مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 06 (03) ديسمبر 2022 ص ص 379-409

التعلم التحولي لميزيرو وخلفيته الفلسفية
بين تواصل هابرماس وتحرر فيريري

Mezirow's Transformative Learning and the Philosophical Background Connecting Habermas's Communication and Freire's liberation.

ربعي محمد*

جامعة غليزان (الجزائر).

البريد الالكتروني المهني: mohamed.rebai@univ-relizane.dz

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/06/03	2022/08/01	2022/12/01

الملخص: استفاد التعلم التحولي من إسهامات هابرماس وريث النظرية النقدية. وفيريري محرر المضطهدين على غرار استفادة نظريات أخرى مثل نظرية التمركز الإفريقية أو النسوية أو نظرية النقد العرقية. جعله ميزيرو (1923-2014) مشروعاً فكرياً يهدف لنظرية شاملة للتعلم لدى الراشدين. جوهره التعلم التحولي ليقدم عدة توضيحات وإضافات باعتماده على مجال واسع من المعارف مثل الذكاء الاصطناعي، كيميائية المخ والعلوم المعرفية. في نظره إن الراشدين يواجهون الطبيعة المتناقضة للحياة في مجتمعات ما بعد الصناعية ومعضلات كبيرة (صادمة) نتيجة لأحداث مثل جائحة كورونا 2020، انهيار الاسواق المالية 2008، أحداث سبتمبر 2001. تجعل منهم يعيدون التفكير بمنظورهم للحياة ويشرعون في عملية جديدة لبناء المعنى بمنظور جديد وإعادة فهمهم للواقع. نحاول في هذا المقال أن نبين عمقها الفلسفي ونبرز مضامينها التربوية. وفي الأخير نقدم توجيهات تطبيقية من خلال ما أطلق عليه بميثاق ميزيرو.

الكلمات المفتاحية: *الراشد ؛ التفكير النقدي ؛ التربية ؛ التعلم.*

Abstract: Transformative learning Inspirated from the contributions of Habermas the school's legacy and Freire the liberator of oppressed. As did other theories like feminist theory, Africentrism and critical race theory. Mezirow (1923-2014) fonded his Intellectual project to create comprehensive theory of Adult learning. At the centre of this

* **المؤلف المرسل**

theoretical project was the idea of Transformation learning which provided many elaborations and extensions of his work on an ever-broader range of knowledge, such as artificial intelligence, brain chemistry and cognitive science. And he explain that adults overcome the contradictory nature of life in post-industrial societies confronts them with series of disorienting dilemmas (Traumatic) like the Coronavirus 2020, the collapse of the banking industry 2008, and 11 September 2001. It makes them rethink their perspective on life and start a new process of building meaning with a new perspective. In this article we try to demonstrate the philosophical foundations on this theory and educational content. We also expose the Mezirow's Charte.

Keywords: *Adult ; Critical reflection ; Education ; Learning*

مقدمة:

نرقب غالباً فاعلي التربية يتحدثون عن التعلم لدى الأشخاص إما يشار في ممارساتهم أو حتى البحث في مجال التربية والتكوين المهني أو بالتعليم العالي بشتى تدرجاته الحياتية أننا نعامل الكبار، البالغين أو حتى المراهقين. وبالأخص من الناحية التصحيحية والعلاجية للسلوكيات أو في التقييم التربوي كما لو أننا أمام نفس الشخص مخيله وملمحه الخنوع، مترهل الإرادة سمته الطاعة والاستسلام ومعفي من حقوقه في التعليق أو النقد والتعقيب فنتكلم عن الشخص المتعلم الذي جاوز العشرون كما لو أنه تلميذ في الثانوي أو الابتدائي سالب العلاقة. مسلوب الانعكاسية والتفكير الحر، خاو المضمون. وبعد جهد جهيد، في الأخير نجد أنفسنا نتبنى مقاربة بيداغوجية هي في تباعد وانزياح عن السياق سواء في شغف للبحث أو طموح للعلاج في التربية. والواضح من خلال هاته الممارسات التربوية المتعلقة بالتدريس والتقييم. نلحظ أنها وقعت حبيسة تصور تقليدي ينظر فيه للتلاميذ أو حتى الكبار أنهم أوعية تملأ ويتم تفريغها في أي وقت شئنا. أي أنه تقييم للتذكر والذاكرة فتصبح المدارس دواوين تقليدية لحفظ المتون. في حين أن المدرسة هي محطة وليست لذاتها. مما أثر وانعكس سلباً وبطريقة كارثية على وضعية التعليم وعلى توافقه السيئ مع المحيط والسوق. مما عمق الفارق المعاين في الكفاءات المطلوبة للوضعيات المهنية لمتخرجي (المخرجات) المدارس والجامعات. وتركيبه لعقدة النقص

الناجمة عن ذلك. فلا المدارس فخورة بنتاجها ولا البيئة منفتحة على الإبداعات والمبادرات.

والمذهل جداً في الجهة المقابلة التدفق السريع لحجم الدراسات في مجال التربية والتدريب بالعالم أجمع متأثرةً بنواتج التحديث والعصرنة في الحياة الإنسانية ومؤشراتها الاقتصادية، الاجتماعية والتقنية الذي انعكس على معاش الأشخاص، الجماعات والدول مما خلق تحديات جديدة مغايرة لما عهدها البشر سلفاً وحاجاتهم المحدثة في كل جوانب الحياة مثل الألة والتقنية ومضامينها الاجتماعية والمعرفية كظواهر العولمة والتقنية، العنف، اللغة و الهجرة والتنقل للأشخاص، الموارد والحراك المهني والاجتماعي المتذبذب حيث شكل رافداً جديدا للتعلم- الإبداع والتكيف. نفس الوقت هو فرصة للمحاكاة والتفكير مما أثار قريحة واهتمام المبدعين من مفكرين، فلاسفة، تربويين وعلماء النفس في التماهي معها.

وعلى هذا الأساس نحاول في هذا المقال أن نستشف نظريات حاولت أن تضاهي هذا الواقع في عمومه الإكراهي والتحدي ومن ضمنها مقاربة التعلم التحولي النظرية الجديدة التي عمرها التأسيسي لم يتجاوز نصف قرن استجابة بقوة لنداء المضطهدين والمكرهين في مقابل مقاربات أخرى للتعلم روجت لها الحاجة الاقتصادية! متأثرةً بتأسيس الفلسفي لنظريات حديثة بالتفكير الحديث على غرار فلسفة فرانكفورت وإسهامات أخرى راديكالية ضد الاستعمار في حوار شمال جنوب (Bowl, 2017) بين الليبرالية ومناهضة الاستعمار التحررية.

الهدف من المقال هو توضيح هاته البصمة لمفكرين حداثيين مشتغلين بالفلسفة ومضامين طروحاتهم الفلسفية على توجهات جديدة متمثلةً في النظرية الحديثة لتعلم الراشدين تحت يافطة التعلم التحولي وتطورها وكيفية استعمالها لهاته المضامين وكذا

التعريج على أهم محاورها مفرقين بينها وبين نظريات أخرى تلتقي معها في بعض المسلمات والمنطلقات. وماهي وعود هاته النظرية ومستقبل البحث والممارسة ضمنها؟

1. التعلم لدى الراشدين

في منتصف الستينيات شرع التربويين في بحث موضوع الراشد المتعلم (Adult Learner) أنتج ثلة من النظريات، النماذج والأطر التي تفسر ما الذي يميز الطفل المتعلم عن الراشد مما ساعد في بلورة هوية تربية-تعلم الراشد كمجال ممارسة مستقل عن تعلم الأطفال. فقدمت عدة مساهمات اهتمت أكثر بدور السياق والعوامل غير المعرفية في تشكيل التعلم لدى الكبار. جسدتها نظريات رائدة في مجال تربية وتعليم الكبار كل واحدة لها باعها وتأثيرها القوي في الميدان، يتضح ذلك من تصنيف الباحثة ش. مريام (Merriam S. C., 2007) التي تحدثت عن ثلاثة نظريات الأولى نظرية اندراغوجية (Andragogy) الأوروبية وبالأحرى الألمانية نسبة لأليكسندر كاب (Alexander Kapp, 1833) وهو السباق الذي أورد المصطلح في كتابه أفكار تربوية لأفلاطون. مركزاً على ضرورة التعلم مدى الحياة، في أحد الفصول بتربية الكبار في البلدان الأخرى " Die Andragogik oder Bilgung im maennlichen alter" بعدها كان الفضل لناولز (Knowles,M.1968) عالم النفس أمريكي في تبنى الفكرة وإدخالها لأمريكا مؤسساً بذلك المسلمات الكبرى الستة التي تصف جيداً خصوصيات الراشد المتعلم. فطرحها على أنها علامة جديدة. لاحقاً قدمت هاته النظرية نموذجاً لبرنامج-خطة-لتصميم، تنفيذ وتقييم النشاطات التربوية الموجهة للكبار. أما النظرية الثانية هي نظرية التعلم الذاتي (Self-directed Learning) بكندا لصاحبها توغ (Tough,1971) متزامنة مع النظرية سالفة الذكر. ساهمت هي كذلك في تمييز الطفل عن الراشد المتعلم. وهي أكثر إدماجاً واثراءاً في التعليم العالي، الصحة، التكوين المهني. والانترنت حيث لوحظ أن المتعلمين الأكثر نجاحاً بالانترنت هم ذاتيو التعلم. أما النظرية الثالثة هي نظرية التعلم التحولي

(Transformational Learning) التي هي محل اهتمامنا وتركيزنا في هذا المقال. (Merriam S. , 2018, p. 85).

1.1 نظرية التعلم التحولي وتطورها

التعلم التحولي مفهوم شائع يصف العمليات التربوية الحاصلة في إطار أكاديمي داخل القسم كما أستعمل في المنظمات كمقاربة لتنمية القيادة وأيضاً للتطور الشخصي. اكتشفه جاك ميزيرو (Jack Mezirow, 1923-2014) باعتباره أبرز الباحثين له الألمعية والسبق في ابتكاره للمفهوم لأعمال امتدت حوالي 50 سنة بوصفه لمراحل التغيير في المنظور مع أخرين قدموا إسهاماتهم مثل كيغان (Kegan) في توضيحه طبيعة جوانب النمو المعرفي لتعلم الراشدين وديركس (Dirkx) الذي ركز على جوانب داخلية للتعلم التحولي. هي أعمال مكملة لبعضها البعض، ولا تعارض فيما بينها (Frizzell, 2018, p. 429)

فباتت بحوثه محط اهتمام التربويين وعلماء النفس فضلاً عن علوم اجتماعية أخرى على غرار علم الاجتماع والفلسفة باعتبار أنه في مدة وجيزة أصبح موضوعاً ذو شأن كبير في البحوث الأكاديمية والتطبيقية ومن الشواهد على ذلك دراسة تحليلية حديثة أجراها لارسن وزملاؤه مصنفةً لأفضل 100 باحث مرموق في العالم من خلال المرئية والاستشهاد للفترة بين 2006-2014. في المجلات العلمية الرائدة بأمريكا، بريطانيا وأوروبا متخصصة في تعلم وتربية الراشد جاعلة من ميزيرو يحتل المرتبة الرابعة (Larssens, 2019, p. 80)

كما ساهم ميزيرو في تطوير نظرية التعلم التحولي. والتي مبناها أن حدوث التحول مرهون بالتغير في المنظور المتضمن ثلاثة أبعاد (النفسية من خلال التغيرات في فهم الذات). المعتقدات (مراجعة ونقد نظام الاعتقادات). والسلوكيات (التغيرات في نمط الحياة). وفي نظره ان هذا التعلم هو ظاهرة نادرة الحدوث في الغالب هو ناتج عن حدوث معضلة مربكة. التي هي عبارة عن أزمة تلازمها مشاكل شخصية مثل موت الأقارب،

الطلاق، مرض خطير مثل الاصابة بفقدان المناعة المكتسب، أو مشاكل مهنية مثل التسريح من العمل أو التنزيل في الترقية، فشل في مشروع أو برنامج، فقدان وظيفة. هاته التجارب الصادمة والغامضة أو الدراماتيكية أحياناُ تجعل الأشخاص يعيدون النظر في طبيعة حياتهم وتصورهم لذواتهم وإحداث التغيير العميق فيها. كما أن باحثين من ضمنهم نيال (Neal,2018) اشتغل على نظرية النمو المهني والروحي ومراحله أكد هاته المعضلة أو الأزمة الكبيرة المفاجئة المسماة (Disorienting dilemmas). كما يفضل البعض أن يطلقون عليها مصطلح الحافز المحرك (Catalyseur) أو كالبذرة التي تغرس فإما أن تنبت أو لا تنبت لتبقى خامدةً حتى يجهز تحول الشخص. (Neal, 2018)

رأى إليريس (Illeris, 2012) أن مصطلح التحولية تم تبنيه أول الأمر قبل ميزيرو في 1978 بالرغم أن هناك أخرون طرحوا مفاهيم مماثلة لكن بتسميات مختلفة مثل النمساوي سيغموند فرويد تحدث عن مفهوم التنفيس (Catharsis,1900) كنتاج ناجح للتحليل النفسي و برويير 1956 ثم الامريكي كارل روجرز ومفهومه للتعلم الرمزي أو الهام (Significant learning, 1951) والفلندي أجرو إنجيسترو الذي قدم مصطلح التعلم الموسع (Expensive learning, 1987) فالتحولية أو التعلم التحولي هي أكثر أنواع التعلم تعقيداً وتطلباً حيث يتم إعادة بناء عدة تصورات تنطوي على التغير في تنظيم الذات أو الهوية. وحين انخراط الأشخاص في هذا التعلم تتكون لديهم الحاجة والرغبة الشديدة تحت ضغوط حالة أكثر تطلباً والحاحاً على المستوى الشخصي وتتم معايشتها كتغلب أو تجاوز للأزمة. تصبح نتائج هذا التعلم جزءاً من الذات فتبقى ترافق الأشخاص ولا يمكن محوها إلا بتحول جديد في ظل تبدل ظروف الحياة مجدداً. ففي السابق كانت التحولات مرتبطة أكثر بالعلاج النفسي، لكن حالياً تغير الأمر في ظل ظروف الحياة المعاصرة فأصبح من السهل على الأشخاص أن يتغيروا غالباً وراديكالياً. لدرجة إمكانية تحقق هذا التعلم بالتمدرس والتربية للشباب أو الراشدين. في نفس المنحى شرحا الباحثان بانير وفرايزيل التعلم التحولي

بطريقة أكثر إفهاماً وبيداغوجيةً. فذكرا أن هناك نوعين من التطور الشخصي، أفقي وعمودي. التطور العمودي هو مصطلح مستعمل يقصد به التعلم التحولي الحاصل بعد حدوث صدمات. أما التطور الأفقي هو التعلم الشائع المتعلق باكتساب المعارف العامة، الكفاءات والمهارات مثل تعلم إنجاز ميزانية لمؤسسة، تعلم إنجاز مخطط للتدريب أو تعلم تصميم برنامج معلوماتي في مؤسسة. التطور العمودي أو التعلم التحولي هو انتقال لرؤية أو منظور شامل ومركب وتغيير في بنية الذهن والتفكير، مع العلم أن التطور العمودي يفترض مقاربة استباقية وإرادية في تحديث القدرات. الذي ينتج غالباً عن أحداث الحياة الصادمة فيخلق التشويش والتعطيل الذي طرأ على وجهة النظر للحياة، الاعتقادات، الافتراضات، والهويات الكامنة مما تدع المجال لرؤى بديلة في النظر والتفكير (DeAngelis 2018, 1088)

1.1.1 ما المقصود بالتعلم التحولي؟

عرفه ميزيرو التعلم التحولي هو العملية التي خلالها يتم التحول في أطرنا المرجعية (الذهنيات، العادات الذهنية وطرق التفكير، وجهات نظر) المحددة للافتراضات والتوقعات لكي تصبح شاملة، تمييزية، متفتحة، قابلة للتغير الذهني والانفعالي. بحيث تصبح بعض الأطر أفضل لأنها أكثر توليداً لمعتقدات وأراء صحيحة ومقنعة لتوجيه الفعل.

فوجهات النظر وعادات الذهن والعقل هاته تشمل ما يلي:

* الاجتماعي، اللغوي يحتوي القنوات الثقافية، المعايير الاجتماعية، الأعراف، الايديولوجيات، البراديغم، الخلفيات اللغوية، التعامل مع باللغة، التنشئة الاجتماعية الثانوية (التفكير كأستاذ، طبيب، شرطي، إداري)، عادات ذهنية متعلقة بالثقافة المهنية والتنظيمية.

* الأخلاقي، المعنوي المتضمن الضمير، المعايير والقيم المعنوية.

* أنماط التعلم تشمل المفاضلة بين الحواس، التركيز على الكل أو الأجزاء، المجرد أو الملموس، العمل منفرد أو في جماعة.

* الديني التعلق والالتزام العقائدي والنظرة الروحانية المتسامية للعالم.

* النفسي تشمل النظريات، التصورات، مفهوم الذات، سمات وأنماط الشخصية، المحظورات الأبوية المكبوتة، أنماط الاستجابة العاطفية، التصرفات.

* الصحة وطرق تفسير المشاكل الصحية، إعادة التأهيل، تجربة الاقتراب من الموت.

* الجمالي والذوق، الاتجاه، المقاييس، أحكام الجمال، والإبداع بتعابير الجمال مثل النبيل، القبيح، الهزلي، الحزين (Mezirow, 2008)

فعلى مدار 40 سنة وضع ميزيرو نظريته لتعلم للكبار متضمنة الشكل الذي به يفسرون عالمهم فاهتم فقط بفئة الراشدين كما ارتكز على التواصل الإنساني. فيرى بأن التعلم يتضمن استخدام تفسير سابق قديم لقراءة وتقديم تفسير جديد أو مراجعة لتجربة لأجل توجيه الأفعال المستقبلية. جاعلاً الإطار المرجعي هو الذي يشكل ويحدد عملية التحويل. ولأن الأطر المرجعية هي بنيات كاملة للمعاني تتضمن افتراضات وتوقعات تؤطر وجهات نظر ضمنية للشخص تؤثر على تفكيره، اعتقاداته وتصرفاته. هاته المراجعة للأطر مع التأمل في الخبرات. هي تغيير للبراديغم ضمن النظرية التي توضح كيف يراجع الكبار بنيات المعاني الخاصة بهم. كما يرى ميزيرو أن هاته المعاني تكتسب خلال مرحلة الطفولة لكن بدون نظر أو انتقاد. عبر عمليتي التثاقف والتنشئة الاجتماعية ضمن تجارب التعلم مع الآباء، العائلة، المدرسين والمربين. التي تعكس الثقافة المهيمنة التي أنشأنا عليها، ومع الوقت تترسخ وتحفر بكياننا النفسي، قد تكون أحياناً بعض الأشياء عقلانية مع أنها غير معقولة. فهي مرآة لمسلمات نفسية وثقافية تقيدُ رؤيتنا للعالم. وغالباً ما تشوه تفكيرنا وإدراكاتنا نحن مجبرين بإتباعها مما قد يصعب علينا تغيير وجهة نظرنا. فهي سيف ذو حدين. من جهة تعطينا المعنى (المصادقة) لخبراتنا وفي نفس الوقت تشوه لنا الحقيقة (Taylor, 2017, p. 17)

2.1.1 من الشغف والاهتمام

ظهر تعبير التعلم التحولي أول مرة في (1978) حين نشر مقال (Perspective Transformation)، لميزيرو الذي كان يشتغل أستاذاً بمدرسة المعلمين في جامعة كولومبيا بأمريكا ثم مستشاراً لعدة بلدان بمجالات تربية الراشدين، مستلهما إنجازه من فلسفتي هابرماس الألماني وفرييري البرازيلي. كما أن مجهوداته تأرجحت بين الاثراء النظري حينما تحدث عن مفهوم التعلم التحولي. علاوةً على العمل الميداني خصوصاً في مشاركاته ببرنامج دكتورالي المسمى "الدراسة المستقلة الموجهة لتعليم الكبار" حتى السنوات الأخيرة من حياته. في بداية الأمر كان هدف دراسته الكيفية (1975) باعتماده على المقابلات هو التعرف على العوامل والمميزات التي تعرقل أو تسهل تسجيل النساء (83 إمرأة) خلال إعادة إدماجهن في برامج تعليمية بالجامعة. بعد ثلاثة سنوات تتبعية لاحظ حدوث " تحول شخصي" عبر10 مراحل يعشنها في إطار هذا التحول تأثر بعدة أفكار مثل البراديغم لكان (Kuhn) والتوعية لفيريري (Freire) ومجالات التعلم لهابرماس (Habermas). (Kitchenham, 2012, p. 1659)

الدراسة الأولى لميزيرو لم تحظى باهتمام كبير، ماعدا بعض الانتقادات التي وبخت تجاهله للسياق الاجتماعي (الحركة النسوية آنذاك) لكن بعد 15 سنة، ألف بحثاً في تنمية التفكير النقدي لسن الرشد. الذي كان كتاباً حول استراتيجيات ومناهج تسهيل التعلم التحولي. في السنة الموالية تكلم عن نظرية شاملة للتعلم التحولي بكتابه (Transformative Dimensions of Adult Learning, 1991) ولكي يعطي مصداقية لعمله رجع لأفكار هابرماس الفيلسوف الاجتماعي الألماني وبالأخص الميول أو المصالح الانسانية. الموجهة لأشكال المعرفة الثلاثة استعمالية أو تقنية (Instrumental). تطبيقية أو تواصلية (Communicative). ثم تحررية (Emancipatory). إلا أن الانتقادات لم تنتهي، وتم الاحتجاج عليه بأنه لم يحسن ترجمة أعمال هابرماس. رغم كل ذلك في الأخير تم قبول العمق الفلسفي لعمله. كما وصف أن هناك ثلاثة مناظير للمعنى. الأولى ابيستيمية

(المعرفة وطريقة الحصول عليها)، الثانية سوسيو لغوية (أي فهم الذات والعالم الاجتماعي عبر اللغة)، الثالثة نفسية (إدراك ذواتنا وبشكل كبير عبر خبرات طفولتنا). وأن تشرب هاته المناظير للمعنى يكون في العائلة، المجموعة، الثقافة المترسخة بعمق وبقوة لا تستدعي أي تساؤل من قبل الشخص. حتى لحظة حدوث معضلة أو تجربة جديدة عويصة تجلب انتباه الشخص. كما كان التحاق زوجة ميزيرو إيدي بالجامعة بعد انقطاع طويل عن التعليم دوراً هاما في إثارة شغفه نحو البحث من خلال تجربتها التي ألهمته على إثر ملاحظاته للتغيرات التي طرأت على النساء. مما دفعه "ضاحكاً" بحديثه أن زوجته لها الفضل في هذا الشغف، علاوة على الحركة النسائية النشطة آنذاك. على هذا الأساس قرر أن يدرس عودة المرأة للدراسة بالجامعة. دفعت هاته التجربة النساء إلى انتقاد وتراجع عن اعتقاداتهن وقيمهن الشخصية في عملية خطية عجيبة ومستمرة شملت عدة مراحل ملفتة للانتباه. عبر السؤال التالي المطروح عليهن: لماذا بعض النساء هن في البيت تحضرن الوجبات لأزواجهن؟ في حين أن أخريات هن غير ذلك؟ فقام بوصف الدراسة في عشرة 10 مراحل لتحويل المنظور أو عمليات التعلم التحولي كما يلي:

1- معايشة تجربة عويصة تخلق الاضطراب من خلال مواجهة اعتقادات مخالفة لمعتقداتهن.

2- الوقوع في الفحص الذاتي جعلهم يسألون معتقداتهن الخاصة.

3- الشعور بالاغتراب تجاه التوقعات الاجتماعية التقليدية والانعزال.

4- ربط استياءاتهن بتجارب أخرى مماثلة. ومشاركة أخريات لنفس التجربة.

5- استكشاف خيارات جديدة للتصرف (يفكرن في ماذا الآن؟).

6- تنمية الكفاءة والثقة بالنفس لأداء أدوار جديدة (أدركن لزوم تعلم مهارات وأدوار جديدة).

7- بناء خطة عمل (تعزيز الكفاءات يتطلب وضع خطة تغييرات في حياتهن).

8- اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ الخطة والمسار الجديد (وضع مخطط يؤدي حتما إلى تنمية الحاجة إلى المعرفة والمهارات).

9- تجربة أداء أدوار جديدة وتقييمها (يجربن أدوار جديدة والتفكير في مدى ملاءمتها لما قد يقمن به فيما بعد).

10- إعادة الاندماج في المجتمع بالمنظور الجديد (جلبن النساء تعلمهن الجديد ومنظورهن المتغير إلى الحياة اليومية في المجتمع) (Cranton, 2014, p. 3) إلا أنه مع الوقت تطورت النظرية فقام بتهذيبها ومراجعتها فيما بعد للمراحل المذكورة أنفة الذكر التي يمر بها الراشد المتعلم أضاف إليها المرحلة الحادية عشر والمتمثلة في التعديل في العلاقات الراهنة وإقامة علاقات جديدة تتناسب مع أهمية تكوين الأشكال الجديدة (Kitchenham, 2012, p. 1659)

علاوة على ذلك ارتأينا أن نقدم هاته الحالة التالية والتي هي أكثر إنارة لتطور مراحل التعلم التحولي ووضعية الطالب "آدم" ومكنوناته الداخلية المتعلقة بمناظير قديمة وجديدة تجاه دراسة وتعلم الرياضيات.

دراسة حالة: تغيير في المنظور وإجادة الرياضيات

آدم هو طالب تم قبوله في الجامعة وفي ذهنه اعتقاد أن الإناث ليسوا بالمستوى المطلوب في الرياضيات مثل الذكور. وبمجرد تسجيله في دروس الإحصاء اكتشف أن الأستاذ هي امرأة ثم لاحظ بأن حوالي نصف زملائه في القسم هم إناث أغلبهن يصرحون بأن العلوم والرياضيات هي الأصعب مما يجعلها (معضلة كبيرة). وأحياناً ينتابه الغضب والشعور بالضيق حينما يدرك أن لديه هذا التصور والاعتقادات. والتي تعززت من قبل عبر سخريته من نقاط أخته بالرياضيات (الفحص الذاتي)، أما في الأسابيع الموالية نسج علاقات مع الأستاذة والزميلات. بدأ في مراجعة اعتقاداته والتشكيك فيها. سائلاً نفسه من أين أتى هذا المعتقد؟ قد يكون من أبواه أو معلمي الابتدائي أو أصدقاء الطفولة (تقييم نقدي). شرع في محادثات وحوار مع الرفقاء. اكتشف حينها أن لديهم نفس التناقض المثير

للاهتمام. مع ما عرفوه بأنه حقيقي (الاعتراف بالاستياء المشترك). بعدها قامت الأستاذة بإقرانه مع طالبة اسمها سارة في عمل جماعي لإعداد مذكرة تخرج. ففي اللقاء الأول ابتدأ كلاهما في تصور نفسه في ماذا يقدم كل منهما في هذا العمل (اكتشاف أدوار جديدة) حيث توصلا إلى اتفاق حول تقسيم العمل (تخطيط لعمل دوري) على أن يواصلوا العمل معاُ، يشرك آدم زميلته سارة في إعادة النظر بطريقة تفكيره فيما يخص قدرات الاناث بالرياضيات (اكتساب مهارات وكفاءات جديدة) ويعاملها كشريك متساوي بالعمل (محاولة لدور جديد). بعد الانتهاء من الدراسة عاد لمنزله وأصبح يتصرف بطريقة مشجعة وداعماً أخته في تعلم الرياضيات (تعزيز الكفاءات) وأخيراً إن ذهبنا إلى وظيفته الأولى بعد تخرجه من الجامعة وجدناه لم يعد يؤمن بالفرق في كفاءة الرياضيات من حيث الجنس ووجهات النظر الأولى. (DeAngelis, 2018)

فالتعلم التحولي هو عملية عميقة وبناء له معنى تتجاوز الاكتساب البسيط للمعارف إلى تقديم الدعم بالوسائل النقدية تسمح للمتعلمين أن يكونوا أكثر وعياً لمعنىً حياتهم فهو نوع من التعلم ينتج عنه تغير جوهري في نظرتنا للحياة كنتاج انتقال وتحول من الانقياد والقبول الأعمى غير العقلاني بمعلومات إلى تجارب واعية تأملية مستوحاة من التحرر الحقيقي. وكما يوحي تعريف ميزيرو أنه عملية نقدية واعية للافتراضات والتوقعات الضمنية مع تقييم مدى ملاءمتها. هو يتضمن تغيرات عميقة في تفكيرنا، وجهات نظرنا، اعتقاداتنا ومشاعرنا. وتغير جذري في الوعي الذي يعدل باستمرار لكينونتنا فهو ليس تغير في المعارف والسلوك فقط بل لأنه براديغم جديد (نموذج فكري) كلي للتعلم في الحياة يؤثر في فهم ذواتنا وعلاقاتنا مع الآخرين. ولأشكال التفكير، نسق الاعتقادات واستجاباتنا للبيئة التي نعيش فيها، ويغير من نمط حياتنا (Simsek, 2012, p. 3342)

3.1.1 إلى التأسيس والمرجعية

لم تلقى أبحاث والدراسة الأولى الاهتمام المتوقع إلا بعدما تبنى فلسفة هابرماس وفيريري مما أعطى نظريته الدفع والخلفية لمجمل لأفكاره والبريق التي مازالت إلى هاته

اللحظة محل تحديث ومراجعة من قبل آخرين حتى أن الأبحاث الأخيرة له شاركه فيها عدة باحثين مشهود لهم بأنهم وسعوا من دائرة مجالات التعلم التحولي وأدمجوا عدة رؤى تخصصية لكي تصب في مضمار التحول في المنظور.

2. فلسفة هابرماس في التربية والتعلم

ولد يورغن هابرماس سنة (Habermas Jürgen,1929) بدسولدورف من أب يميني محافظ مؤيد للحزب النازي. بعد الحرب العالمية الثانية واستماعه لمحاكمات نورنبارغ في الراديو. طور التزاماً عميقاً نحو أوروبا بالقوانين الدستورية ذات الجذور التاريخية لكي تتجنب الحروب المدمرة. فبعد الانتهاء من الحرب كان عمره 16 سنة كان من الأوائل الذين انتقدوا هايدغر (Heidegger) رغم إعجاب بأعماله. كان لهابرماس الفيلسوف وعالم الاجتماع تأثيرا كبيرا في تطور النظرية الاجتماعية والسياسية لأكثر من 50 سنة فاعتبر رمز النظرية النقدية الكلاسيكية لمدرسة فرانكفورت كان أصغرهم سناً وصوت المثقف العمومي الذي استعاد وأحيا تقاليد التقدمية لكانت والتنوير. كما وصفه بيرنشتاين (Bernstein,1991) أنه فيلسوف الديموقراطية. درس في بون، زيوريخ، ڤوتينڤن ومساعداً لأدورنو (Adorno) بمعهد البحث الاجتماعي. ألف كتاب التحول البنيوي للفضاء العمومي 1962. المعرفة والمصالح الانسانية 1971. أشهر مؤلفاته شملت جزئين 1984-1987 بعنوان نظرية الفعل التواصلي. ثم ما بين الافعال والمعايير سنة 1996 (Murphy, 2008, p. 48)

كما أن أعماله تنبأت بالظهور الحالي للشعبوية في عدة بلاد. دافع عن وحدة الأوروبيين ومازالت غزارة كتابته تدر حتى هذه اللحظة. مؤخراً قدم عملاً حول (The Lure of Technocracy, 2015) كما وُصف بأكبر فيلسوف أوروبي لعصره حيث ساهم في إثراء ونشر أفكار ماكس فيبر وماركس وأخرين مثل أدورنو وهوركهايمر في إطار محاولته فهم التغير والصراع الاجتماعي. كما أن قراءاته للنظرية النقدية تفردت بإدماج التحليل النفسي في النقد الاجتماعي (Fleming, 2020)

1.2 هابرماس وتعلم الكبار

من الناحية النظرية مقارنة بأفكار فوكو أو فلاسفة ما بعد الحداثة. كان تأثير هابرماس في مجال التربية خافت. وبخلاف لما يدع مجالاً للشك في تأثيره القوي وحضوره في ميادين عدة على غرار التدريب الصناعي. أو تعليم التمريض وطب الأسنان. والادارة التربوية، تدريب المدرسين. التكوين المفتوح عن بعد. بحيث أن تأثيره لم يبلغه أي مستوى انتقاد في خطابات المهن التربوية. إلا أن الوضعية تغيرت نوعاً ما وخصوصاً حينما تم الاهتمام بتعليم وتربية الراشدين بأمريكا الشمالية المكان الذي قوبلت فيه أفكاره مقارنة بأمكنة أخرى. إلا أن أعماله لم تحظى بالتطبيق والمرئية والشهرة إلا مؤخراً. لاحظ ذلك إيورت (Ewert,1991) في مجموع المقالات المكتوبة باللغة الانجليزية ما بين 1972-1987 التي تتحدث عنه. فلم يجد إلا ميزيرو المختص في تربية الكبار. كما أعرب عدة مؤلفين عن اهتمامهم بتطبيق أبحاثه في ميدان مثل التربية النقدية (Murphy, 2008, p. 48)

على الرغم أن النظرية النقدية لم تتكلم بصراحة عن تعلم الكبار إلا أنها تعرضت لتحليل تعلمات الكبار ضمنياً في مقترحاتها. حيث اجتهد والتون (Walton,1995) الذي كان أفضل المتحدثين بعمله المقنع في ربطه بين النظرية النقدية بالأخص لهابرماس مع نظرية تعلم الراشدين من خلال تحليلاتها التي تتدرج ضمن رغبة النظرية النقدية في فهم مساءلة تزايد الهيمنة الاجتماعية، السياسية والاقتصادية. ولعدة مخاوف من ضمنها دراسة كيف أن الايديولوجيات المسيطرة تربي الأشخاص الطرق الفضلى في تنظيم المجتمع. علاوة على ما سبق وضح كيف أن روح الرأسمالية، عقلانية التقنية والبيروقراطية تساهم في تشويه العلاقات اليومية كما سماها استعمار حياة العالم (المعاش) بالنظام. " The Colonization of the lifeworld by system" أما الانشغال الثالث وهو الشيء المهم جداً ومرتبط بنظرية تربية الكبار هو فهم كيفية تعلم امتثال الناس وكذا معارضتهم للضغوطات الايديولوجية والعمليات الاجتماعية التي تضطهدهم وتسيطر عليهم (Emilson, 2017, p.

157). فنظرية التعلم لدى الراشدين تستوحي انشغالاتها العامة من النظرية النقدية وخصوصاً المسائل التي تتمحور حول شكل التعلم وكيف يتنبه ويستيقظ الأشخاص وتصرفهم وفق فاعليتهم الانسانية. وكيف أنهم يتعلمون مراجعة وانتقاد معتقدات تخدم مصالح البعض على حساب رفاهية الغالبية من البشر (Brookfield, 2005, p. 32).

2.2 من هابرماس نحو ميزيرو

في عام (1981) استخدم ميزيرو أشكال المعرفة التي قدمها هابرماس كإطار لأعماله. لاحقاً جمع بين النظرية النقدية وعلم النفس المعرفي ليخلق نظرية شاملة للتعلم التحولي. حيث أنه عدل دورياً من تعريفه للتعلم التحولي لكن في الجوهر بقي نفس الشيء ففي (2003) عرفه أنه" هو تعلم يحول الأطر المرجعية مشكلة لمجموعة افتراضات وتوقعات ثابتة (عادات العقل، وجهات النظر، الذهنيات) وجعلها أكثر شمولية للتمييز والتفتح، الانعكاس والقدرة القوية على التغيير وتصبح أفضل أطر مرجعية من الأولى لأنها أكثر خلقاً لاعتقادات وأراء مقنعة لتوجيه التصرفات" يحدث ذلك حينما يواجه الأشخاص تجارب أو وجهة نظر تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم. تجعلهم يستدعون هاته المعتقدات والقيم بحيث تصبح محل مسائلة وانتقاد فتخلق لديهم تحول عميق بالطريقة التي يدركون بها أنفسهم وعالمهم. (Cranton, 2013. p268)

أحد المبادئ الأساسية التي رجع إليها ميزيرو في استخلاصه من هابرماس بالأخص المفارقة التي تحدث عنها بين التعلم الاستعمالي والتعلم التواصلي. أما الاستعمالي يتضمن التحكم ومراقبة المحيط لأجل تطوير الآداءات أو التنبؤ بها. حيث يتم التحقق تجريبياً من صحة المعتقدات المتنازع عليها وحقيقتها. وهو تعلم ضروري في تصميم السيارات، بناء الجسور، تشخيص الأمراض-الأوبئة، صيانة الأسنان، المحاسبة، البحث الرياضي، مستعملاً المنطق الافتراضي-الاستنباطي (Hypothetical-Deductive). أما التعلم التواصلي تناوله هابرماس متضمناً فهم ماذا يقصد الانسان حين يتواصل معنا

في تحدثه من خلال كتاب أو شعر أو لوحة فنية أو استعراض للرقص؟ لكن طريقة التحقق من الفهم تختلف عن الأول، فيأخذ شكلاً آخر عبر تقييم صحة وحقيقة التواصلات، ليس ذلك فقط بل القصد والأهلية، صدقية وأصالة محتوى التواصل. فقول بأننا نحب شخصاً قد يأخذ الكثير من المعاني...فالهدف من الخطاب التواصلي هو الوصول إلى أفضل حكم نهائي. وليس تقييم ادعاء للحقيقة كما هو الحال في التعلم الاستعمالي. ولأجل ذلك يتوجب الولوج، الفهم والتفهم معرفياً ووجدانياً، وكذا إطارا مرجعياً مع الاخرين والبحث عن أرضية مشتركة للتفهم تتسع أكثر لتجارب وخبرات ملائمة ووجهات نظر ممكنة. لذلك يجب أن تتركز مجهوداتنا وتتجه نحو التوافق والتراضي بين أراء الراشدين الذين هم في تواصل حينما يكون ذلك ممكناً. على الأقل، فهم سياق الافتراضات التي هي محل اختلاف. أما منطق هذا التعلم التواصلي هو منطق (Analogical-Abductive) بالنسبة لهابرماس هو أن الخطاب الذي مؤداه إلى الاجماع والتوافق يؤسس لصحة الاعتقاد لذلك أغلب استنتاجاتنا هي دائماً مؤقتة. حينها يمكن أن نلتقي دوماً مع أشخاص أخرين لديهم أدلة وحجج أو وجهات نظر جديدة. وكما أن الاختلافات وتعدد التجارب والاندماج هي جد مهمة لفهمنا. على هذا الأساس من المهم الاعتراف بأن أوحد البدائل لهذا المنهج الديالكتيك الجدلي للبحث عن فهم معنى تجربتنا هو ربطها بالتقاليد، السلطة، القوة. ولأجل اقتراح الشروط النوعية المثالية للخطاب الإنساني قدم هابرماس قاعدة أبستمولوجيا محددة للظروف المثلى لتربية وتعلم الراشدين، وكما أنها توفر أساس الالتزام الاجتماعي لمعلمي الكبار وانخراطهم بالعمل في مجتمع يشجع مثل هاته الأفكار والمثل. ولأجل المشاركة بحرية وشمولية في الخطاب على المتعلمين ما يلي:

- الحصول على المعالم الدقيقة والكاملة.
- التحرر من الاكراه، تشويه خدع الذات، أو القلق العائق.

- التفتح على وجهات نظر أخرى وتفهم واهتمام شعور الأخرين وتفكيرهم مع التحفظ بالأحكام.

- القدرة على الفهم، وتقييم وزن الأدلة مع تقديرها بموضوعية.

- القدرة على إدراك سياق الأفكار وعلى التفكير النقدي لافتراضات الأخر وحتى افتراضاتهم.

- الحصول على تكافؤ الفرص في المشاركة بأدوار للخطاب.

- امتلاك اختبار الصدق لحين اكتشاف وجهات نظر، أدلة، براهين جديدة والتحقق من صحتها من خلال الخطاب وإصدار أفضل حكم. (Mezirow, 2018, p. 115)

كما أنه واستناداً لهاته الأفكار لدى هابرماس في كتابه نظرية الفعل التواصلي أسس ميزيرو نظريته التحولية للتعلم (Eschenbacher, 2017) حيث طور من فكرتين أصليتين حول التعلم الاستعمالي والتواصلي كمجالين متمايزين للتعلم وفكرة الخطاب التأملي في ظروفه المثلى. استناداً إلى هاته النظرية الفلسفية التواصلية فكر ميزيرو بإنشاء نظرية للتعلم وتربية الكبار وللتعلم المتحرر. تبنى هاذين النمطين للتعلم والتربية مع تركيزه الكبير على التعلم التواصلي، وفحواه أنه تعلم يرنو إلى فهم ما يقصد ويريده الأخرون فيما بينهم ضمن الفعل التواصلي. والذي لا يستلزم فقط بالضرورة التأمل أو التفكير النقدي في محتوى التواصل بل الأكثر من ذلك في افتراضات الشخص المتواصل. وكما أن مبررات المعتقدات، الآراء، القيم تتوضع في سياق خطاب عقلاني جعل ميزيرو من التقاليد، السلطة والقوة كبدائل للخطاب أما الفكرة الثانية لميزيرو في نظريته للتعلم التحولي التي نحا فيها منحى هابرماس مرتبطة بالخطاب التأملي أو الانعكاسي (Reflective discourse) كاستخدام نوعي للتبادل والتحاور. يكون هدفه البحث عن" الفهم والتقييم المشترك لمبررات التفسيرات والمعتقدات الذي يتوجب تقييم المقاصد عبر الأدلة والبراهين المقدمة والفحص لبدائل وجهات النظر". وهذا الشكل المميز للحوار يتضمن تقييم نقدي

للافتراضات كما ذكرنا أعلاه. وقبول الاختلاف مع البحث عن اتفاق للوصول لأفضل حكم مبدئي بدلاً من السعي للمحاججة وكسب الأدلة. فالخطاب يفترض فيه الجمع بين التفاعل والحوار الفاعل ليتسنى التحقق الكلي من دوره الأساسي في التواصل الانساني. وحسب ميزيرو إننا جميعا مرتبطين بما سماها المصادقة التوافقية (Consensual validation) لتأسيس دلالة لقناعاتنا، خصوصاً في مجال التواصل في التعلم. علاوة على مجموع شروط مثلى للمشاركة في خطاب نقدي التي هي من مضامين طبيعة التواصل بين البشر. والشروط الجوهرية بفلسفة تربية الكبار ولأنها أيضاً تمثل الظروف المثالية لتعلمهم.

وانطلاقاً من ذلك توجهت أعمال ميزيرو نحو فلسفة تربية الكبار من خلال استقراء الحاجة البشرية لفهم خبراتنا والضرورة لتحقيق فهم الخطاب النقدي. والشروط المثالية التي تسمح للكبار بالتعبير بحرية، والالتزام الكلي والعقلاني من خلال استخدام تجارب الأخرين لأجل تقييم الأسباب التي تبرر افتراضاتهم ومسلماتهم. ليصبح تدعيم الشروط هو هدف جوهري لتربية الكبار. وبالاعتماد على المعارف الناتجة فيمكن للمتعلم أن يأخذ قراراته لوحده ولظهور الأفعال والقرارات تتضافر مجموعة من العمليات الشخصية الداخلية وبين الشخصية. (Intra/Interpersonal Processes) في هاته الرؤية يصبح التحاور حول التجارب بين الأشخاص هو عملية تهدف إلى إثارة المتعلم نحو التفكير الشخصي وعلى هذا الأساس رأى ميزيرو أنه لكي يلعب التواصل الداخلي الشخصي والتواصل بين الأشخاص دوراً في الظروف المثلى يجب أن يكون هناك نقاش دون سلطة أو تحكم. (Eschenbacher, 2017, p. 143)

3. فلسفة فيريري ونظرية الوعي التحرري

بالنسبة لهذا التربوي البرازيلي باولو فيريري (Paulo Freire,1921-97) هو الأكثر شهرةً وتأثيراً ضمن المقاربة الاجتماعية الثقافية للتعلم التحولي في القرن العشرين رغم

الانتقادات لأفكاره، الباحثان الأرجنتينيان توريس وشوقورنسكي يصفانه بأنه "معلماً زمنياً" (Torres, 1982 ; Shugurensky,1998)" قبل فيريري وبعده".. و"نتفق مع فيريري أو لا نتفق. لكن لا يخلو الاتفاق من فيريري... بحيث أن أعماله شملت مجالات عدة علم اجتماع، النظرية السياسية، نظرية التنمية، اللاهوت، الفلسفة والدراسات الثقافية الانتربولوجية، ودراسات اللغة والاتصال الا أن جهوده في محو الأمية لاقت التخوين على أساس أنه خرب البرازيل واتهامه بتقسيمها. فتم سجنه ونفيه إلى الشيلي بعد انقلاب 1964. خلال نفيه عمل في ماساتشوستس وجنيف. كما دُعي من قبل حكومات ثورية لمساعدتها بتطوير مشاريعها التعليمية. بعد أن عاد من منفاه، ترجمت بحوثه الغزيرة إلى الانجليزية ولغات أخرى. أشهر أعماله تربية المضطهدين (Pedagogy of the Oppressed,1970)، وحسب كيستر (Kester & Aryoubi, 2019) اللذان لاحظا بأنه العمل الأكثر استشهاداً بما يقرب 75.000 مرة فضلاً عن 300.000 مرة لأعماله الأخرى. الشيء الذي وجب الاشارة إليه أن نظرته تأثرت بالماركسية، المسيحية، وما بعد الاستعمار (Mayo, 2011, p. 66) .

لاقت أعمال فيريري الصدى الواسع منقطع النظير في مختلف أصقاع المعمورة وفي مناحي عديدة بأمريكا، أوروبا، إفريقيا وأسيا عبر مفاهيم أساسية شكلت أعماله منها التوعية، الحوار، البراكسيس (Praxis)، التربية-البنك وتربية حل المشاكل، التمكين. أفكار أثرت في العديد من الباحثين وبالممارسات التربوية عبر العالم، كان هدفها ترقية التربية والتغير الاجتماعي. مما جعل ميزيرو يتأثر بأفكاره. (Merriam S. , 2018) وخصوصا الجانب الشخصي للتحول الفردي معترفاً بذلك في ضرورة التعلم التحولي لمكافحة الاضطهاد وإحداث التغير الاجتماعي. تجلت أعماله وكان منظوره بادياً في جهوده بمحو الأمية (Literacy programs) لمزارعين ريفيين بالبرازيل فنجح فريقه في تعليم الأميين في ظرف قصير جداً 45 يوماً عكس مقاربة ميزيرو التي استندت إلى تجارب مع النساء

البيض من الطبقة الوسطى التي تمركزت في المقام الأول على التحول الشخصي. في حيث انبثقت تجربة فيريري من وسط الفقر، الأمية، والقمع وتوجهت نحو إطار أوسع من التغيرات الاجتماعية الراديكالية. ووفقاً لفيريري إن التمكين الشخصي لا ينفصل عن التحول الاجتماعي فهما عمليتين لصيقتين بعضهما ببعض. كما تجدر الإشارة أن مفاهيمه للتوعية والتمكين (الاستقلالية) شكلتا إطاراً نظرياً قوياً للتعلم التحولي.

1.3 نماذج التعلم لدى فيريري

ميز فيريري بين نموذجين من التعلم. النموذج الأول هو التربية–البنك (Banking Education) المركزة على المدرس يكون فيها هو العارف بكل شيء الذي يزود بالمعرفة أما الطلبة هم سلبيين وأوعية لهاته المعارف. ويتميز هذا النوع من التربية بمقاومته للحوار. بحيث رأى فيريري أنها تربية تضطهد وظالمة للطلبة فهم يعيشون في ثقافة الصمت "Culture of silence" لأن عوالمهم حددها المدرسين. كما أن هاته التربية تخدم المهيمنين وتقهر الضعفاء. فاعتبره نظام تقليدي للتعلم والتربية. الموصوف بما يلي:

- الأستاذ يعلم والطلبة ملتزمون بالتعلم. (Lucio-Villegas, 2015, p. 16)
- الأستاذ يعلم كل شيء أما الطلبة لا يعلمون أي شيء.
- الأستاذ يفكر أما الطلبة يفكرون في ذلك.
- الأستاذ يتكلم والطلبة ينصتون بهدوء.
- الأستاذ يفرض الانضباط والطلبة منضبطون.
- الأستاذ يقدم الاقتراحات ويفرض اختياره والطلبة يتقيدون بها.
- الأستاذ يتصرف أما الطلبة لديهم وهم الفعل.
- الأستاذ يختار محتوى البرنامج أما الطلبة لا يأخذ برأيهم فيه بل يتكيفون معه.
- الأستاذ يخلط بين سلطة المعرفة مع سلطته المهنية التي تعارض تماماً حرية الطلبة.
- الأستاذ هو الفاعل في عملية التعلم في حين أن الطلبة هم الموضوع.

في المقابل قدم نموذجا أخر أطلق عليه التعلم النقدي-التحرري (Liberating or Critical Education) يعارض النموذج السابق. يسمى أحياناً بتعلم حل المشاكل (Problem Posing) هدفه التحرر مركزه هو العلاقة بين الأستاذ والطالب كلاهما يبحثان في واقعهم المشترك وكذا الوضع اجتماع-ثقافي. يمثل الحوار فيها أمراً أساسياً في الفعل المعرفي الذي يبحث عن الحقيقة.

وعلاوة على ارتكازه على الحوار يضاف إليه كذلك الاستفسار، البحث والمناقشة، المشاريع الجماعية للمتعلمين لتصبح ممارسة تحررية. فيكون هدف تربية حل المشاكل هو الكشف المتواصل عن بنية السلطات الاجتماعية الرسمية غير العادلة عبر سيرورة التوعية والتفكير النقدي لأجل تحويل الواقع. كما أن شوقورنسكي (Shugurensky,2011) قدم مقارنة في ثمانية محاور بين النموذجين بالشكل التالي:

- تعلم-بنك يهتم بانتقال المعلومات أما تعليم حل المشكل يشجع العمليات المعرفية ويحرر الأستاذ والطلبة.

- تعلم-بنك يحاول أن يخدع ويغالط الواقع من خلال إخفائه لبعض الحقائق المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية إلا أن تعلم حل المشكل مغزاه هو القضاء على الخدع والمغالطات ويكشف عن مستويات الحقيقة.

- تعليم-بنك مقاوم ولا يرغب في الحوار إلا أن تعلم حل المشكل يرى أن الحوار ضروري للفعل المعرفي.

- تعلم-بنك يتعامل مع الطلبة كمواضيع نساعدها. أما تعلم حل المشكل يراهم كمفكرين نقديين.

- تعلم-بنك لا يعترف بأن النساء والرجال لديهم تاريخ وخبرة، إلا أن تعلم حل المشكل يبتدئ من خبرات وقصص الأشخاص.

- في تعلم-بنك نجد البرنامج الدراسي محدد سابقاً وثابت لا يتغير أما تعلم حل المشكل يظهر المحتوى من خلال واقع وأحلام المتعلمين.

- هدف تعلم-بنك هو إدامة التفاوتات الاجتماعية إلا أن تعلم حل المشكل هو لتعزيز تنمية الوعي والتدخل النشط في العالم الاجتماعي.

- تعلم-بنك يتمحور حول الهيمنة والاستسلام، أما تعلم حل المشكل هو إثراء وتشجيع الاستقلالية والتحول. (Kester, 2019, p. 8)

2.3 سيرورة التوعية لدى فيريري

حسب فيريري إن هذا "...التحرر الفعال أو سيرورة الأنسنة لا تتم عبر ملئ وتخزين يُفعل في الانسان. وإنما هو الجمع بين التأمل والممارسة (Praxis) أي التفكير والفعل من قبل النساء والرجال على واقعهم لكي يحولوه. فالأشخاص المنخرطين بقوة والمقتنعين بالتحرر لا يتقبلون المفهوم الميكانيكي للمعرفة، كما لو أنهم بواخر شحن فارغة وجب ملأها أو يستعملون مناهج التربية-البنك، للهيمنة والاضطهاد (دعاية، شعارات، تعليمات) باسم التحرر".

علاوة على ذلك رافع فيريري عن التربية التحررية "التربية التي تعنى بحل المشاكل باعتبارها تأمل وفعل إنساني وتحرري من قبل أشخاص هم تحت الاضطهاد من المفترض أن يكافحوا لأجل تحررهم. ولأجل هذه الغاية على المدرسين والطلبة معاً أن ينخرطوا كفاعلين في عملية تربوية تتجاوز وتنتصر على الهيمنة والاغتراب الفكري، والتغلب على الادراك الزائف لواقعهم"(Lucio-Villegas, 2015, p. 17)

فالتوعية (Concientização) مصطلح برتغالي سماها فيريري أنسنة (Humanization) هي عملية مستمرة يكون المتعلم أكثر وعياً بمختلف القوى المهيمنة بحياته لكي تكون جزءاً من عملية التغير الاجتماعي بدءاً بالحوار. الحوار الذي تطرح فيه مواضيع واهتمامات مبدعة من قبل المتعلمين أنفسهم لكي تصبح محتوىً وموضوعاً للتعلم (وضعية تعليمية).

مثلاً كأن يسأل المتعلمين حول كلمات تستقطب اهتمامهم لها علاقة بخبراتهم مثل "العشوائيات، الأرض، الضرائب، المرض، الحكومة" تجزأ هاته الكلمات إلى مقاطع ثم تستعمل في سياقات مختلفة لتعلم القراءة في نفس الوقت يتم التحدث حول المفاهيم بحيث يظهر وعيهم بوضعياتهم الحياتية من خلال هاته المناقشات.

والتي جعلها سميت (Smidt, 2014) كلمةً مرادفة للوعي النقدي، تشمل كل من المتعلم والأستاذ. حيث رأى فيريري الحوار كضرورة وجودية باعتبار أنه وسيلة تعطي معناً للبشر. والذي يحدث عبر تبادل أو محادثة بين شخصين أو أكثر اعتماداً على مبدأ المساواة. فالمعلومة النازلة هي مناقضة للحوار. أما الجانب المهم فيه هو القدرة على بناء انفعالي واجتماعي لعلاقات التعاون بين الأشخاص. فحسب فيريري إن الحوار هو ضروري لعملية التوعية لأنه أمر متعلق بمعرفة الواقع وتحويله. يمكن للطلاب الدخول في عملية الأشكلة من خلال الحوار النقدي الذي يرشدهم لكي يعيشوا التطور لخبرتهم في المعرفة الناتج من إعادة تفكيرهم في ظروفهم التاريخية والمعاصرة. (Kester, 2019, p. 5)

الوعي يمتد إلى عدة مستويات أدناها يكون قدرياً فليس هناك مجال للأشخاص للنقد أو مسائلة واقعهم تكون فيه القوى الخارجية هي الآمرة فلا يمكن عمل أي شيء لتغيير الأمور كما هي. أما في منتصف الطريق بين الغياب التام للوعي والوعي النقدي يبدأ الأشخاص بالشعور بإمكانهم التحكم ولو بعض الشيء في حياتهم ويشرعون في انتقاد الأشياء ومسائلتها كما هي. أما في المستوى الأكثر تقدماً من الوعي هو الوعي النقدي هنا يحصل الفهم المعمق للقوى التي تتحكم في الفضاء الحيوي للشخص. لكي يصبح فاعل نشط في بناء الحقيقة.

"الهدف النهائي للتعلم هو التحرر أو التأمل والممارسة (Praxis) أي الفعل والتفكير نساء ورجال في حياتهم لأجل تحويلها" ((Freire, 2000. كما نسجل المحتوى الجوهري لفلسفة فيريري وهو التفكير النقدي نفس الشيء بالنسبة لميزيرو. فالتفكير النقدي (Critical

reflection) أو التأمل يحدث بطرح المشاكل والحوار مع المتعلمين الأخرين. والواقع أن فيريري قام بتفعيل نظريته التربوية بتقنيات أثبتت نجاعتها وفعاليتها في محاربة الأمية لعدة بلدان مثل الشيلي، سويسرا، تنزانيا، أستراليا، إيطاليا. مع أن تطبقيها كان جد محدوداً في أمريكا الشمالية. قد يكون ذلك بسبب التغير الاجتماعي اللازم. على الرغم من أن التوعية في نظره هي فعل سياسي فإنه يمكن اعتباره مفهوماً مشابهاً لمنظور التحول في وصفه لتعلم الكبار كعملية وعي ذاتي بالافتراضات، الاعتقادات والقيم ثم تحويلها إلى منظور جديد أو لمستوى وعي جديد. (Merriam , 2007)

4. التقارب بين فلسفتي هابرماس وفيريري

2.4 حوار مابين الشمال والجنوب في مضمار ميزيرو

رغم أنه كانت هناك نية لفيريري زيارة هومبورج قد برمجت في جويلية 1997 لحظور الندوة الدولية حول تعليم الكبار التي كان من المفترض أن يلتقي فيها مع هابرماس إلا أنه تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن، وافته المنية في 2 ماي1997. (Schugurenski, 2011, p. 45) إلا أن عالم الاجتماع الكندي مورو (Morrow, 2002) كان أوفر حظاً في جهوده للتقريب بين كلا المنظرين الاثنين مقاربته للتكامل والتقارب عبر أطروحة (Reading Freire and HabermaS) إلا أن كتابه لم يوفق في إثارة القضايا المتعلقة بالتقارب بينهما لدى المتخصصين والأكاديميين فلم يهتم أتباعهم (الفلاسفة وعلماء الاجتماع) بتطوير هاته الفكرة أو أي جهد مبذول نحو ذلك. مما جعل مورو متشائماً بسبب الاهمال التام للكتاب علاوة على الموت المفاجئ لفيريري الذي قوَضى من فرص الحوار بينهما. إلا أنه بعد عقدين من الزمن قدم محاولة أخرى للتقريب (Morrow , 2019) في مقاله المعنون اعادة قراءة لفيريري وهابرماس (Rereading Freire and Habermas, 2019) حيث أشار لغياب الاهتمام الكلي لدى أتباع هابرماس في مناقشة النظرية التربوية. على غرار ظهور أحد طلبته القدماء هونيت (Honneth, 2012) ومساهمته داخل نظرية النقد الاجتماعي. والذي أثار دهشة مورو هو أنه لم يتحدث كليةً عن هابرماس ناهيك عن

فيريري. ومتجاهلاً الأفكار التربوية بالرغم من مركزية الإصلاح التربوي بألمانيا والفضاء العمومي الديموقراطي في الكتابات الأولى لهابرماس. ومفاهيم فلسفته مثل الاهتمامات والميول المعرفية التحررية، نظرية الفعل التواصلي.

رغم تقاربهما في عدة أفكار إلا أن التأثير بينهما غير ملاحظ. منها فكرة فيريري المتضمنة للبيداغوجية النقدية (Critical Pedagogy) التي خبـــــرها من تجربته الميدانية في مجال محو الأمية وتدريب الكبار بشمال البرازيل الأشد فقراً في نهاية الستينيات 1960، حيث اعتمد على نفس الخلفيات النظرية التي تكون عليها هابرماس بالتوازي الماركسية النقدية لمدرسة فراكفورت التقليدية، الحوار الهرمنطيقي، البنيوية الوراثية (بياجيه)، البراغماتية (ديوي) ونظرية الديموقراطية. أيضاً نظرية (Intersubjectivity) الهيغيلية. وبالنظر إلى مركزية مسألة المعرفة الأصلية التي هي الجانب الجوهري لبيداغوجية فيريري والتي تلقى صداها في مقاربة الحوار لدى هابرماس. وبالأخص الأهمية الأساسية لوجهة نظر المتعلمين أي وضعيتهم مع ما سمي بالعالم المعاش(Lifeworld) في بداية العلاقات بين الأساتذة والمتعلمين. بحيث تصبح جد مهمة وأكثر تمظهراً فيما أطلق عليها فيريري الخبرة التربوية السابقة المرتبطة بالإرشاد الزراعي أو الفهم الايجابي للمعارف المنتقلة والموجهة للفلاحين غير المتعلمين. مقاومين بذلك الطريقة الغربية من خلال المعارف التقنية المفروضة من قبل الخبراء. (Morrow, 2010, p. 67)

فالتقارب بين نظرتي يورغن هابرماس الألماني وباولو فيريري البرازيلي ألهم جاك موزيرو في صياغة أفكاره وصبغها صبغة فلسفية، ومؤسساً لمشروعاً فكرياً واعداً، مما جعله متفائلاً بنجاحه ومشجعاً باحثين أخرين وإسهامات رائدة في مجال نظرية التعلم التحولي ومكوناته مثل بروكفيلد (Brookfield) ودالوز (Daloz) وأخرين وعلى توسيع أفكاره في ميادين عدة مثل التدريب والتعليم العالي والمنظمات...

5. المفاهيم الجوارية للتعلم التحولي

1.5 الخبرة (Experience): هي جزء لا يتجزأ من التعلم وهي أحد مسلمات الاندراغوجية بحيث يقدم الراشدين حصيلة تجاربهم وخبراتهم الواسعة التي تستعمل ويمكن أن تكون مورداً لتعلمهم وتعلم أشخاص أخرين. لها أبعاد جد مختلفة مثلاً تجارب مباشرة مجسدة، تجارب فورية وآنية، مبرمجة أم غير مخطط لها مضامينها جسدية، انفعالية، حسية، وذهنية أو حتى روحانية...هناك أبعاد أخرى للخبرة تشمل تجارب بديلة للآخرين كما تحدث عنها بونديرا (Bandura,1997–Vicarious experiences) تجارب المحاكاة، استبطانية مثل التأمل، مع أن تفسيرها وشكل استعمالها في مختلف التعلمات يخضع للتوجه النظري.

فالتجارب والخبرات تتباين البعض منها هو أكثر منفعة فيمكنها أن تبنى اجتماعياً دون وساطة ويمكن أن تفكك أو أن يعاد بنائها... فقد تخضع دلالات ومعاني التجارب لدى الأفراد للفحص النقدي. لذلك لتسهيل تعلم الكبار على المدرسين تعطيل وجهة نظر المتعلمين للواقع والعالم ويخلقون التشكيك، الغموض والشك لديهم فيما يخص تفسيراتهم لتجاربهم السابقة المكتسبة (Segers, 2017, p. 41)

2.5 التفكير النقدي (Critical reflection): حينما لا نستطيع أن ندمج تجربة في حياتنا السابقة يبدأ التعلم التحويلي، فالتفكير النقدي المفهوم الثاني اللازم في السيرورة. ويطلق عليه أيضاً في بعض الأحيان بالنقد الذاتي للافتراضات (Critical self-reflection) يرى كريتيكوس (Criticos,1993) أن التعلم الفعال لا يتشكل من تجربة إيجابية بل من التفكير الفعلي الذي هو عملية معرفية، قد نفكر في خبراتنا الذاتية بتأمل ومراجعة... لكن حينما نفكر بطريقة نقدية يجب أن نفحص اعتقاداتنا وافتراضاتنا الضمنية التي تؤثر في تشكل معنى لخبراتنا. (Merriam , 2007) والواضح أن التجربة وحدها غير كافية لأجل التعلم

التحولي. ما هو ثمين هو النمو الذهني الناتج عن عملية التفكير في التجربة ولأجل تحققه وجب فحص الاعتقادات والافتراضات المعطاة لخبراتنا.(Segers, 2017, p. 141)

3.5 التطور أو النمو (Development): علاوة على مركزية الخبرة والتفكير النقدي في التعلم التحولي يوجد أيضاً التطور الفردي الذي هو داخلي وفي نفس الوقت نتيجة لعملية. القدرة على التفكير النقدي في ذاته هو تطوري. كما أنه ضروري لتحقيق التحول. يعني ذلك أنه يمكننا أن نكون الأفضل إن كنا أكثر تفكيراً. كما سبق لميزيرو أن أكد في اعترافه بأعمال الباحثين الذين ساهموا بقدر كبير في فهم التفكير النقدي للراشدين مثل كينغ ونموذج كيتشينير (King & Kitchener) وأعمال بيري (Perry).

التطور هو أيضاً نتيجة للتعلم التحولي. فحسبه إن عملية تغيير المنظور هي سيرورة مركزية في تنمية الراشدين. يعني أن تكون لدينا مناظير للتعامل مع التجارب أي أن نكون أكثر تمييزاً وانفتاحاً على مناظير الآخرين لكي ندمج تجاربهم مما يجعل خبرتنا وتجاربنا الشخصية أكثر تقدماً. حسب (K.Taylor, 2000) أن التطور يتضمن ثلاثة أبعاد. البعد الأول أن المتعلمين يتوجهون للمعرفة على أنها عملية حوارية، يتعلمون كيف يبنون المعرفة ويعيدون بنائها بالاعتماد على التفكير والتجارب الجديدين. البعد الثاني أن المتعلمين يطورون علاقة حوارية مع ذواتهم بحيث يتعلمون معرفة أنفسهم وكيف يمكن أن يختاروا كينونتهم الجديدة. أما البعد الثالث المتعلمين يتطورون نحو تعلم مستمر، يدركون أن تعلمهم مآله لصالحهم. ثم يتوجهون نحو الاستقلالية الذاتية والمسؤولية، بحيث يعرفون أكثر مسؤولياتهم في التصرفات، الاختيارات، القيم. وكذا القرارات التي يأخذونها اعتماداً على تلك القيم. وفي الأخير يطورون علاقاتهم مع الآخرين، فيتعلمون في الجماعة ويحافظون على فردانيتهم.

6. ميثاق تعلم الكبار لدى ميزيرو

خص رائد نظرية التعلم التحولي العاملين في وسط تربية وتعلم الراشدين بالتوجيهات التالية:

- تخفيض تبعية المتعلم للمدرس تدريجياً.

- تشجيع استعمال محكات أشمل للحكم والتمييز في الوعي والتفكير الذاتي وإدماج الخبرات.

- تشجيع مقاربة التفكير لتصحيح ذاتي بالتعلم وتبني منظور جديد وعادات وعلاقات تعلمية.

- التنبيه إلى مناهج وطرق التدريس التجريبية، التشاركية، واستعمال النمذجة وعقود التعلم.

- التفرقة بين مساعدة متعلم بالفهم وتحسن جودة الاختيار أو التشجيع على أدق اختيار.

- تسهيل طرح المشاكل وحلها وما له علاقة بتنفيذها فردياً أو جماعياً.

- مساعدة المتعلمين في تحمل المسؤولية المتزايدة في تعلمهم.

- مساعدة المتعلم في كيفية استخدام موارد التعلم وبالأخص خبرات الآخرين بما فيها تجربة المعلم كيف إشراك الآخرين في علاقات التعلم المتبادلة.

- مساعدة المتعلمين على تحديد احتياجاتهم التعليمية سواء من ناحية التوعية أو في فهم الافتراضات الثقافية والنفسية المؤثرة في التصورات للحاجة.

- التخطيط لبرامج التعلم وتقييم التقدم، تنظيم التعلم ضروري حسب المشاكل الشخصية الراهنة وانشغالاتهم ومستوى الفهم.

- تدعيم اتخاذ قرارات المتعلم وانتقاء تجارب التعلم المناسبة التي تتطلب الاختيار، توسيع خيارات المتعلم، وتسهيل تبني منظورات أشخاص آخرين الذين لديهم وجهات مختلفة للفهم.

- تعزيز مفهوم الذات لدى المتعلم كفاعل من خلال التحكم التدريجي، مناخ الدعم والتغذية الرجعية لتشجيع المجهودات للتغيير والمجازفة وتجنب أحكام المنافسة في الأداء واستعمال جماعات الدعم المتبادل. (Tennant, 2006, p. 126)

7. خاتمة:

رغم تأزم الكتابات النظرية وتحفظها في الانغماس بممارسة الفلسفة والتفكير الفلسفي في الخطاب اليومي نحو مواضيع حديثة مثل التقنية، التعليم، الصحة والمجتمع، التكوين العالي. إلا أنه حين اطلاعنا على أحدث المساهمات وبالأخص كلا النظريتين نظرية الخطاب لهابرماس، ونظرية الوعي لفيريري. رأينا أنها قدمت الكثير لموضوع التربية وتعلم الراشدين وبالأخص نظرية ميزيرو للتعلم التحولي. بل كانت الإطار المعرفي الذي زاد من مناعتها. فهي النظرية الأكثر حداثة التي لم يتجاوز سنها أصغر فيلسوف. زيادة على استفادتها أيضاً من نظريات أخرى في التربية والتحليل النفسي والأديان. إلا أن تأثير أم العلوم (الفلسفة) كان أشد وطئاً. وبحكم أنها تتوجه فقط نحو فئة الكبار والمسنين نعتقد أنها الأقدر في الإجابة عن هواجس الإنسان وأزماته وعن إكراهات الواقع بما انطوت عليه من قلق وإجهادات عائلية ومهنية واجتماعية. فهي أحد أوجه التفكير الايجابي في الحياة. لأنها ترنو نحو بناء الفرد وإكسابه مناظير التطور الشخصي والروحي بدل الإحباط والنكوص.

8. قائمة المراجع:

Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill Education.

Cranton, P. (2014). *Stories Transformative Learning*. The Netherlands: Sense Publishers.

DeAngelis, L. (2018). *Clarifying the Relationship Between Transformative Teaching and Transformative Learning*. In J. Neal, *Handbook of Personal and Organizational Transformation* (pp. 1081-1103). Switzerland: Springer International Publishing.

Emilson, A. (2017). *Young children's educational practice in Swedish preschool in relation to Habermas' philosophical perspective*. In M. Murphy, *Habermas and Social Research* (pp. 156-171). New York: Routledge.

English, L. (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Eschenbacher, S. (2017). *Transformative Learning Theory and Systems Thinking: Enabling Transformation through Communication Transformative Learning*

Theory. In E. Taylor, *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 141-152). The Netherlands: Sense Publishers.

Fleming, T. (2020). Jürgen Habermas (1929–):*The Importance of Higher Education for Democracy*. In R. F. Barnett, *Philosophers on the University* (pp. 191-203). Switzerland: Springer.

Frizzell, D. (2018). *Leader Self-Development,Maturation, and Meditation*. In J. Neal, *Handbook of Personal and Organizational Transformation* (pp. 97-114). Switzerland: Springer International Publishing.

Kester, K. (2019). Paulo Freire: *Citizenship and Education*. In A. &. Peterson, The Palgrave Handbook of Citizenship and Education (pp. 00-000-5). Switzerland: Springer International Publishing.

Kitchenham, A. (2012). *Jack Mezirow on Transformative Learning*. In N. Seel, Encyclopedia of the Sciences of Learning (pp. 1659-1661). Germany: Springer.

Koulaouzides, G. (2017). *Critical Reflection and Empowerment in Adult Education Practice*. In G. &. In Koulaouzides, Adult Education and lifelong Learning in Southeastern Europe (pp. 17-26). The Netherlands: Sense Publishers.

Larssens, S. (2019). *Invisible Colleges in Research on Adult Learning: A Bibliometric Study on International Scholarly Recognition*. In A.Fejes, Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning(pp.73-98).

Lucio-Villegas, E. (2015). *Adult Education in Communities, Approches From a Participatory Perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.

Mayo, P. (2011). *Adult Learning, Instruction and Programme Planing: Insights from Freire*. In K. Rubenson, Adult Learning and Education (pp. 66-70). UK: Elsevier.

Merriam, S. (2018). *Adult learning theory: evolution and future directions*. In I. Knud, Contemporary Theories of Learning (pp. 83-96). New York: Routledge.

Merriam, S. C. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. United States of America: John Wiley & Sons (3th ed).

Mezirow, J. (2008). *Transformative Learning*. In P. &. Sutherland, Lifelong Learning (pp. 24-38). New York: Routledge.

Mezirow, J. (2018). *Adult learning theory: evolution and future directions*. In I. Knud, Contemporary Theories of Learning (pp. 114 -128). New York: Routledge.

Morrow, R. (2010). Habermas, Eurocentrism and Education.The Indigenous Knowledge Debate. In M. &. Murphy, Habermas,Critical Theory and Education (pp. 63-77). New York: Routledge.

Murphy, M. (2008). *The application of the ideas of Habermas to adult learning*. In P. &. Sutherland, Lifelong Learning (pp. 48-57). New York : Routledge.

Schugurenski, D. (2011). *Paulo Freire*. UK: Bloomsbury Library of Educational Tought.

Segers, M. (2017). *Transformational Learning: The Perspective of Mezirow.* In F. a. Dochy, Theories of Learning for the Workplace (pp. 37-51). New York: Routledge.

Segers, M. (2017). Transformational Learning: The Perspective of Mezirow. In F. &. Dochy, Theories of Learning for the Workplace (2th ed., pp. 37-51). New York: Routledge.

Simsek, A. (2012). *Transformational Learning*. In N. Seel, Encyclopedia of the Sciences of Learning (pp. 3341-3344). Germany: Springer.

Taylor, E. (2017*). Transformative Learning Theory.In Transformative Learning Meets Bildung.* The Netherlands: Sense Publishers.

Tennant, M.(2006). *Psychology and Adult Learning* (3th ed.). Canada: Routledge.