

الهيمنة على اللغة كأداة للهيمنة على الشعب

تجربة فلسطيني ٤٨

خنان عبده- مخول^(*)

إن من يعالج مكانة اللغة العربية للفلسطينيين في مناطق الـ ٤٨ والتي تشكل لغة الأم والوطن بالنسبة لهم، ويبحث في الإشكاليات التي تعاني منها، لا بد وأن يتطرق للدور الذي يلعبه الجهاز الحكومي الرسمي للتربية والتعليم، وللسياسات الموجهة له، ويفحص مدى ارتباطها بالسياسات العامة الموجهة تجاههم، ومدى انعكاسها في المبنى التنظيمي الإداري لهذا الجهاز كما في الأهداف والمضامين وفي توزيع الموارد.

يستعرض البحث الحالي التغيرات الحاصلة تاريخياً في مكانة هذه اللغة وفي جهاز التعليم العربي من جميع نواحيه، بدءاً بالحكم العثماني مروراً بالانتداب البريطاني على أرض فلسطين ومن ثم الاحتلال الإسرائيلي الحالي، وبيّن العوامل التي ساعدت الفلسطينيين ومكنتهم من الصمود والحفاظ على هويتهم وكرامتهم، رغم كل محاولات قمعهم المستمرة من قبل الجهاز الحاكم ومؤسساته المختلفة، ويشير إلى دور المؤسسات الجماهيرية والحركة الوطنية في قيادة هذه المعركة.

يتمحور البحث في الأزمة التي تواجه اللغة العربية حالياً في هذه المناطق وتنعكس في الحيز العام وفي إطار المدرسة، ويشير إلى العلاقة القوية ما بين التغيرات؛ خاصة السياسية، التي يمر بها أبناء الشعب الفلسطيني هناك وبين مكانة اللغة العربية. ويكشف مدى تأثير سياسات الدولة على وضع جهاز التعليم العربي ككل واللغة العربية وعلاقتهم بوضع ومكانة الأقلية الفلسطينية هناك، والتي تأتي انعكاساً لعلاقات قوى وصراع بين أقلية أصلانية - تحولت لأقلية جرأ التهجير والنكبة - وبين أكثرية حاكمة - تحولت لأكثرية جرأ الهجرة المكثفة إلى هذه البلاد. حيث تهيمن الدولة على جهاز التعليم بمركباته المختلفة.

يقدم البحث مجموعة من التوصيات تتطرق لإمكانات وطرق النهوض باللغة العربية ومكانتها، بما فيه فائدة للفلسطينيين أنفسهم ولهويتهم الجماعية.

يشكل البحث الحالي بحثاً دمجاً نظرياً وميدانياً. في الجانب النظري، شمل البحث دراسة

(*) باحثة في معهد دراسات المرأة - جامعة بيرزيت - فلسطين.

كتابات إضافة لمراجعة وقائع مؤتمرات وأوراق عمل قدمتها لجان ومؤسسات تُعنى بالأمر. قام البحث كذلك بمراجعة لسير ذاتية لمعلمين عاجلت الموضوع من جوانب مختلفة؛ في الجانب العملي، شمل البحث مقابلات معمقة مع مهنيين تربطهم علاقة باللغة العربية والعمل الجماهيري الوطني، منهم من درّس اللغة العربية وأخذ دوراً نشطاً في التصدي لسياسة التجهيل الحكومية. ومنهم من عمل ويعمل في سلك التعليم وفي مجال التربية، ويطلع عن قرب على الإشكاليات التي تعاني منها اللغة والمنعكسة في تحصيل الطلاب وأدائهم كما تنعكس في ردود فعلهم.

النموذج الكولونيالي لجهاز التعليم العربي والصراع على الهوية واللغة:

لقد عمل جهاز التربية والتعليم للفلسطينيين، حسب النموذج الكولونيالي، خلال الفترات المختلفة من حكم البلاد بالتوالي. حيث استعملته الفئة المسيطرة والحاكمة لإضعاف الهوية والانتماء القومي العربي، ولإعطاء شرعية للإيديولوجية الرسمية. (الحاج، ١٩٩٦؛ 1978؛ Mar'i).

تشكل اللغة بشكل عام، مركباً هاماً من مركبات الهوية القومية، ومن الصراع عليها (Taylor, 1992). وتدور المعركة على الهويات في الحلبة الثقافية أيضاً، وهو ما يسميه فيريري "بالصراع والغزو الثقافي" (١٩٧٣)، وتشمل صراعاً على التمثيلات والرموز كما على اللغة (Said, 1980). تتم فيها محاولة للقضاء على الآخر من خلال محاولة القضاء على ثقافته ومركباتها ورموزها (Said, 1980؛ Hall, 1٩٩٧). الأمر صحيح بالنسبة للفلسطينيين ولغتهم العربية. فقد انعكست معركتهم القومية في الحقل اللغوي، وشكلت اللغة العربية عاملاً مؤثراً في الصراع واعتُبرت رمزاً للهوية القومية وللمعركة من أجل الحفاظ عليها كما، وعكست مكانتها العلاقات بين مستعمر ومستعمر، بين من لديه السيطرة على مناهج التعليم ومن يفقدها، مثلت العربية لغة مقاومة أمام لغة الاستعمار.

الفترة العثمانية:

جاءت النهضة العربية القومية منذ أواسط القرن التاسع عشر على شاكلة "نهضة أدبية" فطالبت بالحفاظ على قيمة اللغة العربية وإبقائها لغة مركزية، بعد أن تم تهيمشها من قبل المؤسسة الحاكمة التركية. رفع المثقفون العرب شعار "إعادة الكرامة للغة العربية" رمزاً لهذه المعركة. وما سُمي "ببقطة القومية العربية هو في الواقع والأصل بقطة اللغة العربية التي كانت مهملة وإلى حد بعيد لقرون عديدة، لقد استيقظت هذه اللغة، واستيقظ التراث العربي" (نويهض - الحوت، ١٩٨٦). فشهدت الأقطار العربية قيام نوادي وصالونات أدبية ثقافية ارتكزت على إبراز اللغة والأدب والثقافة العربية، إضافة للمطالبة بتشجيع التعليم العالي. كان للنساء الفلسطينيات، كشقيقاتهن في الأقطار العربية الأخرى، دور بارز في نهوض الحركة الأدبية ورفع مكانتها^(١).

لقد جاء اهتمام الدولة العثمانية بالتعليم ككل، متأخراً في أواسط ذاك القرن، وقد أخذت الدولة على عاتقها لأول مرة مسئولية خدمات التربية عام ١٨٤٦، وسنت قانون التعليم المجاني (Eddin: 1951)⁽ⁱⁱ⁾، ومن ثم قانون التعليم الإلزامي الابتدائي عام ١٩١٣ (Szyliowitz, 1973: 167)⁽ⁱⁱⁱ⁾. وفي عام ١٨٤٧، أقامت أول لجنة للمعارف لمراقبة المدارس في الألوية العثمانية^(١)، إلا أنه "لم تُنشأ وزارة للمعارف إلا سنة ١٨٥٧".

لكن رغم التغيرات والإصلاحات التي شهدتها جهاز التعليم العثماني، إلا أن "الألوية العربية بقيت تفتقر إلى التعليم العربي والعالي، وحتى سنة ١٨٨٩ لم تنشأ أية مدرسة إعدادية ثانوية متوسطة - أو ثانوية ولم تنشأ فيهما أية مدرسة ثانوية كاملة إلا قرب زوال الحكم التركي سنة ١٩١٣". وقد كان ذلك "أحد العوامل الرئيسة في إعاقة النهضة في فلسطين والأردن" (الأسد، ١٩٦١)^(iv)، بينما ازدهرت في ألوية أخرى. قسمت المدارس في هذه الفترة من ناحية نوع الأطر والنظام إلى: مدارس حكومية ومدارس خاصة. بالنسبة للعرب كانت هناك ٣ أنواع من المدارس:

١. مدارس حكومية عثمانية: تعلم فيها بالأساس طلاب مسلمون (الحاج، ١٩٩٦: ٢٠-٢١) وكانت لغة التعليم فيها هي التركية حتى عام ١٩١٣؛ حيث تمت الموافقة على العربية كلغة تدريس، إلا أن هذا القرار تم إلغاؤه والعودة للتدريس بالتركية مع بداية الحرب العالمية الأولى. أما اللغة العربية فتم تدريس مبادئها إضافة للفارسية، وذلك في المدارس الراشدية الابتدائية القليلة التي أنشئت بالمدن، والتي لم تتعد الدراسة فيها أربعة أعوام. وكانت العربية تدرس للاستفادة منها في تفسير القرآن والحديث (أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٣)، والمدرسون كانوا من الأتراك ولا يملكون سليقة العربية (الكيلاني، ١٩٦٨)^(١). أما المدارس الإعدادية فلم تدرس فيها اللغة العربية (عوض، ١٩٦٩: ٢٥٥)^(٢). وكذلك الأمر هو بالنسبة للمدارس السلطانية النخبوية الانتقائية لم تُدرس فيها اللغة العربية (هناك: ٢٥٦). وبينما سمح وفق نظام الجماعات للمسيحيين العرب أن يعلموا في مدارسهم باللغة العربية، تعلم الطلاب المسلمون العرب بالتركية (ناصر الدين الأسد، ١٩٦١)^(٣). أما في فلسطين، فقد "أنشئت أول مدرسة راشدية عام ١٨٦٨. ولم يزد عددها حتى عام ١٩١٤ على ٩٥ مدرسة، وكانت لغة التعليم فيها التركية" (أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٣-١٤)^(vii). وقد بقي وضع وانتقائية التعليم فيها متدنياً جداً، وعددها محدوداً وبقيت التركية اللغة الرسمية للتعليم فيها. (الحاج، ١٩٩٦)

٢. مدارس خاصة مسيحية إرسالية: بدأت هذه المدارس بالانتشار في القرن التاسع عشر، وأقيمت في المدن بالأساس، وكانت لغة التعليم فيها العربية إضافة للغة أجنبية. انتشرت

(١) اقتباس لدى أبو حنا، ٢٠٠٥: ٤٩.

(٢) المصدر ذاته، ٤٩.

جاء ذلك التعددية اللغوية بين الفلسطينيين من أهل هذه المدن (Spolsky and Cooper, 1991: viii). حظيت هذه المدارس بإدارة ذاتية، وقد كان غالبية طلابها من المسيحيين. يؤكد الحصري "إن هذا يفسر انتشار العربية العصرية بين المسيحيين قبل انتشارها بين المسلمين، وكيف إن غالبية الكتاب والشعراء العرب في الفترة العثمانية كانوا من المسيحيين، رغم كونهم أقلية عديدة مقارنة بالمسلمين" (١٩٤٦: ١٢)^(ix). من المعروف كذلك أن بعض المسلمين الذين أرادوا تعلم العربية توجهوا للدراسة بهذه المدارس، والتي كانت متطورة أكثر من المدارس الحكومية.

لقت هذه المدارس مقاومة من السلطات التركية من وقت لآخر، ففي سنة ١٨٨٤ أرسل حاكم لواء القدس، منشوراً لمخاتير اللواء يحذرهم بأمر من وزارة الداخلية. أن جلالة السلطان يمنع دخول أولاد المسلمين إلى أي مدرسة أجنبية في جميع أنحاء الإمبراطورية العثمانية، وإن من يخالف هذا الأمر سيتحمل نتائج مخالفته. وهذا وإذ لم يخبر المخاتير في القرى الحكومة عن مخالفة ما، فإنهم سيتعرضون لأقسى العقوبات". (فرح، ١٩٥٥: ١٥٥)^(xi)

كان لهذه المدارس تأثيراً إيجابياً على بعث اللغة العربية، مع أنها قامت بتدريسها بهدف تقوية علاقتها بالعرب (Mar'i, 1978)^(xii). إن حقيقة التعليم بالعربية كانت مهمة جداً في رؤية دور الريادة في النهضة الأدبية الذي قامت به هذه المعاهد. فقامت الجمعية الروسية الفلسطينية منذ عام ١٨٨٢ بتنظيم نشر مجلات الدراسة الفلسطينية^(٣). وانتشرت الكتب إضافة للصحف، "كالنفاثس العصرية" و"الكرمل" و"مرآة التربية". (أبو حنا، ٢٠٠٥)

٣. مدارس خاصة إسلامية: "بدأت جمعيات إسلامية، كجمعية المقاصد الخيرية بإنشاء مدارس خاصة كهذه، سنة ١٨٧٠ كردة فعل على المدارس التركية والمسيحية، وبحافز سياسي - قومي ضمني، واتسعت حتى وصل عددها سنة ١٩١٤ إلى ٣٧٩ مدرسة. تعرضت في مطلع الأمر لاضطهاد السلطات جرأ تعليمها اللغة العربية، وهو ما كان يتعارض مع سياسة التتريك، الأمر الذي دعا إلى اتخاذ قرار بجعلها تحت مراقبة حكومية شديدة للإشراف على ما يجري فيها" (Abd Latif Tibawi, 1956: 11)^(xiii) وضمت حوالي ٥٠٪ من الطلاب المسلمين (الحاج، ١٩٩١: ٢٢)، إلا أنها لم تحصل على التمويل الحكومي. بل إن الحكومة قامت بإغلاقها كما حدث في مدينة بافا الفلسطينية (أبو حنا، ٢٠٠٦). ويجمع الباحثون على أن الإنجاز الأساسي لها كان اتباعها اللغة العربية كلغة التعليم.

التعليم العالي: "أدت المنافسة لتحقيق التوازن بين الطوائف المسيحية إلى إنشاء المزيد من المدارس" (كلداني، ١٩٩٣: ١٥٣-١٥٤)^(xiv)، أما دور إعداد المعلمين فكانت محدودة، وقد عمد

(٣) عن "الصداقة" نشرة لمرة واحدة أيار/ مايو ١٩٨٢، لدى أبو حنا، ٢٠٠٥: ٢٦.

الروس بالأساس إلى إقامتها منذ ١٨٨٦ ، فأنشئوا " السمنار " للمعلمين والمعلمات في الناصرة وبيت جالا . تميزت المدارس التربوية الروسية بفتح أبوابها للعائلات الفقيرة وأبناء القرى ، وتركزت في الجليل بعكس غالبية الإرساليات الأخرى ، وفتح المجال للفتيات وعملت على إحياء اللغة العربية ووضع كتب لتدريسها وتطوير التعامل معها . (أبو حنا ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٦)

الفترة الانتدابية:

استمر فيها ذات النظام التعليمي من ناحية الفصل ما بين اليهود والعرب في جهازين تعليميين ، وكذلك من ناحية تبعية هذا الجهاز للدولة أو استقلاله عنها . اختلف الجهازان فيما بينهما من جميع النواحي .

(مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، ٢٠٠٦ ؛ الحاج ١٩٩١، ١٩٩٦ ؛ نويهض -الحوت، ١٩٨٦، ٢٠٠١)

أما جهاز التعليم للعرب ، فقد انقسم هو الآخر إلى قسمين : الأول -الحكومي العام تديره الدولة وتشرف عليه إشرافاً تاماً ويشمل المدارس الابتدائية ؛ والثاني -الخاص كان تابعاً للجمعيات والمؤسسات ومستقلاً إلى حد كبير عن سيطرة الحكومة ، حيث كانت له إدارة وتمويل ذاتي (الحاج ١٩٩١ ؛ نويهض -الحوت، ٢٠٠١) . نذكر منها : " المدرسة الدستورية لخليل السكاكيني وروضة المعارف للشيخ صبحي الصالح " (نويهض -الحوت، ٣١٦) . شملت المدارس الخاصة كذلك ، مدارس إسلامية ومدارس مسيحية . منها إدارة خارجية كالإرساليات ، ومنها بإدارة محلية كالأهلية . وبقيت " المدارس الأجنبية هي الأكثر عدداً وانتشاراً " (نويهض -الحوت، ٢٠٠١) . كانت المدارس ابتدائية بالأساس ، ولم تكن هناك ثانويات إلا بالقليل من المدن كالقدس ورام الله حتى عام ١٩٤٨ . اتبعت المدارس الإرسالية نظاماً قاسياً في التعليم وكانت انتقائية لطلابها ، وشدت على مستوى تعليمي عال ، وعلى التعليم باللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية ، كما بين أبو حنا (٢٠٠٦) . قامت هذه المدارس بنشر التعليم وحملها العبء الأكبر فيه ، كون الانتداب قد عمل بالمجال دون أن يضع خطة للارتفاع بالتعليم ، واتباع سياسة الإهمال . يتذكر أبو حنا (٢٠٠٦) ظروف المدرسة الحكومية الابتدائية التي تعلم فيها في طفولته ، وكانت عبارة عن غرفتين دراسيتين احتوت أربعة صفوف وكانت للذكور فقط .

لم تر الحكومة الانتدابية في جهاز التربية والتعليم أداة للتغيير الاجتماعي أو السياسي ، وكان التعليم بدائياً جداً (أبو حنا ، ٢٠٠٦) . انعكس الأمر في " برامج التعليم في المدارس الحكومية العامة والتي شددت على التعليم الديني ، وذلك بغية خلخلة التربية القومية " (Miller, 1985:93) ^(xv) . وطبقت بذلك فكرة أهمية التفتيش والرقابة على جهاز التربية ، وعملت على خلق جهاز تعليم غير متغير ومسيطر عليه ويحافظ على البنى القائمة والعادات التقليدية (Szyliowitz, 1973:19) ^(xvi) . تنبه القائمون على العملية التربوية لذلك . فقال (أنطونيوس، ١٩٣٧) : إن " حكومة الانتداب لا

تأخذ بعين الاعتبار التطور الذي يمر به المجتمع العربي في المجال الاجتماعي والتربوي^(xvii). هذا الوضع أفرز ليس فقط فروقات وفجوات في التعليم بين اليهود والعرب، وإنما أيضاً بين المجموعات المختلفة بين الفلسطينيين أنفسهم بالأساس بين مدنيين وقرويين وبين مسيحيين ومسلمين. فقد كان التعليم فوقياً ونبع هذا بالأساس من فروقات في منالة الخدمات التربوية. ركزت الحكومة التعليم في المدن ومنعت بذلك إمكانية انتشاره ونحوه لجماهيري عام، ولم تشجع تعليم النساء (الحاج، ١٩٩٦: ١٨٠). وقد عانى المسلمون بشكل خاص من هذا الوضع؛ حيث سكن غالبيتهم في القرى التي افتقرت معظمها إلى المدارس أو المدارس اللائقة. ولم تعمل على أن تغطي الطلب والحاجة المتزايدة في إقامة مدارس حتى نهاية حكمها^(xviii).

بالنسبة للمدارس الإسلامية الخاصة، أقيم معظمها في العشرينيات من قبل المجلس الشرعي الإسلامي الأعلى والذي أقام إضافة للمدارس الابتدائية، مدارس فوق ابتدائية، مهنية وفقهية (نويهض-الحوت، ٢٠٠١: ٣٢٢). رغم الحفاظ على اللغة العربية كلغة تدريس، إلا أن الانتداب قد تعامل بشكل مميز سلباً ضد العرب فيما يخص استقلالية جهاز التعليم وتمويله، مقارنة بعامله مع الموضوع ذاته فيما يخص السكان اليهود؛ حيث كان لديهم جهاز تعليمي مستقل استقلالاً تاماً عن الدولة ويتبع للأحزاب اليهودية. يبين الدباغ (١٩٩٠)^(xix)، أن الظلم البريطاني طاول القطاع التعليمي بشكل خاص، فكانت الميزانية الرسمية لدائرة المعارف "ضئيلة وتافهة لا تتجاوز الخمسة بالمائة من الميزانية العامة، وهذا ما جعل الأهالي في القرى والمدن يسدون النقص ما أمكنهم عن طريق قيامهم بالإتفاق على التعليم وبناء المدارس وأجور التدريس، مبالغ كادت تضاهي ما تدفعه الحكومة المسؤولة"^(xx). "ما يدل على إقبال الطلاب على التعلم، وكذلك أن عدد الطلاب المتقدمين للتعلم كان يفوق كثيراً عدد الطلاب الذين يحظون بنعمة الحصول على مقاعد دراسية"^(xxi). ويبين الدباغ أن هذا التمييز شمل أيضاً التعليم العالي، حيث لم تكن هناك في تلك الفترة سوى دور المعلمين والعلماء أضيف إليها مدرسة الحقوق في القدس في العشرينيات، "أما جامعة المسجد الأقصى التي قرر المؤتمر الإسلامي العام المنعقد في نهاية سنة ١٩٣١ إنشاءها في القدس، فلم تر النور أبداً، بينما في المقابل، أقيمت الجامعة العبرية في القدس عام ١٩٢٥ بحضور اللورد بلفور"^(xxii). وقد أشار أبو حنا (٢٠٠٦) إلى أن مدير دائرة المعارف الرسمية والتي كانت مسؤولة عن المدارس العربية في تلك الفترة كان يهودياً!

إن التمييز بين اليهود والعرب انعكس أيضاً في المجال اللغوي، كون الانتداب البريطاني في فلسطين عزز مكانة اللغة العبرية التي تمكنت حتى ذلك الحين من التأسيس داخل المجتمع اليهودي بوصفها لغة تمت إعادة إحيائها، وجعل منها لغة رسمية أسوة بالعربية والإنجليزية (إمارة، ٢٠٠٦). إلا أن سماح المدارس الخاصة بالتدريس باللغة العربية إضافة للغات الأجنبية، ساعد على استمرار حيويتها والحفاظ على مكانتها داخل المجتمع الفلسطيني ذاته.

"مقابل سياسة بناء الوطن القومي لليهود في أرض فلسطين، كان لدى العرب شعور أن هذه الحكومة تحاول أن تربي العرب على سياسة تجهيل قومي وجرهم لتقبل السياسية القائمة والرضا بها، أو تحويل التربية والتعليم لمجال رمادي غير ضار غير خطر؛ كي لا يشكل عائقاً وخطراً أمام تنفيذ سياسة الحكومة" (طوطح، ١٩٣٧)^(xxiii). يتحدث مرقس (٢٠٠٠) من تجربته كطالب في العهد الانتدابي عن سياسة التجهيل، وعن دور المعلمين في تنفيذ هذه السياسة، ويستخلص "لا على وطننا عرفونا ولا على عالنا!" (هناك: ٧٤).

المعركة على اللغة كمركب أساسي في الهوية القومية جاءت في الحيز العام أيضاً. انعكس ذلك في النشاط الأدبي والسياسي. فأصرت مندوبات الحركة النسائية الفلسطينية في لقاءهن بالمندوب السامي اثر إحداهن ثورة البراق عام ١٩٢٩ على التحدث بالعربية، رغم تمكنهن من الإنجليزية (قدورة - خرطيل، ١٩٩٥). كما قامت مجموعات من الكشافة الفلسطينية بتغيير أسمائها الإنجليزية والاستعاضة عنها بأخرى عربية. (طوبي، ١٩٦٦: ٣٠٦)

هذا ما كان مع اللغة العربية ومكانتها والصراع عليها في الفترتين: العثمانية والانتدابية. فما الذي حصل وما الذي تغير بعد الإعلان القسري عن قيام الدولة العبرية؟ عن هذا السؤال يحاول الجزء التالي من البحث أن يجيب.

التعليم العربي في ظل الدولة العبرية ومكانة اللغة العربية:

السياسات الموجه له وانعكاسها في المبنى الإداري - التنظيمي وفي المضامين (المناهج). كما تحول الفلسطينيون جرأ النكية والتهمير القسري من أغلبية سكانية في فلسطين الانتدابية، إلى أقلية قومية محكومة في الدولة العبرية، هكذا تحولت العربية، لغتهم الأم واللغة القومية لديهم، من لغة الأكثرية إلى لغة الأقلية. وقد كان لهذا الأمر انعكاساته وإسقاطاته على مكانتها وحيويتها ليس فقط في الحيز العام، وإنما أيضاً في الإطار المدرسي التعليمي. فمقابل طغيان العبرية وهيمنتها كلغة دولة ولغة المجموعة الحاكمة، شهدت اللغة العربية تراجعاً في مكانتها، وأقولاً في دورها، إضافة لفقدان حيويتها الاجتماعية، خاصة في عصر العولمة. (لمارة، ٢٠٠٦)

إن الوعي لهذه القضية ولأهمية العمل على النهوض باللغة العربية كرمز للهوية القومية آخذ بالازدياد، حيث شهدت السنوات الأخيرة عدة نشاطات في هذا المضمار^(xxiv). حيث تقوم مؤسسات جماهيرية ووطنية عدة بمتابعة الأمر، وتعمل على بناء مناهج بديلة وتطالب بتغيير القائمة.

مع الانتقال من الحكم الانتدابي لحكم الدولة العبرية، ومع تحول التعليم من فوقي وانتقائي مركز في المدن، إلى عام مفتوح للجميع، وبالرغم من أن كثيراً من الباحثين نوه إلى استفادة

الفلسطينيين العرب من القوانين التي سُنّت في المجال، كقانون التعليم الإلزامي ١٩٤٩ وقانون التعليم الحكومي ١٩٥٣ وقانون التعليم الثانوي المجاني ١٩٧٨. إلا أن قضية التعليم العربي في إسرائيل ما زالت تشكل جهازاً إيديولوجياً فرعياً للسيطرة، من قبل الجهاز الحاكم للأقلية الفلسطينية (نحلة، ١٩٧٨؛ الحاج، ١٩٩١ و ١٩٩٥ و ١٩٩٦؛ أبو عصب، ١٩٩٧؛ أبو سعد، ٢٠٠٦). لا يقتصر الأمر على كون هذا الجهاز تديره الأكثرية، بل إن كل قرار له صلة بالتعليم العربي تتخذه الأكثرية نيابة عن الأقلية (Mar'i, 1978)، والجهاز لا يتخذ اسم التعليم العربي بل التعليم للعرب. يذكر مرعي أن قانون التعليم الإلزامي لم يُطبق على السكان العرب، ولم يتجاوز خلال السبعينيات نسبة ٧٠٪، مقابل ٩٢،٥٪ في المحيط اليهودي. مما يدل أن تطبيق القانون يعكس عدم مساواة وتمييزاً سلبياً فيما يخص الفلسطينيين، إضافة لفرض عقبات وصعوبات أخرى كفرض ضرائب معينة، انفصلها لاحقاً.

هل تم تحديد أهداف خاصة بالتعليم العربي وبتعليم اللغة العربية؟ وما مضمونها؟

أحد الأسئلة الأساسية التي شغلت بال الباحثين في مجال التربية تتعلق بتأكيد أو نفي وجود سياسة موجهة للتعليم للعرب، وفي تحديد كُنْهها ومدى علنيتها. يؤكد بعض الباحثين أن لا أهداف معلنة للتعليم العربي (Jiryis, 1976; Nakhleh, 1977) من الناحية التشريعية، كون الأهداف التي انبثقت عن قانون التعليم الحكومي لعام ١٩٥٣ جاءت في الأساس لتحديد مناهج التعليم لليهود وليس فيها أي ذكر للعرب (حبيب الله، ١٩٩٤). وإنه " بالرغم من أن العرب كانوا بشكل أساسي غائبين من تشكيل الأهداف العامة ذات التوجه اليهودي... فإنه لم تتم صياغة أهداف موازية لجهاز التعليم العربي " (أبو سعد، ٢٥: ٢٠٠٦). إن نص الأهداف بالشكل الذي جاءت عليه، فيه تجاهل تام لاحتياجات التعليم العربي ولخصوصيتهم الثقافية والقومية، كون الأمر يعكس السياسات العامة تجاههم والتي توجهها نظرة أمنية، إلا أن ذلك لا يعني أنه لم تُصَغْ أهداف لهذا التعليم.

يقسم بعض الباحثين التعامل مع الأهداف كانعكاس للسياسات من ناحية الفترات الزمنية إلى عدة مراحل. ومنهم من يقسمها إلى مرحلتين (الحاج، ١٩٩٦، ١٩٩٤)^(xxv) ومنهم من يقسمها إلى ثلاثة (أبو عصب، ١٩٩٧)^(xxvi). إلا أن الفرق ليس كبيراً من الناحية الجوهرية بين التقسيمين المذكورين.

لقد عكس السؤال هل تكون العبرية أم العربية لغة التعليم الرسمية في المدارس العربية^(xxvii) هذه السياسات. وقد أثيرت مسألة اللغة، كجزء من النقاش والجدل الذي جرى في بداية الطريق بين مصممي السياسات من الإسرائيليين " حول الاستراتيجيات التي يجب اتباعها تجاه هوية التعليم العربي ". " وانشغلوا بالسؤال كيف يضمنون من خلال التعليم العربي الولاء لدولة إسرائيل؟ "

(بن أور، ١: ١٩٥١) (xxviii)، ولم يكن هناك اتفاق بينهم من البداية على ذلك. وقد تم اقتراح توجيهين مختلفين استراتيجياً تماماً. مال بعضهم إلى تبني التوجه التذويبي للمدارس العربية، من خلال استيعابها ضمن جهاز التعليم الإسرائيلي العام. وقد اقترح البعض ضمن هذه الرؤية أن يتم تشغيل عدد كبير من المعلمين اليهود في المدارس العربية كي يقوموا بتدريس اللغة العبرية، يكون دورهم المساعدة في إدارة المدارس العربية، وتشكيل حلقة وصل مع رجال المؤسسة الحاكمة، والعمل على نشر اللغة العبرية بين الشبيبة العربية والثقافة العبرية بين البالغين خارج حدود المدرسة؛ أما التوجه الآخر والذي انتصر في النهاية فكان ذلك الذي دعا إلى الفصل في جهازَي تعليم أحدهما لليهود والآخر للعرب، على أن يُرافق جهاز التعليم العربي بسيطرة ومراقبة محكمة من قبل أجهزة المؤسسة الحاكمة. (الحاج، ١٩٩٦: ٩١)

لقد حُسم الأمر في النهاية لصالح التعليم باللغة العربية في المدارس العربية، ويشير أما (٢٠٠٦)، "إن هذا الأمر كان العامل الأكثر أهمية في حيوية هذه اللغة وفي حفظها في المشهد اللغوي - الاجتماعي في إسرائيل كلغة هامة، وحُفظت أكثر من أول شيء آخر، الهوية الشخصية والقومية الفلسطينية داخل الدولة العبرية". (هناك: ١٠)

يذكر بعض الباحثين أن تعليم اللغة العربية من ناحية أهدافه ومضامينه مر هو الآخر بمراحل (xxix)، لكن ليس هناك إجماع على إيجابية هذه التغيرات. إن الإجراءات المنعكسة في تقليص عدد الساعات المخصصة للغة العربية، وفي نوعية النصوص الأدبية المختارة، يدل على عكس ذلك.

إن قيام المؤسسة الصهيونية حتى قبل قيام الدولة، منذ نوفمبر ١٩٤٧ وبالتزامن مع الإعلان عن قرار التقسيم، بإقامة لجنة خاصة لتعليم العرب (xxx)، يدل على أن الأهداف كانت واضحة لصانعيها وإن لم تكن مكتوبة فإنها مكشوفة.

هذه السياسات والأهداف "طُبقت وفقاً للفرضية التي تقول إنك إذا تحكمت بما يدخل وعي الشعب تحكم هذا الوعي ومتوجه" التربوي والثقافي تجاه العرب (مرعي، ١٩٨٤). ووفقاً لهذه الفرضية حكمت السلطة التربوية والثقافة الرسميتين من أجل أن تحصل على هوية دونية خنوعة لا لون لها إلا الملمح الديني الطائفي والاغتراب الحضاري والقومي (xxxi). وقد عكست أقوال وتصريحات المسؤولين في الحكومات الإسرائيلية المختلفة، كما في ممارسات موظفيها، منذ بداية طريقها وحتى اليوم، هذه السياسات. فقال أوري لوبراني، مستشار رئيس الحكومة للشئون العربية جملته المشهورة: "حبذا لو بقي العرب في هذه البلاد، حطابين وسقاة ماء، لسهّلت قيادتهم" (صحيفة هآرتس، يوم ٤/٤/١٩٦١) (xxxii). وتؤكد أقوال وزيرة التربية والتعليم السابقة - ليمور ليفنات (٢٠٠١) أن ما ترغب به هو "أن يتعلم كل ولد في إسرائيل القواعد الأساسية للقيم

الصهيونية واليهودية " (xxxiii)، التجاهل التام للطالب العربي واحتياجاته مقابل فرض الإيديولوجية الصهيونية (xxxiv).

أما أهداف التربية والتعليم الخاصة بالعرب والتي حُدثت عام ١٩٧٥ (xxxv)، فلم تختلف كثيراً عن سابقتها، حيث لا ذكر فيها لشعب فلسطيني ولا تتحدث عن أقلية قومية، كما تشدد على الولاء والإخلاص للدولة اليهودية وتتحدث عن وطن مشترك وتطلب من الجميع الإخلاص لها، بينما تعرف نفسها على أنها دولة اليهود.

من أجل تحقيق هدفها "بتشويه الهوية الحضارية والقومية للعرب" (xxxvi)، وضعت المؤسسة الصهيونية مناهج خاصة للتعليم العربي ترمي إلى خلق شخصيات مشوهة خنوعة غربية عن واقعها القومي والسياسي وعن تاريخها المميز، لغرس الإحساس بدونية العرب بشكل عام والفلسطينيين بشكل خاص من ناحية؛ وتمجيد علوية اليهود في الفكر والعلم والثقافة من ناحية أخرى.

(مرعي، ١٩٨٤؛ الحاج، ١٩٩٦؛ أبو عصب، ١٩٩٧) (xxxvii)

لقد اتبعت المؤسسة الإسرائيلية لتحقيق أهدافها أساليب عديدة، منها: تقليص الميزانيات الحكومية وعدم ملاءمتها لمتطلبات الزيادة الطبيعية للعرب، مما أدى إلى نقص في غرف التدريس، اكتظاظ الصفوف، تقليص عدد الطلاب المقبولين في معاهد إعداد المعلمين، افتقار المدارس العربية إلى الخدمات التربوية الخاصة والمساعدة، ومحدودية التعليم التكنولوجي في الوسط العربي (xxxviii). تؤكد تصريحات وزير جودة البيئة (٢٠٠٦)، استمرار هذا التوجه، حيث قال: "يجب التمييز والاهتمام أن لا تحصل البلدان العربية على كل أموال خطة التعليم" (موقع عرب ٤٨، ٢٠٠٦) (xxxix). هذا الوضع كان قد "أفرز ظواهر سلبية عديدة، منها انخفاض حاد في نسبة التعليم العالي لدى العرب الفلسطينيين في إسرائيل؛ حيث وصلت إلى ثاني أخطر نسبة في العالم" (xl).

اعتمدت الدولة كذلك توجهاً تفكيكياً مع الفلسطينيين، ضمن جهاز التربية والتعليم ومن خلال محو المشترك بينهم وتشديد الاختلاف. وتعاملت معهم كقطاعات وأقليات دينية، إثنية أو طبقية، وعملت على تقوية روح الحمائية والطائفية وشجعتها بهدف تفتيت الهوية الموحدة لهم، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم وكأنهم مجموعات مختلفة تربط بينهم اللغة العربية (إيال، ١٩٩٣/٢٠٠٤ مرعي، ١٩٨٤؛ دبيني، ١٩٨٦). هذا التوجه يحول اللغة إلى أداة وظيفية تقوم بدور الوسيط اللغوي بينهم وتتجرد من كونها عنصراً من عناصر الهوية القومية. ويؤكد ذلك مناهج اللغة العربية الذي يذكر ضمن أنواع تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية أهل "أن يستعمل الطالب لغة حضارته" و"تعزيز ارتباطه بأبناء حضارته" (المناهج للمدارس الدرزية، ٢٠٠٢، بند ١، ١٧) (xli). لقد تم استبدال مصطلح "قومية" بمصطلح "حضارة". يظهر هذا التعامل التفكيكي، إيديولوجياً من خلال إعداد مناهج خاصة للدروز مثلاً، معتبرة إياهم "قومية درزية" وكذلك البدو معتبرة إياهم

أقلية منفصلة، ليعكس كذلك تقسيم الجهاز العربي نفسه لدوائر دينية وإثنية مختلفة: عربي، بدوي وشركسي.

النظام التعليمي للعرب - الجانب الإداري:

اتبعت الدولة في تعاملها مع الفلسطينيين وتعليمهم عدة استراتيجيات عكست السياسة ذاتها، اللجنة المذكورة التي أقيمت بالتزامن مع إعلان الأمم المتحدة عن قرار التقسيم ١٩٤٧، وهدفت تحضير برامج عملية لجهاز التربية للعرب في الدولة اليهودية القادمة، هدفت إيديولوجياً السيطرة على هذا الجهاز. منذ ذلك الحين اتخذت عدة إجراءات إدارية لتطبيق السيطرة على هذا الجهاز وتفريغه من مضمونه القومي، في محاولة لغرز روح الانتماء للدولة العبرية. إدارياً تم ذلك من خلال سلسلة من اللجان والهيئات التي أقيمت على طيلة السنوات، التي تبدلت أسماؤها وأهدافها المعلنة وصلحاياتها من حين إلى آخر كالأهلية، لكنها أبقت نصب عينها تحقيق الهدف المذكور. كما أقامت غالبية المؤسسات الحكومية الرسمية وعلى غرار وزارة المعارف، أقساماً ولجاناً خاصة لشئون العرب أديرت عادة من قبل يهود (الحاج، ١٨٠: ١٩٩٦) رجال أمن.

سيطرة أمنية على الدوائر واللجان: سيطرت الدولة العبرية بأقسامها المختلفة^(xlii) على إدارة جهاز التعليم كما على مضامنية^(xliii). فقامت بالتنسيق الدائم مع أجهزة الأمن ومع مستشاري رئيس الحكومة من أجل ذلك، وتكونت لهذا الهدف إدارات مشتركة ضمت رؤساء هذه الدوائر وممثلين عن أجهزة الأمن والهيئات الحكومية المختلفة. كما أن الحاكم العسكري بنفسه تدخل في كثير من الأحيان في المضامين التربوية مثل التعيينات وكذلك في أمور إدارية أخرى تخص التعليم العربي. يذكر مرقس (٢٠٠٠) هذا الأمر عندما يتحدث عن "دائرة المعلمين العرب" في فترة الحكم العسكري وعن "الأذئاب" التي اصطفقتهم المخابرات من بين المعلمين العرب لمساندته (هناك: ١٢٣). وأكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن تعيين معلمين غير أكفاء وخنوعين شكل قدوة سيئة جداً للطالب وإن أثره السيئ ما زال متواصلاً، حيث يقوم بعضهم ممن تتراوح أعمارهم بين ٣٠ و ٤٠ سنة بالتعليم وهم لا يعرفون العربية، وقال المعلمون أنفسهم إنها حقاً مأساة أجيال. وكان لحركة النهضة النسائية منذ عام ١٩٤٨ دور بارز في تشجيع التعليم ومحو الأمية، وكذلك الجمعية المسيحية العالمية التي شجعت التعليم العالي بين الفلسطينيين وقدمت لهم قروضاً ومنحاً مالية.

لكن الجماهير العربية لم تصمت على هذا الوضع. فقد شهدت هذه الفترة حركة مقاومة سرية نشطة بين جمهور المعلمين. وجاءت حركة "زملاء مخلصين" (مرقس)، و"اتحاد المعلمين الديمقراطيون" (أبو حنا، ٢٠٠٦) التي شارك في إنشائها وقيادتها الكتاب، أنشئت - لتواجه سياسة "تكميم الأفواه" ولتعطي منصة للمعلمين، وقامت إيديولوجياً بإصدار نشرات تم توزيعها على جمهور المعلمين.

فصل المعلمين الوطنيين وتعيين اليهود، المتعاونين والحياديين: قد قامت الدولة كذلك وفي الفترة الأولى من قيامها، بتعيين معلمين يهود من أصل عربي في المدارس العربية بحجة تعبئة الفراغ والنقص في كادر المعلمين والمؤهلين منهم، فمثلاً عام ١٩٥٠ كان هناك ١٣,٥٪ معلمين يهود في المدارس العربية (بن أور، ١٩٥١: ٢).^(xlv) إن الادعاء بنقص المعلمين لم يكن صحيحاً. حيث عرفت تلك الفترة بطالة خريجين عرب من الذين عُرفوا بانتماءاتهم السياسية الواضحة. يذكر مرقس (٢٠٠٠) تجربته الشخصية في هذا المجال حيث بقي معتظلاً عن العمل بعد ١٩٤٨، ما يقارب السنتين ولم تلق طلباته المكررة للعودة إلى مهنة التدريس التي كان قد مارسها قبل عام النكبة، أية استجابة. ويؤكد أن إدارة المعارف كانت تقبل للعمل في المدارس العربية مدرسين لم ينهوا سوى الدراسة الابتدائية. وكان قبولهم يتم بشكل انتقائي وحسب توصيات وقرارات جهاززي الحكم العسكري والاستخبارات (هناك: ١١٠)، وبين^(xlv) أن النقص في المعلمين العرب نبع عملياً من سياسة الفصل التي اتبعتها الدولة تجاه الوطنيين. سياسة تكميم الأفواه هذه التي تحدث عنها مرقس وأبو حنا، واجهها كما أكد فوراني (٢٠٠٦) الطلاب والمعلمون في المدارس العربية. "فسادت أجواء رهيبية في المدارس، حيث كانت كلمة سياسة من المحرمات، وكانت جرائد معينة كجريدة الاتحاد - الناطقة باسم الحزب الشيوعي - تُقرأ سراً، ومُنِع المعلمون من التدخل بالسياسة".

سياسة الإرهاب والاحتواء: يورد أبو حنا (٢٠٠٦) عدة أمثلة على محاولة احتواء الحركة الثقافية ومنع إقامة مدارس ذات طابع سياسي رغبة في محاصرتها. فيذكر كيف قام مدير المعارف الذي حضر حفل تخريج طلاب المدرسة الثانوية الأهلية الأرثوذكسية في حيفا بالتوجه للحضور والإعلان عن افتتاح مدرسة ثانوية حكومية في المدينة. وجاء ذلك بمحاولة لمحاصرة تلك المدرسة التي عُرفت بمواقفها الوطنية وكانت تختار النصوص التي تريد لتعليم طلابها، وشكلت نموذجاً للمدارس العصامية التي أكدت على الهوية والكرامة. وكان تمويلها محلياً من الأوقاف والأهالي ولم تكن للوزارة سيطرة عليها. حيث تلقى المعلمون فيها معاشاً أقل من الحكومي وعملوا جزءاً من ساعاتهم تبرعاً، وقام المعلمون بالتعليم بكتاب المشوق الممنوع - وتم تحضير كتب ومواد خاصة بالمدرسة. ويعتبر أبو حنا أنها كانت "بمثابة الرئة للتنفس والكرامة، وعندها صارت المعركة أوضح مع الوزارة". ومثال آخر كان رفض الوزارة الموافقة على فتح مدرسة ثانوية أهلية في الناصرة بحجة أن لا حاجة لذلك وأن الموجود يكفي. ويذكر أبو حنا كيف حاولت حركة مبאי الحاكمة في الستينيات احتواء الحركة الثقافية، وقامت بإصدار مجلات وصحف بالعربية لتنافس تلك التي أصدرتها الحركة الوطنية كحركة الأرض والتي منعت لاحقاً، والحزب الشيوعي في حينه.

بالإضافة لذلك ، أخذت الدولة على نفسها مسئولية بناء وتحضير برامج تربوية إضافية لتأهيل المعلمين ودفع رواتبهم ، وعمدت بذلك إلى تحديد المواضيع التي سوف يتم تدريسها في المدارس العربية ، وأبقت للسلطات المحلية مسئولية تجهيز وتوفير المباني الدراسية وصيانتها . ومن ثم ، فقد أبقت للفلسطينيين القليل من الإمكانيات للتأثير على الموارد وعلى اتخاذ القرار ، خاصة في الفترة الأولى ، حيث منعت تشكيل سلطات كهذه في البلدان العربية . وبسبب كون الجهاز مركزياً لدرجة كبيرة بقيت صلاحية العرب على التعليم مقلصة جداً ، حيث إن التغيرات والتحسينات القليلة هدفت عملياً ضمان تبعيتهم للمركز كما في حالة لجان تحديد المناهج .

فرض ضرائب على تعليم العرب : رغم كون التعليم الرسمي عاماً ومجاناً للجميع ، إلا أنه بقي عملياً محدوداً وتم بظروف صعبة ، حيث فرضت الدولة بفترات سابقة ضرائب معينة على التعليم " كضريبة الرأس " . يصف مرقس (٢٠٠٠) كيف كانت حالة الأهالي تعسة ، والكثيرون منهم لم يكونوا يوفرون حتى الدفاتر والقلم لأولادهم (هناك: ١١٩) . ويؤكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن هذه الضريبة فرضت نتيجة عدم السماح بوجود سلطات محلية عربية أسوة باليهودية التي أخذت على عاتقها تغطية هذه النفقات . فبدل أن تقدم الحكومة الدعم تفرض الضرائب . ضرائب أخرى مشابهة تم فرضها على المعلمين أنشأت مما أثقل عليهم ، منها " رسوما مالية لتمويل إصدار كتب ومنشورات بالعربية تجمل سياسة الحكومة وتغطي مظاهرها " (مرقس ، هناك: ١٢٣) . هذا عدا عن التأخير في تجهيز كتب ملائمة بالعربية ، كما سنين لاحقاً . إن وضع المدارس العربية كان بائساً ولم تستثمر الدولة حتى بأبسط اللوازم ، عدا عن أن المدارس كثيراً ما كانت عبارة عن غرفة أهمية زاوية داخل بيت المدير كما يذكر مرقس (٢٠٠٠) تنعدم فيها الظروف الملائمة للتدريس .

سياسة اللجان : تبنت الوزارة سياسة اللجان لتنفيذ كل توتر أهمية اشتكاء ولتين بمظهر ديمقراطي للخارج ، ومع أنفسهم غالباً ما تبنت توصيات التحسين التي خرجت بها اللجان ، كلجان المناهج ، إلى أنفسهم لم تخصص الميزانيات والموارد لتطبيقها وبقيت حبراً على ورق (١٨٠ ، الحاج) ، أهمية أنفسهم قامت بتفريغها من جوهرها ومن أهم التوصيات فيها . كما حدث مع لجنة الإنعاش الاجتماعي في السبعينيات التي عُينت بتفويض رسمي حكومي ، وأيضاً لجنة الثقافة العربية التي عُينت من قبل وزير الثقافة وترأسها أبو حنا قبل عدة سنوات ، إلا أن التوصيات أوقفت بحجة الميزانيات عند عرضها على مدير عام الوزارة (أبو حنا ، ٢٠٠٦) . يذكر فوراني (٢٠٠٦) كيف تم تقديم استقالات جماعية من قبل مجموعة من المعلمين الذين تم اختيارهم للمشاركة بلجنة رسمية للمناهج عام ١٩٧٦ ، رغم أن مسئول اللجنة كان عربياً - مسئول التعليم العربي بنفسه ، إلا أن الأعضاء اليهود كانوا يضمنون عدم إقرار نصوص ذات طابع سياسي . فقامت المفتشة اليهودية عضوة اللجنة برفض اقتراح إدخال قصة الأرض للشرقاوي بحجة أنها ممكن

أن تثير المشاعر، خاصة مع مصادفة ذات السنة يوم الأرض الدامي. وكذلك حدث مع غيرها من النصوص التي لم تُرفض علانية لكن تم تأجيل البحث فيها، بمعنى أنها لن تُقر في النهاية. فقامت مجموعة المعلمين بعقد مؤتمر صحفي شددت فيه رفضها أن تكون واجهة للدعاء أن هناك لجأاً تعمل للعرب، بمعنى أن العمل هو صوري فقط، ولا يعطون العرب حقاً في أن يعملوا. وأكد فوراني أن العاملين في هذه اللجان المسؤولة عن المناهج، من الموظفين العرب، في نهاية المطاف يقفون أمام "محاذير" عليهم عدم تخطيها. السياسة ذاتها اتبعت في قضية كتب التعليم وإنجاد مصادر تمويل لنشرها وتسويقها. (HRW، ٢٠٠١: ١٥٢-١٤٦)

التعامل التفكيكي والتجزئة: ينقسم جهاز التعليم للعرب إلى ثلاث دوائر، وهي: (١) التعليم العربي؛ (٢) المعارف البدوية؛ (٣) المعارف الشركسية (محاميد، ٢٠٠٦). يعكس المبنى الإداري هذا المكانة المتدنية والمتقدمة تقريباً للعرب بين متقلدي الوظائف "الكبيرة" والمؤثرة (الحاج، ١٩٩٦؛ ٢٠٠١، HRW، محاميد، ٢٠٠٦)، إضافة للتوجه التفكيكي، يبدأ العرب بتقلد الوظائف من المنصب الرابع والخامس كمديري الدوائر الثلاث المذكورة^(xlv). بينما تكون نسبة المفتشين المركزيين منهم من مجموع الوظائف متدنية، ولا نفي بالحاجة^(xlvii). كذلك، فإن الفجوة قائمة أيضاً بين الوسطيين العرب واليهود فيما يتعلق بمستوى المعلمين^(xlviii). مما يدل على أن الوزارة لم تغير سياستها مع الفلسطينيين، فمازالت تتعامل معهم بسياسة التفرقة والتجزئة والتي توجهها النظرة الأمنية التي تقصصهم عن مواقع صنع القرار. وتبقيهم في الهامش، ليس فقط في قضايا التعليم، وإنما أيضاً في مجمل المجالات.

انعكاس السياسات الحكومية تجاه العرب في المناهج والكتب التدريسية:

إلغاء الطابع القومي في الكتب المدرسية: لزيادة تبعية العرب وجهاز تعليمهم للدولة والسيطرة عليهم، إلى الوزارة منذ تشكيلها البرامج والكتب التي كانت قائمة قبل قيامها، وضمته إلى الكتب العربية ذات الطابع القومي، ككتاب المشوق للصفوف الابتدائية (Copty، 1990:316)^(xlix). ولم تكن بذلك، بل قامت بمنع استعمال أي مصدر غير مكتوب يحمل الطابع ذاته. وتم توجيه تعليمات واضحة لمدرسي التاريخ والجغرافيا بحذف كل فقرة تحمل طابعاً كهذا.^(١) (بن أور، ١٩٥١: ٥)

سياسة تباطئية بإقرار الكتب: لم تعمل الوزارة بالمقابل على إصدار وإقرار كتب بديلة وعمدت السياسة التباطئية. جرّاء ذلك بقيت المدارس العربية فترة طويلة من الزمن دون مراجع بين يديها. بعد قيام الدولة بتسع سنوات كانت ثلاثة كتب فقط باللغة العربية مستعملة بالصفوف الابتدائية. إن إصدار ٢٠ كتاباً جديداً للمدارس العربية مقابل ٧٢٠ للعربية بين سنوات ١٩٥٠-

١٩٥٨ (عال ممشمار، ٣١/٥/١٩٦٠) ^(li) يعكس سياسة وأهداف التعليم العربي ^(lii). يؤكد مرقس أن الكتب المدرسية كانت "شبه معدومة، بقايا كتب من زمن الانتداب. ولا تكفي، كمّاً، لجميع التلاميذ". (١١٩: ٢٠٠٠)

مقابل السيطرة وإلغاء كل الكتب ذات الطابع القومي، أو التي تحمل رموزاً عربية، وأمام رفض إقرار كتب جديدة تحمل الطابع ذاته والتي كُتبت من قِبَل مدرسين عرب، ككتاب "تعرف على البلاد"، وأمام وضعية عدم جاهزية الكتب التدريسية الملائمة أو تأجيلها - اضطرت المدارس العربية لاستعمال كتب من الفترة الانتدابية والتي لم يكن بعضها محتلنا، وبعضه الآخر كان ذا توجه بريطاني واضح (كومين ١٩٥١: ١٣٢) ^(liii). فقامت المدارس الأهلية بتحضير كتب ونصوص خاصة بها، كما في المدرسة الأرثوذكسية في حيفا (أبو حنا، ٢٠٠٦). وبعد سنوات ثلاث من إنشاء "صندوق الكتاب العربي" عام ١٩٥٥، تم إصدار كتابين فقط باللغة العربية وترجمة قصة غرامية من العبرية للعربية!! (Hussein, 1957:45) ^(liv) مما أثار حفيظة معلمين ومثلي جمهور عرب. وقد بعث أعضاء لجنة الثقافة في جمعية الإخوان المسيحيين في حيفا رسالة يوم ١٥/٦/١٩٥٦، يشكون وضع برامج التعليم في المدارس العربية، جاء فيها: "لا يتم إعطاء اهتمام باللغة العربية. ويتم تدريس الأدب العربي بدون كتب وبشكل مزيف، بشكل لا يمكن الطلاب من أن يتطلعوا على جودة حضارة الشعب العريقة والغنية. إضافة لمحو وإلغاء قطع تتعلق بالحرر الوطني، وهذا بناء على سياسة الضغط ومحاوله قمع الكرامة القومية لديهم، (أرشيف الدولة رقم ١٣٥١/١٦١٦) ^(lv). وقام آخرون بالكتابة بأسماء مستعارة بسبب تقييد حرية التعبير والنشر، بظل الحكم العسكري.

قضية تجهيز الكتب وإقرارها كانت من صلاحية اللجنة الفرعية المسؤولة عن معالجة أهداف التعليم وكتب التعليم المنبثقة عن لجنة التعليم للعرب التي أقيمت في يناير ١٩٤٩. هذه اللجنة كانت مسؤولة عن إصدار كتب تدريس تلائم هذه الغايات (الحاج، ١٩٩٦: ١٠٠-١٠١). لقد تم بناء البرامج الجديدة بالشكل الذي يتيح سيطرة اجتماعية وسياسية في الأجيال الجديدة، بهدف خلق أقلية عربية خاضعة، تقبل بالدولة كما هي (الحاج، ١٩٩٦؛ أبو عصبه؛ أمارة ٢٠٠٢؛ Mar'i, 1978). يذكر أبو حنا (٢٠٠٦) أن لجنة إقرار المناهج للمرحلة الثانوية في الثمانينات التي كان مستشاراً لها وضعت منهاج البجروت (الامتحانات النهائية) ووافقت بأغلبية أصوات وبعد معركة طويلة داخلها، على إدخال الأدب الفلسطيني وأسماء كمحمود درويش وخليل السكاكيني وفدوى طوقان وغسان كنفاني، حيث تخوفت المفتشة اليهودية إياها من أن إدخال الأسماء هذه يُشرّعها، لكن عندما قُدمت للطبع سحبت منها هذه النصوص. فطلب أبو حنا بسحب اسمه. تبين هذه التجربة وغيرها أن لجان إعداد المناهج محدودة وموجهة ضمن سياسة واضحة تبغي تهميش القومي والفلسطيني. ويأتي دخول أعضاء عرب ليكمل صورة الوزارة. وأكد فوراني (٢٠٠٦) على أن

هذه المناهج ورغم أنها تحتوي شعراً لشعراء فلسطينيين، إلا أن كلمة فلسطيني غير مذكورة فيها، عدا عن أن النصوص المختارة لا تعبر عن الهوية القومية، بل تم اختيار أشعار حيادية جداً. فمن كل أشعار إبراهيم طوقان القومية المعروفة تم اختيار قصيدة عَزَل! وتساءل فوراني: "هل هذا هو طوقان؟!". كما نوه أن المدارس اليهودية تعلم "البرتقال الحزين" لغسان كنفاني بينما يُمنع الطلاب العرب من ذلك!.

ما زالت المدرسة العربية تعمل اليوم، وفق مناهج التعليم الصادرة عن قسم المناهج في الوزارة^(lvi). ورغم أن مبادئ وأهداف تعليم اللغة العربية وآدابها للمدارس الثانوية لعام ١٩٨١ المعمدة حتى اليوم، تتحدث في أحد بنودها الاثني عشر عن "اعتزاز الطالب باللغة العربية باعتبارها لغته القومية وعنصراً أساسياً من مقومات شخصيته"^(lvii). إلا أن النصوص التي تُدرّس لا تجعله يشعر بذلك. عدا عن أن الكثير من المعلمين يتبعون سياسة الحياد في تعليم اللغة العربية. ويأتي هذا كهدف قيمىي يقيم، الذي يتحدث عن هوية وانتماء. في حين تركز باقي الأهداف على الجانب الوظيفي والذهني في التعامل مع اللغة، إضافة لأهداف الأدب التي تحت الطالب والمعلم على تنمية الحس الجمالي والتذوق الأدبي. رغم أن أساليب التعليم التقنية لا تساعد حتى على تنمية هذا الحس. أما مناهج المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٦، فتأتي وظيفية بالأساس تركز على "اكتساب المهارات اللغوية"^(lviii) وفي المجال القيمي تظهر كلمة حضارة بدل قومية. فيتحدث البند الأول عن "أن يستعمل الطالب لغة حضارته ويتعامل مع كل مركباتها" وتأتي اللغة هنا أدوات وظيفية ولا تحمل كلمة حضارة بعداً قيمياً أو قومياً، وهي كلمة عابرة سريعة ضمن الأهداف العشرة المحددة^(lix).

مكانة اللغة العربية في الحيز العام:

إن من يَفْحص قضية تطبيق السياسات الحكومية فيما يخص التعليم العربي ككل، واللغة العربية على وجه الخصوص، يستدل أنها عملت على تهميش هذه اللغة وإضعاف مكانتها وإضعاف قيمتها في الحيز العام كما في المدرسي. ويبقى اعترافها القانوني بالعربية كلغة رسمية ثانية بالبلاد، منقوصاً، ويأتي ليخدم مصالحها كأن يظهرها كدولة ذات تعددية لغوية ثقافية. إلا أن الحقيقة هي عكس ذلك.

لا تحظى العربية بالمكانة التي تستحقها ولا بالوصول إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة من اللغة الأم ومن كونها لغة الهوية للفلسطينيين في هذه المناطق. حيث أدت سيطرة الإيديولوجية الصهيونية على الأجهزة الرسمية للدولة بما فيها المدارس، إلى احتلال اللغة العربية وتهميشها أو تشويهها (أماره، ٢٠٠٢). وعلى الرغم من أنها لغة رسمية ثانية بالبلاد، إلا أنها بالكاد تلعب دوراً في

المجالات العمومية وعلى مستوى الدولة، وتبقى لغة رسمية على المستوى التصريحي فقط (أمارة ٢٠٠٢) ولا يتم تعريفها من قبل مؤسسات الدولة كلغة قومية للأقلية العربية.

العبرية لغة مهيمنة في المشهد اللغوي للأماكن العامة وفي الحيز العام الإسرائيلي (أمارة، ٢٠٠٦)، مثل اللافتات في الشوارع وأسماء المدن والقرى. وهي اللغة المهيمنة في المكاتب الحكومية والمؤسسات الرسمية والجامعات. من هنا، فإنها لغة المكاتب الرسمية أيضاً. تطلب المؤسسات الرسمية كالتأمين الوطني أن تكون المكاتبات بينها والتوجه إليها باللغة العبرية، وتطلب ممن يتوجهون إليها بمكاتبات بالعربية أن يقوموا وعلى حسابهم بترجمة وثائقهم. وقد قام مركز "عدالة" القانوني بالتوجه لهذه المؤسسة "بطلب إصدار تعليمات إدارية تلزم بقبول الوثائق باللغة العربية المقدمة لها في كافة فروع المؤسسة في البلاد"، نظراً لكونها لغة رسمية، كما هو منصوص عليه في القانون، "حيث يفرض ذلك على السلطات استخدام اللغات الرسمية في نشراتهم". (الاتحاد، ٢٠٠٦، ١١، ٣٠: ٦)

إن اللغة العبرية هي لغة التلفاز والبرامج التربوية والترفيهية، وتحتل غالبية ساعات اليوم، وتلعب اللغة العبرية هنا دوراً أكبر من كونها أداة تقديم معلومات للقارئ؛ حيث إن كثيراً من المستهدفين في كثير من الحالات هم من القراء العرب. فتأتي اللغة العبرية لتحل في وعيهم مكان اللغة العربية، وتحمل بذلك أيضاً وظيفة رمزية تدل على تبوّؤها منصب أعلى من اللغة العربية وتحث العرب على استعمالها.

مقارنة باللغة الإنجليزية التي لا تُعتبر لغة رسمية، ففي كل قطاع عام تقريباً هناك استعمال للغة الإنجليزية فيه (أمارة، ٢٠٠٦)، وتشكل أيضاً لغة العولمة وعالم الاتصال الإلكتروني التي تشد المراهقين وتدفعهم إلى استعمالها ويتم تعليمها كلغة إلزامية في كافة المدارس، وليس الأمر كذلك بالنسبة للعربية. وتظهر اللغة الإنجليزية بأحرف بارزة في العديد من الأماكن. بينما تختفي العربية في الكثير من اللافتات أيضاً في المحلات التجارية العربية، إضافة لاستعمالها بشكل خاطئ في لافتات الشوارع، سواء من ناحية مطبعية ككتابة الأسماء بشكل غير صحيح أو بسبب كتابة الاسم العبري للبلد أو الشارع بأحرف عربية أحياناً غير صحيحة. فتكتب عكو بدل عكا ويافو بدل يافا و"تسبوري" بدل صفورية. انعكس تهويد المكان لغوياً أيضاً من خلال تخليد قادة الصهيونية بأسماء الشوارع كشارع بن غوريون وإيتسل وليحي (مجموعات عسكرية) أو دينية - رامبام. وتقوم بتحويل أسماء شوارع عربية إلى عبرية، فشارع الجبل في حيفا أصبح "جادة الصهيونية"، وساحة الحناطير تحولت "لساحة الاستقلال".

هذه الأمور مجتمعة أدت إلى أفول دور العربية وفقدان حيويتها (vitality) داخل الحيز العام في إسرائيل (أمارة، ٢٠٠٦). ويجمع باحثون في مجال علم اللغة الاجتماعي كما يقول أمارة (٢٠٠٤)

على أن اللغة العربية تعاني من التآكل اللغوي ومن الخسارة اللغوية (Language attrition & Language Loss)، بمعنى أن هناك تراجعاً في اللغة العربية - العامية والفصحى - إن كان ذلك في المبنى (المفردات، اللفظ، القواعد) أو في مجالات استعمالها. فالازدواجية الكلامية (diglossia) لتكلمي العربية في إسرائيل مركبة أكثر مما هي عليه في الدول العربية. كون العربية الفصحى مقصورة في المجالات العامة وبشكل محدود وكون العبرية تسبقها وتحتل مكانها، بالتالي فإن دورها يبقى محدوداً جداً. أثر استعمال اللغة العبرية في الحيز العام الإسرائيلي وسيطرتها عليه مقابل إقصاء اللغة العربية، إلى ازدياد استعارة مزايا لغوية منها في كل مجالات الحياة وبين كل فئات الأجيال، بغض النظر عن جنسهم وثقافتهم.

يشير صباغ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) كذلك لقضية "تهجين اللغة والخطاب العربي ككل والتي تتم بشكل متعمد واع عن طريق المحاكاة" (lx). ويقول إن الظاهرة منتشرة في كافة المستعمرات السابقة والحالية في العالم الثالث، وأيضاً في كافة المجتمعات العربية كونها مستعمرات سابقة، وهي نتاج فرض المستعمرين لغتهم وثقافتهم على المستعمرين وفي الوقت ذاته تهميش اللغة والثقافة المحلية (lxi)، ولا يخلو مجتمع من ممارستها.

مكانة اللغة العربية في الحيز المدرسي:

إن ما تعانيه اللغة العربية في الحيز العام، ينعكس على الحيز المدرسي كذلك، وعلى حب الطالب والمعلم على حد سواء لهذه اللغة واستعمالهم لها وكيفية هذا الاستعمال. فلا مجال للفصل بين الممارسات اللغوية خارج نطاق المدرسة ودخلها. وتؤثر السياسات العامة للتعليم العربي والخاصة في التعامل مع اللغة العربية مباشرة في هذه القضية. ينعكس ذلك ميدانياً بعدة أشكال ويتأثر بعدة عوامل نقدمها كالتالي:

- نقص وقدم الكتب التدريسية باللغة العربية: لا توجد كتب خاصة بالمدرسة العربية في مجال العلوم. وتؤدي آلية المصادقة البطيئة على الكتب المدرسية، وعدم تشجيع نشر الكتب بين الكتّاب العرب في المدارس العربية بينما يتم تيسيرها في الوسط اليهودي، إلى اعتماد الكتب المترجمة من العبرية كونها عملياً الكتب التعليمية المصادق عليها. لكن الأمر لا يقف عند هذه النقطة، فالتأخير في الترجمة والذي يستهلك فترة طويلة، يؤدي بدوره إلى تأخر المدرسة العربية من تبني المناهج الجديدة وتدريسها. عادة ما تكون الفجوة الزمنية بين المهاجرين في حدود ٢ - ٤ أعوام. هذا الأمر يؤثر بدوره في الطلاب من حيث ضعف استخدام اللغة العربية في العلوم، وبالتالي في الحياة العامة ويترك أثره أيضاً في الشخصية الوطنية للطلاب (١٤٦- ١٥٢: HRW، محاميد ٢٠٠٦). وجبهم للغته الأم واستعمالهم لها، بعد أن ذوتوا المصطلحات العبرية والإنجليزية. أما كتب اللغة العربية فهي قديمة غير متجددة، فالمنهاج القائم للمراحل

الثانوية يعود لسنة ١٩٨١ ، وتأتي النصوص الأدبية فيه عديمة اللون من الناحية القومية رغم أنها تحوي أدباً محلياً فلسطينياً ، إلا أن القطع المختارة حيادية ولا تقوّي انتماء الطالب لقوميته أو الشعور بالفخر لديه كما نوه فوراني (٢٠٠٦) . في حين تأتي كتب المرحلة الابتدائية معقمة من كل توجه قومي أو سياسي ، وتخدم أهدافاً لغوية وظيفية بحتة . نوه أبو حنا (٢٠٠٦) أن هناك برنامجاً جديداً قد اقر سيتم تطبيقه في العام الدراسي القادم ٢٠٠٧/٢٠٠٨ . اختصر الكثير من النصوص وركز على عدد أقل منها وشمل أدباً فلسطينياً .

● سيطرة عبرية على إقرار المناهج : إن سيطرة شخص يهودي على رئاسة اللجان التي تفحص المناهج أدّى إلى تلاشي بعض الإصلاحات الإبداعية في الطريق ما بين المناهج والمقتطفات الأدبية التي تم إقرارها ، فما زال " الطلاب العرب يطالبون بالاندماج في القيم اليهودية والطموحات الصهيونية على حساب تنمية وعيهم القومي وحس الانتماء لشعبهم " (Barak, 2004 (lxii) . بالرغم من أن رئاسة اللجان لم تعد حكراً على اليهود ، ويرأسها حالياً عربي ، إلا أن الأعضاء اليهود فيها والمستشارين المرافقين من اليهود يؤثرون في سياسة ما يتم إقراره أو حذفه أو تأجيله . وقد نبه أبو حنا (٢٠٠٦) أن تقدماً قد حصل بالأمر ، حيث أقر المهاج الجديد المذكور . والذي عملت على تحضيره مجموعة من الأخصائيين الفلسطينيين ، ويترأس اللجنة رئيس المجمع اللغوي العربي بذاته .

● تقليص ونقص في عدد ساعات التعليم عامة والعربية كلغة أم خاصة : يتبين بشكل عام أن تخصيص الساعات التعليمية للطالب العربي ، تختلف عما يخصص لصالح اليهودي . يحصل اليهودي بالمحمل " في التعليم الابتدائي على ١, ٥٩ ساعة تعليمية ، بينما يحصل العربي في نفس المرحلة على ١, ٣٢ أي أقل بـ ٢٧, ٠ من مثيله اليهودي . أما في المرحلة الإعدادية ، فيحصل اليهودي على ١, ٦٦ ومثيله العربي على ١, ٣٧ فرق ٣٩, ٠ وفي الثانوية فرق ٢٥, ٠ " (محاميد، ٢٠٠٦ : ٩) . هذا عدا عن أن ساعات العربية كلغة أم في المدارس العربية هي أقل من العبرية التي لا تعتبر لغة أمّاً للطالب العربي . أكدت ماضي (٢٠٠٦) ، أن هناك هبوطاً بعدد ساعات التعليم يحدث فجوة كبيرة عند الانتقال من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف الثالث الابتدائي . فمقابل ١٢ ساعة لغة عربية يتعلمها الطالب في الصف الثاني ينتقل الطالب العربي لتعلم ٥-٦ ساعات أسبوعية . وهناك بعض المدارس تأخذ على عاتقها إضافة ساعة أو اثنتين أسبوعيتين لتعليم اللغة لسد هذه الفجوة . بينما يتمتع الطالب اليهودي بالمقابل من ساعات إضافية لا تدخل ضمن ساعات تعليم اللغة الأم لكنها تصب في المجال ذاته ، عندما يتعلم التاناخ (كتاب التوراة) . بالتالي فهو يحصل على العدد المطلوب من لغته . بينما يُعلم القرآن كنص ديني للطلاب المسلمين فقط ، ويشمل كتاب الأدب نصوصاً قليلة جداً منه . يزيد الأمر صعوبة حجم المادة الكبير نسبة لعدد الساعات القليلة .

● إضعاف العربية وتقوية العبرية: تعاني المدارس العربية على مدار السنوات، من توجه واضح في تقوية مكانة اللغة العبرية فيها على حساب اللغة الأم. ينعكس الأمر كمًا ونوعًا، تشهد المدارس العربية تقليصًا في عدد الساعات للعربية لصالح العبرية. ففي عام ١٩٦٥، حصل الطلاب العرب على ٨٢٤ ساعات تعليم بالعربية بينما هبطت عام ١٩٧٣ إلى ٧٣٢. بالمقابل زادت ساعات العبرية من ٥١٢ عام ١٩٦٥ إلى ٧٣٢ عام ١٩٧٣ (الحاج، ١٩٩٦). وما زال مجموع عدد ساعات تعليم اللغة العبرية (٧٦٨) في المدارس العربية اليوم يفوق عدد ساعات تعليم اللغة العربية (٧٣٢) وهي اللغة الأم (أبو سعد، ٢٠٠٦). ونوه فوراني (٢٠٠٦) إلى أن عدد ساعات تعليم القواعد ككل تقلص من ٦ ساعات في السبعينيات إلى أربع حاليًا، مما يدل على السياسات الموجهة بالنسبة للتعامل مع اللغة الأم وتمكن الطالب العربي منها وإتقانها على أصولها وقواعدها.

إن تعلم العبرية يبدأ من الصف الثالث (وفي بعض المدارس من الصف الثاني) إلى الصف الثاني عشر. فالعبرية لا تُعلّم كلغة ثانية، بل كلغة دولة، فيتعلم الطالب العربي العبرية ليس فقط لإحراز كفاءات ووظائف في اللغة فقط، بل ليتعرف على الثقافة اليهودية أيضًا ويكون مخلصًا لدولة إسرائيل (الحاج، ١٩٩٥). تقول ماضي (٢٠٠٦)، أن العبرية وحتى الإنجليزية يعتبرها الطالب كلغة حياتية والعربية كثانوية. وأكد فوراني (٢٠٠٦) أن هذه الأمور جعلت الطالب لا يحب لغته العربية. كما أن مضامين اللغة العبرية تعلم بزخم أكبر من اللغة العربية في المدارس العربية. لقد أكد جميع المشاركين في البحث أن التقليل في عدد ساعات تعليم اللغة العربية مقابل زيادة ساعات العبرية، إضافة لكونه غير كاف بالأصل، يؤثر بدوره سلبًا على إمكانات تعليم اللغة العربية والموقف منها. وتنعكس تقوية العبرية على حساب العربية أيضًا في كونها لغة التدريس في الجامعات، بما فيه تدريس اللغة العربية حيث تُدرس نصوصها الأدبية باللغة العبرية (تمنازع، ٢٠٠٦؛ ماضي، فوراني، أبو حنا: ٢٠٠٦) (lxiii). يشبه الأمر تدريس اللغة العربية بالتركية في المدارس الحكومية في الفترة العثمانية قبل قرن من الزمن.

إن تعليم العبرية في المدارس العربية ينبغي كشف الطالب العربي على الأدب العربي (الحاج، ١٩٩٦) (lxiv)، وإلى غرس المعرفة العميقة والمكثفة لديهم عن "الثقافة والقيم اليهودية في الماضي والحاضر" (lxv). يتعلم الطلاب العرب العبرية في المدارس العربية من خلال كتاب "تاناخ" وغيره؛ إضافة لتعليم منهجي للأدب العبري من أجل تقوية النظرة والتقييم الإيجابي لهذه اللغة وثقافتها ولغرس تقبل الطالب العربي حق اليهود في أرض إسرائيل (lxvi).

(شاي، تسميح وبار، ١٩٨٨: ٢٦-٢٧)

● الدمج اللغوي بين العربية والعبرية: هناك من يسميها التهجين اللغوي (صباغ، ٢٠٠٥/٢٠٠٦)، أو

الازدواجية اللغوية (الحاج، ١٩٩٦)، لدى الطالب العربي محدثها تعليم العبرية للعرب . والذي يخلق كما ينوه الحاج ، ازدواجية لغة وثقافة بينما تعليم العربية لليهود يخلق وسائل اتصال سطحية مع المحيط الذي يتكلم العربية (١٩٩٦)، هذه الازدواجية اللغوية حاصلة أيضاً في الحيز العام (أمارة، ٢٠٠٦) . يظهر استعمال الطلاب لمصطلحات باللغة العبرية والإنجليزية في حياتهم اليومية خارج وداخل المدرسة كبديلة للعربية ، بسبب تأثير عصر العولمة التي تسيطر فيه الإنجليزية على وسائل الاتصال ، إضافة للعبرية المسيطرة في الحيز العام الإسرائيلي ؛ مما يترك أثره المباشر على الطالب العربي أيضاً .

أكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن دخول العبرية تاريخياً منذ الحكم العسكري كلغة أساسية رسمية في الحيز العام إضافة للانقطاع عن العالم العربي في تلك الفترة ، والذي رافقه انقطاع ثقافي خاصة عن وسائل الإعلام والصحف العربية ، انعكس سلباً . سيطرة العبرية غير مقصورة على الاستعارة بالحيز العام ، بل تتجاوزها إلى المدرسة .

● اللغة المحكية بديلة للفصحى : يتحدث الباحثون عن ازدواجية لغوية ما بين الفصحى والعامية - المحكية لدى الطالب العربي تبدأ من السنوات الأولى للتعليم وتستمر لاحقاً (دعيم، ٢٠٠٦) ^(lxvii) . لكن الصحيح أن اللغة الفصحى معدومة تقريباً من الاستعمال اليومي وتحل محلها اللغة المحكية - العامية ، التي تحمل العديد من اللهجات مما يصعب من وصول الجملة بتركيبها اللغوي الصحيح للطالب (ماضي، ٢٠٠٦) . هذا الوضع لا يميز المدرسة العربية فقط ، بل إن كليات إعداد المعلمين كما أكد قناز (٢٠٠٦) تُدرّس بالعامية وما يحدث هناك هو تعليم عن اللغة وليس تدريس اللغة . وينبع عن هذا الأمر إشكاليات عدة . فقلة ممارسة اللغة تفرز بدورها طريقة حديث غير صحيحة وتزيد من الحاجز النفسي ومن شعور الطالب بالخجل من التحدث بالفصحى : كونه يعلم أنه لن يتكلم لغة سليمة فيحجم عن التكلم بالفصحى . وتبقى الفصحى بعيدة عن الاستعمال وتنحصر على مهيتين فقط (قناز، ٢٠٠٦) ، ويتم استعمالها بشكل محدود .

● مضمون النصوص : "المنهاج ككل سيئ" ، لربما تلخص هذه الجملة التي قالها السيد فوراني في المقابلة معه الأمر . لكن مع هذا ارتأيت أن أفضل الإشكاليات التي يحملها النص اللغوي العربي في المدرسة العربية ، وانعكاس ذلك على الطالب ولغته العربية .

- المنهاج ككل قديم غير متجدد وغير متغير : بعد ربع قرن منذ صدور المنهاج السابق ما زالت النصوص على حالها لم تتغير ، وتعود المسؤولية في ذلك إلى السكرتارية التربوية في الوزارة . بينما تتجدد المناهج في الوسط اليهودي كل ٥ سنوات (كتاني، ٢٠٠٦) ^(lxviii) . يشتكي المعلمون من نوعية النصوص ومن بُعدها عن الطالب وعن حياته وواقعه المعاش (فوراني، ٢٠٠٦) ، حيث يخصص

القسم الأكبر منها للأدب الجاهلي ١٨٠ : ١٨٥ ساعة في الوجدتين الأساسيتين للمرحلة الثانوية^(lxix). مجموع النصوص الأدبية منذ عام ١٩٨٢ يبلغ ٤٤ نصاً توزع كالتالي: ٢٢ نص شعر قديم، ١١ حديث، ٣ مقالة، ٨ فن قصصي (برانسي، ٢٠٠٦)^(lxx). يؤكد أبو سعد أن "دراسة اللغة والأدب في المدارس العربية مبدئياً لا تزال تتشكل وفق نسخة منهاج رئيسة أصدرت في منتصف السبعينيات" (٢٠٠٦: ١٩) والمهاج المجدد لم يتغير كثيراً. عدا عن أن الكتب غير متنوعة من الناحيتين: الثقافية والتربوية.

- العدمية القومية مقابل التوجيه لحب الدولة: يجمع الباحثون على أن "الهوية الفلسطينية في الحقيقة يتم تجاهلها أو حتى قمعها" (Al-Haj, 1996; Ma'ri, 1978) وهذا بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية، وتأتي نصوص المرحلة الابتدائية كلها التي يحملها كتاب "الرائد"، خالية هي أيضاً من أي تأجيلها نص يتحدث عن هوية قومية.

تتخصر الخصوصية التعليمية للطلاب العرب في المناهج التدريسية على النواحي الفلوكلورية ويغيب الانتماء الوطني كبعد مركزي أساسي. وقد اعتمدت بعض المدارس، هذا المجال منفذاً للوصول للهوية القومية والتعريف بها، كالمدراس الخاصة التي بدأت بإحياء أسبوع التراث الفلسطيني.

إن تفرغ العربية من فحواها القومي لا يقف عند هذا الحد، بل يتخطاه إلى هدف تعزيز تعريف مفهوم إسرائيل كدولة يهودية صهيونية. ويأتي قانون التعليم في إسرائيل ليعكس ذلك كما نوهت في بنود سابقة. ويتحدث عن "يهودية الدولة ويهودية الوطن"، دون التطرق إلى وجود حق للشعب الفلسطيني في هذا الوطن.

- نقص في النصوص المعلوماتية: هذه النصوص التي تساعد الطالب في حياته اليومية والتي يحتاجها خاصة في عصر العولمة، ناقصة في المهاج بينما تركز الامتحانات ذات المستوى العالي على نوعية كهذه من النصوص، مما يدخل الطالب في مشكلة تزداد عند الانتقال لصف أعلى؛ حيث تبقى مهاراته بنفس المستوى ولا تتطور وينعكس ذلك في الامتحانات ونتائجها. ويعود ذلك لنوعية النصوص إضافة لأساليب التعليم، والتي لا تأخذ بالاعتبار فروقات فردية بين الطلاب: طالب كلي، مقابل طالب سمعي أو بصري. فيفشل بينهم من لا تلائم قدراته الطريقة التعليمية المتبعة.

- فقر شديد بالمفردات الأساسية: هذا الوضع موجود في كتب الصفين الأول والثاني الابتدائي، مما يحدث فجوة كبيرة بينها وبين كتب الصف الثالث، ويفرز بدوره ضعفاً لغوياً يبرز خاصة في صفوف الثالث ويستمر بعده. إضافة لأن الكتب التي تأتي في المراحل التي تليها تحتاج هي نفسها لإعادة نظر.

● المادة المقررة ضخمة ومرهقة : خاصة المادة المطلوبة للامتحان النهائي (البجروت) للمرحلة الثانوية . مما يجعل المعلم يختار الكم لا الكيف . فبدل أن يتركز في تذوق القطعة الأدبية وجماليتها ، يشدد على أهمية إنهاء المادة المقررة ، فيتحول بالتالي الكتاب إلى منهج ومرجع بحد ذاته .
(أبو حنا، ٢٠٠٦؛ فوراني، ٢٠٠٦؛ ماضي، ٢٠٠٦؛ كتاني، ٢٠٠٦)

● المعايير التعليمية غير مفصلة : بالنسبة إلى كل صف في المراحل الابتدائية ، مما يؤثر سلباً على التخطيط ككل .
(أبو خضرة)

بعض الإشكاليات تتعلق بالمعلمين أنفسهم:

- القدرات والمستوى التعليمي والتأهيل المهني : في هذا الأمر قالت ماضي : "إن المنهاج يتغير لكن المعلمين لا يعلمون بذلك" ، وأكدت " أن الخطأ يبدأ من كليات ودور إعداد المعلمين ؛ حيث يتم تأهيلهم للتعامل مع الكتاب على أنه هو المنهج - المرجع الموجه . فيقيسون نجاحهم بكم المادة وليس بجودتها ، الأمر الذي يغذيه الكثير من الأهالي الذين يقيسون نجاح أبنائهم بكم المادة التي تعلموها " . وبين فوراني أن هناك تفاوتاً بين معلم وآخر وأن المشكلة تحدث عندما يتعامل المعلم مع الكتاب على أنه هو المنهاج ، ولا يبحث عن نصوص بديلة . وأوضح أبو خضرة ، أن هناك قلة عديدة ونقصاً في المرشدين المختصين في الحقل اللغوي . وأكد كتاني أن هناك قصوراً في إعداد المعلمين للتعامل مع آثار أدبية وملاحقة التطور السريع في الأدب وفي المجال التربوي . بالإضافة إلى أن إمكانات القبول للكليات والجامعات بموضوع اللغة العربية سهلة ، مما يؤدي لوصول معلمين غير أكفاء للموضوع . وأكدت برانسي (٢٠٠٦) أن الجامعات تزود القليل خاصة بالقواعد والذي يُدرّس بدوره باللغة العربية حتى النص القرآني . وشددت على أن الأزمة بالأساس هي في عدم الإعداد الكافي للمعلم . لكن حتى لو وجدت الحلول ، ستبقى الإشكالية قائمة . لأن هناك صعوبات جمة أخرى يواجهها المعلم والطالب مجتمعة في قضايا المناهج وعدد الحصص وضيق الوقت واتساع المادة وكثرة المواضيع التي لا تدرس ، والمهمة التي يأخذها المعلم على عاتقه في أن يميز بين المهم والأهم وعلى ماذا يجب أن يركز من المادة التي أمامه .

- أساليب التعليم : أكد جميع المشاركين أن الكثير من المعلمين يميل وفي مراحل التعليم المختلفة لاستعمال طريقة التلقين ويطلب من الطالب الحفظ ، فيتحول بدوره إلى مُتلقٍ سلبي ولا يكون شريكاً نشطاً في العملية التعليمية ، مما يكسبه مهارات لغوية غير كافية تنعكس في نتائج الامتحانات . وأوضحت ماضي أن تراكم المعلومات يكون منقوصاً وخاطئاً وغير ملائم ؛ خاصة في المراحل الابتدائية . بينما يبقى صوت التلميذ مغيباً في المراحل التالية حتى الثانوية وينعدم التوجه الإبداعي (فوراني، ٢٠٠٦؛ كتاني، ٢٠٠٦) ويتحول التعليم للفهم دون الحوار أو الاستنتاج ، ويكون

الطالب بذلك خاملاً (برانسي، ٢٠٠٦). وشددت دعيم (٢٠٠٦) على أن إشكاليات تدريس اللغة العربية تعود لمراحل الطفولة المبكرة وتنحصر في طرق تعليم اللغة.

- معلمون حياديون سياسياً: ما أسماهم فوراني وأبو حنا معلمين "خَنُوعين" لا يربون للهوية ويخافون على وظائفهم. هذا الأمر فردي وليس جماعياً، ويختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لآخرى (توسعت بهذا الأمر في بنود سابقة).

وما قاله كتاني عن وضع التعليم في المراحل الثانوية يلخص الأمر، "إن تجمع عدة أسباب كغياب استراتيجية تعد مخططات وترجعها لأفعال قصيرة المدى، إضافة لغياب معلم قادر ووجود أهداف عامة - تشكل معاً كعب أخيل". هذه الأمور مجتمعة تؤدي لإشكاليات جدية وحقيقية في تعليم وتعلم اللغة العربية وتضعها في أزمة تنعكس مباشرة لدى الطلاب. لكن قبل أن نذكرها يجب التأكيد على أن الطلاب العرب من ناحية كفاءاتهم وقدراتهم الطبيعية لا يقلون عن أي طالب آخر. وإن "الإشكاليات تنحصر في مجال الفعل، أي تأجيلها في المهارات المكتسبة" كما قال أبو خضرة.

الإشكاليات اللغوية كما تنعكس لدى الطالب العربي:

● تدنّي مستوى الكفاءات الوظيفية في اللغة العربية الفصحى: تدل على ذلك نتائج الامتحانات القطرية في المدارس الابتدائية، وأيضاً نتائج الامتحانات النهائية الثانوية "البحرود"، والتراجع الكبير باستعمال اللغة العربية وخاصة الفصحى في الحيز المدرسي. إضافة لعوامل خارجية، كسيطرة اللغة العربية والإنجليزية على برامج التلفزيون وسيطرة العبرية على الحيز العام. إن اللغة الفصحى لا تُستعمل كلغة للتدريس، حتى في حصة اللغة العربية حيث يميل المعلمون للتحدث باللغة العامية، بينما الامتحانات والنصوص تكون باللغة الفصحى، مما يخلق صعوبات جدية لدى الطالب. تنعكس في الفجوة الكبيرة بين تحصيل الطلاب العرب في الامتحانات القطرية للغة العربية كلغة أم مقارنة بنتائجها لدى الطلاب اليهود في لغتهم الأم العبرية، وذلك في موضوعي فهم المقروء والكتابة للصفين الرابع والثامن. ويعود ذلك لمجموعة من الأسباب ذكرت سابقاً.

تبين لائحة معدل التحصيل في فهم المقروء والكتابة في اللغة الأم في المدارس العربية واليهودية في الصفوف الرابعة والثامنة لعام ١٩٩٦، النتائج المتدنية في معظم المهام التي تم فحصها في الاختبار على المستويات المختلفة. فكلما ارتفع الجيل ارتفعت الفجوة. مقارنة بين صف رابع وثامن زادت الفجوة في فهم المقروء بين العرب واليهود من ١١,٧ إلى ١٧,٥. أما في الكتابة فتقلصت من ٣٣,٢ إلى ١٥,٩؛ وبين العرب أنفسهم مع ارتفاع الصف هبطت نسبة النجاح في فهم المقروء من

٣, ٦٠٪ إلى ١, ٥٦٪. بينما في التعبير الكتابي ارتفعت من ٥, ٣٩٪ إلى ٢, ٥٤٪. (أمل ٢٠٠٢،^(Lxxii) ولا يختلف الوضع كثيراً في المرحلة الثانوية، حيث تدل نتائج الامتحانات أن العربية مقارنة بمواضيع أخرى تعاني أزمة خاصة. تتراوح نتائج الامتحانات القطرية في مكانها وتقارب ٦١٪ في اللغة العربية، بينما تصل في العربية الرياضيات إلى ٧٠٪ والإنجليزية إلى ٣, ٧٦٪ (كتاني، ٢٠٠٦).

- التهجين أو الدمج اللغوي: بمعنى أن يقوم الطالب باستعمال مرادفات بالعربية أو بالإنجليزية، ويدل هذا على ابتعاد الطالب عن لغته. ويؤكد فوراني "أن الطالب لا يحب لغته، وأن اللغة المحكية تحولت للغة هجينة". وذلك بتأثير العوامل السابقة التي ذكرت. وبينت ماضي "أن الطالب عملياً يتعلم العربية كلغة حياتية من المدرسة والشارع والتلفاز وغيره وكذلك الإنجليزية، فتصبح العربية بالنسبة له لغة ثانوية وليست أداة استعمال".
- نفور من المواضيع وعدم تَمَاه مع الشخصيات: تبين أن تركيز الكم الأكبر من النصوص في الأدب الكلاسيكي، مع بعد مضامينه وقيمه عن عالم الطالب، إضافة لكم المادة الهائل المطالب بالامتحان بها، يُثقل على الطالب خاصة مع أسلوب التلقين والحفظ، ويؤدي إلى نفوره من لغته والاستهزاء بشخصيات الكتب بدلاً من التماثل معها. (فوراني، ٢٠٠٦)

تلخيص:

لقد عملت الدولة العربية منذ قيامها للسيطرة على جهاز التعليم العربي وجاءت سياساتها مكملية للسياسات التي سبقتها، وهدفت إلى تفرغه من أو تأجيلها مضمون قومي أو أي انتماء للشعب الفلسطيني، وحاولت تشويه هوية الطالب القومية وإحلالها بإسرائيلية. ثم ذلك من خلال محاولة فرض القيم العربية والإيديولوجية الصهيونية في كافة المجالات التعليمية من التاريخ للجغرافيا للغة، فسيطرت على الجانب الإداري كما على الأهداف والمضامين وعلى توزيع الموارد. ورغم أنها سمحت باستمرار التعليم في المدارس العربية باللغة العربية واعترفت بها قانونياً كلغة رسمية، إلا أنها عملت على تهميشها في الحيز العام وعلى الانتقاص من مكانتها في الحيز المدرسي، وهدفت إلى تحويلها إلى أداة اتصال، وليس كوسيلة للتعبير عن الهوية أو مركب من مركباتها، مما أدى إلى أفول دورها وفقدانها لحيويتها. إلا أنها لم تنجح أن تفك الرباط القائم بين اللغة والهوية القومية. فكونها لغة البيت ولغة الحديث والاتصال بين أفراد المجتمع الفلسطيني، حافظ على بقائها لغة أساسية بينهم على الأقل. هذا الاستعمال للغة ينحصر بالأساس في اللغة المحكية، بينما شهدت الفصحى تراجعاً في مكانتها. ومع أن المدارس مُنعت من الاضطلاع بدور في عملية التربية للهوية، حاولت الدولة أن تحولها لحيز "مُعَمَّم" من كل تدخل سياسي، إلا أنها لم تنجح. فقد أفرز ذلك ردود فعل عكسية لدى الكثيرين من الطلاب والمعلمين وجعلهم يقومون

بنشاطات متنوعة بعضها سرية وبعضها التافاهة ؛ إضافة لأخرى علنية تثبت الهوية القومية . وكان للمدارس الأهلية الدور البارز في هذا المجال كونها تملك حيزاً أوسع من نظيرتها الحكومية ، وتبعيتها لها أقل .

جاءت الأنشطة العلنية والسرية التي قامت بها جماعات من المعلمين من الوطنيين في فترة الحكم العسكري ، كجماعة " زملاء مخلصون " (lxxiii) و " جماعة اتحاد المعلمون الديمقراطيون " لتكون مثلاً لهذا التصدي . إضافة للدور الريادي للجمعية المسيحية العالمية في تشجيع التعليم الجامعي بين الفلسطينيين ، ولحركة النهضة النسائية في محو الأمية ورفع الوعي السياسي بين النساء .

انعكس الوعي الجماعي كعامل حاسم في تحديد مستقبل الشعب في كتابات الباحثين أيضاً ، فعرض مرعي في الثمانينيات برنامج التربوي للتصدي والتغيير ، وجاءت مبادرات الأطر الجماهيرية والسياسية العربية مكملة لهذا التوجه ، كلجنة متابعة قضايا التعليم العربي بالتنسيق مع الاتحاد القطري لأولياء أمور الطلاب ، في التسعينيات " التي طرحت مشروع التربية للهوية الوطنية كمشروع تربوي شامل . وتبنت جمعية حقوق الإنسان مشروعاً مشابهاً تعامل مع الطلاب على أنهم شركاء حاضرون في صياغة البرنامج وفي حفظ الهوية والذاكرة والمكان ، وشدد على قضايا الأرض والسكن والتهجير " (lxxiv) . وتقوم جمعية الثقافة العربية منذ تأسيسها بتبني قضية المناهج العربية وضمنها اللغة العربية ومستوى تدريسها وما يعترها ، كجزء من مباحث الجمعية العربية الأساسية^(٤) . وكان للحركات السياسية - وما زال دور ريادي في قيادة هذه الحركة ضد السلطة ، ومن خلال ناشطها المندمجين أيضاً في الحقل التربوي .

نظرياً ، إن النهوض باللغة العربية ومكانتها ، خاصة الفصحى . يتطلب إحداث تغييرات جذرية في جهاز وأهداف ومضامين التعليم العربي ككل . عملياً هذا الأمر صعب جداً ، ويتطلب القيام بمحركة والتصدي المستمر لسيطرة الدولة وسياساتها على المدرسة العربية . وتبقى الإمكانية الأخرى الممكنة من خارج الإطار المدرسي ، عن طريق تكثيف الجهود الجماهيرية للحركات الوطنية والمؤسسات التربوية في العمل على خلق وعي بديل ، وتحضير برامج لا منهجية تقوي اللغة وتقوي العلاقة بين الطالب ولغته الأم . على يكون للعائلة العربية دوراً أساسياً في هذه العملية ؛ خاصة مع انكشاف الجيل الجديد لعصر العولمة وإمكانياته الإلكترونية والتي تسيطر فيها اللغة الإنجليزية ، بينما تسيطر العبرية على الحيز العام . فالأزمة بالأساس تكمن في الممارسات اللغوية خاصة لجيل الشباب .

رغم كل العوائق التي تقف أمام اللغة العربية للفلسطينيين في هذه المناطق ، إلا أنهم نجحوا في

(٤) المصدر السابق .

الحفاظ على هويتهم العربية الفلسطينية، من خلال الحفاظ على لغتهم الأم كمركب أساسي في هويتهم إضافة للمعركة على الأرض والمسكن، وكانت معرفتهم على اللغة معركة كرامة وبقاء. تبقى العربية لغة معافاة تنقل من جيل إلى جيل وتُستعمل في سياقات وحيّزات كثيرة. فالمشكلة ليست فيها ذاتها، بل في وسائل وطرائق تدريسها من قِبَل المعلمين وفي الأهداف والمناهج الموضوعة أمامها من قِبَل الوزارة. وتحتوي هذه اللغة على كل مقومات الحياة والتطور. والإشكالية لدى الطلاب ليست في كفاءاتهم وقدراتهم الطبيعية، لكنها محصورة لديهم في مجال الفعل، أي في المهارات المكتسبة وليس في الفهم والتنفيذ. وتبقى المسؤولية للتوعية للهوية وللانتماء القومي مسئولية البيت والمجتمع بكافة هيئاته. فكما قال أبو حنا (٢٠٠٦): "إن اللغة والهوية الكرامة متصلة ببعضها البعض ومن يقدر اللغة ويقدر ذاته يدافع عنها وهذا هو المفتاح الأساسي، وعليه يجب خلق تيار وموقف مبدئي". وتلخص أقوال فوراني (٢٠٠٦) الصورة عن أن "هذا ما تبقى لنا، ولا أحد يقوم بدورنا بدلنا، وإن رقابة المعلم هو ضميره. على المعلم أن يرى في التعليم رسالة، ورسالة سامية جداً. كجزء من معركة ثقافية حضارية. حيث لا يمكن مصادرة العقل والثقافة مهما صادروا الأرض. ولم يتبق لنا إلا العلم". معرفتنا ثقافية، معركة على اللغة ومن أجّلها.

توصيات:

رغم الصعوبات التي يعاني منها تدريس اللغة العربية، إلا أن العاملين في الحقل والباحثين يجمعون على أن هناك إمكانات حقيقة في النهوض باللغة العربية؛ كونها لا تعيش أزمة بذاتها وإنما تأتي كانعكاس لوضعيتها كأقلية قومية. هذا الأمر يتطلب تكثيفاً للجهود بين كل الأطراف والتعاون فيما بينها في بناء وتطبيق المناهج والبرامج البديلة. الإمكانات المطروحة يتطرق بعضها للجانب القيمي والتربية للهوية وجزؤها الآخر للجانب الوظيفي للغة^(Lxxv):

- إعادة صياغة أهداف التعليم ككل وتعليم اللغة العربية ضمنها. والربط ما بين الأهداف وكيفية انعكاسها في النصوص المختارة وفي طرق التدريس بشكل يضمن للطلاب ملكة لغوية ويعمل على تعميق جذور الانتماء الفلسطيني النشط والاعتزاز به.
- إعادة بناء المنهاج القائم بكليته. يتطلب الأمر العمل على: تغيير بنوعية النصوص المختارة وبالتوزيع القائم بينها، كاختيار نصوص عصرية تتجاوب مع احتياجات الطالب وتقليل نسبة النصوص الكلاسيكية في المراحل الثانوية؛ تقديم أعلام فلسطينية أصلية للتوحد معها والافتداء بها؛ عدم التقييد بالكتاب كمرجع بل البحث عن مراجع بديلة؛ بناء برامج خاصة للذين يتخصصون في اللغة العربية في المدارس الثانوية؛ تغيير في المهارات التي يطرحها المنهاج وألا تقتصر على العنصر اللغوي فقط.

- المطالبة بزيادة عدد حصص اللغة العربية إلى ٥ حصص في المراحل الثانوية وإلى ٧ على الأقل في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث - وذلك لسد الفجوة الناتجة عن الانتقال من ١٢ ساعة تعليم لغة إلى ٥- الوضع الحالي . من الممكن أن يكون ذلك من خلال زيادة حصص إضافية لا تُدمج ضمن حصص العربية، ومنها حصص لتعليم نصوص قرآنية مثلاً وحصص للمطالعة، وحصص للقواعد .
- لأهمية دور المعلمين العرب في عملية التحرير التربوي والتشوير الفكري، من المهم إقامة دورات مهنية للمعلمين تثري المعرفة وتعالج أساليب التدريس؛ زيادة عدد مرشدي اللغة العربية؛ التشديد في شروط القبول للجامعات وكليات إعداد المعلمين بموضوع اللغة ورفع المستوى التعليمي والمطالبة بتدريس العربية باللغة العربية؛ فصل المهارات والمواضيع في اللغة العربية وتوزيع حصص الأدب والقواعد على معلمين مختلفين .
- ترسيخ الوعي لدى المعلم والطالب بقوة اللّحمة بين اللغة العربية والهويتين : الفردية والجماعية . هذا الوعي يجب توطيده بين المعلمين أولاً لينقل إلى التلاميذ .
- في قضية الازدواجية اللغوية الاقتراح هو : تشجيع المدارس لبيادر بعضها إلى تبنيّ تعليم المواضيع كلها باللغة الفصحى، والترويج لتلك المدارس وتشجيعها ودعمها والسعي لتوسيع دائرتها. وإدخال اللغة الفصحى منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتيسير تعليمها وإقامة الصلة بالكتاب منذ المراحل الأولى . والانتقال إلى التحدث باللغة الفصحى في الحصص ، على الأقل في حصة اللغة العربية .
- تغيير أساليب التعليم من التلقين للإبداع والمشاركة وتوسيع آفاق الطالب وتذويت اللغة العربية، بالإمكان عمل ذلك بعدة طرق : مأسسة المطالعة في المدرسة العربية من خلال تعيين حصص وتشجيع المنافسة في المطالعة؛ السعي لإنشاء مجلات للتلاميذ تجتذبهم بالمادة الممتعة المفيدة وترسخ تعاملهم مع اللغة السليمة وتشجعهم على التعبير الحرّ والمشاركة الفعالة؛ العمل بشكل تقاطعي بين المواضيع التدريسية، بمعنى التمحور في موضوع واحد في كل الحصص التعليمية والتنسيق بين معلمي المواضيع المختلفة؛ مما يساعد على استعمال المعرفة المكتسبة السابقة والاستفادة منها؛ تشجيع التعليم الجماعي ضمن الإطار المدرسي وخارجه .
- تأسيس معهد أبحاث لتخطيط تعليم اللغة العربية وتشجيع التخصص والبحث العلمي ومعالجة قضايا مختلفة، منها : تيسير قواعد اللغة وأساليب تدريسها؛ كيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة (التليفزيون والحاسوب) لتعليم العربية وآدابها؛ تطوير مجال " الفاعليات التربوية " وتوجيهه بحيث ينمي الشعور بالهوية القومية وتذويت ثقافة عربية حضارية مبدعة؛ دراسة الحقل وتوطيد الصلة بالمعلمين والمدارس لضمان تطور العمل .
- حث محطات الإذاعة المحلية والصحف العربية على تخصيص زوايا تثقيفية تتوجه للطالب العربي وتحثه على القيام بدور ضمنها بدل البحث عن مصادر عبرية وأجنبية، وطرح قضايا تصب في مركز اهتمامه وإصدار مجلات شبابية بالعربية .

مراجع

مصادر بالعربية:

١. إسماعيل، أبو سعد. (٢٥ نيسان/أبريل ٢٠٠٦). "مناهج التعليم العربي في إسرائيل: أداة لتجهيل الفلسطينيين العرب". المنتدى الفكري الثاني- العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية. إعداد: إسماعيل أبو سعد، سمير محاميد، إبراهيم أبو جابر، صالح أحمد. ص ١١-٤٢. إصدار: مركز الدراسات المعاصرة، أم الفحم.
٢. أسمر، طوبي (١٩٦٦). "عبر ومجد". بيروت: مطبعة قلفاط.
٣. إنعام، برانسي (٢٠٠٦). "أزمة العربية ميدانياً". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
٤. إيال، جيل (١٩٩٣). "بين الشرق والغرب: الخطاب حول القرية العربية في إسرائيل". داخل كتاب: الكولنيالية والوضع ما بعد الكولونيالي. إعداد وتحرير- يهودا شنهاف، ٢٠٠٤. ص ٢٠١-٢٢٣. إصدار: الكيبوتس الموحد ومعهد فان لير في القدس. بالعبرية.
٥. بيان، نويهض- الحوت (١٩٨٦). القيادات والمؤسسات السياسية في فلسطين ١٩٤٨-١٩١٧. بيروت: دار الهدى.
٦. — (٢٠٠١). "المرأة الفلسطينية في العشرينيات". داخل كتاب: النساء العربيات في العشرينيات. إعداد جين المقدسي، ناديا الشيخ، نازك سابا يارد وآخرين. ص ٣٤٢-٣١١. لبنان: إصدار تجمع الباحثات اللبنانيات.
٧. جورج، فتازع (٢٠٠٦). "دور أقسام اللغة العربية في الجامعات في إعداد المعلمين وفي عربية المعلم". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
٨. حنا، أبو حنا (٢٠٠٥). طلائع النهضة في فلسطين: خريجو المدارس الروسية ١٩١٤-١٨٦٢. صادر: مؤسسة الدراسات الفلسطينية. بيروت - لبنان.
٩. خالد، أبو عصبه (١٩٩٧). جهاز التربية في إسرائيل. الوضع الراهن وبدائل ممكنة. إصدار: معهد بحث السلام في جبعات حبيبة. بالعبرية.
١٠. رجا، زعاترة (٢٠٠٤). "التربية للهوية الوطنية الثقافية والقومية والمدنية لدى الطلاب العرب الفلسطينيين مواطني إسرائيل". مجلة قضايا التعليم العربي، العدد ٣، نيسان/أبريل ٢٠٠٤ ص ١٣-٦.

١١. روزلاند، دعيم (٢٠٠٦). "إشكالية تدريس اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
١٢. زهير، صباغ (٢٠٠٦/٢٠٠٥). "التهجين اللغوي للخطاب العربي". مجلة التراث والمجتمع - تُعنى بالدراسات الاجتماعية والتراث الشعبي، العدد ٤٢. ص ٤٥-٢٦. البيرة- فلسطين.
١٣. سامي، ديبني (١٩٨٦). "نظرات تربوية/ فلسطينية في دراسات سامي مرعي". التربية والهوية لذكرى الدكتور سامي مرعي. ص ٢٢-٣٠. إصدار: مجلة المواكب.
١٤. سامي، مرعي (١٩٨٤). "التربية والثقافة والهوية". المواكب، كانون الثاني (يناير)/ شباط (فبراير).
١٥. — (١٩٨٤). "التربية والثقافة والهوية". المواكب، آذار (مارس)، نيسان (أبريل).
١٦. — (١٩٨٤). "التعليم العالي لدى الفلسطينيين"، المواكب، أيلول (سبتمبر)/ تشرين الأول (أكتوبر).
١٧. سامي مرعي، ونبه زاهر. (١٩٧٦). حقائق وتوجهات في تطور التعليم العربي في إسرائيل. إصدار: معهد أبحاث التعليم العربي وتطويرة. قسم التربية - جامعة حيفا. بالعبرية.
١٨. سمير، محاميد (٢٥ نيسان/ أبريل ٢٠٠٦). "سياسة وزارة المعارف الإسرائيلية تجاه التعليم العربي". ص ٩-٧. المنتدى الفكري الثاني- العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية. إعداد: إسماعيل أبو سعد، سمير محاميد، إبراهيم أبو جابر، صالح أحمد. إصدار: مركز الدراسات المعاصرة، أم الفحم.
١٩. شيباح، إيدن (١٩٧٥). أهداف التربية في إسرائيل. حسب قانون التعليم الحكومي، لعام ١٩٥٣. تل أبيب - إصدار: معالوت للكتب. بالعبرية.
٢٠. صبري، جريس (١٩٦٦). "العرب في إسرائيل". إصدار: مكتب جامعة الدول العربية - القدس.
٢١. فهد، أبو خضرة (٢٠٠٦). "إشكاليات تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
٢٢. محمد، حبيب الله (١٩٩٤). "التعليم العربي في إسرائيل على أبواب القرن الواحد

- والعشرين". وقائع مؤتمر حقوق الإنسان والمجتمع العربي الأول. إصدار: الجمعيات المبادرة. الناصرة، ص ٦٦-٤٧.
٢٣. — (٢٠٠٢). "النسيج اللغوي للأقلية الفلسطينية في الدولة العبرية". بداخل: اللغة والهوية في إسرائيل. إصدار: مدار-المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. رام الله.
٢٤. — (نيسان/أبريل ٢٠٠٤). "اللغة العربية في إسرائيل: مكائنها ومشكلاتها". قضايا التعليم العربي، العدد الثالث. إصدار: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
٢٥. — (٢٠٠٦). "حيوية اللغة العربية في إسرائيل من وجهة نظر اجتماعية لغوية". مجلة عدالة الإلكترونية، العدد ٢٩، ١٠/٢٠٠٦. www.adalah.org
٢٦. ماجد، الحاج. (١٩٩١). التربية والتغيير الاجتماعية لدى العرب في إسرائيل. إصدار: المركز الدولي للسلام في الشرق الأوسط. تل-أبيب. بالعبرية.
٢٧. — (١٩٩٤). تجهيز برامج تعليم في جهاز التربية العربي بإسرائيل: تحولات ونجاحات. إصدار: معهد بلورسهييمر لبحث السياسات. القدس. بالعبرية.
٢٨. — (١٩٩٥). المعلم العربي في إسرائيل: مكانة، أسئلة وتوقعات. إصدار: مركز أبحاث التربية - جامعة حيفا. بالعبرية.
٢٩. — (١٩٩٦). التربية بين العرب في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعي. إصدار: دار النشر ماجنس، الجامعة العبرية - القدس، معهد بلورسهييمر لبحث السياسات. بالعبرية.
٣٠. نمر، مرقس (٢٠٠٠). أقوى من النسيان: رسالة إلى ابنتي (١). مطبعة نخول وحزبون، ترشيحا.
٣١. هدى، الصدة (٢٠٠٢). مدخل إلى قضايا المرأة في سطور وصور. إصدار: ملتقى المرأة والذاكرة. القاهرة-مصر.
٣٢. هليل، كوهين (٢٠٠٦). عرب جيدون: الاستخبارات الإسرائيلية والعرب في إسرائيل - وكلاء ومشغلين، عملاء ومتمردون، أهداف وأساليب. إصدار: دار النشر- كيتز، القدس. بالعبرية.
٣٣. وديعة، قدورة - خرطيل (١٩٩٥). بحثًا عن الأمل والوطن: ستون عامًا من الكفاح في سبيل قضية فلسطين. بيروت: إصدار بيسان للنشر والتوزيع.
٣٤. ياسين، كتاني (٢٠٠٦). "تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين الوجود والمنشود". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجبان أولياء أمور الطلاب العرب.

مصادر أخرى:

٣٥. "دليل الجمعيات"، ٢٠٠٠. إصدار: اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية، حيفا.
٣٦. "التعليم في فلسطين - مشروع لتطوير النقاش والمرافعة"، ورشة عمل من يوم ١٠/١/٠٥. مبادرة جمعية الشبان المسيحية - القدس، المؤسسة التعليمية العربية - نوافذ على العالم، بالتعاون مع اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية.
٣٧. "العنصري غدعون عزرا: يجب الاهتمام أن لا تحصل البلدان العربية على كل أموال خطة التعليم". الأخبار - إسرائيليات، موقع عرب ٤٨. يوم ٢٨/٨/٢٠٠٦ - www.arabs48.com
٣٨. "واقع التعليم لفلسطينيين الـ ٤٨". الجزء الأول والثاني. الصفحة الرئيسية، فلسطينيات، فلسطينيو ٤٨. مركز المعلومات الوطني الفلسطيني: www.pnic.gov.ps/arabic/palestine
٣٩. خبر بعنوان: "عدالة المؤسسة التأمين الوطني - من واجبك قبول الوثائق الرسمية باللغة العربية، بدون أن يطلب من المتوجهين ترجمتها على نفقتهم". صحيفة الاتحاد، ٣٠/١١/٢٠٠٦، ص ٦.

قائمة مناهج متعددة بالبحث:

- "منهج دراسي في الأدب العربي للمرحلة الثانوية (العاشر - الثاني عشر)". إعداد لجنة المناهج برئاسة علي حيدر. إصدار: وزارة المعارف والثقافة - مركز المناهج التعليمية، طبعة أولى، القدس، ١٩٨١.
- "منهج التربية اللغوية للمراحل الابتدائية في المدارس العربية" - السكرتارية التربوية، وزارة التربية، الثقافة والرياضة. تاريخ التعديل الأخير ١٨/٥/٢٠٠٦:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot_limudim/ArabicLashon_

- موسى، حلف. (حزيران/يونيو ٢٠٠٢). مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال. "الإنجازات والتحصيلات المتوقعة في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمناهج اللغة العربية". وزارة المعارف، دولة إسرائيل.

- موسى، حلف. مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال. (٢٠٠٦/٢٠٠٧). رسالة بعنوان: "مبحث: تدريس اللغة العربية المعيارية في المدارس الابتدائية: مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال إلى مديري ومعلمي اللغة العربية. ليوم ١٠/٦/٢٠٠٦. لواء الشمال، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، دولة إسرائيل.

مصادر بالإنجليزية:

Second Class: Discrimination against Palestinian Arab children in Israel's schools". Human Rights Watch: New York, U.S. September 2001

Nakhleh, E. (1977). The Arabs in Israel and their role in a Future Arab-Israeli conflict: A perception study (mimeographed). Alexandria, Va.: A bott Association.

Taylor, Ch. . (1992). Multiculturalism and the Politics of Recognition. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications Ltd.

Jiryis, Sabri. (1976). "The Arabs in Israel". Monthly Review Press: New York & London.

Sami Khalil Mar'i. (1978). "Arab Education In Israel". Syracuse University Press. New York.

Said, E.W. (1980). The Question of Palestine. London: Routledge & Kegan Paul.

"Palestine in Education"-Final report .A Project to Foster Debate and Advocacy) .AEI-Open Windows.YMCA East-Jerusalem Advocacy desk.

March 2006, Bethlehem/Beit Sahour .

مقابلات:

١ . حنا أبو حنا، مقابلة يوم ١٢ / ١٢ / ٢٠٠٦ . أديب وشاعر ومُربٍّ . من مؤسسي "اتحاد المعلمون الديمقراطيون" في فترة الحكم العسكري . عمل مدرساً ومركزاً للغة العربية في الكلية الأرثوذكسية الثانوية في حيفا ومحاضراً في جامعة حيفا وكلية إعداد المعلمين، عضو المجمع اللغوي .

٢ . فتحي فوراني، مقابلة يوم ١٣ / ١٢ / ٢٠٠٦ . أديب ومُربٍّ، له العديد من المؤلفات وكتب التدريس والأدب . مدرس ومركز سابق في الكلية الأرثوذكسية الثانوية في حيفا وفي كلية إعداد المعلمين - اورانيم .

٣ . منى قصيني ماضي، مقابلة يوم ١٤ / ١٢ / ٢٠٠٦ . عملت مدرسة لإعداد معلمين ومرشدة معلمين في منطقة الشمال . تعمل حالياً في مجال التشخيص . أعدت كراسة امتحان في تشخيص القراءة، الكتابة والقدرات الإبداعية في اللغة العربية عام ١٩٩٩ ، اعتمد كمرجع في الوزارة .

(i) من رائدات الشعر والكتابة في فلسطين نذكر مي زيادة فلسطينية الأصل (١٩٤١-١٨٨٦) التي تنقلت بين مصر ولبنان وفلسطين، وأقامت صالونها الأدبي المشهور، لها العديد من الكتابات، وهناك كثلوم عودة (١٩٦٥-١٨٩٢)، الحاصلة على لقب البروفيسور من الجامعة الروسية وفاطمة الشطرية (١٩٧٩-١٨٩٠) الرائدة في علم التصوف والتي تركت عدة كتابات في المجال إضافة لسيرة ذاتية، وهناك نبيه ناصر (١٩٥١-١٨٩٠)، إضافة لتأسيسها مدرسة الفتيات في بير زيت والتي تحولت لاحقاً إلى جامعة، كانت لها مساهمة نشطة في الحركة الوطنية كما شاركت في المؤتمر النسائي الشرقي في مصر عام ١٩٣٨. للتوسع بهذا الأمر راجع/ ي: بيان نويهض - الحوت، ٢٠٠١: ٣٣٥-٣٤١.

(ii) اقتباس لدى الحاج، ١٩٩٦: ١٩.

(iii) مصدر سابق: ١٩.

(iv) لدى- أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٥.

(v) مصدر سابق: ١٣.

(vi) في مصر مثلاً أنشئت أول مدرسة سيوفية (حكومية) ابتدائية للبنات عام ١٩٧٣ من قبل جشم افت هانم إحدى زوجات الخديوي إسماعيل بهدف تعليم الجوّاري وبنات العائلة المالكة وبنات كبراء موظفي الدولة. . عام ١٩٧٠ سُميت بالسنية بعد أن تحول الإشراف عليها إلى ديوان الأوقاف. . تم التوسع في المدرسة لتخريج الملمات. وبالتدريج حلت النساء المصريات محل الملمات الإنجليزيات " (مدخل إلى قضايا المرأة في سطور وصور، تحرير هدى الصدة، ٢٠٠١: ١٢٦).

(vii) تورد نويهض -الحوت، ٢٠٠١: ٣٢٢. مثلاً على أن نسبة الذين قُبلوا للدراسة في المدن عام ١٩٣٣ وصلت ٦٥٪، بينما كانت نسبة الذين قُبلوا في القرى ٥٧٪ فقط. وفي نهاية الانتداب كان لا يزال ٤٠٪ من الفتيان محرومين من نعمة التعليم - هناك: ٣٢٢، نقلاً عن مصطفى مراد الدباغ " التعليم في فلسطين في عهد الانتداب "، ١٩٩٠: ٧٥.

(viii) لدى- أمارة، ٢٠٠٦.

(ix) لدى-الحاج، ١٩٩١: ٢١.

(x) مصدر سابق: ٢٢.

(xi) لدى- أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٠.

(xii) لدى-الحاج، ١٩٩١: ٢٢.

(xiii) مصدر سابق: ١٥.

- (xiv) لدى - أبو حنا، ٢٠٠٥ : ١٩ .
- (xv) لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٦ .
- (xvi) المصدر ذاته : ٢٦ .
- (xvii) من أقوال جورج أنطونيوس - موظف كبير في قسم المعارف في سنوات الثلاثينيات خلال شهادته أمام اللجنة الملكية ذاتها . اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٧٩ .
- (xviii) مثلاً سنة ١٩٤٥/٤٦ في ٤٣٢ من أصل ٨٠٠ كانت هناك مدارس غالبيتها لم تشمل جميع الصفوف الابتدائية (Miller، ١٩٨٥ : ٩٨ اقتباس لدى الحاج، ص ٢٥) .
- (xix) لدى نويهض - الحوت، ٢٠٠١ : ٣٢١ .
- (xx) المصدر ذاته : ٣٢١-٣٢٢ .
- (xxi) المصدر ذاته : ٣٢٢ .
- (xxii) المصدر السابق .
- (xxiii) من أقوال خليل طوطح مدير مدرسة البنين في رام الله أمام اللجنة الملكية - لجنة فيل عام ١٩٣٧ . اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٧ .
- (xxiv) ذكر منها على سبيل المثال : كتابات وأبحاث خاصة عالجت الموضوع (أمانة، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤، ٢٠٠٦؛ صباغ، ٢٠٠٦/٢٠٠٥)، أيام دراسية ومؤتمرات منها : المؤتمر السادس للتعليم العربي والذي عقد تحت عنوان "نحو إعادة هيكلة التعليم العربي مبنى ومضموناً" (نيسان/أبريل ٢٠٠٤) أشرفت عليه لجنة متابعة قضايا التعليم والاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب . هناك أيضاً يوم دراسي بعنوان : "العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية (نيسان/أبريل ٢٠٠٦) والذي عقده مركز الدراسات المعاصرة، ومؤتمر بعنوان : "أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد أسبابها وطرائق علاجها" (كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٦) عقدته جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب . كما نذكر دور مجمع اللغة العربية في هذا الموضوع .
- (xxv) يتحدث الحاج عن مرحلتين أساسيتين لدى تحليله للتغيرات في أهداف التعليم العربي، في مضامينه كما في كتب التعليم . وكذلك في مواضيع التعليم : اللغة، التاريخ، الجغرافيا والدين . تبدأ المرحلة الأولى مع قيام الدولة ١٩٤٨ ولغاية ١٩٧٤ وتتميز بالمركية والشيطرة وعدم التكافؤ بين التعليم العربي واليهودي؛ أما الفترة الثانية فتبدأ عام ١٩٧٥ وتتميز بعدة تغيرات ذات أهمية في تحديد أهداف التعليم ومبنى برامجهم .
- (xxvi) يميز الباحث بين مراحل ثلاث مر بها التعليم العربي من ناحية السياسات الحكومية والمنعكسة في الأهداف أيضاً . فترة أولى - منذ قيام الدولة لغاية إبطال الحكم العسكري (١٩٦٦-١٩٦٦) .

(١٩٤٨) تتميز بفصل تام بين الطلاب العرب واليهود وإقامة جهازين للتعليم، ولم تكن فيها سياسة واضحة والتي انعكست في عدم تحديد أهداف واضحة وخاصة للتعليم؛ الفترة الثانية منذ بداية السبعينيات ولغاية أوائل الثمانينيات - تميزت ببداية إقامة اللجان لفحص وضع التعليم العربي؛ الفترة الثالثة منذ أواخر الثمانينيات حتى اليوم تتميز بتوزيع الصلاحيات على المناطق والألوية وإقامة أقسام للعرب فيها. من معاناة لما يورده الباحث في مضامين المرحلتين الأخيرتين يمكن القول إن الفرق لم يكن واضح المعالم بينهما كما حاول الباحث أن يبين، وعملياً فإن الفرق ليس جوهرياً وإنما تكتيكي، مثل التحول من لجان تفحص وضع التعليم العربي إلى تعيين مجلس استشاري للتعليم العربي- أما جوهر التعامل فبقى على حاله.

(xxvii) أرشيف الدولة رقم ١٤٥/١٧٣٣ ج - اقتباس لدى الحاج، ١٩٦٦: ٩٩.

(xxviii) اقتباس لدى الحاج، ١٩٩٦: ١٠٠.

(xxix) يذكر الحاج (١٩٩٤) بناء على التقسيم الذي يطرحه تغيرات حاصلة في اللغة العربية- مكانتها ومضامينها فيما يتعلق ببرامج التعليم للعرب اختلفت من الفترة الأولى للثانية. هذه التغيرات يمكن تلخيصها كالتالي: من ناحية الأهداف جاءت الأهداف الجديدة متقدمة ومتطورة أكثر وتتحدث عن أهمية الأدب العربي في بناء شخصية الطالب وتزويده بالمعلومات عن تراثه القومي (ص ١٤). إلا أن الكاتب يشير أن هذه الأهداف لم تنطبق عملياً على أرض الواقع (نقلاً عن وزارة التربية، ١٩٨١: ٦- لدى الحاج: ١٤). ويبين أن عدد ساعات تعليم العربية تقلص عملياً من الفترة الأولى للثانية وكذلك بقي الأدب الفلسطيني في هامش مواد التعليم (هناك: ١٥) للأمر ذاته تطرق أيضاً باحثون آخرون يقتبسهم الكاتب (بولس، ١٩٩١: ٩٥-٩٦).

(xxx) سأوسع بهذا الأمر لاحقاً- لدى الحديث عن التغيرات الإدارية.

(xxxi) التربية والثقافة والهوية، المواكب، كانون الثاني (يناير)/ شباط (فبراير) ١٩٨٤، ١٢،

١٧- اقتباس لدى ديني، ١٩٨٦: ٢٤.

(xxxii) لدى- جريس، ١٩٦٦: ١١٠.

(xxxiii) خلال حديثها مع الصحفي إيلان فيشر- اقتباس في تقرير HWR, 2001: 158.

(xxxiv) أو أقوال وتصريحات أخرى، حيث تأتي رسالة الوزير الحالية- يولي تير التي عممتها في الموقع الإلكتروني للوزارة لتبين كيف يتم تجنيد التربية وتوظيفها لصالح الأمن وفرض سياسة الدولة على كافة مواطنيها. فهي تتوجه في رسالتها لجمهور الطلاب بطلب التجند لدعم الجنود الإسرائيليين المقاتلين في لبنان في (موقع الوزارة الإلكتروني، صيف ٢٠٠٦). هذه الرسالة تؤكد

مجددا تجاهل الوزارة للطالب العربي ولاحتياجاته وتوجه للطلاب جميعاً وكأن انتماءاتهم وإيديولوجيتهم واحدة مدافعة عن الدولة!!

(xxxv) " يقوم التعليم الرسمي في الوسط العربي في إسرائيل على قيم الحضارة العربية وعلى التطلع للسلام بين دولة إسرائيل وجاراتها، وعلى محبة الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل مع التأكيد على المصالح المشتركة لجميع مواطني الدولة ورعاية المميزات الخاصة للعرب الإسرائيليين والتطلع إلى مجتمع يقوم على أسس الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة ومحبة الإنسان " . لدى ايدن، ١٩٧٥ .

(xxxvi) المصدر ذاته : ١١ .

(xxxvii) اقتباس لدى- ديني، ١٩٨٦ : ٢٤ .

(xxxviii) مع مرور أكثر من عشرين عاماً على بحث مرعي، يبين تقرير HRW " " معاناة الفلسطينيين اليوم من هذه النواقص وافتقارها لذات الأمور ومعاناتها من مشاكل مشابهة في مدارسهم وفي تعليمهم (راجع لي التقرير) .

(xxxix) انظر لي المراجع - موقع عرب ٤٨ - خبر من يوم ٢٨ / ٨ / ٠٦ .

(xl) مرعي، المواكب، كانون ثان (نوفمبر) / شباط (فبراير) ١٩٨٤، ص ٩ اقتباس لدى ديني، ١٩٨٦ : ٢٣ .

(xli) كراسة بعنوان: " الإنجازات والتحصيلات المتوقعة في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمناهج اللغة العربية " إعداد - موسى حلف، مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية - لواء الشمال، وزارة المعارف، حزيران/ يونيو ٢٠٠٢ .

(xlii) بالنسبة للفلسطينيين على غرار اليهود فأمامهم إمكاناتان فقط للتعليم المدرسي: الأولى - التعليم المدني الرسمي؛ الثانية - التعليم المعترف به غير الرسمي وهو التعليم التابع للمدارس الأهلية الكنسية بإقرار. يضم السلم التعليمي ثلاث مراحل، هي: ١. مرحلة التعليم الإلزامي؛ ٢. مرحلة التعليم الإعدادي؛ ٣. مرحلة التعليم الثانوي العالي .

(xliii) من بحث أجراه أبو عصبه وشمل ٤٠٠ شخص من سلك التعليم والأهل تبين أن: حوالي ٦٤٪ بالمعدل العام من المستجوبين يدعون وقوع الجهاز تحت المراقبة والتحكم. الأغلبية الساحقة منهم يدعمون موقفهم بما يتعلق بالمراقبة والتحكم من قبل عوامل خارجية غير تربوية، وذلك من خلال نظرهم لكيفية إدارة الجهاز. (٨٥٪) يدعون أن الجهاز لا يُدار من قبل متخصصين عرب. وكون هذا الأمر يؤثر بشكل مباشر على إمكانية التغيير أو التحسين في الوضع القائم .

(xliv) اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ .

(xlv) هناك، ٢٠٠١ : ١١٣-١١٤ .

- (xlvi) كما يشير محاميد، (٢٠٠٦) فإن للوظائف الخمس الرئيسة لا تخصص للعرب وهي -
الوزير/ة، المدير/ة العام، رئيس/ة السكرتارية التربوية، نائب/ة مدير عام.
- (xlvi) من أصل ٣٥ وظيفة -نجد بين المفتشين المركزيين ٣ عرب في ٣ وظائف ليست كاملة.
مفتش اللغة العربية مثلاً يعمل بنصف وظيفة! حيث يتوجب عليهم خدمة الوسط العربي في كل
مناطق الدولة في الجليل والنقب والجولان ومدن الساحل والمثلث. في التدرج الرابع بين مفتشي
المواضيع من بين ٦٧ وظيفة يحصل الوسط العربي على ٨ وظائف فقط، منها ٦ في الوسط
الدرزي (محاميد، ٢٠٠٦).
- (xlvi) نجد أن ٥٨٪ أكاديميين في المرحلة الابتدائية بينما لدى اليهود هي ٧٢٪. في الإحصائية
٧٦٪ للعرب و ٨٦٪ لليهود. الثانوية ٧٧٪ للعرب و ٧٨٪ لليهود. (محاميد، ٢٠٠٦ : ٧).
- (xlix) اقتباس - لدى الحاج، ١٩٩٦ : ١٠١ .
(I) المصدر السابق : ١٠١ .
(li) المصدر السابق، ١٩٩٦ .
- (lii) فقط في عام ١٩٥٢ استكملت الوزارة تحضير كتب تدريس لموضوع اللغة العربية لطلاب
الأول والثاني، وبعام ١٩٥٧ للصفوف الرابع، وعام ١٩٥٩ للصفوف الثامن و فقط بعام ١٩٦٧
استكملت كتب طلاب المدارس الثانوية بكافة المواضيع (Jiryis, 1976:206).
- (liii) اقتباس - لدى الحاج، ١٩٩٦ : ١٠١ .
(liv) المصدر السابق : ١٠١ .
(Iv) المصدر ذاته : ١٠٢ .
- (lvi) هناك من يقسم هذه البرامج إلى قسمين (حبيب الله، ١٩٩٤). الأول عام مشترك ينطبق على
اليهود وعلى العرب، كما هو الحال في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم. الثاني الخاص
بالعرب ويشمل اللغة العربية وأدبها والدين وتاريخ العرب والجغرافيا. حيث أضيف مؤخراً
لهذا القسم دائرة خاصة للمناهج التعليمية للعرب. هناك من يذهب إلى تقسيم البرامج إلى ثلاث
مجموعات من المناهج: مواضيع كالرياضيات والعلوم والتي تتشابه مع المدارس اليهودية حيث
تم فيها ترجمة المواد - المناهج من اللغة العبرية إلى اللغة العربية؛ مواضيع كالمدينيات المأخوذة عن
العبرية والتي تمت ملاءمتها إلى العربية؛ والمجموعة الثالثة هي مواضيع خاصة للعرب مثل العبرية
كلغة ثانية والعربية كلغة أم (٢٠٠١ : ١٤٦، HRW).
- (lvii) نقلاً عن "منهج دراسي في الأدب العربي للمرحلة الثانوية"، ١٩٨١ : ٦. إصدار وزارة
المعارف والثقافة - انظر/ ي المراجع.

- (lviii) "منهج التربية اللغوية للمراحل الابتدائية في المدارس العربية" ، وزارة التربية ، الثقافة والرياضة . انظر/ ي المراجع .
- (lix) تظهر الأهداف كما ذكرت في مبحث تدريس اللغة العربية الذي تم توجيهه للمدارس الابتدائية للعام الدراسي الحالي - ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، وذلك من قبل مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في الشمال .
- (lx) تهجين اللغة معناه " أن يقوم المتحدث أو الكاتب باستعمال لغة عربية هجينة جزء منها عربي ومفاصلها أجنبية ، ويستخدم بعض مصطلحات إنجليزية وأحياناً فرنسية أو عبرية ، لها ما يقابلها بالعربية . صباغ ، ٢٠٠٦/٢٠٠٥ : ٢٧ .
- (lxi) هناك : ٢٩ .
- (lxii) لدى أبو سعد : ١٩ .
- (lxiii) عن المداخلة بعنوان : دور أقسام اللغة العربية في الجامعات والتي قدمت خلال اليوم الدراسي بعنوان : " أزمة تدريس اللغة العربية : أسبابها وطرائق علاجها " ٨/ ١٢ / ٢٠٠٦ ، الناصرة . نظمته جمعية الثقافة العربية .
- (lxiv) لذلك فإن ٦٦٪ من برامج التعليم القديمة و ٧١٪ من البرامج المصححة/ المعدلة تخصص للأدب العبري " !! .
- (lxv) بينما تأتي أهداف تعليم العربية لليهود من أجل مدهم بمعلومات أساسية عن اللغة والأدب العربي وتزويدهم بالحاجيات أدوائية .
- (lxvi) يتعلم بالمقابل الطالب اليهودي العربية من خلال وسائل الاتصال ومن خلال لغة الشارع ، مما يقوي النظرة السلبية لديه عن هذه اللغة ويترك تعليم اللغة العربية لديه الشعور أن العرب لا يملكون أي تأجيلها ثقافة تستحق الذكر . شاي ، تسميح وبار : ١٩٨٨ : ٢٦-٢٧ . اقتباس - لدى الحاج ، ١٩٩٦ : ١١١ .
- (lxvii) من مداخله بعنوان : " إشكاليات تدريس اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة " . قدمت خلال يوم دراسي عن اللغة بعنوان : مؤتمر أزمة تدريس اللغة - مصدر سابق .
- (lxviii) عن مداخله بعنوان : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية " - مؤتمر أزمة تدريس اللغة ، مصدر سابق .
- (lxix) عن منهاج الأدب العربي للمرحلة الثانوية ، إصدار وزارة المعارف والثقافة للعام ١٩٨١ والمتبع حتى اليوم .
- (lxx) من مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية - مصدر سابق .

- (lxxi) من المداخلة بعنوان : إشكاليات تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية " - التي قُدمت في اليوم الدراسي عن أزمة تدريس اللغة العربية- مصدر سابق .
- (lxxii) لائحة رقم (١) : المصدر : وزارة التربية ، المعارف والرياضة والمركز القطري للامتحانات والتقييم ١٩٩٨ أ ، ١٩٩٨ ب ، ١٩٩٨ ت ، ١٩٩٨ ث .
- (lxxiii) للتوسع بهذا الأمر راجع / ي : مرقس ، مصدر سابق .
- (lxxiv) من مضامين ندوة ورشة عمل بموضوع : التعليم في فلسطين- مشروع لتطوير النقاش والمرافعة - ٥٥ / ١ / ٠٦ . بمبادرة جمعية الشبان المسيحية- القدس ؛ المؤسسة التعليمية العربية- نوافذ على العالم وبالتعاون مع اتحاد جمعيات أهلية عربية . شارك فيها ناشطون وناشطات من أطر المجتمع المدني- الجمعيات الأهلية الفلسطينية في الداخل (مناطق ال ٤٨) .
- (lxxv) هذه الإمكانيات تم بناؤها وتجميعها بالاعتماد على توصيات المقابكين في البحث ومن مراجعة أبحاث أخرى ، إضافة لتوصيات تم تقديمها بمناسبات مختلفة كتوصيات مؤتمر " أزمة تدريس اللغة العربية ؛ أسبابها وطرائق علاجها " بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري لأولياء أمور الطلاب - يوم ١٢ / ٢٠٠٦ . وتوصيات المؤتمر السادس للتعليم العرب والذي عقد تحت عنوان : " نحو إعادة هيكلة التعليم العربي مبنًى ومضموناً " (٤ / ٢٠٠٤) بمبادرة لجنة متابعة قضايا التعليم واتحاد أولياء أمور الطلاب . إضافة لاقتراحات قدمها عدد من الباحثين في المجال كتوصيات مرعي (١٩٨٤) في بناء نموذج فكري تربوي تحرري .