

تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل*

د. باسيليوس حنا بواردي

محاضر كبير في قسم اللغة العربية في جامعة بار ايلان ورئيس قسم تدريس اللغات في كلية الدراسات العليا في كلية اورانيم.

1. مقدمة

إضافة إلى كل التعريفات التي قد تحيط بالأقلية الفلسطينية العربية في إسرائيل، يمكن تعريفها أيضا على أنها أقلية لغوية¹. أي أنها تمارس لغتها الأم وفق ظروف اجتماعية، سياسية، ومعيشية خاصة. ويتجاذب مصطلح «أقلية لغوية»، بالأساس، مركبا الهوية القومية الجماعية، والممارسة اللغوية، التي تشكل بدورها عنصرا جوهريا من عناصر بناء الهوية الفردية والجماعية، على حدّ سواء. من هنا، تسعى هذه الدراسة المقتضبة إلى تشكيل إطار أولي للوقوف على إشكالية تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في البلاد ضمن منظومة متعددة اللغات وتأثير هذه الإشكالية على صياغات الهوية الفردية

والجماعية للإنسان العربي في إسرائيل. وتبعاً لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تعقب الأسباب المركزية التي أدت إلى هبوط التحصيل في اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل. على أن سبر غور الأسباب الحقيقية لأزمة تدريس اللغة العربية يوجب الوقوف على ماهية العلاقة بين مصطلحي اللغة والهوية. ولهذا الغرض قمت بدءاً بتعريف كل منهما على حدة، ومن ثمّ عرضت للعلاقة غير المنفصمة بين هذين المركبين، في محاولة لصياغة رؤية أولية ترصد لجوهرية اللغة في تشكيل الهوية الذاتية والجماعية القومية، وبالتالي فهم تداعياتها على أزمة تدريس اللغة العربية.

إن واقع الحال للغة العربية في إسرائيل يثير العديد من التساؤلات الجوهرية حول مكانة هذه اللغة عند العرب في البلاد، أو في مؤسسات الدولة، وما هي السياسة اللغوية الموجهة التي ترسمها السلطة أو المؤسسات الحكومية البديلة، وكيف يمكن إعلاء

1 حول الأقليات اللغوية، راجع، Paulston 1984; Edwards 1984 .
1998; Coulmas

* المقال يعتمد على مداخلة قدمت في مؤتمر «العربية لغة في عين العاصفة» بمبادرة مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات ومعهد فان لير في القدس.

مكانة اللغة لدى مستخدميها، بحيث تصبح ذات قيمة لغوية عالية وذات مركز يخولها مواجهة هيمنة اللغة العبرية. فقد تحوّلت اللغة العربية من لغة غالبية، مع إقامة دولة إسرائيل إلى لغة مغلوبة²، أو مهيمَن عليها، تواجه تحديات الأوضاع السياسية والثقافية والاقتصادية الجديدة³. إنها لغة الجهة الضعيفة، أو لغة الضعفاء⁴ التي قد يتم استيعابها على أنها لا تعود بالفائدة والمنفعة الحياتية، كما اعتاد البعض وصفها⁵.

وإذا ما أُلحنا تقسيم سبولسكي (Spolsky) وشوهامي (Shohamy)، حول اللغة، عندما فرّقا بين الممارسة اللغوية والأيدولوجيا اللغوية والسياسة اللغوية⁶، على الوضعية اللغوية العربية في إسرائيل، فإن الممارسة اللغوية تتأرجح بين اللهجة العامية واللغة الفصحى. إن الممارسة اللغوية المزدوجة للأقلية العربية، برأبي، لا تصل، كما يعتقد البعض، إلى حدّ الصراع، بل تبقى، على حدّ تعبير محمود البطل في كلامه عن اللغة والهوية في لبنان⁷، تبقى ضمن مصطلح التوتّر اللغوي بين الدارجة والفصحى. القضية هنا لا تصل إلى حدّ الصراع والإبطال، بل تتعايش كل من الدارجة والفصحى في توتّر دائم

يفتح المجال للمساومة أو الجدلية المثمرة لبناء استراتيجيات تعامل لغوي مستقبلي، يضم الاثنتين سوية. أما في ما يتعلّق بالأيدولوجيا اللغوية، فإنها تدخل ضمن مضمار الوعي باللغة واستعمالاتها، وهنا يعكس واقع الحال اللغوي صورة قاتمة بعض الشيء. فاللغة العربية، وعلى الرغم من كونها لغة قومية لمجموعة سكانية، إلا أنها لا تتمتع بتقدير لمكانتها في صياغة استراتيجيات تفكير بعيدة المدى. فاللغة، أية لغة، لا تقف عند حد الممارسة اليومية، بل إن الوعي بها يؤسس لنتاج فكري متقدّم. إن الشخص الذي لا يعي ويدرك أهمية لغة الأم لديه يبقى مقصراً أو ضعيفاً باستيعابه لأنماط تفكيرية متقدمة، وكذلك في استيعابه للغات أخرى. أن الوعي باللغة لا يعني التحدّث، بل هو إدراك عقلاني لأنماط التفكيرية التي يمارسها يوميا.

2. اللغة: تعريفات أولية

اللغة منظومة من أصوات (system) مؤلفة من أصوات (منطوقة أو مكتوبة)، مترابطة وفقاً لقواعد بنائية في سبيل تحقيق الاتصال (communication) الفكري والعاطفي بين الناس. ويشتمل هذا التعريف، بدءاً، على البعد الصوري (formal dimension)، وبه نقصد البناء التركيبي التي تقوم عليه الأبنية اللغوية المختلفة، سواء ما اختص منها باللفظ أو العبارة أو الجملة أو الفكرة. ولكل لغة مجموعة قواعد يتم بموجبها تركيب الصيغ اللغوية المختلفة، ويسمى هذا العلم الذي يبحث في هذه الصيغ، من حيث التركيب فقط، بعلم النحو والصرف. ولا شك أن هذه القواعد جوهرية لبناء اللغة واستمرار وجودها، فالبنية اللغوية، كما بات معروفاً، ثابتة نسبياً، بينما تطرأ مجمل التغييرات على إطار المعنى والدلالة.

2 Cravens 1994, Vol. 1, pp. 4396-4398.

3 راجع على سبيل المثال، تفاعلات هذه اللغة في العملية الأدبية الشعرية في، بواردي 2007؛ بواردي 2007 (أ).

4 راجع، عن السياسات اللغوية والثقافية للأقلية العربية في إسرائيل، في البحث الوافي للباحثين محمد أمارة وعبد الرحمن مرعي، Amara & Mar'i, 2002، وخصوصاً فصل المقدمة، ص 1-15؛ وكذلك أمارة 2002، ص 89-119.

5 أحيل القراء إلى النقاشات اليومية الحاصلة في المدارس العربية، على سبيل المثال لا الحصر، بين المعلمين والطلاب أو بين المعلمين أنفسهم، حول جدوى تعليم اللغة العربية الفصحى بشكل خاص، تلك التي ينتهي استعمالها، أو الإفادة منها مع إنهاء التعليم الثانوي. إن العامل في جهاز التربية والتعليم ينكشف يوميا على تلك الأسئلة المحيرة حول جدوى العربية في الحياة اليومية، وهو أمر سنناقشه لاحقا في هذه الدراسة.

6 نقلا عن، Amara 2002, pp. 1-2.

7 راجع: al-Batal 2002, pp.91-115.

(structure). ويؤكد علماء اللغة أن اللفظ يحدد لنفسه حداً أدنى من المعنى المشترك، على الرغم من مقدرته على التنوع ضمن سياقات مختلفة ومتعددة، «إن ما يتجسد من المعنى في كلمة بعينها في موقف متعين، يتعلّق، من جهة، بتاريخ تعلّم الفرد المستمع، وعلى وجه الخصوص المتكلم، ومن جهة أخرى بسياق الموقف المناسب، الفعلي وغير الفعلي»¹⁰. لذا فإن نجاح التواصل اللغوي منوط بوجود أعراف بين المتواصلين لغوياً، على أن هذه الأعراف لا تنفي استخدام اللفظة أو الكلمة بأفاق أوسع من المتفق عليه عرفياً، على نحو استعاري أو مجازي. ومعنى هذا أن اللغة، وخصوصاً تلك المرتبطة بالمعنى، تشكل نظاماً عرفياً (conventional system) وليس تصنيفاً عرفياً (conventional taxonomy)¹¹.

أما النظام الوظيفي فيعني الوظيفة التي تؤديها مفردة أو جملة عند التلفظ بها. ف وراء المعنى الذي تحمله هذه العملية اللغوية قصد يتعلّق بنوايا المتكلم أو السامع، وبهذا النظام يتحقق الأساس النفعي للغة الذي يعني تأدية أعمال اجتماعية.

ومن منطلق النظام الوظيفي يؤكد لودفيك فيتجينشتاين إن اللغة منغمسة بعبادات وأنماط معيشية، حتى أنه من المستحيل التفريق منطقياً بين دلالة المصطلحات واستعمالها بشكل عملي. إن لمصطلحات اللغة معنى في إطار أوسع يشدّ عن اللغة فقط. وينعكس هذا من أسلوب تعليمنا وتعلّمنا قواعد اللغة. إن تعلم اللغة معناه تعلّم نظام قواعد استعمال المصطلحات والمفردات، ومن ثمّ تعلّم كيفية تطبيقه. إن معنى مصطلحات لغوية أي كانت مرتبط بقواعد تطبيقها؛ تماماً كما أن معنى أداة لعب يتحدّد من خلال

وينطوي التعريف أعلاه أيضاً على بعد المعنى والدلالة (semantic dimension) ونقصد به ما تشير إليه الألفاظ والعبارات والجمل والقضايا من دلالات، وما تعبّر عنه من معانٍ وتصورات وأفكار ذهنية، وأشياء في العالم المادي، أو وقائع في العالم الخارجي. ويسمى العلم الذي يبحث في المعنى والدلالة علم المعنى والدلالة. وهو علم يتناول دراسة قواعد استعمال المعنى والدلالة وصلة ذلك بالأبنية اللغوية. ويتضمن التعريف أيضاً، البعد الشعوري (feeling dimension)، وبضمنه البعد القومي، على أساس أن اللغة تحمل أحاسيس وعواطف مشتركة بين أفراد المجموعات السكانية القومية. ويحدد المعنى للفظ في البعد الشعوري للغة من خلال الارتباط القومي والمشاركة المستمرة في استعمال اللغة وإدراك ما للغة من علاقة وثيقة بالوجود القومي⁸.

وقياساً على التعريف أعلاه يمكننا الوقوف على اللغة بوصفها نظاماً عاماً ينطوي على مجموعة من النظم المتكاملة والمتساندة، وإذنا يمكننا التطرق إلى ثلاثة نظم، هي مجمل هذا النظام العام، ونعني النحوي والدلالي والوظيفي. فللنظام النحوي، وبالتالي الصرفي والصوتي والتركيبي، دور في تقرير الخطاب وتحليله، لا يقل أهمية عن مستواه الدلالي وأهدافه ومغزاه، فالنحو في لغة ما يمثل نظرية هذه اللغة فيما يتصل بالحقيقة الواقعة⁹. ولللاقات النحوية دور فعّال في تنظيم المادة اللغوية في ذاكرة الإنسان.

ويتعلّق النظام الدلالي باللفظة المفردة، لكونها البنية اللغوية الصغرى (micro-structure) التي تحمل معنى، وبالجملة لكونها البنية الكبرى (macro-)

10 راجع للتوسع، Engelkamp, 1983.
11 للتوسع راجع، إسماعيل، 1985: 44-47.

8 للتوسع راجع، خليل، 1984: 342-348.
9 Kress, 1981: 5



دورها في اللعبة، كذلك من غير الممكن الفصل بين المفردات اللغوية ودورها في اللعبة اللغوية، إذا صحَّ التعبير؛ أي أن المسألة مرتبطة بمدى تشابك المفردات بالفاعلية الإنسانية. ليست الفعاليات الذهنية هي التي تنفخ الروح بالرمز/الإشارة، وإنما تصبح الإشارة حية من استعمالها؛ استعمال وفق قوانين موجّهة في إطار الروتين الحياتي الاجتماعي. إن ولادة إشارة دالة في الأطر اللغوية أو غير اللغوية المباشر، هو تبني كائن حي الإشارة والسيطرة على تقنيات استعمالها وعلى القواعد النحوية الخاضع لها. وتباعاً يمكن القول إن نظرية فتجنشتاين اللغوية تبحث في الأخير عن استعمال/استعمالات اللفظ أو الكلمة وليس عن الكلمة بحد ذاتها، «لا تبحث عن كلمة، بل ابحث عن استعمالها»¹² يؤكد فتجنشتاين، ويشير بهذا إلى العلاقة الوثيقة بين استعمال الكلمات والأبعاد الاجتماعية، الزمانية والمكانية للفظ اللغوي. هذه المسألة تعيدنا عملياً إلى ارتباط اللغة بالفرد والجماعة على حد سواء، وكيف تساهم اللغة في معرفة الذات أو الاتصال بالآخر، ومن ثمّ، وبالمستوى الاستراتيجي كيف يصوغ الفرد كينونته/هويته، وفق التداول اللغوي اليومي، وهو أمر سنعاود مناقشته لاحقاً¹³.

3. الهوية: تعريفات أولية

عندما نريد أن نفهم العلاقة الوثيقة بين الهوية والوعي، علينا أن نأخذ بالحسبان صفة مصيرية للوضع الإنساني، ونقصد طابعه الحوارية الأساسي. إننا نتحول إلى أناس كاملين، يستطيعون فهم أنفسهم ونتيجة لذلك يمكنهم تعريف هويتهم بواسطة اكتساب

لغات إنسانية متعددة القدرات التعبيرية. إننا نتعلم طرق التعبير هذه من خلال إجراءات تبادلية مع الآخر. إننا لا نكتسب اللغات الضرورية لنا من أجل تعريف ذاتنا. إننا نتعلمها من خلال اللقاء والاحتكاك مع الآخرين، «الآخرين المهمين» لنا¹⁴.

وتظهر السجلات الحديثة اختلاف تصور الهوية بين الدارسين من فروع علمية مختلفة، فالتصور الإثنولوجي يعتبر الهوية صورة الذات التي يفرضها المجتمع على الفرد، بينما ترى نظرية التحليل النفسي أن الهوية تتشكل وفق علاقة متشعبة بين الطفل والأم. من جهة أخرى، تميل الأبحاث حالياً إلى التشديد على التمييز بين الأنا والذات وتوضيح الطبيعة المُنْحَيَّلة للأنا¹⁵.

الهوية، بحسب تشارلز تيلور، هي الخلفية المتشكلة لأجوبة الأسئلة المتعلقة بـ «من أنا وما أريد أن أكون». للهوية من هذا الجانب جانب عرفي واضح. إننا نختبر ونقوم بالإمكانات المختلفة على ضوء مثاليات وقيم معينة توجه إلى التمييز بين ما نحتسبه كجيد ومن المناسب عمله. بطبيعة الحال تشكل الأقوال السابقة خلفية اصطلاحية تمكننا من صياغة الأسئلة والاصطراعات، بل وتفرض علينا كيفية السلوك الأفضل. إن الهوية من هذا المنظور خلفية تمكننا من العمل ضمن المدى الأخلاقي، ذلك الذي يعطي لتساؤلاتنا وأدواقنا أهمية¹⁶.

إن الطابع الذي نعمل بموجبه في الفضاء الأخلاقي، والذي نؤسس فيه هويتنا، يتأثر من اللغة التي نتعلمها ومن العادات التي اكتسبناها، من التربية والتقاليد والحوار الذي نجريه مع «الآخر المهم»، ومن دوائر

14 راجع، Taylor 1998, pp. 32-33.

15 راجع تعريفات الهوية وعلاقتها مع الأبعاد القومية واللغوية في Suleiman 2003.

16 راجع، Taylor 1994, pp. 33-34.

12 انظر، بحيري 2004، ص 35.

13 راجع، Wittgenstein 1978.

كما في الهوية فإن هذا الجانب تأسيسي بصفته ضرورة منطقية أو متافيزيائية؛ أي أن اللغة كالهوية نتاج تاريخي وثقافي يتكون ويتغير نتيجة الفعاليات الإنسانية. للغة جانب تأسيسي مفاده أن كل تخاطب أو تعبير يطرحان قواعد نحوية ودلالية معينة.

من هذا المنظور فإن اللغة، وخاصة لغة الأم عند المتحدث، تشكل بنية وقاعدة أساسيتين لهويته، وهو ضروري، بل جوهري لتسيير حياته وإدارتها. إن اللغة أساس لأنها تؤسس الطابع الذي يظهر به أمام أنفسنا. بواسطة اللغة نفكر بأنفسنا ولذا فإن اللغة أداة نستطيع من خلالها تغيير أنفسنا؛ أي نصمم هويتنا. من هذه الناحية هناك تشابه كبير بين الطريقة التي نكتسب فيها هويتنا والطريقة التي نكتسب فيها لغة الأم، في الحالتين ليست العملية عملية تعلم واعية، وإنما تنمو داخل إطار اجتماعي، أي داخل نظام شامل لأنماط حياة نتعلم ضمنها ويتم تدريبنا على القيام بما يتوجب علينا. لا ينتج عن هذا المركب التأسيسي الثابت لكل من اللغة والهوية على حد سواء، لا ينتج أنه من غير الممكن تغيير لغتنا أو هويتنا. على أن أي تغيير سيحدث يجب أن يتأسس على قاعدة هويتنا أو لغتنا القائمتين.

اللغة من هذه الناحية تبقى أداة تذكير دائمة بالعضوية أو الانتماء الجمعي¹⁸؛ العرقي أو القومي، يسهل من خلالها التلاقي بين المركبات العامة للجماعة. الانتماء اللغوي للجماعة العرقية أو القومية هو بمثابة الأداة الأبرز للوحدة، من بين مركبات الانتماء المختلفة. اللغة تباعا، تمثل البيئة الأمثل لجعل الأمة، المعرفة كـ «مجموعة سكانية متخيلة»، قابلة للتخييل¹⁹. فهي تمحو، أو تقلل من أهمية الفوارق الأخرى القائمة في

الانتماء العديدة؛ العائلية، الثقافية، الدينية، والسياسية. على أن هويتنا لا تتحدد وفق الشروط التي نولد بها. هويتنا ليست معطى ثابتا أبدا، على العكس، إن صوغ الهوية مشروع مستمر نشارك فيه بشكل فعال. حتى وإن تحددت هويتنا بشكل جزئي بفعل ظروف تاريخية وُلدنا فيها، ومن خلالها يتم تشكيلنا، فهي؛ أي الهوية، لا تتأطر بفعل الظروف نهائيا ولمرة واحدة، العكس هو الصحيح، فلأن التزامنا الأخلاقي وقدرتنا على الدراية يتشكلان ضمن عملية تاريخية، فهما قادران على التغيير. إن هويتنا مسألة نشغل في بنائها طوال حياتنا؛ بمعنى أنها نتاج تاريخي يشارك ويلعب دورا فعّالا في تشكيل التاريخ.

الهوية، من هذا المنظور دراية تتصل اتصالا وثيقا بالفضاء الأخلاقي. بحسب تيلور، أن تكون مستقلا يعني أن تتخذ موقفا في الفضاء الأخلاقي. الفضاء الأخلاقي هو فضاء تُثار به أسئلة متعلقة بالتمييز بين الخير والشر. ما الذي من المناسب أو من غير المناسب عمله، ما هو المهم أو ذو المعنى بنظرنا، وما هو التافه الهامشي؟ كما في التشكل الفيزيائي الجسماني، فإننا لا نخترع الفضاء الأخلاقي، وإنما نساهم في صياغته ببحثنا عن أساليب نراها جيدة أكثر من غيرها. إن مصطلح الهوية كما يراه تيلور يكمل هذا التصور، فإننا كفاعلين ومتخذي قرارات، تقدم لنا هويتنا توجيهها في الفضاء الأخلاقي. من هنا فإن مشكلة الهوية تحمل طابع عدم الدراية، والإحساس بأن تكون ضائعا.¹⁷

4. العلاقة ما بين اللغة والهوية

كما بمفهوم الهوية بحسب تيلور، فإن لمفهوم اللغة كما يفهمها فينجنستين جانبا تأسيسيا ثابتا. على أنه

18 راجع، Edwards 1984, pp. 284.

19 راجع، Suleiman 2003, p. 30.

17 راجع، Taylor 1989, pp.28-30.

المجموعة السكانية، من أجل بلورة عملية انتماء أكثر تماسكا. من هنا، تلعب اللغة دور الوسيط، العامل، بشكل واع أو لا واع، على تجذير مسألة الانتماء، أو فلنقل على توسيع وتسهيل دائرة الاندماج القومي أو العرقي. بكلمات أخرى تعتبر اللغة الرمز الأقوى للانتماء العرقي أو القومي، وهي بهذا تشكل أساس هوية لعديد من الأشخاص المختلفين سياسيا أو دينيا، إلخ²⁰.

من هنا، ومن خلال التحليل أعلاه، تصبح المطالبة بالمحافظة على نظام اللغة العربية الفصحى في إسرائيل جوهرية، لأنها ستيح بناء الشخصية القومية للأقلية العربية الفلسطينية. إن التلاشي في الثقافة الأخرى المهيمنة، وبالتالي فقدان الأصالة النوعية يتم بطرق عدة، ويحدث بشكل واع وغير واع، وعليه فإن اللغة العربية هي الضمان الأكثر أمانا للهوية؛ لأنها هي ولحدها التي تستطيع الحيلولة دون التلاشي في الثقافة الأجنبية المهيمنة، هذا التلاشي الحاصل يوميا من خلال التعايش والتبادل المعيشي اليومي، إن كان من الجهات الاقتصادية والثقافية المتعددة. من هنا، تصبح اللغة ذات علاقة وطيدة بالسلطة السياسية الحاكمة، تحديدا لأنها وثيقة الصلة بالهوية، ولأنها تمنح هذه الأخيرة سلطة على موضوع يعد، صوابا أو خطأ، موضوعا جوهريا على الصعيدين الفردي والجماعي. هذه الصلات بين السلطة واللغة والهوية تشرح محاولات السلطة الدائمة لفرض سياسة لغوية، تحاول من خلالها التحكم المأمول، ليس بالبعد اللغوي الظاهر، بل في العلاقة بين اللغة والهوية وانعكاساتها على الممارسات القومية والسياسية والحياتية العامة، أو فلنقل على الممارسة الوجودية الشاملة.

20 راجع، Roushdy 2002, p.143.

هنا بالذات تتعالق مسألة تدريس اللغة العربية كلغة أم في المدارس العربية مع الهوية القومية واللغوية، الفردية والجمعية للإنسان العربي في إسرائيل. وتنتج عن هذا التعالق أسئلة عديدة عن ماهية أزمة تدريس العربية وتشابكها مع المحيط القومي واللغوي الذي تتعايش أو تتصارع به هذه اللغة. في القسم القادم سأقوم بطرح العديد من الأسباب التي أدت إلى أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد مؤكدا أن عوامل عديدة تخص الممارسة اللغوية للفرد العربي والأقلية القومية العربية والطبيعة الازدواجية للغة ودوائر الانتماء للطالب العربي ومعلم اللغة العربية، كلها مجتمعة، أدت برأيي إلى هذه الأزمة.

5. أزمة تدريس اللغة العربية: بين المسؤولية الجماعية والفردية:

يتعلق تعليم اللغة العربية في البلاد، سواء كان ذلك في مدرسة عربية أو عبرية، ببعض العناصر التي تؤثر في طبيعة هذا التعليم كما في مدى عمقه. وأقصد في المقام الأول التحوّل الذي عاشته اللغة العربية من كونها لغة سائدة مهيمنة الأولى - Super-Stratum إلى لغة واقعة تحت السيطرة - Sub-stratum. بالإضافة إلى ذلك، فالعربية في البلاد هي لغة أقلية قومية. لم تأت هذه الورقة لتوفّر معطيات وبيانات دقيقة عن تعليم اللغة العربية إحصائيا، إنما لفحص عميق للقضايا والإشكالات الحقيقية التي تواجهها سيرورة تعليم اللغة العربية في المدارس العربية في البلاد. الصراع بين السلطات المحلية العربية ولجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي من جهة ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى، معروف منذ سنوات. الادعاءات والمطالب الرئيسية تتعلق

ومؤشر آخر في نفس السياق هو امتحان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) الذي أُعدّ بهدف تقييم تحصيلات تلاميذ الصفوف الرابعة في التتور القرائي، أيّ تقييم أداء التلاميذ في المهارات والاستراتيجيات القرائية المختلفة ودراسة الخبرات والمهارات القرائية التي اكتسبها التلاميذ في المدرسة وفي البيت. بحسب هذا الامتحان تحتل إسرائيل المرتبة الحادية عشرة من بين خمس وأربعين دولة ولكن فقط إذا تم حذف معدل الطلاب العرب من المعدل القطري. على أن احتساب معدل الطلاب العرب في المعدل العام يؤدي إلى أن تحتل إسرائيل المرتبة الثانية والثلاثين²².

المؤشر الرابع هو امتحان الدخول لأقسام اللغة العربية في الجامعات والكليات، وامتحانات العبور من سنة لأخرى ضمن دراسة اللقب الواحد. بشكل عام، يفشل عدد لا بأس به من المتقدمين لهذه الامتحانات، ولا يتمكنون من اجتياز حدّ النجاح. المؤشر الخامس هو نتائج اختبار اللغة العربية الذي ألزم به المعلمون الجدد، وهي نتائج تشير إلى الوضع القائم أصلاً.

وبالطبع، فإن لهذا الوضع أسباباً واضحة يمكن تصنيفها لثلاث فئات:

- أسباب تتعلق باللغة العربية.
- أسباب تتعلق بالمعلم، وسأطلق عليها تسمية: عامل المعلم - الناقل المصاب.
- أسباب تتعلق بالجهاز كلاً (منظومة الميسو ومنظومة الإكسو) وفقاً للنظرية البيئية²³ لأوري برونفنبرنر rennerbnefnorB eirU.

بالميزانيات المتدنية، وسيطرة جهاز الأمن العام على جهاز التعليم العربي، والمضامين الضحلة في مناهج التعليم.

بإمكاننا الاستعانة بطائفة من التعابير بغية وصف حالة تعليم اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل، ولكن على أقل تقدير، يمكننا استخدام الكلمة: أزمة. والمقصود بكلمة أزمة ليس أن وضع تعليم اللغة لا يتقدم من سنة لأخرى، ولا يحافظ على وضعه القائم، لكنه في تراجع مقلق ينعكس في جوانب ونواح مختلفة، يمكن قياسها بالعديد من المؤشرات التي تعرض صورة بائسة ومثيرة للقلق. الأول بين هذه المؤشرات هو نتائج امتحانات التوجيهي - البجروت لطلاب الصف الثاني عشر (وفي بعض المدارس، لطلاب الصف الحادي عشر). إذ بالكاد يصل المعدل القطري إلى ما يعادل 60%، 12% أقل من معدل زميله الطالب اليهودي الذي يمتحن بلغته الأم.

المؤشر الثاني هو نتائج القسم الكلامي في الامتحان البسيخومتري؛ ففي حين يحصل بعض الطلاب العرب على علامة مرتفعة في قسم اللغة الإنجليزية تؤهلهم للحصول على الإعفاء من دراسة الإنجليزية كلغة مساعدة، يحصل عدد كبير منهم على علامة متدنية في القسم الكلامي الذي يتطرق إلى لغة الأم. المؤشر الثالث هو نتائج امتحانات النماء والنجاعة - ميتساف التي تعكس صورة قاتمة جداً لوضع طلاب المرحلة الابتدائية عامة، وفي اللغة العربية والتعبير على وجه الخصوص بفعل الصعوبات في فهم المقروء، والتعبير الكتابي²¹.

22 انظر: <http://cms.education.gov.il/educationcms/>

units/rama تاريخ الدخول 15.9.2013.

23 انظر حول هذه النظرية - Bronfenbrenner 1977, pp. 199-212; Bronfenbrenner 1977(a), pp. 513-531.

21 حول بعض هذه النتائج، أنظر موقع وزارة التربية والتعليم:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/>

applications/ims/homepage.htm تاريخ الدخول 5.8.

.2013

4. العبرية المعيارية التي تشكل بطاقة دخول للمجتمع الإسرائيلي والدراسة الأكاديمية، ومجالات العمل، والتقدم المهني.

5. الإنجليزية المعيارية التي يجب على الطالب إتقانها ليُقبل للدراسة الأكاديمية، ومنثم لينهيه بنجاح. ويتأثر أبناء الشبيبة بها بفعل الموسيقى والأغاني وثقافة أوقات الفراغ وبرامج التسلية على أنواعها.

6. اللغة العربية الكلاسيكية، لغة الشعر والأدب، والتي يُمتحن بها، ووفقاً لها يتحدّد ويقاس مستواه الرسمي في مهارات اكتساب اللغة الأربع: القراءة، والكتابة، والتعبير، وفهم المقروء.

هكذا، لا يكتسب الطالب هذه اللغة بشكل طبيعي يتناسب واكتساب لغة الأم، بل إنها تشكل عائقاً وتهديداً.

وعليه، فمكان ومكانة اللغة العربية الكلاسيكية والمكتوبة تقعان في أسفل سلم أولويات المتعلم العربي. حيوية وضرورية اللغة العربية بالنسبة له تكاد تكون هامشية، باستثناء البعد الديني الإسلامي، ولا تشكل هذه اللغة له حاجة تحدّد وجوده، وترسم حدوده؛ وعليه فتطرّقه ومرجعياته إليها هامشيان.

عامل الناقل المصاب The transmitter factor touched

لا أقلّ أبداً من صنيع المعلم العربي السيزيفيّ- الجبار، فالظروف التي يعل بها قاسية ومحبطة في الكثير من الأحيان. لكن، وعلى الرغم من ذلك، فهذا العامل المقصود هو المعلم العربي، الذي تعيقه ثلاثة عوامل من قيامه بعملية نقل المادة التدريسية على النحو الأمثل:

وفي ما يتعلّق بالفئة الأولى، فمن المعروف أن اللغة العربية هي لغة مزدوجة، وبكلمات أدق، هي لغة تتسم بازدواجية، تختلف فيها اللغة المحكية بشكل كبير عن اللغة المكتوبة. هذا الوضع، بحد ذاته، يصعب على عملية اكتساب اللغة المكتوبة أي الفصحى؛ لأن الطالب يلتقي بها، أو فلنقل يصادفها في الكتب فقط، وحصص الأدب، وبعض البرامج المتلفزة (والتي لا تخلو من الأخطاء واللحن). وإن كانت هذه الازدواجية إشكالا بحد ذاتها، إلا أنها ليست العائق الوحيد، فوضع الطالب العربي في هذه البلاد متفاقم عن زملائه وأبناء جيله في أماكن أخرى من العالم العربي، بفعل كونه ينتمي لأقلية عربية تعيش داخل دولة إسرائيل، وهو واقع تحت تأثير المجتمع الإسرائيلي، بما في ذلك اللغة العبرية التي باتت متغلغلة في لغته المحكية، وتسبق في الكثير من المرات لغته العربية في الاستدعاء الأولي للمفردات، أو حتى في تداعي الأفكار. يضاف إلى ذلك تأثيرات العولمة وهيمنة وسائل الإعلام على لغة أبناء الشبيبة الذين طوّروا لهم، ويطوّرون لغة خاصة بهم ذات سمات ومزايا تختلف عن اللغتين: المحكية العامية والفصحى. هكذا، تحتل اللغة العربية الفصحى التي يُمتحن بها الطالب العربي تحتل مكانا ومكانة بعيدين تعقيها من تحقيق نتائج جيدة. أما ترتيبها فهو كالتالي:

1. المكان الأول تحتله اللغة المحكية العامية.
2. العبرية - (العبريت) وهي لغة هجينة من العربية المحكية والعبرية الآخذة في التغلغل في مجالات شتى، ولدى فئات عمرية مختلفة.
3. العبرية وهي لغة الإنترنت وغرف الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعية والرسائل القصيرة في الأجهزة النقلة.

الهيئة كالتب، والهاي- تك والنانو-تكنولوجيا على أنواعها. وبهذا فقد اغتيلت فرصة جذب الأشخاص ذوي المعدلات المرتفعة والقدرات المميزة ليمارسوا مهن التدريس؛ وعليه فلا يمكن لجهاز التعليم العربي، كما في مواضيع أخرى، أن يتوقع تغيرات جذرية واسعة.

عوامل تتعلّق بالجهاز عامة

المقصود هنا عوامل متواجدة في بيئات مختلفة من حيث بعدها عن الطالب كفرد، لكنها تؤثر عليه إما بشكل مباشر أو غير مباشر. بكلمات أخرى: التفاعل بين الفرد والبيئة- البيئات المختلفة- المحيطة بالفرد، والتي تشكّل حسب برونفنبرنر- البيئة الإكولوجية أو المحيط البيئي. وتتغيّر أنواع التفاعلات داخل هذه المنظومات وفقاً لمدى بعد المنظومة- الدائرة عن الفرد:

- **منظومة الميكرو- البيئة المباشرة الآنية.** مثال على ذلك: نسق القيم التي ننقلها للفرد في البيت.
- **منظومة الميسو- البيئة الوسطى.** العلاقات بين بيئات الميكرو المختلفة للفرد. وهي منظومة غير مباشرة ووسيطه، مثال على ذلك: العلاقات القائمة بين الأهل والمعلمين.
- **منظومة الإكسو- البيئة الخارجية.** أي لا يلتقيها الفرد مباشرة، لكنها تؤثر عليه بطرق عدّة. مثال على ذلك: مكان عمل الأب وتأثير تفاعل ذلك على حياة أفراد الأسرة، ومنها تحصيلهم الدراسي، مثلاً.
- **منظومة الماكرو- جهاز العلاقات بين المنظومات المختلفة.** مثال على ذلك: المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

- **عامل الناقل المصاب:** المعلم العربي، وخاصة المعلم الشاب، والذي عايش بنفسه الوضع المذكور آنفاً للغة العربية، يُطلب منه الآن أن يكون وكيلاً للغة العربية الكلاسيكية، ويزرع في تلاميذه ما استصعب هو في اكتسابه. وليس المقصود معلم اللغة العربية فحسب، بل جمهور المعلمين في جميع المواضيع التي يجد المعلم فيها صعوبة في التعبير عن نفسه وموضوعه باللغة الفصحى، ويمكن أن نجد في الأوراق التي يوزعونها على طلابهم (من امتحانات، وأوراق عمل، وأوراق شرح وغير ذلك) أخطاء إملائية، ولغوية، ونحوية كثيرة (وهي على قدر هام في اللغة العربية). وكما قيل: فاقد الشيء لا يعطيه.
- **عامل المخرج المتوفّر:** معدّلات القبول للكثير من المواضيع، لا سيما المواضيع المطلوبة وذات الهيئة، هي معدّلات مرتفعة يصعب تجاوزها (وهنا أيضاً يدخل الامتحان البسيخومتري كعامل معيق ومُفسّل). هذا الوضع، والخوف لدى الطلاب العرب من دراسة مواضيع جديدة، وعدم إيجاد أماكن عمل في هذه المواضيع، يدفع الكثير من الطلاب العرب إلى التوجّه لدراسة مواضيع تدريسية، والانتساب إلى كليات التربية، ليس كتحقيق لحلم قديم، أو كاختيار مفضّل، إنما كمخرج متوفّر، والأفضل بين بدائل سيئة. فهم يتممون واجباتهم لنيل الشهادة الأكاديمية، لكنهم عاجزون من أن يكونوا أولئك المعلمين القادرين على إحداث التغيير أو الثورة، على الرغم من مجهودهم الكبير والجبار.
- **عامل المغناطيس الواهن:** استمراراً لعامل المخرج المتوفّر، فإن تعليم العربية والمواضيع التدريسية عامة لا يمكنها منافسة المواضيع ذات



التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على البيئات الثلاث السابقة، وتخرقها.

برأيي، تشارك المنظومات المذكورة التي تحيط بالطالب العربي في الأزمة التي تمرّ فيها عملية تدريس اللغة العربية. لا أوافق الرأي السائد من سنين أن الحكومات المتعاقبة هي المسبب الأوحد والوحيد ذو التأثير الكبير على فشل جهاز التعليم العربي، وعلى وجه الخصوص على تدريس اللغة العربية. لا إعفاء للحكومات المتعاقبة من مسؤوليتها الكبيرة الملقاة على كاهلها إزاء وضع التعليم العربي، إلا أنّ دوائر التأثير جميعها: البيت العربي، المدرسة، السلطة المحلية، وزارة التربية والتعليم وحكومات إسرائيل شركاء كانوا، وشركاء ما زالوا في هذا الفشل.

ويرتبط الفشل، برأيي، بما عرفه محمد أمارة بتأثير جيليس (Giles) في نظريته حول الحيوية الإثنو-لغوية²⁴ (ethnolinguistic vitality) بالمتغيرات الثلاثة المتعلقة بحيوية اللغة وضرورتها، وهي: متغيّر المكانة، والمتغيّر السكاني، ومتغيّر الدعم المؤسّساتي. ووفقا لهذا التوجّه فكلما كانت الحيوية اللغوية لدى المجموعات الإثنية كبيرة، كانت قدرتها على الحفاظ على هويتها الاجتماعية، ولغة الأم في المجالات المختلفة أكبر. والعكس صحيح. وهذا ما قصده. فمعظم المنظومات المذكورة لا ترى باللغة العربية أداة اجتماعية وسياسية وحتى قومية مركزية. وعلى الرغم من التصريحات الرنانة التي تطلقها منظومة الإكسو والماكرو حول حيوية وضرورية العربية، إلا أنها لا تصمد في الاختبار العملي عند إكساب العربية للطلاب؛ فهي لغة محاصرة بنظرة تراها أقل مركزية على الرغم من النوايا الحسنة.

6. إجمال

ترتبط اللغة ارتباطا عضويا بالهوية الجماعية للمجموعة القومية التي تمثلها، وهي المركب الأقوى في تحديد التفرد القومي عن مجموعات قومية وعرقية أخرى. وتلعب اللغة العربية في إسرائيل دورا مركزيا في الحفاظ على كينونة متفردة للعربي؛ أي أن ارتباط الفرد بها لا يقف عند حدّ الممارسة اليومية، بل يتعداه إلى الأبعاد الوجودية التي يبنينا الفرد العربي لنفسه؛ فهو بحفاظه على لغته إنما يحافظ على إرثه الثقافي وتميّزه القومي، ويمنع التلاشي في الأغلبية المهيمنة. على أن الحفاظ على الهوية لا يعني أبدا التقوقع ضمن ممارسة لغوية واحدة محدّدة، العكس هو الصحيح، فقد لوحظ أن نمط العلاقة بالهوية يختلف حسب ما إذا كان الفرد أحادي اللغة أو متعدد اللغات. فالتكلم بلغة واحدة يحيل على أفق وحيد للهوية فيما تحيل معرفة عدة لغات على ممارسات اجتماعية مختلفة، كما تفضي إلى استقلال أكبر للذات التي تكف عن الميل إلى التماهي مع لغة واحدة. وفي هذا الاتجاه، بدلا من اعتبار وضعية الازدواجية اللغوية التي تنوجد الأقلية العربية فيها، وتفاعلاتها مع العبرية والإنكليزية، عائقا أمام وعي حقيقي بالذات يمكن اعتبارها، على العكس، من شأنها أن تمثل شكلا أسمي للهوية متعددة أكثر إثراء للفرد والوسط، شريطة أن يتم استيعابها والاعتراف بها بما هي عليه. هنا تأتي قضية الوعي باللغة الأم ومدى جوهرية علاقتها بالهوية الجماعية، فمعرفة اللغات الأخرى لا يعني بالضرورة الأمحاء في شخصياتها الثقافية وغير الثقافية، بل يعني تفتح الذات على آفاق معرفية أخرى تساعد على بناء الذات الداخلية.

هنا بالذات تبدأ الأزمة الحقيقية للغة

قائمة المراجع:

إسماعيل، ع. (1985). أيديولوجيا اللغة . فصول 4/5 : 37-50.

أمارة، م. (2002). النسيج اللغوي للأقلية الفلسطينية في الدولة العبرية. في: محمد أمارة، اللغة والهوية في إسرائيل. رام الله: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. 33-23.

بحيري، س. (2004). علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

بواردي، ب. (2007). عن اللغة الغالبة المغلوبة في الشعر العربي الفلسطيني في إسرائيل. ورقة عمل قدمت لمؤتمر الأدب العربي لذكرى بروفيسور دافيد تسمخ، الذي أقيم في جامعة حيفا بتاريخ 26.4.2007.

بواردي ، ب. (2007) في ظل الصراع: الهوية الجماعية وتجلياتها اللغوية في الشعر العربي الفلسطيني في إسرائيل». ورقة عمل قدمت لمؤتمر «الذاكرة والأسطورة والهوية»، الذي انعقد في كلية أورانيم بتاريخ 23.3.2007. (بالعبرية)

خليل، ي. (1984). «اللغة والوجود القومي». ضمن كتاب: سعدون حمادي، صالح أحمد العلي، نوري القيسي (محررون)، اللغة العربية والوعي القومي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 129-142.

والهوية. إن أزمة اللغة العربية وتدريسها مصدرها الأساس عدم الوعي الحقيقي باللغة الأم وبالتالي فإن دوائر الوعي القومي والهوية يعانيان من عدم الوعي هذا لتبقى الممارسة اللغوية والهوية مفتقرة إلى مستندها الأول؛ أي الوعي بمركزية لغة الأم في تشكيل الهوية، ممارسة لا يعززها وضع التدريس في المدارس العربية في البلاد، كما رأينا أعلاه.

وفي النهاية، وبرأيي المتواضع، فإن على الدولة أن تساهم بشكل عميق برفع مكانة اللغة العربية بدءاً من بدء لدى المواطنين العرب؛ لأن لغة عربية سليمة، كمركب بارز في هوية الإنسان العربي تخلق إنساناً عربياً حياً، إيجابياً، يدير حواراً مثمراً مع بيئته القريبة والبعيدة، مقابل عربية ضحلة تنتج عربياً ضحلاً، منطوياً، خاملاً، منغلِقاً على نفسه.

Amara, M., Mar'i, A. (2002). *Language Education Policy. The Arab Minority in Israel*. Doraecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Al-Batal, M. (2002). "Identity and Language Tension in Lebanon: The Arabic of Local News at LBC". In: Aleya Rouchdy (ed.), *Language Contact*



- Ideology*. London: Routledge.
- Paulston, B. and Peckham, D. (eds.). (1998). *Linguistic Minorities in Central and Eastern Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rouchdy, A. (2002). "Language Conflict and Identity: Arabic in the American Diaspora". In: A. Rouchdy (ed.), *Language Contact and Language Conflict in Arabic. Variations on a Sociolinguistic Theme*. London: Rutledge Curzon. 133-148.
- Suleiman, Y. (2003). *The Arabic Language and National Identity*. Washington D.C.: Georgetown University.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations*: (Translated from the German /by G. E. M. Anscombe) Oxford: Blackwell.
- and Language Conflict in Arabic. Variations on a Sociolinguistic Theme*. London: RotledgeCurzon. 91-115.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian Space and Ecological Substance. *Journal of Social Issues* 4/33 (1977): 212-199.
- Bronfenbrenner, U. (1977)(a). "Toward an Experimental Ecology of Human Development". *American Psychologist* 32/7: 513-531.
- Coulmas, F. (ed.). (1984). *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing Countries*. Berlin: Mouton Publishers.
- Cravens, D. (1994). "Substratum." In: R.E. Asher et al (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press. Vol. 1: 4396-4398.
- Edwards, J. (1984). "Language, Diversity and Identity". In: John Edwards (ed.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. London: Academic Press. 277-310
- Engelkamp, J. (1983). *Dynamic aspects of language processing: focus and presupposition*. Berlin: Springer-Verlag.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. and Taylor, D.M. (1977). "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations." In H. Giles, (ed.) *Language, Ethnicity and Inter-Group Relations*. New York: Academic Press. 307-343.
- Kress, G., Hodge, Rob. (1998). *Language as*