



العرب، اليهود واللغة العربيّة: تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل وتحدياته

تقرير بحث

محرّرون:

يونتان مندل، مي عرو، ثابت أبو راس، غال كرامارسكي

ערבים, יהודים, ערבית:
הוראת הערבית בישראל ואתגריה

דוח מחקר

עורכים: יונתן מנדל, מאי ערו, ת'אבת אבו ראס, גל קרמרסקי

Arabs, Jews, Arabic:
Arabic Teaching in Israel and its Challenges

Research Report

Editors: Yonatan Mendel, May Arow, Thabet Abu Rass, Gal Kramarski

استشارة أكاديمية: د. دفنا يتسحاكي

لجنة التوجيه:

ד. ثابت أبو ראס, א.ד. محمد أمارة, أمنون باري-סולيتסיانو, ד. أساف دافيد,
ד. ألون أولمان, ד. יונתן מנדל, יאעיל מעיין, מי ערו, גאל קרמרסקי

التحرير العلمي: أورنا يوثيلي – بنينشتي
التحرير اللغوي (بالعبرية): ليدار آرتسي
الإنتاج: يونا رتسون

الترجمة إلى العربية: سليم سلامة
التحرير اللغوي بالعربية: صالح علي سواعد

© 2020، منشورات فان لير، القدس

أعضاء المجلس الجماهيري لتعزيز مكانة اللغة العربيّة في إسرائيل:

| | |
|--|--|
| الكاتب أ. ب. يهوشواع | د. أيمن إغبارية |
| أ.د. شاي لافي | أ.د. محمّد أمارة |
| الكاتب سامي ميخائيل | ميخال براك |
| الحاخام ميخائيل ملكينور | عدينا بار شالوم |
| الحاخام دافيد مناحيم | قاضي المحكمة العليا (متقاعد) سليم جبران |
| الحاخام شمطوف مناحيم | أ.د. يتسحاق غال نور |
| أ.د. إلبينور صايغ - حداد | أ.د. محمود غنايم |
| أ.د. سامي سموحه | الكاتب دافيد غروسمان |
| أ.د. ميخائيل كرتيني | قاضية المحكمة العليا (متقاعدة) داليا دورنر |
| قاضي المحكمة العليا (متقاعد) إلياكيم روبنشتاين | د. إيناس ديب |
| أ.د. إيلانه شوهمي | الموسيقي يثير دلال |
| أ.د. يهودا شنهاف - شهرباني | أ.د. تسفيا فالدن |

أعضاء طاقم البحث

نرفع شكرنا إلى جميع الأعضاء الذين شاركوا في عمل طاقم البحث وأسهموا في بلورة الاستنتاجات الواردة في الفصل الثالث من هذا التقرير. بين أعضاء الطاقم أكاديميون، معلمون، مربّون وآخرون؛ أيّد جميعهم روح التقرير واستنتاجاته. وقد وافق الأعضاء التالية أسماؤهم/ نّ على نشرها:

| | |
|---------------------|---------------------------|
| أران زينر | د. حسن إغبارية |
| ميخال زك | د. حسن إغبارية |
| هزار حسين | أ.د. عليّ أولشتاين |
| د. هيفاء مجادلة | يثير أور |
| يورام ملتسر | د. شلومو ألون |
| د. عبد الرحمن مرعي | د. أنور بن بديس |
| هبة ناطور | أ.د. رينا بن شاحر |
| د. إيريت نايمين | يشماعيل بن يسرائيل |
| هيفاء صباغ | دولي باروخ |
| د. أريك سدان | د. عبد الناصر جبارين |
| جلعاد سيفت | أنور داود |
| أ.د. برنارد سبولسكي | أ.د. سمدار دونيتسا- شميدت |
| أ.د. فيصل عزايبة | ميسلون دلاشة |
| أ.د. عوفرا عنبار | أ.د. بنيامين هاري |
| حايّا فيشر | بروريا هورفيتس |
| د. أوري سحمون | د. روعي فيلوجني |
| د. أريئيل شطريت | إيلا فلسترا |
| أ.د. ريلي شخطر | د. روعي زيلبربرغ |



الفهرس

7 موجز

9 المقدمة

الفصل الأول: تدريس اللغة العربية في المجتمع اليهودي في إسرائيل -
مميّزات وتحديات

محمّد أمارة 12

مدخل 12

أهميّة اللغة العربية للمجتمع في إسرائيل 14

تدريس اللغة العربية في المدارس العبريّة: سياقات، مميّزات وتحديات 16

سياق تدريس العربية في إسرائيل: بين الدوافع الأمنيّة والمدنية 16

مميّزات تدريس العربية في المدارس العبريّة: عن الترجمة والنحو 18

تحديات تدريس العربية في إسرائيل 22

إجمال: مطلوب إحداث ثورة في تدريس اللغة العربية في إسرائيل 28

الفصل الثاني: نظرة متساوية- تدريس العربية من منظور تلاميذ التعليم الفوق الابتدائي
في إسرائيل

نانسي شطرايخمن، غال كرامارسكي 29

مدخل 29

منهجية البحث 30

قضايا أساسية في تدريس العربية من وجهة نظر التلاميذ 32

لماذا نتعلم العربية؟ 32

بين التوقّعات والواقع 36

العربية: لغة في الهامش 39

لو كنت وزير التربية والتعليم: الخطوات الواجب اتّخاذها، كما يرى التلاميذ 43

إجمال واستنتاجات 45

ملحق 1: المشاركون في البحث 47

ملحق 2: الأسئلة التوجيهية 48

الفصل الثالث: مبادئ أساسية جديدة لتدريس العربية في المدارس العبرية في إسرائيل

طاقم البحث 49

أ. التعلّم من أجل التواصل الإنساني 49

توصيات 50

ب. دروس تدريس العربية من الصفّ الأوّل حتّى الصفّ الثاني عشر 54

توصيات 55

ت. تدريس العربية كموضوع إلزامي لامتحانات البجروت 58

توصيات 58

ث. تأهيل المعلمين لتدريس العربية 59

توصيات 59

ح. دروس تدريس العربية كإطار للتغيير الاجتماعي 60

توصيات 60

خلاصة 63

موجز

يعرض تقرير البحث الذي بين أيديكم مميّزات وتحديات موضوع تدريس اللغة العربية في المدارس العبرية في إسرائيل، ويقترح مبادئ أساسية توجيهية لإعداد منهج تعليمي شامل يغطي كل سنوات التعليم، بهدف تدريس اللغة العربية كلغة ثانية لدى التلاميذ اليهود في إسرائيل. الغاية من هذا التقرير هي إثارة بحث ونقاش يتجاوزان حدود السجالين، العامّ والتربويّ، القائمين. الأفكار الواردة في التقرير هي ثمرة سيرة من التفكير بدأت بمبادرة "معهد فان لير" في القدس وجمعية "مبادرات إبراهيم" وامتدت على مدار ثلاث سنوات. نستعرض في هذا التقرير مجال تدريس اللغة العربية في إسرائيل؛ نعرض بحثاً جديداً أجريناه لدراسة منهج التدريس وطرائق التدريس، من وجهة نظر تلاميذ المدارس فوق الابتدائية في مختلف أنحاء البلاد؛ نصوغ التوصيات التي انبثقت من النقاشات؛ ونقترح أفقاً جديداً لتدريس العربية في إسرائيل، هو نتاج عمل طاقم واسع ومنوع من الباحثين.

يسعى المنظور المهنيّ والبحثي المطروح هنا إلى اختراق الحدود المميّزة للتفكير التقليديّ في مجال تدريس العربية في إسرائيل، في كل ما يتعلق بالهدف المرجوّ تحقيقه من هذا التدريس، بحجمه ونطاقه، بطرائق التدريس، بمؤهلات المعلمين وتأهيلهم وهي، جميعها، مسائل ينبغي أخذها بعين الاعتبار من أجل تطوير المعرفة التطبيقية باللغة العربية ومهارات استخدام هذه المعرفة. وهذا، انطلاقاً من الإيمان بأنّ اللغة ينبغي أن تشكّل وسيلة اتصال وتواصل بين الأشخاص والثقافات؛ بوسعها تعزيز العلاقات، تعميق الفهم والتعارف بين مواطني الدولة اليهود والعرب، من جهة، وبينهم وبين جيرانهم، القريبين والبعيدين، من جهة أخرى.

Abstract

This report addresses the characteristics and challenges of Arabic studies in Hebrew-speaking schools in Israel. It also lays out the guidelines for designing a new, comprehensive curriculum for teaching Arabic as a second language in Jewish schools throughout the country. The ideas presented throughout the three chapters of this report—the result of a three-year process led by the Van Leer Jerusalem Institute and the Abraham Initiatives—push the boundaries of the existing public, academic, and education discourses, with the aim of promoting positive changes in the field. The first chapter presents the challenges inherent in teaching Arabic in Israel and discusses the importance of Arabic to Israeli society. The second chapter presents the findings of an innovative study that we conducted among high-school students throughout the country, with the aim of bringing their voices and perspectives into the discussion. Lastly, the third chapter offers a new horizon for Arabic teaching in Israel, formulated by a forum of over 70 researchers and practitioners, both Jews and Palestinians, and using five practical steps. The ideas presented throughout the report seek to break through the practical and political limitations that characterize the field by discussing such matters as the purpose; scope; teaching methods; teachers' identity, skills, and training; and the language taught. These are core concepts that should be reexamined. We believe that language is a tool that serves to connect people and cultures. We believe that improving Arabic teaching in Israel will promote mutual understanding between all citizens of Israel and their neighbors in the region.

مقدمة

لا يمكن للشراكة أن تكتمل إذا لم يُحسِن الشركاء التخاطب الواحد بلغة الآخر. يجب أن تكون العربية لغة يشعر أولادنا وأحفادنا بالارتياح معها. [...] اللغة المشتركة تهدم الحواجز، أو تُخفضها على الأقل، تبيد الغربة وبامكانها الحؤول دون ظهور حالات سوء الفهم. أعتقد أنه حين يصبح أولادنا قادرين على التحدث بالعبرية والعربية بطلاقة، سيكون من الأسهل عليهم فهم حقيقة أنه لم يُكتب علينا، وإنما نُذرنا، للعيش هنا معاً (رئيس الدولة، رؤوفين ريفلين).¹

هل يمكن التفكير "خارج الصندوق" في موضوع تدريس اللغة العربية في إسرائيل؟ هل يمكن تحدي مفاهيمه السائدة ومبادئه، بما فيها بين بداية التعلم، المهارات المكتسبة، هوية المعلمين ومؤهلاتهم، الدوافع الرئيسية لتعلم اللغة والعلاقة بين اللغة، المجتمع، التراث، الصراع والهوية القومية؟

يناقش تقرير البحث الموضوع بين أيديكم هذه الأسئلة ويقترح إجابات عنها. هو تقرير يستند إلى نقاشات ومقابلات جرت على مدار ثلاث سنوات بمشاركة أكثر من سبعين شخصاً، رجالاً ونساءً، يهوداً وعرباً، من ميادين البحث والعمل، من مجالات الاختصاص في تدريس العربية خاصة، وتدريس اللغات عامة، وكذلك الاختصاص في مجالات قريبة وذات صلة، بما فيها السياسات العامة، السياسات التربوية والسياسات اللغوية. أتاح العمل المشترك فرصة وإمكانية للتفكير في موضوع تدريس العربية في إسرائيل بصورة عامة وشاملة، بلورة رؤية تفصيلية بشأن التغييرات الضرورية في المديين، الفوري والبعيد. اعتمدنا توجهاً بنائاً، لكن نقدياً، انطلاقاً من الإيمان بأن التغيير الفكري، التربوي، التعليمي والاجتماعي يحتاج، بالضرورة، إلى نظرة مقارنة تُجاه مجالات أخرى وتُجاه دول أخرى، وتفكيك مواقف وممارسات أضحّت تُعتبر في إسرائيل من المسلّمات. انضمّ إلى طاقم البحث مجلس جماهيريّ عامّ وواسع، فعمد إلى توضيح جوهر المشروع وطبيعته والتأكيد على أهميته لجميع مواطني إسرائيل، كما ساعد في صياغة الاستنتاجات النهائية.

طوال السنوات الـ 72 التي مرّت منذ قيام دولة إسرائيل وحتى اليوم، لم يتوقّف تدريس اللغة العربية في المدارس العبرية. غير أنّ هذا الموضوع ما زال يعاني، حتى يومنا هذا، من صورة متدنية وشعبية منخفضة، الأمر الذي ينعكس في محدودية مهارات التلاميذ وكفاءاتهم، وكذلك في مدى التمكن من اللغة العربية في المجتمع اليهودي بوجه عامّ. ساعدت

1 من كلمة رئيس الدولة، رؤوفين ريفلين، في مؤتمر منتدى دوف لاوطن، 17/12/2020.

في ذلك عوامل أخرى، عديدة ومختلفة، منها: هامشية اللغة العربية في المنهج التعليمي وفي جهاز التعليم، صورتها في أعين التلاميذ والأهالي، غياب إلزامية دراستها، طرائق تدريسها، مركزية بعض المفاهيم الإيديولوجية والتربوية، إلى جانب اللاعبين المختلفين الذين صاغوا السياسات التعليمية-التربوية، صمّموها وأثروا فيها.

علاوة على ذلك، ورغم أنّ إسرائيل تعيش في قلب الشرق الأوسط، إلاّ أنّها لا تتمتع بعلاقات سلام دائمة مع الدول والشعوب المجاورة، وهو ما ينعكس بالتأكيد على مكانة اللغة العربية وسياقاتها في المجتمع اليهودي. كذلك، لعب التخوف والانعزال اللذان يسمان مفهوم السلام والأمن الإسرائيليّين دوراً لافتاً في تصميم موضوع تدريس اللغة العربية والموقف منها. أصبحت الأمور أكثر تعقيداً في شهر تمّوز 2018، في أعقاب تحويل "قانون القومية" للغة العربية، للمرّة الأولى منذ مائة سنة، إلى لغة غير رسمية في دولة إسرائيل. ينبغي أخذ جميع عوامل الخلفية هذه بعين الاعتبار عند فحص موضوع تدريس اللغة العربية. من المهمّ الإشارة، إذن، إلى أنّنا، الباحثين والباحثين الذين أقررنا استنتاجات التقرير، وكذلك أعضاء المجلس الجماهيري، نعتقد أنّ التغيير الجوهرّي في تدريس اللغة العربية في إسرائيل، في مكانتها وفي دوافع تعلّمها، منوط بحصول تغيير في الموقف من اللغة والناطقين بها، من المجتمع والثقافة العربيّين.²

وعليه، فإلى جانب مميّزات وتحديات تدريس اللغة العربية في المدارس العبرية في إسرائيل، يعالج التقرير أيضاً مدى الفائدة، المحتملة، التي يعود بها هذا الموضوع على المجتمع في إسرائيل، من حيث أنّ اللغة العربية هي الموضوع الدراسي الوحيد الذي في مركزه المجتمع والثقافة العربيّان. نعرض هنا خطوطاً أساسية لمنهج تعليمي يتناسب مع القرن الحادي والعشرين، يدمج بين التجربة، التبحّرات البحثية من تدريس اللغات عامّة، ومن تدريس العربية خاصّة، ويواجه التحديات التي يضعها جهاز التربية والتعليم، المدرّسون والتلاميذ اليهود في إسرائيل.

2 في هذا السياق، نحن نعتبر المشاريع المدنية التي تزيد من حضور ومناخية اللغة والثقافة العربيّتين بين الجمهور اليهودي في إسرائيل عوامل خلفية هامة تؤثر، هي الأخرى، في المناخ الذي يتم فيه تدريس اللغة العربية في المدارس. فقد أقيمت، خلال السنوات الأخيرة، المزيد والمزيد من هذه المشاريع، من بينها على سبيل المثال، سلسلة **מכתוב** مكتوب - مبادرة من مترجمين يهود وفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل ونتاج منتدى المترجمين الذي تبلور في معهد فان لير خلال سنة 2014، التي تدفع إلى الواجهة أدباً عربياً حياً، نثراً وشعرًا. **מכתוב** مكتوب هو مشروع حديث ومميّز، الوحيد القائم في إسرائيل اليوم وفي مركزه ترجمة إبداعات من الثقافة والأدب العربيّين إلى اللغة العبرية، من خلال استخدام نموذج ثنائي اللغة وثنائي القومية في الترجمة. هناك مشروع آخر في موضوع اللغة العربية هو مشروع مدرسة الذي أقيم في سنة 2014 ودمج بين التدريس الرقمي للغة العربية المحكية بواسطة مساقات ثقافية مجانية ومجموعات تعلّم وبين التدرّب في مختلف أنحاء البلاد.

يضمّ التقرير ثلاثة فصول. يستعرض **الفصل الأول** وصفاً لكيفية تدريس العربية في المدارس العبرية في إسرائيل على مدى السنوات الماضية، ويفصّل التحدّيات والمعيقات التربويّة، التعليميّة والسياسيّة، استناداً إلى الأدبيّات والتقارير البحثيّة. أحد الادّعاءات المركزيّة في هذا الفصل هو أنّ الاستثمار في منهج تعليمي شامل لتدريس اللغة العربيّة في المدارس العبريّة ينطوي على فرص كامنّة هائلة، ثقافيّة-اجتماعيّة، بل وسياسيّة أيضاً. يعرض **الفصل الثاني** بحثاً عملياً مشاركاً أُجري في المدارس فوق الابتدائيّة في إسرائيل من أجل تقصّي مشاعر التلاميذ ومواقفهم من تجربتهم خلال دروس تدريس العربية في مدارسهم. أحد التبرّعات الهامّة المستخلصة من هذا البحث هو أنّ طريقة التعليم لا تلبّي الحاجة الأساسيّة لدى التلاميذ الذين اختاروا تعلم العربية: اكتساب مهارة التحدّث باللغة العربيّة. يلعب هذا النقص دوراً في تعزيز شعور التلاميذ بأنّ العربية هي موضوع تعليمي هامشي وغير ذي جدوى. في **الفصل الثالث** عرض رؤويّ لمنهج تعليمي يتطرق إلى المشكلات، من جانب جهاز التربية والتعليم ومن جانب التلاميذ. يتضمن المنهج المقترح، أيضاً، ملاءمات وتعديلات في أهداف التعليم، جمهور المعلمين وفي طرائق تأهيلهم، نطاق التعليم، طرائق التعليم داخل الصفوف، موادّ التعليم، امتحان البجروت والمهارات المكتسبة. يعرض الفصل لمبادئ تعليميّة تستجيب للقضايا والتبرّعات التي ظهرت في الفصلين الأوّلين، وهي مبادئ انتبقت من المداولات والنقاشات مع باحثات الطاقم وباحثيه.

كان بين عشرات الباحثات والباحثين العرب واليهود الذين شاركوا في هذا المشروع خبراء مختصّون في مجالات تدريس العربية، تدريس اللغات الأجنبيّة، التربية، تأهيل المعلمين والاستشارة التربويّة، إلى جانب باحثين وعاملين من المجتمع المدنيّ، المجال الأكاديميّ، الإدارة العامّة وغيرها. دارت النقاشات في مجموعات تفكير كبيرة، وفي مجموعات صغيرة ومحدّدة أيضاً. عُرضت مسوّدّة التقرير على المشاركين للاطلاع عليها وتمّ اعتمادها، نهائياً، بعد التعديلات، الملاحظات والاتّفاق العامّ على روح التقرير وتوصياته.

التغيير الأساسيّ الذي يدعو هذا التقرير إلى إحداثه يستلزم، بالضرورة، استعداد جهاز التربية والتعليم لإعادة النظر في أسس تدريس اللغة العربيّة. هذه الخطوة، حسب رأينا، ضروريّة من أجل تطوير وتحسين التعليم، المجتمع والديمقراطيّة في إسرائيل. من شأنها تحسين معارف التلاميذ ومهاراتهم باللغة العربيّة، كما من شأنها أيضاً التأثير بصورة إيجابيّة في العلاقات بين مواطني الدولة اليهود والعرب، والدفع نحو علاقات سلام وحُسن جوار بين إسرائيل والفلسطينيين، دول الشرق الأوسط ومواطنيها. علاوة على ذلك، من شأن تدريس اللغة العربيّة في إطار رؤية شاملة كهذه أن يبيح للمواطن اليهودي-الإسرائيليّ تعميق معرفته بلغته هو وبترات اليهود المهاجرين من الدول العربيّة والإسلاميّة، إلى جانب تعميق معرفته بمجتمعات، ثقافة وسياسة هذه المنطقة.

الفصل الأول تدريس اللغة العربية في المجتمع اليهودي في إسرائيل – خصائص وتحديات

محمدّ أمارة

مدخل

في ظلّ الصراع الإسرائيليّ – العربيّ، وفي صلبه الصراع الإسرائيليّ-الفالسطينيّ، تغيّرت مكانة اللغة العربيّة في المجتمع اليهوديّ. تحوّلت من لغة الجار إلى لغة الآخر، بل لغة العدوّ في بعض الأحيان؛ من لغة الأكتريّة العربيّة خلال السنوات التي سبقت قيام الدولة، تحوّلت إلى لغة الأقلّيّة في إسرائيل، بعد إقامتها. من حيث مكانتها الرسميّة، حافظت اللغة العربيّة بعد قيام الدولة على مكانتها كلغة رسميّة إلى جانب اللغة العبريّة، لكن منذ ذلك الوقت حتّى اليوم، أصبحت مكانتها أدنى من مكانة العبريّة، من جميع الجوانب وبكلّ المقاييس¹. في تمّوز 2018، مع سنّ "قانون أساس: إسرائيل – الدولة القوميّة للشعب اليهوديّ"، تقرّر أنّ "اللغة العبريّة هي لغة الدولة"، وأنّ للغة العربيّة "مكانة خاصّة". ألغى هذا القانون، بصورة عمليّة، مكانة اللغة العربيّة كلغة رسميّة في إسرائيل، رغم حقيقة كون إسرائيل جزءاً من الشرق الأوسط العربيّ الذي تشكّل العربيّة لغة التواصل المشترك فيه؛ رغم كون العربيّة لغة تراث وحضارة كثيرين من اليهود في إسرائيل؛ ورغم أهميّة العلاقة بين العربيّة والعبريّة.

تنبغي الإشارة هنا إلى أنّ مكانة اللغة العربيّة أدنى، ليس من الناحية الرسميّة فحسب. على الرغم من أنّ تدريس اللغة العربيّة هو موضوع تعليميّ إلزاميّ في المدارس الإعداديّة، وعلى الرغم من أنّ آلاف التلاميذ يختارون تعلم العربيّة كموضوع لشهادة البجروت، إلّا أنّه يمكن الجزم، بصورة تعميميّة، بأنّ الجمهور في إسرائيل لا يتكلم العربيّة. اللغة العربيّة في هامش الشارع الإسرائيليّ وخزّيجو جهاز التربية والتعليم العبريّ غير قادرين على استخدامها، استخداماً جيّداً. فقد بيّن بحث أجري في سنة 2015 تناول مدى معرفة اللغة العربيّة بين اليهود في إسرائيل، أنّ 10% فقط من الذين استطلعت آراؤهم متمكّنون من اللغة العربيّة، يجيدونها ويمتلكون مهارة التحدّث بها. وفي مهارة القراءة الأساسيّة، تهبط هذه

* محمدّ أمارة أستاذ جامعيّ في كليّة بيت بيرل. تتمحور كتاباته في الدراسات اللغويّة-الاجتماعيّة للغة العربيّة وفي دراسة السياسات اللغويّة. يرفع أ.د. أمارة شكره إلى د. عبد الرحمن مرعي على قراءة هذه المقالة وملاحظاته المفيدة.

1 يونتز مندرل، دפנה יצחקי ומיטל פינטור، "רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו", גילוי דעת 10 (2016), עמ' 17-45.

النسبة إلى 2,6%، بينما تهبط إلى 1,4% في مهارة الكتابة الأساسية، في حين قال 0,4% فقط إنهم يمتلكون مهارة القراءة المتقدمة.²

تنسجم هذه النتائج مع المعطيات التي أظهرها الإحصاء الاجتماعي الصادر عن دائرة الإحصاء المركزية سنة 2011.³ كما تبرز دونية اللغة العربية في الحيز العام أيضاً. فمكانتها المتدنية وهاشميتها في الحيز العام تجسّدان موازين القوى بين الأقلية العربية والأكثرية اليهودية في إسرائيل، كما تعكسان التوجّه والموقف من الناطقين بها.⁴

التوجّه السائد بالنسبة إلى معرفة اللغة العربية بين اليهود في إسرائيل لا يزال ينطلق من اعتبار اللغة "مشكلة"،⁵ وهو ما يُضمر توجّهاً آخر يعتبر العرب أنفسهم "مشكلة" في الحيز الإسرائيلي العام. شهد تدريس اللغة تطوراً وتبلور في وضع اجتماعي وسياسي معقد جداً في كل ما يتعلّق بالعلاقات بين اليهود والعرب الذين يعيشون في الحيز ذاته. ما بين نظرية "الجدار الحديدي" لصاحبها زئيف جابوتنسكي، من جهة، والميل نحو الانعزالية والفصل من جهة أخرى (ابتداءً من "شغل عبري"، مروراً بـ "هم هناك ونحن هنا" وصولاً إلى "قبلا في الغاية")، نصّ الموقف العام من العربية على اعتبارها ثقافة غريبة، بل قل معادية. لهذه الأسباب، نرى أنّ أحد الدوافع المركزية لتعلّم اللغة العربية هو الرغبة في الانخراط في صفوف أجهزة الاستخبارات.⁶ حول موضوع تدريس اللغة العربية، دار سجال يهودي-إسرائيلي مغلق شارك فيه مندوبون عن مجال التربية والتعليم وعن القطاع الأمني.⁷ إضافة إلى هذا، تعود الجذور التربوية في تدريس اللغة إلى فقه اللغة (الفيلولوجيا) والغرب، إذ كان

2 للمزيد، انظروا: יהודה שנהב, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, ניסים מזרחי ויונתן מנדל, ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל: דוח, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2015. أيضاً: אלה לנדאו-טסרון, עליית אולשטיין, עפר אפרתי, מנחם מילסון וגיא רוין-גלבע (עורכים), הוראת הערבית מניין ולאן? דוח ממפגשים לימודיים, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2012.

3 שנהב ואחרים, مصدر سابق، حاشية رقم 2، ص. 26-28.

4 انظروا، مثلاً: מיכל בליקוף, מחסמים לסיכויים – מסמך מדיניות מס' 6: לימוד ערבית בחינוך העברי, עמותת סיכוי, 2018; ליאור דטל, "ליש אחנא מא בנפהם ערבי?", דה מרקר, 26.9.2018.

5 מוחמד אמארה, סדר דוניצה-שמידט ועבר אלרחמן מרעי, השפה הערבית באקדמיה הישראלית: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים בעתיד, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2016.

6 אדוה היס-ינס ושירה מלכא, לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה, ירושלים: משרד החינוך ומכון הנרייטה סאלד, 2006.

7 Yonatan Mendel, *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in Arabic Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan, 2014

التعامل مع اللغة العربيّة، منذ البداية، كلغة أجنبية ينبغي تدريسها ودراستها باللغة العبريّة والتشديد على اكتساب المعرفة في مجالي الصرف والنحو.⁸ هكذا فقدت العربيّة قدرتها على تشكيل جسر بين الثقافات.

تجدد الإشارة إلى أن تدريس اللغة يُعتبر عادةً مهمة غير سهلة على الإطلاق، خاصّة حين تكون اللغة أجنبيّة أو لغة ثانية يجري تدريسها في ظروف اجتماعيّة وسياسيّة كالتّي تُدرّس فيها العربيّة في إسرائيل. ثمة متغيّرات كثيرة تُؤثّر في طريقة اكتساب اللغة وتدريسها - بعضها داخليّ، مثل: دافعيّة التلميذ ورغبته في تعلم اللغة، مؤهلاته وقدراته والجهد المطلوب منه بذله؛ وبعضها الآخر خارجيّ، مثل: ظروف التعليم، المقاربات التعليميّة والأجواء السياسيّة التي يجري تدريس اللغة في ظلّها. وعلى أيّ حال، فقد أشارت أبحاث كثيرة إلى الأفضليّات والإيجابيّات العديدة في اكتساب لغات جديدة.⁹

أودّ، بدايةً، وضع الخطوط العريضة العامّة لتدريس اللغة العربيّة في المدارس العبريّة في إسرائيل والسياسات السياسيّة، الاجتماعيّة، الثقافيّة، التاريخيّة والتربويّة التي تُؤثّر فيه. وفي إطار ذلك، سأتوقف عند التحدّيات التي تعترض طريق تدريس العربيّة في جهاز التعليم في إسرائيل، سأبيّن أهمّيّة اللغة العربيّة للمجتمع في إسرائيل، وسأوضّح التناظر بين حيويّتها لليهود في إسرائيل، من جهة، وهامشيّتها في المجتمع المدنيّ اليهوديّ ومدارسه، من جهة ثانية.

أهمّيّة اللغة العربيّة بالنسبة إلى المجتمع في إسرائيل

هل اللغة العربيّة ضروريّة حقاً لليهود في إسرائيل؟ العربيّة، في رأيي، ضروريّة لليهود، كلغة ثانية وليس كلغة أجنبيّة، كما هو معتاد النظر إليها في إسرائيل حتّى اليوم. العربيّة هي ضرورة وجوديّة للمجتمع الإسرائيليّ، وليس في السياق اللغويّ فحسب. تكمن أهمّيّتها في رأس المال الثقافيّ، الاجتماعيّ والمدنيّ الحيويّ للحياة في الدولة، إلى جانب السكّان العرب الأصليّين، في حيّز يتحدث العربيّة وإلى جانب اللغة العبريّة - الشقيقة الرسميّة للعربيّة. هناك عدّة تعليقات تدعم هذا الادّعاء:

Alon J. Uhlmann, *Arabic Instruction in Israel: Lessons in Conflict, Cognition and Failure*, Leiden: Brill, 2017

9 انظروا، مثلاً: دבורا دوبيّنر، التناغم الندرشيم لركيشة شפות وهوراتن، يروشليم: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים، 2012؛ ايلנה شوهامي وميكل سنانباوم (عورכות)، *دو"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל*، תל אביב: אוניברסיטת תל אביב، 2018.

1. يشكّل السكّان العرب نحو خمس المواطنين في إسرائيل. التعرّف والاطّلاع على ثقافة العرب مواطني إسرائيل يعتمد، في أساسه، على معرفة اللغة¹⁰ حسب هذا الفهم، الذي يرى في اللغة جسراً بين الناس والثقافات، فإنّ معرفة اللغة العربيّة هي عنصر هامّ نظراً لإسهامها في التعارف المباشر، المتساوي والمتبادل بين اليهود والعرب في إسرائيل. التغيير المفاهيمي في كلّ ما يتعلّق بالعربيّة قد يشكّل مؤشراً للعرب مواطني إسرائيل على أنّ الدولة تنظر إلى ثقافتهم بجدّيّة وتسعى، حقاً، إلى إحلال السلام والمساواة بين مواطنيها.
2. إسرائيل هي جزيرة لغويّة في محيط تسود فيه اللغة العربيّة في مختلف مجالات الحياة. إسرائيل، كدولة شرق أوسطيّة، تتميز عن جاراتها في المحيط الذي تشكّل العربيّة لغته الأساس. كي تكون إسرائيل جزءاً من المنطقة، بل وتتمتّع بعلاقاتها مع جاراتها ونقدّم نحو علاقات سلام وحسن جوار، يتعيّن عليها التعرّف على الحيز والتمعّن به، وهو ما يبدأ بتدريس اللغة العربيّة بين مختلف شرائحها السكّانية، أولاً.
3. قسم كبير من السكّان اليهود في إسرائيل أصلهم من دول عربيّة وإسلاميّة، حيث اللغة الساندة والثقافة المركزيّة هي العربيّة. ثمّة أهميّة قصوى للتعرف والاطّلاع على مصادر ثقافة اليهود المهاجرين من هذه الدول وللمحافظة على اللغة العربيّة كلغة لتراثهم، من أجل فتح نافذة على الأعمال الثقافيّة التاريخيّة الهامّة التي أنتجت في تلك الدول.
4. اكتساب العربيّة كلغة اتصال، إلى جانب الإنجليزيّة ولغات عالميّة أخرى، يساعد في توسيع وتعميق التربية للتعدّديّة اللغويّة. لهذه التربية مزايا هامة في الجانب المعرفي، كما في الجوانب الاقتصاديّة، الاجتماعيّة (تشجيع التسامح والانفتاح)، الثقافيّة والعاطفيّة.¹¹
5. معرفة اللغة العربيّة وهي لغة ساميّة لم يتوقّف النطق بها، مطلقاً، إذ لم تكن في حاجة إلى "إحياء" - تعمّق وتحسّن من معرفة الناطقين بالعربيّة باللغة العبريّة، وهي لغة ساميّة أيضاً.¹² ويمكن لقضايا اللمكنة والنطق، الثروة اللغويّة وقواعد النحو والصرف في اللغة العربيّة إثراء معرفتهم باللغة العبريّة أيضاً.

-
10. عابد آلرشمز مرعي، "المدينيّات اللשוّنيّة كلّفي اللشون العرّبيّة في إسرائيل بماهّلخ شשה عشوريم: بين המשכיوت לתמורה"، המזרח החדש נה (2016)، עמ' 85-108.
 11. שוהמי וטנגבאום، مصدر سابق، حاشية رقم 9.
 12. יאיר אור، בוראים סגנון לדור: האמונות והאידיאולוגיות של מתכנני הלשון העברית בארץ ישראל، תל אביב: אוב، 2016.

تعليم العربية هامّ وضروري للمجتمع في إسرائيل، لتعميق المعرفة وبناء مجتمع مدني متساو يحترم كلتا اللغتين المحليتين على حدّ سواء. لماذا لا تحظى العربية، إذاً، سوى بموقع هامشيّ في منهج التدريس للمدارس العبرية؟ لماذا لا تكون موضوعاً تعليمياً إلزامياً؟ لماذا يتركز تدريسها في مهارات الترجمة والنحو وليس في مهارات الاتّصال؟ وكيف من الممكن ألا يتعرّف ويطلع غالبية اليهود في إسرائيل على اللغة العربية وتبقى مهاراتهم بالعربية متدنية جداً؟

تدريس اللغة العربية في المدرسة العبرية: سياقات، مميّزات وتحديات

سنناقش في هذا الباب، بداية، البيئة التي فيها يتمّ تعلّم العربية في إسرائيل وأبين كيفية تأثير الخطاب العامّ في إسرائيل على طريقة تدريسها؛ ثمّ سأعرض مميّزات تدريس العربية في إسرائيل، لأتوقّف في النهاية عند التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في إسرائيل.

سياق تعلّم العربية في إسرائيل: بين الدوافع الأمنية والمدنية

الصراع الإسرائيلي-ال فلسطيني هو الذي يجعل تدريس العربية مختلفاً عن المجالات والمواضيع الأخرى التي يتمّ تدريسها في جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي. إنّهُ موضوع تعليمي يختصّ، مباشرة، بلغة العرب - مواطني إسرائيل، الفلسطينيين والعرب في عموم المنطقة - ما يجعله قناة للتعرّف على الحيز العربيّ. لكن بالرغم من، وربما بفضل، هذا السياق المباشر، إلّا أنّ الدافع الرئيسيّ لتعلّم العربية، كان منذ الخمسينات قومياً، أمنياً واستخباراتياً؛ وقد خاض اليهود وحدهم السجال في هذا الموضوع، واعتبر اليهود الأكثر ملاءمة للمضيّ به قدماً.

إلى جانب ذلك، فإنّ واقع الصراع الإسرائيلي-ال فلسطيني، العنف، الجفاء والخوف الناجمة عن هذا الواقع، وخصوصاً في الفترات الحساسة أو المتوتّرة، يضع الناطقين بالعربية، في أحيان كثيرة، في خانة الـ "المشتبه بهم الفوريّون"، ناهيك عن أنّ اللغة العربية نفسها تعاني من تداعيات سلبية بين يهود إسرائيليين كثيرين. بسبب هذا التأطير، يشعر كثيرون من اليهود بالخوف من اللغة العربية ومن الناطقين بها.¹³ يعتقد معظم المواطنين في إسرائيل أنّ الحاجة إلى تعلّم اللغة العربية هي لـ "الضرورات الأمنية" فقط ومن باب "اعرف عدوك"،¹⁴ بالأساس؛ لكن حتّى هذه "العسكرة" للغة لم تساعد، إذ بقيت نسبة اليهود الذين يجيدون العربية في إسرائيل متدنية جداً؛ وهو ما يشير إلى إخفاقات وحالات قصور في التفكير بشأن اللغة العربية، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

13 بل تُستخدَم الأحرف العربية واللغة العربية أحياناً لإذكاء هذا الخوف وتأجيجه. انظروا، مثلاً: عميتم لوي، "مתי התחילו היהודים לפחד כל כך מאותיות בערבית"، *הארץ*, 2.1.2018.

14 شנהك ואחרים، مصدر سابق، حاشية رقم 2.

يشير يونتان مندل إلى أنه في سيرورة هيكلية مجال تدريس العربية في إسرائيل، نشأت لهجة اجتماعية يسميها "عربية إسرائيلية"، موجودة في المجتمع اليهودي فقط.¹⁵ هذه اللهجة الاجتماعية تنغذى من المميزات الفيلولوجية لتدريس اللغة العربية في إسرائيل - معرفة النحو والصرف (منهج تدريسي يسمّى في الدراسة النقدية "لتننة العربية" التعامل مع العربية كلاتينية) - ومن السياقات الأمنية التي ارتبطت بها، خلال العقود الأربعة الأولى من عمر الدولة بالتحديد. هكذا أصبحت العربية في إسرائيل لغة اصطناعية، سالبية/خاملة ومحدودة، تعيش أحياناً بمعزل عن أي ارتباط بالتقاليد، بالثقافة أو بالناس الذين يستخدمونها في حياتهم.¹⁶ بكلمات أخرى، أصبحت العربية لغة يكاد اليهود لا يستخدمونها البيت، بل لغة تخيف المؤسسة؛ حتى تقرر في شهر تموز 2018 إلغاء مكانتها الرسمية. الاعتبارات المدنية التي يجدر، استناداً إليها، تدريس العربية في إسرائيل، وبضمنها اعتبارات مدنية، اجتماعية وثقافية، مغيبة عن النقاش كلياً، تقريباً. مزعج ومقلق بشكل خاص، أيضاً، غياب صنّاع القرار العرب في هذا المجال وغياب التعاون بين وزارة التربية والتعليم والمدارس، المنظمات، المؤسسات، المراكز الجماهيرية، السلطات المحلية والهيئات الأخرى التي تمثل السكان العرب-ال فلسطينيين في إسرائيل.¹⁷

تصطدم محاولة إعادة تأطير اللغة العربية على قاعدة الاعتبارات المدنية والاجتماعية - وهي السيرورة التي أسميتها في السابق "تمدين اللغة العربية" - بصعوبات عديدة، نتيجة المناخ السياسي في أحيان كثيرة، مما يجعل من الصعب التعامل مع العربية من حيث كونها لغة مدنية وبوابة للثقافة العربية. هذا ليس منوطاً بجهاز التعليم فقط، وإنما بمجمل الإطار السياسي العام في إسرائيل، أيضاً. وفي اعتقادي أنه من غير الممكن تجاهل الأحداث السياسية، ولذا يجب القول بصراحة: حين يحذر رئيس الحكومة من المواطنين العرب الذين "يندققون إلى صناديق الاقتراع" ويدعو إلى ردّة فعل مضادة سريعة؛ وحين يكرس قانون القومية وضعاً جديداً يُعتبر فيه المواطنون العرب نبتة غريبة في الدولة اليهودية؛ وحين يعود رئيس الحكومة ويقول إنّ مقاعد أعضاء الكنيست العرب "لا تؤخذ في الحسبان"، فعندئذ وفي وضع سياسي كهذا، من غير الممكن الفصل بين تعامل اليهود الحديسي مع العرب

15 Mendel، مصدر سابق، حاشية رقم 7.

16 مصدر سابق.

17 يشدّ عن هذا، في هذا الشأن، مشروع التعلّم المشترك القائم في جهاز التربية والتعليم بإشراف "مطاح" (مركز التكنولوجيا التربوية) والطاقم من أجل حياة مدنية في وزارة التربية والتعليم. في المشروع، الذي يستلهم من النموذج المعمول به في إيرلندا، ينشط ممّا ممثلون وهيئات من المجتمع العربي. للمزيد، انظروا: دפנה יצחקי، מיכל טננבאום ואילנה שוהמי، "איך אומרים ערבית באנגלית؟ ממציאי מחקר לימוד משותף، רמלה"، אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות)، מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית، תל אביב: אוניברסיטת תל אביב،

وموقفهم من اللغة العربيّة. من غير الممكن تجاهل حقيقة أنّ المناخ السياسيّ في إسرائيل يتغلغل في الصفوف التعليميّة أيضًا ويلعب دوره في تأطير موضوع اللغة العربيّة بالصورة المشار إليها أعلاه.¹⁸

وعليه ينبغي أن نفهم أنّ قدرة وزارة التربية والتعليم على تحسين واقع تدريس اللغة العربيّة في المدارس العبريّة عبر إصلاحات بنيويّة أو تنظيميّة هي قدرة محدودة، لأنّ الوزارة ليست المسؤولة الوحيدة والحصريّة عن الخطاب السياسيّ في إسرائيل، ولا عن تصريحات هذا المسؤول السياسيّ أو ذلك. ولهذا، في رأيي، لم تكن ثمّة فائدة كبيرة في تلك الإصلاحات حيال ما تلاقيه الثقافة العربيّة من عدائيّة سائدة في حقل تدريس اللغة، متأثرة أو نابعة، حتّى من أجواء سياسية معادية.¹⁹ يُسهم في هذا، أيضًا، التفكير "داخل الصندوق" من جانب صنّاع القرار في كلّ ما يتعلّق بطريقة تدريس اللغة العربيّة.

على ضوء ما سبق، يمكن التلخيص بالقول إنّ المناخ السياسيّ في إسرائيل يمثّل تحدّيًا مركزيًا في مجال تدريس اللغة العربيّة، رغم أنّه لا يُذكر في معرض مناقشة موضوع تدريس العربيّة، في بعض الأحيان. لكن، حتّى أمام هذا التحدّي، لا يجوز رفع الأيدي استسلامًا. ينبغي على جهاز التعليم أن يكون منارة تضيء وتشدّد على الجوانب والأبعاد الثقافيّة والمدنيّة في تدريس اللغة واستخدامها، كخطوة أولى نحو تغيير المناخ العدائيّ تجاه اللغة والناطقين بها. طالما لم تتجسّد هذه في منهج التعليم في المدارس العبريّة، فلن يحصل تغيير جوهريّ في تدريس اللغة، في الموقف حيالها وفي تحصيلات التلاميذ. وأرى أنّ هذا الواقع ينعكس، أيضًا، في الفصل الثاني من هذا التقرير، في إجابات تلاميذ التعليم فوق الابتدائيّ على السؤال: لماذا يدرسون العربيّة وبماذا يشعرون خلال حصة اللغة العربيّة؟

مميّزات تدريس العربيّة في المدارس العبريّة: عن الترجمة والنحو

خلال السنوات الأخيرة، عرضت وزارة التربية والتعليم تجديدات في مجال تدريس العربيّة في المدارس العبريّة، من بينها، مثلاً، دمج دراسات العالم الإسلاميّ.²⁰ لكن بالرغم من ذلك،

18 دنيال بر-تل، "هسكسוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים"، *مגמות* لט، 4 (1999)، عم' 445-491.

19 للتوسع، انظروا: دנה ألعزور-هلوي، "ילדי המזרח התיכון: תמורות בהוראת הערבית בישראל משנות השמונים ואילך"، *סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות)*، *סוגיות בהוראת שפות בישראל* ב، תל אביב: מכון מופ"ת وكلיל، 2014، عم' 13-34؛ *יובל דרור*، "מערכת החינוך כסוכנת הפטريوتيزום היהודי במדינת ישראל: מציונות חלוצית ל'ישראליות מאוזנת'"، *אבנר בן-עמוס ودניאל בר-טל (עורכים)*، *פטريوتيزום: אוהבים אותך מולדת*، תל אביב: רמות، 2004، عم' 137-173.

20 اعتمدت تغييرات أخرى أيضًا، مثل التعليمات لتدريس النحو كجزء من تدريس النصوص، وليس كمادة تعليميّة منفردة، أو التوصية بالربط بين العربيّة والعبريّة بواسطة نماذج معجميّة متوازية في

لا يزال تدريس اللغة العربية في البلاد يشدّد على مهارات النحو، الترجمة والحفظ.^{٢١} جزء غير قليل من وقت التدريس مخصّص لدراسة السمات اللغوية النحوية في اللغة العربية الفصحى ولترجمة نصوص، جزء كبير منها من الصحافة. وعلى هذا، يكاد لا يُخصّص أيّ وقت، على الإطلاق تقريباً، لإكساب مهارات التحدّث. وفي تقديري (استناداً إلى أحاديث أجريتها مع زملاء يعملون في تأهيل معلمين للغة العربية) لا يجري درس كامل باللغة العربية، لا الفصحى ولا المحكية، علماً بأنّ كثيرين من المعلمين الذين يدرّسون في جهاز التربية والتعليم اليهودي غير مؤهلين لذلك. بكلمات أخرى، اللغة العربية تُدرّس كأنّها لغة مبنية - على غرار اللغة اللاتينية، التي تُدرّس لغرض القراءة فقط، لا للتحدّث والتواصل - وليس كلغة حيّة، لغة اتصال، لغة الحيز المحيط، لغة بشر يعيشون في الجوار. يعود الأصل في هذا التوجّه، كما يبدو، إلى المؤسّسات الأكاديمية الإسرائيلية، حيث تُدرّس العربية في الجامعات والكليات في إسرائيل باللغة العبرية عادة.^{٢٢}

يشدّد عن القاعدة، في هذا السياق، برنامج راندان في تدريس اللغة العربية بالعربية، ضمن توجّه متقدّم، اعتمداً في السنة الدراسية الحالية (2019-2020) في جامعتين، كل منهما على حدة. في الجامعة العبرية في القدس (في قسم الدراسات الإسلامية والشرق أوسطية) تُدرّس اللغة العربية الفصحى بلغة عربية فصحي. يجري التعليم باللغة العربية والمدرّسون هم أساتذة لغتهم الأم هي العربية، أو أنهم ينطقون بها بمستوى لغة أم. يدرس التلاميذ العربية المعيارية الحديثة (اللغة الفصحى الحديثة - MSA) وفق منهج الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) وبعد ترسيخ اللغة المعيارية، يبدؤون التدرّب على العربية المحكية داخل الصفّ التعليمي وخارجه.²³

في جامعة بن غوريون في النقب (في قسم الدراسات الشرق أوسطية) يجري التدريس وفق المنهج التفاعلي، الذي يُدمج تدريس العربية الفصحى مع العربية المحكية كمستويين مكملين، بوحى طريقة التدريس التي طوّرها د. منذر يونس (Younes) في جامعة كورنيل في الولايات المتحدة. وفق هذه الطريقة، يتعلّم الطلاب العربية من خلال ما يربط بين

المراحل التدريسية الأولى. للمزيد، انظروا: دפנה יצחקי וגל קרמרסקי، "عربية وعبرية: لمידת שפת האחרת"، אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות)، דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, 2018, עמ' 46-76.

21 אלון פרמזן, "שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית", אימגו, 2006.

22 אמארה ואחרים, مصدر سابق، حاشية رقم 5.

23 قرّر قسم الدراسات الإسلامية والشرق أوسطية في الجامعة العبرية البدء بنقل تدريس العربية إلى النظام الحديث، بصورة تدريجية، في موازاة التدريس وفق النظام التقليدي. وتعمل "وحدة اللغات" التي أقيمت في الجامعة العبرية من أجل استئناف تدريس ثماني لغات حديثة، والانتقال من نهج الترجمة-النحو إلى نهج القدرات التواصلية حسب الإطار الأوروبي (CEFR). للتفاصيل حول هذا البرنامج، انظروا في موقع "وحدة اللغات" في الجامعة العبرية في القدس.

الفصحى والمحكية، وليس من خلال ما يفرّق بينهما. يتعلّم الطلاب، منذ الدرس الأوّل، عربيّة بالعربيّة، بينما يستخدمون سجلّ العربيّة المحكية للتحدّث ومستوى العربيّة الفصحى للكتابة والقراءة. في هذا البرنامج، أيضًا، جميع أعضاء طاقم المعلمين والمساعدين العربيّة هي لغتهم الأمّ أو يتحدّثونها بمستوى لغة الأمّ.²⁴

مع ذلك، لا تزال طريقة الترجمة-النحو، في سياقاتها الفيلولوجيّة، منهج التعليم السائد في غالبية مؤسسات التعليم في إسرائيل في هذا المجال، حتّى اليوم؛²⁵ وهو ما يتعارض مع النهج التواصلّي الذي يؤكد أهميّة المهارات اللغويّة الأربعة على قدم المساواة-القراءة، الكتابة، السمع والكلام.²⁶

يجدر التنويه، أيضًا، إلى أنّ أحد النقاشات المركزيّة في مجال تدريس العربيّة يدور، دائمًا، حول سؤال ما إذا كان ينبغي تدريس العربيّة الفصحى أوّلًا أم المحكية.²⁷ وقد طرح في هذا السياق - أكثر من اللازم، في تقديري - مصطلح الازدواجيّة اللغويّة (Diglossia)، الذي يعكس التمييز بين مستوى مكتوب (العربيّة الفصحى) ومستوى محكيّ و"منخفض"، أي العربيّة المحكية على اختلاف لهجاتها.²⁸ بيد أنّ بعض الدراسات قد بيّنت أنّ الصورة أكثر تعقيدًا من مجرد التقسيم الثنائيّ بين لغة عالية ولغة منخفضة. فقد حدّدت دراسة السعيد محمّد بدويّ، على سبيل المثال، خمسة مستويات من اللغة العربيّة²⁹ في ما أوضحت دراسات أخرى أنّ العربيّة المحكية والعربيّة الفصحى موجودتان على تتابع لغويّ واحد وليستا لغتين منفردتين.³⁰

لكن الأكثر أهميّة في هذا السياق هي الدراسات التي تدعم تدريس العربيّة المحكية والمكتوبة بطريقة تقرّ بأنهما مستويان لغويّان يتحرّكان على تسلسل لغويّ واحد والتي تبيّن

24 انظروا: يونتان مندل، "كلّ ما شريحتهم لدעת علّ السبכה شاتم لا يودעים عربيت ولا العزوتم لشاول"، أثار أونبرسيستت بن-غورون بנגب، 17.12.2019؛ وانظروا، أيضًا: موقع قسم الدراسات الشرق أوسطيّة، جامعة بن غوريون في النقب.

25 Uhlmann، مصدر سابق، حاشية رقم 8.

26 يآير أور، حومري ليمود لهوراءت العרבيت وهتامتت لتكنيت هليموديم (سكيره هموغشت لآוות همومحيم لنوشا هوراءت العרבيت كحينوچ העברי)، 2011.

27 أور، مصدر سابق. وانظروا، أيضًا: حزي بروش، "هوراءت العרבيت بيشرأل: شني سוגي عربيت كبيت הספר העברי"، *עיונים בחינוך* 57-58 (1992)، עמ' 349-368.

28 Charles A. Ferguson, "Diglossia," *Word* 15, 2 (1959), pp. 325-340

29 السيّد بدويّ، *مستويات العربيّة المعاصرة في مصر*، القاهرة: دار المعارف، 1973.

30 Benjamin Hary, "The Importance of Language Continuum in Arabic Diglossia," Alaa Elgibali (ed.), *Understanding Arabic*, Cairo: The American University in Cairo Press, 1996, pp. 69-90

(الدراسات) أنّ هذه الطريقة أكثر نجاعة من تدريس العربية الفصحى وحدها فقط.³¹ الطريقة التفاعلية، في اعتقادي، أفضل بكثير من طريقة التقسيم الثنائي (الديكوتومية) ذات المستوى الأحادي، لأنّ في وسعها التعامل بصورة أفضل مع الواقع الذي فيه دمج بين مستويي اللغة - وتحضير التلميذ على أفضل وجه لاكتساب اللغة العربية.³² من هنا، فإنّني أتفق مع الادعاء القائل إنّ العربية المحكيّة والعربية الفصحى تكملان، تغذيان وتُغنيان إحداهما الأخرى وموجودتان على تسلسل لغويّ واحد. النهج الديكوتوميّ الذي ينبغي بموجبه تدريس إمّا الفصحى وإمّا المحكيّة، وليس كليهما معاً، لا يخدم الأهداف التعليميّة التي نرجو تحقيقها- اكتساب مهارات التواصل باللغة العربية، القدرة على التعبير الكتابي والشفويّ وتطبيع العربية في جهاز التعليم بحيث يتمّ تدريسها بالطريقة المدنيّة، على غرار المعمول به في تدريس الإنجليزيّة والفرنسيّة.

إضافة إلى هذا، عند التطرّق إلى اللغة العربية التي يجب تدريسها، من الحرّي الانتباه إلى الموارد المتاحة لهذا الموضوع اليوم وأخذها بعين الاعتبار. عدد سنوات التعليم وعدد الساعات المخصّص للعربيّة لا يكفيان لتدريس جميع المهارات المطلوبة. التدريس وفق النظام الحاليّ مبنيّ بحيث تكون سنتان من تدريس العربية المحكيّة في الصفّين الخامس والسادس مرتبطتين بما يُدرّس في صفوف السابع - التاسع وتشكّلان إضافة نوعيّة للتعليم في صفوف العاشر - الثاني عشر لكلّ تلميذ يختار هذا الفرع، لكنّ هذا النظام يعنّيه بعض النقص، أيضًا. فليس هناك أيّ أمل في أن تؤدّي الطريقة التي يتعلّم بها التلاميذ اليوم إلى

31 انظروا، مثلاً: Jonathan Featherstone, "Preparing Arabic Teachers for Integration: The Edinburgh Model," in Mahmoud Al-Batal (ed.), *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Washington: Georgetown University Press, 2017; Elizabeth Huntley, "Preparing Students for the Future: Integrating Dialect and Standard into the Arabic Foreign Language Classroom," in Al-Batal, *Arabic as One Language*; Abdel-Hakeem Kasem and Fathi Mansouri, "An Integrated Approach to the Teaching of Diglossic Languages in a Foreign Setting: The Case of Arabic," *The Journal of Arabic, Middle Eastern and Islamic Studies* 4, 2 (1998), pp. 47-68; Jeremy Palmer, "Arabic Diglossia: Teaching only the Standard Variety is a Diservice to the Students," *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 14 (2007), pp. 111-122; Munther Younes, "Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic as a Foreign Language Classroom," in Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha and Liz England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 157-166; Munther Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, London: Routledge, 2014. Younes, مصدر سابق، حاشية رقم 31. 32

الاعتراف بكون العربية لغة واحدة، لأنهم لا يتعلمون في الصفوف الإعدادية سوى العربية الفصحى فقط. معظم المعلمين يعرفون العربية الفصحى، لكنهم يدرسونها بالعبرية أيضاً. عند البحث في الطريقة الحديثة لتدريس اللغة العربية في العالم، يبدو بصورة جلية أن ثمة فجوة عميقة بينها وبين منهج التدريس في إسرائيل. المناهج التعليمية الرائدة في جامعات الولايات المتحدة وبريطانيا لا تفرق بين العربية الفصحى والعربية المحكية وتعتبرهما مستويين على تسلسل لغوي واحد.³³ وفوق هذا، يتضح أن تلك المناهج وضعت من قبل طواقم أدى فيها الباحثات والباحثون العرب دوراً هاماً جداً. وهي مناهج تقوم على معرفة اجتماعية-سياسية من العالم العربي وتقف في مركزها شخصيات عربية شابة؛ مثل هذه المضامين تضع التلاميذ في صلب تجربة تعليمية عميقة، إنسانية ومثيرة.³⁴ ثمة، في رأيي، الكثير مما يمكن تعلمه من هذه المناهج لدى بلورة وإعداد منهج تدريس اللغة العربية في المدارس العبرية في إسرائيل. فالتدريس في إسرائيل، كما أشرنا آنفاً، لا يزال يعتمد على النهج الفيلولوجي الذي يتمحور حول الترجمة والنحو، وهي المهارات التي توضع تحت الفحص في امتحان البجروت. يتعلم التلاميذ العربية الفصحى، فقط لا غير تقريباً. تعتمد المواد التعليمية على نصوص من الصحف والنشرات الإخبارية، وخلافاً للكتب التي يتم تدريسها في الغرب (الكتاب، بصيغته المحدثة وعربية الناس الرائد، على سبيل المثال)، لا تظهر في كتب التدريس المعتمدة في إسرائيل (سواء في جهاز التعليم أو في الجامعات) شخصيات عربية إنسانية ترافق سيرورة التعلم وتساعد التلاميذ في التقرب من المادة التعليمية. السجال حول تدريس اللغة العربية في إسرائيل هو سجال مغلق والمشاركون فيه، جميعهم تقريباً، خبراء يهود لشؤون العربية. لا يلعب المتحدثون الأصليون دوراً مركزياً في هذا السجال، خلافاً لما هو شائع ومقبول في الجزء الأكبر من البرامج الرائدة في العالم اليوم.

تحديات تدريس العربية في إسرائيل

تُبين الأبحاث أن الكفاءة اللغوية باللغة العربية لدى التلاميذ اليهود خريجي مناهج تدريس العربية في إسرائيل كانت ولا تزال متدنية جداً.³⁵ حتى التلاميذ الذين اجتازوا امتحان

33 للتوسع، انظروا: Younes 2014، مصدر سابق، حاشية رقم 31؛ وكذلك: Mahmoud Al-Batal (ed.), *Arabic as One Language*; Karin Christina Ryding, "Transcultural Content and Translingual Reflection: Rethinking the Arabic Language Learning Experience," in Yonatan Mendel and Abeer Alnajjar (eds.), *Language, Politics and Society in the Middle East*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018, pp. 30–48.

34 Younes، مصدر سابق، حاشية رقم 31.

35 بليكوف، مصدر سابق، حاشية رقم 4؛ لنداو-طسرون وآخرون، مصدر سابق، حاشية رقم 2.

البحروت بمستوى 5 وحدات تعليمية، والذين يمتلكون القدرة على القراءة وتحليل الأفعال، غير متمكّنين من مهارات لغوية أساسية أخرى، فاعلة، مثل التحدّث والكتابة، وسالبة أيضاً، مثل فهم المسموع أو فهم المقروء. تتأثر هذه الظاهرة، إلى حدّ كبير، بالتحديات العديدة في مجال تدريس العربية في إسرائيل، والتي سأطرّق إلى سنّة منها هنا.

القضية الأولى هي الخوف من الآخر واعتباره عدوّاً، وهي موضوع بارزة في كلّ ما يتّصل بتدريس العربية في إسرائيل. وكما ذكرنا آنفاً، تتأثر بيئة تدريس العربية في إسرائيل بالنزاع اليهودي-العربي عموماً، وبالإسرائيلي-الفلسطيني منه خصوصاً. وعلاوة على هذا، تشكّل اللغة عائقاً مركزياً في كل ما يتعلّق بحلّ الصراع.³⁶ الخوف من الناطقين باللغة العربية ينعكس أيضاً، وبدرجة كبيرة، على خوف التلاميذ من كلّ ما يرتبط بالعرب العربي، ومن لغته ذاتها بطبيعة الحال. وهو يؤثّر، أيضاً، في فرص الالتقاء بين اليهود والعرب في إسرائيل. فمثل هذه اللقاءات حيوية جداً لفهم الأهداف المدنية (لا العسكرية أو الأمنية) المتوخّاة من اكتساب اللغة. صحيح أنّ ثمة لقاءات تُعقد بين تلاميذ يهود وعرب، تحت عنوان "التعايش"، غالباً، لكنّها لقاءات قصيرة الأمد، محدودة، أو منقولة بصورة لا تعود بالنفع على أيّ من الطرفين، بينما المتوقع/ المأمول هو أن يعلّم التلاميذ اللغة بعضهم بعضاً. فعلياً، يضطرّ التلاميذ العرب الذين يجدون صعوبة في اللغة العبرية إلى تأدية دور المعلمين والتحدّث بالعربية أساساً، لأنّ التلاميذ اليهود يفتقرون إلى الحدّ الأدنى من المعرفة الأساسية باللغة العربية ويجدون صعوبة أكبر من تلك التي يجدها التلاميذ العرب مع العبرية. هذا التماس ليس بنويّاً ومن الواضح تماماً أنّه لا يعكس تخطيطاً وسياسة بعيدي المدى. الزيارات المتبادلة التي يلتقي فيها كل طرف الطرف الآخر في بيئة إنسانية وغير أمنية، قد تبدّد مشاعر الاغتراب والنفور والخوف وقد تعيد تأطير الحاجة المدنية إلى تدريس العربية، من جديد. لهذا، ثمة أهمية قصوى لتخطيط سياسة تشمل، أيضاً، لقاءات موجّهة ومتتابعة.

الحاجة إلى اللغة العربية غير ملموسة في الحياة اليومية في إسرائيل، لأنّ غالبية المواطنين العرب يتكلّمون العبرية، ما يعني أنّ بإمكان المواطنين اليهود "تدبّر الأمر" دون معرفة اللغة العربية. الأقلية العربية في إسرائيل، التي تبدو مكانتها المتدنية واضحة في المستوى اللغوي أيضاً، مطالبة بالتمكّن من اللغة العبرية شرطاً للتقدّم في مختلف مجالات الحياة. أمّا اليهود، في المقابل، فغير مُطالبين بمعرفة اللغة العربية، ولا حتّى بمجرد فحص إمكانية تعلّم اللغة العربية لغرض التواصل مع الأقلية العربية، أو مجرد إبداء الاهتمام بها. الدولة، من جانبها، وبدلاً من تشجيع استخدام العربية كلغة مدنية في كل شأن ومجال، تحاول المسّ بمكانتها وإخفاءها، تغييرها تماماً، من المشهد المدني، مثل إلغاء مكانتها كلغة رسمية في إطار قانون القومية. هدف هذا القانون، في اعتقادي، خفض مكانة اللغة العربية من

36 يعقوب بر-سيمون-توب، حسمים לשלום בסכסוך הישראלי-פלסטיני، ירושלים: מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל، 2010.

الناحية القانونية والحدّ من قيمتها من الناحية الاجتماعيّة.³⁷ علاوة على ذلك، أراد المشرّع، من وراء الخطوة السياسيّة المتمثّلة في خفض مكانة اللغة العربيّة، المسّ بمكانة الناطقين باللغة العربيّة وطمس معالم حضورهم في الحيز الإسرائيليّ ومطلبهم بتحقيق المساواة.³⁸

القضية الثانية هي سنوات التعليم وعدد الساعات التعليميّة التي تخصّصها وزارة التربية والتعليم لتدريس العربيّة. أشار تقرير مركز السياسات اللغويّة في جامعة بار إيلان الذي قدّم إلى وزارة التربية والتعليم سنة 1994، إلى أنّ الحدّ الأدنى المتعارف عليه في أوروبا لتدريس لغة أجنبيّة (والذي يتحدّد تبعاً لمستوى اللغة الوظيفيّ المطلوب للسائح في دولة أجنبيّة) هو 400 ساعة تعليميّة في السنة.³⁹ في سنة 1995، نشرت وزارة التربية والتعليم خطة للسياسات اللغويّة خصّصت ثلاث ساعات تعليميّة إلزاميّة للغة العربيّة في المدارس الإعداديّة، ما يعني أنّ التلاميذ في صفوف السابع – التاسع في إسرائيل يتعلمون العربيّة في نحو 300 ساعة تعليميّة فقط.⁴⁰ من الواضح أنّ هذا التعليم، الذي يُعتبر إلزاميّاً، غير مطبّق فعليّاً، إمّا لأنّ ليس جميع المدارس في التعليم الرسميّ وفي التعليم الرسميّ الدينيّ تقترح دراسة العربيّة في هذه الشريحة؛ وإمّا لأنّ ثمة في شريحة الإعداديّة مجالاً للاختيار بين دراسة العربيّة أو دراسة الفرنسيّة؛ أو لأنّه رغم كونه تعليميّاً إلزاميّاً بالفعل، إلّا أنّ الإلزام يُطبّق بدرجة أقلّ ممّا هو عليه في تدريس اللغة الإنجليزيّة على سبيل المثال (وفقاً لبعض التقارير، الإعفاءات من دراسة العربيّة في المدارس الإعداديّة أكثر انتشاراً منها في المواضيع الأخرى). إضافة إلى عدد الساعات وعدد سنوات التعليم، ينبغي الأخذ في الحسبان، أيضاً، جودة التدريس، طرق ومنهجيّات التدريس ومستوى المعلمين وتأهيلهم.⁴¹

القضية الثالثة هي نسبة التلاميذ اليهود الذين يدرسون العربيّة؛ وهي نسبة متدنّية بالرغم من حقيقة أنّ العربيّة هي موضوع تعليميّ إلزاميّ الاختيار في المدارس الإعداديّة،

37 للمزيد عن المسّ القانونيّ باللغة العربيّة في الحيز العامّ، انظروا: ميपाल بينتو، "ماذا يغيّر قانون القومية إلى الأسوأ المكانة القانونيّة للغة العربيّة في إسرائيل"، ندوة حول قانون أساس: القومية وفترة التغلب (اللكترونيّ).

38 يجب التنويه أنه حتى حين كانت العربيّة لغة رسميّة في إسرائيل، لم تكن الدولة تشجّع استخدامها، وهو الموقف الذي انعكس مثلاً، في اللافتات على الشوارع، في الوزارات والمكاتب الحكوميّة وفي مواقع الإنترنت الحكوميّة التي لم تُبسّر لمتحدّثي العربيّة.

39 Raquel Serrano, "Development of English Language Skills in Oral Production by Adult Students in Intensive and Regular EFL Courses," *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 7 (2010), pp. 99–115. في حالة اللغة العربيّة، مطلوب وقت أكثر من هذا، بسبب الازدواجيّة اللغويّة (ديجلوسيا) والفجوات اللغويّة-الاجتماعيّة بين اللغة المحكيّة واللغة المكتوبة.

40 إيلانه شوهمي وبرنارد سبولسكي هما اللذان بلورا وصاغا السياسة اللغويّة التعليميّة الأولى في إسرائيل سنة 1996. للمزيد عن أبحاثهما: Bernard Sopsky and Elana Shohamy, *Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

41 دويبنر، مصدر سابق، حاشية رقم 9.

إلا أن نسبة ضئيلة جداً فقط - من 2% إلى 4% من التلاميذ يختارون دراسة الموضوع لشهادة البجروت. أما في المدارس الإعدادية، فالوضع أسوأ من هذا: العربية لا تُدرّس سوى في صفوف الخامس-السابع في بعض المدارس فقط، وليس جميعها.⁴² ربّما يكون العدد الضئيل لتلاميذ العربية في المدارس الثانوية انعكاساً لقلّة الدافعية التي تتغذى على حقيقة أن التلاميذ، حتّى بعد سنوات من التعليم، لا يزالون غير قادرين، البتّة، على استخدام مهارات الاتّصال والتواصل بهذه اللغة.⁴³ بكلمات أخرى، الشرط الأساسي لتدريس العربية كلغة ثانية، وليس كلغة أجنبية-عدد كاف من سنوات التدريس وساعات التدريس، سياق اجتماعي وتطوير مهارات تواصلية- ليس متوفراً في إسرائيل. لا يكتسب التلاميذ اللغة سوى بصورة جزئية فقط؛ لا يكتسبون مهارات أساسية فيشعرون بالإحباط، الأمر الذي يشكّل عامل ردع لتلاميذ آخرين يفكرون في تعلّم اللغة.

القضية الرابعة هي النقص الحادّ في المعلّات والمعلّمين ذوي المعرفة الواسعة في مختلف مهارات اللغة العربية وذوي التأهيل المناسب لتدريس العربية.⁴⁴ مردّد هذا النقص إلى أسباب عدّة، من بينها تأهيل غير ملائم للمعلّمين الناطقين بالعربية والمعلّمين الذين لا تشكّل العربية لغتهم الأمّ. كثيرون من بين المحاضرين في مسارات تأهيل معلّمي العربية غير قادرين على إلقاء محاضراتهم باللغة العربية، الكتابة بالعربية بصورة حرّة أو قراءة نصوص معقّدة بالعربية، مثل رواية أو مسرحية. إنهم مؤهلون لتدريس العربية بالعبرية وتمكّنون، بالأساس، من تدريس الظواهر النحويّة والصرفيّة. معنى هذا، في النتيجة، أن خريجات وخريجي هذا الفروع غير قادرين، هم أيضاً، على تدريس مهارات تواصلية في اللغة، إذ لم يحصلوا على التأهيل المناسب.⁴⁵ لم تنجح محاولة التغلب على هذه المشكلة بواسطة تجنيد معلّمين العربية هي لغتهم الأمّ. أمّا المعلّات القليلات اللواتي تمّ استيعابهن في جهاز التعليم، فقد اصطدمن، هنّ أيضاً، بتأهيل غير مناسب ممّا وضعهن أمام الحاجة إلى مواجهة صعوبات التأقلم مع بيئة العمل ومع الظروف في المدارس العبرية، وهي صعوبات متأثرة بالفوارق الثقافيّة والنزاع الإسرائيلي-ال فلسطيني الذي يؤثر في بعض الأحيان، أيضاً، في موقف التلاميذ، أهاليهم والمعلّمين اليهود من المعلّمة العربية.⁴⁶

42 بليكوف، مصدر سابق، حاشية رقم 4.

43 للمزيد، انظروا دراسة نانسي شطرايخمن وغال كراماركي الواردة في الفصل الثاني من هذا التقرير.

44 Uhlmann، م.س، حاشية رقم 8.

45 أمارة وآخرون، مصدر سابق، حاشية رقم 5.

46 من زاوية شخصيّة، أستطيع البوح بأنّ هذا ما حصل لي أيضاً في الماضي. فإبان دراستي الجامعيّة، تقدّمت إلى مقابلة عمل لإشغال وظيفة معلّم للعربية في إحدى المدارس الرسميّة-الدينيّة (اليهوديّة). في نهاية المقابلة، قيل لي إنني أستطيع الفوز بالوظيفة، لكن سيكون عليّ (الزاماً) وضع القبّعة الدينيّة (الكيباه) على رأسي وتغيير اسمي. رفضتُ هذا العرض المغربي، بالطبع.

القضية الخامسة هي كُتب التدريس المُعتمَدة في تدريس العربية. العديد من كُتب التدريس هذه لا يحقّق الأهداف الرسميّة المعلنة لدى وزارة التربية والتعليم، أي: إكساب المعرفة اللغويّة والثقافيّة كأداة لفهم الآخر والجار.⁴⁷ وهذا ليس لأنّها تركّز على النحو فقط، وإنّما بالأساس لأنّ بعضها لا يزال يعرض نصوصًا تعالج مواضيع أمنيّة وسياسيّة لا تخدم الأهداف التي حدّتها الوزارة نفسها؛ وعمومًا، لماذا ينبغي أن يكون استخدام العربية مقصورًا على معرفة بعض الجمل ذات المضامين السياسيّة؟ ولماذا هناك حاجة إلى "وحدة صحافة"، بالعربيّة، بينما لا يُلزم التلاميذ الذين يتعلّمون اللغة الإنجليزيّة بأن يدرّسوا عن "ضباط كبار"، أو "زيارة وزير الأمن"، أو "الغوّاصات"، أو "الصواريخ"، أيًا كانت، بينما لا يشمل امتحان البجروت بمستوى خمس وحدات تعليميّة في موضوع اللغة الإنجليزيّة "وحدة صحافة" كهذه؟ عمليًّا، وكما بيّن الفصل الثاني بتوسّع، ليست لهذه المواضيع أهميّة أو قيمة في حياة التلاميذ اليوميّة، كما أنّها لا تثير لديهم أيّ اهتمام جدّي.

هذا الواقع ليس جديدًا. تدّعي وزارة التربية والتعليم أنّها ترى أهميّة في تدريس المركّب الثقافيّ، على خلفيّة الصراع الإسرائيليّ-العربيّ تحديداً، بغية فتح نافذة نحو فهم الشعب العربيّ وثقافته، لكن ثمة فجوة واضحة بين هذا التصريح وبين ما يجري في الصفّ.⁴⁸ العديد من كتب التدريس لم تجرِ ملاءمته للتدريس الموجّه للتعارف والحوار، كما أنّ المعلّمين - الذين يُفترض أن يكونوا مصدرًا للمعرفة اللغويّة والثقافيّة، معًا، يفترقون إلى التأهيل المناسب. ورغم أنّ وزارة التربية والتعليم تدّعي بأنّ التدريس موجّه لاكتساب معرفة ثقافيّة تشكّل أداة لفهم الجار، إلاّ أنّه لم تجرِ ملاءمة طريقة التدريس، أدوات التعليم المساعدة وروح التعليم لتحقيق هذا الهدف.

القضية السادسة والأخيرة التي تشكّل عائقًا أمام تدريس العربية في إسرائيل هي حقيقة أن مجال العربية-وخصوصًا اتخاذ القرارات في نطاقه، لكن ليس فقط-يعمل ويتصرّف أحيانًا كأنه "نادٍ مغلق" لليهود فقط. في الأقسام المختلفة في وزارة التربية والتعليم، غالبية الوظائف والمناصب ذات العلاقة بتدريس العربية في جهاز التعليم العبريّ يُشغلها يهود لا يتكلّمون العربية وكثيرون منهم هم خريجو المنهج التعليميّ الذي أكتب عنه هنا. الخبراء في المجال، المفتشون، مؤلّفو الكتب وحتى غالبية المعلّمين-يهود. رئيس لجنة الموضوع، المفتشون على المجال في الماضي وفي الحاضر، والأغلبية الساحقة من أعضاء لجنة الموضوع-يهود.⁴⁹ وهكذا هم، أيضًا، أصحاب الرأي وصنّاع القرار في المجال، بأغليبتهم الساحقة. على مدى

47 وزارة التربية والتعليم: **منهج تعليميّ موسّع بالعربيّة: منهج تعليميّ محدّث** يشمل خطة الملاءمة من سنة 2004، القدس: قسم مناهج التدريس في وزارة التربية والتعليم، 2014.

48 حזי ברוש, "הוראת התרבות בכיתת הערבית: דו"ח מחקר", החינוך וסביבו טז (1994), עמ' 57-67.

49 يمكن الاطلاع على أسماء أصحاب الوظائف والمناصب في وزارة التربية والتعليم في صفحة "التفتيش على تدريس العربية" على موقع وزارة التربية والتعليم على الشبكة.

سنوات عديدة، كانت – ولا تزال – مهمة صياغة وتصميم سياسات تدريس العربية حكراً على أعضاء نادي الخبراء اليهود الإسرائيليين الذين درسوا العربية وبحثوا فيها من منظور خارج عن اللغة، بل استشراقيّ أحياناً.⁵⁰ في المقابل، غالباً ما لا يؤخذ رأي الخبراء العرب في المجال في الحسبان، رغم أنّ العربية هي لغتهم الأمّ. هذا وضع عبثي غير منطقي وغير معقول يُعتبر فيه المتحدثّ الأصليّ "أقلّ ملاءمةً" للمشاركة في نقاش حول لغته هو. قلائل جدّاً وشاذون عن هذه القاعدة هم المعلمون العرب الذين تمّ استيعابهم في جهاز التعليم واعترضت طريق بعضهم صعوبات عديدة في تأدية مهمّاتهم.

كما ذكرنا سلفاً، يشكّل اليهود الذين هاجروا من دول عربيّة وإسلاميّة نسبة مرتفعة من عدد السكّان اليهود في إسرائيل، إذ تبلغ نسبتهم النصف تقريباً. كانت اللغة والثقافة العربيّتان جزءاً لا يتجزأ من عوامل صفّل هويّتهم على مدى أجيال عديدة؛ لكنّ تحوّلًا حاداً حصل في موقفهم منهما بعد وصولهم إلى إسرائيل، لأسباب مختلفة، أحد أهمّها هو أنّ الهوية العربية كانت صنو العدو. قليلاً ما استخدم اليهود المهاجرون من الدول الإسلاميّة اللغة العربية، رغبة منهم في تجنّب ربطهم بالعدوّ، من جهة، وفي تسريع اندماجهم في المجتمع الإسرائيليّ المتشكّل، من جهة أخرى. ابتعد هؤلاء عن كلّ ما يمكن اعتباره عربيّاً، بما في ذلك دراسة اللغة العربية، بل ذهب كثيرون منهم إلى تبنيّ الموقف الذي يعتبر العربية لغة العدو.⁵¹ أدى غياب التشجيع على صيانة لغة التراث، والذي تأثر بغياب القدرة على اعتبار العربية جزءاً من مكوّنات وسمات هوية اليهود في إسرائيل، إلى ابتعاد هؤلاء اليهود عن اللغة العربية، التّكّر لها والتخلّي عن تراث قطاع واسع جدّاً من مواطني الدولة اليهود. وحين بدأ أبناء الجيلين الثاني والثالث بدراسة اللغة العربية، فقد أخذوا يدرسونها باعتبارها لغة الأمن ولغة العدو، بمعزل عن السياقات الشخصية وعن حقيقة كونها لغة تراث صقلت ثقافة آبائهم وأجدادهم. صحيح أنّ هناك بينهم من عرفوا أنفسهم بأنهم "يهود-عرب"،⁵² إلّا أنّ هذه الظاهرة لا تحتلّ موقعاً أو حيزاً لافتاً في مناهج التدريس في المدارس في إسرائيل.

50 Mendel، مصدر سابق، حاشية رقم 7؛ Uhlmann، مصدر سابق، حاشية رقم 8. من دواعي السخرية والمفارقات أنّ العالم العربيّ أيضاً لا يعترض ولا يتحفّظ على مضمون هذا الاختصاص. ففي وسائل الإعلام الرائدة، مثل قناة الجزيرة، يمكن أن نشاهد، مثلاً، مردخاي كيدار يتحدّث في مقابلة بصفة خبير مختصّ في كلّ شيء يتعلق بالعالم العربيّ وبالإسلام، لمجرد أنّه يستطيع التعبير عن نفسه بـ "العربيّة الإسرائيليّة".

51 انظروا، مثلاً: إليعيزر- هليفي، مصدر سابق، حاشية رقم 19؛ مندل وأخريات، مصدر سابق، حاشية رقم 1؛ يهودا سنها، **היהודים הערבים: לאומיות، דת ואתניות**، תל אביב: עם עובד، 2013، *Camelia Suleiman, The Politics of Arabic in Israel: A Sociolinguistic Analysis*, 2013. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.

52 חנן חבר ויהודה שנהב، **"היהודים-הערבים: גלגולו של מושג"**، פעמים 125-127 (תשע"א)، עמ' 1-18.

إجمال: مطلوب إحداث ثورة في تدريس اللغة العربية في إسرائيل

في الحديث عن مميزات تدريس العربية في إسرائيل، يتضح أن العامل المركزي المؤثر فيه هو الأمن، دائماً وحتى اليوم. مطلوب إحداث ثورة شجاعة، لا أقل، من أجل "مدننة" تدريس اللغة العربية وجعله جسراً حقيقياً للتفاهم والتواصل، ليس مع مواطني الدولة العرب فقط، بل مع جيران إسرائيل في الشرق الأوسط بأسره، أيضاً. بحثنا، في هذا الفصل، في أهمية اللغة العربية وحيويتها للمواطنين اليهود في إسرائيل، سواء لأسباب أدائية أو لأسباب قيمية. من المؤسف أن كثيرين من اليهود لا يعرفون العربية، لكن المؤسف أكثر هو أنهم حتى حين يتعلمونها، فإنّ تدريسها يجري في سياق فيلولوجي، جافّ وأمني، في كثير من الأحيان. هناك علاقة مباشرة بين الموقف من اللغة والموقف من الناطقين بها؛ وفي رأيي، أنّ العربية في إسرائيل لا تُدرّس ولا تُدرّس بغية التعرف على الجار، معرفته، التقرب منه، فهمه والتواصل معه.

أقترح استبدال النظرة التي تعتبر اللغة العربية مشكلة تهدد الهيمنة اليهودية في إسرائيل بنظرة أخرى، بديلة، تعتبرها بوابة للتعارف مع العرب الفلسطينيين مواطني الدولة ومع شعوب المنطقة عامة. في اليوم الذي نتخلص فيه العربية من صورتها المهذبة وتتحول إلى لغة روتينية يستخدمها أي مواطن في إسرائيل، سيكون بالإمكان بناء علاقات حقيقية، جذية ومتبادلة بين اليهود والعرب، في داخل إسرائيل وخارجها. في اليوم الذي تحصل فيه ثورة في مجال تدريس اللغة، سينشأ في إسرائيل مجتمع مدني متسامح، يعرف أبنائه بعضهم بعضاً ويحترمون بعضهم بعضاً.

يصارع الطالب اليهودي في إسرائيل اليوم في دراسة النحو واللغة العربية على مدار 3-8 سنوات، لا يستطيع في نهايتها إجراء محادثة، قراءة كتاب أو خط رسالة باللغة العربية. من أجل تغيير هذا الحال ووضع المهارات السيروورة في صلب سيروورة التدريس هذه، مطلوب إحداث ثورة حقيقية. الخطوة الأولى الضرورية، في رأيي، هي "مدننة" اللغة العربية (جعلها لغة مدنية). هذا التغيير الأساسي والجوهري يتطلب تغيير الرؤية والمفاهيم وإعداد مناهج تدريس جديدة تسعى إلى إكساب مهارات الاتصال والتواصل باللغة العربية. الفائدة الكامنة في هذه الخطوة ستظهر ليس في العلاقات بين اليهود والعرب فحسب، بل أيضاً في التعزيز المتأني من التعددية اللغوية، التي تقوي، في حد ذاتها، قدرات إدراكية. الثورة في مجال تدريس العربية في إسرائيل من شأنها تعزيز الشعور بالمساواة لدى المواطنين العرب - الأقلية في إسرائيل - الذين يجري إقصاء لغتهم إلى الهامش في أحيان عديدة، ثمّ الإسهام في ردم الفجوات الثقافية والاجتماعية التي تميّز المجتمع الإسرائيلي بشكل عام.

الفصل الثاني نظرة متساوية – تدريس العربية في منظور تلاميذ التعليم فوق الابتدائي في إسرائيل

نانسي شطرايخمن، غال كرامارسكي

مقدمة

يعرض هذا الفصل استنتاجات بحث التعلّم التشاركيّ الذي أُجري خلال سنة 2019 لدراسة مجال تدريس العربية في إسرائيل من زاوية جديدة، من خلال تحديد مميّزات تجربة الحصّة التدريسيّة من وجهة نظر تلميذات وتلاميذ المدارس فوق الابتدائيّة العبريّة. أبحاث من هذا القبيل تجرى بالتعاون مع مجموعة الهدف وتستعين بمعرفتها لترسيخ طرائق ومنهجيّات عمل لحل المشاكل وللدفع نحو تغييرات في المجتمع.¹ اعتمد هذا البحث على أحاديث بنمط مجموعات التركيز وشارك فيه نحو مائتي تلميذ وتلميذة من ثماني مدارس عبريّة من مختلف أنحاء البلاد. خلال الأحاديث، جرى توصيف تجربة الدراسة، مناقشة قيمة التعليم وتفكير مشترك حول الخطوط التوجيهيّة العريضة لمنهج دراسيّ يكون الأمثل، في نظر التلاميذ. يضع البحث من هذا الطراز في مركزه أعضاء مجموعة الهدف، التلاميذ في هذه الحالة العينيّة، كمشاركين فاعلين من المهمّ سماع أصواتهم في مسعى لتقديم صورة حقيقيّة معبّرة عن الوضع في هذه الحالة: صورة عن وضع تدريس العربية في المدارس العبريّة في إسرائيل.

الأبحاث السابقة حول تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل، أيًا كانت درجة أهمّيّتها ومستوى عمقها، لم تُعرّ التلميذ اهتمامًا كافيًا بوصفه لاعبًا أو ذا شأن مركزيّ في تحديد مميّزات انطباعات التلاميذ وتجربتهم من درس اللغة العربيّة (خلافاً للباحثين أنفسهم، للمديرين، للمعلمين وللعاملين في تأهيل المعلمين) ولم يعتبروه مصدرًا ذا صلة وأهميّة للمعلومات

* نانسي شطرايخمن، محاضرة في الجامعة العبريّة في القدس، مختصّة في أبحاث تقييم لبرامج التطوير المجتمعيّ وتطوير استراتيجيّات لتعزيز التغيير الاجتماعيّ. جال كرامارسكي، من معهد فان لير في القدس، لقب ثان في دراسات التطوير الاجتماعيّ، مختصّة في الأبحاث الفعّالة المشاركة. تشكر الكاتبان مساعدة البحث شيران بنبنيسته على إسهامها في البحث، وعلى المساعدة في توثيق اللقاءات والتواصل مع المدارس. كما تشكران شاؤول عزرينيل على المساعدة خلال البحث، وبشكل خاصّ مساعدته في المسح ومعالجة الاستنتاجات

Jacques M. Chevalier and Daniel J. Buckles, *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, New York: Routledge, 2019; Peter Reason and Hilary Bradbury, *The Sage Handbook for Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage, 2008

الضرورية لبلورة وإعداد مناهج تدريسية، بناء تقييمات وتحليل معطيات. لم تُجر، حتّى الآن، أبحاث كثيرة تناولت، بالفحص والتحليل، معرفة، مواقف وقدرات التلاميذ، غير أننا لم نسع هنا – في هذا البحث – إلى فحص التلاميذ، بل إلى مشاركتهم في سيرورة التفكير، وبكلمات أخرى: سعيينا إلى الدراسة معهم، وليس إلى دراستهم.

في صلب هذا الفصل، بعد توضيح موجز لمنهجية البحث، عرضُ لثلاث قضايا أظهرتها النتائج وتسدعي التوقف عندها ومعالجتها. الأولى، هي سبب تعلّم العربية في إسرائيل. رأى التلاميذ أنّ المواطن اليهودي في إسرائيل في حاجة إلى معرفة العربية للتعرف، بصورة أفضل وأعمق، على الطرف الثاني، العربي، سواء لأسباب قيمية أو لأسباب سيرورة تتعلق ببيئة السكن. لكن التلاميذ أشاروا، لأسفهم، إلى أن المنهج التعليمي لا يلبي هذه الاحتياجات، في كثير من الأحيان، وإلى أنّ هناك فجوة كبيرة بين توقعاتهم والواقع في الصّف. القضية الثانية هي الفجوة بين توقّعات التلاميذ – تعلّم العربية بصورة فاعلة – والواقع الذي لا يستطيع فيه التلاميذ التواصل باللغة العربية. القضية الثالثة هي هامشية موضوع اللغة العربية في نطاق منهج التدريس.

وفق منطق البحث، الذي يرى مجموعة الهدف عاملاً ذا صلة وأهميّة في النقاش، تمّ تخصيص الجزء الأخير من هذا الفصل للخطوط التوجيهية التي اقترحها التلاميذ لمنهج دراسي أمثل. كما جرى اعتماد سيرورة تفكير مماثلة مع أعضاء طاقم البحث أيضاً، إذ طلب من المشاركين تخيلُ منهج دراسي أمثل؛ وهي السيرورة التي ترد خلاصاتها في الفصل الثالث من هذا التقرير.

منهجية البحث

اعتمدنا في هذا البحث منهجية بحث العمل التشاركي وآلية مجموعات التركيز. يساعد بحث العمل التشاركي في التجسير على الفجوة القائمة بين البحث، من جهة، وتغيير السياسة ودفع سيرورات التغيير المجتمعي، من جهة أخرى، بواسطة وضع مجموعات تمتلك معرفة مميزة ("معرفة حياتية") قد تكون لديها فرضياتها وتحليلاتها الخاصة بها، في مركز البحث.² يتيح هذا التوجّه اعتبار الأشخاص هدف البحث شركاء فاعلين وذوي مسؤولية في السيرورة الرامية إلى التأثير فيهم أيضاً، بصورة مباشرة. لا تقتصر خصوصية هذه الأبحاث على جمع المعلومات عن ظواهر وطرق للتعامل معها ومعالجتها من وجهة نظر مميزة، أو على قدرتها على فحص وتقييم خطط ومناهج قائمة،³ فقط، وإنما تشمل أيضاً، وبالتحديد، استئارة

2 ميكل كرومر-نבו ועדי ברק, "מחקר פעולה משותף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה", ביטחון סוציאלי 72 (2006), עמ' 11-38.

3 عن تقييم البرامج والتعلّم التنظيمي، انظروا: ננסי שטריכמן ופתחי מרשוד, איך הולך? מדריך להערכת תכניות ולמידה ארגונית, ירושלים: שתי"ל, 2007.

المشاركين وتحفيزهم على تحمل المسؤولية، المطالبة بإحداث تغيير من الميدان وقيادته. وقد شرعت وزارات التربية والتعليم المتقدمة في أرجاء العالم في تطبيق هذه التغييرات المرتكزة على هذا التوجه.⁴ وفي رأينا أنّ هذا التوجه يتيح تثبيت التغييرات وترسيخها بما يتلاءم مع الاحتياجات التي تظهر في الميدان؛ وفي إطار هذه السيرة، يكون المواطن شريكاً ومسؤولاً عن تغيير السياسات.

شارك في هذا البحث الذي حظي بمصادقة العالم الرئيسي في وزارة التربية والتعليم، نحو 200 تلميذ وتلميذة وتلميذ من مختلف أنحاء البلاد.⁵ جرت اللقاءات مع التلاميذ داخل المدارس في الفترة بين شباط وتموز 2019 واستغرق كل لقاء نحو ساعة واحدة. لم يكن طاقم المدرسة حاضراً في اللقاء ولم يُبلغ بأي تفاصيل عن مضمون المحادثة. كاتبنا هذا الفصل هما اللتان كانتا مسؤولتين عن تنفيذ البحث؛ غال كرامارسكي تولت توجيه النقاشات في المجموعات. تمّ توثيق مجموعات التركيز بواسطة تسجيلات صوتية تمّ تولت شيران بنبنيسنا (ذات الخلفية المهنية والأكاديمية في مجال التربية والتعليم) وشاؤول عزريئيل (ذو الخلفية في مجال تدريس العربية) بمهمة التفريغ الكتابي للتسجيلات. وقد عُقدت اللقاءات بموافقة المشاركين، المدرسة وإدارتها وبموافقة الأهل.

اخترنا منهجية مجموعات التركيز في بحث العمل التشاركي ليس من أجل إجراء مقابلات مع عدد كبير من المشاركين دفعة واحدة، بل بغية إثارة نقاش بين المشاركين

Sarah Thomas, "What is Participatory Learning and Action (PLA): An Introduction," 4

Centre for International Development and Training (CIDT), London

المشاركين في البحث كانوا تلاميذ في مدارس إعدادية وثانوية يهودية. اثنتان من تلك المدارس في شمال البلاد، مدرستين في جنوب البلاد وأربع مدارس في وسط البلاد (بما في ذلك منطقة القدس). بعض تلك المدارس كان من التعليم الرسمي-الديني، بعض آخر كان مدارس إقليمية، وأخرى مدارس بلدية والأخرى في مدن مختلطة. تمّ تحديد مجموعات التركيز حسب الشريحة العمرية-صفوف السابع، صفوف التاسع، صفوف العاشر و صفوف الثاني عشر، بهدف أخذ عينات من التلاميذ الذين ما زالوا في بدايات السيرة التعليمية ومن التلاميذ الذين أصبحوا في نهايتها، في المدارس الإعدادية والثانوية. في إحدى المدارس، بدأ تدريس العربية في الصف الثامن، ولذلك تحدّثنا هناك مع تلاميذ الصف الثامن. كل مجموعة ضمت من 6 إلى 12 تلميذاً وتلميذة. لا يتطرق البحث إلى خصائص، مثل: الجندر، الطائفة، الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، الضواحي مقابل المركز، المتدينين مقابل العلمانيين، ولذلك لا تظهر هذه المعطيات في الجدول المرفق في الملحق رقم I في هذا الفصل. ومع ذلك، تمّ اختيار المدارس التي تعكس، على أفضل وجه، التنوع في المجتمع اليهودي في إسرائيل، كي تعكس النتائج قطاعات سكانية واسعة قدر الإمكان. بموجب تعليمات مكتب العالم الرئيسي في وزارة التربية والتعليم، محظور علينا تقديم معلومات إضافية أخرى عن المجموعات التي شاركت في البحث. الأسماء الواردة في التقرير هي أسماء مستعارة، كما تقضي قواعد الأخلاقيات المهنية في مجال البحوث النوعية. وقد صدّق العالم الرئيسي في وزارة التربية والتعليم على البحث يوم 27/2/2019.

ومحاولة استقاء معلومات منه حول الموضوع. تمّ بناء الأفكار وبلورتها بصورة تدريجية، من صلب ردود التلاميذ، دون أيّ محاولة لبلوغ إجماع أو اتفاق، بل لضرورة النقاش فقط. افتتح كل لقاء بلعبة طلب من التلاميذ خلالها كتابة الأمر الأوّل الذي خطر في بال كل منهم لدى سماع كلمة "عربية". ثمّ جرى بعد ذلك نقاش حول ثلاثة أسئلة مفتوحة (انظر الملحق رقم 2): أولاً، كيف يبدو درس العربية من وجهة نظركم؟ ثانياً، لماذا تتعلّمون العربية، برأيكم؟ وثالثاً، كيف كان سيبدو منهج التدريس بالعربية لو كنت أنت وزير التربية والتعليم؟ كان متعمداً طرح هذا السؤال الأخير في البداية باعتباره فانتازيا لحثّ التلاميذ على التفكير الإبداعي. تمّ تحليل النتائج باستخدام التخطيط الفئوي، التفسير واستخراج الثيمات المركزيّة، على أساس التحليل النوعي للمعطيات بأسلوب النظرية المتجدرة.⁶

نحن ندرك محدودية المنهجية، إذ يفنقر التلاميذ-مصدر المعلومات المركزيّ هنا- إلى المعرفة النظرية في أبحاث تدريس العربية. غير أنّ تجاربهم المميزة تتيح زاوية نظر مختلفة عن تلك السائدة في حقل البحث المطروق هنا، ولهذا اخترنا هذه المنهجية.

قضايا أساسية في تدريس العربية، في نظر التلاميذ لماذا نتعلّم العربية؟

تمّة عرب في إسرائيل؛ ينبغي إذن تعلّم العربية. على قاعدة الاهتمام بلغة الآخر وبحياته، نبنى منظومة من العلاقات السليمة، حتّى مع الأعداء (نوفار، الصفّ التاسع، من شمال البلاد).

أحد المواضيع التي طرحها التلاميذ، مراراً وتكراراً، هو النقاش حول السؤال "لماذا نتعلّم العربية في إسرائيل؟" والسؤال "هل يجب أن نتعلّم العربية؟". ينطوي هذا النقاش على قضايا قيمية وأخرى أدائية خاض التلاميذ فيها، في إطار النقاشات. من خلال الأحاديث التي جرت في هذه اللقاءات، يمكن القول إنّ التلاميذ في مختلف أنحاء البلاد يؤمنون بوجود علاقة وثيقة بين اللغة والبيئة التي تُدرس فيها. ومصطلح "البيئة" هنا يقصد واحداً من الحيزات الثلاثة: بلدات السكن، الدولة، والشرق الأوسط والعالم قاطبة. وفي كلّ حيز من هذه الثلاثة، كانت تمّة مسوّغات مختلفة للحاجة إلى دراسة العربية. يمكن تقسيم المسوّغات التي تؤكّد الحاجة إلى تعلّم العربية، حقاً، إلى مجموعتين: مسوّغات مدنيّة وإنسانيّة (من منطلق الرغبة

6 אשר שקدي، ميليم المنسوت لغעת: محקר איכותני - תיאוריה ויישום, תל אביב: רמות, 2003, עמ' 157.

في تقريب القلوب، أحياناً) ومسوّغات عسكريّة، أمنيّة ودفاعيّة.7 إليكم بعض النماذج من المسوّغات التي طرحها التلاميذ:

1. نلتقي، غالبيتنا، بأشخاص عرب في الحياة اليوميّة هنا في المدينة. أنا، مثلاً، ألعب كرة القدم مع مثل هؤلاء ويتابني شعور سيئٍ لأنني لا أستطيع مخاطبة زملائي بالعربيّة. كما أنّه ليس من المنصف أنّهم يجيدون العبريّة بينما نحن لا نعرف العربيّة (رون، الصفّ التاسع، من شمال البلاد).
2. أنا أفكّر بالوحدة في سياق السؤال ما إذا كان ينبغي تعلّم العربيّة أم لا. هذا هو الشعور الأوّل الذي يتابني. جزء غير قليل من الشعب [عرب] يتكلّم العربيّة، يعرفون لغتنا ويدرسون العبريّة. أنا أعتقد أنّ علينا، جميعاً، أن نتعلّم اللغتين وإذا ما حصل هذا، فستكون هذه الخطوة الأولى نحو تحقيق الوحدة بين جميع الإسرائيليين (هيلي، الصفّ العاشر، من جنوب البلاد).
3. إسرائيل محاطة بالدول العربيّة-يُصِف سكّان العالم يتكلّمون العربيّة-لهذا السبب، من المهمّ جدّاً أن ندرس لغتهم وأن نفكّ شفرات بالعربيّة، على الصعيد الدفاعي. من المهمّ أن نتعلّم كيف نكتب أو نقرأ وأن نعرف معنى ذلك (يوفال، الصفّ الثاني عشر، من وسط البلاد).
4. كنت مسافراً في باص في المدينة. فجأة، صعد إلى الباص عربيّ يحمل أكياساً سوداء، ممّا يدبّ الخوف فيك خشية أن يكون في الأكياس شيء ما. ماذا يعني شيء ما؟ متفجّرات. لو سمعته يتكلّم وفهمت ما يقول، ربّما كان خوفي بدرجة أقلّ، لأنني كنت سأكتشف بالتأكيد أنّه لا يحمل شيئاً في الأكياس وكان خوفي سيكون أقلّ. إن كنت أعرف عن عدوّي أكثر، فسيكون بإمكانني أن أفعل أكثر (نحمان، الصفّ السابع، وسط البلاد).

هذه المقتبّسات، التي تعكس تشكيلة الأصوات بين المشاركين، تروي قصّة مثيرة للاهتمام عن الطريقة التي يفهم بها التلاميذ في إسرائيل الحاجة إلى دراسة العربيّة. فقد أوضح معظم المشاركين أنّهم يتطلعون إلى معرفة اللغة العربيّة وتعلّم استخدامها. بكلمات أخرى، يعتقد التلاميذ في إسرائيل بأنّ ثمة حاجة جوهريّة إلى دراسة العربيّة، دراسة سيرورة من أجل استخدامها، ويوردون لهذا جملة منوّعة من المسوّغات. إضافة إلى ذلك، عندما نتمعّن في المسوّغات يتّضح أنّ التلاميذ في إسرائيل يتوقّعون وينتظرون امتلاك مهارات الحديث: مهارات فاعلة وقدرة على فهم اللغة.

7 يرتبط هذا التقسيم، إلى حدّ كبير، بالدافعين الأساسيين لتدريس لغة أجنبيّة كما تعرضهما أدبيّات البحث: دافع تفاعليّ ودافع أداتيّ.

سئل التلاميذ عن الكيفية التي يرغبون في استخدام اللغة بها. قال كثيرون من التلاميذ في فرع اللغة العربية (صفوف التاسع – الثاني عشر) إن معرفة اللغة العربية تمنح صاحبها هبة تغذي، بدرجة كبيرة، الدافعية (المرتفعة جدًا أحيانًا) لاختيار هذا الفرع ودراسة اللغة. الهبة والدافعية نابعتان من الرغبة في استخدام اللغة للاحتياجات المدنية اليومية، مثل: الشراء في حانوت البقالة، المشاركة في مباراة كرة قدم أو فهم حالات اجتماعية في مدينة مختلطة، وفي معظم الأحاديث التي جرت مع تلاميذ الفرع من الرغبة، أيضًا، في الخدمة في إحدى وحدات النخبة في الجيش.

بالفعل، في النقاش حول السؤال لماذا نتعلم العربية، تطرّق كثيرون إلى الموضوع باعتباره تحضيرًا للخدمة العسكرية. وحسب ما قاله التلاميذ، فإن جهاز التعليم نفسه “يسوّق” فرع اللغة العربية بهذا المعنى ويبنى توقعات بأن الأمر يزيد من فرص القبول والانضمام إلى شعبة الاستخبارات في الجيش. هذه هي الروح التي ترافق مسيرة تدريس اللغة العربية منذ بدايتها في الصف السابع، وهو ما سبقت عليه أمثلة عديدة، من بينها الدروس التعليمية التي يدرّسها جنود (من “كتائب الشبيبة” العامة و “كتائب الشبيبة” للمستشرقين) لتلاميذ صفوف التاسع و صفوف الحادي عشر (كتائب الشبيبة، “جدناع” بالعبرية، اختصارًا – هي منظمة إسرائيلية للتربية ما قبل التجنيد العسكري وهي إطار يعمل تحت رعاية الجيش الإسرائيلي في تفعيل الشباب اليهود وتحضيرهم للخدمة العسكرية) والتي هي بمثابة “حفنة دافعية” في مرحلتين حاسمتين: على عتبة الانخراط في المساق وعلى عتبة التجنيد في الجيش؛ يدرّسون نصوصًا وصفها التلاميذ بأنها نصوص ذات طابع أخباري سياسي-أممي، يكتسبون منها ثروتهم اللغوية. هذه كلها، كما يقول التلاميذ، هي القاعدة التي ترمي إلى تهينتهم لاكتساب اللغة المحكية خلال الخدمة في الاستخبارات وضمان تعبيد الطريق أمامهم، قدر الإمكان، نحو شعبة الاستخبارات، ثم العمل بعد ذلك في الأجهزة الأمنية.

ليس في وسع الجيش استيعاب جميع تلاميذ اللغة العربية في مجال الاستخبارات؛ وقد أفاد كثيرون من تلاميذ صفوف الثاني عشر بأنهم يشعرون بخيبة أمل إزاء عدم قبولهم في شعبة الاستخبارات، في نهاية المطاف، رغم الوعود التي حصلوا عليها ورغم الطريق الشاقّة التي قطعوها. الادّعاءات ذاتها-أي، التلاميذ الذين أصيبوا بخيبة أمل لعدم قبولهم في شعبة الاستخبارات ويشعرون بأنهم قد خدعوا، حسب تعبيرهم - طرحت أيضًا خلال أحاديث مع معلّمين يدرّسون اللغة العربية، كما وجدت لها أسانيد في مصادر أخرى، مثل مقالات منشورة في الصحف.⁸ وقد طرح هذا الموضوع في عدد من المدارس التي تمثل شرائح مختلفة من السكّان في إسرائيل، وفي رأينا أنه لا يجوز تجاهله عند البحث في موضوع تدريس اللغة العربية في المدارس العبرية.

8 انظروا، مثلًا: أودر كشتي، “دع את האיוב: לימודי השפה הערבית בבתי הספר מגויסים לצרכי צה”ל”, הארץ, 28.8.2015.

قضية أخرى طرحها التلاميذ هي العربية الفصحى. معظم التلاميذ يرون أنّ العربية الفصحى تشكل عبئة يجب تجاوزها من أجل إرساء قاعدة متينة يمكن عليها تأسيس تدريس العربية المحكية. التي هي أسهل بكثير، حسب ما يرون. في غضون فترة قصيرة وخلال خدمتهم في الاستخبارات. وقد سمعنا، مرّات عديدة، كلاماً مماثلاً لما قاله نداد، التلميذ في الصف التاسع من وسط البلاد: "عليك أن تقبل للوحدة 8200 (أبرز وحدات شعبة الاستخبارات العسكرية) أولاً وهناك سيعلمونك العربية المحكية، مباشرة. هذا الفرع هنا هو مجرد مرحلة ينبغي أن تتجاوزها في طريقك لتعلم العربية في الجيش". هذا الفهم يقلل، في رأينا، من قيمة دروس تدريس العربية في المدارس وبيني هرمية وظيفية بين العربية الفصحى والعربية المحكية؛ وكما ورد في الفصلين الآخرين من هذا التقرير، نحن نعتقد بأنّ هذا فهم خاطئ وينبغي البحث في موضوع العربية على خط لغوي واحد، على عكس الطريقة الهرمية التي يجري تأطير اللغة بها اليوم في دروس تدريس العربية.

حين سئل التلاميذ عما يحدث عندما يستخدمون المعرفة التي اكتسبوها خلال التعليم، كان بينهم من قال إنّه صحيح أنّهم يستخدمون الآن المهارات التي اكتسبوها، لكنهم يتوقّعون أن يفعلوا هذا في المستقبل، وخصوصاً خلال تأديتهم الخدمة العسكرية. عنات، التلميذة في الصف السابع من وسط البلاد، قالت: "لا أعتقد أنّي سوف أعمل في المستقبل في مجال يتطلّب منّي معرفة العربية. باستثناء الجيش الذي يمكن ويجب استخدامها فيه، لا حاجة للعربية في أيّ مجال آخر". حديث عنات هذا يجسد الادعاء الذي طرح ضمن مجموعات عديدة ومفاده أنّه ليس للعربية أي استخدام آخر غير السياق العسكري.

نحن نعتقد أنّ كلام التلاميذ، كما أوردناه هنا، يعكس، إلى حد بعيد، السياسة التي تمّ في ضوئها تصميم موضوع تدريس العربية في إسرائيل، والتي تضع الاستخدامات المدنية واليومية على هامش أجندة مناهج التدريس. يبرز غياب هذه الجوانب في الطريقة التي يجري بها "تسويق" الفرع، كما أنّه ملموس بوضوح في المضامين التي يتمّ تدريسها. ونذكر، إلى جانب هذا، بأنّ تدريس العربية، الذي تبلور بهدي الدراسات الشرقية في أوروبا، يتمحور حول النحو وتحليل الأفعال وليس حول المهارات اللغوية القابلة للاستخدام. هذه كلّها من شأنها تفسير أسباب تدني نسبة المهتمين والمعنيين بفرع العربية، كما قالت نيطع، تلميذة الصف العاشر من جنوب البلاد: "لو أنّ التلاميذ يجدون إمكانيات لاستخدام العربية خارج نطاق الوحدة 8200، لكان من الواضح أنّ عدداً أكبر منهم سيختار هذا الفرع، مع أنّه من الطبيعيّ ألا يرغب الجميع في الالتحاق به".

وبالفعل، على الرغم من أنّ معظم التلاميذ في مساق العربية علّلوا اختيارهم هذا الفرع بالرغبة في الانضمام إلى الوحدة 8200 في شعبة الاستخبارات، إلا أنّ ثمة تلاميذ - من صفوف التاسع، بصورة أساسية - عبّروا عن خيبة أملهم وإحباطهم من التأطير العسكري المفروض على دروس تدريس العربية، إكراهاً. هذا ما قالته، مثلاً، التلميذة نوع من الصف التاسع في شمال البلاد:

هذا [الموضوع] مرتبط بالجيش، كلّ الوقت. لماذا تقوون العربيّة؟ لأنّ هذا سيساعدكم لاحقاً، في الجيش، ويتيح قبولكم في شعبة الاستخبارات. لماذا يجب أن تتعلّموا العربيّة، أصلاً؟ "الأمن، الأمن، الأمن". يقول المعلمون إنّ الانتقال سيكون أسهل بكثير لو بدأنا من الصعب [العربيّة الفصحى]، إذ يمكن عندئذ الانتقال في الجيش إلى العربيّة المحكيّة بسهولة، لكنني لا أحتاج إلى المحكيّة في الجيش، بل أحتاج إليها الآن. أنا لا أريد الانضمام إلى الاستخبارات أصلاً. لا علاقة بين توجّهي، أو عدم توجّهي، إلى الاستخبارات ومحبّتي، أو عدم محبّتي، للغة.

إجمالاً، الإجابات عن سؤال لماذا نتعلّم العربيّة في إسرائيل منوّعة جدّاً وتشمل مسوّغات وظيفيّة وأخرى قيمية، مدنيّة وأمنيّة. تلاميذ صفوف السابع – الثاني عشر يؤيّدون، بصورة واضحة، الادّعاء بأنّ ثمة أهميّة لدراسة العربيّة في إسرائيل، شريطة أن يضمن التدريس نتائج تخدم أهدافهم. إلى جانب ذلك، ثمة فجوة عميقة بين توقّعات التلاميذ والواقع الميدانيّ.

بين التوقّعات والواقع

تذهبين إلى فرع العربيّة، تتعلّمين اللغة ستّ سنوات، وفي النهاية لا تعرفين كيف تستخدمينها. هذا ما يجعل الأمر كلّ غير ذي جدوى ولا حاجة له، إطلاقاً. هذا مثير للإحباط أيضاً، لأنّ لدى الناس توقّعات منك. إذا ما ذهبت المجموعة إلى لقاء في مدرسة عربيّة، مثلاً، تشعرين بخيبة أمل وإحباط لأنك لا تستطيعين التحدّث بالعربيّة، بينما هم يتوقّعون منك ذلك. كانت تلك تجربة مهينة وكان شعوري سيئاً (نوفار، الصفّ العاشر، من جنوب البلاد).

إحدى النقاط المركزيّة التي طُرحت خلال الأحاديث مع التلاميذ هي الفجوة الكبيرة بين دوافعهم وتوقّعاتهم وبين الحلول/ الإجابات التي يحصلون عليها في إطار المنهج الدراسيّ الحاليّ. تتجسّد هذه الفجوة في انخفاض عدد المتقدّمين لامتحان البجروت في اللغة العربيّة.9 "أنا أرى أبي كيف يجيد العربيّة ويتحدّث بها بطلاقة مع عمّاله. لا يعرف النحو كما نتعلّمه هنا، لكنّه يعرف التحدّث معهم وهذا ما كنت أتوقّع أن نتعلّمه، لكننا لا نفعل"، تقول أفياء، تلميذة الصفّ التاسع من شمال البلاد. "كنت أرغب كثيراً جدّاً في اختيار مساق العربيّة

9 معطيات وافية عن عدد التلاميذ الذين تقدّموا لامتحان البجروت في اللغة العربيّة خلال العقد الأخير، انظروا: ميكل بليقوف، محاسمين لسيكوييم – مسمך مديניות مس' 6: ليמוד عربيت בחינוך העברי، עמותת סיכוי, 2018, עמ' 20-23.

لأنني كنت أرغب في تعلّم التحدّث بها، لكن بعد أن فهمت ما يتعلّمون هناك، أيقنت أنّ ليس ثمة ما يدعوني إلى ذلك“.

يتوقّع التلاميذ أن تمكّنهم مسيرة التعلّم من ”أن يعيشوا اللغة“، لكنّ هذه المسيرة تتمحور فعلياً، كما يقولون، في إكساب مهارات الترجمة والحفظ عن ظهر قلب ولا تتوقّع منهم تطوير قدرات فاعلة في مجال اللغة. فقد تحدّث تلاميذ الصفّ العاشر عن الامتحان الشفويّ الذي يُطلب منهم، فيه، حفظ ثلاثين جملة عن مواضيع من الحياة اليومية، عن ظهر قلب. وقال معظم هؤلاء التلاميذ إنهم يؤمنون بأنهم لن يكونوا قادرين على معالجة أيّ سؤال يخرج عن دائرة الجمل الثلاثين هذه، فيما قال آخرون إنهم ربّما يستطيعون التعامل مع جمل مختلفة بعض الشيء لكن في دائرة المضامين ذاتها. وقال تلاميذ الصفوف العليا: ”يعلّموننا العربيّة مثل الرياضيات، وهي ليست كذلك“، أي أنّ اللغة تُدرّس بصورة تقنيّة. كما أنّ ثمة فصلاً بين المادّة التي يتمّ تدريسها لامتحان البجروت، والتي يُخصص لها الجزء الأكبر من الدروس التدريسيّة ويجري تدريسها بصورة تقنيّة كما يقول التلاميذ، وبين مضامين الإثراء - مثلاً: دروس العربيّة المحكيّة، الأغاني والأفلام. وقال معظم التلاميذ إنهم يجنون فائدة تعليميّة جدّيّة من مضامين الإثراء بالذات، التي تثير لديهم الاهتمام وحبّ الاستطلاع وهي أكثر ارتباطاً بالحياة اليوميّة؛ وهم يقترحون الربط والمواءمة بين المادّة التعليميّة واحتياجاتهم.

هذه الفجوة ما بين التوقّعات والواقع تولّد لدى التلاميذ شعوراً بالإحباط الشديد. ويحدث في أحيان كثيرة أن يصطدم تلاميذ يرغبون في استخدام الموادّ التعليميّة في الحياة اليوميّة الروتينيّة بصعوبات، سواء بسبب نقص/ غياب المهارات اللازمة وذات الصلة أو بسبب مستوى اللغة التي يتمّ تدريسها (العربيّة الفصحى). ”أستطيع قراءة لافتة، لكن من المرجّح أنّني لن أستطيع تفسير وفهم المكتوب عليها“، قالت نتالي، تلميذة الصفّ الثاني عشر من شمال البلاد. يهل، تلميذة في الصفّ الثاني عشر من جنوب البلاد، وصفت، هي الأخرى، تجربة مشابهة:

في أحد اللقاءات التي نظّمناها هنا في المدرسة، تحدّثنا مع الأولاد بالعربيّة فضحكوا منّا كثيراً. كذلك الزملاء من أبناء الصفّ الذين كانوا يتوقّعون أنّنا [قرع العربيّة] سنقود الأحاديث، ضحكوا منّا. مثلاً، نحن نتعلّم القول ”أريد الحمّص“، بينما قال الأولاد الذين التقينا بهم ”بديّ حمّص“. فما قيمة ما نتعلّمه، إذن؟ هذا يُظهرنا منقطعين عن الواقع تماماً.

زيادة على فروقات المستوى اللغويّ ونقص المهارات، يدّعي التلاميذ أنّ الثروة اللغويّة التي يتعلّمونها تعتمد، في غالبيّتها الساحقة، على مواضيع سياسيّة - أمنيّة. هذا ما قالته نوعي، تلميذة من المجموعة ذاتها:

عند الحديث عن وزير الأمن أشعر براحة أكبر من الحديث عن الحمّص، لأنّ هذه هي الكلمات التي نتعلّمها هنا. تذهيبين وتدرسين في فرع العربية ست سنوات وفي نهاية المطاف لا تعرفين كيف تستخدمينها. هذا ما يجعل الأمر في نظري زائداً عن الحاجة ومثيراً للإحباط، لأنّ لدى الناس توقّعات منك. هذا مهين وغير مريح.

إلى ذلك، يقول التلاميذ إنّهُ بسبب الضغط الذي يشعرون به خلال الاستعداد لامتحان البجروت، لا يتبقّى من الوقت أو المكان ما يكفي لمناقشة المضامين التي يتمّ تدريسها خلال الدروس التعليمية، لمعالجتها ولربطها بالسياق الذي تمّ تدريسها فيه. يدرّس تلاميذ المساق نصوصاً صحفية يعالج الكثير منها مواضيع سياسية وأمنية، لكنهم يجدون في أحيان كثيرة صعوبة في الربط بين المواد التعليمية وبين الحيز والحياة اليومية. وقد روى تلاميذ الصفّ العاشر في إحدى المدارس في شمال البلاد، مثلاً، أنّهم قرأوا نصّاً يتناول زيارة وفد أمريكيّ إلى مدينة بيت لحم. استعداداً للامتحان، طُلب منهم حفظ ترجمة النصّ عن ظهر قلب والإجابة عن أسئلة بالعبرية. وحين سُئلوا في إطار اللقاء ما إذا كانوا يعرفون أن تقع بيت لحم ومن هم سكانها، أجاب معظمهم بالنفي. قال أورن، من المجموعة ذاتها: "نحن نريد أن ندرس أيضاً عن الأماكن أو عن أمور مرتبطة بالثقافة، لكن لا مجال لذلك. نحن نحفظ عن ظهر قلب استعداداً للامتحان وفي هذا خسارة كبيرة، لأنّه يجعل الموضوع كلّهُ تقنياً، مثل الرياضيات، بينما هو ليس كذلك".

انطباعنا هو أنّه ينبغي تدريس العربية ضمن السياق الاجتماعيّ، السياسيّ والحزبيّ، الذي تُدرّس فيه والتأكيد على ارتباطها بالحياة اليومية، أي التأكيد على القصة المُصاحبة لسيرورة التعلّم، تلك التي تتعلّق بالشخص الذي يتحدّث اللغة. يقول التلاميذ إنّ مضموناً من هذا النوع يتمّ تدريسه كمادّة إثراء، "على عجلٍ" في الغالب، بينما يُخصّص الجزء الأكبر من حصة التدريس لتحليل الأفعال والترجمة.

يُحسب للمعلّمت أنّ جميع المشاركين عبّروا عن تقديرهم للجهود التي يبذلها لدمج مضامين إثنائية في الدروس التعليمية وكشف التلاميذ على السياق الحيزيّ العامّ وعلى متحدّثي اللغة. هذا ما قالتها، على سبيل المثال، ليئات، تلميذة الصفّ الثاني عشر من وسط البلاد:

كثيراً ما تتجاوب المعلّمت مع رغبتنا حين نطلب تعلّم اللغة المحكيّة، تهنّات، أمور عن الدول... تحاولن الدمج، عرض الأفلام والأغاني وتدرسينا. لكنّ هذا يعتبر زيادة، دائماً. القضية هي أنّ هنالك مادّة تعليمية لامتحان البجروت وكلّ شيء عالق ومؤجل حتّى الصفّ الثاني عشر، حيث الضغط هناك مثير للجنون. عندنن، لا نستطيع المعلّمت الإثقال أكثر، لأنّ ما هو موجود كثير جداً أصلاً وينبغي عليهن التقدّم لإتمام الموادّ الإلزامية للامتحان.

الإحباط، كما أسلفنا، أكبر بكثير بين تلاميذ صفوف الثاني عشر الذين لا ينجح جميعهم في تحقيق الهدف الذي اختاروا الفرع من أجله - الانضمام إلى وحدات استخباراتية. شنهاف، تلميذة في الصف الثاني عشر من جنوب البلاد، تقول:

أصبحت أدرك اليوم أنّ الأمر كلّ مجرّد وعود من أجل اجتذابك إلى هذا المساق. أستطيع القول لك- من تجربتي- إنه لا علاقة لهذا بالواقع، إطلاقاً. يقولون لك، في كل مكان، "إذا تعلّمت العربية في المدرسة فستصلين إلى الاستخبارات"، وهذا غير صحيح، البتّة. هذا غير صحيح، بكلّ بساطة! ثمّ تصلين إلى مرحلة التصنيف في الاستخبارات فتكتشفين أنّ أحدًا لم يهينك لهذا... أن هذا (دراسة العربية) لا يعني أنّ تكوني في الاستخبارات بالضرورة. هذا وهم، ببساطة تامّة! فلماذا تعلّمت إذن؟ هل ثمة من يشرح لي؟

تجسّد أقوال شنهاف، مرّة أخرى، الفجوة القائمة بين توقّعات تلاميذ فروع العربية وبين الواقع، وهذه المرّة من منظور أولئك الذين أصبحوا اليوم خريجي تلك الفروع. هذا الموضوع هو أحد المواضيع الأكثر جدّية، جوهرية وأهمّية التي طرحت خلال اللقاءات ونحن نوصي بالتعامل مع ادّعاءات التلاميذ بكامل الجدّية والاهتمام.

خلاصة القول إنّ التلاميذ يشعرون بأنّ المنهج التعليمي القائم لا يُكسبهم مهارات الحديث العمليّة وبأنّ هذا الموضوع لا ينعكس في الدروس التعليميّة أو في متطلبات امتحان البجروت، بل يتمّ تدريسه في هوامش الدرس فقط. علاوة على هذا، فهو مرهون برغبة، قدرة وتيرة كلّ معلّم على حدة. هكذا ينشأ، في نهاية المطاف، واقع يدفع ثمنه تلاميذ كثيرون ممّن اختاروا هذا المساق.

العربية: لغة في الهامش

القضية التي طرحت خلال اللقاءات، بصورة متكرّرة، هي مكانة اللغة العربية في هامش المنهج التعليمي. لا يجري تدريس العربية كموضوع أساسي، وهي ليست موضوعاً إلزامياً لامتحانات البجروت. يعتبرها التلاميذ موضوعاً تعليمياً هامشياً، بسبب سلوك جهاز التعليم المستهتر بما يخصّها، بصورة أساسية، خاصّة وأنّ هذا الجهاز نفسه هو الذي يصنّفها موضوعاً تعليمياً اختيارياً هامشياً ولا يخصّص لها ساعات تعليميّة كثيرة. السياقات السياسيّة التي تُدار وزارة التربية والتعليم وتعمل في إطارها ليست خافية عن أعين التلاميذ الذي تطرّقوا، في هذا الشأن، إلى تصريحات رئيس الحكومة (من ضمنها، تصريحه بأنّ "العرب يتدقّقون إلى صناديق الاقتراع").

أحد الادعاءات المركزية، وخصوصاً في الصفوف المتقدمة، هو أنّ الوقت المخصص للعربية في برنامج الدروس التعليمية لا يسمح بتعلم اللغة بصورة جدية. يرتكز هذا الادعاء، في الغالب، على المقارنة مع عدد الساعات التعليمية المخصص للغة الإنجليزية. على سبيل المثال، قال يهوشوع، التلميذ في الصف العاشر من وسط البلاد: "لو أن تدرّس العربية يبدأ منذ المدرسة الابتدائية، مثل الإنجليزية، لكان بإمكاننا الآن التحدّث بالعربية وفهمها، بمستوى لا يقل عن مستوى الإنجليزية. لدينا، حتّى الآن، خمس ساعات تعليمية أسبوعية للإنجليزية وثلاث ساعات فقط للعربية. كيف يتوقعون منّا أن نعرف، إذا كانوا لا يدرسوننا؟". وذكر التلاميذ، أيضاً، أن الإنجليزية هي من بين المواضيع التعليمية الأساسية والإلزامية، خلافاً للعربية التي هي موضوع تعليمي اختياري. وقال بعض التلاميذ إن العربية ينبغي أن تكون مثل الإنجليزية، موضوعاً تعليمياً إلزامياً، بينما قال غالبية التلاميذ إنّ للإنجليزية أهميّة تفوق أهميّة العربية بكثير. وعدا ذلك، أضاف التلاميذ إن طريقة تصميم وإعداد السيرورة التدريسية تزيد الأمر صعوبة:

لو كان ثمة من يهتمّ بما اكتسبناه في ختام ثماني سنوات من دراسة العربية، لوضعوا منهجاً تعليمياً منطقياً. كيف يرى شخص ما أنّه من المنطقيّ تجميع كل شيء وتركه للصفّ الثاني عشر؟ إنّه عبء ثقيل جدّاً، بل جنونيّ. لو أنّهم معنيّون بأن نتعلّم حقّاً، لأضافوا ثلاث ساعات تعليمية أخرى، على الأقلّ، في برنامج الدروس الأسبوعيّ، على أن يبدأ التعلّم في مرحلة مبكرة وأن يتمّ الاستثمار في اللغة المحكيّة أيضاً، وليس في تحليل الأفعال فقط (الينات، الصفّ الثاني عشر، من شمال البلاد، درست العربية ابتداءً من الصفّ الخامس).

قارن كثيرون من التلاميذ بين فرع العربية وفروع اختيارية أخرى قائلين إنّهُ يُعتبر فرعاً غير ذي شأن ومكانة، أو ذا شأن ومكانة أدنى من الفروع الأخرى، رغم أنّه كان هناك من قال إنّهُ من الصعب عقد مثل هذه المقارنة أصلاً، بسبب أهميّة العربية السياسية. يربط التلاميذ هذه المكانة المتدنية بمدى السهولة التي يمكن بها الحصول على إعفاء من دراسة العربية في صفوف السابع - التاسع. وتساءل رעות، تلميذة الصف العاشر من وسط البلاد: "لا أحد يستطيع الحصول خلال لحظات على إعفاء من دراسة موضوع الدين أو الأدب، مثلاً، فلماذا يمنحون هذه الإعفاءات في موضوع العربية بمثل هذه السهولة؟"¹⁰ وأفاد

10 انظروا، في هذا السياق، أيضاً: أبردهم فرنگ، "ليمود عربيت בבתי הספר: בזכו של 100 ميليون שקל בשנה"، דה מרקר، 24.9.2013; גילי רעי، "לימוד عربית בבתי הספר העבריים בישראל"، הדים 4, 2018.

تلاميذ الصفوف العليا أنّ الاستهتار بهذا الفرع يتجسّد في صور أخرى عديدة، مثل حقيقة أنّ استمارات التمارين والإجابات في مواضيع تعليمية كثيرة متوفرة على شبكة الإنترنت، بينما من الصعب جداً، بل من المستحيل، العثور على مثلها في موضوع اللغة العربية، الأمر الذي يعبر عن التوجّه حيال هذا الموضوع، رغم أنّه "لا يقل صعوبة من الفيزياء، علم الأحياء (البيولوجيا) أو الدين". اعتبار موضوع العربية أدنى مكانة من المواضيع التعليمية الاختيارية الأخرى يثير التساؤل حول سبب هامشية الموضوع في المدارس، ونحن نوصي بخص هذا الجانب بصورة معمّقة في دراسة مستقبلية.

تتجسّد نظرة جهاز التربية والتعليم إلى العربية بوصفها موضوعاً تعليمياً ثانوياً، أيضاً. وفقاً لما يقوله التلاميذ- في عدم تجانس الموادّ التعليمية، وخصوصاً في كتب التدريس وفي المضامين التي تعالجها الدروس التدريسية. فقد أشار تلاميذ في مدارس عديدة إلى أنّه ليس ثمة كتاب تعليمي واحد يغطي جميع متطلبات المنهج التعليمي. بدلاً من ذلك، تُعدّ كلّ معلمة كراسة خاصة لتلاميذها. وحين سألنا المعلمات عن الكراسات والكتب التي يستخدمونها، قالت كثيرات منهنّ إنهنّ يتولين، بأنفسهن، إعداد الكراسات التي تشمل موادّ تعليمية من بعض كتب التدريس المصدّقة من قبل وزارة التربية والتعليم، نظراً لأنّ الكتب المتوفرة ليست شاملة بدرجة كافية وينقصها الكثير من موادّ الإثراء. وكما ذكرنا آنفاً، تتعلّق موادّ الإثراء بالدافعية الشخصية لدى كل فرد من المعلمين والمعلمين وبوتيرة تدريس الموادّ لامتحان البجروت. ونتيجة لذلك، ترتفع درجة الارتباك والتفاوت اللذين يحيطان بالموضوع أصلاً وهذا يُسهّم بدوره في زيادة هامشيته.

كان هناك من قال إنّ الموادّ التعليمية ليست مناسبة لسنّ التلاميذ. فقد روى طالب في الصفّ السابع، على سبيل المثال، أنّه كان مطلوباً منه، في الوظيفة البيتية، تلوين الأحرف، مثلما كان مطلوباً من شقيقته التلميذة في الصفّ الثالث. وقال التلاميذ إنّه من الناحية السيروية، كان من الممكن تعلّم مثل هذه المهام قبل ذلك بسنوات، في الصفوف المتدنية، ممّا يوفّر عليهم وقتاً ثميناً كان بإمكانهم تكريسه واستغلاله لدراسة اللغة بصورة جذية ومععمّقة. في غضون ذلك، اقترح العديد من التلاميذ البدء بدراسة اللغة العربية في سنّ أصغر، ابتداءً من المدرسة الابتدائية، من خلال ملائمة المضامين للمرحلة العمرية.

تنبغي الإشارة، في هذا السياق، إلى أنّه في نصف المدارس التي شاركت في البحث، بدأ التلاميذ بدراسة العربية منذ الصفّ الخامس، في نطاق أحد البرامج التجريبية التي صدّقت عليها وزارة التربية والتعليم، على غرار برنامج "يا سلام". وشهد تلاميذ كثيرون بأنّ الدروس التدريسية في الصفّين الخامس- السادس كانت مثيرة للاهتمام، ممتعة ومُثرية، لكن حين وصلوا إلى المرحلة الإعدادية طولبوا بنسيان ما تعلموه في المدرسة الابتدائية، لأنّ تدريس اللغة العربية المحكيّة في الصفوف الابتدائية "ليس جدياً"، حسبما قال كثيرون من التلاميذ، و"فقط في المرحلة الإعدادية يتعلّمون كما ينبغي". أفاد التلاميذ في بعض المجموعات أنّه على الرغم من تعلّمهم الأبجدية العربية في الصفّ السادس، إلاّ أنّهم أُجبروا

على تعلّمها مرّة أخرى، من جديد، على مدار الصفّ السابع كلّهُ. من أقوال التلاميذ هذه، تولّد الانطباع بأنّ هناك قطيعة مطلقة بين ما يجري في المرحلة الابتدائيّة وما يجري في المرحلة الإعداديّة، وكذلك بين ما يجري في المرحلة الإعداديّة وما يجري في المدرسة الثانويّة، وإنّ بدرجة أقلّ. وقال التلاميذ إنّ الأمر يوّلّد لديهم شعورًا بالارتباك ونقص التركيز خلال سيرورة الدراسة.

أجريت في إسرائيل دراسات بحثت تأثير تدريس اللغة العربيّة المحكيّة، في الصفوف التأسيسيّة الأولى بشكل أساسي، على تحصيلات التلاميذ في موضوع اللغة العربيّة الفصحى، على المواقف من اللغة والثقافة العربيّتين ومن العرب في إسرائيل، وعلى مدى الاهتمام بمواصلة دراسة الموضوع. هكذا، على سبيل المثال، الدراسة التي أجرتها عوفرا إنبار، سمدار دونيتسا - شميدت وإيلانه شوهامي،¹¹ والتي فحصت مدى تأثير العربيّة المحكيّة على مواقف التلاميذ من اللغة العربيّة والعرب، وأظهرت أنّ التلاميذ الذين درسوا العربيّة المحكيّة في الصفوف التأسيسيّة عبروا عن مواقف أكثر إيجابيّة. كذلك، أيضًا، دراسة دفورا دوبينر،¹² التي بيّنت أنّ التلاميذ الذين درسوا العربيّة المحكيّة عبّروا عن موقف أكثر إيجابيّة تجاه اللغة، الثقافة والسكان، من التلاميذ الذين لم يتعلّموا اللغة العربيّة المحكيّة. فيما يتعلّق باستمراريّة دراسة العربيّة بين الصفوف الابتدائيّة والمرحلة الإعداديّة، لم نعثر على دراسات، باستثناء دراسة تقييميّة لبرنامج "يا سلام" أجراها معهد سولد في العام 2013.¹³ على ضوء الوارد أعلاه، نوصي بفحص معمّق لإمكانيّات وطرق الربط بين تدريس العربيّة المحكيّة في الصّفين الخامس والسادس، وتدريس العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة. هناك سياق هامّ آخر لكون العربيّة موضوعًا هامشيًا في جهاز التعليم العبري وهو مرتبط بكونها لغة تراث. لم يطرح هذه المسألة سوى عدد قليل من المشاركين، الذين أشاروا إلى التراث العائلي والتاريخي كعامل مؤثّر في اختيارهم دراسة العربيّة أو في دافعيتهم للمشاركة في الحصص، ونوّه جميعهم، بإيجابيّة، إلى العلاقة بين اللغة والتراث. في ثلاث من المجموعات، تطرّق المشاركون بصورة لافتة للاهتمام إلى جهود الدول الإسلاميّة باستخدام مصطلح "يهود-عرب" الذي ورد، أيضًا، في سياق وظيفي (مثلًا: الرغبة في

11 Ofra Inbar, Smadar Donitsa-Schmidt and Elana Shohamy, "Students' Motivation as a Function of Language Learning: The Teaching of Arabic in Israel," in Zoltan Dornyei and Richard Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 2001, pp. 297-311

12 Dvora Dubiner, "The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel," *The Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31, 1 (2010), pp. 1-12

13 اورית بندس-יעקوب وבהאא מח'ול, "تכנית הלימודים 'יא שלאם': מחקר הערכה", דוח מחקר 287, ירושלים: מכון הנרייטה سالدر ויוזמות קרן אברהם, 2013.

التحدّث بالعربيّة مع الجدّ والجدّة، اللّذين ينكلمان العربيّة) وفي سياقٍ قيميّ (الرغبة في استخدام العربيّة لتوثيق الارتباط بالتراث العائليّ). هذا ما قالته، مثلاً، مزال، تلميذة الصفّ التاسع من وسط البلاد:

والذي سوريّ، وهذه "لغة الأب"، بالنسبة إليّ. نحن نتحدّث في البيت بالعربيّة ونستمع إلى موسيقى عربيّة. جدّي وجدّتي يتحدّثان بالعربيّة فقط؛ فهذه طريقة للتحدّث معهما، إذن. الأمر نفسه قد يحدث في حال صعود عربيّ-يهوديّ إلى الباص، مثلاً. هو لا يتكلّم العبريّة، بل العربيّة فقط. بإمكانك التحدّث معه، مثلاً. حين تكون العربيّة موجودة في الخلفيّة، في البيت، تزداد لديك الرغبة في دراستها وفي التعرّف على تراث العائلة في سوريا بصورة أعمق.

استخدام مصطلح "يهوديّ-عربيّ" والربط بلغة التراث، الربط الذي توقّف عنده قلائل فقط من بين المشاركين، مثيران بشكل خاصّ، لأنّ في وسعهما الربط بين تجربة تعلّم العربيّة وجوانب ثقافيّة تستند إلى تعاطف شخصيّ، ثمّ فتح نافذة لدراسة التراث والتاريخ اليهوديّين بصورة جماعيّة. يعزو التلاميذ لهذا الاحتمال قدرة كامنة على جذب التلاميذ نحو فرع دراسة العربيّة وإضفاء معنى آخر على الدروس.

خلاصة القول إنّ موضوع تدريس العربيّة موجود، تبعاً لشعور التلاميذ، في هامش المنهج التعليميّ، على نحو لا ينسجم، بل يتعارض، مع رغبتهم ودافعيتهم. تتجسّد هامشيّته في عدد الساعات التعليميّة، مناليّة الموادّ المساعدة والوسائل التعليميّة، موقف جهاز التربية والتعليم وطريقة تعامله، إذ لا يعتبر تدريس العربيّة سيرورة واحدة متكاملة تبدأ في الصفّ الخامس أو السابع وتنتهي بامتحان البجروت. اقترح بعض المشاركين استغلال كون العربيّة لغة تراث وتوظيفه في تقريب التلاميذ من الموضوع، تنميته وتعزيز ارتباطه بتاريخ المنطقة، بتراتها وثقافتها.

لو كنت وزيراً للتربية والتعليم: الخطوات الواجب اتّخاذها، على لسان التلاميذ:

كما ذكرنا أعلاه، كان السؤال الأخير الذي طرحناه على التلاميذ: لو كنت وزير التربية والتعليم، هل كنت ستعمل من أجل تغيير طابع حصص اللغة العربيّة؟ وإن كانت الإجابة بنعم، فبأيّ صورة؟ في ما يلي الاقتراحات المركزيّة التي عرضها التلاميذ:

1. يجب الاستثمار بمهارات اللغة الأربع بصورة متساوية. قال التلاميذ إنّهم معنيون باكتساب مهارات التحدّث- السالبة والفاعلة- الاستماع، القراءة، الكتابة والتحدّث. وفي رأيهم أنّ مهارات التحدّث لا تحظى بانتباه واهتمام كافيين ومتساويين في إطار الحصص التعليميّة.

2. يجب أن تكون العربية موضوعاً تعليمياً إلزامياً لامتحان البجروت- يعتقد معظم التلاميذ أنه يجب إلزام جميع التلاميذ في إسرائيل بـ "مانع بجروت" باللغة العربية (أي: وضع العربية شرطاً للحصول على شهادة البجروت)، على غرار موانع البجروت الأخرى، مثل الرياضة. هم يقترحون هذا الإطار من أجل إكساب جميع التلاميذ مهارات أساسية في اللغة العربية، على امتداد سنوات دراستهم.
3. يجب تغيير طريقة الوحدات في البجروت- لا تتيح وزارة التربية والتعليم للتلاميذ، منذ سنوات، التقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية بمستوى وحدة تعليمية واحدة أو بمستوى ثلاث وحدات تعليمية. بإمكان التلاميذ اليوم الاختيار "إما الكل أو لا شيء" - إما التقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية بمستوى خمس وحدات، أو عدم التقدّم للامتحان، إطلاقاً. يستطيع التلاميذ اختيار فرع الاستشراق، لكنهم ملزمون، فيه أيضاً، بالتقدّم للامتحان بمستوى خمس وحدات فقط. يقترح التلاميذ إفساح المجال أمامهم للاختيار بين التقدّم للامتحان بمستوى وحدة واحدة فقط، بمستوى ثلاث وحدات أو بمستوى خمس وحدات، ويقولون إنه إذا توفرت إمكانية التقدّم للامتحان في اللغة العربية بمستوى وحدة واحدة فقط، فمن المحتمل أن يختار كثيرون هذا الفرع سعياً لاكتساب معرفة عملية أساسية. وفي هذا السياق قدّم البعض الاقتراحات التالية:
 - أ. إلزام التلاميذ بتحصيل علامة "نجاح" في اللغة العربية، كما هو الحال في موضوع الرياضة وفي موانع أخرى للبجروت.
 - ب. إضافة ساعات تدرب، زيادة على الساعات التعليمية الاعتيادية، بادعاء أنّ اللغة تتطلب التدرب مع توجيه، بحيث يتم تخصيص ساعات التدرب لمهارات التحدث.
 - ت. إضافة وحدة تعليمية في موضوع المجتمع والثقافة الشرق أوسطيين.
4. يجب دراسة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية- يقترح التلاميذ البدء بتدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، مع اختلاف في الرأي بشأن السؤال: في أيّ صفّ نبدأ بدراسة/ تدريس العربية؟
5. يجب مشاركة التلاميذ في سيرورة التعليم- يقترح التلاميذ مشاركتهم في تصميم تجربة الحصّة التعليمية من أجل خلق ارتباط بينهم وبين الحصّة التعليمية، ينطلق من الالتزام والمسؤولية عملياً، هم يقترحون تكليفهم بتقديم جزء من الدرس، في مجال الثروة اللغوية، مثلاً، باعتباره أحد المواضيع التي تعنيهم. كما يقترحون، أيضاً، استخدام الوظائف البيئية من أجل تعزيز مهارات التحدث، بتسجيل أنفسهم صوتياً، مثلاً، أو بإبداع شيء فني بالعربية.
6. يجب عقد لقاءات مع تلاميذ عرب- صحيح أنّ هناك لقاءات مع أبناء شبيبة عرب من الشريحة العمرية نفسها تُعقد اليوم، لكن إذا كان الهدف هو التدرب على العربية، فالنتيجة

هي إبطاء عميق؛ لأنَّ معظم التلاميذ اليهود لا يستطيعون إجراء محادثة بالعربية ويشعرون بأنهم أدنى مستوى أمام زملائهم العرب الذين يستطيعون، في المقابل، إجراء محادثة باللغة العبرية، بهذا المستوى أو ذلك. ولكن، إذا كان الهدف من هذه اللقاءات هو التعارف والتعرّف على عادات وتقاليد وثقافة المجتمع العربيّ في إسرائيل، أو على طابع الحياة لدى نظرائهم من العرب، فستكون هذه اللقاءات ذات شأن ومثيرة للاهتمام، بل يمكن التعلّم منها. لذلك، يقترح التلاميذ توجيه هذه اللقاءات مع نظرائهم العرب إلى مسار التعارف المتبادل، بين الأشخاص وعلى المجتمعين والثقافتين. ولهذا، ينبغي أن تكون هذه اللقاءات طويلة الأمد، موجّهة ومنسّقة جيّداً وإلا، فلن تكون مجدية، بل قد تكون محبطة.

7. **يجب تغيير دافعية ومحفّزات دراسة العربية.** المحفّزات المقدّمة اليوم لدراسة العربية تتمحور حول هدف واحد: الانضمام إلى وحدات الاستخبارات. يقول التلاميذ إنّ دمج الدوافع الاجتماعية، الثقافية، التاريخية والشخصية في منظومة المحفّزات من شأنه جذب الكثير من التلاميذ إلى فرع اللغة العربية.

إجمال واستنتاجات

لا ينبغي أن تكون العربية موضوعاً اختيارياً، فنحن لسنا بصدد ما هو للاختيار هنا. إنّها حاجة أساسية لكل من يسكن في هذه الدولة، وليس من الواضح كيف لا يفهم كثيرون هذه الحقيقة بعد. (ليئات، الصفّ الثاني عشر، وسط البلاد).

نستدلّ، من وصف التلميذات والتلاميذ لتجربة الدراسة ومن اقتراحاتهم للتغيير، أنّ بين التلاميذ اليهود في إسرائيل دافعية قويّة جدّاً لدراسة العربية، من منطلقات وبدوافع مختلفة. يدرس التلاميذ اللغة بدوافع أمنية-عسكرية وبدوافع مدنيّة. دوافع تعلّم العربية هي، في حدّ ذاتها، مسألة مركّبة ترتبط بمعادلة "السلام والأمن" المتّبعة في مجال تدريس العربية في البلاد.¹⁴ على كلّ حال، استنتاجنا هو أنّه ينبغي تعزيز الدوافع المدنيّة لتدريس اللغة العربية في المدارس العبرية في إسرائيل. هذه الدوافع ترافق التلميذ منذ مرحلة تسويق الفرع وتؤثر في المشاركة في الدروس، في الموادّ التي يتمّ تدريسها وفي طريقة تأطير الموضوع

14 للمزيد، أنظروا: Yonatan Mendel, *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in* Arabic Studies in Israel, New York: Palgrave Macmillan, 2014. يدعي مندل أنّ هذه المعادلة تصعب كثيراً مهمة "مدننة" موضوع تدريس العربية في إسرائيل، بل تحول دونها.

التعليمي. كما تؤثر هذه الدوافع، أيضاً، في توجيه وعي التلميذ ومفاهيمه وأشكال استخدامه للمهارات التي يكتسبها، في الحياة اليومية الروتينية كما في مستقبله المهني أيضاً. قضية أخرى يتعين تحديد الموقف منها هي التغيير البيئي الذي من شأنه تشجيع دراسة العربية وتوضيح أهميتها. مثلاً، جعلها شرطاً للحصول على شهادة البجروت، كشرط للقبول في الجامعة أو موضوعاً تعليمياً إلزامياً في المدرسة الثانوية.

تتطرق هذه الدراسة إلى اللغة العربية باعتبارها منصة للتواصل مع الناطقين بالعربية والتعرف على ثقافتهم ونظرتهم إلى الحياة. نحن نرى في تدريس اللغة العربية في إسرائيل مسألة حيوية يمكن أن تقدم إسهاماً جليلاً لحياة المواطنين، ونعتقد أن مواقف التلاميذ على غاية من الأهمية في تصميم التغييرات في طريقة تدريس العربية في إسرائيل. عكسنا هنا أصوات تلميذات وتلاميذ من أنحاء مختلفة من البلاد ووجدنا أنهم يفاجئون في نظرتهم الناقدة، في صراحتهم وفي اتجاهات التفكير الإبداعية التي يقترحونها. وُضعت استنتاجات بحثنا هذا في خدمة طاقم البحث على النحو الموضح في الفصل التالي الذي يعالج المبادئ التوجيهية في تدريس العربية في إسرائيل.

ملحق رقم 1: مجموعة المشاركين في البحث

| المنطقة | تصنيف المدرسة | الصف | عدد التلميذات/ التلاميذ | في أي صف بدأوا يتعلمون العربية؟ | |
|---------|---------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------|
| الوسط | بلدية، مدينة مختلطة | السابع | 12 | الخامس | |
| | بلدية، مدينة مختلطة | التاسع | 12 | السابع | |
| | بلدية، مدينة مختلطة | العاشر | 11 | السابع | |
| | بلدية، مدينة مختلطة | الثاني عشر | 10 | السابع | |
| | لوائية | السابع | 12 | السابع | |
| | لوائية | التاسع | 12 | السابع | |
| | لوائية | العاشر | 6 | السابع | |
| | بلدية | الثامن (لا يوجد صف سابع) | 12 | الثامن | |
| | بلدية | التاسع | 12 | الثامن | |
| | بلدية | العاشر | 8 | الثامن | |
| | الشمال | بلدية، مدينة مختلطة | السابع | 12 | الخامس |
| | | بلدية، مدينة مختلطة | التاسع | 12 | الخامس |
| لوائية | | السابع | 12 | الخامس | |
| لوائية | | التاسع | 6 | الخامس | |
| لوائية | | العاشر | 6 | الخامس | |
| لوائية | | الثاني عشر | 5 | الخامس | |
| الجنوب | | لوائية | العاشر | 12 | السابع |
| | لوائية | الثاني عشر | 4 | السابع | |

ملحق رقم 2: الأسئلة التوجيهية

يبدأ اللقاء بلعبة: نوزع على التلاميذ أوراقاً صغيرة وأقلام رصاص. نطلب منهم أن يكتبوا كلمة واحدة تصف درس العربية في نظرهم. نجلس في دائرة، وبشرح كل تلميذ لماذا اختار تلك الكلمة بالذات. المنهجية "تكسر الجليد" بيننا وبين التلاميذ وتفتح النقاش. ندمج في النقاش الافتتاحي أسئلة خلفية: في أي صف بدأت تدرسون العربية؟ هل اخترتم دراسة العربية؟ هل منحتهم إمكانية اختيار الفرنسية بدلاً منها؟

1. عكس التجربة

صف تجربتك في حصص العربية

أسئلة أخرى في حال لا يجري التلاميذ نقاشاً مفتوحاً بأنفسهم:

- أ. سير الدرس (ماذا تفعلون في حصة العربية، عادة؟)
- ب. ماذا تتعلمون (العربية الفصحى؟ المحكية؟ أي كتب؟)
- ج. كيف تتعلمون (تدرب؟ تحدث؟ قراءة؟)؟ اذكر لنا نصاً/ شيئاً تعلمتموه وتذكره بشكل خاص.
- د. الأجواء في الصف
- هـ. الدافع لدراسة العربية

2. استخدام/ عدم استخدام الأدوات التي تمّ/ يتمّ اكتسابها

أطلعوني على الأدوات التي اكتسبتموها في إطار دراسة العربية

- أ. ما هو الأمر الأكثر جدية وأهمية الذي اكتسبتموه في حصص العربية؟
- ب. هل أتيح لكم استخدام العربية التي تعلمتموها في الصف؟ أين؟
- ج. هل من المهم، برأيك، أن يتعلم التلاميذ في إسرائيل العربية؟ لماذا؟

3. تصميم المستقبل: التأثير والانطلاق للعمل

صف لي حصة العربية التي ترغب فيها. لو كنت وزير التربية والتعليم، ما الذي كنت ستوصي بتدريسه وكيف؟ ما الذي كنت ستوصي بالتشديد عليه في تدريس العربية؟

- أ. ما هي التغييرات التي ستوصي بإجرائها؟
- ب. ما هي الأمور التي ستوصي بإلغائها؟
- ج. هل ثمة مكان لمبادراتكم كتلاميذ من أجل تحقيق هذه الرؤية؟ كيف، مثلاً؟

الفصل الثالث

مبادئ أساس جديدة لتدريس العربية في المدارس العبرية في إسرائيل

طاقم البحث

في هذا الفصل خمسة مبادئ أساسية ينبغي أن تشكل، حسب رأينا، قاعدة لتدريس العربية في المدارس العبرية في إسرائيل. سنعرض بإيجاز كل واحد من هذه المبادئ الأساس، ثم نقدم سلسلة من التوصيات مقسمة إلى بنود فرعية أكثر تحديداً. تمت بلورة هذه المبادئ من خلال المداولات والنقاشات مع نحو سبعين من الباحثات والباحثين والعاملين في الحقل، من اليهود والعرب، من تخصصات أكاديمية في مجالات التربية، تدريس اللغات عامة، والعربية خاصة، السياسة الجماهيرية والعلوم الاجتماعية. في هذا الإطار، جرت بين الأعوام 2016 و2019 مناقشات ضمن مجموعات مصغرة، عُقدت أيام دراسية ودورات باحثين. نحن نسعى إلى النهوض بالخطة المطروحة هنا، وكذلك المبادئ الأساس، انطلاقاً من إدراكنا أنّ لمهارات التواصل والقراءة باللغة العربية إسقاطات بعيدة الأثر والمدى على المجتمع الإسرائيلي برمته، بمختلف شرائحه وفئاته. نشر التسامح المتعدد اللغات والمتعدد الثقافات الذي قد يشجع، أيضاً، على دراسة لغات أخرى؛ تحسين وتطوير القدرات المعرفية والفكرية لدى الذين يدرسون العربية؛ توثيق المعرفة والعلاقات بين اليهود والعرب في البلاد؛ وتعزيز مكانة إسرائيل في الشرق الأوسط عموماً. في ما يلي مبادئ الأساس التي نعتقد أنّها ينبغي أن تشكل قاعدة لتدريس العربية في إسرائيل.

أ. التدريس من أجل التواصل الإنساني

ينبغي أن يكون الهدف المركزي من تدريس العربية إكساب مهارات الاتصال والتواصل، انطلاقاً من الرؤية التي تعتبر اللغة جسراً للتفاهم ولللاقات بين بني البشر والثقافات. المنهج التعليمي الموجه لتحقيق مهارات التحدث من شأنه دفع وتطوير الاتصال بين مواطني الدولة، الناطقين بالعربية والناطقين بالعبرية، ونحن نأمل أن يتسع الاتصال ليشمل، أيضاً، مواطني الدول المجاورة في الشرق الأوسط. من شأن هذه الخطوة أن تدفع في اتجاه مجتمع مدني متساو يكون أفراد قادرين على مخاطبة بعضهم البعض بلغاتهم. وفي رأينا، أنّه ينبغي البدء من نقطة اعتبار تدريس العربية "لغة ثانية" وليس "لغة أجنبية" (وليس "لغة أجنبية ثانية"، بالتأكيد)، لأنّ المصطلحات والتعابير أيضاً تؤثر في موقف التلاميذ من اللغة وتوجههم نحوها؛ وإن كانت هي "أجنبية" / غريبة، فالمتحدثون بها أجنبان/ أعراب، أيضاً.

العلاقة بين فرع اللغة العربية ووحدة الاستخبارات، والجيش عامة، هي عامل لا يجوز إغفاله أو إنكاره. تتجسد هذه العلاقة في دوافع اختيار المساق، في نشاطات "جدناح"

(كتائب الشبيبة) وفي الأيام التي تُنظَّم تحت رعاية الجيش في محطّات ومفترقات حاسمة: في الصّف التاسع قبل اختيار الفرع، وفي الصّف الحادي عشر قبل سيرورة التصنيف التمهيدية للخدمة في الجيش. وهي تتجسّد، كذلك، في المضامين التي يتمّ تدريسها، كما في النصوص المرتبطة بعالم المضامين العسكريّ، السياسيّ والأمنيّ، وفي مناهج تدريسية عينية. نحن نعتقد أنّ السياق الأمنيّ يؤثر على الطريقة التي يجري تدريس العربية بها في الصّف التعليمي ولا يمكنها من أن تكون لغة مدنيّة ذات سياقات إيجابية وأهداف تواصلية. كما نعتقد أنه يتعيّن توسيع السياق الذي تُدرّس فيه اللغة والتركيز على التدريس الموجه لتحقيق مهارات التحدّث والتواصل الإنسانيّ، والذي يعتبر المتحدّث باللغة بمثابة جار، وليس آخر أو مختلفاً، ولا عدواً بالطبع.

توصيات

1. يجب إيجاد سياقات بديلة لتدريس اللغة تركز على الصلة الثقافية-الاجتماعية بالحيز الشرق أوسطي، بالتراث اليهودي-العربي وبمواطني الدولة العرب الذين يعيشون إلى جوار المواطنين اليهود. نحن نوصي بتجذير هذا التغيير المفاهيمي بواسطة موادّ تعليمية جديدة، "أيام ذروة" (غير عسكرية) ودمج الدوافع المدنية في "تسويق" الفرع. لذا نرى أهمية عليا لإطلاع التلاميذ على نتاجات ثقافية من العالم العربيّ وتعريفهم بها. لتلاميذ الصفوف الابتدائية، يمكن قراءة قصص تعتبر من كنوز الثقافة العربية، مثلما يقرأ أهل الأدب لأطفالهم؛ ولتلاميذ الصفوف العليا، يمكن مشاهدة أفلام وقراءة أدب معاصر. من المفيد القيام بهذا ليس بغية تدريس قضايا تتعلق بالنحو والصرف، وإنّما بغية تعريف التلاميذ بالثراء الثقافيّ ووضعهم في تجربة مثيرة قد تشجّعهم على المشاركة في الدروس التدريسية. ينبغي إنعاش، توسيع وتحديث مختارات النتاجات الأدبية التي يجري تدريسها، بحيث تشمل الشعراء والكتّاب البارزين في العالم العربيّ، بمن فيهم الفلسطينيون. يجب تدريس هذه النتاجات في سياق لائق وبصورة متوازنة، إلى جانب التشديد على السياقات الخاصة ذات الصلة بالمنطقة ككلّ والتي يتمّ تدريس اللغة في إطارها. يجب فحص إمكانية إنعاش وتحديث جميع النصوص التي يجري تدريسها على مدار العام الدراسيّ بحيث تتاح إمكانية التعرف والإطلاع التدريجيّ على نصوص بدرجات مختلفة من الصعوبة.
2. يجب إجراء تغييرات في الطريقة التي يتمّ بها تسويق المنهج التعليمي للتلاميذ، كتحصيل حاصل لتغيير السياق الذي تُدرّس فيه اللغة. كما ينبغي، أيضاً، إجراء تغييرات في أصول التعليم الخاصة بتدريس العربية، تصميم مضامين التدريس كي تُدرّس بصورة متتابعة وتدرجية على امتداد سنوات التعليم، زيادة عدد الساعات التعليمية، إضافة مضامين وإجراء تغييرات في طرق التدريس في الجوانب الخمسة التالية:

(أ) لغة التدريس

تؤكد الدراسات في مجال تدريس لغة ثانية مدى أهمية استخدام لغة الهدف من جانب المعلمين والتلاميذ على حد سواء، من أجل زيادة تعرّف وإطلاع التلاميذ على اللغة وتشجيعهم على استخدامها. التوجه السائد في العالم يشجع استخدام لغة الهدف في مجموعة L2 (لغة ثانية) بالحد الأقصى الممكن، على نحو يتلاءم مع الحالة التعليمية، أي مع قدرات التلاميذ ومستوى معرفتهم باللغة. لهذا، نحن نعتقد أنه، خلافاً للوضع القائم، ينبغي أن تكون العربية لغة التدريس في دروس العربية. عليه، مطلوب من معلمة/ معلم اللغة العربية أن تتمتع/ يتمتع بالقدرة على إدارة الحصّة باللغة العربية. ونظراً لأنّ كثيرين من المعلمات والمعلمين يشهدون بأنهم غير قادرين على القيام بهذا، فإننا نقترح ملاءمة تأهيل المعلمين لهذا الغرض.

كان هذا المجال موضع بحث مستفيض خلال ثمانينات وتسعينات القرن الماضي، إلا أنّ نتائج الأبحاث لم توضع موضع التطبيق في تدريس اللغة العربية في إسرائيل، على الإطلاق. أحد أسباب ذلك هو التأهيل غير المناسب لمعلمات ومعلمي اللغة العربية، إذ أنّ مؤسسات تأهيل المعلمين، وكذلك أقسام اللغة والأدب العربيين، لا تزال تصبّ جلّ تركيزها على اللغة العربية المكتوبة، مصادرها الكلاسيكية، النحو، وليس على اللغة المحكية، أي مهارات الاستماع والتحدّث. من هنا، لا ندعو ليس وزارة التربية والتعليم فحسب، بل الجامعات، الكليات وجميع العاملين في تأهيل معلمات ومعلمي اللغة العربية، إلى إنعاش وتحديث مناهج التدريس كي يكون بالإمكان تأهيل معلمات ومعلمين قادرين على تدريس العربية بالعربية.

(ب) العربية المحكية والمكتوبة على خطّ تنابعي واحد

تبيّن الدراسات أنّ اللغة العربية المحكية واللغة العربية المكتوبة ليستا لغتين منفردتين، وإنما تعبيران مختلفان عن اللغة العربية على خطّ تنابعي واحد.¹ نحن نعتقد أنه يجب تبني هذا التوجه في تدريس العربية وبأنه يجب الامتناع عن الفصل المتبع اليوم بين العربية المحكية والعربية الفصحى وعن التدرّج الهرميّ بينهما. من شأن تبني طرق التدريس التي تعتبر العربية لغة واحدة وتتناول العلاقة بين المستويين، وليس مع الفوارق بينهما، أن يسهم في تحسين مهارات التلاميذ الذين يدرسون العربية. نحن نعتقد أنه من الممكن، ومن الواجب، تعريف وإطلاع التلاميذ على جميع مستويات اللغة ومساعدتهم في التمييز بين أشكال مختلفة من التعبيرات ذاتها (مثلاً،

انظروا، مثلاً: Benjamin Hary, "The Importance of Language Continuum in Arabic Diglossia," Alaa Elgibali (ed.), *Understanding Arabic*, Cairo: The American University in Cairo Press, 1996, pp. 69–90

التمييز بين bayt و bēt). يدعم هذا التوجه التعرّف والاطّلاع التام على مستويات اللغة المختلفة، مثلما يتعرّف متحدّث أصلائي، بصورة غير رسميّة، على الصور المختلفة للغة. سيَتعلّم التلميذ، على سبيل المثال، أنّ تعبير "أَيْنَ تَسْكُنُ" قد يستخدم في اللغة المكتوبة، لكن في المحادثة اليوميّة يتعيّن القول "وين إنت ساكن". سيكون في وسع مثل هذا التغيير تلبية الحاجة التي عبّر عنها التلاميذ المشاركون في البحث الذي عُرض في الفصل الثاني، عندما قالوا إنهم، عند محاولتهم التحدّث مع ناطق باللغة العربيّة، يستخدمون تعابير غير ذات صلة بالمحادثة اليوميّة. نحن نقترح أن يتعلّم التلاميذ قراءة التعبير الأوّل في النصّ المكتوب وأن يستخدموا التعبير الثاني في الحديث.

مع التوجيه التربويّ اللائق من جانب معلّمي اللغة العربيّة، سوف يتعلّم التلاميذ، برأيّنا، التمييز بين مستويي اللغة، تبعاً للظروف. في الطريقة التي تبنتها جامعات أمريكية رائدة، من بينها كورنيل، كامبريدج وأدينبورو، تتحدّث المعلّمة مع تلاميذها بالعربيّة المحكيّة وتقرأ وتكتب موادّ التدريس باللغة العربيّة الفصحى. نحن نعتقد أنّه ينبغي تطبيق برنامج تربويّ مماثل في جهاز التعليم الإسرائيليّ أيضاً، تركز على مناهج ثبت نجاحها الفعليّ. كما نقترح، أيضاً، الاستلهاً من التغيير الذي أحدثته مناهج التدريس التي هدفت إلى تدريس العربيّة بطريقة التسلسل الأدبيّ-المحكيّ؛ كان كتاب "الكتاب"، من تأليف محمود البطل وكريستين بروستاد، أحد الكتب الأولى التي حققت هذا الهدف؛ ومنذ ذلك الحين، واستناداً إلى أبحاث ودراسات نقدية في الموضوع، تطوّرت الطريقة بصورة مدهشة في صيغ مختلفة، من بينها "عربيّة الناس" الذي ألفه منذر يونس.

تدريس العربيّة بالتتابع، انطلاقاً من توجّه تواصلّي وثقافي؛ الأخذ في الاعتبار المقاييس التربويّة الحديثة والتفكير المشترك بقيادة معلّمين عرب وباحثين عرب لغتهم الأمّ هي العربيّة - يجب أن تكون، هذه كلّها، نُصب أعيننا عند البحث في المبادئ التوجيهية لمنهج التعليم في البلاد. ومن الواضح، بالطبع، أنّه عند الاستلهاً من مناهج كهذه، ينبغي إجراء الملاءمات اللازمة لتصبح مناسبة لمكاننا وزماننا.

بروح الأصول التربويّة المعتمدة في مناهج التدريس الجديدة في الولايات المتّحدة وبريطانيا، كما في مراكز أكاديميّة رائدة في الغرب، وفي مؤسسات تعليميّة عربيّة للتلاميذ الأجانب في العالم العربيّ (في الجامعة الأمريكيّة في القاهرة، على سبيل المثال)، نعتقد بأنّه ينبغي تشجيع التعدديّة اللغويّة في ما يتعلّق بلهجات اللغة العربيّة. فالمدرّسون الذين يجيدون لهجة محلّيّة معيّنة، مثل اللهجة البديويّة في النقب أو اللهجة المدنيّة الشماليّة، يستطيعون التدريس بلهجتهم هم. علاوة على ذلك، سيكون بالإمكان تعريف التلاميذ على اللهجات الشائعة في دول مختلفة في الشرق الأوسط (في دول المغرب العربيّ، في العراق، سوريا، لبنان وغيرها). سيؤدّي هذا إلى تعرّف واطّلاع التلاميذ على هذه التشكيلة المتنوّعة، ممّا سيغني معرفتهم باللغة.

إضافة إلى هذا، من شأن اكتساب اللغة في سنّ مبكرة، على نحو يشبه الاكتساب الطبيعيّ للغة، تعزيز قدرات الدراسة باللغة الفصحى المكتوبة. غير أنّ هذا الادّعاء يتناقض مع ما بيّنته دراسات سابقة من أنّ تدريس اللغة العربيّة المحكيّة في سنّ مبكرة يضرّ بدراسة العربيّة الفصحى في سنّ لاحقة. بل إنّ ثمة هرميّة لغويّة قد أشيعت في الماضي تضع اللغة العربيّة الفصحى في مرتبة أعلى من مرتبة اللغة المحكيّة، وهو ما ولد الاعتقاد بأنّه من الممكن اكتساب اللغة المحكيّة بسهولة بعد خوض التجربة مع الصعوبة الكامنة في اللغة الفصحى وتجاوزها. لكننا نرى أنّ هذا التوجّه نابع من حقيقة أنّ تدريس العربيّة المحكيّة (في المدرسة الابتدائيّة) وتدريس العربيّة الفصحى (في المرحلة الإعداديّة) لم يجرى بصورة تدريجيّة، مدمجة ومنسّقة، وأنّ سيرورة التدريس بمجملها لم تؤخذ كمسار متتابع له هدف واضح ويتكوّن من منهج دراسيّ تمّت ملامته لكلّ واحدة من الفئات العمريّة.

ت) تدريس الأبجدية

يشكّل هذا الموضوع أساس تعلّم اللغة العربيّة المكتوبة. إجمالاً، من الحرّي أن يتمّ تدريس الأبجدية العربيّة في أصغر سنّ ممكنة. اليوم، يتعلّم التلاميذ الخطّ العربيّ في المرحلة الإعداديّة فقط. نحن نقترح أن يبدأ التلاميذ بتعلّم الأبجدية العربيّة بصورة تدريجيّة في الصفوف الرابع – السادس، بعد أن يكونوا قد اطلعوا في الصفوف الأدنى على سماع اللغة العربيّة والسياقات الإيجابية في الثقافة العربيّة وفي التعارف بين اليهود والعرب.

ث) النحو العربي

ينبغي تقديم منهج يقوم على تعرّف وإطلاع واسع على اللغة المحكيّة والمكتوبة بواسطة التعلّم التجريبيّ. ولهذا، ينبغي تدريس النحو من خلال هذا السياق، كوسيلة لفهم النصوص وليس كهدف في حدّ ذاته. نحن نوصي بتدريس النحو على نطاق ضيق وبدرجة أقلّ ممّا كان عليه حتّى الآن. صحيح أنّ تدريس النحو عنصر هامّ في تدريس لغة ثانية، عادةً، إلا أنّ تقليص نطاق النحو الذي يتمّ تدريسه في دروس اللغة العربيّة من شأنه توفير ساعات تعليميّة كثيرة واستغلالها للتعمّق في اللغة ذاتها (المحكيّة والفصحى، على حدّ سواء)، للتعرّف على الأدب العربيّ والثقافة العربيّة ولعقد لقاءات مع متحدثي العربيّة. ينبغي أن يتمّ تدريس النحو من خلال الموادّ التعليميّة، وليس كهدف في حدّ ذاته. كما ينبغي تأجيل تدريس النحو بصورة معمّقة إلى المرحلة الأكاديميّة، للتلاميذ في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات.

من المهمّ التأكيد على أنّ تدريس النحو العربيّ في المؤسسات المتقدّمة في خارج البلاد، والتي ورد ذكرها أعلاه، لا يتمّ بصورة "جافة"، وأنّما في سياقات اكتساب مهارات التواصل والتحدث، وهي سياقات يساعد فيها النحو المتحدّث في فهم محادثه

والتواصل معه. نحن نقترح، في هذا الشأن، مماثلة طرق تدريس العربية بتلك المتبعة في تدريس العبرية في صفوف "الأولبان" (لتدريس العبرية للمهاجرين الجدد إلى إسرائيل) وبالمنهجيات المعتمدة في تدريس الإنجليزية كلغة ثانية.

ج) قضية النقرة في تدريس اللغة العربية

من أجل تطوير القراءة والكتابة باللغة العربية، ينبغي- في رأينا- تشجيع وتطوير تدريس اللغة العربية من دون استخدام النقرة العبرية (الנקרה، أو النقل الحرفي: نقل حروف من اللغة المصدر إلى ما يقابلها في اللغة الهدف، وفقاً لمعيار كتابتها). مع ذلك، لا ينبغي رفض استخدام النقرة في حالات عينية، وخاصة بالنسبة إلى التلاميذ الذين يثبت أنّ الأمر يساعدهم، أو أنهم يعانون من العسر التعلّمي.

ب. دروس تعليمية للعربية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر

المبدأ الأساس الثاني الذي يشكّل عماد المنهج المقترح هنا هو تدريس اللغة العربية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر. نحن نوصي بالتعرّف والاطلاع التدريجيّ والمعتدل على اللغة، بواسطة الألعاب والاستماع إلى أغان وقصص في الصفوف الدنيا، ثمّ بواسطة تدريس المهارات العملية في الصفوف العليا. التعرّف والاطلاع على اللغة العربية، إلى جانب التعرّف والاطلاع على لغات أخرى يتمّ تدريسها في جهاز التعليم (كالإنجليزية، مثلاً)، يجسد، حسب رأينا، نهج التعددية اللغوية والتعددية الثقافية المعتمد في الدول الغربية منذ بضعة عقود.² تُبيّن أبحاث عديدة أنّ اعتماد نهج التعددية اللغوية منذ سنّ مبكرة والتعرّف والاطلاع الكافي على اللغة الإضافية يتيحان درجة أعلى من الفهم، الأفضل والأعمق، لمميّزات اللغة ومقوماتها الأساسية، كما يحدث عادةً في حال اكتساب اللغة بصورة طبيعية. ويمكن لهذا النهج، أيضاً، تعزيز قدرات عقلية في مجالات معرفية أخرى، تطوير الكفاءات الشخصية لدى التلميذ وتعميق حبّ الاستطلاع لديه تجاه لغات وثقافات أخرى. نحن نبتني، هنا، التوصية التي قدّمها كل من أ.د. إيلانه شوهمي وأ.د. برنارد (دوف) سبولسكي، اللذين أوكلت إليهما مهمة صياغة السياسة اللغوية التربوية في إسرائيل. فقد أوصى سبولسكي وشوهمي لوزارة التربية والتعليم، في سنة 2003، ببتني "سياسة +3" التي في صلبها تدريس ثلاث لغات بصورة إلزامية ولغة أخرى، رابعة، بصورة اختيارية.³ أقرّت وزارة التربية والتعليم توصيتهما هذه، غير أنّها

2 في إسرائيل، أيضاً، تمّ فحص مدى فائدة سياسة التعددية اللغوية. انظروا، مثلاً، أيلانه شوهمي وميكل سنبكاوم (عورכות)، "د"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2018.

3 أيلانه شوهمي ودب سبولسكي، "مדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות?", יובל דרור, דוד נבו ורנה שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל אביב: רמות, 2003.

لم تفعل شيئاً لتطبيقها العملي، مطلقاً. سوف يتجسّد تطبيق مثل هذه السياسة في إسرائيل في تدريس العبرية، العربية والإنجليزية كلغات إلزامية، إلى جانب لغة رابعة، اختيارية. في إسرائيل هناك عدد متزايد اليوم من المدارس التي تدرّس العربية في الصفين الخامس - السادس، أيضاً، كجزء من مواضيع التعليم الاختيارية، في ما تشدّد المناهج المطبّقة على الجانب التواصلية. في المدارس الإعدادية، تُدرّس العربية كلغة إلزامية أو إلزامية الاختيار، مقابل الفرنسية أحياناً، بينما تُدرّس في المدارس الثانوية كموضوع تعليمي اختياري (فرع العربية).⁴ نحن نعتقد أنه ينبغي البدء بتدريس العربية في مرحلة أكثر تقدماً، أي ابتداءً من الصفّ الأول، حتّى لو اقتصر التدريس في المرحلة المبكرة على التعرّف العامّ على كلمات عربية وشخصيات تتحدّث العربية، تعكس الثقافة العربية أو تعطي فكرة أولية عنها. ونعتقد، أيضاً، أنه ينبغي تدريس العربية بصورة متتابعة حتّى الصفّ الثاني عشر وإلزام جميع التلاميذ بالتقدّم إلى امتحان البجروت في اللغة العربية، بالمستوى التعليمي الذي يختارونه ويقرّرونه هم. هذا، خلافاً للوضع القائم حالياً، إذ يستطيع التلميذ التقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية، في فرع العربية، بمستوى خمس وحدات فقط، وإلا فلا يمكنه التقدّم لامتحان البتّة.

تدريس العربية ابتداءً من الصفوف الأساسية، الأولى، يمثّل، في رأينا، مؤشراً من جانب الجهاز التعليمي على تغيير في الرؤية العامة ذات الصلة بتدريس العربية في المجتمع اليهودي ودليلاً على أنّ تدريس العربية يتمّ كجزء أساسي من المنظومة التربوية في جهاز التعليم العبري. ونحن نرى أهمية قصوى لإعداد منهج تدريسيّ متدرّج وشامل يضمن تعرّف واطلاع التلاميذ على مضامين متتابعة تمّت ملاءمتها، ثمّ إكسابهم مهارات في اللغة العربية، فاعلة وسالبة.

توصيات

1. ينبغي تحديد الأهداف والغايات التي يُبتغى تحقيقها في كلّ واحدة من سنوات تدريس اللغة العربية، من الصفّ الأول حتّى الصفّ الثاني عشر، ثمّ إعداد منهج دراسيّ شامل. على منهج التدريس أن يكون مشتقاً من النتيجة النهائية التي نسعى إلى تحقيقها: أن يكون التلميذ في إسرائيل قادراً على فهم العربية، التحدّث والقراءة والكتابة بها.
2. يجب فحص إمكانية إجراء تغيير في نمط امتحان البجروت بحيث ينسجم مع أهداف المنهج التعليمي وقيمه ويخدمها. يجب أن يسعى الامتحان إلى فحص المهارات الفاعلة إلى جانب القدرة على فهم المسموع وفهم المقروء باللغة العربية، كما هو الحال في امتحان البجروت في اللغة الإنجليزية.

4 مجمّع منشورات المدير العامّ لوزارة التربية والتعليم، أمر ثابت 0132، تدريس العربية في المدارس في الوسط اليهودي، تمّوز 2018.

3. يجب تخصيص ساعات تعليمية إضافية لموضوع العربية في جميع سنوات التعليم. عدد ساعات التعليم الأمثل يجب أن يكون مشتقا من مضامين التعليم، تبعاً للمعرفة والكفاءات التي يحددها منهج التدريس كأهداف يسعى إلى تحقيقها في كل واحدة من سنوات التعليم الاثنتي عشر. نحن نوصي بتحديد أهداف مرحلية للمنهج التعليمي الجديد، ثم التعامل مع كل واحدة من مراحل الطريق- الابتدائية، الإعدادية والثانوية- باعتبارها تحضيراً للمرحلة التي تليها، ضمن سيرة متكاملة لها هدف واحد ومحدد. خلال سنوات التعليم الدنيا، في المدرسة الابتدائية، يتطلب الأمر، في تقديرنا، ثلاث ساعات تعليمية أساسية في كل سنة تعليمية، استناداً إلى الدراسات التي بينت عدد الساعات المطلوب منذ سن مبكرة لاكتساب القدرات اللغوية لدى تدرّس لغة ثانية عامّة، ولدى تدرّس اللغة العربية خاصة. يجب أن يُخصّص لتلاميذ فرع العربية في المدرسة الثانوية ضعف عدد الساعات التعليمية المخصّصة للصفوف الأدنى، نظراً لأنّ عليهم الاستعداد لامتحان البجروت الموسّع في الموضوع. وخلال ذلك، ينبغي الفصل بين تدرّس العربية الإلزامي وبين تدرّس العربية في إطار المساق، كما هو متّبع في تدرّس التاريخ، مثلاً موضوع يُدرّس لامتحان البجروت، لكن بالإمكان توسيع نطاقه إلى خمس وحدات تعليمية لكل من يرغب في التعمّق في الموضوع. نحن نوصي بتقليل التركيز، في فرع العربية، على النحو مقابل زيادة التركيز على القراءة المتقدّمة للأدب العربي؛ وبأن يسعى المساق إلى توسيع المعرفة باللغة وبالأشخاص الذين يتحدثون بها، في سياق الشرق الأوسط.

4. يجب كشف التلاميذ، بصورة تدريجية، على جوانب مختلفة في تدرّس اللغة. في صفوف الأوّل-الثالث، يجب تعريفهم، بالأساس، على سياقات الثقافة العربية، بعض الكلمات الأساسية واللغة العربية المحكية؛ في صفوف الرابع-السادس، يجب تعريفهم، تدريجياً، على اللغة المكتوبة، أي الخطّ العربي وكلمات يومية أساسية، وخصوصاً تلك المشابهة لكلمات في اللغة العبرية. الهدف من هذا هو أن يتعرّف ويطلع التلاميذ، حتّى موعد إنهاء المرحلة الإعدادية، على مستويي اللغة العربية- اللغة المحكية واللغة المكتوبة؛ أن تتكوّن لديهم سياقات إيجابية عن اللغة العربية ودراستها؛ أن يعرفوا قصص وقصائد أطفال بسيطة بالعربية؛ أن يعرفوا الخطّ العربي ويكتسبوا ثروة لغوية أساسية في اللغة الفصحى، المكتوبة، بدءاً بكلمات تشبه كلمات بالعبرية وانتهاء بكلمات تشجّع على التحدث. هذه سيرة من شأنها خلق وتوفير الظروف المثلى لاكتساب العربية كلغة ثانية. في الصفوف العليا، يتمّ العمل على إكساب التلاميذ قدرات فاعلة في اللغة، أي الكتابة والحديث.

5. يجب توفير بيئة تعلم ملائمة لكلّ شريحة عمرية، تكون مرافقة للمنهج التعليمي، تثير فضول التلاميذ وتُكسبهم قيم التعددية اللغوية والتعددية الثقافية منذ سنّ مبكرة. الهدف هنا هو خلق تجربة إيجابية في الدرس ومشجعة على التعلم. في دراسة أجريت في إسرائيل في العام 2019 بتمويل من العالم الرئيسي، تبين أنّ التعرّف والاطلاع على

مشهد لغويّ منوع هو وسيلة تربويّة ناجعة لتطوير النظرة النقدية لدى التلاميذ تجاه الحيز الذي يعيشون فيه. وعلاوة على هذا، أوصى كاتبو الدراسة بالتعامل مع المشهد اللغويّ في البيئة التعليميّة بكونه جزءاً من المنهج التعليمي. يجب استخدام اللغة باعتبارها وسيلة تربويّة تعرّف التلاميذ بجوانب اجتماعيّة، مثل: التمييز والاضطهاد، وتتيح النظرة النقدية التي تسهم في تحقيق المساواة والاحتواء.⁵ أحد نماذج استخدام وسائل الإيضاح التي تثير حبّ الاستطلاع وتشجّع التعلم هو ذلك الذي يظهر في الرسومات المرفقة هنا [1] - [1]، التي تعرض صوراً تمّ التقاطها في صفّ في إحدى المدارس الابتدائية في جنوب البلاد: لوحة عليها صور خضروات وفواكه وإلى جانبها أسماؤها باللغة العربيّة، تشكيلة من الإبداعات الأدبيّة العربيّة، الرموز الدينيّة، ومنها سجّادة للصلاة عليها مسجد الأقصى المقدّس لدى المسلمين، الطلبة التي تميّز الموسيقى العربيّة وخريطة دول الشرق الأوسط.



5 אילנה שוהמי, יאיר אור, הגה סולומון, מיכל טנגבאום, מוראיה טריינס, סמר האג' יחיא ושרה נאמן, "שימוש בנוף לשוני (שפה במרחב הציבורי) כאמצעי לקידום מודעות רב לשונית בבתי ספר", אילנה שוהמי ומיכל טנגבאום (עורכות), מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2019, עמ' 119-130.

ت. تدريس العربية كموضوع إلزامي لامتحان البجروت

المبدأ الأساسي الثالث هو جعل موضوع اللغة العربية موضوعاً تعليمياً إلزامياً لامتحان البجروت. نحن نعتقد أنّ معرفة اللغة العربية يجب أن تكون شرطاً للحصول على شهادة بجروت كاملة. جعل العربية موضوعاً تعليمياً إلزامياً لجميع التلاميذ اليهود في إسرائيل سيضمن اكتساب اللغة العربية في المجتمع الإسرائيلي. نحن نعتقد أنّ إلزام التلاميذ بالتقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية سيعزز مكانة اللغة العربية في الحيز العام، وسيدفع نحو مجتمع منديّ مبنيّ على المساواة. وكما اقترح التلاميذ الذين شاركوا في البحث، كذلك نعتقد أنّ امتحان البجروت في اللغة العربية يجب أن يكون شرطاً للحصول على شهادة البجروت، مثلما أنّ امتحان البجروت في الرياضة هو شرط للحصول على هذه الشهادة، على الأقل.

توصيات

1. يجب توسيع إمكانيات التقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية لما هو أوسع من الامتحان بمستوى خمس وحدات تعليمية. نحن نقترح إلزام جميع التلاميذ اليهود في إسرائيل بالتقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية بمستوى وحدة تعليمية واحدة يفوق مستواها التعليمي، بكثير، مستوى الامتحان الذي كان قائماً حتى سنة 2014.⁶ بإمكان المعنيين بالتوسع أن يتقدّموا للامتحان بمستوى ثلاث، أربع أو خمس وحدات تعليمية.
2. يجب تقسيم الامتحان بحيث يتمّ امتحان التلميذ، بصورة تدريجية، عن معرفته باللغة العربية ابتداءً من الصفّ العاشر حتى الصفّ الثاني عشر. الامتحان الوحيد في الصفّ الثاني عشر عن كلّ المعرفة المتراكمة يشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل التلاميذ ويتطلب منهم حفظ الكثير من الموادّ عن ظهر قلب، الأمر الذي يمسّ بالدراسة الجديّة والمجدية.
3. يجب النظر في طرق أخرى لفحص مستوى المعرفة في اللغة العربية والثقافة العربية، عدا الامتحانين الكتابي والشفوي، كما هو اليوم. الامتحان الشفوي الحالي يتطلب من التلاميذ حفظ حوالي ثلاثين جملة عن ظهر قلب. نقترح استبدال مهارات الحفظ عن ظهر قلب بتدريب التلاميذ على الموادّ التي درسوها والتقدّم إلى امتحان يفحص قدرتهم على تركيب جمل، بقوالم الذاتية. من الممكن، أيضاً، تكليف التلاميذ بمهمة إعداد وظيفة إنهاء إبداعية أو فنية يُظهرون فيها ومن خلالها المهارات التي اكتسبوها، أو تكليفهم بالعمل على مشروع مشترك بين تلاميذ عرب وتلاميذ يهود، وغيرها.
4. يجب أن يثير تدريس العربية لدى التلاميذ حبّ الاستطلاع تجاه اللغة العربية والثقافة العربية. ينبغي أن يكون مؤسساً على مبادئ البحث، حبّ الاستطلاع والاهتمام، كما

6 في سنة 2014 ألغى وزير التربية والتعليم آنذاك، شاي بيرون، إمكانيّة التقدّم لامتحان البجروت في اللغة العربية بمستوى يقلّ عن خمس وحدات تعليمية.

يتبين من رؤية وزارة التربية والتعليم التي تؤكد، خلال السنوات الأخيرة، على أهمية التعليم ذي المعنى وعلى النهج البحثي والتدريس المتعدد المجالات. هذه المبادئ التربوية يجب أن تنعكس في المنهج التعليمي الجديد في موضوع اللغة العربية. لذا، يجب تعديل وتحديث المضامين التي يتم تدريسها وطرق التدريس وتبني طرائق التدريس الحديثة التي تشجع الدراسة الفاعلة.

ث. تأهيل معلمي العربية

المبدأ الرابع هو الجودة الأفضل في التدريس. نجاح أي منهج دراسي منوط بالتأهيل الأفضل للمعلمات والمعلمين، فكم بالحري عند الحديث عن تدريس اللغة العربية، بكل تعقيداتها؟ ينبغي على وزارة التربية والتعليم ومؤسسات تأهيل معلمي العربية العمل ليكون خريج برامج تأهيل مدرّسي العربية ذوي كفاءة لغوية عالية بشكل خاص في اللغة العربية، في جميع المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، بما في ذلك اللغة المحكية وتشكيله الحالات والأنواع النصية. نحن نعتقد أنه فقط عندما "تعيش المعلمة نفسها اللغة"، سواء كلغة أم أو كلغة ثانية، يمكنها نقل المعرفة إلى تلاميذها وتوسيع أفق توقعاتهم من هذا المجال الثري.

توصيات

1. قد يتمتع معلّمو اللغة العربية التي تشكّل العربية لغتهم الأم بأفضلية معينة على زملائهم الذين ليست العربية لغتهم الأم. ومع ذلك، يجب ضمان حصولهم، هم أيضاً، على التأهيل اللائق الذي يؤهلهم حقاً لتدريس العربية كلغة ثانية.
2. نحن نعتقد أن ثمة قيمة اجتماعية ومدنية لا تُقدّر للمعلّمات والمعلّمين الذين تشكّل العربية لغتهم الأم، ليس في موضوع العربية تحديداً، وإنما في مجالات معرفة أخرى أيضاً. حضورهم في الصفّ قد يُسهم في كسر الصور النمطية وفي التعرّف المباشر على الثقافات، العادات والأديان (الإسلام والمسيحية، مثلاً). وعليه، نحن نوصي بتأهيل واستيعاب أكثر ما يمكن من المعلّمات والمعلّمين العرب.
3. ندعو جميع الجهات ذات الصلة بالتربية والتعليم وتأهيل المعلّمين إلى تشجيع الناطقين بالعربية على الانضمام إلى برامج تأهيل معلمي اللغة العربية.
4. من المهمّ جداً دمج المعلّمين ذوي الأقدمية الذين يدرّسون العربية اليوم في المنهج التعليمي الجديد. المعرفة والتجربة الغنيتان اللتان اكتسبها هؤلاء على مدار سنوات عملهم من شأنهما المساعدة كثيراً في إرساء المنهج الجديد بصورة أفضل وأسرع؛ وأفضل مثال ملموس على هذا هم المعلّمات والمعلّمون الذين أسهموا في إعداد وثيقة المبادئ هذه. نحن ندعو هؤلاء المعلّمات والمعلّمين إلى الانخراط في برامج الاستكمال

- وأخذ دورهم في تدريس المنهج التعليمي الجديد، المساعدة في نقل ونشر مضامينه الجديدة وتدريس اللغة، بما ينسجم مع رؤية المنهج الجديد، لغرض التواصل اليومي.
5. إلزام المعلمّات والمعلّمين العرب الذين يدرّسون العربيّة اليوم، والذين ليست العربيّة لغتهم الأمّ، بالمشاركة في دورات استكمال وتأهيل لرفع درجة تمكّنهم من اللغة المحكيّة، لتحسين قدراتهم التعبيريّة الكلاميّة بالعربيّة الفصحى، لتوسيع معرفتهم بالأدب العربيّ ولتعميق معرفتهم بالمجتمع العربيّ في إسرائيل، كما ينبغي للمنهج التعليمي الجديد أن يطلب، حسبما نرى.
6. ندعو الجهات المسؤولة عن التعليم على المستوى القطريّ والمحليّ، وكذلك مديرات ومديري المدارس ورؤساء السلطات المحليّة، إلى تشجيع التدريس المشترك للغة العربيّة من قبل طواقم من المعلمّات والمعلّمين الناطقين بالعربيّة وبالعربيّة الذين اجتازوا برامج تأهيليّة ملائمة. في وسع الطواقم المتنوّعة أن تزيد الإثراء المتبادل وتعزّز المواجهة الجماعيّة للمصاعب والعقبات التي تعترض الطريق.
7. يجب تنظيم أيّام دراسيّة، برامج تأهيل ودورات تكون عبارة عن "يوم ذروة" للمعلّمين. من شأن هذه المبادرات أن تُسهّم في رفع مستوى الدافعيّة لدى المعلّمت والمعلّمين، بل لدى "براعم التدريس"، بل إنّها قد تساعدهم في تطوير معرفتهم باللغة والإطلاع الدائم على السياقات المحليّة والإقليميّة.

ج. دروس العربيّة كإطار للتغيير المجتمعيّ

مبدأ الأساس الخامس في المنهج التعليميّ المقترح هنا هو الرؤية التي تعتبر اللغة جسراً بين البشر وبين الثقافات. ثمّة دافعيّة لتدريس اللغة العربيّة، لكن ليس هناك - للأسف الشديد - أيّ توافق بين هذا الدافعيّة وبين معرفة العربيّة فعليّاً بين اليهود في إسرائيل.⁷ لا يمكن لتدريس اللغة العربيّة في إسرائيل أن يتمّ بمعزل عن السياقات الاجتماعيّة، الثقافيّة، السياسيّة والتاريخيّة لدولة إسرائيل وللدول والمجتمعات الأخرى في الشرق الأوسط.⁸ عليه، في رأينا هناك أهميّة تربويّة وقيميّة عليا للقاءات بين الناطقين باللغتين. من شأن مثل هذه اللقاءات توسيع المعرفة باللغة وبالتقافة العربيّتين وتجسيد العلاقة التاريخيّة والاشتراكيّة (الإتيولوجيّة) بين العربيّة والعبريّة، والتي تجسّد، أيضاً، الرابطة عريضة القدم بين المجتمعين.

7. יהודה שנהב, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, נסים מזרחי ויונתן מנדל, ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל: דוח, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2015.
8. في هذا السياق، كتب بيير أور عن الوعي المتعدّد اللغات ودوره في حساسيّة الإنسان لطبيعة اللغة ودورها في الحياة الإنسانيّة. انظروا: "أير أور، "مدرّسات رب-لشونيت"، أيلנה شوهمي وميكل سونباوم (عورכות)، "دو" ح מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2018, עמ' 92-105.

الدافع الرئيسي لتدريس ودراسة العربية اليوم في الصفوف العليا، في إطار المنهج التعليمي الحالي، هو الرغبة في الانخراط في أجهزة الاستخبارات. حين يجري تأطير الموضوع التعليمي على هذا النحو، يصبح من الصعب تغيير التوجّه بشأن الهدف الذي يُبتغى تحقيقه من وراء تدريس العربية ودراستها، بشأن مدى أهميّة الموضوع، مكانة اللغة ومكانة الناطقين بها في المجتمع.⁹ ينبغي توسيع مدى الدوافع وراء دراسة العربية وتدريسها، وكذلك الطريقة المستخدمة في عرض الواقع على التلميذ اليهودي في إسرائيل. ندعو إلى اعتماد رؤية شاملة تأخذ في الحسبان دوافع مختلفة لتدريس العربية، ومنها أيضاً كونها جسراً للتواصل اليومي والبحث في شؤون الثقافة، المجتمع، الدين والتاريخ.

ينبغي أن تكون الدروس في موضوع العربية مختلفة، بصورة جوهريّة، عن الدروس في المواضيع التعليميّة الأخرى في جهاز التعليم في إسرائيل، لأنّه من الضروري أن يكون لها هدف تربويّ، قيميّ وثقافيّ هامّ- تبيد هذا الخوف، المؤسس على عدم معرفة اللغة- تكمن في دروس تعليم العربية فرصة لتقريب القلوب بين الناطقين باللغتين.

توصيات

1. يجب تدريس اللغة العربية ضمن السياق الإقليمي. مثلاً، تضمين المنهج التعليمي نظرة إلى الدراسات الشرق أوسطية. هناك مدارس إعدادية تقترح على تلاميذها اليوم فرع الاستشراق أو دروساً في موضوع الاستشراق بدلاً من دراسة العربية، وخصوصاً للتلاميذ الذين وجدوا صعوبة في دروس تعليم العربية. نعتقد أنّ على جميع التلاميذ الذين يدرسون العربية أن يتعرّفوا على السياقات التاريخية والاجتماعية للحيز الشرق أوسطي. إنّ تعريف التلميذ على مضامين عن التاريخ، الثقافة والمجتمع العربي من شأنها أن تفتح أمامه بوابة لمعرفة الآخر وتقليص الغرابة والخشية من اللغة العربية ومن الناطقين بها.

2. ينبغي عقد لقاءات مع تلاميذ العربية هي لغتهم الأم، كجزء لا يتجزأ من تدريس اللغة. وكما قال التلاميذ في الفصل الثاني من هذا التقرير، فإنّ اللقاءات لمرة واحدة تعود بالضرر على التلميذ ولا تساعده في التعرف والتعلم، لأنها تولد لدى التلاميذ المشاركين فيها شعوراً بالإحباط وعدم القدرة. بدلاً من ذلك، نوصي بإعداد سلسلة من اللقاءات الثابتة، الدورية، بين تلاميذ "مدارس شقيقة" (توأمة مدارس) يهودية وعربية تعود بالنفع والفائدة على التلاميذ من كلا الطرفين؛ على أن يتولى توجيه هذه اللقاءات أشخاص مهنيون- معلّمون أو موجهو مجموعات. يمكن أن يتخلل هذه اللقاءات محادثات ومناقشات، تعلم مشترك لموضوع معيّن (في الفنون، الثقافة أو الرياضة أو أيّ مجال

آخر) أو مشروع تطوعي مشترك، إضافة إلى نشاطات ذات علاقة بالمهارات اللغوية، بالطبع.

3. يجب الربط بين تدريس العربية في المدارس وبين سيرورة فطرية أوسع تشجع تدريس ودراسة العربية في المجتمع الإسرائيلي، مثل ضمان حضور اللغة العربية في الحيز العام، في المؤسسات العامة وفي المؤسسات التعليمية - التربوية، كما بدأت تفعل الجامعات في نطاقها منذ زمن إضافة إلى هذا، نعتقد أنه ينبغي تشجيع تدريس العربية ودراستها في المجتمع بأسره، مثلاً: بواسطة دورات للعربية تُنظم لجميع التلاميذ الجامعيين خلال فترة دراستهم الأكاديمية ودورات أخرى للعاملين في المؤسسات العامة (في المستشفيات، مثلاً).

خلاصة

يدعو هذا التقرير إلى إحداث تغيير جوهريّ في مجال تدريس اللغة العربيّة في المدارس العبريّة في إسرائيل. ينبغي لهذا التغيير أن يجري بموازاة تغيير مفاهيميّ متعدّد المنظومات. على الجهاز العامّ بأكمله التجنّد للإسهام في الجهد من أجل تغيير مكانة اللغة العربيّة وإعادة تعريف مدى أهميّة تدريسها ودراستها ومدى الحاجة إلى تدريسها ودراستها، وتشجيع وزارة التربية والتعليم على إعادة التفكير، مجدّداً، في مجال تدريس العربيّة، بما في ذلك شبكات التدريس، التوجّهات والرؤى التربويّة، الدوافع وراء تدريس العربيّة، استغلال الشبكات الاجتماعيّة والمدنيّة لتطوير اللغة، الأهداف المرجوّ تحقيقها من تدريس العربيّة، قدرات التلاميذ، تأهيل المعلمين، اللقاءات بين التلاميذ اليهود والعرب وغيرها. وإننا ندعو، هنا، إلى تغيير النظرة إلى اللغة العربيّة والتعامل معها. من وجهة النظر المهنيّة والبحثيّة التي عرضناها هنا، نبتغي اختراق القيود وتجاوز المحدوديّات التي ميّزت، حتّى الآن، التفكير التقليديّ في مجال تدريس العربيّة في إسرائيل في كلّ ما يتعلق بأهداف التعليم ونطاقه، طرائق التدريس، مؤهلات المعلمين وتأهيلهم. في اقتراحاتنا هنا، نستند إلى القناعة بأنّ اللغة يجب أن تشكّل أداة للاتّصال والتواصل بين الأشخاص والثقافات؛ بأنّ في وسع اللغة توطيد العلاقات، تعميق التفاهم والمعرفة بين مواطني الدولة اليهود والعرب وبينهم وبين جيرانهم، البعيدين والقريبين على حدّ سواء. نأمل في أن يسهم هذا التقرير في إحداث التغييرات الحيويّة المطلوبة في مجال تدريس اللغة العربيّة في المدارس العبريّة في إسرائيل وفي التحفيز على إعادة التفكير، التي يبدو أنّها حيويّة بدرجة حاسمة في هذا المجال، في هذا المكان وفي هذا الوقت.

