

اللغة والجموبنة

قراءات نقدية
ونصوص تطبيقية بديلة

2 0 1 4

دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات
Dirasat, Arab Center for Law and Policy

تأسس المركز العربي للحقوق والسياسات، «دراسات»، في أواخر العام 2006 كمركز مهني وعلمي للدراسات والأبحاث الإستراتيجية في الحقوق والسياسات، هدفه الأعلى طرح رؤى وبلورة سياسات وتطوير الفكر والعمل الاستراتيجي لدى المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد.

يضم المركز عدداً من المحاضرين الجامعيين والناشطين في العمل الأهلي والسياسي، ممن يؤمنون بأن تحقيق المساواة الجوهرية والعدالة الاجتماعية والمشاركة المتكافئة يعتمد على اتخاذ قرارات مدروسة وتحديد سلم أولويات يتكئ على البحث والتفكير والتشاور والدراسات التطبيقية والميدانية. إن إقامة المركز هي خطوة في اتجاه تدعيم قدرات المجتمع الفلسطيني في إسرائيل على مواجهة التحديات الكبيرة التي تقف أمامه.

يسعى مركز «دراسات» لتوفير بدائل وصياغة مواقف نقدية وطرح تصورات جديدة تجاه السياسات والمؤسسات الرسمية الفاعلة إزاء المجتمع الفلسطيني في إسرائيل من ناحية، وتجاه السياسات والمؤسسات القائمة بين ظهرانيه على مستوى الحكم المحلي ومؤسسات العمل الأهلي من الناحية الأخرى. وذلك على نحو مشابه لدور المراكز الفكرية والبحثية لدى أقاليم كثيرة في العالم في نضالها من أجل الخروج من خانة الإقصاء والتمييز والضحية.

الهيئة الإدارية الحالية لدراسات :

د. ماري توتري (رئيسة)، حسام أبو بكر، د. خالد غنایم، د. هالة اسبنبولي،
د. سامي محاجنة، د. أحمد مطلق حجازي، دالية الحلبي.

ص.ب. 3190، الناصرة 16131

P. O. Box 3190، Nazareth 16131

هاتف : 04-6083333 | فاكس : 04-6083366

www.dirasat-aclp.org

dirasat.aclp@gmail.com

اللغة والجموبنة

قراءات نقدية
ونصوص تطبيقية بديلة

دراسات
المركز العربي للحقوق والسياسات
Dirasat, Arab Center for Law and Policy

دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات - الناصرة



اللغة والهوية

قراءات نقدية ونصوص تطبيقية بديلة

لجنة توجيه المشروع:

أ.د محمد أمارة، د. يوسف جبارين، المرابي عايد
علي الصالح، المرابي علي قادري، د. ماري توتري،
محمد خليلة، المرابي محمد علي سعيد،
د. مها كركبي - صبح، د. عبد الرحمن مرعي.

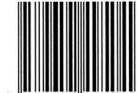
© دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات - الناصرة
كانون الأول 2014 .



تأتى لنا إصدار هذا الكتاب بدعم من Rosa Luxemburg



ISBN 978-965-7495-04-9



تصميم: "مجد" للتصميم والفنون، حيفا؛ ظافر شريجي

محتويات الكتاب

- 7 ← مقدمة
د . يوسف جبارين و علي قادري
- 13 ← الفصل الأول:
أ. د. محمد أمارة
اللغة والهوية : تأثيرات وتدايعات على التعليم العربي في إسرائيل
- 51 ← الفصل الثاني:
د . كوثر جابر - قسّوم
البحث عن الهوية والنصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية
- 79 ← الفصل الثالث:
محمد علي سعيد
مكانة اللغة من مكانة أصحابها
نصوص مختارة في اللغة والهوية
- 137 ← ملحق
أهداف التربية والتعليم لدى المجتمع العربي - الفلسطيني في إسرائيل
المجلس التربوي العربي

مقدمة

يحتوي الكتاب على ثلاثة فصول مركزية، في الفصل الأول مقالة للبروفيسور محمد أمارة حول «اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي». يتناول من خلاله العلاقة بين اللغة والهوية، فاللغة العربية أحد المركبات الأساسية للهوية القومية ولا بدّ من التناغم الحيوي والنشط بينهما، ويشير إلى دورها في صياغة هذه الهوية وتحديد معالمها وحدودها. ويشير أمارة إلى أزمة اللغة العربية في ظل السياسات التربوية في الدولة، ولهذه السياسات انعكاس على المؤسسات التربوية. وفي نهاية المقالة يقدم توصيات من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية والتصدي لمحاولات إفقادها جوهرها وحيويتها.

وقد احتوى الفصل الثاني على مقالة للدكتورة كوثر جابر حول «البحث عن النصوص الأدبية في مناهج الأدب العربي» وقد ناقشت من خلاله علاقة المناهج الدراسية في صقل شخصية الطالب وبلورتها. وأشارت إلى أهمية اللغة العربية عموماً والأدب بشكل خاص لما يحمله من أهمية بالغة ولما له من أثر في بناء الجانب القيمي والهوياتي لدى الطلاب والمجتمع. واشتمل المقال على نقد للمناهج التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة: الابتدائية، الإعدادية والثانوية. وفي نهاية المقالة أوردت مجموعة من التوصيات لمعالجة الإشكاليات القائمة في مناهج التعليم الراهنة.

وأما الفصل الثالث والأخير من الكتاب والذي عكس البعد التطبيقي والتعليمي فقد قام بإعداده الكاتب والمربي محمد علي سعيد، قد اشتمل على مقدمة بعنوان «مكانة اللغة من مكانة أصحابها» ونصوص مختارة ولكل نص مجموعة من المهارات والتمارين والفعاليات بمنهجية واحدة وحديثة ومرتبة المراحل (قبل القراءة، القراءة، بعد القراءة). حاول من خلالها التأسيس لتجربة أولى في طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية من خلال تناول موضوع الهوية عن طريق النصوص الشعرية والنثرية المختارة، إضافة إلى صياغة بعض المهارات التي من الممكن أن تكون سندا وموجها للمعلمين عند تدريس هذه النصوص .

ويختتم الكتاب بملحق هام يشمل الأهداف البديلة للتربية والتعليم لدى المجتمع الفلسطيني في البلاد كما وضعها المجلس التربوي العربي المنبثق عن لجنة قضايا التعليم العربي .

أن أهم أهداف المشروع هو تأصيل الانتماء للهوية ووطنية عربية-فلسطينية، معتزة بمنجزها الحضاري، ومتواصلة بفاعلية مع عمقها الفلسطيني والعربي والإنساني .

في وجه الخطاب الرسمي القائم على التبعية والتجزئة وطمس الهوية الجمعية، وفي وجه ممارسات منهجية من الإهمال والاستهتار اتجاه خصوصية الطلاب الفلسطينيين، يطرح المشروع خطابا نقديا متمردا على آليات الهيمنة والوصاية على التعليم العربي . في محور المشروع تأكيدنا على ضرورة ان يعيد المجتمع الفلسطيني امتلاك المشروع التربوي والخروج من موقع الضحية إلى موقع المبادرة وأخذ المسؤولية .

قبل الخوض في غمار النصوص البديلة في تدريس اللغة العربية وتحدياتها

المطروحة في هذا الكتاب، علينا الوقوف أولاً عند أمرين متداخلين وعميقين، واللذين يشكّان مجموع الأسئلة الجوهرية في تجربة المناهج والوحدات التعليميّة البديلة، وهما: ما هي التربية البديلة؟ وما هو التّعليم البديل؟

انطلاقاً من هذين السؤالين ومناقشتهما فإننا نثير جدلاً كبيراً في الأوساط التربوية والبحثية بين الموجود والمنشود، لأننا نعني في كثير من الأحيان بالطّرق والأدوات التي نعتقد أنّها تمثّل المشروع البديل في اللغة أكثر من الخوض في مناقشة المضامين البديلة والأهداف البديلة والتقييم البديل. ومما لا شكّ فيه أنّ مشروع التّصوُّص البديلة في تدريس اللغة العربية يأتي بهدف الخروج من حالة الركود والتّدهور الحقيقي التي تعانیه مناهجنا في مراحل التّعليم المختلفة، ولكنّ الجدل القائم يستثني نقاشاً جوهرياً آخر فيما إذا كان مجمل ما هو قائم في المناهج سيئاً ولا يعوّل عليه، فهل التّغيير الذي نطالب به هو نابع من الحاجة الموجودة أم من أجل فرض حالة اختلاف افتراضية لا تسمن ولا تغني من أية تحديّات !

وعند طرح سؤال التربية البديلة، فإننا نطرح السؤال الأعمق والأكثر جدلاً لمجتمعنا العربي الفلسطيني في البلاد، هذه الأقلية التي حافظت على لغتها العربية وعاداتها وتقاليدها على الرّغم من كلّ سياسات التّضييق والتّجهيل في المناهج والتشريعات القضائيّة، وانقطاعها عن فضائها القومي الطّبيعي والثّقافي، ولذلك فإننا نطرح سؤال التربية البديلة من خلال سؤال الهويّة وتداعياته الثّقافية والاجتماعية والخيارات الجماعية التي نريد تحديدها لأنبائنا. وهنا ترتبط مكانة اللغة العربية في عصر الغزو التكنولوجي الهائل وثقافة الاستهلاك التي تدخل بيوتنا عنوةً من خلال وسائل الاتصال المتعددة

دون رقيب أو تصنيف، فتأتي التربية البديلة بمفهومها الشمولي لتُعزّز من الثقافة واللغة الراقية، وتحيّد المضامين الهدّامة والدخيلة.

إذا فالتربيّة البديلة هي التربية التي تحاول طرق أبواب المسلّمات وإعادة الشكّ بالقيم التي نريد والبحث عن طرق تقييم بديلة تعزّز الهوية الوطنية، القيم والحقوق في إطار الوعي والتنشئة الجماعية واحترام الاختلاف من خلال ثقافة الحوار والتقبّل.

كيف يرتبط كل ذلك مع التعليم البديل؟

ان التربية البديلة في سياق الفلسطينيين في إسرائيل هي تربية للهوية في أطر تربوية ذات هوية من قبل مربين يحملون هوية وانتماء ورؤى لها امتدادها وعمقها القومي والحضاري.

وهنا يكمن النقاش الحقيقي الذي نطمح لتأسيس رؤية نقدية وفكرية بخصوصه، فالتعليم البديل في اللغة العربية يبدأ أولاً من خلال سبر أغوار الأدب العربي على مختلف عصوره وفتراته من اجل تحديد الخيارات البديلة، والنّص البديل لا يعني أبداً التنازل عن النصوص القديمة والكلاسيكية واستبدالها بنصوص حديثة، فالحادثة قد تكون عند أبي تمام تفوق الكثير من الشعراء العرب في عصرنا، كيف لا والحداثة هي الرؤيا التي تعيد إنتاج الثقافة واللغة بفكر متجدّد، أما الخيارات الفنية فترتبط بذائقة المتلقّي والدّارس. أمّا المرحلة الثانية من النقاش فإنّها تتعلّق بزاوية الثقافة التي يحددها المؤلفون لهذه الوحدات البديلة، ثمّ نأتي إلى الطرق والأدوات البديلة في مسائل تفكيك النّص قراءة وفهمًا ومهارات لغويّة (نحو وصرف)، وتعبيرًا كتابيًا،

وتعبيراً شفوياً - وهي إحدى المهارات القديمة لأنها تعتمد استعمال اللغة السليمة والفصاحة في آن ، ولكنها بديلة في هذا السياق لأنها ليست قائمة في تقييماتنا- وهل البديل يعني التنازل عن مهارة على حساب الأخرى ، وهل اللغة كائن جامد منزوع الروح والهوية المنفتحة المتطلعة نحو المستقبل ، ولا يمكن التعامل معها إلا من خلال المهارات !

ومن تحديات النصوص البديلة التي يطرحها الكتاب في الفصل الأخير أنها تسلط الضوء على المضامين البديلة التي غيبتها مناهجنا لعقود طويلة من الزمن ، فلأدب المقاومة حضور بارز في هذه النصوص ، وقصائد العزة القومية ، والمثل الشعبي ، والأدب الساخر من خلال القصة والرواية ، ولكننا واجهنا صعوبة بالغة في الخروج من الأنماط التقليدية بمحاولات تفكيك النص وطرح البدائل الحقيقية حتى على مستوى الأدوات والطرق .

وأخيراً هل التربية والتعليم البديلين يحتاجان لمعلم من نوع آخر، المعلم الموسوعي (صاحب المعرفة الموسوعيّة) أم المعلم التقنيّ (صاحب التقنيات العالية) ، أم المعلم الحاضر في اللغة مبدعاً ومثابراً في خلق العملية التفاعلية بين اللغة والهوية بحيث يلبسها ثوب الروح المتجددة لتكون طيعة ومتناغمة مع عصرها؟ وهنا لا بدّ من البحث في هذه الإشكالية ، بحيث يكون دورنا في قضايا التوجيه المهنيّ بأن نوجه الدارس الأكاديمي الجيد إلى فضاء التربية والتعليم للنهوض بمؤسساتنا التربوية ولتكون العنوان أيضاً للكوادر المهنية ذات القدرات وصاحبة التطلعات في البناء وإحضار لغتنا العربية في المدارس إلى الحيز العام وإخراجها من حالة العزلة ونشاطها الوظيفي الضيق في المناهج .

وكان مركز دراسات قد نظم خلال العام الأخير عدة لقاءات دراسية حول

التربية البديلة وآفاق التغيير في المجتمع الفلسطيني في الداخل، وذلك بمشاركة العشرات من المربين والباحثين والمحاضرين الجامعيين، مدراء أقسام التربية والتعليم في بلدات عربية، أولياء أمور، طلاب جامعيين ونشطاء اجتماعيين وسياسيين. وأجمع المشاركون على أهمية التعاطي مع موضوع التربية الوطنية البديلة كنموذج بديل لجهاز التربية والتعليم العربي والتحديات الراهنة التي تواجهه، وعلى أهمية وضع استراتيجيات عمل لضمان تطوير ونجاح هذا النموذج والارتكاز على الإبداع والتربية للهوية وعلى ضرورة ديمقراطية التربية البديلة وتعميق ثقافة التجريب التربوي وتوسيع آفاق المربين العرب الفلسطينيين في سعيهم لصقل هوية الجيل القادم من أبنائنا وبناتنا. نأمل أن يكون هذا الكتاب مساهمة متواضعة نحو تحقيق هذه الغايات.

عن اللجنة التوجيهية للمشروع:

علي قادري
عضو اللجنة التوجيهية للمشروع

د. يوسف جبارين
مدير عام مركز دراسات

الفصل الأول

اللغة والهوية:

تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل

أ. د. محمد أمارة

الكلية الأكاديمية بيت برل - رئيس الدراسات العليا

اللغة والهوية:

تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل

أ. د. محمد أمارة

الكلية الأكاديمية بيت برل - رئيس الدراسات العليا

1. مقدمة

تلعب كل من اللغة والهوية الاجتماعية، كما سائين في هذا المقال، أدوارا مركزية وجوهرية في حياة المجتمعات. فاللغة هي أحد المؤشرات الهامة للهوية التي تساهم في تشكيلها وتعزيزها. والهوية الاجتماعية من الجهة الأخرى هي البوصلة للمجموعات وللمجتمعات وهي الوعاء الحافظ لحيويتها واستمرارها في هذا الكون. والعلاقة بين اللغة والهوية وثيقة جدا ومتشابكة. لكن الجديد في الأمر هو أن الوحدات المشكّلة للهويات الاجتماعية تغيرت وتبدلت عبر السنون مع تبدل المفاهيم الإنسانية والفكرية. فعلى سبيل المثال، قبل مائتي سنة تقريبا كانت الوحدات الاجتماعية المهمة هي الدين، القبيلة أو الحمولة. بعدها ظهرت الهويات القومية

والعرقية لتصبح الأهم في كثير من مجتمعات العالم .

في هذا المقال سأتناول العلاقة بين اللغة والهوية، وفحصها في السياق العربي عامة، والإسرائيلي خاصة. بعد ذلك سأفحص مكان اللغة العربية وارتباطها بالهوية في التعليم العربي في إسرائيل وما لها من تأثيرات وتداعيات على الطلاب من الناحية التحصيلية والقيمية .

بداية سأحدث بإيجاز عن مفهوم الهوية الاجتماعية في الأبحاث المعاصرة .

2. هوية وهويات

يرى تاجفيل وتيرنر (Tajfel and Turner, 1985) أن لدينا -إلى جانب هويتنا الشخصية - هوية اجتماعية أيضا، تشمل معرفتنا لانتمائنا إلى مجموعة اجتماعية محددة، إضافة إلى القيمة والدلالة العاطفية المنسوبتين إلى هذا الانتماء . خلال هذه العملية فإننا نعمل على تصنيف (Categorization) أنفسنا وتصنيف الآخرين، وهذه العملية - بناء على تاجفيل وتيرنر- هي عملية ذهنية محضة تقوم من خلالها بتقسيم وتصنيف وتنظيم محيطنا الاجتماعي . كما تتيح لنا تبني مختلف أشكال النشاط الاجتماعي، وتحدد موقعنا في النسيج الاجتماعي وتمنحنا هوية اجتماعية خاصة بنا، موضوعه بمصطلحات ومفاهيم اجتماعية . هناك عدة طرق لتحديد الهوية، منها عملية المقارنة والتي تتيح لنا معرفة مقدار تشابهنا مع أو اختلافنا عن الآخرين،

ومدى كون الآخرين أفضل أو أسوأ من أفراد مجموعات أخرى . يعتبر التصنيف الاجتماعي الأساس الذي يبنى عليه تفضيل مجموعة الانتماء والتمييز ضد المجموعة المختلفة في الجانب الآخر . كما تقوم نظرية الهوية الاجتماعية على مركب الدافعية الذي يعلل - بناءً على تاجفيل وتيرنر - ميل البشر على صعيد عالمي لعقد مقارنات ومفاضلات ترجح فيها كفة مجموعتهم (In-group) وتبخس قيمة المجموعة الخارجية (Out-group) . وبناءً على نظرية الهوية الاجتماعية فان هذه العمليات هي الأساس الذي تبنى عليه الآراء المسبقة، الصور النمطية (القولبات) وعمليات التمييز السلبي بين المجموعات .

تنص نظرية الهوية الاجتماعية على أن أوضاع الصراع بين المجموعات تشجع على إلغاء الهوية الشخصية وتتعامل مع البشر بوصفهم ممثلين لفئة اجتماعية واحدة وليس كأفراد متميزين . عندما تكون المنظومة الاجتماعية ذات مبنى هرمي وتتميز بعدم المساواة في توزيع ثروتها، فإن وضعها الاجتماعي يتسم بالمركزية العرقية ويكون قائماً على العداء بين المجموعات . ويرى تاجفيل - على ضوء الدراسات المختلفة التي أجريت في هذا الصدد- أن الميل للمركزية العرقية غالباً ما يكون أحادي الاتجاه من المجموعة ذات المكانة العليا إلى المجموعة ذات المكانة الدنيا، بينما كثيراً ما نلاحظ لدى أفراد المجموعة الدنيا النظرة الايجابية تجاه المجموعة ذات المكانة العليا . عادة فإن المجموعات الدونية تدوّت التقدير الاجتماعي الشائع حول دونيتها وتستنسخه، لدرجة إخساس قيمتها الذاتية . وتنص نظرية الهوية الاجتماعية على أن أفراد المجموعات الدونية لن يعلنوا الصراع إلا عندما يتحدون نقطة

الانطلاق الثقافية التي تصمهم بالدونية. وهذا يعني - من جهة - أنه كلما اعتبرت المنظومة الاجتماعية شرعية بقدر أكبر والحدود بين المجموعات غير قابلة للاختراق، يميل أفراد المجموعات الدونية إلى تبني الإستراتيجية الشخصية القائمة على الذوبان في الثقافة السائدة، كوسيلة لترقيهم الاجتماعي كأفراد. ومن جهة أخرى عندما يتم نفي ورفض شرعية الواقع الاجتماعي سوف يتبنى أفراد المجموعات الدونية استراتيجيات جماعية. حيث سيتمردون على الوضع الاجتماعي الراهن الذي يكرّس دونيتهم، ويعملون على تغيير الموقع عديم الأهمية الذي تحتله هويتهم الاجتماعية.

وقد طوّر ساروب (Sarup, 1996) على خلفية خطاب التعددية الثقافية في تسعينيات القرن الماضي نظرية ترى في الهوية الاجتماعية «حزمة» تتألف من هويات فرعية المتحركة باستمرار، وليس بالضرورة أن تتطور بينها علاقات ارتباط أو تصادم. هذه الهويات الفرعية تعكس تعدد الدلالات التي تتطور لدى الأفراد في الواقع العالمي المتعلق بالسياقات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والسيكولوجية المختلفة. فالأفراد يبلورون هوياتهم باستقلالية من خلال عملية ارتدادية يعملون فيها على إلحاق ذكرياتهم الماضية بترسيمات آنية تؤول الواقع وتبني منه رواية واحدة. بهذه الطريقة يبني كل فرد هويته الخاصة ولا يكون بحاجة إلى التشبه بالآخرين أو أن يتم وصمه ك «آخر». وسيعتبر الفرد هذه الهوية ثابتة إذا كان كل مركب فيها قادرا على التحرك بحرية مركز الهويات في عملية تغذية راجعة للممارسات اليومية، بحيث تكون المركبات الأخرى قادرة على إخلاء هذا المركز بحرية. هذه النظرية تفترض حركة مركبات الهوية بشكل دائم لتتمكن من التلاؤم مع الواقع

الدينامكي، كما تفترض أن لا بد لأي تغيير اجتماعي يحدث على نطاق واسع أن يترافق مع عملية تغيير للهويات.

هناك اختلاف بين هاتين النظريتين، لكنهما تُجمعان على أنه في واقع يتسم بالصراع بين المجموعات أو عند وجود ما يهدد المجموعة، يزداد الميل لتبني استراتيجيات جماعية، أما في الأوضاع التي لا يوجد فيها مثل هذا التهديد فيزداد الميل لتبني الاستراتيجيات الفردية.

في العصر الحديث، أصبحت العرقية من أهم الهويات الاجتماعية. وكمصطلح فإن للعرقية جذور بشكل أساسي في الأنثروبولوجيا وعلم الأعراق (لايبكند، 1999: Leibkind). ويتم تعريف المجموعة العرقية غالبًا على أساس معايير موضوعية مثل الخصائص البيولوجية والجغرافية واللغوية والثقافية أو الدينية. ولكن المعايير الذاتية تبدو أكثر أهمية من المعايير الموضوعية. وتعرف العرقية ببساطة بأنها مسألة اعتقاد ذاتي بالسلالة المشتركة (لايبكند، 1999:140).

ومن المقبول به على نطاق واسع بأن بارث (Barth 1970) الذي استخدم الطريقة الذاتية قد أرسى الأسس للفهم الحديث للعرقية. أنه من السهل «الانتقال من الطريقة الثابتة إلى الطريقة التفاعلية للعرقية» بتقديمه «للعرقية أو الهوية العرقية كجانب من التنظيم الاجتماعي وليس الثقافة» (فيرميلن وجوفرز، 1994: Vermeulen and Govers 2). وهكذا فإن الحدود العرقية هي التي تحدد المجموعة وليس القضايا الثقافية المرتبطة بها (بارث، 1970). وبدلاً من وضع قائمة بالمعايير الموضوعية، فإن الاهتمام الرئيسي هو المحافظة على الحدود وتشكيلها (دي كادت، 2000: de KadT). من بعض

الأستلة التي تثير التحدي حول الجماعات العرقية هي : كيف يتم إنشاء الحدود بين الجماعات والمحافظة عليها؟ وأين وكيف يرسم الناس الحدود الفاصلة بينهما؟

لقد ادعى كثير من الباحثين خصوصاً الليبراليين بأن العرقية ميتة . وكما تقول سكوتناب-كانغاس (Skutnabb-Kangas 54:1999) :

لقد أُعلن عن وفاة العرقية عدة مرات خلال هذا القرن (القرن العشرين) خصوصاً بعد الحرب العالمية الثانية . لقد ادعى الباحثون الليبراليين (ويستمر الكثيرون في الادعاء) بأنها كانت ميزة تقليدية عاطفية ستختفي مع التحديث والحركة الحضرية وحركة العولمة . وسيتم استبدال الهويات العرقية بولاءات وهويات أخرى : مهنية واجتماعية وجنسية وجماعة المصالح والهويات المتعلقة بالدولة والعولمة وهكذا دواليك . وادعى الباحثون الماركسيون بأن التضامانات المتعلقة بالطبقات الاجتماعية التي تخطت الحدود القومية سوف تحل محل العرقية : سوف تتحد البروليتاريا الدولية ضد الرأسمالية العالمية . يعلن الآن الباحثون المحدثون أنه يجب أن لا تكون لنا هويات دائمة وإنما فقط هويات مرنة مؤقتة ومتنقلة : كل شيء صلب يذوب في الهواء . ولكن الهويات العرقية وخصوصاً الهويات العرقية اللغوية هي صلبة ومثينة ومفعمة بالحياة . والعرقية ليست ميتة على الإطلاق ، والصحيح هو العكس تماماً .

وترتبط العلاقات العرقية والتسامح حيال الهويات الأخرى بدرجة الأمان التي تتمتع به المجموعة ونظرة أفراد المجموعة حيال هويتهم. واستنتج لامبرت ومريميجس وتابلور (Lambert, Mermigis, and Taylor 50:1986) بأنه «كلما كان أعضاء المجموعة أكثر أمنًا وإيجابية حول هويتهم فإنهم يكونون أكثر تسامحًا مع المجموعات الأخرى».

3. اللغة والهوية الاجتماعية

رغم أهمية اللغة في حياتنا في كل المجالات الحياتية والتي تؤثر عليها طولاً وعرضاً، إلا أن دراسة اللغة تحت مظلة علم اللغة تركزت لقرون عديدة حول مبنى اللغة (على سبيل المثال، الأصوات، الصرف، النحو، الإعراب)، واعتبرت اللغة نظاماً مغلقاً (closed system)، أي أن السياق الاجتماعي لم يكن ذا بال في دراستها. وفي الخمسين سنة الأخيرة حصل تغيير جذري بمفهوم اللغة ووظائفها مع قدوم علم اللغة-الاجتماعي (sociolinguistics) وبلورته، وإدراك اللغة على أنها نظاماً مفتوحاً (open system) تؤثر وتتأثر فيما حولها. ووفق هذا المفهوم أصبح السياق الاجتماعي جوهرياً في فهم ودراسة اللغة وأثر لاحقاً على العلوم التطبيقية للغة (applied linguistics).

تقوم اللغة بالكثير من الوظائف في حياتنا اليومية. إن الوظائف المتنوعة والمتعددة التي يتم تأديتها من خلال استعمال اللغة هي انعكاس، ونقل، وتشكيل للواقع الذي نحياه. ويفصّل هارمان (Harrman 1999: 63) الوظائف المتنوعة للغة كالاتي:

بالإضافة إلى إنشاء شبكة للمعرفة حول العالم، فإن اللغة تُستخدم أيضاً للتعبير عن المشاعر والاتجاهات والقيم، لقول الأكاذيب وللمراوغات، للشتم والإهانة، للمديح والتوبيخ. اللغة هي وسيلة تفعل أشياء للناس وتسبب ردود فعل ايجابية وسلبية. تمكن اللغة الشخص بأن يجرب الفرح مثلاً سماع اعتراف بالحب أو إراحة باله أو بالها، مثلاً، من خلال كلمات التعزية أو الصلاة. ويمكن أن تكون للكلمات تأثير مدمر، عندما تكشف صحيفة عن إشاعة حول فضيحة مزعومة، أو يمكن للكلمات أن تؤثر على وجود مجتمعات بكاملها، كما هو الحال في الإعلان عن الحرب. إن اللغة وسيلة لنوايا الإنسان ويمكن أن تكون نوايا مستعملها إيجابية ينتج عنها انسجاماً في التفاعل أو سلبية ينتج عنها إنشاء التحيز والآراء الثقافية المسبقة.

وبغض النظر عن طبيعة اللغة وعلاقتها بالناس والمجموعات الاجتماعية، فإنه ثمة عدد من الصفات الأساسية للغة جديرة بالذكر، بشكل رئيسي، من وجهة نظر اجتماعية-نفسية، نجملها في ثلاث نقاط (Padilla, 1999: 116):

أولاً: أن اللغة هي الوسيلة الرئيسية للتهيئة الاجتماعية لدى الأطفال؛

ثانياً: تميز اللغة مجموعة الناطقين عن غير الناطقين بها. على سبيل المثال، عندما نقول ألماني، أي أن هذا الفرد ينتمي إلى الأمة الألمانية الناطقة باللغة الألمانية. وبهذا المعنى تستعمل اللغة لإنشاء حدود بشكل فعال داخل المجموعة وخارجها؛

ثالثاً: إن المكانة المعطاة للغة المجموعة العرقية من قبل المجتمع، تنقل إلى الفرد مكانة المجموعة ككل في المجتمع.

بعبارة أخرى، تكاد جميع تصرفاتنا الفردية والاجتماعية تتم من خلال اللغة. إضافة إلى ذلك فإن اللغة ليست مجرد أداة تواصل، وإنما هي آلية هائلة ينكشف الواقع الاجتماعي من خلالها. بل والأهم من ذلك، هي بمثابة المشهد الذي يتم فيه بناء وتطبيق علاقات القوة (الرمزية) والسيادة. وعلى ضوء ذلك، فإن اللغة لا تحمل مضموناً فقط، وإنما هي مضمون بحد ذاتها. اللغة هي واقع وتُستعمل لتعزيزه. (Giles and Johnson, 1987)

والأهم من ذلك، أن اللغة هي حدث اجتماعي. لهذا فإن الظروف السياسية، والتاريخية والاجتماعية ضرورية جداً لدراسة اللغة وفهم مكانتها، والأداءات التي تقوم بها (Bourdieu, 1990, 1991) وبهذا المعنى فإن اللغة ليست ناقلة الثقافة المادية والقيمية فقط، بل هي جزء من ماهية هذه الثقافة، وذلك ان اللغة ليست القناة التي تمر من خلالها قيم وثقافة وحضارة المجتمعات، بل هي أساس كل ذلك، وغياب اللغة عن كل ذلك يفقدها مكانتها، وحتى حضورها الثقافي والتاريخي.

لقد تم إرساء الصلة الوثيقة بين اللغة والهوية القومية في نهاية القرن التاسع عشر مع قدوم القومية (شوهامي، 1996 Shohamy). ويُعتقد أن اللغة هي أحد أهم مؤشرات الهوية الفردية والجماعية. وأنها أحد المكونات الرئيسية التي تعرّف بها المجموعات وتشكل هويتها، وهي في الوقت ذاته، تؤثر أيضاً على طبيعة العلاقات بين المجموعات العرقية المختلفة (ادواردز، 1988 Edwards؛ فيوفيرغر، 1989 Feuerverger؛ غايلز، 1977)

Giles؛ تاجفل، 1978). وفي هذا الصدد يقول بوتش "إن اللغة هي غالبًا أكثر رموز العرقية بروزًا، لأنها حملت الماضي، وتعبّر عن الاتجاهات والطموحات الحاضرة والمستقبلية" (بوتش، 2000: 25 Bosch).

وهناك ادعاء، أيضًا، يقول بأن اللغة هي أحد المكونات الرئيسة التي تستعملها المجموعات كرمز للهوية والانتماء الثقافي (غايلز وآخرون، Giles et al 1977). وبالإضافة لذلك، يتم إدراك اللغة بأنها عامل موحد لثقافة معينة، ورمزًا قويًا للهوية الجماعية (شوهاميو دونيتسا-شميدت، 1998 Shohamy and Donitsa-Schmidt).

ويبين لنا ادواردز (Edwards 1988:1) بأن «القضايا المتعلقة باللغة والهوية مركبة جدًا. فجوهر المصطلحات نفسها مفتوح للنقاش، ونتيجة لذلك أخذ بعين الاعتبار العلاقة بأنها محفوفة بالصعاب». في حين أننا نثق بأن اللغة تلعب دورًا هامًا في تشكيل الهوية القومية، يعتقد ديوتش (Deutsch, 1966) كذلك أنه عندما تتحالف اللغة مع العديد من العوامل الأخرى، فإنها تساعد سوية على خلق قنوات مكتملة في الاتصال الاجتماعي.

يقول سليمان (Suleiman, 2003: 32) لتكون أكثر فاعلية، فإن دور اللغات كراسمة للحدود أو لاعبة دور الحارس، تتطلب التمييز بين وظيفتين أساسيتين: التواصلية (أو الأدائية) والرمزية التي، بالرغم من أنها مترابطة في الاستعمال اللغوي العادي، إلا أنها منفصلة من الناحية التحليلية». تجدر الإشارة، إلى أن طبيعة العلاقة بين اللغة والهوية ليست واضحة دائمًا، وأن هنالك الكثير من الأسئلة حول طبيعة هذه العلاقة، والتي لا إجابات قاطعة عليها.

إن موضوع العلاقة بين اللغة والعرقية هو في أساسه موضوع جدلي . ويتخذ اتجاهين رئيسيين في هذا المنحى . في الوقت الذي ينكر الاتجاه الأول الصلة المباشرة والضرورية بين اللغة والهوية العرقية ، ويدعي بأن العلاقة بينهما عارضة (مثلاً أبل ومايسكن ، Appel and Muysken 1987) . يشدد الاتجاه الثاني ، على أن اللغة وسيلة للهوية العرقية ، وهي المعيار الأساسي إلى جانب التراث الثقافي والفرضيات والقيم والمعتقدات (مثلاً فيشمان ، Fishman 1977) .

وبالرغم من أننا قد أظهرنا بأن اللغة هي مكوّن في غاية الأهمية للهوية العرقية ، فمن الواضح أن أهميتها تختلف باختلاف الأوضاع والسياقات ، وأن أهميتها هي أقل بالنسبة لبعض المجموعات ، وأكبر لدى مجموعات أخرى . ويعتمد الرابط بين اللغة والهوية على السياق الاجتماعي المتعلق بالمجموعات اللغوية المقصودة . هذا يعني أن أهمية اللغة بالإمكان أن تزداد أو تقل بالنسبة لنفس المجموعة حسب الظروف والسياقات الاجتماعية . ويدعي لايبكند أن اللغة ليست المعيار الهام الوحيد ، وليست بالضرورة أهم معيار لجميع المجموعات الاجتماعية (لايبكند ، Leibkind 1999) .

3.1 اللغة العربية والهوية الاجتماعية

سنبين في هذا الجزء أهمية اللغة العربية في الهوية العربية الجمعية . ونعتقد أن لها سياقات خاصة ، وتلعب اللغة في الحالة العربية دوراً مركزياً في بلورة الهوية .

يقول البرت حواراني (1983 : 260) :

هؤلاء الذين يتحدثون العربية يشكلون "أمة"، وهذه الأمة يجب أن تكون مستقلة وموحدة، وهي معتقدات أصبحت بينة واكتسبت قوة سياسية خلال القرن (أي القرن العشرين). ولكن عودة إلى الوراء في التاريخ، كان العرب واعون وبشكل خاص للغتهم وفخورون بها، وفي شبه الجزيرة العربية في الفترة الجاهلية، كان لهم انتماء "عنصري"، انتماء ما وراء الصراعات القبلية والعائلية، كانت هنالك وحدة ضمت هؤلاء الذين تحدثوا العربية وادعوا أنهم انحدروا من قبائل شبه الجزيرة العربية".

انتشرت اللغة العربية في العديد من الأشكال الأيديولوجية في القرن العشرين، وشمل ذلك القومية العربية، القومية المحلية (أي مناطق معينة من العالم العربي)، أو ما يمكن تسميته بالقومية "الإسلامية"، وفقا لوصف سليمان (سليمان، 2004 : 38)

"القومية العربية في صيغتها الكلاسيكية هي من الصنف الثقافي. رغم أن المركبات التي تكون الأمة العربية لربما اختلفت من اديولوجي (مُنظَر للقومية) لآخر، هنالك على الأغلب اتفاق عام أن اللغة مركب أساس، أن لم تكن الأساس، في تعريف القومية" (سليمان، 2004 : 38).

أهمية اللغة العربية كقوة توحد العرب وجدت لها صدى في حزب البعث وعند الرئيس المصري الراحل، جمال عبد الناصر. فدور اللغة العربية

الموحد يفسر النداءات التي أطلقها مناصرو القومية العربية لحماية العربية من تسرب ممارسات لغوية مستوردة من الخارج، سواء أكان ذلك باستعمال لغات أجنبية (مثل الفرنسية في شمال أفريقيا) أو مظاهر لغوية للغات أجنبية في مناحي الحياة المختلفة .

ومن أبرز المناصرين للفكر القومي العربي ساطع الحصري (1880-1968⁽¹⁾ . ففي كتابه "آراء وأحاديث في القومية العربية" (1985) يؤكد أن مفهوم القومية العربية مرتبط ارتباط عضوي باللغة العربية، ويقترح تعريفاً للقومية العربية بناءً على اللغة بالدرجة الأولى، وعلى التاريخ المشترك بالدرجة الثانية⁽²⁾ . ويشكل هذا الكتاب مساهمة أساسية في موضوع العلاقة بين اللغة العربية والقومية العربية، ويعتبر من أهم التنظيرات التي ساهمت في جعل اللغة العربية مكوناً أساسياً من الهوية القومية، وتعريف العرب قومياً (الحصري، 1985) .

ذكرنا أن للغة العربية دوراً مركزياً في تشكيل القومية العربية في البلاد العربية وأحد مركباتها الأساسية . لا شك أن مركبات أخرى ذُكرت مثل : التاريخ، الثقافة، العادات والتقاليد، الجغرافيا من قبل مناصري الفكر القومي، لكن لم يحظ أي مركب من هذه المركبات بالأهمية التي حظيت به اللغة، إلى حد أن سليمان (2003: 162) ذهب إلى الاستنتاج مفاده "أنه من الصحيح القول أن القومية العربية مبنية على الافتراض بأن أولئك

1. ومن الشخصيات الأخرى البارزة والمناصرة للفكر العربي واللغة العربية نذكر الشيخ عبد الله العلايلي، نديم البيتار، وزكي الارزوزي .

2. يعدّ الحصري من أبرز المنادين والمدافعين عن فكرة القومية العربية . ففي مواجهة دعاة فكرة الإقليمية في مصر، يرى الحصري أن من شأن اللغة والتاريخ أن يجعل مصر المكانة القيادية في العالم العربي .

الذين يتشاطرون اللغة العربية كلغتهم الشائعة ينتمون إلى نفس الشعب“ .
لم يكن الفكر العربي واللغة العربية كمركب أساس فيه هو التيار الوحيد في العالم العربي . فدور العربية ارتبط بالقومية المحلية والقومية الإسلامية . فأولئك الذين يدعمون القومية المحلية في العالم العربي ينكرون أن بوسع العربية أن تشكل أساسا للهوية القومية لتشمل كل أولئك الذين يشتركون في لغة واحدة . لا شك أن هؤلاء ينكرون شرعية القومية العربية ، ويؤمنون بالهويات المحلية ، كما تجلّى في التيارات المختلفة التي ظهرت ، على الأخص ، في مصر ولبنان . فنرى من المثقفين ، على سبيل المثال ، المصري سلامة موسى (1947) الذي سعى إلى التقليل من أهمية اللغة العربية الفصحى ووصفها على أنها متخلفة ومتحجرة وغير مناسبة لحاجات العرب في العالم الحديث . فهذا ليس بغريب في العالم العربي ، ففي استطلاعات عدة وصف شباب من المغرب العربي بأن العربية الكلاسيكية هي ”لغة الرب“ ، أي لغة الماضي ، وأن الفرنسية هي ”لغة الحداثة“ ، أي لغة الحاضر (بن طحيلة ، 1983)

وماذا عن ”القومية الإسلامية“؟ هذا التيار يعارض المواقف الدنيوية تجاه اللغة العربية . فهو يعارض الربط بين العربية والمشاريع الأيديولوجية المختلفة ويساند مكانة العربية بربطها بالإسلام . فالإسلام هو الرابط الأسمى . ويسوق الإسلاميون العديد من الحجج للدفاع عن العربية ، منها: اللغة العربية هي لغة القرآن والحديث ومكانة اللغة العربية بمفاهيم تاريخية في العالم بسبب ارتباطها بالإسلام ، والعربية بدون الإسلام كجسد بلا روح (أنظر ، الغزالي ، 1998 ؛ الجندي ، 1982 ؛ النحوي ، 1998) .

ونريد أن نؤكد أيضا أن ارتباط اللغة بالدين الإسلامي، بمعجزة القرآن المتمثلة بلغته يعزز من أهمية اللغة العربية في الهوية العربية، ويجعلها لربما من الحالات ذات الخصوصية مقارنة بلغات وأوضاع أخرى.

إن قصب السبق للمحافظة على اللغة العربية من الضياع، كما حدث لشقيقاتها من اللغات السامية، يعود بالدرجة الأولى إلى القرآن الكريم ومن ثم إلى بعض المثقفين التقليديين، حملة لواء الحضارة والقومية العربية ورجال الدين، الذين أصروا على استخدام اللغة العربية وجعلها القلب النابض للهوية العربية؛ فالتعليم التقليدي هو الذي احتوى وعاء اللغة العربية وحضارتها ونقله إلى الأجيال اللاحقة، وبفضله استطاعت العربية شق عباب الظلمة في الفترات العصبية التي انتابتها.

3.2 اللغة والهوية في إسرائيل

مرت فلسطين بالكثير من التحولات الجيو-سياسية في تاريخها الطويل، ودخلتها حضارات ولغات عديدة. لكنه من المؤكد أن فلسطين بعد الفتح الإسلامي أصبحت بمشهدها العام عربية اللغة والثقافة. بالرغم من وجود العديد من اللغات والثقافات، إلى أن العربية كانت الحاضرة الأقوى في ربوعها.

لقد أدت نهاية الحكم العثماني في فلسطين عام 1917 إلى تغييرات بعيدة المدى في جميع مناحي الحياة ومن ضمنها اللغة. لقد عزز الانتداب البريطاني في فلسطين مكانة اللغة العبرية التي ترسخت آنذاك كلغة تم إحيائها للمجتمع

اليهودي وأصبحت لغة رسمية إلى جانب العربية والإنجليزية (أنظر أمانة 2002؛ أمانة ومرعي؛ 2002؛ سبان وأمانة 2002).

وأثناء فترة الانتداب البريطاني في فلسطين كانت اللغة الإنجليزية اللغة الرئيسية للحكومة. ولكن وبالرغم من حقيقة أنه كانت للمجتمعات العربية واليهودية أنظمة مدارس مختلفة، فقد كان للعرب اتصال لغوي مع اليهود الذين، بشكل عام، تعلموا اللغة العربية.

إن إحياء اللغة العبرية ودخولها الحلبة كان عنصر رئيسي في تغيير المشهد اللغوي⁽³⁾ (language landscape) الاجتماعي في فلسطين. وبفضل تأثير الأيدولوجية الصهيونية، أصبحت اللغة العبرية الرمز الرئيسي والناقل لهوية قومية جديدة بينما تم تهميش الهويات القديمة التي أحضرها المهاجرون اليهود إلى فلسطين من الشتات وكذلك تم تهميش اللغات الأم أو تركها كلياً (شوهامي، 1999: 82).

إن الصلة بين اللغة والهوية كما تبنتها أيدولوجية الحركة الصهيونية عنت أحادية اللغة. وقد شجعت هذه

الأيدولوجية أو بالأحرى ضغطت على المهاجرين اليهود إلى إسرائيل بأن يتعلموا اللغة العبرية كاللغة الرئيسية. وقد شجعت هذه الأيدولوجية الانتقال اللغوي من لغاتهم الأصلية إلى العبرية وقد نُظر إلى المحافظة على اللغات

3. ويشير المشهد اللغوي (لانديربوريس، 1997 Landry and Bouhris) إلى جميع الأشياء اللغوية التي تُبرز معالم الحياة العامة وتشمل لافتات الطرق وأسماء المواقع والشوارع والبنائات والأماكن والمؤسسات، وأيضاً لوحات الإعلانات والإعلانات التجارية وحتى بطاقات الزيارة الشخصية. وتكون بعض هذه الاستعمالات اللغوية من قبل مؤسسات الدولة وبعض الآخر من قبل المجتمعات المحلية وأخرى من قبل الشركات والهيئات والأفراد. ويقدم المشهد اللغوي لبلد أو لمنطقة أو موقع معلماً يميز للمنطقة التي يسكنها مجتمعات لغوية معينة.

الأم وحتى اللغات الأخرى بأنه تعبير عن الكراهية ومقاومة الهوية القومية الجديدة (شوهامي، 1994؛ سبولسكي وشوهامي، 1999 Spolsky and Shohamy). وفي هذا الواقع فقد تم النظر إلى اللغات الأخرى كعوائق أمام نجاح الأيدلوجية الصهيونية.

وبدون شك فقد كانت العبرنة (الأيدلوجية الأحادية للغة للعبرية) ناجحة جداً. فقد دعمت الحكومة المركزية اللغة العبرية بكل الوسائل. وعبر السنين أصبحت اللغة العبرية اللغة الرئيسية في كل من المجالات الخاصة والعامّة. فقد أصبحت اللغة العبرية اللغة الرئيسية للاتصال في إسرائيل عندما تبنت أجيال جديدة من الإسرائيليين والمهاجرين بسرعة "اللغة العبرية كلغة وطنهم ولغتهم الأم في عملية اتخاذ هويتهم الجديدة كيهود إسرائيليين." (شوهامي 1999:83). وقد تسربت العبرنة أيضاً بنجاح إلى المخزون اللغوي للفلسطينيين في إسرائيل.

ولكن بالرغم من نجاح سيطرة اللغة العبرية فإن بعض الجماعات (بشكل رئيسي الفلسطينيون في إسرائيل وبعض الجهات الأرثوذكسية المتطرفة (الحرديم) والمهاجرون الجدد من روسيا في التسعينيات) استمروا في استعمال اللغات الأخرى وحافظوا على هويات أخرى وان كان ذلك لأسباب ودوافع متنوعة.

ويدعي سبولسكي وشوهامي (1999) أن الأيدلوجية أحادية اللغة لإسرائيل - "لغة واحدة، شعب واحد" - تتغير وإن البلاد تظهر إشارات لتسامح أكبر حيال اللغات المتعددة. وبالرغم من أن الادعاء الذي أثاره سبولسكي وشوهامي قوي جداً (لأن اللغة العبرية هي اللغة الوحيدة والمسيطرّة في معظم

المجالات العامة) إلا أنه توجد بعض الإشارات للتنوع لغوي (language diversity) أكبر في المجالات العامة والخاصة في إسرائيل عما كان عليه الحال في سنوات مضت .

لقد طرأ في السنوات القليلة الماضية اعتراف وشرعية متنامية بحقيقة تعدد اللغات في إسرائيل . اللغة الإنجليزية تشكل تحدياً جدياً لأحادية اللغة في إسرائيل . فمع تزايد العولمة والاتصال الدولي فإن القوة غير المسبوقة للغة الإنجليزية في العالم والعلاقة القوية والفريدة مع الغرب وخصوصاً الولايات المتحدة فقد ازدادت الحاجة إلى العمل الفعال في العالم من خلال اللغة الإنجليزية وهكذا فإن اللغة الإنجليزية تتحدى فعالية أيديولوجية أحادية اللغة العبرية .

وتحد آخر قادم من اللغة الروسية . يدعي عدد من الباحثين (أنظر، على سبيل المثال، الحاج وليشم، 2000) بأن الهجرة الروسية إلى إسرائيل في التسعينات كانت بشكل رئيسي برغماتية وليست أيديولوجية . أي أنهم يقولون بأن الهجرة إلى إسرائيل كانت من أجل فوائد اجتماعية-اقتصادية . وعلى عكس المهاجرين الآخرين إلى إسرائيل في الماضي فإن هؤلاء المهاجرين يشعرون بثقة أكبر في لغتهم الأم ويستعملونها لأغراض متنوعة وليس فقط في البيت وإنما أيضاً في المجالات العامة عندما يكون ذلك ممكناً، مثلاً على لافتات حوانيتهم وهم أيضاً يعبرون عن فخرهم بلغتهم الأم وثقافتهم .

إن العمال الأجانب هم قضية رئيسية في الأمور الاجتماعية-السياسية في إسرائيل اليوم ومن ضمنها اللغة . ويقدر عدد هؤلاء العمال بأكثر من ثلاثمائة ألف عامل . وفي مخاطبتهم يستعمل مشغلوهم لغة عبرية مبسطة

(Hebrew Pidgin - نوع من اللغة المبسطة) أو اللغة الإنجليزية إذا كان يعرفها كل من المشغل وصاحب العمل (أيلت هشاحر ونيره هراتي، 2002). اللغات التي يجلبها العمال الأجانب لإسرائيل تزيد من التنوع اللغوي في المشهد العام، وتعطي للعبرية مزايا لغوية لم تكن مألوفة من قبل. لكن هذه اللغات لا تهدد العبرنة في إسرائيل.

رغم أن الحالات المذكورة سابقاً تشكل تحديات لا يستهان بها لأحادية اللغة في إسرائيل، إلا أن التحد الأكبر آت من اللغة العربية. فالدولة العبرية جزيرة في محيط عربي، للغة العربية جذور في كل زاوية من هذه الأرض: للإنسان، للشوارع، للحارات، للقرى والمدن، للسهول وللجبال، للمؤسسات. حتى تلك الأماكن التي هُودت، أخذت الاسم العبري الجديد ما زالت تحمل الاسم العربي الفلسطيني كجزء من الذاكرة الفلسطينية النابضة. إضافة فإن العرب من مواطني إسرائيل هم أهل وطن وأقلية أصلانية، تطلب المشاركة في هوية الدولة، وللغة دور هام في تشكيلة الثنائية اللغوية. في الواقع الإسرائيلي نلاحظ تغيرات معينة. إن اللغة العربية التي تم إدراكها وممارستها كلغة الأمن بدأت تتغير. وتأتي التغيرات من داخل ومن خارج إسرائيل. وبعد معاهدات السلام مع بعض الدول العربية والفلسطينيين تسمع أصوات في إسرائيل في الدوائر المختلفة للحاجة إلى تعزيز وضع تعلم اللغات ومكانة اللغة العربية في إسرائيل. وتبذل بعض الجهود لتعليم العربية في مساق موسع وذلك بشكل رئيسي للاتصال والأعمال وتعليم العربية في المدارس اليهودية بشكل أكثر تكثيفاً. ولكن حالة عدم الحرب وعدم السلم لا تساهم في تعليم العربية لأغراض مدنية. السلام الحقيقي والشمولي في

الشرق الأوسط وربما سيحول اللغة العربية إلى لغة مدنية بين اليهود بدلا من كونها لغة العدو في المفهوم الإسرائيلي العام .

وثمة ضغط آخر قادم من المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل . فإنهم يريدون الدولة أن تعترف بالمكانة الرسمية للغة العربية كأمر واقع في المجالات العامة وليس فقط بشكل قانوني على المستوى التصريحي . النشاط الرئيسي للفلسطينيين في إسرائيل في هذا المجال يعتمد إلى حد بعيد على أخذ الحالات اللغوية إلى المحكمة العليا . لكن التغير الجوهري ما زال بعيدا من أن يتحقق وذلك لأن صراع الهويات بين اليهود والعرب واليهود في أوجه .

4. اللغة العربية وحيويتها في إسرائيل

في ضوء الواقع اللغوي-الاجتماعي الذي نشأ بعد عام 1948، والذي تحوّل فيه العرب الفلسطينيون إلى أقلية مهمّشة في إسرائيل، ما مدى قدرتهم على الحفاظ على اللغة العربية، لغتهم الأم؟ وخصوصا في ظل بقاء مجتمع ريفي قروي وغياب الحاضرة المدنية الفلسطينية التي تطورت فيها الثقافة والإبداع الأدبي والعلمي، فإذا كان الجواب إيجابيا، فالى أي مدى وفي أيّ مجالات سيتمّ استعمال العربية؟ أم أن الجواب هو عكس ذلك، وأن الواقع الاجتماعي اللغوي سيميل في اتجاه العبرية، لغة الأغلبية السائدة في إسرائيل؟

نطرح هذه الأسئلة ونحن مدركين تماما أننا لا نتحدث عن حالة أغلبية-أقلية

عادية وما يترتب عليه من علاقات بينهما . نحن نتحدث عن أقلية وطن ، تختلف مع الأغلبية اليهودية حول الرواية التاريخية ، الأرض والحيز ، ماهية الدولة والصراع العربي-الإسرائيلي . فما يعطي وضعية المجتمع الفلسطيني في الداخل خاصية هو أن علاقته بالدولة وصراعه معها ليس فقط على مطالب مادية أو مطلبية فقط ، وإنما هو صراع على الهوية عموماً ، والهوية الثقافية خصوصاً وفي جوهرها اللغة العربية حيث أنها جزء من ماهية الثقافة العربية وليس أداة لنقلها أو إنتاجها فقط . من هنا تأتي أهمية اللغة العربية كونها أحد المؤشرات والمركبات الهامة في هويتنا العربية الفلسطينية .

أحد الأطر العلمية والنظرية التي تمكنا من فحص حيوية اللغة العربية في إسرائيل هو نموذج "الحيوية الإثنية اللغوية" (Ethno Linguistic Vitality) الذي عرضه Giles, Bourhis & Taylor (1977) . حيث يقترح هذا النموذج ، باختصار ، مجموعة من المتغيرات من خلال تقديم عوامل بنيوية تساعد على الحفاظ على لغة الأقلية الإثنية على المدى البعيد أو فقدانها . وقد تمّ الحديث عن المتغيرات تحت ثلاثة عناوين رئيسية :

(1) متغيرات المكانة ؛

(2) متغيرات ديموغرافية ؛

(3) متغيرات الدعم المؤسسي .

يدّعي هذا النموذج أنه كلما كانت الحيوية اللغوية للمجموعات الإثنية أكبر ، تزداد قدرتها على حفظ هويتها الاجتماعية الجماعية ولغتها الأم في مختلف مجالات الحياة . وفي المقابل ، فإن المجموعات الإثنية اللغوية الأقل حيوية (أو

التي تنقصها الحيوية) قد تفقد هويتها الجماعية المميّزة ولغة الأم لديها، أيضاً. في إطار عوامل المكانة، فإننا نتحدث عن الرفاهية الاقتصادية لدى المجموعة، مكانتها الاجتماعية والمكانة الرمزية للغتها. الفلسطينيون في إسرائيل متعلقون بشكل كامل، تقريباً، بالأغلبية اليهودية من الناحية الاقتصادية، ولغة العربية قيمة متدنية في سوق اللغات الإسرائيلية. وفيما يتعلق بمكانة اللغة، رغم أنها معترفٌ بها كلغة رسمية، فهي لا تحظى بمكانة عالية في الدولة. لكن الفلسطينيين في إسرائيل يرون في اللغة العربية مركباً هاماً في هويتهم الوطنية والقومية. وبناءً على ذلك، فإن فحص عوامل المكانة يكشف أن مستوى حيوية اللغة العربية في إسرائيل منخفض حتى متوسط (أمارة، 2006).

ترتبط المتغيرات الديمغرافية ضمن نموذج "الحيوية الإثنية اللغوية" الذي وضعه Giles, Bourhis & Taylor بعدد المتحدثين بلغة معيّنة داخل منطقة معيّنة، بالتوزيع الجغرافية لمجموعة لغة الأقلية، وبعدها حالات الزواج المختلط الثنائي اللغة. وخلافاً لعوامل المكانة، يشير تحليل العوامل الديمغرافية إلى أن حيوية العربية متوسطة-عالية. فالعربية هي لغة البيت، لغة المجتمع (إلى جانب تآكل معيّن في المدن المختلطة ولدى أشخاص يخدمون في الجيش الإسرائيلي) ويتم نقلها للجيل القادم (أنظر أمارة، 2006).

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر إلى حدّ كبير في حيوية لغة الأقلية، وهي ترتبط بالدعم المؤسسي الذي تتلقاه اللغة. تشمل المؤسسات ذات الصلة «المؤسسات القطرية، اللوائية والمحلية، المنظمات الدينية

والاجتماعية، الإعلام الجماهيري. . والتعليم، وهو ما لا يقل أهمية» (Baker, 1993: 53). فكلما كان أعضاء مجموعة الأقلية ولغتها ممثلين أكثر في المؤسسات المختلفة، ازدادت حيوية لغتهم، فتمّ، بالتالي، الحفاظ عليها. خلاصة القول، إن العربية تستعمل في المؤسسات الفلسطينية كافة. وتستعمل المؤسسات العاملة في مجال علاقات العرب واليهود كلاً من العربية والعبرية. العبرية هي اللغة الأبرز على المستوى القطري، وهي تُستعمل كلغة اتصال بالنسبة إلى العرب واليهود. ففحص العوامل المؤسسية يبيّن أن مستوى حيوية اللغة العربية في إسرائيل متوسط (أمارة، 2006).

بإيجاز أقول، رغم التحولات السياسية التي جرت في المنطقة، تم المحافظة على اللغة العربية بين السكان الفلسطينيين من مواطني إسرائيل⁽⁴⁾. ربما كان العامل الأكثر أهمية في حيوية العربية في إسرائيل هو قرار لجنة التعليم، مواصلة السياسة البريطانية التي مكّنت المدارس الفلسطينية من التعليم بالعربية. وفيما يتجاوز ذلك، فإن نجاح العربية في الحيز القطري العام محدود جداً، وتكاد تكون هيمنة العبرية مطلقة. حين يخرج فلسطيني أو فلسطينية من بلدهما اليوم، فإنهما لن يتمكننا، على الغالب، من إدارة شؤونهما من دون العبرية. فمعرفة العبرية هي شرط حيوي لإدارة الأمور بشكل ناجح. لقد ساهمت مواصلة التعليم باللغة العربية والتشبث بالدين الإسلامي في حفظ العربية في المشهد اللغوي-الاجتماعي في إسرائيل كلغة هامة، وبهذا تم الحفاظ على الهوية الشخصية والقومية للفلسطينيين داخل الدولة العبرية.

4. للتفاصيل حول الموضوع، أنظر مقالي أمارة،

رغم أننا نستطيع أن نقول أن اللغة 2006، 2007.

العربية معافاة ونابضة، وإنها لغة تنتقل من جيل إلى جيل وتُستعمل في سياقات وحيّزات كثيرة، إلا أن التحديات كبيرة، وخاصة القادمة من اللغة العبرية .

5. اللغة العربية في التعليم العربي

تلخص الينيسكو (2008) أهمية اللغة في المجتمعات متعددة اللغات "كجوهريّة لهوية المجموعات والأفراد ووجودهم الآمن . . . (و) عامل إستراتيجي نحو تطور دائم وعلاقة متناغمة بين السياق العالمي والسياق المحلي".

فالفيلسوف السياسي المعروف وليام كيمليكا (William Kymlicka, 1995) في كتابه "مواطنة متعددة الثقافات" ميز ومايز بين حقوق الأقليات . فميز بين الأقليات القومية، كما هو حال العرب في إسرائيل، والأقليات المهاجرة، على سبيل المثال ملايين الأتراك المتواجدين في ألمانيا والذين قدموا إليها في القرن العشرين لأسباب اقتصادية . فهو يدعي أن التآكل التدريجي في لغات المجموعات المهاجرة يُنظر إليه كظاهرة حتمية وشرعية في عملية بناء الدولة القومية . لكن هذا ليس هو الحال فيما يتعلق بلغات المجموعات القومية، وبناء الدولة القومية لا ينطبق عليهم ولا يكمن استعماله لتبرير تآكل لغاتها . هذا يعني أن للأقليات القومية الحق في المحافظة على لغاتها في الحيزين الخاص والعام .

وتناقش بينتو (Pinto,2007) أن للعرب مواطني إسرائيل كأقلية قومية،

خلافاً للأقليات الأخرى في الدولة، مكانة متميزة، وذلك لان اللغة العربية هي المؤشر الأساسي بالنسبة لهويتهم الثقافية .

والحقيقة أن الفصل بين القيمة الأدائية للغة مقابل قيمتها الجوهرية مهم جداً في سياقنا . فللغة العربية في إسرائيل قيمة جوهرية، أي أن لها بذاتها هذه القيمة وليس ما يتمخض فقط عنها .

ففي دراسة لدفنة يتساحكي (2008) تبين بوضوح أن الأهمية المعطاة للغة العربية في إسرائيل ليست كونها لغة أقلية قومية وإنما للقيام بوظائف أدائية لهذه اللغة في الحيز العام، وعندما تتعداها هنالك معارضة كبيرة لها بين اليهود .

تم التعامل مع اللغة العربية في إسرائيل عامة وفي جهاز التعليم على وجه الخصوص من المنظور الأدائي-النفعي للغة، وليس كمؤشر لأقلية قومية . فالأيديولوجية الصهيونية - اليهودية لعبت وما زالت دوراً هاماً فيما يتعلق بالتعليم والسياسات المتبناة . وقد حاولت إسرائيل، من خلال أيديولوجيتها وسياستها، كما تنعكس في سياسات وزارة المعارف، أن تفصل القومية عن تعليم اللغة العربية (أي تفرغ تعليم اللغة العربية من الهوية والوعي القومي)، وأن تجعل قطاعات كبيرة من المجتمع العربي تنشأ على التربة العبرية (من خلال الاستعمال الزائد للثقافة والأدب اليهودي في تعليم العبرية)، وهدفت إلى خلق عرب موالين للدولة اليهودية، بدلاً من أن تخلق مواطنة حقيقية (أمارة ومرعي، 2002).

وتم تطبيق تلك السياسة من خلال الأهداف التعليمية والبرامج الدراسية

والكتب المقررة. إن أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الإسرائيلي في الوسط العربي هو تفرغ التعليم العربي من مضمونه القومي. وفي هذا السياق، يقول الحاج (1996: 98): ”بدلاً من تنمية المكون القومي-العربي، نشد صانعو السياسة تقوية المكون الثقافي-الديني، ومكون المواطنة الإسرائيلية“. تؤكد هذه السياسة على تعريف إسرائيل وتصورها على أنها دولة يهودية-صهيونية، وطبقت هذه السياسة من خلال البرامج الدراسية. بداية، ألغي استعمال البرامج الدراسية والكتب المقررة القديمة التي كانت مستعملة أثناء فترة الانتداب. ثانياً، دأبت البرامج الدراسية، والكتب المقررة على تشديد سيطرة الدولة على مضامين التعليم العربي (الحاج، 1996). يظهر تحليل أهداف التعليم العربي والبرامج الدراسية والكتب المقررة، بوضوح، أن الدولة عملت جاهدة على إضعاف الهوية العربية الفلسطينية بين العرب (بيرس وآخرون، 1968؛ مرعي، 1974؛ لستك، 1980).

لم تنجح هذه السياسات في طمس الهوية الجمعية العربية- لأنها وجدت لها طريقاً خارج جدران المدرسة- أو في تحسين المستوى التعليمي في المواضيع المختلفة، ولا في بناء فضاءات مشتركة هامة بين الطلاب العرب واليهود في هذه البلاد.

إذا المنطلقات التي طرحناها في القسم السابق هي المسار الأنسب للتعليم العربي ولبناء فضاءات مشتركة مع الآخر، فاللغة العربية تلعب دوراً جوهرياً في هذه الصيرورة. فكون اللغة العربية لغة رسمية، ولغة الأقلية قومية وأصلانية، تستحق مكانة خاصة وذلك للحفاظ على ثقافة الأقلية وهويتها الثقافية، وتعزيز الرواية التاريخية.

ما هو دور اللغة العربية حالياً في جهاز التعليم العربي وما المطلوب لإحداث التغيير؟ علينا أن نوضح منذ البداية، اللغة ليست وسيلة للاتصال فحسب، وإنما هي منظومة من الإشارات والدلالات أيضاً. حيث تعد اللغة من الأهم وكلاء التنشئة الاجتماعية للفرد والمجموعة، ومن أهم مكونات الهوية الفردية والجماعية. فهي ترسم الحدود الذهنية والثقافية والقومية بين الناطقين بها كلغة أم وبين "الآخر". وللغة موقع ومكان في الحيز العام: كلما كانت مكانتها عالية وبارزة فيه، كلما كانت قيمتها الرمزية وحيويتها من حيث التعامل معها واستعمالها أكبر (أمانة، 2006).

حالياً اللغة العربية هي لغة التدريس في المدارس العربية، هذه خطوة هامة لكنها منقوصة، لأنها لا تقوم بوظيفة أساسية أخرى منوطة بها كلغة أم: بناء الهوية الجماعية على أبعادها المختلفة لتعكس بصدق شخصية الطالب العربي. فكثير من المناهج والمضامين مفرغة من الأبعاد القومية والوطنية، والقسم الآخر لا يعبر عن هويته الجماعية وروايته التاريخية بصدق.

فلكي تصبح اللغة العربية لغة جوهرية في جهاز التعليم العربي وتحافظ على الهوية العربية الجماعية على أبعادها ومستوياتها المختلفة يجب إحداث التغييرات الآتية:

- كتابة المناهج التعليمية، الكتب التعليمية والوسائل المساعدة بالأصل ومباشرة في اللغة العربية وبدون ترجمة - كثير من المناهج والكتب التعليمية مترجمة من العبرية أو متأثرة بها جداً. هذه الترجمات لا يمكن أن تلبى حاجات الطالب العربي وخصوصياته المجتمعية والهوياتية المختلفة عن المتعلم اليهودي. كيف، على سبيل المثال، يمكن ترجمة

كتب الجغرافيا إلى العربية؟ المسألة ليست لغوية ولكن الاختلاف الكبير في الروايات التاريخية حول الأرض، ولا يمكن تبني ما كُتب بالعبرية في هذا المجال وغيره من المجالات المتشابهة. هذا يعني، أن هنالك خصوصية عربية لم تؤخذ إلى الآن بالحسبان. أولاً، هنالك حاجة إلى قسم مناهج عربي له خصوصيته واستقلالته. ثانياً، على هذا القسم أن يخطط وبشكل متناغم وشمولي ويربط بين المضامين والمواضيع المختلفة، واللغة العربية حاضرة في عملية التخطيط. هذا لم يحصل إلى الآن. ففحص المناهج المختلفة والكتب المتنوعة في المواضيع المختلفة، يعطي القارئ الانطباع أنها حضرت في أقطار مختلفة ولا يوجد بينها ربط أو تناغم.

- استعمال اللغة العربية ليس فقط كلغة تدريس، وإنما استعمالها للتواصل اليومي بين جميع أقسام جهاز التعليم العربي وفي عملية اتصالها مع المدارس العربية. هذا الاستعمال من شأنه أن يحسن من مستوى الممارسات في اللغة العربية ومن ثم ينعكس في التحصيل. إضافة إلى ذلك فالاستعمال المكثف للعربية يساعد على بناء الهوية الجمعية، بما فيها الهوية الثقافية. تنمو اللغة بالاستعمال والممارسة، وإذا لم تستعمل اللغة العربية في مواقع وسياقات مختلفة ستفقد مع الوقت من حيويتها وأهميتها، سواء من الناحية الأدائية أو الرمزية.

- تعزيز مكانة اللغة العربية في المدارس العربية

1. تغيير السياسة التربوية اللغوية الحالية بحيث تصبح اللغة العربية اللغة المتعلمة الوحيدة إلى الصف الثاني، ويتم تعليم اللغة

العبرية ابتداء من الصف الثالث واللغة الانجليزية من الصف الرابع . حاليا هنالك الكثير من المدارس التي تبدأ بتدريس العبرية من الصف الثاني والانجليزية من الصف الثالث . هنالك حاجة لتمكين الطالب العربي من لغته الأم كتابة وقراءة قبل البدء بتعليم لغة أجنبية .

2. تعزيز اللغة العربية كجزء أساسي من البيئة التعليمية- مناهج اللغة العربية القديمة اعتبرت موضوع اللغة العربية وما يدور داخل الصف الحلقات الأساس لتعلم اللغة العربية السليمة . هذا المفهوم لتعليم اللغة لا يساعد على خلق ظروف مساعدة لتعلم اللغة . هنالك بحاجة لبيئة تعليمية داعمة لخلق شروط أفضل لتعلم اللغة . فمنهاج التربية اللغوية الذي صدر حديثا (منهج التربية اللغوية ، 2008) ، يؤكد أن التعلم الفعال يتم ليس فقط داخل جدران الصف ، وإنما بتنمية بيئة تربوية داعمة للغة العربية . هذا الأمر يتطلب توفير الشروط المساعدة لتعلم اللغة ، إحداث تغير بالمواقف تجاهها وربطها عضويا بالهوية الجمعية .

6. خلاصة

للغة دور أساسي في حياة الأفراد والمجموعات ، وتلعب اللغة في البيت والمدرسة دورا هاما في عملية التهيئة الاجتماعية . فاللغة العربية هي لغة تمكين لأبناء المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد على المستوى الأدائي ،

وذلك للحراك الاجتماعي، وعلى المستوى الرمزي كمؤشر هام لهويتهم الجمعية .

لم تف اللغة العربية في جهاز التعليم العربي بالدور المنوط بها إلى اليوم كلغة أقلية قومية وأقلية أصلانية لها الحق في المحافظة على هويتها بأبعادها وبمستوياتها المختلفة . اللغة العربية هي لغة التدريس في المدارس العربية، ولكنها لا تؤدي جميع الأدوار لتلبية الحاجات المجتمعية والهوياتية للمتعلم، وفي أغلب المناهج والمضامين والكتب التدريسية هنالك محاولات واضحة لإفراغها من مكوناتها القومية والوطنية .

ففي هذه الرؤية، اللغة العربية يجب أن تكون لغة التواصل في الجهاز العربي في كل أقسامه كلغة التخاطب وكلغة بناء المناهج والمضامين . يجب أن تعزز اللغة العربية في غرفة الصف والبيئة المدرسية عامة، وان تكون هنالك مناهج ومضامين كتب تعليمية ووسائل مساعدة معدة مباشرة وبدون ترجمة إلى اللغة العربية .

الواقع الحالي نتائجه محدودة تحصيليا، فيه الكثير من الإشكاليات القيمة، ولا يؤسس لبناء فضاءات مع الآخر . فالطرح في هذه الورقة يهدف إلى تغيير السياسات التربوية الحالية، وعلى رأسها القضية اللغوية والهوياتية، وذلك بهدف تشكيل من جديد الفضاء البداجوجي-التربوي لجهاز التعليم العربي . فضضية اللغة ترتبط ارتباطا عضويا بمسألة الهوية، وطرحي في هذه الورقة هو أن اللغة مهمة ليس فقط في التربية اللغوية، وإنما تتعداها للتقاطع مع جميع المناهج التعليمية، المضامين، الكتب التعليمية والوسائل المساعدة .

المراجع

- أمارة، محمد (2006). العبرية وإسقاطاتها على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. طمرة: ابن خلدون.
- الجندي، أنور (1982). الفصحى لغة القرآن. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- الحصري، ساطع (1985). آراء وأحاديث في القومية العربية، جزء 7. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الغزالي، محمد (1998). حقيقة القومية العربية وأسطورة البعث العربي. القاهرة: نهضة مصر.
- موسى، سلامة (1947). اللغة العصرية واللغة العربية. سلامة موسى للنشر والتوزيع (الطبعة الأولى سنة 1945)
- النحوي، عدنان علي رضا (1998). لماذا اللغة العربية؟ رياض: دار النحوي للنشر والتوزيع.
- هشاحر، أيلت وهراطي، نيرا (2002). العمال الأجانب واللغة في إسرائيل. في كتاب اللغة والهوية في إسرائيل، تحرير محمد أمارة. رام الله: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. ص. 205-235.
- وزارة التربية (2008) التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة للمدارس الابتدائية- الصفوف أول-سادس - (منهج تجريبي).

- אל-חאג' מאג'ד (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל- שליטה ושינוי חברתי. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
 - מרעי, סאמי (1974). "בית הספר והכרה בכפר הערבי". עיונים בחינוך, חוברת מס' 4, ע" 85-104.
 - פרס, יוחנן ודיוויס, נירה (1968). "על זהותו הלאומית של הערבי הישראלי", המזרח החדש, כרך"ח, 1-2, ע" 106-111.
- Al-Haj, Majid and Leshem, Elazar (2000). **Immigrants from the Former Soviet Union in Israel: Ten Years Later**. A Research report. University of Haifa: The Center for Multiculturalism and Educational Research.
 - Amara, M. (2002). The place of Arabic in Israel. **International Journal of the Sociology** 158: 53-68.
 - Amara, M. H. (2003). The Collective Identity of the Arabs in Israel in the Era of Peace. **Israel Affairs** 1&2: 249-62.
 - Amara, M. 2006 The Vitality of the Arabic Language in Israel from a Sociolinguistic Perspective. **Adalah's Newsletter**, Volume 29, October 2006. Pp 1-10.
 - Amara, M. and Mari, A. (2002). **Language Education Policy: The Arab Minority in Israel**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing. MS. 200 pp.
 - Appel, R., and P. Muysken (1987). **Language Contact and Bilingualism**. London: Arnold.
 - Barth, Fredrik (ed.) 1970. **Ethnic Groups and Boundaries**. London: Allen and Unwin.

- Baker, C. (1993). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bentahila, Abdelâli (1983). **Language Attitudes among Arabic-French Bilinguals in Morocco**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Limited.
- Bosch, Barbara 2000. Ethnicity markers in Afrikaans. *International Journal of the Sociology of Language* 144: 51-68.
- Bourdieu, Pierre, 1990. **The Logic of Practice**. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Harvard University Press.
- De Kadt, Elizabeth (2000). "In with heart and soul": the German speakers of Wratburg. *International Journal of the Sociology of Language* 144: 69-94.
- Deutsch, Karl (1966). **National and Social Communication.: An Inquiry into the Foundations of Nationality**, 2ndedn. Cambridge, MA: MIT Press.
- Edwards, John 1988. Bilingualism, education and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9.
- Fen Olser, Hampson, Pamela R. Aall, Chester A. Crocker (2002). **"Conflict Unending: Intractable Conflicts and the Challenge of Mediation"** (Presented at the ISA, 2002).
- Feuerverger, Grace (1989). Jewish-Canadian and non-native language learning: A social-psychological study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (4).
- Fishman, J.A. (1977). Language and ethnicity in intergroup relations. In, **Language, Ethnicity and Ingroup relations**, edited by H. Giles. London: Academic Press. Pp. 16-53.

- 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 Ingroup relations**. London: Academic Press.
- 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** (pp. 307-343). New York: Academic Press.
- Giles, H. and P. Johnson (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. **International Journal of the Sociology of Language** 68: 256-269.
- Haarmann, Harald (1999). History. In **Handbook of Language and Ethnic Identity**, edited by Joshua A. Fishman. Oxford University Press. Pp. 60-76.
- Hourani, Albert (1983). **Arabic Thought in the Liberal Age, 1789-139**. Cambridge: Cambridge University Press
- Kymlicka, W. (1995), **Multicultural Citizenship**. New York: Oxford University Press.
- Lambert, Wallace, Lambros Mermigis, and Donald M. Taylor (1986). Greek Canadian's attitudes toward own group and other Canadian ethnic groups. **Canadian Journal of behavioral Science** 18: 35-51.
- Leibkind, Karmela (1999). Social psychology. In **Handbook of Language and Ethnic Identity**, edited by Joshua A. Fishman. Oxford University Press. Pp. 141-151.
- Lustick, Ian (1980). **Arabs in the Jewish State: Israel's Control over a National Minority**. Austin: University of Texas.
- Pinto, Meital (2007). On the intrinsic value of Arabic in Israel- Challenging Kymlicka on language rights. **Canadian Journal of Law and Jurisprudence** XX.(1): 1-30.

- Saban, I. and Amara, M. (2002) The Status of Arabic in Israel: Reflections on the Power of Law to Produce Social Change. **Israel Law Review** 36 (2): 5-39.
- Sarup M. (1996). **Identity, Culture and the Post- Modern world**. Athens, Georgia: the University of Georgia Press.
- Shohamy, Elana (1994). Issues of language planning in Israel: Language and ideology. In **Language Planning around the World**, edited by R. Lambert Richard. Washington, DC: National Foreign Language Center. Pp. 131-142.
- ----- (1999). Language and identity of Jews in Israel and in the Diaspora. In **Present and Future: Jewish Culture, Identity and Language**, edited by David Zisenwine and David Schers. School of Education- Tel-Aviv University. Pp. 79-100.
- Shohamy, E. and Donitsa-Schmidt, S. (1998). Differences in Attitudes, Stereotypes and Priorities regarding Hebrew and Arabic of Jews and Arabs in Israel. **Research Report**, Tel-Aviv University, School of Education.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1999). Education of minorities. In **Handbook of Language and Ethnic Identity**, edited by Joshua A. Fishman. Oxford University Press. Pp. 42-59.
- Spolsky, Bernard and Shohamy, Elana (1999). **Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Suleiman, Y. (2003). **The Arabic Language and National Identity**. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Suleiman, Y. (2004). **A War of Words: Language and Conflict in the Middle East**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1978). **Differentiation between Social Groups**. London: Academic Press.

- Tajfel, H. & Turner, J. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. Stephen Worchel and William G. Austen (Eds), **Psychology of Intergroup relations**. Chicago: Nelson-Hall. Pp. 7-24.
 - Vermeulen, Hans and Govers,, Cora (1994). Introduction: The anthropology of ethnicity. In **Beyond "Ethnic Groups and Boundaries,"** H. Vermeulen and C. Govers (eds.). Amsterdam: Het Spinhuis. Pp. 1-12.
 - UNESCO, (2008). *Promotion and preservation of languages*. Retrieved 10 July, 2008.
 - <http://www.un.org/events/iyl/multilingualism.shtml>.
- Yitzhaki, Dafna (2008). **Minority Languages and Language Policy: The Case of Arabic in Israel**. PhD Dissertation, Bar-Ilan University, Ramat-Gan.

الفصل الثاني

البحث عن الهوية والنصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية

د. كوثر جابر - قسوم

محاضرة للأدب العربي في جامعة حيفا وكلية سخنين

مفتشة مركزاً للغة العربية سابقاً

البحث عن الهوية والنصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية

د. كوثر جابر - قسوم

محاضرة للأدب العربي في جامعة حيفا وكلية سخنين
مفتحة مركزة للغة العربية سابقاً

تبحث هذه الورقة في إشكالية الواقع الاعتباري لموضوع الأدب العربي في المدارس العربية؛ حيث تشهد المدارس العربية تراجعاً ملموساً في تدريس النصوص الأدبية، العربية منها عامة، والفلسطينية بشكل خاص. إن نظرة ثابتة وتمعنة في مناهج اللغة العربية الحالية والأهداف التعليمية والخطط والبرامج الدراسية وكتب التدريس المقررة، تؤكد سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربية وأدبها من مقوماتها القومية والوطنية والأيدولوجية، وتمييع عملية تدريسها من خلال حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفي والأسلوبي.

1. اللغة، الأدب والهوية:

ينبثق التوبيع أعلاه من حقيقة قائمة، وهي أن ثمة علاقة وطيدة بين المركبات الثلاثة: اللغة، الأدب والهوية. ومما لا شك فيه أن اللغة تلعب دوراً يتجاوز وظيفة التواصل، وقضاء الحاجات اليومية، والتعبير عن الرغبات، مع التسليم بأهمية هذه الأمور في حياة المجتمعات والبشر. فاللغة تعدّ «من أهمّ مكونات الهوية الفردية والجماعية. فهي ترسم الحدود الذهنية والثقافية والقومية بين الناطقين بها كلغة أمّ وبين «الأخر». وللغة موقع ومكان في الحيز العام: فكلّما كانت مكانتها عالية وبارزة فيه، كلما كانت قيمتها الرمزية وحيويتها من حيث التعامل معها واستعمالها أكبر»⁽¹⁾.

واللغة تنتج ثقافة الشعوب بالضرورة، والأدب أحد جوانب هذه الثقافة. الأدب إرث ثقافيّ وحضاريّ لدى المجتمعات، وهو جزء من هوية الأمة، وملح من ملامحها المميزة لها. وهو في الوقت نفسه صانع لهوية الإنسان الفردية والجماعية، وحامل لصفاتها وطبيعتها وخصائصها. ويعتبر الأدب الفلسطينيّ أحد أهمّ المركبات الثقافية في صقل الهوية الوطنية وتعزيزها لدى الشعب الفلسطينيّ عامّة، والمجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل خاصّة. ليس بسبب لغته العربية فحسب، بل بسبب خصوصية روايته وقيمه التاريخية والاجتماعية والسياسية واللغوية التي يحملها. لهذا، فالمركبات الثلاثة عناصر متداخلة لا يمكن الفصل بينها، اللغة تحتوي الثقافة والموروث، والفكر والتاريخ والقيم والمشاعر، والأدب تعبير عن حياة الناس وتجاربهم، صراعاتهم وإرادتهم، طموحاتهم

1. أمارة، 2006. حول علاقة اللغة والهوية وشكل علاقاتهم، والهوية نتاج هذه انظر أيضاً: Suleiman 2003؛ أمارة 2010، العناصر في كليتها وتركبها. ص 23-33.

الأدب ومناهج التدريس

تعتبر مناهج التدريس أداة رئيسة في بناء الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات؛ إذ يمثل الفرد حجر الزاوية في مجتمعه، ويقدر ما تقدّم المناهج الدراسية من وسائل فاعلة ونوعية في بناء الإنسان، تكون صورة المجتمع. ثم إنّ المناهج التعليمية لا تقوم في فراغ؛ وإنما تتشكّل في ضوء النُظم الاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية التي تخصّ المجتمع وتسوده. وعند تطوير المنهج الدراسي يجب «العمل على تحقيق كل من البعد المحليّ والبعد القوميّ العالميّ لمفهوم المواطنة، أو بمعنى أدقّ، العمل على تحقيق مفهوم الإنسانية وإعداد الإنسان الصالح لكلّ زمان ومكان»⁽²⁾. ولهذا، تلعب مناهج اللغة العربية، ومثلها المنظومة التعليمية، دوراً حاسماً في تشكيل شخصيّة الطالب⁽³⁾ المعرفيّة والعلميّة والثقافية خلال مراحل نمّوه المختلفة.

والأدب، أحد فروع اللغة العربيّة. وهو فنّ رفيع له أهميّة كبرى في تكوين الذوق الأدبيّ لدى الطلاب، وتوسيع خبراتهم وتعميق فهمهم للحياة والمجتمع من حولهم⁽⁴⁾. كذلك يحظى الأدب بأهميّة بالغة لما له من أثر في بناء الجانب القيميّ والأخلاقيّ والوجدانيّ لدى الطلاب. إن النصوص

2. سعادة، وإبراهيم 2001، ص 403.
3. صيغة المقالة موجهة للمذكّر والمؤنث، وتشير للطلاب والطلّبات على السواء.
4. عن أهميّة الأدب وأهداف تدريسه أنظر: البجّة 1999؛ ذهني 1979؛ ذهني 1967؛ عبد الجواد 2012. ص 1884-1885؛ الأستاذ 2006. ص 22-21؛ عطا 1986. ص 9-10؛ روزنبلاط 1998، 1994، 2008؛ Rosenblatt.

الانتماء . بعبارة أخرى ، إن الطالب في مراحل نموه يصبح أكثر تحسّساً لهويته العربية وأكثر تعلقاً بقوميته ، وهذا الأمر يتكرّس فقط باختيارات نوعيّة للنصوص الأدبيّة التي تعطي الموضوع القومي اهتماماً خاصاً ، فضلاً عن أن اللغة بحدّ ذاتها هي أحد أهمّ عناصر القومية وأبرز مقوماتها⁽⁵⁾ .

ويرتبط ما ذكر أعلاه عن أهميّة تدريس الأدب مع ما ينصّ عليه القانون الدوليّ حول حقّ التعلّم لدى الفرد؛ إذ يستند قانون حقّ التعلّم ، وفق القانون الدوليّ ، إلى أربعة أسس هامة ، أولها : عامل التكيف أو الموافقة (Adaptability) ، ويعني الحقّ في الحصول على مضامين التعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب والطالبات ، ووفق الخلفيّة الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها . ثانيها : المتاحيّة (Availability) ، ويعني الحقّ في توافر مؤسّسات تعليميّة وبرامج ومناهج دراسيّة متاحة . والثالث : المناليّة أو سهولة الوصول (Accessibility) ، أي :

حقّ المساواة في الوصول لتلك المؤسّسات والبرامج التعليميّة .
أما الأخير فهو المقبوليّة (Acceptability) ، ويعني الحقّ في الحصول على تعليم كفيّ ومقبول ، سواء من حيث مضمون المادّة أو الأسلوب⁽⁶⁾ .

ويتجلّى التراجع الذي تشهده المدارس العربيّة في تدريس

5. عن دور الأدب في تعزيز الشعور بالانتماء والقوميّة راجع : الحصري 1985 . ص-146 152 .

6. حول هذا الموضوع ، وعن مدى ملاءمة مناهج الأدب في الوسطين العربيّ واليهوديّ لهذه الشروط ، انظر واخريم األومو : 2010 . ص 1-31 . انظر أيضاً فرّي 2011 : ص 155-176 . عن أسس حقّ التعليم في موقع الأمم المتحدة ، أنظر :

The U.N Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument) .

النصوص الأدبية، العربية منها بشكل عام، والفلسطينية بشكل خاص، في عدد النصوص الأدبية المقررة للتدريس، وفي المنظومة الزمنية المحدودة لتدريس الأدب، إضافة إلى طرائق تدريس الأدب المعمول بها، والتي تحيل في الغالب إلى الجانب الأسلوبية والشكلي للنص. هذا التراجع المقلق والذي ينأى بطلابنا عن اكتساب القيم والمثل المطلوبة، وبناء كفاءتهم الفردية والجماعية، منوط بمتغيرات تربوية، وإملاءات سياسية وبيداغوجية، سببها من خلال استعراض موجز لمناهج الأدب العربي في المدارس العربية، ولكافة المراحل⁽⁷⁾:

3. منهاج المرحلة الابتدائية:

تتحكم في منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية⁽⁸⁾ في المدارس العربية إملاءات سياسية وبيداغوجية هي في مجملها:

أ. اعتماد مبنى منهاج اللغة العربية في المدارس اليهودية، وترجمة مضامينه، ونقل بعض النصوص ومواد التدريس الخاصة به.

ب. تركُّز أهداف المنهاج على الاهتمام بالمعرفة اللغوية، مقابل إسقاط بقية جوانب شخصية المتعلم الوجدانية والاجتماعية والوطنية، والتي لها أكبر الأثر في

تربيته وإعداده المستقبلي. إذ

7. انظر دراستي الموسعة حول واقع مناهج الأدب العربي في المدارس العربية في إسرائيل: جابر - قسوم 2014، 73-121.

8. اسم المنهاج: "التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة" المرحلة الابتدائية للصفوف (الأول

-السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، القدس، (2009).

ج. لم يرد في منهاج المرحلة الابتدائية أي محور يتعلق بالأدب

الفلسطيني، روافده، أعلامه، اتجاهاته وأجناسه، لا من حيث الأهداف، ولا من حيث معايير اختيار النصوص. وهذا يتناقض تناقضاً حاداً مع حاجات الطالب في المرحلة الابتدائية، فتلميذ المرحلة الابتدائية، «يتحرك في دوائر اجتماعية مختلفة يشعر بحاجته للانتماء إليها، في أسرته ومدرسته، مع أصدقائه، في مجتمعه ثم في وطنه»⁽⁹⁾. ومن أهداف الأدب أن يشبع حاجة الطالب في الانتماء لهذه الدوائر. لذا فمن المهم في هذه المرحلة أن يفهم التلميذ الأدب من خلال السياق الاجتماعي والسياسي الذي يكتب فيه، ومن خلال التركيز على صورة الأديب بوصفها جمعاً من المواصفات والمعايير الثقافية والعاطفية والعلمية، التي تؤثر على شخصيته وميوله⁽¹⁰⁾. وعليه، فلا يمكن بأي حال أن يُهمل الأدب الفلسطيني في منهاج المرحلة التأسيسية للطالب العربي.

د. يسيطر مبدأ «التنوير اللغوي» «אורנות» على كافة مناهج التعليم في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل منذ بداية القرن الحالي (2000). هذا النهج يضع النص في مركز عملية التدريس، ويشدد على تنمية كفاية الطالب الثقافية واللغوية بصفة عامة. كذلك التوجه إلى الاستغناء عن القراءة المفتوحة والمنتجة لتأويلات تاريخية وأيديولوجية وسيرية للنص، وتبني القراءة المحيطة/الشكلانية، والمقصود بها النظر إلى

9. طعيمة، مناع. 2000، ص، 209.

10. تشير الأبحاث كذلك إلى أن قصص الصغار التي تتناول مجتمع الأقليات وحرص أفرادها على الانتماء إليها والنضال في سبيلها ترك أكبر الأثر لدى الطفل، وتحظى بتقدير شديد منه. أنظر:

Arbuthnot 1975. pp. 112-114.

الأساليب والتقنيات وإدراك ديناميكيتها داخل هذا النصّ، واستكشاف البناء المنطقيّ والتدريجيّ في مبنى فقراته وأقسامه، وإعادة تركيب الطالب له عن طريق تمارين تعبيرية واستراتيجيات مختلفة في الفهم.

وإذا كنا لا نهمّش أهميّة الأبعاد الدلاليّة والمقاربات الشكلية للنصّ من خلال هذه المهارات، إلاّ أنّها ينبغي أن تكون وسيلة، لا غاية في فهم ذلك النصّ، فلا يجوز أن تحلّ دراسة وسائل النصّ محلّ دراسة المعنى الذي هو غايته، كذلك لا يمكن أن تكون تجربة الطالب في دراسة الأدب حقيقيّة، إلاّ إذا تعامل

11. الداھي 2007. «تدريس الأدب المغربيّ: الواقع والآفاق». مُتاح في الرابط: <http://www.mohamed-dahi.net/site/news.php?action=view&id=120>.

12. امتحانات «النجاعة والنماء (ميص"ب) (مصدد) لعلوات بيت وضميחה ספריות): هي امتحانات قطرية، تفحص بالأساس تحصيل طلاب صفوف الثالث والخوامس والثومان في مواضيع النواة الأربعة وهي: لغة الأم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم والتكنولوجيا. البيرلز:

(Progress in International Reading Literacy Study)

امتحان دولي، يُجرى كلّ أربع سنوات، مُعدّ لطلاب الصف الرابع، ويفحص مقدرة الطالب في التنوّر القرائيّ في لغة الأم. البيزا: (Assessment)، امتحان دولي، يُجرى كلّ ثلاث سنوات، للطلاب من عمر 15 عاماً، تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية (OECD)، بهدف معرفة مدى امتلاك هؤلاء الطلاب للمهارات والمعارف الأساسية في مواضيع العلوم والقراءة والرياضيات.

مع النصّ «ليس بوصفه «لعباً بالكلمات»، وإنّما باعتباره عالماً من التمثلات الثقافية والأنساق الجماليّة تتحكّم فيهما معاً عمليّة الإنتاج والتلقّي» (11).

هـ. يبدو المنهاج في الأهداف والمهارات التي ينصّ عليها مفصّلاً تفصيلاً دقيقاً لأسلوب الامتحانات القطرية والدولية التي تشترك فيها إسرائيل (Pirls, Pisa⁽¹²⁾).

وهي المنهجية الجديدة التي نقلت عمليّة التدريس من عمليّة تعليم المضامين والتربية

للقيم والمثل والتاريخ والأيدولوجيا ، إلى تقديم النصّ بوصفه استعمالاً لغوياً وخطابياً وحقلاً لاستخراج المفاهيم الشكلية والأدوات الأسلوبية ؛ ومن مبدأ محاسبة المعلم على كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية ، إلى مساءلته عن تحصيلات الطلاب ومحاسبته على نسبة المعدّلات النهائية في الامتحانات القطرية والدولية .

و . يفترق منهاج الابتدائية إلى توصيف محتوى مادّة النصوص الأدبية ومحاورها المطلوبة ، فهو لا ينصّ على المادّة الأدبية المطلوبة أو أسماء الكتاب ، أو حتى المحاور الثقافية والتربوية التي ينبغي لمؤلفي الكتب الالتزام بها في أثناء اختيارهم لنصوص الأدب . كما أنّه ليس هنالك ذكر لمعايير تأليف الكتب ، أو إحالات لمحاور النصوص التي ينبغي أن تلتزم بها كتب التدريس ، كما هو الحال في المناهج العبرية⁽¹³⁾ .

ونتساءل هنا: ألا ينبغي أن يكون لمنهاج اللغة العربية خصوصية معينة واختلافٌ يشي بخصوصية المجتمع والأفراد الذين نهدف إلى تدريسهم لغة الأم؟ وإذا كان التجديد في منهاج اللغة العربية مبنياً على النقل والترجمة ، فلم لا يكون هذا النقل تاماً؟ لم لا يثبت المنهاج جميع المحاور الواردة في

13. انظر فضل: سפרי לימוד (תבחינים לכתבת ספרי לימוד) في الرابط:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/SfreiLimud/Sfarim.htm

منهاج اللغة العبرية من حيث التشديد على البعد العربي والقومي والوطني في اختيار نصوص الأدب ، وفي إلزام المؤلفين بمرجعية

واحدة في تأليف الكتب؟⁽¹⁴⁾

4. منهج الأدب للمرحلة الإعدادية:

تتحكّم في منهج الإعدادية⁽¹⁵⁾ إملاءات سياسيّة وبيداغوجيّة هي في مجملها:

أ. قدّم المنهج وعدم ملاءمته للعصر: فقد صدر منهج الأدب للمرحلة الإعدادية عام 1985، ومنذ ذلك الحين لم يُستحدث. وبطبيعة الحال، فإنّ النصوص باتت لا تخاطب طالب العصر من قريب أو بعيد، ومضامينها باتت لا تعكس عالمه ولا تضيف شيئاً من حيث الأهداف والأبعاد المنشودة⁽¹⁶⁾.

ب. غياب رموز الأدب الفلسطينيّ: على الرغم من وفرة أسماء الكتّاب الفلسطينيين في منهج المرحلة الإعدادية، إلا أننا نلاحظ غياب رموز الأدب الفلسطينيّ، أمثال:

14. راجع النسخة الإلكترونيّة لمنهج اللغة العبرية للمدارس اليهودية، والمتاح في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni

15. اسم المنهج "منهج مدرسيّ في الأدب العربيّ للصفوف السابع - التاسع في المدارس العربيّة" وزارة المعارف والثقافة، مركز المناهج التعليمية، القدس، 1985.

16. عن منهج الأدب للمرحلة الإعدادية (1985) وسياسة وضعه واختيار النصوص فيه، انظر: بولس 1991، ص 89-97.

محمود درويش، غسان كنفاني، سميح القاسم، عبد الرحيم محمود، توفيق زيّاد، سالم جبران، إميل حبيبي، وغيرهم الكثير. ثمّ إنّ ما اختير للأدباء المذكورين في المنهج لا يعكس أدبهم بصورة صحيحة في بعض

الحالات؛ فالثيمات المركزية للنصوص خالية من الأبعاد التاريخية أو الأيديولوجية، ولا تتطرق إلى ما نسميه «الأدب المتلزم»، الذي يعتبر ميزة هامة في الأدب الفلسطيني تكشف هموم الإنسان الفلسطيني وتطلعاته والرواية الخاصة به.

ج. إقصاء منهاج الأدب وهيمنة برنامج «شلهيفت»: منذ العام الدراسي 2009-2010 بدأت المدارس الإعدادية العربية بتطبيق خطة «دمج مهارات الفهم والتعبير» والتي كان قد بدأ العمل بها في المدارس العبرية في 2008-2009 تحت اسم «شלהב"ת" (שילובבנהבהבתחומיה לטא). يسعى البرنامج إلى تطوير مهارات التنوّر اللغوي والقرائي لدى الطالب، وتزويده بمهارات الفهم والتعبير، وكذلك التعرف على الروابط المنطقية في النصّ وصلة النصّ بالسياق. ونستطيع القول إنّ برنامج «دمج مهارات الفهم والتعبير» «شלהב"ת» هو البرنامج المهيمن على منظومة تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية منذ عام 2009. وبسبب امتحانات النجاعة والنماء (נא"ל) التي تقام للصفوف الثامنة في المرحلة الإعدادية، وبسبب الموادّ والتحصيلات التي ينبغي استيفاؤها مع الطلاب، ليس عجباً أن يتنازل معلّم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية عن حصّة الأدب ليكمل من خلالها موادّ أخرى هو مُطالب بها، لأنّه غير معرّض للمحاسبة أو المساءلة إذا لم يتطرق لأيّ من النصوص الأدبية الواردة في المنهاج، طالما أنّ جهده ينصبّ على تدريس الطلاب وتهيئتهم لامتحانات «الميتساف». وبالتالي يحدث في كثير من المدارس في الوسط العربي أن لا ينكشف الطالب العربيّ طيلة سنوات الدراسة الإعدادية الثلاث على نصوص أدبية

بالقدر الكافي، بل لا ينكشف على نصوص فلسطينية أو محلية بتاتاً.

5. منهاج الأدب للمرحلة الثانوية:

يعدّ منهاج الثانوية⁽¹⁷⁾ الأحدث بين المناهج الثلاثة، حيث تمت المصادقة عليه في عام 2012، وبدأ العمل به في الصفوف العاشرة في المدارس العربية الثانوية منذ العام 2013-2012. وقد استبدل منهاج الأدب الجديد عملياً منهاج الأدب الذي كان يُعمل به منذ سنة 1982 وحتى بداية السنة الدراسية 2012، والذي كُتبت عنه أكثر من دراسة، وأقيمت عدّة مؤتمرات من أجل الحثّ على تغييره وتجديده⁽¹⁸⁾.

تجدر الإشارة إلى أنّ الطالب العربيّ في المرحلة الثانوية، وللمرة الأولى يدرس نصوصاً لرموز الأدب الفلسطينيّ، أمثال محمود درويش وسميح القاسم وإبراهيم طوقان وراشد حسين وتوفيق زيّاد وغيرهم، خاصّة في وحدة البجروت

الإلزاميّة. كذلك فإنّ مضامين بعض الأشعار والقصص تجيب على مرجعيّات تاريخيّة وأيديولوجيّة وقوميّة، والتي لها الأثر الواضح في صياغة هويّة الطالب العربيّ الفلسطينيّ وتشكيلها، كما أنّها تجيب على ما ينصّ عليه القانون الدوليّ من ملاءمة مادّة التعليم للخلفيّة الثقافيّة والاجتماعيّة للمتعلم.

17. اسم المنهاج: منهج تعليمي في الأدب العربيّ والعالميّ للمرحلة الثانوية في المدارس العربيّة (العاشر - الثاني عشر). وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة، القدس 2012.

18. للاطلاع على دراسات أجريت حول منهاج الأدب العربيّ السابق الذي دُرّس في المدارس الثانوية منذ 1982 حتّى 2012، وسياسة اختيار النصوص فيه راجع: ألكومون وأخريّم 2010 ألكومون 1994؛ بولس. 1991. عن منهاج الأدب العربيّ الأسبق التي دُرّست في المدارس العربيّة لكافة المراحل منذ 1965 حتّى 1981، راجع: مويلاوي 1975.

غير أنّ المشكلة في المنهاج تظهر في عدد النصوص ثمّ في عدد الساعات المخصّصة لهذا الأدب. إنّ بناء إمكانيّات الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج من شأنه أن يكشف الطلاب على شعراء وكتّاب مهمّين، غير أنّ هذا الانكشاف يبقى محدوداً ولا يعدّ كافياً. بل إنّ في استراتيجيّات الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج خسارة كبيرة لنصوص مهمّة تقف هي وأعلامها علامة بارزة في الأدب الفلسطينيّ والمحليّ. فالطالب مثلاً، يتعلّم على مدى ثلاث سنوات ما بين 2-3 قصص فلسطينيّة إلزاميّة، خُصّصت لها 6 ساعات فقط! كذلك يتعلّم على مدى ثلاث سنوات 4 قصائد فلسطينيّة خُصّصت لها 9 ساعات. وفيما يتعلّق بالمرحيّة والمقالة فليس للمقالة أو المسرحيّة الفلسطينية وجود، كما أنّ المقالات المثبتة هي مقالات وظيفيّة لا تتعلّق بالأدب. وقد كان من الأجدى لو كانت المقالات أدبيّة أو نقدية هادفة، في الشعر أو المسرح أو الرواية، أو مقالات نقدية تتعلّق بنصوص أدبيّة تعلّمها الطالب، أو مقالات تعكس فنّ المقالة الفلسطينية الحديثة.

كذلك تظهر إشكاليّة في مادّة الوحدة الخامسة ومواضيعها التي تمّ نقلها من المنهاج العبري؛ حيث تمّ إثبات ستّة محاور في منهاج العبريّة، بينما تمّ إثبات أربعة محاور فقط وأسقط موضوعان في منهاج الأدب العبري، وهما الموضوعان

19. الودتان بالعبريّة: "سפרות בעקבות השואה"، و«בכול צופייה והכול צפוי בה: סוגיות ארספואטיית. أظنّ منهاج الأدب العبري للمرحلة الثانويّة على الرابط:

ومرّة أخرى يتبادر السؤال: كيف يتمّ اختيار نصوص بعينها دون غيرها في المناهج؟ هل يُراعى في اختيار

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim/elyona/HaskalaKlalit.htm

النصوص التنوع والغنى التاريخي والفكريّ فيها؟ وإذا كان النقل والترجمة استراتيجية معتمدة في وضع مناهج اللغة العربية، فلم لا يتمّ نقل كلّ المضامين؟ لم لا تُخصّص وحدة خاصة لأدب النكبة والرواية الخاصّة به؟ ما الغاية من إسقاط محاور أساسية وحيوية من هذه المناهج؟

انطلاقاً من هذه الصورة المنبثقة عن مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربيّة، نستطيع القول إنّ موضوع الأدب العربيّ معيّب في مدارسنا لحساب النصوص الوظيفيّة والعملية، خاصّة في المرحلتين الابتدائيّة والإعداديّة، كما أنّ عملية تدريس الأدب تتمّ وفق معايير لغويّة وشكلية، لا تنظر إلى النصّ الأدبيّ بوصفه جملة من العلاقات والقيم والتاريخ والأيدولوجيا التي تجعل الطلاب يتبصّرون و«ينهمكون في التفكير من خلال استجاباتهم العاطفية، ويتحركون في اتجاه معرفة ذاتية أعمق»⁽²⁰⁾. وإلى حين انكشاف الطلاب على نصوص عربيّة وفلسطينيّة تعمّق الشعور بالهويّة والكيان، كما هو ظاهر في جزء من منهاج الثانويّة، نكون قد صقلنا، وخلال مسيرة تعليميّة طويلة، أجيالاً من الطلاب، فاقدة الإحساس بأثر الأدب وحيويّته وجاذبيّته، عطفاً على ما ذكرته الناقدّة لوزير روزنبلات: «ربما كان الطلاب المراهقون، في أغلب الأحوال، مغلقين الذهن تجاه جاذبيّة الأدب، لأنّ الكلمات بالنسبة لهم لا تمثّل مدركات حسّيّة وعاطفيّة وفكريّة قويّة. وهذا يشير إلى أنّ عنصر الرؤية والتجربة الذاتيّة عندهم قد أهمل طيلة مسيرتهم التعليميّة، من أجل تجريدات كلاميّة»⁽²¹⁾.

20. روزنبلات 1998، ص 94.

21. روزنبلات 1998، ص 52.

6. إجمال

1. تعكس مناهج اللغة العربيّة في المدارس العربيّة، والأهداف التعليميّة والخطط والبرامج الدراسيّة وكتب التدريس المنبثقة عنها، بصورة جليّة سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربيّة من مقوماتها القوميّة والهويّاتيّة والأيدولوجيّة، وتمييع عمليّة تدريسها في حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفيّ والتواصليّ، وبضمنه النصوص الأدبيّة.

2. إنّ سياسة إضعاف منزلة الأدب في عمليّة التدريس، وتغييب النصّ الأدبيّ وإقصائه وإهمال مضامينه من المعاني والقيم التي يجسدها، خاصّة الوطنيّة والوجدانيّة والقوميّة، ستؤدّي في النهاية إلى تجهيل الطالب العربيّ وسلخه عن موروثه الأدبيّ وإقصائه عمّا يحمله هذا الإرث من رواية تاريخيّة وقيم وجدانيّة، وبالتالي سيؤدّي إلى نشوء أجيال عقيمة، جاهلة بموروثها وبهويّتها الوطنيّة والمجتمعيّة. وهذا ما ينبغي الوقوف عنده مليّاً، والعمل على دحضه وإيقافه.

3. تخضع مناهج اللغة العربيّة وآدابها وكتب التدريس وأساليب التدريس المنبثقة عنها لمنهجية الامتحانات الدوليّة والقطريّة. وهي منظومة التعليم الجديدة التي نقلت عمليّة التدريس من عمليّة تعليم المضامين والتربية للقيم والمثل والتاريخ والأيدولوجيا، إلى تقديم النصّ بوصفه استعمالاً لغويّاً وخطابيّاً وحقلاً لاستخراج المفاهيم الشكلية والأدوات الأسلوبية؛ ومن مبدأ محاسبة المعلّم على كفاءته وقدرته على تحقيق

الأهداف التعليميّة، إلى مساءلته عن تحصيلات الطلاب ومحاسبته على نسبة المعدّلات النهائيّة في الامتحانات القطريّة والدوليّة .

4. إنّ سياسة تدريس الأدب المعمول بها اليوم في وزارة التربية والتعليم، تعيدنا إلى الناقد الفرنسيّ تزفيتان تودوروف صاحب نظريّة البنيويّة، الذي خرج بكتابه الشهير: «الأدب في خطر عام 2007»، ولاحظ أنّ عدوى «البنيويّة الشكلية» قد انتقلت من النقاد والباحثين إلى معلّمي التعليم الثانويّ وأساتذة الجامعات، حيث أفرطوا في تعليم التلاميذ والطلاب أساليب التحليل ومناهج البحث في الأدب على حساب النصوص ورسائلها ومعانيها. وهذا نقص كبير أفرزته الدراسات البنيويّة عن غير قصد من روادها، من بينهم تودوروف نفسه، ونجم عن ذلك جهل عارم في صفوف الطلاب للأدباء والنصوص الكبرى التي أحدثت طفرات عظيمة ليس في تاريخ الأدب فحسب، بل في تاريخ الإنسانية جمعاء. وينتقد تودوروف طريقة قراءة القصائد وتدريس الروايات في المدارس التي باتت لا تسوق إلى التفكير في الوضع الإنسانيّ والفرد والمجتمع، والحب والكراهية، والفرح واليأس، بل للتفكير في مفاهيم نقدية تقليدية أو حديثة. ولذلك يوضّح تودوروف في كتابه وينصّ على أنّ الأعمال الأدبية تحيا دائماً ضمن سياق، وفي حوار معه، وأنّه لا ينبغي للوسائل أن تصير غاية، ولا التقنيّة أن تنسينا هدف الممارسة، بل لا بدّ من التساؤل عن القصدية النهائيّة للأعمال الأدبية التي نراها جديرة بالتدريس⁽²²⁾.

5. ما زال المعلّم في المدارس 22. راجع أيضاً بهذا الصدد: روزنلات 1998، ص 31.

العربيّة منفذاً لسياسات مقرّرة، لا يملك أن يعترض عليها أو يغيّر فيها، كما أنّه ليس عنصرًا فاعلاً ومؤثراً في سيرورة التربية والتعليم، على عكس ما تنصّ عليه نظريّات التربية والتعليم. الأنكى من ذلك، أنّه رغم ما يبذله المدرّس من جهود في صقل قدرات الطالب وتهيئته لكلّ ما تطلبه الوزارة وتمليه عليه، إلّا أنّ الطالب العربيّ مازال يعاني من ضعف في كفاياته اللغويّة، وبطء وتيرته في إتقان اللغة العربيّة، و نفوره من قراءة النصوص الأدبيّة وغير الأدبيّة، كما لا زالت نتائج الامتحانات الدوليّة والقطريّة التي تُبذل من أجلها جلّ الجهود، متدنيّة.

6. ما زال جهاز التعليم العربيّ في وزارة التربية والتعليم - إدارياً ومهنيّاً- لا يقوم بالدور المنوط به فيما يتعلّق بمنظومة تدريس موضوع اللغة العربيّة، كلغة أقلّيّة قوميّة لها الحق في المحافظة على هويّتها الجمعيّة وإرثها التاريخيّ والثقافيّ، كما هو الحال في موضوع اللغة العبريّة في المدارس اليهوديّة، أو اللغة العربيّة في العالم العربيّ⁽²³⁾.

7. إنّ أهداف واستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة وآدابها المعمول بها اليوم في وزارة التربية والتعليم تتناقض مع ما ينصّ عليه القانون الدوليّ حول حقّ التعلّم لدى الفرد؛ ولا زالت لا تجيب على أسسه الأربعة الهامّة: التكيّف أو الموافقة (Adaptability)، ويعني الحقّ في الحصول على مضامين التعليم وفقاً لاحتياجات الطلّاب والطالبات، وفي ضوء الخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيشون فيها؛ المتاحيّة (Availability)، ويعني الحقّ

23. راجع: أمارة، مرعي. 2004. ص 171 في توافر مؤسّسات تعليميّة وبرامج

ومناهج دراسية متاحة؛ المناليتة أو سهولة الوصول (Accessibility)،
أي حق المساواة في الوصول لتلك المؤسسات والبرامج التعليمية؛ أما
الأخير فهو المقبولية (Acceptability)، ويعني الحق في الحصول
على تعليم كفي ومقبول، سواء من حيث مضمون المادة أو الأسلوب.

7. توصيات

1. وجوب التعامل مع المناهج المُعدّة للوسط العربيّ كمنظومات لها خصوصيّتها وحاجاتها المستقلّة، وكتابة المناهج والكتب التعليميّة، وفق احتياجات الطالب العربيّ بشكل أصيل ومباشر، وتجنّب النقل الحرفيّ والترجمة عن المناهج العبريّة.
2. وجوب العمل على إعادة النظر في مناهج الأدب ومضامينها، وإعادة الاعتبار للنصّ الأدبيّ، والنظر إليه بما يحمله من بنيات داخلية وقيم جماليّة وفنيّة وذوقية، أكثر من التركيز على الجانب الأسلوبيّ من حيث تقسيمه إلى فقرات، ومعرفة أدوات الربط فيه وكتابة نهايات وعناوين أخرى له، وغيره من هذه المهارات.
3. تكثيف حضور الأدب العربيّ الفلسطيني في المناهج، بروافده واتجاهاته وألوانه الأدبيّة المختلفة، واختيار نصوص لأعلام بارزين يعكسون هويّة هذا الأدب وجماليّاته. كذلك ينبغي أن يحظى الكتاب الفلسطينيّون بنسب حضور ملائمة وكفّية في كافّة المناهج التعليميّة، وبما يتلاءم مع القانون الدوليّ من حيث توفر النصوص وملاءمتها للخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة.
4. إعادة الاعتبار لدور المعلّم وكفاءته في تدريس مادّة اللغة العربيّة ودوره في تنمية الذوق الأدبيّ، وتنشئة أجيال تعزّز بلغتها. كذلك تأهيله تأهيلاً جذريّاً في تحليل النصّ الأدبيّ وتدريسه من خلال دورات

الاستكمال والأيام الدراسيّة. وبالتالي، تأهيل الطلاب لفهم النصّ واستنتاج أبعاده الثقافيّة والرمزيّة والجماليّة، والدخول في حوار معه واتخاذ موقف منه.

5. تشكيل جهاز من هيئات ومؤسسات رسميّة فاعلة في المجتمع العربي، يعمل على اقتراح السياسات والخطط والاستراتيجيّات الخاصّة بالمناهج، بما يتوافق مع أهداف التعليم في الوسط العربيّ داخل إسرائيل. مثل: مجمع اللغة العربيّة، ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ، اللجنة القطريّة للسلطات المحليّة، أقسام اللغة العربيّة في الكليّات والجامعات، أكاديميون ورجال ات تربية، لجان أولياء الأمور وغيره. هذا الجهاز ينبغي أن يكون شريكًا لجهاز التربية والتعليم في صياغة فلسفة مناهج اللغة العربيّة، تحديد أهدافها، اختيار محتوياتها، تقرير أنسب المواد التعليميّة، اقتراح طرق التعليم والتعلّم وتحديد طرق التقييم.

6. زيادة عدد الساعات المخصّصة لموضوع اللغة العربيّة في المدارس العربيّة ولكافة المراحل.

7. المراجعة المستمرّة للمناهج، وتشجيع البحث العلميّ التقويميّ الذي يرصد المناهج من حين لآخر ويبقيها تحت المجهر.

8. الإفادة من مناهج اللغة العربيّة المستحدثة في بعض الدول العربيّة، باعتبارها نوعًا من الامتداد الثقافيّ والتربويّ للأقليّة العربيّة في إسرائيل.

9. إقامة المؤتمرات والندوات التي تعمل على تقويم المناهج وتحديثها من حين لآخر .
10. إرفاق المناهج بقائمة التحصيلات المطلوبة لكافة المراحل التعليمية .
11. وضع معايير واضحة لتأليف كتب التدريس ، تقدّم دليلاً واضحاً للمعلّم وتوفّر توحيداً واتساقاً في التأليف ، تصف ما يجب أن يكون عليه كتاب التدريس من أهداف ونصوص ومضامين ومهارات وأسس تقييم وتقويم ، كما تمثل أساساً للمحاسبة والمساءلة في حال لم يجب الكتاب على المعايير المطلوبة .
12. إعادة موضوع تدريس الخطّ للمرحلة الابتدائية ، لما لهيمنة الكتابة المحوسبة والتعليم المحوسب من مخاطر في إهمال الحرف العربيّ وفقدان هذا الفنّ من إرثنا وتراثنا . وكذلك لما للخطّ العربيّ من أثر في تنمية قوة الملاحظة والحكم ، وإجادة الذوق السليم ، والسرعة في الكتابة ، وتقدير الفنون الجميلة .
13. إعادة موضوع المحفوظات على الأقلّ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية ، لما أحدثته غياب المحفوظات من تأثير سلبيّ أضعف ذاكرة الطلاب وأخلّ بثقافتهم ، ولما للمحفوظات من آثار إيجابية على الطالب في تنمية الخيال وتقوية الحفظ والتذكّر ، وتوسيع المعلومات اللغوية ، وتعويدهم النطق الصحيح والإلقاء الجيّد وحسن تمثّل المعاني ، وغرس الانتماء الوطنيّ والقوميّ والدينيّ في نفوسهم ، وتنمية الذوق الموسيقيّ .
14. تغيير منهاج اللغة العربية وآدابها للمرحلة الإعدادية ودعمه بنصوص

حديثة وملائمة .

15 . بناء وحدة تعليمية للتعبير الشفهي للمرحلة الثانوية، بكل ما تتطلبه من موارد وميزات ومضامين، وإدخال قسم التعبير الشفهي في امتحانات البجروت في المرحلة الثانوية، أسوةً بموضوع العبرية والانجليزية (Oral).

قائمة المصادر والمراجع

- الأستاذ، نبيلة سعيد . 2006 . تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصفّ الأساسي في ضوء معايير الأدب الإسلامي . (رسالة ماجستير) . غزة : الجامعة الإسلامية ، كليّة التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .
- أمارة، محمّد . 2010 . «اللغة والهوية : تأثيرات وتداعيات على التعليم العربيّ في إسرائيل» . كتاب دراسات . العدد الثالث . الناصرة : دراسات - المركز العربيّ لحقوق والسياسات . 2010 ، ص 23-33 .
- أمارة، محمّد . 2006 . العبريّة وإسقاطاتها على المجتمع العربيّ في إسرائيل . طمرة : ابن خلدون .
- أمارة، محمّد . مرعي ، عبد الرحمن . 2004 . سياسة التربية اللغويّة تجاه المواطنين العرب في إسرائيل . بيت بيرل : مركز الأدب العربيّ في كليّة بيت بيرل ، كفر قرع : دار الهدى .
- البجّة ، عبد الفتاح حسن . 1999 . أصول تدريس العربيّة : بين النظريّة والممارسة . عمّان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- بولس ، حبيب . 1991 . «الأدب العربيّ الفلسطينيّ في مناهج تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل» . ضمن : محمّد حبيب الله ، عطا الله قبّطي (مُعدّان) . 1991 . التعليم والأقلية العربيّة في إسرائيل : قضايا ومطالب . وقائع مؤتمر التعليم العربيّ الثالث - شفاعمر (10.07.1989) . حيفا : مطبعة الكرمة ، ص 89-97 .
- جابر - قسّوم ، كوثر . 2014 . «مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل : بين الواقع المطالب والواقع المطلوب» . ضمن : محمود ميعاري (محرّر) . مناهج التعليم العربيّ في

- إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنّيات. الناصرة: المجلس التربويّ العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ. 2014، ص 73-121.
- الحصري، أبو خلدون ساطع. 1985. في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
 - ذهني، محمود. 1979. تذوق الأدب: طرقه ووسائله. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 - ذهني، محمود. 1967. اللادب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 - روزنبلات، لوزي. 1998. الأدب عملية استكشاف. (ترجمة: عزت بن عبد المجيد خطّاب). الرياض: جامعة الملك سعود.
 - سعادة، جودت. إبراهيم، عبد الله. 2001. تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمّان: دار الشروق.
 - طعيمة، رشدي. مناع، محمّد. 2000. تدريس العربية في التعليم العام: نظريّات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
 - طودوروف، تزفيطان. 2007. الأدب في خطر. (ترجمة: عبد الكبير الشرفاوي). الدار البيضاء، دار تويقال للنشر.
 - عبد الجواد، إياد. 2012. «معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبية لدى معلّمي الصف العاشر الأساسيّ بمحافظة غزة وتصوّر مقترح لتطويرها». مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، مجلد 26 (8)، 2012، ص 1884-1885.
 - عطا، إبراهيم. 1986. طرق تدريس اللغة العربية والدينيّة. القاهرة: مكتبة النهوض العربية.
 - ألمانو، شولميت. علي، نواهّد. فريخون، لسم. 2010. "سفرים כמופונים": מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי הערבי". המרכז היהודי-ערבי: אוניברסיטת חיפה, קרן פרידריך-אברט. עמ' 1-31.

- דה- מלאך נעמי. 2008. לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אלחאגי, מאג'ד. 1994. הכנת תוכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והצלחות. ירושלים: מכון פלורס היימר למחקרי מדיניות.
- מיעארי, מחמוד. 1975. סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל. ערך: שאול שינה. ירושלים: פרוייקט תוכן החינוך- צוות תכנון החינוך הערבי לשנתה- 80.
- פרייזון, לטם. 2011. על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל. (חיבור לתואר דוקטור), הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, מאי, 2011.
- Arbuthnot, M. H. 1975. **Children and Books**, Revised Edition. Chicago: Scott Foresman. PP.112-114.
- Rosenblatt, Louise. 1978. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work**. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Suleiman, Yasir. 2003. **The Arabic language and national identity: a study in ideology**. Washington, D.C. : Georgetown University Press.

מנאח: نسخ ومواقع إلكترونية

- מנאח «التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة» المرحلة الابتدائية» (للصفوف الأول-السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، القدس، 2009.
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicLashon/TochnitChadasha/TochnitLimudim.htm
- מנאח اللغة العبرية للمرحلة الابتدائية في المدارس اليهودية:
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni
- מנאח الأدب العبري للمرحلة الثانوية في المدارس العبرية:
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/

مقالات في مواقع إلكترونية

- الداھي ، محمّد . 2007 . «تدريس الأدب المغربيّ : الواقع والآفاق» .
<http://www.mohamed-dahi.net/site/news.php?action=view&id=120>.

مواقع إلكترونية

- «أسس حقّ التعليم في القانون الدوليّ»

انظر: 6

- The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education, Para 6)01/9991/21.. (U.N. Doc. E/C
- [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)

الفصل الثالث

نصوص مختارة في اللغة والهوية

إعداد الكاتب والمربي محمد علي سعيد

مكانة اللغة من مكانة أصحابها النهضة باللغة العربية بين النظرية والتطبيق

محمد علي سعيد، طمره

اللغة هي وسيلة الإنسان الأساسية في التفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني أنها وسيلة أساسية للتعليم والتعلم أيضاً، فبواسطتها يحافظ المجتمع على تراثه الحضاري من: ثقافة وفكر وباللغة ينتقل هذا التراث شفويًا أو كتابيًا في المجتمع بين أبناء الجيل الواحد وبين الأجيال المتعاقبة كل نجاح إنساني مشروط بالقدرة على الاستخدام الجاد والجيد للغة، وبناء عليه، فإن اللغة هي إحدى أهم مقومات نمو شخصية الإنسان وبلورتها وبالتالي من أهم عناصر بناء الهوية القومية للأمة، لأنها العمود الفقري لوحدها ومراة حضارتها وسر بقائها، فقد جاء في الحديث الشريف «تعلموا العربية وعلموها» وقساوة عميد الأدب العربي طه حسين كانت مُحقة ومباشرة عندما قال: «إن المثقفين العرب الذين لم يتقنوا معرفة لغتهم ليسوا ناقصي الثقافة فحسب، بل في رجولتهم نقص كبير ومهين أيضاً». تستمد اللغة العربية مكانتها من مكانة أصحابها، فكرامتها من كرامتهم وبقاؤها من بقائهم، وعليه فإن محبة اللغة العربية والاعتزاز بها وإتقانها والعمل على رفع شأنها واجب وطني ومهمة مقدسة وسلوك حضاري، وكل تقصير

في ذلك لا يسيء الى اللغة كوسيلة وغاية فقط ، وإنما يسيء الى مجتمعنا العربي : كياناً ومكانةً وقضيةً ويرسخ من شعورنا بالإحباط وبقائنا في دائرة المستهلكين بعد ان كنا في دائرة المبدعين ، وحينها كانت لغتنا العربية هي لغة العلم والعالم ، فأثرت فيها . . .

وسعت كتاب الله لفظاً وغايةً وما ضقت عن أي به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آله وتنسيق أسماء لمتراعات

ويرتفع السؤال حاراً ومؤلماً ومؤنباً : « وما هو الحل؟؟ »

والجواب أراه يكمن في التصور الذاتي السلبي تجاه لغتنا - وبالطبع أنا لا أعمم - وفي تشدق البعض في جمل مأساوية ومحبطة : (اللغة صعبة القواعد ومعقدة وكثيرة الشواذ وعاجزة عن مواكبة العصر وفقيرة في ثروتها اللغوية وإملاؤها صعب) وغير ذلك في مثل هذه الافتراءات .

وهذا يؤدي وللأسف الشديد إلى انتشار الحديث باللهجة العامية في البيت والشارع والمدرسة ومكان العمل وبين جميع طبقات المجتمع ، وينسون أو يتناسون بأن استعمال العامية عدو خطير على اللغة العربية وبالتالي للوحدة العربية وخدمة خالصة ومجانية لأعداء العرب والعربية .

ومما يحز في النفس أن نرى أبناء العربية يجتهدون في إتقان اللغات الأجنبية ويتباهون بذلك ، ولا اعتراض لنا على ذلك ، ولكنهم في الوقت نفسه يهملون لغتهم ، وهذا ما نعترض عليه . ويصل الأمر إلى مهاجمة اللغة الفصيحة واتهامها بالتقصير والصعوبة وبذلك فهم يسقطون عجزهم عليها

وإن يما تُجرح الضاد به هو والله لنا يوم الممات

وللأسف يغيب عن بالهم مدى اعتزاز الأجنبي بلغته أولاً ولا مانع بأن يعتز بنفسه لإتقانه لغة أخرى غير لغته . . . وكم كان بودي أن أعدد خصائص اللغة العربية وما تمتاز به عن غيرها من اللغات كالانجليزية مثلاً من : غنى ومرونة ودقة وموسيقى وخط وجمار ومنطق و . . .

وأكتفي بشهادة بعض المفكرين الأجانب ، فالمستشرق الايطالي نالينو يقول : «اللغة العربية تفوق سائر اللغات رونقا وغنى ويعجز اللسان عن وصف محاسنها» . والمستشرق الانجليزي جب يقول : «أول وسيلة يظهر بها تحسس العرب بالجمال ، نلمسها في اللغة ويقول المستشرق فوسلر : إن اللغة القومية وطن روحي بأوي من حُرم من وطنه على الأرض .»

ومن الجدير بالذكر ، أن الثقافة العربية حتى نهاية العصر العباسي تقريبا ، اشترطت إتقان اللغة الفصيحة جوازا للقبول الاجتماعي أو السياسي أو المهني .

انطلاقا من هذا الوعي للوضع الصعب الذي تعيشه اللغة العربية بسبب أصحابها وبعد دراسة متأنية للوضع الموجود والمنشود يتحدد الهدف الأساس ويتمحور بحسب رأيي في رفع درجة التصور الذاتي لدى الجميع تجاه لغتنا إلى درجة الإيجاب المرتفع ، وذلك بتذويت الانتماء للغتنا وتعميقه وفي التحدث باللغة الفصيحة قدر المستطاع في جميع المواضيع والصفوف ومن قبل جميع المعلمين كوسيلة عملية لتحقيق الأهداف ، لأن مسؤولية تعليم اللغة العربية هي مسؤولية جماعية وقومية ولا تقع على عاتق معلمي اللغة العربية لوحدهم ، وكفى تبريراً ساذجاً كالقول : (أنا مش معلم عربي . أنا

مش مختص بالعربي .

وكذلك لأن التقليد من أساليب التعلم التي يكثر التلميذ من استعمالها ،
وعليه فعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة وصحيحة أثناء استعماله للغة .

إن ممارسة اللغة الفصيحة/ السليمة من قبل المعلم يساعده على إتقانها لأن
تعلم اللغة مهارة مكتسبة والعلاقة طردية بين التكرار والاكْتساب وبالتالي
الإتقان ، وتعليم اللغات يندرج إلى حد بالإضافة إلى اختيار أساليب
التدريس الملائمة ، الباحث اللساني «وليم ماكي» يؤكد بأن تعليم اللغات
يخضع للتصور الذاتي الذي نملكه عن اللغة بصفة عامة .

ما هو موقفنا المسبق عن اللغة ، هل هي صعبة أم سهلة؟ لأن الموقف الشعوري
سواء كان سلبيًا أم إيجابيًا يتحقق فينا بحسب نظرية «النبوءة تحقق نفسها» كيف
ننظر إلى اللغة؟ وللدقة ، ما هي وحدة تعليم اللغة هل هي قائمة من المفردات
أو مجموعة من مجموعة من الجمل أو مجموعة من النصوص؟ . . .

إن الفهم لطبيعة اللغة يؤثر في اختيار أساليب تعليمها وبالتالي في مدى
إتقانها .

تنادي الأبحاث الحديثة بالانتقال في تعليم اللغات من المفردة أو الجملة إلى
النص ، لأن اللغة نظام وأنا هنا لا أتحدث عن مرحلة إكساب اللغة أي مرحلة
تعليم القراءة والكتابة في البداية .

وإما بالنسبة للتلاميذ فكان لا بد من مؤسسة عادة المطالعة أولاً ، لأنها ضرورة
حضارية أساسية فهي السبيل الأفضل لاكتساب المعرفة والتي من شأنها أن
تؤثر على شخصية القارئ فتغيّر في سلوكه نحو الأفضل والأجمل ، وبالتالي
هي سبب كل تقدم في المجتمع ولهذا فهي تتداخل ضمن علاقة طردية مع

الأهداف الوطنية والقومية والإنسانية وكذلك مأسسة ممارسة التعبير .
ثانيًا ومعمًا لأن التعبير ينقل اللغة من مستوى المعرفة السلبية إلى مستوى
المعرفة الايجابية .

المطالعة والتعبير مصدران أساسيان لتعميق الأفكار ولزيادة الثروة اللغوية
وبالتالي إلى بناء الإنسان المبدع ، ففي داخل جميع التلاميذ تكمن الطاقات
والقدرات بدرجات متفاوتة ، وما علينا في المدرسة وفي البيت إلا البحث
عن أساليب ملائمة لإثارة هذه الطاقات كي تنطلق من القمقم ، علينا أن لا
نتسرع بالحكم على مرارة الشاي في الفنجان قبل تحريك السكر الموجود في
قاعدة فنجان الشاي ، وهكذا هم صغارنا .

لغة إذا وقعت على أسماعنا كانت لنا بردا على الأكباد
ستظل رابطة تؤلف بيننا فهي الرجاء لناطق بالضاد

من لا يعرف اللغة لا يعشقها ، ومن لا يعشقها لا يتقنها .

خير اللغات

للشاعر السوري: جاك صبري شماس

1. هام الفؤاد بروضك الريان
 2. أنا لن أخاطب بالرطانة يعربا
 3. أودعت فيك حشاشتي ومشاعري
 4. لغة حباها الله حرفاً خالداً
 5. وتلاّلات بالضاد تشمخ عزة
 6. فاحذر أخي العربي من غدر المدى
 7. ماكان حرفك من «فرنسا» يقتدى
 8. ولئن نطقت أيا شقيقي فلتقل
- أسمى اللغات ربيبة القرآن
أو أستعير مترجماً لبياني
ولأنت أمي والدي وكياني
فتوضعت عبقاً على الأكوان
وتسيل شهداً في فم الأزمان
واغرس بذور الضاد في الوجدان
أو كان شعرك من بني «ريغان»
خير اللغات فصاحة القرآن

قبل القراءة

- يوجد في العالم مئات اللغات ، أذكر أسماء بعضها .
- ما هي اللغات التي تعرفها ولو بنسبة قليلة جداً؟
- عدد بعض وظائف اللغة عامة؟
- كل انسان يجب أن يعترف بلغته ويتقنها ، اذكر بعض اسباب اعتزازك بلغتك .

- أذكر أسماء بعض الدول التي تكتب وتتحدث باللغة العربية .
- هل تعتقد أن لباقي المخلوقات (غير الانسان)، توجد لغة خاصة بها؟
- اللغة من أهم مركبات الهوية الوطنية للإنسان، أذكر بعض المركبات الأخرى .

القراءة

- لماذا هام قلب الشاعر باللغة؟
- ما مكانة اللغة بالنسبة للشاعر؟
- ما المقصود بصدر البيت الرابع؟
- ما الذي حدث للغة العربية بعد أن حباها الله؟
- ما الذي يطلبه الشاعر من أخيه العربي ، ولماذا؟
- اشرح البيت السابع؟
- ما علاقة العنوان بالبيت الأخير؟
- اشرح البيت الخامس؟
- صف العلاقة الشعورية بين الشاعر واللغة .
- ما الفرق بين الأخ والشقيق؟ هل لك ان توضح أهمية هذا الترتيب؟
- الهيام درجة من درجات الحب، أذكر بعض الدرجات الأخرى .
- ما الفرق بين : المدى والمدى؟
- ما المعنى : الريان . حشاشة . الرطانة . يعرب . حباها الله . قبل القراءة :
تضوّعت . العبق . الشهد . ربيبة .

بعد القراءة

- تعاني اللغة العربية من محاربتها والهجوم عليها والمس بها من الأجنب، وللأسف، من أصحابها أيضا، هل لك أن تذكر بعض أنواع هذه الحرب.
- ماذا تقترح لنهض باللغة العربية ونعيد لها مجدها؟
- لماذا من المفضل أن نتحدث فيما بيننا (محليا وعلى مستوى العالم العربي) باللغة العربية السليمة أو الفصحى وليس باللغة المحكية (العامية)؟
- أذكر بعض مفردات او الجمل باللغة المحكية، وحوّلها الى اللغة الفصحى.
- اللغة المحكية في الوطن الواحد تتألف من عدّة لهجات محلية، حاول الوقوف على بعض الاختلاف محليا: (اللهجة في الجليل في المثلث في النقب . . .)
- اللغتان العربية والعبرية أختان تنتميان الى اللغة السامية، ولهذا يكثر التشابه بينهما، هات بعض نماذج التشابه.
- اللغة الانجليزية لا تنتمي الى اللغات السامية كالعربية، ولهذا يوجد بينهما اختلافات كثيرة، استخرج بعض المقارنات بينهما.
- ابحث عن بعض الكلمات الاجنبية في الأصل والمستعملة في العربية.
- أخذت اللغات الاجنبية عشرات الكلمات من اللغة العربية، هات أمثلة.
- قم بجمع بعض الأقوال في مدح اللغة العربية.
- مكانة اللغة من مكانة أصحابها. اشرح المقولة.
- قال الرسام «بيكاسو» عندما رأى الخط العربي وتمعن فيه: «أردت أن أصل إلى نقطة ما فوجدت أن الخط العربي قد سبقني إليها». توسّع

- في الشرح .
- للخط العربي أنواع وكلها جميلة ولها قوانين، اجمع بعض هذه الانواع وتمعن فيها .
- توجد أكثر من لغة ليست عربية، ولكنها تُكتب بالحرف العربي، أذكر واحدة .
- ابحث عن أقوال مأثورة في مدح اللغة العربية .
- ما المقصود بالتركيب اللغوي : «لغة الأم»؟ لو التقى مجموعة من الشباب العرب ومن أكثر من قومية أو جنسية (فلسطينية، جزائرية، عراقية، لبنانية، سعودية، يمنية، . . .) وتحدث كل منهم بلهجته، هل سيفهم بعضهم البعض، ولماذا؟ وما الحل الذي تقترحه؟ .

جاك صبري شماس - سوريا.

ولد الشاعر جاك صبري شماس في الحسكة في سوريا عام 1947، حاز على الإجازة في اللغة العربية من جامعة حلب، والتحق بسلك التعليم مدرسا للغة العربية حتى خروجه للتقاعد. كان عضوا في جمعية الشعر واتحاد الكتاب العرب، أصدر العديد من الأعمال الشعرية مثل: الدرس الخاص 1984، زنابق لفداء القلب، هواجس في أعماق شاعر، قصائد حب 1997، الشهيد محمد الدرة، فارس الكلمة، وغيرها. حاز على عدة جوائز منها جائزة نادي الطائف 2005.

حيفا عروس البحر

للشاعر: جورج نجيب خليل
من ديوانه الأول «ورد وقتاد»
الصادر عام 1953

1. ماذا أقول وقد عقدت لساني
 2. وتركتني رهن الذهول كأنني
 3. يهتز في كفي اليراع برعشة
 4. أمشي وأنظر في الأديم فلا أرى
 5. برّ وبحر ساحران ومنظر
 6. وأجبل طرفي في السماء وقد
 7. فأحار في أمري وأندب طالعي
 8. لم أدر ما معنى السباحة في الفضا
 9. حيفا حباك الله في هذا البها
 10. حيفا حباك الله سعدا خالصا
 11. قسما بسحرك إنني: رمزي الوفا
 12. ما خنت عهد أحبتي طول المدى
 13. ما حلّ حيف فيك يا حيفا
 14. ووُقيت من وقع الخطوب عوابسا
- وسحرتني بجمالك الفتان
مستشرق لم أدر كنهه مكاني
فيكاد يُفلت من قيود بناني
إلا طلاسّم أعجزت إمعاني
ينفي الكروب عن الفؤاد العاني
صفت فأخال زرقتها خضما ثاني
إذ أنه بين البحار رماني
لكن نجاتي تقتضي طيراني
فلتجزه بالحمد والشكران
فإليك من قلبي أحر تهاني
والصدق والإخلاص، ذاك شاني
وإذا شككت فسائلي خلاني
على مرّ الحقوب ولاحق الأزمان
وأمنت شرّ غوائل الحداث

قبل القراءة

- حيفا اسم مدينة في البلاد، ماذا يخطر ببالك عندما تسمعه او تقرأه؟
- ماذا تعرف عنها؟
- ماذا تتوقع أن تقرأ عنها؟

القراءة

- ما الذي يزيل آلام القلب عن الناظر إلى حيفا؟
- اشرح التشبيه في البيت السادس .
- اشرح البيت الثامن .
- ما هي صفات الشاعر التي صرح بها؟ وهل لك ان تخمن السبب؟
- ما الذي يتمناه الشاعر لحيفا؟
- في البيت الأول صرح الشاعر بمضمون القصيدة، اشرح .
- ما هما الحدثان؟ هات أمثلة أخرى مما جاء من مثنى في اللغة العربية .
- ما معنى المفردات التالية: ذهول، اليراع، حباك الله، المدى، خلاني، أخال، ذاك شاني، عوابس، الخطوب، غوائل .
- لماذا قال الشاعر في البيت الحادي عشر: «شاني» ولم يقل «شأني»؟

بعد القراءة

- حيفا مدينة مشتركة، ما الذي يعنيه ذلك، أذكر أسماء مدن أخرى مشتركة في البلاد .
- اذكر بعض أسماء المدن العربية في البلاد .

- أذكر بعض أسماء المدن اليهودية في البلاد .
- ما أقرب المدن الى بلدتك؟
- احضر خارطة صماء وحاول لوحدك أو ضمن الفرقة أن تحدد أماكن البلاد: بلدتك، حيفا، (استعن بالأطلس)
- هل زرت حيفا، تحدث عن ذلك إذا زرتها .
- حيفا مدينة تقع على ساحل البحر الابيض المتوسط، ابحث عن اسماء مدن أخرى تقع على ساحل البحر نفسه في البلاد وخارج البلاد .
- اذكر اسماء الدول العربية الواقعة على ساحل البحر المتوسط .
- هذه القصيدة مأخوذة من الديوان الأول للشاعر: جورج نجيب خليل ، واسمه: «ورد وقتاد» . أعدّ مادة عن الشاعر .
- هل يوجد أدباء (ممن أصدروا كتباً) في بلدك، تحدث عنهم .
- أعد قائمة بأسماء بعض الشعراء العرب في البلاد (اسم الشاعر واسم بلده).
- جورج نجيب خليل من الادباء المتوفين (رحمه الله)، اذكر بعض الأعلام الأدبية العربية المحلية الذين انتقلوا الى رحمته تعالى .
- هل ترغب في ان تصبح أديباً؟ ماذا تفعل لتحقيق الهدف؟

جورج نجيب خليل - قرية عبلين / حيفا.

ولد الشاعر والكاتب: جورج نجيب خليل عام 1931 في قرية عبلين منطقة حيفا، وتوفي عام 2001. أنهى المرحلة الثانوية في كلية صفد. أنهى دار المعلمين في يافا ليلتحق بسلك التعليم حتى عام 1984. كما وأشغل منصب رئاسة مجلس قريته عبلين. سجل عشرات البرامج الاذاعية للطلاب. من مؤسسي رابطة الكتاب العرب وانتخب سكرتيرا لها طوال الوقت، كان يعتبره الجميع مرجعية أساسية في علم العروض والمقامات الغنائية، وكان عازفا على آلة العود ناهيك وخطاطا. وأصدر عشرين كتابا من شعر ونثر، وهو صاحب أول ديوان شعري في البلاد بعنوان «ورد وقتاد» الصادر عام 195، وكذلك هو مع زميله المرحوم د. جمال قعووار من رواد كتابة الاناشيد للطلاب فقد أصدر «ألحان الطالب» و «ألحان الصغار» عام 1956. ومن دواوينه الشعرية: على الرصيف، بلادي، لهب الحنين، دموع لا تجف، وله مسرحية شعرية باسم «بؤساء» وله بحث باسم حضارة الكلمة وآخر بعنوان «الشعر العربي في خدمة السلام.

جلسة ليلية عجيبة في فناء جامع الجزائر

للروائي - إميل حبيبي

من روايته «المتشائل» - 1977

صفق معلمي براحتيه ثلاثا، ثم قال مخاطبا الظلام في فناء المسجد: عودوا إلى شؤونكم يا قوم فهذا واحد منا.

فإذا باللغط المحبوس ينفلت، وتنشال الأكف عن أفواه الأطفال المنكئمة. وأرى أشباحا تتقدم نحونا من غرف المدرسة الأحمدية التي تحيط بالفناء الرحب من أطرافها الثلاثة: الشرقي والشمالي والغربي، ففتحلقنا وتقرفص بعد أن تطرح السلام، فعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، فتستفهم عني. قلت: إني عائد من لبنان.

فإذا بهرج ومرج.

فصاح معلمي: هذا ولدنا يا جماعة، فإذا عاد عاد الآخرون.

فسأل سائل: هل عدت متسللا؟

فلم أشأ أن أحدثهم عن الدكتور عشيق أختي، ولا عن الدابة، ولا عن الأدون سفسار شك، فقلت: نعم.

فسيطردونك الليلة.

- قلت: إن لوالدي، الذي أعطاكم عمره صديقا من كبارهم، اسمه الأدون

سفسار شك .

- فعاد الصخب ، وعاد معلمي يطمئنهم : إن هو إلا صبي لم يبلغ الحلم .
مع أن الليلة هي ميلادي الرابع والعشرين . وكنت في حلم حقاً .
- وشكرت معلمي على أنه لم يدع أني صبية كي ينقذني من غضبهم ،
الذي لم أدرك له سببا .
- حتى آنسوا بي ؛ فأمطروني بالأسئلة عن شظايا أهلهم الذين التجأوا الى
لبنان .
- نحن من الكويكات ، التي هدموها وشردوا أهلها ، فهل التقيت أحدا من
الكويكات ؟
- فأعجبني ترديد الكاف في الكويكات . فعاجلت ضحكتي قبل أن تنطلق ،
وإلا بصوت امرأة جاء من وراء المزالة : البنت ليست نائمة يا شكرية ،
البنت ميتة يا شكرية .
- ثم تناهت إلينا صرخة مخنوقة ، فاخترقت أنفاس الجمع حتى انحبست
الصرخة فعادوا إلى استجوابي . فقلت : لا
- أنا من المنشية ، لم يبق فيها حجر على حجر ، سوى القبور . فهل تعرف
أحدا من المنشية ؟
- لا
- نحن هنا من عمقا ، ولقد حرثوها ، ودلقوا زيتها . فهل تعرف أحدا من
عمقا ؟ .
- نحن هنا من البروة . لقد طردونا وهدموها . فهل تعرف أحدا من البروة ؟
- أعرف امرأة كانت مختبئة مع طفلها بين أعواد السمسم .

فسمعت أصواتا كثيرة تحدس : أيهن تكون هذه المرأة ، فعدوا أكثر من عشرين أم فلان ، حتى صاح كهل من بينهم : كفوا ! إنها أم البروة ، فحسبها وحسبنا . فكفوا .

ثم عادت الأصوات تنتسب في عناد ، مع أن قراها ، كما فهمت ، قد درسها العسكر .

- نحن من الرويس .
- نحن من الحدثة .
- نحن من الدامون .
- نحن من المزرعة .
- نحن من شعب .
- نحن من ميعار .
- نحن من وعرة السريس .
- نحن من البصة .
- نحن من الكابري .
- نحن من إقرث .

ولا تنتظر مني يا محترم ، بعد هذا الوقت الطويل أن أتذكر جميع القرى الدارسة ، التي انتسبت إليها الاشباح في باحة جامع الجزائر ، هذا مع العلم بأننا نحن ، أولاد حيفا ، كنا نعرف عن قرى اسكوتلاندا أكثر مما كنا نعرف عن قرى الجليل . فأكثر هذه القرى لم اسمع بها إلا في تلك الليلة . لا تلمني يا محترم ، بل لم أصحابك . ألم يكتب شاعركم الجليلي :

«سأحفر رقم كل قسيمة
من أرضنا سُلبت
وموقع قريتي ، وحدودها
وبيوت أهلها التي نسفت
وأشجاري التي اقتلعت
وكل زُهيرة برية سُحقت
لكي أذكر
سأبقى دائما أحفر
جميع فصول مأساتي
وكل مراحل النكبة
من الحبة
إلى القبة
على زيتونة
في ساحة الدار» .

فإلم يظل يحفر وتظل سنو النسيان تعبر وتمحو؟ ومتى سيقراً لنا المكتوب
على زيتونة؟ وهل بقيت زيتونة في ساحة الدار؟
فلما لم يتلقوا مني أجوبة شافية ، وأدركوا أنني لا أعرف من عباد الله سوى
أهلي والأدون سفسار شك ، انفضوا من حولي وعادوا الى زواياهم .
فبقيت مع معلمي .

قبل القراءة

- بماذا يوحى العنوان؟
- هل لك أن تتوقع ما الذي ستقرأه في النص وفقاً للعنوان؟
- ماذا تعرف مسجد «الجزار»؟
- ماذا تتوقع أن تكون وظيفة المسجد في القصة؟

القراءة

- أين تقع المدرسة غرف الأحمديّة؟ وما سبب عدم وجودها في الجهة الجنوبية؟
- لماذا اختبأ الناس في غرف الدراسة، عندما عرفوا بمجيء شخص؟
- متى خرج الناس من الغرف؟ لماذا؟
- ما معنى كلمة «قرفص»؟ لماذا قرفص بطل القصة، وأحاطه الناس على شكل حلقة؟
- لماذا عاد من لبنان؟ وما الذي أوصله إليها؟
- جاء في النص: (فسأل سائل: هل عدت متسللاً؟) ماذا تعرف عن ظاهرة التسلل التي كانت منتشرة في السنوات الأولى من قيام الدولة؟
- لماذا لم يخش الشخص العائد من لبنان أن تطرده الحكومة؟
- اكتب جميع أسماء القرى والبلدات التي وردت في النص؟
- عمن سأل الناس، ولماذا؟
- صف مشاعر الناس قبل السؤال وبعد معرفتهم للجواب؟ هل تغيّرت، وضح.

- أذكر أساليب تدمير القرى وتهجير سكانها التي وردت في النص .
- لماذا عاد الصخب للناس بعد أن ذكر لهم «الأدون سفشارشك»؟
- انتهت القصة كالاتي: (. . .) وعادوا إلى زواياهم فبقيت مع معلمي، وضح الأسباب، وخبّن ماذا يفعلون في زواياهم وعمّ يتحدثون؟ .
- ما وظيفة المزولة؟
- ما معنى الكلمات أو التراكيب التالية: اللغط . أنسوا بي . فناء . باحة . القرى الدارسة . الصخب .
- ما هي دلالة التراكيب اللغوية التالية :
 - * بهرج ومرج . * لم يبلغ الحلم . * صفق معلمي براحتيه ثلاثا . *
 - أعطاكم عمره . * انفضوا من حولي . * أجوبة شافية . * من الحبة قبه .
- اشرح التشبيه « . . . فأطروني بالأسئلة . . . » .
- وردت في القصيدة كلمة «زُهيرة» وهذه صياغة تصغير لكلمة «زهرة»، ما الذي يهدفه الشاعر؟
- جاء النص بثلاثة أساليب هي: السرد والحوار الخارجي (الديالوج) والحوار الداخلي (المونولوج)، أشر إلى نموذج لكل أسلوب .
- من مميزات أسلوب الكاتب إميل حبيبي: السخرية، مخاطبة القارئ، المفردات والتراكيب العامية، استخراج مثالا لكل ميزة .
- ما الموضوع المركزي في هذه القصة؟

بعد القراءة

- أحضر خارطة صماء للبلاد، وحدد عليها مواقع بعض القرى، مستعينا بعلم الجغرافيا.
 - ذكر النص عدة أساليب تدمير للقرى المهجرة، هل تعرف أساليب أخرى لم تذكرها القصة. استعن بالمصادر.
 - وردت في النص قصيدة لشاعر من الجليل، ابحث عنه، واكتب مختصرا لحياته.
 - المزولة هي ساعة نعرف بواسطتها الوقت، (في مسجد الجزائر توجد مزولة)، مم مصنوعة وكيف تعمل، وهل تعرف أنواع ساعات أخرى.
 - حاول أن تتعرف عليها مباشرة عندما تزور عكا.
 - ماذا تعني لك مدينة «عكا»؟
 - جامع الجزائر، ابحث في المصادر واكتب تلخيصا عنه.
 - ابحث في المصادر، وأعدّ مادة عن حياة الكاتب والأديب المرحوم: إميل حبيبي. وكذلك عن مميزات رواية «المتشائل» العظيمة.
 - المتشائل كلمة نحتها الكاتب إميل حبيبي، ولقد نجحت وانتشرت واعتمدتها اللغة العربية، واليك بعض أمثلة ظاهرة النحت في اللغة العربية
 - أ. البسملة = بسم الله الرحمن الرحيم
 - ب. الحمدلة = الحمد لله رب العالمين
 - ت. سامراء (اسم مدينة في العراق) = سُرّ من رأى.
- أعط ثلاثة أمثلة
- ما هي مدلولات شخصية «المتشائل» في رواية الأديب إميل حبيبي؟

إميل حبيبي - حيفا.

ولد الروائي والصحافي والكاتب السياسي إميل شكري حبيبي في مدينة حيفا عام 1921، لعائلة أصلها من شفاعمرو، وتوفي في حيفا عام 1996. أنهى الابتدائية في حيفا، والثانوية في عكا وحيفا، ثم درس بالمراسلة الهندسة البترولية في المعهد البريطاني، واتجه لدراسة الماركسية بالمطالعة الجادة، عمل نائبا عن الحزب الشيوعي في الكنيست. عمل في مصانع التكرير، ثم مذيعة في إذاعة فلسطين، واستقر محررا في صحيفة الحزب ورئس تحرير صحيفة الاتحاد اليومية. وحرر صحيفة «المهماز» كملحق للاتحاد، كتب افتتاحية الاتحاد باسمه المستعار جهينة، في السنة الأخيرة من حياته أسس مجلة «مشارف» الأدبية. أصدر باكورته الأدبية: «سداسية الأيام الستة» عام 1968 ثم المتشائل، لكع بن لكع، إخطية، سرايا بنت الغول. وبعد استقالته من الحزب الشيوعي اصدر نثرا «نحو عالم بلا أقفاص» 1993، وبعد وفاته صدر «سراج الغولة» 2006. تعتبر روايته «الوقائع الغربية في اختفاء سعيد أبي النحس المتشائل» والمعروفة ب«المتشائل»، من أبرز روايات العالم العربي.

ديوان قريتي

الشاعر: راشد حسين (مصمص، المثلث الشمالي)
من ديوانه: «صواريخ» - 1958 .

- 1 . هي قرية صُلبت على صدر المثلث دورها
- 2 . لا يستحي أن ينتمي لحقولها عصفورها
- 3 . وذوائب الزيتون يرجف في الهواء حبورها
- 4 . وإذا اختفى شلال نور الشمس قام ينيرها
- 5 . قنديل زيت من ذبالتة تطل زهورها
- 6 . ديوانها كالبرلمان تدور فيه أمورها

- 7 . ابريق قهوته تشامخ عاليا متأففا
- 8 . والجمر يغمز جانبيه مداعبا ومعتفا
- 9 . فتشور فيه دماؤه فيريقتها متعجرفا
- 10 . فتشاهد الجمر المعربد قد تأدب وانظفا
- 11 . فيقول جدي «يا بني» . . يقولها متلظفا:
- 12 . «قم واملاّ الفنجان ثانية لعمك مصطفى»

- 13 . وترف في الديوان أنفاس السجائر كالسحاب

- 14 . ونقيق مسبحة الامام وصوت قهقهة الشباب
- 15 . والصالحون القانتون الباحثون عن الثواب
- 16 . وحديث نرجيلاتهم ، يا للحديث المستطاب
- 17 . ولربما طعن التفاؤلَ خنجرٌ مرُّ الحساب
- 18 . إنذار دائرة الضرائب للضرير «أبي رباب»

قبل القراءة

- ماذا يقول لك العنوان ، «ديوان قرية» ؟
- هل يوجد في بلدتكم ديوان؟ ان رأيت واحدا فصفه .
- ماذا تتوقع ان تكون وظيفة الديوان في تلك الفترة؟

القراءة

- مم يحصلون على النور بعد غياب الشمس؟
- يشبه الشاعر ديوان القرية كالبرلمان ، ماذا يقصد بذلك؟
- ما هي أمور القرية التي كان الديوان يناقشها؟
- تصور الشاعر في الأبيات من 7-12 ، ما يحدث للقهوة عندما تغلي وتفور . وضح .
- ماذا يفعل الجمر للقهوة وماذا يكون رد فعل القهوة؟
- ما الأصوات التي نسمعها في الديوان ، بحسب القطعة الثالثة من القصيدة (الابيات : 13 - 18) ؟
- ما الذي يزعج متعة الجلسة في الديوان؟
- اشرح التشبيه في البيت التاسع .

- اشرح التشبيه في البيتين 17 و 18 ؟
- ما الذي أراد الشاعر من الجمع بين إنذار الضريبة والضرير؟
- لماذا شبهه الشاعر طقطقة المسبحة بالنقيق وهو صوت الضفادع؟
- ما الفرق بين : الابتسامة والضحك والقهقهة؟
- إضافة أسئلة حول المفردات ، وأسئلة قواعد مشتقة من النص

بعد القراءة

- ظاهرة ديوان القرية قلت كثيرا . ما الأسباب برأيك؟ وهل نشأت لها من بدائل؟
- قارن بين القرية في الماضي والحاضر: المبنى ، أقسام البيت ، الشوارع ، المواصلات ، مصادر الرزق . وغيره . . .
- استعن بكبار السن وأكتب عن التغييرات .
- أذكر بعض العادات التي اختفت من مجتمعنا العربي؟
- أذكر بعض العادات التي دخلت مجتمعنا العربي .
- قرية الشاعر من منطقة المثلث
- أ . هل لك أقارب فيها؟
- ب . هل تعرف بعض البلدات في المثلث؟
- تتبع مصادر الضوء / النور في القرية .
- ضريبة الدخل ماذا توحى لك .
- هل تحب قرينتك / بلدتك؟ ماذا تحب بها؟ ماذا لا تحب بها؟
- اعدّ مادة مختصرة عن الشاعر المرحوم : راشد حسين .

راشد حسين - مصمص / المثلث الشمالي.

ولد الشاعر والصحافي: راشد حسين عام 1938 في قرية: مصمص / المثلث الشمالي، وتوفي في أمريكا في ظروف تراجيدية عام 1977، ولكنه دُفن في قريته مصمص. أنهى دراسته الابتدائية في حيفا وأم الفحم، والثانوية في الناصرة. عمل معلما ولكن لنشاطه الوطني فُصل، فعمل في الصحافة (مجلة الفجر، المرصاد، المصور)، وحرر نشرة حركة الأرض، طردته السلطة من عمله الصحفي فاضطر للعمل في البناء، ثم غادر الى أمريكا عام 1969، والتحق بمنظمة التحرير الفلسطينية، شارك في تأسيس «مؤسسة الدراسات الفلسطينية» وعمل مراسلا لوكالة الانباء الفلسطينية «وفا» وفي عام 1977 توفي إثر حريق شب في غرفته. كان ناشطا سياسيا في خدمة القضية الفلسطينية. صدر له في الوطن ديوانه الأول «مع الفجر» عام 1957 ثم «صواريخ» عام 1958، وبعد وفاته أصدرت له لجنة التأبين جميع أعماله الشعرية والثرية: في الشعر: قصائد لم تنشر، أنا الأرض... لا تحرميني المطر، وفي النثر كتب المقالة الساخرة الناقدة، وصدر له: «كلام موزون» في جزأين عام 1982. راشد حسين رائد شعر المقاومة في البلاد (بعد عام 1948)، والمقالة الساخرة.

منتصب القامة أمشي

للشاعر: سميح القاسم (الرامة، الجليل)

من ديوانه « دخان البراكين » - 1968

1. منتصب القامة أمشي
2. مرفوع الهامة أمشي
3. في كفي قصفة زيتونٍ
4. وعلى كتفي نعشي
5. وأنا أمشي
6. قلبي قمرٌ أحمر
7. قلبي بستان
8. فيه العوسج
9. فيه الريحان
10. شفتاي سماءٌ تمطر نارًا حينًا
11. حبا أحيان حبًا
12. وأنا أمشي . . . أمشي
13. في كفي قصفة زيتونٍ
14. وعلى كتفي نعشي
15. وأنا أمشي . . . أمشي

قبل القراءة

- ما دلالة : منتصب القامة؟ ، هات بعض صفاتها .
- ما دلالة : محني القامة؟ هات بعض صفاتها .
- متى يمشي الانسان ، وهو منتصب القامة؟
- متى يمشي الانسان ، وهو محني القامة؟
- أذكر بعض الصفات الحميدة ، التي تدل على كرامة الانسان .

القراءة

- ما عدد أبيات القصيدة؟ وبماذا يختلف مبناها عن مبنى القصيدة العمودية؟
- بماذا يصف الشاعر قلبه؟ حاول أن تقف على الدلالة .
- بماذا يرمز الشاعر بوجود العوسج والريحان في قلبه
- ما الذي أفادته إضافة «مرفوع الهامة» ل «منتصب القامة»؟
- ما الذي تمطره شفتا الشاعر؟ وما دلالة ذلك؟
- ما الذي يحمله الشاعر في كفه ، وما الدلالة؟
- ما الذي يحمله الشاعر على كتفه ، وما الدلالة؟
- ما العلاقة بين ما تمطره الشفتان وبين الموجود في قلب الشاعر .
- اشرح التشبيه في : «شفتاي سماء تمطر» .
- «للعطر رائحة زكية وذكية» ، اشرح الجملة .
- استخرج الكلمات المتكررة ، حاول أن تقف على فائدتها للقصيدة .

بعد القراءة

- «قصفة الزيتون تحملها حمامة بمنقارها» ترمز إلى السلام. ابحث عن قصة هذا الرمز.
- من الزعيم الفلسطيني الذي قال: «لا تجعلوا غصن الزيتون الأخضر يسقط من يدي»، متى وأين وما المناسبة؟
- شجرة الزيتون شجرة مباركة، لماذا؟ وما أنواعها؟ وما فوائد ثمرها؟
- أذكر بعض أشجار بلادنا المعروفة.
- استعن بمعلم الزراعة لتعرف كيف يحددون عمر الأشجار.
- هات أمثلة شعبية فيها ذكرت كلمة الزيتون أو الزيت.
- اكتب ترجمة حياة مختصرة عن الشاعر: سميح القاسم.
- ما اسم باكورة إبداعه الشعرية ومتى صدرت؟
- ماذا تعرف عن علاقة الشعارين «محمود درويش وسميح القاسم»؟
- غنى المطرب الملثم: مارسيل خليفة هذه القصيدة، حاول أن تسمعها من الشبكة العنكبوتية، وقارن بين سماعها مغناة وقراءتها.

سميح القاسم - الرامة / الجليل الأعلى.

ولد الشاعر والروائي والصحافي سميح محمد القاسم عام 1939 في مدينة الزرقاء في الأردن (فقد كان والده ضابطاً في قوة حدود شرق الأردن، وبسبب عمله كان يقيم مع عائلته في الزرقاء) وتوفي إثر مرض عضال في قريته الرامة عام 2014. أنهى دراسته الثانوية في مدينة الناصرة، عمل معلماً ولكنه فُصل لمواقفه الوطنية، فعمل

محرراً في صحافة الحزب الشيوعي، ثم انتقل ليعمل رئيس التحرير في صحيفة كل العرب، وبقي يكتب فيها حتى وفاته، كما ترأس «الاتحاد العام للكتاب العرب» في البلاد. اعتقل وفُرضت عليه الإقامة الجبرية وحذفت الرقابة العديد من قصائده، بسبب مواقفه السياسية. ترجمت أشعاره الى عدة لغات أجنبية، كما وحصل على عدة جوائز عالمية، وصدرت عن أدبيه عدة دراسات أكاديمية.

له أكثر من 82 كتاباً في الشعر والقصة والمسرح والمقالة.

باكورته الشعرية صدرت عام 1958 بعنوان «مواكب الشمس» ثم تتالت إبداعاته الشعرية: أغاني الدروب، دمي على كفي، دخان البراكين، ويكون أن يأتي طائر الرعد، قرقاش (مسرحية شعرية)، كولاج، أنا متأسف، الى الجحيم أيها الليلك (رواية)، نقطة سطر جديد (نثر). . . وترك وراءه عدة مخطوطات ناجزة للطباعة.

لقد ربطته علاقة أعمق من الصداقة الحميمة مع الشاعر محمود درويش، ولقبا بشطري البرتقالة.

مأساة عصفورة

شعر: جلييلة رضا - مصر

1. مساء الخير يا أختي مساء الخير يا جاره
2. وقفتُ هنا على الشباك أستجديك منهاره
3. فهل ترضين أن تصغي بلا ضيق إلى ألمي
4. وترتاحين آونة من الأوراق والقلم
5. وتستمعين في عطف إلى شكواي يا جاره
6. لقد غادرتُ أبنائي لأعلو الأفق مسروره
7. فرغم أمومتي إنني كما تدرين عصفوره
8. أجل، حلقت في الآفاق صاعدة ومنحدرة
9. وحين رجعت بعد العصر لم أعثر على الشجرة
10. فأين أريح أجنحتي؟ وأين أنام يا جاره
11. وحين رجعت يا ويحي ولم أعثر على بيتي
12. رأيت على الثرى شبحا تمدد في دجى الصمتِ
13. فكيف وكيف يا أختي وأنت أمامها دهرا

- 14 . سمحت لساعد الخطاب أن يغتالها قهرا
- 15 . ويذبح كائنا حيا أوى الأحياء يا جاره
- 16 . لقد كانت لأبنائي مع الأحلام أرجوحه
- 17 . وكل وعودها كانت لهم بالأمس ممنوحه
- 18 . وكانت بالثياب الخضر تحميمهم من العين
- 19 . وتعتقد ندوة في الليل بين الغصن والغصن
- 20 . فيستمعون للأسرار منسجمين يا جاره
- 21 . وكانوا يرمقون الأفق في نظرات مبهور
- 22 . وينتظرون مسراهم بأجنحة من النور
- 23 . فأين الآن أبنائي وأين العش يا جاره

قبل القراءة

- هل لك أن تتوقع المأساة التي حدثت للعصفورة، بالاعتماد على العنوان فقط؟
- أذكر بعض المآسي، وما أسبابها؟
- أذكر أسماء بعض الطيور الموجودة في بلادنا.

القراءة

- ماذا طلبت العصفورة من جارتها؟ وكيف؟
- ما هي صفات جارتها؟
- لماذا غادرت العصفورة بيتها؟
- كيف خسرت العصفورة بيتها؟
- ماذا خسرت العصفورة، بالإضافة إلى بيتها؟
- صف حياة العصفورة وأبنائها قبل أن يفقدوا بيتهم؟
- اشرح وبين المقصود فيما يلي .
- وحين رجعت يا ويحي . . .
- سمحت لساعد الخطاب أن يغتالها قهراً .
- وكانت بالثياب الخضر تحميهم من العين .
- فرغم أمومتي إني كما تدرين عصفورة .
- ويذبح كائنا حيا أوى الأحياء يا جارة .
- ما الذي أفاده للمعنى؟
- أ . في دجى الصمت . بيت 12 .
- ب . مع الأحلام أرجوحة . بيت 16 .
- ح . يغتالها قهراً . بيت 14 .

بعد القراءة

- أذكر أسماء بعض بيوت الطيور .
- أذكر أصوات بعض الطيور .

- ما الفرق بين سمع وأصغى؟
- كيف تتصرف إذا أساء إليك صديق أو آخر (ليس صديقًا)؟
- ماذا تفعل عندما تشعر بضيق ما، أو تعيش مشكلة؟
- «الفضفضة عند الضيق تريح الإنسان». . هل حدث لك مثل هذا؟
- خسرت العصفورة بيتها، حاول أن تصف مشاعرها؟
- من تتهم العصفورة بما أصابها؟
- لو استبدلنا العصفورة بإنسان، تحدث عن ظاهرة هدم: أسبابها وتأثيرها على سكان البيت. اربط هذا بالواقع الذي نعيشه، واكتب فقرة.
- جارة العصفورة مثقفة، ما رأيك في موقفها؟ ما هو دور المثقف في المجتمع؟
- اشرح معنى «الفرق بينهما كالفرق بين الثرى والثريا».

الشاعرة جلييلة محمد رضا - مصر

ولدت الشاعرة والروائية جلييلة محمد رضا في الاسكندرية عام 1920، وتوفيت عام 2001. حاصلة على الثانوية العامة الفرنسية، أعجبت بشعر د. ابراهيم ناجي الذي شجعها كثيرا. كانت عضوة في عدة لجان حكومية تتعلق بالأدب. حصلت على جوائز وأوسمة.

أصدرت عدة دواوين شعرية منها: اللحن الباكي 1954، الاجنحة البيضاء، أنا والليل، العودة الى الكلمة. وأصدرت رواية وكذلك مسرحية شعرية عام 1983. وسيرة ذاتية بعنوان «صفحات من حياتي» عام 1996.

يا بلادي

للشاعرة - سعاد قرمان (قرية إبطن | الجليل)

من ديوانها: عريشة الياسمين - 1997

1. يا بلادي فاض قلبي بالجوى والهوى ملء الحنايا والرحاب
2. يا عتابا» تحت ظلّ وارف باح بالشوق إلى عذب الرضاب
3. يا مُعنى» بء المعنى» قد شكّا حُرقة الوجد إلى خفق الشهاب
4. يا بلادي حوّم الخاطر بي بلبلا يشدو على تلك الهضاب
5. ينتشي بالعطر في أرجائها هائما بالحسن والسحر العُجاب
6. يا بلادي يا ربيعا مشرقا حافلا بالزهر فتان الثياب
7. يا خريفًا في ثنايا تبره حُنكَةً تقطفها كف الشباب
8. نسج التاريخ في طياتها رُغد العيش وأهوال العذاب
9. وسقى فولاذ عزم صابر ليس تثنيه المآسي والصعاب

قبل القراءة

- كيف ترى بلادك/ وطنك؟
- كيف تشعر تجاه بلادك؟
- ما الذي تقدمه أو على استعداد لتقديمه لبلادك؟

- كيف تريد أن ترى بلادك ، في مختلف المجالات؟
- أذكر بعض أسماء طيور بلادنا .
- أذكر بعض أسماء أشجار بلادنا .

القراءة

- وضح حرارة المشاعر التي تكنها الشاعرة لبلادها في البيت الأول؟
- «العتابا»، من أنواع التعبير في الزجل ، اشرح البيت الثاني .
- «المعنى»، من أنواع التعبير في الزجل ، اشرح البيت الثالث .
- بماذا شبهت الشاعرة بلادها بحسب المناداة؟
- صف علاقة البلبل بالبلاد .
- كيف وصفت الشاعرة بلادها؟
- صف مشاعر الشاعرة تجاه بلادها .
- إلى أين يعود الضمير فيما يلي : شكّا، البيت الثاني .
- اشرح التشبيه في البيت الرابع .
- ما معنى الكلمات التالية : الجوى . الحنايا . وارف . الوجد . عذب .
- أرجائها . ثنايا . تبر . حُنكة . عزم . رغد . حوّم
- اعتمد على المعجم وجد الفرق بين : الهوى ، الشوق ، الهيام .

بعد القراءة

- «العتابا» و «المعنى» من مصطلحات شعر الزجل ، ابحث وهات نموذجاً لكل منهما .

- أذكر بعض أسماء الطيور والحيوانات مع أصواتها وصغارها .
- رغم حب الانسان لبلاده، لكن يضطر البعض إلى تركه والهجرة منه إلى بلاد الله الواسعة . هل لك أن تعدد بعض الأسباب لذلك؟
- أعدّ مع زملائك في الصف زاوية للشاعرة سعاد قرمان ، مسيرتها الحياتية والأدبية ومؤلفاتها .

سعاد قرمان - إِبطن / حيفا.

ولدت الشاعرة والإعلامية سعاد عبد الرؤوف قرمان في مدينة حيفا عام 1927 وانتهت الثانوية في الناصرة، عملت معلمة للغة الانجليزية في قريتها 'بطن'، وعملت محررة لصفحة المرأة في الصحافة المحلية ، كما وعملت ومقدمة للبرامج النسائية في الاذاعة والتلفزيون الاسرائيلي ، كانت من الناشطات فيما يتعلق بحقوق المرأة . وما زالت تعيش في بيتها في إِبطن . أصدرت ديوانين الأول عام 1996 بعنوان «حنين الهزار» ، والثاني «عريشة الباسمين» ، وسيرة ذاتية ، وترجمت كتابا للعربية عن الانجليزية .

ميلاد

للكاتب - سلمان ناطور (دالية الكرمل)

من كتابه «ذاكرة» - 2009

لم يتصور أهلنا عندما خططوا لمجيئنا أن مواعيدنا سترتبط بالحرب :
ولدت بعد حرب 48 .

دخلت المدرسة يوم حرب السويس .

أنهيت الثانوية في حرب حزيران .

تزوجت في حرب أكتوبر .

ولد طفلي في حرب لبنان ومات أبي في حرب الخليج .

حفيدتي سلمى ولدت في الحرب التي ما زالت مشتعلة

عشية حسابات الولادة والتاريخ!

عشية إلى حدود الجنون أو الموت .

لكي تكون مسالما وانسانيا ، ما عليك إلا أن تتخذ قرارًا صارمًا بالتوقف عن
الانجاب تحسبًا لوقوع حرب جديدة مدمرة .

كأن شهوتك وأطفالك هم جنرالات الحرب الذين يطلقون الطلقة الأولى .

رهيبه هذه الحياة التي دفعنا إليها أهلنا ، فهل نصفح لهم على هذه الخطيئة؟ .

قبل القراءة

- ميلاد، ما الذي يخطر في بالك عندما تسمع أو تقرأ هذه الكلمة؟
- ما يوم ميلادك، وكيف تحتفل به؟
- هل يرتبط ميلادك بحدث ما؟
- هل تعرف أشخاصا لا يحتفلون بيوم/ بعيد ميلاده؟ لماذا برأيك؟

القراءة

- ما تاريخ ميلاد الراوي، وما الذي يقوله لك هذا التاريخ بالذات؟
- ارتبطت تواريخ ميلاد الراوي الحياتية الشخصية والمتعلقة به، بالحروب،
- أعدّ قائمة بهذه الأيام وبتحديد تاريخ حدوثها؟
- لماذا يقترح الراوي التوقف عن الانجاب؟
- بماذا يصف الكاتب «حسابات الولادة والتاريخ»، ولماذا؟
- بماذا يشبه الراوي شهوته والاطفال، وما الذي يسببه ذلك؟
- هل لك أن تخمن لماذا اكتفى الراوي بذكر اسم حفيدته الأنثى (سلمى)، ولم يذكر اسم طفله (الذكر)؟
- تساءل الكاتب في نهاية النص تجاه أهله: (فهل نصفح لهم على هذه الخطيئة؟)، أنظر السطر الأول في النص، قبل أن تبدي رأيك وتعلله.
- هل تعتقد أن مثل هذا الراوي يحتفل بأيام ميلاده، وضح إجابتك؟
- ما معنى الاسم «سلمى»؟
- السخرية والمبالغة من ميزات هذا النص، أشر إلى نموذج لكل منهما.

بعد القراءة

- العيد سُمِّيَ كذلك تيمنا بعودته، وضح .
- توجد عدة أنواع من الأعياد: الشخصية/ الذاتية، الدينية، الانسانية، الوطنية . هات أمثلة لكل منها .
- لكل يوم ميلاد يوجد برج فلكي، يقرأ فيها الشخص طالعه ومستقبله .
أ . هل تهتم بقراءة برجك، وكيف تشعر عندما تقرأه، (ملائم/ غير ملائم) .
- ب . هل تؤمن بما يقوله برجك؟
- ت . حاول أن تقرأ لصديقك غير برجه، دون معرفته . تحدث عن التجربة .
- ث . جاء في القرآن الكريم ﴿ . . . كذب المنجمون ولو صدقوا ﴾ .
اشرح .
- اكتب فقرة عن شعورك وكيفية احتفالك في يوم ميلادك .

سلمان ناطور، دالية الكرمل.

ولد الناشط الثقافي: القاص والروائي والمترجم والموثق التسجيلي والكاتب الساخر والصحافي: سلمان ناطور عام 1949 في قرية دالية الكرمل المشرفة على مدينة حيفا . أنهى دراسته الابتدائية والثانوية في مدينة حيفا، وحصل على اللقب الأول في الفلسفة العامة من الجامعة العبرية في القدس .

عمل في صحافة الحزب الشيوعي، محررا أدبيا في صحيفة الاتحاد ثم سكرتيرا في تحرير مجلة الجديد(المحتجبة)، وعمل محررا لمجلة «قضايا اسرائيلية» في مركز المدار، ثم مدير

مركز إميل توما للدراسات الإسرائيلية والفلسطينية، وهو عضو ناشط في العديد من مؤسساتنا الثقافية والوطنية، ويعمل حالياً مديراً لمشروع الحقوق الثقافية وفضاءات، ضمن مركز مساواة.

ترجمت بعض قصصه الى لغات أجنبية، وقام بترجمة عدة كتب عن العبرية، كان من رواد التوثيق التسجيلي لتاريخنا الشفوي، وكتب الدراسات الجادة الى جانب المقالة الساخرة. اصدر باكورة أعماله في الفلسفة عام 1971 بعنوان «آراء ودراسات»، ثم توالى إصداراته في مختلف الاجناس الأدبية الثرية (أكثر من ثلاثين مؤلفاً أدبياً وفكرياً، ناهيك عن الترجمة)، فمن مجموعاته القصصية: ما وراء الكلمات. 1972، الشجرة التي تمتد جذورها الى صدري. 1979، خمارة البلد. 1987، ومن مؤلفاته في التوثيق التسجيلي: وما نسينا. 1982، فلسطيني على الطريق. 2000، وفي المسرح: المستنقع. 1982، هبوط اضطراري. 1999، وللأطفال كتب: فقوسة، دكدوك، ومن كتبه الساخرة والهادفة: ساعة واحدة وألف معسكر، كاتب غضب، حكاية لم تنته بعد. وفي عام 2011 صدرت روايته: هي أنا والآخرون.

موطني

للشاعر: إبراهيم طوقان (مدينة نابلس)

1. مَوطِنِي مَوطِنِي
2. الجلالُ والجمالُ والسَّنَاءُ والبَهَاءُ
3. في رَبِّكَ في رَبِّكَ
4. والحياةُ والنجاةُ والهناءُ والرجاءُ
5. في هِوَاكُ في هِوَاكُ
6. هلْ أراكُ هلْ أراكُ
7. سالماً مُنعمًا وَغانمًا مُكرَّمًا
8. هلْ أراكُ في عُلاكُ
9. تبلُغُ السِّمَّاكُ تبلُغُ السِّمَّاكُ
10. مَوطِنِي مَوطِنِي
11. مَوطِنِي مَوطِنِي

- 12 . الشبابُ لن يكِلَ همُّهُ أنْ تَسْتَقِلَّ أو يَبِيدُ
- 13 . نَسْتَقِي مِنَ الرَّدَى وَلَنْ نَكُونَ لِلْعَدَى
- 14 . كَالْعَبِيدُ كَالْعَبِيدُ
- 15 . لا نُرِيدُ لا نُرِيدُ
- 16 . ذُلَّنَا الْمُؤَيَّدَا وَعَيْشَنَا الْمُتَكَدَّرَا
- 17 . لا نُرِيدُ بَلْ نُعِيدُ
- 18 . مَجْدُنَا التَّلِيدُ مَجْدُنَا التَّلِيدُ
- 19 . مَوْطِنِي مَوْطِنِي
- 20 . مَوْطِنِي مَوْطِنِي
- 21 . الْحُسَامُ وَالْيِرَاعُ لا الْكَلَامُ وَالنِّزَاعُ
- 22 . رَمَزُنَا رَمَزُنَا
- 23 . مَجْدُنَا وَعَهْدُنَا وَوَأَجِبُّ مِنَ الْوَفَا
- 24 . يَهْرُنَا يَهْرُنَا
- 25 . عَزُنَا عَزُنَا
- 26 . غَايَةُ تَشْرَفُ وَرَايَةُ تَرْفَرُ
- 27 . يَا هَنَّاكَ فِي عِلَاكَ
- 28 . قَاهِرًا عِدَاكَ قَاهِرًا عِدَاكَ
- 29 . مَوْطِنِي مَوْطِنِي



قبل القراءة

- عندما تكون عائداً من سفر ما، صف شعورك وأنت تقترب من بلدك، وفيما بعد تدخل بيتك . .
- عائداً من سفر بعيد (خارج البلاد)، صف شعورك وأنت تقترب من وطنك وتدخله . .
- لماذا يحب الإنسان وطنه؟
- هل تحب أن تترك وطنك وتهاجر؟
- ما الذي يجعل الإنسان يترك وطنه ويهاجر، بحسب رأيك؟

القراءة

- ما الموجود في ربي الوطن وهو، بحسب رأي الشاعر؟
- ما الذي يريده الشاعر لوطنه؟
- ما دور الشباب في خدمة الوطن؟
- ما الذي يريده أو لا يريده الشاعر للوطن؟
- استخرج بعض مواطن الجمال في القصيدة، من سجع وتشبيه
- استخرج بعض المترادفات من القصيدة.
- ما الذي أفاده تكرار موسيقى بعض الحروف للقصيدة.

- استخراج الكلمات المتكررة في القصيدة، ما هدف الشاعر من ذلك؟
- تنقسم القصيدة إلى ثلاثة أقسام، وكل قسم يتفرع. حدّد الأقسام والفروع.

بعد القراءة

- ما الذي تحبه في وطنك؟
- ما الذي تتمناه لوطنك . . لبلدك . . ؟
- للإنسان واجب كبير نحو وطنه . . . وضح وأعط أمثلة
- للوطن فضل كبير على أبنائه وضح وأعط أمثلة
- «كل مكان يعيش فيه الإنسان يعتبر وطنه» هل توافق هذا الرأي؟
- اليوم أصبح العالم «قرية صغيرة» ما المقصود في هذا الاصطلاح . ما مكانة الوطن فيه؟
- أذكر أسماء شعراء عاشوا خارج وطنهم وكتبوا فيه شعراً؟
- عندماتكون بعيداً عن وطنك وتلتقي بشخص من وطنك أو من بلدك . بماذا تشعر؟ وبماذا تُفكر؟
- ماهو أول رد فعل لك؟
- كيف تستطيع أن تخدم وطنك، وأنت الصغير؟
- كيف تتصور أن تخدم وطنك في المستقبل؟
- أعد مع زملائك زاوية خاصة بالشاعر المرحوم : إبراهيم طوقان .

- لكل وطن يوجد اسم وعَلَم ونشيد وطني . . .
- أ. اكتب الاسم وأرسم العلم وأعط كلمات النشيد . .
- ب. أعد قائمة تشتمل على اسم الدولة ولغتها وعاصمتها ونشيدها الوطني .
- نحن الفلسطينين في البلاد لنا أكثر من حلقة انتماء، ما هي وحاول ان ترتبها بحسب رأيك .
- لدولة إسرائيل يوجد نشيد وطني وعنوانه "الأمل"، أحضره واقرأه بتمعن، ما تعليقك عليه؟
- ماذا تعرف عن الشاعرة فدوى طوقان؟

إبراهيم طوقان - نابلس .

ولد الشاعر إبراهيم عبد الفتاح طوقان في مدينة نابلس عام 1905 وتوفي في المستشفى الفرنسي في القدس عام 1941 . أنهى دراسته في الجامعة الامريكية في بيروت، عمل في الصحافة في القاهرة لكن مرضه حال دون تحقيق طموحه، فعاد بلده وعمل معلما . كتب الشعر التقليدي في بنائه بألفاظ سهلة ويعتبر من المجددين من شعراء فلسطين . . شقيقته هي الشاعرة فدوى طوقان وقد تأثرت به كثيرا .

بطاقة هوية | سجّل أنا عربي

للشاعر: محمود درويش (قرية البروة)

من ديوانه "أوراق الزيتون" - 1964

1. سجل
2. أنا عربي
3. ورقم بطاقتي خمسون ألف
4. وأطفالي ثمانية
5. وتاسعهم سيأتي بعد صيف
6. فهل تغضب
7. سجل
8. أنا عربي
9. وأعمل مع رفاق الكدح في محجر
10. وأطفالي ثمانية
11. أسل لهم رغيف الخبز
12. والأثواب و الدفتر
13. من الصخر
14. ولا أتوسل الصدقات من بابك

ولا أصغر	. 15
أمام بلاط أعتابك	. 16
فهل تغضب	. 17
سجل	. 18
أنا عربي	. 19
أنا اسم بلا لقب	. 20
صبور في بلاد كل ما فيها	. 21
يعيش بفترة الغضب	. 22
جذوري	. 23
قبل ميلاد الزمان رست	. 24
وقبل تفتح الحقب	. 25
وقبل السرو والزيتون	. 26
وقبل ترعرع العشب	. 27
أبي من أسرة المحراث	. 28
لا من سادة نجب	. 29
وجدي كان فلاحا	. 30
بلا حسب ولا نسب	. 31
يعلمني شموخ الشمس قبل قراءة الكتب	. 32
وبيتي كوخ ناطور	. 33
من الأعواد والقصب	. 34
فهل ترضيك منزلتي	. 35

أنا إسم بلا لقب	. 36
سجل	. 37
أنا عربي	. 38
ولون الشعر فحمي	. 39
ولون العين بني	. 40
وميزاتي	. 41
على رأسي عقال فوق كوفية	. 42
وكفى صلابة كالصخر	. 43
تخمش من يلامسها	. 44
وعنواني	. 45
أنا من قرية عزلاء منسيّة	. 46
شوارعها بلا أسماء	. 47
وكل رجالها في الحقل والمحجر	. 48
يحبون الشيوعية	. 49
فهل تغضب	. 50
سجل	. 51
أنا عربي	. 52
سلبت كروم أجدادي	. 53
وأرضا كنت أفلحها	. 54
أنا وجميع أولادي	. 55
ولم تترك لنا ولكل أحفادي	. 56

57 .	سوى هذي الصخور
58 .	فهل ستأخذها
59 .	حكومتكم كما قبلا
60 .	إذن
61 .	سجل برأس الصفحة الأولى
62 .	أنا لا أكره الناس
63 .	ولا أسطو على أحد
64 .	ولكنني إذا ما جعت
65 .	أكل لحم مغتصبي
66 .	حذار حذار من جوعي
67 .	ومن غضبي

قبل القراءة

- ينتمي كل انسان الى عدّة حلقات انتماء، وغالبا ما تكون متتالية، وكل مجموعة حلقات تنمي الى مجال واحد (حقل دلالي واحد): كالجغرافيا والقراءة والدين والانسانية. أي حلقات أخرى تعرف؟
- أكمل ترتيب انتماءك الجغرافي: البيت، الشارع، الحارة، البلدة وهكذا حتى تصل الى الكون/ العالم.
- أكمل ترتيب حلقات الانتماء من حيث القرابة البيولوجية: أنا نفسي، والوالدان، العائلة الصغيرة، الحمول\ القبيلة،
- ما القومية التي تنتمي إليها؟

- ما الأمة التي تنتمي إليها؟
- ما الجنسية التي تحملها وتنتمي إليها؟
- انظر هوية والدك ، واكتب معطياتها .

القراءة

- ما صفات القرية التي يسكنها الشاعر؟
- بماذا يعمل الأب والجد؟
- من الذي سلب الفلاح أرضه؟
- أين يعمل سكان القرية؟
- اشرح دلالات ما يلي : كفي صلبة كالصخر ، آكل لحم مغتصبي ، جذوري
قبل ميلاد الزمان رست ، بلا حسب ولا نسب .
- ما الذي يفيد تكرار : «سَجَّلَ أنا عربي»؟
- أنا لا أكرهُ الناسَ ولا أسطو على أحدٍ ، قف على هذه الصفات الانسانية
التي يتميز بها العربي .
- (دور النشر في الدول العربية استبدلت كلمة «الشيوعية» الواردة في
القصيدة بكلمات أخرى ، هل لك أن تخمن هذه الكلمات ، وحاول
أن تقف على الأسباب .
- إملأ الاستبيان/ الإستمارة التالية ، بحسب القصيدة :
الإسم : العائلة : إسم القرية : إسم الشارع : العمل : ميزة اللباس :
- تتحدث القصيدة عن مصادرة الأراضي ، وضح من خلال القصيدة فقط .
- أكمل معتمداً على مخزن الكلمات . (الحذاء ، القبعة ، الثوب ، الخزام) .

يلبس/ يرتدي يعتمر يحتدي/ يتعل

بعد القراءة

- قارن بين الفلاحة اليوم وفي الماضي . ولتأخذ الحراثة أو الحصاد مثالا
- لماذا قلّ اعتماد السكان في حياتهم على الفلاحة؟
- يعاني مجتمعنا العربي من الضائقة السكنية، وضحها، وتحدث عن أسبابها، واقترح حلولاً لها .
- عدد بعض ما يعانيه العربي في البلاد، لمجرد كونه عربياً .
- كثيرة هي صفات العرب الحميدة، أذكر بعضها، وحاول أن تذكر قصصاً لها .
- ابحث عن معنى اسم بلدتك .
- إذا كانت شوارع بلدتك تحمل أسماء، ما نوعها؟ ما أسباب التسمية؟ اشرح عن بعضها قليلاً .
- أمعن النظر في هوية والدك، هل لك أن تضيف أو تحذف بعض المعطيات، ولماذا؟
- بعد الإضافة والحذف، صمم بطاقة هوية لك .
- أحضر بعض المعلومات عن الشاعر محمود درويش .
- يمتاز الشاعر محمود درويش بجودة القائه الشعري، استمع إليه، واكتب انطباعاً .
- غنى المطرب الملتزم مارسيل خليفة العديد من أشعار درويش، ابحث في الشبكة العنكبوتية واستمع إلى بعضها، وقارن بين الاستماع المُعَنَّي والمقروء والمنشود بصوت الشاعر .

محمود درويش - البروة / جديده المكر.

ولد الشاعر والكاتب والصحافي محمود سليم درويش عام في قرية «البروة» المهجرة وقد أقيمت «أحيهود» على انقاضها في الجليل السفلي . وتوفي عام 2008 في المستشفى في أمريكا إثر مرض عضال، ودفن في مدينة رام الله، وأقيم الى جانب ضريحه متحف خاص به . استقرت عائلته في قرية دير الأسد وفيها انهى المرحلة الابتدائية والثانوية في قرية كفر ياسيف . ثم استقرت العائلة في قرية جديدة في الجليل الأعلى .

بدأ يكتب الشعر من المرحلة الابتدائية، عمل محررا في مجلة «الجديد» صحافة الحزب الشيوعي، اعتقل وفرضت عليه الإقامة الجبرية كثيرا، كما حدث مع زميله الشاعر سميح القاسم . إلى أن غادر البلاد عام 1970 للدراسة في الاتحاد السوفياتي ولم يعد، لأنه سافر الى مصر . وفيها عمل في صحيفة «الأهرام» وبعد سنتين غادر القاهرة الى بيروت حتى عام 1982 فغادرها بسبب الحرب وتوجه الى باريس ومنها الى تونس (فهو عضو منظمة التحرير الفلسطينية عن المستقلين وكان مقربا جدا من الرئيس ياسر عرفات) ومن تونس الى عمان في الاردن حيث استقر فيها وفي رام الله حتى انتقل الى رحمته تعالى . اتقن عدة لغات : العربية والعبرية والانجليزية والفرنسية . أصدر وترأس تحرير مجلة «الكرمل» الأدبية . نال العديد من الجوائز وصدرت عنه عشرات الدراسات الأكاديمية . حاز على عشرات الجوائز العربية والعالمية وأصدرت السلطة الفلسطينية طابع بريد يحمل صورته، لقبه البعض بمتنبى القرن العشرين ويعتبره الجميع تقريبا من أبرز شعراء العرب والعالم .

أصدر حوالي 40 كتابا من شعر ونثر ومقالات، وحمل ديوانه الأول «عصافير بلا أجنحة» الصادر عام 1960 وتوالت إبداعاته : اوراق الزيتون، عاشق من فلسطين، مطر ناعم في

آخر الليل، مديح الظل العالي، ورد أقل، أحد عشر كوكبا، أثر الفراشة، ذاكرة النسيان
(نثر) لا أريد لهذه القصيدة ان تنتهي (صدر بعد وفاته).

الأمثلة الشعبية

- الامثال الشعبية هي نوع من أنواع التعبير الشفوي / القولي في تراثنا الشعبي ، وينتمي لمجال الحكمة .
- أذكر بعض أنواع التعبير الشفوي الأخرى .
 - هات مثالا لكل نوع . استعن بكبار السن ممن تعرفهم أو قم بزيارة بيت المسن في بلدك .
 - المثل الشعبي .
 - أ . اختر مثلا و اشرح متى نستخدمه .
 - ب . استعن بالآخرين (أشخاص ومصادر) واسرد للصف قصته (القصة التي كانت سببا في قوله) .
 - ج . استخرج بعض المواضيع التي يتناولها المثل الشعبي .
 - د . ما هي فوائد المثل الشعبي ؟ .
 - هـ . حاول أن تستخرج بعض مميزات صياغة المثل (الطول ، انواع البلاغة فيه ، والموسيقى) ، ما الذي تفيده هذه المميزات اللغوية ؟ .
 - ز . تشابه المضامين وأحيانا المباني للأمثال الشعبية في العالم ، اعتمد

المصادر وهات مثالا .

ح . بالاستفادة مما سبق، حاول أن تصوغ تعريفا، ثم استعن بالمصادر .

ط . هل توافق على جميع مضامين الأمثال الشعبي، ولماذا؟ .

ي . هات أمثلة ترفضها، ولنضعها تحت عنوان « أمثلة تستحق الحرق» .

فيما يلي بعض الامثلة الشعبية (العامية) الخاصة جداً بشعبنا الفلسطيني؛ لأنها تذكر أسماء أماكن عينية من بلادنا الحبيبة .

- يا خوف عكا من هدير البحر

- برتقال يافا أحلى من الكنافة .

- ضلت الرملة تشدت التقت بالدد . / شد شد وصلت الرملة اللد .

- أرض حرفيش لبيادر الرميش

- برتقال يافا، موز أريحا، عنب الخليل، زيتون الجليل .

- اجمع وفرقتك أمثالا شعبية، ووزعها في قوائم مواضيع، مثلاً:
الأماكن، النبات، الطير والحيوان، الجيرة، الصفات والسلوكيات،
البنات والولد أشهر السنة، مواسم الزراعة والطقس . . .
كل واحد يحكي على قدر زيتوناته، إبحث عن قصة المثل . (له علاقة بالرامة).



مُلحق

أهداف التربية والتعليم لدى المجتمع العربي-الفلسطيني في إسرائيل

المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي

أهداف التربية والتعليم لدى المجتمع العربي-الفلسطيني في إسرائيل

مدخل

منذ بدأ الفلسطينيون والفلسطينيات، يدركون أنهم يطلون سويا على أكثر من بحر من أرض واحدة، تطلّعوا إلى العيش بحريّة وكرامة في وطن واحد، وضمن هويّة قوميّة مشتركة وجامعة. وقد أسّسوا، شأنهم شأن سائر شعوب الأرض، عمرانهم في ريف فلسطين ومدنها، وصنعوا تاريخهم من الصواب والأخطاء، واستعدوا التورث أبنائهم وبناتهم منجزهم الحضاري، ولغتهم العربيّة، ومواردهم المادية وخبراتهم العمليّة والفكريّة والروحية.

ثم كانت «النكبة» وما زالت ارتداداتها متواصلة. انتكبت الشعب الفلسطينيّ بمشروع الحركة الصهيونيّة، الذي قضى بإقامة بيت قومي لليهود في فلسطين، من خلال ممارسات عنيفة وعنصريّة شملت الترويع والتهجير والتدمير والسلب والتطهير العرقيّ في أكثر من مكان وأكثر من حالة. وهو ما أنتج تجارب وهويات جديدة ومتقاطعة في منافي هذا الشعب وشتاته، بل داخل وطنه أيضا.

هنا، في حيّزه الطبيعيّ والتاريخيّ، أنتجت «النكبة» حالة جديدة للشعب الفلسطينيّ الذي بقي في وطنه ضمن حدود منطقة عام 1948. وجد أصحاب البلاد الأصليون أنفسهم أقلّيّة في دولة ذات أغلبيّة يهوديّة تصرّ على نفي الطابع الجمعيّ عن هذه الأقلّيّة، بل والتعاطي معها كخليطٍ من

الأفراد والعائلات والطوائف . حالة توفرت لهم فيها حقوق جزئية مشروطة بتبني دويتهم القوميّة والثقافيّة ضمن تراتبيات المجتمع في إسرائيل ، وقبول هويّة دولة إسرائيل كدولة الشعب اليهودي حصراً وأيّما كان . في ظلّ هذه المعادلة يُطلب من الشعب الفلسطيني في إسرائيل قبول يهوديّة الدولة باعتبارها نتاجاً تاريخياً وطبيعياً وأخلاقياً لنكبتهم ، وكإطارٍ نهائيّ لترتيب علاقات القوّة بين الشعبين الفلسطيني واليهودي في الدولة .

لكن ، في الوقت نفسه الذي أدخلت النكبة بعلاقة الشعب الفلسطيني بذاته ومكانه وتطوره الطبيعيّ ، لم يكن هذا الشعب يوماً ضحية تستكين إلى سلبيتها وضحويتها ، بل العكس هو الصحيح ، ما يزال هذا الشعب يواجه في كل مواقع تواجد مفاعيل النكبة المستمرة ، متمسكاً بوحدته وعودته ، وساعياً إلى استعادة حقوقه من خلال مشاريع سياسية متنوعة ، قد تختلف وقد تنفق بشأن منطلقاتها ووجهة قياداتها . هذا ، فيما يخوض المجتمع الفلسطيني في إسرائيل نضالات متواصلة ومتنوّعة ، في سبيل تحصيل حقوقه كأقليّة أصليّة (أو أصيلة) وكمواطنين متساوين .

من هنا ، وتأسيساً على ما تراكم من النضالات السياسية ، التي أكّدت على انتماء العرب الفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل إلى الشعب الفلسطيني والأمة العربيّة والحضارة الإسلاميّة والفضاء الإنساني الرحب ، ارتأى المجلس التربويّ العربيّ وضع أهداف للتربية والتعليم لدى المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل ، وذلك كخطوة عمليّة نحو تحقيق خصوصيّة القوميّة - الثقافيّة - اللغويّة ضمن منظومة من الحقوق الجماعية في إطار مواطنة تعددية ومتساوية ومنصفة . وجدير بالذكر أنّ المجلس التربوي العربي هو مبادرة أهلية من

تأسس لجنة متابعة قضايا التعليم العربي تجسد رغبة المجتمع الفلسطيني في إسرائيلية بممارسة حقّه الكامل بالتعليم ، خاصّة فيما يتعلق بجودته ومنايته وتضمنه الرواية التاريخية - الاجتماعية الفلسطينية .

الأهداف

تنطلق أهداف التعليم والتربية للفلسطينيين في إسرائيل ، ضمن الأطر المنهجية وغير المنهجية ، من القيم الإنسانية المشتركة وحقوق الإنسان كما تنص عليها المواثيق الدولية ، بوصفهم جماعة وأفراداً منتمين إلى حلقات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية على مستوى المجتمع والشعب والدولة والأمة والحضارة والعالم أجمع . كما تستند هذه الأهداف إلى دور المدرسة كرافعة للتنمية المجتمعية والمشاركة الجماهيرية والمبادرة الاقتصادية ، ضمن مشروع تربوي متكامل ومستدام لتطور المجتمع الفلسطيني نحو حياة مجتمعية كريمة ومطمئنة على أسس الحوار والندية والتعددية والعدل الاجتماعي . مشروع يقوم على مناهضة ما هو نازل بالمجتمع الفلسطيني في إسرائيل من جور سياسات الدولة وآثارها المعوقة ، وعلى مواجهة ما هو متداخل به من أنساق فكرية وأنماط سلوكية وآفات مجتمعية عنيفة ، مثل التعصب ، والجهوية ، والحمايلية ، والطائفية ، وتغييب دور الفرد ، ودونية مكانة المرأة ، والإساءة للبيئة ، وضعف التعاضد ، وهيمنة ثقافة السوق ، ومنطقها على التعاطي المجتمعي .

لتحقيق هذه الأهداف ، لا بد من تطوير جهاز تربية وتعليم عربي - فلسطيني

مستقل ثقافياً، وذو خصوصية قومية تدعمه الدولة، وتكفل له الموارد اللازمة لتحقيق فرادته اللغوية واستقلالته التنظيمية. جهاز قادر على تمكين الطلبة والمعلمين الفلسطينيين في هذه البلاد على حد سواء، من حيث إتاحتهم فرصاً تعليمية متكافئة ونوعية، وتعزيزه لدور المعلم كمهني وقيادي في مدرسته ومجتمعه، وذلك بديموقراطية وشفافية وفاعلية ونجاعة. من أجل كل هذا، لا بد من التأكيد على أن العنصر الأهم في عملية التغيير يكمن في دور الأهل والمعلمين، وأداء القيادة التربوية العربية، والتزام السلطات المحلية العربية ومؤسسات المجتمع المدني. وعليه، فإن أهداف التربية والتعليم للفلسطينيين في إسرائيل تتكامل لتحقيق ما يلي:

1. تأصيل الانتماء للهوية وطنية عربية - فلسطينية، معترّة بمنجزها الحضاري، ومتواصلة بفاعلية مع عمقها العربي والإسلامي والإنساني. تتأسس هذه الهوية على تعزيز اللحمة بين أبناء الشعب الفلسطيني الواحد على قاعدة التعددية والتنوع، تعزيز الذاكرة الجماعية والرواية التاريخية الفلسطينية، التأكيد على الحقوق التاريخية والسياسية للشعب الفلسطيني، واحترام التعددية الثقافية والدينية والمجتمعية الداخلية للمجتمع الفلسطيني.
2. توفير بيئة تربوية - تعليمية آمنة وممتعة من شأنها مساعدة الفرد على تنمية واستكشاف قدراته واهتماماته وميوله ومهاراته، وذلك بغية تهيئة إنسان حر ومثقف ومبدع وناقد ومنتج ومتفاعل، مع مجتمعه وبيئته وواقعه.
3. تعزيز القيم الأخلاقية - الإنسانية والمدنية - التقدمية، وتنمية الوعي

- بالحقوق والمسؤوليات الفردية والجماعية، نحو حياة مجتمعية تسودها مبادئ الحرية والعدل والتعددية والعطاء والمبادرة والمساءلة.
4. تهيئة الفرد لمواكبة التطورات المعلوماتية والمعرفية ونظمها المركبة وتقنياتها المتقدمة، وللمنافسة على فرص التعلم والعمل في واقع معولم وفي سياقات وأطر متعددة الثقافات والتخصصات.
5. دفع الحراك الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين، من أجل رقيهم وحسن حالهم. يتضمن ذلك انخراطهم في مجتمعهم بشكل مؤثر وخير ومثمر، والتحاقهم بسوق العمل بما يتلاءم مع تطلعاتهم بمهنية وتميز واستقامة.
6. تيسير عملية الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي على أنواعها والتهيئة للتكيف الاجتماعي الناجح، والتفوق الدراسي ضمنها.
7. تعزيز مكانة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثاً، على مستوياتها المختلفة، من أجل التعبير بها باعتبارها لغة هوية وانتماء وتواصل، ووسيلة للإبداع الثقافي والبحث العلمي، وذلك من خلال توفير بيئة لغوية غنية وداعمة.
8. تطوير المعرفة بالبيئة المحلية، من أجل تنمية مجتمع قادر على مواجهة قضايا العدل الاجتماعي. يتضمن ذلك تنمية التواصل مع الطبيعة والأرض بمكوناتها المادية ودلالاتها الرمزية من خلال تربية للاستدامة تحفظ للأجيال الحالية والقادمة حقوقها في الموارد الطبيعية والمجتمعية، وفيما تراكم من خبرات ومعارف أصيلة.

9. تعزيز الحوار مع الآخر اليهودي-الإسرائيلي بحثاً عن أفق للعيش المشترك في وطن واحد دون هيمنة وسيطرة لأي جانب . والتربية للتطلع للحياة بأمان وتعاون ومساواة، وذلك من خلال السعي إلى بناء مجتمع يعكس الاحترام المتبادل بين الشعبين الفلسطيني واليهودي، وصولاً لمواطنة كريمة جامعة ومتساوية .
10. التعرف على تاريخ وموروث وثقافات الشعوب الأخرى والديانات المختلفة، والانكشاف على إسهاماتها وإنجازاتها العلمية والثقافية والروحية والفنية الجمالية، والتأكيد على ضرورة استثمارها للمصالح الإنسانية العامة .

