

القسم الأول

أنظمة التعليم العربي العام في نيجيريا

١. نظام الكتاتيب.
٢. نظام التعليم العربي الصرف والقائم على المناهج المستوردة.
٣. نظام التعليم العربي الصرف والقائمة مناهجه على الاجتهادات الفردية.
٤. نظام التعليم العربي في المدارس الحكومية.
٥. نظام التعليم العربي المزدوج (منهج زاريا).
٦. اقتراحات حول تطوير التعليم العربي العام في نيجيريا.

■ أنظمة التعليم العربي العام في نيجيريا

أقصد بالتعليم العربي العام هنا ما دون المستوى الجامعي، ويمكن تصنيف نظام التعليم العربي في هذا المستوى إلى خمسة أصناف على النحو الآتي:

■ أولاً : نظام الكتاتيب

لا شك أن التعليم العربي في نيجيريا وفي غيرها من دول العالم الإسلامي بدأ بهذا النظام الذي يُوصف اليوم لدى البعض بالنظام التقليدي؛ لأنه تعليم غير منظم في نظرهم القاصر، وذلك لمجرد أنه يتم في هيئة بسيطة خالية من الشكليات الجوفاء للتعليم العربي الحديث من القاعات الدراسية والسبورات الحائطية والمقاعد الخشبية. وإن كان نظام الكتاتيب لا يخلو من هذه المقومات الدراسية بطريقته الخاصة، فالقاعات الدراسية هناك يقابلها الحلقات المختلفة حول الشيخ هنا، والمقاعد الخشبية هناك في محلّ الحُصْر هنا، واختلاف المدرسين هناك يقبله توزيع التلاميذ على المتقدمين في الدراسة من تلاميذ الشيخ.

يمكن اختصار وصف التعليم العربي وفق هذا النظام في الوقت الراهن بأن التلميذ يبدأ بتعلم مبادئ القراءة على لوح من خشب يكتب فيه الدرس ويمحى لكتابة درس آخر، وهكذا دواليك حتى

يتقن التلميذ القراءة إلى درجة معينة يسمح له بعدها بتعلم القراءة في النسخة الورقية من القرآن الكريم ابتداءً بجزء عمّ ومن ثمّ القراءة في المصحف الشريف. بعد اجتياز هذه المرحلة من تعلم القراءة المجردة من الفهم يأخذ التلميذ في تعلم أساسيات الفقه الإسلامي ومبادئ اللغة العربية وآدابها من خلال مختصرات منظومة ومنثورة في الفقه والحديث والنصوص الأدبية الشعرية والنثرية.

ومن أشهر الكتب المتداولة في نيجيريا بهذه المرحلة:
الدروس الأولية - منظومة القرطبي - هداية المتعبد السالك -
مقدمة العزية - الفواكه الساقطة - المقطوعة الأدبية - تعليم
المتعلم - نهى الناهين - خمسون فريضة... إلخ.

يتدرّج التلميذ من هذه المختصرات إلى كتب مطوّلة في الفقه
مثل: رسالة أبي زيد القيرواني - مصباح السالك. وفي الأدب
مثل: الدالية (نيل الأمانى) - ديوان الإمام الشافعي - مقصورة
ابن دريد - قصائد العشرينيات، بالإضافة إلى مختصرات في
النحو العربي مثل: مقدمة الآجرومية - منظومة أيا طالب
الإعراب - ملحّة الإعراب... إلخ.

وكل ذلك بأسلوب متدرج من السهل إلى الصعب يتهيأ به التلميذ
لدراسة تفسير القرآن الكريم الذي يعتبر في نظري الغاية
الكبرى من وراء مسلسل الكتب الدينية والأدبية السابقة، وهذا

إن دلَّ على شيء فإنما يدلُّ على عبقرية وحصافة أجدادنا الذين وضعوا لنا هذا النظام التعليمي الذي تنطبق عليه كل المعايير التربوية الحديثة إذا وضعنا في الحسبان هدف المنهج قبل الحكم عليه تربوياً.

ولعلَّ واضعي هذا النظام يرون في إتمام التلميذ لدراسة تفسير القرآن الكريم من خلال تفسير الجلالين اجتيازاً للمرحلة الثانوية حسب النظام التعليمي الحديث، ينتقل بعده إلى مرحلة التعليم العالي بدراسة مطولات أكثر عمقاً من سابقتها في الفقه والأدب، ومن أشهر المقررات في هذه المرحلة: مختصر الخليل في الفقه المالكي - معلقات الشعراء الستة - مقامات الحريري - مقامات بديع الزمان الهمذاني - ديوان البارودي... إلخ.

كل هذا بالإضافة إلى أنشطة لا صفية يتعلم التلميذ من خلالها أصنافاً من تجارب الحياة، ويكتسب مجموعة من المهارات في فن الإلقاء ومواجهة الجماهير.

سار التعليم العربي في نيجيريا على هذا النظام لفترة زمنية طويلة قبل ظهور المدارس العربية الحديثة، ولا يزال حياً في جميع أرجاء البلاد إلى يومنا هذا مع تراجع في المستوى العلمي لمخرجاته تأثراً بملهيات العصر.

• مزايا نظام الكتاتيب^(٢):

- تخريج أجيال متعاقبة من أجلة العلماء الذين لا يقتلون علماً عن نظرائهم العرب، وخير دليل على ذلك مؤلفاتهم العلمية وإنتاجاتهم الأدبية، والتي اتخذ بعضها مقررات دراسية في الكتاتيب، مثل الفواكه الساقطة ونهي الناهين وخمسون فريضة... إلخ^(٣).
- تمكين التلميذ من اللغة العربية القديمة، مما يُعينه على حسن الاستفادة من المصادر التراثية.
- تخريج علماء متمكنين في فن إلقاء الخطب الدينية في مختلف المناسبات^(٤).
- تخريج علماء روحانيين لا يغفل دورهم في القضاء على الشرك وصرف الناس عن التوسل بالأوثان^(٥).

(٢) أكثر هذه الإيجابيات لم تعد متوافرة في نظام الكتاتيب اليوم.

(٣) يحزّ في الصدر أن حب الدنيا في الوقت الراهن قد ألهى معظم مشايخ الكتاتيب عن التفرغ لتعليم التلاميذ، ومن ثمّ تدنّى مستوى المخرجات.

(٤) مما يعيب هذا الجانب اليوم أن الخطب الدينية لم تعد دينية بقدر ما هي ترفيهية يحضرها الجماهير على قدر ما يتمتع به الخطيب من التفنن في أساليب الإمتاع لا ما تتضمنه الخطبة من المواعظ والعبر.

(٥) من المؤسف أن الوضع قد انقلب اليوم، فأصبح خريجو الكتاتيب يلجأون إلى المشركين ويمارسون معهم طقوساً يندى لها جبين الوازع الديني من أجل جلب المصالح الدنيوية العاجلة.

- إعداد التلميذ وتعويدَه على حياة التقشف والورع حتى لا يصرفه حب الدنيا عن أداء المهمة الدعوية على أكمل وجه، الأمر الذي جعل بعضهم قديماً لا يتحرّجون من مزاوله بعض المهن والحرف اليدوية التي تكفهم عن سؤال الناس^(٦).

• عيوب نظام الكتاتيب^(٧):

- ضعف مهارة المحادثة لدى خريجي هذا النظام، بالإضافة إلى عدم تمكنهم في الغالب من التعامل مع اللغة العربية المعاصرة. ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى إتباعهم لطريقة القواعد والترجمة، فقد كانت هذه الطريقة في الغرب استعملت أول ما استعملت في دراسة "اللغات الكلاسيكية الميّتة، كالاتينية واللغة الإغريقية القديمة"^(٨)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن العربية لغة كلاسيكية من جانب ومعاصرة من جانب آخر.

(٦) لم يعد يتلاءم مع المظاهر الحضارية اليوم ظاهرة التسوّل (الماجري) التي تشوّه سمعة الإسلام في أرجاء البلاد والتي يمارسها بعض تلاميذ الكتاتيب باسم التربية على التقشف.

(٧) نعدّ هذه الأمور سلبية بناء على مقتضيات عصرنا الراهن، لا على حسب متطلبات العصور القديمة.

(٨) كوك، قاي: علم اللغة التطبيقي، تر: يوسف بن عبد الرحمن الشميمري، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٨م، ص: ٤٠.

- عدم الاهتمام الكافي بحسن النطق بأصوات اللغة العربية،
توهمًا منهم أنه لا يضرّ النطق بالأصوات العربية على غرار
نطقهم بأصوات لغاتهم المحلية، وخاصة تلك الأصوات العربية
التي قد يظهر في الوهلة الأولى أن لها مقابلات في اللغات
المحلية^(٩).

- عدم منح الشهادات في هذا النظام، رغم أننا نعيش في عصر
الأوراق، حيث أصبح الرجال يُصنّفون حسب الشهادات التي
يحملونها.

- عدم التمييز بين الفئات العمرية المختلفة في تنظيم الحلقات،
ولاشك أن لهذا الجانب تأثيره في نفسيات التلاميذ وقدراتهم^(١٠).

- عدم الانفتاح على الثقافة الحديثة المحلية والأجنبية، مما له
تأثيره السلبي على مستوى الخطاب الديني لدى الخريجين.

- عدم السماح بالتعليم الغربي الذي بات من ضروريات الحياة
المعاصرة.

(٩) عبد الرزاق، علي أبولاجي: توظيف التحليل التقابلي في تعليم اللغة العربية لغير
الناطقين بها (النظام الصوتي في لغة اليوروبا نموذجًا)، من الأوراق المقدّمة في الندوة
الدولية الأولى حول التحديات التي تواجه الدراسات العربية والإسلامية في إفريقيا
العربية في القرن الحادي والعشرين، والتي نظّمها قسم الدراسات العربية
والإسلامية بجامعة ولاية كوغبي نيجيريا عام ٢٠١٠م، ص: ١٢-١٤.

(١٠) جاس، سوزام، وسليinker، ولاري: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد
الحمد، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م، ص: ٥١٨-٥٣٢.

- ائكال خرّيجي النظام في الوقت الراهن على الصدقات وأكل أموال الناس باسم الروحانية.

- تورط خرّيجي النظام في ممارسات لا تليق بالمسلم العادي فضلاً عن المحسوب على الدعوة الإسلامية، وذلك بسبب عدم ضمان مصدر كريم للرزق.

- إحجام أهل الوعي عن إلحاق أولادهم بنظام الكتاتيب في السنوات الأخيرة، مما بات يهدّد هذا النظام بالانقراض.

بعد التعرف على التعليم العربي وفق نظام الكتاتيب في نيجيريا بمزاياه وعيوبه يمكن تقديم مقترح متواضع علّه يساعد في الحفاظ على الرمز الأخير من نظام الكتاتيب في البلاد، ويتلخص هذا المقترح في تطبيق شيء قريب من تجربة دولة النيجر مع ما اصطلح على تسميته هناك بـ"المدارس القرآنية" في أواخر القرن الماضي، حيث تدخّلت الحكومة وفرضت على مؤسسي هذه المدارس السماح لرعاياهم إما بالالتحاق بمدارس النظام الحكومي، وإما بتعيين الحكومة معلّمين متخصصين في الثقافة الغربية لتعليم أبناء الكتاتيب، مع محاولة القضاء التدريجي على ظاهرة التسوّل قدر الإمكان. قد يكون التدخل الحكومي في حالة نيجيريا شبه مستحيل في ظل الفوضى السياسية التي تعيشها البلاد منذ الاستقلال، إضافة إلى أن

الديموغرافية النيجيرية المكوّنة من المسلمين والمسيحيين تجعل تطبيق هذه التجربة على المستوى الحكومي قريباً من الاستحالة، على أن ذلك ممكن جداً على مستوى الولايات ذات الأغلبية المسلمة المطلقة مثل كانو وصكتو وبرنو^(١١)... إلخ. إذا افترضنا صعوبة التطبيق الحرفي لتجربة دولة النيجر في نيجيريا، فليس من المستحيل أن يراجع شيوخ الكتاتيب أنفسهم فيعترفوا بفلسفة أبي الفتح الإسكندري حسب رواية عيسى بن هشام في مقامة الهمذاني المشهورة عندهم في قوله:

ويحك هذا الزمان زور ولا يغرّتك الفُرور
لا تلتزم حالة ولكن دربالليالي كما تدور

لا يصعب أن يراجع هؤلاء المشايخ أنفسهم فيقرّوا بأن قطار هذا الزمان لا ينتظر أحداً، وأنه إن لم تلحق به في الوقت المناسب غادرك بلا رجعة ولا تعويض، أي نطالب مشايخنا الأفاضل بالتخلّي عن بعض مبادئهم التي لم تعد تتلاءم مع العصر، فيلحقوا أولاد الكتاتيب بمدارس النظام الحكومي

(١١) نشرت جريدة PUNCH اليومية في نيجيريا بعددها الصادر يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١١/٠١/٠٤م خبراً بأن ولاية النيجر (وهي إحدى ولايات شمال نيجيريا) قامت مؤخراً بدمج ما لا يقل عن ٥٠٠ تلميذ من ٦٠ كُتّاباً (مدرسة قرآنية) في نظام التعليم الرسمي، وهي خطوة جريئة من حكومة هذه الولاية نرجو أن تتبع بخطوات أخرى أوسع.

ليأخذوا بأنصبتهم من التعليم الغربي^(١٢) الذي لم تعد المبررات القديمة لتحريمه موجودة في الوقت الراهن، ومعلوم أن الحكم يدور مع علته وجوداً وعدماً.

ويبدو أن فتح باب التعليم الغربي لأبناء الكتاتيب سيساعد كثيراً في القضاء على ظاهرة الاتكالية في المعيشة، ومن ثمَّ القضاء على بعض التجاوزات التي يقع فيها خريجو هذا النظام بسبب ضرورات الحياة المعاصرة التي لم يُعدّوا لها إعداداً واقعياً، إضافة إلى أن مستوى الخطاب الديني لدى هذه الفئة سيرتقي أكثر مما لو ظلّوا بعيدين عن التعليم الغربي.

(١٢) مما يثلج الصدور أن بعض كبار مشايخ الكتاتيب المتزمّتين قد استجابوا للواقع المفروض، فأصبحوا يرسلون أبناءهم وبناتهم لمدارس النظام العام.

■ ثانيًا: نظام التعليم العربي الصرف

والقائم على المناهج المستوردة^(١٣)

بما أن دوام الحال من المحال، فابتداءً من فترة دخول الاستعمار البريطاني إلى البلاد مع مرافقيه التعليم الغربي والتبشير المسيحي لم يجد بعض المشايخ بدءًا من تطوير نظام التعليم العربي وتنظيمه أكثر من ذي قبل؛ فخشية المشايخ من تنصّر أبناء المسلمين على أيدي مدرّسي التعليم الغربي الذين هم في نفس الوقت تبشيريون في المقام الأول اضطرّتهم لاتخاذ موقف المعاداة مع التعليم الوافد الجديد، لكنهم ومن باب الاستجابة لمتطلبات العصر رأوا أن نظام الكتاتيب الذي درسوا عليه لم يعد كافيًا لمواجهة الموجة الثقافية الجديدة، فاجتهدوا في إعادة هيكلة نظام التعليم العربي بحيث يتكوّن من مراحل دراسية مختلفة على غرار نظام التعليم الغربي؛ يحصل التلميذ بعد اجتيازها على شهادات علمية مختلفة من ابتدائية وإعدادية وثانوية أو توجيهية. ففي عام ١٩٣٠م أنشئت في كل من صكتو وكنو مدارس عربية على نظام المدارس الحديثة؛ لتخريج

(١٣) لقد أسلفنا في المقدمة أن مهمتنا في هذا الكتاب ليست استعراضًا تاريخيًا بقدر ما هو تشخيص للداء بغية وصف الدواء المناسب قدر الإمكان. كما أن وصف هذا النظام بالعربي الصرف لا نقصد منه غير الإشارة إلى أن التعليم الغربي فيه مبخوسٌ حقه.

الموظفين الذين يتولون مناصب القضاء والكتابة في المحاكم الشرعية^(١٤).

تزامنت هذه الفترة مع فترة بلوغ النهضة العربية الحديثة أوج اشتعالها، فتحمّست بعض الدول العربية (وعلى رأسها مصر والسعودية والسودان والعراق) لتقديم مزيد من الدعم المادي والمعنوي للتعليم العربي في مختلف أرجاء العالم الإسلامي، بتوفير منح دراسية لخريجي المدارس العربية. وبما أن لكلّ دولة عربية منهجها التعليمي الخاص، فقد اقتضى الوضع أن تتسابق المدارس العربية لإتمام معادلة شهاداتها مع الجامعات العربية، الأمر الذي أدّى في النهاية إلى اشتراط الدول العربية على مدارسنا العربية السير على مناهجها الدراسية قبل إتمام معادلة الشهادات في صورة أشبه بمشروع تعريب البلاد، متناسين أن الوضع في نيجيريا قبل الاستعمار (حين كان شمال البلاد أكثر جاهزية للتعريب) لم يعد هو نفس الوضع إبّان الاستعمار، فدخل التعليم العربي بذلك في دوامة من فوضى المناهج الدراسية التي لم نتمكّن من القضاء عليها إلى اليوم، وخاصة في جنوب البلاد، ولعلّ القارئ لا يستغرب أن بعض المدارس العربية التي تسير على هذا النظام تطبّق اليوم أكثر من منهج واحد، على حسب المصالح العاجلة والتي يمكن

(١٤) غلادنت: المرجع السابق، ص: ١٠٠.

تحقيقها وأكثر منها لو تعاملنا مع الحالة بشكل أكثر رزانة وواقعية.

من باب الاعتراف بالفضل لأهله أن مؤسسي المدارس العربية التي تسير على المناهج المستوردة قدّموا جهوداً جبّارة يستحقّون الشكر عليها؛ فإذا دققنا النظر في مخرجات هذا النظام على حسب الظروف الزمانية والمكانية المحيطة باستحدثائه سنرى أن من الإنصاف الإقرار بأن النظام حقّق نجاحاً باهراً في حينه، لكن ذلك لا يمنعنا من تسليط الضوء على جوانب القصور في النظام باعتبار متطلبات العصر الراهن.

• مزايا نظام التعليم العربي الصرف والقائم على المناهج المستوردة :

- الاستمرار في الالتزام بالهدف الأساسي من التعليم العربي في نيجيريا، وهو خدمة الإسلام.

- تخريج أجيال متلاحقة من الدعاة أهلّتهم شهادات المدارس العربية للالتحاق بالجامعات العربية خارج البلاد، حيث أتاح لهم ذلك قدرًا من الخبرات العالمية، وأسهموا بعد عودتهم في سدّ الفراغات التي يعانيتها التعليم العربي من الكوادر المؤهّلة علميًا على الأقلّ في تدريس التلاميذ بأسلوب أقرب إلى روح العصر من أسلوب الكتاتيب، وأنشأ بعض هؤلاء الخريجين مدارس خاصة بهم.

- المحافظة على قدر لا بأس به من اللغة العربية الكلاسيكية.
- نقل اللغة العربية من مجرد لغة كلاسيكية مكتوبة في بطون الكتب إلى لغة عصرية يُنحَدَّث بها في جميع المعاملات اليومية^(١٥).
- إضفاء شيء من العصرية والحيوية على شكل التعليم العربي.
- عيوب نظام التعليم العربي الصرف والقائم على المناهج المستوردة ؛
- عدم التخلّي عن بعض سلبيات الكتاتيب، نحو جمع الفئات العمرية المختلفة في قاعة دراسية واحدة.
- عدم الحصول على الاعتماد الحكومي، مما ينعكس سلباً على مستقبل الخريجين علمياً ووظيفياً.
- خلوّ المناهج المستوردة من الثقافات المحلية اللازمة؛ فمن أغرب الغرائب أن يقضي التلميذ في المدرسة العربية الإسلامية عشر سنوات متواصلة دون أن يتعلم شيئاً عن دولته، بل وحتى عن دخول الإسلام في نيجيريا، وهو الذي يكاد يحفظ كلّ شيء عن تاريخ العرب قديماً وحديثاً.

(١٥) لعلّ عدوى تردّي مستوى الفصحى في مختلف البلاد العربية التي يتعلّم فيها بعض خريجي هذه المدارس بدأت تسري إلى التعليم العربي في نيجيريا، فلم يعد الجيل الحالي من التلاميذ يتقن التحدث بالفصحى كما كان الأمر عليه في الأجيال الأولى من الخريجين.

- غياب القدر الكافي من التعليم الغربي الأساسي، والذي ينبغي ألا يُفقدَ عند أي متعلّم في هذا العصر؛ أفليس من العيب اليوم أن يحمل الإنسان الشهادة الثانوية ولا يوجد لديه الحد الأدنى من اللغة الإنجليزية (لغة الدوائر الحكومية في البلاد)؟.

- عدم تنشئة التلاميذ على الانتماء الوطني؛ فلا يلزمون بتلاوة النشيد الوطني على الطابور الصباحي على الأقلّ.

- كثرة التكرار والإطالة غير الضرورية في محتويات بعض المقرّرات، حيث يظلّ التلميذ في بعض هذه المدارس يدرس التجويد والتاريخ الإسلامي من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية؛ فكأنّ بالقائمين على مناهج هذه المدارس ما زالوا يؤمنون بالمنهج التلقيني الذي يسعى لتحفيز التلاميذ أكبر قدر ممكن من المعلومات.

- تدريس مواد وتقرير كتب هي أنسب للمتخصصين منها لتلاميذ مرحلة التعليم العام، ومن أوضح الأمثلة على ذلك مقرّر العروض والقافية، بالإضافة إلى اتخاذ كتاب غير مدرسي مثل شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك مقرّرًا في النحو على تلاميذ المرحلة الثانوية.

- قلة الاستخدام اليومي للغة العربية داخل الحرم المدرسي، وكان لذلك أثره في المستوى التعبيري لدى الخريجين^(١٦).

- التركيز على حفظ المتون والدروس النظرية أكثر منها على التدريبات العملية، ومن أمثلة ذلك الاهتمام بإتقان الإعراب في النحو أكثر منه بتدريب التلاميذ على سلامة التعبير التلقائي باللغة العربية^(١٧)، فكان هذا المنهج يهتم بإكساب التلاميذ الكفائتين اللغوية والثقافية على حساب الكفاية الاتصالية التي هي أولى الكفايات وأهمها في جميع اللغات الطبيعية^(١٨).

- قلة الاهتمام بتدريب التلاميذ على أساليب الدعوة وفنّ إلقاء الخطب الدينية ومواجهة الجماهير، والسبب في ذلك يعود إلى أن خريجي هذا النظام في الغالب لا يرون لأنفسهم مستقبلاً زاهراً في غير الحصول على المنح الدراسية من الدول العربية، دون أن يصل بهم بعد النظر إلى حياة ما بعد العودة من الوطن العربي. فقد ثبت بالتجربة أن بعض الذين درسوا على هذا النظام ووقّفوا لنيل المنح الدراسية في الدول العربية عادوا بعد

(١٦) راجع عن هذه الفكرة بالتفصيل في كتاب: توجيهات هامة في الإنشاء العربي، للمؤلف، ط ١، ٢٠٠٤م، مطبعة ألونبيجا أليكورو إبادان نيجيريا.

(١٧) راجع ما ذكره جاس وسليكر عن اللغة في قاعة الدرس في كتابهما السابق، ص: ٤٨٢.

(١٨) هامرلي، هكتر: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر: راشد بن عبد الرحمن الدويش، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م، ص: ٧٥-٧٧.

سنوات من العيش في الغربية حاملين لدرجات علمية مختلفة ما بين بكالوريوس وماجستير ودكتوراه، وكان وضعهم بعد العودة أشبه بوضع أهل الأعراف، فلا وظائف حكومية وجدوا، ولا سياسة محلية في دعوة العوام أتقنوا، مما اضطرّ بعضهم (وما أكثرهم) للالتكال على تبرّعات العرب باسم انتدابه داعية محترفاً في بلاده، وهذا الوضع فيه ما فيه من بيع ماء الوجه لو أردنا الحقيقة والصراحة.

أمل ألا أثير حفيظة القائمين على هذه المدارس اليوم إذا عبّرت عن رأيي بمطلق الحرية، وهو رأي أقرّ من البداية باحتمال كونه خطأ، لكن يشفع لي في النهاية أنني إن أردت إلا الإصلاح ما استطعت، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

يبدو في تصوّري المتواضع أن آباءنا الأوائل في إنشاء هذه المدارس لا شك أنهم مبدعون من الدرجة الأولى، فقد استجابوا لمتطلبات عصرهم بإنشاء هذا النظام، ثم دارت الأيام دورتها واستجدّت أمور ومصالح تفرض علينا أن ننطلق من حيث انتهى أولئك الآباء الذين عملوا بالمقولة الشهيرة (لا تعلّموا أبناءكم ما تعلّمتم فإنهم قد خلقوا لغير زمانكم)، عمل الآباء بهذا المبدأ وتكاسل الأبناء، وإلا فلم يعد يخفى على أحد اليوم أن إعداد التلاميذ وتخرجهم بهدف استجداء العرب ابتداء من التنافس على المنح الدراسية، فالتسابق إلى جمع التبرعات

والصدقات باسم المشاريع الخيرية، انتهاء بالإلحاح على العرب حتى يحظوا بانتداب من هذه الهيئة الخيرية أو تلك، لم يعد يخفى على أحد أن إعداد التلاميذ لهذا الهدف يسيء للبلاد وللإسلام أكثر مما يفيد، أفليس من المضحك المبكي أن ننكر ممارسات العلماء المحليين الذين اتخذوا أكل أموال العوام مهنة باسم المعونات الروحانية، ونقوم نحن الآخرون بتخريج أجيال لا تعيش إلا على فتات موائد العرب.

خلاصة ما في القول أن علينا الانتباه لمحتوى قول النبي صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"؛ فمديرو هذه المدارس مسؤولون أمام الله عن مصير أطفال المسلمين الذين يدرسون على مناهجهم المستوردة دونما وعي من هؤلاء الأطفال الأبرياء ولا من آبائهم الجهلة في الغالب. دعونا نراجع أنفسنا فنستجيب لمتطلبات هذا العصر الذي ينتظر المسلمين فيه من التحديات المستقبلية أكثر مما يواجهون اليوم. والأغرب في الأمر أن الدول العربية المستوردة المناهج منها قد تخلت عن أكثر محتوياتها منذ فترة طويلة؛ فهل هناك من أحد يضمن لي اليوم أن جمهورية مصر العربية لا تزال تقرّر كتاب البلاغة الواضحة وشرح ابن عقيل على طلبية الثانوية العامة؟!..

هذا، ومن الإنصاف إثبات أن التعليم العربي بهذا النظام قد تمّ القضاء شبه التامّ عليه في الولايات الشمالية بعد أن قام معهد

التربية بجامعة أحمد بللو بوضع منهج تعليمي^(١٩) عليه الكثير من الطابع المحلي المفقود في المناهج المستوردة، والأغرب في الأمر أن الإخوة في الشمال رغم الاستقلال بمناهجهم عن الدول العربية لا زالوا يحظون من المنح الدراسية بأكثر مما يحظى به الإخوة في الجنوب، والأغرب من ذلك أن الإخوة الشماليين رغم أنهم أكثر من الجنوبيين دراسة بالوطن العربي (المملكة العربية السعودية بالتحديد) فهم أقلّ من الجنوبيين بالكثير من حيث الاعتماد على وظائف العرب بعد التخرّج، ويبدو أن ذلك نتيجة طبيعية بين قوم وضعوا ضمن استراتيجياتهم المنهجية مستقبل التلميذ المتخرّج في وطنه، وبين آخرين لا يعدّون له مستقبلاً إلا خارج حدود الوطن.

ما أسهل أن يتذرّع بعضنا بأن مقارنة وضع التعليم العربي في جنوب البلاد مع نظيره في الشمال من باب القياس مع الفارق، وإن كان أغلب أصحاب هذه الحجّة لم يسبق لهم زيارة أية ولاية شمالية ليدرسوا الواقع بأنفسهم عن كثب، وعلى فرض تسليمنا لهم بهذه الحجّة، فهل هناك مانع من السعي للحاق بهذا الركب المتقدّم في الشمال؟ على أنني وحسب نظري المتواضع لا أرى الحاجة إلى ما حاول بعض الإخوة الجنوبيين القيام به بعد الندوة العلمية التي عقدتها رابطة خريجي طلبة جنوب

(١٩) سأتحدّث بالتفصيل عن هذا المنهج في الفقرات اللاحقة.

نيجيريا بالجامعة الإسلامية بالنيجر سنة ٢٠٠٣م في مدرسة الدعوة الإسلامية بـ"إبادن"، حيث بذل بعض الغيورين على التعليم العربي من أبناء المنطقة جهودًا مخلصًا في محاولة توحيد مناهج المدارس العربية، أقول لا حاجة إلى إعادة بذل هذه الجهود بعد أن وُفق معهد التربية بجامعة أحمد بللو بزاريا لوضع منهج موحد من هذا القبيل منذ عقود من الزمن تسير عليه أغلب المدارس العربية وتعتمده الحكومات والجامعات في الولايات الشمالية، وإن كانت لدينا ملاحظات على هذا المنهج أفليس الأفضل أن تكون لنا عضوية فعّالة في الهيئة المشرفة عليه لنسهم بآرائنا في تطويره أكثر، ومن ثمّ نسعى كما سعى إخواننا الشماليون في إقناع حكوماتنا وجامعاتنا في الجنوب باعتماد هذا المنهج.

■ ثالثاً: نظام التعليم العربي الصرف

والقائمة مناهجه على الاجتهادات الفردية

يتفق هذا النظام مع سابقه في أمور ويختلف معه في أمور أخرى، وللتخلص من التكرار قدر الإمكان سيكون التركيز على جوانب الاختلاف والتي أبرزها ما يلي:

١- بينما يقوم النظام السابق على المناهج المستوردة، يقوم هذا النظام على مناهج موضوعية من قبل المؤسسين بجهودهم الشخصية.

٢- بينما تخلو مناهج النظام السابق من الاعتبارات المحلية، جعل هذا النظام من أولى أولوياته المتطلبات المحلية، فقلّ فيه اعتماد المقررات المستوردة من الوطن العربي، بل بذل مؤسسو هذه المدارس جهوداً مشكورة في تأليف مقررات دراسية في مختلف المواد يرون أنها الأنسب لطبيعة البلاد.

٣- بينما ينقص النظام السابق تدريب التلاميذ على مهارات مواجهة الجماهير، جعل هذا النظام هذه المهارات في مقدّمة أهدافه.

٤- بينما كان التوجه الغالب في النظام السابق شرعياً، كان التوجه الغالب في هذا النظام أدبياً ثقافياً، ولاشك أن لذلك علاقة بتوجه رائد هذه الفلسفة المنهجية في نيجيريا.

٥- بينما يركّز النظام السابق على مهارتي الاستماع والمحادثة لدى التلاميذ، يركّز هذا النظام على مهارتي القراءة والكتابة، ونسبة التأليف بين خريجي النظامين أوضح دليل على ذلك.

٦- بينما يهيئ النظام السابق تلاميذه ليلتحقوا بجامعات الدول العربية بعد التخرّج، لم يعط هذا النظام لهذا الجانب اهتماماً كبيراً، فبمجرّد تكملة التلميذ للمرحلة التوجيهية وفق هذا النظام أصبح جاهزاً لتلبية جميع الأهداف المتوخّاة في فلسفة المدرسة^(٢٠).

٧- بينما غاية أمانى المدارس العربية على النظام السابق هي الحصول على معادلة الجامعات العربية، ومن ثمّ المساعدات الخارجية، تسعى مدارس هذا النظام للاكتفاء الذاتي من خلال استغلال مختلف المناسبات الدينية لجمع تبرّعات المحسنين المحليين.

(٢٠) راجع عن هذه الفلسفة كتاب أخينا الكبير السيد محمد مصباح الزيتوني (مشاكل التعليم العربي في بلاد يوربا)، وخاصة في الفصل الذي عقده الأخ للمقارنة بين حامل الشهادة التوجيهية والجامعي.

يبدو أن فضيلة الشيخ المرحوم آدم عبد الله الألوري كان سباق غايات في هذا المضمار؛ فلقد تفتن فضيلته بعبقريته الفذة منذ منتصف القرن الماضي إلى أن أي منهج تعليمي ناجح يجب أن يكون محلي الطابع، فاجتهد فضيلته وأبدع أيما إبداع في وضع مقررات دراسية مبسطة تم اعتمادها حتى لدى مشايخ الكتاتيب، ولا يزال كثيرون من تلاميذ الشيخ المنتشرين في جميع أرجاء نيجيريا وغيرها من دول غرب إفريقيا يسيرون على هذا النظام. إذا اعترفنا أن هذا النظام قد أتى أكله وحقق أهدافه بشكل رائع فلا يعني ذلك أنه (شأن أي جهد بشري) يخلو من جوانب قصور إذا نظرنا له من منظار مستجدات هذا العصر.

• مزايا نظام التعليم العربي الصرف والقائمة مناهجه
على الاجتهادات الفردية ؛

- تقديم الضرورات المحلية على المتطلبات الخارجية.
- إكساب التلاميذ مهارات مواجهة الجماهير.
- إكساب التلاميذ الثقة بالنفس، وإن كان هذا الجانب مبالغاً فيه أحياناً.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة التأليف، وبالفعل قد نبغ عدد كبير من خريجي النظام في مجال التأليف.

• عيوب نظام التعليم العربي الصرف والقائمة مناهجه
على الاجتهادات الفردية ؛

- فردية الجهود في وضع هذه المناهج حرمتها كثيراً من مزايا الخبرات الجماعية، فالاجتهادات الفردية في مهمة من هذا القبيل (مهما تبلغ درجة عبقرية صاحبها) ستتَّسم حتماً بكثير من جوانب القصور.
- غلبة الاتجاه الأدبي الثقافي على الاتجاه الشرعي الذي هو الهدف الأساسي من التعليم العربي في نيجيريا.
- عدم فسح المجال لبعض مقررات التعليم الغربي، مما له آثاره السلبية على من لم تكن لديه خلفية كافية في التعليم الغربي قبل الالتحاق بهذا النظام.
- حيولة الثقة المفرطة بالنفس دون مواصلة بعض خريجي هذا النظام لدراساتهم الجامعية، مما يحرم الأمة الإسلامية الاستفادة المثلى من الإمكانيات الكامنة في هؤلاء التلاميذ، والتي من المحتمل اكتشافها في حالة ما لو واصلوا دراساتهم الجامعية.
- الوقوع في بعض التجاوزات والمحظورات الدينية نتيجة بناء المعيشة على امتهان الروحانية بعد التخرج، مما يوقع البعض في ممارسات أقرب إلى الشرك منها إلى الإسلام. وهذا العيب لا يسجل على هذا النظام فقط، بل وعلى غيره من أنظمة التعليم

العربي التي تعتمد على الحظ وما يسمى بتوفيق الله فيما يتعلق
بمستقبل التلميذ دونما هدف واضح، الأمر الذي يجعل فلسفتهم
هذه أقرب إلى التواكل منها إلى التوكل.

يؤمل من القائمين على المدارس العربية السائرة على هذا
النظام ألا يغيب عن أذهانهم أن لكل زمان رجاله، فكون النظام
موضوعاً من قبل عالم جليل لا يختلف اثنان في مكانته العلمية
والفكرية والتربوية لا يعني بالضرورة أن النظام صالح لكل
زمان، مادام أنه مجرد جهد بشري لا وحي سماوي لا يأتيه
الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد.

■ رابعاً: نظام التعليم العربي في المدارس الحكومية

اضطرت الحكومة النيجيرية منذ أيام الاستعمار، ونزولاً عند إرادة الشعب النيجيري المتمسك بإسلامه أن يتيح فرصة صورية للتعليم العربي ضمن مقرراتها الاختيارية، ومن مخلفات ذلك وجود مقرر اللغة العربية والأدب العربي ضمن المنهج الموحد لمجلس الامتحانات لغرب إفريقيا (WAEC)، ذلك المقرر العربي المفتقر إلى أدنى مقومات المناهج التعليمية الحديثة، إضافة إلى عدم توظيف الحكومة للكوادر المؤهلة في تعليم هذا المقرر العقيم، ناهيك عن عدم تخصيص حصص دراسية معقولة لتدريس المقرر في حالة توافر المدرّس.

على أن مسؤولية عدم نجاح التعليم العربي في المدارس الحكومية (الجنوبية خاصة) لا تقع على الحكومة ونواياها الخبيثة وحدها، وإنما تتحمل جزءاً من المسؤولية أنظمة التعليم العربي العتيقة والمضطربة، فأثى للحكومة أن تحصل على الكوادر المؤهلة في التعليم العربي وأمامها في الغالب خياران أحلاهما مرٌّ^(٢١)، فإما توظيف من يحمل شهادة معتمدة لدى الحكومة لكنه لتدريس اللغة الإنجليزية أصلح منه لتدريس

(٢١) من الحقيقة أن هذا الوضع المزري أكثر انتشاراً في جنوب البلاد أكثر منه في الشمال كما سنفصّل عند حديثنا عن وضع التعليم العربي في الجامعات.

أبسط مادة في اللغة العربية وإن كان يحمل بكالوريوس في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية، وإما توظيف خريج مدرسة عربية أو جامعة عربية وهو من الناحية العلمية على الأقل كفاء للتدريس، إلا أن قلّة زاده من التعليم الغربي تزهّد الحكومة فيه أو تجعله هو نفسه يحسّ بشيء من مرّكب النقص يقتل فيه حسّ المبادرة والتحدّي. ومما يضحك ويبكي في آن واحد أنه ترد في امتحانات مجلس غرب إفريقيا في بعض الأحيان أسئلة يخيّل إليك في الوهلة الأولى أنها موجهة إلى طلاب جامعيين متخصصين في اللغة العربية.

نأمل من الإخوة القانمين على منهج التعليم العربي بمعهد التربية بجامعة أحمد بللو التدخل بإعادة تنظيم منهج التعليم العربي في المدارس الحكومية بطريقة أكثر واقعية، ومن ثمّ حتّ السلطات المعنية على توفير الحصص الكافية وتوظيف الكوادر المؤهلة لتدريسها.

هذا، ويمكن أن نلحق بهذا النظام ظاهرة مدارس الحضانة والابتدائية الإسلامية والمنتشرة في مختلف مدن جنوب نيجيريا ابتداء من العقدين الأخيرين في القرن الماضي^(٢٢)، حيث زعم مؤسّسو هذه المدارس (وأكثرها تجارية بحثة للأسف) أنهم

(٢٢) من باب الأمانة إثبات أن جماعات إسلامية نشطة في جنوب نيجيريا، مثل جماعة أنصار الإسلام وغيرها قد انتهجت هذا النهج بعقود من الزمن قبل هذه الموجة الأخيرة.

يقومون بنهضة جديدة على أنقاض المدارس العربية الفاشلة دنيوياً والمدارس الحكومية الخائبة دينياً؛ إن صحَّ التعبير، زعموا أنهم يقومون بعملية مزاججة ما بين التعليم الغربي المدني والتعليم العربي الإسلامي، لكنهم وقعوا تحت أسر مكاسبهم التجارية فأصبح التعليم العربي الإسلامي في هذه المدارس جسداً لا روح فيه تحت طغيان التعليم الغربي الراج في البلاد، بل وأدَّى الأمر ببعضهم إلى استبدال اللغة الإنجليزية باللغة العربية في تعليم الدين، إيماناً منهم بأن الغاية هي فهم الدين بغض النظر عن اللغة المتوسَّل بها إلى تحقيق ذلك. يبدو هذا المبدأ صحيحاً عند النظرة الأولى، لكن إذا دققنا النظر في إفرازاته نكتشف أنه سينتج لنا جيلاً من الشباب (وقد بدأ ذلك بالفعل) متحمساً للدين بحكم التنشئة المدرسية الأولى، وينغمس في القراءة عنه في الكتب المترجمة، ومن ثمَّ توهمه قراءاته الواسعة في الدين بهذه الطريقة أنه الآن أهل للاجتهد والإفتاء الديني، لاسيما إذا اكتشف بحكم ثقافته الواسعة أن أكثر المحسوبين على الدراسات الإسلامية ممن ليس لهم حظٌّ من التعليم الغربي أنهم دونه بالكثير في مستوى النضج الفكري، ومن ثمَّ يتمادى أكثر ويرى أنه في غنى عما لا يمكن الاستغناء عنه من التعامل مع مصادر التشريع الإسلامي في لغته الأولى وهي العربية.

لمعالجة هذه الحالة كذلك لا بدّ أن تقوم جهة مثل معهد التربية السالف الذكر بإعداد منهج للتعليم العربي للمرحلة الابتدائية على غرار نظيره المقترح سابقاً للمرحلة الثانوية الحكومية، فإن كان يصعب تطبيق منهج من هذا القبيل في المدارس الابتدائية الحكومية، فلا أقلّ من اعتماده في ما بات يُسمّى بالمدارس الإسلامية النموذجية.

■ خامساً: نظام التعليم العربي المزدوج (منهج زاريا)

أحدثت حكومات بعض دول غرب إفريقيا ذات الأغلبية المسلمة الساحقة مثل النيجر ومالي والسنغال نظام المدارس العربية الفرنسية الحكومية، حقق هذا النظام (والحق يُقال) نتائج إيجابية هائلة جداً على حسب ما لمسنا من خلال احتكاكنا الكثير بخريجي هذا النظام طيلة سنوات الدراسة في النيجر والمملكة العربية السعودية، وعلى حسب ما أعرف في النيجر على سبيل المثال فخرّيجو المدارس العربية الفرنسية لا يكادون يشعرون بشيء من النقص سواء في الأوساط الأكاديمية أو بين العوام، بل على العكس من ذلك يغبطهم نظراؤهم خريجو المدارس الفرنسية الصرفة على هذا الازدواج اللغوي والثقافي، إضافة إلى أن خريجي الجامعات العربية من هؤلاء الشباب يحتلون اليوم مواقع قيادية في الدولة.

من الأمانة العلمية أن نشير إلى أن نجاح هذا النظام في النيجر وغيرها من الدول المذكورة يعود إلى عدّة عوامل غير متوافرة عندنا في نيجيريا إلى اليوم، من تلك العوامل ما يلي:

١- نسبة المسلمين في هذه الدول لا تقلّ عن ٩٠%، الأمر الذي ساعد على أن يكون للتعليم العربي الإسلامي موقعه

الرسمي لدى رجال الدولة، بينما الوضع عندنا في نيجيريا يختلف عن ذلك اختلافاً كبيراً.

٢- نتج عن الوضع السابق أن أنشأت حكومات هذه الدول مديرية خاصة بالتعليم العربي في وزارات التربية والتعليم، ولا شك أن هذا التعامل الرسمي مع التعليم العربي عزّز من مكانته إلى درجة كبيرة.

٣- بلغت عناية حكومات هذه الدول بالتعليم العربي أن قامت ببعثة مجموعة من موظفي مديرية التعليم العربي (ولا تزال إلى اليوم) إلى الدول العربية للحصول على درجات علمية مختلفة في مجالات طرق التدريس والإشراف التربوي وتصميم المناهج، وكل ذلك على نفقات دولهم الخاصة.

بما أن هذه العوامل غير متوافرة عندنا في نيجيريا حالياً، فمن الإجحاف الشديد مقارنة التعليم العربي المزدوج عندنا بنظيره في هذه الدول.

بغض النظر عن الجهود التي بذلها بعض الغيورين على التعليم العربي في شمال نيجيريا أيام الاستعمار^(٢٣) وفي السنوات الأولى بعد الاستقلال في محاولة وضع منهج موحد للتعليم العربي في البلاد، فقد قام معهد التربية بجامعة أحمد بللو بزاريا

(٢٣) راجع عن هذه المسألة مفصلة في الفصل الذي عقده غلادنت في كتابه السابق بعنوان (اللغة العربية في نيجيريا خلال فترة الاستعمار البريطاني)، ص: ٨٩-١٠٠.

فما بعد بوضع منهج متكامل للتعليم العربي يحصل التلميذ بعده على شهادة امتحانات الدراسات الإسلامية العالية (SISS) (SENIOR ISLAMIC STUDIES STATEMENT)، وهذا المنهج يهيئ التلميذ لممارسة مهنة التدريس بعد التخرج، فضلاً عن تمكّنه العلمي في اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

استجاب القائمون على هذا المنهج لمتطلبات العصر فكانوا من حين لآخر يعقدون ندوات حول كيفية تطوير المنهج وفقاً لما تقتضيه ظروف العصر؛ فلقد تطوّر المنهج اليوم إلى حدّ أن خريجي المدارس العربية على نظامه مؤهلون للدراسة في أغلب تخصصات الكليات الأدبية والإنسانية بما في ذلك القانون المدني، إضافة إلى مجالهم الأساسي وهو اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وذلك بفضل إدخال مقرّرات أساسية من التعليم الغربي تؤهّل التلميذ لاجتياز امتحانات مجلس غرب إفريقيا (WAEC)، و امتحانات المجلس الوطني للامتحانات (NECO) في تخصصات القسمين الأدبي والتجاري على الأقلّ.

لقد حصل هذا المنهج على اعتماد جميع الجامعات في شمال البلاد، ولا نزال نأمل من إخواننا في الجنوب أن ينضمّوا إلى هذا الركب فيستغلّوا كل ما عندهم من النفوذ للضغط على صنّاع القرارات في الجامعات الجنوبية لاعتماد هذه الشهادة في بعض الأقسام على الأقلّ، ومن يدري فلعلّ تطبيق المدارس العربية في

جنوب نيجيريا لهذا المنهج، ثم انضموا مؤسسيها إلى عضوية اللجنة المشرفة عليه سيلعب دوراً كبيراً في تطوير المنهج أكثر فأكثر.

هذا، ومن الجدير بالتنويه أن من المفارقات العجيبة أن تقع في مدينة جوس بولاية بلاتو (معقل المسيحيين النيجيريين ومؤامراتهم الخبيثة ضد الإسلام) مدرستان تعتبران نموذجين في حسن تطبيق هذا المنهج، وأقصد بهما كلية الإيمان^(٢٤) ومدرسة البيان، ومما تحمد عليه كلية الإيمان أكثر أنها لم تكتف بتخريج التلاميذ على هذا المنهج وحسب، بل افتتحت قسمًا آخر أطلق عليه مدرسة الإيمان مهمتها إعداد أبناء المسلمين للالتحاق بمختلف التخصصات العلمية في الجامعات المحلية والخارجية، دون أن يمنعهم ذلك من التزود بنصيبهم من اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ومن أوضح الأدلة على نجاح هذا القسم كذلك كون أكثر خريجه من حفظة كتاب الله تعالى وإن أصبحوا فيما بعد أطباء أو مهندسين أو غير ذلك. هذا، ويوسفنا أن هذا النظام المزدوج يعمل به في فرع جوس فقط من المدارس الإيمانية، أما في الفروع الأخرى بما في ذلك

(٢٤) هذه الكلية واحدة من المدارس العربية الكثيرة التي أسستها أسرة الشيخ عارف زبدين في شمال نيجيريا، والتي أولها كلية الكاغي للدراسات الإسلامية في مدينة ميدغري، وهي اليوم بكل إمكاناتها الاستراتيجية تحت إدارة سعادة المدير القدير سيدي الشيخ محمد ثاني إدريس البلاتوري

الفرع الأم بميدغري فالمدرسة علمية فقط مع إقحام مقررات منهج زاريا ومن ثم فرض امتحاناته على التلاميذ، أنا أسمى ذلك إقحاماً لأن التخصص العلمي بطبيعته المعقدة باعتراف الجميع لا يتحمل أن يدرس معه هذا المنهج الدراسي الجاد، مما له تأثيره السلبي على مستوى تركيز التلاميذ حسب تجربتي الميدانية، فيصعب بدرجة كبيرة تحقيق التوازن المطلوب في مثل هذه الحالة، وعلى ذلك يبدو أن أسلوب مدرسة الإيمان (ذات التوجه العلمي المطعم بالدراسات الإسلامية) وكلية الإيمان (ذات التوجه الإسلامي المطعم بالتعليم الغربي) في فرع جوس أنجح الأساليب وأقربها لتحقيق التوازن إذا توافرت الإمكانيات.

ويلاحظ كذلك أن بعض المدارس العربية أساءت توظيف هذا المنهج فركزت على الكفاية الاتصالية دون الكفايتين اللغوية والثقافية، الأمر الذي ينتج عنه في العادة "استخدام غير دقيق للغة" (٢٥)، ويقع ذلك أكثر في بعض المدارس الإسلامية ذات التوجه العلمي، حيث حاولت هذه المدارس الجمع بين التخصص العلمي ومنهج زاريا المطبق في المدارس العربية المتخصصة، فترى طلاب هذه المدارس في الغالب يتمتعون بقدر من الطلاقة في التحدث بالعربية، بسبب أن أساتذتهم في

(٢٥) كوك، فاي: علم اللغة التطبيقي، ص: ٤٢.

الغالب لا يقومون بالتصحيح المستمر للأخطاء اللغوية، متوهمين أن ذلك يحدّ من طلاقة التلاميذ^(٢٦).

مع تقديري الخالص للجهود المتواصلة المبذولة في تطوير منهج زاريا الذي أعتقد أنه الخيار الأفضل للتعليم العربي في نيجيريا اليوم، فتجربتي البسيطة مع المراقبة في امتحانات هذه الشهادة بمدرسة الإيمان بلافيا وكلية الكامي بميدغري أوقفتني على ثغرات لم تكن لتحدث في مثل هذه الهيئة العملاقة لو كانت الأمور تسند إلى أهلها، فأني مستقبل زاهر يتوقع للأمة إذا دخلت المحسوبة السياسية أروقة إدارتها التعليمية؟!

(٢٦) راجع عن خطأ هذه الفكرة ميتشل، روزاموند، ومايلز، فلورنس: نظريات تعلم اللغة الثانية، تر: عيسى بن عودة الشريوفي، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤م، ص: ٢٥٨-٢٦٢.

■ اقتراحات حول تطوير التعليم العربي العام في نيجيريا

أتمنى ألا يعدّ تطاولاً مني محاولة تقديم اقتراحات متواضعة انبثقت من خلال تناولنا للأوضاع السابقة، ولعلّ مما يشفع لي في هذا الصدد أنها مجرد اقتراحات أعتقد جازماً أن مواجهتها بالنقد البناء ستصل بنا في النهاية إلى الغاية من طرحها، وهي محاولة إصلاح الوضع قدر الاستطاعة. والعمود الفقري لهذه الاقتراحات هو التعاون وتكاتف الجهود الفردية والمؤسسية والحكومية على تطوير اللجنة المشرفة على منهج التعليم العربي التابعة لمعهد التربية بجامعة أحمد بللو بزاريا، واعتبارها بمثابة المديرية الخاصة بالتعليم العربي على غرار ما في الدول المذكورة أعلاه إذا تعذر إنشاء ذلك على مستوى وزارة التعليم الفيدرالية، على أن تكون من مهمات هذه اللجنة ما يلي:

- ١- حتّى حكومات الولايات الشمالية ذات الأغلبية الإسلامية على إنشاء مديريات خاصة بالتعليم العربي، وضخّ هذه المديريات بالكوادر المؤهلة بعيداً عن المحسوبية السياسية.
- ٢- التكوين المحليّ أو الخارجي للمدرّسين والمديرين والمشرفين التربويين في مجال التعليم العربي.

٣- الخروج عن إطار مجرد وضع المناهج وتوصيف المقررات بالانطلاق إلى آفاق تأليف المقررات الملانة لفلسفة الدولة التعليمية.

٤- وضع منهج متكامل للتعليم العربي المزدوج في المرحلة الابتدائية يتأهل التلميذ بموجبه لاجتياز الامتحانات الحكومية العامة للالتحاق بالمرحلة المتوسطة.

٥- وضع منهج مبسّط للتعليم العربي في المدارس الحكومية المتوسطة والثانوية.

٦- تعميم تجربة كلية الإيمان بجوس في جميع المدارس العربية، وإضافة تجربة مدرسة الإيمان بجوس (ذات التوجه العلمي المطعم بالدراسات الإسلامية) إذا توافرت الإمكانيات.

هذا، ونأمل من بعض المدارس العربية في جنوب نيجيريا والتي لا تزال لمصلحة أو أخرى تجمع التلاميذ ذوي الأعمار المتباعدة تحت سقف واحد، فتجد في القاعة الواحدة رجلاً أربعينياً مع طفلٍ عشريٍّ، كما تصادف داخل الفصل الواحد ثيبة ثلاثينية مع فتاة دون العاشرة من عمرها، مع ما ينتج عن ذلك من آثار تربوية ونفسية سلبية لدى جميع الأطراف، نأمل من هذه المدارس تجاوز هذه المرحلة بتطبيق تجربة كلية الكامي للدراسات الإسلامية في ميدغري، وتتمثل التجربة في برنامجين لمحو الأمية، أحدهما للسيدات في يومي الإجازة

الأسبوعية، والآخر برنامج ليلي للكبار، صدّقوني فقد تمكن بعض الكبار والسيدات من اجتياز امتحانات الدراسات الإسلامية العالية (SISS) بنجاح، ومن ثمّ التحقوا بالجامعة.

قد يعترض علينا البعض بأن منهج زاريا على فرض إمكان تطبيقه في المرحلتين المتوسطة والثانوية فمن الصعب في المرحلة الابتدائية إعداد التلاميذ لاجتياز الامتحانات الحكومية، بحجة أن تحقيق ذلك يتطلب تمديد فترة الدراسة الابتدائية إلى ستّ سنوات كما في المدارس الحكومية، إضافة إلى ما يترتب على تطبيق ذلك من رفع الرسوم الدراسية نتيجة ارتفاع رواتب معلمي المواد الإنجليزية في الغالب، علماً أن أغلب التلاميذ في المدارس العربية من الطبقة الفقيرة. لنقض هذا الاعتراض سأحيل إخواننا الجنوبيين على تجربة مدرسة الإيمان بلافيا، حيث نصحت إدارة المدرسة أولياء التلاميذ من ذوي الدخل المحدود بإلحاق أبنائهم بالمدارس الحكومية المجانية، على أن تخصص لهؤلاء التلاميذ فترة مسائية يتلقون فيها دروساً عربية وإسلامية لتعويض النقص في المدارس الحكومية مقابل رسوم دراسية رمزية تدفع منها مكافآت المدرّسين المتعاونين في البرنامج، وقد شهدت هذه التجربة في أبوجا كذلك. يبدو أن هذه التجربة ستنتج في إصلاح أوضاع أكثر المدارس العربية في جنوب البلاد كما نفعت في الشمال، فكلية الكامي بميدغري

ذات المنهج المزدوج اليوم (مع ملاحظتنا السابقة على طبيعة هذا الازدواج) كانت في يوم من الأيام مدرسة عربية خالصة لا يدرس فيها أي مقرر باللغة الإنجليزية، لكنها الإرادة القوية والعزيمة الحاسمة مع التدرّج في تغيير الوضع. فالحذر الحذر من الاندفاع واستعجال النتائج.