الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التربية ومستقبل الكويت

لكيلا تكون المحنة درساً مهملاً
والمستقبل فرصة ضائعة أخرى

نداء
إلى
الشعب
الكويتي

أكتوبر ١٩٩٢

بسم الله الرحمن الرحيم

تهدف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إلى تقدم المعارف الخاصة بتطور الطفولة المبكرة والتربية في العالم العربي، والمساعدة على تطوير أبحاث علمية جديدة مناسبة عن هذه المرحلة، إضافة إلى تقديم المواد التحليلية والتشخيصية والتقنية في محاولة منها لإضاءة الجوانب التي لم تطلها المؤسسات الحكومية أو التعليمية في التربية المعاصرة.

منذ تأسيس الجمعية في عام ١٩٨٠، كان هذا الهدف هو المحور الأساسي لجميع ملتقيات الجمعية الثقافية ومشاريعها البحثية، فكان همها وهاجسها الرئيسي هو الطفل العربي، وهو المحرك الأساسي لفكرة إنشاء هذه الجمعية. وجاء الغزو العراقي في الثاني من أغسطس ١٩٩٠ ليعرض الجمعية ـ مثلها مثل المؤسسات المختلفة في البلاد ـ للنهب والتدمير غير المبرر. فكان قرار مجلس إدارة الجمعية بالبدء من جديد، والتركيز في هذه المرحلة الحرجة على الطفل الكويتي وآثار الغزو على نفسيته ووضعه التعليمي والاجتماعي. وتمت عملية ترميم وإصلاح مبنى الجمعية وتوفير المعدات والأدوات اللازمة.

إننا نرى في ضوء آثار التخريب والتدمير من جراء الغزو العراقي الغاشم، وإحساساً منا بالمسؤولية تجاه وطننا والأجيال القادمة، أنه من الأمانة أن نتقدم للشعب الكويتي بهذا البيان الذي يمثل حصيلة تجاربنا البحثية والعلمية في الجمعية، وحصيلة مداولاتنا منذ تأسيسها عام ١٩٨٠ عن الوضع التعليمي في الكويت.

بعد انقضاء أكثر من سنتين على الغزو العراقي الغاشم لوطننا، ومضى أكثر من سنة على التحرير، وبمناسبة انتخابات مجلس الأمة، يحدونا الأمل أن يضع مجلس الأمة الموقر قضية التعليم على قمة سلم أولويات عمله، فلا مستقبل لنا بدون تعليم وتنمية، فهما أمران متلازمان مع متطلبات العصر.

إذا أردنا أن نزرع لسنة فلنزرع قمحاً
وإذا أردنا أن نزرع لعشر سنوات فلنزرع شجراً
وإذا أردنا أن نزرع لمئة سنة فلننشىء
رجالاً ونساء أكفياء في عقولهم وأجسامهم

ونظراً لما لهذا الأمر من شأن أساسي في حياتنا فإننا نقدم هذه الوثيقة «البيان» الصادرة من أعماق قلوبنا رسالة إلى الشعب الكويتي ليتبصر المستقبل ومسؤولياته، وليضع الأسس المتينة لضمان هذا المستقبل، وليضمن عدم السقوط ضحية لأي متآمر، فالتعليم هو سورنا الأول والأخير ضد المخاطر التي تحيط بنا من كل جانب. وهو ملاذنا لبناء جيل المستقبل الذي نصبو إليه.

الدكتور حسن الإبراهيم

الكويت، أكتوبر ١٩٩٢

الصدمة والوعي

عندما تفيق الشعوب من صدمة الكوارث ـ وتكون مؤهلة لوعي حدود امتدادها الجديد في التاريخ ـ تضع مشرق الشمس قبلتها وتتحرك للعمل من أجل إعادة بناء وجودها من غير أن ترهن مستقبلها لأحزان الكارثة. إن الألم المترسّب في الوجدان لا ينبغي أن يغدو قيداً على تبين مراحل الطريق القادمة كما أن البكاء على الأطلال هو فن في تخليد البؤس الإنساني لا مكان له في عالم اليوم غير الرومانتيكي.

من هذا المنطلق بادرت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعد التحرير إلى تأسيس حالة من التعامل الإيجابي مع آثار الاحتلال في الوضع التربوي الكويتي، وكان ذلك بإزاء التعامل العاطفي الوطني المشروع ـ ولكن غير المتوافق بالضرورة مع موجبات المنطق العلمي ـ في استخلاص النتائج المحتملة من مجمل الكارثة وإفرازاتها التطبيقية في تحليل ما وقع، ولوازم علاج لواحقه التخريبية في العمل التربوي المطلوب، لتدارك تلك الآثار وإعمار ذلك الخراب ـ بوجهيه المادي والنفسي ـ وتجديد رؤاه الفوقية المستقبلية.

إن أولى الحقائق المستخلصة من هذا المنظور أن قطاع التعليم في الكويت واجه بعد الأزمة أوضاعاً مستجدة وجذرية معظمها سلبي مثل التغير النوعي والكمي في كوادر المعلمين والإدارة المدرسية واستحداث سياسات وبرامج تعليمية جذرية (الدمج) لمعالجة انقطاع التعليم أثناء فترة الاحتلال، بالإضافة إلى حجم الدمار الكبير الذي لحق بالمرافق والتجهيزات المدرسية. لقد أضيفت كل هذه التطورات الجذرية السلبية إلى واقع التعليم العام في الكويت الذي كان يعاني من سلبيات ومشكلات عديد قبل الغزو، حفزت العديد من الدراسات والبحوث والمبادرات والخطط لمعالجتها ولم تسمح الحاجة للإسراع في تنفيذ البرامج الجديدة بعد التحرير بإعطاء الوقت الكافي لوقفة تأمل أو مراجعة لتجربتنا التعليمية ولطبيعة التحديات التي تواجه التعليم.

إن من بعض إفرازات تراكم الأزمات التربوية هذه أن الكويت حتى اليوم، عامين بعد الغزو وأكثر من عام بعد التحرير (لا تزال تفتقر إلى دراسة موضوعية علمية متأنية وشاملة لجميع جوانب الأضرار والسلبيات المستجدة على العملية التعليمية والمؤسسة التربوية وعلى وجه الخصوص الآثار النفسية والسلوكية و العلاقاتية على الطالب. وبالتأكيد فإننا نلاحظ من مشاهداتنا اليومية أزمة في درجة التحصيل العلمي، وزيادة ظاهرة العنف بين الطلبة، وتساؤلات حول مدى مواكبة المناهج والبرامج لتحديات المرحلة. بل هناك ما يشير إلى تناقض بعض المخرجات مع ما تصبو الكويت له من أهداف تشمل السلوك والتفكير والقدرات.

وهناك أعداد كبيرة من الطلبة والطالبات ممن لا يزالون يعانون من الغزو وآثاره. كما نلاحظ وجود وتفاقم أزمة بين المعلمين من حيث المقدرة التعليمية والخبرات والعلاقة مع الطلبة من جهة ومن حيث الحوافز والرضا الوظيفي من جهة أخرى. وهناك معضلة كبيرة أخرى تتعلق بغياب الثقة بين المدرسة والبيت، إذ يبدو أن المجتمع فقد الكثير من ثقته في المدرسة والمؤسسات التعليمية بعد الغزو.

إن ميراث الأزمات هذا ينبغي ألا يتوقف عن تذكيرنا دواماً بالحقيقة المستجدة والمهيمنة في وجودنا الوطني اليوم... (إذا كان المجتمع الكويتي قد واجه منذ الثاني من آب عام ١٩٩٠ أصعب

تحد له في تاريخه الحديث، فإنه يواجه بعد التحرير أصعب تحد له في التعامل مع الأضرار التي ألحقها الاحتلال بالمؤسسات التعليمية وعلى تعليم الأطفال. إن الكويت تواجه منعطفاً حاسماً أساسه حجم الكارثة التي وقعت مقروناً بجسامة المهام التي خلفتها. إن هذا التوافق الكبير بين حجم الكارثة من جهة وذيوله التخريبية من جهة أخرى له آثار كبيرة، منظورة وغير منظورة، على التعليم والتربية في دولة الكويت. إن كارثة بهذا الحجم تواجه دولة بحجم الكويت تحتاج إلى حلول تقليدية وإلى إبداع وسائل جديدة تعوضها عن صغر حجمها وقلة عدد سكانها. ومقدرة الكويتيين على عبور هذه المرحلة إلى مرحلة أكثر أماناً تتوقف على مقدرتهم إبداع سور جديد تكون أعمدته من العلم والتربية. إنه السور الذي نطمح في أن يكون الجسر الذي يعزز مكانة الكويت في عالم متغير. إن المستقبل مختزن اليوم في جيل الناشئة، فقدراتهم ومهاراتهم وما سيتعلمونه من عادات في المدرسة وفي البيت سوف يتحكم بطبيعة مستقبل الكويت).

إن عملية المراجعة والاستخلاص وإعادة تصور النهج إلى إعادة البناء لا ينبغي أن تقتصر على تحليل آثار الغزو والوقوف عندها. إن منطق الأشياء يقتضينا أن نمتد ببصرنا إلى جذور الأزمة التربوية الكويتية قبل الغزو أيضا باعتبار أن التخريب الذي خلفه الغزو ـ بكل قسوته وقبحه ومرارته ـ هو إضافة جديدة لأزمات كثر كانت تنخر في أسس المؤسسة التربوية الكويتية وبنيتها الهيكلية من قبل الاحتلال. وما لم نجمع في رؤيتنا الجديدة بين أزمات الحرب وما قبل الحرب فإنه سيتعذر علينا امتلاك تشخيص كلي لإشكالات المؤسسة التربوية وسبل التعامل معها، كما سيتعذر علينا أن نفيد درساً محفزاً من الأزمة لمجابهة المستقبل. حقاً إن الدمار والآثار السلبية للغزو والاحتلال يجب أن لا تحول بيننا وبين الوجه الايجابي للموقف. فعلى الرغم من كل شيء ـ وربما بسبب كل شيء ـ في هذا الموقف أننا نمتلك اليوم (فرصة تاريخية لإعادة بناء التعليم وفق أسس أكثر حداثة، وفق أسس علمية مفيدة لمواكبة الكويت لحاجات البقاء والمنافسة. إننا نفترض أن هذه الفرصة التاريخية ما زالت متوفرة لنا في أعقاب التحرير. بل إن لدينا فرصة لنتجاوز العديد من سلبيات الماضي التي تركت آثارها المدمرة على التعليم والتنمية في الكويت.

ولهذا فإنه بلا دراسة شاملة تشخص بدقة المشاكل القديمة وكذلك الجديدة النابعة من الغزو، لا يمكن السير قدماً في إعادة توجيه مسار التعليم في مرحلة البناء). إن هذا هو لباب مشروع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لدراسة (الأوضاع التربوية والتعليمية والنفسية لأطفال الكويت في أعقاب الغزو العراقي) وهو يستهدف أربعة أمور رئيسية:

أولا: مراجعة أوضاع التعليم العام في الكويت قبل الغزو وخطط تطويره لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

ثانياً: دراسة تأثير الغزو والاحتلال على الطفل الكويتي (الطالب والطالبة في جميع مراحل التعليم العام بما في ذلك المراحل التمهيدية من جميع الجوانب النفسية والسلوكية والعلاقاتية (الأسرة، المدرسة، المجتمع، المجتمع المحلي، والمجتمع الخارجي.)

ثالثاً: دراسة تأثير الغزو على النظام التعليمي لتحديد المعوقات والسلبيات المستجدة نتيجة للغزو والفرص الواعدة لتطوير نظام التعليم.

رابعاً: تحليل نتائج الدراسات السابقة ووضع توصيات واقتراحات محددة للتغلب على السلبيات والمعوقات ووضع حلول لمشكلات التعليم(*).

الضيعة في شرك الاهداف السياسية والاجتماعية للتربية

لقد كلفت الجهود التعليمية الكويتية خلال ربع القرن الأول من الاستقلال (١٩٦١ ـ ١٩٨٥) ثلاثة مليارات دينار أو تزيد، ومع هذا فعندما ختمت لجنة تقويم النظام التربوي أعمالها عام ١٩٨٦ كان أكثر انطباعاتها سلبية عن نظام التعليم الكويتي الفجوة الكبيرة التي سجلتها (بين الآمال المعلقة على التربية وبين واقع ممارساتها في الميدان) الأمر الذي أكدته كل (المقابلات والاستفتاءات والندوات) التي نظمتها اللجنة (مع بعض رجال الفكر والاقتصاد والسياسة وبعض القيادات الادارية والفنية في وزارة التربية) الكويتية. لقد عزت اللجنة هذا الفصام بين المأمول والمتحقق إلى السياسة التربوية التي كانت متبعة من قبل الدولة وجعلتها مسؤولة مسؤولية أساسية (عن أحداث الفجوة سواء من حيث طبيعتها أو من حيث التقصير في متابعة اتجاهاتها). لقد كان أكثر ما آثار عجب لجنة التقويم أنه حتى الأسماء والمسميات المهنية الواردة في الوثائق التربوية الرسمية لم تكن مستقيمة ولا متناسقة ولا متوافقة فيما تشير إليه. (فما ورد في «الأهداف العامة للتربية» التي صدرت في آذار/مارس ١٩٧٦، هو ما يعرف في المصطلحات الفنية باسم «الغايات» وما سمي بعد ذلك باسم «مبادىء الاستراتيجية التربوية» هو أيضًا أقرب ما يكون إلى الغايات، وإن اختلطت الغايات، فيه بما يعرف في المصطلحات الفنية المتداولة باسم «الأهداف» وما جاء تحت اسم «المحاور الرئيسية» هو في واقع الحال ما يعرف باسم «الأهداف»(*).

لقد وجد هذا التداخل والالتباس في المصطلحات الضابطة لواقع التطبيقات التربوية اهتمام اللجنة إلى آثاره التقصيرية في وجوه كثيرة من عمل المؤسسة التربوية الكويتية وبخاصة في أداء المعلمين داخل جدران الفصول الدراسية وبين أروقة المدارس حيث (تفاوتت التقديرات بشأن مدى إحاطة المعلمين بالاهداف العامة للتربية ومدى فهمهم لها واستيعاب متضمناتها ومدى التزامهم بها عند وضع خطط الدراسة، ومراعاتها في الممارسات. ولم تزد تلك التقديرات بمجملها عن الدرجة المتوسطة في كثير من الحالات).

ومن المآخذ عليهم ضعف مهاراتهم في اشتقاق الاهداف السلوكية وفي التصرف في أمثلة منها غير ما يرد في الأدلة عنها، وغلبة عنايتهم بالمعرفية منها وكثرة ممارستهم لها، دون الاهتمام الوافي بالجوانب الوجدانية والخلقية).

لقد سجلت لجنة التقويم تقصيرًا آخر على عمل وزارة التربية الكويتية لم تجد له تفسيراً إلا في عدم الإلتزام بالسياسية المقررة للوزارة. فبعد تمحيص مخرجات المدارس الثانوية الكويتية من طلبة الفرعين العلمي والأدبي للأعوام الثمانية (٧٤/٧٥ ـ ٨١/٨٢) مثلاً تبين للجنة أنه (بينما كان عدد المتخرجين عامة من الفرع العلمي سنة ٧٤/١٩٧٥ يبلغ (٢٩١٨) يؤلفون نسبة ٦٢٪ من

(*) كل الاقتباسات المتقدمة مأخوذة من مشروع الجمعية المذكورة أعلاه.

(*) كل ما يقتبس منسوبا إلى لجنة تقويم النظام التربوي لدولة الكويت ومأخوذ من تقريرها الختامي أو من موجزه.

المجموع، كان عدد المتخرجين من الفرع الأدبي ١٨٧٠ يؤلفون نسبة ٣٨٪ من المجموع، ثم أصبح عدد المتخرجين عامة من الفرع العلمي سنة ٨١/١٩٨٢ (٦٢٢٢) يؤلفون نسبة ٦ر٥٠٪ وعدد المتخرجين من الفرع الأدبي (١٦٥٠) يؤلفون ٤ر٤٩٪ بتعديل ملحوظ للنسبتين لصالح الفرع الأدبي. وقد كان مجموع المتخرجين من الفرع العلمي سنة ٧٤/١٩٧٥ يبلغ ١١٢٨ وعدد المتخرجين من الفرع الأدبي ١٣٨٨، بنسبة ٤٧٪ للعلمي و٥٣٪ للأدبي، فأصبح عدد المتخرجين سنة ٨١/١٩٨٢ للعلمي ١٨١١ وللأدبي ٣٧٦٦، أي بنسبة ٣٣٪ للعلمي وحوالي ٦٧٪ للأدبي.

وهكذا أصبحت الغلبة للمتخرجين من الفرع الأدبي بصورة عامة، وكانت الغلبة لذلك الفرع ملحوظة بصورة أكبر بالنسبة للكويتيين).

وحتى مطالع الثمانينات لم تجد اللجنة التزاماً جاداً بالسياسة المعلنة لتغليب خريجي الفرع العلمي على خريجي الفرع الأدبي(فبينما كان عدد الطلبة في سنة ٨٠/١٩٨١ في الثالث العلمي (٣٣٩٧) وفي الثالث الأدبي (٢٣٤٨) بنسبة حوالي ٦٠٪ للعلمي و٤٠٪ للأدبي، أصبح ذلك العدد سنة ٨٤/١٩٨٥ للعلمي (٣٣٧٧) وللأدبي (٣٥٦٠) فأصبحت الغلبة للأدبي بنسبة ٥٢٪ وتأخرت نسبة العلمي إلى ٤٨٪، ويقدر أن تزداد نسبة الأدبي سنة ٨٩/١٩٩٠ حتى تتجاوز ٦٠٪، فتنعكس العلاقة بين الفرعين، خلافاً لما تقتضي به اتجاهات السياسة التربوية).

لقد قاد عدم الإلتزام بالسياسة التربوية المعلنة للدولة، قاد اللجنة إلى الاستخلاص بأنه حتى في هذا المجال الذي هو (على غاية من الأهمية في اتجاهات السياسة التربوية) فإن (التطبيق لا يكشف عن تراخ في تطبيقها فحسب بل يكشف عن بروز اتجاهات مناقضة لها مخالفة لمقاصدها، وبدلاً من أن تتحقق تنمية الاختصاصات العلمية والعملية، تأخذ هذه الاختصاصات في التناقص بصورة عامة وبالنسبة للكويتيين بصورة خاصة على مستوى التعليم الثانوي وعلى مستوى التعليم الجامعي.

وهذه اتجاهات تخالف ما هو حاصل في بعض البلاد العربية في السنين الأخيرة، من توجه نحو الفروع العلمية والعملية، بل لعله يخالف بعض الاتجاهات نحو مزيد من الفروع العلمية في بعض الدول العربية في الخليج العربي ويزيد من خطورة هذا التقصير في مخالفة اتجاهات السياسة التربوية في الواقع، أنها تتضمن مخالفة لمطالب التنمية الشاملة في البلاد وماتستدعيه من التخصصات العلمية).

كما لم تؤد خمس وعشرون سنة من العمل التربوي إلى وضوح الرؤية في طبيعة الغايات التي توختها الدولة وتوخاها المجتمع من المؤسسة التربوية الكويتية؟ وأين نجد تفسيراً كافياً لعدم الإلتزام بالسياسة المعلنة لدولة في الحقول الأساسية من العمل التربوي أو في جودة الأداء على صعيد التعليم أو على صعيد الإدارة؟ كيف يفسر هذا العجز الذي يكاد يكون كلياً في عمل المؤسسة التربوية؟.

ليس من غير المحتمل أن تتعدد التفاسير والتأويلات وأن تتنوع. وليس من غير المتوقع أن تشطّ بعض هذه التفسيرات لتتحول إلى لغة اتهامية أو لغة لوّامة. ولن يجدينا شيئاً البحث عن كبش فداء نحمّله مسؤولية العقم التربوي حتى قبل الغزو.

التفسير الأقرب إلى منطق الأشياء والأقوم في فهم القصور التربوي ينبغي أن يلتمس في

مجمل نظام تفكير المؤسسة التربوية الكويتية التي كانت مخطئة بقدر ما كانت مخلصة. لقد كان الخطأ الأكبر الذي اقترفته هذه المؤسسة هو تقديمها المقصد الاجتماعي السياسي الديني (المجتمع) على المقصد التربوي (المتعلم) الذي كان ينبغي أن يتوجه إليه ولاؤها لولا أنها غشيت بصيرتها عن تبين مركزيته في العملية التربوية.

لقد كان المتعلم في هذه الرؤية العشواء مجرد وسيلة أو أداة لتخليد الوضع الاجتماعي القائم بمراكز قوته المتعددة والتي ليس من الضروي أن تكون على القدر الأدنى من الاستنارة بما يقع حولنا في العالم، ويرسم - أو ينبغي أن يرسم - وجهة تنشئة أبنائنا وبناتنا. لقد كان ممثلو القوى البطركية في المجتمع يمدون ظلالهم الداكنة على إنسانية المتعلمين - وهم مقصد العملية التربوية - فيكسفونها حتى تنخفض في ميزان الفعل الاجتماعي إلى محض أداة أو وسيلة إلى ما يظن أنه حفاظ على «عاداتنا وتقاليدنا» التي لم يكن - وليس - لدينا بينة قائمة على ثباتها واستمرارها وجدواها للأزمنة الحديثة. وبهذا - ورغم ادعاءاتنا المتكررة برفض تسييسها - فإن التربية الكويتية - هدفاً ومضموناً وأسلوباً - لم تخرج عن كونها تسييسا للعقول البازغة بما يتلاءم ومستلزمات دوام الموروث الاجتماعي بكل تناقضاته وعلله وتشكلاته القبليه والطائفية والمالية ونظام توزيع القوة الاجتماعية.

بتعبير آخر.. أسقطنا إنسانية المتعلم فلم نوفها ما هي أهل له من الفهم والمعاملة ونظرنا إلى المدرسة وعملها على أنها الحارس الموكل بحراسة الإرث الاجتماعي وزقة العقول الشابة. لقد ارتهنا الحاضر والمستقبل لمصلحة الماضي وبهذا صارت المدرسة تخرج أفراداً ناشزين عن دنيا اليوم، وحُمّى تنافساتها وصراعاتها لأنهم لم يُعدَّوا لها، وهم ناشزون أصلاً عن الماضي الذي ربوا على تقديسه والتمسك به لأنهم لا يستطيعون العودة إليه ولا الدخول فيه لأنه لم يعد موجوداً أصلاً.

إن من يقرأ الأهداف التربوية الكويتية منذ عام ١٩٧٦ لن يفوته الوقوع على الكثير من مؤشرات هذا النشوز. لقد وضع كتبة الأهداف (مطالب المتعلمين وخصائصهم) في المرتبة الثالثة بعد (طبيعة المجتمع الكويتي ودينه وفلسفته وتراثه الثقافية). وسواء كان لهذا السياق معنى أو لم يكن فإن راسم هذه الأهداف يستقى من (طبيعة المجتمع الكويتي) أول منظومة هدفية تقوم ابتداء على (الإيمان بمبادىء الدين الإسلامي بحيث تصبح هذه المبادىء منهج فكر وأسلوب حياة يتجسد في سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية)، غير أن صائغ هذا الهدف يكتفي بعمومية النص دون أن يقول لنا أي المبادىء الدينية يمكن أن يعيها طفل الرياض وصبي المدرسة الابتدائية ويافع المرحلة الثانوية، ودون أن يربط بين وعي هذه المبادىء وبين القدرة على الإيمان بها ودون أن يقترح نظاماً كمياً لتوزيع هذه المبادىء بين نظام العبادات وبين المبادىء الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للإسلام. وللإسلام كما نعرف جيداً نظرية سياسية متبلورة (نظرية العهد) ونظرية اقتصادية واضحة (نظرية الاستخلاف) ونظرية اجتماعية متميزة هي (نظرية الشورى).

إن ترك الأهداف التربوية مبتورة وعائمة بهذا الشكل لم يساعد على تحويلها إلى مسلكيات محددة في الحياة العملية. بعد هذا أضاف كاتب الأهداف التربوية أن التربية الكويتية يجب أن تعرّف المتعلمين بـ (التراث العربي الإسلامي) و(العادات والتقاليد الاجتماعية والعمل على دعمها). وواضح أن واضع النص يفترض أن (كل) (العادات والتقاليد) متفقة مع التراث الإسلامي من دون تفريق. كذلك رأى صائغ الأهداف أن التربية مسؤولة عن (تنمية الشعور لدى الأفراد بالانتماء والاعتزاز بوطنهم الكويت وبالوطن العربي والعالم الإسلامي) ثم أسقط الرابطة الإنسانية العامة

رغم حقيقة أن الكويت عضو في الأمم المتحدة ولها دور مقرر في الأفق الدولي العام، ولها مصالح اقتصادية وثقافية مشتركة مع أغلب دول العالم مما يجعل إغفال التنوير بهذه الرابطة سهوا قبيحا في أحسن الأحوال... أو نوعاً من التفكير الانعزالي الذي لا مكان له في عالم اليوم.

من ناحية أخرى تطالب التربية الكويتية بـ (تقوية روابط التضامن والإخاء وروح الأسرة الواحدة بين أبناء الوطن و التخلص من أي تعصب يرجع إلى المذهبية أو الإقليمية أو القبلية أو الطبقية). وهذا هدف سياسي رفيع من غير شك، ولكن كاتب النص لا يتعرض إلى الكيفية التي يمكن بها تنفيذ هذا الهدف. إن أنواع التعصب التي يذكرها النص ويريد من التربية أن تحرر الناس منها لم تهبط من السماء ولم تنجم من الأرض ولكنها من صنع ظروف ومسلكيات تاريخية و مصالح اجتماعية معينة لا بد من كشفها وتبيان منافاتها لشروط الوحدة الاجتماعية، وإجراءات نقضها وفقاً لمنظور سياسي معين. ومن دون التحكم العلمي بهذه العوامل والمسلكيات والظروف فإن النص يبقى ذا قيمة رغائبية مجردة. وينسحب الأمر على ما تطالب به وثيقة الأهداف الكويتية من وجوب (إعداد الأفراد للحياة الفعالة في مجتمع يقوم على الشورى والديمقراطية وتأكيد حرية الفرد وكرامته والاهتمام بالأمور العامة والاستقلال في الرأي والشجاعة في إبدائه واحترام الرأي المعارض والنزول عند رأي الجماعة).

إن هذه أغراض سياسية يراد من التربية تحقيقها وليس في هذا شيء غير معروف في العالم. وإذا كانت المؤسسة التعليمية تستطيع ذلك فعلاً فإنها تأخذ على عاتقها مهمة ثانية ينبغي النص عليها صراحة هي مهمة التربية السياسية العلمية التي حاربناها تخوفاً من آثارها في توعية الأجيال الجديدة وشرعية مساهمتها في اختيار قدرها السياسي. حتى دستور الكويت ـ وهو صلب المؤسسة السياسية الكويتية ـ لم يستطع أن يدخل مناهجنا التعليمية ليؤدي وظيفته كأداة للتربية السياسية الوطنية.

أما فيما يتعلق بإنتاجية الفرد ومساهمته في الفعاليات الاقتصادية للبيئة الاجتماعية فإن كاتب الأهداف الكويتية طالب المدرسة بـ (الوفاء بحاجات المجتمع الكويتي من القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمتطلبات التنمية في مختلف القطاعات) و(إعداد الأفراد للعمل وما يرتبط بذلك من اتجاهات نحو تقدير العمل والعاملين). وواضح أن الكاتب يريد هنا العمل غير المكتبي. ومع التسليم بنبل هذا الهدف إلا أنه مما ينافي احتمال بلوغه أن الواقع الاجتماعي اليومي لا يوفر سندا كافياً لهذا التوقع. فما دامت (الأعمال) موكولة إلى القوى العاملة الوافدة، وما دام مردودها المالي والاجتماعي يسترذف مرود المناصب القيادية والحكومية فمن العسير إقناع الشباب بهذه النظرة المثالية عن العمل والعاملين.

إن أي هدف تربوي لكي يكون ممكن التحقيق لا بد أن يكون قيمةً اجتماعيةً مقبولةً أو مطلوبةً، وإلا ظل مجرد أمنية. ولا يجمل بالتربويين تحميل المؤسسة التعليمية كلفة السعي وراء الأمنيات. أكثر من هذا إن واضع الأهداف الكويتية يريد من التربية أن تؤدي وظائف انقلابية في المجتمع فتعد (أفراد قادرين على تحمل مسؤولية التغيير والتطوير ورفض كل مظاهر الجمود). وهو ينسى أنه حمّل هذه المؤسسة بواجب (المحافظة) على التراث والعادات والتقاليد في المجتمع. عندما يتكلم التربويون بلسانين مختلفين عن قضية واحدة فإنهم إما أن يراهنوا على بطلان تلك القضية أو هم يكشفون عن عدم جديتهم فيما يقولون.

فيما يتعلق بطبيعة العصر ومسؤولية التربية نحوها، يواجهنا كاتب الأهداف بالثنائية القيمية التي طفحت على المجال الأول. ففي الوقت الذي تطالب فيه وثيقة الأهداف بـ (الاهتمام بدراسة المجالات العلمية الحديثة وتطبيقاته بما يجعل الأفراد قادرين على تمثل مظاهر التقدم العلمي من حولهم والإفادة بما تقدمه التقنية الحديثة من أجهزة وأدوات)، وفي الوقت الذي تؤكد وثيقة الأهداف على (توفير الأساليب التي تساعد على سرعة تكيف الأفراد للتغير الاجتماعي السريع والإسهام فيه)، فإنها في الوقت ذاته تطالب بـ (تنمية وعي المواطنين لحماية أنفسهم من آثار الدعاية التي تحاول أحياناً إخضاع الشعوب والأفراد لمصالح خاصة)، وتطالب بـ (حفظ التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية). فأين تقع مظاهر التقدم؟ في حيز القيم المادية أو القيم الروحية؟ وهل يكون (تكيف الأفراد للتغير الاجتماعي السريع والإسهام فيه) ضمن آثار (الدعاية التي تحاول إخضاع الشعوب لمصالح خاصة) باعتبار أن عملية التغير السريع تمس (القيم والعادات) التي طالبت الوثيقة بالمحافظة عليها؟.

وعلى الرغم من كل الوزن الذي كرسته وثيقة الأهداف التربوية للغايات الدينية والقومية فإنها لم تنل رضا **لجنة تقويم النظام التربوي** التي انتقدت الوثيقة على (ضعفها في إبراز الأصالة كما هي ماثلة في الإسلام والعروبة وفي متابعة متضمناتها التربوية). أما فيما يتعلق بمتطلبات المعاصرة واستشراف المستقبل فقد سجلت لجنة التقويم خمسة انتقادات أساسية على هذه الأهداف:

١ ــ ضعف في إيراد مطالب المعاصرة والتحديث وإبراز المتضمنات التربوية الحسنة للحضارة المعاصرة، للاقتداء بها، ومعارضتها بجوانبها السلبية لاتقاء الوقوع فيها.

٢ ــ ضعف في استشراف المستقبل ومواجهة تحدياته وتعيين تطلعاته.

٣ ــ نقص في متابعة الاتجاهات التربوية الحديثة ونقص في متابعة خصائص المتعلمين وحاجاتهم والتماس الأسانيد لها من بيئتهم، إذ تكاد الأهداف المستخلصة منها تقتصر على الدعوة إلى مساعدتهم على النمو بجوانبه المختلفة.

٤ ــ ضعف في مستواها الفلسفي حتى لا تكاد تشتمل على بذور له. أو هي بذور ضعيفة تحتاج إلى إغناء في رأي بعض المتخصصين من أساتذة الجامعة خلافاً لما يفترض فيها من تجديد المفاهيم وغنى الدلالات وعمقها، ومن انفتاح على المشاركة في تطوير فلسفة تربوية عربية متميزة.

٥ ــ اختلال التوازن الكمي في استخلاص التوجهات، فبعض تلك المصادر لم يستوف منها توجهات ومتضمنات تناسب طبيعتها، ومن ذلك ما يتعلق بالعالم المعاصر وبالاتجاهات التربوية الحديثة وبخصائص المتعلمين وخصائص نموهم.

في مكان واحد فقط برئت وثيقة الأهداف الكويتية من الثنائية، واستقامت فيها الرؤية، ونهلت من نبع واحد هو ما كشف عنه البحث العلمي من حاجات أساسية للفرد، ومن شروط الاستواء النفسي بعيداً عن توقعات مراكز القوة السياسية والاقتصادية في المجتمع. هذا المكان الأوحد هو حيث تتعلق الأهداف بـ (مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم). هنا أملت الحقيقة الإنسانية أهدافاً واضحة احترمها كاتب الأهداف وطالب المؤسسة التربوية بالعمل على:

١ ــ مساعدة الأفراد على النمو العقلي السليم.

٢ ــ مساعدة الأفراد على النمو الجسمي السليم، والمحافظة على صحتهم الجسمية وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة النشاط الرياضي وتنمية الميول الرياضية.

٣ ــ تهيئة الفرص للأفراد بما يوفر لهم النضج الانفعالي السليم.

٤ ــ تنمية التذوق الجمالي والتعبير بحيث يستشعر الأفراد مظاهر الجمال فيما حولهم ويستمتعون بها ويعبرون عنها.

٥ ــ إعداد الأفراد لحياة أسرية ناجحة ولمواجهة المشكلات الإنسانية.

٦ ــ الاهتمام بالتربية المهنية وما تقتضيه من توجيه دراسي ومهني.

٧ ــ إعداد الأفراد للتعامل الناجح مع الآخرين في مجتمعهم.

٨ ــ مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية ومشكلات العمل ووقت الفراغ وغيرها.

إذا ما استثنينا الشريحة الثالثة من الأهداف المتقدمة فإن التساؤل يبدو مشروعاً حول القسمين الأول والثاني. هل هذه أهداف تربوية؟ أم هي أهداف سياسية؟.

إن من يسترجع تلك الأهداف يجدها بيانات سياسية ذات توقعات تربوية مع التوسع في مفهوم ما هو سياسي ليكون اجتماعياً وأخلاقياً ودينياً وتقاليدياً.

لا مشاحة بأن تكون للمقاصد التربوية غايات سياسية تنشئوية وليس من اعتراض على هذا. ولكن عندما يتغلغل الغرض السياسي ـ اجتماعياً كان أو حكومياً ـ إلى تعليم الدين واللغة والأدب والتاريخ والاجتماع وعندما يحاول هذا الغرض أن يكون قيداً انتقائياً حتى على تدريس العلوم الطبيعية فلن يكون له إلا معنى واحد هو أن مراكز القوة في المجتمع تريد أن تستثمر المؤسسة التعليمية لأغراضها العملية. هذا النوع من الاستثمار السافر أو الخفي لا حدود لامتداداته السرطانية حتى حيث يبدو المتعلم وكأنه غاية الهدف التربوي.

إن كتبة الأهداف التربوية يتكلمون كثيراً مثلاً عن التنمية النفسية والفكرية للأطفال، غير أن مفهوم (التنمية) يلتبس في أذهانهم بمفهوم (التلقين) وهم لهذا كثيراً ما يسقطون وتسقط معهم المؤسسة التعليمية ضحية عدم التفريق بين هذين المفهومين. إننا يجب أن نفرق بين نوعين من أنواع تعبير الهدف التربوي عن نفسه.. تعبير خارجي ظاهر وتعبير باطني. والأهداف التربوية

الفعالة هي تلك التي يكون تعبيرها عن ذاتها باطنياً أي مشتقاً من الحقائق البايولوجية والنفسية لعملية النمو ذاتها، تلك الانقلابات المحيرة التي تقع داخل الطفل أو الشاب في كل مرحلة من مراحل نموه، ولا يحسها ولا ينفعل بها إلا هو وحده.

ومن هنا فإن الهدف التربوي يجب أن يرتبط بشروط الحياة نفسها لا بالغايات السياسية والاجتماعية التي سيواجهها الفرد قطعاً في مكان ما من حياته القادمة. ويجب أن يكون مقتدراً على التكيف لها تكيفاً مبتكراً منبثقاً من ذاته المتفردة ومن إرادته الذاتية. لهذا يجب أن ترتبط التربية بالحياة وليس بما تريده المؤسسة السياسية. ويجب أن تكون أهداف التربية رهينة بالموقف الذي يجد المتعلم نفسه فيه، فتتعدد وتختلف باختلاف المواقف ذاتها. ولهذا السبب بالذات لا يحسن تقييد الفعل التربوي بأهداف طوباوية دوكماتيكية.

بمعنى أنه... لما كانت التربية لا ترتبط إلا بمزيد من التربية، فمعنى هذا أن التربية ينبغي أن تكون ـ عملية نمو مستمرة نحو ما هو أحسن... عملية تمرس بالظروف المحيطة بالفرد ومشكلاتها ابتغاء التوصل إلى مستقبل أحسن بالقياس للفرد والجماعة على حد سواء، وكي تكون التربية حياة ونمواً فعلا فلا بد من الاعتراف بأنها عملية ثلاثية الأبعاد فهي:

أولاً: وقبل كل شيء عملية نمو نفسي وعقلي غير معوق.

ثانياً: ترتكز إلى نمو جسدي ومتكامل.

ثالثاً: ولا تتحقق إلا في وسط اجتماعي ديمقراطي يحترم فردية الإنسان وحقه في اكتساب المعرفة عن طريق التمرس بالأشياء واكتساب المعرفة.

من هنا يجب التفريق بين نوعين من الخبرات، خبرات الأطفال أنفسهم في المواقف التي تضعهم الحياة فيها وبين خبرات المدرسة، وعلى الذين يريدون أن يدركوا كيف تتم عملية التربية بنجاح أن يتجهوا إلى خبرات الأطفال حيث تكون عملية التعليم ضرورة، وليس إلى خبرات المدرسة التي هي إلى حد بعيد زخارف ومسائل شكلية سطحية.إن مهمة الفرد الأساسية في مراحل تعليمه ليست ولا يمكن أن تكون الحفاظ على تراث الأمة وأمجادها، ولا استعادة حقوقها ولا الجهاد ضد أعدائها ولا التبشير بعقيدة لا يفقه كنهها. هذه مهام ستواجهه عندما يكبر ويكون مواطناً مسؤولا وسيكون له منها موقف قطعاً شريطة أن يكون قد ربي على مسؤوليات المواطنة بالشكل الصحيح.

إن مهمة الطفل الأساسية هي المحافظة على الذات وهذا لا يعني محض بقائه حياً بل معناه أيضاً بقاؤه نامياً متطوراً، ومن الظلم القبيح أن نغلق عقول الأطفال في وقت مبكر بحشوها بما يعتقده الكبار قيماً ثابتة ورفيعة في وقت لا يملكون بيّنةً قاطعة على أنها حقا (قيم) و(ثابتة) و(رفيعة).

إننا عندما نؤكد على الأمور المعنوية تأكيداً يجعل العمل المدرسي أكاديمياً غير اجتماعي ونفصل هذا العمل عن حياة الناس الحقيقية، ونحن عندما نجعل المدرسة تهمل الجوانب الإنسانية الثابتة التي تتميز بها الأشياء والحقائق، إننا عندما نفعل هذا كله فإن العمل المدرسي نفسه يغدو انعزالياً وفردياً وأنانياً. ومتى وقع هذا فإن المناهج الدراسية تتجاهل المجتمع الديمقراطي العلمي

الذي ينبغي أن نعيش فيه، كما تتجاهل مطالبه واحتياجاته ومثله العليا وتدأب على إعداد الطلاب للحياة كما لو كانوا يعدون للدخول في معركة كما يقول ديوي.

إن توجه ولاء المؤسسة التعليمية لأية جهة أخرى غير المتعلم نفسه يكون حرفاً لها عن واجبها الأساسي وإفساداً لطبيعة ما وجدت من أجله. هل هذه دعوة إلى إفراغ العملية التربوية من مضمونها الاجتماعي؟ ليس هذا ضرورياً قبل الاتفاق على ما هو المضمون الاجتماعي للتربية ابتداء. إن الشعارات السياسية ليست بذات طبيعة ثابتة. هي سريعة التبدل، وهي في الغالب تشتق من اعتبارات عملية لمعالجة إشكالات أو تحقيق مآرب ذات طبيعة مرحلية، ثم إن هذه الشعارات السياسية تترجم عن مصالح اجتماعية تختفي وراءها، وهذا بالذات يفقدها الأهلية لأن تكون مضموناً اجتماعياً للتربية. إن المضمون الاجتماعي الحقيقي للتربية هو العمل على إنتاج مواطنين فطنين قادرين على التمييز ومحاكمة الأشياء، ذوي قدرة إنتاجية عالية مقتدرين على تقرير مواقفهم السياسية بذكاء، وهذا ما لم تفعله التربية الكويتية في حقبة ما بين الاستقلال والاحتلال.

الاجازة الدستورية المهملة

التشريع التربوي في الدولة المعاصرة يمثل عنصراً تكوينياً في البنية التربوية وأدائها بقدر ما يترجم عن فعل الإدارة السياسية في تعجيل عملية التقدم الاجتماعي أو تعويقها، فبموجب الأصول الدستورية للقوانين والأنظمة التربوية تتحدد حقوق هؤلاء المواطنين والكيفية التي يمكن بها بلوغ أحسن صور التنفيذ لهذه التشريعات، كما أن القصور والتقصير في تنفيذ السياسة التعليمية يصبح أمراً قضائياً يمكن الترافع بشأنه أمام المحاكم. كذلك فإن التشريع التربوي الدستوري يخرج بالمشروع التربوي الوطني من اهاب (الأعطية) الحكومية إلى (الحق) الاجتماعي المكتسب، وهذا يعني بدوره تقنين الحق ذاته، إذ لا يجمل بالدولة ـ أي دولة أن تعلن مثلاً عن إرادتها تحرير مواطنيها من الأمية وإلزام الناشئة بالبرء من الأمية أصلاً وأنها تنوي خلق مجتمع متعلم يحفظ التراث ويواكب التطور ثم هي تقف قاصرة أو مقصرة عن تحقيق الوسيلة المادية والتنظيمية إلى ذلك. إنها بذلك تخلق فجوة بين الواقع والطموح وتشيع في الناس عدم الثقة. ينص دستور الكويت صراحة على التعليم في مادتين من مواده. المادة الثالثة عشرة تقرر أن (التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع، تكفله الدولة وترعاه). والمادة الأربعون تقضي بأن (التعليم حق للكويتيين تكفله الدولة وفقاً للقانون،. وفي حدود النظام العام والآداب)، وأن (التعليم إلزامي مجاني في مراحله الأولى وفقاً للقانون، ويضع القانون الخطة اللازمة للقضاء على الأمية. وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدني والخلقي والعقلي). ويلمح الدستور إلى التزامات أخرى تتحملها الدولة نحو الناشئة في مواد متعددة، فالمادة الثامنة تلزم الدولة بصيانة دعامات المجتمع وكفالة الأمن و(تكافؤ الفرص). والمادة التاسعة تنص على أن (الأسرة أساس المجتمع قوامها الدين والأخلاق وحب الوطن، يحفظ القانون كيانها ويقوي أواصرها ويحمي في ظلها الأمومة والطفولة).

أما المادة العاشرة من الدستور فتقضي بأن (ترعى الدولة النشء وتحميه من الاستغلال وتقيه الإهمال الأدبي والجسماني والروحي). وهكذا يحدد الدستور مسؤوليات الدولة نحو الكويتيين

بوضوح. وهذه المسؤوليات ترتب على مستويين اجتماعي وفردي. المادة الثالثة عشرة تربط بين التعليم وتقدم المجتمع وهذا ـ من المنظور الفقهي ـ يلزم المؤسسة التعليمية أن تكون ـ وجوباً ـ تقدمية. أي أن التعليم يجب أن يستخدم ليس للمحافظة، وإنما للتطوير وهو ملزم أن يفعل هذا في كفالة الدولة وتحت رعايتها. وبمفهوم المخالفة فإن أية محاولة للانحراف بالمؤسسة التعليمية عن وجهة التقدم تعتبر مخالفة للدستور.

صحيح أن المادة الثانية عشرة من الدستور تلزم الدولة بصيانة التراث الإسلامي العربي. ولكن ربط التعليم بتقدم المجتمع، أو ربط تقدم المجتمع بالتعليم يوفر تفسيراً جيداً حتى لنوعية العلاقة بالموروث الديني الثقافي للمجتمع، ويحددها بالعودة إلى تلك العناصر النشطة من هذا الموروث التي يمكن أن تكون قوة تقدم للمجتمع تلائم بينه وبين التوجهات الانسانية التقدمية العامة التي يسميها الشق الثاني من المادة الثانية عشرة (الإسهام في ركب الحضارة الإنسانية). إن هاتين المادتين تقطعان قطعاً لا يحتمل اللبس بأن المضمون الاجتماعي والفكري للتربية الكويتية يجب أن يكون تقدميا، ومن غير المتعذر، بعد هذا، تعريف التقدمية ذاتها بموافقة منطق عصر العلم الذي يعد للعيش فيه أبناء الوطن وبناته، تسليماً بأن هذا الإعداد يجد له سنداً من الجوانب المضيئة من التراث العربي الإسلامي.

يعزز الدستور الكويتي رؤيته الاستشرافية في طبيعة عمل المؤسسة التعليمية بإثبات مبدأ (تكافؤ الفرص) في مادته الثامنة ويلزم التربويين ـ ضمناً ـ أن يسحبوا هذا المبدأ على كل توجهات التربية الحديثة في مفهوم الفرص المتكافئة، والتي لم تعد تعني تقديم تعليم واحد لكل الأطفال والشباب، وإنما هي تعني توفير الشروط التعليمية التي يمكن أن تحمل كل متعلم إلى نهاية المد الذي يستطيع الذهاب إليه في اكتساب المعرفة وتطوير ذاته في المجالات التي توافقه ميولاً وقدراتاً واستعداداً. لقد فتحت هذه النصوص الطريق واسعاً أمام وزارة التربية لتجسدها في ممارسات تطبيقية وتنظيمية إدارية، تحوّل المأمول الدستوري إلى واقع ملموس. وقد حاولت الوزارة فعل ذلك في خمسة قوانين عامة هي: قانون التعليم العام، قانون التعليم التطبيقي، قانون التعليم الخاص وقانون محو الأمية وقانون التعليم الإلزامي.

على الرغم من النوايا الحسنة والمثل العليا التي كرسها الدستور الكويتي وقانون التعليم الإلزامي وقانون محو الأمية فإن الممارسة الفعلية لهذه المضامين الرفيعة ظلت بعيدة عن الوفاء بما أراده واضعوا الدستور، وما نصت عليه نصوصه. وعلى سبيل التمثيل لا الحصر فقد لاحظت لجنة تقويم النظام التربوي لدولة الكويت أن مبدأ (تكافؤ الفرص) غير مطبق تطبيقاً دقيقاً، فهناك تفاوت في توفير الفرص التعليمية للبنين والبنات، فنسبة (استيعاب البنات لا تزال دون نسبة استيعاب البنين في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة على السواء، وإن كان التفاوت بين الجنسين قد ضاق في أواسط الثمانينات. فبينما كانت نسبة استيعاب البنين ٩ر٨٣٪ ونسبة استيعاب البنات ٤ر٧٩٪ سنة ١٩٨٠ في المرحلة الابتدائية، أصبحت النسبتان على التوالي ٥ر٧٦٪ و٦ر٧٥٪ في سنة ١٩٨٥ مع ما طرأ عليهما من نقص ملحوظ يخالف المألوف. وبينما كانت نسبة استيعاب البنين ٥ر٨٩٪، ونسبة استيعاب البنات ٥ر٧٣٪ في سنة ١٩٨٠ للدراسة المتوسطة أصبحت النسبتان على التوالي ٥ر٨٢٪ و٧٧٪ سنة ١٩٨٥ مع ما طرأ عليهما، أيضاً، من نقص ملحوظ يخالف المألوف).

وينسحب هذا التفاوت بين البنين وبين البنات حتى على الأميين من الجنسين فبالرغم (مما حصل من تحسن نسبي في محو الأمية بين النساء، فما زال التفاوت كبيراً بينهن وبين الرجال، إذ تقدر الإحصائيات السكانية أن عدد الأميات من عشر سنوات فما فوق(٨٢٤٠٧) وهو أكثر من ضعفي عدد الأميين من الرجال (٣٣٤٦٦).

كذلك سجلت اللجنة درجة عالية من التفاوت في الخدمات التعليمية للمناطق المختلفة، فحتى سنة ٨٤/ ٨٥ الدراسية كان هناك اختلاف كبير في الإنفاق على التعليم بين هذه المناطق وكانت (منطقة العاصمة أوفر المناطق حظاً، تتوافر فيها الخدمات التعليمية على شكل أفضل بالرغم من انخفاض كثافة السكان، يتجلى ذلك في كثافة الفصول ومعدلات تزويد الفصول بالمعلمين، وبما يؤدي إلى ارتفاع كلفة الطالب بصورة ملحوظة بالقياس إلى سواها، تتلوها محافظة حولي فمحافظة الأحمدي فمحافظة الجهراء، وهذه أقلها حظاً من الخدمات التعليمية).

ولا يقف هذا التفاوت عند الإنفاق بل يتعداه إلى وجوه فنية جوهرية من العملية التعليمية مثل الكثافة المعيارية للفصول الدراسية التي تتراوح بين (٢٩) طالباً للفصل الواحد في و(٣٥) طالبا في الجهراء، ونسبة عدد المعلمين للفصل الواحد التي تتراوح بين (١ر٢) في العاصمة و(٧ر١) في الجهراء).

لا ريب أن هناك خطراً حقيقياً من عدم الوفاء بالحقوق القانونية للأطفال والشباب والأميين الكبار بدرجة واحدة من شروط الكفاية المهنية والعلمية. وهذا ما دفع لجنة تقويم النظام التربوي إلى التنبيه إلى (أن بلوغ الغايات المتوخاة فضلاً عن كونه إثباتاً لحق إنساني لجميع المواطنين وللعدل والمساواة بينهم، فهو إسهام في الاستجابة لمطالب التنمية الشاملة، فإن من أول تلك المطالب الارتفاع بالمستويات التربوية والثقافية لجميع المواطنين بما يؤدي إلى الارتفاع بكفايتهم الإنتاجية وبمساهمتهم الجادة في مشروعاتها).

إن هذه الثغرات في نظام إيصال الحقوق التربوية لأصحابها ما كانت لتكون لو كان التشريع التربوي مستكملاً لمستلزماته الديمقراطية. إن أي تشريع تربوي كي يكون فعالاً لا بد أن تظهر عليه امارات المشاركة الشعبية ليتحول بدوره إلى أداة تربوية اجتماعية لإشراك أولياء الأمور في صنع مستقبل أطفالهم وعقولهم. إن التشريع التربوي الكويتي يجب أن يبدأ بحسب حساباً لمشاركة أولياء الأمور في مسؤوليات تعليم أبنائهم وبناتهم، وأنهم يجب أن يتحرروا من الاتكالية على الدولة، إن هذه الاتكالية تجردهم من حقهم في أن يكون لهم رأي مسموع في تربية أطفالهم. ثم أن زمن الفيوضات النفطية التي كانت تجعل ممكناً قيام الدولة بكل تكاليف العملية التربوية قد ذهب.

إن المواطنة الصحيحة ليست كلها أخذاً، بل هي أخذ وعطاء.. وقد حان الوقت أن يستعمل التشريع التربوي لتوجيه أولياء أمور الأطفال والشباب إلى واجب المشاركة في التكاليف التربوية، كما يشاركون في النعم العامة. ليس هذا وحسب، بل لا بد من الاحتياط ضد احتمالات استعمال

التشريع التربوي لبسط نفوذ أفكار اجتماعيـة أو عقائـديات تتعـارض مع نتـائج التقـدم العلمي في المجال التربوي، وتتنافى مـع أهم المفاهيم الإنسـانية التي أثبتتهـا الحركـة العلمية المعـاصرة خلال القـرون الثلاثـة الأخيرة. مثـل حقيقة التسـاوي بين الـذكور والإنـاث في القوى العقليـة والقـدرات التعليمية، والحصانة الأخلاقية مما لا يبقى معه مبرر للأخذ بفرضيات منسلة عبر سجف التـاريخ، ومفندة بمنطق التجريب العلمي مثل القوامة المطلقة للـرجل عـلى المرأة في ميـدان التعليم، أو القول بعدم تكافؤ المرأة مع الرجل في الكفايات الإنسانية العقلية والأخلاقية العامة.

تحولات القوة في العمل التربوي من الجماعة إلى الفرد

عندما ستنقضي الأعوام الثمانية القادمة ويدخل الإنسان القـرن الحادي والعشرين سيـدخل العالم عصر (الفرد) من جديد. لقد سقطت النظم الجمعية COLLECTIVISTIC الـواحد بعـد الآخر. لقد ذهبت الفاشية أولاً ثم تبعتها الشيوعية. ومن قبلهما كان الإنسان قد أفلت من قبضة الكهنوتية التقليدية عندما أعاد تفسير الدين من خلال تنـوع المذاهب تنـوعاً اذن بـدرجة أعـلى من التفرد في الدين وعلاقة الإنسان بالله. وبسقوط آخر النظم الكلية TOTALITERIAN (الشيـوعية) يعـود العالم إلى اكتشاف الفرد وقدراته على إعادة صنع العالم..

فالفرد هو الذي يبدع الأعمال الفنية، والفرد هو الذي يتقبـل أو يرفض العقـائد السيـاسية، والفرد هو الذي يغامر بأمواله وجهوده وفكره في المشاريع التجارية و الصنـاعية، والفـرد هو الـذي يهجر مسقط رأسه ليرحل إلى أصقاع من العالم حيث يؤسس لنفسه وطناً جديداً عندما يعني الوطن الحرية والكرامة والأمن والفرص المتكافئة، والفرد هو الذي يغـير نفسه ويطـورها بـالعلم والثقافـة تمهيداً لتغيير الوضع الاجتماعي الذي ينتسب إليـه. إن عقد التسعينـات هو عقـد إعادة تـأسيس الفرد بوصفه الوحدة الأساسيـة في بنية المجتمـع مثل الخليـة الحية في الجسم الحي. لقـد أفلست النظم الجماعية الكلية لأنها غدت سلماً لصعـود الطغاة والطـواغيت والجبابـرة على رؤوس النـاس، الذين زعموا أنهم جاءوا لخدمتهم أو لتحريرهم.

إن ذهاب المسلكيات الجمـاعية لا يعني بـالضرورة غياب المسلكيـات التعاونيـة وفرق مـا بين الاثنين شديد الوضوح. في المسلكيات الجماعية تمحي شخصيـة الفرد وتلغي ذاتيتـه المتميزة. إنـه يتشيّأ فيها مكرها وعى ذلك أم لم يعه.

في المسلكيات التعاونية يدخل الفرد مع الجماعة في عقد مراضاة يقدم لها بقدر ما يأخذ منها، وقد يعطي أكثر مما يأخذ. ولكنه يعطي بإرادة حرة ومن غير ما قسر أو إكراه أو تهديد. الحريـة هي الأساس في المسلكيات التعاونية وهذا هو جوهر الديمقراطية في النظام الـدولي الجديـد. لقد أخـذت المسلكية التعاونية تسود العالم مؤخراً من خلال حركـات إنسانيـة ملهمة مثـل حركـة حزب الخضر لحماية البيئة الطبيعية، وحركة تحرير المرأة، وحركة إغاثة الجياع، وحركة حقـوق الإنسان وتحـرير

سجناء الضمير. هذه كلها حركات طوعية بزغت معالمها في عقول أفراد سبقوا إليها وبشروا بها ودعوا الآخرين إليها فاتبعوهم فيها، لم يكن للحكومات أو الأحزاب يد فيها. على العكس، الحكومات والأحزاب حاربتها في كثير من أرجاء العالم. إن عقد التسعينات هو عقد الفرد المعاد اكتشافه، وهو عقد سقوط السلطة البطركية الماحقة لجوهرية الفرد في الجماعة. إن «الفردية» الجديدة NEO-INDIVIDUALISIM هي ليست فردية الاستحواذ والتكثّر التي عرفتها مطالع الثورة الصناعية، أو التي تتمسك بها مجتمعات البداوة. إنها فلسفة أخلاقية يرتضي بموجبها الفرد التضحية من أجل الآخرين في قضية أو موقف ذي مضمون أخلاقي، مثل مكافحة انتشار أسلحة الدمار الشديد، وتخريب البيئة الطبيعية و الفقر. هذه مسؤوليات جديدة يحتملها الفرد المثقف مختاراً. ولكي يكون الفرد قادراً على هذه لا بد أن يعد لذلك ويربى عليه. هذه مسؤولية أغفلتها مؤسستنا التعليمية.

لقد أبحنا فردية الإنسان للسلطة البطركية في المجتمع سواء تمثلت هذه السلطة في رجل دين متعصب لأنه لم يدرس الأديان، ولا عرف العالم المحيط به، أو شيخ قبيلة ما تزال تفترش صدره ظلمات الجاهلية الأولى، أو رجل سياسة ساديّ يتلذذ بآلام شعبه إذ هو يتحدث عن حرياته وحقوقه. لقد حان زمن تصحيح هذا الخطأ التربوي الكبير من خلال نشر وعي جديد بقيمة الفرد المواطن في المجتمع، وتوعية الفرد نفسه إلى حقيقة قيمته وسط الجماعة، وذلك بتعزيز وعيه لقدرته على فحص الأشياء وتجربتها قبل التسليم بوجودها. يلاحظ باولو فيراري (تربية المقهورين PEDAG-OGY OF THE OPPRESSED) إن ما يميز الإنسان المدرك عن الحيوان الذي لا يعي شيئاً هو الممارسة المبدعة للثقافة والتاريخ. إن الإنسان وحده هو القادر على ذلك بفضل وعيه ومعرفته. كما أن الناس في مواجهتهم للعالم لا ينتجون بضائع مادية فقط وإنما ينتجون أيضاً أفكاراً ونظماً ومفاهيم. وبالتالي يكونون قادرين على تطوير العالم من خلال مراحل واضحة المعالم غير مغلقة وغير جامدة بل متداخلة ومتواصلة من أجل استمرارية حركة التاريخ. ولكي يتحقق ذلك تكون مسؤولية التربية تعظيم حرية العقل في الأفراد الجدد تعظيماً بلا حدود لكي تضمن للمجتمع أكبر رصيد من التصورات الإبداعية لمواجهة مشاكل الجماعات البشرية، تصورات ذات مضمون يحقق في النهاية حرية الإنسان. إن توفر مناخات تربوية مواتية لهذه الحاجة التاريخية تقتضي التقيد بالمبدأين الأساسيين التاليين:

١ ــ أخلاقيات تربوية جديدة.
٢ ــ وعي جديد لطبيعة المتعلم من حيث هو فرد متميز.

وأن واجب التربية هو رعاية فرديته وتمكينها من اكتمال بزوغها من غير ما تعويق أو تعطيل لقوى الإدراك والإبداع التي أودعها الله فيه. إن التربية الكويتية الجديدة مسؤولة أن تأخذ بهذين المبدأين في تطلعاتها وإجراءاتها القادمة.

الأخلاقيات التربوية الجديدة تنطلق من الإقرار بأن المجتمع العادل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصاً تعليمية متكافئة ليس بإعطائهم كلهم نفس الكمية من التعليم ولا نفس العدد من السنين المدرسية، ولكن أيضاً بالتأكد من أنهم ينالون بلا استثناء نفس النوعية من التعليم ذلك أننا (مالم نبلغ بكل الأطفال حداً أدنى مشتركاً من القدرة العقلية فإننا سنكتب على أنفسنا المصير إلى حكم الدهماء MOBOCRACY الذي لا مكان في ظله للحياة العقلانية ولا لسيادة القانون أو الحكم

الدستوري المرتضى من قبل الناس... إننا سنظل قاصرين عن بناء المجتمع المقنن). (MORTIME J. ADLER, THE PAIDEIA PROPOSAL,1982) . هناك أساس بايولوجي لهذه الدعوة إلى المساواة التربوية. فباستثناء الأطفال الذين يولدون (بتلف في الدماغ يعوقهم من النمو السوي فإن جميع الأطفال يولدون مؤهلين لتربية كاملة وليس لمجرد التدريب على حرفة من الحرف). وإذا كان التفاوت الاجتماعي يبدأ مبكراً في الحياة فإن ممارسة العدل التربوي يجب أن تبدأ قبل مجيء الطفل إلى المدرسة الابتدائية. بمعنى أن التعليم قبل المدرسي ـ في رياض الأطفال على الأقل ـ يجب أن نبدأ في النظر إليه على أنه جزء من نظام التعليم العام، وأنه يجب أن يقدم للطفل المحروم على النفقة العامة. حتى إذا استوفاه كان في مستطاع المدرسة الابتدائية وما بعدها أن تزوده بتعليم متكافىء مع تعليم أقرانه الذين يأتون إليها من بيئات اجتماعية لا تعرف الحرمان من الخدمات التربوية المنظمة قبل المدرسة الابتدائية.

ولكن التعليم قبل المدرسي ما هو إلا الحجر الأول الذي يمكن أن يقام هيكل العدالة التربوية عليه، وبعده لا بد من إعطاء التعليم الإلزامي أولوية على غيره من الاعتبارات.

ولسنا نريد بالتعليم الإلزامي محو الأمية ولا التعليم الابتدائي بمعناه المعهود، وإنما نريد عشر سنوات على الأقل من التربية العلمية الوظيفية لكل طفلة وطفل يولدان على التراب الكويتي. إن لهذا التعليم الإلزامي فوائده العظمى والتي ليس من أقلها قيمة وأثراً أن المتخرجين في هذا النظام سيكونون قادرين على مراقبة وتمحيص ما نفعله لهم وما تفعله بهم النظم السياسية التي تحكمهم. إن التطور الحقيقي للمجتمع يتطلب النظرة الشمولية التي تمكن الإنسان أن ينظر وراء وجوده الذاتي المحدود، وراء حدود قريته أو مدينته أو بلده، ومن ههنا فإن التربية العلمية الوظيفية التي نطالب بها للقواعد العريضة من الناس يجب أن تستهدف وبشكل واع إعطاء الأجيال الجديدة صورة حقيقية عن العالم الذي تعيش فيه، ويجب أن تنتسب إليه وتعي دورها فيه. أن يولد الناس وينشأوا في مجتمع ما ثم لا يعرفون موقعهم من حركة التاريخ في الزمن الذي يولدون فيه... هذا هو أسوأ أنواع الضياع، وهذا هو بالضبط ما تفعله تربيتنا بأطفالنا الآن.

على أنه في التحليل الأخير للأشياء... لا بد للعمل التربوي ـ كأي نشاط إنساني منظم ـ من غاية ملموسة يتغياها. إن كثيراً من إحباطاتنا التربوية حتى الآن جاءت من غبش الغايات التي كنا نرسمها لأنفسنا غير متحسبين لإمكانات تنفيذها ولا معتبرين درجة ملاءمتها للعصر الذي تخلق أجيالنا الجديدة فيه، حتى صار كثير من جهدنا التربوي إلى عزل أجيالنا عن عصرها، والنكوص بها إلى نظم في الفكر والسلوك ترشحها للسقوط أمام حركة التقدم التاريخي. فهل لنا من رؤية تاريخية واقعية بما ينبغي أن نعد أجيالنا الجديدة له؟.

كل إجابة عن هذا السؤال لا بد أن تستلهم من روح العصر.

في بعض تقاريرها الأخيرة عن الوضع الاجتماعي للعالم... تنبه (الإدارة الدولية للاقتصاد والشؤون الاجتماعية) التابعة للأمم المتحدة إلى أن الوضع الدولي بما يعتوره من أزمات اقتصادية وحربية وأخلاقية يحتم على التربية «أن تهيىء المتعلمين لتحقيق طاقاتهم الداخلية والسعي من أجل دور نافع لهم في المجتمع».

«إن التربية بهذا المعيار يجب أن تجدد المجتمع وأن تبدله وذلك بتجديدها للحكمة المرتضاة من قبله بتوسيع معارفه وتمحيص عمل مؤسساته القائمة. إن التربية يجب أن تقود الناشئة إلى

التطلع إلى مستقبل غير قابل للتنبؤ، وتكون وظيفة المدرسة في عملية التطلع هذه مساعدة الناشئة على اكتساب المرونة لمواجهة هذا المستقبل غير القابل للتنبؤ، وفي الوقت ذاته المساعدة في عملية تشكيله..».

ويذهب البنك الدولي مذهباً مقارباً فيطالب التربية ـ أن تكون أداة لإعانة الشباب على (قرن أنفسهم إلى ثقافتهم المتبدلة والعثور لأنفسهم على دور بناء في المجتمع) (وهذا كله يعتمد إلى حد بعيد على ما تستطيع التربية أن تقدمه لهم في سبيل فهم أنفسهم، ومن أجل معرفة أفضل الخيارات أمام مجتمعهم ومن أجل رؤية ناقدة في طبيعة الثقافة التي ينتسبون إليها).

إن تحقق الغاية في كلتا الرؤيتين مشروط بالقدرة على تخيل انعدام إمكانية الفصل بين هاتيك الغايات ذاتها. لأن (التربية إذا كانت تقع في وضع اجتماعي) فإنها هي ذاتها (الوضع الاجتماعي الذي يقرر إلى حد كبير فرص الأطفال في الحياة).

وفي حدود الوضع الشرطي لكلتا الرؤيتين المتقدمتين يمكننا أن نحدد هدف التنشئة للأجيال الكويتية الجديدة بالغايات التالية:

١ ــ اتخاذ التربية وسيلة لتدريب الناشئة على نقد الأوضاع الثقافية السائدة، وتغيير ما يحتمل التغيير منها تغييراً يتلاءم ووجهة التاريخ العامة في التحولات الاجتماعية التي يجلبها معه التصنيع والتقدم العلمي. لقد كانت التربية الكويتية حتى الآن أداة لتخليد البطركية الاجتماعية من خلال تنشئة الأطفال على أخلاقيات الخضوع والتبعية. والواجب الآن هو إعادة توجيه المؤسسة التربوية الكويتية لعكس هذا التيار، وجعل هذه المؤسسة الاجتماعية الحيوية ـ التربية ـ أداة لخلق مجتمع كويتي حر تتولد حريته من جماع حريات أفراده.

٢ ــ لقد خدمت المؤسسة التربوية الكويتية حتى الآن هدفاً معوقاً للتنمية ـ وعت ذلك أم لم تعه. لقد كانت أداة عزل حضاري للأجيال الجديدة. والتحدي الذي يواجهنا الآن هو كيف نتحول بهذا العازل الحضاري (الوضع التربوي) إلى أداة وصل حضاري؟.

إن الحديث عن عصرنة المؤسسة التربوية الكويتية يعني بالضرورة (علمنتها) إذا أفلحنا في اشتقاق طريقة ذكية في العلمنة ـ وهذا أمر غير متعذر إذا صممنا عليه ـ فإننا بذلك نحرر ذاتنا عقلياً من دون التفريط بقيمنا الثقافية العليا. إن العلمنة هنا لا تعني أكثر من تنشئة الأجيال على وعي العصر وقبوله والتكامل معه لاحتلال مركز لها فيه. وذلك بتمكينها من معرفة وتقدير القوى الفعلية الحاكمة لهذا العصر... وهذا من عمل المنهج المدرسي.

إن الكفايات التربوية الأساسية التي يجب أن يحققها التعليم في الأطفال هي كفايات الضرورة الوظيفية للعيش في العالم المعقد الذي صاروا يولدون فيه. الكفايات التربوية التي يتفق اليوم على أنها شرط للوجود الفعال في هذا العالم الجديد والمتجدد من حولنا يمكن إجماله في وجوب اكتساب الأطفال ـ كل الأطفال ـ (للعُدَد) التربوية التالية:

أ ــ حيازة اللغة المنظمة.

ب ــ نمو القدرات العقلية.

جـ ــ توسعة فهم الطفل للعالم المحيط به.

ولبلوغ هذه الغاية لا بد من تمكين الأطفال ـ كل الأطفال ـ من المهارات التالية:

أ ـــ الكفاية في استعمال اللغة القومية ومهاراتها المتنوعة مثل القراءة والكتابة والكلام والإصغاء والملاحظة مع تأهيلهم لامتلاك لغة عالمية أخرى.

ب ـــ التمكن من العمليات الأساسية كالقياس والتخمين والتقدير والعمليات التفاضلية.

جـ ـــ التمرين على استعمال المبتكرات الرمزية مثل الحاسب الآلي والأدوات العلمية الأساسية.

إن هذه المهارات تعتبر في الدوائر التربوية العالمية مقومات شرطية للتعليم الجديد، ومن دونها تستحيل استمرارية التعلم الذاتي الموجه نحو الاستمتاع العقلي والتقدم في المهن أو حذق مهن أو حرف جديدة.

٣ ـــ أخيراً... لا بد أن نكرس حيزاً واسعاً من تفكيرنا لمسؤولية التربية عن تحرير الطاقة الإنتاجية للإنسان الكويتي الجديد وتعظيم هذه الطاقة إلى حدود عالية. فالزمن الذي نعيش فيه لا يحتمل الوجودات الطفيلية. ولقد ظل استقلالنا السياسي نفسه منقوصاً أو منتقصاً حتى الآن لأننا لم نتبين أن الاستقلال الصحيح هو مسألة ذاتية داخلية وأن دوام الاتكال على الآخرين إنما هو تفنيد عملي للاستقلال السياسي والانخفاض به إلى تزاويق طقوسية محضة.

أما الوعي الجديد لطبيعة المتعلم فقوامه أن المتعلم ليس كائناً متلقياً وحسب. إنه مبدع منذ البداية. لو تفحصنا تصوراته للعالم وتعبيراته عن الانفعال لوجدناها ـ على بساطتها ـ تعبيرات وتصويرات مبدعة. إن هذه الأصالة الفطرية هي مفتاح النمو السويّ للأطفال وهي ـ لكي تفصح عن ذاتها إفصاحاً كاملاً ـ تقتضينا معاونة الطفل على الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والطبيعة. علاقة تربط الطفل إلى العالم دون أن تمحو هويته الثقافية أو تشتتها. إن هذه هي مسؤولية الكبار نحو الطفل. وهؤلاء الكبار ـ آباء كانوا أو معلمين. والمعلمون على وجه التخصيص ـ إن لم يؤتوا الحكمة والمعرفة والإرادة فإنهم سيصبحون ـ بوعي منهم أو عن غير وعي ـ أداة لتخريب النمو السوي في الطفل وذلك بافانين غامضة مثل:

١ ـــ اغتيال الحرية في الطفل:

يتغنى الكبار دائماً بحق الصغار في التعبير عن آرائهم، ولكن حق التعبير عن الرأي يكون ذا معنى إذا كان هناك رأي خاص بالأطفال يستطيعون التعبير عنه. وهذه مسألة غير مضمونة دائماً ولا غالباً. الأطفال كثيراً ما يزقون أفكار الآخرين فإذا استدخلوها ظنوها أفكارهم الخاصة... وهذا هو المراد بتزييف الشعور الإنساني... فما قيمة التغني بحرية التعبير عن الرأي؟

إن الحرية من القيد، أو القيود الخارجية يمكن أن تكون مكتسبات حقيقية في حالة واحدة فقط هي أن تكون أوضاعنا النفسية الداخلية حرة بحيث نستطيع أن نؤسس فرديتنا.. ولكن هذا ليس هو الحال دائماً. فهناك مواحق لعملية التأسيس هذه مصدرها العرف أو العادات أو التربية الدينية المنحازة أو التلقين السياسي، وهذه كلها تسلب المتعلم حقه في اختيار أفكاره الخاصة وتقوده إلى التوافق القسري COMPULSIVE COMFORMITY مع الواقع الاجتماعي، الأمر الذي يؤدي بعموميته إلى جمود المجتمع ومنع تقدمه. وبموجب هذا النوع من التوافق يتحول الإنسان إلى كائن آلي يفقد روحه.

٢ ــ قمع الذاتية الفردية:

إن قمع المشاعر التلقائية ومن ثم تعويق نمو الفردية الأصلية يبدءان في وقت مبكر جداً.. في المراحل الأولى من تربية الطفل، أو تدريبه على ضرورات التكيف الاجتماعي.

لقد كشفت بعض الدراسات على سلوك الأطفال من عمر ٣ سنوات في رياض الأطفال، ومن خلال استعمال اختبار الرورشاك RORSHACH كشفت هذه الدراسات عن وجود صراع مبكر بين مشاعر الأطفال التلقائية وسلطة الكبار. إن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن التربية أو التدريب يقضيان بالضرورة على النوازع العفوية عند الطفل، والتلقائية عند الطفل.

إن التربية يمكن أن تمنع هذا كله إذا كانت تهدف إلى تعزيز وتوسعة مساحة الاستقلال الداخلي والتوجه المستقل عند الطفل. وبهذا تكفل نموه السوي ووحدة شخصيته. ولكن الواقع الثقافي الذي يحيط بالطفل يميل في الغالب إلى إلغاء التلقائية العفوية فيه، ويميل إلى التعويض عن الأفعال النفسية الأصيلة بمشاعر وأفكار ورغبات مقبولة من الآخرين.

ويتخوف بعضهم من مصطلح المشاعر الأصيلة أو يتطيرون منها باعتبارها شيئاً يقع خارج المتراكم من التجارب الموروثة... وليس الأمر بذاك. فما المراد بالمشاعر الأصيلة؟ ليس المراد هنا أن تكون الفكرة الأصيلة تولد في عقل الطفل لأول مرة وأنها لم تجرب من قبل إنسان آخر. المراد أن الفكرة تنبع من الفرد نفسه وأنها تأتي نتيجة فعاليته الخاصة... اختياره الخاص... وبهذا تكون الفكرة فكرته هو.

التخوف من هذه الخصوصية يجعل الكبار يسقطون في مأثمة قتل احتمالات الفكر المستقل عند الأطفال... أي قتل العفوية والتلقائية فيهم، وللكبار أساليب خاصة في عملية القتل هذه. مثل:

أ ــ تحقير العواطف الإنسانية... والتأكيد على العقلانية.. على حين أن العواطف الإنسانية هي جزء طبيعي من الوجود الإنساني.

إن كبت العواطف يؤدي في النهاية إلى السلوك المزدوج... سلوك يقوم على التنصل الظاهري من العواطف والتظاهر بعقلانية مرائية... ولكن هذه العقلانية المرائية تظل محكومة بصورة من الصور بالعاطفة المكبوتة تعبر عن ذاتها في مراحل لاحقة.

ب ــ وأد الأصالة الفكرية عند الطفل.

منذ البداية تتجه التربية إلى تثبيط الطفل عن أن يفكر لنفسه لكي تزقه الأفكار الجاهزة... وليس في هذا عسر بالغ. إن رؤوس الأطفال تكون فوارة بحب الاستطلاع عن العالم وعلاقتهم به، لأنهم يريدون أن يكتشفوه ويملكوا ناصيته مادياً وعقلياً. إنهم يريدون أن يعرفوا الحقيقة لأن ذلك هو السبيل الأكثر أمناً وضماناً للوجود في عالم غريب وقوي يحيط بهم.

وبدلاً من أن تلبى نوازعهم هذه فإنهم لا يحملون على محمل الجد... إن من بعض شرور هذه الطريقة في التعامل مع الأطفال أنها تزرع فيهم الإحساس بالخيانة عندما يكبرون ويكتشفون أن المدرسة علمتهم ما ينفيه العالم أو يكذبه الواقع... بماذا تجيب الأم طفلها الأول حين يسألها من أين جاء أو كيف تكون الطفل الثاني الذي لا يزال في بطنها؟

هذا مثل واحد. وهناك أمثلة أكثر تعقيداً.

جـ ــ ومن الأفانين المتبعة تربوياً في قتل الفكر الأصيل في الطفل:

١ ــ التأكيد على معرفة الحقائق المنعزلة أو المعلومات المتفرقة التي لا تعطي تفسيراً تكاملياً لظواهر الحياة. وهذا ما يسميه علم النفس (الوهم المرضي PATHETIC SUPERSTITION). إن معرفة المزيد من المعلومات لا يؤدي بالضرورة إلى معرفة حقائق الأشياء مالم تبرز الوحدة الداخلية بين جزئيات المعرفة لتعطي تفسيراً واحداً لحدوثات العالم.

إننا عندما نضخ في عقل الطفل مئات أو آلاف من المعلومات غير المترابطة كما تفعل مناهجنا التربوية فإننا نستنزف وقته وطاقاته في جهد آلي لا يترك فرصة للتفكير. طبعاً إن التفكير المنعزل عن المعلومات (الحقائق) يظل خاوياً. ولكن من الناحية الأخرى إن المعلومات المجزأة وحدها تكون مانعاً من التفكير الصحيح. إن هذه (التجزيئية) في التعامل مع الحقيقة هي أخطر أساليب رمي (الإرادة) والقدرة على التفكير بالشلل عند الأطفال لأنها تدمر كل نوع من أنواع حيازة الصور المركبة عن العالم في ذهن الفرد. إن الحقائق تكتسب قيمتها من كونها أجزاء في كل مركب، فإذا فصلت عن هذا الكل المركب فإنها تفقد قوتها على (الفعل) في عقل الفرد من أجل استيعاب العالم كلا، عندئذ تصبح كل حقيقة ـ مجرد معلومة لا يربطها رابط ببقية الحقائق وهذا ما تبرع فيه كتبنا المدرسية الآن وطرائق تعليمنا كما تبرع فيه وسائل إعلامنا. إن تقديم خبر في التلفاز مثلا عن مجزرة في مخيم للّاجئين الفلسطينيين، وخبر آخر عن مقتل زنوج يطلبون التحرر في جنوب أفريقيا من دون الربط بينهما ومن دون بيان أن الاستغلال هو مصدر الظلم... وهو واحد هنا وهناك، هذه التجزئة تجعل المعرفة مصطنعة وتزيف الوعي.

٢ ــ أسلوب تضبيب (TO BEFOG) المسائل المطروحة على عقل الطفل. أحد أساليب التضبيب هذه هو التأكيد للطفل أن المشاكل الاجتماعية هي فوق مستوى إدراكه الآن، وهي أكثر تعقيداً من أن يدركها. وعليه أن ينتظر حتى يبلغ مستوى إدراكها. يقع هذا في وقت تكون فيه تلك المشاكل بسيطة جداً بحيث يستطيع كل إنسان أن يفهمها. إن أسلوب التعجيز هذا غالباً ما ينتج عنه واحد من نوعين من السلوك... الأول هو حالة من السخرية والشك في كل شيء مقول أو مطبوع والثاني هو الشك في جدوى كل ما يعلم. ومحصلة هذا النوع من السلوك هو الاستعلاء على التفكير الناقد تغطية للعجز عنه.

لاخجل من الماضي
ولكن لا افتراء على المستقبل

تاريخ الشعوب هو تاريخ الهزائم والانتصارات في حياتها. لا شعب على الأرض كان تاريخه كله سلسلة متواصلة من الانتصارات، أو عملية متواصلة من التقدم. العثرات الكبار في تاريخ كل شعب هي موقف لمراجعة الذات ومحاسبتها لأن في كل هزيمة أو انتكاسة عنصراً خفيًا من عناصر التقصير الذاتي هو الذي يجعل الهزيمة ممكنة في المقام الأول. ولم نكن نحن في الكويت يوم الثاني من (أغسطس) ١٩٩٠ أول شعب يباغت بقوة خارجية أكبر منه ويغلب على أمره. ولن نكون آخر شعب يقع له هذا. وإذا كانت مرارة التجربة قد دفعتنا إلى المراجعة الفورية الانفعالية للمحنة ذاتها

فإنه لمن الجميل الآن أن نتجاوز هذه المراجعة إلى محاسبة الذات في ميدان التربية والتعليم على الأقل. وهذا ما حاولت الفقرات المتقدمة فعله. ليس في ماضي تجربتنا التربوية ما نخجل منه. لقد بذلنا مستطاع جهدنا فأصبنا وأخطأنا وكانت فورة المال والبذخ تغرينا بمصداقية كل ما كنا نفعله، فلم نحتط لاحتمالات الخطأ ومردوداته السلبية. على أن التطّهر من الإحساس بالخجل لا ينبغي أن يغرينا بالافتراء على المستقبل. إن ما تجرعناه يوم الثاني من آب (أغسطس) ١٩٩٠ والأشهر السبعة التي امتدت منه كان قاسياً من دون ريب. على أنه لا ينبغي للجرح البالغ في كبريائنا الوطنية أن يمنعنا من التعلم من الأمم التي جربت ما جربناه وربما على نطاق أوسع.

إن في خبراتها ما يمكن أن يعصمنا من الاختيارات السيئة في إعادة بناء نظامنا التربوي. في كل التجارب العالمية المماثلة هناك رؤية جديدة للذات وللعالم تعقب الكارثة وتحرر المجتمع من رواسب ماضيه ولنا في التجربتين الألمانية والفرنسية درس جيد إذا عرفنا كيف نفقهه وكيف ننتفع به.

عندما اندحرت ألمانيا أمام نابليون في القرن التاسع عشر وعم الألمان الإحساس باليأس، كان مصدر الضوء للخروج من ظلمات الهزيمة الخطابات التي وجهها الفيلسوف الألماني فيخته إلى الأمة الألمانية منبهاً إلى أن الهزيمة العسكرية لم تكن في الأصل إلا هزيمة تربوية، وأن الخروج منها لا يكون إلا بتغيير نظام التعليم الألماني تربية جديدة تقوم على رفض التدريب الميكانيكي للذاكرة من أجل اكتساب المعارف القائمة على الحفظ من ظهر قلب..

إن طريقة التعليم هذه خطرة على التلميذ لأنها تدفعه إلى الظن بأنه غير قادر على التفكير.. لاستنقاذ المتعلم من هذه الحالة النفسية المحبطة طالب فيخته المؤسسة التربوية الألمانية بإعادة توجيه نفسها لحماية المتعلم من الأحساس بأنه غير قادر على التفكير.

لقد سمع الألمان مقولات فيلسوفهم الكبير فأعادوا هندسة نظامهم التعليمي، وانطلقوا نحو المستقبل حتى أنشأوا أنفسهم خلقاً آخر وعادوا أمة قوية واثقة من قدرتها على التفكير والابتكار. وكما فعل الألمان، فعل الفرنسيون بعد هزيمتهم أمام ألمانيا في الحرب العالمية الثانية... بحثوا في عوامل هزيمتهم فلم يقعوا عليها مجتمعة مفسرة إلا في ضعف نظامهم التربوي العام الذي كان سائداً قبل الحرب وفي المدرسة الثانوية الفرنسية على وجه التخصيص. فلما قامت حكومة المنفى الفرنسية في الجزائر عام ١٩٤٢ شكلت لجنة باسم «اللجنة التربوية لإصلاح التعليم» وعرف التقرير الذي وضعته باسم «تقرير الجزائر». وقد عزى هذا التقرير عوامل الهزيمة إلى النزعة النظرية المتطرفة في التعليم الثانوي الفرنسي الذي تمخض عن عجز فاضح في الميادين العلمية والتكنولوجية، ومن ثم حمل التقرير نظام التعليم مسؤولية الهزيمة العسكرية. قال التقرير في هذا الصدد: «إن الهزيمة والظلم ما كانا ليحلا بالأمة الفرنسية لولا ضعف الإيمان وأخطاء وخيانة الفئات المسيطرة في البحرية والجيش وفي السياسة والاقتصاد وفي الصناعة والتجارة.. أولئك الذين كانت دعواهم أنهم خريجوا أحسن معاهدنا العلمية وقمة نظامنا التعليمي... أولئك الذين كان جبنهم فاضحاً».

وفي عام ١٩٤٤ عندما تحررت فرنسا من الاحتلال الألماني وشرع الفرنسيون في إعادة بناء وطنهم كانت التربية من أوائل ما امتدت إليه يد الإصلاح فألفت الحكومة الفرنسية لجنة برئاسة الأستاذ «بول لانجفان» أحد كبار علماء الكيمياء العضوية، وكلفته بإعادة النظر في النظام التربوي

الفرنسي كله. ضم لانجفان إلى لجنته عدداً كبيراً من المفكرين الفرنسيين من كل المذاهب السياسية والاجتماعية متوخياً أن تكون قرارات اللجنة ممثلة لإجماع الأمة الفرنسية على كيفية إعادة توجيه مؤسستها التربوية. كان من أهم ما توصلت إليه لجنة لانجفان هو مد فترة التعليم الإلزامي إلى الثامنة عشرة من العمر، وتحقيق مبدأ الفرص المتكافئة لجميع الشباب الفرنسي ذكوراً وإناثاً. وتوسيع حصة الدراسات العلمية والتكنولوجية في المنهج وتطويرها، والسعي من أجل تربية الإنسان كلاً. كذلك حذرت اللجنة من خطر «الببغائية» في التعليم ومن خطر التمييز في الفرص التربوية على مستقبل الأمة الفرنسية. ولتجنب هذه الأخطار طالبت اللجنة بتحقيق أربعة من أمور هامة:

١ ــ إبدال طرق التعليم القديمة بأخرى محدثة تقوم على مبدأ الفعالية واعتبار كل طفل شخصاً متميزاً عن غيره.

٢ ــ إدخال الأعمال اليدوية والدروس الفنية في منهج المدرسة الثانوية لتقف هذه المواد على قدم المساواة مع الدروس الأكاديمية.

٣ ــ تحقيق العدل الاجتماعي في التربية ليستطيع كل طفل أن يحظى بذلك النوع من التعليم الذي يلائمه أكثر من غيره.

٤ ــ توسيع حصة الثقافة العامة في المنهج، وقد كان لانجفان يعتقد أن تمديد آفاق الثقافة إلى العلوم الطبيعية والدراسات المحدثة يقارب بين المواطنين ويزيد من تضامنهم وانسجامهم، كما كانت اللجنة على قناعة تامة بأن تطور الصناعة يتطلب من الأفراد أن يكونوا عمالاً ماهرين ومواطنين مثقفين في وقت واحد.

إن منطق التجربتين المتقدمتين واضح. عندما تنهض الشعوب من تحت رماد الكوارث ينبغي أن تكون تربيتها الجديدة تجديداً للذات... نبذاً للمفاهيم والممارسات المريضة التي سبقت الكارثة وربما أسهمت في صنعها... وتبنياً لمفاهيم ومقاصد تربوية مستقبلية مشتقة من حق الإنسان في التحرر من وهم المطلق وحق الشعب بمجمله في التقدم. لقد كان من تعاليم الفيلسوف الألماني عمانوئيل كانط KANT أن «تربية الأطفال ـ وفقاً للمفهوم الإنساني ـ يجب أن تشتق ليس من مقتضيات أحوالهم الراهنة ولكن من مستلزمات الأحوال المستقبلية المتطورة للجنس البشري». وبعبارة أخرى أن كانط يريد أن يقول إن منهج التربية ترسمه حركة التاريخ العام وليس تجارب الماضي البائسة.

إن هذا ما كنا نحاول تبليغه في الفقرات المتقدمة. إن كل خيار تربوي ينافي هذه الرؤية المستقبلية هو افتراء على مستقبل أجيالنا الجديدة، كما هو افتراء على مستقبل شعبنا.