

قـراءات في أفكار وأحـداث (٤)

أدوات التعليـم المفقـودة

نـص وتحليـل

مؤسسة طـابة
Tabah Foundation

أدوات التعليم المفقودة للكاتبة دوروثي سايرز

جميع الحقوق محفوظة.لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر.

© ٢٠٠٨، مؤسسة طابة
أبوظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة
هاتف: ٤٥٨٨-٥٥٨-٢-٠٠٩٧١
فاكس: ٨٦٨١-٥٥٨-٢-٠٠٩٧١
www.tabahfoundation.org

الهدف من وراء سلسلة الملخصات التحليلية هو رفد الجهات التي نتعامل معها من كبار العلماء وقادة الرأي بالمعلومات الخلفية والتحليلات اللازمة لما يجري في العالم المعاصر من أحداث ومحاورات (على المستوين الإقليمي والدولي). والملخص التحليلي عبارة عن تقرير مكون من ثلاث إلى خمس صفحات، حول مفهوم أو موضوع ذي صلة بالثقافة والتحولات الاجتماعية في المجتمع العالمي، كما تصبو السلسلة نحو توفير معلومات مهمة للعلماء وقادة الرأي بما يعينهم على صياغة تصور واضح حول ما يسمَّى بـ «الفضاء العام المشترك» (Shared Public Space) في سبيل تكوين خطاب منبثق عن وعي وبصيرة، ومن ثم التصدي للتحديات العالمية التي تواجه الأمة الإسلامية اليوم.

Cover Image © Gérard Degeorge / Corbis / Grapheast

المحتويات

عودة إلى النماذج الكلاسيكية للتربية ٣

أدوات التعليم المفقودة ٧

عودة إلى النماذج الكلاسيكية للتربية

الموضوع

ألْقت الكاتبة والقصصيّة المميّزة دوروثي سايرز (١٨٩٣-١٩٦٧) في جامعة أوكسفورد عام ١٩٤٧ محاضرة تحت عنوان آلات التعلّم المفقودة، دافعت فيها عن ضرورة إنهاض أساليب التربية الكلاسيكيّة في الغرب في أعقاب الدمار الناجم عن الحرب العالميّة الثانية.

المغزى

اعتُبرت دوروثي سايرز جزءاً من مجموعة الكتّاب المؤثّرين المرتبطة بعمالقة الأدب من قبيل سي أس لويس وجي أر أر تولكين. وقد كان لدعوتها تلك من أجل إنهاض الثلاثيّة الأدبية (trivium) في القرون الوسطى كوسيلة لتعلّم الأحداث الأثر الرئيسي في تنبيه المثقّفين والمربّين إلى أهميّة المحافظة على الأساليب الكلاسيكيّة التي أُهملت اليوم في سبيل اتّباع أسلوب العصر الحديث وأشكال تحيّزه اللاحقة.[1] ويكمن تأثير دعوتها في أنّها كشفت جوانب قصور نماذج التعليم الحديثة التي كان ينظر إليها في ذلك الوقت على أنّها تقدّميّة ومن ثم فعّالة بالتالي. حيث أظهرت محاضرتها أنّ التقدّميّة ليست بضروريّة ولا محتومة ولا فعّالة.

التحليل

يمكن إرجاع المفهوم الحالي لأساليب التربية الكلاسيكيّة على الأرجح إلى الترتيب المنهجي لسبعة من الآداب (artes liberales – الآداب أو العلوم الحرّة) الذي وضعه رجل الدّولة السوري وعضو مجلس الشيوخ في روما، فلافيوس كاسيودورس (توفي ٥٨٥ م.). وقد وضعت الآداب السبعة في مؤلّفه المسمّى De artibus ac disciplinis liberalum artium، الذي اتّبع فيه الفصل بين الآداب والعلوم الأمر الذي قام به كلّ من القدّيس جيروم (توفي ٤٢٠ م.) الفلسطينيّ الأصل، والتونسيّ مارتيانس كابيلا، والجزائريّ القديس أغسطينوس (توفي ٤٣٠ م.). وقد ميّز الآداب وقواعد اللّغة والبلاغة (المعتبرة بأنّها الثلاثيّة [trivium]، أو ars triviales، عندما يضمّ إليها علم المنطق) عن العلوم؛ وبشكل خاص علم الحساب

---

١ – إنّ أشكال التحيّز هذه مجذّرة أساساً في الهوس بالتقدّم والاعتقاد بأنّ القيمة تكمن في الجديد الذي يأتي مع الزمن بناءً على التحديث فقط. هذا هو نوع (specie) ينتمي إلى بدعة التطوّر واعتقاد القرن التاسع عشر بأنّ الزمن هو خطيّ. ففي علوم الكونيّات (cosmologies) التقليديّة، يكون الزمن دائريّاً ولا يمنح قيمة ما بمجرد مروره. في السياق الإسلامي، على سبيل المثال، الجماعة المثاليّة هي التي تكون معاصرة لوجود النبي وليس أي جماعة لاحقة أو فترة لاحقة أيضاً.

والهندسة والموسيقى والفلك (ما يعتبر أنّه رباعيّة [quadrivium] أو ars quadriviales)، إذ كان علم المنطق يعتبر أدباً وعلماً على حدّ سواء. وكانت الآداب «الحرّة» (liber) تلك العلوم التي تدرّس على سبيل المعرفة، وبالتالي لتجعل المرء حرّاً. وينبغي فصل هذه عن تلك المسمّاة بالآداب غير الحرّة (illiberales artes) والتي هي بتعبير آخر الحِرَف والصنعات التي يتعلّمها المرء بغرض الحصول على الربح الدنيويّ.

كانت تلك الثلاثيّة الأدبية تهدف إلى تدريب ذهن الطالب على كيفيّة التفكير وتقييم الأشياء، وذلك عن طريق علم الخطابة والمنطق، أي بواسطة منحه أسلوباً للتعلّم عوضاً عن معرفة معيّنة. فهذه هي الثلاثيّة التي سعت سايرز إلى إعادة إدخالها كوسيلة ضروريّة وأساسيّة في التربية في المراحل التي تسبق المرحلة الجامعيّة، وذلك في سبيل تحسين التفكير السليم في زمن كانت توصف فيه تربية الطلاّب أنّها جيّدة بناءً على مقدرتهم على اختزان المعلومات فقط عوضاً عن قدرتهم على التفكير النقديّ أو التقييميّ.

وترتبط مظاهر القلق لدى سايرز لجهة التربية المعاصرة بالدرجة الأولى بالسهولة الظاهرة التي تتلاعب فيها الدعاية السياسيّة والدعاية التجاريّة بالأذهان المعاصرة. كما إنّ نتائج استعباد أوروبا للنظام السياسي النازيّ والهوس الجماعيّ في ألمانيا ما قبل الحرب يشكّل السياق لهذا الأمر. وتعيد سايرز تأكيد الارتباط القائم ما بين المعرفة والحريّة، وبالتالي ما بين الفهم والاختيار. هذا ويشكّل اعتماد الإنسان المعاصر على السلطات المؤسّساتيّة في سبيل تقييم المعرفة عنصراً آخر مثيراً للقلق، لأنّ هذا عنصر ضروري في تكوين شعب مصاب بالاستسلام الخلقي والفكري. وبكلام آخر فإنّ الطالب المعاصر تنقصه الوسائل اللازمة للتحرّر الفكريّ ولا يمكنه بالتالي تمييز العملة الأصليّة من المزيّفة. وتقدّم سايرز الحلّ لذلك في الأساليب التربويّة المتبّعة في القرون الوسطى والتي كانت سائدة في الحضارات الإسلاميّة والمسيحيّة. وتشكّل الثلاثيّة الأدبية المرحلة الأوليّة لهذا الحلّ.

وبحسب سايرز، يتناسب كلّ من المجالات الثلاثة في الثلاثيّة الأدبية بشكل خاص مع مراحل النموّ الذهني لدى الطفل.

- مرحلة القواعد أو التكرار الببغائي (عمر ٩–١١): وتتضمن هذه المرحلة تعلّم بنية اللغة، والتي من المفضل أن تكون لغة كلاسيكية مثل اللاتينية أو اليونانية، إذ تتطلّب استظهاراً للتركيبة القواعديّة. ويعتبر الاستظهار في هذا العمر تمريناً مفيداً للطفل، وإن يكن كاماناً، إذ يُستعاد عند دراسة الرباعيّة العلمية. فذهن التلميذ في هذا العمر يكون في أقصى استعداده للتعلّم عن طريق الحفظ عن غيب، وتشجّع سايرز المدرّس على القيام بما أمكنه من ذلك عن طريق الأناشيد أو الأغاني.

- مرحلة الجدليّة أو الحيويّة (من عمر ١٢-١٤): وهذه المرحلة هي بداية الفترة العقلانية حيث يتعلّم التلميذ كيف يستنبط الأسئلة بعد دراسته القواعد. وهذه المرحلة المنطقية المبكرة من تطور الذهن والاستيعاب الرئيسيّ للتفكير المتسلسل تتلائم تماماً مع دراسة المنطق المنهجيّ. ففي هذه المرحلة تغدو الفكرة منظّمة وتتخطّى مجرد فهم الحقائق عن طريق التجريب.

- مرحلة البلاغة أو الشعر (من عمر ١٤-١٦): حيث يتعلّم التلميذ في هذه المرحلة فنون الصوت والدفاع الطلق والأوزان اللغوية. فيجب أن تُعرَض الفكرة ليس بشكل منطقي وبطريقة مقنعة فحسب وإنما أيضاً بطريقة منمّقة. فالجمال عنصر لا يقل أهمية عن الطلاقة في هذه العمليّة.

وفي نهاية هذه المراحل الثلاثة، من المتوقّع أن يمتلك التلميذُ السلوكَ الذهني والجمالي الذي يؤهّله لطلب العلوم الحقيقية التابعة للرباعية العلمية، ويمثّل هذا الإنجاز أو التدرّب وسائل التعلّم التي يجب أن يمتلكها كل مواطن كحدّ أدنى من التعلّم.

التأثير والمظهر

لقد أحدثت الدعوة التي أطلقتها سايرز سنة ١٩٤٧ تأثيراً ملحوظاً لدى العديد من القياديّين وأصحاب المشاريع في الغرب. وأسفر هذا الأمر عن تأسيس مدارس جديدة في الولايات المتحدة الأميركية وأماكن أخرى حيث تم التعريف بالثلاثية الأدبيةكطريقة فعّالة لتحضير الطلاب للتعليم الأعلى. ومن الضروري أن نضيف أن أنظمة المدارس في بريطانية، العمومية منها والتحضيرية (وبشكل خاص الخاصة منها ومدارس النخبة) قد اتبعت المبادئ التي دافعت عنها سايرز. وقد تميّزت هذه المدارس بأنّ الطبقات الحاكمة والقياديّة قد حافظت عليها، ولا تزال تفعل ذلك إلى يومنا هذا. ومن الواجهة الأوسع، فإن أزمة التعليم ما قبل الجامعي في هذه الأيام قد أثارت اهتماماً واسعاً في الثلاثية وترويجها كنموذج قابل للتطبيق. ومن باب المفارقة، أضحى ما هو تقليديّ وكلاسيكي سبّاقاً وأحدث من الموجود.

الخاتمة

يتّضح أنّ دوروثي سايرز لا تسعى إلى العودة للقرون الوسطى أو أي عصر آخر، لكن إلى العودة للمبادئ الأساسيّة للتربية. وهذه المبادئ تشترك فيها مع التراث الإسلاميّ والثقافة الإسلاميّة في وضع البرامج اللازمة لتأهيل العلماء. وقد يختلف تطبيق المبدأ لكن ليس طبيعة المبدأ ذاته، ذلك أنّ الحالة الإنسانيّة لا تتبدّل. فما هو صحيح، بكلام آخر، سيبقى صحيحاً وحقيقيّاً على الدوام بغض النظر عن مرور الزمن.

أدوات التعليم المفقودة

للكاتبة دوروثي سايرز

أن أقوم أنا، على قلة خبرتي في ميدان التعليم إلى حد بعيد، بمناقشة موضوع العلم هي بالتأكيد مسألة لا تستدعي الاعتذار. بل هو أمر معتاد ومقبول في يومنا هذا، إذ نرى الأساقفة يُدلون بآرائهم عن الاقتصاد وقضاياه؛ ويُدلي علماء الأحياء عن علم ما وراء الطبيعة، وعلماء الكيمياء العضوية عن اللاهوت، يُوَظَّف أُناس في مناصب وزارية على قدر عالٍ من التقنية وهم لا يمتون لمجال عملهم بصلة، يكتب بعض من عامة الناس إلى الصحف بمنتهى الفظاظة قائلين: أن إبستين وبيكاسو لا يجيدون الرسم. ويمكن الثناء على تلك الأفعال إلى حد ما، بشرط أن تكون الانتقادات موجهة بتواضع وعدم غرور. فالتخصص الزائد ليس بالأمر الجيد. كما أنّ هناك سبباً وجيهاً قد يُشعِر العديد ممن هم ليسوا بمختصين بأن لهم حق إبداء آرائهم حول التعليم؛ فإن لم نكن جميعنا مدرسين متخصصين، فلابد وأننا تلقينا تعليماً في مرحلة ما. حتى وإن لم نتعلم شيئاً على الإطلاق – وربما على وجه التحديد في هذه الحالة – فلإسهاماتنا في هذا النقاش أهمية محتملة وقيمة كامنة.

مع ذلك، فإن احتمال الأخذ بما أقترحه من إصلاحات وتطبيقها أمر جدُ مستبعد. فلن يؤيد الأهالي ولا الكليات التدريبية ولا لجان الامتحانات ولا مجالس التحكيم ولا وزارات التعليم تلك المقترحات ولو للحظة. فهي تنص على الآتي: إن أردنا أن نخلق مجتمعاً من المتعلمين يتحلّون بالقدرة على المحافظة على حرياتهم الفكرية في خضم الضغوط والتعقيدات التي يفرضها مجتمعنا الحديث، فيعلينا أن نعيد عجلة التطور إلى الوراء حوالي أربع أو خمس مئة سنة، أي إلى المرحلة التي بدأ يفقد فيها التعليم مغزاه الحقيقي في أواخر العصور الوسطى.

وقبل أن تقوموا باستبعادي – بحجة العبارة الملائمة – من الرجعية والرومانسية وكل ما يمت إلى القرون الوسطى من تغنٍّ بأمجاد الماضي، أو بداعي أي شعار آخر قد يتوارد إلى أذهانكم أولاً، فإني أطلب منكم أن تمعنوا التفكير في سؤال أو اثنين مختلفين ربما يجول في خاطر كل واحد منا، و قد يظهر فجأة ليؤرقنا بين الحين والآخر.

فعندما نفكر في السن المبكر الذي كان الشباب يلتحقون فيه بالجامعات، ولنقل في عصر التيودور، ليُعتبروا من بعد ذلك مؤهلين لإدارة شؤونهم الخاصة؛ فهل نشعر بالراحة التامة

فيما يخص إطالة مدة الطفولة والمراهقة إلى سنوات النضج الجسدي الذي يتراءى لنا بكل وضوح في عصرنا هذا؟ إن تأجيل تحمل المسؤولية وتقبلها إلى وقت متأخر تصاحبه عدة تعقيدات نفسية، قد تثير اهتمام أطباء النفس وعلمائها ولكنها بالكاد تعود بأي نفع على الفرد أوالمجتمع. والحجة النموذجية التي تؤيد تأجيل أوان مغادرة المدرسة وإطالة فترة الدراسة عموماً، هي أن هناك الكثير مما يتوجب تعلّمه، أكثر مما كان في العصور الوسطى. وهذا الأمر صحيح بعض الشيء، ولكن ليس تماماً. إذ من المؤكد أن الصبي والفتاة العصريين يتلقيان المزيد من المواد العلمية، ولكن، هل يعني ذلك على الدوام أنهما بالفعل على قدر أكبر من المعرفة؟.

ألم يُثر استغرابكم يوماً، أنه على الرغم من ارتفاع نسبة التعليم في دول أوروبا الغربية إلى مستويات غير مسبوقة، إلا أن درجة تأثر شعوب هذه المنطقة بالدعايات والإعلام الجماهيري قد وصلت إلى حد غير معقول ولا يمكن تخيله! هل يمكن أن تعزو ذلك إلى الدور الذي تلعبه الصحافة والإذاعة وغيرها من وسائل الإعلام الأخرى في تسهيل الدعاية واتساع انتشارها؟ أو هل يساورك أي شك بأن نتاج وسائل التعليم الحديثة قد بات أقل جودة مما كان عليه في الماضي من حيث المقدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، أوبين ما هو ثابت بالبرهان وما هو جدير بتصديقه ظاهرياً فقط؟.

هل أصغيت مرة إلى مناظرة بين أشخاص ناضجين يفترض أن يتمتعوا بقدرٍ عالٍ من المسؤولية وشعرت بالاستياء بسبب العجز غير الطبيعي الذي يعانيه هؤلاء أثناء التحدث في قضية ما أو في تأييد أو دحض تصريحات المتحدثين على الجانب الآخر من النقاش؟ هل تأملت ملياً في النتائج التي تتأتى عن اجتماعات اللجان ولاحظت كم من المرات التي لا تكون فيها هذه النتائج مرتبطة بموضوع الاجتماع أصلاً؟ هل لفت انتباهك مدى الشح الكبير في الأشخاص القادرين على تولي رئاسة اللجان؟ وهل تشعر بالخوف عندما تلاحظ كل هذه الأمور وأنت تدرك تماماً أن تسوية كل ما يتصل بعلاقاتنا العامة من قضايا تتم عن طريق المناظرات واللجان؟.

هل سبق وأن تابعت مناقشة في صحيفة أو أي مكان آخر ولاحظت مدى فشل الكاتب في تعريف المصطلحات التي يستخدمها؟ وحتى في حال تمكن الكاتب من فعل ذلك، هل تنبهت إلى كيف يفترض الآخر أن الكاتب يريد استخدام المصطلحات في سياق معاكس تماماً لسياق تعريفها؟ هل شعرت بشيء من القلق الكبير من التركيبات النحوية المتسمة بالفوضى؟ إذا كان الأمر كذلك، فهل كانت تلك المشاكل بسبب لغة الجمل غير المصقولة أم بسبب كونها قد تؤدي إلى سوء فهم خطير؟

هل اكتشفت قبلاً أن الشباب، وبمجرد انتهاء المرحلة الدراسية، أنهم لا ينسون معظم ما تعلموه فحسب (وهذا متوقع)، بل إنهم ينسون أيضاً، أو يبدون وكأنهم لم يعرفوا قط، كيف يتعاطون مع موضوع جديد بمفردهم؟ هل صادفت رجالاً ونساءً كباراً لا يستطيعون التمييز بين كتاب عالمي جيد وموثق وبين آخر بعيد عن كل هذه المواصفات؟ هل قابلت أياً من هؤلاء الأشخاص الذين لا يعرفون التعامل مع فهرس المكتبة، أو أولئك الذين يشعرون بالعجز حيال التعامل مع المراجع، ولا يستطيعون اقتباس النصوص المتعلقة بالموضوع الذي يثير اهتمامهم؟.

هل التقيت بأشخاص يعتقدون دائماً أن هناك حواجز متينة تفصل أي مادة عن المواد الأخرى على الدوام، مما يجعلهم يواجهون صعوبة كبيرة في عملية الربط الذهني بين علم الجبر والروايات البوليسية مثلاً، أو بين الصرف الصحي وسعر السلمون، أو بشكل عام بين مجالات المعرفة مثل الفلسفة والاقتصاد، أو الكيمياء والفنون؟

هل تشعر بالتشويش والقلق عندما تقرأ أحياناً مقالات ينشرها كتّاب من الرجال والنساء يخاطبون فيها عقول قرائهم من البالغين؟ نجد مثلاً أن عالم أحياء مشهوراً يكتب في صحيفة أسبوعية ويقول: «إنها حجة ضد وجود الخالق» (أعتقد أنه استخدمها بطريقة أقوى، ولكن بما أنني ولسوء الحظ قد أضعت المرجع، فإنني سأعمد إلى استخدام تعبيره في ألطف صورة ممكنة) – «إنها حجة ضد وجود الخالق إذ تشير إلى أن مربيي الماشية يمكنهم إحداث نفس نوع التغيرات التي تنجم عن الاصطفاء الطبيعي». بل قد يعتبر هذا الحدث حجة لوجود خالق، إلا أن هذا الأمر في الحقيقة، طبعاً، لا يبرهن هذا ولا ذاك؛ بل إن كل ما تثبته الحجة هو أن الأسباب المادية ذاتها (والمتمثلة في هذه الحالة بعملية إعادة تجميع الكروموسومات عن طريق عملية التهجين وغيرها) تكفي لإحداث جميع التغيرات المشهودة – تماماً مثلما أن التوليفات المتنوعة للنغمات الموسيقية الاثنتي عشرة ذاتها تكفي لعزف مقطوعة سوناتا ضوء القمر لبتهوفن، ولإحداث الضجيج الناتج عن سير القطة على مفاتيح البيانو. غير أن أداء القطة لا يثبت ولا ينفي وجود بتهوفن، وكل ما تثبته حجة عالم الأحياء هذا هو عجزه عن التمييز بين الأسباب المادية وبين النتيجة النهائية.

وفيما يلي أيضا جملة أخرى من أهم المصادر الأكاديمية، إذ إنها مأخوذة من مقال نشر في الصفحة الأولى من الملحق الأدبي لصحيفة تايمز: «أشار الفرنسي ألفرد إيبيناس إلى أن بعض الأنواع المحددة (مثل النمل والدبابير) لا تستطيع أن تواجه رعب الحياة والموت إلا بشكل جماعي». أنا لا أعرف ما الذي قاله هذا الفرنسي بالحقيقة، ولكن ما نقله الكاتب البريطاني عن لسانه يبدو كلاماً لا معنى له. فنحن لا نعرف إذا كانت الحياة تحمل أي رعب بالنسبة إلى النمل، ولا نعرف بأي معنى يمكن للدبور الذي نقتله على حافة النافذة

أن «يواجه» أو «لا يواجه» رعب الموت. فالمقال المنشور كان يركز على السلوك الجماعي عند الإنسان، ولكن تم تحويل الدوافع الإنسانية من العرض الرئيسي إلى الأمثلة الداعمة. ونتيجة لذلك، أصبح تناول المسألة يفترض ما كان يجب أن يثبته، وهذه المغالطة تظهر مباشرة لو أنها قُدمت في سياق منطقي منهجي. وما هذا إلا مثالاً بسيطاً وطارئاً عن سلبية باتت تسود كتب بكاملها، ولا سيما الكتب التي يؤلفها رجال علم الطبيعة حول مواضيع علم ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقية).

وفي نفس العدد من الملحق الأدبي لصحيفة تايمز يمكن الاستشهاد باقتباس آخر يفيدنا في شرح هذه الطريقة العشوائية في جمع الأفكار المقلقة، غير أننا سنقتطف هذه المرة فقرة من دراسة لكتاب السير ريتشارد ليفينجستون «بعض مهام التعليم»، «يُستَرْعى انتباه القارئ لأكثر من مرة، ويتم تذكيره بقيمة الدراسة المكثفة لمادة واحدة على الأقل بغية تعلّمه المعنى الحقيقي لمفهوم العلم وما يتطلبه من مثابرة وإتقان لبلوغه. ومع ذلك تجد في مكان آخر اعترافا كاملا بالحقيقة المحبطة التي تقول بأن الإنسان يمكنه أن يكون متمرساً في مجال معين، ولكنه قد لا يظهر مقدرة أفضل من غيره على إصدار حكم عقلاني في أي مجال آخر؛ فهو يتذكر ما قد تعلمه، ولكنه ينسى تماماً الطريقة التي تعلمه بها».

أود أن ألفت الانتباه بشكل خاص إلى الجملة الأخيرة التي تقدم تفسيراً لما يسميه الكاتب بحق «الحقيقة المحبطة»، ومفادها أن المهارات الفكرية التي نكتسبها عن طريق التعليم غير قابلة للتوسع والقياس إلى مواد أو مواضيع أخرى غير تلك التي تخصصنا بدراستها : «قد يتذكر ما تعلمه، لكنه ينسى تماماً الطريقة التي تعلمه بها».

أليس الخلل الكبير الذي يعاني منه نظام التعليم الذي نعتمده حالياً – وهو خلل يمكننا ملاحظته من خلال كافة الأعراض المقلقة التي ذكرتها آنفاً – ناتج عن فشلنا الذريع في تعليم طلبتنا كيف يفكرون، على الرغم من نجاحنا في تعليمهم «المواد» في أحيان كثيرة؟ إذ أننا قمنا بتعليمهم كل شيء باستثناء فن التعلّم واستقاء المعرفة. ويبدو الأمر أشبه ما يكون بتعليم طفل عزف مقطوعة «الحداد المنسجم» على البيانو بشكل آلي دون أن نعلمه السلم الموسيقي أو قراءة النوتة الموسيقية. ففي مثل هذه الحالة يكون هذا الطفل قد حفظ عن ظهر قلب كيف ينقل أصابعه بين مفاتيح اللوحة بدون أن يكون لديه أي فكرة عن كيفية الانتقال من هذه المقطوعة إلى مقطوعة «زهرة الصيف الأخيرة»، لكن لماذا أقول «أشبه ما يكون»؟ أوليس هذا ما نفعله حقاً في بعض الفنون والحرف – حين نطلب من الطفل مثلاً أن «يعبر عن نفسه» بالرسم قبل أن نعلمه كيف يتعامل مع الألوان والفرشاة؟ هناك مدرسة فكرية تعتقد بأن هذه هي الطريقة الصحيحة لمباشرة العمل. ولكن لاحظ: ليست هذه هي الطريقة التي ينتهجها الحرفي المتمرس لتعليم نفسه استخدام أداة جديدة.

فهو، وبحكم تعلمه الوسيلة المثلى إلى إنجاز العمل بطريقة اقتصادية ورغبة في الحصول على ما يريد بالشكل الأنسب وضمن حدود الدخل عن طريق التجربة والممارسة، سيبدأ بالمران على قطعة زائدة من المادة، وذلك كي يطوع الآلة بين يديه.

خطة العصور الوسطى للتعليم

لنلقي نظرة على خطة التعليم – أي المناهج المدرسية – في العصور الوسطى. ولا يهم حالياً معرفة ما إذا كانت هذه الخطة قد وضعت من أجل أطفال صغار أو من أجل تلاميذ أكبر سناً، أو معرفة الفترة التي كان من المفترض أن يحتاجها الناس للاضطلاع بها، إذ إن المهم ههنا ما تسلطه تلك الخطة والمناهج من ضوء على ما اعتبره رجال العصور الوسطى وعدّوه الهدف والنظام الصحيح للعملية التعليمية.

لقد قُسمت الخطة الدراسية في العصور الوسطى إلى جزئين: الثلاثي الأدبي (Trivium) أي مجموعة الفنون الحرة الثلاثة، ثم الرباعي العلمي (Quadrivium). ويتكون الجزء الثاني أي الرباعي العلمي من جملة «مواد» (كالحساب والموسيقى والهندسة والفلك) التي لا تقع ضمن دائرة اهتمامنا في هذه المرحلة. حيث سينصب تركيزنا الآن على مكونات مجموعة الفنون الحرة الثلاثة التي تشمل كلا من القواعد اللغوية والمنطق والبلاغة وفقاً لهذا الترتيب المحدد، وهي من ثم تسبق مرحلة الرباعي العلمي، وتعدّ مقدمة مبدئية إليها.

إن أول ما نلاحظه هو أن اثنين من مكونات الثلاثي الأدبي لا يمكن تصنيفهما باعتبارهما مجموعة «مواد» على الإطلاق، بل إنهما مجرد مناهج للتعامل مع المواد. وفي الواقع فإن القواعد اللغوية وحدها هي التي يمكن أن تصنف على أنها «مادة» من حيث إنها تعني تعلم اللغة، أي تعلم اللغة اللاتينية في تلك الفترة. ولأن اللغة بحد ذاتها هي الوسيلة التي تستخدم للتعبير عن الأفكار فقد كان الهدف من الثلاثي الأدبي بأكمله هو تعليم التلميذ كيفية استخدام أدوات التعلم بالشكل الصحيح، وذلك قبل أن يبدأ بتطبيقها في تعلم «المواد». ففي المرحلة الأولى، كان التلميذ يتعلم لغة ما، وهذا لا يعني أن يتعلم فقط كيف يطلب وجبة طعام بلغة أجنبية، بل كان يتعلم اللغة نفسها بمعنى ما هي التركيبات اللغوية وكيف يتم تشكيلها والجمع بينها؟ ثم يتعلم في المرحلة الثانية طريقة استخدام اللغة أي كيف يقوم بتعريف مفرداته والتعبير بجمل دقيقة، و كيف يبني حجة وكيف يتحرى وجود المغالطات فيها. بعبارة أخرى، كان الجدل يحتوي على المنطق والمناظرة. أما المرحلة الثالثة، فيقوم التلميذ فيها بتعلم طريقة التعبير عن نفسه باستخدام اللغة أي كيف يقول ما يريد قوله بشكل مبدع ومقنع.

في نهاية هذا المساق يطلب من التلميذ تكوين أطروحة حول فكرة يحددها له أساتذته أو يختارها هو بنفسه، ثم يقوم بالدفاع عن أطروحته ضد انتقادات هيئة التدريس. وفي هذه المرحلة، لن يكون التلميذ قد تعلم كتابة المقالة على الورق فحسب – وإلا فالويل له – بل يكون أيضاً قد امتلك مهارة الوقوف على منصة والتحدث بشكل مسموع ومفهوم واستخدام ذكائه وفطنته وسرعة بديهته لمواجهة سيل الأسئلة والتحديات القوية والمحرجة التي يوجهها الأشخاص الذين يديرون دفة المناقشة وقد كانوا نفسهم مروا بهذه المرحلة سالفاً.

من المؤكد أن هناك بعض الجزئيات الصغيرة من تقاليد العصور الوسطى التي ما تزال مستمرة في مناهج المدارس العادية في عصرنا الحالي. فمثلاً معرفة القواعد اللغوية لا زالت مطلوبة عند تعلم أي لغة أجنبية، وربما علي أن أقول أن معرفة القواعد اللغوية «عادت لتكون مطلوبة»، وذلك لأنه خلال حياتي الخاصة مررنا بمرحلة لم يكن فيها تعليم تصريفات الأسماء والأفعال من الأمور المرغوبة. فقد كان الاعتقاد بأنه من الأفضل اكتساب تلك الأمور فيما نمضي قدماً. وقد ازدهرت جمعيات للمناظرة في المدارس، وانتشر كتابة المقالات، وتم التركيز، أو ربما المبالغة في التركيز، على ضرورة «التعبير عن الذات». غير أن جميع هذه النشاطات تُنَمَّى في معزل بالأغلب، على اعتبار أنها ترتبط بالمواد المحددة التي تصنفها، لا على اعتبار أنها تشكل إطاراً متماسكا ومتناسقا للتمرّن الذهني، التمرّن الذي يخضعون له جميع «المواد». فـــ «القواعد اللغوية» تنتمي بشكل خاص إلى «مادة» اللغات الأجنبية، وكتابة المقالة هي جزء من المادة التي تدعى «اللغة الإنجليزية»، في حين أن المنطق الجدلي قد بات خارجاً تماماً عن إطار بقية المناهج. فهو يمارس بشكل منفصل في غير الساعات المدرسية، بل وبشكل غير مدروس ولا يكاد يمت بصلة إلى عملية التعليم الرئيسية. وبذلك يصح القول أن هناك اختلافاً كبيراً في التركيز بين المفهومين القديم والمعاصر للتعليم: فالمفهوم المعاصر للتعليم يركز على «تعليم المواد»، تاركاً مناهج التفكير والنقاش والتعبير عن الاستنتاجات إلى التلميذ، ليكتسبها خلال مسيرته التعليمية، في حين ركّز مفهوم التعليم في العصور الوسطى على صقل أدوات التعليم وكيفية استعمالها أولاً، ومن ثم استخدامها على مادة معينة باعتبارها ميدان تجريب لأداة معينة ومران بها، حتى ليغدو استخدام تلك الأداة وتطويعها أمر طبيعي.

طبعاً، يجب أن تكون هناك «مواد» من نوع ما، فالمرء لا يستطيع أن يتعلم نظرية النحو وقواعده بدون تعلم لغة حقيقية، كما لا يستطيع أن يناظر أو يلقي خطبة بدون وجود موضوع يتحدث عنه بشكل خاص. وقد كانت أغلبية مواضيع المناظرة في العصور الوسطى مستقاة من علوم اللاهوت والأخلاق وتاريخ العصور القديمة.

وكثيراً ما تحولت تلك المواضيع إلى مواد مقولبة، خاصة مع اقتراب نهاية تلك الحقبة، وقد أثارت السخافات المستبعدة للأسلوب (السكولاستية) والتي تتصف بالإسهاب والفذلكة، سخط الشاعر الإنجليزي ميلتون، وما يزال هذا الأسلوب مثار سخرية وانتقاد حتى يومنا هذا. ولكن إن كانت مواضيع المناقشة بحد ذاتها مبتذلة وسخيفة آنذاك بحق، فإن المواضيع التي تستخدم اليوم لكتابة المقالات والموضوعات الإنشائية ليست بأفضل حال. ولا أود القول: أننا قد يصيبنا شيء من الملل والضجر من الكتابة حول «يوم من أيام العطلة» وما شابهها من أفكار.

ولكن معظم الانتقادات والهزل في غير موضعها، بسبب عدم إدراك الهدف من مناقشة أي طرح والغاية منه.

ذات مرة، قام أحد المتحدثين السطحيين بإمتاع مستمعيه (مما أثار حفيظة الراحل تشارلز ويليامز وأشعل غضبه) وهو يؤكد للجمهور أن معرفة كم من الملائكة يمكنها الرقص على رأس إبرة مسألة عقائدية في حقبة العصور الوسطى. وآمل أن لا حاجة لي للقول بأنها مسألة لم يكن لها ثمة علاقة «بالإيمان» في عصر من العصور. فهي وببساطة كانت بمثابة تدريب على المناقشة والمناظرة، باستخدام موضوع طبيعة مادة الملائكة، أي هل كانت الملائكة مكونة من مواد محسوسة؟ وإن كانوا كذلك فهل يشغلون حيزاً من الفراغ؟ أعتقد أن الإجابة التي عادة ما تعتبر صحيحة أن الملائكة هي مخلوقات ذكية بحتة وغير مادية، ولكنها محددة بحيث يمكن أن يكون لها موقعاً في الفراغ وإن لم يكن لها امتداد. والقياس في ذلك هو تفكير الإنسان وخياله، إذ هو أيضاً ليس بمادي ولكن محدود. فمثلاً لو ركز المرء تفكيره على شيءٍ ما – و لنقل رأس إبرة – سيرى أن التركيز موجود هناك انطلاقاً من أنه ليس منصباً على أي مكان أو موضوع آخر، لكن وبالرغم من كونه «هناك» فإنه لا يشغل حيزاً من الفراغ، وليس هناك ما يمنع عدد غير محدود من أفكار أفراد آخرين من التركيز على رأس الإبرة ذاته وفي الوقت نفسه. ومن ثم فإن الموضوع المقصود من مثل هذه المناظرات حول طبيعة الملائكة إنما هو معرفة ماهية الفرق ما بين الموقع وبين الامتداد في الفراغ، ففي حين أن المادة التي كان يتناولها النقاش تصادف أنها طبيعة الملائكة (ويمكن أن تكون كذلك شيئاً آخر) فإن الدرس العملي الذي يمكن تعلمه من تلك المناقشة إنما يتمثل في عدم استخدام كلمات من قبيل «هناك» بأسلوب غير محكم وغير علمي أي بدون تحديد إذا ما كانت هذه الكلمة تعني أنه «موجود هناك» أم أنه «يشغل حيزاً من الفراغ هناك».

لقد أثارت المجادلات في هذه الأمور اللفظية الصغيرة التي اتسمت بها العصور الوسطى الكثير من الانتقاد اللاذع والازدراء، ولكننا عندما نلاحظ ما يسود المناقشات الحية

والمطبوعة من سوء استخدام مخجل للتعابير المثيرة للجدل، وما تنطوي عليها من إيحاءات غير ثابتة ودلالات غامضة، فإننا نتمنى من أعماق أنفسنا لو أن كل قارئ ومستمع قد حصل من خلال تعليمه على السلاح المناسب الذي يجعله يطلب صارخاً «التمييز!» ورفع الإبهام والغموض.

إننا نترك شبابنا من الرجال والنساء دون درع واق في عصر قد يكون فيه هذا الدرع هو جل ما يحتاجونه. فبتعليمهم جميعاً القراءة نكون قد تركناهم تحت سيطرة الكلمة المطبوعة. ومع اختراع الأفلام والراديو بات من المؤكد أن أي كراهية يملكها هؤلاء الشباب للقراءة لن تجعلهم في منأى عن سيل متواصل لكلماتٍ وكلمات لا نهاية لها. إنهم لا يعرفون معاني هذه الكلمات .. ولا يعرفون كيف يتفادونها ولا كيف يثلمون حدتها، بل يقعون فريسة لتلك الكلمات بعواطفهم بدلاً من التحكم بها في عقولهم. فنحن الذين عشنا شعور الخجل والخزي من الفضيحة الكبرى في العام ١٩٤٠ عندما أرسلنا رجالنا إلى أرض المعركة ليواجهوا الدبابات المصفحة بمسدساتهم، لا نشعر الآن بالخجل والعار ونحن نرسل فتياننا وفتياتنا إلى العالم لمواجهة الدعاية الجماهيرية مسلحين بمحض معرفة سطحية عن بعض «المواد». بل ونجرؤ على الاندهاش عندما نرى كيف تصبح طبقات إجتماعية بأكملها وشعوب بأسرها مخدرة بتأثير فنون السحر والشعوذة. فنحن نتصدق بتملق كاذب لأهمية التعليم وبكمية من المال أقل حتى من كمية كلامنا الفارغ بأوقات متفارقة البعد. ونؤخر العمر الذي يغادر فيه الطفل المدرسة، ونخطط لبناء مدارس أكبر وأفضل، ويكدح المعلمون بجد وبضمير داخل وخارج أوقات المدرسة. ولكن مع ذلك أعتقد أن معظم هذه الجهود المكرسة تذهب هباءً، لأننا فقدنا أدوات التعليم، وفي ظل غياب هذه الأدوات لا يمكن أن يكون التعليم سوى عمل لا يرقى إلى المستوى المطلوب ولا يكون إلا مجزءاً ومبتوراً.

ثم ماذا بعد ذلك؟

إذاً ماذا نفعل ؟ ليس باستطاعتنا العودة إلى العصور الوسطى ... هذا نداء قد اعتدنا سماعه، لا نستطيع العودة .. أم يمكننا ذلك؟ «التمييز!» أود أن يعرَّف كل لفظ في هذه العبارة. هل تعني «العودة» الرجوع بالزمن، أم مراجعة الأخطاء؟ من المؤكد أن المعنى الأول غير محتمل، في حين أن المعنى الثاني يشير إلى أمر يقوم به الحكماء من الناس يومياً. أما عبارة «لا نستطيع» فهل تعني أن سلوكنا مقيد بعدم السير في الاتجاه العكسي، أو أن القيام بهذا الأمر سيكون صعباً جداً نتيجة للمعارضة التي يمكن أن يواجهها؟ من المؤكد أن

عليها بالطريقة المناسبة، ولنطالب بمجلس امتحانات يضم أعضاء ذوي كفاءة ورغبة في فحص الطلبة الذين ننتجهم. لنرسم خطة لمنهج يكون بمثابة نسخة معاصرة من الثلاثية الأدبية، مع «بعض التعديلات» لنرى إلى أين يمكن أن نصل.

ولكن، أولاً، ما هو العمر الذي يجب أن يكون به التلاميذ؟ إن كان علينا أن نتبع خطوطاً جديدة في تعليمهم، فيفضل أن لا يكونوا قد تعلموا أموراً ينبغي لهم نسيانها أو محوها من ذاكرتهم. وعلاوة على ذلك، فإنه لا يمكن للمرء أن يبدأ عملاً جيداً في سن مبكرة جداً. والثلاثية الأدبية بطبيعتها ليست تعليماً، بقدر ما هي مرحلة إعدادية للتعليم. لذلك لا بد أن يكون هؤلاء التلاميذ يافعين، وألا نشترط فيهم زيادة عن معرفة القراءة والكتابة والحساب فقط.

أعترف أن أفكاري المتعلقة بعلم النفس الخاص بالأطفال ليست بالنيرة ولا المألوفة. فعندما أعود وأنظر إلى نفسي عندما كنت طفلة (بما أنني الطفل الوحيد الذي أعرفه أفضل من غيري، والطفل الوحيد الذي يمكنني ادعاء معرفته من الداخل) أستطيع أن أحدد أنني مررت بثلاث مراحل من التطور، وهي بشكل تقريبي، التي يمكن أن أطلق عليها مرحلة الببغاء (أى المحاكاة والحفظ) ومرحلة سلاطة اللسان والمرحلة الشعرية. وتتزامن هذه المرحلة الأخيرة مع بداية البلوغ تقريباً. فمرحلة الببغاء (المحاكاة والحفظ) هي المرحلة التي يكون فيها الحفظ عن ظهر قلب أمراً سهلاً وممتعاً على وجه العموم، في حين يكون التفكير المنطقي صعباً ولا يستساغ كثيراً. وفي هذه المرحلة يبدي الطفل استعداداً أكبر لحفظ أشكال الأشياء ومظهرها، ويبدي اهتماماً بقراءة أرقام لوحات السيارات، ويستمتع في ترديد الإيقاعات والتمتمات غير المفهومة للكلمات متعددة المقاطع، ويشعر

بالفرح لمجرد جمع وتراكم الأشياء. على حين تتسم مرحلة سلاطة اللسان التي تلي هذه المرحلة (وتتخطاها بشكل طبيعي إلى حد ما) بالتصرف المعاكس والتنابذ في الرد، مع مؤاخذة الآخرين على كل غلطة (ولاسيما من هم أكبر سناً) وطرح الألغاز والأحاجي. إنها مرحلة تكون نسبة الإزعاج فيها مرتفعة جداً وتتزامن بداية هذه المرحلة عادة مع الصف الرابع. أما المرحلة الشعرية فتعرف عادة بالمرحلة العمرية «الصعبة»، حيث يميل فيها الطفل إلى التركيز على الذات، ويسعى للتعبير عن نفسه ويبدو وكأنه يتعمد أن يُساء فهمه، إنه لا يشعر بالراحة ويحاول الحصول على استقلاله، وهنا في هذه المرحلة – وفي حال توفر الإرشاد والتوجيه اللازمين – تبدأ بوادر الإبداع بالظهور عنده مع محاولته لتأليف وتركيب بين كل ما يعرف من قبل وإبدائه رغبة ملحوظة في معرفة شيء معين بالذات أو القيام به وتفضيله على غيره. والآن يبدو لي أن منهج الثلاثي الأدبي يتأقلم تماماً مع هذه المراحل الثلاث: فالقواعد اللغوية يتلاءم مع مرحلة الببغاء (المحاكاة والحفظ)، ويتفق المنطق مع مرحلة سلاطة اللسان، ثم تكون البلاغة مع المرحلة الشعرية.

مرحلة النحو والقواعد اللغوية

لنبدأ إذاً، بالقواعد اللغوية. والتي تعني من حيث التطبيق العملي، تلك القواعد والضوابط اللغوية الخاصة بلغة معينة، كما يجب أن تكون لغة قابلة للتصريف والإعراب. فالتركيب النحوي للغات التي لا تقبل التصريف ولا الإعراب يتطلب نوعاً من التحليل لا يتعاطاه شخص لم يمارس المنطق الجدلي مسبقاً. علاوة على ذلك، فيمكن للغات المشكّلة أن تفسر اللغات التي لا تقبل التشكيل، بينما لا تستخدم الأخيرة بكثرة في تفسير الأولى. وسأقول على الفور، وبحزم، إن أفضل الأسس التطبيقية للتعليم هي قواعد اللغة اللاتينية. ولا أقول ذلك لكون اللاتينية لغة تقليدية تعود إلى العصور الوسطى، بل أقوله لأن المعرفة الأولية باللغة اللاتينية تختزل العناء والإزعاج الناجمين عن تعلّم كافة المواد الأخرى تقريباً بنسبة لا تقل عن ٥٠٪. فهي المفتاح إلى معاني الكلمات والتركيب اللغوي الخاص بجميع اللغات التيوتونية وكذلك معاني الاصطلاحات لكافة علوم حضارة منطقة البحر الأبيض المتوسط وآدابها، إضافة إلى تفسير كافة الوثائق التاريخية الخاصة بالمنطقة.

أما الذين يسوّل لهم تعصبهم الضيق للغات الحية بحرمان طلبتهم من تلك المنافع، فقد يختارون اللغة الروسية. إذ لا تزال الروسية لغة بدائية من حيث النحو والقواعد اللغوية، وهي مفيدة بطبيعة الحال مع اللهجات السلافية. وهناك ما يقال أيضاً بخصوص اللغة الإغريقية الكلاسيكية. ولكنّ اختياري الشخصي هو اللاتينية. وبما أني قد أرضيت

الكلاسيكيين منكم، سأسترسل في حديثي لأثير حفيظتهم فأقول: لا أظن من الحكمة أو من الضروري إجبار التلميذ العادي اعتباطياً على تعلم لغة العصر الأغسطيني بأساليبها المنمقة في فنون الشعر والبلاغة.

ذلك لأن اللغة اللاتينية التي تعود إلى ما بعد العصور الكلاسيكية والعصور الوسطى، والتي بقيت لغة حية حتى أواخر عصر النهضة، أسهل وأكثر حيوية من عدة نواح؛ وتساعد دراستها في التخلص من المفهوم السائد الذي يقول أن التعلّم والأدب توقفا تماماً بميلاد المسيح و لم يستيقظا مرة أخرى إلا عند انحلال الأديرة.

ينبغي أن نبدأ تعلّم اللاتينية في أبكر وقت ممكن، في مرحلة يكون فيها الحديث القابل للتشكيل أمراً عادياً تماماً كأي ظاهرة أخرى في عالم مدهش؛ وعندما يغدو إنشاد الدروس الأولى للاتينية «آمو آماس آمات» من الممارسات التي تبعث على إحساسٍ مرضٍ كالذي يولده إنشاد ترنيمة الأطفال «إيني ميني مايني مو».

وبالطبع، يتوجب علينا تدريب العقل على أمور أخرى غير قواعد اللغة اللاتينية في هذا العمر. فالملاحظة والذاكرة من أكثر المَلَكات والقدرات حيويةً خلال هذه المرحلة. وإذا كان يجب أن نتعلم لغة أجنبية معاصرة، فينبغي إذاً البدء منذ الآن، قبل أن تبدأ عضلات الوجه والدماغ باستهجان أي لكنة أو تنغيم غريب. مثلما يمكننا تعلم الفرنسية أو الألمانية الدارجة في ذات الوقت الذي يتم فيه تعلّم الضوابط اللغوية اللاتينية.

أما بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية، فيمكن في هذه الأثناء، حفظ الشعر والنثر عن ظهر قلب، كما يجب أن تستوعب ذاكرة التلميذ كافة أنواع القصص والأساطير الكلاسيكية والأوربية وغيرها. ولا أظن أن من الضروري أن تصبح القصص الكلاسيكية والروائع الأدبية القديمة نصوصاً وضيعة تمارس عليها تقنيات النحو والإعراب؛ فقد كان ذلك عيباً من عيوب التعليم في العصور الوسطى ولا حاجة لنا إلى الاستمرار بارتكابه. فيمكن الاستمتاع بالحكايات وتذكرها باللغة الإنجليزية ومن ثم نربطها بأصولها في مرحلة لاحقة. كما يجب ممارسة إلقاء النصوص وقراءتها جهراً وبشكل فردي أو في مجموعات، إذ لا ينبغي لنا نسيان حقيقة أننا نضع المبادئ الأساسية لمرحلتي المناظرة والبلاغة.

ويتوجب أن يحتوى «قواعد علم التاريخ»، حسبما اعتقد، على الحوليات المدونة والأحداث والنوادر والشخصيات أيضاً. فجملة من التواريخ التي يمكن أن نسند إليها المعرفة التاريخية اللاحقة تمثل عاملا ذا نفع كبير فيما بعد بغرض المنظور التاريخي. ولا يهم كثيراً أي التواريخ يتم حفظها: فتلك التي تتعلق بملوك إنجلترا ستفي بالغرض، شرط أن ترفق بالصور والأزياء وتصاميم العمارة والأمور اليومية الأخرى. عندها، بمجرد ذكر التاريخ سيتوارد إلى الأذهان تمثيلاً بصرياً قوياً عن الحقبة كاملةً.

وستقدم الجغرافية بأسلوب مماثل، بعواملها الواقعية، مع خرائط ومواصفات طبيعية وعروض بصرية للعادات والثياب والحياة النباتية والحيوانية وما إلى ذلك. ولا يضر، برأيي، استخدام عملية الحفظ ذات السمعة السيئة والطراز القديم بغرض تعلّم أسماء العواصم والمدن الرئيسية والأنهار والسلاسل الجبلية وغيرها. كما يمكن تشجيع عملية جمع الطوابع البريدية.

على حين تقوم مادة العلوم الطبيعية في مرحلة التعّلم الأولى بتنظيم نفسها بشكل طبيعي وبسلاسة ضمن إطار كل ما كان يسمى بـــ «الفلسفة الطبيعية» بوجه عام. ذلك أن معرفة أسماء الأشياء وخواصها في هذا العمر هو أمرٌ يبعث على الرضا بحد ذاته، فأن يتعرف الطفل على الخنفساء العقربية عند رؤيتها ليطمئن البسطاء الكبار من حوله بأنها على الرغم من شكلها، لكنها لا تلسع. وأن يكون باستطاعة الشخص أن يحدد مجموعة نجوم «ذات الكرسي» و «نبات أطلس» وربما يعلم على اسم من سميت ذات الكرسي وأطلس أيضاً، وأن يدرك أن الحوت ليس بسمكة وأن الوطواط ليس عصفوراً، وأن يميز بين نوعين من أنواع الأفاعي أو الفطر السامة وغير السامة، كل تلك الأمور تبعث على شعور جميل بالتميّز والتفوّق وهي أيضاً معرفة ذات قيمة من الناحية العملية.

وتبدأ قواعد الرياضيات بالطبع بجدول الضرب، الذي إن لم يتم تعلمه الآن، فلن يحدث ذلك بسرور؛ وكذلك بمعرفة الأشكال الهندسية ومجموعات الأرقام. وتؤدي تلك التمارين بطبيعة الحال، إلى القيام بمعادلات حسابية بسيطة، أما العمليات الرياضية الأكثر تعقيداً، فيمكن تأجيلها، بل وربما ينبغي أن تؤجل، للأسباب التي سترد عما قريب.

وبالنظر إلى أن منهجنا الدراسي لا يحتوي حتى الآن (باستثناء اللاتينية طبعاً) على شيء يبتعد كثيراً عن الممارسات العامة المألوفة. فإن الاختلاف يكمن في توجهات المدرسين الذين يتوجب عليهم اعتبار كل تلك الأنشطة لا كمواد بحد ذاتها لكن كمنظومة ونسق تستخدم في المرحلة التالية من الثلاثي الأدبي. لكن ماهية تلك المواد، هو أمر ثانوي أو له أهمية تالية، وإن كان من الجيد حفظ كل شيء يمكن ربطه بالذاكرة بأسلوب مفيد في هذه الفترة، سواءً أكان أمراً واضحاً ومباشراً أم لم يكن. فالتوجه الحديث في التعليم يحاول أن يفرض التفسيرات المنطقية على عقلية الطفل في عمر مبكر جداً. وبطبيعة الحال، فإن الأسئلة التي تنم عن الذكاء والتي تُطرَح بعفوية تتطلب أن تتلقى جواباً مباشراً وعقلانياً. ولكن يصبح من الخطأ الفادح أن نفترض عدم قدرة الطفل على تذكر والاستمتاع بالأشياء التي تكون فوق مستوى قدرته على التحليل، خاصة تلك الأمور التي تداعب المخيلة وتستثيرها كقصيدة «قوبلاي خان» للشاعر الإنجليزي صموئيل تيلر كولردج على سبيل المثال، أو ترانيم جذابة كأناشيد الذاكرة اللاتينية، أو تلك تحتوى

على مقاطع ذات تأثير مدوٍ من قبيل «كلمة التجسد» للقديس أثناسيوس بطريرك الكرازة المرقسية العشرين.

وإذ يذكرني هذا بالقواعد والمبادئ الخاصة بعلوم اللاهوت، فسأقوم بإضافتها إلى المنهاج الدراسي. لأن علوم اللاهوت هي أم العلوم ومن دونها سيفتقر التعليم بأكمله إلى تركيبه النهائي بلا شك. وعلى من لا يوافقني الرأي في هذا أن يدرك عدم اكتمال العملية التعليمية للتلاميذ. وسيبدو أمر المعارضة تلك أقل مما يجب لأنه عندما يحين وقت تشكيل أدوات التعليم وصقلها، سيكون بمقدور التلميذ مناقشة علم اللاهوت بمفرده، بل وقد يصمم هو على ذلك بغرض استيعابها وفهم مغزاها. ومع ذلك، فمن المجدي أن يكون هذا الأمر في متناوله وجاهزة من أجل العمل عليها. ولهذا، يتوجب أن نتعرف في مرحلة وضع القواعد الأولى تلك على قصة الخالق والإنسان بشكل مختصر، أي تقديم العهدين القديم والجديد كأجزاء من رواية الخلق والثورة والخلاص إضافة إلى العقيدة والصلوات والوصايا العشر. إذ لا يهمنا كثيراً في هذه المرحلة المبكرة أن تستوعب تلك الأمور بشكل كلي بقدر ما أن يتم التعريف بها وتذكرها.

مرحلة المنطق

بداية قد يصعب علينا تحديد العمر الذي يقتضي منا المرور من المرحلة الأولى إلى الثانية من الثلاثي الأدبي في التعليم. وقد يكون الجواب بشكل عام هو حالما يبدي التلميذ ميلاً للمجادلات والنقاش المشاكس والمناظرات المشحونة التي لا نهاية لها. فإذا كانت القدرات الأساسية أو الغالبة في المرحلة الأولى هي الملاحظة والذاكرة، فإن القدرة الأساسية في المرحلة التالية هي الاستدلال الجدلي. وإذا كان القاسم الجامع بين كافة المواد في المرحلة الأولى هي قواعد اللغة اللاتينية، يصبح المنطق الصوري كذلك في المرحلة التالية. وهنا تبدأ أولى ظواهر خروج منهجنا الدراسي وابتعاده عن المقاييس الحديثة. فالسمعة السيئة التي اكتسبها المنطق الصوري غير مبررة على الإطلاق، بل إن إهماله هو السبب الجذري لكافة الأعراض المقلقة التي لاحظناها في البنية الفكرية الحديثة. إن المنطق قد فقد أهليته لدرجة أننا افترضنا أننا مُكيّفون بشكل شبه كلي بالحدس واللاوعي. وأنه لا وقت للجدال حول صحة ذلك، ولكن لا شك أن إهمال التدريب الملائم على التفكير المنطقي هو أفضل طريقة لإثبات صحة ذاك القول، والسبب الآخر لعدم تفضيل المنطق هو الاعتقاد القائل باستناده إلى مقدمات كلية مفترضة التي هي تحصيل حاصل أو التي لا يمكن إثبات صحتها. وهذا غير صحيح. فليست كل القضايا الكلية على هذا النحو. بل

وحتى إن كانت كذلك، فلن تشكل فرقاً طالما أن كل قياس منطقي تكون مقدمته: «كل (أ) هو (ب)»، يمكننا إعادة صياغته بأسلوب افتراضي. فالمنطق هو فن الجدل بالأسلوب الصحيح. «إن كان (أ)، فَثم (ب)». والطبيعة الافتراضية لـــ (أ) لا تجعل المنهاج باطلاً. وفي حقيقة الأمر، لا تكمن الفائدة العملية للمنطق الصوري اليوم في إثبات الاستنتاجات الإيجابية بقدر فائدته في الحث على كشف الاستنتاجات الخاطئة.

ولنقم الآن بمراجعة سريعة لموادنا ولنكتشف كيف يمكننا وصلها بالمنطق الجدلي، فمن الناحية اللغوية ستكون المفردات وعلم الصرف في متناول أيدينا، ولذلك سنركز على تركيب وتحليل الجمل (أي التركيب المنطقي للكلام)، وعلى تاريخ اللغة (أي كيف توصلنا إلى تركيب كلامنا كما نفعل بغرض إيصال أفكارنا).

وستتدرج قراءتنا من الأسلوب الروائي والأنشودة إلى المقالات والمجادلات والنقد، وسيتعلم التلميذ أن يجرب مقدرته على كتابة تلك الأنماط أو القوالب. وستقدم العديد من الدروس بشكل مناظرات ونقاشات، بغض النظر عن ماهية الموضوع. كما سيأخذ الإلقاء الفردي والجماعي مكانه ضمن العروض المسرحية، مع إيلاء اهتمام خاص إلى المسرحيات التي تستعرض قضية معينة بأسلوب دراماتيكي مسرحي.

أما علوم الرياضيات والجبر والمثلثات وباقي الأنواع الأخرى الأكثر تعقيداً من العلوم الحسابية، فستدخل ضمن المنهج الدراسي المقرر وتحتل مكانها كما هي فعلاً لا كمادة منفصلة بقدر ما هي فرع من فروع المنطق. فلا تعدو في حقيقتها بأكثر أو أقل من قانون القياس المنطقي مطبقاً بأسلوب محدد على الأرقام والمعايير، ولذا يتوجب علينا تدريسه على هذا الأساس بدل أن يكون سراً غامضاً للبعض، أو وحياً خاصاً للبعض الآخر، بحيث لا يسلط الضوء أو يكشف النقاب عن أي من المعارف الأخرى ولا تقوم تلك المعارف بشيء من هذا القبيل له.

وسيزودنا التاريخ مدعوماً بنظام مبسط من الأخلاقيات المستمدة من قواعد علم اللاهوت بمواضيع مناسبة للنقاش: هل كان سلوك هذا القائد مبرراً؟ ما هو تأثير هذا التشريع؟ ما هي الحجج التي تدعم أو تناهض أساليب هذه الحكومة أو تلك؟ وبذلك سنحصل على تمهيد للتاريخ الدستوري، وهو موضوع وإن كان لا مغزى له عند الطفل لكنه يستحوذ على اهتمام هؤلاء المهيئين للجدل والمناظرة. كذا سيقوم الدين ذاته بتزويدنا بمواد متعلقة بالسلوك والأخلاقيات بغرض النقاش والطرح، لذا يجب توسيع مجاله بتدريس مبسط لقواعد اللاهوت العقائدي (أي التركيب العقلاني للفكر المسيحي) وتوضيح العلاقة بين العقائد والأخلاقيات، كما يعيننا في عملية تطبيق المبادئ الأخلاقية في مشاهد معينة، ولعل التسمية المناسبة لها هي

"casuistry" (الإفتاء في قضايا الضمير ومشاكل السلوك بكونها حقاً أو باطلاً). كما ستقوم مادتا الجغرافية والعلوم الطبيعية بتزويدنا بموضوعات للمنطق الجدلي. ولكن الأهم من كل ذلك، ألا ينبغي لنا أن نهمل المواد المتوفرة بكثرة في نفس الحياة اليومية للطلبة.

هناك مقطع جميل في «الشجيرات الحية» للكاتبة ليزلي بول، تروي فيه كيف قام مجموعة أولاد صغار بالاستمتاع بمجادلة دامت لعدة أياماً عن أمطار غير عادية تساقطت على مدينتهم، بطريقة أنها تركت نصف الشارع الرئيسي مبتلاً ونصفه الآخر جافاً. فتجادلوا حول ما إذا أمكن للمرء أن يقول حقاً وصدقاً ما إذا كانت قد أمطرت ذلك اليوم على المدينة بأكملها أم داخل المدينة فقط؟ وكم عدد قطرات الماء المطلوبة لتكوين المطر؟ وهكذا. فهذا النقاش حول الموضوع أدى إلى جدال حول أمور مماثلة كالتوقف والحركة و النوم واليقظة والوجود والعدم وجزيئات الزمن المتناهية الصغر، فكان المقطع ككل نموذجاً يثير الإعجاب عن التطوّر العفوي للمَلَكة الاستدلالية والتعطش الطبيعي والصحيح للمنطق المتفتح الذي يبحث عن تعريفات المصطلحات ودقة العرض والتعبير. ولهذا فإن كل الحوادث تصلح مادة غنية وشيقة لنقاش مماثل.

وعلى سبيل المثال فإن قرارات حَكَمٍ وما هي الدرجة التي يمكن للمرء أن يتسامى إلى روح النص المحتوي على حكم ما دون أن يقع في فخ النص، وغيرها من الأسئلة هي التي تُنتج أطفالاً محبين للجدال والنقاش حول الحق والباطل، ذلك لأن نزعتهم الطبيعية ليست بحاجة إلا للتنمية والتدريب والصقل، وبالأخص عبر ربطها بأحداث عالم الكبار بأسلوب واضح ومفهوم. والصحف الإخبارية مليئة بالمواضيع الجيدة لتدريبات كهذه، فهناك قرارات قانونية تتعلق بقضايا لا يكتنف مسبباتها غموض كبير من جهة؛ ومن جهة أخرى هناك المبررات الزائفة والمجادلات المربكة التي تملأ المقالات المنشورة في صحفٍ معينة.

وأينما وجدنا موضوعاً للتمرين على الجدل المنطقي، فمن المهم جداً بالطبع أن نركز على جمال العرض الجيد وإيجازه أو على حسن معالجته مخافة فقدان تأثيرها كلياً. كما لا يجب أن يكون النقد بنية الهدم فحسب، وإن كان في الوقت ذاته يتوجب على كل من الأستاذ والتلاميذ أن يكونوا مهيئين لاكتشاف المغالطات وعدم سلامة الحجج إضافة إلى الغموض وانعدام العلاقة السببة والإسهاب، لينقضوا عليها كالجرذان. وعندها تأتي فائدة كتابة خلاصة للنقاط، وكذلك بواسطة تمارين معينة ككتابة مقالة ما ومن ثمَّ اختزالها واختصارها إلى الربع أو النصف.

وبلا شك، قد يعترض البعض بأن تشجيع الصغار في هذه الفترة الجدلية من عمرهم على التذمّر أو تصحيح أخطاء الكبار أو مجادلتهم، سوف يجعلهم غير محتملين تماماً. وجوابي

هو أن الأطفال غير محتملين في تلك الفترة على كل حال؛ وبدلاً من أن تذهب طبيعتهم الجدلية تلك أدراج الرياح، فمن الأفضل توجيهها لتحقيق غرض مجدٍ. بل ومن الممكن أن يصبح تذمرهم أقل حدة في المترل في حال تم السيطرة عليها بشكل جيد في المدرسة. وفي كل حال، فلا ينبغي للكبار الذين أجملوا القاعدة الطيبة الـــتي تقـــول بِـــ «أن يجب أن نرى الأطفال ولا نسمع منهم» ألا يلوموا إلا أنفسهم.

مرة أخرى يمكن للمنهج الدراسي في هذه المرحلة أن يحتوي على أي شيء تريدون، حيث تقوم «المواد» بتزويد الموضوعات اللازمة، على أن تعتبر كلها حنطة معدة للطحن في الطاحونة الذهنية التي تعملون عليها. كما يشجع التلاميذ على الانطلاق وجمع المعلومات الخاصة بهم. وبذلك يتم إرشادهم نحو الاستخدام الصحيح للمكتبات والكتب بغرض الحصول على المراجع. كما يتم تعليمهم كيف يفرقون بين المصادر الموثقة والمعتمدة والتي ليست كذلك.

مرحلة الخطابة

عند نهاية هذه المرحلة سيكتشف التلاميذ بأنفسهم أن معرفتهم وخبرتهم غير كافية بعد، و أن فكرهم الذي يخضع إلى التدريب بحاجة إلى مزيدٍ من المعلومات ليتغذى عليها. فتحفز المخيلة – والتي عادة ما تكون خاملة أثناء تلك المرحلة – لتستحثهم على التشكيك بمحدودية المنطق والعقل. ويعني ذلك انتقالهم إلى المرحلة الشعرية ومباشرتهم الفعلية دراسة البلاغة. ولذا ينبغي أن تكون أبواب مخزون المعرفة والمعلومات مفتوحة على مصراعيها كي ينهلوا منها ما يشاؤون. فالآن سيتم رؤية ما قد تعلموه بالحفظ سابقاً بمنظور جديد، والأمور التي تم تحليلها بأسلوب فاتر فيما مضى ستُستجمَع الآن من أجل خلق تركيب جديد؛ وعندها سيؤدي التبصر المفاجئ إلى أكثر الاكتشافات إثارة ألا وهو إدراك أن الحقيقةَ البديهيةَ صادقةٌ وصحيحة.

وقد يصعب وضع منهج عام لدراسة البلاغة، إذ تغدو هناك ثمة حاجة إلى مقدار معين من الحرية. ولهذا وللمرة الثانية يجب أن يأتي التقدير أولاً قبل النقد الهدام في مجال الأدب، ويمكن للتعبير عن الذات أن يمضي قدماً حيث أصبحت أدواته الآن جاهزة على أتم وجه. وينبغي إعطاء كل طفل يظهر مقدرة على التخصص (في مجال ما) فرصة للتعبير عن أفكاره. لأنه إذا تعلّم استخدام أدواته حقاً وبأسلوب جيد، فستتاح تلك الأدوات له في دراسته لأي موضوع. وسيكون من الجيد على ما أظن، أن يتعلّم كل تلميذ موضوعاً أو اثنين بشكل متميز أثناء انضمامه إلى صفوفٍ إضافية في مواد جانبية بغرض إبقاء ذهنه متوقداً ومدركاً للعلاقات المتبادلة بين كافة ميادين المعرفة. وبالفعل فإن العقبة التي ستواجهنا في هذه المرحلة هي إبقاء «المواد» منفصلة عن بعضها. إذ كما بيّن المنطق الجدلي العلاقة المتبادلة

التي تربط جميع فروع التعليم، فإن البلاغة ستتعامل مع كافة مجالات المعرفة ككيان واحد. وهنا تأتي مهمة أم العلوم كي توضح الصلة بين المعارف وماهية السبب هذه الصلة. وعلى أقل تقدير علينا أن نصرّ، سواء دُرِّست علم الإلهيات أم لم تُدرّس، على أن يحضر الأطفال الذين يبدون ميلاً إلى التخصص بالرياضيات والعلوم بعض الدروس في العلوم الإنسانية والعكس صحيح. ويمكن أيضاً، خلال هذه المرحلة، لمن يود إكمال دراسته للغات الحديثة أن يتخلى عن قواعد ونحو اللغة اللاتينية إذ قد أتمت دورها التربوي بالفعل. أما الذين لم يتمتعوا بقابلية لاستيعاب علم الرياضيات أو لم يروا استفادة كبيرة من وراء تعلمه فيمكنهم التخفيف وحق التوقف عن دراستها. وبشكل عام يمكن لكل ما نعده من قبيل الأدوات والوسائل أن يوضع في الخلفية حالما تهيأ العقل المدرَّب للتدرج المتخصص في «المواد» التي سيتمكن من معالجتها بمفرده على أكمل وجه عند الانتهاء من دراسة الثلاثي الأدبي. على أنه يجب استعادة التركيب النهائي للثلاثي الأدبي أي عرض الفرضية ودفاعها العام بأي بشكل من الأشكال كـ «امتحان نهائي» ربما خلال الفصل الأخير من الدراسة. وسوف يعتمد نطاق مرحلة الخطابة أيضاً على ما إذا كنا سندفَع بالتلميذ إلى العالم في سن السادسة عشر أو سيكمل دراسته الجامعية. ونظراً لوجوب تدريس البلاغة فعلياً في سن الرابعة عشرة فينبغي للطالب الذي من الصنف الأول أن يدرس قواعد اللغة بين التاسعة والحادية عشرة من العمر، وأن يدرس المنطق الجدلي بين الثانية عشرة والرابعة عشر. أما السنتين الأخيرتين، فتكرس للبلاغة، إذ إنها ستكون في هذه الحالة متخصصة ومهنية التوجه لتعد التلميذ للدخول مباشرة في مضمار الحياة العملية فينكب على مهنة معينة. على حين سينهي التلميذ الذي ينتمي إلى الصنف الثاني دراسته للمنطق الجدلي في المرحلة الإعدادية ليتعلّم البلاغة خلال السنتين الأولتين في المدارس العامة. وفي السادسة عشر من العمر سيكون مستعداً لبدء تعلّم «المواد» المقترحة لدراسته اللاحقة في الجامعة: ويجسد هذا الجزء من التعليم الرباعي العلمي من العصور الوسطى. وحصيلة كل ذلك هو أن التلميذ العادي الذي ينهي تعليمه الأساسي في سن السادسة عشر سوف يدرس الثلاثي الأدبي فقط، بينما يدرس الطلبة الجامعيون الثلاثي الأدبي والرباعي العلمي معاً.

دفاعاً عن الثلاثي الأدبي

هل يعتبر الثلاثي الأدبي إذاً هو التعليم الوافي للحياة كاملةً؟ إن تم تدريسها بالشكل الصحيح، فأنا أؤمن أنها كذلك. ففي أواخر مرحلة المنطق الجدلي قد يبدو الأطفال متخلفين عن أقرانهم ممن نشؤوا على المناهج «الحديثة» القديمة الطراز، ومن حيث معرفتهم بالمواضيع المفصلة، لكن من المتأكد أنهم سوف يتمكنوا من اللحاق بالآخرين بكفاءة تامة بعد سن الـرابعة عشرة، فأنا شبه متأكدة أن التلميذ المتمكن من مواد الثلاثي الأدبي

سوف يتمكن من الالتحاق بالجامعة مباشرة في سن السادسة عشر، مثبتاً جدارته ونديته لنظرائه في العصور الوسطى، الذين أدهشنا نضجهم المبكر في بداية مناقشتنا هذه.

وإذا أضحى هذا الأمر حقيقةً، فإنه سيهدم النظام التدريسي في المدارس الإنجليزية العامة وسيربك الجامعات إلى حد بعيد. حيث سيجعل من السباق إلى أكسفورد وكامبريدج على سبيل المثال أمراً مختلفاً تماماً.

ولكني لست هنا لأراعي مشاعر الكيانات والمؤسسات الأكاديمية؛ فكل ما يهمني هو التدريب الصحيح للعقل كي يواجه الكم الهائل من المشاكل العالقة التي يقدمها إليه العالم الحديث. فأدوات التعليم متشابهة في كل المواد، والشخص الذي يعرف كيف يستخدمها في أي عمرٍ كان، سيتقن المواضيع الجديدة في نصف المدة المطلوبة لتعلمها، وبربع المجهود الذي يبذله الشخص الذي لا يمتلك الأدوات اللازمة في متناول يده.فأن يتعلم المرء ست مواد دون أن يتذكر شيئاً عن كيفية تعلّمها لن يجدي نفعاً أو ييسر مهمة إقباله على تعلّم الموضوع السابع؛ وأن يتعلم المرء ويتذكر فن استقاء المعرفة والتعلّم إنما يفتح أبواباً أمام أي موضوع يقبل عليه.

قبل أن أختتم هذه المقترحات المقتضبة، يجب أن أعبّر عن سبب قولي بأن ضرورة العودة إلى الضوابط والأساليب التعليمية التي أهملناها في أيامنا هذه. فالحقيقة أنه طوال فترة الـ ٣٠٠ سنة الأخيرة التي مضت أو ما يقاربها ونحن نفتأ على رأس مالنا التعليمي. وقد يُدهش عالم ما بعد عصر النهضة ويعتريه الحماس من فرط «المواد» المتاحة له وغزارتها، إذ قد تحرر من أساليب التعليم القديمة (والتي أمست وللأسف فاترة ومقولبة في تطبيقاتها العملية). كما تخيل العالم أن بإمكانه من الآن وصاعداً أن يتمتع ويلهو بفرح في دراسته الجديدة والموسعة للرباعي العلمي دون المرور بالثلاثي الأدبي. غير أن تراث الفلسفة المدرسية الخاص بالعصور الوسطى، وبرغم التشويه التي أصابه، مازال يُتَّبَع في المدارس العامة والجامعات، وبرغم اعتراض الكاتب ميلتون الشديد عليه، إلا أن هذا التراث هو الذي شكل شخصية ميلتون ذاته وبلورها، فالجدال الدائر حول موضوع الملائكة الساقطين، والمناظرة بين أبديل والشيطان تعلوها آثار تلك الطريقة المدرسية وملامحها، ويمكنها بالمناسبة أن تكون مجموعة مفيدة من مقاطع يمكن استخدامها في دراساتنا الجدلية. وعبر التاريخ وحتى القرن التاسع عشر، كانت إدارة شؤوننا العامة وكذلك تأليف كتبنا ومجلاتنا غالباً من قبل أناس تربوا في بيوت وتدربوا في أماكنَ ظل فيها هذا التقليد حياً في ذاكرتها، بل وحتى يسري كالدم في عروقها. وعلى المنوال نفسه هناك أناس كثر من الملحدين أو ممن لا يفقهون في الدين شيئاً في وقتنا الحاضر، لكنهم يتصرفون في سلوكهم وسيرتهم بموجب الأخلاقيات المسيحية التي ترسخ في أذهانهم إلى درجة أن فكرة التشكيك في صحتها أمراً لا يخطر لهم ببال.

ولكن لا يمكن للمرء الاعتماد على رأس المال هذا إلى الأبد. ومهما بلغت التقاليد من عمق، إلا أنها لا تروى أبداً، وعلى الرغم من أنها لا تموت أو تخبو بسهولة، لكنها سوف تموت في نهاية المطاف. وهناك اليوم عدد كبير من الرجال والنساء وربما يشكلون الأغلبية العظمى ممن يتولون شؤوننا العامة ويؤلفون الكتب والصحف التي نقرأ ويقومون بالدراسات والبحوث التي تصلنا ويقدمون مسرحياتنا وأفلامنا ويتحدثون بالنيابة عنا ومن منابرنا وحتى يعلمون شبابنا، ولكن لم يتلق أحد منهم ولا حتى بشكل ذكرى تقليدية تعلق في الأذهان، التدريب على المنهج السكولاستي (الدراسي). كما أن عدداً أقل وأقل من أطفالنا ممن يتلقون التعليم، لا يجلبون معهم شيئاً من هذه التقاليد. لقد أضعنا أدوات التعليم – الفأس والوتد والمطرقة والمنشار والإزميل والمسحاج – تلك الأدوات التي تُطوَّع لإنجاز كل المهام. وكل ما نمتلك الآن عوضاً عنها مجرد مجموعة من الحيل المعقدة وحسب، وكل واحدة منها على حدة تؤدي مهمة مفردة لا أكثر، والتي باستخدامها لا تحظى العين أو اليد بأي تدريب. وبالتالي لا يمكن للمرء رؤية العمل ككيان متكامل، أو «أن ينظر إلى المحصلة النهائية لذلك العمل».

فما هي فائدة تكديس مهمة فوق أخرى وإطالة أيام العمل والعناء، إن لم يُنجَز المشروع الرئيسي في النهاية؟ ليس الذنب ذنب المدرسين، فهم يعملون بجهدٍ بالغ بالفعل. و إنما الحماقة المزدوجة لحضارة نست أصولها قد تجبرهم على إسناد عبء الهيكل التعليمي المتداعي الذي بُني على الرمال. فهم يقومون بأداء الواجبات التي ينبغي لطلبتهم القيام بها بأنفسهم. وتظل الحقيقة النهائية والوحيدة عن التعليم هي وببساطة: تعليم البشر كيف يتعلمون بمفردهم، وأن نعتبر أن أي إرشاد يخفق في أداء هذا المضمون جهداً يذهب هباءً ودون جدوى.