

المدارس ثنائية اللغة «يداً بيد» نحو بناء

مجتمع مغاير*

د. راوية جرجورة بربارة

باحثة، ومفتشة اللغة العربية.

مقدمة

تطرح المقالة سؤالاً مركزياً صعب المراس، وهو: هل يمكن تخيل حيّز ثنائي اللغة؟ وسؤالاً آخر ينبثق عنه وهو: ما مدى تأثير هذا الحيّز الثنائي على بناء مجتمع مغاير؟ والسؤال المركزي المطروح مفتوح على اتجاهات عدّة: اتجاه التّخيل، وهو اتجاه لا محدود ولا نهائي؛ واتجاه الحيّز، وهو مساحة تضيق وتتسع، وتتجرّد وتصبح محسوسة حسب مفهومنا لها؛ واتجاه الثنائية اللغوية التي تخرج من حيّز التّخيل إلى أرض الواقع. وعليه اخترت البحث في حيّزين: الحيّز المتخيل، والحيّز غير المتخيل.

وأبدأ من الحيّز المتخيل وهو الجانب النظري؛ النظريّات والفرضيات المتباينة والمتناقضة التي تناولت هذه الظاهرة:

- التمكن الجيد من لغة الأم هو عامل أساسي في

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

- قدرة الطفل على اكتساب لغة ثانية وثالثة.
- اكتساب لغة ثانية، لغة البيئة المحيطة، يؤثّر على اكتساب لغة الأم¹ فيفكك المنظومة اللغوية ويعيد ترتيبها بناءً على الاحتكاك بين اللغتين².
- اكتساب لغة ثانية يعني تمكين تعليمي من خلال توظيف لغة وثقافة الآخر في البيئة المدرسيّة. (Amara, et. Al 2009.p.16)

لقد كان ابن خلدون سباقاً في عهده، في الحديث عن تأثير الاحتكاك اللغوي على اكتساب لغة الأم، فذكر في مقدمته: "إذا تقدّمت في اللسان ملكة العجمة،

1 انظر: مقال الأستاذ إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي الموجود على الرابط: <http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2008-12-18-12-52-55/2008-12-18-12-53-43.html> "ففي بداية السنوات الأولى يحاول الطفل إخضاع اللغة الثانية لقواعد لغة الأم، ثم ما يلبث أن يبيّن أنّ لكل لغة قواعدها الخاصة بها، فيحاول الاحتفاظ بقواعد كل لغة على حدة، ولكن استمراريّة التعليم باللغة الأجنبية والاستعمال المتكرّر لها في المدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام تجعل الطفل يخضع لغة الأم للغة الثانية"، نقلا عن Carvilan,1991,Schmidt,1991

2 حين يبني التلميذ نظاماً جديداً في اللغة الثانية المكتسبة فإنّه يفكك أنظمة اللغة الأولى، ويعيد ترتيبها نتيجة للاحتكاك اللغوي بين اللغتين. (Maher, 1991, p.67).

صار مقصراً في اللغة العربيّة، وذلك أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعةٍ محلّ، فقلّ أن يجيدَ صاحبها ملكةً في صناعةٍ أخرى، وأنّ الناشئ من الجيل اختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدثت ملكةً وكانت ناقصة...“ (المقدّمة، ص.455) والمقصود بملّكة اللغة في عصرنا الحاليّ؛ البنية الداخليّة للغة أو منظومة الكتابة (الأورتوغرافيا) الخاصّة بها، فالعمق الأورتوغرافي المتمثّل في العلاقة بين شكل الكلمة وصوتها، والمبنى المقطعي المختلف بين منظومة لغويّة وأخرى، يؤثّران على كينيّة اكتساب هذه اللّغة؛ فتختلف طرائق اكتساب اللّغة ما بين تركيبية وتحليلية، حسب منظومتها البنيويّة الداخليّة، وعليه فإنّ قدرة الطفل على قراءة الكلمات في لغات مختلفة تتأثّر باختلاف المنظومة اللّغويّة لكلّ لغة. (Arom & Wimmer, 2003; Seymour, Aro & Erskine, 2003; Ziegler & Goswami 2005).

فإذا كانت منظومة الكتابة العربيّة تختلف عن منظومة الكتابة العبريّة أو الإنجليزيّة، هل يمكننا أن نعلّم الطفل في بيئة ثنائيّة اللّغة، دون التأثير السلبيّ على اكتساب لغة الأم؟ توضّح الأبحاث أنّه حين يتعلّم الطفل في طفولته المبكّرة نظاماً لغويّاً أجنبيّاً قبل أن يمتلك النظام اللّغويّ للغة الأصليّة؛ لغة الأم، تحدث بلبلّة في اكتساب النظامين المتغايرين معاً، ولا بدّ أن يسيطر أحدهما على الآخر أو أن يمتزجا فيخرجاً نظاماً مغايراً لكلّ منهما، وهذا ما وجده الباحث³، إذ يفكّك الطفل أنظمة اللّغة الأولى عندما يبني نظاماً لغويّاً جديداً، ويعيد ترتيب هذه الأنظمة بشكلٍ مختلف نتيجةً للاحتكاك اللّغويّ بين اللّغتين (Maher, 1991, p.67). وهذا يؤيّد ما ذهب إليه لغويّون آخرون من أنّ الطفل عندما يبني نظاماً لغويّاً جديداً

للّغة الثانية إنّما يبيّنه على أنقاض النظام اللّغويّ للّغة الأولى، فإذا سبق نظام اللّغة الثانية وأصبح ملكةً لغويّة للطفل، يضطر إلى تفكيك نظام لغة الأم الذي لم يكتمل بعد، ويعيد ترتيبه في ضوء النظام اللّغويّ المسيطر وهو نظام اللّغة (العبريّة أو الإنجليزيّة)، والنتيجة الطبيعيّة لذلك أن يكون النظام اللّغويّ للغة الأم غير مكتمل أي ناقصاً، وهذا ما قصده ابن خلدون بأنّ تكون ملكة اللغة العربيّة ناقصة، لا يمكن أن يبدع فيها.

ذكر الباحثان أوبلر وماهيشا تأثير كينيّة اكتساب اللّغة الثانية وتعلّمها على طريقة ترتيب وتنظيم اللّغة الأولى في الدماغ، وذلك استناداً على أبحاث الدماغ اللّغويّة العصبيّة (Obler & Mahesha, 1991, p. 54)، أمّا غيرهم من الباحثين فقد تحدّثوا عن أنّ القدرة الجيدة والتمكّن من لغة الأم، يسهم في تعلّم سريع وجيد للغة جديدة (Cummins, 2000; بكر وورم, 2007).

من الجدير ذكره أنّ الأبحاث التي تناولت ثنائيّة اللّغة، تحدّثت عن ظاهرة معروفة، وهي انتقال عائلة للسكن في منطقة جغرافيّة مختلفة اللّغة، فيكتسب الطفل من البيت لغة الأم، بينما يكتسب من البيّة والمدرسة لغة المنطقة، كالروس الذين انتقلوا إلى إسرائيل، مثلاً، أو العرب الذين ينتقلون إلى السكن في أوروبا، أمّا بحثنا الحاليّ فيتطرّق لثنائيّة من نوع مختلف، ثنائيّة فرضها واقع سياسيّ تاريخيّ مغاير، وثنائيّة مختلفة في التعاطي، إذ يتعلّم الأولاد في الوقت نفسه في المدرسة، بطريقة ممنهجة اللّغتين معاً، لغة الأم واللّغة الثانية في صفوف مختلطة من القوميتين العربيّة واليهوديّة، في حيّز واقعيّ غير متخيّل.

فالواقع دائماً يفرض نفسه قبل الخيال وقبل الحلم، ولأنّ الواقع الجديد مسبوّق دائماً بخيال حالم سعى إلى تحقيقه، فإنّ الحيّز الواقعيّ هو المدارس ثنائيّة

تُجرى من "راما" السلطة القطريّة للتقييم:

1. نتائج امتحانات النّجاعة والنّماء في لغة الأمّ: كان المعدّل القطريّ العامّ للتّلاميذ العرب في نتائج امتحانات العربيّة في الصّفوف الثّانية في العام 2012، 81%، بينما في مدرسة كفر قرع ثنائيّة اللّغة، فقد كانوا فوق المعدّل العامّ، وحصلوا على معدّل 94%، كذلك الأمر مع اللّغة العبريّة كلغة أمّ؛ حصل التلاميذ اليهود في الصفوف الثّانية في المعدّل العامّ على 74%، بينما حصل التلاميذ في المدرسة ثنائيّة اللّغة على معدّل 80%.

أمّا في الصفوف الخامسة فقد كان المعدّل العام للناطقين بالعربيّة في امتحان لغة الأمّ 69%، وحصل تلاميذ المدرسة ثنائيّة اللّغة على معدّل 70%؛

ما تقوله النتائج إنّ اكتساب لغة الأمّ لم يتأثر سلبيّاً، ولم يتراجع التنوّع اللّغويّ للتلاميذ في المدارس ثنائيّة اللّغة، هذا رغم توقّعاتنا عكس ذلك، نتيجة الأبحاث المختلفة، لكنّنا لا نستطيع في هذه المرحلة الآنيّة أن نجزم، قبل أن تتوسّع التجربة في مدارس أخرى، وعلى نطاقٍ أوسع يخرج من الانتقائيّة الطلابيّة.

إذا ما نظرنا إلى بقيّة المعطيات وجدنا أنّ شعور التلاميذ الإيجابيّ نحو المدرسة ثنائيّة اللّغة هو 80%، أي أعلى من المعدّل العامّ لكلّ المدارس في إسرائيل والذي وصل إلى 77%، وأعلى من المعدّل العامّ مقارنة مع المدارس العربيّة التي حصلت على معدّل عامّ بنسبة 78%.

ولننظر معاً إلى المعطى الآخر الهامّ، وهو شعور التلاميذ بالتقرب وبالاهتمام من قبل المعلمين، فقد كانت النتائج، ولا غرابة في ذلك، المعدّل

اللّغة،⁴ التي تمتدّ جغرافياً، من مدرسة الجليل في "إشبال"، ومدرسة كفر قرع، والقدس، والنقب، وهذه المدارس ثنائيّة الملكيّة؛ فهي تابعة لجمعيّة "يداً بيد"،⁵ ولوزارة التربية والتّعليم تفتيشاً، وهي مدارس نامية ما زالت تخطو أولى خطواتها بتفاوتٍ عمريّ بين الصّفوف الأولى حتّى الثامنة.

المدارس ثنائيّة اللّغة، تجربة نامية

يتعلّم الطلبة في هذه المدارس في صفوفٍ مختلطة من عرب ويهود، بوجود معلّمتين مربّيتين لكلّ صفٍّ؛ مربّيّة يهوديّة وأخرى عربيّة. تدار أغلب الدّروس باللّغتين، ما عدا دروس اللّغة، إذ تُعطى لغة الأمّ لكلّ من الفتيّين الكمّ الأكثر من الحصص الأسبوعيّة، فيتعلّم التّلاميذ العرب عشرة دروسٍ في التربية اللّغويّة العربيّة، بينما يتعلّم التلاميذ اليهود ستّة دروس لغة عربيّة، والعكس صحيح، مع الاهتمام بساعة تدريسيّة تدعى ساعة الحوار، يتعلّمون فيها، معاً، العربيّة والعبريّة.

هذه المدارس ما زالت نامية، والمواقع الجغرافيّة المحدودة تحدّد نوعيّة التلاميذ والمعلّمين والهيئة الإداريّة، التي كنت أتوخّى أن تكون ثنائيّة أيضاً، لكن بما أنّ البحث يدور حول اكتساب لغتين، فقد نجحت هذه المدارس، إلى حدّ ما، في مساعدة الطفل على اكتساب لغتين منذ نعومة أظفاره، وإليك الأدلّة من مدرسة "جسر على الوادي"، مدرسة كفر قرع ثنائيّة اللّغة ومديرها د. حسن إغباريّة الذي زوّدنا بنتائج امتحانات النّجاعة والنّماء للعام الدراسي 2012 والتي

4 للتوسّع في المعلومات عن ماهيّة هذه المدارس ونشأتها، انظر مقالة: Amara, M.H., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitch, R. & Mor-Sommerfeld, A. 2009. A new bilingual education in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices. Language and Education, 23:1, p.19.



إلى بيئةٍ مدرسيّةٍ وزملاءٍ ومعلّمين وطرائقٍ لم يعتادوها من قبل.

والسؤال: كيف اندمجوا هناك؟

أغلب من تابعهم البحث⁶ من الخريجين العرب من مدرسة "إشبال" ومدرسة "جسر على الوادي" - كفر قرع⁷ أظهروا تفوقًا كبيرًا وملكّة لغويّة جيّدة جدًّا في اللغتين العربيّة والعبريّة مقارنةً مع زملائهم الذين لم ينتسبوا إلى هذه المدارس، وعلى سبيل المثال لا الحصر، تفوّقت خريجة هذه المدارس وحصلت في الإعداديّة على جائزة الإبداع، وحصلت طالبة يهوديّة أخرى، خريجة مدرسة ثنائيّة اللّغة، على شهادة تفوّق في العبريّة في المرحلة الإعداديّة، بينما حصل أحد التلاميذ على جائزة الإبداع في اللّغة العربيّة، من قبل وزارة التربية والتعليم، وهو ما زال في المدرسة ثنائيّة اللّغة في الصفّ الخامس.

1. الاكتساب اللّغويّ للّغتين معًا، خرج من حيّز المدرسة الضيق، وأصبح عادةً عند محبيّ المطالعة من بين هؤلاء التلاميذ الذين تعمل معهم المدرسة على تنمية المهارات والكفاءات والقدرات، فالتلميذ في المركز، وبناء شخصيّة هو المهمّ، وهؤلاء التلاميذ يطالعون بنهم حتّى اليوم كتبًا في العربيّة والعبريّة على حدّ سواء،⁷ وبمستوى أعلى من مستواهم العمريّ، خاصّةً

العامّ في الدّولة كان 70% عند تلاميذ الصفوف الخامسة، و98% عند تلاميذ نفس المرحلة العمريّة في المدارس ثنائيّة اللّغة، لأنّ التلميذ هناك هو في المركز؛ في مركز اهتمامهم اجتماعيًّا وتعليميًّا.

ولننظر إلى عدم شعور التلاميذ بالأمن والأمان في المدرسة، فقد كان المعدّل العامّ 7%، في المدارس العربيّة وصل إلى 12%، وفي المدارس ثنائيّة اللّغة وصل إلى 2%.

وتقرير التلاميذ عن حوادث عنف في مدرستهم بين تلاميذ الصفوف الخامسة والسادسة وصل في المعدّل العامّ إلى 13%، وفي الوسط العربيّ إلى 17%، أمّا في المدرسة ثنائيّة اللّغة فقد تهافت إلى 7%. وماذا يحدث مع التلاميذ عند إنهاء المرحلة الابتدائيّة؟ هل يطوى سفرٌ من حياتهم دون رجعة، أم أنّ تأثير هذه السنوات يُصبح ذخيرة لغويّة تساعد على التأقلم الاجتماعيّ والأكاديميّ والمهنيّ؟ خريجو الصفوف السادسة الذين مرّوا تجربة الثنائيّة، يقفون على مفترق طرق ويعودون، غالبًا، إلى قواعدهم سالمين، فيتابعون تعلّمهم في المرحلة الإعداديّة في مدارس أحاديّة اللّغة، كلٌّ حسب لغته الأمّ، وذلك لاعتباراتٍ عدّة من قبل الأهل، خاصّةً العرب الذين يقف المجتمع في وجههم ملوِّحًا بأهميّة الانتماء والتقاليد والاندماج الاجتماعيّ، واليهود الذين يبدأون بإعداد أبنائهم إلى مرحلة التجنّد، والاعتبار الآخر هو امتحانات البجروت والتقدّم لها بلغة الأمّ!

هذه المدارس النامية، ما زالت تجربة تخطو أولى خطواتها نحو بلورة سياسة تربويّة جديدة، لذا نجد أنّ أغلب التلاميذ بعد الصفّ السادس عادوا

6 كاتبة هذه المقالة يشاركها الأستاذ عبد الله خطيب، مدير القسم للتعليم في المجتمع العربيّ، ود. حسن إغباريّة مدير مدرسة «جسر على الوادي»، يقومون ببحث حول هذه المدارس هدفه تقديم توصيات إلى الوزارة بشأن تعليم لغة الأمّ واللّغة الثانية في البلاد.

7 المعلومات بناءً على محادثات شخصية بين كاتبة المقال وتلاميذ وأهل من مدرستي «جسر على الوادي» و«إشبال». ستتمرر استبانة يشمل سؤالاً عن هذه المعلومات، لمجموعة كبيرة من تلاميذ هذه المدارس، لتكون وثيقة ماديّة إضافة إلى المحادثات الشخصية.

من المنظومات اللغوية؛ الأساسية لغة الأم ولغة البيئة المحيطة، ((Bialystok & Hakuta, 1994))، فقد وجدوا أنّ الأطفال ثنائيي اللغة يتمتّعون بقدرات إبداعية، وليونة تفكيرية وميتا لغوية أفضل من زملائهم أحاديي اللغة، وهذا ما لمسناه، أيضاً، في مدارس "يداً بيد"

إذا نظرنا بحذرٍ إلى النتائج التحصيلية والاجتماعية في بعض تلك المدارس، نجد فيها بعض الإيجابيات، ولكننا لا نستطيع أن نجزم أو نجمل، قبل أن نوسّع دائرة البحث مكانياً وزمانياً، ويبقى السؤال مطروحاً، هل من عراقيل تقف في وجه ازدياد عدد هذه المدارس؟ فلننظر إلى الوجه الآخر لهذه التجربة:

1. رغم وجود بعض المدارس في المناطق العربية، إلا أنّ اللغة العبرية هي الطاغية على حديث التلاميذ العرب واليهود، ومردّد ذلك أسباب عديدة منها:

- عند عودة الطالب العربي إلى بيئته وبيته بعد انتهاء الدوام، يجد الوالدين يتحدثان معه باللغتين فيتابع مسيرة الصباح المدرسية، أمّا أغلب الطلاب اليهود حين عودتهم إلى بيوتهم ينقطعون عن ممارسة اللغة العربية بين أهلهم، إلا إذا استضاف أو كان في ضيافة زميلٍ عربيّ.
- اللغة الرسمية الأولى في البلاد، ولغة التعليم الأكاديمي في الجامعات هي العبرية، لذلك يسعى العربيّ إلى اكتسابها، بينما يعتبر اليهودي، اللغة العربية رغم كونها رسمية، لغةً تعيش ليس إلاّ.

فيما يخصّ كتب اللغة الثانية بالنسبة إليهم، فيطالع، مثلاً، أحد خريجي مدرسة "إشبال"، كتباً في العبرية وروايات معدّة للقارئ اليهودي الأكبر جيلاً من محمّد الذي يشعر بممل في دروس اللغة العبرية في الإعدادية التي انتسب إليها مؤخراً.

2. خريج هذه المدرسة الذي انضمّ إلى مدرسة أحادية اللغة يشعر بممل في دروس اللغة الثانية (العبرية إذا كان عربياً) لأنّه قطع شوطاً طويلاً سابقاً أبناء صفّه.

3. إذا تساءلنا كيف يؤثّر اكتساب لغتين على اكتساب لغة ثالثة ورابعة، وما هو الحيز المتبقي في عقل التلميذ لاستيعاب كلّ هذه الرموز الشفوية والمكتوبة وترجمتها إلى حروف منطوقة ومفهومة؟ أتت هذه المدارس لتعطي إجابة وافية شافية غليظاً، فكلّنا نعرف أنّ العربيّ يكتسب في بداية مسيره لغةً عامية طيّعة من البيت والبيئة المحيطة، ثمّ يكتسب اللغة "السليمة"، لن أقول الفصيحة، من خلال المدرسة والكتاب والممارسة اليومية، وهذا هو الجانب الأقوى. إنّ ممارسة أكثر من لغة، أكسب التلاميذ تقنيات ومهارات لاكتساب أية لغة ثالثة ورابعة، لذلك نجد هؤلاء الطلاب قد نجحوا أيضاً في اكتساب الإنجليزية، كما أظهرت نتائج الامتحانات، وهذه حقائق تحتاج إلى بحثٍ مستقبليّ واستنتاجات.

4. والنتيجة الأهمّ، من هذه التجربة ثنائية اللغة، هي ما وجده الباحثون الذين اعتبروا ثنائية اللغة كنزاً، حين يكون الأهل على دراية ومعرفة بأهمية الإثراء اللغويّ وانكشاف الطفل على كلّ واحدة



مجتمعنا العربيّ المحافظ على العادات والتقاليد الشرقيّة.

4. كون هذه المدارس انتقائيّة إلى حدّ ما، يجعل التعميم في بعض الأمور والقرارات غير وارد، وغير معتمَد.

وعليه، فإنّ نجاح مثل هذه التّجربة بحاجة إلى إعداد قبليّ على العديد من الأصعدة، أهمّها برأيي:

- **صعيد الأهل:** الأهل هم المقرّر الأوّل والأهمّ في إنجاح مثل هذه التّجربة، لأنّ التّلميذ ينتسب إلى المدرسة في مرحلة الطفولة، والقرار عائد لوليّ أمره، لذا على القيّمين على هذا المشروع، العمل على إقناع الأهل ذوي الحضارات والثقافات واللّغة المختلفة أن يتعلّم أبناؤهم معاً، رغم فارق المخزون الاجتماعيّ والثقافي الذي يحمله الطرفان، وإقناع الأهل بمدى نجاعة الأمر، لأنّ تخوّفهم يكون بمستويين؛ المستوى الأوّل: كون ابنهم يستعدّ في الصّفين الأوّل والثاني لتلقّي معارفه الأولى في العلوم واللّغة، ممّا يثير مخاوف الأهل من أن تشكّل اللّغة الثانية عائقاً أمام اكتساب المهارات اللّغويّة الأولى الأساسيّة في لغة الأمّ. وعلى المستوى الثاني: يفكر الأهل في ما بعد تخطّي مرحلة الثنائيّة، كيف سيكون وضع أبنائهم؟ خاصّة الأهل اليهود، أمّا بالنسبة للعرب فإنّهم ينظرون إلى الأمر من وجهة نظر خاصّة، كونهم يعيشون في دولة لغتها الرسميّة هي العبريّة، لذا يفكرون في إكساب أبنائهم العبريّة كمدخل للحياة العمليّة والعلميّة الأكاديميّة.

- وقد لمسنا ذلك في مدى استعداد المجتمع

- بعد الانتقال إلى المرحلة الإعداديّة يتابع التلميذ العربيّ تعلّم العبريّة، لأنّه سيقدّم فيها إلى امتحان البجروت استعداداً للمرحلة الجامعيّة التي ستكون لغة الدراسة فيها في البلاد هي العبريّة. بينما ليس فرضاً على التلميذ اليهوديّ اكتساب العبريّة.

- إحساس التلميذ اليهوديّ بعدم حاجته إلى اللّغة العربيّة في حياته اليوميّة.

- كون التلميذ اليهوديّ يتبع للأكثرية المسيطرة في الدولة، ممّا يجعله يعنى ويفضّل لغته، لغة الأكثرية عن بقية اللّغات.

- والنّتيجة تفوّق التلاميذ العرب في اكتساب اللّغتين أكثر من التلاميذ اليهود.

2. هنالك حقائق دامغة في تصرّفاتنا الاجتماعيّة منها اهتمام العربيّ بالتّحصيليّة؛ واهتمام اليهوديّ ببناء الشّخصيّة، فالعربيّ الذي تربى على نهج التلقّي، لم يستطع أن ينفذ عنه نهائياً عباءة أجداده، لذا سعى إلى إلحاق ابنه بعد الصّف السادس بمدرسة "عاديّة" ليستثمر في لغته الأمّ وليتركز نحو البجروت سعياً وراء تحصيل أعلى، لذلك نجد أنّ من أرسل ابنه إلى مثل هذه المدارس، خاصّة اليهوديّ، سعى إلى بناء شخصيّة مستقلّة واعية متنوّرة أكثر ممّا سعى وراء التّحصيل العلميّ، أمّا الأهل اليهود الذين نقلوا أبناءهم إلى مدارس عاديّة فقد اتّجه تفكيرهم نحو صقل الشّخصيّة الاجتماعيّة ليهوديّ في مجتمع مختلف الحضارة.

3. الاختلاف الاجتماعيّ بين الشّعبين، خاصّة في مجال تربية الأبناء في جيل المراهقة، دعا العرب خاصّة إلى إعادة أولادهم، وبالذات بناتهم إلى

كلُّ حسب لغته الأم، في الكتب العبرية
والمترجمة!

- **الدعم الممنهج للفكرة:** لم تُدرج فكرة
المدارس ثنائية اللغة على الجدول السياسي
للدولة، وعليه بقيت محدودة دون دعم
رسمي، فوزارة التربية والتعليم لم تدعم
الفكرة، ولم تعطها أفضلية كما كان يتوخى
منها، بل اكتفت بالدعم الشكلي؛ كمنح
بعض الساعات، والتفتيش والإرشاد.

- **الموقع الجغرافي:** لم يتخطَّ الموقع
الجغرافي حدود القرى والبلدات العربية،
وهذا ما يجب أن يتغيّر مستقبلاً إذا ما
استمرت فكرة هذه المدارس التجريبية.

- **نوعية الإدارة:** لقد تحوّلت الإدارة في
مدرستين من ثنائية (عربية-يهودية) إلى
أحادية عربية، وهذا أمر يؤثر على مدى
إقبال التلميذ اليهودي وتقبّل الأهل لانضمام
ابنهم إلى هذه المدارس.

- **إذا، ألا يلمس الأهل، ونلمس معهم نوعاً غير**
متوقّع، ربّما، من النّجاح في مجالات عدّة؟
وهل حقّق الأهل من عرب ويهود مبتغاهم
بإرسالهم الأبناء إلى المدارس ثنائية اللغة؟
هل يجب أن تتوسّع التجربة لتصبح أساساً
لتعليم من نوع آخر في إسرائيل، يقوم على
اللغة فيسدّ الفجوات الاجتماعية والسياسية
والتعليمية؟ هل يمكن لهذه المدارس ألا
تكون انتقائية لنختبر حقاً مدى نجاح
التجربة وكيف أثر اكتساب اللغتين في أن
معاً على تطوير القدرات والمهارات لدى
التلاميذ؟

اليهودي في تقبل فكرة ثنائية اللغة وثنائية
التعايش، إذ أنّ أكثرية تلاميذ هذه المدارس
هم من العرب، رغم وجود اليهود والعرب
تقريباً بشكل متوازٍ في الجليل، إلا أنّ نسبة
التلاميذ اليهود في المدرسة في الجليل لا
تتعدّى العشرين بالمئة.

- **تأهيل المعلمين:** لا يوجد معلّم مؤهل
لخوض تجربة التعليم في المدارس ثنائية
اللغة، لذلك يواجه المعلّم صعوبات جمّة في
التأقلم، خاصّة وجود معلّمة ثانية في الصّف
تلازمه ولا تتواصل معه أحياناً، لا فكرياً ولا
اجتماعياً ولا سياسياً، وهذه المعلّمة تتعامل
مع نوعين من التلاميذ، أتوا من حضارات
وثقافات وبيئات مختلفة، وعليها وزميلتها
خلق التوازن في عملية التربية وعملية
التعليم.

- تقوم المدرسة على أساس الحوار المباشر
بين حضارتين وثقافتين ولغتين وشعبين،
وهذا يتطلب إعداداً ودراسة ومعرفة وتمكناً،
من قبل الطاقم الإداري، والتفتيشي
والتعليمي والتربوي.

- أثبتت التجربة نجاحاً معيناً محدود الحيز،
لأنّ الأغلب فضّل بعد الصّف السادس إعادة
الابن/ة إلى البيئة الأصلية حتّى لا ينسلخ
عنها، وحتّى لا يشعر بثنائية الانتماء أو
الأسوأ بعدم الانتماء إلى أية فئة، أو التآرجح
اللا واضح.

- **المناهج الخاصة وكتب التعليم:** لا مناهج
خاصّة لمثل تلك المدارس الخاصة، أمّا
بالنسبة إلى الكتب فتقتني المدرسة الكتاب
بالعبرية المترجم إلى العربية، ويتعلّمون



ماذا بعد؟

لا شك أنّ هذه المدارس تواجه تحديات كبيرة على جميع الصعد- منها الداخلية ومنها الخارجية، وهي نموذج لغوي مغاير للمألوف في إسرائيل. وجود مثل هذه التجربة هو عملية جريئة، وإذا ما فحصنا الواقع السياسي وتناقضاته، فمجرد وجودها نجاح. أمّا على المستوى اللغوي فهناك الكثير ممّا يمكن أن نتعلّمه ليكون بالإمكان في مرحلة معيّنة الحديث عن ثنائية لغوية من الطرفين، تهدف إلى التّواصل مع الآخر وفهمه، التّعايش معه ولمس حضارته وبيئته، التّعريف إليه عن قُربٍ وليس عن طريق وسائل الاتّصال المرئية والمسموعة، احترام حضارة الآخر مع الحفاظ على احترامنا لانتماءاتنا المختلفة، كسر الحواجز السياسيّة والاجتماعيّة والحضاريّة واللغويّة بين الشّعبيّن بأداة هامة⁸، لا حاجة فيها إلى طاولة مفاوضات لا مستديرة ولا مستطيلة، إنّما بحاجة إلى تهيئة صحيحة، على جميع الأصعدة، ودافعيّة واستعدادٍ من الطرفين، ألا وهي اللّغة، أداة التّواصل بين الشّعوب، ومحرك السلام الأوّل.

المراجع:

ابن خلدون. المقدّمة. المكتبة العصريّة، لبنان.
إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي. تأثير التعليم ثنائي اللّغة على اللّغة الأمّ:

<http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/466-2012-04-23-07-35-32.html>

بקר ע' ורום, א' (2007). שימור שפת-אם אצל ילדים: עמדות של מחנכות בגיל הרך ושל הורים-עולים מבריה"מ. *הד-הגן, התשס"ז*, 28 - 36.

בקר, ע' ורום, א' (2009). היכולות הלשוניות והחברתיות של ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בגן חובה:

<http://www.itu.org.il/?CategoryID=1654&ArticleID=16053>

Amara, M.H., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitch, R. Mor-Sommerfeld, A. (2009). A new bilingual education in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices. *Language and Education*, 23:1, 15-35.

Arom & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24: 621-635.

Bialystok, E. (2000). *Language Processing in Bilingual Children*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language learning*. New York: Basic Books. NY: Harper

8 Amara, M.H., F. Azaiza, Rachel Hertz Lazarowitch, Aura Mor-Sommerfeld. 2009. A new bilingual education in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices. *Language and Education*, 23:1, p.19.

Collins.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, England: *Multilingual Matters Ltd*.

Maher, J. (1991) A cross linguistic study of Language contact and language Attrition. In Seliger & Vago (eds), *First Language attrition*. Cambridge University Press, Cambridge UK. p.67

Obler, L. & Mahecha, N. (1991) First Language Loss in bilingual and polyglot aphasic. In Seliger & Vago (eds), *First Language Attrition*. Cambridge University press, UK.

Seliger, H. (1991). Language Attrition, Reduced Redundancy and creativity. In Seliger & Vago (eds), *First Language Attrition*. Cambridge University Press, Cambridge UK.

Seymour, P., Arom. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy skills in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94:143-174.

Vago, R. (1991). Paradigmatic Regularity in first language attrition. In Seliger & Vago (eds), *First Language Attrition*. Cambridge University Press, Cambridge UK. pp. 9-15

Ziegler, J.C. & Go swami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131: 3-29