الفصل السادس

الخلق والنظام المواطنة

يهتم كثير من الناس انتماما بالغا بنوع الجيل الناشيء الذي توجهه مدارسنا، وكثيرا ما يشتد نقد الصحف والمجلات والكتب كما يزداد نقد المتحدثين عن المدارس وعن أثرهاه في النشأ في العصر الحديث، ومع أن الكبار لا يظهرون عدم رضائهم بالجيل الناشيء على الإطلاق، إلا أن انتقاداتهم لما تقوم به مدارسنا الآن من حيث تشكيلها خلق شعبنا وما سيكون عليه في المستقبل، تستحق منا اهتماما عظيما، وكثيرا ما يقول بعض الناس إن المدارس «التقدمية» مسئولة عما وصل إليه حال شبابنا من عدم احترام للنظام وعدم تأدب في السلوك، لأنهم يعتقدون أن هذ المدارس لا تؤمن بالنظام، وأنها تتيح لتلاميذها كثيرا من الحرية والتسامح، وليس هذا حقا، بل يمكن القول إنه مع التسليم بهبوط المستوى الخلقي لشبابنا فإن عدد المدارس التقدمية، التي توجد لدينا، لا يكفي لتبرير كل هذه الانتقادات التي يبديها هؤلاء الناس الذين يحذروننا من التربية التقدمية، فقد اقتصرت حركة التربية التقدمية على عدد قليل من المدارس حتى أنها لم تشمل الآن إلا نسبة قليلة من التلاميذ.

ويمكن أن نبين على أية حال، أن طراز مدرسة ١٩٠٠ مازال باقيا بأعداد هائلة، كما يمكننا أن نبين أنه إذا كانت المسئولية تقع على عاتق

أي مدرسة «من حيث هبوط المستوى الخلقي للتلاميذ» فإن هذه المدرسة تعتبر مسئولة أكثر من غيرها، وذلك لأن الحالات التي اقتبسها نقاد المدارس التقدمية لكى يبرهنوا على صحة انتقاداتهم، مستقاة غالبا من جهات كثيرة من أنحاء القطر – تتميز غالبية المدارس فيها بتربية عام ١٩٠٠ أو بنوع من التربية لا يختلف كثيرا عنها، والواضح أن تربية عام ١٩٠٠ لم تظهر اتماما كبيرا بالخلق، فقد كانت أهدافها الأساسية هي حشو رؤوس التلاميذ بقليل من الحقائق وبعض المهارات الأساسية وكانت تعالج مشكلات النحو والخلق والمواطنة، والكفاءة المهنية، وإنما الذكاء في مجالات التفكير والعمل، على أساس أنها أشياء غير منظمة، تنتج من التعلم الذي يقوم على حفظ الكتاب، وكانت نظرتها إلى الخلق نظرة سلبية مرضية – فإنها كانت تعاقب التلاميذ على ما يصدر منهم من أعمال سيئة.

وكانت ترى أيضا أن التلاميذ يستطيعون نقل ما تعلموه من الكتب إلى العالم الواقعي ولهذا كانت تعلمهم كتابة عبارات معينة وتكرارها من أجل تدريب الخلق، ومن العبارات المستحبة التي كان التلاميذ يكتبونها لتحقيق ذلك العبارة الآتية : «سوف أكون ولدا طيبا» وكانوا يكتبون مثل هذه العبارة مائة مرة، ولهذا فإنه إذا غضضنا النظر عن نقد المدارس الحديثة من حيث ما تقوم به لتنمية الخلق، فيجب أن نكون ناقدين لما تتقاعس المدارس المتخلفة عن عمله.

ولا يمكن أن نلقى المسئولية كلها على المدارس وحدها مما ظهر على خلق شبابنا من مظاهر غير مُرضية، فقد ذكرنا في الفصل السابق أن

الجماعة المحلية والمزرعة والكنيسة والهيئات الاجتماعية وغيرها من المؤثرات الخارجية كانت تؤثر تأثيرا قويا في تكوين خلق النشء أثناء النمو البطيء الذي يتشكل فيه الفرد تشكلا مستمرا بهذه الطرق غير المباشرة، ولكن هذا الموقف قد تغير تغيرا عظيما وكانت المدرسة المتطورة سريعة في ملاحظة هذا التغير وفي إدراك مسئوليتها حوه.

فإذا لم يقم المنزل بدوره في تنمية النشأ وتوجيهه كما كان يفعل في الماضي فما هي الهيئات التي تقع عليها المسئولية لتعويض هذا النقص وسد هذه الثغرة؟ وإذا كان الأطفال قد استطاعوا اكتساب كثير من المهارات المتصلة بأساليب الناس وأعمالهم في مجتمع ١٩٠٠ الطليق الحر الذي كان مكوناً في معظمه من مدن صغيرة وقرى، فما هي الهيئة التي ينبغي أن تشبع هذه الحاجة في الوقت الحاضر ولاسيما بعد أن اختفت تلك الظروف؟ أن الذين يديرون المدارس الحديثة يعتقدون أن المدارس يجب أن تلام على هذا التراخي، كما يرى العامة أن المدارس هي التي يجب أن تحمل مسئولية القيام بهذه الوظائف وذلك لاعتقادهم بأنها أفضل الهيئات التي أعدت لذلك، والواقع أن حالة النشد التي تؤذن بالخطرترجع وإلى فشل المدارس المتخلفة التي لا تحاول أن تتطور وأن تتكيف مع ما يحدث من تغير في المجتمع، وترجع هذه الحالة أيضا إلى غير ذلك من العوامل، ولهذا فإنه من العسير أن نلقى اللوم على المدرسة التي تحاول أن تتطور رغبة في تعويض هذا النقص الذي يظهر في تربية النشد، أي أنه من الصعب أن نلوم مثل هذه المدرسة على ما وصلت إلى حالة النأ من هبوط.

تكوين الخلق

ما الخلق؟ الخلق هو مجموعة من القيم الأساسية – الروحية والعاطفية والعقلية التي توجه الشخص في تفكيره وفي عمله، ويظهر الخلق في الشخصية وفي السلوك وفي آدابه وفي العادات، وتظهر هذه كلها فيما يصدر عن الفرد من أعمال فلا يمكننا إدراك حقيقة خلق الفرد حتى نراه في موقف عملي، والخلق يؤثر في تفكير الشخص، ولكنه لا يبدو واضحا إلا حين يخرج التفكير إلى حيز العمل، وبعبارة أخرى أن الخلق ليس شيئا يؤثر في التفكير أو يتزثر به فقط، ولهذا فيمكنك أن ترى بوضوح أن الخلق المرغوب فيه ليس شيئا يمكن تلقينه بمجرد الحديث عنه.

ومجموعة القيم الأساسية التي نسميها خلقا ترتبط ارتباطا وثيقا في جميع الحالات بالمشاعر، فكل ما يأتيه الشخص من عمل، وكل ما يسلكه من سبيل في هذا العمل، وشخصيته وسلوكه وآدابه وعاداته ليست على هذا النحو أو ذاك لأنه يفكر بهذه الطريقة أو تلك فحسب، بل لأنه يشعر أيضا بهذه الطريقة أو تلك، فاستجابة الشخص للناس تتلون وتصطبغ بالطريقة التي يشعر بها نحوهم أي أن وطنيته وآمانته والثقة فيه واحترامه للكبار عبارة عن اعتقادات تنغرس انغراسا عميقا في مشاعره، ويحتمل ألا تكون هذه الأشياء معتقدات على الاطلاق، بل ربما تكون مجرد مشاعر تجاه أشياء معينة تحدد أفعاله، وواضح إذن أنه إذا كان علينا أن نربي لتكوين الخلق فينبغي أن نربي المشاعر كما يربي العقل على السواء.

وهناك شيء آخر يتعلق بالخلق، وهو أنه ينمو عن طريق التقليد

وتظهر هذه الحقيقة عندما نتكلم عن «القدوة الصالحة» ذلك لأن النشء يقلدون من يحبون م نالناس ومن يعجبون بهم فهم سريعوا الإدراك والتمييز بين «اعمل كما أقول» و«اعمل كما أعمل» فيمكن التحدث مع الطفل عن الخلق إلا أن النتائج تكون أفضل عندما يظهر الشخص الصفات الخلقية المرغوب فيها في أعماله فضلا عن إظهارها في أقواله.

هناك جوانب ثلاثة مستترة، ولكنها حيوية، وفي نمو الخلق، وهي أن الخلق شيء إيجابي، وأنه يرتبط ارتباطا عميقا بالمشاعر، وأن توجيهه يقوم على احترام هؤلاء الذين يقومون على الإرشاد، ولم تراع مدرسة قبل عام ١٩٠٠ مراعاة مقصودة واعية كل هذه الظروف.

وقد بدأت المدارس المتطورة في معالجة مشكلة نمو الخلق في السنوات العشرين الأولى من هذا القرن، وقد توصلت أثناء عملها هذا إلى إنماء طريقة عملية تعتبر من أفضل الطرق الفنية في تاريخ التربية، وسوف نترك تهذيب هذه الطريقة والوصول بها إلى درجة الاتقان إلى المستقبل البعيد.

ومن بين الأعمال الأولى التي قامت بها هذه المدارس أنها تخلصت من الخوف كسلاح رئيسي في يد المدرس، وبذلك انقضى ما كان يوجد من توتر بين المدرس والتلاميذ، فقد تحكم المدرسون أنفسهم في انفعالاتهم، وأحسنوا معاملة التلاميذ سواء في عقابهم لهم أ ثنائهم عليهم، ولم يلجأوا إلى تعنيفهم أو تحقيرهم أو إحراجهم أمام التلاميذ الآخرين، ذلك أن نتائج الوسائل المضادة لا يمكن التنبأ بها إذ أنها سم ناقع، وقد لجأ المدرسون كلما أمكن، إلى أساليب إيجابية قوامها الحب والقبول الحسن والإعجاب المتبادل.

ولم يعد الضحك من المحرمات، وسرعان ما تبين المدرسون أن لهذه التغيرات والتعديلات في الجو المدرسي العام تأثيرا ملحوظا على اتجاهات الأطفال وعلى مشاعرهم وشخصياتهم.

وإذا كان الخلق شيء عملي فعال فمعنى هذا أن طرق انمائه لابد أن تتضمن نشاطا وخبرة وممارسة، والمدرسة التي تستخدم مثل هذه الطرق تشبه مسرح يمارس عليه الأطفال أنواعا مقبولة من السلوك، فيعد الموقف ويهييء ليجعل السلوك المقبول ناجحا والسلوك غير المقبول فاشلا، غير أن النجاح أو الفشل إنما يتضحان للتلميذ نفسه في ضوء الأشياء التي يرغب في عملها وفي ضوء نوع الشخصية التي يرغب في أن تكون له، أي أن الحاجات والرغبات والمشاعر والعواطف ترتبط ارتباطا وثيقا بالممارسة، وتتاح للأطفال حرية يتمتعون بها ويمارسونها في ضوء ما يرسمه المدرسون لهم من حدود، وهذه الحرية التي تمنح بقدر أول الأمر والتي تزداد تدريجيا كلما نما الأطفال في ممارستها هي التي تعلم النظام الذاتي، فإن هؤلاء الذين لا يقومون بأعمالهمه إلا بتأثير ما يلقي عليهم من أوامر لا يتعلمون التفكير لأنفسهم لأنهم لا يحتاجون إلى ذلك على الاطلاق.

والمدرسة الحيثة تتيح للصغير الفرصة ليفكر لنفسه كما تتيح له أن يختار بنفسه، وسواء أكانت هذه الحرية محدودة أم واسعة فإن حرية الاختيار تعتبر ذات أثر تربوي ولاسيما إذا منحت في ظل توجيه المدرسين اليقظين ذوى الفطنة.

ويمارس الأطفال على هذا المسرح الكبير مئات من المواقف والطرق

ويسلكون أثناءأ ذلك سلوكا مهذبا أمينا ويتعاونون ويتحملون مسئوليات، ويتعلمون الثقة في أنفسهم وأن يكونوا مجدين محترمين يعتمد عليهم الآخرون.

وهم يمارسون هذا كأعداد لهم ليتركوا هذا المسرح إلى الحياة حيث يواصلون ممارسة هذه الصفات، أن مثل المسرح وإعداده مثل الحياة والممارسة المطردة هي الوسيلة الحقيقية للتدريب على شئونها، وقد يرتكب الطفل أخطاء في تنميته للخلق، كما ترتكب نحن أخطاء في التهجي عندما نتعلم الطريقة الصحيحة في كتابة اللغة ولهذا يسهل أن ندين المدرسة التي تماثل الحياة فيما تعمله لإنماء الخلق، إلا أنه عندما نرى الطفل يسلك سلوكا غير مهذب مرة واحدة كل عشرة حالات نقول مباشرة «إنهم يسمحون له بكثير من الحرية في مدرسته حتى أنه يسلك سلوكا غير مهذب يستمر به في حياته خارج المدرسة!» ألسنا من النضج بحيث ندرك أن الطفل الذي يتعلم لابد أن يكون من حقه أن يقع في الخطأ أحيانا؟ أم أنك تفضل أن نقول للطفل كل مرة ما يجب عليه أن يعمله حتى لا يمكنه أن يتعلم على الاطلاق.

لا يوجد طريق آخر لإنماء السلوك السوي المرغوب فيه أفضل من أن يسلك الفرد سلوكا حسناً إلا أن هذه الطريقة ليست جديدة وإن كانت تظهر كذلك بالنسبة للمدارس التقليدية وحدها، فقد كانت طريقة الممارسة وحرية ارتكاب الأخطاء وتعلم الطرق الصحيحة للعمل عن طريق الخبرة، من مميزات البيئة الريفية التي نشأ فيها، فيما مضى، كثير من الشباب ذوى الخلق المقبول، إلا أنه يلاحظ وجود فروق بين هذه التربية

وبين ما تقوم به التربية الحديثة في هذا الصدد، ومن ذلك : أن العملية التي تتم في المدارس ليست عرضية كما كانت في تلك التربية، فإن المدرسة تعدالمواقف وتنظمها لتحقيق أغراض خلقية معينة لدى أفراد معينين، كما أنها توفر توجيه حكيم حاذق يقوم به الكبار لتوجيه النشأ أثناء قيامهم بأنواع الاختيار المراغوب فيها، ويتم هذا التوجيه إذا احتاج إليه الصغار.

تكوين المواطن الصالح

وهناك أنماط أخرى من السلوك بطيئة في نموها وهي تماثل الخلق من حيث إنها تتطلب ممارسة وخبرة لكي تنمو إلى أقصى حد ممكن، والمواطنة أحد هذه الأنماط، وقد زعم كثير من الناس في الماضي – ومازالوا يزعمون – أنه من المستطاع أن ننمي المواطنة عن طريق القراءة والتحدث عنها، ولكن المواطنة شيء فعال تنمو الكفاءة فيها عن طريق الخبرة، ونحن نتوقع أن يكون الكبار ذوى الكفاءة في مواطنتهم قادرين على أن يعطوا أصواتهم بطريقة تتسم بالذكاء، ولهذا قد نكون واهمين عندما نتوقع أن يصبح الشخص فجأة في الحادية والعشرين ذا قدرة وكفاءة رشيدة على أن يمارس حقه الانتخابي دون أن يعد لذلك إعداداً عملياً.

إن خريجى المدارس الحديثة لا يصوتون في الحادية والعشرين من أعمارهمه لأول مرة، فقد أمضوا سنوات يتعلمون فيها التصويت بطريقة مباشرة، ويتعلمون إلى جانب ذلك الاعتبارات التي تتصل بالتصويت المستنير، فقد ارتبطت خبرتهم في انتخاب ممثليهم في الحكومة المدرسية بما قاموا به من الاجتماعات وما خاضوه من المعارك الانتخابية وما قاموا به

من الخطب والهتافات والإعلانات، وبذلك يتاح للصغار نفس هذه الظروف التي تحدث في الحياة السياسية، ويعيشون ف يالمدرسة في مواقف حية تساعدهم على المرور في خبرة مماثلة بنفس الطريقة التي يمر بها الكبار في خبرات الحياة، وبذلك يصبح الشاب الذي يتخرج في المدرسة الحديثة في الحادى والعشرين ناخبا محنكا يألف العوامل التي تغري على إصدار الأحكام المتحيزة غير السديدة والتي كثيراً ما تتصف بها المعارك الانتخابية، كما أنه يستطيع تحليل هذه المغريات.

والقدرة على التفكير الذكي نمط من أنماط لسلوك التي تنمو نموًا بطيئًا، ولا تنمو العقول القوية على غذاء جاهز مهضوم، والتدريس الذي يقوم على الكتب المدرسية إنما هو غذاء جاهز مهضوم قوامه تبسط الحقائق في عدد قليل من القواعد والقوانين وعرض للمباديء العامة على أنها حقائق دون تدعيمها بالشواهد الكثيرة القوية، وينتظر من التلاميذ أن يتقبلوا هذه المبسطات وأن يتقبلوا أيضا هذه المباديء العامة على أنها مباديء يستطيعون استخدامها في توجيه تفكيرهم، إلا أن هذه العملية في واقع الأمر تعد مضادة لعملية التفكير إذ أنها عملية تلقين وتطعيم وتنتظر من التلاميذ أن يتقبلوا هذه المبسطات وأن يتقبلوا أيضا هذه المباديء العامة على أنها مباديء يستطيعون استخدامها في توجيه تفكيرهم، إلا أن هذه العملية في واقع الأمر تعد مضادة لعملية التفكير إذ أنها عملية تلقين وتطعيم وتنتظر من التلاميذ أن يقبلوا ما يرونه مكتوبا في الكتاب باعتباره مفروضا عليهم بل وباعتباره أمر نهائي لا شك فيه، ونحن الآن أمام جيل من الناس شب على التدريس القائم على الكتاب المدرسي وترى كثيرين

منهم يلتهمون ما يجدونه مطبوعا في كتاب أو في جريدة يومية أو مجلة.

إن تنمية قوة التفكير تعتبر أعمق من مجرد الاعتماد على تدريب الكتب المدرسية، إذ يتحتم أن تتوافر للنشأ فرصة خصبة للتفكير فلا تتوافر له فقط فرصة لحفظ المباديء العامة إذا كان يريد أن يتعلم التفكير حقا، فتعلم التفكير ليس معناه تلقين التلميذ أن المربع المنشأة على وتر المثلث القائم الزاوية يساوي مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين، ثم نتوقع منه أن نتعلم التفكير بالبرهنة على هذه العبارة استخدام نمط من التفكير يقوم على حقائق جاهزة نفرضها عليه عقل إنسان آخر.

أن تعلم التفكير لا يكون بتلقين التلميذ قوانين الوراثة كما توجد معدة جاهزة في الكتب، وإنما يظهر عندما يزرع النباتات ويلاحظ نموها ويصل إلى استنتاجات يمكن أن تراجع على ما يوجد في الكتب من قوانين، فلكى نعلم التلميذ التفكير ينبغي أن يكون لديه شاهد ودليل ومادة يفكر بها.

أن تعلم التفكير لا يكون بتدريب قوى الطفل تدريبا قويا على التفكير في مواد العلم وأدلته فقط وأن نتوقع منه بعد ذلك أن يصبح قادرا على مثل هذا التفكير في الميادين الأخرى وما فيها من حقائق وأدلة، فلكي يتعلم المرء التفكير الاجتماعي ينبغى أن يفكر في الشواهد والأدلة الاجتماعية، ولكى يفكر تفكيرا حصيفا في مسائل الأعمال ينبغى أن يتعلم الفتكير في أدلة العمل وشواهده.

هل نتوقع من خريجي مدارسنا أن يعرفوا كيف يفكرون في مشكلات

الحملات السياسية؟ إذا كنا نتوقع منهم ذلك فيجب أن نتيح لهم الفرص الحقيقية ليفكروا في ضوء مثل هذه المواقف التي يمارسون فيها المناقشة والتصويت والاشتراك في القرارات التي تؤثر على اتجاهاتهم والتي تساعدهم على أن يلاحظوا تأثير هذه القرارات بحيث يراجعونها ويصححون ما ينتج عنها من أخطاد، ويجب ألا تكون قرارات الناخبين خاطئة في أكثر الحالات، والوقت المناسب لارتكاب الأخطاء في التفكير السايسي هو أيام الدراسة حيث يتعلمون طريقة تجنب مثل هذه الأخطاء.

هل نتوقع من صغارنا أن يعرفوا كيف يعالجون مشكلاتهم الشخصية في حياتهم؟ إذا كنا نتوقع منهم ذلك ينبغي أن نتيح لهم الكثير من الفرص لكي يتعلموا القيام بهذا أثناء تفاعلهم الاجتماعي وأثناء خبراتهم وينبغي أن نتيح لهم أن يعالجوا مشكلاتهم الشخصية في ضوء توجيه مرشد مستنير، هل نتوقع من صغارنا القدرة على معالجة المسائل المالية بحنكة وحكمة؟ إذا كنا نتوقع منهم ذلك ينبغي أن توفر لهم الفرص لكي يعالجوا مسائل المال وذلك بأن ينظموا مصروفاتهم ويضعوا الخطط لنفقات نواديهم وأن يقوموا بمشروعات اقتصاية في مدارسهم.

تربية سطحية أم تربية عميقة

هذه التربية تختلف اختلافا عظيما عن تربية ١٩٠٠، ومع ذلك فإننا نفحص هذه التربية من جديد لأننا نقدر ما كان يعتبر أساسيا فيها رغبة في الابقاء عليه، وقد نتبين ذلك إذا ما نظرنا إلى المدرسة الحديثة وهي تسبر غور هذه المشكلة على مستويات هامة ثلاث: المستيو الأول هو

مستوى المهارات والمعرفة حيث تقنع المدرسة التقليدية بتدريس قليل من الحقائق وقليل من المهارات الأساسية ولكن هذا النوع من التربية لم يعد مرضيا باعتباره النوع الوحيد، فإن المدرسة الحديثة تدرس هذه المهارات والمعرفة بطريقة أفضل بل إنها لم تقتصر على ذلك بل ذهبت إلى أبعد من هذا المستوى السطحي.

ولقد تعمقت في المستوى الثاني وهو مستوى إنماء المواهب ذلك أنها تقدر الفروق العظيمة بين التلاميذ من حيث الاستعداد، والبيئة المنزلية، والمواهب، والحاجات، وتوفر آفاقا واسعة لكل ميادين من ميادين الخبرة الإنسانية، وفي كل ميدان من ميادين الفهم الإنساني أيضا، وهي بتنظيمها كل هذه الخبرات تساعد التلميذ على ملائمة نفسه على نوع الحياة التي تهيأ له استعداداته الطبيعية.

وثالث هذه المستويات وأعمقها هو مستوى الكفاءة الشخصية والاجتماعية الذي يتضمن قوة الخلق والمواطنة والتفكير.

ويظهر هذا المستوى إلى حد كبير في المدارس الجيدة وحدها كما تظهر المستويات الأخرى إلى أقصى حد ممكن، وسوف يمتد هذا المستوى امتدادا كبيرا عندما تعمل المدارس في المستقبل على تحطيم الأسوار التي تحيط بها وعندما تنتشر أنواع نشاطها في البيئة وعندما تسمح للتلاميذ في خططها التربوية، بالممارسة والنشاط الفعلي في مجال الأعمال المحلية، وفي مجال الصناعة، وفي أسواق المدينة، ونواديها، ومكتباتها، وفي منازلهم، وفي حدائق المدينة، واجتماعاتها وكنيستها هيئاتها الاجتماعية ومزارعها وغاباتها.

فإن المدرسة الحديثة لها خطط تتصل بالبيئة وتجعل منها جزءا من نشاطها ومن نشاط هيئات التدريس، وبهذا تمثل المدرسة المجتمع المحلى القديم البسيط الواضح الطليق من القيود الذي كان مكانا خصبا لصالحا لإنماء الخلق والمواطنة والكفاءة والذوق العام.

ما علاقة كل هذا بالنظام؟ أن ما يساعد قدرة الفرد على التفكير يساعده على النظام، وما يؤدي إلى نمو الخلق، يؤدي أيضا إلى نمو النظام، فالمواطن الذي يميل إلى العمل الواعي الذكي يعتبر شخصاً مدرباً على النظام، والمدارس التي تعالج مشكلات إنماء الذكاء، وإنماء الخلق والمواطنة معالجة حقيقية هي المدارس الوحيدة التي تنمي أساساً منظمين بأحسن معانى هذه الكلمة.

النظام

يعتبر النظام عنفاً وعقاباً وتحكماً استبدادياً إذا قلت، «اعمل كما آمرك». فما هذه الكلمات إلا وسائل لنوع مفروض من النظام، أما إذا قلت أن الأشخاص المتمدينين هم الأشخاص المدربين على النظام، فإن هذا قول يدل على أننا يجب أن نعيش بمقتضى القوانين، ويشير هذا بدوره أن أحداً منا لا يستطيع أن يفعل ما يريد على الدوام، وذلك لوجود قيود وحدود معينة لحرياتنا الشخصية، والموقف السليم الذي يظهر فيه نوع النظام الصحيح هو عندما يعرف ما يمكن عمله وما لا يستطيع عمله – فعندما يعرف الشاب على وجه صحيح حدود حريته وعندما يدرك وجود هذه الحدود دائما، فإنه يوفر نظامًا صالحًا، وفي ضوء هذا المعنى، قد يعتبر

كل من النظام التصوفي والنظام العسكري، نظاماً صالحاً.

أما في المواقف التي تتسم بسوء النظام، نجد أن الحدود تختلف من يوم إلى آخر، فإذا ضربت اليوم طفلا من أجل شيء استطاع الحصول عليه في الأسبوع الماضي، لا يعتبر ذلك نظاماً، وإذا ما سلك شخص ما سلوكاً معيناً اليوم سلك غيره في الغد، لا يعتبر مثل هذا الشخص شخصاً منظماً.

وقد تعتبر مدرسة ١٩٠٠ مكاناً طيباً لنوع محدود من النظام ذلك أن القيود كانت قائمة دائما في تلك المدرسة، إلا أن هذه القيود كانت ترسم بدقة حتى أنه لم تتوافر فيها إلا حرية ضئيلة– فكان التلميذ في نطاق ذلك النظام يشبه الشخص الماهر في القفز والى يتدرب في صندوق مغلق.

والوجه الآخر من أوجه النظام يتطب قدراً معيناً من الحرية في نطاق معين من الحدود، فلابد من وجود مكان للحركة حيث إن هذا هو ما يوجد في الحياة، إذ كيف يتسنى للأطفال تحريك أرجلهم في الحياة إذا لم يكن لبعضهم الخبرة لممارسة قدرأكبر وأكبر من الحرية ويجب أن تناسب الحرية قدرة الطفل على معالجتها وممارستها إذ يظهر القلق والاضطراب عندما يمنح المدرسون أو الآباء للطفل الصغير قدراً من الحرية لم يعد لمواجهتها أو ممارستها إعداد سابقاً، كما يظهر القلق والاضطراب عندما يقيد الأب ابنه الشاب بقيود وحدود كانت تناسبه فقط عندما كان طفلا

ويظهر الاضطراب أيضا عندما يمنح الطفل فجأة ودون إعداد سابق، حرية واسعة لا تناسبه إلا عندما يصبح رجلا، وعلى هذا فإنه إذا وجد خطأ أو اعوجاج في شبابنا فإنما يكون مرجعة بصفة عادية إلى أننا نفكر إلا

قليلا في الطريقة التي تساعد هؤلاء الشباب على النضج وفق ما نمنحهم من الحرية التدريجية، التي يجب ألا تصبح في أي وقت من الأوقات أكبر من قدرتهم على معالجتها.

هذا ما تفكر فيه المدرسة الحديثة وهي ترجو عمل فيه المدرسة الحديثة وهي ترجو عمل شيئا نحوه، وربما تكون هذه الناحية أكثر من غيرها في أساليب المدرسة التي يفهمها معظم الكبار.

فإنهم يخطئون في فهم الحرية لأنهم لا يدركون حدودها، وهم لا يدركون العملية ككل، وهم لا يدركون أيضا أن النظام ليس مسألة قيود فحسب كما أنها ليست مسألة حرية – حتى ولو كانت في نطاق حدود، والواقع أن النظام عبارة عن حرية الشباب في اختيار اتجاهاته عن طريق توجيه حكيم من جانب الكبار.