مجلة

كلية التربية | جامعة الخرطوم

العدد التاسع | السنة السابعة

ديسمبر ٢٠١٥م
ربيع أول ١٤٣٧هـ

قضايا المناهج ومحتوياتها

ترجمة للفصل السابع من كتاب قريفث "تجربة في التعليم"

ترجمة:

د. محمّدعمر محمود

أستاذ مساعد/ وحدة الترجمة والتعريب

كلية الآداب/ جامعة الخرطوم

قضايا المناهج ومحتوياتها

ترجمة للفصل السابع من كتاب قريفث

"تجربة في التعليم"

ترجمة:

د. محمّد عمر محمود

وحدة الترجمة والتعريب/كلية الآداب/جامعة الخرطوم

مقدمة

هذه العبارة هي عنوان لأحد فصول كتاب في. ال. قريفيث[1] المسمى " تجربة في التعليم: قصة محاولات تطوير المراحل الأولى من تعليم الأولاد في السودان الإنجليزي المصري ،١٩٣٠، ١٩٥٠"، ويعتبر الكتاب من أهم الكتب المرجعية التي تناولت تجربة بخت الرضا[2]. وقد صدر في طبعته الأولى في العام ١٩٥٣م من لونقمانز، قرين وشركاؤه، لندن، نيويورك، تورنتو. وتناول فيه المؤلف تجربة معهد بخت الرضا – التي كان أول عميد لها – حيث يقول في مقدمة الكتاب "يروي الكتاب تجربة معينة تحددها شروطها المحددة، وذلك بين العامين ١٩٣٠ و ١٩٥٠م حيث جرت محاولة لتوجيه التعليم الأوَّلي في السودان نحو الوجهة الغربية وبث الروح فيه، وفي

[1] تخرج مستر قريفيث في كلية كيبل باكسفورد في ١٩٢٣، وعمل مدة أربع سنوات في كلية سانت أندروس بالهند، عيّن عميداً لكلية المعلمين في بخت الرضا وبقى في منصبه حتى ١٩٥٠، شيعت جنازته في كنيسة نوك بالقرب من أكسفورد في أغسطس ١٩٨٤م "راجع د. فدوى عبد الرحمن على طه، أستاذ الأجيال عبد الرحمن علي طه ١٩٠١– ١٩٦٩: بين التعليم والسياسة وأربجي، دار جامعة الخرطوم للنشر ٢٠٠٤ ، ص٧٣".

٢ بخت الرضا هي أم المؤسسات التعليمية في السودان، وقد بدأت كلية صغيرة لتدريب معلمي المرحلة الأولية، وبخت الرضا اسم لإحدى النساء.

في خضم تلك التجربة تأسس مركز تعليم "معهد التربية يتلقى فيه المعلمون الأجانب تجارب وأفكاراً حول التعليم بالتعاون مع معلمي البلاد أنفسهم"[٣].

ويتكون الكتاب من جزأين: أولهما عن التجربة وما صاحبها من أوجه النجاح والفشل في المرحلة الأولى من مراحل إصلاح التعليم الأوّلي للأولاد، حيث إن كلمة " الأوّلي" تعني التعليم الابتدائي الذي يمتد لأربع سنوات للتلاميذ بين سن السابعة والحادية عشرة. أما الجزء الثاني فيتناول بالشرح تطور معهد بخت الرضا ومجالات عمله وعلاقاته وأنشطته، ويختتم بحديث عن تأثير نمط التعليم الغربي في المجتمع السوداني.

وفيما يلي ترجمة للفصل السابع الذي خصصه الكاتب لأمر من الأهمية بمكان، ذلكم هو موضوع المناهج ومحتوياتها وقد أورد فيه ما قام به معهد بخت الرضا من جهود في هذا الجانب.

ليس من المفيد إيراد المحتويات الرئيسة للكتب الجديدة، فهي لاتبين المنهج ولا تشــرح أهدافه. ولا تكاد العناوين الموجزة لمنهج دراسي للأطفال تبيّن شيئاً من دقائقه وتفاصيله المختارة وطريقة معالجتها، مع أنها تمثل مسائل مهمة في هذا الصدد. سمعت ذات مرة أحدهم يعلق على منهج في مادة العلوم للأطفال بقوله " يحسن أن يكون مقرراً للطلاب الجامعيين أيضاً. وكان الاختلاف – الذي لم يظهر في المنهج – يتمثل في مراعاة ما يجعل الصغار يتذوقونه بمتعة تليق بمستوى استيعابهم وحفز روح التشوق عندهم، بينما يفترض أن يدرسه طلاب الجامعة دراسة منطقية مستقصية.

وبسبب الطبيعة المتشابهة بل المضللة للمناهج، خصوصاً عندما يراد منها أن تصف مقرراً للأطفال، فإننا لم نضع منهجاً حتى أشرفنا على الانتهاء من عملنا، بعد أن كنا قد استخلصنا المواد من الكتب ليسهل الرجوع إليها.

[٣] An Experiment in Education: An Account of the Attempts to improve the Lower Stages of Boys' Education in the Muslim Anglo- Egyptian Sudan, 1930-1950, Longmans, 1953, P. xi".

ومن ناحية أخرى فقد يكون لذكر تفاصيل الكتاب معنى وقيمة ولكن ذلك قد يزحم الصفحات المتبقية منه. لذا فقد اخترت أن أشرح في هذا الجزء من الكتاب الاعتبارات الأساسية التي أخذناها في الحسبان عندما كنا بصدد كتابة الكتب وتجريبها، ومن ثم نتتبع التطور الذي طرأ على أفكارنا بشأن محتوى المنهج.

كان السؤال الوحيد الذي يطرحه الناس في بادئ الأمر: ماذا يجني الأطفال من تلك المناهج؟ ثم أخذوا يتساءلون ما مدى استيفاء المنهج للاحتياجات المتزايدة للطفل؟ وذلك بعد أن تزايد اهتمامهم بطبائع الأطفال ومزاجهم، في أعقاب ملاحظة ما تعلمه أبناؤهم ونمو شخصياتهم. وهل صمم المنهج للطفل خاصة وقصر عليه؟

لقد وضعنا في الاعتبار – كما سأبيّن– هاتين الفكرتين كلتيهما: فوائد المنهج ودوام اتساقه مع عمر الطفل، لكن شاغلنا الأكبر كان مدى مناسبة تلك المناهج للمعلمين الذين سيباشرون تدريسها. ما الذي يلزم لإعداد غالبية المعلمين لمزاولة التدريس بهمة واقتناع؟ هل يكون للتطور والتحسن في "الموضوعات الدراسية" أي حظ من النجاح؟ مع استصحاب ما هو راسخ في أذهان المعلمين وماهو سائد في المدارس من تقاليد وكذلك المزاج العام لدى المجتمع الذي يعملون فيه.

يعمل المعلم – طوال حياته المهنية – وحيداً في الفصل، لا أحد سواه من الكبار، ولا يتوقع عوناً إلا من الموجهين الذين يأتون إليه من حين إلى آخر. ومهما تكن من فائدة من التوجيه إلا أنه لا يستديم حيوية المعلم اليومية، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان أن يكون المنهج مقنعاً له قدر الإمكان.

من العسير ضمان القناعة الراسخة في نظام مركزي، ذلك أن المعلمين كانوا يتفانون في سبيل الاستجابة للمقترحات التي تأتيهم من السلطات، إلا أنه يمكن تشجيع المواقف الصريحة وزيادة الاستقلالية في الرأي من خلال الدورات التدريبية وطرق التوجيه، لكن ذلك يستغرق وقتاً. وكانت القضية الملحة هي ابتدار التجربة على أسس مقبولة، لذا فقد كانت الميزات الثلاث لعملنا الأوَّلي تتمثل في الآتي:

١) التركيز على مساعدة المعلم لأقصى حد ممكن . فإذا استثنينا كتب اللغة العربية وسلسلة من الكتيبات الخاصة التي أُعدت لاحقاً للسنة الرابعة فإن التركيز كان منصباً على إعداد كتيبات دروس مفصَّلة يستخدمها المعلمون .
٢) إيجاد مدخل حذر للإصلاح. كانت المادتان الأوليتان اللتان جرت معالجتهما هما المادتان التقليديتان: اللغة العربية والحساب، ثم المواد الأخرى التي كانت ماتزال تحمل الأسماء القديمة: الجغرافيا والتاريخ، ذلك على الرغم من أن المواد الجديدة قد حملت بعض الشبه بالقديمة من حيث المحتوى. كانت الطرق الجديدة الأولى هي الأخرى فيها حذر وتحفظ. لم تكن هنا كمحاولة لإدخال ما يسمى "النشاط الحر" حيث تسوق كل طفل خطواته إلى أقصى حد في طريق نزعاته وميوله الخاصة.
3) ترسيخ روح الزمالة الحميمة بين العاملين من البريطانيين والسودانيين وهم يعملون سوياً في وضع التجربة يكتبون للتلاميذ ويشرحون لهم المقررات المختلفة. وهكذا انطلقنا تحفنا ثقة الهواة في أنفسهم وزهوهم بها.

الأهداف الأولى

اقتصرت كتبنا الأولى على ثلاثة أهداف:

١- تعديل "الموضوعات الدراسية" ليتمكن الطفل من تطبيقها تطبيقاً عملياً، ومثال ذلك العربية الفصحى، اللغة الوحيدة التي كانت تدرس في المدارس الأولية. كما إنها اللغة التي يتحدثها أهل الشرق الأوسط، وهي محل تقدير واحترام بالغين، غير أنها – في هيئتها المكتوبة- شديدة التعقيد نحواً وصرفاً، وتختلف عن العامية اختلاف إنجليزية العصور الوسطى عن الإنجليزية المعاصرة المستخدمة لأغراض التواصل. وقد هدفت الدروس القديمة إلى التركيز على قراءة العربية الفصحى للنطق لا للمعنى، إلى جانب اهتمامها بالنحو والتراكيب. بدأت الكتب الجديدة بمفردات سهلة مختارة من كلمات مشتركة بين الفصحى والعامية، كما شجعت على القراءة لفهم المعنى وتجويد التعبير في وقت باكر جداً، وذلك من خلال طرق جديدة كالتمثيل المسرحي والصحف الحائطية وغيرهما. (ولما كان السودان قد أخذ يسلك درب المدنية فقد استخدمت بعض التمارين في ملء الاستمارات).

وقد عانت مادة الحساب من أرقام هائلة غير واقعية. أما المادة الجديدة في الحساب فقد ربطت الأرقام بأمور ومواقف يمكن فهمها، بالاستفادة من استخدام العصى والتمر والحجارة و "المتاجر" ... إلخ.

وفي المادة الرابعة "الدين الإسلامي" جرى التركيز على الوضوء وأداء الصلوات على وجهها كما بثت التعاليم الروحية والتوجيهات الأخلاقية من خلال القصص.

2- استثارة البواعث الأخرى- إلي جانب الخوف والمنافسة- تشجيعاً للتعلم. كان لكل معلم في الفصل سوط صغير من الجلد يستخدمه بكثرة مهما كانت الموجهات الرسمية. كان هدفنا أن تزاول المدرسة عملها بطريقة أكثر جاذبية بما يلبي رغبات الطفل إلى مستوى طبيعي تقل معه الحاجة إلى العقوبة، الأمر الذي يجعل العملية التعليمية أكثر استقراراً. (الهجوم المباشرعلى استخدام السوط أمر غير ذي جدوى). وأصبحت مدة الدرس "الحصة" – التي تقلصت من خمس وأربعين دقيقة إلى أربعين دقيقة تتخللها تغييرات من كلام المعلم إلى الكتابة أوالرسم مما يقوم به التلاميذ، ومن العمل على السبورة إلى استخدام جهاز أو أداء تمثيلي. وهكذا أصبح على التلاميذ المزيد مما يلزمهم القيام به.

٣- زيادة فاعلية عمل المعلم.

كانت الدروس القديمة غير ذات فاعلية البتة. ففي الفصول التي كانت تحوي 50 تلميذاً كان يهدر قدر كبير من الزمن في توزيع الكتب والوسائل وجمعها، ويتراكم الأمر يوماً بعد يوم، ومن ثم يهدر وقت طويل من السنة في تكرار ممل. فالمعلم- من جانب-قد استنفد وسائله ومن جانب آخر فإنه لايعلم طريقة يحض بها التلاميذ على العلم غير التكرار، ولاعجب أن تحققت بعض النتائج من خلال هذه الطرق فالمتميزون موجودون دوماً، وعادة مايركز المعلمون على النابهين من التلاميذ ويكلون الضعفاء لأنفسهم.

هدفت كتبنا إلى تعزيز نظام عمل المعلم وضمان تدريس كل التلاميذ في الفصل لا الأذكياء منهم وحسب. لذا فقد تضمنت الكتب جداول أو مراحل للعمل، إلى جانب المراجعة التي عادة ما تعمل على ربط المادة بطريقة جديدة وتنظيم العمل الكتابي كما هو الشأن في الرياضيات واقترح نظام نقاط للمعلم تمكنه من مراجعة عمله. ووضعت طريقة قياسية لتوزيع الوسائل وجمعها وطريقة إجلاس التلاميذ عندما يقتضي الأمر استخدام أنواع مختلفة من المعروضات.

لقد كنا حذرين بشأن حجم العمل الكتابي الذي كان يسأل منه المعلم كالتحضير وتقارير تطور التلاميذ... إلخ. لم يكن من السهل فرض تلك الأمور، وإذا قام بها المعلم بغير قناعة فستكون هزيلة أوملفقة، لذلك فضلنا أن ندع ذلك لنجوده مستقبلاً.

كان الجهد الأعظم في إصلاح المواد الثلاث مصوَّباً تجاه اللغة العربية. حيث تم إعداد نحو ثمانية عشر كتاباً لتدريس اللغة العربية خلال أربع سنوات: كتب تقرأ وقصص تروى وأشعار تلقى وإنشاء إلى جانب مواد أخرى خاصة بطرق التدريس. أحسن المعلمون استقبال الكتب عموماً، على الرغم من الصعوبات الطفيفة في بادئ الأمر كحذف الأرقام الضخمة في الحساب وتقليص القراءة بالعربية بصوت عال، حتى قال مسؤول بريطاني كبير وهو يخرج من حصة في اللغة العربية درست وفقاً للنظام الجديد." أليس ذلك ماجعل الأمور تبدو سهلة عليهم؟ "

استحوذت المواد الأربع– الدين والمطالعة والكتابة والحساب– على نحو 70 في المائة من الساعات الدراسية في المدارس الأولية وقتذاك. حددت وزارة المعارف لكل المدارس الوقت الذي يلزم أن يخصص لكل مادة، وكنا نرى صعوبة أن يطيق الرأي العام السوداني ذلك التقليص الكبير في هذه الأوقات المخصصة، كما أنه لم يكن ذا جدوى عندما تقتصر مدة المقرر على أربع سنوات فقط. لذلك فقد تبقت نحو30% من الزمن للـ"الزخرفة": الجغرافيا والتاريخ ودراسة الطبيعة والعلوم والصحة والتربية البدنية والأعمال اليدوية والفنون والتشجير، كنا نضطلع بهذه المواد حسب توفر المعلمين وبالتزامن مع المواد الرئيسة.

ومهما كانت الضآلة الشديدة التي بدت عليها دروس "الزخرفة"– حسب ما يذكر القارئ في فصل سابق– فقد بدأ أن أي نتيجة ستكون أفضل بكثير من ذي قبل. كان ذلك صحيحاً على وجه العموم ولكن– في إعدادنا للكتب–سريعاً ما وجدنا أن المهمة أكبر بكثير مما توقعنا، ونمثل لذلك بأن الصور التي كانت في المدارس كانت صوراً أجنبية. وربما أغرى ذلك السودانيين المتعلمين ذوي النزعة المرتبطة بالخارج لكنها كانت تحمل أشياء أبعد مدىً. لم تكن الرسوم الايضاحية– الصغير منها أو الكبير– ذات العلاقة منها بالمناظر الجغرافية أوالتاريخية المحلية متاحة، ثم إن الكثير من ضروب المعارف الإنسانية– التي كنا نحتاج إليها– كنا نبحث عنها بأنفسنا.

تبيِّن تجربتنا مع مقرر الجغرافيا لمن هم في سن التاسعة كل هذه النقاط. نوينا أن نكتب قصصاً عن تسع أسر نموذجية يقع عليها الاختيار لإيضاح طرق المعيشة الرئيسية في أقاليم السودان المختلفة، ست منها مازالت تقليدية إلى حدٍّ كبير بينما تأثرت ثلاث منها بالتطورات العصرية. لم

يكن من الصعب إيجاد المداخل إلى الأسر المناسبة من خلال الصلات الكثيفة لتلاميذنا ومعلمينا، وقد أبدت هذه الأسر– بسبب هذه المداخل خصوصاً–مساعدة ناجزة، لكن مجرد الوصول إليها تطلب أن يسافر عدد من العاملين عندنا مسافة تزيد عن 5000 ميل، ثم إن مهمة التحقق من الجوانب الخاصة التي لا تتطابق تطلب منا مقارنات طويلة وشاقة. ونسبة لغياب الإحصائيات ذات الصلة بموضوعنا، حتى لو كان ذلك في مجال من مجتمعهم كالصمغ العربي، ولم تلق المحاصيل الرئيسة حظها من الدراسة الوافية، فقد فضلنا تقديرات مزارع مسنٍّ، مبنية على مايتصوره من كميات قليلة يحصدها في كل مرة – على نتائج المزارع الغابية وافتراضات بعض حكام المديريات.

ثم إننا احتجنا للرسومات الإيضاحية كخرط واسعة النطاق لمحيط كالأسرة، يعدها موظفونا "ماعدا اثنتين منها"، كنا في حاجة إلى ثمانية عشر مخططاً كل منها بحجم صفحة لما يمكن أن تراه من مكان المراقبة المبين على الخرط. وكان يلزم أن تملأ هذه المخططات بتفاصيل ذات علاقة بالقصص التي تحكى للتلميذ حتي يتمكن من أن يتابع على الرسم الذي أمامه ويربط الرسومات بالخرط. هذا المثال فيه إفراط ولكن همنا سبل شرح مشكلاتنا.

كانت الرسوم الإيضاحية مشكلة مستعصية عاقت عملنا وأخرته، سواء كان ذلك بالنسبة للجغرافيا أو دراسة الطبيعة أوتاريخ السودان. لم يكن هناك رسام يمكن أن يعهد بهذا الأمر إليه، وإلى جانب ذلك فإنه من غير المقنع أن تدع رساماً يعمل بعيداً عن المؤلفين، كانت مسودات الرسومات تحتاج لدروس تجريبية ولمشاورات متعددة حتى تخرج نسختها النهائية.

كانت الرسوم التوضيحية في الأيام الأولى عبئاً ثقيلاً على المسؤول عن كتب إرشاد المعلم والفنون. ولم تتحسن الأمور إلا عندما أعددنا مجموعة رسامين من بعض تلاميذنا.

هدفان آخرآن

بالإضافة إلى الأهداف الثلاثة سالفة الذكر كان لنا هدفان آخران في مواد "الزخرفة". طبق أحدهما بطريقة أكثر خصوصية في مواد المعارف: الجغرافيا والتاريخ ودراسة الطبيعة والعلوم، وطبق الآخر في المواد التي يغلب عليها الجانب التطبيقي كالعمل اليدوي والبستنة. وقد تمثل الهدفان في الآتي:

٤– تشجيع مشاعر معينة لدى الطفل وبعض أنماط السلوك عنده.

كان ذلك هدفاً أكثر صعوبة من الثلاثة الأولى. كان المعلم – حتى ذلك الحين– ينظر إلى دروس الجغرافيا والتاريخ ودراسة الطبيعة بوصفها تتضمن حقائق يلزم الطفل أن يتعلمها. ليست بحقائق تشعر إزاءها بالدهشة أو الانفعال أو التعاطف أو الامتنان وإنما هي حقائق عادية غير مثيرة للعواطف، فهي أسماء أمكنة وتواريخ ونحو ذلك. فماذا كانت النتيجة؟ ملل التلاميذ ونفورهم! ومن العسير تذكر معلومة، على وجهها الصحيح، بعد مغادرة المدرسة. فما المراد من تدريس هذه المواد في المرحلة الأولية؟ فما هي بالدراسة الموضوعية التي تناسب طلاب الجامعة وإنما إثارة للاهتمام وحفز للفضول وتعاطف مع الآخرين واعتزاز بالماضي، وفضلاً عن ذلك كله تعزيز الولع بالمعرفة والتعلق بها. يجب أن يمتزج التعليم بالمشاعر والعواطف، وإلا فلن تتقد جذوة التعليم في عقول التلاميذ.

هذا، وإنه ليصعب عليك أن تبث عاطفة في مجرد قائمة من الصادرات والواردات. يتعين أن تكون هناك قصة مصاحبة، واهتمامات إنسانية وتفاصيل جانبية مفعمة بالحراك والحيوية إلى جانب الحقائق الرئيسة. وإذا لم تكن التفاصيل التي ترويها واقعية، أو كانت من النوع الذي لا يثير اهتمام الأطفال السودانيين، فستلقى التعليق الذي استرقت السمع إليه في حوار بين طفلين خلال درس يلقيه أحد صغار المعلمين حول النيل. إذ همس أحدهما قائلاً: "من القادمون مع النيل كما يقول؟" فيرد الآخر: "إنما هم من صنع المعلم ليجعل درسه أكثر تشويقاً".

والطريقة الأخرى التي تثير اهتمام الأطفال هي رؤيتهم الأشياء بأم أعينهم، وتحسسها والتعامل معها.

لقد استخدمنا كلتا الطريقتين حفزاً للاهتمام، إذ كان المعلم يصطحب فصلاً قوامه خمسون طالباً لزيارة شخصيات تقدم للمجتمع خدمات مختلفة، كما انتهجنا طرقاً تتعلق بتجربة قراءة الخرائط، واستعنا بمجموعة من مواد التاريخ الطبيعي، وقمنا بتجارب علمية بسيطة في الفصل، كل ذلك بالإضافة إلى استخدامنا التمثيل في الجغرافيا والتاريخ. كان من الطبيعي أن يصبح مرشد المعلم في هذه المواد ضخماً نوعاً ما، ذلك لأنه يلزم أن تكون القصص والمشاهد غنية بالتفاصيل النابضة بالحياة. لم يكن هناك مصدر آخر يمكن للمعلم أن يحصل منه على تلك التفاصيل. وقد بلغ أحد كتب الجغرافيا حول أنماط الحياة التسعة في السودان نحواً من ٣٠٠ صفحة.

٥/ اعتماد الجانب العملي جزءاً من التعليم:

كان مدخلنا الأول للأنشطة التطبيقية من خلال الدروس الجديدة في اللغة العربية والحساب. وقد لقيت تلك الأنشطة قبولاً طيباً عند المعلمين، ذلك أنها تساعد الطفل مساعدة واضحة في تعلم واجباته وتصحيح نطقه للعربية الفصحى. كانت مفيدة عندما تستخدم بوصفها تمريناً منشطاً ومحفزاً حتى لا يصيب الفصل ملل أو ضجر. وربما يغفل المعلمون العمل التطبيقي إذا ضايقهم الزمن.

لكن ما الذي يجدر ذكره بشأن الزمن الذي استغرقه الجانب العملي؟ "العمل اليدوي مجرد مضيعة للوقت" تماماً كما يلعب الأطفال حول بيوتهم بالطين والقصب. "لست في حاجة لأن تذهب إلى المدرسة". أدخلت وزارة المعارف العمل اليدوي في رسالة إدارية تحدوها رغبة في التحديث، مقترحة أن تخصص له الساعتان الأخيرتان– من آخر يوم في الأسبوع. وقد كان ذلك قبل سنوات قليلة من افتتاح بخت الرضا.

كان المعلم يعتقد أنه من المناسب جداً أن يجلس على كرسيه في ظل شجرة، بينما يلعب الأطفال من حوله بالطين والقش. هنا ملائم جداً، ذلك أن الجو شديد الحرارة وغداً عطلة. و أما التشجير – فطالما أنه ليس هناك جديد يقال للأطفال– فليس بالأمر الذي ينفق فيه وقت المدرسة، هكذا كان المعلمون يعتقدون، فربما تعلم الأطفال من آبائهم في المنازل أحسن مما يفعلون في المدارس. وربما كان الحفر الفعلي ضرورياً لصحة الأطفال وكذلك اللعب، لكن لا يمكن لذلك أن يكون جزءاً جدياً من العملية التعليمية.

أردنا أن ندخل تدريجياً – مقابل هذه النظرة – أن الأنشطة التطبيقية العملية ليست مجرد دعم للتعليم الأكاديمي، وإنما هي – بذاتها تعليم له قيمته وأهميته وليس ذلك نابعاً من كوننا أردنا تعليم حرفة للأولاد في هذه السن، لا، لم نرم إلى ذلك، ولكن قمنا بذلك لأن تشكيل الطين وتطويعه والتعامل مع القصب والورق في الجوانب العصية منهما، وزرع الأشجار في الحدائق مما يحفز ذهن الأطفال ويستحثهم للتغلب على الصعوبات ويخلق مجالاً لإبداعاتهم، كما يساعد في تقوية الشخصية إلى جانب تشجيع تلك الأنشطة – في بعض الأحيان – على ظهور القدرات الإبداعية لدى الأطفال.

لم نتعامل مع هذه الأمور بالإكثار من إيراد الحجج بشأن أهداف هذه الأنشطة وقيمتها، وإنما عالجناها بوضع مقررات مفصلة يستطيع تدريسها المعلم متوسط القدرة، وتستطيع تمويلها وزارة

المعارف، ويكون بوسعنا أن ننفذها في مدرستنا الخاصة. وقد غلب على ظننا أن يقتنع المعلم تدريجياً بقيمة تلك الأنشطة من خلال ما يلاحظه من الإشارات الإيجابية المستوحاة منها. لقد استهدينا بهذه الأهداف الخمسة في إصلاح المناهج وفى وجهتنا في تصميم محتوى كتبنا.

ومع مرور السنين تعمق فهمنا للعوامل المختلفة في هذا الصدد، ومن ثم تطورت أفكارنا الخاصة عن المناهج. ويجدر بنا الآن أن نتتبع أوجه ذلك التطور.

إن تنامي أفكارنا الذاتية عن المناهج تعمق فهمنا لثلاث نواحٍ مهمة:

تعلمنا من خلال التعاون الوثيق مع الأطفال السودانيين في مدرستنا الأولية الخاصة، ما يستطيعون فعله وما يستجيبون له، ذلك على الرغم من تجاربهم المحدودة. لقد أدهش ذلك بعض المعلمين وكبار المثقفين. لقد كان مدهشاً، مثلاً، أن تلتقي مصادفة أطفالاً بين الثامنة والتاسعة من العمر في زاوية من طريق يتبعون مساراً مرسوماً في خارطة، وذلك أمر لا يستطيعه كثير من المتعلمين الكبار. وقد أدهشنا كذلك أنه وجد عند أطفال نسيج مغزول مكتمل ليس معروفاً في البلاد عندئذ.

ثم إننا كنا نتعلم من معلمينا في المرحلة الأولية، ومن أولئك الذين أتونا لحضور مقرراتنا التي يبدو أنها قد استهوتهم، مما درسوه بإيمان وقناعة. لقد استهواهم كل ما كان يساعد في تعلم اللغة العربية. وكل مثاليٍّ يعزى للإسلام أو لظهور السودان بلداً قومياً.

كما أدركنا أوجه القصور في العدة والعدد ... إلخ، مما يمكننا توقعه لدى المعلمين، وإلى أي درجة يستطيع كل معلم أن يتخلص من العادات القديمة و تعلم عادات أخرى جديدة.

ثالثاً – بدأنا نتبين أفكاراً واضحة بشأن الإمكانات وأوجه القصور التي تتسم بها البيئة العادية التي يعيش فيها الطفل السوداني. كانت الطبيعة قاحلة خلال الجزء الأكبر من السنة الدراسية، ذلك باستثناء الجزء الجنوبي من المنطقة المحيطة بنا، وقد أثر ذلك في مقرر التاريخ الطبيعي. كما لم يكن من المتاح زراعة الأشجار إلا حيث تتوافر مياه الري. وبدا أن هناك وسائل تعليمية مفيدة في المنزل والقرية أكثر مما هو متاح في الميدان. لذلك وجدنا أنفسنا نتجه أكثر إلى هذه الأشياء، أينما كانت، مما له قيمة تعليمية وهو مقبول للتلاميذ والمعلمين وملائماً للفصول ذات الخمسين تلميذاً. أصبح ذلك هو المعيار الأول حتى لو كانت الوسيلة التعليمية هي الأكثر نفعاً.

قررنا – مستمدين الشجاعة من النتائج الأولى – أن نجرب المشاريع، مستخدمين المواد المحلية المتاحة مما هو أكثر جاذبية. وربما كان من المفيد أن نشرح هذا الجزء من العمل بتفاصيل أكثر.

طريقة المشروع وتكييفها

في بلد مثل السودان الذي يلزمه أن يكون متطلعاً إلى الأمام، فإن التعليم الأمريكي يفترض فيه أن يقدم له شيئاً لا يقدمه تعليمنا البريطاني، الذي يركز على التقاليد، أو على الأقل ليس بإمكانه أن يقدمه بذلك التركيز. فإلى جانب رؤية بعض المشاريع في المدارس في إنجلترا فقد زرت المدرسة الأمريكية فى موقا فى البنجاب وذلك فى العالم ١٩٣٧ م، ورأيت مدرسة بكاملها في ظروف متشابهة إلى حد ما تسير وفق هذه الطريقة. وقد حاولنا بعض المشاريع مع أطفال أكبر سناً فى مدرستنا التدريبية. فى العام ١٩٣٩م قررنا أن نخوض التجربه في مدرستنا الأولية، مع قصرها على السنة الرابعة "النهائية" للمقرر، لأنه بدأ لنا أن المدرسة العادية لا تستطيع أن توفر أكثر من معلم واحد من بين أربعة معلمين، يستطيع إدارة المشاريع بطريقة جيدة. وقصرنا التجربة على ست حصص فى الأسبوع رأيناها كافية لاستدامة الاهتمام، ولكنها ليست بالكثرة التى تجعلها تعيق الموضوعات الدراسية العادية وتسبب المعارضة والمقاومة. أوافق أنها ليست طريقة المشروع الحقيقية، ولكنها مختلفة اختلافاً مدهشاً عن الطريقة التقليدية فى التعليم ذلك لكونها ثورية بدرجة كافية.

تلقى التلاميذ في السابق بعض التدريبات على العمل الجماعي والقليل في العمل الفردي من خلال الأنواع الجديدة من الدروس وخصوصاً فى العمل اليدوي والجغرافيا. ولكن نسبة لصعوبة اللغة العربية وبدايتها المتأخرة نسبياً في التعليم "عمر السابعة" فلا يكاد التلاميذ يحرزون أي قدر من سلاسة التعبير أو سهولة الكتابة إلا في العاشرة أو الحادية عشرة من العمر.

اختير للتدريس بالفصل التجريبي معلم حاذق ذو شخصية قوية، وقد شعرنا بسعادة غامرة بالطريقة التى سارت عليها الأمور. ثم سلَّم الفصل إلى معلم متوسط الكفاءة، فظهر ضعف شديد فى طريقتنا. كان من الواضح أن الاختيار الرئيس في المادة يفترض أن يكون للمعلمين ذلك على الرغم من أنه كان لهم بعض الاختيار في تفاصيل العمل الموكل إليهم. لم يكن المعلم ذا مهارة تكفي لتوجيهه إلى اختيارات مناسبة. كذلك كان علينا إعداد قدر كبير من المواد المرجعية

لتكملة ما يكتشفه الأطفال مع الملاحظة والأسئلة. لم تكن كتب الأطفال موجودة على الرغم من الحاجة الملحة لها كما في الدول الغربية أو أكثر إلحاحاً، ذلك أن البيئة الطبيعية كانت على قدر كبير من الضعف والوهن.

وإذ قصرنا الطريقة على نحو كبير، فقد أسمينا مقررنا الجديد "الموضوعات". وقد أخذنا على عاتقنا سنة جديدة في الموضوعات التي اخترناها وبمراجع مخطوطة وكتيبات "بامفيليت" للأولاد. وكان رأينا أننا قد حققنا شيئاً جيداً في خاتمة المطاف. كانت الموضوعات الستة التي عملنا عليها هي: "وجبة لضيفي" "لماذا أدرس المواد المدرسية المختلفة؟" و "تجميل غرفة الدراسة" و "طرائق السفر وإرسال الرسائل" و "كيف أكون مفيداً في البيت؟" و"أشياء أرغب في تعلمها قبل أن أغادر المدرسة".

وقد نظم كل ذلك في معرض من النماذج والخرائط والرسومات مع إلقاء شعري أو مسرحية أو حفل يقدّم للأبوين أو الصغار من الإخوة أو الأخوات.

وكان يخصص للفصل أسبوع، عقب كل موضوع، للمراجعة والتقويم والتدريب على النقاط الضعيفة. وقد كانت ستة أو خمسة من الموضوعات كافية للسنة.

وقد وطَّنا أنفسنا لتوفير ما أقله عشرة كتيبات مرجعية للمعلومات والقصص وذلك من أجل تكملة المعلومات التي يحصل عليها الولد من الزيارات المحلية أو من المعلم. تلك كانت مهمة كبرى. تشكل كل فريق عمل من عشرة أشخاص أو عشرين يقضون خمس فترات من ثلاثة أسابيع في الإجازة، وينتج أكثر من ستين كتيباً باللغة العربية في موضوعات متعددة. حاولنا أن نضمن في الكتب قصصاً وحقائق وأشياء تحفز الخيال وتستحثه. كانت تلك الكتب مليئة بالرسوم الإيضاحية، لقد كان نحو ثلث فريق العمل أو ربعه من الرسامين، وهناك تفاصيل أخرى عن العمل مخصص للمعلم في ملحق بالكتاب.

حدث أن قابلت مجموعة صغيرة من الفصل التجريبي، فسألتهم كيف وجدوا الدروس الجديدة، توقعت أن أسمع الرد المعتاد أنهم قد أحبوها لأنهم قد تعلموا مزيداً من اللغة العربية! لكن الإجابة كانت هذه المرة: لقد أحببنا الدروس الجديدة لأننا نفعل ما نريد لا ما يريد المعلم، وذلك بالطبع ما أراد المعلم أن يشعروا به وفقاً للخطة التي وضعها.

لكن الشك العظيم الذي ظل يساورنا: هل يمكن لنا أن ننقل تلك الطريقة للمعلمين؟ هل يمكن أن يقتنعوا بأن ذلك كان تعليماً حقاً؟ وقبل أن أحاول الإجابة عن ذلك في الفصل التالي حول الدورات التدريبية يجب علىّ أن أشرح الوضع الذي توصلنا إليه في آخر المطاف فيما يتصل بأهداف مناهج المرحلة الأولية.

أهداف منهج المرحلة الأولية في السودان

أخذت أفكارنا بشأن منهج الأولية ذات الأربع سنوات تتضح تدريجياً، في العام ١٩٣٨، بعد أربع سنوات من افتتاح بخت الرضا، كانت هناك مذكرة بشأن المنهج أعدها كبار موظفينا، وقد جاءت بعنوان: (ما الذي يجب أن يتعلمه طالب الأوّلية – ذات الأربع سنوات– عندما يغادر المدرسة؟) وجدنا أنه من العسير الابتعاد عن التفكير في التعليم، بوصفه مجرد "مهارة" (دون أن تفعل – بالضرورة – تعلم)، أكثر من كونه يشجع تطور الشخص الذي يفترض فيه أن يتعلم ويعمل ويعيش الحياة. لم تتضمن تلك المذكرة الباكرة عبارات مثل "الموثوقية في الشيء" و"تحقق الشيء واكتسابه" واعتياد الشيء و"التطبع به"، فقد تزايدت أهمية هذه الأفكار لدينا لاحقاً. كانت العبارة التي وردت في تقرير اللجنة الاستشارية حول المدرسة الأولية في انجلترا وويلز التي تقول: "يجب النظر إلى المنهج بوصفه نشاطاً وتجارب أكثر من كونه معرفة تكتسب وحقائق تدَّخر"، كانت تلك العبارة – بالنسبة لنا – مثالية غامضة، وتفارقنا أثناء العمل الفعلي في إعداد الكتاب المدرسي.

ارتسم طريقنا إلى مفهوم راسخ من خلال الأفكار المباشرة القابلة للتطبيق التي ترمي إلى جعل التعليم أكثر إرضاءً وجاذبية للطفل، وإيجاد أنشطة تساعده في تعلم الأشياء المحددة التي يريد منه المعلم أن يتعلمها. أخذت أفكارنا، بشأن ما أردنا أن يتعلمه الأطفال، تتسع تدريجياً، من الأجزاء المعرفية المحددة "في الجغرافيا والتاريخ الطبيعي ...إلخ" والمهارات الأكاديمية "في اللغة العربية والحساب والدين"، لتشمل ميزات الشخصية وخصائصها وأنماط السلوك ومواقف في الحياة. قلت الأجزاء المعرفية المحددة رغم مرتبتها في الأهمية "، وزادت أهمية نمو قدرات الطفل. وربما كانت " دروس الموضوعات" هي التجربة اللافتة التي أقنعنا بها أنفسنا وهي أن النشاط المحدد الذي يكتسب الأطفال من خلاله حقائق معرفية آنية لم يكن ذا أهمية كبيرة.

قضية الفائدة من المنهج

وصلنا إلى المرحلة التي رُسِمت في الكتاب المدرسي لوزارة التعليم الإنجليزية حيث قصدنا بتلك المادة أن "ترمي إلى مزيج جيد من الاهتمام اللحظي والقيمة الدائمة الباقية".

ومن حسن الحظ أن معظم الأشياء التي تعنى بالقيمة الدائمة كالتعلم من أجل القراءة والكتابة يمكن أن تتحول بدرجة كبيرة وبطرق مناسبة إلى صيغ تستثير "الاهتمام اللحظي" لدى الطفل. وهناك بعض الأشياء التي قد تكون مفيدة للطفل عندما يكبر إلا أنها قد لا تبدو ممتعة له الآن. مثل معرفة حقائق معينة بشأن حكومة البلاد، أو التدريب المهني ذي الطبيعة المجهدة أو الرتيبة كبعض أنواع الزراعة "لا التشجير" أو نسج قطعة طويلة من القماش" لا حصيرة صغيرة ". هل يجب علينا تعليم تلك الأشياء؟

لم نحفل كثيراً بما إذا كان يجب علينا ألا نضمِّن عدداَ مقدراً من أشياء ذات نفع مستقبلي مما ليس للطفل فيه "اهتمام آني" تعرّضنا لضغوط متكررة لفعل ذلك. كان الاتساق فى المناهج هو ما نوليه العناية و الاعتبار. فإذا ضُمِّنت تلك المواد المتعارضة في منهج مدرسة تدار وفق الأسس التي قبلناها فإنها لا محالة ستدفع ثمن التباين مع الطبيعة المقنعة لباقي المنهج. ستكون تلك الأنشطة شديدة التناقض مع الرغبات الطبيعية لأطفال هذه الفئة العمرية، ولأنها، في العادة، أمور نريد من الأطفال أن يتابعوها بانتباه، كالزراعة والتربية الوطنية والصحية، فلم نتمكن من تضمينها إلا إذا كان بإمكاننا رؤيتها مستهجنة لدى الأطفال بغيضة عندهم.

تبرزٍ هنا مشكلة خاصة حيث يتوقف التعليم باكراً لدى الغالبية من الأطفال. أعتقد أنه يجب عليّ الاعتراف أنه يتعين أن تكون هناك خيارات في خطة العمل. إذا كان المجتمع يتغير سريعاً وأن سلطة الكبار تتداعى، فإن الهدف الأول يجب أن يتمثل في وضع الأطفال على طريق التفكير بأنفسهم وأن يكابدوا حس المسؤولية وإعمال الأحكام الشخصية التي تنشأ عن التعامل مع الأشياء بدرجة من الحرية. و إذ الأمر كذلك، فإنه ليس بوسع المرء تضمين مواد في المنهج ليست بمشوِّقة ولا تستهوي الطفل أبداً بين السابعة والثانية عشر من العمر، ولا يعني ذلك وجوب أن يكون المنهج سهلاً. بل يجب أن يتطلب بذلاً وجهداً، على أن يكون ذلك بمواد يتذوقها الطفل تذوقاً يشعر أنها تستحقه.

ولكن إذا كان المجتمع ساكناً بالكامل ومتحكماً ومتسلطاً، فربما كان الأوفق أن يُختار المنهج استناداً إلى أسس الفائدة المستقبلية حصرياً وأن يكون فرضه رسمياً. وأياً كان الاختيار، فإن المنهج المدرسي يجب ألا يتجزأ، ذلك إذا أريد له العمل. لقد حزمنا أمرنا في بخت الرضا قبل أن تتضح نزعة المجتمع كما هي عليه الآن. لقد اخترنا طريق المخاطرة وفتحنا صدورنا للنقد بوصفنا نجعل الأولاد غير متسقين مع المجتمع المتحكم المتسلط الذي يفترض أن يعيشوا فيه.

كانت فكرة وجوب أن يناسب المنهج الطفل (لا أن يناسبه الطفل). فكرة عصيَّة على تفهُّم الذين هم خارج حقل التعليم وهم يرون حاجات البلاد الملحة، وكانوا أحياناً، يضغطون علينا بمواد غير مناسبة لمنهج المدرسة الأولية الذي نراه. فقد تلقيت في بعض الأوقات طلبات رسمية متكررة لتضمين دروس ضد ممارسة الطهارة الفرعونية للإناث، لأولاد في الحادية عشرة من العمر.

تنقيح المنهج

في العام ١٩٤٢ خصصنا المؤتمر الدراسي السنوي للعاملين، وهو احتفال عمل مدته أسبوعان، لموضوع منهج المدرسة الأولية و للبحث في الاحتياجات العاجلة للطفل عند مغادرة المدرسة: في عمله أو تعليمه المستقبلي، أو كان ذلك في أوقات فراغه أو كونه فرداً في أسرة أو في المجتمع. ثم اخترنا ما يمكن أن يُقدَّم في سبيل حفز الاهتمام. وحاولت في العام ١٩٤٥ أن أنقح أفكارنا في بيان أُدرِج وقتها في مرشد التعليم الأوَّلي ونوقش مع المعلمين في الدورات التدريبية. لقد وصلنا إلى هذه الأهداف عبر رحلة طويلة في طريق التجربة المتأنية، وإنه لأقصر الطرق لبلوغ الغايات و المقاصد. ولا أعلم حتى بعد أن وصلنا، ما الذي كان علينا فعله غير التشبث بها والعض عليها بالنواجذ. لقد ارتكبت زلة في كتابتي لبياننا إذ كتبت عن "البناء على الأسس "فتلقيت، عاجلاً، توبيخاً صارماً من جي. فيرقريف، عالم الجغرافيا والموجّه لعدة مختصين في التعليم من خارج البلاد. إن استعارة المعاني المتصلة بعلم الأحياء هي الأليق بمقام التعليم لا تلك المتعلقة بالمعمار أو الميكانيكا.

هذا وكلما تطور مقرر دراسي أعد مسودته بريطانيون وسودانيون، وعدَّل بعد التجربة في مدرستنا الأولية ثم أعيدت تجربته، كلياً أو جزئياً، قبل المهمة الطويلة إعداداً وتجهيزاً وتزويداً بالرسوم الإيضاحية، فقد ظهرت في الأفق مشكلة تزويد المعلمين بالوسائل الجديدة، وقد كان ذلك يسبب لنا غير قليل من القلق. لقد اكتشفنا أن المعلمين لا يوظفون لانتزاع الأفكار من الكتب. يجب أن

تدرس كل صفحة معهم وتراجع. لم نرد مجرد الإذعان في الكتب الجديدة، وإنما يجب الظفر بقلوب المعلمين؛ يجب أن نتأكد بكل ما في وسعنا أنهم معنا فهماً وغاية.

وإلى جانب تلك المشكلة، كانت هناك مشكلة أخرى مستعصية، كيف لنا أن نتأكد أن المعلم المستبدل، ومدير المدرسة قطعاً، ستسنح له فرصة العمل السلس عند العودة إلى مدرسته، وأنه لن تربكه النصائح النشاز من المفتشين ومسؤولي التعليم، حتى لو كانت نصائح جيدة، إذ يشعر أنه لا يستطيع معارضتها أو تغييرها في ظل معارفه المحدودة؟