الفصل الثاني

تغيير التصورات

ستيف ريز Steve Rees مهندس معماري من كنساس سيتي لديه أطفال كبار. دُعي ذات يوم إلى غداء عمل في مركز دي لاسال التعليمي، وهو مدرسة مستقلة مجازة (تشارتر)، ثانوية مخصصة لتلبية احتياجات طلاب المدينة المعرَّضين للخطر. كان ستيف يعرف أنه سيذهب إلى غداء فيه عدد كبير من طلاب دي لاسال المطرودين من مدارس أخرى، وعدد معتبر منهم لديه ماضٍ مضطرب، لكن ما اكتشفه في أثناء الغداء هو أن هؤلاء الطلاب كانت لديهم رغبة أكبر في فعل شيء في حياتهم، ما لم يكن ليتوقعه مطلقًا.

قال لي: كان ثمة عدد كبير من الأولاد الذين لم يتمكنوا من العثور على مسار يناسبهم، وكان لدى بعض الأولاد مشكلات في التعلم ومشكلات عاطفية واجتماعية، لكن كانت الإمكانات كثيرة هناك؛ قرر ستيف أن يشارك بدور فاعل في المدرسة، فوضع برنامَجًا لبعض الكبار في دي لاسال يسمح لهم بتلقي برامج جامعية للصغار، كذلك وضع برنامَجًا إرشاديًّا يزاوج فيه بين طلاب دي لاسال وبعض الراشدين في مجتمع رجال الأعمال في كنساس سيتي، وقد تطوع هؤلاء الراشدون بدعوة الطلاب إلى الغداء، وقضاء بعض الوقت مع الطلاب في مكان عمل المتطوِّع، ثم يدعون للغداء للمتابعة، وقد حصل الأولاد على لمحة عن مستقبلهم المحتمل، وكوَّن المتطوِّعون روابطَ عاطفيةً لم يكن كثير منهم يتوقعها، ووجدوا أنها مجزية إلى حد بعيد.

كان البرنامج مؤثرًا، لكن ستيف شعر أن هذه مجرد بداية، وفي ذلك الوقت تقريبًا باع مكتبه الهندسي، وغادر البلاد لمدة عامين، لكنه لم يتوقف عن التفكير في دي لاسال، وفي التأثير الذي تركه الأولاد فيه؛ كان لديهم قدر من العزم، حتى وإن أسيء توجيهه.

عندما عاد إلى المنطقة، عاد إلى دي لاسال، وسأل القائمين على إدارة المدرسة إذا كان يمكنه تدريس أحد الصفوف مقررات في الإبداع وتنظيم المشاريع، فوافقت المدرسة مباشرةً. «صنعنا أشياء مثل بناء جسر من «نكّاشات» الأسنان، أو كيفية تأليف كتاب، أو كيفية عمل عدد من الأشياء؛ كان الأمر لا يعدو أن تجعلهم يبدؤون التفكير في العملية. ماذا يعني أن تدير محلًا للحلاقة؟ وإذا أردت أن تجني 80 ألف دولار سنويًّا، فكيف تفعل ذلك عن طريق تشغيل محل للحلاقة؟ كان الأولاد يقرأون باب رجال الأعمال في **نيويورك تايمز** فيما بينهم».

كانت هذه خطوة إيجابية للغاية، وبها قدر كبير من مشاركة الطلاب، لكن التقدم المفاجئ لم يكن حدث بعد؛ كان ستيف يصف نفسه بأنه (رجل السيارة)، وكان أحد الأشياء التي سيفعلها مع طلابه هو تصميم المركبات فيما يتعلق بالمفهوم العقلي. «كنا سنصمم جسم المركبة، وليست المكونات الحقيقية، وكان الأولاد سيصنعون نماذجهم الصغيرة، وكنا سنختار واحدًا منها لنصنع نموذجًا بالحجم الطبيعي من مادة الفوم (ستايروفوم)، فبدأ الأولاد يقولون: ولماذا لا نصنع سيارة حقيقية؟ لم يخشوا إلقاء أسئلة سخيفة. وظللت أقول إننا لا يمكننا عمل ذلك، لكن بعد نحو مئة مرة، قلت لنفسي: إن هؤلاء الأولاد يفكرون خارج الصندوق وعلي أن أجد وسيلة لتحقيق ذلك».

عثر ستيف على سيارة سباق قديمة من نوع إندي Indy كانت قد تعرضت لحادث تصادم، وأوصلها لطلابه، فانتقلوا من تخيل سيارة بنكّاشات الأسنان والفوم إلى فعل شيء حقيقي إلى حد بعيد: إعادة السيارة كما كانت. ولأنها كانت تستخدم في السباق في حياتها السابقة، كانت السيارة خفيفة الوزن للغاية. أدرك ستيف أنه يستطيع تعليم طلابه المسؤولية البيئية والتكنولوجيا الجديدة في آن معًا، عن طريق مساعدتهم في تحويل سيارة السباق إلى سيارة كهربائية.

كان البرنامج في هذه المرحلة أكبر من إمكانات دي لاسال، فحوَّله ستيف إلى مؤسسة غير ربحية وسماها ماينددرايف Minddrive (قيادة العقل)، وتلقى مالًا لرعاية المشروع من شركة بريجستون التي أخضعت تلك السيارة الأولى إلى الاختبار لدى أجهزتها، فوجدت أنها تسير بما يعادل 445 ميلًا لكل جالون. «شعر الأولاد فجأة أنهم فعلوا شيئًا مهمًّا، وشعروا أنهم اكتسبوا قوة، وتعلموا خلال العملية شيئًا عن ميكانيك السيارات، والتكنولوجيا، وكيفية تكوين فريق».

بينما أكتب هذا، كان طلاب مايندرايف قد صنَّعوا أربع سيارات: إعادة تدوير سيارة لولا تشامب طراز 1999م، وإعادة تدوير سيارة رينارد تشامب طراز 2000م، وسيارة لوتس إسبريت طراز 1977م، وتحويل سيارة كارمان غيا طراز 1967م إلى سيارة كهربائية بالكامل. وفي عام 2012م، قادوا سيارتهم اللوتس من سان دييغو إلى جاكسون فيل، وتوقفوا للتزوُّد بالوقود أربعين مرة طول الرحلة وقدموا عروضًا في كل محطة توقفوا فيها، لما فعلوه بالسيارة إلى الجمهور، ومنه مجموعات من المدارس، والمدارس المهنية، والجماعات المدنية، ونادي سييرا.

في العام 2013م، قادوا سيارةً أخرى من صنعهم، كارمان غيا، من أركون إلى واشنطن العاصمة، وكانت هذه السيارة مزودة بأداة تحوُّل الإشارة إليها على شبكات التواصل الاجتماعي إلى الوقود الاجتماعي. وتداول مجالٌ واسع من مواقع التواصل الاجتماعي الحملة، وروَت البرامج الإخبارية في دول أجنبيَّة عدة قصتهم، بل وكتبت بعض الشخصيات العامة، ومنهم ريتشارد برانسون ونانسي بيلوسي، تعليقات عليها.

التحق طلاب من مدارسَ في سبع مناطق أخرى بمدرسة ميددرايف إلى الآن. يقول ستيف: هؤلاء الطلاب كلهم مهتمون بالسيارات لأنها تمثل الحرية، وكلهم مغرمون بالإنترنت؛ لأنه وسيلة غير مكلفة بالنسبة إليهم للتواصل. وقد بدأنا نقبل الطلاب بناء على آراء المختصين الاجتماعيين والنفسيين في المدارس، ثم بدأنا نجلب الطلاب بالدعوات الشفوية، وحاليًّا لدينا مشكلات حول كيفية اختيار الأولاد للبرنامَج. وقد ذهبنا إلى دي لاسال في العام الماضي، ووضعنا لافتة تقول: إننا سنعقد اجتماعًا في صالة الألعاب في الساعة العاشرة والنصف، فجاء 53 من أولاد المدرسة البالغ عددهم 180؛ كان هؤلاء هم من رغبوا في التخلي عن إجازة أيام السبت ليشاركوا في البرنامج.

«إنهم في برنامجنا يكتسبون الثقة في قدرتهم على أن يفعلوا شيئًا، هم يرون الأمر مذهلًا بصورة ما، ونحن نحاول دائمًا عمل شيء استثنائي على سبيل خاتمةٍ للعبة، كأن نتجول عبر البلاد بسيارة كهربائية، وعندما نفعل ذلك يشعر هؤلاء الأولاد أن باستطاعتهم فعل أي شيء، ويؤثر ذلك في الأطفال الآخرين في المدرسة؛ فهم ينظرون إلى أولاد مايندرايف في ردهات المدرسة بوصفهم قصص نجاح، ويشعر أولادنا بالتميز، ويرتدون القمصان الخاصة بنا عند ذهابهم إلى المدرسة».

في حين كانت إنجازات طلاب مايندرايف مذهلة في حد ذاتها، كان ما يجعل هذه الإنجازات تعليمية بدرجة أكبر هي أنها جاءت من أولاد كان يُكتب عنهم في التقارير المدرسية أنهم ضعيفو التحصيل. «كان هؤلاء هم الأولاد المعرضون للخطر من نسبة العشرين بالمئة الأدنى في التعليم؛ إننا نعطي طلابنا نوعًا من الخيار الأخير في اللعبة، وإذا جاؤوا إلى فصلنا بوصفهم مبتدئين ولا يمكنهم حتى قراءة الأرقام على المسطرة، فسيكون لهذا النوع من التعليم قصة تروى؛ إن لدينا تأثيرًا حتى في الطلاب الذين لديهم قدرات أكاديمية محدودة للغاية؛ فنحن نرى أنهم قادرون على أن تكون لديهم رؤية مختلفة لمستقبلهم، وقادرون على أن يجدوا في أنفسهم شغفًا بشيء ما، وعلى أن يقوموا بتغييرات مذهلة إلى حد بعيد في حياتهم؛ فلدينا فتاة تحولت من طالبة تحصل على تقدير ضعيف (F)، كان الجميع يرى أن لا فرصة لديها، إلى طالبة مسجلة في لوحة الشرف، ستلتحق بالجامعة.

«لقد ثبت أن القيمة الحقيقية في قلب مدرستهم على مقربة من اللوحة التي توجد بها درجات الطلاب، وفي هذا العام كان لدينا اثنا عشر طالبًا في السنة النهائية، وقد تخرجوا جميعًا، وسيلتحق 80% منهم بالجامعة، ولا يهمنا إذا كانوا سيدخلون الجامعة فعلًا أم لا؛ فالاستدامة مدى الحياة هي هدفنا في الواقع؛ نريد أن يكون لهؤلاء الأولاد أسرة وبيت وسيارة».

التعليم البديل

دُعيت إلى اجتماع في لوس أنجلوس ـ منذ بضع سنين ـ عن برامج التعليم البديل. وهذه برامج صُمِّمت لإعادة الشباب الذين فشلوا في المدرسة أو أُخرجوا منها تمامًا، إلى الدراسة؛ كان الاجتماع يشمل أنواع البرامج القائمة على التكنولوجيا كلها، والفنون، والهندسة، والمبادرات المجتمعية، والمشروعات التجارية والمهنية. وبرغم اختلاف هذه البرامج، فقد كان لديها قواسم مشتركة؛ فهي جميعًا مخصصة للطلاب أصحاب الأداء المتدني في التعليم التقليدي: ضعيفي التحصيل، الذين لا يشعرون بالانتماء للمدرسة، والذين يعانون انخفاض تقدير الذات ويقلُّ لديهم التفاؤل فيما يتعلق بالمستقبل، حيث تقدم هذه البرامج لهؤلاء الشباب الساخطين نوعًا مختلفًا من خبرات التعلُّم.

إنهم ـ في كثير من الأحيان ـ يعملون في مشروعات تطبيقية، أو يقدِّمون العون للآخرين في المجتمع المحيط، أو في العروض الفنية والإنتاج الفني، وهم يعملون في مجموعات، وإلى

جانب معلميهم المعتادين يعملون مع أناس من مجالات أخرى بوصفهم مرشدين ومُثُلًا عُليا: مهندسين، وعلماء، وعاملين في مجال التكنولوجيا، وفنانين، وموسيقيين، ورجال أعمال بارزين، وما إلى ذلك، وغالبًا ما تكون لبرامج التعليم البديل هذه نتائجُ مذهلة.

استيقظ الطلاب الذين كانوا يشعرون بالنعاس خلال اليوم الدراسي، واكتشف الذين كانوا يعتقدون أنهم ليسوا أذكياء أن الذكاء لا ينقصهم، واكتشف الذين كانوا يخشون عجزهم عن إنجاز أي شيء أنهم يستطيعون ذلك. وخلال هذه العملية كانوا يبنون شعورًا أقوى بالهدف واحترام الذات، وكان أداؤهم في الأعمال المدرسية التقليدية يتحسن -عادة- بصورة هائلة أيضًا، واكتشف الأولاد الذين كانوا يعتقدون أن لا فرصة لديهم للالتحاق بالجامعة، أن بإمكانهم الالتحاق بها، أما هؤلاء الذين لا يريدون الالتحاق بالجامعة فوجدوا سُبلًا أخرى في الحياة تعادل ذلك.

ما يدهشني هو أن هذه البرامج تسمى التعليم البديل، فإذا كان التعليم كله، له هذه النتائج، فلن يكون ثمة حاجة إلى بديل، وبالتأكيد فإن نجاح مشروعات التعليم البديل مثل ماينددرايف ليس آليًّا أو مضمونًا؛ فهي تتطلب اهتمامًا وشغفًا وخبرة من جانب الكبار، وثقة ورغبة والتزامًا من جانب الطلاب، ويجب أن يُصنَّع كل برنامج وكل علاقة بعناية فائقة، تمامًا مثل السيارات التي يصنِّعها طلاب ماينددرايف، لكن هذه البرامج بيَّنت بوضوح شديد أن هؤلاء الطلاب ليسوا عاجزين عن التعلم، وأن الفشل ليس مصيرَهم المحتَّم؛ فقد كان النظام نفسه يغرِّبهم ويهمِّشهم، منهم عدد كبير مازال موجودًا في النظام، أما السبب الجوهري فهو أن هذا التعليم الشامل يعمل على أسس تختلف عن تلك التي يمثلها ماينددرايف، فما هذه الأسس؟ وكيف وصل الحال بالتعليم العام إلى أن يكون بهذه الطريقة في المقام الأول؟

التعليم الصناعي

في العالم المتقدم، نرى أن سن التحاق الأطفال بالمدرسة عند بلوغهم خمس سنوات من العمر، واستمرارهم لنحو اثني عشر عامًا في تعليم مدرسي إلزامي، أمرٌ مسلمٌ به؛ فالذهاب إلى المدرسة يشبه النظام الطبيعي للأشياء، مثل قيادة السيارة على يمين، (أو يسار) الطريق، لكن النظم الجماعية في التعليم العام اختراع حديث نسبيًّا؛ فقد ظهر معظمها إلى الوجود في

منتصف القرن التاسع عشر بوصفه جزءًا من الثورة الصناعية التي بدأت تستجمع قواها في أوروبا قبل ذلك بنحو مئة عام.

في العصور السابقة، كانت الغالبية العظمى من الناس تعيش في الريف وتعمل في الأراضي الزراعية، وكانت المدن في الأساس مراكز صغيرة للتجارة والتبادل التجاري، وفي أوروبا القرن السادس عشر، كان نحو 5% فقط من إجمالي السكان يعيشون في المدن[1]، وكان أغلب سكان المناطق الريفية يعيشون ويعملون تحت الحكم الإقطاعي للأرستقراطيين القدامى، وكانت حياتهم تتشكل حسب إيقاعات فصول السنة وطقوس معتقداتهم الدينية؛ كان معظمهم لا يجيدون القراءة والكتابة، وليس لديهم أي معرفة تتجاوز تعلُّمَهم حرفة ما أو تجارة يمارسونها لكسب قوتهم، وكان التعليم للأثرياء ومن ينضمون إلى الكنيسة.

غيرت الثورة الصناعية كل شيء، ومنذ منتصف القرن التاسع عشر، غيرت الابتكارات التقنية المتلاحقة الأساليب التقليدية لتصنيع السلع والمواد الخام، لاسيِّما الصوف والقطن. كذلك أدَّت إلى استحداث أنواع جديدة بالكامل من المنتجات المصنوعة من الحديد والصلب، وأنتجت الأدوات الميكانيكية والمحركات البخارية أشكالًا ثورية من وسائل النقل التي تحمل الناس والبضائع إلى أماكن أبعد، وبسرعة أكبر كثيرًا مما كان في السابق، بالسكك الحديدية أو فوق الجسور الحديدية، وحول العالم بالسفن الميكانيكية، وقد نتج من الحركة الصناعية طلب هائل على مصادر الطاقة من الفحم والبنزين، فنشأت صناعات جديدة كاملة ـلتلبية هذا الطلبـ في التعدين وصقل المواد الخام أو تكريرها، ونزحت أفواج هائلة من البشر من الريف إلى المدن للعمل في المصانع، وأحواض بناء السفن وإصلاحها، وطواحين الغِلال، وحفر آخرون تحت الأرض لاستخراج الفحم والخامات المعدنية التي تعتمد عليها المصانع.

استمرت الثورة الصناعية في التقدم بسرعة فائقة في القرن التاسع عشر، وبدأ نوع جديد من المجتمعات يتشكل، وعلى أساسها نشأت طبقة عاملة حضرية جديدة من الرجال والنساء والأطفال الذين باعوا جهدهم البدني ليديروا آلات التصنيع الضخمة؛ كانت الطبقات العاملة تعيش وتعمل دائمًا في ظروف قاسية من الفقر المدقع، واعتلال الصحة، والمخاطرة الدائمة بالإصابات الجسدية والموت بسبب خطأ غير مقصود؛ كان هؤلاء جنودًا مجهولين في عملية التصنيع.

نشأت بين الطبقات العاملة وطبقة النبلاء القديمة (طبقة وسطى) جديدة ازدهرت مع الظروف الاقتصادية الجديدة، وكانت تضم: مالكي الصناعة وخبراءها، والمحامين، والأطباء، والمحاسبين، والمقاولين، والمستثمرين وخبراء المال الذين يعتمدون عليهم دائمًا، وكان بعض من في الطبقة الوسطى قد انتشلتهم مواهبهم وإصرارُهم من الفقر. وبصفة عامة كان لدى هذه الطبقات الوسطى تطلعاتٌ كبيرة لأنفسهم ولأسرهم، وكان لديهم المال ووسائل تحقيق تلك التطلعات. ولأسباب مختلفة بدأت الطبقة العاملة، والطبقات الوسطى، الضغط سياسيًّا؛ ليكون لها دور أكبر في طريقة الحكم، فبدأت القبضة الإقطاعية للطبقة الأرستقراطية القديمة تتراخى، وبدأ يتشكل نظام سياسي جديد.

انطلقت مؤسسات عدَّة بعد ذلك عبر أوروبا وأمريكا الشمالية؛ لتعزيز التجارة والتبادل التجاري والتقنيات وتدفق الأفكار بين الفنون والعلوم، وفي الوقت نفسه حاولت مؤسسات خيرية جديدة تخفيف الظروف المروعة للطبقات العاملة، بمشروعات خيرية في الصحة والتعليم الرعاية الاجتماعية.

برزت الحاجة وسط هذه الظروف المضطربة كلها إلى نظم مؤسسية لتعليم عام، ويسَّر وجودُ عائد الضرائب وتزايدُ القدرة على الإنفاق لدى الطبقات الوسطى تمويلَها، وقد أسهمت قُوىً عدَّة في تشكيل هذه النظم.

الأغراض الصناعية

احتاج التصنيع إلى الأيدي العاملة للعمل المتكرر المجهد في المناجم، والمصانع والسكك الحديدية، وأحواض السفن، واحتاج أيضًا إلى عمالة فنية في الأمور الهندسية وكل من الصناعات والحرف المصاحبة للتعدين والصناعات التحويلية والبناء، واحتاج كذلك إلى أفواج من الموظفين والإداريين لإدارة مكاتب التجارة والصناعة الجديدة، وإلى طبقةً أصغر من المهنيِّين والمحامين والأطباء والعلماء وأساتذة الجامعة؛ لتوفير خدمات الخبراء لهؤلاء الذين كان يمكنهم دفع ثمنها، وكان لدى بعض الدول الصناعية -ولاسيَّما بريطانيا- مصالح استعمارية ممتدة جعلتها تحتاج إلى طبقة حاكمة أصغر من الدبلوماسيين، والسفراء، والموظفين الحكوميين لإدارة شؤون الإمبراطورية في الداخل وعبر البحار.

ومنذ البداية، كان للتعليم الجماعي أغراض اجتماعية قوية أيضًا؛ ففي الولايات المتحدة، تقرَّر إيجاد مواطنين متعلمين لتحقيق رخاء الديموقراطية، وكما قال توماس جيفرسون: «إذا كانت أمة ما تتوقع أن تكون جاهلة وحرة، في دولة متحضرة، فإنها تتوقع ما لم يحدث ولن يحدث»[2]. عدَّ بعضهم التعليم الجماهيري نوعًا من السيطرة الاجتماعية، وكان التعليم بالنسبة إلى كثيرين وسيلة لزيادة الفرص الاجتماعية والمساواة، ولبعضهم الآخر كان الذهاب إلى المدرسة المناسبة والاختلاط بأناس ملائمين مسألة جوهرية للرعاية الاجتماعية لأطفال الطبقتين الوسطى والعليا، وما يزال.

كانت هذه الفوائد كلها واضحة في بِنية التعليم العام وأسسه التنظيمية.

البِنى الصناعيَّة

احتاج التصنيع إلى عمالة يدوية أكثر بكثير مما يحتاج إلى خريجي الجامعة؛ لذلك بُني التعليم الجماهيري على صورة هرمية، له قاعدة عريضة من التعليم الابتدائي الإلزامي للجميع، وقطاع أصغر من التعليم الثانوي، وقمة الهرم الضيقة للتعليم العالي.

كان التركيز في المدارس الابتدائية على القراءة والكتابة والحساب، وفي معظم البلدان وُجِدت أنواع مختلفة من المدارس الثانوية: تلك التي بها منهج دراسي أكاديمي في الأساس، وتلك التي لها نزعة تطبيقية أكبر؛ ففي ألمانيا ـعلى سبيل المثالـ كانت المرحلة المتوسطة للأطفال الذين يتوقع أن يعملوا بالتجارة، في حين كانتالمرحلة الثانوية لوظائف الياقات البيضاء مثل أعمال المصارف، والجيمنيزيوم gymnasium للطلاب الذين يخططون للالتحاق بالجامعة، وقد أنشأت الحكومة البريطانية في عام 1944م، ثلاثة أنواع من الدراسة الثانوية: المدارس الثانوية الانتقائية، لإعداد عدَد قليل من الطلاب للوظائف المهنية والإدارية، وللالتحاق بالجامعة، والمدارس الثانوية الفنية، للذين يحتمل أن يتجهوا إلى التجارة، والمدارس الثانوية الحديثة، لإعداد باقي الطلاب لوظائف الياقات البيضاء.

في معظم الحقبة الصناعية، كانت أغلبية الشباب تترك المدرسة قبل أن يصلوا إلى سن الرابعة عشر، وذلك في الأساس للالتحاق بعمل يدوي أو بأعمال الخدمة؛ كانت تلك حال والديَّ وأجدادي، واتجه بعض الناس إلى التدريب الكهنوتي أو الفني أو التلمذة الصناعية، وقليلٌ من

اتجه إلى الجامعة وتأهل للمهن المختلفة، وكنت أول من فعل ذلك في عائلتي في عام 1968م. كان يمكن لهؤلاء (الذين ذهبوا إلى جامعات مناسبة من عائلات ملائمة) أن يأخذوا مكانهم في الحكومة أو في إدارة المستعمرات، لكنني لم أفعل ذلك.

المبادئ الصناعية

كان الغرض من الصناعات التحويلية إنتاج نسخ متشابهة من المنتج نفسه، وكانت الوحدات غير المطابقة تستبعد أو يعاد تصنيعها، وكانت نظم التعليم الجماهيري مصممة لتشكيل الطلاب وفقًا لمتطلبات معينة، وبسبب ذلك لم يكن الأفراد جميعهم يحققونها في أثناء وجودهم في النظام التعليمي، إذ كان النظام يرفض بعضهم.

تتطلب عمليات التصنيع الخضوع لقواعد ومعايير معينة، وما يزال هذا المبدأ يطبق على التعليم؛ فحركة المعايير تقوم على الإذعان في المنهج الدراسي، والتدريس، والقياس.

عمليات التصنيع خطية؛ فالمواد الخام تتحول إلى منتجات في مراحل متعاقبة، وفي كل منها نوع من الاختبار كبوابة للدخول إلى المرحلة الآتية، وقد صُمِّم التعليم الجماهيري بوصفه سلسلة من المراحل، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية إلى التعليم العالي. وعادة يُنظَّم الطلاب في مجموعات صفية منفصلة، ويكون التقدم من خلال المنظومة في دفعات محددة حسب تاريخ الميلاد، وثمة تنويعات في النظم القومية، لكن في معظمها اختبارات دورية تحدد من سيتخذ أي مسار ومتى[3].

يرتبط الإنتاج الصناعي بمتطلبات السوق، وعند الارتفاع أو الهبوط يكيِّف أصحاب المصانع إنتاجهم ليتوافق مع السوق، ولأن الأنظمة الاقتصادية الصناعية كانت تحتاج أعدادًا أقل نسبيًّا من الإداريين والمهنيين، فقد كان عدد الطلاب المقبولين في الجامعات محددًا بدقة. وفي وقتنا الحاضر، زاد الطلب على العمل الفكري، وفُتحت أبواب الجامعات بصورة كبيرة ليزيد تدفق الخريجين في النظام الاقتصادي، كذلك كان التركيز على نظام مدارس العلوم والتكنولوجيا STEM مثالًا آخر على تطبيق مبادئ السوق على التعليم.

وكما في المصانع النموذجية، نجد المدارس الثانوية والتعليم العالي محددة تحديدًا يقوم على تقسيم العمل، ففي المدارس الثانوية، يُقسَّم اليوم عادة إلى مُددٍ زمنية منتظمة، وعندما يدق

الجرس، تتغير مهام كل فرد (وكثيرًا ما تتغير الغرف)، ويبدأ في عمل شيء آخر، ويتخصص المعلمون في مواد دراسية معينة، ويتحركون طول اليوم من فصل إلى فصل في أقسام منفصلة.

وبينما قد تنجح هذه المبادئ إلى حد بعيد في تصنيع المنتجات، فقد تسبب أنواع المشكلات كلها عند تعليم الناس.

المشكلات البشرية

إن مشكلة التطابق في التعليم هي أن الناس -بادئ ذي بدء- ليسوا متطابقين. دعوني أوضحْ ذلك: في مواجهة فكرة التطابق في المدارس، أنا لا أدافع عن السلوك غير الاجتماعي؛ فالمجتمعات كلها تعتمد على تقاليد وأعراف متفق عليها للسلوك، وإذا استهان الناس بها على نحو مستمر، فربما هدم المجتمع نفسَه. وأعني بالتطابق: النزوع المؤسسي في التعليم للحكم على الطلاب بمعيار وحيد هو القدرة، ومعاملة هؤلاء الذين لا يحققون هذا المعيار بحسابهم (اقل قدرة) أو (عاجزين)؛ أي إنهم انحراف عن القاعدة، وبهذا المعنى فإن بديل التطابق ليس التغاضي عن الخلل، بل الترحيب بالتنوع؛ فمواهب الطلاب الفردية تتخذ صورًا عديدة، وينبغي رعايتها بطرائق متنوعة أيضًا.

إن كلَّ فرد فريد في ذاته، ونحن جميعًا نختلف في أجسادنا ومواهبنا وشخصياتنا ورغباتنا، والنظرة الضيقة للتطابق تخلق حتمًا عددًا لا حصر له من المنشقين الذين قد يرفضهم النظام أو يعزلهم لكي يعالجهم؛ فهؤلاء الذين يحققون مواصفات النظام يمكن أن يؤدُّوا أداءً جيدًا، أما الذين لا يلبُّون هذه المواصفات فلا.

هذه إحدى القضايا الجوهرية في تعزيز ثقافة الخضوعالصارمة في التعليم، وأنا لا أتحدث هنا عن معايير التصرف والسلوك الاجتماعي، وإنما عمَّا إذا كان الطلاب يشجَّعون على إلقاء الأسئلة، والبحث عن إجابات بديلة وغير تقليدية، وممارسة قدراتهم على الإبداع والتخيل، وكيف يكون ذلك. إن الخضوع الصارم أمر أساسي في تصنيع المنتجات، لكن الأمر مع البشر يختلف. والأمر ليس مجرد أننا نأتي بالأشكال والأحجام كلها؛ ففي الظروف المثالية تكون لدينا أيضًا مقدرة قوية على التخيل والإبداع، وفي ثقافة الإذعان تحبط هذه القدرات إلى حد بعيد، بل وتقابل بالامتعاض.

إن مبدأ العمل الخطي الذي يؤتي ثمارًا في التصنيع، لا يصلح للبشر؛ فتعليم الأطفال حسب الفئات العمرية يفترض أن أهم شيء مشترك بينهم هو تاريخ صنعهم، ومن الناحية التطبيقية يتعلم الأطفال المختلفون بمعدلات مختلفة في العلوم والمعارف المختلفة؛ فالطفل الذي يتمتع بمقدرة فطرية في مجال ما قد يتقدم بصعوبة في مجال آخر، وربما يتساوى طفل ما ومن هم أكبر منه سنًّا في بعض الأنشطة، ويتخلف عمَّن هم أصغر منه في أنشطة أخرى. ونحن لا نطبق مبدأ التقسيم إلى دفعات خارج المدارس، ولا نعزل الأطفال في سن العاشرة كلهم، في أماكن منفصلة عن الأطفال في سن التاسعة، ولكن هذا النوع من التمييز يحدث بصفة أساسية في المدارس.

كذلك لا يصلح مبدأ العرض والطلب مع حياة البشر؛ لأن الحياة نفسها ليست خطية؛ فإذا سألت أشخاصًا في منتصف العمر أو أكبر سنًّا، إن كانوا يفعلون بالضبط ما كان في ذهنهم حين كانوا في المدرسة الثانوية، ستجد أن قليلًا جدًّا منهم يردُّون بالإيجاب؛ فالحياة التي نوجدها هي ناتج أنواع التيارات والتيارات المعاكسة كلها، ولا يمكننا التنبؤ بمعظمها مستقبلًا[4].

دفع الثمن الحقيقي

تتغاضى عمليات التصنيع بصفة عامة عن قيمة المواد الخام التي لا علاقة لها بما يُصنَّع، وينطبق هذا على التعليم؛ فالانشغال التام بمواد دراسية معينة وأنواع القدرات المختلفة يعني أن مواهب الطلاب، واهتماماتهم الأخرى يتم تهميشها بصورة منظمة تقريبًا، وحتمًا لا يكتشف كثير من الناس قدراتهم الحقيقية في المدارس، وربما تصبح حياتهم فقيرة نتيجةً لذلك.

إن معظم عمليات التصنيع ينتج منها كميات هائلة من المخلفات والمنتجات الجانبية منخفضة القيمة، وكذلك التعليم؛ فكما رأينا، تشمل هذه المخلفات حالات تسرب وانفصال وضعف تقدير الذات وفرص توظيف محدودة لمن لا يحققون نجاحًا، أو لا تُثمَّن مواهبهم في النظام.

تخلق عمليات التصنيع مشكلات كارثية للبيئة، وغالبًا يترك لآخرين تنظيف ما سببته من فوضى، ويصف علماء الاقتصاد هذه المشكلات بأنها (عوامل خارجية)؛ فالمنتجات الكيماوية والمخلفات السامة تُدفع إلى الأنهار والمحيطات، فتلوث البيئة وتدمِّر النظام البيئي

الحساس. ويخنق الدخان المتصاعد من المصانع ومحركات السيارات الجوَّ، ويسبب مشكلات صحية متعددة لمن يتنفسونه، أما تنظيفُ هذه الفوضى فيمكن أن يُكلِّفَ مليارات عدة من الدولارات، لكن المنتجين ليسوا هم من يدفعون الثمن عادة، بل دافعو الضرائب؛ فالمنتجون لا يرون أن المخلفات مشكلة بالنسبة إليهم، وهذه هي الحال مع التعليم؛ فالطلاب الذين يشعرون بالاغتراب بسبب النظم المقنَّنة والاختبارات الحالية يمكنهم أن يخرجوا عن المسار، وعليهم هم وغيرهم دفع الثمن في إعانات البطالة وغيرها من البرامج الاجتماعية.

هذه المشكلة ليست منتجات جانبية عارضة للتعليم الصناعي، وإنما هي سمة بنائية في هذه النظم؛ فقد صُممت للتعامل مع الناس وفقًا لمفاهيمَ معينةٍ للموهبة والحاجات الاقتصادية، وكانت مصرَّةً على إفراز فائزين وخاسرين بهذه المعاني فقط، وهي تفعل ذلك. كان يمكن تجنب معظم هذه (العوامل الخارجية)، إذا مَنَح التعليم في الأساس الطلاب كلُّهم فرصًا متكافئة لاكتشاف قدراتهم الحقيقية، وصنع حياة مثالية لأنفسهم.

لذلك، إذا كانت هذه المبادئ الصناعية لا تصلح للتعليم، فما الذي يصلح؟ وإلى نوع من النظم ينتمي التعليم؟ وكيف نغيِّره؟ ثمة طريقة جيدة للتفكير في هذا التحول هي تغيير التصوُّر؛ فإذا كنت تعدُّ التعليم عملية ميكانيكية لا تعمل بالكفاءة المطلوبة وحسب؛ فمن السهل طرح افتراضات مغلوطة لكيفية إصلاحه، وهي أنه إذا أمكن فقط تعديله وتقنينه بطريقة صحيحة فسيعمل بكفاءة إلى الأبد، والواقع أنه لن يعمل؛ لأنه ليس عملية ميكانيكية على الإطلاق، رغم أن عددًا كبيرًا من رجال السياسة يودُّون أن يكون كذلك.

آلات وكائنات

إذا قرأت كتابي **العنصر** The Element، فربما تتذكر قصة ريتشارد غريفر Richard Gerver، الذي أصبح مديرًا لمدرسة غرينج الابتدائية Grange Primary School.

في وسط إنجلترا، وكيف ساعد على إنشاء غرينجتون Grangeton؛ (مدينة) عاملة داخل المدرسة، يقوم الطلاب بكل وظيفة فيها. وبوساطة عملهم في المدينة، تعلم هؤلاء الطلاب العلوم الأساسية -وأكثر بكثير- على مستوىً عالٍ، أثناء ممارستهم درجاتٍ استثنائيةً من المشاركة[5].

عندما وصل ريتشارد إلى غرينج، كان أداء المدرسة ضعيفًا لسنوات طويلة وكان تسجيل الطلاب فيها يتدنَّى. ولم تكن سمعة المدرسة طيبة، كانت بصفة عامة في حالة عدم استقرار. وعندما بدأ عدد كبير من الناس يتحدثون عن العودة إلى الأساسيات، جالت الفكرة في ذهن ريتشارد أيضًا، ولكن بصورة مختلفة.

قال لي: إن الأساسيات التي أتحدث عنها هي المواهب الفطرية التي نولد بها، والتي تدخلنا إلى العالم بوصفنا كائنات استثنائية تتعلم؛ فنحن نولد بالمهارات -الأساسية منها- التي نحتاجها كلَّها، والأطفال الرضع والأطفال الصغار جدًّا لديهم حدس لا يصدَّق، وهم مبدعون بالفطرة، ولديهم فضول شديد، وعندما كنا نفكر فيما نفعله بشأن غرينج، كان ما يشغلني هو ما إذا كان بوسعنا إيجاد طريقة لاستغلال هذه القدرة الفطرية على التعلُّم، وفهم ما الذي كان النظام يفعله ليمنعها، فإذا استطعنا تنفيذ ذلك، كان بإمكاننا خلق بيئة تعلُّم رائعة.

من ثمَّ، قلنا: «لننظر إلى كيفية تعلم الأطفال الصغار، ولنقض بالفعل وقتًا في ملاحظة الأطفال في الحضَانات، أماكن رعاية الصغار، ولننظر كيف يمكننا تنفيذ ما يفعلونه؛ كان واضحًا أن أطفالنا لديهم استعداد طبيعي ليغرقوا أنفسهم في لعب الدور، وفي تعلُّم رفيع المستوى قائم على الملاحظة والتجربة، وكان قدر كبير من المحاكاة والتعلم الفعال عند تذوق الأشياء وشمِّها ورؤيتها، وهذا ما أسميه التعلم ثلاثي الأبعاد. كانت هذه الرغبة في تكرار صور التعلم الدينامي في بيئة ما قبل المدرسة الأقلِّ تنظيمًا، هي ما أشعلَ الإبداع في غرينجتون.

صنعنا مدينة بمحطات الإذاعة والتلفاز؛ لأنها كانت بيئات لطيفة للعب الدور بالنسبة إلى أطفالنا كلهم، وليس لأطفال ما قبل المدرسة فقط، فإذا كنت تكلم أطفال ما قبل المدرسة عن الاعتناء بأنفسهم، فإنك تصنع لهم مشهدًا تمثيليًّا لعملية جراحية يقومون فيها بأدوار الأطباء والممرضات، ففكرنا أننا إذا كنا سنجعل أطفالنا يفهمون قوة معرفة القراءة والكتابة وتنمية اللغات، فلننشئ لهم محطة تلفاز ومحطة إذاعة؛ ليتمكنوا من اكتساب تلك المهارات واللعب بها في سياق حقيقي، فربما يجد طفل الحادية عشر لعِبَ دورِ الطبيب رائعًا كما يجده طفل الخامسة تمامًا، وبالنسبة إلينا، كان كل شيء آنذاك لابد أن يتعلق بثراء التجربة والسياق.

كان الأمر اللاحق هو تقدير المواهب الهائلة لمعلّمي المراحل المبكرة الذين لا يوجدون بيئات للعب لمجرد تشجيع اللعب. ثمة أهداف واضحة تكمن وراء تخطيط بيئات الأطفال الصغار وهي

تنمية المهارات؛ فقد أردت أن أكشف كيف يمكننا استخدام هذه الخبرة القائمة على لعب الدور لتنمية العمل الجماعي، والمرونة، والثقة بالذات، والمسؤولية المجتمعية.

«كانت ثمار تحول غرينجتون واضحة على المستويات كافة، وصار الطلاب الذين كانوا يتعاملون مع مسألة الذهاب إلى المدرسة بفتور في معظم الأحيان، يشاركون بشدة وحماس، وتحسنت نتائج المدرسة بصفة عامة إلى درجة فاقت التوقعات كلها؛ ففي أقل من ثلاث سنوات، تحوَّلت غرينج من مدرسة تُعدُّ من أقل المدارس شعبية وأشدها انخفاضًا في الأداء في المقاطعة، إلى مدرسة تتصدر القوائم كلَّها.

وصل أداؤنا الأكاديمي في غرينغ إلى أعلى 5%؛ كان أطفالي والعاملون معي يعملون بجدٍ أشدَّ مما كانوا في المدرسة العادية، لكن لم يكن ثمة أي شعور بالاستياء، إذ كان بوسعهم رؤية أنَّ لعملهم أثرًا حقيقيًّا؛ كانت مستويات العمل هائلة، لكن كانوا كلهم يشاركون فيه بنسبة 100%».

يوضح التحول في غرينج ثلاثة موضوعات جوهرية توجد في قلب مرافعتي: حجم التجديد الجذري حتى داخل نظام التعليم القائم، وقدرة القيادة ذات الرؤية على إحداث تغيير، وضرورة أن يخلق مديرو المدارس والمعلمون فيها ظروفًا ينجح فيها الطلاب، ويقدمون أفضل ما لديهم.

توضح الأمثلة التي عرضناها حتى الآن هذه الأفكار الأساسية، وهي كذلك تبيِّن ـللسياسيِّين الذين يتعاملون مع التعليم كأنه شيء واحدـ أن التعليم ليس عملية صناعية إطلاقًا، بل هو عملية عضوية؛ فالتعليم يتعلق ببشر أحياء، وليس بأشياء جامدة، وإذا نظرنا إلى الطلاب وكأنهم منتجات أو نقاط بيانية، فإننا نسيء فهمَ كيف ينبغي أن يكون التعليم. إن المنتجات من المسامير إلى الطائرات، ليس لديها آراء أو مشاعر عن كيفية إنتاجها أو ما يحدث لها، أما البشر فلديهم دوافع ومشاعر وظروف ومواهب، وهم يتأثرون بما يحدث لهم، ويؤثرون بالمثل في الحياة، ويمكنهم أن يقاوموا أو يتعاونوا، وأن يتناغموا أو يتنافروا. ويشير فهم هذا إلى تناظر أقرب بين التعليم الجماهيري والتصنيع.

كنت ـحتى الآنـ أقارن بين التعليم والتصنيع، وذلك كلُّه جيِّد ومفيد، وربما تحدِّث نفسك قائلًا: لكن، لا أحد يؤمن إيمانًا حقيقيًّا بأن الطلاب أشياء والمدارس مصانع؛ ربما نعم وربما لا، وأيًّا كان، فإنني أرى أن التناظر السليم يكون بين التعليم الصناعي والزراعة الصناعية.

لم تحوِّل الثورة الصناعية إنتاج الأشياء وحسب؛ بل حوَّلت الزراعة أيضًا. وقد أشرت إلى أنه في عصور ما قبل الصناعة، كان الغالبية العظمى من الناس يعيشون في الريف، وكان معظمهم يعملون في الأرض، يزرعون المحاصيل، ويربون الماشية لاستخدامهم الشخصي وللاستهلاك المحلي، واستخدموا الأساليب نفسها التي كانت تُستخدم لأجيال قبلهم، إلا أن ذلك كله بدأ بالتغيُّر في القرن الثامن عشر؛ كان اختراع المحاريث الآلية، وآلات الدرس، وأدوات معالجة المواد الخام النباتية، مثل القطن، وقصب السكر، والذرة، قد أحدث ثورة بعيدة المدى في الريف مثل الطفرات الصناعية في المدينة، وقدمت الصناعة منتجات عدَّة تتسم بالكفاءة للزراعة والحصاد ومعالجة المحاصيل من الأنواع كافة، أما في القرن العشرين فزادت إنتاجية المحصول ودخله؛ بسبب انتشار استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية، وقد ساعدت هذه المستحدثات في الزراعة الصناعية وإنتاج الغذاء على النمو الهائل في عدد البشر.

كان أحد الأهداف الأساسية لنظم الزراعة الصناعية الحصولَ على إنتاجية أعلى من محاصيل وحيوانات، وقد حققوا هذه النتائج عن طريق إنشاء مزارع ضخمة، أحادية المحصول غالبًا، تزرع مساحات شاسعة من محصول واحد، مدعمة بالمخصبات الزراعية والمبيدات، وكان هذا ناجحًا بصورة مذهلة فيما يتعلق بالمحصول، وكانت له فوائدُ جمَّةٌ على البشرية، وكما هي الحال في عمليات صناعية عدَّة، كان لهذه الإنجازات ثمنٌ باهظ.

سبب تسرب المبيدات والأسمدة إلى الأنهار والمحيطات تلوُّثًا مدمِّرًا، وأخلَّ قتلُ الحشرات من دون تمييز بتوازن النظام البيئي الذي يعتمد عليها، ونتيجةً لذلك ظهر كتاب راشيل كارسون Rachel Carson **الربيع الصامت**[6]، ولأجل إنتاج محصول، فقد كان الثمن تآكل التربة السطحية حول العالم، لدرجة أن استمرار هذه الممارسات أصبح الآن مسألةً خطيرة.

ثمة مشكلات مماثلة في تصنيع المنتجات الحيوانية؛ فقد حلَّت مزارع التصنيع محلَّ مراعي الماشية المفتوحة التي كانت موجودة في العصور قبل الصناعية؛ إذ تُربَّى حاليًّا أعداد ضخمة من الحيوانات في أماكن مغلقة، في ظروف تستهدف الحصول على أقصى إنتاج بأقلِّ تكلفة، وتشمل هذه الظروف استخدام هرمونات النمو على نطاق واسع لزيادة حجم الحيوانات وقيمتها، ولأن الظروف التي تُربَّى الحيوانات فيها غير طبيعية إلى حد بعيد، فيعتمد الإنتاج الحيواني بصورة مطَّردة على استخدام المضادات الحيوية على نطاق واسع للسيطرة على الأمراض، وهذه الأساليب الصناعية كلها ـ في المقابل ـ لها آثار سلبية في صحَّة الإنسان[7].

في السنوات الثلاثين الماضية بصفة خاصة، ظهرت حركة متصاعدة لتطبيق أنظمة بديلة، من الزراعة العضوية؛ ففي زراعة المحاصيل العضوية، لا يكون التركيز في الأساس على النباتات بل على تغذية التربة نفسها، وهي تختلف اختلافًا جوهريًّا عن الزراعة التصنيعية؛ في أنها ترى أن الإنتاج الزراعي كلَّه يعتمد على حيوية التربة واستمراريتها على المدى الطويل، فإذا كان النظام البيئي متنوعًا، يُدار بصورة جيدة، فستزداد صحة النبات وكذلك المحصول، والهدف هو النظر إلى الزراعة بصفتها جزءًا من الشبكة الأكبر للحياة. ويتخذ المنحى نفسه في التعامل مع الحيوانات، وبرغم أن الزراعة العضوية تغطي مدى واسعًا من الممارسات، فإنها تعتمد في جوهرها على أربعة أسس[8]:

الصحة. سلامة كل شيء يشارك في عملية الزراعة، من التربة إلى النباتات والحيوانات إلى الكوكب بأسره، كله له الأهمية نفسها، ويجب تجنب أي ممارسات تعرض هذه السلامة أو الصحة للخطر.

البيئة. يجب أن تكون عمليات الزراعة متوافقة مع النظم والدورات البيئية، ومن الأمور الجوهرية استمرارُ التوازن والاعتماد المتبادل بين الأنظمة الحية.

العدالة. لابد أن يكون ثمة مساواة بين المشاركين في العملية كلهم، من الفلاحين إلى العمال إلى المستهلكين.

الاهتمام: يجب أن توضع آثار أي تكنولوجيا أو أساليب جديدة في الحسبان تمامًا قبل استخدامها على البيئة الحية، حاليًّا ومستقبلًا.

وكما في الزراعة، كان التركيز في التعليم الصناعي، وما زال يزداد، على المخرجات والتحصيل: تحسين نتائج الاختبار، واحتلال المراكز الأولى، وزيادة عدد الخريجين.

وكما هي الحال في الزراعة الصناعية، يسجَن الطلاب والمعلمون على حد سواء في ظروف تمنع نموَّهم، ويشعرون في معظم الأحيان بالضجر والسخط، ويكونون بصفة متزايدة محبوسين في البرنامج عن طريق عقاقير تجعلهم يركزون انتباههم تركيزًا زائفًا. وفي الوقت نفسه، فإن تكلفة العوامل الخارجية باهظة بصورة كارثية، وتزداد ارتفاعًا كل يوم، وقد نجح

النظام الصناعي المدرسي لمدَّة، لكنه الآن يجهد نفسه وعددًا كبيرًا من الناس فيه، أما الثمن الذي ندفعه فهو التآكل المدمِّر لثقافة التعليم.

لا يتحسن التعليم بالفعل إلا عندما ندرك أنه بذاته نظامٌ حيٌّ أيضًا، وأن الناس تنجح في ظروف معينة ولا تنجح في أخرى، وتشجيع ترجمة مبادئ الزراعة العضوية مباشرة إلى أنواع التعليم التي لدينا باتت حاجة ملحَّة، ويمكن إعادة صياغة هذه المبادئ بالنسبة إلى التعليم لتكون كالآتي:

الصحة: يعزّز التعليمُ العضوي تنميةَ الطالب ورفاهيَّته على الأصعدة كلها: فكريًّا، وجسديًّا، وروحيًّا، واجتماعيًّا.

البيئة: يعرف التعليمُ العضويُّ أن ثمة اعتمادجوهري متبادل لجوانب التنمية كافَّة، لدى كل طالب والمجتمع بصورة كلية.

العدالة: يصقل التعليم العضويُّ المواهب الفردية، وإمكانات الطلاب كلِّهم، أيًّا كانت ظروفهم، ويحترم أدوار الذين يعملون معهم ومسؤولياتهم.

العناية: يوفر التعليم العضوي أفضل الظروف لتنمية الطلاب، تقوم على التعاطف والخبرة والحكمة العمَليَّة.

كانت أفضل المدارس تطبق هذه المبادئ دائمًا، ولو طبقتها المدارس كلُّها، فستكون الثورة التي نحتاجها قادمةً في الطريق. ومهما يكن، فإن المهمة التي تواجهنا ليست زيادة إنتاجية المدارس على حساب المشاركة؛ بل هي تنشيط الثقافة الحيَّة للمدارس نفسها، وهو ما تعنيه هذه المبادئ بالفعل.

أي الأهداف الأساسية للتعليم ينبغي أن تحققها ثقافة المدارس؟ في رأيي، ثمة أربعة أهداف: اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وشخصية. لنطبقها بترتيب عكسي.

الاقتصادية

ينبغي أن يُمكِّن التعليمُ الطلابَ من أن يصبحوا مسؤولين ومستقلِّين اقتصاديًّا.

يُقال أحيانًا: إن التعليم مهمٌّ في حد ذاته، وإن ما يجرى في المدارس ينبغي ألا يتأثر بالمصالح الخارجية، مثل احتياجات العمل والاقتصاد. هذه فكرة ساذجة؛ فقد كان للتعليم الجماعيِّ دائمًا أهدافٌ اقتصادية، ومن المنطقيِّ تمامًا أن يستمرَّ ذلك، وهذا لا يعني أنَّ أهدافَه محض اقتصادية. سوف نتحدث عن الأهداف الأخرى بعد لحظات، لكن علينا أن لا ننكر الأهمية الاقتصادية للتعليم بالنسبة إلى الأفراد والمجتمعات والدول.

إن الحكومات تستثمر كثيرًا في التعليم؛ لأنها تعرف أن القوى العاملة المتعلمة أساسية للازدهار الاقتصادي، ويعرف الطلاب وأسرهم هذا أيضًا، وهذا سبب أن 80% من الأسر التي تعيش في فقر في الهند تنفق ما يصل إلى ثلث دخلها على التعليم، بعد الطعام والسكن، وكأولياء الأمور كلِّهم في كل مكان، يتوقعون أن التعليم سيساعد أطفالهم على إيجاد عمل ليصبحوا مستقلين ماديًّا، وأنا أتوقع ذلك أيضًا، ولا يمكنني أن أخبرك كم كنت أتوق إلى أن يصبح أطفالي مستقلين ماديًّا، وفي أسرع وقت ممكن. بالنظر إلى مدى عمق التغيُّر في عالم الأعمال، يكون السؤال المطروح: أي نوع من التعليم يحتاجه الطلاب حاليًّا ليفعلوا ذلك؟

إن كثيرًا من الوظائف التي صُمِّمت نظمُ التعليم الحالية من أجلها تختفي بسرعة، وفي الوقت نفسه تظهر أشكال جديدة متعددة من العمل، وخاصة بسبب التحوُّل إلى أنواع التكنولوجيا الرقمية، ومن المستحيل تقريبًا التنبؤ بأنواع الوظائف التي سيعمل بها طلاب اليوم خلال خمسة أو عشرة أو خمسة عشر عامًا، بافتراض أنهم سيجدون وظيفة أصلًا.

كثُرَ الحديثُ هذه الأيام عن الحاجة إلى مدارسَ تعزِّزُ مهارات القرن الواحد والعشرين. وإن شراكة مهارات القرن الواحد والعشرين التي مقرها الولايات المتحدة، هي تجمُّع يضمُّ تسع عشرة دولةً وثلاثًا وثلاثين شركة، وهي تعزِّز توجهًا واسع النطاق نحو المنهج الدراسي والتعلم يشمل الفئات الآتية[9]:

موضوعات العلوم البينيَّة

- الوعي الكوكبيُّ.
- إجادة تنظيم المشاريع والأمور الماليَّة والاقتصاديَّة والتجاريَّة.
- محو الأميَّة المدنيَّة.
- محو الأميَّة الصحيَّة.
- محو الأميَّة البيئيَّة.

مهارات التعلم

- الإبداع والابتكار.
- التفكير الناقد وحلُّ المشكلات.
- التواصلُ والمشاركة.

المهارات الحياتية والمهنية

- المرونة والتكيُّف.
- المبادرة وتوجيه الذات.
- المهارات الاجتماعية والعابرة للثقافات.
- الإنتاجية والمساءلة.
- القيادة والمسؤولية.

سنتحدث باستفاضة عن بعض هذه النقاط ونحن نمضي في الكتاب، ومع ذلك ينبغي أن يكون واضحًا وضوحًا مباشرًا، أنها ليست مقتصرةً على مهارات القرن الواحد والعشرين؛ فقد طبقتها مدارس عدَّة ومعلمون، وقاموا بصقلها قبل أن يبدأ القرن الواحد والعشرين؛ كانت لتلك المهارات أهميةٌ دائمة، ولها أهميةٌ أكبر حاليًّا، وتؤيدها حركة المعايير أيضًا، لكن الممارسات التي تشجعها الحركة في المدارس لا توفر لهذه المهارات مساحة، أما التحدي الجديد والعاجل فهو توفير صيغ من التعليم، تشجع الشباب على الانشغال بالقضايا الاقتصادية العالميَّة الخاصَّة

بالاستدامة والسلامة البيئية، وتشجيعهم على التوجه إلى صور من الأنشطة الاقتصادية التي تدعم صحَّة المصادر الطبيعية في العالم، وتجدِّدها بدلًا من تلك التي تستنزفها وتنهبها.

ولكي تشارك المدارس بصورة مناسبة في أهدافها الاقتصادية، فإنها تحتاج إلى تشجيع التنوع الكبير في مواهب الشباب واهتماماتهم، وإلى تبديد الانقسامات بين البرامج الأكاديمية والمهنية، وإعطاء كل مجالٍ دراسيٍّ وزنًا متساويًا مع غيره، وتشجيع الشراكات العمَلية مع عالم الأعمال، حتى يتسنَّى للشباب تعرُّف أنواع مختلفة من بيئات العمل بصورة مباشرة.

الثقافية

ينبغي أن يمكن التعليمُ الطلابَ من فهم ثقافتهم وتقديرها واحترام اختلاف الآخرين.

عندما يعيش الناس في تواصل بصورة منتظمة، فإنهم يتأثرون بشدة بطرائق بعضهم في التفكير والسلوك، وبمرور الزمن يطوِّر كل مجتمع بشري متماسك تقاليد وقيمًا مشتركة، فينشئون ثقافة. وأنا أعرِّف الثقافة بأنها القيم وصور السلوك التي تميز الجماعات الاجتماعية المختلفة، والطريقة الأشد اختصارًا لصياغتها هي الطريقة التي نعمل بها الأشياء حولَنا.

لثقافة المجتمع وشائج كثيرة منسوجة: نظم الاعتقاد، والممارسات القانونية، وأنماط العمل، وصيغ العلاقات المتفق عليها، والغذاء، والملبس، والممارسات الفنية، واللغات واللهجات، وغيرها؛ حيث تحيا الثقافة بتفاعل هذه العناصر كلها فيما بينها. وللثقافات عادةً ثقافاتٌ فرعيَّة عدَّة: أفراد أو جماعات يتخصصون في جوانب مختلفة من الثقافة العامة أو ينعزلون عنها، مثل ملائكة الجحيم (هيلز آنجلز Hell's Angels)؛ سائقي الدراجات الذين رفضوا بهرجة المجتمع البرجوازي، لكنهم ما زالوا يشترون دراجات ماركة هارلي Harleys، ويستخدمون الطرق السريعة.

إذا لم ينعزل المجتمع ماديًّا لمدَّة طويلة، مثل بعض القبائل البعيدة التي ما زالت منعزلة، تتأثر الثقافات بتفاعلاتها مع الثقافات الأخرى، وبينما يصبح العالم أكثر ازدحامًا واتصالًا، يصبح أشد تعقيدًا من الناحية الثقافية، وقد مررت مؤخرًا بتعليق ذكيٍّ على الإنترنت عمَّا يعنيه أن تكون بريطانيًّا اليوم؛ كان يقول: أنْ تكون بريطانيًّا يعني أن تعود إلى المنزل في سيارة ألمانية، وتتوقف في أثناء عودتك لتشتري وجبة من الكاري الهندي أو بيتزا إيطالية، ثم تقضي

مدة المساء جالسًا على أريكة سويدية، وتحتسي جعة بلجيكية، وتشاهد برامج أمريكية على جهاز تلفازي ياباني. وما هو أكثر شيء بريطاني على الإطلاق؟ أن ترتاب في أي شيء أجنبي.

ينتقل الراشدون -وبدرجة أكبر الأطفال بصفة عامة- بين الثقافات المختلفة ومجتمعات الثقافات الفرعية؛ فمدرسة مقاطعة لوس أنجلوس الموحدة Los Angeles Unified School District - LAUSD -على سبيل المثال- تُعدُّ ثاني أكبر مدرسة في الولايات المتحدة بعدد طلابها البالغ سبع مئة ألف طالب، بعد مدرسة نيويورك سيتي، ومجمل الطلاب 73% تقريبًا من اللاتينيين (هيسبانيك)، و12% من السود، و9% من البيض، و4% من الآسيويين، و2% من الفلبين؟ ويتم التحدث باثنين وتسعين لغة في مدارس LAUSD واللغة الإنجليزية لغة ثانية لأكثرَ من ثلثَيْ عدد الطلاب.

كان أحد المشرفين على رسالتي للدكتوراه في جامعة لندن في السبعينيات من القرن الماضي، يدعى هارولد روزين، وكان معلمًا استثنائيًّا وناشطًا وأستاذًا متميزًا للغة الإنجليزية؛ أذكر أنني تحدثت معه عقب مؤتمر عن التنوع اللغوي في مدارس لندن، وكان أحد الأشخاص قد شكا من أنَّ مهنتهم أصبحت صعبةً للغاية؛ بسبب تعدد اللغات المتداولة في المدارس، أعتقد أنها كانت وقتها نحوَ ثمانين لغة، وكان هارولد مذهولاً من نظرة معلمي اللغة إلى التنوع اللغوي بوصفه مشكلة وليس فرصة؛ فالتنوع الثقافي أحد النعم التي يتمتع بها الوجود الإنساني، ويمكن إثراء حياة المجتمعات كلها بصورة هائلة، عن طريق فخر كل مجتمع بثقافته، واحترام ممارسات الثقافات الأخرى وتقاليدها.

ثمة جانب مظلم لهذا التنوع، إذ يمكن أن يولِّد الاختلافُ في القيم والمعتقدات الكراهيةَ والعداء؛ كان تاريخ الصراع البشري حول الثقافة دائمًا بالقدر نفسه للصراع على المال والأرض والسلطة، وغالبًا ما تتركز الصراعات الإقليمية حول الانقسامات الثقافية العميقة؛ بين المسيحيين والمسلمين، والسنة والشيعة، والكاثوليك والبروتستانت، وقبائل الهوتو والتوتسي، إلى آخر القائمة الطويلة. والنفور الاجتماعي -بصفة عامة- تدفعه الاختلافات الملحوظة بين البيض والسود، أو الغيريين والمثليين، أو الشباب وكبار السن. ولأن البشر يصبحون أكثر عددًا وأشدَّ تشابكًا، فلم يعد التعايش باحترام مع التنوّع مجردَ خيارٍ أخلاقيٍّ، بل وبات ضرورةً عمليَّة.

ثمة ثلاثُ أولويَّات ثقافية للمدارس: مساعدة الطلاب على فهم ثقافاتهم، وفهم الثقافات الأخرى، وتشجيع الشعور بالتسامح الثقافي والتعايش. ولتحقيق هذه الأهداف، تحتاج المدارس إلى مناهجَ دراسيةٍ ثريَّة واسعة الأفق، وليس مناهج فقيرة ضحلة، ولم تبدأ بعدُ حركةُ المعايير في التعامل مع هذه التعقيدات.

الاجتماعية

ينبغي أن يمكِّن التعليمُ الشباب من أن يصبحوا مواطنين نشطاء لديهم روح التعاطف.

كان العهد بالمدارس العامة لمدة طويلة أنها البوابة الذهبية للنجاح والثراء، بصرف النظر عن (الطبقة الاجتماعية أو ظروف الميلاد)[10]. وقد تحقق الحلم لبعض الناس ولم يتحقق لبعضهم الآخر؛ كانت الفجوة بين الأغنياء والفقراء تتسع عامًا بعد عام، ليس في أمريكا فقط، وكذلك كانت فجوة الإنجاز، لا سيَّما بالنسبة إلى الملوّنين.

أصبح سلم التعليم متداعيًا بالنسبة إلى من يعيشون في فقر، فالموارد المحدودة للغاية، وارتفاع معدلات تحوُّل المدرسين إلى وظائف أخرى، والمشكلات الاجتماعية المركَّبة تعني أن المدارس ليست ـ في كثير من الأحيان ـ بابًا لإنجاز أكبر، بل هي باب إلى طريق مسدود، ولم تفعل حركة المعايير شيئًا لمعالجة هذا الظلم، وفعلت كل ما يجعله يستشري.

ننتقل إلى قضية أخرى؛ إذ يهدف التعليم ـ في الأنظمة الديموقراطية ـ إلى تعزيز المواطنة الفاعلة؛ فأنا أعيش حاليًّا في لوس أنجلوس، وفي شهر يونيو عام 2013م، كانت ثمة انتخابات لاختيار عمدة، وهو أهم مسؤول في المدينة، وقد أنفق المرشحون الثمانية وأنصارهم نحو ثمانية عشر مليون دولار على حملاتهم الانتخابية المختلفة، ومع ذلك كان من اهتم بالذهاب للتصويت 16% فقط من 8,1مليون ناخب مسجل في لوس أنجلوس[11]. حدث هذا في دولة مات الناس فيها للحصول على حق التصويت، تمامًا مثلما حدث في دول أخرى، ومنها المملكة المتحدة.

في عام 1913م، وقع حادث غير عادي في ديربي إبسوم؛ إحدى المناسبات الرئيسة في موسم سباق الخيل في المملكة المتحدة، وكان أحد الجياد التي تخص الملك جورج منافسًا بارزًا، فبينما اقتربت الخيول من الأمتار الأخيرة في السباق، دخلت امرأة شابة؛ إميلي ديفيسون، من تحت السياج الحديدي المحيط بحلبة السباق وجرت أمام حصان الملك وهو يعدو، فداس الحصان

عليها، وماتت بعدها بثلاثة أيام في المستشفى دون أن تستعيد وعيها، ولم يُعرف إذا كانت قد قصدت أن تموت أم لا، مع أن سبب وقوفها أمام حصان الملك أنَّ إميلي ديفيسون كانت أحد أعضاء حملة ضدَّ معاناة المرأة، وماتت لمنح المرأة حقها في التصويت.

بعد خمسين عامًا؛ في عام 1963م، ألقى مارتن لوثر كينج الابن خطابه التاريخي (لديَّ حلم) في واشنطن العاصمة، ووضع رؤية للديموقراطية التي يمكن أن تحظى -معنويًّا على الأقل- بموافقة حماسية من دولة أولياء الأمور المؤسسين؛ فقد نادى بديموقراطية شاملة ودائمة وتحويلية، وبعد خمسين عامًا كان الكثيرون ما يزالون محرومين حقَّ التصويت، والكثيرون ممن يتمتعون به اختاروا عدم استخدامه.

تعتمد المجتمعات الديموقراطية على قدرتها على جعل أغلبية الناس مواطنين فاعلين أمام صندوق الاقتراع وفي المجتمع، وصندوق الاقتراع هو أحدُّ أدوات الديموقراطية، لكن في أنظمة ديموقراطية كثيرة، قلَّت حِدَّتها بصورة خطيرة. وللمدرسة دور حيوي في غرس ذلك الإحساس بالمواطنة، ولن تستطيع تحقيق ذلك عن طريق تدريس مقررات أكاديمية عن التربية الوطنية، بل تحققه بأن تكون مكانًا لممارسة هذه المبادئ في التعامل اليومي.

الشخصية

ينبغي أن يُمكِّن التعليمُ الشبابَ من التعامل مع عالمهم الداخلي ومع العالم حولهم على حد سواء.

التعليم قضية عالمية؛ وهو أيضًا قضية شخصية جدًّا، ولن يتحقق أي هدف من الأهداف الأخرى إذا نسينا أن التعليم يُعنى بإثراء عقول البشر وقلوبهم؛ فكثير من مشكلات نظم التعليم الحالية ترجع إلى الفشل في فهم هذه الفكرة الأساسية، فالطلاب كلهم أفرادٌ متميزون بآمالهم ومواهبهم وقلقهم ومخاوفهم ومشاعرهم وتطلعاتهم. وإشراكهم -بوصفهم أفراد- هو أساس رفع مستوى التحصيل.

كلنا -بوصفنا بشرًا- نعيش في عالَمين؛ عالم منهما موجود سواء كنت موجودًا فيه أم لا؛ كان موجودًا قبل أن تأتي إليه، وسيظل موجودًا بعد أن ترحل عنه؛ هذا هو عالم الأشياء والأحداث والآخرين؛ إنه العالم الذي يحيط بك. وثمة عالم آخر يوجد لأنك موجود: عالم أفكارك الخاصة

ومشاعرك وتصوراتك، العالم الذي يوجد بداخلك؛ يظهر هذا العالم للوجود عندما تأتي أنت، وسوف ينتهي بنهايتك. ولا نعرف العالم من حولنا إلا بوساطة هذا العالم الداخلي، عن طريق الحواس التي ندركه بها، والأفكار التي يمكننا أن نفهمه خلالها.

اعتدنا في الثقافات الغربية على التمييز الصارم بين هذين العالَمين؛ بين التفكير والشعور، وبين الموضوعية والذاتية، وبين الحقائق والقيم، وقد ثبت -كما سنناقش لاحقًا- أن هذا التمييز لا يوثق فيه كما يبدو؛ فما نكوِّنه من أفكار عن العالم الذي يحيط بنا يمكن أن يتأثر بشدة بمشاعرنا الداخلية، وما نشعر به يمكن أن يتشكل بصورة حاسمة بمعرفتنا وتصوراتنا وخبراتنا الشخصية، وتتشكل حياتنا بالتفاعلات المستمرة بين هذين العالمين، فكل منهما يؤثر في ما نراه ونفعله في الآخر.

يركز المنهج الدراسي التقليدي بالكامل تقريبًا على العالم من حولنا، ولا يُرعي انتباهًا يذكر للعالم الداخلي، ونحن نرى نتائج ذلك كل يوم في شعور الطلاب بالضجر، وعدم الانتماء، والضغط، والتنمر، والقلق، والاكتئاب، والتسرب؛ هذه قضايا إنسانية وتتطلب استجابات إنسانية.

كما ناقشنا في كتاب **العنصر**، فإن ما يسهم به الناس في العالم من حولهم يرتبط تمامًا بكيفية تعاملهم مع عالمهم الداخلي. وثمة أمور نود أن يعرفها الطلاب كلهم، ويفهموها ويصبحوا قادرين على القيام بها بسبب تعليمهم، لكن لديهم أيضًا أنماط متفردة لمواهبهم ورغباتهم وميولهم، ويجب أن يعتني التعليم بهذه الأمور أيضًا؛ لجعل التعليم صبغة شخصية تداعياتٌ على المنهج الدراسي والتدريس والقياس، ويشمل تحولًا في ثقافة المدارس. فماذا ستكون صورته عند التطبيق؟