

تأليف  
جون هولت



دار المعارف

# الحرية وما وراءها

علي مولا





**الحرية وما وراءها**





# الحرية وما وراءها

تأليف  
جون هولت

ترجمة  
نظمي لوقا



دارالمعارف

# **FREEDOM AND BEYOND**

**By**

**HOLT, JOHN CALDWELL**

Copyright © 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

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



اخشَ الإنسان الذي 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 يوحي - 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 وضوحاً ، إلا أن حديثنا - لسبب ما - تحول إلى موضوع آخر ، ولم أسأله قط : ماذا كان يعنى ؟

وفى ذلك الحين لم يكن بادياً 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 مفروضا فيها أنها تدور حول « التعليم » ولكن فى أغلب الأحيان - وبخاصة إذا توفر



لنا الوقت للتعلم في 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 الأمريكي ؛ فقد أمسى من العسير أن نتحدث من بعد حديثاً جاداً عن المدارس ، ولو مع أناس يتركز عملهم فيها ، أو عنها ، من غير أن نلغى موضوع الكلام قد انتقل على نحو ما إلى خارج مبنى المدرسة .

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

فهذا الكتاب - على نحو ما - إنما هو ختام لجدال ؛ فمنذ زمن ظلت 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 مشغول بالتعليم الآن - إذا ما سمع مثل هذا القول - يتشاءب ويقول : « وأى جديد فى هذا ؟ » .

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

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

ومهما يكن من شيء فإن الذى يعينى 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 ما هى 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 في 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 في 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 إلى أن أكتبه لمجموعته : « سمرهيل : ما لها وما عليها » . وبعد فترة من الوقت

بدأت هذه الأفكار وكأنما شرعت تتجمع حول مركزين ، وجنحت المقالة إلى التشكل في قسمين منفصلين :

أولها عن الطريقة التي تعمل بها المدرسة « سمرهيل » ولماذا تفلح إلى هذا الحد ؟ ولماذا تسنى لها أن تعين عددا كبيرا من الصغار عجز سواها عن مساعدتهم ، وكان يبدو في 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 ! وبدأ 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 شئء بديع ، ولكننا لا نفهمها كعملية أو حيلة « ميكائزم » 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 في كل فترة معينة يتاح لنا أن نختار « طاقا » جديدا من الرؤساء .

ولما كنا لا نفهم الحرية فنحن أيضا لا نفهم السلطة ؛ فنحن نفكر في إطار السلام التنظيمية ، والأوامر الحازمة ، والنجوم على البنائق ( الياقات ) ، والأشرطة على الأكتاف ! فإذا ما كان شخص ما أعلى منا في السلم التنظيمي ! فبفضل وضعه هذا يصير له الحق في 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 - في كثير جدا من الأحيان - يرفضون معها بطبيعة الحال ، وفي غير حكمة - كل معاني التخصص والإلهام والقيادة ؛ فهم عاجزون عن تخيل أنهم - بمحض إرادتهم الحرة - قد يسألون شخصا 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 - في فصل تال - طبيعة الحرية ؛ لعلنا نفهم على وجه أفضل كيف يمكن أي أناس من أعمار متباينة ومهارات مختلفة - أن يعيشوا معا ويكون كل منهم نافعا لسواه ، من غير أن يكون نفر منهم في وضع يجعلهم على الدوام يسيطرون على سواهم ، ويتأمرّون عليهم <sup>(١)</sup> ؟ ولعنوان الكتاب أيضا معنى آخر : فنذ أمد غير طويل كنت خليقا أن أعرف مشكلة إصلاح التعليم بأنها مشكلة إتاحة مزيد من الحرية على نحوها - في

---

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

مدارسنا : فلو عثرنا على طريقة لتحقيق ذلك لضماننا التعليم الجيد للأطفال جميعا .  
أما الآن فالمشكلة تبدو أكبر : فإننا - إن وجدت المدارس - نريد لها بطبيعة الحال  
أن تكون أفضل - لا أسوأ - مما هي ، ولكن لم يعد يبدو لي 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 ، فعلم الكثيرين من العاملين فى المدارس أن تكون المدارس أماكن تصان  
فيها الفضيلة وتنقل إلى الناس فى عالم كان ليخلو - لولا ذلك - من الفضيلة .  
ولكن هذا الحلم يبدو لي الآن وهما خطيرا ، لعله كان ممكن التحقيق فى العصور الوسطى !  
ولكنه لا يمكن أن يفلح فى عالم السيارات والنفايات والتلفزيون والوسائط  
الجماعية .

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 تعددهم  
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  
يتجاوز 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 - بنیان 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 ساورتها 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 وأعطتني 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 .

وفي لعبة أخرى نرفع الطرف المربوط إلى الشجرة قليلا ، وأتولى أنا لف الحبل في الهواء من الطرف الذي بيدى ، وتتمرّن هي على النط بداخل الدائرة التي يرسمها الحبل في دورانه ، وهي 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 في ألعاب أخته ما يستطيع هو أدائه .

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

ثم إن لعبة الحبل لن تدوم إلى الأبد ، ولا بد لها أن تحتاج إليه ، لأنواع اللعب الأخرى . وهي أيضا تحبه ، وعلى هذا يجب - بدون أن تتخلى عن لعبتها ومباراتها - أن تجد سبيلا إلى ضمه ليشارك في اللعبة الحالية .

وكل هذه الحسابات تبدو مجهدة حافلة بالمعاذير ، ولكن الواقع أنها تفكر أو تحس 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 تعرفه وتشركه - وإياى أيضا - فى لعبة تسمى « الأجراس الزرقاء » ، وهى لعبة بارعة رائعة لا بد 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 يحىء 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 ؛ فالصبي لا يكاد يقفز قفزا عاليا على الإطلاق ، وقصاره 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 يقوموا 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 تواجهه مجابهة قاسية بواقع مهارتها المتفوقة . وفي الوقت نفسه يجب  
عليه أن يقبل عن طيب خاطر الأمر الواقع ، ألا وهو أن هذه اللعبة هي ما تريد أن  
تلعبها في الوقت الحاضر ، وأنه لا سبيل إلى تغيير اللعبة إلا توصلا لإخفاء تفوقها عليه  
فيها . فإذا اشتد غيظه بسبب أنه الخاسر في اللعب كفت عن ضمه إلى لعبتها ،  
وأمرته أن يذهب عنها ليلعب وحده ، ومضت هي في لعبتها الخاصة وحدها !  
وهكذا يتكيف كل منهما وحاجات الآخر ومشاعره برهافة ومهارة شديدتين في  
أثناء قيامهما باللعب معا ، ويستجيب كل منهما ما بين ثانية وأخرى لما يقوله الآخر أو  
يصنعه وهذا كله فياض بالنشاط والطاقة والفضضاء .

ولعل المشاهد العابر أو غير المتعمق يقول : إن الطفلين يقضيان معظم وقتها في  
الشجار أو الاقتتال ، وليس هذا صحيحا . بل هما يقومان بسهولة بما نسي 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 الحدق . فحينما لا يرضى أحدهما عما  
يفعله الآخر ، لا يخفى استياءه بل ينميه ، حتى يغدو غضبا لا يمكنها علاجه ، بل  
يقول أو يصنع شيئا ما على الفور يشعر الآخر أن الأمور ليست سائرة على ما يرام ،  
وأنه يجب أن يصنع شيئا ما لتلافي ذلك .

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

إدراكها بجواسنا 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 . فلا بد 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 مثلاً يستخدمها من يقفون منه موقف المعارضة ، وهذه غلطة خطيرة ؛ فليس هناك شئ من قبيل المواقف « غير المبنية » لأنها مستحيلة الوجود ؛ فكل موقف إنسانى ، مهما كان عرضياً وغير مفروض قسراً - 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 جداً : من 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 ؟ أیظن 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 بنیات 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 يعملأ 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 بخدافيره 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<sup>(١)</sup> .

وليس صحيحا أن الأطفال لايبالون هذه البنیات : بل هم يحسونها ويحدثونها ويريدون أن يعرفوا ما تمكن معرفته عنها ، وكيف يتلاءمون معا وفيها ؟ وكيف يستخدمونها ؟ فلا حاجة بنا إلى وضع بنیات مصنوعة فى حياة الأطفال ، فالبنیات

(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 أُلح 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 بنحط 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 ) ؛ ففي 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 تحكيمية وخارجية ؛ فهي لا تنمو من الحياة وحاجات الفصل ، ولا علاقة لها بذلك ، ولا بما يريده الأطفال وما على المعلم أن يعطيه ؛ فالمعلم سجين هذه البنية وضحيتهما 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 يتأثر عنصران من كل هذه العناصر ، وفروقهم ذات أهمية كبيرة ، فإما من طفلين يمكن أن تكون علاقتهما بالفصل والمعلم على النحو نفسه تماما ، ولا يمكن أن يكون استخدامهما 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 واقعا . 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 قصتي 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 يخدم الحياة ، بل يثرىها 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 ، فيما

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

وفي أى فصل ، تقليدي أو مفتوح صارم أو مرن - يريد الأطفال أن يعرفوا كيف يمكنهم المضي في حياتهم هناك ؟ وكيف يمكنهم الحصول على ما قد يكون هناك من الطيبات ؟ وأهم ما في الأمر - على حد التعبير الذى يؤثره الجميع - يريدون أن يعرفوا أين الحدود ؟ فإذا كان فعل شيء أو قوله خليقا بأن يجر عليهم متاعب حقيقية فهم يريدون أن يعرفوا سلفا ما هذا الشيء المحظور ؟ فكما هو الحال في 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 ؟ » ويحييه 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 في المواقف  
البشرية المعقدة . وإنما الذى لا يحبونه هو البنية المتناقضة التكوين . وفى أوائل  
المدارس التقدمية - وأيضا كما نخيل 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  
الصائب عسوما ، 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 مختلفا ) فى المدرسة التقدمية : أعلينا يا أستاذ أن نفعل اليوم ما نريد ؟ « وهو  
يعنى بذلك : « أعلينا أن نكشف ما ذا تريدنا أن نصنع اليوم ؟ لماذا لا نخبرنا 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 تزلزل الفصل .

ومن كل ما سمعت ورأيت بدأت تتكون فى ذهنى فكرة ما أسميه « فجوة السلوك » ، تحليل تحليليا 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 ، ولا بد 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 سجيته بصورة أفضل من الأولى ، اللهم إلا إذا كانت النقطة « ب » قريبة قريبا مستحيل التحقق من الجانب الحسن فى المدى الطبقى للسلوك . وفى معظم الأحوال فمبلغ سعة الفجوة أو ضيقها أهم بكثير من موقعها فى المجال الطبقى . 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 يصيبني 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 يعيشونه ؟

### 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 في (تورونتو) ، شاكية من كل هذا الحديث عن الحرية للأطفال . سألت : « ماذا يحدث لى لو أنى ثاءبت فى وجه رب العمل وهو يشرح نظرية أثيرة لديه ، أو لو أنى قررت أن أعرب عن مشاعرى بتحطيم آتئ الكاتبة وإلقاء جميع أوراقى على الأرض ؟ » . . ففهومها عن الحرية ، وما تحب حقا أن تصنعه هو التثاؤب فى وجه رب العمل ، ذلك الأحق المغرور المتبجح ، وأن تلقى بآلته الكاتبة البغيض على الأرض ، وتقذف أوراقه السمجة من النافذة ، ولكنها لا تجسر !

فلماذا لا تنشذ 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 مثلاً 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 : « إني 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 وأعاد الكرة بعد الكرة : إن أى تنظيم بشرى لا بد  
فيه من رئيس ، ولا عليك من 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  
فى ، 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 قينا 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 على أن أرسف فيها  
كل هذه السنوات ؟ « وهى فكرة لا تطاق ؛ فمن الخير إذن أن يكبل هذا الإنسان  
الآخر بشيء 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 ، ولينزلن فريقى بفريقك شر هزيمة !

ولقد ركبت ذات مرة إلى نيويورك من المطار مع سائق سيارة أجرة يستشيطُ  
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 وضعيع المغزى يعبر عما نشعر به

مباشرة . وهذا اللفظ البديل للفظ الحرية هو « الإباحة » ونتيجة لهذا نجد أنفسنا - عندما يلح بعض منا في طلب الحرية للأطفال أو للدارسين - نتجادل في : هل يجب أن يسمح للأطفال بأن يصنعوا « أى شئ » مثل تعذيب العجائوات أو إشعال الحرائق في الأبنية ؟ فإن قلنا لهم : لا ، قيل عندئذ لنا : إننا لا تؤمن حقاً 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 لا تختلف هى والطغيان في النوع بل في 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 جداً ليس أقلها شأننا أننا قانون أو ميتون<sup>(١)</sup> . ونحن محدودون بطبيعتنا الحيوانية وبنموذجنا عن الواقع ، وبعلاقاتنا بالآخرين ، وبآمالنا ومخاوفنا . ومن العبث الذى لا يجدى أن نسأل : هل الحياة بدون قيود أخرى أن تكون مرغوبا فيها ؟ . فهو سؤال ينطوى على شطط في الافتراض غير محدود ، بحيث لا محل حتى للتفكير النظرى فيه . فما له الأهمية ليس « هل هناك حدود ؟ » ، بل « ما مبلغ ما متاح لنا من الخيار داخل نطاق هذه الحدود ؟ »

(١) في اللغة العربية من معانى ميت : من لا بد يوماً أن يموت . راجع سورة الزمر ، الآية ٣٠ : « إنك ميت وإنهم ميتون » - المترجم .

فتزِيل السجن لديه أمور يستطيعها ، وأخرى لا يستطيعها ، وكذلك من ليس في السجن : فحبس الزنزانة لديه بعض الخيار : ففي وسعه أن يقف ، وأن يجلس ، أو يستلق ، وأن ينام ، ويفكر ويتكلم أو يقرأ ، وأن يخطو بضع خطوات في هذا الاتجاه أو ذاك ، ولكن كلا الشخصين - السجن والطلق - ليسا سواسية في الحرية أو في الحدود ، وإنه للعب بالألفاظ - ولعب سيئ بها أن نقول : إننا جميعا سجناء ، أو أن حبس الزنزانة طليق !

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

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

فقائمة النواهي أفضل لهم من قائمة الأوامر فإذا قالت أم لطفلها : « اخرج كي تلعب إن شئت ، ولكن لا تعبر الشارع ، ولا تلعب في الشارع ، ولا تتسلق شجرة (القبقب) الصغيرة ، ولا تلعب في ذلك البيت المهجور ، وابتعد عن حديقة « مسزس » ، وقالت أم أخرى لابنها : حان الآن وقت ذهابك إلى درس السباحة ، أو إلى ناديك » فلا محل للسؤال عن أى الطفلين أكثر حرية في الاختيار . وبدهى - وإني لأقولها لأوفر على الناس مشقة قوله لى - إن في الإمكان قول : « يجب ألا » بأسلوب يدمر حرية الفعل بأسرها .

« أماه ! أتأذنين لى أن أذهب لأسبح ؟

أجل يا بنتى العزيزة :

علقى ثيابك على غصن شجرة جوز

ولكن إياك أن تقربى الماء ! »

وفكرة الحدود ليست فى ذاتها نقيض لفكرة 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 تستطيع 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 جانباً هاماً 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 سلفاً 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 :  
( ١ ) أن قواعده فى معظمها نواهٍ لا أوامر .

(ب) أن المنهى عنه واضح ومحدد وهذه السمة الأخيرة لا تقل أهمية عن السمة الأولى ، وكثيرا ما يقدم أعضاء « الكونجرس » أويسنون قوانين تجرم ! .. 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 قوانيننا ، 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 تمنع فى تضيق 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 سأقرب 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 ، نح الآن أوراقك وضعها فى السمسم ، 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 في المنع والتحريم ؛ مما يجعل حرية الخيار لدى الأطفال ضئيلة جداً ، 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 في مواضع أخرى من هذا الكتاب ( ومن بين كتبي أخص بالذكر « كيف يتعلم الأطفال » ) الذي قد يكون مصدر عون أيضاً . 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 سحقته الحياة  
روحهم المعنوية ، فاعتصموا داخل أساليب يائسة وقائية من الدفاع عن النفس  
والفشل المتعمد ، مملوئين خوفاً ، وارتياحاً ، وغضباً وكرهية . . وقد عرفت طفلاً  
بهذه الصفة كان قبل عام واحد من ذهابه إلى سمرهيل غير بعيد من الانهيار العصبي  
التام ، ولكنه شفى في 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 بدلاً من الهرب والتوارى منها .

وفي هذه المدرسة التي لا تهتم كثيرا بالعمل المدرسي بدأ كثيرون من هؤلاء الأطفال الذين فشلوا بصورة ميثوس منها في 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 في المدارس التقليدية الجيدة !

فماذا في المدرسة مما يساعد الأطفال على الشفاء ؟ إن الأطفال هناك يصنعون أشياء كثيرة لا يدعمهم معظم البالغين - في البيت أو في المدرسة - يقومون بها : يسبون ، ولا يتقيدون بالنظافة ، ويرتدون ثيابا مهلهلة ، ويحطمون الأشياء ! وفي اجتماع ذهبت إليه ذات مرة هناك ، رأيت فتاة في نحو الثانية عشرة من عمرها تمص إبهامها في رضا طوال الاجتماع ، وتخرجه من فمها بين الفينة والفينة لتلقى بتعليق بارع . ولم يعمل على إغاضتها أحد ، ولم يبد على أحد أنه لاحظ سلوكها ، فهل ثمة شيء علاجي في ذاته في أن يتاح للمرء استخدام ألفاظ مكشوفة نابية ، أو المضى دون استحمام أياما متوالية ؟

أشك في هذا ، ولكن ما يبدو لي أهم منه أن أولئك الأطفال تحرروا من ذلك الضغط الهائل الذي كانوا يعيشون تحت وطأته . فلا بد أن الحياة كانت تبدو للكثيرين منهم قبل دخول « سمرهيل » وكأنها معركة طويلة ، والجانب الأكبر منها ضد البالغين . . . كان الأطفال يشعرون بالحاجة إلى محبتهم أو شعورهم الودي ، يريدون الحصول على هذه المحبة أو المودة ولا بد أنهم كانوا مضطرين مائة مرة في كل يوم أن يواجهوا القرار الأليم : « أأصنع ما تطلب مني أمي أو أبي أو السلطة أن أصنعه أم لا أصنعه ؟ » « ماذا ينتظر أن أكسب من هذا القرار ؟ » « وماذا سأفعل ؟ » وليست هذه بالحسابات الهيئية . فلا بد أن الاضطرار إلى عمل هذه

الحسابات يوما في إثر يوم كان أمرا منهكا للأطفال كما هو منك 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 مدعين أو مقاومين ، من غير أن يتصرفوا على الحالين مستقلين ، في تلقائية ، ولتحقيق اهتماماتهم واحتياجاتهم الخاصة .

إن ( نايل ) شديد العون والمساندة هؤلاء الأطفال ؛ ولهذا السبب - بالإضافة إلى أسباب أخرى - لا يشعرون بقلق من جهة . ولا يكرههم أنهم سيخيون أمله فيهم ؛ فليس لديه آمال عريضة فيهم ، ولا يريد لهم أن يصبحوا شيئا معنا ، أو أن يصنعوا شيئا معنا ؛ 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 يكثر لها ، بل هي يُسَرُّ وعلى الأصح ، تعبر : عن معنيين من طراز عتيق هما الإيمان والصفح : أنا أعلم أنك سرقت ، ولكنني لا أسمىك لصا ، ولا أفكر فيك بوصفك لصا لمجرد أنك سرقت ، فأنا أعلم أنك يوما ما ، وفي الأوان الذي يناسبك أنت - ستكف عن السرقة ، وفي استطاعتي أن أنتظر ريثما يحدث هذا ، ويبدو لي 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 . ففي جذور محبته - وإن كان من المحتمل ألا يقر هذا اللفظ أعتقد أنه هو الذى يضفى على محبته النقاء والقوة - عدم اكتراث حميد أو مذنب .

وعلى سبيل المفارقة يخطر ببالي طفلان ، هما مثلان من بين كثيرين يمكننى أن أختار منهم ، قابليتهما 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 ، ولهذا 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 يحمله 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 ، مصحوبا 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 فى وسعهم أن يصنعوا ما يريدون ، أو ألا يصنعوا شيئاً إن كانت هذه رغبتهم . وهكذا تتاح لهم أخيراً فسحة الوقت ، حتى لصنع « لا شىء » وإن كان ذلك فى الواقع مستحيلاً ، فما من إنسان حى يستطيع أن يصنع لا شىء ! فنحن (سواء أكنّا أيقاظاً أم نياماً) عقولنا تعمل ، وغالباً ما تعمل فى أمور هامة لدينا . فإذا يصنع الأطفال الذين يبدون وكأنهم لا يصنعون شيئاً ؟ وكيف يجدى عليهم ذلك ؟

كل ما أستطيعه فى هذا الصدد هو التخمين معتمداً على ما يمكننى تذكره عن الأساليب التى استخدمت بها الأفكار أو الأحلام - أو أحلام اليقظة بنحالاتها الجامحة - للتغلب على الخبرات التى كانت قد سيطرت على ، أو لهضمها ، أو للسيطرة عليها شيئاً ما ؛ فى حسابى أن الأطفال فى كثير من الأوقات يفكرون فى حياتهم وماضيهم : يعيدون تمثيله مراراً وتكراراً ، ويعثونه حياً . ويعيدون معاناته ، إلى أن يسلبوه جانباً من قدرته على الإيلام والتشيط !

وقد سمعت منذ سنوات المحلل النفسى « ثيودور رايك » يقدم إلى العاشقين الشبان متزوجين أو غير متزوجين - مابداً لى أنه أعجب نصيحة ، قال لهم : « إياكم والحديث عن ذكرياتكم السعيدة حول اللقاءات ، والتودد ، والحب ، إلخ ! إياكم وإدمان القول فى إعزاز : أتذكر حين كنا . . فدامت

هذه الذكرى حية فيما دون وعيكم فستظل هذه الخبرة محتفظة بقوتها السحرية وسوف تغذى حب كل للآخر ! أما إن أخرجتموها إلى ضوء الوعي الساطع كضوء النهار وتحديثها فسوف تبدأ فى النصول كما تنصل صورة فوتوغرافية قديمة فى نور الشمس ، وتفقد نضارتها وشدها وتغدو مثل أى شىء 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 الإيلاء وليست بمحاولة نسيانها ، بل بمحاولة تذكرها مرارا وتكرارا . .

اصنع هذا فسيحدث شىء غريب : فى البداية يودى تذكرك الخبرة إلى معاشتها 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 شىء 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 ببالي 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 - تبين أن تذاكري في غلافين وأننى تركت أهمهما في البيت . وغضبت على نفسى غضبا عنيفا برهة صغيرة من الوقت . ثم شرعت في عالمى الخيالى أعيد تمثيل المشهد الذى حدث في حجرى ، ولكن على النحو الذى كان يجب أن أقوم به ، فرأيت نفسى أنظر بعناية في حافظة الأوراق التى كانت بها تذاكر السفر الأخرى ، ثم أخرجها وأضعها في جيبى ، ورأيت نفسى أصنع عددا من الأشياء التى لو أننى كنت صنعتها لكانت ذكرتني أن أبحث عن ذلك الجانب الآخر من التذاكر . وبعد برهة قصيرة لم أعد حائقا 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 المعدل يمكن أن يكون إعدادا للمستقبل ، فهو طريقة - لعلها الفريدة - للتعلم من أخطائنا فلسنا نعد أنفسنا لتصرف أفضل في المستقبل فحسب ، بل إلى حد ما نخدع أنفسنا بأننا تصرفنا في الماضى بالفعل أفضل قليلا من الواقع . إننا نرى ذواتنا الحقيقية على أشد ما تكون حقيقتها بالنسبة لنا ، لا بصفتنا ذلك الشخص الذى ارتكب حماقة في ذلك الماضى ، ولكن بصفتنا الشخص الذى فكر - ولو بعد فوات الأوان - فيما هو معقول أن يصنعه .

وهكذا بتخيل نفسى غير ناس تذاكر الخط الجوى ، أو بتخيل - كما حدث في

مناسبة أخرى - لم أقفل السيارة على مفاتيحي ، تمكنت من نفي وصمة البلاهة عن نفسي .

ويبدو على الأرجح أن الأطفال يصنعون شيئا من هذا القبيل . ويبدو على الأرجح أيضا أن الخيالات التي بها يعيدون عرض الماضي ويسيطرون عليه ، وهو ماض قد يكون أعنى من جهودى المضجرة . إن صغار الأطفال فى تمثيلهم الدرامى الحر يؤدون جميع أنواع الأدوار التى تمثل الحيوانات والأساطير ! ولعلمهم 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 بمشيلاتها فى الجسم . فإذا لم تحكّ جراح أرواحنا حتى تتسلخ وتنكأ فى كل يوم - فالكثير منها خليف 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 يبدعون فى الشعور بأنهم يستطيعون اتخاذ القرارات ، وأنها ليست كلها « بالضرورة » قرارات رديئة ، وأنها إذا كانت رديئة فى 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 جدية 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 كتبها 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 وناफعا 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  
المراء 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 مناسباً للعالم - وإن كان على مستوى

أيسر بحيث إنهم حين يعملون على هذه النماذج يحصلون على فكرة صحيحة عن الكيفية التي يعمل بها العالم ، أو عساه أن يعمل بها ، أو عساه أن يصنعوا يوما في 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 شيء أنه لم يزل باستطاعتهم أن يمارسوا اللعب عن طريق عقولهم ؛ فهم لم ينسوا كيف يلعبون ؟ ولا ينجلون من اللعب ولا يخشونه بل هم يحبونه ويمارسونه كلما سنحت لهم فرصة لذلك ، فهو أمر طبيعي 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 انواقع ، 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 الشيء بدلا من ذاك . . « على سبيل المرح ليس إلا أو مجرد 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 في الماضي - معظم الأفكار التي  
تواتيه إذا وجدها عديمة النفع .

أما إذا خطرت له فكرة جيدة فسرعان ما ينشأ لديه تفكير موجه بصورة أوضح  
تفكير وأقل شبيها بما يسميه الشخص العادى « لعبا » وأشبه بما يسميه « عملا » وإن  
كان الشخص الإبداعي 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 يسكنه أو يقضى عليه إن أمكن .  
وقد يكون محقا في ذلك . ولكن مجتمعا كالمجتمع الأمريكى يواجه أزمات « حياة أو  
موت » ومازق لا يعرف أحد ماذا يصنع بصدددها ؟ 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 ننت شيئا بأنه مشكلة نفترض - أولا - أن شيئا يحدث ولكننا لا نريده أن يحدث وأخيرا نتمنى أن نجد « حلا » يمنع ذلك الشيء 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 وأنا مكرهون على أن نختار بين شرين ، أما ما أسميه توترا فقد يعنى أننا فى وضع حسن وأنا مجبرون على الاختيار بين أشياء كلها محبة 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 تجذبني كل منها إلى جهتها - وكل

منها ضد الأخرى فى الاتجاه - جذبا قويا . وكل منها تجذبى نحو شىء طيب وكل منها 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 تشبنا بهذه الفكرة منذ ذلك الحين تشبنا أليما ، ولذا نصرّ فى تفكيرنا على أن جميع الصراعات لابد بعد كل شىء أن يكون أحد طرفيها صوابا ، وأنا إذا أنعمنا النظر أو أجهدنا الفكر استطعنا أن نكشف أى الطرفين هو الصواب ، ثم إننا نحب أن نسوى الأمور تسوية حاسمة . ويشير ضيقنا أن تظل صعوبة ما تبرز لنا المرة تلو المرة . فنقول فى أنفسنا : لماذا يتعين علينا أن نكابذ 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 يجعل 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 ، وإني موردها ها هنا على ما جرت بقدر ماتعى ذلك ذاكرتى .

### الفصول المرتبة المنظمة :

(أ) لست مستعدا بالقطع لتمضية كل وقى 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 والحوامات 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 .

(أ) أوافقك على هذا ، ولكنى لم أزل غير مقتنع بأن أقصى نصف وقى 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 خلى 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 في استنباط خطط معقدة . ما لم تشجعهم وتساعدتهم ، فليس أمامك في الواقع سوى أربعة اختبارات :

أحدها أنه لا شيء تقريبا يتم إعادته إلى مكانه . وهذا يعنى عمليا أن يتناقص ما لدى الأطفال بمرور الوقت من أدوات نشاطهم ، مما يشكل مشكلات جديدة لك . والاختيار الثاني أن تضع معظم الأدوات والحامات في أماكنها بنفسك - وهذا قد يستغرق منك النهار بأكمله .

والثالث أن تخفض مقدار الأدوات والمواد في الفصل إلى الحد الذي 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 خليك أن يفلح !

وثمة شيء يمكن أن يساعدك في هذا المقام : إن الأطفال حريون أن يحبوا وضع الأشياء في أماكن صنعت وأحكت خصيصا من أجلها . فورش أشغال الخشب التي تخزن بها الأدوات على لوحة ذات أوتاد وبها صورة ظليلة 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 أخرى أن تكون آتق من تلك الورش التي تخزن بها الأدوات حيثما اتفق ، ولعل أنواعا معينة من الصناديق والألغاز والألعاب والأدوات يمكن أن تخزن في مواضع لا يمكن أن تصلح بإحكام

إلاها . وفي هذه الحالة تصبح إعادة الشيء إلى مكانه نوعاً من اللغز في ذاته ، ولعل في وسعنا أن نستنبط مشروعا للرموز اللونية ، ولا سيما للأطفال الصغار ، فجميع اللعب وأدوات اللعب<sup>(١)</sup> أو الأجهزة ذات النوع الواحد توضع في صناديق من لون معين وتخزن في أصونة أو خزانات من اللون نفسه .

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

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

وفي إحدى البيئات التي أعدها للأطفال قبل سن المدرسة ( بول كيرتس وروجر سميث ) كانت جميع اللعب والأجهزة مخزونة في دلاء من البلاستيك معلقة بجبال من بكرات مثبتة في السقف بحيث يتمكن الأطفال من رفعها وخفضها . ويجد الصغار أن وضع الأشياء في هذه الدلاء وتحريكها علواً وسفلاً مثير جداً وينهمكون في كثير من المناقشات والقرارات حول ما يريدون وضعه في هذه الدلو أو تلك .

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

---

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



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

### الملكية العامة أو الخاصة :

(١) 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 ينكرونها .

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 إيماناَ حماسيا بالمحافظة على البيئة وحمايتها ، بالاحترام المشبع بالحببة لأمننا 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 تخطيطهم إياها . ولكن من بين ما تعلمناه من تجربة « سمر هيل » والمدارس التي على شاكلة مدرسة « سمر هيل » - أنه من المهم جدا أن الأطفال الذين قد يكون لديهم قدر كبير من الإحباط والسخط والغضب حبيس في داخلهم - يجب أن تتوافر لهم وسيلة لإخراج هذا كله والتخلص منه بدلا من كظمه ذلك الكظم الذي يزيده سوءا . إن الخير في أن ندعهم يصبونه في خارج أنفسهم على الجدران والأثاث ، فهذا أفضل من أن يصبحوا أحساء قساة على غيرهم من الناس ، وأفضل من أن يحتفظوا بما في 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 في مقدرتهم تخطيطها إن لم يجدوا وسيلة أخرى للتنفيس عن مكظوماتهم .

(١) أجل . ولكنني أرى موضعين للخطأ على الأقل في هذه الحجة : أحدهما أنك إذا ملأت مكانا بسقط المتاع « الخردة » القديم ، فأنت لا تترك لهم الحرية في تخطيطه إن شعروا بميل إلى ذلك فحسب ، بل أنت تغريهم وتدعوهم لتخطيطه ، وتجعل تخطيط الأثاث أحد المسموحات في المدرسة الحرة . والخطأ الآخر أنك مضطر في هذه الحالة أن تجعل المكان الذي به هؤلاء الصغار قبيحا وكثيبا جدا . والصغار حساسون جدا إلى بيئتهم . إلى المساحة والشكل والضوء واللون ، ويشعرون بالتنبه كما يشعرون بالأمان والسعادة في 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 بالشىء 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 شيئا ، وكلا : ليس لك أن ترسم أو تلون 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 ؟

(١) أنت تقول : « دعهم ليقرروا » . والواقع أن ذلك لا يتم تقريره أبدا ، فأحد الصغار يرسم بالطلاء علامة السلام ، وقد سال الطلاء منها . وثان يرسم بالطلاء وجهها باسمها 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 شىء 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 أحاذونك 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 أصدقائهم .

(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 ليحفظوا 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 .

(أ) 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 ؟ فحيما يكسر الجيتار . تضعف فرصته فى العزف عليه . وإنى لأعجب لأمر الصغير الذى يركل جيتارا بدلا من الجدار أو عود السباح . 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 شخصاً قد يريد العزف عليه فرصة هذا العزف . إلخ . .

\* \* \*

ولعل مجالا أوسع من الخيار ييسر هذا التوتر . وقد وصف « أنتوني بارتون » في « هذه المجلة عن المدارس » ، ثم في « هذا الكتاب عن المدارس » - ما أسماه المدارس المتساهلة والمدارس المترتبة : المدارس التي بها مدى من البنيات ابتداء من البنية الشديدة الإحكام والصرامة والتخطيط والحرص على النظافة إلى حد التعقيم في جانب . وفي 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 ) في لندن ، فيها حجرة خاصة مصممة لمن يحبون الفوضى ليحدثوها بها ، وحجرة خاصة عازلة للصوت ليحدثوا بها الجلبة والضوضاء ، ولعل هناك مساحات أخرى في المدرسة يمكن أن تكون محطة عمداً بمزيد من العناية بالشكليات ، ومزخرفة ومؤثثة بأناقة ، ومصممة بقصد الإرضاء الجمالى - وإن كان الأطفال - حتى في ذلك المكان - يجب أن تتاح لهم الفرصة بين حين وآخر لمناقشة وتصميم أساليب جديدة لترتيب وزخرفة هذه المساحة . ويمكن أيضاً أن تكون هناك مساحات في موضع ما بين بين ، الزخرفة فيها مباحة ، أما التحطيم فلا .

وهناك مدرسة في بركلي بكاليفورنيا تعلق أوراقاً كبيرة بنية اللون ليرسم عليها الصغار أو يلونوا أو يكتبوا كأنهم ينقشون على جدار ، ومتى امتلأت الورقة أزالها المدرسة وعلقت غيرها .

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

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

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

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 » في « 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 في تحقيق النظام المنشود . وبذلك لا نكتشف أبدا ما كان حريا أن يكون ممكنا . وفي 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 طفلاً ، 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 جداً ، وليست هناك مواد محمّدة للصوت من أى نوع . ولذا فليس هناك ما يحول دون توائب الضوضاء من حولنا ، ومعظم هؤلاء الأطفال فقراء ، وأغلبهم سود ، ولهم أصوات هائلة القوة ، وما كان أبعدهم عن الصمت ! فهم يتحدثون بعضهم إلى بعض طول الوقت . ولكن بأقصى ما تطيق رئاتهم !

وكان الصغار على المائدة ودودين جداً : أى أنهم لم يبدوا اهتماماً مفرطاً بصددى . بل نظروا إلى عندما قدمونى إليهم بطريقة صريحة للغاية ، غير محفين شيئاً ، ولا مختلسين النظرات . ولا متظاهرين بشعور غير شعورهم ، ولا مستعرضين ، ولا متملقين ، وإنما هى مجرد نظرة صريحة ومتفتحة جداً .

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 ويعرون حوله ، ويطلقون النار ، ويصيحون ، ويسقطون وينهضون . وقلت شيئاً

لإحدى الملمات 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 الالتهياج . وكنت قبل ذلك بأمد غير طويل قد قرأت طائفة من موضوعات « مونتسورى » فشعرت أن كثيرين من المونتسوريين حريون بالقطع أن يقولوا : إن هؤلاء الأطفال اشتهاجهم 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 المحكمة !

ودعيت بعد الغداء لحضور محكمة المدرسة . وهى جزء عادى من حياة المدرسة . وكان هناك خمسة تلاميذ محلّفين ، 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 ليمثل حضور السلطة ، أو ربما لمنع التمرد على المحكمة !

ومما يستحق الملاحظة أن جميع الأطفال المتهمين 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 « سمرهيل » 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 شئى » أما القول بأنه يمكن أن يقذف  
كتابا . . . فسخف !

وكانت العقوبة شديدة بصورة معقولة : الحرمان من الحلوى ومن الذهاب إلى  
صالة الألعاب الرياضية أسبوعين ! ولست أدري : 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 القضاة .  
وجيء 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 تعتمد 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 خائفاً لو تحرك أن يضره غلام آخر كان قد هدده بذلك . وظل الغلام الأخير يقول : إنه لم يفعل ذلك ، فقال الغلام إنه يعرف أن الغلام الآخر كان مزمعا أن يضره !

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

وفي حالة الغلام الصغير الأبيض أظنه كان خائفاً حقاً من الغلام الآخر ، ولكنه لم يستطع أن يفكر في الكلمات المناسبة كي يتفوه بها ، وجاءت عقوبته في مثل شدة عقوبة الغلام الآخر ، وقيل لهما ! : إن بوسعهما استئناف الحكم ! ولست أعرف ما الإجراءات التي تتبع ؟ فلا أعرف كيف يجد كثير من التلاميذ أنفسهم في المحكمة ؟ ومن الذي يقدمهم إليها ؟

وبعد ذلك حان وقت الغناء قبل ذهابهم إلى بيوتهم مباشرة ، وكان الغناء مختلفاً جداً عن الأصوات الهزيلة الهوائية الحادة المزعزة المثيية التي سمعت صغار الأطفال يغنون بها في معظم المدارس التي زرتها باستثناء الصغار الذين غنوا أغاني فولكلورية مع أحد الشبان في مدرسة ورشة الأطفال بالجمعية المحلي « مرحى بندي 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 أي مدرسة ثانوية . أترانا نستطيع أن نستخدم مزيداً من طاقتهم في الغناء والكلام ؟

وهؤلاء الأطفال لا يتهيون للمس ، فقد أقبلوا علىّ واتكئوا علىّ بأجسامهم مراراً كثيرة في أثناء الغداء وفي 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 اتدعوا الكثير من إجراءاتها ، ولئن كان البالغون قد فكروا فيها . فإن الأطفال هم الذين يسبونها ، وعدد منهم كانوا بالذات منذ دقائق معدودة يكادون من فرط الوثب يخرقون السقف . ومن رأيهم قبل ذلك ببضع دقائق يمكن أن يظنهم قادرين على مثل هذه الجدية غير المموهة ، والوقار ، والانتباه المتواصل واللياقة أو حسن السمات ؟ لا أحد . أكان من الممكن لأى شخص عاقل أن يصدق أن المتهم الأول - وهو تقريباً أضرب 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 ، ويتزل 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 (١) :

(١) من المهم جداً أن يجعل أكبر عدد ممكن من القرارات حول هذه المدرسة

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

قرارات ديمقراطية قدر الإمكان ، كما هو الحال في «سمهيل» حيث تتخذ القرارات في اجتماع يستطيع كل واحد فيه أن يعلن رأيه بحرية ، ولكل واحد الحق في الاقتراح .

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

(أ) أظن ذلك يحتمل أن يكون راجعاً إلى أن الأطفال الذين هم أكبر سناً كانوا مسيطرين على المدرسة وعلى الاجتماعات إلى حد كبير جداً بحيث اعتقد من هم أصغر سناً أنه لا جدوى من تفوهمهم بأي شيء ، أما في مدرستي ، فمهما كان عمر الأطفال - حتى لو كانوا صغار السن جداً - فإن أكبرهم سناً يشعرون كأنهم قادة ، ويشعرون بالمسؤولية ، ويمكنهم أن يتحملوا - كما يحبون أن يتحملوا - قدراً كبيراً من المسؤولية . وفضلاً على هذا ، فنحن إن لم نُنحِ للأطفال فرصة اتخاذ هذه الأنواع من القرارات فكيف يتسنى لهم أن يتعلموا كيف يتخذون القرارات ؟

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

وقد كنت في مدرسة ذات مرة حيث حاولوا مناقشة وتقرير كل شيء بأسلوب ديمقراطي . وعند مرور تلميذين بالصف الثالث بجوارى في البهو - قال أحدهما لصاحبه : «اجتماع آخر للمدرسة اليوم» لقد بدأت أسأم هذه الاجتماعات ! يبدو لي أن كل ما نصنعه هنا هو الذهاب إلى الاجتماعات ! » وقد ذكرني هذا ما قاله أوسكار وايلد عن الاشتراكية : « عيب الاشتراكية أنها تستغرق أمسيات أكثر مما

يجب» فعلينا أن نتخذ بعض القرارات بصدد الأمور التي «تحتاج» إلى اجتماع !  
(أ) أظنك بنون جماعة المتكلمين تعنى المعلمين . إننا في هذه الحالة سنقيم ذلك النوع من «حكومات التلاميذ» المزيفة التي في معظم المدارس ، حيث يقرر البالغون كل الأمور التي يظنونها مهمة . أما الأمور التي 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 مانعقد 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 التي تتعلق بشراء الأشياء ؟ أو ماذا نأكل في الغداء فلا إخالنا بالقطع مزمعين أن نستخدم الاجتماعات لتقرير قائمة طعام المدرسة ؟

(أ) 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 في حياتهم اليومية ! وأنخيل أحدهم يقول : «أعتقد أننا يجب أن نتحدث عن هذا الموضوع في الاجتماع» ويقول آخر وهم دائماً لا يعرفون المواردية في التعبير ! «أعتقد أن هذا سخف ، وسيكون مضيقاً للوقت» . ويحس الطفل الأول أن مشاعره جرحت ويشتاط غضباً . وأخشى أن نكون بذلك قد خلقنا - أو إختلقنا - المنازعات التي تفرق وتمزق باستمرار جماعة من الصغار الذين نريد أن نعاونهم على أن يتآلفوا !

(أ) 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 شيء 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 ، فى وسعهم دائماً أن يقولوا : « لا داعى للكلام فى هذا الأمر فى الاجتماع ، فقد تكلمنا فيه أكثر مما يجب » .

(ب) ولكننا عندئذ يصد منا 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 يذلّوهم 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 الديمقراطية حيث يحتكر أربعة أو خمسة المنبر طول الوقت ، ويجلس الباقيون 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 غيباً . 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 !

(أ) 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 » ؟ ألمجرد أننى أكبر سناً ؟

(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 المسؤوليات 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 إبقائه هنا بعد ذلك . ولقد طرد (نايل) بعض التلاميذ من (سمرهيل) ، ولم يترك للاجتماع العام تقرير الإقدام على ذلك .

والواضح فى هذا النقاش أنه لا يزعم أن ينتهى ؛ ذلك أن «أ» و «ب» كليهما على حق . ولذا يستمران فى التجاذب ، وسيوقع الضرر لمدرستهما أو مجتمعهما المحلى أن يستسلم أحدهما لوجهة نظر الآخر . ويجب أن نتعلم ألا 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 ثلثي 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 في جدول أعمال الاجتماع . وبذلك يضيّع وقته هو في الطواف لجمع التوقيعات . بدلاً من تضييع وقت الاجتماع في مناقشة هل ينظر في هذا الأمر أو لا ؟ وأما عن التلاميذ الذين يسخفون التلاميذ الآخرين (أو عن أى شخص يسخف أى شخص آخر) فأظن أن البالغين يحسنون استخدام سلطتهم الطبيعية إذا علقوا على هذا واحتجوا عليه ، وفي وسعهم أن يقولوا - كما كنت أقول في فصل إنجليزى كثير المجادلة : « اعرض 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 في الاجتماعات مستوى معيناً من الوقار والكرامة كما فعل ناظر المدرسة التي زرت فيها المحكمة . وإذا كان التلاميذ يريدون النزال فليكن ذلك في مواضع أخرى .

### الفرد ضد المجتمع المحلي :

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

نحن لا نظن أنه يجب عليكم أن تنطلقوا وتبدؤوا مشروعاً مستقلاً 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 في 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 في الحديث عنه مع كل إنسان آخر ؟ إن من بين الأسباب التي دعنتي للقدوم إلى هذه المدرسة أنني أستطيع فيها أن أقوم بما أريد من الأعمال بغير حاجة إلى شرحها أو تبريرها للآخرين جميعاً . وهأنتم أولاء الآن تتصرفون كعصابة من المعلمين ، تقولون لي : إنني ما لم أستطع أن أقنعكم بصلاحيّة هذا المشروع فليس من حقي أن أقوم به . وأنا غير مهتم بمحاولة إقناعكم . ابجثوا لكم عن شيء تريدون القيام به ، وقوموا به . هذا بديع ! ولا حاجة بكم للتحدث عنه معي ! .

(١) نحن لا نقول : إنه ليس من حقك القيام به ، وإنما نحن مترعجون ؛ لأنك لم تجربنا قط أنك كنت تريد القيام به ولم نقل أي شيء عنه . ومن الأشياء التي جعلتنا جميعاً نريد الابتعاد عنها تلك المدارس التي كان كل واحد فيها يعمل ضد الآخرين جميعاً ، ولا أحد يهتم بأي 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 الذي يصنعونه ، ونساعدهم فيه إن أرادوا منا أن نساعدهم ، وكان ذلك في 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 جداً عندما يبدو أن تلميذاً أو بضعة تلاميذ بصدد عمل شيء ما قد يضر المجتمع المحلي كله .

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

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

(أ) 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 : « سيسىء هذا إلى سمعة المدرسة » فما الأهم : هل المدرسة أو من فيها ؟ أنا لا أريد أن أسير 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 ؟

(أ) 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 في مجتمع حر (حر على وجه التقريب) ، فحتى يتعارض حق شخص ما في أن يعيش حياته وحقوق الآخرين في 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<sup>(١)</sup> المتزامنة) .

(أ) لأنكم كنتم هنا في العام الماضي عندما افتتحت المدرسة تتصرفون وكأنكم أصحاب المؤسسة ؟ لقد جئنا بعدكم بسنة ، ولكن ذلك لا يجعلنا مواطنين من الدرجة الثانية ، فهي مدرستنا كما أنها مدرستكم سواء بسواء ، ولنا من الحق مثل مالكم في 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 كي تبدأ ، وواجهنا مشكلات كثيرة كان علينا أن نحلها ، ولم نكن نعلم : هل نتمكن من إنجاح المدرسة واستمرارها في 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 !

(أ) والآن 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 ليمارسوا عبادتهم التطهيرية (البور يثانية) بحرية ، وبذلك صاروا من أقدم الأمريكيين - المترجم

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

(ب) ولكن السبب فى أننا نصرف الأمور على نحو معين ، إنما حينما حاولنا أن نصرفها 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؟

(أ) 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 جداً من الماضى ؛ ولا يمكن أن يتعلم شيئاً من الحاضر .

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

وإذا كنا في كل مرة نرتكب غلطة نضع قاعدة تجعلها مستحيلة الوقوع مرة أخرى فسرعان ما يصبح لدينا كتاب من ٩٠٠ صفحة من القواعد التي يجب أن نرجع إليها قبل أن نقدم على عمل أى شيء . وقد قال «مارك توين» : إن القطة التي 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 التي تنشأ على أنها الشعب أهم من أي من جميع من فيها من الناس ؟ إن المدارس التقليدية المتعارف عليها والتي تسبب أضراراً كبيرة لأطفال كثيرين بدفعهم إلى الفشل ثم طردهم - تبرر ذلك دائماً بأنه في (مصلحة) المدرسة .

ولدينا في 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 في أن نقول : كيف تسير فيها الأمور ؟ وهذا توتر آخر لن يزول» .

ولعل أشد التوترات إيلاًماً ، ولا سيما لتلاميذ المدارس الثانوية - أهم من جهة يريدون الخروج من تحت سيطرة كل هؤلاء البالغين الذين ظلوا سنوات ، بإلحاح متزايد ، وازدراء وغضب متزايد 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 ، ويسيطون 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 بتعس 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 لكننا سعداء . ولكن عندما يتخلص منه تلاميذ مجدودون ، فى كثير من الأحيان يجدون أنفسهم ليسوا أسعد حالاً من ذى قبل . ويستولى القلق عليهم وعلى معلمهم لذلك السبب . هل بنا شىء على غير ما يرام ؟ أبالمدرسة شىء على غير ما يرام ؟ أئمة 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 والدفع 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 زمانياً على حسب الشعور

بها : فالإنسان الضال في التيه بلا طعام أو ماء لمدة ثلاثة أيام يفكر أولاً في العثور على شيء يأكله ويشربه . وهذه الحاجة تصبح لديه وسواساً قهرياً يشغل ذهنه كله ، فيحلم بالمآدب . وإذا عثر بطريقة ما على شيء يأكله ويشربه بحيث يسد جوعه وعطشه نهض وفكر وماذا بعد ذلك ؟ فإن كان مبللاً وفريسة للبرد - فكر في الحصول على ما يدفئه ويخففه ؛ وإذا لاح أن الحالة الجوية ستسوء فكر في المأوى ؛ وإذا كان قد سلخ في الجولان وقتاً مديداً وأنهكه التعب - فكر في 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 وجودي هنا ؟ كيف أحصل على الغوث ؟ فذلك يضحى حاجته الأولى . فإن تمكن من تدبير ذلك وجاءه الغوث - فكر : « كيف أوصل كلمة إلى أصدقائي ؟ بعد كم من الوقت أصل إلى بيتي ؟ ماذا جرى في أثناء غيابي ؟ » .

ويبدأ الغرور في الظهور : « ماذا عسى أن أقول إذا ما شرع كل امرئ يغيظني أو يمازحني بسبب تيهي في الغابة ؟ من الخير لي أن أعد لهم قصة جيدة في هذا الشأن ! وتظهر أيضاً الرغبة البشرية في الاستفادة من التجربة : ما موضع خطئي ! كيف أتيقن أنني لن أضل طريق من بعد ؟

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

الإطلاق : أى أنه ليست هناك حاجة أخيرة إذا ماسدت تركتنا راضين  
وإدعين<sup>(١)</sup> .

والآن عود إلى التلاميذ : إن حاجاتهم الأولية القوية للغاية هى التحرر من  
ضغط البالغين المستمر ، ومن القواعد واللوائح ، وأن يتركوا هم وشأنهم ،  
وأن 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 شيء فوراً - يحتاجون إلى شيء أهم . وقد وضع بول جودمان الأمر  
توضيحاً حسناً جداً فى « النموسخف » ولم يتفوق عليه فى ذلك منذ قاله أحد : إنهم  
بحاجة إلى مجتمع ينمون فيه ، مجتمع له شيء من المعنى ، وله أغراض معقولة ،  
مجتمع يمكنهم أن يثقوا به ويحترموه . فإذا لو لم يوجد مثل هذا المجتمع ؟ وماذا لو أن  
المجتمع ، وهو العالم الذى يعيشون فيه بالذات لم يكن مسلوب الأمانة جائراً فاسداً  
قاتلاً فحسب ، بل انتحارياً ؟

---

(١) يشبه هذا أن يكون كقول الشاعر العربى :

تموت مع المرء حاجاته وتبقى له حاجة ما تبقى !

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 فيها 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 جداً 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 حقاً 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 : فكلماً أحسن تنشئة صغيره كان ذلك أدعى إلى سرعة رغبة الصغير فى التوجه بطاقته وحماسه 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 يشفيه 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 في التمييز بين ما يسمونه المدارس « المفتوحة » والمدارس « الحرة » :

فالمدارس المفتوحة - التي يقولون إنها حسنة - مدارس تشبه المدارس البريطانية الابتدائية الجديدة التي يفترض أن معلمها « لا ينزلون عن السلطة » .

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

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

يقومون بأشياء ، أو يسمحون للتلاميذ أن يقوموا بها ، مما يعد لدى المعلمين في مدارس أخرى مفتوحة غير بعيدة عن الأولى كثيراً - أموراً رهيبية . وفي مدرسة معينة قد يختلف المعلمون اختلافاً حاداً حول ما يجب أو مالا ينبغي أن يصنعوه . ومن الممكن لأى معلم أن يكون مسترخى الأعصاب على سجيته يتقبل بعض الأمور ، ولكنه متشدد صارم في 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) في « حياة الأطفال » وصفاً حياً 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 ، ولو 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 حرياً أن أشعر بالحاجة إلى التدخل لتهدئة الأمور .

ويكاد يكون مقطوعاً به أن قلائل جداً من المدارس البريطانية الابتدائية الجديدة ، وقلائل جداً 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 في العالم . ولأنهم كانوا أحراراً في التشاحن ، بل في القتال - صاروا فيما بعد أحراراً في أن يتعلموا . ومع هذا ، وفي ظروف أخرى ، وبصدد أمور كثيرة أخرى - كان البالغون يتدخلون تدخلاً إيجابياً جداً في حياة الأطفال . وكما قال « ديسون » كانوا يطالبون الأطفال بأشياء كان الأطفال أحراراً في رفضها إن بدت لهم غير معقولة أو متطرفة . والمدرسة كانت أبعد ما يمكن عن أن تكون مكاناً يصنع فيه الأطفال أى شيء يريدونه ، وليس هناك من هو أشد من ديسون 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 » . وفي محادثة منذ زمن غير بعيد قلت - كما أقول كثيراً من الأحيان : إننا يجب ألا نصصح كلام الأطفال . وسألني أحدهم : لم لا ؟ ثم قدم إجابة عن سؤاله قائلاً : لأن الأطفال صغار السن ، وحساسون ، يخرجون ويخجلون بسهولة ، وقد يؤدي الإكثار من التصحيح إلى تشييط همهم عن الكلام مرة أخرى . وهذا صحيح . ولكن هناك سبباً أهم من هذا بكثير لعدم تصحيح أحاديث الأطفال . إن من أشد أنواع قلة الكياسة فجاجة أن تصصح كلام أى شخص - ما لم يطلب منك ذلك - ونحن لا نتخيل إقدامنا على ذلك بالنسبة لأى شخص من سننا ، ولن نطبق طويلاً أن يقدم أحد على ذلك بالنسبة لنا ؟

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

السته عشرة الأخيرة منذ كنت آخر مرة في 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 - لأننى لم أكن متيقناً : هل أن ما قلته صحيح لغوياً ، 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 فرنستى .

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

كن حذراً جداً 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 وعرّاً معيناً أصعب وأخطر من قدرته ، وأنه يحسن به أن يتجنبه - فالذى يتكلم هنا ليس سلطة العمر ، بل سلطة خبرة أكبر أو فهم أفضل ، ليس من الضرورى أن يكون لهما أى صلة بالسن .

والأطفال يشعرون بأنهم أكثر أمناً ، وأكثر حرية فى الحياة وفى الاكتشاف أو الارتياح إذا ما شعروا بأن الناس يحمونهم من المواقف التى يمكن أن تلحق 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 شئ : « أهذا لا ضير فيه ؟ أهذا يمكن أن يجر على المتاعب من أحد الكبار ؟ » - عائق وعبء ، بكل المعنى الحرفى للكلمة ، ومن شأنه أن يبطئ سير الحياة .

ولقد ظلت 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 رأوني 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 ، لوحاً 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 لسمع صوته ، ولكن وجهه وضحكته المتوترة أظهرها 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 جداً ، ولا هو بالإلهام أو الوحي ، 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 في موقف يتعين عليهم فيه أن يتساءلوا ويقلقوا بشأن الحدود . وسلطتي - لأنني حقاً كنت على شيء منها - قائمة في شيء آخر ، هو واقعة حيازتي لجهاز تسجيل على أشرطة ، ومعرفتي كيف أديره ، وكوني من القوة بحيث لا يمكن أن أفزع أو أتأذى أو أضار بأى شيء يمكن أن يتفوه به .

وبطبيعة الحال لو أنني كنت في مدرسة تقليدية - عامة أو خاصة - لكان الموقف حرياً أن يكون مختلفاً جداً . وكنت خليقاً أن ينتابني القلق بشأن ما يمكن أن يحول بفكر معلمته ، وهل ستنشأ له متاعب معها ، أو أسبب لها متاعب مع أحد الوالدين أو سلطة أعلى منها ؟ وكنت لهذا حرياً أن أضطر للالتجاء إلى لعبة الحدود ، وفي هذه الحالة كان ذلك الطفل قميناً أن يتسلى فترة من الوقت يجعل أقيم هذه الحدود بدقة ، والأطفال في مثل هذا الشأن محامون كبار بالفطرة . وباختباري ليرى ماذا أنا صانع عندما يتجاوز تلك الحدود . وكان ذلك من الممكن أن يكون ممتعاً ، بل مشيراً ، ولكنه ما كان ليقوده إلى السؤال المهم عما إذا يريد حقيقة أن يقول ؟

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



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

وأغلب المشاهدات بين البالغين والأطفال التى رأيتها يثيرها البالغون بدون داع غير 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 . يقال للأطفال لا تتجاوز سنهم الستين أو ثلاث السنوات : « عندما أقول لك تعال هنا ، تأتى إلى هنا . فاهم ؟ » .

وهكذا بصراعنا المستعمر لاستبقاء سلطة لم تكن فى الحقيقة موضع شك إطلاقا ، ربما تسببنا فى تأكلها شيئا فشيئا ، إلى أن تتلاشى فجأة ، وعندئذ ندهش ونتعذب متسائلين أين ذهبت . فالطفل لم يعد يبالي ؛ 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 الجدل 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 نحاول 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 حداً فاصلاً ) يجب ألا يصادقوا من هم أصغر من هذه السن ؟ وإن لم يكن هذا هو المقصود ، فهل هناك فجوة عمر سحرية يستحيل على الصداقة أن تتجاوزها ، وليس من اللائق اجتيازها ؟ وأفلا غبار على مصادقة ابن الثالثة والعشرين لابن السابعة عشرة ؟ ولكن لا يجوز له أن يصادق ابن الثانية عشرة .

وكيف يمكنني أن أنتظر بأننى لست بالغاً ؟ إن هذه العبارة تنطوى على أن هناك عدداً معيناً من الأشياء يفعلها « الأطفال » ، ولكن « البالغين » لا يمكن أن يفعلوها . وأنتى إذا فعلتها أكون مدعياً أو « متظاهراً بأنى لست بالغاً » ، وثمة معنى ضمنى آخر هو : أن الأطفال قد ينخدعون بهذا الادعاء أو التظاهر ، ويظنون حقيقة أنى لست بالغاً فعلاً .

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 ، ما لم يبين الطفل أنه فى ذلك كان بالفعل يطيع أمر بالغ آخر . وليس هناك

كثير من الوالدين حريصين ، إذا ما شكوا 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 الآن موقفنا - هذه الحقيقة (من غير أن نسلم بصوابها) فإنى أقبل أنه لا يجوز لى أن أزعم للأطفال أنى 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 سنا 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 يصبوب ليؤذنى ، 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 كذب . وتظن أنك مستطيع أن تفلت من الجزاء ؛ لأنك تعلم أنني لن أؤذيك ، 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 أؤذيه ، 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 الألاعب 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 للمتعاب بسبب إصابته صغيرا آخر بكدمة تسود ما حول عينه ، على حين أنى طيلة الوقت مستعد أن أُلجأ 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 !

وهاكم قصة أخرى مختلفة من أفاصيص اللعب قد توضح بطريقة أخرى جانبنا 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 . ويدي اليمنى مقفلة ، فتأخذ يدي ، وبعباية وحذر تفتحها : إصبعاً وراء إصبع .

والذي يلقى الملقحة تضع سدا زجاجة من النوع الذي تضعه على زجاجة الصودا  
 الملقحة الجول دون خروج الغاز كله منها . وبعد ذلك تعيد إقفال يدي . بالحذر  
 الذين صنعها به . وأنا مليلة هذا الوقت لا يبدو أنني أقيت بالي إليها ، وأنني غير واعي  
 يدي . ولا بما يحدث لها . وعندما تنتهي من إطباق قبضتي تقول لي : « انظر إلى  
 يدك ! » وأرفع يدي إلى أمام وجهي وأنظر إليها وكأنني فطنت لوجودها لأول مرة ،  
 وبيضاء أفتح أصابعي . وعندما تقع عيني على سدا زجاجة تبدو على علام  
 الدهشة ، كأنني لم أكن أعرف أن بيدي شيئا ، وأنظر إليها بحيرة . وأقول بصوت  
 المتعجب : « ما عسى أن يكون هذا ؟ » فتقول : « سدا زجاجة » فأقول :  
 « سدا 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 عيني هذه المرة باحثا في السقف . فتكون هذه الحركة  
 هي « مشعرة » ج<sup>(١)</sup> ، فتقول بكل جد : « جاءت من السماء » فأردد قولها في  
 تعجب : « من السماء ؟ » . . وبعد برهة قصيرة - وأنا لم أزل ناظرا إلى السقف -  
 أقول : « ومن الذي يمكن أن يكون صنعها ؟ » ومرة أخرى تقول ج بكل جد :  
 « صنعتها السحب » وأكرر هذه المرة أيضا قولها بدهشة : « صنعتها السحب !  
 صنعتها السحب » ثم يبطئ شديد ، وكأنما أنا في شدة الإجلال ، أهز رأسي متأملا  
 كل هذه المعجزات ، وأضع السدا على منضدة أمامنا . وتنتهي اللعبة ، فأجلس  
 وظهري إلى الخلف ، مصغيا للمحادثة الدائرة ، أو مشاركا فيها هنيهة ، وبعد فترة  
 انتظار تبدو الطفلة معقولة تقول لي : « اقبل قبضة يدك » ثم تعود الكرة من

(١) المشعرة كلمة أو عبارة في مسرحية تشعر الممثل بأن دوره في الكلام أو في دخول المسرح ، أو الإتيان

جديد ، دائما بالتعمد نفسه ، والجدية ، والإحساس بالدهشة . كم مرة ؟ لقد تكررت الإعادات عدة مرات ، وفي كل مرة بإضافة قليلة إلى المرة التي سبقتها ، إلى أن تصل اللعبة إلى صورتها النهائية . وفي 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 ؟ أظاهرت بأنى 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 أَلعب هذه اللعبة بوصفى بالغا جادا قد تسنى لى أن أضنى عليها - أو أساعد فى أن أضنى عليها - صفة خاصة معينة .

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

بأننى فى الخامسة من عمرى . فما كنت أظاھر به إنما هو حدوث المفاجأة لبالغ جاد سوى بحيث يتحیر تماما وينهم عليه السر فى ظهور هذا الشئ الغریب فى قبضة یده . وهذا ما جعل اللعبة لعبة حسنة . فلو أن (ج) أرادت أن تلعب ، وقلت لها : «آسف یا (ج) ، ليس الآن ، فأنا مشغول (أو لا أشعر بمیل 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 دنیسون عن «سلطة البالغین الطبیعية» فى مقابل السلطة الرسمية أو البيروقراطية التى ليس لها مصدر أو تعبير سوى القدرة على العقاب فىقول : إن سلطتنا الطبیعية كبالغین ليس مصدرها أننا نخطئنا الحادية والعشرين – وفى نظر ابن الخامسة یدو 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 رصید أكبر من الألفاظ والمهارة والمعرفة والخبرة . وحيث تكون سلطتنا طبیعية ، حقيقية وأصيلة لا يمكننا أن ننزل عنها .

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

وقد أوضح هرندون هذه النقطة جيدا فى «كيف تبقى حیا فى أرض مولدك؟» : فقد ظل هو وزمیله – شأن كثيرین من معلمی الفصول المفتوحة – مشغولين

جدا بالتفكير فى أشياء مثيرة للاهتمام (طريقة) 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 سلبيرمان « أزمة فى الفصل » كتاب جيد عن التربية مقروء على نطاق واسع ، وهو تقرير عن ثلاث سنوات من الدراسة للمدارس الأمريكية العامة قام بها المؤسسة 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 في التعلم يقول : إن المعلمين يجب ألا يتخلوا أو ألا يتنحوا عن - مسئوليتهم وسلطتهم . وهذا يبدو معقولا جدا ، وواقعا ، وشديد الفطنة للواقع ، بيد أن المشكلة أكثر تعقيدا من هذا !

وقد بين لنا هرندون في « كيف تبقى حيا في أرض مولدك ؟ » وبوضوح شديد بين أن موضوع السلطة هذا يضعنا في أصعب التوترات وأشدّها 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 نحفظ بها .

وهو يصف في الكتاب فصلا ناجحا للغاية كان يعلمه في مدرسة إعدادية بسان فرانسيسكو ، وهو النموذج الكامل لفصل مفتوح ذي معلم موهوب ؛ فقد اقترح كل أنواع المشروعات الأخاذة - وكانت جيدة حقا - لتلاميذه الذين نفذوها بحوية وحماسة . وكان كل منهم مسرورا : سواء من التلاميذ ، أو والديهم ، أو الإدارة ، وفوق كل هؤلاء هرندون نفسه . ولذا قرر هو وزميل له في العام التالي 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 شيء مما يعهد في المدارس من ترغيب وترهيب . وشعرا أن التلاميذ في ذلك الفصل حريون أن يصنعوا كل ما صنعوه من قبل في فصولهم الأصلية . ولما كان هذا الفصل سيجتذب كل الراغبين المتلهفين للإبداعيين في المدرسة ، وسيجتذب غيرهم كثيرين أيضا وكان هذا ما أملاه وجاء الأمر بالعكس فقد أخبرنا أن الفكرة لم تنجح ، ولم يصنع الأطفال في ذلك الفصل شيئا !

● وبعد فترة من الوقت بدأنا - فرانك وأنا - ونحن على شفا اليأس نستنبط موضع الخطأ في الأفكار التي نجحت جدا في فصولنا العادية . لماذا كان الأطفال في الفصل العادى يحبون أن يقوموا بكل الأعمال الخلاقة لا لشيء إلا لأنه أفضل من العمل العادى ! فلو كتبت يوميات ملفقة تزعم فيها أنك المخطط 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 . ح . فإذا رفعت هاتين السمتين - كما فعلت أنا وفرانك بكل براءة - حصلت على رؤية مختصرة للحقيقة .

وبعد فترة من الوقت قرر هرندون وشريكه فرانك أن يؤكدوا 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 !

وسألهم هرندون ألا يفضلون أن يقوم كل واحد بكتابة شيء أو عمل رسم لها . فقالت رئيسة التحرير : كلا . ما لم يكونوا في ذلك صادقين عن رغبتهم ، وإلا فسدت المجلة ففي وسعه أن يحصل على مجلة جيدة ، أو على مجلة يسهم في 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 ين على معظم التلاميذ في 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 . ولكن قليلين جدا ممن يعملون في أى مكان بمجتمع البالغين هم الذين يشعرون بأن ما يعملون فيههم يخصهم حقا . بل يجرى على ألسنتهم : لا تَسَلْنِي ! 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 يطبق الكثير من هذا النمط إلا مجتمع تكنولوجيا معتد . ويبدو أننا نقرب من ذلك الحد . وما أكثر ما كتب عن الانحدار السريع في جودة العمل والصناعة اليدوية في كل أجزاء مجتمعنا (الأمريكي) 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 يب 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 يؤدي أو يصنع ذات يوم مباشرة وبسهولة لابد أن يؤدي أو يصنع الآن بأساليب متوسعة باهظة التكاليف وملتوية .

والآلات التي 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 يؤدي 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 في شيء ما . سواء أكان عملا أم هوا ، وسواء تقاضوا عنه أجرا أم لا ؟ يجب أن يكون لديهم ما يعملونه وأن يريدوا عمله حقا ، وأن يعملوه على خير ما يستطيعون .

والمسألة التي يريد إبرازها هرندون ، وأنا أشاركه في ذلك - أنه ما من إنسان يستطيع أن يعثر على عمله ، أى على ما يريد حقيقة أن يضع كل نفسه فيه ، إذا كان كل ما يعمل به يكلفه آخرون القيام بعمله ، إن هذا النوع من البحث يجب أن يتم بحرية أو لا يتم أصلا . فتنح الصغار الفرصة لهذا البحث ؟

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

هو : هل يؤثرون أداء ما تريد على الذهاب إلى السجن أولا ؟ وهذا هو السبب في أن الناس عندما يقولون - إن المعلم يجب ألا ينزل عن سلطته - يجب أن يكونوا أكثر وضوحا في تعيين نوع السلطة الذي 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 في مثل حال رجل صار رئيس هيئة من أكبر الهيئات في البلاد ، فقال لصديق له : إن عمله ينحصر في اكتشاف ماذا يجري على الحقيقة في الهيئة ، ولكن ما من أحد فيها رضى أن يطلع على هذا الذي يجري ، بل كل واحد قال له : ماذا يريدونه أن يعتقد ، أو يخالون أنه يريد أن يعتقد . وهذه هي مشكلة كل رئيس عمل منذ الأزل ، وهي التي لا حل لها ! فما من أحد يريد أن يحمل إلى الملك النبأ السيئ !

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

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

وسرعان ما أدركت من خلال الحائط شيئا لابد أن الأطفال في ذلك الفصل أدركوه أيضا : فحينما كانت الفترة الأولى من فصل ذلك المعلم تمر في يسر ، ويؤدي التلاميذ ما يتوقع منهم - فالأرجح أن يمر اليوم كله في 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 .

وفي 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 . وفي 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 يتظر أن نتعلم الكثير عن عملنا في التعليم والتربية ؛ لأن تلاميذنا مكبلون في فصولنا إما بخوف الزج في 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 في بريطانيا العظمى - كان انطباعها في نفسي هائلا ومثيرا جداً لذلك التنوع والثراء في المواد ، وقلة التوتر والخوف ، فكان الأطفال يعملون باستقلال عظيم ورزانة . وفي زيارات أخرى فيما بعد ظلت منبها ، ولكنى - كما يحدث لنا جميعا - استطعت أن أرى أمورا

أخرى ؛ هى ما يسميه «بيل هل» الجانب الأسوأ : إذ لم يكن هناك شىء من الصياح والتهديدات والغضب المكبوح أو الساخر ؛ مما نسمعه فى كثير جداً من مدارسنا (الأمريكية) ، وكانت الفصول مملوءة بأطراف 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 مشغولاً . وعاملاً فى شىء ما ولشىء ما . ويمكنك أن تعمل فيه مع الأطفال الآخرين ، ويمكنك وأنت تعمل معهم أن تحدثهم ، ولكن ليس لك أن تقضى وقتاً طويلاً فى مجرد الكلام . وليس لك أن تطرق مفكراً ، أو متأملاً . أو مستغرقاً فى التفكير ، أو حالماً . وإن فعلت شيئاً من هذا برز لك بعد برهة قصيرة معلم رقيق جداً وقدم لك مقترحات . وقد تكون هذه المقترحات طريفة جداً : مثل مشروعات فصل هرندون النظامى ، وتستطيع أن تختار أى واحد منها بحسب ما تريد ، ولكنك لا تستطيع ألا تختار منها شيئاً ، وتقول : «كلا ، وشكراً 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 بالاكتماء ، 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 ، وأمانيتهم 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 في التمرين على الكلام والمحادثة تربو على ما يتاح لهم بالفعل .

وليس معنى هذا أن جميع المواد والأنشطة في 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 «اصلوا العمل» - معلقة في الهواء فوق رؤوسهم ! والمسألة أننا لا نعرف : هل الأطفال حريون أن يفكروا لو أن مزيدا من الوقت اتسع لهم كي يفكروا ؟ ولعله لم يكن لديهم وقت كاف كي تشق الأفكار الهامة حقيقة طريقها صاعدة من الوعي الأعماق ، 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 في 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 الحقيقي . وأسوأ من هذا كله لا يصر مطلقا في نفسه باعتباره كافيا للعثور عليه .



وجانب من التوتر في هذا المقام أننا كلما تدخلنا في حياة الأطفال - ولو بطريقة ذكية رقيقة تخيلية - قل الوقت الذي نتركه لهم كي يعثروا على وسائلهم لمواجهة حاجاتهم الحقيقية وتنميتها . وكلما حاولنا تعليمهم ، قلت استطاعتهم أن يعلمونا . ولدينا الكثير مما نتعلمه منهم ، لا بشأن شيء من قبيل «الخير» أو «المنفعة» - قد يوجد أو لا يوجد ، بل ييسر عن قدراتهم العظيمة على التعلم ، وهي قدرات فقدناها أو نسي معظمنا كيف يستخدمونها ؟

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

ولكن هذا ليس موضع فخر ؛ فالقراءة ليست عسيرة . ولو عرفنا كيف نبني بيئة تعليمية ذات فاعلية حقيقية للأطفال لاستطاع الأطفال أن يكتسبوا في مدى شهر ما نظنه يحتاج إلى جهود خمسة أو ستة أعوام في القراءة . وقد لا يحققون ذلك كلهم وهم في 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 في المكان أو الحيز من اليسار إلى اليمين (أو من أعلى إلى أسفل . وفي بعض اللغات من اليمين إلى اليسار) وهو ترتيب متصل بترتيب الأصوات المنطوقة في 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 عوّقوا 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 يقدرُوا 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 وروланд 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 بديروم 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 ، فلتوا 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 صغاراً وفنانين وصناعاً ! ولكن ذلك لم يحدث . بل كانت لدى الأطفال أفكار أخرى تماماً . وعلى مدى معظم السنة الأولى ، وجزء من السنة الثانية ، قضوا ساعات كثيرة كل يوم في نوع من التمثيل الارتجالي . ولم يكن أحد من البالغين الحكماء المحنكين المتعاطفين المتصلين بالمدرسة قد توقع هذا التمثيل أو رأى شيئاً يشبهه . وفي البداية شعروا أنهم لا يفقهون إلا أقل القليل مما يحدث . ففي كثير من هذا التمثيل كان الأطفال يأخذون أدوار الحيوانات ، الكبيرة والمفترسة ، والصغيرة الوديفة ، ويتبادلون الأدوار في كل مرة ، بحيث إن من كان منهم أسداً أو دبا ذات يوم يصبح أرنباً في اليوم التالي !

و ذات يوم قال صبي منهم - لا يريد القيام بنشاط كبير - : « أنا اليوم أظنني سأكون السماء ! » ولعل هذه كانت أشيع صورة لتمثيلياتهم !

و كانت لهم لعبة أخرى هي لعبة الحرب ، ولم تبد لي كما توقعت إطلاقاً في اليوم الذي شهدتها فيه ؛ فالأطفال لم يكونوا يصنعون ما يصنعه من هم أكبر منهم في كثير من الأحيان : يطلق النار بعضهم على بعض بمدافع رشاشة وهمية ويحاكون ممثلي السينما والتلفزيون في سقوطهم قتلى ، بل كان بعض هؤلاء الأطفال قاذفي قنابل ، وغيرهم تحت الموائد كانوا يحتمون بالملاجئ في بدرومات البيوت . ولست أدري : هل تتخذ لعبة الحرب هذه الصورة في كل يوم أم لا ؟

وليتّه كانت لدينا يوميات تسجل هذا اللعب على مدى شهور . ولكن شيئاً من هذا لم يكن ، بل كانت المعلمة وغيرها ممن في المدرسة مشغولين جداً بالأطفال بحيث لم يدونوا هذه اليوميات .

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

بالتيب ، أو يصبحون متصنعين أو قلقين ، أو غير مبالين للعب ، أو غير قادرين عليه أصلاً . ولعل اللعب مضر على هذا النحو بكل هذه الطلاقة أو الحرية لا شيء إلا لأن أحداً لم يكن ملقياً إليه انتباهاً شديداً . ولكن من مثل هذه اليوميات - لو أنه أتيح لنا أن ننظر بها - كنا خليقين أن نتعلم عن الأطفال ما هو أكثر بكثير مما نعرفه عنهم الآن ، ولا سيما عن فائدة وأهمية مثل ذلك اللعب في حياتهم . وبين المثال الآتي ما كان ذلك مأمولاً أن يعنى به في حياة طفل واحد :

كانت طفلة في الرابعة ، تعيش مع أبيها ، ووالداها مفترقان ، لا أدرى : أبالوفاة أم بالطلاق ؟ والأب والطفلة متحابان ويعيشان معا في سعادة . ولكن في كل ألعاب الحيوانات ! ويوماً في إثر يوم وعلى مدى شهور كثيرة ، عندما توزع الأدوار أو يطالب كلٌّ بالدور الذي يريده كانت هذه الطفلة تعلن على ملأ الأطفال أنها حيوان مصاب في إحدى قوائمها ، ويقبل الأطفال الآخرون ذلك باعتباره من بنية اللعبة أو التمثيلية : ومعنى هذا أنه كلما تحتم في لعبتهم على الحيوانات أن تتحرك أو تصنع شيئاً فعليهم أن يجدوا وسيلة للعناية بهذا الحيوان المروض الساق . وكانوا دائماً يراعون ذلك . واستمر ذلك شهوراً . 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 الذي كانت تحصل عليه منه ؟ ولكننا نستطيع أن نخدس أنها كانت في دخيلة نفسها تعيد تمثيل فقدتها لأُمها أو رحيها ، وتعبر عن إحساسها بالحاجة ، وتؤكد لنفسها أن الناس الآخرين حريون أن يعنوا بها بحيث تغدو في نهاية المطاف على ما يرام : فالحيوان الذي تمثله مصاب برض أو جرح في الساق ، وليست مقطوعة مما يدل على وجود الأمل دائماً في 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 ومكاناً أكثر مما يجب ، مما كان من المحتمل أن يبدو لمعظم المعلمين ما يحبون أن يسموه « فوضى » أو هوى ( بمعنى أنهم لا يستطيعون فهم ما يحدث ) مما لا يكون حرياً أن يتمخض عن تعلم محسوس . وما كان أى نشاط آخر لىؤدى إلى هذا الغرض بمثل هذه الكفاية .

ولدى بعض المدارس فترة - فى كل موعد معين - يشجعون فيها الأطفال على الكلام عن مشاعرهم : فهل كانت مستطبعة 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 - يوماً 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 دائماً التخلي عنها عندما نريد ذلك ؛ فالمعلم الذى تحدث عنه قبل قليل ، والذى كان تلاميذه خائفين ألا يبدو عليهم أنهم يريدون أن يتعلموا ما كان شديد الرغبة فى أن يتعلموه - كان خليقاً أن ينبى 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 توقعه 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 يدخلا فى حديثهما . وفى أثناء الحديث سأل أحدهما صاحبتة : « 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 ليهدهما أحد أو يعاقبهما على عدم الإيمان بالله . وبهذا المعنى لم يكونا مجبرين ، أو لا يقع عليهما قسر . ولكنها كانا محاطين بأناس يعتقدون أو يتكلمون كما لو كانوا يؤمنون بالله ، وكما لو كان مها أن يؤمن به الأطفال أيضا ، وكانوا حريين أن يتأذوا جدا 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 حقيقى ، 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 ؟

إياها لذة ، ومن أكثر أمور الحياة البشرية اتفاقا مع الطبيعة . إننا نحدث أصدقاءنا دائما عن الأمور التي نحبها ، ونلح عليهم أن يقرأوا كتبنا ويشاهدوا أفلاما ويسمعوا موسيقى ، أو يصنعوا هذا الشيء أو ذاك الشيء .

والمشكلة أننا لو ألحنا 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 في 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 لتسعدني . اصنعه وإلا شقيت ، وربما أيضا لم أحبك .

والناس في الفصول المفتوحة يرونني بافتخار أطفالا لا يقومون بهذا الشيء الحر الإبداعي الطريف أو ذاك . فهل تراهم يصنعون شيئا من هذه الأشياء خارج المدرسة ! غالبا لا ، وتقول معلمة الفصل المفتوح : ولكنهم لا يستطيعون ذلك ( في الخارج ) لأنهم لا يملكون المواد والتسهيلات لصنع هذه الأشياء . أتراهم يصنعونها لو أنهم كانوا يستطيعون ؟ أترى يقدر طفل على تصوير الأصبع في البيت لو استطاع ذلك ؟ ( ولكم نحب نحن البالغين أن نرى الأطفال يصورون أصابعهم ! فجميع المعلمين في مدارس صغار الأطفال يسعدون جداً عندما يحين موعد تصوير الأصبع ) أيعود كثيرون من الأطفال إلى بيوتهم بعد تصوير الأصبع في المدرسة ويقولون : « مامي ، كيف لا أقوم مطلقا في البيت بتصوير الأصبع ؟ 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 في مدرسة تنصرف عند الظهر في يوم الجمعة ؛ مما كان يتيح لى أن أقف في الصف أمام شباك تذاكر رخيصة الثمن (كراسيها من القش) في حفلات بعد ظهر الجمعة الموسيقية في فرقة بوستن السمفونية ، وهى بين الحين والحين من أعظم ما يسرنى . وبعد فترة خطر لى أن بعض الأطفال - أولاً في فصلى بالصف الخامس ، ثم فيما بعد في الفصول الأخرى - ربما أحبوا الذهاب معى . وأعلنت العرض ، وأنى مستطيع أن أصحبهم إلى السمفونية ، بعدد لا يجاوز الثلاثة في 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 في أثناء عزف الموسيقى ملتزم بالجلوس ثابتاً في مكانه هادئاً 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 على لذتى .

أما من يحبون الموسيقى ففي 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 فكررروها ، وبعضهم كررها بضع مرات ، وغلّام منهم بدون تجارب كثيرة سابقة في الموسيقى - صار متهوساً متعصباً مثلى ، فذهب إلى مائتى سنتين إلى ١٨ حفلاً موسيقياً (وكانت أحب القطع الموسيقية التى سمعناها

إليه السمفونية الثامنة لبروخنر ؛ فقد أعجبه كثرة آلاتها النحاسية) !  
و ذات 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 نتحدث . 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 انتهائهم ركبنا المترو تحت الأرض  
عائدين إلى ميدان هارفرد ، واختفى الأطفال كالعادة من غير أن يوجهوا إلى 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 بكراسة »  
فسألتها : « وكيف كان ذلك ؟ » فقالت : « إنك لم تكن لطيفا معهم على  
الإطلاق ! فطيلة بعد الظهر لم تكذ 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 كشيء 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 أيّامها 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 سكجمناسيت » ( مدرسة تجريبية ) فى أوصلو . وهى مدرسة ثانوية مفتوحة بديلة ، وهى فيما أعلم أول مدرسة من نوعها فى النرويج ، وقد بدأت بتلاميذ برموا بالمدارس التقليدية المتزمّنة ، 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 ستين ، وكانت موس أول « قائد » . وكانت تحدثنى عن بعض المدرسين الذين كانوا فى المدرسة عندما زرتها أول مرة .

قالت : إن فلانا غادرها ، وكان منكب 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 جداً يحدث هنا . فهاهم أولاء المعلمون الذين درسوا سنوات في مدارس تقليدية من غير أن يشعروا بالإرهاك أو الإعياء ، مع أنهم طيلة الوقت كانوا يقولون كم يكرهون ضيق النظام الصارم التافه ! وكيف يتمنون لو علّموا في نوع مختلف من المدارس . حتى إذا أُتيح لهم ذات يوم أن يعلموا في هذا النوع المختلف جداً من المدارس ، وهو ما طالما كانوا دائماً يتمنونونه انتابهم الإعياء جميعا بعد سنتين . فما السبب ؟ ولماذا يكون العمل هناك منهكا مرهقا إلى هذا الحد ؟

وفكرنا في ذلك وتكلمنا فيه برهة قصيرة ، وبعد قليل قلت : «يا موس . لقد بدأت صورة ما تتكون وتتضح في ذهني . إنني أرى مطعما ، وشخصا جالسا إلى مائدة ، ونادلا قلقا يقوم على خدمته . والجالس ثري جداً ، 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 عني ! 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 حالا من سوابقه ، فهو كثير الثوم وليس فيه ما يكفى من النبيذ ، أو حمضى الطعم أكثر مما يجب ، أو حلو أكثر مما يلزم ! أبعد عني ! فماذا يصنعان ! أترى سيغلق المطعم ؟ وهذا النادل ورئيس الطهاة هما - بالطبع - معلما هذه المدرسة الحرة ، اللذان يحاولان تدبير شيء يسيغه العملاء .

وإليك صورة أخرى في ذهني أيضا : صورة طفل عمره سنة ، أو سنة ونصف السنة ، أو سنتان . جالس في كرسي مرتفع ، وأمه القلقة تحاول إغراءه بأكل شيء

من العشاء . ولكن لا شىء منها يعجبه ، ولا يرضى أن يتناول منه شيئا . وفى ياسها تحاول شيئا وراء شىء : ما رأيك فى قليل من طعام الحبوب ؟ « جرب شيئا من هذه الحبوب اللطيفة » ويشيح الطفل بعيدا ، ويلوى رأسه من جانب إلى جانب ، ويصق الحبوب . « هناك شىء من الخضراوات اللذيذة التى تحبها . انظر إلى هذه البازلاء اللطيفة . خذ قفصة منها ، هيا ، شىء 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 موسى 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 يعيه (إلا من يحبون أن يكونوا مثل الشرطين) ؛ 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 بغىض ، 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 شىء كنت أقوم به لمتعتى الخاصة . ولم أكن قد قت بأى عمل فنى فى المدرسة ،

وكان ظى بنفسى أى لا أحسن شيئا منه ، ولكننى 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 جدًا لغير المهرة .

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

وبينما أنا أقوم بذلك أتى نحوى أحد الأولاد ، ولبث يرقبني برهة قصيرة ثم سألنى : « ماذا تصنع ؟ » فقلت : « لا أدري إنه من الممكن أن نسميه تصميميا » فلبث يرقب برهة أخرى قصيرة ، ثم نظر إلى صندوق المسجلات السحرية وقال : « أستطيع أن أستخدم بعضا من هذه ؟ فقلت له : لا مانع . وانصرف عني . وبعد بضعة أيام كان الفصل يصنع تصميميات ملونة . وفى البداية كانت تنويعات من نوع التصميم الذى كنت أرسمه ، لكن جاءت فيما بعد تنويعات من التنويعات ، ثم أعمال أصيلة تماما . وكانت تصميميات كثيرة مما صنعه الأطفال طريفة وجميلة ، فغطينا بها جدران الفصل . وبعد برهة طويلة بليت جدة الولع بالتصميميات ؛ كما يحدث لأمر كثيرة . ولكن بين حين وآخر فى أثناء السنة كان بعضٌ يعودون إلى عملها ، وكانت جانبيا هاما من عمل السنة بأسرها ، ولكننى لو كنت أقترحها كمشروع فى ، يسر الأطفال أن يصنعوه ما كانت الفكرة قد أفلحت !

فما نحتاج إليه حقيقة مدارس أو مراكز للتعليم ليست للصغار فقط ، بل يمكن البالغين أن يذهبوا إليها بمحض إرادتهم الحرة ليتعلموا ما يهمهم ، ولللأطفال 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 فعظم 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 عيني 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 ! » وثبة 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 يحىء 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 الاضطراب لقفزة عملاً متعباً ، أما الآن فعلى أن أبحث عنه أيضاً ! ثم بعد برهة قصيرة من المحتمل أن يفكر : لما أعدت التفكير وجدت أنه ربما لم يكن على أن أعثر عليه ! فلو انتظرت مدة كافية فسوف يبرز الطوق من مكانه ، وعندئذ نعود إلى

اللعبة القديمة التى أعرف على الأقل قواعدها ، وأنا مستريح إليها !

وبإيجاز ، إذا نحن عرضنا الحرية والخيار والتوجيه الذاتى على تلاميذ قضوا وقتاً طويلاً فى المدارس التقليدية - فإن معظمهم لا يثقون بنا أو يصدقوننا ! وهم 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 أيضاً أن معظم البالغين فى المدرسة لا يقولون له الصدق ، وأنهم فى الواقع غير مسموح لهم بذلك - ما لم يكونوا مستعدين للمجازفة بفصلهم من أعمالهم ، ومعظمهم غير مستعدين لذلك ؛ فهم ليسوا مستقلين ومسئولين وأحراراً فيما يفكرون ويشعرون ويعتقدون أو فى أن يعملوا ما يبدو لهم معقولاً وصواباً . بل هم مستخدمون وناطقون بلسان سواهم : يقولون للأطفال أيا شئ تريد إدارة المدرسة ، أو لجناتها ، أو المجتمع المحلى أو الهيئة التشريعية أن يقال للأطفال ! ووظيفتهم التى يؤدونها بكل الوسائل المستطاعة لهم أن يجعلوا لدى التلاميذ دافعا لعمل أيا شئ تريده المدرسة ؛ فعندما يقول معلم أو تقول المدرسة : إن التلميذ لم

يعد من واجبه أن يلعبوا لعبة المدرسة القديمة ، فلن يصدق ذلك معظم التلاميذ ، ولا سيما من لم يكونوا «تلاميذ مجيدين» . وليكون مغفلين لو أنهم صدقوا ذلك القول !

ويجب أن نحاول فهم هذا وتقبله ، من غير أن يجرح ذلك شعورنا ، أو نعهده لونا من الرفض الشخصي 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 في 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 لتتيح للتلاميذ شيئا من الحرية والخيار والتحكم في تعليمهم وجاء التلاميذ فأظهروا لنا أنهم لا يصدقوننا ولا يثقون بنا ، فقد يغرينا ذلك أن نقول في أنفسنا : «إنكم إذن لم تكونوا أهلا لكل هذا العناء ، وأول مانصنعه بكم إذن -عليكم اللعنة ! - أن نمضى في تسيير الأمور هنا على المنوال القديم ، مادامت هذه مشيئتهم» . ولكننا يجب أن نقاوم هذا الإغراء ، ونبقى عروضا من الحرية والخيار مطروحة ، حتى لو قوبلت في مبدأ الأمر بعدم التصديق وعدم الثقة .

وقد يكون مفيدا - إذا شعرنا بالراحة لذلك الصنيع - أن نقول للتلاميذ : إننا نفهم ما يساورهم من الشكوك والارتباب ، 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 التي تكفى كي يتحدثوا بصراحة عن أسباب عدم تصديقهم ، وكذلك قد لا يعرفون حق المعرفة

التي تكفي للتعبير بالكلمات عن سبب عدم تصديقهم ، أو لعلهم يخشون استخدام معرفتهم في هذا الشأن !

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

وفي 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 المدرسي طوعية ؛ ومن ثم بمعدل أسرع من ذي قبل .

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

ومنذ أمد غير طويل رأيت مثلاً حياً لهذا : فقد دعيت إلى مؤتمر عقد في 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 : فبدلاً 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 استخداماً حسناً - هكذا قيل - بل يحومون ويتسكعون فى كل مكان متحدثين بعضهم إلى بعض ؛ فكان على المدرسة أن تقتطع من الوقت «غير المجدول» لترتب جدولاً لفصول أكثر انتظاماً ، ليس البناء مصمماً ليناسبها .

وتحدث إلى أحد التلاميذ عن هذا الأمر بحزن ، فله اهتمامات قوية بفرعين أو ثلاثة - التصوير الفوتوغرافى والكتابة ، وشيء ثالث - قال :

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

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

فسألته : لماذا تغيرت المدرسة ؟ فقال : « طبعاً لم يكن الكثيرون من التلاميذ يصنعون شيئا ذا بال في أى موضوع . ولكنهم لم يمنحونا وقتا كافيا كي 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 بمضمون في ممارسة ما يهتمون به . ولكني لا أستطيع أن أبارح الفصول ولو لأقوم بمشروعاتي ، 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 مخصصة فيما عرضته على التلاميذ ، ولكنها جانبت الحكمة حين فقدت إيمانها بهذه السرعة . وما كان لعله حريا أن يحدث - لو تركوا الأمور على ما هي - 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 صديق التلميذ بالفوتوغرافيا حرى بالقطع أن يلمس ويثرى حياة تلاميذ آخرين . ولكن المدرسة لم تسمح لذلك بأن يحدث .

وفي وقت آخر في أثناء النهار طاف بي أرجاء المدرسة شخص يعرفها ومررنا بمرز للمعرفة البيولوجية ، وكان مجهزا بإسراف ، ولكن العلامم - مثل الهياكل

الآدمية ، والعظام ، والجحجم ، 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 الارتياح 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 بدمائة : 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 . ولعلمهم 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 نخطئنا هذه العقبة الأولى ، وأن التلاميذ صدقوا أن عرضنا جدى أو صادق ، فالمشكلة التالية أنهم قد لا يثقون بأنفسهم ثقة تكفى الإقبال على الاختيار .

ويجب 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 في أى شىء حتى في 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 اختياري حسنا ، وعندئذ لا ألومن إلا نفسي . 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 سوى ! 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 . فنذ بضع سنين كنت أعلم فى مدرسة الدراسات التربوية العليا فى هارفرد مقررا يستمر فصلا دراسيا واحدا يسمى « التعليم الذى يوجهه التلميذ » - وقد سمي بعد ذلك « ت ٥٢ » وهو رقه فى الكتالوج . وكان معظم التلاميذ فى أوائل العشرينيات من عمرهم ، ومازالوا على سلم التعليم المدرسى ، ولكن كثيرين غيرهم كانوا معلمين

مجرّبين وإداريين مدرّسين : وبعضهم فى مثل سنى أو أسنّ .

وفى أول لقاء لنا تكلمت قليلا عن رؤيتى للمقرر ، وما خطى 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 شىء 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 مستواه 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 .

وحشّتهم 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 أى رد بوجه شتى على ما كتبه الآخرون . . وقلت إننى عندما أجد مقالات جديدة ، وقصصا صحفية ، ومواد طريفة سأعلقها على جدران الفصل وأدعو الآخرين أن يخذوا 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 وخطى معقولين . واستمرت الحال سائرة فى سرسته 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 تبالي ماذا نفكر فيه ؟ إنك لا تطلب منا إطلاقاً أن نكتب شيئاً ؟ 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) أولا ؟ وهل يذهبون إلى اجتماع أولا ؟ فأنا أظن الوقت قد حان لكى يقرروا ! . .

وفىما 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 نهض بأدائها فى مدرسة التربية ، وتتضمن قراءات أكثر من أن ننهى 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 لدى 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 . . » وكلمنا 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 : إني آسف ؛ لأننى 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 إيلا ما لهم من ذى قبل - فارجع ذلك إليهم وإلى كيفية رؤيتهم للأمور . وليس هناك الكثير مما يمكننا أن نصنعه لتتحكم 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 أحسبى 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 ليحصلوا الائتمان السهل . وظل من الفصل عدد كاف معى ، وشاركوا فيه بفاعلية متزايدة بما فى ذلك تسييره ، كى يشعرونى - كما أردت أن أشعر - بأن جهودى كانت تستحق البذل . فيما عدا أنه يجب أن أبذل المزيد لأهيمى 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 شىء من هذه الخيارات المتاحة ذا جاذبية لديهم . وما أكثر ما يقول المعلمون أو المدارس للأطفال : « والآن بوسعكم أن تصنعوا أى شىء تشاءون ! فى حين لا يكون هناك شىء 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 أساس ، 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 شىء 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 يمشون 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 ضخمة للدمى واللعب ! حتى فى الفصول المفتوحة الراسخة المكانة التى تطبق بكل راحة

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

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

وفي المرة التالية نعرض عليه أربعة خيارات أو خمسة . وحيثما يبدو على التلاميذ الارتياح إلى ذلك في 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 الرسمي والتعليم الذي يوجهه المعلم إلى الفصل المفتوح والتعليم الذي يوجهه الدارس من غير أن يتهدد التلاميذ شيء من جراء ذلك التغيير .

وعندما قمت بتعليم آخر فصل لي بالصف الخامس بدأت السنة بما يعد بنية تقليدية للفصل ، وقسمت النهار إلى فترتين ، جدولها مكتوب على السبورة . ولم يكن الجدول الزمني محكماً ، ولم تنشب به بدقة . ولكنه كان موجوداً . وسرعان

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

وبتدرج ببطء بدأنا نوسع حدود هذه الفترة . وكانت هذه فكرة التلاميذ مثلما هي فكرتي : فقد يقول أحدهم : « أيمكنني 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 : « أستطيع أن ألعب الضاما ، أو الشطرنج ، مع فلان ؟ أو : أستطيع أن أتحدث أنا وفلان في شريط التسجيل ؟ أو : أستطيع أن أصغي لشيء من الموسيقى في الساعة ؟ أو أستطيع أن أتجاذب الحديث وفلان ؟ » وأقول : إنه لا مانع إذا استطعت أن تصنع هذا بهدوء بحيث لا تزعج الآخرين . وكانوا يستطيعون التزام هذا الشرط في 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 عندي من المواد والمشروعات أقل مما كان يمكن أن يتاح لي بعد بضع سنين . ومع هذا كانت الفترة الحرة أفضل أقسام اليوم المدرسي . 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 . وإني لأتبين الآن ما لم أتبينه حينئذ : وهو أنه كان بوسعي أن أستخدم المنهج التدريجي نفسه لأصل إلى الانفتاح في الترتيب المادي للفصل ؛ فقد كنت حينئذ لم أزل تحت تأثير فكرة أن القاطر يجب أن تكون في صفوف مستقيمة ؛ ولذا كنت بكل فترة معينة أقول للأطفال : إنهم يستطيعون تبادل أماكنهم ، أو أن يقوموا بأي ترتيب جديد قد يلائم جميع الأطراف . وكنت أقوم عدة مرات بتحويل مكتبي إلى

جانب آخر من الحجرة كى أضنى على الفصل فى مجموعه منظرًا جديدًا ، وكأنما تغيير أماكن المكاتب إلى أماكن جديدة يجعل أمورًا جديدة كثيرة فى حيز الإمكان ! وكثيرًا ما يحدث - عندما أصف للمعلمين أو لمن سيكونون معلمين ذلك الفصل فى الصف الخامس ، وكيف جعلته بالتدرج أكثر انفتاحًا - 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 مختلفًا عن الفصول التقليدية ، وانفتاحه الظاهرى خدعة !

وفى هذا القول جانب من الحق . ولم يكن قد خطر لى قط أن التخلّى 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 - سألتى غلام : « أفى استطاعتى أن أذهب إلى البيت ؟ » وضحك الأطفال جميعًا . واعتذرت عن عدم دقتى فى التعبير وقلت : كلا . فليس فى وسعه أن يصنع هذا ! وحين قلت : إن لهم أن يصنعوا ما يريدون ؛ إنما عنيت بذلك أى شىء ، بشرط أن يكون ذلك فى داخل الفصل وألا يزعب سائر البناء ، ولكن الغلام كان يعرف ذلك قبل أن يسأل - وأظنه فى الواقع كان سعيدًا 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 شيئًا أساسيًا تلك الفصول التى كانوا قد تعودوها ، أو أن خياراتهم غير حقيقية لأنها ليست محدودة .

والعنور على أشياء طريفة ليصنعها الأطفال ليس عسيرًا جدًّا ، إذا كانوا لم

يمكثوا في المدرسة وقتاً أطول مما يجب ، أو لم يوح إليهم أن يشعروا - بما يفرض عليهم من التعقب والتبويب - بأنهم أغبياء ولا قيمة لهم بصورة خارقة للمعهود . وفي وسعنا أن نشترى أو نقترض أو نستنقذ أنواعاً كثيرة من المواد التي 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 سناً فقد تكون المهمة أصعب لأسباب كثيرة ، فإذا كانت لهم اهتمامات أو هوايات ، فقد يحتاجون إلى أجهزة أكثر تخصصاً ، أو أغلى ثمناً مما في المدارس ، أو مما تستطيع المدارس شراءه ؛ ولذا قد يكونون أكثر سأمًا ، وأقل ثقة ، وأكثر خجلاً من فضولهم الخاص وجهلهم ، وأقل ميلاً إلى الكشف عن أنفسهم واهتماماتهم للبالغين ، بل لأندادهم ! ويخطر ببالي في هذه المناسبة سؤال كثيراً ما وجهه إلى المعلمون ، وأحياناً بنبرة تدل على الارتباك والهم ، وفي أحيان أكثر بنبرة الغضب والذراية : « وماذا تصنع بالتلميذ الذي لا اهتمام له بشيء ؟ » .

وأولاً وقبل كل شيء لا وجود لشخص بهذه الصفة . فكل شخص على قيد الحياة له اهتمام بشيء - ولو بنفسه - بل له عادة اهتمام بما هو أكثر من هذا بكثير . وقد نقول عن تلميذ : إنه لا يبدو مهتماً بشيء ، أو على الأقل بأى شيء 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 - ولا سيما المعلمون - بما يهتم به - كان بذلك آمناً على نفسه من سخريتهم وازدراءهم وتثيبتهم ؛ ولذا تعلم أن يضع حواجز بينه وبيننا ، وأن يلبس قناعاً من عدم الاكتراث المستفيض ، وعدم الاهتمام ، والذراية ، ولكن هذا القناع ليس الشخص نفسه ، فخلف القناع



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

ونحن لا نستطيع أن نقفز فوق هذه الحواجز ، أو أن نفتحمها ، 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 .

فذلك شبيه بعض الشيء بقولك لشخص يخاف أن يعضه كلب : « لا تكن أبله ، فهذا الكلب لن يعضك إلا إذا ظن أنك خائف منه ! » فإننا حين ننتع مخاوف شخص بأنها سخيفة ولا أساس لها إنما نزيده خوفاً ، فيقول في نفسه : « إنهم لا يفهمون ! إنهم لا يرون الخطر ! ولأنهم لا يرونه فقد يحاولون مساعدتي بدفعي 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 نمددهم بأسباب جديدة للشعور بالخوف . وذلك شبيه بالأسطورة القديمة عن الشمس والرياح .

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

ومن وسائل جعل التلميذ يبرز من مخبئه أن نبذل كل ما في 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 ويرتاده ، وهو في ذلك سواء ، وأى موضع آخر ، بل أفضل من أى موضع آخر . ولن نجعله يشعر بذلك ما لم نفهم نحن أنفسنا أن هذا صحيح . وهذا سيكون عسيراً على أناس ظلوا سنوات يسيثون فهم المدارس حتى حسبوا أن الحياة والعالم والتجربة البشرية تنقسم إلى نظم أو موضوعات ، أو

مجموعات معرفية ، بعضها جاد نبيل هام ، وبعضها الآخر وضع 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 في الخارج ( أى فى العالم الواقعى ) لا وجود لشيء من قبيل التاريخ أو الجغرافيا أو الكيمياء أو الفيزياء . فما فى الخارج هو ما فى الخارج ( أى الواقع هو الواقع ) . ولكن العالم ، والكون ، والتجربة البشرية موضوعات مترامية ، ولا نستطيع أن نفهمها كلها دفعة واحدة ، ولذا نختار - وهذا تصرف معقول - أن ننظر إلى هذا الجانب من الحقيقة الواقعة أوداك . ولذا نسأل هذا النوع من الأسئلة عن هذا الشيء أو ذاك . فإذا نظرنا إلى جانب معين بطريقة معينة ، وسألنا ضربا من الأسئلة معينة - فقد نكون بهذا مفكرين فى الكون بصفقتنا مؤرخين ، وإذا نظرنا إلى جانب آخر ، وسألنا سؤالا آخر فقد نكون بذلك مفكرين بصفقتنا فيزيائيين أو كيميائيين أو نفسانيين ، أو فلاسفة . ولكن هذه الطرق المختلفة فى النظر إلى الحقيقة الواقعة يجب ألا تجعلنا ننسى أن الحقيقة الواقعة كل واحد ( قطعة واحدة ) وأنها من أى موضع فيها يمكننا الوصول إلى سائر المواضع .

وكثيرا ما سألتى المعلمون - ودائما بازدياد : « ماذا نصنع مع تلميذ لا يهتم إلا بالسيارات العتيقة التى عدلوا محركاتها لزيادة سرعتها؟ » وما من إنسان لا يهتم إلا بهذا الشيء دون سواه . لكن لنسلم جدلا أنه يهتم أساسا بهذه السيارات العتيقة . فما عيب هذا الاهتمام ؟ ما هى الإسيارة ، 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 ، وضرتنا أضرارا خطيرة من وجوه كثيرة .

فقد خلقت الضواحي ، وبذلك دمرت الكثير من الريف وبعض الناس ( بما فيهم أنا شخصيا ) أعتقد أن السيارة من أشد اختراعات البشرية تدميرا ، فقد غيرت تغييرا هائلا الطرق التي بها نعيش ، ونعمل ، وننفق النقود ، ونسلى أنفسنا ، وهي 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 يعبت بالسيارات العتيقة قد يساوى أكثر من معظم ما يطلب منه أن يتعلمه فى المدرسة الثانوية ، وأى شخص حديث السن يشرع بدافع حب الاستطلاع فى اكتشاف كل ما فى استطاعته معرفته عن السيارة والطرق الكثيرة التى تؤثر بها فى الوجوه الأخرى من حياتنا ومجتمعنا ، سيكون لديه ما يشغله من ذلك وقتاً طويلاً . ويوما ما قد يكون أقدر من معظم الخبراء وخريجي المدارس التقليدية على التفكير فى وسائل لترويض السيارة وجعلها أقل تخريبا وأكثر إنسانية ونفعا . وهذه فى ذاتها مشكلة من مشكلات زماننا العاجلة .

وفي مرة أخرى سألتني معلم بغير غضب ... إن الفخار أكثر احتراما من السيارات العتيقة ، وأقل هبوطا في المستوى - ماذا يصنع بغلام كل اهتمامه منصب على الفخار فقط ؟ ولكن انظر ما الفخار ؟ إنه الجيولوجيا : كيف يصنع الصلصال ؟ وفي أى الأماكن ننشده ؟ وهو الفيزياء والكيمياء والرياضيات المتمثلة في الإحراق ، والأفران ، والمحروقات ، والترجيح : (أى كيف نكسوه بطبقة رجاجية ؟) . وثمة ارتباطات كثيرة له بالتاريخ والفن والأنثروبولوجيا والإيكولوجيا . وليس معنى هذا إذا اكتشفنا أن تلميذا له اهتمام بالسيارات العتيقة أو أى شيء آخر ؟ - إننا يجب أن نحاول جعله يفكر في 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 ، فيها ونعمت .

ولست أيضا أحاول أن أقترح أنه مهما يكن الموضوع الذى يهتم به التلميذ فى 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 بشيء مثل السيارات العتيقة أو كرة القدم مقطوع 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 المزدريين 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 في 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 أكثرائنا أو ازدرائنا الإيجابي ألا يأخذوا أنفسهم مأخذ الجد . وقد بين « جيل آشي » لنا هذا في مقال عنوانه « الطفل الذي كتبه » وقد ظهر هذا المقال في كتاب : « هذا الكتاب عن المدارس » ( وهو مجموعة مقتطفات كثير منها ممتاز ، من مجلة « هذه المجلة عن المدارس » - ففي هذه القصة - وربما بصورة غير مباشرة في فيلم المدرسة الثانوية - نرى كيف أن صغار السن تقطع صلتهم بما هو حقيقى واقعى وهام وجدى في نفوسهم ، ويتعلمون كيف يخافونه ويستخفون بقيمته . ونسمع بوضوح شديد تأثير ذلك في حديث عدد من الصغار الفقراء ، وهو حديث حينما لا يكون عدائيا متحديا شحنايا ، فهو فقط خال من الكياسة متهم هازئ وحافل بعدم أكثراث جسيم .

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

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

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

وكانت قصته مكتوبة بإتقان ، ولكن الذى استرعى نظرى فيها هو لهجتها . فهو لا يدخل القارئ إلى صميم الحادثة . وكان فى لحظة منها يوشك أن يموت ، ووصف مشاعره بحوية 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 لاأخذ شيئا من هذا مأخذ الجد وإنك لغير 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 مكდسين فى مكتب صغير ، وقد حملنا حديثه إلى عالم غريب ، عالم السيارات العتيقة المقواة المصنوعة فى دترويت - وكنا جميعا من المتفحين بالسيارات الأجنبية : «دى بورشى» و«بى. إم. دبليو» التى نستطيع الرجوع إليها بأذهاننا ، لالشيڤروليه والبونتياك ذات الـ ٤٥٠ بوصة مكعبة ، حملنا حديثه إلى عالم كانت تسلية مألوفة فيه جدا أن تستقل سيارة بفردك 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 المتهمكة المتباعدة بعينها ، وذلك الرفض لتوريط نفسه أو إداماجها فيما يقوله أو وضع نفسه فى ألفاظه . حتى عندما بدا أقصى مايكون انغماسا فى قصته - كان يقول باستمرار بصوته وسحته وإيمائه : « ليس هذا حقيقيا أو هاما فلاتأخذه مأخذ الجد ، فأنا

لأآخذه مأخذ الجد . صدقوا ذلك أولاتصدقوه ، فأنا على الحالين لأبألى 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 وارتياذ العالم بطريقته  
الخاصة بدلا من طريقة أحد سواه . وكان التلاميذ مستثارين مستغرقين ، وجادين  
جدا ، وشرعوا يتحدثون عن الطرق الكثيرة التى يبدو منها أن البالغين لا يأخذون  
مطلقا أفكارهم ومشيتهم مأخذ الجد ، بل يجدون دائما أسبابا لمنعهم من عمل  
ما يريدونه أكثر من أى شىء آخر ؛ فهم فى هذه المدرسة بالذات كانوا شديدى  
الرجبة 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 متعلقة 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 ما ينسون كل شىء ، واقترحت عليهم أن يدرسوا  
ويناقشوا المدرسة إمكان بناء تلك القاعة بأنفسهم . واستثارت حماسهم هذه الفكرة  
جدا ، وناقشوا بحوية شديدة طرقا ممكنة لتنفيذ ذلك .

ومرت الساعة بسرعة كبيرة واستحثونى جميعا على العودة بعد أسبوع 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 في اجتماعنا الأول وآبائهم وهم أناس من الطبقة الوسطى العالية ، ناجحون ، من رجال الأعمال أوالمهن الحرة أومن الأكاديميين - وكانت ردود الفعل لديهم طريفة ، ولعلمهم يحبون أن يتحدثوا في ذلك .

وسرعان ماعاد التلاميذ إلى الحجرة وجلسوا في قماطهم على شكل دائرة ، ومنذ البداية أحسست شيئا غريبا وعلى غير مايرام في الموقف . . وبدأ لى أن حاجزا قام فيما بيننا مع أنهم في 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 أو يعلق على اقتراحها - كان واضحا بعد دقيقة أو دقيقتين أنهم لا يريدون الإقدام على ذلك ، ولن يقدموا عليه . فحاولت أن أغير الموضوع في اتجاه أعم ، صوب الأمور التى كنا قد تحدثنا عنها في الأسبوع السابق . وعن هذه الأمور كان التلاميذ مستعدين للكلام ، ولكن بطريقة مختلفة جدا عن الطريقة التى تكلموا بها في الاجتماع الأول ، حتى كدت أقول : إنهم أشخاص آخرون : ففي المرة الأولى كان كلامهم صريحا ، متدفقا طبيعيا ، وفي يسر . أما الآن فهو حافل بالعبارات والإشارات والضحكات المرتبكة ، العصبية ، المخرجة ، التى تدل على تنقص الذات على النحو الذى كثيرا مايربطه 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 كُفأة ،

ولا يستطيعون عمل شيء ، ومن السخف أن يفكر المرء أن في استطاعة هؤلاء التلاميذ تشييد حجرة مشتركة بأنفسهم ، وفرصتهم الفريدة لصنع أى شيء أو التقدم في العالم أن ينفقوا سنوات طويلة أخرى يعملون فيها بالضبط ما يأمرهم 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 في هذه الأمور أكثر من ذلك ، أو أنهم يريدون رؤيتى مرة أخرى . فتمنيت لهم جميعا حظا حسنا ، وانصرفت بقلب ثقيل .

وفي كثير من المدارس ليست المشكلة أنه لا يبدو على التلاميذ الاهتمام بأى شيء أو بشيء واحد فقط ، أوفى أننا لانستطيع اكتشاف ما يهتمون 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 في المجتمع المحلى ، أو بسبب قلقنا حول ما هو مهم - نخشى أن نترك التلاميذ يفكرون ويتكلمون ويطلعون ويكتبون عما نعلم تمام العلم أنهم يهتمون به . ولقد حدثت وستحدث صراعات كثيرة حول هذا . والتلاميذ في جميع أنحاء البلاد ، في 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 ما يهمهم ، وأن يدعوا متحدثين من الخارج وأهل الدراية وما إلى ذلك .

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

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

ولما سمعت إحدى المعلمات ذلك قالت لي : « ولكني سألت تلاميذي ما الأمور التي يهتمون بها ؟ فلم يخبروني وكل ما قالوه لي : لا شيء » . فسألتها : أها أصدقاء ؟ فقالت : نعم ؛ فسألتها : أعلم شيئا عن اهتماماتهم ؟ فقالت نعم ؛ فقلت : « وهل عرفت ذلك من أسئلتهم : ما اهتماماتكم ؟ » فضحكت ؛ وقلت أنا : بالطبع لا ؛ فليس هكذا نعرف تلك الأمور ، بل نكتشفها بمعاشرة الناس والتحدث إليهم وتعميق معرفتنا بهم ، ورؤية ما يثير حماسهم ، وهذا يقتضى وقتا وثقة .

وفي أحد فصولي بالصف الخامس اكتشفت أن إحدى البنات لم تكن مشغوفة بالجنون بالجياد فحسب مثل معظم فتيات الصف الخامس - بل كانت ماهرة وقاهرة خبيرة ومن ذلك خطرت لي 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 على أن أحاول خلق جو يصير فيه الأطفال أحرارا وعلى سجيبتهم ، 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 تأبر عليه فقد يفصل ! ويتوقف مقدار هذا الوضع إلى حد كبير على الطبقة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ ، ففي المدرسة التى يذهب فيها معظم التلاميذ - بعد ذلك إلى الكلية - هناك شعور عام بأهمية الألفاظ والأفكار حتى لو كانت الألفاظ والأفكار التى تتسمى 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 الخطوة 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 ، وسيستمررون 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 يمشون 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 يُنظر إليه من جانب زملائه المعلمين والإداريين والوالدين على أنه مصدر تهديد لا يطاق . وليس هذا تخميننا ، 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 تخزننى أشد الحزن فى كثير من المدارس الثانوية هيئة الابتثاس التى تبدو على وجوه الكثيرين جدا من التلاميذ ، وهذه الهيئة ليست أمرا عرضيا

أومن قبيل المصادفة ، بل لقد عملت المدارس - بل في 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 ما شرعوا يبدون  
على صورة مختلفة شرعت المدارس تفتش عن السبب ، وتتعبه حتى تصل إلى  
المعلم . والمعلم نفسه سيشرع في أن تكون له علاقة بالتلاميذ مختلفة عن علاقة غيره  
من البالغين في المدرسة وهذا أيضا سيلاحظ ويقاوم .

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

وليس لذلك دواء سهل ، فخير ما يصنع المعلمون الذين يريدون العمل بطريقة  
منفتحة وإنسانية مع تلاميذ مدرسة ثانوية لدوى الدخل المنخفض لو أنهم بحثوا عن  
مدرسة يعاملونهم أنفسهم فيها معاملة عادلة وإنسانية ، أو على الأقل مدرسة تحب  
إدارتها أن تتخذ هذا الاتجاه !

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

وقصارى القول أن المدرسة الثانوية الاستبدادية في مجتمع محلي منخفض الدخل  
ربما لا تكون مكانا يعمل فيه معلم لإحداث تغيير تربوي .

## 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 مايلي :

١ - اصنع ما يطلب منك بدون سؤال أو مقاومة كلما طلبت منك أنا أو أى سلطة أن تصنع شيئا .

٢ - استمر فى صنع ما يطلب منك طالما طلب منك ذلك بغض النظر عما يبدو من مقدار سماجته ، وسخافته ، وتفاهته ، فليس من حقلك أن تقرر ذلك .

٣ - اصنع أى شئ نريد منك أن تصنعه عن طيب خاطر ، واصنعه حتى من غير أن يطلب منك ! اصنع ما هو 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 ، أو المعنى ،

أوالاكتفاء - فهكذا الحياة .

٦ - خذ دواءك وعقابك ، وأى شىء يصنعه بك من هم فوقك - بدون تدمير أو مقاومة .

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 فإذا 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 لا يريدون بالضرورة أن يؤمن أطفالهم بجميع الأفكار المذكورة آنفا ، ولكن معظم الأمريكيين الذين قالوا في استفتاء أخير شمل الأمة كلها : إن ما يريدونه أن يسود المدارس قبل كل شيء هو المزيد من الانضباط ؛ لعل كل هذه الأفكار كانت في أذهانهم وقد روت صحيفة جلوب البوستنية أن نائب الرئيس آجنيو قال أخيرا المؤتمر من الزارعين في شيكاغو : ينبغي إلى أن إعادة النظام والانضباط يجب أن يكون له الأهمية الأولى - حتى قبل المنهج - في مدارس هذا الوطن !

ويقال : إن هذا التصريح أنال آجنيو من تصفيق الاستحسان أكثر من أى شيء آخر مما قاله 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 شيء ، أخيفوهم ! إنهم يمارسون حياتهم الخاصة وكأنها لون من العبودية ، وهذا ما يريدونه 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 لاشيء سوى ذلك ممكن !

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

النوع الأول وهو أهمها هو ما يمكن أن نسميه انضباط الطبيعة أو الواقع : فحين يحاول أن يصنع شيئا في مجال الواقع ، إذا ما اقترف خطأ أو لم يصنع الشيء الصائب لم يحصل على النتيجة التي يريدها . فإذا لم يضع كل قالب بإحكام فوق القالب الآخر . أو إذا حاول البناء فوق سطح منحدر فسوف يسقط البرج الذي 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 يترعه ، ويبدأ بمسمار آخر . وإذا لم يحسن قياس ما يحاول تشييده فلن يفتح بيسر ، أو يقفل بإحكام ، أو يتصب أو يطير ، أو يطفو ، أو يصفر ، أو يصنع أيما شيء يريد منه أن يصنعه ! وإذا أغلق عينيه عندما يسدد الضربة فلن يصيب الكرة . والطفل يواجه هذا اللون من الانضباط في كل مرة يحاول فيها أن يصنع شيئا ، وهذا هو السبب في أنه من المهم جدا أن تتيح في المدرسة للطفل مزيدا من الفرص لصنع أشياء ، بدلا من القراءة أو الإصغاء إلى شخص يتكلم ( أو يتظاهر بأنه يتكلم ) .

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

ومما حدث يمكن أن يرى أنه لم يخطئ فحسب . بل يرى أيضا لماذا أخطأ ، وما يلزمه أن يصنع بدلا من ذلك . وأخيرا - وهذا مهم غاية الأهمية . . أن مصدر الإجابة - ولنسمه الطبيعة - غير مشخص ، وغير متحيز ، وغير مكترث ، فالطبيعة لا تقدم آراء ، ولا تصدر أحكاما . ولا يمكن تملقها ، أو خداعها ، ولا تغضب أو تشعر بخيبة الأمل ، ولا تمدح أو تلوم . ولا تذكر مرات الفشل الماضية ولا تحمل غلا أو ضعيفة ؛ فالمرء في تعامله معها يظفر دائما ببداية جديدة ناضرة ، بحيث تكون هذه المرة هي التي تدخل في الحساب .

والانضباط الثاني هو ما يجوز لنا أن نسميه « انضباط الثقافة » أو انضباط المجتمع ، أو انضباط ما يصنعه الناس واقعيًا : إن الإنسان حيوان اجتماعي وثقافي ، والأطفال يحسون من حولهم هذه الثقافة ، هذه الشبكة من الاتفاقات والعادات ،

والأعراف والقواعد التي تربط البالغين بعضهم ببعض . إنهم يريدون أن يفهموها وأن يكونوا جزءا منها . ويرقبوا بعناية شديدة ما يصنعه الناس من حولهم ويريدوا أن يصنعوا ما يماثله . ويريدوا أن يصنعوا الصواب إلا إذا اقتنعوا بأنهم لا يستطيعون أن يصنعوا الصواب .

وعلى هذا فقلما يسيء الأطفال السلوك جديا في 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 في الحفلات الموسيقية أو الأوبرا ، ربما تمللوا بعض الشيء أو غفوا بين الحين والحين ، ولكنهم قلما يصدر عنهم أى إزعاج فكل هؤلاء الكبار الجالسين هناك لا يتحركون ولا يتكلمون - يجعلون محاكاة لهم أمرا طبيعيا للغاية .

والأطفال الذين يعيشون وسط البالغين تعودوا أن يكونوا مجاملين بعضهم لبعض وهم سرعان ما يتعلمون المجاملة والتهديب ، 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 أو مستهجن !

والانضباط الثالث هو ما يعنيه الناس عندما يتحدثون عن الانضباط ، وهو قول القوة العليا ، أو الرقيب « الجاويش » للنفر المجند : « اصنع ما أمرك به وإلا جعلتك تتمنى لو كنت صنعتَه ! »

ومن المحتم أن يكون هناك شيء من ذلك في حياة الطفل ! فنحن نعيش محاطين بأشياء يمكن أن تؤذى الأطفال ، أو يمكن أن يؤذيها الأطفال ، ولذا لا مفر من ذلك . فلا يسعنا أن ندع طفلا صغيرا يكتشف بالتجربة خطر اللعب في شارع

مزدحم بحركة المرور ، أو لعبت بالآنية الموضوعة على النار ، أو أكل الأقراص التي في خزانة الأدوية ، فنضمن المحاذير تقول له : « لاتلعب في الشارع ولا تلمس الأشياء التي فوق الموقد ، ولا تذهب إلى خزانة الأدوية ، وإلا عاقبتك » .  
وبذلك نقيم بينه وبين خطر من الجسامة بحيث لا يستطيع 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 في وجهه أو الضرب على كفله ، أو معاقبته بالذهاب إلى حجرته وهو يتجنب هذه المخاطر التي حلت محل الخطر الأكبر إلى أن يسعه أن يفهم هذا الخطر الأكبر ويتجنبه لذاته . ولكننا لا ينبغي أن نستخدم هذا الانضباط إلا حينما يكون ضروريا لحماية حياة الناس وصحتهم وسلامتهم وعافيتهم أو الكائنات الحية الأخرى ، أو لمنع تدمير أشياء يحرص عليها الناس .

ويجب ألا نفترض لوقت أطول من اللازم - كما نصنع عادة - أن الطفل لا يستطيع أن يفهم الطبيعة الواقعية للخطر الذي نريد حمايته منه . وكلما سارع إلى تجنب الخطر - لالنجاة من العقاب - نتيجة لسلامة التقدير - كان ذلك أفضل . وهو قادر على تعلم ذلك بأسرع مما نظن : ففي مكسيكو مثلا ، حيث يقود الناس سياراتهم بتهور شديد رأيت أطفالا لا تتجاوز أعمارهم الخامسة أو الرابعة يسرون في الشوارع بدون أن يصحبهم مشرف ؛ لأنهم يفهمون ما يكفي عن السيارات ويعرفون ماذا يصنعون ؟

والطفل الذي تحفل حياته بالتهديد وخوف العقاب يظل حبيسا داخل طفولته ولا سبيل لديه للنمو وتعلم كيف يتحمل مسئولية حياته وأفعاله . وأهم من كل شيء أننا يجب ألا نفترض 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 والجن ، 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 ، ولا تسئل 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 أوداك ، وقف هكذا ، وأن يصنع كذا أوكيت برأسه وذراعيه وكتفيه ومعدته وفخذه وساقيه وقدميه . مع تصحيح حركاته تلك باستمرار .

ولاجمال للمناقشة أو الجدل . ولكن وراء هذه المطالب الأوتوقراطية ( الاستبدادية ) الظاهرية من جانب المعلم عشرات السنين من العادات والتقاليد ، ومن وراء هذه أيضا ضرورات أو احتميات الرقص نفسها . فلن تستطيع القيام بحركات الباليه الكلاسيكى ما لم تكتسب على مر سنوات كثيرة ، وما لم تُجدد كل يوم ، القوة والمرونة اللازمتان فى عشرات العضلات والمفاصل .

ولن تستطيع القيام بالحركات الصعبة ، بحيث تبدو سهلة يسيرة ، ما لم 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 الفرار لن يكون فى مقدورك أن تتعلم أى نشاط بشرى معقد وصعب بدون الاعتماد الشديد على تجربة من يعرفونه خيرا منك . ولكن لُبَاب 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 وما إلى ذلك - كثيرا ما يُخضعون أنفسهم طواعية وعن طيب خاطر تماما لانضباطات شديدة جدا ؛ لأنهم بسهولة يريدون أن يتعلموا كيف يصنعون شيئا معينا بإتقان .

إن مدربي كرة القدم المستبدين كأن الواحد منهم نابليون زمانه والذين لدينا منهم أكثر مما يجب ، ونسمع عنهم أكثر مما يجب ، يعموننا عن الحقيقة الواقعة ، ألاوهى أن ملايين الأطفال يعملون يجد كل سنة ليتحسن مستواهم فى الرياضة والألعاب بغير مدرّبين يَبْحُونَهُمْ ويصيحون فى وجوههم بحدة وغضب ووعيد ! إن بعض الخبراء يحاولون فيما يكتبونه عن الانضباط أن يدججوا 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 . وفي 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 في مياعده ! وهذا المثال مشوش وسخيف وخاطيء ، فالحرمان من العشاء يمكن أن يسمى نتيجة « طبيعية » للعودة إلى البيت متأخرا إنما هو بمعنى واحد هو أن أى شيء وكل شيء 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 تحكيمية محض ، ومفروضة من الوالدين ! إن النتيجة الطبيعية لعودتك إلى البيت متأخرا عن موعد العشاء قد تكون صيرورة عشائك باردا ، أو اضطرابك أن تأكل معظمه أو كله وحيدا ، أو اضطرابك إلى تنظيف مكانك على المائدة عندما تفرغ منه وأن تغسل أطباقك بنفسك ، وعدم الحصول على عشاء قد يكون نتيجة طبيعية لقدمك 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 في نفسه بمرارة : « إن هذه الأسرة تحرمك العشاء إذا تأخرت ، وهو موجود ، مطهى ومعد في المطبخ ، ولكنهم لا يسمحون لك بأكله ، ويفضلون على ذلك أن يهدروه . ويلقوه في القمامة ! وهو ما كانوا يحذرونك صنعه دائما . لاشيء إلا لكى تذهب إلى فراشك جائعا وكى يلقوك 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 حكما 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 ، فتخليها قطعا وشذرات صغيرة لا صلة بينها . وقد قال ألان واتس فى الكتاب : « إن المفكرين



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

وقد اتفق لي مثل حي على ذلك في هنولولو : فبعد اجتماع مع التلاميذ في الجامعة وقفت خارج البناء برهة قصيرة في 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 يؤدي إليها فكان يبدو ككدح سمج لها فيه مضیعة للوقت : أو بعبارة أخرى : إنه عمل شاق غير مستحب ! فقلت لها : « ولكن لماذا تقسمين في ذهنك بهذه الطريقة الغريبة تجربتك في صنع الشموع ؟ يخيل إلى أنه سيكون أدنى للطبيعة - أن تنظري للتجربة كلها ككل واحد ، وأنتك إذا أحببت أن تصنعى شموعا فكل ما يجب عليك القيام به لتصنيعها - إنما هو أيضا جزء من التجربة ، ومن ثم فهو مرشح للمشاركة في 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 : فنذ سنوات كنت أقوم بالتعليم بعض الوقت ، وعملت يجد لأتعلم العزف على التشيلو ستين أو نحو ذلك ، فكنت أتمرّن أو أعزف مدة تصل إلى ست ساعات يوميا ، ولم يكن بوسعى أن أتمرّن في البيت ، ولذا عملت كثيرا بالخارج مع مدرسة الكومولث : كنت أدرب فريقهم لكرة القدم ، على أن يسمحوا لي بالتمرين في مبناهم صباحا قبل بداية الفصول ، وفي المساء بعد انتهاء المدرسة . ولذا . كانت عادتي المنتظمة خلال هاتين السنتين أن أستيقظ في نحو الساعة الرابعة أو الرابعة والدقيقة الثلاثين صباحا فأرتدى ثيابي ، وأحمل التشيلو والنوتة ، والحامل ، وأسير إلى المدرسة فأفتح المبنى ، وأبحث عن حجرة خالية فأضع الحامل والنوتة وأشرع في التمرين ، وعندما يبدأ المبنى في الامتلاء بالوافدين إليه حوالى الساعة الثامنة أحزم أشيائي ، وأعود مرة أخرى في المساء إذا لم أكن مشغولا بالعزف مع مجموعة ، وقد حير هذا النظام أصدقائي ، ولم يدروا : أعملا يسمونه أم لعبا ؟ ولم يبد أنه عمل ، لأنه ما من أحد كان يجبرني على القيام به أو يؤجرني عليه ، ولم يكن هناك أى نوع آخر من المكافأة أو المنفعة يمكن أن أحصل عليه من وراء ذلك . وفي الوقت نفسه لم يكن بوسعهم أن يسموه لعبا : فكيف يتسنى لأى أحد أن يسمى « لعبا » ذلك النهوض في الرابعة صباحا والمشي في ذلك الشتاء في الشوارع المظلمة للتمرين ثلاث ساعات ، وراحوا يفسرون كل شيء بملاحظات تستهول قوة إرادتي ولكنهم أخطئوا الهدف ، فأحسب أنه يجوز إطلاق « قوة الإرادة » على أى سبب يوقظني في تلك الساعة من الصباح في الشتاء للقيام بأى عمل لا يجبرني عليه أحد . ولكن ذلك يفترض أن بداخلي شخصين : أحدهما كسول لا يصلح لشىء راقد في فراشه مستمتع بالدفع ويريد أن يظل هناك ، والآخر آمر متجهم يقول : أنهض المتبطل الذى لا خير فيه . ابرح فراشك واذهب للتمرين على التشيلو . وتم له

الكلمة الأخيرة في هذا الجدل بينها ، لأنه الأقوى . ولكن بداخلي 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 أحبّ العزف عليه على نحو ما كنت أعزفه  
فعلا ، أى كناشئ مكافح ، كنت أحبّ السلم الموسيقى والقرينات والشعور بالقوة ،  
والدقة والسرعة ، وهى تتوفر لأصابعى ويدي ، وأحبّ 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  
لتمتدرويتى ، 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 بالملكث 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 في قوة إرادتي بل لأنني - كما يقولون - غدوت - بصفة مؤقتة - منفصلا عن الصورة الكلية لحياتي ، أعيش في اللحظة الحاضرة التي ينشدها بعض الناس في تلهف ويطلبونها أشد الطلب ، تلك اللحظة التي يعسر علينا أن نجدها كلما جددنا في البحث عنها .

إنه الإمعان في 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 مطلقاً .

والجواب - بصرف النظر عن المسألة الهامة : مسألة مقدار عزف السلم الذي يجب أن يقوم به التلاميذ في اشتغالهم بالموسيقى - أن السلم بالنسبة لمن يحب عزف الموسيقى حقاً جزء من هذا العزف . وهذا شبيه بتدوين الشمع وخلطه لصنع الشموع .

فأنا في صباح الشتاء لم أكن أشعر كثيراً بأني أغادر الفراش وأرتدى ثيابي وأسير إلى المدرسة لكي أتمكن من عزف التشيلو ، بل كنت أشعر أن هذا كله جزء من عزف التشيلو . وعندما أشرع في العزف أخرج التشيلو من علبة وأضبطه ، وهي عملية بطيئة عندي على الدوام . ومتى تم ضبط التشيلو أقوم غالباً بما يسمى تمرينات النقر والطرق باليد اليسرى ، وأضرب بأصابعي بعنف قدر إمكاني على لوحة الأصابع ، ثم أنتقل من ذلك إلى عمليات « تسخين » أخرى وأعزف السلم مع تمرينات أوضاع ، وتمرينات مد اليد اليسرى . وتمرينات انحناء ، وارتعاشات في العزف ، وشيء من الموسيقى التي أكون مشتغلاً بعزفها ، مع كثير من الارتجال أخلطه بها .

ولكن هذا كله فى نظرى عزف على التشيلو ، فلا أقسم 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 جداً 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 محسرج قلق . وكان يبدو أنها لا تحب التشيلو الذى بيدها ، وفى لحظة بين المعزوفات سأل كل منا 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 تشغلين بعزفها ؟ ما القطع التى تعزفينها ؟ » فقالت : إنه لا يتركنى أعزف أى موسيقى ، بل عدة سلام وتمرينات . وبين الحين والحين يقول : ربما سمحت لك بعزف قطعة صغيرة من فيفالدى « ولكنه يغير رأيه دائماً » وكان عزفها يدل على ذلك : فمثل هؤلاء المعلمين يفسدون الموسيقى بالنسبة لعدد كبير جداً من التلاميذ . ولحسن الحظ أن الجميع ليسوا هكذا . ولعلمهم 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 مذهشة ! وكان لمعلمى العزف على التشيلو « هارولد سيراوول » 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 : السلام 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  
حكيمه .

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 ، ولذتها الخاصة  
فقط . ومن المؤكد أنها خلال السنة الأولى من عزفها قضت أمام البيانو وقتا أقل من  
معظم الأطفال المجهزين 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 الموسيقى الفريدة بها ، فهى لا تتدرب لتأهب يوما لعزف البيانو ، بل  
تعزفه لذاته .

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

كان هناك غلام صار مهتما - وهو في الصف الثالث أو الرابع - بالخبز ، فإذا عاد من المدرسة - حيث كان يرسب في الحساب - يقوم بخبز وصفات معقدة جدا من كتاب متقدم وعسير في الطهو ، وهي وصفات كان عليه أن يقسمها - لأنه لا يخبز إلا لنفسه ولأمه ، لا لسته أشخاص أو ثمانية .

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

وهناك فتاة أخرى ، وهي تلميذة فاشلة بصورة بارزة ، صارت خبيرة في التصوير الفوتوغرافي تقوم بتحميز وتكبير وطبع عملها الخاص ، وكل ذلك يحتاج إلى كثير من القياس والحساب !

وقد كتبت ذات مرة عن غلام أعلنت المدرسة أنه في مستوى الصف الثاني في القراءة ، كان يقرأ « لماذا لا نستطيع الانتظار » بقلم مارتن لوثر كنج الأصغر . وقد أخبرني بعض تلاميذى في بركلي وأنا أعلم أبناء حي الأقليات الفقيرة في مدارس أوكلاند أن هناك وباء قراءات خارج المدرسة قد انتشر بين كل غير القارئيين في

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

وفي 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 ، فلفل 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 الأطنال نقل 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 طفلاً صغيراً 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 الحبوكل هذه المسافة عبر الحجرة كى يمسك باللعبة ؟ كلا ! إن الرغبة فى اللعبة هى الرغبة فى صنع أى شىء يجب القيام به للحصول عليها . وعلى الفور يشرع الطفل الصغير فى الحبو عبـر الحجرة على الأرض ، ولعله منذ البداية يشعر بشىء من لذة اللعب بها ، فهو يلعب بها فى ذهنه ، ولعبه بها يبدأ عندما يفكر فى اللعب بها ويشـرع فى التحرك صوبها .

ولم يعبر 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 ينفـس 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 يقولوا شيئاً ، ولكنه

كان يعرف ما يريدان . إنها 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 عينيّ كليهما | نظرها 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 ماونت بـكلورادو - أنشأنا معسكر عمل ، وكان من مهامنا أن نشيد 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 التجارة . وفى نهاية المدة كان البناء قد تم ، ويحتوى على فصلين حسى 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 - تم 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 مباني المدارس التقليدية . وكان من بين الأمور التى يأمل مؤسس المدرسة « جون وآن هولدن » أن يثبتها . أنه إذا ما صمم الناس مباني 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 الإمكانيات 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 أشعر فى السؤال عن التعليم المدرسى ككل .

وبعد ذلك بوضع سنوات طلب منى صديق حميم جداً 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 ببوسطن 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 إلى أحد الأفريقيين سؤالاً مثيراً للدهشة جداً 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 وعبي بضع كلمات ، فقلت : « أتذكر ذلك السؤال الذى وجهته لى عن رسالة حول التربية ؟ أظن لدى 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 يعرفها 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 ومجملتها وفعالية 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 أموراً

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 ولا بد - 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 منفصلاً عن سائر الحياة ، بل مرتبطاً به وجزءاً منه - ليس ترفاً علينا أن ننتظره مئات السنين ، بل هو شيء يجب أن نتحرك صوبه ونعمل على إيجاداه 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 وشىء أو أُلْمَسَ بالمصادفة شيئاً ساخناً ) - منفصلة ويجب أن تكون منفصلة ولا بد أن تكون منفصلة . عن سائر الحياة ، ويجب أن يكون لها مكان مخصص . لا يحدث فيه شيء آخر إجمالاً ، ولكنها يجب أن تتم فى أوقات معينة ، وساعات معينة من النهار أو المساء ، لا يحدث فيها شيء آخر ، ويجب أن تتطلب عمل فتيين من الناس : إحداهما التلاميذ ، والأخرى المعلمون الذين لا يكون لديهم فى الغالب عمل آخر !

وكل المجتمعات والناس تقريباً يعرفون التعلم الآن بأنه الوجود فى مدرسة ،

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

إننا نجعل التربية باهظة النفقات بحيث لانستطيع دولة - مهما كانت غنية أن توفر لمواطنيها - أو تقترب من أن توفر لهم - من التربية ما يريدونه وما يظنون أنهم يجب أن يحصلوا عليه :

ففي سنة ١٩٦٩ أنفقت الولايات المتحدة نحو ٣٦ بليون دولار على التعليم المدرسي الابتدائي والثانوي ، وأنفقت عليه في سنة ١٩٧١ أكثر من ٤٠ بليونا والموارد التي اشترت بهذه الأموال - كما نعلم - وزعت على جميع الأطفال بطريقة غير متساوية . فكم يتكلف توفير كل الموارد المدرسية لجميع الأطفال - من مباني وأراض وفصول وكتب وأجهزة ومعامل ومعلمين ، ومتخصصين ، وإمكانات رياضية وترفيهية - وهي المتاحة حاليا للعشرين في المائة المحظوظين ؟

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

مدارس المدن بأى ثمن !

فليست هناك المساحة الكافية لذلك ، والمساحة من أهم موجودات مدارس الضواحي ، 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 أمس الحاجة ولا يحصلون عليها مطلقاً !

وهذه الأرقام للتعليم المدرسى الابتدائى والثانوى فحسب ، ولا يشمل ما يسمى بالتعليم العالى ( والأولى أن نسميه الطويل ) وتكاليفه بمعدل التلميذ الواحد أبهظ والطلب عليه يتزايد بسرعة أشد . فماذا عسى أن تبلغ التكاليف المتاحة - للتعليم الابتدائى والثانوى فحسب بل أيضاً للكلية التى 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 إلا للتلاميذ الذين فى الكلية الآن . وهم جانب صغير ممن عساهم يذهبون لو استطاعوا . فإن حاولنا أن نتيح لكل مايناله القليلون فقط فقد تصبح تكاليف تعليم الكلية ضعف أضعفى تكاليف التعليم الابتدائى والثانوى . فحتى فى معظم الجامعات التابعة للولايات التى تشبه المصانع تبدو تكاليف التعليم المدرسى بحساب التلميذ الواحد ثلاثة أضعاف أو أكثر من ثلاثة أضعاف التكاليف فى معظم المدارس الابتدائية والثانوية .

وعدم التناسب بين مايناله أوفر الناس حظاً وأقلهم حظاً من التلاميذ أوضح على



مستوى الكلية منه على المستويات التي تسبقها . وإتاحة موارد التعليم المدرسى التى يحصل عليها الآن ٢٠ ٪ كى تشمل كل الشباب فى جميع المستويات كى يتموا التعليم فى الكلية قد يتكلف ما يصل 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 ما يتردد بين ربع وثلاث 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 جداً لسنا مستعدين لإلتقديم 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 ! ففى كل أنحاء البلاد يرفض الناحبون تحمل ميزانيات المدارس وفى الوقت نفسه ينتقدون المدارس « لحفضها مستواها » أولإلغاء برامج رفضوا أن يتحملوا تكاليفها !

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

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

يعيشون بقربهم إذا لم يشعروا أن ذلك قد يضر على نحو ما بفرص حياة أطفالهم . وهذا الصراع بين الطوائف الاجتماعية في سبيل نصيبهم العادل من هذه الموارد التربوية القليلة - يعد اليوم من شرمشكلاتنا مرارة وحرجا . وفي إطار تعريفنا الراهن للتعليم المدرسى لاسيلا إلى حلها .

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

فأجور أعضاء التدريس منخفضة جدا ، والفصول وقاعات المحاضرات وعنابر النوم مزدحمة أكثر مما يجب ، ومساحات انتظار السيارات قليلة ، والحاجة ماسة إلى معامل وأجهزة جديدة ، وليست هناك تسهيلات اجتماعية كافية ، وهلم جرا ! وفي مستوى المدرسة الثانوية نسمع مرارا وتكرارا أن في الفصول تلاميذ أكثر مما يجب ، فيجب تخفيض عدد التلاميذ بمقدار الثلث أو أكثر ، وأن المعلمين لا يتقاضون أجرا قريبا من الكفاية ، وقد أوصت لجنة « خبراء » منذ وقت قريب أن يكون الحد الأقصى لكل فصول المدارس الابتدائية ٢٠ تلميذا ، وفي المدرسة الثانوية ١٦ تلميذا ، ولو أننا سألنا رجال المستوى « الراقى » من التربية في « أفضل » مدارسنا أو كلياتنا : ما مبلغ ما يريدونه من الزيادة في ميزانياتهم الحالية كي يصلوا إلى ما يرضيهم على ما يقدمونه من الخدمة التعليمية - فربما سمعنا حديثا عن زيادة ٢٠ أو ٣٠ ، بل ربما ٥٠ في المائة ! وكم تبلغ تكاليف إتاحة التعليم المدرسى من هذا المستوى الراقى لجميع الأطفال ؟

ونحن في كل ماتقدم لم نتكلم إلا عن التعليم المدرسي للصغار ، فماذا عن جميع الكبار ؟ أتراهم حصلوا على كل تعليمهم المدرسي ! 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 في البقاء إذا ظل مواطنونا من الجهل بهذه التغيرات والمشكلات على نحو مايجعلها معظمهم في الوقت الراهن . فماتكاليف إتاحة تعليم مدرسي متواصل على مدى الحياة ( ولو بعض الوقت ) لجميع البالغين ؟ هل هو ضعف التقدير الذي لدينا مرة أخرى ؟ إن العقل ليصاب بالدوار !

وكأنما لم ترتفع التكاليف ارتفاعا كافيا ، فكل مايعمل أويقتراح أويطالب به في إلحاح « لرفع المستويات التربوية » يتطلب إنفاق مزيد من الأموال . والواقع أن جميع المعايير التي يحكم بها أن مؤسسة ماأفضل من مؤسسة أخرى تنتهي في خاتمة المطاف إلى المسألة المالية : ففي 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 للجامعة 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 للجامعة ولاية قال بصراحة : إن أول وأهم مهمة لديه هي التزول إلى أسواق الأساتذة واستئجار ماأسماهم « النجوم » مستحوذاً عليهم من الجامعات الأخرى . وفي هذا ظلال وأوجه شبه بعالم كرة القدم وصناعة السينما !

ومع أن التعليم المدرسى هو بالفعل أكثر صناعاتنا نفقات وأقلها إنتاجاً فإن كل شيء في فهمنا الراهن وتعريفنا الحاضر للتربية يتجه إلى رفع ثمنها رفعاً متزايداً . ومما من أحد يتكلم عن كيف نحصل على مزيد من التعليم بنقود أقل . ومعظم من يتحدثون عن نفقات أقل يلاقون هجوماً شديداً من جميع الأطراف ، لأنهم يريدون النزول بالمستوى الكيفي .

وحتى لو حدثت المعجزة وأنفقنا ٢٥٠ - ٣٠٠ بليون دولار في السنة التى نحتاج إليها لتتيح لجميع الشباب التعليم المدرسى المتاح لبعضهم ، فلن يكون ذلك كافياً ؛ فعظم الشباب أو الصغار ( وكذلك والدوهم ) يؤمنون أن إمكانات حياتهم وفرص حصولهم على عمل مثير للاهتمام ، وعلى القوة والهبة والمال والنجاح أيا كانت مقاييسه - كل ذلك يعتمد أكثر من أى شيء آخر على طول التعليم المدرسى ونوعيته الراقية : أى على بهُظ تكاليفه .

وقد أثار هذا ما لا 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 ما استهلكناه 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 ، متفخة الأوداج ، مسرفة فى البذخ وذات محركات عالية القوة أكثر مما يجب ، ولكن هناك على الأقل حداً لهذا النوع من الحماسة : فإذا كانت لدى رجل سيارة ، وحصل جار له فى الشارع على سيارة جديدة أطول ، وأكثر بريقاً وأقوى محركاً وأبهظ ثمناً 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 لا يصدق 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 أو أفخم منه يحصل على تذكرة مدرسية أحسن منه ، أوحى لو كانت 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 جداً 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 مالياً أو انفعالياً 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 العلمان في المدارس الثانوية على امتداد البلاد . . كى يكونوا ممثلين لكل التلاميذ الذكور في الصف العاشر بالولايات المتحدة ، وأعطى التلاميذ اختبارات لقياس مواقف أسرهم الشخصية والاجتماعية . وكانت اختبارات مماثلة يُعطونها في فترات مقدار كل منها سنة لتقدير أى تغيرات تكون قد طرأت . وقد أعطاهم الاختبار الأخير بعد سنة من التخرج في دفعة سنة ١٩٦٩ ، وكان بعضهم في ذلك الحين قد غادروا المدرسة وبحثوا عن أعمال ، وبقي آخرون للحصول على دبلومات ، ثم بحثوا عن عمل . ولم يدرج في المقارنة من ذهبوا إلى كليات . وليس هناك سؤال حول خطوة خريج الكلية بقدرة على الكسب أعظم من خريج المدرسة الثانوية . . . فالحملة لإبقاء التلميذ في المدرسة لا تلج 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 في جودته عمل المتخرج فإنه يتخلى عن الطموح إلى عمل أفضل كان من المرجو أن دبلوم الكلية يتيح له .

«ولكن ما توصلنا إليه لا يؤيد هذا الرأي - هكذا قال الدكتور باتشمان : فالصعوبات التي 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 في 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 في المدرسة .  
وفي ختام الدراسة اتضح أن ٧١٪ من المتسربين كانت لهم أعمال طول الوقت ، في مقابل ٨٧٪ من المتخرجين ، وقال الدكتور باتشمان : إن هذا الفرق يمكن إرجاعه إلى المشكلات السابقة للمتسربين أكثر مما يرجع إلى كونهم متهربين .  
[ وملاحظتي أنني أحسب هذا صحيحاً ، ولكنني أشك في أن استطاعة أحد أن يثبت عن طريق هذه الدراسة أو أى دراسة سواها ] .

وبمقارنة الأعضاء المستخدمين (العاملين) في كل فئة اتضح من الدراسة أن مستويات الدخل الأسبوعي متماثلة تقريباً : فتوسط الدخل الأسبوعي للمتسربين ١٨٨ دولاراً . في حين كان متوسط الدخل الأسبوعي للمتخرجين ١١٢ دولاراً .

\* \* \*

ولست أظن أن هذه الدراسة تثبت . وإن كانت توحى إيجاباً قويا - أن الحصول على دبلوم المدرسة الثانوية لا يكسب صاحبه ميزة في 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 لافطة « أكمل دراستك الثانوية » صدقوها ، ولنفرض أننا أقنعنا كل الشباب بالحصول على هذا الدبلوم - فإذا تكون قيمتها عندئذ ؟ ستكون قيمتها عين قيمة شهادة (دبلوم) المدرسة الابتدائية الحاصل عليها الجميع الآن : أى لا شيء ! وعندئذ سنضطر إلى رفع لافئات جديدة نلصقها فوق اللافتات القديمة تقول : « اذهب إلى الكلية فتحصل

على عمل طيب ! » .

وإذا استطعنا بإنفاق ٢٥٠ - ٣٠٠ بليون دولار سنوياً 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 مكدرسين درجات جديدة فوق الدرجات القديمة . وقد سمعت أكثر من مرة أو قرأت كلاماً يدور فيما بين الأكاديميين أننا بحاجة إلى درجة جامعية تتجاوز الدكتوراه ؛ لأن الكثيرين جداً 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 للألمع أو أفخر ما يظنون أن أمامهم فرصة الدخول إليها من الكليات . وقد حان الوقت للمطامنة من هذا الاتجاه والعثور على طرق تعطي الميزة - أو على الأقل فرصة متساوية - للمعاهد أو المؤسسات التي تستطيع أن تجعل المعرفة متاحة وللدارسين الذين يستطيعون تعلم هذه المعارف بأرخص ما يمكن من التكاليف ، بدلاً من أبهظ ما يمكن منها .

وعندما نحدد التعليم بأنه التعليم المدرسي ، ونجعل موارد التعليم العام في مدارس - فإن الأطفال الذين يستفيدون أكثر من سواهم هم الذين يمكنهم في المدارس أطول مدة ممكنة . وهؤلاء - بالضرورة ، وفي جميع الأحوال إلا قلة قليلة منهم - أبناء الموسرين . ( انظر المجتمع بدون تعليم مدرسي » ، و « ماتت المدرسة » ) . والمدارس التي تتلقى معونات من حصيلة الضرائب ، بل بالأحرى الكليات والجامعات المعفاة من الضرائب - تخلق بسهولة موقفاً يؤدي فيه الفقراء جانباً كبيراً من تكاليف التعليم المدرسي الذي يحظى به أبناء الأثرياء .

وفي البلاد الفقيرة يحظى أبناء الموسرين من المال العام ، وحصيلة الضرائب بنصيب مستثمر في تعليمهم المدرسي يبلغ مائة ضعف ما يستثمر من ذلك المال في تعليم أبناء أوساط الناس . وليس هذا الاختلال في النسبة كبيراً إلى هذا الحد في الولايات المتحدة ؛ فالحاصلون على درجات علمية من الكليات والتعليم العالي جميعهم تقريباً من الطبقة الوسطى ، وقد حظوا تقريباً بعشرة أضعاف ما يستثمر من المال العام في تعليم أبناء الأوساط من ذوي الدخل المنخفض . وطبيعي أن يحظى الطفل الغني من مال أبيه مستثمراً في تعليمه المدرسي بأكثر من الطفل الفقير . أما أن يحظى أيضاً بأكثر حصيلة الضرائب مستثمرة في تعليمه ، وهي أموال يُجمع في

الغالب جانب كبير منها مما يفرض على الفقراء - فذلك أمر يناقش العدالة كل المناقشة . ومن الظلم أيضاً أننا لا نستطيع معالجة هذا الوضع إلا أن نعطي الدارسين الموارد التعليمية بدلاً من المدارس ، وبعد ذلك نترك هؤلاء الدارسين يقررون : هل يريدون أن يتم تعلمهم في المدرسة أو في مكان آخر وبطريقة أخرى ؟ لأن الأغنياء - لأسباب جلية - سيكون في مقدورهم دائماً أن يمشوا في 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 تنتمي للطبقة الوسطى وتحايي أبناء الطبقة الوسطى .

ومن الطريف - وإن كان ليس مثيراً للدهشة إطلاقاً - أن نقرأ أنه ، حتى في روسيا ، وعلى الرغم من إعطاء الأفضلية في دخول الجامعات لأبناء الفلاحين والعمال - أن معظم طلبة الجامعات هناك من أبناء خريجي الجامعات . وليس لهذا علاقة بالذكاء أو القدرة . فالمدرسة عالم من نوع خاص جداً ، ولعبة المدرسة لعبة خاصة جداً ، لا تشبه أى شيء 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 في السيرك من المرجح أن يعملوا في سيرك . وفي الصين وفي تانزانيا و (هذا ما قيل لي في النزويج من صحفى كان هناك) في 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 ، ولا بد لي من مناقشة هذه النتائج معاً ؛ لأنها مترابطة يعزز بعضها بعضاً ، ويغذى بعضها بعضاً ، وإحدى هذه النتائج أن الناس يعتقدون - حتى بعد تركهم المدرسة - أن التعلم لا بد

أن يكون معناه التعليم المدرسى ، وأنه شىء لا بد 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 بأخاخهم يعلوها الصدا ، 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 ، لأن 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 مهم . وقد يريدون الحصول لأطفالهم على كل ما يستطيعون الحصول عليه منه . ولقد كانت التجربة غير مستحبة بالنسبة لهم حتى إنهم يريدون الآن أن يبنذوها وراءهم ظهرياً .

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 جرمًا ، 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 الماضي وأعيش حياتي عوداً على بدء . فقد فات أوان تغيير هذا كله ،  
وتقررت حياتي ، ولعل من الخير لي أن أعودها وأستخرج خير ما فيها ، فما جدوى  
الحديث عن الذهاب إلى المدرسة لمزيد من التعلم ؟ وأي خير يمكن أن ينجم عن  
هذا ؟ » .

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

وفي معظم الأماكن نجد المدارس أكبر من المكتبة في الحجم ما بين عشرين إلى  
خمسین ضعفاً ، وتستنفد من المال ما بين عشرين إلى خمسين ضعفاً أيضاً . وأياً  
كان المال الذي نخصه للمؤسسات فن الواجب توجيهه إلى تلك الأماكن المفتوحة  
حقاً ، والتي يستطيع أي شخص أن يستخدمها بدون شروط مسبقة ، ولأغراضه  
الخاصة . ومثل هذه المؤسسات هي التي يسميها «إيلتس» و «ريمز» وغيرهما  
شبكات . والمكتبة العامة ليست إلا مثلاً واحداً خاصاً جداً لهذه الشبكات ، ولعله  
مثل تقليدي جداً . ومع هذا فهي جديرة بالنظر إليها .

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

اللغوية أو غير ذلك . وليس في 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 معلمي اللغات الأجنبية أن يتبادلوا الأشرطة وتلاميذ في وطن تلك اللغات الأجنبية . وبالطبع يستطيع تلاميذ المدارس عادة أن يجدوا آلات تسجيل في مدارسهم يستمعون لمثل هذه الأشرطة . أما بالنسبة للبالغ في معظم المدن فلا توجد مثل هذه الأجهزة ، ومن باب أولى ليست هناك أجهزة يسجل عليها أشرطة خاصة له .

إن بعض المدارس الابتدائية التي زرتها ، وهي لا تخدم أكثر من أربعائة أو خمسمائة تلميذ بضع ساعات من كل يوم - لديها تسهيلات لسماع التسجيلات تربو على ما في نظام مكتبتنا بأسره . وفي 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 في الاتجاه الخاطئ . وقد أخبرني شابة أخيراً في أوائل العشرينيات من عمرها أن الصعوبة آخذة في الازدياد أمام أى شخص يريد استخدام شئ من موارد الكليات والجامعات هنا في بوستن ، حتى لو عرض عليهم هذا الشخص أن يقيد اسمه ويؤدى رسوم المقررات ما لم تكن هذه المقررات داخلة ضمن منهج درجة علمية كاملة . وقد أعلن رئيس جامعة بوستن منذ وقت غير بعيد أنه من الآن فصاعداً ستوصد في 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 نوادي الأفلام (وهي شبكة صغيرة جيدة) التي 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 في مشاهدة حلقات فلمية للخبراء فيها . وكانت محال ولفرين لأدوات الرياضة بأن أربب في متشيجان تعلن عن مثل هذه الأفلام في كتالوجها . وصانعو السلع الرياضية أو ناشرو المواد الرياضية ينتجون هذه الأفلام بالقطع . ويمكن أن تشاهد في هذه الحلقات بعض التقنيات الموسيقية على آلات وترية تعزف بالقوس أو بالإصبع .

ومن المؤكد أن ذلك خليف أن يشجع أناساً كثيرين على محاولة العزف على آلة ، وهو أمر قد يجبون القيام به لو تسنى لهم المكان الذي يستطيعون أن يقتربوا منه الآلات . والأهم من هذا لو توافر لهم المكان الذي يتمرنون فيه . ومعظم حجرات التمرين في مدارس الموسيقى غير المقيدين بها لا يمكنهم أن يستخدموها . وقليلون هم من يستطيعون التمرن في بيوتهم . وهذا يجعل الموسيقى لا سبيل إليها فعلاً بالنسبة لمعظم الناس . بما في ذلك الكثيرون من الأطفال الذين علمناهم - مكابدين النفقات - كيف يعزفون على آلات في المدارس . والذين يتعلمون آلة ما يجدون مزيداً من العون في 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 في كثير من المدارس الثانوية أكبر من كل ما هو متاح منها لجميع مواطني بوستن !

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

وفي مقال افتتاحي بالعدد الصادر في سبتمبر عام ١٩٧١ من « هاى فيدلتى »

جاء ما يلي :

\* 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 التي تنم على

ازدراء يسير في الإشارة إلى من يعلمون أنفسهم بأنفسهم] - كل هؤلاء سيجدون أبواب البحث في 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 في مركز لنكولن - أو إلى مكاتب العلوم والتكنولوجيا في المبنى الرئيسى بالشارع الثانى والأربعين وفي الشارع الخامس (أما مكاتب الفروع والمكاتب الجائلة فسوف تظل مفتوحة) . . .

وقد كتب إلينا فرانك كامبل رئيس قسم الموسيقى أن «مكاتب الأبحاث تستمد اعتمادها من المنح الكبرى ، وهى مؤسسات أستور ولينوكس وتيلدن الحيرية . (ومن الخطأ الشائع أن المكتبة تعتمد بالكلية على بلدية مدينة نيويورك) ودخل هذه الهبات وصل الآن إلى أكثر قليلاً من ٣ ملايين من الدولارات سنوياً ، وتقدم بلدية مدينة نيويورك حوالى ٦٠٠.٠٠٠ دولار سنوياً 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 مليون 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 يضاهاى هذه الموارد . وخيراً صنعوا حين جعلوها فى المكتبة العامة حيث كانت فى متناول كل إنسان ، حتى «من لا يدفعهم إلا حب الاستطلاع» بدلاً من دفعها ، فلا يفيد منها إلا عدد قليل من الأساتذة والتلاميذ فى جامعة ما ، حيث لا يسمح «لحجى 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 فهرس متعددة دقيقة لا يرجع إليها إلا قلة من المستعيرين ، وهى على كل حال فهرس لا يمكن أن تظل ملاحقة لآخر التطورات . ولعل المؤسسات التعليمية العامة من قبيل المكتبات تغدو أكثر فائدة وأقل نفقات إن هى تعلمت كيف تدير 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 عصرياً 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 . وفي الطابق العلوى حجرات أصغر وأهدأ يمكن استخدامها لأغراض كثيرة مختلفة ، وتوجهنا إلى إحداها لتحدث .

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 . وعملها يلاحقونك ... وهذا معقول جدا - كى تشتري طعاماً وشراباً ، وليتيقنوا أنك حين تفرغ من ذلك : إما أن تطلب المزيد أو تنصرف !

وهناك أحيانا الحداثق ، ولكن أما كن 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 فلاشئ لديه من هذا كله !

وفى هذا الصدد ربما كانت بعض فقرات من مقال كتبه 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 في المسرح الموسيقي 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 في حرم الجامعة الذى يتسم بالجمال العظيم ولاسيا في هذا القطاع منه بعشبه الأثاث 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 الحارق 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 أبداع الأشياء التى فكر الناس فيها وصنعوها . وخطر لى بكم 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 وحسدكم وخوفهم .

وفكرت فى شوارع مدينة بيركلى نفسها وفى الناس الذين يعيشون هناك - وكثيرا ما كنت 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 لا تكون الجامعة كالحديقة المترامية ولكنها حديقة للعقل واليدى والفكر مثلما هى حديقة فى المساحة ؟ لماذا لا تكون مكانا لتنشيط الروح وتنشيط الأقدام على السواء ؟ ومع هذا الخاطر تنبته 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 لا تكون مؤسسة تستمد العون من الأموال العامة مفتوحة للعموم ؟ وبأى حق تدار كما لو كانت 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 : ألا يكون ظريفا أن توجد أماكن مثل هذه تستطيع مقابل رسم ( ليس مرتفعا جدا ) أن تذهب إليها لتقضى يوما أو يومين أو أسبوعا أو أكثر 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 أو الجولف وتصطاد السمك ، وتترلق على الماء ، وتقامر ، وترقص ، أو تستمتع بالنادى الليلى الشهير أو مرفهى التلفزيون . ولكن أين الفندق الذى يستطيع فيه المرء أن يصنع شيئا أو يتعلمه ؟ أو أين الجامعة

التي يستطيع المرء فيها على أحسن الوجوه أن يكون تلميذا لأربع سنوات بل مدة أسبوع ، أو عطلة الأسبوع ؟

لقد كثرت 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 للجري ، وركوب الدراجات ، وصالات ألعاب وحمامات سباحة وما إلى ذلك !

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

ومما يسر الخاطر أن نقرأ عن موافقة أورييجون على إنفاق مبلغ من المال لإنشاء شبكة من ممرات الدراجات في أنحاء شتى من الولاية . ومن الحكمة أن تشرع مدن أخرى في 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 التي يستطيع الأطفال من كثير من الأعمار أن يذهبوا إليها ليلعبوا فيها بأقل رقابة ممكنة - أوبدون رقابة - من البالغين . وفي 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 التي كانت تجعل مدنا - أو يمكن أن تجعلها - مجتمعات محلية حقيقية لم يبدأ العمل فيها ، أو اختفت لأسباب من بينها عدم وجود مكان لمثل هذه الأنشطة : فبذ سنوات - مثلا - عندما كانت أسفاري أقل مما هي الآن - كنت متعودا أن أعزف التشيلو في فرقة صغيرة للهواة يديرها صديق لي موسيقى . وكانت الفرقة مكونة من اثني عشر أو خمسة عشر عازفا ، نتقابل كل أسبوع أو نحو ذلك ، وأقنا 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 - في هذه المنطقة التي بها بوسطن وكمبريدج بكل تسهيلاتهما التعليمية الهائلة - لم نستطع العثور على مكان نعزف فيه ! وكنا قد استأجرنا حجرة في معهد للموسيقى ، ولكنهم احتاجوا للحجرة لفرقة يقودها أحد أعضاء التدريس بمعهدهم ، فطرّدونا ، ولم يكن هناك مكان آخر . أو نحن على الأقل لم نستطع العثور على سواه . فكم يبلغ عدد أنشطة الجماعات الأخرى التي لعلها توقفت ، أو لم تبدأ قط ، لهذا السبب بعينه ؟

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

إن هذه الكليات إذا حدّت نفسها بأنها أماكن يأتي إليها الطالب ليحصل على درجة من الكلية في أربع سنوات ( أو أكثر ) أو ليحصل على بطاقة عمل - فإني

أشك كثيرا جدا في قدرتها على المنافسة طويلا مع الكليات الخاصة الغنية أو جامعات الولايات الكبيرة . ولكنى أحسب أنها قد تكون قادرة على تقديم أنواع مختلفة من المصادر والخدمات إلى جماعة من الناس مختلفة وأكبر عددا بكثير . وقد قلت لعميد كلية بالقرب من مدينة نيويورك : « ربما لا يكون 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 في قلة أجهزة وتسهيلات التعليم أو ما يسميه 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 ما لا وجود له وما لم يتخيله معظم الناس ؟ فلو أراد الناس مثل هذه الأشياء فمن يطلبونها ؟ فأى فرصة هناك أن تبلغ طلباتهم الأسماع ، ولا سيما أن هؤلاء الطالبين سيكونون في البداية أقلية صغيرة ؟

إن النتائج السيئة للتعليم المدرسى يتغذى بعضها على بعض ويقوى بعضها بعضا . ولما كان الناس يزداد إيمانهم باطراد في التعليم المدرسى . وأن التعلم يجب ولا يمكن أن يحدث إلا في المدرسة وأنها مسألة مؤلة لا يحسنونها ؛ فإن تصرفاتهم تتجه باطراد إلى تصعيب التعلم في أى مكان عدا المدرسة تصعبا متزايدا . ولما كان عدد من يتعلمون في المدارس - كراهية - القراءة يزداد ، فإن عدد من يشترون كتباً من متاجر الكتب أو يستعيرونها من المكتبات العامة أو الخاصة يزدادون قلة ! ومتاجر الكتب تغلق أبوابها ، والمكتبات تخفض خدماتها ، وهكذا تقل الأماكن التي

يستطيع الناس فيها خارج المدرسة أن يجدوا السبيل فيها إلى الكتب . وهذه مجرد وسيلة من الوسائل التي 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 التي لدينا الآن ؟ لقد فرض هذا الجواب نفسه علىّ منذ مدة غير طويلة قضيت في لندن أولا ، وبعد أمد قصير في قرية ريفية قرب باريس - يوما في كل واحدة من أمتع مدرستين ابتدائيتين رأيتهما في حياتي . وكانت المدرسة الفرنسية ( وقد أكد أصدقائي هناك أن مثيلاتها في فرنسا قلائل ) - كانت في قرية صغيرة ، أما المدرسة الإنجليزية فكانت أكبر منها ، وفيها سبعة معلمين أو ثمانية ، في حين لم يكن بالمدرسة الفرنسية إلا معلمان . وكانت كل منهما - على طريقتهما الخاصة - مثلاً ممتازاً لذلك النوع من المدارس المفتوحة أو البديلة الذي كنت أكتب عنه . ونادراً ما عرفت مدرسة رأيت فيها مثل هذا العدد الكبير من الأطفال وقد بدوا منهمكين معظم الوقت ، يفيضون حيوية ونشاطاً وسعادة ، وقد ساد السلام فيما بينهم . وفي نهاية يوم الزيارة لمدرسة لندن انصرفت وأنا أقول في نفسي : إننا بالقطع لسنا بحاجة إلى أن نجعل مثل هذه المدرسة إجبارية كي نحمل الأطفال على الذهاب إليها ! ثم تذكرت شخصاً ذكر لي أنه بينما قد تكون مجتمعاتنا راغبة في إنفاق مبالغ كبيرة من المال على أنظمة مدرسية معظمها قسرية ومخيفة وخائفة ، ففي نطاق هذه النظم قد تكون هناك مدارس قليلة ذات سمّة إنسانية شديدة ، وفياضة بالحيوية والطرافة ، في حين أنه لا يوجد مجتمع راغب في إنفاق مال كثير لتوفير أماكن لطيفة وطريفة يذهب إليها جميع الأطفال . وهذه حجة مقلقة : أحق أنه لا مكان مطلقاً إلا في شقوق وأركان النظم المدرسية كما نعرفها لمدارس تماثل في جودتها المدرستين اللتين زرتهما ، وللأشخاص



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

وقد تذكرت أخيرا محادثة جرت منذ سنوات طويلة ، فقد التقيت في 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 » ! ، وإنما يجب أن نرسل الصغار إلى المدرسة ثلاث أو أربع سنوات لنعلمهم القليل من القراءة اليسيرة أو القليل 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 التأيد . وهذا ممكن ، ولكنه ليس مرجحا . ومهما أوضحنا فلن نبلغ حد الإفراط ( أو كثيرا مانعجز عن التوضيح أصلا ) حين نبين أننا نغنى بالتعليم بدون مدرسة أمورا من بينها أن الناس يجب ألا يحكم عليهم ، أو يميز بينهم على أساس حصولهم على التعليم المدرسى أو عدم حصولهم عليه أولأنهم لا يستطيعون التفوق فى الاختبارات المدرسية ! إن التعليم بدون طريق المدرسة ليس معناه إلغاء قوانين الحضور الإجبارى فى المدارس فحسب ومايتبع ذلك من التهديدات القانونية ، بل معناه أيضا القضاء على كل نظامنا الخاص بالدبلومات والمسوغات المدرسية المعتمدة ، وهو مايجبس 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 ألا يكون 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 ،  
والتي ينجم عنها أن معظم الناس يعجزون عن الحصول على مايتفق عليه الجميع .  
أما الادعاء بأنه فى غيبة التعليم المدرسى الإيجابى ، 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 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 فلا بد لهم منها 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 ، أو مائة شخص ، ربما لا يفلح 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 يمشون فى المدرسة أمدا طويلا ويحصلون على درجات ( إجازات ) علمية يحصلون فيما يبدو على أعمال طيبة ، وأجر طيب ، بصورة طبيعية جدا ، فأنا أريد لصغيرى أن يمش فى المدرسة ويحصل على شىء 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 ، فى 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 حقيقى !

ولكن هذا الكلام . تلف 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 ؟ وما الأشياء التى يجب أن نصنعها لالساعد 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 أو ما يبدو شيئا بالرياضيات - فإنى أرجوك ألا تجفل أو تعرض أو تشرع فى قلب الصفحات إلى أن تختفى جميع الرسوم البيانية . فليس هناك منها الكثير جدا ، وسأشرحها . وهى يسيرة جدا وسأستخدمها بطريقة سهلة ولأصنع منها صيغا رياضية أو ما يشبهها بأى شكل . ولكنها ستسهل على كثيرا 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 لا يمكن تقليله أو القضاء 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 : العالة . والدخل والمستوى المادى للمعيشة : فالمرء يشعر بالفقر ، وهو فقير فعلا ، عندما يكون عمله رديئا ، أو يكون بلا عمل . وعندما يفتقر إلى المال . ولا يستطيع الحصول على الأشياء التى يحتاج إليها . ومكونات الفقر هذه مترابطة عن كثر ، 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 ، أرتيب ، أو شبه آلى ، أو دون كفايته للتفكير والفعل ، أو قدر ، أو يحط من قدر القائم به ، أو خطر ، أو منهك بدنيا ، ويبدو أنه لا يفضى إلى ما هو أفضل . ومن يشعر أنه لا خيار له إلا القيام بمثل هذا العمل ، ولا سبيل له إلى التخلص منه ، ولا يتوقع تغييره - فمثل هذا الشخص فقير ويشعر بأنه فقير . وأحيانا الإحساس بأنه « مغروس » فى عمل

ما ، كاف فى ذاته أن يجعل ذلك العمل رديثا .

وبالمنطق 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 ألا يكون 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 أو وسائل الراحة والمتعة أو الشعور بالانتماء الاجتماعى أوحى من الخدمات البلدية الروتينية .

وهذه المكونات الثلاثة للفقر مترابطة كما قلت ، ولكنها ليست شيئا واحدا ، فالشخص الذى يقوم بعمل يحبه حقا - فنانا أو صانعا يدويا ماهرا أو عاملا فى سبيل التغير الاجتماعى أو تحسين الأحوال البشرية أو مشغلا بالبحث العلمى بمعناه الصحيح إلخ - ربما لا يشعر أنه فقير حتى لو افتقر إلى المال وعاش فى ظروف مادية سيئة ، فقد يكفيه للشعور بالغنى وأنه محدود 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 ما يحتاج إليه : إما لأنه غير موجود أو لأنه لا يستطيع الوصول إلى حيث يجد ما يحتاج 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 إلا القليل لتحسين صحتهم ونوعية الخدمة الطبية التى استطاعوا الحصول عليها ، فالذين كانوا يفرضون عليهم

أكثر مما يطبقون نظير العلاج الطبي 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 يحدى إلا قليلا فى تخفيف أحد المصادر والأسباب الكبرى لفقرهم ، ألا وهى  
مساكنهم الحقيرة الكريهة ، اللهم إلا إذا استطاعوا أن يستخدموا ذلك المال لشراء  
أوتاجير مساكن أفضل . ولكن مادام التمييز السكنى يحول بين الأقليات العرقية وبين  
سكنى الضواحي ويحبسهم فى صميم المدن - فلن يتمكن معظمهم من الحصول على  
مساكن أفضل مهما توافر لديهم المال . وأعرف شخصا أسرة من السود - الأب  
طبيب ناجح ، والأم خريجة كلية وممرضة قانونية - اضطرت هذه الأسرة للبحث  
سنتين لتعثروا على سكن خارج حى السود . فلو تيسر فجأة للسود الذين يعيشون فى  
صميم المدن مزيد من المال فالأرجح أن مالكي البيوت الحقيرة التى يعيش فيها هؤلاء  
السود سوف يفرضون عليهم إيجارات لها أعلى من السابق . ومنذ مدة من الزمن  
وسكان كثير من أسوأ الأحياء القدرة الحقيرة يؤدون إيجارات للقدم المربعة تزيد على  
ما يؤديه البيض الذين يعيشون فى مساكن حسنة بأحياء بهيجة . وعندما لا تكون  
للمستأجر حرية النقلة من الحى فرفع الإيجار أيسر من إصلاح المسكن .

إن رفع دخل الفقير - إما بحصوله على عمل أفضل أو بضمائنه دخل له لن يحسن  
مستويات معيشته المادية مالم نصنع شيئا لجعل ما يحتاج إليه فى متناول يده وبأثمان  
يستطيع أداءها . وهناك أدلة كثيرة على أن اقتصاد المنفعة أو اقتصاد السوق  
لا يستطيع ذلك ألا يريد أن يحققه ، سيان . ويقر بهذا أنصاره حماسة وتشددا

فمذ 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 أو عامين ، مع  
الكثير من أنشطة العلاقات العامة . ثم تنسحب الشركات بهدوء من القائمة .  
والسبب يسير . فلأحد يريد أن يتنافس فى سبيل الحصول على دولار الإنسان  
الفقر . 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 لا بيت له إطلاقا . وبعبارة  
أخرى فى اقتصاد السوق يذهب المال إلى حيث المال . والثروة تنحو صوب التركيز .  
أما الفقر فينحو صوب الانتشار ، كالمرض ، وكل الفرق بينهما أن الأمراض أحيانا  
تشفى نفسها : أما الفقر فلا .

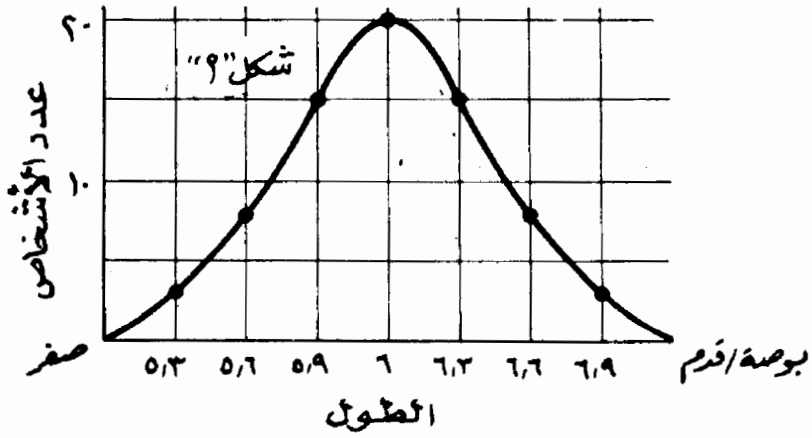
وهنا أحب أن أدخل طريقة لتصوير توزيع الفقر والنظر إليه فسنستخدم هذه  
الطريقة على امتداد هذا الفصل . وهى فكرة شائعة جدا ، وصيغة معدلة مما يسمى  
فى الإحصاءات بمنحنى التوزيع ، وإن كانت طريقتى قد تكون أحيانا غير ملتزمة  
للفكرة الأصلية تماما . وسأستغرق بضعة سطور من أجل القراء الذين ربما لا يعرفون  
شيئا 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 | شخصاً | طول كل منهم | ٥ أقدام و ٩ بوصات |
| ٢٠ | شخصاً | طول كل منهم | ٦ أقدام           |
| ١٥ | شخصاً | 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 |

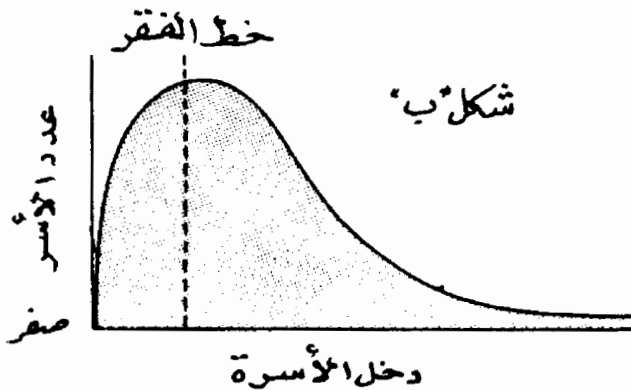
فنرسم رسمًا بيانيًا كالمبين في الشكل «١» وكل نقطة سوداء تبين عدد الأشخاص في كل طول معين ، ثم نستطيع بعد ذلك رسم منحنٍ يربط هذه النقاط. ويجب أن أذكر قبل الاسترسال في الكلام أن الأشكال في الحياة الواقعية ربما لا تبدو بهذه الأناقة ، فقد ابتكرت هذه الأشكال وانتقيتها بحيث تعطيني منحنيًا يبدو شبيهاً على وجه التقريب بما يسمى «منحنى التوزيع العادى» . والمنحنى الذى يبين توزيع الأطوال في مجموع كبير من الناس ، أو توزيع الأوزان ، أو توزيع 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 شبيهاً تقريباً بالمنحنى في 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 موزعاً حيثما اتفق في المجتمع ، أو لو كان الجميع في سباقهم للحصول على المال يتمتعون بفرصة متساوية للانطلاق - لكان

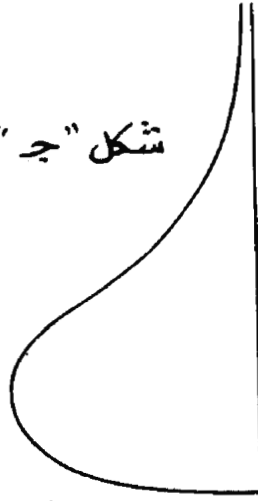


المنحنى أقرب شيها إلى المنحنى العادى . وهذا الانحراف يدل دلالة قوية على أن سباق المال ليس سباقا متكافئا . وأن بعضا يجرون فيه وهم واقعون تحت معوقات ، وأنه لمن لديهم أموال أكثر - أسهل منه لمن لا يملكون شيئا .

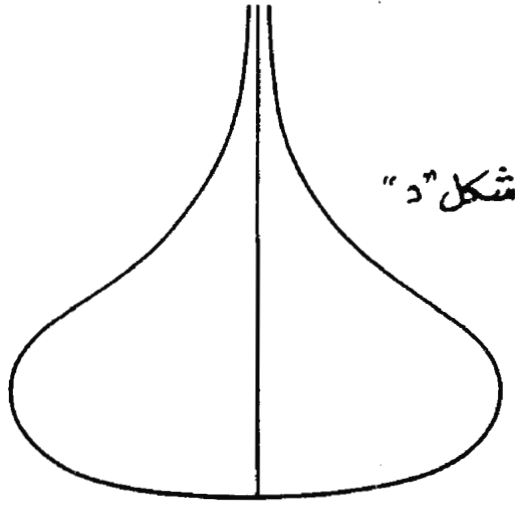
وماسأصنعه الآن ، وفى سائر هذا الفصل هو أن أوقف هذه المنحنيات التوزيعية «ب» على جنبها ، كما هو الحال فى الشكل «ج» ، ثم أجعلها متماثلة الجانبين كما فى الشكل «د» وأسمى هذا الشكل «د» هرم الدخل أو هرم الفقر مادنا بصدد الكلام عن الفقر .



شكل "ج"

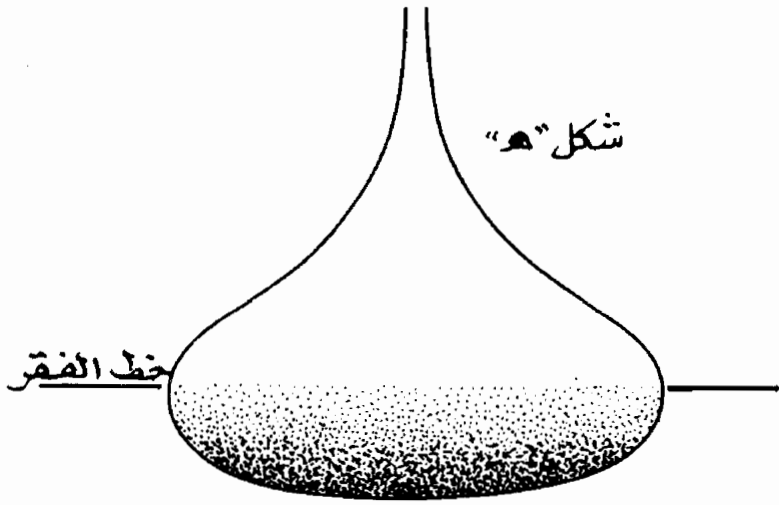


وفي أول منحني لتوزيع الدخل ( الشكل ب ) يمكن أن نرسم ( خطا رأسيا منقطا ) يمكن أن نسميه « خط الفقر » وهذا الخط ليس دقيقا ، فوضعه مسألة رأى وحكم كما أنه مسألة إحصاءات وهو أيضا ليس خطا ضيقا وحاسما حادا بحيث إن حصولك على ٤٩٩٩ دولارا في السنة معناه أنك فقير ، في حين أن حصولك على ٥٠٠٠ دولار معناه أنك لست فقيرا ، كذلك ليس خط الفقر واحدا بالنسبة لجميع الناس ، وفي 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 في المدينة التي أقيم بها وهي 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 في المناخ البارد أكبر مما يحتاجون إليه في المناخ المعتدل . وهكذا . وأعتقد أن مكتب إحصاءات العمل يقدر كل بضع سنوات كم من المال تحتاج إليه أسرة مكونة من أربعة أفراد .

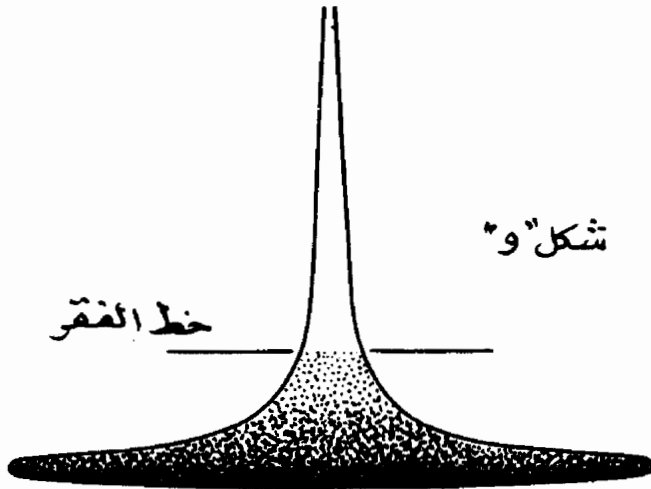


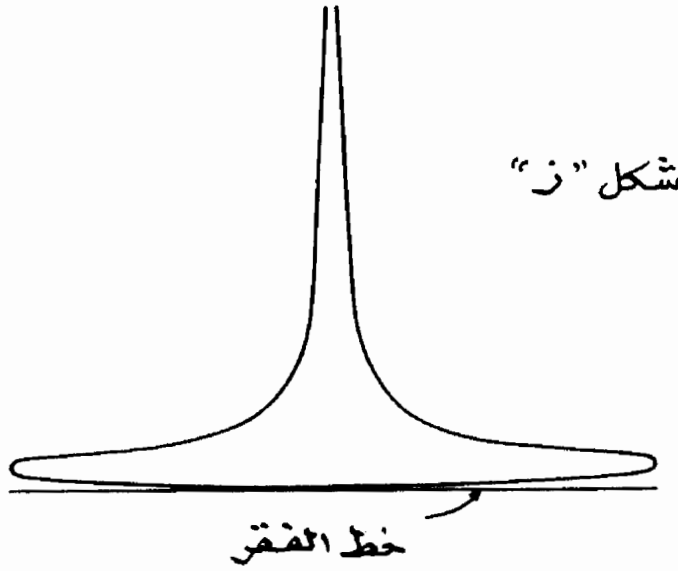
في مدينة نمطية أو شبه مدينة لتعيش في حد أدنى من الصحة والراحة واللياقة .  
 والتقدير السائد الآن فوق ٥٠٠٠ دولار في السنة بقليل جداً ، ولكنه مجرد حد أدنى  
 على أحسن الفروض ، ولا يكاد يسمح باعتمادات لوسائل الراحة والمتعة أو الترفيه  
 والاستجمام ، وناهيك بالطوارئ العائلية الشائعة مثل المرض والحوادث  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

فبدلاً من خط الفقر قد يكون الأفضل أن نفكر في منطقة فقر عريضة عند  
 القاع ومستدقة كعنق القنينة عند القمة كما هو مبين في الشكل «هـ» .  
 إن هرم الدخل ، أو هرم الفقر ذو شكل مختلف باختلاف المجتمعات . وفي  
 بعض الأقطار دون النامية في أمريكا اللاتينية فثلاً يعيش قلائل في ثراء عريض ،  
 وقلائل آخرون يكونون الطبقة الوسطى . وتعيش الأغلبية العظمى في فقر ؛ ولذا  
 فالهرم هناك أكثر اتساعاً واندياحاً صوب القاع كما في الشكل «و» . وعادة حينما



يكون هرم الفقر في بلد متخذا هذا الشكل المفرطح في أسفله - يكون خط الفقر مرتفعا بعض الشيء في الجزء الضيق من المنحنى ومعظم الناس يعيشون تحته . أما المجتمع الذي قرر في سياسته القومية ألا يكون فيه فقر - كما في السويد مثلا - فسيكون هرم الدخل فيه بالشكل نفسه ولكن خط الفقر في هذه الحالة يهبط إلى أدنى القاع تماما من المنحنى ، وتكون الأغلبية العظمى من المواطنين فوق ذلك الخط ، كما في الشكل «ز» ، فكما يستطيع مجتمع أن يدفع معظم شعبه إلى أسفل





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

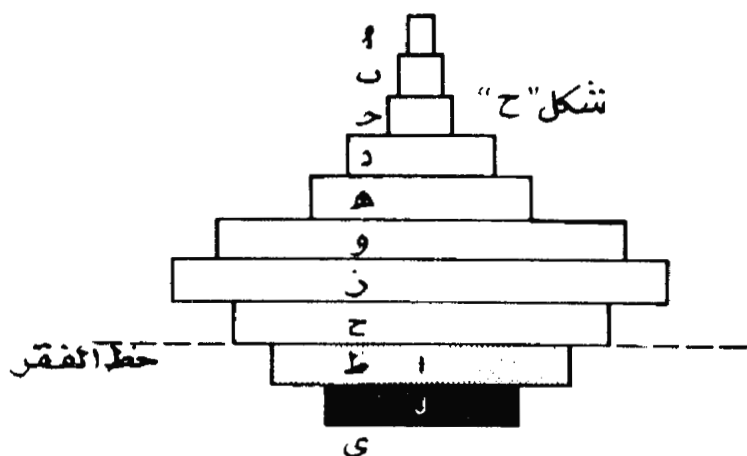
ومن طرق النظر في مشكلة تقليل الفقر أو القضاء عليه أن نلقى هذا السؤال : كيف يمكننا أن نرفع إلى أعلى قاع الهرم في الشكل « هـ » ، كي نجعله يبدو مثل الشكل « ز » ؟

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

وأنا أريد أن أحاول في هذا الفصل أن أبين - وهذا هو ما أردت أن يقودنا إليه كل هذا الكلام عن الأهرام - أن الأمر ليس كذلك ؛ فالفقر على نطاق واسع - في مقابل الفقر على نطاق صغير - ليس مشكلة تعليمية ، فلا يمكن علاجه بجرعات من مزيد من التعليم المدرسى ، فزيادة التعليم المدرسى لكل من يعيشون في 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 مما تثرى 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 لا تكاد تتماثل تمام التماثل ، فهى تعنى أشياء مختلفة ويمكننا أن نتعلم منها أشياء مختلفة . وقد رسمت هرم العمالة بطريقة مختلفة اختلافا يسيرا : فبدلا من المنحنى المناسب - رسمته فى سلسلة من الصناديق : فالهرم ( شكل ح ) يرينا بصورة تقريبية كيف تتوزع الأعمال الحسنة والأعمال الأقل حسنا . والأعمال الرديئة ، والأعمال ( البطالة ) :

فالصندوق « أ » 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 «ج» 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 صعبا 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 تبني 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 نبني 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 ندرّب شخصا على أداء عمل معين ، أفليس الأقرب للعقل أن ندرّبه عن كثب من العمل قدر الإمكان ، بحيث يستطيع أن يرى الحاجة إلى ما يتعلمه ، ويرى معناه وجدواه ؟ ولكنى 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 جداً 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 جداً 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 حيا 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 قذر . غير كريم . ومجهد بدنيا . أشق مما كان ذى قبل ؟ إهم على الأغلب سوء . 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 ؟ لنلق 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 الفقى 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 أسوأها . 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 : الشيكاجو . وأبناء بورتوريكو . والهنود الحمر . والمشاركة . والبيض غير الحاصل . وأبناء الوالدين الفقراء : فهم 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 مزرع أن يكون عاملا أن يرقى بنفسه صعودا في 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 ، أو كان حريا أن يشغله . . وفى هذه الحالة يكون هو الرابع ، 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 يجعله 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 معها 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 شئ -

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 التي رسمناها من قبل ، فالأعمال ذات الأجر المرتفع حرة أن تكون عند القمة ، والمنخفضة الأجر عند القاع ، وعرض الهرم حرى أن يدلنا على مقدار الأعمال المرتفعة الأجر ومقدار الأعمال المنخفضة الأجر .

وى 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 يودى هذا إلى تحسين أجر بعض الأعمال فإنه من المحتمل جداً أن يمحو تماماً 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 حداً لمدى ما 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 قوتي فى العمل كى أزيده ثراء ؟

أما إذا هبطنا بمرتبات الإدارة العليا إلى مستوى أقرب للمعقول فلن يتيح ذلك إلا مقدارا صغيرا جداً 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 ، فسيرتفع 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 في 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 في الهواء !

وردا على هذا تقول الحكمة التقليدية : « بل نستطيع ، ففي 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 في أيدي العمال أدوات أقوى » وهذه هي حجة « النمو » فلا شيء سوى النمو الاقتصادي يكتسح الفقر . ومن ثم يكون أول وأهم واجبات ومهام الاقتصاد السياسي للأمة - وأيا كان تنظيمها ، وأيا كان عنوانها - أن تحقق أعلى معدل ممكن للنمو الاقتصادي . وهذا أحد الديانات القليلة العالمية الانتشار حقا في زماننا هذا - أو لعل الأجدد بنا أن نقول : إنها بالاندماج مع العلم والكفاية والضخامة تمثل الديانة العالمية الجديدة ، فكل قطر . وكل حكومة في العالم - أيا كان العنوان السياسي الذي تتخذه لنفسها ، وأيا كان الغرض النهائي الذي قد تعلن أنها تتغياه : الحرية هو أم المنفعة أم الشعب أم الثورة - إنما تخصص جهودها في المدى القريب للنمو ، وتنظر إلى الكائنات البشرية من رعاياها وتعاملهم كمجرد وسيلة لهذه الغاية ! وفي جميع أقطار العالم - ما عدا اثنين أو ثلاثة على الأكثر ( إن وجد هذا الاستثناء ) - وأيا كان الاسم الذي تدعوه به نفسها - اشتراكية أو رأسمالية أو شيوعية أو ديمقراطية شعبية إلخ - لو أننا شكونا إلى أحد من في 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 الجدري 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 دائماً في وسع الأثرياء أن يشتروه بنقودهم شيء لا يحصل عليه الفقراء إطلاقاً ،  
ويحتاجون إليه دائماً ، ولن يستطيع أى مقدار من النمو بمفرده أن يتيح لهم ، وهو  
الفسحة في المكان ، وحرية الاختيار ، والحق في ألا يستخف بهم أحد ، والحلوة أو  
الخصوصية ، بل قبل هذا كله التيقن من أن معظم من يتصلون بهم لن يعتدوا على  
كرامتهم ، وسيعاملونهم على الأقل بمظاهر الاحترام . فالمرء ليس فقيراً ، لأنه  
لا يملك ما لم يحلم به أحد . بل هو فقير حقاً وبمرارة - إذا لم يكن مستطيعاً . ولا  
فرصة لديه للحصول على ما يلوحون له به دائماً تحت أنفه باعتباره الشيء الذى  
يتمتع به كل شخص يحترم ذاته . ويجب أن يحصل عليه . ولئن قضى النمو حقاً على  
بعض صور الفقر القديمة المؤلمة . إنه قد خلق صوراً منه جديدة لا تقل عن القديمة  
إيلاماً . !

إن النمو في ذاته - في بلد نام - قد يتيح لكثيرين ممن يعيشون فعلاً فوق خط  
الفقر أن يزدادوا ارتفاعاً فوق هذا الخط ، لينتقلوا إلى الطبقة الوسطى ، بل  
الطبقة المتوسطة العليا ، ويجعلوا عنق قمة هرم الدخل النحيل أكثر سمكاً . ولكن  
هناك أدلة كثيرة على أن النمو - في ذاته - لا يصنع إلا القليل جداً لمن في القاع  
الأدنى ؛ لأن الاقتصاد النامي يتركهم وراءه بسهولة : فالسلع والخدمات الجديدة  
التي يقدمها (ونفعها أو عدم نفعها مسألة أخرى) ليس في طاقة الفقراء أن يكتنوها .  
والأعمال الجديدة التي يقدمها لا يحصل عليها الفقراء . !

والحق أنها تجعل الفقر أسوأ وقعاً بتدمير كثير من المؤسسات والخدمات التي  
يحتاجون إليها . وبتحويل ما كان ترفاً في وقت من الأوقات إلى ضروريات بعيدة  
عنهم بعداً لا أمل فيه .

وفي معظم المدن ، بل تقريباً في أى مكان بالقطر حيث كان الناس يوماً ما



يركبون قُطْر الركاب والسيارات العامة والترام إلخ . . . ولكنهم الآن يقودون سياراتهم - يجد من لا يملكون ولا يستطيعون قيادة سيارة يملكونها أسوأ حالا بكثير مما كانوا من قبل . وفي المدن الحالية من مواصلات عامة جيدة يحتاج الأمر إلى سيارة حتى للبحث عن عمل . فإذا يصنع المرء بدون سيارة ؟ الملاحظ أن المزيد من أعمال المدن تنتقل من داخلية المدن إلى الضواحي ، وبسبب التمييز ضد الفقراء وضد الأقليات في مساكن الضواحي ، ولأن الضواحي 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 في انتقالها إلى الضواحي . ولأن النقل العام بين الضاحية والمدينة مخطط لأجل من يأتون إلى المدينة ليعملوا ، لذا فإن سكان المدينة لا يستطيعون الوصول إلى الأعمال التي في الضواحي . ومن الشائع للسوداوات اللواتي يكسبن رزقهن ويعلن أسرهن بأداء الأعمال المنزلية في بيوت الضواحي - أن يقضين ساعات كل يوم للوصول إلى أعمالهن ، ومعظم هذا الوقت يضيع في الانتظار - في جو حسن أو سيئ - إلى أن يأتي الأوتوبيس التالي . أو الترام أو ما يتيسر من المواصلات . وكما قلت آنفا - لا يساعد النمو الشخص الفقير إذا كانت السلع أو الخدمات التي يقدمها مما يحتاج إليه ، وإذا كانت الأعمال الجديدة التي يخلقها أعمالا لا يستطيع الحصول عليها . وترد على ذهني أمثلة لذلك :

في 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 جانباً 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 يشترىون 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 للمطلات ولا يستخدم أى عمال سود ولا يشتري 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 غالبية الثمن حتى عندما يمكن الحصول عليها . وهلم جرا .

فالنمو في 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 في صناعات نقابية قد وجدوا أن دخولهم في 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 نعهده صوابا وضروريا ولا مفر منه ، لم يعد فى وسعنا أن نتابع تحقيق مزيد مطرد من إجمالى الإنتاج القومى . فثمن هذا الهدف من تدمير بيتنا 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 والتلوث . ونحن نعرف بمزيد من الوضوح فى كل يوم - ولا نقول نرى ونسمع ونشم - ما الذى تصنعه اقتصادياتنا الجديدة ، ومنتجاتها . ومنتجاتها الجانبية ، وعادم المنتجات بالخيوط 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 شئ منها هنا . ولا نسمع مطلقا - إلا من أناس لدينا

أسباب وجيهة للاعتقاد بكدبهم مثل رجال الإعلان ولجنة الطاقة الذرية إلخ - إن شيئاً مما كنا نظنه ضاراً 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 سماً من نوع جديد فى البيئة . أو أن سماً قديماً قد اتضح أنه أبى وأشد هلاكاً مما كنا نخشى . أو أن ما بدا نتيجة تافهة لأفعالنا إما هو فى الواقع بعيد الأثر خطير . وفى كثير من الأحيان لا يمكن الرجوع فيه أو القضاء عليه .

ولعلنا يوماً ما قد نرى العالم الذى يتحدث عنه بكمستر 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 تنفذ ، والمتمثلة فى الشمس والمد والجزر - قد يتاح لنا أن نحفظ بمستوى معيشة مادية مرتفع على الدوام ولجميع البشر ، من غير أن نصيب بالعطب كوكبنا الأم ، كوكب الأرض ، ولكن هذا العالم ليس قائماً الآن ، وهو على مدى البصر ، ولكى نصنع هذا العالم سيكون من الواجب أن ننمى - ومن لا شئ فى كثير من الأحيان - علوماً 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 ، فتخزن 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 المخترنة ، ونحرقها فنحولها إلى دخان . وتسمى هذه العملية «إنتاج النفط أو الزيت» . وفى كل مرة نستخرج جالونا من النفط من الأرض ونحرقه نقول : إنا «أنتجنا» جالونا آخر من النفط . وهذا تخريف . والأحرى بنا أن نقول : إنا 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 المواد الخام التى لا يمكن تعويضها إلى خرقة 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 .

ويجب أن يكون شعارنا شعار ذلك الخطاب الطيب : دع الأشياء كما وجدتھا أو أفضل مما وجدتھا . وسيكون علينا أن نوجد ونسن قوانين وننشئ مؤسسات تطلب إلى كل من يريد أن يصنع شىئا ، أن يؤدي فيما بعد تكاليف صنعه فى هذا الإطار إطاعة لشعار الخطاب ، ولكى يترك كوكبنا فى صورة تضاهى فى جودتها على الأقل ما وجدھا 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 استخراجها منها ، بل من حيث إنها أمانة الأرض ، أمانة الحقيقة .

وحتى ذلك الحين فنحن غرقى فى عاداتنا القديمة ، وطرائقنا القديمة فى

التفكير ، وفي 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 خاصاً به وحده ، بل هو نمط لرأى أعداد كبيرة من الناس ، فى أى قطر من أقطار العالم : هل أتخلى عن سيارتى ، أو جهازى التلفزيونى ، أو أيما شئ من أجل حياة الأرض ؟ كلا ! لن يكون هذا ! وهذا يورد على الذهن الحوار الكوميدي المشهور .

( أ ) ارفع يديك ! إما نقودك وإما حياتك !

( ب ) خذ حياتى إذن : فأنى أدخر نقودى لشيخوختى !

أو يذكرنا الصيغة البديعة لهذا الحوار نفسه كما أوردها « جاك بنى » ، وفيها لا يعقب الأمر بتسليم النقود أو النزول عن الحياة جواب لفظى ، بل نحو عشرين ثانية من الصمت المشحون بالتفكير . ونحن جميعاً نعيش الآن فى هذا الصمت . ، فلسنا نجعل كيف ننقذ الأرض فحسب ؟ وهى كوكبنا ووطننا وسفينتنا وأمننا ، بل لسنا متيقنين حقاً أيضاً أننا مهتمون بمجرد الرغبة فى إنقاذها . وعلى أن أفترض أننا سنريد ذلك ، وإلا فلا معنى لكتابة هذا الكتاب ، أو القلق أو الهم بشأن المدارس أو الفقر ، أو صنع أى شئ آخر ، فإذا ما أخذنا مأخذ الجذ موضوع إنقاذ الأرض رأينا من إحدى مشكلاتنا أنه يجب أن تكون لا كيف نزيد نشاطنا الاقتصادى عاماً فى إثر عام ، ولا كيف نرفع إجمالى الإنتاج القومى رفعا متزايداً ، بل كيف نوقفه عند حده ثم نهبط به ، بحيث ننقصه إلى النصف ، ثم إلى نصف النصف ، فإنه ليدو 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 بواذر 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 يعرض على الأراضي التى متى تعرضت لهطول الأمطار قد تصبح جرداء تماما نتيجة لعملية الرشح (التي 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 القيادة بحيث يستغرق إيقافها الكامل عن السير نصف ساعة .

والشركات الكيماوية 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 نمواً 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 أخيراً عدد من الناس يقولون : إن  
القلقين بشأن البيئة ليسوا مهتمين بموضوع الفقر ، بل هم غير مكترئين أو معادون  
للفقراء ، وإن أى تحسين للبيئة سيكون على حساب الفقراء . وهذه نظرة سيئة  
التقدير وقصيرة النظر . فالفقراء سيعانون دائماً أكثر من غيرهم من البيئة المنحطة ،  
على نحو ما ينحصرهم الآن أكبر جانب من هذه المعاناة ، لأنهم أقل من غيرهم قدرة  
على مقاومتها أو الهرب منها . والكثير من الطعام الملوث بالسّم أخطر التلوث 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 كيميائية وكهربائية استائية معقدة - وليس مكيفات هواء  
فحسب - لتخليص الهواء من الجزيئات والكيميائيات 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»  
أخيراً 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 مكاناً ما  
رديئاً - 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 صحيحاً  
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 من طريق التعليم المدرسى أو غيره أن نحرك أعدادا كبيرة من الناس فنصعدهم من أشد صناديق الأعمال انخفاضاً 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 التغيير 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 في هرم العمل إلا على حساب فقراء آخرين ، ولما لم يكن من المنظور أن نزيد كثيرا سلم الأجور أو موازينها الحالية في معظم الأعمال ، فلننظر إذن إلى البديل الآخر ، وهو الوسائل التي قد نستطيع بها أن نزيد نوعية الأعمال التي لدينا . ونوعية العمل التي تجعله أفضل أو أسوأ لها مكونات كثيرة :

أولها يتعلق بالأمان . والعمل بالنسبة لكثيرين أكثر أمناً مما كان ، ولكن هذا ليس بالنسبة للجميع ؛ فقوانين الأمان في مناجمنا مثلاً لم تزل غير كافية بصورة فجأة ، وما أكثر عمال المناجم الذين يصابون أو يقتلون في حوادث المناجم التي كانت قوانين أفضل أو مفروضة ومنفذة بصورة أدق كفيلاً أن تمنعها ! وكثير من العمال الزراعيين المهاجرين - كما بين ذلك سيزار شافيز لا بد لهم من العمل في حقول عفرت حديثاً أو رشت بكيمياويات شديدة الخطر على الإنسان ، ففرض منهم كثيرون ، ومات بعضهم بسبب ذلك . وحيث يكون العمل أكثر أماناً فالسبب على الدوام تقريباً راجع إلى التعاون بين النقابات القوية وتشريعات الأمان الصارمة . ويمكن أن يقال مثل هذا عن الراحة والنظافة . فالإضاءة التي هي أفضل ، وأماكن الجلوس في أثناء العمل ، والهواء الأنقى ، والأرضيات التي هي أنظف ، وحجرات الاستراحة ، وفترات الراحة المنتظمة - كلها من ثمار المساومات الصعبة أو التشريعات .

وأحد الأسباب لصعوبة تحسين نوعية طائفة من أسوأ أعمالنا ، وهي التي يقوم بها فقراء كثيرون ، إن الكثيرين جداً من هؤلاء الفقراء لا يتمتعون بمظلة النقابات ، ولما كانوا فيما يبدو يهددون الأعمال النادرة التي يشغلها حالياً 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 سمح 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 نبال 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 الرد على الفكرة القائلة :

إن كل هذا التعليم المدرسى مطلوب لتدريب قوة عاملة ذات أهلية . . . . وقد أخذ قسم الصحة العقلية خمس مافونات شبابت . 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 لسهن »

وأردف الطيب يقول :

● . . . وقد يكون حسنا أن نكتشف أن في مصنع عصرى عمليات عقلية يمكن أن يقوم بها صبي عمره العقلى أقل من ثمانى سنوات ، ولديه نقص حاد في التناسق العضلى . وقد يكون هذا بديعا بالنسبة للصبي . ولكن ماذا كان « الأسوياء » البالغون يصنعون في هذه العملية نفسها قبل أن يقبل الصبي 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 في الاقتدار عليها من هم دون الأسوياء . أو يفوقونهم أحيانا . وبعد ذلك كتب برينان :

● 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 واثنى 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 الساعة 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 في عقد الصفقات والبيع والشراء . وكانت الرغبة في الترتيب أو النظام والحاجة إليه هما جوهر عمل الجميع ، فالأكداس في منطقة محدودة يجب أن تكون أنيقة ويمكن الوصول إليها . وكل رجل كان يعرف مصدر وجهة إرسال كل شيء تناوله يده ، وجميعهم فخورون بأنهم يعملون بجد ويقومون بعمل جدير بالرجال .

ثم إنه لم يكن من الممكن إحلال الآلات محلهم بأي وجه .  
[ملاحظتي الخاصة . لعل هذا ممكن الآن في زمن المخازن المزودة بالحاسب الإلكتروني] .

وما لديهم من الآلات خاضع لهم في عمله تماما . فهذا العمل التجاري كان شريفا ، لأنه متجربيع - بشرف - الغذاء ، وبذلك يضيف ضرورة وجوده إلى استقامته التجارية ، وهو متجر لا يتطلب في 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 في معظم الأعمال التي يؤديها الناس . ويزداد باطراد تحويل العمال إلى خدام للآلات ، لا مستعملين للآلات . وإنه لشيء مثبط للغزيرة أن تقرأ ذلك الكتاب البليغ الأصيل ، القديم الطراز من بعض الوجوه ، والمتطرف ، والمسيحي العميق ، والكاثوليكي حقا . لقد كان يأمل أن يرى العمل وقد أضحي أكثر بشرية وأقل أفنا ، ولكننا في كل مكان تقريبا من العالم سرنا في 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 فكّه .

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 والانتهاى 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 - فطبعى 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 بآنديانا . ولعل ( البعض ) يذكرون أن أفانتى كانت سيارة سبور بديعة جدا كان

ينتجها ستوديبىكر فى أواخر عهده ، ولما أنهى ستوديبىكر أعماله اشترى حقوق صنع أفانتى بعض من يحبونها من ستوديبىكر 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 بضعة مئات من السيارات كل سنة ، ولكن هذه الوسائل لا يمكن أن تفلح فى مصنع كبير ! » .

وقد قرأت أخيراً أن شركة ساب فى السويد بالإضافة إلى صنع طائرة من أشد مقاتلات العالم النفائفة 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 مفصلاً لعملية 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 ، وبيحثون بحثاً جدياً عن وسيلة تجعله أطرف ، وأكثر تنوعاً ، وإنسانية . وما من مهمة تربوية أهم من هذه ؛ فليس من واجب سياسيينا ، ورجال أعمالنا ، وزعماء نقاباتنا فحسب ، بل أيضاً من واجب مربينا أن يولوا تقدم هذه الحركة فى السويد مزيداً من الانتباه . وإنها لمضيعة للوقت والمال وخيبة أمل قاسية أيضاً - أن نتكلم عن توفير تربية جيدة للأطفال إذا كانت التجربة الأساسية لحياتهم بعد بلوغهم ستكون عملاً مذهلاً سمجاً لا هدف له !

وقد أجبني 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 وارتباطاً بالحاسب الإلكترونى ، بحيث يخطط ويتم التحكم فيه من أعلى .

وفى الوقت نفسه سيزداد باطراد نصيب الناس من وقت الفراغ . فيجب أن يكون غرضنا من تربيته أن نعلمهم كيف يستخدمون وقت الفراغ استخداماً . 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 أدائه ولا نؤديه إلا لأننا لا بد 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 صورته 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 والتعسف والغضب .

ووجه الخطأ فى حجة هذا المربي بسهولة أن الناس لا يعيشون حياتهم مجزأة حتى  
لو خالوا الأمر كذلك . وكما بين برينان يحق فإن ما يتم فى جزء من حياتنا « يُرحَّل »  
( 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 فنمسي 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 برينان ووصفهم ممن كانوا لا يجدون فى عملهم شيئاً هاماً - لم يكونوا  
يجدون شيئاً آخر هاماً فى أى جانب من حياتهم . وإذا عاشوا وقت العمل لا لشيء  
إلا للحصول على المال عاشوا خارجه لا لشيء 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 : عمليّن 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 وى 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 تقرررها ؟ 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 حق 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 ، ويبد 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 في رغبتهم أن يمنعوا العمال من التحكم الفعلي في عملهم وأن يحرموهم أن يكون لهم صوت نافذ أو مؤثر في إدارة المؤسسة . وهم والإدارة سواء في اهتمامهم الشديد بكيفية إبقاء أولئك الناس خاضعين في الطابق الأرضي للمصنع . والبيانات عن اجتماعات النقابات التي وصلت إلى - ولا سيما تلك الاجتماعات التي يتحدى فيها العمال العاديون القيادة - تبدو لي شديدة الشبه باجتماعات حملة الأسهم في مؤسسة ما : ففي كلا النوعين من الاجتماعات تؤكد القيادة للأعضاء أنها أفضل معرفة ، وأن كل من يشكك في ذلك يحتمل أن يكون عدو المنظمة . وكلا النوعين من الاجتماعات يكون التحكم الديمقراطي نظرياً أكثر منه فعلياً . 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 في المدرسة . فأبناء الطبقة العاملة والفقراء يجب - كما فعلوا ذلك يوماً ما - أن يعلموا أنفسهم . وفي « أوقات الشدائد » ، وهو كتاب ستدز تركل البديع عن الأمريكيين في وقت الضائقة المالية - يورد أقوالاً لعدد من المنظمين النقابيين القدامى والمتطرفين مفادها أنهم لما كانوا عمالاً شباناً كانوا يتكلمون ويفكرون كثيراً في الاقتصاديات والسياسة ، أما الآن فلا يتحدثون إلا عن الجنس والبيسبول . وأياً كان مدى صدق هذا ، فهو خسارة أكبر ، لا للعمال فحسب ، بل للمجتمع كله . ولعلنا لن نرى الشيء الكثير من إصلاح اجتماعي حقيقي باق إلى أن يفكر يجد أناس كثيرون من الطبقة العاملة ومن الأقليات ومن الفقراء ويتكلمون باستفاضة عما عساه يكون مجتمعاً أفضل للجميع ، لا لنا فقط ، أولى وحدي ، أو حتى لأولادى ! فالفكرة القائلة : « أريد الحصول على أكثر مما تحصل عليه أنت » - لم تتغير كثيراً ، ولم تكتسب الكثير من النباله 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 ؛ ويميلون 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 أيّاً 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 نجدّها مختلطة متجمعة فى كتلة واحدة ، وهى معانى الرزق والوظائف والقيام بالعمل أو بذل المجهود . وإلى الآن يشعر معظم الناس أن رزق

المراء : أى ما يحتاج إليه لإعالة نفسه وأسرته - إن كانت له أسرة - يجب أن يتوقف على حصوله على وظيفة ، أى مركز يتقاضى فيه مالا نظير قيامه بأداء عمل : أى أن العمل شىء 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 بمالههم 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 خلقياً فى التخلي عن وظائفهم ليعيشوا على أرباحهم - وإن كان الكثيرون فى الواقع ممن يرغبون 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 الأراضي ، أو فى الألعاب شائعة من قبيل شراء قطع كبيرة من الأراضي 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 « عصابة من

النصابين» - فما أحرأهم أن يقولوا ذلك بمزيج من الإعجاب الناقم والاستياء ؛ لأنهم مستعدون أن يباروهم في صنيعهم لو أتيح ذلك لهم ! وفي هذا الضوء يكون غش شخص ما مجرد تفوق عليه في 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 المتقدمة 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 السافريظن 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 في معظم التاريخ البشرى ، وكان هناك دائماً نقص في الأيدي العاملة ، لأن عدد الناس لم يكن قط كافياً للقيام بكل العمل الذى تدعو الحاجة بوضوح لأدائه .

ولكن هذا لم يعد صحيحاً في ظل الاقتصاد العصرى ، وهذه الطريقة في ربط الرزق بالأعمال أو الوظائف ليس له معنى . وها نحن أولاء في أغنى أقطار العالم نجد أنفسنا في وضع غريب : فكثيرون من الناس ، وعائلاتهم ، يفتقرون إلى رزق لائق ، ويعيشون في الفاقة والقذارة ، ومن بين أسباب ذلك أنهم لا يستطيعون الحصول على وظائف حسنة . وكلمة « حسنة » أو « جيدة » هامة ، فنصف من في قوائم الإعانات الاجتماعية يعملون . والسبب في أننا لا نستطيع توفير وظائف حسنة أنه ليس هناك عمل كاف يتطلب الإنجاز . والناس يقولون طول الوقت : إن هذا الشيء أو ذاك يجب عمله « لأجل الاقتصاد » أو « ليظل الاقتصاد صحيحاً » . أو « ليمكن الاقتصاد من إمدادنا بالوظائف » ! وإلى وقت قريب جداً لم يكن أحد في العالم ليقول أو يفهم مثل هذا الكلام . إن العاصفة كان من الممكن أن تحطم سفن البشر وتقضى على تجارتهم أو صيدهم ، والقحط والفيضانات تلتفان 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 يتصور 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 نأقن بهما إلى مجتمعنا المحلى ، ونسمح لهما ، بل نشجعهما ، على تخريب مواردنا وتلويث هوائنا ومياهنا لالشيء

إلا لأن هذا « سيخلق وظائف أو أعمالاً » .

وهناك مثل غريب منفرحاً لهذا التصرف هو تلك المدينة التي نسيت اسمها ؛ فقد بذلت مساعي مضيئة في المدة الأخيرة كي « تقنع » الجيش ببناء مستودع لغاز الأعصاب بقربها ، لأن « ذلك من شأنه أن يفيد الاقتصاد » .

وهناك مثل آخر هو مشروع النقل الأسرع من الصوت - الذي مات الآن ؛ فأناس كثيرون في « سيتل » حيث كان بناؤه مزمعاً - ناصروا وناضلوا في سبيل إنشاء هذا الشيء الفظيع ، لا لأنهم في الحقيقة اعتقدوا أنه مفيد أو هناك حاجة إليه أو قابل للتطبيق اقتصادياً ، بل لأنه ما لم يتم إنشاؤه فإن خمسين ألفاً في شركة بوينج - ومن ثم كثيرون غيرهم في المنطقة - سوف يخسرون « وظائفهم » ، ومن ثم أرزاقهم !

وبإيجاز قليل لنا : إننا يجب أن ننشئ النقل الأسرع من الصوت ، وإذا لم يتيسر ذلك فأى مشروع من ألف مشروع يماثله ، كي 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 التي يبدو فيها التفكير بهذه الطرق الملتوية شيئاً سويّاً ومعقولاً - قد فقدت كل اتصال لها بالواقع والطبيعة البشرية والاحتياجات البشرية !

ومنذ زمن بعيد قررت حكومة المحافظين في إنجلترا وقف دعم ومساندة بناء السفن في كلايد العليا بأسكتلندا ، وبذلك في الواقع قررت إغلاق هذه المصانع ، واحتج عضو البرلمان العمالي أنتوني ويدجوود بن بغضبٍ على هذا القرار . وفي لقاء تليفزيوني قال من بين ما قاله :



إن كل أمة أخرى تترغم بناء السفن تساند بناء سفنها ماليا .

وقال : إن صناعة بناء السفن إذا أفلست فكثيرون سيتعطلون ويتكلف نقل وظائف لهم إلى أسكتلندا نفقات أبهظ من المعونة لبناء السفن . وعندما نتحدث عن ارتفاع نفقات « نقل الوظائف » نكون بالقطع بعيدين جداً عن الوقت الذى كنا نطلب فيه أن يحصل الناس على وظائف ليتم أداء العمل الضرورى .

وبعد ذلك بزمان غير بعيد كتبت التاييز اللندنية تقول :

« هناك ثلاثة أنواع من الاعتراضات التى يمكن توجيهها إلى منجم كليفلند

( للبتاس ) هى :

إفساد منظر موضع من الريف بلغ من جماله أنه جعل حديقة قومية . . ومن الممكن القول بأن غزو مباني 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 لخريجي التعليم العالى المفترض فيهم أن يعملوا بمعرفتهم أكثر مما يعملون بأيديهم » .

ومثل هذا الكلام هراء ؛ فإذا 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 ورثة صناعية ، فضلاً على الأجهزة الغالية فى مكتبه والمعامل التى يعتمد عليها » .

وعلىنا أن نسأل أنفسنا ، فى ضوء هذه الجملة : ما معنى أن يقال : إن الطبيب يعمل بكفاية ؟ وقد كنت أظن بسذاجة أن المؤسسة تشتري الحاسب الإلكترونى ليساعد على القيام بعملها بمزيد من الكفاية ، ثم تبحت عمن يقوم بتشغيله . ولكن يبدو أن المؤسسات يجب أن تشتري المزيد بعد المزيد من الحاسبات الإلكترونية لخلق عمل لمشغلى الحاسب الإلكترونى !

« إن الكاتب أو المحرر لا يحتاج فقط إلى آله الكاتبة ، بل إلى استثمار فى

مكان ما فى آلات الطباعة وتسهيلات التوزيع على نطاق الأمة للكتب والمجلات .

ولكن كان لدينا كتاب 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 نيوسيانست . كانت تتكلم بمثل هذا الاتجاه عن التكاليف الباهظة بصورة خارقة لتوفير وظائف للباحثين الكيميائيين : إذن فعلينا أن ننفق مبالغ كبيرة من المال مبددين الأرض - لنوفر تدريباً باهظاً للكيميائيين ومن إليهم ، ثم علينا أن ننفق مزيداً من المال لمعينين فى تبييد الأرض لنوفر لهم وظائف .

وبإيجاز نحن نزيد من تدمير الأرض كى نغنى الناس من إثم الشعور بالكسل ولنفتحهم الوهم المريح بأنهم نافعون ! وحتى الأقطار الفقيرة حبيس هذه الطريقة الغريبة فى النظر إلى الأشياء . وفى ٣٠ من ديسمبر سنة ١٩٧١ صدر عدد من نيوسيانست 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 في 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 في 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 وينى بها ، وهى احتياجات كانوا حريين في حالات كثيرة أن يتولوها لأنفسهم لو أنهم ساعدوا أو حتى لو سمح لهم بتوليها ، واحتياجاتهم بقيت هكذا لا ينى بها أحد ؛ لأن طلبهم غير فعال ! . إذ ما لديهم من المال قليل جداً بحيث لا يقدرّون على دفع أجر من ينى بحاجتهم تلك ، ولا يستطيعون تحويل العمل للوفاء بحاجاتهم إلى « وظيفة » . وقد يستطيع الفقراء يوماً ما أن يشيدوا أو يعيدوا تشيد مساكنهم ، ولكنهم لن يستطيعوا أن يدفعوا أجور عمال أغنى منهم بكثير لبنوها لهم !

ولنفرض برهة قصيرة أننا متفقون على اعتبار أن جميع السلع والخدمات التى يقدمها اقتصادنا الآن في 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 تنفقه الآن لأداء هذا العمل نفسه ، وربما لم يزد ما نحتاج إليه على الثلثين . وكثير من الأعمال التى نطن أنها تستلزم ٤٠ ساعة في

الأسبوع قد تتحول إلى وظائف تستلزم ٢٠ - ٢٥ ساعة في الأسبوع . وليس هذا تخيلاً جامعاً .

فقد كتبت أخيراً مجلة « لايف » مقالاً عن أسبوع عمل الأيام الأربعة ، وفيه تنبأ مفكرون أوفر منى احتراماً بأنه سرعان ما يصبح وفي أماكن كثيرة أسبوع عمل الأيام الثلاثة !

وهذا يفترض أن السلع والخدمات التي يوفرها اقتصادنا ، والتي 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 سيئاً 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 إسطارنا بالإعلانات التى تربط هذه السيارات بالأثرياء والفتيات ذوات الجاذبية الجنسية ؟ وأخيراً : تلك الاحتياجات البشرية الحقيقية ، من مسكن وملبس وهواء وماء نقي وطعام مغذ غير سام ، ونقل وصحة وتعليم واستجمام ورياضة وراحة ومسافة وجمال وصحبة ومجتمع وتجربة اجتماعية محلية ومواطنة فعالة - كلها دائماً تقريباً وباستمرار يحدونها بحيث لا يمكن أن يقدمها إلا أشخاص معينون - هذا إن قدمها أحد ! وبأكثر الطرق تكلفة وتلكؤاً ولولبية . وكما قال كينيث بولدنج بحق : إن حجم إجمالى إنتاجنا القومى ليس إلا مقياساً للعناء الذى يجب أن نكابد به كي 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 ، وعلاقتنا العامة وإعلاناتنا - أن نتبين إلى مدى من عدم الفاعلية الخارق بلغ اقتصادنا ! ولننظر إلى الدغرك : فالديمقراطيون يعيشون على نحو يشبه معيشتنا كثيراً ؛ فهم ليسوا نساكاً ، ويحبون ملذاتهم . ومنذ أمد غير بعيد قدر اقتصادى بريطانى أنهم يسيطرون فى نظامهم الاقتصادى - بحساب الفرد - على  $\frac{1}{10}$  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 شئ على المستوى الراقى جداً ، ولديهم القليل نسبياً من

الموارد الثقافية أو التاريخية أو المنظرانية التي تجلب الكثير من السائحين إلى سويسرا أو فرنسا أو إيطاليا . ولكن مستواهم المعاشي في المتوسط - حتى لو قسناه بالموازن الاقتصادية الدقيقة - قريب من مستوانا ! وإذا قسناه بموازن أكثر تساهلاً فقد يكون مستواهم أعلى . وهناك نحو ٣٠ مليون أمريكي أفقر من أفقر ديمقراطي ، ويعيشون في التمس والقدارة التي لا يطبقونها !

والسبب إلى حد كبير في أن اقتصادنا غير فعال 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 شيء 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 في أن متوسط دخل الطبيب حالياً نحو ٤٠٠٠٠ دولار سنوياً . وقد صدق بكمبستر حين قال : إن ربنا يكون أضعافاً مضاعفة لو أننا أعطينا كل عمال البناء معاشاً طيباً مدى الحياة - ١٥٠٠٠ دولار سنوياً - ونتخلص بذلك منهم كي نبدأ العمل الجدى في المهمة الحيوية حقاً ، وهي مهمة بناء المساكن التي نحتاج إليها أشد الحاجة ، بناء يتسم بالكفاية ، فالخوف الذي كان يسير اقتصادنا بمنعه الآن من السير .

وكنت قد أدليت بجذس مؤداه أننا نستطيع أداء العمل الذي نقوم به حالياً في ثلثي الوقت أو أقل لو أننا قننا به بصورة فعالة ومتقنة قدر إمكاننا . وإن هذا من شأنه أن يجعل أسابيع عملنا - لمن يعملون منا - ٢٠ - ٢٥ ساعة . ولكننا نحصى أسابيع

العمل هذه ، وهذه الوظائف ، وهذه الأرزاق ، بإبعاد كثيرين من سوق العمل بطرق شتى : من صغار السن ، والمسنين ، والكثيرات من النساء ، وملايين في القوات المسلحة ، وملايين من العاطلين .

أما صغار السن فنعتقلهم في المدارس ، وكبار السن فنزغهم على الخروج من سوق العمل بالتقاعد الذي يحل بالنسبة لكثيرين في سن ٥٠ لا سن ٦٥ ، مما يضطر الكثيرين قسراً إلى الكسل والفقر ، ونستبعد النساء من وظائف كثيرة ، ونجعل سنوات من التعليم المدرسي غير المجدى شرطاً ضرورياً لوظائف كثيرة يمكن أن تؤدي كما تؤدي الآن أو خيراً من ذلك بدونه . ولو كان كل من يريد يستطيع أن يشارك فيما نعهده الآن « العمل » فما الوقت الذي يجب عليهم أن يستغرقوه في إنجازه ؟ عشرون ساعة في الأسبوع ، أو على الأرجح ١٥ ساعة أو ١٠ . ولو أن اقتصادنا صار إنسانياً حقاً وفعالاً حقاً ، 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 نخذ « العمل » بالمعنى التطهرى ( البيوريتانى ) العتيق بأنه شيء غير سار علينا أن نقضى جزءاً كبيراً من وقتنا في القيام به سواء أحببنا ذلك أو لم نحببه ؛ فإن معظم الناس لن يكون عليهم أن يعملوا إطلاقاً ؛ فالعمل غير السار أو الخطر حقاً أيّاً كان مقداره يمكن أن نقسمه بالعدل بين كثيرين من الناس ، أو ندفع عنه أجراً كبيراً جداً 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 في مجتمعنا نكابد عناء كبيراً لنحافظ على النقاء الخلقى للعمل ، فلا نهم



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  
ومستثماً ، 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 ومحافظاً حقاً .

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 يهيمه 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 في فتح أبواب كل تلك الاحتكارات المهنية والمعهدية والحرفية التي تجعل حياة الناس عسيرة وباهظة التكاليف جداً ، وخارج مدى تحكمهم أو سيطرتهم ؟ ويمكن في الوقت نفسه أن نعمل في مهمة أخرى اقتصادية أساسية وعاجلة .

وكما قلت من قبل لن يساعد الناس كثيراً أن يرفعوا دخولهم إذا لم يستطيعوا أن يشتروا الأشياء التي يحتاجون إليها ، أو إذا كانت أسعار كل ما يحتاجون إليه ترتفع بأسرع مما ترتفع به دخولهم ! وكيف نستطيع أن نجعل السلع والخدمات التي يحتاج إليها الناس أكثر فاعلية أو كفاية بتكاليف أقل من أعباء البيئة وإهدارها ، وأطول عمراً ، وأقل بهظاً في 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 في مستطاعهم أن يصنعوا بأنفسهم الكثير مما يحتاجون إليه ؟ هذه بعض الأسئلة التي كان يطلب إلينا أن نفكر فيها بول جودمان ( وربما أيضاً آخرون ) منذ سنوات ، وأثارها أخيراً إيفان إيلش وايفريت رايمر في كتاباتها . 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 رؤوسنا لتبتلعه السموم وسقط المتاع ! فمن الخير أن نفكر في 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 حقاً . فما أقل ما سيحتاج إليه المرء كي 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 حقاً 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 المحيط نفسه فى خطر ماحقٍ 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 حرياً أن أحسبه الموضوع الأثير لى التكنولوجيا ، وهو تنمية القوة الحرارية النووية . وإن وصل الروس إليه فسنبسط للعمل على وجه السرعة . ونحتاج إلى وسائل أفضل كثيراً مما لدينا لحزن 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 أمتنا الأرض » ( انظر الملحق ) يحدثنا كيف أن إنجلترا اسمها هارولد بيت 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 مذهلة : فن ثلثائة رطل أو نحوها

من روث الدجاج ذى الدرجة العالية قيل : إنه حصل على ما يعادل ستين جالوناً أمريكياً 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 طناً 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 جداً أخطار عوادم السيارات ، ويقلل احتياجاتنا إلى الناقلات الضخمة والأنايب 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 جداً - 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 علمياً ، أما العبث بروث الدجاج والبقر وما إلى ذلك فليس محترماً علمياً !

وفى مجالات هامة أخرى لا نصنع شيئاً ، بل نتلكأ متخلفين ! وقد ظل الفرنسيون يعملون فى صنع قطار أحاد القضبان يعمل بمحرك نفاث أو كهربي ، مركب مركزياً ومدعم هوائياً ، 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 ، ولعلمهم الآن قرييون جداً من بناء بعض الخطوط

للاستخدام الفعلى .

وهناك شركة ألمانية ، هي سرشمدت - 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 ذلك 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 رمزاً .

وفى عهده أكتوبر من مجلة هاربر اقترح شارلتون أوجبرن فى مقال عنوانه : « اقتراح متواضع » بتفصيل مستفيض ومعقول كيف يجب أن تكون مثل هذه السيارة . وهى شبيهة جداً بالسيارة التى كانت فى مؤخرة ذهنى منذ عدة سنوات . وصناعات السيارات ليست مزمنة - لأسباب واضحة جداً - أن تبنى أو تحسن مثل هذه السيارة ، ولكنها ستكلف الحكومة فى تحسينها وبنائها أو إعداد خطط أو أطقم يمكن بناؤها محلياً - 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 الماضى 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 مائياً ، 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 نتظر إلى أن تكتشف لنا أقطار أصغر منا وأفقر ما نحتاج إلى معرفته !

فما علينا أن نصنعه إذن هو أن نغير الكثير من سياسات الأبحاث والتنمية والإنفاق . وهذا يعنى أن الكثير من مهمتنا سياسى . وعلينا أن نخلق ، ونجمع ، 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 جداً 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 سأبدل 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 - شبابا 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 في القائمة السوداء ، ولن يتسنى لك أن تحصل على وظيفة في أى مكان آخر ، وستدمر مستقبلك بمخالطهم ، فابتعد عنهم واعمل بجد ، ونفذ ما يقال لك ، وحافظ على نظافتك ، وبشيء 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 جداً 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 في هذا الكلام بعض الصدق في تلك الأيام (ولكن ليس الآن) ؛ لأن بعض الصغار الفقراء شقوا بالعمل طريقهم صعودا إلى قمة الشركة . غير أن ذلك الطريق لم يكن مفتوحا إلا أمام عدد قليل جداً من الناس .

وبالنسبة للمعظم لم تكن هناك فرصة إطلاقا . ورسالة اليوم هي : « اعمل بجد في المدرسة ، وتفوق على كل هؤلاء الصغار الآخرين ، واحصل على تلك الدرجة العلمية تنجح في المجتمع » .

وسا صحيح ، ولكنه مرة أخرى غير متاح إلا للقليلين جداً ؛ 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 الضواحي ؛ 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 جداً 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 جداً 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

تحايي الفتيان الأغنياء على الفقراء حتى لو أرادوا أن يعاملوا الجميع على قدم المساواة ، وهم لا يريدون هذا . والجوائز التي يحصل عليها الفتيان الفقراء عندما يربحون أحيانا هذا "سباق الملتوى لا تساوى الجوائز التي تضافى 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 مصممة ومشيدة بحيث لا تحركهم صعودا فى الدنيا ، بل تبقيهم فى قاعها وتجعلهم يظنون أن ذلك بخطئهم !

والاحتمالات ضد رجحان مساعدة المدرسة للصغار الفقراء -- لا جماعة فقط بل فرادى -- على إيدائهم 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 وطاقاتهم وعضلاتهم السياسية فى إبعاد عقبة التعليم المدرسى عن طريق أبناءهم 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 تشاننج للأمراض المعدية بتشاننج . 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 ومعياري 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 سه . وهو يقول :

«إننا نقيد ما تستطيعه العقول الشابة دون قدرة» ودافعته 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 (الميكترمات) القصوى لهذا فقدان ولكن أى باحث - ودع عنك شابا فى الثامنة عشرة من عمره - يمكن أن يشعر بفخر مهئى فى العمل الذى يتضمن علم الأنسجة واستخدام حيوانات المعمل ، والإحصاءات ، وأشعة س ، والبكتريا المصنفة بالراديو .

« . . . ونيكولاس متلهف أن يوجه الشاء إلى برنامج هوبر ، فيقول : «هذا

برنامج ثورى حقا كما تعلم ؛ فهو يعمل على نقيض النظام المؤلف « 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 مجتمعتنا تماما ، ولكن الحضور إلى المدرسة فيه غير إجبارى . وآخرون يحسبون أن معناه مجتمع بدون مدارس إطلاقا ، أو أى ترتيبات للتعليم 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 - وهي التي لم تجعل بعد كل شيء من شأنها - بل فيما يتعلق بالكثيرين جعلته حكرا لها . إن المجتمع المدرسي التعليم هو بالطبع هذان الأمران ، ولكنه فيما وراء ذلك مجتمع تحبس فيه معظم أدوات وموارد التعليم داخل المدارس . إنه مجتمع من العسير فيه جداً أن تتعلم كيف تصنع أشياء كثيرة خارج المدرسة ؟ ويكاد يكون من المستحيل أن تحصل على ائتمان رسمي أو اعتراف بأنك تعلمت هذه الأشياء أو صنعتها خارج المدرسة !

ففي المجتمع المدرسي التعليم عليك أن تذهب إلى المدرسة كي 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 والترقي فيه ! فالقاعدة أن الدارس قد لا يقطع على هذا السلم خطوة ما لم يكن قد قطع خطوات كثيرة قبله (كلها في المدرسة) وما لم يكن مستعدا أن يتخذ (أيضا في المدرسة) خطوات كثيرة بعد ذلك .

ولنفرض أنك وجدت مدرسة تعلم شيئا ما تريد أنت أن تتعلمه ، وذهبت إلى هناك ، والنقود في يدك وقلت : « أريد أن أجيء إلى هذه مدة عام (أو مدة شهر أو أسبوع أو يوم) وأتعلم هذا الشيء » فإنهم سيقولون لك : « كلا ! لا يمكنك أن تصنع هذا ، بل عليك أن تتعلم أو تقدم الدليل على أنك تعلمت آنفا (في مدرسة طبعا) أشياء أخرى كثيرة أولا ، ويجب أيضا أن تتعلم أموراً كثيرة أخرى إلى جانب ذلك : فأين هي مسوغات هذه الشروط المسبقة ؟ وكيف نعرف أنك جدير بالتعلم هنا ؟ وما التعليم المدرسي السابق الذي حظيت به (وليس « ماذا صنعت وماذا

عرفت ؟» وأين سجلاتك المدرسية ودبلوماتك ؟ أمتقدم أنت لدرجة علمية ؟ وما هي ؟ وما إلى ذلك .

ولنفرض أنك تلميذ في 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 تشتري عبوة كاملة ، أولن 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 نغنى بمجتمع لا مدرسى التعليم أنه مجتمع خال من أى ترتيبات وموارد للتعلم ؛ فايفان 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 نغنى 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 للمعلم كى يعلمهم إياه فليبحثوا عن معلمهم وليؤدوا إليهم أجورهم مهما كلفهم ذلك ، ولكن فى المجتمع اللامدرسى التعليم لن يجبر أحد على الذهاب إلى مدرسة ، لا بالقانون ولا بطريق التهديد بعدم التوظيف 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 أولاً أن يجتاز اختبارا فى القيادة ؛ ليرهن 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 في 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 لعلمهم 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 بخدافيه 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 جداً وإذلال لهم ، وكثيراً ما يعاملون بفظاظة ! وحيثما سمحت المدارس بما نسميه « العقوبة البدنية » - وتعنى بها ممارسة



السماح للمعلمين ، لأى ذريعة يختاروها . أن يهاجموا التلاميذ ويضربوهم -  
فالأطفال الفقراء هم أكثر الجميع نصيبا من الضرب وأسوأهم حظا منه .  
والواقع أن أبناء الطبقة العليا نادرا ما يُضربون إطلاقا حتى لو اقترفوا أفعال  
الإساءات .

وفي 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 اجتهدا  
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 راي 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 مناخذ منفصلة ، وظل هذا النظام ثابتا سائر العام . وقد حصلت إحدى هذه المناخذ على معظم تعليمها واثباتها وتأيدتها ، أما المنضدتان الأخريان فقد تزايد تجاهلها لهما ، 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 الخطوة كان مسموحاً لهم بل يلقون تشجيعا ، كي يسخروا من أطفال المنضدتين الأخريين ، وأن يتآمروا<sup>(١)</sup> 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 جداً .

ومن أسباب ذلك أمر يسير والفكاك منه عسير وهو أن المدارس ، ولا سيما المدارس التي يذهب إليها الصغار الفقراء ملأى بأناس لا يحبون الصغار الفقراء . ويكاد كل من عرفتهم ممن لهم خبرة واسعة بمدارس داخلية 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 جداً للفقراء أبناء الأقليات كانوا بيضا ، في حين كان بعض من أسوأهم أشخاصا من سلالتهم نفسها مهاجرين جددا من الفقر إلى الطبقة المتوسطة . ويقدم لنا جيمس هرندون في كتابه « الطريقة المفروضة أن تكون » هذا الوصف لمسزأ التي حلت محله في 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 جداً من المعلمين ، فى مواجهة هؤلاء الأطفال لا يفعلون سوى أن ينفضوا أيديهم منهم ، ويعودهم ميثوسا 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 تساعدكم بأسلوب لم يقدم لهم أى عون ، ولن يقدمه لهم فى المستقبل ، بل هو يشبههم فى الفشل والتمرد أو البلادة . وحسبت هى أننى لا أستطيع أن أنخلهم تلاميذ يمكن احتماهم أو مواطنين مسئولين . وظننت أنا أنها وهى المرأة الزنجية بنت الطبقة المتوسطة المرتدية صدارا من الصوف الفاخر ( صوف الحملان ) أقل اتصالا بهؤلاء التلاميذ منى ، ومعرفتها بهم أقل وعدم ثقتها بهم أكثر ، وظنها بقدراتهم العقلية أضال ، وأنها تكرههم على حالتهم الراهنة تمام الكراهية ! »

ويحدثنا دانييل 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 وضع للتلاميذ - لن ينجى 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 يقرؤا السلام والهدوء إذا تيسر لهم ذلك .

ويصف هرندون في « الطريقة المفروض أن تكون معلمة » هي مسرز ، وهي بيضاء استنادا إلى أنها تعلمت وهي 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 فتي جامع شمس خاصة أن يتلو اسمه في نهاية السنة بين أسماء الرابحين في مسابقة للتهجئة تقام على نطاق المدينة إذا هو قضى وقته متسكعا في أرجاء المدرسة وامتنع بتاتا عن حضور الدروس . بشرط ألا يثير أى متاعب في 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 التهجئة الصحيحة ، وكان هو والآخرون جميعا يعلمون أنه غير قادر عليها .

ويصف دانييل فادر معلمين آخرين من هذا القبيل . وكانت معلمة من هؤلاء تدع التلاميذ يجلسون صامتين وتتجاهلهم في الفصل يوما في إثريوم ، وشهر في إثر شهر ، ما داموا لا يتكلمون بصوت عال فيزعجونها هي وتلميذها أو تلاميذها الثلاثة « الطيبين » .

وكثيرات من المعلمات كن يتسلمن نسخا كافية من الصحيفة اليومية حتى يتسنى لكل تلميذ أن يطالع صحيفته . ولكن بدلا من استخدام هذه الصحف أو ترك التلاميذ يستخدمونها كن يتركن الصحف كما هي لا تمس في مؤخرة قاعة الدرس . ولما فضح الرجل الذى يجمع الصحف هذا لسر جعلت إحدى المعلمات تكلف

تلاميذها في الدقائق القلائل الأخيرة من الدرس أن « ينكتوا » الصحف بحيث يظن الناس أنهم استعملوها !

ويذكر جوناثان كوزول في كتابه « الموت في سن مبكرة » كيف أنه كلما شرع بمد الأطفال السود في فصوله بذلك النوع من الزينة أو المواد الخاصة التي تعود الأطفال البيض استخدامها ، وكان في كل مرة يجد بالفعل شيئاً يهتم به الأطفال السود اهتماماً حقيقياً ، 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 يقدرّون أن يتعلموا ولا يريدون أن يتعلموا ، ثم جاء من يبين أنهم يقدرّون ويريدون على السواء ، فمن شأن ذلك أن يهدد عذر المعلمين الآخرين ، ومن الأسهل والآمن أن تمضى في تعليم الأطفال بوسائل تعلم أنها لن تفلح ، لأنها لم تفلح قط من قبل ، ثم تمضى في إلقاء اللوم على الأطفال !

وكثيرون من أمثال هؤلاء المعلمين سيظلون في 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 والتجديد شرع مزيد من الشبان ينخرطون في 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 في 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 شبابتنا النزاعون إلى النقد والمبالون 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 جداً 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 يقدرّون 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  
تدميراً . إن هؤلاء الناس - وهناك منهم الكثيرون - يريدون حقاً أن يساعدوا  
الصغار ، لكنهم يعتقدون أن كل شىء فى حياة الصغير الفقير - بيته ، وأسرته  
وشارعه ، وجيرته ، وحديثه ، وأصدقائه ، وقيمه ، وطريقة ملبسه وأذواقه وكل  
ما يعرفه فعلياً ويصنعه ويحبه - إنما هو ضرب من المرض يجب إبراؤه منه كشرط  
مسبق كى يتعلم أو كى يصبح شيئاً ما .

إن تربية أو تعليم صغير فقير - فى نظر هؤلاء الناس - ليس معناه - ما كان  
« باولوفرير » حرياً أن يسميه « إيقاظ الوعى » - تناوله حيث هو ، ومساعدته على  
أن يفهم ذلك ، ثم مساعدته على أن ينمو من هناك شيئاً فشيئاً إلى أن يخرج بنموه  
إلى العالم المحيط به . وهذا يعنى فى الواقع محاولة تغييره كلية ليصبح شخصاً مختلفاً  
تماماً .

وأذكر أنى سمعت ذات مرة رئيس مجلس إدارة مدرسة فى مدينة من أكبر مدنتنا  
- 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 ؟

وبين 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 كياناتهم ، 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 نمويا . . 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 حقيقى ، 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 متاح فى المدرسة على أفضل وجه ؟

أشك فى ذلك ، كما أشك فى أن معظم ما يعرفه الممارسون من الجراحين أو بناء 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 جائز . فليس من العسير أن تتعلم كيف تتصرف تصرف الأغنياء إن كنت غنيا ، فقليل من المال يمكن أن يسهل الكثير من الأمور ، ولكن من العسير جداً 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 في بريطانيا العظمى الذين أبلوا في المدرسة بلاء حسناً ، وبذلك حصلوا على منح دراسية إلى المدارس الثانوية والجامعات ، انقطعت صلتهم بفضاعة المواضع التي جاءوا منها ، وبأصدقائهم وأسرتهم . لقد نفوا أنفسهم من مجتمع نشأتهم ، من غير أن يكون لهم مجتمع آخر يستطيعون أن يشعروا أنهم موضع ترحيب فيه ، وأنهم فيه على سجيئتهم . وقد علمت صغاراً سوداً في مدرسة ثانوية خاصة كانوا يشعرون بهذا التوتر أو الإجهاد ، وقالوا لي : إن الكثيرين من أصدقائهم القدامى لا يريدون أن يكلموهم ، وينظرون إليهم نظراً إلى لا متمتين وأعداء !

وفي المكسيك ، منذ أمد غير بعيد . قال لي معاري شاب ولد وترى في قرية ريفية صغيرة بعيدة . إنه بالنسبة له كان شرطاً لصيرورته معارياً ، أو أن يسمح له بالدراسة كي يصير معارياً - أن يتعلم كيف يتصرف ويتكلم ويلبس ، بل يفكر فعلاً ويشعر بطريقة قطعت ما بينه تماماً وبين تلك القرية وجميع الناس الذين عرفهم هناك ، وحينما يعود إلى هناك - وكثيراً جداً ما يذهب إلى هناك - يرون فيه دخيلاً أو غير منتم .

ومنذ عهد أقرب من ذلك قضيت جانباً من أمسية في الدنمرك أتحدث إلى طالبة في جامعة هناك . وكانت متوترة وقلقة بصورة غير عادية ولعلها شعرت ببعض

الراحة بتأثير البيرة الدنمركية والإحساس بمستمتع متعاطف ، فقالت لى أمورا كانت  
قيمة أن تبقىها معظم الوقت طى الكتان . 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 خزيبها من نفسها أشد  
إيلاما بسبب خزيبها منها . وعلى الرغم من شعورها بأنها يجب ألا تخزى منها ،  
بل بالرغم من محاولتها ألا تشعر بالخزى - لم تستطع أن تكف عن ازدراء - وهذا  
هو لفظها - طريقة والديها فى الكلام ، وازدراء أفكارهما ، واهتماماتها ، وكل  
شئ 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 لاعليها ، بيد أن ذلك لم يجد كثيرا . وعلى حد قول ايلتش وريمير اللذين  
أجادا التعبير : إن المدارس تعلم قبل كل شئ تفوق المتعلمين فى المدارس . ومن  
أوائل وأهم الشروط للتقدم فى المدرسة والرق 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  
التي 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 . فالجتماع الذى يتحيز ضد مثل هؤلاء الناس يستطيع أن يمارس

هذه التحيز بصورة أنسر ، وأخفى عن العيون ، وأيسر إفلاتا من العقاب في المدارس أكثر من أى مكان آخر !

إن الفقير المتهم باقتراف جريمة قد لا يلقى معاملة عادلة جداً في المحكمة ، إلا أن لديه الفرصة على الأقل في المثول أمام محكمة . . أما التلميذ المتهم باقتراف خطأ في المدرسة . والمهدد بعقاب قد يؤثر على مستقبله كله ، فليست لديه أي فرصة للدفاع عن نفسه . وهذا يمد المدارس بسلاح قوى جداً ، لا تتردد الكثرات منها في استخدامه . وهي في الغالب الأعم تستخدم التهديد بخفض درجات التلميذ كوسيلة لإبقائه خاضعاً ، وكوسيلة لجعله يدعى للإذلال والمهانة . ومنذ أمد غير طويل تحدثت إلى عدد من التلاميذ من مدرسة ثانوية في القطاع الشمالى الشرقى من البلاد ، وكان معلومها في كثير جداً 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 ! وكثيراً جداً ما أوقفوهم لأهون خرق للقواعد المدرسية ، بل لخرق وهمي لتلك القواعد ! وفي إحدى المناسبات أوقفت فتاة سوداء عن الدراسة عدة أيام - ويجب أن أضيف أن معظم القصص التي رواها لي التلاميذ أيدها أناس أسنّ منهم من البيض الذين كثيراً 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 : مادام 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 ) أصفاراً في عمله بالفصل عن كل الأيام التي لم يحضر فيها . وليست هناك وسيلة لإزالة هذه

الأصفار من السجل ، أو تعويضها ، ويتم استخراج متوسطها ليشكل درجته . وهذا بالطبع أمر لا يمكن اغتفاره مطلقا . إن الدرجات ذات مدلول ضئيل في ذاتها ، ولكننا مادمننا نستخدمها فلا أقل من أن نستخدمها معيارا للعمل الأكاديمي لا للتهديد التأديبي لحفظ الانضباط .

وبعد أمد غير طويل من حديثي مع هؤلاء التلاميذ تحدثت برهة قصيرة إلى مدير القبول في جامعة تابعة للولاية ، وهي الجامعة ( الوحيدة ) التي تمكن موارد معظم هؤلاء التلاميذ من الذهاب إليها ، وسألته : لماذا لا يستطيع بعض هؤلاء التلاميذ ، وهم بلا جدال أذكياء قادرين على القيام بأعباء العمل في الكلية - أن يحظوا بالقبول في الجامعة على أساس امتحان معادل لشهادة المدرسة الثانوية أو أى نوع آخر من الاختبار متجاهلين درجات مدرستهم الثانوية التي كثيرا جداً ما تنخفض لأسباب تأديبية ؟ فقال : في الواقع أن المجلس التشريعي والجمهور لن يعصدا ذلك الإجراء ، ذلك أن دخول التعليم العالى الذى تعينه الولاية فى نظرهم - ليست له نسبيا إلا علاقة يسيرة بالقدرة العقلية أو الاستعدادات 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 إليتس ذات مرة في محادثة له مع بعض التلاميذ ، قال : إن الناس ظلوا زمنا طويلا يتعلمون المعرفة والمهارة داخل مؤسسات . ففي حانوت صانع الأحذية يتعلم « الصبي » أو المتلمذ كيف يقطع الجلد ويحكه ؟ وكيف يصنع الأحذية ؟ وصبي الرسام يتعلم ما يتعلق بنسيج القنب المستعمل في الرسم ، والأصباغ ، والطلاء ، في مرسم أستاذ الرسم ، وصبي 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 تعلمًا ، 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 في مؤسسة لا تنتج شيئا غير التعليم . ومن هنا بهُظ تكاليف المدارس لأنها مبددة وغير منتجة !

ومنذ مدة غير بعيدة كان بعض الناس في جامعة تابعة لإحدى الولايات يطوفون بي حرما جديدا لهم ، فقالوا لي في 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 المباني الجديدة في كل مكان محاطة بالأرض غير الممهدة التي تخلفت عن البولدوزرات . وهذه البولدوزرات كانت في العادة غير بعيدة عن المكان ، تحفر الأرض لأبنية أخرى جديدة . فلما نظرت إلى كل هذا النشاط الباهظ التكاليف ، في مجتمع محلي - شأنه شأن معظم المجتمعات المحلية الأمريكية تنقصه المساكن الجيدة - بدت لي رؤية سريعة غريبة : تخيلت نفسي

المرشد لزائر من الفضاء الخارجى أطوف به أجزاء شتى من مجتمعنا ، وأخبره بما يصنعه الناس هنا ، وتخليته قادما معى إلى هذا الحرم الجامعى ، ناظرا إلى كل هذه المباني وهذا النشاط قائلا : « ماذا يصنع الناس هنا ؟ » وكان الجواب الذى خطر لى : « الواقع أنهم لا يصنعون شيئا حقا » فإذا 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 أخبرني عالم الإنثروبولوجيا منذ أمد غير بعيد أنه عندما بدأ لأول مرة عمله في تحديد عمر قطع الخشب من شكل حلقاتها ، كان عليه أن يقيم علاقات إحصائية بين حلقات عينة وعينة أخرى . وتعلم في اسبوعين بسهولة ما تستغرق مقررات الإحصاء بالكليات شهورا أو أكثر في تعليمه .

وعلى سبيل المفارقة يخطر ببالي معهد تعليمي فعال حقا ، هو الغواصة التي خدمت عليها في أثناء الجزء الأخير من الحرب العالمية الثانية ، فلأننا كنا في حرب ، وبسبب التوسع في خدمة الغواصات ، ولأنه كان في البحرية - كما في كل مكان - نقص في المدربين المهرة كان كل من على متن هذه السفينة يحقق تقدما في المهارة والرتبة والمسئولية بمعدل أسرع أضعافا مضاعفة مما كان يمكنه تحقيقه في زمن السلم : فالمتدربون في كل قسم كانوا يلقنون الأحداث منهم سنا مهارتهم ، فإذا احتاج الأمر إلى خلع محرك ، أو ضاغط ، أو محرك كهربائي أو قطعة من معدات الراديو ، أو أى شئ آخر وإصلاحه كان من يعرفون كيف يؤدي هذا العمل يستوثقون من أن من لا يعرفونه يرقبهم ويساعدونهم في العمل . وكانوا يقومون بالشرح وهم يعملون : وكلما أمكنهم ذلك كانوا يتركون من هو أصغر منهم سنا يقوم بإدارة الصمولة أو المسار المحوى ونزع الجزء والقيام بالقراءة . وكان علينا أن ندرّب من هم أصغر منا سنا لعدة أسباب :

فالأكبر سنا قد يمرض ، أو يصاب ، أو يقتل في البحر ، فيكون علينا أن نعتمد على الأصغر سنا . والأرجح من هذا أن الأكثر تمرسا قد يؤخذ منا لشغل وظائف أكثر مسئولية في مكان آخر ، أو ليكون عماد الطاقم في سفينة جديدة .

كذلك كان من المفيد جدًّا للروح المعنوية أن تشغل الوظائف العليا برجال نشأوا - كما يقولون - في 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 خفي ، 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 ننزعناه لأن المحرك لم يكن سائرا على ما يرام ولا بد 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 ما لم 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 جارين 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 لي أن هذا نمط النظام التعليمي المعقول للمجتمع المحلي الفقير ، أو للمجموعة الفقيرة من الأقليات ، أو للأمة الفقيرة . فهم في وضع شبيه جداً بوضع سفينة أو أمة في 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 ميكانيكيين ، ومهنيين أو حرفيين وصناعا فلا بد لهم أن يقوموا بالأمرين في آن واحد .

إن الفقراء بدلا من هذا ليس أمامهم إلا التعليم المدرسي . فماذا يكلفهم ذلك - وبخاصة للحصول على درجة علمية من كلية ، وهي التي تدرب الكثيرين جداً منهم على الاعتقاد بوجوب حصولهم عليها ؟ إن مجلة كبلنجر « الأزمنة المتغيرة » نشرت في 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 تدرج نفقاتها فى الحدود المذكورة :

| التكاليف<br>بالدولار | الرسوم والمصروفات<br>فى الولاية | الرسوم والمصروفات<br>خارج الولاية | السكن<br>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 يجذب 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 ١.٠٠٠ دولار وإن كانت هناك كليتان فقط من الكليات المدرجة فى القائمة نفقات المسكن والمأكل فيها أقل من ٨٠٠ دولار فى السنة .

ومن هذا كله نستطيع أن نصل إلى تقدير تقريبي 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 التوظيف 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 قراءته منذ زمن غير بعيد - أبناء 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 - يَهْطُ نفقات التعليم المدرسى فحسب - فن 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 جداً عن المؤهل ، وتكاليفه كبيرة جداً 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 ولتر كيزلر من بين هذه الأمثلة : فقد بدأ حياته العملية فى صالة المصنع ، حيث أعطوه ليبدأ تدريبه 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 ما لم يكن حاصلًا 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 قتيماً 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 نبقىهم مشغولين مدى سنوات يتدافعون فيها مذعورين ومتنافسين بعضهم ضد بعض في سبيل حفنة من الدرجات العلمية ، على أمل أنهم عندئذ قد يحصلون على وظائف كان من الممكن أن تؤدي في معظم الأحوال بالإجادة نفسها بدون الدرجات العلمية .

كذلك لا يتحرر الصغار الفقراء من التمييز حتى عندما يحصلون على الدرجات العلمية ، فهم لا يزالون بعد ذلك بحاجة إلى صلات النسب والقرابة . وفي حين كانوا من قبل يواجهون عقبة مضمار واحد ، إذا بهم الآن يضطرون إلى الجرى في مضمارين !

وفي ختام ذلك ليس هناك تأكيد بأن الدرجة العلمية ستنبئهم الوظيفة . وقد كتب جلدسون جيروم عن مؤتمر أو اجتماع أكاديمي من نوع ما يقول :  
«... إن ١٧٠٠ دكتور في الفلسفة فيما بين ٢٥ - ٣٠ سنة من عمرهم ، مع ثار من هم أسنّ منهم ، وقد علت وجوههم جميعاً أمارات القلق - كانوا يتنافسون على ٢٥٠ وظيفة تعليمية على مستوى الكليات ، ولم يكن من بينهم أحد يتوقع حقاً أن يحصل على وظيفة منها !

« والحالة النفسية التي تسود بين المتقدمين الشبان - ومعظمهم يحوسون متسقطين اقتناص وظيفة - حالة يأس ؛ فن العسير جداً على نحو ما بالنسبة لهم أن يتقبلوا أن درجة الدكتوراه التي حصلوا عليها بعد سبع أو ثماني 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 ، لأننى 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 .  
الثن 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 للصفاء الفقراء .

وثمة أيضاً حجة أخرى يسوقونها دفاعاً عن زيادة التعليم المدرسى للفقراء : فمضى 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 يخذوا 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 في يدى مساعد الصيدلى - وهو عادة شاب يحمل دبلوم المدرسة الثانوية وربما تلقى تدريباً بعد ذلك مدته ستان .

والنوعية العامة للعناية الطبية في 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 جداً . ولن يكون عسيراً أن ندرّب أعداداً كبيرة من النساء ، لسن على دراية أخرى بالطب ، على القيام بهذه الاختبارات إما لأنفسهن أو لنساء كثيرات غيرهن ، ولكن المهنة الطبية لأسباب طبيعية جداً - لا تريد أن تجعل هذه التقنيات 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 . وفي 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 يحولهم 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 . إيه ، 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 متنوعة » .

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 تسلم 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 نهائياً .

« وقد طلب موظفو المساعدة القانونية إلى آل جونسون وآل هوارد أن يقدموا قائمة بالأثاث الضروري والملابس التي يحتاجون إليها ، وفي الصباح التالي صاحباً مسز جونسون إلى متجر أثاث لانتقاء ما كانت بحاجة إليه وتستطيع تحمله في حدود أقساط الإعانة . وكانت وجهتهما معها بعد ذلك إلى مصلحة الإنعاش ، فقدمت لها الموظفة التي طال احتجازها 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 خريجي 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 في 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 المدرسي دخل كبير بصنع هذا الفرق ويجعل 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 هندياً . وهذا المشروع بعد كل شيء تكاد تكون تكاليفه كلها على حساب مكتب الفرصة الاقتصادية في واشنطن ، والمعين يوشك أن ينضب . فإذا يحدث للفقراء إذا ما نضب المعين ، أو حينما يطلب المحافظ - كما في كاليفورنيا - بإلحاح على واشنطن أن توقف البرنامج في ولايته ؟ إن عدد الفقراء أكبر من عدد المحامين ، ودع عنك المحامين ذوى الإحساس بالمسؤولية 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 أصدقائي في النرويج على رفوف كتبهم كتاب غليظ ، ولكنه كتاب واحد - اسمه « القانون النرويجي » ، وربما لا يضم بين دفتيه القانون النرويجي أجمع ، ولكن به ما يكفي منه كي يتمكن المواطن من العثور بنفسه على ما يقوله القانون له وعنه . وكثير من الأمور التي يحتاج الفقراء حقاً إلى معرفتها عن القانون ليست بكل هذا الغموض . وكثير من المشكلات التي لديهم لا تحتاج حقاً لعرضها على المحاكم ، بل تحتاج إلى ما يعادل في مجال القانون - على نحو ما - مساعد الصيدلي ، ويستطيع الفقراء أن ينتقوهم من بينهم ليدرّبوا أنفسهم على ذلك .

إن ما يحتاجون إليه أولاً هو الحماية ضد ذلك الضرب من عقود التقسيط الاحتمالية التي كثيراً ما يقنعهم الطرف الآخر بتوقيعها ، وإنها لو صممة للمهنة القانونية المزعومة . إن الكثيرين ممن تعلموا القانون يساعدون على كتابة مثل هذه العقود ، 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 فن واجباً أن أشرحه لك بوضوح كاف بحيث تفهمه حقاً . 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 لا يكون لدينا شيء 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 قانونياً 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 ، فن ذا سواه يستطيع ذلك ؟

ومثل هذه المقترحات بإشاعة الكثير من المعرفة والمهارة التى يملكها ويحتفظ بها المهنيون بين الناس ، من الطبيعى جداً أن تجد معارضة قوية من جانب أولئك المهنيين ، ويسمونها «إباحة الممارسة المهنية» . وهذا هو المقصود بالضبط ؛ فالممارسة المهنية بحاجة إلى إباحة ؛ لأنها أغدت شديدة الصلابة والبَهْظ بحيث لم يعد يقدر

عليها الفقراء ، بل الكثيرون حالياً من أبناء الطبقة الوسطى ؛ ولذا لم يعودوا قادرين على الاستفادة منها إطلاقاً !

ومعظم المهارات على كل حال التي يحصل عليها السود وغيرهم من الفقراء ، سواء أكانت باهظة أم لا - لا تظل في المجتمع المحلي . وقد أصاب الصميم مقال قرائته منذ زمن غير بعيد ، وهو تقرير عن ندوة حول تنظيم المجتمع المحلي . فقد قال أحدهم : إن ثمة حقيقة واقعة تجعل - أكثر من أى حقيقة واقعة سواها - تنظيم المجتمع المحلي أمراً بالغ الصعوبة ، ويكاد يكون مستحيلاً : إن معظم السود ، أو غيرهم من أبناء الأقليات الأخرى ، القادرين على الحصول على تعليم مدرسي ، وتدريب . ومهارات ، وأوراق اعتماد رسمية - سرعان ما كانوا يتوقفون عن العمل في مجتمعاتهم المحلية . لعلهم مازالوا يعيشون هناك ، ولكن عملهم يؤدي خارج هذا المجتمع .

والسبب في ذلك يسير : فلا أحد تقريباً من الفقراء الذين ناضلوا وضحووا كي يكتسبوا مهارة تدر أجراً عالياً يمكن أن يبذل هذه المهارة مقابل لا شيء ! وبعبارة أخرى : لا بد أن ينقل مهارته إلى مجتمع محلي للطبقة الوسطى البيضاء حيث يستطيع الناس أداء ثمنها ؛ ولذا فإن معظم الفقراء الذين يتعلمون تعليماً عالياً تفقدتهم مجتمعاتهم المحلية !

ومما جاء في «نيويورك تايمز» عن زيادة جرائم العنف في الطرف الشمالي من سنترال بارك (أى في حي هارلم الذى يسكنه السود) ما يأتى :

«إن الأسباب التى يقدمها الموظفون المكلفون بتطبيق القانون لهذا الارتفاع في 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 في حفظ التوازن والاستقرار» .

والمقال عن مشروع بوستن للمساعدة القانونية يقول :

«إن أحد المحامين السود يقول : «إن السود في معظم القضايا يفضلون محامياً أسود على المحامي الأبيض» . ولكن هذا الحل جزئى ، ومن الصعب إيجاد حل أكمل منه ، فكما يقول ذلك المحامى : فنظراً إلى العروض التى يحصل عليها السود من خريجي مدارس الحقوق ليس من المرجح أن يعودوا إلى نوع الحياة الذى غادروه نفسه لتوهم» .

والدليل على ذلك قائم في كل مكان : ففي مقال بقسم المجلة من نيويورك تايمز الصادرة يوم الأحد ٢ من يناير سنة ١٩٧٢ بين ناثن جلازر مالم أكن أعرفه ومالم أكن أتوقعه من أن تعداد السود وأبناء بورتوريكو وليس البيض فقط أخذ في الهبوط في أسوأ الأحياء القدرة بمدننا ، فالذين يستطيعون الخروج من هناك يفرجون .

وفي مقال افتتاحى بعدد يناير سنة ١٩٧٢ من «إيبونى» عنوانه «فلتبق داخل المدينة أسود» مناشدة للسود الناجحين ألا يغادروا حى المنبوذين ، ومما جاء في هذا المقال :

«... إن الجيتو (الحى الفقير أو المنبوذ) يتحول إلى برية مقفرة ، فالناجحون والعدمون يغادرونه ولا أحد ينتقل إليه ! إن الجيتو في 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 سناً ! ، واللصوص المتمرسون يرجعون إلى الورا بسيرة نقل إلى باب بيت ثم يفرغون فيها أثاث شقة كاملاً في وضح النهار ! والسود في القطاعات

التي هي 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 التي 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 الضواحي 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 الضواحي» بقلم «أورد كومز» : فهو يصبر 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 مأت : 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 أحسن مستوى جسمى ! » ... إن زوجة لامعة ومتشائمة لأحد الأطر (الكوادر) النامية من حلالى مشكلات البورجوازية السوداء ، وهى تنتقل 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 ! » ...

وفى بعد تحدث أصدقائى البورجوازيون عن محاولتهم لمساعدة الفقراء السود ، وكيف قوبلت بالعداء والهزاء ؟ 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 يندرون أولادهم للأمة السوداء فى حين ظلوا هم سالمين وعلى محيط الدائرة بعيداً عن مركز الخطر ! .

... وقد سألت طبيباً ، وهو باطنى قديم ! أيعظن أن أنداده سيوجهون جهودهم صوب السود الفقراء ؟ فقال : لا ، ثم تجهم وجهه وقال : « هل فكرت فى مبلغ العمل الشاق الذى كابدهناه 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 في التغلب الفردي على الفقر . . . » .

وليس هذا الكلام حجة ضد مثل هذا التغلب الفردي على الفقر . فكل من يعيش في مجتمع محلي فقير ويريد أن يخرج منه من حقه أن يصنع ذلك ، وله الحق في كل العون الذي 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 التي تظل حبيساً ! والفقير الذي « يصل إلى النجاح » لا يساعد إلا نفسه ، والمدرسة التي تساعده على « النجاح » لا تساعد أحداً إلا إياه ! ففي المجتمعات المحلية الفقيرة - كما في الأقطار الفقيرة - لا تخلق الجبرات الكبيرة من التعليم المدرسي زعامة ، بل صفوة ، وهذان ليسا شيئاً واحداً .

وقد تكون القصة التالية مما يوضح الفرق بينهما :

فقد كنت منذ سنتين أُنحدث عن هذه الأمور مع بعض الطالبات في كلية محلية للنساء . ودخلت في جدل مع طالبة سوداء شابة . وقالت - مثل كثيرين غيرها - إن كل هذا الكلام عن التعليم غير المدرسي أو التعليم المدرسي الحر أو ما إلى ذلك - إنما هو لأبناء البيض الأغنياء ، أما هي وغيرها من أبناء السود والفقراء فيحتاجون إلى المدارس على وضعها الراهن بمقررات منظمة مطلوبة ، وامتحانات ، ودرجات ، ودبلومات وما إلى ذلك ؛ فهذه الوسيلة دون سواها سيتسنى لها أن تصل إلى مدرسة الحقوق وتغدو محامية ، وبذلك تكسب القوة على مساعدة قومها . وأما دخولها في مدرسة الحقوق ذات الهيبة والمكانة التي تقول : إنها ترمى إلى دخولها ، أو أن تكتسب هناك القوة التي تتطلع إليها - فذلك يبدو لي مشكوكاً فيه جداً ؛ فعلى الرغم من معرفتها وكلامها الساخر عن « النظام » ومؤسساته - بما في

ذلك مدارس الحقوق - كان ظاهراً أنها لا تعرف عنها إلا القليل ، وترى فى القانون نوعاً من الحيلة السحرية القدرة التى يستخدمها البيض منذ زمن طويل ضد السود ، وستعلم الآن كيف تستخدمها ضد البيض . وشككت فى أن هذه الفكرة وهذه الرؤية يمكن أن تسنّدها فى استيعاب الكتب الكثيرة الضخمة عن الأضرار والعدالة وما أشبه . ولكن هذا خارج الموضوع . وما حاولت - بدون نجاح - أن أقوله لهذه الطالبة الغاضبة المفعمة بالحياة : إن آلة المدرسة - إذا سار كل شيء على ما يرام - خليقة أن تطبع على جيبيها « فائزة » بل قد تمنحها القوة كى تصنع شيئاً للسود . ولكن آلة المدرسة هذه ستستمر فى الوقت نفسه فى طبع كلمة « خاسر » على جبهات ألف أو عشرة آلاف أسود آخرين ، وبذلك تسليمهم - حتى فى عقولهم ، بل فى عقولهم قبل كل شيء - 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 شيء 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 يساعدتهم كثيراً هذا العدد القليل من القادة والمساعدین 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 بهظاً ، إلى ما فى المجتمع من فرص .  
إنهم قبل كل شيء بحاجة إلى مجتمع فيه مزيد كبير من الفرص ، مجتمع مهم  
بالقضاء على الفقر ، ويجعل حياة كل أعضائه متاحة وممكنة وطريقة 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 يجب بقوله : « لعل شيئاً من الصواب فيما تقول ، ومع هذا ، إن لم تعلم 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 التخلّى عن الجيد بحثاً عما هو كامل . فما نصنعه الآن ليس ناجحاً جداً ، 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 مربّ برازيلي ، هو باولو فرير مع زملاء قام

بتدريبيهم من تعليم أعداد كبيرة من البالغين التامّي الأمية في تلك القرى - أن يكتبوا ويقرأوا في أشهر قليلة ، وبتكاليف مقدارها ٢٥ دولاراً للشخص الواحد ! ومعظم مدارسنا تنفق ٢٠٠ دولار أو أكثر على التلميذ الواحد في السنة لتعلمه ما يحو أميته ! وفي نهاية ست أو سبع أو عشر سنين وعمل يتكلف ١٥٠٠ دولار أو أكثر - لا يكون الكثيرون من أطفالنا عاجزين عن القراءة في مستوى هؤلاء الفلاحين البرازيليين فحسب ، بل إن الكثيرين منهم تفسد روحهم المعنوية بحيث يظنون أنفسهم عاجزين عن تعلم أى شيء !

وعندما كان « فرير » ومعاونوه يقدمون إلى قرية جديدة كانت خطوتهم الأولى أن يحاولوا حث القرويين على التجمع في لقاء لمناقشة أمور حياتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وكل ما يعينهم .

وكان الكثيرون يخافون (مثل الكثيرين في الولايات المتحدة) إذا تكلموا بصراحة وعلنا أن يجروا على أنفسهم شيئاً من المتاعب .

وكان آخرون يشعرون أنه ما دام شيء مما يقولونه لا يمكن أن يحدث تغييراً في حياتهم ، فماذا يمكن أن تكون جدوى قولهم أى شيء بل لماذا التفكير ؟ فخير من هذا أن تعيش حياتك القصيرة التعسة في نوع من الاستسلام غير المبالي !

ويصف فرير الثقافة التي 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 الوعي » .

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 بجرارة واقتناع وفى هذا الكلام بدأت بعض الألفاظ فى الظهور ، وهى مفاتيح لفظية ، أو ما يسميه فرير الألفاظ الخصبية أو الولود ، لأنها تلد أفكاراً ، وتلد مقاطع يمكن أن تتكون منها ألفاظ أخرى . وكان فرير يدون هذه الألفاظ ويبين للقرويين كيف يكتبونها ، وبكلماتها يتمسكون بها ، ويتملكونها : ويستخدمونها فى أغراضهم الخاصة . ومتى وصلوا إلى هذه النقطة كان الباقى سهلاً نسبياً .

ومن هذه البداية تمكنوا من مساعدة القرويين على أن يصبحوا قارئين كاتبين وظيفياً فى فصول ليلية بعد عمل النهار الشاق ، وعلى مدى ثمانية أسابيع تقريباً ! وقد يقول بعض : « ولكن فرير - بعد كل شئ - كان عليه أن يحصل على المدارس التى يقوم بالتعليم فيها » والجواب أن « مدارس » 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 ثانياً لا تشترط ولا تعطى أوراق اعتماد من أى نوع (شهادات دراسية رسمية) .

وهى ثالثاً لا تغلق التلميذ داخل سلسلة متعاقبة من التعلم محددة سلفاً . 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 جداً . فكتاب ديسون « 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 فتي فى الثانية عشرة من عمره أمدى 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 ؟ أطلب 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 سأل 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 يولبنى 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 في : كيف سيضربني أبي لو رسبت في الحساب ؟» .  
وواضح أن الشخص عندما تقلقه أمور من هذا القبيل فلن يستطيع أن يفكر  
أو يتعلم الكثير عن الحساب أو القراءة ، أو أى شيء عداهما ؟  
«إن الألفاظ المطبوعة امتداد للكلام . والقراءة حديث . ولكن ماذا لو أن هذا  
العالم الأكبر كان مفزعاً ومهيناً ؟ هل يجب أولاً يجب أن نضمن الخوف والإهانة  
مشكلة جوزيه في القراءة ؟

«إن مشكلة جوزيه في القراءة هي جوزيه ! ولا نحتاج إلا للنظر إلى جوزيه  
لنرى مشكلاته ؟ الخجل ، والخوف ، والسخط ، ورفض الآخرين ورفضه  
لذاته ، والقلق ، وازدراء الذات ، والوحدة ! وما من شيء من هذه الأمور ناتج  
من صعوبة قراءة الألفاظ المطبوعة . وهذه حقيقة واقعة تزداد جلاء إذا ما ذكرت  
هنا أن جوزيه عندما جاء إلى هذه البلاد في سن السابعة كان قادراً على قراءة  
الإسبانية ، وكان يقرأ بانتظام لأمه (التي لا تستطيع القراءة) بطاقات البريد التي  
تصلها من أبيه الذي يعرف القراءة والكتابة . . . والمقيم في بورتوريكو» .  
وأنا أتفق مع «فادر» في أن الكثيرين ، وقد يكونون تقريباً كل الأطفال الذين  
تسعيهم المدارس غير قارئين ، يستطيعون القراءة في واقع الأمر . ولكن كما أكد  
هرنادون : إما أنهم لا يستطيعون في المدرسة ، ما يستطيعونه في كل مكان آخر ،  
أو كما يظن فادر - أنهم يرفضون القيام به : أى يرفضون القراءة في المدرسة ،  
أو لأجل المدرسة ، على نحو ما يرفض الكثيرون منهم أن يستخدموا اللغة الإنجليزية  
السليمة التي تعلموها بالفعل .

وأميل إلى مخالفة فادر في نقطة أخرى فأنا لا أظن أن الأطفال يبدأون في  
الانحراف عن المدرسة حوالى الصف الرابع فحسب ، بل لقد حدث ذلك لأطفال

كثيرين أعرفهم ، أغنياء وفقراء ، ابتداء من الصف الأول ، وأشك كثيراً في أن يكون الأطفال الذين يعرفون القراءة قد «علموهم» القراءة ، أو تلقوا مساعدة كبيرة جداً في تعلمهم عن طريق ما يمكن أن تصنعه المدرسة ، فقد تعلموا المزيد بالرغم من المدرسة لا بسببها !

وفي كتيبي الثلاثة الأخيرة - من بين كتيبي السابقة - قلت : لماذا أظن أن معظم ما نصنعه بخصوص القراءة في المدرسة ، في أى صف كان ، ضار؟ وقلت : ماذا يجب أن نصنع لكي يتحسن هذا الوضع ؟ وأود أن أضيف ما يأتي إلى ما تقدم : يكاد كل ما نصنعه بصدد القراءة في المدرسة أو خارجها أن يخفي الحقيقة الحيوية القائلة : إن الكتابة امتداد للكلام ، وإن خلف كل كلمة مكتوبة صوتاً بشرياً يتحدث ، وإن القراءة هي الوسيلة لسماع ما تقوله تلك الأصوات . وقد أخبرتني والددة فتاة في التاسعة من عمرها أنه عندما حضرت إلى بلدتها مؤلفة الكتاب الذي كانت تقرأه طفلتها قامت بتدبير لقاء بينهما ، وعند تقديم الطفلة للمرأة قالت لطفلتها : « هذه هي مسز فلانة التي ألقت الكتاب الذي تقرأينه » فحملت الطفلة في المرأة مندهشة بضع ثوان قبل أن تقول لها في النهاية : « وهل يؤلف الناس الكتب ؟ » ففي تجربتها أن الكلمات موجودة هكذا بسهولة ، فكان يبدو لها وكأنها سقطت من السماء . وهي مستقلة عن الناس كاستقلال النجوم عنهم !

ويخامرني 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 في هذه البلاد - أغنياء أو فقراء - فيما عدا الأقلية الذين ينشئون في جيوب معزولة من الفاقة الريفية - يعيشون في ثقافة الطباعة ؟ ففي 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 في المدرسة .  
وطالما أن الأطفال يواصلون رؤية هذه الكلمات فليست هناك وسيلة تمكننا من منعهم من الرغبة في 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 في ذلك تلك الكلمة التي لا يخطئون تهجيتها مطلقاً (على الأقل في ألوف المرات التي رأيتها فيها مكتوبة لم أرها قط مغلوطة الهجاء ، وبالقطع ما من طفل علمه بالغ - فضلاً عن المعلم - كيف يتجهاها) .

إن أعظم ما يؤثر فيما يصنعه الناس إنما هو - بعد كل شيء - كيف نعاملهم ، لا ما نقوله لهم ؟ إن أفعالنا تحمل رسالة خفية أقوى بكثير من أى شيء 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 لشيء تقرأون فلن تقرأوا» ولكننا سنجعلكم تقرأون» .

والآخر : «إن القراءة صعبة جداً ومعقدة جداً ، وأنتم من الغباء بحيث إنكم ما لم نقدكم إليها خطوة صغيرة بخطوة صغيرة ، مثلما يقاد الأعمى في 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 أكثرهم من يعلمون أنفسهم القراءة وهم في المدرسة فيما بين وضع الخطوط تحت الأشياء وبين إحاطتها بدوائر في 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 ؟ سنى 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 أحسن بمقدمه ، وسينكر أو يخفى مثل هذا الفهم إن وجد لديه !

وأذكر تلميذاً ذكياً جداً فى الصف الثانى كان فى ضرب من الصراع مع أمه الذكية جداً والطاغية جداً ! 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 ألعابها ، 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 : « ما هذا الذى يحدث هنا ؟ إني أتعلم القراءة وهذا ما لا أريده ! » . ويجذب الفرامل .

ويرفض المضي قدماً ، ويتظاهر بالغباء ، ويحجب 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 صعبة رهيبة ، وإنهم أغبي من أن يتعلموها ، وإنهم لا يستطيعون أن يمدوا أيديهم ليمسكوا بها ويتملكوها ، بل يجب أن يجلسوا فى سلبية على حين أن من « يملك » القراءة يصعبها فيهم ، أو لعله يحقنهم بها على نحو ما يعطيهم الطبيب حقنة ! ومتى نظر الناس إلى التعلم هذه النظرة - كشئ يقوم شخص آخر بفعله بهم - فليست أمامهم فرصة لتعلم أى شئ .

وقد أخبرنى رجل ذات مرة أن طفله كانت تجد متاعب فى تعلم القراءة مع أنها كانت تريد فى استماته أن تتعلمها ، فقلت : « إن لفظ « استماته » هو مفتاح متاعبها ، فنحن لا نتعلم الأمور العسيرة باستماته ، وعندما تعلمنا الكلام كان ذلك جزءاً من كل شئ آخر مما نقوم به » فما كانت تريده هذه الطفلة باستماته ليس أن تتعلم القراءة ، بل - كما عبر عن ذلك دنيسون ذات مرة فأجاد : لو كانت 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 شئ آخر من تعلم القراءة .

ولعلنا بحاجة أن نقول : « إن الأمية لا غبار عليها » . ولعلنا نحتاج إلى لافتات وأزارار تقول : الأمية قوة . فأن تجعل عدم معرفة شئ ما مصدر خزي أو عار فعناه أن تجعل من المؤكد أن الكثيرين لن يتعلموه . وهذا يدلنا : لماذا يكون تحريم القراءة ، أو جعل القراءة غير مشروعة ، أحجى أن يُنتج القارئ ؟ فلو أننا حاولنا

جدياً أن نحرم القراءة لقلنا أموراً من قبيل : «إذا ضبطتكم تقرأ فسوف أعاقبك ، وأنتهرك ، وأرسلك إلى حجرتك ، وأصفعك ، وأحرمك العشاء ، وأمنعك من اللعب في 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 أنني متى أوليتك ظهري عشر ثوان ، فستأخذ في القراءة برغم نهبي 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 ، ولكن هناك شيئاً مفيداً قد نصنعه : وهو أن نهدي 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 شيء يستطيع أى شخص لديه سبب كاف لتعلمهما أن يتمكن منهما في مدى أشهر ، بل أسابيع ! وفى وسعنا قبل كل شيء أن نحاول إحياء أو استبقاء الإحساس لدى الأطفال بأن تعلم القراءة ليس شيئاً خارجياً بالنسبة لهم : أى شيئاً في خارجهم ، بل إنه بدلاً من ذلك في داخلهم ، وأنه امتداد طبيعي لقواهم الخاصة .

وقد سألت أناس : «إن كانت المدارس لا تعلم القراءة فكيف يمكن بأى وسيلة أخرى أن يتعلمها أحد ؟ وما أنواع الترتيبات التي 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 اترح بول جودمان ذات مرة أن ندفع مرتباً صغيراً إضافياً لصنوف كثيرة من العمال والصناع ، مثل ميكانيكي الجراجات ، في مقابل السماح لبعض الصغار بالوقوف من حولهم في 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 مضطراً أن يقوم بالإرشاد طول الوقت . بل في الوقت الذى يريده فقط . منسقاً ذلك مع سائر حياته . إن طلبه الكليات أو المدارس الثانوية ، بل الأطفال الذين هم أصغر سناً إن كانوا يعرفون القراءة . يمكنهم أن يكونوا مرشدى قراءة أو ربات البيوت ، وكذلك المسجونون أو المتقاعدون ، أو أمناء المكتبات ، أو حراس مواقف السيارات ، أو أى شخص آخر يمكن في حياته اليومية أن يكون على اتصال بالأطفال أو غيرهم من غير القارين . ويمكن أن يرتدى المرشدون نوعاً من الشارات التى تميزهم وتدل على هويتهم . كربطة الذراع . أو القبعة . أو زردى شكل خاص ، إلخ . . . بحيث يتعرف عليهم من يريدون المعلومات بسهولة .

وسيكون المتعارف عليه أن المرشد متى ارتدى شارته ففي وسع كل من يريد ذلك أن يوجه إليه نوعاً واحداً أو نوعين من الأسئلة : في 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 تنفق القليل من المال على شارات الهوية ، ولكن هذا نفسه ليس ضرورياً ؛ ففي استطاعة الناس أن يصنعوا

شاراتهم بأنفسهم . وقد تنفق 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 فى استطاعته أن يقول : « لا أعرف هذه الكلمة ، وعليك أن تسأل مرشداً آخر » .

وتستطيع مدرسة ، أو كنيسة ، 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 - ولا سيما 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 احتدنا 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 إirاده ، 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 يتهجأها ؟

والمسنون قد يسرهم تلقى هذه الاتصالات ، وكذلك المقعدون أو غيرهم من الملازمين لبيوتهم ؛ لأن ذلك ييسر لهم اتصالاً بالعالم ، وإحساساً حقيقياً 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 زراً 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 أضيفت 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 في المطارات ، ولعل هذه الآلة تستخدم أفلاماً صوتية ،  
أو شرائح أفلام متزامنة ومعها شريط تسجيل بحيث تعكس كلمات على شاشة في  
الوقت الذى يتلو فيه مكبر صوت هذه الكلمات نفسها ، وبمثل هذه الآلة نستطيع  
أن نمر على مجموعات من التنويعات في الكلمة الواحدة ، على غرار تلك الأفلام  
القصيرة التى أعدها كاليب كاتجنو للتلفزيون ، وفيها نرى كيف نغير من الكلمة حرفاً  
واحداً في كل مرة ، فيتغير بذلك نطق الكلمة . وهذه الآلات يمكن أن تدور  
باستمرار ، أو بالضغط على زر .

ويقوم عدد من صناع معدات المدارس حالياً بصنع آلة قراءة تعمل على النحو  
التالى :

فلدى التلميذ بطاقة عليها كلمة أو كلمات مكتوبة ، وعلى البطاقة قطعة من  
شريط تسجيل ممغنط ، وقد سجل عليه صوت يمثل نطق الكلمة (وقد يكون هذا  
الصوت هو صوت التلميذ نفسه) وعندما يستط 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 ؛ ففي وسعهم أن يذهبوا إلى متجر أو مكتبة عامة أو مركز اجتماعي مما به هذه الآلات ، ليصنعوا (أو ليصنع غيرهم لهم) بطاقات القراءة الخاصة بهم ثم يستعملوها .

أو ربما وضعنا في مواضع شتى شرائط تسجيل كاسيت ليستخدمها الأطفال ، وهي مما يسهل الحصول عليه وتكاليفها أقل كثيراً . وقد يكون لدى الطفل حكاية ، أو قائمة كلمات ، وشریط كاسيت أمليت عليه الحكاية أو الكلمات ، به أو بسواه . وكلما أراد النظر إلى الكلمات أو الحكاية وسماعها قرأها في الوقت نفسه ، فكل ما عليه أن يضع شريطه الكاسيت في أحد أجهزة التسجيل المتاحة هذه .

وبعض المدارس لديها بالفعل مثل هذه الأجهزة ، ولكنها في العادة ليست الأجهزة التي يحتاج إليها التلاميذ أكثر من غيرها . والمدارس في المناطق الفقيرة ليس من المرجح أن تشتري مثل هذه المعدات ، وهي على كل حال ليست مكاناً صالحاً لها . بل يلزم أن تكون في خارجها ، في المجتمع المحلي ، وفي أماكن أقل انغلاقاً وأقل تهديداً لمعظم الأطفال مما صارت إليه مدارس المدن . وهذا الاقتراح بالطبع يفترض مجتمعاً محلياً لم تنحل روحه المعنوية بحيث لا يسرق الناس هذه المعينات على القراءة لبيعوها ، أو يحطموها لمجرد إرضاء نغماتهم .

ومن الجائز إذا كانت المنظمات القائمة في المجتمع المحلي ، والتي يديرها المجتمع المحلي نفسه ، هي التي بها هذه الآلات - فقد تغدو عمليات السرقة والتخريب المتعمد أقل احتمالاً للحدوث . وقد نجد مراكز قراءة في 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 ينخصص صاحب متجر ودود أو كنيسة في الجوار

مسافة صغيرة ، ربما لا تتسع لأكثر من منضدة واحدة وكرسى واحد لمركز قراءة صغير . أو قد يدار هذا المركز في أثناء النهار في شقة شخص ما ، ويقوم بالعمل فيه شخص مسن . أو - على الأقل في الجو اللطيف - قد يقام مركز قراءة صغير خارج الأبنية في الحدائق أو الملاعب القريبة . أو لعل بائعاً للآيس كريم ، أو الشطائر أو الفشار يقبل أن يقوم ببعض الجهود لتقديم معلومات القراءة إلى جانب تقديم الطعام ، أو قد يكون هناك مركز قراءة متحرك في مؤخرة سيارة نقل صغيرة ، أو في سيارة ركوب ، تجول لهذا الغرض ، وتنقل بين الأحياء المختلفة ، ولها جدول زمني بحيث يعرف الناس مواعيد قدومها .

أو قد نستطيع أن نصنع ما هو أرخص وأيسر من هذا . فنعرف ما أنواع الأشياء التي تعلق على جدران الفصول فتساعد الأطفال على القراءة . فلماذا نجسها في الفصول ؟ لماذا لا نرسم بالطلاء بعض هذه الأشياء على جدران المباني ، أو على أرصفة الشوارع ؟ لماذا لا نجعل في واجهات المتاجر صور أشياء ، مطبوعاً تحت كل منها اسمها : قطة . فار . أسد . كلب إلخ . . أو سلسلة من الجمل السوية النطق ، كتلك التي يمكن أن نجدها في كتاب «ليونارد بلومفيلد» : «هيا نقرأ» . . ؟ لماذا لا نضع لافتات أو بطاقات مميزة على كثير من الأشياء التي يراها الأطفال في الشوارع : مصباح الشارع . مضخة الإطفاء . منحني . دوران . شارع . باب . نافذة . طوب . جدار ، وما إلى ذلك ؟

وبإيجاز ، فليأخذ المجتمع المحلي كله المسؤولية والمبادأة في تعليم صغار السن ، بدلاً من إحالة العملية كلها إلى قلة من المتخصصين المشكوك في كفايتهم ، والذين لا يثق المجتمع المحلي بهم على كل حال في معظم الحالات .

إن الكثيرين من الفقراء والأقليات يطلبون برامج أفضل للقراءة في مدارسهم .

وقد يكون من الأحجى أن يحاولوا الحصول على مزيد من فروع المكتبات في أحيائهم ومناطقهم ، أو ما هو أفضل ، وهو مكتبات في 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 في التوصل السهل إلى مواد القراءة ، لا في طرق القراءة . ومع ذلك فإن الكثير من المكتبات تقلل من خدماتها ، بدلاً من زيادتها وتسميتها . وإني أعرف مدينة صغيرة ، تعد من وجوه كثيرة مركزاً فكرياً وثقافياً ، وقد جعلت مكتبتها العامة منذ سنوات قاعة الصحف والدوريات بها - وهى أهم ما بها من التسهيلات الحديثى السن - محرمة باستمرار على تلاميذ المدارس الثانوية على أساس أنهم حينما يدخلون هذه القاعة يتكلمون ويزعجون القارئى الذين هم أكبر منهم سناً . وهى خطوة جبارة إلى الوراء ! وحلٌ « غبى » لمشكلة غير حقيقية ! وقد أخبرنى منذ وقت غير بعيد رجل من أهالى الولايات الجبلية أن الفقراء المحليين 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 نخدمهم بهذا ؟ لقد أخبرنى ناشر منذ وقت غير بعيد أنه فيما

عدا ثلثائة 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 يشتري منها كتاباً ، ولكن المقصود أن هناك أقل من مائة متجر يبيع 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 جدياً ببيع الكتب . وإن وجد أحد فى مجتمع محلى يكافح ضد الظروف المعاكسة لإدارة متجر كتب فلماذا لا نمده ببعض العون : كأن نتيح له حيزاً أوفرعاً 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 والمرنى 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 الإجابة فى ثلاث لغات لا أعرف فيها أسماء الحروف على الإطلاق . ومعرفة أسماء الحروف مفيدة فى إملاء تهجئة 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 بشرياً يتكلم ، وأن القراءة إنما هى كيف نسمع ما تقوله هذه الأصوات ؟ وقد تكون الاستعانة بالتلفزيون أسهل كثيراً من قيام المدرس فى الفصل بتوضيح ذلك بصورة دافقة الحوية : 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 رؤوسها عليها كلمات ، كما فى المسلسلات الهزلية ، وهو عرف لعل الأطفال يعرفونه بالفعل . وعندما تتكلم الشخصيات الحية يمكن قسمة شاشة التلفزيون بحيث تبدو الكلمات فى جانب واحد منها : «تليروموتر» معكوساً . وسيفيد كثيراً فى تعليم الأطفال القراءة لو أن من يصنعون الفقرات التجارية التى تشاهد مع أو بين برامج الأطفال أكثرها 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 - فكرة مثيرة لهم جدا . وهكذا نستطيع أن نقسم شاشة التليفزيون ، بحيث نبين فى جزء منها طفلاً يتكلم ، ليروى قصة أو حلمًا ، 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 بالآلة 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 ، ونتمكن 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 اكتشاف أن الكتابة التى يرونها حولهم بدأت بشخص يتكلم ، ولذلك قد نبين على الشاشة أشخاصاً يتكلمون عما هو مسطور على ملصقات



أو إعلان أو فقرة تجارية في التلفزيون ، فزاهم يكتبونه في كراسة لرسم الاسكتشات ، فنرى اسكتشا (رسماً تخطيطياً) للإعلان أو (لوحة) الملصقات ، وأخيراً نرى الناتج النهائي 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 .

وتخيل مثلاً فقرة تجارية سخيفة عن نوع من المشروب ، ولنسمه «تشوك» ، فنرى بعض الناس جالسين حول منضدة ، يشربون ، ويبدون إعجابهم ، ويمصصون شفاههم ويقول أحدهم : «ما أعظم هذا المشروب ! ماذا نسميه ؟» فيقول شخص آخر : «خطر لي الاسم المناسب . فلنسمه تشوك» فيضحك الجميع (وقد شاهدت فقرات تجارية أسوأ من هذا) ونرى كراسة رسم ، ويقول صوت : «تشوك» وفي الوقت نفسه يكتب قلم حروف هذه الكلمة . ونرى زجاجة ، ويقول الصوت «تشوك» ، وتظهر الحروف على الزجاجة . والشئ نفسه بالنسبة لسدادة الزجاجة . والشئ نفسه بالنسبة لعلبة تضم ست زجاجات . والشئ نفسه بالنسبة للصندوق الذي تأتى فيه الزجاجات ، وبالنسبة لسيارة النقل التى تنقلها وتطوف بها . وبالنسبة لجانب سيارة النقل ، ولإعلان كبير ملصق .

وفي 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 في التلفزيون ، 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 الكهربائية ، أو حتى بالكتابة على صفحة السماء !

ونستطيع أن نرى الأطفال حيلًا 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 قلمًا ثقيلًا 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 يؤدي 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 سيرة الأطفال أن ما يستطيعونه فى البداية ببطء شديد جداً يمكنهم قبل مضى وقت طويل أن يؤدوه بسرعة شديدة بكل ما يتيح ذلك لهم من قوة جديدة .

ولكن أيا كان ما نصنعه ، فهناك شىء يجب أن نكف عن صنعه ، وهو نطق الكلمات أو المقاطع حرفاً حرفاً . وقد أفرغنى أن أجد فى البرامج التى شاهدتها أن الشقيق الأكبر « لسيسام ستريت » وهو الشركة الكهربائية لم يزل يصنع ذلك ؛

فالمقطع هو أصغر وحدة كلام يمكننا أن نطقها معزولة عن غيرها . فنحن - فيما عدا استثناءات قليلة - لانطق حروفا معزولة أو مجموعات حروف ؛ ولذا فن السخف وغير المجدى ومضیعة الجهد والوقت وداعى الارتباك والضرر أن نحاول تعليم الأطفال كيف يقرءونها ! فالألا يمكن نطقه بالكلام المعتاد لا يمكن قراءته ، ونحن نطق أونتكلم بمقاطع ؛ ولذا يجب أن نقرأ مقاطع . والناس فى « الشركة الكهریة » مثل ملاین من المعلمین والبالیغین من قبلهم - یتكلمون وكان هناك صلة طبیعیة ومنطقیة بین الحروف المفردة والمقطع ( بین ق - ا - ل ؛ والصوت قال ) ولا صلة هناك . فالمضی فى الكلام عن أصوات الحروف المفردة إما هو - فیما عدا استثناءات قليلة - أسوأ مانستطیع صنعہ للأطفال الذین نحاول مساعدتهم . ومادمت أتكلم عن التلیفزیون فیجب أن أقول بضع كلمات عن کیفیة مساعدته الأطفال فى تعلم الأعداد : إن تعلم الأطفال العدّ لیس طریقة حسنة لتعریفهم بعالم الأعداد . فهم بذلك یمیلون إلى الاعتقاد بأن الأعداد نوع من موكب أشكال إسعوریة . قد تكون أقراما . تتحرك باستمرار بالنظام نفسه ، وأولها یسمى واحدا . وتالیه یسمى اثنين وهلم جرا . حى لو علمناهم ان « یعدوا » مجموعة أشياء بلمسها بالترتیب قائلین « واحد . . . اثنان . . . ثلاثة . . . » ربما لا یدركون إطلاقا ان العدد طریقة للكلام عن كمية أو مقدار أشياء أمام عیونهم . وقد یفكرون فیما بعد فى الحساب بأكمله كم منظومة من الرقصات المعقدة الغامضة الطقسیة تقوم بها هذه الأعداد - الأقزام . بدون تناغم أو سبب أو ارتباط بأى شىء آخر . إننا نستطیع بالنسبة لأى عدد أن نبین - بصریا وبدون كلمات - الكثير من خصائص العدد ، وهل هو أولى أو مرکب « أى هل له عوامل بمعنی أنه یمكن ضرب عددين معا فیکونانه » وإذا كانت له عوامل فما هذه العوامل ؟ وبكم طریقة

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 : ففي وسعنا أن نبين أنه مركب وأنه يمكن ترتيبه في صفين أو أربعة وأن عاملين هما ٢ و ٤ ، وأنه يمكننا أن نكتب ذلك هكذا :  $٨ = ٢ \times ٤$  ، أو  $٨ = ٤ \times ٢$  ، 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 :  $٨ = ١ + ٧$  ، أو  $٨ = ٧ + ١$  ، 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 في أكثر من صف سيتبقى عندنا دائما <sup>(١)</sup> أو ينقصنا واحد ، ويمكننا أن نعرض أطفالا يقومون بالحسبة بحيث يستطيع الأطفال المشاهدون في البيت أن يستخرجوا خصائص أعداد أخرى من غير حاجة إلى انتظار مشاهدتها في التلفزيون . وكل ذلك يمكن عمله بسهولة على شاشة التلفزيون .

ويمكننا أيضا أن نستخدم التلفزيون لبيان الأغراض من الأعداد ، وكيف يستخدمها الناس في العالم ؟ وكيف يمكن الأطفال أن يتعلموا استخدامها ؟ إن الغرض من الأعداد هو القياس أو المعايرة ، فنستطيع أن نعرض صور بالغين يقيسون ( يعايرون ) أشياء في الحياة الواقعية ، ويمكن أن يبين البالغون أو الأطفال الذين هم أكبر سنا لمن هم أحدث سنا بعض الأدوات أو الحيل التي نستخدمها للمعايرة أو القياس ، وكيف نستخدمها ؟ كالمسطرة ، وشريط القياس ، والموازين ، ومقياس الحرارة ، ومقياس الضغط الجوي ( البارومتر ) والساعة المعلقة على الحائط ، وساعة اليد ، وساعة التوقيف ، وبندول الإيقاع ، وقد نبين جانبا مما يصنعه بهذه المقاييس ، وكيف ندونها ؟ وفيم نستخدمها ؟ وما الذي 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 إعلائه ملصقا شاهده 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 الحيرات فى انتظارك ، وإن لم تقرأها فسوف تحمل هذه البندقية وتتورط فى المتاعب . وفى هذا الإعلان الملصق خلط عميق ، لعله غير شعورى ولكنه بالقطع انهزامى ! وفيه أيضا نفاق أورياء ، لأنه ليس موجهها بالطبع إلى الصغار الفقراء أبناء الجيتو . فالصوت الذى وراء الألفاظ لا يخاطبهم ، 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 وإلأحملوا هذه البنادق وسيبوا لكم كل صنوف المتاعب » !

وبعبارة أخرى : إن القراءة تباع للأقوياء فى المجتمع كوسيلة لمسألة الفقراء ، ولكن هذه المشاعر لن تظل سرا مكتوما . فإذا اعتقدنا أن من المهم جعل الصغار

الفقراء يقرءون لأجل أنفسهم بل لأجلنا نحن - فسوف يكتشفون ذلك ويرفضون .

وهذا الفصل الذى استهل بفرير يجب أن يختم به ، فالفكرة التى ألهمت وأعلمت كل عمله وجعلته ينجح فى أن التعليم للفقراء وعدى السلطان أو القوة لا يمكن أن يكون فعالا ما لم يبد لهم أنه يتيح لهم فرصة زيادة قوتهم على تغيير وتحسين الأحوال العامة لحياتهم . فالتعليم الحقيقى لا يهدى 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 لا يريدون للفقراء القوة ، ولذا لا يريدونهم أن يتعلموا ، والدرس الذى نستفيده من هذا أننا ما لم نرد للفقراء أن يقووا فلن نستطيع تعليمهم ، فالتعليم كوسيلة للتهدة 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 ما لدينا من البيض في سلة واحدة هي سلة الإصلاح المدرسي ، ويقولون : إن لدينا مدارس وسوف يكون لدينا دائما مدارس ، وكل ما نستطيعه أن نعمل نخطى صغيرة متتالية - على جعلها أفضل شيئا ما مما هي . وعندئذ : ربما بعد اجيال . ستغدو المدارس أماكن جيدة جدا للأطفال ! ولدينا بالقطع مدارس ، والمرجح أن تكون لدينا نضع منها لفترة من الزمن ، ولذلك من المعقول أن نحاول تحسينها . ولكن وجود مؤسسة أوحالة ما لدينا كأمر واقع . وليكن ذلك مدارس أوسجونا . أوحفرا أوسرطانا ، أوحربا ، يجب الايعول 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 ؟ »

وحسب في المكان والزمان الراهنين يبدو لي من الحماقة أن نضع كل آمالنا نجتمع متعلم حقا . اولطريقة مستنيرة في تنشئة الأطفال في سلة الإصلاح المدرسي . 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 مصلحي المدارس اليوم جديدا . فهذه ليست أول مرة يتكلم فيها الناس وكأننا فى فجر عهد جديد من التعليم المدرسى الإنسانى . فلماذا نصر على الماضى فى هذا الطريق الطويل .

ومنذ أمد غير بعيد جاءنى رجل كنت أعرفه معرفة يسيرة لبضع سنين ، وكان فى حالة احتياج 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 لأبأس بها . ولكنه يسيء السلوك جدًّا ، 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 العلاج الأم ، وكيف أن المدرسة ظلت تكرر عليها القول ؟ إنه لابد من عمل شىء ما لهذا الطفل الذى يسبب سلوكه مثل هذه المشكلات الرهيبة !

وترأى لى منظر غلام فى الثالثة عشرة أوالرابعة عشرة من عمره فى حالة احتياج ، يضرب فى كل اتجاه بيديه فقلت : « وما عمر الطفل ؟ » فبدأ على صدىف أنه جفل من هذا السؤال . وبعد أن فكر برهة قصيرة سأل زوجته : ما عمر اب . . ؟ فقالت زوجته : « إنه فى السادسة » .

فى السادسة ! وقلت لنفسى ما الذى يمكن أن يصنعه ابن السادسة فى قاعة الدر . حيث يثير دعر كل هؤلاء البالغين ؟ وحاولت أن ألقى مزيداً من الأسئلة ،



وسأله : 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 ما قاله لى - أنه يكاد يكون مقطوعاً به أنه ليس « مفرط النشاط » ، وأن مثل هذا التشخيص لا يمكن أن يقدم عليه إلا عدد قليل جداً من أرق المتخصصين وعلى أساس اختبارات مستفيضة لم تجر للطفل . فليس هناك إطلاقاً ما يشير إلى أن الطفل يضرب الأطفال الآخرين أو يقاتلهم أو تنتابه نوبات غضب ! وكل ما هناك أنه يحب التحدث إلى الناس ، وهذا لا يكاد يعد إساءة خطيرة ، ولا سيما أنه يؤدي عمله المدرسى على أحسن وجه .

ولماتسنى لى أن أدلى بكلمة أو كلمتين حاولت أن أقنع صديقى أن المشكلة ( الوحيدة ) هى أن ذلك الطفل المفعم بالحوية الفياض بالطاقة أو النشاط ، 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 جداً من ساعات يقظتهم جالسين ، بلا حراك فى هدوء تام ! وقلت : إن مقرر « أورئيس » البرنامج فى اجتماعات المعلمين كثيراً ما كان يوضح لى وجوب وقف الاجتماع للاستراحة بعد ساعة ونصف

الساعة ، لأننا « لانستطيع أن نبقي المعلمين جالسين وقتنا أطول من هذا » فهل من المعقول أو الصواب 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 ، أو على غير مايرام ! ( ولكنهم بالقطع لن يقولوا : إن شيئا ما مختل أو على غير مايرام لدى المعلم أو المدرسة ) . وعلى أقل القليل سيقنعونه بأنه مادام يكره هذه القواعد المدرسية ولا يريد 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 ، والتويل الاتحادى ، والبرامج الخاصة ، والثورات فى التربية والتعليم ، وما إلى ذلك مما كان فى الأعوام الأخيرة - فإن معظم مدارسنا لم تتغير إلا قليلا جدا . وتتوالى فى كل يوم أدلة جديدة على ذلك . على النطاقين الكبير والصغير - من جانب التلاميذ والوالدين والمعلمين . ومنذ أمد غير بعيد قالت لى سيلى ، لها طفلة فى الصف الرابع فى منظومة مدرسية « جيدة » بضاحية ثرية لإحدى مدننا الكبرى هذه القصة النمطية جدا .

فى ذات يوم أجلسست الطفلة فى قطرها مشغولة بالعمل فى شيء ما ، وبدون تفكير وضعت إحدى قدميها على رافدة كرسيها ، ولححت المعلمة ذلك واستشاطت غضبا وصاحت تأمر الطفلة بالخروج إلى مقدمة الفصل . ثم أمرتها بالجلوس على الأرض تحت قطرها 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 كهربي صائحا فى هذا الطفل ثم ذاك : « كف عن الجرى ! كف عن الجرى ! لا جرى هناك ! » ولا حاجة لإضافة شىء إلى ما بينه تشارلز سليرمان بالتفصيل فى كتابه : « أزمة فى قاعة الدرس » من أن عددا كبيرا من مدارسنا خالية من السرور . وكابته . وخالية من العقل ! والمخير مع هذا لماذا هى هكذا ؟ ولماذا تقاوم بهذه الاسماتة 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 ما أسمع 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 طريقة 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 ما فمما يبدو : اشتكى الوالدون ، أنفد المال ، أو غادر المراقب المدرسة إلى وظيفة أخرى ، أو فصل من عمله ، أو انتخب للمدرسة مجلس إدارة جديد ، أو لم يحب المعلمون البرنامج وعملوا على خفضه ، أو غير هذا وذاك من الأسباب ، فعادت الأمور الآن إلى ما كانت عليه دائما .

وكتاب « أزمة فى قاعة الدرس » لم يمض وقت طويل جدّا على صدوره ، ومع

هذا فبعض التغييرات والتطورات المدرسية المذكورة فيه على أنها معقد أمل كبير - قد فقدت الكثير من روحها الأصلية أو هي في خطر حقيقى من القضاء عليها بالكلية .

و قد قرأت مرارا كثيرة فى السنوات الأخيرة عن بعض التطورات الطريفة جدا والمأمول منها الخير الكثير ، ولكن لأسمع - فى كثير من الأحيان فى مدى سنة أو سنتين - أنها توقفت !

ويحدثنا « دانييل فادر » كيف أنه بمجهود كبير ، وبمعاونة جوهريّة 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 لا جدال 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 يُقسّمون على أنهم لن يعودوا القهقري إلى التعليم بالأسلوب الذى كنا نعلم به » ونقول : إننا لن نستخدم الكتب المدرسية القديمة مرة أخرى ، ونحن نغنى 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 ، ولأحد يقدم لنا المال



لكل هذه المواد ؟ أتمنى أن تجيبني عن هذا !

« . . وأنا لأريد أن يبدو من كلامي أنني لست سعيدا بمصنعه ؛ فأنا سعيد به وكذلك عدد كبير غيري ، وهناك من لن يسعدوا بأى شيء ، 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 عصابة كليو الأصلية ! . وهكذا جعلت هذه الحملة التى لا قائد لها للسُرور بالقراءة تتحرك ببطء إلى أن توقفت تماما فى المدرسة !

تأمل هذه العبارة الأخيرة لحظة ؛ فى مدرسة بها ثلاثون أو أكثر من البالغين الذين يدعون بالمحترفين ، إذا البرنامج الذى كان نجاحه ليس موضع مناقشة ، والذى وافق الجميع على أنه حقق ما تدعو الحاجة إليه ، وما لم يكن يتحقق قط من قبل ، وقد أصبح « بلا قائد » لأن خمسة تلاميذ غادروا المدرسة ، فياله من إقرار مخز بما اتصف به البالغون من ضعف وكسل وعدم كفاية ! وليس فى هذا ما يدهش التلاميذ مع ذلك ؛ فى ربيع السنة التالية قام « فادر » بزيارته الأخيرة مع صديقيه ، وهما زعيما العصابة الخناسية 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 بشيء من هذين معاً . ألم أقل إن السبب الداعى لوضع البرنامج موضع التنفيذ فى مدرسة جارنت باترسون أن أبين أنه يمكن

تنفيذه بنجاح في مدرسة عامة على نحو ما نجح في مدرسة على النهج الإصلاحى ؟  
هذا ما قلته وهذا ما فعلته ، ولم يكن أحد يتوقع له أن يدوم ! ثم قالت : إنه  
لا شىء على كل حال يكتب له الدوام ! » .

وهو ختام حزين وتنبئى 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 يجدونها  
سمجينة تافهين جائرين . والمدارس ، شأن غيرها من المؤسسات ، لها نصيبها من  
يسميهم فرايد نبرج ( المولعون بالتحكم ) وهم أناس يحبون حقاً أن يتأملوا على  
الناس ، ويستمتعوا بالفرص البديعة التى تتيحها 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 ، ومخططي  
البرامج ، وأعضاء مجالس إدارات المدارس فى أنحاء كثيرة من البلاد ( الولايات  
المتحدة ) ، وبعضهم لا أميل إليهم ولا أوافق معهم . ولكنى كنت أشعر بانطباع  
حسن باستمرار عن الأذكياء الحسنى الإدراك المحبى الحياة ممن لقيتهم . فلماذا - على  
الجملة - يبدو أن تأثيرهم صغير جداً ؟ لماذا تكون النسبة المئوية من المدارس الجيدة  
حقاً - أى المستنيرة المرنة الإنسانية الملهمة المثيرة المثيرة 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 واثقهم الحظ الحسن - أن يواصلوا ما يقومون به من العمل بضع سنوات قلائل أخرى . وقبلما 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 يمارسونها في حياتهم الخاصة . ولكن للمسألة جوانب أخرى :

يقول بعض الناس : إن « النظام » نفسه مسئول عن ذلك - وهذا القول لا يساعد كثيراً على الحل ؛ فإذا في ذلك النظام المعين مما يجعل الإصلاحات الإنسانية قصيرة الأجل وعسيرة إلى هذا الحد ، ويجعل من الصعب على العاملين فيه أن يحسنوا صنعا ، ويجعل من السهل عليهم أن يسيئوا صنعا ؟ أحسب الجواب واضحاً بما فيه الكفاية ، وأنتا حريون أن نراه ما لم نحرص على الإشاحة براءوسنا بعيداً عنه ! إن مدارس التعليم الإلزامي ( الإلزامي ) العام لم تكن ولا كان مقصوداً بها مطلقاً أن تكون مؤسسات إنسانية ، ومعظم أغراضها الأساسية ، ومهامها ، ورسالاتها غير إنسانية ! إن مدارسنا ، والعاملين في مدارسنا ، وقبل الجميع المصلحون المدرسيون غير ذوي أثر ؛ لأنهم يعملون لتحقيق أغراض متعارضة ، ولأن معظم ما يعطونه بيد يضطرون إلى استرداده باليد الأخرى ! ومن بين المهام التي حددت لهم طائفة لا يستطيعون القيام بها بمفردهم ، وطائفة لا يستطيعون القيام بها جيداً ، وطائفة كان يجب ألا يقوموا بها إطلاقاً ! ولكن قبل كل شيء تتناقض هذه المهام فيما بينها : فسواء أكانت حسنة أم غير حسنة هذه المهام ، وضرورية أم غير ضرورية ، ويمكن تجنبها أو لا يمكن تجنبها - فهي من غير الممكن أداؤها معاً في مكان واحد وفي 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 هي : أن ترتقى بنمو  
الأطفال فيها ، ولتسم هذه الرسالة الرسالة التربوية ، وهى الرسالة التى يجب أن  
يقف كل معلم حقيقى نفسه عليها . ونحن نريد أن نصنع ما نستطيع كى نساعد كل  
كائن بشرى على النمو والتطور من جميع النواحي 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 وقيمه ، 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 ، فالجتماع يطلب من المدارس - من بين ما يطلبه منها - أن  
تكون مكاناً يمكن أن يجلس فيه الأطفال والأيفاع ساعات كثيرة من النهار ، وأياماً  
كثيرة فى السنة ، وبذلك يُقَصّون عن طريق سائر الناس : فالأم لا تريد 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 لونا من السجون ، ويقولون - كما كنت أنا حريا أن أقول يوما ما : إنهم شخصا ليسوا من العاملين فى السجون ، فهم لا يشعرون بأنهم سجانون ، وهم لا يديرون سجنًا . ولعلمهم 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 وديسون - ما تعنيه قوانين الحضور الإلزامى إلى المدرسة ؛ فهذه القوانين لا تعنى أن المجتمع يقول لصغار السن : إننا نود أن تفضلوا بالذهاب إلى المدرسة ، بل يقول المجتمع : إن لم تذهبوا إلى المدرسة فسوف ندفع بكم إلى السجن ، فى سجن حقيقى ذى قضبان !

وبالنسبة لمعظم الأطفال المدرسة 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 نمواً سريعاً .

وإذا كان الناس يعترضون على كلمة « السجن » فى وسعنا أن نستخدم كلمة أخرى . ولنجرب كلمة « حظيرة » ، فلها رنة ولايات الغرب التى لا غبار عليها . مع نكهة تميز بها « جون واين » . فلتسموا 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 جداً . 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 ؛ واثنى عشرة ولاية أو منطقة أو إقليمياً 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 ؛ فهي تعبير عن كراهية البالغين كراهية عامة لصغار السن وعدم ثقتهم بهم . وهذا مناقض ، ويجب أن يكون مناقضاً للوظيفة الإنسانية للتربية الحقيقية ، وهي تشجيع ومساعدة النمو الإنساني ! 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 في 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 جداً على أى شخص آخر أن يتعلم شيئاً .

والمدارس - كما لا بد أن قد اتضح لنا الآن - تنفق مقداراً كبيراً من الوقت ، والمال ، والفكر ، والطاقة ، والعناء في محاولة التعامل مع أعداد كبيرة متزايدة من الأطفال الذين لا يريدون حقاً 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 في المدارس سواء أرادوا ذلك أو لا ، وليس لهم الخيار في 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 في المدرسة إلزامياً ، وحدث أن توقف قليل أو كثير من تلاميذنا في مدرسة معينة أو فصل معين عن الحضور ، لعرفنا على الفور أن علينا أن نصنع شيئاً حياً ذلك ، ولتعين علينا أن نفكر جدياً - كما فكرت بعض المدارس بالفعل - في كيفية جعل مدارسنا بيئة منشطة للأطفال ومثيرة لحياتهم ، ونكتشف في 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 في العمل لا فائدة منها على أحسن الفروض ، وستظل كذلك ، وضارة على أسوأ الفروض ، مادام أحد الرؤساء الإداريين هو الحكم في هذه الجدارة ، وما دمنا نحاول قياسها بما هو من قبيل درجات اختبار التحصيل .

وفي اجتماع لم يمض عليه أمد طويل سألتني 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 الذي 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 في تعلمها - ففي بيئة تعلم حرة لا بد أن يكون هناك عامل تصحيحي طبيعي لهذا الوضع ؛ فلدى الأطفال نظام جيد جداً للاتصال فيما بينهم ، ويتناقلون بلهفة أى نبأ عن الأمور الحسنة ؛ فإذا ما اختار كلٌ أو بعض الأطفال - هذا الشخص الغريب - كما هو خليق أن يحدث من بعض محبي الاستطلاع منهم - واكتشفوا أن لديه أموراً طريفة يقدمها لهم - أخبروا أصدقاءهم بذلك : « أنتم تعرفون مستر س الغريب الشكل . لقد تحدثت ... منذ أيام ، وهو في حقيقته رائع ، وقد حدثني عن أمور طريفة شتى ( أو

أراني 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 في اكتشاف وتعلم ما يريد أن يتعلمه .

ولما كان دارسون لا يملكون حالياً الخيار في أمر معلمهم ، فليست لدينا الآن وسيلة للحصول على هذه المعلومات التي نحتاج إليها أشد الحاجة .

ولما كانت وظيفة السجن ليست وظيفة إنسانية وتعمل ضد المهمة الإنسانية ، ألا وهي مهمة مساعدة التعلم والنمو ، ولما كنا لا نستطيع أن نجتمع بين عملية السجن وعملية التعلم ، فلا بد لنا من تخلص أنفسنا من عملية السجن !

وليس من المرجح أن يقوم أى تشريع في المستقبل القريب بإلغاء قوانين الحضور الإلزامي في المدارس ، ولكن في الإمكان توسيع هذه القوانين وجعلها مطابقة بوسائل كثيرة جداً .

في وسعنا أن نقلل عدد الأيام التي يشترط فيها الحضور في المدارس من كل سنة ، وفي استطاعتنا - كما يجب أن يتم ذلك لأسباب أخرى : بأن تبقى المدارس على مدار السنة ، وأن نترك التلاميذ يستوفون أيام حضورهم في المدرسة في أى وقت يشاءون : فإذا ما أراد تلميذ أن يحصل على معظم تعليمه المدرسي في الصيف ؛ لأن لديه أموراً يريد القيام بها في الشتاء فلندعه يحقق رغبته تلك ، والعكس بالعكس :

لنقل مثلاً إن التلميذ يحمل بطاقة للحضور في المدرسة يجب أن تثقب بما يمثل ١٨٠ يوماً أو نحوها كل سنة ، فلماذا لا نتركه يتبقى هذه الأيام ؟ لماذا يجب أن يكون جميع التلاميذ في المدرسة في الأيام نفسها ؟ وإذا كان التلميذ يستطيع أن يحصل على ثقب ( يمثل يوماً ) مقابل خمس ساعات من الدروس في الفصل ، أو

الدراسة ، أو الأنشطة - فلماذا لا يجوز له أن يحضر في اليوم نفسه فترتين يحصل فيها على ثقبين في يوم واحد ( يمثلان يومين ) ؛ وبذلك ينتهي من تعليمه المدرسي في ٩٠ يوماً ، وتصير لديه بقية السنة يقضيها فيما هو مهم لديه ؟

وفي استطاعتنا أن تكون لدينا مدارس في المساء ، كي يتسنى للتلاميذ أن يقوموا بأشياء أخرى في أثناء النهار - كالعمل أو التهن - ويحصلوا على التقدير أو الاعتماد المدرسي في المساء . ويمكن أن نمنح التقدير المدرسي لمدى متنوع من الأنشطة ، يتضمن العمل .

وإذا كان طالب الكلية يستطيع الحصول على اعتماد أكاديمي 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 المدرسي ، وثقب بطاقته المدرسية في المدرسة نفسها ، فلماذا لا نتركه يحصل على بعض تعليمه المدرسي في مدرسة ، وعلى بعضه الآخر في 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 في حدود الولاية التي 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 طرقات نستطيع بها أن نشرع في تخليص أنفسنا من القيام بعملية السجن إن أردنا ذلك .

إن عملية السجن ليست الخطأ الوحيد الذي نقترفه ؛ فللمدارس رسالة أخرى

هامية : أو وظيفة أو مهمة ، وكثيراً ما أطلق عليها ادجار فريدنبرج « انتقاء الدور الاجتماعي » وقد استخدم آخرون أسماء أخرى لها ، وقد أطلقت عليها مذكرة واسعة التوزيع ذات مرة صادرة من نظام الخدمة الانتقائية اسم « التقنية » ( أو توجيه الجماعات في قنوات أو جداول ) ، ولنا أيضاً أن نسميها التدرج والتصنيف . وإن أردنا الصراحة الجافة التعبير فقد نسميها « ختم اللحم » . وأياً كان ما نطلقه عليها من الأسماء فهي عملية تحويل الناس إلى سلع ، وتقرير أن يذهب كل واحد في 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 ( ميكانيزم ) أو أخرى لتقرير هذه المسائل . ولست هنا بصدد الاعتراض على وجود مثل هذه الطرق أو الحيل الآلية ( الميكانيزمات ) ، بل أعترض وبكل شدة على أن تكون هذه الحيل الآلية في المدارس ؛ فإلى عهد قريب جداً لم تكن هذه الحيل الآلية في المدارس . وكما أوضح ذلك في كثير من الأحيان بول جودمان في بداية القرن بقوله : لم يكن هناك إلا نحو ٦٪ من الأيفاع في 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 التي تقدمها المدارس .

وهذا - لأسباب كثيرة - سيى جداً . وكثيرون من الناس الذين تكلموا وكتبوا حتى الآن ضد التعليم المدرسى وأوراق الاعتماد الدراسية الرسمية في مجتمعنا - إيفان إيلتس وبول جودمان وإيفريت رايمر ودافيد هاجود وإيفار برج - أوضحوا مراراً أن هذه التقنية ليست مهمة تقوم بها مدرسة أو تستطيع القيام بها على وجه حسن . ولا يكاد يكون شىء في التجربة يؤيد الفكرة الواسعة الانتشار القائلة : إننا نستطيع بالنظر إلى ما صنعه شخص في المدرسة أن نقول : ماذا يقدر أن يصنعه خارج المدرسة ؟ ويوماً ما كان الناس يفهمون هذا خيراً مما يفهمونه الآن : فالتوفيق في المدرسة لا يعنى إلا أنك مجتهد في المدرسة ، أو دارس مجيد : أى طالب علم مدرسى حسن ، وهذا يوحى أنك قد تحسن صنعاً لو قضيت سائر حياتك في مدارس أو في أماكن من قبيل المدارس . أما اليوم فالناس يفترضون فيما يبدو أن التوفيق في المدرسة ، والقدرة على تذكر ما يقوله المعلم أو الكتاب ، والقدرة على تخمين ما يريده المعلم والإدلاء به إليه - يعنى أنك ستكون في الحياة موفقاً في كل شىء تقريباً .

وقد يعترض بعض بأن النجاح في 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 في 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 في الحياة - وهو ألا تقوم بهذه المهمة . فلو حولنا المدارس إلى نوع من آلة فرز القشدة من الحليب ، وعهدنا إلى المدارس بعملية اختيار وتدريب صفوة للمستقبل ، وإذا حولنا التعليم باختصار إلى سباق فيه فائزون أو رابحون وفيه خاسرون ، كما في كل السباقات - فإنه بذلك سيكون لدينا خاسرون أكثر من الفائزين !

والمشكلة في هذا أننا حينما نشرع في نعت شخص بأنه خاسر ، ونعامله معاملة الخاسر فسوف يشرع هو أيضاً في عد نفسه خاسراً ، وسيسلك سلوك الخاسر . وإذا ما حدث هذا فستغدو فرصته ضئيلة جداً لمزيد من التعلم والنمو . وبالعكس سيكون أخرى بأن يسخر المزيد باطراد من طاقته لحماية نفسه ضد عالم يبدو أنه أعنى منه ! ويقول بعض الناس : « إن التنافس هو الذي يأتيك بالنتائج الحسنة ، وهو الذي يستخرج أفضل ما في الناس . انظر إلى مسافة الميل : أتعن أنك بدون التنافس كنت حرياً أن تحصل على أناس يجرون الميل في أقل من ٤ دقائق ؟ » وهذا المثال قد اختير على أكمل وجه ، ولكن لعكس السبب الذي يخاله مثل هؤلاء . وقد أوضح لي ذات مرة معلم حركات ورقص أن كل شيء في نظامنا التقليدي للرياضة إنما هو وسيلة للاقتلاع ، أي استبعاد الناس بحيث لا يتبقى منهم إلا واحد فقط . وهذا وصف كامل الانطباق على برنامج الألعاب الرياضية في معظم المدارس . فتحن نبدأ في مستوى الصف الأول بنحو ١٥٠٠ عداء ، أو لاعب ، أو مشترك . فليس بين أبناء السادسة من عمرهم ١٪ يفضلون المشاهدة على المشاركة في اللعبة . وفي ختام المدرسة الثانوية ربما لا يبقى منهم لدينا إلا ١٠٠ مشترك على الأكثر ، والباقيون وهم ١٤٠٠ نجدهم جلوساً في المدرج ، يرقبونهم ، وقد يهتفون بين الحين والحين . إن برنامجنا الرياضية التنافسية المزعومة برامج كاملة لتحويل

المشاركين إلى مشاهدين ، والصانعين إلى مستهلكين ، والعدائين إلى قاعدين !  
ومنذ بضع سنين قصص على الأصدقاء قصة عن الألعاب الرياضية في المدرسة  
العامة ببلدتهم ، وكان مدير الألعاب عبقرية نادرة في اكتشاف الوسائل لتشجيع  
جميع الأطفال على الإسهام في الألعاب ، فلم يبق أحد خارج نطاقها . وكان  
يساعد كل واحد على العثور على ما يستطيع القيام به ، فكانت الشوارع تغلق في  
فترات الاستراحة والغداء لتُخلّى مزيداً من الحيز ، وكان الكل يحرون ويقفزون  
ويتسلقون ويرقصون ويسرون ويركبون الدراجات . ولكن على منتخبي كرة القدم  
وكرة السلة ، وفرق الجري لم تكسب الانتصارات ، فبدأ البالغون يشكون إلى  
مراقب المدرسة ومجلس إدارتها ، وبدأت الأصوات تعلو قائلة : إن فريق كرة  
القدم لم يشرع في كسب مزيد من المباريات فلن تتم الموافقة على الميزانيات التالية .  
وإصدار سندات المدرسة . وسرعان ما فصل مدير الألعاب ، وكان خلفه شخصاً  
صلب العود نمطياً ، 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 تكسب  
الانتصارات ! فقد كان على الأقل كافياً في هذه الناحية - وانسحبت الأغلبية  
الساحقة من التلاميذ إلى أماكنهم المعتادة على الخطوط الجانبية وفي المدرجات !  
إني أشعر شعوراً قوياً بأن النزعة الاحترافية والتجارية . للألعاب الرياضية في  
المدارس لإتاحة مسار حياة عملية للمدربين البالغين ولإرضاء غرور المشاهدين  
البالغين » إن فريقنا لكرة السلة اشترك في المباريات النهائية بالولاية ثلاث مرات في  
السنوات الخمس الأخيرة » - هي من أسوأ الأمور التي 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 هي الوسيلة ، بل الوسيلة ( الوحيدة ) ، التى يمكننا بها أن ننتزع الألعاب الرياضية من براثن المدربين ومتعهدي 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 لا بد أن يعرف ذلك معظمهم قبل مضى أمد طويل - أن جانباً هاماً 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 منفرد 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 يعتقد به البالغون ، أو على الأقل ما يعتقد به البالغون الأقوياء سياسياً ، أو ما يريدون للأطفال أن يعتقدوه . وجانب من هذا البث العقائدى مستقيم ومباشر ، ومجتمعنا - مثل كل مجتمع آخر - يطالب مدارسهم 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 صواب ! »

وأبعد ما يكونون هم عن تعليم كلمة ج. ك. تشسترتون المتذمرة : « أمة سكرانة أو مفيدة ! » 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 يبت في الأطفال معتقدات معينة عن الجنس والأخلاقيات والمشروعات العامة ونظام الربح . . . إلخ . وعلى أساس تحقيق هذه الغاية تخضع الكتب المدرسية للرقابة ويقرر ما يرضى عنه منها ، ويصدر المجتمع قوائم بالكتب والمواد التي يقرها أو يحرمها ، ويستبعد كتباً ليُطهر منها المكتبة المدرسية ، ويطرد المعلمين من وظائفهم إذا تكلموا عن أفكار خطيرة ، ويطلب أو يحرم برامج تدور على التربية الجنسية أو أى موضوع يترأى له . وهذا كله يسير وصریح ، وربما لانب 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 ، وأشدّ 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 مضاعة من

حولها بمصاييح ، على ما يعهد في حجرات ملابس الممثلين . وهناك حيز كبير آخر مخصص لمرايا بطول القامة تستطيع التلميذة أن تديرها كي ترى نفسها من جميع الزوايا . وبعد ذلك أروهم حجرة الاقتصاد المنزلى ، وهى غاصة أيضاً بأحدث وأعلى 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 اليافات لا يعلمونهن شيئاً هناك عن اقتصاديات إدارة بيت ، فضلاً على إدارة بيت من النوع الذى ستقوم كل منهن قريباً بإدارته . بل هن على العكس يدرّبن على السلوك الاستهلاكى ، وأن يعتقدن أنهن محتاجات ، ولا بد لهن من الحصول على آخر مستحدثات الأجهزة التى تترأى لهن فى إعلانات الصحف والمجلات وعلى شاشة التلفزيون ، 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 يدرّبون - بمعنى أعمق - على ضرب من التحويل سماه إريك فروم منذ سنين التوجيه على أساس السوق : فى مقال ممتاز بعدد أكتوبر سنة ١٩٧١ من « صحيفة المعلم » ( وهى مجلة أزمكيها - انظر ملحق المراجع ) تصف « مريم فاسرمان » وهى معلمة ومؤلفة كتاب « ورطة المدرسة بمدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية » - هذا التدريب وصفاً جيداً جداً ، ومما كتبه 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 نسبياً - وبصورة مأسوية فى حالة أطفال كثيرين فرادى ، بل مجموعات كثيرة بأكملها من الأطفال الذين لا يقبلون التدريب التحويلي 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 خاصاً لقيامك بالمهام التى تثير اهتمامك أو تعنيك . . . والدرجات الحسنة تساوى التعليم الحسن ، فكما ارتفعت درجاتك كان ذلك أدل على زيادة تعلمك وزيادة معرفتك» وتردف قائلة :

«إن المشكلة هى . . . كيف نغرى الأطفال أو نجبرهم داخل قاعات الفصول على التخلي 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 الأكاديمي .

«إن مجتمع قاعة الفصل الضيق التنافسى المتدرج على حسب العمر مجتمع صناعى الجبلية إلى حد كبير ، فهو يناقض الترتيبات الاجتماعية لتلك المجموعات

التلقائية التكوين من الأطفال في كثير من الثقافات التحتية ، حيث تسود علاقات متباينة تعاونية وتنافسية على السواء ، وفي كثير من الأحيان في جماعات تشمل مدى كبيراً من الأعمار ، ولم تزل باقية - في مجتمعنا - جماعات من الأطفال ذاتية التكوين تتردد الأعمار فيها بين من لم تزل خطواتهم متقاربة ومن يشرفون على المراهقة . وهم يتعلمون كيف ينسقون أنشطتهم - بما في ذلك خلافاتهم أو منازعاتهم - مع احتياجات المجموعة المتباينة ، ويضعون الحدود للمنافسة بحيث يظل تماسك المجموعة سليماً لا يمس .

... . وفي قاعة الدرس يصاب هذا الإحساس بالجماعة بعطب خطير ويساء استخدامه ليجنح إلى الشذوذ .

[ ملحوظة لى : أوضح جيل هنرى أن كل ما يكسبه أى طفل في 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 شديداً الحيوية عن هذا الموضوع ] .

إن الطفل فى سنواته الأولى ، قبل ذهابه إلى المدرسة يعيش حياته كما يجب أن يعيشها ، كلاً 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 في المدرسة ( وأحياناً قبل المدرسة ، إن كان له والدان يسرفان في دفعه - يمكن أن تبدأ العملية في وقت مبكر جداً ) . يتعلم أن يحسب عمله ولعبه وتعلمه منفصلة بعضها عن بعض ، وجميعها منفصلة عنه ، وأن هذه كلها - بما في ذلك ذاته نفسها - إنما هي سلع تقاس وتقوم وتباع وتشتري . والطفل الذي يقرأ بإجادة في وقت مبكر - كما أوضح ذلك فادر - للذته الخاصة سرعان ما يحصل على رضا البالغين ومكافأاتهم 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 التي يمكنه الحصول عليها من ذلك السبيل - كالدرجات والوظائف . . . إلخ - يتوقف عن القراءة . ويصدق هذا على كثيرين من المعلمين . ولقد صدق هذا على شخصياً : فعندما كنت طفلاً كنت أحب القراءة ، وفي تعليمي المدرسي كنت أحصل دائماً على تقدير ( أ ) في اللغة الإنجليزية ، ولكني في السنوات الست الأخيرة أو نحو ذلك من تعليمي المدرسي لم أقرأ قط كتاباً غير مقرر ، ولم أشرع في القراءة مرة أخرى للذتي الخاصة إلا بعد مغادرتي المدرسة بسنوات . . . وعلى حد تعبير أحد طلبة الكليات : إننا ندرّب على بيع تعلمنا مقابل درجات كى نبيع فيما بعد عملنا مقابل المال ! وأسوأ من هذا : أننا نتعلم أن نحسب لا أن العمل هو ما تؤديه مقابل المال وبدافع الخوف أو الحسد أو الطمع فحسب ، بل أيضاً أن العمل هو ما لن تؤديه إلا لأجل المال ، وأنه لا يمكن أن يكون هناك سبب آخر للعمل ، وأن أى شخص يتكلم عن العمل الذى له مغزى أو هدف لا بد أن يكون من أشد الخاملين الرومانسيين إسرافاً ، أو معتوهاً غريب الأطوار ! إننا نتعلم أن نعدّه أمراً طبعياً 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 :  
« نتيقن 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 يتأملوا 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  
المستقبلية أن تعاملوا بتقدير أو احترام كأن لكم كرامة ؛ فليس لكم من الكرامة  
شىء ، ولن تكونوا محترمين ، ولا مستحقين للاحترام ، فتقبلوا ما تُعطون واصدعوا  
بما تؤمرون به ! » .

وفى وسعنا أن نلخص ونبلور الكثير من هذا الكلام بأن نقول : إن مهمة  
المدارس أن تجعل ( روبرت ماكنارا ) 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  
تحوله الحق فى ممارسة سلطات غير محدودة كسلطات الآلهة على غيرها من البشر .

والآخر مستعد في أى لحظة وبدون تساؤل أو وخز ضمير أن يقوم بأداء كل شىء ، وأى شىء يطلب إليه أى شخص في موضع السلطة أن يؤديه !  
وفي حكم المقطوع به أنه ليست هناك جامعات كثيرة لا يسعدها أن تحظى بمكاناً 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 في الوقت الحاضر - كأنما لم يكفها ما كان لديها من المتاعب - تناط بها رسالة جديدة . ويوضح ذلك بجلاء عمود نشر أخيراً في « بوستن جلوب » بقلم ديكمل ماكلين ، والعنوان والمضمون كالآتي 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 أمريكي إلى جعل التعليم المؤسسة التي تضطلع بالإصلاح .

وقد نسأل : أى إصلاح ؟ وليس هذا ذا أهمية ؛ فالفكرة التي يؤمن بها إيماناً جازماً الكثيرون من العاملين في المدارس والمدافعين عن التعليم المدرسى هي أن المدارس معامل تفريخ للإصلاح ، والمهد الذي تنبت منه بذور عالم أفضل . وتجدهم في آن يدافعون عن الإجراءات القسرية للمدارس بقولهم : إن هناك حاجة إليها « لإعداد الأطفال لدنيا الواقع » .

وفي اللحظة التالية يقولون بمثل ذلك الجد الجاد - وكأنهم لا يرون ما هناك من تناقض :

« أين إن لم يكن في المدارس يتمكن الأطفال من تعلم شيء عن عالم أفضل من  
علمنا 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 لشيء أفضل ، بحيث يتسنى لنا  
أن نخرج فنحاول الحصول عليه ، ولعل المدارس في وقت ما - وبالنسبة لبعض  
الأطفال - قد قامت بهذا العمل ، ولكنها لا تستطيع القيام به الآن ؛ فلدى  
الأطفال وسائل أخرى كثيرة - أكثر مما يجب - كي يعرفوا بها صورة العالم  
الواقعي : فهم يتعلمون - وفي مرحلة مبكرة تماماً من تعليمهم المدرسي - أن  
معلمهم كثيراً ما يبدو عليهم أنهم يعرفون عن العالم أقل مما يعرفون هم ، وأن العالم  
الذي يحدثونهم عنه في المدرسة يقل باطراد شِبْهُه بالعالم الذي يتعلمون عنه ويرونه  
في الخارج . والعالم الخارجي هو العالم الذي يؤمنون به أو يصدقونه .  
ويمضي عمود الجلوب مسترسلاً :

« . . . ولكن المرء قد يفترض أيضاً أنه قد نتج عن نقص في الهمة أو الشجاعة  
أن وقع الاختيار على التعليم العام ، فمن المضمون أن هذه الوسيلة أبطأ الوسائل  
وأقلها حزمًا في مواجهة النزعة العرقية .

« وهناك شيء مؤكد هو أن التعليم العام لم يكن الوسيلة الفريدة الممكنة ؛ لقد  
كان من الممكن أن نجعل الإسكان البؤرة الرئيسية . وكذلك العمالة ، وكلتاها  
فيما يبدو هدفان أرجح من التعليم . والإسكان المتوازن عرقياً - على سبيل المثال -  
يمكن أيضاً أن يؤدي إلى مدارس متوازنة !

ولكن الواقع فعلاً أن الاختيار قد وقع على التعليم كي يحمل العبء . . .  
والمدارس المختلطة هي الوسيلة التي انتقاها المجتمع لتغيير تاريخه » .

اختيار؟ انتقاء؟ ومن الذى اختار وانتقى؟ وهل قررنا حقاً 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 هذا الموضوع؟ 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 حقاً 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 أبنائهم فيها ليسوا مواطنين من الدرجة الثانية؟ ويجب هنا أن نقيم بالطبع تمييزاً هاماً، وإليك جزءاً مما جاء فى تقرير بالعدد الصادر يوم ٥ من ديسمبر سنة ١٩٧١ من النيويورك تايمز:

« لقد اهتمت 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 في مدرسة ثانوية كانت خطوط المنطقة التي رسمتها لجنة المدارس توجب أن يقيد بها بضع مئات من التلاميذ غير البيض بناء على نظام وسيط « للتغذية » .

خطوط المناطق للمدارس الأولية التي تخلق مدارس بين الواحدة والأخرى عدة مئات من الأقدام ، ومتسمة بالتمييز العنصرى التام » .

وإليك جزءاً من تقرير للنيوزويك في ٣ من ديسمبر سنة ١٩٧١ عن هذا الموضوع :

« لقد أنشئ نظام للمدارس المتوسطة ( الصفوف من ٦ - ٨ ) في مناطق معظمها من السود ، وفي مناطق البيض ، مع بقاء المدارس الإعدادية التقليدية ( الصفوف من ٧ - ٩ ) . وكانت النتيجة أن صارت المدارس الثانوية التي تستغرق الصفوف من ٩ - ١٢ معظمها من السود على حين أن التي تستغرق الصفوف من ١٠ - ١٢ معظمها من البيض .

« والواقع - كما يراه موظفو الولاية - أن التمييز العنصرى في بوسطن نتيجة لا لعدم التلاؤم بل لنمط متطاوّل الأمد ومنظم من المحاباة المتعمدة . وهم يهتمون منظومة ( شبكة ) مدارس بوسطن بأنها أتاحَت للأطفال البيض - لا للسود - الخيار في المدارس التي 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 في 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 تستخدم كل سلطاتهما 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 والقاتل : 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 يعثون ما يظن مستر ماكلين أنهم يعنونه ، أو

كان يجب أن يعنوه ، ولكن المسألة التي أريد أن أبينها هنا مسألة مختلفة تماماً :  
فأنا أشعر شعوراً قويا ومنذ فترة من الزمن ، مع مستر ماكلين ، أن عرقتنا ( أو  
عنصريتنا ) القومية مرض خطير يجب أن نشفي أنفسنا منه في أسرع وقت ممكن . ولو  
كان التصرف الحكومي - في داخل المدارس أو خارجها - يعطينا الأمل في  
الإسراع بهذا الشفاء ، لكنت خليقاً أن أؤيده بكل قوى . والمسألة هي : هل  
يستطيع هذا التصرف الحكومي المعين - داخل المدارس بوضعها الراهن - أن يشفي  
هذا الداء ، أو سيجعله يزداد سوءاً ؟

إن الكلمات الرئيسية ( التي فيها مفتاح القضية ) هي : « تقديم الخبرة المتعددة  
السلالات » . ولكن أى نوع من الخبرة ؟ الصالحة أم الطالحة ؟ هنا الفرق كل  
الفرق : فعندما تتلاقى الجماعات العرقية في خبرة صالحة أو حسنة - فإن اشتراكها في  
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 التناوب  
العرقى والكراهية العرقية بين الأيفاع - فلن نجد تقريباً أفضل لتحقيق هذا الغرض  
مما يحدث لهم من الخبرة أو التجربة في معظم مدارسنا ، ولا سيما المدارس الثانوية ،  
وعلى الأخص في المدارس الثانوية في المدن الكبيرة حيث يزعم معظم التوازن العرقى  
أن يحدث . ولا حاجة بنا للخوض في التفاصيل ؛ فقد حدثتنا الكتب المتوالية  
بصدق وبلاغة وألم عن كنه الحياة بالنسبة لمعظم الأطفال في معظم المدارس !  
ولعل أشد الصور جميعاً حيوية من بين تلك التي تصور الحياة في مدرسة أمريكية  
نمطية - وهي شديدة الحيوية لأنها صورة - هي التي تشاهد في فيلم فردريك  
وايزمان التسجيل الذي 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 في 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 أقرؤا 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 نمطياً أكثر مما تتصف بالضجر والخواء العقلى - هو ذلك الهجوم الذى لا هوادة فيه ولا رحمة على كرامة التلاميذ واحترامهم لذاتهم : فن 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 ، وشئ 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 بضالة 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 ، وكفائيتهم ، وقيمتهم - فمن المقطوع به تقريباً أن يقلل من العرقية ، ويقلل من حاجتهم للشعور بالعلو على أناس آخرين ، ويزيد من استعدادهم أن يسيطوا 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 المتعددية

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 جداً ؛ 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 الضواحي . 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 المهني ؛ وأتيح لهذه المشاعر ، من اذدراء لدى جانب ، ومن سحق مرير لدى جانب آخر - أن تظهر على السطح على نحو قلماً رأيتُه 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 حدثت أنهم من التلاميذ « المجيدين » - اعترضوا على ذلك ؛ فقد كانوا يحبون نظاماً يحصلون فيه على الجوائز التي 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 رشاً 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 يفهم مغزى الكلام ، فقالوا واحداً بعد الآخر بطرق مختلفة وبشدة عظيمة :

إن التلاميذ « المجيدين » يظنون أنفسهم أفضل بكثير لمجرد أنهم حصلوا على درجات أفضل في المدرسة ! وقالوا : إنهم يعرفون أشياء عن جوانب كثيرة من الحياة خارج المدرسة ، وإن المدرسة ليست كل شيء ، وإن أموراً كثيرة هامة لا يمكن تعلمها هناك .

والحزن 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 محلي متجانس . فلو أنهم كانوا جماعة أكثر اختلاطاً ، ومن سلالات شتى - لكانت مشاعرهم من المؤكد تقريباً أن تغدو أقسى وأعنف .

وعلى سبيل المفارقة تخطر ببالي مباراة في الكرة الطائرة رأيتها منذ أيام في حديقة ميدان واشنطن في مدينة نيويورك ، وكان اللاعبون جماعة شديدة الاختلاط من شباب في مقتبل العشرينيات من عمرهم ، من السود ، ومن ذوى البشرة الداكنة وغير الداكنة من أبناء بورتوريكو ، ومن البيض ، وبعض الهيسبر ، 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 جداً حتى إنها كانت خليقة أن تنبذ من أى خزانة ألعاب مدرسية منذ أمد طويل ! وكان الجو في اللعب جدياً ولكنه رخاء . 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 إضافي ؛ لأنه كان يرتدى حذاء خفيفاً جديداً لم يستعمل من قبل ، فكان كل ما يصنعه - أحسن جداً أو أساء - يُعزى إلى حذائه الخفيف . وكان شبان آخرون ينتظرون دورهم كى يلعبوا ، وحشد ممن هم أسنّ منهم يراقبون اللعب ، والهواء يفيض بالدفع 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 أُلغى منذ سنوات فى الاحتراف الرياضى - فإن المشاركة الطويلة وعن كثب لا يبدو أنها خفضت الحواجز العرقية كثيراً جداً . ومما أقرؤه : يميل الرياضيون السود إلى مساندة السود ، ويعضد البيض الرياضيين البيض !

وهناك قصة نشرتها النيويورك تايمز عن مدرسة موراي الثانوية فى نورفولك بفيرجينيا ، وهى مدرسة يسودها التكامل العرقى منذ عشر سنوات وزيادة : « . . . يشعر السود والبيض فى كل أنحاء موراي 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 الارتياح يقل وتنشأ بدلاً منه الصداقة الطبيعية ! » . . . إن المرحلة الثالثة ( من العلاقات بين السلالات ) التى يقال الآن : إن موراي دخلتها - من مراحل تناقص التيب فيما يتعلق بالسلالة ، وكان ذلك جلياً تلك الليلة القريبة عندما مر اتوبيس فريق كرة قدم موراي بشارع تشيرش ، وهو الشارع الرئيس التاريخى لمجتمع الزوج 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 الزوج ؟ إلى شارع تشيرش . إلى شارع تشيرش ! »

ولا علم لى بهذا المنظر ربما عبر عنه وبمشاعره ، ولدى من كانت هذه المشاعر ؟  
فإن كان الفريق قد كسب لتوه مباراة ، وشعر بالسرور - فالمنظر قد يكون 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 موراي ، 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 نجا  
عن مطالبة التلاميذ بملكة سوداء للعودة إلى الوطن . وقال زعيم من زعماء المجتمع  
المحلى الأسود ، إن المدارس يجب أن تقمع عن سحق انتخاب ملكة للعودة إلى  
الوطن ! وهو محق فى هذا ؛ فهذه الشعيرة الاجتماعية التنافسية أخرى 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 بالعين ليسوا شخصا  
خالين من العرقية ( العنصرية ) فحسب ، بل مناهضين لها مناهضة كافية ، بحيث  
يعملون على اقتلاع جذورها من المجتمع . والأدلة على أن ذلك يحدث فعلا تبدو  
ضئيلة ، وستظل ضئيلة إلى أن تغدو مدارسنا مختلفة جدا عما هى عليه الآن .

لقد كتب دستويفسكى ذات مرة يقول :

« إن كل من جرب السلطة ، والقدرة التامة على إذلال كائن آدمي آخر أقصى  
إذلال مستطاع - يفقد طوعاً أو كرهاً سلطانه على إحساساته !  
إن الطغيان عادة - وله القدرة على النمو والتطور - يتطور في النهاية إلى مرض .  
وأصر على أن العادة يمكن أن تبدل 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 جسدياً ونفسياً .  
فتهددهم وتروعهم وتذلمهم وتدمر حياتهم المستقبلية ! ولقد كان هذا السلطان كافياً  
أن يفسد الكثير من المدارس والعاملين فى المدارس إفساداً عميقاً ، وأن يقلب طاغية  
قاسياً ضيق الأفق معلمين كثيرين لم يكونوا كذلك فى البداية ، بل لعلمهم 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 الدولي | ISBN ٩٧٧ - ٢٤٧ - ٥٧١ - ٥ |

٥٤/٧٨/ق

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)



تصميم الغلاف : مكي جامع ١٣٩٩/٠١