تعليم الراشدين المقارن

ثمة خطأ وقع فيه كثيرون أفراداً وهيئات وطنية وقومية، عندما ترجموا المصطلح الإنجليزي *Adult Education* على أنه 'تعليم الكبار'. وإيثاراً للدقة، وتجنباً لتعبير ذي شحنة عالية من المعاني المطلقة، حافل بالأصداء التي تتجاوز نطاق العلم ومتناول الأساليب العلمية نقول إن *Adult Education* تعني **"تعليم الراشدين"** ، إذ إن كلمة *Adult* هي الراشد وليس الكبير أو الكبار.

وإذا رجعنا إلى قواميس اللغة وجدناها في الإنجليزية تعني: *A fully Grown Person (or Animal). A person over an age stated by law*، أي الشخص النامي تماماً، الشخص الذي تخطى عمراً محدداً قانوناً.

ويتحدد سن الرشد قانوناً بالحادية والعشرين من العمر في معظم بلادنا العربية. وفي هذه السن يصبح الفرد مسئولاً مسئولية جنائية ومدنية تامة، كما تكون له أهليته الكاملة أمام القانون، وله حق التصرف فيما يملك، ولقد صار من حقه في عمر سابق ممارسة العمل والتوظف والزواج وتكوين أسرة.

وواضح من ذلك أن الفرد الراشد :

١- تتعدد أدواره وفقاً للنشاطات، والممارسات المختلفة التي تتاح له وعضوية الجماعات الأولية والثانوية.

وقد لخص مالكوم نوويلز *Malcom Knowles* هذا التغير في الدور بالنسبة للراشد على النحو التالي:

الدور	الكفاءات
١) متعلم.	القراءة - الكتابة - الحساب - الإدراك - الفهم - التقويم - التخيل - الاستقصاء.
٢) ذات فريدة.	تحليل الذات - الإحساس - وضع هدف - الموضوعية - إدراك القيمة - التعبير.
٣) صديق.	الحب - العاطفة - الاستماع - التعاون - المساعدة - العطاء - الدعم.
٤) مواطن.	الرعاية - المشاركة - القيادة - اتخاذ القرار - المناقشة - التمثيل - اتخاذ موقف.

٥) عضو أسرة. المحافظة على الصحة - التخطيط - الإدارة - المساعدة - المقاسمة والمشاركة - الشراء - التوفير - الحب - تحمل المسئولية.

٦) عامل. تخطيط مستقبل العمل - مهارات تقنية - الإشراف والتوجيه - العمل مع الرفاق - التعاون - التخطيط - الإدارة - التفويض.

٧) مستخدم لوقت الفراغ. معرفة المصادر - الإنجاز - اللعب - الراحة - التخطيط - المخاطرة - الاستحسان.

وهذه التغيرات في الدور ترتبط بالتغيرات في الشخصية، ونمو الذات في مرحلة الرشد.

٢- يتمتع بقدر غير قليل من الاستقلال. إذ إن الراشد قد أنهى تعليمه النظامي أو انقطع عنه، وصار له دخل مادي من عمل يؤديه، كما صار مسئولاً عن هذا العمل والتقدم فيه، فضلاً عن مسئوليته نحو أسرته.

إنه قَبْل الرشد كان معتمداً *Dependent* على والديه وأسرته في الكثير مادياً ومعنوياً، وهو بعد الرشد في سن الهرم والشيخوخة سيصير أيضاً معتمداً *Dependent* على غيره - ربما على أبنائه وغيرهم - مادياً ومعنوياً وجسدياً، لكنه في فترة الرشد يعتبر مستقلاً *Independent* إلى درجة كبيرة.

٣- يتغير مفهومه لذاته: ويرتبط بالاستقلال تغير الذات عند الراشد، إذ يشعر بأنه ذو قيمة وكيان وله قدراته العامة والتخصصية، ويؤدي ذلك بالطبع إلى زيادة ثقة الفرد في هذه السن في نفسه.

وينبغي أن نعرف ابتداءً أن هناك أوجهاً مختلفة للذات ، من أبرزها :

أ) ما الذي يفعله الفرد حقيقة وما يقوله؟

ب) كيف يدرك الفرد ويشعر بسلوكه الخاص.

ج) كيف يدرك الآخرون ما يفعله الفرد؟

د) الذات المثالية لكل فرد وتغيرها في أثناء حياة الفرد.

وتشير دراسات كثيرة إلى أن الراشد يحس ويشعر ويسلك أيضاً بما يؤكد أنه صار كائناً ذا قيمة ، وله قدراته العامة والمتخصصة.

ويترتب على ذلك تزايد ثقة الراشد في نفسه كشخص مستقل، غير معتمد - كما كان من قبل - على غيره ، ومن ثم فإنه لا يقبل بحال من الأحوال أي انتقاص من ثقته بنفسه.

كما يترتب على ذلك ظهور فئة من الدوافع عند الراشد يطلق عليها دوافع تنمية الذات، إذ يرغب الفرد في مزيد من التعلم بما يحسن ذاته، وتظهر عنده رغبة في إشباع ميوله نحو دراسة موضوعات بعينها، أو هوايات ما.

كما يلخص نوويلز **Knowles** الفروق بين الطفل والراشد التي تظهر في إدراك الذات فيما يلي:

يرى الطفل أولاً نفسه كشخصية معتمدة تماماً على الغير. وهو يرى نفسه في وعيه أولاً كمعتمد بشكل كامل على عالم الراشدين في اتخاذ القرارات الخاصة به ليغذي نفسه، وليغير حفاضته، وليرى أين يوخزه الدبوس.

وفي أثناء فترة طفولته وشبابه يعزز هذا الاعتماد والاتكال، باتخاذ القرارات له من الآخرين في البيت والمدرسة، ودار العبادة والمنزل والملعب بل وفي كل مكان يرتاده.

لكن في بعض المواقف يبدأ يجرب لعبة اتخاذ قرارات لنفسه.

ويعني أن يكون الفرد راشداً أن يوجه نفسه توجيهاً ذاتياً. وعند هذه النقطة التي يحدث فيها هذا التغير ينمو عند الكائن الحي حاجة نفسية عميقة لإدراك ذاته وإدراك الآخرين له بأنه يوجه ذاته حقيقة.

وهذا هو المفهوم الذي يحتل قلب علم تعليم الكبار (الأندراجوجي)، وهذا العلم يؤسس على الاستبصار بأن الحاجة العميقة للراشد تتمثل في أن يعامل كراشد، وأن يعامل كشخص يوجه ذاته بنفسه، وأن يعامل باحترام. والأندراجوجي بناءً على ذلك يتمركز حول المتعلم، وهو تعليم موجه لحل المشكلات.

٤- تتسع دائرة خبراته وتتنوع، فبعد أن كانت خبراته محدودة في دائرة أسرته الصغيرة كابن ، وفي دائرة مدرسته كطالب، صار له اليوم خبراته كوالد ومسئول عن أسرة، وكمتخرج من مؤسسة تعليمية، وكعامل في وظيفة ما.

وهناك ثلاثة جوانب متصلة ، هي :

أ) أن الراشد لديه خبرات أكثر.

ب) أن الراشد لديه أنواع من الخبرات.

ج) أن خبرات الراشد يمكن تنظيمها وتصنيفها.

كما أن الخبرات الجنسية أو الاجتماعية للراشد تعتبر من ذلك النوع الذي يميزه عن عالم الطفولة. ويمكن أن يقال نفس الشيء عن خبراته المتصلة بالعمل أو السياسة أو الحرب والسلم.

ومن النواحي الهامة لخبرة الراشد وتعلمه الطريقة التي يدرك بها المتعلم خبراته الخاصة كخبرات منفردة وخاصة به.

٥- تزداد قدرته على مواجهة عدد أكبر من المشكلات، نظراً لاتساع دائرة خبراته واستقلاليته. ويرتبط بذلك استعداده لتعلم ما يتصل بزيادة قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، أو تلك التي يحتمل أن تقابله.

٦- يدرك الوقت إدراكاً مختلفاً عن ذي قبل. إذ إنه بالنسبة للراشد المتعلم نجد أن الوقت يعتبر نتيجة هامة مترتبة على ما سبق، من نواح متعددة فيزيقية وثقافية وعاطفية.

والراشد يميل إلى إدراك الوقت بشكل مختلف، فهو يمكن أن يبطن أهدافاً وغايات طويلة المدى، ويعمل لتحقيقها على مر الزمن. ويعتبر استثمار الوقت عند الراشد - أكثر من الطفل - نشاطاً يمكن أن يساوي الاستثمار في الأموال والجهود.

وإذا كانت هذه هي أبرز سمات الراشد، فإن هناك دراسات قسمت مرحلة الرشد إلى فترات على النحو التالي:

١) الرشد المبكر *Young Adulthood* :

وتستمر تقريباً حتى سن الخامسة والثلاثين. وغالباً ما تتسم السنوات الأولى من هذه الفترة بالانفصال *Separating* والبحث *Searching* والاستعداد *Preparation*.

إذ يقضي الراشد حوالي خمس سنوات من بداية دخول مرحلة الرشد لينتقل من الأسرة التي نشأ فيها إلى حالة أو وضع يتسم بالاستقلال، ويختار مستقبله المهني مباشرة، ويبدأ الاستعداد لهذا المستقبل. ذلك أن الراشد يسعى لتعلم الكثير عن نفسه وصلته بالآخرين، آخذاً في الاعتبار النمط المستقبلي لحياة الأسرة. والراشد في بحثه في هذه

السنوات يكتسب إحساساً بالهوية في مقابل الاضطراب، كما يكتسب الإحساس بالألفة والمودة في مقابل العزلة.

ولا تعتبر القرارات التي يتخذها الراشد في هذه الفترة فيما يتصل بالوظائف والقيم والعلاقات الأسرية قرارات دائمة تكوينية *Formative*.

٢) السنوات المتوسطة للراشد *Middle Adult Years* :

وتتميز هذه الفترة من منتصف الثلاثينيات إلى منتصف الأربعينيات بالانهماك الكامل في شئون العمل والمهنة، والأسرة والمجتمع المحلي. إن ثمة ثقة يتمتع بها الراشد الآن بقدراته الكاملة الظاهرة والكامنة.

وتتميز أيضاً بأنها أكثر سنوات الضغط في حياة الفرد ، وتتضمن الضغوط الرغبة في تحقيق التقدم في العمل ورعاية الأسرة والمسئوليات البيئية.

إنها فترة التوليد *Generativity* في مقابل الركود *Stagnation*، وهذا التوليد والإنتاجية هو ما يميز النمو الكامن في هذه الفترة. ويتضمن تنمية القدرة نحو رعاية الآخرين: الأطفال، والراشدين والثقافة واستمرار المجتمع وبقائه. ويعني ذلك نمواً في النضج الفردي بما يجعل الفرد يشعر بأنه لم يعد طفلاً يحتاج إلى من يرضعه أو شاباً يبحث عن موافقة المرشدين والناصحين.

٣) النضج *Maturity* :

يبدأ الفرد في الاسترخاء في عمله حيث حقق إنجازات على المستوى الإداري والإشرافي. وغالباً ما يكون الراشد قد وصل إلى أعلى دخل في حياته الوظيفية عن أية فترة أخرى، كما يكون أعباؤه المالية قد قلت. وتتميز هذه الفترة بالكمال والسلامة *Integrity* في مقابل اليأس *Despair* (الذي يميز المرحلة التالية).

كما تتميز بأنها سنوات الراحة للرجل والمرأة على السواء بالمقارنة بالفترة السابقة. وتتكون في هذه المرحلة علاقات جديدة بين الراشدين وأبنائهم، في نفس الوقت الذي ينمي فيه الراشدون علاقاتهم بوالديهم.

النمو العقلي للراشد :

تشير دراسات مختلفة إلى أن الكفاءات العقلية تستمر في الزيادة خلال معظم سنوات مرحلة الرشد.

ويتميز النمط العقلي للراشد الشاب بالإنجاز ***Achieving*** ، وهذا الإنجاز نمط مرتبط بالواجب، كما أنه تنافسي ومعرفي. كما يتميز النمو العقلي في الرشد المتوسط بأنه تنفيذي ***Executive*** ومسئول ***Responsible***. ويسعى الراشد لتحقيق أهداف طويلة المدى مع حل مشكلات الحياة التي يواجهها، تلك المشكلات التي تتطلب مهارات عقلية في النواحي التنظيمية والتكميلية والتفسيرية. أما الرشد المتأخر فيتميز بنمط إعادة الكمال ***Reintegrative***.

وهذه النواحي الثلاث للنمو العقلي ترتبط بالميادين المختلفة لحل المشكلة في ارتباطها كذلك بمراحل الرشد. إذ تؤكد الناحية الأولى على الحصول على المهارات العقلية وتطبيقها فيما يتصل بالأهداف الشخصية والمجتمعية اللازمة لتكوين الأسرة ودخول عالم العمل.

وتتميز الفترة الثانية بالثبات النسبي والتكامل، والأمان في الوضع الاجتماعي للراشد، وثروته من الخبرات تقدم تعويضاً عن قلة السرعة في العمل. وهذا النمط يعد ملائماً لحل المشكلات العملية التي تحدث للأفراد الذين يؤدون أعمالاً وواجبات توليدية ***Generative*** متصلة بالرعاية والمسئولية نحو الآخرين.

وفي النمط المعرفي النهائي في المرحلة الثالثة من الرشد هناك اختيار أكثر، إذ ينتقل تركيز النشاط العقلي من المحتوي إلى السياق.

أسباب الاهتمام بتعليم الراشدين وبالتعليم الجامعي المفتوح لهم:

هناك أسباب متعددة للاهتمام العالمي بتعليم الراشدين، أسباب اقتصادية، واجتماعية وسياسية وعلمية تقنية وتعليمية ، نفصلها فيما يلي:

١) أسباب اجتماعية اقتصادية ، منها :

السكان: إذ تعاني دول كثيرة من مشكلات متصلة بالزيادة السكانية بشكل أكبر من مواردها، وما يؤدي إليه ذلك من عدم قدرة الأفراد على التعليم لأسباب اقتصادية والاستعانة بالأطفال في كسب الرزق، وهؤلاء يكبرون ويظلون محرومين من الخدمات التعليمية، مما يحتم البحث عن صيغ لتعليمهم ومحو أميتهم كراشدين. وهناك مشكلات

متصلة بنوعيات السكان جنساً ولوناً في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وغيرهـا ولذلك نجد أن نسبة كبيرة من السود هناك من الأميين، وممن لم يكملوا تعليمهم الإلزامي.

وتحظى البلاد المتقدمة غالباً بظروف اقتصادية جيدة، فهذه البلاد تعتمد أساساً على الصناعة وميزان المدفوعات لصالحها، كما أنها تتحكم في سياسات المؤسسات الدولية والاقتصادية. وهذه البلاد غالباً بلاد دائنة، يستثمر الفقراء فيها أموالهم وتقرضها هي بالتالي إلى حكومات هؤلاء الفقراء. وقد أدركت هذه البلاد أن التنمية البشرية أساس هام ليس للحفاظ على التقدم بل ولزيادته أساساً، ومن هنا كان اهتمامها ببرامج تعليم الراشدين تنمية لثروتها البشرية واستمراراً لتقدمها.

وفي ذات الوقت نجد البلاد النامية بلاداً فقيرة، يعتمد اقتصادها أساساً على المواد الخام، وبالتالي تتحكم فيها البلاد المتقدمة. وهي برغم ذلك بلاد مدينة مقترضة تملي عليها سياسات اقتصادية واجتماعية، ولا تملك سوى الإذعان لهذه السياسات. وهي في محاولاتها للتنمية قد أدركت أهمية تنمية قواها البشرية لتكون لها عوناً إذا أعارتها لدول أخرى في حاجة إليها - لتحسين واقعها الاقتصادي.

وكثيراً ما نجد أن في هذه البلاد النامية محاولات لتقليد الدول المتقدمة، ومن ثم تعلن حكوماتها عن أن العقد القادم مثلاً هو عقد محو الأمية وتنشئ مؤسسات لذلك وتصدر قوانين، وغير ذلك من إجراءات. كما نجد في هذه الدول مجهودات من جامعاتها - إدراكاً لدورها - تتمثل في إنشاء مراكز للخدمة العامة وتعليم الراشدين.

كما نجد مؤسسات التدريب المهني تقوم بنشاطات في مجالاتها لتدريب العمالة، وغير ذلك من مجهودات ومحاولات.

ولا ننسى في هذا المجال دور المؤسسات الزراعية التعليمي بالنسبة للراشدين من الفلاحين تنمية لهم، ونهوضاً بمستوى هذا الإنتاج الزراعي كمّاً وكيفاً، وهو من عوامل التنمية المجتمعية.

٢) أسباب سياسية ، منها :

أن كثيراً من الدول النامية دول خضعت للاستعمار فترات طويلة امتص فيها خيراتها وحرمت سياسته أبناءها من فرص التعليم، فكانت الأمية الأبجدية بنسب عالية قد تجاوز الخمسين في المائة من عدد السكان، ناهيك عن الأمية العلمية والتكنولوجية مما يستوجب بذل جهود لمحو أمية أبنائها.

يضاف إلى ذلك التوجه العالمي نحو نظم للحكم ديمقراطية. إذ إن السمة التي تلاحظ اليوم هي انتشار التوجه الديمقراطي في بلاد العالم، فقد انهارت نظم الحكم الشمولية في شرق أوربا، وسقطت حكومات دكتاتورية كثيرة في بلاد العالم الثالث. وإذا كانت النظم الشمولية قد اهتمت بتعليم الراشدين من منطلقات أيديولوجية وبرمجة لعقولهم بما يتمشى مع هذه الأيدَيولوجيا، فإن التوجه الديمقراطي، وما يرتبط به من حرية قد حتّم إتاحة الفرص لهؤلاء الراشدين ليتعلموا في هذا المناخ الجديد، ولينالوا فرصاً حرموا منها وهم صغار.

وتمشياً مع هذا التوجه الديمقراطي في بلاد العالم المتقدم والنامي تنامت الجهود الخاصة والتطوعية في ميدان تعليم الراشدين، تمثلت في قيام جهات غير حكومية بإنشاء مؤسسات لتعليمهم وبرامج متنوعة تقدم لهم أيضاً.

هناك جهود المؤسسات الربحية والأحزاب السياسية، والجمعيات الخيرية، والمؤسسات الدينية وغيرها في مجالات تعليم الراشدين، وهي تعكس بحق مفهوم المشاركة وتدعمه كمدخل هام للتنمية الشاملة.

ولا ننسى في هذا الصدد دور حزب العمال في إنشاء الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة ، وهو ما يظهر أثر العامل السياسي في تعليم الراشدين بصيغة تعليمية مستحدثة، الراشدين من العمال بخاصة الذين حرموا من حقهم، وفي هذا إعمال لمبدأ تكافؤ الفرص، وهو الابن الشرعي للديمقراطية.

٣) أسباب علمية وتقنية :

إذ كان للتقدم العلمي والتقني وما نتج عنه من ثورات صناعية أثره في تطوير الإنتاج بعامة والصناعي بخاصة وقد حتم ذلك تنمية البشر، فكانت برامج التدريب المهني للراشدين، وكان التوسع في التعليم العالي الجامعي للعاملين بصيغ مستحدثة كالتعليم المفتوح والتعليم المناوب.

وكان أيضاً الاهتمام بإتاحة فرص التعليم العالي ليكون المجتمع في الدول المتقدمة مجتمعاً متعلماً.

كما كان للتقدم الهائل في وسائل الاتصال من إذاعة وتليفزيون وتليفون وغيرها أثره الهائل في ظهور هذه المستجدات والمستحدثات، ولذلك سميت كثير من هذه الجامعات بجامعات الهواء، لاعتمادها على البث المسموع والمرئي، وإمكان مد هذا البث وتوسيع دائرته ليغطي مناطق ظلت محرومة فترات طويلة وبخاصة المناطق النائية.

ثم شهد العالم بعد ذلك ثورة المعلومات، التي جعلت العالم قرية صغيرة. وتحتم هذه الثورة تجديد نظم التعليم الرسمي ، كما تحتم إيجاد صيغ للتعليم المستمر، حيث لا يكتفي الفرد بحصوله على المؤهل ليحتل وظيفة ما ، بل لابد له من الدراسة والتدريب إذا أراد الاحتفاظ بوظيفته.

ومما يجدر ذكره في هذا الصدد أنه يشار أحياناً كما يقول تشارترز *Charters* إلى الولايات المتحدة الأمريكية كمجتمع موجه بالشهادات *Credential-Oriented Society*.

ذلك أن هذه الشهادات هامة وأساسية في الحصول على وظيفة أو الترقي في العمل أيضاً فلا ترقية آلية للعاملين. وفي ذات الوقت فإن الوثائق والمستندات التي تبين الإنجاز التعليمي والخبرة العلمية أمر مطلوب.

يضاف إلى ذلك أن الاعتراف الرسمي *Formal Recognition* يعتبر شيئا ضروريا بما يتضمنه من تعليم مستمر وشهادات ودبلومات وغيرها. وبعض أشكال هذا الاعتراف عادة ما تقدم بعد الانتهاء من إكمال برامج لتعليم الراشدين بنجاح.

٤) **أسباب تعليمية** : وتتمثل في :

١-النقد اللاذع الذي وجه إلى التعليم النظامي المدرسي بخاصة، الذي تمثل في ظهور مصطلحات مثل اللامدرسية أو اللا تمدرس *Deschooling* أو المدرسة تموت *School is dead* ، فقد قاد (إيفان إيليتش) حملة ضد التعليم المدرسي، منطلقا من أننا تعلمنا معظم ما نعرفه خارج المدرسة، وأن الشيء المأساوي أن معظم الناس تعلموا دون أن يدخلوا مدارس. وهو في دعوته إلى إلغاء المدارس تذرع بأسباب أربعة، هي :

أ) ضخامة الإنفاق على التعليم دون تحقيق عائد يتمشى مع هذا الإنفاق.

ب) عدم تحقيق التعليم المدرسي للعدالة الاجتماعية.

ج) عدم تحقيق التمدرس للتعلم.

د) كفاءة أساليب التعليم غير المدرسي.

ورأى (إيليتش) أن هناك إمكانات تربوية هائلة في المجتمع لا يستفاد بها. ودعا (إيليتش) إلى الإفادة مما هو موجود في البيئة، ومن ذلك اعتبار البيئة مصدرا هاما للتعلم (شبكة المواد التعليمية) وتبادل الخبرات التعليمية بالإفادة من أصحاب المهارات بالالتقاء بمن يطلبون المعرفة، ولقاء الأقران، ثم الإفادة من المربين المحترفين.

وقد كان لهذه الدعوة – أو بمعنى أدق الثورة على التعليم الشكلي – أثرها في البحث عن صيغ تعليمية غير تقليدية.

٢-قصور التعليم النظامي عن استيعاب كل من هم في سن مدارسه. وهذا راجع إلى عوامل متعددة يختلف وجودها بين المجتمعات. هناك الزيادة السكانية والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم ومحدودية الفرص التعليمية المتاحة. وهناك عدم قدرة البنيان الاقتصادي للمجتمع على تلبية احتياجات قطاع التعليم، ومنها نظرة بعض الحكومات إلى جدوى الاستثمار في الصناعة كأساس للتنمية أكثر من الاستثمار في التعليم، وما يترتب عليه من تخصيص ميزانيات ضخمة للإنتاج وميزانيات هزيلة للتعليم، إلى غير ذلك من عوامل وقوى.

٣-استخدام وسائل الاتصال المختلفة في المجال التربوي والتعليمي. إذ مع تقدم هذه الوسائل تقدما هائلا تعددت أوجه الإفادة منها، وظهرت أفكار لاستخدامها في التعليم، فكان ذلك دافعا لظهور التعليم بالمراسلة والتعليم من بعد وغيرهما.

٤-شيوع مفاهيم التعلم مدى الحياة والتعليم المستمر؛ إذ يعد التعلم مدى الحياة بديلا للعائدات الضئيلة وغير الكافية للتعليم التقليدي وارتبط هذا التعلم بقبول المبدأ القائل بأن التعلم ينبغي أن يكون متاحا خلال دورة الحياة كلها ليس فقط للأطفال ولكن للبالغين والراشدين كذلك، بل والمسنين أيضا.

وكان ذلك وراء التساؤل عن تحويل هذا المبدأ إلى واقع عملي بنائيا وتنظيميا وإداريا وبإجراءات متميزة من التعليم الضروري لهؤلاء الراشدين.

وقد كان للمنظمات الدولية كاليونسكو وغيرها دور في شيوع هذه المصطلحات وبخاصة في الدول النامية، و سعيها بالتالي إلى تطبيقها.

أهداف تعليم الراشدين :

أشرنا في موضع سابق إلى أن التعليم مدى الحياة ***Lifelong Education*** قد ظهر تسليما بمبدأ فحواه أن التعليم ينبغي أن يكون متاحا للفرد خلال دورة حياته. وقد ترتب على ذلك أن النظرة إلى التعليم مفهوما وتطبيقات لا ينبغي أن تربطه بالتمدرس فحسب، بل وتمتد به ليشمل كل ما يقدم داخل مؤسساته النظامية، وعن طريق أشكاله غير النظامية واللانظامية للراشدين والمسنين سواء بسواء. وإذا كان هذا هو الهدف الرئيسي لهذا التعليم ، فإن ثمة أهدافا لتعليم الراشدين تنبثق عنه وترتبط به نوجزها فيما يلي:

١-مساعدة الراشدين في السيطرة على الفرص المتاحة أمامهم في الحاضر والمستقبل، وما يتطلبه ذلك من تجديد تعليمهم.

٢-حق الراشدين في فرص تعليمية مدى الحياة، وهو في ذات الوقت واجب مجتمعي.

٣-قدرة الراشد على التعلم وحتمية استمراره في تعلمه.

٤-تنمية الثروة البشرية للمجتمع كأساس للتنمية المجتمعية الشاملة.

٥-مسايرة ما تواجهه المجتمعات البشرية من تقدم علمي وتقني.

٦- تقليل الفجوة المعرفية بين من يتلقون تعليما نظاميا يكتسبون من خلاله معلومات ومهارات مستحدثة (الأطفال والمراهقون) ومن أنهوا تعليمهم و لم يحصلوا هذه المستحدثات.

٧-تنمية الوعي الاقتصادي والسياسي والتفاهم الدولي.

٨-التكامل بين أشكال التعليم وأنماطه المختلفة.

٩-الإفادة من التقدم في نظم المعلومات ووسائل الاتصال.

١٠- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم.

الأندراجوجي *Andragogy* :

يعرف الأندراجوجي بأنه فن وعلم مساعدة الراشدين على التعلم، ودراسة تربية الراشد: نظرية وعمليات وتقنيات. والمصطلح مشتق من الملكات الإغريقية ***Andros***

وتعني رجل، Agein وتعني أن يقود، ومن ثم فإنها تعني أن يقود أو يربى الراشدين. وقد استخدم المصطلح أول ما استخدم على يد (روزينستوك E. Rosenstock) في برلين عام ١٩٢٤م ، ثم في سويسرا عام ١٩٥١م عندما جاء عنوانا لكتاب.

و لم يلق المصطلح – كما يقول كراجنك Krajnk – حتى نهاية الثمانينيات قبولا إلا في عدد قليل من دول أوربا، هي بولندا وألمانيا الاتحادية وألمانيا الديمقراطية وهولندا وتشيكوسلوفاكيا ويوغوسلافيا، وكان وروده محدودا في الأدبيات التربوية كوثائق اليونسكو، كما كان تبنيه في البلاد الناطقة بالإنجليزية يلقى مقاومة. لكنه حقق اختراقا في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لتبني مالكوم نوويلز Malcom Knowles ودفاعه الحار عنه، وبخاصة كتابه (التطبيق الحديث لتعليم الراشدين من البيداجوجي إلى الأندراجوجي) الذي صدر في نيويورك عام ١٩٨٠م The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy.

إذ كان ثمة حاجة لمصطلح مستقل للدلالة على دراسة مساعدة الراشدين على التعلم وتطبيقاتها، عندما كان هناك شعور بأن مبادئ وتطبيقات البيداجوجي تتصل بتعلم الطفل والشاب ولا تتصل تماما بتعليم الراشدين ومساعدتهم على التعلم. ورغم أن بعض المعلومات والمبادئ المستقاة من تعليم الطفل تطبق على تعليم الراشد فإن هناك الكثير الذي لا يصلح. إذ إنه بعد المرور بنمو الطفولة يمر الفرد بسلسلة من النمو الجسمي والنفسي في مرحلة الرشد، فللراشد مسئولياته نحو الآخرين، وله وظائفه وأدواره المختلفة عن الأطفال، وهناك عادة كم كبير من الخبرات فضلا عن حوافز التعلم وحاجاته.

ولذلك كان ضروريا تنظيم خبرات التعلم التي تقدم للراشد. لأن تعلم الراشد يختلف في الدرجة وأحيانا في النوع عن تعلم الطفل، الأمر الذي يستلزم دراسة لبناء نظريات وتبني تطبيقات للمواقف التعليمية للراشد.

وقد نتج عن استقرار هذا المصطلح في الدول التي أشرنا إليها نمو عدد من العلوم المتفرعة عن الأندراجوجي. هناك على سبيل المثال علم تعليم الراشد الأساسي Basic Andragogy الذي يتناول بنية المفاهيم الأساسية والمبادئ والتعريفات المتصلة بتعليم الراشدين وهو يشكل عادة جزءا من برنامج مدخلي لمعلمي الراشدين، هناك أيضا علم

الراشد المقـــارن Comparative Andragogy or Comparative Adult Education وسنتناول هذا العلم بشيء من التفصيل فيما بعد.

ويضاف إلى ذلك أن مفهوم التعلم مدى الحياة Lifelong Learning قد قـدم لتعليم الراشدين منظورات جديدة فيما يتصل بالطرق والوسائل التي يكتسب بها الراشـد المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية للنمو الشامل للشخصية.

إن تكامل التعلم مع الأنشطة والممارسات المختلفة في حياة الراشد، والاختلافات أو الفروق بين مواقف الراشدين الاجتماعية الاقتصادية ومثيلاتها عند الأطفال، وخـبرات الراشد، وصورة الذات والاستعداد للتعلم، واتجاهات الراشد للتعلم؛ تتطلب جميعا طرقـا محددة للتعليم والتعلم هي ميدان علم تعليم الراشدين أي الأندراجوجي.

وبجانب هذه الموضوعات الفرعية التي تغطي أنشطة تعليم الراشدين هناك فـروع لهذا العلم تتصل بمواقف محدودة، منها على سبيل المثال: علم تعليم الراشـدين الصنـاعي Industrial Andragogy ، وعلـم تعليـم الراشـدين العسـكري Military Andragogy ، وعلم تعليم الراشدين العائلي Family Andragogy.

الراشد من منظور الأندراجوجي :

هناك قليل من الاتفاق في أدبيات تعليم الراشدين عما يحدد الراشـد. إذ يـرى البعض أن الفرد يصبح راشدا عندما يصل إلى سن معينة تكون عادة سن الثامنة عشـرة أو الحادية والعشرين تبعا للمجتمع الذي يعيش فيه، واستخدم آخرون محكات سـيكولوجية تحدد الراشد بأنه الفرد الناضج عاطفيا واجتماعيا وعقليا. وتتصف هذه المقاربة بأنها معقدة تربط النضج بالوضع الاجتماعي والاقتصادي.

ومن وجهة نظر أندراجوجية تعتبر كل هذه المقاربات غير ملائمة، ففي بعـض البلاد ينضوي من يبلغون الثامنة عشرة في برامج تعليم الراشدين باعتبـار أنهـم أنهـوا دراستهم. كما أن النضج الشخصي ليس حالة مطلقة يصل إليها الجميع مـرة واحـدة، لكنها عملية مدى الحياة ترتبط بحاجات اجتماعية وشخصية. إن الشخص غير الناضج قـد يكون في حاجة إلى التعلم كراشد أكثر من الشخص الناضج.

ولذلك - وكما يرى كراجنك *Krajnc* - يبدو معقولا ومقبولا بما يتفق مع الأندراجوجي تحديد الرشد *Adulthood* في صلة الفرد بالعملية التعليمية، لأن ذلك يسمح - في ذات الوقت - بالتحديد الواضح لصلته بالبيداجوجي.

فالبيداجوجي *Pedagogy* يختص بهؤلاء الذين من أجلهم يعتبر التعليم نشاطا أوليا أو رئيسيا (أطفالا ومراهقين). والأندراجوجي يختص بتعليم هؤلاء الذين أنهوا تعليمهم أو انقطعوا عنه، من أجل أن يشتركوا في أنشطة أخرى أو ليقوموا بأدوار اجتماعية أخرى. هؤلاء هم بالتحديد الراشدون.

وتأسيسا على ما سبق فإن برامج تعليم الراشدين هي: تلك المجهودات التربوية التي توجد أو ينبغي أن توجد ليفيد منها الراشدون خارج أنشطة التعليم النظامي، هادفة إلى زيادة كفاءة الفرد وقدراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهادفة في ذات الوقت إلى تقدم المجتمع وتطويره وتنميته تنمية شاملة.

خطوات تعليم الراشدين أندراجوجيا:

لاقى التخطيط المركزي الصارم لنظم التعليم الرسمي في بعض البلاد الأوربية، والمناهج الموحدة نقدا لاذعا من جون هولت *John Holt* وإيفان إيلتش *Ivan Illich* . وفي نفس الوقت نظر إليها على أنها غير موائمة للراشدين.

وفي الفترة الأولى من الخمسينات والستينات تطور الأندراجوجي كرد فعل مباشر لتطبيقات البيداجوجي. وفي هذه الأثناء ظهر مشروع أساسي لعملية تعليم الراشدين يتكون من خمس حلقات أو مراحل، هي:

١) التعرف على الحاجات التعليمية وتحديدها *Identification Of Educational Needs* :

إذ على معلم الكبار أن يكتشف الحاجات التعليمية الحقيقية للمتعلمين والمدخل الأندراجوجي لذلك استقرائي واستدلالي، فهو يحلل موقف المتعلم كفرد وكعضو في مجتمع بأهدافه التنموية وأيديولوجيته على المستوى المحلي والقومي. ومن ثم فإن الأهداف والأغراض توضع لتقابل حاجات الفرد والمجتمع.

٢) تخطيط المنهج Curriculum Planning :

يمكن أن يكون التعليم فعالا في حالة إذا ما ارتبط بالخبرات السابقة للمتعلم ومستوى تعليمه. ولذلك ينبغي أن يتولى وضع المنهج متخصص في تعليم الراشدين تكون له دراية جيدة بالمشاركين.

ويعد تعليم المشاركين من الراشدين الرسمي مؤشرا واحدا على معرفتهم الحقيقية ومن ثم ينبغي أن يؤخذ تعليمهم غير الرسمي أيضا في الاعتبار. كما ينبغي أن يتصف المنهج بالمرونة ويكون قابلا للتغيير خلال الدائرة كتفاعل مستمر بين المعلم والمشاركين بما قد يكتشف من حاجات تعليمية.

٣) تخطيط أطر البرنامج Planning Program Formats :

وبعد الانتهاء من المرحلة الثانية بوضع محتوى التعلم، فإن المرحلة الثالثة تفيد أو تخدم في وضع أشكال خبرات التعلم، التي تحدد في ضوء أهداف البرنامج وموقف المشاركين والظروف التي ينفذ فيها البرنامج. وقد يكون من عوامل تعقيد البرنامج اختلاف الأدوار الاجتماعية للراشدين المشاركين في أسرهم وأماكن عملهم وحياتهم العامة. ولذلك فإنه غالبا ما يتطلب الأمر خليطا من الأطر الفردية والعمل الجمعي. كما أن طرق وتقنيات التعليم ينبغي أن تكون ملائمة لأنماط التعلم وعادات الدارسين.

٤) تنفيذ البرنامج Program Implementation :

وفي هذه الحلقة أو المرحلة ينبغي أن يكون هناك اهتمام بحاجات الراشدين المشاركين ومواقفهم ليكون التعلم مستقلا، الأمر الذي يتطلب مصادر تعليمية مناسبة. ومن هنا فإن مسئولية معلم الراشدين تكون أساسا العمل مع الجماعات. وفي الدراسة المستقلة يكون الفرد مسئولا مسئولية كبيرة عن تعلمه الخاص.

ومن أبرز أشكال التعليم في برامج تعليم الراشدين نجد : المحاضرات ، برامج الساندوتش، مجموعات المناقشة ، دوائر الدراسة ، والاستشارات الفردية والجماعية والخدمات الإرشادية. وبجانب أشكال التعليم القائم على المواجهة تعتبر أشكال التعلم من بعد أكثر شيوعا، رغم أنها تعتمد أساسا على التعليم بالمراسلة بسبب التكلفة العالية للتعليم بوسائط متعددة.

٥) التقويم Evaluation :

ويمثل التقويم المرحلة الأخيرة للبرنامج، ونود التنويه إلى أنه لا ينبغي أن يكون التقويم نهاية العمل ، لكنه يسير مع العمل من بدايته إلى نهايته.

والتقويم يخدم معلم الراشد والراشد المشارك نفسه، لأنه يحدد لهما ما إذا كانا قد حققا الهدف من برنامج التعليم والتعلم. والتقويم بالتالي يقدم نوعا من التغذية المرتدة لمعلم الراشدين، مما يساعده على تحسين التنظيم والمحتوى وبناء برامج جديدة أيضا. وهو يقدم للراشد الدارس معلومات يقرر في ضوئها حاجاته التعليمية الإضافية.

وقبل أن ننهي حديثنا عن الأندراجوجي نود أن نذكر أن هناك من المفكرين المسلمين ومن خبرات التربية العربية الإسلامية ما يعد من منظور التربية الحديثة فكرا أندراجوجيا في تعليم الراشدين بخاصة.

فهذا هو ابن خلدون يقول في فصل (أن التعليم للعلم من جملة الصنائع) : إن ملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها مانحة ملكة التصرف في العلم وتعليمه. ومن أهم ما يلزم في العلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة. وفي ذلك تأكيد على عدم جدوى التحفيظ، وعلى أهمية النقاش والحوار، وإيجابية المتعلم في عملية التعليم.

وكانت الدراسة في المساجد دراسة حرة وكان الطالب إذا أحب دروس شيخ لزمه وأخذ عنه حتى يتخرج على يديه، ويجيزه للتدريس فيما بعد. وكمثال على ذلك كان التعليم في الأزهر الشريف يقوم على حرية الطالب في اختيار المادة والأستاذ، بل وحرية الغياب والحضور.

كما كانت ثمة صلة روحية قوية بين الأستاذ والطالب، حيث يعطف الأستاذ على الطالب، فهو له في العلم أستاذ، وفي الخير موجه، وفي النافع مرشد، وفي البحوث مشرف مخلص.

منهج تعليم الراشدين :

كانت الحال – حتى منتصف السبعينيات – تعني تناول المنهج، ومراجعة المناهج وتطويرها في إطار التعليم المدرسي، وتغيرت الحال بعد ذلك إذ ظهرت محاولات ونماذج ومشروعات تهدف إلى تطبيق مفهوم المنهج ومحتواه لتعليم الراشدين.

وترتبط جهود وضع منهج تعليم الراشدين نظرية وتطبيقا بسول روبنسون Saul Robinson من ألمانيا الاتحادية في السبعينيات ، والذي تبنى مدخلا موقفيا تحليليا للمشكلة Situation-Analytical Approach to The Problem.

ويفضل مربو الراشدين الحديث عن المنهج المفتوح Open Curricula الذي يحدد تعاونيا بمشاركة الدارسين من المنهج المقفول Closed Curricula الذي غالبا ما يكون عرضة لتقنين خارجي قوي.

ومناقشة المنهج في تعليم الراشدين تتطلب أن نأخذ في الاعتبار نواحي مثل: المشاركة - الحاجات - بناء ميادين مختلفة من الكفاءات (الكفاءات الشخصية والاجتماعية وكفاءات الموضوع) ، كما يواجه بمشكلة تحديد الحاجات القائمة ، وما المتطلبات اللازمة لتعليم الراشدين وبأي محتوى وإجراءات وطرق تدريس وغير ذلك.

ويمكن القول بأن محتوى منهج لتعليم الراشدين يتحدد في ضوء عوامل متنوعة. هناك أولا الضغوط الاقتصادية والحاجات التعليمية الموضوعية التي تلعب دورا حاسما.

وهناك ثانيا اعتماد محتوى المنهج على الفلسفة التي تقف وراء النظام التعليمي (التعليم الاجتماعي الثقافي في مقابل التأهيل المهني). وتتأثر استراتيجيات المنهج بالطريقة التي يرى بها المشاركون أنفسهم في نظام شمولي كلي.

وهناك أخيرا التوقعات التي يراها الدارسون لوظائف تعليم الراشدين التي يشاركون فيها، حيث تؤثر على مكونات المنهج.

وبتحديد أدق فإن ما تقدم يعني أن المشاركة تقوم على استبصار المتعلمين لمواقفهم الخاصة وحاجاتهم المستخلصة من هذا الاستبصار.

طرق تعليم الراشدين :

ويرى نوويلز Knowels أن هناك أربعة اختلافات رئيسية بين تعليم الأطفال وتعليم الراشدين.

أولها : في مفهوم الذات. إذ بينما يعتمد الأطفال على الآخرين فإن الراشدين يحتاجون إلى التوجه الذاتي Self - directing.

ثانيها: في أن لدى الراشدين خبرات حياتية أكثر كثيرا، كما أنهم يميلون إلى تعريف أنفسهم بهذه الخبرات أكثر من المصادر الخارجية.

ثالثها: في وجود الاستعداد للتعلم. إذ يرى نوويلز وجود ذلك عند الراشد كـــدور أو كحاجة *Need* بالمقارنة بما يجب *Ought* عند الطفل.

رابعها: في ميل تعلم الراشد إلى أن يكون مرتكزا على مشكلة أو مشروع وبتطبيق فوري لخـــبرات التعلم على هذه المشكلة، على حين أن الطفل يكون تعلمه مرتكزا على الموضوع.

ويقول ستيفنـــز *Stephens* إنه تبرز هنا مجموعة من الأسئلة، منـــها : هـــل يرتكز تعلم معظم الأطفال على الموضوع ؟ متى يبدأ الرشد ؟ هل يكون بعض خـــبرات الحياة (٢٥ سنة مثلا) أو عند السن القانونية للرشد (١٨-٢١سنة) ، أو كما يقـــترح بعض البياجيتيين (نسبة إلى بياجيه) من (١٢-١٥) ؟

وقد قامت مجموعة الأندراجوجي *Andragogy Group* عام ١٩٨٣ بمراجعة عدد من الافتراضات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١)

اختلاف البيداجوجي عن الأندراجوجي في مفاهيم التعليم والتعلم

المفاهيم	رؤية البيداجوجي للراشدين		الأندراجوجي
	تقليديا	تقدميا	
الراشدون *Adults*	تتقرر طبيعة الراشد بواسطة عوامل داخلية أو خارجية أو هما معا.	الراشدون هم وحدهم المسئولون عن نموهم - إنهم يتسمون بالنشاط وحرية اختيار وكلائهم.	الراشد كائن اجتماعي تنتج طبيعته من تفاعلة مع سياقه الاجتماعي التاريخي
نمو الراشد *Adult Development*	وفقا لسن دخول مرحلة الرشد ينبغي أن يكون للراشدين بيانهم المعرفي وذلك		للراشدين القوة لإحداث تغيرات كمية إضافية في تفكيرهم أثناء حياتهم. وهم بذلك يتحركون نحو التحكم المتزايد لتفكيرهم
	فإن للنمو صلة بالتراكم الإضافي في المعرفة والمهارات	فإن النمو له صلة بتحقيق الذات والنمو الشخصي.	
التعلم *Learning*	يتمثل في اكتساب المعرفة والمهارة	يتمثل أيضا في اكتساب معرفة أكثر عن الذات والآخرين وبتيسير أفضل بالطرق التجريبية	يعتبر مرادفا ومرتبطا بالتفكير على مستوى الفرد أو الجماعة يتضمن إنتاج المعرفة والأسئلة والأفكار والمهارات
المعرفة *Knowledge*	تعتبر شيئا يمكن اكتسابه من خلال التعلم وتنتقل من مصدر مسئول إلى المتعلم	تعتبر شيئا يكتشفه المتعلمون	تعتبر شيئا يمكن استخدامه وابتكاره
التدريس *Teaching*	هو التنظيم النسقي لـ المعرفة — الإجراءات والعمليات أو ما يمكن أن يسبب حدوث التعلم ويتضمن الانتقال — التيسير والتوجه والقيادة (الضبط)		هو عملية تمكن المتعلم ليسيطر على تفكيره، ويتضمن التعلم والتفكير مع الآخرين الذين يتعلمون ويفكرون
التعليم *Education*	يكون عن نقل المعرفة والمهارات	يكون عن قيادة الناس نحو المعرفة والمهارات	يكون عن التفكير الناضج، والتساؤل، ووضع المشكلات والتركيب والاكتشاف في دائرة، من أجل الوصول من نهاية ما إلى بداية جديدة

وقد خرجت المجموعة بوجود ثلاث حالات لطرق التعلم، وهي:

١) الطرق العرضية Exposity Methods :

حيث يقوم المصدر (المعلم - المحاضر - الكاتب - صانع الفيلم) بتنظيم المحتوى وتقديمه للمتعلم.

٢) طرق التوجيه Direction Methods :

حيث يقوم القادة (قادة المناقشة - ميسرو التعليم - كاتبو ومقدمو البرامج) بتنظيم وبناء عملية ومحتوى ما سيقوم الدارسون الراشدون بتعلمه للوصول إلى أهداف معينة.

٣) طرق الاكتشاف Discovery Methods :

حيث ينخرط المتعلمون في عملية التعلم، لكن حقيقة ما يتعلم لا تكون معروفة لمن هو خارج هذه العملية، لأن جزءا من العملية يتوقف على المشكلة الموضوعة أو الأسئلة.

ويقوم المتعلمون باختيار المحتوى والمعلومات والخبراء من أجل اكتشاف المشكلة أو الموضوع أو الأسئلة. وتخرج بالتالي أسئلة جديدة ومشكلات وموضوعات نتيجة لهذا الاكتشاف، والهدف الأولي وراء هذا النمط من الطرق هو الانخراط في التفكير.

ويمكن القول بأن هذه الحالات جميعا مقبولة، لكن الفروق بينها تتوقف على كون أي منها (بيداجوجي) أو (أندراجوجي).

إنه في حالة كونها أندراجوجية فإن مجموعة التعلم بما فيها المرشد تتفاوض في الأهداف والإجراءات والطرق والأمور الأخرى ذات الصلة بخبرات التعلم.

ولقد حدد جيبس وزملاؤه Gibbs Et al عام ١٩٨٢ خمس صفات للمتعلم غير الفعال للراشدين، هي أنه :

١-ينقص المتعلم مهارات الدراسة الأساسية.

٢-يكون الدارسون فيه من أنماط مختلفة، ولبعضهم خبرات محدودة للدراسة.

٣-يختار الدارسون مداخلهم للدراسة، ويختار بعضهم مداخل غير ملائمة أو غير فعالة.

٤-ينمو الدارسون في سفسطتهم كمتعلمين وينمو بعضهم بشكل أقل من الآخرين.

٥-تعوق بعض أوجه البرنامج الدارسين في تعلمهم.

وفي المقابل قام ماكي *Makie* بتلخيص عدد من الدراسات عن التطبيق الناجح لنظريات تعلم الراشدين، خرج منها بأن التعلم الناجح ينبغي أن:

١-يحفز المتعلم للتعلم.

٢-يأخذ موقف التعلم في الاعتبار الفروق الفردية في القدرات التعليمية وأنماط التعلم.

٣-يهتم التعلم الجديد بالمعلومات الراهنة للمتعلم واتجاهاته.

٤-يعزز ما سيتعلم.

٥-يقدم موقف التعلم فرصا للتطبيق والممارسة.

٦-يكون المتعلم مشاركا فعالا يقدم استجابات جديدة أكثر من كونه مجرد مستمع.

٧-يقسم المادة المعلمة إلى وحدات تعلمية.

٨-يكون هناك تدريب وإرشاد وتوجيه في تنمية الاستجابات الجديدة.

٩-يكون ما يتعلم قابلا للتعميم الناجح في مواقف التعلم.

١٠- يقدم المادة المتعلمة بطريقة تؤكد على الخصائص المتعلمة.

التعلم الموجه ذاتيا *Self Directed Learning* :

ونظرية التعلم الموجه ذاتيا هي أساس الأندراجوجي أو علم تعليم الراشدين. ويعتبر هذا التعلم الموجه ذاتيا أساس تميز تعليم الراشدين عن التعليم التقليدي القائم على اللقاء المباشر بين المعلم والمتعلم، وهو يقوم على أساس أن الخبرات التي مر بها الراشد، وميوله واتجاهاته هي منطلق تعلمه.

ويتوقف دور المعلم في عملية التعليم والتعلم على مستوى التوجه الذاتي للتعلم عند الفرد، وقد ميز جرو *Grow* بين مستويات أربعة لهذا التوجه في النموذج الذي قدمه باسم (النموذج) *The Stage self-directed Learning Model (SSDL)*:

١-المستوى الأول، ويكون المتعلم فيه ذا مستوى منخفض من التوجيه الذاتي للتعليم، مما يجعله بحاجة إلى معلم له صلاحيات وسلطات كاملة، ودور كامل في عملية التعليم.

٢-المستوى الثاني، ويكون مستوى المتعلم في التوجه الذاتي نحو التعلم معتدلا، حيث يمتلك الدافعية والثقة، لكنه يجعل المحتوى المراد تعلمه عاديا، وهنا يكون دور المعلم أقل من المستوى السابق في عملية التعليم.

٣-المستوى الثالث، ويعتبر مستوى المتعلم في توجهه ذاتيا للتعلم جيدا، فهو يمتلك المعرفة والمهارات الأساسية، ويكون مستعدا وقادرا على السير في عملية التعلم، بمساعدة شخص يقوم بعملية التوجه.

٤-المستوى الرابع، ويكون مستوى المتعلم عاليا في توجهه الذاتي نحو التعلم، إذ تكون لديه الرغبة والقدرة على تخطيط المتعلم وتنفيذه وتقويمه، بمعاونة خبير أو وحده.

لكن ثمة انتقادات عديدة إلى آراء جرو، منها أن نموذجه يفتقر إلى النظرية العلمية المتماسكة بنائيا ، كما أن التعلم أيا كان مستواه عملية موجهة ذاتيا ، وبناء على نشاط المتعلم وبجهوده نفسه.

وقد قدم مالكولم نوويلز إسهامات عديدة لنظرية تعلمي الكبار (الأندراجوجي) ورأى أنها تقوم على افتراضات أساسية، تتلخص في أن :

١-الفرد يتحول مفهومه عن الذات من الاعتماد على الغير، والتبعية إلى الاستقلال والتوجه الذاتي.

٢-الإنسان الراشد يتجمع لديه مخزون متزايد ومتنام من الخبرات، تعد مصدرا ثريا لتعلمه.

٣-استعداد الراشد للتعلم يرتبط ارتباطا أساسيا بنموه الاجتماعي وتعدد أدواره ومسئولياته.

٤-نظرة الفرد للمعرفة تتحول من التطبيق المستقبلي إلى التطبيق الفوري، لحل مشاكله الآنية.

٥-الصغير غالبا ما يكون مدفوعا نحو التعلم بدوافع خارجية أكثر من الدوافع الداخلية، عكس الراشد الذي تتعاظم عنده الدوافع الداخلية..

وقدم نوكس *Knox* نظرية أخرى في تعلم الراشدين قامت على أن هذا التعلم يتميز بميزتين، هما:

- مركزية أداء الدور عند الراشد.
- الارتباط الكبير بين التعلم والموقف أو الحدث.

وقد أطلق نوكس على نظريته اسم نظرية الكفاءة، باعتبار أن الكفاءة هي القدرة على الأداء بفاعلية في الموقف.

وتؤكد نظرية جارفز ***Jarv's Theory*** على أن تعليم الكبار وتعلمهم يتم في سياق اجتماعي، وهو ما أكد عليه في كتابه تعلم الراشد في سياق اجتماعي ***Adult Learning in Social context*** المنشور عام ١٩٨٧م، إذ أكد على أن تعلم الكبار يرتبط بمواقف حياتية، وخبراتهم التي يمرون بها.

ثمة إضافة هامة تمثلها نظرية ميزيرو ***Mesirow*** التي تؤكد على التعلم التحويلي ***Transformation Learning*** عند الكبار، إذ إن تعلم الكبار لا يمكن أن يمثل مجرد إضافة معرفية فقط، لكنه تعلم جديد، أساسه تحول المعرفة القائمة إلى منظور جديد. وإذا كان تعليم الصغار يتم لتأكيد عملية التطبيع الاجتماعي، فإن تعليم الكبار أو بالأحرى تعلمهم إن هو إلا تحرير لهم، بما يجعلهم على وعي بالاعتبارات الاجتماعية والثقافية التي تتحكم في وضع القواعد وتحديد الأدوار والتوقعات الاجتماعية.

ويلقى هذا الفهم لتعلم الكبار مسئولية كبيرة على المربين في حقل هذا التعليم، قوامها التأكيد على دورهم الإرشادي والتوجيهي لكي يعي الكبار ويفهموا المسلمات والاعتبارات التي تقوم عليها الأداءات والإنتاج وتحليلها وتفسيرها، والتأكيد أيضا على التعلم الذي يقوم على التفكير الناقد.

ويؤكد باولو فيريري على أن الأفعال والتصرفات التي تحول دون تحقيق تمدن الإنسان تحط من كرامة البشر وتؤدي إلى القهر. وقد أطلق فيريري على القهر مصطلح ثقافة الصمت. ويؤكد فيريري أن مصدر هذه الثقافة هو الجهل أو التعليم. والمواطن الفقير يعيش ثقافة الصمت إذا كان يجهل الظروف الحقيقية لما يعانيه من فقر. وعلى ذلك يكون استيعاب الناس الفقراء في النظام الاجتماعي الذي يولد الفقر نوعا من التربية القهرية.

ويرى فيريري أن التربية التقليدية تربية مصرفية يقوم المعلم فيها بتسلم وتسجيل وتخزين الأرصدة، وهذه التربية تنتهك حرية الطلاب واستقلالهم الذاتي. ويقترح بدلا منها تربية حوارية تحريرية تطرح المشكلات، وتجعل المتعلمين يدركون الوضع الحقيقي الذي يعيشون فيه والحلول الممكنة لواقعهم.

ويضيف إلى ذلك أن التربية الأصيلة فعل سياسي، إذ لا توجد تربيـــة حياديـــة، فالتربية إما للتدجين وإما للتحرير.

وقد حدد فيريري الأسس التي تقوم عليها التربية كما يراها في كتابـــه التربيـــة كتدريب للحرية ***Education: the Practice of freedom*** المنشور عـــام ١٩٧٤ فيما يلي:

١-النظر إلى التربية باعتبارها عملية تغير اجتماعي وتحرير.

٢-الإيمان بقيمة الإنسان وقدرته على تغيير أحواله، وتغيير العالم الذي يعيش فيه.

٣-اعتبار المعرفة عملية بحث واستقصاء لا حفظا وتلقينا.

٤-النظر إلى العالم باعتباره متغيرا متطورا ومتجددا، غير جامد أو ثابت ماديا وثقافيا.

٥-أهمية الوعي والنقد كمدخل للتعلم وفهم العالم وتغييره.

وهكذا نظر فيريري إلى (الحوار) و (النقد) باعتبارهما أساس فهم الواقع وتغييـــره. وأن الحوار بحسبانه ظاهرة إنسانية بما يتضمنه من كلام صادق، هو في ذاته حـــق لجميـــع البشر. والحوار بناء على ذلك ضرورة وجود ، وجمع بين الفكر والتطبيق، وأداة للتغيير.

ويؤكد فيريري على أن أسلوب العمل الحواري لا يقوم على القهر بل إنه يقـــوم على التعاون من أجل تغيير العالم وتطويره. إن الحوار عنده يرفـــض الســـيطرة والخـــداع والغزو الثقافي إذ لا يقبل أن يسيطر فرد على آخر أو جماعة على أخرى، والسيطرة تنفـــي الحوار وتلغيه ولذلك فإن المساواة والندية أساس الحوار.

وإذا كان الحوار لا يقوم على التفرقة، فإنه يرتكز على الوحدة ويؤكد التكـــامل بكافة أنواعه وأشكاله، ومنه التكامل الثقافي الذي يرفض النظرة الاســـتعلائية، ومفـــاهيم الغزو الثقافي والتفرقة.

وتقوم فلسفة التربية عند فيريري على (الوعي) ، من حيث إنه طريق الإنســـان لمعرفة ظروف حياته، والعوامل المؤثرة فيها وفهمها، وبالتالي تغييرها. وهذا الوعي يســـتلزم (تحليل) الفرد لما يحيط به، و(تفسيره) له و(نقده) إياه، هادفا إلى تحسينه وتغييره.

و (الوعي) لا يوجد إلا حيث يوجد (الحوار) ، لأنه لا يوجد في ظل حضارة الصمت ، لكنه يعيش وينمو في ظل حضارة الفعل والإرادة والتكامل. وهذا الوعي إن هو إلا وعي فردي ووعي اجتماعي.

وينقلنا (الحوار) و (الوعي) إلى تربية (للحرية). والتربية والتعليم للحرية يختلفان عن التعليم للقهر.

والتعليم للقهر تعليم يقوم فيه المعلم بدور الملقن أو الراوي، والمتعلم يكون مستمعا حافظا لما يروى بطريقة آلية. ومن ثم تتحول العملية التعليمية إلى عملية (بنكية) (مصرفية) ، يكون التعليم فيها قائما على الحكي ويجعله عملية (إيداع) ، المعلم هو (المودع) والمتعلم هو المستودع.

طرفان غير متفاعلين في التعليم ؛ مدرس في مقابل تلميذ :

المدرس	التلميذ
يعرف	لا يعرف
يفكر	يفكر له
يتكلم.	يسمع
يفرض النظام	يخضع للنظام
يختار ويفرض ما يختاره	يستجيب
يفعل	سالب
الذات	شيء

أما التربية كأداة للحرية، فإنها تربية (إشكالية) ، تطرح فيها المشكلات على أساس من الوعي والغرضية، وبطريقة الحوار والنقاش والتفاعل، التلميذ نشط غير خامل، مفكر وناقد، ويتم كشف الحقيقة وتعريتها.

وقد اهتم باولو فيريري بتعليم الكبار، ونظر إليه كعملية معرفية وعملية تحرر اجتماعي. ورأى ضرورة أن تتوافر فيه الخصائص الآتية:

١-أن يدخل المعلمون والمتعلمون في حوار حقيقي (الحوار).

٢-أن يقوم المتعلمون منذ البداية بدور إبداعي خلاق في عملية التعلم، وألا يكتفوا بمجرد ترديد ما يلقى إليهم من كلمات وجمل واستظهارها.

٣-أن ندرك طبيعة العلاقة والوحدة بين الفكر واللغة والواقع، فالكلمة الإنسانية ليست مجرد كلمة أو مفردة لغوية ، إنها كلمة وفعل. ومن ثم لا ينبغي فصل عملية التعلم عن الإطار الاجتماعي الذي تحدث فيه. ولذلك كله يقوم تعليم الكبار على أساس أنه عملية (معرفية) ، (اجتماعية) ، (تحررية) في وقت واحد.

ولقد حدد إدوارد هتشنسون ***Edward Hutchinson*** بعض طرق التعليم للراشدين في الطرق الأربعة الآتية :

(١) المحاضرة *Lecture* :

إذ يرى أن المحاضرة تسمح للمتكلم ذي الخبرة الخاصة أن يعرض هذه الخبرة للمستمعين في أعداد قليلة وكبيرة (باستخدام تقنيات). لكن الإثارة للتعلم يمكن أن تكون محدودة، وبخاصة إذا لم تتح الفرصة للمستمعين لعرض أسئلتهم أو الدخول في مناقشة مع المتحدث. ويرى أيضا أن المحاضرة في ذاتها يمكن أن تكون مثيرا للتعلم إذا ما دفعت الدارس لدراسة موضوع المحاضرة بشكل أعمق.

(٢) فصول الإرشاد والتوجيه :

وتكون في مجموعات صغيرة بحد أقصى خمسة عشر دارسا. ويكون الفصل متمحورا حول موضوع، لكن بمشاركة الدارسين في وضع محتوى ما يتعلم وطرق تناوله. ومن أمثلة ذلك حلقات المناقشة (السمينارات). حيث يقدم المرشد ورقة يناقشها الدارسون.

(٣) دوائر الدراسة ومجموعات المناقشة :

حيث تجتمع المجموعة لدراسة مواد أو موضوعات يقدمها أحد أعضائها أو جهة ما. ويقترح لدراسة مواد أو موضوعات هتشنسون مشروعات المجموعة كبديل لاكتساب المعلومات، حيث يقوم الدارسون بمعظم العمل كالمسوح وغيرها.

(٤) الزيارات والرحلات التعليمية :

ومنها القيام بزيارة مؤسسة، أو حضور اجتماع مجلس ما، أو القيام برحلة تعليمية، ويضيف كيد ***Kidd*** وهول ***Hall*** أن من تقنيات تعليم الراشدين التي استخدمت لأول مرة في الأربعينيات ما أطلق عليه مجموعة رحلة راديو التعلم ***The Radio Learning Group Campaign*** وهي استراتيجية للتعليم غير النظامي تسمح بمشاركة

المواطنين والاستشارة في موضوعات قومية مختلفة. حيث يجمع عدد من الأفراد الذين لم يشاركوا في أنشطة تعليمية منظمة في برنامج دراسي جماعي في زمن قليل.

ويستمر البرنامج من خمسة إلى عشرة أسابيع، ويتناول موضوعا ذا أهمية كبرى لعدد كبير من الناس. وينظم المشاركون في مجموعات من ٥-٢٠ فردا وفق شبكة من العاملين الذين يعملون أو يتدربون أو يساعدون الأفراد أعضاء هذه المجموعات. وتجتمع كل مجموعة تعلم مرة أو مرتين أسبوعيا في وقت الرحلة تحت قيادة قائد مدرب. وتتضمن الاجتماعات الاستماع لبرنامج إذاعي أعد خصيصا، ثم دراسة المادة المطبوعة، ومناقشة هذه المعلومات، ويتفقون على القيام بعمل ما، ويقومون بكتابة موضوعات متصلة ووضع تساؤلات، ثم يرسل ذلك إلى منظمي هذه الرحلة لاستخدامه في وضع السياسة أو الاستشارة.

وهناك بجانب ما تقدم طرق وأساليب متعددة، منها :

(١) التعليم المبرمج Programmed Instruction :

وهو طريقة للتعلم الفردي، يتعلم الفرد فيه بنفسه عن طريق برنامج معد إعدادا خاصا، إذ تقسم المعلومات إلى أجزاء مرتبة ترتيبا منطقيا وسلوكيا، حيث يستجيب لها المتعلم تدريجيا، وبحيث يتأكد من صحة استجاباته فوريا، حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب فيه. وستناول التعليم المبرمج بشيء من التفصيل في الفصل التالي.

(٢) الورش التعليمية Workshops :

وهو شكل من أشكال التعليم المصممة لتجميع عدد من الأفراد ذوي الاهتمامات المشتركة معا لفترة من الوقت قصيرة ليتعلموا معلومات أو مهارات جديدة. ويمكن في أثناء العمل في الورش التعليمية تكليف كل مشارك بأن يقوم بمهمة ما تحت إشراف وتوجيه، حتى يكتسب بنفسه من خلال عمله مهارات محددة.

(٣) التدريس المصغر Microteaching :

وهو طريقة للتدريب، وبخاصة لمن يعدون لمهنة ما. وقد عرف ماك نايت Mcknight التدريب المصغر بأنه موقف تعليمي مخفض أو محجم مصمم لتنمية مهارات جديدة وتطوير أخرى قديمة. إنه موقف تدريسي مصغر خطط -كما يقول بيج وتوماس- لتنمية مهارات معينة وتحليل مهارات أخرى موجودة. وفي هذا الموقف تكون هناك تقنية

تساعد على الممارسة، ولكن مع تقليل التعقيدات أو التركيبات الموجودة في الموقف العادي، تتمثل في تقليل عدد الدارسين، والطلاب ووقت التدريس، مع التركيز على مهارة أو مهارات محددة.

وعادة ما يستمر وقت البرنامج من ٥-١٠ دقائق. ويسجل الموقف تسجيلا مرئيا ومسموعا بالفيديو، ويشاهده المتدرب بعد انتهاء التدريب ويحلله مع المشرف.

وتتكون دائرة التدريس المصغر كما وضعتها جامعة ستانفورد في أوائل الستينات من ست مراحل هي (الخطة - التدريس - الملاحظة والنقد - إعادة الخطة - إعادة التدريس - إعادة الملاحظة). وهناك الآن نماذج مختلفة، منها النموذج الذي وضعته الجامعة الجديدة في ألستر *Ulster* ويتكون من ثلاث مراحل هي الخطة والتدريس والملاحظة، ويتم فيها التأكيد على التخطيط واكتساب المهارات، وينفذ البرنامج في فرق من ثلاثة أو أربعة دارسين يعملون مع مشرف.

وقد انتقل استخدام التدريس المصغر من ميدان تربية المعلم قبل الخدمة إلى تدريبه في أثناء الخدمة، ثم إلى ميادين أخرى كثيرة بعد ذلك.

المحاكاة *Simulation* :

وهو تقنية تعليمية تستخدم بخاصة في برامج إعداد وتدريب رجال الإدارة التعليمية، وفيها محاكاة مواقف حياتية حقيقية *Real-Life Situations*.

ومن نماذج المحاكاة تلك المواقف الأكثر تعقيدا، التي تتضمن استخدام الكمبيوتر، والتي تسمى *Man-Computer Simulation* أو *Computer Simulation*.

وتستخدم المحاكاة في ميادين التدريب في أثناء الخدمة، ومنها تدريب المعلمين حيث يقوم المتدربون بالتمثيل أو لعب أدوار تدريسية محاولين جعل ما هو نظري قريبا من الواقع أو حقيقي.

الجامعات وتعليم الراشدين :

يأخذ إسهام الجامعات في تعليم الراشدين، سياسة وبرامج، أشكالا متعددة، يمكن أن نميز منها ما يأتي:

١- **التعليم العالي بعض الوقت للراشدين:** ويؤدي هذا التعليم إلى الحصول على مؤهلات جامعية.

٢- **برامج قصيرة، أو مهنية ، أو تجديدية** : وتكون هذه البرامج في مستوى مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا وغالبا ما يشار إليها بالتعليم الجامعي المستمر.

٣- **الإسهام في التعليم العام للراشدين في البيئة المحيطة:** ومن أمثلة ذلك المشاركة في مشروعات محو الأمية.

٤- **تطوير تعليم الراشدين** كميدان للدراسة، وتدريب معلمي تعليم الراشدين.

ويعتبر النشاطان الأولان (الدراسة بعض الوقت للتأهيل - والبرامج المتقدمة) ذات أهمية في الدول المتقدمة. ولقد أسهمت الضغوط المجتمعية في الاهتمام بالبرامج التجديدية والتأهيلية، كما كان لهذه الضغوط أثرها في إتاحة فرص التعليم لهؤلاء الذين فاتهم قطاره. ويمثل هذان النشاطان الأولان أكثر القطاعات تخصصية للتعليم الجامعي للكبار من المنظور الأكاديمي.

وقد نما النشاط الثالث كاستجابة لحاجات البيئة المحلية في كثير من الدول المتقدمة أو النامية. كما صار تعليم الكبار كميدان للدراسة الأكاديمية فرعا من فروع الدراسات التربوية، ثم صار نشاطا جامعيا خالصا.

وتسعى دول نامية عديدة إلى تطوير تعليمها الجامعي، بتقديم برامج لغير المتفرغين من العاملين في ميادين الإنتاج والخدمات، والاهتمام ببرامج التعليم المستمر الأخرى.

نماذج لدور الجامعات في تعليم الراشدين :

لم يكن لكثير من الجامعات الهندية دور واضع في تعليم الراشدين، الأمر الذي جعل لجنة المنح الجامعية *U.G.C* تحث الجامعات على تقديم خدمة للبيئة المحلية كإحدى مسئولياتها الهامة، وأنه من المهم إقامة ارتباط عضوي بين تعليم الكبار والمناهج الجامعية، وأنه أيضا لا ينبغي أن ينظر إليه كنشاط ثانوي للمحرومين من الجماعات، ولكن كعملية تفاعل مع المجتمع تؤدي إلى خبرات تعلمية ذات قيمة وكوسيلة لجعل التعليم العالي ذا صلة بحاجات المجتمع وموجها نحو حل المشكلات القائمة. لأنه بدون ذلك - كما ذكرت اللجنة - ستبقى الجامعات منعزلة عن المجتمع وستكون برامجها عديمة الصدى لما يدور حولها. وكان من نتائج ذلك مشاركة طلاب الجامعات في برامج تعليم الراشدين في الهند، وبخاصة محو الأمية.

ولقد كان لمراكز خدمة المجتمع بالجامعات في المملكة المتحدة تأثيرها الذي ساعد على وجود تطور مواز في الولايات المتحدة الأمريكية، وبخاصة الجهود المبكرة المتمثلة في إقامة الجامعات الشرقية مثل جامعة جونزهوبكتر وجامعة كولومبيا.

وفي عام ١٨٨٣ منحت جامعة شوتاكا **Chautauqua** - التي ضمت فيما بعد إلى جامعة ولاية نيويورك - درجات علمية في الآداب للطلاب غير المتفرغين. وفي عام ١٩٠٧ أعيد تنظيم قسم الخدمة العامة بجامعة وسكونسن ليغطي دراسات متنوعة من الزراعة إلى الفنون الجميلة ، وزاد الأمر اتساعا عندما أعلن رئيس الجامعة أن حدود الجامعة هي حدود الولاية. ولذلك فإن تعليم الراشدين بها سيغطي الولاية كلها.

ونجد الآن في الولايات المتحدة توسعا كبيرا فيما تقدمه الجامعات الأمريكية من برامج ودراسات للراشدين.

وفي إسرائيل أسست جامعة كل شخص **Everyman's University** في تل أبيب لتقدم لكل شرائح المجتمع من غير القادرين لأسباب مختلفة دراسات في الإطار التعليمي القائم، مع فرص التعليم العالي في بيوتهم دون انقطاع عما يمارسونه من مهن وصرف، ومساعدة معلمي المدارس الابتدائية والمتوسط للدراسة والحصول على درجات جامعية، والإسهام في رفع مستويات التعليم العام لسكان إسرائيل.

وفي عام ١٩٧٤ أسست الحكومة الألمانية الاتحادية جامعة فرن في هاجن **Hagen Fernuniverstat** بهدف زيادة قدرة التعليم العالي، وانخراطه الفعال في إصلاح التدريس الجامعي وتنمية نظام للتعليم الأكاديمي المستمر. ويمثل الطلاب الذين يدرسون بعض الوقت أكبر عدد من طلاب هذه الجامعة حوالي ٤٠٪ ، وهم من العاملين، يليهم الطلاب الضيوف (من ٣٠ - ٣٥ ٪) وهم طلاب من جامعات أخرى، أما الطلاب المتفرغون فلا يزيد عددهم عن (١ : ١٠) من عدد طلاب الجامعة. وتشترط الجامعة ضرورة أن يتوفر في المتقدمين (باستثناء الطلاب الضيوف) الشروط اللازمة للالتحاق بالتعليم الجامعي.

وفي عام ١٩٧٦ أسست رسميا جامعة أبيرتا الوطنية **Universidad National Abierta (UNA)** في كاراكاس بفنزويلا لتقدم تعليم عال مستمر وتعليم

عال للراشدين. وطلاب هذه الجامعية من تاركي التعليم الثانوي غير القادرين أو غير الراغبين في التعليم الجامعي التقليدي أو مؤسسات التعليم العالي. ويستلزم القبول بهذه الجامعة الحصول على شهادة التعليم الثانوي. وهناك ثلاثة مستويات للدراسة للدرجة الجامعية الأولى: دراسات تمهيدية، ودراسات عامة، ودراسات مهنية أو تخصصية. ويستلزم الحصول على هذه الدرجة دراسة ١٥٠ ساعة معتمدة. وتتنوع وسائط التعليم لتشمل كتبا دراسية وأدلة التقويم الذاتي وأدلة الدراسة، ومعدات للتجريب للمقررات التي تتطلب ذلك، فضلا عن البث الإذاعي والتليفزيوني وخدمات الإرشاد والتعليم بمراكز محلية.

وفي الدولة الصناعية نجد أن اهتمام الجامعات بتعليم العمال تقليد قديم. وقد كان لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات مبادرات رائدة في هذا المجال تلبية لرغبات اتحادات العمال.

ومن أمثلة هذا الاهتمام ما نجده في كندا حيث تعتبر الحركة العمالية الكليات والجامعات آليات تعليمية، يمكن أن تتحقق من خلالها أهداف اتحادات العمال. وتشتمل العلاقات مع الجامعات على وجود لجان استشارية ومراكز لتعليم العمال أسست بالاتفاق مع بعض مؤسسات التعليم العالي. يضاف إلى ذلك وجود البرامج الموجهة للدراسات العمالية في جامعة مانيتوبا *Manitopa* وجامعة كولومبيا البريطانية *British Columbia* وجامعة ماك ماستر *Mc Master* في هاملتون باونتاريو.

وفي فرنسا كانت أول مبادرة في هذا الصدد متمثلة في التكامل بين الجامعات والاتحادات العمالية لتعليم العمال. ونجد الآن مؤسسات لتعليم العمال في جامعات: إكس إن بروفونس *Aix-en Provence* بوردو *Bordeau* وجريتوبل *Grebble* وليون *Lyon* ونانسي *Nancy* وباري *Paris* وتخطط البرامج المقدمة عن طريق لجان تضم ممثلين لاتحادات العمال وأعضاء هيئات التدريس بهذه الجامعات.

وفي المملكة المتحدة فإن مشاركة الجامعات في تعليم العمال ترجع إلى القرن التاسع عشر بإنشاء كلية راسكن *Ruskin College* بالتعاون مع جامعة أكسفورد ومجلس نقابات العمال. واعتبارا من منتصف الخمسينيات قامت الجامعات بدراسة الاحتياجات الخاصة لاتحادات العمال. وتقديم مقررات يوم الراحة *Day Release*

للطلاب القادمين من أعمالهم مباشرة. هذا فضلا عن برامج تعليم العمال بالاشتراك مع كليات التعليم الإضافي والبوليتكنك.

وفي اليابان هناك برامج لمراكز الخدمة الجامعية، للراشدين، حيث تقدم بعض الجامعات برامج بتمويل من وزارة التعليم والعلوم الثقافية، كما تقدم برامج أخرى بناء على طلب المؤسسات والمنظمات المختلفة.

وتتنوع برامج الدراسة لتشمل موضوعات تقنية، ومشكلات اجتماعية معاصرة، وموضوعات تتصل بالحياة الأسرية وموضوعات للثقافة العامة. وقد بلغ عدد البرامج المقدمة في نهايات الثمانينيات ١٨٩٥ برنامجا شاركت في تقديمها ٢٩١ كلية صغرى وجامعة وحضرها حوالي ٢٢٠ ألف مواطن.

وفي جنوب إفريقيا فإن جامعة المراسلة *Correspondence University* تلعب دورا كبيرا في تقديم فرص للراشدين للدراسات المهنية المتقدمة والتعليم العام، مما كان له دور كبير في الحراك المهني. هذا وقد بلغ عدد الدارسين مع نهاية الثمانينات ٧٦ ألف دارس.

ولقد أدى الواقع التعليمي السيئ للإفريقيين إلى عقد برامج لتأهيل المعلمين السود، نفذتها الجامعات بتمويل من وزارة التعليم.

وبجانب ذلك كله تقوم الجامعات بدور رائد في ميدان البحث التربوي لتعليم الراشدين. وتقوم أقسام وكليات البيداجوجيا والفلسفة في جامعات دول شرق أوربا على سبيل المثال ببحوث علمية، من ذلك جامعة صوفيا في بلغاريا وجامعة هامبولدت في برلين وجامعة بودابست وجامعة ديبرسين في المجر. وهناك أقسام لتعليم الراشدين في إحدى عشرة جامعة في بولندا.

كما يقوم معهد تعليم الراشدين في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا في الولايات المتحدة بدور رائد في ميدان البحث العلمي في هذا المجال.

وهكذا نجد إسهاما واضحا للجامعات في ميدان تعليم الراشدين بما تقدمه من دراسات وبرامج تعليمية، وخدمات استشارية وبحوث تربوية أيضا.

علم تعليم الراشدين المقارن :

يعرف كراجنك Krajnc علم تعليم الراشدين المقارن Comparive Andragogy / Comparative Adult Education بأنه دراسة المتغيرات الاجتماعية الكبرى التي تسهم في وجود الاختلافات الإقليمية والقومية في عمليات تعليم الراشدين.

ويرى تيتموس Titmus أن اهتماما قليلا قد وجه في التربية المقارنة نحو ميدان فرعي هو ميدان تعليم الراشدين. وهكذا فإنه بسبب كونية الفرص التعليمية لتعليم الراشدين بعد الحرب العالمية الثانية تطورت الدراسات المقارنة في هذا الميدان بشكل مستقل وليس كفرع أو قسم من التربية المقارنة ، ولكن كجزء متمم لها.

ولقد عرض تيتموس لعلم تعليم الراشدين المقارن من حيث التطور والأهداف ومحاور الدراسة والمشكلات.

١ـ تطور علم تعليم الراشدين المقارن :

اكتسب علم تعليم الراشدين المقارن بعدا دوليا من خلال عدد من المنظمات منها رابطة الشبان المسيحيين YMCA والمنظمة الدولية لتعليم الراشدين World Organization for Adult Education التي جذبت إلى عضويتها معظم البلدان التي أقامت مؤسسات لتعليم الراشدين كما اهتمت بعض وكالات الأمم المتحدة والبنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بدراسة الاحتياجات التربوية للراشدين ونشطت بعض المراكز الإقليمية التابعة للأمم المتحدة في هذا الميدان. وعلى المستوى الإقليمي هناك جهود المجلس الأوربي والجامعة الأوربية ومنظمة الدول الأمريكية.

كما تكونت منظمات غير حكومية، منها مكتب تعليم الراشدين الأسيوي ولجنوب الباسيفك ASPBAE والرابطة الإفريقية لتعليم الراشدين AAEA والمكتب الأوربي لتعليم الراشدين EBAE والمجلس الدولي لتعليم الراشدين عام ١٩٧٣م.

ولا ينبغي أن ننسى ونحن نتحدث عن علم تعليم الراشدين دور الهيئات الدولية، وعلى رأسها المجلس الدولي لتعليم الراشدين International Council for Adult Education

الذي يدعم بقوة البحوث المشتركة في مجال تعليم الراشدين، ومنها البحوث الدولية المقارنة من خلال شبكاته الإقليمية. وتميل هذه البحوث إلى التأكيد على الجوانب التطبيقية والأدائية والتعاون المشترك في مجالات تعليم الراشدين.

وكذلك المجلس الدولي للتعليم الجامعي للراشدين *International Congress of University Adult Education* الذي يهتم بالتعليم العالي والجامعي للراشدين، ويؤكد على البحث والتدريب بما يعقده من سمينارات ومؤتمرات، كما يدعم الدراسات المقارنة لتعليم الراشدين.

وقد كان لعمل هذه الهيئات إسهامه في خلق طلب على الطرق الفعالة لمقارنة أنشطة تعليم الراشدين في بلاد مختلفة. وعلى هذا عقد أول مؤتمر دولي عن هذا الموضوع في إكستر *Exeter* في نيوهامبشير عام ١٩٦٦م بمبادرة من المجلس الدولي للتعليم الجامعي للراشدين واستمرت الجهود بعد ذلك لإقامة ميدان الدراسة.

ويهتم علم التربية المقارنة بشكل ضيق بميدان تعليم الراشدين كما ذكرنا من قبل مركزا اهتمامه على نظم التعليم المدرسي والعالي. ولهذا فإن علم تعليم الراشدين المقارن قد لا يمثل بؤرة الاهتمام كجزء أساسي في التربية المقارنة.

٢ـ أهداف علم تعليم الراشدين المقارن:

هناك تماثل بين أهداف التربية المقارنة وأهداف علم تعليم الراشدين المقارن، وقد اقترح مؤتمر إكستر *Exeter* ميادين إضافية، منها جمع البيانات عن أنشطة تعليم الراشدين، وتطور بنية تعليم الراشدين، وتعريف المصطلحات والمفاهيم، وتأثير القوى والعوامل الثقافية والسياسية والاقتصادية على طبيعة وتنظيم تعليم الراشدين.

ولقد حدد كيد *Kidd* أهداف علم تعليم الراشدين المقارن فيما يلي:

أ) معرفة نظام تعليم الراشدين في البلاد الأخرى.

ب) معرفة الطرق التي ينفذ بها الآخرون بعض الوظائف الاجتماعية بوسائل وطرق تعليمية.

ج) معرفة الجذور التاريخية لأنشطة معينة وتطوير محكات لقياس تطور واختبار المخرجات الممكنة.

د) فهم الأشكال التعليمية وإدارة نظم تعليم الراشدين في بلد الباحث.

هـ) إرضاء الرغبة في معرفة كيف يحيا الآخرون من البشر ويتعلمون من أجل الفهم الجيد للخبرة المحلية.

ولقد حظيت التربية المقارنة وعلم تعليم الراشدين المقارن كفرع من فروعها بوجهات نظر متعددة، كان لكل منها رأيه في تحديد ميادينها وتعريفها. وهذا التعدد يرجع في بعضه إلى اختلاف الهدف من الدراسة، دراسة علم تعليم الراشدين المقارن نجملها فيما يلي:

١) إصلاح نظم تعليم الراشدين وتطويرها أو تحديثها:

وأصحاب هذا الرأي يرون أن الدراسة المقارنة تؤدي (خدمة) و (نفعا) يتمثل في الإفادة من نتائج دراسة النظم التعليمية الأجنبية، والمشكلات التربوية دراسة مقارنة في (إصلاح) التعليم والنهوض به في ضوء الاتجاهات الأجنبية، وتجارب الآخرين، مع الأخذ في الاعتبار العوامل المختلفة التي تقف وراء نظم التعليم وتفاعلها مع النظم الأخرى.

أكد هذا الهدف تيتموس عندما ذكر أن الدراسة المقارنة لنظم تعليم الراشدين تفيد في اتخاذ القرار، الذي يبدو الآن - كما يقول - اهتماما رئيسيا في التربية المقارنة، وهو ما يؤكده إدموندكنج.

وفي هذا الصدد يقول تشارلز وزملاؤه في كتابهم *Comparing Adult Education Worldwide* أن هؤلاء الذين يدرسون التعليم مدى الحياة في بلاد أخرى يمكنهم الإفادة من دراستهم في تخطيطهم وتنفيذهم بفهم للتعليم مدى الحياة في هذه البلاد وفي بلدهم.

٢) زيادة فهم قضايا تربية الراشدين وتعليمهم:

إذ تفيد دراسة نظم تعليم الراشدين والقضايا المتصلة بها في مجتمعات أخرى في تعميق نظرتنا إلى هذه القضايا. ويساعد ذلك على فهم أفضل لتعليم الراشدين في بلادنا وقضاياه ومشكلاته.

٣) تأصيل الاتجاه الموضوعي في دراسة نظم تعليم الراشدين:

ويرجع هذا إلى احتمالات اللاموضوعية، التي تتمثل في المغالاة في تقديرنا لنظامنا. وقد تكون هذه المغالاة في اتجاه سلبي، يتمثل في النظرة إلى تعليمنا على أنه سيئ مليء بالعيوب أو في اتجاه يميل إلى التحيز لنظامنا باعتباره نظاما مثاليا. ومن شأن دراسة

تعليم الراشدين في بلاد أخرى إكساب الدارس اتجاهات موضوعية تعد أساسية في الدراسة في تعليم الراشدين المقارن.

ويضيف تشارلز وزملاؤه إلى ما سبق أن أوردناه أن الإفادات التي تتحقق من دراسة نظم تعليم الراشدين الأجنبية تتضمن الفهم الجيد للذات، ولثقافتها، وثقافة الآخرين، الذين قد تكون أفكارهم وخبراتهم أكثر نفعا. كما أن الدراسات في تعليم الراشدين والتعليم مدى الحياة التي تتخطى حدودا قومية ينبغي أن تمكن القائمين على تعليم الراشدين من استخدام هذا التعليم في تسهيل قيام الراشدين بتطوير حياتهم.

٤) الكشف عما يمكن أن يوجد من اتجاهات تسود تربية الراشدين وتعليمهم في عصور بعينها :

إذ هناك سمات واتجاهات عامة يمكن أن تميز التربية في العصور القديمة، والعصور الوسطى، والتربية في العصر الحديث، وقد نجد في عصر واحد اتجاهات متنوعة. وعلى أية حال فإن دراسة تعليم الراشدين في مجتمعات متعددة في فترة زمنية واحدة يبين لنا ما إذا كانت هناك سمات متقاربة أو اتجاهات تتصف بها في تلك الفترة.

٥) الوقوف على العوامل والقوى المؤثرة على تعليم الراشدين كمنظومة مجتمعية صغرى:

ذلك أن تعليم الراشدين جزء من النظام التربوي كما أن التعليم نظام اجتماعي لا يوجد منعزلا عن غيره من النظم، وهو يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها. ودراسة نظم تعليم الراشدين وقضاياه ومشكلاته دراسة مقارنة تبين لنا (ما وراء) هذه النظم وتلك القضايا والمشكلات، كما تبين أثر التعليم في المجتمع.

٦) إثراء الفكر التربوي والنظرية التربوية في مجالات تعليم الراشدين:

ذلك أن وقوفنا على نظم تربية الراشدين وتعليمهم ، وتحليلنا لهذه النظم باعتبارها تطبيقات لفلسفات تربوية يوقفنا على الأطر النظرية التي تعتبر إثراء للفكر التربوي، وكما أن التطبيق العلمي قد أفاد من النظريات التربوية فإن هذا التطبيق يمكن أن يثري النظرية التربوية لتعليم الراشدين.

٧) تقويم نظم تعليم الراشدين:

إذ إن دراسة نظم تعليم الراشدين ومشكلاتها دراسة مقارنة، تعتمد على إبراز القوى والعوامل الثقافية، وتنظر إليها في ضوء محكات مبنية على أساس علمي يتيح للدارس

نقد هذه النظم، وبيان ما لها وما عليها كما يتيح له بعد ذلك الفرصة والقدرة على تقويمها في ضوء دراسته لنظم تعليمية أجنبية.

مجالات البحث في علم تعليم الراشدين المقارن:

يمكننا أن نخرج مما سبق بأن علم تعليم الراشدين المقارن:

- يعنى بدراسة نظام تعليم الراشدين في مجتمع ما في ضوء القوى والعوامل المتفاعلة معه.
- دراسة لنظم تعليم الراشدين في منطقة معينة، جغرافية أو ثقافية.
- دراسة لقضايا تربية الراشدين وتعليمهم والمشكلات المتصلة بها وبه في مجتمعات متعددة.
- دراسة للتاريخ الثقافي لتعليم الراشدين في مجتمع أو مجتمعات مختلفة.
- دراسة مقارنة لتاريخ تربية الراشدين وتعليمهم في مجتمع واحد في فترتين مختلفتين، أو مجتمعين في فترة أو أكثر.
- دراسة لفلسفة تربية الراشدين وأيديولوجيتها، وصلتها بالتطبيق التعليمي.
- دراسة لنظريات تربية الراشدين وتطبيقاتها التعليمية.

وهناك اتفاق بين رجال التربية المقارنة بعامة، وتعليم الراشدين المقارن بخاصة على أن هذا العلم يشمل:

أ) الدراسات المنطقية أو المجالية.

ب) الدراسات المقارنة.

أ) أما فيما يتصل بالدراسات المنطقية أو المجالية *Area Studies* :

فإنها تهتم بوصف نظام تعليم الراشدين في منطقة أو عدة بلاد، أو في بلد واحد *Case Study* كدراسة حالة، وتحليل هذا النظام تحليلا ثقافيا.

ويرى ب. فوستر *P.Foster* أن مصطلح الدراسات المنطقية قد استخدم أولا في ميدان الاستخبارات العسكرية، وهو الآن يستخدم ليصف البرامج الدراسية الأكاديمية التي تركز على دراسة أمة معينة أو بعض الأمم التي تتميز بموقع جغرافي متقارب، أو وضع اجتماعي أو ثقافي أو لغوي أو ظروف تاريخية متقاربة.

والبحوث التي تأخذ الشكل المنطقي، والتي تجري في بلد واحد أو في منطقة محدودة ذات ترابط أو وحدة ثقافية تعد الأكثر عددا، وعادة ما تكون الأكثر إفادة. ومن أنواع هذه الدراسات المنطقية حسبما يرى فوستر الدراسات التي تفحص النمو التعليمي فحصا متعمقا وعادة ما تجري في بلد بعينه، محاولة وصف العوامل والقوى التي يعتقد بفاعلية تأثيرها على واقع التعليم في هذا البلد.

وتعتبر هذه الدراسات المجالية ضرورة أساسية في علم تعليم الراشدين المقارن لأنها تمكن المشتغلين به من الدراسة المتعمقة عندما يقومون بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة.

ولا يتأتى للباحث في علم تعليم الراشدين المقارن دراسة نظام تعليمهم في بلد ما دون أن يكون على وعي كامل بطبيعة هذا النظام وظروف هذا البلد وثقافته، وإلا كانت دراسته منقطعة الجذور عن التربة التي نبت فيها هذا النظام التعليمي ونما.

ولذلك فإن الخطوة الأولى في دراسة نظام تعليم الراشدين في بلد ما هي دراسة هذا البلد جغرافيا وثقافيا، واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا.. الخ. وهذه العوامل المختلفة رغم اختلاف تأثيراتها تكون نسيجا متشابكا متفاعلا، يمكننا من فهم نظام تعليم الراشدين ومشكلاته. وهذا النسيج هو السبب فيما قد يكون هناك من تشابه أو اختلاف بين هذا النظام التعليمي وغيره من النظم.

أما الخطوة الثانية فهي جمع المعلومات المتصلة بنظام تعليم الراشدين إما بطريقة مباشرة عن طريق زيارة كل ما يتصل بهذا النظام التعليمي، وإما عن طريق الرجوع إلى المصادر الأولية (القوانين والقرارات والتقارير والإحصاءات وغيرها) ، والمصادر الثانوية (الكتب والمقالات وغيرها) التي تتناول هذا النظام التعليمي.

وتساعد هذه المعلومات التعليمية بعد تصنيفها على وصف نظام تعليم الراشدين في بلد ما. ومن المهم أن نقرر أن الباحث في هذا العلم يجب أن يكون أمينا في هذه الدراسة الوصفية غير متحيز فيها. ويجب أن يهتم الباحث بتحليل هذه المعلومات وتفسيرها في ضوء دراسة فلسفة المجتمع وظروفه المختلفة.

ب) وأما الدراسات المقارنة Comparative Studies :

فقد رأينا أن الباحث في الدراسة المنطقية يهتم بوصف وتحليل نظام تعليم الراشد مستندا إلى المعلومات التي جمعها عن هذا النظام والمشكلات التي قد يعاني منها، مهتما بتفسير هذه المشكلات وإرجاعها إلى العوامل الاجتماعية المختلفة. وتعتبر هذه الدراسات المجالية منطلقا أساسيا للدراسات المقارنة، تلك الدراسات التي يقارن فيها الباحث بين وضع تعليمي أو مشكلة تعليمية في إطار اجتماعي ثقافي معين بما يقابلها في إطار اجتماعي ثقافي مختلف، وغالبا ما يهدف الباحث إلى الوصول إلى حل المشكلة التي يدرسها.

ويميل المؤلف إلى التسليم بأن هناك مجالين رئيسيين للدراسة في علم تعليم الراشدين، هما :

أ) دراسة نظم تعليم الراشدين.

ب) دراسة المشكلات التعليمية لتعليم الراشدين.

أما بالنسبة لدراسة نظم تعليم الراشدين هناك العديد من ميادين البحث والدراسة، من أهمها:

١- النظرية التربوية والفكر والتربوي لتعليم الراشدين وتطبيقاتها في مجتمعات متعددة:

إن نظام تعليم الراشدين في مجتمع ما يأخذ في اعتباره التقاليد التربوية التي تسود هذا المجتمع. وهذه التقاليد التربوية لم تأت من فراغ، بل إنها تراكمات لفكر تربوي ونظريات تربوية سابقة ومعاصرة، وكما أن هذه التقاليد جزء من الثقافة التربوية للمجتمع، فهي تتأثر أيضا بالفكر التربوي العالمي.

ويجب أن نسلم بأن هناك اتصالا وثيقا بين الفلسفة والتربية، وهما بالأحرى وجهان لعملة واحدة. وفلسفة التربية باعتبارها النشاط الفكري الذي يرمي إلى نقد وتحليل الأفكار التربوية العامة في محاولة لإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد تساعدنا على تفسير الممارسات التربوية والتعليمية، وقد تعد معيارا نقوم في ضوئه هذه الممارسات.

٢- تاريخ التربية وتاريخ تعليم الراشدين:

وتفيد دراسة تاريخ التربية وتاريخ تعليم الراشدين في الكشف عن العوامل الثقافية التي تؤثر في نظم التعليم، كما أن نظام التعليم في أي مجتمع في صورته الحالية هو المرحلة الراهنة لتاريخ التعليم في هذا المجتمع.

هذا بالإضافة إلى أن تاريخ تربية الراشدين يساعد الباحث على تفسير الظواهر والمشكلات التربوية التي يدرسها في مجتمعات متعددة.

ويمكن أن تتناول الدراسات المقارنة هنا موضوعات متعددة، بمداخل متنوعة، منها دراسة تاريخ تربية وتعليم الراشدين في فترة واحدة في مجتمعات متعددة، أو في فترات مختلفة في عدد من المجتمعات، أو في مجتمع واحد في فترتين أو أكثر.

٣- الدارسون والمعلمون:

والدارسون يعتبرون المدخل الرئيسي لنظام تعليم الراشدين فمن أجلهم توضع المناهج، وتؤلف الكتب ويربى المعلمون ويدربون ، والدراسة في علم تعليم الراشدين المقارن يمكن أن تتناول مجالات متعددة، منها تدفق الدارسين ونظم القبول وعوامل الطلب الاجتماعي على تعليم الراشدين وقدرة النظم التعليمية على تلبية الظروف الاقتصادية والاجتماعية ومعدلات النجاح والرسوب، والمستوى التعليمي للدارسين، والفاقد التعليمي وغير ذلك.

ويأتي المعلمون - كما يقول فيليب كومز بعد الدارسين كأكبر المدخلات وأهمها في أي نظام تعليمي، والدراسات في علم تعليم الراشدين يمكن أن تتناول نظم إعداد المعلمين من حيث القبول والبرامج وهيئات التدريس والتقويم والإمكانات الفيزيقية وبرامج التدريب في أثناء الخدمة، ومرتبات المعلمين وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وتوفر الحرية الأكاديمية، والجدوى الاقتصادية والمهنية.

٤- تكنولوجيا التعليم والإمكانات الفيزيقية:

ويقصد بتكنولوجيا التعليم هنا كل ما يتصل بتطوير العملية التعليمية، وكذلك الطرق والمواد والأجهزة والتنظيمات التي تستخدم في التعليم من أجل رفع كفاءته وتطويره. وتكنولوجيا التعليم بهذا المعنى جزء لا يتجزأ من نظام تعليم الراشدين.

وينبغي أن نؤكد على أن برامج تعليم الراشدين من بعد أو نظم التعليم المفتوح لهم تتطلب وسائط تعليمية متنوعة، كالتليفزيون والإذاعة والحاسب الآلي والتسجيلات وغيرها، مما يعكس التفاعل بين النظرية التربوية والتطبيق التعليمي.

٥- إدارة تعليم الراشدين:

ويمكن أن ترتاد الدراسات التربوية في مجال تعليم الراشدين ميادين متعددة في هذا المجال، منها:

- تخطيط تعليم الراشدين من حيث الأهداف، والسياسات والاستراتيجيات وخطط التعليم، وأجهزة تخطيط التغليم ورسم سياساته، وارتباط التخطيط بسياسات القوى العاملة.
- تنظيم تعليم الراشدين من حيث السلطة والمسئولية والمركزية واللامركزية، والاتصال بين مستويات التنظيم واتخاذ القرار التربوي.
- تمويل تعليم الراشدين واقتصادياته، من حيث أساليب التمويل ومصادره ومدى تلبيتها لمتطلبات التوسع في هذا التعليم وتطويره والعائد الاقتصادي له، والصلة بين مخرجاته كما ونوعا واحتياجات سوق العمل.
- الإشراف الفني من حيث أهدافه والقائمون به ودورهم في تطوير التعليم وأساليب التوجيه.
- الرقابة على تعليم الراشدين ؛ أجهزتها والقائمون بها وأساليب التقويم.

٦- مناهج تعليم الراشدين وبرامجه:

وهي تمثل ميدانا هاما في علم تعليم الراشدين نظرا لاختلافها عما تقول به البيداجوجيا بعامة، والبيداجوجيا التقليدية بخاصة.

ويرتبط بذلك طرق التعليم المتبعة من طرق اللقاء المباشر إلى طرق التعليم من بعد والدراسة المستقلة وغيرها.

٧- الجهود الرسمية والشعبية في مجالات تعليم الراشدين:

إذ إن هناك اهتماما محليا وعالميا بأهمية المشاركة في تعليم الراشدين، مشاركة التنظيمات الاجتماعية المختلفة، ومشاركة الراشدين أنفسهم أيضا.

٨- أشكال وأنماط تعليم الراشدين:

ويدخل تحت هذا الميدان البحث ما يلي:

- التعلم مدى الحياة.
- التعليم المفتوح.
- التعليم المناوب.
- التعليم العالي والجامعي للراشدين.

- التعليم المستمر.
- برامج محو الأمية للراشدين.
- التدريب في أثناء الخدمة في المجالات المختلفة.
- مراكز الخدمة العامة بالجامعات.
- الجامعات الشعبية.

ثمة ملاحظات هامة في تعليم الراشدين بعامة وعلم تعليم الراشدين المقارن، منها:

١) تنوع برامج هذا العلم ومناهجه، إذ يدخل فيها مجهودات محو أمية الراشدين، كما يدخل فيها في ذات الوقت الدراسات المؤهلة للحصول على درجات علمية عليا بالجامعات.

٢) ارتباط تعليم الراشدين ارتباطا وثيقا بفلسفة المجتمع وأيديولوجيته بدرجة إن لم تكن مساوية لتعليم الطفل والمراهق، فهي في نظرنا أقوى كثيرا.

٣) سيادة مفهوم خاطئ لدى كثيرين من التربويين غير المتخصصين في التربية المقارنة، ويتمثل في أن الدراسة المقارنة ينبغي أن تتم بين بلاد متكافئة، ونحن نرى:

- أن دراسة بلد واحد بما يعد دراسة حالة في إطار القوى والعوامل المجتمعية والعالمية يعتبر دراسة مقارنة، وأساس للمقارنات بين النظم على النحو الذي أوضحناه من قبل.
- أن دراسة نظم تعليم الراشدين في مجتمعات مختلفة ثقافيا واقتصاديا وسياسيا يعتبر أمرا ضروريا ومطلوبا في الدراسات المقارنة. وفي هذا الصدد فقد درس ديوك *Duke* تعليم الراشدين في أستراليا ودول أسيوية مختلفة تماما، ورأى أن هناك الكثير مما يمكن الإفادة به من هذه الدراسة المقارنة.