الدورات التدريبية لمعلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها والتى نفذها الاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية : رؤية تحليلية تقويمية تطويرية

د/ عبد الرحمن بن شيك ود

د/ عـــلاء حسنـــى المـــزين

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي نفذها الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية: رؤية تحليلية تقويمية تطويرية (*)

المقدمة :

حظيت اللغة العربية بعناية ملحوظة بعد تنامي الوعي الإسلامي أو ما اصطلح على تسميته بالصحوة الإسلامية أوائل السبعينيات من القرن الماضي، وتنوعت صور هذه العناية من زيادة الإقبال على تعلمها، وظهور كتب جديدة مؤلفة على الأسس الحديثة في تأليف كتب اللغات لغير الناطقين بها، وافتتاح أقسام جديدة بجامعات عديدة لتعليم العربية وللتخصص في تعليمها لغير الناطقين بها، إلا أن ذلك كله لا يخفي عن المتابع تلك المعاناة الرهيبة التي لم تزل تعانيها لغة القرآن في تلك المدارس الدينية الأهلية المنتشرة في أرجاء العالم الإسلامي وبخاصة في الجناح الآسيوي منه .فلم تزل المعاناة رهيبة بغير مبالغة سواء على صعيد المنهج أوالكتاب المقرر، أو نوعية المعلم المعين لتدريسها أو طريقة التدريس. وهي بحاجة ماسة للإصلاح على مختلف الصعد من منطلق الأهمية الحضارية والثقافية للغة العربية أداة للتواصل الثقافي بين المسلمين وعاملا مهما من عوامل ثبات الهوية الإسلامية والاعتزاز بها لدى أجيال المسلمين .

وحين أنشئ الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية في السبعينيات من القرن المنصرم كثمرة من ثمار تلك الصحوة الإسلامية الشاملة فقد أخذ على عاتقه – لامسا ذلك الواقع المؤسف الذي لا تخطئه عين مراقب – مهمة المساهمة في الارتقاء بواقع اللغة العربية بتلك المدارس بوسائل متنوعة كان في مقدمتها إقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بتلك المدارس أو من يفترض توجههم للعمل بها. وقد نجح الاتحاد منذ نشأته في إقامة العديد من تلك الدورات مركزا على مناطق الأقليات المسلمة أو الدول الإسلامية الفقيرة.

(*) **د. عبد الرحمن بن شـيك ود. علاء حسني المزين-الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**

وفي محاولة من الباحثين لتتبع هذا الجهد رصدا وتوثيقا وتقويما للاستفادة من حصاد التجربة، وإسداء للنصح الواجب لها ورغبة في الارتقاء بها، ووضعها بين أيدى العاملين في المجال ليجدوا فيها بغيتهم اقتداء أو دراسة وتطويرا – في محاولة لذلك كله يأتى هذا البحث جهدا عمليا متواضعا يرفد هذه التجربة بما ينبغى أن يوجه من قبل الباحثين حسبة لله تعالى لكل تجاربنا الحية لنصل بكل تجربة مماثلة إلى أقصى غايات التميز والاكتمال والله ولي التوفيق .

إشكالية البحث وهدفه :

يهدف البحث للإجابة عن سؤال رئيس يتعلق بماهية الدورات التدريبية التي عقدها الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية منذ نشأته حتى نهاية القرن الماضى بغرض الارتقاء بمستوى مدرسي اللغة العربية العاملين أو المحتمل التحاقهم للعمل بالمدارس الدينية الأهلية أو الحكومية بالبلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية أو بمناطق الأقليات المسلمة.

ويعنى البحث بتحليل مضامين هذه الدورات، وتلمس جوانب القوة والضعف بها من ناحية البناء المنهجي بوجه خاص في ضوء ما توخته من أهداف تعليمية. وهذا السؤال الرئيس قد يتضمن أسئلة فرعية أخرى حول طبيعة وتاريخ المؤسسة المهتمة بهذا النشاط، والواقع الذي تتحرك فيه وما يميزه .

خطة البحث ومنهجه:

إن الإجابة عن سؤال البحث الرئيس تقتضي كما نوهنا المرور بمنعطف تاريخي نقدم خلاله نبذة تعريفية عن الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية المنظمة التطوعية التي انتدبت نفسها وكرست جهدها لخدمة الثقافة الإسلامية واللغة العربية في المناطق غير العربية أساسا في ميدان محدد هو المدارس العربية الإسلامية لدعم صمود شعوب المسلمين بتلك المناطق ضد محاولات الاستلاب الحضاري والتغريب الثقافي ومسخ الهوية التي يقع في القلب منها الاهتمام باللغة العربية وعاء الثقافة الإسلامية ولغة الكتاب العزيز أحد أهم معاقل الصمود. ولا شك أن إطلالة على واقع

تعليم وتعلم اللغة العربية في تلك المناطق ولو بنماذج محدودة معبرة تمثل مدخلا مهما لعملية التحليل التي ندلف إليها بنهاية المطاف. وعلى هذا فإن خطة البحث تتبلور على النحو التالي:

أولا : نبذة تعريفية تاريخية عن الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية.

ثانيا :إطلالة على واقع تعليم اللغة العربية ببعض البلدان الإسلامية غير الناطقة بالعربية ومناطق الأقليات الإسلامية.

ثالثا : رصد وتحليل وتقويم الدورات التدريبية التي نفذها الاتحاد بالبلدان المختلفة خلال المدة الزمنية المحددة للبحث.

أما عن المنهج فالبحث يعتمد منهجا وصفيا استقرائيا تحليليا في أغلب مفاصله وصولا للأهداف المرجوة منه .

المبحث الأول

نبذة تعريفية وتاريخية حول الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية

١.١ تعريف الاتحاد

الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية منظمة عالمية تمثل المدارس التي تتولى نشر الثقافة العربية والإسلامية، والتي تنضم لهذا الاتحاد لتنمية التعاون فيما بينها على أداء رسالتها في نشر ثقافة الإسلام وعلومه، وتيسير أسباب تعلم اللغة العربية في جميع أنحاء العالم سواء في المنطقة العربية أو الأسيوية أو الأفريقية أو الأوربية والأمريكية[١]. وهي هيئة إسلامية عالمية غير حكومية تحت إشراف ورعاية منظمة المؤتمر الإسلامي، ومسجلة بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) تحت فئة (ج)، ومعترف بها كإحدى مجموعات الوحدات المتبادلة مع اليونسكو طبقا للفقرة ٢/٢ من أحكام اليونسكو المرتبطة بعمليات المنظمة العالمية[٢].

٢.١ نشأة الاتحاد

أنشئ الاتحاد بمقتضى قرار بتاريخ ٢٦ ربيع الأول ١٣٩٦ هـ الموافق ٢٦ من مارس (آذار) ١٩٧٦م أصدره المؤتمر التأسيسي للاتحاد الذي عقد في الرياض في مقر الندوة العالمية للشباب الإسلامي بدعوة من مؤسسة الإيمان للتربية والتعليم والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (وهى الهيئة المشرفة على مدارس المنارات بالمملكة)[٣] . وقد شارك في المؤتمر التأسيسي وفود من المدارس الإسلامية العربية في كل من السعودية ومصر والأردن ولبنان والكويت وماليزيا والمغرب والمملكة المتحدة

١- النظام الاساسي للاتحاد العالمى للمدارس العربية الاسلامية الدولية، ص٧

٢- شهادة إلى من يهمه الامر صادرة عن السكرتير العام للجنة القومية لليونسكو بالفلبين بتاريخ ١٥/اكتوبر ١٩٨٤

٣- المرجع السابق ص ١١

وأميركا الشمالية وغيرها[٤].

وكان المقر الرئيس لدى التأسيس بمدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية ثم انتقل لاحقا إلى القاهرة حوالى عام ١٩٩٠[٥]. وقد حظي الاتحاد بعد تأسيسه مباشرة بدعم واعتراف من منظمة المؤتمر الإسلامي حيث صدر القرار رقم ٧/١٧-أق الذي نص على ما يلي: "إن مؤتمر وزراء الخارجية الإسلامي السابع المنعقد باستامبول خلال الفترة من ١٣-١٦ جماد الأول سنة ١٣٩٦هـ الموافق ١٢-١٥ مايو سنة ١٩٧٦م وقد أحاط علما بإنشاء الاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية برعاية وتشجيع المملكة العربية السعودية. واتباعا لسياسته المقررة منذ الدورة السادسة له في جدة في تشجيع نشر اللغة العربية والدراسات الإسلامية في العالم الإسلامي، وبين الجاليات الإسلامية في العالم، يوصي بأن تقدم لهذا الاتحاد كافة التسهيلات والخبرات والدعم الأدبي والتربوي، بما يعينه على تحقيق أهدافه، وعلى مد نشاطاته إلى أوسع نطاق ممكن داخل العالم الإسلامي وخارجه"[٦].

٣،١ أهداف الاتحاد

وفقا لما ورد بالكتيب التعريفي للاتحاد، والذي تناول فكرة الاتحاد ومبررات قيامه وإطار عمله تبلورت الأهداف الأساسية للاتحاد في الأمور الآتية:[٧]

أ- تشجيع ورعاية المعاهد الإسلامية التربوية والتعليمية والثقافية ذات الطابع الدولي،

٤- المرجع السابق من ٤٥ - ٤٧ (توقيعات الحضور)

٥- خطاب المستشار عبد الحميد طبق المشرف على قسم رعاية المصالح بالنيابة بتاريخ ١٤٠٥/١/١٨ ردا على خطاب رئيس الاتحاد المؤرخ في ١٤٠٤/٦/٢٤ الموافق ١٩٤٨/٢/٢٦ وخطاب دكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم المصرى الموجه إلى سمو الامير محمد الفيصل رئيس الاتحادالمؤرخ ١٩٩٠/٨/٣٠

٦- مؤتمر وزراء الخارجية للدول الاسلامية السابع المنعقد في تركيا مايو ١٩٧٦ ،ص ١٠

٧- النظام الاساسي ، ص٢٧

سواء كانت في داخل العالم الإسلامي أو خارجه.

ب- إنشاء مدارس أو معاهد دولية بالتعاون مع الجمعيات أو المؤسسات الإسلامية التي ترغب في ذلك.

ج- تزويد هذه المعاهد والمؤسسات بالخطط والدراسات والخبرات الفنية والإدارية والمساعدات المالية اللازمة لضمان نجاح المدارس والمؤسسات الثقافية الإسلامية ذات الطابع الدولي وضمان تفوقها.

د- توحيد المناهج الدراسية الأساسية في المدارس المشتركة بالاتحاد.

٤،١ إنجازات الاتحاد :[٨]

(١) إقامة العديد من دورات تدريب معلمي اللغة العربية في مختلف الدول الإسلامية ووسط مناطق الاقليات المسلمة فقد أقيمت على سبيل المثال دورتان في جامبيا، وثلاث في نيجريا، وثلاث في الفلبين، وأكثر من عشرين دورة في باكستان للمعلمين الأفغان، ودورات أخرى في السنغال والخرطوم والرياض وآسيا الوسطى وغيرها .

(٢) إعداد الكتب المنهجية في اللغة العربية والعلوم الإسلامية وإمداد المدارس الإسلامية الدولية بها لسد العجز الملموس في هذا الصدد .

(٣) إنشاء المدارس الإسلامية الدولية أو المساهمة في إنشائها بتقديم الخبرات الفنية أو الدعم المالي إذا تيسر.

(٤) إنشاء المراكز والمعاهد الإسلامية ومن أمثلة ذلك المركز التعليمي الإسلامي وسط مخيمات اللاجئين الأفغان خلال سنوات الجهاد والهجرة بعد الغزو الشيوعي لأفغانستان، وقد قام المركز بعشرات الدورات التدريبية للمعلمين كما أشرف على

---

٨ - تقارير الاتحاد ، و مريم بنت صالح الغامدى ، الجهود التربوية للاتحاد العالمى للمدارس العربية الاسلامية الدولية في الدول غير الناطقة بالعربية ، رسالة ماجيستير غير منشورة من كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز – السعودية 8

مشروع رائد بعيد المدى وهو تأليف الكتب الدراسية في مختلف التخصصات للمدارس الأفغانية وإمداد المدارس بها بلا مقابل.

(٥) تقديم المنح الدراسية لإعداد مدرسي اللغة العربية بالجامعات الإسلامية المختلفة من بين أبناء الشعوب الإسلامية المقهورة عامة ومن مناطق الأقليات الإسلامية خصوصا.

(٦) إعداد مشروع مجلس الامتحانات سعيا للتوحيد القياسي للشهادة التي يحصل عليها الطالب المتخرج من تلك المدارس الإسلامية والسعي لتنفيذه بالتعاون مع إحدى الجامعات الإسلامية المعتمدة حول العالم .

(٧) القيام بالعديد من الدراسات التربوية للارتقاء بجوانب العملية التعليمية بالمدارس العربية الإسلامية الدولية، وتقديم المشورة للحكومات حول ما يكتنف تلك المدارس من مشكلات وما يتطلبه أمر الارتقاء بها.

(٨) إنشاء صندوق مساعدة المدارس الإسلامية وتدشين مشروع حصر وإحصاء وتصنيف المدارس الإسلامية الدولية.

(٩)المشاركة في جهود إعمار الشيشان والمساهمة بجهد في تصميم مبانى الجامعة الإسلامية بالصومال ودعمها.

(١٠) توزيع مئات النسخ من كتب تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية التي أعدها الاتحاد في كثير من مناطق الأقليات المسلمة التي تعاني شحا في هذه الأمور .

المبحث الثاني

إطلالة على واقع تعليم وتعلم اللغة العربية بالبلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية

على الرغم من حب الشعوب المسلمة الراسخ للغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم كتاب الله العزيز إلا أن الاستعمار البغيض والنخب المتغربة التي تسلمت مقاليد الأمور من هذا المستعمر لم تعر اللغة العربية اهتماما بل حرصت كل الحرص على إضعاف مكانتها في النفوس وإحلال لغة المستعمر محلها وقد آتت تلك الخطة الخبيثة ثمارها وأضحت اللغة العربية سجينة المدارس الدينية التقليدية حيث تدرس بأساليب عتيقة عفا عليها الزمن وقد طال بها العهد وتوارثتها الأجيال حتى قدسوها تقديس الكتاب المنزل ذاته وما عادوا يتصورون إمكانية اللجوء لغيرها، وطبيعي أن المعلمين الذين ألفوا تلك الانماط العتيقة لا يمكنهم التفريط فيها بسهولة لأنها تمثل لديهم من الناحية الاقتصادية تهديدا مباشرا لمصدر أرزاقهم والمرء دوما عدو ما جهل، وقد زاد الطين بلة في بعض البلدان التحول تماما عن الحرف العربى في كتابة اللغة القومية والاستعاضة عنه بالحرف اللاتينى مما قطع أغلب الوشائج بلغة القرآن وبات الوضع أكثرصعوبة. وفي السطور التالية نتعرف على واقع الحال في بعض الدول الإسلامية :

١،٢ بلاد الأغلبية المسلمة : شبه القارة الهندية (الهند وباكستان وأفغانستان وبنجالاديش) نموذجا

تنتشر المدارس الدينية الأهلية بشبه القارة الهندية وبخاصة بأفغانستان انتشارا ملحوظا على نطاق واسع للغاية حيث لا يحتاج الأمر لإنشاء مدرسة من هذا النوع لأكثر من أستاذ طموح يقرر أن يبدأ مدرسة بمنطلقات دينية واقتصادية وجهوية أحيانا. وقد تكون المدرسة ابتداء على شكل كتّاب متواضع كالمعروف قديما في المنطقة العربية، أو المعروف بالخلاوي في السودان ثم لا تزال هذه المدرسة تتطور بالجهود الذاتية ومساندة أهالي المنطقة الحريصين على المحافظة على الهوية الإسلامية للأجيال الناشئة وعلى شرف التعليم الإسلامي الذي يحظى صاحبه أو حامله بين الناس بشرف رفيع قد يفوق أحيانا شرف المشتغلين بالعمل السياسي أو القائمين بالأعمال الإدارية

للحكومات.

والمناهج المطبقة في هذه المدارس التقليدية هي عادة ما يعرف بالمنهج النظامي وهو منهج يعود بجذوره إلى المدارس النظامية التي أنشأها نظام الملك الوزيرالسلجوقي المشهور الذي أراد بفكرته المبتكرة نشر السنة ونصرها بعد أن استشرى التشيع والجهل في فترة سيطرة البويهيين على مقاليد الأمور بالعالم الإسلامي. ولكنها اليوم بعد تلك السنين الطوال أضحت عقبة في طريق التطوير والابتكار والارتقاء بتلك المدارس.

ويعتمد تعليم اللغة العربية العربية في إطار ذلك المنهج النظامي على كتب النحو والبلاغة التراثية بدءا من الأجرومية في النحو وانتهاء بشرح العوامل المائة. وفي البلاغة تجد طلاب تلك المدارس غارقين في محاولة فك طلاسم المفتاح وشرح المفتاح وإعجاز القرآن للباقلاني ونحو ذلك من الكتب التي تصعب على العرب المختصين أنفسهم ناهيك بالأعاجم. والكتب التي بين أيدي الطلاب مثقلة بالشروح والتعليقات باللغة المحلية ومن ثم يغرق النص العربي عادة في بحر لجي لاتكاد تستبين له ساحلا ولا أدرى أي نفسية معقدة يمكن أن تنتجها هذه الكتب العجيبة، وإذا سألت عن الورق الأصفر المطبوعة عليه تلك الكتب فناهيك به رداءة تجعل التعامل معه ضربا من الأعاجيب. وهنا تكون أحاديث الصبر على مشاق العلم ذات معنى وضرورة بالنسبة لطلاب هذه المدارس فمثل هذه الكتب شكلا ومضمونا تحتاج بالفعل إلى صبر أي صبر، وجلد أيما جلد.

أما عن طريقة التدريس فحدّث ولا حرج فلا المعلمون مؤهلون تربويا أو أكاديميا إلا بالقشور التي تعلموها آنفا على ذلك النمط العتيق، ولا المشرفون على العملية التعليمية برمتها من التأهل بحيث يسعون لما هو أفضل من الواقع القائم، ومن ثم فالجميع يعيدون إنتاج حياتهم لا أكثر دون حاجة إلى تجديد أو ابتكار وما الداعي للابتكار والتجديد أصلا وليس هناك من حوافز ذلك شئ فالحياة رتيبة ممكنة الاستمرار على هذا النحو بلا منغصات فلماذا يعني المرء نفسه في طرق غير معبدة إن كانت

الطرق المألوفة المجربة دانية القطوف.

إن طريقة التدريس المعتمدة هي مجرد قراءة الشيخ للكتاب المقرر وشرح غوامضه وألفاظه للطلاب بلغتهم وهم أمامه جالسون كأن على رؤوسهم الطير من باب التأدب بين يدي الأستاذ تأدب الميت بين يدي المغسل .وقد يسأل المدرس من حين لآخر إن كان الطلاب يفهون أو لا وطبعا يهزون الرؤوس بالموافقة علامة الفهم أو يعبرون عن ذلك بأصوات مبهمة .

ومن عجب أن ترى خريج هذه المدارس يحفظ مصطلحات النحو من فاعل و مفعول، وعامل ومعمول وما إلى ذلك ثم هو لا يكاد يدري أين يقع هذا من ذاك فضلا عن أن يتمكن من صياغة مثال واحد من غير الأمثلة المحفوظة من الكتاب ليدلل على فهمه للقاعدة. أما عن قدرته على المخاطبة بالعربية على أي نحو فهو من قبيل المستحيلات الأربع لأنه لا قبل له بذلك، ولم يكن ذلك من مستهدفات تعلمه أصلا. وطبيعي أن يكون التخرج في هذا النظام مرهونا بالسنوات وتزكية الأستاذ المعلم أكثر منه ارتباطا بالأهلية الحقيقية للطالب. ومن ثم يتفاوت مستوى الطلاب المتخرجين بحسب مستوى من تخرجوا على أيديهم من الأساتذة.

إن هذه الصورة القاتمة ليست من نسج الخيال ومن قبيل المبالغات فلقد وقف عليها الباحث بنفسه حين عمل بين المهاجرين الأفغان في باكستان إبان سنوات الجهاد والهجرة في الثمانينات من القرن المنصرم واطلع على ذلك الواقع المؤسف، ولاقى الأمرين مع كثيرين من أصحاب الرؤية التجديدية للخروج ببعض الطلاب من ذلك النفق المظلم وهي تجربة ثرية أخرى بحد ذاتها قد تستحق التسجيل في عمل علمي مستقل لاحق بإذن الله.

وجدير بالذكر أن الصورة التي عليها واقع الحال في تلك البلاد لا تختلف كثيرا عما هو عليه في بلدان أخرى زارها الباحث ووقف على واقع التعليم الإسلامي وبخاصة تعليم اللغة العربية بها. ولا شك أن هناك حراكا في الاتجاه الصحيح منذ بداية الصحوة الإسلامية في الثمانينات كما قلت ومع عودة الطلاب الذين درسوا بالبلاد

العربية المختلفة أساليب التدريس الحديثة كان لابد أن تتوجه الهمم لبعض التغيير الملائم لكن أفكار عتيقة من آثار عصور التخلف كانت تقف دائما حجر عثرة ضد محاولات التطوير والتجديد .

وفي ضوء هذا الواقع كانت مبادرة الاتحاد العالمي التي نحن بصدد دراستها والتي واكبتها بلا شك مبادرات مماثلة من جهات ومؤسسات أخرى كانت جد مهمة لإلقاء بعض الاحجار في المياه الراكدة للخروج من هذه الوهاد المنذرة.

٢،٢ مناطق الأقليات المسلمة : تايلند نموذجا

يتركز التعليم الإسلامي والعربي في تايلند في الولايات الجنوبية المعروفة بـــ "فطاني" التي يقطنها الملايويون. وأما المناطق الأخرى في تايلند مثل المنطقة الوسطى وهي العاصمة "بانكوك" وما حولها والمنطقة الشمالية "شيانج ماي" فتوجد فيها أيضا مؤسسات تعليمية إسلامية عربية ولكنها قليلة جدا، وتعتبر امتدادا طبيعيا لانتشار الإسلام واللغة العربية من المنطقة المركزية "فطاني".

اشتهرت "فطاني" بمراكز تعليم العلوم الإسلامية والعربية وبكبار العلماء الملايويين على مستوى أرخبيل الملايو. فكانت قبلة لطلاب العلم الوافدين من أنحاء العالم الملايوي، يفدون إلى هذه المراكز التعليمية المعروفة بـــ "فندق"، أي يكون التعليم على نظام الحلقات في المساجد برئاسة عالم يعرف بـــ "توء كورو". يتخرج من هذه "الفنادق" كبار العلماء وقادة الشعب المشهورون. ومن أشهر العلماء البارزين في القرن التاسع عشر:[٩]

١) الشيخ داود بن عبد الله بن إدريس الفطاني (١٧٦٩م-١٨٤٧م).

٢) الشيخ أحمد بن محمد زين بن مصطفي الفطاني (١٨٥٦م-١٩٠٨م).

9-Hasan Madmarn : "Traditional Muslim institutions in Southern Thailand ...", Phd. Dissertation (1990 : 39-56) .

٣) الشيخ زين العابدين بن محمد الفطاني.

٤) الشيخ محمد بن إسماعيل داود الفطاني.

ولكل من هؤلاء العلماء مؤلفات وكتب مترجمة في العلوم الإسلامية والعلوم العربية.[١٠] وللعلماء و"الفنادق" دور كبير في تشكيل الرأي العام، لأن العلماء قادة الشعب فيلتف الناس حولهم، وفي حالة الصراع مع الحكومة التايلندية المستعمرة قاد العلماء المسيرة الشعبية ضد السلطات التايلندية.

بعد الحرب العالمية الثانية بدأت الحكومة التايلندية تنظر في أمر هذه "الفنادق" وإعادة تنظيمها باسم التطوير والتحسين. وطلبت أن تسجل جميع هذه المراكز التعليمية لدى السلطة. وقد انقسم المسلمون في هذا الأمر. كما طلبت الحكومة تحويل نظام "الفندق" إلى نظام "المدرسة"، بل أكثر من هذا، فرضت تعليم مادة اللغة التايلندية في هذه المدارس الإسلامية العربية، مع منع بناء أي "فندق" جديد. وقد بلغ عدد "الفنادق" المسجلة لدى الحكومة ٤٨٧، تحولت ٤٢٦ منها إلى نظام المدرسة ملبية النداء الحكومي للتطوير، كما توقفت أعداد كبيرة من مؤسسات النظام التعليمي التقليدي[١١].

وفي الوقت الحالي يسير النظامان ("الفندق" و"المدرسة") جنبا إلى جنب في كثير من المواقع التعليمية. والفرق بين الاثنين أن الأول يعني الدراسة المفتوحة لمدى الحياة وأما الثاني فهو النظام التعليمي ذو المراحل المعروفة المحددة باختبارات تأهيلية ومناهج مدروسة. ومن أشهر "الفنادق" التي مازالت تعمل حتى الآن:

١٠- مثل كتاب فروع المسائل، ومنية المصلي، وكتاب سلم المبتدئ، والمتون الفطانية للشيخ داود الفطاني. وكتاب فريدة الفرائد، وأبنية الأسماء والأفعال، وكتاب الفتاوى الفطانية للشيخ داود الفطاني. وكتاب كشف اللثام عن أسئلة الأنام وكتاب مفتاح المريد في علم التوحيد للشيخ زين العابدين الفطاني وكتاب مطلع البدرين ومجمع البحرين للشيخ محمد الفطاني.

11- Hasan Madmarn. (1990 : 141 , 152).

١) فندق توء كورو برمين (الحاج أحمد إدريس).
٢) فندق توء كورو دالو (الحاج عبد الرحمن أرشادي).
٣) فندق توء كورو حاج أحمد فريكي.
٤) فندق توء كورو باباييه (الحاج إدريس بن حاج وان علي باكوم).[١٢]

وأما المدارس الإسلامية العربية فهي منتشرة في أرجاء فطاني وفي المنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية، وبلغ عددها حاليا ٢٩١ مدرسة كما هو في الجدول. تشرف على هذه المدارس الإسلامية الأهلية أو الخاصة مجالس الشؤون الإسلامية والجمعيات الخيرية أو هيئات الأوقاف. وأما اتحاد المدارس الإسلامية الأهلية فيقوم بتنظيم وتوحيد مناهج هذه المدارس.

يتبع نظام هذه المدارس ثلاث مراحل تعليمية: المرحلة الابتدائية ست سنوات، والمرحلة المتوسطة ثلاث سنوات، والمرحلة الثانوية ثلاث سنوات. وتؤهل شهادة الثانوية من هذه المدارس للالتحاق بالسنة الأولى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة الأزهر الشريف. تعلم في هذه المدارس مواد دينية من الفقه والتوحيد والتفسير والحديث والأخلاق والسيرة النبوية ؛ والعلوم العربية من الخط والإملاء والمطالعة والقواعد والإنشاء والأدب، والبلاغة، والنصوص؛ واللغة الملايوية؛ وكذلك اللغة التايلندية.

إحصاء المدارس الإسلامية العربية في تايلند.

اسم المحافظة	عدد المدارس الأهلية الإسلامية العربية.
محافظة فطاني	١٢٩
محافظة يالا	٨٤
محافظة ناراتيواس	٥٥
محافظة ساتون	١٦
محافظة بانكوك	٦

12- Ibid. : 131-139 .

محافظة شيانج ماي[١٣]	١
الجملة:	٢٩١

على أبناء المسلمين الراغبين في الالتحاق بإحدى هذه المدارس الإسلامية أن ينتهوا من التعليم الإجباري الذي فرضته الحكومة التايلندية في المدارس الابتدائية الحكومية. وكانت المدة الإجبارية ٤ سنوات للمرحلة الابتدائية، ثم عدلت إلى ٦ سنوات، ثم عدلت إلى ٩ سنوات عام ١٩٨٧م. وقابل التعديل الأخير معارضة شعبية واسعة من المسلمين،[١٤] لأنهم يدركون أن السياسة الجديدة في التعليم الإجباري ستؤدي بأبناء المسلمين إلى الذوبان في بوتقة القومية التايلندية وإلى تأخيرهم لتعلم أمور دينهم.

وبعد الانتهاء من التعليم الابتدائي الإجباري يلتحق أبناء المسلمين بالمدارس الإسلامية والعربية. ويحرص المسلمون على إرسال أبنائهم إلى المدارس الإسلامية بدلا من الاستمرار في المدارس الحكومية لأنهم يعتقدون أن التعليم في المدارس الحكومية ستؤدي بأبنائهم إلى البعد عن الإسلام وضياع الهوية الإسلامية الملايوية، فتقوم المدارس الإسلامية بدور القلاع التعليمية للنهوض بمستوى المسلمين والحفاظ على عقيدتهم وشخصيتهم ولغتهم. كما توجد في المدارس الإسلامية فرصة إكمال الدراسة بالمنهج الحكومي باللغة التايلندية. ففي المدارس الإسلامية يكسب الدارس مجالين معا، مجال التعليم الإسلامي العربي والملايوي، ومجال التعليم الحكومي التايلندي.

وفي مجال التعليم العالي، أسست الحكومة التايلاندية كلية الدراسات الإسلامية في جامعة سونجكلا ناكرين في ولاية فطاني لتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية.

وقد تم إنشاء الكلية الإسلامية بجالا، عام ١٩٩٨ بعد حصولها على الترخيص

١٣- مقابلة مع الأستاذ عمران مت كودي، مدير المعهد العلمي الديني نونجشوك في بانكوك في ١٩٩٣/٣/١، كما قام الباحث بزيارة هذه المناطق عدة مرات وخاصة خلال عام ١٩٩١م، وعام ١٩٩٣م.

14- Op.cit: 156 .

الرسمي من الدولة، وهي الكلية الخاصة الوحيدة للمسلمين، وكان سمو الأمير تركي بن فهد آل سعود في رعاية حفل الافتتاح الرسمي واعتماد الموافقة على ميزانية تشغيل الكلية. وأقيم حفل تخريج الدفعة الأولى من طلبتها عام ٢٠٠٣م. وقد طورت الكلية حديثا لتكون جامعة يالا الإسلامية، وفيها كلية الدراسات الإسلامية، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، وكلية التربية، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية العلوم والتقنية.[١٥]

---

[15] حسن عبدالوهاب إيتي، مناهج اللغة العربية في الكلية الإسلامية بجالا، رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٦م .

المبحث الثالث

الدورات التدريبية التي نفذها الاتحاد خلال الفترة من التأسيس إلى أواخر القرن العشرين

بدأ الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية منذ نشأته عام ١٣٩٧ هـ، بإقامة دورات لتدريب معلمي اللغة العربية في البلدان غير الناطقة بلغة القرآن سواءكانت ذات أغلبية أو أقلية إسلامية. ويقوم الاتحاد بتجهيز البرامج التدريسية، والمواد الدراسية والاحتياجات الإدارية الأساسية بالإضافة إلى توفير الأساتذة المختصين في اللغة العربية والثقافة الإسلامية وطرق تدريسهما كما يستعين بأساتذة في التربية وعلم النفس من جامعات الدول العربية والإسلامية.

وفي دراستها القيمة حول الجهود التربوية لاتحاد المدارس العربية الإسلامية الدولية قسمت الباحثة مريم الغامدى الدورات إلى مرحلتين[١٦]:

١- المرحلة الأولى للفترة من ١٣٩٧حتى ١٤٠٤هـ

٢- المرحلة الثانية للفترة من ١٤١٣ حتى ١٤١٨هـ

مريم الغامدى ،الجهود التربوية للاتحاد العالمى للمدارس العربية الاسلامية فى الدول غير الناطقة بلغة الغقرآن،رسالة ماجيستير غير منشورة من جامعة الملك عبد العزيز كلية التربية بالمدينة المنورة د.ت، ص٢٣٧[16]

١،٣ دورات المرحلة الأولى

والجدول التالي يبين دورات المرحلة الأولى[١٧]:

تاريخ الدورة	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404
الدولة	جامبيا	جامبيا جويا (السودان) الفلبين	جامبيا جويا (السودان) الفلبين(٢)[١٨]	جامبيا نيجيريا الفلبين(٢)	جامبيا نيجيريا الفلبين بنجالدش بشاور البون	نيجيريا الفلبين (٢) بشاور غينيا كوناكرى	الفلبين بشاور غينيا كوناكرى	الفلبين بشاور
عدد الدورات	١	٣	٤	٤	٧	٤	٣	٢
عدد الأساتذة	١٦	٣٢	٥٩	٦٧	٨٧	٦٥	٤١	١٤
عدد المتدربين	٣٢٠	٤٩٣	٦٩٢	٩٤٢	١٠٨٦	٩٠٩	٩١٥	٣٥٤

من الجدول السابق نلحظ ما يلي :

١- الزيادة المضطردة في أعداد الدورات وأعداد المنتفعين بكل منها من الدارسين المتدربين، وهو ما يشير إلى نيلها شهرة تجعل المهتمين حريصين

١٧- المرجع السابق ،نفس الصفحة

١٨- العد ٢ يشير إلى إقامة دورتين فى ذلك البلد بتلك السنة

على الاستفادة منها كلما سنحت الفرصة كما تشير كذلك إلى تنامي الوعي بأهمية الارتقاء بالمهارات اللغوية لدى المعلمين، وإلى مكانة اللغة العربية ذاتها.

٢- عدم التناسب بين أعداد المعلمين وأعداد الدارسين من سنة إلى أخرى، وهو خلل ينبغي تداركه ترشيدا للنفقات وتوجيها للطاقات توجيها علميا لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة.

٣- تداخل الأعداد المستفيدة في السنوات من ١٣٩٨ وحتى ١٤٠٤وهو ما لا يعطينا صورة واضحة عن نسبة الإقبال بكل بلد وهو ما يمثل تغذية راجعة لما تم من دورات.

٤- كثرة الدورات المنعقدة بجامبيا، وتفسير ذلك أن حكومة جامبيا كانت قد اتخذت قرارا بإدخال العربية في كل المدارس حكومية وأهلية بدءا من ذلك العام،[١٩] ومن ثم أخذ الاتحاد على عاتقه توفير المدرسين المتدربين اللازم للوفاء بهذا الغرض.

وبمراجعة تقارير الدورات التي عقدت خلال تلك الفترة نلحظ ما يلي:

١- تنوعت الدورات بين دورات قصيرة الأجل قد لا تمتد لأكثر من ثلاثة أسابيع أوشهر أو شهر ونصف أو شهرين على الأكثر، وأخرى طويلة الأجل قد تمتد لبضعة شهور.

٢- غالبا ما تكون هذه الدورات دورات تأهيلية للمعلمين أي أن من يشاركون فيها يرغبون التأهل للعمل بموجب ما يحصلون عليه من إجازات في المدارس بصفتهم معلمي لغة عربية وتربية إسلامية كما أن منها ما يعد دورات تنشيطية توجيهية تسعى للارتقاء بمهارات وإمكانات العاملين بالفعل بالميدان. لاشك أن

١٩- مريم الغامدى ، مرجع سابق ،ص ٢٣٧

الدورات الطويلة الأجل هي الأنسب لغرض التأهيل بيد أن الواضح أن المشاركين حتى في الدورات القصيرة يستهدفون ذلك ولعل هذا ما نلمسه في البناء المنهجي للدورات قصيرة الأجل إذ تسعى لمقابلة تلك الحاجة لدى الدارسين وهو ما يؤدي إلى خلل منهجي في تصورنا ولا يحقق الهدف على النحو المرضي.

٣- ونظرا لتوزع الدورات بين قصيرة الأجل وطويلة الأجل فإن الشهادة التي تعطى بنهاية الدورة كانت متنوعة كذلك فبعضها ينتهي بشهادة حضور معتادة، وبعضها كما رأينا في دورات بالفلبين في ١٣٩٨هـ[٢٠] ينتهى بحصول المشاركين على دبلوم عال أو متوسط في التربية وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. والجدير بالذكر أن هذا الدبلوم حظي باعتراف الحكومة الفلبينة أي أنه يخول حامله الاشتغال بالوظائف التدريسية الحكومية[٢١] وهو ما يرفع قيمة الشهادة والإقبال على تلك الدورات بلاشك.

٤- لم تقتصر الدورات على الذكور فقط ولكنها اتسعت للإناث وكان منها دورات خصصت للمعلمات فقط كالدورة التي أقيمت بالفلبين في ١٣٩٩هـ [٢٢].

٥- اعتمدت أغلب الدورات على اختبار تحديد لمستوى المتقدمين لتصنيفهم على المجموعات الدراسية المختلفة.

٦- بعض هذه الدورات لم يكن لتدريب المعلمين وإنما لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كالدورة التي أقيمت في جامعة جوبا جنوب السودان في ١٣٩٧هـ.

٢٠- الاتحاد العالمي للمدارس ،تقرير عن الدورة الأولى لتدريب معلمي اللغة العربية والثقافة الاسلامية بالفلبين ،٢-٣٩

٢١- المرجع السابق ،ص ٢٤٧

٢٢- الاتحاد العالمي للمدارس ،تقرير عن الدورة الثانية لتدريب معلمي اللغة العربية والثقافة الاسلامية (دورة المعلمات)،١-٢٦ 22

٧- عقد الاتحاد أغلب هذه الدورات بالتعاون مع جامعات سعودية كجامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود، وغيرها. ومنها ما تعاون فيه الاتحاد مع جامعات بباكستان والسودان وطبيعي أن يكون لمركز الاتحاد بالسعودية أثره في هذا الجانب.

ومن هذا التحليل العام لدورات تلك الفترة إلى تحليل إحدى الدورات التي أقيمت، لنقف على مدى متانة البناء المنهجي، ونستخلص ما أمكن من دروس وفوائد، وباعتقادنا أن تحليل بعض الدورات التي عقدت بدولة جامبيا والتي كان لها خصوصية معينة تصدى لها الاتحاد قد تساعدنا على ما نحن بصدده. ولنأخذ مثالا على ذلك تلك الدورة الاولى التي عقدت في العاصمة بانجولا في صيف ١٣٩٨/١٩٧٧ والتي بلغ عدد الدارسين بها ٣٢٠ دارسا صنفوا في أربع مجموعات: الأولى حملة الشهادة الجامعية، والثانية حملة الشهادة الثانوية وما في مستواها وهم من حصلوا على ٧٠% في اختبار القبول، والثالثة تضم الذين حصلوا على أقل من ٧٠% في اختبار القبول، والرابعة وهي المجموعة التي حصلت على أقل من ٤٠% في اختبار القبول، وبلغ عدد الأساتذة في هذه الدورة ١٦ أستاذا[٢٣].

وفي الجدول التالي بيان خطة الدراسة والمنهج لكل المجموعات في دورة جامبيا الأولى[٢٤]:

المواد الدراسية	المجموعات التي تدرسها
التربية الدينية	٢،٣،٤
طرق تدريس التربية الدينية	١،٢،٣
اللغة العربية	٢،٣،٤
طرق تدريس اللغة العربية	١،٢،٣

---

٢٣ الاتحاد العالمى للمدارس ،تقرير عن دورة تدريب معلمى اللغة العربية والثقافة الاسلامية فى جامبيا ،

٢٤ المرجع السابق ،و مريم الغامدى ص ٢٣٨

طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها	١،٢،٣
الثقافة الإسلامية والأفريقية	١،٢،٣،٤
التربية وعلم النفس	١،٢،٣
الإدارة المدرسية	١

وبالإضافة إلى الدراسة المنهجية، كانت هناك نشاطات ثقافية مساندة تعمل على رفع مستوى الدارسين في اللغة العربية وهي على هيئة محاضرات عامة كل يوم خميس يلقيها بعض الأساتذة المشاركين بالدورة، وتدريبات على تلاوة القرآن الكريم وتجويده ومسابقات في الخطابة والإلقاء بالإضافة إلى النشاط الرياضي عصر كل يوم اثنين. وقد بلغت ساعات الدراسة الكلية وفق هذه الخطة ٢٣ ساعة دراسية لكل مجموعة. وبنهاية الدورة عقد اختبار نهائي تراوحت نسبة النجاح بين (٩٣% - ٨٩%) للمجموعة الثانية وبنسبة أقل للمجموعة الرابعة أما المجموعة الأولى فقد نجحوا جميعا[٢٥].

من الجدول السابق والمعلومات التوضيحية حول الدورة يتضح ما يلي:

١- نظمت الدورة على أساس اختبار تحديد مستوى وهي نقطة إيجابية ينبغى أن تعنى بها الدورات للحصول على نتائج ملموسة.

٢- لم تذكر عدد الساعات المخصصة لكل مادة من المواد على حدة لمعرفة الوزن النسبي لكل منها ومدى مناسبة ذلك منهجيا لواقع المتدربين، كما لم تذكر المدة الزمنية الكلية للدورة مما يساعد على تقويم النتائج في ضوء المدة والأهداف والمضمون معا.

٣- كان عدد المدرسين العاملين بالدورة مناسبا لعدد الطلاب بواقع ٢٠ طالبا لكل أستاذ، وإن كانت الإشارة وردت أن المجموعة الأولى كان عددها تسعة فقط.

٢٥- الاتحاد العالمى للمدارس، تقرير عن دورة تدريب المعلمين فى جامبيا ،مرجع سابق ، ص ٤٨

ولم يتضح من التقرير ما إذا كانت دروس اللغة العربية قد توزعت بحسب تلك المجموعات أم على صورة أخرى.

٤- إن تخصيص عدد من الساعات للارتقاء بمستوى الأداء اللغوي للمتدربين، وإسناد ذلك بالنشاطات الإضافية يعد خطوة في الاتجاه الصحيح منهجيا، فلا شك أن لغة المدرسين هي العربية وهو ما يقتضى رفع مستويات الدارسين في فهم المسموع والمقروء خصوصا، ولم يتضح كما ذكرنا عدد الساعات التي خصصت لذلك للحكم على مدى ملائمته منهجيا.

٥- على الرغم من أهمية النشاطات كما ذكرنا في دعم القدرات والمهارات اللغوية العربية للدارسين إلا أن المحاضرات العامة تبدو أقل الوسائل تأثيرا في هذا الباب وكان الأولى اللجوء إلى أنشطة أكثر تأثيرا من الناحية اللغوية، وقد ذكر من بينها الإلقاء والخطابة وهما نشاطان مهمان لكنهما لا يكفيان.

٦- من الواضح أن الدورة استهدفت إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية، ولذا وضعت خطة الدورة المنهجية على هذا الأساس، لكن هذا خصم من قدر الاهتمام المطلوب توجيهه لكل طرف على حدة، ولا شك أن مدرس اللغة العربية في كثير من البلاد الناطقة بالعربية وغير الناطقة بالعربية يجمع بين تدريس أفرع العربية وأفرع الدراسات الإسلامية بيد أن الجمع بين التدريب على أساليب تدريس هذا وذاك في دورة واحدة لا يبدو مناسبا بحال ولن يحقق الأهداف المرجوة مع الأخذ بالاعتبار الفترة المحدودة المخصصة للدورة .

٧- إلحاقا لما سبق لم يتضح من الخطة إن كان هناك ساعات خصصت للتدريب العملي مع الدروس النظرية التي ألقيت حول طرق تدريس كل من اللغة العربية والدراسات الإسلامية وغالب الظن أن هذا الأمر لم يأخذ حظه الكافي من الاهتمام، لضيق الوقت وازدحام البرنامج.

وعلى كل حال فقد كانت الدورة في حينها جهدا مشكورا غير مسبوق، ومبادرة مقدرة وقد أردف الاتحاد تلك الدورة بدورة أخرى في ربيع ١٣٩٩/١٩٨٩ وارتفع عدد الدارسين إلى ٣٦٦ دارسا وكان الإقبال فوق المتوقع حيث أعدت العدة لاستقبال ٩٠ دارسا فقط، وقد قسم الدارسون إلى مجموعتين ضمت الأولى من أخفقوا في الدورة التدريبية السابقة، والثانية ضمت من اجتازوا اختباراتها، واستمرت تلك الدورة ثلاثة أسابيع، وكان الإقبال والنتائج الطيبة مع الحاجات المتزايدة بالمدارس من أسباب قناعة الحكومة بضرورة إنشاء معهد للدراسات العربية والإسلامية يتخصص في تخريج معلمي اللغة العربية لسد تلك الحاجات بمعلمين مؤهلين على مهل وبدورات أطول وأفضل وأشمل من ناحية المضامين. والجدير بالذكر هنا أن الاتحاد ساعد المتميزين ممن حضروا تلك الدورات لاستكمال دراستهم في الجامعات العربية ليكونوا نواة هيئة التدريس المحلية بذلك المعهد.

٢،٣ دورات المرحلة الثانية

بعد نجاحه الكبير في تلك الدورات الموسومة بالفترة الأولى مر الاتحاد بفترة ركود نتيجة عدم توفر الدعم المالي إذ كان يعتمد في دعم تلك الدورات على صندوق التضامن الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي والدول الأعضاء بالمنظمة، ولأسباب ما ضعف الدعم ولكن الدول الأعضاء بالمنظمة وقد لمست ما قدمه الاتحاد من قبل في هذا المضمار أعادت توفير الدعم ولكن الاتحاد وضع سياسة جديدة لإقامة هذه الدورات ترشيدا للنفقات وحرصا على الاستمرار حيث خطط لإقامة دورة بكل قارة سنويا بحيث إن الدورة تقام في قارة معينة وتنتقل إلى غيرها في السنة التالية.[٢٦] والجدول التالي يبين الدورات التي أقيمت في هذه الفترة [٢٧]:

٢٦- مريم الغامدى ،ص ٢٦١

٢٧- المرجع السابق ، نفس الصفحة

تاريخ الدورة	١٤١٣	١٤١٤	١٤١٥-١٤١٦	١٤١٧	١٤١٨
الدولة	النيجر	كازاخستان	تشاد	ألبانيا	الفلبين
عدد الدورات	١	١	١	١	١
عدد الاساتذة	٢٠	١٥	٢٥	٨	١٠
عدد المتدربين	١٣٢	٧٥	١٨٧	٥٧	١١٢

ومن الجدول السابق ومن مراجعة التقارير الختامية عن هذه الدورات يتضح أن :

١- التزم الاتحاد بفكرة أقامة دورة واحدة بكل قارة، وظهرت دولة أوربية لأول مرة على خريطة الاتحاد، وبدا أن الفلبين لم تزل تحظى باهتمام خاص فقد ظهرت دولتان جديدتان من أفريقيا. أما في آسيا فقد ظهرت الفلبين مع كازاخستان .

٢- يبدو التناسب غير مفهوم بين أعداد المدرسين وأعداد الدارسين فمعنى وجود ٢٠ أستاذا لخدمة ١٣٢ أن يكون لدى كل أستاذ ٦ طلاب فقط، والشئ نفسه يقال عن الدورات الأخرى، ونظرا لأن هذا العدد من المدرسين مستقدمون من الجامعات العربية ومكافأتهم وتذاكرهم محسوبة على الدورة [٢٨] فإن هذا يفسر التكلفة العالية نسبيا لكل من هذه الدورات وبخاصة وأن الطلاب عادة يقيمون إقامة دائمة بمراكز إقامة الدورات مع توفير مستلزمات المعيشة كاملة.

٣- أغلب دورات هذه الفترة من النوع قصير الأجل الذي لا يزيد على أكثر من شهرين.

٢٨- مريم الغامدى ، ص٢٧٠

٤- لأول مرة ظهرت فكرة التدريب العملي للمتدربين المشاركين وفي فصول نظامية وذلك في الدورة التي عقدت في انجامينا عاصمة تشاد [٢٩].

٥- استوعبت دورة كازاخستان دارسين من جمهوريات الاتحاد السوفيتى السابقة المجاورة لكازاخستان [٣٠]، والأمر ذاته حدث في دورة النيجر إذ حضرها طلاب من مالي وبوركينا فاسو [٣١] ، وهي ظاهرة طيبة وتتناسب مع سياسة دورة لكل قارة التي اعتمدها الاتحاد، وكان من الضروري التوسع فيها والتخطيط الجيد لاستيعاب أكبر عدد من أبناء الدول المجاورة للدولة التي تقام بها الدورة.

٦- كانت أعداد الإناث بتلك الدورات قليلة بشكل ملحوظ مقارنة بالأعداد التي استفادت من دورات المرحلة الأولى.

٧- إذا أخذنا دورة كازاخستان كنموذج للدورات في تلك الفترة كان توزيع الساعات الدراسية على النحو التالي:

المادة	عدد الساعات
اللغة العربية	١٣
الثقافة الإسلامية	١٠
التربية وعلم النفس وطرق التدريس	٧
الإجمالي	٣٠

٢٩- عزب ، محمود تقرير مدير دورة تأهيل معلمي اللغة العربية والثقافة الاسلامية التي عقدها الاتحاد في تشاد .١٣

٣٠- تقرير دورات صندوق التضامن الإسلامي لتدريب معلمي اللغة العربية والثقافة الاسلامية بالتعاون مع الاتحاد، ٨

٣١- تقرير عن دورة تدريب معلمى اللغة العربية والثقافة الاسلامية في نيامى عاصمة النيجر ، ص٤

وبمراجعة وصف المشاركين في تلك الدورة وصعوبة التعامل معهم لضعف معرفتهم باللغة العربية وفق ما جاء بتقرير الدورة [٣٢]، فإنه يكون من غير المناسب إطلاقا بتقديرنا تخصيص ساعات لعلم النفس وطرق التدريس ولو خصصت هذه الساعات للغة العربية أو الثقافة الإسلامية لهؤلاء المنعتقين حديثا آنذاك من الحصار الروسى البغيض لكان أولى. وهذا يؤشر على أهمية دراسة الواقع الذي تتم فيه الدورة قبل القيام بها ووضع البرنامج والخطة الدراسية حسب الاحتياجات الفعلية لتلك المنطقة لتؤتي كل دورة ثمارها المرجوة.

تقرير عن دورة صندوق تدريب معلمي اللغة العربية والثقافة الإسلامية بجمهوريات آسيا الوسطى، ٤ [32]

الخاتمة

وبصفة عامة فلقد أبلي الاتحاد بلاء حسنا في هذا المضمار واستطاع أن يسد فراغا مهما وأن يسدي خدمة جليلة للغة العربية والثقافة الإسلامية، وكانت مبادرته عظيمة النفع كثيرة الفوائد، فلقد استفاد من تلك الدورات على مدار تلك السنوات ما يناهز ٥٠٠٠ متدرب، وربما أخذ بعضهم طريقه اليوم ليكون مدرسا مرموقا في بلده ينشر لغة القرآن ويذود عنها في منطقته، وفي هذا خير عميم وجهد مشكور مهما كانت المآخذ التي نسجلها فإنها لا تغض من قيمة هذه الإضافة المهمة المرجوة بإذن الله .