مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٠٧-٥٣١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحاجة إلى تعريف عربي موحد لمفهوم تعليم الكبار

نورد الدين عبدالجواد

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتحاشى عديد من المؤلفين الذين يكتبون في موضوع تعليم الكبار التعريف بمفهوم تعليم الكبار وكأن ذلك معروف سلفًا، والدراسة الحالية تجيب عن ثلاثة أسئلة هي:

١ ـ لماذا يتحاشى المؤلفون أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟

٢ ـ ما الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا؟

٣ ـ هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار ولماذا؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح بعض جوانب تعليم الكبار دون تعريفه لسهولة هذه الجوانب وصعوبة الخوض في موضوع تعريف تعليم الكبار لما يكتنف ذلك من صعوبات، وأهم هذه الصعوبات: حداثة علم تعليم الكبار، وكثرة مصطلحاته مع عدم تحديدها بدقة، وصعوبة تعريف الكبير ذاته، وارتباط مفهوم تعليم الكبار بما يحرزه المجتمع من نمو وتقدم، وغموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المثقفين، وتعدد الهيئات المسؤولة عن تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها.

لكن مسألة التعريف مهمة لأنها تحدد هوية المجال وعلاقته بغيره، كما أنها تساعد على سهولة الاتصال العلمي بين الباحثين. ونظرًا لاشتراك البلدان العربية في ثقافة واحدة، وأنها تعيش ظروفًا ومشكلات متقاربة، لذا نجد أنها بحاجة إلى تبني تعريف موحد ليكون أساسًا لتعريف عربي موحد، كما نقترح عقد ندوة يشرف عليها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار للاتفاق على تعريف موحد يكون مرشدًا لجميع الدول للعمل في هذا المجال الحيوي.

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بتعليم الكبار على مستوى العالم المتقدم والنامي، ومن مظاهر هذا الاهتمام كثرة المؤلفات والمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية. ويرجع هذا

الاهتمام إلى طبيعة العصر ومتغيراته، والعمل التربوي وما يسوده من فلسفات وما يحيط به من مشكلات، وإلى تبني عديد من بلدان العالم لسياسة التنمية وما تتطلبه خططها من قوى بشرية مدربة وما تهدف إليه من تجديد وتحديث.

لكن المتصفح للمراجع والكتب التي تعالج موضوعات تعليم الكبار — وما أكثرها — يجدها تقتصر في معالجتها على جوانب قليلة أو كثيرة من جوانب تعليم الكبار، فبعضها قد يهتم بجانب واحد، وليكن هذا الجانب طرق تعليم الكبار، أو خصائص الكبار أو الإذاعة لتعليم الكبار أو تعليم الكبار عن بعد... إلخ. وبعض هذه المؤلفات يعالج أكثر من جانب، مثل: تعليم الكبار ومحو الأمية: أسسه النفسية والتربوية وتعليم الكبار والتنمية. والملاحظ أن عديدًا من مراجع تعليم الكبار تعالج موضوعات معينة في مجال تعليم الكبار، وتتعرض لبعض قضاياه بالشرح والتحليل، وتتحدث عن تعليم الكبار وكأن القارىء يعرف ماهية تعليم الكبار ومفهومه. لكن الأمر قد يلتبس، في الواقع، على الكثيرين، وذلك بعكس الحال عندما نتحدث عن مفاهيم رياضية مثل المثلث والمربع والزاوية... إلخ، أو مفاهيم علمية مثل الكثافة، والضغط الجوي، والمجال المغناطيسي... إلخ، أو حتى مفاهيم تربوية مثل التعليم الابتدائي، أو التعليم الثانوي العام أو الجامعي. فالمصطلحات الثلاثة الأخيرة قد لا يجد القارىء صعوبة في التعرف على مدلولاتها لوضوحها وسهولة تحديدها. لذا فقد لا يجد من يكتب في مجال التعليم الابتدائي ضرورة ليعرّف التعليم الابتدائي، بعكس الحال في مجال تعليم الكبار [١، ص١٥].

ولنا أن نتساءل: لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟ ويفضلون الحديث عن بعض جوانب تعليم الكبار: خصائصه، أهميته، أو وسائله، أو إدارته، تمويله، أو تقويم برامجه... إلخ. ثم ما هي الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا لا يثير في ذهن السامع سوى ما يقصده المتحدث؟ وهل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد ولماذا؟ والورقة الحالية تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات السابقة.

أولا : لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يعرضوا بالتحليل لتعريف تعليم الكبار؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح خصائص تعليم الكبار، وأهميته ودوره في التنمية، ووسائله، وإدارته ومؤسساته وتمويله، وتقويم برامجه . . . إلخ لوضوح هذه الجوانب وسهولة تحديدها. لذا كثرت البحوث والكتابات في هذه المجالات، بعكس الحال في مفهوم تعليم الكبار الذي يكتنفه الغموض [٢، ص٧٥] ويكفي لتوضيح ذلك أن نذكر مايلي :

ا ـ أن أعضاء أول مؤتمر دولي حول تعليم الكبار — وهو مؤتمر السينور Elsinor [٢] بالدنمارك عام ١٩٤٩ — واجهوا بعض الصعوبات في التوصل إلى تعريف موحد لتعليم الكبار [٣، ص٩] رغم أنهم كانوا يمثلون أقلية متجانسة نسبيًا من دول العالم.

ب ـ أن دورية *Adult Leadership* — وهي دورية متخصصة في مجال تعليم الكبار — قد أفردت في عددها الصادر في ربيع ١٩٥٥م مقالاً بعنوان «ما تعليم الكبار؟» "What is Adult Education?" ورغم ذلك فلم يستقر الباحث ستانلي أسورد Stanley Sword على تعريف موحد لتعليم الكبار بل ناقش في بحثه تسعة تعاريف [٤، ص ص ١٣١-١٤٥].

جـ ـ وما ذكره جون لو John Lowe في كتابه *Adult Education: A World Perspective* من أن هذا المصطلح — تعليم الكبار — يستخدم بشكل منظم في الحديث والكتابة بثلاثة معان منفصلة، أولها، للدلالة على تعليم الكبار، وثانيها للوصف الإجمالي بجميع الأشخاص والهيئات التي تنهض بأعباء تعليم الكبار في بلدٍ ما أو عالميا كأن يقال مثلاً : «ينبغي تمثيل تعليم الكبار في هيئات التخطيط التربوي» وثالثها لتعريف حقل من حقول الدراسة الأكاديمية [٣، ص٢٠].

د ـ ما يذكره دافيد روخ David Rouch أنه على الرغم من أهمية علم تعليم الكبار فإن المشكلة لدينا تكمن في تحديد هويته على أنه حقل خاص، كما هو على مستوى التطبيق، كما أننا نلاحظ أن مؤسسات أو معاهد محدودة هي التي تجعل من تعليم الكبار مسؤوليتها الأولى [٥، ص٢].

هـ ـ ما تشير إليه دراسة حديثة من «أنه إذا كان هناك اتفاق تام على مفهوم التعليم النظامي، فإن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي — تعليم الكبار — حتى بين الخبراء في هذا الميدان، فكرًا وممارسة [٦، ص ص ٣، ٤].

ومشكلة التعريف من المشكلات المهمة في أي مجال من مجالات العلم، لسبب جد بسيط، إذ يجب أن يتفق العاملون في مجال ما على تعريف لهذا المجال وحدوده، وإلا ساده الخلط، وربما سوء الفهم، الأمر الذي ينعكس بدوره على نشاطاته فتتبدد، وكلفته فتزداد، ومخرجاته فتقل كمًّا وكيفًا. لذا يرى عديد من المهتمين بتعليم الكبار: «أن من عوامل فشل برامج تعليم الكبار، عدم وضوح الرؤية، وعدم الدقة في تعريف تعليم الكبار، ولدينا كثير من التعريفات العامة المبهمة التي لا تمثل تعليم الكبار تمثيلاً سليمًا» [٧، ص٦٨].

وفضلاً عن ذلك فإن غموض مفهوم تعليم الكبار — وبالتالي — النقص في وضوح أهدافه لا يشجع المسؤولين على رصد ما تتطلبه برامج تعليم الكبار من أموال. «إن صانع القرار يتحمس لرصد الأموال لرجال الصناعة وتحقيق مطالبهم المالية لوضوح أهدافهم ومجالات عملهم، لكنه يتردد كثيرًا أمام أي مشروع خاصة إذا كانت المفاهيم والأهداف يشوبها شيء من النقص أو الغموض» [٨، ص ٤٥].

وأخطر من هذا وذاك فإنه «يستحيل في غياب إطار مرجعي متفق عليه بناء هيكل من النظرية والتطبيق، أو عقد اجتماعات مثمرة مع الزملاء — في التخصص نفسه — في بلدان أخرى أو التخطيط لبرامج دولية أو القيام بدراسات مقارنة [٣، ص٢١].

وسوف أسوق على سبيل المثال ما حدث لأحد المتخصصين في مجال تعليم الكبار نتيجة لعدم التحديد الدقيق للمفاهيم. يذكر ابس J.W. Apps — وهو من مشاهير الباحثين في مجال تعليم الكبار — إلى أن المجلس القومي الاستشاري لتعليم الكبار في واشنطن National Council on Adult Education قد دعاه للحديث في بعض جوانب تعليم الكبار التي يهتم بها هذا المجلس، ولكي يعد الرجل بحثه قرأ عديدًا من المراجع والوثائق وتحدث مع المهتمين بتعليم الكبار من زملائه والمسؤولين وذلك ليختار الموضوع الذي يشارك به وقبل إلقاء خلاصة دراسته قدمه رئيس المؤتمر تقديمًا يستحقه، وتحدث الرجل في الموضوع الذي اختاره، «وهو أين تعليم الكبار، وأين يجب أن يكون في السنوات القليلة القادمة.» واستمع الحضور بصمت واهتمام في البداية، ولكن ابس Apps لاحظ عليهم الفتور، وأنهى حديثه

ولم يسأله أحد أو يناقشه فيما كان يرى هو أنها جوانب غاية في الأهمية. ورجع الرجل إلى بلدته — مادسون — وهو ممتعض مما حدث، يسأل نفسه طوال الرحلة ما هو الخطأ الذي ارتكبته؟ هل أخطأت في طريقة العرض؟ هل لم أتناول الموضوع بطريقة صحيحة، ولم يعثر على إجابة لتساؤلاته، لكنه بمجرد رجوعه إلى مكتبه بدأ يقلب في أوراقه لمعرفة المزيد من المعلومات عن هذا المجلس، ثم قرأ أهدافه مرة أخرى بعمق فاكتشف أن هذا المجلس يهتم فقط بالجوانب المتعلقة بـ «التعليم الأساسي للكبار.» وليس بكل ما يهم تعليم الكبار. وهنا فقط اكتشف الرجل لماذا لم يوفق في المؤتمر، لأنه تحدث عن تعليم الكبار بوجه عام ولم يركز على جانب تعليم الكبار الأساسي، ساعتها أدرك أهمية تحديد مفهوم تعليم الكبار [٨، ص ص ٥٩-٦٠].

مما سبق يتضح أن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا وليس محددًا بالدرجة نفسها التي تتضح وتتحدد بها المفاهيم والمصطلحات العلمية والهندسية مثل: الكثافة، والضغط الجوي، ومساحة المربع . . . إلخ. فأي مصطلح من المصطلحات العلمية أو الهندسية يثير في ذهن الدارسين المعنى نفسه الذي يقصده زميلهم السائل أو المتحدث. وقد لا يثير مصطلح تعليم الكبار المعنى نفسه الذي يقصده الكاتب أو المتحدث في ذهن السامع وهذا هو ما حدث فعلاً مع ابس Apps وزملائه في مؤتمر يجمع الخبراء في هذا المجال. فقد انطلق ابس Apps متحدثًا في موضوعه من منظور متسع لتعليم الكبار، بينما السامعون بحكم اهتماماتهم بنشاط معين من أنشطة تعليم الكبار كانوا يتوقعون أن ينصب الحديث على مفهوم ومشكلات معينة تخص التعليم الأساسي للكبار.

وما حدث لابس Apps يتماثل مع ما كشفت عنه دراسة ميدانية قام بها مليكوا Mlelkwa ، وتوصل إلى «أن إحدى المشكلات الأساسية في تعليم الكبار تكمن في تعداد المداولات والتفسيرات التي تعزوها مختلف فئات السكان إلى تعليم الكبار. . . ذلك أن معلمي الكبار يماثلون بين هذا المفهوم ومفهوم التربية المستمرة، في حين يعتبر المسؤولون السياسيون أنه يهدف إلى محو الأمية الوظيفي، أما بالنسبة إلى المتعلمين الكبار فهو مرادف لمحو الأمية بالمعنى الضيق » [٩، ص٣٩].

ولكن لماذا الحيرة والاضطراب وعدم اتفاق العاملين في مجال تعليم الكبار على تعريف محدد وواضح؟ أليس لتعليم الكبار مجاله الخاص به الذي يميزه عن التعليم النظامي بفروعه المختلفة (الابتدائي والثانوي والعالي)؟ أليست لتعليم الكبار أهدافه التي تخالف أهداف التعليم الابتدائي مثلاً؟ أليست لتعليم الكبار أنشطته وبرامجه التي تختلف وتتميز عن غيرها في مراحل السلم التعليمي؟ أليست للكبار أيضًا خصائصهم التي تميزهم عن الصغار؟ . . . إلخ .

حقا إن أهداف، ومنهج، وأنشطة، وبرامج، وإدارة، وتمويل تعليم الكبار — كل هذه وغيرها من جوانب تعليم الكبار — تجعل من تعليم الكبار حقلاً متميزًا واضحًا في معالمه التي تفصل بينه وبين غيره من أنواع التعليم .

لكن تعليم الكبار — وإن كانت له سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره — إلا أنه في حد ذاته مجال متسع، تتعدد أنشطته وبرامجه وجهات الإشراف عليه، الأمر الذي يصعب معه أن يحيط بكل هذه الجوانب تعريف موحد جامع مانع . هذا إلى جانب صعوبات أخرى، فما هي أهم الصعوبات التي حالت دون الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار؟

ثانيا: أهم الصعوبات التي تحول دون تعريف موحد لتعليم الكبار

١ ـ الصعوبة الأولى

ويتمثل ذلك في حداثة علم تعليم الكبار: حقا يمكن القول إن جميع الثقافات عرفت ومارست منذ القدم شكلاً من أشكال تعليم الكبار. لكن تعليم الكبار بأبعاده الحديثة، فكرًا وتطبيقًا، وإدارة وتمويلاً، وتخطيطًا وتنظيمًا. . . إلخ يعد — نسبيًا — حقلاً تربويًا جديدًا [١٠، ص١] يمثل المتخصصون فيه قلة، بالنسبة إلى غيرهم في المجالات التربوية الأخرى. فمع الستينات من هذا القرن بدأ عدد المتخصصين في مجال تعليم الكبار يتزايد على المستوى العالمي وخاصة في البلدان المتقدمة مثل الولايات المتحدة وكندا والدول الأوربية ثم دول العالم الثالث بعد ذلك، وبدأت الجامعات، وخاصة الأمريكية والأوربية، تقوم بإعداد المتخصصين في هذا المجال، كما ازداد عدد البحوث، كمًا وكيفًا، في هذا المجال

وتـوالت المؤتمـرات العالمية وكان أولها المؤتمر الدولي الأول لتعليم الكبار في مدينة السينور بالدنمارك ١٩٤٩م، ثم المؤتمر الدولي الثاني في مدينة مونتريال بكندا عام ١٩٦٠م، والمؤتمر الثالث في طوكيو باليابان عام ١٩٧٢م، والمؤتمر الرابع في باريس عام ١٩٨٤م.

وتؤكد حداثة حقل تعليم الكبار أن موضوع تعليم الكبار لم يدرس في الجامعات على أنه مقرر دراسي سوى في العشرينات من هذا القرن، حيث أقرت جامعة كولمبيا أن تقوم كلية التربية بها بتدريس مقرر في تعليم الكبار. وفي عام ١٩٣٥م منحت جامعة كولمبيا أول درجة دكتوراه في تعليم الكبار. وفي العام نفسه بدأت جامعات أخرى في الولايات المتحدة مثل: أوهايو، وشيكاغو تحذو حذو كولمبيا، وتقدم مقررات ودرجات علمية في مجال تعليم الكبـار. وحتى عام ١٩٤٩م لم يحصل على درجة الدكتوراه في تعليم الكبار في الولايات المتحدة سوى ٣٦ خريجًا، لكن عددهم أخذ يتزايد بعد ذلك، إلى أن وصل نحو ٥٠٠ خريج في عام ١٩٦٥م. كما ازداد عدد الجامعات التي تقدم دراسات ودرجات في تعليم الكبار، فوصل عددها إلى أكثر من ١٥ جامعة ومعهدا علميًّا في الولايات المتحدة وحدها، وحدث مثل هذا التطور في عديد من البلدان الأوربية [١١، ص ص ٢٢-٢٣].

ولا شك أن العلوم جميعًا في حداثتها استغرقت سنوات طويلة من جهود الباحثين والعلماء إلى أن استقرت مفاهيمها وتوحدت تعبيراتها وحدث هذا حتى في مجالات العلوم الطبيعية ذاتها.

٢ ـ الصعوبة الثانية

كثرت المصطلحات التي يتداولها المتخصصون في مجال تعليم الكبار والخلط بينها. إن كثرة المصطلحات في علم ما يمكن أن تكون دليلاً على ثراء هذا العلم، بشرط أن يكون لكل مصطلح معناه الخاص والواضح والمتفق عليه بين شتى الباحثين والدارسين. أما أن تكثر مصطلحات علم ما دون تحديد واضح لأبعادها، وغموض في معانيها، وتداخل بين مراميها، فإن ذلك يشكل عبئا ثقيلاً يحول دون تنمية وتطوير هذا المجال على مستوى الفكر والتنظير، وبالتالي على مستوى العمل والتطبيق. وهذا — إلى حد ما — هو واقع تعليم

الكبار، إذ تكثر فيه المصطلحات الهلامية، الأمر الذي يشكل صعوبة أخرى. وفي هذا يقـول أبس Apps «لكي أوضح مدى صعوبة هذه المشكلة — مشكلة التعريف — فقد جمعت خلال الأشهر القليلة الماضية قائمة بالمصطلحات التي وجدتها في كتابات وبحوث المتخصصين في مجال تعليم الكبار والتي سمعتها منهم في أحاديثنا ومناقشاتنا، فوجدت أن القائمة تشتمل على مصطلح «التربية مدى الحياة» Life Long Education ، «والتعليم مدى الحياة» Life Long Learning ، «والتعليم المستمـر» Continuous Learning ، «والـتربية المستمرة» Continuous Education ، «وتربية الكبار» Adult Education ، «وتعليم الكبار» Adult Learning ، «والتربية الدائمة» Permanent Education ، «والتربية الممتدة» Recur-rent Education ، «والتربية بعد المرحلة الثانوية» Post Secondary Education ، «والتربية العـرضية» Informal Education ، «والـدراسـة غير الـرسمية» Non Formal Study ، «والدراسة اللاتقليدية» Non-traditional Study. »

ويؤكد ابس Apps أن هذه القائمة ليست شاملة، إذ يمكن للقراء والمتخصصين أن يضيفوا إليها عديدًا من المصطلحات التي يستخدمها العاملون في مجال تعليم الكبار بديلاً عن مصطلح تعليم الكبار، بينما يستخدمها آخرون لمعان أخرى محددة [٨، ص٦٠].

ويزيد المشكلة تعقيدًا أن بعض هذه التعبيرات لم تتحدد أبعادها بعد، وأن بعض الناس يستخدم التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب مختلفة في مجال تعليم الكبار. بينما يستخدم آخرون التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب أخرى [١٢، ص٩].

وعلى مستوى الواقع العربي، نجد أن جهود التعليم اللامدرسي (تعليم الكبار) في البلدان العربية قليلة ومبعثرة، وتقوم في جانب كبير منها على الجهود الخاصة. ويعتبر التعليم اللامدرسي في البلدان العربية مرادفًا لتعليم الكبار، وتعليم الكبار يعتبر مرادفًا لمحو الأمية [١٣، ص٤٩].

ولا شك أن هذه الصعوبة — كثرة التعبيرات والمصطلحات الهلامية في هذا المجال تنعكس بدورها على مفهوم تعليم الكبار في صورة كثرة تعريفاته. وعدم الاتفاق على تعريف موحد يثير في ذهن السامع أو القارىء الشيء نفسه الذي يقصده المتكلم أو الكاتب.

٣ ـ الصعوبة الثالثة

صعوبة تعريف الكبير: «تعليم الكبار» تعبير مركب، وفي العادة يصعب تعريف التعبيرات المركبة قياسًا بغيرها، وتعليم الكبار تعبير مركب من كلمتين، وإذا جاز أن نتفق على تحديد دقيق لكلمة «تعليم» فمن هم الكبار؟

هناك أكثر من تعريف للكبار منها:

ـ التعريف اللفظي أو القاموسي: فالكبير هو من كبر، وكبر في السن أي طعن، والكبير عكس الصغير، وهو من به كبر في السن، وجمعها كبار [١٤، ص١٢٢٤]. أو هو الشخص الناضج، أو من وصل إلى السن الذي يحدده القانون للكبير.

ـ التعريف القانوني: يقسم رجال القانون حياة الفرد من حيث أهليته إلى مرحلة الطفولة، والأهلية [١٥، ص١٢]، والمتفق عليه لدى القانونيين أن الطفل يجتاز مرحلتين قبل بلوغه الأهلية: أولاهما مرحلة الطفولة التي لا يكون للطفل فيها قدرة على التمييز، وهي تمتد عند فقهاء المسلمين حتى سن السابعة، ثم يبدأ الطفل في التمييز حتى البلوغ، ويحدد معظم فقهاء القانون البلوغ بخمسة عشر عامًا، لكنه عند بعضهم ثمانية عشر عامًا حتى يكون الفرد كامل الأهلية. وبينما يقرر جمهور فقهاء الشريعة الإسلامية ومنهم أحمد والشافعي أن سن الخامسة عشرة هو حد البلوغ على ما في حديث ابن عمر عندما عرض على رسول الله ﷺ وهو ابن أربع عشرة سنة فلم يجزه ثم عرض يوم الخندق وهو ابن خمس عشرة سنة فأجازه، وقد جعل عمر بن عبدالعزيز هذا حدًّا بين الصغير والكبير [١٦، ص٣٢٧] وكتب إلى عمّاله أن يفرضوا لمن بلغ خمس عشرة [١٧، ص١٥٨]، إلا أن بعض الفقهاء يحدد ذلك بسبع عشرة سنة، وفي رواية عند أبي حنيفة بتسع عشرة سنة [١٨، ص٥٧٧].

ـ تعريف اجتماعي : الكبير هو من يسلك سلوك الكبار، بمعنى أن الفرد يعد كبيراً إذا كان يؤدي واجبات نحو أسرته ومجتمعه لكن مشكلة هذه الواجبات أنها تختلف بالطبع من مجتمع إلى آخر [١٩، ص٢٩].

ـ وهناك تعريف آخر يلح على الجانب الاقتصادي : إذ يرى بعض الباحثين أن الكبير هو كل فرد استقل عن عائلته اقتصاديًا وبالتالي اجتماعيًا وعاطفيًا. إن تعدد تعريفات الكبير وتعدد مصادرها أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار.

والمتفحص لتعريفات الكبير يجد أن أيًا منها لا يعد تعريفًا جامعًا مانعًا — على حد تعبير فقهاء المنطق — فالتعريف القاموسي تعريف عام جدًا فهو يعرف الكبير بأنه عكس الصغير، ولم يعرف الكبير بما يميزه عن غيره. والتعريف القانوني يعرف الكبير من زاوية العمر ويحدد ذلك بسبعة عشر عامًا، ولكن ماذا عن من بلغ ستة عشر عاما وأحد عشر شهرًا؟ هو في حكم القانون صغير، لكن الفاصل شهر واحد بينه وبين الكبير. هل من يخطو هذا الشهر يوصف فجأة ممن يوصف بأنه كبير؟ إن عملية النمو عملية مستمرة ويصعب أن نضع فواصل عمرية محددة بين مرحلة وأخرى، فالمراحل تتداخل بعضها مع بعض. والتعريف الاجتماعي لا يحل لنا الإشكال، فالكبير — من وجهة النظر هذه — هو من يسلك سلوك الكبار، وقد يسلك بعض صغار السن سلوك الكبار، كما أن بعض كبار السن قد يسلكون سلوك الصغار، فضلا عن أن بعض الصغار في عديد من المجتمعات يؤدون واجبات نحو أسرهم، وبعضهم يقومون بأدوار اقتصادية، فهل يعدون كبارًا؟ كما أن بعض الكبار يظلون يعتمدون على أسرهم اقتصاديًا حتى سن الخامسة والعشرين فهل يعدون صغارًا؟ إذ المعروف أنه كلما تقدم المجتمع حضاريًا طالت فترة اعتماد الأبناء على أسرهم وتصل مدة اعتماد الأبناء على أسرهم في بعض المجتمعات حتى سن الخامسة والعشرين — فهل لا يعد هؤلاء كبارًا؟

أمام هذه الصعوبات يحاول بعض الدارسين أن يعرف الكبار بأنهم «كبار» وكفى، تمامًا مثل من يعرف الورد بأنه «الورد» وأن بعضه أصفر وبعضه أحمر وبعضه أبيض. . . إلخ [٨، ص٦١]، لكن هذه المحاولة من البساطة لدرجة أنها قد تثير الضحك.

من أجل ذلك فإن عديدًا من البحوث الحديثة التي أجريت حول الكبار لم تهتم كثيرًا بتعريف الكبار — لأنها مسألة يكثر فيها الجدل — بقدر اهتمامها بوصف وتحديد صفات وخصائص الكبار، وذلك على نمط ما حدث في بعض المجالات العلمية، فلا يهتم رجال الفيزياء مثلاً بتعريف طبيعة الكهرباء، قدر اهتمامهم بتحديد خصائصها ومعرفة كيفية الاستفادة منها، واعتمادًا على البحوث الكثيرة التي أجريت على المراحل العمرية التي يمر بها الكبار وخصائصها وما يحدث للإنسان خلال هذه المراحل من تغييرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية أمكن تحديد خصائص هذه المراحل، لكن هذا التحديد ليس شيئًا منتهيًا بدوره ولا هو موحدًا في كل الدراسات، الأمر الذي لم نتوصل معه إلى تحديد واحد لمراحل الكبار وخصائصهم، ولا شك أن صعوبة تعريف الكبير أو صعوبة الوصول إلى تعريف موحد للكبير وخصائصه والمراحل التي يمر بها أدت بدورها إلى صعوبة الوصول لتعريف موحد لتعليم الكبار، إذ أن المصطلح «تعليم الكبار» يشمل كلمتين: «تعليم»، و «كبار»، فإذا لم نصل إلى تعريف موحد للكبير فإن ذلك ينعكس بدوره على مصطلح تعليم الكبار في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لمصطلح «تعليم الكبار.»

الصعوبة الرابعة

اتساع مجال تعليم الكبار وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع ونصيبه من التقدم. وإذا كان تعريف تعليم الكبار يتأثر بمدى اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار ومتطلبات الحياة الحالية من الكبار، فإنه يتأثر كذلك بالأوضاع الثقافية السائدة ونصيب المجتمع من التقدم، فمفهوم تعليم الكبار في بلد متقدم غير ما هو عليه في بلد نام، فلكل بلد ظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية التي تؤثر بدورها في مفهوم تعليم الكبار وبالتالي في أهدافه ومجالاته وبرامجه. . . إلخ، ومن ثم تعريفه.

وعلى سبيل المثال، يقصد بتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية إتاحة الفرصة للكبار الذين أتموا المرحلة الأساسية (مرحلة مكافحة الأمية) للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم بالقدر الذي يساعدهم على رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتيح لهم المشاركة الفعّالة في تنمية مجتمعهم وتقدمه، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر [٢٠].

ولكن أمام ارتفاع نسبة الأمية فإننا نجد أن أهم مجالات تعليم الكبار هو «محو الأمية» والمؤسسات التي تشرف على تعليم الكبار — غير برامج محو الأمية — محدودة ودور الجامعات والمؤسسات الصناعية والأهلية في هذا المجال هامشي.

بينما يقصد بتعليم الكبار في المملكة المتحدة كل أنواع التعليم غير المهني لمن تزيد أعمارهم على ١٨ سنة، وتقوم بتقديمه الجهات المسؤولة تحت إشراف السلطة التعليمية [٢١، ص٣]. وهذا يعني شمول تعليم الكبار للمجالات الثقافية والترويحية المختلفة، كما يعني أيضا التربية المستمرة مدى الحياة. ويفترض هذا التعريف — مقدما — وجود مستوى عام للتعليم نتيجة للتعليم الإلزامي الذي يمتد لعدة سنوات. لذا نجد أن مجالات تعليم الكبار تتنوع، في المملكة المتحدة، وتتنوع بالتالي، المؤسسات التي تشرف عليها ومنها، «الجامعات، ورابطة العمال التربوية، والسلطات المحلية، إلى جانب هذه الهيئات الثلاث الرئيسة التي يُطلق عليها في المملكة المتحدة «الجهات المسؤولة،» فهناك عديد من الهيئات الأخرى التي تمارس وظائف ذات أهمية في مجال تعليم الكبار، ومن هذه الهيئات: النوادي، النقابات، المنظمات الدينية... إلخ. وتتنوع بالتالي مجالات تعليم الكبار لتغطي مجالات متسعة، حرفية، وثقافية، وترفيهية... إلخ [٢٢، ص٤].

أما في الولايات المتحدة: فإنه ينظر إلى تعليم الكبار على أنه «كل النشاطات التعليمية التي يباشرها الكبار بعد السنوات الاثنتي عشرة التي يقدمها التعليم العام، وتقوم بتقديمها الكليات والروابط المهنية والجيش وغير ذلك من المؤسسات [٢٣، ص٢٤٨].

لذا ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه المستوى التعليمي الرابع الذي يتميز عن المستوى التعليمي الأول (الابتدائي) والثاني (الثانوي) والثالث (العالي والجامعي). هكذا نجد أنه ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه يتميز بذاته وتفرضه حاجة مستمرة للتجديد مدى الحياة، ولذا تتعدد مجالات تعليم الكبار وتتنوع بالتالي المؤسسات التي تشرف عليه، من مدارس وجامعات وهيئات حكومية وأخرى أهلية وثالثة دينية... إلخ [٢٣، ص٣٠].

وإذا تركنا هذا البعد الثقافي، واقتصر الحديث على جوانب في تعليم الكبار فإننا نلاحظ، كما سبق أن قلنا، أن اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار. . . إلخ، كلها عوامل أدت إلى ظهور عديد من التعريفات لتعليم الكبار. وتعدد التعريفات في مجال تعليم الكبار ليس معناه أن هذا المجال مجال صعب، وأن العاملين فيه لم يتفقوا حتى على تعريفه وأنه لا يتسحق كلمة «علم» ولا أن تفرد له الجامعات أقسامًا للدراسة والبحث، ولا أن تفرد له الدولة ميزانية خاصة وكافية، بل الحقيقة أن تعدد التعريفات في هذا المجال دليل على ثرائه.

إن تعدد التعريفات يعد — في الواقع — انعكاسًا لتعدد الثقافات والفلسفات، ولا يعني تعدد تعريفات تعليم الكبار أن بعض هذه التعريفات صواب وبعضها خطأ، بل يمكن القول إن بعضها ضيق يركز على بعض مجالات تعليم الكبار أو عملياته، وبعضها أكثر اتساعًا يشير إلى عمليات أكثر. ويمكن تشبيه ذلك بمصور يقف في زاوية ويأخذ صورة لجماعة من البشر، بينما يقف آخر في زاوية ويأخذ صورة ثانية للمجموعة نفسها وثالث. . ورابع وهكذا. ولا يمكن القول إن هذه الصور ليست لهذه المجموعة رغم وجود خلافات بالطبع بين صورة وأخرى، فبعضها يكون أوضح من غيرها، أو أكبر من غيرها، وبعضها ملون وبعضها بدون ألوان، وكذلك الأمر بالنسبة لتعريفات تعليم الكبار بعضها يركز على برامج معينة بينما بعضها يشير إلى فلسفات أو أفكار معينة.

كما أن لكل تعريف أو مفهوم خلفيته التاريخية التي تفسر ظروف نشأته وما أصابه من تعديل أو تغيير، فحتى وقت قريب كانت كل دولة تعزو إلى تعليم الكبار معنى محددًا لكنه تغير مع مرور الوقت. ففي الولايات المتحدة — على سبيل المثال — كان تعليم الكبار يعني التعليم من أجل خلق المواطن الأمريكي بينما في فترة أخرى أصبح يعني التعليم من أجل الاستخدام [٣، ص١٨].

والمتتبع لمفهوم التربية الأساسية، وتنمية المجتمع، ومحو الأمية الوظيفي، وكلها مفاهيم ارتبطت بمفهوم تعليم الكبار — نجد أن كلًّا منها نشأ في فترة زمنية معينة وارتبط بما

ساد تلك الفترة من فكر وفلسفات في مجال تعليم الكبار، الأمر الذي أدى بدوره إلى تعدد المفاهيم، وكثرتها، وعدم الاتفاق على تعريف موحد لها.

ويمكن استعراض التعريفات المختلفة لتعليم الكبار وتحليلها والتعرف على أبعادها، والجوانب التي تلح عليها، وظروف نشأتها وما أصابها من تعديل أو تغيير، لكن ذلك موضوع آخر يستحق دراسة أخرى. وما نريد أن نصل إليه في إطار دراستنا هو أن اتساع مجالات تعليم الكبار واهتماماته، وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع وفلسفته وتاريخه ونصيبه من التقدم [٢٤، ص٣٠]، كل ذلك أدى إلى صعوبة تعريفه تعريفًا موحدًا.

وأمام كثرة التعريفات وعدم الوصول إلى تعريف واحد جامع مانع بدأ عديد من الباحثين يتحدثون عن حاجات الكبار التي يتعين على برامج تتعليم الكبار أن تحققها، ويتفق عديد منهم على أن هذه الحاجات يمكن تصنيفها في برامج وذلك على النحو التالي [٢٥، ص٥]:

١ ـ برامج علاجية (محو الأمية ـ التعليم الأساسي للكبار)
٢ ـ برامج مهنية (الحرف والمهارات الفنية)
٣ ـ برامج مدنية (مهارات الحياة في المجتمع)
٤ ـ برامج لتحقيق الذات

الصعوبة الخامسة

غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المتعلمين: إن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا لدى العامة، إذ يثير هذا المصطلح في أذهان بعض الناس من العامة — بل ومن المتعلمين — «محو الأمية،» وكأن تعليم الكبار هو محو الأمية وكفى، بينما يثير مصطلح تعليم الكبار لدى البعض الآخر أنه تدريس اللغات الأجنبية للكبار، وبعض النشاطات الأخرى. وحقيقة الأمر أن محو الأمية ليس سوى نشاط من أنشطة تعليم الكبار وما أكثر أنشطة تعليم الكبار.

وفي دراسة ميدانية للباحث حول مدى وضوح مفهوم تعليم الكبار [٤] لدى عينة من مديري المدارس الابتدائية اتضح مايلي:

ـ أن ٣١٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يعني محو الأمية وكفى، وأن ٤٠٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يجب أن ينتهي بإتقان الكبير القراءة والكتابة. والنتيجة نفسها تقريبًا توصل إليها الحميدي في دراسة حديثة ١٩٩٠م، إذ توصل إلى أن ٤٣٪ من معلمي محو الأمية وتعليم الكبار يرون أن تعليم الكبار يعني محو الأمية، وأنه يكفي أن يتعلم الأمي القراءة والكتابة فقط [٢٦، ص٦١].

وهذه النتائج لا تؤكد غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة فحسب بل وإنما لدى عديد من رجال التربية كذلك.

وغموض مفهوم وخصائص تعليم الكبار، لدى بعض العاملين في هذا المجال، إلى جانب تصوراتهم السلبية تجاه عملية تعليم الكبار تؤثر دون شك تأثيراً سيئًا، ليس فقط على الممارسات في هذا المجال، بل يمتد ذلك إلى جوانب أخرى نظرية (فلسفية) تتمثل في صورة تكوين افتراضات وأفكار خاطئة تحد من انتشار البحث العلمي وما يتوصل إليه من نتائج في هذا المجال. كما تحد من الاتفاق على مفاهيم وتعاريف موحدة في هذا المجال.

الصعوبة السادسة

تعدد الهيئات التي تقوم بتخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار: على نطاق العالم نجد أن التعليم الابتدائي أو الثانوي مسؤولية هيئة واحدة ووزارة واحدة، وإن اختلفت التسميات بين «وزارة المعارف» أو «وزارة التربية» أو «وزارة الصحة والتربية والرفاهية،» كما يطلق عليها في الولايات المتحدة، إلا أنها تعبر عن هيئة واحدة تعد هي المسؤولة عن هذا النوع من التعليم. حقًا قد تتركز السلطة على التعليم — تخطيطًا وإشرافًا وإدارة — في سلطة مركزية تتمثل في الوزارة، وقد تفوض الوزارة الهيئات المحلية للقيام بوظائف تربوية، وفي الحالتين فإن الهيئة المسؤولة عن التعليم واحدة.

أما في مجال تعليم الكبار فإننا نجد أن الهيئات المسؤولة عن هذا النوع من التعليم تتعدد فيشارك في تعليم الكبار المؤسسات التعليمية للتعليم النظامي مثل المدارس باختلاف أنواعها، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم تعليمًا معينًا خارج نطاق المعاهد النظامية لكنها تخضع للدولة مثل المكتبات ووسائل الإعلام، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم نوعًا من التربية المستمرة ولا يكون للدولة إشراف مباشر عليها، إلا في حدود ضيقة جدًّا، مثل النوادي الرياضية والاجتماعية، ومراكز تعليم قيادة السيارات وعمومًا يمكن القول إن أهم المؤسسات التي تشارك في تعليم الكبار هي على النحو التالي:

ا ـ الوزارات: إذا كان التعليم العام تقدمه وتشرف عليه وزارة واحدة — كما سبق أن ذكرنا — فإن تعليم الكبار هو مسؤولية كل الوزارات (المعارف، الصحة، الإعلام، الشؤون الاجتماعية... إلخ) وليس بالضرورة أن يكون لوزارة المعارف — أو التربية والتعليم — دور متميز في هذا المجال أكثر من غيرها من الوزارات الأخرى [٢٧، ص٥]. وعلى سبيل المثال فإن الوفود المشاركة في الحلقة الدراسية المنعقدة في نيروبي ١٩٧٥م حول بنية تعليم الكبار في الدول النامية، لاحظت — في مجال إدارة تعليم الكبار — أن الإشراف على برامج تعليم الكبار اتسع وتعددت هيئاته بما في ذلك وزارة المعارف والتربية والتعليم. وعلى سبيل المثال، فإن برامج محو الأمية تشرف عليها وزارة التربية القومية في تنزانيا، بينما تشرف عليها في زامبيا وزارة تنمية المجتمع، وفي نيجيريا فإن محو الأمية مسؤولية حكومة الولايات. ومثل هذا الوضع ليس قاصرًا على أفريقيا، بل نجد نظيرًا له في البلدان العربية، فمحو الأمية مسؤولية وزارات المعارف والتربية والتعليم في معظم البلدان العربية، لكنها مسؤولية وزارات أخرى في بعضها الآخر (وزارة الشباب أو الشؤون الاجتماعية... إلخ)؛ مثل هذا الوضع نجد له أمثلة عديدة على نطاق العالم [٢٨، ص٤٠].

ب ـ مؤسسات وهيئات شبه حكومية: مثل شركات البترول والطيران في بعض الدول، وغيرها من المؤسسات شبه الحكومية، ومثل هذه المؤسسات تقوم بدور مهم في تدريب منسوبيها وتجديد مهاراتهم.

جـ ـ الجامعات والمعاهد العليا: لم تعد الجامعات تقصر نشاطها على طلابها العاديين، بل امتد نشاطها ليشمل المجتمع كله، ولم تعد أهداف الجامعات والمعاهد العليا تقتصر على التدريس والبحث العلمي، بل أصبح هدف «خدمة المجتمع» يحظى بأهمية متزايدة لدى الجامعات. ومن هذا المنظور درجت الجامعات على تقديم برامج متنوعة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر. ويتوقع أن تتزايد هذه البرامج وتتنوع كمًّا وكيفًا لمواجهة متغيرات العصر ولإشباع الحاجات المختلفة للكبار [٢٣، ص٨٠].

د ـ مؤسسات القطاع الخاص: ومنها على سبيل المثال المؤسسات والشركات الصناعية، حيث دأبت المؤسسات والشركات الصناعية على تجديد مهارات وخبرات العاملين فيها. ويتم ذلك عن طريق وحدات خاصة بها أو عن طريق إلحاق من تريد الشركة أو المؤسسة تدريبهم إلى جهات أخرى تقدم البرامج المطلوبة. وبالنسبة للشركات التي تدرب عمالها في وحدات تعليمية وتدريبية تابعة لها فعلى قدر حجم الشركة واهتمامها بتدريب عمالها يكون حجم هذه الوحدة وعدد المدربين المتفرغين للتدريب. على سبيل المثال، فإن شركة جنرال موتورز GM لديها وحدة ضخمة لتقديم برامج التعليم المستمر للعاملين فيها ويتبع هذه الوحدة:

ـ معهد جنرال موتورز، ويدرس به ٢٢٠ طالبًا، وهذا المعهد يعد المصدر العام الذي يمد الشركة بحاجتها من المهندسين والإداريين.

ـ قسم GM للتعليم المستمر للمهندسين، ويقدم برامج هندسية القصد منها تجديد مهارات ومعلومات المهندسين.

ـ قسم GM للتعليم والتدريب الذي يقدم برامج متنوعة في الإدارة وفي غيرها من المجالات المطلوبة.

ويتبع إدارة التعليم والتدريب بهذه الشركة أقسام أخرى للتدريب والتعليم، ويعمل في المعاهد والأقسام التعليمية والتدريبية بشركة جنرال موتورز أكثر من ١٠٠٠ مدرب لطول الوقت [٢٩، ص٣٩].

هـ ـ الأفراد والهيئات التطوعية: مثل الجمعيات الخيرية والمدنية، وغيرها من هيئات تطوعية. والمتتبع لحركة تعليم الكبار يجد أنها بدأت في عديد من البلدان بجهود تطوعية ومبادرات فردية، على سبيل المثال في المملكة العربية السعودية، فإن الفترة التي تقع قبل ١٣٦٩هـ (١٩٤٩م) كانت تتركز أساسًا — في تعليم الكبار — على سعي الأفراد ورغبتهم في تعليم أنفسهم، وتعليم أبنائهم، فكانوا ينضمون إلى حلقات المدرسين في المساجد. . . ثم تطورت هذه الجهود الفردية إلى جهود أهلية شبه نظامية [٣٠].

وفي العراق، فإن المرحلة الأولى التي بدأت في العشرينات من هذا القرن واستمرت إلى ما قبل ثورة تموز ١٩٦٨م، اعتمدت على الجهود التطوعية والمبادرات الفردية من قبل الأشخاص والجمعيات الخيرية إضافة إلى جهود وزارة المعارف آنذاك [٣١].

وفي الأردن، تأسست عدة جمعيات خيرية منذ ١٩١٠م لها نشاطاتها الاجتماعية والإنسانية والتعليمية، وبلغ عدد العاملين في هذه الجمعيات في ١٩٧٨م نحو ٢٠,٠٠٠ وتضمنت خدماتها المساعدات المالية ودور الحضانة والخدمات الطبية ومراكز تعليم الكبار [٣٢، ص ص ١٢٣-١٢٥].

و ـ بعض الهيئات الأخرى: مثل المتاحف والمعارض والأندية، فلم يعد ينظر للمتاحف والمكتبات على أنها مستودعات للكتب والتحف الأثرية، وأصبح ينظر إليها من زاوية أخرى، على أنها مؤسسات تعليمية، يجب أن تقوم بدور تعليمي إيجابي. ومنذ عام ١٩٦٠م — وفي عديد من البلدان — «أخذت المكتبات العامة والمتاحف والمعارض الفنية في ربط أوجه نشاطها بصورة أوثق بأنشطة وهيئات تعليم الكبار» [٣، ص١٠٩].

ولا شك أن تعدد هيئات تعليم الكبار كما أنه يثري هذا الحقل، فإنه يعد من ناحية أخرى مكمن ضعف [٣٣، ص١٣٨] إذ الملاحظ أننا إن تفحصنا أهداف وأنشطة هذه الهيئات نجد أن بعضها يتكرر ويتداخل في بعضها، بينما بعضها الآخر تختلف أهدافه باختلاف مجالات نشاطها. لذا فإن بعضها ينظر إلى مفهوم تعليم الكبار نظرة ضيقة ويقصر

نشاطه على جانب أو أكثر من أنشطة تعليم الكبار، بينما بعضها ينظر إلى تعليم الكبار نظرة مخالفة، ويؤثر هذا بدوره على مفهوم تعليم الكبار بآثاره السلبية في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لتعليم الكبار.

كما أن تنوع حاجات الكبار، وتنوع دوافعهم للالتحاق بهذه البرامج، وتنوع خصائصهم الجسدية والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية تشير بدورها إلى العديد من الصعوبات التي تنعكس بدورها في صورة صعوبة العثور على تعريف موحد يمكن أن يجمع بداخله كل هذه الأبعاد المتعددة والمتنوعة.

ثالثا: هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال دعنا نتساءل أولاً هل من الضروري أن يتفق الباحثون والدارسون لتعليم الكبار في مشارق الأرض ومغاربها على تعريف موحد؟

بادىء ذي بدء نقول إن مسألة الوصول إلى تعريف موحد في أي مجال علمي، أمر مطلوب إذ في ضوئه تتحدد أبعاد هذا المجال وحدوده وتتحدد علاقته بغيره من العلوم، كما يساعد ذلك الباحثين في سهولة التفاهم، إذ تنطلق أفكارهم من مفاهيم موحدة مما يساعد على سهولة الاتصال العلمي في هذا المجال، وبالتالي نموه، ولا شك أن وصول العلماء في مجال الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء. . . إلخ إلى تحديد دقيق موحد لمجالات دراساتهم، ومصطلحات علومهم التي يستخدمونها، أدت إلى تطور هذه العلوم ونموها. لكننا نود الإشارة إلى أن هذه المصطلحات العلمية الموحدة — الآن — لم تظهر كذلك موحدة بين عشية وضحاها، بل استغرقت سنين طويلة، وجهود علماء كثيرين، إلى أن استقرت على ماهي عليه من صلابة علمية.

لقد بدأت كل المصطلحات العلمية المتفق عليها الآن والمحددة تحديدًا صارمًا، بدأت هشة مطاطة، لا تثير المعنى نفسه الذي يريده المتكلم في ذهن السامع، لكنها مع الأيام، وبجهد العلماء، صارت محددة تحديدًا صارمًا. وإذا صدق هذا على مسيرة العلوم الطبيعية المادية فالأولى أن يصدق في مجالات العلوم الإنسانية من تربية واجتماع وعلم نفس. . . إلخ.

إن وصـول البـاحثـين — وعلى مستوى العالم — إلى تعريفات موحدة في مجالات الرياضيات والفيزياء والكيمياء يرجع فيما يرجع إلى أنهم يدرسون ظواهر فيزيائية، لا تتأثر في حدوثها بمزاج أو دوافع الأفراد أو حتى المجتمعات إنها «علوم.» يمكن أن نقول عنها إن ظواهرها تحدث في أي مجتمع وفي كل المجتمعات إذا توافرت عواملها بصرف النظر عن كون هذا المجتمع غنيًا أو فقيرًا متعلمًا أو أميًا... إلخ. أما التربية بفروعها — وتعليم الكبار واحد منها — لا يمكن أن تكون كذلك موحدة في أهدافها وإجراءاتها في مشارق الأرض ومغاربها، فلكل مجتمع ثقافته وأهدافه وهويته، وظروفه الخاصة به، من فقر وغنى، وتقدم وتخلف... إلخ. وله أيضًا مشكلاته وتأثر كل هذه العوامل — وهي تؤثر — في العملية التربوية سواء أكانت موجهة للصغار أم للكبار.

لذا يجب أن يحظى البعد الاجتماعي باهتمام التربية، بل يجب أن ينصب على هذا البعد اهتمام التربويين، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم من تقدم وتطور يمكن أن تفيد منه مجتمعاتهم. لذا نجد أنفسنا أمام تعريف موحد للرياضيات أو الفيزياء ولا نجد تعريفا موحدًا للتربية ذاتها، إذ يختلف ذلك باختلاف الفلسفات (وباختلاف الثقافات) ولم يمنع عدم الوصول إلى تعريف موحد بين علماء التربية في مشارق الأرض ومغاربها من أن تضاعف دول العالم من ميزانية التربية والتعليم خلال العقود القليلة الماضية.

وما يصدق على التربية «الأم» يصدق على تعليم الكبار «الفرع» فهو — تعليم الكبار — ألصق ما يكون بمجتمع ما له ثقافته وفكره وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية ومشكلاته، وأنه — أي تعليم الكبار — يجب أن يتجه وأن يتحرك داخل هذا المجتمع للإسهام في تحقيق أهدافه، والمساعدة في حل مشكلاته، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم في هذا المجال من إنجازات.

في ضوء هذا كله يجب أن يكون لنا في منطقتنا العربية تعريفنا الخاص بنا لتعليم الكبار، ليكون أساسًا للعمل في هذا المجال. ولا تعد دعوتنا هذه بدعة، فلقد توصل ج. ا. سيمبوسون J.A.Siompson بعد دراسة الوثائق التربوية الأوربية إلى النتيجة التالية: «بعد

التأكد من الاختلافات القائمة بين بلداننا الأوربية، أجد أنه من العدالة أن أعلن أنه تم التغلب عليها بالعوامل الكبرى الخاصة بالمفهوم والغرض، والموقف والطريقة التي تجعلنا، في واقع الأمر، قادرين على التحدث — ولدينا المبرر إلى حد ما — عن وجود «تعليم كبار أوربي» European Adult Education. وأيًا كانت الصعوبات التي تكمن في تعريفنا الجديد، فإنه يوجد في أغلب بلداننا الأوربية، إجماع كبير في الرأي على مكونات تعليم الكبار» [٣، ص٣٧].

وإذا كان هناك دعوة لما يسمى «بتعليم كبار أوربي» فما المانع أن يكون لنا نحن العرب «تعليم كبار عربي» يعبر عن ثقافتنا وظروفنا ويحمل هويتنا ويعمل على تحقيق آمالنا في هذا المجال.

وفي هذا الإطار — أيضا — سبق أن أشار أحد المتخصصين العرب إلى هذه القضية بقوله: «أرى أن تتفق الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار في الدول العربية ممثلة في منظمة التربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية على وضع قاعدة أساسية لتعريف تعليم الكبار، وتحديد أبعاده وأهدافه ومجالاته وتخطيطه ونشاطاته، على أن يتسم ذلك كله بالدقة والوضوح» [٣٤، ص٧١].

ولتحقيق ذلك فقد يتطلب الأمر أن يدعو الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار إلى مؤتمر عربي يحضره خبراء تعليم الكبار في الدول العربية كما يحضره المسؤولون عن تعليم الكبار في هذه البلدان بقصد تحديد دقيق لمفهوم تعليم الكبار يتخذ أساسًا لتحديد أهدافه وأبعاده ومجالاته . . . إلخ بما يتفق وثقافة البلاد العربية وأهدافها وأحوالها، وبما أسفرت عنه نتائج التجارب العربية. ونقترح أن يكون التعريف التالي أساسًا تدور حوله المناقشات للوصول إلى تعريف موحد وهو: تعليم الكبار «نشاط تربوي منظم يلتحق به الكبار — مهما كان مستواهم — لتحقيق حاجاتهم الشخصية أو حاجات مجتمعهم المحلي أو الاثنين معا في سياق حاجات المجتمع العربي.»

ونرى أن هذا التعريف يعد قاعدة أساسية للعمل في مجال تعليم الكبار، فهو أولاً متسع يعرف تعليم الكبار بأنه «نشاط تربوي» ولم يقصر هذا النشاط على نوع معين ولكنه

— أي التعريف — يشترط في هذاالنشاط أن يكون منظمًا، أي أن يكون مخططًا يخدم أهدافًا محددة هي أهداف الأمة العربية من تعليم الكبار، والتي يجب بدورها أن تكون محددة وواضحة ومتفقًا عليها، ويشترط التعريف أن يلتحق الكبار بهذا النشاط مهما كان مستواهم، ويقصد بمستواهم هنا المعنى العام، إذ يقصد به مستواهم المعرفي. فمهما كان مستوى الكبير، أميًا أو صاحب مهنة رفيعة، فيجب أن يجد هذا وذاك في برامج تعليم الكبار ما يساعده على تحقيق ذاته وأهدافه وأهداف مجتمعه العربي. ويقصد به أيضا مستواهم المادي، فيجب أن يخطط لتعليم الكبار لتحقيق حاجات الكبار عامة، بمعنى ألا يحرم منها الفقراء لكونهم فقراء، كما يقصد به أيضا مستواهم العمري، فيجب ألا تحدد البرامج فئات عمرية من الكبار يلتحقون بها دون غيرهم.

ويشترط التعريف — في النهاية — أن يكون الغرض من هذه البرامج حاجات ذاتية، أو تحقيق حاجات ذات طابع اجتماعي مشتقة من طبيعة المرحلة التي يمر بها مجتمعهم في سياق المجتمع العربي أو الاثنين معًا، ولا ثالث غير ذلك.

والجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مهيأ دون شك — بحكم ما لديه من خبرات، وإمكانات، وقدرة على الاتصال بالجهات المعنية — مباشرة أو من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لأن تتوصل الدول العربية من خلاله إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، وتحديد لأهدافه ونشاطاته، ومؤسساته.. إلخ. ومتابعة إنجازات الدول العربية في هذا المجال — في ضوء ما تتفق الدول العربية عليه — ودراسة المشكلات وتقديم الحلول، ورعاية التجارب الناجحة في البلاد العربية والإعلام عنها، وتَبْني برنامجًا عربيًا في مجال تعليم الكبار تخطط له وتشرف على تنفيذه وتقويمه — في بعض البلدان العربية — ليكون نموذجًا للعمل في هذاالمجال، في البلاد العربية عامة تقدمه من خلال القمر الصناعي العربي — على سبيل المثال — كما في إمكانها متابعة حركة تعليم الكبار في العالم أجمع ورصد التجارب الناجحة فيه وإمكانية الاستفادة منها. ويتطلب ذلك دون شك تمويلاً أكبر وصلاحيات أكثر لهذا الجهاز — على الأقل — ليست أقل من تلك الصلاحيات الممنوحة لمكتب التربية العربي لدول الخليج إن لم تكن أكثر منها، والتي مكنت مكتب التربية العربي من تحقيق إنجازات تربوية ضخمة في منطقة الخليج في فترة وجيزة.

وإن سألتني في النهاية، وكيف نزيد من تمويل الجهاز العربي لمحوالأمية وتعليم الكبار؟ وكيف نوسع من اختصاصاته وصلاحياته لتحقيق ما سبق أن أشرنا إليه؟ أقول لك معذرة! الإجابة ليست بيد التربويين العرب، إنها بيد الساسة العرب. والله الموفق.

المراجـــع

[١] Aker, George. *Adult Education: Procedures, Methods, and Techniques.* New York: The Library of Continuing Education, 1957.

[٢] Miller, Marry. *Teaching and Learning in Adult Education.* New York: MacMillan, 1974.

[٣] Lowe, Jone. *The Education of Adults: A World Perspective.* 2nd ed. UNISCO, 1982.

[٤] Stanley, Sword. "What is Adult Education. Nine Working Defintions." *Adult Leadership,* 5 (Spring 1955), 131-45.

[٥] David, Rouch. *Priorities in Adult Education.* New York: MacMillan, 1976.

[٦] إسماعيل، سعاد خليل. *أنماط التعليم غير النظامي*. الكويت: عالم الفكر، ١٩٨٨م.

[٧] الحميدي، عبدالرحمن سعد. الحاجة إلى تحديد مفهوم تعليم الكبار. *دراسات مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

[٨] Apps, J.W. *Problems in Continuing Education.* New York: McGraw, 1979.

[٩] موشي، أ. «تعليم الكبـار في تنـزانيا بين التجـديد وسـوء الفهم.» *مستقبليات*، مج١٨، ع٣ (١٩٨٨م)، ص ص ٣٨٩-٣٩٥.

[١٠] عبدالجواد، نور الدين. *الحاجة لتطوير منهج البحث في تعليم الكبار*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٤١٠هـ.

[١١] Darkemwald, G., and S. Merrian. *Adult Education: Foundations and Practice.* New York: Harper and Row, 1982.

[١٢] الحميدي، عبدالرحمن سعد، ونور الدين عبدالجواد. *معوقات البحث العلمي في محو الأمية في إدارات محو الأمية وتعليم الكبار بوزارات التربية والمعارف والهيئات المعنية بدول مجلس التعاون*. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[١٣] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *التربية اللامدرسية ودورها في مجالات التنمية الشاملة*. القاهرة، ١٩٧٩م.

[١٤] مسعود جبران. *الرائد، معجم لغوي عصري*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م.

[١٥] *New Riverside Dictionary.* New York: Berkely Books, 1984.

[١٦] العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ.

[١٧] البخاري. *صحيح البخاري*. استنبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨١م.

[١٨] سابق، السيد. *فقه السنة*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٨٩هـ.

[١٩] عجماوي، محمود أحمد. «تعليم الكبار: مفهومه وأهدافه.» *التربية المستمرة*، ع٤ (إبريل ١٩٨٢م)، ص ص ٢٧-٤٣.

[٢٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *اللائحة التنفيذية لنظام التعليم ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية*.

[٢١] مرسي، محمد منير. «الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار.» *التربية*، ع١٨ (نوفمبر ١٩٨٦م)، ص ص ٢-٧.

[٢٢] Ellwood, Carlin. *Adult Learning To-Day*. London: SAGE, 1976.

[٢٣] عبدالجواد، نور الدين. *الجامعة والتعليم المستمر*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م.

[٢٤] Petter, Jarvis. *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Croom Helm, 1983.

[٢٥] Lowe, J., ed. *Adult Education and National Building: A Symposium on Adult Education in Developing Countries*. Edinburgh University Press, 1970.

[٢٦] الحميدي، عبدالرحمن. *اتجاهات معلمي الكبار نحو العمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة الرياض*. الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.

[٢٧] Unesco. *Seminar on Structure of Adult Education in Developing Countries with Special Reference to Africa*. Paris: Unesco, 1975.

[٢٨] اليونسكو. *محو الأمية ١٩٧٢/١٩٧٦م*. باريس: اليونسكو، ١٩٨٠م.

[٢٩] Kost, R.J. "Competition and Innovation in Continuing Education." *Power and Conflict in Continuing Education*. Sponsored By Wadsworth Publishing Co., and the National Unviersity Extention Association, 1982, pp. 38-61.

[٣٠] وزارة المعارف. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة العربية السعودية، تعليم الكبار ومحو الأمية*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٥هـ.

[٣١] الاتحاد العام لنساء العراق. *حلقة حول آفاق تطوير المرأة العراقية بعد تحررها من الأمية في إطار التعليم المستمر بالتعاون مع الجهاز العربي لمحو الأمية*. بغداد: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨١م.

[٣٢] نمر، كمال عبدالمجيد. *دور الجمعيات النسائية في مكافحة الأمية*. عمان: مؤسسة النشر للعلاقات العامة، ١٩٨٤م.

[٣٣] أ.ك. تاونستد كونر. «مؤسسات تعليم الكبار الحكومية وغير الحكومية.» *آراء*، ع ع ١، ٢ (١٩٧٦م)، ص ص ١٣٠-١٤٥.

[٣٤] الحميدي، عبدالرحمن. «الحاجة لتحديد مفهوم تعليم الكبار.» *مجلة دراسات، مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

The Need for a Unified Arabic Definition of Adult Education

Noor El-Dean M. Abdel-Gawad
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Many authors who write in the field of adult education avoid defining its concept. Therefore, this paper attempts to answer three major questions relating to this problem. First, why do authors always avoid defining adult education. Second, what are the obstacles facing the achievement of a unified Arabic definition of adult education? The thrid, is there a need for such a definition? and why?

However, a major group of writers prefer to deal with some aspects of adult education rather than its concept because of the complexity of defining such a concept. The study exemplified six obstacles in this concern: the newness of adult education as a science the multitude of terms without accurate definition, the difficulty of defining the adult himself, the correlation between the concept of adult education and the level of development in societies, the obscurity of the concept of adult education among the public, and the diversity of institutions responsible for planning and implementing adult education programs.

Thus, the definition of adult education is an important issue, since it could determine the scope of this field and its relationship to other fields, and facilitate contacts among researchers in adult education. Therefore, the Arab countries -because of their cultural unity and the similarity of their educational problems - need to adopt a unifed definition of adult education.

The study suggests a definition that could be a basic for a unified Arabic definition of adult education. It also suggests that a wide discussion of this definition is required through a conference hold by the Arab Board for Illiteracy and Adult Education.