى أنه على الرغم من وجود دراسات كثيرة سابقة عن التعلم الموجه ذاتياً فإنه يبدو من مراجعة هذه الدراسات أن البحث قد وصل إلى طريق مسدود وأصابه الركود في السنوات الأخيرة . ويرجع السبب في عدم إحراز تقدم في هذا الموضوع إلى ثلاثة أسباب هي : عدم وجود قاعدة نظرية متماسكة والبلبلة في فهم معنى المصطلح نفسه واستخدام نماذج غير مناسبة لبحث ودراسة الموضوع (أنظر: Candy ,١٩٨٩)

باحث آخر يعترض على نفس مصطلح " التعلم الموجه ذاتياً " ويقول إن التعلم

بحكم تعريفه هو بالضرورة موجه ذاتياً نحو هدف محدد . فالتعلم يحدث من جانب المتعلم نفسه . ولايقوم الفرد بالتعلم من أجل فرد آخر . ومن هنا فإن مصطلح الموجه ذاتياً في علاقته بالتعلم يصبح تحصيل حاصل . (Edwards, 1996:P.118)

والواقع أن منهجية التعلم الموجه ذاتياً قد طبقت بالفعل في كثير من أنواع تعليم الكبار إبتداء من محو الأمية وتعليم الكبار الأساسي إلى الإعداد المهني للأطباء وطلاب الدراسات العليا حتى درجة الدكتوراه . (Ibid: P.110) .

إن عرضنا السابق يعتبر تمهيداً ضرورياً للكلام عن نظرية الأندراجوجيا باعتبارها تطبيقاً لاستراتيجيات وطرائق التعلم الموجه ذاتياً كما أشرنا . فما هي إذن نظرية الأندراجوجيا ؟

إنها من أشهر النظريات المعاصرة في تعليم الكبار . وتلقى اهتماما وترحيبا كبيرا بين المشتغلين بالميدان . وقد امتد تأثيرها إلى مختلف دول العالم شرقيها وغربيها على السواء . وأصبحت محور اهتمام بحوث تعليم الكبار في الجامعات ومراكز البحث ، بل ومقررات الدراسات العليا في تعليم الكبار . وهو ما يتضح من عرضنا لاتجاهات تعليم الكبار في الدول المتقدمة .

والأندراجوجيا كما أشرنا ترتبط باسم "مالكولم نويلز" Malcolm Knowles ، الذي يعرفها بأنها فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم . وهو بالنسبة لكثير من الناس صاحب الفضل في إدخال هذا المصطلح كتسمية لتعليم الكبار في مقابل البيداجوجيا لتعليم الصغار . بيد أن مصطلح الأندراجوجيا يرجع الفضل في تقديمه إلى الميدان من الناحية التاريخية إلى مرب أمريكي سابق كما سنشير بالتفصيل فيما بعد .

ولد " نويلز " عام ١٩١٣ في الولايات المتحدة الأمريكية وأكمل تعليمه حتى تخرج من الجامعة عام ١٩٣٥ . وعمل بعد تخرجه في وظيفة مؤقتة كمدير لإدارة تدريب الشباب في ولاية ماساتشوستس الأمريكية . وقد تركز عمله مع الشباب المتعطل عن العمل . ووجد " نويلز " نفسه يعمل في ميدان لم يؤهل له . وظل حتى عام ١٩٣٧ عندما اكتشف أنه مرب للكبار .

وكان "لينـد مان " المربي الأمريكي المعروف قد استخدم مصطلح Andragogy عام ١٩٢٧ وهو الذي قدمه للكتابات الأمريكية في الموضوع . ومع أن لينـدمان كان ذا تأثير كبير على فكر " نويلز " في تعليم الكبار إلا أنه لم يأخذ عنه هذا المصطلح . بل ولم يعرفه إلا بعد استخدام " لينـدمان " له بأربعين عاما عندما التقى بمربي الكبار اليوغسلافي " دوسان ساقبسيفتش" Dusan Savicevic وعرفه عن طريقه لأن المصطلح كان آنذاك معروفاً في دول أوربا الشرقية أكثر منه في الغرب .

وإلى جانب ذلك كان "لدورثي هيويت Dorothy Hewitt تأثير على "نويلز" وهو نفسه يقول إن الكتاب الذي ألفته بالاشتراك مع " كيرتلي ماثر Kirtley Mather بعنوان : تعليم الكبار: دينامية للديمقراطية Adult Education :A Dynamic for Democracy هو من الكتب التي مازال يرجع إليها لماماً . بيد أن نويلز شأنه شأن غيره من العاملين والمتخصصين في ميدان تعليم الكبار عرف الكثير عن عمله من خلال الممارسة والاشتغال بالميدان فترة طويلة من الزمن .

وقد تولى نويلز عام ١٩٥١ رئاسة منظمة أنشئت حديثاً عرفت باسم الرابطة الأمريكية لتعليم الكبار . وكان المدير التنفيذي لها طيلة تسع سنوات . وكتب عن جهوده في تطوير هذه المنظمة كتابات مستفيضة في كتاب نشر عام ١٩٦٢ بعد تركه للعمل بها بعنوان : حركة تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية The Adult Education Movement in The U.S.A.، وقد أعيد طبع هذا الكتاب عام ١٩٧٧ . ولذلك فإن آراء نويلز تعبر إلى حد كبير عن حركة تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهو خير ممثل لها. وتقوم نظرية الأندراجوجيا على أساس افتراضات خمسة تتعلق جميعها بخصائص المتعلم الكبير . هذه الخصائص هي:(Knowles, 1984: P.12,1980: P.44)

١- أن الفرد في نموه يتحول مفهومه عن الذات من التبعية والاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال والتوجه الذاتي .

٢- أن الفرد أو الشخص الكبير يتجمع لديه مخزون متنام من الخبرة هو مصدره الغني في التعلم .

٣- أن استعداد الكبير للتعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بواجبات نمو دوره الاجتماعي .

٤- أن الأفراد في نموهم يتغير منظور الوقت لديهم من التطبيق المستقبلي للمعرفة إلى التطبيق الآني أو الفوري . أي أن الكبير في تعلمه يكون تمركزه حول المشكلة أكثر منه حول المادة الدراسية .

٥- أن الكبار يكونون مدفوعين للتعلم بعوامل داخلية أكثر منها خارجية .

ويطالب "نويلز" بمراعاة الفروق بين الكبار أنفسهم في عملية تعليمهم من حيث الأسلوب والزمان والمكان وسرعة التعلم . وقد استخلص نويلز من كل افتراض من هذه الافتراضات مضامين متعددة لتصميم الأنشطة التعليمية للكبار وتطبيقها وتقويمها . ويقول نويلز عن هذه النظرية الافتراضية إنها أعطت مربي الكبار شخصية خاصة يتميز بها ميدانهم عن غيره من ميادين التربية. وهو يقصد بذلك أنه قدم مصطلح الأندراجوجيا Andragogy للكبار في مقابل مصطلح البيداجوجيا Pedagogy للصغار . بيد أن نويلز عاد فيما بعد وعدل من موقفه هذا تحت تأثير النقد الذي وجه إليه كما

سنشير فيما بعد .

وقد قام بعض الباحثين بمراجعة استخدام مصطلح الأندراجوجيا وتتبع استخداماتها زمنياً وما إذا كان في الواقع يعتبر نظرية أم لا ، واتضح من هذه المراجعة أن الأندراجوجيا استخدمت استخدامات متعددة . فهي أحياناً تعني نظرية لتعليم الكبار أو لتعلم الكبار أو تكنولوجيا تعلم الكبار أو طريقة تعليم الكبار أو أسلوب تعليم الكبار أو مجموعة من الافتراضات (Davenport,1985:P.157)

كما قام المربون من أهل الاختصاص في تعليم الكبار ومن خلال مجلات تعليم الكبار لاسيما مجلة Adult Education Quarterly و Lifelong Learning من أمثال داڤينبورت Davenport (١٩٨٥) ، و سيريل هول C.Houle(١٩٧٢) . وجاك لندن J.London (١٩٧٣) وغيرهم بمناقشة مكانة نظرية تعليم الكبار كما يقدمها "نولز" وتعرضوا لعمومية استخدامها ، وفيم تختلف عن التربية المتقدمة عند تطبيقها على الكبار . وقد فضل هؤلاء أن يركزوا على وحدة عملية التربية في مقابل تقسيمها أو تجزئتها إلى تربية للصغار وأخرى للكبار . وقد تراجع نولز (١٩٧٩) إلى حد ما أمام هذا النقد عندما اعتبر ما قدمه عن تعليم الكبار هو أسلوب وطريقة أكثر من كونه نظرية . كما اعتبر تعليم الصغار Pedagogy وتعليم الكبارAndragogy عملية مستمرة Continuum تسير في خط متصل . وقد أشار أيضاً إلى أن كلامه عن تعليم الكبار قد يستخدم أحياناً في تعليم الصغار كما أن تعليم الصغار قد يطبق أحيانا على تعليم الكبار ، وأن استخدام كل منهما مكان الآخر جائز بصرف النظر عن سن المتعلم .

وفي ذلك يقول نولز (Kowles,1979:P.53): " إنني لا أقول بأن البيداجوجيا Pedagogy هي لتعليم الصغار والأندراجوجيا Andragogy لتعليم الكبار طالما أن بعض افتراضات تعليم الصغار تصدق على تعليم الكبار في بعض الحالات . كما أن بعض افتراضات تعليم الكبار تصدق على تعليم الصغار في بعض الحالات أيضاً . وأنا بكل تأكيد لا أقول بأن تعليم الصغار سئ وأن تعليم الكبار جيد . فلكل منهما مناسبته ".

وهنا وقع " نولز في المحظور مرة أخرى لأنه إذا كان الأمر كذلك ، وإذا كانت الأندراجوجيا ليست مقصورة على تعليم الكبار فإنها بالتالي تفقد صفتها كنظرية لتعليم الكبار . ولكن على الرغم من ذلك فإن لب عمل " نولز " ينصب على تعليم الكبار بصفة رئيسية وفي معظم المواقف .

ويرى بعض الكتاب أن تعريف "نولز" لتعليم الكبار قد عكر صفو الأجواء التربوية . وقد انضم " ماكينزي" Mckenzie إلى "نولز" بين عامي ١٩٧٧ و١٩٧٩ في الدفاع على أسس فلسفية عن تصور الأخير عن تعليم الكبار . ويرى " ماكينزي " أن

الفروق القائمة بين الصغار والكبار تتطلب استراتيجيات مختلفة من الممارسات التربوية وجاء تأييد آخر " لنويلز " من " كارلسون " Carlson عام ١٩٧٩ عندما ذهب إلى أن ما يقدمه "نويلز" يعتبر في الواقع نظرية لها أبعادها السياسية والفلسفية .

وشهدت الثمانينيات تحليلاً نقديا عميقا لنظرية " نويلز " عن تعليم الكبار . وتساءل " كروس " Cross(١٩٨٢) عما إذا كان كلام نويلز جديراً باعتباره نظرية موحدة في تعليم الكبار ، واعتبر " نويلز متفائلاً إذا كان يظن ذلك . وذهب كل من " داي " Day و" باسكت " Baskett(١٩٨٢) إلى أن كلام " نويلز " ليس نظرية لتعليم الكبار ، وإنما هو " أيديولوجية تربوية " تقوم على أساس التساؤل والاستقصاء في عملية التدريس والتعلم . كما أن التمييز الذي ذهب إليه " نويلز " بين تعليم الصغار وتعليم الكبار لايستند إلى أساس سليم .

وهناك نقد آخر إلى نظرية نويلز في تعليم الكبار تتصدى له " هارتري " Harrree (١٩٨٤) بقولها : إن :" نويلز " وضع مربي الكبار أمام ثلاث صعوبات رئيسية . أولها التخبط بين ما إذا كان يقدم نظرية في التدريس أو نظرية في التعلم . ثانيها تخبط آخر يتعلق بالعلاقة التي يراها بين تعليم الصغار وتعليم الكبار . ثالثها يتعلق بالغموض حول كون ما يقدمه نظرية أو تطبيقاً . (Thorpe: P.112) .

ومن أهم الانتقادات الأخرى التي وجهت لنويلز وكتاباته أنه لم يعمل على تطوير أفكاره بصورة كاملة وأنه كان يميل إلى أن يكون وصفيا أكثر منه تحليليا أو نقديا. وهناك تساؤل يمكن أن يثار حول مصطلح الأندراجوجيا Andragogy هل هو حقيقة فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم أم أنه مجرد تعبير عن أفكاره وأيديولوجيته. وبمعنى آخر هل هو تفسير سيكولوجي مبني على نتائج البحث والدراسة أم أنه فلسفة لتعليم الكبار تقوم على أساس نموذجه المثالي الإنساني؟ لقد كان "نويلز" يرى أن الكبير يرتبط بصورة ما بالاستقلالية الذاتية والتوجه الذاتي. وقد يكون ذلك صحيحا .بيد أن" رايزمان" Riesman في دراسته الكلاسيكية (١٩٥٠)عن " الحشد الوحيد" The Lonely Crowd يشير إلى أن بعض الكبار في دراستهم كانوا"موجهين " بالغير وآخرون كانوا موجهين ذاتيا أو بالتقاليد. وهذا يعني أن الفئة الأولى عند رايزمان وهم الذين يوجههم آخرون لايندرجون تحت اسم الكبار"عند" نويلز" . ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإن صياغة نويلز لمصطلح Andragogy كانت أو ل محاولة رئيسية في الغرب لبناء نظرية شاملة لتعليم الكبار أو على الأقل قدم الأساس الذي يمكن أن تقام عليه مثل هذه النظرية (Jarvis, 1987:P.185.) . ويلخص الجدول الآتي المقارنة بين البيداجوجيا و الأندراجوجيا من حيث الافتراضات وترتيبات التعلم .

مقارنة بين البيداجوجيا (تعليم الصغار) والأندراجوجيا (تعليم الكبار) فيما يتعلق بإفتراضات وترتيبات التعلم

موضوع المقارنة	ترتيبات التعلم	
	البيداجوجيا	الأندراجوجيا
مفهوم الذات	التبعية	التوجه الذاتي
الخبرة	قليلة القيمة	المتعلمون الكبار مصدر غني للتعلم
الاستعداد	النمو البيولوجي والضغط الاجتماعي	واجبات نمو للأدوار الاجتماعية
المنظورالزمني	التطبيق الأجل للتعلم	التطبيق العاجل أو الآني للتعلم
التوجه نحو التعلم	تمركز حول المادة لدراسية	تمركز حول المشكلات

موضوع المقارنة	ترتيبات التعلم	
	البيداجوجيا	الأندراجوجيا
مناخ التعلم	موجه نحو السلطة ورسمي وتنافسي	احترام متبادل وتعاوني - غير رسمي
تخطيط التعلم	من جانب المعلم	تخطيط مشترك متبادل
تشخيص الاحتياجات	من جانب المعلم	تشخيص ذاتي متبادل
صياغة الأهداف التعليمية	من جانب المعلم	تفاوض متبادل
تصميم المحتوى	منظور المادة الدراسية	متسلسل حسب الاستعدادات
	وحدات مادة دراسية	وحدات لمشكلات
الأنشطة التعليمية	وسائل أو أساليب نقل المعرفة	أساليب خبراتية(استقصاء)
التقويم	من جانب المعلم	إعادة تشخيص الاحتياجات بطريقة متبادلة
		تقويم البرنامج بطريقة متبادلة

المصدر : نقلا بتصرف عن : (Knowles , 1973 : P.104)

ثانيا: نظرية المواقف Situation Theory

يندرج تحت هذا العنوان عادة ثلاث نظريات فرعية هي نظرية ما كلوسكي McClusky ونظرية نوكس Knox ونظرية جارفيز Jarvis ، وسنفصل الكلام عن كل منها في السطور التالية

أ. نظرية ماكلوسكي: عرض ماكلوسكي نظريته في كتابه عام ١٩٦٣. ثم عاد بعد ذلك وناقش تطبيقاتها في عام ١٩٧٠و ١٩٧١. وهو يرى أن مرحلة الكبر Adulthood هي فترة النمو والتغير والتكامل . وفيها يسعى الفرد دائما إلى إحداث التوازن بين كمية الطاقة المطلوبة أو اللازمة وكميتها المتوفرة أو المتاحة . هذا التوازن يأخذ منظور المعادلة أو النسبة بين عبء الحياة الذي يبدد الطاقة ، وقوة الحياة التي تمكن الفرد من التعامل مع أعبائها. وكمية الطاقة المتبقية بعد طرح الأعباء من القوة يسميه ماكلوسكي بالهامش أو الفارق Margin في الحياة. وهو يرى أن هذا الهامش يمكن زيادته بتخفيف الأعباء أو بزيادة الطاقة. كما يمكن إنقاصه بإنقاص الأعباء وإنقا ص الطاقة. ونحن لا نستطيع التحكم فيها بتعديل أيها. فالأعباء دائما تزاوج الطاقة أو تزيد عليها . وعندما يثبتان أو يخرجان عن نطاق التحكم أو لايمكن إعادة وضعهما فإن الموقف يصبح خطيرا وعرضة للانهيار . أما إذا استطاع الفرد أن يتحكم في الأعباء والطاقة أو أمكنه توفير فائض منها فإنه يكون قادراً على مواجهة الأمور العارضة غير المرنية أو المتوقعة . كما أنه يكون في وضع أفضل للإقدام على المخاطرة والقيام بالأنشطة الابتكارية والاستكشافية والإقدام على التعلم . أى أنه بمعنى آخر يستطيع أن يحيا في مستوى أعلى من مجرد مستوى لقمة العيش فقط. ويقول ماكلوسكي عن هذه النظرية إنها تساعد على تفسير وتوضيح ديناميات تعلم الكبار . فالموقف التعلمي يتطلب المصادر اللازمة لتوفير الظروف الضرورية للتعلم وفي مقدمتها تنشيط فائض الطاقة أو مخزونها من أجل متطلبات الموقف التعلم (Mcclusky,1970 P. 84) . وفي تقويم نظرية ماكلوسكي يمكن القول بأن لها وجاهتها في أنها تنصب على مواقف الحياة اليومية وتغيرات الحياة التي يواجها الكبار. وهي بهذا قد تكون أداة للتوجيه والإرشاد أكثر منها شرحا لتعلم الكبار . والواقع أن هناك تشابها واضحا بين مفهوم الهامش والطاقة والعبء عند ماكلوسكي ومكونات نموذج توجيه الكبار عند شلوسبرج Schlossberg . ويقوم النموذج الذي تقدمه هذه الباحثة على تقويم القدرة على العمل خلال فترات التحول أو التغير بتقويم القوة النسبية لأربعة عوامل هي: الموقف ، والذات (القوة الداخلية) ، والتأييد والمساندة الخارجية والاستراتيجيات المستخدمة في

التعامل مع التوتر . وهذا النموذج لا يتعلق مباشرة بالتعلم نفسه ولكن عندما تبدو في الأفق إمكانية حدوثه . وهناك تساؤل آخر موجه لنظرية ماكلوسكي يتعلق بماذا كان مخزون الطاقة أو فائض القوة هو شرط ضروري للتعلم . إن هذا ينطبق بدرجة أكبر على مواقف التعلم الرسمية في المؤسسات التعليمية. كما أن التعلم غير الرسمي يمكن أن يحدث تحت ظروف التوتر أو على حد تعبير ماكلوسكي نفسه عندما يكون العبء أكبر من الطاقة .

ب - **نظرية نوكس** Knox theory : تعرف نظرية نوكس بأنها نظرية الكفاءة Proficieny Theory وهي تقوم أيضا على مواقف حياة الكبير . وهو يرى أن تعلم الكبار يتميز بجانبين على الأقل . أحدهما هو مركزية أداء الدور عند الكبير وثانيهما الاتصال الوثيق بين التعلم والحدث أو الإجراء إلى ماهو أبعد من البرنامج التعليمي. ويعرف "نوكس" الكفاءة بأنها القدرة على الأداء بفعالية في الموقف . هذا الأداء يتضمن مزيجا من الاتجاهات والمعرفة والمهارة . ويستند صلب النظرية على الدعوة بوجود فجوة بين المستوى الفعلي أو القائم وبين المستوى المرغوب في الكفاءة . وهكذا نستطيع أن نفهم دافعية الكبار وتحصيلهم في كل من الأنشطة التعلمية وأدوارهم في الحياة . إن الكبار والمجتمع كليهما يتوقعان من الأفراد الناضجين أن يكونوا على درجة من الكفاءة والجودة في أداء أدوارهم الرئيسية في الحياة وفي شخصياتهم كأفراد بصفة عامة (Knox,1985: P.252)

وتقوم نظرية "نوكس" على عشرة عناصر متفاعلة تشمل البيئة العامة ، والخصائص الحالية ، والماضية للفرد ، والأداء ، والطموح ، والذات ، والفجوات أو الثغرات ، والبيئات الخاصة ، والأنشطة التعليمية ، ودور المعلم . ويشير نوكس إلى أن الغرض من تعلم الكبار سواء كان موجهاً ذاتياً أو في برامج منظمة هو زيادة الكفاءة لتحسين الأداء .(Knox, 1980:P. 399)

إن نظرية " نوكس " ليست معروفة جيداً للمربين في ميدان تعليم الكبار . ربما لأن نوكس كتب عنها في مصادر بعيدة عن الميدان . كما أن تأكيد النظرية على الأداء قد حدد من إمكانيات تطبيقها والاستفادة منها وجعلها مقصورة على التعلم الذي يتحسن بالأداء . كما أن مزج نوكس بين التعلم والتدريس والدافعية قد أضاف إلى المشكلات التي تواجه نظريته . فهو يقول إن نظريته توضح العلاقات الرئيسية بين الجوانب الهامة لتعلم الكبار والتدريس . وهي في مجموعها تمثل موجهات لمساعدة الكبار على التعلم مع التركيز على الدافعية (Knox , 1985 : P. 252) . وأخيراً نتساءل كيف يمكن تتبع

التفاعل بين عشرة عناصر أو مكونات تمثل الجوانب الأساسية لتعلم الكبار والتدريس لنصل إلى شرح وتفسير كيف يتعلم الكبار ؟ إن هذا الأمر غير واضح . وهكذا نرى أن محاولة نوكس لاتقدم فائدة عملية حقيقية للمربين المشتغلين بتعليم الكبار . وقد ذكرناها هنا للتعريف بها كمحاولة على الطريق .

هـ - نظرية " جارفيز " Jarvis Theory عرض "جارفيز" لنظريته في كتابه عن " تعليم الكبار في سياق اجتماعي" Adult Learning in Social Context الذي صدر عام ١٩٨٧. وهي أيضاً إلى جانب النظريتين السابقتين تتعلق بمواقف حياة الكبار أو خبراتهم في الحياة في صلتها بتعلمهم . ويقول جارفيز إن كل أنواع التعلم تبدأ بالخبرة حتى الخبرات غير المربية يمكن أن تعتبر خبرات تعليمية . لكن هناك بعض الخبرات التي تتكرر كثيراً بنفس الأسلوب ولذلك فإنها لاتؤدي إلى تعلم . مثل الأعمال الروتينية التي يقوم بها الفرد والعادات المكتسبة وهي كثيرة . منها على سبيل المثال التعامل مع الأجهزة كالتليفزيون والفيديو وقيادة السيارة وارتداء الملابس وهكذا . . .وهناك في بداية عملية التعلم خبرات تستدعي الاستجابة . ولب عملية التعلم عنده يتمثل في عدم قدرة الفرد على مواجهة الموقف أو التعامل معه بتفكير وتفهم وإنما غريزياً . ويتفق هذا النموذج مع النموذجين السابقين لماكلوسكي ونوكس في أنه يقوم على أساس الفجوة القائمة بين الفرد بكل مقوماته وبين الخبرة أو التجربة أي الموقف الذي يكون فيه الفرد غير مستعد لمواجهته أو التعامل معه .

ويرى "جارفيز" أن الخبرة تحدث في موقف اجتماعي يكتسب الفرد من خلاله تجربة الحياة . والحياة يمكن أن ينظر إليها على أنها ظاهرة استمرارية في وسط ثقافي اجتماعي . وهي محكومة بعرضية الميلاد والموت . والناس وهم في خضم حياتهم ينتقلون من موقف اجتماعي إلى آخر . ويبدأ نموذج عملية التعلم عند "جازفيز" بالفرد وقد انتقل إلى موقف اجتماعي حيث تبدأ فيه خبرة التعلم . وهناك تسعة طرق أو مسالك مختلفة يمكن للفرد أن يسير فيها أو يسلكها ، بعضها يؤدي إلى التعلم وبعضها الآخر لايؤدي .فالافتراض وعدم الاعتبار والرفض - وهي ثلاثة طرق أومسالك - لاتؤدي إلى التعلم . أما الطرق الستة الأخرى فهي : الشعور ، والممارسة ، والحفظ ، والتأمل ، والممارسة المنعكسة أو النقدية ، والتعلم التجريبي . وهذه الطرق أو الاستجابات التسعة تمثل تسعة أنماط من التعلم . وهي في مجموعها تكون هرماً متدرجاً تمثل الاستجابات غير التعليمية الثلاث المستوى الأول ، والثلاث استجابات الثانية (وهي الشعور ، والممارسة ، والحفظ) وهي استجابات غير نقدية تمثل المستوى

الثاني . أما الثلاث الأخيرة وهي التأمل والممارسة النقدية والتعلم التجريبي . فتمثل المستوى الثالث لأنها تعتبر أعلى صور التعلم . (Jarvis.1987:P.27) . وهي تتطلب تدخلا أكثر من جانب الفرد . فالتأمل هو التفكير فيما سبق تعلمه ولايتطلب سلوكا عمليا أو مخرجاً سلوكياً . والممارسة النقدية تشبه حل المشكلات . والتعلم التجريبي هو خلاصة تجربة الإنسان مع البيئة . ويوضح "جارفيز" طريقة عمل نموذجه للتعلم بأن الفرد قد يدخل في موقف اجتماعي وعنده خبرة وقد يخرج منه بدون أن يحدث له تغيير لتجاهله للحدث . فرد آخر قد ينتقل من موقف الخبرة إلى الحفظ ويخرج منه إما بدون تغيير أو يكون قد حدث له تغيير . وبالنسبة للأنماط الأعلى من التعلم فإن الفرد قد ينتقل من الخبرة إلى التأمل والتفكير إلى التعلم التجريبي إلى التقويم إلى الحفظ إلى التغيير .

وهكذا نرى أن النموذج الذي يقدمه لنا "جارفيز" يمثل نظرة شاملة للتعلم في سياق اجتماعي . لأن التعلم في نظره كما في نظر الآخرين ظاهرة تقوم على التفاعل وليست عملية داخلية منعزلة . وهناك تساؤل يتعلق بماذا كان هذا النموذج يقتصر على الكبار فقط على الرغم من أن صاحبه قد توصل إليه من البحوث على الكبار واستخدمه مع الكبار في مواقف مختلفة . والواقع أن "جارفيز" نفسه يتشكك في مصداقية ذلك ويقول إنه نموذج يصدق على الصغار والكبار معاً (Ibid :P.35)

ثالثا : نظرية الوعي او التحول Consciousness or Transformation Theory

تقوم النظرية التي تندرج تحت هذا العنوان على تركيز الاهتمام على التعلم المعرفي والمعنى الداخلي والتكوين العقلي للخبرة . فالتفاعل النقدي مع واقع بيئة الفرد وخبرته هو السمة المميزة للنظريات التي نعرض لها هنا وهي :

أولا : **نظرية "ميزيرو"** Mezirow

وهي تقوم على أساس التعلم التحويلي Transformation Learning من خلال التعلم المعرفي.وقد تأثرفيها بكتابات المفكر الألماني "جورجين هابرماس"Jurgen Habermmas". ويحدد " ميزيرو " ثلاثة مجالات للتعلم المعرفي : مجال تكنولوجي أو وسلي أو أداتي Instrumental وهو يرتبط بالعمل أو الواجب . ومجال ثان عملي وحواري وهو يتضمن التفاعل الاجتماعي . ومجال ثالث هو مجال التحرر Emancipatory . وهو يتميز بالاهتمام بمعرفة الذات والبصيرة المكتسبة من خلال الحوار مع النفس أو الذات . والواقع أن "ميزيرو" قد عاد في كتاباته الأخيرة وعدل من موقفه واختصر المجالات الثلاثة إلى مجالين فقط بضم المجال الأول والثالث معاً . ويؤكد ميزيرو على التعلم من

أجل التحرر ويعادله بما يسميه التحول المتوقع أو المنتظر . وهو يعني به العملية التي يصبح بها الفرد على وعي نقدي بالملابسات والمسلمات التي تكبح تصوره وفهمه ومشاعره نحو عالمه . إن تعلم الكبار ليس مجرد إضافة مزيد من المعرفة ، وإنما هو تعلم جديد يحول المعرفة القائمة إلى منظور جديد ، وهذا بدوره يعمل على تحرير المتعلم. والنتيجة النهائية لهذا النوع من التعلم في نظره هي أن يصبح المتعلم على وعي بالاعتبارات أو المسلمات الثقافية التي تتحكم في وضع القواعد وتحديد الأدوار والمعتقدات والتوقعات الاجتماعية التي تملي علينا الطريقة التي نرى بها الأشياء أو نفكر فيها أو نشعر نحوها أو نتعامل معها . (Mezirow. 1981: P .13)

ويرى " ميزيرو " أن على مربي الكبار مسئولية هي التي تعطي لميدانهم معنى ورسالة متميزة . فلا يكفي مساعدة المتعلم على الأداء التحصيلي والإنتاج . وإنما مساعدته أيضاً في فهم وتحليل المسلمات والاعتبارات التي يقوم عليها هذا الأداء والتحصيل والإنتاج .

ويقول " ميزيرو " إن العمل الاجتماعي قد يتطور وينمو وهذا مطلوب ومرغوب. بيد أن ذلك قرار المتعلم لا المعلم . وإن على المعلم ألا يؤثر على المتعلم بخصوص إجراء سياسي معين لأن ذلك يعتبر تلقيناً وغرساً لأفكار ومبادئ معينة . وقد أشار " ميزيرو" في كتاب جديد له عام ١٩٩٠ بالاشتراك مع زملائه إلى البرامج التي تثير التفكير النقدي والتي تقدم طرقاً أو أساليب عملية لمساعدة الكبار على الانخراط في التفاعل النقدي الذي يمكن أن يترتب عليه تعلم تحويلي .

ويبدو من كلام " ميزيرو " أنه يتمشى مع نظرية الحداثة أو المعاصرة Modernisation Theory في تحديث المجتمعات من حيث اعتمادها على التغيرات التكوينية للفرد كمدخل للتغيير الاجتماعي وقيام المجتمع الحديث *. وهو يهتم في نظريته بالمتعلم وعملية التعلم وسياق التعلم . بيد أن هناك تساؤلاً يتعلق بمدى شمولية نظريته .هل عملية التعلم التي عرضها خاصة بالكبار دون سواهم ؟ وماذا عن الكبار الذين لايتفاعلون تفاعلاً نقديا ؟ هل هم لايتعلمون نتيجة لذلك ؟ والواقع أن نظريته كما يبدو مناسبة لمواقف التعلم غير الرسمية الموجهة ذاتياً . ولكن ماذا عن التعلم في الكبر الذي يعتبر تعليما معرفياً تراكمياً ويتم في مؤسسات تعليمية نظامية وفي مواقف تعليمية مخططة ومنظمة ؟ وعلى كل حال فإنه يبدو أن الجمع بين هذه النظرية إلى

---

* لتفصيل الكلام عن هذه النظرية وغيرها ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث - ١٩٩٦ . عالم الكتب . القاهرة .

جانب نظرية "جارفيز" يمكن أن يساعدنا في فهم موضوع تعلم الكبار بطريقة أفضل (Merrian And Caffarella : P. 313)

وفي تقويم نظرية " ميزيرو " من الجانب الإيجابي نقول إن نظريته عن التعلم التحويلي أو التحول المتوقع أو المنتظر للفرد والمجتمع تتناول عملية تعليم الكبار بصورة مباشرة . ويدعى صاحبها أن هذا النوع من التعلم ينفرد به الكبار . وهذا قد يزيد من أهميتها للمربين في فهم عملية التعلم عند الكبار .

أما في جانب السلبي فقد تعرض لها نقاد كثيرون بصورة قل أن نجد لها مثيلاً في بعض النظريات الأخرى . ونبدأ بوجهة نظرنا فنقول إنه إذا كانت العملية في نظر "ميزيرو " هي تحرير الفرد فإن هناك مبدأ مقبولا عند المربين منذ زمن بعيد يقول كلما تعلم الفرد زادت حريته وهذا صحيح . إلا أن ما يقصده " ميزيرو " يختلف عن هذا المعنى لأنه يعني به تحرر الفكر من الأغلال التي تقيده . وهو نفسه يعتبر أن عملية التحول التي تؤدي إلى التحرر تبدأ بموقف يجد المتعلم نفسه أمام " مشكلة الضياع أو سوء التوجه" Disorienting Dilemma ومن الطبيعي أن ذلك لاينطبق على كل كبير وإنما على فئة خاصة من الكبار.ويتفق ناقد آخر مع هذا النتيجة ويقول إن نظرية ميزيرو ذات تطبيق محدود وأن نموذج التحول Pardigm- transition عند الفيلسوف توماس كوهن Thomas Kuhn يقدم شرحاً أكثر شمولا عن تعلم الكبار(Ekpenyong 1990 : P.165)

ويقول بعض النقاد إن "ميزيرو" لم يقدم لنا نظرية وإنما مجموعة من الوصفات للممارسة الجيدة لمربي الكبار باعتبارهم ملتزمين بتسهيل تعلم الكبار الموجه ذاتياً.كما أنه فشل في وضع قاعدة أيديولوجية لتعليم الكبار كسياسة اجتماعية (Griffin: P.183) .

نقد آخر يوجه "لميزيرو" هو عدم انتباهه إلى السياق أو المضمون الاجتماعي والتغيير الاجتماعي كنتيجة طبيعية للتحول المتوقع أو المنتظر.فالتغير في نظر ميزيرو ليس بالضرورة تغييراً اجتماعيا ، وإنما قد يكون تغيراً معرفيا أو نفسيا كالمشكلات العالقة من الطفولة وتؤثر على سلوك الكبير(Collard and law, 1989) .

ناقد آخر يقول إن " ميزيرو " عقلاني جدا لأنه يحاول أن ينظم المناطق التي تتطلب الإصلاح وتحتاج إلى تغييرات أو تحولات جوهرية ، وذلك بدون أن ينتقد مباشرة الترتيبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الراهنة (في المجتمع الأمريكي) المرتبطة بهذا الوضع . (Hart , 1990: P.127)

هناك أيضاً نقد آخر لميزيرو هو أن توجهه نحو الاستقلال الذاتي يعكس بصورة غير نقدية قيم الثقافة الغالبة أو المسيطرة في المجتمع الأمريكي - وهي قيم الذكورة

والجنس الأبيض والطبقة الوسطى . (Clark and Wilson . 1991)

هـ . نظرية " فريري " Freire's Theory

تعتبر نظرية باولو فريري نظرية تربوية مباشرة بتركيزها على عملية التعلم عند الكبار . وهي ليست تربوية عامة وإنما هي تختص وتتعلق أساساً بتعليم الكبار .

ولد باولو فريري من أسرة متوسطة في البرازيل عام ١٩٢١ . ودرس القانون والفلسفة . وفيما بعد درس علم الاجتماع والتربية. وربما كانت دراسته الأخيرة تحت تأثير زوجته إلزا Elza التي كانت تعمل مدرسة . وقد هجر "فريري" القانون واشتغل بالتربية في حملات محو الأمية .

وقد ظهر فريري في الستينات على المسرح القومي في البرازيل . وارتبط مع الرايكاليين في داخل الكنيسة الكاثولكية التي نظمت حركة التعليم الأساسي للكبار. وعين منسقاً للبرنامج القومي لمحو الأمية في البرازيل عام ١٩٦٣ . وفي عام ١٩٦٤حدث انقلاب عسكري في البلاد وسجن فبريري لمدة ٧٥ يوما لأن برنامجه لمحو الأمية اعتبر ذا طابع سياسي تخريبي . ثم نفي خارج البلاد . وطيلة خمس سنوات في المنفى في شيلي عمل في تعليم الكبار . وفي منفاه كتب فريري كتابه « التربية :ممارسة الحرية Education :The Practice of Freedom عام ١٩٦٧. وترك فريري البرازيل عام ١٩٦٩ وذهب إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث عمل لفترة قصيرة في مركز الدراسات التربوية والتنمية التابع لجامعة هرفارد . وهناك طبع كتابه باللغة الإنجليزية عام ١٩٧٠ عن" تربية المقهورين "Education of the oppressed * وكتابه « العمل الثقافي من أجل الحرية »Cultural Action For Freedom .

والأفكار التي عبر عنها في هذين الكتابين تزامنت مع بعض التطورات العالمية وتفاعلت معها . منها نمو الراديكالية الكاثوليكية إبان مجلس الفاتيكان الثاني عام ١٩٦٥وظهور اليسار الجديد في أوربا وأمريكا الشمالية في الستينات ، وظهور تيارات عالمية في الستينيات أيضا ومنها تيار ضد الإمبريالية ، وتيار نمو حركات السود والمرأة والطلاب وإحياء العقلانية الماركسية .

وخلال السبعينات استطاع "فريري" أن يكون لنفسه مكانة كمرب راديكالي من خلال عمله كمستشار في قسم التربية للمجلس العالمي للكنائس في جنيف بسويسرا

---

* لهذا الكتاب ترجمة عربية بعنوان : باولو فرايري (١٩٨٠) : تعليم المقهورين . ترجمه وقدم له الدكتور يوسف نور عوض . دار القلم . بيروت لبنان .

وسافر في مختلف أنحاء العالم المتقدم والنامي على السواء لنشر فكره ومعرفة رد الفعل عليه .

وفي تلك الفترة ظهر كتابه "Pedagogy in Process" في عام ١٩٧٨ . وبحلول عام ١٩٨٠كان النظام في البرازيل قد تغير وأحب فريري العودة إلى وطنه. وعاد بالفعل ليعمل أستاذا للتربية في الجامعة الحكومية والجامعة الكاثوليكية معا في سان باولو . وقد ظهر كتابه Politics of Education عام ١٩٨٥ . وكان اهتمام فريري منصبا على محو الأمية وتعليم الكبار في مفهومه السياسي والاجتماعي في العالم الثالث لاسيما أمريكا اللاتينية . ويرى بعض الكتاب أنه كان معنيا بالثورة السياسية أكثر منه بمحو الأمية (Jarvis :1987: P.269) .

لقد كان فريري متأثراً في تكوينه الفكري بالفلسفة الماركسية والديانة المسيحية الكاثوليكية كما سيتضح بالتفصيل . وكان عضواً في الحركة الماركسية المسيحية التي كانت لها قوتها في البرازيل قبل الإنقلاب العسكري عام ١٩٦٤ . وقد جمع تفكيره بين النظرة الإنسانية المسيحية والثورة الماركسية الجذرية . تأثر فريري بالثورة الدينية المسيحية التي حدثت داخل كنيسة روما في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات لاسيما آراء وكتابات البابا جون الثالث والعشرين . وتأثر أيضاً بكتابات كل من " إدوارد مورنييه " Eduard Mournier و" تيلهارد دي تشاردان" Teilhard de Chardin وقد نقل عن كليهما في كتاباته (Jarvis, 1987 : P. 10) . كما تأثر بالكتابات الثورية لماركس والماركسين مثل فرانز فانون Franz fanon .كما أنه تأثر بالفلسفة الليبرالية التحررية وبعض عناصر من الفلسفة الوجودية (Ibid) . إن فلسفة فريري هي فلسفة إنتقائية في طابعها ماركسية مسيحية في جوهرها .

وقد عبر " فريري " نفسه في مقابلة أجريت معه عام ١٩٧٠ بأن مسيحيته متأثرة بكتابات شاردان Chardin ومورنييه Mournier ونيبور Neibuhr . وأنه قد تبنى نظرة العقيدة المسيحية التي تتضمن إلتزاما بالعمل الاجتماعي ضد الاستغلال والقهر من أجل مجتمع إنساني وأن دور الكنيسة ينبغي أن يكون دور التحرير وإضفاء طابع الإنسانية على الجنس البشري (Young , 1986: P.159) . ويقول أحد الباحثين إن تفكيره الفلسفي يتضمن أيضاً أفكاراً من الفلسفة الوجودية - الظاهراتية Existentialism - Phenomenology من كُتّاب أمثال "بوبر" Buber و"سارتر" Sartre "وجاسبرز" Jaspers . كما أنه يتضمن أيضاً تفكيراً ماركسياً على غرار تفكير

بتروفيتش Petrovic وكولاكوسكي Kolakowski في تأكيدهما على التطبيق العملي للإطار النظري أو التطبيق العملي للنظرية . وتأكيدهما أيضاً على الحاجة إلى الرؤية المثالية لرفض المجتمع الرأسمالي القائم . (Young. 1986: P.159)

إن أعمال وكتابات فريري معروفة عند معظم المختصين بتعليم الكبار في الشرق والغرب على السواء . وتعتبر أفكاره رد فعل للقهر والاضطهاد الذي شهدته جماهير الشعب في البرازيل على يد أقلية حاكمة مستعمرة مستبدة توجهها اتجاهات ثقافية غربية من الثقافة البرازيلية . وتعتبر أفكاره أيضاً رافداً من الروافد الفكرية الأيديولوجية التي غذت التيار الأيديولوجي العام في دول أمريكا اللاتينية بعد الحرب العالمية الثانية . هذا التيار الأيديولوجي مزيج من الديانة المسيحية والفلسفة الماركسية. والتربية بالنسبة لفريري ليست عملية محايدة ، فهي قد تكون ذات طابع محافظ عندما تعمل على المحافظة على الوضع القائم ، وقد تكون ذات طابع تحرري عندما تحرر طاقات الشعوب من أغلالها الفكرية التي تقيدها . وهو يقول إن المستعمرين فرضوا ثقافتهم على جماهير الشعب البرازيلي وتجاهلوا الثقافة القومية وقللوا من شأنها . ونظروا إلى ثقافتهم على أنها متحضرة وأرقى من الثقافة الجماهيرية القومية للشعب . وبالمثل نظروا إلى لغتهم على أنها اللغة الأدبية واعتبروا لغة الشعب لهجة محلية . وهكذا ينشأ أفراد الشعب خاضعين تغلفهم أقنعة ثقافية زائفة لامهرب لهم منها . ومن المعروف أن الأمية والجهل والفقر والمرض كانت كلها أمراضاً تنخر في عظام الشعب البرازيلي آنذاك . واتجه "فريري" إلى محو الأمية وتعليم الكبار كأسلوب يستطيع من خلاله أن يعلم أبناء وطنه وينمي فيهم روح الثورة على المستعمر والاعتزاز بثقافتهم القومية وحرياتهم الشخصية والاجتماعية . إن الهدف الأسمى عند فريري هو استثارة وعي الأفراد ومشاعرهم لمعرفة حقيقة الحياة التي يحيونها والأوضاع السيئة التي يعيشون فيها . ويعبر عن ذلك بقوله : إن أسلوبي وطريقتي ومنهجي هو منهج نقدي دائم للواقع يستهدف الكشف عن الأوهام التي تخدعنا وتحجب عيوننا عن رؤية الأشياء على حقيقتها . وهي أوهام تعمل في نفس الوقت على الحفاظ على الأوضاع القهرية غير الإنسانية التي نعيش فيها . ويستطرد فيقول إنني عندما اكتشف أنني شخص مقهور مغلوب على أمره ، فإنني أعرف عندئذ أن الطريق إلى تحرير نفسي إنما يكون بتغيير الأوضاع القهرية التي أعيش فيها . ومن هنا يتحتم عليّ العمل بكل ما أوتيت من قوة على تغيير هذه الأوضاع . إنها دعوة

إلى الثورة على المستعمر . وهي دعوة تعتبر الآن قديمة وعفا عليها الزمن ، فقد تحررت الشعوب من المستعمر .

إن إحدى الأفكار الرئيسية عند فريري هي العمل على إحياء الثقافة المحلية للشعب والتخلص من الثقافة التي فرضها المستعمر . وهذه الفكرة في حد ذاتها تحركها دوافع سياسية أكثر منها تربوية لتعليم الشعب . ولما كان فريري نفسه يعتبر التربية غير محايدة ، فإنه يرى أن تكون محو الأمية وتعليم الكبار ذا أهداف ومرام سياسية . والواقع أن الدول التي عرفت الثورات في العصور الحديثة ومنها الدول العربية قد اهتمت بحملات محو الأمية وتعليم الكبار لتحقيق أغراض سياسية أكثر منها تربوية . كما صاحب ذلك الاهتمام الكبير بنشاط أجهزة الإعلام الجماهيرية من صحف وإذاعة وتليفزيون لخدمة نفس الأغراض . ويؤكد فريري على المعلم ودوره في الحوار والنقاش مع المتعلمين ، وهو يدعو المعلمين إلى تسهيل مهمة المتعلمين الكبار في التعرف على أوضاعهم الاجتماعية المتردية ، ويدعوهم إلى التركيز على الجوانب الإنسانية للمتعلم وأهميته ككائن حي في إطار سياسي وثقافي موجه .

إن فريري يستخدم التعليم وسيلة لتكوين ثوريين متمردين وهو ما يعجب التربويين الماركسيين واليساريين المتطرفين لكنه لايعجب التربويين الديمقراطيين الذين يحترمون النظام والقانون وأسلوب الحوار الديمقراطي البناء . وينظر فريري إلى تعليم الكبار في إطار التغيير الاجتماعي الجذري . ذلك أن التربية بالنسبة له ليست محايدة كما أشرنا فهي إما أداة للقهر أو للتحرير . وهو يميز في تعليم الكبار بين أسلوبين : أسلوب " الإيداعُ على طريقة البنوك "Banking" وأسلوب إثارة المشكلات Problem Posing . ففي الأسلوب الأول وهو أشبه بالعملية البنكية عندما يودع المعلومات في عقول المتعلمين وهو الأسلوب التقليدي المعروف . أما الأسلوب الثاني فإن المعلم والمتعلم معاً يشتركان في حوار يستهدف تحرير عقول الأميين من القهر الاجتماعي الذي فرض عليهم . وهو الأسلوب الذي ينادي به فريري . وفي كتابه " تربية المقهورين " يركز دائماً على الثورية المستقبلية في التربية بمعنى أن التربية تعد كباراً ثائرين . وقد أشرنا إلى أن هذه الفكرة تهدد استقرار أي مجتمع وتقض مضاجعه ولايرحب بها المربون الديمقراطيون السلميون . ويرى آخرون أن التربية التي ينادي بها " فريري " راديكالية جذرية في طابعها بينما هناك آخرون يرون أن افتراضات فريري عن العلاقة بين المعلم والمتعلم ليست جديدة بل وليست مفيدة على وجه الخصوص في

تحسين العملية التربوية .

إن فريري نفسه يصف نظريته التربوية بأنها ذات طابع مثالي Utopian Character والمربي في نظره هو نبي أو ملاك يحمل رسالة جديدة يوحي أو يُبَشرُ بها في الوقت الذي يثور فيه على الأوضاع القائمة ويهاجمها بعنف وشدة . (Freire, 1972:P 40) ويستطرد فريري فيقول : إن المهاجمة العنيفة لموقف لا إنساني يتطلب بصورة متزايدة الفهم العلمي المحدد لهذا الموقف . وبالمثل فإن التبشير أو الإعلان بتحويله وتغييره يتطلب بصورة متزايدة نظرية للإجراء أو العمل التغييري أو التحويلي . وعلى كل حال فإما أن العمل أو الإجراء في حد ذاته يعني ضمنياً تغييراً أو تحويل الواقع الذي وجه إليه الهجوم العنيف أو أن إرساء قواعد ما بشر به هو الذي يعني ذلك . وعندما تصبح التربية غير مثالية فإن ذلك يعني أنها لم تعد تتضمن الوحدة الدرامية بين المهاجمة النقدية والتبشير الجديد . ويكون الأمر عندئذ أحد أمرين . فإما أن المستقبل لايزداد أويتسع معناه بالنسبة للرجال أو أن الرجال يخافون أن يخاطروا بالعيش في المستقبل في تغلبه الخلاق على الحاضر الذي عفا عليه الزمن (Ibid.) .

وينادي " فريري " كما أشرنا بالثورة من أجل التغيير . وفي ذلك تبدو نزعته الماركسية اليسارية التي لايرحب بها الديمقراطيون والمعتدلون . وقد يبدو غريبا أن يجمع فريري بين الثورية والمثالية التي يبدو فيها تأثره بالديانة المسيحية . إلا أنه على كل حال لم يقدم لنا في كتاباته أي تصور للدولة التي ينشدها بعد تحقيق الثورة . ومع أنه يعتبر أن أسلوبه ثوري فإنه لم يتعرض مطلقاً لبيان كيف تحدث الثورة . ويبدو أن أسلوبه يتمشى في بعض جوانبه مع الأفكار المثالية المسيحية التي تنظر إلى التربية كوسيلة لإقامة عالم أفضل .

وهكذا نخلص إلى الأبعاد الثلاثية لفكر فريري وهي أبعاد مسيحية وجودية ماركسية . والغريب أن يجمع فريري في فكره بين عناصر متضاربة . فالمسيحية تناهض الماركسية والشيوعية وكثير من رجال الكنيسة ضد الشيوعية ويرون في الماركسية الإلحادية أنها تجسيد للشر . وينبغي أن نشير هنا إلى أن البابا جون الثالث عشر قد ابتعد عن هذا الموقف في حديثه عن "السلام فوق الأرض" عام ١٩٦٣ (Young : P. 160) . والواقع أن هناك من يتعاطفون مع "فريري" مثل المربي الأمريكي "لندن" London الذي يقول إن منهج فريري في التربية والتغيير الاجتماعي له مضامين هامة لوطننا (الولايات المتحدة الأمريكية) ولمعظم الدول الصناعية بل ولدول العالم الثالث

. (London: 1973: P. 56) . و يقول جارفيز Jarvis (١٩٨٧ : ص ٢٧٧) إن أعمال فريري تتضمن فلسفة تربوية إنسانية عميقة تتطلب مزيداً من التحليل بالنسبة لفلسفة تعليم الكبار .

وهناك على الجانب الآخر نقاد كثيرون يرفضون ماركسية فريري وثوريته ويرون أنه إذا كان محو الأمية كما يتصوره "فريري" ثوريا في طابعه فليس هناك دولة أو حكومة مستعدة لتمويله أو الإتفاق عليه . وما من دولة يمكنها أن تسمح لمؤسسة فيها أن تستمر في نشاطها في نفس الوقت الذي تهدد فيها أمنها واستقرارها ومصداقيتها. وينتقدون فيه أيضاً أنه يعطي معلم الكبار حق العبث بعقلية الكبير من خلال تعليمه ويعتبر ذلك ثورية وتغييراً . من النقاد أيضاً "بيتر برجر" Peter Berger 1977: P. 135 في كتابه : أهرام التضحية Pyramids of Sacrifice اتهمه بأنه يقحم السياسة في محو الأمية . ناقد آخر أكثر عنفاً هو "جريفث" الذي يرى أن فريري لم يقدم شيئاً جديداً للمربين في تعليم الكبار (Griffith,1972: P.67)

خلاصة :

يمكننا من العرض السابق للنظريات التربوية لتعليم الكبار أن نلم في عجالة ببعض أفكارها الهامة الرئيسية . ففي هذه النظريات نجد أن الهدف من وراء أنشطة تعليم الكبار هو مزيج من إشباع الحاجات الظاهرة وعلاج نواحي الضعف وأوجه القصور ومساعدة المتعلم الكبير على التعلم . وقد رأينا نماذج وأساليب تعليمية متباينة قد تختلف باختلاف منطلقاتها الفكرية والفلسفية . فنموذج الأندراجوجيا أو التعلم الموجه ذاتيا يركز على الطريقة أي طريقة التعليم أكثر من تركيزه على سياق التعلم والمتعلم، ونموذج أو طريقة الاشتراك Participation لاتتناول عملية التعلم في حد ذاتها ، لكن العاملين المهمين هما سياق التعلم والمتعلم . ونظرية " كروس " تركز على اختلاف تعلم الكبير عن الصغير وقد تعرضت أيضاً لمتغيرات سياق التعلم ونظرية ماكلوسكي ونوكس وجارفيز تتناول جميعها حياة المتعلم الكبير والسياق الاجتماعي أو الخلفية الاجتماعية باعتبارها منبع الحاجة إلى التعلم والاهتمام به . بيد أن "جارفيز" دون الآخرين يولي اهتمامه الأكبر إلى عملية التعلم وسياق التعلم . بيد أنه لم يوضح كيف أن نموذجه يقتصر على الكبار فقط دون سواهم .

ونظرية "ميزيرو" و "فريري" تتعلقان بتعليم الكبار كعملية معرفية تحويلية أكثر منها عملية معرفية تراكمية . وتتطلب هاتان النظريتان التفاعل النقدي مع الأفكار

والمسلمات التي يتعامل معها الفرد . وكلتا النظريتين تهتم بخصائص الكبير لاسيما خبراته واهتماماته في الحياة . كما تهتم بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم . بيد أن النظريتين تختلفان في نظرتهما إلى تحرير الفرد المتعلم من خلال عملية التعلم . فبالنسبة لفريري يكون تحرير المتعلم الكبير من الوعي الزائف الذي يسيطرعلى حياته بالثورة على الأوضاع المسئولة القائمة لأن التعليم بالنسبة له ليست عملية محايدة . ولذلك فإن عملية التحول والتحرر تتطلب أن يصبح المتعلم الكبير خلية ثورية لديها الاستعداد للعمل والتحرك الاجتماعي من أجل تغيير المجتمع . كما يتطلب الأمر أيضاً إجراءً سياسيا . أما بالنسبة لميزيرو فإنه يؤكد على التغييرالنفسي الداخلي للفرد كمدخل للتحول المنتظر أو المتوقع .

وفي النهاية يمكننا أن نستخلص من النظريات السابقة أربعة مكونات أو عناصر لتعليم الكبار هي :

١ـ الاستقلالية الذاتية والتوجه الذاتي كخصائص أو أهداف لتعلم الكبار .

٢ـ خبرات حياة الكبير في اتساعها وعمقها كمضمون أو باعث على التعلم .

٣ـ التفاعل النقدي والشعور أو الوعي الذاتي الموجه نحو إحداث التغيير ومتابعته.

٤ـ الإجراء أو التصرف أو أي مظهر آخر يدل على حدوث التعلم .

الفصل التاسع

معلمو الكبار ومرتكزات تعليم الكبار

إن تعليم الكبار كما يتضح من عرضنا السابق نشاط تربوي وتعليمي متعدد له مجالات كثيرة متنوعة . ومن هنا كان معلمو الكبار مجموعات متنوعة في تخصصاتها وفي تكوينها المهني وفي أدوارها . بل وفي طبيعة عملها . فبعض معلمي الكبار متفرغون للعمل ، وآخرون غير متفرغين ، وبعضهم دائمون وغيرهم مؤقتين وهكذا كما سنشير بالتفصيل . والواقع أن معلمي الكبار كغيرهم من المجموعات المهنية ليسوا على درجة واحدة في تعاملهم مع منظماتهم التربوية . ذلك لأن كل فرد يكيف نفسه للمنظمة التي يعمل فيها بطريقته الخاصة وتبعاً لتكوين شخصيته .

انماط معلمي الكبار :

توصل " مرتون " (Merton : P.139) إلى تحديد أنماط تكيف معلمي الكبار للمنظمة التي يعملون فيها . وقدم لنا منها الأنماط الرئيسية الآتية :

١- **الملتزم** : فبعض معلمي الكبار يقومون بأدوارهم في المؤسسات التعليمية على أساس الإلتزام بقواعدها سواء من حيث الأهداف المنشودة أو الطرق الخاصة بالمؤسسة .

٢- **المجدد** : فبعض معلمي الكبار يودون أن يكونوا مجددين في عملهم ، ولهذا يقومون بإدخال بعض التغييرات على حياة المنظمة أو أسلوب عملها .

٣- **الانهزامي** : فبعض معلمي الكبار قد ينهارون تحت الضغوط التي تمارس عليهم بصفة مستمرة . ومن هنا يتحولون إلى إنهزاميين متقهقرين .

٤- **المنقلب أو المرتد** : فبعض معلمي الكبار يودون القيام بأدوارهم بطرق مختلفة يبدو منها أنهم راديكاليون مرتدون ثوريون .

وهناك دراسة هامة قام بها " جولدنر " Gouldner ونشرت عام ١٩٥٧-١٩٥٨ عن المعلمين في منظماتهم . وقد توصل من هذه الدراسة إلى أن المعلمين يستجيبون للمنظمات التي يعملون بها إما باعتبار هذه المنظمات جماعتهم المرجعية Refernce Group أو باعتبار مهنتهم في إطارها الواسع هي مرجعهم . وقد أطلق على المجموعة الأولى " المحليين " أما المجموعة الثانية فأطلق عليهم " أهل العواصم ". وقد ميز بين أربع فرق من المحليين هم :

١- **المتفانون** وهم الذين يتميزون بالالتزام والتفاني نحو منظمة ونحو أدائها السلس .

٢- **البيروقرطيون** وهم الذين يتميزون بالولاء للمكان نفسه وينشدون الأمان والاستقرار

في المنظمة.

٣- **الحُراس** : وهم الذين يتميزون بقلة التخصص المهني والإدارة المتوسطة وجماعتهم المرجعية هي من داخل المنظمة .

٤- **المعمرون** : وهم الملتزمون بالمنظمة وينوون البقاء بها إلى الأبد .

أما المجموعة الآخرى وهي "أهل العواصم" فقد ميز جولدنز بين مجموعتين :

١- **الخوارج** Outsiders وهم يتميزون بأنه من الصعب تكاملهم واتحادهم مع المنظمة. وهم ملتزمون بدرجة كبيرة بالمهارات المتخصصة وينظرون إلى الميدان في اتساعه من أجل الاستثارة العقلية. ولهم قليل من الولاء للمنظمة المحلية التي ينتمون إليها.

٢- **بناة الامبراطورية**: وهم يشعرون بأن مكانهم مضمون في سوق العمل واهتماماتهم تنصب على تخصصاتهم. ولديهم قليل من الولاء للمنظمة التي يعملون بها وينشدون ممارسة السلطة فيها.

انواع المعلمين :

هناك أنواع كثيرة من المعلمين العاملين في ميدان تعليم الكبار. وهم يختلفون من حيث التخصص الذي يعلمونه كما يختلفون من حيث طبيعة عملهم . أما من حيث التخصص فهناك من المعلمين بعدد أنواع التخصصات الثقافية والمهنية والحرفية التي يشتمل عليها تعليم الكبار والتي لايعيها الحصر . أما من حيث طبيعة العمل فهناك كما أشرنا المعلمون المتفرغون وهم يمثلون قلة نسبية من حيث العدد . ويعملون عادة في المؤسسات التعليمية للكبار ومؤسسات التدريب المهني والجامعات . وهذا النوع من المعلمين مهم وله ضرورة في تعليم الكبار.

هناك أيضا المعلمون غير المتفرغين وهؤلاء يمثلون أكثر فئات المهنيين العاملين في تعليم الكبار . ومعظم برامج تعليم الكبار الأساسي في الدول النامية وفي غيرها من الدول يعتمد على هذا النوع من المعلمين . وهم عادة من العاملين في ميدان تعليم الصغار أو التعليم النظامي . وهم أصلا مؤهلون كمعلمين مهنيين . لكن يوجد إلى جانب هؤلاء معلمون غير مهنيين يستعان بهم . وهم عادة من الموظفين الحكوميين أو من شباب الجامعات أو الطلاب أثناء عطلتهم الصيفية . كما يستعان أيضا بعاملين في مختلف القطاعات المهنية . وهناك أيضا رجال الأعمال والتجارة الذين يمكن الاستفادة منهم في تعليم الكبار . وهؤلاء المعلمون غير المهنيين قد يحتاجون إلى تدريب سريع لهم لتعريفهم ببعض الأساليب المفيدة في تعليم الكبار والتعامل معهم . أما المعلمون غير المتفرغين على اختلاف شاكلتهم وأنواعهم فهم ينقسمون بدورهم إلى نوعين . نوع منهم يعمل

نظير أجر وهو عادة أجر رمزي بسيط ولكن ليس في كل الأحوال . ونوع يعمل على أساس تطوعي بدون أجر . ويكون هؤلاء الناس عادة مدفوعين بالنوايا الخيرة والرغبة في المساعدة . لكن الوقت مهم بالنسبة لهم وقد يكون هذا الوقت على حساب أمور آخرى . ولذلك يجب أن يترك لهم حرية اختيار وتحديد الوقت الذي يناسبهم أو قد يمكن التوصل إلى حل وسط يرضيهم . وهناك حوافز أخرى قد تحرك مثل هؤلاء المعلمين المتطوعين منها الرغبة في التدريس في حد ذاته والرغبة في التقدير والمكانة الاجتماعية وشغل وقت الفراغ بطريقة مفيدة والرضا الذي يشعرون به نتيجة عملهم . وقد يكون لدى الفرد الواحد أكثرمن حافز واحد. ويمكن أيضا تقديم حوافز معنوية للمعلمين المتطوعين أو أجور زهيدة رمزية .

تدريب العاملين :

إن من أهم متطلبات تعليم الكبار في الدول على اختلافها تدريب القيادات التى تتولى العمل فيه بما في ذلك مختلف مستويات القيادة الادارية والمهنية على السواء.

وهناك اتجاه قوي لتمهين معلم الكبار بمعنى إعداده إعداداً مهنيا . وكثير من العاملين في تعليم الكبار في بلادنا العربية هم معلمون أصلا . ومن الطبيعي أن يكونوا قد تلقوا إعداداً مهنياً قبل اشتغالهم بمهنة التدريس . بيد أن ميدان تعليم الكبار يتطلب من معلم الكبار أشياء أخرى تختلف عن معلم الصغار . ومن هنا كان من الأهمية بمكان أن يعطي المعلمون المشتغلون بتعليم الكبار تدريبا مناسبا يؤهلهم للعمل . وكثير من كليات التربية في جامعتنا العربية لاسيما في مصر تقدم برنامجا في تعليم الكبار يؤدي إلى الحصول على دبلوم أو مؤهل مهني فيه . وهذا اتجاه مرغوب نرجو أن تتوسع فيه كليات التربية في جميع الجامعات العربية . كما يجب أن تهتم الاتحادات والنقابات المهنية والمؤسسات الصناعية والتجارية والهيئات المعنية بتنمية الريف والقطاع الزراعي وغيرها من الهيئات والمؤسسات المعنية بتعليم الكبار بتقديم برامج تدريبية أو فرص تعليمية تأهيلية للمعلمين الذين يقومون بتعليم الكبار من العاملين فيها أو المستفدين من برامج تعليم الكبار التي تقدمها . ويشمل ذلك المعلمين العاملين على أساس التفرغ الكامل أو بعض الوقت على السواء .

استراتيجيات معلمي الكبار :

إن التعلم في مجال تعليم الكبار يقوم على أساس المبادئ النفسية والفلسفية المتعلقة بطبيعة الإنسان وكيف يتعلم . ومعلمو الكبار في ممارسة عملهم المهني يصدرون عن مبادئ فكرية تربوية خاصة بهم بصورة علنية واضحة أو مضمرة مستترة . فهم من خلال

خبراتهم وعملهم في الميدان قد كونوا لأنفسهم على مر السنين استراتيجيات لتعليم الكبار خاصة بهم . هذه الاستراتيجيات هي مزيج من إعدادهم وتكوينهم المهني السابق بالإضافة إلى خبراتهم وتجاربهم وممارساتهم في تعليم الكبار على مر السنين . وتشير الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع إلى أن مربي الكبار يسلكون طريقا من ثلاثة لتكوين استراتيجيتهم الفردية الخاصة لتعليم الكبار هي :

ا - أن يتبعوا إحدى النظريات المعروفة القائمة .

ب - أن يوفقوا بين أكثر من نظرية باختيار العناصر التي يفضلونها من كل نظرية

جـ - أن يطوروا لأنفسهم نظرية خاصة بالاستفادة من النظريات القائمة مع إضافة العنصر الشخصي عليها .

وبالنسبة لمعلمي الكبار الذين يسلكون الطريق الأول يجدون أمامهم النظريات الشائعة في التعلم وهي النظرية السلوكية والنظرية الإنسانية والنظرية المعرفية . أما أولئك الذين يسلكون الطريقين الآخرين فيواجهون عملية التوفيق في الاختبار أو القيام بعمليات تباديل وتوافيق . والطريق الثاني هو نوع من التوليف العملي النفعي المباشر أما الطريق الثالث فيعتبر أكثر صعوبة لما يتطلبه من عملية تمثيل عقلية متطورة للتوصل إلى الصيغة الانتقائية النهائية . هذه الصيغة الانتقائية يمكن أن تضاف في رأي بعض أهل الاختصاص إلى النظريات الثلاثة السابقة لتقف جنبا لجنب معها .

والواقع أن معلمي الكبار يكونون استراتيجيتهم التدريسية بطريقة عملية ولايعنون كثيرا بالأسس النفسية أو الفلسفية التي قد تعتمد عليها أو تستخدمها . فهم يعنون بالاعتبارات العملية التطبيقية أكثر من الاعتبارات النظرية العلمية . بيد أنه ينبغي أن نشير هنا إلى أن معلمي الكبار في إعدادهم وتكوينهم المهني كمعلمين يتلقون تعليما نظريا وفلسفيا في مجال تعليم الصغار ويكونون استراتيجيتهم التعليمية على هذا الأساس . وعندما يقومون بتعليم الكبار يستخدمون في الغالب نفس الاستراتيجية مع بعض التعديلات التي يرون أنها تناسب الكبار .

والواقع أن المعلمين المشتغلين بتعليم الكبار قد يتعلمون من خلال ممارستهم للعمل وتتكون لديهم بالتدريج خبرة بالموضوع قد يربطون بين عناصرها المختلفة فيما يشبه إطارا نظريا أو فكريا يستندون إليه . ذلك أن النظرية يمكن أيضا أن تستمد من التجربة والممارسة بالتحليل والربط المنظم لعناصر هذه التجربة أو الممارسة .

المعلم ومجموعات الدارسين الكبار :

يواجه معلمو الكبار لاسيما أولئك الذين يتعاملون مع مجموعات عملا صعبا منذ البداية . فما لم تكن هذه المجموعة متجانسة نسبيا وحجمها صغيراً فإنه سيواجه مجموعة من المتعلمين الكبار بينهم فروق كثيرة ولكل منهم مميزاته وعيوبه . وكلها تظهر في المواقف التعليمية . ويمكننا أن نوضح ذلك بما يأتي .

١ - أنهم يختلفون في درجة النضج فبعضهم أكثر نضجا من الآخر . ومن هنا فإن بعضهم سيكون من الساعين وراء التعليم من أجل تحقيق استقلاله وعدم تبعيته وبعضهم قد وصل إلى مرحلة الاستقلال ويسعى وراء تعليم مناسب .

٢ - ويختلفون في اتجهات نموهم وفي سرعة هذا النمو .

٣ - ويختلفون في مقدار ما لديهم من مخزون الخبرة والمعرفة فبعضهم يكون لديه قدر كبير من هذا المخزون وآخرون ذو حظ قليل في هذه الناحية وخبراتهم محدودة . ومن هنا فإنهم على درجات مختلفة من الاستعدادلاستخدام ما لديهم في عملية التعلم .

٤ - ويختلفون اختلافا كبيرا في الدوافع والمقاصد والأغراض والحاجات . بعضها محدود وبعضها عام وبعضها غير معروف لهم .

٥ - ويختلفون في كم ما يطلبون من التعلم . فبعضهم يريد أن يتعلم كل شيء وبعضهم يريد أن يتعلم شيئا محدودا . لكن جميعهم يعرفون ما يستطيعون أن يعملوه وما لا يستطيعونه في عملية التعلم .

٦ - ويختلفون في استراتيجيات تعلمهم . فمن طول خبراتهم في الحياة اكتسبوا طرائق مختلفة للتعلم وكل واحد منهم أصبح له أسلوبه وطريقته التي قد تختلف اختلافا كبيرا عن غيره . لكن جميعهم لديه الاهتمام بعملية التعلم .

وقد يبدو من هذه الاختلافات أنها سلبية وأنها تعتبر معوقات للتعلم وأن ذلك قد يجعل الأمر صعبا بالنسبة للمعلم . ولكن إذا نظرنا إليها من ناحية إيجابية يمثلها الكبار ذوي الخبرة الواسعة والغرض التعليمي المحدود والدوافع العالية والاهتمامات الكبيرة فإن المعلم يستطيع أن يعوّل على هؤلاء المتعلمين في إثارة الآخرين وتوجيه عملية التعلم بما يسمح له بالتعامل مع الفروق القائمة بين المتعلمين الكبار في مجموعته أو فصله .

مرتكزات في تعليم الكبار :

يقوم تعليم الكبار على مرتكزات رئيسية يجب أن يرعيها المعلم أشرنا إلى بعضها في أماكن متفرقة في كلامنا عن الجوانب السيكولوجية والتربوية لتعليم الكبار. ونشير هنا إلى المبادئ الرئيسية الهامة في تعليم الكبار التي توصل إليها المؤتمر الذي نظمته وزارة التربية والتعليم في الدغارك وهي (Simpson:P.82) .

ا - يجب أن يتخلى المعلمون عن القيادة .

ب - يجب أن يقوم المشتركون أنفسهم بتخطيط المنهج .

جـ - يجب أن يقوم المتعلمون بوضع قواعدهم بأنفسهم .

د - يجب أن يقوموا بأنفسهم بفض أي نزاع ينشأ بينهم .

هـ - يجب أن يذكروا دائما بضرورة مراجعة خططهم وتعليماتهم .

و - يجب العمل على جعلهم قادرين على الدراسة المستقلة بأنفسهم .

ونضيف إلى ذلك مبادئ أخرى هامة يرتكز عليها معلم الكبار هي :

١- ضرورة فهم المعلم للمتعلم الكبير .

٢- أن يراعي المبادئ العامة للتعلم .

٣- أن يكون زمن التعلم مفتوحا أمام الكبار وأن يتركز تعليمهم على أساس خطوات التعلم بالاتقان التي سبق أن شرحناها* وألا يعقد لهم امتحانات بالمعنى المعروف إلا باستثناء الدراسة التي تؤدي إلى الحصول على شهادة . ويتّبع أسلوب التقويم بدلا من الامتحانات .

٤- ألا يعتمد تعليمهم على التنافس مع بعضهم .

٥- طريقة المحاضرة غير مناسبة للكبار .

٦- التعليمات المكتوبة مطلوبة .

وسنفصل الكلام عن هذه النقاط في السطور الآتية

١. ضرورة فهم المعلم للمتعلم الكبير.

هناك أمور يجب أن يعرفها المعلم عن المتعلم الكبير حتى يكون فاهما له ولشخصيته وظروفه من أهمها :

أ- الكبير متعلم ناضج لايجب أن يتعرض لكشف ما ينقصه من معرفة أمام الآخرين

---

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٩٢ .

ويسعد باستعراض معلوماته وما لديه من خبرة مما يدفعه لمزيد من التعلم والحرص على الدراسة .

ب - الوقت عامل مهم للكبير لالتزاماته وعادة مايكون حضوره على حساب أمور أخرى وعندما يشعر بأنه لايتعلم ما يريد سينقطع عن الدراسة . ويجب أن يعرف دائما أنه يتعلم شيئا جديدا باستمرار ويجب اختيار الوقت المناسب له للدارسة .

جـ - ولدي الكبير مشكلات ومسئوليات . فهو متعدد المسئوليات وتواجهه مشاكل قد تشغل انتباهه أثناء الدراسة وتحول انتباهه وعقله عن التعليم في الفصل وعن متابعة المعلم في الشرح. ولهذا يجب أن يهتم المعلم بحسن عرض المادة التعليمية وحسن اختيارها والحرص على اشتراك كل الكبار في الفصل في المناقشة . ويجب ألا يتجاهل أحداً منهم . ويجب على المعلم أيضا أن يراعى ماقد يواجهه الدراس الكبير من مشكلات ضعف السمع والبصر وأن يعمل على مساعدة الكبير على التغلب عليها إما بتعلية صوته أو بالكتابة بالخط الكبير أو بإجلاسه في الصفوف الأمامية القريبة .

د- النجاح والفشل : إن خبرة الكبير الماضية في النجاح والفشل الدراسي تحدد مستقبل تعلمه ويجب أن يحرص المعلم دائما على التعلم الناجح الموفق من جانب الكبير ولايعرضه لجوانب الإخفاق او الفشل . لأنه لن يمكن إصلاح الخلل الذي يحدث للكبير من محاولة فاشلة له في التعلم .

هـ - لغة المعلم مهمة ويجب أن تكون واضحة ومفهومة للمتعلم الكبير من حيث مفرداتها وتركيباتها وأساليبها والمصطلحات أو العبارات التي يستخدمها .

و - طريقة إنهاء الدرس أو المقرر مهمة . ويجب أن يحرص المعلم سواء في نهاية كل حصة أو في نهاية المقرر الدراسي أن يعطي الدارس الكبير شعورا بالنجاح وثقة في النفس بما تعلمه حتى يدفعه ذلك إلى مزيد من المتعلم ومواصلة الحضور إلى الدراسة

ز- يجب أن يترك الكبير الدرس وفي نفسه شئ يتطلع إليه في الحصة القادمة أو المقرر القادم تشويقاً له . كما يستحسن تسجيل الدارسين للمقرر القادم .

ح - يجب ألا يلجأ المعلم لوضع قواعد صارمة تصعب الأمر على الدارس الكبير

ط - يجب أن يستخدم المعلم مختلف أساليب التشجيع التي تدفع الكبير إلى مزيد من التعلم .

ي - في تنظيم المادة الدراسة وطريقة عرضها وشرحها يجب على المعلم البدء بالمعروف وينتقل منه إلى غير المعروف ، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب

ك - يجب أن يتحلى المعلم بالصبر وأن يعامل الكبار باحترام . وأن يجمع بين التدريس والأنشطة الاجتماعية في الفصل .

ل - يجب ألا يعرض المعلم كمية كبيرة من المعلومات وإنما يقتصر على كمية قليلة منها في المرة الواحدة .

٢ - ان يراعى المعلم المبادئ العامة للتعلم .

من المبادئ الرئيسية العامة للتعلم التي ينبغي أن يراعيها المعلم مايأتي :

أ- معرفة المتعلم نتيجة التعلم :

من مبادئ التعلم التي يطالب بها علماء النفس أن يعرف المتعلم نتيجة تعلمه ومدى ماحققه من نجاح والأخطاء التي وقع فيها : وبهذه الطريقة يستطيع المتعلم أن يصحح أخطاءه . وبدون معرفة النتائج يظل المتعلم غافلا عن نقاط ضعفه وجوانب قوته. ويحسن المعلم صنعا إذا هو أخبر المتعلمين بنتائج تعلمهم بصورة مباشرة . فهو بهذا يساعدهم على التقدم في التعلم. ويصدق ذلك على الكبار والصغار معا . إن القول بأن الممارسة تحسن الأداء ليست صحيحة تماما . والأصح منها القول بأن معرفة نتائج الممارسة هي التي تحسن الأداء . ومن هنا فإن المعلم الحصيف هو الذي يجتهد دائما في استخدام وسائل وطرق فعالة وسريعة لتقويم طلابه . من هذه الطرق التقويم اللفظي الموجز الضروري لإجابة المتعلم بقوله مثلا: صح - أحسنت - عظيم - حسنا » عندما تكون الإجابة صحيحة . وعندما تكون الإجابة غير صحيحة قد يقول مثلا: ليس تماما هناك إجابة أخرى ليس هذا هو المطلوب وهكذا . من الطرق أيضا أن يعد المعلم قائمة بالإجابات الصحيحة في حالة الامتحان المكتوب يوزعها على الطلاب ليقوموا بأنفسهم بتصحيح إجابتهم .

ب - التعزيز :

ومن المبادئ الأخرى التي يطالب بها علماء النفس في عملية التعلم ما يسمى بمبدأ التعزيز . ويقصد به تعزيز الإجابة الصحيحة لأن المتعلم يميل إلى تكرار الاستجابة المعززة. ويكون التعزيز إيجابيا بعبارات المديح أو منح الجوائز أو كتابة الإسم في لوحة الشرف أو شهادات التقدير كما يكون سلبيا باللوم والتوبيخ والعقاب . وبالنسبة لتعلم الكبار يكون التعزيز الإيجابي هو الأمثل . ولايجوز للمعلم أن يستخدم التعزيز السلبي على الإطلاق مع المتعلمين الكبار لما قد يؤدي ذلك إلى إنصرافهم وعزوفهم كلية عن التعلم .

جـ - وقت الراحة :

تتم عملية التعلم بصورة أسهل وأيسر إذا أعقبها فترة راحة . وتختلف التقديرات فيما يتعلق بزمن التعلم الذي يعقبه راحة بين عشرين دقيقة وأربعين دقيقة من العمل . يعقب ذلك فترة راحة تتراوح بين خمس وعشر دقائق . وقد يكون من الصعب تنفيذ ذلك في فصول تعليم الكبار . ذلك أن فصول الكبار عادة تكون في المساء لمدة ساعتين تقريبا . ومع ذلك فمن المهم أن تكون هناك فترة للراحة بين الدروس لأن المعلمين والمتعلمين كليهما يذهبون إلى مكان الدراسة بعد يوم طويل من العمل . ومما لاشك فيه أن فترة من الراحة بين الدروس تخفف عليهم عناء العمل ومشقة الدروس. لقد أثبتت تجارب الدول الأخرى في تعليم الكبار أن من المهم بمكان إعطاء المتعلمين الكبار فترة من الراحة بين الدروس ولو لمدة خمس دقائق يروحون أو يسرون فيها عن أنفسهم بالحديث إلى بعضهم أو قضاء حوائجهم في دورات المياه أو بشرب فنجان من القهوة والشاي أو بتدخين سيجارة لمن يدخن منهم . وهناك وجهه نظر مخالفة تعبر عنها يونيس بيلبين Eunice Belbin في مقالها عن « تدريب العمال الكبار » Training the Adult workers (١٩٦٤) تحكي فيها عن تجربتها فتقول إن طول فترات الممارسة في برامج التدريب في الصناعة قد تكون مناسبة جدا للمتعلمين الكبار . ففي تجربتها فضل المتدربون العمل فترة طويلة من الممارسة بدون راحة . بل إنهم حققوا نجاحا أفضل عندما سمح لهم بالتعلم بهذه الطريقة (Rogers:P76) . وبالنسبة للمتعلمين الأصغر سنا فمن الأنسب لهم التعلم لفترات مدتها نصف ساعة وفي مرحلة تالية تزاد إلى ساعتين (Ibid) .

٣ - الوقت المفتوح وتعلم بالإتقان :

يجب بالنسبة لتعليم الكبار أن يترك لهم الحرية في الوقت في التعلم حسب معدل سرعتهم . ولذلك فإن التعلم بالإتقان Mastery learning يعتبر من أنسب أنواع التعلم كما يبدو للكبار . ويجب أن يدرب معلمو الكبار على استخدامه . وإذا لم يستخدم هذا الأسلوب من التعلم فإن تعليم للكبار قد يكون مصيره الفشل . يؤكد ذلك النتائج التي كشفت عنها خبرة التدريب في الدول الصناعية . فقد كشفت نتائج الدراسات أن مؤسسات التدريب التي تقوم بتدريب العاملين في الصناعة عندما حددت مدة زمنية معينة ولتكن مثلا ثلاثة أسابيع لبرامج تدريبها لينهي فيه المتدربون الكبار برنامجهم ويؤدون في نهايته امتحانا فيه كانت النتيجة ارتفاع نسبة الرسوب. ومع أن الراسبين من الكبار قد عرض عليهم فرصة أخرى بزيادة فترة التدريب إلا أنهم رفضوا.

فالرسوب العالي والرفض من جانب المتدربين يعبران عن عدم رضائهم عن مثل هذه البرامج التدريبية. ولو أن مثل هذه البرامج التدريبية قامت على أساس ترك الزمن مفتوحا للمتعلم الكبير وحرية اختيار الوقت المناسب له واستخدم أسلوب التقويم بدلا من الامتحانات لحققت نجاحا أفضل بكثير. ويجب أن يتوخى المعلم الحيطة والحذر في تصحيح أخطاء الكبار حتى لا يجرح مشاعرهم . ويجب أن يرتكز اهتمام المعلم لا على تصحيح الأخطاء في حد ذاتها وإنما على معرفة الأسباب التي تؤدى إليها والعوائق التي تحول دون تقدم المتعلم الكبير في عملية التعلم .

٤- اسلوب المنافسة لايناسب الكبار :

هناك نقطة أخرى ينبغي أن نشير إليها هو أن أسلوب المنافسة في التعلم الذي قد يكون ناجحا مع الصغار لايناسب الكبار . لأن المنافسة هنا تتضمن أيضا عامل السرعة في الزمن . ومن الأفضل أن يقارن الكبير مدى تقدمه ونجاحه في التعلم بما حصله من قبل لا بمستوى زملائه وأقرانه في المجموعة . من هنا يبدو أن عملية تعليم الكبار ليست سهلة وميسورة فلا زمن محدد للتعلم ولا امتحانات ولا منافسة ولا... ولا.. لاسيما إذا تصورنا أن القائمين على تعليم الكبار يحرصون على التنظيم والانضباط . كما أن المعلم نفسه يواجه صعوبات كثيرة في تكييف نفسه مع المتطلبات التعليمية المختلفة التي يفرضها تعليم الكبار.

٥- طريقة المحاضرة غير مناسبة للكبار :

في ظل ما أشرنا إليه من ضعف الذاكرة القريبة عند الكبار يصبح من السهل فهم لماذا كانت المحاضرة غير مناسبة للكبار . وقد أشرنا إلى ضرورة اعتماد تعلم الكبار على حاستي السمع والبصر معا بالإضافة إلى الممارسة العملية. ومن المعروف أن عملية التعلم تكون أجلى بل وعملية التذكر أيضا تكون أجدى عندما يستخدم الإنسان أكثر من حاسة . ويقال إن الانسان يتذكر ١٠٪ مما يراه و٢٥٪ مما يسمعه و ٦٥٪ مما يراه ويسمعه . ويفضل استخدام أسلوب الأنشطة الفردية والجماعية في تعليم الكبار سواء في الدرس أو المعامل أو مجموعات المناقشة . كما يفضل أن يصاحب أسلوب تعلمهم استخدام معينات سمعية وبصرية متنوعة .

٦- التعليمات المكتوبة مطلوبة :

من الأفضل استخدام التعليمات المكتوبة في تعليم الكبار حتى يستطيع كل متعلم أن يتعلم حسب سرعته . وقد تتضمن هذه التعليمات المكتوبة بعض الصور أو

الرسوم أو التوضيحات العملية . ويترك المعلم للمجموعة القيام بالعمل فرادى أو أزواجا أو مجموعات . وقد تقوم مجموعة من المتعلمين بعرض ما يتعلق بالدرس واشتراك باقي المجموعة في المناقشة . ويكون دورالمعلم هنا دور الموجه الذي يعتبر مصدر المعلومات . ويكون تدخله باغناء المناقشة بالمعلومات الإضافية أو تصحيح المسار إذا جانب الصواب . ولكن التعليمات المكتوبة تكون أنسب للمجموعات المتقدمة في التعلم وليست المبتدئة فيه . كما أن اللغة التي تكتب بها التعليمات قد تعوق التعلم والفهم . ولذلك يجب أن يتوخى في كتابتها الوضوح والسهولة وعدم التعقيد وذلك في صيغة الأمر العملي مثل ضع - اترك - شد - حرك - اضغط - قارن - أكمل - أدر و هكذا . كما يجب أن تكون التعليمات في خطوات متسلسلة .

تنظيم المقررات الدراسية للكبار:

إن كثيرا من المقررات الدراسية التي تطرحها المؤسسات التعليمية في مختلف الدول لاسيما المتقدمة منها تمر بمرحلة تطوير وتغيير لمواجهة حاجات المجتمع المتغير. ومن بين أشهر الطرق لتنظيم المقررات في الوقت الراهن مايعرف بنظام الموديول Module أو الوحدة التدريسية . ويعرف الموديل بأنه وحدة تدريس أو تعلم قائمة بذاتها . وقد تستخدم مع وحدات أخرى لتكون مقررا دراسيا كاملا . ومما يميز الموديول أنه مرن ولايقتصر في تكوينة على مادة دراسية أكاديمية واحدة . وإنما قد يقوم على جانب من جوانب الحياة أو الممارسة المهنية . وقد يكون متعدد التخصصات أو متداخل التخصصات أو من تخصص واحد. وعندما يقتصر على تخصص واحد فإن الطلاب يدرسون المواد الدراسية وفروعها المختلفة .

هناك نقطة أخرى يتميز بها الموديول هي أنه ليس له طول أو شكل ثابت . فقد يكون على سبيل المثال طويلا رفيعا أي أنه يمتد إلى مدى بعيد في المقرر بدراسة جزء قصير في كل مرة . وقد يكون قصيراً سمينا عندما تكون الدراسة مركزة ولفترة قصيرة من الزمن . وقد تكون هذه الفترة القصيرة في المقررات التي تطرح لغير المتفرغين للدراسة أو في التعليم المهني المستمر على سبيل المثال لمدة يوم واحد أو يومين . وقد يصمم المقرر بطريقة تربط بين الموديولات وكلها تتساوى في قيمتها ومستواها وتقوم على مقررات قاعدية أو أساسية ثم يلي ذلك مقررات من مستوى أعلى لها قيمة أعلى. وأخيرا وليس آخرا فإن المقرر الدراسي قد يشتمل على موديولات يقوم بتدريسها مؤسسات تعليمية مختلفة . فالطالب قد يدرس بعض الموديولات في مؤسسة تعليمية ثم ينتقل منها إلى مؤسسة أخرى لأى سبب ما لإكمال دراسته بدون أن يفقد أى ميزة

اكتسبها في دراسته السابقة . وبنفس الطريقة يمكن للمتعلم أن يكون بنفسه المقررات التي يود دراستها من الموديولات التي تقدمها المؤسسات التعليمية المختلفة .

إن بناء المقررات الدراسية على أساس الموديولات له ميزات متعددة . فهو قد يستخدم في المقررات التي تتطلب التفرغ للدراسة والمقررات التي لا تتطلب ذلك . وقد يستخدم في التعليم وجها لوجه بين المعلم والمتعلم أو التعليم عن بعد وفي صور أخرى من الصور المتنوعة للدراسة .

والموديول مرن في طريقة استخدامه. فالموديول الواحد يمكن أن يستخدمه مجموعة مختلفة من الطلاب بل ويمكن تدريسه لهم جميعا في نفس الوقت . ومن هنا يكون استخدام الموديول أكثر فائدة من الناحية الاقتصادية . يضاف إلى ذلك أن الموديول يمكن تصميمه بطريقة معينة لمجموعة مهنية معينة تدرس بنظام التعليم المهني المستمر. ويمكن منح المنتهين من الدراسة شهادة أو مصدقة توضح المدة التي قضاها المتعلم في الدراسة ومستوى تحصيله فيها . وهذا النوع من الموديولات يفصل خصيصا حسب المجموعة . ومن هنا يصبح للتعليم صلة بأي مهنة من المهن .

الفصل العاشر

من رواد تعليم الكبار

مقدمة :

نشير في هذا الفصل إلى رائدين كبيرين من الرواد العظام لتعليم الكبار أحدهما هو إدوارد ليندمان الذي ظل مجهولا لفترة طويلة حتى بعث من جديد في السنوات الأخيرة . وباسمه ترتبط أحدث الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار كما سنرى . والثاني هو إدوارد ثورندايك الذي طغت شهرته في علم النفس على شهرته في تعليم الكبار مع أن بحوثه الرائدة في الميدان مازالت مرجعا هاما لكل المهتمين والمشتغلين بتعليم الكبار . وسنفصل الكلام عنهما في السطور الآتية .

اولا : إدوارد ليندمان Eduard Lindeman

هو أحد رواد تعليم الكبار كما أشرنا مع أنه لم يشغل في حياته أية وظيفة أكاديمية في ميدان تعليم الكبار . لكنه تعلم في مدرسة للخدمة الاجتماعية . إن ليندمان يجمع بين الفلسفة الإنسانية والتربية التقدمية في فكره التربوي . ولاغرو في ذلك فقد كان صديقا شخصيا لجون ديوي وجمع بين فكر الرجلين منهل واحد . وكان لديوي تأثير عليه .

ولد إدوارد ليندمان في سانت كلير بولاية ميتشجان الأمريكية في التاسع عشر من مايو عام ١٨٨٥. وكان أحد إخوة عشرة لعائلة دانماركية مهاجرة . وقد تيتم في صغرة مما دفعه إلى العمل منذ صغره في أعمال جسمية شاقة في الزراعة وفي بناء السفن والبناء المعماري . وكان يتلقى تعليمه المدرسي على فترات ومن حين لآخر . وعندما كان عمره واحدا وعشرين عاما استطاع أن يلتحق بكلية ميتشجان الزراعية التي أصبحت فيما بعد جامعة ميتشجان الحكومية . ويقال إنه عندما التحق بهذه الكلية كان مستواه التعليمي فقيراً جداً لدرجة أنّ البعض وصفه بأنه كان دون المستوى في القراءة والكتابة إن لم يكن أمياً (Jarvis : 1987 P.120) . ولكنه ببعض المساعدة استطاع أن يشق طريق دراسته وأن يعوض ما فاته من نقص تعليمي لدرجة أنه استطاع أثناء دراسته أن يكتب المقالات ويؤلف الشعر و يكتب الروايات وأن يحرر افتتاحية جريدة الكلية . وتزوج وهو مازال في الكلية هيزيل تافت Hazel Taft ابنة رئيس قسم فلاحة البساتين في الكلية . وبعد تخرجه عمل طيلة تسع سنوات من عام ١٩١١ حتى ١٩٢٠ في وظائف مختلفة . وكان لفترة من الزمن محرر مجلة ميتشجان

الزراعية التي تحوي بعض كتاباته الأولى المنشورة . في عام ١٩٢٠ حصل على وظيفة تدريسية بالجامعة في كلية البنات بولاية شمال كارولينا الأمريكية . وبقي بالجامعة منذئذ حتى إحالته إلى المعاش باستثناء فترة انقطاع خلال الحرب العالمية الثانية . وقد عمل أستاذاً في مدرسة الخدمة الاجتماعية بنيويورك والتي أصبحت فيما بعد تابعة لجامعة كولومبيا . وعمل بها أستاذاً للفلسفة الاجتماعية منذ عام ١٩٢٤ .

كان ليندمان وجون ديوي زميلين في جامعة كولومبيا وكانا على علاقة صداقة وود متبادلة . وكان بعض تلاميذ جون ديوي ينضمون إلى دراسة المقرر الذي كان يدرسه ليندمان في جامعة كولومبيا عن الفلسفة الاجتماعية . وكان دافع الطلاب لذلك هي رغبتهم في التعرف عن قرب على الفلسفة التطبيقية . لقد كان ليندمان براجماسياً مثل ديوي ، وواقعاً تحت تأثيره . ولاعجب في ذلك . فجون ديوي يعتبر أكثر فلاسفة التربية الأمريكيين شهرة ونفوذاً وتأثيراً في القرن العشرين . وقد أمدت فلسفة جون ديوي البراجماسية ليندمان بالقاعدة الأساسية لتطوير فكرته عن تعليم الكبار (Stewart : P.4) وكان مفهوم الخبرة عند ديوي و ما يتعلق به هو حجر الزاوية في فكر ليندمان عن أهمية الخبرة في تعلم الكبير . وقد بلغ من شدة إعجاب ليندمان بجون ديوي أنه ألقى كلمة رائعة في تكريمه بمناسبة وصوله إلى سن الثمانين في ٢٠ أكتوبر ١٩٣٩ . وقد نشرت هذه الكلمة في مجلة " المدرسة والمجتمع " بعنوان : من هو المربي العبقري ؟ (Stewart : P. 143) .

بعد عامين من عمله أستاذاً بجامعة كولومبيا أي عام ١٩٢٦ نشر أحد كتبه الرئيسية عن تعليم الكبار بعنوان The Meaning of Adult Education . معنى تعليم الكبار . وكان مدير التربية لمكتب التربية العمالية في أمريكا منذ ١٩٢٦ إلى ١٩٣٧ ومحرراً لمجلة التربية العمالية . وقد عمل ليندمان بالمؤسسة المدنية في دالاس Civic Federation وهي من أقدم مجالس تعليم الكبار في أمريكا . ويتضمن برنامجها التعليمي الحلقات المفتوحة Open Forum وفصول الدراسة والمكتبة . وقد انضم ليندمان إلى هذه المؤسسة كمتحدث أولا ثم أصبح معلماً بها في عام ١٩٣٢ . وكان من أشهر المتحدثين بها . وأصبح صديقاً مقرباً لمجلس إدارة المؤسسة والعاملين بها . لاسيما إيلمر سكوت Elmer Scott مؤسسها ومديرها التنفيذي (stewart : P.216). وعمل أستاذاً زائراً في عدة جامعات أمريكية وأجنبية . وقد زار الهند عام ١٩٤٩ حيث عمل أستاذاً زائراً بجامعة دلهي. وقبل مغادرته الهند دعي مع ١٧ آخرين لتناول الغداء مع جواهر لال نهرو رئيس وزراء الهند آنذاك .

وكان من الطبيعي أن يثير النجاح الذي حققه ليندمان غيرة بعض زملائه شأنه شأن كثير من الناجحين. وكان من بين أصدقائه اللدودين جوزيف مكارثي Joseph Mccarthy. وعانى ليندمان من المعارضة والتهديدات التي كانت توجه إليه بتدبير منه . وقد تنبه إلى هذه الظاهرة المكارثية المتنامية . وكان ليندمان بعد إحالته إلى المعاش قد شغل بأعمال مختلفة منها رئاسة المؤتمر القومي للخدمة الاجتماعية . وأخيراً ضعف الجسم النحيل وألم به المرض واستسلم في النهاية . ومات ليندمان في ١٣ أبريل ١٩٥٣. ومن على سرير الموت في مستشفاه الذي كان يعالج به في نيويورك كتب آخر كلماته لأفراد أسرته وفيها يشير إلى صديقه اللدود مكارثي . قال موجهاً الكلام لأسرته " هذا الوطن وطن جميل لاتدعوا الديماجوجيين يفسدونه . عدوني بأنكم ستفعلون".

ليندمان والمدارس الشعبية بالدانمارك :

زار ليندمان الدانمارك عام ١٩٢٠ بعد سنوات طويلة من موت جروندتيج صاحب فكرة المدارس الشعبية أوكليات الشعب . وقد اعتقد ليندمان أن هذه المدارس هي أهم مصدر للنهضة الاقتصادية والاجتماعية للدانمارك (Stewar: P.120) . وقد تردد هذا القول في تقارير اليونسكون بعد موت ليندمان بما يزيد عن نصف قرن من الزمان . لقد أعجب ليندمان بمدارس الدانمارك ولكنه لم يحاول نقل فكرتها إلى أمريكا . وهناك تشابه بين هذه المدرسة في الدانمارك وبين كلية المجتمع في أمريكا كما يقول ستيوارت . لكن لايوجد من الشواهد ما يشير إلى وجود علاقة أو ارتباط بينهما يفسر هذا التشابه. ولكن هناك علاقة تفسر التشابه بين مدارس الدانمارك الشعبية وبين المدارس الشعبية التابعة لمركز هايلاندر في ولاية تينيسي فمؤسسه هورتون زار الدانمارك عام ١٩٣١ بعد قراءته لما كتبه ليندمان وهارت عن المدارس الدانماركية . وهناك أيضاً مدارس أخرى مشابهة هي المدارس الشعبية التي أسسها جول كاميل وتحمل اسمه في ولاية شمال كارولينا (Stewart : P.121) .

آراؤه في تعليم الكبار :

إن آراء ليندمان عن تعليم الكبار تتضمنها كتبه القليلة ومقالاته الكثيرة التي نشرها . وهو يعرف تعليم الكبار تعريفاً تشوبه الشاعرية والإنسانية معاً فيقول : (Jarvis, 1987 : P.122) " إنه جهد تعاوني في تعلم بعيد عن التسلطية والرسمية غرضه الأسمى اكتشاف معنى الخبرة . إنه مطلب ومسعى العقل الذي يحفر في جذور ما قبل التصورات التي تصوغ سلوكنا . إنه أسلوب للتعلم عند الكبار يجعل التربية متجاورة مع الحياة . ومن ثم فإنه يرفع الحياة نفسها إلى مستوى الخبرة " .

لقد ميز ليندمان عام ١٩٣٨ بين نسقين فكريين متعارضين في ميدان تعليم الكبار في أمريكا يتعلقان بما يشعر به المربون أنه المجال الحقيقي للممارسة . أولهما ما سماه بالمدرسة الآلية أو الميكانيكية Mechanistic School التي تنظر إلى تعليم الكبار على أنه إمتداد للصيغ التربوية القائمة آنذاك إلى مجال الأميين والمحرومين . وقد اعتبر ليندمان هذا الأسلوب ساذجاً ووسليا وجامداً بصورة أساسية . وقد قارن هذا الأسلوب بالأسلوب الآخر الذي عرف باسم التصور العضوي لتعليم الكبار Organic Conception of Adult Education . وقد رأى في هذا الأسلوب أنه ليس امتداداً لميزة ليستفيد منها مجموعة جديدة من السكان وإنما كحق وتوقع طبيعي . إن فكرة كون مربي أو معلم الكبار من أهل الخير والجود الذين يتصدقون بمواهبهم العقلية على فئة محرومة من السكان لكنها شاكرة هي فكرة محجوجة ومتعالية (Ibid : P.123) . وهو يرى أن من أهم مبادئ تعليم الكبار أنه غير مهني الطابع ويجب أن تتجه مهمته إلى مساعدة العمال في مختلف مواقع عملهم على أن يجدوا المعنى والمغزى الخلاق في مجالات حياتهم بعيداً عن المصانع . كما يعمل أيضاً على تجنيبهم تكوين شخصيات متناثرة متجزئة هي نتيجة حتمية للتخصص الزائد في تقسيم العمل .

ومن المبادئ الأخرى لتعليم الكبار عند ليندمان أن تعليم الكبار بدأ عندما وجد الكبار أنفسهم في حاجة إلى التكيف للمواقف الجديدة . وفي هذا تأكيد على الإمكانيات الذاتية التعليمية والتربوية لدى الكبار في محاولتهم تعقل تغيرات الواقع في العمل والأسرة والمجتمع الكبير بأسره ، ومحاولتهم أيضاً التكيف مع كل هذه التغيرات . إن هذه الفكرة تسبق ما قاله عالم النفس الأمريكي المعروف هافيجهرست (١٩٥٢) المشهور بكتابه القيم عن واجبات النمو والتربية . وتعرض فيه للكبار ومظاهر نموهم ومطالبهم التربوية . وهذا يعني أن الكبار قادرون على التعلم ولديهم الإمكانيات التي تمكنهم من تكييف أوضاعهم للظروف الاجتماعية المتغيرة بكل أبعادها ومجالاتها . ويعول ليندمان كغيره من مربي الكبار على الخبرة الشخصية للمتعلم الكبير . وهو يعتبرها كتابه المدرسي الحي ، كما يعتبر الحياة نفسها مدرسة المتعلم الكبير . وكذلك الأمر بالنسبة للمنهج التعليمي وطريقة التدريس . وهي أفكار ترددت فيما بعد عند " نويلز " في منهجه الذي طوره عن تعليم الكبار باسم الأندراجوجيا Andragogy.

ويركز ليندمان اهتمامه الدائم على العلاقة بين تحقيق الفرد لذاته من خلال الخبرة ، وبين الحاجة إلى اشتراك الكبار في حركات التغيير الاجتماعي . فمن المهم بالنسبة له

أن يصبح الكبار قادرين على تغيير بيئاتهم إلى صورة أفضل تتحقق معها آمالهم ومطامحهم في الحياة .

ويقول أحد الباحثين لكي نفهم ما يعنيه ليندمان بتعليم الكبار بصورة كاملة علينا أن نتذكر الافتراضات الأربعة الرئيسية الأولى له وهي : (Stewart, 1987 : P.103) .

١. أن التعليم هو الحياة وليس مجرد إعداد لنوع مستقبلي غامض من الحياة .

٢. أن تعليم الكبار يدور حول المثل والأهداف غير المهنية .

٣. أن أسلوب تعليم الكبار يكون من خلال المواقف الفعلية وليس من خلال المادة الدراسية .

٤. أن خبرات المتعلم الكبير وتجربته هي أهم مصادر تعلمه .

إن المتعلم الكبير في نظر ليندمان لايجب أن ينظر إليه على أنه مجرد طالب للمعرفة الجديدة ، وإنما هو يسعى لتغيير عاداته ويتعلم من أجل حياة تحركها دوافع جديدة .

طريقة التعلم :

يؤكد ليندمان على طريقة المناقشة في تعليم الكبار على أنها أهم الطرق وأنسبها بالنسبة لهم . وهو يؤكد على الطريقة أكثر من محتوى المنهج في تعليم الكبار . وفي ذلك يقول إن على معلمي الكبار أن يغضوا الطرف عن الأسئلة المتعلقة بتطوير المنهج وأن يركزوا جهدهم الرئيسي على الطريقة لا على المحتوى . وقد لايتفق كثير من مربي الكبار مع ليندمان في مقولته هذه لاسيما الفلاسفة التحليليين لتعليم الكبار من أمثال باترسون Paterson(١٩٧٩) ولوسون Lawson (١٩٧٩) . وكلاهما يرى أن أي نشاط لايعتبر تربوياً إلا إذا تضمن المنهج التعليمي معرفة جديرة ولها قيمتها .

يرى ليندمان أن الهدف الرئيسي من طريقته لتعليم الكبار هي أن تولد لدى المتعلم الكبير مجموعة من المهارات التحصيلية التي يمكن استخدامها لفهم المواقف المختلفة . وفي ذلك يقول إن التعليم أو التربية طريقة لجعل المواقف في وضع أو صورة تسمح بتحليل الكل المركب إلى أجزاء مفهومة يمكن التعامل معها .ويرى ليندمان أن مجموعة المناقشة من المتعلمين الكبار هي المجال المناسب لاكتساب المهارات التحليلية عند المتعلم . وهو يشير إلى المدارس الشعبية الدانماركيةDanish Folk High Schools كنموذج يقوم تعليم الكبار بها على طريقة المناقشة التي ينخرط فيها مجموعة الكبار . والواقع أن طريقة المناقشة هذه قد استخدمت في مجالات أخرى في تعليم الكبار مثل تعليم الكبار الليبراليLIberal Adult Education وحركة مجموعة الرواد Tutorial Group Movemet وحركة التعليم الممتد خارج الجامعة Extera-Mural Movement بل إنها

أهم طريقة تستخدم في تدريب وإعداد معلمي الكبار لأداء واجباتهم المهنية . (Jarvis.1987 : P.130)

يقول ليندمان إن تعليم الكبار هو تعليم يرتبط بأهداف اجتماعية ، وأن الهدف الكامل له هو توثيق عرى الديمقراطية مع عمليات التعلم .وهو هنا يشير إلى الجانب السياسي لتعليم الكبار . ويقول بكلمات أخرى إن تعليم الكبار هو الإجابة على التعصب الأعمى والديماجوجية مشيراً بذلك إلى النظم الديكتاتورية . وفي تعليقه على الحرب العالمية الثانية كتب يقول إن انتشار الأمية السياسية بين شعوب البلدان الغربية قد جعلهم فريسة لحيل وألاعيب السياسيين المحترفين . ومن أجل محاربة هذا الخطر يتحتم على أبناء الشعب أن يكونوا على وعي سياسي كبير وأن يتعودا على الاشتراك في المجموعات الديمقراطية . إن تعليم الكبار هو الوسيلة التي يعتمد عليها في بث الثقة في نفوس الشعوب .

ليندمان والأندراجوجيا :

يعتبر ليندمان وزميله " أندرسون " هما اللذان قدما مفهوم تعليم الكبار في مصطلحه الغربي Andragogy إلى الكتابات الأمريكية في هذا الميدان . ثم جاء نويلز الأمريكي (١٩٨٠) بعد ما يقرب من نصف قرن وأعاد الحياة إلى هذا المصطلح وقدمه إلى الكتابات الحديثة المعاصرة في الميدان .

إن ليندمان لم يستخدم مصطلح الأندراجوجيا ولم يشر إليه في كتابه عن معنى تعليم الكبار . ولكنه قدم هذا المصطلح للأمريكيين لأول مرة في إحدى فقرات مقالة له نشرت في مجلة التربية العمالية عام ١٩٢٦ . يقول فيها إن يوجين روزنتوك Eugen Rosentock الأستاذ بالأكاديمية العمالية في فرانكفورت قد صاغ أونحت كلمة جديدة هي الأندراجوجيك Andragogik . وهو يميز بين البيداجوجيا Pedagogy وهي طريقة تعليم الصغار والشباب وبين الديماجوجية Demagogy التي هي طريقة تضليل الكبار وبين الأندراجوجيا Andragogy وهي الطريقة الصحيحة التي من خلالها يستطيع الكبار أن يصبحوا أذكياء في علاقتهم بالعالم الحديث .

إن الأندراجوجيك تمثل عملية التعلم التي تمتزج فيها النظرية بالتطبيق . . . لكنها كلمة صعبة واصطناعية إلى حد ما . لكن المعنى وراءها مهم بالنسبة لأولئك الذين سيصبحون متعلمين أو معلمين (Stewart: PP.108-109) .

مكانة ليندمان :

لقد احتل ليندمان مكانة جديرة بالاحترام في مجال تعليم الكبار . ومما يدل على ذلك ما كشفت عنه دراسة "دلفاي" على أساتذة تعليم الكبار بالجامعات الأمريكية من أن الغالبية العظمى منهم اختاروا كتاب ليندمان عن معنى تعليم الكبار(١٩٢٦) كأهم كتاب في الميدان إلى جانب كتاب نويلز ١٩٨٠بعنوان Program Development Manual (Jarvis,1987:P.138)

لقد حظيت كتابات ليندمان بالاعتراف الدولي . فكتابه عن معنى تعليم الكبار مع أنه نفدت طبعته منذ ثلاثة قرون تقريبا اختير عام ١٩٦٠ كأول كتاب في سلسلة الكتب التي تنشر نتيجة لإعلان مونتريال " عن تعليم الكبار الصادر عن المؤتمر الدولي الذي نظمته اليونسكو عن تعليم الكبار . وقد اختير كتاب ليندمان لأنه يشع بنفس الروح والإثارة الفكرية التي سادت روح إعلان مونتريال . وفي مقدمته للطبعة الجديدة من كتاب ليندمان كتب روبي كيد Roby Kidd يقول : إن حصيلة الأفكار المستثمرة في ميدان تعليم الكبار متداولة بصورة مشتركة ، لكنها أصبحت عملة عامة من خلال صوت وكتابات ليندمان .

ثانيا: إدوارد لي ثورندايك : Edward Lee Thorndike

ولد إدوارد لي ثورندايك في ويليامز بيرج بولاية ماساتشوستس الأمريكية في ٣١ أغسطس عام ١٨٧٤ . وقد واصل تعليمه حتى حصل على درجة الدكتوراه من جامعة كولومبيا . ثم عمل بكلية المعلمين بنفس الجامعة حتى وفاته . وكان له أخوان شغلا مثله وظيفة الأستاذية في نفس جامعة كولومبيا . أحدهما في تخصص الدراما والثاني في تخصص تاريخ العصور الوسطى . وتوفي ثورندايك في مونتروز Montrose بولاية نيويورك في التاسع من أغسطس عام ١٩٤٩ عن عمر يناهز ٧٥ عاماً .

وكان لجهود ثورندايك الفضل في التطبيقات الأولى لعلم النفس في مجال القراءة والكتابة واللغة والجبر والرياضيات . وأعد قائمة مشهورة معروفة هي قائمة المفردات الشائعة في اللغة الإنجليزية . وقد شهر بقوانينه المعروفة في التعلم ومنهاقانون الاستعداد وقانون الحداثة وقانون الأثر وقانون التدريب . ولقد توصل ثورندايك إلى هذه القوانين من تجاربه على الحيوان عام ١٨٩٦. وهو يرى أنها قابلة للتطبيق على التعلم الإنساني . بيد أنه فيما بعد عام ١٩٣٢ و١٩٣٣ قام مرة أخرى بدراسة قانون "الأثر " مستخدماً عناصر بشرية بدلا من الحيوان . وقد حدت به النتائج الجديدة أن يعطي المكافأة وزناً أكبر بكثير من العقاب في عملية التعزيز (Lovell:P.121).

ويعتقد بعض علماء النفس أن قانون الأثر هو أهم مبدأ في نظرية التعلم حالياً . وإلى جانب شهرة ثورندايك في علم النفس التعليمي فإنه معروف أيضاً بكتابه القيم عن تعليم الكبار الذي ألفه عام ١٩٢٨ . وقد ضمن هذا الكتاب أدلة تجريبية وثائقية تبرهن على قابلية الكبار المستمرة للتشكيل والتعلم . وكانت مادته التجريبية تعتمد بصورة أساسية على نتائج الاختبارات على تعلم الكبار القراءة والكتابة ومواد المدرسة الثانوية والكتابة على الآلة الكاتبة في مواقف لاتتضمن أي طريقة تدريس خاصة . وبعض التجارب كانت تقوم على المبادئ السلوكية مثل تعليم الأفراد عمل خطوط بالأطوال الصحيحة وهم مغمضو العينين . وقبل بحوث ثورندايك كان معظم النظريات عن تعليم الكبار مقتبس من الحقائق والمعلومات التي كانت متوفرة عن التعلم في مجال تعليم الصغار والمراهقين وطلاب الكليات أومقتبس من الخبرات التعليمية لمربين ناجحين في عملهم . وعلى كل حال فقد كانت بحوث تعليم الكبار التي قام بها ثورندايك بتكليف من مؤسسة كارنيجي أو بتوصية من الرابطة الأمريكية لتعليم الكبار . وتعتبر هذه البحوث صفحة جديدة في ميدان تعليم الكبار لأنهاساعدت على قيامه على أسس علمية رصينة من التجريب والتحليل والاستنتاج .

وقد توصل ثورندايك من بحوثه إلى أن القدرة على التعلم عند الكبار تأخذ في النقصان البطئ بعد سن الخامسة والعشرين بمعدل واحد في المائة كل عام . وفي تفصيل كلامه عن علاقة القدرة على التعلم بمراحل العمر عند الكبار يقول ثورانديك : إن النتائج تشير بصفة عامة إلى ما يأتي :

١- أي شيء قابل للتعلم عند الكبار حتى سن الخمسين .

٢- يجد الكبار صعوبة أكبر في التعلم إبتداء من سن الأربعين وما بعدها تزيد عمايجدونه بين سن الثلاثين والتاسعة والثلاثين باستثناء تغيير عادات الأكل .

٣- إن الصعوبة المتوقعة بين سن الثلاثين والأربعين لاتزيد عن سنوات الطفولة والمراهقة بالنسبة للعمليات العقلية .

وقد أشرنا في ثنايا الكتاب إلى آراء كثيرة أخرى لثورندايك يفضل الرجع إليها في أماكنها منعاً للتكرار .