تأليف

جون هولت

دار المعارف

سيزيف وراءها

علي مولا

الحرية وما وراءها

الحرية وما وراءها

تأليف

جون هولت

ترجمة

نظمى لوقا

دار المعارف

FREEDOM AND BEYOND

By

HOLT, JOHN CALDWELL

Copynight © 1972 by John Holt

الناشر : دار المعارف – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج . م . ع .

إهداء الكتاب

إلى أناس كثيرين
صنعت أسئلتهم وشكوكهم واعتراضاتهم
هذا الكتاب . . .
مع شكرى الخالص . .

جون هولت

محتويات الكتاب

	صفحة
١ – الحرية وما وراءها	١١
٢ – بنيان الحرية	١٧
٣ – استخدامات الحرية	٢٩
٤ – بعض توترات الحرية	٤٧
٥ – السلطة	٧٧
٦ – مشكلة الاختيار	١١٥
٧ – عن الانضباط	١٤٦
٨ – ما وراء التعليم المدرسى	١٦٦
٩ – التعليم المدرسى والفقر	١٩٨
١٠ – لا مدرسية التعليم والفقراء	٢٥٨
١١ – القراءة بدون تعليم مدرسى	٣٠٤
١٢ – المدارس ضد أنفسها	٣٣٠

اخْشَ الإنسان الذى يشعر بأنه عبد ؛
فلسوف يريد أن يجعل منك عبداً

١ – الحرية وما وراءها

قال لى « جورج دنيسون » قرب موعد صدور كتابه (حياة الأطفال) : « لعل الوقت قد حان لوجوب توقفنا عن الكلام عن التعليم » . ولم أعرف على وجه اليقين ماذا كان يعنى بكلامه هذا ؟ وخطر لى أنه ربما كان يعنى أننا عندما نستخدم كلمة « التعليم » – فإن ذلك يوحى – خطأ – بأنه عملية منفصلة عن سائر الحياة . وعلى نحو ما نصنع فى كثير من الأحيان حين نظن أنه كان يجب أن نفهم ما قيل ، ولكننا لسنا على يقين من فهمنا إياه !

لزمت الصمت ، على أمل أن يضيف جورج إلى قوله السابق شيئاً آخر يزيده وضوحا ، إلا أن حديثنا – لسبب ما – تحول إلى موضوع آخر ، ولم أسأله قط : ماذا كان يعنى ؟

وفى ذلك الحين لم يكن باديا بالقطع أن الوقت قد حان لى كى أكف عن الكلام حول « التعليم » ؛ فقد لبثت فى السنتين التاليتين أتحدث إلى مئات الجماعات من الناس فى لقاءات صغيرة وكبيرة ، وكلها تقريبا فى مدارس أو كليات أحاديث مفروضاً فيها أنها تدور حول « التعليم » ولكن فى أغلب الأحيان – وبخاصة إذا توفر

لنا الوقت للتعمق فى الموضوع – كنا نجد أنفسنا مسوقين لا للتحدث عن التعليم ، بل عن أمور من قبيل الطبيعة البشرية ، ومعنى الحياة ، والعلاقات بين الأطفال والبالغين ، أو عن المجتمع الأمريكى ؛ فقد أمسى من العسير أن نتحدث من بعد حديثا جادا عن المدارس ، ولو مع أناس يتركز عملهم فيها ، أو عنها ، من غير أن نُلغى موضوع الكلام قد انتقل على نحو ما إلى خارج مبنى المدرسة .

وقصارى القول إنه مضى أمد طويل منذ سألنى أحد سؤالا من قبيل : ماذا أنت صانع كى تعلم الأطفال التهجى (أو الجمع أو الضرب إلخ . .) إذا لم تستخدم فى ذلك طريقة التدريب ؟ فالحديث القومى عن المدارس ، كحديثى مع جورج دنيسون ، قد اتخذ منحى آخر .

فهذا الكتاب – على نحو ما – إنما هو ختام لجدال ؛ فمنذ زمن ظللت أنا وآخرون – ومنهم من صنع ذلك قبل مولدى – نقول : إن الأطفال بطبيعتهم ذوو براعة ومكر ! وفيهم طاقة نشاط ، وحب استطلاع ، وتلهف على التعلم ، ويحسنون التعلم ، بحيث إنه لا حاجة إلى رشوتهم أو إكراههم ليتعلموا ، وإنهم يتعلمون على أفضل الوجوه عندما يكونون سعداء نشيطين منهمكين ومهتمين بما يصنعون . وإن تعلمهم يصبح أقل ما يكون – أو ينعدم أصلا – عندما يسأمون ، أو يقع عليهم التهديد والإذلال والتخويف ، ولقد كان هذا منذ سنوات قلائل محل خلاف ، هذا إذا لم نقل : إنه ضرب من التطرف الثورى . أما الآن فلم يعد الأمر كذلك ، بل يكاد كل مشتغل بالتعليم الآن – إذا ما سمع مثل هذا القول – يتثاءب ويقول : «وأى جديد فى هذا ؟» .

وليس معنى هذا أن الجميع قد اقتنعوا ، بل إن بعضاً قد لا يقتنعون أبدا ، ولكن المراد بوجه الإجمال أن تلك الأفكار التى كانت ذات يوم متطرفة وجنونية قد

غدت اليوم جزءا من الحكمة المتعارف عليها فى التعليم . والطلاب فى معظم كليات التربية مطالبون الآن أن يقرءوا بانتظام – وأظنهم أيضا يمتحنون فى كتب من تأليف أناس كانوا يلقبون منذ أمد غير بعيد بالنقاد « الرومانسيين » فما كان غير معقول – قد غدا الآن موضع الاحترام !

ومهما يكن من شىء فإن الذى يعنينى الآن أن أناسا كثيرين يبدو أنهم يقولون : إن مدارسنا يجب أن تظل على ما هى عليه ، أو إنها ستظل على ما هى عليه ، حتى لو كان معنى هذا أن يهبط تعليم الأطفال فيها ! أو – بعبارة أخرى : إن مدارسنا باقية على ماهى عليه لأسباب كثيرة لا علاقة لها مطلقا بتعليم الأطفال : فإذا كان الأمر كذلك – فإن إقناع الناس أن غالبية مدارسنا الحالية غير صالحة للتعليم – لن يغير كثيراً من حالة هذه المدارس ؛ لأن الغاية الأساسية منها ليست التعليم .

وثمة عدد كاف من الناس الآن يؤمنون بالتعليم الذى يوجهه الدارس ، وبالتعليم غير الإجبارى الذى يلهمه الاهتمام ، بحيث يجب أن نرى فى التعليم تغيرا أوسع وأعمق مما هو كائن . ولم يقم سوى عدد قليل جدا من القائلين بصدق إنهم « نظريا » يقبلون تلك الأفكار الجديدة عن التعليم ببذل مجهود قوى لوضعها موضع التنفيذ .

وكثيرون جدا من الذين حاولوا أن يحدثوا التغيير لم تتحقق لهم الفاعلية ، فشعروا بإحباط ، وخيبة أمل ، بل بالهزيمة . وقد نما هذا الكتاب من أحاديث كثيرة مع مثل هؤلاء الناس ، حاولنا فيها معا أن نفهم ما الذى يجعل الأمور التى نؤمن بها تبدو فى كثير من الأحيان وكأنها لا تفلح ، أو على الأقل لا تفلح كثيرا ؟

ومن جهة أخرى نما الكتاب من مقال أو فصل كان « هارولد هارت » قد طلب إلىّ أن أكتبه لمجموعته : « سمرهيل : مالها وما عليها » . وبعد فترة من الوقت

بدت هذه الأفكار وكأنما شرعت تتجمع حول مركزين ، وجنحت المقالة إلى التشكل فى قسمين منفصلين :

أولهما عن الطريقة التى تعمل بها المدرسة « سمرهيل » ولماذا تفلح إلى هذا الحد ؟ ولماذا تسنى لها أن تعين عددا كبيرا من الصغار عجز سواها عن مساعدتهم ، وكان يبدو فى كثير من الأحيان أن مساعدتهم غير مستطاعة ؟

والقسم الآخر عن طائفة من مشكلات « سمرهيل » ، وهى مسائل أو صراعات لم تتم الإجابة عنها أو حلها بصورة شافية ، لا هناك ولا فى مكان آخر ! وبدا لى أن من واجبنا أن نفكر فى كيفية تناول هذه المشكلات ، وكيف نمضى بعمل « نابل » قدما ؟ وبكلمة واحدة : كيف نتجاوز « سمرهيل » ؟ وسرعان ما تبين لى أن المادة التى لدى أكثر مما يجب لمقالة أو فصل ، وبدأت أتخيل مشروع كتاب يتناول هذه المادة . وكان العنوان الطبيعى فيما بدا لى « سمرهيل وما وراءها » . ولكن هذا العنوان أيضا سرعان ما تغير .

ورويدا رويدا بدا أن جانبا كبيرا من مشكلتنا يكمن فى أن المؤمنين بالحرية حقا قليلون ، فالحرية كشعار شىء بديع ، ولكننا لا نفهمها كعملية أو حيلة « ميكانزم » يستطيع الناس عن طريقها – أو فى إطارها – أن يعملوا وأن يعيشوا ، ففى حياتنا لم يتيسر لنا إلا أقل الخبرة بالحرية ، اللهم إلا فى أشد المواقف تفاهة ، بحيث إننا لانكاد نتخيل كيف يمكن الحرية أن تعمل ؟ وكيف يتسنى لنا أن نستخدمها ؟ أو كيف يمكن أن يكون لها أى استخدام لدينا عندما يجب القيام بأى عمل جدى ؟ ففى زماننا هذا يبدو الطراز المندمج – العسكرى – الطراز الوحيد الذى لنا به دراية ، ولنا به ثقة وإيمان ؛ فإن معظم الناس – حتى فى الدول الديموقراطية – يميلون إلى أن يروا فى الديموقراطية عملية معقدة لاختيار رؤساء يتعين على الجميع بعد ذلك أن

يطيعوهم ، مع إضافة فرق واحد يسير جدا : هو أننا فى كل فترة معينة يتاح لنا أن نختار « طاقما » جديدا من الرؤساء .

ولما كنا لا نفهم الحرية فنحن أيضا لا نفهم السلطة ؛ فنحن نفكر فى إطار السلالم التنظيمية ، والأوامر الحازمة ، والنجوم على البنائق (الياقات) ، والأشرطة على الأكمام ! فإذا ما كان شخص ما أعلى منا فى السلم التنظيمى ! فبفضل وضعه هذا يصير له الحق فى أن يأمرنا بصنع ما يشاء ! وواجبنا أن نصنع كل ما يأمرنا به مهما كان سخيفا ، هداما أو قاسيا !

وبطبيعة الحال هناك نفر من الناس يرون من حولهم النتائج الرهيبة لهذا اللون من السلطة ؛ ولذا فإنهم يرفضونها جملة . بيد أنهم – فى كثير جدا من الأحيان – يرفضون معها بطبيعة الحال ، وفى غير حكمة – كل معانى التخصص والإلهام والقيادة ؛ فهم عاجزون عن تخيل أنهم – بمحض إرادتهم الحرة – قد يسألون شخصاً آخر عن رأيه ، أو يقبلون أن يصنعوا ما يطلبه منهم ؛ لأن من الواضح أنه يعرف – أو ربما يهتم – أكثر منهم بكثير بما يقوم به من عمل ؛ فهم لا يرون بديلا للسلطة الجبرية إلا إلغاء كل سلطة ؛ ولذا حاولت أن أرتاد – فى فصل تال – طبيعة الحرية ؛ لعلنا نفهم على وجه أفضل كيف يمكن أى أناس من أعمار متباينة ومهارات مختلفة – أن يعيشوا معا ويكون كل منهم نافعا لسواه ، من غير أن يكون نفر منهم فى وضع يجعلهم على الدوام يسيطرون على سواهم ، ويتأمرون عليهم[1] ؟

ولعنوان الكتاب أيضا معنى آخر : فمنذ أمد غير طويل كنت خليقا أن أعرّف مشكلة إصلاح التعليم بأنها مشكلة إتاحة مزيد من الحرية على نحو ما – فى

---

(١) يتأمر لفظ فصيح وإن كان له شبيه فى اللغة الدارجة ، ومعناه اتخاذ سمات الإمارة وما يتميز به سلطانها من القسر والزجر – المترجم .

مدارسنا : فلو عثرنا على طريقة لتحقيق ذلك لضمنا التعليم الجيد للأطفال جميعا .
أما الآن فالمشكلة تبدو أكبر : فإننا – إن وجدت المدارس – نريد لها بطبيعة الحال أن تكون أفضل – لا أسوأ – مما هى ، ولكن لم يعد يبدو لى أن أى مقدار من إصلاحات المدارس يخطر بالبال يمكن أن يكفى توفير التعليم الجيد للجميع . . بل لا لجميع الأطفال ؛ فالناس – حتى الأطفال منهم – يتعلمون عن طريق المجتمع بأسره من حولهم وخلال نوع الحياة فى هذا المجتمع أكثر مما يتعلمون مما يجرى فى المدارس ؛ فحلم الكثيرين من العاملين فى المدارس أن تكون المدارس أماكن تصان فيها الفضيلة وتنتقل إلى الناس فى عالم كان ليخلو – لولا ذلك – من الفضيلة . ولكن هذا الحلم يبدو لى الآن وهما خطيرا ، لعله كان ممكن التحقق فى العصور الوسطى !

ولكنه لا يمكن أن يفلح فى عالم السيارات والنفاثات والتلفزيون والوسائط الجماهيرية .

وفضلا على هذا فمن الواضح – بناء على كثير من الخبرات – أن معظم البالغين لن يسمحوا أو يتساهلوا فى أمر وجود فارق جسيم بين الطريقة التى يمارسون بها حياتهم والطريقة التى يعيش بها أطفالهم حياتهم فى المدرسة . حتى لو تخلت المدارس عن وجوب إعداد الأطفال للمجتمع كما هو ، وحاولت بدلا من هذا أن تعدهم ليعيشوا فى مجتمع أفضل أو ليصنعوه بأنفسهم ! فلن يسمح لهذه المدارس أن تمضى شوطا بعيدا فى هذا الاتجاه !

إن « ما وراءها » فى عنوان هذا الكتاب تعنى إذن أننا يجب أن ننظر الى ما يجاوز مسألة إصلاح المدارس ، وإلى المسألة التى هى أوسع ، ألا وهى مسألة المدارس والتعليم المدرسى نفسه : هل فى وسع المدارس أن تقوم بكل ما يطلب منها القيام به؟ وهل هى أفضل الوسائل للقيام به؟ وما الوسائل الأخرى ، أو الوسائل الفضلى؟

٢ – بنيان الحرية

طفلان – فى الثامنة والخامسة من عمرهما ، أخت وأخ – يلعبان على العشب فى الفناء خلف بيتهما . وكنت أرقبهما ، وبين الحين والحين أساعدهما إذا سألانى العون . وكانت أداتهما الرئيسة أو لعبتهما قطعة طويلة من حبل الغسيل قد ربطا أحد طرفيها إلى شجرة صغيرة . . وكانت ابنة الثامنة تتعلم فى ذلك العهد – مع صديقاتها فى المدرسة – كيف « تنط الحبل » ولذا تريد أن تؤدى ما له علاقة بالنط . أما ابن الخامسة أخوها فكان بالحماسة يريد أن يشارك فى كل ما يجرى أمامه وهما يلعبان كثيرا معا : والسبب فى ذلك راجع جزئيا – برغم أن لهما أصدقاء كثيرين – إلى أنه ما من أحد منهم يعيش على مقربة بحيث يتاح لهما أن يلعبا معهم كلما ساورتهما الرغبة فى ذلك ومن جهة أخرى لأن كلا منهما مولع بالآخر . وكالعهد أحيانا كثيرة بالأطفال – كانا فى حالة مزاجية تميل إلى المناضلة والتبارى !

وابنة الثامنة ، وهى التى تقوم بتنظيم اللعب – وليس هذا دائم الحدوث ، بل كثيرا ما يتولى أصغرهما القيادة – تعرف بالضبط ماذا تريد أن تصنع ؟ وفى كثير من الأوقات تقوم به فعلا . ومن صنوف تلك اللعبة الوثب العالى ، وأحد طرفى الحبل

مربوط إلى الشجرة على ارتفاع نحو قدمين فوق سطح الأرض . وقد أرتنى أين أقف وأعطتنى الطرف الآخر من الحبل . وطلبت أن أرفعه أو أخفضه إلى ارتفاعات معينة ، وبدأنا والحبل منخفض ، وقفزت فوقه .

ثم طلبت إلى أن أرفعه قليلا ، ووثبت مرة أخرى ، وهلم جرا . . إلى أن رفعنا الحبل إلى أقصى ما تطيق أن تقفز عليه .

وفى لعبة أخرى نرفع الطرف المربوط إلى الشجرة قليلا ، وأتولى أنا لف الحبل فى الهواء من الطرف الذى بيدى ، وتتمرن هى على النط بداخل الدائرة التى يرسمها الحبل فى دورانه ، وهى لا تتقن ذلك كثيرا ؛ لأنها تريد أن تتقن هذا القفز كما تتقنه فتيات فصلها .

وأخوها حاضر يريد أن يأخذ نصيبه من اللعبة ، مما خلق صعوبة وتوترا . والصعوبة أنه لا يكاد يقدر إطلاقا على القفز العالى ، ولا يستطيع بالقطع أن (ينط الحبل الدوار) ، فليس فى ألعاب أخته ما يستطيع هو أداءه .

وبعد أن راقب وثبات قلائل بدأ يصخب مطالبا بدوره فى الوثب . والتوتر ينجم عن قوتى جذب متصارعتين ، أو حاجتين أو رغبتين ، بينهما تضاد أو صراع ؛ فهى من جهة تريد أن تواصل تمرينها ، ومن جهة أخرى سيغضب هو إن هى تركته خارج نطاق اللعبة . وهو قادر على أن يغضب غضبا بالغا ، ولما كانا يعيشان معا فلابد لها من مواجهة ذلك ، ويجب أن تهدئه على نحو ما وتسالمه وترضاه وتسترد مودته .

ثم إن لعبة الحبل لن تدوم إلى الأبد ، ولابد لها أن تحتاج إليه ، لأنواع اللعب الأخرى . وهى أيضا تحبه ، وعلى هذا يجب – بدون أن تتخلى عن لعبتها ومباراتها – أن تجد سبيلا إلى ضمه ليشارك فى اللعبة الحالية .

وكل هذه الحسابات تبدو مجهدة حافلة بالمعاذير ، ولكن الواقع أنها تفكر أو تحدس هذه الحقائق والاحتياجات وهى ماضية فى اللعب ، فاللعب لا يتوقف فى أثناء تفكيرها فيما عساها أن تفعل بأخيها . وفيما يتعلق بالوثب العالى فالأمر سهل : تؤدى هى وثبات قلائل عالية ، ثم تهبط بالحبل إلى ما يقارب مستوى الأرض ليقوم هو بالوثب عبره مرات قلائل . أما فى اللعبة الأخرى من نط الحبل فإنها تعرّفه وتشركه – وإياى أيضا – فى لعبة تسمى « الأجراس الزرقاء » ، وهى لعبة بارعة رائعة لابد أن الأطفال ابتدعوها كخطوة أولى صوب تعلم نط الحبل الدوار . وفى « الأجراس الزرقاء » نطوح الحبل (ببساطة) إلى الأمام ثم إلى الخلف ، وعلى الطفل أن يقفز فوقه عندما يجىء نحوه ، وعليه أن يتعلم ضبط توقيت جريه بحيث يثب مع تأرجح الحبل نحوه .

وقد اتضح – كما كانت تأمل – أن ذلك النمط هو من المشقة بحيث يشكل تحديا وإثارة لديه ، ولكنه أيضا من اليسر بحيث نجح فى معظم الوقت أن يؤديه !

وهكذا يمضى اللعب . وكلا الطفلين يقوم بنشاط ويحظى بوقت طيب . ومع هذا لم يزل ثمة إحباط وتوتر ؛ فكلاهما يريد مباراة حقيقية ، أما هذا فليس مباراة ، وكلاهما يعلم ذلك ؛ فالصبى لا يكاد يقفز قفزا عاليا على الإطلاق ، وقصاراه أن يقوم بلعبة الأجراس الزرقاء ، وهى – كما بوسعه أن يرى ذلك – يفصلها عن قفز الحبل الدوار شوط بعيد . وهى تتمنى أن تكون لها من تنافسها ، وعلى مستوى يقاربها فى المهارة ؛ كى تحثها وتضفى على اللعبة نكهة الإثارة . وهو يتمنى تغيير اللعبة إلى شىء لا يكون الفرق فيه بين مهارتيهما بهذه الجسامة أو هذا الوضوح ، فلا يشعر أنه عنصر تافه ، بل منافس أو شريك له وزنه ؛ ولذا يجب أن يقوما بملاءمة أو تكيف دقيق فيما بينهما ؛ فإنها إذا أسرفت فى القيام بأشياء تستطيعها

على صورة أفضل منه بكثير – أصابه ذلك بإحباط وغضب ، وخرج من اللعبة . فيجب عليها ألا تجابهه مجابهة قاسية بواقع مهارتها المتفوقة . وفى الوقت نفسه يجب عليه أن يقبل عن طيب خاطر الأمر الواقع ، ألا وهو أن هذه اللعبة هى ما تريد أن تلعبها فى الوقت الحاضر ، وأنه لا سبيل إلى تغيير اللعبة إلا توصلا لإخفاء تفوقها عليه فيها . فإذا اشتد غيظه بسبب أنه الخاسر فى اللعب كفت عن ضمه إلى لعبتها ، وأمرته أن يذهب عنها ليلعب وحده ، ومضت هى فى لعبتها الخاصة وحدها !

وهكذا يتكيف كل منهما وحاجات الآخر ومشاعره برهافة ومهارة شديدتين فى أثناء قيامهما باللعب معا ، ويستجيب كل منهما ما بين ثانية وأخرى لما يقوله الآخر أو يصنعه وهذا كله فياض بالنشاط والطاقة والضوضاء .

ولعل المشاهد العابر أو غير المتعمق يقول : إن الطفلين يقضيان معظم وقتهما فى الشجار أو الاقتتال ، وليس هذا صحيحا . بل هما يقومان بسهولة بما نسى معظم من هم أكبر منهما سنا كيف يقومان به ، أو هم يخافون القيام به ؟ ألا وهو إظهار مشاعرهم على نحو ما يشعرون بها . فلأنهما يبديان مشاعرهما بكل هذه الصراحة – يستطيعان التكيف معها بهذه السرعة وهذا الحذق . فحينما لا يرضى أحدهما عما يفعله الآخر ، لا يخفى استياءه بل ينميه ، حتى يغدو غضبا لا يمكنهما علاجه ، بل يقول أو يصنع شيئا ما على الفور يشعر الآخر أن الأمور ليست سائرة على ما يرام ، وأنه يجب أن يصنع شيئا ما لتلافى ذلك .

ولدىّ سبب يبرر استهلالى هذا الفصل بهذه القصة : فهذا الكتاب موضوعه حرية التعليم ، ويعالج أيضا بعض الصعوبات والتوترات التى نقابلها عندما نحاول خلق مواقف تتوفر فيها للدارسين حرية التعلم ، فهذه المواقف بالنسبة لمعظمنا جديدة ، مربكة ومحيرة ، بل مصدر تهديد . ونجد صعوبة حتى فى تعلم كيفية

إدراكها بحواسنا وكيف نرى ما يحدث ونسمعه ؟ .

وأصعب من هذا علينا أن نعيش فى هذه المواقف ، ونتعامل معا ونستخدمها أفضل استخدام . وهذه المهمة – وهى فى أفضل الاحتمالات شاقة – سرعان ما تغدو مستحيلة إذا حاولنا أن نتحدث عن هذه المواقف بكلمات غير مناسبة لا تصف ما يحدث . فلابد لنا من مراقبة لغتنا ، فإننا إذا أسأنا اختيار ألفاظنا لم يتسن لنا أن نرى ما نصنعه أو نفكر فيه .

ومن مجموعات ألفاظنا التى تلوى الحقائق وتخفيها ، وتلوى الفهم وتخفيه – المجموعة الثنائية « مبنية أو غير مبنية » وكل من يتكلم أو يكتب عن مواقف التعليم المفتوحة الحرة غير القسرية التى يوجهها الدارس : يكاد يسمى هذه المواقف « غير مبنية » ، ويسمى مواقف تعليمهم التقليدية التسلطية القسرية التى يوجهها المعلم : « مواقف مبنية » . ومن يؤيدون التعليم المفتوح يستخدمون هاتين الكلمتين على هذا النحو مثلما يستخدمها من يقفون منه موقف المعارضة ، وهذه غلطة خطيرة ؛ فليس هناك شىء من قبيل المواقف « غير المبنية » لأنها مستحيلة الوجود؛ فكل موقف إنسانى ، مهما كان عرضيا وغير مفروض قسرا – وهذا جزء من مغزى قصتى عن الطفلين اللاهيين – موقف ذو بنية .

فإذا تقابل شخصان بطريق المصادفة فى الشارع ، وتحادثا مقدار نصف دقيقة – فهذا اللقاء ذو بنية ، بل لعله ذو بنية معقدة جدا : مَن هذان الشخصان ؟ ما علاقة كل منهما بالآخر ؟ أندان هما أم غير ندين ، أم لأحدهما ضرب من السلطان على الآخر ؟ أهذا اللقاء موضع ترحيب من كليهما على حد سواء ؟ إن لم يكن الأمر كذلك ؟ فلماذا ؟ وإن كان كذلك فهل سببه واحد لدى كل منهما ؟ أيريد أحدهما

من الآخر أن يصنع شيئا ما ؟ أيظن أن الآخر يريد أن يصنعه ؟ أمستعد هو للقيام به طواعية ؟

وفى وسعنا أن نلقى عشرات ، بل مئات الأسئلة من هذا القبيل ، والإجابة عن أى سؤال منها له علاقة ببنية ذلك اللقاء الذى تم فى عرض الطريق . وبنية هذا اللقاء فى داخل بنيات كثيرة أخرى ؛ فهو بالنسبة لكل منهما جزء صغير من حياة فيها أمور أخرى كثيرة . واللقاء تم فى زمان ومكان معينين ، على قارعة نوع معين من الطرق ، فى نوع معين من المدن ، وفى ثقافة يتوقع هذان الشخصان – ويتوقع الناس منهما أن يعملا فيها على نحو معين ، ويتوقف ذلك على طبقتهما الاقتصادية والاجتماعية .

إننا جميعا نحيا طول الوقت داخل إطار أبنية ، وهذه الأبنية بدورها فى داخل أبنية . وهذه الأخيرة فى داخل أبنية أوسع ، على نحو ما يشاهد فى الصناديق الصينية . وهذا يصدق بحذافيره على الأطفال : فهم يعيشون فى بنية أسرة ، وفيما وراء ذلك يعيشون وأسرهم فى جوار معين يحسون به إحساسا معينا . والطفل يعيش أيضا فى بنية أصدقائه . وبنية مدرسته . وتتأثر حياته بجغرافية ومناخ الأرض المحيطة به . فإذا نشأ مثلا على شاطئ كاليفورنيا الجنوبية اختلفت حياته ومن يعيش فى مزرعة فى شمالى ويومنج[1] .

وليس صحيحا أن الأطفال لايبالون هذه البنيات : بل هم يحسونها ويحدسونها ويريدون أن يعرفوا ما تمكن معرفته عنها ، وكيف يتلاءمون معا وفيها ؟ وكيف يستخدمونها ؟ فلا حاجة بنا إلى وضع بنيات مصنوعة فى حياة الأطفال ، فالبنيات

---

(١) «ويومنج» إحدى الولايات المتحدة الأمريكية وهى جنوب ولاية مونتانا . وليست لها سواحل – المترجم .

فى حياتهم بطبيعتها فعلا ، بل فى وسعنا أن نقول عن أطفال كثيرين – بمن فيهم الكثيرون من أطفال المدن الفقراء : إن فى حياتهم من البنيات أكثر مما يجب وأكثر مما يلزم من المواقف التى تقلقهم باستمرار ، ما الذى يحسن بهم عمله فيها ، وهل يريدون عمله أو يحسرون على عمله أو يرفضون القيام به ؟ فما يحتاجون إليه فى كثير من الأحيان – كما أوضح ذلك بول جودمان خير إيضاح – إنما هو الفرصة التى تتيح لهم الابتعاد عن هذا كله ، ليحظوا بمزيد من العزلة ، وفسحة من الزمان والمكان .

وهناك بالقطع فروق جسيمة بين الفصل التقليدى والفصل المفتوح أو الحر الذى ألح فى طلبه أنا وكثيرون غيرى ، ولكن هذا الفارق لا يتضح إطلاقا بتسمية هذه الفصول « مبنية » أو « غير مبنية » ولا بالتدليل على أن الفصل المفتوح « ذو بنية » أكثر – لا أقل – من الفصل التقليدى . فلنتحدث بدلا من هذا عن نوعين مختلفين من البنية ، ثم نرى بعد ذلك ما وجه الفرق بينهما ؟ وقد نقول مثلا : إن بنية الفصل التقليدى يسيرة جدا ، فهناك عنصران فحسب ، ولا تتجاوز الأدوار الحية فيه دورين أحدهما المعلم والآخر التلاميذ . وقد يكون الأطفال جميعا مختلفين فيما بينهم ، ولكن اختلافاتهم فى مثل هذا الفصل ليست ذات بال ، فعليهم جميعا أن يقوموا بالعمل المنتظر منهم أن يقوموا به نفسه على النحو نفسه : كعمال المصانع المكلفين بخط التجميع ، أو كجنود الجيش الواحد ؛ فكل منهم قابل للتبديل بغيره ، وكثيرا ما يستغنى عنه أو يستهلك .

وثانى ما يمكننا قوله عن هذه البنية أنها غير مرنة ، صارمة جامدة (أى غير ديناميكية) ؛ ففى اليوم الأخير ، كما فى اليوم الأول ، نجد المعلم يتفوه بالمعلومات والأوامر ، والأطفال يتلقون ما يلقيه إليهم فى سلبية ، ويطيعون أو يرفضون الطاعة !

وثالث ما يمكن أن نقوله عن هذه البنية إنها تحكمية وخارجية ؛ فهى لا تنمو من الحياة وحاجات الفصل ، ولا علاقة لها بذلك ، ولا بما يريده الأطفال وما على المعلم أن يعطيه ؛ فالمعلم سجين هذه البنية وضحيتها كالأطفال سواء بسواء ؛ فليس له – أكثر مما لهم – أن يقول شيئا عما يجب أن تكون عليه بنية الفصل ، وليست قدرته على تغيير هذه البنية أكبر من قدرتهم على تغييرها .

وفى مقابل هذا نجد بنية الفصل المفتوح معقدة ؛ لأن لها من العناصر بقدر عدد من فى الفصل من المعلمين ومن الأطفال . ولا يتماثل عنصران من كل هذه العناصر ، وفروقهم ذات أهمية كبيرة ، فما من طفلين يمكن أن تكون علاقتهما بالفصل والمعلم على النحو نفسه تماما ، ولا يمكن أن يكون استخدامها للفصل والمعلم على النحو نفسه ، ثم إن هذه البنية مرنة وحركية (ديناميكية) ؛ فعلاقة كل طفل بالمعلم وبالفصل تتغير من يوم إلى آخر ، وقد يكون تغيرها هائلا فى أثناء العام الواحد ، بل إن طبيعة الفصل قد تتغير تغيرا واقعيا . وأخيرا فإن هذه البنية عضوية وداخلية ، تنمو من احتياجات وقدرات الأطفال والمعلمين أنفسهم ؛ فهم الذين يخلقون هذا النظام ، بأساليب وصفها « جيمس هرندون » فى كتابه (الطريقة المفروض أن تكون) أو « جورج دنيسون » فى كتابه (حياة الأطفال) أو مثل الطفلين فى قصتى الافتتاحية ، فالنظام ينجح عندما ينشئونه ، ولأنهم ينشئونه .

ولست أعنى بهذا أنه يبدو أنيقا وجميلا ؛ ففى أحيان كثيرة لا تكون حاله هكذا ، بل أعنى أنه يساعد الناس على إنجاز الأمور ، ويساعدهم على أن يعيشوا ويعملوا وينموا ؛ فهو نظام لا يخمد الحياة ، بل يُثريها ويعزز قيمتها .

إن بنية الفصل يمكن أيضا أن تكون واضحة أو غير واضحة ، مستقيمة أو متناقضة ، وليس لهذا علاقة كبيرة بأن يكون الفصل مفتوحا أو غير مفتوح ، فما

عدا أن الفصل التقليدى الشديد التزمت كثيرا ما يكون واضحا ومستقيما معا ، فأى شىء تصنعه هناك يمكن أن يوقعك فى المتاعب . وكل ما يريد الطفل أن يتعلمه عن الفصل هو : هل قواعده يسهل أو يصعب اكتشافها ؟ ومتى اكتشفتها ؟ هل فى وسعك أن تعتمد عليها ؟ وبعض المجتمعات المحلية تقول : « لا مشكلة هنا فيما يتعلق بالقواعد فهى جميعا معلنة ومسجلة بالحبر على الورق » . وبعضها الآخر يقول : « لا قواعد لدينا ، ولا نؤمن بالقواعد » والفريقان قولهما غير صحيح وغير ممكن ؛ فكل المجتمعات المحلية لديها بعض القواعد ، وكل المجتمعات أيضا لديها من القواعد أكثر مما تستطيع كتابته ، فمن مكونات أى مجتمع محلى أن لديه من القواعد أكثر مما يعلم ؛ فالناس فى المجتمع المحلى يقومون بأعمال كثيرة على النحو نفسه ولا يفكرون – مجرد التفكير – فيها إلى أن يأتى شخص من خارج هذا المجتمع ويفعل شيئا مختلفا تماما . وأعرف مدرسة زرتها ذات مرة كانت تباهى بأن القاعدة الفريدة فيها : « لا قباقيب انزلاق فى الأبهاء » . هراء ! فالتلاميذ كانوا يعرفون جيداً أن هناك أشياء كثيرة يمكن أن يجر فعلها عليك المتاعب .

وفى أى فصل ، تقليدى أو مفتوح صارم أو مرن – يريد الأطفال أن يعرفوا كيف يمكنهم المضى فى حياتهم هناك ؟ وكيف يمكنهم الحصول على ما قد يكون هناك من الطيبات ؟ وأهم ما فى الأمر – على حد التعبير الذى يؤثره الجميع – يريدون أن يعرفوا أين الحدود ؟ فإذا كان فعل شىء أو قوله خليقا بأن يجر عليهم متاعب حقيقية فهم يريدون أن يعرفوا سلفا ما هذا الشىء المحظور ؟ فكما هو الحال فى الدستور الذى يحرم التجريم بأثر رجعى ، كذلك الأطفال لا يحبون تجريم الواقعة بعد حدوثها : أى لا يحبون أن تقول الحكومة (المعلمون) : إن ما فعلته جريمة ، ولكنهم لا يقولون ذلك إلا بعد أن تكون قد فعلتها .

والطغاة يتعمدون الغموض بصدد القانون : يقول الطفل وهو يذرف الدمع : « ولكن ماذا صنعت ؟ » ويجيبه البالغ المنتقم : « أنت تعرف تمام المعرفة ماذا صنعت ؟ »

وليس من المهم جدا أن تكون بنية الفصل وقواعده وعاداته واضحة ، بمعنى أن تكون بصريح النص ، فالأطفال متعودون على اكتشاف القواعد فى المواقف البشرية المعقدة . وإنما الذى لا يحبونه هو البنية المتناقضة التكوين . وفى أوائل المدارس التقدمية - وأيضا كما يخيل إلى فى قليل من المدارس البديلة فى الوقت الراهن - لدى البالغين توقعات قوية عن النحو الذى سينحونه ، ويجب أن ينحوه الأطفال فى سلوكهم ، فهم يسقطون على الأطفال نظرياتهم حول السلوك البشرى العصابى عموما ، ويظنون أن الأطفال إذا كانوا أصحاء كان سلوكهم على النحو الذى نظن أن كل إنسان يجب أن ينحوه . وفى هذا الشأن قد يكون ذلك صحيحا بالنسبة لجميع المعلمين ، التقدميين منهم وغير التقدميين .

والفرق منحصر فى أن المعلم التقليدى يقول للأطفال ، كيف يريد منهم أن يكون سلوكهم ؟ أما المعلم التقدمى أو المسمى بالحر فيقول : « ليكن سلوككم على أى نحو تريدون ؟ » ومن ثم يكون على الطفل أن يبحث عن الدلائل الهادية التى لاحيلة للبالغين فى إعطائها ؛ كى يعرف هل هو يفعل الصواب أو لا ؟ وقد يكون هذا منهكا ، وأحيانا يسأم الصغير هذا الوضع ، ويقول مثل ما قال الطفل الشهير (وقد يكون مختلقا) فى المدرسة التقدمية : أعلينا يا أستاذ أن نفعل اليوم ما نريد ؟ » وهو يعنى بذلك : « أعلينا أن نكتشف ما ذا تريدنا أن نصنع اليوم ؟ لماذا لا تخبرنا به أنت ؟ »

وعندما بدأت لأول مرة أزور عددا كبيرا من المدارس والفصول – رأيت من

خلال النظرات المسترقة التى تصوب نحوى – ومن خلال الأصوات الشاكية والحركات المتوترة – أن الأطفال فى بعض الفصول قلقون جدا ، وفى بعضها الآخر أقل قلقا من الأولين بكثير . ولم يكن لهذه الظاهرة بالضرورة أى علاقة بمبلغ تزمت الفصل .

ومن كل ما سمعت ورأيت بدأت تتكون فى ذهنى فكرة ما أسميه « فجوة السلوك » ، تخيل تحليلا طيفيا للسلوك له مدى يتردد بين السلوك الحسن غاية الحسن والسلوك السيئ غاية السوء . فإذا انطلقنا من الجانب الحسن فى ذلك المسار وتحركنا صوب الجانب السيئ وصلنا بالنسبة لكل معلمة إلى نقطة على خط المسار ، ولنسمها نقطة « ا » التى تمثل سلوكا من السوء بحيث يضايقها ويجعلها تتمنى لو توقف هذا السلوك ، ولكنه ليس سلوكا بلغ من السوء أنه يحملها على الاعتقاد بأنها تستطيع أو تحتاج أو يجب عليها أن تفعل أى شىء لإيقافه .

فإذا واصلنا السير نحو الجانب المفرط السوء وصلنا بعد مدة إلى نقطة أخرى هى النقطة « ب » . وهى التى تمثل سلوكا بلغ من السوء أن المعلمة تشعر حياله بأنها تستطيع ، ولابد لها ، وأنها متخذة حتما إجراء ما لوقف هذا السلوك عند حده .

والمسافة بين ا و ب هى « فجوة السلوك » . وحينما تكون هذه الفجوة واسعة لا يكون الفصل على سجيته ، وحينما تضيق فمن المحتمل أن يكونوا على سجيتهم بصورة أفضل من الأولى ، اللهم إلا إذا كانت النقطة « ب » قريبة قربا مستحيل التحقق من الجانب الحسن فى المدى الطيفى للسلوك . وفى معظم الأحوال فمبلغ سعة الفجوة أو ضيقها أهم بكثير من موقعها فى المجال الطيفى . وقد يكون هذا معنى آخر مفيدا للقول المأثور القديم عن الأطفال والحدود . فالأطفال بالقطع لا يحبون البالغين الذين يزعجهم كل ما يصنعونه ، ولكنهم يكرهون أيضا أن يحفوا ببالغ

يتركهم يزعجونه ؛ لأن ذلك أشد غموضا وتهديدا مما يطيقون ، فماذا هو قمين أن يفعل بهم حين يفرغ صبره وينفجر غضبه ؟

إذا كان الصغير يصنع شيئا يزعج المعلم فمن الأفضل أن يقول له : « اسمع ! كف عن هذا ؛ لأنه يكاد يصيبنى بالجنون » أو « أرجوك ألا تصنع ما أنت صانع ، فأنا حقا لا أحبه » وعندئذ تتضح البنية ، ويكون لدى الصغار من المعلومات عن المعلم ما يتيح لهم أن يبنوا منها صورة جيدة له ، ويتعلموا منها أيضا كيف يعايشونه ؟

٣ – استخدامات الحرية

الحرية لفظ نستخدمه بصورة سيئة وغريبة ، ويبدو أننا نخافه . ومنذ أمد غير بعيد كتبت إحدى السيدات رسالة تنم عن الغضب إلى إحدى الصحف فى (تورونتو) ، شاكية من كل هذا الحديث عن الحرية للأطفال . وسألت : « ماذا يحدث لى لو أنى تثاءبت فى وجه رب العمل وهو يشرح نظرية أثيرة لديه ، أو لو أنى قررت أن أعرب عن مشاعرى بتحطيم آلتى الكاتبة وإلقاء جميع أوراقى على الأرض ؟ » . . ففهومها عن الحرية ، وما تحب حقا أن تصنعه هو التثاؤب فى وجه رب العمل ، ذلك الأحمق المغرور المتبجح ، وأن تلقى بآلته الكاتبة البغيض على الأرض ، وتقذف أوراقه السمجة من النافذة ، ولكنها لا تجسر !

فلماذا لا تنشد لنفسها رب عمل لا تحس بالرغبة فى التثاؤب فى وجهه ، رب عمل تجد فى العمل له ومعه متعة ، رب عمل تثق به ، وتحترمه ، بل تشعر نحوه بالمودة ؟ إنها عاجزة عن تخيل شخص كهذا ! وحياتها مسممة بالغضب والبغض اللذين لا تجسر على التعبير عنهما ؛ لأن النتيجة ستكون وبالا عليها !

وهى تقول مثلما يقول ملايين من الناس معها : إن الحرية معناها ترك الحبل على

الغارب للناس فى كل ما يصنعون ، فإذا تركتهم يفعلون كل ما يريدون ارتكبوا أمورا سيئة !

وتقول : « إنى أعلم هذا ، لأن هذا ما أريد أن أصنعه ! »

فالحرية فى نظرها ونظر ملايين سواها معناها انتزاع السوط من يد المشرف على العمل ، واستخدامه لجلد ذلك المشرف حتى الموت ! أما تصور العالم بغير سياط وبغير مشرفين على العمل ؟ فهذا هو المستحيل !

وقد سمعت فى إحدى المدارس جانبا من مناقشة حامية بين بعض التلاميذ المناهضين للحرب وبين الحارس الأسود – وهو شخص لم يدخل مدرسة بيد أنه طلق اللسان بليغ ، وكان ما قاله وأعاده الكرة بعد الكرة : إن أى تنظيم بشرى لابد فيه من رئيس ، ولا عليك مَنْ يكون هذا الرئيس ! بل عليك أن تصنع ما يأمر به . والرئيس يقول : إن علينا أن نخوض حربا فعلينا أن نخوضها ، ولا محل فى ذلك للجدال ؛ فكل ما طلبه ذلك الرجل أو توقعه ، بل ما أمكنه أن يتخيله هو أننا فى كل فترة معينة مسموح لنا أن نقول : هل نريد رئيسا غير هذا أو لا ؟ ولكنه بالنسبة لأى شخص يعلوه فى سلم السلطان شأنه فى هذا شأن معظم الناس ممن يرون أنفسهم فى القاع ، لا يستطيع أن يتخيل أسلوبا للعمل غير أسلوب الطاعة الكاملة .

وقد أجرى استطلاع منذ أمد غير بعيد تبين منه أن الأغلبية تسبغ صفة « العنف » على أى لون من الاحتجاج الجماعى أو الجماهيرى ضد الحكومة ، مهما كان هذا الاحتجاج سلميا ومشروعا ، ولكنهم لا يدمغون بالعنف إقدام الحكومة بإزاء ذلك على اعتقال هؤلاء الناس وضربهم وإطلاق قنابل الغاز عليهم ، بل قتلهم بإطلاق الرصاص عليهم. فالذين يشعرون أنهم بلا حرية يبغضون من لديهم

حرية ، أو من يتصرفون كما لو كانوا أحرارا أو يجب أن يكونوا أحرارا . ويقولون : ما كل هذا الاهتمام بالاحتجاج ؟ لدى أمور كثيرة أود أن أحتج عليها ، ولكنى أغلق فمى ؛ لأنى لا يسعنى أن أرمى بنفسى فى المتاعب .

ومثل هؤلاء لا يريدون أن يقال لهم : إنه كان الأولى بهم أن يحتجوا منذ البداية ، وإن ذلك كان قمينا أن يغير كثيرا من الأوضاع ! والمكبل بالأغلال الذى يرى إنسانا غيره بغير أغلال يقول فى نفسه : هل كان من الممكن أن أحطم هذه الأغلال التى تكبلنى لو أننى حاولت ذلك ؟ ألم يكن حتما لزاما علىّ أن أرسف فيها كل هذه السنوات ؟ » وهى فكرة لا تطاق ؛ فمن الخير إذن أن يكبّل هذا الإنسان الآخر بشىء من الأغلال مثلى !

قلة من بين العبيد هم الذين يتحدثون عن التحرر من الرق ، أما سائرهم فيتناقشون ويتجادلون فى أيهم ينتمى إلى أغنى السادة وأقواهم بأسا ؟ وأيهم أكبر دارا وأفخم مؤسسة ، ولْيُنزِلنَّ فريق بفريقك شر هزيمة !

ولقد ركبت ذات مرة إلى نيويورك من المطار مع سائق سيارة أجرة يَسْتشيطُ غضبا : فالعمدة كان قد عين لتوه رئيسا جديدا للشرطة ، أحضره من خارج الولاية ! فماذا عن كل أولئك الذين كانوا ينتظرون دورهم للترقى ؟ وماذا يدعوه لجلب شخص من الخارج ؟ وظل يقول هذا الكلام ونحوه فى غضب ، وأين العدل فى هذه الدنيا إذا ظللت تنتظر كل تلك السنين حلول دورك ؟ فإذا بهم يضعون فوقك شخصا لا تدرى من أين أتى ؟ وما الحكمة فى أداء ما يطلب منك إن كنت فى خاتمة المطاف لا تظفر بجائزتك ؟ .

لا عجب إذن لو أننا فى الحديث اليومى الواقعى – فى مقابل الخطابة السياسية – اخترعنا بديلا للفظ الحرية – لفظا كريها وضيع المغزى يعبر عما نشعر به

مباشرة . وهذا اللفظ البديل للفظ الحرية هو « الإباحة » ونتيجة لهذا نجد أنفسنا – عندما يلح بعض منا فى طلب الحرية للأطفال أو للدارسين – نتجادل فى : هل يجب أن يسمح للأطفال بأن يصنعوا « أى شىء » مثل تعذيب العجماوات أو إشعال الحرائق فى الأبنية ؟ فإن قلنا لهم : لا ، قيل عندئذ لنا : إننا لا نؤمن حقا بالحرية ! أو يقول الناس : إن فكرة الحرية للأطفال هراء ؛ فالأطفال بحاجة إلى حدود .

وهذا الكلام وما إليه يصور البلبلة الجسيمة حول موضوع الحرية ، وهى بلبلة لمستها لمسا من قبل فيما ذكرته عن البنية : ومؤدى هذه البلبلة أن الحرية تعنى غياب كل الحدود أو القيود ، وأن مثل تلك الحالة مرغوب فيها وممكنة معا ، وأن فكرة الحرية تقابل فكرة القانون . بحيث يتحتم عليك أن تؤيد : إما هذه الفكرة أو تلك ، وأن المجتمع الحر أو الحكومة الحرة لاتختلف هى والطغيان فى النوع بل فى الدرجة فحسب !

ولما كانت الحياة لا توجد بدون بنية ، فكذلك لا توجد حياة بدون تقيد أو كبح : فنحن جميعا ، وعلى الدوام مقيدون ومحصورون ومحدودون بأمور كثيرة جدًّا ليس أقلها شأنا أننا فانون أو ميتون[1] . ونحن محدودون بطبيعتنا الحيوانية وبنموذجنا عن الواقع ، وبعلاقاتنا بالآخرين ، وبآمالنا ومخاوفنا . ومن العبث الذى لا يجدى أن نسأل : هل الحياة بدون قيود أحرى أن تكون مرغوبا فيها ؟ . ، فهو سؤال ينطوى على شطط فى الافتراض غير محدود ، بحيث لا محل حتى للتفكير النظرى فيه . فما له الأهمية ليس « هل هناك حدود ؟ » ، بل « ما مبلغ ما يتاح لنا من الخيار داخل نطاق هذه الحدود ؟ »

---

(١) فى اللغة العربية من معانى ميت : من لابد يوماً أن يموت . راجع سورة الزمر ، الآية ٣٠ : «إنك ميت وإنهم ميتون» – المترجم .

فنزيل السجن لديه أمور يستطيعها ، وأخرى لا يستطيعها ، وكذلك من ليس فى السجن : فحبيس الزنزانة لديه بعض الخيار : ففى وسعه أن يقف ، وأن يجلس ، أو يستلقى ، وأن ينام ، ويفكر ويتكلم أو يقرأ ، وأن يخطو بضع خطوات فى هذا الاتجاه أو ذاك ، ولكن كلا الشخصين – السجين والطليق – ليسا سواسية فى الحرية أو فى الحدود ، وإنه للعب بالألفاظ – ولعب سيئ بها أن نقول : إننا جميعا سجناء ، أو أن حبيس الزنزانة طليق !

وثمة أسلوبان يستطيع بهما الشخص أن يحدد اختيارات فعل شخص آخر وحريته : بوسعه أن يقول له : « يجب أن تصنع كذا ! أو بوسعه أن يقول له : « يجب ألا تصنع كذا » ، والأسلوبان ليسا سواء فى التقييد . ولم أكن قد فطنت للحقيقة – على وضوح الأمر . . فى ذاته – إلى ما بينه « إيڤان إيلتش » فى حلقة دراسية صغيرة بمعهد (ماساشوستس) للتكنولوجيا :

« إنك إذا كنت واضحا ودقيقا فى قولك للناس فماذا يجب عليهم ألا يصنعوه ؟ فذلك حرى أن يتيح لهم مجالا لحرية الاختيار أكبر بكثير بما لو قلت لهم : ماذا يجب أن يصنعوه ؟

فقائمة النواهى أفضل لهم من قائمة الأوامر فإذا قالت أم لطفلها : « اخرج كى تلعب إن شئت ، ولكن لا تعبر الشارع ، ولا تلعب فى الشارع ، ولا تتسلق شجرة (القبقب) الصغيرة ، ولا تلعب فى ذلك البيت المهجور ، وابتعد عن حديقة « مسز س » ، وقالت أم أخرى لابنها : حان الآن وقت ذهابك إلى درس السباحة ، أو إلى ناديك » فلا محل للسؤال عن أى الطفلين أكثر حرية فى الاختيار .

وبدهى – وإنى لأقولها لأوفر على الناس مشقة قوله لى – إن فى الإمكان قول : « يجب ألا » بأسلوب يدمر حرية الفعل بأسرها .

« أماه ! أتأذنين لى أن أذهب لأسبح ؟
أجل يا بنيتى العزيزة :
علقى ثيابك على غصن شجرة جوز
ولكن إياك أن تقربى الماء ! »

وفكرة الحدود ليست فى ذاتها نقيض فكرة الحرية ؛ فالفرق بين مجتمع – محلى أو غير محلى حر ، وبين المجتمع الاستبدادى – وهذه صياغة أخرى لما سبق لى محاولة قوله عن البنية – ليس فى أن أحدهما له حدود والآخر ليست له حدود . بل الفرق أنك مستطيع أن تعثر فى المجتمع الحر على مواضع الحدود ، أما فى المجتمع المنكوب بالاستبداد أو الطغيان فلن يتسنى لك أن تعرف مواضع الحدود عن يقين .

واعلم أن المجتمع قد قطع شوطا كبيرا صوب الطغيان إذا ما شرع الناس فيه يقولون (على غرار الكثيرين من المواطنين) : « من الخير ألا تصنع هذا ؛ لأنك قد تجر بذلك على نفسك المتاعب » أما المواطن الحر فيقول له : « وماذا تعنى بأننى قد أجر المتاعب على نفسى ، مادام القانون لا يأمرنى بصورة محددة ألا أفعل ذلك ؟ فأنا بالقطع أستطيع أن أفعله » .

وقد أدرك الذين صاغوا الدستور الأمريكى أن جانبا هاما من عناصر الطغيان سلطته غامضة ليست لها حدود ، بحيث لا تستطيع أن تعرف ! متى تنقض عليك ؟ والعيب فى الجرائم الخيالية من قبيل السلوك اللا أمريكى ، والثورة المضادة أو عدم التعاون فى المدرسة – أنك لا تستطيع أن تتنبأ سلفا بما عسى أن يكون المقصود منها . وقصاراك أن تكتشف بعد الفعل أنك اقترفت خطأ .

وقصارى القول أن المجتمع المحلى الحر يخالف المجتمع المحلى غير الحر من حيث :
(ا) أن قواعده فى معظمها نواهٍ لا أوامر .

(ب) أن المنهى عنه واضح ومحدد وهذه السمة الأخيرة لا تقل أهمية عن السمة الأولى ، وكثيرا مايقدم أعضاء « الكونجرس » أو يسنون قوانين تجرّم ! . . وعلى سبيل المثال ، تخريب الروح المعنوية للقوات المسلحة ، أو تهديد الأسلوب الأمريكى فى الحياة ، أو التآمر على إحداث شغب ، وهلم جرا . والقوانين من هذا النمط استبدادية ، من حيث الأثر ، ومن حيث القصد أو النية ؛ فهى لا تخبرنا ما الذى يجب أن نتجنبه ؟ وإنما تقول لنا : إننا إن فعلنا شيئا من ألوف الأشياء غير المحددة بدقة – فإن هناك من سوف يقرر (فيما بعد) نعت ما فعلناه بأنه خرق للقانون !

مثل هذه القوانين تقول : « لا تفعل أى شىء قد لا تستسيغه الحكومة »

وما نريده من قوانينا ، بدلا من هذا أن تكون فى صيغة النهى ومحددة بدقة على قدر الإمكان . فقولك : « لا تلعب حيث يكون اللعب خطرا » ليس فى دقة قولك : « لا تلعب فى البيت المهجور » !

ونحن فى نهاية الأمر لا نريد عددا من هذه القوانين أكثر مما يجب ، لأنها بكثرتها تمعن فى تضييق حرية اختيارنا . ومن ثم يتخذ الصراع الظاهرى بين فكرة الحرية وفكرة الحدود أو القانون سمة الواقع أحيانا . ولكن من الغفلة والخطأ أن نكتفى بالقول : إنه كلما قلت القوانين كان ذلك أفضل ؛ فالمعول حقا على مقدار الخيار الذى تتركه لنا هذه القوانين !

والآن سأقرّب ما قلته آنفا من عالم الأطفال : فنوع التأثير أو الرقابة أو القسر الذى يمارسه معظم البالغين على الأطفال إنما هو خطأ من جميع الاعتبارات السالفة الذكر . فما أكثر قولهم : يجب أن تفعل كذا . يجب أن تفعل كيت . لقد حان الآن وقت الاستحمام ، لقد حان الآن وقت عصير الفاكهة ، نحِّ الآن أوراقك وضعها فى السمر ، اجلس الآن . انهض الآن واقفا ! وعندما نقول : « لا تفعل » نقولها

غامضة أكثر مما يجب ، وما أكثر ما تنطوى قواعدنا على أشباه : « احذر . وانتبه » وقد تجلب على نفسك المتاعب !

وإننا لنسرف فى المنع والتحريم ؛ مما يجعل حرية الخيار لدى الأطفال ضئيلة جدًّا ، أو يجعل اختياراتهم تافهة . فما أعنيه بالحرية للأطفال – بل لكل الناس – هو المزيد من الخيار ، والإقلال من الخوف ، وما وجه أهمية هذه الحرية للأطفال ؟ وكيف يستخدمونها ؟ وكيف تساعدهم على الحركة والنمو ؟ ما من كتاب يجيب عن هذه الأسئلة إجابة أشمل وأقوى وأشد حيوية من كتاب « دنيسون » : (حياة الأطفال).

وهناك كتب أخرى أوصى بها فى مواضع أخرى من هذا الكتاب (ومن بين كتبى أخص بالذكر « كيف يتعلم الأطفال ») الذى قد يكون مصدر عون أيضا . كذلك قد تساعد على هذا النبذة التالية من مقال كتبته لكتاب « سمرهيل : مالها وما عليها » :

كيف تعمل مدرسة سمرهيل ؟ وماذا تصنع ؟ وكيف ؟ وما سر فن نايل ؟

لقد ذهب على مدى السنين إلى سمرهيل أطفال كانوا مهزومين سحقت الحياة روحهم المعنوية ، فاعتصموا داخل أساليب يائسة وقائية من الدفاع عن النفس والفشل المتعمد ، مملوئين خوفا ، وارتيابا ، وغضبا وكراهية . . وقد عرفت طفلا بهذه الصفة كان قبل عام واحد من ذهابه إلى سمرهيل غير بعيد من الانهيار العصبى التام ، ولكنه شفى فى سمرهيل . وقد شفى معظم من دخلوا سمرهيل – وليس كلهم ، فللمدرسة حالات فشل – واستردوا قوتهم ، وثقتهم وشجاعتهم ، واستداروا ليواجهوا الحياة وليتحركوا فيها خارج نطاق نفوسهم ، على نحو ما يريد جميع الأطفال الأصحاء أن يصنعوا بدلا من الهرب والتوارى منها .

وفى هذه المدرسة التى لا تهتم كثيرا بالعمل المدرسى بدأ كثيرون من هؤلاء الأطفال الذين فشلوا بصورة ميئوس منها فى المدرسة تلو المدرسة – بدءوا يقومون بعمل ممتاز يدل على الكفاية والتمكن ، وكثيرا ما بلغ تقدمهم ضعفين ، وثلاثة ، بل خمسة أضعاف سرعة تقدم التلاميذ التقليديين المجتهدين فى المدارس التقليدية الجيدة !

فماذا فى المدرسة مما يساعد الأطفال على الشفاء ؟ إن الأطفال هناك يصنعون أشياء كثيرة لا يدعهم معظم البالغين – فى البيت أو فى المدرسة – يقومون بها : يسبون ، ولا يتقيدون بالنظافة ، ويرتدون ثيابا مهلهلة ، ويحطمون الأشياء !

وفى اجتماع ذهبت إليه ذات مرة هناك ، رأيت فتاة فى نحو الثانية عشرة من عمرها تمص إبهامها فى رضا طوال الاجتماع ، وتخرجه من فمها بين الفينة والفينة لتلقى بتعليق بارع . ولم يعمل على إغاظتها أحد ، ولم يبد على أحد أنه لحظ سلوكها ، فهل ثمة شىء علاجى فى ذاته فى أن يتاح للمرء استخدام ألفاظ مكشوفة نابية ، أو المضى دون استحمام أياما متوالية ؟

أشك فى هذا ، ولكن ما يبدو لى أهم منه أن أولئك الأطفال تحرروا من ذلك الضغط الهائل الذى كانوا يعيشون تحت وطأته . فلابد أن الحياة كانت تبدو للكثيرين منهم قبل دخول « سمرهيل » وكأنها معركة طويلة ، والجانب الأكبر منها ضد بالغين . . كان الأطفال يشعرون بالحاجة إلى محبتهم أو شعورهم الودى ، ويريدون الحصول على هذه المحبة أو المودة ولابد أنهم كانوا مضطرين مائة مرة فى كل يوم أن يواجهوا القرار الأليم : « أأصنع ما تطلب منى أمى أو أبى أو السلطة أن أصنعه أم لا أصنعه ؟ » « ماذا ينتظر أن أكسب من هذا القرار ؟ » « وماذا سأخسر ؟ » وليست هذه بالحسابات الهينة . فلابد أن الاضطرار إلى عمل هذه

الحسابات يوما فى إثر يوم كان أمرا منهكا للأطفال كما هو منهك للكثيرين منا ؛ إذ كان عليهم أن يقضوا وقتا أكثر مما يجب ، وينفقوا طاقة أكثر مما يجب ، إما لصنع أو عدم صنع ما أمرهم الآخرون أن يصنعوه بحيث لم يكن لديهم فسحة من الوقت والطاقة بعد هذا لصنع شيء مستقلين برأيهم فيه ، وسواء كان قرارهم بالسلب أو الإيجاب فهم دائما يقومون برد فعل للآخرين مذعنين أو مقاومين ، من غير أن يتصرفوا على الحالين مستقلين ، فى تلقائية ، ولتحقيق اهتماماتهم واحتياجاتهم الخاصة .

إن (نايل) شديد العون والمساندة لهؤلاء الأطفال ؛ ولهذا السبب – بالإضافة إلى أسباب أخرى – لا يشعرون بقلق من جهة . ولا يكربهم أنهم سيخيبون أمله فيهم ؛ فليس لديه آمال عريضة فيهم ، ولا يريدهم أن يصبحوا شيئا معينا ، أو أن يصنعوا شيئا معينا ؛ ولذا فهم لا يستطيعون أن يخيبوا أمله بألا يعدوا هذا الشيء أو لا يصنعوه ، ولا عليهم أن يقلقوا بشأن ما يريده ؛ فهو لا يريد شيئا من جانبهم ، إذ يشعر بالمودة لهم كما هم تقريبا.

وكلنا نعلم أن « نايل » قدّم جوائز لأطفال سرقوا وقد أثار ذلك كلاما كثيرا انفعاليا غاضبا ، كلاما مشوشا قبل كل شيء ، والجائزة ليس معناها أن (نايل) يقر السرقة ، أو أنه لا يكترث لها ، بل هى بِيُسْرٍ وعلى الأصح ، تعبر : عن معنيين من طراز عتيق هما الإيمان والصفح : أنا أعلم أنك سرقت ، ولكننى لا أسميك لصا ، ولا أفكر فيك بوصفك لصا لمجرد أنك سرقت ، فأنا أعلم أنك يوما ما ، وفى الأوان الذى يناسبك أنت – ستكف عن السرقة ، وفى استطاعتى أن أنتظر ريثما يحدث هذا ، ويبدو لى أن هذا هولباب محبة (نايل) للأطفال : فهو يتقبلهم ويصفح عنهم ، ويثق بأنهم على الأرجح سيصيرون على ما يرام . ولكنه لا يحتاج إليهم ولا

محتاج إلى أن يحتاجوا إليه . ففى جذور محبته – وإن كان من المحتمل ألا يقر هذا اللفظ أعتقد أنه هو الذى يضفى على محبته النقاء والقوة – عدم اكتراث حميد أو مذب .

وعلى سبيل المفارقة يخطر ببالى طفلان ، هما مثلان من بين كثيرين يمكننى أن أختار منهم ، قابلتهما منذ بضع سنين . وكان أبوهما يحبهما ويفخر بهما ، وكان مصمما بضراوة على أن يكونا صالحين ، لا مجرد مهذبين ، بل مستقيمين فاضلين ، قويين ، شجاعين ، وهلم جرا . وبهذا المعنى ، ولهذه الأسباب كان صارما كثير المطالب إلى حد القسوة . ومع أنهما كانا فى الرابعة والسادسة من عمرهما فحسب ، وكانا مشغوفين به ، فإنه كان قد بدأ يخسرهما بالفعل ؛ لأنه كان قد غدا فى نظرهما « قوة » يعاملانها ، أكثر منها بشرا : قوة يخدعانها أو يروغان منها كلما أمكن ذلك ، وعبء عنايته واهتمامه وأمله كان أبهظ من أن يحملاه فشرعا بالفعل يحاولان طرحه عن كاهلهما ، ويتعلمان كيف يريانه وجها مختلفا عما يطالعان به العالم . وكثيرون من الأطفال ظهورهم مقوسة وركبهم مثنية تحت وطأة اهتمام البالغين بهم أكثر مما يجب ، ولو كان اهتماما عطوفا ، بل ربما على الأخص إذا كان الاهتمام عطوفا ، مصحوباً بقلق أكثر مما يجب ، وخوف أكثر مما يلزم ، وأمل أكثر مما يجب وكل ما يقوله الأطفال عندئذ فهو علامة على شىء « هل تراهم ماضين فى الاتجاه الصحيح ، أو الخاطئ ؟ أو ترانا نحسن صنعا ؟ » وهكذا يكتسب كل شىء حكما أكبر مما يجب .

إننا نسمع من جميع الجوانب أن ما يحتاج إليه الأطفال ويفتقرون إليه إنما هو العناية والاهتمام « الحبى » من أناس دربوا خصيصا على رعايتهم وليس لهم عمل إلا رعايتهم . حتى ليخال المرء أن النمو عملية ما كانت لتحدث ما لم نجعلها نحن

تحدث . وليس الأمر كذلك . فما يحتاج إليه الأطفال ويريدونه هو المزيد من فرص مشاهدتنا نحن البالغين ونحن نمارس شئوننا على مستوى عمرنا ، أيا كانت هذه الأمور ، وكذلك المزيد من الوقت الذى نتركهم فيه وشأنهم بالكلية .

وفى « سبرهيل » ليس على الأطفال أن يقرءوا طول الوقت ماذا يصنعون بصدد من يحاولون إجبارهم على صنع أشياء معينة ؛ لأنه ليس هناك من يجبرهم على شىء ؛ فما داموا لا يتدخلون فى حياة الأطفال الآخرين ففى وسعهم أن يصنعوا ما يريدون ، أو ألا يصنعوا شيئاً إن كانت هذه رغبتهم . وهكذا تتاح لهم أخيرا فسحة الوقت ، حتى لصنع « لا شىء » وإن كان ذلك فى الواقع مستحيلا ، فما من إنسان حى يستطيع أن يصنع لا شىء ! فنحن (سواء أكنا أيقاظا أم نياما) عقولنا تعمل ، وغالبا ما تعمل فى أمور هامة لدينا . فماذا يصنع الأطفال الذين يبدون وكأنهم لا يصنعون شيئا ؟ وكيف يجدى عليهم ذلك ؟

كل ما أستطيعه فى هذا الصدد هو التخمين معتمدا على ما يمكننى تذكره عن الأساليب التى استخدمت بها الأفكار أو الأحلام – أو أحلام اليقظة بخيالاتها الجامحة – للتغلب على الخبرات التى كانت قد سيطرت على ، أو لهضمها ، أو للسيطرة عليها شيئا ما ؛ ففى حسبانى أن الأطفال فى كثير من الأوقات يفكرون فى حياتهم وماضيهم : يعيدون تمثيله مرارا وتكرارا ، ويبعثونه حيا . ويعيدون معاناته ، إلى أن يسلبوه جانبا من قدرته على الإيلام والتثبيط !

وقد سمعت منذ سنوات المحلل النفسى « ثيودور رايك » يقدم إلى العاشقين الشبان متزوجين أوغير متزوجين – ما بدا لى أنه أعجب نصيحة ، قال لهم :

« إياكم والحديث عن ذكرياتكم السعيدة حول اللقاءات ، والتودد ، والحب ، إلخ ! إياكم وإدمان القول فى إعزاز : أتذكر حين كنا . . . فمادامت

هذه الذكرى حية فيما دون وعيكم فستظل هذه الخبرة محتفظة بقوتها السحرية وسوف تغذى حب كل للآخر ! أما إن أخرجتموها إلى ضوء الوعى الساطع كضوء النهار وتحدثتم بها فسوف تبدأ فى النصول كما تنصل صورة فوتوغرافية قديمة فى نور الشمس ، وتفقد نضارتها وشدتها وتغدو مثل أى شيء منظور أو مقروء ، أو كأنما حدثت لشخص آخر ! » .

ويبدو أنه يترتب على ذلك – ولم أعد أتذكر : أقال ذلك أم لا – أن الوسيلة لتجريد الخبرة قدرتها على الإيلام وليست بمحاولة نسيانها ، بل بمحاولة تذكرها مرارا وتكرارا . .

اصنع هذا فسيحدث شيء غريب : فى البداية يؤدى تذكرك الخبرة إلى معايشتها حرفيا مرة أخرى ، وإذا بك فى صميمها . ثم اشرع تدريجا فى الانسحاب منها ، لتصبح خارجها ، فإذا بكل ما حدث لك لم يزل تحت بصرك وسمعك ، ولكن بوصفك مشاهدا متفرجا ، وكأنك تشاهد فيلما لك . وفى البداية يكون الفيلم مؤلما ، وكله مناظر مقربة ، وأنت فى صميم المنظر . ولكنك حين تعيد مشاهدة الفيلم مرارا وتكرارا – يصبح أقل حيوية وواقعية ، وإذا بالشخص الذى فى صميم المناظر والذى حدثت له أمور سيئة أو جعل من نفسه نمرا أحمق – لم يعد أنت القائم هنا والآن بلحمك ودمك ، بل هو دور قمت بأدائه يوما ما ، إنه لم يعد أنت !

وبانسحابك وابتعادك عن تلك الخبرة قد تبدأ فى صنع شيء آخر ، فتؤدى دورك بصورة مختلفة وتتجنب أخطاء ذلك الشخص الذى لم يعد أنت ، وتقول أو تصنع خيرا مما قاله أو صنعه . وكلنا نصنع ذلك .

ويخطر ببالى مثل تافه ولكنه نمطى : فى الشتاء الماضى – وكنت معتزما سلسلة معقدة من الرحلات الجوية – وضعت تذاكرى فى جيبى . وقرب المطار – وكنت

قد ابتعدت مسافة لا تسمح لى بالعودة بسهولة – تبينت أن تذاكرى فى غلافين وأننى تركت أهمها فى البيت . وغضبت على نفسى غضبا عنيفا برهة صغيرة من الوقت . ثم شرعت فى عالمى الخيالى أعيد تمثيل المشهد الذى حدث فى حجرتى ، ولكن على النحو الذى كان يجب أن أقوم به ، فرأيت نفسى أنظر بعناية فى حافظة الأوراق التى كانت بها تذاكر السفر الأخرى ، ثم أخرجها وأضعها فى جيبى ، ورأيت نفسى أصنع عددا من الأشياء التى لو أننى كنت صنعتها لكانت ذكرتنى أن أبحث عن ذلك الجانب الآخر من التذاكر . وبعد برهة قصيرة لم أعد حانقا على نفسى . ولم تعد تكربنى تلك التجربة وصرت قادرا على أن أنظر إليها على اعتبار أنها حماقة أو سهوة أخرى ، ومتأهبا للمضى إلى ما يمكن أن تجلبه لى رياح الحياة بعد ذلك !

وما جدوى هذه الحيل العقلية ؟ لقد اقترحت حيلة منها : بإعادة تمثيل التجربة أو الخبرة التى مرت بنا نبتعد عنها ونصبح خارجها وأيضا بتكييف الماضى وتنظيمه نخلق ما يبدو وكأنه ماض جديد كنا فيه أكثر تعقلا وحذرا ، وأقرب إلى ذلك الشخص الذى نريد أن نكونه .

ومثل هذا الماضى المعدّل يمكن أن يكون إعدادا للمستقبل ، فهو طريقة – لعلها الفريدة – للتعلم من أخطائنا فلسنا نعد أنفسنا لتصرف أفضل فى المستقبل فحسب ، بل إلى حد ما نخدع أنفسنا بأننا تصرفنا فى الماضى بالفعل أفضل قليلا من الواقع . إننا نرى ذواتنا الحقيقية على أشد ما تكون حقيقتها بالنسبة لنا ، لا بصفتنا ذلك الشخص الذى ارتكب حماقة فى ذلك الماضى ، ولكن بصفتنا الشخص الذى فكر – ولو بعد فوات الأوان – فيما هو معقول أن يصنعه .

وهكذا بتخيلى نفسى غير ناس تذاكر الخط الجوى ، أو بتخيلى – كما حدث فى

مناسبة أخرى – لم أقفل السيارة على مفاتيحى ، تمكنت من نفى وصمة البلاهة عن نفسى .

ويبدو على الأرجح أن الأطفال يصنعون شيئا من هذا القبيل . ويبدو على الأرجح أيضا أن الخيالات التى بها يعيدون عرض الماضى ويسيطرون عليه ، وهو ماض قد يكون أعتى من جهودى المضجرة . إن صغار الأطفال فى تمثيلهم الدرامى الحر يؤدون جميع أنواع الأدوار التى تمثل الحيوانات والأساطير ! ولعلهم يصنعون ذلك أيضا فى خلوة عقولهم . ومهما يكن من شىء ، وأيا كانت الحيلة فقد أثبتت تجربة (سمرهيل) وما يشبهها من الأماكن أن فى العقل والروح البشريين قوى شافية شبيهة بمثيلاتها فى الجسم . فإذا لم تحكّ جراح أرواحنا حتى تتسلخ وتنكأ فى كل يوم – فالكثير منها خليق أن يلتئم . وهذا ما جعلته (سمرهيل) ممكنا .

إنها أيضا تمنح الأطفال فرصة – وهذا قد يكون كذلك جزءا من عملية الشفاء – لكى يدبروا جانبا كبيرا من حياتهم ، ويتخذوا القرارات ، ويكتشفوا من واقع حياتهم ما القرارات التى هى أفضل والتى هى أسوأ من غيرها ؟ ومن ثم يبدءون فى الشعور بأنهم يستطيعون اتخاذ القرارات ، وأنها ليست كلها « بالضرورة » قرارات رديئة ، وأنها إذا كانت رديئة ففى وسعهم أن يتبينوا ذلك ويتخذوا التعديلات اللازمة ، وأنهم بارعون ولديهم ما يكفى من القدرة أن يجعلوا لحياتهم معنى ، وأنه لا حاجة بهم لأن يعتمدوا اعتمادا لا نهاية له على إرشاد الآخرين أو أوامرهم .

وقصارى القول أن (سمرهيل) تساعد الأطفال هناك – بما تصنعه أكثر مما تقوله – على أن يشعروا – ولأول مرة فى كثير من الأحيان – بأنهم كائنات بشرية لها نصيب من الكرامة والدراية والقيمة . ويشفى الأطفال وينمون فى (سمرهيل)

بسبب الحرية ، والمساندة والاحترام الذى تمنحهم إياه !

وشروط الحرية والمساندة والاحترام هى الحد الأدنى من الشروط التى يجب علينا أن نقيمها فى مدارس أخرى إذا كنا نريد الصحة والنماء لأطفالنا هناك . والإصلاحات التربوية التى لا تبدأ بهذا تبدو لى غير جديرة بكبير اهتمام ، ولا ينتظر أن تتكشف عن تحسينات حقيقية لها بقاء فى حياة أطفالنا وتعليمهم .

* * *

. . وإلى ما قلته فيما سبق عن اللعب واستخداماته وقدراته الشفائية – أود أن أضيف هذه الكلمات من مقدمة كتبتها لكتاب « التعليم المفتوح – الفصل غير النظامى » ولست إخالنى مستطيعا أن أقول أفضل من هذه الكلمات : لأى شىء يصلح اللعب ؟ ولماذا هو مهم ؟

يناقش تقرير « بلاودن » فى النبذة الثانية من النبذتين مناقشة مطولة : لماذا يعد اللعب مهما ونافعا للأطفال بوصفه أشد الوسائل قربا من الطبيعة وأكثرها فاعلية لفهم العالم من حولهم ، وفهم مكانهم وإمكاناتهم فيه ؟ وكل هذا كلام سديد صحيح ، ولا زيادة عليه لمستزيد ، بيد أنى أحب أن أضيف إليه شيئا : ذلك أن المرء يحس عند تلاوة التقرير أن اللعب نافع لصغار الأطفال ، بل إنه أفضل شىء لهم إلا أنه بعد فترة من الزمن لابد أن يتجاوزوه فى نموهم ويتعلموا أساليب من التعلم الأكثر « جدية » أو « أليق بالبالغين » . وهذا خطأ جسيم ؛ فالواقع أن الأطفال فى لعبهم يصنعون فى أحيان كثيرة جدًّا أشياء تشبه كثيرا ما يصنعه البالغون فى عملهم ؛ فالأطفال فى لعبهم – شأنهم شأن الاقتصادى ومهندس المرور والمخطط الاجتماعى أو خبير الحاسب الإلكترونى – كثيرا ما يصنعون نماذج للحياة أو لجانب معين منها ، وهى نماذج يأملون أن تكون تمثيلا مناسبا للعالم – وإن كان على مستوى

أيسر بحيث إنهم حين يعملون على هذه النماذج يحصلون على فكرة صحيحة عن الكيفية التى يعمل بها العالم ، أو عساه أن يعمل بها ، أو عساهم أن يصنعوا يوما فى العالم بمقتضاها . .

وأهم من هذا أن ما يجعل مفكرينا الإبداعيين والمخترعين الحقيقيين – سواء منهم السياسيون أو الفنيون أو العلميون – مختلفين عن النمط الغالب من جنسنا البشرى – إنما هو قبل كل شىء أنه لم يزل باستطاعتهم أن يمارسوا اللعب عن طريق عقولهم ؛ فهم لم ينسوا كيف يلعبون ؟ ولا يخجلون من اللعب ولا يخشونه بل هم يحبونه ويمارسونه كلما سنحت لهم فرصة لذلك ، فهو أمر طبيعى لديهم كالتنفس سواء بسواء .

أما الشخص العادى « الجاد » غير الميال للعب ، فلا مهرب له من الأشياء كما هى ، ومع أنه يتكلم دائما عن « مواجهة الواقع » – فإنه واقع فى أسر فكرته عن الواقع ، كأنما هو فأر فى قفص أو مصيدة ؛ فبالنسبة له أن ما هو كائن ، أيا كان ، فهو كل ما يمكن أن يكون . فى حين أن الشخص الميال للعب يقول دائما – ولا يسعه إلا أن يقول .

ولكن لنفرض أن الأمور لم تكن على هذا النحو ، ولم تكن ملزمة بأن تكون على هذا النحو – فلنتخيل ، على سبيل المرح ليس إلا ، ما عساه أن يحدث لو أن الأمور كانت على نحو مختلف ! ولو أننا فعلنا هذا الشىء بدلا من ذاك . . » **على سبيل المرح ليس إلا أو لمجرد الاستمتاع واللهو** ، وإننا لنعلم من التجربة أنه من مثل هذا اللعب قد تأتى – وكثيرا ما تأتى – أفكار قد تغير شكل الحياة البشرية والفكر البشرى . ولكن الميال للعب ليس من الضرورى أن ينطلق فى مثل هذا اللعب وفى ذهنه هذا الاحتمال ؛ فهو لا يقول لنفسه كما يقول نفر من المتعصبين عند ممارسة

الألعاب الرياضية « لو أنني تعاملت على نفسي بكل عنف ولعبت بجد واجتهاد لخرجت من ذلك بفكرة عظيمة » بل هو يلعب طلبا للاستمتاع . وعلى أتم استعداد لأن ينبذ غير آسف كما نبذ مرارا كثيرة فى الماضى – معظم الأفكار التى تواتيه إذا وجدها عديمة النفع .

أما إذا خطرت له فكرة جيدة فسرعان ما ينشأ لديه تفكير موجه بصورة أوضح تفكير وأقل شبها بما يسميه الشخص العادى « لعبا » وأشبه بما يسميه « عملا » وإن كان الشخص الإبداعى حقا لا يرى بينهما فرقا .

وليس من العسير أن نتبين : لماذا يجد المجتمع المستقر مثل ذلك الشخص غير عامل على الاستقرار ؟ بل يجده خطرا يحاول أن يسكته أو يقضى عليه إن أمكن . وقد يكون محقا فى ذلك . ولكن مجتمعا كالمجتمع الأمريكى يواجه أزمات « حياة أو موت » ومآزق لا يعرف أحد ماذا يصنع بصددها ؟ ومعظم الناس يعتقدون أنه لا يمكن عمل أى شىء بشأنها – هذا المجتمع يحتاج كى يستمر بقاؤه لا إلى قلة ، بل إلى مئات الألوف ، بل إلى جيل كامل بأسره من أناس يستطيعون أن يلعبوا .

٤ – بعض توترات الحرية

فى قصتى عن الطفلين اللاعبين قلت إن كبراهما شعرت بتوتر . وأنا أستخدم هذا اللفظ على نحو خاص ، فكثيرون من الناس قد يعبرون عما أسميه أنا « توترات » بلفظ أكثر جريانا على الألسنة هو « المشكلات » ولكنى أعنى بالتوترات شيئا مختلفا تماما : فنحن حين ننعت شيئا بأنه مشكلة نفترض – أولا – أن شيئا يحدث ولكننا لا نريده أن يحدث وأخيرا نتمنى أن نجد « حلا » يمنع ذلك الشىء من الحدوث ! أما التوترات فلا يمكن إزالتها ، لأنها فى صميم طبيعة الأشياء ، ولى صديق لا يتحدث عن المشكلات بل عن « المآزق » وهذا أقرب إلى ما أعنيه . ولكن المآزق يتضمن مفهومها أننا فى وضع سيئ وأننا مكرهون على أن نختار بين شرين ، أما ما أسميه توترا فقد يعنى أننا فى وضع حسن وأننا مجبرون على الاختيار بين أشياء كلها محببة إلينا ، ونريدها كلها ، فما أشبه ذلك بالإحراج : أنا مثلا لا أستطيع أن أقرر : هل أذهب الليلة لمشاهدة مسرحية أو إلى حفل موسيقى ؟ وهل أذهب فى عطلتى إلى شاطئ البحر أو إلى الجبل ؟ ولكننا نستطيع أن نحل الإحراج بعملية الاختيار ، أما فى حالة التوتر فكأنما هناك يدان تجذبنى كل منها إلى جهتها – وكل

منهما ضد الأخرى فى الاتجاه - جذبا قويا . وكل منهما تجذبنى نحو شىء طيب وكل منهما مساوية للأخرى فى القوة ، لا تكل ولا تمل من الجذب !

إن لغتنا وعاداتنا فى التفكير تجعل من العسير علينا أن نعامل فكرة التوترات هذه ، فعندما أفكر فى صراع فهو دائما بين ضدين : أحدهما فى العادة حسن والآخر سيئ ، وقد علمنا مؤسسو نظامنا المنطقى - الإغريق - أن الشىء لا يمكن أن يكون هو ونقيضه فى الوقت نفسه : أى لا يمكن فى الوقت نفسه أن يكون ا ، ولا ا وقد تشبثنا بهذه الفكرة منذ ذلك الحين تشبثا أليما ، ولذا نصرّ فى تفكيرنا على أن جميع الصراعات لابد بعد كل شىء أن يكون أحد طرفيها صوابا ، وأننا إذا أنعمنا النظر أو أجهدنا الفكر استطعنا أن نكشف أى الطرفين هو الصواب ، ثم إننا نحب أن نسوى الأمور تسوية حاسمة . ويثير ضيقنا أن تظل صعوبة ما تبرز لنا المرة تلو المرة . فنقول فى أنفسنا : لماذا يتعين علينا أن نكابد هذا الأمر أو ندرسه بدقة ، ونحن قد كابدناه وفحصناه بدقة من قبل » ؟

فلو أننا تمكنا من وضع يدنا على التوازن الصائب ، وعرفنا نقطة الاتزان بين هاتين القوتين المتصارعتين أو المطلبين المتصارعين - فسرعان ما يتلاشى الصراع ويتركنا وشأننا ، أما فى التوتر فلا يحدث ذلك مطلقا ، ولا يمكن أن يحدث ، فالقوتان الجاذبتان المتصارعتان كلتاهما مشروعة ، ولذا تظل كل منهما ممعنة فى الجذب إلى ناحيتها ، وبذلك لا ينفك التوتر قائما !

وعندما نحاول أن نجعل حياة الأطفال وتعليمهم يحظيان بمزيد من الحرية والاستقلال الذاتى والخيار - إما بجعل الفصول التقليدية أكثر انفتاحا ، أو بإنشاء مدرسة جديدة - تظهر طائفة من هذه التوترات . ومن وسائل وصف هذه التوترات أن ندع شخصين ا ، ب أن يبسط كل منهما وجهة نظر جانب من الجانبين ، كأنهما

يتناقشان أو يتناظران فيما بينهما . وليس هذا تصرفا مصطنعا على إطلاقه ، فقد سلفت لى مناقشات من هذا القبيل ، وإنى موردها ها هنا على ما جرت بقدر ما تعى ذلك ذاكرتى .

الفصول المرتبة المنظمة :

(ا) لست مستعدا بالقطع لتمضية كل وقتى داخل قاعة الفصل طالبا من تلاميذى أن يرفعوا هذا الشىء أو أن يضعوا ذاك الشىء فى موضعه الصحيح ، وهلم جرا ، فأنا لم آت إلى مدرسة كهذه كى أكون كراعى البقر لهؤلاء الصغار . وهم لم يأتوا إلى هنا كى يركب أحد أكتافهم أو يسوقهم سوق السائمة ، فلنترك لهم أن يقرروا بأنفسهم مقدار ما يريدونه من النظام فى فصلهم .

(ب) ولكن المشكلة فى هذا أن الفصل المفتوح لا ينجح إلا إذا كان به مقدار من الأدوات والخامات كى يستخدمها الصغار ويعملوا بها ، وهم لا يستطيعون أن يستخدموها ويعملوا بها ما لم يجدوها ، أو إذا وجدوها وكانت بعض أجزائها ناقصة ، أو كانت كلها مختلطة مشوشة ، فليست المسألة مسألة نظام وترتيب ، لأن الأشياء تبدو جميلة وهى مرتبة بأناقة ، بل مسألة أن تكون قاعة الفصل مكانا يمكن أن يجد فيه الأطفال ما يحتاجون إليه وما يريدونه .

(ا) أوافقك على هذا ، ولكنى لم أزل غير مقتنع بأن أقضى نصف وقتى قائلا للصغار : « لماذا لم تضع هذا الشىء فى مكانه ؟ لقد قلت لك ثلاث مرات : أعده إلى مكانه ! ومن آخر شخص استخدم هنا الصلصال ؟ لقد تركه مبعثرا على الأرضية كلها . تعال هنا ونظف المكان » . فذلك خليق أن يرتد بى إلى الموقف الذى ضقت به حينما كنت فى مدرسة نظامية ، فلندع الصغار ليستنبطوا نظاما

لإعادة الأشياء إلى مواضعها .

(ب) بالتأكيد ولكنهم لا يقومون بذلك . ولعلهم لا يستطيعونه ، فهم صغار ، ولم تتوافر لهم تجارب كثيرة فى استنباط خطط معقدة . ما لم تشجعهم وتساعدهم ، فليس أمامك فى الواقع سوى أربعة اختبارات :

أحدها أنه لا شىء تقريبا يتم إعادته إلى مكانه . وهذا يعنى عمليا أن يتناقص ما لدى الأطفال بمرور الوقت من أدوات نشاطهم ، مما يشكل مشكلات جديدة لك . والاختيار الثانى أن تضع معظم الأدوات والخامات فى أماكنها بنفسك – وهذا قد يستغرق منك النهار بأكمله .

والثالث أن تخفض مقدار الأدوات والمواد فى الفصل إلى الحد الذى يمكنك من التعامل معها بنفسك . ولكن هذا أيضا معناه أن تقل إمكانات العمل لدى الصغار ؟

والرابع أن تستنبط بأقصى ما يمكنك أن تحصل عليه من تعاون الصغار معك – نظاما للتنظيف ورد الأشياء إلى مواضعها يتحراه الأطفال معظم الوقت وهذا الاختيار خليق أن يفلح !

وثمة شىء يمكن أن يساعدك فى هذا المقام : إن الأطفال حريون أن يحبوا وضع الأشياء فى أماكن صنعت وأحكمت خصيصا من أجلها . فورش أشغال الخشب التى تخزن بها الأدوات على لوحة ذات أوتاد وبها صورة ظلية لكل أداة . أو بحسب خطة أخرى بمقتضاها يستطيع الأطفال أن يروا أين يجب أن توضع كل أداة ، وأن أى أداة أخرى لا يمكن أن توضع هناك – هذه الورش أحرى أن تكون آنق من تلك الورش التى تخزن بها الأدوات حيثما اتفق ، ولعل أنواعا معينة من الصناديق والألغاز والألعاب والأدوات يمكن أن تخزن فى مواضع لا يمكن أن تصلح بإحكام

إلا لها . وفى هذه الحالة تصبح إعادة الشىء إلى مكانه نوعا من اللغز فى ذاته ، ولعل فى وسعنا أن نستنبط مشروعا للرموز اللونية ، ولا سيما للأطفال الصغار ، فجميع اللعب وأدوات اللعب[1] أو الأجهزة ذات النوع الواحد توضع فى صناديق من لون معين وتخزن فى أصونة أو خزانات من اللون نفسه .

وعلى نحو ما يحدث فى المتاجر الكبرى قد نعلق علامات تتدلى من السقف لتبين أين يجب وضع الصناديق الملونة . أو قد نستخدم رموزا أخرى ، أشكالا مختلفة ، وحيوانات ، إلخ :

فالزرافة تدل على الصندوق الطويل ، والفيل يدل على الصندوق الكبير ، والفأر يدل على الصندوق الصغير .

وفى إحدى البيئات التى أعدَّها للأطفال قبل سن المدرسة (بول كيرتس وروجر سميث) كانت جميع اللعب والأجهزة مخزونة فى دلاء من البلاستيك معلقة بحبال من بكرات مثبتة فى السقف بحيث يتمكن الأطفال من رفعها وخفضها .

ويجد الصغار أن وضع الأشياء فى هذه الدلاء وتحريكها علوا وسفلا مثير جدا وينهمكون فى كثير من المناقشات والقرارات حول ما يريدون وضعه فى هذه الدلو أو تلك .

وأظن أنه من الممكن الحصول على كتل من رغوة المطاط بثمن زهيد ، وقد رأيت نوعا من المناشير عبارة عن سلك رفيع يسخن ببطارية ضوء وَمْضى ، وهذا المنشار يقطع رغوة المطاط بيسر شديد ، ويمكن به قطع رغوة المطاط على شكل صندوق أو كوة تعد خصيصاً لجميع اللعب أو الأجهزة فى قاعة الفصل ، بل إن

---

(١) اللعبة ما يلعب بها الطفل منفرداً . وأدوات اللعب يقصد بها ما يحتاج إلى أكثر من واحد – المترجم

بعض الصغار قد يهتمون بتصميم صناديق التخزين . وفى هذا الصدد يمكن تحويل مشكلة إيجاد وسائل لتخزين الأشياء بحيث يستطيع الجميع العثور عليها إلى مشكلة يعمل كل الأطفال – أو عدد كبير منهم – فى حلها ، وقد يطلعون بمشروعات أبرع مما يمكن أن يخطر لنا . ولعل الأطفال الذين هم أكبر سناً يحبون الرموز الرقمية المعقدة ، أو الرموز السرية أى السرية على أى شخص من خارج هذا الفصل . .

الملكية العامة أو الخاصة :

(ا) إن كل مجتمع محلى حر مهما كان شعوره إزاء الملكية الخاصة – لديه أخلاقيات بصدد الملكية العامة أو المشتركة ، فلا يحق لأحد أن يخرب أو يتلف ما يخص الجميع ، أو ما يستخدمه أو يتمتع به الجميع .

والمشاهد فى جميع أنحاء العالم ، والمشاهد كثيرا فى الولايات المتحدة أن أمورا رهيبة تحدث عندما ينسى الناس هذا أو ينكرونه .

والمدارس الحرة يختلط عليها هذا الأمر : فكثير منها تعطى الصغار الانطباع بأن لا خير فى تحطيم الأدوات والمواد التى تخص المدرسة حتى لو لم تقل هذه المدارس فعلا إنه لا بأس من هذا ، فهى لا تفعل الكثير لتثبيط هذا الاتجاه أو منعه . وهذا فيما يبدو لى خطأ خطير ، وهو أيضا مثير للدهشة ، لأن الكثيرين ممن يفتتحون مدارس حرة – على الصعيد القومى أو على الصعيد العالمى – يؤمنون إيماناً حماسيا بالمحافظة على البيئة وحمايتها ، بالاحترام المشبع بالمحبة لأمنا الأرض . ولكنهم فى مدارسهم على ما يبدو – يحسبون أن من الخير للصغار أن يصنعوا كل ما يحبون أن يصنعوه بتلك البيئة .

(ب) المسألة مسألة ما الأهم ؟ وكل امرئ يتمنى لو أن الصغار لم يحطموا

الأشياء ، ويفضل ذلك على تحطيمهم إياها . ولكن من بين ما تعلمناه من تجربة « سمر هيل » والمدارس التى على شاكلة مدرسة « سمر هيل » – أنه من المهم جدا أن الأطفال الذين قد يكون لديهم قدر كبير من الإحباط والسخط والغضب حبيس فى داخلهم – يجب أن تتوافر لهم وسيلة لإخراج هذا كله والتخلص منه بدلا من كظمه ذلك الكظم الذى يزيده سوءا . إن الخير فى أن ندعهم يصبونه فى خارج أنفسهم على الجدران والأثاث ، فهذا أفضل من أن يصبحوا أخسّاء قساة على غيرهم من الناس ، وأفضل من أن يحتفظوا بما فى طويتهم من ذلك كله عندما يكبرون ويصبحون بالغين على صورة حب القوة أو السلطة أو بعض السلالات الأخرى . وهذا بالضبط ما جعل (نايل) – بدلا من إعداد مدرسته بأثاث حسن – يزودها بمقاعد الأتوبيسات القديمة ليشعر الصغار أن فى مقدرتهم تحطيمها إن لم يجدوا وسيلة أخرى للتنفيس عن مكظوماتهم .

(ا) أجل . ولكنى أرى موضعين للخطأ على الأقل فى هذه الحجة :

أحدهما أنك إذا ملأت مكانا بسقط المتاع « الخردة » القديم ، فأنت لا تترك لهم الحرية فى تحطيمه إن شعروا بميل إلى ذلك فحسب ، بل أنت تغريهم وتدعوهم لتحطيمه ، وتجعل تحطيم الأثاث أحد المسموحات فى المدرسة الحرة .

والخطأ الآخر أنك مضطر فى هذه الحالة أن تجعل المكان الذى به هؤلاء الصغار قبيحا وكئيبا جدا . والصغار حساسون جدا إلى بيئتهم . إلى المساحة والشكل والضوء واللون ، ويشعرون بالتنبه كما يشعرون بالأمان والسعادة فى بيئة مرضية جماليا . وتجربة طائفة من أفضل المدارس الإنجليزية الابتدائية تبرهن بالقطع على ذلك ، فلأنها حسنة التصميم ، ولأن الذين يديرونها يعنون أنفسهم بوضع أشياء جميلة فيها – لذا يحب الأطفال أنفسهم المدرسة ويفخرون بها ، ويقومون بصنع

قطع جميلة لتزيينها من فنونهم وحرفهم اليدوية ، وليس هذا بالشيء الذى يليق بنا أن نهمله فى حضارة قبيحة كحضارتنا !

(ب) لست واثقا بأن الأطفال يهتمون كثيرا جدا ببيئتهم أجميلة هى أم لا ؟ فالمعول إنما هو على ما يمكنهم أن « يصنعوه » فيها . فمن الأمور التى تشق الأطفال وتأتى بالكثيرين منهم إلى مدارس بديلة فى حالة سيئة عقليا وروحيا أنهم جاءوا من أماكن يتصرف كل من فيها كما لو كانت الأشياء أهم من البشر . ومجتمعنا حافل بأناس مستعدين أن يروا شخصا يقتل بسبب كسر نافذة ، وأنا بالقطع من أنصار البيئة الجميلة ، ولكن ليس بمعنى أن نضطر لقضاء اليوم كله نوصى الأطفال بأن يلزموا جانب الحذر والعناية ، وإياك أن تسكب شيئاً ، وكلا : ليس لك أن ترسم أو تلوّن على هذا الحائط ، ولا تلمس هذا ، ولا تضع ذاك . فهم بالفعل مثقلون بما يكفيهم من قبيل هذه الوصايا والتحذيرات ، فدعهم ليقرروا كيف يريدون أن يزينوا قاعة الدرس الخاصة بهم ؟

(ا) أنت تقول : « دعهم ليقرروا » . والواقع أن ذلك لا يتم تقريره أبدا ، فأحد الصغار يرسم بالطلاء علامة السلام ، وقد سال الطلاء منها . وثان يرسم بالطلاء وجها باسما يسيل منه الطلاء أيضا ، وثالث يكتب على الجدار شيئا ، ورابع يكتب الكلمة البذيئة ، ولا يمضى وقت طويل إلا وقد تبين أنك لم تحصل على الزخرفة كما تظن ، بل على حائط ملطخ بأكمله بالطلاء فى خليط فوضوى ، لا يسر أحدا أن ينظر إليه ، ولم يبق فيه موضع لإضافة شيء آخر ، وقد شهدتُ صغارا يرسمون هذا القبيل من الأشياء ، ولا يبدو عليهم أنهم سعداء بوجه خاص بما يصنعون . ولا تبدو عليهم أمارات الفخر به حين يفرغون من صنعه . ولا يأخذونك إلى حيث رسموا شيئا على الجدار ليقولوا لك : « انظر لقد صنعت

هذا » . أما الصغار فى المدارس التى بها مستوى رفيع من الفن والحرف اليدوية على النحو الذى جاء فى وصف « إلوين رتشاردسون » فى كتابه « فى العالم المبكر » فيفتخرون بما يصنعون وما يصنعه أصدقاؤهم .

(ب) لا أظن صغيرا يرسم بالطلاء على الجدار ، أو يجب أن يرسم بالطلاء على الجدار ، لكى يتمكن فيما بعد أن يقول للبالغ : إنه صنع هذا . إن الصغار يصنعون أكثر مما يجب أن يصنعوه ليحظوا بالثناء من جانب البالغين ، ولكنى أتمنى أن يقل هذا ، وعندما أسمع البالغين يقولون : كيف أن الصغار يحبون لكل شىء أن يكون هادئا أنيقا ، أو مرتبا ، أو جميلا – يخامرنى أن البالغين فى معظم الوقت يفرضون أذواقهم على الصغار .

والحكمة فى ترك الصغير يرسم بالطلاء على الجدار ليست فى أنه قد يرسم عليه شيئا جميلا ، بل إنه فى عالم يشعر أنه هو ليس فيه شيئا ذا وزن ، ولا مكان فيه يخصه ، فذلك الجدار ، وهذه القاعة وهذه المدرسة تخصه .

(ا) لست أقول : إنها لا تخصه ، بل أقول : إنها تخص كذلك كل شخص آخر فيها ، وأنا أعلم أن المدارس الحرة تلقى عناء كبيرا فى المحافظة على الأدوات والآلات الموسيقية وآلات عزف التسجيلات وأشرطة التسجيلات ، فهناك دائما من يضيعها أو يكسرها أو يحطمها ، إما عن إهمال أو نزعة شر وخبث ، أو للتنفيس عن بعض مكظوماته والنتيجة أن لا أحد غيره يستطيع أن يستخدمها . ونحن نتحدث عن حقوق الصغير الذى يريد أن يكسر « الجيتار » ، ولكن ماذا عن حقوق الصغير الذى يريد أن يعزف عليه ؟ فحينما يكسر الجيتار ، تضيع فرصته فى العزف عليه . وإنى لأعجب لأمر الصغير الذى يركل جيتارا بدلا من الجدار أو عود السياج ، ولست إخاله يضع الناس فى اعتباره قبل الأشياء ، بل أحسبه يتخذ الأشياء سبيلا

إلى إيذاء الناس . وأظنه يعلم تمام العلم أنه إذا ما حطم الجيتار فسوف يحرم ذلك شخصا قد يريد العزف عليه فرصة هذا العزف . إلخ . .

* * *

ولعل مجالا أوسع من الحيار ييسر هذا التوتر . وقد وصف « أنتونى بارتون » فى « هذه المجلة عن المدارس » ، ثم فى « هذا الكتاب عن المدارس » - ما أسماه المدارس المتساهلة والمدارس المتزمتة : المدارس التى بها مدى من البنيات ابتداء من البنية الشديدة الإحكام والصرامة والتخطيط والحرص على النظافة إلى حد التعقيم فى جانب . وفى الجانب الآخر نظام شديد التفكك والمرونة ، نظام عضوى مرتجل مشوش .

وقد وصفت العالمة النفسية البريطانية « مرجريت لاونفيلد » منذ سنوات مدرسة كانت تديرها (ولعلها تديرها إلى الآن) فى لندن ، فيها حجرة خاصة مصممة لمن يحبون الفوضى ليحدثوها بها ، وحجرة خاصة عازلة للصوت ليحدثوا بها الجلبة والضوضاء ، ولعل هناك مساحات أخرى فى المدرسة يمكن أن تكون محططة عمدا بمزيد من العناية بالشكليات ، ومزخرفة ومؤثثة بأناقة ، ومصممة بقصد الإرضاء الجمالى – وإن كان الأطفال – حتى فى ذلك المكان – يجب أن تتاح لهم الفرصة بين حين وآخر لمناقشة وتصميم أساليب جديدة لترتيب وزخرفة هذه المساحة . ويمكن أيضاً أن تكون هناك مساحات فى موضع ما بين بين ، الزخرفة فيها مباحة ، أما التحطيم فلا .

وهناك مدرسة فى بركلى بكاليفورنيا تعلق أوراقا كبيرة بنية اللون ليرسم عليها الصغار أو يلونوا أو يكتبوا كأنهم ينقشون على جدار ، ومتى امتلأت الورقة أزالتها المدرسة وعلقت غيرها .

وبالنسبة للأطفال الذين يتجاوزون سنًّا معينة أميل إلى القول بأنه لا بأس إذا أراد الأطفال أشياء ومواد يمكنهم أن يحطموها ، ولكن عليهم فى هذه الحالة أن يذهبوا ليحضروها .

ومسألة النظام برمتها صعبة : مامبلغ ما نحتاج إليه منه؟ إذا كان لدينا منه أقل مما يجب صار من العسير علينا أن نتم أى عمل ، أو أن نجد أى شىء لنعمله ، وإذا كان لدينا منه أكثر مما يجب اضطررنا إلى قضاء وقت فى المحافظة على ترتيب الأشياء أطول من الوقت الذى نستخدم فيه هذه الأشياء لأداء أى عمل .

وبعض الناس بطبيعتهم أكثر تسامحا فى عدم النظام أكثر من سواهم . وبعضهم لا يطيقون ذلك ، وبعض – مثل محام كنت أعرفه على مكتبه جبل من الأوراق ، ولكنه يستطيع أن يضع يده على أى ورقة منها فى بضع ثوان – وبذلك يستطيع أن يجد نظاما ما فيما يسميه الآخرون (هيوليا) .

وما مبلغ ما يجب للبالغين أن يفرضوه من النظام؟ ، وما مبلغ ما يجب أن يصنعه الأطفال بأنفسهم من النظام؟ وكم من الوقت ننتظر إلى أن يصنعوه؟ لقد أبرز « هيرندون » فى « الطريقة المفروضة للأمور » أن معظم البالغين – لأنهم يرون ما يبدو وكأنه جهود فوضوية يائسة من جانب الأطفال لترتيب أو تنظيم شئونهم الخاصة – لا ينتظرون أبدا المدة الكافية لمنحهم فرصة القيام بهذا الترتيب . وبعد عدم إفساح المدة الكافية لهم يفترضون أنهم حتى لو تركوا لهم فسحة من الوقت لا نهاية لها فلن يفلح الأطفال فى تحقيق النظام المنشود . وبذلك لا نكتشف أبدا ما كان حريا أن يكون ممكنا . وفى كل مرة نحاول فيها تدبير حياة الصغار نتخلى عن فرصة مشاهدة كيفية تدبيرهم لحياتهم الخاصة . وفرصة تعلمهم ما كان يمكن أن يتعلموه من قيامهم بأنفسهم بتدبير حياتهم .

وفى وقت ما من السنة الماضية سجلت الملاحظات الآتية :

منذ أيام زرت مدرسة حرة فى عدد من الحجرات فى بدروم كبير لإحدى الكنائس وكانت هذه الحجرات لسبب ما - قد صنعت أرضيتها مائلة عمداً ، ولم أجد من يقول لى لماذا؟ وكان فى المدرسة نحو ٤٥ طفلا ، وبضعة مراهقين ، ولكن الأغلبية أعمارهم ما بين ٥ و ١١ و ١٢ سنة . وكانوا يتناولون الغداء . أو فرغوا لتوهم منه . وبدءوا فترة الاستراحة عندما دخلت . وكانت الضوضاء تكاد تصم الآذان والسقوف منخفضة جدا . وليست هناك مواد محمدة للصوت من أى نوع . ولذا فليس هناك ما يحول دون توائب الضوضاء من حولنا ، ومعظم هؤلاء الأطفال فقراء ، وأغلبهم سود . ولهم أصوات هائلة القوة ، وماكان أبعدهم عن الصمت ! فهم يتحدثون بعضهم إلى بعض طول الوقت . ولكن بأقصى ما تطيق رئاتهم !

وكان الصغار على المائدة ودودين جدا : أى أنهم لم يبدوا اهتماما مفرطا بصددى . بل نظروا إلى عندما قدمونى إليهم بطريقة صريحة للغاية ، غير مخفين شيئا . ولا مختلسين النظرات . ولا متظاهرين بشعور غير شعورهم ، ولا مستعرضين . ولا متملقين ، وإنما هى مجرد نظرة صريحة ومتفتحة جدا .

وبعد الغداء هناك استراحة ، وثمة عدد من الحجرات يستطيع الصغار أن يلعبوا فيها . وكان عدد كبير من الأولاد يلعبون ألعاب الحرب ، زاعمين أنهم يطلقون النار بعضهم على بعض بمدافع رشاشة ، ويتساقطون على الأرض محاكين من يرونهم فى الأفلام أو على الشاشة الصغيرة . وكانت طاقتهم هائلة . يتواثبون فوق الأثاث ، يجرون حوله ، ويطلقون النار ، ويصيحون ، ويسقطون وينهضون . وقلت شيئا

لإحدى المعلمات عن طاقتهم ، فأجابتنى . « أجل . إن هؤلاء الصغار فى استطاعتهم أن يستمروا على هذا النحو طول اليوم ! »

* * *

وبالمعيار الذى يحكم به هذه الأيام على أطفال كثيرين بأنهم « مفرطو النشاط » يحكم بالقطع على هؤلاء الأطفال بمثل ذلك الحكم ، فقد بدا أن فى طاقتهم شيئا ما شديد الاهتياج . وكنت قبل ذلك بأمد غير طويل قد قرأت طائفة من موضوعات « مونتسورى » فشعرت أن كثيرين من المونتسوريين حريون بالقطع أن يقولوا : إن هؤلاء الأطفال اهتياجهم شديد للغاية حتى ليكادون أن يتطايروا شظايا ، لأنه ليس فى حياتهم مركز أو بؤرة أو هدف ، ولم يتعلموا قط كيف يستجمعون طاقتهم ويوجهونها ؟ ثم جاءت المحاكمة !

ودعيت بعد الغداء لحضور محكمة المدرسة . وهى جزء عادى من حياة المدرسة . وكان هناك خمسة تلاميذ محلفين ، ويعملون قضاة فى الوقت نفسه أى أنهم يديرون المحكمة ويقررون أيضا : هل المتهمون مذنبون أو لا ؟ وما عقوبتهم ؟ وجلس ناظر المدرسة إلى مائدة فى أحد أطراف الحجرة ، لا يقوم بدور فعال فى الإجراءات ، بل يمثل حضور السلطة ، أو ربما لمنع التمرد على المحكمة !

ومما يستحق الملاحظة أن جميع الأطفال المنهمكين فى هذه المحكمة كانوا أصغر كثيرا من أصغر الأعمار التى يقول « نايل » فيها : إن الأطفال يستطيعون فيها أن يتحملوا أى جانب من المسئولية فى حكومة المجتمع المحلى .

وقد عقدت المحكمة للفصل فى بعض الأمور من النوع الذى يفصل فيه بمدرسة « سمر هيل » عندما يقاضى تلميذ تلميذا آخر أمام الاجتماع العام . والاجتماع العام فى « سمرهيل » محكمة ومجلس تشريعى معا . أما هذه فمحكمة فقط .

وقد قدم غلام إلى المحكمة ، لأنه فى أحد الفصول ضرب تلميذا آخر وركله .

جدية هائلة تسود المحكمة . الغلام يمثل قليلا للتظاهر ، أمام ركننا (زائران) ولكن ذلك التمثيل أخذ يقل بمرور الوقت . وكان حريصا جدا فى قوله بالضبط : ماذا فعل ؟ وماذا لم يفعل ؟ وكان الغلام حريا أن يكون غلاما مشكلا حقا فى معظم المدارس . وكثيرا ما يكون هكذا فى هذه المدرسة . ولكنى لم أشعر بأنه منبوذ هنا أو بأنه يشعر بأن المحكمة تترصده بالمضايقة ، ولم يحاول الغش أو الكذب على المحكمة . وأبدى استنكارا شديدا عندما قال شخص ما : إنه قذف غلاما بكتاب . لقد ضربه وركله « لأنه يدس أنفه فى شئونى » أما القول بأنه يمكن أن يقذف كتابا . . . فسخف !

وكانت العقوبة شديدة بصورة معقولة : الحرمان من الحلوى ومن الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية أسبوعين ! ولست أدرى : هل يطبق هذا بالإكراه الدقيق أو بكلمة الشرف ، أو أنهم ينسون الموضوع ؟

والغلام فهمه عسير ، فهو جلف لا ينتقى ألفاظه بعناية ، ولكنه لما سمع أن الناس يأخذونه مأخذ الجد ! اشتد تركيزه على ألفاظه ، وحاول أن يجعلها صحيحة واضحة !

إنه غلام خشن الطبع ، ولكنى لم ألاحظ عليه أى تهديد لأحد من القضاه .

وجىء بغلام آخر صغير القامة ، أبيض البشرة لم ينتقل من مكانه عندما أمرته معلمته اللطيفة جدا – وهى سيدة متقاعدة رائعة – أن ينتقل منه ، وقد نوديت كشاهدة وقالت : إن الموقف كان بخطئها جزئيا ، ولم يكن ثمة ما يشى (بالتنازل) أو تعمد التواضع فى أسلوبها وهى تقول هذا الكلام ، وقد أخذ القضاة المحلفون شهادتها مأخذ الجد ، بنفس الروح والجدية التى أخذوا بها شهادة الأطفال ، وقال

الغلام الأبيض الصغير : إنه كان خائفا لو تحرك أن يضربه غلام آخر كان قد هدده بذلك . وظل الغلام الأخير يقول : إنه لم يفعل ذلك ، فقال الغلام إنه يعرف أن الغلام الآخر كان مزمعا أن يضربه !

وظل المحلفون يسألونه : أيمكنه أن يثبت ذلك ، غير عالمين ماذا يمكن إثباته ؟ وماذا لا يمكن ؟ أفمن المستطاع أن يكون لمثل هذه المحكمة مستشار قانونى يحمل إليهم بعض الاستبصار من عالم أوسع ، هو عالم القانون ؟ أخشى عندئذ أن يتكلم أكثر مما يجب ؟ !

وفى حالة الغلام الصغير الأبيض أظنه كان خائفا حقا من الغلام الآخر ، ولكنه لم يستطع أن يفكر فى الكلمات المناسبة كى يتفوه بها ، وجاءت عقوبته فى مثل شدة عقوبة الغلام الآخر ، وقيل لها ! : إن بوسعها استئناف الحكم ! ولست أعرف ما الإجراءات التى تتبع ؟ فلا أعرف كيف يجد كثير من التلاميذ أنفسهم فى المحكمة ؟ ومن الذى يقدمهم إليها ؟

وبعد ذلك حان وقت الغناء قبل ذهابهم إلى بيوتهم مباشرة ، وكان الغناء مختلفا جدا عن الأصوات الهزيلة الهوائية الحادة المزعزعة المتهيبة التى سمعت صغار الأطفال يغنون بها فى معظم المدارس التى زرتها باستثناء الصغار الذين غنوا أغانى فولكلورية مع أحد الشبان فى مدرسة ورشة الأطفال بالمجتمع المحلى « مرحى بندى الجبال الطيب إلى » .

فقد غنى هؤلاء الأطفال على كل حال باستمتاع هائل وبقوة كبيرة ، حتى عندما كان الغلمان لا يعرفون الكلمات تقوم الفتيات بمعظم الغناء ، وتتضاعف القوة عندما يغنون جميعاً معاً . وكان غناؤهم أفضل تقريباً من أى مدرسة ثانوية . أترانا نستطيع أن نستخدم مزيداً من طاقتهم فى الغناء والكلام ؟

وهؤلاء الأطفال لا يتهيبون اللمس ؛ فقد أقبلوا علىّ واتكئوا علىّ بأجسامهم مراراً كثيرة فى أثناء الغداء وفى المحكمة ، ولم يكونوا ينظرون إلىّ أو يقولون لى أى شىء ، أو يحاولون استغلال ذلك فى شىء ، بل هم بسهولة يحبون أن يتكئوا على أجسام من هم أكبر منهم .

وأحسب وإن كنت لا أعرف يقيناً – أن البالغين قد دبروا فكرة المحكمة ، وأنهم ابتدعوا الكثير من إجراءاتها . ولئن كان البالغون قد فكروا فيها . فإن الأطفال هم الذين يسيرونها ، وعدد منهم كانوا بالذات منذ دقائق معدودة يكادون من فرط الوثب يخرقون السقف . ومن رآهم قبل ذلك ببضع دقائق يمكن أن يظنهم قادرين على مثل هذه الجدية غير المموهة ، والوقار ، والانتباه المتواصل واللياقة أو حسن السمت ؟ لا أحد . أكان من الممكن لأى شخص عاقل أن يصدق أن المتهم الأول – وهو تقريباً أصرى جميع الأطفال هناك وأصخبهم – يستطيع أن يدافع عن نفسه بمثل هذا الوقار ، أو يتقبل عن طيب خاطر العقوبة الشديدة التى أنزلتها به المحكمة ؟ لا ، إطلاقاً ! أكان من الممكن أن هذا الغلام بعينه يسمح لنفسه أن يحاكم ، ويحكم عليه ، وينزل به العقاب من أطفال أصغر قامة وسنا منه فى مدرسة تقليدية ؟ أكاد أقول بالقطع : لا . أكان من الممكن لمعظم المرافعين عن المدارس المفتوحة ضد المدارس الحرة أن يوافقوا على هذه المدرسة ويقروها ؟ أحسب أن الكثيرين لا يمكن أن يقروها .

اتخاذ القرار [1] :

(ا) من المهم جدًّا أن نجعل أكبر عدد ممكن من القرارات حول هذه المدرسة

(١) سرت على الألسن كلمة «صنع» القرار ، ولكننى لا أظن هذا هو المعنى المقصود – المترجم .

قرارات ديموقراطية قدر الإمكان ، كما هو الحال فى «سمرهيل» حيث تتخذ القرارات فى اجتماع يستطيع كل واحد فيه أن يعلن رأيه بحرية ، ولكل واحد الحق فى الاقتراع .

(ب) أوافق على أن هذه الفكرة جيدة ، ولكن صغارنا أصغر سنا ؛ فقد قال «نايل» نفسه : إن الأطفال حتى سن الثانية عشرة أو نحوها فى «سمرهيل» لم يقوموا بدور فعال ، بل لم يبدوا اهتماماً كبيراً – فى حكومة المجتمع المحلى .

(ا) أظن ذلك يحتمل أن يكون راجعاً إلى أن الأطفال الذين هم أكبر سنا كانوا مسيطرين على المدرسة وعلى الاجتماعات إلى حد كبير جدًّا بحيث اعتقد من هم أصغر سنا أنه لا جدوى من تفوههم بأى شىء ، أما فى مدرستى ، فمهما كان عمر الأطفال – حتى لو كانوا صغار السن جدًّا – فإن أكبرهم سناً يشعرون كأنهم قادة ، ويشعرون بالمسئولية ، ويمكنهم أن يتحملوا – كما يحبون أن يتحملوا – قدراً كبيراً من المسئولية . وفضلاً على هذا ، فنحن إن لم نُتح للأطفال فرصة اتخاذ هذه الأنواع من القرارات فكيف يتسنى لهم أن يتعلموا كيف يتخذون القرارات ؟

(ب) ولكن لم يزل علينا أن نقرر ما المسائل التى تحتاج إلى قرار يصدر عن المدرسة بأسرها ؟ وما المسائل التى لا تحتاج إلى ذلك ، وإلا عقدنا الاجتماعات طول الوقت ؟

وقد كنت فى مدرسة ذات مرة حيث حاولوا مناقشة وتقرير كل شىء بأسلوب ديموقراطى . وعند مرور تلميذين بالصف الثالث بجوارى فى البهو – قال أحدهما لصاحبه : «اجتماع آخر للمدرسة اليوم» لقد بدأت أسأم هذه الاجتماعات ! يبدو لى أن كل ما نصنعه هنا هو الذهاب إلى الاجتماعات ! » وقد ذكرنى هذا ما قاله أوسكار وايلد عن الاشتراكية : «عيب الاشتراكية أنها ستستغرق أمسيات أكثر مما

يجب» فعلينا أن نتخذ بعض القرارات بصدد الأمور التى «تحتاج» إلى اجتماع !

(ا) أظنك بنون جماعة المتكلمين تعنى المعلمين . إننا فى هذه الحالة سنقيم ذلك النوع من «حكومات التلاميذ» المزيفة التى فى معظم المدارس ، حيث يقرر البالغون كل الأمور التى يظنونها مهمة . أما الأمور التى يظنونها غير ذات أهمية فيتركون التلاميذ يتخذون فيها قراراً . فلماذا لا ندع التلاميذ ، أو المدرسة بأسرها ، يقررون ما الأمور الهامة ؟ وما الأمور غير الهامة ؟

(ب) إذن ستكون لدينا اجتماعات لتقرير ما نعقد من أجله الاجتماعات . وهذا أسوأ ؛ فأنا لا أريد أن يقرر المعلمون جميع المسائل الكبيرة ، بل المسائل الصغيرة فحسب . هل نذهب إلى الحديقة يوم الثلاثاء أو يوم الأربعاء ، وما إلى ذلك ؟ أما القرارات التى تتعلق بشراء الأشياء ؟ أو ماذا نأكل فى الغداء فلا إخالنا بالقطع مزمعين أن نستخدم الاجتماعات لتقرير قائمة طعام المدرسة ؟

(ا) لا أظن هذا ، مادام أى واحد يستطيع إن أراد أن يعرض أى مسألة معينة على الاجتماع الجماعى ، وعندئذ يقرر الاجتماع : هل يريد النظر فيه ؟

(ب) ولكن هذا تنجم عنه المشكلات أيضاً : فهؤلاء الأطفال صغار السن وانفعاليون ، وحسبهم ما يشتبكون فيه من شجار فى حياتهم اليومية ! وأتخيل أحدهم يقول : «أعتقد أننا يجب أن نتحدث عن هذا الموضوع فى الاجتماع» ويقول آخر وهم دائماً لا يعرفون المواربة فى التعبير ! «أعتقد أن هذا سخف ، وسيكون مضيعة للوقت» . ويحس الطفل الأول أن مشاعره جرحت ويشتاط غضباً . وأخشى أن نكون بذلك قد خلقنا – أو إختلقنا – المنازعات التى تفرق وتمزق باستمرار جماعة من الصغار الذين نريد أن نعاونهم على أن يتآلفوا !

(ا) أظنك تقلق نفسك أكثر مما يجب بصدد مشاحنات الأطفال . ومعظم

البالغين يقلقون بهذا الخصوص . فنحن متشددون فيما يتصل باختلاف الآراء والمشاحنات ، وبصدد إظهار مشاعرنا ، ونحتضن سخطنا وغضبنا وننميه أطول وقت ممكن ، حتى إننا ننسى بأى سرعة يتغلب الصغار على منازعاتهم ؟ فنحن البالغين نحاول دائماً أن نجعل كل شىء يظل حسن المظهر على السطح ، ولا نبالى ما الذى يحدث فيما تحت ذلك السطح الخارجى ؟ إن الأطفال يستطيعون دائماً أن يقرروا . وإذا اعتقدوا أنهم يضيعون وقتاً أكثر مما يجب فى الاجتماعات يتناقشون فيما بينهم ، ففى وسعهم دائماً أن يقولوا : «لا داعى للكلام فى هذا الأمر فى الاجتماع ؛ فقد تكلمنا فيه أكثر مما يجب» .

(ب) ولكننا عندئذ يصدمنا ما يأتى : إن بعض الصغار – شأنهم شأن بعض البالغين – يحبون الاجتماعات . فهم سياسيون ، يحبون أن يتكلموا ويتناقشوا ، وأسوأ من هذا أنهم يحبون أن يخضعوا الآخرين أو يذلوهم ويظهروا مدى تفوقهم على سائر الموجودين فى الذكاء والبراعة . وكل مدرسة بها طائفة من هؤلاء ، وفى مدرستنا أيضاً . وقد حضرت عدداً كبيراً من الاجتماعات المدرسية الديموقراطية حيث يحتكر أربعة أو خمسة المنبر طول الوقت ، ويجلس الباقون جميعاً يبدو عليهم التقزز ، يرقبون المتكلمين وهم يتجادلون . وإذا سألت فيما بعد هؤلاء الصغار الآخرين : لماذا لا يفصحون عن رأيهم ؟ قالوا : «كى يقوم خبيث ماكر فيقول شيئاً يجعلنى أبدو غبيا . ثم لا جدوى من كلامى ؛ فهؤلاء يظفرون دائماً بما يشاءون ؛ لأنهم يتكلمون ويتكلمون ويتكلمون إلى أن يكل ويمل كل من عداهم ويسلموا لهم كى يتسنى لهم مغادرة المكان» وإنه ليصدمك هذا الوضع طوال الوقت !

(ا) إننا لا نفتأ نعود إلى الموضوع الرئيسى : فإما أن نتيح للاجتماع الفرصة كى

يناقش أى موضوع يشاء ، وإما أن نقول : إن للبالغين «الحق» فى تقرير ما يجوز للأطفال أن يتخذوا فيه قراراً ومالا يجوز . فما الذى يمنحنا هذا الحق ؟ لماذا يكون لى الحق فى أن أقول لتلميذ : «أنا آسف ! ولكن هذا الموضوع من الموضوعات التى قررت أنك لا تستطيع أن تتخذ فيها قراراً» ؟ أمجرد أننى أكبر سنا ؟

(ب) يبدو أنك تريد أن تقول : إننا هنا سواء . ولعلنا كذلك من بعض الوجوه ، ولكننا من وجوه أخرى لسنا كذلك ! إن التلميذ يدفع مالاً مقابل دخوله هذه المدرسة . ونحن نتقاضى مالاً . وهذا بالقطع معناه أن لهم امتيازات ليست لنا ، وإن علينا بعض الواجبات أو المسئوليات التى ليست عليهم ؛ فأوضاعنا – نحن وهم – ليست سواء تماماً ؛ فمسئوليتنا فى المحافظة على حسن سير هذا المجتمع المحلى (المدرسة) أكبر من مسئوليتهم . إن التلميذ يمكنه – إن شاء – أن يأتى إلى هنا ويقوم بشأنه الخاص الذى يعنيه ، ولا يلقى إلى التلاميذ الآخرين أو المكان إجمالاً أكثر مما يريد أن يوليهما من الانتباه ، أما نحن فلا نستطيع ذلك . وهناك أنواع من القرارات يجب ألا نلقى اتخاذها على التلاميذ : كأن يثير أحد منهم من المتاعب أكثر مما يجب بحيث لا نستطيع إبقاءه هنا بعد ذلك . ولقد طرد (نايل) بعض التلاميذ من (سمرهيل) ، ولم يترك للاجتماع العام تقرير الإقدام على ذلك .

والواضح فى هذا النقاش أنه لا يزمع أن ينتهى ؛ ذلك أن «ا» و «ب» كليهما على حق . ولذا يستمران فى التجاذب ، وسيوقع الضرر لمدرستهما أو مجتمعهما المحلى أن يستسلم أحدهما لوجهة نظر الآخر . ويجب أن نتعلم ألاّ نعذب أنفسنا بفكرة أن المجادلات من هذا القبيل يجب ألا تمضى على امتداد الوقت ، وإننا يجب أن نجد وسيلة لتسويتها . إن التوتر ليس مشكلة ، ومن ثم ليس هناك من حلٍّ يمكن أن يزيله !

وقد نقترح – وإن كان ذلك يمكن أن يثير مجادلات أيضاً – أن تكون أوقات الاجتماعات محدودة ، أو أن يحتاج مد الوقت إلى موافقة ثلثى الأعضاء الحاضرين . وقد نقول أيضاً : إن من حق أى شخص – تلميذاً كان أو معلماً – حصل على توقيعات كافية على طلبه أن يدعو إلى اجتماع خاص . أو أن أى شخص حصل على عدد كاف من التوقيعات يمكن أن يدرج موضوعه فى جدول أعمال الاجتماع . وبذلك يضيّع وقته هو فى الطواف لجمع التوقيعات . بدلاً من تضييع وقت الاجتماع فى مناقشة هل ينظر فى هذا الأمر أو لا ؟ وأما عن التلاميذ الذين يسخّفون التلاميذ الآخرين (أو عن أى شخص يسخف أى شخص آخر) فأظن أن البالغين يحسنون استخدام سلطتهم الطبيعية إذا علقوا على هذا واحتجوا عليه ، وفى وسعهم أن يقولوا – كما كنت أقول فى فصل إنجليزى كثير المجادلة : « اعرضْ أفكارك الخاصة بأقصى ما تستطيع من قوة ، ولكن لا تحاول المجادلة بتنقص الشخص الآخر ، محاولاً أن تجعله يشعر بالغباء أو السخف » .

وبإيجاز أعتقد أن البالغين يمكن أن يقيموا ويحاولوا أن يدعموا فى الاجتماعات مستوى معيناً من الوقار والكياسة كما فعل ناظر المدرسة التى زرت فيها المحكمة . وإذا كان التلاميذ يريدون النزال فليكن ذلك فى مواضع أخرى .

الفرد ضِد المجتمع المحلى :

إن التوتر بين حقوق واحتياجات الفرد ، وبين حقوق واحتياجات المجتمع المحلى يمكن أن يكون مؤلماً . وقد سمعت ذات مرة عدداً من التلاميذ فى مدرسة ثانوية حرة جديدة وصغيرة يناقشون ذلك ، بهذه الألفاظ تقريباً :

نحن لا نظن أنه يجب عليكم أن تنطلقوا وتبدءوا مشروعاً مستقلا من غير

أن تسألونا عن رأينا أو نحاولوا الحصول على مساندتنا أو تتيحوا لنا فرصة المشاركة فيه كمدرسة .

(ب) اسمع ! أنا لا أريد أن أتحدث إلى أحد فى هذا الموضوع ، فهو لا يحتاج إلى الجميع ، بل هو مجرد مشروع صغير يمكن أن يقوم به شخصان أو ثلاثة ، ونحن نريد القيام به ، فلماذا أقضى وقتاً طويلاً فى الحديث عنه مع كل إنسان آخر ؟ إن من بين الأسباب التى دعتنى للقدوم إلى هذه المدرسة أننى أستطيع فيها أن أقوم بما أريد من الأعمال بغير حاجة إلى شرحها أو تبريرها للآخرين جميعاً . وهأنتم أولاء الآن تتصرفون كعصابة من المعلمين ، تقولون لى : إننى ما لم أستطع أن أقنعكم بصلاحية هذا المشروع فليس من حقى أن أقوم به . وأنا غير مهتم بمحاولة إقناعكم . ابحثوا لكم عن شىء تريدون القيام به ، وقوموا به . هذا بديع ! ولا حاجة بكم للتحدث عنه معى ! .

(ا) نحن لا نقول : إنه ليس من حقك القيام به ، وإنما نحن منزعجون ؛ لأنك لم تخبرنا قط أنك كنت تريد القيام به ولم نقل أى شىء عنه . ومن الأشياء التى جعلتنا جميعاً نريد الابتعاد عنها تلك المدارس التى كان كل واحد فيها يعمل ضد الآخرين جميعاً ، ولا أحد يهتم بأى أحد آخر أو يعمل معه أو يهتم بما يصنعه أو يريد أن يعاونه . فنحن نريد مدرسة يمكننا جميعاً أن نشعر فيها بأننا معاً مؤتلفون ، وفيها نعرف جميعاً ماذا يصنعه الآخرون ؟ ونهتم بهذا الذى يصنعونه ، ونساعدهم فيه إن أرادوا منا أن نساعدهم ، وكان ذلك فى مقدورنا ! إننا قطعاً نريد أن نعيش حياتنا الخاصة بنا ، ولكننا نريد من المدرسة أن تكون لها حياة خاصة بها أيضاً ، ولا تكون مجرد مكان نجىء إليه !

* * *

ويمكن أن يكون التوتر أليماً جدًّا عندما يبدو أن تلميذاً أو بضعة تلاميذ بصدد عمل شيء ما قد يَضُر المجتمع المحلى كله .

(ا) اسمعوا : إن أردنا أن نقامر أو نراهن فهذا شأننا وحدنا ، وليس شأنكم ، وإذا نُمِى ذلك إلى الشرطة فنحن الذين سنضبط ، هذه مجازفة نقدم عليها . فلا تدسّوا أنفكم فيها !

(ب) ولكنه أمر يعنينا . وإذا ضبطوكم وذاع أنكم تلاميذ فى هذه المدرسة فسوف يسيء الجميعُ الظن بالمدرسة ، وربما أغلقوها ؛ وعندئذ يلحق بنا الأذى جميعاً ، فهى مدرستنا مثلما هى مدرستكم ، وليس من حقكم أن تجازفوا بها !

(ا) إذن فأنتم تقولون : إن كل ما يصنعه أى شخص فهو من شأن كل شخص آخر ، وإننى إذن فى كل مرة أريد أن أصنع فيها شيئاً يجب على أن أفكر : «وكيف سيؤثر هذا على المدرسة ؟» وهذا بالضبط ما كانوا يقولونه لى طيلة الوقت فى آخر مدرسة كنت أذهب إليها : «سيسيء هذا إلى سمعة المدرسة» فما الأهم : هل المدرسة أو من فيها ؟ أنا لا أريد أن أسيّر حياتى من أجل المدرسة ، لأننى إنما جئت إلى هنا لكى أتمكن من أن أعيش حياتى .

(ب) وكذلك نحن ، وإذا أغلقت أو أفلست المدرسة فلن يتسنى لنا أن نعيش حياتنا ، وسيتحتم علينا أن نعود إلى تلك الأماكن التى كان كل واحد فيها يقول لنا طيلة الوقت : ماذا نصنع ، ونحن لا نريد ذلك ؟

(ا) طيب ! يبدو لى وكأن كل واحد لم يزل يحاول أن يخبرنى ماذا أصنع ؟ وليس هناك كبير فرق بين ماكنت فيه هناك وبين الحال هنا لمجرد أن أطفالاً من سنى هم الذين يقولون ذلك لى هنا بدلاً من البالغين ، اللهم إلا أن يكون الفرق أن الصغار أسوأ من البالغين ؛ لأنه من العسير أن تبتعد عنهم أو تتخلص منهم .

وهذا التوتر جانب مما تدور حوله السياسة والحكومة على الأقل فى مجتمع حر (حر على وجه التقريب) ، فمتى يتعارض حق شخص ما فى أن يعيش حياته وحقوقُ الآخرين فى أن يعيشوا حياتهم ؟ والمسألة أنه لا التلاميذ ولا المدرسون ينجون من هذا التوتر بإنشاء مدرسة وتسميتها حرة ، والقول بأنه لا قواعد لديهم ؛ فالتوتر لم يزل قائماً .

وأحياناً يبرز التوتر بجلاء فيما يمكن أن يسمى (أعراض ماى فلاور [1] المتزامنة) .

(ا) ألأنكم كنتم هنا فى العام الماضى عندما افتتحت المدرسة تتصرفون وكأنكم أصحاب المؤسسة ؟ لقد جئنا بعدكم بسنة ، ولكن ذلك لا يجعلنا مواطنين من الدرجة الثانية ، فهى مدرستنا كما أنها مدرستكم سواء بسواء ، ولنا من الحق مثل مالكم فى أن نقول كيف تسير فيها الأمور ؟

(ب) نحن لم نقل : إنها ليست مدرستكم ، ولكننا بذلنا فيها أكثر مما بذلتم ، لقد فكرنا فيها ، وكان علينا أن نقوم بقسط كبير من العمل كى تبدأ ، وواجهنا مشكلات كثيرة كان علينا أن نحلها ، ولم نكن نعلم : هل نتمكن من إنجاح المدرسة واستمرارها فى البقاء أو لا ؟

لقد كان علينا أن نقامر ، ولا يستوى ذلك ومجيئكم بعد ذلك بسنة وقد سارت الأمور على ما يرام ، بعد أن انتهى القلق والنضال اللازمان لابتداء المشروع ، فهذا مجرد مكان جئتم إليه ، حتى لو كان مكاناً تحبونه . أما بالنسبة لنا فهو مكان صنعناه بأنفسنا . وهذا هو الفرق !

(ا) والآن كلما قلنا : «كيف تأتى أن يحدث هذا الأمر على هذا النحو لا على

---

(١) مجموعة ركبت سفينة بهذا الاسم إلى أمريكا سنة ١٦٢٠ ونزلوا نيو أنجلند يمارسوا عبادتهم التطهرية (البيوريتانية) بحرية ، وبذلك صاروا من أقدم الأمريكيين – المترجم

نحو آخر ؟» أو «كيف تأتى أنه يجب علينا أن نصنع هذا أو أنه لا يمكننا أن نصنع ذاك ؟ – قلتم لنا : «هذا ما قررناه فى العام الماضى ؟» فيبدو كأن كل شىء قد استتب أو تقرر قبل أن نأتى إلى هنا ! ولماذا لا نعيد النظر فى أى قرار من هذه القرارات ؟

(ب) ولكن السبب فى أننا نصرف الأمور على نحو معين ، إننا حينما حاولنا أن نصرّفها على نحو آخر اختلط كل شىء وارتبك ، ولم يفلح العمل ، واختلفنا فى الرأى ، ففكرنا وفكرنا وتجادلنا وتجادلنا ، وأخيراً وجدنا طريقة أفلحت . وهأنتم أولاء تريدون الآن منا أن نعيد الكرة عوداً على بدء . وكيف عسانا نتقدم إطلاقاً إن لم نتعلم قط من التجربة ؟

(ا) ولكن هذا بالضبط ما كانوا يقولونه لنا فى المدارس التى كنا نذهب إليها ! والواقع أن هذا ما يقوله لنا البالغون دائماً عندما نسأل : لماذا جرت الأمور على نحو معين ، أو إذا اقترحنا أسلوباً جديداً لتصريفها ؟ «لقد تعلمنا من التجربة أن هذه الطريقة هى المثلى ، فعليكم أن تسيروا على هذا النهج» . فهم مثلاً يقولون : إن علينا أن نحصل على إذن مرور فى الدهاليز وما إلى ذلك القبيل ؛ لأن التجربة بينت لهم أنهم مالم يضعوا هذا النظام سينطلق الصغار بلا ضابط فى جميع أنحاء المبنى . ولكنها لم تكن تجربتنا نحن ، ونحن لا نريد أن يحكم علينا ونعامل بمقتضى تجارب سوانا ، فقد نكون مختلفين عنهم .

ومن الحماقة بالتأكيد ألا نتعلم شيئاً من التجربة ، ولكننا لا يمكن أن نتعلم منها أكثر مما يجب .

والحقيقة أن من وسائل تعريف الأسلوب المكتبى (البيروقراطية) أنه تنظيم تعلم الكثير جدًّا من الماضى ؛ ولا يمكن أن يتعلم شيئاً من الحاضر .

وهناك من يقولون : لماذا نكرر الأخطاء الماضية ؟ لماذا هذا حقا ؟ ولكنها قد لا تكون الآن أخطاء .

وإذا كنا فى كل مرة نرتكب غلطة نضع قاعدة تجعلها مستحيلة الوقوع مرة أخرى فسرعان ما يصبح لدينا كتاب من ٩٠٠ صفحة من القواعد التى يجب أن نرجع إليها قبل أن نقدم على عمل أى شىء . وقد قال « مارك توين » : إن القطة التى جلست مرة واحدة على غطاء موقد ساخن لن تجلس عليه مرة أخرى ! ولكنها أيضاً لن تجلس على غطاء موقد بارد ! ومعظم التنظيمات البشرية مثل قطة مارك توين . فما يدرينا أن الغطاء لم يزل ساخناً ؟

ومتى كانت المؤسسة التى تنشأ على أنها الشعب أهم من أىٍّ من جميع من فيها من الناس ؟ إن المدارس التقليدية المتعارف عليها والتى تسبب أضراراً كبيرة لأطفال كثيرين بدفعهم إلى الفشل ثم طردهم – تبرر ذلك دائماً بأنه فى (مصلحة) المدرسة .

ولدينا فى كل مكان مؤسسات بدلاً من أن تكون مدارس تعمل من أجل من بها من التلاميذ – تقلب الأوضاع وتتوقع من التلاميذ وتحثهم على العمل من أجل مصلحة المدرسة ومجدها ! أو يقول مديروها ومعلموها للتلاميذ : « ليس لكم أن تقولوا شيئاً عن هذا المكان ، وكيف يُدار ؟ وماذا يعمل ؟ لأننا لبثنا هنا مدة أطول منكم ولنا فيها نصيب أكبر ، ومن ثم لنا الحق فى أن نقول : كيف تسير فيها الأمور ؟ وهذا توتر آخر لن يزول » .

ولعل أشد التوترات إيلاماً ، ولا سيما لتلاميذ المدارس الثانوية – أنهم من جهة يريدون الخروج من تحت سيطرة كل هؤلاء البالغين الذين ظلوا سنوات ، بإلحاح متزايد ، وازدراء وغضب متزايدين يقولون لهم : ماذا يصنعون ؟

ومن جهة أخرى يجدون أن العالم – بعيداً عن البالغين – ليس عالماً على الإطلاق . إنهم يريدون طرح نير المجتمع الذى طرحوا عبئه الباهظ عن كواهلهم ، ويبسطون قامتهم ، ويجدون أن غياب المجتمع قد تركهم فى فراغ .

وسأجعل هذه الكلمات ذات مغزى ملموس . إن من بين مشكلات مدارس حرة كثيرة ، سواء أكانت عامة أم خاصة – وعلى الأقل كل واحد (خطأ) بعد تلك التجربة – مشكلة أن الكثيرين من التلاميذ يشعرون بتعْس يثير الدهشة . ويقولون فى أنفسهم : ما الخطب ؟ ونحن كنا نقول هنا : ليتنا نتخلص من أسلوب (اصنع هذا ، لا تصنع ذاك) ومن (تصريحات المرور فى الدهاليز) . ومن (عد إلى فصلك) ومن (المنافسة القاتلة مع التلاميذ الآخرين) ومن (النضال المستمر الذى لا ينتهى إما لإرضاء المعلمين وإما لمقاومتهم) فلو أننا استطعنا أن نتخلص من هذا لكنا سعداء . ولكن عندما يتخلص منه تلاميذ مجدودون ، ففى كثير من الأحيان يجدون أنفسهم ليسوا أسعد حالاً من ذى قبل . ويستولى القلق عليهم وعلى معلميهم لذلك السبب . هل بنا شىء على غير ما يرام ؟ أبالمدرسة شىء على غير ما يرام ؟ أثمة شىء كان يجب أن نصنعه هنا ولكننا لا نصنعه ؟

وقد تساعدنا فى هذا المقام فكرة «إبراهام ماسلو» ، التى يسميها (الحاجات الأولية) . وكان هناك جدال عقيم كثير بين النفسانيين حول الحاجات التى تعد أساساً ومهمة أكثر من غيرها . فقال بعضهم : إنها الأكل والشرب والجنس والنوم والدفء والمأوى ، وما إلى ذلك ؛ وقال آخرون : كلا فهذه الحاجات إنما هى حاجات حيوانية ، وإشباعها لا يجعل الإنسان سعيداً ، فلديه حاجات أعمق من هذه : فقال ماسلو بدلاً من الجدال حول أى هذه الحاجات أهم من غيرها ، وأكثر منها جوهرية وتأصلاً إلخ . . . «يمكننا أن نرتبها ترتيباً زمانيا على حسب الشعور

بها : فالإنسان الضال فى التيه بلا طعام أو ماء لمدة ثلاثة أيام يفكر أولاً فى العثور على شىء يأكله ويشربه . وهذه الحاجة تصبح لديه وسواسا قهريا يشغل ذهنه كله ، فيحلم بالمآدب . وإذا عثر بطريقة ما على شىء يأكله ويشربه بحيث يسد جوعه وعطشه نهض وفكر وماذا بعد ذلك ؟ فإن كان مبللاً وفريسة للبرد - فكر فى الحصول على ما يدفئه ويجففه ؛ وإذا لاح أن الحالة الجوية ستسوء فكر فى المأوى ؛ وإذا كان قد سلخ فى الجولان وقتاً مديداً وأنهكه التعب - فكر فى الراحة والنوم ؛ وإذا ما وجد المأوى ، وأوقد ناراً فجفف ثيابه واستدفأ ، وأعد لنفسه موضعاً يستريح فيه ونام نوماً عميقاً - ظهرت له حاجات أخرى : كيف أخرج من هذا التيه ؟ كيف أبعث إشارة تدل الناس على وجودى هنا ؟ كيف أحصل على الغوث ؟ فذلك يضحى حاجته الأولى . فإن تمكن من تدبير ذلك وجاءه الغوث - فكر : «كيف أوصل كلمة إلى أسرتى وأصدقائى ؟ بعد كم من الوقت أصل إلى بيتى ؟ ماذا جرى فى أثناء غيابى ؟» .

ويبدأ الغرور فى الظهور : «ماذا عسى أن أقول إذا ما شرع كل امرئ يغيظنى أو يمازحنى بسبب تيهى فى الغابة ؟ من الخير لى أن أعد لهم قصة جيدة فى هذا الشأن ! وتظهر أيضاً الرغبة البشرية فى الاستفادة من التجربة : ما موضع خطئى ! كيف أتيقن أننى لن أضل طريق من بعد ؟

ويبدأ فى الشعور بصلاته مع الناس ، وبالرغبة فى أن يكون ذا نفع لهم وأن يساعدهم : فماذا أقول للناس كى أحول دون ارتكابهم خطئى ؟ وماذا يمكننا أن نصنع لتحسين خدمات الإنقاذ ، وما إلى ذلك ؟ وكلما أشبع حاجة طفت على السطح حاجة جديدة فى موضع سابقتها . وقد لا تكون لهذه القائمة نهاية على

الإطلاق : أى أنه ليست هناك حاجة أخيرة إذا ما سدت تركتنا راضين وادعين[1] .

والآن عود إلى التلاميذ : إن حاجاتهم الأولية القوية للغاية هى التحرر من ضغط البالغين المستمر ، ومن القواعد واللوائح ، وأن يتركوا هم وشأنهم ، وألا يرهقوا طوال الوقت بشأن الشعر والملابس والواجب المنزلى والامتحانات ، والمدرسة أو الكلية .

والآن ها هى ذى الحاجات قد أشبعت . ولكن الناس ، ولا سيما من فى سن المراهقة ، وهم فى ذروة طاقاتهم – يحتاجون إلى أن يصنعوا شيئاً .

وفى كثير من المدارس الحرة الصغيرة المفلسة ليس هناك الكثير مما يمكن عمله ؛ وهناك أناس يحاولون تبرير ذلك بابتداع نظرية أو أيديولوجية أو أسلوب حياة من ذلك الوضع . ويعلقون صورة تمثل بوذا وهو يقول : «لا تصنع شيئاً . اجلس هناك» . ولكن هذا لا يجدى بالنسبة لمعظم التلاميذ ، وليس لأمد طويل . . . بل فيما يجاوز صنع شىء فوراً – يحتاجون إلى شىء أهم . وقد وضح بول جودمان الأمر توضيحاً حسناً جداً فى «النمو سخف» ولم يتفوق عليه فى ذلك منذ قاله أحد : إنهم بحاجة إلى مجتمع ينمون فيه ، مجتمع له شىء من المعنى ، وله أغراض معقولة ، مجتمع يمكنهم أن يثقوا به ويحترموه . فماذا لو لم يوجد مثل هذا المجتمع ؟ وماذا لو أن المجتمع ، وهو العالم الذى يعيشون فيه بالذات لم يكن مسلوب الأمانة جائرا فاسداً قاتلاً فحسب ، بل انتحاريا ؟

---

(١) يشبه هذا أن يكون كقول الشاعر العربى :

تموت مع المرء حاجاته وتبقى له حاجة ما بقى !

المترجم

لعل خير ما يمكن فى هذه الحالة هو البحث عن أى أشخاص يعملون لإيجاد مجتمع – أو عالم – شريف عادل قابل للنمو ، فينضم الفتيان إليهم فى عملهم هذا ولكن ماذا لو عجزوا عن العثور على مثل هؤلاء الناس ؟ أو ماذا لو أنهم وجدوهم ، ومنعتهم القوانين أو العرف من الانضمام إليهم والعمل معهم بأى وسيلة جدية بحجة أنهم أطفال ؟ أى معنى يمكن أن يكون لحريتهم الراهنة إذا كانوا لا يرون فيما وراءها إلا حياة تبدو لهم نوعاً من العبودية ؟ ماذا لو أن هذا العالم الراهن السار الذى يعيشون فيه بدا عديم الصلات بأى واقع أوسع منه ؟

ولنا أن نعبر عن الأمور على النحو التالى : كلما زادت حرية التلميذ فى حياته بالمدرسة ، زاد احتمال تبينه مبلغ الإهدار وعدم جدوى وجوده فى المدرسة أصلاً فى أوقات مثل هذه .

وقصارى القول أن المدارس الحرة ، وعلى الأقل المدارس الثانوية الحرة ، بإشباعها حاجة هامة جدًّا تتيح لغيرها من الحاجات أن تطفو على السطح ، وهى حاجات لا تملك هذه المدرسة إشباعها ، بل ما من مدرسة تستطيع إشباعها ، بل فى أوقات كهذه لعله مامن شىء يمكن أن يشبعها ، بحيث إن المدرسة الحرة الناجحة حقا نجد أن تلميذها الذى كان يقول من قبل « ليتنى أتمكن من الدخول » قد شرع الآن يقول : « ليتنى أستطيع الخروج منها ! » وهذا شبيه بعض الشىء بتوتر الوالد : فكلما أحسن تنشئة صغيره كان ذلك أدعى إلى سرعة رغبة الصغير فى التوجه بطاقته وحماسته وثقته إلى خارج البيت ، إلى العالم على سعته . وإذا لم يسمح له العالم بالخروج إليه حلّ به التعس الذى لا يستطيع خير والد وخير بيت أن يشفياه منه ! ولعل أقصى ما نستطيعه هو أن نفهم أن هذا التوتر – كغيره من التوترات – توتر ليس فى وسعنا أن نزيله !

٥ – السلطة

بعض من يكتبون ويتكلمون عن إصلاح المدرسة يبالغون فى التمييز بين ما يسمونه المدارس «المفتوحة» والمدارس «الحرة» :

فالمدارس المفتوحة – التى يقولون إنها حسنة – مدارس تشبه المدارس البريطانية الابتدائية الجديدة التى يفترض أن معلميها «لا ينزلون عن السلطة» .

والمدارس الحرة – التى يقولون إنها غير حسنة – مدارس مثل (سمرهيل) أو أى مدرسة من المدارس الأمريكية الكثيرة التى يُفترض أن معلميها «ينزلون عن السلطة» . وكثيرون فى المدارس الحرة يقولون بمثل ذلك التمييز ، ولكن فى الاتجاه الآخر : فيقولون فى وصف أنفسهم ، وفى كثير من الأحيان بتحدٍّ وازدراء : «لسنا مدرسة مفتوحة ، بل نحن مدرسة حرة» .

ومن هذا كله قد يحسب المرء أن ثمة خطّا حاسماً فاصلاً بين المدارس المفتوحة والمدارس الحرة ، خطا يمكن أن يرى بيسر ووضوح مع أنه ليس لهذا الخط وجود : فمن بين المدارس البريطانية الابتدائية الجديدة التى يسميها المعجبون بها مفتوحة لا تتشابه مدرستان تمام التشابه : ففى بعضها رأيت معلمين (أو معلمات)

يقومون بأشياء ، أو يسمحون للتلاميذ أن يقوموا بها ، مما يعد لدى المعلمين فى مدارس أخرى مفتوحة غير بعيدة عن الأولى كثيراً – أموراً رهيبة . وفى مدرسة معينة قد يختلف المعلمون اختلافا حادا حول ما يجب أو مالا ينبغى أن يصنعوه . ومن الممكن لأى معلم أن يكون مسترخى الأعصاب على سجيته يتقبل بعض الأمور ، ولكنه متشدد صارم فى أمور أخرى . وكل منا جميعاً لديه أفكاره الخاصة عما هو مهم أو غير مهم ، مسموح به أو غير مسموح . وليست هناك طريقة يسيرة لتسوية هذه الاختلافات وتصنيفها تحت عنوان مثل مفتوح أو حر ، ومن ثم يتسنى القول : أيها هو الصواب ؟

إن الكثير يتوقف على الأطفال أنفسهم وعلى احتياجاتهم الفعلية . ويصف (دنيسون) فى «حياة الأطفال» وصفاً حيا للتفاعلات والمنازعات والمعارك السافرة التى نشبت بين تلاميذ مدرسة الشارع الأول . وكانت غريزة وسياسة البالغين فى المدرسة ألا يتدخلوا فى هذا كله إلا إذا بدا لهم أن أحداً سيصاب بأذى جدى . وهذه الصراعات قراءتها مسلية ، ومثيرة ، وأحياناً مؤثرة ، و... لو أنى كنت فى ذلك المكان لحظة نشوبها لكانت خليقة أن تثير قلقى ؛ فأنا أعرف ، بالتجربة أن غضب الأطفال يزعجنى ، ولعله يزعجنى أكثر مما يجب . وكنت حريا أن أشعر بالحاجة إلى التدخل لتهدئة الأمور .

ويكاد يكون مقطوعا به أن قلائل جدًّا من المدارس البريطانية الابتدائية الجديدة ، وقلائل جدًّا من المربين الذين يناصرون المدارس المفتوحة ضد المدارس الحرة – كانوا خليقين أن يسمحوا لهذه الحوادث بالوقوع ، أو بالوصول إلى هذا الحد . ولكن بالضبط لأن هذه الحوادث وقعت ، ووصلت إلى الحد الذى وصلت إليه ، لا مرة واحدة بل مراراً كثيرة – كانت هذه المدرسة مكاناً يستطيع فيه هؤلاء

الأطفال أن يكتشفوا من هم عن طريق تفاعلهم الحر فيما بينهم ، وصار لديهم إحساس قوى بكيانهم ومكانهم فى العالم . ولأنهم كانوا أحراراً فى التشاحن ، بل فى التقاتل – صاروا فيما بعد أحراراً فى أن يتعلموا . ومع هذا ، وفى ظروف أخرى ، وبصدد أمور كثيرة أخرى – كان البالغون يتدخلون تدخلاً إيجابيًّا جدًّا فى حياة الأطفال . وكما قال « دنيسون » كانوا يطالبون الأطفال بأشياء كان الأطفال أحراراً فى رفضها إن بدت لهم غير معقولة أو متطرفة . والمدرسة كانت أبعد ما يمكن عن أن تكون مكاناً يصنع فيه الأطفال أى شىء يريدونه ، وليس هناك من هو أشد من دنيسون استهزاء بكثير من مثل هذه المدارس وبمن يديرونها .

ومسألة ما العلاقات الصائبة بين البالغين والأطفال ؟ مسألة عسيرة ، لا تحسم بمجرد استدعاء ما يسمى « سلطة البالغين » . وفى محادثة منذ زمن غير بعيد قلت – كما أقول كثيراً من الأحيان : إننا يجب ألا نصحح كلام الأطفال . وسألنى أحدهم : لم لا ؟ ثم قدم إجابة عن سؤاله قائلاً : لأن الأطفال صغار السن ، وحساسون ، يحرجون ويخجلون بسهولة ، وقد يؤدى الإكثار من التصحيح إلى تثبيط همتهم عن الكلام مرة أخرى . وهذا صحيح . ولكنّ هناك سبباً أهم من هذا بكثير لعدم تصحيح أحاديث الأطفال . إن من أشد أنواع قلة الكياسة فجاجة أن تصحح كلام أى شخص – مالم يطلب منك ذلك – ونحن لا نتخيل إقدامنا على ذلك بالنسبة لأى شخص من سننا ، ولن نطيق طويلاً أن يقدم أحد على ذلك بالنسبة لنا ؟

ومنذ زمن غير بعيد مكثت أربعة أيام فى فرنسا ، قضيت معظمها مع أصدقاء يحاولون تحرير التعليم الفرنسى . ومع أننى كنت يوماً ما أتكلم الفرنسية بطلاقة وبلغة سليمة ، بل كنت أعلّمها – لم تسنح لى فرص كثيرة للتحدث بالفرنسية فى الأعوام

الستة عشرة الأخيرة منذ كنت آخر مرة فى فرنسا . ولقد كانت لذة كبيرة ومثيرة لى أن أجد نفسى مرة أخرى أسمع وأتحدث وأفكر بهذه اللغة ، وأن أشعر بأنى إلى حد ما قد استعدت ألفتى لها . ولكنى كنت واثقاً بأنى أرتكب أخطاء فى حديثى . وفى مرات كثيرة – لأنى لم أكن متيقناً : هل أن ما قلته صحيح لغويا ، أو هو ترجمة حرفية عن الإنجليزية ؟ كنت أسأل أصدقائى ومضيفى : أهذا التعبير فرنسى سليم ؟ وعندئذ كانوا يقولون لى – بكل كياسة – هل أنا مصيب أو لا ؟ وإن لم أكن مصيباً ، فما التعبير الفرنسى الصحيح ؟ أما إذا لم أسأل فقد يقولون شيئاً ، أولاً : لأنهم مهذبون كيسون ، وثانياً : لأنهم من الحكمة بحيث أدركوا أننى مع الاستمرار فى التحدث بالفرنسية وسماعهم يتكلمونها ستتحسن فرنسيتى .

والمعايشة الحسنة للبشر الآخرين ، بالغين وأطفالاً – فن دقيق . وليست هناك فائدة كبيرة من وضع قواعد لهذا الغرض . ولكن إذا كان علىّ أن أضع قاعدة عامة للحياة والعمل مع الأطفال فلعلها تكون القاعدة التالية :

كن حذراً جدًّا من قول أو فعل أى شىء للطفل مما لا يليق بك أن تفعله أو تقوله لبالغ آخر تقدر حسن ظنه بك ومودته لك .

« وكن فى شأنك » ليست قاعدة سيئة أصغر فى الشئون البشرية ؛ فبطبيعة الحال لو أننا رأينا شخصاً يسير نحو فتحة المجارى أو صوب أى خطر كبير آخر – لكنا خليقين أن نصيح به « ألق بالك ! احذر ! » وبهذه الروح كثيراً ما نتدخل – وبحق – فى حياة الأطفال . ولكن هذا يكاد لا تكون له علاقة بأى شىء مما يجب أن يسمى «سلطة البالغين» ، وإنما هو ضرب من الحق العام والدائم ، وهو واجب عام ودائم أيضاً – أن نقول للأطفال ماذا يصنعون ؟ وإنه لأمر صائب وطبيعى أيضاً لو أن طفلاً فى معمل كيمياوى مثلاً يقوم فيه بعمل ، ورآنى أمد يدى نحو شىء

حمضى أو ساخن أو مكهرب أو خطر بأى وجه آخر من الوجوه – لكان خليقاً أن يقول لى : «لا تلمس هذا ! » أو لو أن غلاماً أعرفه ابن ثمانى سنين – وهو بالفعل خبير فى الانزلاق على الجليد – قال لشخص بالغ : إن طريقاً وعراً معيناً أصعب وأخطر من قدرته ، وأنه يحسن به أن يتجنبه – فالذى يتكلم هنا ليس سلطة العمر ، بل سلطة خبرة أكبر أو فهمٍ أفضل ، ليس من الضرورى أن يكون لها أى صلة بالسن .

والأطفال يشعرون بأنهم أكثر أمناً ، وأكثر حرية فى الحياة وفى الاكتشاف أو الارتياد إذا ما شعروا بأن الناس يحمونهم من المواقف التى يمكن أن تُلحق بهم أذى بليغاً . وبعبارة أخرى ، هم لا يحبون المفاجآت غير السارة . إن بكاء الطفل الصغير الذى انزلق على غير توقع ، أو جذب شيئاً فسقط فوقه فيه من الشعور بالإهانة أو الغضب أكثر مما فيه من الحزن أو الألم .

كذلك إذا كان فعل أشياء معينة من شأنه أن يجر عليهم المتاعب من أناس لهم القدرة على إيذائهم ، فهم يريدون أن يعرفوا ما هذه الأشياء ؟ وإذا كانت ثمة قواعد ، فلتكن واضحة غير خفية . ولكن ليس معنى هذا بأى حال أنهم يريدون قواعد على الدوام . فالاضطرار دائماً إلى التساؤل ، أو السؤال ، قبل الإقدام على أى شىء : «أهذا لا ضير فيه ؟ أهذا يمكن أن يجر علىّ المتاعب من أحد الكبار ؟ » – عائق وعبء ، بكل المعنى الحرفى للكلمة ، ومن شأنه أن يبطئ سير الحياة .

ولقد ظللت سنوات آخذ معى وأنا أزور الفصول شرائط وجهاز تسجيل ، كى أدع الأطفال يتكلمون فيها ثم يسمعون بعد ذلك أصواتهم ، ومنذ مدة غير طويلة ذهبت بجهاز تسجيلى لأزور مدرسة حرة صغيرة ، وكان الأطفال هناك خليطاً من

الطبقة الوسطى والطبقة الفقيرة ، ومن السود والبيض ، وكما هو الشأن دائماً . عندما رأونى أتكلم فى جهاز التسجيل أقبلوا يسألوننى ما هذا ؟ . وكالشأن دائماً أجبتهم بتسجيل بعض أسئلتهم ثم جعلتهم يسمعون أصواتهم ، وسرعان ما احتشدوا من حولى ليأخذ كل منهم دوره ليقول شيئاً فى هذه الآلة . وكان أحد الأطفال ، وهو أكبر من الآخرين ، لحوحاً بصورة خاصة ، وكلما أعطيته الجهاز (الميكروفون) غمغم بأغنية أو قطعة شعر مملوءة بألفاظ محرمة (بذيئة) . وفى المرة الأولى لم ينتظر فى الحلقة من حولى حتى يسمع صوته من الجهاز ، بل لاذ بالفرار . وفى المرة التالية . لما تبين أنه لم يحدث شىء لمن سمعوا الأغنية الأولى انتظر ليسمع صوته ، ولكن وجهه وضحكته المتوترة أظهـرا أنه لم يزل قلقاً . وفى كل مرة جعل ينظر نحوى وكأنه يسألنى فى صمته السؤال العتيق : «أسوف يوقعنى هذا الفعل فى المتاعب ؟» ولعله كان يتطلع بحثاً عن الحدود التى يقف عندها ، وليرى هل لها وجود ؟ وشيئاً فشيئاً اتضح له أنه لا حدود فى هذا الموقف ؛ فما من شىء مما يقوله – أيا كان – يمكن أن يسوءنى – فكل اهتمام موجه فقط إلى ما يريد أن يقوله .

ولما تبين ذلك طرأ عليه تغير كبير . وكف عن المجاهدة للحصول على الجهاز (الميكروفون) وصارت خطوته فيها هدوء وروية . ولما صار من الممكن له أن يقول أى شىء يريده أصبح السؤال : ماذا يريد أن يقول ؟ ولما جاء دوره شرع يتكلم ببطء وتردد وبصوت مختلف تماماً عن ذى قبل ، عن شىء له صلة بحياته هو . ولم يكن ذلك شيئاً عميقاً جدًّا ، ولا هو بالإلهام أو الوحى ، ولكنه على الأقل شىء صادق وحقيقى . وكأنما ذلك السؤال : «ماذا أريد حقيقة أن أقول ؟» كان سؤالاً لم يوجهه إلى نفسه من قبل . وكأنما كلامه من قبل كان أجمع رد فعل لما يجرى من

حوله ، ولما يقوله الناس ويصنعونه ، ولما يريده الآخرون أو يتوقعونه . أو لما يتوقعه أو يريده منهم .

أما الآن فذلك كله صار خارج الصورة ، وصار هو الآن المتكلم معرباً عن نفسه وحده . وذلك شيء لا تتاح فرصته كثيراً للأطفال ولا للبالغين . ولن يحدث ذلك فى موقف يتعين عليهم فيه أن يتساءلوا ويقلقوا بشأن الحدود . وسلطتى – لأننى حقا كنت على شيء منها – قائمة فى شيء آخر ، هو واقعة حيازتى لجهاز تسجيل على أشرطة ، ومعرفتى كيف أديره ، وكونى من القوة بحيث لا يمكن أن أفزع أو أتأذى أو أضار بأى شيء يمكن أن يتفوه به .

وبطبيعة الحال لو أننى كنت فى مدرسة تقليدية – عامة أو خاصة – لكان الموقف حريا أن يكون مختلفاً جدًّا . وكنت خليقاً أن ينتابنى القلق بشأن ما يمكن أن يجول بفكر معلمته ، وهل ستنشأ له متاعب معها ، أو أسبب لها متاعب مع أحد الوالدين أو سلطة أعلى منها ؟ وكنت لهذا حريا أن أضطر للالتجاء إلى لعبة الحدود ، وفى هذه الحالة كان ذلك الطفل قميناً أن يتسلى فترة من الوقت بجعلى أقيم هذه الحدود بدقة ، والأطفال فى مثل هذا الشأن محامون كبار بالفطرة – وباختبارى ليرى ماذا أنا صانع عندما يتجاوز تلك الحدود . وكان ذلك من الممكن أن يكون ممتعاً ، بل مثير ، ولكنه ماكان ليقوده إلى السؤال المهم عمّاذا يريد حقيقة أن يقول ؟

ونحن فى الغالب نبالغ كثيرا فى اهتمام الأطفال بصراعات القوة معنا ؛ فنحن شديدو الاهتمام بالاحتفاظ بقوتنا وتعزيز سلطتنا عليهم حتى إننا نفكر أنهم مهتمون كذلك بانتزاعها منا ، وهم متنبهون جدا إلى أنهم بلا حول ، وأن سلطاننا عليهم كبير ، وهم لا يحبون هذا ، وبطريقة غامضة يتطلعون إلى اليوم الذى يغدو فيه هذا غير صحيح . ولكنهم واقعيون بما فيه الكفاية كى يعرفوا أنهم فى اللحظة الراهنة لن

يكون فى وسعهم عمل أى شىء لتغيير ذلك الوضع ، ولديهم على كل حال – إذا كانوا أصحاء وسعداء إلى أى حد – أشياء أخرى يصنعونها ، وهم مشغولون بحياتهم . ولا يريدون أن نتشاحن طول الوقت . ومادمنا لا نسىء استخدام سلطتنا بلا تسامح ، أو لا نرهق الأطفال بصراعاتنا المستمرة لتأكيد سلطتنا ، فإن معظمهم فى معظم الوقت مستعدون ، بل لعلهم مستعدون أكثر مما يجب لتقبلها .

وأغلب المشاحنات بين البالغين والأطفال التى رأيتها يثيرها البالغون بدون داع لغير ما سبب أكثر من إثبات ما لاشك لدى الأطفال فيه لحظة واحدة ، وهو أنهم أصحاب السلطة أو السيطرة . وكم من مرات كثيرة فى المطارات ، وفى أماكن أخرى عامة وخاصة سمعت هذه اللازمة المرددة ،تقال لأطفال لا تتجاوز سنهم السنتين أو ثلاث السنوات : « عندما أقول لك تعال هنا ، تأتى إلى هنا . فاهم ؟ » .

وهكذا بصراعنا المستعر لاستبقاء سلطة لم تكن فى الحقيقة موضع شك إطلاقا ، ربما تسببنا فى تآكلها شيئا فشيئا ، إلى أن تتلاشى فجأة ، وعندئذ ندهش ونتعذب متسائلين أين ذهبت . فالطفل لم يعد يبالى ؛ لأنه شعر بلذعة أو عبء استيائنا أمدا طويلا ، بحيث لم يعد يشعر به بعد ذلك . وقد جادلناه مرات كثيرة حول توافه وفى أحيان لم يكن الجدال فيها ضروريا ، بحيث قرر أن كل ما نجادل فيه تافه ، وأننا نجادل لأننا نحب أن نجادل . وعندما نريد حقيقة – وربما ونحن مخطئون – أن نحاول إنقاذه مما يبدو أشبه بعثرة مشئومة العواقب – نجد الاتصال مقطوعا بيننا وبينه ، فلا يستطيع أن يسمعنا ، لأنه غير مصغٍ لنا .

إن الكتابة عن سلطة البالغين حافلة بعبارات من قبيل « يجب ألا ننزل إلى مستواهم » أو « من الخطأ أن تحاول أن تكون رفيق الصغير أو خدينه » أو « يجب ألا

ندخل الاضطراب أو التشويش على أدوارنا » . (وهل كونك بالغاً يعد دوراً ؟) أو « يجب ألا نتظاهر بأننا غير بالغين » .

ومن الصعب أن تقول : ما المقصود بأى عبارة من هذه العبارات ، هل « الرفيق » معناه « الصديق » ؟ وإن كان الأمر كذلك ، فهل العبارة الواردة بشأن الرفيق معناها أن من هم أكبر من ٢١ سنة (أو أى سن أخرى نريد أن نجعلها حدا فاصلا) يجب ألا يصادقوا من هم أصغر من هذه السن ؟ وإن لم يكن هذا هو المقصود ، فهل هناك فجوة عمر سحرية يستحيل على الصداقة أن تجتازها ، وليس من اللائق اجتيازها ؟ وأفلا غبار على مصادقة ابن الثالثة والعشرين لابن السابعة عشرة ؟ ولكن لا يجوز له أن يصادق ابن الثانية عشرة .

وكيف يمكننى أن أتظاهر بأننى لست بالغا ؟ إن هذه العبارة تنطوى على أن هناك عددا معينا من الأشياء يفعلها « الأطفال » ، ولكن « البالغين » لا يمكن أن يفعلوها . وأننى إذا فعلتها أكون مدعيا أو « متظاهرا بأنى لست بالغا » ، وثمة معنى ضمنى آخر هو : أن الأطفال قد ينخدعون بهذا الادعاء أو التظاهر ، ويظنون حقيقة أنى لست بالغا فعلا .

ولئن كانت هذه العبارات التحذيرية تعنى أى شىء إنه هو هذا : إن أى شخص موصوف بأنه « بالغ » فله بحكم منصبه – وبمجرد أنه تجاوز الحادية والعشرين من عمره – حق غير محدود فى أن يقول لأى شخص موصوف بأنه « غير بالغ » أو « طفل » ما الذى يصنعه ، وفى أن يعاقبه أو يجعله يعاقب إذا لم يصنعه .

والواقع أن هذه النظرة يعززها أو يساندها القانون والعرف معا . فلا الشرطة ولا المحاكم يمكن أن نتوقع منها فى معظم الأحوال أن تؤيد حق الطفل فى عدم إطاعة بالغ ، مالم يبين الطفل أنه فى ذلك كان بالفعل يطيع أمر بالغ آخر . وليس هناك

كثير من الوالدين حريصين إذا ما شكا إليهم بالغ آخر من أن طفلهم لم يطعه – أن يدافعوا عن الطفل قائلين : «وبأى حق تصدر الأوامر إلى طفلى» ؟ والطفل الذى ليس له حام أو مدافع عنه بالغ مجرد إلى حد كبير من كل دفاع إزاء البالغين الآخرين ! وإذا قبلنا الان موقفنا – هذه الحقيقة (من غير أن نسلم بصوابها) فإنى أقبل أنه لا يجوز لى أن أزعم للأطفال أننى تخليت عن ذلك الحق غير المحدود فى تقويمهم وتأديبهم ، إن لم أكن فى قرارة نفسى قد تخليت عن ذلك فعلا . ومن حق الصغار أن يسألوا فى الواقع : «هل أنت شخص يمكن أن يجر علينا المتاعب أولا ؟ هل أنت ضابط أو مجند ! لا نريد أن نظل نخمن الحقيقة فى هذا الشأن طول الوقت» وهذا عدل .

وقد حدث مرة – وأنا أزور بعض أصدقائى فى أثناء الشتاء – أن طلب منى أطفالهم الصغار أن ألعب معهم حرب كرات الثلج ، فوافقت . وسرعان ما أقبلوا على مهاجمتى من كل جانب ، وأنا أروغ ، وأغطس بأقصى استطاعتى ، وأحيانا أصيبهم بكرة ثلج مفككة جدا ، أو أهجم عليهم وأوقعهم فى الثلج . ولما استمر اللعب بعض الوقت فطنت إلى شىء : فقد كان أحد الأطفال الأكبر سنًّا يحاول حقيقة أن يلحق بى الأذى ، وعلى مهل يكور الثلج كرات كبيرة صلبة بقدر استطاعته ، ولما أعد كرة بهذه المواصفات جعل يتحين لحظة أكون فيها مشغولا بطفل آخر ، كى يتسلل إلى قربى ويقذف بالكرة الصلبة الكبيرة لتصيب وجهى إصابة مباشرة . وبعد مرتين من أخطاء التصويب بمسافة ضئيلة جدا بدأت ألقى إليه انتباهى ، وسرعان ما اتضح أنه إنما يصوب ليؤذينى ، ولما زال آخر شك من ذهنى قلت «انتهينا انتهى اللعب . سأكف عن اللعب» . وقالوا جميعا : «وكيف هذا ؟» فنظرت إليه مباشرة وقلت : «أنت تحاول أن تصيبنى بأذى ، وتحاول أن تضربنى فى

وجهى عن كثب . وتظن أنك مستطيع أن تفلت من الجزاء ؛ لأنك تعلم أننى لن أوذيك ، وأنا لن ألعب على أساس مثل هذه القواعد ! » فلم يجادل ، لأنه كان يعلم أنى مصيب . واحتج الآخرون قليلا ، لأنهم لم يفهموا حقيقته ، ولكنى كنت أعنى ما قلت ، ودخلت البيت ، فلم أكن أريد أن أوذيه ، ولا أن أصاب بأذى . وكنت أيضا لا أريد أن أجر عليه متاعب جدية من جانب والديه ، وهى متاعب كان حتما سيتعرض لها لو أنه آذانى . وكان حريا أن يعد جبنا منى ألا عبه على شروطه ، وأن أنازله بجدية كما لو كنت من سنه ، لأنى أكبر منه كثيرا . وكنت أعد جبانا أيضا لو تركته يعتقد أنى أصنع ذلك ، فإنه ما كان ليتعرض للمتاعب بسبب إصابته صغيرا آخر بكدمة تسود ما حول عينه ، على حين أنى طيلة الوقت مستعد أن ألجأ إلى وضعى الممتاز كبالغ لو أن الأمور مضت فى طريق الخطأ . ولم يتكلم أى واحد من كلينا عن ذلك فى الداخل ، بل قلنا : إننا تعبنا من اللعب فكففنا !

وها كم قصة أخرى مختلفة من أقاصيص اللعب قد توضح بطريقة أخرى جانبا مما أحاول أن أقوله :

كنت مع صديقين وابنتهما التى لها من العمر خمس سنين ، ومعرفتى بها وثيقة ، نزور بيت بعض أصدقائهما ، وكنا فى حجرة المعيشة نتحدث ونستمع إلى الموسيقى ، وكنت أنا والطفلة جالسين على الأريكة . وشيئا فشيئا ، خطوة خطوة ، على مدى نصف ساعة ، ومع استمرار المحادثة والموسيقى ، نشأت بيننا نحن الاثنين لعبة ، ولم يكن أحد سوانا (كما اكتشفت فيما بعد) قد لاحظ ذلك . واللعبة فى ذروة اكتمالها على هذا النحو :

الطفلة ج على يمينى فوق الأريكة ، وأنا فى الظاهر غير ملق انتباهى إليها . ويدى اليمنى مقفلة ، فتأخذ يدى ، وبعناية وحذر تفتحها : إصبعا وراء إصبع .

... المفتوحة تضع سدادة زجاجة من النوع الذى تضعه على زجاجة الصودا المفتوحة لمنع خروج الغاز كله منها . وبعد ذلك تعيد إقفال يدى . بالحذر اللازم فتحتها به . وأنا مليلة هذا الوقت لا يبدو أننى ألقيت بالى إليها ، وأننى غير واع بما يدور ولا بما يحدث لها . وعندما تنتهى من إطباق قبضتى تقول لى : « انظر إلى يدك ! » وأرفع يدى إلى أمام وجهى وأنظر إليها وكأننى فطنت لوجودها لأول مرة ، وببطء أفتح أصابعى . وعندما تقع عينى على سدادة الزجاجة تبدو على علائم الدهشة ، كأننى لم أكن أعرف أن بيدى شيئا ، وأنظر إليها بحيرة . وأقول بصوت المتعجب : « ما عسى أن يكون هذا ؟ » فتقول : « سدادة زجاجة » فأقول : « سدادة زجاجة » وأواصل الحملقة فيها . وبعد برهة قصيرة أقول : « من أين يمكن أن تكون قد جاءت ؟ » وتتمهل ج فلا تجيب . فأقول مرة أخرى « من أين يمكن أن تكون قد جاءت ؟ » وأرفع عينى هذه المرة باحثا فى السقف . فتكون هذه الحركة هى « مشعرة » ج[1] ، فتقول بكل جد : « جاءت من السماء » فأردد قولها فى تعجب : « من السماء ؟ » . . وبعد برهة قصيرة – وأنا لم أزل ناظرا إلى السقف – أقول : « ومن الذى يمكن أن يكون صنعها ؟ » ومرة أخرى تقول ج بكل جد : « صنعتها السحب » وأكرر هذه المرة أيضا قولها بدهشة : « صنعتها السحب ! صنعتها السحب » ثم ببطء شديد ، وكأنما أنا فى شدة الإجلال ، أهز رأسى متأملا كل هذه المعجزات ، وأضع السدادة على منضدة أمامنا . وتنتهى اللعبة ، فأجلس وظهرى إلى الخلف ، مصغيا للمحادثة الدائرة ، أو مشاركا فيها هنيهة ، وبعد فترة انتظار تبدو الطفلة معقولة تقول لى : « اقفل قبضة يدك » ثم تعود الكرّة من

(١) المشعرة كلمة أو عبارة فى مسرحية تشعر الممثل بأن دوره فى الكلام أو فى دخول المسرح ، أو الإتيان بحركة ، قد حان . المترجم

جديد ، دائما بالتعمد نفسه ، والجدية ، والإحساس بالدهشة . كم مرة ؟ لقد تكرت الإعادات عدة مرات ، وفى كل مرة بإضافة قليلة إلى المرة التى سبقتها ، إلى أن تصل اللعبة إلى صورتها النهائية . وفى هذه الصورة النهائية أحسبنا كررناها ست أو ثمانى مرات على الأقل . وفجأة ، بدون أن يقال شىء توقف (ج) اللعبة ، بمجرد عدم ابتدائها من جديد ، ونشرع فى شىء آخر ، نسيت الآن ما هو . ولعل (ج) تعبت وأرادت أن تغفو أو تحلم برهة قصيرة . ولعلها مثلى اهتمت بالحديث والموسيقى . أو لعل الوقت حان للعودة إلى البيت . ومهما يكن من شىء فقد انتهت اللعبة . وفى مناسبة أخرى قد تتذكرها وتحاول أن تبعثها ، وفى هذه الحالة قد نضيف تنويعات جديدة ونحن ماضيان فى لعبها ، أو قد لا تلعب هذه اللعبة بالذات مرة أخرى .

ما الذى حدث هنا ؟ «أنزلت» – بلعبى هذه اللعبة – عن سلطتى كبالغ ؟ أنزلت إلى مستوى الطفلة ؟ أحاولت أن أكون رفيقا لها ؟ أتظاهرت بأننى لست بالغا ؟ أشوشت أدوارى ؟ وهلم جرا ! إننى بالقطع لم أصنع شيئا من هذه الأشياء . لقد كنت – بوجه من الوجوه – شريكا ومصاحبا على قدم المساواة فى لعبتنا . ولكنى فى الوقت نفسه كنت بالغا إلى حد كبير جدا . أفى وسعك أن تتخيل (ج) تلعب وتطور هذه اللعبة مع طفل آخر فى الخامسة من عمره مثلها ؟ وليس معنى هذا أنهم غير حريين ولا يقومون باختراع أنواع كثيرة أخرى جيدة من الألعاب بما فى ذلك الكثير مما لا يمكن أن يخطر ببالى . بل لأننى كنت ألعب هذه اللعبة بوصفى بالغا جادا قد تسنى لى أن أضفى عليها – أو أساعد فى أن أضفى عليها – صفة خاصة معينة .

وبعبارة أخرى ، ما كانت اللعبة لتتطور أو تنمو على هذه النحو لو لم «أتظاهر»

بأننى فى الخامسة من عمرى . فما كنت أتظاهر به إنما هو حدوث المفاجأة لبالغ جاد سوىّ بحيث يتحير تماما وينبهم عليه السر فى ظهور هذا الشىء الغريب فى قبضة يده . وهذا ما جعل اللعبة لعبة حسنة . فلو أن (ج) أرادت أن تلعب ، وقلت لها : «آسف يا (ج) ، ليس الآن ، فأنا مشغول (أو لا أشعر بميل لذلك) فلن تلحّ على ، لا لأنها تخشى أن أغضب منها أو أسبب لها المتاعب ، بل لأنها تعلم أننى فى هذه الحالة لن أكون مصدر متعة أو سرور حين تلعب معى ، ولن تكون اللعبة جيدة . وكما تقول الأغنية القديمة : لابد من اثنين لرقصة التانجو . .

ويتحدث دنيسون عن «سلطة البالغين الطبيعية» فى مقابل السلطة الرسمية أو البيروقراطية التى ليس لها مصدر أو تعبير سوى القدرة على العقاب فيقول : إن سلطتنا الطبيعية كبالغين ليس مصدرها أننا تخطينا الحادية والعشرين – وفى نظر ابن الخامسة يبدو ابن الثامنة عشرة ، بل الخامسة عشرة أو الثانية عشرة كبيرا ؛ بل مصدرها أننا أكبر منه ، وقضينا فى الدنيا مدة أطول ورأينا منها أكثر مما رأى هو ولدينا رصيد أكبر من الألفاظ والمهارة والمعرفة والخبرة . وحيث تكون سلطتنا طبيعية ، حقيقية وأصيلة لا يمكننا أن ننزل عنها .

وعندما تلعب (ج) معى – وكثيرا ما تلعب – تأتى سلطتى الطبيعية من أن اللعب معى ممتع سار ، فأنا أبتكر ألعابا جيدة وممتعة ، وألعبها كند لها : أدخل بكليتى فى روح اللعبة ، وأستمتع بها قدر ما تستمتع هى . وما كانت لتكون لدى سلطة طبيعية إطلاقا لو أننى كنت أبتكر أو ألعب اللعبة لأسرّها هى فحسب ، أو لو أنى لعبت بطريقة مفتعلة أو فيها نزول يوحى بالتعالى .

وقد أوضح هرندون هذه النقطة جيدا فى «كيف تبقى حيا فى أرض مولدك ؟»: فقد ظل هو وزميله – شأن كثيرين من معلمى الفصول المفتوحة – مشغولين

جدا بالتفكير فى أشياء مثيرة للاهتمام (طريفة) كى يصنعها الأطفال . ولم يتبين بوضوح إلا فيما بعد أن هذه الأشياء ليست غير مثيرة للأطفال فحسب ، بل إن مطالبتهم بصنع أشياء ماكان ليصنعها هو يجعله متصنعا غير أمين . وهو لم يكن يستخدم بل يقوض سلطته الطبيعية بادعاء أنه مهتم فى حين أنه لم يكن مهتما ، وبأنه لم يكشف عن اهتماماته الحقيقية وذاته الحقيقية .

وقد اقترحت فى « ماذا أصنع يوم الاثنين ؟ » مشروعات كثيرة جدا كى يقوم بها المعلمون والتلاميذ ، ولكن مع تحذير بأننى أخشى ألا يأخذ إلا معلمون قلائل هذه المشروعات مأخذ الجد . فإذا كان هذا المشروع لا يثير اهتمامك فدعه وشأنه ، ولا تتخيل أنك يمكن أن تستثير مشاعر الأطفال بما هو مصدر سأم لك . بل فتش عن شىء بدلا من ذلك تصنعه بحيث يمكنك أن تستغرق بأسرك فيه .

دع الأطفال يرون أنك مهتم بصنعه حقا ، دعهم يرون ذكاءك ، وخيالك ، وطاقتك ، وهى تعمل . عندئذ وعندئذ فقط تمارس سلطة البالغ الحقيقية .

وكتاب تشارلز سلبرمان « أزمة فى الفصل » كتاب جيد عن التربية مقروء على نطاق واسع ، وهو تقرير عن ثلاث سنوات من الدراسة للمدارس الأمريكية العامة قام بها لمؤسسة كارنيجى ، وهو يقول فى الكتاب محقا :

إن معظم المدارس العامة خلو من الاهتمام العقلى والمرح ، وصارمة ضيقة الأفق تدمر عقول وقلوب معظم الأطفال الذين فيها . وهو يطالب بإلحاح بأن نجعل مدارسنا وفصولنا أكثر انفتاحا ومرونة ، ونسمح للتلاميذ بالعمل مستقلين أو فى تجمعات يكونونها باختيارهم ، ونمنحهم مجالا أوسع وأطرف للاختيار من بين وسائل وطرق متابعة التعلم .

وأنا شديد الاتفاق مع هذه الآراء ؛ ولكنه فى الوقت نفسه ، فى مواضع كثيرة

من الكتاب شأن كثيرين آخرين يلحون بطلب المزيد من الحرية والخيار فى التعلم يقول : إن المعلمين يجب ألا يتخلوا أو ألا يتنحوا عن – مسئوليتهم وسلطتهم . وهذا يبدو معقولا جدا ، وواقعيا ، وشديد الفطنة للواقع ، بيد أن المشكلة أكثر تعقيدا من هذا !

وقد بين لنا هرندون فى « كيف تبقى حيا فى أرض مولدك ؟ » وبوضوح شديد بين أن موضوع السلطة هذا يضعنا فى أصعب التوترات وأشدها إيلاما . فالسلطة – بمعنى السلطة القسرية وحق إصدار الأوامر – تحمل فوقها بطاقة توضح ثمنها : فإذا فقدنا شيئا ما عندما نتخلى عن مثل هذه السلطة ، فإننا نفقد أيضا شيئا ما حين نحتفظ بها .

وهو يصف فى الكتاب فصلا ناجحا للغاية كان يعلمه فى مدرسة إعدادية بسان فرنسيسكو ، وهو النموذج الكامل لفصل مفتوح ذى معلم موهوب ؛ فقد اقترح كل أنواع المشروعات الأخاذة – وكانت جيدة حقا – لتلاميذه الذين نفذوها بحيوية وحماسة . وكان كل منهم مسرورا : سواء من التلاميذ ، أو والديهم ، أو الإدارة ، وفوق كل هؤلاء هرندون نفسه . ولذا قرر هو وزميل له فى العام التالى أن يعلما فصلا اسمه فصل الفنون الخلاقة أو الإبداعية ، ولا يحضره التلاميذ إلا إذا كانوا يريدون حضوره ، وليست فيه درجات ، ولا قسر ، ولا تهديدات ، ولا نسبة حضور ، ولا أى شىء مما يعهد فى المدارس من ترغيب وترهيب . وشعرا أن التلاميذ فى ذلك الفصل حريون أن يصنعوا كل ما صنعوه من قبل فى فصولهم الأصلية . ولما كان هذا الفصل سيجتذب كل الراغبين المتلهفين الإبداعيين فى المدرسة ، وسيجتذب غيرهم كثيرين أيضا وكان هذا ما أملاه وجاء الأمر بالعكس فقد أخبرنا أن الفكرة لم تنجح ، ولم يصنع الأطفال فى ذلك الفصل شيئا !

● وبعد فترة من الوقت بدأنا – فرانك وأنا – ونحن على شفا اليأس نستنبط موضع الخطأ فى الأفكار التى نجحت جدا فى فصولنا العادية . لماذا كان الأطفال فى الفصل العادى يحبون أن يقوموا بكل الأعمال الخلاقة لا لشىء إلا لأنه أفضل من العمل العادى ! فلو كتبت يوميات ملفقة تزعم فيها أنك المحنط الأثير لدى توت عنخ آمون فذلك أفضل من قراءة النص السمج . . ! ولكن هذا ينطبق فقط على الفصل العادى حيث من الواضح أنه يجب عليك .

(١) أن تبقى هناك طول المدة و (٢) عليك أن تصنع شيئا هناك وإلا حصلت على ص .حـ. فإذا رفعت هاتين السمتين – كما فعلت أنا وفرانك بكل براءة – حصلت على رؤية مختصرة للحقيقة .

وبعد فترة من الوقت قرر هرندون وشريكه فرانك أن يؤكدا سلطتهما كمعلمين وقاما بتوزيع أنصبة العمل على كل واحد . فحدث تمرد فورى . وقال معظم التلاميذ : إنهم يريدون ترك الفصل !

والأسوأ من هذا كله أن التلاميذ القلائل الذين كانوا يصنعون أشياء من تلقاء أنفسهم قالوا الآن : إنهم إذا أكرهوا على صنع أشياء معينة فلن يصنعوا شيئا !

وكانت هناك ثلاث فتيات يصدرن مجلة أدبية ، ويتذمرن كثيرا لأنه لا أحد من الآخرين يكتب شيئا إطلاقاً للمجلة !

وسألهن هرندون ألا يفضلن أن يقوم كل واحد بكتابة شىء أو عمل رسم لها . فقالت رئيسة التحرير : كلا . ما لم يكونوا فى ذلك صادرين عن رغبتهم ، وإلا فسدت المجلة ففى وسعه أن يحصل على مجلة جيدة ، أو على مجلة يسهم فى تحريرها

الجميع ، ولكن ليس من الممكن أن يحصل على الاثنين معا . فأيهما يريد ! فقرر هو وفرانك أنهما يفضلان أن تكون المجلة جيدة .

واستمر الفصل على ما هو عليه ، ولم يبن على معظم التلاميذ فى معظم الوقت أنهم يصنعون الشيء الكثير ، ولكن ظهرت مجلة جيدة جدا ، وكلما حان موعد ظهورها تقدم عدد من الصغار متلهفين على تجميع موادها وإعدادها وتوزيعها . إنها مجلتهم . ولكنّ قليلين جدا ممن يعملون فى أى مكان بمجتمع البالغين هم الذين يشعرون بأن ما يعملون فيهم يخصهم حقا . بل يجرى على ألسنتهم : لا تَسَلْنى ! إنما أنا عامل هنا فحسب : أى أننى أتقاضى نقودا لأصنع ما يطلبه منى شخص ما ، ولست أبالى لماذا أصنعه ؟ ولا كيف تكون نتيجته ؟ بل هو جيد أولا ! ولا يمكن أن يطيق الكثير من هذا النمط إلا مجتمع تكنولوجى معقد . ويبدو أننا نقترب من ذلك الحد . وما أكثر ما كتب عن الانحدار السريع فى جودة العمل والصنعة اليدوية فى كل أجزاء مجتمعنا (الأمريكى) على وجه التقريب .

ويزداد عدد الأشياء التى تشتريها ولا تقوم بعملها . وحين تتوقف عن العمل يصعب أن تجد من يستطيع إصلاحها . وبعض الناس يقولون : إن هذا ليس ذا أهمية ، فما لا يستطيع النشر ، أو لا يريدون ، أن يحسنوا صنعه . فى وسعنا أن نجعل الآلات تقوم به . وهذا خطأ لأسباب كثيرة : فتكليف الآلات بالقيام بعمل ليس ضمانا لجودة العمل أو الخدمة . إن سياراتنا معظم صناعتها يتم بالآلات . وأقلها بيد البشر ، وقد ازداد ذلك عن ذى قبل ، ولكن ليس معنى ذلك أنها الآن أجود صنعا ، وازدياد استخدام الآلات الحاسبة فى كثير من الميادين لم يقض على الأخطاء ، بل جعل من المستحيل تقريبا تصحيحها . وفى كثير من المواضع غدت خدمات التليفون أكثر نفقات وعملها أكثر ذاتية مما كانت ، ولكن هذه الخدمات

غدت أسوأ مما كانت بكثير ؛ فمثل هذا المجتمع تقل فيه الكفاية إلى درجة رهيبة ، فما كان يؤدى أو يصنع ذات يوم مباشرة وبسهولة لابد أن يؤدى أو يصنع الآن بأساليب متوسعة باهظة التكاليف وملتوية .

والآلات التى شيدناها لتحل محل البشر تتحطم ومن العسير إصلاحها ، وعلى ما بينه بول جودمان منذ زمان بعيد : نحن نزداد كل يوم استغلالا معتمدين على ما لا نستطيع أن ندركه أو نراه أو نفهمه . وكلما ازداد المجتمع تعقدا ازدادت قابليته للعطب ، والعطب الصغير يؤدى إلى عطب أكبر ؛ فالعجلة الفارغة من الهواء على الطريق الكبير السريع توقف حركة المرور إلى مسافة أميال . ودائرة واحدة مقفلة تسبب حالة إظلام تشمل منطقة بأسرها من البلاد . والناس على كل حال يجب أن يضعوا حياتهم فى شىء ما . سواء أكان عملا أم لهوا ، وسواء تقاضوا عنه أجرا أم لا ؟ يجب أن يكون لديهم ما يعملونه وأن يريدوا عمله حقا ، وأن يعملوه على خير ما يستطيعون .

والمسألة التى يريد إبرازها هرندون ، وأنا أشاركه فى ذلك – أنه ما من إنسان يستطيع أن يعثر على عمله ، أى على ما يريد حقيقة أن يضع كل نفسه فيه ، إذا كان كل ما يعمله يكلفه آخرون القيام بعمله ، إن هذا النوع من البحث يجب أن يتم بحرية أو لا يتم أصلا . فمتى نمنح الصغار الفرصة لهذا البحث ؟

وبعد ذلك بكثير ، فى ذلك الكتاب العميق جدا ، الواقعى جدا ، الممتع جدا – يؤكد هرندون هذه النقطة بشدة ؛ فالأطفال إذا لم يذهبوا إلى المدارس فمن الممكن وضعهم فى السجن . والكلام عن الواقعية أو المقررات الابتكارية أو إلهام الأطفال كى يتعلموا إنما هو هراء غير صادق (خال من الأمانة) : فأنت حينما تهدد أناسا بالسجن إذا هم لم يصنعوا ما تريد – فالأمر الوحيد الذى يمكن أن تكتشفه

هو : هل يؤثرون أداء ما تريد على الذهاب إلى السجن أولا ؟ وهذا هو السبب فى أن الناس عندما يقولون - إن المعلم يجب ألا ينزل عن سلطته - يجب أن يكونوا أكثر وضوحا فى تعيين نوع السلطة الذى يعنونه ؛ فقد يعنون مثلا أن المعلم يجب ألا يحاول ادعاء أنه ليس أكثر خبرة أو تجارب من تلاميذه ! أو أن خبرته ليست ذات قيمة . أو أنه ليست هناك أشياء يهتم بها ويعتقد أنها مهمة . فإن كان الأمر كذلك فلا محل للجدال فيه .

أما إن كانوا يعنون بسلطة المعلم شيئا آخر ، مثل قدرته على الرشوة والقسر والتهديد والعقاب والإيلام - فهم إذن يتجاهلون صعوبة خطيرة . إن المعلمين لا يستطيعون بتلك القدرة الحصول على أى عائد ، أو «تغذية مرتدة» !

إنهم قد يريدون أن يصنعوا الأفضل للتلميذ ، ولكنهم لا يستطيعون حقيقة اكتشاف : هل ما يصنعونه ذو نفع أو لا ؟ وإذا كان نافعا فكيف يتم هذا النفع ، وإذا لم يكن نافعا فلماذا هو غير نافع ! فهم فى مثل حال رجل صار رئيس هيئة من أكبر الهيئات فى البلاد ، فقال لصديق له : إن عمله ينحصر فى اكتشاف ماذا يجرى على الحقيقة فى الهيئة ، ولكن ما من أحد فيها رضى أن يطلعه على هذا الذى يجرى ، بل كل واحد قال له : ماذا يريدونه أن يعتقد ، أو يخالون أنه يريد أن يعتقده . وهذه هى مشكلة كل رئيس عمل منذ الأزل ، وهى التى لا حل لها ! فما من أحد يريد أن يحمل إلى الملك النبأ السيئ !

وفى مدرسة أولية كنت أعمل فيها منذ سنين كانت لى قاعة صغيرة هى مكتب وفصل وورشة (الكل فى واحد) بجوار فصل عادى . وكان معلم ذلك الفصل شخصا لامع الذكاء ، كثير المطالب من الصغار ، حاد الطبع ، ولديه موضوع مفضل ، وفى حسبانه أن الأطفال يفضلون ذلك الموضوع على كل موضوع آخر ،

ويعتقد أنه يستطيع تدريس هذا الموضوع أكثر من معظم الموضوعات الأخرى ، فكان يبدأ بتدريسه فى أول فترة من كل يوم .

وسرعان ما أدركت من خلال الحائط شيئا لابد أن الأطفال فى ذلك الفصل أدركوه أيضا : فحينما كانت الفترة الأولى من فصل ذلك المعلم تمر فى يسر ، ويؤدى التلاميذ ما يتوقع منهم – فالأرجح أن يمر اليوم كله فى يسر أيضا . أما إذا لم تمر الفترة الأولى من الفصل على ما يرام ، ولم يؤد الأطفال على النحو المتوقع منهم ، وإذا أحدثوا أى جلبة – فعندئذ يتعكر مزاج المعلم ، ومن المحتمل أن يلاقوا عنتا طول اليوم .

وفى نهاية السنة اقتنع الأستاذ كالعهد به دائما بأن موضوعه المفضل هو أيضا موضوع التلاميذ المفضل . وقد يكون على صواب . أما أنا فلا أظن ذلك ، بل أظن أن الأطفال كانوا خائفين من غضبه ، فتحاموا التعرض له . وفى مثل هذا الموقف لا يمكنه أن يعرف ، ولا أن يعلم شيئا عن عمله ، ولا أن يعمل على تحسينه على ضوء ذلك . فليس له سبيل لاكتشاف ما هو أحوج الناس إلى معرفته .

ولهذا السبب نفسه فنحن لم نتعلم الكثير ولا ينتظر أن نتعلم الكثير عن عملنا فى التعليم والتربية ؛ لأن تلاميذنا مكبلون فى فصولنا إما بخوف الزج فى السجن أو خوف عدم حصولهم على قصاصة ورق يعتقدون أنهم يستطيعون فيما بعد بها أن يحصلوا على النقود من عمل حسن !

وعندما زرت أول مرة مدارس إقليم ليسستر شاير فى بريطانيا العظمى – كان انطباعها فى نفسى هائلا ومثيرا جدًّا لذلك التنوع والثراء فى المواد ، وقلة التوتر والخوف ، فكان الأطفال يعملون باستقلال عظيم ورزانة . وفى زيارات أخرى فيما بعد ظللت منبهرا ، ولكنى – كما يحدث لنا جميعا – استطعت أن أرى أمورا

أخرى ؛ هى ما يسميه «بيل هل» الجانب الأسوأ : إذْ لم يكن هناك شيء من الصياح والتهديدات والغضب المكبوح أو الساخر ؛ مما نسمعه فى كثير جدًّا من مدارسنا (الأمريكية) ، وكانت الفصول مملوءة بأطرف الأدوات ، أما ما كانوا يفتقرون إليه فهو وقت الفراغ ؛ لأن المعلمين كانوا فيما يبدو لا ينفكون يقولون لهم بأعذب صوت وأرقه : «واصلوا العمل» يعنون بذلك أن يظل التلاميذ عاكفين على العمل .

واتضح بعد برهة قصيرة أن هذه هى القاعدة العظمى غير المكتوبة فى هذه الفصول : فعليك أن تظل مشغولا ، وعاملا فى شيء ما ولشيء ما . ويمكنك أن تعمل فيه مع الأطفال الآخرين ، ويمكنك وأنت تعمل معهم أن تحادثهم ، ولكن ليس لك أن تقضى وقتا طويلا فى مجرد الكلام . وليس لك أن تطرق مفكرا ، أو متأملا ، أو مستغرقا فى التفكير ، أو حالما . وإن فعلت شيئا من هذا برز لك بعد برهة قصيرة معلم رقيق جدًّا وقدم لك مقترحات . وقد تكون هذه المقترحات طريفة جدًّا : مثل مشروعات فصل هرندون النظامى ، وتستطيع أن تختار أى واحد منها بحسب ما تريد ، ولكنك لا تستطيع ألا تختار منها شيئا ، وتقول : «كلا ، وشكرا لك» ، فالأطفال يتكيفون بقواعد اللعبة أيا كانت ، ويتكيفون بها — لمرونتها وترفقها — وهم سعداء .

ومع هذا قد تكون هناك أمور هامة مما يضيع بسبب ذلك ؛ فالأطفال المنهمكون فى عملهم قد يتحدثون عن العمل ، ولكن لا يتحدثون عن أمور أخرى فى حياتهم . وقد يشعر العالم أو الفنان أو الصانع أو العامل فى دخيلة الطفل بالاكتفاء ، أما الفيلسوف فيه أو الحالم أو الشاعر فأمره مهمل .

والأطفال هناك — على خلاف الأطفال فى المدارس التقليدية — يتعلمون كيف

يأخذون عملهم مأخذ الجد ، وهذا شيء حسن ، ولكنهم أيضا ربما تعلموا ألا يأخذوا أفكارهم ، وخواطرهم ، وأمانيهم ومخاوفهم أو أحلامهم مأخذ الجد الشديد ، وهذا شيء غير حسن .

كذلك هناك كثيرون من الأطفال لا يتفوهون بحرف ، لأنهم من أسر قليلة الكلام . أو لا يسمح لهم فيها بالكلام ؛ فهم بحاجة إلى زيادة فى التمرين على الكلام والمحادثة تربو على ما يتاح لهم بالفعل .

وليس معنى هذا أن جميع المواد والأنشطة فى الفصول من اقتراح المعلمين أو هم الذين أتوا بها أو شرعوا فيها ؛ فالتلاميذ أيضا جلبوا مواد وابتكروا مشروعات من جانبهم ، وهم غير ممنوعين من التفكير فيما يريدونه ، أو تقريره . كل ما هناك أنهم لا يتاح لهم وقت طويل للتفكير فيه ، فتلك العبارة الرقيقة « واصلوا العمل » — معلقة فى الهواء فوق رءوسهم ! والمسألة أننا لا نعرف : هل الأطفال حريون أن يفكروا لو أن مزيدا من الوقت اتسع لهم كى يفكروا ؟ ولعله لم يكن لديهم وقت كاف كى تشق الأفكار الهامة حقيقة طريقها صاعدة من الوعى الأعمق ، أو لتحسين تلك الأفكار لتصل إلى الكمال . أحرم الأطفال — أو أى أحد آخر — فرصة عمل « لا شيء » فتكون لعلك قد حرمتهم فرصة عمل « شيء ما » ، فرصة العثور على أى عمل مهم حقا لهم ولسواهم ، وأدائه ، وهنا موضع التوتر .

فالطفل الذى يبدو وكأنه لا يصنع شيئا ليس بالضرورة منهمكا فى صنع شيء أهم . ولعله معظم الوقت لا يصنع شيئا هاما . ولعل عددا من الأشياء التى نقترحها عليه أفضل مما يصنعه — حتى بشروطه هو — ولكننا نتصرف كما لو كان هذا هو الواقع دائما ، وأن الطفل لا يعثر مطلقا على عمله الحقيقى . وأسوأ من هذا كله لا يعثر مطلقا فى نفسه باعتباره كافيا للعثور عليه .

وجانب من التوتر فى هذا المقام أننا كلما تدخلنا فى حياة الأطفال – ولو بطريقة ذكية رقيقة تخيلية – قل الوقت الذى نتركه لهم كى يعثروا على وسائلهم لمواجهة حاجاتهم الحقيقية وتنميتها . وكلما حاولنا تعليمهم ، قلت استطاعتهم أن يعلمونا . ولدينا الكثير مما نتعلمه منهم ، لا بشأن شىء من قبيل « الخير » أو « المنفعة » – قد يوجد أو لا يوجد ، بل بيسر عن قدراتهم العظيمة على التعلم ، وهى قدرات فقدها أو نسى معظمنا كيف يستخدمونها ؟

ونحن لا ندرى مبلغ ضخامة هذه القدرات ، ولا كيف نساعد الأطفال على أن يستخدموها استخداما أتم . والمدافعون عن الفصول المفتوحة يقولون : إن الأطفال فى هذه الفصول يتعلمون كيف يقرءون بسرعة تضاهى على الأقل سرعة تلاميذ المدارس التقليدية بكل تعاليمها الصارمة ؟

ولكن هذا ليس موضع فخر ؛ فالقراءة ليست عسيرة . ولو عرفنا كيف نهيئ بيئة تعليمية ذات فاعلية حقيقية للأطفال لاستطاع الأطفال أن يكتسبوا فى مدى شهور ما نظنه يحتاج إلى جهود خمسة أو ستة أعوام فى القراءة . وقد لا يحققون ذلك كلهم وهم فى السادسة من عمرهم ، ولكن ما قيمة ذلك ؟

إن هذه النقطة تستحق التكرير الكثير ، والإلحاح الكثير عليها ؛ فتعلم القراءة يتضمن تعلم ثلاث فكرات مترابطة أو ثلاثة جوانب من المعلومات :

أولى هذه الفكرات أن القراءة – بوجه عام – كلام . وأن الحروف المكتوبة تمثل أصواتا منطوقة .

والفكرة الثانية ترتيب الحروف فى المكان أو الحيز من اليسار إلى اليمين (أو من أعلى إلى أسفل . وفى بعض اللغات من اليمين إلى اليسار) وهو ترتيب متصل بترتيب الأصوات المنطوقة فى الزمان .

والفكرة الثالثة هى منظومة العلاقات بين حوالى الـ ٤٥ أو ٥٠ صوتا فى كلامنا ، وبين الـ ٣٨٠ حرفا ومجموعة حروف أو نحو ذلك التى تمثل هذه الأصوات بالكتابة . وهذا كل ما فى الموضوع .

إن المعلومات هنا أقل كثيرا ، والأفكار هنا أيسر كثيرا من الأفكار التى يجب أن يلتقطها الأطفال عندما يتعلمون الكلام . وقد رأينا مرارا كثيرة أن الأطفال أو البالغين ، أو من فى أى سن ، أو سلالة ، أو خلفية ، أو حالة اقتصادية ، أو فى أى حالة – كانوا ، متى وضعوا **فى الظروف الملائمة** – أى : كانوا يتعلمون القراءة لأسبابهم هم ، وليسوا خائفين من المهمة ، ولا من قدرتهم على السيطرة عليها ، وكان ما عليهم أن يتعلموه غير غامض أو عسير بدون داع – فى هذه الحالة يمكنهم أن يتعلموا كيف يقرءون ويكتبون فى مدى شهور ، وربما فى مستوى أعلى من مستوى نصف سكان البلاد على الأقل ؟

ويترتب على هذا إذن أنه عندما لا يتعلم الأطفال القراءة بهذه السهولة والسرعة والقوة – فذلك لأننا جعلنا المهمة صعبة بدون داع ، ولأننا حولنا ما هو واضح إلى غامض ، مع أنه كان يجب علينا أن نجعله أوضح ، أو لأن الأطفال قد عُوِّقوا على نحو ما ، وحيل بينهم وبين استخدام قدراتهم استخداما كاملا .

فما الأشياء التى قد تعوقهم ! هذا من بين ما يجب أن نتعلمه منهم ، وقد نكون قادرين على تعلمه لو أننا أعطيناهم فرصة تعليمنا إياه !

إن ما يعوقهم فى كثير من الأحيان أن يكون لديهم مشكلة أو ظرف أو توتر فى حياتهم الخاصة لم يتيسر لهم بعد أن يقدروا على فهمه أو تقبله أو السيطرة عليه . ولكن هناك شيئا تعلمناه الآن ، ألا وهو أن الأطفال – بل الناس فى الواقع فى أى سن – قد يكون لديهم من القوة على إدراك مثل تلك المشكلات والسيطرة عليها

أكثر مما نظن : أى لو أننا أعطيناهم فسحة من الزمان والمكان ليتمكنوا من ذلك ، ولم نكدس مشكلات جديدة فوق المشكلات القديمة ، وإذا لم نحول واقعة وجود مشكلة لديهم إلى مشكلة أكبر :

وعلى وجه التحديد : إن الطفل – كذلك الطفل الذى حاولت ذات مرة أن أعلمه . ولم يتمكن من تعلم القراءة قبل ذلك لأنه مشتبك فى نوع من الصراع مع إخوته وأخواته ووالديه – وقد يجد وسيلة لحل ذلك الصراع (وعندئذ يتعلم القراءة بيسر شديد ، إذا نحن لم نحول (ونحن نحول ذلك دائما تقريبا) عدم قراءته إلى مشكلة أكبر تصبح سببا بعد ذلك للقلق والصراع .

وبإيجاز – على نحو ما تبين بوسائل أخرى فى عمل ا . س نايل ورولاند لينج – قد لا يكون لدى الناس – ولاسيما الأطفال – قدرات على التعلم أعظم كثيرا مما نظن فحسب ، بل لديهم أيضا قوى للشفاء الذاتى . ومهمتنا أن نتعلم المزيد عن هذه القوى ، وكيف نخلق الظروف التى قد تتاح لهم فيها فرصة العمل . وهذا من بين الأشياء التى قد يكون الأطفال قادرين على تعليمنا إياها ، ما لم نكن مشغولين على الدوام بتعليمهم .

وبعض من أعرفهم من الناس قد انبهروا بالمدارس الابتدائية التى رأوها بإنجلترا ، وانقبضوا من المدارس الابتدائية المبكرة فى مناطقهم ، فأقاموا مدرسة ابتدائية وروضة أطفال وحضانة فى كيان واحد خاصة بهم مستخدمين فى ذلك حجرتين محولتين فى بدروم بيت ومساحة محددة من فناء . وبدءوا بمعلمة واحدة ومجموعة من ١٢ طفلا أو نحو ذلك . معظمهم فى الرابعة والخامسة من عمرهم وكانت فى ذهنهم المدارس البريطانية ، فملئوا الفصول بأشياء متنوعة من الطريف النظر إليها ، وإجراء التجارب عليها والعمل بها . ثم انتظروا فى لهفة أن يقبل

الأطفال – كأطفال إنجلترا – على هذه الأشياء ليكونوا بالعمل عليها علماء صغارا وفنانين وصناعا ! ولكن ذلك لم يحدث . بل كانت لدى الأطفال أفكار أخرى تماما . وعلى مدى معظم السنة الأولى ، وجزء من السنة الثانية ، قضوا ساعات كثيرة كل يوم فى نوع من التمثيل الارتجالى . ولم يكن أحد من البالغين الحكماء المحنكين المتعاطفين المتصلين بالمدرسة قد توقع هذا التمثيل أو رأى شيئا يشبهه .

وفى البداية شعروا أنهم لا يفقهون إلا أقل القليل مما يحدث . ففى كثير من هذا التمثيل كان الأطفال يأخذون أدوار الحيوانات ، الكبيرة والمفترسة ، والصغيرة الوديعة ، ويتبادلون الأدوار فى كل مرة ، بحيث إن من كان منهم أسدا أودبا ذات يوم يصبح أرنبا فى اليوم التالى !

وذات يوم قال صبى منهم – لا يريد القيام بنشاط كبير – : « أنا اليوم أظننى سأكون السماء ! » ولعل هذه كانت أشيع صورة لتمثيلياتهم !

وكانت لهم لعبة أخرى هى لعبة الحرب ، ولم تبد لى كما توقعت إطلاقا فى اليوم الذى شهدتها فيه ؛ فالأطفال لم يكونوا يصنعون ما يصنعه من هم أكبر منهم فى كثير من الأحيان : يطلق النار بعضهم على بعض بمدافع رشاشة وهمية ويحاكون ممثلى السينما والتليفزيون فى سقوطهم قتلى ، بل كان بعض هؤلاء الأطفال قاذفى قنابل ، وغيرهم تحت الموائد كانوا يحتمون بالملاجئ فى بدرومات البيوت . ولست أدرى : هل تتخذ لعبة الحرب هذه الصورة فى كل يوم أم لا ؟

وليته كانت لدينا يوميات تسجل هذا اللعب على مدى شهور . ولكن شيئا من هذا لم يكن ، بل كانت المعلمة وغيرها ممن فى المدرسة مشغولين جدًّا بالأطفال بحيث لم يدونوا هذه اليوميات .

والواقع أنهم لو كانوا حاولوا ذلك فمن الجائز أن الأطفال كانوا يصابون

بالتهيب ، أو يصبحون متصنعين أو قلقين ، أو غير ميالين للعب ، أو غير قادرين عليه أصلا . ولعل اللعب مضر على هذا النحو بكل هذه الطلاقة أو الحرية لا لشيء إلا لأن أحدا لم يكن ملقيا إليه انتباهاً شديدا . ولكن من مثل هذه اليوميات – لوأنه أتيح لنا أن نظفر بها كنا خليقين أن نتعلم عن الأطفال ما هو أكثر بكثير مما نعرفه عنهم الآن ، ولاسيما عن فائدة وأهمية مثل ذلك اللعب فى حياتهم . ويبين المثال الآتى ما كان ذلك مأمولا أن يعنى به فى حياة طفل واحد :

كانت طفلة فى الرابعة ، تعيش مع أبيها ، ووالداها مفترقان ، لا أدرى : أبالوفاة أم بالطلاق ؟ والأب والطفلة متحابان ويعيشان معا فى سعادة . ولكن فى كل ألعاب الحيوانات ! ويوما فى إثر يوم وعلى مدى شهور كثيرة ، عندما توزع الأدوار أو يطالب كلٌّ بالدور الذى يريده كانت هذه الطفلة تعلن على ملأ الأطفال أنها حيوان مصاب فى إحدى قوائمه ، ويقبل الأطفال الآخرون ذلك باعتباره من بنية اللعبة أو التمثيلية : ومعنى هذا أنه كلما تحتم فى لعبتهم على الحيوانات أن تتحرك أو تصنع شيئاً فعليهم أن يجدوا وسيلة للعناية بهذا الحيوان المرضوض الساق . وكانوا دائما يراعون ذلك . واستمر ذلك شهورا . ثم كفت الطفلة ذات يوم عن ذلك الطلب ، ولم تعد للمطالبة بذلك الدور المعين قط . ولا نستطيع أن نقطع بكيفية استخدام تلك الطفلة للعبها أو تمثيلها ، وما الذى كانت تحصل عليه منه ؟ ولكننا نستطيع أن نحدس أنها كانت فى دخيلة نفسها تعيد تمثيل فقدها لأمها أو رحيلها ، وتعبر عن إحساسها بالحاجة ، وتؤكد لنفسها أن الناس الآخرين حريون أن يعنوا بها بحيث تغدو فى نهاية المطاف على ما يرام : فالحيوان الذى تمثله مصاب برض أو جرح فى الساق ، وليست مقطوعة مما يدل على وجود الأمل دائما فى تحسنها وشفائها .

وفى معظم الفصول والمدارس المفتوحة – حتى الرقيقة المعاملة منها – ليس من المتوقع كثيرا أن يسمح لهذه الطفلة بممارسة هذه اللعبة المرتجلة ، ومن ثم أن تعبر وتكشف عن حاجاتها وتواجهها بما يلائمها ؛ فهذه اللعبة حافلة بالنشاط الحيوى والضوضاء ، وتستغرق زماناً ومكانا أكثر مما يجب ، مما كان من المحتمل أن يبدو لمعظم المعلمين ما يحبون أن يسموه « فوضى » أو هيولى (بمعنى أنهم لا يستطيعون فهم ما يحدث) ممالا يكون حريا أن يتمخض عن تعلم محسوس . وما كان أى نشاط آخر ليؤدى إلى هذا الغرض بمثل هذه الكفاية .

ولدى بعض المدارس فترة – فى كل موعد معين – يشجعون فيها الأطفال على الكلام عن مشاعرهم : فهل كانت مستطيعة أن تعبر بالكلمات عما تشعر به من أن أمها ليست معها ؟ أتراها كانت تميل طواعية لهذا التعبير اللفظى عن مشاعرها ! أكانت حرية أن تتلقى من الأطفال الآخرين ذلك الضرب من الفهم والمساندة اللذين حصلت عليهما من كونها – يوما فى إثريوم – فى لعبة الحيوانات – حصلت من الحيوانات الأخرى على الرعاية والعناية بها ! يبدو هذا بعيد الاحتمال .

هذا القبيل من الأشياء هو الذى علينا أن نتعلمه . ولا نستطيع أن نتعلمه – كما يقول هرندون – إلا عندما نتخلى عن سلطتنا فى القسر أو الإجبار . ولكن ليس من السهل دائما التخلى عنها عندما نريد ذلك ؛ فالمعلم الذى تحدثت عنه قبل قليل ، والذى كان تلاميذه خائفين ألا يبدو عليهم أنهم يريدون أن يتعلموا ما كان شديد الرغبة فى أن يتعلموه – كان خليقا أن ينفى بكل استنكار أنه كان يحاول قسر تلاميذه على التعلم . ومع هذا كانوا مجبرين .

والكثيرون منا قد يقسرون تلاميذهم من غير أن يقصدوا ذلك ، والمسألة هى نوع التأثير أو النفوذ الذى نمارسه على الآخرين ؟ وما نوع الضغط السافر أو الخفى

الذى نوقعه عليهم ؟ وأى فرصة نتيحها لهم كى يقولوا : لا ، وما الذى يجازفون به إذا قالوا : لا !

منذ سنوات طويلة ركبت سيارة مع طفلين فى الحادية عشرة من عمرهما ، وكانا فى المقعد الأمامى يتحدثان من غير أن يدخلانى فى حديثهما . وفى أثناء الحديث سأل أحدهما صاحبته : « أتؤمنين بالله ؟ » وبعد أن فكرت الأخرى قليلا قالت : « نعم . أظن هذا » ثم بعد برهة قصيرة : « وأى خيار لنا فى ذلك على كل حال ؟ » فقد كانا يعيشان فى ثقافة ما كان ليهددهما أحد أو يعاقبهما على عدم الإيمان بالله . وبهذا المعنى لم يكونا مجبرين ، أو لا يقع عليهما قسر . ولكنهما كانا محاطين بأناس يعتقدون أو **يتكلمون كما لو كانوا** يؤمنون بالله ، وكما لو كان مهما أن يؤمن به الأطفال أيضا ، وكانوا حريين أن يتأذوا جدًّا ويصابوا بخيبة أمل لو لم يؤمن الأطفال بالله . فهما بالواقع لم يكن لهما خيار فى ذلك . ولا جدوى من تخيير شخص ما لم نجعله يشعر أن هذا الخيار حقيق ، وأن فى مقدوره أن يختار أحد الطرفين بحرية متكافئة أو بحق متكافئ فى الخيار بينهما ، وأنه يستطيع الاختيار من غير أن يقلق بسبب ما يحدثه لنا من خيبة أمل أو تعرضه لفقدان مودتنا .

ونحن جميعا نعرف نوع الأشخاص الذين يقول الآخرون عنهم : « لا يمكننا أن نصنع هذا أو نقوله له ؛ لأنه سيشعر بخيبة أمل » ومثل هؤلاء الناس يستخدمون سلطتهم ببراعة ، وهم أيضا لا يعرفون مطلقا ما يظنه الناس حقيقة من حولهم وهم يشغلونهم دائما بحمايتهم من خيبة الأمل .

الناس يقولون : « أليس من واجبنا أن نعرض أطفالنا لما يبدو لنا أفضل الأمور وأمتعها وأكثرها مغزى إلخ فى الحياة البشرية ؟ (أو إذا استخدمنا صيغة محفوظة شائعة : أفضل ما فكر فيه البشر وما صنعوه) . لماذا نفكر فى ذلك باعتباره واجبا ؟

إنها لذة ، ومن أكثر أمور الحياة البشرية اتفاقا مع الطبيعة . إننا نحدث أصدقاءنا دائما عن الأمور التى نحبها ، ونلح عليهم أن يقرءوا كتبا ويشاهدوا أفلاما ويسمعوا موسيقى ، أو يصنعوا هذا الشيء أو ذاك الشيء .

والمشكلة أننا لو ألححنا عليهم أكثر مما يجب . فقد يظن الصديق أنه يجب عليه أن يقوم بما نلح عليه فيه حتى لا يؤذى شعورنا . وكذلك الشأن فيما يتعلق بالمعلم الموهوب فى الفصل المفتوح ، فقد ملأه بأروع الأشياء للناظر إليها ، والعامل بها . ومع ذلك كان يتحتم عليه أن يترك للأطفال فرصة أن يقولوا : لا . وكل عرض ، أو سمة إغراء ، يتجاوز غير ذلك الوجه الحد الملائم ينقلب إغواء ، أو قسرا خفيا من قبيل : اصنع هذا لتسعدنى . اصنعه وإلا شقيت ، وربما أيضا لم أحبك .

والناس فى الفصول المفتوحة يروننى بافتخار أطفالا لا يقومون بهذالشيء الحر الإبداعى الطريف أو ذاك . فهل تراهم يصنعون شيئا من هذه الأشياء خارج المدرسة ! غالبا لا ، وتقول معلمة الفصل المفتوح : ولكنهم لا يستطيعون ذلك (فى الخارج) لأنهم لا يملكون المواد والتسهيلات لصنع هذه الأشياء . أتراهم يصنعونها لو أنهم كانوا يستطيعون ؟ أترى يقدر طفل على تصوير الأصبع فى البيت لو استطاع ذلك ؟ (ولكم نحب نحن البالغين أن نرى الأطفال يصورون أصابعهم ! فجميع المعلمين فى مدارس صغار الأطفال يسعدون جدًّا عندما يحين موعد تصوير الأصبع) أيعود كثيرون من الأطفال إلى بيوتهم بعد تصوير الإصبع فى المدرسة ويقولون : « مامى ، كيف لا أقوم مطلقا فى البيت بتصوير الإصبع ؟ من فضلك هل أستطيع القيام بشيء منه ؟ » ربما كان عدد هؤلاء الأطفال صغيرا ، ولكنهم ليسوا كثيرين على كل حال .

وهذا الحد الفاصل بين الإغراء والإغواء ليس حاسما ولا من السهل رؤيته ،

فكيف نتجنب عدم الانزلاق عبره ؟ لقد قضيت سنتين أعلم فى مدرسة تنصرف عند الظهر فى يوم الجمعة ؛ مما كان يتيح لى أن أقف فى الصف أمام شباك تذاكر رخيصة الثمن (كراسيها من القش) فى حفلات بعد ظهر الجمعة الموسيقية فى فرقة بوستن السمفونية ، وهى بين الحين والحين من أعظم ما يسرنى . وبعد فترة خطر لى أن بعض الأطفال – أولا فى فصلى بالصف الخامس ، ثم فيما بعد فى الفصول الأخرى – ربما أحبوا الذهاب معى . وأعلنت العرض ، وأنى مستطيع أن أصحبهم إلى السمفونية ، بعدد لا يجاوز الثلاثة فى كل مرة ، ثم أركبهم الترولى أو المترو الذى يوصلهم إلى البيت ، أو أعود بهم إلى ميدان هارفرد . وعليهم أن يدفعوا الستين سنتا ثمن التذكرة ، و٢٠ سنتا لأجر المترو ، وأن يحضروا معهم غداءهم أو نقوداً لشراء طعام من الكافيتريا .

وقواعد اللعبة كانت تقضى أن كل واحد فى أثناء عزف الموسيقى ملتزم بالجلوس ثابتا فى مكانه هادئا حتى لا يضايق غيره من الناس ، أو لئلا يضايقنى الخوف من مضايقتهم للناس . وكل من لا يتبع هذه القاعدة لا يطلب الذهاب مرة أخرى على أساس أنه نغص علىّ لذتى .

أما من يحبون الموسيقى ففى وسعهم أن يأتوا معى مرة أخرى عندما يحل دورهم ، أما من لا يحبون الموسيقى فليس عليهم أن يأتوا . وهذه الشروط إما أن تقبل ، أو ترفض اللعبة كلها .

وقد جرب معظم أطفال الفصل الذهاب مرة واحدة ، ونحو نصفهم لم يحاولوا تكرير التجربة ، أما الباقون فكرروها ، وبعضهم كررها بضع مرات ، وغلام منهم بدون تجارب كثيرة سابقة فى الموسيقى – صار متهوساً متعصباً مثلى ، فذهب فى مدى سنتين إلى ١٨ حفلاً موسيقيا (وكانت أحب القطع الموسيقية التى سمعناها

إليه السمفونية الثامنة لبروخنر ؛ فقد أعجبته كثرة آلاتها النحاسية) !

وذات يوم رتبت لقاء مع صديقة ، هى والدة تلميذ فى المدرسة ، فى ميدان هارفرد ؛ لنذهب إلى الحفل الموسيقى معا . وركبنا إلى هناك ، وجلسنا على الأرض فى صف التذاكر ، وتناولنا غداءنا ونحن نتحادث . وشغل الأطفال أنفسهم بكتب الصغار الهزلية وما إلى ذلك . ولما فتحت الأبواب قام الأطفال – كما هى عادتنا – بارتياد المبنى ، ثم لحقوا بنا قبل بداية العزف . وبعد انتهائه ركبنا المترو تحت الأرض عائدين إلى ميدان هارفرد ، واختفى الأطفال كالعادة من غير أن يوجهوا إلىّ كلمة شكر ، الأمر الذى بدا لى دائما علامة طيبة ، فلعلهم لم يزالوا تحت تأثير الموسيقى ، أو على الأقل لأنهم لا يقلقون بشأنى .

ولما انصرفوا قالت لى مرافقتى وهى تنظر نحوى بصرامة : « أظنك فظيعا ! » وأجفلت وسألتها ماذا صنعت ؟ فقالت : « لقد عاملت هؤلاء الصغار بكزازة » فسألتها : « وكيف كان ذلك ؟ » فقالت : « إنك لم تكن لطيفا معهم على الإطلاق ! فطيلة بعد الظهر لم تكد توليهم أى انتباه ! » فقلت : « اسمعى ! لقد اختلطت عليك الأمور : هذه ليست فترة مرح بعد الظهر مع العم جون العطوف . بل هى فرقة بوستن السمفونية ولست أحاول استدراجهم كى يحبوا الموسيقى ، بل كل مرادى أن أضعها أمامهم . ومن كل ما حدث أظنهم شعروا فعلا بحرية الخيار .

والأمر الحاسم هنا أننى لم أكن أذهب إلى الفرقة السمفونية من أجل خاطرهم ، بل من أجلى أنا . ولم أضع خطة رحلات يوم الجمعة هذه كشىء من اللطيف لهم أن يصنعوه ، بل كنت أذهب لأسبابى الخاصة . وكان يسرنى أن آخذهم معى ، ولكن كان يسرنى تماما أيضا أن أذهب بمفردى . وكنت حريا أن أسعد تمام السعادة لو أن أحدا منهم لم يشأ أن يذهب معى ، أو لم يشأ أن يذهب للمرة الثانية ! وهذا

ما جعل من الممكن لهم أن يأخذوا الموسيقى أو يتركوها وشأنها ؛ ولكن من الصعب على أى معلم فى فصل أن يشعر بكل هذا الانفصال ؛ لأنه فى معظم الوقت لا يصنع أى شىء ما لم يصنعه من أجل الأطفال ، بل إنه لولاهم ما كان هناك . فلو تخلى عن ممارسة السلطة عليهم فسيجد نفسه إلى حد ما قائما بعمل المضيف أو المرفه عنهم ، فلا عمل له فى الفصل عدا التفكير فى أشياء يقوم الأطفال بصنعها ؛ فإن لم يريدوا أن يصنعوا أيًّامنها فلا حيلة له تقريبا إلا الشعور بأنه فاشل . وهذا يكاد من المحقق أن يجعله قلقا على مقترحاته . وقلقه يجعل الأطفال قلقين ؛ مما يصير عنصرا خفيا للقسر .

ومنذ مدة غير طويلة كانت صديقتى « موس يورجنس » المعلمة والكاتبة النرويجية تحدثنى عن « فور سكجسناسيت » (مدرسة تجريبية) فى أوسلو . وهى مدرسة ثانوية مفتوحة بديلة ، وهى فيما أعلم أول مدرسة من نوعها فى النرويج ، وقد بدأت بتلاميذ برموا بالمدارس التقليدية المتزمتة ، فنظموا هذه المدرسة ، وحصلوا على مبنى من مكان ما ، وعلى النقود من حكومة المدينة ، وطلبوا من بعض المعلمين الذين أحبوهم فى مدارسهم النظامية أن يعلموهم فى المدرسة الجديدة . ومن بين هؤلاء المعلمين صديقتى موس .

ولما كانت المدرسة بحاجة إلى شخص ما ليمثلها ، ويكون الناطق باسمها ، ويوقع الرسائل وما إلى ذلك — فقد انتخبوا « قائدا » للمدرسة كل سنتين ، وكانت موس أول « قائد » . وكانت تحدثنى عن بعض المدرسين الذين كانوا فى المدرسة عندما زرتها أول مرة .

قالت : إن فلانا غادرها ، وكان منهك القوى ، وماذا عن فلانة ؟ إنها ستغادرها أيضا لشدة حاجتها إلى الراحة . وفلان أوه ! لقد قضى هناك ٣ سنين ؛

ولذا فهو منهك القوى تماما . وبعد برهة قصيرة قلت : «موس ! ثمة شيء غريب جدًّا يحدث هنا . فهاهم أولاء المعلمون الذين درسوا سنوات فى مدارس تقليدية من غير أن يشعروا بالإنهاك أو الإعياء ، مع أنهم طيلة الوقت كانوا يقولون كم يكرهون ضيق النظام الصارم التافه ! وكيف يتمنون لو علّموا فى نوع مختلف من المدارس . حتى إذا أتيح لهم ذات يوم أن يعلموا فى هذا النوع المختلف جدًّا من المدارس ، وهو ما طالما كانوا دائما يتمنونه انتابهم الإعياء جميعا بعد سنتين . فما السبب ؟ ولماذا يكون العمل هناك منهكا مرهقا إلى هذا الحد ؟

وفكرنا فى ذلك وتكلمنا فيه برهة قصيرة ، وبعد قليل قلت : «يا موس . لقد بدأت صورة ما تتكون وتتضح فى ذهنى . إنى أرى مطعما ، وشخصا جالسا إلى مائدة ، ونادلا قلقاً يقوم على خدمته . والجالس ثرى جدًّا ، وذو نفوذ عظيم ، بحيث إذا أراد أن يغلق المطعم أغلقه . والمشكلة أنه لا يريد أى شيء مما يقدمه له النادل : فهو تارة كثير الملح ، وتارة قليل النبيذ . وتارة مطهو أكثر مما يجب ، وتارة صلب ، خذه بعيدا عنى ! ويسارع النادل إلى المطبخ حيث رئيس الطهاة الذى يضاهيه قلقا ، ويحاول الاثنان كلاهما أن يدبرا على عجل شيئا لذلك العميل الغاضب . ولكن هذا الشيء ليس أحسن حظا من سوابقه ، فهو كثير الثوم وليس فيه ما يكفى من النبيذ ، أو حمضى الطعم أكثر مما يجب ، أو حلو أكثر مما يلزم ! أبعده عنى ! فماذا يصنعان ! أترى سيغلق المطعم ؟ وهذا النادل ورئيس الطهاة هما – بالطبع – معلما هذه المدرسة الحرة ، اللذان يحاولان تدبير شيء يسيغه العملاء .

وإليك صورة أخرى فى ذهنى أيضا : صورة طفل عمره سنة ، أو سنة ونصف السنة ، أو سنتان . جالس فى كرسى مرتفع ، وأمه القلقة تحاول إغراءه بأكل شيء

من العشاء . ولكن لا شيء منها يعجبه ، ولا يرضى أن يتناول منه شيئا . وفى يأسها تحاول شيئا وراء شيء : ما رأيك فى قليل من طعام الحبوب ؟ «جرب شيئا من هذه الحبوب اللطيفة» ويشيح الطفل بعيدا ، ويلوى رأسه من جانب إلى جانب ، ويبصق الحبوب . «هناك شيء من الخضراوات اللذيذة التى تحبها . انظر إلى هذه البازلاء اللطيفة . خذ قضمة منها ، هيا ، شيء من أجل مامى ! ويضرب الملعقة فيوقعها من يدها . وهاك قليل من التفاح المطبوخ . أنت تعرف أنك تحبه . هيا كل بعضا منه . وعليك أن تأكل وإلا فما كبرت وصرت قويا . وهو طعام حسن . انظر ! (مامى) تحبه . والآن جرب بعضا منه بنفسك . ويستقر الطبق على الأرض ! » .

وعندئذ شرعت موس تضحك قائلة : «أجل أستطيع أن أرى هذا الطفل . وأعرف كيف يكون من على شاكلته ؟ أجل ! هذا هو الوضع الذى نحن فيه . وأنا لم أفكر فيه على هذا النحو ، ولكننا تماما مثل هذه الأم القلقة . . وذلك ما يصيبنا بالإعياء ! أجل ! ذلك يعيينا ؛ كما أن قيام المعلم بدور الشرطى فى الفصل يعييه (إلا من يحبون أن يكونوا مثل الشرطيين) ؛ فهى ليست مهمة صحيحة ولا علاقة صائبة . وليس الوضع مناسبا للبالغ أن يكون فيه ، فليس لنا أن نكون مضيفين أو مرفهين ، ولا أن نكون شرطيين ، فكلا الوضعين بغيض ، وفى كليهما نفقد سلطة البالغين التى هى من حقنا !

لهذا السبب ولغيره يبدو على أقصى جانب من الأهمية أنه يجب على المعلم فى الفصل – فى بعض الأوقات – أن يقوم بأعمال كان حريا أن يقوم بها حتى لو لم يكن الأطفال موجودين . وقد بدأ مشروع جيد فى الصف الخامس على هذا النحو ، من شيء كنت أقوم به لمتعتى الخاصة . ولم أكن قد قمت بأى عمل فنى فى المدرسة ،

وكان ظنى بنفسى أنى لا أحسن شيئا منه ، ولكنى كنت أحب أن أرسم بطريقة لاهية ، وأن أرسم أشكالا (تبدو فى نظرى) طريفة . وكنت فى ذلك الحين قد اكتشفت لتوى مسجلة العلامات السحرية ، والأقلام ذات الأطراف اللبادية ، وهى وسائل مناسبة جدًّا لغير المهرة .

وفى البداية لم يكن لدى إلا اللونان الأسود والأحمر ، ولكنى كنت بهما أصنع أشكالا راقتنى ؛ ثم بعد ذلك أنتجت شركة المسجلات السحرية كل تشكيلة الألوان ، فاشتريت صندوقا منها ، وأحضرته معى بلهفة إلى الفصل ، وذات يوم فى أثناء فترة قراءة أو عمل ، فيما بين محادثات مع التلاميذ ، شرعت أرسم تصميما على ورقة مانيلا صفراء ٦×٩ بوصة كانت خامتنا الأساسية .

وبينما أنا أقوم بذلك أتى نحوى أحد الأولاد ، ولبث يرقبنى برهة قصيرة ثم سألنى : «ماذا تصنع ؟» فقلت : «لا أدرى إنه من الممكن أن نسميه تصميما» فلبث يرقب برهةأخرى قصيرة ، ثم نظر إلى صندوق المسجلات السحرية وقال : «أأستطيع أن أستخدم بعضا من هذه ؟ فقلت له : لا مانع . وانصرف عنى .

وبعد بضعة أيام كان الفصل يصنع تصميمات ملونة . وفى البداية كانت تنويعات من نوع التصميم الذى كنت أرسمه ، لكن جاءت فيما بعد تنويعات من التنويعات ، ثم أعمال أصيلة تماما . وكانت تصميمات كثيرة مما صنعه الأطفال طريفة وجميلة ، فغطينا بها جدران الفصل . وبعد برهة طويلة بليت جدة الولع بالتصميمات ؛ كما يحدث لأمور كثيرة . ولكن بين حين وآخر فى أثناء السنة كان بعضٌ يعودون إلى عملها ، وكانت جانبا هاما من عمل السنة بأسرها ، ولكنى لو كنت أقترحها كمشروع فنى ، يسر الأطفال أن يصنعوه ماكانت الفكرة قد أفلحت !

فما نحتاج إليه حقيقة مدارس أو مراكز للتعلم ليست للصغار فقط ، بل يمكن البالغين أن يذهبوا إليها بمحض إرادتهم الحرة ليتعلموا ما يهمهم ، وللأطفال كامل الحرية فى أن يتعلموا هناك بين الكبار . وكيف يمكن أن نتوقع من الأطفال أن يأخذوا التعليم المدرسى مأخذ الجد فى حين أن لا أحد سوى الأطفال يتعلم هناك ، أو يجب أن يتعلم هناك ؟ وتبدو هذه بداية طيبة .

ولدينا فى بوستن مدرسة « جيكون هل » الحرة التى اجتذبت سنتها الأولى ٣٠٠ تلميذ أو أكثر ، وبميزانية لا تكاد تذكر وهى مثال طيب لنوع شبكة التعليم المفتوح التى كتب عنها إيفان إيلتش . ولما كانت فصولها تلتئم فى المساء فمعظم تلاميذها حتى اليوم من البالغين . ولكن التلاميذ الذين هم أصغر سنا موضع ترحيب ، وآمل أن تجتذبهم قريبا . وأظنهم سيجدون المدرسة مكانا طيبا ؛ لأنها بالضبط ليست مكانهم ، ولم تنشأ من أجلهم ، ولها أغراض أخرى عدا أن تسعدهم وتشغلهم . ومثل هذه المدرسة هى التى يمكن أن يقال عنها – دون غيرها – إنها مفتوحة حقا .

٦ – مشكلة الاختيار

كثيرا ما يقول لى المعلمون : « لنفرض أننا قلنا للأطفال : إن لهم الحرية الآن فى أن يختاروا ما يدرسونه ، وكيف ومتى يدرسونه ؟ فلم يختاروا شيئا ، ولم يصنعوا شيئا ؟ فماذا نصنع إذن ؟ » .

وقال معلمون كثيرون كانوا قد حاولوا جعل فصولهم مفتوحة – وذلك عادة فى مدرسة إعدادية أو ثانوية : إن ذلك ما حدث بالفعل :

أولا : يجب أن نرى هذا الموقف من خلال عينى التلميذ ! لقد ظل سنوات يلعب لعبة المدرسة التى تبدو له على هذا النحو تقريبا : المعلم يرفع له طوقا ويقول له « اقفز » فيقفز . وإذا نجح فى القفز حصل على بسكويتة مما يكافأ بها الكلاب . ثم يرفع المعلم الطوق إلى أعلى قليلا ويقول ثانية : « اقفز ! » ووثبة أخرى ، وبسكويتة أخرى . أو لعل التلميذ يتظاهر بالقفز بصورة ضعيفة ويقول : « إنى أقفز بأقصى طاقتى ، وهذا أفضل ما فى استطاعتى » أو قد يرقد على الأرض ويرفض القفز . ولكن قواعد اللعبة على كل حال يسيرة وواضحة : طوق . وثبة وبسكويت !

ثم يجىء معلم فيقول : لن نلعب هذه اللعبة بعد ذلك . بل ستقررون أنتم

بأنفسكم ماذا تصنعون ؟ فماذا يخطر ببال التلميذ فى هذا الشأن ؟

يكاد يكون مؤكداً أنه سيقول فى نفسه : إنهم يخفون الطوق ! لقد كان الاضطرار لقفزة عملا متعبا ، أما الآن فعلىَّ أن أبحث عنه أيضا ! ثم بعد برهة قصيرة من المحتمل أن يفكر : لما أعدت التفكير وجدت أنه ربما لم يكن علىّ أن أعثر عليه ! فلو انتظرت مدة كافية فسوف يبرز الطوق من مكمنه ، وعندئذ نعود إلى اللعبة القديمة التى أعرف على الأقل قواعدها ، وأنا مستريح إليها !

وبإيجاز ، إذا نحن عرضنا الحرية والخيار والتوجيه الذاتى على تلاميذ قضوا وقتا طويلا فى المدارس التقليدية – فإن معظمهم لا يثقون بنا أو يصدقوننا ! وهم على على حق فى ذلك ، على أساس تجربتهم أو خبرتهم ؛ فتلميذ المدرسة التقليدية يتعلم قبل مضى وقت طويل – وبمائة طريقة مختلفة – أن المدرسة ليست فى جانبه ، وأنها تعمل لا لأجله ، بل لأجل المجتمع المحلى والدولة ، وأنها ليست مهتمة به إلا بمقدار ما يخدم أغراضها ، وأن سعادته وصحته ونموه هى أقل جميع الأسباب التى من أجلها يعمل البالغون فى المدرسة أهمية !

ولعله تعلم أيضا أن معظم البالغين فى المدرسة لا يقولون له الصدق ، وأنهم فى الواقع غير مسموح لهم بذلك – مالم يكونوا مستعدين للمجازفة بفصلهم من أعمالهم ، ومعظمهم غير مستعدين لذلك ؛ فهم ليسوا مستقلين ومسئولين وأحرارا فيما يفكرون ويشعرون ويعتقدون أو فى أن يعملوا ما يبدو لهم معقولا وصوابا . بل هم مستخدمون وناطقون بلسان سواهم : يقولون للأطفال أيما شىء تريد إدارة المدرسة ، أو لجنتها ، أو المجتمع المحلى أو الهيئة التشريعية أن يقال للأطفال ! ووظيفتهم التى يؤدونها بكل الوسائل المستطاعة لهم أن يجعلوا لدى التلاميذ دافعا لعمل أيما شىء تريده المدرسة ؛ فعندما يقول معلم أو تقول المدرسة : إن التلاميذ لم

يعد من واجبهم أن يلعبوا لعبة المدرسة القديمة ، فلن يصدق ذلك معظم التلاميذ ، ولاسيما من لم يكونوا «تلاميذ مجيدين» . وليكونن مغفلين لو أنهم صدقوا ذلك القول !

ويجب أن نحاول فهم هذا وتقبله ، من غير أن يجرح ذلك شعورنا ، أو نعده لونا من الرفض الشخصى لنا . وقد لا يكون هذا أمرا يسيرا علينا . والمدرسة أو المعلمون ، أو المعلم الفرد الذين يعرضون على التلاميذ مقدارا كبيرا جدا من الخيار ربما كانوا قد كابدوا شيئا من العناء فى ذلك السبيل ، بل تجشموا المجازفة : المجازفة بسوء الفهم من جانب الآباء أو المجتمع المحلى أو الزملاء المعلمين ، أو المجازفة بعداء هؤلاء لهم .

فإذا ما تعرضنا لذلك كله لنتيح للتلاميذ شيئا من الحرية والخيار والتحكم فى تعليمهم وجاء التلاميذ فأظهروا لنا أنهم لا يصدقوننا ولا يثقون بنا ، فقد يغرينا ذلك أن نقول فى أنفسنا : «إنكم إذن لم تكونوا أهلا لكل هذا العناء ، وأول مانصنعه بكم إذن – عليكم اللعنة ! – أن نمضى فى تسيير الأمور هنا على المنوال القديم ، مادامت هذه مشيئتكم» . ولكننا يجب أن نقاوم هذا الإغراء ، ونبقى عروضنا من الحرية والخيار مطروحة ، حتى لو قوبلت فى مبدأ الأمر بعدم التصديق وعدم الثقة .

وقد يكون مفيدا – إذا شعرنا بالراحة لذلك الصنيع – أن نقول للتلاميذ : إننا نفهم ما يساورهم من الشكوك والارتياب ، ونفهم أسباب ذلك ، وإننا نتعاطف معاً ولسنا غاضبين أو مستائين ، وربما دعوناهم ليتحدثوا عن رد فعلهم إزاء عرضنا هذا ، ولكن إذا لم يصدق التلاميذ عرضنا فقد لا يثقون بنا الثقة التى تكفى كى يتحدثوا بصراحة عن أسباب عدم تصديقهم ، وكذلك قد لا يعرفون حق المعرفة

التى تكفى للتعبير بالكلمات عن سبب عدم تصديقهم ، أو لعلهم يخشون استخدام معرفتهم فى هذا الشأن !

وقد يظن بعض أننى فى كل ما قلته عن الثقة وعدمها رجل مبالغ فى تقدير العيوب ، وأخلق التعقيدات حيث لا وجود لها ؛ وقد يكونون على حق فى هذا فى بعض الحالات : فهناك مدارس وفصول كثيرة لما أتيحت فيها للتلاميذ هذه الفرصة لتخطيط وتسيير تعلمهم ونموهم تبينوا على الفور أنها شىء حسن ، ولم يضيعوا وقتا فى استخدامها استخداما حسنا . ألا ليت الأمر كذلك فى كل مكان . ولكننا نعرف من التجربة أن الأمر فى كثير من الأحيان لم يكن كذلك ، وفى كثير من الأحيان أيضا لا يكون كذلك .

وفى عرض الحرية والخيار على التلاميذ قد لا تكون ثقتنا بهم أقل مما نظن . إن كثيرين من الوالدين ، وغير قليلين من المربين ، قد تمسكوا بفكرة الفصل المفتوح ، والحرية ، والخيار ، لا كوسيلة أو طريقة لتوجيه التلاميذ لتعليمهم بأنفسهم ، ولاكتشاف العالم على أفضل نحو يبدو لهم ، بل كمجرد طريقة لدفعهم إلى أداء مزيد من العمل المدرسى طواعية ؛ ومن ثم بمعدل أسرع من ذى قبل .

وبإيجاز ، هم يؤمنون بالحرية كحيلة واقعية فحسب . وهذا خداع قاس من شأنه أن يفضى بنا إلى خيبة الأمل . وإذا كانت فى أى موضع من رءوسنا مثل هذه الفكرة . فسوف يفطن لها التلاميذ ، حتى لو لم نفطن نحن لها ، وسيتبينون أن العرض لم يكن حقيقيا ، وسيدركون أن الطوق القديم لم يزل هناك ، ولكنه مخبوء !

ومنذ أمد غير طويل رأيت مثلا حيا لهذا : فقد دعيت إلى مؤتمر عقد فى مدرسة ثانوية بنيت قبل ذلك بسنوات قلائل بتكاليف باهظة ، وذاع لها صيت بعيد ،

وكانت هذه المدرسة ، كمعظم المدارس ، أكبر مما يجب ، ومتوسعة أكثر مما يجب ، وغير مرنة أكثر مما يجب ، ومتأنية أكثر مما يجب . وهى ذات رونق فى بابها ، ولكنها بغير لون ، ولا روح فكاهة ، ولا دفء ولا رشاقة . ولماذا نظن أن التعليم الإنسانى يمكن أن يجرى فى أبنية تبدو وكأنها صممت لتحبس فيها الأسرار الذرية ؟

ومن الداخل كانت الجدران العارية كالمعتاد ، الخالية من أى زينة أو لمسة إنسانية . والمسألة الكبرى التى يدور حولها الكلام فى المدرسة أنها صممت لبرنامج يقوم فيه الطالب بقسط كبير من التعلم الاستقلالى : فبدلا من الفصول المعتادة نجد عدة ساحات ومراكز لمصادر المعرفة : للرياضيات وللعلوم الفيزيائية وللتاريخ ، وهلم جرا .

والمقصود بهذا أن يتوافر للتلاميذ جانب كبير من الوقت غير الموزع أو « المجدول » يكونون أحراراً فى استخدامه على حسب رغباتهم ، متوجهين إلى هذا المركز أو ذاك . ومع أن البرنامج كان فى سنته الثانية فحسب ، فقد قيل لنا : إنه « لا يسير على ما يرام » : فالتلاميذ لا يستخدمون وقتهم استخداما حسنا — هكذا قيل — بل يحومون ويتسكعون فى كل مكان متحدثين بعضهم إلى بعض ؛ فكان على المدرسة أن تقتطع من الوقت « غير المجدول » لترتب جدولا لفصول أكثر انتظاما ، ليس البناء مصمما ليناسبها .

وتحدث إلىّ أحد التلاميذ عن هذا الأمر بحزن ، فله اهتمامات قوية بفرعين أو ثلاثة — التصوير الفوتوغرافى والكتابة ، وشىء ثالث — قال :

« فى السنة الماضية كان لدىّ وقت كثير ، فاستطعت فعلا أن أنغمس فى هذه الموضوعات ، أما هذه السنة فقد حذفوا نصف الوقت ، ولعلهم فى السنة التالية

يجورون على المزيد منه . ولكن نهارى مقتضب الآن بالفعل بكل تلك الفصول بحيث لا أستطيع فعلا أن أقوم بمشروعات جدية فى الحجرة المظلمة . ولعل الأولى أن أصرف نظرا عن الموضوع كله » .

فسألته : لماذا تغيرت المدرسة ؟ فقال : «طبعا لم يكن الكثيرون من التلاميذ يصنعون شيئا ذا بال فى أى موضوع . ولكنهم لم يمنحونا وقتا كافيا كى نكتشف ماذا عسانا نريد أن نصنع ؟ أنا كنت أعرف بالفعل ما أريد ، ولكن معظمهم لم يكونوا يعرفون ما يريدون ! ولكنك تحسبهم على الأقل خليقين أن يتركوا التلاميذ الذين يحسنون استخدام البرنامج يمضمون فى ممارسة ما يهتمون به . ولكنى لا أستطيع أن أبارح الفصول ولو لأقوم بمشروعاتى ، بل يجب على أن أذهب إلى الفصول كأى شخص آخر – وبعد سنة أخرى أو سنتين ستصبح هذه المدرسة مثل أى مدرسة أخرى » .

ولئن كانت المدرسة مخلصة فيما عرضته على التلاميذ ، ولكنها جانبت الحكمة حين فقدت إيمانها بهذه السرعة . وما كان لعله حريا أن يحدث – لو تركوا الأمور على ما هى – وكانت لديهم طاقة الصبر وانتظار هذه النتيجة : إن مزيدا ومزيدا من التلاميذ – أمثال الفتى الذى تحدثت إليه – كانوا خليقين أن يجدوا ما يصنعونه بحيث يضعون كل طاقتهم فيه ، ويزداد شيئا فشيئا عدد التلاميذ حتى علموا بهذا فاقتدوا بهم ، أو انجذبوا إلى أنشطتهم : فصغار السن يحبون بطبعهم أن يشاركوا فيما يمنحهم لذة واكتفاء حقيقيين . واهتمام صديقى التلميذ بالفوتوغرافيا حرى بالقطع أن يلمس ويثرى حياة تلاميذ آخرين . ولكن المدرسة لم تسمح لذلك بأن يحدث .

وفى وقت آخر فى أثناء النهار طاف بى أرجاء المدرسة شخص يعرفها ومررنا بمركز للمعرفة البيولوجية ، وكان مجهزا بإسراف ، ولكن العلائم – مثل الهياكل

الآدمية ، والعظام ، والجماجم ، والجلود ، والعشاش ، والأصداف التى تدل على أنه مكان يهتم من فيه بما يصنع – كانت قليلة . وكان خمسة أو ستة من الأولاد والبنات جالسين فى مجموعة وسط الحجرة يتحدثون .

ونظر مرشدى إليهم برهة قصيرة من خلال الباب ، ثم قال لى ونحن نبتعد ، فى مرارة : «لا يبدو لى أنهم مهتمون كثيرا بالبيولوجيا (علم الحياة) : وكانت فى صوته شحنة كبيرة من الارتياب والازدراء ، بل ما هو أسوأ ، وهو الارتياح : كنت أعلم أن هؤلاء الأحداث ليس فيهم خير ، وهم يقيمون الدليل على أنى مصيب فى رأيى !

فقلت : له بدماثة : إننا لا ندرى ! فلعلهم يتحدثون فى البيولوجيا ؛ فلم يعقب ؛ وتركت المسألة عند هذا الحد .

وما يبدو لى واضحا حتى الآن ، أن التلاميذ لابد أنهم قد قرءوا منذ البداية وفهموا مشاعر هذا الرجل الخفية ، وربما أيضا مشاعر كثيرين غيره على شاكلته . ولعلهم كانوا يعرفون أنهم فى هذه المدرسة – سواء بمراكز للمعلومات أو بدون هذه المراكز – لن يسمح لهم جديا بتعلم ما يهمهم حقا والتحدث عنه ، فلا عجب أن معظمهم قرروا النهرب من هذا التحصيل المضى أطول وقت ممكن .

ولكن قلة الثقة بنا ليست السبب الوحيد فى تباطؤ التلاميذ واستخدام الحرية والخيار اللذين نعرضهما عليهم . وبفرض أننا تخطينا هذه العقبة الأولى ، وأن التلاميذ صدقوا أن عرضنا جدى أو صادق ، فالمشكلة التالية أنهم قد لا يثقون بأنفسهم ثقة تكفى الإقبال على الاختيار .

و يجب ألا ندهش لهذا أيضا . فقد علموهم فى المدرسة ألا يثقوا بأنفسهم ، فتعلموا هذا ووعوه . وهو من الأشياء القلائل التى تحسن المدارس تعليمها . فكل

ما تصنعه المدرسة التقليدية يقول بوضوح للتلميذ : إنه لا يمكن الوثوق به فى أى شىء حتى فى القيام بأيسر الخيار بصدد ما سيتعلمه أو يصنعه بعد ذلك ، أو كيف يصنعه ؟ فلا شىء هناك متروك للصدفة أو لتخطيط الطالب الخاص .

الخيار معناه المجازفة : فالتلميذ حين يواجه خيارا قد يقول لنفسه : إن قررت ما سأصنعه فمن لى بمعرفة أنى سأحبه أو أستفيد منه شيئا ؟ قد لا يكون اختيارى حسنا ، وعندئذ لا ألومن إلا نفسى . ولن أستطيع أن أقول – كما يتاح لى على الأقل أن أقول إذا أسأت عملى المدرسى : إن الذنب على المعلمة ؛ لأنها سألتنى سؤالا غير عادل ، أو لم تقل لى ماذا تقصد منه ؟ أو لم تعلمنى ما كان مفروضا أن أعرفه ! فلا ملوم سواى ! فإذا رسبت فالذنب ذنبى لا ذنب أحد غيرى . وهذا عبء أثقل من احتمال معظم الأطفال .

وهم يتعلمون فى المدرسة – وهذا شىء آخر من الأشياء القليلة التى يتعلمونها حقا – أنه مادام الرسوب أسوأ شىء إطلاقا – فمن الأفضل له ألا يجازف .

ويجب أن ندرك أننا حين نطلب إليهم أو ندعوهم أن يختاروا فنحن إنما نطلب إليهم أن يقوموا على مجازفة أكبر من المجازفات التى قضينا سنوات نعلمهم ألا يقدموا عليها ؛ فلا عجب أن يتقاعس عدد كبير منهم . وهذا أيضا قد يكون شيئا من المفيد أن نتحدث عنه .

وليس من نسميهم أطفالا هم وحدهم الذين يجدون الاختيار شاقا عليهم . فمنذ بضع سنين كنت أعلم فى مدرسة الدراسات التربوية العليا فى هارفرد مقررا يستمر فصلا دراسيا واحدا يسمى «التعليم الذى يوجهه التلميذ» – وقد سمى بعد ذلك «ت ٥٢» وهو رقمه فى الكتالوج . وكان معظم التلاميذ فى أوائل العشرينيات من عمرهم ، ومازالوا على سلم التعليم المدرسى ، ولكن كثيرين غيرهم كانوا معلمين

مجربين وإداريين مدرسيين : وبعضهم فى مثل سنى أو أسنّ .

وفى أول لقاء لنا تكلمت قليلا عن رؤيتى للمقرر ، وما خطتى لعملى فيه . وكانت عندى كمية من المصادر والتجارب كلها تتعلق بالتعليم الذى يوجهه التلميذ ، أو التعليم المفتوح . وكنت بسبيل أن أضعها أمامهم ، فأتكلم وأقود شيئا من المناقشات فى الفصل . ومن الممكن أن يدخل فيها أشخاص آخرون وافدون على الفصل . فأنا أرحّب بأن يدعو الفصل ضيوفا من قبله . وكانت عندى أفلام أعرضها عليهم تمثل مدارس بديلة كانت قد بدأت عملها . وعندى قائمة بكتب ومقالات عن التعليم المفتوح كان يبدو لى أنها ذات فائدة ، وكنت أحبها وأزكيها بشدة . وإذا أبدوا اهتماما وأرادوا معرفة المزيد عن أى شيء فى القائمة سرنى أن أحدثهم عنه . وكانت عندى كذلك قائمة بأماكن فى المنطقة – يجرى فيها تعليم يقوده التلاميذ بطرق مختلفة ، وشجعتهم على زيارة مثل هذه الأماكن ، وأن يقضوا من وقتهم هناك قدر ما يريدون أو يستطيعون تدبيره ، وأن يستغرقوا فى أى وسيلة تبدو لهم نافعة . وقلت لهم أيضا :

إن المقرر مستوياه ناجح وراسب ، وإن أى طالب مسجل فيه يمكن أن يحصل على تقدير النجاح ، وليس هناك امتحانات أو عمل تحريرى إجبارى ، وإن الحضور فى دروسى اختيارى .

وحثثتهم على أن يدونوا يوميات أو مذكرات فى أى صورة يحبونها ، للأفكار أو ردود الفعل أو الملاحظات التى تخطر لهم فى أثناء عملهم داخل الفصل أو خارجه . وقلت : إننى سأكون سعيدا جدا بقراءة أى كتابات يريدون أن يشركونى فى متعتها . وقلت : إنه إذا كانت لدى أحدهم أفكار يريد توصيلها إلى الجميع أعطيته ورقة حرير ليكتب فكرته عليها ، وسأتولى نسخها بما يكفى الفصل بأكمله .

واقترحت نوعا من اليوميات المفتوحة أشبه بأعمدة المراسلات فى بعض الصحف والمجلات البريطانية يكتبون فيها أية أفكار أو خواطر يحبون أن يسمعها الآخرون ، أو أىّ رد بوجوه شتى على ماكتبه الآخرون . . وقلت إننى عندما أجد مقالات جديدة ، وقصصا صحفية ، وموادطريفة سأعلقها على جدران الفصل وأدعو الآخرين أن يحذوا حذوى : فيستخدموا الجدران ضربا من لوحة الإعلانات والمذكرات المفتوحة . وكنت فياضا بالأفكار والمقترحات المنيرة .

ولكننى بعد أن اقترحت ذلك كله - قلت : إنه ما من شىء من هذا مطلوب ؛ فها هى هذه المصادر عن التعليم الذى يوجهه الطالب ، وفى وسعهم أن يستخدموها جميعا ، أو أى أجزاء منها إن شاءوا ، أو يستبدلوا بها شيئا آخر من اختيارهم ، بل فى وسعهم ألا يصنعوا شيئا إطلاقا .

وبدا الفصل راضيا بهذا ، بل إنهم فعلا صاحوا حتى أقعدوا شابا غاضبا قال : إننى أسيطر على الفصل ، ولماذا يجلسون من حول ذلك المسمى هولت ليصغوا إليه ؟ ولماذا لا يلتئم شملهم متجمعين ؟ لماذا يتعين عليهم أن يجلسوا على مقاعد فى قاعة المحاضرات هذه ؟ فقلت : إنه لا يتحتم عليهم ذلك ، ولهم أن يجلسوا على الأرض ، أو على منصة المحاضر إن شاءوا ؛ فأتوا جميعا وجلسوا على المنصة . وفى الدرس التالى عادوا إلى مقاعدهم . ولم لا ؟ لقد وجدوا هناك مزيدا من الراحة .

ومهما يكن من شىء فقد بدا أن الفصل يرى عرضى وخطتى معقولين . واستمرت الحال سائرة فى يسر ستة أسابيع أو نحو ذلك ، فلم يكتب أحد شيئا ، ولم يسجل أحد شيئا فى يومياته ، ولا أحد عمل بتلك الأفكار النيرة . ولكن ساعات الدرس بدت طريفة ، وكنت أعلم أن شيئا ما يحدث فى الخارج . ثم حدث انفجار فى أحد اجتماعات الفصل ، وبدأ كثيرون ممن فيه يهاجمونى حول المقرر . وكان

غضبهم شديدا : إنك لا تبالى ماذا نفكر فيه ؟ إنك لا تطلب منا إطلاقا أن نكتب شيئا ؟ أنت غير مهتم بأفكارنا ! فكررت المقترحات والعروض التى قدمتها إليهم فى بداية المقرر ؛ فقالوا : أنت غير مكترث بنا **وإلا قلت لنا : ماذا يجب أن نصنع ؟** فقلت : إننى مكترث لهم ولهذا لم أشأ أن أقول لهم ماذا يصنعون ! وإذا كان صحيحا – وهو يبدو كذلك – فإن الكثيرين لم تتوافر قط لديهم الفرصة ليقرروا لأنفسهم هل يطالعون كتابا أولا ؟ وهل يكتبون ورقة (بحثا) أو لا ؟ وهل يذهبون إلى اجتماع أولا ؟ فأنا أظن الوقت قد حان لكى يقرروا ! . .

وفيما بعد حدثنى أحد التلاميذ المتعاطفين معى عن مشكلة الكتاب ، قال : «ليست لديك فكرة عن المأزق الذى وضعتنا فيه ؛ فالكتب فى قائمتك كثيرة ، وأنت تقول : إنها جيدة ، ونحن نصدقك بوجه الإجمال . ونتمنى أن نقرأها . ولكنها غير مطلوبة ، ولن نمتحن فيها . وفى الوقت نفسه ها هى ذى كل تلك المواد والموضوعات التى يجب أن ننهض بأدائها فى مدرسة التربية ، وتتضمن قراءات أكثر من أن ننتهى منها ، ولعل الكثير منها ليس فى جودة المواد التى فى قائمتك . ولكن تلك المقررات الأخرى ذات تقديرات متدرجة ، ونحن بحاجة إلى هذه التقديرات ؛ فمن الخير لنا إذن أن نقرأ تلك الكتب المطلوبة ونترك كتبك وشأنها . ثم نقول لأنفسنا : «ولكن هولت يقول : إنها كتب جيدة . وأراهن أنها كذلك . وأتمنى أن أقرأها . ولكن لا وقت لدىّ لذلك ! ولكن ليس عدلا فى حق هولت ألا نطالع أى كتاب مما فى قائمته لأنه قال : إننا غير مجبرين على ذلك . ولكن ما هذا الحديث عن عدم العدالة ؟ لقد قال : إننا غير مجبرين . نعم ، ولكن . .» وكلما طال تفكيرنا فى الأمر ازداد شعورنا بالذنب لعدم قراءة تلك الكتب وازداد غيظنا منك ، لأنك تجعلنا نشعر بكل هذا الذنب ! قال لى ذلك بكل طيبة قلب ،

فضحكت وقلت : إنى آسف ؛ لأنى جعلت حياتهم عسيرة بهذا الشكل ، وإنى أتمنى أن يتسع وقته يوما ما لقراءة بعض هذه الكتب .

وقد يكون جانب من هذه المسألة أنه ليس هناك محصل للكلام عن «إعطاء الحرية» للناس . إن أقصى ما نستطيعه أن نجعل فى متناولهم خيارات معينة ، وأن نزيل إجبارات وقيودا معينة . أما هل يخلق هذا للآخرين شيئا يمكن أن يحسوه إطلاق سراح ، وتحريرا ، وفرصة ، وحرية ، أو شيئا يضعهم فى موقف أشد إيلاما لهم من ذى قبل – فمرجع ذلك إليهم وإلى كيفية رؤيتهم للأمور . وليس هناك الكثير مما يمكننا أن نصنعه لنتحكم فى ذلك . وعلينا أن نفترض – أو على الأقل أختار أنا أن أفترض – أنه على المدى الطويل سيكون من الأفضل لمعظم الناس أن تزيد الخيارات وتقل القيود ، ويقل القسر أو الإجبار ، ويقل الخوف ، ولو أن ذلك يعطيهم فرصة للبحث عن شىء يريدونه حقا وربما العثور عليه !

لقد قلنا هذا وأعدناه مرارا فى الفصل فى مناقشاتنا ، ولا أحسبنى تمكنت من هداية الجميع : فبعض الغاضبين ظلوا غاضبين ، وبعض ثان غادر الفصل من غير أن يقول شيئا ، وبعض ثالث لعلهم كانوا بحاجة إلى وقتهم كله للعمل فى سبيل الحصول على تلك التقديرات فى المقررات الأخرى ، أو بسهولة للتفكير فى الأمور ، أو للترفيه عن أنفسهم ، أو للنوم لمزيد من القوة لهم وبعض سرهم ليحصّلوا الائتمان السهل . وظل من الفصل عدد كاف معى ، وشاركوا فيه بفاعلية متزايدة بما فى ذلك تسييره ، كى يشعروني – كما أردت أن أشعر – بأن جهودى كانت تستحق البذل . فيما عدا أنه يجب أن أبذل المزيد لأهيئ الناس لقلق الاختيار ، وفى الظروف نفسها لعلنى أصنع مرة أخرى ما صنعت من قبل .

وقد تكون هناك مشكلة أخرى لمن لا يختارون ، هى أنهم لا يعرفون : ماذا

هناك ليختاروا منه ، وما الخيارات الممكنة . وقد لا يكون شيء من هذه الخيارات المتاحة ذا جاذبية لديهم . وما أكثر ما يقول المعلمون أو المدارس للأطفال : « والآن بوسعكم أن تصنعوا أى شيء تشاءون ! فى حين لا يكون هناك شيء يمكنهم عمله ! وقد زرت ذات مرة فصلا بمدرسة أولية يديره شاب لطيف للغاية . وكان قد سمع بالفصول المفتوحة على الأسلوب البريطانى واليوم المتكامل ، وكان يحاول أن يدخل ذلك فى فصله . ولم يستطع أن يستشف : لماذا لا يبدو على الأطفال الميل إلى القيام بأى عمل سوى الجرى فى المكان ومضايقة بعضهم بعضا ؟ ونظرت فى أرجاء الحجرة ، فلم أجد هناك شيئا سوى ما فى الفصل التقليدى من سقط المتاع : من كتب مطالعة أساسٍ ، وكتب عمل ، ونصوص ! فلا ألعاب ، ولا ألغاز ، ولا أدوات ، ولا أجهزة ، ولا آلة كاتبة ، ولا آلة تصوير ، ولا آلات تسجيل الأشرطة ، ولا مواد موسيقية ، أو علمية ، ولا مصادر فنية ، بل ولا مجلات أو كتب جيدة !

وبأقصى ما استطعت من الكياسة حاولت أن ألمح له أنه لا كبير جدوى هناك من أن نقول للأطفال : إن بوسعهم أن يصنعوا ما شاءوا إذا لم يكن لديهم فى الواقع أى شيء تقريبا يمكنهم أن يصنعوه ! وأدرك مرادى ، وبدأنا نتكلم عن بعض أنواع الأشياء التى قد يجب إحضارها إلى الفصل ، أو المشروعات التى قد يتسنى له أن يجعلهم يمضون فيها .

وإذا كان داعيا للإحباط أن يقال للمرء أن يختار فى حين لا يكون هناك أشياء يتم الاختيار من بينها ، فإنه قد يكون مفزعا ، ومحيرا ، بل مسببا للشلل أن تكون هناك أشياء أكثر مما يجب ليتم الاختيار من بينها ؛ كأن يكون الطفل فى متجر ضخم للدمى واللعب ! حتى فى الفصول المفتوحة الراسخة المكانة التى تطبق بكل راحة

نظام اليوم المتكامل ، قد يكون الأحجى ألا توضع جميع الأجهزة والمواد المتاحة فى الحجرة فى وقت واحد ؛ فذلك يُراكم ويزحم الغرفة ، ويجعل من رد الأشياء إلى مواضعها ومن إقامة شيء من النظام – مشكلة كبيرة ، وكذلك الأطفال إذا وضعنا تحت أنوفهم شيئا ما مدة أطول مما يجب – ربما لم يعودوا يلقون إليها بالهم ؛ فما هو مألوف أكثر مما يجب يغدو غير مرئى ، فمن المعقول – إذا ظلت قطعة من الأدوات أو الأجهزة غير مستغلة فترة من الوقت – أن نخرجها من الفصل من غير أن نقول شيئا على الإطلاق ، ونخزنها ، ثم بعد فترة من الزمن نعيدها إلى الفصل ، فلعلهم حين يرونها بعد الغياب يلحظونها ويهتمون بها !

وحينما نبدأ فى جعل فصولنا مفتوحة قد يجعل هذا التغيير أسهل على الجميع إذا نحن – بدلا من عرض خيار واسع منذ البداية – وسعنا نطاق الخيار تدريجا وببطء فإذا قلنا لطالب متعود على الفصول التقليدية : «لك الآن أن تختار صنع أيما شيء تريده» فقد لا يصنع شيئا ، أما إذا قلنا له بدلا من ذلك : «تستطيع أن تختار بين هذين الإمكانين ، أو الثلاثة ، فقد يجعله ذلك أقدر على الاختيار .

وفى المرة التالية نعرض عليه أربعة خيارات أو خمسة . وحينما يبدو على التلاميذ الارتياح إلى ذلك فى وسعنا أن نقول لهم : «اختاروا بين هذه كلها ، وإن لم يوافقكم شيء منها فالجئوا إلى اختيار من عندكم» وبذلك نحدث بكل لباقة التغيير من الفصل الرسمى والتعليم الذى يوجهه المعلم إلى الفصل المفتوح والتعليم الذى يوجهه الدارس من غير أن يتهدد التلاميذ شيء من جراء ذلك التغيير . .

وعندما قمت بتعليم آخر فصل لى بالصف الخامس بدأت السنة بما يعد بنية تقليدية للفصل ، وقسمت النهار إلى فترتين ، جدولها مكتوب على السبورة . ولم يكن الجدول الزمنى محكما ، ولم نتشبث به بدقة . ولكنه كان موجودا . وسرعان

ما أدخلت ما أسميته فترة قراءة أو عمل ، وفيها يستطيع التلاميذ أن يطالعوا أيما شيء يريدون ، أو يقوموا بأى لون آخر من العمل المدرسى يريدونه .

وبتدرج بطيء بدأنا نوسع حدود هذه الفترة . وكانت هذه فكرة التلاميذ مثلما هى فكرتى : فقد يقول أحدهم : « أيمكننى أن أرسم صورة أو أحل لغزا أو أكتب خطابا ؟ » فأقول له نعم . وبذلك صارت هذه الأنشطة مباحة . وبعد ذلك قد يقول آخر أشياء من قبيل : « أأستطيع أن ألعب الضاما ، أو الشطرنج ، مع فلان ؟ أو : أأستطيع أن أتحدث أنا وفلان فى شريط التسجيل ؟ أو : أأستطيع أن أصغى لشيء من الموسيقى فى السماعة ؟ أو أأستطيع أن أتجاذب الحديث وفلان ؟ » وأقول : إنه لا مانع إذا استطعت أن تصنع هذا بهدوء بحيث لا تزعج الآخرين . وكانوا يستطيعون التزام هذا الشرط فى معظم الأحيان .

وهكذا نمينا الفترة الحرة . وكانت أقل جدوى مما كان من الممكن أن تكون ، ولم أكن قد زرت بعد المدارس الابتدائية الإنجليزية ، وكان ما عندى من المواد والمشروعات أقل مما كان يمكن أن يتاح لى بعد بضع سنين . ومع هذا كانت الفترة الحرة أفضل أقسام اليوم المدرسى . وزاد مع مرور الوقت طلب الأطفال أنفسهم فترة حرة . لا لتكون وقت فرصة لعدم عمل شيء ، بل لأنه كان لديهم شيء ما يريدون عمله . وكانوا أحيانا يطلبون فترة قراءة أو عمل سافرة ، أو فترة حرة تماما .

وإنى لأتبين الآن مالم أتبينه حينئذ : وهو أنه كان بوسعى أن أستخدم المنهج التدريجى نفسه لأصل إلى الانفتاح فى الترتيب المادى للفصل ؛ فقد كنت حينئذ لم أزل تحت تأثير فكرة أن القاطر يجب أن تكون فى صفوف مستقيمة ؛ ولذا كنت بكل فترة معينة أقول للأطفال : إنهم يستطيعون تبادل أماكنهم ، أو أن يقوموا بأى ترتيب جديد قد يلائم جميع الأطراف . وكنت أقوم عدة مرات بتحويل مكتبى إلى

جانب آخر من الحجرة كى أضفى على الفصل فى مجموعه منظرًا جديدا ، وكأنما تغيير أماكن المكاتب إلى أماكن جديدة يجعل أمورا جديدة كثيرة فى حيز الإمكان !

وكثيرا ما يحدث – عندما أصف للمعلمين أو لمن سيكونون معلمين ذلك الفصل فى الصف الخامس ، وكيف جعلته بالتدريج أكثر انفتاحا – يحدث أن يقوم شخص ما ليقول : إننى مادمت لم أزل المتحكم فى الفصل والخيارات ، ومادام التلاميذ لم يزالوا غير قادرين أن يصنعوا أى شىء لا أقره – فالفصل لم يكن فى الحقيقة مختلفا عن الفصول التقليدية ، وانفتاحه الظاهرى خدعة !

وفى هذا القول جانب من الحق . ولم يكن قد خطر لى قط أن التخلى عن تحكمى فى الفصل فكرة صائبة حسنة . ولو أردت ذلك ما سمح لى بتنفيذه : فالتلاميذ وأنا – كلانا – كنا نعلم أن مدى خياراتهم محدود بما يمكننى – أو المدرسة – إقراره . ولم نتظاهر بخلاف ذلك . وعندما أعلنت ذات يوم عن فترة حرة وقلت – إن باستطاعتهم أن يصنعوا ما يشاءون – سألنى غلام : « أفى استطاعتى أن أذهب إلى البيت ؟ » وضحك الأطفال جميعا . واعتذرت عن عدم دقتى فى التعبير وقلت : كلا . فليس فى وسعه أن يصنع هذا ! وحين قلت : إن لهم أن يصنعوا مايريدون ؛ إنما عنيت بذلك أى شىء ، بشرط أن يكون ذلك فى داخل الفصل وألا يزعج سائر البناء ، ولكن الغلام كان يعرف ذلك قبل أن يسأل – وأظنه فى الواقع كان سعيدا فى هذا الفصل على الأقل كسعادته فى البيت ، ولو أعطيناه الخيار فى الذهاب إلى البيت ما ذهب . ولست أظن أن الأطفال شعروا بأن هذا الفصل يشبه شبهاً أساسيًّا تلك الفصول التى كانوا قد تعودوها ، أو أن خياراتهم غير حقيقية لأنها ليست محدودة .

والعثور على أشياء طريفة ليصنعها الأطفال ليس عسيراً جداً ، إذا كانوا لم

يمكثوا فى المدرسة وقتا أطول مما يجب ، أو لم يوح إليهم أن يشعروا – بما يفرض عليهم من التعقب والتبويب – بأنهم أغبياء ولا قيمة لهم بصورة خارقة للمعهود .

وفى وسعنا أن نشترى أو نقترض أو نستنقذ أنواعاً كثيرة من المواد التى يمكن أن تكون طريفة من وجوه كثيرة للأطفال الصغار . ونستطيع أن نبتكر مشروعات كثيرة قد يجدها الكثيرون طريفة ، وهم أيضاً يستطيعون ابتكار المزيد منها بأنفسهم .

أما بالنسبة للأطفال الذين هم أكبر سنا فقد تكون المهمة أصعب لأسباب كثيرة ، فإذا كانت لهم اهتمامات أو هوايات ، فقد يحتاجون إلى أجهزة أكثر تخصصاً ، أو أغلى ثمناً مما فى المدارس ، أو مما تستطيع المدارس شراءه ؛ ولذا قد يكونون أكثر سأماً ، وأقل ثقة ، وأكثر خجلاً من فضولهم الخاص وجهلهم ، وأقل ميلاً إلى الكشف عن أنفسهم واهتماماتهم للبالغين ، بل لأندادهم !

ويخطر ببالى فى هذه المناسبة سؤال كثيراً ما وجهه إلىّ المعلمون ، وأحياناً بِنَبْرة تدل على الارتباك والهم ، وفى أحيان أكثر بنبرة الغضب والزراية : «وماذا تصنع بالتلميذ الذى لا اهتمام له بشىء ؟» .

وأولاً وقبل كل شىء لا وجود لشخص بهذه الصفة . فكل شخص على قيد الحياة له اهتمام بشىء – ولو بنفسه – بل له عادة اهتمام بما هو أكثر من هذا بكثير . وقد نقول عن تلميذ : إنه لا **يبدو** مهتما بشىء ، أو على الأقل بأى شىء مما نحاول أن نجعله يهتم بها ؛ ولكن هذا يعنى فقط أنه اختار لنفسه ألا يدعنا نرى اهتماماته ، ولعل هذا لأنه تعلم من التجربة أنه كلما قلت معرفة البالغين – ولاسيما المعلمون – بما يهتم به – كان بذلك آمنا على نفسه من سخريتهم وازدرائهم وتثبيطهم ؛ ولذا تعلم أن يضع حواجز بينه وبيننا ، وأن يلبس قناعاً من عدم الاكتراث المستفيض ، وعدم الاهتمام ، والزراية ، ولكن هذا القناع ليس الشخص نفسه ، فخلف القناع

والحواجز الشخص الحقيق ، وقد امتلأ خوفاً وخجلاً وبغضاً لنفسه واحتقاراً لذاته . . ولخوفه من العالم يستخدم كل طاقته لحماية نفسه منه ، ولكن حمايته لا تتسنى إلا بثمن رهيب تؤديه ذاته ؛ لأن كل هذه التدبيرات للفشل المتعمد ، وعدم الكفاية ، والانسحاب ، والمقاومة – إنما تضيف المزيد إلى إحساسه بالخزى وعدم القيمة .

ونحن لا نستطيع أن نقفز فوق هذه الحواجز ، أو أن نقتحمها ، أو نهدمها عنوة ، ففى الوسع الارتفاع بها ما شاء لها الارتفاع ، قوة ما شاء لها من القوة ، ولا سبيل إلى تقويضها إلا من الداخل . وبذلك تغدو المسألة : كيف يمكن أن نساعد ذلك الشخص الذى بداخلها أن يغدو أقل شعوراً بالخوف ؟ أحياناً قد يساعده على ذلك أن يتحدث عن مخاوفه ، أو قلقه . ولعله يكون صحيحاً أن بعض هذه الحواجز على الأقل يجب أن تنخفض قبل أن يضحى مثل هذا الكلام ممكناً . ولكن كثيرين من الشاعرين بالخوف – ولاسيما الأولاد الذين ينتمون إلى ثقافات منخفضة الدخل – يفضلون الموت على الاعتراف بأنهم خائفون !

ولعله من الأفضل مع مثل هؤلاء الغلمان ألا نتحدث إليهم إطلاقاً عن الخوف ، أو الشعور بالخوف بل أن نتحدث بدلاً من ذلك إليهم – وبصورة ملموسة بقدر الإمكان – عن أمور يتوقعون هم حدوثها ، ولكنهم لا يريدون لها أن تحدث ؛ لأننا إذا كنا خائفين ، فنحن على الدوام تقريباً خائفون من **شىء ما** . وكلما تمكنا من أن نرى بوضوح ما هذا الشىء ، كان الأرجح أن نتمكن بعد ذلك من التصدى لذلك الخوف ومجابهته والتغلب عليه ؟

وليس مما يساعد الناس على الإطلاق إذا كانوا خائفين أن نقول لهم : إن خوفهم على غير أساس ، وأنه ليس هناك ما يخافونه ؛ أو أن ما يخافونه لن يؤذيهم .

فذلِك شبيه بعض الشيء بقولك لشخص يخاف أن يعضه كلب : «لا تكن أبله ، فهذا الكلب لن يعضك إلا إذا ظن أنك خائف منه ! » فإننا حين ننعت مخاوف شخص بأنها سخيفة ولا أساس لها إنما نزيده خوفاً ، فيقول فى نفسه : «إنهم لايفهمون ! إنهم **لا يرون** الخطر ! ولأنهم لا يرونه فقد يحاولون مساعدتى بدفعى إليه ! »

فعلينا أن نتقبل مخاوف الناس على أنها حقيقية ، وعلى أنها غير ناجمة عن تخيلهم ، بل عن تجربتهم وعلى حد تعبير ر. د. لينج : يجب ألا «نوهن تجربتهم» وما نستطيعه هو أن نحاول بكل طريقة ألا نضيف المزيد إلى مخاوفهم ، وألا نمدهم بأسباب جديدة للشعور بالخوف . وذلك شبيه بالأسطورة القديمة عن الشمس والريح .

فقد حاولتا أن تجربا أيتهما أقدر على إجبار مسافر على أن يخلع عباءته : فحاولت الريح أن تنزعها عنه بالقوة الغاشمة ، ولكنها كلما اشتدت فى هبوبها ، أمعن الرجل فى لف العباءة حول جسمه ، ولما حل دور الشمس سلطت أشعتها على الرجل حتى شعر بشدة الحر فخلع العباءة ! فالطريقة إلى جعل الناس يخفضون الحواجز أن نخلق بقدر الإمكان موقفاً يشعرهم بعدم حاجتهم إلى الحواجز .

ومن وسائل جعل التلميذ يبرز من مخبئه أن نبذل كل ما فى وسعنا لجعل اهتماماته شرعية ، وبعبارة أخرى نجعله يشعر أن أى شيء يهتم به فهو لا مانع منه ، وهو موضع حسن جداكى يطلّ منه على العالم و يرتاده ، وهو فى ذلك سواء ، وأى موضع آخر ، بل أفضل من أى موضع آخر . ولن نجعله يشعر بذلك مالم نفهم نحن أنفسنا أن هذا صحيح . وهذا سيكون عسيراً على أناس ظلوا سنوات يسيئون فهم المدارس حتى حسبوا أن الحياة والعالم والتجربة البشرية تنقسم إلى نظم أو موضوعات ، أو

مجموعات معرفية ، بعضها جاد نبيل هام ، وبعضها الآخر وضيع وتافه . وليس الأمر كذلك . فالعالم والتجربة البشرية كل واحد . وليست هناك خطوط من النقط تفصل التاريخ عن الجغرافيا أو الرياضيات عن العلوم ، أو الكيمياء عن الطبيعة .

والواقع أنه **فى الخارج** (أى فى العالم الواقعى) لاوجود لشىء من قبيل التاريخ أوالجغرافيا أوالكيمياء أوالفيزياء . فما فى الخارج هو مافى الخارج (أى الواقع هو الواقع) . ولكن العالم ، والكون ، والتجربة البشرية موضوعات مترامية ، ولانستطيع أن نفهمها كلها دفعة واحدة ، ولذا نختار – وهذا تصرف معقول – أن ننظر إلى هذا الجانب من الحقيقة الواقعة أوذاك . ولذا نسأل هذا النوع من الأسئلة عن هذا الشىء أو ذاك . فإذا نظرنا إلى جانب معين بطريقة معينة ، وسألنا ضربا من الأسئلة معينا – فقد نكون بهذا مفكرين فى الكون بصفتنا مؤرخين ، وإذا نظرنا إلى جانب آخر ، وسألنا سؤالا آخر فقد نكون بذلك مفكرين بصفتنا فيزيائيين أوكيمياويين أونفسانيين ، أوفلاسفة . ولكن هذه الطرق المختلفة فى النظر إلى الحقيقة الواقعة يجب ألا تجعلنا ننسى أن الحقيقة الواقعة كل واحد (قطعة واحدة) وأننا من أى موضع فيها يمكننا الوصول إلى سائر المواضع .

وكثيرا ماسألنى المعلمون ودائما بازدراء : «ماذا نصنع مع تلميذ لايهتم إلابالسيارات العتيقة التى عدلوا محركاتها لزيادة سرعتها؟» وما من إنسان لايهتم إلابهذا الشىء دون سواه . لكن لنسلم جدلا أنه يهتم أساساً بهذه السيارات العتيقة . فما عيب هذا الاهتمام ؟ ما هى إلاسيارة ، وفى كل تاريخ البشرية لم يتغير شكل الحياة البشرية ، بل وجه الأرض نفسها كما فعلت السيارات إلا اختراعات قليلة ، فهى قد غيرت مدننا تغييرا كبيرا ، وضَرَّتها أضرارا خطيرة من وجوه كثيرة .

فقد خلقت الضواحى ، وبذلك دمرت الكثير من الريف وبعض الناس (بما فيهم أنا شخصيا) أعتقد أن السيارة من أشد اختراعات البشرية تدميرا ، فقد غيرت تغييرا هائلا الطرق التى بها نعيش ، ونعمل ، وننفق النقود ، ونسلى أنفسنا ، وهى أيضاً آلة ومن ثم تشمل الفيزياء والكيمياء ، والديناميكا الحرارية ، وعلم المعادن وما إلى ذلك . وتحتاج إلى عدد كبير من الأشخاص ، وإلى آلات مفرطة التعقيد كى يتم صنعها !

والواقع أن هذه الصناعة ربما عملت – أكثر من أى إنتاج آخر بمفرده – على تقدم تقنيات الإنتاج الكبير العصرى ، فالسيارة كاختراع ، وكمنتج اقتصادى على السواء لها تاريخ : كيف توصل البشر إلى اختراعها ؟ وبأى خطوات أوصلوها إلى هذا المستوى من الكمال ؟ وكيف كانت تصنع فى البداية وتساق ؟ وكيف نمت شركات السيارات الهائلة الموجودة اليوم وبرزت للوجود ؟

وقال أحد المعلمين ، بعد أن وضعت بعض الأسئلة المذكورة آنفا : « ولكن كيف يساعده هذا كله على كسب رزقه ؟ » وبالذات من حيث النقود ؛ فكل شىء يتعلمه الغلام – ولاسيما الغلام الفقير – وهو يعبث بالسيارات العتيقة قد يساوى أكثر من معظم مايطلب منه أن يتعلمه فى المدرسة الثانوية ، وأى شخص حديث السن يشرع بدافع حب الاستطلاع فى اكتشاف كل مافى استطاعته معرفته عن السيارة والطرق الكثيرة التى تؤثر بها فى الوجوه الأخرى من حياتنا ومجتمعنا ، سيكون لديه مايشغله من ذلك وقتاً طويلا . ويوما ما قد يكون أقدر من معظم الخبراء وخريجى المدارس التقليدية على التفكير فى وسائل لترويض السيارة وجعلها أقل تخريبا وأكثر إنسانية ونفعا . وهذه فى ذاتها مشكلة من مشكلات زماننا العاجلة .

وفى مرة أخرى سألنى معلم بغير غضب ... إن الفخار أكثر احتراما من السيارات العتيقة ، وأقل هبوطا فى المستوى – ماذا يصنع بغلام كل اهتمامه منصب على الفخار **فقط** ؟ ولكن انظر ما الفخار ؟ إنه الجيولوجيا : كيف يصنع الصلصال ؟ وفى أى الأماكن ننشده ؟ وهو الفيزياء والكيمياء والرياضيات المتمثلة فى الإحراق ، والأفران ، والمخروطات ، والترجيج : (أى كيف نكسوه بطبقة رجاجية ؟) . وثمة ارتباطات كثيرة له بالتاريخ والفن والأنثروبولوجيا والإكيولوجيا .

وليس معنى هذا إذا اكتشفنا أن تلميذا له اهتمام بالسيارات العتيقة أو أى شىء آخر ؟ – إننا يجب أن نحاول جعله يفكر فى كل المسائل التى أشرت إليها ! فقد يكون مهتما بالسماع عنها ، ولكن ليس حتما محتما أن يشعر بميل إلى الاشتغال بها ! فإن أراد أن يرتاد هذه الموضوعات أكثر من السماع بها ، فبها ونعمت .

ولست أيضا أحاول أن أقترح أنه مهما يكن الموضوع الذى يهتم به التلميذ ففى وسعنا إيجاد وسائل بارعة لإغرائه بالتفكير فى أشياء نظن نحن أنها أهم ، لأنها أقرب إلى موضوعات المدارس التقليدية ؛ فإنها لغلطة جسيمة أن يظن أحد أن شخصا حديث السن ذا اهتمام قوى بشىء مثل السيارات العتيقة أو كرة القدم مقطوعٌ عن تيار الحياة الرئيسى وأنه إذا فكر جديا فى السيارات العتيقة فسوف يكون خبيرا متخصصا تخصصا ضيقا . وأن علينا فى سبيل توسيع التعليم أن نبعده عن الموضوع الذى يهتم به أشد الاهتمام . فأى اهتمام . وأى وجه من وجوه الحياة مرتبط بوجوه أخرى كثيرة من الحياة ، بل بالحياة ككل . ومهمتنا أن نجد وسائل يمكننا بها أن نساعد تلميذا لعله دفع بتصرفات البالغين الجهلة المتحيزين المزدرين إلى الشعور بأن اهتماماته تافهة ، كى يدرك بدلا من هذا أن اهتماماته ليست تافهة ، بل هى مكان يعادل أى مكان آخر للإطلال على العالم وارتياده .

والذين يعارضون إعطاء التلاميذ فى المدرسة فرصة للتحدث بعضهم إلى بعض يحبون أن يقولوا : إن أحاديثهم تافهة : فإن كانت كذلك فنحن الذين جعلناها كذلك بأننا لم نأخذهم مأخذ الجد ، وبأننا علمناهم بعدم اكتراثنا أوازدرائنا الإيجابى ألايأخذوا أنفسهم مأخذ الجد . وقد بين « جيل آشبى » لنا هذا فى مقال عنوانه « الطفل الذى كنته » وقد ظهر هذا المقال فى كتاب : « هذا الكتاب عن المدارس » (وهو مجموعة مقتطفات كثير منها ممتاز ، من مجلة « هذه المجلة عن المدارس » – فى هذه القصة – وربما بصورة غير مباشرة فى فيلم المدرسة الثانوية – نرى كيف أن صغار السن تقطع صلتهم بما هو حقيقى واقعى وهام وجدى فى نفوسهم ، ويتعلمون كيف يخافونه ويستخفون بقيمته . ونسمع بوضوح شديد تأثير ذلك فى حديث عدد من الصغار الفقراء ، وهو حديث حينما لايكون عدائيا متحديا شحنائيا ، فهو فظّ خال من الكياسة متهكم هازئ وحافل بعدم اكتراث جسيم .

وقد اشتركت ذات مرة فى فصل للكتابة بمدرسة ثانوية صغيرة مفتوحة ، وهى جزء من نظام أوسع أكثر مسايرة للعرف . وكان معظم التلاميذ فى الفصل يمثلون المدرسة تمثيلا نمطيًّا ، فهم من الطبقة الوسطى العالية ، وهم تلاميذ ممتازون سيواصلون الدراسة فى الكلية ، وربما فى مدرسة للدراسات العليا . إلاغلاماً منهم كان استثناء من هذه القاعدة . وكنت حريا أن أحسبه سمكة خرجت من الماء ، لولا أنه فيما يبدو كان عضوا فى الجماعة موضع ترحيب واحترام منها .

ولما كان الحضور فى الفصل غير إجبارى فقد افترضت أنه ماكان ليحضر لولم يجد فى ذلك متعة . وهو ذو خلفية من الطبقة الوسطى الصغيرة أوالطبقة العاملة ؛ ولماوصلت كان الفصل قد شرع يقرأ ويناقش قطعة قصيرة هو كاتبها . وتصف

القطعة حادثة تكاد تكون خطيرة جرت له وهو يقود بسرعة أكثر ممايجب سيارة عتيقة زيدت قوتها .

وكانت قصته مكتوبة بإتقان ، ولكن الذى استرعى نظرى فيها هو لهجتها . فهو لايدخل القارئ إلى صميم الحادثة . وكان فى لحظة منها يوشك أن يموت ، ووصف مشاعره بحيوية شديدة . ولكنه بين كل بضع عبارات – وبالضبط حينما تشرع قصته فى الاستيلاء على القارئ يدس ملاحظة تهكمية ساخرة لاتتناسب مطلقا وسائر القصة . ولاهدف لهذه الملاحظات إلا أن تقول : « أنا لاآخذ شيئا من هذا مأخذ الجد وإنك لَغِرّ إن أخذتها مأخذ الجد ! »

وقد كنا جميعا مهتمين بما حدث ، وشجعنا الفتى على الإفاضة فى الكلام عنه ، وكان الإطار غير رسمى : المعلم وستة تلاميذ وأنا ، كنا جميعا مكدسين فى مكتب صغير ، وقد حملنا حديثه إلى عالم غريب ، عالم السيارات العتيقة المقواة المصنوعة فى دترويت – وكنا جميعا من المتنفحين بالسيارات الأجنبية : «دى بورشى» و«بى . إم . دبليو» التى نستطيع الرجوع إليها بأذهاننا ، لا الشيفروليه والبونتياك ذات الـ ٤٥٠ بوصة مكعبة ، حملنا حديثه إلى عالم كانت تسلية مألوفة فيه جدا أن تستقل سيارة بمفردك أحيانا كثيرة ، وتقودها جائلا بها ، على غير مقصد معين بسرعات انتحارية . وكان يتحدث بطلاقة وإجادة ولديه موهبة الكلمة المناسبة والتعبير المناسب ، فمن الواضح أنه شاب لامع جدا وذو إدراك حسى متوقد ، ولكن فى حديثه كله – كما فى كتابته – تلك اللهجة المتهكمة المتباعدة بعينها ، وذلك الرفض لتوريط نفسه أو إدماجها فيما يقوله أو وضع نفسه فى ألفاظه . حتى عندما بدا أقصى مايكون انغماسا فى قصته – كان يقول باستمرار بصوته وسحنته وإيمائه : « ليس هذا حقيقيا أو هامًّا فلاتأخذوه مأخذ الجد ، فأنا

لآخذه مأخذ الجد . صدقوا ذلك أولاتصدقوه ، فأنا على الحالين لاأبالى بذلك » .

والأطفال القليلو الدخل ليسوا وحدهم الذين يتعلمون أن يكون شعورهم على هذا النحو . وقد دعتنى ذات مرة معلمة الصف الثامن فى مدرسة خاصة للتحدث إلى فصلها وفى يوم دافئ من أيام الربيع جلسنا خارج البناء على العشب ، وناقشنا ما عسى أن يعنيه أن يكون المرء قادرا على توجيه تعليمه وارتياد العالم بطريقته الخاصة بدلا من طريقة أحد سواه . وكان التلاميذ مستثارين مستغرقين ، وجادين جدا ، وشرعوا يتحدثون عن الطرق الكثيرة التى يبدو منها أن البالغين لايأخذون مطلقا أفكارهم ومشيئتهم مأخذ الجد ، بل يجدون دائما أسبابا لمنعهم من عمل مايريدونه أكثر من أى شىء آخر ؛ فهم فى هذه المدرسة بالذات كانوا شديدى الرغبة جدا فى أن تكون هناك حجرة جلوس أوحجرة عامة للتلاميذ الذين هم أكبر سنا ، حجرة خاصة بهم يستطيعون أن يذهبوا إليها ويجتمعوا فيها ويتجاذبوا الحديث من غير أن يحوم حولهم المعلمون .

ولكن المدرسة دأبت على صدهم متعللة بعدم توافر المال الكافى ، وربما بعد بضع سنين نستطيع تدبير المال ، وسنفكر فى الأمر – وسائر الخطط التسويفية التى يعرفها التلاميذ والأطفال جيدا فى كل مكان .

إذا نحن ماطلناهم فسرعان ماينسون كل شىء ، واقترحت عليهم أن يدرسوا ويناقشوا المدرسة إمكان بناء تلك القاعة بأنفسهم . واستثارت حماستهم هذه الفكرة جدا ، وناقشوا بحيوية شديدة طرقا ممكنة لتنفيذ ذلك .

ومرت الساعة بسرعة كبيرة واستحثونى جميعا على العودة بعدأسبوع لمزيد من الحديث فى هذه الأمور ، فوافقت على ذلك بكل سرور .

ولما جئت إلى قاعة الفصل بعد أسبوع كان التلاميذ فى فصل آخر ، وقالت لى

معلمتهم إنهم جميعا تناقشوا فى اجتماعنا الأول وآباؤهم وهم أناس من الطبقة الوسطى العالية ، ناجحون ، من رجال الأعمال أوالمهن الحرة أومن الأكاديميين – وكانت ردود الفعل لديهم طريفة ، ولعلهم يحبون أن يتحدثوا فى ذلك .

وسرعان ماعاد التلاميذ إلى الحجرة وجلسوا فى قاطرهم على شكل دائرة ، ومنذ البداية أحسست شيئا غريبا وعلى غير مايرام فى الموقف . . وبدا لى أن حاجزا قام فيما بيننا مع أنهم فى الأسبوع الذى قبله كانوا ودودين منفتحين أما الآن فعظمهم لايكادون ينظرون إلىّ ! فشعرت بأنى غريب وغير منتم ، واقترحت المعلمة عليهم أن يتحدثوا عن مناقشاتهم مع آبائهم .

ومع أنه لم يرفض أحد ، أو يجادل أويعلق على اقتراحها –كان واضحا بعد دقيقة أو دقيقتين أنهم لايريدون الإقدام على ذلك ، ولن يقدموا عليه . فحاولت أن أغير الموضوع فى اتجاه أعم ، صوب الأمور التى كنا قد تحدثنا عنها فى الأسبوع السابق . وعن هذه الأمور كان التلاميذ مستعدين للكلام ، ولكن بطريقة مختلفة جدا عن الطريقة التى تكلموا بها فى الاجتماع الأول ، حتى كدت أقول : إنهم أشخاص آخرون : ففى المرة الأولى كان كلامهم صريحا ، متدفقا طبيعيا ، وفى يسر . أما الآن فهو حافل بالعبارات والإشارات والضحكات المرتبكة ، العصبية ، المحرجة ، التى تدل على تنقص الذات على النحو الذى كثيرا مانربطه بسلوك المراهقين !

وانتظرت وكلى أمل أن تتغير هذه الحال ولكنها لم تتغير قط . وبأساليب مختلفة قال لى الواحد منهم بعد الآخر القصة نفسها : إنهم لاخير فيهم ، وإنه إذا لم يحملهم من هم أكبر منهم سنا على عمل شىء لم يعملوا شيئا والأمور الفريدة التى يهتمون بها حقا أمور سخيفة تافهة ، ولاقيمة لها ، إن لم تكن ضارة بالفعل ، وهم غير كُفاة ،

ولا يستطيعون عمل شيء ، ومن السخف أن يفكر المرء أن فى استطاعة هؤلاء التلاميذ تشييد حجرة مشتركة بأنفسهم ، وفرصتهم الفريدة لصنع أى شيء أوالتقدم فى العالم أن ينفقوا سنوات طويلة أخرى يعملون فيها بالضبط مايأمرهم به البالغون ، وبعد ذلك قد يحين يوم يصبحون فيه شيئا ، ربما ! ولم يبد عليهم أنهم متيقنون من هذا .

وزحفت الساعة ببطء إلى نهايتها . ولما انتهى الوقت ، بدا على التلاميذ الارتياح وقالت المعلمة : إنهم جميعا يشكروننى على الحضور لأتحدث إليهم !

ولكن كان واضحا أنها إنما تعبر عن نفسها ، فلم يشكرنى أحد من التلاميذ ، ولم يقترح منهم أحد – بأى طريقة – أنهم ربما أرادوا الحديث فى هذه الأمور أكثر من ذلك ، أوأنهم يريدون رؤيتى مرة أخرى . فتمنيت لهم جميعا حظا حسنا ، وانصرفت بقلب ثقيل .

وفى كثير من المدارس ليست المشكلة أنه لايبدو على التلاميذ الاهتمام بأى شيء أو بشيء واحد فقط ، أو فى أننا لانستطيع اكتشاف مايهتمون به ، فهم مهتمون بأشياء كثيرة جدا ، ومتى وثقوا بنا واعتقدوا أننا نحترم اهتماماتهم قالوا لنا ، أوجعلونا نرى ما اهتماماتهم ؟ .

إن المشكلة أننا – بسبب الضغط من جانب البالغين القلقين أو الغاضبين فى المجتمع المحلى ، أو بسبب قلقنا حول ماهو مهم – نخشى أن نترك التلاميذ يفكرون ويتكلمون ويطالعون ويكتبون عما نعلم تمام العلم أنهم يهتمون به . ولقد حدثت وستحدث صراعات كثيرة حول هذا . والتلاميذ فى جميع أنحاء البلاد ، فى مدارس كثيرة ، قد طلبوا وأعطوا – أحيانا بسرور وأحيانا على مضض – يوما أو بضعة أيام يستطيعون فيها أن يرسموا برنامجهم الخاص ، ويحضروا دروسا

أوحلقات دراسية حول مايهمهم ، وأن يدعوا متحدثين من الخارج وأهل الدراية وما إلى ذلك .

وفى مدرسة أعرفها هى مدرسة شورتريدج الثانوية فى أنديانا بوليس داهم البرنامج أسبوعا كاملا ، وسمى الأسبوع الروحى . وقد قام التلاميذ بعمل جسيم فيه . وقد استفتوا كل هيئة التلاميذ ليكتشفوا ما الموضوعات والحلقات الدراسية والأنشطة التى كان عليها أعظم طلب ، وعثروا على أهل الدراية بها ، وأعدوا جدولا زمنيا ومضوا قدما فى التنفيذ ! وبدا البرنامج ناجحا نجاحا عظيما واستغرق تلاميذ كثيرين .

وقد واصلت المدرسة أكثر المقررات والأنشطة شعبية لدى الطلاب كجزء من منهج المدرسة ، ولكن فى مجتمعات محلية كثيرة من التى خطط تلاميذها برامج المدرسة أثار قدر كبير من المعارضة لها . أفكارا متطرفة ! تقاليع ! لماذا يعبثون بهذه الأمور بدلا من دراسة موضوعاتهم المدرسية ؟

ولما سمعت إحدى المعلمات ذلك قالت لى : « ولكنى سألت تلاميذى ماالأمور التى يهتمون بها ؟ فلم يخبرونى وكل ماقالوه لى : لاشىء » . فسألتها : ألها أصدقاء ؟ فقالت : نعم ؛ فسألتها : أتعلم شيئا عن اهتماماتهم ؟ فقالت نعم ؛ فقلت : « وهل عرفت ذلك من سؤالهم : ما اهتماماتكم ؟ » فضحكت ؛ وقلت أنا : بالطبع لا ؛ فليس هكذا نعرف تلك الأمور ، بل نكتشفها بمعاشرة الناس والتحدث إليهم وتعميق معرفتنا بهم ، ورؤية مايثير حماسهم ، وهذا يقتضى وقتا وثقة .

وفى أحد فصولى بالصف الخامس اكتشفت أن إحدى البنات لم تكن مشغوفة إلى حد الجنون بالجياد فحسب مثل معظم فتيات الصف الخامس – بل كانت [illegible] وقافزة خبيرة ومن ذلك خطرت لى فكرة أنها ربما كانت تحب قراءة

« ناشونال فيلفت » وكان هذا هو الواقع فعلا .

ومن غلام آخر علمت – من خلال حديثه مع الغلمان الآخرين بعض الشيء وبعض الشيء مما رواه هو لى ، وبالأكثر مما كان مستعدا لكتابته فى أوراق التعبير الحر عندما يتسنى له أن يكف عن القلق حول الهجاء وعلامات الترقيم إلخ ، إنه مهتم إلى حد الشغب بالغابات والبرارى والتسلق والانزلاق والمعسكرات ؛ فكل كتابته كانت عن الرحلات فى إقليم وعر عند حلول المساء ، وليس فيما حوله مأوى ، والثلج آخذ فى السقوط !

ومن مثل هذه الدلائل الهادية خطر لى أنه ربما أحب بعض كتب جاك لندن (ولم يكن قد سمع عنه قط) وقد أحبها فعلا ، وهكذا الحال بالنسبة للآخرين فى الفصل .

ولكنى ما كنت لأعلم هذه الأمور فى فصل يسير على مقتضى العرف السائد ، مهما تكن الأسئلة التى يمكن أن أوجهها وكان علىّ أن أحاول خلق جو يصير فيه الأطفال أحرارا وعلى سجيتهم ، ليظهروا اهتماماتهم ويتركوها تظهر وعندئذ ، وعندئذ فقط تسنى لى أن أساعدهم على المضى قدما فيما كانوا يحبونه بالفعل .

وإن الكلام سهل عن جعل اهتمامات التلاميذ مشروعة وعن الاتصال الصادق بهم ، ولكن لم تزل هناك مدارس غير قليلة يلاقى فيها المعلم الذى يحاول ذلك معارضة متزايدة ، وقد يؤمر بالكف عن هذا ، وإذا ثابر عليه فقد يفصل !

ويتوقف مقدار هذا الوضع إلى حد كبير على الطبقية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ ، ففى المدرسة التى يذهب فيها معظم التلاميذ – بعد ذلك إلى الكلية – هناك شعور عام بأهمية الألفاظ والأفكار حتى لوكانت الألفاظ والأفكار التى تنتمى إلى المدرسة ؛ فالمدرسة تعرف أنه سيحكم عليها بكيفية تصرف التلاميذ فى عوالم

الكلمة والفكرة الموجهة فى الكلية ومدرسة الدراسات العليا ، وفى الحياة المهنية ؛ فأى شخص فى مثل هذه المدرسة يحاول أن يجعل التلاميذ يتكلمون ويفكرون لديه على الأقل فرصة الحظوة بإصغاء متعاطف – وإن كان هذا كما اكتشفه كثيرون من المعلمين – ليس مؤكداً بأى حال !

وفى المدرسة التى يؤمها ذوو الدخل المنخفض قد يكون الموقف أشد صعوبة ، فلا أحد هناك يتوقع لمعظم التلاميذ أن يدخلوا الكلية ؛ فعندما يغادرون المدرسة سيشرعون فى ممارسة عمل سمج وتافه ، وسيستمرون فى مزاولته بقية أعمارهم ، وفى نظر الوالدين ومعلمى أمثال هؤلاء التلاميذ تكون الكلمات والخواطر والأفكار خطرة ، سيقولون : لاتدخل فى أذهان الأولاد (أولادى) أفكارا جديدة ، لأنها ستجلب عليهم المتاعب ؛ فعلمهم أن يبقوا أفواههم مغلقة ، وأنوفهم نظيفة وأن يصنعوا مايؤمرون به ؛ وبذلك يمضون قدما على خير حال !

والمعلم فى مثل هذه المدرسة الذى يحاول أن يجعل اهتمامات التلاميذ مشروعة ، وأن يأخذهم مأخذ الجد . وأن يتحدث إليهم بصدق وأمانة ويمنحهم شيئا من الشعور بالقيمة واحترام الذات – قد يُنظَر إليه من جانب زملائه المعلمين والإداريين والوالدين على أنه مصدر تهديد لايطاق . وليس هذا تخمينا ، بل إنه قد حدث مرارا كثيرة ، فسوف تتسرب أنباء عما يصنعه ، وسيبدو التلاميذ ويشعرون ويتكلمون على نحو مختلف وربما شرعوا فى الصمود منافحين عن حقوقهم ضد ذلك الطراز من المتسلطين الرسميين والطغاة ذوى الأفق الضيق الذى ظهر فى فيلم « المدرسة الثانوية » أو ربما اكتفوا بالثبات فى وجه الضغط .

ومن الأمور التى تحزننى أشد الحزن فى كثير من المدارس الثانوية هيئة الابتئاس التى تبدو على وجوه الكثيرين جدا من التلاميذ ، وهذه الهيئة ليست أمرا عرضيا

أومن قبيل المصادفة ، بل لقد عملت المدارس – بل فى كثير من الأحيان عمل الوالدون أيضا – بجد واجتهاد لخلق هذه السحنة ، وسوف يذعرون ويغضبون إذا بدأت تغيب عن أنظارهم .

وكثير من المدارس تتوقع من تلاميذها أن يبدوا أذلاء ، وإذا ماشرعوا يبدون على صورة مختلفة شرعت المدارس تفتش عن السبب ، وتتعقبه حتى تصل إلى المعلم . والمعلم نفسه سيشرع فى أن تكون له علاقة بالتلاميذ مختلفة عن علاقة غيره من البالغين فى المدرسة وهذا أيضا سيلاحظ ويقاوم .

وأخيرا فإن المدرس متى عرف التلاميذ معرفة أفضل وشرع يرتبط معهم بصلات إنسانية فقد لايتسنى له – حتى لو أراد ذلك – أن يتجنب جذبه بصورة متزايدة إلى صراعاتهم مع تحكم المدرسة وجورها . وسيبدأ فى الانحياز لصفهم ، وربما كانت هذه قاصمة الظهر !

وليس لذلك دواء سهل ، فخيرا يصنع المعلمون الذين يريدون العمل بطريقة منفتحة وإنسانية مع تلاميذ مدرسة ثانوية لذوى الدخل المنخفض لو أنهم بحثوا عن مدرسة يعاملون هم أنفسهم فيها معاملة عادلة وإنسانية ، أوعلى الأقل مدرسة تحب إدارتها أن تتخذ هذا الاتجاه !

وبعض تلاميذ مدارس المعلمين المتطرفين يبدو أنهم يشعرون أن من واجبهم البحث عن مدرسة متشددة فى سلطتها وصارمة ، وبالتعليم فيها والنضال ضدها يحاولون جعلها أكثر إنسانية . وأحسب تلك المهمة مستحيلة ، وهى تجربة قد تكون نافعة جدا لهم ، ولكن المدرسة ستمضى على نحو ماكانت عليه .

وقصارى القول أن المدرسة الثانوية الاستبدادية فى مجتمع محلى منخفض الدخل ربما لا تكون مكانا يعمل فيه معلم لإحداث تغيير تربوى .

٧ – عن الانضباط

« إذا أعطينا الأطفال الحرية فكيف يمكن أن يتعلموا الانضباط ؟ »

هذا السؤال شائع جدا ، يكاد يكون قضية تقريرية . فعندما يتكلم الناس عن تعليم طفلهم الانضباط ، فما الذى يريدون حقيقة منه أن يتعلمه ؟ لعلهم يريدون معظم مايلى :

١ – اصنع مايطلب منك بدون سؤال أومقاومة كلما طلبت منك أنا أوأى سلطة أن تصنع شيئا .

٢ – استمر فى صنع مايطلب منك طالما طلب منك ذلك بغض النظر عما يبدو من مقدار سماجته ، وسخافته ، وتفاهته ، فليس من حقك أن تقرر ذلك .

٣ – اصنع أى شىء نريد منك أن تصنعه عن طيب خاطر ، واصنعه حتى من غير أن يطلب منك ! اصنع ماهو متوقع منك أن تصنعه .

٤ – إذا لم تصنع هذه الأشياء فستعاقب ، وستكون مستحقا للعقاب .

٥ تقبل حياتك بدون شكوى حتى لو لم تنل إلا القليل جدا : إذا نلت شيئا مما تظن أنك تريده ، حتى لو لم يكن فى حياتك الكثير من الفرح ، أوالمعنى ،

أوالاكتفاء – فهكذا الحياة .

٦ – خذ دواءك وعقابك ، وأى شىء يصنعه بك من هم فوقك – بدون تذمر أومقاومة .

٧ – الحياة على هذا النحو نافعة لك روحا وخلقا .

وما أشبه ذلك بالموعظة التى كان يلقيها الأغنياء على الفقراء فى أوائل أيام الثورة الصناعية : تقبل وضعك فى الحياة مهما تكن متواضعا ذلك الوضع الذى عينه الله لك ! وهناك أد واجبك بخنوع وامتنان . وهذه الموعظة مازالت تلقى بالطبع ! فالأغنياء والأقوياء – لأسباب واضحة – يحبون دائما أن يحدثوا الفقراء والوضعاء عن فضائل الواجب والطاعة والعمل الشاق .

ومنذ مدة غير طويلة – بعد اجتماع مسائى فى مدينة سكانها حوالى ١٥،٠٠٠ نسمة جاءنى رجل وقال لى : « إنى أدير بنكا هنا ، وماأريد أن أعرفه هو : إذا تلقى الصغار نوع التعليم الذى نتكلم عنه فماذا هم صانعون حين أقول لهم : إن أردتم العمل فى بنكى فعليكم بقص شعركم وارتداء بدلة والحضور فى الثامنة والدقيقة الثلاثين بالضبط كل صباح ؟ » فقلت له : « أحسب أى شاب يريد حقا أن يعمل فى بنكك سوف يقبل هذه الشروط كجزء من الاتفاق .

فانصرف وقد بدا عليه عدم الرضا ؛ وماكنت راجيا أن أقول له – ولكن لم أقله – إنه إذا كان الاستعداد لإطاعة أوامره هو كل مايبحث عنه لدى موظفيه ، فليس من المرجح أن يظل فى العمل المصرفى زمنا طويلا . وكنت راجيا أن أقول له أيضا : إن الطريقة التى ينظر بها هو وكثيرون من أمثاله ، ويشعرون ويسلكون بإزاء الشباب – قد تكون لها علاقة بمشكلة حدثنى بأمرها أناس سواه فى ذلك اليوم ، وهى أن جميع الشبان فى المدينة كانوا يغادرونها أول الانتهاء من المدرسة الثانوية !

وبعض من يقلقهم موضوع الانضباط ربما لايريدون بالضرورة أن يؤمن أطفالهم بجميع الأفكار المذكورة آنفا ، ولكن معظم الأمريكيين الذين قالوا فى استفتاء أخير شمل الأمة كلها : إن مايريدونه أن يسود المدارس قبل كل شىء هو المزيد من الانضباط ؛ لعل كل هذه الأفكار كانت فى أذهانهم وقد روت صحيفة جلوب البوستنية أن نائب الرئيس آجنيو قال أخيرا لمؤتمر من الزارعين فى شيكاغو : يخيل إلى أن إعادة النظام والانضباط يجب أن يكون له الأهمية الأولى – حتى قبل المنهج – فى مدارس هذا الوطن !

ويقال : إن هذا التصريح أنال آجنيو من تصفيق الاستحسان أكثر من أى شىء آخر مماقاله للزارعين فما كان يريده أولئك الزارعون هو المزيد من القسر ، والمزيد من التهديد ، والمزيد من العقاب ، والمزيد من الخوف . بل المزيد من الخوف قبل كل شىء ، أخيفوهم ! إنهم يمارسون حياتهم الخاصة وكأنها لون من العبودية ، وهذا مايريدونه لطفلهم (ولطفل أى إنسان آخر) .

ولعل ذلك على أساس النظرية القائلة إنه إذا كان ذلك قد صلح لهم فهو صالح للطفل ، وإذا كانوا قد استطاعوا أن يتحملوه فبعون الله سيتحمله الطفل ، ولعل ذلك على أساس النظرية القائلة : إنه لاشىء سوى ذلك ممكن !

إن كلمة الانضباط لها معان أهم بكثير من هذا المعنى : فالطفل فى مراحل نموه قد يواجه ويتعلم من ثلاثة أنواع مختلفة من الانضباط .

النوع الأول وهو أهمها هو مايمكن أن نسميه انضباط الطبيعة أو الواقع : فحين يحاول أن يصنع شيئا فى مجال الواقع ، إذا ما اقترف خطأ أولم يصنع الشىء الصائب لم يحصل على النتيجة التى يريدها . فإذا لم يضع كل قالب بإحكام فوق القالب الآخر . أوإذا حاول البناء فوق سطح منحدر فسوف يسقط البرج الذى يحاول

إقامته من المكعبات . وإذا دق على المفتاح الخاطئ سمع النغمة الخاطئة ؛ وإذا لم يطرق المسمار على رأسه بإحكام واستقامة انحنى المسمار ، وتعين عليه أن ينزعه ، ويبدأ بمسمار آخر . وإذا لم يحسن قياس مايحاول تشييده فلن ينفتح بيسر ، أويقفل بإحكام ، أوينتصب أويطير ، أويطفو ، أو يصفر ، أويصنع أيما شيء يريد منه أن يصنعه ! وإذا أغلق عينيه عندما يسدد الضربة فلن يصيب الكرة . والطفل يواجه هذا اللون من الانضباط فى كل مرة يحاول فيها أن يصنع شيئا ، وهذا هو السبب فى أنه من المهم جدا أن نتيح فى المدرسة للطفل مزيدا من الفرص لصنع أشياء ، بدلا من القراءة أوالإصغاء إلى شخص يتكلم (أويتظاهر بأنه يتكلم) .

وهذا الانضباط معلم عظيم : فالدارس ليس مطالبا بالانتظار مدة طويلة ليتلقى الإجابة ؛ لأنها سرعان ماتأتى بسرعة ، وعلى الفور فى كثير من الأحيان . . وهى أيضا واضحة ، وتشير فى أحيان كثيرة جدا إلى التصحيح اللازم .

ومما حدث يمكن أن يرى أنه لم يخطئ فحسب . بل يرى أيضا لماذا أخطأ ، ومايلزمه أن يصنع بدلا من ذلك . وأخيرا – وهذا مهم غاية الأهمية . . أن مصدر الإجابة – ولنسمه الطبيعة – غير مشخص ، وغير متحيز ، وغير مكترث ، فالطبيعة لاتقدم آراء ، ولاتصدر أحكاما . ولايمكن تملقها ، أوخداعها ، ولاتغضب أوتشعر بخيبة الأمل ، ولاتمدح أوتلوم . ولاتتذكر مرات الفشل الماضية ولاتحمل غلا أوضغينة ؛ فالمرء فى تعامله معها يظفر دائما ببداية جديدة ناضرة ، بحيث تكون هذه المرة هى التى تدخل فى الحساب .

والانضباط الثانى هو مايجوز لنا أن نسميه « انضباط الثقافة » أو انضباط المجتمع ، أو انضباط مايصنعه الناس واقعيا : إن الإنسان حيوان اجتماعى وثقافى ، والأطفال يحسون من حولهم هذه الثقافة ، هذه الشبكة من الاتفاقات والعادات ،

والأعراف والقواعد التى تربط البالغين بعضهم ببعض . إنهم يريدون أن يفهموها وأن يكونوا جزءا منها . ويرقبوا بعناية شديدة مايصنعه الناس من حولهم ويريدوا أن يصنعوا مايماثله . ويريدوا أن يصنعوا الصواب إلاإذا اقتنعوا بأنهم لايستطيعون أن يصنعوا الصواب .

وعلى هذا فقلما يسىء الأطفال السلوك جديا فى الكنيسة ، بل يجلسون هادئين ساكنين جهدهم . فقدوة كل هؤلاء الكبار من حولهم معدية .

إن ثمة طقسا غامضا تجرى ممارسته ، والأطفال الذين يحبون الطقوس يريدون أن يكونوا جزءا منها وعلى المنوال نفسه أولئك الأطفال الصغار الذين أراهم فى الحفلات الموسيقية أوالأوبرا ، ربما تململوا بعض الشىء أوغفوا بين الحين والحين ، ولكنهم قلما يصدر عنهم أى إزعاج فكل هؤلاء الكبار الجالسين هناك لايتحركون ولايتكلمون – يجعلون محاكاتهم أمرا طبيعيا للغاية .

والأطفال الذين يعيشون وسط بالغين تعودوا أن يكونوا مجاملين بعضهم لبعض وهم سرعان مايتعلمون المجاملة والتهذيب ، والأطفال الذين يعيشون محاطين بأناس يتكلمون على نحو معين سوف يتكلمون على هذا النحو مهما حاولنا أن نقول لهم : إن الكلام على هذا النحو خطأ أومستهجن !

والانضباط الثالث هو مايعنيه الناس عندما يتحدثون عن الانضباط ، وهو قول القوة العليا ، أوالرقيب « الجاويش » للنفر المجند : « اصنع ماآمرك به وإلاجعلتك تتمنى لوكنت صنعته » !

ومن المحتم أن يكون هناك شىء من ذلك فى حياة الطفل ! فنحن نعيش محاطين بأشياء يمكن أن تؤذى الأطفال ، أو يمكن أن يؤذيها الأطفال ، ولذا لامفر من ذلك . فلايسعنا أن ندع طفلا صغيرا يكتشف بالتجربة خطر اللعب فى شارع

مزدحم بحركة المرور ، أوالعبث بالآنية الموضوعة على النار ، أوأكل الأقراص التى فى خزانة الأدوية ، فمن ضمن المحاذير تقول له : « لاتلعب فى الشارع ولاتلمس الأشياء التى فوق الموقد ، ولاتذهب إلى خزانة الأدوية ، وإلاعاقبتك » .

وبذلك نقيم بينه وبين خطر من الجسامة بحيث لايستطيع أن يتخيله خطراً أقل جسامة ، ولكنه يستطيع أن يتخيله ، ومن ثم قد يريد تجنبه . فهو لافكرة لديه عن معنى أن تصدمه سيارة ، ولكنه يستطيع أن يتخيل الصياح فى وجهه أوالضرب على كفله ، أومعاقبته بالذهاب إلى حجرته وهو يتجنب هذه المخاطر التى حلّت محل الخطر الأكبر إلى أن يسعه أن يفهم هذا الخطر الأكبر ويتجنبه لذاته . ولكننا لاينبغى أن نستخدم هذا الانضباط إلاحينما يكون ضروريا لحماية حياة الناس وصحتهم وسلامتهم وعافيتهم أوالكائنات الحية الأخرى ، أولمنع تدمير أشياء يحرص عليها الناس .

ويجب ألانفترض لوقت أطول من اللازم – كما نصنع عادة – أن الطفل لايستطيع أن يفهم الطبيعة الواقعية للخطر الذى نريد حمايته منه . وكلما سارع إلى تجنب الخطر – لاللنجاة من العقاب – نتيجة لسلامة التقدير – كان ذلك أفضل . وهو قادر على تعلم ذلك بأسرع مما نظن : ففى مكسيكو مثلا ، حيث يقود الناس سياراتهم بتهور شديد رأيت أطفالا لاتتجاوز أعمارهم الخامسة أو الرابعة يسيرون فى الشوارع بدون أن يصحبهم مشرف ؛ لأنهم يفهمون مايكفى عن السيارات ويعرفون ماذا يصنعون ؟

والطفل الذى تحفل حياته بالتهديد وخوف العقاب يظل حبيسا داخل طفولته ولاسبيل لديه للنمو وتعلم كيف يتحمل مسئولية حياته وأفعاله . وأهم من كل شىء أننا يجب ألانفترض أن الاضطرار إلى الخضوع لتهديد القوة العليا ذو تأثير حسن على

خلق الطفل ؛ فهذا ليس شيئا حسنا لخلق **أى إنسان** ، فالانحناء للقوة العليا يجعلنا نشعر بالعجز والجبن ، لأنه لم تكن لدينا القوة أو الشجاعة لمقاومتها .

وأسوأ من هذا أنه يجعلنا ساخطين حاقدين لانكاد نصبر انتظارا لصب هواننا على شخص ما لنجعله يخضع لنا مثلما أكرهنا على الخضوع .

ولئن لم نستطع فى جميع الأحوال تجنب استخدام انضباط القوة العليا ، فإنه يجب على الأقل أن نستخدمها أقل استخدام ممكن .

وهناك مواضع تتداخل فيها الانضباطات الثلاثة : فأى نشاط بشرى شديد المطالب يجمع بين انضباطات القوة العليا والثقافة ، والطبيعة ، فيقال للناشئ (المبتدئ) « اصنع هذا الشيء على هذا النحو ، ولاتسل لماذا ؟ بل اصنعه هكذا ؛ لأننا نصنعه دائما هكذا » وغالبا مايصنعونه هكذا لسبب وجيه جدا ، هو أنه اتضح أن هذه الطريقة ناجحة .

فكر مثلا فى التدريب على الباليه ، فيقال للتلميذ فى الفصل : أدّ هذا التمرين أوذاك ، وقف هكذا ، وأن يصنع كذا أوكيت برأسه وذراعيه وكتفيه ومعدته وفخذيه وساقيه وقدميه . مع تصحيح حركاته تلك باستمرار .

ولامجال للمناقشة أوالجدال . ولكن وراء هذه المطالب الأوتوقراطية (الاستبدادية) الظاهرية من جانب المعلم عشرات السنين من العادات والتقاليد ، ومن وراء هذه أيضا ضرورات أوحتميات الرقص نفسها . فلن تستطيع القيام بحركات الباليه الكلاسيكى مالم تكتسب على مر سنوات كثيرة ، ومالم تُجدد كل يوم ، القوة والمرونة اللازمتان فى عشرات العضلات والمفاصل .

ولن تستطيع القيام بالحركات الصعبة ، بحيث تبدو سهلة يسيرة ، مالم تتعلم مئات من الحركات التى هى أسهل منها أولا . وقد لايتفق على الدوام معلمو الرقص

على جميع تفصيلات تعليم هذه القوى والمهارات ، ولكن مامن ناشئ يمكن أن يتعلمها جميعا من تلقاء نفسه . فليس بوسعك أن تذهب ليلة أوليلتين لتراقب الباليه ثم – بدون أى معرفة أخرى إطلاقا – تعلم نفسك كيف ترقص ؟ وعلى هذا الغِرار لن يكون فى مقدورك أن تتعلم أى نشاط بشرى معقد وصعب بدون الاعتماد الشديد على تجربة من يعرفونه خيرا منك . ولكن لُباب المسألة أن سلطة هؤلاء الخبراء أوالمعلمين نابعة ونامية من كفايتهم وخبرتهم التى هى أعظم ، ومن أن مايصنعونه ينجح ، لا من أنهم بالمصادفة معلمون وبهذه الصفة لهم سلطة طرد التلميذ من الفصل .

والنقطة التالية أن الأطفال دائما وفى كل مكان مُنجذبون إلى هذه الكفاية ومستعدون ومتلهفون على إخضاع أنفسهم للانضباط الذى ينمو منها . ونحن نسمع باستمرار أن الأطفال لايصنعون أبدا أى شىء مالم يجبروا على ذلك بالوعد أوالوعيد . ولكنهم فى حياتهم الخاصة ، أو فى الأنشطة المدرسية خارج المنهج ، وفى الرياضة والموسيقى والدراما والفن وإصدار صحيفة ومايلى ذلك – كثيرا مايُخضعون أنفسهم طواعية وعن طيب خاطر تماما لانضباطات شديدة جدا ؛ لأنهم بسهولة يريدون أن يتعلموا كيف يصنعون شيئا معينا بإتقان .

إن مدربى كرة القدم المستبدين كأن الواحد منهم نابليون زمانه والذين لدينا منهم أكثر مما يجب ، ونسمع عنهم أكثر ممايجب ، يعموننا عن الحقيقة الواقعة ، ألاوهى أن ملايين الأطفال يعملون بجد كل سنة ليتحسن مستواهم فى الرياضة والألعاب بغير مدربين يَنْبَحُونَهم ويصيحون فى وجوههم بحدة وغضب ووعيد !

إن بعض الخبراء يحاولون فيما يكتبونه عن الانضباط أن يدمجوا فى معدل واحد ما أسميته انضباط الطبيعة وانضباط القوة العليا . ويقولوا إننا عندما نطلب إلى طفل

أن يصنع شيئا ، ونعاقبه إذا لم يصنعه - فنحن بذلك نعلمه أن يفهم العواقب الطبيعية لأفعاله . وفى كتاب استفاض الثناء عليه يقدم أحد الخبراء هذه النصيحة النموذجية :

إذا عاد طفلك إلى البيت متأخرا عن موعد العشاء فأخبره أنه لن يحصل على عشاء ! وسرعان ما يتعلم النتائج الطبيعية لتأخره ، فيعود إلى البيت فى ميعاده ! وهذا المثال مشوش وسخيف وخاطئ ، فالحرمان من العشاء يمكن أن يسمى نتيجة « طبيعية » للعودة إلى البيت متأخرا إنما هو بمعنى واحد هو أن أى شىء وكل شىء مما يمكن أن يحدث جزء من الواقع ، ومن ثم يسمى « طبيعيا » . ويمكن بمثل هذه السهولة أن نسمى « الجلد » نتيجة « طبيعية » للعودة متأخرا !

والواقع أن الحرمان من العشاء ليس نتيجة طبيعية للتأخر على الإطلاق ، بل هو نتيجة تحكمية محض ، ومفروضة من الوالدين ! إن النتيجة الطبيعية لعودتك إلى البيت متأخرا عن موعد العشاء قد تكون صيرورة عشائك باردا ، أو اضطرارك أن تأكل معظمه أو كله وحيدا ، أو اضطرارك إلى تنظيف مكانك على المائدة عندما تفرغ منه وأن تغسل أطباقك بنفسك ، وعدم الحصول على عشاء قد يكون نتيجة طبيعية لقدومك إلى البيت على غير انتظار ، لأن شيئا لم يجهز لك . ولكنها ليست نتيجة طبيعية للتأخير ، فإن هو إلا عقاب محض . وبهذا الاعتبار قد يكون فعالا أو غير فعال ، فقد يتعلم الطفل الدرس ، أو قد يقول فى نفسه بمرارة : « إن هذه الأسرة تحرمك العشاء إذا تأخرت ، وهو موجود ، مطهى ومعد فى المطبخ ، ولكنهم لا يسمحون لك بأكله ، ويفضلون على ذلك أن يهدروه . ويلقوه فى القمامة ! وهو ما كانوا يحذرونك صنعه دائما . لا لشىء إلا لكى تذهب إلى فراشك جائعا وكى يلقنوك درسا ، سأريهم ! سأتناول طعامى فى أى مكان آخر وأعود

متأخرا كل ليلة ! » .

والذين يوقعون العقاب يقولون للمعاقبين : إن عقوباتهم نتائج طبيعية لأفعالهم ، والأمر ليس كذلك . بل هى نتائج من اختيار من وقعوا العقاب ، أو السلطة التى يمثلونها ، يفرضونها على المعاقبين فرضا . وقد يكون الاختيار حكيما وعادلا ، وربما لا يكون ، ولكنه فى كلتا الحالتين مفروض وليس طبيعيا .

ومن الناس من يقول : « أوافقك على كل ما قلته حتى الآن ، فلست أريد أن أجعل طفلى ذليلا خائفا أو سهل القياد . بل أريد له أن يحظى بحياة طريفة مثيرة ، لكن لكى يصنع أى شىء طريف وذى قيمة - عليه أن يقوم بعمل كثير عادى شاق وغير مستحب ، فإذا لم نجعله مطلقا يصنع أى شىء لا يحبه فكيف إذن نجعله قادرا على القيام بالعمل الشاق ، والثبات فيه إلى أن يتمه ؟

وأنا لا أنكر مطلقا أن الكثير من العمل الذى يتم فى العالم غير مستحب وشاق ، ولكن هذا ليس ما يقوله هؤلاء الناس . بل يقولون : إن صنع أى شىء يقتضى عملا شاقا غير مستحب ، وإن كل العمل الشاق غير مستحب !

فى هذه الكلمات الثلاث أسلوب كامل للحياة وللنظر إلى الحياة ، أسلوب واسع الانتشار جدا ، عميق الجذور جدا ، وخاطئ جدا ، فالتطهرى (البيوريتانى) القديم أقام تلك القسمة المتعارضة بين العمل واللعب ، بأن العمل هو مالا تحبه . بل أنت تقوم به ، لأنك يجب أن تقوم به أو لأن شخصا ما يوجب عليك ذلك ، ولذا فهو خير لك ، واللعب هو ما تحبه . ولكنه شر لك ، لأنك تحبه . ووراء ذلك قسمة أعمق وأكثر تدميرا ، وهى قسمة قاطعة تتم باسم المنطق أو العقل أو التحليل وتشمل كل حياتنا ، بل كل التجربة البشرية ، فتخيلها قطعا وشذرات صغيرة لا صلة بينها . وقد قال ألان واتس فى الكتاب : « إن المفكرين

الغربيين يحبون أن يقسموا إلى أجزاء ما هو فى حقيقته كل واحد ، ثم يدخلوا فى تعقيدات ومجادلات محاولين أن يقرروا أى هذه الأجزاء سبب ؟ وأنها نتيجة ؟ ولست أدرى : هل يصنع هذا أى ثقافة أخرى أولا ؟ ولكننا بالقطع نصنع ذلك ، ولهذا أثره البعيد فى قتل ما فى حياتنا من الفرح والمغزى !

وقد اتفق لى مثل حى على ذلك فى هنولولو : فبعد اجتماع مع التلاميذ فى الجامعة وقفت خارج البناء برهة قصيرة فى هواء الليل الدافئ الندى أتحدث إلى نفر منهم . وعند نقطة ما من الحديث قالت فتاة إن من بين ما تقوم به صنع الشموع ، ولكن الجزء الوحيد من هذه العملية الذى تحبه حقا هو إخراج المنتج التام الصنع من القالب ، أما كل ما عدا هذه الخطوة النهائية مما يؤدى إليها فكان يبدو ككدح سمج لها فيه مضيعة للوقت : أو بعبارة أخرى : إنه عمل شاق غير مستحب ! فقلت لها : « ولكن لماذا تقسمين فى ذهنك بهذه الطريقة الغريبة تجربتك فى صنع الشموع ؟ يخيل إلى أنه سيكون أدنى للطبيعة – أن تنظرى للتجربة كلها ككل واحد ، وأنك إذا أحببت أن تصنعى شموعا فكل ما يجب عليك القيام به لتصنيعها – إنما هو أيضا جزء من التجربة ، ومن ثم فهو مرشح للمشاركة فى لذتها .

وكان من العسير عليها أن تفهمنى ، وقد تدربت على هذا النمو ، لا عن طريق تنشئتها وتعليمها المدرسى فحسب بما يفيضان به من عمل شاق غير مستحب ، بل أيضا عن طريق عادات اللغة والتفكير الغربيين ، فقد قضت الكثير جدا من سنوات عمرها غير الكثيرة تتعلم أن تؤمن بأن الحياة مقسومة إلى لذات وآلام ، وأن جميع لذاتنا لابد من أداء ثمنها بآلام ، وأن الألم عموما يجب أن ترجح كفته كفة اللذة !

وحاولت أن أزيد فكرتى وضوحا فتكلمت عن تجربتى الخاصة وأنا أتعلم العزف

على التشيلو : فمنذ سنوات كنت أقوم بالتعليم بعض الوقت ، وعملت بجد لأتعلم العزف على التشيلو سنتين أو نحو ذلك ، فكنت أتمرن أو أعزف مدة تصل إلى ست ساعات يوميا ، ولم يكن بوسعى أن أتمرن فى البيت ، ولذا عملت كثيرا بالخارج مع مدرسة الكومنولث : كنت أدرب فريقهم لكرة القدم ، على أن يسمحوا لى بالتمرين فى مبناهم صباحا قبل بداية الفصول ، وفى المساء بعد انتهاء المدرسة .

ولذا . كانت عادتى المنتظمة خلال هاتين السنتين أن أستيقظ فى نحو الساعة الرابعة أو الرابعة والدقيقة الثلاثين صباحا فأرتدى ثيابى ، وأحمل التشيلو والنوتة ، والحامل ، وأسير إلى المدرسة فأفتح المبنى ، وأبحث عن حجرة خالية فأضع الحامل والنوتة وأشرع فى التمرين ، وعندما يبدأ المبنى فى الامتلاء بالوافدين إليه حوالى الساعة الثامنة أحزم أشيائى ، وأعود مرة أخرى فى المساء إذا لم أكن مشغولا بالعزف مع مجموعة ، وقد حير هذا النظام أصدقائى ، ولم يدروا : أعملا يسمونه أم لعبا ؟ ولم يبد أنه عمل ، لأنه ما من أحد كان يجبرنى على القيام به أو يؤجرنى عليه ، ولم يكن هناك أى نوع آخر من المكافأة أو المنفعة يمكن أن أحصل عليه من وراء ذلك . وفى الوقت نفسه لم يكن بوسعهم أن يسموه لعبا : فكيف يتسنى لأى أحد أن يسمى « لعبا » ذلك النهوض فى الرابعة صباحا والمشى فى ذلك الشتاء فى الشوارع المظلمة للتمرين ثلاث ساعات ، وراحوا يفسرون كل شىء بملاحظات تستهول قوة إرادتى ولكنهم أخطئوا الهدف ، فأحسب أنه يجوز إطلاق « قوة الإرادة » على أى سبب يوقظنى فى تلك الساعة من الصباح فى الشتاء للقيام بأى عمل لا يجبرنى عليه أحد .

ولكن ذلك يفترض أن بداخلى شخصين : أحدهما كسول لا يصلح لشىء راقد فى فراشه مستمتع بالدفء ويريد أن يظل هناك ، والآخر آمر متجهم يقول : أنهض المتبطل الذى لا خير فيه . ابرح فراشك واذهب للتمرين على التشيلو . وتتم له

الكلمة الأخيرة فى هذا الجدل بينهما ، لأنه الأقوى . ولكن بداخلى لم يكن ثمة اثنان ، بل واحد فقط ، فالواقع أنى كنت أحبّ العزف على التشيلو ، وليس معنى هذا أننى كنت شديد الرغبة جدا فى أن أحسن العزف عليه يوما ما . وإن كنت راغبا فى ذلك أيضا ، بل أعنى أننى كنت أحب العزف عليه على نحو ما كنت أعزفه فعلا ، أى كناشئ مكافح ، كنت أحب السلم الموسيقى والتمرينات والشعور بالقوة ، والدقة والسرعة ، وهى تتوفر لأصابعى ويدى ، وأحب الأصوات التى أحصل عليها من الآلة .

وقد أتاحت لى أمور كثيرة فى حياتى لذة كبيرة ، ولكن ما من لذة منها تربو على لذة تلك الساعات من التمرين فى الصباح الباكر . لقد كنت أريد أن أعزف على التشيلو ، ولما كان الوقت الوحيد الذى يمكننى أن أعزفه فيه هو الصباح الباكر فقد تعين أن يكون هذا هو الوقت الذى أنهض فيه من فراشى كى أعزفه .

وفى بعض المرات فى الصباح الدامس الظلمة عندما كنت أسمع ما أعرف أنه إعوال الريح الباردة فى الخارج ، وقد أقول لنفسى : « الرقاد فى الفراش هنا مريح قطعا ، وربما لا يضرنى أن أتجاوز التمرين اليوم » . ولكن حبى لهذا لم يكن بالركون إلى شىء يسمى قوة الإرادة أو بإهانة نفسى وتهديدها . بل بنظرة أطول إلى حياتى لتتدرؤيتى ، ولأفكر فى تجربتى ككل ، ولأعيد ربط الحاضر والمستقبل ، وأن أسأل نفسى على وجه التحديد ! هل تحب عزف التشيلو أولا ؟ هل تحب أن تحسن عزفك عليه أولا ؟ وما إن أضع المسألة هذا الوضع حتى أرى أننى أستمتع بعزف التشيلو أكثر من استمتاعى بالمكث فى الفراش فأنهض .

أما إذا مكثت فى الفراش – كما حدث أحيانا أو يحدث – لا نائماً ولا مفكراً بصورة حقيقية ، بل من غير أن أنهض من الفراش فحسب ، فليس ذلك عن

ضعف فى قوة إرادتى بل لأننى – كما يقولون – غدوت – بصفة مؤقتة – منفصلا عن الصورة الكلية لحياتى ، أعيش فى اللحظة الحاضرة التى ينشدها بعض الناس فى تلهف ويطلبونها أشد الطلب ، تلك اللحظة التى يعسر علينا أن نجدها كلما جددنا فى البحث عنها .

إنه الإمعان فى التقسيم . ومنذ زمن غير طويل سمعت والدا آخر قلقا يقول : « ولكنك ما لم تقم بالعمل الشاق غير المستحب ، وهو عزف السلم – فلن تستطيع أن تعزف موتسارت » وكثيراً ما أسمع هذا الكلام ، وخاصة من أناس فرض عليهم أن يعزفوا السلم ، ولكنهم لم يصلوا إلى عزف موتسارت مطلقا .

والجواب – بصرف النظر عن المسألة الهامة : مسألة مقدار عزف السلم الذى يجب أن يقوم به التلاميذ فى اشتغالهم بالموسيقى – أن السلم بالنسبة لمن يحب عزف الموسيقى حقا جزء من هذا العزف . وهذا شبيه بتذويب الشمع وخلطه لصنع الشموع .

فأنا فى صباح الشتاء لم أكن أشعر كثيرا بأنى أغادر الفراش وأرتدى ثيابى وأسير إلى المدرسة لكى أتمكن من عزف التشيلو ، بل كنت أشعر أن هذا كله جزء من عزف التشيلو . وعندما أشرع فى العزف أخرج التشيلو من علبته وأضبطه ، وهى عملية بطيئة عندى على الدوام . ومتى تم ضبط التشيلو أقوم غالبا بما يسمى تمرينات النقر والطرق باليد اليسرى ، وأضرب بأصابعى بعنف قدر إمكانى على لوحة الأصابع ، ثم أنتقل من ذلك إلى عمليات « تسخين » أخرى وأعزف السلم مع تمرينات أوضاع ، وتمرينات مد اليد اليسرى . وتمرينات انحناء ، وارتعاشات فى العزف ، وشىء من الموسيقى التى أكون مشتغلا بعزفها ، مع كثير من الارتجال أخلطه بها .

ولكن هذا كله فى نظرى عزف على التشيلو ، فلا أقسِّم ممارستى إلى أجزاء سارة وغير سارة ، ثم أستخدم « قوة الإرادة » لأحمل نفسى على القيام بالأجزاء غير المستحبة كى أحظى بعد ذلك بمتعة الأجزاء السارة ، فالكل عندى واحد .

ومعلمو الموسيقى يميلون – وربما لم يكونوا فى ذلك أكثر من سواهم – إلى الوقوع تحت تأثير شديد جدا لشعار العمل الشاق غير المستحب ، ولعل السبب فى ذلك أنهم تعلموا على هذا النحو .

وعندما كنت أعزف فى أوركسترا وترية للهواة أقبلت سيدة لتنضم إلى قسم التشيلو الصغير الخاص بنا لبضع ليال . وسرعان ما تبين أنها كانت أقل مهارة منى . ففى عزفها شىء جاف محشرج قلق . وكان يبدو أنها لا تحب التشيلو الذى بيدها ، وفى لحظة بين المعزوفات سأل كل منّا الآخر – كما يصنع تلاميذ الموسيقى فى كثير من الأحيان – عن معلمينا ، وكانت قد درست خمس سنوات لدى عازف فرقة بوستن السمفونية . وأثار هذا دهشتى ، لأنها كانت أبعد ما تكون عن ألفة آلتها ! فسألتها : « وما الموسيقى التى تجعلك تشتغلين بعزفها ؟ ما القطع التى تعزفينها » ؟ فقالت : إنه لا يتركنى أعزف أى موسيقى ، بل عدة سلالم وتمرينات . وبين الحين والحين يقول : ربما سمحت لك بعزف قطعة صغيرة من فيفالدى « ولكنه يغير رأيه دائما » وكان عزفها يدل على ذلك : فمثل هؤلاء المعلمين يفسدون الموسيقى بالنسبة لعدد كبير جدا من التلاميذ . ولحسن الحظ أن الجميع ليسوا هكذا . ولعلهم يقلون بمرور الوقت تحت تأثير معلمين ناجحين نجاحاً باهراً مثل عازف الكمان اليابانى سوزوكى الذى يجعل تلاميذه الصغار منذ البداية – فى سن الثالثة والرابعة – يشتغلون بموسيقى حقيقية فيتقنون عزفها فى سنة أو سنتين بصورة مدهشة !

وكان لمعلمى العزف على التشيلو « هارولد سيراول » الفهم نفسه فقبل أن أكون

« متأهبا » لعزفها مدة طويلة جعلنى أشرع فى عزف حركات من متتابعات باخ ، وبمحاولتى عزف هذه الموسيقى البديعة وجدت أن هناك أشياء أخرى أريد أن أتعلمها : السلالم فى مفاتيح مختلفة ، وتمرينات الأوضاع ، وما إلى ذلك ، ولكن هذه التمرينات بدلا من أن تكون « إعدادا » لعزف متتابعات باخ – كانت جزءاً من عزفها ، وما أعظم الفرق بين الحالين !

وأعرف صديقا موهوبا جدا بعد مدة قليلة من دراسة التشيلو على معلم من أفضل المعلمين فى نيويورك – سأل معلمه ما التمرينات التى يجب أن يعزفها ؟ فقال : المعلم : « ولماذا تعزف تمرينات ؟ اعزف موسيقى ! وعندما تجد فقرة صعبة تمرن عليها إلى أن تعزفها عزفا جميلا ، واجعل ذلك تمرينك » وهى نصيحة حكيمة .

وأعرف الآن طفلة فى الحادية عشرة كانت تعزف البيانو مع معلم ممتاز ، ولم أسمع الطفلة تعزف السلم مرة واحدة ، فلديها مقدار كبير من نوتات موسيقى البيانو ، وهى تعزفها ، ولا تقوم إلا بالقليل جدا مما يسميه الناس تدريبا ، بل تعزف كيفما يدفعها ميلها مدة عشر دقائق أو خمس عشرة فى المرة الواحدة ، وللذتها الخاصة فقط . ومن المؤكد أنها خلال السنة الأولى من عزفها قضت أمام البيانو وقتا أقل من معظم الأطفال المجبرين على التدريب ، ولكنها عندما صارت أبرع وأقدر على عزف موسيقى أفضل زاد استمتاعها بالعزف زيادة مطردة ، فصارت تقضى أمام البيانو مزيدا من الوقت باستمرار وسط حياة غير مخصصة للموسيقى ، بل لديها أمور كثيرة أخرى تقوم بها ، فالتقدم الذى أحرزته فى أمد قصير مثير للدهشة ، ولا سيما فى أسرة هى الموسيقية الفريدة بها ، فهى لا تتدرب لتتأهب يوما لعزف البيانو ، بل تعزفه لذاته .

وكل من عرف أطفالا كثيرين فى مرحلة النمو يعرف أن الكثيرين منهم حتى لو لم يكن لديهم وقت طويل تحت تصرفهم بعد المدرسة والعمل المدرسى – يلقون بأنفسهم بطاقة عظيمة وانضباط كبير فى أعمال مجهدة جدا كثيراً ما تكون أشق من العمل الذى لا يستطيعون أن يؤدوه ، أو لا يؤدوه فى المدرسة ، وكثيرا ما يتضمن « المهارات » التى تقول المدرسة : إنها لا تتوافر لهم ولا يستطيعون تعلمها . ويخطر منهم كثيرون بالبال :

كان هناك غلام صار مهتما – وهو فى الصف الثالث أو الرابع – بالخَبْز ، فإذا عاد من المدرسة – حيث كان يرسب فى الحساب – يقوم بخبز وصفات معقدة جدا من كتاب متقدم وعسير فى الطهو ، وهى وصفات كان عليه أن يقسمها – لأنه لا يخبز إلا لنفسه ولأمه ، لا لستة أشخاص أو ثمانية .

وكانت هناك فتاة ، وهى تلميذة فاشلة جدا أغرمت فى وقت فراغها بالطباعة . التى تتطلب حسابات رياضية كثيرة ، وأتقنتها جدا بحيث إنها قبل زمن طويل صارت تدير من حجرة نومها طباعة تجارية كسبت منها ما يكفى شراء معدات جديدة ، ثم بقى لها مبلغ من المال بعد ذلك .

وهناك فتاة أخرى ، وهى تلميذة فاشلة بصورة بارزة ، صارت خبيرة فى التصوير الفوتوغرافى تقوم بتحميض وتكبير وطبع عملها الخاص ، وكل ذلك يحتاج إلى كثير من القياس والحساب !

وقد كتبت ذات مرة عن غلام أعلنت المدرسة أنه فى مستوى الصف الثانى فى القراءة ، كان يقرأ « لماذا لا نستطيع الانتظار » بقلم مارتن لوثر كنج الأصغر . وقد أخبرنى بعض تلاميذى فى بركلى وأنا أعلم أبناء حى الأقليات الفقيرة فى مدارس أوكلاند أن هناك وباء قراءات خارج المدرسة قد انتشر بين كل غير القارئين فى

المدرسة الثانوية ، وقد تفشى هذا الوباء فجأة بسبب وصول عدد من الكتب الجنسية الفاضحة جدا إلى أيديهم .

وفى غضون السنة الماضية قال لى رجل قضى معظم حياته العملية يعلم فى مدارس نيويورك الثانوية التى يؤمها المنخفضو الدخل : إنه يعرف مئات من الغلمان اختبروا رسميا وشهدت المدرسة أنهم غير قادرين على القراءة ، ومع هذا يشك فى أن يزيد عدد العاجزين منهم عن القراءة فعلا على ١٢ ، فالطريقة (الوحيدة) كى تعرف بالقطع أى شىء عما يعرفه الغلام أو يحبه أو يصنعه أن تعرف شيئا عن حياته الحق خارج المدرسة .

وأضيف كلمة أخرى عن قوة الإرادة ، فلعل مثالا مبالغا فيه أو سخيفا يرينا خطأ تقسيم التجربة دائما إلى سبب ونتيجة ، وإلى غايات ووسائل ، وإلى مهارات وأفعال ، وإلى تأهب وإلى إنجاز .

لنفرض أنى عطشان : فهل أقول لنفسى : إننى يجب أن أجشم نفسى العناء ، وأستخدم قوة إرادتى كى أجبر نفسى على الذهاب إلى الصوان ، ثم أفتح الباب ، ثم أخرج كوبا ، ثم أذهب لأدير الصنبور ، ثم أملأ الكوب ثم أرفع الكوب إلى شفتى : أى أقوم بكل هذا العمل الشاق غير المستحب كى يتسنى لى **عندئذ** أن أحظى بلذة الشعور بالماء البارد فى فمى ثم هبوطه فى حلقى ؟ هذا سخفٌ فأنا إذا كنت عطشان وكان هناك ما يمكن شربه أقوم بشربه : ومعنى هذا أنى أصنع جميع الأشياء التى أحتاج أن أصنعها كى أحصل على الشراب . فلست بحاجة إلى استخدام قوة الإرادة لأصنعها ، لأنها جزء من فعل الحصول على الشراب . وهل نحتاج إلى قوة إرادة لدخول الفراش عندما نحس بالرغبة فى النوم ؟ إن صغار الأطفال أقل منا فيما يتعلق بهذا الشأن ! فلا أحد يستطيع أن يشرح لطفل صغير —

حتى لو وجد الكلمات اللازمة لذلك – ماذا تعنى بقوة الإرادة ؟ فصغار الأطفال يعيشون حياتهم كتلة واحدة : تخيل طفلا صغيرا على الأرض يلعب أو يرتاد ، يرى لعبة أو كرة أو دبا على الأرض فى الجانب الآخر من الحجرة فتراوده الرغبة فى اللعب بها . فهل ينشأ بداخله عندئذ صراع صغير حول : هل يستحق ذلك عناء الحبو كل هذه المسافة عبر الحجرة كى يمسك باللعبة ؟ كلا ! إن الرغبة فى اللعبة هى الرغبة فى صنع أى شيء يجب القيام به للحصول عليها . وعلى الفور يشرع الطفل الصغير فى الحبو عبر الحجرة على الأرض ، ولعله منذ البداية يشعر بشيء من لذة اللعب بها ، فهو يلعب بها فى ذهنه ، ولعبه بها **يبدأ** عندما يفكر فى اللعب بها ويشرع فى التحرك صوبها .

ولم يعبّر أحد عن هذا الرأى بأحسن مما عبر به روبرت فروست فى قصيدته : « مسافران على الأقدام فى موسم الطين » . وهاكم قصة القصيدة : « فروست فى العراء » : ذات يوم من أوائل أيام الربيع قبل أن تنبت على الأشجار أوراق ، ولكن الثلج والأرض المتجمدة قد بدأت تذوب وتتحول إلى طين . وفروست يقطع الخشب مستمتعا بقطعه ، محبا للشعور بعضلاته وهى تعمل ، وبفعل البلطة ، وبانفصال قطع الخشب تتساقط مبتعدة بعضها عن بعض ، وهو طوال الوقت ينفس عن طاقاته :

الضربات التى يوفرها تحكم مركزى
لتضرب فى سبيل الصالح العام
فى ذلك اليوم أطلقت لروحى العنان
وأنزلتها بالخشب الذى لا يقاوم !

ورأى وهو فى غمرة عمله مسافرين على الأقدام يرقبانه ، لم يقولا شيئاً ، ولكنه

كان يعرف ما يريدان . إنهما يريدان أن يقطعا خشبه بأجر . وتسبب ذلك فى توتر . لأن فروست مستمتع بتقطيع الخشب ، ولا يريد أن يتخلى عنه . وفى الوقت نفسه يعرف أن الرجلين يريدان العمل ، ويسأل نفسه : بأى حق يقوم طلبا للذة بما يريد سواه أن يقوم به للربح ، ولا نعرف كيف حل هذا التوتر ؟ ولكنه بدلا من ذلك يروى القصة ، وأفكاره ودرسه وليتنا نستطيع أن نتعلمه فى المقطع الأخير فى القصيدة :

« فليفرق بينهما من شاء
أما أنا فهدفى فى الحياة
توحيد هوايتى ورسالة حياتى
كما أن عينىّ كلتيهما | نظرهما واحد
وعندما يكون الحب والحاجة واحدا
والعمل لهوا فى سبيل رهان فان
عندئذ يتم العمل بحق
فى سبيل السماء وأغراض المستقبل »

٨ – ما وراء التعليم المدرسى

فى الصيف الذى أعقب أول سنة قمت فيها بالتعليم فى مدرسة روكى ماونتن بكلورادو – أنشأنا معسكر عمل ، وكان من مهامنا أن نشيّد مبنى صغيرا للفصول للعام القادم . وقد وضع تصميم البناء معلم كان نجارا محنكا ، ولكن الكثير من التنفيذ قمت به أنا وعضو آخر من أعضاء التدريس كان مثلى غير ماهر فى النجارة . وفى نهاية المدة كان البناء قد تم ، ويحتوى على فصلين حسنى الإضاءة بنوافذ تحت السقف مباشرة ، وكل حجرة منهما ذات اتساع كاف لمعلم ومناضد وكراسى ونحو ١٢ تلميذا .

وقد وضع التصميم بحيث يمكن قسمة الفصل بسهولة إلى نصفين يمكن أن يُقطرا أو يُدحرجا إلى أى موضع من حرم المدرسة على حسب الحاجة إليهما .

وفى أثناء أشهر الشتاء – التى تكون أحيانا شديدة البرودة فى الجبال – تتم التدفئة بصورة كافية بموقد خشبى صغير على تلميذ أن يمونه ويشعله فى الصباح . وقد قام البناء بالغرض منه على ما يرام عدة سنوات وقد درست بأحد فصوله .

وقد بلغت تكاليف مواد البناء أقل من ٢٠٠٠ دولار ، وتكاليف العمل أقل

من نصف هذا المقدار . وبعد ذلك بسنوات غير كثيرة ، عندما سمعت لأول مرة أن إجمالى التكاليف فى المدارس العامة أكثر من ٥٠٠٠٠ دولار لبناء أى فصل واحد جديد (وهذا الرقم قد ارتفع بالقطع كثيرا فى الوقت الحاضر) – بدأت أسأل عن تكاليف مبانى المدارس التقليدية . وكان من بين الأمور التى يأمل مؤسسا المدرسة « جون وآن هولدن » أن يثبتاها أنه إذا ما صمم الناس مبانى مدارسهم بصورة أكثر تواضعا وجعلوا من الممكن للتلاميذ والمعلمين والمواطنين أن يقوموا بجانب كبير من أعمال البناء بأنفسهم فنحن خليقون أن نحصل على الكثير من الإمكانات المطلوبة للمدارس بتكاليف أقل كثيرا من التكاليف السائدة ولأسباب كثيرة لم تثبت دعائم هذا الدرس ، ولكن لابد أنه قد استقر فى موضع ما من مؤخرة ذهنى وجعلنى أشرع فى السؤال عن التعليم المدرسى ككل .

وبعد ذلك ببضع سنوات طلب منى صديق حميم جدًّا كان فى ذلك الحين يعلم فى هارفرد – كما كان يطلب منى فى أحيان كثيرة – أن أصحبه فى العشاء مع بعض الشبان الأفريقيين الذين كانوا يدرسون فى الجامعات ببوستن وكمبريدج ، وكنت فى ذلك الحين أعلم الصف الخامس ، وشرعت بين أصدقائى أتحدث وأكتب ناقدا المدارس والتعليم المدرسى . وفى خلال الأمسية – ولم أعد أذكر ما الذى قادنا إلى ذلك الموضوع – وجه إلىّ أحد الأفريقيين سؤالا مثيرا للدهشة جدًّا هو : « لو أننى حملت إلى وطنى رسالة عن التربية – فماذا تظن هذه الرسالة أن تكون ؟ » وأجفلت . فكل تفكيرى كان منصبا على ما يجب عمله بين جدران الفصل الأربعة ، ولم أفكر قط فى تربية أمة بأسرها ، وناهيك بأمة أفريقية لم أكن أعرف عنها شيئا ، فقلت له : ليس عندى إجابة لسؤالك ! وانتقلنا إلى الكلام عن أمور أخرى كثيرة ! ولكن لابد أن هذا السؤال حرك خواطرى وتفكيرى للعمل ، فبعد ساعات

كثيرة – ونحن نوصل بالسيارات ضيوفنا إلى حيث يقيمون – وردت إلى وعيي بضع كلمات ، فقلت : « أتذكر ذلك السؤال الذى وجهته لى عن رسالة حول التربية ؟ أظن لدىّ الآن جواب لهذا السؤال » فقال : «وما هو؟»فقلت : « رسالتى إلى مواطنيك إنه لا يتحتم عليكم أن تكون لكم أبنية مدرسية لتكون لديكم مدارس ، وإنه لا يتحتم أن تكون لديكم مدارس لكى تكون لديكم تربية » وكانت أمام مخيلتى رؤيا باهتة لأناس يتكلمون وينعمون تحت سقوف من سعف النخيل ، أو فى ظلال الأشجار – فى أى مكان ، وفى كل مكان وشكرنى على الرسالة . ولئن كان قد حملها إلى وطنه – إن أحداً بالقطع لم يعرها التفاتاً !

وبعد بضع سنوات ، كان كتابى الأول قد صدر وبدأت أتكلم فى اجتماعات حول التربية ، والناس يسألوننى بين الحين والحين عما عساه يكون فى نظرى نظاما مثاليا للتعليم المدرسى ؛ فقلت : إنه على طول المدى لعل النظام المثالى ألا تكون هناك مدارس إطلاقا . وكنت أفسر ذلك فأقول عادة :

تخيلونى أقوم برحلة إلى المستقبل فى كبسولة زمان ، وأننى استقررت بعد الآن بخمسمائة سنة فى حضارة ذكية إنسانية مؤيدة للحياة ومجملة لها وفعلية لقيمتها . وأن أحداً ممن يعيشون هناك جاء ليقابلنى ويرشدنى وليشرح لى مجتمعه . وبعد أن أرانى أين يعيش الناس ويعملون ، ويلعبون – سألته :

ولكن أين مدارسكم ؟

مدارسنا ؟ وما المدارس ؟

المدارس أماكن يذهب إليها الناس ليتعلموا .

لست أفهمك. الناس يتعلمون فى كل مكان !

أعلم هذا . ولكن المدرسة مكان مخصص به أناس مخصصون يعلمونك أمورا

ويساعدونك على تعلمها .

– آسف . ولكنى لم أزل غير فاهم ! فكل واحد يساعد الآخرين على التعلم ، فأى شخص يعرف شيئاً أو يمكن أن يصنع شيئاً يمكن أن يساعد شخصاً آخر يريد أن يتعلم المزيد عن هذا الشيء ، فلماذا يجب أن يكون هناك أشخاص مخصصون للقيام بذلك ؟

وعلى تكرار محاولتى لم أستطع أن أوضح له لماذا تعتقد أن التربية يجب ولابد – أن تكون منفصلة عن سائر الحياة ؟

وكانت هذه أول رؤية لى عن مجتمع بدون تعليم مدرسى . ومنذ ذلك الحين ساورنى الشعور بأن المجتمع الذى يتعلم بدون مدارس . هو مجتمع ليس التعليم فيه منفصلا عن سائر الحياة ، بل مرتبطاً به وجزءا منه – ليس ترفا علينا أن ننتظره مئات السنين ، بل هو شيء يجب أن نتحرك صوبه ونعمل على إيجاده بأسرع ما يمكن !

وفى خلال القرن الأخير ، ولاسيما فى نصف القرن الأخير ، صار معظم الناس فى معظم أنحاء العالم يؤمنون أن التربية – وهى التعليم المخطط ذو الغايات (فى مقابل التعليم الذى أحصل عليه عندما يرتطم إصبعى وشيء أو ألمس بالمصادفة شيئا ساخنا) – منفصلة ويجب أن تكون منفصلة ولابد أن تكون منفصلة . عن سائر الحياة ، ويجب أن يكون لها مكان مخصص . لايحدث فيه شيء آخر إجمالا ، ولكنها يجب أن تتم فى أوقات معينة ، وساعات معينة من النهار أوالمساء ، لايحدث فيها شيء آخر ، ويجب أن تتطلب عمل فئتين من الناس : إحداهما التلاميذ ، والأخرى المعلمون الذين لايكون لديهم فى الغالب عمل آخر !

وكل المجتمعات والناس تقريبا يعرّفون التعلم الآن بأنه الوجود فى مدرسة ،

ويقيسون ذكاء الناس وكفايتهم ولياقتهم للعمل وقدرتهم على مواصلة التعلم فى إطار طول السنوات والنفقات التى استغرقها وجودهم فى المدارس قبل ذلك . وهذا خطأ خطير للغاية ؛ فنحن حين نصنع هذا نضع أنفسنا فى وضع مستحيل ، ونواجه تناقضات لانستطيع أن نحلها ، ونخلق مشكلات لانستطيع أن نحلها أوحتى أن نعيش معها ! .

إننا نجعل التربية باهظة النفقات بحيث لاتستطيع دولة – مهما كانت غنية أن توفر لمواطنيها – أوتقترب من أن توفر لهم – من التربية مايريدونه ومايظنون أنهم يجب أن يحصلوا عليه :

فى سنة ١٩٦٩ أنفقت الولايات المتحدة نحو ٣٦ بليون دولار على التعليم المدرسى الابتدائى والثانوى ، وأنفقت عليه فى سنة ١٩٧١ أكثر من ٤٠ بليونا والموارد التى اشتريت بهذه الأموال – كما نعلم – وزعت على جميع الأطفال بطريقة غير متساوية . فكم يتكلف توفير كل الموارد المدرسية لجميع الأطفال – من مبان وأراض وفصول وكتب وأجهزة ومعامل ومعلمين ، ومتخصصين ، وإمكانات رياضية وترفيهية – وهى المتاحة حاليا للعشرين فى المائة المحظوظين ؟

وقد قدر مصدران مستقلان للمعلومات استند إليهما ايلتس أن ذلك فى سنة ١٩٦٩ كان حريا أن يقتضى إنفاق ٨٠ بليون دولار ، ومشروعات سنة ١٩٧٥ تقدر ماستنفقه بحوالى ٤٥ بليون دولار (وهو مايبدو منذ الآن قليلا) أما توفير جميع الموارد المتاحة لبعضٍ كى تعم جميع الأطفال (الذين تزايدت مطالبتهم بذلك على أساس أنه حقهم) فيكلفنا إنفاق حوالى ١٠٥ بلايين دولار . وهذه الأرقام على سبيل التخمين بالطبع وهى فى نظرى تقديرات متحفظة . فكثير من إمكانات مدارس الضواحى الغنية لاتكاد تتوافر لكثيرين من الأطفال الذين يذهبون إلى

مدارس المدن بأى ثمن !

فليست هناك المساحة الكافية لذلك ، والمساحة من أهم موجودات مدارس الضواحى ، لأنها تتيح للتلاميذ الابتعاد بعضهم عن بعض إذا أرادوا ، وحيزاً على الأقل لبعض الهدوء أو الخلوة أحياناً ، وحيزاً – عندما يحتاج الأمر إلى ذلك – لإحراق الطاقة وإخراجها وهى كلها أمور يحتاج إليها تلاميذ المدينة أمسّ الحاجة ولايحصلون عليها مطلقا !

وهذه الأرقام للتعليم المدرسى الابتدائى والثانوى فحسب ، ولايشمل مايسمى بالتعليم العالى (والأولى أن نسميه الطويل) وتكاليفه بمعدل التلميذ الواحد أبهظ والطلب عليه يتزايد بسرعة أشد . فماذا عسى أن تبلغ التكاليف المتاحة – لاللتعليم الابتدائى والثانوى فحسب بل أيضا للكليات كى تشمل جميع الشباب ؟ وماذا يجب أن يدخل من التعديل على التقديرات التى لدينا لكى ندخل الكلية فى الحساب ؟ إن التخمين التقريبى يصل إلى مضاعفة التقديرات : فتكاليف التعليم المدرسى الكلية لسنة ١٩٦٩ نحو ضعف تكاليف التعليم الابتدائى والثانوى . ولكن هذا بالتأكيد أقل من الحقيقة بكثير ، فتكاليف الكلية التى تساوى الآن تكاليف التعليم الابتدائى والثانوى غير محسوبة إلاللتلاميذ الذين فى الكلية الآن . وهم جانب صغير ممن عساهم يذهبون لو استطاعوا . فإن حاولنا أن نتيح للكل ماينالـه القليلون فقط فقد تصبح تكاليف تعليم الكلية ضعف أوضعفى تكاليف التعليم الابتدائى والثانوى . فحتى فى معظم الجامعات التابعة للولايات والتى تشبه المصانع تبدو تكاليف التعليم المدرسى بحساب التلميذ الواحد ثلاثة أضعاف أوأكثر من ثلاثة أضعاف التكاليف فى معظم المدارس الابتدائية والثانوية .

وعدم التناسب بين ماينالـه أوفر الناس حظا وأقلهم حظا من التلاميذ أوضح على

مستوى الكلية منه على المستويات التى تسبقها . وإتاحة موارد التعليم المدرسى التى يحصل عليها الآن ٢٠ ٪ كى تشمل كل الشباب فى جميع المستويات كى يتموا التعليم فى الكلية قد يتكلف مايصل إلى ٢٥٠ — ٣٠٠ بليون دولار فى السنة ! وهذا بالتقريب ماقد يكلفنا إياه تكافؤ الفرص فى التعليم لكل الشباب ، وهو تعبير أثير لدينا جميعا . .

وواضح أننا لن ننفق على التعليم المدرسى مايتردد بين ربع وثلث إجمالى إنتاجنا القومى ، فنحن الآن ننفق ٨ ٪ وثمة علامات كثيرة على أن هذا يقارب الحد الأقصى مما لدى الناس من استعداد لإنفاقه ولكن هذا لم يقلل بأى شكل الطلب على التعليم المدرسى الذى يغدو كل يوم أشد إلحاحا : أى أننا بإيجاز قد خلقنا ماقيمته نحو ٢٥٠ مليون دولار من المطالبة الملحة جدًّا لسنا مستعدين إلالتقديم حوالى ثلثها . وهذا يضع رجال التعليم المدرسى فى وضع المعارى الذى حين سأل عميله : أى نوع من البيوت يريد ؟ فقال له : إنه يريد بيتا لطيفا صغيرا فيه عدد كبير من الحجرات اللطيفة الكبيرة ! فى كل أنحاء البلاد يرفض الناخبون تحمل ميزانيات المدارس وفى الوقت نفسه ينتقدون المدارس « لخفضها مستواها » أولإلغاء برامج رفضوا أن يتحملوا تكاليفها !

وفى الوقت نفسه أثرنا صراعا شديدا بين الطبقات والطوائف الاجتماعية بسبب هذه الموارد المدرسية القليلة .

واهتمام الناس بمايسمونه « التعليم الراقى » معناه : «أريد لصغيرى أن يظل متفوقا على صغيرك ! » وهو اهتمام لعله زاد فى صعوبة المشكلة المؤلمة بالفعل ، مشكلة التوتر العرقى ، والتحيز ، والتمييز ، والكراهية ! إن بعض الناس على الأقل ربما كانوا مستعدين ، ومازالوا مستعدين ، أن يتركوا الأقليات أوذوى الدخل المنخفض

يعيشون بقربهم إذا لم يشعروا أن ذلك قد يضر على نحو مابفرص حياة أطفالهم . وهذا الصراع بين الطوائف الاجتماعية فى سبيل نصيبهم العادل من هذه الموارد التربوية القليلة – يعد اليوم من شر مشكلاتنا مرارة وحرجا . وفى إطار تعريفنا الراهن للتعليم المدرسى لاسبيل إلى حلها .

وفضلا على هذا فما من أحد من المهتمين بالتربية يعتقد – حتى فى وقتنا هذا – أن الموارد المتاحة لأوفر الطلبة حظا منها قد بلغت فى أى مكان المستوى الرفيع المطلوب . والذين يديرون مدارسنا الراقية ويعلمون بها ويعملون لها غير راضين مطلقا عمالديهم ! وأفضل وأهيب مدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا وأبهظها نفقات تتغنى جميعها بهذه المحنة .

فأجور أعضاء التدريس منخفضة جدًّا ، والفصول وقاعات المحاضرات وعنابر النوم مزدحمة أكثر ممايجب ، ومساحات انتظار السيارات قليلة ، والحاجة ماسة إلى معامل وأجهزة جديدة ، وليست هناك تسهيلات اجتماعية كافية ، وهلم جرا !

وفى مستوى المدرسة الثانوية نسمع مرارا وتكرارا أن فى الفصول تلاميذ أكثر ممايجب ، فيجب تخفيض عدد التلاميذ بمقدار الثلث أوأكثر ، وأن المعلمين لايتقاضون أجرا قريبا من الكفاية ، وقد أوصت لجنة « خبراء » منذ وقت قريب أن يكون الحد الأقصى لكل فصول المدارس الابتدائية ٢٠ تلميذا ، وفى المدرسة الثانوية ١٦ تلميذا ، ولو أننا سألنا رجال المستوى « الراقى » من التربية فى « أفضل » مدارسنا أوكلياتنا : مامبلغ مايريدونه من الزيادة فى ميزانياتهم الحالية كى يصلوا إلى مايرضيهم على مايقدمونه من الخدمة التعليمية – فربما سمعنا حديثا عن زيادة ٢٠ أو ٣٠ ، بل ربما ٥٠ فى المائة ! وكم تبلغ تكاليف إتاحة التعليم المدرسى من هذا المستوى الراقى لجميع الأطفال ؟

ونحن فى كل ماتقدم لم نتكلم إلا عن التعليم المدرسى للصغار ، فماذا عن جميع الكبار ؟ أتراهم حصلوا على كل تعليمهم المدرسى ! وماتكاليف تحويل عبارة « التعليم مدى الحياة » إلى حقيقة واقعة يجب أن نجعلها كذلك ؟ فبلادنا والعالم أجمع – تتغير بسرعة عظيمة ، وتقضها مشكلات خطيرة ، ولن نتمكن من الاستمرار فى البقاء إذا ظل مواطنونا من الجهل بهذه التغيرات والمشكلات على نحو مايجهلها معظمهم فى الوقت الراهن . فماتكاليف إتاحة تعليم مدرسى متواصل على مدى الحياة (ولو بعض الوقت) لجميع البالغين ؟ هل هو ضعف التقدير الذى لدينا مرة أخرى ؟ إن العقل ليصاب بالدوار !

وكأنما لم ترتفع التكاليف ارتفاعا كافيا ، فكل مايعمل أويقترح أويطالب به فى الحاح « لرفع المستويات التربوية » يتطلب إنفاق مزيد من الأموال . والواقع أن جميع المعايير التى يحكم بها أن مؤسسة ماأفضل من مؤسسة أخرى تنتهى فى خاتمة المطاف إلى المسألة المالية : ففى مكتبتها عدد أكبر من الكتب ، أوإمكانات أفضل ، أومعامل أكبر وأحدث طرازا ، أوأعضاء تدريس أفضل ، ومعنى ذلك أنها تعطيهم أجورا أعلى ، وبذلك يتسنى لها أن تستحوذ عليهم من أماكن أخرى كانوا بها قبل ذلك .

وعندما يُعين رئيس جديد لجامعة ليعمل على تحسين مستواها وسمعتها يكون من أول مايعنى به أن يحاول استئجار أعضاء تدريس ممتازين من الجامعات الأخرى .

وقد كتبت مجلة لايف منذ بضع سنين مقالا عن رئيس جديد لجامعة ولاية قال بصراحة : إن أول وأهم مهمة لديه هى النزول إلى أسواق الأساتذة واستئجار ماأسماهم « النجوم » مستحوذاً عليهم من الجامعات الأخرى . وفى هذا ظلال وأوجه شبه بعالم كرة القدم وصناعة السينما !

ومع أن التعليم المدرسى هو بالفعل أكثر صناعاتنا نفقات وأقلها إنتاجاً فإن كل شيء فى فهمنا الراهن وتعريفنا الحاضر للتربية يتجه إلى رفع ثمنها رفعا متزايدا . ومامن أحد يتكلم عن كيف نحصل على مزيد من التعليم بنقود أقل . ومعظم من يتحدثون عن نفقات أقل يلاقون هجوما شديدا من جميع الأطراف ، لأنهم يريدون النزول بالمستوى الكيفى .

وحتى لو حدثت المعجزة وأنفقنا ٢٥٠ - ٣٠٠ بليون دولار فى السنة التى نحتاج إليها لنتيح لجميع الشباب التعليم المدرسى المتاح لبعضهم ، فلن يكون ذلك كافيا ؛ فمعظم الشباب أوالصغار (وكذلك والدوهم) يؤمنون أن إمكانات حياتهم وفرص حصولهم على عمل مثير للاهتمام ، وعلى القوة والهيبة والمال والنجاح أيا كانت مقاييسه – كل ذلك يعتمد أكثر من أى شيء آخر على طول التعليم المدرسى ونوعيته الراقية : أى على بَهْظ تكاليفه .

وقد أثار هذا مالا يمكن أن يسمى إلا « الاستهلاك التنافسى للتعليم المدرسى » . فقدرتى على التقدم عليك فى العالم تتوقف على قدرتى من قبل على استهلاك تعليم مدرسى أكثر منك . وإذا تساوى مقدار مااستهلكناه من ذلك فالتقدم عليك يتوقف على أن تعليمى المدرسى كان أبهظ تكلفة من تعليمك المدرسى . ولهذا نتائج غريبة .

إن الاستهلاك التنافسى فى السيارات أنتج سخافات كافية ،وكميات ضخمة من مركبات غالية ، هشة ، قصيرة العمر ، منتفخة الأوداج ، مسرفة فى البذخ وذات محركات عالية القوة أكثر ممايجب ، ولكنّ هناك على الأقل حدًّا لهذا النوع من الحماقة : فإذا كانت لدى رجل سيارة ، وحصل جار له فى الشارع على سيارة جديدة أطول ، وأكثر بريقا وأقوى محركا وأبهظ ثمنا وتكاليف من سيارته – فإن سيارته لن تموت من الغيرة وهى على الطريق ، وستظل لديه أداة المواصلات التى

كانت عنده من قبل ، وستظل الحال كذلك إلى أن تبلى سيارته .

ولكن هذا لايصدق على التعليم المدرسى : فإذا اشترى أحد مقدارا من التعليم المدرسى ، وقضى كذا سنة من حياته ، وأنفق كذا من الأموال ليحصل على نوع من التذكرة المدرسية تضعه قبل أى شخص آخر لديه تذكرة أقل منه – ففى كل مرة يتمكن فيها أحد من شراء تعليم مدرسى أكثر أوأفخم منه يحصل على تذكرة مدرسية أحسن منه ، أوحتى لوكانت تماثل تذكرته – فإن قيمة تذكرته المدرسية تهبط ! وإذا حصل كل واحد على مثل تذكرته المدرسية أصبحت تذكرته المدرسية لاقيمة لها .

وهناك لافتات وإعلانات معلقة فى المدن الكبرى حيث يستطيع أن يراها الصغار الفقراء . وهذه اللافتات تقول : «تخرج فى المدرسة الثانوية تحصل على عمل جيد» والصغار يعرفون جيداً أنه الآن لا أعمال جيدة لجميع من انتهوا بالفعل من المدرسة الثانوية ، بل لا من انتهوا من الكلية ومدارس الدراسة العليا ، ويعلمون أيضاً أن القيمة النقدية ، أو قيمة العمل ، بالنسبة لأى تذكرة مدرسية بيد الصغير الفقير أقل كثيراً من مثيلتها فى يد الصغير الغنى . ومع هذا – حتى بالنسبة للغلام الفقير – فإن دبلوم المدرسة الثانوية اليوم لها بعض القيمة النقدية : فأى شخص بيده دبلوم أحسن حالاً بقليل جدا فى سوق الوظائف من أى شخص ليس لديه دبلوم . أو هكذا قيل لنا . وفى تقرير نشرته نيويورك تايمز فى ٦ من نوفمبر سنة ١٩٧١ ما يوحى بشدة أن هذا ربما لا يكون صحيحاً ؛ فتحت عنوان «دراسة تبين أن المتسربين من المدارس لا يبدو أنهم يضارون» . وإليك بعض ما جاء تحت هذا العنوان :

«إن دراسة استغرقت ٤ سنوات لما يحدث المتسربين من المدارس الثانوية أدت

بأحد رجال العلوم الاجتماعية بجامعة متشيجان أن ينتهى إلى أن المتسربين لا يبدو أنهم يعانون ماليا أو انفعاليا من جراء ترك المدرسة الثانوية قبل التخرج !

وقد اختار الدكتور جيرالد ج . باتشمان من معهد الأبحاث الاجتماعية بجامعة متشيجان هو ورفاقه عينة من ٢٢١٣ من تلاميذ الصف العاشر الغلمان فى المدارس الثانوية على امتداد البلاد . . كى يكونوا ممثلين لكل التلاميذ الذكور فى الصف العاشر بالولايات المتحدة ، وأعطى التلاميذ اختبارات لقياس مواقف أسرهم الشخصية والاجتماعية . وكانت اختبارات مماثلة يُعْطَوْنها فى فترات مقدار كل منها سنة لتقدير أى تغيرات تكون قد طرأت . وقد أعطاهم الاختبار الأخير بعد سنة من التخرج فى دفعة سنة ١٩٦٩ ، وكان بعضهم فى ذلك الحين قد غادروا المدرسة وبحثوا عن أعمال ، وبقى آخرون للحصول على دبلومات ، ثم بحثوا عن عمل . ولم يدرج فى المقارنة من ذهبوا إلى كليات . وليس هناك سؤال حول خطوة خريج الكلية بقدرة على الكسب أعظم من خريج المدرسة الثانوية . . . فالحملة لإبقاء التلميذ فى المدرسة لا تلح عليه بالذهاب إلى الكلية ، بل تدعو بسهولة إلى أن البقاء مدة كافية للحصول على دبلوم المدرسة الثانوية من شأنه أن يحسن حياة الشاب».

أجل ، ولكن من يعارض هذه الدراسة قد يقول : إن من يترك المدرسة ، حتى لو حصل على عمل يضاهى فى جودته عمل المتخرج فإنه يتخلى عن الطموح إلى عمل أفضل كان من المرجو أن دبلوم الكلية يتيحه له .

«ولكن ما توصلنا إليه لا يؤيد هذا الرأى – هكذا قال الدكتور باتشمان : فالصعوبات التى واجهها المتسربون درسناها ووجدناها ماثلة بالفعل ، وممكناً التنبؤ بها منذ بداية الصف العاشر ، وليست هناك قرائن كثيرة على أن التسرب جعل الأمور أسوأ مما كانت :

إن التسرب فى إحدى المناطق يبدو أنه كانت له آثار حسنة فبمبارحة المدرسة ارتفع تقدير المتسربين لأنفسهم ، بحيث صار تقديرهم هذا لأنفسهم أقرب لتقدير المتخرج لنفسه مما كانت الحال عندما كانت الفئتان لم تزالا فى المدرسة .

وفى ختام الدراسة اتضح أن ٧١٪ من المتسربين كانت لهم أعمال طول الوقت ، فى مقابل ٨٧٪ من المتخرجين ، وقال الدكتور باتشمان : إن هذا الفرق يمكن إرجاعه إلى المشكلات السابقة للمتسربين أكثر مما يرجع إلى كونهم متهربين .

[وملاحظتى أننى أحسب هذا صحيحاً ، ولكنى أشك فى أن استطاعة أحد أن يثبته عن طريق هذه الدراسة أو أى دراسة سواها] .

وبمقارنة الأعضاء المستخدمين (العاملين) فى كل فئة اتضح من الدراسة أن مستويات الدخل الأسبوعى متماثلة تقريباً : فمتوسط الدخل الأسبوعى للمتسربين ١٨٨ دولارا ، فى حين كان متوسط الدخل الأسبوعى للمتخرجين ١١٢ دولاراً .

* * *

ولست أظن أن هذه الدراسة تثبت . وإن كانت توحى إيحاء قويا — أن الحصول على دبلوم المدرسة الثانوية لا يكسب صاحبه مزية فى سوق العمل . ولنقل : إنه إذا كان صحيحاً أن شخصاً حاصلاً على الدبلوم يتمتع بمزية ، مهما تكن يسيرة ، على شخص غير حاصل عليه — فليس هذا صحيحاً إلا لأن بعضهم لم يحصلوا عليه بعد . ولنفرض أن كل التلاميذ الذين قرءوا لافتة « أكمل دراستك الثانوية » صدقوها ، ولنفرض أننا أقنعنا كل الشباب بالحصول على هذا الدبلوم — فماذا تكون قيمتها عندئذ ؟ ستكون قيمتها عين قيمة شهادة (دبلوم) المدرسة الابتدائية الحاصل عليها الجميع الآن : أى لا شىء ! وعندئذ سنضطر إلى رفع لافتات جديدة نلصقها فوق اللافتات القديمة تقول : « اذهب إلى الكلية فتحصل

على عمل طيب ! » .

وإذا استطعنا بإنفاق ٢٥٠ – ٣٠٠ بليون دولار سنويا أن نجعل من الممكن لجميع الشباب أن يحصلوا على درجة من الكلية بعد دراسة ٤ سنوات ، فلن تكون لهذه الدرجة قيمة أكبر من قيمة الدبلومات السابقة عليها . وسيكون علينا أن نبدأ من جديد مكدسين درجات جديدة فوق الدرجات القديمة . وقد سمعت أكثر من مرة أو قرأت كلاماً يدور فيما بين الأكاديميين أننا بحاجة إلى درجة جامعية تجاوز الدكتوراه ؛ لأن الكثيرين جدا حصلوا الآن على الدكتوراه بحيث لم تعد تعنى أى شىء !

وواضح أنه لا نهاية لهذا ؛ فكل شىء يعمل الآن على رفع ثمن التعليم بالنسبة للدارسين ، وبالنسبة لمعاهد أو مؤسسات التعليم ؛ لأن المزية تتجه دائماً إلى الشخص الذى تعلم أى شىء كان بأبهظ الوسائل الممكنة تكلفة .

ولنفرض أن ثمة ثلاثة أشخاص فى السوق متقدمون لشغل وظيفة معينة . وكلهم ذوو مهارات ومعرفة متساوية على وجه التقريب .

تعلم أحدهم ما يعرفه بدون مدرسة ؛ إذا كان تعلمه بنفسه فى المكتبات العامة ومن الأصدقاء .

والثانى تعلم ما يعرفه فى مدرسة ، ولكنها مدرسة رخيصة ، مدرسة ليلية ، أو كلية عامة تابعة للمجتمع المحلى ، أو جامعة للولاية ذات مرتبة منخفضة .

وثالثهم تعلم ما يعرفه فى جامعة خاصة أو تابعة للولاية ولكنها باهظة التكاليف وذات مكانة رفيعة : فأيهم يستأجره أصحاب العمل ؟ عند تساوى جميع المواصفات الأخرى فإنهم يختارون الثالث ! وكثيرون من الحائزين على درجات علمية من كليات رخيصة التكاليف لا يجدون فى الوقت الحاضر وظائف يلتحقون

بها . والتلاميذ يفهمون هذا فهما تاما ، وعندما يتقدمون لكلية يكون اختيارهم الأول دائماً لألمع أو أفخر ما يظنون أن أمامهم فرصة الدخول إليها من الكليات .

وقد حان الوقت للمطامنة من هذا الاتجاه والعثور على طرق تعطى الميزة – أو على الأقل فرصة متساوية – للمعاهد أو المؤسسات التى تستطيع أن تجعل المعرفة متاحة وللدارسين الذين يستطيعون تعلم هذه المعارف بأرخص ما يمكن من التكاليف ، بدلاً من أبهظ ما يمكن منها .

وعندما نحدّ التعليم بأنه التعليم المدرسى ، ونجعل موارد التعليم العام فى مدارس – فإن الأطفال الذين يستفيدون أكثر من سواهم هم الذين يمكثون فى المدارس أطول مدة ممكنة . وهؤلاء – بالضرورة ، وفى جميع الأحوال إلا قلة قليلة منهم – أبناء الموسرين . (انظر المجتمع بدون تعليم مدرسى » ، و « ماتت المدرسة ») .

والمدارس التى تتلقى معونات من حصيلة الضرائب ، بل بالأحرى الكليات والجامعات المعفاة من الضرائب – تخلق بسهولة موقفاً يؤدى فيه الفقراء جانباً كبيراًمن تكاليف التعليم المدرسى الذى يحظى به أبناء الأثرياء .

وفى البلاد الفقيرة يحظى أبناء الموسرين من المال العام ، وحصيلة الضرائب بنصيب مستثمر فى تعليمهم المدرسى يبلغ مائة ضعف ما يستثمر من ذلك المال فى تعليم أبناء أوساط الناس . وليس هذا الاختلال فى النسبة كبيرا إلى هذا الحد فى الولايات المتحدة ؛ فالحاصلون على درجات علمية من الكليات والتعليم العالى جميعهم تقريباً من الطبقة الوسطى ، وقد حظوا تقريباً بعشرة أضعاف ما يستثمر من المال العام فى تعليم أبناء الأوساط من ذوى الدخل المنخفض . وطبيعى أن يحظى الطفل الغنى من مال أبيه مستثمراً فى تعليمه المدرسى بأكثر من الطفل الفقير . أما أن يحظى أيضاً بأكثر حصيلة الضرائب مستثمرة فى تعليمه ، وهى أموال يُجمع فى

الغالب جانب كبير منها مما يفرض على الفقراء – فذلك أمر ينافى العدالة كل المنافاة . ومن الظلم أيضاً أننا لا نستطيع معالجة هذا الوضع إلا أن نعطى الدارسين الموارد التعليمية بدلاً من المدارس ، وبعد ذلك نترك هؤلاء الدارسين يقررون : هل يريدون أن يتم تعلمهم فى المدرسة أو فى مكان آخر وبطريقة أخرى ؟ لأن الأغنياء – لأسباب جلية – سيكون فى مقدورهم دائماً أن يمكثوا فى المدارس مدة أطول من الفقراء . والمدارس – حتى لو كانت نياتها طيبة وعلى الرغم من كل ما قد يصنعه الفقراء للتحكم فيها بحكم بنيتها وطبيعتها وأسلوبها وأغراضها – مجبرة على أن تكون مؤسسات تنتمى للطبقة الوسطى وتحابى أبناء الطبقة الوسطى .

ومن الطريف – وإن كان ليس مثيراً للدهشة إطلاقاً – أن نقرأ أنه ، حتى فى الروسيا ، وعلى الرغم من إعطاء الأفضلية فى دخول الجامعات لأبناء الفلاحين والعمال – أن معظم طلبة الجامعات هناك من أبناء خريجى الجامعات . وليس لهذا علاقة بالذكاء أو القدرة . فالمدرسة عالم من نوع خاص جدا ، ولعبة المدرسة لعبة خاصة جدا ، لا تشبه أى شىء آخر ، والذين يحبون هذا العالم ويلعبون هذه اللعبة بإتقان من المحتمل أن يكون أبناؤهم على شاكلتهم ، كما أن أبناء الموسيقيين من المرجح أن يكونوا موسيقيين ، أو كما أن أبناء من يعملون فى السيرك من المرجح أن يعملوا فى سيرك . وفى الصين وفى تانزانيا و (هذا ما قيل لى فى الزويج من صحفى كان هناك) فى **ألبانيا** فقط يصمم قادة الدولة فيما يبدو على منع المدارس من إنتاج طبقة من الخاصة تخلد ذاتها بذاتها . وربما لا يتمكنون من الحيلولة دون ذلك .

وهناك ثلاث نتائج أخرى لتعريفنا التعليم بأنه التعليم المدرسى ، ولابد لى من مناقشة هذه النتائج معا ؛ لأنها مترابطة يعزز بعضها بعضاً ، ويغذى بعضها بعضاً ، وإحدى هذه النتائج أن الناس يعتقدون – حتى بعد تركهم المدرسة – أن التعلم لابد

أن يكون معناه التعليم المدرسى ، وأنه شىء لابد من إتمامه ، وهو لا يتم إلا فى مدرسة ، ويحسبون أنهم إذا أرادوا أن يتعلموا شيئاً فعليهم أن يذهبوا إلى مكان ما يسمى مدرسة ، وهناك يجعلون شخصاً ما يسمى المعلم يقوم بتعليمهم هذا الشىء .

وكثيراً ما قال لى الناس : إنهم يشعرون بأمخاخهم يعلوها الصدأ ، وأنهم لم يتعلموا شيئاً منذ أمد طويل ، وأنهم بحاجة للذهاب إلى مدرسة أو جامعة ليسجلوا أنفسهم فى مقرر ما ، كأنه لا سبيل لهم إلى التعلم معتمدين على أنفسهم !

والذين كانوا فى المدارس على مستوى حسن من التحصيل قد يتطلعون إلى مثل هذا ، أما معظم الناس فيشعرون – وبحق – أنه ليس لديهم الوقت أو المال ليعودوا للتلمذة متفرغين لها . وفضلاً على هذا فالغالبية قد تعلموا فى المدرسة ، لا أن المدرسة هى المكان الوحيد الذى تستطيع أن تتعلم فيه أى شىء ، بل تعلموا فيها أنهم لم يستطيعوا أن يتعلموا الشىء الكثير ، حتى وهم هناك . وقد يؤمنون بطريقة مجردة أن التعليم مُهم . وقد يريدون الحصول لأطفالهم على كل ما يستطيعون الحصول عليه منه . ولقد كانت التجربة غير مستحبة بالنسبة لهم حتى إنهم يريدون الآن أن ينبذوها وراءهم ظهريا .

وقد كتبت منذ سنوات أن الكثيرين فى أسوأ كوابيسهم يرون أنفسهم وقد عادوا تلاميذ فى المدرسة . ومنذ كتبت هذا الكلام قال الكثيرون لى : مثل ذلك القول . وأخبرنى بالغون كثيرون ناضجون وكفاة أنهم حتى يومنا هذا يشعرون بعدم الارتياح حين يكونون فى بناء مدرسى كأنهم اقترفوا جرماً ، ولكنهم لا يعرفون ما هذا الجرم ! وفضلاً على هذا لعل الكثيرين تراودهم أفكار على النحو التالى :

« إن الغرض من التعليم هو المضى قدماً والتوفيق فى الحياة . وقد انتهى تعليمى المدرسى ، وحققت ما حققت ، وقد أوصلنى إلى حيث أنا الآن . ولست مستطيعاً

أن أعيد كتابة الماضى وأعيش حياتى عوداً على بدء . فقد فات أوان تغيير هذا كله ، وتقررت حياتى ، ولعل من الخير لى أن أتعودها وأستخرج خير ما فيها ، فما جدوى الحديث عن الذهاب إلى المدرسة لمزيد من التعلم ؟ وأى خير يمكن أن ينجم عن هذا ؟ » .

ونتيجة أخرى لتعريف (أو تحديد معنى) التعليم بأنه التعليم المدرسى – هو أننا بتخصيصنا المزيد باطراد من مواردنا التعليمية للمدارس يقل باطراد ما يتبقى بيدنا لتلك المعاهد أو المؤسسات المفتوحة بحق والتعليمية بحق والتى قد يستطيع المزيد من الناس باطراد أن يتعلموا بأنفسهم . ومن أمثلتها المكتبات العامة . وقارن فى أى مجتمع محلى بين المكتبة العامة المحلية التى تخدم كل إنسان ، وبين المدرسة الثانوية العامة المحلية التى لا تخدم التلميذ إلا مدة أربع سنوات !

وفى معظم الأماكن نجد المدارس أكبر من المكتبة فى الحجم ما بين عشرين إلى خمسين ضعفاً ، وتستنفد من المال ما بين عشرين إلى خمسين ضعفاً أيضاً . وأيًّا كان المال الذى نخصصه للمؤسسات فمن الواجب توجيهه إلى تلك الأماكن المفتوحة حقا ، والتى يستطيع أى شخص أن يستخدمها بدون شروط مسبقة ، ولأغراضه الخاصة . ومثل هذه المؤسسات هى التى يسميها « إيلتس » و « ريمر » وغيرهما شبكات . والمكتبة العامة ليست إلا مثلاً واحداً خاصا جدًّا لهذه الشبكات ، ولعله مثل تقليدى جدا . ومع هذا فهى جديرة بالنظر إليها .

إن المدينة التى أقيم فيها بها نظام جيد للمكتبة العامة . ويقام بها الآن بناء هو امتداد كبير للمبنى الرئيس ولعله سيغير بسرعة من بعض الأرقام التى أوردها هنا . أما فى الوقت الراهن ، وعلى مدى ١٤ سنة عشتها هنا – فى المكتبة الرئيسية ثلاثة أماكن فقط يستطيع المواطن أن يجلس فيها لينصت إلى التسجيلات الموسيقية أو

اللغوية أو غير ذلك . وليس فى المكتبة الرئيسية آلات تسجيل – بالبكرة المفتوحة أو الكاسيت – يستطيع المواطن أن يدير عليها شريطا اشتراه أو أرسله أحد إليه : ربما كان تسجيلاً لاجتماع أو لأشخاص يتحدثون بلغة أخرى . وكنت أقترح أحياناً على معلمى اللغات الأجنبية أن يتبادلوا الأشرطة وتلاميذ فى وطن تلك اللغات الأجنبية . وبالطبع يستطيع تلاميذ المدارس عادة أن يجدوا آلات تسجيل فى مدارسهم يستمعون لمثل هذه الأشرطة . أما بالنسبة للبالغ فى معظم المدن فلا توجد مثل هذه الأجهزة ، ومن باب أولى ليست هناك أجهزة يسجل عليها أشرطة خاصة له .

إن بعض المدارس الابتدائية التى زرتها ، وهى لا تخدم أكثر من أربعمائة أو خمسمائة تلميذ بضع ساعات من كل يوم – لديها تسهيلات لسماع التسجيلات تربو على ما فى نظام مكتبتنا بأسره . وفى مدارس وكليات هذه المدينة عشرات من معامل اللغات ، وفيها مئات من أجهزة التسجيل ، وهذا كله مخصص لأناس يسمون « التلاميذ » . وإن ذهب مواطن عجز عن العثور على جهاز تسجيل عام إلى إحدى هذه المدارس وطلب استخدام أدواتها – حتى حينما لا يستعملها أحد – فمن المقطوع به تقريباً أن يقابل بالرفض !

والواقع أننا من هذه الوجهة نسير بسرعة فى الاتجاه الخاطئ . وقد أخبرتنى شابة أخيراً فى أوائل العشرينيات من عمرها أن الصعوبة آخذة فى الازدياد أمام أى شخص يريد استخدام شىء من موارد الكليات والجامعات هنا فى بوستن ، حتى لو عرض عليهم هذا الشخص أن يقيد اسمه ويؤدى رسوم المقررات مالم تكن هذه المقررات داخلة ضمن منهج درجة علمية كاملة . وقد أعلن رئيس جامعة بوستن منذ وقت غير بعيد أنه من الآن فصاعداً ستوصد فى وجه الجمهور جميع مرافق

الجامعة إلا القليل منها .

ومع أن لدى المكتبة العامة أفلاماً مصورة تقرضها الناس فإنه ليس بها أجهزة يعرض بها المرء أفلامه الخاصة ؛ ولذا تذهب معظم أفلام المكتبة إلى المدارس (أو ربما إلى نوادى الأفلام (وهى شبكة صغيرة جيدة) التى لديها أجهزة عرض ، وليس بالمكتبة أيضاً آلات تصوير ثابت أو متحرك يستطيع المرء بها أن يصنع أفلامه الخاصة . أما أن أى شخص يتعلم رياضة ما ، أو براعات أخرى كثيرة – فيمكن أن يجد عوناً كبيراً له فى مشاهدة حلقات فلمية للخبراء فيها . وكانت محال ولفرين لأدوات الرياضة بآن أربر فى متشيجان تعلن عن مثل هذه الأفلام فى كتالوجها . وصانعو السلع الرياضية أو ناشرو المواد الرياضية ينتجون هذه الأفلام بالقطع .

ويمكن أن تشاهد فى هذه الحلقات بعض التقنيات الموسيقية على آلات وترية تعزف بالقوس أو بالإصبع .

ومن المؤكد أن ذلك خليق أن يشجع أناساً كثيرين على محاولة العزف على آلة ، وهو أمر قد يحبون القيام به لو تسنى لهم المكان الذى يستطيعون أن يقترضوا منه الآلات . والأهم من هذا لو توافر لهم المكان الذى يتمرنون فيه . ومعظم حجرات التمرين فى مدارس الموسيقى غير المقيدين بها لا يمكنهم أن يستخدموها . وقليلون هم من يستطيعون التمرن فى بيوتهم . وهذا يجعل الموسيقى لا سبيل إليها فعلاً بالنسبة لمعظم الناس . بما فى ذلك الكثيرون من الأطفال الذين علمناهم – مكابدين النفقات – كيف يعزفون على آلات فى المدارس . والذين يتعلمون آلة ما يجدون مزيداً من العون فى حجرات التمرين لو أنه كانت بها آلة تسجيل على شريط (يستحسن أن تكون آلة كاسيت) يسجلون عليها عزفهم الخاص ، ليقارنوه بتسجيل للمعزوفة نفسها من أداء معلمهم أو موسيقى بارع آخر . وقد يكون مقدار الأدوات السمعية البصرية المخزونة

وغير المستعملة فى كثير من المدارس الثانوية أكبر من كل ما هو متاح منها لجميع مواطنى بوستن !

ويمكن أن يقال : مثل ذلك عن أنواع أخرى كثيرة من أجهزة الفن والحرف اليدوية . وقد استطاعت صديقة لى فى السنة الأخيرة أو السنتين أن تعلم نفسها – بدون تعليم وبمراقبة أناس قلائل – الشىء الكثير عن الفخار ، وصنعت بنفسها بعض الأوانى . وربما راودت بعض الناس الرغبة فى إجراء التجارب على الصلصال ، وتحسسه ، وقد يحاولون صنع شىء من الفخار على الدولاب ، ولكن كل الأدوات الضرورية لذلك مخزونة وراء الأقفال فى المدارس . والوسيلة (الوحيدة) للوصول إليها هى التسجيل فى مكان ما باعتبار المرء « تلميذاً » ، ومعنى هذا من ثم أن « معلما » يخبره كيف يستخدم المادة الخام ، وماذا يمكنه أن يصنع بها وهلم جرا : أى أنه بإيجاز يجب أن يخضع للتعليمات . أما بالنسبة لمن يريدون أن يعلموا أنفسهم أشياء معينة فالموارد المتاحة لهم قليلة ؛ فكلما ازدادت الموارد التى تخصصها للمدارس قلت الموارد المتاحة خارجها . وهذا ما بدأ يحدث فعلاً إلى حد ما . وفى السنوات القلائل الأخيرة اضطرت كثير من المكتبات العامة أن تخفض الساعات التى تفتح فيها أبوابها للجمهور . بل إن الكثير منها الآن مغلقة الأبواب فى الأوقات (الوحيدة) التى يمكن أن يستخدمها فيها العاملون .

وفى مقال افتتاحى بالعدد الصادر فى سبتمبر عام ١٩٧١ من « هاى فيدلتى » جاء ما يلى :

* ابتداء من الأول من يناير القادم ، وبناء على إعلان من مكتبة نيويورك العامة – فإن العلماء والمعلمين والتلاميذ والكتاب والباحثين من جميع أنحاء العالم (بما فيهم من يدفعهم بسهولة حب الاستطلاع) – [لاحظ هذه الطريقة التى تنم على

ازدراء يسير فى الإشارة إلى من يعلمون أنفسهم بأنفسهم] -- كل هؤلاء سيجدون أبواب البحث فى مكتبة نيويورك العامة مقفلة . فابتداء من هذا التاريخ – اللهم إلا أن تحدث معجزة – لن تكون هناك وسيلة عن طريق المكتبة العامة للوصول إلى مكتبة الموسيقى ، وأرشيفات رودجرز وهامرشتاين للأصوات المسجلة ، ومكتبة المسرح أو مكتبة الرقص – وهذه كلها الآن مستقرة فى مركز لنكولن – أو إلى مكتبات العلوم والتكنولوجيا فى المبنى الرئيسى بالشارع الثانى والأربعين وفى الشارع الخامس (أما مكتبات الفروع والمكتبات الجائلة فسوف تظل مفتوحة) . . .

وقد كتب إلينا فرانك كامبل رئيس قسم الموسيقى أن «مكتبات الأبحاث تستمد اعتمادها من المنح الكبرى . وهى مؤسسات آستور ولينوكس وتيلدن الخيرية . (ومن الخطأ الشائع أن المكتبة تعتمد بالكلية على بلدية مدينة نيويورك) ودخل هذه الهبات وصل الآن إلى أكثر قليلاً من ٣ ملايين من الدولارات سنويًا . وتقدم بلدية مدينة نيويورك حوالى ٦٠٠.٠٠٠ دولار سنويًا لصيانة المبنى الرئيسى . وكانت ولاية نيويورك تخصص ٢.٨ من مليون الدولار ، وتأتى عملية رفع الموارد عادة بـ ٨٠٠.٠٠٠ دولار أخرى . وهذا يجعل مكتبة نيويورك العامة تفتقر إلى مليونى دولار كل سنة .

ومنذ سنوات غير طويلة – بعد إتمام مركز لنكولن مباشرة – افتتحت هذه التسهيلات الفنية والموسيقية للمرة الأولى . وقيل لنا : إنه ليس فى أى مكان آخر من العالم ما يضاهى هذه الموارد . وخيرا صنعوا حين جعلوها فى المكتبة العامة حيث كانت فى متناول كل إنسان ، حتى «من لا يدفعهم إلا حب الاستطلاع» بدلاً من دفنها ، فلا يفيد منها إلا عدد قليل من الأساتذة والتلاميذ فى جامعة ما ، حيث لا يسمح «لمحبى الاستطلاع» أن يدخلوها . وسيكون إغلاق أبواب هذه

التسهيلات خطوة أكبر إلى الوراء .

وحتى ذلك الحين أفلا سبيل إلى وسائل – بدون إغلاق هذه الأبواب – لتسيير المكتبة بأقل من ٩ ملايين من الدولارات فى السنة ؟ أمن الضرورى أن يُعمل كل ما يعمل هناك ، أم أنها تعمل لأن هذا القبيل من الأشياء كان يعمل دائماً فى المكتبات ؟ أكل الكتب التى فى المكتبة – وبعضها قطعاً ذو قيمة عابرة – يجب أن تكون لها كل هذه الملفات المستفيضة المتعلقة بها ؟ لماذا لا نجد قسماً للكتب ذات الأغلفة الورقية بحيث إذا استعرت منه كتاباً فما عليك للحصول على كتاب جديد إلا أن ترد كتاباً قديماً ؟ ومن المؤكد تقريباً أن المكتبة تنفق قدراً كبيراً من المال للاحتفاظ بسجلاتها على صورة فهارس متعددة دقيقة لا يرجع إليها إلا قلة من المستعيرين ، وهى على كل حال فهارس لا يمكن أن تظل ملاحقة لآخر التطورات . ولعل المؤسسات التعليمية العامة من قبيل المكتبات تغدو أكثر فائدة وأقل نفقات إن هى تعلمت كيف تسير على نمط أقل استفاضة وتوسعاً فى الإداريات من المدارس . ولماذا الاحتفاظ بملفات – كأنما يراد أن تبقى إلى الأبد – على هيئة سجلات يستعمل معظمها بخشونة بحيث لا يتجاوز عمرها عشر سنين ، بل يقل فى كثير من الأحيان عن خمس ؟

وقد دعانى بعض الطلاب – بعد أن تحدثت فى اجتماع مسائى بجامعة كبيرة منذ وقت غير بعيد – لمزيد من الحديث معهم فى اتحاد الطلبة ، وهو بناء جميل وإن كان عصريا من النوع الثقيل . وفى القاعة الأساسية الكبيرة تحت مستوى المدخل – كان كثير من الطلبة جالسين إلى موائد بعضهم يأكلون ويشربون ، وبعضهم يتحدثون ، أويطالعون ، أويدرسون ، وبعض منهم يفكرون . وفى جانب من الحجرة كافيتريا ، وفى جانب آخر صندوق موسيقى يعزف الأشرطة عند وضع قطعة

من النقود فيه . وفى الطابق العلوى حجرات أصغر وأهدأ يمكن استخدامها لأغراض كثيرة مختلفة ، وتوجهنا إلى إحداها لنتحدث .

وكنا فى الاجتماع الكبير قد تحدثنا عن موارد للتعليم غير المدارس . ولما استقر بنا الجلوس فى حجرتنا المريحة قلت لهم : إن هذا البناء وهذه الحجرة مثالان كاملان يوضحان كيف ابتلعت المدارس لاموارد المجتمع التعليمية فحسب ، بل الكثير مما يمكن أن نفكر فيه كوسائل عادية للراحة والمتعة . فلاوجود فى أى مدينة سمعت بها عن « اتحاد الكافة » : أى أنه مكان يجتمع فيه الناس ، ويجلسون ، ويتحدثون ، ويفكرون ، ويقابل فيه كل امرئ أصحابه ، إن المرء يمكن أن يستخدم المكتبة للقراءة ، لاللكلام ، أولعمل أى شىء آخر . وهناك بالطبع مطاعم وبارات ، ولكنها فى كثير من الأحيان مزدحمة وصاخبة . وعمالها يلاحقونك — وهذا معقول جدا — كى تشترى طعاماً وشراباً ، وليتيقنوا أنك حين تفرغ من ذلك : إما أن تطلب المزيد أو تنصرف !

وهناك أحيانا الحدائق ، ولكن أماكن الجلوس فيها قليلة ، وهذه المقاعد ليست مرتبة بحيث تجعل المحادثة سهلة ، وقلما توجد تحت أى نوع من الوقاء . وإذا جلست طويلا على العشب فمن الجائز أن يقبل نحوك شرطى ويأمرك بالنهوض والانصراف ؛ وليست للتجمعات والاجتماعات العامة مساحات ، أما الأغنياء — أو بعضهم على الأقل — فلديهم نواد . والمؤتمرات واجتماعات العمل تستخدم الفنادق . أما المواطن العادى فلاشىء لديه من هذا كله !

وفى هذا الصدد ربما كانت بعض فقرات من مقال كتبته فى سنة ١٩٦٩ عن جامعة كاليفورنيا فى بيركلى ذات صلة بالموضوع قلت :

● بعد وصولى إلى بيركلى بوقت غير طويل دعانى صديق من أعضاء التدريس كى

أذهب معه إلى عرض يقام وقت الظهر فى المسرح الموسيقى بالجامعة لرواية « ديدو وإيناس» تأليف بورسيل . وقد قام بإخراجها وتمثيلها وغنائها ورقصاتها بالكامل طلبة الجامعة . وكان الإخراج جميلا ، على أعلى مستويات الاحتراف ، ويتسم بالخيال والذكاء . وغادرت القاعة خافق القلب ، تكاد قدماى لاتلمسان الأرض . وأدرت بصرى فى حرم الجامعة الذى يتسم بالجمال العظيم ولاسيما فى هذا القطاع منه بعشبه الأثيث وأشجاره البديعة . وتراءت لى صورة لما يمكن أن تكون عليه هذه الجامعة . ولما تبدت لى هذه الرؤية عشقتها مثل أصدقائى فى حركة حرية الكلام – وفى الوقت نفسه أدركت كم تردت الجامعة دون مستوى هذا الوعد ، وهذا الإمكان . وأدرت بصرى بين الأبنية والحرم . وخطر لى مبلغ التجمع الخارق فى هذا المكان للمعرفة البشرية والبراعة والموهبة . وكم من الممكن للجامعة ، بل كم هى قريبة فى حالتها الراهنة أن تغدو لونا من تقطير كل مانعنيه بالحضارة فى أفضل معانيها ، ومجموعة من أبدع الأشياء التى فكر الناس فيها وصنعوها . وخطر لى كم يكون بديعا لو أنه أمكن – هنا – فى مواضع كثيرة – أن يتسنى لنا حشد من أحسن أعمال البشر ، ومن الأشخاص الذين يعرفون هذه الأعمال ويفهمونها ويحبونها ويمكن أن يستخدموها فتكون لدينا بذلك بحيرة من الثراء يستطيع كل إنسان أن يغوص فيها كلما شاء ذلك الغوص أواحتاج إليه . ! وكم كان بديعا أن نسير فى مساحات عريضة بين الأبنية ! وهى مساحات إن لم تكن جميلة على الدوام فهى على الأقل غير مغطاة بلافتات النيون والنداءات المتواصلة الموجهة إلى جشع الناس وحسدهم وخوفهم .

وفكرت فى شوارع مدينة بيركلى نفسها وفى الناس الذين يعيشون هناك – وكثيرا ماكنت أفكر فى ذلك حين تكون الشرطة فى الحرم الجامعى – وكيف أنهم قلما

أتيحت لهم الفرصة – أولعلها لم تسنح لهم قط – للسير فى مكان فسيح بديع كهذا ؟ لماذا لاتكون الجامعة كالحديقة المترامية ولكنها حديقة للعقل واليدين والفكر مثلما هى حديقة فى المساحة ؟ لماذا لاتكون مكانا لتنشيط الروح وتنشيط الأقدام على السواء ؟

ومع هذا الخاطر تنبهت بكل ألم منذ ذلك الحين حتى آخر إقامتى هناك إلى اللافتات المتناثرة فى أرجاء الحرم : « هذه ملكية تابعة للأوصياء ولولاية كاليفورنيا » وكلام كثير عن تجاوز الحدود المعاقب عليه قانونا . وقلت لنفسى : لماذا لاتكون مؤسسة تستمد العون من الأموال العامة مفتوحة للعموم ؟ وبأى حق تدار كما لوكانت ناديا خاصا ؟

وبعد ذلك زرت الحرم الجامعى الجديد لجامعة كاليفورنيا فى سانتا كروز ، وهو مجموعة بديعة من الكليات الصغيرة الحميمة وسط تلال تغطيها أشجار الصنوبر . ووجدت نفسى أفكر : ألايكون ظريفا أن توجد أماكن مثل هذه تستطيع مقابل رسم (ليس مرتفعا جدا) أن تذهب إليها لتقضى يوما أو يومين أوأسبوعا أوأكثر إن شئت حيث تستمتع بالهواء والمنظر ، وفى متناول يدك مكتبة جيدة وفرصة قراءة كتاب كنت تتمنى أن تقرأه منذ أمد طويل ، وفرصة لسماع مناقشات والاشتراك فيها حول موضوعات لها أهمية لديك ، وفرصة لسماع شىء من الموسيقى ، وربما أيضا للعزف والغناء ، فرصة تستخدم فيها شيئا من مواهبك ومهاراتك ولتتعلم مهارات جديدة .

إن ثمة فنادق ومنتجعات (كلها باهظة جدا وفوق طاقة معظم الناس) تستطيع أن تذهب إليها لتسبح وتلعب التنس أوالجولف وتصطاد السمك ، وتنزلق على الماء ، وتقامر ، وترقص ، أوتستمتع بالنادى الليلى الشهير أومرفهى التليفزيون . ولكن أين الفندق الذى يستطيع فيه المرء أن يصنع شيئا أويتعلمه ؟ أوأين الجامعة

التى يستطيع المرء فيها على أحسن الوجوه أن يكون تلميذا لأربع سنوات بل مدة أسبوع ، أوعطلة الأسبوع ؟

لقد كثر الحديث عن اللياقة البدنية ، وعن الحالة البدنية السيئة لمعظم البالغين ولكثيرين من الأطفال ، وعن الحاجة إلى التنزه المنتظم ، ولكن أين يقوم الناس بهذا كله ؟ إننا بحاجة ماسة جدا إلى المزيد من التسهيلات الرياضية العامة : ملاعب للتنس والأسكواش وكرة اليد وكرة السلة ، وملاعب لكرة القدم والكرة اللينة ، وطرق للجرى ، وركوب الدراجات ، وصالات ألعاب وحمامات سباحة وماإلى ذلك !

وهناك مدن بريطانية أصغر كثيرا من بوستن لديها حمامات عامة للسباحة كبيرة جدا يستخدمها الناس من جميع الأعمار ليل نهار ! وإذا سافر المرء من لندن بالقطار فى أى اتجاه تقريبا استطاع أن يرى عشرات من الميادين الرياضية تستخدمها جماعات الهواة . وكثير من الطرق فى الدنمرك : بالريف والضواحى ، بل المدن بجوارها ممرات ضيقة للدراجات .

ومما يسر الخاطر أن نقرأ عن موافقة أوريجون على إنفاق مبلغ من المال لإنشاء شبكة من ممرات الدراجات فى أنحاء شتى من الولاية .

ومن الحكمة أن تشرع مدن أخرى فى تنمية شبكة من طرق الدراجات ، ولو برسم حارات معينة تخصص لسير الدراجات (ومما يساعد على ذلك أيضا إقامة حاجز للدراجات مؤمن ضد السرقة) .

ونحتاج إلى مزيد من الحدائق الصغيرة والملاعب التى يستطيع الأطفال من كثير من الأعمار أن يذهبوا إليها ليلعبوا فيها بأقل رقابة ممكنة – أو بدون رقابة – من البالغين . وفى هذا الصدد لدى البريطانيين والإسكندنافيين واليابانيين الكثير

مما يعلموننا إياه ! إننا بحاجة إلى تصميم بيئات مأمونة يحظى فيها الأطفال بتحديات متنوعة ، وفرص ، ومنبهات تجعلهم نشيطين وسعداء ، ومن ثم يتعلمون منها .

وكثير من الأنشطة التى كانت تجعل مدننا – أو يمكن أن تجعلها – مجتمعات محلية حقيقية لم يبدأ العمل فيها ، أو اختفت لأسباب من بينها عدم وجود مكان لمثل هذه الأنشطة : فمنذ سنوات - مثلا عندما كانت أسفارى أقل مما هى الآن – كنت متعودا أن أعزف التشيلو فى فرقة صغيرة للهواة يديرها صديق لى موسيقى . وكانت الفرقة مكونة من اثنى عشر أوخمسة عشر عازفا ، نتقابل كل أسبوع أونحو ذلك ، وأقمنا ذات مرة حفلا شبه عام . وكان القائد قد بذل جهدا كبيرا لجمع شتات الفرقة ، وكنا نستمتع كثيرا بالعزف فيها . ولكننا اضطررنا بعد فترة من الزمن أن نتفرق . لماذا ؟

بسهولة لأننا – فى هذه المنطقة التى بها بوستن وكمبريدج بكل تسهيلاتها التعليمية الهائلة – لم نستطع العثور على مكان نعزف فيه ! وكنا قد استأجرنا حجرة فى معهد للموسيقى ، ولكنهم احتاجوا للحجرة لفرقة يقودها أحد أعضاء التدريس بمعهدهم ، فطردونا ، ولم يكن هناك مكان آخر . أونحن على الأقل لم نستطع العثور على سواه . فكم يبلغ عدد أنشطة الجماعات الأخرى التى لعلها توقفت ، أولم تبدأ قط ، لهذا السبب بعينه ؟

وأكثر من مرة سألنى المعلمون والإداريون فى كليات صغيرة وقد أقلقهم وأوجعهم ارتفاع التكاليف . مارأيى فيما عسى أن يكون مستقبل مثل هذه الكليات الصغيرة ؟ وأقول :

إن هذه الكليات إذا حدّت نفسها بأنها أماكن يأتى إليها الطالب ليحصل على درجة من الكلية فى أربع سنوات (أوأكثر) أو ليحصل على بطاقة عمل – فإنى

أشك كثيرا جدا فى قدرتها على المنافسة طويلا مع الكليات الخاصة الغنية أوجامعات الولايات الكبيرة . ولكنى أحسب أنها قد تكون قادرة على تقديم أنواع مختلفة من المصادر والخدمات إلى جماعة من الناس مختلفة وأكبرعددا بكثير . وقد قلت لعميد كلية بالقرب من مدينة نيويورك : «ربما لايكون هناك طلبة كثيرون يريدون القدوم إلى هنا للحصول على درجات علمية يستغرق الحصول عليها أربع سنوات ، ولكن قد يكون هناك مئات الألوف من الناس على مدى أميال قليلة من هنا لديهم أشياء كثيرة قد يحبون أن يصنعوها أو يحاولوا صنعها لو أن هناك مكاناً يستطيعون أن يصنعوها فيه ! ولعل مهمتك توفير مثل هذا المورد» .

وقد يكون الرد على هذا أن السبب فى قلة أجهزة وتسهيلات التعليم أومايسميه إيفان ايلتس الأدوات المتاحة للجمهور العام – أن الطلب عليها قليل . ولعل الأمر كذلك فعلا . ولكن كيف لنا أن نعرف أن الطلب قليل جدا ؟ كيف يمكننا أن نقيس الطلب على مالاوجود له ومالم يتخيله معظم الناس ؟ فلو أراد الناس مثل هذه الأشياء فمن يطلبونها ؟ فأى فرصة هناك أن تبلغ طلباتهم الأسماع ، ولاسيما أن هؤلاء الطالبين سيكونون فى البداية أقلية صغيرة ؟

إن النتائج السيئة للتعليم المدرسى يتغذى بعضها على بعض ويقوى بعضها بعضا . ولما كان الناس يزداد إيمانهم باطراد فى التعليم المدرسى . وأن التعلم يجب ولايمكن أن يحدث إلافى المدرسة وأنها مسألة مؤلمة لايحسنونها ؛ فإن تصرفاتهم تتجه باطراد إلى تصعيب التعلم فى أى مكان عدا المدرسة تصعيبا متزايدا . ولما كان عدد من يتعلمون فى المدارس –كراهية– القراءة يزداد ، فإن عدد من يشترون كتبا من متاجر الكتب أويستعيرونها من المكتبات العامة أوالخاصة يزدادون قلة ! ومتاجر الكتب تغلق أبوابها ، والمكتبات تخفض خدماتها ، وهكذا تقل الأماكن التى

يستطيع الناس فيها خارج المدرسة أن يجدوا السبيل فيها إلى الكتب . وهذه مجرد وسيلة من الوسائل التى يناهض بها التعليم المدرسى التعليم بمعناه الواسع .

وسؤال آخر : إذا كان التعليم بدون مدارس قد يجلب لنا موارد تعليمية جديدة كثيرة ، فهل يكلفنا ذلك الحرمان من بعض الموارد التعليمية الجيدة التى لدينا الآن ؟ لقد فرض هذا الجواب نفسه علىّ منذ مدة غير طويلة قضيت فى لندن أولا ، وبعد أمد قصير فى قرية ريفية قرب باريس – يوما فى كل واحدة من أمتع مدرستين ابتدائيتين رأيتهما فى حياتى . وكانت المدرسة الفرنسية (وقد أكد أصدقائى هناك أن مثيلاتها فى فرنسا قلائل) – كانت فى قرية صغيرة ، أما المدرسة الإنجليزية فكانت أكبر منها ، وفيها سبعة معلمين أوثمانية ، فى حين لم يكن بالمدرسة الفرنسية إلامعلمان . وكانت كل منهما – على طريقتها الخاصة – مثلا ممتازا لذلك النوع من المدارس المفتوحة أوالبديلة الذى كنت أكتب عنه . ونادرا ماعرفت مدرسة رأيت فيها مثل هذا العدد الكبير من الأطفال وقد بدوا منهمكين معظم الوقت ، يفيضون حيوية ونشاطا وسعادة ، وقد ساد السلام فيما بينهم . وفى نهاية يوم الزيارة لمدرسة لندن انصرفت وأنا أقول فى نفسى : إننا بالقطع لسنا بحاجة إلى أن نجعل مثل هذه المدرسة إجبارية كى نحمل الأطفال على الذهاب إليها ! ثم تذكرت شخصا ذكر لى أنه بينما قد تكون مجتمعاتنا راغبة فى إنفاق مبالغ كبيرة من المال على أنظمة مدرسية معظمها قسرية ومخيفة وخانقة ، ففى نطاق هذه النظم قد تكون هناك مدارس قليلة ذات سمة . إنسانية شديدة ، وفياضة بالحيوية والطرافة ، فى حين أنه لايوجد مجتمع راغب فى إنفاق مال كثير لتوفير أماكن لطيفة وطريفة يذهب إليها جميع الأطفال .

وهذه حجة مقلقة : أحق أنه لامكان مطلقا إلافى شقوق وأركان النظم المدرسيه مما نعرفها لمدارس تماثل فى جودتها المدرستين اللتين زرتهما ، وللأشخاص

العاملين فيها ؟ألا بد لنا إذن أن تكون لدينا مدارس رديئة كثيرة كى نحصل على بضع مدارس جيدة ؟ أشك فى أن هذا صحيح . وهو سبب على كل حال ليس وجيها وجاهة كافية .

وقد تذكرت أخيرا محادثة جرت منذ سنوات طويلة ، فقد التقيت فى إحدى الولايات الغربية وأحد رجال النفط وهو من ذلك النوع الذى كان خليقا أن يخترعه رسام كاريكاتورى فقد كان أحسن – أو لعله أسوأ – من أن يكون حقيقيا . وفى تلك المناسبة قال : إن كل هذه الضجة والنفقات التى تخصص للتعليم «كلام فارغ» ! ، وإننا يجب أن نرسل الصغار إلى المدرسة ثلاث أوأربع سنوات لنعلمهم القليل من القراءة اليسيرة أوالقليل من عمليات الحساب السهلة ثم نلقى بهم إلى الدنيا ونحملهم على الالتحاق بعمل ، ومايزيد على هذا القدر من التعليم إنما يجعلهم مصدر شغب !

وقد ألمح بعض أصدقائى من اليساريين أن حركة جعل التعليم فى المجتمع عن طريق المدرسة قد تجتذب جانبا كبيرا من هذا القبيل من التأييد . وهذا ممكن ، ولكنه ليس مرجحا . ومهما أوضحنا فلن نبلغ حد الإفراط (أوكثيرا مانعجز عن التوضيح أصلا) حين نبين أننا نعنى بالتعليم بدون مدرسة أمورا من بينها أن الناس يجب ألايحكم عليهم ، أو يميز بينهم على أساس حصولهم على التعليم المدرسى أوعدم حصولهم عليه أولأنهم لايستطيعون التفوق فى الاختبارات المدرسية ! إن التعليم بدون طريق المدرسة ليس معناه إلغاء قوانين إلحضور الإجبارى فى المدارس فحسب ومايتبع ذلك من التهديدات القانونية ، بل معناه أيضا القضاء على كل نظامنا الخاص بالدبلومات والمسوغات المدرسية المعتمدة ، وهو مايحبس شبابا كثيرين فى المدرسة مدة طويلة بعد الموعد الذى يحتمه القانون .

وقصارى القول إن مقترحات التعليم فى المجتمع بغير طريق المدرسة تأتى فى سياق لايوافق مطلقا مليونيرات العصر الحجرى .

إن طراز المجتمع الذى قد يشرع ويمضى فى تنفيذ برنامج التعليم اللامدرسى الذى كنا نتحدث عنه يجب ألايكون مجتمعا غير مبال بالأطفال أومستخفا بهم ومحتقرا لهم . بل يجب أن ينشد ويوفر لهم من الموارد أكبر مقدار ممكن لتساعد على تعلمهم ونموهم . ولكن هذا لايعنى أنه سيحقق هذا بالوسائل الباهظة إلى درجة الاستحالة ، بما فى ذلك التعليم المدرسى ، تلك الوسائل التى صرنا نظنها جوهرية ، والتى ينجم عنها أن معظم الناس يعجزون عن الحصول على مايتفق عليه الجميع .

أما الادعاء بأنه فى غيبة التعليم المدرسى الإجبارى ، والمؤهلات الدراسية الرسمية لن يكون لدينا مايكفى من المال كى نوفر مايكفى من « المدارس » الخلوية لجميع الأطفال – فردى عليه أن هذا صحيح . فإذا حددنا التعلم أوالنمو بأنه عملية تقتضى أن يحصل كل طفل خلال معظم ساعات يقظته على الرعاية المتصلة من جانب متخصصين ليس لديهم مايصنعونه سوى العناية به سواء سمينا هؤلاء الناس معلمين أوناصحين أو رفاق لعب أوأى اسم آخر – فرأينا أن معظم الأطفال لايمكن أن يتسنى لهم النوع من النمو . فليست هناك وسيلة لتوفير هذا النوع من التجربة إلا لأقلية صغيرة من الأطفال . فإذا كان الأمر كذلك فنحن متفقون ضمنا على توفير وسيلة لنمو الأغلبية العظمى نراها نحن ويراها هم أقل مستوى . فما يجب أن نبحث عنه بدلا من ذلك إنما هو تعريف للنمو لايستبعد معظم أطفال العالم أو معظم أطفال مجتمعنا . فإذا كان الأطفال النامون يحتاجون إلى أنواع من الموارد لحياتهم تخالف الموارد التى يحتاج إليها من هم أكبر سناً – فمن واجبنا أن نعثر على وسائل أقل تكلفة لجعل مثل هذه الموارد فى متناول اليد .

٩ – التعليم المدرسى والفقر

وماذا عن الحجة التى نسمعها طول الوقت : إن الصغار من الطبقة الوسطى قد يكونون قادرين على التقدم (فى التعلم) بدون مدارس وبدون تعليم مدرسى ، أما أبناء الفقراء فلابد لهم منهما لأن هذين هما الطريق ، والطريق الوحيد الذى يمكنهم الوصول به إلى النجاح فى المجتمع . والأسباب القابعة وراء هذه الحجة تجرى على هذا النحو :

فالطفل الفقير من شأن المزيد من الدراسة المدرسية والدرجات العلمية أن تزيد كثيرا من فرصته للحصول على عمل أفضل ، ومزيد من المال : أى الهرب من الفاقة . ومن ثم لو أننا استطعنا أن نمنح كل الصغار الفقراء المزيد من التعليم المدرسى والمزيد من الدرجات العلمية – فإنهم خليقون أن يحصلوا جميعا على وجه التقريب على أعمال أفضل ، ونقود أكثر وبذلك يتخلصون من الفاقة .

وهذه الحجة تبدو لى خاطئة خطأ عميقا . وموضع العيب فيها من جهة النطاق ، فما يكون صحيحا على نطاق صغير ربما لا يكون صحيحا على نطاق كبير. وما يفلح بالنسبة لشخص واحد ، أومائة شخص ، ربما لايفلح إطلاقا بالنسبة

للملايين . فإن نظرنا إلى الفقر على نطاق صغير ، وعن كثب ، وكأننا ننظر بعيني والد فقير نهب القلق على صغيره - سألنا أنفسنا : « كيف أنجو من الفاقة وأساعد صغيرى على النجاة منها ؟ » والجواب البدهى أن من يمكثون فى المدرسة أمدا طويلا ويحصلون على درجات (إجازات) علمية يحصلون فيما يبدو على أعمال طيبة ، وأجر طيب ، بصورة طبيعية جدا ، فأنا أريد لصغيرى أن يمكث فى المدرسة ويحصل على شيء من هذه الدرجات العلمية . وأريد للمدارس أن تكون بحيث حين يحصل صغيرى على درجة علمية منها أن ينظر الناس إليها نظرة الجد . وأن يعتقدوا أن هذه الدرجة معناها أن صغيرى أفضل من طائفة كبيرة من الأولاد الآخرين (الذين لم يحصلوا على مثلها) . ولست أريد لابنى أن يذهب إلى مدرسة كل من فيها فائز ، ففى هذه الحالة لن تساوى الجائزة التى يسلمونها إليه شيئا على الإطلاق . بل أريده أن يذهب إلى مدرسة فيها عدد كبير من الخاسرين ، يزيد كثيرا على عدد الفائزين . بحيث إذا حصل على جائزة كان لها معنى حقيق !

ولكن هذا الكلام تافه كثيرا والقول بأن المدارس أوالتعليم المدرسى عموما تساعد أو يمكن جعلها تساعد الجمهور العريض من صغار الفقراء . وفى هذا الفصل أريد على سبيل المحاولة أن أبين لماذا أعتقد أنهما لن يساعدا على تحقيق هذا الغرض ! وإذا نظرنا إلى الفقر على نطاق أوسع : أى كأننا ننظر بعيني مواطن نهب القلق على **جميع** الصغار – فعلينا أن نسأل أنفسنا : « ما الذى يجب علينا كمجتمع وكأمة أن نصنعه لنقلل من الفقر أونقضى عليه ؟ وماالأشياء التى يجب أن نصنعها لالنساعد صغيرا واحدا أوقلة من الصغار فحسب بل لنساعد جميع الصغار الفقراء ؟ »

وسأستخدم فى الكتابة عن هذه المسألة عددا قليلا من الرسوم البيانية

والتخطيطية الشديدة السهولة . وإذا كان بين من يطالعون هذا الكلام أناس يظنون أنهم يخافون الرياضيات أو يعجزون عن فهم الرياضيات أومايبدو شبيها بالرياضيات – فإنى أرجوك ألاتجفل أوتعرض أوتشرع فى تقليب الصفحات إلى أن تختفى جميع الرسوم البيانية . فليس هناك منها الكثير جدا ، وسأشرحها . وهى يسيرة جدا وسأستخدمها بطريقة سهلة ولاأصنع منها صيغا رياضية أومايشبهها بأى شكل . ولكنها ستسهل على كثيراً أن أقول : وستسهل على القراء أن يفهموا الرأى الذى أريد توضيحه حول الفقر ، وأنه ليس ناجما عن عدم حصول الفقراء على تعليم مدرسى كاف ، وأنه لايمكن تقليله أوالقضاء عليه بمنحهم قسطاً أكبر كثيراً من التعليم المدرسى . .

إن لفظ « الفقر » لفظ عام جدا ، وغامض جدا ، وسأحاول أن أجعله « عينيا » (ملموساً) بصورة أشد بقولى : إنه يتكون من ثلاثة عناصر : العمالة . والدخل والمستوى المادى للمعيشة : فالمرء يشعر بالفقر ، وهو فقير فعلا ، عندما يكون عمله رديئا ، أويكون بلاعمل . وعندما يفتقر إلى المال . ولايستطيع الحصول على الأشياء التى يحتاج إليها . ومكونات الفقر هذه مترابطة عن كثب ، ولكنها ثلاثتها شىء واحد . وتغيير أحدها من المرجح أن يغير الآخرين ، ولكن هذا غير مؤكد .

إن من يمارس عملا يتسم بدرجات متفاوتة بأنه غير طريف ، أورتيب ، أوشبه آلى ، أودون كفايته للتفكير والفعل ، أوقذر ، أويحط من قدر القائم به ، أوخطر ، أومنهك بدنيا ، ويبدو أنه لايفضى إلى ماهو أفضل . ومن يشعر أنه لاخيار له إلاالقيام بمثل هذا العمل ، ولاسبيل له إلى التخلص منه ، ولايتوقع تغييره – فمثل هذا الشخص فقير ويشعر بأنه فقير . وأحيانا الإحساس بأنه « مغروس » فى عمل

ما ، كاف فى ذاته أن يجعل ذلك العمل رديئا .

و بالمنطق نفسه قد توجد حفنة من الأعمال ليس منها أى عمل جيد جدا فى ذاته ، ولكنها محتملة جدا بل طريفة إذا تسنى للمرء أن يتحول من أحدها إلى الآخر .

وهناك أيضاً شىء آخر – وهو ليس الوحيد – يجعل المرء فقيرا ، وهو ألايكون لديه مال كاف .

والشىء الثالث أن تكون ظروف معيشته المادية والبدنية رديئة : كأن يعيش فى مسكن متداع للسقوط ، أوفى جوار قبيح متعفن ، محفوف بالضوضاء ، والزحام والهواء الفاسد والقبح والجريمة ، محروم من الجمال أووسائل الراحة والمتعة أو الشعور بالانتماء الاجتماعى أوحتى من الخدمات البلدية الروتينية .

وهذه المكونات الثلاثة للفقر مترابطة كما قلت ، ولكنها ليست شيئا واحدا ، فالشخص الذى يقوم بعمل يحبه حقا – فنانا أوصانعا يدويا ماهرا أوعاملا فى سبيل التغير الاجتماعى أوتحسين الأحوال البشرية أومشتغلا بالبحث العلمى بمعناه الصحيح إلخ – ربما لايشعر أنه فقير حتى لو افتقر إلى المال وعاش فى ظروف مادية سيئة ، فقد يكفيه للشعور بالغنى وأنه مجدود الطالع أنه قد أتيح له التحكم فى حياته والقيام بالعمل الذى يتمنى القيام به .

والحصول على عمل أفضل ومزيد من المال لايعنيان بالضرورة رفع المرء من وهدة الفقر إذا لم يتمكن بذلك المال من شراء مايحتاج إليه : إما لأنه غير موجود أو لأنه لايستطيع الوصول إلى حيث يجد مايحتاج إليه أولأن الناس لن يبيعوه إياه .

وكان المفروض أن الرعاية الطبية ستحسن النوعية المادية لحياة الفقراء بأن تضع فى أيديهم مالا للعلاج الطبى ، ولكنها فى الواقع لم تضع إلاالقليل لتحسين صحتهم ونوعية الخدمة الطبية التى استطاعوا الحصول عليها ، فالذين كانوا يفرضون عليهم

أكثر ممايطيقون نظير العلاج الطبى صاروا يطلبون منهم الآن أكثر من ذى قبل . وهكذا فإن المال الذى قصد به أن يجعل الفقراء أقل فقرا أدى بدلا من ذلك إلى رفع كبير فى دخول المشتغلين بالطب ، وكلهم تقريبا كانوا أثرى من الذين أنشئت الرعاية الطبية لمساعدتهم .

وعلى المنوال نفسه فإن مجرد رفع دخول أعداد كبيرة من سكان الأحياء الفقيرة لن يجدى إلا قليلا فى تخفيف أحد المصادر والأسباب الكبرى لفقرهم ، ألا وهى مساكنهم الحقيرة الكريهة ، اللهم إلا إذا استطاعوا أن يستخدموا ذلك المال لشراء أوتأجير مساكن أفضل . ولكن مادام التمييز السكنى يحول بين الأقليات العرقية وبين سكنى الضواحى ويحبسهم فى صميم المدن – فلن يتمكن معظمهم من الحصول على مساكن أفضل مهما توافر لديهم المال . وأعرف شخصيا أسرة من السود – الأب طبيب ناجح ، والأم خريجة كلية وممرضة قانونية – اضطرت هذه الأسرة للبحث سنتين لتعثر على سكن خارج حى السود . فلو تيسر فجأة للسود الذين يعيشون فى صميم المدن مزيد من المال فالأرجح أن مالكى البيوت الحقيرة التى يعيش فيها هؤلاء السود سوف يفرضون عليهم إيجارات لها أعلى من السابق . ومنذ مدة من الزمن وسكان كثير من أسوأ الأحياء القذرة الحقيرة يؤدون إيجارات للقدم المربعة تزيد على ما يؤديه البيض الذين يعيشون فى مساكن حسنة بأحياء بهيجة . وعندما لاتكون للمستأجر حرية النقلة من الحى فرفع الإيجار أيسر من إصلاح المسكن .

إن رفع دخل الفقير – إما بحصوله على عمل أفضل أو بضمان دخل له لن يحسن مستويات معيشته المادية مالم نصنع شيئا لجعل مايحتاج إليه فى متناول يده وبأثمان يستطيع أداءها . وهناك أدلة كثيرة على أن اقتصاد المنفعة أواقتصاد السوق لايستطيع ذلك أولايريد أن يحققه ، سيان . ويقر بهذا أشد أنصاره حماسة وتشددا

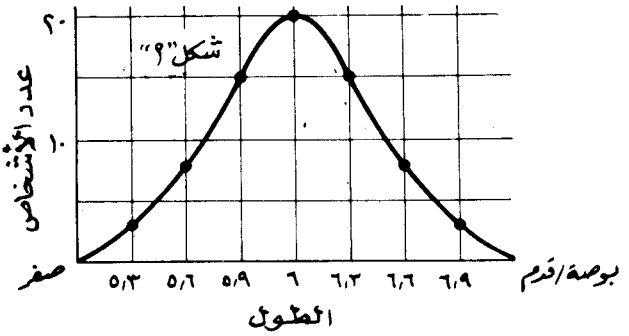
فمنذ سنوات قامت مجلة فوشن التى تحتفى كل شهر بحكمة رجال الأعمال ومواهبهم الخارقة – وهى فى هذا تفوح منها رائحة التشيع التى فى مجلة « الرياضة المصورة » وكان الأولى بها أن تسمى « الأعمال المصورة » – بنشر مقال بعنوان « بيوتنا الفقيرة الصامدة » بينت فيه أن النشاط الخاص – أى نشاط الشركات – لن يتمكن من إعادة بنائها . والحق أن البيوت الفقيرة صمدت ، وبين حين وآخر – وأخيرا على الخصوص منذ سنتين – تظهر موجة جديدة من الكلام عن استخدام تكنولوجيا الشركات وخبراتها لترميم هذه البيوت الفقيرة . ويثور نشاط يسير عاما أوعامين ، مع الكثير من أنشطة العلاقات العامة ، ثم تنسحب الشركات بهدوء من القائمة . والسبب يسير . فلاأحد يريد أن يتنافس فى سبيل الحصول على دولار الإنسان الفقير ؛ فهناك دائما وباطراد مزيد من المال الذى يسهل الحصول عليه من بيع الكماليات للأغنياء بدلا من بيع الضروريات للفقراء.ومن يملك بيتا ويرد بيتا آخر لعطلاته يمكنه دائما أن يزايد فى سوق البناء على من لابيت له إطلاقا . وبعبارة أخرى فى اقتصاد السوق يذهب المال إلى حيث المال . والثروة تنحو صوب التركز . أما الفقر فينحو صوب الانتشار ، كالمرض ، وكل الفرق بينهما أن الأمراض أحيانا تشفى نفسها : أما الفقر فلا .

وهنا أحب أن أدخل طريقة لتصوير توزيع الفقر والنظر إليه فسأستخدم هذه الطريقة على امتداد هذا الفصل . وهى فكرة شائعة جدا ، وصيغة معدلة مما يسمى فى الإحصاءات منحنى التوزيع ، وإن كانت طريقتى قد تكون أحيانا غير ملتزمة للفكرة الأصلية تماما . وسأستغرق بضعة سطور من أجل القراء الذين ربما لايعرفون شيئا عن منحنيات التوزيع – وهى يسيرة فى ذاتها – أريهم فيها منحنيا منها وأفسره . فلنفرض أننا قسنا إلى أقرب بوصة أطوال جماعة من الناس فوجدنا الآتى :

٣ أشخاص طول كل منهم ٥ أقدام و ٣ بوصات
٨ أشخاص طول كل منهم ٥ أقدام و ٦ بوصات
١٥ شخصا طول كل منهم ٥ أقدام و ٩ بوصات
٢٠ شخصا طول كل منهم ٦ أقدام
١٥ شخصا طول كل منهم ٦ أقدام و ٣ بوصات
٨ أشخاص طول كل منهم ٦ أقدام و ٦ بوصات
٣ أشخاص طول كل منهم ٦ أقدام و ٩ بوصات

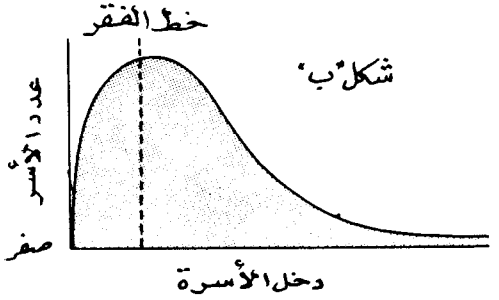
فنرسم رسماً بيانيا كالمبين فى الشكل «ا» وكل نقطة سوداء تبين عدد الأشخاص فى كل طول معين ، ثم نستطيع بعد ذلك رسم منحن يربط هذه النقط. ويجب أن أذكر قبل الاسترسال فى الكلام أن الأشكال فى الحياة الواقعية ربما لاتبدو بهذه الأناقة ، فقد ابتكرت هذه الأشكال وانتقيتها بحيث تعطينى منحنيا يبدو شبيها على وجه التقريب بما يسمى « منحنى التوزيع العادى » . والمنحنى الذى يبين توزيع الأطوال فى مجموع كبير من الناس ، أوتوزيع الأوزان ، أوتوزيع الوقت الذى يستغرقونه للعدو مسافة ١٥ ياردة ربما يبدو قريب الشبه بالمنحنى العادى ، بما أن هذه الصفات موزعة بين السكان حيثما اتفق .

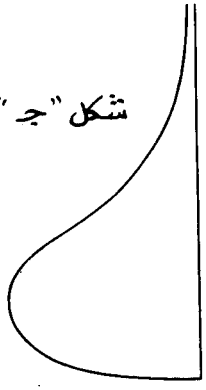
ولكننا إذا رسمنا منحنى توزيع لدخل الأسرة فقد نجد ذلك المنحنى شبيها تقريبا بالمنحنى فى الشكل « ب » ، فهذا المنحنى الذى يمثل توزيع دخل الأسرة – على حد قولهم – « منحرف » أى أنه خارج عن الشكل المألوف.ومضغوط إلى جهة المستوى الدال على الفقر . فلو كان المال موزعا حيثما اتفق فى المجتمع ، أولو كان الجميع فى سباقهم للحصول على المال يتمتعون بفرصة متساوية للانطلاق – لكان



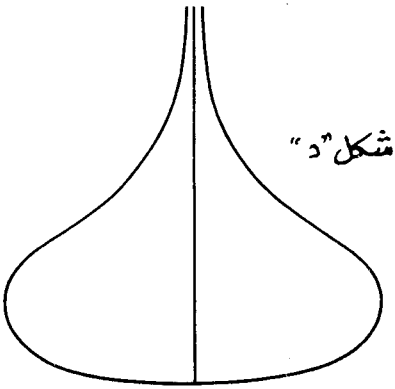
المنحنى أقرب شبها إلى المنحنى العادى . وهذا الانحراف يدل دلالة قوية على أن سباق المال ليس سباقا متكافئا . وأن بعضا يجرون فيه وهم واقعون تحت معوقات ، وأنه لمن لديهم أموال أكثر – أسهل منه لمن لايملكون شيئا .

وماسأصنعه الآن ، وفى سائر هذا الفصل هو أن أوقف هذه المنحنيات التوزيعية « ب » على جنبها ، كما هو الحال فى الشكل « جـ » ، ثم أجعلها متماثلة الجانبين كما فى الشكل « د » وأسمى هذا الشكل « د » هرم الدخل أو هرم الفقر مادمنا بصدد الكلام عن الفقر .





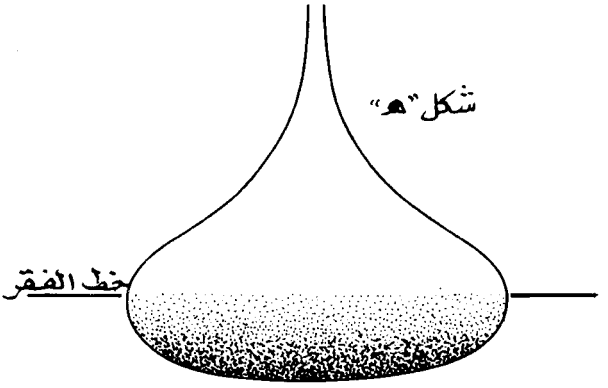
وفى أول منحن لتوزيع الدخل (الشكل ب) يمكن أن نرسم (خطا رأسيا منقطا) يمكن أن نسميه « خط الفقر » وهذا الخط ليس دقيقا ، فموضعه مسألة رأى وحكم كما أنه مسألة إحصاءات وهو أيضا ليس خطا ضيقا وحاسما حادا بحيث إن حصولك على ٤٩٩٩ دولارا فى السنة معناه أنك فقير ، فى حين أن حصولك على ٥٠٠٠ دولار معناه أنك لست فقيرا ، كذلك ليس خط الفقر واحدا بالنسبة لجميع الناس ، وفى كل مكان . فهذا يتوقف على أمور كثيرة من بينها : هل يستطيع الناس استنبات جانب من طعامهم الخاص ؟ وهل بوسعهم أن يحصلوا أو يصنعوا أشياء أخرى يحتاجون إليها بدون اضطرارهم إلى شرائها ؟ ويتوقف على التكاليف المحلية للمعيشة ، وعلى مدى سهولة الحصول على الخدمات ، فالإيجارات مرتفعة فى المدينة التى أقيم بها وهى بوستن ، ولكن النقل العام إلى مناطق كثيرة جيد حتى إن الكثيرين (بما فيهم أنا) يستطيعون الحياة بدون سيارة . ويتوقف على المناخ ، فالناس عادة يحتاجون إلى مقدار من المال ليعيشوا فى المناخ البارد أكبر مما يحتاجون إليه فى المناخ المعتدل . وهكذا . وأعتقد أن مكتب إحصاءات العمل يقدر كل بضع سنوات كم من المال تحتاج إليه أسرة مكونة من أربعة أفراد .



فى مدينة نمطية أو شبه مدينة لتعيش فى حد أدنى من الصحة والراحة واللياقة . والتقدير السائد الآن فوق ٥٠٠٠ دولار فى السنة بقليل جدًّا ، ولكنه مجرد حد أدنى على أحسن الفروض ، ولايكاد يسمح باعتمادات لوسائل الراحة والمتعة أوالترفيه والاستجمام ، وناهيك بالطوارئ العائلية الشائعة مثل المرض والحوادث والإصابات ، فمن العدل أن يقال : إن معظم الأسر التى تعيش دون ذلك الخط فقيرة ، وتشعر بأنها فقيرة !

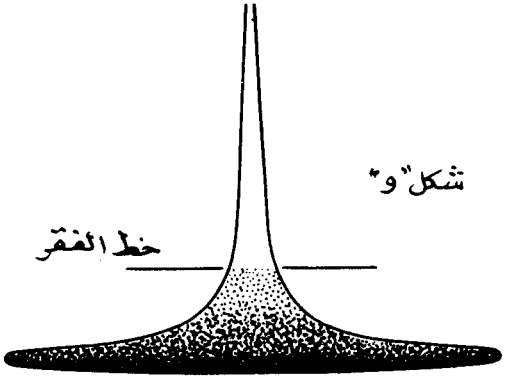
فبدلا من خط الفقر قد يكون الأفضل أن نفكر فى منطقة فقر عريضة عند القاع ومستدقة كعنق القنينة عند القمة كماهو مبين فى الشكل « هـ » .

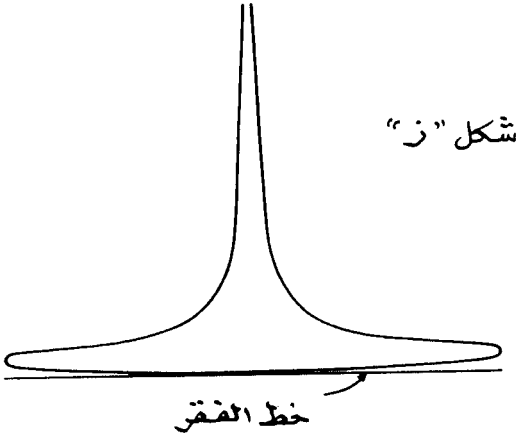
إن هرم الدخل ، أوهرم الفقر ذو شكل مختلف باختلاف المجتمعات . وفى بعض الأقطار دون النامية فى أمريكا اللاتينية فمثلا يعيش قلائل فى ثراء عريض ، وقلائل آخرون يكونون الطبقة الوسطى . وتعيش الأغلبية العظمى فى فقر ؛ ولذا فالهرم هناك أكثر اتساعا واندياحا صوب القاع كما فى الشكل « و » . وعادة حينما



يكون هرم الفقر فى بلد متخذا هذا الشكل المفرطح فى أسفله – يكون خط الفقر مرتفعا بعض الشىء فى الجزء الضيق من المنحنى ومعظم الناس يعيشون تحته .

أما المجتمع الذى قرر فى سياسته القومية ألا يكون فيه فقر –كما فى السويد مثلا – فسيكون هرم الدخل فيه بالشكل نفسه ولكن خط الفقر فى هذه الحالة يهبط إلى أدنى القاع تماما من المنحنى ، وتكون الأغلبية العظمى من المواطنين فوق ذلك الخط ، كما فى الشكل « ز » ، فكما يستطيع مجتمع أن يدفع معظم شعبه إلى أسفل





شكل "ز"

ويغرقهم فى الفقر – كذلك يستطيع مجتمع آخر – إذا شاء – أن يرفع معظم شعبه ويخرجه من تحت خط الفقر.

ومن طرق النظر فى مشكلة تقليل الفقر أوالقضاء عليه أن نلقى هذا السؤال : كيف يمكننا أن نرفع إلى أعلى قاع الهرم فى الشكل «هـ» ، كى نجعله يبدو مثل الشكل «ز» ؟

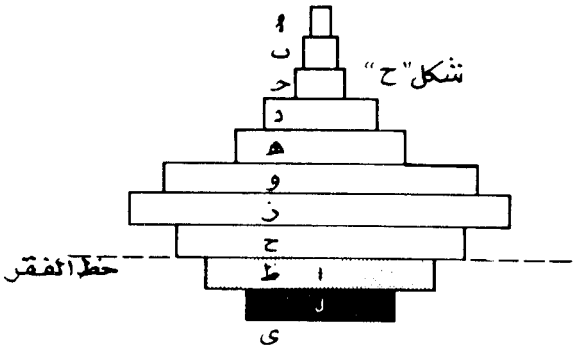
إن المدافعين عن ازدياد التعليم المدرسى يقولون فيما يبدو : إنه مادام أى شخص ربما استطاع بمزيد من التعليم المدرسى والدرجات العلمية (وإن كان هذا الاحتمال أقل مما كان منذ سنوات قليلة) أن يخرج من دائرة الفقر ، فلويسرنا مزيدا من التعليم المدرسى والدرجات العلمية لجميع الفقراء لأمكنهم إذن أن يخرجوا جميعا من نطاق الفقر ، فهم يرون – وهذا جانب من الحكمة التقليدية فى هذا العصر ، وفى جميع الأقطار تقريبا – أن الفقر مشكلة تربوية تعليمية يمكن علاجها بجرعات قوية من مزيد من التعليم المدرسى .

وأنا أريد أن أحاول فى هذا الفصل أن أبين – وهذا هو ماأردت أن يقودنا إليه كل هذا الكلام عن الأهرام – أن الأمر ليس كذلك ؛ فالفقر على نطاق واسع – فى مقابل الفقر على نطاق صغير – ليس مشكلة تعليمية ، فلايمكن علاجه بجرعات من مزيد من التعليم المدرسى ، فزيادة التعليم المدرسى لكل من يعيشون فى منطقة الفقر لن ترفع إلا قلة منهم وتخرجهم من هذا النطاق ، ويتم هذا إلى حد كبير على حساب من يعيشون فوق هذا النطاق مباشرة . وبلايين الدولارات التى تنفق لتوفير مزيد من الخدمات المدرسية للفقراء – كما حدث فى برنامج الفقر بوجه عام – ستزيد ثراء أبناء الطبقة الوسطى الذين يقدمون الخدمات المدرسية أكثر مماتثرى الفقراء أنفسهم .

وكى أبين : لماذا أعتقد أن هذا صحيح سأفيض فى الكلام قليلا عن الفقر وأهرام الفقر . وأقول الأهرام كوسيلة للعودة إلى شىء قلته من قبل ، وهو أن للفقر ثلاثة مكونات : العمالة والدخل والمستويات المادية للمعيشة . ويمكننا أن نتخيل ونصنع أهراما لكل واحد من هذه الثلاثة فتبدو متشابهة تقريبا ، ولكنها لاتكاد تماثل تمام التماثل ، فهى تعنى أشياء مختلفة ويمكننا أن نتعلم منها أشياء مختلفة .

وقد رسمت هرم العمالة بطريقة مختلفة اختلافا يسيرا : فبدلا من المنحنى المنساب – رسمته فى سلسلة من الصناديق : فالهرم (شكل ح) يرينا بصورة تقريبية كيف تتوزع الأعمال الحسنة والأعمال الأقل حسنا . والأعمال الرديئة ، واللا أعمال (البطالة) :

فالصندوق « ا » يمثل الطبقة العليا من الأعمال ، ويمثل الصندوق « ب) الأعمال الجيدة جدا ، وهكذا النزول إلى أدنى الأعمال . والصندوق الأسود فى قاع الهرم يمثل البطالة التامة . والصندوق المظلل الذى فوقه يمثل العمالة الجزئية ، والأعمال



العرضية ، والعمل الموسمى إلخ . . وجميع الصناديق التى فوق الخط المنقط تمثل أعمال كل الوقت صاعدة من أقل الأعمال قابلية عند الناس فى الصندوق « جـ » إلى الصندوق « ا » . وعرض كل صندوق يمثل عدد تلك الأعمال المتاحة فى اقتصادنا الحالى .

وهذا الهرم مصطنع على سبيل التخمين . ولكن لا أحسبه تخمينا رديئا ، فعلى حين أنه فى مكان ما . بمكتب ما أو تقرير ما – هرم حقيقى رسم للدخل – لا نجد هرما للأعمال أو العمالة . وليست هناك وسيلة لرسمه بدقة ، لأن ما يبينه فى الاتجاه الصاعد أو الاتجاه الهابط هو حُسْن الأعمال أو رداءتها ، وهذا يتوقف على شعور الناس نحو الأعمال ومن ثم لا يمكن قياسه إطلاقا . وأحجام شتى صناديق الأعمال أو فئات الأعمال أو طبقاتها ربما لا تكون صحيحة تماما ، ولعل بعضها يجب أن يكون أوسع ، وبعضها الآخر أضيق . فما أردت أن أبينه فى الشكل هو أن هناك أعمالا « رديئة » أكثر من « الحسنة » ، وأن الأعمال التى يجدر أن يختارها الناس لأنفسهم أو لأبنائهم قليلة نسبيا لو : (١) تسنى لهم أن يحصلوا على أى عمل يريدونه .

(٢) ولو كان لديهم الكثير من الأموال بحيث لا تكون بهم حاجة للعمل .

وفى اقتصادٍ دون النامى أو سريع التوسع نجد أن عدد الأعمال من فئة أو طبقة معينة يتحدد أولا بعدد الأشخاص القادرين على أدائها . فإذا كانت دولة جديدة تفتقر أشد الافتقار إلى العاملين على الآلة الكاتبة كان صحيحا — على نطاق كبير وعلى نطاق صغير على السواء — أن تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة يدفع بك صعدا بصورة آلية فى هرم الأعمال . وعندئذ يكون ذا معنى على الأقل قولك : « يجب أن نعلم الأطفال المهارات المكتبية فى المدرسة كى يحصلوا على أعمال أفضل » . فالأعمال هناك فى انتظار من يشغلها ويؤديها .

وإذا أرادت دولة أن تبنى طرقا ، وتحتاج إلى مهندسين مدنيين يعرفون كيف يبنونها ، ولكن ليس لديها هؤلاء المهندسون فعندئذ يكون ذا معنى على الأقل قولك إن عنق الزجاجة فى المدرسة وفى الافتقار إلى هؤلاء المتعلمين المدربين .

وتبقى المسألة الكبرى وهى : لماذا نحتاج إلى طرق فاخرة ؟ ولماذا لا نبنى ذلك النوع من الطرق الذى يعرف الناس بالفعل كيف يبنونه ؟ ولكنى لا أريد أن أتناول هذه المسألة فى هذا المقام . وفى البلد الذى يفتقر إلى كل أنواع القوى العاملة ، ولا سيما ضروب كثيرة من المهارات العملية ، يستطيع التعليم بمعنى التدريب البارع أن يغل ما يغطى لا نفقات الطالب المفرد فحسب ، بل نفقات أعداد ضخمة من الطلبة ، واحتياجات المجتمع ككل .

ومرة أخرى يترك هذا الباب مفتوحا لمسألة أكبر : فإذا كنا ندرب شخصا على أداء عمل معين ، أفليس الأقرب للعقل أن ندربه عن كثب من العمل قدر الإمكان ، بحيث يستطيع أن يرى الحاجة إلى ما يتعلمه ، ويرى معناه وجدواه ؟ ولكننى مرة أخرى لن أخوض فى هذا الموضوع فى هذا المقام .

ولكن الموقف مختلف فى اقتصاد بالغ النمو ومتضخم حقا كالاقتصاد (الأمريكى) : فعدد الأعمال المتاحة فى أى صندوق من صناديق الأعمال تلك لا علاقة له بعدد من يعرفون كيف يقومون بهذه الأعمال ؟ فحينما لا يجد مهندسو الفضاء ذوو المؤهلات العالية والتجربة العظيمة عملا ، ولا تكون هناك فى المستقبل المنظور توقعات – عندئذ لا يؤدى تدريب مهندسين جدد من هذا النوع إلى زيادة عدد هذه الأعمال . حتى على نطاق صغير جدًّا ليس من المرجح أن يحسن طالب واحد فرصة بالحصول على درجة علمية فى مجال شديد الاكتظاظ .

إن ثمانين فى المائة من دفعة التخرج فى إحدى كليات المعلمين التى سمعت بها لم يحصلوا على وظائف معلمين . ولسنا بالقطع عاملين على مساعدة أى مجموعة كبيرة من الشباب فى التخلص من الفقر بتعليمهم أو تدريبهم على تلك المهارات غير المطلوبة ، وبنفقات باهظة .

إن المدارس المفروض فيها نظريا أن تضبط هذه الأولويات إلى حد ما ، وأن تدخل فى حسابها الأعمال المتوفرة فى سوق العمل . ولكن المدارس دائما شديدة البطء ، بالغة التلكؤ ، وهى مشغولة جدًّا على الدوام فى تعليم الطلبة وتدريبهم على ما كان مطلوبا بالأمس ، أو منذ خمس أو عشر سنوات . وبمعدل تخريجنا المعلمين لابد أن يكون لدينا فى سنة ١٩٨٠ أربعة أضعاف المعلمين الذين تحتاج إليهم وظائف التعليم تقريبا .

وبإيجاز نجد المدارس – سواء بما تعلمه أو بمقدار الدرجات العلمية التى تمنحها – لا تحدد ولا تستطيع أن تغير شكل هرم العمل ، فعدد الأعمال الموجودة ، وجودة أو رداءة هذه الأعمال ، ومقدار المال الذى تغله ، أمور مستقلة كلها عن المدارس ، وعن الأمور التى تعلمها ، وعن عدد من يتعلمونها .

وهكذا فإن تنظيف شوارع مدينة نيويورك . وهو العمل الذى يتطلب الآن دبلوما من المدرسة الثانوية ليس عملا أفضل مما كان حينما لم يكن يتطلب هذا الدبلوم . ورفع الشروط المدرسية للعمل لم يجعله أطرف ولا أنظف ولا أكثر أجرا . وكل ما حدث أن بعض الناس الذين كان من الممكن أن يحصلوا على هذا العمل لم يعد فى وسعهم الآن الحصول عليه . وهم إما يحصلون على عمل أسوأ من هذا . أو لا يحصلون على عمل إطلاقا . ومن هؤلاء الذين صار حصولهم على عمل قدر . غير كريم . ومجهد بدنيا . أشق مما كان ذى قبل ؟ إنهم على الأغلب السوء . وأبناء بورتوريكو . والفقراء قبل كل شىء .

ولننظر فى مسألة أخرى : أيمكن التعليم المدرسى أن يصنع شيئا لمزيد من العدالة فى توزيع الأعمال الجيدة . والرديئة بين جميع الفئات العنصرية والعرقية والاجتماعية ؟ لِنُلْقِ نظرة أخرى على هرم الأعمال ونحن نعلم أن السود يبلغون حوالى ١٢٪ من تعداد السكان (فى الولايات المتحدة الأمريكية) - فلو أن ما لدينا من الأعمال توزع بالمساواة بين الفئات المختلفة . أو لو أن الفتى الأسود كانت أمامه فرصة كفرصة أى شخص آخر للحصول على عمل جيد - لشغل السود إذن حوالى ١٢٪ من الأعمال فى كل نوع أو صندوق : ١٢٪ من أفضل الأعمال . و ١٢٪ من أسوئها . ولكن السود يشغلون أقل كثيرا من ١٢٪ من الأعمال الجيدة . وأكثر من ١٢٪ من الأعمال الرديئة . أو ممن ليست لديهم أعمال إطلاقا . وهذا صحيح أيضا - على وجه التقريب - بالنسبة لأى فئة من فئات كثيرة : الشيكاغو . وأبناء بورتوريكو . والهنود الحمر . والمشارقة . والبيض غير الحلص . وأبناء الوالدين الفقراء : فهرم العمالة بالنسبة لكل من هذه الفئات - شأنه شأن هرم فقرهم - مفرطح جدا من جانب القاع . وكلهم يتمنون - إن لم يكن فى استطاعتهم الحصول

على كل الأعمال الجيدة - أن يحصلوا على نصيبهم العادل من الأعمال الجيدة الموجودة فعلا .

وتغدو المسألة - على النطاق الصغير - كيف يتمكن فرد عامل أو مزمع أن يكون عاملا أن يرقى بنفسه صعدا فى هرم العمل ؟ ليست هناك إلا طريقتان :

إحداهما : أن يعثر على عمل موجود الآن يكون أفضل من العمل الذى يشغله (أو الذى يشغله أبوه أو أمه) وأن ينتزعه من أى إنسان يشغله حاليا ، أوكان حريا أن يشغله . . وفى هذه الحالة يكون هو الرابح ، ولكن شخصا آخر يغدو خاسرا ، فيحصل على عمل أسوأ ، أو لا يحصل على عمل إطلاقا ، بدلا من الحصول على عمل أفضل .

والطريقة الأخرى : أن يتناول العمل الذى يشغله حاليا ويجعله أفضل مما هو ، أو يعمل على أن يجعلوه له أفضل مما هو ، وفى هذه الحالة لا يخرج أحد وهو خاسر فالعمل نفسه أدخل عليه تحسين ، ومن ثم يتغير شكل هرم العمل بدرجة صغيرة . وعلى نطاق كبير لا يكون ممكنا إلا ثانى هذين الخيارين : فهناك عدد محدد من نواب الرئيس ، ومن ملاحظى الورش فى كل شركة ، ولا يمكننا مهما أسرفنا فى رغباتنا أن نزيد عددهم مائة ضعف ، ولكننا قد نستطيع إن شئنا - أن نعثر على طرق كثيرة لإضفاء مزيد من التنوع فى العمل بالنسبة لجميع العاملين ، ومزيد من التحكم فى طبيعته وخطواته ، ومزيد من الأصوات المؤثرة فى القرارات التى تمس عملهم ومستقبلهم .

وبإيجاز ربما استطعنا أن نغير شكل هرم العمل بتحسين نوع العمل الذى يقوم به الكثيرون من الناس فى الموضع الذى يقومون به نفسه الآن فيه .

وجانب من هذا التغيير يمكن إتمامه برفع الأجور ، فالأجر - بعد كل شىء -

جزء هام مما يجعل عملا ما أفضل من غيره ، ولكننا لا نستطيع أن نصنع هذا إلا إلى حد . وتخيل هرما للأجور أو المرتبات : إنه خليق أن يبدو مثل الأهرام التى رسمناها من قبل ، فالأعمال ذات الأجر المرتفع حرية أن تكون عند القمة ، والمنخفضة الأجر عند القاع ، وعرض الهرم حرى أن يدلنا على مقدار الأعمال المرتفعة الأجر ومقدار الأعمال المنخفضة الأجر .

وفى وسعنا ويجب علينا أن نحاول رفع قاع الهرم إلى أعلى برفع الحد الأدنى القانونى للأجر . وأن نوسع مداه بحيث يستغرق المزيد من العاملين ، ولكن فى حين يؤدى هذا إلى تحسين أجر بعض الأعمال فإنه من المحتمل جدًّا أن يمحو تماما الكثير من الأعمال الهامشية . وبعض أصحاب الأعمال الذين يؤدون أجورا منخفضة سيجدون من الأرخص لهم أن يستخدموا عمالا أقل وآلات أكثر ، وسيجد غيرهم طريقة للروغان من القانون ! وفريق ثالث قد يغلق أبوابه ويكف عن الإنتاج تماما !

وبوسعنا أن نتبين أنه فى أى شركة مفردة ، أو فى القطر ككل أن هناك حدًّا لمدى مّا نستطيع أن نرفع إليه قاع ذلك الهرم . وخليق بنا أن نهبط قليلا بالجزء الضيق من الهرم ، فمعظم وظائف الإدارة العليا مسرفة فى ارتفاع أجورها ومعاشاتها ، وهذا يزيد من مرارة وغضب كثيرين من العمال الذين يحسون أنهم فريسة استغلال جائر : فلماذا أستنفد قوتى فى العمل كى أزيده ثراء ؟

أما إذا هبطنا بمرتبات الإدارة العليا إلى مستوى أقرب للمعقول فلن يتيح ذلك إلا مقدارا صغيرا جدًّا من المال لرفع أجور معظم العاملين ، مما لا يحدث فرقا محسوسا . وإذا قامت شركة بمفردها بمحاولة رفع هرم أجورها بأكمله ، وزادت أجر كل من فيها من العاملين ، فسترتفع تكاليفها وتزيد أسعار إنتاجها بشدة مما يخرجها من دائرة السوق ، وإذا حاول مجتمع بأسره – أو جزء كبير منه – أن يصنع

ذلك – إما عن طريق تشريع للأجور أو اتفاقات مع اتحادات العمال – فستكون النتيجة السريعة تضخما يكتسح كل ما استفاده الجميع من زيادة فى الأجر. ولكننا نستطيع أن نجعل هرم الأجور أقصر قامة وأكثر تسطحا ، فنقرب المسافة بين القمة والقاع ، ولعل هذا يكون أقرب إلى الحكمة من وجهة نظر العدل ، ولكننا لا نستطيع أن نصنع الكثير لرفع الهرم بأكمله فى الهواء !

وردا على هذا تقول الحكمة التقليدية : « بل نستطيع ، ففى وسعنا أن نجعل اقتصادنا كله أكثر إنتاجا ، بأن نجعل جميع العاملين أكثر إنتاجا بإنفاق المزيد من الأموال على البحث ، وعلى رأس المال المستثمر ، بحيث نضع فى أيدى العمال أدوات أكفى وأقوى » وهذه هى حجة « النمو » فلا شىء سوى النمو الاقتصادى يكتسح الفقر . ومن ثم يكون أول وأهم واجبات ومهام الاقتصاد السياسى للأمة – وأيا كان تنظيمها ، وأيا كان عنوانها – أن تحقق أعلى معدل ممكن للنمو الاقتصادى . وهذا أحد الديانات القليلة العالمية الانتشار حقا فى زماننا هذا – أو لعل الأجدر بنا أن نقول : إنها بالاندماج مع العلم والكفاية والضخامة تمثل الديانة العالمية الجديدة . فكل قطر . وكل حكومة فى العالم – أيا كان العنوان السياسى الذى تتخذه لنفسها . وأيا كان الغرض النهائى الذى قد تعلن أنها تتغياه : آلحرية هو أم المنفعة أم الشعب أم الثورة – إنما تخصص جهودها فى المدى القريب للنمو ، وتنظر إلى الكائنات البشرية من رعاياها وتعاملهم كمجرد وسيلة لهذه الغاية !

وفى جميع أقطار العالم – ما عدا اثنين أو ثلاثة على الأكثر (إن وجد هذا الاستثناء) – وأيا كان الاسم الذى تدعو به نفسها – اشتراكية أو رأسمالية أو شيوعية أو ديمقراطية شعبية إلخ – لو أننا شكونا إلى أحد ممن فى مراكز السلطة بها من السياسة الحكومية أو الصناعية على أساس أنها تلغى بشرية الناس وتجعلهم تافهين وتحولهم إلى

آلات ، لمصلحة النمو . وإذا قلنا له : « يجب أن تغير ظروف عمل هذا الشخص لتجعله أطرف وأكثر تنوعا وليشعر أنه بشر وليس آلة . حتى لو أدى ذلك إلى خفض معدل النمو الاقتصادى فإن الموظف أو المدير أو المفوض الذى كنا نحدثه هذا الحديث الغاضب ونشكو له يرد علينا إذن بقوله : « ما هذا : هل أنتم مخبولون ؟ » يقول لنا ذلك بلغة بيروقراطية ، فيسمينا فى بعض البلاد : شيوعيين ، وفى بعضها الآخر . بورجوازيين رومانسيين أو رأسماليين إمبرياليين أو أنصار الثورة المضادة ، أو مخبولين من أى نوع آخر . . ولكننا مخبولون على كل حال . فالإنكار ، بل الشك فى الأهمية القصوى للنمو يعد هجوما على الحقيقة نفسها .

ولكى نكون منصفين نقول : إن الحجة التى تؤيد النمو فيها شىء من الحقيقة ؛ ففى الأقطار النامية حقق على الأقل النمو الاقتصادى مزيدا من الثراء لأعداد كبيرة من الناس ، وجعلهم أكثر تمتعا بالراحة والأمان بأكثر مما كانت الأجيال السابقة تحلم بإمكانه . ولئن لم يقض على الفقر – فقد قضى إلى حد كبير على الكثير من صوره : فالناس فى الأقطار النامية لم يعودوا يموتون كثيرا من الملاريا أو الجدرى أو التيفود أو من ركلة حصان أو من الغرق فى زورق للصيد ، وإن كان المزيد باطراد يبدو أنهم يموتون فى سن أكثر تبكيرا بوباء جديد أصعب من هذا كله ، وهو السرطان ، ومن أقدم الأوبئة ، وهو الحرب .

ومن يحق لنا أن نسميهم « المفتونين بالنمو » – وهم الآن الأغلبية الساحقة من سكان العالم – كثيرا ما يحلو لهم أن يقولوا : إن الأقطار النامية يتمتع فيها حتى الفقراء بأشياء من قبيل السيارات وأجهزة التليفزيون ، وهى أشياء لم يكن أباطرة الزمان الغابر يحلمون بالحصول عليها . وهذا صحيح . ولكن إذا كان المقصود بهذا أن فقراء اليوم أغنى مما كان أباطرة الزمان الخالى ، فهى حجة بينة السخافة ؛ فما

كان دائما فى وسع الأثرياء أن يشتروه بنقودهم شيء لا يحصل عليه الفقراء إطلاقا ، ويحتاجون إليه دائما ، ولن يستطيع أى مقدار من النمو بمفرده أن يتيحه لهم ، وهو الفسحة فى المكان ، وحرية الاختيار ، والحق فى ألا يستخف بهم أحد ، والخلوة أو الخصوصية ، بل قبل هذا كله التيقن من أن معظم من يتصلون بهم لن يعتدوا على كرامتهم ، وسيعاملونهم على الأقل بمظاهر الاحترام . فالمرء ليس فقيرا ، لأنه لايملك مالم يحلم به أحد . بل هو فقير حقا وبمرارة - إذا لم يكن مستطيعا . ولا فرصة لديه للحصول على ما يلوحون له به دائما تحت أنفه باعتباره الشيء الذى يتمتع به كل شخص يحترم ذاته . ويجب أن يحصل عليه . ولئن قضى النمو حقا على بعض صور الفقر القديمة المؤلمة . إنه قد خلق صورا منه جديدة لا تقل عن القديمة إيلاما . !

إن النمو فى ذاته - فى بلد نام - قد يتيح لكثيرين ممن يعيشون فعلا فوق خط الفقر أن يزدادوا ارتفاعا فوق هذا الخط ، لينتقلوا إلى الطبقة الوسطى ، بل الطبقة المتوسطة العليا . ويجعلوا عنق قمة هرم الدخل النحيل أكثر سمكا . ولكن هناك أدلة كثيرة على أن النمو - فى ذاته - لا يصنع إلا القليل جدا لمن فى القاع الأدنى ؛ لأن الاقتصاد النامى يتركهم وراءه بسهولة : فالسلع والخدمات الجديدة التى يقدمها (ونفعها أو عدم نفعها مسألة أخرى) ليس فى طاقة الفقراء أن يقتنوها . والأعمال الجديدة التى يقدمها لا يحصل عليها الفقراء . !

والحق أنها تجعل الفقر أسوأ وقعا بتدمير كثير من المؤسسات والخدمات التى يحتاجون إليها . وبتحويل ما كان ترفاً فى وقت من الأوقات إلى ضروريات بعيدة عنهم بعدا لا أمل فيه .

وفى معظم المدن ، بل تقريبا فى أى مكان بالقطر حيث كان الناس يوما ما

يركبون قُطُر الركاب والسيارات العامة والترام إلخ . . . ولكنهم الآن يقودون سياراتهم - بحد من لا يملكون ولا يستطيعون قيادة سيارة يملكونها أسوأ حالاً بكثير مما كانوا من قبل . وفى المدن الحالية من مواصلات عامة جيدة يحتاج الأمر إلى سيارة حتى للبحث عن عمل . فماذا يصنع المرء بدون سيارة ؟ الملاحظ أن المزيد من أعمال المدن تنتقل من داخلية المدن إلى الضواحى . وبسبب التمييز ضد الفقراء وضد الأقليات فى مساكن الضواحى ، ولأن الضواحى ليس بها إلا القليل من المساكن لذوى الدخل المنخفض ولن تسمح ببناء هذه المساكن حتى لو توفر لبنائها المال - فإن فقراء المدن الذين كانت أعمالهم قريبة من مساكنهم لم يعد بمقدورهم أن يتبعوا أعمالهم فى انتقالها إلى الضواحى . ولأن النقل العام بين الضاحية والمدينة مخطط لأجل من يأتون إلى المدينة ليعملوا ، لذا فإن سكان المدينة لا يستطيعون الوصول إلى الأعمال التى فى الضواحى . ومن الشائع للسَّوْداوات اللواتى يكسبن رزقهن ويعلْن أسرهن بأداء الأعمال المنزلية فى بيوت الضواحى - أن يقضين ساعات كل يوم للوصول إلى أعمالهن ، ومعظم هذا الوقت يضيع فى الانتظار - فى جو حسن أو سيئ - إلى أن يأتى الأوتوبيس التالى ، أو الترام أو ما يتيسر من المواصلات .

وكما قلت آنفا - لا يساعد النمو الشخص الفقير إذا كانت السلع أو الخدمات التى يقدمها مما يحتاج إليه ، وإذا كانت الأعمال الجديدة التى يخلقها أعمالا لا يستطيع الحصول عليها . وترد على ذهنى أمثلة لذلك :

فى السنوات الأخيرة ازدهر إنتاج سيارات السفر على الثلج . فكيف يمكن أن يساعد هذا سكان المدن الفقراء ؟ إنهم لا يستطيعون أن يستخدموها ، وفيما عدا القلائل منهم الذين يعيشون قرب مصانع سيارات السفر على الثلج - لن يمكنهم أن يشتغلوا بصنعها .

وقد حدث ازدهار أيضا فى صناعة أدوات الانزلاق على الجليد مثلا ، أو أعمال الرحلات الجوية ، أو الفنادق والاستراحات وأعمال الترفيه ، ولكن فيما عدا نسبة قليلة من الزيادة فى عدد السود العاملين كمضيفات أو فى حواجز تذاكر الخطوط الجوية ، أو فى الفنادق – فإن هذه الأعمال النامية جانبتْ فقراءنا تماما . وجرت العادة أن يقال ردا على هذا : إنه عندما ينمو أى جزء من الاقتصاد – فإن الفائدة تعم فى النهاية كل إنسان ، ولو بطريق غير مباشر . حتى إذا لم يشترك أحد من السود فى صنع سيارات الانزلاق على الجليد – فإن من يصنعونها يشترون إن عاجلا أو آجلا شيئا يصنعه السود .

وقبل كل شىء نقول : إن ذلك لا يساعد السود أو غيرهم من الفقراء العاطلين عن العمل ، ولا يصنعون شيئا .

وثانيا أن هذا غير صحيح حتى بالنسبة لعدد كبير من الفقراء الذين لديهم أعمال ؛ لأنها فى الأغلب الأعم أعمال خدمة منخفضة الأجر – كالتنظيف وغسيل الأطباق إلخ – فهى خارج التيار الأساسى للاقتصاد .

وفضلا على هذا فإن الشخص الذى يشيد بيتا للعطلات ولا يستخدم أى عمال سود ولا يشترى شيئا مما يصنعه السود – يساعد على رفع أثمان الأشياء التى قد تدعو الحاجة إليها لبناء مساكن داخل المدينة أو لإصلاح المساكن القائمة هناك بالفعل : فالنمو فى صناعة السيارات لم يقض فقط على معظم البدائل لامتلاك سيارة ، بل زاد أيضا زيادة هائلة تكاليف امتلاك السيارة ؛ فقد انقضت الأيام التى كان الناس فيها يستخدمون أدوات قليلة يسيرة ورخيصة وقطع غيار يسهل الحصول عليها ، وبذلك تظل سيارتهم العتيقة البالية قادرة على السير . فسيارات اليوم صنعت لتبلى وهى صعبة الإصلاح والضبط ، وتحتاج إلى أدوات متخصصة جدا وغالية الثمن

جدا بحيث لا يقدر الفقراء على امتلاكها ؛ وقطع الغيار نفسها غالية الثمن حتى عندما يمكن الحصول عليها . وهلم جرا .

فالنمو فى ذاته وبذاته لا يحسّن بالضرورة وضع الفقراء ، بل عند نقطة معينة يجعله أشد سوءا بكثير . وقد تجاوزنا هذه النقطة . بشوط بعيد ؛ فالواقع أن أعدادا كبيرة من الناس الذين يفترض فيهم أن لهم أعمالا ذات أجور طيبة فى صناعات نقابية قد وجدوا أن دخولهم فى السنوات العشر الأخيرة لم تساوق ارتفاع تكاليف ما هم بحاجة إليه .

وقصارى القول أن الفقراء وحدهم ليسوا هم الذين يزدادون فقرا ، فأناس ممن ظنوا أنهم نجوا من الفقر بدءوا يشعرون بانزلاقهم مرتدين إليه !

وثمة سبب آخر أشد جوهرية واستعصاء وراء عدم استطاعتنا الاعتماد على النمو كى نحل مشكلة الفقر أو نقلل منها كثيرا ، ألا وهو أننا لم نعد قادرين على أعباء ذلك الضرب من النمو الذى كنا نعده صوابا وضروريا ولا مفر منه ، لم يعد فى وسعنا أن نتابع تحقيق مزيد مطرد من إجمالى الإنتاج القومى . فثمن هذا الهدف من تدمير بيئتنا ثمن باهظ جدا .

ونحن نتعلم بمزيد من الوضوح فى كل يوم أن الإجمالى الأعلى من الإنتاج القومى ليس معناه حياة أفضل . بل المزيد من النفاية والضوضاء والتلويث . ونحن نعرف بمزيد من الوضوح فى كل يوم – ولا نقول نرى ونسمع ونشم – ما الذى تصنعه اقتصادياتنا الجديدة ، ومنتجاتها . ومنتجاتها الجانبية . وعادم المنتجات بالمحيط الحيوى وبشبكة الحياة المعقدة الدقيقة التكوين المتداخلة الأنسجة التى نحن جزء منها وحياتنا متوقفة عليها تماما . إن مزيدا من الأنباء تتوالى كل يوم . وجميعها سيئ . ولا حاجة بنا إلى تكرير شىء منها هنا . ولا نسمع مطلقا – إلا من أناس لدينا

أسباب وجيهة للاعتقاد بكذبهم مثل رجال الإعلان ولجنة الطاقة الذرية إلخ - إن شيئا مما كنا نظنه ضارا قد اتضح آخر الأمر أنه غير ضار . بل العكس هو الذى يحدث . فلا يكاد يمر شهر - بل أسبوع - من غير أن نكتشف أننا قد أطلقنا سما من نوع جديد فى البيئة . أو أن سما قديما قد اتضح أنه أبقى وأشد هلاكا مما كنا نخشى . أو أن ما بدا نتيجة تافهة لأفعالنا إنما هو فى الواقع بعيد الأثر خطير . وفى كثير من الأحيان لا يمكن الرجوع فيه أو القضاء عليه .

ولعلنا يوما ما قد نرى العالم الذى يتحدث عنه بكمنستر فولر ، والذى قد يتسنى لنا أن نتعلم فيه من قوانين الحياة ، وقوانين كوكبنا ، وقوانين الكون ، ما يكفى كى نعرف كيف نعمل بالتعاون مع هذه القوانين وليس ضدها . فى مثل هذا العالم ، إذا ما استخدمنا أقصى استخدام وأكمله موارد الطاقة التى لا تنفد ، والمتمثلة فى الشمس والمد والجزر - قد يتاح لنا أن نحتفظ بمستوى معيشة مادى مرتفع على الدوام ولجميع البشر ، من غير أن نصيب بالعطب كوكبنا الأم ، كوكب الأرض ، ولكن هذا العالم ليس قائما الآن ، وهو على مدى البصر ، ولكى نصنع هذا العالم سيكون من الواجب أن ننمى - ومن لا شىء فى كثير من الأحيان - علوما جديدة وتقنيات ، ومؤسسات سياسية واقتصادية ، وطرائق للنظر إلى الحياة والعمل . بل إننا قد نحتاج إلى ألفاظ جديدة ، أو طرائق جديدة لاستخدام الألفاظ القديمة .

انظر فى استخدامنا للفظ « إنتاج » : لقد ظلت الشمس ملايين كثيرة من السنين تصب الطاقة فى النباتات الخضراء ، فتختزن الطاقة فى جذوعها وأوراقها ، ثم غطيت هذه النباتات تحت ركامات من القشرة الأرضية ، وتحت تأثير الحرارة والضغط تحولت هذه النباتات إلى بترول . ونحن الآن نحفر الأرض ، ونستخرج

هذه الطاقة المتراكمة المختزنة ، ونحرقها فنحولها إلى دخان . وتسمى هذه العملية «إنتاج النفط أو الزيت» . وفى كل مرة نستخرج جالونا من النفط من الأرض ونحرقه نقول : إننا «أنتجنا» جالونا آخر من النفط . وهذا تخريف . والأحرى بنا أن نقول : إننا دمرنا أو استهلكنا أو استنفدنا جالونا من النفط ! .

والحق أن الأخلق بنا أن نقول : إن ما نسميه «إنتاجية الاقتصاد الحديث» إنما هو السرعة التى بها يحول الاقتصاد الحديث الموادَّ الخام التى لا يمكن تعويضها إلى خردة منفرة ضارة .

ولكى نصنع هذا العالم سنحتاج إلى علم جديد للاقتصاديات نقدر من خلاله ونقيس تكاليف أى شىء نصنعه ، لا مقدرة بالألفاظ التقليدية التى تدل على مبلغ الجهد وكمية الموارد لصنعه ، بل على ضوء تأثير صنعه على البيئة .

و يجب أن يكون شعارنا شعار ذلك الحطاب الطيب : دع الأشياء كما وجدتها أو أفضل مما وجدتها . وسيكون علينا أن نوجد ونسن قوانين وننشئ مؤسسات تطلب إلى كل من يريد أن يصنع شيئا ، أن يؤدى فيما بعد تكاليف صنعه فى هذا الإطار إطاعة لشعار الحطاب ، ولكى يترك كوكبنا فى صورة تضاهى فى جودتها على الأقل ما وجدها عليه ؟ وسيكون من واجبنا أن نعلم أنفسنا – على نحو ما يتعلم بعض صغار السن فيما يبدو – ذلك النوع من توقير الأرض وجميع الكائنات الحية التى فوقها وهو ما كان متمثلا – إلى حد ما – فى ثقافة وديانات من سميناهم هازئين «بدائيين» !

سيكون من واجبنا أن نعلم كيف نفكر فى الأرض ، لا من حيث إنها قطعة ضخمة من العقار نسوق فوقها سياراتنا أو نستغلها لاستخراج ما نقدر على استخراجه منها ، بل من حيث إنها أمنا الأرض ، أمنا الحقيقية .

وحتى ذلك الحين فنحن غرقى فى عاداتنا القديمة ، وطرائقنا القديمة فى

التفكير ، وفى النتائج المهلكة لما نصنعه . وقد قال الرئيس نكسون : إنه لن يغير النظام الاقتصادى الأمريكى أياً كان ما يحدث لبيئتنا . وهو قول يدل على جهل شامل رائع ! وهو ليس خاصا به وحده ، بل هو نمط لرأى أعداد كبيرة من الناس ، فى أى قطر من أقطار العالم : هل أتخلى عن سيارتى ، أو جهازى التليفزيونى ، أو أيما شىء من أجل حياة الأرض ؟ كلا ! لن يكون هذا ! وهذا يورد على الذهن الحوار الكوميدى المشهور .

(ا) ارفع يديك ! إما نقودك وإما حياتك !

(ب) خذ حياتى إذن : فإنى أدخر نقودى لشيخوختى !

أو يذكرنا الصيغة البديعة لهذا الحوار نفسه كما أوردها «جاك بنى» ، وفيها لايعقب الأمر بتسليم النقود أو النزول عن الحياة جواب لفظى ، بل نحو عشرين ثانية من الصمت المشحون بالتفكير . ونحن جميعا نعيش الآن فى هذا الصمت . ، فلسنا نجهل كيف ننقذ الأرض فحسب ؟ وهى كوكبنا ووطننا وسفينة فضائنا وأمنا ، بل لسنا متيقنين حقا أيضا أننا مهتمون بمجرد الرغبة فى إنقاذها . وعلىَّ أن أفترض أننا سنريد ذلك ، وإلا فلا معنى لكتابة هذا الكتاب ، أو القلق أو الهم بشأن المدارس أو الفقر ، أو صنع أى شىء آخر ، فإذا ما أخذنا مأخذ الجد موضوع إنقاذ الأرض رأينا من إحدى مشكلاتنا أنه يجب أن تكون لا كيف نزيد نشاطنا الاقتصادى عاما فى إثر عام ، ولاكيف نرفع إجمالى الإنتاج القومى رفعا متزايدا ، بل كيف نوقفه عند حده ثم نهبط به ، بحيث ننقصه إلى النصف ، ثم إلى نصف النصف ، فإنه ليبدو واضحاً وضوحاً يتزايد باطراد كل يوم – أن الأرض لن تكون قادرة على الاستمرار فى الحياة سنوات أخرى كثيرة ، حتى لو ظل نشاطنا الصناعى والاقتصادى على ما هو الآن .

إن الأعمال التجارية والصناعة وقد أنست بوادر قلق عام جديد بدأت تصدر أصواتا مطمئنة عن المحافظة والبيئة . ولكن كل من يتتبع هذه الأمور عن كثب يعرف أن معظم هذا كله أكاذيب وعلاقات عامة (أى دعاية) المقصود بها فقط منع تلك الألوان من الإشراف والرقابة على الصناعة التى ستغدو ضرورية يوما ما .

إن شركات الأخشاب تتحدث عن تأييد حصاد الأخشاب فى حين أن قطع الغابات لن يعوض على الأراضى التى متى تعرضت لهطول الأمطار قد تصبح جرداء تماما نتيجة لعملية الرشح (التى تغسل أو تصفى العناصر الغذائية المعدنية) فى مدى جيل واحد .

وشركات النفط تتحدث عن العادم النظيف من السيارات فى حين أنها تخطط لناقلات بترول تبلغ حمولتها عشرة أضعاف أو أكثر بالقياس إلى الناقلات الكبيرة فى وقتنا الراهن ، وهى ناقلات من الضخامة وصعوبة القياد بحيث يستغرق إيقافها الكامل عن السير نصف ساعة .

والشركات الكيمياوية تنتج المزيد باستمرار من العبوات والحقاق التى لا يمكن تدميرها عندما تنقضى فائدتها ، بحيث إننا نزحم المنظر الطبيعى لمدى من ألوف السنين لا يمكن الحدس به .

وهذه الشركات تجهز وتوزع المزيد باستمرار من المبيدات الحشرية أشد تخريبا وأطول بقاء .

وهكذا . فالنمو الاقتصادى فى مجتمع مختلف عن هذا فى نوعه جدا ، ولديه قدر كبير من المعرفة الجديدة ، والتقنيات الجديدة ، وفيه فوق كل شىء مواقف جديدة- قد يكون نموًّا اقتصاديا صحيا ، أو على الأقل محتملا . أما الآن ، ونحن على ما نحن عليه ، ولسنا نعرف أكثر مما نعرف- فالنمو الاقتصادى مخرب وانتحارى .

وكلمة أخرى فى هذه المسألة : لقد بدأ أخيرا عدد من الناس يقولون : إن القلقين بشأن البيئة ليسوا مهتمين بموضوع الفقر ، بل هم غير مكترثين أو معادون للفقراء ، وإن أى تحسين للبيئة سيكون على حساب الفقراء . وهذه نظرة سيئة التقدير وقصيرة النظر . فالفقراء سيعانون دائما أكثر من غيرهم من البيئة المنحطة ، على نحو ما يخصهم الآن أكبر جانب من هذه المعاناة ، لأنهم أقل من غيرهم قدرة على مقاومتها أو الهرب منها . والكثير من الطعام الملوث بالسم أخطر التلويث هو الطعام الرخيص ، طعام الفقراء ، وهو السمك . ربما لا يطول الأمد حتى يشرع معظم سكان المدن الحريصين على شراء الماء المعبأ فى زجاجات ، أو فى تركيب مرشحات فى بيوتهم كيمياوية وكهربية استاتية معقدة – وليس مكيفات هواء فحسب – لتخليص الهواء من الجزيئات والكيمياوات الخطرة . ولن يكون الفقراء قادرين على تكاليف هذه الأشياء ، بل سيكون عليهم أن يستمروا فى شرب الماء الملوث وتنفس الهواء الملوث . إن الأعمال التجارية وقد جعلت المدينة غير صالحة لسكنى الناس – أخذت تكتشف أنها غير صالحة حتى لممارسة الأعمال ، وراحت ترتحل عنها تاركة الفقراء عاجزين عن المضى على آثارها . وقد نشرت مجلة « تايم » أخيرا نكتة عن مدينة دترويت قد تصدق على أى عدد من المدن الأخرى : « المرجو من آخر شركة تغادر دترويت أن تتفضل بإطفاء الأنوار ! » وكل ما يجعل مكانا ما رديئا – سواء أكان المدينة أم الريف – يجعله أسوأ وأردأ بالنسبة للفقراء . فحينما يستطيع كل من عداهم أن يرحلوا فسيكون على الفقراء أن يمكثوا حيث هم .

وحتى لو كان ما قلته عن النمو غير صحيح ، أو حتى لو كنا من الجهل وعدم الاهتمام بالتكاليف البيئية للنمو على نحو ما كنا منذ عشرين سنة ، فلم يزل صحيحا أن نوع النمو الذى عرفناه مدى جيل أو أكثر – ومعظمه تحت حكم حكومات وطنية

متورطة فى فكرة محاربة الفقر عن طريق النمو – لم يصنع إلا القليل لتغيير شكل هرم العمل . وبالرغم من إجمالى الإنتاج القومى البالغ ترليون دولار لم نستطع أن نقضى على البطالة ، أو أن نزيد كثيرا جدا من عدد الأعمال الجيدة ، وهى الأعمال التى يفرح الناس بالحصول عليها . إذ أن معظم الناس فى مجتمعنا يعملون على مضض وما تعمله للحصول على الرزق ، لعله عقوبة على عدم إظهار مزيد من البراعة أو التفوق فى المدرسة . ولئن كان هذا لم يتغير إلا قليلا جدا بالجيل الأخير من النمو فليس هناك سبب وجيه للظن بأنه سيتغير كثيرا بالجيل القادم منه .

وهذا يردنى إلى ما ذكرته من قبل : أى أنه مادام الشكل الإجمالى لهرم العمل لم يتغير . ومادام عدد الأعمال الطيبة والتى لا بأس بها والرديئة باقية على ما هى عليه تقريبا ، فأى فقير يرتقى إلى عمل أفضل ؟ فارتقاؤه هذا على حساب شخص آخر ! وقد يفلح فى ذلك . ولكن ذلك الشخص الآخر من المؤكد تقريبا أنه أقل فقرا منه بقليل جدا . وحين نحاول أن نطبق على نطاق كبير ما يفلح على نطاق صغير فحاولنا عن طريق التعليم المدرسى أو غيره أن نحرك أعداداً كبيرة من الناس فنصعدهم من أشد صناديق الأعمال انخفاضا إلى صناديق أعلى منها ، فالنتيجة أن نضع الفقراء والطبقة العمالية أو الطبقة المتوسطة الصغيرة فى منافسة على أعمال نادرة ، وعلى أعمال جيدة أشد منها ندرة . وهذا يجعلهم بعضهم لبعض منافسين وأعداء ، ويحول بينهم وبين عقد أنواع التحالفات السياسية التى يخلق بها أن تجعل التغير الحقيقى الواسع النطاق ممكنا . وإنه لمن السخرية المحزنة بل المأسوية أن الأقلية من الفقراء حريون أن يكونوا مبعثا لأشد الخوف والبغض من أولئك الذين كان يجب أن يكونوا أصدقاءهم ومؤيديهم إن كانوا مزمعين أن يحدثوا أى تحسين حقيقى فى حياتهم . وإنه ليوم مشهود للأغنياء يوم يستطيعون جعل الفقراء يعتقدون أن أعداءهم الألداء

الحقيقيين هم أولئك الناس الذين هم أشد منهم فقرا .

ولما كانت الأعداد الكبيرة من الفقراء لا تستطيع أن ترتقى فى هرم العمل إلا على حساب فقراء آخرين ، ولما لم يكن من المنظور أن نزيد كثيرا سلم الأجور أو موازينها الحالية فى معظم الأعمال ، فلننظر إذن إلى البديل الآخر ، وهو الوسائل التى قد نستطيع بها أن نزيد نوعية الأعمال التى لدينا . ونوعية العمل التى تجعله أفضل أو أسوأ لها مكونات كثيرة :

أولها يتعلق بالأمان . والعمل بالنسبة لكثيرين أكثر أمناً مما كان ، ولكن هذا ليس بالنسبة للجميع ؛ فقوانين الأمان فى مناجمنا مثلا لم تزل غير كافية بصورة فجة ، وما أكثر عمال المناجم الذين يصابون أو يقتلون فى حوادث المناجم التى كانت قوانين أفضل أو مفروضة ومنفذة بصورة أدق كفيلة أن تمنعها ! وكثير من العمال الزراعيين المهاجرين – كما بين ذلك سيزار شافيز لابد لهم من العمل فى حقول عفرت حديثا أو رشت بكيمياويات شديدة الخطر على الإنسان ، فمرض منهم كثيرون ، ومات بعضهم بسبب ذلك . وحيث يكون العمل أكثر أمانا فالسبب على الدوام تقريبا راجع إلى التعاون بين النقابات القوية وتشريعات الأمان الصارمة .

ويمكن أن يقال مثل هذا عن الراحة والنظافة . فالإضاءة التى هى أفضل ، وأماكن الجلوس فى أثناء العمل ، والهواء الأنقى ، والأرضيات التى هى أنظف ، وحجرات الاستراحة ، وفترات الراحة المنتظمة – كلها من ثمار المساومات الصعبة أو التشريعات .

وأحد الأسباب لصعوبة تحسين نوعية طائفة من أسوأ أعمالنا ، وهى التى يقوم بها فقراء كثيرون ، إن الكثيرين جدا من هؤلاء الفقراء لا يتمتعون بمظلة النقابات ، ولما كانوا فيما يبدو يهددون الأعمال النادرة التى يشغلها حاليا أعضاء النقابات ، فلذا

نجد النقابات أميل إلى إبقائهم خارجها لا إلى إدخالهم إليها .

ولكن الذى يجعل كل هذه الأعمال رديئة ، والذى يجعل كل هذا العمل العصرى مبعث بغض ومضاضة هو أنه سمج جدا وشديد الشبه بعمل الآلة ، وخال جدا من التنوع ، ولا يتطلب موهبة ؛ فالعامل أمامه خيارات أو قرارات قليلة عليه أن يتخذها ، وتحكمه فى عمله قليل جدا . حتى بالمعنى المباشر جدا ، وفرصه قليلة جدا لاستخدام ذكائه وقدراته . .

ومن أحسن الكتب التى قراتها عن العمل العصرى ، كتاب عنوانه ملائم جدا لموضوعه وهو « صنع المأفون » بقلم نيال برنام ، وهو الآن لسوء الحظ قد نفدت طبعته . وهو فى استهلاله يقول لنا :

● لقد أراد مدير الصحة العقلية فى فكتوريا بأستراليا ، وهو الدكتور كاتارنتش أن يكتشف : هل هناك أى وسيلة يمكن بها لغير الأسوياء الذين تحت رعايته أن يقوموا بعمل نافع ؟ فوجد أنه ليس فى الصناعة إلا أعمال قليلة جدا تتجاوز قدرة دون الأسوياء !

ونكتفى هنا بالقول بأن هذا يكفى الردَّ على الفكرة القائلة :

إن كل هذا التعليم المدرسى مطلوب لتدريب قوة عاملة ذات أهلية .

. . . وقد أخذ قسم الصحة العقلية خمس مأفونات شابات ، ووضعهن فى نزل خاص ، وأرسلهن للعمل فى شركة « آر . سى . إيه » . . وبعد سنة قال مدير الورش : « لقد أثبتت هؤلاء الفتيات فى جميع الحالات أنهن حسنات السلوك بصورة خارقة للمعتاد ، ومطيعات بوجه خاص ، وأمينات أشد الأمانة وجديرات بالثقة ، وكن يقمن بالعمل المطلوب منهن بدرجة من الكفاية جعلتنا ندهش من

اعتبارهن دون السويات بالنسبة لسنهن »

وأردف الطبيب يقول :

● . . . وقد يكون حسنا أن نكتشف أن فى مصنع عصرى عمليات عقلية يمكن أن يقوم بها صبى عمره العقلى أقل من ثمانى سنوات ، ولديه نقص حاد فى التناسق العضلى . وقد يكون هذا بديعا بالنسبة للصبى . ولكن ماذا كان « الأسوياء » البالغون يصنعون فى هذه العملية نفسها قبل أن يقبل الصبى المقعد المعوق ليقوم بها نيابة عنهم ؟ لا يملك أى شخص سوى حقا أن يتجاهل المعنى المفزع الذى ينطوى تحت اكتشاف أن كثيرين من الرجال والنساء « الأسوياء » يؤدون أعمالا يساويهم فى الاقتدار عليها من هم دون الأسوياء . أو يفوقونهم أحيانا .

وبعد ذلك كتب بريتان :

● إن ما فى أى عمل من كراهة أو غضاضة يتوقف على شىء واحد هو عدد أعضاء الإنسان التى تستخدم فى أدائه ، وعلى مبلغ حسن استخدامها .

ومن أفضل الأعمال التى قام بها عمل يصفه جزئيا على النحو التالى :

● إن العمل الكادح ليس شيئا سيسيرا كما يبدو . إنه لم يزل أشد أشغال الإنسان شيوعا . ولكنه ليس شيئا واحدا لا يتغير . . .

ولقد كانت هناك مؤسسة لتجارة الجملة وسط عشرين من مثيلاتها فى سوق فكتوريا للفاكهة فى ملبورن استخدمتنى عدة أسابيع . . . وكانت الروح المعنوية والكفاية فى هذا المتجر هائلتين ، فلم يترك عامل واحد فيه العمل قبل انتهاء عمل اليوم ، وعمل اليوم هناك غير محدد الوقت بحيث يمكن أن يتردد بين ست ساعات واثنتى عشرة ساعة . وكان العمل يبدأ فى أبكر وقت يمكن أن يصل إليه كل عامل : فأول قادم يبدأ عمله فى الرابعة صباحا ، وجميع الموظفين حضروا فى

منتصف السابعة ووقت التوقف يتردد بين ١٢ ظهرا و ٤ بعد الظهر . . . والعملية عبارة عن تحميل وتفريغ عربات من كل حجم ، ابتداء من الشاحنات إلى أنصاف المقطورات ، وتكديس الأقفاص ، وإعادة تكديسها ، وتحريكها ، وحزمها ، وتسليمها . ويعمل الصفوة من رجال المتجر فى عقد الصفقات والبيع والشراء . وكانت الرغبة فى الترتيب أو النظام والحاجة إليه هما جوهر عمل الجميع ، فالأكداس فى منطقة محدودة يجب أن تكون أنيقة ويمكن الوصول إليها . وكل رجل كان يعرف مصدر وجهة إرسال كل شىء تتناوله يده ، وجميعهم فخورون بأنهم يعملون بجد ويقومون بعمل جدير بالرجال .

ثم إنه لم يكن من الممكن إحلال الآلات محلهم بأى وجه .

[ملاحظتى الخاصة . لعل هذا ممكن الآن فى زمن المخازن المزودة بالحاسب الإلكترونى] .

وما لديهم من الآلات خاضع لهم فى عمله تماما . فهذا العمل التجارى كان شريفا ، لأنه متجر يبيع – بشرف – الغذاء ، وبذلك يضيف ضرورة وجوده إلى استقامته التجارية ، وهو متجر لا يتطلب فى أعماله براعة يدوية كبيرة جدا ، بل كان العمل غير ماهر اسميا – قدر تطلبه للذكاء والمبادأة .

والذكاء والمبادأة هما بالضبط مالا يتطلبان ومالا يسمح بهما فعلا فى معظم الأعمال التى يؤديها الناس . ويزداد باطراد تحويل العمال إلى خدم للآلات ، لا مستعملين للآلات . وإنه لشىء مثبط للعزيمة أن تقرأ ذلك الكتاب البليغ الأصيل ، القديم الطراز من بعض الوجوه ، والمتطرف ، والمسيحى العميق ، والكاثوليكى حقا . لقد كان يأمل أن يرى العمل وقد أضحى أكثر بشرية وأقل أفنا ، ولكننا فى كل مكان تقريبا من العالم سرنا فى الاتجاه المضاد !

إن موضوع أمانة واستقامة وجدوى العمل التجارى مهم أيضا ، وقد عمل هارفى سوادوس فى مصانع السيارات مدة من الزمن ثم كتب « على الخط » وهو كتاب ممتاز عبارة عن موضوعات قصيرة عن عمال السيارات . وفى الكتاب ، أو فى مقال عن عمال السيارات ومصانع السيارات وصف ذات مرة بعض الأساليب التى يخرب بها العمال السيارات التى يصنعونها : مثل برشمة مسمار ملولب داخل مانع الصدام الخلفى ، أو عرقلة صمولة فى رتاج بحيث لا يمكن فكه .

ومن أسباب بغض العمال لعملهم ومنتجاتهم إلى هذا الحد الكبير علمهم بأن السيارات لم تصمم ولم يقصد بها أن تكون جيدة ، بل أن تباع وتبلى ويستبدل غيرها بها . وكل الضغط عليهم منحصر فى إبقاء خط التجميع متحركا والانتهاء من إنتاج السيارات . ولا يلاقون تشجيعا – بل لا يسمح لهم بوقت إضافى لإصلاح شىء رأوه على غير ما يرام ، أو لعمل شىء بإتقان بدلا من عمله بطريقة سيئة . أما وقد أبوا عليهم أى فرصة للعمل على خير وجه يستطيعونه (على حد تعبير برينام) وأن يستخدموا كل أعضائهم ، وأن يحسنوا استخدامها – فطبيعى جدا أن يفعلوا العكس ، وأن يعملوا على أسوأ وجه يستطيعونه . وقد سمعت من صديق حميم يمت بصلة إلى ملاحظ عمال فى مصنع لتجميع السيارات – أن المشكلة زادت تفاقما ، وليس الإفراط فى التغيب والتحول إلى عمل آخر قد ازداد فحسب ، بل الإفراط فى المخدرات والتخريب المتعمد صارا مشكلتين خطيرتين فى كثير من المصانع الكبيرة !

وهناك لحسن الحظ بعض الاستثناءات لهذا الوضع ، ولعل المزيد من الشركات وأصحاب الأعمال يتعلمون منها شيئا . وأحد هذه الأمثلة شركة أفانتى فى ساوث بند بأنديانا . ولعل (البعض) يذكرون أن أفانتى كانت سيارة سبور بديعة جدا كان

ينتجها ستوديبيكر فى أواخر عهده ، ولما أنهى ستوديبيكر أعماله اشترى حقوق صنع أفانتى بعض من يحبونها من ستوديبيكر وواصلوا صنعها ، ولكنهم لا يقومون بتجميعها على خط تجميع تقليدى ، تتحرك فيه السيارة أمام عامل أولاً ، ثم أمام آخر ، وكل منهم يقوم بعملية أو اثنتين فيها إلى أن تتم ، بل – كما فهمت – يتم تجميع السيارة بفريقين من العمال : فيضع أحد الفريقين كل الأجزاء الميكانيكية – كالمحرك وجهاز التوجيه والنقل والتعليق إلخ – على الهيكل المعدنى . أما الفريق الآخر فيضعون عليه بدن السيارة والأسلاك (ولوحة) أجهزة القياس والتنجيد ، إلخ . . وكل فريق مكلف القيام بعمله الخاص ، وقد يتداول أعضاء الفريق العمل فيما بينهم ، أو يغيرون نظامه وإيقاعه . ومتى تمت السيارة يستطيع الفريقان أن ينظرا إليها قائلين : « سيارة جيدة ، ونحن الذين بنيناها ، وجمعناها » وقد يقول بعضهم : « إن أفانتى لا يصنع إلا بضع مئات من السيارات كل سنة ، ولكن هذه الوسائل لا يمكن أن تفلح فى مصنع كبير ! » .

وقد قرأت أخيرا أن شركة ساب فى السويد بالإضافة إلى صنع طائرة من أشد مقاتلات العالم النفاثة تعقيداً – تصنع سيارة من أحسن سيارات العالم الصغيرة ، طبقت هذا النوع من التغيير .

وهناك مقالة أحدث منها تقول : إن شركة فولفو تنوى أن تصنع مثل ذلك . وأنا لم أقرأ وصفا مفصلا لعمليتها الجديدة ، ولكنى فهمت أن سياراتها – كما هو الحال فى أفانتى – يتم تجميعها بمجموعات من العمال . تظل المجموعة ملازمة للسيارة طوال عملية التجميع ، ولديها قدر كبير من التحكم فى عملها .

وفى تقديرى – عن طريق القليل الذى قرأته – أن الكثيرين من الناس فى السويد ، من رجال الأعمال ، والحكومة وغيرها ، مهتمون بما لكثير من العمل

العصرى من سمة الأفن ، ويبحثون بحثا جديا عن وسيلة تجعله أطرف ، وأكثر تنوعا ، وإنسانية . وما من مهمة تربوية أهم من هذه ؛ فليس من واجب سياسيينا ، ورجال أعمالنا ، وزعماء نقاباتنا فحسب ، بل أيضا من واجب مربينا أن يولوا تقدم هذه الحركة فى السويد مزيداً من الانتباه . وإنها لمضيعة للوقت والمال وخيبة أمل قاسية أيضا – أن نتكلم عن توفير تربية جيدة للأطفال إذا كانت التجربة الأساسية لحياتهم بعد بلوغهم ستكون عملا مذهلا سمجاً لا هدف له !

وقد أجابنى مرب كنت أتحدث إليه أخيراً عن هذه الأمور بإجابة غريبة ، وكانت حجته فى الواقع أننا لا نستطيع أن نصنع شيئاً لتغيير طابع العمل العصرى ؛ فاتجاهات الأجيال السابقة التى باعدت باطراد بين المبادأة والعمال من جميع الأنواع ، وسلبتهم أيضاً كل تحكم لهم فى أعمالهم ، وأبعدتهم باطراد عن أى إنتاج تام يعملون فيه – أى أنها بكلمة واحدة جعلتهم مغتربين فى أعمالهم – هذه الاتجاهات ستظل سائدة ؛ فنحن لا نستطيع وقف التقدم التكنولوجى ، وسيزداد العمل باطراد ذاتية وارتباطٍ بالحاسب الإلكترونى ، بحيث يخطط ويتم التحكم فيه من أعلى .

وفى الوقت نفسه سيزداد باطراد نصيب الناس من وقت الفراغ . فيجب أن يكون غرضنا من تربيتهم أن نعلمهم كيف يستخدمون وقت الفراغ استخداما . فيه مزيد مطرد من الإبداع .

ولعل الكثيرين من المربين يشاركون فى هذا الرأى ؛ فإن العمل واللعب ، أو العمل والفراغ منفصلان ، ويجب أن يكونا منفصلين ، وإن تعريف العمل بأنه شىء لا نريد أداءه ولا نؤديه إلا لأننا لابد أن نؤديه . وإن من البلاهة أن نتحدث عن جعل العمل ذا معنى ! وهذه الآراء تبدو لى خاطئة وخطرة . وإذا أمعنا فى

تنفيذها أدت إلى قيام عالم كذلك الذى صوره كورت فونجوت الأصغر فى رواية الباكرة «Player Piana» : حيث يقوم قلة من الناس بأداء جميع العمل ذى المعنى المطلوب لتسيير المجتمع الخاضع تماماً للحاسبات الإلكترونية المتقدمة ، وأما الأكثرية فيعيشون حياة الخواء والتعْس والغضب .

ووجه الخطأ فى حجة هذا المربى بسهولة أن الناس لا يعيشون حياتهم مجزأة حتى لو خالوا الأمر كذلك . وكما بيّن بريتان يحق فإن ما يتم فى جزء من حياتنا « يُرَحَّل » (كما ترحل الحسابات) إلى الأجزاء الأخرى منها ؛ فنحن لا نعيش ولا نستطيع أن نعيش حياة مأفونة أشبه بالآلات ثمانى ساعات فى اليوم ، أو ستاً ، أو أربعاً ، ثم نتحول فنمسى فى بقية الوقت متيقظين أذكياء مسئولين خلاقين . . !

وحتى فى حالة تخفيض ساعات العمل تخفيضاً كبيراً فإن معظم الناس – بالغاً ما بلغ بغضهم لعملهم – سيظنون أنه أكثر ما يصنعونه جدية وهدفاً . فإن بدا خاوياً ولا غرض له وسمجاً – فكذلك سيبدو الكثير من سائر حياتهم . والعمال الذين عرفهم بريتان ووصفهم ممن كانوا لا يجدون فى عملهم شيئاً هاماً – لم يكونوا يجدون شيئاً آخر هاما فى أى جانب من حياتهم . وإذا عاشوا وقت العمل لا لشىء إلا للحصول على المال عاشوا خارجه لا لشىء إلا لإنفاقه . حتى الجنس لم يكن أكثر من ضرب من الاستهلاك !

وكل امرئ يرى نفسه فى عمله (مجرد) صانع أو بائع سقط المتاع فهو خليق أن يرى نفسه فى وقت فراغه (مجرد) مشتر ومستعمل له ، شأن سائق سيارة الأجرة الذى تحدثت إليه ذات مرة وقال لى : إنه يقوم بثلاثة أعمال : عملين كل الوقت وعمل بعض الوقت ، وكلها على حد وصفه سمجة مملة لأنها كما قال : « هذه هى

الطريقة (الوحيدة) التى يمكنك بها أن تشترى بيتاً وتقود سيارة كبيرة وتعيش عيشة طيبة » .

ولكن لعل أعدادا كبيرة من العمال الصناعيين فى يوغوسلافيا يتمتعون منذ مدة بأعظم تحكم فعال فى عملهم ، وفى مصانعهم نفسها ، ويتخذون قرارات كثيرة خليقة أن تترك للإدارة العليا فى المصانع التى تدار بالطريقة التقليدية (سواء أكانت رأسمالية أم اشتراكية أم شيوعية) . ولست أعرف أى نوع من الأمور قررتها مجالس العمال هذه ؟ ولا كيف تقررها ؟ ولا أين تبدأ سلطاتها ؟ وأين تنتهى ؟ ويبدو أن هذا شىء يجب أن نعرف المزيد عنه – أو على الأقل يعرفه منا المهتمون بتحسين نوعية العمل ، ومن ثم حياة كثيرين من الفقراء وأبناء الطبقة العاملة .

ما الخطوات التى قد تكون ضرورية للشروع فى إجراء بعض التغييرات هنا (فى الولايات المتحدة) ؟ سنحتاج إلى شيئين : إلى ضغط نقابى أشد كثيراً مما هو كائن على الإدارة ، وأهم من هذا نحتاج إلى مزيد كبير من الرقابة أو التحكم فى النقابات بالعمال أنفسهم . وقد أنكر بشدة معظم قادة النقابات ابتداء من صمويل كوبيرز فنازلاً حتى العمال فى اتخاذ قرارات هامة حول عملهم ، ودع عنك تسيير المصنع أو المؤسسة نفسها . وكان نداؤهم : دعو الإدارة تدير المؤسسة ومهمتنا أن نحصل من الإدارة على أعلى ثمن ممكن لكدحنا . وبعبارة أخرى : إن نقابات العمال لا تقل عن الإدارة فى اعتبار العمل منذ البداية سلعة ، واعتبار العمال أناساً يبيعون عملهم . وكانت هذه هى الخيانة الكبرى ، أو التصفية الكبرى ، للعامل الأمريكى ، وبيد زعمائه أنفسهم ! ومن كلام هؤلاء الزعماء المنمق قد يخيل للمرء أنهم منافسون أو خصوم ، بل أعداء للإدارة .

والواقع وبالفعل أن الكثيرين منهم أقرب إلى شركاء للإدارة منهم إلى منافسين

لها ؛ فهم والإدارة سواء فى رغبتهم أن يمنعوا العمال من التحكم الفعلى فى عملهم وأن يحرموهم أن يكون لهم صوت نافذ أو مؤثر فى إدارة المؤسسة . وهم والإدارة سواء فى اهتمامهم الشديد بكيفية إبقاء أولئك الناس خاضعين فى الطابق الأرضى للمصنع . والبيانات عن اجتماعات النقابات التى وصلت إلىّ – ولا سيما تلك الاجتماعات التى يتحدى فيها العمال العاديون القيادة – تبدو لى شديدة الشبه باجتماعات حملة الأسهم فى مؤسسة ما : ففى كلا النوعين من الاجتماعات تؤكد القيادة للأعضاء أنها أفضل معرفة ، وأن كل من يشكك فى ذلك يحتمل أن يكون عدو المنظمة . وكلا النوعين من الاجتماعات يكون التحكم الديموقراطى نظريا أكثر منه فعليا . وكل هذا قد يكون تغييره عسيراً حتى لو أراد العمال تغييره ، وحينما يريدون تغييره فمن جهة : هذه مسألة تربوية ، ولست أعنى بذلك أنه أمر يتم فى المدرسة . فأبناء الطبقة العاملة والفقراء يجب – كما فعلوا ذلك يوماً ما – أن يعلموا أنفسهم . وفى « أوقات الشدائد » ، وهو كتاب ستدز تركل البديع عن الأمريكيين فى وقت الضائقة المالية – يورد أقوالاً لعدد من المنظمين النقابيين القدامى والمتطرفين مفادها أنهم لما كانوا عمالاً شباناً كانوا يتكلمون ويفكرون كثيراً فى الاقتصاديات والسياسة ، أما الآن فلا يتحدثون إلا عن الجنس والبيسبول . وأيًّا كان مدى صدق هذا ، فهو خسارة أكبر ، لا للعمال فحسب ، بل للمجتمع كله . ولعلنا لن نرى الشىء الكثير من إصلاح اجتماعى حقيقى باق إلى أن يفكر بجد أناس كثيرون من الطبقة العاملة ومن الأقليات ومن الفقراء ويتكلمون باستفاضة عما عساه يكون مجتمعاً أفضل للجميع ، لا لنا فقط ، أو لى وحدى ، أو حتى لأولادى ! فالفكرة القائلة : « أريد الحصول على أكثر مما تحصل عليه أنت » – لم تتغير كثيراً ، ولم تكتسب الكثير من النبالة حين تحولت إلى : « أريد أن يحصل أولادى على أكثر

مما يحصل عليه أولادك ! » فما أسهل أن نستخدم أولادنا غطاء وذريعة لجشعنا !

والجمهور أيضاً يجب أن ينال حظه من التربية ؛ فمعظم الناس فى هذه الأيام معادون لفكرة الإضرابات من أى نوع ، ولأى سبب ؛ وكذلك معظم الناس متعودون على فكرة قسمتهم إلى رؤساء ومرءوسين ، وعلى فكرة التنظيم البشرى على النمط العسكرى ؛ و يميلون إلى عد كل من يعترض عليها مخبولاً أو خطراً ! وكذلك كل من قال : إن أى شىء آخر قد يكون ممكناً : فلو أن العمال ونقاباتهم نظموا إضراباً بقصد الحصول على مزيد من تحكم العمال فى عملهم ، أو مزيد من إسهام العامل فى الإدارة – فالراجح أن أغلبية ساحقة من الجمهور ستقف ضد هذا الإضراب ، ومثل هذا الإضراب لا يمكن أن ينجح إلا بتأييد من الجمهور العريض .

وكل ما قلته حتى الآن يبدو أنه يفترض أمرين يصدقهما معظم الناس :

أولهما : أن الناس فى الأحوال السوية والصحيحة – وفيما عدا أوقات الطوارئ والكوارث – يحصلون على دخولهم عن طريق تولى الأعمال أو الوظائف .

والآخر : أنه من الممكن نظرياً على الأقل ، وعملياً إن وجدنا السبيل الصحيح إلى ذلك للاقتصاد العصرى – أن يقدم وظائف – (أو أعمالاً) جيدة كافية بحيث يحصل كل امرئ على دخل كاف .

ولكنى لا أصدق أيًّا من هذين الأمرين ! وأود أن أشغل حيزاً أقول فيه : لماذا لا أصدق ذلك ؟ وما أظن أنه يقتضى عمله فى هذا الشأن . فقد وصلنا إلى زمن يتعين علينا فيه أن نشرع ، أو نفكر فى كيفية إزالة التشابك والتداخل بين ثلاثة معان تعودنا أن نجدها مختلطة متجمعة فى كتلة واحدة ، وهى معانى الرزق والوظائف والقيام بالعمل أو بذل المجهود . وإلى الآن يشعر معظم الناس أن رزق

المرء : أى ما يحتاج إليه لإعالة نفسه وأسرته – إن كانت له أسرة – يجب أن يتوقف على حصوله على وظيفة ، أى مركز يتقاضى فيه مالاً نظير قيامه بأداء عمل : أى أن العمل شيء لم يكن يريد بصفة خاصة أن يؤديه ، ولكن شخصاً ما يريد له أن يؤدى . .

ولدى الكثيرين أن هذه المسألة تتجاوز السياسة والاقتصاد ؛ لأنها مسألة خلقية ، ويعتقدون أن من الخطأ ، ومنافاة الأخلاق ، بل يكاد يقترب جدا من الجريمة أن تحصل على المال من أى وسيلة اللهم إلا أن يكون أجراً للقيام بأعباء وظيفة أو عمل .

ومن جهة أخرى يقيمون استثناءات غريبة لهذا المبدأ ؛ فالكثيرون منهم لا يرون خطأ فى أن يعيش الناس على المال الموروث ، ويعترضون قطعاً أشد اعتراض على أى اقتراح بعدم السماح للأغنياء بالتوصية بمالهم كله لأبنائهم . وكثيرون ممن لا يترددون فى أن يقولوا : « ولماذا أعول تافهاً كسولاً لا يريد أن يعمل ؟ – يحبون أن يقامروا ، ويروا المقامرة وسيلة مشروعة لكسب المال ، وإن هبط عليهم الثراء لم يروا خطأ خلقيا فى التخلى عن وظائفهم ليعيشوا على أرباحهم – وإن كان الكثيرون فى الواقع ممن يربحون الجائزة الكبرى فى سباق ما يستمرون فى العمل ؛ لأنهم لا يعرفون ماذا يصنعون غير ذلك . والكثيرون منهم لا يرون خطأ فى كسب مقادير ضخمة من المال فى مضاربات على الأراضى ، أو فى ألاعيب شائعة من قبيل شراء قطع كبيرة من الأراضى دلتهم اتصالاتهم السرية على أن طريقاً كبيراً سيشق فيها . والكثيرون لا يسوءهم الفساد والرشوة والغش والاحتيال العام أو الخاص ؛ فقد تعلموا أن يؤمنوا بأن الحياة غابة ، وأن كل واحد هو العدو الطبيعى والفريسة الشرعية لكل واحد آخر ! وعندما يقولون عن بعض الساسة – إنهم « عصبة من

النصابين » – فما أحراهم أن يقولوا ذلك بمزيج من الإعجاب الناقم والاستياء ؛ لأنهم مستعدون أن يباروهم فى صنيعهم لو أتيح ذلك لهم ! وفى هذا الضوء يكون غش شخص ما مجرد تفوق عليه فى البراعة ، فلو كان المخدوع أبرع وأذكى ما انطلى عليه الغش ، وكان يجب عليه أن يحتاط لنفسه . وعلى كل حال لو لم تفعل به أنت ذلك لكان خليقاً أن يفعله بك . ويذكرنى ذلك كتابةً بطريقة بدائية على حائط « أذروايز » – وهى مدرسة راديكالية (متطرفة) افتتحها « هرب كول » وبعض الأصدقاء منذ سنين فى بركلى – فعلى إحدى الأوراق الكبيرة البنية اللون المثبتة فى الحائط لهذا الغرض كتب أحد التلاميذ بحروف كبيرة :

اصنع بى شيئاً
وسأصنع مثله بك
على الفور !

ولعل مشاعرهم المتقدة انحطت إلى هذا المستوى ؛ فالعمل إلزام خلقى ، ولكن شأنه شأن الإلزامات الخلقية الأخرى : إن خرجت عليه ، ونجوت من العقاب فهذا بديع ؛ لأنه يكسبك مزيداً من القوة . ولكن ليس من العدل أن ترفض العمل ثم تعامل بمثل معاملة من يعملون ! وإذا أردت ألا تعمل وجب أن تتصدى لبعض المتاعب وتأخذ فرصتك فى القيام بها . والاحتمال الأكبر أن المقامر الجاد أو المحتال أو السياسى الفاسد ، أو حتى اللص السافر يظن أن مقامرته أو احتياله أو عقد الصفقات غير المشروعة أو السرقة – إنما هى عمله !

ومن وراء هذه المواقف المشوشة فكرة تقول : إذا كان رزق كل امرئ لا يتوقف على وظيفة أو عمل – فلن يكون هناك سبب يدفع أى امرئ للعمل ، ولن يعمل أحد ، ولا يتم أداء العمل . وتقول التوراة : « بعرق جبينك تأكل

خبزك » وكل إنسان يرى هذا القول معقولاً ، وأنه بلا عرق لن يكون هناك خبز ! وقد ظلت الحال هكذا فى معظم التاريخ البشرى ، وكان هناك دائماً نقص فى الأيدى العاملة ، لأن عدد الناس لم يكن قط كافياً للقيام بكل العمل الذى تدعو الحاجة بوضوح لأدائه .

ولكن هذا لم يعد صحيحاً فى ظل الاقتصاد العصرى ، وهذه الطريقة فى ربط الرزق بالأعمال أو الوظائف ليس له معنى . وها نحن أولاء فى أغنى أقطار العالم نجد أنفسنا فى وضع غريب : فكثيرون من الناس ، وعائلاتهم ، يفتقرون إلى رزق لائق ، ويعيشون فى الفاقة والقذارة ، ومن بين أسباب ذلك أنهم لا يستطيعون الحصول على وظائف حسنة . وكلمة « حسنة » أو « جيدة » هامة ، فنصف من فى قوائم الإعانات الاجتماعية يعملون . والسبب فى أننا لا نستطيع توفير وظائف حسنة أنه ليس هناك عمل كاف يتطلب الإنجاز . والناس يقولون طول الوقت : إن هذا الشىء أو ذاك يجب عمله « لأجل الاقتصاد » أو « ليظل الاقتصاد صحيا » . أو « ليتمكن الاقتصاد من إمدادنا بالوظائف » ! وإلى وقت قريب جدًّا لم يكن أحد فى العالم ليقول أو يفهم مثل هذا الكلام . إن العاصفة كان من الممكن أن تحطم سفن البشر وتقضى على تجارتهم أو صيدهم ، والقحط والفيضان يتلفان حاصلاتهم ، والأمراض تقتل البشر وحيواناتهم ، والشتاء المفرط القسوة يستنزف مواردهم من الوقود ، ولكن فيما عدا هذه الكوارث ، وحين يعم الثراء — فإنه لما يعجز عنه التخيل أن يتضور الناس ويعانوا لأن شيئاً اسمه « الاقتصاد » كان « عليلاً » ! وإنه لضرب من الجنون أن نقول كما نقول الآن طول الوقت : إننا يجب أن نؤيد هذا المشروع أو تلك الصناعة ، وأن نأتى بهما إلى مجتمعنا المحلى ، ونسمح لهما ، بل نشجعهما ، على تخريب مواردنا وتلويث هوائنا ومياهنا لا لشىء

إلا لأن هذا « سيخلق وظائف أو أعمالاً » .

وهناك مثل غريب منفر حقا لهذا التصرف هو تلك المدينة التى نسيت اسمها ؛ فقد بذلت مساعى مضنية فى المدة الأخيرة كى « تقنع » الجيش ببناء مستودع لغاز الأعصاب بقربها ، لأن « ذلك من شأنه أن يفيد الاقتصاد » .

وهناك مثل آخر هو مشروع النقل الأسرع من الصوت – الذى مات الآن ؛ فأناس كثيرون فى « سيتل » حيث كان بناؤه مزمعاً – ناصروا وناضلوا فى سبيل إنشاء هذا الشىء الفظيع ، لا لأنهم فى الحقيقة اعتقدوا أنه مفيد أو هناك حاجة إليه أو قابل للتطبيق اقتصاديا ، بل لأنه ما لم يتم إنشاؤه فإن خمسين ألفا فى شركة بوينج – ومن ثم كثيرون غيرهم فى المنطقة – سوف يخسرون « وظائفهم » ، ومن ثم أرزاقهم !

وبإيجاز قيل لنا : إننا يجب أن ننشئ النقل الأسرع من الصوت ، وإذا لم يتيسر ذلك فأى مشروع من ألف مشروع يماثله ، كى يحصل بعض الناس على سقوف تُظل رءوسهم ، وثياب تكسو أجسادهم ، وطعام يغذوهم ! ولكن ما من أحد يستطيع أن « يأكل » النقل الأسرع من الصوت أو يلبسه أو يسكن فيه ، أو حتى يكسب منه مالاً . إن اقتصادياتنا العصرية التى يبدو فيها التفكير بهذه الطرق الملتوية شيئاً سويًّا ومعقولاً – قد فقدت كل اتصال لها بالواقع والطبيعة البشرية والاحتياجات البشرية !

ومنذ زمن بعيد قررت حكومة المحافظين فى إنجلترا وقف دعم ومساندة بناة السفن فى كلايد العليا بأسكتلندا ، وبذلك فى الواقع قررت إغلاق هذه المصانع ، واحتج عضو البرلمان العمالى أنتونى ويدجوود بن بغضبٍ على هذا القرار . وفى لقاء تليفزيونى قال من بين ما قاله :

إن كل أمة أخرى تتزعم بناء السفن تساند بناة سفنها ماليا .

وقال : إن صناعة بناء السفن إذا أفلست فكثيرون سيتعطلون ويتكلف نقل وظائف لهم إلى أسكتلندا نفقات أبهظ من المعونة لبناة السفن . وعندما نتحدث عن ارتفاع نفقات « نقل الوظائف » نكون بالقطع بعيدين جدًّا عن الوقت الذى كنا نطلب فيه أن يحصل الناس على وظائف ليتم أداء العمل الضرورى .

وبعد ذلك بزمن غير بعيد كتبت التايمز اللندنية تقول :

« هناك ثلاثة أنواع من الاعتراضات التى يمكن توجيهها إلى منجم كليفلند (للبوتاس) هى :

إفساد منظر موضع من الريف بلغ من جماله أنه جعل حديقة قومية . . ومن الممكن القول بأن غزو مبانى صناعة ذات نطاق كبير لأى حديقة قومية مناقض لكل سياستنا الريفية . وليس من اليسير الاقتناع بذلك ، ونحن نعلم أن المنجم فى هذه المنطقة التى تبلغ البطالة فيها ١٠٪ وثبتت الصعوبة الشديدة لاجتذاب أى وظائف جديدة إليها ، سيستخدم ٦٠٠ – ٨٠٠ شخص منهم نسبة كبيرة من أبناء ذلك الموضع » .

وفى مقال عنوانه « السبعينيات المدهشة » بقلم بيتر دركر فى مجلة هاربر ، فى عدد يوليو سنة ١٩٧١ ، جاء ما يلى .

« . . . خلال سنة من السنوات العشر القادمة سيكون علينا أن نجد وظائف تزيد على ما كان فى كل سنة من السنوات العشر الماضية بمقدار ٤٠٪ . . . وإذا رجونا أن ننجح فى خلق عدد كبير من الوظائف الجديدة للشبان القادمين إلى سوق العمل فى أثناء السنوات القليلة القادمة – فعلى البلاد أن تعثر على مقدار كبير من رأس المال الجديد فى مكان ما ؛ فكل وظيفة إضافية تتطلب رأس مال مستثمراً ،

وهذا يصدق بصفة خاصة على الوظائف التى نحتاج إليها أشد الحاجة ، وهى وظائف لخريجى التعليم العالى المفترض فيهم أن يعملوا بمعرفتهم أكثر مما يعملون بأيديهم » .

ومثل هذا الكلام هراء ؛ فماذا جرى للفكرة التى كانت مستولية علينا أن نبعث كل أولئك الناس إلى الكلية ، لأن هناك كل هذا العمل الذى يستدعى مهارة خاصة ويحتاج إلى من يؤديه ، وخريج الجامعة وحده هو القادر على أدائه ! إننا نسمع من جهة كلاماً لا نهاية له عن « احتياجات المجتمع » لأناس متعلمين تعليماً عالياً (أى فى مدارس) . وفى الدقيقة التالية يقال لنا : إننا يجب أن نجد رأس مال طائلاً كى نخلق وظائف جديدة ليجد هؤلاء الذين تعلموا فى المدارس تعليماً باهظ المصروفات ما يعملونه ؛ لنجنى فائدة من تعليمهم المدرسى الباهظ النفقات !

وإليك المزيد من كلام « دركر » :

« إن مشغل الحاسب الإلكترونى لا يمكن أن يعمل بدون حاسب إلكترونى . والطبيب لا يستطيع أن يعمل بكفاية بدون استثمار جوهرى من جانب شخص ما فى مستشفى قريب ، مجهز بكل شىء من أشعة س إلى آلات قلب ورئة صناعية ، فضلاً على الأجهزة الغالية فى مكتبه والمعامل التى يعتمد عليها » .

وعلينا أن نسأل أنفسنا ، فى ضوء هذه الجملة : ما معنى أن يقال : إن الطبيب يعمل بكفاية ؟ وقد كنت أظن بسذاجة أن المؤسسة تشترى الحاسب الإلكترونى ليساعد على القيام بعملها بمزيد من الكفاية ، ثم تبحث عمن يقوم بتشغيله . ولكن يبدو أن المؤسسات يجب أن تشترى المزيد بعد المزيد من الحاسبات الإلكترونية لخلق عمل لمشغلى الحاسب الإلكترونى !

« إن الكاتب أو المحرر لا يحتاج فقط إلى آلته الكاتبة ، بل إلى استثمار فى

مكان ما فى آلات الطباعة وتسهيلات التوزيع على نطاق الأمة للكتب والمجلات » .

ولكن كان لدينا كتَّاب قبل أن يكون لدينا أى شىء من هذه الأشياء . أليس كذلك ؟

« إن الفيزيائى الذرى قد يحتاج على الأقل إلى تصريح ببعض الوقت لاستخدام مفاعل نووى يتكلف بلايين الدولارات . والأستاذ لا يحتاج إلى قاعة درس فحسب ، بل أيضاً إلى مكتبة جيدة ، وربما إلى معمل ، وربما أيضاً إلى مسكن لتلاميذه . . . ومن ثم فإن « وظيفة معرفة » فى الاقتصاد الأمريكى اليوم – سواء فى المؤسسات التجارية ، أو التعليم أو الحكومة – تحتاج إلى استثمار يقرب من ٢٠٠٠٠ دولار » .

وقد رأيت أخيراً نشرة علمية – أظنها المجلة البريطانية نيوسيانتست . كانت تتكلم بمثل هذا الاتجاه عن التكاليف الباهظة بصورة خارقة لتوفير وظائف للباحثين الكيمياويين : إذن فعلينا أن ننفق مبالغ كبيرة من المال مبددين الأرض – لنوفر تدريباً باهظاً للكيمياويين ومن إليهم ، ثم علينا أن ننفق مزيداً من المال ممعنين فى تبديد الأرض لنوفر لهم وظائف .

وبإيجاز نحن نزيد من تدمير الأرض كى نعفى الناس من إثم الشعور بالكسل ولنمنحهم الوهم المريح بأنهم نافعون ! وحتى الأقطار الفقيرة حبيس هذه الطريقة الغريبة فى النظر إلى الأشياء . وفى ٣٠ من ديسمبر سنة ١٩٧١ صدر عدد من نيوسيانتست به مقال عن الأقطار دون النامية عنوانه « البحث عن ٢٨٠ مليون وظيفة أخرى » . البحث عن وظائف ! ويقدر أحد الخبراء ، وهو الأستاذ هانز سنجر رقم العاطلين الحقيقى فى العالم النامى الآن بنحو ٢٥ – ٣٠ فى المائة ، وهذا

الرقم يتصاعد بسرعة .

وواضح أن فكرة الوظيفة ، وأن مصدر رزق الناس يتوقف على أجر العمل ليست طريقة غير فعالة وغير عادلة فحسب لتوزيع ثروة المجتمع فحسب ، بل إنها طريقة لم تنجح فى جعل العمل المطلوب يتم أداؤه !

عشرات الملايين من الأمريكيين يفتقرون إلى مصدر رزق مناسب ، لأنه ليست هناك وظائف طيبة كافية لجميع من يحتاجون إليها ويريدونها . ولا أمل لنا فى توفير هذه الوظائف . فليس هناك كل هذا القدر من العمل الذى يجب أداؤه ، أو على الأقل لا نستطيع أن نتبين كيف نحول العمل الذى يحتاج لأداء – إلى ما نسميه وظائف ؟

وهناك عدد كبير من الناس لهم احتياجات لم يقابلها ما يسدها ويفى بها ، وهى احتياجات كانوا حريين فى حالات كثيرة أن يتولوها لأنفسهم لو أنهم سوعدوا أو حتى لو سمح لهم بتوليها ، واحتياجاتهم بقيت هكذا لا يفى بها أحد ؛ لأن طلبهم غير فعال ! . إذ ما لديهم من المال قليل جدًّا بحيث لا يقدرون على دفع أجر من يفى بحاجتهم تلك ، ولا يستطيعون تحويل العمل للوفاء بحاجاتهم إلى « وظيفة » . وقد يستطيع الفقراء يوماً ما أن يشيدوا أو يعيدوا تشييد مساكنهم ، ولكنهم لن يستطيعوا أن يدفعوا أجور عمال أغنى منهم بكثير ليبنوها لهم !

ولنفرض برهة قصيرة أننا متفقون على اعتبار أن **جميع** السلع والخدمات التى يقدمها اقتصادنا الآن فى صورتها الحالية ضرورية ونافعة . ولو كان جميع الناس والمؤسسات التى توفر هذه الخدمات يعملون بجد وفاعلية قدر استطاعتهم – فسوف نحتاج إلى ساعات عمل أقل مما ننفقه الآن لأداء هذا العمل نفسه ، وربما لم يزد ما نحتاج إليه على الثلثين . وكثير من الأعمال التى نظن أنها تستلزم ٤٠ ساعة فى

الأسبوع قد تتحول إلى وظائف تستلزم ٢٠ – ٢٥ ساعة فى الأسبوع . وليس هذا تخيلاً جامحاً .

فقد كتبت أخيراً مجلة « لايف » مقالاً عن أسبوع عمل الأيام الأربعة ، وفيه تنبأ مفكرون أوفر منى احتراماً بأنه سرعان ما يصبح وفى أماكن كثيرة أسبوع عمل الأيام الثلاثة !

وهذا يفترض أن السلع والخدمات التى يوفرها اقتصادنا ، والتى تتجمع لتصنع إجمالى الإنتاج القومى ضرورية لرفاهيتنا ، وأنه يتم توفيرها بأكثر الوسائل الممكنة فاعلية . ولكن هذا بعيد عن واقع الحال ؛ فالكثير من إجمالى الإنتاج القومى لا يخدم أى حاجة على الإطلاق ، فيما عدا الحاجة إلى وظيفة ، ومسار حياة ومكانة وثروة وسلطة لمن يوفرونها ؛ فلا أحد يريد أن يقرأ الإعلانات أو أن يرى الإذاعات التجارية التليفزيونية . وقليلون من الناس من كانوا حريين أن يطلبوا – أو إذا طلب إليهم كانوا حريين أن يدفعوا تكاليف برنامج الفضاء والقنبلة الهيدروجينية والغواصات النووية ، أو الحرب الآسيوية ، وكثير مما هو من هذا القبيل .

وجانب آخر كبير من إجمالى الإنتاج القومى يواجه حاجات بشرية مصطنعة ، وهى حاجات يمكن فقط أن تخلق وتستبقى بالضغط السيكولوجى الشديد الهدام الذى لا ينقطع : « إن لم تستخدم إنتاجنا فستظل كما أنت الآن : قبيحاً سيئ الرائحة عديم الأصدقاء مجرداً من جاذبية الجنس غير محبوب ، أضحوكة وخزياً وفاشلاً » .

ولولا هذا الضغط الذى لا يرحم لظلت معظم مستحضرات التجميل على رفوف مخازن الأدوية ، ولظلت الملابس الفاخرة على الحوامل ، ولظلت فى مخازن البائعين السيارات المسماة بأسماء الحيوانات المتوحشة ، وجزازات (الحشائش) ذات

المحركات ، والسيارات التى تسير على الثلج . . . إلخ . ولم يعد الشخص العاقل يصدق أكذوبة أن الصناعة تقدم للجمهور ما يحتاج إليه . فلو كان الناس يريدون فعلاً أنواع السيارات التى تصنعها دترويت – فلماذا لا يكفون عن إمطارنا بالإعلانات التى تربط هذه السيارات بالأثرياء والفتيات ذوات الجاذبية الجنسية ؟

وأخيراً : تلك الاحتياجات البشرية الحقيقية ، من مسكن وملبس وهواء وماء نقى وطعام مغذ غير سام ، ونقل وصحة وتعليم واستجمام ورياضة وراحة ومسافة وجمال وصحبة ومجتمع وتجربة اجتماعية محلية ومواطنة فعالة – كلها دائماً تقريباً وباستمرار يحدّونها بحيث لا يمكن أن يقدمها إلا أشخاص معينون – هذا إن قدمها أحد ! وبأكثر الطرق تكلفة وتلكؤا ولولبية . وكما قال كينيث بولدنج بحق : إن حجم إجمالى إنتاجنا القومى ليس إلا مقياساً **للعناء** الذى يجب أن نكابده كى نواجه أيسر الحاجات ، ويتم لنا أداء أيسر الأشياء . فهو ليس مقياساً لفاعلية اقتصادنا ، بل لعدم فاعليته !

وإنه لعسير على معظمنا وقد انهمرت عليهم أكاذيب ساستنا ، ورجال دعايتنا ، وعلاقاتنا العامة وإعلاناتنا – أن نتبين إلى مدى من عدم الفاعلية الخارق بلغ اقتصادنا ! ولننظر إلى الدنمرك : فالدنمركيون يعيشون على نحو يشبه معيشتنا كثيراً ؛ فهم ليسوا نساكاً ، ويحبون ملذاتهم . ومنذ أمد غير بعيد قدر اقتصادىٌّ بريطانى أنهم يسيطرون فى نظامهم الاقتصادى – بحساب الفرد – على ½ من الموارد التى تحت تصرفنا ، فليس لديهم إلا القليل ، أو لا فحم على الإطلاق . وكذلك الحال فى النفط وغيره من الوقود ، والقوة الهيدروليكية والمعادن أو الأخشاب ، ولدينا من هذه كلها الكثير . ولديهم – بحسب الفرد – أراض زراعية أقل منا ، ولا يكاد منها شىء على المستوى الراقى جدًّا ، ولديهم القليل نسبيا من

الموارد الثقافية أو التاريخية أو المنظرانية التى تجلب الكثير من السائحين إلى سويسرا أو فرنسا أو إيطاليا . ولكن مستواهم المعاشى فى المتوسط – حتى لو قسناه بالموازين الاقتصادية الدقيقة – قريب من مستوانا ! وإذا قسناه بموازين أكثر تساهلاً فقد يكون مستواهم أعلى . وهناك نحو ٣٠ مليون أمريكى أفقر من أفقر دنمركى ، ويعيشون فى التعْس والقذارة التى لا يطيقونها !

والسبب إلى حد كبير فى أن اقتصادنا غيرُ فعالٍ وتضخمى بطبيعته أنه قائم إلى حد كبير على الخوف : الخوف من العوز ! وبذلك يخلق من يعيشون على الإعلانات الحكومية ، والاحتكاريين والابتزازيين . وحينما يكون رزق المرء متوقفاً على حصوله على وظيفة فإنه يخلق – إن استطاع – موقفاً تحد فيه الحاجة البشرية : كالتعلم وبناء بيت ، وإصلاح بالوعة مطبخ وحلاقة الشعر وشفاء الصداع ، أو أيما شىء بحيث يكون هو أو قلة من أمثاله القائمين وحدهم بسد هذه الحاجة ؛ فهو باختصار يريد أن يحتكر السوق ، وكلما تمكن من ذلك بصورة فعالة – كان رزقه أوفر . وهذا هو السبب فى أن متوسط دخل الطبيب حالياً نحو ٤٠٠٠٠ دولار سنويا . وقد صدق بكمنستر حين قال : إن ربحنا يكون أضعافاً مضاعفة لو أننا أعطينا كل عمال البناء معاشاً طيباً مدى الحياة – ١٥٠٠٠ دولار سنوياً – ونتخلص بذلك منهم كى نبدأ العمل الجدى فى المهمة الحيوية حقا ، وهى مهمة بناء المساكن التى نحتاج إليها أشد الحاجة ، بناء يتسم بالكفاية ، فالخوف الذى كان يسير اقتصادنا يمنعه الآن من السير .

وكنت قد أدليت بحدسٍ مؤداه أننا نستطيع أداء العمل الذى نقوم به حاليا فى ثلثى الوقت أو أقل لو أننا قمنا به بصورة فعالة ومتقنة قدر إمكاننا . وإن هذا من شأنه أن يجعل أسابيع عملنا – لمن يعملون منا – ٢٠ – ٢٥ ساعة . ولكننا نحمى أسابيع

العمل هذه ، وهذه الوظائف ، وهذه الأرزاق ، بإبعاد كثيرين من سوق العمل بطرق شتى : من صغار السن ، والمسنين ، والكثيرات من النساء ، وملايين فى القوات المسلحة ، وملايين من العاطلين .

أما صغار السن فنعتقلهم فى المدارس ، وكبار السن فنرغمهم على الخروج من سوق العمل بالتقاعد الذى يحل بالنسبة لكثيرين فى سن ٥٠ لا سن ٦٥ ، مما يضطر الكثيرين قسراً إلى الكسل والفقر ، ونستبعد النساء من وظائف كثيرة ، ونجعل سنوات من التعليم المدرسى غير المجدى شرطاً ضروريا لوظائف كثيرة يمكن أن تؤدى كما تؤدى الآن أو خيراً من ذلك بدونه . ولو كان كل من يريد يستطيع أن يشارك فيما نعده الآن « العمل » فما الوقت الذى يجب عليهم أن يستغرقوه فى إنجازه ؟ عشرون ساعة فى الأسبوع ، أو على الأرجح ١٥ ساعة أو ١٠ . ولو أن اقتصادنا صار إنسانيا حقا وفعالا حقا ، ولو أننا أقلعنا عن مواجهة « اللااحتياجات » ، أو عن خلق احتياجات كى نتمكن من مواجهتها ، أو عن تحديد الاحتياجات الحقيقية بحيث لا تتسنى مواجهتها إلا بأبهظ الوسائل لأمكن إذن لأسبوع العمل أن يهبط إلى ما دون الساعات العشر ! إذ نحد « العمل » بالمعنى التطهرى (البيوريتانى) العتيق بأنه شىء غير سار علينا أن نقضى جزءاً كبيراً من وقتنا فى القيام به سواء أحببنا ذلك أو لم نحبه ؛ فإن معظم الناس لن يكون عليهم أن يعملوا إطلاقاً ؛ فالعمل غير السار أو الخطر حقا أيًّا كان مقداره يمكن أن نقسمه بالعدل بين كثيرين من الناس ، أو ندفع عنه أجراً كبيراً جدًّا كى يفرح بعض الناس بأدائه ، أو نتعلم كيف نؤديه بالآلات ؟ وعندئذ يمكن أن يصبح العمل بالنسبة لبعض الناس ما يجب أن يكون : أى ما يقومون به لأنه يستحق عناء أدائه !

ونحن فى مجتمعنا نكابد عناء كبيرا لنحافظ على النقاء الخلقى للعمل ، فلا نهتم

كثيراً بأن العمل مفيد ، ونستنكر فكرة أن يكون طريفاً ، ساراً ، بل مبهجاً . ونتشبث بدلاً من ذلك باعتقاد أن العمل يجب أن يكون غير سار ، وغير مستحب ومسئماً ، وبأنه يجب أن يستغرق معظم حياة اليقظة لدى الإنسان ، وأنه يجب أن يؤديه تحت ضغط الجشع والخوف فحسب ؛ ولكننا نحافظ على هذا النقاء الخلقى للعمل لأقلية من شعبنا بأن نأبى على جميع الباقين إمكان العمل على الإطلاق !

وفى زمن الضنك كان الناس على حق فى نعت الكسل أو التبطل بأنه لعنة أو كارثة ، ولكن كارثة زماننا – ولعلها سرعان ما تكون قاتلة أو مهلكة – ليست الكسل أو التبطل ، بل العمل الذى لا يستحق أن يؤدى يقوم به أناس يكرهونه ، ولا يعملونه إلا لأنهم يخشون إذا لم يؤدوه ألا تكون لهم « وظيفة » ، ولا مصدر رزق ! وأسوأ من هذا ألا يشعروا بأن لهم جدوى أو قيمة أو ثمة حاجة إليهم ؛ فقد درجنا على محاولة أن نجعل الناس يخافون ويخجلون ألا يعملوا . ونحن الآن لسنا فى غير حاجة إلى مثل هؤلاء الناس فحسب ، بل لا نقدر على تكاليفهم ؛ فهم بحاجتهم المتهوسة إلى الانشغال الدائم ، وإلى إحداث مزيد مطرد من النمو غير المجدى – سيخربون الأرض ؛ وبحاجتهم لحماية مصادر رزقهم – سيعوقون كل جهودنا – عند كل منعطف ممكن – لجعل اقتصادنا أكثر كفاية وأقل إهداراً وأقل تخريباً : أى يكون اقتصاداً اقتصادياً ومحافظا حقا .

ولنكون ذوى سياسة واقعية واقتصادية عملية فذلك حين نضمن ونوفر لكل أمريكى – رجلاً وامرأة وطفلاً – دخلاً يمكنه أن يعيش عليه حياة لائقة ومريحة سواء كانت له « وظيفة » أو لا . وعندئذ يتسنى له أن يؤدى أى عمل يقوم به لا عن خوف أو حاجة ، بل لأنه يهمه أو يطيب له ويبدو جديراً بأن يؤدى . وضريبة الدخل السلبية المزعومة التى نوقشت كثيراً ربما كانت وسيلة سهلة ومعقولة

لتنفيذ ذلك . وعندئذ نستطيع أن نشرع فى فتح أبواب كل تلك الاحتكارات المهنية والمعهدية والحرفية التى تجعل حياة الناس عسيرة وباهظة التكاليف جدًّا ، وخارج مدى تحكمهم أو سيطرتهم ؛ ويمكن فى الوقت نفسه أن نعمل فى مهمة أخرى اقتصادية أساسية وعاجلة .

وكما قلت من قبل لن يساعد الناس كثيراً أن يرفعوا دخولهم إذا لم يستطيعوا أن يشتروا الأشياء التى يحتاجون إليها ، أو إذا كانت أسعار كل ما يحتاجون إليه ترتفع بأسرع مما ترتفع به دخولهم ! وكيف نستطيع أن نجعل السلع والخدمات التى يحتاج إليها الناس أكثر فاعلية أو كفاية بتكاليف أقل من أعباء البيئة وإهدارها ، وأطول عمراً ، وأقل بَهْظاً فى الثمن ؟ وكيف عسانا نعيد تحديد بعض هذه الحاجات بحيث نجعل من الممكن لنا مواجهتها بنفقات أقل ؟ وأهم من هذا : كيف نجعل من الأيسر على الناس أو فى مستطاعهم أن يصنعوا بأنفسهم الكثير مما يحتاجون إليه ؟

هذه بعض الأسئلة التى كان يطلب إلينا أن نفكر فيها بول جودمان (وربما أيضاً آخرون) منذ سنوات ، وأثارها أخيراً إيفان إيلتش وايفريت رايمر فى كتاباتهما . وقد نحى معظم الناس هذه الأمور جانباً ، فقد وجدوا من الأسهل عليهم أن يسموها أفكاراً « مثالية » أو « رومانسية » أو « غير عملية » .

أما عالم من يسمون رجالاً عمليين فقد أخذ الآن ينهار على رءوسنا لتبتلعه السموم وسقط المتاع ! فمن الخير أن نفكر فى المسألة قبل فوات الأوان ! وبعبارة أخرى : نحتاج إلى أن نجد باستمرار وسائل للهبوط بخط الفقر : أى أن نخفض باطراد تكاليف المعيشة اللائقة المريحة الإنسانية . وسيكون هذا آية ومحك الاقتصاد الفعال حقا . فما أقل ما سيحتاج إليه المرء كى يعيش معيشة حسنة !

ويجب أن يكون واضحاً أن معظم هذا سيتطلب من جانب الحكومة تدخلاً

وتأييداً أو معونة على نطاق واسع . ونوع التفكير الجاد ، والبحث ، والتخطيط والاستثمار الذى سنحتاج إليه كى نسير قدماً فى حل بعض هذه المشكلات . وللعثور على صور فعالة حقا من الإسكان والنقل ، وتحقيقها – سيتطلب نوع المجهود الذى ادخرناه حتى الآن للقنابل الذرية وصواريخ القمر والطائرات التى هى أسرع من الصوت وما أشبه ذلك .

إن كل أولوياتنا فى البحث خاطئة : فى مواجهة أزمة جدية فى الوقود والطاقة والمحيط نفسه فى خطر ماحق بسبب مزيد مطرد من انسكاب البترول فيه ، والهواء يزداد تلوثه باطراد من احتراق الوقود الحفرى – لا نكاد ننفق شيئاً تقريباً على الأبحاث للعثور على وسائل اقتصادية لاستخدام المزيد من الطاقة الكبيرة للشمس والرياح والمد والجزر وحرارة الأرض الطبيعية (ملحوظة : عدد يناير سنة ١٩٧٢ من « البيئة » مواد كثيرة طريفة حول هذا الشأن) .

بل إننا لا ننفق الكثير من المال على ما كنت حريا أن أحسبه الموضوع الأثير لدى التكنوقراطيين ، وهو تنمية القوة الحرارية النووية . وإن وصل الروس إليه فسنضطر للعمل على وجه السرعة . ونحتاج إلى وسائل أفضل كثيراً مما لدينا لخزن الطاقة ونقلها ، بحيث نستطيع جمعها بسهولة من مكان لنستعملها فى مكان آخر . ونكاد لا ننفق مالاً لاكتشاف وسائل لاستخدام الكميات الهائلة من فضلات الحيوانات . والعدد رقم ١٠ من « أبناء أمنا الأرض » (انظر الملحق) يحدثنا كيف أن إنجليزيا اسمه هارولدبيت استنبط عملية بسيطة لاستخدام الأسمدة الحيوانية لتوليد غاز الميثان الذى يمكن عندئذ أن يستخدم لتسيير المحركات التقليدية ذات الاحتراق الداخلى (وهو أنظف وأكفى من الجازولين ، وليست له عوادم) ، وكذلك لتدفئة المساكن ، وللقيام بأعمال أخرى . وغلة هذا الغاز مرتفعة بصورة مدهشة : فمن ثلثمائة رطل أو نحوها

من روث الدجاج ذى الدرجة العالية قيل : إنه حصل على ما يعادل ستين جالوناً أمريكيا من الجازولين . وحتى لو كان الرقم أعلى من الواقع بمعامل مقداره عشرة أو عشرون – فهذا الاكتشاف يفتح الباب لإمكان مثير .

والرجل المكلف فى مصلحة الزراعة بأن يكتشف – وبغير مساعدة – ماذا نصنع بكميات الفضلات الحيوانية الناتجة فى صناعتنا الزراعية ، قدم سنة ١٩٦٦ تقريراً يقول : إن أكثر من ٩٠ مليون رأس من الماشية تنتج نحو ١٣ طنا من الروث للرأس فى السنة ، بمجموع يزيد على بليون طن للرءوس جميعاً . فلو استطعنا أن نحول أى جانب كبير من هذه الفضلات إلى غاز الميثان لأمكن أن يحل محل الجازولين الذى نستخدمه الآن . وهذا حرى أن يقلل كثيراً جدًّا أخطار عوادم السيارات ، ويقلل احتياجاتنا إلى الناقلات الضخمة والأنابيب المدمرة . . . إلخ . ويجعل هذه الفضلات نافعة وهى الآن تكاد تكون عديمة النفع ، بل ضارة ؛ لأننا بسهولة نلقى معظمها فى مياهنا . ولكن ما من أحد سمعت به فى هذه البلاد ، بل فى بريطانيا حيث الجازولين نادر وغالى الثمن جدًّا – ينظر فى هذا الأمر نظرة جدية . وهذا ، فيما أظن ، له علاقة بالخطط الشريرة التى تدبرها شركات النفط أقل من علاقته بأن العبث بالمفاعلات الذرية شىء محترم علميا ، أما العبث بروث الدجاج والبقر وما إلى ذلك فليس محترماً علميا !

وفى مجالات هامة أخرى لا نصنع شيئاً ، بل نتلكأ متخلفين ! وقد ظل الفرنسيون يعملون فى صنع قطار أحاد القضبان يعمل بمحرك نفاث أو كهربى ، مركب مركزيا ومدعم هوائيا ، ويمكنه أن يسير بسرعة تقرب من ٢٠٠ ميل فى الساعة . وفى الوقت الذى أكتب فيه هذا الكلام لديهم نموذج مشيد يجرى على سكة طولها ٢٥ ميلاً أو نحو ذلك ، ولعلهم الآن قريبون جدًّا من بناء بعض الخطوط

للاستخدام الفعلى .

وهناك شركة ألمانية ، هى مسرشمدت – بلكاو – بلوم فى ميونخ تعمل على صنع نمط أكثر تقدماً من هذا ، مدعم مغناطيسيا ، ويسير بسرعة تقرب من ٣٠٠ ميل فى الساعة ! ومصلحة النقل لدينا على اتصال بما تصنعه هذه الأقطار الأخرى ، ولكن ليس لديها المال لتصنع أكثر من هذا الاتصال .

وإذا كنا نريد أن ندعم شركات الفضاء – كما نساندها – فلماذا لا نجعلها تعمل فى صنع شىء مفيد كهذا بدلاً من تضييع المال فى رحلات فضاء كثيرة وما أشبه دلك من سقط المتاع ؟

كذلك لم تكن هناك بحوث على نطاق واسع أو تنميات لشىء آخر نحتاج إليه أيضاً حاجة شديدة : وهو سيارة كهربية لمدننا صغيرة رخيصة الثمن صغيرة القوة ، يقودها الراكب وتعمل بعملة أو بطاقة أو رمز ما .

وفى عدد أكتوبر من مجلة هاربر اقترح شارلتون أوجبرن فى مقال عنوانه : « اقتراح متواضع » بتفصيل مستفيض ومعقول كيف يجب أن تكون مثل هذه السيارة . وهى شبيهة جدًّا بالسيارة التى كانت فى مؤخرة ذهنى منذ عدة سنوات .

وصناعات السيارات ليست مزمعة – لأسباب واضحة جدًّا – أن تبنى أو تحسن مثل هذه السيارة ، ولكنها ستكلف الحكومة فى تحسينها وبنائها أو إعداد خطط أو أطقم يمكن بناؤها محليا – أقل بكثير مما تنفقه على أنظمة الأسلحة المعقدة ، ومعظمها يتضح أنه لا يفلح ، أو لا يستخدم أبداً ، أو مما تنفقه فى إعانة شركات الفضاء العديمة الكفاية والمفلسة .

وفى الإمكان المضى فى القائمة أكثر من ذلك : فالسويديون يسبقوننا كثيراً فى أبحاث منع التلوث بإعادة الفضلات الصناعية والبشرية إلى الدورة الإنتاجية : فقد

سنوا مثلاً نظاماً للمجارى الفراغية بدلاً من نظام الثقل المحمول مائيا ، وهذا يوفر الماء ويخفض كمية الأنابيب اللازمة لحمل حصيلة المجارى . وهو أيضاً يجعل فى الإمكان وسائل أكثر فاعلية أو كفاية لتنقية الماء لإعادة استعماله ، وتحويل الفضلات إلى مزيج من الروث وورق الشجر الميت أى مخصبات أو أسمدة .

وهذا النظام الفراغى بيع ترخيصه لشركة أمريكية – هى شركة البيوت الوطنية المتحدة – ويتم تركيبه فى مشروع كبير للإسكان فى واشنطن ، ولكننا يجب أن ننظر فى هذه الأمور بأنفسنا ، ولا ننتظر إلى أن تكتشف لنا أقطار أصغر منا وأفقر ما نحتاج إلى معرفته !

فما علينا أن نصنعه إذن هو أن نغير الكثير من سياسات الأبحاث والتنميات والإنفاق . وهذا يعنى أن الكثير من مهمتنا سياسى . وعلينا أن نخلق ، ونجمّع ، وننظم مطالبة عامة لهذه التغييرات .

وعلينا أن نصنع ونبنى محالفات سياسية بين جماعات لا ترى نفسها الآن إلا منافسين وأعداء بعضهم لبعض . وهذا يعنى بدوره أن علينا الكثير مما نصنعه فى مجال التربية .

ولا يسعنا أن نقوم بهذا كله فى المدارس (وإن كانت هذه الأمور يجب أن تناقش هناك) ، ويجب أن نستخدم كل الوسائل ، وكل الوسائط ، وكل المساعدة الممكنة للكلام والنشر فى المجتمع كله ؛ وبهذا المعنى العريض جدًّا نستطيع أن نقول : إن مشكلة الفقر جزء من مشكلة التعليم .

١٠ – لامدرسية التعليم والفقراء

إن الوالد الفقير قد يقول : «كل هذا الكلام ربما كان صحيحا ، ولكن أولادى سيكونون مسنين قبل أن يتم شىء من هذا . وأنا قلق عليهم فى هذا الوقت الذى نحن فيه ، وأريد أن أصنع شيئا فورا لأدفع بهم إلى الأمام ، والمكان الوحيد الذى أراه يدفع الناس إلى الأمام هو المدرسة .»

وعلى المنوال نفسه كثيرا ما يقول لى الناس الذين يعملون مع الصغار الفقراء : «اسمع ! عندما أعمل مع بعض الصغار الفقراء لا يكون لدى متسع من الوقت كى أقلق بصدد تغيير المجتمع أو لامدرسية التعليم أو أى كلام من هذا القبيل . بل أقول لهذا الصغير الفقير : اذهب إلى الكلية ؛ فإنى سأبذل كل ما أستطيع كى يصل إلى هناك ، ليتسنى له أن يحظى بفرصة أفضل للنجاح فى المجتمع» .

وهذا عدل . ولكن لنفرض أننا عرفنا – فيما مضى من أوائل الثلاثينيات – شابا أو شابة من الطبقة العاملة ، كان يعمل حين ذاك فى مصنع غير نقابى . ولنفرض أن هذا الشاب (أو الشابة) قد بدأ لتوه يسمع بالنقابات التى كانت تحاول تنظيم المصانع ، ولنفرض أنه كان يفكر فى الانضمام إليها ، أو حتى أن يساعدهم فى

التنظيم ، ولنفرض أننا حين ذاك قلنا له : « اسمع ! لا حاجة بك الآن إلى العبث حول هذه النقابة ؛ فالشركة إذا اكتشفت هذا ستفصلك لا محالة ؛ وفضلا على هذا سيضعونك فى القائمة السوداء ، ولن يتسنى لك أن تحصل على وظيفة فى أى مكان آخر ، وستدمر مستقبلك بمخالطهم ، فابتعد عنهم واعمل بجد ، ونفذ ما يقال لك ، وحافظ على نظافتك ، وبشىء من الحظ الحسن يمكنك أن تحصل لنفسك على ترقية إلى ملاحظ عمال ، ولعلك مع الوقت تصل إلى ما هو خير من هذا » .

ألم يكن هذا حريا أن يكون نصيحة حذرة طيبة ؟ بالطبع . ولكن ماذا كان خليقا حينئذ أن يحدث للعمال الصناعيين ، وأين عساهم يكونون الآن لو أن هذه النصيحة اتبعت ولولا أن بعض هؤلاء العمال كانوا مستعدين للمجازفة بأعناقهم ، والمخاطرة بفرصهم الخاصة لأجل الآخرين ؟

وما تقوله المدارس للصغار الفقراء اليوم شبيه جدًّا بما كان أصحاب العمل المعادون للنقابات يقولونه للعمال حينئذ مثل : « ولماذا تريدون نقابة ؟ إن كل من يعمل بجد كاف يمكن أن يغدو رئيسا لهذه الشركة ! » وكان فى هذا الكلام بعض الصدق فى تلك الأيام (ولكن ليس الآن) ؛ لأن بعض الصغار الفقراء شقوا بالعمل طريقهم صعدا إلى قمة الشركة . غير أن ذلك الطريق لم يكن مفتوحا إلا أمام عدد قليل جدًّا من الناس .

وبالنسبة للمعظم لم تكن هناك فرصة إطلاقا . ورسالة اليوم هى : « اعمل بجد فى المدرسة ، وتفوق على كل هؤلاء الصغار الآخرين ، واحصل على تلك الدرجة العلمية تنجح فى المجتمع » .

وهذا صحيح ، ولكنه مرة أخرى غير متاح إلا للقليلين جدًّا ؛ فليست هناك

مواضع مريحة فى المجتمع تظل شاغرة فى انتظار فتى فقير جدير بالقدوم إليها كى يشغلها ، وليس هناك فائض كبير من الوظائف الجيدة العالية الأجور ، والمساكن الكبيرة الباذخة فى الضواحى ؛ فالمراكز المريحة اللطيفة ذات البأس فى المجتمع مشغولة ، ومن يشغلونها ليسوا مزمعين أن يبرحوها ويهبطوا فى سلم المجتمع ليتمكن الفقراء من الصعود إليها وشغلها !

وهناك طريقة مخبولة على غرار طريقة آدم سميث فى النظر إلى الأمور . وهذه الطريقة تكمن وراء الفكرة القائلة ؛ إذا حاول كل والد فقير أن يحصل على أفضل تعليم مدرسى فى استطاعته لابنه . وإذا عمل كل فتى فقير فى المدرسة بأقصى ما يستطيعه من الجد والاجتهاد ، فستكون النتيجة أفضل بالنسبة لجميع الفقراء الصغار . والأمر بالضبط ليس كذلك .

فى كل ما قلته من قبل سلمت – جدلا – بأنه على نطاق صغير جدًّا ربما استطاع أى فتى فقير – أو عدد صغير من هؤلاء الفتيان الفقراء – عن طريق الاجتهاد والتفوق فى المدرسة والحصول على الشهادات المدرسية المعتمدة – أن يجدوا فى هذا ما يساعدهم على الصعود فى الحياة ، ومن ثم على نطاق صغير جدًّا يكون معقولا للوالد أو الوالدين الفقراء أن يضغطوا فى سبيل الحصول لأبنائهم على تعليم مدرسى أفضل . ولئن بدا القسم الأول من هذا الكلام صحيحا ، فإننى أشك كثيرا فى أن يكون القسم الآخر منه صحيحا أيضا . وربما كان صحيحا لو أن سباق التعليم المدرسى – السباق فى سبيل الشهادات أو أوراق الاعتماد النادرة التى توصل إلى مراكز أعلى فى المجتمع – كان سباقا عادلا ، للسود والبيض من التلاميذ ، وللأغنياء والفقراء يتنافسون على قدم المساواة ، ولو كانت الجوائز – فى خاتمة السباق – توزع بالعدل والقسطاس ! وليس هذا ولا ذاك صحيحا : فالمدارس

تحابى الفتيان الأغنياء على الفقراء حتى لو أرادوا أن يعاملوا الجميع على قدم المساواة ، وهم لا يريدون هذا . والجوائز التى يحصل عليها الفتيان الفقراء عندما يربحون أحيانا هذا السباق الملتوى لا تساوى الجوائز التى تضفى على الأغنياء . فالفتى الفقير عليه أن يناضل نضالا أشد للحصول على دبلومه ، وجدواه منه أقل عندما يحصل عليه ! .

وبإيجاز : لا أظن المدارس نوعا من (لوحة) القفز أو السلم لمساعدة الصغار الفقراء على الصعود فى الدنيا ، أو يمكن جعلها كذلك . بل أظن بدلا من ذلك أن المدارس والتعليم المدرسى ، بطبيعتهما أنفسهما ، وبأغراضهما ، وبنيتهما وطرائق عملهما يشكلان ومقصود بهما أن يشكلا ، عقبة للصغار الفقراء ، والمدرسة مصمَّمة ومشيدة بحيث لا تحركهم صعدا فى الدنيا ، بل تبقيهم فى قاعها وتجعلهم يظنون أن ذلك بخطئهم !

والاحتمالات ضد رجحان مساعدة المدرسة للصغار الفقراء — لا جماعة فقط بل فرادى — على إيذائهم احتمالات هائلة ؛ إذ يبدو لى أن وضع والدى الصغار الفقراء كل آمالهم فى الحصول على تعليم مدرسى جيد لأولادهم ليست فرصته فى الفلاح أرجح من إنفاق كل أموالهم فى شراء تذاكر اليانصيب ؛ فإنه لمن الأحجى بالقطع تقريبا أن يسخروا وقتهم وطاقتهم وعضلاتهم السياسية فى إبعاد عقبة التعليم المدرسى عن طريق أبنائهم بدلا من محاولة تحويله إلى ما لم يقصد به قط أن يكون ، وما لن يكونه مهما صلحت النيات !

وقد نشر بالعدد الصادر فى ١٠ من يناير سنة ١٩٧٢ من «نيوزويك» موضوع يعطينا مثلا جيدا لما فى ذهنى : فهو يصف فتى أسود فى الثامنة عشرة ، اسمه هنتر نيكولاس ، قدم أخيرا ورقة بحث إلى أربعين عضوا فى الاتحاد الأمريكى للبحث

العيادى . وإليك جانبا من هذا الموضوع :

« إن نيكولاس أبدع وأصغر زهرة تمخض عنها برنامج غير نظامى بدأ منذ ثلاث سنوات فى مستشفى مدينة بوستن على يد الدكتور جارى هوبر رئيس وحدة الرئة بجامعة هارفرد فى معمل تشانتج للأمراض المعدية بتشانتج . وبرنامج هوبر ليس له اسم ، ودع عنك الأسماء الخيالية الجذابة المكونة من مجموعة حروف يمثل كل منها بداية كلمة [على غرار يونسكو يونيسيف] إلخ . . ولكن الغرض منه تعريض الشباب للإجراءات الطبية وإعطاؤهم مراكز ذات مسئولية حقيقية فى معمل أبحاث . وليس للبرنامج تمويل ، ولا يبحث عن تمويل . ويفتقر أيضا إلى امتحانات للدخول ومعيار للقبول . وهوبر هو لجنة الفحص الأحادية الأعضاء ، وهو يفتش عن الدافعية لا عن أوراق الاعتمادات (أى الشهادات) الأكاديمية ، فى الاثنى عشر أو أكثر من المراهقين المتطوعين للعمل فى المعمل كل سنه . وهو يقول : « إننا نقيد ما تستطيعه العقول الشابة دون قدرة » ودافعيته إلى هذا اعتقاده أن كدح ١٥ سنة فى التعليم الطبى التقليدى يمكن أن يحدث أمورا رهيبة لعقل الطالب : « وأنها طريقة جنونية لتعليم أو تدريب الناس . فأنت عادة تلجئهم إلى الحفظ عن ظهر قلب فى أثناء ما يجب أن يكون أشد فترات حياتهم ابتكارا أو إبداعاً »

« . . . وكان مشروع نيكولاس متواضعا ؛ فقد نشد أن يحدد كميا فقدان المقاومة للعدوى أكثر مما نشد التفكير فى تصور الحيل (الميكنزمات) القصوى لهذا الفقدان ولكن أى باحث – ودع عنك شابا فى الثامنة عشرة من عمره – يمكن أن يشعر بفخر مهنى فى العمل الذى يتضمن علم الأنسجة واستخدام حيوانات المعمل ، والإحصاءات ، وأشعة س ، والبكتريا المصنفة بالراديو .

« . . . ونيكولاس متلهف أن يوجه الثناء إلى برنامج هوبر ، فيقول : « هذا

برنامج ثورى حقا كما تعلم ؛ فهو يعمل على نقيض النظام المألوف» وهو كذلك فعلا ؛ فالنظام يحتم أن يظل طالب الطب يكدح كدحا ذهنيا ثمانى سنوات على الأقل ، وأن يؤجل ممارسته إلى أن يصير فى أواسط الثلاثينيات من عمره ، وقد أفرط فى الدراسة المدرسية ، ولكن مع نقص فى التجربة ، وكثيرا ما يكون منهكا بحيث لا يفصله أحيانا عن أول إصابة له بنوبة قلبية أكثر من خمس سنوات أو نحوها

وأشد أفكار هوبر ثورية ، فإن تلاميذ المدرسة الثانوية يمكن أن يقوموا بأبحاث نافعة أصيلة حتى لو كانت معرفتهم الإجمالية بالطب محدودة . وهو يشعر أن نيكولاس ربما كان يعرف عن آثار الإشعاع على أنسجة الرئة أكثر من ٩٧٪ من أطباء العالم « إن الوصول إلى نوع من المعرفة الحقيقية عن وجه محدد من البحث قد يتضمن قراءة وهضم ٥٠ ورقة علمية أو نحوها . وهذا رقم محدد . ويمكن تنفيذ ذلك . والبحث ليس عملا استثنائيا إلى هذا الحد ، فلست بحاجة لتقوم به إلى تعليم ، بل تحتاج على الوجه الخصوصى والدقة إلى أن تعرف كيف تفكر ؟»

وقبل أن نتجاوز هذا القدر من النظر فى الطرق الكثيرة التى تتحيز بها المدارس ضد الفقراء سأحاول توضيح ماذا أعنى ؟ وماذا لا أعنى عندما أتحدث عن المجتمع غير المدرسى التعليم ، وعن بدائل التعليم المدرسى . بعض الناس يحسبون المجتمع غير المدرسى التعليم يعنى مجتمعا مثل مجتمعنا تماما ، ولكن الحضور إلى المدرسة فيه غير إجبارى . وآخرون يحسبون أن معناه مجتمع بدون مدارس إطلاقا ، أو أى ترتيبات للتعلم مخططة ومنظمة . إن المجتمع المدرسى التعليم ليس مجتمعا حافلا بالمدارس ، أو يضطر فيه الناس للذهاب إلى المدارس سنوات طويلة سواء أرادوا ذلك أم لا ، إنه

ليس مجتمعا جعلت فيه الدولة التعليم من شأنها – وهى التى لم تجعل بعد كل شىء من شأنها – بل فيما يتعلق بالكثيرين جعلته حكرا لها . إن المجتمع المدرسى التعليم هو بالطبع هذان الأمران ، ولكنه فيما وراء ذلك مجتمع تحبس فيه معظم أدوات وموارد التعليم داخل المدارس . إنه مجتمع من العسير فيه جدًّا أن تتعلم كيف تصنع أشياء كثيرة خارج المدرسة ؟ ويكاد يكون من المستحيل أن تحصل على ائتمان رسمى أو اعتراف بأنك تعلمت هذه الأشياء أو صنعتها خارج المدرسة !

فى المجتمع المدرسى التعليم عليك أن تذهب إلى المدرسة كى تتعلم شيئا ما ، ولكنك حتى إن ذهبت إلى هناك لا تستطيع أن تتعلم ما تريد أن تتعلمه . تستطيع فقط أن تتعلم ما يريدون أن يعلموه ، وبالترتيب والطريقة اللذين يرون أن يعلموك إياه بهما . ومعظم ما يعلمونه موضوع ومحبوس بإحكام داخل ما يسميه إيفان أليتش « المنهج المدرج » وهو نوع من سلم التعلم ، وهذا السلم من الصعب تسنمه والترقى فيه ! فالقاعدة أن الدارس قد لا يقطع على هذا السلم خطوة ما لم يكن قد قطع خطوات كثيرة قبله (كلها فى المدرسة) وما لم يكن مستعدا أن يتخذ (أيضا فى المدرسة) خطوات كثيرة بعد ذلك .

ولنفرض أنك وجدت مدرسة تعلم شيئا ما تريد أنت أن تتعلمه ، وذهبت إلى هناك ، والنقود فى يدك وقلت : « أريد أن أجىء إلى هذه مدة عام (أو مدة شهر أو أسبوع أو يوم) وأتعلم هذا الشىء » فإنهم سيقولون لك : « كلا ! لا يمكنك أن تصنع هذا ، بل عليك أن تتعلم أو تقدم الدليل على أنك تعلمت آنفا (فى مدرسة طبعا) أشياء أخرى كثيرة أولا ، ويجب أيضا أن تتعلم أمورا كثيرة أخرى إلى جانب ذلك : فأين هى مسوغات هذه الشروط المسبقة ؟ وكيف نعرف أنك جدير بالتعلم هنا ؟ وما التعليم المدرسى السابق الذى حظيت به (وليس « ماذا صنعت وماذا

عرفت ؟ ») وأين سجلاتك المدرسية ودبلوماتك ؟ أمتقدم أنت لدرجة علمية ؟ وما هى ؟ وما إلى ذلك .

ولنفرض أنك تلميذ فى مدرسة وتريد أن تتعلم شيئا لا يعلمونه ، وتكتشف ذات يوم أن مدرسة أخرى تعلمه ، فتقول : «أريد أن أذهب إلى تلك المدرسة الأخرى وأتعلم هذا الشيء الذى يعلمونه هناك : أتمنحوننى ترخيصا بذلك ؟» وفى جميع الأحوال تقريبا سيكون جوابهم (لا) ! ولعل المدرسة الأخرى لا تسمح لك بتعلم هذا الذى يعلمونه فيها على كل حال ! وسيقولون لك : «إن أردت أن تتعلم شيئا هنا فعليك أن تكون واحدا من تلاميذنا وتتعلم كل الأشياء الأخرى التى نعلمها نحن ! »

وقصارى القول أن التعلم يأتى فى «عبوات» ، كل عبوة منها ٤ سنوات ، وأحيانا ١٢ سنة ، وقد يكون لك الخيار بين العبوات ، ولكن عليك دائما أن تشترى عبوة كاملة ، أو لن تحصل على شيء ، وهو إجراء غريب ، ومما لا شك فيه أنه ذو صلة بالتجارة أكثر منه بالتعلم !

ونحن نريد أن نغير هذا . وعلى العكس ، نحن لا نعنى بمجتمع لا مدرسى التعليم أنه مجتمع خال من أى ترتيبات وموارد للتعلم ؛ فإيفان ايليش فى «المجتمع اللامدرسى التعليم» وإفريت ريمر فى «المدرسة ماتت» وأنا فى هذا الكتاب ، ومعنا آخرون ، قد اقترحنا ما يجب أن تكون عليه بعض هذه الموارد والترتيبات ، وسيضيف آخرون أفكارا أخرى كثيرة إلى هذه القائمة ، بل نحن لا نعنى مجتمعا بدون أى مدارس . فبعض الأشياء – كاللغات والموسيقى والرقص – قد يكون تعلمها فى مدرسة أفضل من تعلمها بأى طريقة أخرى ، بل إنها قد تتطلب التعلم فى مدرسة .

وإذا كان بعض الناس يحبون المدارس ويتعلمون هناك جيدا فليذهبوا إلى المدارس أيا كان الثمن . وإذا كان بعض الناس يظنون أنهم لا يستطيعون تعلم أى شىء ما لم يدفعوا أجرا لمعلم كى يعلمهم إياه فليبحثوا عن معلميهم وليؤدوا إليهم أجورهم مهما كلفهم ذلك ، ولكن فى المجتمع اللامدرسى التعليم لن يجبر أحد على الذهاب إلى مدرسة ، لا بالقانون ولا بطريق التهديد بعدم التوظف أو الفقر أو التمييز أو الإبعاد من المجتمع . وهذه التهديدات كلها نافذة المفعول حاليا . ولن يعاقب أحد أو يضار أو تنقص مزاياه لأنه لا يحب المدارس ، أو لأنه لا يجدها أماكن جيدة للتعليم ، ولذا فهو لا يتعلم فيها ، أو لأنه يريد ويحاول أن يتعلم بوسائل أخرى .

لا أحد – سواء لافتقاره للمال ، أو التعليم المدرسى السابق ، أو لأى سبب آخر – يمكن أن يحال بينه وبين فرصة وموارد التعلم أو محاولة تعلم ما يريد أن يتعلمه كائنا ما كان !ولا يجوز أن يكون حق المرء فى التعلم متوقفا على قدرته أولاً – على اجتياز اختبار من نوع ما !

وهكذا فإنه من العدل والمعقول أن يقال : إن أى شخص يريد أن يقود سيارة يجب أولا أن يجتاز اختبارا فى القيادة ؛ ليبرهن على أنه يستطيع قيادتها بالفعل . ولكن لن يكون عدلا ولا معقولا على الإطلاق أن يقال : إنه يجب أن يجتاز اختبارا قبل أن يتمكن حتى من محاولة تعلم القيادة .

وعلى الجملة ، فإن المجتمع اللامدرسى التعليم حرى أن يكون مجتمعا يتمتع فيه كل شخص بأوسع خيار ممكن ، وأوفره حرية كى يتعلم ما يريد أن يتعلمه كائنا ما كان ، سواء فى مدرسة أو بأى طريقة أخرى مختلفة عن ذلك تماما . وما أبعد هذا عن أن يكون مجتمعا لا يتمتع فيه الصغار الفقراء بفرصة التعلم . بل الأمر بالعكس ! فالصغار الفقراء ، شأنهم شأن الفقراء عموما ، بل كل الناس فى

الواقع – حريون أن تكون لديهم فرص أكثر لتعلم أشياء كثيرة ، وتتوفر لهم وسائل لتعلمها أكثر كثيرا مما يتوفر لديهم الآن ! إنه مجتمع خليق أن توجد به مسالك كثيرة للتعلم والتقدم بدلا من مسلك مدرسى واحد كما هو الحال الآن ، وهو مسلك ضيق أكثر مما يجب بالنسبة لكل إنسان ، وما أيسر وما أكثر ما يسد هذا المسلك فى وجوه الفقراء !

ومن المحزن أن الفقراء قد وجدوا أنه يكاد يكون مستحيلا أن يتصوروا – وناهيك أن يطلبوا أو يضعوا – ترتيبات أخرى غير المدارس كى يتعلم فيها أطفالهم : ترتيبات قد تكون أرخص وأفضل بمراحل ؛ فقد عرفنا منذ سنين أن المدارس لا جدوى منها لمعظم الصغار الفقراء ؛ لأنهم لا يتعلمون إلا القليل فيها ، أو لعلهم لا يتعلمون شيئا ، فيما عدا أن يظنوا أنفسهم عاجزين عن التعلم . والكثيرون منهم فى كل سنة يقضونها هناك يزدادون فزعا ، ويأسا ، وهزيمة ، وغباء ، وغضبا ، وتدميرا لأنفسهم ؛ وبعضهم يخرجون من المدارس وهم يجهلون أشياء كانوا يعرفونها عندما دخلوها !

وقد كتب فى هذا الموضوع كتابة بليغة جورج دينسون ودانيل فادر وجيمس هرندون ونات هنتوف وجوناثان كوزول وعدد كبير من المؤلفين الآخرين ، وليس هذا شيئا جديدا . بل كان هذا صحيحا بحذافيره عندما كان الأطفال الفقراء فى بلادنا كلهم تقريبا من البيض ، وهو صحيح كذلك حيث جميع الناس من لون واحد أو سلالة واحدة .

وفى معظم المدارس والنظم المدرسية ، فى هذه البلاد وفى عدد آخر من البلاد تحيز ضد الأطفال الفقراء بوسائل كثيرة جدًّا وإذلال لهم ، وكثيراً ما يعاملون بفظاظة ! وحيثما سمحت المدارس بما نسميه « العقوبة البدنية » – وتعنى بها ممارسة

السماح للمعلمين ، لأى ذريعة يختارونها . أن يهاجموا التلاميذ ويضربوهم - فالأطفال الفقراء هم أكثر الجميع نصيبا من الضرب وأسوؤهم حظا منه .

والواقع أن أبناء الطبقة العليا نادرا ما يُضربون إطلاقا حتى لو اقترفوا أفظع الإساءات .

وفى جميع المدارس والأنظمة المدرسية التى تقسم الأطفال بحسب ما يسمى القدرات - أو التوجيه فى دروب خاصة فى أمريكا ، أو قنوات أو جداول فى بريطانيا - نجد الأطفال الفقراء جميعهم وعلى الدوام تقريبا فى الدروب الدنيا . وكثيرا ما أظهرت الدراسات علاقة تضايف تكاد تكون تامة بين دخل الأسرة وبين الدرب المدرسى : فأبناء الأغنياء فى القمة ، وأبناء الفقراء فى القاع ! بل إن أبناء الفقراء يوضعون فى الدرب الأدنى منذ لحظة دخولهم المدرسة تقريبا . ومتى وضعوا فى هذا الدرب الأدنى ففرصتهم ضئيلة فى الخروج منه !

ومعلمو الدروب الدنيا كثيرا ما قالوا لى : إنه حتى حينما يظهر التلميذ اجتهادا كبيرا لا تسمح له المدرسة بالحصول على درجة أعلى ، على أساس أنه لو كان قادرا حقا على التفوق ما كان فى الدرب الأدنى ! وإذا اعترض بأنه وضع فى الدرب الأدنى من أول يوم دخل فيه المدرسة تقريبا قيل له : إن ذلك لا علاقة له بالموضوع .

ومثل أشد ترويعا لأسلوب ممارسة هذا التمييز فى فصول روضة الأطفال يمكن العثور عليه فى مقال : « الطبقة الاجتماعية للتلميذ وتوقعات المعلم : نبوءة عن تحقيق الذات فى التعليم بالجيتو » بقلم راى ريست ، المنشور بعدد أغسطس سنة ١٩٧٠ من مجلة هارفرد التربوية . وقد وصفت معلمة الروضة بعد ثمانية أيام فقط فى المدرسة ، وعلى أساس المظهر والملبس والسلوك ، أى بالاختصار على أساس قيم الطبقة

الوسطى وقد قسمت فصلها ثلاثة دروب بإجلاس الصغار إلى ثلاثة مناضد منفصلة ، وظل هذا النظام ثابتا سائر العام . وقد حصلت إحدى هذه المناضد على معظم تعليمها وانتباهها وتأييدها ، أما المنضدتان الأخريان فقد تزايد تجاهلها لها ، اللهم إلا عندما كانت المعلمة تطلب إليهم أن يصنعوا شيئا ، أو تعلق على ما صنعوه تعليقا غير سار . وأسوأ من هذا أن الأطفال على المنضدة ذات الحظوة كان مسموحاً لهم بل يلقون تشجيعا ، كى يسخروا من أطفال المنضدتين الأخريين ، وأن يتآمروا[1] عليهم !

وقد تغير بعض هذا شيئا ما لأسباب عدة : كالدعاية السيئة ، ونضال الفقراء ، ونمو أزمة المدارس داخل المدن وخارجها ، ولكن ليس من المرجح أن يتغير هذا الوضع كثيرا جدًّا .

ومن أسباب ذلك أمر يسير والفكاك منه عسير وهو أن المدارس ، ولا سيما المدارس التى يذهب إليها الصغار الفقراء ملأى بأناس لا يحبون الصغار الفقراء . ويكاد كل من عرفتهم ممن لهم خبرة واسعة بمدارس داخليات المدن – يجدون هذا القول صحيحا . والأسباب كثيرة . ولها علاقة بالطبقة الاجتماعية ، والخلفية ، وأسلوب الحياة والطبع ، والمزاج ، والذوق ، والجنس ، أما السلالة فتبدو أقل من ذلك كثيرا من حيث الأهمية : فبعض من المعلمين الأخيار جدًّا للفقراء أبناء الأقليات كانوا بيضا ، فى حين كان بعض من أسوئهم أشخاصا من سلالتهم نفسها مهاجرين جددا من الفقر إلى الطبقة المتوسطة . ويقدم لنا جيمس هرندون فى كتابه « الطريقة المفروض أن تكون » هذا الوصف لمسز أ التى حلت محله فى فصله لمدة شهر :

(١) اللفظ العامى عربى صحيح ، ومعناه : ادعى أنه الأمير ومارس الأمر والنهى – المترجم

« . . . لقد حسبت أن ما يحتاج إليه هؤلاء الصغار هو تعلم مطابقة المعايير العادية للمجتمع الأمريكى والأخلاق الأمريكية واللغة الأمريكية ، وحسبت أيضا أن الكثيرين جدًّا من المعلمين ، فى مواجهة هؤلاء الأطفال لا يفعلون سوى أن ينفضوا أيديهم منهم ، ويعدوهم ميئوسا منهم ، ولا يمنحوهم فرصة !

« فليس مما يثير الدهشة أنه لم يكن هناك ما يقوله أحدنا للآخر ، فهو يعتقد أن فصولى فوضى لأننى أبيض وهم صغار من الزنج ، وأننى لهذا لا أراهم يستحقون أن أبذل أى مجهود فى سبيلهم ، وكنت أظنها تعمل بجد كى تساعدهم بأسلوب لم يقدم لهم أى عون ، ولن يقدمه لهم فى المستقبل ، بل هو يثبتهم فى الفشل والتمرد أو البلادة . وحسبت هى أننى لا أستطيع أن أتخيلهم تلاميذ يمكن احتمالهم أو مواطنين مسئولين . وظننت أنا أنها وهى المرأة الزنجية بنت الطبقة المتوسطة المرتدية صدارا من الصوف الفاخر (صوف الحملان) أقل اتصالاً بهؤلاء التلاميذ منى ، ومعرفتها بهم أقل وعدم ثقتها بهم أكثر ، وظنها بقدراتهم العقلية أضأل ، وأنها تكرههم على حالتهم الراهنة تمام الكراهية ! »

ويحدثنا دانيل فادر فى كتابه « الأطفال عراة » عن معلمة نعتت تلميذا هو أحد أصدقاء فادر الخمسة بأنه « زنجى من الغابة » . وهو يقول عنها : « وكنت أعرف تلك المعلمة ، وأعرف مبلغ جدارتها بسمعتها فى سلاطة اللسان . . فما من أحد فى المدرسة كان له اتصال طويل الأمد بتلك المرأة نجا من لسانها . » ولكنه — كما وضح للتلاميذ — لن يجنى خيرا من شكواه ضدها ، لأنه أبيض وهى سوداء !

وأكثر من هؤلاء أضرارا أولئك المعلمون — وكثيرا ما يكونون هم المعلمين الذين عن إيمان بأن الصغار الفقراء لا يستطيعون تعلم أى شىء ولا يريدون أن يتعلموا أى شىء ، لا يحاولون أن يجادلوهم أو يساعدوهم أو يشجعوهم على تعلم أى شىء ،

مفضلين أن يقروا السلام والهدوء إذا تيسر لهم ذلك .

ويصف هرندون فى « الطريقة المفروض أن تكون معلمة » هى مسز ز ، وهى بيضاء استنادا إلى أنها تعلمت وهى صغيرة ألا تكلم إلا السيدات والسادة ، ولما كان تلاميذها السود ليسوا ولن يكونوا سيدات وسادة ، فلذا لم تكن تكلمهم إطلاقا ، طول السنة ، وترفض أن تسمح لهم بأن يكلموها ، وتطردهم من الحجرة إن كلموها . وكان جميع المعلمين يقولون له : إن أفضل طريقة للمحافظة على هدوء الأطفال أن يجعلهم ينسخون فقرات من السبورة ، والمدرسة نفسها عقدت اتفاقا مع فتى جامح شموس خاصة أن يتلو اسمه فى نهاية السنة بين أسماء الرابحين فى مسابقة للتهجية تقام على نطاق المدينة إذا هو قضى وقته متسكعا فى أرجاء المدرسة وامتنع بتاتا عن حضور الدروس . بشرط ألا يثير أى متاعب فى أثناء وجوده هناك ! ونفذت الاتفاقية وتلا الناظر – الذى كانت الاتفاقية من صنعه حتما – اسم الفتى على التلاميذ غير المصدقين أسماعهم ، ولم يكن الفتى قادرا على التهجية الصحيحة ، وكان هو والآخرون جميعا يعلمون أنه غير قادر عليها .

ويصف دانيل فادر معلمين آخرين من هذا القبيل . وكانت معلمة من هؤلاء تدع التلاميذ يجلسون صامتين وتتجاهلهم فى الفصل يوما فى إثر يوم ، وشهر فى إثر شهر ، ما داموا لا يتكلمون بصوت عال فيزعجونها هى وتلميذيها أو تلاميذها الثلاثة « الطيبين » .

وكثيرات من المعلمات كن يتسلمن نسخا كافية من الصحيفة اليومية حتى يتسى لكل تلميذ أن يطالع صحيفته . ولكن بدلا من استخدام هذه الصحف أو ترك التلاميذ يستخدمونها كن يتركن الصحف كما هى لا تمس فى مؤخرة قاعة الدرس . ولما فضح الرجل الذى يجمع الصحف هذا السر جعلت إحدى المعلمات تكلف

تلاميذها فى الدقائق القلائل الأخيرة من الدرس أن « ينكتوا » الصحف بحيث يظن الناس أنهم استعملوها !

ويذكر جوناثان كوزول فى كتابه « الموت فى سن مبكرة » كيف أنه كلما شرع يمد الأطفال السود فى فصوله بذلك النوع من الزينة أو المواد الخاصة التى تعود الأطفال البيض استخدامها ، وكان فى كل مرة يجد بالفعل شيئا يهتم به الأطفال السود اهتماما حقيقيا ، فإذا بسلطات المدرسة تطلب إليه أن يتوقف عن استخدام هذه الأشياء ! فإنه إذا كان المعلمون قد ظلوا يقولون على مدى سنوات إن هؤلاء الأطفال لا يقدرون أن يتعلموا ولا يريدون أن يتعلموا ، ثم جاء من يبين أنهم يقدرون ويريدون على السواء ، فمن شأن ذلك أن يهدد عذر المعلمين الآخرين ، ومن الأسهل والآمن أن تمضى فى تعليم الأطفال بوسائل تعلم أنها لن تفلح ، لأنها لم تفلح قط من قبل ، ثم تمضى فى إلقاء اللوم على الأطفال !

وكثيرون من أمثال هؤلاء المعلمين سيظلون فى مدارسنا لمدة من الزمن ، أو على الأقل ما دامت لدينا مدارس ، وقد بدا لبرهة طويلة من الزمن وكأن هذا يمكن أن يتغير ، فبعد ضغط الحرب الآسيوية والتجنيد شرع مزيد من الشبان ينخرطون فى سلك التدريس . كذلك صار كثيرون من تلاميذ كليات التربية على نصيب من التفكير السياسى والنقدى أوفى من التلاميذ الذين سبقوهم . ونظروا إلى التعليم لا على أنه وظيفة نظيفة ومحترمة تتمتع بعطلات طويلة وبزخارف المهنة الذهنية ، ولها معاش فى نهاية الخدمة ، بل على أنه وسيلة لتحدى المجتمع وتغييره ، ولكن عدداً مثل هؤلاء الناس المتجهين إلى دخول مهنة التعليم يكاد يكون من المقطوع به أن يقل . فحربنا الآسيوية . وإن كان من المحتمل أن تستمر إلى الأبد بالنسبة للآسيويين قد تنتهى بسرعة إلى حد كبير بالنسبة للشبان الأمريكيين الذين لا يكون

لديهم الحافز الذى كان لديهم للدخول فى مهنة التعليم .

كذلك قد يتحول شبابنا النزاعون إلى النقد والميالون إلى التغيير - كما يتحول الكثيرون - عن الفكرة القائلة إن المدارس مكان صالح الآن للعمل على إحداث تغيير اجتماعى كبير ، والأهم من هذا كله أن الفائض المفاجئ الكبير جدًّا فى المعلمين سيجعل من اليسير على معظم المدارس أن تصد عنها وتقتلع منها ذلك النوع من المعلمين الذين يريدون أن يحدثوا « هزات فى السفينة » ، أو حتى من يقدرون على إنشاء اتصال وتحالف وصداقة مع الصغار الفقراء .

والمدارس والعاملون فيها - حتى من لا يكرهون منهم الصغار الفقراء - يتحيزون ضدهم بطريقة أخرى ، أكثر رقة ، وأقل ازدراء ، ولكن لعلها أشد تدميرا . إن هؤلاء الناس - وهناك منهم الكثيرون - يريدون حقا أن يساعدوا الصغار ، لكنهم يعتقدون أن كل شىء فى حياة الصغير الفقير - بيته ، وأسرته وشارعه ، وجيرته ، وحديثه ، وأصدقاؤه ، وقيمه ، وطريقة ملبسه وأذواقه وكل ما يعرفه فعليًّا ويصنعه ويحبه - إنما هو ضرب من المرض يجب إبراؤه منه كشرط مسبق كى يتعلم أو كى يصبح شيئا ما .

إن تربية أو تعليم صغير فقير - فى نظر هؤلاء الناس - ليس معناه - ما كان « باولو فرير » حريا أن يسميه « إيقاظ الوعى » - تناوله حيث هو ، ومساعدته على أن يفهم ذلك ، ثم مساعدته على أن ينمو من هناك شيئا فشيئا إلى أن يخرج بنموه إلى العالم المحيط به . وهذا يعنى فى الواقع محاولة تغييره كلية ليصبح شخصا مختلفا تماما .

وأتذكر أنى سمعت ذات مرة رئيس مجلس إدارة مدرسة فى مدينة من أكبر مدننا - وهو رجل عظيم القدرة والذكاء - يقول فى كرب شديد : وهو بصدد شرح

متاعب التعليم التى تواجه الكثيرين من الأطفال الفقراء : إن الكثيرين منهم يأتون إلى المدارس وهم لا يعرفون ما قاعة الطعام ؟

ويبين لنا « فادر » كيف أن المعلمين فى مدرسة إعدادية بواشنطن – وكثيرون منهم سود – قاوموا بأساليب كثيرة ، وبعد قبول قصير الأمد عملوا ببطء على تخريب برنامج للقراءة والكتابة – من النوع الذى وصفه فى « مدمن على الكتب » وتخلوا عن هذا البرنامج الذى كان ناجحا فعلا . لقد وافقوا على أنه ناجح ، فالأطفال الذين لم تسبق لهم القراءة قط صاروا الآن قارئين ولكنهم يقرءون ما يحبون ! فكيف يمكن أن يكون ذلك تربويا ؟ إن التربية ولا سيما تربية صغار الفقراء . معناها تعديل كيانهم ، وتحسينهم . ولما كانت هذه العملية تقتضى منذ البداية أن ينكر الأطفال من هم – فلذا يرفضونها . ويكتب (فادر) عن موضوع الإنجليزية السليمة أو القياسية . ورفض الأطفال السود تعلمها ، بل أكثر من هذا استرعاء للنظر وهو رفضهم استخدامها حتى عندما يتعلمونها :

« إن أطفال البيض المهاجرين كانوا يعلمون أنه ليس عليهم سوى اتخاذ ثياب المجموعة المهيمنة وإلى حد كبير اتخاذ لغتها – وبذلك يتمكنون من الحياة وسطهم من غير أن يتعرضوا لاكتشاف أمرهم . والأطفال السود والسمر يعلمون أن هذا التنكر الذى يدوم ما دامت الحياة فوق طاقتهم ، ولذلك لا يجدون مبررا يدعوهم لاتخاذ ملابس لا تكفل لهم نفعا ولا تمويها . . ويعلمون أن الإنجليزية القياسية لا تساوى تكاليفها ، ويعلمون أنهم قد لا يكونون قادرين على منع عقولهم من تعلمها ، ولكنهم يعلمون أيضا أنهم يستطيعون منع أفواههم من التحدث بها ويعرفون أنه من الخير لهم أن يكتبوها لأنه لا مكان لها فى حياتهم ، فمن **المغفل** الذى يتدرب لمباراة لن يسمح له بدخولها ، ولنضال لن يتاح له أن يتنافس فيه ؟ .

والكثير مما تبذل المدارس أقصى جهدها كى تعلمه الصغار الفقراء ، وتعاقبهم أشد العقاب على عدم تعلمه – لا علاقة له بأى معرفة حقيقية ، أو كفاية حقيقية أو فهم حقيق ، أو مهارة حقيقية . والمدافعون عن المدارس يسألون باستمرار . هل أفضل أن يجرى لى الجراحة طبيب لم يحصل على أى تعليم أو تدريب ؟ وهل أنا مستعد أن أعبر قنطرة شيدها شخص لم يحظ بأى تعليم أو تدريب ، إلخ ؟ والجواب : كلا بالطبع . فلا أحد يقول : إن الناس يمكن أو يجب أن يمارسوا الطب أو بناء القناطر بدون تعليم أو تدريب من نوع ما . والسؤال هو : هل التدريب الذى يحصلون عليه الآن هو بالفعل أكفى تدريب يمكنهم الحصول عليه وأفضله إنتاجا . ثم بعد هذا : هل مثل هذا التدريب يتاح فى المدرسة على أفضل وجه ؟

أشك فى ذلك ، كما أشك فى أن معظم ما يعرفه الممارسون من الجراحين أو بناة القناطر عن عملهم قد تعلموه فى قاعات الدرس . ولكن لا يعنينى بالقطع : هل الشخص الذى يستأصل زائدتى الدودية ، أو يبنى القنطرة التى أعبرها ، أو أى شىء كان – يتكلم وينطق بالإنجليزية السليمة القياسية أولا ؟ (ومن أحسن الأطباء الذين أعرفهم طبيب لا يحسن ذلك) وهل يستخدم الألفاظ المكشوفة فى كلامه ؟ وهل ملابسه غريبة ؟ وكذلك قصة شعره ! وهل يشاركنى فى ذوقى فى الكتب والموسيقى ؟ ولكن هذه هى الأمور التى تظن المدارس أن من واجبها أن تعلمها .

اولا : والاطفال الذين لا يتعلمونها ، أو يرفضون أن يتعلموها ، أو يتظاهرون بأنهم لا يتعلمونها ، لا يسمح لهم مطلقا بالمضى شوطا كافيا فى مدارج المدرسة لأن يتاح لهم تعلم كيفية استئصال الزائدة الدودية أو بناء القناطر ، فما تطلبه المدرسة بإيجاز من الصغار الفقراء كشرط لمنحهم فرصة لتعلم بعض المهارات التى قد ترفعهم

إلى الطبقة الوسطى : أن يتصرفوا كما لو كانوا بالفعل من تلك الطبقة ، وهذا ليس عسيراً فقط ، بل هو جائر . فليس من العسير أن تتعلم كيف تتصرف تصرف الأغنياء إن كنت غنيا ، فقليل من المال يمكن أن يسهل الكثير من الأمور ، ولكن من العسير جدًّا أن تتعلم كيف تتصرف تصرف الأغنياء وأنت لست غنيا ، وليس من المنظور أن تغدو غنيا !

وقد كتبت بالفعل مواد كثيرة بليغة عن هذا الموضوع ، فأطفال الطبقة العاملة فى بريطانيا العظمى الذين أبلوا فى المدرسة بلاء حسنا ، وبذلك حصلوا على منح دراسية إلى المدارس الثانوية والجامعات ، انقطعت صلتهم بفظاعة بالمواضع التى جاءوا منها ، وبأصدقائهم وأسرهم . لقد نفوا أنفسهم من مجتمع نشأتهم ، من غير أن يكون لهم مجتمع آخر يستطيعون أن يشعروا أنهم موضع ترحيب فيه ، وأنهم فيه على سجيتهم . وقد علمت صغارا سودا فى مدرسة ثانوية خاصة كانوا يشعرون بهذا التوتر أو الإجهاد ، وقالوا لى: إن الكثيرين من أصدقائهم القدامى لا يريدون أن يكلموهم ، وينظرون إليهم نظرهم إلى لا منتمين وأعداء !

وفى المكسيك ، منذ أمد غير بعيد . قال لى معارى شاب ولد وتربى فى قرية ريفية صغيرة بعيدة . إنه بالنسبة له كان شرطا لصيرورته معماريا ، أو أن يسمح له بالدراسة كى يصير معماريا – أن يتعلم كيف يتصرف ويتكلم ويلبس ، بل يفكر فعلا ويشعر بطريقة قطعت ما بينه تماما وبين تلك القرية وجميع الناس الذين عرفهم هناك ، وحينما يعود إلى هناك – وكثيرا جدًّا ما يذهب إلى هناك – يرون فيه دخيلا أو غير منتم .

ومنذ عهد أقرب من ذلك قضيت جانبا من أمسية فى الدنمرك أتحدث إلى طالبة فى جامعة هناك . وكانت متوترة وقلقة بصورة غير عادية ولعلها شعرت ببعض

الراحة بتأثير البيرة الدنمركية والإحساس بمستمع متعاطف ، فقالت لى أمورا كانت ثمينة أن تبقيها معظم الوقت طى الكتمان . وقد نشأت فى أسرة منخفضة الدخل من الطبقة العاملة . ولما كانت متفوقة بصورة غير عادية فى المدرسة ، فقد أدرجت فى فصول المتفوقين ، وأخيرا دخلت الجامعة وتعلمت فى أثناء هذه العملية أن تشعر بالخزى العميق من والديها ومن كل من يتصل بهما ، بل كان خزيها من نفسها أشد إيلاما بسبب خزيها منهما . وعلى الرغم من شعورها بأنها يجب ألا تخزى منهما ، بل بالرغم من محاولتها ألا تشعر بالخزى – لم تستطع أن تكف عن ازدراء – وهذا هو لفظها – طريقة والديها فى الكلام ، وازدراء أفكارهما ، واهتماماتهما ، وكل شىء يتصل بهما ! وقلت لها : لعل المدارس التى ذهبت إليها قد بذلت جهدا شديدا كى تجعلها تشعر على هذا النحو بحيث كان الذنب فى ذلك على تلك المدارس لا عليها ، بيد أن ذلك لم يجد كثيرا . وعلى حد قول ايلتش وريمر اللذين أجادا التعبير : إن المدارس تعلم قبل كل شىء تفوق المتعلمين فى المدارس . ومن أوائل وأهم الشروط للتقدم فى المدرسة والرقى فى الدنيا أن يتقبل التلميذ هذه الأسطورة على أنها حقيقة – وبعبارة أخرى تتطلب المدارس من الأطفال الفقراء كشرط للحصول على مزيد من التعليم المدرسى وعلى فرصة لتعلم ما عسى أن يساعدهم على الإثراء – أن يعملوا بوسائل أساسية وهامة على تدمير أنفسهم ، أو يساعدوا فى تدمير أنفسهم . وحتى فى هذه الحالة لا تضمن المدرسة تسليم البضاعة التى أدى الطفل عنها هذا الثمن الباهظ !

ولا يسعنا مهما أعدنا القول أن نكون مسرفين فى الخوض فيه : فالمدارس ليست الوسيلة التى بها يهرب الصغار الفقراء وأبناء جماعات الأقلية من التمييز ، بل إنها أداة قوية لهذا التمييز . فالمجتمع الذى يتحيز ضد مثل هؤلاء الناس يستطيع أن يمارس

هذه التحيز بصورة أيسر ، وأخفى عن العيون ، وأيسر إفلاتا من العقاب فى المدارس أكثر من أى مكان آخر !

إن الفقير المتهم باقتراف جريمة قد لا يلقى معاملة عادلة جدًّا فى المحكمة ، إلا أن لديه الفرصة على الأقل فى المثول أمام محكمة . . أما التلميذ المتهم باقتراف خطأ فى المدرسة . والمهدد بعقاب قد يؤثر على مستقبله كله ، فليست لديه أيسر فرصة للدفاع عن نفسه . وهذا يمد المدارس بسلاح قوى جدًّا ، لا تتردد الكثيرات منها فى استخدامه . وهى فى الغالب الأعم تستخدم التهديد بخفض درجات التلميذ كوسيلة لإبقائه خاضعا ، وكوسيلة لجعله يذعن للإذلال والمهانة . ومنذ أمد غير طويل تحدثت إلى عدد من التلاميذ من مدرسة ثانوية فى القطاع الشمالى الشرقى من البلاد ، وكان معلموها فى كثير جدًّا من الأحيان ، وعلى مسمع من التلاميذ السود ، يشيرون إليهم بلفظ « الزنج » وإذا ما احتجوا أو بدا منهم رد فعل خصموا منهم درجات لسوء السلوك ، أو أوقفوهم عن الدراسة ! وكثيرا جدًّا ما أوقفوهم لأهون خرق للقواعد المدرسية ، بل لخرق وهمى لتلك القواعد ! وفى إحدى المناسبات أوقفت فتاة سوداء عن الدراسة عدة أيام — ويجب أن أضيف أن معظم القصص التى رواها لى التلاميذ أيدها أناس أسنّ منهم من البيض الذين كثيرا ما يزورون المدرسة — لأنها وقد حصلت على إذن بالذهاب إلى دورة المياه احتجت ورفضت الانصراف حينما حاولت امرأة بيضاء مكلفة بالنظافة أن تأمرها بالخروج !

وقد يتساءل المرء : ما دام هؤلاء التلاميذ لا يحبون المدرسة ولا يتعلمون الكثير هناك على كل حال؟ فلماذا لا يرحبون بفرصة الابتعاد بضعة أيام؟ والمشكلة أن المدرسة متى أمرت التلميذ بالتغيب عنها تمنحه ، بصورة روتينية (أى آلية) أصفارا فى عمله بالفصل عن كل الأيام التى لم يحضر فيها . وليست هناك وسيلة لإزالة هذه

الأصفار من السجل ، أو تعويضها ، ويتم استخراج متوسطها ليشكل درجته . وهذا بالطبع أمر لا يمكن اعتفاره مطلقا . إن الدرجات ذات مدلول ضئيل فى ذاتها ، ولكننا ما دمنا نستخدمها فلا أقل من أن نستخدمها معيارا للعمل الأكاديمى لا للتهديد التأديبى لحفظ الانضباط .

وبعد أمد غير طويل من حديثى مع هؤلاء التلاميذ تحدثت برهة قصيرة إلى مدير القبول فى جامعة تابعة للولاية ، وهى الجامعة (الوحيدة) التى تمكن موارد معظم هؤلاء التلاميذ من الذهاب إليها ، وسألته : لماذا لا يستطيع بعض هؤلاء التلاميذ ، وهم بلا جدال أذكياء قادرون على القيام بأعباء العمل فى الكلية – أن يحظوا بالقبول فى الجامعة على أساس امتحان معادل لشهادة المدرسة الثانوية أو أى نوع آخر من الاختبار متجاهلين درجات مدرستهم الثانوية التى كثيرا جدًّا ما تخفض لأسباب تأديبية ؟ فقال : فى الواقع أن المجلس التشريعى والجمهور لن يعضدا ذلك الإجراء ، ذلك أن دخول التعليم العالى الذى تعينه الولاية فى نظرهم – ليست له نسبيا إلا علاقة يسيرة بالقدرة العقلية أو الاستعدادت الكامنة ، وإنما هو مكافأة على السلوك الحسن .

والتعليم المدرسى يتحيز ضد الفقراء بطريقة أخرى ، ولسبب آخر : فالمدارس باهظة التكاليف وأبهظ مما يتخيل معظم الناس الذين لا يؤدون مصروفات مدرسية ، وتزداد هذه التكاليف باستمرار . وقد وصفت من قبل : كيف أن كل شىء فى الحالة الراهنة ، وفى ضوء التنافس بين التلاميذ على مزيد من التعليم المدرسى ، والتنافس بين المدارس على « المستويات العليا » والسمعة والمكانة – تتضافر على دفع تكاليف التعليم المدرسى إلى أعلى . والمدارس باهظة التكاليف لسبب آخر أكثر جوهرية من هذا .

وأحسن من عبر عن ذلك إيفان يلتس ذات مرة فى محادثة له مع بعض التلاميذ ، قال : إن الناس ظلوا زمنا طويلا يتعلمون المعرفة والمهارة داخل مؤسسات . ففى حانوت صانع الأحذية يتعلم « الصبى » أو المتمهن كيف يقطع الجلد ويحوكه ؟ وكيف يصنع الأحذية ؟ وصبى الرسام يتعلم ما يتعلق بنسيج القنب المستعمل فى الرسم ، والأصباغ ، والطلاء ، فى مرسم أستاذ الرسم ، وصبى البناء يتعلم ما يتعلق بالحجارة ، وقطعها ، ويتعلم كيف يبنى ، على يد الأستاذ البناء ؟ بل تلميذ الفيلسوف يتعلم ما يتعلق بالفلسفة من ملازمة أستاذه وهو يمارس الفلسفة . . ومع أن كل مؤسسة من هذه المؤسسات كانت تنتج تعلما ، فإن ذلك لم يكن مهمتها الأساسية .

فحانوت الحذاء قائم لإنتاج الأحذية ، ومرسم الرسام لصنع الرسوم ، ومحل البناء لإقامة الأبنية ، وهلم جرا . ولم يحدث إلا أخيرا – على نطاق واسع على الأقل – أن فكر الإنسان أن أفضل التعليم يجرى فى مؤسسة لا تنتج شيئا غير التعليم . ومن هنا بَهْظ تكاليف المدارس لأنها مبددة وغير منتجة !

ومنذ مدة غير بعيدة كان بعض الناس فى جامعة تابعة لإحدى الولايات يطوفون بى حرما جديدا لهم ، فقالوا لى فى زهو : إنه منذ سنوات قلائل فحسب لم يكن هنا غير ألوف قلائل من الطلاب ، أما الآن فهناك ٢٢٠٠٠ وعن قريب سيكون عددهم أكثر كثيرا من ذلك . وكانت المبانى الجديدة فى كل مكان محاطة بالأرض غير الممهدة التى تخلفت عن البولدوزرات . وهذه البولدوزرات كانت فى العادة غير بعيدة عن المكان ، تحفر الأرض لأبنية أخرى جديدة . فلما نظرت إلى كل هذا النشاط الباهظ التكاليف ، فى مجتمع محلى – شأنه شأن معظم المجتمعات المحلية الأمريكية تنقصه المساكن الجيدة – بدت لى رؤية سريعة غريبة : تخيلت نفسى

المرشد لزائر من الفضاء الخارجى أطوف به أجزاء شتى من مجتمعنا ، وأخبره بما يصنعه الناس هنا ، وتخيلته قادما معى إلى هذا الحرم الجامعى ، ناظرا إلى كل هذه المبانى وهذا النشاط قائلا : « ماذا يصنع الناس هنا ؟ » وكان الجواب الذى خطر لى : « الواقع أنهم لا يصنعون شيئا حقا » فماذا كان يصنع هؤلاء الطلاب الـ ٢٢٠٠٠ ؟ كان معظمهم فى الحرم الجامعى ليحصلوا على قصاصة ورق يظنون أنها حرية أن تتيح لهم صنع أيما شىء يزمعون أن يصنعوه بعد ذلك ، حينما يغادرون المدرسة . . ومعظمهم لو أعطيتهم قصاصة الورق تلك حريون أن يرحلوا على الفور ويصنعوا ما يتلو ذلك من العمل . . ومعظمهم إذا رحلوا على الفور وفى يدهم تلك الورقة ليصنعوا ما يتلو ذلك من العمل خليقون أن يصنعوه على نحو من الجودة يضارع قيامهم به بعد قضاء سنوات كثيرة أخرى فى هذا الحرم الجامعى أو فى حرم جامعى سواه . وهناك طلاب آخرون تجدهم هنا لأنهم لا يعرفون ماذا يصنعون بعد ذلك ، أو لأنهم يريدون أن يؤجلوا بقدر إمكانهم ما سيعملونه أيا كان - بعد ذلك ؟

وفى أثناء ذلك قد يقول المرء : إن كل هؤلاء الطلاب يتعلمون شيئا . ولعل الأمر كذلك ، ولكنهم لن يتذكروا طويلا أكثر من جانب صغير من هذا الذى يتعلمونه ، ولن يستخدموا أكثر من جزء يسير من هذا كله ، أو يفيدوا منه . فهم يتعلمون هذه الأشياء ليجتازوا الامتحانات ، ومعظمهم ما كانوا مستطيعين أن يجتازوا هذه الامتحانات نفسها ولو بعد سنة واحدة . ودع عنك ما بعد ذلك بعشر سنين .

وإذا اتضح أن بعض ما يتعلمونه سيكون مفيدا فلعلهم كانوا يتعلمونه بأسرع من ذلك عشر مرات حينما يحتاجون إلى استخدامه ، فعندئذ يتوفر لديهم سبب لتعلمه .

وقد أخبرنى عالم الإنثروبولوجيا منذ أمد غير بعيد أنه عندما بدأ لأول مرة عمله فى تحديد عمر قطع الخشب من شكل حلقاتها ، كان عليه أن يقيم علاقات إحصائية بين حلقات عينة وعينة أخرى . وتعلم فى اسبوعين بسهولة ما تستغرق مقررات الإحصاء بالكليات شهورا أو أكثر فى تعليمه .

وعلى سبيل المفارقة يخطر ببالى معهد تعليمى فعال حقا ، هو الغواصة التى خدمت عليها فى أثناء الجزء الأخير من الحرب العالمية الثانية . فلأننا كنا فى حرب ، وبسبب التوسع فى خدمة الغواصات ، ولأنه كان فى البحرية — كما فى كل مكان — نقص فى المدربين المهرة كان كل من على متن هذه السفينة يحقق تقدما فى المهارة والرتبة والمسئولية بمعدل أسرع أضعافا مضاعفة مما كان يمكنه تحقيقه فى زمن السلم : فالمتمرسون فى كل قسم كانوا يلقنون الأحدث منهم سنا مهارتهم . فإذا احتاج الأمر إلى خلع محرك ، أو ضاغط ، أو محرك كهربى أو قطعة من معدات الراديو ، أو أى شىء آخر وإصلاحه كان من يعرفون كيف يؤدى هذا العمل يستوثقون من أن من لا يعرفونه يرقبونهم ويساعدونهم فى العمل . وكانوا يقومون بالشرح وهم يعملون : وكلما أمكنهم ذلك كانوا يتركون من هو أصغر منهم سنا يقوم بإدارة الصمولة أو المسمار المحوى ونزع الجزء والقيام بالقراءة . وكان علينا أن ندرب من هم أصغر منا سنا لعدة أسباب :

فالأكبر سنا قد يمرض ، أو يصاب ، أو يقتل فى البحر ، فيكون علينا أن نعتمد على الأصغر سنا . والأرجح من هذا أن الأكثر تمرسا قد يؤخذ منا لشغل وظائف أكثر مسئولية فى مكان آخر ، أو ليكون عماد الطاقم فى سفينة جديدة .

كذلك كان من المفيد جدًّا للروح المعنوية أن تشغل الوظائف العليا برجال نشئوا — كما يقولون — فى السفينة . ومشاهدة من فوقهم مباشرة يتعلمون ويرتقون

بسرعة كانت تحفز الأصغر على التعلم ، وكذلك الأكبر سنا كان ذلك يحفزه بشدة على تلقين مهارته للأصغر منه ، من غير أن يقلقه استيلاء الأصغر سنا على وظيفته وسلبه إياها ، فلم يكن هناك سبب يدعوهم لاختزان مهارتهم أو تحويلها إلى سر خفى ، بل كان هناك على العكس كل ما يدعوهم إلى جعل الأصغر سنا منهم على أقصى ما يمكن من المهارة ، ومعنى ذلك أننا إذا ما تعرضنا لطارئ حقيقى ، وتحتم علينا أن نصلح أجزاء كثيرة من الآلات أو المعدات فى الحال – وجدنا عندنا وفرة من الرجال الذين يعرفون كيف يقومون بذلك معرفة كافية ، بحيث نتمكن من إتمام ذلك بسرعة . وذلك يعنى أيضا أن العمل الروتينى الثقيل الشاق بما فيه الكفاية المتعلق بتسيير سفينة معقدة يمكن توزيعه بمزيد من العدالة على عدد كبير بدلا من إبقاء معظمه على عاتق الأكبر سنا .

كل هذا جعل السفينة – شأنها شأن قوة الغواصات عموما ، وشأن البحرية ككل فيما وراء ذلك – مدرسة فى منتهى الكفاية أو الفاعلية ، ولكن ما جعلها أشد ما تكون فاعلية أنها لم تكن مدرسة عادية ، بل لا مدرسة فى المقام الأول ، بل كان لها عمل آخر أهم من ذلك تقوم به ، وهو فى حالتنا العثور على السفن اليابانية وإغراقها ، وفى الوقت نفسه منعها من إغراقنا .

وهذا ما أضفى جدية كبيرة على التعلم : فعندما تحتم علينا ونحن فى وسط بحر الصين أن ننزع رأس أسطوانة من أحد محركاتنا الرئيسية لم ننزعه كى يرى الميكانيكيون الشبان كيف شكله ، بل نزعناه لأن المحرك لم يكن سائرا على ما يرام ولابد من إصلاحه ، وإصلاحه بدقة ، وعلى الفور ، لأن الفرق بين ثلاثة محركات وأربعة قد يكون هو بعينه الفرق بين الحياة والموت . وكان الرجال يتعلمون وهم يعملون ، وحياة كل من على متن السفينة متوقفة طول الوقت على إتقان العمل

وإتقان التعلم معا .

وما كان يصدق على غواصتنا أو على بحرية الولايات المتحدة – كان يصدق إلى حد كبير على القطر كله . لقد احتجنا فجأة وبسرعة وبشكل ملح إلى أناس كثيرين على درجة عالية من المهارة . وسرعان ما اكتشفنا أن كل شخص تقريبا ذى مهارة يستطيع – إن شاء أن يعلم مهارته بسرعة كبيرة أى شخص آخر يريد أن يتعلمها ! ووجدنا أيضا أن كل من يريد تقريبا أن يتعلم مهارة ما ويعرف أنه بتعلمها يستطيع أن يستخدمها ، فإنه يقدر أن يتعلمها بسرعة جدًّا ! ووجدنا أن قوائم بأكملها من المهارات التى كان الناس قد قالوا : إنها لا يمكن أن تعلم إلا فى سنوات من الخبرة الطويلة قد أمكن بالفعل تعلمها – مثل الكتابة والقراءة فى مدى أسابيع ! ووجدنا أن المهارات تعلم بأسرع ما يمكن إذا تم تعلمها أقرب ما يمكن من الموضع الذى ستستخدم فيه !

وهكذا احتجنا إلى عمال لحام لأحواض سفننا ، وعمال للمعادن الخفيفة ، وعمال برشمة لمصانع طائراتنا . فهل أدخلنا – بمجهودات كبيرة ونفقات باهظة – اللحام والبرشمة فى مناهج مدارسنا الثانوية وقلنا – كما هو الشأن فى صدد القراءة والرياضيات : إنه لا أحد يستطيع الحصول على الدبلوم إلا إذا أمضى سنوات فى مقررات اللحام والبرشمة ؟

وهل قلنا للناس الذين أرادوا أن يتعلموا البرشمة واللحام : إنهم لا يستطيعون تعلمها مالم يتعلموا أشياء أخرى كثيرة أولا ؟

وهل طلبنا الاطلاع على دبلومات دراستهم الثانوية وسجلاتهم المدرسية ؟

وهل أنشأنا نوعا من فرق العمل لإعدادهم لتعلم البرشمة واللحام ؟

لم يكن لدينا وقت لمثل هذه السخافات ، فأخذنا الأشخاص الذين أردنا أن

نعلمهم البرشمة واللحام إلى أماكن كانت البرشمة واللحام جاريين فيها ، وجعلناهم على اتصال بمن كانوا يعرفون بالفعل كيف يقومون بهما ؟ وقلنا لهم : « أروا هؤلاء الناس كيف يقومون بهذا العمل ، وعندما يتمكنون من القيام به أقيموهم بالعمل » .

ويبدو لى أن هذا نمط النظام التعليمى المعقول للمجتمع المحلى الفقير ، أو للمجموعة الفقيرة من الأقليات ، أو للأمة الفقيرة . فهم فى وضع شبيه جدًّا بوضع سفينة أو أمة فى حالة حرب ، إنهم لا يستطيعون تحمل أعباء ترف أشخاص « ينجحون » على حساب أناس آخرين . أو ترف فصل التعلم عن العمل وعن بقية الحياة !

إنهم لا يستطيعون أن يتحملوا تكاليف مطالبة المهرة منهم أن يقرروا : هل يستخدمون مهارتهم أو يعملونها وينشرونها فيما حولهم ؟ وسواء أكانوا لحامين أم ميكانيكين ، ومهنيين أو حرفيين وصناعا فلابد لهم أن يقوموا بالأمرين فى آن واحد .

إن الفقراء بدلا من هذا ليس أمامهم إلا التعليم المدرسى . فماذا يكلفهم ذلك – وبخاصة للحصول على درجة علمية من كلية ، وهى التى تدرب الكثيرين جدًّا منهم على الاعتقاد بوجوب حصولهم عليها ؟ إن مجلة كبلنجر « الأزمنة المتغيرة » نشرت فى مايو سنة ١٩٧١ مقالا بعنوان «كليات ذات فرص » يقدم لنا دليلا هاديا ، ففيه قائمة تضم ٥٧ كلية مع بيان لمتوسط ما تتكلفه كل منها سنويا بحساب الطالب الواحد للمصروفات المدرسية والرسوم ، وللسكن والطعام . . والمصروفات والرسوم قسمت بعد ذلك إلى ما يخص الطالب من داخل الولاية والطالب من

خارج الولاية . والجدول التالى يبين عدد الكليات المذكورة فى القائمة التى تندرج نفقاتها فى الحدود المذكورة :

التكاليف بالدولار	الرسوم والمصروفات فى الولاية	الرسوم والمصروفات خارج الولاية	السكن والطعام
أقل من ١,٠٠٠	٨	٣	١٢
١,٠٠٠ — ١,٥٠٠	٥	٦	٤٣
١,٥٠٠ — ٢,٠٠٠	١١	١٥	٢
٢,٠٠٠ — ٢,٥٠٠	٢١	٢١	—
أكثر من ٢,٥٠٠	١٢	١٢	—

ومتوسط التكاليف ، فى الرسوم والمصروفات ، سواء للطلاب فى داخل أو خارج الولاية تتردد بين ٢,٠٠٠ و ٢,٥٠٠ دولار فى السنة . وكثير من الكليات فى أعلى فئة كليات صغيرة خاصة قد لا ينجذب إليها الطلبة السود أو غيرهم من الطلبة الفقراء كى يتسنى لنا أن نجعل متوسط تكاليف الرسوم والمصروفات المدرسية قريباً من ٢,٠٠٠ دولار فى السنة . ومتوسط نفقات المسكن والمأكل بين ١,٠٠٠ و ١,٥٠٠ دولار ، ولكنه أقرب إلى ١٠٠٠ دولار وإن كانت هناك كليتان فقط من الكليات المدرجة فى القائمة نفقات المسكن والمأكل فيهما أقل من ٨٠٠ دولار فى السنة .

ومن هذا كله نستطيع أن نصل إلى تقدير تقريبى مؤداه أن الذهاب إلى الكلية يتكلف ٣,٠٠٠ دولار فى السنة للرسوم والمصروفات والمسكن والمأكل فقط ، ولا تدخل فى هذا الحساب مصروفات الانتقال من وإلى الكلية ، أو فى داخل

مجتمع الكلية المحلى ، أو الكتب أو أى مصروفات معيشية أخرى كالملابس والترفيه إلخ . . .

وبعض الكليات بالقطع أرخص من هذا ، مثل كلية المعلمين التى تحدثت عنها ، ولكن درجاتها العلمية إلى ذلك المدى بالضبط لا قيمة لها ، فهى لا تضمن التوظف بها .

فالنفقات وحدها كافية كى تجعل الكلية – وما بالك بالدراسات العليا – خارج متناول معظم أبناء الفقراء فعلاً ، وهناك بالقطع منح دراسية ، ولكن معظم المنح الدراسية يُعطاها الآن – على ما جاء فى تقرير قرأته منذ زمن غير بعيد – أبناءُ أسر إيرادها ١٠,٠٠٠ دولار أو أكثر ، أما أبناء الأسر التى إيرادها ٣٠٠٠ دولار أو أقل فلا يكادون يحصلون على شىء منها ! وعلى كل حال فليست هناك منح دراسية إلا لعدد قليل ، فالطبقة المتوسطة الأمريكية لا يمكن أن تسمح بإثقال كاهلها بضرائب ثقيلة كى يتمكن أبناء الفقراء والأقليات من طرد أبنائهم هم من وظائفهم . ولو لم تكن لدينا غير هذه الطريقة للتحيز ضد الفقراء – بِبَهْظِ نفقات التعليم المدرسى فحسب – فمن العسير أن نعرف كيف يمكننا العثور على طريقة أوفى بالغرض من هذه ؟

وقد كتب بعضهم منذ أمد غير بعيد يقول : إن التعليم المدرسى جعل من الأسهل على الناس أن يرتقوا فى العالم الآن ؛ لأن الناس يتم انتقاؤهم للوظائف بحسب المؤهلات بدلاً من الحسب والنسب ، ولكن المشكلة أن انتقاءهم لا يتم على أساس المؤهلات ، بل على أساس الشهادات المدرسية الرسمية ، وهذا أمر مختلف جدًّا عن المؤهل ، وتكاليفه كبيرة جدًّا بحيث لا يستطيع إلا القليلون من الفقراء أن يحصلوا عليه .

ولقد كان من الممكن يوماً ما للصغير الفقير أن يبدأ من قاع أى شركة ثم يشق بالعمل طريقه إلى قمتها . ولم يكن ذلك سهلاً ، ولم يكن كثير الحدوث ، ولكنه كان يحدث ؛ فإن ولتركريزلر من بين هذه الأمثلة : فقد بدأ حياته العملية فى صالة المصنع ، حيث أعطوه ليبدأ تدربه مربعاً ونوعاً من المسطرة ، ومبرداً ، وكتلة من المعدن ، وطلبوا إليه أن يبرد هذا المعدن ليجعله بوصة مكعبة ؛ فكان هناك طريق حقيقى قد يكون طويلاً وضيقاً يمتد من أدنى مرتبة وهى مرتبة «النفر» فى ذلك الجيش الصناعى صاعداً إلى رتبة الجنرال . ولكن هذا لم يعد ممكناً ، فلا يمكن أن ينظر فى أمر إدراج شخص فى برنامج التدريب على الإدارة فى شركة أكبر مالم يكن حاصلاً على الأقل على درجة علمية من كلية مدة الدراسة بها ٤ سنوات ، بل فى بعض المؤسسات يحتاج المرء كى تكون أمامه فرصة الحصول على إحدى وظائف القمة إلى أكثر من ذلك : أى إن السباق – باختصار – فى سبيل الوظائف الحسنة يتكلف ١٠ ١٥ ألفاً من الدولارات ، وكثيراً ما يربو المبلغ على ذلك ، كى تصل إلى خط الانطلاق فحسب . فإذا أضفنا إلى ذلك المال الذى كان الطالب قميناً أن يربحه لو لم يذهب إلى الكلية صار الرقم ٣٠ ألف دولار أو أكثر !

إن التعليم المدرسى لا يجعل من الأسهل على الصغار الفقراء أن يحصلوا على أوراق الاعتماد الرسمية التى تؤهلهم للوظائف الحسنة ، بل إنه فى يسر يواظب على زيادة مقدار أوراق الاعتماد الرسمية التى يتحتم على الصغار الفقراء أن يحصلوا عليها .

إن إغلاق الباب فى وجه الصغار الفقراء-عن طريق رفع الشروط المدرسية للوظيفة – أسهل بكثير من حصولهم على ذلك التعليم المدرسى الإضافى ؛ فليس فى مجتمعنا (الأمريكى) أى مكان تتجه فيه الشروط المدرسية للوظيفة للانخفاض ، وعن طريق هذه الشروط نعمل بالاستمرار على إغلاق أبواب فرص العمل ومسار

الحياة العملية أمام الفقراء بدلاً من فتحها .

وما إن يتعلم الصغار الفقراء اجتياز عقبة المضمار المدرسى – وهو أطول وأوعر بالنسبة لهم مما هو بالنسبة لأبناء الطبقة الوسطى – توجد وسائل جديدة لجعل ذلك المضمار أطول مما كان . وإنه لطريقة عظيمة – من بين أمور أخرى – لاستهلاك طاقات الفقراء السياسية وغضبهم ، إذ نستطيع أن نبقيهم مشغولين مدى سنوات يتدافعون فيها مذعورين ومتنافسين بعضهم ضد بعض فى سبيل حفنة من الدرجات العلمية ، على أمل أنهم عندئذ قد يحصلون على وظائف كان من الممكن أن تؤدى فى معظم الأحوال بالإجادة نفسها بدون الدرجات العلمية .

كذلك لا يتحرر الصغار الفقراء من التمييز حى عندما يحصلون على الدرجات العلمية ، فهم لا يزالون بعد ذلك بحاجة إلى صلات النسب والقرابة . وفى حين كانوا من قبل يواجهون عقبة مضمار واحد . إذا بهم الآن يضطرون إلى الجرى فى مضمارين !

وفى ختام ذلك ليس هناك تأكيد بأن الدرجة العلمية ستنيلهم الوظيفة . وقد كتب جدسون جيروم عن مؤتمر أو اجتماع أكاديمى من نوع ما يقول :

« . . . إن ١٧٠٠ دكتور فى الفلسفة فيما بين ٢٥ – ٣٠ سنة من عمرهم ، مع نثار ممن هم أسنّ منهم ، وقد علت وجوههم جميعاً أمارات القلق – كانوا يتنافسون على ٢٥٠ وظيفة تعليمية على مستوى الكليات ، ولم يكن من بينهم أحد يتوقع حقا أن يحصل على وظيفة منها !

« والحالة النفسية التى تسود بين المتقدمين الشبان – ومعظمهم يجوسون متسقطين اقتناص وظيفة – حالة يأس ؛ فمن العسير جدًّا على نحو ما بالنسبة لهم أن يتقبلوا أن درجة الدكتوراه التى حصلوا عليها بعد سبع أو ثمانى سنوات من العمل الشاق

والدراسة والحرمان [ملحوظة من عندى : و ٣٠٠٠٠ دولار نفقات] – لا تساوى الورقة التى طبعت عليها !

«وقالت واحدة منهم : إنها لا تريد أن يستقر بها المقام فى التدريس على مستوى المدارس الثانوية [ملحوظة من عندى : هناك أيضاً فائض] «ثم إننى ربما لا أستطيع الحصول على وظيفة فى مدرسة ثانوية ، لأنى مفرطة التعلم ! » .

وأحياناً يستخدم لذلك لفظ «مفرط التأهيل» ، وعلى كل حال – وكما قلت آنفاً – إنه لفظ يحسن بالشبان أن يشرعوا فى التفكير فيه . فأوراق الاعتماد الرسمية المدرسية يمكن أن تغلق الأبواب كما يمكن أن تفتحها . وأن تكذب فتقول : إنك غير حاصل على شهادة علمية ليس أسهل كثيراً من أن تكذب فتقول : إنك حاصل على شهادة علمية : فالناس يريدون أن يعرفوا ماذا صنعت بكل هذه السنين ؟

وهناك إعلان كبير ملصق فى المترو تحت الأرض – دفعت تكاليفه (لماذا ؟) هيئة الإعلانات الأمريكية – يقول :

انقطع عن المدرسة ، وادفع الثمن فيما بعد .
الثمن لا يتجاوز انخفاض الأجر والبطالة .
للحصول على وظيفة حسنة ، تعلم تعليماً حسناً !

ولكن المدارس لم تعد قادرة على الوفاء بوعدها أن تسلم «وظائف حسنة» إلى من يحصلون على دبلوماتها ، وهى أقل قدرة من ذلك أيضاً على الوفاء بوعدها للصغار الفقراء .

وثمة أيضاً حجة أخرى يسوقونها دفاعاً عن زيادة التعليم المدرسى للفقراء : فمنذ أمد غير طويل ترك أستاذ قدير متخصص مسار حياة عملية عظيم النجاح فى إحدى

الجامعات ذات المكانة ليغدو عميداً لجامعة صغيرة للسود فى الجنوب . وقد فعل هذا وحث غيره من الأساتذة على أن يحذوا حذوه ؛ لأن السود – كما قال – بحاجة إلى التوجه إلى الكلية للحصول على مهارات تدعو الحاجة إليها فى مجتمعاتهم المحلية . وهذا قول يسترعى النظر . فعندما نفكر فى معظم ما يتعلمه معظم الناس فى الكليات وأنواع الدرجات العلمية التى يحصلون عليها والعمل الذى يقومون به عندما يتخرجون ، ثم نفكر فيما نعرفه عن احتياجات السود وغيرهم من المجتمعات المحلية الفقيرة – فمن العسير أن نرى كيف يمكن أن تتوافق هذه الأمور معاً ؛ فالمجتمع المحلى الأسود قد يكون قادراً على الإفادة من خدمات طبيب أو محام ، ولكن ما حاجته وما استفادته من « مهارات » حاصلٍ على درجة علمية فى الفنون العقلية [الفلسفة والتاريخ واللغات إلخ مما ليس له طابع عملى] أو أى شىء تقريباً من العلوم الاجتماعية ، أو حتى فى الفيزياء والكيمياء والهندسة ؟ أجل : إن مثل هذه المهارات قد تساعد الحاصلين عليها فى « الهروب » من المجتمع المحلى الأسود . وكما قلت من قبل : طريق هذا الهروب ليس مفتوحاً إلا أمام عدد قليل .

وهذا العميد على كل حال لا يتكلم عن الهروب ، بل يقول : إن القلة من السود الذين يحصلون على « أوراق اعتماد » (أى درجات علمية رسمية) فى وسعهم عندئذ أن يساعدوا الآخرين .

وليس من المقطوع به بأى وسيلة أن أشد ما تحتاج إليه المجتمعات المحلية الفقيرة هم الأطباء والمحامون . بل لعل ما يجدى عليهم أكثر من ذلك بكثير عناصر من قبيل مساعدى الأطباء فى الجيش ، أو مساعدى الصيادلة الذين كانوا لدينا فى البحرية . فعندما كانت تخرج غواصة فى نوبة حراسة حربية فى الحرب العالمية الثانية كانت الاحتياجات والمشكلات الصحية لسفينة بها ٨٠ رجلاً وهى مسألة تغدو خطيرة

أحياناً ، متروكة فى يدى مساعد الصيدلى – وهو عادة شاب يحمل دبلوم المدرسة الثانوية وربما تلقى تدريباً بعد ذلك مدته سنتان .

والنوعية العامة للعناية الطبية فى القوات المسلحة أعلى بدرجة كبيرة مما يتوفر لجمهور السكان ، وبالقطع أعلى مما يتاح للفقراء . ومع ذلك فإن جانباً كبيراً من العمل الطبى ومن العلاج الذى يقدم فى القوات المسلحة يقوم به أناس حظوا بتدريب أقل بكثير من أولئك الذين يقومون بمثل هذه الأعمال فى الحياة المدنية ؛ فليس صادقاً بالضرورة ، أو صادقاً إطلاقاً أن المزيد من التعليم والتدريب يعنى عناية طبية وصحية أفضل . وعندما نقول : إن الطبيب وحده هو القادر أن يعالج أوجاعاً وإصابات صغيرة كثيرة فليس معنى هذا أن علاجها سيكون أفضل ، بل معناه أن عدداً كبيراً من الناس لا يعالجون على الإطلاق ! إن معظم الفقراء لا يمكن أن يحصلوا على التشخيص والنصح والعلاجات اليسيرة التى قد تكون كافية فى كثير من الأحوال لحفظ صحتهم ، والنتيجة أن معظمهم لا يذهبون إلى الطبيب إلا وقد صار مرضهم خطيراً .

وهكذا تموت أعداد كبيرة ومتزايدة من النساء كل سنة قبل الأوان بسرطان الصدر أو الرحم ؛ لأن المرض لم يكتشف فى وقت مبكر تبكيراً كافياً . واختبارات كشف وجود هذه السرطانات – على ما ذكرته لى ممرضة متمرسة أعرفها – يسيرة جدًّا . ولن يكون عسيراً أن ندرب أعداداً كبيرة من النساء ، لسن على دراية أخرى بالطب ، على القيام بهذه الاختبارات إما لأنفسهن أو لنساء كثيرات غيرهن ، ولكن المهنة الطبية لأسباب طبيعية جدًّا – لا تريد أن تجعل هذه التقنينات متاحة على نطاق واسع .

وبوسعنا أن نقول : مثل ذلك إلى حد كبير عن المحامين ؛ فما يحتاج إليه الفقراء

هو المزيد من المعرفة بالقانون ، أو الوسائل السهلة للحصول على هذه المعرفة ، والمزيد من الوصول إلى موارد القانون عندما يحتاجون إلى عون وفهم أفضل لحقوقهم وفرصهم . وبعض هذه الاحتياجات تنهض بها الآن جمعيات المساعدة القانونية وما أشبهها . وفى عدد نوفمبر سنة ١٩٧١ من مجلة بوستن ، مقال بعنوان : « ما الذى يصنعه طالب حقوق شاب مهذب مثلك فى جوار مثل هذه ! » : يصف عمل « مشروع بوستن للمساعدة القانونية . إن ثمانين طالباً فى القانون يعاونون على مساعدة ذوى الدخول المنخفضة على حل مشكلاتهم القضائية وفى الحصول على ما يخولهم القانون إياه . » وثلاثة أرباع الطلبة يتلقون عن عملهم تقديراً عن مقرر كامل من مقررات درجتهم العلمية فى القانون . وفوق الطلبة ٥٠ محامياً متفرغون يتقاضون جميعاً مرتبات . و ٣٢ تؤدى الحكومة الاتحادية أجورهم ، و ١٠ تؤدى أجورهم هيئة فى آى . إس . تى . ايه ، و ٦ يقومون بالعمل بمقتضى الزمالة . و ٢٥ ٪ تقريباً من القضايا تتعلق بالأحوال الشخصية ، و ٣٠ ٪ منها منازعات بين المالك والمستأجر ، و ١٠ ٪ مشكلات لمستهلكين تتضمن الدين والإفلاس والغش ، أما الـ ٢٠ ٪ الباقية فقضايا ذات طبيعة منوعة » .

ويصف المقال عمل أحد الطلبة مع إحدى الأسر :

« تعيش أسرة جونسون فى دورشستر ، وقد زارهم اثنان من محامى مشروع بوستن للمساعدة القانونية واكتشفا أن أربعة من الأطفال الستة ينامون على الأرض . وكان الغاز على وشك القطع ، والنوافذ محطمة ، والأثاث متداعياً ، ومع أن آل جونسون كانوا قد تلقوا إخطاراً بزيادة معونة تكاليف المعيشة — فإن الاعتمادات الإضافية لم تسلّم منذ عام ونصف العام ، فكانت الأم عاجزة عن تدبير الأمور . وكانت تخشى الاتصال بموظفة مصلحة الإنعاش التى لم ترها منذ ٣ شهور

خوفاً من قطع كل معونة عنها نهائيا .

« وقد طلب موظفا المساعدة القانونية إلى آل جونسون وآل هوارد أن يقدما قائمة بالأثاث الضرورى والملابس التى يحتاجون إليها ، وفى الصباح التالى صحبا مسز جونسون إلى متجر أثاث لانتقاء ما كانت بحاجة إليه وتستطيع تحمله فى حدود أقساط الإعانة . وكانت وجهتها معها بعد ذلك إلى مصلحة الإنعاش ، فقدمت لها الموظفة التى طال احتجابها إذن صرف بأغذية ، وأتمت الترتيبات لدفع المتأخر من ثمن استهلاك الغاز والكهرباء ، واعتمدت طلبات وتقديرات أثمان الأثاث ، ووافقت المصلحة أيضاً على مراجعة ميزانية آل جونسون ومراعاة أن يتلقوا زيادة لمواجهة تكاليف المعيشة » .

هذا عمل صالح ، والذين يقومون به أناس صالحون ، ولكن لماذا نحتاج إلى محامين للقيام به ، أو إلى طلبة قانون ، أو حتى إلى خريجى كليات ؟ لماذا لا يستطيع الفقراء أن يقوموا به . أو أن يتعلموا القيام به بأنفسهم ؟ هناك بالطبع فروق هامة بين المحامين وطلبة القانون من ناحية ، وبين الفقراء من ناحية أخرى ! إن لديهم قدرات ليست لدى الفقراء ، ولكنها ليست ذات صلة كبيرة بمعرفة القانون ، إن الفرق كامن فى أن الفقراء إنحلت روحهم المعنوية واستولى عليهم الرعب ، أما أهل القانون فلا يعتقدون أنهم يستطيعون دفع الأمور إلى الإنجاز ، ويستطيعون تغيير الأمور ، أما الفقراء فلا ، وقد كان للتعليم المدرسى دخل كبير بصنع هذا الفرق وبجعل هؤلاء الفقراء أقل ثقة بأنفسهم بكثير ، وأكثر استسلاماً وسلبية مما كان يجب أن يكونوا .

والمحامون وطلبة القانون لهم بالطبع هندام حسن أكثر من الفقراء ، فإذا ما دخلوا مكتب إنعاش ثاب الناس فيه إلى الانتباه ، فهؤلاء الناس لهم اتصالاتهم أو قراباتهم ، ويستطيعون أن يثيروا ضجة ويسببوا متاعب . وعلاج هذا بالنسبة

للفقراء أن يكونوا أحسن هنداماً . وهذا المشروع بعد كل شيء تكاد تكون تكاليفه كلها على حساب مكتب الفرصة الاقتصادية فى واشنطن ، والمعين يوشك أن ينضب . فماذا يحدث للفقراء إذا ما نضب المعين ، أو حينما يطلب المحافظ – كما فى كاليفورنيا – بإلحاح على واشنطن أن توقف البرنامج فى ولايته ؟ إن عدد الفقراء أكبر من عدد المحامين ، ودع عنك المحامين ذوى الإحساس بالمسئولية الاجتماعية ، فلماذا يتعين على كل هذه الكثرة أن يكون اعتمادها على هذه القلة القليلة ؟ وإلى متى يستطيعون تحمل ذلك ؟

ولماذا يجب أن يكون القانون سرا غامضاً على هذا النحو ؟ إن أصدقائى فى النرويج على رفوف كتبهم كتاب غليظ ، ولكنه كتاب واحد – اسمه « القانون النرويجى » ، وربما لا يضم بين دفتيه القانون النرويجى أجمع ، ولكن به ما يكفى منه كى يتمكن المواطن من العثور **بنفسه** على ما يقوله القانون له وعنه . وكثير من الأمور التى يحتاج الفقراء حقا إلى معرفتها عن القانون ليست بكل هذا الغموض . وكثير من المشكلات التى لديهم لا تحتاج حقا لعرضها على المحاكم ، بل تحتاج إلى ما يعادل فى مجال القانون – على نحو ما – مساعد الصيدلى ، ويستطيع الفقراء أن ينتقوهم من بينهم ليدربوا أنفسهم على ذلك .

إن ما يحتاجون إليه أولاً هو الحماية ضد ذلك الضرب من عقود التقسيط الاحتيالية التى كثيراً ما يقنعهم الطرف الآخر بتوقيعها ، وإنها لوصمة للمهنة القانونية المزعومة . إن الكثيرين ممن تعلموا القانون يساعدون على كتابة مثل هذه العقول ، وإن كثيرين غيرهم يساعدون على فرض تنفيذها . إنهم بحاجة إلى مكان يستطيعون التوجه إليه ليكتشفوا – بلغة عادية – ماذا يعنى العقد ؟ وماذا يلزمهم أن يصنعوا ؟ ولعلها فكرة صائبة أن يكون لدينا قانون على أن كل من يكون مطلوباً منه

التوقيع على عقد يستطيع أن يدون به ما يفهمه هو من المقصود من هذا العقد ، وأن يكون مقدم العقد ملزماً بتوقيع هذا الإقرار بما يفيد أن هذا الفهم صحيح ، قبل أن يكون العقد ملزماً سارى المفعول .

وقصارى القول : إذا أردت أن أجعلك توقع على عقد فمن واجباتى أن أشرحه لك بوضوح كافٍ بحيث تفهمه حقا . وقد تمسك القانون العام منذ أمد طويل بأن الاتفاق أو العقد لا يكون ملزماً إذا تأسس على الإكراه ، أو تم التوقيع عليه تحت التهديد ، فلماذا يكون العقد ملزماً إذا تأسس على سوء فهم – أو كما هو الأرجح – على نية الغش والخداع ؟

ولماذا لايكون لدينا شىء شبيه بقانون «فريمانز» (أى كل إنسان) به تفسير كل الألفاظ القانونية الواسعة الاستعمال ، بحيث يتسنى للناس أن يكتشفوا ماذا يقول القانون ؟ وماذا يعنى ؟ لماذا لا يلزم من يكتبون القوانين إلزاماً قانونيا أن يكتبوها بوضوح ؟ وأنا أفهم وأقبل حاجة من يكتبون القوانين إلى استخدام ما يسمى «لغة المحاكم الاصطلاحية» . ولكن من الممكن قطعاً أن يشترط على من يكتب قانوناً أن يلتزم كتابة فقرة ملحقة به تذكر بوضوح وبألفاظ غير اصطلاحية على حسب العرف القانونى : ما الذى يقصده هذا القانون ؟ وما معناه ؟ ولا أستطيع أن أتبين أى سبب لاستثناء أى شخص يكتب القانون من هذا الإلزام ؟ لأنه إن لم يستطع أن يقول بوضوح ماذا يعنى القانون ، فمن ذا سواه يستطيع ذلك ؟

ومثل هذه المقترحات بإشاعة الكثير من المعرفة والمهارة التى يملكها ويحتفظ بها المهنيون بين الناس ، من الطبيعى جدًّا أن تجد معارضة قوية من جانب أولئك المهنيين ، ويسمونها «إباحة الممارسة المهنية» . وهذا هو المقصود بالضبط ؛ فالممارسة المهنية بحاجة إلى إباحة ؛ لأنها غدت شديدة الصلابة والبَهْظ بحيث لم يعد يقدر

عليها الفقراء ، بل الكثيرون حاليا من أبناء الطبقة الوسطى ؛ ولذا لم يعودوا قادرين على الاستفادة منها إطلاقاً !

ومعظم المهارات على كل حال التى يحصل عليها السود وغيرهم من الفقراء ، سواء أكانت باهظة أم لا – لا تظل فى المجتمع المحلى . وقد أصاب الصميم مقال قرأته منذ زمن غير بعيد ، وهو تقرير عن ندوة حول تنظيم المجتمع المحلى . فقد قال أحدهم : إن ثمة حقيقة واقعة تجعل – أكثر من أى حقيقة واقعة سواها – تنظيم المجتمع المحلى أمراً بالغ الصعوبة ، ويكاد يكون مستحيلاً : إن معظم السود ، أو غيرهم من أبناء الأقليات الأخرى ، القادرين على الحصول على تعليم مدرسى ، وتدريب . ومهارات ، وأوراق اعتماد رسمية – سرعان ما كانوا يتوقفون عن العمل فى مجتمعاتهم المحلية . لعلهم مازالوا يعيشون هناك ، ولكن عملهم يؤدى خارج هذا المجتمع .

والسبب فى ذلك يسير : فلا أحد تقريباً من الفقراء الذين ناضلوا وضحوا كى يكتسبوا مهارة تدر أجراً عالياً يمكن أن يبذل هذه المهارة مقابل لا شىء ! وبعبارة أخرى : لابد أن ينقل مهارته إلى مجتمع محلى للطبقة الوسطى البيضاء حيث يستطيع الناس أداء ثمنها ؛ ولذا فإن معظم الفقراء الذين يتعلمون تعليماً عالياً تفقدهم مجتمعاتهم المحلية !

ومما جاء فى «نيويورك تايمز» عن زيادة جرائم العنف فى الطرف الشمالى من سنترال بارك (أى فى حى هارلم الذى يسكنه السود) ما يأتى :

«إن الأسباب التى يقدمها الموظفون المكلفون بتطبيق القانون لهذا الارتفاع فى جرائم العنف تتضمن تفشى استعمال المخدرات ، واستمرار هجرة المتعطلين غير المدربين من الجنوب ومن بورتوريكو ، وخروج الطبقة الوسطى من السود من

هارلم ، حيث كان لهم تأثير فى حفظ التوازن والاستقرار» .

والمقال عن مشروع بوستن للمساعدة القانونية يقول :

«إن أحد المحامين السود يقول : «إن السود فى معظم القضايا يفضلون محامياً أسود على المحامى الأبيض» . ولكن هذا الحل جزئى ، ومن الصعب إيجاد حل أكمل منه ، فكما يقول ذلك المحامى : فنظرا إلى العروض التى يحصل عليها السود من خريجى مدارس الحقوق ليس من المرجح أن يعودوا إلى نوع الحياة الذى غادروه نفسه لتوّهم» .

والدليل على ذلك قائم فى كل مكان : ففى مقال بقسم المجلة من نيويورك تايمز الصادرة يوم الأحد ٢ من يناير سنة ١٩٧٢ يبين ناثان جلازر مالم أكن أعرفه ومالم أكن أتوقعه من أن تعداد السود وأبناء بورتوريكو وليس البيض فقط أخذ فى الهبوط فى أسوأ الأحياء القذرة بمدننا ، فالذين يستطيعون الخروج من هناك يخرجون .

وفى مقال افتتاحى بعدد يناير سنة ١٩٧٢ من «إيبونى» عنوانه «فلتبق داخل المدينة أسود» مناشدة للسود الناجحين ألا يغادروا حى المنبوذين ، ومما جاء فى هذا المقال :

«. . . إن الجيتو (الحى الفقير أو المنبوذ) يتحول إلى برية مقفرة ، فالناجحون والعدموحون يغادرونه ولا أحد ينتقل إليه ! إن الجيتو فى الوقت الراهن يلتهم نفسه ! فالمدمنون ينهبون من جيرانهم جهاز تليفزيون أو آلة تصوير أو راديو يبيعونه بسرعة ليحصلوا على مخدرات ، والرجال يعطون أطفالاً المخدرات يعطونها فيما بعد من هم أصغر منهم سنا ! ، واللصوص المتمرسون يرجعون إلى الوراء بسيارة نقل إلى باب بيت ثم يفرغون فيها أثاث شقة كاملاً فى وضح النهار ! والسود فى القطاعات

التى هى أوفر رخاء بالجيتو يجب أن يلجئوا إلى الأبواب المعدنية والسلاسل والمزاليج ليحموا مقتنياتهم . . . فحى السود مسموح له أن يتآكل شظايا ! وعندئذ تأتى البولدوزرات والتجديدات الحضرية (إما عامة أو خاصة) ، وأخيراً يستولى البيض على الأرض . وما أكثر الأحيان التى يكون فيها الرجل الأسود قصير النظر فيما يتعلق بالجيتو الفقير . . . فما يحتاج إليه الآن هذا الجيتو الفقير هو الرجال السود المستعدون أن يمكثوا ويناضلوا لتوسيع جوارهم . ويجب أن يجدوا العون لا من السود الذين فى الحى الفقير فقط ، بل أيضاً من السود الذين «هربوا» من الحى الفقير إلى جيتو آخر أكثر رخاء ، أو إلى الضواحى المتكاملة . . .» .

ويتبين من مقال بليغ جداً فى عدد يناير سنة ١٩٧٢ من مجلة هاربر إلى أى مدى نحن بعيدون من هذا التوسع ، وعنوانه «الروح فى الضواحى» بقلم «أورد كومز» : فهو يصر مراراً وتكراراً على السود الناجحين – أولئك الذين أفلحوا ، أو «وصلوا» – على أن يبتعدوا إلى أقصى ما فى إمكانهم عمن لم ينجحوا ، ولا يريدون أن يسمحوا لهم بإزعاجهم أو أن يتذكروهم .

ومما قاله كومز (وهو نفسه : أسود) :

«فى مستهل قوة السود والدعوة إلى وحدتهم – بدأ نوع جديد من النفاق البورجوازى الأسود : فالطبقة الوسطى السوداء يمكن أن تبدو الآن ذات صلة بالنضال الأسود فى حين تظل متباعدة عن المعركة . لقد صار «موضة» عند السود أن يقولوا : إنهم مشتركون فى مساعدة السود الآخرين . إن عدداً كبيراً من التنظيمات المفتقرة إلى الأفراد الكافين ، وإلى التمويل الكافى – جمهورها من الطبقة الوسطى السوداء تحاول حقا أن تذكى جذوة آمال السود . ولكنى أشك فى أن مافات مات : فعندما علّقت على الملابس الباهظة الثمن التى يرتديها زميل يعمل مع

الفقراء ، قال لى : « . . . ليس معنى هذا أنى أبيع روحى ، بل كل ما هناك أننى أحسّن مستوى جسمى ! » . . . إن زوجة لامعة ومتشائمة لأحد الأطر (الكوادر) النامية من حلالى مشكلات البورجوازية السوداء ، وهى تتنقل من مدينة إلى ولاية إلى وكالة اتحادية متحدثة عن « احتياجات الشعب » قالت :

« إنهم يتحدثون عن المساعدة ، ويشعرون بقدر من التأثم يربو على تأثم آبائهم ؛ لأنهم ماديون بصورة سافرة ، ولكنهم لا يستطيعون التوحد مع الفقر ، فكل هؤلاء الإداريون السود قد تحولوا إلى ليبراليين بيض ! » . . .

وفيما بعد تحدث أصدقائى البورجوازيون عن محاولتهم لمساعدة الفقراء السود ، وكيف قوبلت بالعداء والهزء ؟ ثم قال أحدهم : « سيتعين علينا أن نترك العمل الحقيقى لأبنائنا ؛ فهم الذين عاشوا دائماً بوعى أسود ، وهم الذين سيصنعون وحدة جميع السود ! » .

وقال آخر وصوته يرتجف بالانفعال : « علينا أن نبنى المستقبل الاقتصادى لأبنائنا ، ومتى توفر لديهم المال استطاعوا أن يتولوا النضال عن جميع السود ! » .

وظللت أستمع تلك الليلة والسود ينذرون أولادهم للأمة السوداء فى حين ظلوا هم سالمين وعلى محيط الدائرة بعيداً عن مركز الخطر ! .

. . . وقد سألت طبيباً ، وهو باطنى قديم ! أيظن أن أنداده سيوجهون جهودهم صوب السود الفقراء ؟ فقال : لا ، ثم تجهم وجهه وقال : « هل فكرت فى مبلغ العمل الشاق الذى كابدناه لنصل إلى القليل الذى وصلنا إليه ؟ إننا لا نستطيع أن نقود يا مستركومز لأننا أناس مجهدون ! . . ويقال : إن الشباب أقرب إلى وعيهم أو ضمائرهم ، وإنهم سيعملون مع السود الفقراء ، ولكنى لا أصدق ذلك . . . » . . . ومعظم السود البورجوازيين قد تركوا مهمة التنظيم

الشاقة لمن هم أقل موهبة منهم ، وقد أغرتهم أسطورة الفردية الأمريكية فاعتقدوا أن خلاصهم فى التغلب الفردى على الفقر . . . » .

وليس هذا الكلام حجة ضد مثل هذا التغلب الفردى على الفقر . فكل من يعيش فى مجتمع محلى فقير ويريد أن يخرج منه من حقه أن يصنع ذلك ، وله الحق فى كل العون الذى يمكنه الحصول عليه . وكل من يقدم هذا العون يقوم بعمل طيب . ولكننا يجب ألا نخدع أنفسنا بصدد ما نصنع ؛ فمساعدة عدد قليل على الخلاص لا يصنع شيئاً للأكثرية التى تظل حبيساً ! والفقير الذى « يصل إلى النجاح » لا يساعد إلا نفسه ، والمدرسة التى تساعده على « النجاح » لا تساعد أحداً إلا إياه ! فى المجتمعات المحلية الفقيرة – كما فى الأقطار الفقيرة – لا تخلق الجرعات الكبيرة من التعليم المدرسى زعامة ، بل صفوة ، وهذان ليسا شيئاً واحداً .

وقد تكون القصة التالية مما يوضح الفرق بينهما :

فقد كنت منذ سنتين أتحدث عن هذه الأمور مع بعض الطالبات فى كلية محلية للنساء ، ودخلت فى جدل مع طالبة سوداء شابة . وقالت – مثل كثيرين غيرها – إن كل هذا الكلام عن التعليم غير المدرسى أو التعليم المدرسى الحر أو ما إلى ذلك – إنما هو لأبناء البيض الأغنياء ، أما هى وغيرها من أبناء السود والفقراء فيحتاجون إلى المدارس على وضعها الراهن بمقررات منظمة مطلوبة ، وامتحانات ، ودرجات ، ودبلومات وما إلى ذلك ؛ فبهذه الوسيلة دون سواها سيتسنى لها أن تصل إلى مدرسة الحقوق وتغدو محامية ، وبذلك تكسب القوة على مساعدة قومها . وأما دخولها فى مدرسة الحقوق ذات الهيبة والمكانة التى تقول : إنها ترمى إلى دخولها ، أو أن تكتسب هناك القوة التى تتطلع إليها – فذلك يبدو لى مشكوكاً فيه جدًا ؛ فعلى الرغم من معرفتها وكلامها الساخر عن « النظام » ومؤسساته – بما فى

ذلك مدارس الحقوق – كان ظاهراً أنها لا تعرف عنها إلا القليل ، وترى فى القانون نوعاً من الحيلة السحرية القذرة التى يستخدمها البيض منذ زمن طويل ضد السود ، وستتعلم الآن كيف تستخدمها ضد البيض . وشككت فى أن هذه الفكرة وهذه الرؤية يمكن أن تسنداها فى استيعاب الكتب الكثيرة الضخمة عن الأضرار والعدالة وما أشبه . ولكن هذا خارج الموضوع . وما حاولت – بدون نجاح – أن أقوله لهذه الطالبة الغاضبة المفعمة بالحيوية : إن آلة المدرسة – إذا سار كل شىء على ما يرام خليقة أن تطبع على جبينها « فائزة » بل قد تمنحها القوة كى تصنع شيئا للسود . ولكن آلة المدرسة هذه ستستمر فى الوقت نفسه فى طبع كلمة « خاسر » على جبهات ألف أو عشرة آلاف أسود آخرين ، وبذلك تسلبهم – حتى فى عقولهم . بل فى عقولهم قبل كل شىء – القوة على مساعدة أنفسهم . قلت لها :

« تقولين : إنك بحاجة إلى أن تصبحى محامية كى تكون لديك القوة فتغيرى الأمور . وهذا بديع . ولكن ما نفع هذا للـ ٩٩٪ من رفاقك السود الذين لن يصبحوا محامين ؟ إن النظام الذى يجعلك ذات قوة يعلن بالوسيلة نفسها سلبهم كل قوة ، ليكونوا معتمدين بالكلية عليك وعلى أمثالك . وبصراحة ، من وجهة نظر مجتمعك المحلى – أعتقد أنها صفقة خاسرة ، وأشك كثيراً جداً فى أن أى شىء يتسنى لك عمله ، حتى لو مضت الأمور على ما تهوين – يمكن أن يقربك من تعويض ما قتله تعليمهم المدرسى فيهم من الذكاء وحب الاستطلاع ، وسعة الحيلة والأمل ، والثقة بالنفس واحترام الذات » .

ولم تقتنع . ولم أتوقع منها أن تقتنع . وبما أنها ناضلت بكل شدة لتصل إلى ما وصلت إليه – فإنى آمل أن تنجح فى سائر الطريق ، ولكن – وبخاصة لأن مدارس الحقوق عليها الآن إقبال فى طلبات الدخول بمعدل ٥ إلى ١ من أماكنها

الشاغرة ، فليس هذا هو الطريق الذى يستطيع الكثيرون أن يسلكوه .

إن فقراءنا لن يساعدهم كثيراً هذا العدد القليل من القادة والمساعدين المتعلمين تعليماً عالياً ، حتى لو لم يكن هناك شيء من النزول الرهيب فى هذه المساعدة ، إنهم يحتاجون أولاً إلى ترتيبات وموارد أفضل وأرخص وأسهل فى الحصول عليها وأكثر فاعلية – لتعلم كل الأشياء التى قد يريدون ويحتاجون أن يتعلموها ، ابتداء من الكتابة والقراءة إلى الطب العملى ، والاقتصاد العملى ، والقانون العملى . إنهم بحاجة إلى مدخل أيسر ، وأقل صرامة ، وأقل بَهظاً ، إلى ما فى المجتمع من فرص . إنهم قبل كل شيء بحاجة إلى مجتمع فيه مزيد كبير من الفرص ، مجتمع مهتم بالقضاء على الفقر ، وبجعل حياة كل أعضائه متاحة وممكنة وطريفة ومفيدة . وهذه قبل كل شيء احتياجات وغايات وأهداف سياسية . وما من شيء منها يمكن أن توفره المدارس والتعليم المدرسى .

١١ – القراءة بدون تعليم مدرسى

إن الوالد الفقير قد يجيب بقوله : «لعل شيئاً من الصواب فيما تقول ، ومع هذا ، إن لم تعلّم المدرسة صغيرى كيف يقرأ ؟ فكيف يمكن أن يتعلم ؟» . . . ولكن المدارس لا تعلم عدداً كبيراً من الصغار الآن كيف يقرءون ؟ إن الكثيرين يقرءون من غير أن يعلمهم أحد ! والمسألة هنا ليست مسألة التخلى عن الجيد بحثاً عما هو كامل . فما نصنعه الآن ليس ناجحاً جدًّا ، فما الذى يمكن أن نتعلمه عساه يساعدنا على التحسن ؟

إن الجزء الشمالى الشرقى من البرازيل من أكبر مناطق الفقر فى العالم ، ومع أن سكانه مزارعون مستأجرون أو بالمشاركة فى المحصول – فهم لا يملكون شيئاً ، وعليهم أن يدفعوا حتى ثمن المياه التى يحصلون عليها من بئر مالك الأرض ، وهم يعيشون فى أشد حالات الفاقة ضنكا فى قرى معزولة لا تعرف المطبوعات فى الواقع ، فليس لديهم شىء من الكتب والصحف ، واللافتات ، وإعلانات التليفزيون التى تحيط بكل الأطفال تقريباً فى المجتمع العصرى !

ومنذ بضع سنوات تمكن مربٍّ برازيلى ، هو باولو فرير مع زملاء قام

بتدريبهم من تعليم أعداد كبيرة من البالغين التامِّى الأمية فى تلك القرى – أن يكتبوا ويقرءوا فى أشهر قليلة ، وبتكاليف مقدارها ٢٥ دولاراً للشخص الواحد ! ومعظم مدارسنا تنفق ٢٠٠ دولار أو أكثر على التلميذ الواحد فى السنة لتعلمه ما يمحو أميته ! وفى نهاية ست أو سبع أو عشر سنين وعمل يتكلف ١٥٠٠ دولار أو أكثر – لا يكون الكثيرون من أطفالنا عاجزين عن القراءة فى مستوى هؤلاء الفلاحين البرازيليين فحسب ، بل إن الكثيرين منهم تفسد روحهم المعنوية بحيث يظنون أنفسهم عاجزين عن تعلم أى شىء !

وعندما كان «فرير» ومعاونوه يقدمون إلى قرية جديدة كانت خطوتهم الأولى أن يحاولوا حث القرويين على التجمع فى لقاء لمناقشة أمور حياتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وكل ما يعنيهم .

وكان الكثيرون يخافون (مثل الكثيرين فى الولايات المتحدة) إذا تكلموا بصراحة وعلنا أن يجروا على أنفسهم شيئاً من المتاعب .

وكان آخرون يشعرون أنه ما دام شىء مما يقولونه لا يمكن أن يحدث تغييرا فى حياتهم ، فماذا يمكن أن تكون جدوى قولهم أى شىء بل لماذا التفكير؟ فخير من هذا أن تعيش حياتك القصيرة التعسة فى نوع من الاستسلام غير المبالى !

ويصف فرير الثقافة التى يعيش فيها مثل هؤلاء الناس (ثقافة الفقر العالمية الانتشار بوجه ما) بأنها ثقافة الصمت : فالألفاظ لا تستخدم لأنها ستضيع هباء ! فأول خطوة له ليعلم هؤلاء القرويين سماها «إيقاظ الوعى» .

وعندما بدأت الاجتماعات لأول مرة ، تكلم القرويون على استحياء ، وبخجل ، على نحو ما يتكلم كثيرون من الأمريكيين أبناء الطبقة الوسطى حينما يضطرون للتحدث علناً ! فكيف يمكن أن يهتم أى أحد بأفكارهم ؟ ولكنهم مع

الاستمرار فى الكلام ازدادت شجاعتهم ، وزادت كلماتهم تعبيراً عن أنفسهم ، فتكلموا بحرارة واقتناع وفى هذا الكلام بدأت بعض الألفاظ فى الظهور ، وهى مفاتيح لفظية ، أو ما يسميه فرير الألفاظ الخصبة أو الولود ، لأنها تلد أفكاراً ، وتلد مقاطع يمكن أن تتكون منها ألفاظ أخرى . وكان فرير يدون هذه الألفاظ ويبين للقرويين كيف يكتبونها ، وبكتابتها يتمسكون بها ، ويتملكونها . ويستخدمونها فى أغراضهم الخاصة . ومتى وصلوا إلى هذه النقطة كان الباقى سهلاً نسبيا .

ومن هذه البداية تمكنوا من مساعدة القرويين على أن يصبحوا قارئين كاتبين وظيفيا فى فصول ليلية بعد عمل النهار الشاق ، وعلى مدى ثمانية أسابيع تقريباً !

وقد يقول بعض : «ولكن فرير – بعد كل شىء – كان عليه أن يحصل على المدارس التى يقوم بالتعليم فيها» والجواب أن «مدارسه» من ثلاثة وجوه حاسمة – كانت مختلفة تماماً عن المدارس التى نعرفها والتى لدينا ، والتى أريد أنا وغيرى عندما نتحدث عن التعليم غير المدرسى أن نتخلص منها :

فهى فى المقام الأول لم تكن إجبارية .

ثم هى ثانيا لا تشترط ولا تعطى أوراق اعتماد من أى نوع (شهادات دراسية رسمية) .

وهى ثالثاً لا تغلق التلميذ داخل سلسلة متعاقبة من التعلم محددة سلفا .

وواضح أن مشكلتنا القومية فى القراءة ليست مشكلة حتمية ، فالقراءة سهلة ، ومهما كررنا هذا القول فلن يكون ذلك إسرافاً : القراءة سهلة . ومع هذا فإن أعداداً كبيرة من الأطفال يبدو أنهم غير قادرين على القيام بها . فما العلة ؟

لقد كثرت الكتابة فى هذا الصدد ، وبعضها لغو ، وبعضها الآخر حقيقة هامة جدًّا . فكتاب دنيسون «حياة الأطفال» ، وكتاب هيرندون : «كيف تبقى (أى

تقاوم الفناء) فى أرض مولدنا ؟» ، وكتاب فادر «الأطفال العراة» – كلها تلقى ضوءاً مفيداً على المشكلة ، وكلها تؤكد من وجوه كثيرة ما قاله دنيسون عن فتى فى الثانية عشرة من عمره أمى وشاعر بالهزيمة :

«فقد فشل جوزيه فى كل شىء ، فبعد خمس سنوات فى المدارس العامة لم يكن قادراً على القراءة ، أو الجمع ، وليست له معرفة حتى بأيسر الأوليات التاريخية أو الجغرافية ! وقد نعت بأنه «ضئيل الدافعية» ويفتقر إلى «مهارات القراءة» وأيضاً بأن لديه «مشكلة قراءة» فما العملية التى تجمع بين جوزيه وكتاب المدرسة ؟ هل هذه العملية جزء من مشكلة فى القراءة ؟ «من الذى يطلب إليه أن يقرأ الكتاب ؟ أيطلب ذلك إليه أحد ؟ وبأى صوت ؟ ولأى غرض ؟ وبأى اهتمام أو عدم اهتمام بالنتيجة ؟

«ومن كتب الكتاب ؟ ولمن كتبوه ؟ هل هو مكتوب فعلاً لأجل جوزيه ؟ وهل يستطيع جوزيه فعلاً أن يشارك فى الحياة التى يقدمها الكتاب ؟

«وماذا عن فشل جوزيه فى القراءة ؟ لا يمكننا أن نقف مكتفين بأن النتيجة مخيبة للآمال ؟ كيف يصل إليها ؟ ما الذى يصنعه ؟ . . هل هو مسترسل فى أحلام اليقظة ؟ إن كان ذلك صحيحاً فماذا يحلم ؟ أليست أحلام اليقظة هذه بالذات جزءاً من مشكلة جوزيه فى القراءة ؟ هل سأله المعلم : ما الذى يفكر فيه ؟ وهل تقصيره فى السؤال جزء من مشكلة جوزيه فى القراءة ؟» .

وذات مرة ، وأنا أحاول شرح أو تعليم الكسور أو شىء من هذا القبيل لغلام فى الصف الخامس كان دائماً سيئ التحصيل فى المدرسة – شعرت بأنه وإن كان يوليني مظهر الانتباه – كان ذهنه غائباً ، فتوقفت عن الشرح ، وبأقصى ما استطعت من اللطف قلت : «ما الذى تفكر فيه ؟» فانتبه جافلاً ، ولعله فوجئ

بحيث قال بأمانة : «كنت أفكر فى : كيف سيضربنى أبى لو رسبت فى الحساب ؟» . وواضح أن الشخص عندما تقلقه أمور من هذا القبيل فلن يستطيع أن يفكر أو يتعلم الكثير عن الحساب أو القراءة ، أو أى شىء عداهما ؟

«إن الألفاظ المطبوعة امتداد للكلام . والقراءة حديث . ولكن ماذا لو أن هذا العالم الأكبر كان مفزعاً ومهيناً ؟ هل يجب أولا يجب أن نضمن الخوف والإهانة مشكلة جوزيه فى القراءة ؟

«إن مشكلة جوزيه فى القراءة هى جوزيه ! ولا نحتاج إلا للنظر إلى جوزيه لنرى مشكلاته ؟ الخجل ، والخوف ، والسخط ، ورفض الآخرين ورفضه لذاته ، والقلق ، وازدراء الذات ، والوحدة ! وما من شىء من هذه الأمور ناتج عن صعوبة قراءة الألفاظ المطبوعة . وهذه حقيقة واقعة تزداد جلاء إذا ما ذكرت هنا أن جوزيه عندما جاء إلى هذه البلاد فى سن السابعة كان قادراً على قراءة الإسبانية ، وكان يقرأ بانتظام لأمه (التى لا تستطيع القراءة) بطاقات البريد التى تصلها من أبيه الذى يعرف القراءة والكتابة . . . والمقيم فى بورتوريكو» .

وأنا أتفق مع « فادر» فى أن الكثيرين ، وقد يكونون تقريباً كل الأطفال الذين تسعيهم المدارس غير قارئين ، يستطيعون القراءة فى واقع الأمر . ولكن كما أكد هرنادون : إما أنهم لا يستطيعون فى المدرسة ، ما يستطيعونه فى كل مكان آخر ، أو كما يظن فادر – أنهم يرفضون القيام به : أى يرفضون القراءة فى المدرسة ، أو لأجل المدرسة ، على نحو ما يرفض الكثيرون منهم أن يستخدموا اللغة الإنجليزية السليمة التى تعلموها بالفعل .

وأميل إلى مخالفة فادر فى نقطة أخرى فأنا لا أظن أن الأطفال يبدءون فى الانحراف عن المدرسة حوالى الصف الرابع فحسب ، بل لقد حدث ذلك لأطفال

كثيرين أعرفهم ، أغنياء وفقراء ، ابتداء من الصف الأول ، وأشك كثيراً فى أن يكون الأطفال الذين يعرفون القراءة قد «علموهم» القراءة ، أو تلقوا مساعدة كبيرة جدًّا فى تعلمهم عن طريق ما يمكن أن تصنعه المدرسة ، فقد تعلموا المزيد بالرغم من المدرسة لا بسببها !

وفى كتبى الثلاثة الأخيرة – من بين كتبى السابقة – قلت : لماذا أظن أن معظم ما نصنعه بخصوص القراءة فى المدرسة ، فى أى صف كان ، ضار ؟ وقلت : ماذا يجب أن نصنع لكى يتحسن هذا الوضع ؟ وأود أن أضيف ما يأتى إلى ما تقدم :

يكاد كل ما نصنعه بصدد القراءة فى المدرسة أو خارجها أن يخفى الحقيقة الحيوية القائلة : إن الكتابة امتداد للكلام ، وإن خلف كل كلمة مكتوبة صوتاً بشريا يتحدث ، وإن القراءة هى الوسيلة لسماع ما تقوله تلك الأصوات . وقد أخبرتنى والدة فتاة فى التاسعة من عمرها أنه عندما حضرت إلى بلدتهما مؤلفة الكتاب الذى كانت تقرؤه طفلتها قامت بتدبير لقاء بينهما ، وعند تقديم الطفلة للمرأة قالت لطفلتها : «هذه هى مسز فلانة التى ألفت الكتاب الذى تقرئينه» فحملقت الطفلة فى المرأة مندهشة بضع ثوان قبل أن تقول لها فى النهاية : «وهل يؤلف **الناس** الكتب ؟» ففى تجربتها أن الكلمات موجودة هكذا بسهولة ، فكان يبدو لها وكأنها سقطت من السماء . وهى مستقلة عن الناس كاستقلال النجوم عنهم !

ويخامرنى الظن أن عدد من يحسنون القراءة سيزداد ، وتقل كثيراً مشكلات القراءة ، لو أننا جعلنا القراءة للأطفال دون سن العاشرة بل الثانية عشرة غير مشروعة . ويكاد جميع الأطفال فى هذه البلاد – أغنياء أو فقراء – فيما عدا الأقلية الذين ينشئون فى جيوب معزولة من الفاقة الريفية – يعيشون فى ثقافة الطباعة ؟ ففى كل يوم يرون خارج مدارسهم مئات من الكلمات المطبوعة ، واللافتات

والملصقات ، و «لوحات» الإعلانات ، والأغلفة واللفافات ، والصحف السيارة ، وعلى شاشة التليفزيون : ولعلها أكثر كثيراً مما يرون من المطبوعات فى المدرسة .

وطالما أن الأطفال يواصلون رؤية هذه الكلمات فليست هناك وسيلة تمكننا من منعهم من الرغبة فى معرفة ما تقوله وما تعنيه ، أو من اكتشاف وسائل لتعلم هذه المعرفة المحرمة ونقلها إلى الآخرين على نحو ما يكتشفون الآن وسائل لتعلم وتناقل أشياء أخرى كنا نفضل لهم ألا يتعلموها بما فى ذلك تلك الكلمة التى لا يخطئون تهجيتها مطلقاً (على الأقل فى ألوف المرات التى رأيتها فيها مكتوبة لم أرها قط مغلوطة الهجاء ، وبالقطع ما من طفل علمه بالغٌ – فضلاً عن المعلم – كيف يتهجاها) .

إن أعظم ما يؤثر فيما يصنعه الناس إنما هو – بعد كل شىء – كيف نعاملهم ، لا مانقوله لهم ؟ إن أفعالنا تحمل رسالة خفية أقوى بكثير من أى شىء نقوله . ونحن نقول للأطفال : إن القراءة متعة ، وإنها هامة ، وإنهم سيحبونها ، وما إلى ذلك . ولكن كل ما نصنعه بخصوص القراءة يحمل رسائل خفية من نوع مختلف ، فنبدو جميعاً : من معلمين ، ووالدين ، وحكومة ، والمجتمع ككل – وكأننا نقول للأطفال شيئين :

أولها «إن لم نجعلكم – أيها الكسالى الذين لا يصلحون لشىء تقرءون فلن تقرءوا» ولكننا سنجعلكم تقرءون» .

والآخر : «إن القراءة صعبة جداً ومعقدة جداً ، وأنتم من الغباء بحيث إنكم ما لم نقدكم إليها خطوة صغيرة بخطوة صغيرة ، مثلما يقاد الأعمى فى درب وعر – فلن تتمكنوا من معرفتها أو اكتشافها ! » .

إن أطفالاً كثيرين لحسن الحظ يتجاهلون بسهولة هذه الرسائل ، ويرون أناساً

آخرين من حولهم يقرءون ، فيستولى عليهم الفضول بصدد هذه الكلمات ، ويتعلمون القراءة ، على نحو ما تعلموا الكلام من قبل ، والكثيرون منهم يتعلمونها قبل أن تطأ قدمهم بناء المدرسة ، فلماذا لم نحاول قط أن نكتشف كم يبلغ عدد مثل هؤلاء الأطفال ؟ ولعل أكثر منهم من يعلمون أنفسهم القراءة وهم فى المدرسة فيما بين وضع الخطوط تحت الأشياء وبين إحاطتها بدوائر فى الدفتر المدرسى ! ولكن بعضا آخر من الأطفال يسمعون لسوء الحظ الكبار يقولون لهم : « نحن سنجعلكم تتعلمون القراءة سواء أحببتم ذلك أم لا ، لا لأسبابكم بل لأسبابنا نحن » . فيكون ردهم عليهم : « أكذلك هو ؟ سنرى ماذا يحدث ؟ » .

وقد حاولت أن أعلم تلاميذ وصل بهم الأمر إلى اعتبار القراءة معركة قوة بينهم وبين البالغين !

والطفل الذى يكون شعوره بصدد القراءة على هذا النحو لن يدع نفسه يتعلم القراءة ، وسيقاوم الفهم إن أحسّ بمقدمه ، وسينكر أو يخفى مثل هذا الفهم إن وجد لديه !

وأتذكر تلميذاً ذكيا جدًّا فى الصف الثانى كان فى ضرب من الصراع مع أمه الذكية جدًّا والطاغية جدًّا ! وكنا نعمل معاً ؛ لأن تقدمه فى الفصل بات مستحيلاً ، وكان عندى مقدار كبير من الحروف ، مطبوعة بالألوان ، مقصوصة من أحد كتب الكلمات الملونة ، وكنت أحركها وأنقلها فيما بينها لكى أكون منها كلمات ومقاطع . والأطفال محبون للاستطلاع ؛ ولذا كثيراً ما كنت أغريه بالنظر إلى تلك الحروف والقيام ببعض ألعابى بها ، فكنا نمضى فى ذلك برهة قصيرة ، وأبدأ فى أن أقول لنفسى : « أخيراً ها هو ذا قد بدأ ينقاد » ثم يبدأ هو فى أن يقول لنفسه : « ماهذا الذى يحدث هنا ؟ إنى أتعلم القراءة وهذا مالا أريده ! » . ويجذب الفرامل .

ويرفض المضى قدما ، ويتظاهر بالغباء ، ويجيب عمداً إجابات خاطئة ، ويحاول أن يحملنى على الكلام عن أمور أخرى ! وكنت أصنع ذلك أحياناً إلى أن أتمكن من استدراجه إلى اللعب بالحروف مرة أخرى .

وهناك أطفال آخرون يتلقون الرسالة الأخرى : إن القراءة صعبة صعوبة رهيبة ، وإنهم أغبى من أن يتعلموها ، وإنهم لا يستطيعون أن يمدوا أيديهم ليمسكوا بها ويتملكوها ، بل يجب أن يجلسوا فى سلبية على حين أن من « يملك » القراءة يصبها فيهم ، أو لعله يحقنهم بها على نحو ما يعطيهم الطبيب حقنة ! ومتى نظر الناس إلى التعلم هذه النظرة – كشىء يقوم شخص آخر بفعله بهم – فليست أمامهم فرصة لتعلم أى شىء .

وقد أخبرنى رجل ذات مرة أن طفلته كانت تجد متاعب فى تعلم القراءة مع أنها كانت تريد فى استماتة أن تتعلمها ، فقلت : « إن لفظ « استماتة » هو مفتاح متاعبها ، فنحن لا نتعلم الأمور العسيرة باستماتة ، وعندما تعلمنا الكلام كان ذلك جزءاً من كل شىء آخر مما نقوم به » فما كانت تريده هذه الطفلة باستماتة ليس أن تتعلم القراءة ، بل – كما عبر عن ذلك دنيسون ذات مرة فأجاد : لوكانت قد تعلمت القراءة : أى أنها – بعبارة أخرى – كانت تريد أن تتخلص من وصمة وعار كونها غير قارئة . ولكن هذا العار نفسه هو الذى يمنعها – أكثر من أى شىء آخر من تعلم القراءة .

ولعلنا بحاجة أن نقول : « إن الأمية لا غبار عليها » . ولعلنا نحتاج إلى لافتات وأزرار تقول : الأمية قوة. فأن تجعل عدم معرفة شىء ما مصدر خزى أو عار فمعناه أن تجعل من المؤكد أن الكثيرين لن يتعلموه . وهذا يدلنا : لماذا يكون تحريم القراءة ، أو جعل القراءة غير مشروعة ، أحجى أن يُنْتِج القارئين ؟ فلو أننا حاولنا

جديا أن نحرم القراءة لقلنا أموراً من قبيل : «إذا ضبطتك تقرأ فسوف أعاقبك ، وأنتهرك ، وأرسلك إلى حجرتك ، وأصفعك ، وأحرمك العشاء ، وأمنعك من اللعب فى الخارج ، إلخ ! » .

ولكن الرسالة الخفية سوف تكون عالية وواضحة : «القراءة فاتنة . وفيها كل صنوف الأشياء المثيرة والسرية ، والممنوعة . . وستحبها . وأنا أعرفك أيها العفريت الصغير الأريب ، وأعرف أننى متى أوليتك ظهرى عشر ثوان ، فستأخذ فى القراءة برغم نهيى إياك عنها ؛ ولذا سأضطر لمراقبتك بعين الصقر» وبذلك تنشأ لدى الطفل فكرة أن القراءة فاتنة وسهلة معاً ، وأن من لديهم المعرفة بها حكموا أنه أكثر من قادر على التمكن منها ، وسيتمكن منها حتماً .

وهذا كله محض خيال بالطبع ، ولكنّ هناك شيئاً مفيداً قد نصنعه : وهو أن نهدئ الحالة برهة قصيرة من الوقت . فقد نستطيع أن نحاول تعلم ما كان يلزم أن تجعله التجربة واضحاً لأذهاننا ، وهو أن تعلم الكتابة والقراءة أيسر كثيراً من أمور كثيرة يتعلمها الأطفال لذاتها ، وأنهما شىء يستطيع أى شخص لديه سبب كاف لتعلمها أن يتمكن منهما فى مدى أشهر ، بل أسابيع ! وفى وسعنا قبل كل شىء أن نحاول إحياء أو استبقاء الإحساس لدى الأطفال بأن تعلم القراءة ليس شيئاً خارجيا بالنسبة لهم : أى شيئا فى خارجهم ، بل إنه بدلاً من ذلك فى داخلهم ، وأنه امتداد طبيعى لقواهم الخاصة .

وقد سأل أناس : «إن كانت المدارس لا تعلم القراءة فكيف يمكن بأى وسيلة أخرى أن يتعلمها أحد ؟ وما أنواع الترتيبات التى يمكن أن تتخذ ما عدا المدارس أو الأماكن الشبيهة بالمدارس لمساعدة الناس على تعلم القراءة ؟ وأى وسيلة أخرى يمكن أن تكون أفضل وأرخص من ذلك معاً ؟» .

وقد اقترح بول جودمان ذات مرة أن ندفع مرتباً صغيراً إضافيا لصنوف كثيرة من العمال والصناع ، مثل ميكانيكيي الجراجات ، فى مقابل السماح لبعض الصغار بالوقوف من حولهم فى أثناء قيامهم بعملهم ، والإجابة عن أى أسئلة قد يوجهونها عما يصنعونه .

وقد أوحى ذلك إلى بفكرة ما يمكن أن نسميهم «مرشدى القراءة» . ويمكن أن يكونوا متطوعين . ومرشد القراءة ربما لا يكون مضطرا أن يقوم بالإرشاد طول الوقت ، بل فى الوقت الذى يريده فقط ، منسقاً ذلك مع سائر حياته . إن طلبة الكليات أو المدارس الثانوية ، بل الأطفال الذين هم أصغر سنا إن كانوا يعرفون القراءة ، يمكنهم أن يكونوا مرشدى قراءة أو ربات البيوت ، وكذلك المسنون او المتقاعدون ، أو أمناء المكتبات ، أو حراس مواقف السيارات ، أو أى شخص اخر يمكن فى حياته اليومية أن يكون على اتصال بالأطفال أو غيرهم من غير القارئين . ويمكن أن يرتدى المرشدون نوعاً من الشارات التى تميزهم وتدل على هويتهم ، كربطة الذراع ، أو القبعة ، أو زر ذى شكل خاص ، إلخ . . . بحيث يتعرف عليهم من يريدون المعلومات بسهولة .

وسيكون المتعارف عليه أن المرشد متى ارتدى شارته ففى وسع كل من يريد ذلك أن يوجه إليه نوعاً واحداً أو نوعين من الأسئلة : فى وسعه أن يريه كلمة مكتوبة ويسأله : «ماذا تقول هذه الكلمة ! » فيخبره المرشد بذلك ؛ أو يقول للمرشد : «كيف تكتب كلمة كذا» فيكتبها له المرشد ، ولا شىء غير ذلك ، فهذا كل ما على المرشد أن يصنعه .

ويكاد مثل هذا البرنامج لا يتكلف تنفيذه شيئاً ؛ فقد ننفق القليل من المال على شارات الهوية ، ولكن هذا نفسه ليس ضروريا ؛ ففى استطاعة الناس أن يصنعوا

شاراتهم بأنفسهم . وقد ننفق بعض المال للإعلان عن البرنامج ، ولحمل الناس على التطوع للعمل مرشدين ، وكى يعرف الناس لماذا يوجد المرشدون ؟ وماذا عن اختبار المرشدين ؟ هذا شيء لا حاجة لنا به . فليس هناك ما يدعو إلى وجوب معرفة المرشد قراءة أو كتابة كل كلمة قد يسأل عنها . فإذا سئل عن كلمة لا يعرفها ففى استطاعته أن يقول : «لا أعرف هذه الكلمة ، وعليك أن تسأل مرشداً آخر» .

وتستطيع مدرسة ، أوكنيسة ، أو مجموعة من الوالدين ، أو يستطيع التلاميذ أنفسهم أن يشرعوا فى مثل هذا البرنامج ؛ فالعمل حقا يمكن أن يبدأ بدون برنامج منظم . وأى شخص يقرأ هذه الكلمات ، وتستهويه الفكرة ، ويريد أن يجعل من نفسه مرشد قراءة يستطيع أن يصنع شارته الخاصة ، ويصبح مرشد قراءة ، حتى لو لم يصنع هذا أحد سواه ، وقد يحذو سواه بعد ذلك حذوه .

إن الناس – ولاسيما صغار السن – فى كثير من المدن قد أنشئوا ما يسمونه «لوحات التحويل» – وهى أرقام تليفونات يستطيع الناس أن يطلبوها ليحصلوا على أنواع شتى من المساعدة أو المعلومات . فإذا احتذينا هذا المثال فقد نحصل على (لوحة) تحويل متخصصة فى إرشاد القراءة ، ويوضح الرقم فى دليل التليفون ، وقد يبرز فى مواضع أخرى . ويستطيع الشخص أن يطلب الرقم ، وعلى النحو السالف إيراده ، يوجه إلى (لوحة) التحويل نوعاً واحداً أو نوعين من الأسئلة ، فيتهجى الكلمة ويسأل (لوحة) التحويل ماذا تنطق ، أو قد يقول الكلمة ويسأل (لوحة) التحويل كيف يتهجاها ؟

والمسنون قد يسرهم تلقى هذه الاتصالات ، وكذلك المقعدون أو غيرهم من الملازمين لبيوتهم ؛ لأن ذلك ييسر لهم اتصالاً بالعالم ، وإحساساً حقيقيا بأنهم مفيدون . والوالدون فى الجوار المنخفض الدخل قد يتناوبون ذلك العمل أيضاً .

وربما لا يكون بناء آلة قارئة تعمل على النحو التالى بالغ الصعوبة أو باهظ النفقات : فعلى مقدمة الآلة أزرار مبين عليها الحروف الهجائية . ولنفرض أن شخصاً جاء إلى الآلة وهو يريد أن يعرف نطق كلمة «ق ط ة» فيضغط على الزر المبين فوقه حرف ق ، ثم حرف ط ، ثم حرف ة ، ثم يضغط زرا ربما كان أخضر اللون مكتوباً عليه «اقرأ» ، وبداخل الآلة جهاز متصل بشريط تسجيل سجلت عليه من قبل كلمة «قطة» ، فعند الضغط يتحرك الذراع بالداخل ، ومن خلال مكبر الصوت فى مقدم الآلة يسمع صوت يقول «قطة» . وإذا أراد الشخص سماع الكلمة مرة أخرى ضغط على زر القراءة مرة أخرى ، فيسمع الصوت من جديد ، ويستطيع أن يكرر الضغط بعدد المرات التى يريد سماع الكلمة فيها .

وإذا تأهب لسماع كلمة جديدة ضغط على زر للإلغاء ، ثم ضغط على الأزرار المكونة للكلمة التالية ، وأعقب ذلك الضغط على زر القراءة مرة أخرى ، وكالمرة السابقة يسمع نطق الكلمة ، ويكرر الاستماع إليه ما شاء من المرات .

ومثل هذه الآلات يجب أن تشحن أولاً بكلمات مختارة مسجلة النطق ، وإذا أمكن أيضاً فبمقاطع مختارة . ولعل الأيسر أن نحدد عملها بالكلمات التى لا تزيد على خمسة أحرف . فإذا ضغط أحد على مجموعة أحرف لا تكوّن كلمة أو تكون كلمة ليست فى الآلة ، سُمع صوت يقول : «ليست فى الآلة» ، أو ربما أضيئت بسهولة علامة استفهام «؟» .

ومن الممكن جعل هذه الآلات فى المدارس ، ولكن من المستحسن وضعها فى أنواع أخرى من الأماكن العامة : مثل مخازن الأدوية ، والمتاجر الكبرى الذاتية الخدمة (السوبر ماركت) ومتاجر الكتب والمطارات ومحطات الأوتوبيس ، وجمعيات الشبان والكنائس إلخ . . .

ويمكن أيضاً أن توجد لدينا آلة من نوع آخر تستخدم حلقة تتكرر باستمرار : مثل بعض أنواع الإعلان فى المطارات ؛ ولعل هذه الآلة تستخدم أفلاماً صوتية ، أو شرائح أفلام متزامنة ومعها شريط تسجيل بحيث تعكس كلمات على شاشة فى الوقت الذى يتلو فيه مكبر صوت هذه الكلمات نفسها ، وبمثل هذه الآلة نستطيع أن نمر على مجموعات من التنويعات فى الكلمة الواحدة ، على غرار تلك الأفلام القصيرة التى أعدها كاليب كاتجنو للتليفزيون ، وفيها نرى كيف نغير من الكلمة حرفاً واحداً فى كل مرة ، فيتغير بذلك نطق الكلمة . وهذه الآلات يمكن أن تدور باستمرار ، أو بالضغط على زر .

ويقوم عدد من صناع معدات المدارس حاليا بصنع آلة قراءة تعمل على النحو التالى :

فلدى التلميذ بطاقة عليها كلمة أوكلمات مكتوبة ، وعلى البطاقة قطعة من شريط تسجيل ممغنط ، وقد سجل عليه صوت يمثل نطق الكلمة (وقد يكون هذا الصوت هو صوت التلميذ نفسه) وعندما يستظ التلميذ البطاقة داخل الآلة يتحرك ذراع فوق قطعة الشريط ويظهر الصوت الذى يقرأ الكلمة من خلال مكبر الصوت ، وهذه الآلات غالية الثمن ، بل هى أبهظ ثمناً مما يجب لها .

وكالعادة ، فإن المدارس التى يسهل عليها أكثر من غيرها أن تتحمل ثمن شرائها هى بعينها تلك المدارس التى تضم تلاميذ هم أقل من غيرهم حاجة إلى استخدامها .

والواقع أنها لا تستخدم عموماً لتعلم القراءة بل لتعليم اللغات الأجنبية . ولكن الآلات التى توجد بالفعل يمكن وضعها فى أماكن كثيرة بالمناطق المنخفضة الدخل . والأطفال ، أو الكبار الذين لا يستطيعون شراء الآلات قد يستطيعون شراء بعض البطاقات ، أو ما هو أفضل من ذلك ما دامت حتى هذه البطاقات غالية الثمن

جدا ، ويمكنهم أن يرتجلوا بطاقات خاصة بهم ؛ فى وسعهم أن يذهبوا إلى متجر أو مكتبة عامة أو مركز اجتماعى مما به هذه الآلات ، ليصنعوا (أو ليصنع غيرهم لهم) بطاقات القراءة الخاصة بهم ثم يستعملوها .

أو ربما وضعنا فى مواضع شتى شرائط تسجيل كاسيت ليستخدمها الأطفال ، وهى مما يسهل الحصول عليه وتكاليفها أقل كثيراً . وقد يكون لدى الطفل حكاية ، أو قائمة كلمات ، وشريط كاسيت أمليت عليه الحكاية أو الكلمات ، به أو بسواه .

وكلما أراد النظر إلى الكلمات أو الحكاية وسماعها قرأها فى الوقت نفسه ، فكل ما عليه أن يضع شريطه الكاسيت فى أحد أجهزة التسجيل المتاحة هذه .

وبعض المدارس لديها بالفعل مثل هذه الأجهزة ، ولكنها فى العادة ليست الأجهزة التى يحتاج إليها التلاميذ أكثر من غيرها . والمدارس فى المناطق الفقيرة ليس من المرجح أن تشترى مثل هذه المعدات ، وهى على كل حال ليست مكاناً صالحاً لها ، بل يلزم أن تكون فى خارجها ، فى المجتمع المحلى ، وفى أماكن أقل انغلاقاً وأقل تهديداً لمعظم الأطفال مما صارت إليه مدارس المدن . وهذا الاقتراح بالطبع يفترض مجتمعاً محليا لم تنحل روحه المعنوية بحيث لا يسرق الناس هذه المعينات على القراءة ليبيعوها ، أو يحطموها لمجرد إرضاء نقمتهم .

ومن الجائز إذا كانت المنظمات القائمة فى المجتمع المحلى ، والتى يديرها المجتمع المحلى نفسه ، هى التى بها هذه الآلات – فقد تغدو عمليات السرقة والتخريب المتعمد أقل احتمالاً للحدوث . وقد نجد مراكز قراءة فى واجهات المتاجر الصغيرة حيث يقوم أناس ، أو فرد واحد ، بعمل المرشد ، فيدير (لوحة) تحويل للقراءة ويرى الناس كيف يستخدمون آلات القراءة ؟ وإذا لم تتيسر واجهة متجر ، ولم يتيسر المال للاستئجار – فقد يخصص صاحب متجر ودود أوكنيسة فى الجوار

مسافة صغيرة ، ربما لا تتسع لأكثر من منضدة واحدة وكرسى واحد لمركز قراءة صغير . أو قد يدار هذا المركز فى أثناء النهار فى شقة شخص ما ، ويقوم بالعمل فيه شخص مسن . أو – على الأقل فى الجو اللطيف – قد يقام مركز قراءة صغير خارج الأبنية فى الحدائق أو الملاعب القريبة . أو لعل بائعاً للآيس كريم ، أو الشطائر أو الفشار يقبل أن يقوم ببعض المجهود لتقديم معلومات القراءة إلى جانب تقديم الطعام ، أو قد يكون هناك مركز قراءة متحرك فى مؤخرة سيارة نقل صغيرة ، أو فى سيارة ركوب ، تجول لهذا الغرض ، وتتنقل بين الأحياء المختلفة ، ولها جدول زمنى بحيث يعرف الناس مواعيد قدومها .

أو قد نستطيع أن نصنع ما هو أرخص وأيسر من هذا . فنعرف ما أنواع الأشياء التى تعلق على جدران الفصول فتساعد الأطفال على القراءة . فلماذا نحبسها فى الفصول ؟ لماذا لا نرسم بالطلاء بعض هذه الأشياء على جدران المبانى ، أو على أرصفة الشوارع ؟ لماذا لا نجعل فى واجهات المتاجر صور أشياء ، مطبوعاً تحت كل منها اسمُها : قطة . فار . أسد . كلب إلخ . . أو سلسلة من الجمل السوية النطق ، كتلك التى يمكن أن نجدها فى كتاب «ليونارد بلومفيلد» : «هيا نقرأ» . . ؟ لماذا لا نضع لافتات أو بطاقات مميزة على كثير من الأشياء التى يراها الأطفال فى الشوارع : مصباح الشارع . مضخة الإطفاء . منحنى . دوران . شارع . باب . نافذة . طوب . جدار ، وما إلى ذلك ؟

وبإيجاز ، فليأخذ المجتمع المحلى كله المسئولية والمبادأة فى تعليم صغار السن ، بدلاً من إحالة العملية كلها إلى قلة من المتخصصين المشكوك فى كفايتهم ، والذين لا يثق المجتمع المحلى بهم على كل حال فى معظم الحالات .

إن الكثيرين من الفقراء والأقليات يطلبون برامج أفضل للقراءة فى مدارسهم .

وقد يكون من الأحجى أن يحاولوا الحصول على مزيد من فروع المكتبات فى أحيائهم ومناطقهم ، أو ما هو أفضل ، وهو مكتبات فى واجهة المتاجر بالجوار أو سيارات كتب متنقلة ، بها صحف ، ودوريات ، وكتب ذات أغلفة ورقية ، وهى أنواع مواد القراءة التى نعلم أن الصغار يحبونها . فما جدوى جعل الصغار يقرءون إذا لم يجدوا – بعد تعلمها – شيئاً يمكنهم أن يطالعوه ؟ وكم عدد البالغين الذين يمكن أن يقرءوا إذا كانوا كلما أرادوا كتاباً تحتم عليهم أن يقطعوا ميلين أو ثلاثة أميال إلى قسم آخر مختلف تماماً عن أقسام مدينتهم ؟

إن حقيقة اللعبة تكمن فى التوصل السهل إلى مواد القراءة ، لا فى طرق القراءة . ومع ذلك فإن الكثير من المكتبات تقلل من خدماتها ، بدلاً من زيادتها وتنميتها . وإنى أعرف مدينة صغيرة ، تعد من وجوه كثيرة مركزاً فكريا وثقافيا ، وقد جعلت مكتبتها العامة منذ سنوات قاعة الصحف والدوريات بها – وهى أهم ما بها من التسهيلات لحديثى السن – محرمة باستمرار على تلاميذ المدارس الثانوية على أساس أنهم حينما يدخلون هذه القاعة يتكلمون ويزعجون القارئين الذين هم أكبر منهم سنا . وهى خطوة جبّارة إلى الوراء ! وحلٌّ « غبى » لمشكلة غير حقيقية !

وقد أخبرنى منذ وقت غير بعيد رجل من أهالى الولايات الجبلية أن الفقراء المعلمين فى مجتمعه المحلى وغيره من المجتمعات المحلية التى يعرفها – ومعظمهم من الشيكانو غير مسموح لهم باستخدام المكتبة العامة على الإطلاق ، بل لا يمكنهم الحصول على بطاقة لاستعارة كتاب !

ومن الضجة التى أثيرت حول القراءة قد يظن المرء أن بلادنا بلاد قراء ، وأن القراءة تكاد تكون الطريقة المفضلة ، أو التى تكاد تكون مفضلة – لتمضية الوقت عند الجميع . فمن الذين نخدعهم بهذا ؟ لقد أخبرنى ناشر منذ وقت غير بعيد أنه فيما

عدا ثلثمائة أو نحوها من متاجر الكتب فى الكليات لا نجد أكثر من مائة متجر كتب حقيقية فى كل الولايات المتحدة !

وليس معنى هذا أن هذه هى الأماكن الفريدة التى يستطيع المرء أن يشترى منها كتاباً ، ولكن المقصود أن هناك أقل من مائة متجر بَيْعُ الكتب هو الجانب الأساسى من عملها التجارى ، وبها دائماً رصيد معقول الضخامة ، متنوع ومتجدد من أحدث الكتب التى صدرت ، والعاملون فيها يعرفون على الأقل شيئاً عن الكتب ، وفى وسع العميل – إن لم يكن الكتاب فى المتجر فعلاً – أن يطلبه وهو متيقن أنه سيحصل عليه فى غضون فترة معقولة من الزمن .

ولما كانت معظم المجتمعات المحلية الأمريكية ليس بها متجر كتب واحد ، فلماذا لا نجعل المدارس المحلية تدير متجر كتب للمجتمع المحلى ؟ إن للكليات متاجر كتبها ، فلماذا لا تكون لمنظومات المدارس متاجر كتبها ، ومعظمها تضم من التلاميذ عدداً أكبر مما تضمه الكليات ؟ ولا محل للقول بأن فى ذلك منافسة غير عادلة للتجار المحليين ؛ ففى معظم المجتمعات المحلية لا وجود لأحد يشتغل جديا ببيع الكتب . وإن وجد أحد فى مجتمع محلى يكافح ضد الظروف المعاكسة لإدارة متجر كتب فلماذا لا نمده ببعض العون : كأن نتيح له حيزا أو فرعاً فى المدارس ، مع مساعدين من التلاميذ ، وربما أيضاً منحناه متجر كتب متنقلاً .

ونحن لم نكد نبدأ بلمس إمكانات التليفزيون فى مساعدة الأطفال على تعلم القراءة . وهذا هو كاليب جاتجنو (المعلم والمربى ومؤلف «ديننا نحو الأطفال» وغيره من الكتب) – يبرز من سنين أن اللغة الصوتية التى تدل فيها الرموز المكتوبة على أصوات منطوقة – ليست فيها أى علاقة واضحة بين معرفة الأبجدية ومعرفة كيف تكتب وتقرأ ؟ فكى يكتب المرء ويقرأ لغة صوتية مكتوبة يجب أن يعرف

العلاقات فى اللغة بين الحروف المكتوبة والكلمات المنطوقة ؛ وبذلك يتمكن من تحويل الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة ، والعكس بالعكس .

وأنا أستطيع أن أصنع هذا بمستوى معقول من الإجادة فى ثلاث لغات لا أعرف فيها أسماء الحروف على الإطلاق . ومعرفة أسماء الحروف مفيدة فى إملاء تهجية الكلمات أو كتابتها من إملاء شخص آخر . ومعرفة ترتيب الحروف مفيد للبحث عن الموضوعات فى القواميس ، ودليل التليفون ، وما إلى ذلك . وإن كنت فى حالة عدم معرفة الترتيب تستطيع الحصول عليه من دفتر دليل التليفون نفسه . ولكن لا هذا ولا ذاك (أى لا أسماء الحروف ولا ترتيبها) له أى علاقة بالقراءة . وفى اللغة الإنجليزية على الأقل هناك سبب وجيه للاعتقاد بأن تعلم الأبجدية ليس خطوة أولى طيبة فى سبيل تعلم القراءة .

إننا بحاجة إلى أن نوضح للأطفال أن الكتابة امتداد (كما أنها أيضاً صيغة مضغوطة) للكلام ، وأن وراء كل كلمة مكتوبة صوتاً بشريا يتكلم ، وأن القراءة إنما هى كيف نسمع ما تقوله هذه الأصوات ؟ وقد تكون الاستعانة بالتليفزيون أسهل كثيراً من قيام المدرس فى الفصل بتوضيح ذلك بصورة دافقة الحيوية : فعندما يسمع التلميذ المشاهد صوتاً يتكلم نستطيع أن نريه فى الوقت نفسه الكلمات بحروف المطبعة ، تظهر مع نطقها فى آن واحد . ويمكن الرسوم المتحركة أن تحمل أشخاصها بالونات فوق رءوسها عليها كلمات ، كما فى المسلسلات الهزلية ، وهو عرف لعل الأطفال يعرفونه بالفعل . وعندما تتكلم الشخصيات الحية يمكن قسمة شاشة التليفزيون بحيث تبدو الكلمات فى جانب واحد منها : « تليبروموتر » معكوساً . وسيفيد كثيراً فى تعليم الأطفال القراءة لو أن من يصنعون الفقرات التجارية التى تشاهد مع أو بين برامج الأطفال أكثروا من استخدام هذه الحيلة : الصوت يتكلم

فتظهر الكلمة ، بحيث تتزامن الحروف والأصوات وقد تعرض الكلمة الواحدة مرتين أو ثلاث مرات . ولن يمضى وقت طويل على اتباع هذه الطريقة حتى يعرف الأطفال ما هو جوهرى لهم أن يعرفوه : وهو أن الحروف المكتوبة تمثل أصواتاً منطوقة ، وأن ترتيب الحروف فى الحيز من اليسار إلى اليمين (فى الإنجليزية) متصل بترتيب الأصوات على حسب تعاقبها الزمنى .

ولما كان الأطفال يشعرون بصغرهم ويريدون أن يكونوا أكبر وأقوى مما هم ، فمن الممكن أن نجعل قدرتهم بالكتابة على توصيل أصواتهم إلى مسافات أبعد وعلى جعلها أطول بقاء – فكرةً مثيرة لهم جدا . وهكذا نستطيع أن نقسم شاشة التليفزيون ، بحيث نبين فى جزء منها طفلاً يتكلم ، ليروى قصة أو حلماً ، أو أطفالاً يكلم بعضهم بعضاً ، وفى الجزء الآخر من الشاشة تظهر كلماتهم فى وقت نطقهم بها ، مكتوبة بالآلة الكاتبة أو المطبعة . وقد نسمع طفلاً يروى قصة ، وفى القسم الآخر نشاهد القصة فى الوقت نفسه تكتب بآلة كاتبة أولية ، ونسرع بفيلم الكتابة على الآلة الكاتبة بحيث تزامن الحروف صوت الطفل . وقد نعرض طرقاً أخرى لتحويل الكلام إلى كتابة ، فيحكى طفل حكاية ، وطفل أسنّ منه يكتبها . وهذا حرى أن يقدم للمشاهدين شيئاً يستطيعون عمله فى البيت ، وينتمكن فى وقت عرض الفيلم المضغوط أن نصنع شيئاً من العسير عمله فى الحياة الواقعية . ويمكننا أن نطلب من طفل أن يقول بضع كلمات ، ونعرضها مكتوبة ، ثم نستطيع – وذكرى الطفل الذى قالها لم تزل غضة فى أذهان المشاهد – أن نعرض صورة أناس كثيرين يرون هذه الكتابة ويقرءونها جميعاً القراءة نفسها بكلماتها ذاتها .

وقد يساعد الأطفال اكتشافُ أن الكتابة التى يَرَوْنَها حولهم بدأت بشخص يتكلم ؛ ولذلك قد نبين على الشاشة أشخاصاً يتكلمون عما هو مسطور على ملصقات

أو إعلان أو فقرة تجارية فى التليفزيون ، فنراهم يكتبونه فى كراسة لرسم الاسكتشات ، فنرى اسكتشا (رسماً تخطيطيا) للإعلان أو (لوحة) الملصقات ، وأخيراً نرى الناتج النهائى بحروف الطباعة . وبهذا الوقت الوجيز نستطيع أن نبين بكل حيوية الانتقال من الكلمات المنطوقة إلى كلمات مكتوبة حيث يستطيع عدد كبير من الناس أن يروها .

وتخيلْ مثلاً فقرة تجارية سخيفة عن نوع من المشروب ، ولنسمه «تشوك» ، فنرى بعض الناس جالسين حول منضدة ، يشربون ، ويبدون إعجابهم ، ويمصمصون شفاههم ويقول أحدهم : «ما أعظم هذا المشروب ! ماذا نسميه ؟» فيقول شخص آخر : «خطر لى الاسم المناسب . فلنسمه تشوك» فيضحك الجميع (وقد شاهدت فقرات تجارية أسوأ من هذا) ونرى كراسة رسم ، ويقول صوت : «تشوك» وفى الوقت نفسه يكتب قلم حروف هذه الكلمة . ونرى زجاجة ، ويقول الصوت «تشوك» ، وتظهر الحروف على الزجاجة . والشىء نفسه بالنسبة لسدادة الزجاجة . والشىء نفسه بالنسبة لعلبة تضم ست زجاجات . والشىء نفسه بالنسبة للصندوق الذى تأتى فيه الزجاجات ، وبالنسبة لسيارة النقل التى تنقلها وتطوف بها . وبالنسبة لجانب سيارة النقل ، ولإعلان كبير ملصق .

وفى النهاية قد نرى شخصين يشربان ، ويقول أحدهما متعجباً : «ما اسم هذا المشروب ؟» وقد تختفى الصورة عندئذ ويقدم الأطفال الجواب . ولست أرمى بهذا أن أغرى الأطفال بشرب مزيد من المشروبات الخفيفة – فهم يشربون منها الآن أكثر مما يلزم – بل لسهولة إنتاج الفقرات التجارية فى التليفزيون ، وهى التى يراها الأطفال ويحبونها ، بحيث يحصلون على معلومات هامة عن القراءة فضلاً على بيع منتج معين .

وقد نتمكن من إظهار طرق كثيرة ممكنة لكتابة الأشياء بالقلم الرصاص أو بالقلم الذى له طرف من اللباد ، أو بالآلة الكاتبة ، مع استعمال الكربون أو آلة النسخ ، وبالمطبعة ، وبالعلامات الكهربية ، أو حتى بالكتابة على صفحة السماء !

ونستطيع أن نرى الأطفال حيلاً يستطيعون بها أن يعلموا أنفسهم الكتابة ، وفى الإمكان أن يشاهد طفل يطلب إلى بالغ (أو طفل أسنّ منه) أن يكتب له بضع كلمات . ويستخدم البالغ قلماً ثقيلاً مغطى طرفه باللباد ليكتب الكلمات بحروف كبيرة جدا ، وعندئذ يضع الطفل قطعة من الورق فوق هذه الكلمات بحيث يرسمها (بطريق الشف) ليحصل على كتابته الخاصة لها . أو يمكننا أن نعرض آلة كاتبة كهربية أولية مفاتيحها ملونة ليرى الكاتب عليها أى الأصابع يستخدمها ، ونرى شخصاً وهو يضع قطعاً من الورق الشفاف اللاصق الملون على أصابع الطفل ، ثم نرى الطفل وهو يتعلم الكتابة على الآلة بطريقة اللمس .

وبالطبع لا يملك كثير من المشاهدين آلة كاتبة فى البيت ، ولكن هذا قد يؤدى بهم إلى حث المدارس للحصول على آلات كاتبة . وقد نرى طفلاً فى البداية يكتب على الآلة ببطء شديد مستخدماً طريقة اللمس ، ثم نرى طفلاً أسنّ منه يكتب على الآلة أسرع منه قليلاً ، وهكذا فى سلسلة متصلة من المهارة المتزايدة حتى نصل إلى مستوى كاتب الآلة الخبير السريع . ومن ذلك سيرى الأطفال أن ما يستطيعونه فى البداية ببطء شديد جدا يمكنهم قبل مضى وقت طويل أن يؤدوه بسرعة شديدة بكل ما يتيحه ذلك لهم من قوة جديدة .

ولكن أيا كان مانصنعه ، فهناك شىء يجب أن نكف عن صنعه ، وهو نطق الكلمات أوالمقاطع حرفا حرفا . وقد أفزعنى أن أجد فى البرامج التى شاهدتها أن الشقيق الأكبر « لسيسام ستريت » وهو الشركة الكهربية لم يزل يصنع ذلك ؛

فالمقطع هو أصغر وحدة كلام يمكننا أن ننطقها معزولة عن غيرها . فنحن – فيما عدا استثناءات قليلة – لاننطق حروفا معزولة أومجموعات حروف ؛ ولذا فمن السخف وغير المجدى ومضيعة الجهد والوقت وداعى الارتباك والضرر أن نحاول تعليم الأطفال كيف يقرءونها ! فمالا يمكن نطقه بالكلام المعتاد لايمكن قراءته ، ونحن ننطق أونتكلم بمقاطع ؛ ولذا يجب أن نقرأ مقاطع . والناس فى « الشركة الكهربية » مثل ملايين من المعلمين والبالغين من قبلهم – يتكلمون وكأن هناك صلة طبيعية ومنطقية بين الحروف المفردة والمقطع (بين ق – ا – ل ؛ والصوت قال) ولاصلة هناك . فالمضى فى الكلام عن أصوات الحروف المفردة إنما هو – فيما عدا استثناءات قليلة – أسوأ مانستطيع صنعه للأطفال الذين نحاول مساعدتهم .

ومادمت أتكلم عن التليفزيون فيجب أن أقول بضع كلمات عن كيفية مساعدته الأطفال فى تعلم الأعداد : إن تعليم الأطفال العدّ ليس طريقة حسنة لتعريفهم بعالم الأعداد . فهم بذلك يميلون إلى الاعتقاد بأن الأعداد نوع من موكب أشكال أسطورية . قد تكون أقزاما . تتحرك باستمرار بالنظام نفسه ، وأولها يسمى واحدا . وتاليه يسمى اثنين وهلم جرا . حتى لو علمناهم ان « يعدوا » مجموعة أشياء بلمسها بالترتيب قائلين « واحد . . اثنان . . ثلاثة . . . » ربما لايدركون إطلاقا ان العدد طريقة للكلام عن كمية أومقدار أشياء أمام عيونهم . وقد يفكرون فيما بعد فى الحساب بأكمله كمنظومة من الرقصات المعقدة الغامضة الطقسية تقوم بها هذه الأعداد – الأقزام . بدون تناغم أوسبب أو ارتباط بأى شىء آخر .

إننا نستطيع بالنسبة لأى عدد أن نبين – بصريا وبدون كلمات – الكثير من خصائص العدد ، وهل هو أولى أومركب « أى هل له عوامل بمعنى أنه يمكن ضرب عددين معا فيكوناه » وإذا كانت له عوامل فما هذه العوامل ؟ وبكم طريقة

يمكن قسمته إلى فئتين ؟ وبكم طريقة يمكن قسمته إلى أكثر من فئتين ؟ وكيف يمكن أن نستخدم تدوين الحساب للتعبير عن هذه الخصائص ؟ ولنأخذ العدد ٨ : ففى وسعنا أن نبين أنه مركب وأنه يمكن ترتيبه فى صفين أو أربعة وأن عاملين هما ٢ و ٤ ، وأنه يمكننا أن نكتب ذلك هكذا : ٤ × ٢ = ٨ ، أو ٢ × ٤ = ٨ ، وأنه يمكن قسمته إلى فئتين هما ٧ و ١ ، أو ٦ و ٢ ، أو ٥ و ٣ ، أو ٤ و ٤ ، وأنه يمكن أن يكتب هكذا : ٧ + ١ = ٨ ، أو ١ + ٧ = ٨ ، أو ٨ − ١ = ٧ ، أو ٨ − ٧ = ١ ، وهلم جرا .

وبالنسبة للعدد ٧ يمكن أن نبين من بين مانبينه – أنه ليس مركبا ، بل هو أولى ، وعندما نحاول ترتيبه فى أكثر من صف سيتبقى عندنا دائما[1] أوينقصنا واحد ، ويمكننا أن نعرض أطفالا يقومون بالحسبة بحيث يستطيع الأطفال المشاهدون فى البيت أن يستخرجوا خصائص أعداد أخرى من غير حاجة إلى انتظار مشاهدتها فى التليفزيون . وكل ذلك يمكن عمله بسهولة على شاشة التليفزيون .

ويمكننا أيضا أن نستخدم التليفزيون لبيان الأغراض من الأعداد ، وكيف يستخدمها الناس فى العالم ؟ وكيف يمكن الأطفال أن يتعلموا استخدامها ؟ إن الغرض من الأعداد هو القياس أوالمعايرة ، فنستطيع أن نعرض صور بالغين يقيسون (يعايرون) أشياء فى الحياة الواقعية ، ويمكن أن يبين البالغون أوالأطفال الذين هم أكبر سنا لمن هم أحدث سنا بعض الأدوات أوالحيل التى نستخدمها للمعايرة أوالقياس ، وكيف نستخدمها ؟ كالمسطرة ، وشريط القياس ، والموازين ، ومقياس الحرارة ، ومقياس الضغط الجوى (البارومتر) والساعة المعلقة على الحائط ، وساعة اليد ، وساعة التوقيف ، وبندول الإيقاع ، وقد نبين جانبا ممانصنعه بهذه المقاييس ، وكيف ندونها ؟ وفيم نستخدمها ؟ وماالذى يمكن أن

نستخرجه أونكتشفه منها ؟ ومن حين إلى آخر قد نقيس أطوال وأوزان بعض الأطفال ، ونصنع من ذلك رسوما بيانية ، ونبين للأطفال المشاهدين كيف يصنعون رسوما بيانية لأطوالهم وأوزانهم ؟ وقد نبين للأطفال كيف يسمعون أو يقيسون سرعة دقات قلوبهم ؟

وعلى الرغم مما ننفقه على البرامج العلاجية للقراءة فلماذا لانعرض أونبين إلا القليل جدًا ؟ إن إعلانا ملصقا شاهدته منذ أمد غير طويل يقدم لنا دليلا هاديا . وكان التنظيم الذى أعده لأغراضه يحمل اسما شبيها باتحاد المكتبات القومى وقد ثبت فى وجهة مكتبة مدرسة خاصة باهظة الرسوم . ونص الإعلان المطبوع « فوق وحول صورة مقربة لكيس ممزق من الورق برز منه جزء من بندقية ، والعنوان بحروف كبيرة هو : « احمل كتابا بدلا من بندقية ! » وترجمة هذا بلغة الجيتو « أى الحى الفقير المنبوذ » المعقمة : إذا قرأت الكتب فستجد كل أنواع الخيرات فى انتظارك ، وإن لم تقرأها فسوف تحمل هذه البندقية وتتورط فى المتاعب . وفى هذا الإعلان الملصق خلط عميق ، لعله غير شعورى ولكنه بالقطع امهزامى ! وفيه أيضا نفاق أورياء ، لأنه ليس موجها بالطبع إلى الصغار الفقراء أبناء الجيتو . فالصوت الذى وراء الألفاظ لايخاطبهم ، واللافتة ليست فى الموضع الذى يستطيعون أن يروها فيه ، بل فى مدرسة غنية ، والكلام موجه إلى التلاميذ الأغنياء الذين هناك وإلى والديهم الأغنياء فرسالته الحقيقية هى « يستحسن أن تعطونا شيئا من المال لنجعل أولئك الصغار الفقراء يطالعون الكتب وإلا حملوا هذه البنادق وسببوا لكم كل صنوف المتاعب » !

وبعبارة أخرى : إن القراءة تباع للأقوياء فى المجتمع كوسيلة لمسالمة الفقراء ، ولكن هذه المشاعر لن تظل سرا مكتوما . فإذا اعتقدنا أن من المهم جعل الصغار

الفقراء يقرءون لا لأجل أنفسهم بل لأجلنا نحن – فسوف يكتشفون ذلك ويرفضون .

وهذا الفصل الذى استهل بفرير يجب أن يختتم به ، فالفكرة التى ألهمت وأعلمت كل عمله وجعلته ينجح فى أن التعليم للفقراء وعديمى السلطان أوالقوة لايمكن أن يكون فعالا مالم يبد لهم أنه يتيح لهم فرصة زيادة قوتهم على تغيير وتحسين الأحوال العامة لحياتهم . فالتعليم الحقيق لايهدئ الأمور ، بل يثيرها . إنه يوقظ الوعى ، ويحطم الأساطير ، ويمد الناس – كما أحسن دنيسون التعبير عن ذلك – بالقوة على التفكير بأنفسهم والعمل لأنفسهم .

وقد أدركت الدكتاتورية البرازيلية ذلك جيدا فطردت (فرير) من البلاد لأنهم لايريدون للفقراء القوة ، ولذا لايريدونهم أن يتعلموا ، والدرس الذى نستفيده من هذا أننا مالم نرد للفقراء أن يقووا فلن نستطيع تعليمهم ، فالتعليم كوسيلة للتهدئة قد فشل دائما فى الماضى ويفشل الآن ، وسيفشل حتما فى المستقبل . ١

١٢ – المدارس ضد أنفسها

يقول كثيرون من الناس – ومن بينهم أصدقاء أحبهم وأحترمهم – إننا يجب أن نضع كل مالدينا من البيض فى سلة واحدة هى سلة الإصلاح المدرسى ، ويقولون : إن لدينا مدارس وسوف يكون لدينا دائما مدارس ، وكل مانستطيعه أن نعمل خطى صغيرة متتالية – على جعلها افضل شيئا ما مما هى . وعندئذ ، ربما بعد اجيال ، ستغدو المدارس اماكن جيدة حقا للاطفال !

ولدينا بالقطع مدارس ، والمرجح أن تكون لدينا بضع منها لفترة من الزمن . ولذلك من المعقول أن نحاول تحسينها . ولكن وجود مؤسسة اوحالة ما لدينا كأمر واقع ، وليكن ذلك مدارس أوسجونا ، أوحفرا أوسرطانا ، أوحربا ، يجب الا يحول بيننا وبين توجيه السؤال إلى أنفسنا : « هل يجب أن يكون ذلك لدينا ؟ هل نريده ان يكون لدينا ؟ وإن لم نكن نريده فكيف نتخلص منه ؟ وماذا يمكن أن يكون لدينا بديل منه ؟

وحتى فى المكان والزمان الراهنين يبدو لى من الحماقة ان نضع كل آمالنا فى مجتمع متعلم حقا ، اولطريقة مستنيرة فى تنشئة الأطفال فى سلة الإصلاح المدرسى . وأن

نطالب أونتوقع من المدارس – بوظائفها الراهنة وبفهمنا الراهن للتربية والتعليم – أن تكون ابتكارية وذات خيال ككل . فهذا يبدو لى على المدى الطويل ، وبالمثابرة طلبا للمستحيل . فالناس منذ سنوات يعملون على إصلاح المدارس . وليس الكثير من أفكار مصلحى المدارس اليوم جديدا . فهذه ليست أول مرة يتكلم فيها الناس وكأننا فى فجر عهد جديد من التعليم المدرسى الإنسانى . فلماذا نصر على المضى فى هذا الطريق الطويل .

ومنذ أمد غير بعيد جاءنى رجل كنت أعرفه معرفة يسيرة لبضع سنين ، وكان فى حالة اهتياج شديد ، وسألنى النصيحة . وقبل أن يتلقى إجابتى شرع يروى قصته :

إن امرأة من أعز صديقاته تواجهها مشكلة رهيبة بصدد طفلها فى المدرسة ! إنه ينال درجات لابأس بها . ولكنه يسىء السلوك جدًا ، حتى أوقع الفوضى فى الفصل بأكمله . وقد استدعى المعلم الأم من قبل عدة مرات . وتقدم باقتراح بأن تأخذ الطفل إلى طبيب نفسانى متخصص فى الأطفال ، فربما أعطاه شيئا من العقاقير . وأعاد الرجل القول مرارا حول انزعاج الأم ، وكيف أن المدرسة ظلت تكرر عليها القول ؟ إنه لابد من عمل شىء ما لهذا الطفل الذى يسبب سلوكه مثل هذه المشكلات الرهيبة !

وتراءى لى منظر غلام فى الثالثة عشرة أوالرابعة عشرة من عمره فى حالة اهتياج ، يضرب فى كل اتجاه بيديه فقلت : « وماعمر الطفل ؟ » فبدا على صديقى أنه جفل من هذا السؤال . وبعد أن فكر برهة قصيرة سأل زوجته : ماعمر ابـ . . ؟ فقالت زوجته : « إنه فى السادسة » .

فى السادسة ! وقلت لنفسى ما الذى يمكن أن يصنعه ابن السادسة فى قاعة الدر ـ حيث يثير ذعر كل هؤلاء البالغين ؟ وحاولت أن ألقى مزيداً من الأسئلة ،

وسألته : ما الذى يصنعه الطفل فيسبب كل هذا الإزعاج ؟ وأصررت على هذا السؤال على امتداد حديثه ، وحصلت آخر الأمر على إجابة : إن ما كان يصنعه هذا الغلام ابن السنوات الست فيسبب كل هذا الصخب لم يكن إلا أنه يحب النهوض من مقعده بين حين وحين ليذهب إلى أماكن أصحابه . ويرفض أن يظل جالساً . وفى البداية لم أكد أصدق أذنى . ألا يعدو الأمر هذا ؟ ويبدو أن هذا كان كل ما هناك . وفيما عدا ذلك ، فالطفل على ما وصفه صديقى كان نشيطاً ، أنيساً ، جذاباً ، وله أصدقاء كثيرون ! .

وفى غضون الكلام قال لى صديقى : « نحن نظن أن الطفل مفرط النشاط » فأكدت له على أساس ماقاله لى – أنه يكاد يكون مقطوعا به أنه ليس « مفرط النشاط » ، وأن مثل هذا التشخيص لايمكن أن يقدم عليه إلاعدد قليل جدًّا من أرقى المتخصصين وعلى أساس اختبارات مستفيضة لم تجر للطفل . فليس هناك إطلاقا مايشير إلى أن الطفل يضرب الأطفال الآخرين أويقاتلهم أوتنتابه نوبات غضب ! وكل ماهناك أنه يحب التحدث إلى الناس ، وهذا لايكاد يعد إساءة خطيرة ، ولاسيما أنه يؤدى عمله المدرسى على أحسن وجه .

ولماتسنى لى أن أدلى بكلمة أوكلمتين حاولت أن أقنع صديقى أن المشكلة (الوحيدة) هى أن ذلك الطفل المفعم بالحيوية الفياض بالطاقة أوالنشاط ، الجذاب قد منى بحظ عاثر مثل كثيرين غيره من الأطفال ، يتمثل فى أن معلم أو (معلمة) الصف الأول – الذى يشبه كثيرين غيره من المعلمين – يعتقد أن من فى السادسة من عمرهم يجب أن يقضوا جانباً كبيراً جدًّا من ساعات يقظتهم جالسين ، بلاحراك فى هدوء تام ! وقلت : إن مقرر « أورئيس » البرنامج فى اجتماعات المعلمين كثيرا ما كان يوضح لى وجوب وقف الاجتماع للاستراحة بعد ساعة ونصف

الساعة ، لأننا « لانستطيع أن نبقى المعلمين جالسين وقتا أطول من هذا » فهل من المعقول أوالصواب أن نتوقع من ابن السنوات الست أن يجلس ساكنا معظم النهار ؟ ولكن يبدو أنه مامن شيء من هذا الكلام بالطبع ترك أى أثر . وقد يشق هذا الطفل قبل الأوان طريقه إلى أيدى خبراء سيجدون مايقولون إنه مختل ، أوعلى غير مايرام ! (ولكنهم بالقطع لن يقولوا : إن شيئا مامختل أوعلى غير مايرام لدى المعلم أوالمدرسة) . وعلى أقل القليل سيقنعونه بأنه مادام يكره هذه القواعد المدرسية ولايريد أن يطيعها طول الوقت فهو – بدرجات متفاوتة – ردىء غريب الأطوار ، ومريض (وقد علمت بعد ذلك بشهر أنه أعطى عقاقير « حلت » المشكلة !

وبرغم كل هذا الكلام وكل التجارب ، والتمويل الاتحادى ، والبرامج الخاصة ، والثورات فى التربية والتعليم ، وما إلى ذلك مما كان فى الأعوام الأخيرة – فإن معظم مدارسنا لم تتغير إلاقليلا جدًّا . وتتوالى فى كل يوم أدلة جديدة على ذلك . على النطاقين الكبير والصغير – من جانب التلاميذ والوالدين والمعلمين .

ومنذ أمد غير بعيد قالت لى سيدة ، لها طفلة فى الصف الرابع فى منظومة مدرسية « جيدة » بضاحية ثرية لإحدى مدننا الكبرى هذه القصة النمطية جدًّا .

ففى ذات يوم أجلست الطفلة فى قمطرها مشغولة بالعمل فى شيء ما ، و بدون تفكير وضعت إحدى قدميها على رافدة كرسيها ، ولمحت المعلمة ذلك واستشاطت غضبا وصاحت تأمر الطفلة بالخروج إلى مقدمة الفصل . ثم أمرتها بالجلوس على الأرض تحت قمطرها لمدة ساعة ! وكانت هذه الطفلة تسير فى دراستها بالمدرسة سيرا حسنا ، ولم تكن قبل ذلك مصدر شغب فى الفصل ولاسلفت لها مشكلات مع هذه المعلمة ، فمن الطبيعى أنها دهشت هذا الغضب المتفجر ، ومن الطبيعى أيضا أنها لم تكن متلهفة على العودة إلى المدرسة فى الأسبوع التالى !

وقال لى صديق فى مدينة أخرى يذهب طفله إلى مدرسة أخرى « جيدة » : إن الأطفال هناك غير مسموح لهم بالجرى فى الاستراحة (الفسحة) وإن معلما يقف خارج المبنى ببوق كهربى صائحا فى هذا الطفل ثم ذاك : « كف عن الجرى ! كف عن الجرى ! لاجرى هناك ! » ولاحاجة لإضافة شىء إلى مابينه تشارلز سلبرمان بالتفصيل فى كتابه : « أزمة فى قاعة الدرس » من أن عددا كبيرا من مدارسنا خالية من السرور ، وكابتة ، وخالية من العقل ! والمحير مع هذا لماذا هى هكذا ؟ ولماذا تقاوم بهذه الاستماتة الجهود المبذولة لتغيير حالتها هذه ؟

لماذا من العسير إلى هذا الحد على المدارس أن تتقدم إلى الأمام ، ومن اليسير عليها إلى هذا الحد أن تنكص على أعقابها ؟ وقد زرت منظومات مدرسية (شبكات من المدارس) وتحدثت مع العاملين فى المدارس فى أنحاء مختلفة من البلاد ، وكثيرا ماأسمع عن برامج جديدة طريفة ولكننى كثيرا – بالمثل – أسمع قصة تخالف ذلك ، فيقول لى أحدهم :

« لقد كان لدينا برنامج جيد كنا نقوم بتنفيذه هنا منذ بضع سنوات ، فكنا ندير المدرسة بطريقة مرنة طريفة إنسانية ، مستخدمين مواد جديدة ، أومتحررين من الأنماط العتيقة ، أومكثرين من الخروج من المبنى . فكان الصغار يشعرون بالإثارة حقا ، وكانوا سعداء حقا ، ويتعلمون حقا » . ولكن حدث بعد ذلك شىء مافيما يبدو : اشتكى الوالدون ، أونفد المال ، أوغادر المراقب المدرسة إلى وظيفة أخرى ، أو فصل من عمله ، أو انتخب للمدرسة مجلس إدارة جديد ، أولم يحب المعلمون البرنامج وعملوا على خفضه ، أوغير هذا وذاك من الأسباب ، فعادت الأمور الآن إلى ماكانت عليه دائما .

وكتاب « أزمة فى قاعة الدرس » لم يمض وقت طويل جدًّا على صدوره ، ومع

هذا فبعض التغييرات والتطورات المدرسية المذكورة فيه على أنها معقد أمل كبير – قد فقدت الكثير من روحها الأصلية أو هى فى خطر حقيق من القضاء عليها بالكلية .

وقد قرأت مرارا كثيرة فى السنوات الأخيرة عن بعض التطورات الطريفة جدًا والمأمول منها الخير الكثير ، ولكن لأسمع – فى كثير من الأحيان فى مدى سنة أوسنتين – أنها توقفت !

ويحدثنا « دانيل فادر » كيف أنه بمجهود كبير ، وبمعاونة جوهرية من جانب بعض الأطفال – استطاع أن يقنع أعضاء التدريس فى مدرسة إعدادية فى واشنطن أن تتبنى برنامجا للقراءة اسمه « القراءة فى كل قاعة درس » ، وكان هذا البرنامج ناجحا جدا فى مدرسة مهنية للأولاد فى متشيجان (انظر « مدمن الكتب » فى ملحق المراجع) وفى البداية رفض كثير من المعلمين أن يعملوا فى هذا البرنامج ، وآخرون تظاهروا بالعمل به ، ولكنهم فى الحقيقة لم يعملوا به ، وببطء – وكثيرا ما كان ذلك بمعاونة التلاميذ – أمكن كسب مزيد من المعلمين لصف البرنامج ، وفى نهاية العام كان البرنامج ناجحا نجاحا لاجدال فيه ! وصار التلاميذ يطالعون بنهم ، وكل منهم متحمس وسعيد ! وفى الاجتماع الختامى لأعضاء التدريس تضاءلت المعارضة حتى تلاشت تقريبا ، ولكن عندما شرع « فادر » يجمع أوراقه ويتأهب للانصراف ، وقف أحد المعلمين ليتكلم ، قال :

« لقد أحدثنا تغييرات كثيرة هنا . وبعضنا يُقْسِمون على أنهم لن يعودوا القهقرى إلى التعليم بالأسلوب الذى كنا نعلم به » ونقول : إننا لن نستخدم الكتب المدرسية القديمة مرة أخرى ، ونحن نعنى هذا ، ولكن ماذا نصنع حينما لانستطيع الحصول على الصحف والمجلات والكتب ذات الأغلفة الورقية (الرخيصة) ؟ ماذا نصنع عندما لانجد أحدا يقبل نحونا كل أسبوع ليساندنا ، ولاأحد يقدم لنا المال

لكل هذه المواد ؟ أتمنى أن تجيبنى عن هذا !

« . . وأنا لاأريد أن يبدو من كلامى أننى لست سعيدا بماصنعناه ؛ فأنا سعيد به وكذلك عدد كبير غيرى ، وهناك من لن يسعدوا بأى شىء ، ولكنهم ليسوا قوام المشكلة ، فالمشكلة أننا – فيما أعنى – قد رأينا جميعا عددا كبيرا من البرامج الجديدة تغدو . وتروح . ولسنا نريد أن نرى هذا البرنامج ينتهى كما انتهى غيره من البرامج جميعا . ولكنه سينتهى نهايتها ! . أعرف أن هذا مصيره . . »

وقد حدث هذا ، فقد انتهى ببطء ، ولعل ذلك لم يكن منه مفر « مثل غيره من البرامج جميعا » . . وكان من أهم عوامل انحلال البرنامج ارتجال كل عضو من أعضاء عصبة كليو الأصلية ! . وهكذا جعلت هذه الحملة التى لاقائد لها للسرور بالقراءة تتحرك ببطء إلى أن توقفت تماما فى المدرسة !

تأمل هذه العبارة الأخيرة لحظة ؛ ففى مدرسة بها ثلاثون أوأكثر من البالغين الذين يدعون بالمحترفين ، إذا البرنامج الذى كان نجاحه ليس موضع مناقشة ، والذى وافق الجميع على أنه حقق ماتدعو الحاجة إليه ، ومالم يكن يتحقق قط من قبل ، وقد أصبح « بلاقائد » لأن خمسة تلاميذ غادروا المدرسة ، فياله من إقرار مخز بما اتصف به البالغون من ضعف وكسل وعدم كفاية ! وليس فى هذا مايدهش التلاميذ مع ذلك ؛ ففى ربيع السنة التالية قام « فادر » بزيارته الأخيرة مع صديقيه ، وهما زعيما العصبة الخماسية الصغيرة ، وكتب يقول :

« أجل ، كان كلاهما يعرف ما يحدث لبرنامج « الإنجليزية فى كل قاعة درس » فى مدرسة جارنت باترسون : أكان علىّ إما أن أستشعر الدهشة أو خيبة الأمل ؟ لقد تعجبت كليو لشعورى بشىء من هذين معاً . ألم أقل إن السبب الداعى لوضع البرناج موضع التنفيذ فى مدرسة جارنت باترسون أن أبين أنه يمكن

تنفيذه بنجاح فى مدرسة عامة على نحو ما نجح فى مدرسة على النهج الإصلاحى ؟ هذا ما قلته وهذا ما فعلته ، ولم يكن أحد يتوقع له أن يدوم ! ثم قالت : إنه لا شيء على كل حال يكتب له الدوام ! » .

وهو ختام حزين وتَنَبُّئِى لكتاب غاية فى الجمال .

ومن المؤكد أن بعض من يديرون المدارس أو يعلمون فيها أناس كان يجب ألا يكونوا فيها . فهم لا يحبون أن يثقوا بالأطفال . ولا يحبون عملهم معهم ، ويرون مهمتهم الأساسية أن يعدوا الأطفال لحياة ولعمل هم أنفسهم يجدونهما سمجين تافهين جائرين . والمدارس ، شأن غيرها من المؤسسات ، لها نصيبها ممن يسميهم فرايد نبرج (المولعون بالتحكم) وهم أناس يحبون حقا أن يتأمروا على الناس ، ويستمتعوا بالفرص البديعة التى تُتيحها المدارس لذلك ! وقد نفهم لماذا يكون هذا حال المدارس ؟ ولماذا يصعب إلى هذا الحد تحسينها إذا كان مثل هؤلاء هم الأغلبية فى المدارس . ولكنهم ليسوا أغلبية فيما يبدو ؟ وقد تمكنت حتى الآن من الالتقاء والتحدث مع أعداد كبيرة من المعلمين ، والنظار ، والمراقبين ، ومخططى البرامج ، وأعضاء مجالس إدارات المدارس فى أنحاء كثيرة من البلاد (الولايات المتحدة) ، وبعضهم لا أميل إليهم ولا أتفق معهم . ولكنى كنت أشعر بانطباع حسن باستمرار عن الأذكياء الحسنى الإدراك المحبى الحياة ممن لقيتهم . فلماذا – على الجملة – يبدو أن تأثيرهم صغير جدًّا ؟ لماذا تكون النسبة المئوية من المدارس الجيدة حقا – أى المستنيرة المرنة الإنسانية الملهَمة المثيرة المثرية للحياة – أقل بكثير من النسبة المئوية للعاملين فى المدارس الذين يحبون أن تكون هناك تلك المدارس ؟

إن معظم من يشعرون أنهم يحاولون إدارة فصولهم ومدارسهم وشبكات (منظومات) مدارسهم بهذه الطريقة يشعرون بأن احتمال نجاح عملهم ضعيف ،

ويتكلمون وكأنهم قد يستطيعون – إذا واتاهم الحظ الحسن – أن يواصلوا ما يقومون به من العمل بضع سنوات قلائل أخرى . وقلما يتكلمون وكأنهم يؤمنون أنهم قادرون على التمسك بما حققوه من مكاسب ، ليواصلوا التقدم منه إلى ما بعده . وقد يعكس هذا إلى حد ما ضغوط مجتمع قل فيه من يؤمنون الآن بالكرامة الإنسانية أو الحرية الإنسانية ، أو يمارسونهما فى حياتهم الخاصة . ولكن للمسألة جوانب أخرى :

يقول بعض الناس : إن « النظام » نفسه مسئول عن ذلك – وهذا القول لا يساعد كثيراً على الحل ؛ فماذا فى ذلك النظام المعين مما يجعل الإصلاحات الإنسانية قصيرة الأجل وعسيرة إلى هذا الحد ، ويجعل من الصعب على العاملين فيه أن يحسنوا صنعاً ، ويجعل من السهل عليهم أن يسيئوا صنعاً ؟ أحسب الجواب واضحاً بما فيه الكفاية ، وأننا حريون أن نراه ما لم نحرص على الإشاحة برءوسنا بعيداً عنه ! إن مدارس التعليم الإجبارى (الإلزامى) العام لم تكن ولا كان مقصوداً بها مطلقاً أن تكون مؤسسات إنسانية ، ومعظم أغراضها الأساسية ، ومهامها ، ورسالاتها غير إنسانية ! إن مدارسنا ، والعاملين فى مدارسنا ، وقبل الجميع المصلحون المدرسيُّون غير ذوى أثر ؛ لأنهم يعملون لتحقيق أغراض متعارضة ، ولأن معظم ما يعطونه بيد يضطرون إلى استرداده باليد الأخرى ! ومن بين المهام التى حددت لهم طائفة لا يستطيعون القيام بها بمفردهم ، وطائفة لا يستطيعون القيام بها جيداً ، وطائفة كان يجب ألا يقوموا بها إطلاقاً ! ولكن قبل كل شىء تتناقض هذه المهام فيما بينها : فسواء أكانت حسنة أم غير حسنة هذه المهام ، وضرورية أم غير ضرورية ، ويمكن تجنبها أو لا يمكن تجنبها – فهى من غير الممكن أداؤها معاً فى مكان واحد وفى آن واحد ؛ فكلما زادت محاولتنا للقيام

بطائفة منها – قلت بالضرورة كمية ما نستطيع القيام به من طوائفها الأخرى .

إن هناك رسالة أو وظيفة أولية مشروعة إنسانية للمدارس هى : أن ترتقى بنمو الأطفال فيها ، ولْنُسم هذه الرسالة الرسالة التربوية ، وهى الرسالة التى يجب أن يقف كل معلم حقيق نفسه عليها . ونحن نريد أن نصنع ما نستطيع كى نساعد كل كائن بشرى على النمو والتطور من جميع النواحى إلى أقصى حد من حدود إمكانه أو طاقته من حيث اليقظة والاستجابة وحب الاستطلاع والشجاعة والثقة والخيال وسعة الحيلة والصبر والكرم والتعاطف والمهارة والكفاية والفهم ، ومن حيث القدرة على رؤية مدى واسع من الخيارات ، وأن يختار من بينها بحكمة ، وأن يتبين ويغير الخيارات التى يتضح أنها غير حكيمة ، ومن حيث الإحساس القوى بحريته وكرامته وقيمته ، والإحساس القوى بتلك الخصائص لدى الآخرين . إن مساعدة الناس على النمو على هذا النحو هى العمل الذى يريد المعلمون الصالحون القيام به ، والأمل فى القيام به هو الذى لعله يجتذب الكثيرين من الكفاة والمخلصين الجدد إلى التعليم .

ولكن – وهذه هى العقبة أو المشكلة – للمدارس رسالات أخرى ووظائف أخرى اكتسبتها ببطء على مدى سنوات كثيرة . ولعل أحداً لم يخطط قط عمداً لحصولها عليها ، ولعل الكثيرين من العاملين الآن فى المدارس يتمنون لو لم تحصل عليها . ولكن هذا هو واقع الحال . وإحدى هذه الوظائف ما قد نسميها وظيفة القوامة أو الحراسة ، فالمجتمع يطلب من المدارس – من بين ما يطلبه منها – أن تكون مكاناً يمكن أن يحبس فيه الأطفال والأيفاع ساعات كثيرة من النهار ، وأياماً كثيرة فى السنة ، وبذلك يُقْصون عن طريق سائر الناس : فالأم لا تريدهم أن يتسكعوا فى أرجاء البيت ! والمواطنون لا يريدونهم فى الشوارع ، والعمال لا يريدونهم فى القوى العاملة : فماذا نصنع بهم إذن ؟ وكيف نتخلص منهم ؟

نضعهم فى المدارس ، وهذا جانب هام مما جعلت له المدارس ؛ فهى ضرب من السجون النهارية للصغار !

وينزعج كثير من المعلمين ويغضبون عندما أتكلم عن كون المدارس لوناً من السجون ، ويقولون – كما كنت أنا حريا أن أقول يوما ما : إنهم شخصيا ليسوا من العاملين فى السجون ، فهم لا يشعرون بأنهم سجانون ، وهم لا يديرون سجناً . ولعلهم ليسوا هكذا . ولكن الواقع يبقى ، وهو أن تلاميذهم إن لم يذهبوا إلى المدرسة ، ولم يذهبوا داخل تلك المدرسة إلى فصلهم ، بل إلى قطرهم أو مقعدهم ! كانوا حريين أن يذهبوا إلى السجن ! وهذا – كما بينه هيرندون ودنيسون – ما تعنيه قوانين الحضور الإلزامى إلى المدرسة ؛ فهذه القوانين لا تعنى أن المجتمع يقول لصغار السن : إننا نود أن تتفضلوا بالذهاب إلى المدرسة ، بل يقول المجتمع : إن لم تذهبوا إلى المدرسة فسوف ندفع بكم إلى السجن ، فى سجن حقيق ذى قضبان !

وبالنسبة لمعظم الأطفال المدرسةُ هى الاختيار الأفضل : نقول معظم الأطفال ولا نقول جميعهم ؛ فقد تحدثت النيويورك تايمز ذات مرة عن بعض الأولاد فى كارولينا الجنوبية خيرهم القاضى بين العودة إلى المدرسة والذهاب إلى السجن ! فاختاروا السجن بغير تردد ! ولكن هؤلاء مازالوا استثناء ، ومازالوا أقلية ، وإن كانت أقلية تنمو نموا سريعاً .

وإذا كان الناس يعترضون على كلمة « السجن » ففى وسعنا أن نستخدم كلمة أخرى . ولنجرب كلمة « حظيرة » ، فلها رنة ولايات الغرب التى لا غبار عليها . مع نكهة تميز بها « جون واين » . فلتسمُّوا مدارسنا حظائر نهارية للأطفال . والمهم أن الناس يريدونهم هناك ؛ لأنهم لا يريدونهم فى أى مكان آخر . وهناك دليل على

ذلك فى امتحانات المعادلة بالمدارس الثانوية ، وعندما سمعت بها لأول مرة أثار ذلك اهتمامى جدًّا . إن الكثيرين من صغار السن فى المدرسة يعانون من أضرار شديدة بذهنهم وطبعهم وروحهم ، وأى وسيلة نستطيع العثور عليها لمساعدة بعضهم على النجاة من هذه الأضرار فهى سبيل إلى الخير . وقد خطر لى أن امتحانات معادلة المدرسة الثانوية قد تكون من هذه الوسائل ، فقد تتيح لصغير السن أن يدرس فى البيت ، أو على الأقل – عندما يكون قد تعلم ما يكفيه اجتياز الامتحان – لا يكون ملزماً بالحضور إلى المدرسة بعد ذلك ، ولكن قوانين الولايات والمناطق أو الأقاليم بشأن هذه الامتحانات تحول دون ذلك : فولاية ميريلاند تقول : إنك يجب أن تكون فى السابعة عشرة من عمرك ؛ واثنتا عشرة ولاية أو منطقة أو إقليماً تقول : إنك يجب أن تكون فى الثامنة عشرة ؛ و ١٩ منها تقول : إنك يجب أن تكون فى التاسعة عشرة ؛ و ١٢ منها تقول : إنك يجب أن تكون فى العشرين ؛ و ٣ منها تقول : إنك يجب أن تكون فى الحادية والعشرين ؛ وولايات كثيرة تقول بالتحديد : إنه لا أحد يجوز له دخول الامتحانات إلى أن يتخرج أبناء فرقته من المدرسة الثانوية ؛ بل منها ما يقول : إنه يجب أن ينتظر سنة بعد تخرج أبناء فرقته ! وهذه اشتراطات تسترعى النظر .

وواضح أن القانون لا يرمى إلى أن يدع أى شخص يتحاشى المدرسة الثانوية عن طريق إثبات أنه تعلم بالفعل الأمور التى يفترض فى المدرسة الثانوية أنها تحاول أن تعلمه إياها . وواضح أن مجتمع البالغين لديه أسباب أخرى لرغبته فى بقاء الأيفاع فى المدرسة الثانوية . إننا نريدهم هناك لأننا لا نريدهم فى أى مكان آخر . وهذه المهمة أو الوظيفة الموكولة للمدارس ، وهى وظيفة الحراسة أو السجن ، ومهمة الاحتفاظ بالأيفاع بعيداً عن طريق سائر الناس – ليست بالقطع وظيفة

إنسانية ؛ فهى تعبير عن كراهية البالغين كراهية عامة لصغار السن وعدم ثقتهم بهم . وهذا مناقض ، ويجب أن يكون مناقضاً للوظيفة الإنسانية للتربية الحقيقية ، وهى تشجيع ومساعدة النمو الإنسانى ! وأياً كان ما قد نقوله لهم – فلن نستطيع أن نجعل الدارسين يشعرون بأننا نثق بهم ، أو نجعلهم يثقون بأنفسهم إذا كنا بطريقة معاملتنا لهم نريهم بوضوح أننا لا نثق بهم ولا نريدهم .

وفضلاً على هذا ، وكما يعرف كل معلم فصل : متى شعر تلميذ أو عدد من التلاميذ أنهم فى المدرسة لا لأنهم يريدون أن يوجدوا بها ، بل لأن سلطة أعلى قد أرغمتهم على الوجود بها ، فمن الأرجح ألا يتعلموا شيئاً فيها ، وأكثر من هذا ، من المحتمل أن يتصرفوا بطريقة تجعل من العسير جدًّا على أى شخص آخر أن يتعلم شيئاً .

والمدارس – كما لابد أنه قد اتضح لنا الآن – تنفق مقداراً كبيراً من الوقت ، والمال ، والفكر ، والطاقة ، والعناء فى محاولة التعامل مع أعداد كبيرة متزايدة من الأطفال الذين لا يريدون حقا أن يكونوا بها . فمن الأحجى أو الأحكم أن يتيحوا لهؤلاء الأطفال أن يصنعوا أشياء ، أخرى أكثر طرافة وأكثر قيمة أو جدوى .

وثمة نقيصة أخرى لكون تلاميذنا فى المدارس سواء أرادوا ذلك أو لا ، وليس لهم الخيار فى تركها . ويكاد ذلك يجعل من المستحيل علينا أن نحصل منهم على ذلك اللون العائد الذى قد نتعلم منه أن نؤدى عملنا بطريقة أفضل . فلو لم يكن الحضور فى المدرسة إلزاميا ، وحدث أن توقف قليل أو كثير من تلاميذنا فى مدرسة معينة أو فصل معين عن الحضور ، لعرفنا على الفور أن علينا أن نصنع شيئاً حيال ذلك ، ولتعين علينا أن نفكر جديا – كما فكرت بعض المدارس بالفعل – فى كيفية جعل مدارسنا بيئة منشطة للأطفال ومثرية لحياتهم ، ونكتشف فى داخل مدارسنا –

ما لا نكتشفه بأى وسيلة أخرى : من هم معلمونا الصالحون ؟ ولعل حكم الدارس على معلمه ليس معصوماً من الخطأ ، ولكنه بالتأكيد خير من حكم أى شخص آخر عليه . ومقترحات مكافأة الامتياز أو التفوق أو الجدارة فى العمل لا فائدة منها على أحسن الفروض ، وستظل كذلك ، وضارة على أسوأ الفروض ، مادام أحد الرؤساء الإداريين هو الحكم فى هذه الجدارة ، وما دمنا نحاول قياسها بما هو من قبيل درجات اختبار التحصيل .

وفى اجتماع لم يمض عليه أمد طويل سألنى رجل : هل من المحتمل أو لا أن ينصرف الأطفال عن المعلمين « الصالحين » إلى معلمين أكثر منهم شعبية ؟ وسؤاله هذا كان يتضمن أن المعلم الصالح من المرجح بسبب صلابته أو حزمه ألا يكون شعبياً أو محبوباً ، وهذا يندر أن يحدث ؛ فالأطفال يحبون أن يتعلموا ، ويحبون أن يحيطوا بأناس يستطيعون أن يساعدوهم على ذلك ، فليس علينا أن نقلق بشأن تجمع الأطفال حول ذلك البالغ الذى يتصنع من السلوك ما يكسب به رضاهم أو لتكون له شعبية بينهم ؛ فالقاعدة أن الأطفال لا يحبون مثل هؤلاء البالغين . ولكن حتى لو حدث أن معلماً معيناً أعرض عنه الأطفال بسبب مظهره الغريب أو أحواله غير المألوفة مع أن لديه أموراً نافعة يطلعهم عليها أو يساعدهم فى تعلمها – ففى بيئة تعلم حرة لابد أن يكون هناك عامل تصحيحى طبيعى لهذا الوضع ؛ فلدى الأطفال نظام جيد جداً للاتصال فيما بينهم ، ويتناقلون بلهفة أى نبأ عن الأمور الحسنة : فإذا ما اختار كلٌّ أو بعض الأطفال – هذا الشخص الغريب – كما هو خليق أن يحدث من بعض محبى الاستطلاع منهم – واكتشفوا أن لديه أموراً طريفة يقدمها لهم – أخبروا أصدقاءهم بذلك : « أنتم تعرفون مستر س الغريب الشكل . لقد تحدثت إليه منذ أيام ، وهو فى حقيقته رائع ، وقد حدثنى عن أمور طريفة شتى (أو

أرانى هذا الشيء أو ذاك)» وعلى كل حال – كما قلت من قبل – ليس من المرجح أن يكون أحد أفضل حكماً من الدارس بشأن من هو أقدر الناس على مساعدته فى اكتشاف وتعلم ما يريد أن يتعلمه .

ولما كان دارسونا لا يملكون حالياً الخيار فى أمر معلميهم ، فليست لدينا الآن وسيلة للحصول على هذه المعلومات التى نحتاج إليها أشد الحاجة .

ولما كانت وظيفة السجن ليست وظيفة إنسانية وتعمل ضد المهمة الإنسانية ، ألا وهى مهمة مساعدة التعلم والنمو ، ولما كنا لا نستطيع أن نجمع بين عملية السجن وعملية التعلم ، فلا بد لنا من تخليص أنفسنا من عملية السجن !

وليس من المرجح أن يقوم أى تشريع فى المستقبل القريب بإلغاء قوانين الحضور الإلزامى فى المدارس ، ولكن فى الإمكان توسيع هذه القوانين وجعلها مطاطة بوسائل كثيرة جدًّا .

فى وسعنا أن نقلل عدد الأيام التى يشترط فيها الحضور فى المدارس من كل سنة ، وفى استطاعتنا – كما يجب أن يتم ذلك لأسباب أخرى : بأن نبقى المدارس على مدار السنة ،وأن نترك التلاميذ يستوفون أيام حضورهم فى المدرسة فى أى وقت يشاءون : فإذا ما أراد تلميذ أن يحصل على معظم تعليمه المدرسى فى الصيف ؛ لأن لديه أموراً يريد القيام بها فى الشتاء فلندعه يحقق رغبته تلك ، والعكس بالعكس :

لنقل مثلاً إن التلميذ يحمل بطاقة للحضور فى المدرسة يجب أن تثقب بما يمثل ١٨٠ يوماً أو نحوها كل سنة ، فلماذا لا نتركه ينتقى هذه الأيام ؟ لماذا يجب أن يكون جميع التلاميذ فى المدرسة فى الأيام نفسها ؟ وإذا كان التلميذ يستطيع أن يحصل على ثقب (يمثل يوماً) مقابل خمس ساعات من الدروس فى الفصل ، أو

الدراسة ، أو الأنشطة – فلماذا لا يجوز له أن يحضر فى اليوم نفسه فترتين يحصل فيهما على ثقبين فى يوم واحد (يمثلان يومين) ؛ وبذلك ينتهى من تعليمه المدرسى فى ٩٠ يوماً ، وتصير لديه بقية السنة يقضيها فيما هو مهم لديه ؟

وفى مستطاعنا أن تكون لدينا مدارس فى المساء ، كى يتسنى للتلاميذ أن يقوموا بأشياء أخرى فى أثناء النهار – كالعمل أو التمهن – ويحصلوا على التقدير أو الاعتماد المدرسى فى المساء . ويمكن أن نمنح التقدير المدرسى لمدى متنوع من الأنشطة ، يتضمن العمل .

وإذا كان طالب الكلية يستطيع الحصول على اعتماد أكاديمى لقيامه بألوان متنوعة من العمل – فلماذا لا يكون هذا حال تلميذ المدرسة الثانوية ؟ ويبدو أنه لا سبب هناك سوى اللوائح الإدارية يحتم قيام التلميذ بكل عمله المدرسى ، وثقب بطاقته المدرسية فى المدرسة نفسها ، فلماذا لا نتركه يحصل على بعض تعليمه المدرسى فى مدرسة ، وعلى بعضه الآخر فى مدرسة أخرى ؟

هناك طبعاً مشكلات تتعلق بمعونة الولاية ، وأظن أن هناك وسائل يمكن العثور عليها لتحقيق ذلك إن أردناه . إن التلميذ على كل حال يجب أن يكون قادراً على أن يذهب إلى أى مدرسة يشاء فى حدود الولاية التى بها سكنه ، وأن تحصل المدارس على المعونة بحسب عدد التلاميذ الذين يحضرون إليها . وسيكون ذلك حافزاً للمدرسة على اجتذاب التلاميذ . وبعض المقترحات السالفة الذكر سيكون من السهل وضعها موضع التنفيذ ، وبعضها الآخر سيكون عسير التنفيذ . ولكنها تقترح طُرقاً نستطيع بها أن نشرع فى تخليص أنفسنا من القيام بعملية السجن إن أردنا ذلك .

إن عملية السجن ليست الخطأ الوحيد الذى نقترفه ؛ فللمدارس رسالة أخرى

هامة : أو وظيفة أو مهمة ، وكثيراً ما أطلق عليها ادجار فريدنبرج « انتقاء الدور الاجتماعى » وقد استخدم آخرون أسماء أخرى لها ، وقد أطلقت عليها مذكرة واسعة التوزيع ذات مرة صادرة من نظام الخدمة الانتقائية اسم « التقنية » (أو توجيه الجماعات فى قنوات أو جداول) ، ولنا أيضاً أن نسميها التدريج والتصنيف . وإن أردنا الصراحة الجافة التعبير فقد نسميها « ختم اللحم » . وأياً كان ما نطلقه عليها من الأسماء فهى عملية تحويل الناس إلى سلع ، وتقرير أن يذهب كل واحد فى مجتمعنا وعلى أى شىء يحصل ؟ من الذى يحصل على أفضل الوظائف أجراً ، وأطرف مسارات الحياة ؟ ومن الذى يحصل على الوظائف المتوسطة الأجر ؟ ومن الذى يحصل على الوظائف المنخفضة الأجر ؟ ومن الذى لا يحصل على وظائف على الإطلاق . وكل مجتمع لديه طريقة آلية (ميكانزم) أو أخرى لتقرير هذه المسائل . ولست هنا بصدد الاعتراض على وجود مثل هذه الطرق أو الحيل الآلية (الميكانزمات) ، بل أعترض وبكل شدة على أن تكون هذه الحيل الآلية فى المدارس ؛ فإلى عهد قريب جدًّا لم تكن هذه الحيل الآلية فى المدارس . وكما أوضح ذلك فى كثير من الأحيان بول جودمان فى بداية القرن بقوله : لم يكن هناك إلا نحو ٦٪ من الأيفاع فى هذه البلاد ممن أتموا المدرسة الثانوية ، وأقل من ١٪ ممن ذهبوا إلى الكليات .

ومعظم الناس – بما فيهم الكثيرون ممن برزوا ونجحوا من وجوه كثيرة – كانوا ممن عسانا نسميهم «متسربين» أى منقطعين عن الدراسة . ولعل الناس كثيراً ما تعين عليهم أن يقرروا مَنْ مِنْ بين أعداد المتقدمين لهم حرى بهم أن يستخدموهم أو يرقوهم ، ولكنهم لم يكونوا يقررون ذلك على أساس الدبلومات والسجلات المدرسية ، لأنه لم يكن هناك شىء من ذلك . وسجلات الناس المدرسية لم تكن

تلاحقهم طوال حياتهم ، أما الآن فهذه الخيارات والقرارات تتم – إلى حد بعيد – على أساس المعلومات التى تقدمها المدارس .

وهذا – لأسباب كثيرة – سيى جدًا . وكثيرون من الناس الذين تكلموا وكتبوا حتى الآن ضد التعليم المدرسى وأوراق الاعتماد الدراسية الرسمية فى مجتمعنا – إيفان إيلتس وبول جودمان وإيفريت رايمر ودافيد هابجود وإيفار برج – أوضحوا مراراً أن هذه التقنية ليست مهمة تقوم بها المدرسة أو تستطيع القيام بها على وجه حسن . ولا يكاد يكون شىء فى التجربة يؤيد الفكرة الواسعة الانتشار القائلة : إننا نستطيع بالنظر إلى ما صنعه شخص فى المدرسة أن نقول : ماذا يقدر أن يصنعه خارج المدرسة ؟ ويوماً ما كان الناس يفهمون هذا خيراً مما يفهمونه الآن : فالتوفيق فى المدرسة لا يعنى إلا أنك مجتهد فى المدرسة ، أو دارس مجيد : أى طالب علم مدرسى حسن ، وهذا يوحى أنك قد تحسن صنعاً لو قضيت سائر حياتك فى مدارس أو فى أماكن من قبيل المدارس . أما اليوم فالناس يفترضون فيما يبدو أن التوفيق فى المدرسة ، والقدرة على تذكر ما يقوله المعلم أو الكتاب ، والقدرة على تخمين ما يريده المعلم والإدلاء به إليه – يعنى أنك ستكون فى الحياة موفقاً فى كل شىء تقريباً .

وقد يعترض بعض بأن النجاح فى المستويات العليا من التعليم المدرسى يحتاج إلى شىء أكثر من هذه المهارات التافهة ، ولعله أحياناً يحتاج إلى أكثر منها ، ولكن من لا يحسنون إرضاء المعلم فى المستويات الدنيا من التعليم المدرسى لن يصلوا إلى المستويات العليا .

ولكن ثم سبب أهم من ذلك يجب لأجله على المدارس حتى لو كان بوسعها أن تكتشف مَنْ مِنَ الشباب أقدر من غيرهم ، وأحرى أن يحسنوا القيام بهذا العمل أو

ذاك فى الحياة – وهو ألا تقوم بهذه المهمة . فلو حولنا المدارس إلى نوع من آلة فرز القشدة من المخيض ، وعهدنا إلى المدارس بعملية اختيار وتدريب صفوة للمستقبل ، وإذا حولنا التعليم باختصار إلى سباق فيه فائزون أو رابحون وفيه خاسرون ، كما فى كل السباقات – فإنه بذلك سيكون لدينا خاسرون أكثر من الفائزين !

والمشكلة فى هذا أننا حينما نشرع فى نعت شخص بأنه خاسر ، ونعامله معاملة الخاسر فسوف يشرع هو أيضاً فى عد نفسه خاسراً ، وسيسلك سلوك الخاسر . وإذا ما حدث هذا فستغدو فرصته ضئيلة جدًّا لمزيد من التعلم والنمو . وبالعكس سيكون أحرى بأن يسخر المزيد باطراد من طاقته لحماية نفسه ضد عالم يبدو أنه أعتى منه !

ويقول بعض الناس : « إن التنافس هو الذى يأتيك بالنتائج الحسنة ، وهو الذى يستخرج أفضل ما فى الناس . انظر إلى مسافة الميل : أتظن أنك بدون التنافس كنت حريا أن تحصل على أناس يجرون الميل فى أقل من ٤ دقائق ؟ » وهذا المثال قد اختير على أكمل وجه ، ولكن لعكس السبب الذى يخاله مثل هؤلاء .

وقد أوضح لى ذات مرة معلم حركات ورقص أن كل شىء فى نظامنا التقليدى للرياضة إنما هو وسيلة للاقتلاع ، أى استبعاد الناس بحيث لا يتبقى منهم إلا واحد فقط . وهذا وصف كامل الانطباق على برنامج الألعاب الرياضية فى معظم المدارس . فنحن نبدأ فى مستوى الصف الأول بنحو ١٥٠٠ عدّاء ، أو لاعب ، أو مشترك . فليس بين أبناء السادسة من عمرهم ١٪ يفضلون المشاهدة على المشاركة فى اللعبة . وفى ختام المدرسة الثانوية ربما لا يبقى منهم لدينا إلا ١٠٠ مشترك على الأكثر ، والباقون وهم ١٤٠٠ نجدهم جلوساً فى المدرج ، يرقبونهم ، وقد يهتفون بين الحين والحين . إن برامجنا الرياضية التنافسية المزعومة برامج كاملة لتحويل

المشتركين إلى مشاهدين ، والصانعين إلى مستهلكين ، والعدّائين إلى قاعدين !

ومنذ بضع سنين قص علىّ الأصدقاء قصة عن الألعاب الرياضية فى المدرسة العامة ببلدتهم ، وكان مدير الألعاب عبقرية نادرة فى اكتشاف الوسائل لتشجيع جميع الأطفال على الإسهام فى الألعاب ، فلم يبق أحد خارج نطاقها . وكان يساعد كل واحد على العثور على ما يستطيع القيام به ، فكانت الشوارع تغلق فى فترات الاستراحة والغداء لتُخلى مزيداً من الحيز ، وكان الكل يجرون ويقفزون ويتسلقون ويرقصون ويسيرون ويركبون الدراجات . ولكن على منتخبى كرة القدم وكرة السلة ، وفرق الجرى لم تكدس الانتصارات ، فبدأ البالغون يشكون إلى مراقب المدرسة ومجلس إدارتها ، وبدأت الأصوات تعلو قائلة : إن فريق كرة القدم لم يشرع فى كسب مزيد من المباريات فلن تتم الموافقة على الميزانيات التالية . وإصدار سندات المدرسة . وسرعان ما فُصل مدير الألعاب ، وكان خلفه شخصاً صلب العود نمطيا ، وكأنه نابليون ! فسرعان ما وضع نهاية لجميع برامج الألعاب المدرسية ، أو تركها تموت بإهماله أمرها ، ووجهت كل طاقة ونقود قسم الألعاب الرياضية إلى فرق المنتخبات الرياضية بالمدرسة ، وسرعان ما بدأت تكدس الانتصارات ! فقد كان على الأقل كافياً فى هذه الناحية – وانسحبت الأغلبية الساحقة من التلاميذ إلى أماكنهم المعتادة على الخطوط الجانبية وفى المدرجات !

إنى أشعر شعوراً قويا بأن النزعة الاحترافية والتجارية . للألعاب الرياضية فى المدارس لإتاحة مسار حياة عملية للمدربين البالغين ولإرضاء غرور المشاهدين البالغين « إن فريقنا لكرة السلة اشترك فى المباريات النهائية بالولاية ثلاث مرات فى السنوات الخمس الأخيرة » – هى من أسوأ الأمور التى تقترفها المدارس وأقلها استحقاقاً للمغفرة . والعلاج يسير وواضح ، فإن أردنا أن تكون لدينا ألعاب

رياضية بصورة الهواية بدلاً من الاحتراف – فما علينا أن نصنعه ، وكل ما علينا أن نصنعه هو أن نقضى على استئجار المدربين ورسوم الدخول . وهذه هى الوسيلة ، بل الوسيلة (الوحيدة) ، التى يمكننا بها أن ننتزع الألعاب الرياضية من براثن المدربين ومتعهدى الحفلات والمتفرجين ، ونعيدها إلى اللاعبين .

إن وظيفة التقنية ، ومهمة تمييز الفائزين من الخاسرين قد تكون هناك حاجة إليها ، فتكون وظيفة لا غبار عليها فى موضع آخر ، ولكنها غير مناسبة وغير إنسانية فى المدارس . والأمور التى نقدم عليها لانتقاء الفائزين تهزم أو تهدم كل الأمور التى نقدم عليها لتشجيع نمو الجميع ، فلا يمكننا أن نقوم بهذين النوعين من العمل فى آن واحد ، وفى مكان واحد ، وليس فى مستطاعنا بالمعنى الصحيح أن نمارس عملية التربية أو التعليم ونمارس فى الوقت نفسه عملية التدريج والتصنيف . ولا يمكن أن نتوقع من أعداد كبيرة من الأطفال أن يثقوا بنا إذا عرفوا – كما لابد أن يعرف ذلك معظمهم قبل مضى أمد طويل – أن جانبا هاما من عملنا أو وظيفتنا أن نراكم البيانات عنهم لتستخدم فى الحكم عليهم فى جانب كبير من سائر حياتهم .

وفى القصص البوليسية البريطانية عندما يقوم المخبر (أو مفتش الشرطة أو رجل المباحث) بالقبض على المتهم كان من عادته أن يقول له (ولعله لم يزل يقول له حتى الآن) : « أى شىء تتفوه به قد يستخدم ضدك ! » فكان الأولى بمدارسنا أن تقول للأطفال : « أى شىء تصنعونه أو أى شىء نقوله نحن عما تصنعونه قد يُستخدم ضدكم يوماً ما » ، وإنه لشىء منفر وشائن لمؤسسة تقوم بمثل هذا العمل ، ولا تبذل أى مجهود جدى للكف عنه – أن تثابر على محاولة الظهور بمظهر المدافع الأول عن الأطفال .

وثمة رسالة أخرى هامة للمدارس وهى بث أو تعليم المبادئ الفكرية أو

العقائد : أى جعل الأطفال يعتقدون ما يعتقده البالغون ، أو على الأقل ما يعتقده البالغون الأقوياء سياسيا ، أو ما يريدون للأطفال أن يعتقدوه . وجانب من هذا البث العقائدى مستقيم ومباشر ، ومجتمعنا – مثل كل مجتمع آخر – يطالب مدارسه بأن تعلم الأطفال ما يسمى « الوطنية » .

وهذا يعنى تعليمهم أن يعتقدوا أن أى قطر يعيشون فيه إنما هو أفضل قطر فى العالم ! وأن أساليبه فى التفكير والحياة أفضل من أساليب وتفكير حياة أى قطر آخر ! وأنه فى المشاحنات الماضية والراهنة مع الأقطار الأخرى كان دائماً ، ولا يمكن إلا أن يكون ، على صواب ! وأنها وطنية الأميرال ديكتاتور ، الذى قيل لنا (وليست هذه النسبة دقيقة) : إنه كان أول من تفوه بالعبارة المشهورة « وطنى مصيباً أو مخطئاً » . ولا يكادون فى أى وقت يعلمون ما قاله كارل شورز – الغلام الألمانى المهاجر الذى صار فيما بعد عمدة نيويورك – بعد ذلك بكل حكمة وسداد رأى : « وطنى مصيباً أو مخطئاً : فإن كان مصيباً يجب أن يظل مصيباً ، وإن كان مخطئاً يجب العدول به إلى الصواب ! »

وأبعد ما يكونون هم عن تعليم كلمة ج . ك . تشسترتون المتذمرة : « أمى سكرانة أو مفيقة ! » وهى الكلمة التى تعبر بطريقتها الغريبة عن حقيقة يمكن أن تكون مفيدة ومصدر تعزية للكثيرين ممن انجابت عنهم غشاوة الوهم واستوحشت نفوسهم : أن وطنك هو وطنك ، ولا علاقة لهذا بأنك راض عن ذلك أو غير راض .

وفى وقت الحرب ، أو عند وشك نشوبها تعلم المدارس التلاميذ بالطبع أن يبغضوا ويخشوا أى وطن تعده حكومتهم منافساً أو عدواً ، على نحو ما نشأ الأطفال

البريطانيون سنوات على بغض نابليون ، أو كما نشأ الأطفال الفرنسيون على بغض الألمان وخشيتهم .

كذلك يريد مجتمعنا أن يبث فى الأطفال معتقدات معينة عن الجنس والأخلاقيات والمشروعات العامة ونظام الربح . . . إلخ . وعلى أساس تحقيق هذه الغاية تخضع الكتب المدرسية للرقابة ويقرّر ما يرضى عنه منها ، ويصدر المجتمع قوائم بالكتب والمواد التى يقرها أو يحرمها ، ويستبعد كتباً ليُطهِّر منها المكتبة المدرسية ، ويطرد المعلمين من وظائفهم إذا تكلموا عن أفكار خطرة ، ويطلب أو يحرم برامج تدور على التربية الجنسية أو أى موضوع يتراءى له . وهذا كله يسير وصريح ، وربما لا نحب هذا الذى يحدث ، ولكن من الواضح وضوحاً عادلاً للجميع على الأقل : من الذى يقوم بهذا الضغط ؟ ولماذا ؟

ولكنّ هناك أنواعاً أخرى من بث المعتقدات أشد خفاء ، وأكثر تسرباً فيما دون الوعى ، وأقل وضوحاً فى الشعور ، أو أقل تعمداً ، وأقوى تأثيراً ، وأشد تخريباً : فالمدارس تعمل جاهدة لتنقل إلى الأطفال معتقدات ومواقف أخرى معينة ، وربما لا تكون متنبهة لماهيتها ، أو واعية بما تصنعه فى هذا الصدد . بل إنها قد تنفى بإخلاص أنها تصنع ذلك . وبعض هذه المواقف قد يسمى « مواقف المستهلك » – أو « المواقف الاستهلاكية » .

وقد حدث فى مدينة صغيرة بها أعداد كبيرة من المتعطلين والفقراء – أن السلطات المدرسية أخذت بعض الوالدين المهتمين بالشئون المدرسية لمشاهدة مدرسة حديثة البناء فى قطاع من أفقر قطاعات المدينة . وأروهم بكل اعتزاز – من بين ما أروهم – حجرة يقال لها « حجرة الزينة » ، وأحد جدرانها بأكمله به صف من أحواض الغسيل المصنوعة من فولاذ غير قابل للصدأ ، ومن فوقها مرايا مضاءة من

حولها بمصابيح ، على ما يعهد فى حجرات ملابس الممثلين . وهناك حيز كبير آخر مخصص لمرايا بطول القامة تستطيع التلميذة أن تديرها كى ترى نفسها من جميع الزوايا . وبعد ذلك أروهم حجرة الاقتصاد المنزلى ، وهى غاصة أيضاً بأحدث وأغلى الأفران والمواقد والثلاجات وعلب التجميد والغسالات الذاتية التجفيف وآلات الحياكة . وهى من طراز المعدات التى لا يقدر على شرائها أكثر من ٢٪ من سكان هذه المدينة . فما الذى يعلمونه هناك ؟ إن المقرر قد يسمى الاقتصاد المنزلى ، ولكن هؤلاء الشابات اليافعات لا يعلمونهن شيئاً هناك عن اقتصاديات إدارة بيت ، فضلاً على إدارة بيت من النوع الذى ستقوم كل منهن قريباً بإدارته . بل هن على العكس يدرَّبن على السلوك الاستهلاكى ، وأن يعتقدن أنهن محتاجات ، ولابد لهن من الحصول على آخر مستحدثات الأجهزة التى تتراءى لهن فى إعلانات الصحف والمجلات وعلى شاشة التليفزيون ، ولا يمكنهن المضى فى الحياة بدونها . وقد كتب الكثير حتى الآن ، ولم يزل الكثير يكتب عن كيف تكون مستهلكاً حكيماً متشككاً مقتصداً نقادة ! ولكن هذا ليس مما يعلمونه فى المدارس ، ولا سيما مدارس الفقراء .

بل إن الأطفال يدربون – بمعنى أعمق – على ضرب من التحويل سماه إريك فروم منذ سنين التوجيه على أساس السوق : ففى مقال ممتاز بعدد أكتوبر سنة ١٩٧١ من « صحيفة المعلم » (وهى مجلة أزكيها – انظر ملحق المراجع) تصف « مريم فاسرمان » وهى معلمة ومؤلفة كتاب « ورطة المدرسة بمدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية » – هذا التدريب وصفاً جيداً جدا ، ومما كتبته فيه :

« . . .إن المدارس تريد أن تدرب الأطفال على بعض المهارات الأكاديمية الجوهرية ، وهى فى أساسها لغوية ورياضية . وتريد أيضاً أن تدربهم على أن

يكونوا عاملين بالتحويل أو بالإنابة ، أى القيام بمهام بناء على تكليف من جانب شخص آخر ، وتحت إشراف شخص آخر ، وفى الغالب مقابل جزاء خارجى . وهكذا نجد تعلم الطفل الذى كان على وجه التقريب غير تحويلى ، ومفروضاً من ذاته قبل أن يبدأ فى الحضور إلى المدرسة وقد انتزع منه على يد المعلم منذ صار هذا الطفل تلميذاً . ومقاومة الطفل لهذه العملية التحويلية تصير فى نظره ، وفى نظر كل من عداه ، وكأنها مقاومة لاكتساب المهارات الأكاديمية . وبذلك تعرقل تعلم مهارات يسيرة نسبيا – وبصورة مأسوية فى حالة أطفال كثيرين فرادى ، بل مجموعات كثيرة بأكملها من الأطفال الذين لا يقبلون التدريب التحويلى عن طيب خاطر » .

وتقتبس نصوصاً من مذكرة بعث بها ناظر مدرسة ثانوية فى مدينة نيويورك إلى تلاميذه يقول فى قسم منها : « إن الدراسة معناها أن تجيد عمل أمور لا تثير اهتمامك . . فأنت لا تستحق تقديراً خاصا لقيامك بالمهام التى تثير اهتمامك أو تعنيك . . . والدرجات الحسنة تساوى التعليم الحسن ، فكلما ارتفعت درجاتك كان ذلك أدل على زيادة تعلمك وزيادة معرفتك » وتردف قائلة :

« إن المشكلة هى . . . كيف نغرى الأطفال أو نجبرهم داخل قاعات الفصول على التخلى عما لديهم من « ثقافة اللعب » ليعتنقوا « ثقافة العمل » التى يدين بها الكبار . إن الوسيلة المعتادة المستخدمة هى التحايل على تخفيض قيمة « ثقافة اللعب » وتدميرها . وبمقدار نجاح المدرسة فى ذلك يكون ميلها إلى عرقلة التعلم الأكاديمى .

« إن مجتمع قاعة الفصل الضيق التنافسى المتدرج على حسب العمر مجتمع صناعى الجبلة إلى حد كبير ، فهو يناقض الترتيبات الاجتماعية لتلك المجموعات

التلقائية التكوين من الأطفال فى كثير من الثقافات التحتية ، حيث تسود علاقات متباينة تعاونية وتنافسية على السواء ، وفى كثير من الأحيان فى جماعات تشمل مدى كبيراً من الأعمار ، ولم تزل باقية – فى مجتمعنا – جماعات من الأطفال ذاتية التكوين تتردد الأعمار فيها بين من لم تزل خطوتهم متقاربة ومن يشرفون على المراهقة . وهم يتعلمون كيف ينسقون أنشطتهم – بما فى ذلك خلافاتهم أو منازعاتهم – مع احتياجات المجموعة المتباينة ، ويضعون الحدود للمنافسة بحيث يظل تماسك المجموعة سليماً لا يمس .

. . . وفى قاعة الدرس يصاب هذا الإحساس بالجماعة بعطب خطير ويساء استخدامه ليجنح إلى الشذوذ .

[ملحوظة لى : أوضح جيل هنرى أن كل ما يكسبه أى طفل فى قاعة الفصل التقليدى إنما يكسبه على حساب طفل آخر ، وربما على حساب كل من عداه !]

والأنا المجردة يجب أن تخلق دفاعاتها الخاصة . ومن أشيعها كراهية الذات ، وكراهية المعلم ، والسعى العبودى لاسترضاء المعلم . . . فالتعلم المدرسى معزول بإحكام عن مناشط الأطفال الأخرى : فى البيت والشارع والكنيسة وما إلى ذلك . وكثيراً ما يفشل المسئولون عن تعلم الأطفال لا فى مشاركتهم بل فى فهم حيوية وجود الأطفال خارج المدرسة .

[ملحوظة لى : إن كتاب « فادر » : « الأطفال عراة » يقدم لنا بياناً شديد الحيوية عن هذا الموضوع] .

إن الطفل فى سنواته الأولى ، قبل ذهابه إلى المدرسة يعيش حياته كما يجب أن يعيشها ، كُلاً واحداً غير متجزئة ، فعمله ولعبه وتعلمه غير منفصل بعضه عن بعض . وما هو أهم من ذلك – أنها ليست منفصلة عنه ، فهو هو عمله ، وهو هو

لعبه ، وهو هو ما يعرفه وما يصنعه وما يتعلمه ، ولكنه فى المدرسة (وأحياناً قبل المدرسة ، إن كان له والدان يسرفان فى دفعه – يمكن أن تبدأ العملية فى وقت مبكر جدا) . يتعلم أن يحسب عمله ولعبه وتعلمه منفصلة بعضها عن بعض ، وجميعها منفصلة عنه ، وأن هذه كلها – بما فى ذلك ذاته نفسها – إنما هى سلع تقاس وتقوم وتباع وتشترى . والطفل الذى يقرأ بإجادة فى وقت مبكر – كما أوضح ذلك فادر – للذته الخاصة سرعان ما يحصل على رضا البالغين ومكافأتهم على قراءته ، فيتعلم عندئذ أن يقرأ لأجل الحصول على المكافآت بدلاً من لذته بالقراءة ، وعندما يتم له استنزاف قدرته على القراءة للحصول على جميع المكافآت التى يمكنه الحصول عليها من ذلك السبيل – كالدرجات والوظائف . . . إلخ – يتوقف عن القراءة . ويصدق هذا على كثيرين من المعلمين . ولقد صدق هذا علىّ شخصيا : فعندما كنت طفلاً كنت أحب القراءة ، وفى تعليمى المدرسى كنت أحصل دائماً على تقدير (ا) فى اللغة الإنجليزية ، ولكنى فى السنوات الست الأخيرة أو نحو ذلك من تعليمى المدرسى لم أقرأ قط كتاباً غير مقرر ، ولم أشرع فى القراءة مرة أخرى للذتى الخاصة إلا بعد مغادرتى المدرسة بسنوات . . وعلى حد تعبير أحد طلبة الكليات : إننا ندرَّب على بيع تعلمنا مقابل درجات كى نبيع فيما بعد عملنا مقابل المال !

وأسوأ من هذا : أننا نتعلم أن نحسب لا أن العمل هو ما نؤديه مقابل المال وبدافع الخوف أو الحسد أو الطمع فحسب ، بل أيضاً أن العمل هو ما لن نؤديه إلا لأجل المال ، وأنه لا يمكن أن يكون هناك سبب آخر للعمل ، وأن أى شخص يتكلم عن العمل الذى له مغزى أو هدف لابد أن يكون من أشد الحالمين الرومانسيين إسرافاً ، أو معتوهاً غريب الأطوار ! إننا نتعلم أن نعده أمراً طبيعياً وصائباً ولا مفر منه أن عملنا يجب أن يكون مضجراً ، لا معنى له ، وبغيضاً . .

وأخيراً ، فإن المدارس وهى تميز وتصنف الأطفال إلى قلة من الفائزين وكثرة كاثرة من الخاسرين لابد أن تقنعهم أولاً بأنه لا مفر من أن يكون هناك دائماً قلة من الفائزين وكثرة من الخاسرين ، وأنه من المستحيل أن يكون هناك تدبير بشرى آخر ، وأن تقنعهم ثانياً أنهم – سواء أكانوا فائزين أم خاسرين – يستحقون ما يصيبهم . وبذلك وحده يمكن أن نتيقن أن الفائزين سيدافعون عن النظام بدون تأثم ، وأن الخاسرين سيتقبلونه بدون ضغن . وقد قال ج . ب . شو ذات مرة : « تيقن على حصولك على ما تحب ، وإلا تحتم عليك أن تحب (أو ترضى) ما تحصل عليه ! » .

والتلاميذ الموفقون مدربون على الاعتقاد بأنهم ما داموا متفوقين فمن حقهم الحصول على أى مقدار يستطيعون الحصول عليه من أى شىء يريدونه : فمن حقهم الحصول على مزيد من طيبات الحياة ، ومن حقهم أن يتأمروا على الناس (أى أن يأمروهم وينهوهم) . والخاسرون مدربون على أن يحبوا (أو يرضوا) ما يحصلون عليه . ولهم تقول المدارس بكل الوسائل التى تعاملهم بها : « لا تتوقعوا فى حياتكم المستقبلة أن تعاملوا بتقدير أو احترام كأن لكم كرامة ؛ فليس لكم من الكرامة شىء ، ولن تكونوا محترمين ، ولا مستحقين للاحترام ، فتقبلوا ما تُعْطَوْن واصدعوا بما تؤمرون به ! » .

وفى وسعنا أن نلخص ونبلور الكثير من هذا الكلام بأن نقول : إن مهمة المدارس أن تجعل (روبرت ماكنمارا) فى أحد الطرفين ، والملازم وليام كالى فى الطرف الآخر ، وكلاهما – على طريقته الخاصة – نتاج كامل للتعليم المدرسى :

فأحدهما معتقد اعتقاداً راسخاً لا يتزعزع أن براعته ومعرفته السرية بخفايا الأمور تخوله الحق فى ممارسة سلطات غير محدودة كسلطات الآلهة على غيرها من البشر .

والآخر مستعد فى أى لحظة وبدون تساؤل أو وخز ضمير أن يقوم بأداء كل شىء ، وأى شىء يطلب إليه أى شخص فى موضع السلطة أن يؤديه !

وفى حكم المقطوع به أنه ليست هناك جامعات كثيرة لا يسعدها أن تحظى بماكنمارا رئيساً لها إن أراد الحصول على هذه الوظيفة ، ومن المقطوع به بالمثل أنه ليست هناك مدارس ثانوية كثيرة – إذا ما ذهب الملازم كالى ليخطب فيها – لا تستقبله استقبال الأبطال !

والمدارس فى الوقت الحاضر – كأنما لم يكفها ما كان لديها من المتاعب – تناط بها رسالة جديدة . ويوضح ذلك بجلاء عمود نشر أخيراً فى « بوستن جلوب » بقلم ديكل ماكلين ، والعنوان والمضمون كالآتى إلى حد ما :

« التعليم يضطلع بعبء القضاء على العرقية »

لقد فرضت الولايات المتحدة على مدارسها العامة عبء القضاء على تاريخها العرقى . أما لماذا يجب انتهاج هذه الوسيلة – فهذا ما ليس واضحاً على الإطلاق .

وقد يقول المرء : إن ذلك نابع من ميل أمريكى إلى جعل التعليم المؤسسة التى تضطلع بالإصلاح » .

وقد نسأل : أى إصلاح ؟ وليس هذا ذا أهمية ؛ فالفكرة التى يؤمن بها إيماناً جازماً الكثيرون من العاملين فى المدارس والمدافعين عن التعليم المدرسى هى أن المدارس معامل تفريخ للإصلاح ، والمهد الذى تنبت منه بذور عالم أفضل . وتجدهم فى آن يدافعون عن الإجراءات القسرية للمدارس بقولهم : إن هناك حاجة إليها « لإعداد الأطفال لدنيا الواقع » .

وفى اللحظة التالية يقولون بمثل ذلك الجد الجاد – وكأنهم لا يرون ما هناك من تناقض :

« أين إن لم يكن فى المدارس يتمكن الأطفال من تعلم شىء عن عالم أفضل من عالمنا خارج المدرسة ، وبذلك يريدونه ويصبون إلى تحقيقه ؟ »

وقصارى القول أن المدارس يجب أن تكون للصغار على نحو ما تكون الكنيسة لبعض البالغين : مكاناً تتمثل فيه أمام أعينهم رؤية لشىء أفضل ، بحيث يتسنى لنا أن نخرج فنحاول الحصول عليه ، ولعل المدارس فى وقت ما — وبالنسبة لبعض الأطفال — قد قامت بهذا العمل ، ولكنها لا تستطيع القيام به الآن ؛ فلدى الأطفال وسائل أخرى كثيرة — أكثر مما يجب — كى يعرفوا بها صورة العالم الواقعى : فهم يتعلمون — وفى مرحلة مبكرة تماماً من تعليمهم المدرسى — أن معلميهم كثيراً ما يبدو عليهم أنهم يعرفون عن العالم أقل مما يعرفون هم ، وأن العالم الذى يحدثونهم عنه فى المدرسة يقل باطراد شِبْهُه بالعالم الذى يتعلمون عنه ويرونه فى الخارج . والعالم الخارجى هو العالم الذى يؤمنون به أو يصدقونه .

ويمضى عمود الجلوب مسترسلاً :

« . . . ولكن المرء قد يفترض أيضاً أنه قد نتج عن نقص فى الهمة أو الشجاعة أن وقع الاختيار على التعليم العام ، فمن المضمون أن هذه الوسيلة أبطأ الوسائل وأقلها حزماً فى مواجهة النزعة العرقية .

« وهناك شىء مؤكد هو أن التعليم العام لم يكن الوسيلة الفريدة الممكنة ؛ لقد كان من الممكن أن نجعل الإسكان البؤرة الرئيسية . وكذلك العمالة ، وكلتاهما فيما يبدو هدفان أرجح من التعليم . والإسكان المتوازن عرقيا — على سبيل المثال — يمكن أيضاً أن يؤدى إلى مدارس متوازنة !

ولكن الواقع فعلاً أن الاختيار قد وقع على التعليم كى يحمل العبء . . . والمدارس المختلطة هى الوسيلة التى انتقاها المجتمع لتغيير تاريخه » .

اختيار ؟ انتقاء ؟ ومن الذى اختار وانتقى ؟ وهل قررنا حقا أن نغير تاريخنا ؟

واضح أن هناك معارضة واسعة الانتشار لأى قرار من هذا القبيل . وأين الدليل – أى دليل – على تأييد عام قوى ؟ وأى ظهير للتكامل العرقى الجبرى فى المدارس مستعد للمراهنة بمسار حياته السياسى على استفتاء حول هذاالموضوع ؟ أليس الأحرى أننا نحاول تسكين ثائرة ضمائرنا بما نطلبه إلى أطفالنا من الإقدام على ما لا نستطيع أن نحققه ، ولا نريد أن نحققه ؟ أو ليس هناك احتمال على الأقل بأن ما يقلقنا حقا ليس على الأرجح التمييز العرقى ، بل الاندفاع المتزايد من جانب السود وغيرهم من الأقليات للوصول إلى التحكم أو السيطرة على مدارس أبنائهم ، وبذلك يجعلونها أماكن أبناؤُهم فيها ليسوا مواطنين من الدرجة الثانية ؟

ويجب هنا أن نقيم بالطبع تمييزاً هاما ، وإليك جزءاً مما جاء فى تقريرٍ بالعدد الصادر يوم ٥ من ديسمبر سنة ١٩٧١ من النيويورك تايمز :

« لقد اتهمت إدارة الصحة والتعليم والإنعاش الموظفين هنا (فى بوستن) بأنهم ينتهجون نظاماً مزدوجاً للتمييز فى مستوى المدرسة المتوسطة أو الإعدادية ، ويخرقون بذلك القانون الاتحادى . ويعد هذا الاتهام أول اتهام علنى من نوعه ضد منظومة (شبكة) للمدارس المقامة فى المدن خارج ولايات الجنوب . خاضعة لقانون الحقوق المدنية الصادر سنة ١٩٦٤ الذى يحرم التمييز العنصرى فى البرامج التى تمولها حكومة الاتحاد . .

والمعلومات التى استند إليها هذا الاتهام أنتجت لمصلحة الصحة والتعليم والإنعاش من التحقيقات المتضمنة :

حالات تحويل الأطفال غير البيض المجاورين لمدارس – للبيض السيطرة عليها وبها أماكن خالية – إلى مدارس أخرى أبعد السيطرة عليها لغير البيض .

تم قيد بالكامل للبيض فى مدرسة ثانوية كانت خطوط المنطقة التى رسمتها لجنة المدارس توجب أن يقيد بها بضع مئات من التلاميذ غير البيض بناء على نظام وسيط « للتغذية » .

خطوط المناطق للمدارس الأولية التى تخلق مدارس بين الواحدة والأخرى عدة مئات من الأقدام ، ومتسمة بالتمييز العنصرى التام » .

وإليك جزءاً من تقرير للنيوزويك فى ٣ من ديسمبر سنة ١٩٧١ عن هذا الموضوع :

« لقد أنشئ نظام للمدارس المتوسطة (الصفوف من ٦ – ٨) فى مناطق معظمها من السود ، وفى مناطق البيض ، مع بقاء المدارس الإعدادية التقليدية (الصفوف من ٧ – ٩) . وكانت النتيجة أن صارت المدارس الثانوية التى تستغرق الصفوف من ٩ – ١٢ معظمها من السود على حين أن التى تستغرق الصفوف من ١٠ – ١٢ معظمها من البيض .

« والواقع – كما يراه موظفو الولاية – أن التمييز العنصرى فى بوستن نتيجة لا لعدم التلاؤم بل لنمط متطاول الأمد ومنظم من المحاباة المتعمدة . وهم يتهمون منظومة (شبكة) مدارس بوستن بأنها أتاحت للأطفال البيض – لا للسود – الخيار فى المدارس التى يذهبون إليها . وبأنها حررت نماذج القيد بحيث ينتقل التلاميذ من مدارس إعدادية تتسم بالتمييز العنصرى إلى مدارس ثانوية عنصرية ، وبأنها حولت الأطفال السود إلى مدارس تبعد خمسة أميال ليدخلوا مدارس أكثريتها من السود ، مع أن المدارس البيضاء القريبة منهم تعمل بأقل من سعتها من التلاميذ ! » .

إن مثل هذا الاستخدام لسلطة الحكومة لخلق ، ومساندة ، وتوسيع التمييز العرقى فى المدارس من الواضح أنه غير لائق وغير مشروع إن لم نقل إنه سخيف

ومدمر وخاطئ !

والحكومة الاتحادية وحكومة الولاية معاً تخلان بواجبهما إخلالاً واضحاً ما لم تستخدما كل سلطانهما المالى والقضائى لمنع مثل هذه الأفعال ونقضها . ويجب ألا يتحدد التعليم المدرسى لأى أحد على أساس لون بشرته !

ولكن هذا ليس ما يتحدث عنه مستر ماكلين ، بل هو يقول عن تعديل لقانون عدم التوازن العرقى فى ماساشوستس ما يأتى :

« . . . إن ذلك ينشأ من الخطأ السائد : خطأ الاعتقاد بأن هدف التوازن العرقى إنما هو تربية أو تعليم مدرسى راق فى نوعيته . والأمر ليس كذلك ؛ فالهدف هو العمل على إيجاد توازن عرقى فى كل أركان المجتمع ؛ فهو هدف سياسى واجتماعى ، وليس تربوياً تعليمياً على وجه الدقة والتحديد .

وصدر الخطأ لعله القرار الأصلى الصادر سنة ١٩٥٤ من المحكمة العليا للولايات المتحدة بمنع التمييز : فمع أنه قرار عظيم من حيث إنه يوقف هذا الجور المعمول به عند حده ، فإنه يمكن أن يعد قراراً رديئاً بسبب ما فيه من لبس أو مواربة . فبدلاً من الكلام بقوة خلقية مباشرة لإدانة التمييز لما فيه من إساءة لفهم المحكمة للدستور — نجد المحكمة تتحفظ فى التعبير معتمدة على الدليل الاجتماعى الذى لا ضرورة له والقائل : إن التسهيلات المنفصلة تعوق قدرة الأطفال السود على التعلم . . . !

« . . . إن إمكان القياس الاختبارى لقدرة المدرسة على تقديم تعليم راق أو ممتاز لا يدل على اضطلاعها من عدمه بمهمتها المكلفة بها وهى تقديم الخبرة المتعددة السلالات » .

مهمتها المكلفة بها ؟ فمن الذى كلفها القيام بها ؟ ليس المحكمة العليا التى أجهدت نفسها كى تقول : إنهم لا يَعْنُون ما يظن مستر ماكلين أنهم يعنونه ، أو

كان يجب أن يعنوه ، ولكن المسألة التى أريد أن أبينها هنا مسألة مختلفة تماماً : فأنا أشعر شعوراً قويا ومنذ فترة من الزمن ، مع مستر ماكلين ، أن عرقيتنا (أو عنصريتنا) القومية مرض خطير يجب أن نشفى أنفسنا منه فى أسرع وقت ممكن . ولو كان التصرف الحكومى – فى داخل المدارس أو خارجها – يعطينا الأمل فى الإسراع بهذا الشفاء ، لكنت خليقاً أن أؤيده بكل قواى . والمسألة هى : هل يستطيع هذا التصرف الحكومى المعين – داخل المدارس بوضعها الراهن – أن يشفى هذا الداء ، أو سيجعله يزداد سوءاً ؟

إن الكلمات الرئيسية (التى فيها مفتاح القضية) هى : « تقديم الخبرة المتعددة السلالات » . ولكن أى نوع من الخبرة ؟ الصالحة أم الطالحة ؟ هنا الفرق كل الفرق : فعندما تتلاقى الجماعات العرقية فى خبرة صالحة أو حسنة – فإن اشتراكها فى السرور والرضا والحبور سيقرب ما بينها ، أما إذا كانت الخبرة رديئة أو طالحة – فمن المقطوع به تقريباً أن تزيدهم فرقة وتباعداً . فإن كنا نفتش عن وسيلة نزيد بها التنابذ العرقى والكراهية العرقية بين الأيفاع – فلن نجد تقريباً أفضل لتحقيق هذا الغرض مما يحدث لهم من الخبرة أو التجربة فى معظم مدارسنا ، ولا سيما المدارس الثانوية ، وعلى الأخص فى المدارس الثانوية فى المدن الكبيرة حيث يزمع معظم التوازن العرقى أن يحدث . ولا حاجة بنا للخوض فى التفاصيل ؛ فقد حدثتنا الكتب المتوالية بصدق وبلاغة وألم عن كنه الحياة بالنسبة لمعظم الأطفال فى معظم المدارس ! ولعل أشد الصور جميعاً حيوية من بين تلك التى تصور الحياة فى مدرسة أمريكية نمطية – وهى شديدة الحيوية لأنها صورة – هى التى تشاهد فى فيلم فردريك وايزمان التسجيلى الذى صار الآن مشهوراً ، وهو فيلم « المدرسة الثانوية » ، ويجب على كل من يحسب أننا سنقضى على التفرقة العرقية عن طريق العمل على اختلاط

الأطفال السود والبيض فى مدارسنا وهى على حالها الراهن – أن يشاهد هذا الفيلم !

وتذكر أيضاً أن هذه المدرسة مدرسة « جيدة » ، وليست مدرسة متداعية متهدمة الروح المعنوية من تلك المدارس التى فى داخلية المدن ، بل هى مدرسة ناجحة للطبقة الوسطى ؛ والعاملون فى المدرسة أقروا الفيلم – وإن كانوا فيما بعد قد سحبوا إقرارهم وحاولوا منع الفيلم عندما شرع يستثير دعاية سيئة ، حتى فى الوقت الراهن لا يستطيع الكثيرون من العاملين فى المدارس بعد مشاهدة الفيلم أن يجدوا فى المدرسة عيباً ، وهم لا يستطيعون أن يفهموا : لماذا يثير الفيلم مثل هذا الشعور الاستنكارى ضد المدرسة ؟

إن أشد المسائل ترويعاً واسترعاء للنظر فى هذه المدرسة كما نراها ، وتتصف به معظم المدارس اتصافاً نمطيا أكثر مما تتصف بالضجر والخواء العقلى – هو ذلك الهجوم الذى لا هوادة فيه ولا رحمة على كرامة التلاميذ واحترامهم لذاتهم :

فمن وجوه لا تحصى يعلمونهم الإيمان بأنهم عديمو القيمة ، ولا حقوق لهم ، ولا يستحقون أن تكون لهم حقوق . بل إن تخيلهم أنه قد تكون لهم بعض الحقوق ، وبعض الفردية ، وشىء من الكرامة – إنما هو فى ذاته لون من ألوان الجريمة !

وختام الفيلم الذى نرى فيه معلماً مغرورق العينين بالدموع يقرأ على الجمع تحية احترام وإجلال للمدرسة وردت فى خطاب من تلميذ سابق بها ، وهو جندى فى فيتنام يقول : إنه ليس إلا جسداً – هذا الختام يرينا إلى أى حد يتعلم التلاميذ هذا الدرس .

وقد نكون مستعدين لمواصلة إغفال أو قبول أن تنكر معظم مدارسنا وتدمر كرامة اليافعين بداخلها : فليس هذا شيئاً جديداً . أما إذا كنا جادين – ولست

متيقناً من هذا – بصدد استخدام المدارس كوسيلة لشفاء أنفسنا من العرقية (العنصرية) ، فإن مسألة الكرامة تضحى ذات أهمية حاسمة ، لأن العرقية تنصب قبل كل شيء على الكرامة . إن التحيز العرقى أو الازدراء إنما هو على الأخص هجوم قاس على كرامة شخص آخر . هجوم عليه حيث لا وسيلة لديه للدفاع عن نفسه ، لأنه هجوم على شيء فيه لم يكن هو السبب فى حدوثه ، ولا قدرة له بتغييره !

ثم إن الازدراء العرقى له جذور ضاربة فى افتقار ذلك المرء لأى إحساس بكرامته هو ؛ فالأمر قبل كل شيء نزوع إلى البحث عن كبش فداء ، وهو وسيلة يحاول بها من يشعر بضآلة قيمته أن يرفع من معنويات نفسه بالاعتقاد بأن أشخاصاً آخرين – لا قيمة لهم بتاتاً ، وهو وسيلة يقلب بها على الآخرين ما يشعر به نحو نفسه من ازدراء وبغض ؛ فكل ما من شأنه أن يزيد إحساس الناس بكرامتهم الخاصة ، وكفايتهم ، وقيمتهم – فمن المقطوع به تقريباً أن يقلل من العرقية ، ويقلل من حاجتهم للشعور بالعلو على أناس آخرين ، ويزيد من استعدادهم أن يبسطوا على الآخرين الاحترام الذى يشعرون به نحو أنفسهم . وبالمثل ، فكل ما (يهاجم) ويقلل من هذه الأمور – من المقطوع به تقريباً أن يجعل العرقية أشد سوءاً . وهذا بالضرورة ما تصنعه المدارس التقليدية بطبيعتها ، وتكوينها وأهدافها !

وقد قال مستر ماكلين فى عموده بعد ذلك : إن كل من يعارض قرارات التحويل ، أو محاولة (مهاجمة) العرقية بتكامل المدارس – إنما يقول فى الواقع : إن العرقية وحدها هى القابلة للممارسة . والأمر ليس كذلك بالضرورة ، وهو ليس ما أقول به ، ولكن إذا كنا ننوى أن نعهد للمدارس بالمهمة الإنسانية : مهمة زيادة الفهم والتسامح والاحترام ، بل الصداقة بين الجماعات العرقية المتعادية

حاليا – وهى على أحسن الفروض مهمة شاقة – فعلينا أن نخلص المدارس من المهام الأخرى الكثيرة غير الملائمة وغير الإنسانية التى تثقل كاهلها !

لقد قلت من قبل : إننا لا نستطيع فى آن واحد أن نمارس عملية التقنية ، وعملية التدريج والتصنيف ، وعملية التقسيم إلى فائزين وخاسرين ، وفى الوقت نفسه نعمل لأجل النمو الإنسانى عملاً فعالاً . . حقا إننا بالقطع لا نستطيع أن نمارس عملية التقسيم إلى فائزين وخاسرين ونعمل بصورة فعالة لأجل الفهم العرقى (العنصرى) ، والاحترام العرقى ، والمشاعر الطيبة العرقية ؛ فنحن عندما نقسم الناس إلى فائزين وخاسرين نخلق المشاعر السيئة .

فالفائزون يشعرون تجاه الخاسرين بازدراء !

وقد أفزعنى أن أسمع صديقاً لى فى الثلاثين من عمره – وكان منذ سنوات قلائل منزعجاً جدا ؛ لأن الصغار الفقراء فى فصله كانوا يلقون معاملة غير عادلة – فإذا به منذ أمد غير بعيد يدفع هؤلاء الصغار أنفسهم بأنهم « غير مهتمين بالتعلم » .

والخاسرون يشعرون إزاء الفائزين بالسخط والمرارة ، بل بالكراهية ، ويزداد هذا الشعور إذا ما شعروا بأن الفائزين لم يكن فوزهم عدلاً !

ويصدق هذا حتى حينما يكون التلاميذ جميعاً من سلالة عرقية واحدة وخلقية واحدة ، وليست لديهم أسباب أخرى ليحتقر أو يكره بعضهم بعضاً .

ومنذ أمد غير بعيد قضيت جانباً كبيراً من النهار فى مناقشة التربية والتعليم فى سلسلة من الحلقات الدراسية بمدرسة ثانوية فى الضواحى . والعادة أنى حينما أتحدث إلى مجموعة صغيرة فى مدرسة ثانوية أن يكون ذلك فضلاً واحداً ، وهو عادة ممن هو فى سبيله إلى الكلية . وفى ذلك اليوم كان بوسع التلاميذ أن يقدموا إلى الحلقات من فصول كثيرة ، وكانت النتيجة أنه تجمع لنا تلاميذ فى عدة حلقات دراسية من

جميع السبل أو المسارات : من الصفوف المتقدمة ، ومن مسار الكلية ، والمسار العام ، ومسار إدارة الأعمال ، والمسار المهنى ؛ وأتيح لهذه المشاعر ، من ازدراء لدى جانب ، ومن سخط مرير لدى جانب آخر – أن تظهر على السطح على نحو قلما رأيته عادة ؛ لأن هذه الجماعات نادراً ما يحدث بينها اتصال . وكنت أتحدث – كما أتحدث – عن التعلم بدون اختبارات ودرجات وصفوف . . . إلخ . وكثيرون من اليافعين ذوى الطلاقة – وقد حدست أنهم من التلاميذ « المجيدين » – اعترضوا على ذلك ؛ فقد كانوا يحبون نظاماً يحصلون فيه على الجوائز التى يشعرون أنهم يستحقونها ، لأنهم أبرع من غيرهم ويعملون بجد أكثر منهم . قالوا : « إن لم يكن هناك واجبات منزلية ، واختبارات ، وصفوف – فلن يقوم أحد بأى عمل ، وسوف يتسكع الجميع ولا يصنعون شيئاً ! » فقلت : « أتقصدون أن هذا ما أنتم خليقون أن تصنعوه ؟ أتقصدون أنه ليس هناك ما يثير اهتمامكم إثارة كافية بحيث تقضون وقتكم فيه بدون رِشاً أو تهديدات ؟ » كلا ! لم يكن هذا ما يقصدونه ، فلديهم أمور تثير اهتمامهم ، ولكن معظم التلاميذ **الآخرين** حريون ألا يصنعوا شيئاً . وكان واضحاً وضوحاً كافياً : من الذين يقصدونهم بهذا الكلام ؟ إنهم تلاميذ الدروب أو المسارات الدنيا الذين معهم على مائدة واحدة . وهؤلاء بدورهم لم يفتهم مغزى الكلام ، فقالوا واحداً بعد الآخر بطرق مختلفة وبشدة عظيمة :

إن التلاميذ « المجيدين » يظنون أنفسهم أفضل بكثير لمجرد أنهم حصلوا على درجات أفضل فى المدرسة ! وقالوا : إنهم يعرفون أشياء عن جوانب كثيرة من الحياة خارج المدرسة ، وإن المدرسة ليست كل شىء ، وإن أموراً كثيرة هامة لا يمكن تعلمها هناك .

والمحزن أنهم حتى وهم ينكرون سوء تقويم المدرسة والتلاميذ المجيدين لهم – كانت وجوههم وأصواتهم تنم عن مقدار قبولهم لهذا التقويم السيئ. وغدت الفجوة بين التلاميذ من الجسامة بحيث كان الفريقان كلاهما يتحدثان ، لا كل منهما موجهاً الحديث إلى الآخر ، بل إلىّ أنا ، وكأن الفريق الآخر من التلاميذ غير حاضر ! ولكنهم جميعاً كانوا بيضاً من الطبقة الوسطى ، ومن مجتمع محلى متجانس . فلو أنهم كانوا جماعة أكثر اختلاطاً ، ومن سلالات شتى – لكانت مشاعرهم من المؤكد تقريباً أن تغدو أقسى وأعنف .

وعلى سبيل المفارقة تخطر ببالى مباراة فى الكرة الطائرة رأيتها منذ أيام فى حديقة ميدان واشنطن فى مدينة نيويورك ، وكان اللاعبون جماعة شديدة الاختلاط من شباب فى مقتبل العشرينيات من عمرهم ، من السود ، ومن ذوى البشرة الداكنة وغير الداكنة من أبناء بورتوريكو ، ومن البيض ، وبعض الهيبير ، وبضعة من الطراز العادى تماماً . وكانوا يلعبون باسترخاء ، ولكن بانكباب ، وبإجادة تامة ، وينقذون الكرة من مآزق صعبة ، ويوجهون لعبات كثيرة إلى الشبكة ، ويحبطون إصابات كثيرة ، وكانت الكرة ممزقة جدًّا حتى إنها كانت خليقة أن تنبذ من أى خزانة ألعاب مدرسية منذ أمد طويل ! وكان الجو فى اللعب جديا ولكنه رُخاء . وكل جانب كان يلعب باجتهاد كى يفوز ، ولكن كان بينهما تيار من الحديث الودى والمداعبة لا يصل إلى حد إبطاء المباراة ، بل هو خليق أن ينشطها . وقد استحوذ شاب أبيض طويل القامة على انتباه إضافى ؛ لأنه كان يرتدى حذاء خفيفاً جديداً لم يستعمل من قبل ، فكان كل ما يصنعه – أحسن جدًّا أو أساء – يُعزى إلى حذائه الخفيف . وكان شبان آخرون ينتظرون دورهم كى يلعبوا ، وحشد ممن هم أسنّ منهم يراقبون اللعب ، والهواء يفيض بالدفء والمشاعر الطيبة والسرور .

وهكذا فى تلك البرهة الطويلة كانت الأخوة البشرية ليست عبارة تقية أو أملٍ فارغ ، بل حقيقة حية . ولكن ما أندر ما نرى هذا المنظر فى المدرسة ، أو يمكننا أن نراه ! فحتى فى الألعاب الرياضية ليس من المرجح أن نراه وسط صياح المدربين ، وصلوات أو ابتهالات النصر فى حجرات الملابس .

ومع أن التمييز العرقى قد ألغى منذ سنوات فى الاحتراف الرياضى – فإن المشاركة الطويلة وعن كثب لا يبدو أنها خفضت الحواجز العرقية كثيراً جدًّا . ومما أقرؤه : يميل الرياضيون السود إلى مساندة السود ، ويعضد البيض الرياضيين البيض !

وهناك قصة نشرتها النيويورك تايمز عن مدرسة موراى الثانوية فى نورفولك بفيرجينيا ، وهى مدرسة يسودها التكامل العرقى منذ عشر سنوات وزيادة :

« . . . يشعر السود والبيض فى كل أنحاء موراى بأن الكف العرقى (العنصرى) يقل مع نمو وتطور المجتمع المحلى القائم على المصلحة : ففى الألعاب الرياضية ، وفى الفرقة الموسيقية ، وفى فصيلة قيادة الهتاف ، وفى تدريب ضباط الاحتياط فى البحرية – يبدو أن الارتياب يقل وتنشأ بدلاً منه الصداقة الطبيعية !

« . . . إن المرحلة الثالثة (من العلاقات بين السلالات) التى يقال الآن : إن موراى دخلتها – من مراحل تناقص التهيب فيما يتعلق بالسلالة ، وكان ذلك جليا تلك الليلة القريبة عندما مر اتوبيس فريق كرة قدم موراى بشارع تشيرش ، وهو الشارع الرئيس التاريخى لمجتمع الزنوج المحلى فى نورفولك ، فشرع التلاميذ السود فى أغنية مرحة يسخرون فيها من أنفسهم ، وعلى الفور انضم التلاميذ البيض للأغنية بدون تحفظ ظاهر :

« أين يذهب كل الزنوج ؟ إلى شارع تشيرش . إلى شارع تشيرش ! »

ولا علم لى بهذا المنظر ربما عبر عنه و بمشاعره ، ولدى من كانت هذه المشاعر ؟ فإن كان الفريق قد كسب لتوه مباراة ، وشعر بالسرور - فالمنظر قديكون دالا على طيب نفس وبراءة على نحو ما يبدو منه - ولكن تلك الأغنية ، فى ذلك المكان ، وانضمام البيض إلى إنشادها قد يكون لذلك كله معانٍ كثيرة عدا تراخى العرقية المحض ، والمشاعر الطيبة .

ويتحدث المقال عن كتيبة قيادة الهتاف المتكاملة عرقيا فى موراى ، وعن العناء الذى لقيه السود فى سبيل الحصول على بعض قادة الهتاف ، ولكن يبدو أن العملية نجحت هناك ، غير أنى كنت منذ أمد غير بعيد فى مدينة فى الغرب الأوسط كانت المدارس بها مغلقة يومين فى تلك المدينة بسبب الاضطرابات والشغب اللذين نجما عن مطالبة التلاميذ بملكة سوداء للعودة إلى الوطن . وقال زعيم من زعماء المجتمع المحلى الأسود ، إن المدارس يجب أن تقلع عن سخف انتخاب ملكة للعودة إلى الوطن ! وهو محق فى هذا ؛ فهذه الشعيرة الاجتماعية التنافسية أحرى أن تثير من المشاعر السيئة أكثر مما تثير من المشاعر الطيبة ؛ لأنها تذكر السود بطريقة مباشرة ومؤلمة بالثقافة التى استبعدوا منها . ولكن يبدو أنه من غير المرجح أن يصغى لكلامه أحد ، أو أن العلاقات - فى تلك البلدة على الأقل - بين السلالات ستتحسن . ولعل المدارس المتكاملة عرقيا (عنصريا) فى مكان ما تخرج بالغين ليسوا شخصيا خالين من العرقية (العنصرية) فحسب ، بل مناهضين لها مناهضة كافية ، بحيث يعملون على اقتلاع جذورها من المجتمع . والأدلة على أن ذلك يحدث فعلاً تبدو ضئيلة ، وستظل ضئيلة إلى أن تغدو مدارسنا مختلفة جدًّا عما هى عليه الآن .

لقد كتب دستويفسكى ذات مرة يقول :

« إن كل من جرب السلطة ، والقدرة التامة على إذلال كائن آدمى آخر أقصى إذلال مستطاع – يفقد طوعاً أو كرهاً سلطانه على إحساساته !

إن الطغيان عادة – وله القدرة على النمو والتطور – يتطور فى النهاية إلى مرض . وأصر على أن العادة يمكن أن تبلد أفضل إنسان وتجعله جلفاً حتى تنزله إلى مستوى البهائم ، فالدم والسلطان يسكران صاحبهما . . .

وهكذا يموت الإنسان والمواطن داخل الطاغية إلى الأبد ، ويكاد يستحيل بعد ذلك عليه أن يعود إلى الكرامة الإنسانية ، والندم ، والتجدد . . . »

والطغيان الذى تمارسه المدارس والعاملون فى المدارس على الأيفاع أخف وطأة من الطغيان الذى تكلم عنه دستويفسكى ، فالمدارس لا تملك سلطان الحياة والموت على الأطفال . ولكن لها من السلطان ما تسبب به لهم ألماً جسميا ونفسيا . فتهددهم وتروعهم وتذلهم وتدمر حياتهم المستقبلة ! ولقد كان هذا السلطان كافيا أن يفسد الكثير من المدارس والعاملين فى المدارس إفساداً عميقاً . وأن يقلب طاغية قاسياً ضيق الأفق معلمين كثيرين لم يكونوا كذلك فى البداية ، بل لعلهم الآن لا يريدون أن يكونوا كذلك . ولو لم يكن ثمة إلا هذا السبب لتخليص أنفسهم من هذا السلطان فهو كاف ؛ فبذلك وحده تستطيع المدارس أن تنقذ أرواحها .

رقم الإيداع	١٩٧٨/٥٩٧٩
الترقيم الدولى	ISBN ٩٧٧ – ٢٤٧ – ٥٧١ – ٥

ق/٧٨/٥٤

طبع بمطابع دار المعارف (ج. م. ع.)

تصميم الغلاف : منى جامع ١٧٣٩٩/٠١