الفصل الرابع

دور التعليم ومؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي

علي الطراح*

ملخص: تتناول هذه المقالة بالتحليل تطور التعليم في المجتمع الكويتي بدءاً من دخول الكتّاب، وانتهاءً بانتشار المدارس النظامية بمختلف مستوياتها ومراحلها الدراسية، كما تتناول أيضاً عرضاً تحليلياً لدور الجهود الطوعية، والمبادرات الفردية في انتشار التعليم وتحديثه وتطويره في المجتمع الكويتي، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعليم ومنظومة القيم، ومؤسسات أو منظمات المجتمع المدني، والعوامل المؤثرة في تمفصل هذه العلاقة.

ووظفت هذه الدراسة المنهج التاريخي في تحليل العلاقة المشار اليها بين التعليم ومنظومة القيم ومؤسسات المجتمع المدني، ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تجسدت في ضعف دور التعليم بالمرحلة النفطية في تغيير منظومة القيم، وذلك لقوة دور الدولة وسيطرتها على الثروة النفطية التي وظفتها في تقوية شبكة العلاقات التقليدية المتمثلة بالعائلة والطائفة والقبيلة.

مقدمة

لم يعد الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين في مجمل قضايا التنمية المجتمعية *(societal development)* خافيا أو مستتراً سواء على المستوى المحلي ، أو الإقليمي ، أو الدولي . فلقد صاحب ظهور

---

* دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة ميشغن "*M.S.U.*" ، ١٩٨٤. عميد كلية العلوم الاجتماعية وأستاذ مشارك، قسم علم الاجتماع، جامعة الكويت.

هذا الدور زخم إعلامي كبير تمثل في عقد الكثير من المؤتمرات والندوات وورش العمل، وكذلك صدور الكثير من المؤلفات، وإجراء العديد من البحوث والدراسات التي اتخذت من الأدوار المتعددة والمتباينة التي تلعبها مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني في كافة المجالات السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، والصحية، والاقتصادية ... الخ موضوعات رئيسية لها. بل إن معظم الباحثين والمتخصصين في هذا المجال قد أكدوا على أن الدور المتعاظم لمؤسسات أو منظمات المجتمع المدني يعد احدى السمات المميزة لعصرنا الراهن (البرنامج الانمائي للأمم المتحدة، ١٩٩٧، ص ٩٥).

وتؤكد أدبيات التنمية على أن بزوغ دور مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني وتلبيتها للاحتياجات الإنسانية قد بدأ في التنامي في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وعلى وجه الخصوص في معظم الدول الأوربية حيث جاء تشكيلها وممارستها لدورها في هذه المجتمعات كشريك كامل للمؤسسات الحكومية استجابة وتلبية للاحتياجات الأساسية *(basic needs)* في هذه المجتمعات، وتمكين أفرادها من الاستفادة من المنافع العامة دون استغلال، فضلا عن الدور الذي لعبته في إعادة بناء ما دمرته تداعيات هذه الحرب (الصبان وآخرون، ١٩٩٨، ص ١١).

ويعد المجتمع الكويتي أحد النماذج المتفردة بين معظم المجتمعات العربية بصفة عامة، ومجتمعات الخليج العربي بصفة خاصة، وذلك فيما يتعلق بالدور الإيجابي لمؤسسات أو منظمات المجتمع المدني – والتي يطلق عليها جمعيات النفع العام – في مجمل الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

لقد لعبت الجهود الأهلية الطوعية والمبادرات الفردية دوراً مؤثراً في تلبية احتياجات المجتمع الكويتي الملحة من التعليم في تلك الفترة حين أنشئت الكتاتيب، والمدارس الأهلية النظامية، الأمر الذي عجل بانتشار التعليم، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه، وعلى وجه الخصوص منذ استقلال البلاد عام ١٩٦١، وظهور النفط الذي استخدمت الحكومة عائداته في تشكيل البنية الأساسية

للمجتمع ، وفى تمويل خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وبرامجها (قطاع التخطيط والمتابعة، ١٩٩٨، ص ٦٥ – ٦٦).

ولقد تحددت المشكلة البحثية في الورقة الراهنة في ماهية الدور الذي يلعبه التعليم في تطوير منظومة القيم ، وماهية الدور الذي تلعبه مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني في تطوير التعليم نفسه، والمشاركة جنبا إلى جنب في تطوير منظومة القيم .

وتنطلق الورقة البحثية الراهنة من النتائج التي خرج بها كثير من الدراسات والبحوث التي اتخذت من العلاقة بين التعليم، ومنظومة القيم، ومؤسسات أو منظمات المجتمع المدني موضوعات رئيسية لها في مجتمعات الخليج العربي بصفة خاصة ، والمجتمعات العربية بصفة عامة . إذ أكدت نتائج هذه البحوث والدراسات على اقتران سيطرة الدولة على مجمل أنشطة المجتمع بتقلص الدور الذي تقوم به مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني، وضعف الدور الذي يلعبه التعليم في تطوير منظومة القيم .

وفي هذا السياق فقد أشار الطراح (الطراح، ٢٠٠٠ ب) إلى أنه لا يكفي أن تربط الخطة التعليمية بين التعليم والاحتياجات المجتمعية من القوة البشرية . بل يجب أن يركز التعليم على خلق روح المواطنة ، والانتماء والولاء ، وحرية التفكير والإبداع لدى الإنسان الكويتي.

لقد استقرت في أدبيات التنمية، بداية من القرن الثامن عشر تلك المقولة التي تؤكد قدرة النظام التعليمي في أي مجتمع على تلبية احتياجاته من القوة البشرية المؤهلة والمدربة القادرة على الإسهام في مسيرة التنمية ، ولكن هذه المقولة بدأت تهتز في منتصف القرن العشرين حين أكدت تجارب التنمية سواء في مجتمعاتنا العربية أو المجتمعات النامية على أن النظام التعليمي لا يملك عصا سحرية لحل كل المشكلات التي تصيب بنية المجتمع. فالتعليم ما هو إلا نسق فرعي من نظام أكبر تنسحب عليه تناقضات الخلل وعوامله التي تصيب أنساق تلك البنية ، ولا سبيل إلى إصلاح التعليم إلا بإصلاح شامل لكل نظم المجتمع السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية (رضا، ١٩٩٠، ص ٣٦ – ٣٧).

ولقد أكد كثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تخطيط التعليم على أن المجتمع إذا شاعت فيه مظاهر الخلل فسوف تشيع هذه المظاهر أيضا في نظام التعليم نفسه سواء في توجهاته أو فلسفته، أو أهدافه وسياساته، ومن ثم فسيعمل التعليم على إعادة إنتاج مفاهيمه وأساليبه ، ومخرجاته من القوة البشرية التي تكرس هذا الخلل وتعززه .

ولقد تحددت الأهداف التي تسعى هذه الورقة البحثية إلى تحقيقها على النحو التالي:

– تقديم تحليل سسيو–تاريخي لتطور التعليم في المجتمع الكويتي بدءاً من دخول الكتّاب، وانتهاء بانتشار المدارس النظامية بمختلف مستوياتها ومراحلها الدراسية .

– تحليل دور الجهود الطوعية والمبادرات الفردية (مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني) في انتشار التعليم وتحديثه وتطويره في المجتمع الكويتي .

– الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعليم ، ومنظومة القيم ، ومؤسسات أو منظمات المجتمع المدني ، والعوامل المؤثرة في تمفصل هذه العلاقة سواء كانت من جانب التعليم نفسه، أو من جانب السياسات التي تطبقها الدولة في مجمل الحياة الاجتماعية والاقتصادية .

وفي هذا السياق فقد حددت الورقة البحثية تعريفا إجرائيا *(operational definition)* لكل من مفهوم مؤسسات أو منظمات العمل المدني ، ومفهوم القيم، باعتبارهما من المفاهيم الرئيسية التي تعتمد عليها الورقة البحثية في تفسير طبيعة العلاقة بين الدور الذي تقوم به مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني ، وتطوير منظومة القيم .

وفيما يتعلق بالتعريف الإجرائي لمفهوم مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني *(non governmental organization)* فيتحدد في " التنظيمات الطوعية التي تقدم أنشطتها وخدماتها النوعية لتلبية الاحتياجات الأساسية للفئات والشرائح الاجتماعية دون استغلال ، أو تمييز" (الصبان وآخرون، ١٩٩٨، ص ٤٣).

ومصطلح المجتمع المدني يعد أحد المصطلحات الحديثة بالرغم من قدم أدواته المتمثلة بالمؤسسات غير الحكومية. ويقول سيف الدين إسماعيل بأن المجتمع المدني هو ذلك المجتمع الذي تعمل فيه مؤسساته باستقلال عن سلطة الدولة (اسماعيل، ١٩٩٩، ص ٢٩٢).

وعند الحديث عن البلاد العربية، فإن عهد الاستقلال هي الفترة التي شهدت نشأة مؤسسات المجتمع المدني التي تجسدت في النقابات والأحزاب والتنظيمات المهنية. وتجربة البلاد العربية لم يكتمل نضجها وتحتاج إلى فترة أطول لكي تستطيع مؤسسات المجتمع المدني ان تلعب دورها الفعال، فالدولة ما زالت تحتفظ بدورها السلطوي، وهي بذلك القوة العظمى في التأثير في كثير من المسارات المستقبلية.

والكويت تمثل تجربة جيدة في نمو فاعلية مؤسسات المجتمع المدني، فنصت المادة ٤٣ من الدستور الكويتي لعام ١٩٦٢ على: حرية تكوين الجمعيات والنقابات على أسس وطنية وبوسائل سلمية مكفولة وفقاً للشروط والأوضاع التي بينها القانون، ولا يجوز إجبار أحد على الانضمام إلى أي جمعية أو نقابة (دستور دولة الكويت، ١٩٦٢، ص ١٨).

وبالرغم من الخطوات التي خطتها الكويت في ترسيخ العمل المؤسسي الا أن شبكة العلاقات الاجتماعية التقليدية ما زالت تهيمن على مناحي الحياة المختلفة. فعلى سبيل المثال ما زالت الولاءات التقليدية تشكل دعامة أساسية في اتخاذ كثير من القرارات على مستوى الدولة، والامر كذلك بالنسبة لبعض القوى السياسية التي تجعل من الولاءات الصغيرة إحدى أدواتها في العمل السياسي. فاستمرار هيمنة شبكة العلاقات الاجتماعية التقليدية كثيراً ما يعوق تطور دور مؤسسات المجتمع المدني، هذا من جانب، واستمرارية العلاقات التقليدية التي تعكس أحياناً التخوف من الانكماش المتزايد للعمل المدني في الحياة الكويتية من جانب آخر، فهناك مؤشرات عديدة تؤكد على انكماش دور المدينة وعلى تهميش

قيمها، وعلى تدعيم القيم التقليدية المستمدة من القبيلة أو الطائفة أو العائلة[١].

إن عملية بدونة المدينة تشكل أحد الأخطار المحدقة بالحياة المدنية في الكويت، فخلال العقدين الماضيين سعت الدولة إلى تمكين القبيلة من السيطرة على معالم المدينة، وذلك لضمان استمرار هيمنة الدولة. ويشير خلدون النقيب إلى ان السمة العامة المشتركة بين التضامنيات القبلية أنها تمثل المستودع البشري الرئيسي لتوظيف أفراد الجيش والشرطة والحرس الوطني.

وتتميز التضامنيات القبلية في المجتمع الكويتي بأنها غير رسمية، وتعمل من خلال البنى السياسية والاجتماعية مثل مجلس الأمة، والمجلس البلدي، والجماعات الدينية، وقوى المعارضة ... الخ، وأصبحت القوى القبلية التضامنية مؤسسة من مؤسسات الدولة وتكيفت مع الأوضاع المستجدة، وهكذا تطرح القبلية نفسها والمؤسسة الطائفية بشكل موازٍ، وأحياناً بتحالفهما بديلاً عن المؤسسة الدستورية (النقيب، ١٩٨٩، ص ١٥٠-١٥١).

ولقد حددت الورقة البحثية التعريف الإجرائي لمفهوم منظومة القيم *(values systems)*، بأنها " معايير للسلوك ، والاتجاهات المرغوبة، وغير المرغوبة التي يكسبها المجتمع لأفراده من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة كمؤسسة اجتماعية، والمدرسة كمؤسسة تربوية ، ووسائل الاتصال الجمعي المتمثلة في الإذاعة، والتلفزيون، والسينما، والمسرح، والصحافة، والكتاب، والمسجد، والكنيسة ...الخ . وهي تعكس سلوك وتصرفات ومشاعر أفراد المجتمع إزاء المواقف، والقضايا، والمشكلات التي يتعرضون لها أو التي يواجهونها ، وهى تعد من أهم موجهات السلوك الفردي والجماعي ، وتلعب وظيفة رئيسية في تنظيم العلاقات الاجتماعية سواء بين الأفراد بعضهم البعض، أو بين الأفراد والنظام السائد ، وتتميز منظومة القيم بالثبات النسبي" (مليكه، ١٩٨٩، ص ١٢٩).

---

[١] قامت الحكومة في الكويت بعملية تجنيس كبيرة لابناء البادية خلال الستينات والسبعينات وذلك لضمان الغلبة لها خلال فترة انتخابات مجلس الأمة.

إن ما نعنيه بمنظومة القيم مجموعة العناصر المتناغمة والمتسقة والمتوازنة التي تتكامل مع بعضها لتشكل في النهاية اتجاهات رئيسية تعكس المعايير والنماذج السلوكية السائدة في المجتمع سواء كانت مرغوبة أو غير مرغوبة.

وفي هذا السياق يقدم علي ليله تحليلاً بنائياً – وظيفياً للآليات التي تعمل من خلالها منظومة القيم، فيشير إلى أن أي خلل يصيب عنصراً من عناصر المنظومة، ينتقل إلى العنصر المجاور، وهكذا حتى يعم الخلل عناصر المنظومة، وتصبح في حالة من اللاتناغم، واللااتساق، واللاتوازن، ولكن نتيجة لحدوث تغيرات أو تحولات سريعة متعاقبة سواء من داخل البناء الاجتماعي أو من خارجه، وهذه إحدى المسلمات الرئيسية في التحليل البنائي – الوظيفي التي ترفض مبدأ ثبات البناء الاجتماعي بأنساقه ونظمه وظواهره، ونتيجة أيضاً لما تملكه منظومة القيم من إمكانيات ذاتية تمكنها من استعادة التناغم، والاتساق، والتوازن (ليله، ١٩٩٣، ص ٣٣٢).

ولقد اعتمدت الورقة البحثية في تحقيق هذه الأهداف على تناول الظواهر والقضايا والمشكلات السوسيولوجية وتتبعها في ضوء التحليل السوسيو–تاريخي لتحديد وتفسير طبيعة العلاقة بين التعليم ومنظومة القيم، ومؤسسات أو منظمات المجتمع المدني، وذلك في ضوء سياسات مجتمع الرفاه وآلياته التي اتبعتها الدولة منذ ظهور النفط في المجتمع الكويتي.

وبناء على ذلك فسوف تحاول الورقة البحثية الراهنة تحقيق هذه الأهداف من خلال تحليل ومناقشة المحاور الثلاثة التالية:

أولاً: الجهود الطوعية وبواكير النهضة التعليمية .

ثانياً: تطوير التعليم بين السيطرة الحكومية وانحسار دور مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني في تطوير وتقديم الخدمات التعليمية.

ثالثاً : مؤسسات المجتمع المدني بين قضايا التعليم وتطوير منظومة القيم.

أولا : الجهود الطوعية وبواكير النهضة التعليمية

يجب أن نسلم بداءة أن المجتمع الكويتي عرف ما يسمى بالتعليم الديني منذ القرن التاسع عشر، وذلك من خلال حلقات الوعظ في المساجد التي كانت البداية الحقيقية للتعليم، حيث كان الأئمة ورجال الدين يقومون بشرح تعاليم الدين وأصوله لرواد المساجد. وفى هذا يؤكد الكندري (الكندري وآخرون، ١٩٩٥، ص ٧) على أن التعليم القديم في المجتمع الكويتي كان في أول الأمر تعليما دينيا ارتبط وجوده بظهور المساجد في الكويت، وكانت حلقات الوعظ في معظم المساجد بمثابة قاعات للدروس التي تلقى على رواد المسجد ، وكانت تتصل بالعبادات كالصلاه والصوم ، وتفسير بعض الأحاديث النبوية ، وآيات القرآن الكريم ، وتناول سيرة الرسول الكريم وأصحابه.

وتشير العبد الغفور (العبد الغفور، ١٩٧٨) إلى أن الدروس التي كانت تلقى في المساجد دينية بطبيعتها، وكانت تتمحور حول أربعة جوانب تتمثل في أحكام العبادات في الإسلام ، وتفسير بعض آيات القرآن الكريم ، وتفسير بعض أحاديث الرسول ، وأخيرا سيرة الرسول وأصحابه، وغالبا ما تقتصر على سيرة الخلفاء الراشدين ، وقصص البطولات العربية الإسلامية.

والحقيقة أن الكتّاب لم يدخل الكويت إلا من خلال وجود أشخاص يعلّمون الناس القراءة والكتابة حين قدم إلى الكويت عام ١٨٨٧ شخص يدعى الملا قاسم مع أخيه الملا عابدين ، وعلى يديهما بدأ تعليم ما يسمى بالقراءة والكتابة ، وبذلك ظهر في المجتمع الكويتي الكتّاب الذي يطلق اسمه على أماكن الدرس لدى بعض الأفراد من أهل العلم الذين كانوا كثيراً ما يخصصون مكانا في بيوتهم لاستقبال الصبية الذين ترغب أسرهم في تعليمهم[٢]. وبدأت الكتاتيب تنتشر في المجتمع الكويتي حتى أصبح في كل حيّ من أحيائها كتّابٌ خاص لتعليم أبناء الحي، ولقد استمرت هذه الكتاتيب تؤدي دورها التعليمي حتى بعد انتشار المدارس النظامية.

---

[٢] مصطلح الكتاب له جذوره في التاريخ العربي الاسلامي؛ راجع في ذلك (الأمين، ١٩٩٥، ص ص ١٢٢–١٣١).

وتشير العبد الغفور (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ٩٧) إلى أنه يجب التفرقة بين ما كان يلقى في المساجد من دروس دينية تلقى على روادها بعد انتهائهم من الصلاة (ومعنى ذلك أن هؤلاء الرواد كان لهم مطلق الحرية في الحضور والاستماع للدروس الدينية التي تلقى عقب كل صلاة)، والتعليم في الكتّاب حيث يذهب الصبي رغبة من الأهل في تعليمه القراءة والكتابة في مكان خاص للدراسة. ويتكون منهج الكتّاب من مرحلتين تتمثل الأولى في تعليم الصبية القراءة والكتابة ، وفور الانتهاء منها ، والنجاح فيها ، ينتقل الصبية إلى المرحلة الثانية التي تتحدد في تحفيظ القرآن الكريم .

ولقد استمر هذا الوضع تقريباً حتى عام ١٨٩٣ حين حظي أهل الكويت بمعلم للحساب يدعى علي بن عمار (الرميحي، ١٩٩٥، ص ٣٩) الذي استدعي للعمل محاسبا في الديوان الأميري ، ثم تطوع لتعليم أهل الكويت قواعد الحساب الأربع (الجمع – الطرح – القسمة – الضرب) ، وكان يعلم عدداً كبيرا من المتعلمين والمعلمين على السواء . إذ أقبل عليه الكويتيون إقبالا شديداً لرغبتهم في معرفة قواعد الحساب للإفادة منه في أعمال التجارة ، ثم انتقلت مادة الحساب بعد ذلك لكي تدرس كمادة أساسية في الكتّاب إلى جانب تعلم قواعد القراءة والكتابة ، وحفظ القرآن الكريم .

ولقد شهد عام ١٩٢٦ إنشاء أول مدرسة في المجتمع الكويتي حيث افتتح الملا مرشد مدرسته في بيت يملكه ، وبدأ يعلم الصبية قواعد القراءة والكتابة ، وتحفيظ القرآن الكريم ، ومبادئ الحساب ، واشتملت الدراسة في مدرسة الملا مرشد على أربع مراحل دراسية ، تُدرّس في كل مرحلة أو صف مواد معينة إذا اجتازها التلميذ انتقل إلى المرحلة التالية ، وإذا ما انتهى التلميذ من الدراسة في مدرسته اشتغل مع والده إذا كان تاجراً ، أو عند أحد التجار الذين كانوا في أشد الحاجة إلى هؤلاء التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الرابعة من التعليم بهذه المدرسة .

ولم يحظ تعليم البنت في المجتمع الكويتي بأي اهتمام ، حيث ظلت في طي النسيان لايهتم بها أحد، وإنما كان الاهتمام مركزا على الولد. واستمر هذا الوضع سائداً حتى عام ١٩١٦ (الجمعية الكويتية لتقدم الطفل، ١٩٩٦، ١٩٩٧) حينما

بدأت إحدى السيدات الكويتيات وتسمى المطوعة أمينة العمر بتعليم الفتيات قراءة القرآن الكريم الذي كانت تحفظ الكثير من أجزائه ، وكانت الفتيات يفدن إلى دارها لحفظ القرآن الكريم ، وكان معظمهن يختمنّه، ولكنهن لم يتقنّ تعلم القراءة والكتابة .

ولقد أنشىء أول كتّاب لتعليم البنات عام ١٩٢٦ بدعم من أمير البلاد حينذاك حينما عرض عليه السيد عمر عاصم فكرة إنشاء مدرسة لتعليم البنات القراءة والكتابة ، ولقد افتتحتها زوجته السيدة / عائشة الأزميرى التي قامت بنفسها بتعليم البنات بمساعدة ابنتها زهرة عاصم الأزميري، ولقد احتوى التعليم في الكتّاب على أربع مواد تمثلت في القراءة والكتابة ، والحساب ، وتعليم القرآن والدين ، وأخيرا التطريز بأنواعه ، وحياكة الصوف والقطن (الكندري وآخرون، ١٩٩٥، ص ٧٨).

وقد انتشرت كتاتيب البنات التي تولى التدريس فيها نساء عرفن بالمطوعات في معظم أحياء الكويت ، وتم افتتاح أول كتّاب لتعليم البنات عام ١٩٢٦، وهذا يؤكد على أن تعليم البنات قد جاء متأخرا نسبيا وإلى حد بعيد بالمقارنة بتعليم البنين. فقد سبق ذلك بأربع عشرة سنة افتتاح المدرسة المباركية لتعليم البنين عام ١٩١٢، وسبق ذلك أيضا بخمس سنوات افتتاح المدرسة الأحمدية لتعليم البنين عام ١٩٢١ .

وفى هذا السياق تشير العبد الغفور إلى إحدى المحاولات التي قامت بها إحدى السيدات الأجنبيات التي عاشت في الكويت ، وتجيد اللغة العربية ، وتسمى السيدة ميلرى *(Mrs Mylrea)*، بإنشاء مدرسة لتعليم البنات، لاقت في البداية إقبالا وتأييدا شديدين من الأمهات اللاتي قمن بإرسال بناتهن للتعلّم في هذه المدرسة كيفية تحديد الوقت، وبعض الدروس في القراءة باللغة العربية. وبالرغم من تلك المبادرة الطيبة من هذه السيدة إلا أن هذه المدرسة لم تستمر طويلا نتيجة للمعارضة الشديدة التي لقيتها من أولياء الأمور الكويتيين فأدى ذلك في النهاية إلى إغلاق هذه المدرسة .

وفيما يتعلق بالجهود الأهلية الطوعية واستجابتها وتلبيتها لاحتياجات المجتمع الكويتي من التعليم فقد تمثلت في احتفال أقيم بديوانية الشيخ يوسف بن علي القناعي عام ١٩١٠ بمناسبة المولد النبوي الشريف ، وتحدث في هذه المناسبة أحد الحاضرين الذي حث الموجودين على طلب العلم والمعرفة ، وأنه يجب السعي إلى إنشاء مدرسة نظامية ، وبدأ الأمر بتبرع الشيخ يوسف بن عيسى بمبلغ ٥٠ روبية ، ثم عرض الأمر على الأثرياء فلقي كل ترحيب ، وتم جمع مبلغ ٦,٠٠٠ روبية ، وأجري بعد ذلك اكتتاب بين المواطنين فتم جمع مبلغ ١٢,٥٠٠ روبية، وجرى الاتصال ببعض التجار الكويتيين بالهند فتبرعوا بما جملته ٥٠,٠٠٠ روبية. وبلغت حصيلة التبرعات والمساهمات لبناء أول مدرسة نظامية أهلية في الكويت حوالي ٦٨,٥٠٠ روبية (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ١٢٥).

ولقد سارع الآباء بتسجيل أبنائهم في المدرسة التي سميت بالمدرسة المباركية نسبة إلى أمير الكويت حينذاك الشيخ مبارك الصباح ، وعلى هذا النحو ظهرت أول مدرسة نظامية بالكويت شيدت بأموال المواطنين وتبرعاتهم ، فكانت أهلية في تنفيذها وتدعيمها بالأموال ، عكست بصدق حرص الأهالي على إيجاد مؤسسة تعليمية تلبي احتياجات المجتمع من التعليم . أما عن نظام الدراسة بالمدرسة فهي مستمرة طوال العام ، ولم تكن هناك عطلة صيفية . إنما كانت هناك عطلة مدتها ١٥ يوما سميت بعطلة الربيع.

وقد اهتم الشيخ أحمد الجابر حاكم البلاد آنذاك بأمر إصلاح المدرسة وتحديثها ، وطلب من الشيخ يوسف بن عيسى القناعي العمل على تحسين حالة التعليم فيها ، وإدخال بعض المواد الدراسية الحديثة مثل اللغة الإنجليزية على مناهجها الدراسية ، وبالرغم من ذلك فلم تحظ فكرة الإصلاح لا بالتأييد ولا بالرفض . مما اضطر الشيخ يوسف بن عيسى القناعي إلى عرض فكرة الشيخ أحمد الجابر على مجلس يضم بعض أعيان الكويت الذين كانوا مجتمعين في ديوان خلف النقيب . فاقترح عليه الحاضرون ضرورة إنشاء مدرسة جديدة تكون عونا للمدرسة المباركية ، وفعلا نفّذت الفكرة ، وتم اجراء اكتتاب بين المواطنين، وتجمع المال اللازم لإنشاء المدرسة الثانية في الكويت عام ١٩١٢ ، وأطلق عليها المدرسة الأحمدية ، وأصبح ضمن مناهجها تعليم اللغة الإنجليزية الذي لقي

معارضة شديدة من المواطنين ، كما أدخل ضمن مناهجها أيضاً مادة إمساك الدفاتر (المحاسبة) (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ١٢٥).

إن التحليل السوسيو-تاريخي للنهضة التعليمية المبكرة بالمجتمع الكويتي بدءاً من دخول الكتّاب ، وانتهاء بانتشار المدارس النظامية الأهلية، وغياب الدور الرسمي المتمثل في وزارة أو دائرة ، أو مجلس للتربية والتعليم يكون مسؤولا عن تلبية الاحتياجات التعليمية لأفراد المجتمع يعكس كثيراً من السمات التي تميز التجربة الكويتية في هذا المجال، تأتي في مقدمتها الجهود الطوعية، والمبادرات الفردية، والتي يطلق عليها في الوقت الراهن مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني التي لعبت دوراً رئيسياً استطاعت من خلاله تلبية احتياجات المجتمع المدني من التعليم بدءاً من ظهور الكتاتيب، وانتهاء بانتشار المدارس النظامية الاهلية التي أقيمت من خلال اكتتاب عام ساهم فيه كافة المواطنين كل وفقاً لإمكاناته، فضلاً عن التبرعات التي جاءت بمبادرات فردية من الموسرين من أبناء المجتمع.

ولقد أدرك الكويتيون منذ وقت مبكر أنه لن يتم تطوير منظومة القيم من خلال نظام الكتاتيب، وإنما التطوير الحقيقي سوف يتم من خلال نظام تعليمي يلبي الاحتياجات الحقيقية للمجتمع، ومن هنا فإنهم لم ينتظروا حتى تأخذ الدولة الخطوة الاولى في تحقيق ذلك، بل جاءت المبادرة الجادة والسريعة منهم أنفسهم، أو بمعنى أكثر تحديداً من مبادراتهم الفردية وجهودهم الطوعية، والتي تمثلت في إنشاء أول مدرسة نظامية، وما تبع ذلك من ظهور وانتشار هذه المدارس التي كان لها تأثير كبير على تطوير منظومة القيم، الأمر الذي أدى إلى تطوير المجتمع ككل في تلك الفترة.

ولقد لعبت هذه المبادرات الفردية والجهود الطوعية لقادة المجتمع الطبيعيين دوراً رئيسياً في وضع قضية إنشاء المؤسسة التعليمية النظامية في مقدمة أولويات المجتمع المدني. مما ادى إلى حث المواطنين على الاكتتاب لإنشاء أول مدرسة أهلية تخدم في المقام الأول مستقبل أبنائهم. ولقد أدى ذلك إلى ترسيخ وتعميق كثير من القيم التي كانت سائدة خلال فترة نشاط الغوص للبحث

عن اللؤلؤ في أعماق الخليج، واستخدامه في الوقت نفسه كطريق لنقل البضائع من وإلى موانىء الخليج، ومنها إلى الموانىء المحيطة في الهند وأفريقيا. ومن أهم هذه القيم التي تم ترسيخها وتعميقها من خلال تأسيس الكتاتيب والمدارس النظامية الأهلية قيم الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والتكافل الاجتماعي، والمواطنة، وارتفاع قيم العمل والإنجاز، وقيم المشاركة، وقيم الاستهلاك الرشيد. وفي هذا الصدد تشير فوزية العبد الغفور إلى أن الكويتيين في تلك الفترة أي قبل ظهور النفط، وفي ظل انتعاش حركة المد فيما يتعلق بالجهود الطوعية والمبادرات الفردية كانوا يقدمون على العمل اليدوي والتجاري، وأسماء بعض العائلات مثل الصانع، والقطان وغيرها تدل على المهن التي كان أفراد المجتمع يمتهنونها على أنها المصدر الرئيسي لكسب العيش (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ٢٠١).

وبالرغم من نجاح الجهود الطوعية والمبادرات الفردية في تلبية احتياجات المجتمع الكويتي من التعليم في هذه الفترة، إلا أن النجاح كان يشوبه كثيراً من أوجه الخلل التي أثرت دون شك على تطوير منظومة القيم المفترض أن يحدثها التعليم. ويمكن في إيجاز تحديد أوجه الخلل التي صاحبت دخول التعليم إلى المجتمع الكويتي في تلك الفترة، وذلك على النحو التالي:

١. افتقدت هذه التجربة بصفة رئيسية إلى وجود نموذج تعليمي تطبيقي – سواء كان سائدا في أحد المجتمعات العربية التي سبقت الكويت في ذلك المجال ، أو في أحد المجتمعات الأوربية ، أو في الولايات المتحدة الأمريكية – يمكن أن يتوافق ويتزامن مع الخصوصية الاجتماعية ، والثقافية ، والاقتصادية ، والسياسية السائدة في المجتمع الكويتي خلال تلك الفترة .

٢. إن إنشاء المدرستين المباركية ثم الاحمدية كان ضربا من ضروب العشوائية . فلم يتم هذا الإنشاء وفقا لرؤية محددة للسلم التعليمي ، منذ بدايته وحتى نهايته ، أو وفقا للمناهج المعدة لكل صف دراسي ، أو لكل مرحلة تعليمية على حده، أو وفقاً لسياسات محددة لاستكمال أو توظيف مخرجات هاتين المدرستين والمدارس المشابهة ، كما أنه لم يتم وفقا لتهيئة وتدريب الكوادر التعليمية التي ستتولى التدريس لهؤلاء التلاميذ.

٣. تغافل المجتمع الكويتي تماما – سواء عن قصد أو عن غير قصد – عن تعليم البنت ، واكتفى المجتمع بإنشاء بعض الكتاتيب التي تتلقى فيها البنت الكويتية بعضا من تعليم قواعد القراءة والكتابة ، وحفظ القرآن الكريم ، والتطريز بأنواعه، وحياكة الصوف والقطن . وكانت كل محاولة لإنشاء مدرسة لتعليم البنت الكويتية لا تستمر فترة طويلة من الزمن إذ تواجه بالمعارضة الشديدة من قبل الآباء ، بالرغم من الإقبال والتأييد الشديدين من قبل الفتيات والأمهات .

٤. بالرغم من أن دخول التعليم جاء لتلبية احتياجات المجتمع الكويتي في هذه الفترة، إلا أن التعليم المهني – الذي يلبي الاحتياجات الحقيقية للمجتمع الذي كان يعيش على أعمال التجارة والبحث عن اللؤلؤ في أعماق الخليج – قد تأخر كثيرا بسبب نظرة المجتمع الكويتي المتدنية للمشتغلين بالصناعات والحرف اليدوية البسيطة مثل أعمال الحدادة ، والنجارة ، والبناء .

ثانياً : تطوير التعليم بين السيطرة الحكومية وانحسار دور مؤسسات المجتمع المدني

يكاد يتفق معظم الباحثين والمتخصصين في مجال التأريخ للنهضة التعليمية في المجتمع الكويتي على أن يوم السادس عشر من أكتوبر عام ١٩٣٦ يعد البداية الحقيقية لتنظيم وتخطيط وتطوير التعليم ومناهجه . فقد أصدر الشيخ أحمد الجابر أمير الكويت في ذلك الوقت أمراً بتشكيل مجلس للمعارف ، ومنذ هذا التاريخ أصبح التعليم تحت الإشراف الحكومي المباشر.

ولقد قام المختصون بمجلس المعارف بتنظيم التعليم على أسس علمية ، ووضع المناهج الدراسية المناسبة. وفي تلك الفترة لم تكن في الكويت حينئذ إلا المدرستان المباركية والأحمدية، بالإضافة إلى بعض الكتاتيب والمدارس الأهلية التي بلغ عددها ٥٠ مدرسة أهلية (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ٢٠١)، ولقد اتضح بعد الدراسة أن المستوى التعليمي في هاتين المدرستين ، بل وفي بقية المدارس الأهلية، لا يرقى فعلا إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي . وقد سارت الدراسة

على هذا النحو على أن تستحدث سنة دراسية جديدة كل سنة ، واستمر الحال على هذا الوضع، حتى عام ١٩٤٠ حين أدخلت الدراسة التجارية في المدرسة المباركية، وفى عام ١٩٤٢ أدخلت هذه الدراسة في المدرسة الأحمدية .

ولقد قام مجلس المعارف عام ١٩٣٧ بإنشاء المدرسة الشرقية للبنين في حي شرق ، وفى عام ١٩٣٨ تم إنشاء المدرسة القبلية للبنين في حي القبلة،وذلك لمواجهة الزيادة المطّردة في أعداد الطلبة الذين يرغبون في التعليم.

ويعد عام ١٩٣٧ عاما مشهودا حين قام مجلس المعارف بإنشاء مدرسة البنات الوسطى، وقد أقبلت الفتيات الكويتيات على الدراسة بهذه المدرسة إقبالا شديداً، مما اضطر مجلس المعارف لإنشاء مدرستين إحداهما في منطقة القبلة، والأخرى في منطقة الشرق لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطالبات.

وفيما يتعلق بالمناهج الدراسية ، فقد أقر مجلس المعارف تطبيق المنهج الدراسي العراقي على المدارس بالكويت، وتمّ استخدام الكتب الدراسية العراقية فيما عدا كتب اللغة الإنجليزية التي كان المعلمون الفلسطينيون يحضرونها معهم، وهي كتب تمت طباعتها في جامعة أكسفورد بانجلترا .

ولقد تم تطبيق هذه المناهج نفسها على مدارس الطالبات ، مع إضافة بعض المواد الدراسية الأخرى التي تتناسب مع طبيعة الفتاة ، ومنها أشغال الإبرة ، وتعليم التمريض ، والإسعافات الأولية ، ومبادئ الصحة العامة ، والأعمال اليدوية كالتطريز وحياكة الملابس .

وفيما يتعلق بالمعلمين الكويتيين فقد تم عقد دورات تدريبية لهم، مدة كل دورة ستة أشهر، يشارك من يجتازها بنجاح في تدريس المواد الدراسية المقررة. فضلا عن ذلك لم يكن السلم التعليمي واضح المعالم فقد كان يتغير بين فترة وأخرى سواء بالزيادة أو بالنقصان، وبخاصة في عدد سنوات كل مرحلة. ولكن منذ عام ١٩٥٤ أصبح السلم التعليمي يضم إلى جانب رياض الأطفال مرحلة التعليم الابتدائي، وتشمل سبع سنوات من الأولى إلى السابعة، ثم مرحلة التعليم الثانوي وتشمل خمس سنوات دراسية .

ويشير عبد المعطي إلى أن هذه الفترة الهامة من تاريخ المجتمع الكويتي، والتي تحددت منذ صدور الأمر الأميري بتشكيل مجلس المعارف في ١٩٣٦/١٠/١٦ تعد بحق الانطلاقة الفكرية والعلمية ، وذلك راجع للأسباب التالية :

١. فرض الحكومة للضريبة على الواردات وقدرها ٥٪ يخصص جزء منها للإنفاق على التعليم ، وذلك بناء على رغبة التجار الذين استشعروا أن السبب الحقيقي لتعثر المدرستين المباركية والأحمدية يرجع إلى عدم توافر مصدر مالي ثابت للإنفاق على التعليم .

٢. صدور قانون بإنشاء مجلس للمعارف للنظر في كيفية إنشاء نظام حديث للتعليم، والإشراف عليه ، و الذي تحول بناء على إنشاء هذا المجلس من القطاع الأهلي إلى القطاع الحكومي .

٣. تأثر المجتمع الكويتي بقيام الحركات الوطنية في كل من العراق ، وفلسطين ، ومصر، وعلى وجه الخصوص المرتبطة بالتطوير التعليمي . مما دفع رواد النهضة في الكويت إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي ليواكب التطور الجاري في ذلك الوقت في بعض المجتمعات العربية .

٤. استقدام أول بعثة تعليمية فلسطينية للمشاركة في تخطيط التعليم ، والتدريس مع المعلمين الكويتيين ، وتوالت بعد ذلك البعثات التعليمية من البلاد العربية الأخرى .

وبالرغم من أن مجلس المعارف منذ إنشائه عام ١٩٣٦ قد أصبح مشرفا على التعليم بكامل مدارسه التي وضعت تحت الإشراف الحكومي، إلا أن دور المجلس قد ظل محصورا في تطوير التعليم من خلال تحديث المناهج ، وتحديد سنوات السلم التعليمي، وتدريب المعلمين ، وتنظيم وإدارة العملية التعليمية ذاتها.

أما فيما يتعلق بإنشاء المدارس وإدارتها فقد ظلت الجهود الطوعية، والمبادرات الفردية هي المحرك الرئيسي في زيادة أعداد المدارس النظامية الأهلية (الابراهيم، ١٩٨٩، ص ٩٣).

إن المعنى الحقيقي للاستمرارية في إنشاء المدارس النظامية الأهلية من خلال الجهود الطوعية ، والمبادرات الفردية من وجهة النظر السوسيو- تاريخية يؤكد على أن المجتمع الكويتي، رغم إنشاء مجلس المعارف وإشرافه على كافة الخدمات التعليمية ، مازال غنيا بالجهود الطوعية والمبادرات الفردية التي يطلق عليها في الوقت الراهن مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني ، التي تمارس دورها بفعالية نتيجة تنامي شعور أفراد المجتمع سواء القادرون أو غير القادرين بأهمية التعليم ودوره في بناء الإنسان والمجتمع الكويتي في حاضره ومستقبله.

ولقد تميزت هذه المرحلة عن المرحلة السابقة بزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم سواء بالنسبة للذكور أو الإناث ، وجاءت هذه الزيادة في الكم التعليمي على حساب الكيف التعليمي ، مع ما صاحب ذلك من ظواهر سلبية أثرت تأثيراً شديداً في عناصر منظومة الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي ككل .

وفيما يتعلق بتلك التأثيرات التي أحدثها الأمر الأميري بإنشاء مجلس للمعارف ، وما نجم عن هذا الإنشاء من تطوير في الخدمات التعليمية ، وتحديث المناهج ، وتعديل السلم التعليمي ، وإعداد المعلم تدريبا وتأهيلاً، فقد أدى هذا كله إلى دفع الجهود الطوعية والمبادرات الفردية إلى الأمام ، والتي شكلت في نهاية الأمر ضغطا استجابت له الحكومة بفرضها ضريبة على الواردات قدرها ٥٪ يخصص جزء منها للإنفاق على التعليم.

ولقد أشار كثير من المتخصصين في سوسيولوجيا التعليم إلى أن الاتجاه الذي كان سائداً في هذه الفترة قد تغافل إلى حد بعيد التوازن بين الخدمات التعليمية التي كانت تقدم للبنين على حساب الخدمات التي كانت تقدم للبنات ، وذلك راجع كما يشير علي الطراح إلى تدني نظرة الرجل الخليجي بصفة عامة، والكويتي بصفة خاصة إلى المرأة (الطراح، ٢٠٠٠ أ).

إن التحليل الاجتماعي لقيم الذكورة والأنوثة في مجتمعاتنا الخليجية ، وإن كانت تحمل مضامين بيولوجية فإنها في حقيقة الأمر تحمل مفاهيم اجتماعية – ثقافية *(socio-cultural concepts)* يتحدد بناء عليها دور كل من الولد والبنت. وتقوم مختلف المؤسسات الاجتماعية : الأسرة ، والمدرسة ، ووسائل

الاتصال الجمعي بتدعيم قيم الذكورة وتعظيمها ، وإهمال ما عداها من قيم (الطراح، ٢٠٠٠ أ)، وأعني هنا قيم الأنوثة ، التي ينظر إليها من خلال اتجاه أحادي يتمثل في نظرة الذكور إلى الأنثى، أي أن قيمة المرأة في المجتمع تتحدد من خلال قيم الذكورة (Goodman, 1992, pp. 78).

وفى هذا السياق أيضا تشير جوكر إلى أن الخطاب المدرسي في مجتمعات الخليج العربي يكرس ما يمكن أن يسمى بثنائية التعليم الذكوري والنسوي، بل أنه يؤكد قيم الذكورة في المجتمع، ويحدد خطوط الأدوار العامة لكل منهما بالصورة المحددة بقوانين التقسيم النوعي للعمل ، وبقوة الأنساق القيمية المحدوده للسلوك العام (Jucker, 1993, pp. 131).

إن هناك من يعتقد أن أحد أهداف التربية تعليم المرأة ، وربما دخولها مجالات عدة ومختلفة للعمل . إلا أن ذلك غالبا ما يصطدم بمصفوفة من الأنساق القيمية ، والموروثات الثقافية التقليدية التي تمنع تحقيقه، بل هي في أحوال كثيرة قد تأتى ممثلة لرغبات أكثر جماعات المجتمع قوة وضغطاً وتقليدية.

ثالثاً : مؤسسات المجتمع المدني بين قضايا التعليم وتطوير منظومة القيم

يتفق معظم الباحثين والمتخصصين في مجال سوسيولوجيا التعليم والتنمية على أن البداية الحقيقية لتطوير التعليم وتحديثه في المجتمع الكويتي قد بدأت مع تقديم التقرير الشامل الذي أعده كل من اسماعيل القباني، ومتى عقراوي عام ١٩٥٤ (الكندري، وآخرون، ١٩٩٥)، والذي أحدث نقله نوعية في المناهج الدراسية، وتعديل السلم التعليمي، وإنشاء معاهد عليا، ووضع برامج هامة للتعليم الإلزامي، وتعليم الكبار .

ولقد جاء ذلك التقرير لكي يؤكد على أمرين أساسيين، يتمثل أولهما في أن تطوير التعليم في المجتمع الكويتي ينبغي أن يستند على أسس علمية وامبيريقية في آن واحد ، وأن هذا التطوير يجب أن يتم من خلال مجموعة من التوجهات ،

والأهداف ، والسياسات التي تراعي احتياجات المجتمع من التعليم في الحاضر ، وتستشرف متطلباته في المستقبل . أما الأمر الثاني فيتحدد في ضرورة تزامن الارتباط بين تطوير التعليم في المجتمع ، وحركة تطوير التعليم الجارية سواء في المجتمعات العربية ، أو في المجتمعات الأجنبية التي سبقت تجربة تطوير التعليم فيها مجتمعاتنا الخليجية .

ومن وجهة النظر السوسيولوجية فإن حركة تطوير التعليم في المجتمع الكويتي إذا لم تراعِ هذين الأمرين الأساسيين ، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى تشويه النظام التعليمي في المجتمع الكويتي. الأمر الذي سيؤدى في النهاية إلى ما يطلق عليه بالتنمية المشوهة ، والتي تشير إلى أن أنساقا في البناء الاجتماعي تتغير وتتطور بصورة أسرع من التغير الذي يصيب أحد الأنساق المحورية ، وأعني بذلك النسق التعليمي .

وفي هذا السياق فإن عدم الأخذ بما جاء بالتقرير الذي قدمه كل من القباني وعقراوي كان سيؤدي حتما إلى انفكاك النظام التعليمي – الذي جاء التقرير أصلا لإصلاحه – عن حركة تطوير التعليم ومناهجه التي كانت سائدة في معظم المجتمعات المتقدمة منها والنامية .

وهناك ملاحظة على جانب كبير من الأهمية – قبل تناول التقرير الشامل لإصلاح التعليم بالمجتمع الكويتي الذي قدمه كل من اسماعيل القباني، ومتى عقراوي عام ١٩٥٤ تتعلق بالتقرير الذي قدمه الخبير التربوي فالانس *(Valance)* بعد دراسته لأوضاع التعليم ومشكلاته بالمجتمع الكويتي عام ١٩٣٩. إذ أوصى هذا التقرير بإرسال عدد محدد من الشباب الكويتي لتلقي التدريب المهني بالمدرسة الحكومية الفنية بالبحرين، نظرا لارتفاع تكلفة إنشاء مدرسة فنية، وامتدح التقرير مدارس الكويت وتلاميذها، وأوصى بضرورة رعايتهم صحيا، وتنشئة التلاميذ على احترام ملابسهم الوطنية وتقديسها، والتأكيد على ضرورة تخصيص أحسن المعلمين وأكثرهم كفاءة لتدريس التلاميذ الصغار في كل المدارس، وأشار أيضا إلى أنه من الخطأ تربويا الجمع في المدرسة الواحدة بين التلاميذ مختلفي الأعمار. ومن ثم فقد أوصى التقرير بضرورة إنشاء روضة

أطفال، وإدخال مادة التاريخ في المدارس الابتدائية ، وتحسين تدريس مادة الحساب، وأشاد التقرير في النهاية بمستوى كفاءة المعلمين الفلسطينيين الأوائل، وأرجع إليهم الفضل في تحسين مستوى التعليم في مدارس الكويت.

ومن وجهة النظر السوسيوتاريخية، فإن هذا التقرير لا يعدو أن يكون وصفا تحليلياً جزئيا لواقع التعليم ومشكلاته في المجتمع الكويتي في تلك الفترة، فضلاً عن تقديم بعض المقترحات التي تحسن من وضع التعليم ، ولكن يؤخذ على هذا التقرير أنه لم يقدم مقترحات شاملة لإصلاح نظام التعليم تغطي حاضر المجتمع الكويتي ومستقبله.

أما فيما يتعلق بتقرير القباني والعقراوي عام ١٩٥٤ عن إصلاح التعليم فقد جاء بمثابة الأساس والمرجع (الكندري، وآخرون، ١٩٩٥، ص ١٠٢)، إذ لعب دورا هاما في تغيير مراحل التعليم ، وتعديل كثير من المناهج المقررة ، وإنشاء معاهد عليا جديدة ، ووضع برامج هامة كالتعليم الإلزامي، وتعليم الكبار.

ومن وجهة النظر السوسيو – تاريخية فقد أكد التقرير – فضلا عن تحديد أهداف وسياسات وإجراءات تنفيذية يسعى إلى تحقيقها النظام التعليمي – على ضرورة تنويع الدراسة بعد مرحلة التعليم العام لتتناسب مع توزيع القدرات الطبيعية بين الفتيان والفتيات الكويتيات من جهة، ومع احتياجات المجتمع الكويتي من جهة أخرى، على أن تتفرع الدراسة بعد المرحلة المتوسطة للبنين إلى الدراسة الأكاديمية (استكمال الدراسة الثانوية) ، أو إلى الدراسة الصناعية، والتجارية، ومدارس المعلمين، لإعداد المعلمين الذين تحتاجهم المدارس الابتدائية والمتوسطة.

فضلاً عن ذلك فقد أكد التقرير على أن تكون الدراسة للفتيات بعد المرحلة المتوسطة أكثر إدراكا لقدراتها وإمكاناتها. فإما تستكمل دراستها الثانوية الأكاديمية ، أو تلتحق بالدراسات النسوية، وتشمل التدبير المنزلي ، والخياطة ، والتطريز ، أو الالتحاق بمدارس المعلمات لإعدادهن للتدريس بمدارس البنات الابتدائية والمتوسطة ، ومدارس رياض الأطفال.

لقد شهد النظام التعليمي انطلاقة سريعة نتيجة الأخذ بالسياسات والإجراءات التنفيذية التي تضمنها تقرير القباني والعقراوي لإصلاح التعليم في المجتمع الكويتي الذي شهد إبان النصف الثاني من القرن العشرين العديد من التغيرات السريعة والمتتابعة التي أثرت تأثيرا شديدا على النظام التعليمي ، ويأتي في مقدمة هذه التغيرات حصول البلاد على استقلالها في ١٩ يونيو ١٩٦١، ومن ثم انضمامها إلى عضوية جامعة الدول العربية ، وعضوية الأمم المتحدة ، بالإضافة إلى اشتراكها في العديد من المنظمات والهيئات الدولية (الابراهيم، ١٩٨٩، ص ٤٢).

وتزامنت هذه التغيرات مع ظهور النفط ، فأصبح للتعليم ميزانية خاصة تزداد سنة تلو الأخرى ، وتحرر التعليم من القيود الضريبية التي فرضها التجار عام ١٩٣٦ على الواردات، وأصبح التعليم يعتمد في تطويره سواء من حيث الكم أو الكيف على ميزانية عامة، مما جعله يحظى بالنصيب الوافر من عائدات النفط (العبد الغفور، ١٩٧٨، ص ١٣٥).

وبدأ المجتمع الكويتي يضع إستراتيجية لتنمية القوة البشرية الوطنية تعتمد بصفة أساسية على التعليم والتدريب ، واقتضى ذلك توجيه مزيدٍ من الاهتمام نحو تخطيط التعليم ، ووضع إستراتيجيات متوسطة وبعيدة المدى له من خلال تطوير النظام التعليمي الحالي ، وتبني نظم تربوية حديثة أدت في النهاية إلى زيادة فاعلية عناصر منظومة الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي .

ولقد تطلب ذلك الأمر تحقيق درجة عالية من المرونة في السلم التعليمي لإيجاد التكامل بينه وبين مراكز التدريب المهني ، وتطوير المناهج ، وربط ذلك بالتطورات التقنية المعاصرة ، والاتجاه نحو زيادة المهارات القادرة على الإبداع والريادة ، وذلك من خلال مجموعة من السياسات التي تحقق رعاية الموهوبين ، وتوفر نخبة قادرة على تحمل مسؤولية توجيه الاقتصاد الوطني وإدارته، كما أدى ذلك إلى تدعيم مراكز التدريب المهني التي أسهمت في توفير العمالة الوطنية في كثير من المهن التي تطلبتها الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية. وصاحب

الاهتمام بالتعليم أيضاً دعم وتطوير الأجهزة المعنية بالبحوث والدراسات المتمثلة في مراكز البحث العلمي .

وبالرغم من كل هذه التطورات والتغيرات التي أصابت النظام التعليمي فإن وجهة النظر السوسيولوجية تؤكد أنه منذ اللحظة التي سيطرت فيها الدولة على كافة قطاعات المجتمع، وأنشطته الاجتماعية والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، وعلى وجه الخصوص منذ ظهور النفط، تقلص دور مؤسسات ومنظمات المجتمع المدني في كافة الأنشطة المجتمعية، وعلى وجه الخصوص في مجال التعليم.

ويشير كثير من المتخصصين في مجال سوسيولوجيا التنمية إلى أن التعليم لم يستطع أن يحدث التطوير الحقيقي في منظومة القيم نتيجة استمرار قيم الاعتماد على الدولة . فقد تم ترسيخ هذه القيم بفضل مجموعة من سياسات وآليات مجتمع الرفاه التي كان من أبرزها قيام المالية العامة على مبدأ توزيع الدخل الناجم عن النفط لا على مبدأ خلق أو توليد الدخل، وإنما على ضمان الوظيفة الحكومية ، والبعد عن ممارسة الأعمال الإنتاجية اليدوية والحرفية في ظل ارتفاع متوسط الدخل الفردي (قطاع التخطيط والمتابعة، ص ١٤٨).

إن من شأن استمرار هذه السياسات تعطيل قيم المبادرات الفردية، والجماعية، والقدرة على الابتكار ، والارتقاء بالانتاجية، وتركز العمالة الوطنية في الأنشطة الحكومية، فضلا عن استمرار الإنفاق الحكومي كمحدد رئيسي للنشاط الاقتصادي.

ومن وجهة النظر السوسيولوجية فإن النظام التعليمي لم يفشل فقط في تطوير منظومة القيم ، وفي تأكيد دور مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني في تطوير التعليم، بل أصبح هو نفسه مشكلة رئيسية تحتاج إلى إعادة النظر في استراتيجيته، وأهدافه، وسياساته لكي يستطيع فعلا تطوير منظومة القيم، وتدعيم مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني كمشارك حقيقي في عملية التطوير والتغيير (الجلال، ١٩٨٥).

ولقد أدت السياسات المنبثقة عن فلسفة الوفرة المالية إلى خلق وترسيخ النزعة إلى الاستهلاك على حساب النزعة إلى الادخار والإنتاج ، فحتى مع الزيادة التي لحقت بمستويات المعيشة، ومتوسط الدخل الفردي، إلا أن الميل المتوسط للاستهلاك ظل مرتفعا طوال المسيرة التنموية. فبينما كان يشكل ٣٢.٧ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في منتصف السبعينات، أصبح يشكل نسبة قدرها ٧٠.٢٪ في منتصف الثمانينات ، ثم ارتفع إلى ٧٧.٢٪ في منتصف التسعينات (قطاع التخطيط والمتابعة، ص ١٥٠).

وإذا كان ارتفاع مستوى الاستهلاك الخاص راجعا في الأساس إلى استشراء عامل التقليد ، والاعتماد على الاستيراد في تلبية المتطلبات الاستهلاكية، فإن ذلك يؤكد من وجهة النظر السوسيولوجية على تمفصل التأثير بين النظام التعليمي وتطوير منظومة القيم. ويؤكد أيضا على أن طبيعة العلاقة الأبوية بين الحكومة وأفراد المجتمع أكثر تأثيرا من طبيعة العلاقة بين النظام التعليمي وتطوير منظومة القيم ، وأنه نتيجة هذه العلاقة الأبوية فقد تراجع بشكل يكاد يكون تاما ذلك الدور الذي تلعبه مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني كمشارك حقيقي للمؤسسة التعليمية في الحد من النزوع نحو الاستهلاك ، الأمر الذي أدى إلى أن تصبح الثقافة الاستهلاكية ، وبفعل عملية العولمة ، جزءاً رئيسياً في حياتنا اليومية.

وفي هذا السياق يشيرالجلال أيضاً (الجلال، ١٩٨٥، ص ١٨٥) إلى الدور الذي يلعبه التعليم في غرس قيم المواطنة، والشعور بالانتماء، والولاء للوطن، وتعزيز قيم العمل والإنجاز، ونبذ قيم الاتكالية، والاعتمادية، والنزعة الاستهلاكية والتأكيد على دور المواطن في الإسهام والمشاركة في تنمية المجتمع.

إن هذا الدور يمكن أن يتأكد من خلال مشاركة مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني جنبا إلى جنب مع المؤسسة التعليمية ، ولا يمكن تفعيل هذا الدور من وجهة النظر السوسيولوجية إلا من خلال تطوير النظام التعليمي نفسه.

وفي الحقيقة فإن النظام التعليمي في المجتمع الكويتي لم يستطع أن يؤدي دوره كاملا في تطوير منظومة القيم، ولم تستطع كذلك مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني نفسها أن تكون مشاركة بإيجابية للنظام التعليمي في لعب هذا الدور، وذلك نظراً لأن النظام التعليمي نفسه، ومن خلال هيمنة الدولة عليه كان يسعى دائما إلى جمود الأبنية الاجتماعية ، والمحافظة على استمرار الأوضاع الراهنة واستقرارها. فضلاً عن أن هيمنة الدولة وسيطرتها على كافة الأنشطة والمؤسسات الاجتماعية قد أدتا إلى إغلاق كل الطرق المؤدية إلى الحراك الاجتماعي.

إن القراءة السوسيولوجية لدور التعليم في تطوير منظومة القيم تؤكد على أن هذا الدور قد فشل تماما في تحقيق هذا الهدف، لأنه – أي التعليم – اعتمد بأسلوبه وممارساته على التلقين والحفظ ، ومن ثم فلم يستطع تنشئة الجيل الجديد على احترام قيم العمل ، والإنجاز ، والمشاركة الإيجابية في قضايا المجتمع ، ويرجع ذلك بصفة رئيسية إلى سيطرة الدولة ، واختراقها الكامل لكافة الأنشطة الاقتصادية مما عزز من الاتجاهات السلبية للشباب تجاه العمل المنتج، وما دام الحصول على العمل الحكومي والدخل المرتفع دون جهد شاق ممكنا ، فلماذا يعظم الشباب من قيمه العمل والإنجاز!!

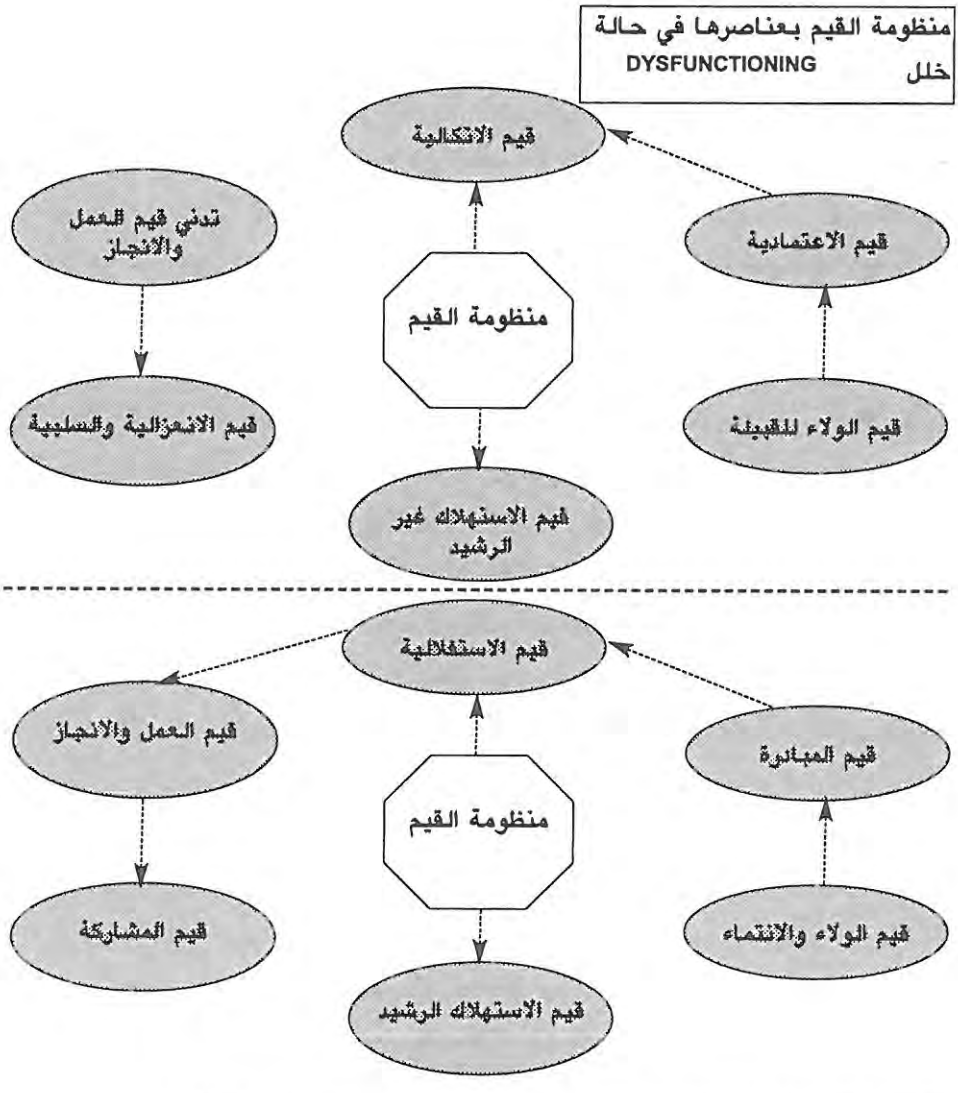
ويخطئ من يظن أن انتشار التعليم يعجل بآليات الحراك الاجتماعي *(social mobility)*، ويضعف من الانتماءات القبلية، والطائفية، ويزيد من فاعلية قيم المواطنة، فلقد أكد الواقع الاجتماعي في المجتمع الكويتي عكس ذلك تماما. ومن وجهه نظري فإن نظامنا التعليمي لم ينجح في أن يجعل من تعزيز مفهوم المواطنة ، ومن ترسيخ قيم الولاء والانتماء قيما مثلى أو فضلى في نفوس الطلاب أكثر من الانتماءات والولاءات العائلية، والقبلية، والطائفية، وهذا في اعتقادي هو الذي خلق مسافة شاسعة بين التعليم ودوره الرئيسي في تطوير منظومة القيم.

ومن وجهة النظر السوسيولوجية، و نتيجة لسيطرة الدولة على توجيه النظام التعليمي، فقد لعب هذا النظام دوراً في ترسيخ ما يمكن تسميته بالوعي

القبلي، ولقد أدى ذلك في النهاية إلى حدوث خلل في منظومة القيم ذاتها، وانعدام التأثير أو التمفصل بين الدور المفترض أن يؤديه التعليم في تطوير منظومة القيم، وتدني مشاركة مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني – أو ما يطلق عليه في المجتمع الكويتي بجمعيات النفع العام – مع النظام التعليمي في تطوير هذه المنظومة (النقيب، ١٩٨٩، ص ١٧٣).

وفي ضوء هذا التحليل البنائي – الوظيفي يشير علي الطراح إلى الخلل الذي أصاب عناصر منظومة القيم في المجتمع الكويتي، وذلك وفقاً للنموذجين التصوريين اللذين يعبر أولهما عن منظومة القيم المختلة، ويعبر ثانيهما عن منظومة القيم في حالة من التوازن، والتناغم، والاتساق. فقيم المبادرة وقيم الاستقلالية كعنصرين من عناصر منظومة القيم، من المفترض أن تحرص على إكسابهما لأبنائها كافة مؤسسات المجتمع الحكومية، وغير الحكومية – منظمات المجتمع المدني – من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة، والمدرسة، وجماعات الأصدقاء، ووسائل الاتصال الجمعي *(mass communication)*. ولكن نتيجة لتوجهات الدولة الأبوية المدعمة لمجتمع الرفاه، والتي انعكست في فلسفة تقديم خدمات الرعاية الاجتماعية، والصحية، والتعليمية والإسكانية، وفي سياسات التوظيف الحكومي، والأجور، وتهميش دور القطاع الخاص في المشاركة بإيجابية في الخطط والبرامج الإنمائية، وتقليص قدرته على استيعاب مخرجات النظام التعليمي، نتيجة هذا كله، أصيبت قيم المبادرة وقيم الاستقلالية بالخلل، وتحولت بفعل توجهات الدولة الأبوية وسياساتها إلى قيم الاتكالية والاعتمادية. ثم ما لبث هذا الخلل أن أصاب عناصر قيم المنظومة، فتحولت قيم العمل والإنجاز إلى قيم مؤيدة للنظرة الدونية للعمل اليدوي، والفني، وتعاظمت القيم المتمحورة حول الوظيفة الحكومية، أو العمل الإداري والإشرافي بل وانفصلت قيم العمل والإنجاز نفسها عن الأجر، فأصبح الأجر في كثير من الأحيان ليس مقابلاً أو مساوياً للعمل والإنجاز، بل هو حق مكتسب للموظف في ثروة وطنه من النفط. وينتقل الخلل بدوره أيضاً إلى قيم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع قضايا المجتمع، التي تحولت بفعل السياسات الحكومية المدعمة لمجتمع الرفاه إلى قيم الانعزالية والسلبية إزاء قضايا المجتمع

ومشكلاته، وتفشت بين أفراد المجتمع قيم الأخذ دون عطاء، واكتساب الحقوق دون أداء الواجبات. الأمر الذي أدى في النهاية إلى اختلال منظومة القيم بكل عناصرها المكونة لها.



خاتمــة

وبعد، فلقد حاولت الورقة البحثية الراهنة التي اتخذت من الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي موضوعاً رئيسيا لها تتبع تطور التعليم منذ دخول الكتّاب ، وتكاتف الجهود الطوعية والمبادرات الفردية لإنشاء المدارس النظامية الأهلية ، والضغوط التي مارسها التجار لفرض ضريبة على الواردات بواقع ٥٪ يخصص جزء منها للإنفاق على التعليم ، وصدور الأمر الأميري بإنشاء مجلس للمعارف عام ١٩٣٦، وبناء على ذلك فقد انتشرت المدارس النظامية الأهلية ، التي وصل عددها إلى ٥٠ مدرسة بجانب انتشار الكتاتيب . ولقد تميزت هذه المرحلة بارتفاع الدور الذي لعبته الجهود الطوعية والمبادرات الفردية في انتشار التعليم، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه، وبخاصة بين الذكور ، الذين جاءوا في مقدمة سلم أولويات المجتمع، بينما جاء الاهتمام بتعليم الإناث سواء عند إنشاء الكتاتيب ، أو عند دخول المدارس النظامية الأهلية في مرحله زمنية متأخرة نسبياً ، كما تميزت هذه المرحلة أيضاً بالعشوائية سواء في وضع المناهج الدراسية ، أو تحديد السلم التعليمي ، أو تأهيل المعلمين وتدريبهم.

واعتبر عام ١٩٥٤ بداية للنهضة التعليمية الحقيقية إذ قدم كل من إسماعيل القباني ومتى عقراوي تقريرهما حول إصلاح التعليم في المجتمع الكويتي. ولقد أكد هذا التقرير لأول مرة على ضرورة مراعاة الأخذ بالتوجهات والأهداف، والسياسيات التعليمية التي تنادي بتحديث المناهج، وتحديد السلم التعليمي، والاهتمام بوضع برامج للتعليم الأساسي، وتعليم الكبار، وإنشاء المعاهد العليا.

ولقد شهد النظام التعليمي منذ تلك الفترة انطلاقة سريعة، وتزامن ذلك مع ظهور النفط، وحصول البلاد على الاستقلال عام ١٩٦١، ومنذ هذا الوقت أصبح للتعليم ميزانيته الخاصة به والتي أخذت في الزيادة سنة بعد أخرى، وتم وضع التوجهات والاستراتيجيات، والخطط التعليمية. وبالرغم من ذلك فلقد تقلص الدور الذي لعبته الجهود الطوعية، أو ما يطلق عليه في الوقت الراهن مؤسسات

أو منظمات المجتمع المدني قي تطوير التعليم ، والمشاركة الإيجابية مع النظام التعليمي في تطوير منظومة القيم .

ولعل أهم ما توصلت إليه الورقة البحثية في هذا السياق غياب الدور المفترض أن تقوم به المؤسسة التعليمية في تطوير منظومة القيم، نتيجة الدور المركزي الذي لعبته الدولة في الهيمنة على كافة أنشطة المجتمع. بل لقد أكدت نتائج الورقة البحثية على أن السياسات التي وضعتها الدولة وأحكمت بها سيطرتها على مجمل النشاط الاجتماعي والاقتصادي ، والتي كانت تسعى بصفة رئيسية لتحقيق مجتمع الرفاه كانت هي المسؤولة عن انفكاك النظام التعليمي عن تطوير منظومة القيم، وإغلاق آلية الحراك الاجتماعي، وسيادة قيم القبيلة، والطائفية. وانحسار دور مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني كمشارك جنباً إلى جنب مع النظام التعليمي في تقديم الخدمات التعليمية، ومن ثم في تطوير منظومة القيم.

فضلاً عن ذلك فقد أكدت الورقة البحثية على أن النظام التعليمي لم ينجح في أن يعزز مفهوم المواطنة، ويرسخ قيم الولاء والانتماء باعتبارها قيما فضلى أو مثلى، بل كان أكثر نجاحاً في تعزيز الانتماءات، والولاءات العائلية، والقبلية، والطائفية أو المذهبية، وهذا في اعتقادي قد خلق مسافة شاسعة بين التعليم ودوره الرئيسي في تطوير منظومة القيم، كما أن سياسات الدولة وهيمنتها على كافة أنشطة المجتمع قد أدت إلى تهميش الدور الذي كانت تلعبه مؤسسات أو منظمات المجتمع المدني كمشارك حقيقي للتعليم في تطوير منظومة القيم.

المراجـــع

الابراهيم، علي حسن (١٩٨٩). التنمية والتعليم وجهاً لوجه. (الطبعة الأولى). ذات السلاسل، الكويت

اسماعيل، سيف الدين (١٩٩٩). المجتمع المدني في الوطن العربي ودوره في تحقيق الديمقراطية. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

الامين، عدنان (١٩٩٥). الاتجاه الاجتماعي: سوسيولوجيا الفرص الدراسية الضائعة في العالم العربي. شركة المطبوعات، بيروت.

البرنامج الانمائي للأمم المتحدة، (١٩٩٧)، تقرير التنمية البشرية. الولايات المتحدة الاميركية.

الجلال، عبدالله عبد العزيز (يوليو، ١٩٨٥). تربية اليسر وتخلف التنمية. عالم المعرفة، ١٨٢. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة (١٩٩٦ – ١٩٩٧). التربية وتحولات القوة في المجتمعات العربية المعاصرة. الكتاب السنوي الثاني عشر، الكويت.

دستور دولة الكويت، (١٩٦٢)، (المادة ٤٣). دولة الكويت.

رضا، محمد جواد (ابريل، ١٩٩٠). السياسات التعليمية في دول الخليج العربية. (الطبعة الثانية)، منتدى الفكر العربي.

الرميحي، محمد غانم (١٩٩٥). معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة، (الطبعة الثالثة). دار الجديد، الكويت.

الصبان، ريما. فخرو، منيرة أحمد. الفالح، متروك (١٩٩٨). قضايا وهموم المجتمع المدني في دول مجلس التعاون : المؤسسات ، التشريعات ، الأقليات. (الطبعة الأولى) ، اللقاء السنوي التاسع عشر (١٩ – ٢٠ فبراير ١٩٩٨) ، منتدى التنمية، دار قرطاس للنشر ، دبى.

الطراح، علي (٢٠٠٠ أ). التنشئة الاجتماعية وقيم الذكورة في المجتمع الكويتي. مجلة العلوم الاجتماعية (مجلد ٢٨) ٢، ٧٧. جامعة الكويت، الكويت.

الطراح، علي (٢٠٠٠ ب). رؤية مستقبلية للتعليم في الكويت. ورقة مقدمة لمؤتمر التعليم والمستقبل ، الكويت.

العبد الغفور، فوزية يوسف (١٩٧٨). تطور التعليم في الكويت (١٩١٢–١٩٧٢). (الطبعة الأولى)، مكتبة الفلاح، الكويت.

قطاع التخطيط والمتابعة (نوفمبر، ١٩٩٨). الدروس المستفادة من التجربة التنموية الوطنية خلال خمسين عاما. وزارة التخطيط ، دولة الكويت.

الكندري، جاسم. الراشد، حمد فالح. صالح، أحمد. عبد المعطي، يوسف. (١٩٩٥). النظام التربوي في الكويت. مطبوعات جامعة الكويت، الكويت.

ليله، علي (١٩٩٣). النظرية الاجتماعية ونقد المجتمع. مطبعة السلام، القاهرة.

مليكه، لويس (١٩٨٩). سيكولوجية الجماعات والقيادة، (الطبعة الرابعة). دار النهضة المصرية، القاهرة.

النقيب، خلدون (١٩٨٩). المجتمع والدولة في الخليج والجزيرة العربية من منظور مختلف. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

Goodman, N.(1992) Introduction to Sociology. Harper Collins, New York.

Jucker, E. Judith (1993), (Edited). Arab woman. Indiana University, USA.