الفصل الأول

منهاج وكتب تدريس اللغة العبريّة في المدارس الثانويّة العربيّة[1]

دكتور عبدالرحمن مرعي

الفرش التاريخيّ

شهدت فلسطين أحداثًا تاريخيّة جمّة تمثّلت في السيطرة عليها؛ إذ سبقت تركيا التواجد الإسرائيليّ، وتلتها بريطانيا، فجعلتا التركيّة والانجليزيّة اللغة الرسميّة الأولى في البلاد. وجاءت إسرائيل، ففرضت سلطان العبريّة وحوّلتها إلى اللغة الرسميّة الأولى المهيمنة، بعد أن كانت في سبات عميق. وانعكست السيطرة الأجنبيّة لهذه اللغات في الدخيل اللغويّ على العربيّة الفلسطينيّة، المكتوبة والمحكيّة.

أحدثت الهجرات المتوالية إلى فلسطين منذ نهاية القرن التاسع عشر واقعًا جديدًا في تاريخ الشرق الأوسط الحديث. ففي عام 1948 أُنشئت دولة إسرائيل، وانقلبت الأمور رأسًا على عقب. هذا التغيّر أحدث هزة أرضيّة لدى المواطنين العرب في المجالات السياسيّة والاجتماعيّة واللغويّة. فعلى الصّعيد السياسيّ، قامت الدولة العبريّة، والتي تختلف في قوميّتها ولغتها ودينها عن باقي دول المنطقة. وعلى الصّعيد الاجتماعيّ، رحل

1 بودّي أن أشكر دكتور عبدالله طربية وبروفسور محمود ميعاري على قراءة مسوّدة هذا البحث وإبداء ملاحظاتهما القيّمة عليها، والتي أسهمت في ظهور البحث بشكله الحاليّ.

وهُجّر الكثير عن أماكن سكناهم، وتفكّك شمل العائلات. أمّا على الصّعيد اللغويّ، فقد أصبح النطق بالعبريّة جزءًا من الحيّز اللغويّ في البلاد. فالعبريّة التي كانت في طور الإحياء، أصبحت لغة مستقلّة تفي باحتياجات الناطقين بها، وتمثّل لغة اليهود الأكثريّة، بينما تحوّلت العربيّة إلى لغة الأقلّيّة.

هذا الواقع التاريخيّ، يشير إلى أنّنا حُرمنا من السيادة والاستقلال الذاتيّ على تراب وطننا الأصليّ عدّة قرون متتالية، وهو أمرٌ ليس بالهيّن؛ إذ أنّ له تبعات سلبيّة للغاية على حريّة لغتنا وعلى تطوّرها ونموّها واستقلالها. ففي جميع هذه الحالات، تحوّلت لغة المسيطِر (المحتل) إلى لغة صاحب القوّة والسلطان، واكتسبت معنى اللغة الكولونياليّة لكونها لغة التفاهم بين الطرفين. أمّا لغتنا، لغة السكّان الأصليّين، فقد أصبحت لغة ثانية (أو رسميّة مهمّشة) تخضع لأوامر القويّ. ثمّة من العرب من يعتقد بأنّ معرفة اللغة العبريّة يساعد على تدبير شؤون الحياة اليوميّة للسكّان العرب، مثلما كانت الإنجليزيّة أيام الانتداب (مرعي، 1974)[2]. هذا الواقع الجديد، أشغل بال مؤسّسي الدولة العبريّة الفتيّة، وأجهد فكرهم في رسم خطّة إستراتيجيّة بعيدة المدى، تبغي السيطرة على الأقليّة العربيّة بشكل منهجيّ. ولقد تمحورت الخطّة في قضيّتين أساسيّتين: الأولى، قضيّة التوطين، وترمي إلى تعزيز الأسرلة عن طريق دمج الأقلّيّة في حياة الدولة، بمعنى إبعادهم قدر الإمكان عن الأمّة العربيّة التي ينتمون إليها (אלחאג', 1996). أمّا القضيّة الثانية، فتتمحور في الجانب اللغويّ، وتقضي بإعلاء مكانة اللغة العبريّة بين صفوف جميع

2 وفي هذا السياق، هنالك من يرى بالعبريّة بأنّها لغة كولونياليّة، كما هو حال الانجليزيّة إبّان الانتداب البريطانيّ.

المواطنين دون استثناء، عبر الاعتراف بالعربيّة كلغة رسميّة علانية، والعمل على تضييق الخناق عليها خِفيةً. وبهذا الخصوص، نذكر ما قاله بن غوريون بشكل صريح، إنّ الهدف السياسيّ الواضح لدولة إسرائيل، هو إكساب اللغة العبريّة وتعليمها لجميع مواطني الدولة، بما في ذلك الأقلّيّة العربيّة (بن غوريون، 1952). وعلى ضوء هذه السياسة، أصبحت العربيّة لغة هامشيّة لدى المجتمع اليهوديّ ككلّ، وإلى حدّ ما، لدى المواطنين العرب الناطقين بها أيضًا (مرعي، 2010).

عملت المؤسّسة الإسرائيليّة على تدعيم مكانة اللغة العبريّة بين جميع شرائح المجتمع الإسرائيليّ. على سبيل المثال لا الحصر، صدر قانون المواطنة سنة 1951 (بند 5-أ-) الذي يلزم المواطن الإسرائيليّ بمعرفة جزئيّة للّغة العبريّة، كشرط للحصول على المواطنة. وقانون الانضمام إلى نقابة المحامين سنة 1961 (مادة 26، بند 31) ينصّ على أنّ معرفة كافية بالعبريّة يعدّ شرطًا أساسيًا من أجل التسجيل ككاتب عدل (Ben-Rafael, 1994; Koplewitz, 1992). وكذلك، نجد أنّ أحد الأهداف المعلنة لنقابة المعلّمين في إسرائيل، والتي تعتبر من أكبر النقابات المهنيّة في الدولة، هو الاهتمام بنشر اللغة والثّقافة العبريّة بين أوساط الجمهور كافّةً، يهودًا وعربًا على حدّ سواء (صدى التربية، 2008: 5).

إن العبريّة لغة هامّة للمواطنين العرب في إسرائيل في المخزون اللغويّ الثلاثيّ (العربيّة والعبريّة والانجليزيّة)؛ فهي لغة الثقافة المسيطرة في إسرائيل، ويحتاجها المواطن العربيّ بشكل رئيسيّ لضرورات عمليّة ونفعيّة. لكنّ تواصل العرب مع العبريّة، يتأثّر بالبيئة الاجتماعيّة-السياسيّة التي يعيش فيها كلٌّ من الفلسطينيّين ضمن العوامل الآتية: 1. النزاع الإسرائيليّ-العربيّ؛ 2. تعريف إسرائيل كدولة يهوديّة-صهيونيّة؛

3. الانفصال الفعليّ بين الفلسطينيّين واليهود في الأماكن السكنيّة. واحدة من نتائج هذه الحالة، هي الوجود الرمزيّ للعربيّة كرمز لهُويّة الفلسطينيّين، وعدم مقدرة المفردات المستعارة من العبريّة على ممارسة دور ينتقص من وظيفة العربيّة كرمز حامل للهُويّة (Amara, 1999: 86).

يتمّ اكتساب العبريّة في إطارين أساسيّين: الإطار الرسميّ من خلال تعلمّها في المدارس وفق مناهج مبرمجة؛ وفي الأطر غير الرسميّة، وذلك من خلال الاتّصال المباشر مع الناطقين بالعبريّة في أماكن العمل، والمرافق الاقتصاديّة، والمؤسّسات الحكوميّة والتعليميّة، والمناسبات الاجتماعيّة.

الجدال حول تدريس العبريّة للعرب في الدولة العبريّة

في العام 1922 اعترف الانتداب البريطانيّ بثلاث لغات رسميّة في فلسطين، وهي على التوالي من حيث أهميّتها ومكانتها: الانجليزيّة، العربيّة والعبريّة. لقد تعلّم اليهود فترة اليشوف اللغة العربيّة، وهنالك الكثير من الألفاظ العربيّة دخلت اللغة العبريّة، خاصّة من اللغة المحكيّة[3]. سعت الحركة الصهيونيّة قبل قيام الدولة، منذ سنوات العشرينيّات من القرن الماضيّ، إلى تأسيس صحف باللغة العربيّة، وذلك للوصول إلى القرّاء العرب في فلسطين وخارجها، واستعراض وجهة النظر الصهيونيّة (النعامي، 2005)[4]. وقد قامت الهستدروت - النقابة العامّة

3 ومن هذه المفردات: مشمش (משמש)، فلافل (פלאפל)، حمص (חומוס)، قرش (גרוש)، فنجان (פינג'אן)، طيّارة (טיארה)، زفت (זפת)، مبسوط (מבסוט)، وغيرها، وانظر مرعي (2012).

4 تدّعي هالبرن أنّ العربيّة خدمت ثلاثة خطابات أساسيّة في فترة اليشوف (Halprin: 2006: 485): «أوّلاً، العربيّة كأداة قوميّة-رومانسيّة- أي وسيلة لربط الشعب اليهوديّ بقوّة لماضيهم الساميّ من خلال معرفتهم للقواعد الساميّة، للتاريخ الشرق أوسطيّ وللتاريخ اليهوديّ في العصور الوسطى؛ ثانيًا، العربيّة كانت أداة للتحديث، وهي الأداة الأهمّ بواسطتها تمكّن الصهاينة من نقل برنامجهم

للعمّال اليهود- بإصدار صحيفة أسبوعيّة ناطقة باللغة العربيّة بعنوان "حقيقة الأمر" في شهر آذار 1937، وكان يحرّرها ميخائيل أساف، مراسل الشؤون العربيّة في صحيفة "دافار"[5]. كذلك أُصدرت مجموعة من الصحف مثل "بريد اليوم" و"السلام" و"بريد السلام"[6].

أمّا التلاميذ العرب، فلم يتعلّموا اللغة العبريّة في عهد الانتداب البريطانيّ، واتّخذوا موقفًا عدائيًّا من المشروع الصهيونيّ. وفي ذلك يقول عمانوئيل كوبولوفيتش، مدير المعارف العربيّة الأسبق: «في فترة الانتداب البريطانيّ (1918- 1948) لم تدرّس العبريّة على الإطلاق في المدارس العربيّة الفلسطينيّة. وقد جرت محاولة في العام 1919، لتعليم العبريّة للتلاميذ العرب في إحدى قرى الجليل. ولكن بعد أربع سنوات أعطت القيادة الوطنيّة للعرب الفلسطينيّين الأمر بإنهاء دراسة العبريّة. وحسب معلوماتي، لم يكرّروا المحاولة» (Koplewitz, 1992: 39).

يدّعي يهودا بن أور، وهو أوّل مدير للمعارف العربيّة بأنّه «تم وضع العبريّة في برنامج الدراسة ليس بأمر من السلطات العُليا؛ وإنّما بطلب من العرب أنفسهم» (בן אור, 1951: 5). والحقيقة أنّ القرار الذي اتُّخذ بشأن إلزام تعليم العبريّة للتلاميذ العرب كان في تاريخ 13/ 5/ 1948 من قِبل اللجنة التمهيديّة لمتابعة قضايا شؤون التعليم في الدولة،

للعرب؛ ثالثًا، العربيّة كانت أداة إستراتيجيّة- أي وسيلة لبناء جسم منهجيّ من المعلومات حول العرب، للقيام بفعاليّات استخباريّة عسكريّة، ولبناء جهاز ليتعرّف إلى نزعة الفعاليّات العربيّة ويتنبّأ بها». الخطابان الأوّل والثاني إيجابيّان، إذ يهدفان إلى الارتباط بالماضي وبالأصول الساميّة وتشجيع العرب نحو التحديث؛ بينما الخطاب الثالث فهو سلبيّ، يتمحور في خطاب الأمن ولغة العدوّ (أمارة، 2010: 180).

5 أشرف على إصدار الصحيفة حزب مباي (حزب عمّال أرض إسرائيل).

6 من الجدير ذكره، أنّ اليهود في الدول العربيّة المجاورة كانوا يصدرون صحفًا باللغة العربيّة، مثل "منوراه" التي كانت تصدر في العراق باللغتين العربيّة والعبريّة، و"العالم الإسرائيليّ" التي كانت تصدر في لبنان.

المنبثقة عن مجلس الحركة الصهيونيّة. فيما يلي نصّ القرار (ארכיון, 1948: 34- סעיף 6): "لغة التدريس لدى غالبيّة التلاميذ ستكون حسب لغة الأمّ، أما بالنسبة لوجوب تعليم لغة ثانية، فإنّ تعليم اللغة العبريّة للتلاميذ العرب هو إلزاميّ".

بدأ التلاميذ العرب تعلّم العبريّة مباشرة بعد قيام الدولة من الصفّ الرابع فصاعدًا، بمعدّل 5-4 ساعات أسبوعيّة. وقد أثارت مسألة تعلّم العبريّة للعرب نقاشًا في الصحف وفي الرأي العامّ اليهوديّ والعربيّ في تلك الفترة، وتمخّض عن هذا النقاش تيّاران أساسيّان (כהן, 1968: 664- 667):

التيّار الأوّل- المعارضون: اعترض قسم من رجال الفكر اليهود المحسوبين على معسكر اليمين واليسار والمتديّن على فكرة تعليم اللغة العبريّة للعرب من منطلقات أيديولوجيّة؛ فاليمين المتطرّف زعم أنّ تعليم العبريّة والحضارة اليهوديّة للعرب في الداخل يشكّل خطرًا على أمن الدولة. وادّعى معسكر اليسار أنّ التعليم سيؤدّي إلى نشوء دولة ثنائيّة القوميّة ومزدوجة اللغة. أمّا المتديّنون، فكانت معارضتهم نابعة من عقيدة الحفاظ على قدسيّة اللغة العبريّة، باعتبارها لغة مقدّسة، ومن المفضّل ألاّ يعرفها الأغيار. وبالمقابل، نجد أنّ قسمًا من العرب عارض تعلّم العبريّة بحجّة الحفاظ على اللغة العربيّة التي تحظى بمكانة مقدّسة كونها لغة القرآن الكريم، من جهة؛ ومن جهة أخرى، الخوف على الشباب العرب من تقليد اليهود والاندماج معهم، الأمر الذي يشكّل خطرًا على هُويّتهم كأقليّة قوميّة.

التيّار الثاني- المؤيّدون: وينقسمون إلى ثلاث مجموعات- **المجموعة الأولى:** مؤيّدون متطرّفون، والذين أصّروا ليس فقط على تدريس العبريّة

كموضوع تعليميّ منفرد، بل تعليم جميع المواضيع باللغة العبريّة بغية التخلّص من مسألة الأقلّيّة العربيّة. فالتعليم بالعبريّة، هو المفتاح الأفضل والوسيلة الناجعة لتذويب الهُويّة العربيّة. **المجموعة الثانية:** مؤيّدون لاعتبارات بيداغوغيّة- تربويّة، حيث واجهت التعليم العربيّ في بدايته مشكلتان أساسيّتان، هما: النقص في المعلّمين الأكْفاء، والنقص في كتب التدريس الملائمة. وللتغلّب على هذا النقص، اقترح رجال تربية عرب ويهود تأهيل معلّمين عرب باللغة العبريّة حتى يتمكّنوا من استخدام الكتب التدريسيّة الدارجة في المدارس اليهوديّة. **المجموعة الثالثة:** مؤيّدون لاعتبارات تربويّة، وذلك من أجل دمج المواطنين العرب في حياة الدولة؛ فاللغة العبريّة تشكّل آليّة ناجعة للتواصل مع الشعب اليهوديّ، تعزّز المواطنة الصالحة الحقيقيّة، وتساهم في إخلاص العرب لقوانين الدولة ومؤسّساتها الحكوميّة والرسميّة.

في نهاية المطاف، اتُّخذ قرار إلزام تعليم موضوع العبريّة كلغة ثانية، بينما يتعلّم الطالب باقي المواضيع بلغة الأمّ العربيّة. وهذا القرار انطبق أيضًا على المواطنين العرب الدروز والشركس. وفي الحقيقة ،كان هنالك اهتمام أكثر باللغة العبريّة في المدارس الدرزيّة وذلك بسبب انخراطهم في الخدمة العسكريّة الإلزاميّة (Abu-Rabia, 1996). أمّا الشركس، فكانت مدارسهم تابعة للوسط العربيّ ولغة التدريس كانت العربيّة. وفي سنة 1978 انضمّت المؤسّسات التعليميّة في قرية كفر كما الشركسيّة إلى الوسط اليهوديّ وأصبحت العبريّة لغة التدريس، بينما تحوّلت العربيّة إلى لغة ثانويّة، وكانت جميع الكتب التدريسيّة مكتوبة بالعبريّة. في الصفّ الأوّل يتعلّم التلميذ ثماني ساعات لغة عبريّة وثلاث ساعات لغة عربيّة، حيث اقتصر تعلّمها في معرفة أصول الدين الإسلاميّ. وفي

قريـة الريحانيّة، بقيـت العربيّة لغـة التدريس الرسـميّة لأنّ المـدارس فيها مختلطـة. ولكـن منـذ عـام 1984، بدأ تلاميـذ صفـوف السـابعة والثامنة تعلّـم موضوعـي الرياضيّات والبيولوجيـا باللغة العبريّـة (Stern, 1989).

العبريّة كلغة ثانية

يتعلّـم الطـلّاب العـرب ثلاث لغـات إلزاميّـة في جهـاز التعليم، تنـدرج من حيـث أهميّتهـا ومكانتهـا عـلى النحو الآتـي: اللغـة العربيّة كلغـة أمّ، اللغة العبريّـة كلغـة ثانيـة، والانجليزيّـة كلغـة أجنبيّـة. يُضـاف إلى ذلـك، اللغة الفرنسـيّة، حيـث تُـدرَّس في المـدارس الخاصّة كلغـة رابعة.

يفـرّق اللغويّـون بـين مصطلحـيِ اللغـة الثانيـة واللغـة الأجنبيّـة؛ فاللغة الثانيـة، تشـير إلى اللغـة التـي يتعلّمها الفـرد بعد لغتـه الأم في البلـد الذي يسـكن فيـه. ويُقصد باللغـة الأجنبيّـة، اللغة التـي يتعلّمهـا الأجنبيّ خارج موطنهـا، كتعلّـم اللغـة الإنجليزيّة للطـلاب العـرب في إسرائيل.

إنّ اكتسـاب اللغـة الثانيـة أو تعلّمها أمرٌ يختلـف عن اكتسـاب المتعلّم لغته الأمّ، وهـي عمليّـة معقّـدة تتداخـل فيهـا العوامـل المعرفيّـة الفطريّـة مـع العوامـل العلميّـة والتعليميّة (العصيـلي، 1999: 86). ويدّعي تشومسـكي (Chomsky, 1988) أنّ هنالـك خصائـص لغويّـة تكـون عامّـة بين جميع اللغـات، وعنـد جميع شـعوب العالم، تسـاعد المتعلّـم في السـيطرة على لغة الأمّ بالدرجـة الأولى، ومـن ثَمّ اللغات الأخـرى. ومن العوامل الأسّاسـية التي تسـاهم في اكتسـاب ملكة اللغـة الثانية ومهاراتهـا، هي مدى إتقـان المتعلّم للغـة الأمّ، ومـدى اختـلاط الـدّارس مـع الناطقـين بتلـك اللغـة. ويُلاحـظ أنّ العـرب يتقنـون العبريّـة بملكـة لغويّـة عاليـة. تبـيّن ذلـك مـن خـلال الاسـتطلاع الذي أجـري عام 2008 عن طريـق "المركز اليهـوديّ- العربيّ"

في جامعة حيفا، و»مركز أبحاث التربية للسلام» و»مركز التربية العربيّ اليهوديّ» في القدس أنّ حوالي 94.3 % من المواطنين العرب يجيدون اللغة العبريّة، بينما يجيد حوالي 38 % من اليهود اللغة العربيّة. وأنّ حوالي 75 % من العرب يدعمون فكرة التعليم ثنائيّ اللغة، بينما يدعم الفكرة حوالي 30 % من اليهود[7].

ويرى كومنز (Cummins, 1981) أنّ التمكّن من اكتساب لغة ثانية يستغرق بين خمس إلى عشر سنوات. بداية، يكتسب المتعلّم مهارات لغويّة اتّصاليّة تعنى بإدارة محادثة قصيرة، تشتمل على كلمات التحيّة، ووصف المشاعر، ومن ثمّ اكتساب مهارات لغويّة أكاديميّة متطوّرة، تتمثّل بفهم نصوص بمستوى عالٍ، وتشتمل كذلك على مهارات أخرى، مثل المقارنة والتصنيف والاستنباط وحلّ قضايا وتقييم.

تتّصف العبريّة باللغة الثانية لدى المواطنين العرب، وليس كلغة أجنبيّة بمعنى الكلمة. وممّا يساهم في تعزيز هذا المنحى انكشاف المواطنين على اللغة العبريّة، وإمكانيّة التحدّث بها في فرص عديدة. أضف إلى ذلك، أنّ التلميذ العربيّ يتعلّم العبريّة كمادّة إلزاميّة بالعبريّة، وهذا يسهم في زيادة المعرفة باللغة والتمكّن منها. إنّ اللغة الصفّيّة المتداولة بالعبريّة تفتح المجال أمام التلاميذ لتنمية الحوار والمحادثة المتبادلة بينهم، وتشكّل الركيزة الرّئيسة في تطوير مهارة اللغة العبريّة كلغة ثانية.[8]

تتمّ دراسة العبريّة كلغة ثانية، من الصف الثالث فصاعدًا (وفي بعض

---

7 يُشار إلى أنّ الاستطلاع أظهر بأنّ 59 % من العرب يدعمون فكرة إقامة حضانات عربيّة يهوديّة مشتركة، بينما أعرب عن دعم هذه الفكرة 35 % من اليهود. واعتبر 96 % من العرب أنّه يجب تدريس اللغة العربيّة بشكل إلزاميّ، بينما اعتبر 67 % من اليهود أنّها لغة مهمّة ويجب تعليمها إلزاميًّا (كل العرب، 18- 7- 2008: ملحق اليوم السابع، ص 4).

8 يستطيع كلّ معلم طرح قضايا مختلفة في الشؤون السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة تثير انتباه التلاميذ، وتجعلهم يعبّرون عمّا يختلج في صدورهم وفق كفايتهم اللغويّة (מוטעי، 2002).

المدارس من الصف الثاني)، فهي معترف بها على أنها لغة الدولة (וינטר, 1981). ويدّعي بن أور (בן- אור, 1951) أنّه بعد تأسيس الدولة، كان إقبال العرب على تعلّم العبريّة كبيرًا جدًّا. يتعلّم العرب العبريّة لأسباب براغماتيّة- خاصّة بالعمل وبالاتصال بغية تصريف القضايا اليوميّة، وتلقّي الخدمات من الحكومة والمؤسّسات الخاصّة، ولإكمال الدّراسات في مؤسّسات التعليم العالي. لذا، فإنّ العبريّة أداة حيويّة لكل عربيّ في دولة إسرائيل لأنّها تساعده في بناء حياة فاعلة في جميع المجالات. على سبيل المثال، لا الحصر، لا يستطيع العامل مواصلة عمله إذا لم يتقن لغة مشغّله، فالعبريّة في هذه الحالة كفيلة للثبات في العمل ولتحسين دخل الفرد.

على ضوء أهمّيّة العبريّة، يتطلّب الأمر في جهاز التعليم تنوّعًا في موضوعات الدراسة في المدارس، وامتلاك المهارات والكفايات اللغويّة في المحادثة والاستماع، وفي القراءة والكتابة في موضوعات كثيرة ومتنوّعة (أمارة ومرعي، 2004: 91).

إنّ العبريّة بالنسبة للعرب في إسرائيل آخذة بالازدياد أكثر فأكثر؛ فعلى المستوى الكيفيّ- باتت مستويات معرفة الصيغ العبريّة متطوّرة أكثر، وعلى المستوى الكميّ- بات عدد المتكلّمين واستخدامها المتواصل أكثر. كما أنّ كتب التدريس في المواضيع العلميّة في المدارس الثانوية متوافرة بالعبريّة.[9] ممّا لا شكّ فيه، أنّ إتقان العبريّة وازدياد عدد الناطقين

9 كشف النقاب عن ذلك في بيان صادر عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ، حيث "تبيّن من فحص أجرته اللجنة أنّ كتب تدريس الرياضيات والإعلام والكيمياء والبيو-تكنولوجيا والبيو-كيمياء للمرحلة الثانوية، غير متوافرة باللغة العربية، مع العلم أنّها مطلوبة لامتحانات البجروت". وعليه "طالبت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي وزارةَ التربية والتعليم، بتوفير جميع الكتب المدرسية المعمول بها في المرحلة الثانوية باللغة العربية" (كل العرب، 13/ 8/ 2013).

بهـا لـدى المواطنـين العـرب لـه أبعـاد لغويّـة وثقافيّة عـلى المـدى البعيد، كالمبالغـة في اسـتخدام الدخيـل العـبريّ عـلى حسـاب لغـة الأمّ العربيّـة، وإسـقاطاته عـلى الهُويّـة كأقليّـة داخل الدولـة العبريّـة. فمعرفـة العبريّة يؤدّي إلى الانكشـاف على الثقافـة اليهوديّة-الإسرائيليّـة (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995)، وتشـير الدراسـات إلى أنّ التواصـل المكثّـف مع لغة الشـعب المُسـيطِر يـؤدّي إلى تآكل واضمحـلال في اللغة الأولى للمُسَـيْطَر عليـه (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995; קרא, 2001).

تعتمـد العربيّـة المحكيّـة الكثير مـن المفـردات العبريّـة في الحيـاة اليوميّة. وهنالـك نزعـة متزايـدة لاسـتعارة كلمات مـن العبريّة، وهـي لا تقتصر على شريحـة معيّنـة مـن المجتمـع العربـيّ، بـل منتـشرة في جميـع المسـتويات والأعمـار، وتـبرز، بشـكل خـاصّ بـين الأكاديميّـين. تجـدر الإشـارة إلى أنّ دمـج الكلمـات العبريّـة في العربيّة لا يعـدّ أمرًا غريبًـا، وهو يشـكّل جزءًا لا يتجـزّأ مـن المخـزون اللغـويّ في العربيّة المحكيّـة. و يمكن تبويـب حصيلة هذا المخـزون في معجم لغويّ-اجتماعـيّ لمفردات تعود جذورهـا إلى العبريّة وتُنطق بالعربيّـة (מרעי, 2013).

يتبـيّن مـن البحث الـذي أجراه أمـارة ومرعـي (2004) حيال اللغـات التي يتعلّمهـا التلاميـذ العـرب في المـدارس العربيّـة أنّ العبريّـة تحظـى بمكانة عاليـة، وينظـر نحوهـا نظـرة إيجابيّـة للغاية، وهي تشـكّل لغـة التواصل مـع اليهـود الإسرائيليّين في النواحـي المختلفة، ولا مانع مـن تعلّمها، بل أكثر مـن ذلـك، هنالـك توجّـه لتعلّمها في سـنّ مبكّـرة. هذا الطـرح، تـمّ التأكيد عليـه في دراسـة أجراهـا أبـو عصبـة وآخـرون (אבו עסבה, ג'יוסי וצבר בן-יהושע, 2011)، حيـث عـبّر التلاميـذ العرب عـن رغبتهـم الايجابيّة في تعلّـم العبريّة، وينظـرون إليها كإحدى الوسـائل المهمّة في تصريف شـؤون

حياتهم اليوميّة.

وفي نفس المجال، أجرى عليّان وعرايدة بحثًا حول مواقف التلاميذ العرب من اكتساب العبريّة كلغة ثانية في هضبة الجولان تحت ظلّ ضمّ الجولان لإسرائيل، تبيّن فيه أنّ العبريّة تشكّل وسيلة اتّصال هامّة، تخدمهم في حياتهم الإداريّة والاقتصاديّة مع المجتمع الإسرائيليّ. ويشير البحث إلى فروقات بين التلاميذ في المدارس بين قرية وأخرى حول إدراك العبرّية في المجالات الآتية: مواقف تجاه العبريّة كموضوع يدرّس في المدرسة؛ مواقف تجاه المجتمع اليهوديّ؛ ومواقف تجاه الدافعيّة لتعلّمها (עליאן ועראידה, 2008). وفي هذا السياق، يُذكر أنّ الدولة أدخلت تدريس العبريّة في القدس الشرقية، ويلاقي تدريسها اهتمامًا من قِبل الطلاب، كما يتّضح من الدراسة التي أجراها سلمان عليان وجمال أبو حسين (עליאן ואבו חסין, 2012).

إنّ معرفة كفايات اللغة العبريّة بمستوى عالٍ يعزّز الانكشاف على الثقافة العبريّة، حيث أنّ تعليم مواد تخصّ الشعب اليهوديّ وتراثه تُلاقي اهتمامًا وترحابًا من غالبيّة المعلّمين العرب، ويحرص المتخصّصون باللغة العبريّة على لفظ المفردات العبريّة بطريقة سليمة، وتصحيح اليهود أنفسهم في لغتهم. ويتجلّى تأثّر الشباب العرب بالثقافة العبريّة من خلال الاستماع إلى الأغاني العبريّة؛ فالأغاني العبريّة تستهوي الكثير من الشباب، وقد تكون حافزًا للابتعاد عن الأغاني العربيّة.

مسح للأبحاث التي تناولت دراسة اللّغة العبريّة عند العرب

كما ذكرنا، يكتسب العرب اللغة العبريّة في إطارين: الأوّل- الإطار غير الرسميّ، من خلال التواصل مع الناطقين بالعبريّة في أماكن العمل، وفي المؤسّسات الرسميّة، وفي القطاع الخاصّ؛ والثاني- الإطار الرسميّ،

حيث تدرّس في المدارس العربيّة في جميع المراحل التعليميّة الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة. وتهتمّ وزارة التربية والتعليم بتدريسها على مستوى عالٍ، كونها لغة الدولة الأساسيّة. وقد حظي موضوع تدريس اللغة العبريّة في المدارس العربيّة بدراسات كثيرة من قِبل باحثين عرب ويهود على حدٍّ سواء. وقد كانت أولى الدراسات الأكاديميّة التي أُجريت حول العبريّة لدى المواطنين العرب في إسرائيل، عام 1970، قام بها على انفراد، كلّ من دافيد دورون (דורון, 1970) في جامعة بار-إيلان، وعتار أورنان (אורנן, 1970) في قسم علم النفس في الجامعة العبريّة، وذلك في إطار دراسة الماجستير. ومن ثمّ توالت الأبحاث، التي يمكن تصنيفها وفق المحاور الآتية:

مناهج وتدريس العبريّة كلغة ثانية (مرعي، 1997؛ أمارة، 2010؛ أمارة ومرعي، 2004؛ שלמון, 1957; כהן, 1968; רב-שיח, 1987; טהה, 1990; אלחאג', 1996; אמארה ומרעי, 1999; אמארה ומרעי, 2002; מרעי ואמארה, 2002; גולדמן, 2002; מוטעי, 2002; עאזם, 2002; ותד, 2008; האופטמן, זמיר וטל, 2010; רוזנר, 2011; עליאן, 2011; דהאמשה ודה-מלאך, Spolsky & Shohamy,1999;2014; Abu-Rabia, 1998; Amara, 2007). مواقف واتجاهات التلاميذ حيال العبريّة (أمارة ومرعي، 2004؛ בדיר, 1990; אבו-רביעה, 1992; עתילי, 2004; טהר, 2005; Daghash, 1993). تأثير لغة الأمّ على كتابة التلاميذ بالعبريّة (שחאדה, 1998; רפיק, 2002; בסל, 2007). أخطاء شائعة بالعبريّة التي يكتبها الطلاب العرب (אלח'אלדי, 1999; שתיל, 2008; Dana, 1983). استعارة ألفاظ من العبريّة في اللغة العربيّة الفلسطينيّة المحكيّة: (أمارة، 2010؛ מרעי, 2013; Amara &; Koplewitz, 1990

Spolsky, 1986). العبريّة في المشهد اللغويّ (مرعي، 2006؛ منصور، 1999؛ أمارة، 2010أ؛ בן-שמש, 2003)؛ العبريّة في إطار علم الاجتماع اللغويّ: (أمارة، 2006؛ אמארה, 2002; Amara, 1999, 2013, Koplewitz, 1992). العلاقة بين العربيّة والعبريّة: (مرعي، 1998، 2010، מרעי, 2008؛ בלאו, 1990; דנה, 1995, 2000; הנקין, 1997, 2003; אבראהים, 2011)، والتأثير على الهوية (אבו עסבה, ג'יוסי וצבר בן-יהושע, 2011).

مراحل تدريس اللغة العبريّة

من المعلوم، أنّ تعلّم اللغة نابع من دوافع ومواقف وأهداف سياسيّة متجسّدة جميعها في أهداف التعليم. فالمنهج، هو المفتاح الموجّه في تخطيط السياسة المبرمجة ويسعى إلى تحقيقها من خلال النصوص التعليميّة. سنعرض فيما يلي، مراحل تطوّر منهج تعليم اللغة العبريّة في المدارس الثانويّة العربيّة منذ نشأته وحتى اليوم، وفق التسلسل الزمنيّ. في نظرة شموليّة على منهاج العبريّة خلال ستّة عقود ونيّف، نستطيع تقسيم المناهج إلى أربع مراحل أساسيّة، وهي:

المرحلة الأولى: 1948- 1972: التعليم وفق منهج مؤقت

بدأ تعليم اللغة العبريّة ضمن تعليم الموضوعات المدرسيّة للتلاميذ العرب في العام 1948 (כהן, 1968: 667). يذكر شلومو شلمون أنّه بين السنوات 1948- 1958 تبدّلت ثلاثة مناهج تعليميّة مؤقّتة لموضوع اللغة العبريّة (שלמון, 1957). وكان هدف التعليم في جميع هذه المناهج يصبو إلى تحقيق ما يلي:

1. التعليم عن الشعب اليهوديّ وثقافته.
2. وسيلة اتصال مباشرة مع السكان اليهود.
3. تنمية المواطنة الإسرائيليّة وتعزيزها.

برأينا، هذه الأهداف، تدور حول معرفة الشعب اليهوديّ وثقافته، ولا تأخذ بعين الاعتبار أحاسيس ومشاعر التلاميذ الذين يتعلّمون هذه اللغة، كما أنّ هذه الأهداف تنطبق على تلاميذ يتعلّمونها كلغة أم. من جهة أخرى، من المفروض أن تتناول الأهداف مركّبات الجوانب اللغويّة وأساليب التدريس وطرائق اكتساب اللغة.

في تلك الفترة، درّس المعلّمون اللغة العبريّة بدون منهج مقرّر، ولم ينشر منهاج المدرسة الثانويّة إلاّ بعد أكثر من عشر سنوات من بدء التدريس؛ ولأوّل مرّة في بداية الستينيّات، أصدرت وزارة المعارف منهاج تعليم العبريّة في المدارس الثانويّة العربيّة تحت عنوان «תכנית לימודים ללשון העברית ולספרותה בבתי-הספר התיכון לערבים כיתות ט- יב" (منهج تعليم اللغة العبريّة وآدابها في المدارس الثانويّة العربيّة للصفوف التاسعة حتى الثانية عشرة (1968). شمل المنهج ثلاثة أبواب: الأهداف، طرائق التدريس وتقسيم المواد التعليميّة حسب الصفوف (משרד החינוך, 1968). وضع مؤلّفو المنهاج هدفين أساسيّين لتدريس العبريّة وآدابها:

الأوّل- إكساب التلميذ العربيّ معلومات أساسيّة، دقيقة وشاملة في اللغة العبريّة، مع القدرة على فهم كلّ مادّة يقرأها، والتمكّن من استخدام اللغة كتابةً ومحادثةً تلبية للحاجات العمليّة والثقافيّة.

الثاني- فتح البوّابات أمام التلميذ العربيّ للتعرّف على الثقافة الإسرائيليّة وقيمها في الماضي والحاضر، من أجل التسهيل عليه في فهم

حياة المجتمع والثقافة في المجمعات السكنيّة اليهوديّة في دولة إسرائيل. يستشفّ من هذه الأهداف، أوّلاً، أنّ ثمّة إشارة إلى أهمّيّة اكتساب اللغة العبريّة بحيث أنها تستخدم كأداة للتواصل الاجتماعيّ بغية توظيفها لدمج العرب في إسرائيل في حياة الدولة؛ وثانيًا، «فتح البوّابات على ثقافة إسرائيل». ويعني هذا الهدف بشكل واضح، إضعاف القيم والهُويّة القوميّة العربيّة. وبغية طمس هذه المعالم والرموز: «يتوجّب على معلّمي العبريّة زرع المحبّة لدولة إسرائيل، وقيم الفكر الإسرائيليّ» (גנזך המדינה، 145/1223 ג7، مقتبس لدى אלחג', 1996: 107).[10]

المشاكل التي جابهت تدريس العبريّة في هذه المرحلة

تعتبر هذه المرحلة، مرحلة البداية في تدريس اللغة العبريّة، وقد كان جهاز التعليم العربيّ آنذاك على قدر كبير من الضعف والنقصان؛ فقد كان هنالك نقص كبير في المباني المدرسيّة، وفي المعلمين الأكفاء، وفي الكتب التدريسيّة (קופלוביץ, 1973). وكان تدريس العبريّة من أكثر الموضوعات التي واجهت المشاكل، والتي تمثّلت في القضايا الآتية:

قضيّة المعلمين- في البداية، لم يتوفّر عدد من المعلمين العرب المؤهّلين لتدريس العبريّة، وقد قام بهذه المهمّة معلّمون يهود من أصول غربيّة (أشكناز). لم يستطع هؤلاء المعلّمون التكيّف في ظروف العمل

10 في الواقع، أنّ هذا التوجّه هو انعكاس للسياسة التي وضعها يادلين عام 1976 في وثيقة "صياغة أهداف التعليم العربيّ"، وعلّق عليها سامي مرعي (Mari', 1978: 53) قائلاً: "يبدو أنّ وثيقة يادلين لا تحاول فقط أن تقلّل من الهُويّة القوميّة للعرب في إسرائيل، وأن تجعلها غير واضحة، وإنّما أيضًا تحاول طمس ثقافتهم، وأن تفرض عليهم القيم والمبادئ الأخلاقيّة المقبولة في المجتمع الإسرائيليّ، وبشكل رئيسيّ، بواسطة الجهاز التعليميّ الذي يخضع لإشراف الحكومة. لم يتبقّ إلاّ السؤال عمّا سيبقى في الثقافة بعد أن يقتلع المرء منها 'مظاهره الاجتماعيّة' والقيم التي تحدّد العلاقات الاجتماعيّة و'قيم العائلة'، والرابطة بين الفرد والمجتمع".

والاستمرار فيه لوجودهم في بيئة غريبة عن حضارتهم؛ هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، عدم إجادتهم اللغة العربيّة. وخلال فترة وجيزة، ترك أغلبيّتهم العمل وحلّ مكانهم يهود شرقيّون، من القادمين الجدد، خاصّة من الأصول العراقيّة. وفيما بعد، ترك قسم من هؤلاء المعلّمين العمل واستُبدلوا بمعلمين عرب تخرّجوا من الجامعات الإسرائيليّة، أو ممّن تعلّموا العبريّة خصّيصًا في مساقات مكثّفة للقيام بمهمّة التدريس. ففي عام 1955، أشغل 90% من المعلّمين العرب مهنة التدريس في المدارس العربيّة (קופלוביץ, 1973: 329). أي بقي 10% من المعلّمين اليهود، ومع مضيّ الوقت، أخذ عددهم بالتناقص، واليوم تخلو المدارس العربيّة من المعلّمين اليهود.

كتب التدريس والمضامين: في البداية، لم تُؤلّف كتب تدريسيّة مخصّصة للتلاميذ العرب، وعليه استعان المعلّمون بالمراجع والقراءات التي يتعلّمها التلاميذ اليهود، مثل מקראות חדשות (القراءات الحديثة)، נתיבות (مسالك)، שערים (بوّابات) وإلخ؛ أو في كتب معدّة لليهود الكبار المبتدئين من القادمين الجدد. هذه الكتب لم تلائم التلميذ العربيّ بتاتًا، من حيث المضامين والمستوى اللغويّ. فهي مشبعة بموضوعات تخصّ الشعب اليهوديّ، مثل سرد تاريخ الشعب اليهوديّ، الهجرة، التعرّف على الثقافة اليهوديّة، العودة إلى أرض الأجداد، زرع روح الطلائعيّة، التكيّف لحياة الدولة الفتيّة، أيّام العطل والأعياد والمناسبات الدينيّة والقوميّة وغيرها. جميع هذه المسائل، كانت بعيدة كلّ البعد عن بيئة التلميذ وثقافته، ولا تعبّر عن أحاسيسه الوجدانيّة والعاطفيّة والنفسيّة. ويؤكد أمارة ومرعي (אמארה ומרעי, 1999: 18) على أنّ هذه القراءات كانت تشكّل عبئًا ثقيلاً على كاهل التلميذ العربيّ لأنّها صيغت أساسًا

للناطقين بالعبريّة وليس لتعليم لغة ثانية.
أمّا المستوى اللغويّ والأسلوب الكتابيّ للنصوص فيمتازان بمستوى عالٍ، لأن المادّة أعدّت في الأساس خصّيصًا لتلاميذ ناطقين بلغة الأمّ العبريّة. يشار إلى أنّ غالبيّة المادّة مكتوبة بلغة قديمة، والنصوص محشوّة بمفردات غير مألوفة، بعيدة عن العبريّة الحديثة المستخدمة في الحياة اليوميّة.
على أرض الواقع، أثارت مضامين مواد اللغة العبريّة النقاش والانتقاد بشكل دائم. ويرى أفنر كوهن، مفتّش المدارس العربيّة في وزارة المعارف في الستينيّات من القرن الماضي أنّ مضامين الكتب العبريّة المقرّرة للمدارس العربيّة يجب أن تبنى وفق الرؤيا الآتية (כהן, 1968: 665-666):

"من وجهة النظر العمليّة، يجب ألاّ يُنظر إلى تعليم اللغة على أنّها مجرّد لغة، لكن يجب تعليمها من خلال نصوص تحتوي على أنماط وقيم الثقافة الإسرائيلية – العبرية. أي، المواطنة الإسرائيليّة في أوسع معانيها. وعند ذلك، سوف تصبح العبريّة هدفًا تعليميًّا- تربويًّا. إنّ دراسة العبريّة المكمّلة التي نوصي بها، ستكون بشكل رئيسيّ من نوعين: الأوّل- معرفة الشعب اليهوديّ، ماضيه وثقافته، المجتمع الإسرائيليّ الحديث، قيمه أسسه، ثوابته ومشاكله؛ والثاني- تعزيز السلوك الديمقراطيّ كتدريب للمشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة في إسرائيل».

أمّا كوبلوفيتش فيقول بهذا الشأن (קופלוביץ, 1973: 382): "تمّ الادعاء بأنّ المناهج متحيّزة، بشكل غير لائق، ضدّ معرفة الثقافة العربيّة لأنّ التلاميذ يتعلّمون التوراة أكثر من القرآن، ويتعلمون تاريخ إسرائيل أكثر من التاريخ العربيّ، ولا مكان في المدرسة العربيّة لتدريس قصائد

بياليك أو قصص شالوم عليخم أو مقالات إحاد هعام". ويضيف: "من الصحيح، أن نعود ونفحص من وقت إلى آخر، محتوى المنهج، آخذين بعين الاعتبار احتياجات وتوقّعات وتطلّعات الجمهور العربيّ، وكذلك احتياجات ومتطلّبات دولة إسرائيل".

تعليم العبريّة كان مراقبًا من قِبل الموظفين في وزارة المعارف، وشكّل مقياسًا لمعرفة تأثير العبريّة ومساهمتها في انخراط العرب في حياة الدولة. على سبيل المثال، قام يسرائيل بن زئيف، مفتّش اللغة العبريّة في المدارس العربيّة، بقراءة مواضيع الإنشاء التي يكتبها التلاميذ العرب في امتحانات البجروت بغية فحص مواقف التلاميذ نحو إسرائيل والشعب اليهوديّ، وفي تاريخ 10/ 10/ 1955 قدّم تقريرًا لمدير المعارف العربيّة[11]، وطالب بزيادة الرقابة على المدارس العربيّة، وذلك لضمان أن يعمل المعلّمون على أن «يزرعوا المحبة في نفوس التلاميذ لدولة إسرائيل ولقيم الفكر الإسرائيليّ»، واقترح تأهيل معلمين يهود لتدريس العبريّة (גנזך המדינה, 145/ 1223/ ג7; مقتبس لدى אלחאג', 1996: 107). بما أنّ الأهداف المعلنة كانت معرفة الشعب اليهودي وثقافته، اعتقد شالمون (שלמון, 1957) بأنه من المناسب أن تعالج الكتب المقرّرة حياة الدولة الفتيّة، وعلى وجه الخصوص حياة السكّان اليهود. وأعتقد، أنّه من المناسب، أيضًا، أن يتم تضمين الأدب اليهوديّ في جميع الفترات،

11 جاء في التقرير: "ثمّة ملاحظتان لافتتان للنظر. غالبيّة مواضيع الإنشاء التي كتبها التلاميذ القرويّون تتحدّث عن التقدّم الكبير في الزراعة وعن الوفرة في الخضروات والفواكه، وعن الأرباح العظيمة وبناء بيوت كثيرة. تؤكّد الأغلبيّة على الثورة الثقافيّة التي حصلت لدى الفتيان بسبب قانون التعليم الإلزاميّ، وتعلّم الأولاد والبنات في مؤسّسات مشتركة. يعبّر الأولاد، سواء كان ذلك حقًا أو نفاقًا، عن شكرهم لدولة إسرائيل. ومقابل ذلك، هنالك بعض الدفاتر التي تحتوي على كراهيّة لإسرائيل ولقيم الثقافة العبريّة. هذا بالطبع، استمرار للخط التربويّ الذي سمّم الفتيان في فترة الانتداب البريطانيّ" (גנזך המדינה, 145/ 1223/ ג7; مقتبس لدى אלחאג', 1996: 107).

ابتداءً من التوراة ثم التلمود والأساطير، والأشعار من فترة الأندلس، وأخيرًا الأدب الإسرائيليّ الحديث.

وبناءً على ذلك، فإن معرفة الثقافة اليهوديّة، كالتوراة وأدب الحكماء «الحاخامي»، وفصول مختارة من قيم الأجداد والأساطير أصبحت تسيطر على كلّ المنهاج في المدرسة الثانويّة منذ قيام الدولة وحتى اليوم، وتلعب كذلك دورًا هامًّا في المدرسة الإعداديّة. يجب التأكيد على أنّ المواطنين العرب لا يعترضون على دراسة الثقافة اليهوديّة، ولكنّهم، في نفس الوقت، يطالبون بتعليم ثقافتهم في إطار منهج التعليم العامّ الذي يدرّس في المدارس العربيّة واليهوديّة (Smooha, 1993).

المرحلة الثانية: 1973- 1995: المنهج الرسميّ الأوّل

في العام 1972، شكّلت وزارة المعارف والثقافة بالاشتراك مع كلية التربيّة وقسم المناهج في جامعة حيفا، لجنة توجيه، أوكلَت بإعداد مناهج تعليميّة مفصّلة لموضوع اللغة العبريّة للتلاميذ العرب في المدارس الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة. وقد عملت اللجنة لبضع سنوات في إعداد المنهاج (משרד החינוך, 1980). وشارك في جلسات اللجنة الأستاذ سميح الخطيب، الذي أصبح فيما بعد أوّل مفتش عربيّ للغة العبريّة في المدارس العربيّة (רב שיח, 1987: 15).[12]

نُشر منهج اللغة العبريّة للمدارس الثانويّة العربيّة (تدريس وامتحانات بجروت) في منشور المدير العام لوزارة التربية والتعليم (منشور خاص

12 فيما يلي أسماء أعضاء اللجنة: البروفيسور مردخاي بن آشر رئيس اللجنة (توفي وحلّ مكانه البروفيسور يعقوب منصور)، ح. برين، موشي أزار، يهوديت تسويق، ألكسندر برزيل، نجيب نبواني، ملك صفدي، عدنان عمشة، عمانوئيل كوبلفتش، ي. عزيز، سميح الخطيب وشموئيل عزاريا.

أ، 1975) وتمّت الموافقة عليه من قِبل وزير المعارف والثقافة في 24 آذار 1976. وفي العام 1978، أعدّت اللجنة سلسلة من القراءات التعليميّة للمسارات الثلاثة: الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ وبدأ تطبيقها في المدارس في العام 1981.

صيغت أهداف التعليم لهذا المنهج، بناءً على الأهداف التابعة للمرحلة الابتدائيّة والإعداديّة، وتمحورت في خمسة أهداف:

1. إكساب اللغة العبريّة: محادثة وقراءة وكتابة بغية التواصل السليم مع السكّان اليهود.
2. التسهيل على المتعلّمين الاندماج في حياة الدولة.
3. تأهيل خرّيجي المدارس الثانويّة العربيّة للاندماج في مؤسّسات التعليم العالي في إسرائيل.
4. اطّلاع المتعلّم على معرفة أسس التراث الثقافيّ- الأدبيّ للشعب اليهوديّ في جميع الفترات وتقدير الثقافة العبريّة.
5. تنمية الذوق الفنيّ- الجماليّ بواسطة معرفة وظائف الصيغ اللغويّة في الشعر والنثر، ومن خلال التعبير عن مضامين مختلفة، والتعرّف على مدى الملاءمة بين المضامين والأساليب.

في إطار المنهاج، تدرّس اللغة العبريّة وآدابها خلال ثلاث سنوات من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر، في إطار أربع وحدات تعليميّة كحدّ أدنى، وستّ وحدات كحدّ أقصى. لكلّ وحدة كُرّست 90 ساعة تعليميّة، مقسّمة على النحو الآتي:

التعبير الكتابيّ: وحدة واحدة (إلزامية).

لغة وقواعد: وحدتان (وحدة إلزاميّة والأخرى اختياريّة).

أدب وتوراة: ثلاث وحدات (وحدتان إلزاميّتان والثالثة اختياريّة).

في العام 1991 تمّ تقليص وحدات البجروت إلى خمس: وحدتين كحدّ أدنى، وخمس وحدات كحدّ أقصى. تعبير وأدب- وحدتان إلزاميّتان؛ قواعد وأدب- وحدتان اختياريّتان؛ وأدب- وحدة خامسة مكمّلة. هذا النظام في تقديم وحدات البجروت ما زال ساري المفعول حتّى اليوم. يلاحظ في هذا المنهج أنّ الموادّ الخاصّة بتراث الشعب اليهوديّ (توراة، مشناه وأسطورة) تصل إلى 35% كما هو مبيّن في الجدول 1:

جدول 1: مضامين النصوص في وحدات الأدب.

المضامين	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة			
	عدد النصوص	المادّة الإلزاميّة	عدد النصوص	المادّة الإلزاميّة	عدد النصوص	المادّة الإلزاميّة	مجموع المادة الإلزاميّة للوحدات الثلاث	النسبة المئويّة
توراة (فصول)	13	7	14	8	11	7	22	25%
المشناه	1	1	1	1	1	1	3	3%
الأسطورة	6	3	3	1	5	2	6	7%
المقالة	9	5	11	5	10	6	16	18%
قصص	8	5	10	6	8	5	16	18%
شعر	13	9	13	10	11	8	26	29%
المجموع الكلّي	50	30	52	31	46	29	89	100%

وللمقارنة، هنالك فرق شاسع بين أهداف تدريس العبريّة للمدارس العربيّة وبين تدريس العربيّة في المدارس اليهوديّة، كما يتّضح في أهداف تعلّم العربيّة، التي انحصرت في أربعة أهداف (משרד החינוך, 1974: 2):

1. تعلّم العربيّة كلغة حيّة.

2. اكتساب وسائل الاتصال مع الناطقين بالعربيّة.
3. تعرّف أوّليّ على الصحف والأدب العربيّ.
4. إكساب معلومات أساسيّة عن حياة العرب وثقافتهم.

وفق هذه الأهداف، يتمّ تعليم اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة من درجة ثانية أو ثالثة، إذ تدرّس بمراحل أساسيّة ولا تعطي المتعلّم إمكانيّة التحدث بها أو التعرّف على ثقافة وعادات الناطقين بها، بالرغم من أنّ العربيّة مُعرّفة كلغة رسميّة في الدولة إلى جانب اللغة العبريّة. ثمّة عدم توازن واضح للعيان بين أهداف تدريس اللغتين، نجملها بالنقاط الآتية (אלחאג', 1996: 110- 111):

1. تعليم العرب يهدف إلى غرس ثقافة وقيم الشعب اليهوديّ في الماضي والحاضر، وبشكل معمّق في نفوس المتعلّمين، وهذا الهدف ملائم بالطبع لتعلّم لغة الأمّ؛ بينما ينحصر تعليم اليهود في المجال الأداتيّ- التواصليّ دون التعرّف إلى الآخر، ويكون سطحيًّا للغاية.
2. آليّة تعلّم العبريّة تكون من خلال أسفار التوراة والمشناة والتلمود، بغية التفاعل مع هذه الكتب من أجل تعزيز التصوّر الإيجابيّ نحو اللغة العبريّة وثقافتها[13] من جهة؛ ومن جهة أخرى، إقناع التلاميذ العرب بوجوب حقّ اليهود في إقامة وطن لهم في هذه البلاد. أمّا التلميذ اليهوديّ فيكتسب اللغة العربيّة بواسطة موادّ مألوفة في لغة وسائل الإعلام أو لغة الشارع. وربما

13 إنّ الجانب الاجتماعيّ في اكتساب لغة الغير يؤثّر كثيرًا على تصوّرات المتعلّم نحو ذاته، وقد أشارت الأبحاث إلى أنّ العربيّ ينظر إلى نفسه بمنظار سلبيّ مقارنة مع اليهوديّ (הופמן, 1977). وعليه إثبات كيانه أمام الأغلبيّة المهيمنة، وإنّ إحدى الوسائل الناجعة لذلك هو إتقان اللغة العبريّة. وعليه، يستدلّ أن التحدّث بالعبريّة لدى الأكاديميّين يكون أحيانًا من باب التباهي والتفاخر أمام اليهوديّ، وذلك لإظهار المكانة الاجتماعيّة للمتحدّث بأنّه لا يقلّ عنه مكانةً في مجال المعرفة والتقدّم الثقافيّ (Koplewitz, 1992).

يقصد من وراء ذلك، غرس التصوّر السلبيّ نحو العرب، إذ لا يوجد عندهم كتب ثقافيّة- تراثيّة، على النقيض ممّا هو لدى اليهود.

3. يتعلّم العرب اللغة العبريّة مباشرة بأحرف عبريّة، ولكن اليهود يتعلّمون العربيّة بالنسخ الحرفيّ للغة العبريّة،[14] وهذا من شأنه أن يوحي للتلميذ اليهوديّ أنّ العرب شعب بلا تراث يستحقّ التقدير (שי, צמח ובר, 1988: 26- 27).

4. يهدف تعليم العبريّة إلى جعل العرب ثنائيّي-اللغة وثنائيّي-الثقافة، ويُعتقد أنّ هذا من شأنه أن يدعم المواطنة والأسرلة، وليس فقط وسيلة لاكتساب التواصل مع الناطقين بالعبريّة.

المرحلة الثالثة: 1995- 2005: المنهاج المعدّل

في العام 1995 نُشرت خطّة مدروسة لتدريس اللغات في إسرائيل، وضعها باحثون من جامعة بار-إيلان، أطلق عليها «سياسة التربية اللغويّة الجديدة» (منشور المدير العام ن هـ/ 10). هدفت السياسة الجديدة إلى تعزيز مكانة اللغات في إسرائيل، وشملت اللغة العبريّة للناطقين باللغة العربيّة: "على التلاميذ الذين يتحدّثون العربيّة كلغة أمّ أن يصلوا إلى مستوى عالٍ بملكة اللغة العبريّة المكتوبة والمحكيّة، بمستوى لغة عبريّة مهنيّة وتجاريّة وأكاديميّة. وذلك حتّى يتسنّى للخرّيجين الالتحاق في معاهد التعليم العليا والانخراط بشكل جيّد في المرافق الاقتصاديّة. وفيما يلي اقتراح لتوزيع ساعات التدريس:

14 تدعى هذه الظاهرة النقل الحرفي أو النقحرة، وهي نسخ الحروف ورسمها بنظام آخر. والمقصود هنا كتابة الألفاظ العربية بأحرف عبرية.

الصفوف الأولى: حسب طلب المدرسة وبموافقة المفتّش المركّز.
الصفوف الثانية – التاسعة: 4 ساعات إلزاميّة في كلّ سنة.
الصفوف العاشرة- الثانية عشرة: 3ساعات إلزاميّة في كلّ سنة (يوصى بزيادتها إلى 4 ساعات).
الصفوف الحادية عشرة- الثانية عشرة: من 1- 5 ساعات اختياريّة إضافيّة».

إنّ الخطوط العريضة لهذه السياسة هي البدء بتعلّم العبريّة في مرحلة مبكّرة أكثر، وتتطلّب تعليم العبرية من الصف الثاني، مع إمكانية تعلّمها من الصفّ الأوّل. إنّ لهذا المنحى مغازي تربويّة وسياسيّة بعيدة المدى؛ إذ تسعى إلى تقوية اللغة العبريّة عبر تدريسها بمستوى راقٍ، أي الوصول إلى أعلى مستوى في الكفاءة في اللغة، وإضافة ساعات، وهذا يأتي على حساب اللغة الأمّ والثقافة العربيّة. وقد علّق أمارة ومرعي (2004: 140- 141) على هذه السياسة:

"إنّ السياسة الجديدة تركّز على أهميّة العبريّة كوسيلة يوميّة للتواصل، وتزيد من اندماج العرب في حياة الدولة، وأنّ اللغة لن تكون حاجزًا أمام تقلّد مناصب رفيعة، أو إكمال تعليمهم العالي في الجامعات الإسرائيليّة. لكن، بالرغم من أنّنا نعتقد أنّ هذه القضايا والأهداف تعتبر هامّة وجديدة بالنسبة للعرب في إسرائيل، فإنّ صلة العرب بهُويّتهم القوميّة والثقافيّة ليست بأقلّ أهميّة، وهي الشيء الذي لم يتمّ ذكره على الإطلاق في السياسة الجديدة لتعليم اللغات".

التجديدات التي حصلت في هذا المنهج المعدّل محدودة للغاية، إذ اعتمدت على نفس أهداف المنهج القديم والتغيير كان في إدخال فهم المقروء في التعبير الكتابيّ، فالتلميذ يستطيع أن يختار بين الإنشاء وفهم المقروء.

وهـذا الأمـر أدّى إلى أنّ 90% مـن التلاميـذ تقدّمـوا في امتحـان البجروت في موضـوع فهـم المقـروء، بينمـا التعبـير الكتابـيّ (الإنشـاء) لم يتعدَّ نسـبة 10%. وبالنسـبة لـلأدب، هنالـك صلـة وثيقـة بـين المنهجـين مـن ناحيـة المبنـى، والتغيـير في إدخـال نصـوص جديـدة، كمـا هـو مبـيّن في الجدول الآتي:

جدول 2: مقارنة بين المنهجين القديم والمعدل.

	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة	
المادّة	المنهج القديم	المنهج المعدّل	المنهج القديم	المنهج المعدّل	المنهج القديم	المنهج المعدّل
التوراة	5 أسفار	5 أسفار	5 أسفار	4 من القديم	4 أسفار	2- من القديم
المشناه	فصل واحد	فصلان	فصل 1	فصل واحد	ـــــ	ـــــ
الأسطورة	7	4- 1 منها من القديم	4	3- 2 من القديم	5	2
المقالة	8	3 من المنهج القديم	11	1	8	2
القصة	8	12- 3 منها من القديم	9	10- 3 من القديم	8	10- 2 من القديم
الشعر	15	20- 1 منها من القديم	16	15- 7 من القديم	12	20- 1 من القديم

إنّ مقارنـة المضامـين بين المنهجـين يظهر انخفاضًـا حادًّا في عـدد المقالات؛ إذ أدرك مؤلّفـو المنهج أن لا جدوى من تدريسـها. وبالنسـبة للمواد الخاصّة بالشـعب اليهـوديّ وثقافته فـإنّ التغيير قليل جـدًا، ولا يعكـس احتياجات المتعلّمين. وتشـير دراسـة أبـو عصبـة وآخريـن (אבו עסבה, ג'יוסי וצבר בן-יהושע, 2011) أنّ التلاميـذ العـرب يدركـون أهمّيّـة تعلّـم العبريّـة،

ولكنّهم يعتقدون بأنّه لا علاقة بين تعلّم الشعر العبريّ والأدب والتوراة وبين اندماجهم في المجتمع اليهوديّ. وحسب رأيهم أنّ المضامين لا تمسّ بالثقافة الإسرائيليّة المعاصرة، إذ أنّ التعلّم عن ثقافة اليهود في الماضي لا يعكس ما يحدث من تفاعلات اجتماعيّة وثقافيّة في الوقت الحاضر[15].

إنّ الصلة بين المنهجين انعكست بشكل واضح في تركيبة أسئلة امتحان البجروت في النحو (القواعد) وفي الأدب. أسئلة القواعد كانت ثابتة من ناحية المبنى (تحليل أفعال، تصريف أفعال، اسم العدد، النحو وألخ.) والتغيير فقط في الأمثلة، كما يتبيّن من الجدول الآتي:

جدول 3: أسئلة امتحان القواعد في السنوات 1990- 1997.

الأسئلة	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
تحليل أفعال	x	X	X	x	x	x	x	x
تصريف أفعال	x	X	X	x	x	x	x	x
اسم العدد	x	X	X	x	x	x	x	x
النحو	x	—	X	x	x	x	x	x
المجهول والمعلوم	—	X	X	—	—	—	—	—
المفرد والجمع	x	X	—	—	—	—	—	—
تصحيح لغويّ	—	—	X	x	x	x	x	x
الصرف	—	—	—	—	—	x	x	x

وكذلك الأمر بالنسبة للأدب في الوحدتين الأولى الإلزاميّة والثانية

15 من هذا المنطلق، يقول أحد التلاميذ العرب أنّه يتعلّم فقط من أجل البجروت: (אבו עסבה, ג'יוסי וצבר בן-יהושע, 2011: 32): «نحن نتعلّم التوراة، الأدب والشعر فقط من أجل البجروت، مثلما هو الحال في موضوعات أخرى نتعلمها من أجل البجروت... كان من الواجب أن نتعلّم عن موضوعات أخرى تكسبنا معلومات عن ثقافة الآخر، إذ بواسطتها نتعرف إلى من يقف أمامنا، وحتى نتعلّم كيف نتصرّف ونسلك معه. حسب رأيي، يجب على اليهود أيضًا تعلّم الثقافة العربيّة الغنيّة جدًا، فاليهود يبغون أن يدخلوا إلى قلوبنا شعور الانتماء والاندماج في الدولة، لذا يتوجّب عليهم، أيضًا، أن يتعلّموا العربيّة. اليوم ثمة الكثير من التلاميذ العرب يشعرون بأنهّم إسرائيليّون فقط».

الاختياريّة، مبنى الامتحان اشتمل على أربعة أقسام من المواد: الشعر، القصة، الترجمة والأمثال (من التوراة)، كما هو في الجدول الآتي:

جدول 4: أسئلة امتحان القواعد في السنوات 1990- 1997.

السنة	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية			
	شعر	قصة	ترجمة	أمثال	شعر	قصة	ترجمة	أمثال
1990	—	X	X	—	x	—	—	x
1991	—	X	—	X	x	—	x	—
1992	X	—	X	—	—	x	—	x
1993		X	X		x	—	—	x
1994	X	—	—	X	—	x	X	—
1995	X	—	X	—	—	x	—	x
1996	x	—	—	X	—	x	x	—
1997	—	X	—	x	x	—	x	—

إنّ مبنى الامتحان البنيويّ على مدى سنوات عديدة يؤثّر بشكل مباشر على طريقة التدريس، فهناك موادّ، في القواعد وفي الأدب، مثل المقالات، لم تدرّس، أو تم تدريسها بشكل سطحيّ لأن التعليم تحوّل إلى هدف النجاح في البجروت دون التعمّق في تدريس المادّة. كذلك أثّر ذلك على النتائج، حيث أصبحت عالية مقارنة مع لغة الأمّ العربيّة (انظروا إلى النتائج فيما يلي)، فالأسئلة متوقّعة، وكانت أحيانًا متكرّرة وسهلة. والسؤال الذي يطرح نفسه: هل كان من وراء ذلك سياسة مقصودة لترغيب التلاميذ في تعليم العبريّة؟ الواقع أنّ هذا الوضع شجّع التلاميذ على تعلّم العبريّة في خمس وحدات، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التعليم بمستوى خمس وحدات يمنح المتعلّم علاوة -»البونس» في المعدّل العام. وكلّ ذلك أتى في نهاية الأمر على حساب العربيّة، التي يتعلمها غالبية

التلاميذ بواقع ثلاث وحدات، ونتائجهم منخفضة مقارنة مع العبريّة. امتازت هذه الفترة بتأليف كتب مساعدة كثيرة للمعلّمين والتلاميذ، ومن خصائصها: أوّلاً-رفع مستوى الكتب المساعدة لحصولها على مصادقة من قبل السكرتارية التربويّة وقسم المناهج في وزارة المعارف والثقافة؛ ثانيًا- إعداد مرشد لكتب التدريس؛ ثالثًا- مشاركة باحثين من الوسط اليهوديّ بتأليف الكتب المساعدة إمّا لوحدهم أو بالتعاون مع معلّمين عرب يدرّسون اللغة العبريّة.

ممّا لا شكّ فيه، أنّ الكتب المساعدة تساهم في تسهيل عمليّة التدريس، غير أنّ الخطورة فيها أنّها تشكّل نموذجًا نمطيًّا ومقولبًا للتدريس لا يحيد عنها المعلّم، وتحدّ من الإبداع والإنتاج الذاتيّ لدى التلاميذ، فالمادّة جاهزة ولا حاجة لبذل جهد أكثر للتفكير، خاصّةً إذا وقع كتاب المرشد للمعلم بأيدي التلاميذ، الذي يشتمل على أجوبة للأسئلة المقترحة في الكتاب المساعد.

إن منهج الأدب العبريّ في المدارس اليهوديّة الرسميّ العامّ والرسميّ الدينيّ اشتمل على أدب مترجم لأدباء عرب من الدول العربيّة ومن إسرائيل (זמיר, 2010)، ولم تشتمل المناهج المعدّة للعرب على هذه النتاجات. وأمّا فيما يتعلّق بالعلاقات العربيّة-اليهوديّة، فقد احتوى المنهج المعدّل على 105نصوص في القراءات الثلاث (الوحدة الثانية والرابعة والخامسة)، ومنها نجد فقط 4 نصوص، التي تشكّل 3.8% من المنهج التي عاينت هذه المسألة (זמיר והאופטמן, 2009): העוגה ליצחק קרונזון (الكعكة)- تحدّثت عن العرب المتسلّلين؛ כפר החלומות רחוק מן הירח ליגאל לב (قرية الأحلام بعيدة عن القمر) - يستخدم العربيّ كعامل (سائق أجرة) في القصّة؛ מוחמד למשה סמילנסקי

(محمّد)- تناولت العلاقة بين الجيران العرب واليهود؛ תחרות שחיה לבנימין תמוז (سباق السباحة)- تطرّقت إلى الصراع حول الأرض، والنتيجة أنّ حرب عام 1948 لم تحسم هذا النزاع.

يجب التأكيد على أنّه ثمة حضور بارز لصورة اليهوديّ في النصوص التعليميّة، فمن بين 105 نصوص، والتي تدرّس في الوحدات الثلاث، ثمّة 40 نصًّا يظهر فيها اليهوديّ، أيّ أنّ 38% تناولت هذا الشأن في حالات متنوّعة، على النحو الآتي (זמיר והאופטמן, 2009א): 14 نصًّا تناولت الرواية اليهوديّة-الدينيّة؛ 16 نصًّا تناولت الرواية اليهوديّة القوميّة؛ 6 نصوص تناولت صورة اليهوديّ بشكل عام؛ 4 قصص اهتمّت بالعلاقات اليهوديّة-العربيّة. يستدلّ من هذه المعلومات أنّ 30 نصًّا، أي حوالي 29% من المنهج تمّ تكريسه للتعرّف على شخصيّة اليهوديّ من الجانب الدينيّ والقوميّ، وهذا بلا شكّ، ملائم لتدريس لغة الأمّ.

إنّ الكمّ الهائل في التعاليم اليهوديّة، مناسب لأهمّ أهداف تدريس الأدب العبريّ في المدارس اليهوديّة وهو: "تعميق الصلة بالتراث الثقافيّ والهُويّة اليهوديّة-الإسرائيليّة، كما تنعكس في الأدب العبريّ على تعدّد ألوانها وصيغها اللغويّة في فترات مختلفة" (משרד החינוך, 2007).

المرحلة الرابعة: 2006- 2011 المنهج الجديد- طبعة تجريبيّة

انتقد الأكاديميّون والمربّون مناهج تعليم العبريّة حتى هذه المرحلة، وقد شكّل ذلك ضغطًا على المسؤولين من أجل بناء المنهج الجديد. وفيما يلي الجوانب السلبيّة في المناهج القديمة (ותד, 2008: קעב):

أ. المناهج قديمة لا تلائم التطوّرات والتجديدات التي حدثت في التربية اللغويّة في نهاية القرن العشرين.

ب. المناهج مقسّمة إلى ثلاث مراحل منفصلة: الابتدائيّة، الإعداديّة والثانويّة، ولا يوجد تواصل بين المراحل.

ت. ركّزت المناهج في أهدافها على دمج الخرّيج العربيّ في حياة الدولة وتأهيله للالتحاق في المؤسّسات الأكاديميّة، ولكنّ المضامين التعليميّة لم تكن مناسبة لتحقيق ذلك.

ث. المناهج مشبعة بالموادّ الأدبيّة والثقافة والتراث اليهوديّ، وليس هنالك اهتمام على مستوى الفهم والتعبير.[16]

ج. طرأ تحسّن في تحصيلات التلاميذ في اللغة العبريّة، ولكن هذا الأمر لم يؤهّلهم للتعلّم في المؤسّسات التعليميّة العليا بسهولة، كما كان متوقّعًا وفق أهداف المناهج السابقة؛ وذلك بسبب النصوص البعيدة كلّ البعد عن حياة الطالب وعن الواقع المحيط به.

يضاف إلى ذلك،لم يولِ المعلّمون أهمّيّة لتطوير مهارات التكلّم لأنّه لم يُفحص التلاميذ في التعبير الشفهيّ في امتحانات البجروت، وعليه يجد التلميذ العربيّ صعوبة بالتحدّث بالعبريّة. فالتلميذ يتعلّم المفردات والقواعد والقصص مباشرة بالعبريّة، ولكنه لا يستطيع التعبير عن نفسه بصورة جيّدة.[17]

منهج اللغة العبريّة كلغة ثانية، من المفروض أن يعتمد على تعلّم العبريّة

16 ركّزت المناهج القديمة على قصص وقصائد لها علاقة بحياة الشعب اليهودي، مثل وصف وضع اليهود في الشتات قبل إنشاء الدولة، وكذلك أشعار تتّسم بالطابع القوميّ بشكل واضح. وقد علّق غانم يعقوبي (הארץ, 19/ 3/ 1996: 22) على هذا التوجّه قائلاً: "إنّ هدف تدريس الأدب العبريّ في المدارس العبرية هو تقوية الروابط بين التلميذ اليهوديّ والدولة. ومن الصعوبة بمكان، تطبيق هذا الهدف على التلميذ العربيّ، إذ كيف يؤثر محتوى القصائد على مشاعره؟ وما هي علاقته بتراث الشعب اليهودي؟ إن المضمون القوميّ المميّز للقصائد والنصوص الأدبيّة لا يناسب العرب، وبشكل عام، فإنّ النواحي القوميّة لا تخدم بشكل جيّد هدف التعايش المطلوب".

17 على سبيل المثال، العمّال الذين تلقوا معرفة أوّليّة في العبريّة، لكونهم يتواصلون بشكل يوميّ ومباشر مع الناطقين بالعبريّة في أماكن العمل، يتكلّمون أفضل بكثير من خريجي الصّف الثاني عشر.

في بيئتها الطبيعيّة، التي تستجيب لأربع مهام رئيسة في تعليم اللغة: المضمون والسيرورة والنتاج والسياق (Celce-Murcia & Olshtain, 2000)[18]. وعلى ضوء النواقص في المناهج القديمة، واعتمادًا على نظرية تعلّم اللغة في بيئتها الطبيعيّة، بُني المنهاج الجديد الذي اشتمل على جميع مراحل التعليم. وقد صيغت الأهداف العامّة لتدريس العبريّة في المدارس العربيّة (الصف الثالث- الثاني عشر) كما يلي (משרד החינוך, 2006):

1. أن يكتسب المتعلّمون المهارات التواصليّة للّغة العبريّة في أربعة مستويات اللغة: الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة.[19]
2. أن يتعرّف المتعلّمون على مختارات من الثقافة العبريّة ما نشأ منها، وما زالت في مرحلة النشوء: أشعار وأغاني، برامج تبث في وسائل الإعلام، الصحافة، الأبحاث والدراسات، الأدب العالميّ، ونصوص من المراجع اليهوديّة.
3. أن يتعلّم المتعلّمون حول دور اللغة العبريّة في الثقافة اليهوديّة على مرّ العصور، وعلى تجدّدها في العصور الأخيرة وفي دولة إسرائيل.
4. أن يعي المتعلّمون التقارب والعلاقة بين اللغة العربيّة واللغة العبريّة.
5. يستطيع المتعلّمون إجراء تقييم ذاتيّ حول سيرورة اكتساب

18 المضمون يعتمد على اختيار الموادّ التعليميّة بحيث تكون محتلنة وأصليّة؛ والسيرورة تهتم في المهام والإستراتيجيات التي يجب أن يطوّرها المتعلّم في نهاية المطاف؛ والنتاج هو المعرفة والمهارات المتوقّع اكتسابها في أعقاب التعلّم؛ والسّياق هو البيئة والحالة التي يتمّ فيها التعلّم.

19 في اللغة المحكيّة يكتسب المتعلّم قدرة الاشتراك بمحادثات ونقاشات من أنواع مختلفة، وتكون لديه القدرة للتعبير عن رأيه والتفاعل مع مجموعات مختلفة وفي مناسبات مختلفة، كما يصغي للمحاضرات والنقاشات، ولمحطات البثّ في وسائل الاتصال. أمّا في اللغة المكتوبة فيكتسب المتعلّم قدرة فهم نصوص من أنواع مختلفة في مجالات متعدّدة، والقدرة على التعبير الكتابيّ لأهداف مختلفة في مناسبات مختلفة.

العبريّة.

6. أن يطوّر المتعلّمون استقلاليّة ودافعيّة في استمراريّة التعلّم ويدأبون على تحسين معلوماتهم في اللغة العبريّة، ويعمقوا معرفتهم في النتاجات الثقافيّة المكتوبة.

عكف على إعداد المنهج أشخاص متخصّصون في اللغة العبريّة، أكاديميّون ومعلّمون، ويلاحظ فيه زيادة عدد الأعضاء العرب المشاركين في اللجنة، مقارنة مع المناهج السابقة.[20]

ويختلف هذا المنهج عن المناهج السابقة:

1. تفصيل مكوّنات المنهج وتوضيح مراحله، فهو مركّب من مقدّمة وثلاثة فصول هي: مبنى المنهج، مركّبات التدريس والتعليم، وطرائق التقييم.
2. اهتمّ المنهج بتزويد المعلّم بمعايير تساعده على تقييم المادّة التي يدرسّها في جميع المراحل، من مرحلة جمع المعلومات وحتى التقييم النهائيّ.
3. هذا المنهج يؤكّد على أهمّيّة المهارات الأربع، كتابة، قراءة، استماع وتكلّم، بينما ركّزت المناهج القديمة على الأدب والثقافة والقواعد.
4. تصدّرت الأهداف مبدأ تعلّم العبريّة كلغة تواصل، أي التعامل مع اللغة في سياقها الطبيعيّ من خلال التركيز على مهارات اللغة الأربع: الاستماع، القراءة، التكلّم والكتابة. وقد خصّصت وحدتان لفهم المقروء وللتعبير الشفهيّ والكتابيّ، كما تمّ البدء بامتحان

20 أعضاء المنهج: بروفسور عيليت أولشتاين (رئيسًا)، هاني موسى، مرسيل فزع، علي وتد، سميح خطيب، محمود أبو فنّه، أمال الباسل، ماجدولين بيدس، ميخائيل جريس، ليئوره فاينبخ، خالد عزايزه، أرنونا فايكس، يهوديت قايس، محمد شواهده، بورا شيدل، ساره شالوم وياعيل شران.

التلميذ شفويًّا باللغة العبريّة في إطار هذه المنظومة، بحيث أنّ نسبة الامتحان الشفهيّ هي 20% من المعدّل العام في هاتين الوحدتين.[21] وهذا هو التغيير الجذريّ في هذا المنهج مقارنة مع المناهج السابقة.

5. شمل المنهج جميع مراحل التعليم، كما يبيّن الترابط والاستمراريّة بين الفئات العمريّة المختلفة، وهذا يعني النظر إلى اللغة كظاهرة متطوّرة (Amara, 2007).
6. تقليص عدد وحدات الأدب إلى اثنتين بدل ثلاث، واشتملت الوحدة الثانية على جانر الرواية، وذلك لتدريب التلاميذ على قراءة القصص الطويلة، أو ما يُسّمى القراءة من أجل المتعة.
7. إدخال نصوص أدبيّة، شعرًا ونثرًا، لأدباء عرب فلسطينيين يكتبون بالعبريّة، مثل نعيم عرايدي، أنطون شمّاس وسيّد قشّوع، عودة بشارات وجريس طنوس.
8. تمّ تغيير مسمّى القواعد في المنهج إلى «المعرفة اللغويّة» وهذا الأمر ينعكس أيضًا في تعليم القواعد حسب أسلوب قواعد وظائفيّة، أي تعليم القواعد من خلال سياقات، وليست كقوالب لغويّة مجرّدة، كما كان الحال في المناهج السابقة.
9. زيادة نسبة الاختيار في المواد التعليميّة، بُني المنهج وفق محاور رئيسة، وكل محور اشتمل على محاور ثانويّة. كلّ فرع مكوّن من ثلاثة نماذج أدبيّة، يتمّ اختيار واحد منها فقط. في المناهج القديمة مثلاً، كان الاختيار محصورًا بين نصّين فقط.

21 فكرة امتحان الشفهي بالعبريّة ليست جديدة، وهي موجودة منذ عدّة سنوات في امتحان اللغة الانجليزيّة.

تعليق على المنهج

1. هـذا المنهـج كان بمثابـة طبعـة تجريبيّة، وتـمّ تثبيته في العـام 2011 (משרד החינוך, 2011). لقـد أدخلـت على الطبعـة التجريبيّة تعديلات بسـيطة، وأصبحت مُلزمة لجميـع المتعلّمين منذ العـام 2011 فصاعدًا. والتغيـيرات كانـت في بعـض المضامـين وفي تركيبـة منظومـة امتحـان البجروت.
2. كُتـب في المقدمـة (بالعربيّـة): "إنّ هـذا المنهـج موجّـه إلى قطاعـات مختلفـة في مجـال تدريس اللغة العبريّـة: المعلّمين، المركّزيـن، المديرين، المرشـدين، المفتّشـين، معـدّي كتـب التدريـس والامتحانات، ولـكلّ من لـه علاقـة في هـذا المجـال. وتـمّ إعـداد هـذا المنهج بعـد دراسـة جدّيّة للمناهـج السـابقة، والاطّـلاع عـلى نظريّـات تربويّـة حديثـة في مجال تدريـس اللغـات بشـكل عـامّ، واللغـة العبريّـة كلغـة ثانيـة بشـكل خـاصّ". ويلاحَـظ أنّ اللجنـة برئاسـة عضـو يهـوديّ مـع أنّ جميـع أعضائهـا، مـا عـدا اثنـين، كانـوا عربًا.[22]
3. الأهـداف مركّبـة من سـتّة بنود، وقـد خُصّص البنـدان الثانـي والثالث للتعمّـق في ثقافـة الشـعب اليهـوديّ، أي بنسـبة 33%. وإذا ما أضيف مـا كتب في ختـام البند السـادس: "...ويعمقـوا معرفتهـم في النتاجات الثقافيّـة المكتوبـة"، تكون النسـبة أعلى مـن الثلث، بمعنـى أنّ المناهج لـم تتحـرّر حتـى اليوم من عـبء هـذا الجانب.

وللمقارنـة، فقد اشـتملت أهداف تعليم الأدب في المـدارس اليهوديّة فوق

22 الأعضاء: بروفيسور عليت أولشتاين (رئيسًا)، كارين شقحة، علي وتد، سعيد القريناوي، وفاء بوبو، عامر دهامشة، روضة كريني، إيلاه لوطن، هاني موسى، إلهام مصاروة، رندة نحاس، أحمد عازم، خالد عامر، ماجد شقور، حاتم شرقيّة.

الابتدائيّة على 12 بندًا، تناول بندان منهما فقط، السابع والثامن، موضوع الثقافة اليهوديّة، كما يلي (משרד החינוך, 2007):

- (התלמידים) ירחיבו את אופקיהם התרבותיים באמצעות התוודעות מצטברת ליצירותיהם של סופרי מופת, לתחנות מרכזיות בספרות העברית והכללית ולסוגות ספרותיות מרכזיות.
- (התלמידים) יעמיקו את זיקתם למורשת התרבותית ולזהות היהודית והישראלית, כפי שהן באות לידי ביטוי בספרות העברית על ריבוי פניה ורבדיה הלשוניים בתקופות שונות.

4. لا يتمّ تعليم العبريّة كلغة ثانية للعرب فقط، وإنما للمهاجرين الكبار ولأولادهم الصغار أيضًا. غير أنّ الرؤيا والأهداف مختلفة هنا؛ ففي حالة اكساب العبريّة للمهاجرين الجدد فإنّ الغرض هو استبدال لغتهم الأصليّة بالعبريّة من أجل انخراطهم وصهرهم في الدولة، بينما يتمّ الاعتراف بها بين العرب كشيء إضافيّ (Spolsky & Shohamy, 1999). وللمقارنة، في العام 2009 صدر منهج تعليم اللغة العبريّة كلغة ثانية للمهاجرين الجدد (משרד החינוך, 2009). واعتمد هذا المنهج على "عالم الحوار" لإكساب مهارات اللغة العبريّة ((אוסטר-חרוב, 2010: 174)، ولم يذكر في أهدافه الثقافة اليهوديّة بتاتًا:

"**מטרת העל** של הוראת עברית כשפה שנייה היא להבטיח כי בסופו של התהליך התלמידים שעברית אינה שפת אימם יוכלו להשתמש בה שימוש מושכל בעל-פה ובכתב במגוון רחב של סוגי לשון בהקשרים חברתיים שונים ברמה של תלמידים בני אותו גיל

הדוברים עברית כשפת אם" (משרד החינוך, 2009: 10).
نلاحظ أنّ هنالك فرقًا شاسعًا في إدراك وتطبيق تدريس العبريّة كلغة ثانيّة بين العرب والمهاجرين، فتعليم العرب يهدف إلى تعزيز المواطنة والإخلاص للدولة، عبر تذويت الثقافة اليهوديّة واحترام قيمها منذ نشأة اليهوديّة وحتى اليوم. أمّا اليهود الذين قدموا بالأمس، فيتعلّمون العبريّة من أجل اكتسابها، والوصول بمعرفتها إلى مستوى لغة الأمّ حتى يتساوى هؤلاء مع باقي سكّان الدولة اليهود.

5. علاقة أخرى مع المنهج العبريّ نجده في النصوص المتشابهة مع منهج الأدب العبريّ في المدارس الإعداديّة اليهوديّة: ففي الوحدة الأولى نجد 9 نصوص، وفي الوحدة الثانية 12 نصًا وردت في المنهج الإعداديّ العبريّ، المكوّنة من مضامين يهوديّة ثقافيّة ومضامين صهيونيّة.

تحصيل التلاميذ

في المرحلة الثانويّة يعدّ امتحان البجروت المقياس الأساسيّ لتقييم تحصيل التلاميذ في تعليم اللغة العبريّة. يتعلّم غالبية التلاميذ اللغة العبريّة بواقع 5-4 وحدات، مقابل غالبيّة 3 وحدات لغة عربيّة. كما أنّ نسبة النجاح في موضوع اللغة العبريّة أعلى من نسبة النجاح في موضوع لغة الأمّ العربيّة، كما يتّضح من الجداول التي تشير إلى معطيات من سنوات التسعينيّات من القرن السابق، وفي العام 2010.
فيما يلي نتائج تحصيل التلاميذ من العام 1988- 2001 (מדינת ישראל, 1990- 2000; وانظر أيضًا لدى עאזם, 2002: 40):

جدول 5: تحصيل الطلاب العرب في اللغتين العربيّة والعبريّة.

اللغة العبريّة			اللغة العربيّة		
السنة	معدّل التحصيل ٪	البنون	البنات	معدّل التحصيل ٪	البنون	البنات
1988	57.1	82.8	61.9	68.4	61.5	78.2
1989	56.2	55.4	63.0	61.8	51.7	72.2
1991	67.2	69.5	65.7	66.6	61.8	71.4
1992	65.0	63.0	67.0	52.0	49.0	53.0
1997	65.0	61.0	68.0	59.0	55.0	61.0
1998	67.0	64.0	69.0	53.0	51.0	54.0
1999	67.0	63.0	70.0	57.0	51.0	60.0
2000	69.0	65.0	72.0	62.0	57.0	64.0
2001	63.0	59.0	66.0	58.0	52.0	61.0

يُستدّل من المعطيات الإحصائيّة في الجداول أعلاه، أنّه ما بين السنوات 1988- 1990 كانت نسبة النجاح في لغة الأمّ العربيّة أعلى منه في اللغة العبريّة. ولكن منذ عام 1991 انقلبت هذه المعادلة، حيث أصبحت نسبة النجاح بالعبريّة أكبر منه بالعربيّة. كما أنّه منذ هذا العام أصبحت نسبة النجاح في اللغة العبريّة لدى البنات أعلى من نسبة الأولاد. وفي تاريخ 22- 1- 2002 تقدّمت النائبة زهافا غالؤون من حركة "ميرتس" باستجواب في الكنيست لوزيرة التربية والتعليم حول تحصيل التلاميذ العرب في اللغة العبريّة، وقد تمّ التأكيد على هذه الحقائق (גולדמן, 2002)[23].

23 ادّعت غالؤون في استجواب قدّمته بتاريخ 12/ 12/ 2001 إلى وزير المعارف آنذاك، زبولون أورليف، أن تحصيل التلاميذ العرب في اللغة العبريّة متدنٍ مقارنة مع التلاميذ اليهود، وذلك على إثر نتائج البجروت في السنوات 1996- 2000. وأعدّ عوفن غولدمان (גולדמן, 2002) تقريرًا لمناقشته في الكنيست قابل فيه مفتش اللغة العبريّة الدكتور هاني موسى، الذي أوضح له أنّ هنالك ارتفاعًا متزايدًا في تحصيل الطلاب باللغة العبريّة، بعكس ادعاء غالؤون.

أمّا النتائج في اللغتين العبريّة والعربيّة في العام 2010، فكانت على النحو الآتي (מדינת ישראל, 2011):في بجروت اللغة العبريّة، بلغ عدد المتقدّمين لوحدتي التعبير والقواعد 9978 طالبًا عربيًّا، ومعدّل التحصيل في علامة دفتر الامتحان (دون العلامة الواقية) كان 58%.كما تقدّم لوحدتي اللغة والأدب (الوحدة الثالثة والرابعة) 10882 طالبًا وكان المعدّل 66.5%. أمّا عدد المتقدّمين للوحدة الخامسة في الأدب، فكان 5720 وتحصيلهم 77.6%.

بالمقابل، فإنّ نتائج بجروت اللغة العربيّة، كانت كما يلي: تقدّم للوحدات الثلاث الأولى 8095 طالبًا، وكان معدّل تحصيلهم 50.69%. وتقدّم للوحدة الرابعة (في الأدب) 3557 طالبًا، وكان معدّل تحصيلهم 68.4%. أما للوحدة الخامسة (أدب) فقد تقدّم 1301 طالبًا وكان معدّل التحصيل 67.38%.

هذه النتائج، هي بمثابة مؤشّر عمليّ على مدى اهتمام التلاميذ باللغة العبريّة، وعلى حرصهم الدؤوب على تعلّمها. ويُلاحظ، أنّ هنالك تلاميذ في الصّف الحادي عشر يتقدّمون إلى الوحدتين الأساسيّتين في اللغة العبريّة، بينما لا يتقدّمون لامتحانات اللغة العربيّة في هذه المرحلة. كما يقدّم التلاميذ أبحاثهم في الموضوعات العلميّة باللغة العبريّة، بالإضافة إلى أنّ الموظّفين في المكاتب والعاملين في السكرتارية يفضّلون التراسل والمكاتبات باللغة العبريّة حيث تواجههم صعوبات جمّة في صياغة المادّة، والتعبير عن مرادهم بالعربيّة.

قضايا عامّة

يتقدّم التعليم في مجالاته وفروعه المختلفة في أيّامنا هذه بخطى سريعة مواكبة للنظريّات التربويّة والفلسفيّة الناجمة عن التجارب وعن التدريب والتطبيق العمليّ لها في الحقل، وهي وليدة التحديّات ومتطلبات العصر التكنولوجيّ الذي نعيش فيه. من هذا المنطلق، سأتطرّق إلى بعض القضايا العامّة التي تلقي بظلالها على تعليم العبريّة:

1. مناهج التعليم بين الأيديولوجيا والبيداغوغيا: ترتكز مناهج التعليم في المواضيع الأدبيّة على أساسين: الاعتبارات البيداغوغية التي تخصّ موضوع التعلّم، والاعتبارات الأيديولوجيّة التي تعكس أهداف التعليم العامّة. يضاف إلى هذه الاعتبارات، الاعتبار السياسيّ في تدريس العبريّة للعرب، والذي يطغى على الاعتباريْن السابقيْن. والسؤال الذي يطرح نفسه: من يشرف على إعداد المناهج رجال التربية أم رجال السياسة؟ إنّ الاعتبارات السياسيّة غير موضوعيّة، وتأتي لخدمة أجندة الدولة على حساب التلميذ. والتوجّه السياسيّ الإسرائيليّ نابع من دوافع أيديولوجيّة قوميّة بأنّها دولة أحاديّة اللغة، ذلك لانتشار العبريّة في جميع ميادين الحياة المهنيّة والعمليّة (שוהמי, 1996). وهناك من يُسمّي العبريّة بلغة الدولة، أي اللغة المهيمنة.
2. التغيير في منهج التعليم الأخير متأثّر من التغييرات التي حدثت داخل المجتمع وفي مناهج تعليم اللغات في إسرائيل. على سبيل المثال، منهج اللغة العربيّة في الوسط اليهوديّ كان مشبعًا بمفردات من حياة العسكر، وتمّ استبدالها بنصوص من الحياة العمليّة اليوميّة (فراغمان، 2007). والأمر الآخر، ملاءمة كتب التدريس للتربية اللغويّة التي أصبحت أساسًا لتعليم اللغات في العالم، وبناءً

على منشور المدير العام الذي صدر عام 1995. إنّ تعليم اللغات في السّياق التواصليّ يسيطر على جميع مناهج التعليم في جهاز التعليم في إسرائيل منذ بداية مطلع القرن الـ21 (רוזנר, 2011: 100).

3. يهوديّة الدولة وإتقان ملكة اللغة العبريّة: تكوّنت التركيبة الاجتماعيّة لدولة إسرائيل من الهجرات التي قدمت من شتّى بقاع الأرض. ومن أجل التوحيد بين هذه التركيبات المتباينة، عمل صنّاع القرار على توحيد الشعب تحت شعار "لغة واحدة" و"شعب واحد" والعمل على تنفيذه في خطة "بوتقة الانصهار". وألقيت هذه المهمّة على المؤسّسات التعليميّة من خلال مناهج تعليم اللغة العبريّة، وطُبّقت هذه السياسة على العرب أيضًا. فتعليم العبريّة فُرض على العرب، وهو بدوره يساهم بشكل غير مباشر، في تدعيم فكرة بلورة الطابع اليهوديّ للدولة، ويتجاهل وجود العرب كأقليّة. والحقيقة، أنّ العرب اندمجوا في حياة الدولة، ولكن الدولة لم تأخذ شيئًا من حياة العرب وثقافتهم، الأمر الذي يقلّص من إمكانية نشوء تعدديّة ثقافيّة في الدولة العبريّة (אדלר ובלס, 2000: 134). وفيما يخصّ "وحدة الشعب" فقد ارتكز ذلك على ترسيخ الجذور اليهوديّة من خلال تعلّم التوراة والأدب والتاريخ. ومع مضيّ الزمن، تمّ التخفيف من تعليم الموادّ اليهوديّة بشكل ملحوظ في المدارس الحكوميّة اليهوديّة العامّة، بينما بقي العرب يتحمّلون عبء هذه السياسة في تعلّم اللغة العبريّة. ويتبيّن ذلك، من تقرير داخلي لمناهج التعليم في وزارة التربية والتعليم، أشرف على إعداده يوفال درور ويعقوب ليبرمان من كلية أورانيم (שיעור חופשי, יולי 1997, גיליון 26: 5) الذي جاء فيه أنّ التلميذ العربيّ يتعلّم اللغة العبريّة وآدابها أكثر

بضعفـيْن ونصـف ممّا يتعلمـه التلميذ اليهـوديّ.[24]

4. التعبـير الشـفهيّ والتعبـير الكتابـيّ: عـادة مـا يتقـن التلميـذ العربيّ القـراءة والكتابـة وأحـكام قواعد اللغـة العبريّـة، ولكنّه يجـد صعوبة في التعبـير الشـفهيّ، بمعنـى التحـدّث بطلاقـة بالعبريّـة بسـبب عدم الاختـلاط الـكافي مـع الناطقـين بالعبريّة. عـلى سـبيل المثـال، الطالب العربـيّ الذي يـدرس في الكليّـات والجامعـات يواجه صعوبـات لغويّة جمّـة في الفصـل الـدراسيّ الأوّل، وبعد الاختـلاط المكثّـف والتعلّم طيلة الوقـت بالعبريّـة تجـده يتحـدّث العبريّة بطلاقـة، ويتقـدّم في تحصيله التعليمـيّ بشـكل ملحـوظ. ولغايـة الآن، لا يـولي المعلمـون موضـوع التعبـير الشـفهيّ اهتمامًـا كافيًا، بالرغم مـن أن المنهـج الجديد يضعه في سُـلّم الأولويّات.

5. تخصّـص المعلّمـين في الأدب واللغـة: المعلـوم أنّ التخصّـص بالعبريّـة في الكليّـات والجامعـات الإسرائيليّـة مكـوّن مـن شـقّين: الأدب واللغة. غالبًـا مـا يتعلّـم الطالـب العربـيّ الأدب مـع موضـوع آخـر، واللغـة مـع موضوع آخـر. ولكـن، في المـدارس العربيّة يقـوم المعلـم بتدريس كلّ فـروع العبريّـة (أدب، لغـة، فهـم مقـروء وتعبـير). مـن الطبيعي أن يكـون المعلـم ملمًّـا في مجـال تخصّصه، ويوسّـع النقـاش والشرح والتحليـل فيـه، وهـذا يأتـي بالطبع عـلى حسـاب الفـروع الأخرى.

6. عـدم منـح المعلّـم حرّيّـة الاختيار: تمنـح المناهـج الحديثـة في الأنظمة الديموقراطيّـة المعلـم فرصـة الاسـتعانة بنصوص خارجيّـة، يرى فيها مادّة توسّـع آفـاق تلاميذه، وفي نفس الوقت تسـاهم في إكسـاب العبريّة

24 ويذكر معدّا التقرير أنّ التلميذ العربيّ يبدأ تعلّم العبريّة من الصف الثالث بواقع 4 ساعات أسبوعيّة، وأنّ ذلك يأتي على حساب المواضيع الأخرى، إذ يضطر المديرون إلى تقليص الساعات في الانجليزيّة والفنون والتربية. بالمقابل، هنالك قلّة من التلاميذ اليهود الذين يتقدمون لامتحان البجروت في اللغة العربيّة وتعاليم الإسلام.

كلغة ثانية. ولكن معلّم اللغة العبريّة لا يُمنح هذه الفرصة.

7. أثر التعليم في هُويّة التلميذ: يعدّ تدريس اللغة العبريّة من المواضيع الحسّاسة، تمامًا مثل اللغة العربيّة والتاريخ والمدنيّات والدين الإسلاميّ والمسيحيّ، والتي لها علاقة بالهُويّة وبتسويق الرواية الإسرائيليّة. ولدى معاينة جميع المراحل التعليميّة المتمثّلة في المناهج وكتب التدريس المقرّرة نجد أنّ هنالك خطًا واضحًا في بناء هويّة تلميذ عربيّ يحترم الثقافة اليهوديّة والصهيونيّة، وهي هُويّة تشتمل على مركّبات "العربيّ الإسرائيليّ" (أمارة ومرعي، 2011).

في البداية، حرص مخطّطو المنهج الخاصّ بالعرب على اختيار مواد تعليميّة للعرب تحتوي على مضامين مستوحاة من البيئة العربيّة وحياة المجتمع اليهوديّ. وحاول الكتّاب أن يطوّروا عند التلميذ احترام بناة الاستيطان اليهوديّ، وقبول الهجرات اليهوديّة إلى فلسطين، بطرق مباشرة وغير مباشرة، من خلال القصص والأشعار الحديثة؛ إلى جانب احترام الثقافة اليهوديّة وقيمها في الماضي والحاضر، بحيث لا يتحدّى هذا المنحى كرامة التلميذ العربيّ (שלמון, 1957). وتسعى هذه الموادّ إلى تعزيز مكانة إسرائيل كدولة يهوديّة، وهي قضية لاحظها بن أور: "كيف سيتمّ تنمية العروبة الإسرائيليّة بدون الحثّ على إنكار التطلعات العربيّة، من جهة؛ ودون السماح بدعم العداء للقوميّة اليهوديّة، من جهة أخرى؟" (בן- אור, 1951: 8). واعتقد بيرس وآخرون أنّ هذه العبارة وُضعت "معيارًا لتقييم إسهام المنهج في بلورة هُويّة الإسرائيليّ الصغير من الأقلّيّات، ولإيجاد طريقة تضمن له توازنًا بين تفانيه للقوميّة العربيّة، وإخلاصه للدولة التي يعيش فيها" (פרס, ארליך ויובל-דיבס, 1968: 27).

8. التعرّف على الآخر: إنّ تعلّم لغة الغير ناتج إمّا عن دافعيّة نفعيّة-

براغماتيّة لتصريف الحياة اليوميّة؛ وإمّا عن دافعيّة أيديولوجيّة للتعرّف على ثقافة الآخر وتقليده. إنّ التعلّم عن الآخر يفيد المتعلّم في التعرّف إلى شخصيّة الآخر، وتساعده في الانكشاف على روايته(Gordon, 1983). لكن وفقًا لرؤية المنهج العبريّ، فإنّ التعرّف إلى الآخر نابع من دوافع أيديولوجيّة تلزم العربيّ بمعرفة الإنسان اليهوديّ واحترامه، بينما هذا الدافع لا يُفرض على اليهوديّ تجاه العربيّ؛ فهو غير ملزم بتعلّم العربيّة والتعرّف إلى الناطقين بها.

9. الانفتاح على ثقافة الغير: يشتمل منهج تعليم الأدب في المدارس العبريّة على قصص من الأدب العالميّ مترجمة للعبريّة. أمّا منهج تعليم الأدب العبريّ لدى العرب فيخلو من هذه النصوص، الأمر الذي يشكّل انغلاقًا على ثقافة الغير. وفي إطار الترجمة، من الواجب أن يتعلّم التلميذ قصصًا من الأدب العربيّ، حتى يتمكّن من التحدّث عن ثقافته أمام أصدقائه اليهود.

10. التفتيش في وزارة المعارف في موضوع اللغة العبريّة: في البداية كان حجم وظيفة التفتيش 50%، وبعدها تحوّلت إلى وظيفة كاملة 100%. مفتّش اللغة العبرية، الدكتور هاني موسى، يبذل جهودًا كبيرة في رفع شأن تعلّم اللغة العبريّة منذ توليّه هذا المنصب. فهو في تواصل دائم مع المعلّمين من خلال موقع אִצְטַבָּא - קהילה לומדת עברית בבתי ספר ערביים وموقع מַרְזֵב- הפיקוח על הוראת העברית בבתי הספר הערביים ودورات الاستكمال. جميع المعلومات متوفّرة في الموقعيْن، ما يشجّع المعلّمين على المشاركة الفعّالة في التواصل بينهم عبر الموقعين وإعداد موادّ وتحضير دروس يستفيد منها المعلمون والتلاميذ.

خلاصة وتوصيات

خلاصة

إنّ اللغة العبريّة ضروريّة لكلّ عربيّ في إسرائيل كونها اللغة السائدة في جميع المجالات العامّة، كمجال العمل، المكاتب الحكوميّة، التعليم العالي، المؤسّسات الصحيّة، وسائل الإعلام، الكنيست وغيرها. ومن الصعوبة لعربيّ أن يصرّف أموره بدون اكتساب مقدرة كافية على التحدث بالعبريّة خارج مكان سكناه. ورغم حاجة العرب في إسرائيل للّغة العبريّة لأسباب عمليّة ونفعيّة، لم تأخذ المناهج بعين الاعتبار الحاجات الحقيقيّة الخاصّة لهؤلاء السّكان.

مرّ موضوع تدريس اللغة العبريّة للعرب كلغة ثانية بأربع مراحل. هذه المراحل جاءت في أعقاب ضغوطات من قِبل رجال التربية والسياسة، العرب منهم واليهود على حدٍّ سواء. إنّ تعليم اللغة العبريّة في نظر المؤسّسة ناتج من اعتبارات سياسيّة ودافعيّة أيديولوجيّة، وفي هذا الواقع، ليس من السهولة بمكان إدخال تغييرات جذريّة في أهداف المناهج ومضامين الموادّ التعليميّة. إنّ تعليم العبريّة- المناهج والموادّ التعليميّة لم تسهم حتى اليوم في تعميق التفاهم والحوار بين الثقافتين العربيّة والعبريّة.

عمليًّا، عندما نتحدّث عن منهج جديد، يعني أنّنا في مرحلة جديدة تحمل في طيّاتها تغييرات تهدف إلى تصحيح نحو الأفضل لما كان معمول به سابقًا. والتغييرات في المراحل الثلاث الأولى كانت طفيفة للغاية، ولم تكن بمقدورها تلبية حاجات التلاميذ من الناحيتين اللغويّة والنفعيّة. أمّا المرحلة الرابعة، فيمكن وصفها بأنها تغيير ملموس وتستطيع دفع

عمليّة التعلّم نحو الأمام. لقد تجلّى التغيير في المناحي الآتية: صياغة الأهداف وجعلها أكثر واقعيّة (بالرغم من التركيز على بعد الثقافة اليهوديّة)؛ تعليم العبريّة وفق توجهات التربية اللغوية الحديثة من خلال الاهتمام بالمهارات اللغويّة الأربع في التعبير وفهم المقروء، لتعزيز التواصل مع الناطقين بالعبريّة؛ التقليل من المواد المشبعة بالثقافة اليهوديّة والصهيونيّة التي لا ترتبط بحياة اليهود في إسرائيل؛ زيادة عدد أعضاء اللجنة من المربّين العرب المشاركين في إعداد المنهج؛ زيادة في عدد الكتب المساعدة في فهم المقروء والتعبير والأدب والقواعد.

بشكل عام، إنّ التغييرات والتجديدات في وزارة التربية والتعليم الإسرائيليّة في التعليم العبريّ بطيئة، ولا تحدث إلاّ بعد ضغوطات جمّة، فما بالك عندما يكون الأمر في جهاز التعليم العربيّ، خاصّة في تدريس موضوع حسّاس كاللغة العبريّة؟ لقد حدثت تغييرات، ولكن دائمًا نطمح للأحسن، وعليه، فمن الضرورة الأخذ بعين الاعتبار التوصيات أدناه لدى إعداد منهج جديد.