كتاب دراسات

2013

كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

العدد السادس

رئيس التحرير: د. يوسف تيسير جبارين

المحرر الضيف: بروفيسور محمد أمارة

كتاب دراسات، 2013
العدد السادس
كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

رئيس التحرير: د. يوسف تيسير جبارين
محرر ضيف: بروفيسور محمد أمارة

الهيئة الأكاديمية الاستشارية:
بروفيسور محمد أمارة، د. مهند مصطفى, بروفيسور خولة أبو بكر، د. خالد غنايم، د. هالة اسبنيولي، د. أيمن اغبارية، د. ماري توتري، د. رفيق حاج

تحرير لغوي: علي قادري
تصميم غرافي: وائل واكيم

كانون الأول / ديسمبر 2013
© جميع الحقوق محفوظة
ISBN 9789657495032

دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

الهيئة الإدارية: د. ماري توتري، حسام أبو بكر، د. خالد غنايم، د. هالة اسبنيولي، د. سامي محاجنة، د. أحمد مطلق حجازي، دالية الحلبي

ص. ب. 3190، الناصرة 16131
هاتف 04/6083333
فاكس 04/6083366
www.dirasat-aclp.org
dirasat.aclp@gmail.com

المحتويات

العربية: لغة في عين العاصفة	أ.د محمد أمارة	6
ملاحظات حول الوضع الراهن في الشرق الأوسط	نعوم تشومسكي	8

وثـــائـــق

ديباجة- اللغة العربية في إسرائيل: رؤيا وتحديات	أ.د محمد أمارة	17
أهداف التربية والتعليم لدى المجتمع العربي-الفلسطيني في إسرائيل	المجلس التربوي العربي	

مـداخـلات

مكانة اللغة العربية في إسرائيل	القاضي سليم جبران	26
العبرية بعد العربية	د. يونتان مندل	32

ملف العدد
العربية - لغة في عين العاصفة

الدخيل العبريّ في اللسان الفلسطينيّ: أسبابه وأبعاده	د. عبدالرحمن مرعي	40
اللغه العربية في خدمة مشروع التدريز- مراجعه نقدية لكتب تعليم الأدب العربي في المدارس الدرزية	د. يسري خيزران	55
الإشارات إلى السياسة، سياسة الهُوية والصراع في أعمال الكاتب علاء حليحل	د. أريئيل شيطريت	66
تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل	د. باسيليوس حنا بواردي	77
المدارس ثنائيّة اللّغة «يدًا بيد» نحو بناء مجتمعٍ مغاير	د. راوية جرجورة بربارة	89
بين لغة أمي العربية وشقيقتها العبرية: لغتان متكاملتان غير متخاصمتين	د. سيجال جورجي	98
المكان والمكانة ليسا محض الصّدفة – العبريّة والعربيّة في لافتات القرى العربيّة	د. عامر دهامشة	104
موقع اللغة العربية في وثائق التصورات المستقبلية	أ.د محمد أمارة	112

مقالات أخرى

السينما الفلسطينية: قراءة نقدية لفيلم «حكاية الجواهر الثلاث»	سناء أبو صالح	122
نشاطات ومشاركات أكاديمية 2012 \ 2013		137

العربية: لغة في عين العاصفة

أ.د محمد أمارة (المحرر الضيف لهذا العدد)
رئيس برنامج الماجستير في تدريس وتعلم اللغات في الكلية الأكاديمية بيت بيرل ومدير وحدة البحوث في «دراسات» – المركز العربي للحقوق والسياسات.

العربية لغة في عين العاصفة عنوان المؤتمر الذي عُقد في فان-لير القدس، 8-9 من شهر تشرين الثاني 2012 بالشراكة مع دراسات- المركز العربي للحقوق والساسيات. لم يكن من باب الصدفة اعتماد هذا العنوان، لأن العربية في إسرائيل حقيقة تواجة تحديات جسام- منها الداخلية ومنها الخارجية، كما ستبيّنه المداخلات والمقالات في هذا العدد من كتاب دراسات. فالتحديات الداخلية تتمحور في ازدواجية اللغة العربية، وعملية التحديث. بالمقابل فالتحديات الخارجية تأتي من الاحتكاك مع اللغات الأخرى، وخاصة اللغة العبرية، وتأثيرات العولمة التي دخلت إلى كل بيت عربي من أوسع الأبواب.

أخذ مركز دراسات على عاتقه دعم اللغة العربية وتعزيزها، إيمانا منا أن تعزيز العربية يعزّز من وجودنا في هذه البلاد. فصدر كتاب للبروفيسور محمد أمارة حول اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات (2010 بالاشتراك مع درا الهدى ودار الفكر)، حيث يقوم الكتاب بتحليل شمولي لمكانة اللغة العربية في البلاد وربطها بالسياقات المحلية، القطرية، العربية، والعالمية من عدة جوانب، أهمها اللغوية، الاجتماعية، الثقافية والسياسية. كذلك قام مركز دراسات (بالشراكة مع لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، والمجلس التربوي العربي) بنشر تصور للغة العربية مؤخرا، بغية وضع وثيقة رؤيوية تتصل بسياسات اللغة العربية وإدارتها (أنظر الديباجة في هذا العدد). هذا إلى جانب العديد من المشاريع المرتبطة باللغة التي يقوم مركز دراسات على تطويرها.

في هذا العدد من كتاب دراسات، هنالك مقالات لعرب وليهود في اللغة العربية. معظم المقالات الواردة هنا قدِّمت كأوراق في المؤتمر المذكور انفا. أولا، حسب معرفتنا، هذه أول مرة يُعقد مؤتمر في مؤسسة يهودية، فان-لير، وتكون جميع المحاضرات والمداخلات في اللغة العربية مع ترجمة فورية إلى اللغة العبرية. هذه ليست مسألة عادية وإنما لها اسقاطات على حضور اللغة العربية في الحيز العام

وأهميتها ليس فقط أدائيا، وإنما أيضا على المستوى الرمزي. ثانيا، هنالك مـــن المحاضرين اليهود، مثل البروفيسور يهودا شـــنهاف، والذي ألقى محاضرة ولأول مرة في حياته في اللغة العربية. أهمية مثل هذا الحدث، ربط يهود من أصل شرقي بثقافتهم العربية التي أصابها الوهن في إســـرائيل وأصبحت هامشية. ثالثا، مشاركة عدد من المحاضرين اليهود في الكتابة باللغـــة العربية لهـــذا العدد من دراســـات. كل هذه الاسباب تجعل من هذا العدد مميزا.

رغم التحديات الجسام التي تواجه اللغة العربية إلا أن الأكاديميين العـــرب والمجتمع المدني يقوم بخطوات متواضعة وحثيثة لأن تأخذ اللغة العربية المكانة التي تليق بها بين أبنائها وفي الحيز العام لتكون شريكة حقيقية مع اللغة العبرية.

إشارة هامة في هذا العدد، هي المقالة التي خص بها البروفيسور نوعم تشومســـكي هذا العدد من كتاب دراســـات. أهميتها تكمن بأن تشومسكي من أهم مَن ســـاهموا في النصف الثاني من القرن العشرين بعلم اللغـــة، وطالب بشـــدة بحقوق الأقليـــات، ومن أهم الشـــخصيات الأكاديمية اليهودية المناصرة للقضية الفلسطينية. ربط مثل هذه الشخصية بلقاء هذا العدد من دراسات، وعقد مؤتمر باللغة العربية في فان-لير، وتمحور هـــذا العدد من كتاب دراســـات حول اللغة العربية، بمشاركة عدد من الباحثين اليهود، نأمل من خلال تضافر مثل هذه الجهود أن نعيد المكانة التي تليق باللغة العربية في ســـياقنا المحلي، كأحدى أهم اللغات في العالم.

ملاحظات حول الوضع الراهن في الشرق الأوسط*

نعوم تشومسكي
أستاذ لسانيات ومفكر تقدمي.

في الثالث عشر من شهر تمّوز، وجّه الرئيس السابق لجهاز المخابرات العامّة (شين بيت)، يوفال ديسكين، تحذيرًا شديد اللهجة إلى الحكومة الإسرائيليّة مُفادُها أنّ عليها التوصّل إلى نوع من التسوية التي تتضمّن حلّ الدولتين، وإذا لم تقم بذلك فسيتحقق «انتقال للمحصّلة شبه الحتميّة للواقع الوحيد المتبقّي، أي دولة من البحر إلى النهر». المحصّلة القريبة الحتميّة «دولة واحدة لشعبين»، ستفرض «تهديدًا وجوديًّا يتمثّل في محو هُويّة إسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة»، وذلك من خلال أغلبيّة عربيّة فلسطينيّة. وعلى خلفيةٍ مشابِهةٍ كتب الخبيران البارزان في شؤون الشرق الأوسط، كلايف جونز وبيفرلي ميلتون- إدواردز، في العدد الأخير من المجلّة البريطانيّة الرائدة في الشؤون الدوليّة: «إذا رغبت إسرائيل في أن تبقى يهوديّة وديمقراطيّة، فعليها أن تتبنّى حلّ الدولتين».

من السهولة بمكان اقتباس المزيد من الأمثلة، لكنّ الأمر ليس ضروريًّا البتّة، لأنّه ثمّة فرضيّة شبه عالميّة بوجود خيارين بالنسبة للمنطقة التي تقع غربيّ نهر الأردن: دولتين- واحدة فلسطينيّة والأخرى يهوديّة- ديمقراطيّة، أو دولة واحدة «من البحر إلى النهر». العديد من المعلّقين الإسرائيليّين يعبّرون عن القلق حيال «المشكلة الديموغرافيّة»: أعداد الفلسطينيّين في الدولة اليهوديّة تفوق الحدّ المقبول. الكثير من الفلسطينيّين ومناصريهم يؤيّدون «حلّ الدولة الواحدة»، ويتوقّعون شنّ نضال ضدّ الأبارتهايد، ومن أجل الحقوق المدنيّة، وهو ما سيُفضي إلى بناء نظام ديمقراطيّ عَلمانيَ. يطرح محلّلون آخرون هذه الخيارات باستمرار من خلال استخدام مفردات مشابهة.

يحظى هذا النّوع من التحليل بإجماع شبه مطلق، لكنّ عيوبه كثيرة. ثمّة خيار ثالث، وتحديدًا ذاك الذي

* خاص بكتاب دراسات، العدد السادس، 2013.
ترجم النص من الانجليزية: جلال حسن - تواصل للترجمة والتعريب.

تسعى إليه إســـرائيل بدعمٍ من الولايات المتّحدة. هذا الخيار الثالث يشـــكّل البديل الواقعيّ الوحيد لتسوية الدولتين التي تحظى بإجماع دوليّ ساحق.

أعتقد أنّ المنطق يستوجب التفكير مليًّا في حلّ الدولة الديمقراطيّة العَلمانيّة ثنائيّة القوميّة المستقبليّة على أرض فلســـطين التاريخيّة- من البحـــر إلى النهر. وبغضّ النظر عن أهمّيّـــة وقيمة هذا الحلّ، فقد قمت بدعمه ومناصرته لسبعين ســـنة خلت. لكنّني أشدّد: قمت بمناصَرتـــه. المناصَرة، بخلاف مجرّد الاقتراح، تتطلّب رسم مســـار من هنا إلى هناك. تغيّرت أشكال المناصَرة الحقيقية مع تغيّر الظروف. فمنذ منتصف الســـبعينيّات، عندمـــا أصبحت الحقـــوق القوميّة الفلســـطينيّة مســـألة بارزة، تَمَثَّلَ الشـــكل الوحيد للمناصرة في منهج المراحل، وكانت تسوية الدولتين أوّلَ هـــذه المراحل. لم يُعرض أيّ مســـلك آخر كان سيحظى ولو بقليل من النجاح. عرض تسوية ثنائيّة القوميّـــة («الدولـــة الواحـــدة») دون الانتقال إلى المناصَرة الفعليّة يوفّر الدعـــم للخيار الثالث، الذي أصبح الآن واقعيًّا.

الخيار الثالث الذي يتشكل أمام ناظرينا، ليس خافيًا البتّة. إســـرائيل تقـــوم على نحوٍ منهجيّ بتوســـيع مخطّطات جرى رســـمها والمبـــادرة إليها بعد فترة وجيزة من حـــرب العام 1967، وجَرَتْ مَأْسَسَـــتُها واستكمالها أكثر بعد مرور عشـــر سنوات على تلك الحرب عندما صعد الليكود بقيادة مناحيم بيغين إلى دفّة الحكم.

تمثّلت الخطوة الأولى في خلق ما يطلِق عليها يوناتان ماندل اســـم «المدينة الجديدة المُربِكـــة»، ألا وهي «القدس»، وتوســـيعها على نطاق يفوق بكثير حدود القـــدس التاريخيّة، وضمّ العشـــرات مـــن القرى الفلسطينيّة والأراضي المحيطة إليها، وتحويلها إلى مدينة يهوديّة، وإلى عاصمة دولة إســـرائيل. كلّ ذلك من خلال الانتهاك المباشـــر لقـــرارات مجلس الأمن الواضحة والصريحة. ثمّة ممرّ يقع في شرقيّ القدس الكبرى الجديدة ويربطهـــا بمدينة «معاليه أدوميم» التي أقيمت في سبعينيّات القرن الماضي، لكن بناءها الفعليّ جرى بعد اتّفاقات أوســـلو في العام 1993، وضَمّت أراضيَ تصل افتراضيًّـــا حتّى أريحا، وعليه فهي تقوم ببتـــر وتقطيع أوصال الضفّـــة الغربيّة بصورة جدّ بالغـــة. الممرّات الشـــماليّة التي تربط القدس بمدينتَي المستوطِنين أريئيل وكدوميم تقوم بمزيد من تقطيع الأوصال للمساحات التي تبقّت تحت درجة معيّنة من السيطرة الفلسطينيّة.

في هذا الأثناء، تقوم إسرائيل بقضم المناطق التي تقع على الجانب «الإســـرائيليّ» من «جـــدار العزل» غير الشـــرعيّ. هذا الجدار ما هو في الواقع إلاّ جدار لضمّ الأراضي الصالحة للزراعة، ومصادر المياه والعديد من القرى، وهـــو يقوم كذلك بخنـــق مدينة قلنديا، ويعزل القرويّين الفلسطينيّين عن أراضيهم. أمّا في ما تُطْلِق عليها إســـرائيل «منطقـــة التماسّ» («إزور هَتيفر») بين الجدار والحدود (وتعادل مســـاحتها ما يقـــارب 10% من مجْمل أراضي الضفّـــة الغربيّة)، فالدخول مسموح به للجميع باستثناء الفلسطينيّين، ويَجِد مَن يَقْطن في تلك المنطقة نفســـه مرغَمًا على الخوض في إجـــراءات بيروقراطيّة معقّدة جدًّا بغية الحصول على تصريح دخول مؤقّت، ويواجه مَن يريد الخروج من المنطقة -للحصول على العلاجات الطبّيّة، على سبيل المثال- يواجه الصعوبات ذاتها. الانتهاكات والتشويشات القاسية لروتين حياة الفلسطينيّين هي النتيجة الطبيعيّة لكلّ هذه الممارســـات، حيث تُظهِر بيانات الأمم المتحدة تراجعًا بنســـبة تفوق 80% في أعداد المزارعين الذين يفلحـــون أراضيهم بانتظام،

وتراجعًا بنحو 60% في محاصيل أشـــجار الزيتون، وهذه الأمثلة هي غيض من فيض النواتج المؤذية التي تولّدت من بناء جدار العزل. شكّل الأمن الذريعة التي وُظّفـــت لبنـــاء الجـــدار؛ والمقصود هنـــا هو أمن المســـتوطنين اليهود غير الشرعيّين؛ 80% من جدار العزل يتعرّج عبر الضفّة الغربيّة المحتلّة.

تقوم إســـرائيل كذلك بالاســـتيلاء على غور الأردنّ، وبالتالي فهي تطوّق وتحبس ما تبقّى من الكانتونات الفلســـطينيّة. ثمّة مشـــاريع ضخمة في مجال البنْية التحتيّـــة والطـــرق الالتفافيّة تربط المســـتوطنين بالمراكز المدينيّة الإسرائيليّة، وهذا الأمر يمكّنهم من التنقّل بدون رؤية أيّ فلسطينيّ. وتبعًا للموديل النيو-كولونياليّ التقليديّ، فقد أُبْقِيَ مركز عصريّ للنخب الفلســـطينيّة في رام الله، بينما تعيش البقيّة -غالبًا- في حالة من الضعف والهوان.

وفي سبيل اســـتكمال فصل القدس الكبرى عن سائر الكانتونات الفلســـطينيّة، تحاول إسرائيل الاستيلاء على المنطقة E1(وهي منطقة تبلغ مساحتها نحو 12 كيلومتـــرًا مربّعًا، وتربط بين القدس ومســـتوطنة معاليه أدوميم، ويُطْلِق عليها الإســـرائيليّون الاســـم «مِفاســـيريت أدوميم»)، لكن واشـــنطن أفشلت هذا المســـعى حتّى الآن، فتوجّهت إسرائيل إلى استخدام الحيل والألاعيب نحو بناء نقطة للشرطة في المكان. أوباما هو الرئيس الأمريكيّ الأوّل الذي لم يضع أيًّا من القيود على الإجراءات الإسرائيليّة في الضفّة الغربيّة، وســـننتظر لنرى ما إذا كان سيســـمح للإسرائيليّين بالسيطرة على المنطقة E1، وربّما سيسمح لهم بذلك من خلال التعبير عن اســـتيائه من هذا الإجراء ومن خلال غمزة عين توضّح أنّه ليس مســـتاءً في حقيقة الأمر.

عمليّات إبعاد الفلسطينيّين تسير على قدم وساق، على نحوٍ ثابت واعتيـــاديّ. في غور الأردن وحده، تراجع عدد السكّان الفلســـطينيّين من 300,000 نسمة في العـــام 1967 إلـــى 60,000 في يومنـــا هذا. هذه الممارسات تطبَّق في مختلف أرجاء الضفّة الغربيّة. وتبعًا لسياســـة «دونم إثر دونم» المنتهَجة منذ بداية القرن العشرين، كلّ خطوة تُتَّخذ على مستوى محدود النطاق، بغية عدم لفت أنظار المجتمع الدوليّ، لكنّها جميعًا تحمل بعدًا تراكميًّا، ونيّة واضحة.

لا تقف الأمور عند هذا الحدّ، فمنذ أن تضمّنت اتّفاقات أوسلو بندًا يشـــير إلى أنّ الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة هما وحدة جغرافيّة غير قابلة للتجزئة، يعمل الثنائيّ إسرائيل والولايات المتّحدة الأمريكية على الفصل بين المنطقتيـــن. إحدى النتائج المهمّـــة لهذا الفصل هي ضمان عدم توافر تواصل مـــع العالم الخارجيّ لأيّ كيان فلسطينيّ محدود.

المجموعات الســـكّانيّة الفلســـطينيّة التي تقطن في المناطق التي تســـتولي عليها إسرائيل ضئيلة الحجم ومبعثـــرة، ويجري تقليصها أكثـــر فأكثر من خلال عمليّات الإبعاد المنتظمة. محصّلة كلّ هذه الإجراءات ستكون على شاكلة دولة إسرائيليّة كبرى ذات أغلبيّة يهوديّة ســـاحقة. تحت مظلّة الخيار الثالث لن تكون هنالك «مشكلة ديموغرافيّة»، ولا حقوق مواطن، ولا نضال ضدّ الأبارتهايد، ولن يكون هناك أكثر ممّا هو قائـــم الآن داخل الحدود الإســـرائيليّة المعترَف بها، حيث تُرنَّم تعويـــذة «يهوديّة وديمقراطيّة» على نحوٍ منتظـــم لصالح مَن يختـــارون -متغافلين- تصديق التناقض المتأصّل، الذي هو أبعد بكثير من أن يكون مجرّد مسألة رمزيّة.

باستثناء ما يتعلّق بالمراحل، إنّ خيار الدولة الواحدة ليس سوى وهم وسراب. لا يتوافر لهذا الخَيار أيّ دعم دوليّ، وما من سبب يدعو إسرائيل وراعيتها الأمريكيّة

لقبوله، فهما تحملان في جعبتهما حلاً أفضل بكثير، وهو الذي تخوضان الآن في مرحلة تطبيقه؛ ومن خلال الإفلات من العقوبة، بفضل القوّة الأمريكيّة.

تدعو الولايات المتّحدة وإسرائيل إلى إجراء مفاوضات بدون شروط مسبقة. المحلّلون في هذين البلدين وفي أماكن أخرى في الغرب يدّعون أنّ الفلسطينيّين هم الذين يضعون شروطًا مسبقة تعرقل «عمليّة السلام». في واقع الأمر، تصرّ الولايات المتّحدة- إسرائيل على عدد من الشروط المسبقة المصيريّة. أوّل هذه الشروط هو أن تُعْقَد هذه المفاوضات برعاية الولايات المتّحدة الأمريكيّة التي لا تشكّل طرفًا حياديًّا بل هي شريك في الصراع. مَثَلُ ذلك كمَثَلِ أن تقوم إيران بالتوسّط لمعالجة الصراع السنّيّ- الشيعيّ في العراق. توضع المفاوضات التي تتحلّى بالمصداقيّة في يد دول حياديّة تتمتّع بدرجة من الاحترام الدوليّ. الشرط المسبق الثاني هو وجوب السماح بمواصلة عمليّات الاستيطان غير الشرعيّ، على المنوال الذي تواصلت فيه دون توقّف خلال مدّة العشرين عامًا من اتّفاقيّة أوسلو؛ مع مراعاة شروط الاتّفاقيّة.

محاولات المضيّ قُدُمًا بإجماع دوليّ حول تسوية الدولتين تواجَه باستنكار من قِبَل الولايات المتّحدة الأمريكيّة وإسرائيل باعتبارها تُضّر بـ«عمليّة السلام» على النحو الذي تدار فيه هذه العمليّة من قِبَل واشنطن، والتي تقوم في هذا الأثناء بمنح الدعم الكامل للخيار الثالث الواقعيّ.

في سنوات الاحتلال الأولى، انضمّت الولايات المتّحدة إلى العالم في اعتبار أنّ المستوطنات لا تتحلّى بالشرعية- كما أُقِرّ من قِبَل مجلس الأمن الدوليّ ومحكمة العدل الدوليّة. منذ حقبة ريغان، جرى تخفيض مكانة المستوطنات وتحوّلت إلى «عائق أمام إحلال السلام»، وقام أوباما بمزيد من الإضعاف لهذه المكانة وأعلن أنّ المستوطنات «لا تساعد في إحلال السلام»، مُلحِقا ذلك ببعض العتب الذي يمكن تجاهله بسهولة. نهْج أوباما الرافض لفتَ بعض الانتباه في شباط عام 2011، عندما استخدم الفيتو ضدّ قرار مجلس الأمن الداعم للسياسة الرسميّة الأمريكيّة الداعية إلى إيقاف عمليّات توسيع المستوطنات.

ما دامت هذه الشروط المسبقة سارية المفعول، من المرجّح أن تبقى الدبلوماسيّة تراوح في مكانها. وعلى الرغم من بعض الاستثناءات النادرة والقصيرة، تتواصل هذه المراوحة في المكان منذ شهر كانون الأوّل عام 1976، عندما استخدمت الولايات المتّحدة الفيتو ضدّ مشروع قرار قدّمته مصر والأردنّ وسوريّا إلى مجلس الأمن، دعا إلى تبنّي حلّ الدولتين على أساس حدود الخطّ الأخضر المعترَف بها دوليًّا، مع ضمانات لجميع الدول بأن تعيش داخل حدود آمنة ومعترف بها. هذا هو الإجماع الدوليّ من حيث الجوهر مع حالَتيْ الاستثناء المعهودتين. جرى تعديل هذا الإجماع وأصبح يشمل «تعديلات متبادلة وطفيفة» على الخطّ الأخضر، في استعارة للصياغة التي تبنّتها الولايات المتّحدة الأمريكيّة قبل أن تقوم هذه الأخيرة بتبنّي منهجٍ مغايِر لذاك الذي تتبنّاه سائر دول العالم.

تستطيع أوروبا القيام بدَوْر في تعزيز الآمال بتسوية دبلوماسيّة سلميّة لو توافرت لديها إرادة في اتّباع مسار مستقلّ. القرار الأوروبيّ الأخير بإقصاء المستوطنات اليهوديّة في الضفّة الغربيّة من الصفقات التجاريّة مع إسرائيل يشكّل خطوة في هذا الاتّجاه. السياسة الأمريكيّة هي كذلك ليست محفورة على الصخر، على الرغم من أنّها تضرب جذورًا إستراتيجيّة واقتصاديّة وثقافيّة غائرة في العمق. في غياب مثل هذه التغييرات، كلّ الأسباب تدفع وتدعو

للتوقّع أنّ الصورة من النهر إلى البحر ستتطابق مع الخيار الثالث. حقوق الفلسطينيّين وطموحاتهم ستوضع على الرفّ -مؤقّتًا على الأقلّ.

إذا لم يجرِ حلّ الصراع، فستبقى التسوية السلميّة على مستوى المنطقة بعيدة المنال. سيحمل هذا الفشل إسقاطات بعيدة المدى، لا سيّما بالنسبة لما يطلِق عليه الإعلامُ الأمريكيّ «التهديد الأكبر على السّلم العالميّ»، الذي يقوم بترديد تصريحات الرئيس أوباما والغالبيّة العظمى في صفوف الطبقة السياسيّة، أي برنامج إيران النوويّ. هذه الإسقاطات تصبح جليّة إذا أخذنا بعين الاعتبار السبلَ الأكثر وضوحًا للتعامل مع هذا التهديد المزعوم، ومصيرها. من المفيد أوّلاً أن نراجع جملةً من الأسئلة الاستباقيّة: من يعتبر أنّ هذا التهديد يحمل أهمّيّة كونيّة؟ وما هو التهديد الفعليّ والملموس؟

الإجابة عن هذين السؤالين بسيطة ومباشرة. هذا التهديد يشكّل هوسًا غربيًّا بامتياز: إنّها الولايات المتّحدة وحلفاؤها. دول عدم الانحياز (أي غالبيّة دول العالم) دعمت بقوّةٍ حقَّ إيران – بوصفها إحدى الدول التي وقّعت على معاهدة الحدّ من الانتشار- في تخصيب اليورانيوم. العالم العربيّ غير شغوف بإيران بعامّة، لكنّها لا تشكّل بنظره تهديدًا عليه. في واقع الأمر -وعلى نحوٍ ما تُظهر استطلاعات الرأي مرّة تلو الأخرى- غالبيّة سكّان الولايات المتّحدة وإسرائيل -دون سواهم- يتعاملون مع إيران على أنّها تشكّل مصدر تهديد.

في الخطاب الغربيّ، يسود ادّعاء ملخَّصُهُ أنّ العرب يدعمون موقف الولايات المتّحدة تجاه إيران، لكن المرجعيّة في هذا الأمر هي طبقة الحكّام الطغاة، لا عموم السكّان الذين يُنظَر إليهم في العقيدة الديمقراطيّة السائدة باعتبارهم مجرّد إزعاج غير ذي أهمّيّة. معيار آخر هو الإحالة إلى «المواجهة بين المجتمع الدوليّ وإيران» كما يُطرح في الأدبيات العلمية الحالية. عبارة «المجتمع الدوليّ» في هذا السياق تشير إلى الولايات المتحدة وكلّ من يصادف السير معها؛ وهؤلاء في الحالة الماثلة أمامنا زمرة قليلة من المجتمع الدولي، لكنّهم أكثر من ذلك بكثير إذا ما أصبحت المواقف السياسية تُزان بميزان القوّة.

ما هو إذًا هذا التهديد الملموس؟ المخابرات الأمريكيّة والبنتاغون يقدّمان الإجابة عن هذا السؤال في الاستعراضات الاعتياديّة والدوريّة التي يقدّمانها حول الأمن العالميّ. يَخلُص الطرفان إلى استنتاج مُفادهُ أنّ إيران لا تشكّل تهديدًا عسكريًّا. نفقاتها العسكريّة متدنّية حتّى بالمعايير السائدة في المنطقة، وهي لا تتحلّى إلاّ بقدرة محدودة في نشر القوّات. عقيدة إيران الإستراتيجيّة تحمل طابعًا دفاعيًّا، وجرى تصميمها بغية صدّ الهجمات. تقارير وكالات الاستخبارات تشير إلى عدم وجود أدلّة بأنّ إيران تقوم بتطوير السلاح النوويّ، وإذا كانت تقوم بذلك فلا يشكّل ذلك سوى جزء من عقيدتها الدفاعيّة.

من الصعب التفكير بدولةٍ في العالم تحتاج إلى الدفاع عن نفسها أكثر من إيران. لقد عانت هذه الدولة من المضايقات الغربيّة بدون توقّف منذ أن جرى إسقاط نظامها البرلمانيّ خلال انقلاب عسكريّ أمريكيّ- بريطانيّ في العام 1952، بداية من قِبَل نظام الشاه الوحشيّ والقاسي، ولاحقًا من خلال الهجمات الدمويّة التي شنّها صدّام حسين بدعم من الغرب. التدخّل الأمريكيّ هو الذي حثّ إيران على الخضوع؛ وبعد ذلك بفترة وجيزة قام الرئيس جورج بوش الأوّل بدعوة مهندسي الذرّة العراقيّين إلى الولايات المتّحدة للتدرّب على إنتاج الأسلحة المتطوّرة، ممّا شكّل تهديدًا استثنائيًّا على إيران. سرعان ما تحوّل العراق إلى

عـــدوّ، لكن إيران خضعت في هـــذه الأثناء لعقوبات قاســـية، شـــهدت منذئذ تصعيدًا متواصلاً بمبادرة الولايات المتّحدة الأمريكيّـــة وصولاً إلى أيّامنا هذه. إيـــران تتعرّض على نحـــوٍ ثابت لتهديـــد بالهجوم العســـكريّ من قِبَـــل الولايات المتّحـــدة الأمريكيّة وإسرائيل، من خلال انتهاك ميثاق الأمم المتّحدة -إن كان ثمّة مَن يكترث أصلاً لهذا الانتهاك.

على الرغم من ذلك، إنّ الولايات المتّحدة- إســـرائيل تَعتبران سياســـة الرّدع الإيرانيّ تهديدًا لا يُطاق. هذا الموقف مفهـــوم، إذا أنّ الردع الإيرانيّ يحدّ من قدرة الطرفين على الهيمنة علـــى المنطقة، وبالقوّة إذا ما ارتأتا ذلـــك، وهو ما فعلتاه أحيانًـــا. هذا هو جوهر التهديد الإيراني الملموس.

لا يكاد أحد يشكّك في أنّ نظام الملالي يشكل تهديدًا على شـــعبه، لكن من دواعي الأسف أنّه ليس النظام الوحيد الذي يقمع شـــعبه في العالم. على الرغم من ذلك، إنّ الاعتقـــاد بأنّ القمع الداخليّ في إيران هو ما يقضّ مضاجع القوى العظمى يشكّل أكثر من مجرّد موقف ساذج.

بصرف النظر عن موقف المرء من هذا التهديد، أما من ســـبيل للحدّ منه؟ ثمّة في واقع الأمر عدد من السبل. أحد أكثرها معقوليّةً هو التحرّك في اتّجاه خلق منطقة معزولة من السلاح النوويّ، على نحوٍ ما طرَحته بقوّةٍ حركةُ دول عدم الانحياز، ولا ســـيّما الدول العربيّة، وفي واقع الأمر كمـــا طرحته غالبيّـــة دول العالم. الولايات المتّحدة وحلفاؤها تدعم نزع السلاح النوويّ لفظيًّا، لكن تعاونها في هذا المضمار شـــبه معدوم. كان من المفترض أن يُعقد فـــي فنلندا مؤتمر دوليّ تحت مظلّة معاهدة الحدّ من انتشار الأسلحة النوويّة، ابتغاءَ المضيّ قُدُمًا بهذه المخطَّطات. رفضت إسرائيل المشـــاركة في المؤتمر، لكنِ الكثيرون تفاجئوا من إعلان إيران أنّها ســـتَحْضر المؤتمر دون شـــروط مسبقة. عندئذ أعلنت الولايات المتّحدة الأمريكيّة عن إلغاء المؤتمر من خلال تكرار الادّعاءات الإســـرائيليّة أنّ مؤتمرًا كهذا سابق لأوانه قبل تأسيس [منظومة] أمن إقليميّ. دعت الدول العربيّة وروســـيا والبرلمان الأوروبيّ إلى تجديد فوريّ للمبـــادرة، لكنِ الجميع يعلمـــون أنّ ما يمكن فعله بـــدون الولايات المتّحدة الأمريكيّة قليل جدًّا.

التفاصيل ضبابيّة. لا يمكن الحصول إلاّ على قليل من الأدلّة الوثائقيّة، وجميعها مرّت دون تحقُّق وتحقيق. تحديدًا، لـــم تقم الصحافـــة الأمريكيّـــة بالتحقّق والاستفســـار، بل إنّها نشرت كلمة واحدة فقط حول المجهود الأكثر منطقيّةً وعمليّة لتناول ما أفيد حوله بأنّه «التهديد الأكثر خطورة على السلْم العالميّ».

إلـــى ذلك، من الواضح -إلى حدّ ما- أنّ الدول العربيّة وغيرها تنادي للقيام بخطوات لإزالة أســـلحة الدمار الشـــامل على نحوٍ فوريّ كخطوة في اتّجاه تحقيق الأمن الإقليميّ. في المقابل، تقوم إسرائيل والولايات المتّحدة بقلـــب الترتيب وتطالبـــان بتحقيق الأمن الإقليميّ (أيْ أمن إســـرائيل) كشـــرط مسبق لإبادة أسلحة من هذا القبيل. في الخلفيّة المتّصلة، ثمّة إدراك أنّه لا أحد في المنطقة يملك منظومة نوويّة متطوّرة سوى إسرائيل، وهي الوحيدة التي ترفض الانضمام إلـــى معاهدة الحدّ من انتشـــار الأســـلحة النوويّة، بالإضافة إلى الهند وباكستان اللتين تستفيدان أيضًا من الدعم الأمريكيّ لترسانتهما النوويّة.

إذًا الرابط بين الصراع الإســـرائيليّ- الفلســـطينيّ والخطر الإيرانيّ المزعوم واضـــح وجليّ. ما دامت الولايات المتّحدة الأمريكيّة وإسرائيل مصمّمتين على موقفهما الرافض، وما دامتا تصدّان الإجماع الدوليّ حول حلّ الدولتين، لن تتوافـــر أيّ ترتيبات لتحقيق

الأمن الإقليميّ، وبالتالي لن تُتَّخَذ أيّة خطوات لتأسيس منطقة خالية من السـلاح النوويّ، وتخفيف -وربّما إنهاء- ما تزعم الولايات المتّحدة الأمريكيّة وإسرائيل أنّه التهديد الأكثر خطورة على السـلام، وعلى الأقلّ القيام بذلك بالطريقة الأوضح والأكثر تأثيرًا.

من الجدير ذكْره أنّ الولايات المتّحدة -بالإضافة إلى بريطانيا- تتحمّل مسؤوليّة تسخير كامل جهودها من أجل بناء شرق أوسط خالٍ من الأسلحة النوويّة. عندما حاول الطرفان المعتديان توفير غطاء شـرعيّ هزيل لغزو العراق، استنجدا بقرار مجلس الأمن الدوليّ ذي الرقـم 687 من العام 1991 الـذي ادّعى أنّ صدّام حسين قام بانتهاك مطلب إيقاف برامجه النوويّة. هذا القرار ضمّ فقرة أخـرى تنادي باتّخاذ «خطوات في سبيل تحويل الشرق الأوسـط إلى منطقة خالية من أسلحة الدمار الشـامل»... وتُرْغَم الولايات المتّحدة وبريطانيا -أكثر من سِـواهما- على الإمساك بزمام المبادرة على نحوٍ جِدّيّ.

بطبيعة الحال، إنّ الملاحظات التي أوردتُ هنا تلامس السطح ليس إلاّ، وتُغفل الكثير من القضايا الساخنة، بما في ذلك المنحنى المرعب لسـوريا نحو الانتحار، والتطوّرات التي تنذر بالسوء في مصر، والتي تحمل فـي طيّاتها تأثيرات إقليميّة أكيـدة، وقضايا أخرى كثيرة. هكذا تبدو بعض القضايا الجوهريّة -بالنسبة لي على الأقلّ.

وثـــائـــق

ديباجة- اللغة العربية في إسرائيل: رؤيا وتحديات *

أ.د محمد أمارة

رئيس برنامج الماجســـتير في تدريس وتعلم اللغات في الكليـــة الأكاديمية بيت بيرل ومدير وحدة البحوث في «دراسات» – المركز العربي للحقوق والسياسات.

بنـاءً على مـا أنتجـه مجتمعنا من أفـكار وطروحات فكريـة تتعلّـق باللغـة والهويـة والحقـوق الثقافية، وانطلاقًـا ممـا أوحـت بـه، وتأسيسـا علـى وثائـق رؤيويـة جماعية سـابقة بوصفها نصوصا مؤسّسـةً ناظمـةً، رأينـا أن نخطـو في مسـار الاهتمـام بلغتنا خطـوة أخـرى لنضـع وثيقـة رؤيويـة تتصـل بسياسـات اللغة العربيـة وإدارتها. وقـد انطلقنا في ذلـك مـن الفرضيـة العلميـة الاجتماعيـة القائلـة بالمفهـوم الواسـع للّغـة التـي تشـكّل فـي منتهاها هويّـة الجماعة الناطقة بهـا بكل أبعادهـا، بتاريخها وذاكرتهـا وثقافتهـا ومعاييرهـا وتطلعاتهـا ومنظومـة القيـم الخاصـة بهـا. وهـي ذلـك الحيـز الـذي تحقّـق فيـه الجماعـة ذاتهـا يوميـا وتمارس في رحابه وجودُها.

اللغة العربية بالنسـبة لنا، نحن العرب الفلسـطينيين فـي إسـرائيل، هي لغـة أمّ حاملـة لثقافتنـا وهويتنا وانتمائنـا، وهي فضاؤنـا العربي بمكوناتـه القومية والثقافيـة والدينيـة علـى مـا فيـه من تعـدد يمنحنا خصوصيتنـا ويمدّنا بطاقة وحيوية وسـط شـروط وجوديـة معيقـة نشـأت غـداة النكبـة وتتمثّـل في غربة فـي الوطن والحيـز اللغوي وانحسـار مكانتنا ومكانة لغتنا فيه.

كنّـا نتمنّـى أن تضطلـع لغتنـا العربيـة بوظيفتهـا الأوسـع كما أشـير إليه، إلا أننا علـى إدراك تام للبيئة اللغوية-الاجتماعية-السياسـية التي نعيش وسـطها، والمنافسـة المفروضـة علـى اللغـة العربيـة فـي البـلاد مـن اللغـة العبريـة بوصفهـا لغـة الحـراك العـام فـي الدولـة والتواصـل اليومـي، ومـن الإنجليزيـة كلغـة الاقتصاد والتكنولوجيـا والعولمة. ومـع هـذا، فإنّنا نريـد لأنفسـنا والأجيال مـن بعدِنا شـروطا تُتيـح تطويـر علاقـة حميمـة بلغتنـا مـن خـلال تمكينهـا مـن القيام بـكل وظائفهـا، وجعلها

* ديباجة الرؤيا التـــي وضعها مركز دراســـات، المركز العربي للحقوق والسياســـات، لجنـــة متابعة قضايـــا التعليم العربي والمجلس التربوي العربي، 2013.

حيـزا للحـراك نعيـش وننتـج بـه ذواتنـا كأفـراد وجماعـة. وهـو موقـف مبدئـي مـن لغـة أم نريـد الانطـلاق منهـا وبهـا إلـى تعدديـة لغوية تُتيـح لنا الاتصـال مـع سـياقنا ومـا فيه مـن ثقافـات ولغات من خلال الانفتاح على الاختلاف والتعدّد اللغوي.

ليـس خافيـا علينـا أن أسـبابا تاريخيـة لغويـة وسياسـية وسـيكلوجية حالـت دون نهـوض اللغـة العربيـة هنـا بالوظائـف المرجـوّة منهـا كحاملـة لهويـة وثقافـة أقليـة وطـن أصلانيـة ألّفتْ نفسـها فـي معركـة بقـاء علـى مسـتويات عـدة، وكحيّـز حداثـي حيـوي قـادر علـى النمـاء واحتـواء حركة الحيـاة والعلـوم والمعـارف الجديدة. فقـد اعتمدت دولـة إسـرائيل سياسـات لغويـة قضـت وضوحـا بتفضيـل اللغـة العبريـة ومنحهـا الريـادة، بـل الحصريـة، فـي تصميـم الحيـز العـام علمـا بكـون العربيـة لغـةً رسـميةً وفـق القانـون الاسـرائيلي المـوروث عـن مرحلـة الانتـداب البريطانـي. عمدت الدولـة ومؤسسـاتها منهجيـا إلـى إقصـاء اللغـة العربيـة وخفـض شـأنها كجزء من ترسـيخ أسـس الدولـة اليهوديـة واسـتحواذ اللغـة العبريـة علـى الحيـز المكانـي والاجتماعـي والسياسـي. مـن هنا، فـإن اشـتغالنا بلغتنـا وإدارتهـا هـو اشـتغال بالوجـودي فـي سـياق يتّسـم بهيمنة العبريـة كلغة السياسـة والحـراك، وبمنافسـة الإنجليزيـة كلغـة التواصل عالميا.

لقـد خبرنـا كجماعـة قوميـة أصلانيـة بالتجربـة والمعرفـة أهميـة اللغـة بالنسـبة لنمونـا وتطوّرنا. ومـع هـذا، فقـد ظـلّ تعاملنـا مـع لغتنا لـردح غير قصيـر مـن الزمن تعامـلا بيداغوغيا علـى نحو كيف ندرّسـها، أو نحويا صرفيا على نحـو «قُل، ولا تقل»! أو رومانسـيا بالتغني بجمالها وبلاغتهـا وأمجادها.

بمعنـى، أن تعاملنـا مـع لغتنا لـم يرقَ إلى مسـتوى إدراكنا للمعيقـات التي تعترض نماءهـا وازدهارها، وللحاجـة إلـى ذلك فـي شـرطنا الراهن. فقـد تكون غابـت عـن تجربتنـا مشـاريع إدارتهـا ووضـع سياسـات لحمايتهـا وتمكينهـا وتطويـر علاقـة حواريـة معهـا، وهـو مـا أسـهم فـي التقليـل مـن شـأنها ومـن قصـور فـي نمائهـا وتطوّرهـا. نقول هـذا مدركيـن أن اللغـة العربيـة عانـت مـن مظاهر الوهـن فـي المجتمعـات العربيـة كافـة، وأن الحكومـات والـدول العربيـة أخفقـت، هنـاك أيضا، فـي ضمـان تطـوّر للّغـة العربيـة يفـي بمقتضيات الحداثـة وتراكـم المعـارف الجديـدة والعلـوم والخبـرات في الحقـول كافـة. وعليه، فقد شـاركت الشـروط السياسـية المحلية والإقليميـة التي أحاقت باللغـة العربيـة فـي تعميـق إشـكالية العلاقـة بيننا وبيـن لغتنـا هنـا. وهـي لغـة، بـدت مرتبكـة، ليس أمـام اللغـات الأخـرى وسـؤال الحداثـة وتطـور العلـوم فحسـب، بـل أمـام بنُاهـا الداخلية لا سـيما ازدواجيتهـا بيـن لغـة معياريـة ولغـة محكيـة، وتخلّـف المؤسسـات ومجامـع اللغـة عـن نجدتهـا وإنتاج مشاريع وسياسات تنهض بها.

تواجـه لغتنـا العربية في شـرطنا الراهـن جملة من التحديـات فـي ضـوء مـا تراكـم مـن عوامـل عـدة تاريخيـة وسياسـية وموضوعيـة أعاقـت الاضطلاع بوظائفهـا لاسـيما مـا يتصـل منهـا بتوكيـد الهوية والثقافـة وحفظهمـا، واحتـواء مـا بعـد الحداثة في الحيـاة والعلـوم والمعـارف. هـذا، فيمـا أفضـت السياسـات اللغويـة فـي إسـرائيل إلـى محاصـرة اللغـة العربيـة في حيزهـا الخاص ومنع نشـوء حيّز عـام يُتيـح حـراكا حـرا وكامـلا باللغـة العربيـة باعتبـاره حقـا وخيـارا طبيعيـا لمجتمـع أصلاني.

وتُشكّل مسألتا الحيوية اللغوية والشرط السياسي للغة العربية محوريـن يُنتجان على الدوام معيقات أمام انفتاح أفق العلاقة بيننا وبين لغتنا. ومن هنا أهمية أن يُحيط اجتهادنا هذا في وضع تصوّر متكامل باللغة كقضية وجودية، يتضمن خططا ومشاريع وسياسات تمثّل انتقالا منّا إلى إدارة اللغة لناحية تمكينها في المنافسة وتمكيننا منها كجزء من جهدنا العام لمواجهة شرطنا الوجودي وضمان آفاق تطورنا كجماعة قومية لها امتدادها التاريخي في الحيزين المكاني والزماني.

يقينًا، إنّ إدارة اللغة والنهوض بها، في إطار جهودنا للنهوض بمجتمعنا، يستدعي منّا العمل وفق مناهج علمية نقدية تتجاوز ما اعتدناه من أنماط وما أسَرَنا من مبانٍ قد تكون متقادمة في التعاطي مع لغتنا وأنفسنا. وندرك أن التعاطي مع العربية كلغة أم يرتبط بمجمل تصورّنا لمستقبلنا وذاتنا الجمعية في هذه الديار. وقد حزمنا أمرنا أن نُقدم على موضوعة اللغة ضمن رؤية منفتحة وحوارية قوامها التأشير والإيحاء من خلال برامج عمل محدّدة نقترحها مع ترك باب الاجتهاد مفتوحا لأفراد ومؤسسات وفعاليات تُطلق مبادراتها في طول البلاد وعرضها. ونفترض أن نجاحنا في هذا التحدّي مرتبط، إلى حدّ كبير، في تحرير اللغة من إسار ما ألفناه أحيانا من عادات وعصبيات وجمود. ومن هنا ارتباط إطلاق اللغة من إسارها برغبتنا الأساسية كجماعة في تحرير مجتمعنا وضمان نموها وتطوّره بشكل طبيعي في مكانه التاريخي.

وجهتنا

لأننا معنيون كأقلية وطن أصلانية بلغتنا وخصوصيتنا القومية وحقوقنا الثقافية، ولأننا مقدمون بإرادة واعية على الخوض في هذا الحقل الذي تأخّر العمل فيه، فإننا نتحمّل، كمجتمع بأفراده ومؤسساته، القسط الأكبر من مسؤولية التخطيط والعمل وتوفير الموارد اللازمة لإدارة اللغة العربية كلغة حيّة ونابضة، لها وجودها وبقاؤها على الرغم من تحديات العَبرنة والعولمة والازدواجية بين محكية ومعيارية.

أما وإن التصور المفصّل الذي وضعناه يشكّل تفكيكا لموضوعة اللغة العربية، فهو في مؤدّاه رؤيا لغوية نستشرف لها تطبيقات عملية سعيا إلى تغيير الواقع اللغوي لجهة تطوير علاقتنا بلغتنا وثقافتنا وتطويرهما حيزا مفتوحا للحراك والنمو. وهي تطبيقات متنوعة متعددة المستويات تشكّل مجتمعةً سلسلة من الأفعال والممارسات والمبادرات الجمعية والفردية المعنية باللغة ومكانتها في حياتنا اليومية.

أما وجهتُنا، فهي الاصطلاح على ثلاثة محاور عمل تتأسّس عليها برامج التدخّل وتطبيقاتها المختلفة وهي:

المحور الأول ـ النهوض باللغة العربية المعيارية في مجتمعنا وتعزيز مواقف العرب الفلسطينيين الإيجابية تجاهها كلغة حداثية قادرة على التطوّر والنموّ بما يتّسع لتحولات الهوية والحياة والمعارف العلمية. ونفترض أنّ ثقتنا بلغتنا وإنصافنا لها ضروريان لتطوير ممارسات ومسلكيات لغوية تكون اللغة في صلبها. نقول هذا مُدركين أن الواقع اللغوي الراهن ارتسم

كمحصّلة توجّه عام خفيّ أو مُعلن إلى لغتنا العربية كلغة غير عملية أو حتى كعبء. بمعنى، أنه ينبغي رفع مكانة اللغة وتغيير صورتها في أعين مجتمعنا كجزء من جهد أشمل لتغيير تمثيلاتها الراهنة أو الموروثة في السياق العام. من هنا، توجّب إقناع أهلنا بالعزوف عن حصر التعامل مع لغتنا بين قطبين، تهميشها كلغة زائدة غير ذات جدوى أو تحويلها إلى جزء من ماض هو مصدر فخر واعتزاز لفظي ليس إلا. فلغتنا - يجب أن تكون حاضرنا ومستقبلنا، أيضا، منضفرة في هويتنا ووجودنا كمكوّن حيوي فاعل ومتحوّل.

على مستوى بُنية اللغة العربية الداخلية، نفترض أن العلاقة بين اللغة العربية المحكية وتلك المعيارية علاقة تكاملية تُغني إحداهما الأخرى وتحاورها في تداخل وتقاطع يُنتجان حيزا لغويا رحبا يتّسع لهذه وتلك. ومهما يكن، فهما ليستا في صراع ونقترح عدم زجّهما في مفاضلة قد ترفع مكانة واحدة على حساب الأخرى. ونجدنا معنيين بحفظ الخصوصية التي تجسّدها اللغة المحكية ضمن وجود جمعي تشكّل اللغة المعيارية بمعناها المكثّف قوامه الأساسي. بناءً عليه، نحفظ لبنات وأبناء مجتمعنا حق استخدام لغتهم المحكية أو المعيارية وفق ما يرونه مناسبا متجاوزين سؤال الازدواجية نحو شرعية إتقانهما واستعمالهما وفق مقتضيات الحياة وضروراتها وضمن تنوّع لغوي في حدود اللغة العربية ذاتها.

المحور الثاني ـ إقناع مجتمع الأكثرية اليهودية من خلال الدولة ومؤسسات الحكم المركزي والمحلي على السواء، بضرورة مساواة مكانة اللغة العربية لمكانة اللغة العبرية، في الحيز العام. وهو ما يستدعي مواصلة العمل مقابل مؤسسات الدولة الرسمية والأكاديمية على رفع مكانة اللغة العربية وزيادة حضورها كلغة رسمية لا تقل في مكانتها عن اللغة العبرية في كل مستوياتها. ونشير بارتياح إلى الجهد الذي بذله مجتمعنا ومؤسساته في هذا الباب، حتى الآن، مؤكّدين وجوب مواصلة الضغط على الدولة من خلال اعتماد الوسائل السياسية لتحقيق المساواة للغة العربية كجزء من معركة مجتمعنا من أجل المساواة الجوهرية الكاملة. ويندرج الشأن اللغوي في العادة ضمن الحقوق القومية والثقافية التي تسعى المجموعات القومية إلى إحقاقها في إطار سعيها إلى حفظ هويتها ووجودها والحيلولة دون الذوبان والاضمحلال ضمن ثقافة الأكثرية المهيمنة وأمام ضغوطاتها. من هنا، أهمية ألا تغيب الحقوق اللغوية، كأبرز الحقوق الجمعية، عن جدول أعمال مجتمعنا وهيئاته في علاقته بالدولة ومؤسساتها. ونشير إلى وجوب إيلاء اهتمام مكثّف بالحقوق الثقافية وبضمنها مسألة اللغة العربية في سعينا إلى ممارسة العيش الحرّ الكريم كأقلية قومية لها امتداد قومي وثقافي وتاريخي في هذا المكان.

المحور الثالث ـ إعادة بناء سياسات تدريس اللغة العربية وآدابها والثقافة العربية بأسرها وفق ما أشرنا إليه في تصوّرنا كلغة هوية وانتماء وتواصل، وكوسيلة للإبداع الثقافي والعلمي. ونؤكّد هنا دور المؤسسات التعليمية الهام على كل مراحلها في تطوير اللغة ومكانتها والعلاقة بها كونها أهم مؤسسات الجَتْمَعة بما فيها اللغوية. ونرى للمؤسسات الأكاديمية أو شبه

الأكاديميــة الرســمية والأهلية، لاســيما العربية منها، أو تلــك التــي تُعنــى بالأبحــاث والدراســات، دورا أساســيا في تطوير سياســات تعليميــة لغوية جديدة تصــبّ فــي الجهــد المجتمعــي العــام لإدارة اللغــة العربيــة لجهة تمكينها حيــزًا مفتوحا للحــراك ولغةً حيويــةً فاعلــةً متفاعلــةً. ونــدرك أن وجــوب إعــادة النظر فــي تدريــس اللغة العربيــة وآدابها يســتتبعه تغييــرات واســعة وجذريــة فــي المضاميــن والمواد والكتــب التدريســية، وتدقيــق فرضيــات العمــل المعتمــدة، واســتحداث طرائــق تدريــس جديــدة وإعداد مدّرسي اللغة إعدادا جديدا.

مشــروع لغــوي كهــذا يمتــدّ علــى طــول حياتنــا وعرضها ويســتدعي جهد عدد كبير من المؤسســات والجهــات. وهــو مــا يحتّــم التنســيق والتعــاون والشــراكات، ولــو فــي حــدود الالتــزام بخطــوط عامــة كمــا وردت فــي تصوّرنــا اللغــوي. التنســيق والتعــاون لازمان لنا كشــرط تمهيدي لنجــاح عملية تدخلنــا لتغييــر الواقع اللغــوي بالروح المشــار إليها آنفــا. ومــن هنــا دعوتنــا جميــع الجهــات الرســمية والأهليــة إلــى الإســهام بقســطها في هذا المشــروع الحيــوي الــذي يشــكّل تمكينــا لمجتمعنــا ولغتنــا وينطــوي علــى إغنــاء الهويــة والثقافــة العربيــة والعامــة فــي البــلاد. ونؤكّــد أن البــاب مفتــوح للاجتهــاد والمبــادرة حتى في مســتوى نقد تصورنا المطــروح للنقــاش العــام. وكلنــا أمل أن هنــاك مَن ســيلبي دعوتنا ويباشــر فــي إضافة ما لديــه على ما أنجزناه هنا.

أهـداف التربيـة والتعليـم لـدى المجتمـع العربي-الفلسطيني في إسرائيل*

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
المجلس التربوي العربي
Arab Pedagogical Council
המועצה הפדגוגית הערבית

مدخل

منذ بدأ الفلســـطينيّون والفلسطينيّات، يدركون أنّهم يطلّون ســـويا على أكثّر من بحـــر من أرضٍ واحدة، تطلّعوا إلى العيش بحريّـــة وكرامة في وطن واحد، وضمن هُويّة قوميّة مشـــتركة وجامعة. وقد أسّسوا، شأنهم شأن سائر شعوب الأرض، عمرانهم في ريف فلســـطين ومدنها، وصنعوا تاريخهـــم من الصواب والأخطاء، واستعدوا لتوريث أبنائهم وبناتهم منجزهم الحضاري، ولغتهـــم العربيّة، ومواردهـــم المادية وخبراتهم العمليّة والفكريّة والروحية.

ثم كانـــت "النكبة" وما زالـــت ارتداداتها متواصلة. انتكـــب الشـــعب الفلســـطينيّ بمشـــروع الحركة الصهيونيّة، الذي قضى بإقامة بيت قومي لليهود في فلسطين، من خلال ممارسات عنيفة وعنصريّة شملت الترويع والتهجير والتدمير والسلب والتطهير العرقيّ في أكثر من مكان وأكثر من حالة. وهو ما أنتج تجارب وهويـــات جديدة ومتقاطعة في منافي هذا الشـــعب وشتاته، بل داخل وطنه أيضا.

هنا، في حيّزه الطبيعيّ والتاريخيّ، أنتجت "النكبة" حالة جديدة للشعب الفلسطينيّ الذي بقي في وطنه ضمن حدود منطقة عام 1948. وجد أصحاب البلاد الأصليون أنفســـهم أقليّةً في دولة ذات أغلبيةٍ يهوديّة تصرُّ على نفي الطابع الجمعـــيّ عن هذه الأقليّة، بل والتعاطـــي معها كخليـــطٍ من الأفـــرادِ والعائلات والطوائـــف. حالة توفّرت لهم فيهـــا حقوق جزئية مشـــروطة بتبني دونيتهم القوميّة والثقافيّة ضمن تراتبيات المجتمع في إســـرائيل، وقبول هويّة دولة إسرائيل كدولة الشعب اليهودي حصرا وأيّما كان. في ظلّ هذه المعادلة يُطلب من الشـــعب الفلسطيني في إسرائيل قبول يهوديّة الدولة باعتبارها نتاجا تاريخيّا وطبيعيّا وأخلاقيّا لنكبتهـــم، وكإطارٍ نهائيّ لترتيب علاقات القوّة بين الشعبين الفلسطيني واليهودي في

* صدرت عن المجلس التربوي العربـــي المنبثق عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2012.

الدولة.

لكن، في الوقت نفسه الذي أخلت النكبة بعلاقة الشعب الفلسطينيّ بذاته ومكانه وتطوّره الطبيعيّ، لم يكن هذا الشـــعب يوما ضحية تســـتكين إلى ســـلبيتها وضحويتها، بل العكس هو الصحيـــح، ما يزال هذا الشـــعب يواجه في كل مواقع تواجده مفاعيل النكبة المســـتمرّة، متمســـكا بوحدته وعودته، وساعيًا إلى استعادة حقوقه من خلال مشاريع سياسية متنوعة، قد نختلف وقد نتفق بشأن منطلقاتها ووجهة قياداتها. هذا، فيما يخوض المجتمع الفلســـطيني في إسرائيل نضالات متواصلة ومتنوّعة، في سبيل تحصيل حقوقه كأقليّة أصلانيّة وكمواطنين متساوين.

مـــن هنا، وتأسيســـا على ما تراكم مـــن النضالات السياسية، التي أكّدت على انتماء العرب الفلسطينين مواطني دولة إسرائيل إلى الشعب الفلسطيني والأمّة العربيّة والحضارة الإســـلامية والفضاء الإنســـاني الرحب، ارتأى المجلس التربويّ العربيّ وضع أهداف للتربيـــة والتعليم لـــدى المجتمع الفلســـطينيّ في إسرائيل، وذلك كخطوة عمليّة نحو تحقيق خصوصيّته القوميـــة – الثقافية – اللغوية ضمـــن منظومة من الحقوق الجماعية في إطار مواطنة تعددية ومتساوية ومنصفة. وجدير بالذكر أنّ المجلس التربوي العربي هو مبادرة أهلية من تأســـيس لجنـــة متابعة قضايا التعليم العربي تجسّد رغبة المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل بممارسة حقّه الكامل بالتعليم، خاصّة فيما يتعلق بجودته ومناليته وتضمنه الرواية التاريخية – الاجتماعية الفلسطينية.

الأهداف

تنطلق أهـــداف التعليم والتربية للفلســـطينين في إســـرائيل، ضمن الأطر المنهجيّة وغير المنهجيّة، من القيم الإنسانيّة المشتركة وحقوق الإنسان كما تنص عليها المواثيـــق الدوليّة، بوصفهـــم جماعة وأفرادًا منتمين إلى حلقات اجتماعيّة وسياســـيّة واقتصاديّة وثقافيّة على مســـتوى المجتمع والشـــعب والدولة والأمّـــة والحضارة والعالم أجمع. كما تســـتند هذه الأهداف إلى دور المدرسة كرافعة للتنمية المجتمعيّة والمشاركة الجماهيريّة والمبادرة الاقتصاديّة، ضمن مشروع تربويّ متكامل ومســـتدام لتطور المجتمع الفلسطينيّ نحو حياة مجتمعيةٍ كريمةٍ ومطمئنةٍ على أســـس الحوار والندية والتعددية والعدل الاجتماعي. مشـــروع يقوم على مناهضة ما هو نازل بالمجتمع الفلسطيني في إســـرائيل من جوْر سياسات الدولة وآثارها المعوقة، وعلى مواجهة ما هو متداخل به من أنساق فكرية وأنماط سلوكيّة وآفات مجتمعيّة عنيفة، مثـــل التعصب، والجهوية، والحمائليـــة، والطائفية، وتغييب دور الفرد، ودونية مكانة المرأة، والإســـاءة للبيئة، وضعـــف التعاضد، وهيمنة ثقافة الســـوق، ومنطقها على التعاطي المجتمعي.

لتحقيق هذه الأهداف، لا بـــد من تطوير جهاز تربية وتعليـــم عربي ـ فلســـطيني مســـتقل ثقافيا، وذي خصوصيّة قوميّة تدعمـــه الدولة، وتكفل له الموارد اللازمـــة لتحقيق فرادتـــه اللغوية واســـتقلاليّته التنظيميّة. جهاز قادر على تَمكين الطلبة والمعلمين الفلسطينيين في هذه البلاد على حد سواء، من حيث إتاحته فرصاً تعليميّةً متكافئةً ونوعيّة، وتعزيزه لدور المعلّم كمهنيّ وقياديّ في مدرسته ومجتمعه، وذلك بديموقراطيّة وشفافيّة وفاعليّة ونجاعة. من أجل كل هذا، لا بد من التأكيد على أن العنصر الأهم في عملية التغيير يكمن في دور الأهل والمعلمين، وأداء القيادة التربويّة العربيّة، والتزام الســـلطات المحليّة العربيّة ومؤسســـات المجتمع المدنيّ. وعليـــه، فإن أهداف

التربية والتعليم للفلســـطينيين في إسرائيل تتكامل لتحقيق ما يلي:

1. تأصيل الانتماء لهُويّة وطنيّة عربية - فلسطينية، معتزّة بمنجزهـــا الحضاريّ، ومتواصلة بفاعليّة مع عمقها العربيّ والإسلاميّ والإنساني. تتأسس هذه الهويّة على تعزيز اللّحمة بين أبناء الشعب الفلسطيني الواحد على قاعدة التعددية والتنوع، تعزيز الذاكـــرة الجمعيّة والروايـــة التاريخيّة الفلســـطينيّة، التأكيد على الحقـــوق التاريخية والسياسية للشعب الفلسطينيّ، واحترام التعدديّة الثقافيّة والدينيّة والمجتمعيّة الداخليّة للمجتمع الفلسطينيّ.
2. توفير بيئة تربويّـــة - تعليمية آمنة وممتعةٍ من شـــأنها مســـاعدة الفرد على تنمية واستكشاف قدراته واهتماماته وميوله ومهاراته، وذلك بغية تهيئة إنســـان حر ومثقف ومبدع وناقد ومنتج ومتفاعل، مع مجتمعه وبيئته وواقعه.
3. تعزيز القيم الأخلاقيّة - الإنســـانيّة والمدنيّة - التقدمية، وتنمية الوعي بالحقوق والمسؤوليّات الفرديّة والجماعيّة، نحو حياة مجتمعية تسودها مبـــادئ الحريّـــة والعدل والتعدديـــة والعطاء والمبادرة والمساءلة.
4. تهيئة الفـــرد لمواكبة التطـــورات المعلوماتيّة والمعرفيّة ونُظُمها المركّبة وتقنيّاتها المتقدمّة، وللمنافســـة على فرص التعلّم والعمل فى واقع معولم وفي ســـياقات وأطر متعـــددة الثقافات والتخصّصات.
5. دفع الحراك الاجتماعيّ والاقتصاديّ للمتعلمين، من أجل رقيّهم وحســـن حالهـــم. يتضمن ذلك انخراطهم فـــي مجتمعهم بشـــكل مؤثر وخيّر ومثمر، والتحاقهم بســـوق العمل بما يتلاءم مع تطلعاتهم بمهنية وتميز واستقامة.
6. تيسير عمليّة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي على أنواعها والتهيئة للتكيّف الاجتماعيّ الناجح، والتفوّق الدراسيّ ضمنها.
7. تعزيز مكانة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثًا، على مســـتوياتها المختلفة، من أجل التعبير بها باعتبارها لغة هويّة وانتماء وتواصل ووســـيلة للإبداع الثقافيّ والبحث العلميّ، وذلك من خلال توفير بيئة لغويّة غنيّة وداعمة.
8. تطوير المعرفة بالبيئـــة المحليّة، من أجل تنمية مجتمـــع قـــادر علـــى مواجهة قضايـــا العدل الاجتماعـــيّ. يتضمن ذلك تنميـــة التواصل مع الطبيعة والأرض بمكوناتهما الماديّة ودلالاتهما الرمزيّـــة من خـــلال تربية للاســـتدامة تحفظ للأجيال الحالية والقادمـــة حقوقها في الموارد الطبيعية والمجتمعيـــة، وفيما تراكم من خبرات ومعارف أصلية.
9. تعزيز الحوار مع الآخر اليهودي ـ الإســـرائيلي بحثا عن أفق للعيش المشـــترك في وطن واحد دون هيمنة وسيطرة لأي جانب. والتربية للتطلع للحياة بأمان وتعاون ومساواة، وذلك من خلال السعي إلى بناء مجتمع يعكس الاحترام المتبادل بين الشـــعبين الفلســـطيني واليهودي، وصولا لمواطنة كريمة جامعة ومتساوية.
10. التعرّف على تاريخ وموروث وثقافات الشعوب الأخرى والديانات المختلفة، والانكشـــاف على إســـهاماتها وإنجازاتهـــا العلميـــة والثقافية والروحيـــة والفنيـــة الجماليـــة، والتأكيد على ضرورة استثمارها للمصالح الإنسانية العامة

مـــداخـــلات

مكانة اللغة العربية في إسرائيل *

سعادة القاضي سليم جبران
قاضٍ في المحكمة العليا.

تبلورتْ مكانةُ اللغةِ العربيةِ وتطوّرت في إســـرائيل، على مرّ الســـنين، مع الأخذِ بعيـــنِ الإعتبارِ مجرياتِ الأحداثِ السّياسيّةِ والقضائيّةِ والاجتماعيةِ.

ارتفعـــت أهمّيةُ اللغـــةِ العربية من خلال مســـارَيْنِ أساسيين. كان المسارُ الأول وسائليًّا، مساعداً، تُعتبرُ في إطارِهِ اللغـــة أداةً يتواصلُ بها الفردُ معَ الآخرين عبر ظواهرِ المحتوياتِ والمضاميـــنِ وبواطنها. أمَّا المسارُ الثّاني فهوَ الأساسيُ والجوهريُّ حيثُ تكونُ اللغةُ عَبْرَ هذا السياقِ ذاتَ قيمةٍ ثقافيةٍ في حدِّ ذاتِها، ونحن ندركُ اللغةَ في نظرِنـــا بملامحَ ثقافيّةٍ صرفةٍ جدًّا، يتمُّ عَبْرَها التعبيرُ عـــن مضامينَ ثقافيةٍ مميّزةٍ أخرى لدى أفـــرادِ مجموعةِ الناطقين بهذه اللغةِ. كما أنّها تُشكِّل الطّابعَ الذي يُعَبِّرُ عن هويَّةِ الناطقينَ بها. وهكذا هوَ الحالُ بالنســـبةِ للُّغةِ العربيَّـــةِ. إلا أنّهُ ثَمّة مجالٌ للتأكيدِ علـــى انفراديّةِ اللّغةِ العربيّةِ إذْ أنّهُ على خلافِ اللّغاتِ الأخرى الســـائدة في إسرائيل، تعتبرُ اللغةُ العربية لغةَ أقليّةٍ قوميةٍ ذاتَ مَلامِحَ هويّةٍ مميّزةٍ. لذا فليسَ مِنَ الغريبِ أنْ تعلوَ هنا مســـألةُ لغةِ الأقليةِ العربيةِ في ســـياقاتٍ مختلفةٍ، وها هيَ تتصاعدُ هنا فعلاً.

إنَّ التَشْخيصَ الذي ليسَ مِنَ السّهْلِ إجْراؤه دائماً، بين العناصرِ الأساسيَّةِ الجوهريّة والعناصرِ الوظيفيّة في اللّغـــةِ العربيّةِ، يُعْتَبَرُ أمراً تافهـــا غيْر ذي بال. وإذا أجريْنـــا فحصًا عميقًا نجـــدُ أنَّهُ تنطـــوي على هذا التشـــخيصِ أهميَّة قضائيَّة. ويمكننا القولُ أنّ وجهةَ النَّظرِ العامّـــة في حيثياتِ قـــراراتِ المحاكمِ تُظْهِرُ اعتبارَ العناصرِ الأساسيةِ في اللغةِ العربيةِ بأنَّها ذاتُ علاقةٍ وصلةٍ في مجال الحقوقِ الجماعيَّة، بينما تُعْتَبَرُ العناصرُ الوظيفيةُ ذات صلةٍ مَعَ الأفرادِ ومَعَ قُدُراتِهم على التّعاملِ بلغتِهم الأمّ. قدْ يكونُ التشخيصُ المذكورُ ناجِمًا عنْ مسألةِ نوعيّةِ السُّلْطةِ الجديرةِ بالتعاملِ مَعَ القضايا المتنوِّعةِ الناجمةِ عَنْ مكانـــةِ اللغةِ العربيةِ

* المقال عبارة عن المحاضرة الافتتاحيـــة التي قدمت في مؤتمر «العربية لغة في عين العاصفة» بمبادرة مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات ومعهد فان لير في القدس.

المترابطة بهَا، وهكذا يُخَيَّلُ لنا، على سبيلِ المثالِ أنَّ مسألةَ الإعترافِ في الرموزِ الثقافيّةِ لدى مجموعةٍ عرقيّةٍ قوميّةٍ، لا تُعْتَبَرُ إشكالاً في الإعترافِ بها في الأجهزةِ القضائيّةِ، على عكسِ ما هو الحال بالنسبةِ للأجهزةِ السّياسيّةِ الدّيمقراطيّةِ، بينما نجدُ أنّ ثمّة حالاتٍ يتطلّبُ الأمرُ فيها تسهيلاً في خدمةِ المرافقِ فيما يتعلقُ في اللغةِ الأمّ لمن يحتاجُ هذهِ الخدمةَ، إذْ يتبين له أنّ المحاكم في إسرائيل تتقبلُ التدخُّلَ وتقديمَ العونِ اللائقِ. ويبدو أنَّ هذا التّشخيصَ لا يبدو بالضّرورةِ واضحاً وبارزاً. إلا أنّ النّظرَ في معظمِ الملفاتِ التي تناولتْ مسألةَ مكانةِ اللغةِ العربيةِ والتي تمّ التداولُ بها في أروقةِ المحاكمِ الإسرائيليةِ تُؤكِّدُ على الوجهِ الوظيفيِّ للّغةِ باستثناءِ الدعوى التي قدّمتها «عدالة» لمحكمةِ العدلِ العليا، والتي سأشير إليها لاحقاً، حيثُ تناولَ معظمُ القضاةِ من خلالِ هذهِ الدعوى الوجه الأساسيِّ بالنسبةِ لتعريفِ هويّةٍ وثقافةِ اللغةِ العربية، إلا أنّهُ تمت هناكَ الإشارة إلى العناصرِ الوظيفيةِ بالنسبةِ لقدرةِ الفردِ على تدبّرِ نفسه في البيئةِ التي يتحرّكُ بها، حتى لو أنَّه لا يقيمُ ويسكن فيها عملياً.

ليسَ بالإمكانِ الحديثُ عن مكانةِ اللغةِ العربيّةِ دونَ أن نستهلَّ بالنّصوصِ القانونيّةِ التي تمنحُ اللغةَ العربيّةَ بناءً على مسالكَ واتجاهاتٍ معينةٍ إلى جانبِ اللغةِ العبريةِّ مكانةَ لغةٍ رسميّةٍ في إسرائيل.

إنّ المصدرَ المعياريّ الوحيد الذي يتطرّقُ إلى هذا الموضوعِ، له صلةٌ وارتباطٌ بالمادّة 82 من المرسوم الملكيّ في مجلسه التشريعيّ عام 1922 تحتَ عنوانِ اللغاتِ الرسميةِ المحدّدة بما يلي:

جميعُ المراسمِ، الإعلاناتُ والإستماراتُ الرسميةُ الصادرةُ عن الحكومةِ، وجميعُ إعلاناتِ السلطاتِ المحليةِ والبلديّةِ في المناطقِ التي يتمُّ تحديدُها بموجبِ أمرٍ احترازيٍّ منْ طرفِ المندوبِ السامي تُنشرُ باللّغة الإنجليزيّةِ والعربيّةِ والعبريّةِ. ويُؤخذُ هذا الأمرُ بعينِ الإعتبارِ في جميعِ الأنظمةِ والقوانينِ التي يسنّها المندوبُ السامي، حيثُ يتمُّ استعمالُ اللغاتِ الثلاثِ في الدوائرِ الرسميّةِ، في الدوائرِ الحكوميّةِ وأروقةِ المحاكمِ. أمّا إذا حصل أيّ تناقضٍ بين النّصِّ الإنجليزيِّ في أيِّ مرسومٍ أو إعلانٍ واستمارةٍ رسميّةٍ و النصِّ العربيِّ أو العبريِّ فلا بدَّ من العمل بناءً على النصِّ الإنجليزيِّ.

تبنّى القضاءُ الإسرائيليّ المادةَ 82 بموجبِ مرسومِ أنظمةِ السلطةِ والقضاءِ لعامِ 1948، ومَعَ ذلكَ تمَّ في إطارِ المادّةِ 15(ب) لهذا المرسوم إلغاءُ استعمالِ اللغةِ الإنجليزيّة، وظلَّ الإلتزامُ باستعمالِ العبريّةِ والعربيّةِ ساري المفعولِ.

ثمّةَ منْ يعتقدُ أنّ إلغاءَ واجبِ استعمالِ اللغةِ الإنجليزيّةِ والحفاظ على الإلتزامِ باستعمالِ اللغةِ العربيّةِ يشيرُ إلى اعترافِ المشرّعِ آنذاك برسميةِ اللغةِ العربيةِ في إسرائيل، وثمّةَ منْ يعتقدد من الناحيةِ الأخرى أنّ المادةَ 82 المذكورة تفتقرُ إلى القوةِ المقياسية التي ينسبونها لها وسوف أحاولُ فيما يلي أنْ أقفَ على مفاهيمِ ووجهاتِ النظرِ عبرَ قراراتِ المحاكمِ التي أعرضها أمامكم.

إنّ مسألةَ اللغةِ العربيّةِ، مكانتِها وموقعِها والإلتزاماتِ الناجمةِ عنْ هذهِ المكانةِ قدْ حظِيَت بنقاشاتٍ قضائيَّةٍ من خلالِ عددٍ من قراراتِ المحاكم. ومن أكثرِ الملفاتِ أهميّةً بالنسبةِ للغةِ العربيةِ التي تمَّ مداولتُها في أروقةِ محكمةِ العدلِ العليا، تلك القضية التي التأمت وجرى فيها النقاش، الدعوى 99/2114 التي قدمتها مؤسّسة «عدالة»، المركز القضائي لحقوق الأقلية العربية، ضد بلدية تل أبيب يافا، بلدية الرملة، بلدية اللدّ وبلدية

الناصرة العليا، حيث جرى من خلالِها البحثُ والنقاشُ حول التزامِ تلكَ البلدياتِ التي تَقيمُ في تُخُومِها أقليّةٌ عربية، على استعمال اللغة العربية إلى جانب العبرية في جميع اليافطات. وقــد تقلّصت معايير الخلافات بين الأطراف واقتصرت علـــى الأحياءِ في تلك المدن المختلطة التي لا يقيم فيها العرب.

تباينت مواقفُ القضاةِ في هيئةِ القضاة سواءً كانَ ذلكَ بعاملِ النتيجةِ أو تعليلاتِها.

كان رأيُ رئيسِ هيئةِ القضاة، الرئيس «أهارون باراك» آنذاك أنّ ثمّة ضرورةً حيويّةً لاستمرارِ تعليقِ اليافطاتِ ومواصلةِ الكتابةِ عليها باللغةِ العربيّةِ. وكان قدْ اصدرَ حُكْمَـــهُ هذا انطلاقاً من عاملِ التـــوازنِ بين الأهدافِ الأساســـيّةِ وتفعيلِ تحكيمِ العقلِ لدى هذهِ السلطات، من منطلقِ صلاحيّاتهن المتاحة لهن في المراســـيم البلدية [نص جديـــد، 1964]، ويقولُ الرئيسُ باراك بهذا الصددِ ما يلي:

يبدو لي، أنّه يجبُ من خلالِ هذا التوازنِ إتاحة وتمكين الكتابةِ بالعربيّةِ، إضافة إلى العبريّةِ على يافطةِ البلديّة. ينبعُ هذا الاستنتاجُ من ناحيةٍ بسبب الوزن النوعي، الذي يجب أن نعطيه للقيمِ المتعلّقة بحقِّ الإنسانِ في لغتِه، بمساواتِه وبالتسامحِ معه، ومن ناحيةٍ أخرى، من انعدامِ المساسِ بمكانةِ اللغةِ العبريّةِ العليا، والأخذ بعين الإعتبار ضآلة المساس الناجم عن استعمال العربيّة في اليافطات البلدية، لقيمة التضامن القومي بتوحيد الصفوف ولتعريف الدولة ذات السيادة.

نســـتطيع أن نرى هنا أن الرئيس بـــاراك لم يتجاهل واجب السلطات المحلية تجاه المادة 82 في المرسوم الملكي.

يبدو أن القاضيةَ «داليا دورنر»، اعتقدت أيضا أن من واجب السلطاتِ المحليّةِ أن تشملَ في يافطاتِها الكتابةَ في اللغةِ العربيّةِ، إلا أنّ تســـويغاتِها تختلفُ عن تلك التي تناولَها الرئيسُ بـــاراك. إن وجهةَ نظرِ القاضيةِ دورنر أنّه يجبُ أن يكونَ للسياقِ التاريخيِّ ولقوانينَ إضافيةٍ وهي البيئة القانونية التي يتمُّ بإطارِها تنفيذُ المادّة 82، تأثيرًا على تفسيرِ هذه المادّة، من منطلقِ أنها تمنح اللغـــة العربية مكانةَ لغةٍ رســـميّة. وفقا للقاضية دورنر، «يجب تفســـير المادة 82 أوّلاً على خلفية القوانين التي تمنـــح الأفضليةَ للّغةِ العبريّة»، ولكن دون تجاهل أنّ اللغة العربية «لم تعد بعد واحدة من الجاليات التي تسيطر عليها بريطانيا، إنّما هي لغة الأقليّة التي ورد عنها في وثيقة الإســـتقلال الوعد – كما لســـائر المواطنيـــن –بحرية اللغـــة والتعليم والثقافة».

أما الاستنتاج الذي توصلت إليه القاضية دورنر نصّ على ما يلي:

بينما اللغة العبريّة تُعْتَبَرُ اللغةَ الرسميّةَ الأولى لدولةِ إسرائيل كونُها اللغة القومية للأغلبية، فمكانة اللغة العربيّة كلغةٍ رسميةٍ بناءً على المادة 82 التي تم تعديلُها تهدف ضمانَ حريّةِ اللغةِ، الدينِ والثقافةِ للأقليةِ العربية.

أمّا القاضي «ميشائيل حيشين» فقد اعتقد أن الالتماسَ يطالبُ بالإعترافِ بالحقوق الجماعية، الثقافية للأقلية العربية، حقوق اللغة، في حين أنّ موقف القضاء في إســـرائيل «لا يعترف بالحق الجماعـــي، الحق الذي يواجهه واجب العمل والســـعي من أجل تنمية الهوية التي تميّز مجموعة معينة من السكان»

لقد اعتقد القاضي حيشـــين في هذا الســـياق أنّ هذا الإلتماس ذات طابعٍ سياسيّ ولا مجال لقبوله.

وفي إطار قـــرارٍ آخر للمحكمة العليـــا الذي تداول العلاقة بين اللغة العربيـــة واللغة العبرية وفي هذه

المرة، حول نصّ إعلان نشـــر على يافطة الإعلانات البلدية، حيث تمّ النقاشُ حولَ مدى ســـريان مفعول قانون محلّي (חוק עזר)، يفرض كتابة النص باللغة العبرية بالمشـــاركة مع لغات أخرى، أرادها الناشر على لوحة إعلانات ملصقة على لافتة إعلانات البلدية، حيث حُســـمَتْ القضيـــة من منطلق حريـــة التعبير والتوازن المســـتحَق فيما بينَه وبينَ اعتباراتٍ عامّةٍ ناجمةٍ عن رسميةِ اللغةِ العبريةِ. حدّدت المحكمةُ بأنّ الفردَ حينَ يطالبُ بالتعبيرِ عن نفسِه بواسطةِ تعليقِ يافطةِ إعلانٍ، وتتّســـمُ مهمَّة السّـــلطةِ بتحقيقِ هذهِ الرّغبـــةِ في إطارِ «منصّـــةٍ» عَبْرَ إحـــدى اليافطاتِ المخصّصةِ لمثلِ هذهِ الفعاليـــاتِ، فلا بدَّ منْ تفضيلِ حريّةِ التعبيرِ المطلوبِ بنـــاءً على اعتباراتِ مصلحةِ اللغةِ الرسميةِ أو الملمِّين بها.

وفي ســـياقٍ آخرَ، تمَّ فيـــه تقديمُ طلـــبٍ لمنحِ إذنٍ للإستئنافِ على قرارِ المحكمةِ المركزيّةِ، جاءَ فيهِ أنّهُ بحُكْمِ ســـريانِ مفعولِ رسميّةِ اللغةِ العربيةِ، كانَ منَ المفروضِ ترجمةُ النماذجِ والإستماراتِ الرسميةِ، بما في ذلكَ اســـتمارة الإستدعاءِ للمحكمةِ ولائحة الإتّهامِ التي تُقَدَّمُ ضِدَّ الســـائقينَ عندَ تلبُّسِهم وهم يقودونَ السيّارة تحتَ تأثيرِ الكحولِ.

ولتفســـيرِ عدمِ مثولِ المتّهمِ في هـــذهِ القضيّةِ أمامَ القاضي، ادّعى انه لا يجوز اعتباره مطلوبا للمحكمة لأن إستمارة الإستدعاء لم تترجم إلى اللغة العربية. لم يكن هذا الإدعاء صحيحا فـــي ظروف هذا الحال، إذ تبيّن لي أن المتهم كان يعلم باستدعائه وتبيّن لي من هذا المنطلق أنّ ادعاءه لم يكن صحيحا، وفي ســـياق قراري أشرت إلى ما يلي:

كُلِّفَت هذه المحكمة أكثرَ من مرّةٍ بأنْ تبحثَ وتناقشَ مسألةَ مكانةِ اللغةِ العربيةِ الرسميةِ. يُعْتَبَرُ هذا الإجراءُ في هذهِ القضيّةِ إجراءًا جنائياً إذْ يبدو أنّ قيمةَ اللغةِ تتضخّمُ وتحظى بأهميةٍ بالغةٍ، سواءً كان هذا الأمرُ ناجمًا بشكلٍ مباشرٍ من خلالِ حقِّ الإنسانِ بلغتِهِ أو من خلالِ حقوقِ المتّهمِ في القضايا الجنائيةِ، حيثُ يهدفُ في ما يؤول إليه، إلى ضمانِ نزاهةِ الإجراءاتِ، ومن هذا المنطلقِ، يتمُّ التأكيدُ بأنّ كرامةَ المتهمِ لن يُضَحَّى بِها على مذبحِ المصلحةِ العامّةِ وهي التي تسعى الإجراءاتُ الجنائيةُ إلى تحقيقِها. لذا فإننا نُبدي اهتماما بحقٍّ إضافيٍّ، ألا وهو حقُّ المتّهمِ بأنْ يتفهَّم الإجراءاتِ المتخذة بحقّه ليتحقّقَ هذا الإجراء عبر تمثيلِ المتّهمِ بمحامٍ يكون بوسعه أن يشرح له هذه الإجراءاتِ ويتيحَ له أن يفهمَها. ويتجلّى هنا المنطقُ الكامنُ بضمانِ تواجدِ مترجمينَ عندَ الحاجةِ إذ أنّ الغايةَ المبتغاة منها فهمُ وإدراكُ المتهمينَ الذينَ لا يُجيدونَ اللغةَ العبريّة. ومن هنا تبدو قدرةُ الفردِ المعرّضِ للإجراءاتِ القانونيةِ على تَفَهُّمِ هذه الإجراءات ذاتِ الأهميةِ القصوى، على الأخص إذا كانت هذه الإجراءات جنائية.

ثمّة قرارٌ آخر أصدرتْهُ هذهِ المرّة المحكمةُ المركزيةُ في الناصرةِ. لقد تناولَ هذا القرارُ مسألةَ «على عاتقِ من يقعُ عبء ترجمةِ المستنداتِ والوثائقِ المطروحةِ في إطارِ الإجـــراءاتِ، من اللغةِ العربيـــةِ إلى اللغةِ العبريةِ». بعد أن اســـتعرض القاضـــي قراره الذي يتناولُ مكانةَ اللغةِ العربيةِ وموقعَها، وبعد أنْ تعذّر عليه العثور في «قانون أنظمة الإجراءات المدنية» على بنودٍ تفرضُ واجـــبَ ترجمةِ المســـتنداتِ من اللغةِ العربيـــةِ إلى العبريةِ، توصَّلَ القاضي إلى اســـتنتاجِ ســـريانِ مفعولِ رســـميةِ اللغةِ العربيةِ وعَدَمِ إلقاءِ مسؤوليةِ ونفقاتِ ترجمةِ هذهِ المستنداتِ على عاتقِ الطرفِ الذي يقدّمُها باللغةِ العربيةِ. تجدرُ الإشارةُ إلى

أنَّ هذا الملفّ قد جرى تداوله في المحكمة المركزية ولم تُعْرَضْ هذه القضية أمام محكمةِ العدلِ العليا وقد تطرّقتُ لهذا القرار لمجرّدِ وصفِ الأوضاعِ السائدةِ آنذاك.

بعد أنْ تناولتُ مكانةَ اللغةِ العربيةِ وأثَرَها وموقعَها ومدى رسميَّتَها من ناحيةِ القضاءِ في إسرائيل، حريٌّ بنا أنْ نلقيَ نظرةً موجزةً بالنسبةِ لعالميَّتِها وموقِعِها وجذورِها إقليميًّا وكونيًّا.

تُعتبَرُ اللغةُ العربيّةُ واحدةً من أهمِّ اللغاتِ العالميةِ الحضاريّةِ العريقةِ انتشارًا وشيوعًا، حيثُ يبلغُ عددُ الناطقينَ بها بما ينوفُ على مليار إنسان. تعودُ جذورُ اللغةِ إلى ما قبل القرنِ التاسعِ قبلَ الميلادِ وإلى الممالكِ العربيةِ، مِثلَ «حِمْيَر» و«الأنباط» و«التتابعة» و«المناذرة» و«كندة» والقبائل العربية أيام عاد وثمود و«القحطانيين» و«العدنانيين» و«المُضريين الحجازيين».

تنتمي اللغةُ العربيةُ إلى اللغاتِ الساميّةِ كاللغةِ البابليةِ والآشوريةِ والآرامية والعبرانية والفينيقية والحبشية والسريانية.

انتشرت في الجزيرةِ العربيةِ، مهْدُ اللغةِ العربيةِ، لهجاتٌ ولكناتٌ قبائليةٌ عربيةٌ عديدةٌ، منها لهجات لغةِ الجنوبِ الحميريّةِ ولكن اللغة المُضَريّة، لغة قريش والحجاز، ازدهرت وتطوّرت بعد الميلادِ إلى حدٍّ بعيدٍ، فتكوّنت اللغةُ العربيةُ المثاليةُ النموذجيّةُ الخاليةُ من العيوبِ وانصهرت فيها جميع اللهجات الغربية فانتشرت وشاعت مجالسُ الأدبِ ومؤتمراتُ وأسواقُ الشعرِ والخطابةِ واشتهر عمالقةُ الشعرِ وأصحابُ المعلقاتِ المشهورةِ التي كانت تُتلقى وتُعلّقُ في سوقِ عكاظ.

امتازت اللغةُ العربيةُ بثروةٍ واسعةٍ من الألفاظِ والمفرداتِ والتعابيرِ وبحورِ الشّعرِ والصّرفِ والنّحوِ.

ثمّ أُنْزِلَ من السّماءِ القرآنُ الكريمُ على الرسول محمد عليه الصلاة والسلام باللغة العربية، لغةُ الوحيِ والإيمان، في قمّة البيان والإعجاز والبلاغة والفصاحة، فغدت لغةُ القرآنِ مفخرةَ اللغةِ العربية إذ يؤمن برسالة القرآن الكريم اليوم مليار ونصف المليار من البشر، فَجمَّع القرآنُ الكريم ووحّد الناطقين باللغة العربية وحافظ عليها وعلى جذورها واستمراريّتها. كما أصبحت اللغة العربية على جذور اللغات السامية والتدقيق في صحّتها رغم اندثارها ولم يتبق منها سوى الآثار السريانية والآرامية، كما ظلّت اللغةُ العبرية على قيد الحياة، وهي عميقة التواصل والتشابه الكبير مع اللغةِ العربية والتي احتفظت بكامل حروفها الثمانية والعشرين مقابل الاثنين والعشرين حرفا في اللغات الساميّة بما فيها اللغة العبرية والتي عانت من الشتات بعد خراب بيت المقدس والهيكل، واغتنم علماءُ اللغاتِ الساميّةِ العريقة أسلوبَ الرجوعِ إلى اللغة العربية لفحص ما طرأ من ضياع في جذور تلك اللغات.

يبرز الشبهُ بين العبريةِ والعربيةِ إلى حدٍّ بعيدٍ لأنّهما تحملانِ نفسَ الجذورِ الرئيسيّةِ ثلاثيّةِ الحروفِ في أفعالِها والتشابُهِ المنقطعِ المثيلِ في التصريفِ والضمائرِ والأرقامِ وأسماءِ أعضاءِ الجسمِ وأسماءِ أفرادِ الأسرة والأسماءِ ذات الصلةِ بالمعتقداتِ السماويّةِ وأسماءِ المزروعاتِ والفاكهةِ والخضارِ والقطنياتِ وأسماءِ الحيواناتِ وغيرِ ذلك الكثير.

ساهم القرآنُ الكريم في الحفاظِ على اللغة العربية وعَمِلَ على توحيدِ الشعوب العربية من خلال اللغة الفصحى، فإنْ كانت لكلّ قُطرٍ ولكلّ بلدٍ لهجةٌ شعبيّةٌ عاميّةٌ حتّى وإنْ كانَ فيها الكثير من الشبه، فإن جميع البلدان العربية تستعمل اللغة العربية الفصحى في إذاعاتها وصحفها وكتبها وأدبها.

وحتى الشعوب الإسلامية التي لا تنطق ولا تتواصل باللغـــة العربية، فإنها تصلي وتقـــرأ القرآن الكريم والحديث الشريف باللغة العربية الفصحى.

شَهِدَ العالمُ العربيُّ والإسلاميُّ ازدهارا أدبيًّا ولغويًّا وفقهيًّـــا، فأقيمت المدارسُ ومعاهِـــدُ العِلْم بمختلفِ المستوياتِ، ففي العصرِ الجاهليِّ ظهر عمالقةُ الأدبِ واللغـــةِ بالمعلّقاتِ والأمثـــالِ والخطابةِ. وفي العهدِ الراشديِّ والأمويِّ ظهرَ كبارُ الأعلامِ بالشعرِ والأدبِ، أما في العهد العباســـيِّ فبلغَ الازدهارُ الأوج والقمّةَ فشاعت قصصُ ألفِ ليلةٍ وليلةٍ، كليلة ودمنة ومؤلّفات الجاحظ وأبو العلاء في رســـالة الغفران، ومقامات الحريري، والهمذانيّ وأغاني الأصفهانيّ، والقواميس والعقد الفريد، وكنوزا أدبية أوْصلَتْ الإبداعاتِ العربية إلـــى أوج النهضة والإزدهار والمجـــد، فأخذ الغربُ الكثيرَ من هذه الكنوز ونقلها إلى لغاته.

ولعب الإستشراقُ دورًا مميّزًا في إحياءِ وازدهارِ اللغةِ العربيةِ ودراساتِها، وأصدر علماءُ الإستشراقِ أبحاثًا ودراســـاتٍ قيّمةً في شتّى أنحاءِ العالم، وفي إسرائيل أيضًا، ألقت الأضواءُ على كنوزِ اللغةِ العربيةِ وآدابِها. برزَ في العالمِ العربيِّ أعلامٌ وأدباءُ وعلماء وشعراء، تُرجِمَتْ إبداعاتهم إلى عشـــرات اللغات وحازوا على جوائز أدبية عالمية علـــى مؤلّفاتهم، وكان الروائي العربي المشـــهور المرحوم نجيب محفوظ من بين الذين فازوا بجائزة نوبل للآداب عام 1988.

الحديثُ عن مكانةِ اللغةِ العربية محليًّا، إقليميا وعالميا يطولُ ويطول وما يُقَالُ فيه يتّسعُ لعشراتِ المجلّداتِ، وإنني أكتفـــي بهذه اللمحة القصيرة مجرّد غَيضٍ من فيضٍ، إذ أنّ الشعوبَ التي تضاهي اللغة العربية حجمًا وكمًّا وانتشارا وعلوِّ شـــأنٍ قليلة، فاللغةُ العربية هي كما ذكرنا لغةُ التخاطبِ لمئـــاتِ الملايين من الناس وهي لغةُ الوحي بقرآنها الكريم ولغة العلم والثقافة والحضارة والإبداع والفكر الراقي الأصيل.

ومـــن هذا المنطلق، جدير بأن تُعطـــى اللغة العربية مكانتَها المرموقة التي تليق بها لدى مؤسسات الدولة وقطاعاتهـــا العامة، وهيئاتهـــا التعليمية، وأن يعمل القائمون على دعم ونشر وتعليم العربية في المدارس العبرية والجامعات تهيئةً لحلول السلام المنشود بين الشـــعبين العربي واليهودي أصحـــاب أقرب اللغات والجذور والمعتقدات مقارنة وتشابها.

العبرية بعد العربية

د. يونتان مندل

مركز المشـــاريع الشرق أوسطية في معهد فان لير في القدس ومحاضر في جامعة بئر السبع.

تمهيد

48 ســـاعة قبل انعقاد المؤتمر الأكاديمي الأول الذي جرت مداولاته باللغـــة العربية في معهد فان لير في القدس، اتَّصل بي مبعوث شركة «إكسبرس».[1] على ما يبدو، كانت تلك مجرَّد مكالمة هاتفية من مبعوث جهة خدماتيـــة ما، كان الهدف مـــن ورائها نقل رزمة من مكانٍ إلى آخر.[2] انتظرتُ ذلـــك المبعوث عند مدخل المعهـــد وكنتُ كمَن ينتظر ضيفًـــا قادمًا من منطقة نائية. كانت الرزمة التي يحملُها اســـطوانية الشكل ممدودة ملفوفة «بنايْلون» على شكل فقاعات هوائية. وقد سألني عن الموضع الذي أرغبُ أن يضعَ فيه تلك الرزمة، وبعد ذلك وضعها على أرضية غرفتي، وطلب منّي التوقيع، ومن ثمّ وضع الخوذةَ على رأسه وغادر المكان. بالنســـبة لهذا المبعوث فقد كانت تلك مجرّد رزمة نقلها في ذلك اليوم. لا بدَّ أنه تساءَل في طريقه صوب دراجته النارية: ما الذي حدا بهذا الشخص أن يصافحني مطوَّلاً بحـــرارةٍ ومودَّة. لم يكن يعلم ماذا تحوي الرزمة التي نقلهـــا، أو ما هي القيمة الرمزية للأمتعة التي حملها تحت إبطِه. عندما حملتُ الرزمة كنت حريصًا على أن لا أبدي تأثّري وانفعالي. عرفتُ أنّه فـــي اليوم التالي، عندما يفتحهـــا الفريق التقني التّابع للمعهد، سوف يتم الكشف عن الأمتعة «السرية» التي بداخلها. في صباح ذلك اليوم، ســـتخرج من تلك

1 ترجمة من العبرية: نبيه بشير

2 يستند هذا النص إلى مقالة نشرت في موقع هعوكتس في شهر تشرين الثاني 2012. د. يونتان مندل هو مركز المشاريع الشرق أوســـطية في معهد فان لير في القـــدس، وكذلك فإنّه باحث في مرحلة ما بعد الدكتوراه في دائرة السياسة والحكم في جامعة بن غوريون في النقب. وكان مـــن منظّمي مؤتمر «العربية: لغةٌ في عين العاصفة» والذي عُقد في معهد فان لير بالاشتراك مع معهد دراســـات. في حالة معهد فان لير، القائم منذ سنة 1959 والذي يصبو إلـــى تطوير المعارف البشـــرية في مجالات الفلســـفة والمجتمع والثقافة والخطاب الجماهيري الفكري في إســـرائيل، يعتبر هذا المؤتمر الأول من نوعه باللغة العربية الذي يشارك في انعقاده. أما في حالة مركز دراســـات – المركز العربي للحقوق والسياســـات، والذي تأسّس في ســـنة 2006 بمبادرة عدد من الأكاديميّين والمهنيّين وشـــخصيات عامـــة بهدف التعاطي مع التحديـــات الجمة الماثلة أمام المجتمع العربي الفلســـطيني في إســـرائيل، يعتبر هذا المؤتمر جزءًا من نشاطات عديدة في مجال اللغـــة العربية. إن الدفع باللغة العربية إلى الأمام يعتبر جزءًا من جملة واسعة من نشـــاطات مركز دراسات التي تصبو إلى وضع سياسة إستراتيجية ملائمة لصالح الفلسطينيّين مواطني إسرائيل.

الرزمة يافطة - قطعة قماش كبيرة جدًا ومستطيلة، وسوف تعلّق على المدخل الرئيس للمعهد. ستعلن هذه اليافطة عن افتتاح مؤتمر مشترك لمعهد فان لير في القدس ومركز دراسات في الناصرة تحمل العنوان: «العربية: لغةٌ في عين العاصفة». وحينئذٍ سيظهر السرّ أمام أعين الجميع: على طول 9.8 مترًا وعرض 75 سنتمترًا، وعلى اليافطة التي في المدخل، يرحّبُ معهد فان لير، للمرة الأولى في تاريخه منذ 53 عامًا، بضيوفه باللغة العربية قبل العبرية.

هذه العملية التي تبدو هامشية، تصميم بسيط من القص واللصق، لم تكن أمرًا بديهيًا. صحيح أنه في الكثير من المؤتمرات في الجامعات في إسرائيل تظهر لغةٌ أخرى قبل اللغة العبرية، ولكن هذه اللغة تكون بصورة شبه دائمة اللغة الإنكليزية. عندما يحدث ذلك، فإنَّ ردة فعلنا على تقديم لغة أجنبية (الإنكليزية أو الفرنسية) على اللغة الرسمية (العبرية) تكون أمرًا مفروغًا منه. وكأنَّ الأمور تجري بصورة طبيعية للغاية. هكذا هو الحال عندما نستمع لمحاضرات أكاديمية تجري باللغة الإنكليزية في هذه الجامعات، والتي يلقيها محاضرون إسرائيليّون، أو فلسطينيّون أو أجانب. لا يوجد في الأمر بالنسبة للطالب والمحاضر الإسرائيلي أيّ شيء غير طبيعي: لا المكانة المركزية للغة الإنكليزية الأجنبية، من ناحية، ولا غياب اللغة العربية، المحلية، الرسمية، لغة السكّان الأصليّين، من ناحية أخرى.

ولذلك فقد كان من المحزن أن نكتشف أنه عندما تم الدّفع باللغة العربية بالذات إلى موقع الصّدارة، وحينما أُعلن عن أنّ المحاضرات الأكاديمية في هذا المؤتمر سوف تُلقى باللغة العربية مع توفّر الترجمة الفورية للعبرية، حينذاك ظهرت بوادرُ الخوف والخشية لدى بعض المشاركين. بحسب ادّعاءات البعض ، فإنَّ مخاوفهم نابعة من حقيقة «أنه من الآن فصاعدًا بالإمكان القول إنَّ هذا المؤتمر سياسّي». يبدو أنه بالنسبة لهؤلاء فإنَّ المؤتمر «العادي» الذي يجري باللغة العبرية فقط وبدون اللغة العربية هو «غير سياسي»، وهكذا هو الحال بالنسبة لكلّ مؤتمر يحتفي باللغة الإنكليزية ويقدّمها على حساب اللغات الأخرى. ولكن، تنظيم مؤتمر باللغة العربية، أو تقديم العربية على العبرية، فإنَّه من وجهة نظر هؤلاء يعتبر «إخلالاً بالنظام». وهذا حقًّا كان «إخلالاً بالنظام السّائد»، ولكن فقط إذا كان «النظام» هو تلك الفوضى السياسية العنصرية التي تفضّل العبرية وكذلك السكّان اليهود على اللغة العربية والسكّان الفلسطينيّين.

نظرة سريعة على برنامج المؤتمر من شأنها أن تؤكّد بأنه كان فعلاً مؤتمرًا مختلفًا عن الأجواء الأكاديمية الإسرائيلية «المعتادة». وذلك بدءًا من المحاضرة الافتتاحية للقاضي سليم جبران، قاضي محكمة العدل العليا، التي ألقيت باللغة العربية بالطبع، مرورًا بالجلسات التي تناولت مسألة العلاقة القائمة بين الحيّز ثنائي القومية وبين الحيّز ثنائي اللغة، والعثرات السياسية القائمة أمام تعلّم اللغة العربية في إسرائيل، وفصل اللغة العربية عن اليهود العرب وتداعياته، ودخول العبرية على كلام الفلسطينيّين في إسرائيل. وتناولت المحاضرة الافتتاحية في اليوم الثاني للأستاذ يهودا شنهاب، وهو عربي يهودي ، والذي تحدّث للمرة الأولى بلغته الأم في مؤتمر أكاديمي، مسألة اللغة في سياقاتها السياسية: «كيف تُترجم النكبة إلى اللغة العبرية؟

حاليًا، وبعد مرور فترةٍ زمنيّة على انعقاد ذلك المؤتمر، بالإمكان محاولة تحليل ما هو الأمر الذي كان في ذلك المؤتمر والذي أزعج بعض الحاضرين، وكذلك أخلَّ بالنّظام، ولكنه ساهم في الآن ذاته في انفعال الكثيرين، وكذلك منحهم الأمل (برنامج

المؤتمر متوافر هنا). باعتقادي، بالإمكان الإشارة إلى حقيقة واحدة على الأقل تسبَّبت في ذلك: إنَّ مجرد وضع المؤتمر للّغة العربية في المركز، ناهيك عن اتخاذ القرار بربط اللغة العربية بالنقاش الأكاديمي والفكري، أدّى إلى زعزعة موازين القوى، والتي قد تبدو ظاهريًّا مفهومة بصورة تلقائية في الحالة الإسرائيلية. وقد انعكس ذلك الطعن في ردود الفعل المختلفة، والتي كانت على نحو دراماتيكي، من طرف بعض الجماعات المختلفة التي حضرت المؤتمر وكذلك التي لم تحضره. وشملت ردود الأفعال تلك الإثارة والانفعال، والتّجاهل، والتَّعاطف، والمخاوف، والأمل. وفيما يلي سوف أكرّس في هذه المقالة فقرة واحدة لكلّ انفعال من جملة هذه الانفعالات.

الانفعال

لم يحدث في السابق أن فحصتُ مرات متعدّدة كيف نقول بالعربية «منفعل» مثلما فعلتُ ذلك خلال شهر التحضيرات قبل انعقاد المؤتمر. وكذلك لم يحدثْ مطلقًا، كما يبدو لي، أن سُئلت مرات عديدة من قِبل زملائي من اليهود هل «منفعل» أفضل من «مشحون بالمشاعر» أو «مشحون بالعواطف» كي أصف بصورة دقيقة ذلك الشعور. كان ذلك الانفعال عفويًّا، وعلاقته بمجرد استعمال العربية يبدو أحيانًا أكثر قوة وعظمة من مضامين المحاضرات نفسها. إذا كانت الحقيقة تكمن في التفاصيل، فإنَّ المشاعر التي صاحبت المؤتمر تسكن الكلمات التي تحوّلت إلى جُمل. وقد حدث ذلك بالعربية في العالم المتخيَّل، في الواقع الافتراضي، الذي تشكّل حول المؤتمر. لم يكنِ الانفعال محصورًا في جمهور واحد، أي عند المحاضرين اليهود فحسب، في واقع الأمر، كلّ واحد وواحدة من المشاركين استهلّ حديثه بملاحظة شخصية. حتَّى لدى أولئك الذين كان الانفعال لديهم نابع من إلقائهم محاضرتهم للمرة الأولى في حياتهم باللغة العربية، وحتى بالنسبة لأولئك الذين بالنسبة لهم سجنت اللغة العربية حتّى تلك اللحظة داخل فضاءاتهم الشّخصية. قالت إحدى المشاركات: «وقفتُ هنا مرات عديدة وتحدثت بالعبرية والإنكليزية، ولكن لم يحدث مطلقًا أن تحدثتُ بلغتي».

تجاهل

تم نشر الدعوة لإرسال اقتراحات أوراق المؤتمر باللغتيْن العربية والعبرية. وقد جاء في الدعوة تناولاً للقضايا التي سوف يقوم المؤتمر بتداولها، كما طُلب من المحاضرين الراغبين في المشاركة في المؤتمر أن يُرسلوا ملخَّصًا يشمل نحو 200 كلمة باللغة العربية. إضافة إلى كون الدعوة مكتوبة بالعربية، فقد كانت تستند إلى فكرة أساسية، مفادها أن المؤتمر هو ثمرة مبادرة مشتركة لمعهد فان لير ومركز دراسات، وأن اتخاذ القرار بعقد المؤتمر بالعربية، من بين جملة الأمور، كان ناتجًا عن رغبة «في تشجيع الممارسات التي تسعى جاهدة إلى تحقيق المساواة بين اليهود والعرب». نشرت الدعوة بواسطة البريد الإلكتروني، وكذلك عبر ملصقات إعلانية عُلّقت في كافّة الجامعات والمراكز الأكاديمية في البلاد، من خلال التركيز بشكلٍ خاص على دوائر دراسة الشرق الأوسط واللغة العربية وآدابها.

عند استلام الملخّصات، تبيّن لنا أننا لم نتلقّ أيّ اقتراح من أيّ مُحاضر من أيّ قسم من أقسام دراسة الشرق الأوسط. منذ ذلك الحين، لا أزال أفكّر لماذا حدث هذا؟ لعلّنا قمنا بأمر ما جعل الباحثين من هذه الأقسام ينأَونَ عنّا؟ أو ربما أن تغيير موازين القُوى بين اليهود والعرب قد جعل الباحثين في شئون الشرق الأوسط يشعرون بأنّهم ليسوا في بيئتهم الطبيعية في هذا المؤتمر؟ أو لعلَّ حقيقة كون معظم أعضاء لجنة

التوجيه كانوا من الفلسطينيّين مواطني إسرائيل جعل الباحثين من هذه الأقسام يشعرون بأنَّ المؤتمر ليس مُعدًا لهم؟ أو ربّما كان الموضوع الذي ناقشه المؤتمر- علاقة اللغة بالمجتمع لدى اليهود والعرب- هو الذي جعلهم يشعرون أنّه ليس لديهم ما يقدّمونه على صعيد مجالات اختصاصهم؟ أو ربما أنّ التصريح والإعلان عن المساواة بين اليهود والفلسطينيّين جعلت المؤتمر يبدو بمظهر «الشاذ» من مجالات العمل المسموح بها؟ أو أنه اعتبر «سياسيًا» بشكل مبالغ فيه؟ أو لعلّ الاستخدام الفعّال والعضوي للغة العربية كلغة المحاضرات، قد جعل البعض منهم يخشى من فقدان الامتياز الثمين للنقاش حول العرب والشرق الأوسط من نقطة الهيمنة والسيطرة للعبرية أو الإنكليزية.

يتلخّص أحد التفسيرات التي تلقيتها من محاضر إسرائيلي في مجال الدراسات الشرق أوسطية، والذي ارتأى أن لا يقدّم اقتراحًا للمؤتمر، في أنّ «المؤتمر لم يكن مهنيًا بما فيه الكفاية من ناحية مجالات المعرفة والاختصاص التي تخصُّ الباحثين في مجال الشرق الأوسط في البلاد». منذ ذلك الحين تمعنتُ في هذا التفسير مطوَّلاً. أعتقد حاليًا أنّ ذلك التفسير يقوم على مقولة خطيرة، وذلك لسببيْن رئيسيْن. بداية، بالنسبة لكلّ باحث في العالم، يُعنى بدراسة الشرق الأوسط، فإنّ القضايا ذات الصلة باللغة العربية في الحيّز الإسرائيلي/ الفلسطيني هي جزءٌ من مجالات البحث في كل مكان في العالم، باستثناء إسرائيل، وهذا الأمر يجعل هذه الأقسام في البلاد تعمل بمعزل عن الأكاديمية العالمية. ثانيًا، إذا كان المحاضرون المتخصّصون في دراسة الشرق الأوسط في إسرائيل لا يعتبرون هذه القضية جزءًا من أبحاثهم، ولا يتورّعون من ذلك، ففي هذا فقط مثال آخر لدورهم الفعّال ا الذي يقومون به في تشييد الحدود بين «الشرق الأوسط» وبين «إسرائيل، بين «اليهود» وبين «العرب». من خلال حفاظهم على مواضيع أبحاثهم «بعيدة» و«مختلفة»، يتنقّل هؤلاء «الباحثون» بين العالميْن ويحرصون على أن تبقى خبرتهم الإستشراقية مصانة.

تعاطف

قبل انعقاد المؤتمر وُزّع البرنامج النهائي على الجمهور، وعلى وسائل الإعلام بالعبرية والعربية. تعاملت وسائل الإعلام العبرية مع ذلك بنوع من عدم الاكتراث، في حين أن وسائل الإعلام العربية احتفَت بهذا الحدث. أيام معدودة قبل انعقاد المؤتمر أُبلغنا من فضائية «الجزيرة» أنهم ينتظرون الضوء الأخضر الأخير من قطر قبل الموافقة النهائية على تغطية أعمال المؤتمر. وبعد مرور أربع وعشرين ساعة تمت الموافقة على تغطية هذا الحدث. وفي نفس ذلك اليوم في ساعات ما بعد الظهر، أخبرنا ممثلو القناة الأولى بالعربية أنهم سيحضرون لتغطية وقائع المؤتمر. كما أنّ صحيفة «الاتحاد» من مقرها في حيفا توجّهت إلينا بالسماح لها بنشر جزء من محاضرات المؤتمر في عدد نهاية الأسبوع. وكذلك قامت إذاعة «الشمس» التي تحظى بشعبية في البلاد، باستضافة منظّمي المؤتمر ببث حيّ ومباشر. وهكذا بالنسبة لموقع «بانيت» على الإنترنت، وصحيفة كلّ العرب، وغيرها كثير.

بشكل عام، فإنَّ وسائل الإعلام العربية في إسرائيل وفي العالم كانت متعاطفةً مع المؤتمر بالمعنى المجرد للكلمة. لم تكن ابتساماتهم وانفعالاتهم مزيَّفة. وقد تجلّى ذلك الأمر بصورة واضحة- وهذا مثال واضح على أنّ تحويل نقاش المؤتمر من العبرية إلى العربية لم يعمل على دعوة وسائل الإعلام العربية فحسب، وكذلك دعوة المجتمع العربي في إسرائيل

بشكل عام للشـــعور بأنّهم جزء من العمل الأكاديمي، بل إنّ ذلك يومِئ إليهم أخيرًا بأنّه هنالك رغبة حقيقية للاعتراف بهـــم، وبثقافتهم، وبلغتهم، كجزءٍ لا يتجزّأ من ثقافة البلاد وفضائها اللغوي، وكقاعدة للمساواة. بدون الإطناب في الكلام، وبدون الإطالة حول ماهية البحث الأكاديمي، فإنّ تحويل النقاش من العبرية إلى العربية – وقبل قول أيّ كلمة وقبل إلقاء أي محاضرة – كانت هي الرسالة الاجتماعية، والسياسية، والثقافية للمؤتمر برمّته. وقـــد كان للدكتورة ليئات قوزما من الجامعة العبرية موقفًا يصبّ في هذا الاتجاه. ووفقًا لها، فـــإنّ المؤتمر، بوضعه اللغة العربية في المركز، كان بمثابة تحدّ حقيقيّ بالنسبة للأكاديمية الإسرائيلية والتي دأبت بشـــكل عام على القول لطلابها «إنَّ اللغة العربية لغة غير ذات صلة وليست ذات أهمية بالنسبة للنقاش والخطاب والحوار الفكري». وكذلك الدكتورة سارة أوستســـكي لازار كتبت فيما بعد أنها «لاحظت الفرحة الحقيقية لـــدى المتحدّثيـــن، الذين مُنحوا الفرصـــة للحديث عن لغتهم بلغتهـــم ... كما ورأيت المتحدثيـــن بالعبرية في صفـــوف الحضور وهم ينصتون عبر سماعات الترجمة وهم غير راضين من أنفسهم لكونهم لا يفهمون العربية».

الخوف

لكن الفرحة والتعاطف لم تكن المشاعر الوحيدة التي رافقت المؤتمر. لقد تخلّلته مشاعر الخوف أيضًا. في الحقيقة فإنّني لم أعرف مَن هو الطرف الأكثر تخوّفًا من المؤتمر: اليهود الذين لا يتقنون العربية بشـــكل عـــام، أو أولئك الذين يجيدون اللغة العربية على نحوٍ جيد. الشعور الذي انتابني هو أنّه بالنسبة لأعضاء كلا المجموعتيْن، فقد كان المؤتمر بمثابة زعزعة لمشاعر الثقة التي وفّرها النظامُ السائدُ حتى ذلك الحين. لقد توجّه إليّ مـــن المجموعة التـــي لا ينطق أعضاؤها بالعربية قبل انعقاد المؤتمر عددٌ من الباحثين وادّعوا أنه يوجد في هذا الحدث ما يساهم في إقصاء النّاطقين بالعبرية فقط، أي مثلهم. إن حقيقة كون المحاضرات فـــي المؤتمر تتمّ ترجمتها بصـــورة فورية للعبرية، وكذلك كون النقاشـــات التي تُـــدار بعد المحاضرات ستجري باللغتيْن العربية والعبرية، لم تفلحْ في إقناع الكثيريـــن منهم. كما يبدو، فإنَّ أمـــرًا ما كان مخيفًا بالنسبة لهؤلاء في الســـابقة الأكاديمية المتمثّلة في اعتبار اللغة العربية لغة رئيسية، وقد شعروا، أو بدأوا يشـــعرون – كيف أنّه في حالة معيّنـــة، وفي الواقع الافتراضي فـــي الوقت الراهن، فإنّ عدم معرفة اللغة العربية تعني فقدان بعض الامتيازات التي مُنحت لهم حتّى ذلك الحين كناطقين باللغة العبرية.

من جهة أخـــرى، فلدى المجموعة الأخرى من اليهود الذين يتحدّثون اللغة العربية بطلاقةٍ، إما بسبب أنهم وُلدوا في دولة ناطقة باللغة العربية، أو بسبب كونهم خدموا في وظيفة أمنية ما، شـــعرتُ أيضًا بنوع من الخوف، ولكن كان هذا الخوف من نوعٍ آخر. في حين أن الذين لا يتحدّثون اللغة العربية تخوّفوا من فقدان موقعهم في الخطاب الإســـرائيلي العام، فقد تخوّف بعض المتحدّثيـــن بالعربية من اليهـــود من فقدان احتكارهم لهذا المجال، ومـــن فقدان «خبرتهم» في الدائرة التي أقاموها لأنفســـهم. إنَّ دخول «لاعبين» جدد فـــي مجال عملهم، جعلهم يخشـــون من فقدان مراكزهم في خطاب الخبراء.

الأمل

لقد كان هذا المؤتمر أكثر مـــن مجرّد مؤتمر عادي، هكذا على الأقل أعتقد أنا شـــخصيًا، وذلك لأنّه أتاح للمشـــاركين فيه، ولو على مدى يومَيْن، أن يتخيّلوا واقعًا آخر. في الواقـــع «الحقيقي» في الخارج، فانَّ هيمنة العبرية وســـيطرتها والمكانة الدونية البنيوية

للغة العربية، تعتبر أمرًا مفروغًا منه، كما أنَّ العلاقات هذه بين اللغتين تشكِّل وتصوغ العلاقات الاجتماعية والسياسية بين اليهود والعرب. ولكن، وخلافًا للواقع الخارجي، فقد حاولنا عبر تنظيم هذا المؤتمر التلاعب بموازين القوى والتي قد تبدو ظاهريًا «طبيعية». في هذا الإطـــار، اضطـــرّ المتحدّثون اليهـــود الالتزام بمحاضراتهم التي أعدّت بعد جهد كبير، والمحافظة على الهدوء النسبي خلال فترة المناقشات، والإصغاء للمحاضرات التي ألقيت من قبـــل باحثات وباحثين فلســـطينيّين تحدّثوا بلغة المؤتمر الرســـمية بثقة واندفاع وكأنهم هم أصحاب الشأن. وهكذا، وبصورة غير مقصودة، اضطرّ المشـــاركون في المؤتمر من اليهود الخضوع لورشة عمل خاصة بالتحلّي بالصبر، والإصغـــاء، والدخول في تجربة شـــخصية تختبر المنظومة المعقدة التي تتحكّم بعلاقة الأغلبية والأقلية بحيث تختبر الانتماء إلى طرف الأقلية.

عدا عن ذلـــك، فإنّ المؤتمر قد غيَّـــر، ولو على مدار يومين، موازين القوى داخل المجتمع اليهودي حسبما تبلورت قبل وبعد قيام إســـرائيل. فجأة، فإنّ مصدر قوة الأكاديمي الإشكنازي الذي يستصعب نطق الخاء والغين قـــد اختفت، واحتلّ مركـــز الصدارة العرب واليهود الشرقيون الذين تعتبر اللغة العربية جزءًا لا يتجزَّأ مـــن ثقافتهم. حينئذ توقفـــت لغتهم العربية وكذلـــك هويتهم، ولو لمدة 48 ســـاعة، من أن تكون بمثابـــة وصمة عـــار وضعتها دولة إســـرائيل على جبينهـــم، وبدلاً من ذلك تحوّلت كرمز لمكانتهم يجب التأكيد عليهـــا، وكرمز يفتخر بـــه، وكتذكرة عبور للمجتمع الإســـرائيلي- الفلســـطيني الجديد، وكأداةٍ للحراك الاجتماعي والإقليمـــي. ذلك أنَّ اللغة العربية التي تعتبر في ســـياق الحديث عن سلاح المخابرات وخطاب «الخبراء في الشـــئون العربية» أداة من أجل الفصل بيـــن اليهود والعرب، ولاســـتخدامها بمثابة حدود فاصلة، فقد ظهرت من خلال النقاش الأكاديمي بالعربية في هذا المؤتمر كبداية لشيء جديد.

إنَّ المشـــاعر التي ذكرت هنا، الانفعـــال، والتجاهل، والتعاطـــف، والخـــوف، والأمل، توضّـــح الصورة الدراماتيكية والمثيرة التي قوبل بها المؤتمر. علاوة على ذلك، ومن وجهة نظري، فإنّ قوة وشـــدة هذه المشاعر توضّح بشكلٍ لا لبس فيه الاحتمال الحقيقي لتغيير الواقع بواسطة اللغة، ولكن في الوقت ذاته، لا تزال هناك عقبات هائلة تقف في طريق الراغبين في التغيير. من ناحية أخرى، فإنّ تطوير وتعزيز مكانة اللغة العربية، وفصل علاقتها من الاعتبارات الأمنية، تحمل بيـــن ثناياها فرصة لتكويـــن جيل جديد من الشباب اليهود والعرب لا ينظرون لهذه المنطقة عبر فوّهة البندقية، أو عبر تفسيرات وتحليل المستشرقين، ولكنهم مؤهّلون ولديهم التشـــجيع الكافي ليتحوّلوا إلى جزءٍ من هذا المكان، ودراسة تاريخه من جديد، لا عبر كتب التدريس الإسرائيلية فقط. من ناحية أخرى، فإنّ هذه النتائج تحديدًا تعتبر كابوسًـــا بالنسبة لمن يمسكون بزمام السلطة في إســـرائيل، وكذلك الأمر بالنســـبة لهؤلاء الذين يتمتّعون حتّى الوقت الراهن بـ»منطقـــة» آمنة قامـــوا عبرها بتقديـــم التحليل والتفسيرات عن بُعد حول العرب. إنَّ المخاوف التي تعتري هذه الفئات من تغييـــر موازين القوى كبيرة جـــدًّا. وعلى أقل تقدير، فإنها علـــى درجة من القوة كالأمل الذي يحمله هذا التغيير بين طيّاته بالنســـبة لهؤلاء الذين يؤمنون بأنَّ المساواة، والعدالة ومحاربة الاحتلال، والعنصرية والجهل هي أهداف مشـــتركة بالنسبة لليهود والفلسطينيّين على حد سواء.

ملف العدد

العربية - لغة في عين العاصفة

الدخيل العبريّ في اللسان الفلسطينيّ: أسبابه وأبعاده

د. عبدالرحمن مرعي
محاضر كبير للأدب العبري في الكلية الأكاديمية بيت بيرل.

مقدمة

إنّ المواطنين العرب، الذين يعيشـــون في إسرائيل، يختلفـــون عن باقي العرب في البلـــدان العربيّة، من حيث الاســـتعمال اللغويّ. ففي الأقطار العربيّة يتأثّر المتحدّثون من الإنجليزيّة والفرنســـيّة (خاصةً في لبنـــان ودول المغرب العربي- ما عـــدا ليبيا)، وفي إســـرائيل يضاف إلى مخـــزون العـــرب اللغويّ، الاستعمال الواسع للّغة العبريّة. فبالرغم من المنزلة الرفيعـــة التي حظيت بها اللغـــة العربيّة في نفوس الناس، لكونها لغة الدّين ولغة القرآن الكريم و»السنّة المطهّرة»، واللغة القوميـــة، ولغة التراث ولغة العلم والعلماء في العصـــور الزّاهرة، فإنّنا نجد أنّ العبريّة أصبحت جزءا لا يتجزّأ من المخزون اللغويّ للمواطن العربيّ-الفلسطيني في الداخل، ولا يستطيع الاستغناء عنها، كوسيلة لتصريف شؤونه اليوميّة في الدولة.

تتمحور هذه الدراســـة في معاينة تأثّـــر الناطقين بالعربيّة باللغة العبريّة في إســـرائيل. وعليه، سيتمّ التعرف على الأســـباب وعلى الدافعيّـــة لتعلّم اللغة العبريّة وإتقانها كلغة الكتابة والحديث، وتجذّرها في لغتنا المحكيّة. كما وســـيتم تسليط الضوء على أبعاد هذا التأثير في تحصيل الطلاب في لغتهم الأم العربية وعلى انتشـــار التداخل اللغوي في اللغة المكتوبة في وسائل الإعلام وفي الأدب الفلسطينيّ.

الألفاظ العبريّة الدّخيلة والمعرّبة في العربيّة القديمة

الدّخيل العبريّ في اللغة العربيّة ليس جديدًا، إذ دخلت ألفاظٌ عديدة من العبريّة وغيرهـــا إلى اللغة العربيّة الكلاسيكيّة في العصور الغابرة. وحول هذه المسألة يقول الأبّ رفائيل نخلة اليســـوعيّ في كتابه **غرائب اللغة العربيّة** (1929: 284):

لقد أبدى العرب القدماء شدّة ذكائهم وغيرتهم على لسانهم، إذ أغنوه بآلاف الألفاظ المعجميّة التي لم يكن فيه ما يؤدّي معانيها، غير أنّهم قد

جعلوها على صيغ عربيّة أو شبيهة بالعربيّة، ولهم من المهارة في ذلك التحويل ما يقضي منه العجب. وأيمّ الحق، هل يخطر ببال غير الخبراء كون كلمة ترعة مقتبسة من الآراميّة، وبستان من الفارسيّة، وبرج من اليونانيّة، فصيح من العبريّة، قنبلة من التركيّة، دينار من اللاتينيّة.

في اللغة العربيّة القديمة هنالك العديد من الألفاظ مقترضة من اللغة العبريّة، تستخدم باللهجات العربيّة، دون أن نشعر أنّ جذورها عبريّة المنشأ. على سبيل المثال، بيّن ألتنوجي (2005: 192 - 206) أنّه في القرآن الكريم ثمّة 16 لفظة عبريّة معرّبة، ويضاف إليها ألفاظًا أخرى (مرعي، 2008: 74).

ونذكر فيما يلي كلمات عبريّة سائرة في المؤلفات العربيّة (اليسوعي، 1929: 281 - 301؛ (حمّاد، 1983)؛ 211 - 226):

اللفظة العربيّة	أصلها المعرّب من العبريّة
أرجوان	فنيقيّ، وفي العبريّة "أرجمان"، وهو حيوان في جوف صدفة
تابوت	"تيفا" وهو صندوق من الخشب
تلميذ	معناه متعلّم وهو مشتق من "لمد" أيّ علم ومنه التلمود
توراة	"توراة" معناها تعليم الشريعة وتُطلق على الأسفار الخمسة الأولى
حرش	"حرشا"- غابة وأجم
دلو	"دلي" وهو اسم بمعنى مدلاه مشتقّ من دلا يدلو العربيّ
دمية	"دموت"- مشابه، صورة
رسن	"رسن" - الحبل
سوسن	"شوش" وهو الزنبق زهره طيّب الرّائحة
شاش	"شيش"- نسيج رقيق من كتان ثم من قطن
شاقول	"شقل"- ميزان البنّائين
شيطان	"سطان"- خصم وعدوّ
عود	"عود"- آلة طرب مكوّن من ستة وعشرين وترًا
عيسى	"يشوع"- الرّب المخلص
فخ	"باح"- المصيدة
فولاذ	"بلاداه"- الحديد الصلب
قدوم	"قردوم"
كاهن	"كوهين"- خادم الأبّ
ملاك	"ملاخ"- أحد الأرواح السماويّة
هيكل	"هيخال"- بيت كبير وقصر الملك

جدول رقم ١: ألفاظ عربيّة معرّبة من العبريّة.

اللغة العبريّة في إسرائيل

بعد قيام إسرائيل سنة 1948، انقلبت الأمور رأسًا على عقب. هذا التغيّر أحدث هزة أرضيّة لدى المواطنين العرب في المجالات السياسيّة والاجتماعيّة، وأيضا اللغويّة. فعلى الصّعيد السياسيّ، نشأت الدولة العبريّة التي تختلف في قوميّتها ولغتها ودينها عن باقي دول المنطقة. وعلى الصّعيد الاجتماعيّ، رحل وهُجّر الكثيرون عن أماكن سكناهم، وتفكّك شمل العائلات. أمّا على الصّعيد اللغويّ، فأصبحت العبريّة تمثّل لغة الأكثريّة- اليهود، بينما تحوّلت العربيّة إلى لغة الأقليّة.

هذا الواقع الجديد، أشغل بال مؤسّسي الدولة العبريّة الفتيّة، وأجهد فكرهم في رسم خطّة إستراتيجيّة بعيدة المدى، تبغي السيطرة على الأقليّة العربيّة بشكل منهجيّ. لقد تمحورت الخطّة في قضيتين أساسيتين:

الأولى: قضيّة التوطين وترمي إلى تعزيز الأسرلة عن طريق دمج الأقليّة في حياة الدولة، بمعنى إبعادهم قدر الإمكان عن الأمّة العربيّة التي ينتمون إليها والشعب الفلسطيني (الحاج، 1996). أمّا القضيّة الثانية، تتمحور في الجانب اللغويّ، وتقضي بإعلاء مكانة اللغة العبريّة بين صفوف جميع المواطنين دون استثناء، عبر الاعتراف بالعربيّة كلغة رسميّة علانية، والعمل على تضييق الخناق عليها على أرض

الواقع. وعلى ضوء هذه السياسة، أصبحت العربيّة لغة هامشيّة لدى المجتمع اليهوديّ ككل، وإلى حدّ ما، لدى المواطنين العرب الناطقين بها، أيضًا (مرعي،2001).

عند تفحّصنا لهاتين القضيتين بعد ستين عامًا ونيّف على قيام دولة إسرائيل، نجد أنّ جميع محاولات الأسرلة على أشكالها المختلفة لم توفّق بشكل كليّ، كما خطّطت لها القيادة السياسيّة (الحاج، 1996). أمّا الناحية اللغويّة فكان لها نصيبٌ وافرٌ من النجاح، إذ استطاعت اللغة العبريّة التوغّل في اللغة العربّية المحكيّة، وفيما بعد في اللغة المكتوبة (مرعي، 2003؛ أمارة، 2010؛ كيال، 2011؛ أبو بكر، 2012). والسؤال الذي يطرح نفسه: ما هي النظرة التي يبديها العرب تجاه اللغة العبريّة؟ وهل فرض واقع اللغة العبريّة على الفلسطينيين هو بالأمر الجديد؟ للإجابة على هذين السؤالين، لا بدّ من تذكّر الأحداث التاريخيّة التي فرضت سلطانها على فلسطين في الفترات السابقة. لقد سبق التواجد الإسرائيلي في فلسطين السيطرة التركيّة، والتي جعلت من اللغة التركيّة اللغة الرسميّة الأولى، وتلتها بريطانيا التي جعلت من الانجليزيّة اللغة الرسميّة الأولى، وجاءت إسرائيل وجعلت العبريّة اللغة الرسميّة الأولى المهيمنة (أمارة ومرعي، 2004).

بعد قيام دولة إسرائيل، تحوّلت لغة المسيطِر، اللغة العبريّة، إلى لغة صاحب القوّة والسلطان، وتحولّت إلى لغة التفاهم بين الأغلبية اليهوديّة والأقليّة العربيّة. أمّا لغتنا، لغة السكّان الأصليّين، أصبحت لغة ثانية (أو رسميّة مهمّشة) تخدم المواطنين العرب في أماكن سكناهم. ويعتقد المسّنون العرب أنّ معرفة العبريّة يساعد على تدبير شؤون الحياة اليوميّة للسكان العرب، مثلما كانت الإنجليزيّة في أيام الانتداب (مرعي سامي، 1974).[1]

عملت المؤسّسة الإسرائيليّة على تدعيم مكانة العبريّة بين جميع شرائح المجتمع الإسرائيليّ. على سبيل المثال لا الحصر، صدر قانون المواطنة سنة 1951 (بند 5-أ-) الذي يلزم المواطن الإسرائيليّ بمعرفة جزئيّة للغة العبريّة. وقانون الانضمام إلى نقابة المحامين سنة 1951 ينصّ على أنّ معرفة العبريّة يعد شرطًا أساسيًا للانتساب إلى هذا التنظيم المهنيّ. وعلى المستوى الرسميّ، قالها بن غوريون صراحة إنّ الهدف السياسيّ الواضح لدولة إسرائيل، هو إكساب وتعليم العبريّة لجميع مواطني الدولة، ويشمل ذلك الأقليّة العربيّة (بن غوريون، 1952). وكذلك، نجد أنّ أحد الأهداف المعلنة لنقابة المعلمين في إسرائيل، والتي تعتبر من أكبر النقابات المهنيّة في الدولة، هو رعاية موضوع إكساب اللغة والثّقافة العبريّة بين أوساط الجمهور كافةً، يهودًا وعربًا على حد سواء (صدى التربية، 2008: 5).

تعميق معرفة اللغة العبريّة

تشرف على تنفيذ السّياسة اللغويّة في الدولة جهتان وهما (نير، 1998): مؤسّسات عامّة، كالمجمع اللغويّ وسلطة البثّ والجيش. ومؤسّسة خاصّة، المتمثّلة بوزارة المعارف والثّقافة. هاتان الجهتان عملتا جاهدتين على إكساب اللغة العبريّة لجميع المواطنين (أساسا بين اليهود). إنّ لوزارة المعارف الأثر الكبير في انتهاج سياسة تعليم العبريّة في المدارس العربيّة بمستوى عالٍ (مرعي وأمارة، 2002).

تعريف إسرائيل كدولة اليهود عزّز من مكانة اللغة العبريّة، والتي بدورها أصبحت الرمز أو الشّعار

1 بمعنى أنّ هنالك من يرى بالعبريّة لغة كولونياليّة، كما كانت الانجليزيّة في فترة الانتداب البريطاني.

للكيان الصهيونيّ في توحيد الشـــعب اليهوديّ وفي تقوية هُويّته (سبولسكي، 1996).[2]

أمّا بالنسبة للعرب، فعدد العرب الذين يعرفون العبريّة ويتقنونها بدرجات متفاوتة آخذ بالازدياد. لقد نشر فكسلر في إحدى دراساته (Vexler, 1990) أنّ عدد هؤلاء يصل إلى أكثر من مليونيّ عربيّ يســـكنون في إســـرائيل وفي قطاع غزّة والضّفة الغربيّة وجنوب لبنان وهضبة الجولان. لا شـــك أن هذا العدد زاد في العقدين الاخيرين بشكل ملحوظ. وحقيقة أخرى، أنّ عدد العـــرب الذين يتحدّثون العبريّـــة أكثر من عدد اليهود مواليد الولايـــات المتّحدة الناطقين بالعبريّة. وفي ذلك يقول حسيب شحادة (1998: 168) إنّ هذا الوضع اللغويّ لا يوجد له مثيل في العالم، إذ أنّ ثلث المتحدّثين بلغة معيّنة بمنطقة ما، لا ينتمي من الناحية الدينيّة والقوميّة إلى الأغلبيّة الناطقة بنفس اللغة. بل أكثر من ذلك، يلاحـــظ أنّه من الناحية القوميّة ينتمي إلى قوميّـــة ما زالت في حالة عداء مـــع الدولة التي يعيش فيها.

ولكن، يعدّ هذا أمرًا طبيعيًا، إذ أنّ النسيج اللغويّ في كلّ دولة تشـــتمل على فئات عرقيّـــة وإثنيّة وقوميّة، مرتبط بالتعداد الســـكانيّ، وبالمكانـــة الاقتصاديّة والثقافيّة لكلّ مجموعة. ومـــن البديهيّ، أن يحصل تبادل لغويّ بين المجموعات، وإنّ الســـيطرة تعود للأغلبيّة ذات النفوذ الثقافيّ. فالأقليّة العربيّة مرتبطة بمؤسســـات الدولة، وضريبة هذا الارتباط اقتراض كلمات كثيرة من اللغة العبريّة، لدرجة أننا نســـتطيع تكوين معجمٍ لهذه الكلمات الدخيلة (مرعي، 2013)، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، اكتســـاب ملكة اللغة العبريّة على حساب لغة الأم العربيّة.

ويقول أنيس في اللغات التي تقترض ألفاظًا من لغات أخرى (أنيس، 1972: 122):

وفـــي حالات الاقتراض الـــذي لا مبرّر له نلحظ عادةً أنّ اللفـــظ المقترض يعيش جنبًا إلى جنب مع اللفظ الأصيل حينًا من الدهر، بعده قد يندثر ذلك اللفظ الأصيل ... وقد يحدث في كثير من الأحيان أن يبقى اللفظان مســـتعملين في اللغة، مع نسبة متفاوتة في شـــيوع كل منهما أو وضوح دلالتهما.[3]

وحول مدى خطورة التأثير الكثير من الدّخيل في لغة الأمّ يقول كريستال (Crystal, 1995: 360):

ينبغـــي أن نميّز بين حـــالات تحتفظ بها اللغة بنفســـها، على الرغم من تأثير اللّغة المجاورة فيها، وحالات تستســـلم فيها اللغة إلى هذا التأثير، ويخضع متحدّثوها للثقافة السائدة، وحالات يمكن أن يؤدّي احتكاك اللغة بغيرها إلـــى إلغائها تمامًا، كما يظهر في تاريخ اللغات الكلتيّة.

2 من هذا المنطلق، اكتسبت العبريّة مكانة اللغة القوميّة المسيطرة في الدولة. على الرغم من كون إسرائيل دولة مهاجرين وتركيبتها السكّانية مزيج من شـــعوب مختلفة، تتحدّث على الأقلّ 72 لغة الدّارجة في اللغات العالميّة، فقد عمل صنّاع القرار في الدولة من دوافع أيديولوجيّة أن ينســـى كلّ مهاجر لغة أمّه، ويتعلم العبريّة ويتقنها محادثة وكتابة. هذه السّياســـة المبرمجة، النّاجمة عن دوافع أيديولوجيّة- قوميّة، ساهمت في انتشار العبريّة في جميع ميادين الحياة المهنيّة والعمليّة (شـــوهامي، 1996)، هنالك من يسمّي العبريّة بلغة الدولة، أيّ اللغة المهيمنة.

3 إنّ اللغـــات تقترض بعضها من بعض، ويقتصر الاقتراض عادة على الألفاظ والكلمات، ولا تكاد تتعدّاهـــا إلى العناصر اللغويّة الأخرى كالتصريف والاشـــتقاق وتركيب الجمـــل. لقد اقترض العرب من الفرس واليونان ألفاظاً للتعبير عن أشـــياء ليست في بلاد العرب. واستخدموا المفردات المقترضة وجعلوا بنيتها على نسج الكلمات العربيّة (حمّاد، 1983: 119).

العبريّة لغة ثانيّة

يفرّق اللغويون بين مصطلحـــيّ اللغة الثانية واللغة الأجنبيّة. فاللغة الثانية، تشير إلى اللغة التي يتعلمها الفرد بعد لغة الأم في البلد الذي يسكن فيه. ويُقصد باللغة الأجنبيّة، اللغة التـــي يتعلمها الأجنبيّ خارج بلدها كتعلّـــم اللغة الإنجليزيّـــة للتلاميذ العرب في إسرائيل.

إنّ اكتســـاب اللغة الثانيـــة أو تعلّمها أمرٌ يختلف عن اكتساب المتعلّم لغته الأمّ وإنّها عمليّة معقّدة تتداخل فيه العوامل المعرفيّة الفطريّـــة مع العوامل العلميّة والتعليميّـــة (العصيلـــي، 1999: 86). ويدّعـــي تشومسكي (Chomsky, 1988) أنّ هنالك خصائص لغويّة تكـــون عامّة بين جميع اللغـــات، وعند جميع شعوب العالم تساعد المتعلّم السيطرة بالدرجة الأولى على لغـــة الأم، ومن ثَمّ اللغات الأخرى. ومن العوامل الأسّاسية التي تساهم في اكتســـاب ملكة ومهارات اللغة الثانية، هي مدى إتقان المتعلّم لغة الأم، ومدى اختلاط الدّارس مع الناطقين بتلك اللغة. ويُلاحظ أنّ العرب يتقنون العبريّة بملكة لغويّة عالية.[4]

ويرى كومنـــز (Cummins, 1981) أنّ التمكن من اكتســـاب لغة ثانية يســـتغرق بين خمس إلى عشر سنوات. بداية يكتسب المتعلّم مهارات لغوّية اتصاليّة تعنى بـــإدارة محادثة قصيرة، تشـــتمل على كلمات التحيّة، ووصف المشـــاعر. ومن ثمّ اكتساب مهارات لغويّـــة أكاديميّـــة متطورة، تتمثّـــل بفهم نصوص بمســـتوى عالٍ، وتشـــتمل أيضًا على مهارات، مثل المقارنة والتصنيف والاستنباط وحلّ قضايا وتقييم. تتّصف العبريّة باللغة الثانية لدى المواطنين العرب، وليس كلغة أجنبية بمعنى الكلمة. وممّا يســـاهم في تعزيز هذا المنحى انكشاف المواطنين للغة العبريّة، وإمكانيّة التحدّث بها في فـــرص عديدة. أضف إلى ذلك، أنّ التلميذ العربـــيّ يتعلم العبريّة كمادّة إلزاميّة بالعبريّة، وهذا من شـــأنه أن يزيـــد من معرفة اللغة والتمكّن منها. إنّ اللغة الصفيّـــة المتداولة بالعبريّة تفتح المجال أمـــام التلاميذ لتنمية الحوار والمحادثة المتبادلة بينهم، وتشكّل الركيزة الرّئيسة في تطوير مهارة اللغة العبريّة كلغة ثانيـــة.[5] إنّ إتقان العبريّة وازدياد عـــدد الناطقين بها لدى المواطنين العرب له أبعاد لغويّة وثقافيّة على المدى البعيد.

الدافعيّة لتعلّم العبريّة

الدافعيّة هي بمثابة حالة داخليّة تستهلّ الكائن وتوجّه ســـلوكه، وكلّما كان وراء الدارس دافع يستحثّه، أو حافز يشـــدّه إلى التعلّم فإنّه سيكون سببًا في تقدّمه في الدراســـة، وعاملاً مهمًا في إكساب اللغة (عبدالله والغالي، 1990).

تعلّم لغة إضافية، ثانية كانـــت أم أجنبيّة، أمر ليس باليسير، ويتضمّن من العمليّات العقليّة، ومن أشكال الجهـــد والمعاناة، مـــا يتطلّب الصبـــر ويحتاج إلى المثابرة، ومن هنا تلعب الدافعيّة دورها وتساهم في نجاح الدّارس على تعلّمها.

ويفرّق عبد اللـــه والغالـــي (1990: 29-30) بين

4 تبيّن ذلك من خلال الإســـتطلاع الذي أجـــري عن طريق المركز اليهوديّ- العربيّ في جامعة حيفا ومركز أبحاث التربيّة للسّلام ومركز التربيّة العربيّ اليهوديّ أنّ حواليّ 94.3 % من المواطنين العرب يجيدون اللغة العبريّـــة، بينما 38 % من اليهود يجيدون اللغة العربيّة. وأنّ حواليّ 75 % من العرب يدعمون التعليم ثنائيّ اللغة، بينما 30 % من اليهود يدعمـــون الفكرة. وأنّ 59 % من العرب يدعمون فكرة إقامة حضانات عربيّة يهوديّة مشـــتركة، بينما أعرب عن دعم هذه الفكرة 35 % من اليهود. واعتبر 96 % من العرب أن اللغة العربيّة يجب تدريســـها بشكل إلزاميّ بينما اعتبر 67 % من اليهود أنّها لغة مهمّة ويجب تعليمها إلزاميًا (كل العرب، 18- 7- 2008: ملحق اليوم السابع، ص 4).

5 يســـتطيع كلّ معلم طرح قضايا مختلفة في االشؤون السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة تثير انتباه التلاميذ، وتجعلهم يعبّرون عمّـــا يختلج في صدورهـــم وفق كفايتهم اللغويّـــة (موطاعي، 2002).

صنفين من الدّارسين لتعلّم لغة أجنبيّة: الأوّل– دارس هدفه الأسمى أن يجيد مهارات اللغة ليستطيع الاتّصال بأصحاب هذه اللغة ويعـــرف ثقافتهم، أيّ أنّ التعلّم نابع من دافـــع داخليّ يدفع صاحبـــه ويوجّهه إلى الاســـتمرار والاهتمام بتعلم اللغة؛ والثاني – دارس تدفعـــه مصلحة أو هدف مؤقّت، مثـــل توّلي منصب معيّـــن، أو العمل لفترة محدودة فـــي الدولة، وعليه يكون تعليمه نفعي، بحيث يكفيه قدر معيّن من اللغة بالشكل الذي يحقّق له هدفه ويشبع مصالحه.

يضاف إلى هذه الدوافع، عامل آخر مهمّ للغاية يدفع الـــدّارس تعلّـــم اللغة، وهـــو الظروف السياســـيّة والاجتماعيّة التي تحيط بالدّارس، والتي تفرض عليه اكتســـاب لغة الدولة التي يعيـــش فيها. وهذا الدافع باعتقادي، له الأثر الكبير في تعلم العبريّة، وبسيطرتها على الموطنين العرب.

وفيما يخصّ اللغة الثانية عامةً، فإنّ الدافعية لتعلّمها وليدة العوامل الآتية (أبو ربيعة، 1992): كونها اللغة الثانية في الدولة؛ كونها لغة رســـميّة تتعلّمها الأقليّة التي تعيش فيها أغلبية ناطقة بتلك اللغة؛ كونها وسيلة تفتح الطريق أمام المتعلّم نحـــو الحداثة والتطوير؛ كونها آليّة تدمج الفرد في حياة المجتمع، وتساهم في تطوير علاقاته مع الغير.

وفيما يلـــي الدّافعيّة الحقيقيّة مـــن وراء تعلّم اللغة العبريّة:

أولاً- العوامل البرغماتيّة: يرى المواطنون العرب أنّ معرفة اللغة العبريّة أمر ضروريّ لكل مواطن عربيّ يعيش في إسرائيل. ويرى الشباب بأنّ اللغة العبريّة ضروريّة من أجل عمليّـــة الاتّصال، وذلك لاحتكاكهم اليوميّ المباشر مع الجمهور اليهوديّ في المؤسّسات الأكاديميّـــة، وأماكن العمل، والمجمّعـــات التجاريّة والمناســـبات الاجتماعيّة وغيرهـــا (أمارة ومرعي، 2004؛ أمارة، 2010).[6]

إنّ معرفة العبريّة تجعل الفرد يفهم ما يدور حوله من خلال اطلاعه على وسائل الإعلام المقروءة والمكتوبة والمرئيّة (أمارة ومرعـــي، 1999؛ 2004). والأمر العملـــي، في اكتســـاب اللغة، هو معرفـــة الحقوق والواجبات، والتحدّث مباشـــرة إلى الشعب اليهوديّ عن آلام وأحلام المواطن العربـــّي وعن احتياجاته، وكذلـــك للتعبير عن آرائه السياســـيّة ونشـــاطاته الاجتماعيّة.[7]

ثانيًا- قضيـــة الازدواجيّة اللغويّة: كل مواطن عربي يعاني من مشـــكلة الازدواجيّة المتمثّلة بالتباين بين اللغة المحكيّة واللغة المكتوبة.[8] فالطفل يولد مع لغة الأمّ العاميّة، وعندما يصـــل الأطر التعليميّة يصطدم بواقع لغويّ جديد، يفرض عليه التعامل مع لغتين في آن واحد. ثمّة إمكانيتـــان للتغلّب على هذه المعضلة الصعبة: إمّا عن طريق المواجهة، والتي تقضي بتعلّم اللغة الفصحى وإتقانها، وإمّـــا عن طريق المحايدة، والتي تســـتعين ببديل لغويّ آخر إذا توفّر ذلك، كما حدث في الجزائر ولبنان باســـتعمال اللغة الفرنسيّة.

6 وفي إطار المنحى الاجتماعيّ، ثمة مفردات يفضل فيها استخدام اللفظة العبريّة على العربيّة، مثل قضاء الحاجة، فيتمّ اســـتخدام كلمة שירותים العبريّة على المرحاض أو الحمّام؛ وكذلك لدى استخدام الشـــتائم أو النكت المحرجة. أو عندما يكون الشخص مصاب بمرض خبيث فيســـتخدم اللفظة العبرية، ويتجنب قدر الإمكان الإفصاح عنه بلغة الأم.

7 فـــي حديث لي مع أحد أعضاء الكنيســـت العرب، قال إننا نفضل الحديث بالعبرية على منصة الكنيســـت، وذلك لمخاطبة الشعب اليهودي مباشـــرة، والتوجه إليهم بلغتهم، مـــع إدراكنا بأنّ هذا التوجّه قد ينتقص من مكانة لغة الأم.

8 لقد واكبت قضيـــة الازدواج اللغوي اللغـــة العربية منذ العصر الجاهلي وحتى العصر الحالي، وفي ذلك يقول كريم حسام الدين (2002: 11): "إن العربـــي الذي كان يعيش في العصر الجاهلي مثل العربي الذي يعيش اليوم، كان يعرف الازدواج اللغوي، فذاك كان له لهجـــة قبيلة، وهذا لـــه لهجة إقليميّة إلـــى جانب اللغة الفصحى، ولكل من اللغتين أدوار فـــي حياته، فمن المواقف ما يستعمل فيها اللهجة القبلية، ومنها ما يتطلب الاستعمال الفصيح، كما نفعل الآن، وتختلف الفصحى في نطقها وتراكيبها واستعمال بعض مفرداتها على ألسنة أبناء الوطن العربي، كما كانت تختلف على ألسنة أبناء القبائل العربية قبل الإسلام".

فالعرب في إســـرائيل وجدوا العبريّة منفسًا لغويًا، وعملوا على تدبيجها باللغة العاميّة، كوسيلة للتغلّب على هذه المشكلة (المصدر السابق).

أحيانًا، يصعب على المرء خلال حديثه إصابة المعنى في اللغة العربيّة، فيســـتخدم العبريّة، دون أن يجهد نفسه بالتفتيش عن المعنى المراد بالعربيّة. وفيما يلي مرادفات بالعربيّة لألفاظ عبريّة:[9]

اللفظة العبريّة	المرادف بالعربيّة	اللفظة العبريّة	المرادف بالعربيّة
תהליך	سيرورة	תקדים	سابقة، استباق
משוב	مردود	התיישנות	تقادم
מיצוי	استيفاء	תלוש משכורת	قسيمة الراتب
הברקות	ومضات	ערך מספרי	حساب الجُمل
תמריצים	تحفيزات	עדכן	حتى الآن، حتلنة
איתורית	أثّارة	תדפיס	نسيلة
מרצה אורח	أستاذ زائر	בלעדי	حصريًا
הערכה מעצבת	تقويم بنائي، تكويني	שקופית	شفّافة
אינטימי	حميمي	צנתור	قسطرة
וירטואלי	منظوريّ	הדמיה	تمثيل أدوار
מְחֻזוֹר	رتقلة	מוען	باث، مرسل
הפנמה	تذويت	נמען	متلقي، مستقبل
ויסות	ترشيد	מהדק	كابس
דמי משלוח	مصاريف الشحن	מנוי	مشترك الفاتورة

جدول رقم 2: مفردات بالعبريّة ومعانيها بالعربيّة.

ثالثًا- الدافع الاجتماعيّ الثقافـــيّ: يتفاعل المواطن العربيّ في حياته اليوميّة مع المجتمع الإســـرائيليّ. ولقد دلّت الأبحاث أنّ العربيّ ينظر إلى نفسه بمنظار سلبيّ مقارنة مع اليهوديّ (هوفمان،1977)، وعليه إثبات كيانه أمام عنصر الأكثريّة، وإنّ إحدى الوسائل الناجعة لذلك، هو إتقان اللغة العبريّة. ويستدلّ أيضًا من دراســـة عمانوئيـــل كوبولوفيتـــش أنّ التحدّث بالعبريّة لدى الأكاديميّين يقع أحيانًا في خانة التباهي والتفاخـــر أمام اليهـــودي، وذلك لإظهـــار المكانة الاجتماعيّـــة والثقافيّة[10] للمتحـــدّث بأنّه لا يقلّ عنه مكانـــة فـــي مجـــال المعرفـــة والتقـــدّم الثقافيّ (Koplewitz,1990, 1992).[11]

رابعًا- الحصـــول على خدمات: عملـــت الدولة منذ تأسيسها على تكريس غالبيّة المكاتب الحكوميّة، التي تعطي الخدمات المنبثقة عن وزارات الصحّة والداخليّة

9 ثمة كلمات يصعب ترجمتها حرفيًا للعربيّة مثل: מוסר, חוויה, בוחן. فكلمة בוחן على سبيل المثال، هي حديثة العهد نشأت في المدارس الثانويّة وتعني: امتحان مفاجئ، أمّا اليوم أصبحت تعني امتحانا مصغّرا أو امتحانا يشتمل على مواد جزئيّة.

10 يســـعى المثقفون إلى ترصيع كلامهم بالعبريّة كدلالة على علوّ هامتهم الثقافيّة، ولحفظ بعد لغويّ بينهم وبين الطبقات الأدنى اجتماعيًا. ويدّعي سامي سموحه أنّ العرب يتبنون طابع الثقافة الســـائد في المجتمع الإســـرائيلي، والذي يرونه كأمر ضروريّ للاندماج في حياة المجتمع والاقتصاد والسّياســـة الإســـرائيلية (Smooha, 1989).

11 وأكدّت على ذلك، أيضًا، الباحثة شفارتســـلد (1998). وذكرت الباحثـــة أنّ التبّاهي بلغة الآخر موجودة، وبقوّة، لدى الشـــباب اليهود الذين يدبجـــون لغتهم بمفردات من اللغـــة الانجليزيّة، ليظهـــروا مدى اطلاعهم ومعرفتهم بهـــذه اللغة، أمام الناطقين بالعبريّة.

والشـــؤون الاجتماعيّـــة والماليّـــة وضريبة الدخل والتأميـــن الوطنيّ وغيرها في المـــدن اليهوديّة. إنّ الموظّفين العاملين في هذه المؤسّســـات يتحدّثون العبريّة، الأمر الذي يرغـــم المواطنين العرب معرفة ملكة اللغـــة العبريّـــة، دون الاســـتعانة بالآخرين كمترجمين.

تجدر الإشارة، إلى أنّ خدمات العرب في إسرائيل تقع في إطار المنظومة الإسرائيلية، وأنّ غالبية العاملين في إطار هذه المنظومة هم من اليهود، الذين لا يتقنون اللغة العربيّة، الأمر الذي يزيد مـــن الارتباط باللغة العبريّة.[12]

خامسًـــا- العمل في المرافق الاقتصاديّة اليهوديّة: تقليص البنيّة التحتيّة الاقتصاديّة في القرى والمدن العربيّة، وعدم إنشـــاء صناعة ذات شـــأن، وتقليص الزراعة بشكل ملحوظ، وجّه الأيادي العاملة العربيّة للعمل عند اليهود في شـــتّى أنواع العمل.[13] عمليًا، إنّ العامل لا يستطيع الاستمرار في عمله، وضمان مصدر رزقه وتحسين دخله، إلا إذا أتقن لغة مشغلّه. وعادة ما يتمّ تحذيـــر العمال العرب، الذيـــن يخدمون في شـــركات يديرها يهود، بألاّ يستخدموا اللغة العربية حتى مـــع الموظفين العرب الآخريـــن ومع الزبائن العرب، فقد فُصل أحد العمال العرب الذي يشتغل في فندق لأنه تحدث مع زميلـــه باللغة العربية (مرعي، 2010: 218).[14]

سادسًا- العامل البداغوغيّ والحصول على المعرفة: من إحـــدى أهداف تعلّـــم لغة أجنبيـــة أو لغة ثانية الحصول على المعرفة وتوســـيع الآفاق. ومن إحدى الأفكار التي طُرحت عند قيام الدولة، أن يتعلّم التلاميذ العرب جميع المـــوادّ بالعبريّـــة والتخلّي عن اللغة العربيّة. ويعلّل أصحاب هذا الطرح أنّ التعليم العربيّ بدأ من الصفـــر من ناحية الموارد، والموادّ التعليميّة، والكتب التدريســـيّة. لذا فإنّ الحلّ البداغوغيّ الأمثل لهذه القضايا العالقة وفق الرؤية الإســـرائيليّة آنذاك، هو الاستعانة بالكادر العبريّ (كوهن، 1968).

في الواقع، مـــا زال هذا الجانـــب يخيّم بظلاله على المواطنين العرب في جميع المراحل التعليميّة. ففي المدارس الابتدائيّة، تجد مـــواد الرياضيات والعلوم مترجمة من كتب عبريّة، وفي كثير من الحالات، تشكّل الترجمة عائقًا في فهم الموادّ التعليميّة. أمّا في بعض المدارس الثانويّة، فيتعلّـــم التلاميذ الموادّ المذكورة مباشـــرة في الكتب العبريّـــة وبالعربية. وكذلك في المؤسّسات العليا تشكّل العبريّة لغة التدريس. من هذا المنطلـــق، يلجأ بعض الأهل إلـــى تعليم أولادهم في المدارس اليهوديّة في المرحلة الثانويّة، بغية تحسين تحصيلهم العلميّ، هذا من جهـــة؛ ومن جهة أخرى، لتعزيز التمكّن من معرفة ملكـــة اللغة العبريّة حتى يواصلوا دراستهم الجامعيّة بسهولة.[15] تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة تقع في صلـــب جيل المراهقة،

12 على ســـبيل المثال، في ســـلطة البريد عندما تبعث طردًا بريديًا معنونًا باللغة العربيّة، قد يأخذ وقتًا طويلاً لوصوله إلى الهدف، أو حتّـــى أنّه لا يصل بتاتًا. وتأكيدًا على ذلـــك، نجد التنبيه الذي ترســـله الصحف المحليّة من إرسال المواد عبر العنوان العبريّ. "أصدرتم كتابًا جديدًا: ابعثوا به لنا، يفضل كتابة العنوان بالعبريّة لعامل السرعة وضمان وصول الكتاب (بانوراما، 8-22- 2008: 46).

13 أصبح إتقان العبريّة من الشـــروط الأساسية للقبول في العمل. مثال علـــى ذلك، في دليل بانيـــت (5/ 5/ 2013) نجد ما يلي: مطلوب لمصنع في العفولة ســـكرتيرة للعمل في وظيفة كاملة. شـــروط العمل: خبرة في مجال الســـكرتارية؛ إتقان العمل على الحاســـوب؛ إتقان اللغة العبرية. وحتى في أم الفحم نجد الإعلان التالي "مطلوب ســـكرتيرة لمصنع أثاث في أم الفحم تجيد اللغة العبريّة، ذات خبرة" (بانيت، 12/ 5/ 2013).

14 تجدر الإشـــارة إلـــى أن التقرير الســـنوي لانتهـــاكات حقوق الفلسطينيين في إسرائيل للعام 2005 رصد عدة حالات من هذا القبيل. وانظر فـــي موقع: www.arabhra.org/HraAdmin/Userlmages/Files

15 يُشـــار إلى أنّ بعض الكليّات العبريّة، مثل، كلية بيت بيرل وكلية ليفنسكي تكثفان الضغط على الطلاب بمعرفة العبريّة بمستوى عالٍ، حيث تشترط قبول الطلاب الجدد فقط للذين تعلّموا العبرية بمستوى خمس وحدات في البجروت.

وتعدّ من أشـــدّ المراحـــل التي يبلور فيها الشـــاب شخصيته وهُويته، وقد يكون لها تداعيات سلبية عليه بسبب التأثر بعادات وتقاليد غير مألوفة في مجتمعه ومكان سكناه.

ســـابعاً- الآلية التقنيّة: إننا نعيش في عصر تفجير المعرفة، الذي يســـيطر فيه الحاســـوب على جميع المرافق الحياتيّة. فالآلية الإســـرائيليّة جعلت جميع المنظومات التقنيّة باللغة العبريّة. هذا الأمر شـــمل الوسط العربيّ، حيث أنّ الخدمات التي يحصل عليها المواطن في بلدته مثل، الخدمات المصرفيّة، وصناديق المرضـــى، وســـلطة البريـــد، وقســـائم الرواتب، ومستحقّات الســـلطة المحليّة والبلديّة والمراسلات الرسميّة تتمّ بالعبريّة، بالرغم من أنّ المستهلك ناطق بالضاد.

إنّنا بحاجة إلى تعريب مؤسســـاتنا العربية، وفي هذا الصدد علينا التنويه بمـــا قامت به بلدية الناصرة من مبـــادرات مباركة لتعميق مكانـــة اللغة العربية على أرض الواقـــع، مثل تمريـــر دورة للموظفين باللغة العربية، واستعمال العربية في اللافتات.[16]

ثامنًا- الانقطاع عـــن العالم العربيّ: منذ قيام الدولة عام 1948 وحتى حرب حزيران 1967 فُصلتْ قسرًا الأقليّة العربيّة عن العالم العربي اجتماعيًا ولغويًا، إذ بقيت في إطار الدائرة المغلقـــة، ولم يكن مفرٌ أمام المواطنيـــن إلاّ التأثّر لغويًا مـــن العبريّة. فكثير من المصطلحات العلميّة والسياســـيّة تـــم التعبير عنها بالعبريّة أو الإنجليزيّة. وللمفارقة، بعد نكسة العرب عام 1967 حدث انفتاح تدريجيّ نحو العالم العربيّ، ومن ضمنه الانكشاف على الألفاظ العربيّة المستجدّة المدوّنة في المراجع العلميّـــة والأدبيّة والمعجميّة. وفي الآونة الأخيرة تساهم الفضائيّات بشكل ملحوظ في دعم لغة الأم. وفي دراســـة أُعدت لمركز مساواة، لحقوق المواطنين العرب في إسرائيل تبيّن أنّ 83% من البيوت العربية تمتلك صحونًا للفضائيات العربية ولا تشاهد القنوات الإسرائيلية (فوليق، 2007).[17]

تاســـعًا- عدم ثقة المواطن العربيّ في لغته: يلاحظ عدم الثّقة بالعربيّة لدى إصدار مناشير لتبليغ الجمهور في شـــؤون تخصّ حياتهم اليوميّة، وذلك بحجّة أنّ المصطلح العبـــريّ يفهمه المواطـــن العربيّ، بينما يصعب عليه إدراكه في لغته الأم.[18] على سبيل المثال، في منشور وزّعته إحدى الجمعيّات للأهالي لتسجيل أولادهـــم في إطار مشـــروع فعاليّات بعـــد الدوام المدرسيّ لمساعدتهم في تحضير الدروس والوظائف البيتيّة، تمّ اســـتخدام العبريّة فـــي حالتين: الأولى- ترجمة المصطلح العبريّ إلى العربيّة: مشروع التعليم ما بعد الظهر צהרונים؛[19] والثاني- كتابة المصطلح

16 هذه المبادرات وردت في نشرة بلدية الناصرة الالكترونية (آذار 2013، عدد 6): "بمبادرة من رئيس بلدية الناصرة ومتابعة لجنة الســـلطات المحلية العربية، تمّ وضع منهاج دورة لتعزيز قدرات موظفي السلطات المحلية العربية في موضوع اللغة العربية. فقد شارك في وضع هذا المنهاج وترتيب الدورة كل من: مجمع اللغة العربية، المؤسســـة الاكاديمية- الناصـــرة، لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، بلدية الناصرة ومجلس عرابة المحلي. الهدف من الدورة: تعزيز قدرات مديري الدوائر والأقســـام في الســـلطات المحلية العربية للتعامـــل باللغة العربية في كل ما يتعلق بالعمل البلدي، نصاً ومضموناً".

وفيما يخصّ اللافتات "ومن ناحية أخرى أقرّ المجلس البلدي في جلســـته العادية اليوم (الأربعاء) تعديل نظام بلدي يضمن مكانة اللغة العربية في إطار القانون المساعد للافتات ، حيث سيضمن ان يكون مساحة اســـتعمال اللغة العربية في أية لافتة لا تقل عن 33% في حالة اســـتعمال لغات ثلاث ، وليس أقل من 50% من مساحة اللافتة في حالة استعمال لغتين فقط".

17 بالرغم من أن الكثير من المواطنين العرب لا يشاهدون التلفزيون الاسرائيلي إلاّ أنه يفرض عليهم دفع "ضريبة التلفزيون".

18 إحدى الصعوبات التي تواجه المثقّف العربيّ في هذه البلاد، هو النقـــص في اســـتخدام "اللغـــة المهنيّة"، إذ يلجـــأ الكثير من المتخصّصيـــن إلى اســـتخدام اللفظ العبـــريّ لأنّهم لا يعرفون المصطلح المهنيّ المرادف بالعربيّة.

19 إن الأمثلة على ذلك كثيرة، على ســـبيل المثال، نُشـــر في إحدى الصحف إعلانًا للتســـجيل في الكليّة: يريد الحصول على شهادة تدريس (תעודת הוראה) في موضوع غير تخصّصه (تحويل مسار- הסבה). هذه الظاهرة منتشرة في الصحف العربية عند الإعلان عن التســـجيل لمواضيع تدريس، مثال على ذلك: «شبكة

العبريّ مباشرة دون ترجمته إلى العربية: يجب إرفاق תלוש משכורת للوالدين، بمعنى إحضار قسيمة الراتب.

لإجمال هذه العوامل نقول، إن الدخيل العبري على العربية أمر مركّب وتتشابك فيه عدّة عوامل، منها العامة، كما هو الحال في الأماكن التي تتعايش فيها الأغلبية والأكثرية، ومنها البداغوغية، حيث تشكّل العبريّة اللغة الرئيسة في المؤسسات الأكاديمية اليهودية، ومنها إشكالية الازدواجيّة في اللغة العربيّة نفسها، والعوامل الاجتماعية والثقافية وغيرها. جميع هذه العوامل متأثرة من الواقع السياسي الذي يعيش فيه المواطن العربيّ في الدولة، والمتمثل بهيمنة اللغة العبريّة في جميع المناحي الحياتيّة.

أبعاد انتشار الدخيل العبري

الدخيل العبري الذي يغزو لغتنا المحكية وبكثافة، فرض سلطانه على لغتنا، وله تأثيرات تنعكس في الأساس على التمكّن من العبرية على حساب اللغة العربية. المعلوم، أنّ العربية تعدّ من إحدى اللغات العالميّة المتميّزة ثروة وأصواتًا وحروفًا وتعبيرات.[20] وبالمقابل، فإنّ العبريّة لغة محدودة بعدد الناطقين بها، وبمجموع مفرداتها.[21] هذا الواقع يدلّ بشكل واضح على عدم التوازن اللغويّ الكمّيّ والكيفيّ بين اللغتين. ولكن بالرغم من قلّة ألفاظ اللغة العبريّة، فإنّ استعمالها لدى المواطنين العرب، كما ذكرنا، أصبح جزءًا لا يتجزّأ من المخزون اللغويّ.

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

فعلى مستوى التعليم الرسميّ، فإنّ التلاميذ العرب لا يعارضون تعلم العبرية (أمارة ومرعي، 2004)، ويجدون المتعة في التعامل معها كتابة ومحادثة. فمثلاً، يعتقد بعض التلاميذ في المدرسة الابتدائيّة أنّ كلمة "بسيدر" בסדר هي عربيّة الأصل،[22] وأحيانًا يعرف التلميذ في المدرسة الإعداديّة الكلمة بالعبريّة، ويسأل عن معناها بالعربيّة.

أمّا في المرحلة الثانويّة، يتعلم غالبية التلاميذ العبرية بواقع 4- 5 وحدات مقابل غالبية 3 وحدات لغة عربية، وأنّ نسبة النجاح بموضوع اللغة العبريّة أعلى من نسبة النجاح في لغة الأمّ العربيّة. على سبيل

كليات المهندسين في كلية سخنين تعلن عن بدء التسجيل للعام الدراسي 2013- 2014- هندسي كهربائي (صناعي)- הנדסאי חשמל يؤهل الطالب الحصول على: 1- كهربائي مؤهل (חשמלאי מוסמך)؛ 2- كهربائي رئيسي (חשמלאי ראשי)؛ هندسي كهرباء (بانيت 10/ 5/ 2013). أو في حالة الإعلان عن وظيفة شاغرة، مثال: «مطلوب لمركز تشخيصي علاجي متعدد المجالات معالج/ة بالتشغيل ריפוי בעיסוק» (بانيت 13/ 5/ 2013).

20 مع مضي الزمن تطورت اللغة العربية واتسعت ألفاظها، وهي اليوم من أكثر اللغات انتشارًا في قارتيّ آسيا وأفريقيا، وتصل مفرداتها إلى حواليّ 550 ألف كلمة. ويدّعي كرستال أن اللغة العربية تحتل المركز الخامس من بين اللغات العشرين التي تمثل القمة بالنسبة لعدد الناطقين بها بوصفها اللغة الأم (اللغة الأولى)، واللغات التي تسبقها، هي: الصينيّة، والانجليزيّة والأسبانيّة والهنديّة (Crystal, 1995: 287).

21 اللغة العبرية الحديثة آخذة بالازدياد، فقد وصل مجموع ألفاظها في نهاية القرن العشرين إلى 90 ألف مادة رئيسية ومواد ثانوية وتعريفات وفقًا لمعجم سابير (أفنيؤون، 1997). إنّ عدد الناطقين باللغة العبريّة قليل جدًا، إذا ما قارنّاه مع الناطقين بالعربيّة وباللغات الأخرى؛ فالناطقون بالعبرية هم: اليهود سكّان إسرائيل وقسم من اليهود في الخارج بالإضافة إلى العرب الذين يعيشون في داخلها (مرعي، 2010: 115).

22 وحول كلمة بسيدر، التي تعدّ من أكثر الألفاظ الدارجة على ألسن العرب داخل الدولة وخارجها، يذكر أحد الكتّاب (الصنارة، 8-8-2003) ما يلي: «وكلمة حق مهمّة لا بدّ من التطرق إليها، وهي أنّ عرب الـ 48، هم الذين يعملون على ازدهار المسرح الأردنيّ وتنشيطه، إذ أنّ روّاد المسارح في عمّان، أغلبيتهم الكبيرة من سكان الجليل. لكن نقطة أخرى يتوجّب الإشارة إليها، وهي أنّ الـ «بيسيدر» كانت دائمًا تُسمع وبإزعاج حتّى خلال تقديم المسرحية».

المثال كانت نتائج بجـــروت العربية عام 2010 على النحول التالي، كتاب الإحصاء السنويّ لدولة إسرائيل (دولة اسرائيل،2011):

الوحدة	عدد الوحدات	عدد المتقدمين	معدل علامة الدفتر
تعبير وقواعد	٣	٨٠٩٥	٥٠,٦٩
الأدب	الوحدة الرابعة	٣٥٥٧	٦٨,٤
الأدب	الوحدة الخامسة	١٣٠١	٦٧,٣٨

جدول رقم ٣: تحصيل الطلاب العرب في اللغة العربية.

والنتائج بالعبرية في العام ٢٠١٠:

الوحدة	عدد الوحدات	عدد المتقدمين	معدل علامة الدفتر
تعبير وقواعد	٢	٩٩٧٨	٥٨,٠٠
لغة وأدب	الوحدة الثالثة والرابعة	١٠٨٨٢	٦٦,٥
الأدب	الوحدة الخامسة	٥٧٢٠	٧٧,٦

جدول رقم ٤: تحصيل الطلاب العرب في اللغة العبرية.

هذه النتائج، هي بمثابة مؤشّـــر علـــى مدى اهتمام التلاميذ بالعبريّة، وعلى حرصهم الدؤوب على تعلّمها. ويُلاحظ، أنّ تلاميذ في صف الحادي عشر يتقدّمون إلى الوحدتيـــن الأساســـيتين، بينمـــا لا يتقدّمون لامتحانات اللغة العربيّة في هذه المرحلة. كما ويقدّم التلاميـــذ أبحاثهم في الموضوعـــات العلميّة باللغة العبريّة. وإنّ الموظّفين فـــي المكاتب والعاملين في الســـكرتارية يفضّلون صياغة الرسائل والمكاتبات بالعبريّة لأنّه تواجههم صعوبـــات جمّة في صياغة المادّة بالعربيّة.

وفي مجال التعليم أيضًا، يتبيّن من البحث الذي أجراه أمارة ومرعي (2004) حيال اللغـــات التي يتعلّمها التلاميذ العرب في المدارس العربيّة أنّ العبريّة تحظى بمكانة عاليـــة، والتصوّر نحوها إيجابيّ للغاية، وهي تشـــكّل لغة التواصل مع اليهود الإســـرائيليّين في النواحي المختلفـــة، ولا مانع من تعلّمها، بل أكثر من ذلك، هنالك توجّه لتعلمها في سنّ مبكّرة. وفي نفس المجال أجرى عليّان وعرايـــدة (2008) بحثًا حول مواقف التلاميذ العرب من اكتساب العبريّة كلغة ثانيّة في هضبة الجولان تحت ظلّ ضمّ الجولان لإسرائيل، تبيّن فيه أنّ العبريّة تشكّل وسيلة اتّصال هامّة، التي تخدمهم في حياتهم الإداريّة والاقتصاديّة مع المجتمع الإســـرائيليّ. ويشير البحث إلى فروقات بين التلاميذ في المدارس بين قرية وأخرى حول إدراك العبريّة في المجالات الآتيـــة: مواقف تجـــاه العبريّة كموضوع يدرّس في المدرسة؛ مواقف تجاه المجتمع اليهوديّ؛ ومواقف تجاه الدافعيّة لتعلّمها.

معرفة كفايـــات اللغة العبرية بمســـتوى عالٍ يعزز الانكشـــاف على الثقافة العبرية، حيث أنّ تعليم مواد تخصّ الشـــعب اليهودي وتراثه تُلاقى بالترحاب من غالبيـــة المعلمين العرب، ويحـــرص المتخصصون باللغة العبرية على لفظ المفـــردات العبرية بطريقة سليمة، وتصحيح اليهود أنفسهم في لغتهم. ويتجلّى تأثر الشـــباب العـــرب بالثقافة العبريـــة من خلال

الاســـتماع إلى الأغاني العبريـــة، فالأغاني العبرية تستهوي الكثير من الشباب، وقد تكون حافزًا للابتعاد عن الأغاني العربية.

أمّا بالنســـبة للبالغين وغيرهم، من ذكور وإناث، ثمّة منهم مَن يســـتمع إلى الراديو ويشاهد التلفاز ويقرأ الصحف العبرية بشـــكل ثابـــت، فالصحف العربية المحلية تصدر غالبا أسبوعيًا، بينما الصحف العبرية تصدر يوميًا. هذا الانكشـــاف غير المحدود للوسائل الإعلامية المتنوعة يدعم، بشكل مباشر وغير مباشر، عناصر الثقافة لدى الفرد المســـتهلك، وينعكس ذلك في تقديره واحترامه لهذه الثقافة، وفي حالات معيّنة قد يفضلها على ثقافته (مرعي، 2010: 189)

وعلى الصعيد اللغوي، ما يميّز العربيّة الفلســـطينيّة بأنها تتأثر بالصيغ الأخرى، ســـواء كانت الفصحى، الفلسطينية أو العربية، واستعارة مزايا لغوية منها لا يعطيها صفـــات خاصة. وإن التأثيـــر الواضح على الصيغة الفلســـطينية هو من العبرية. فالاستعارة من العبرية مكثّف في كل مجالات الحياة، ومن قبل جميع الفلســـطينيين في الداخل بنســـب متفاوتة (أمارة، 2010: 86).

بداية، انتشرت الاستعارة في اللغة المحكية، قلّما تجد مـــن العرب من لا يطعّم كلامـــه بالعبريّة من اللفظة المنفردة وحتى جمل كاملة. ومن ثمّ وجدت ســـبيلها إلى اللغة المكتوبة، والتـــي تُدعى التداخل اللغوي.[23] هذا التداخل، له حضور في الأدب الفلســـطيني عامةً، وفي الأدب الفلسطيني المحليّ خاصةً (كيّال، 2010)،

23 التداخل اللغوي Linguistic Interference هو عبارة عن تطبيق نظـــام لغوي للغة ما أثناء الكتابة أو المحادثة بلغة ثانية. لقد ميّز الباحثون بيـــن مظهرين من مظاهر التداخل: الأول ما يســـمى Negative Transfer (النقل الســـلبي) ويعنـــي أن تأثير اللغة الأولى يؤدي إلى خروج عن قواعد وأسس ومعايير اللغة الثانية، والثاني ما يسمى Positive Transfer (النقل الإيجابي) ويعني أن هذا التأثير يدفع إلى اســـتعمال عناصر ومبانٍ لغوية موجودة أصلاً في اللغة الثانية (كيال، 2011).

ويقع في عدة أشكال منها الاستعارة المباشرة، ومنها عبر الترجمـــة (Kayyal, 2008). لقد تطرّق الأدباء إلى العلاقة بين معرفة العبرية وصلتها بهوية العربيّ الفلســـطينيّ، فأحيانًا يضطر بطـــل القصة التحدّث بالعبرية حتى لا تكشـــف هُوّيته، كما حدث في رواية «المتشائل» لإميل حبيبي.[24]

فالعبرية لها حضـــور أيضًا في الصحـــف الورقية المطبوعـــة باللغـــة العربية (حامـــد، 2009؛ كيال، 2011).[25] وكذلك في وســـائل الإعلام الالكترونية.[26] من الجدير ذكره، إننا لا نكتفي باســـتعارة المفردات العبرية، بل ونطبّق عليها النظـــام اللغوي، الصرف والنحـــو، المتّبع في اللغة العربيـــة (مرعي، 2003، 2013، أبو بكر، 2012).

خلاصة القول، أصبحت العبريـــة جزءًا لا يتجزأ من المخزون اللغوي للعرب الفلســـطينيين في إسرائيل.

24 يقول البطل: "فبأية لغة اســـأل هؤلاء الناس عـــن الوقت؟ فإذا ســـألتهم بالعربية كشـــفوا أمري. فبالانجليزية أثرت شكوكهم. فرحت أستعيد ما أذكره من كلمات عبرية حتى تبادر إلى ذهني أن السؤال بالعبرية هو: "ما شاعاه"" (حبيبي، 1997: 222).

25 على ســـبيل المثال نجد في صحيفة كل العرب (15/ 3/ 2013: 28) الخبر الأتي: "المحكمة تلغي ســـيطرة الوصي على أكثر من 80 دونما تعود ملكيتها لعائلة من عبلين". الوصي هي ترجمة من العبرية لـ אפוטרופוס وهو القيّم على أملاك الغائبين. وفي كثير من الحالات تســـتعمل الكلمة العبرية مباشرة منسوخة بالحرف العربي "الشـــرطة: ســـرقوا تراكترون وعرضـــوه للبيع عبر الانترنيت" (الصنارة 22/ 9/ 2011).

26 أمثلة على ذلك- كلمات عبرية تكتب مباشرة بالعربية: "بيان شرطة أم الفحم: تمّ توقيف عدد من أبناء الشبيبة الذين قادوا التراكترونات بصورة خطيرة في شوارع أم الفحم وسيتمّ اعتقالهم لاحقًا (موقع كل العرب 22/ 2/ 2012)؛ حادث طرق في حارة الشيكونات بدالية الكرمل (بانيت 15/ 5/ 2012)؛ تكليتان الأمير- تكليتان لأحدث الأغاني وحسب كل ذوق (بانيت 30/ 1/ 2011). وكلمات وتعابير مترجمة من العبرية: "تمّ افتتاح دفيئة تعليميّة في ثانوية يافة الناصرة وهي من الدفيئات الأولى في الوسط العربي (بانيت 18/ 1/ 2011)"، دفيئة تعليميّة من العبرية חממה לימודית؛ "غنايم: انتهى الكل مشمول في علاقة تركيا وإسرائيل (بانيت 21/ 10/ 2009)، الكل مشمول من العبرية הכל כלול. ونجد أيضًا ذلك في تعقيبات الجمهور على الأخبار التي ترد في الموقع: "مبروك التخرج ومبروك النجاح في كورس الرعنون (بانيت 23/ 5/ 2012)؛ "مدرستنا أكثر مدرسة فيها حشاد" (بانيت20/ 10/ 2009).

بدايةً، انتشـــرت المفردات العبرية في اللغة العربية المحكية، ولم يتوقف هذا السيل العارم عند المحكية، بل تعدّاها وتغلغـــل إلى اللغـــة المكتوبة في الأدب والصحف الورقية والالكترونية. وكما أشـــرنا، فإن الأبحاث كشفت الغبار عن هذا الدخيل في الأدب وفي الصحـــف المطبوعة، ولكن لـــم تخصّص حتى الآن دراسات لهذا الدخيل في وسائل الإعلام الالكترونيّة.

المراجع

أبو بكر، ر. (2012). العبرية والعربية على خط التماس. **حلقات لاشون**، 45، ص 133- 158. (بالعبرية)

أبو ربيعة، س. (1992). **تأثير المواقف والخلفيّة الثقافيّة على فهم المقروء**. رسالة ماجستير، جامعة بن غوريون في النقب، بئر- السبع. (بالعبريّة)

ألتنوجي، م. (2005). **المعرّب والدّخيل في اللغة العربيّة وآدابها**. بيروت: دار المعرفة.

أمارة، م. (2010). **اللغة العربية في إسرائيل- سياقات وتحديات**. الناصرة: دراسات، كفر قرع: أ. دار الهدى والأردن: دار الفكر.

أفنيؤون، إ. (1997). **قاموس سابير معجم عبري- عبري مركّز بأسلوب الحاضر**. تل- أبيب: هيد أرتسي وإيتيئاف. (بالعبريّة)

أمارة، م. ومرعي، ع. (1999). **قضايا في سياسة التعليم اللغويّ في المدارس العربيّة في إسرائيل**. جبعات حبيبه: المركز اليهوديّ- العربيّ للسّلام. (بالعبريّة)

أمارة، م. ومرعي، ع. (2004). **سياسة التربيّة اللغويّة تجاه المواطنين العرب في إسرائيل**. بيت-بيرل: مركز دراسات الأدب العربيّ وكفر قرع: أ. دار الهدى.

أنيس، إ. (1972). **من أسرار اللغة. القاهرة**: مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة الرابعة.

بن غوريون، د. (1952). **دولة إسرائيل المتجددة**. تل- أبيب: عام عوفيد. (بالعبرية)

الحاج، م. (1996). **التعليم لدى العرب في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعي**. القدس: ماغنيس، الجامعة العبريّة. (بالعبريّة)

حامد، ر. (2009). **التماس اللغوي بين العربية والعبرية في الصحافة العربية المطبوعة في إسرائيل**. أطروحة ماجستير، جامعة حيفا: قسم اللغة العبرية. (بالعبرية)

حبيبي، إ (1997). **الأعمال الأدبية الكاملة**. الناصرة: د.ن.

حسام الدين، ك. (2002). **العربية تطور وتاريخ- دراسة تاريخية في نشأة العربية والخط وانتشارهما**.

القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمّاد، أ. (1983). **عوامل التطوّر اللغويّ- دراسة في نموّ وتطوّر الثروة اللغويّة**. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

دولة إسرائيل (2011). **كتاب الإحصاء السنويّ لدولة إسرائيل**. القدس: مكتب الإرشاد.

شحادة، ح. (1998). العبريّة الدارجة على ألسن العرب في إسرائيل. **لشونينو لعام**، العدد 49 (4)، ص 168- 180. (بالعبريّة)

شفارتسولد، أ. (1998). مدى انتشار التأثيرات الأجنبيّة في اللغة العبريّة. **عام وسيفر**، العدد العاشر، مجلة ميثاق العبريّة العالميّة، القدس، ص 42- 55. (بالعبريّة)

شوهامي، إ. (1996). قضايا في السّياسة اللغويّة في إسرائيل: لغة وأيديولوجيا. في كتاب، **التربيّة نحو القرن الواحد والعشرين**، أشرف على تحريره دافيد حين، جامعة تل-أبيب، 249 256. (بالعبريّة)

صدى التربية (2008). **حقوقك**. تل-أبيب: نقابة المعلمين في إسرائيل.

عبدالله، ع. والغالي، ن. (1990). **أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة**. القاهرة: دار الاعتصام.

العصيلي، ع. (1999). **النظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربيّة**. العربيّة السعوديّة.

عليّان، س. وعرايدة، أ. (2008). تقرير حيال مواقف تجاه اكتساب العبريّة كلغة ثانية لدى تلاميذ الجولان في ظلّ الضمّ. **مدارات**، معهد الدّراسات للتعدديّة الثقافيّة، الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربيّة في إسرائيل، حيفا. (بالعبريّة)

فوليق، ي. (2007). 83% من البيوت في الوسط العربي يستخدمون الفضائيات من العالم العربي ولا يشاهدون قنوات التلفزيون الإسرائيلي، **قناة 11و The Marker 21**. (بالعبرية)

كوهن، أ. (1968). تدريس اللغة العبرية للطلاب العرب في إسرائيل. **الموسوعة التربوية**، مجلد 2، القدس، ص 663- 676. (بالعبريّة)

كيال، م. (2010). التداخل اللغوي العبري في الأدب الفلسطيني المحلي. **المجلة** (مجمع اللغة العربية، حيفا)، 1، ص 167-186.

كيّال، م. (2011). **التداخل اللغوي العبري في اللغة العربية المكتوبة في إسرائيل**. تقرير نهائي عن بحث أُعدّ بدعم من مجمع اللغة العربية في حيفا.

مرعي، س. (1973). المدرسة والمجتمع في القريّة العربيّة في إسرائيل. عيونيم بحينوخ، العدد 4، ص 85- 104. (بالعبريّة)

مرعي، ع. (2001). نحو تنمية الوعيّ اللغويّ. **الرسالة**، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، كلية بيت-بيرل، ص 45- 61.

مرعي، ع. (2003). تأثير العبرية على العربية. **الرسالة**، 11- 12: 129- 156.

مرعي، ع. (2008). **الأدب العبريّ في الأندلس بين التقليد والتجديد**. كفر قرع: أ. دار الهدى م.ض والأردن: دار الفكر.

مرعي، ع. (2010). **العربية والعبرية في الماضي والحاضر- دراسة مقارنة في تطور اللغتين والتفاعل بينهما**. باقة الغربية: مجمع القاسمي للغة العربية وآدابها.

مرعي، ع. (2013). **والله تمام- سمات اللغة لدى العرب في إسرائيل**. القدس: كيتر. (بالعبريّة)

مرعي، ع. وأمارة، م. (2002). فحص مناهج التعليم لتدريس العربيّة والعبريّة للتلاميذ العرب. في كتاب: **القيم والأهداف في مناهج التعليم الإسرائيليّة**، أشرف على تحريره عاموس هوفمن وإسحاق شنيل (ص. 101- 127)، إصدار ريخس وكلية بيت-بيرل. (بالعبريّة)

موطعي، ي. (2002). فرص تعلّم التلاميذ الذين يتعلمون العبريّة كلغة ثانية في المدارس العربيّة. **دارنا**، الكليّة العربيّة للتربيّة في إسرائيل، العدد 35، ص 101- 105. (بالعبريّة)

نير، ر. (1998). "سياسة لغويّة وتربيّة لغويّة"، إيغرت ميداع، العدد 25، ص 5- 10. (بالعبريّة)

هوفمان، ي. (1977). تحولات في تقييم التصورات القومية الدينية للشباب العرب في اسرائيل. **مغاموت**، العدد 4، ص 277- 282. (بالعبرية)

اليسوعي، ر. (1929). **غرائب اللغة العربيّة**. بيروت: المطبعة الكاثوليكيّة.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: The Mit Press.

Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J.(1981).The Role of Primary Language Development in Promoting Education Success for language Minority Students. In*: Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Richard Teschner (ed.): JSTOR, pp. 3-49, Los Angless.

Kayyal, M. (2008). Interference of the Hebrew Language in Translations from Modern Hebrew Literature into Arabic. In: Daniel Simeoni, Anthony Pym and Miriam Shlesinger (eds), *Beyond Descriptive Translation Studies, Investigations in Homage to Gideon Toury*, (PP. 33-50) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Koplewitz, I. (1990). The Use and Integration of Hebrew Lexmes in Iseael Spoken", *Multilingual Matters*. 71: 95- 181.

Koplewitz, I. (1992). Arabic in Israel: The Sociolinguistic situation of Israel's Arab Minority. *International Journal of the Sociology of Language*, 98: 29-66.

Smooha, S. (1989). *Arabs and Jews in Israel*, Vol. 1, Westview.

Spolsky, B. (1996). Hebrew and Israel Identity. In *Language and Identity in the Middle East and North Africa*, Edited by Yasir Suleiman, (PP. 181-192). Curzon

Vexler, p. (1990). *The Schizoid Nature of Modern Hebrew: A Slavic Language in Search of a Semitic Past*. Wiesbaden.

اللغه العربية في خدمة مشروع التدريز- مراجعه نقدية لكتب تعليم الأدب العربي في المدارس الدرزية

د. يسري خيزران
باحث في معهد ترومان في الجامعة العبرية في القدس ويدرس في الجامعة المفتوحة.

مقدمة

يبلغ تعـــداد العرب الـــدروز في اســـرائيل حوالي 110000 مواطـــن يتوزعون على 16 قرية وبلدة في الجليل والكرمل اضافة إلى حوالي 20 الف يقطنون أربع قرى في الجـــولان المحتل. هؤلاء رفضوا قرار الضّم الذي اتخذته الحكومة الاســـرائيلية عام 1981 ورفضوا التجّند في الجيش الاســـرائيلي. إلى جانب هؤلاء يتوزع الوجود الدرزي في المشـــرق العربي بين سوريا ولبنان والاردن.

تأسس مذهب الدروز في القرن الحادي عشر في عهد الخليفـــة الفاطمي الحاكم بأمر الله وشـــكّل ظهور مذهبهم في كنـــف الخلافة الفاطمية في مصر افرازاً طبيعياً لحالـــة التعددية الثقافية والدينية التي لطالما امتازت بها الحضارة الاسلامية.[1] حافظ الدروز على خصوصيتهم المذهبية في ظل الدولة الاسلامية التي تعاقبت على المنطقة منذ القرن الحادي عشر، وليس من قبيل الصدفة أن الدولة العثمانية التي دامت على مدى اربعة قـــرون اعتبرت الدروز جزءاً لا يتجزأ من الأمة الإسلامية أســـوة بالمذاهب الإسلامية الأخرى كالشيعة الإمامية والزيدية والاســـماعيلية والعلوية (Turkyimaz, 2009, pp. 158-9). التزم الإنتداب البريطاني (1920-1948) بالموروث العثماني ولم يُغير في الوضعية القانونية للدروز. إنما جاء التحّول في هذا السيّاق بعد إقامة دولة اسرائيل.

امتازت السياسة الإسرائيلية وقبل ذلك سياسة الحركة الصهيونية لمشـــاريع متكررة تهـــدف إلى توظيف العقدة «الأقلوية» لدى الدروز سياســـياً واستخدامها كأداة أمنية في التعامل مـــع المحيط العربي. تعزز اهتمام الحركة الصهيونية بالدروز في أعقاب اندلاع ثورة فلســـطين الكبرى عام 1936. حيث سعى قادة هذه الحركـــة إلى البحث عن حلفاء انطلاقاً من فكرة تحالف الأقليات ضد الأكثرية العربية المســـلمة. هذا التفكير بدأ بالتبلّور عملياً علـــى خلفية اندلاع ثورة

1 التوسع حول المصادر الفكرية للمذهب الدرزي راجع:
David, Bryer (1975). The Origins of the Druze Religion. *Der Islam*, Vol, 52 pp. 48-84, 239-262 vol, p53 (1976) pp,5-27.

فلسطين الكبرى بين الأعوام 1936-1939. الاستراتيجية الأمنية الساعية إلى تسييس الخصوصية الدرزية وتوظيفها أمنياً انعكست في مشاريع عدّة أهمّها مشروع الترانسفير الذي أُعد عام 1939، والذي هدف إلى تهجير الدروز من الجليل والكرمل طوعاً إلى حوران في جنوب سوريا وتوطينهم هناك حيث أجرى بعض زعامات الحركة الصهيونية، أهمهم ابا حوشي، اتصالات مع الزعيم الوطني السوري سلطان باشا الأطرش بهذا الخصوص. إلا أن المشروع الصهيوني لم يلق تجاوباً لدى الأطرش. كان بعض القادة الاسرائيليين مغمورين بنشوة النصر في حرب 1967 وطرحوا مشروع إقامة دولة درزية في حوران والجولان كمنطقة فاصلة بين اسرائيل وسوريا (אביבי, 2007, עמ' 365-363).

أما على الصعيد الداخلي فجاءت سياسة الدولة لفصل الدروز عن محيطهم الثقافي والقومي من خلال الأعتراف بهم كأقلية دينية، ومن ثم كمجموعة قومية عام 1956، وإقامة محاكم خاصة بهم عام 1963 ليستبق ذلك قرار فرض التجنيد الأجباري عام 1956 الذي استطاعت الدولة تمريره مستغلة الأحوال الأقتصادية والعقدة «الأقلوية» والتحالفات مع الزعامات التقليدية.[2] في العام 1969 اتخذّت السلطات الإسرائيلية قراراً بإلغاء الاعتراف بعيد الفطر كأحد أعياد الدروز، وفي الوقت ذاته اعترفت بزيارة النبي شعيب في حطين كمظلة رسمية، وذلك إمعاناً في سياسة الفصل عن المحيط العربي الإسلامي (לוסטיק,1985, עמ' 40-139).

إلا أن سنوات السبعين بدأت تشهد تصاعدا ملحوظا في مظاهر الأحتجاج عند الدروز ضد سياسة الدولة. جاءت نتائج التصويت للانتخابات البرلمانية لعام 1969 مؤشراً أولياً على تزايد مشاعر الإحباط والنقمة على السياسة العامة للدولة، حيث حصلت قائمة الحزب الشيوعي-راكح (רק"ח) على ما يقارب 10% من مجمل أصوات المقترعين الدروز. أُعقبت هذه بحدث -شكل نقلة نوعية في مأسسة عملية الاحتجاج ضد سياسة الدولة- والذي تمثل- وللمرة الأولى- بتأسيس إطار مُنظم كان مرتبطًا عضوياً بالجبهة الديمقراطية للسلام والمساواة، ألا وهو تأسيس لجنة المبادرة الدرزية والتي أعلن عن تأسيسها في شهر آذار عام 1972 في اجتماع عقد في منزل الشيخ فرهود فرهود في قرية الرامة. تبنى الاجتماع الذي انعقد النداء الذي وجّهه الشيخ فرهود إلى ابناء طائفته لغاية 1971 وحدد فيه معالم النضال ضد السلطة ومواطن الغُبن والإجحاف اللاحقة بالدروز، حيث أشار إلى ثلاث نقاط رئيسية: فرض التجنيد الإجباري، ومصادرة الاراضي خصوصاً في الرامة وبيت جن والبقيعة والمغار ويركا، والتدخل في الشؤون الدينية للطائفة من خلال إلغاء عيد الفطر واستخدام الزيارات الدينية لأهداف سياسية.

نجحت اللجنة في تقديم عريضة حملت 8000 توقيع، رفعت إلى رؤساء الدولة، طرحت فيها أربعة مطالب أساسية هي:

1- إلغاء الخدمة العسكرية.

2- عدم التدخل في الشؤون والأعياد الدينية.

3- الكف عن مصادرة الأراضي وإعادة ما صودر.

4- تقديم الهبات والمساعدات المالية الفنية اللازمة لتطوير القرى الدرزية (لجنة المبادرة العربية الدرزية 2005 ص 16-18).[3]

2 للتوسع حول المحاكم المذهبيه الدرزيه راجع: נסים דנה וסלמאן פלאח, "מעמד הדרוזים וארגונם העדתי" בתוך: נסים דנה (עורך), (מהדורה שנייה, רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, 1998), עמ' 170-159.

3 وفي الواقع فإن الشيخ فرهود كان سباقاً في هذا السياق حيث

أثارت هـــذه التطورات قلقاً حقيقياً لدى الســـلطات الإســـرائيلية، حيث اعتبرت الســـلطات تزايد التأييد للحزب الشيوعي وتأســـيس لجنة المبادرة مؤشرات على تراخي حلف الدم بين الـــدروز واليهود. لذلك لجأت الدولة في العام 1974 إلى تأســـيس لجنتين، الأولى لجنة برلمانية برئاســـة رئيس لجنة الداخلية التابعة للكنيست שכטרמן، والثانية لجنة الحكومة لشـــؤون العرب برئاســـة الدكتور جبرائيل بن دور. قدمت اللجنتان توصيتهما فـــي العام 1975. قدمت لجنة שכטרמן توصيات مُفصلة وتطرقت إلى مجالات عدّة أهمهـــا الاراضي، الخرائـــط الهيكلية، التطوير الاقتصادي، الميزانيـــات، والتعليم وغير ذلك. إلاّ أن توصياتها في مجال التعليم تكتســـب أهمية خاصة لأنها دلّت على الأهداف الوظيفية التي يجب أن يؤديها جهاز التعليم الرسمي لدى الدروز. خلصت اللجنة إلى ما يلي:

1. تشـــكيل طاقم في وزارة التربية والتعليم يكون مؤلفا من مثقفين دروز ويهود بحيث يكون هذا الطاقم مكلفًا بمعالجة ملف التعليم لدى الطائفة الدرزية.
2. إدخال مفهوم الوعي الدرزي-الإســـرائيلي في مناهج التعليم المعمول بها في المدارس الدرزية.
3. يتوجـــب ان يكون كل المعلميـــن والمربين في المدارس الدرزية من أبناء الطائفة الدرزية.
4. يجب دعوة ضبـــاط جيـــش متقاعدين وذوي الاعاقات من الدروز (الذين اصيبوا خلال خدمتهم العسكرية) لإلقاء محاضرات أمام طلاب المراحل العليا حول خدمتهم في الجيش وذلك للمساعدة في تسهيل اســـتيعاب هؤلاء الجنود الشباب عند انخراطهم في الخدمة العسكرية.
5. فسح المجال أمام لجان الآباء وأقسام التعليم في المجالـــس المحلية في القـــرى الدرزية لطرح تصور حول مدى ملاءمة معلمين ليســـوا دروزًا لأداء مهنة التعليم في القرى الدرزية.
6. إقامة نوادٍ شـــبابية في كل القـــرى الدرزية يتم تمويلها من الأموال الخاصة بالصندوق.
7. دمج كل المدارس في القرى الدرزية في الجدناع (الحركه الشبابية العبرية) حيت تميل اللجنة إلى تفضيل تأسيس حركة مشتركة لليهود والدروز من أن يكون هنالك حركة شبابية-عبرية خاصة بالدروز دون غيرهم.
8. زيادة عدد الطلاب الدروز في كليات إعداد المعلمين ومنح تسهيلات خاصة للشباب الدروز الذين أنهوا خدمتهم العسكرية الإجبارية وكذلك الأمر بالنسبة لجنود الاحتياط (פראג', 2012, נספח מספר 1, עמ' 11).

أما فيمـــا يتعلق بلجنة بن دور، فقـــد أوصت اللجنة بصريح العبارة بفصل المدارس الرسمية في القرى الدرزية عن دائرة التعليم العربي ووضع برامج تعليم خاصة بالدروز، أي وضع كتـــب تعليم في مواضيع العربية والعبرية والتاريخ والجغرافيا خاصة بالدروز دون غيرهم، مع اســـتحداث موضوع التراث الدرزي وذلك لتطبيق الرؤيـــا التي وردت في نصّ توصيات اللجنة حيث جاء فيها ما يلي:

قررت اللجنة أن هنالك حاجة ماســـة لتقوية الوعي الدرزي من خلال إعداد منهاج تعليم خاص بالمدارس الدرزية. يعبر أعضاء اللجنة عن قلقهم من أن الطلاب الدروز لا يحصلون علـــى فرصة للتعرف على تاريخ طائفتهم ودينهم وعاداتهم، وبالتالي تؤكد اللجنة أن تطبيق هكذا برنامج تعليمي في هذه المجالات سيؤدي

وجّه في العام 1956 عريضة إلى رئيس الدولة اسحق بن تسفي طالب فيها بالغاء التجنيد الاجباري.

حتما إلى زوال الشعور السائد بالإحباط والناتج عن مشكلة الهوية (פלאח, 2000, עמ' 164) .

في هـــذا يقول الباحـــث ماجد الحـــاج: «في مقابل التغييرات التنظيمية حدث هنالك تحول هام في برامج التعليم من حيث تعزيز الهوية الدرزية والخصوصية الطائفية»(אל-חאג', 1996, עמ' 122-104). أما ســـلمان فلاح الذي عُيّن من أجل إنشاء وحدة التعليم الـــدرزي فيقول: "رأى الكثيـــرون أن معالجة ملف الدروز في إطار الدوائـــر العربية في الحكومة هي أساس العلة» (פלאח,2000, עמ' 195).

في عام 1975 أوضحـــت وزارة المعارف الأهداف المتوخاة مـــن جهاز التعليم الـــدرزي حيث حُددت كالتالي: تأســـيس التعليم على قيـــم الثقافة الدرزية العربية. انجازات العلم الحديث وســـعي إسرائيل إلى الســـلام مع جيرانهـــا وحب الوطن والـــولاء لدولة إسرائيل. هذا إضافةً إلى تعزيز العلاقات المُميزة بين اليهود والدروز وتوســـيع الإلمام بالثقافة اليهودية وبلورة الكيـــان الدرزي الإســـرائيلي. تطبيقاً لهذه الأهداف، بُدأ منذُ العام 1975 بوضع منهاج وبرامج تعليمية خاصـــة بالمدارس الدرزيـــة في مواضيع التاريخ، اللغـــات -العربية والعبرية- واســـتحداث موضوع التراث الدرزي الذي حظي بمباركة القيادة الدينية التقليدية، بعد أن ضمنت أنّ تدريس الثراث لن يتضمن أيًّـــا من النصوص الدينية الســـرّية الخاصة بالمذهب الدرزي (חלבי, 1997, עמ' 24-22). وان لم يكن مُعلناً بصريح العبارة من وراء وضع برنامج تدريس خاص بالمدارس الدرزية من قبل لجنة خبراء دروز ويهـــود، كان تعزيز ولاء الجيل الصاعد للدولة وتعزيز الهويـــة الطائفية الإنطوائيـــة المنعزلة عن المحيـــط العربي والإســـلامي. المنطـــق التربوي والأيديولوجي الـــذي طُبق في مجال تدريس العربية والعبرية، التاريخ والتُراث كان تأكيدًا على الخصوصية الدرزية وبلورتها بمعزل عـــن محيطها الذي وُلدت منه، وتعاملت معه منذ القرن الحادي عشر.

اللغة العربية في مشروع التدريز

كتـــب اللغة العربيـــة – والتى هي الرابـــط الثقافي الأساســـي الذي يربط الـــدروز بمحيطهم العربي – وظفت هي كذلك من أجل تحقيق هذا الهدف، حيث أن النصوص أختيرت لتصبّ في هذا السياق. فلاح نفسه لا يخفي ذلك ويوضـــح في كتابه الصادر عام 2000 عن دار النشر التابعة لوزارة الدفاع الإسرائيلية بقوله: "هنالك أدب خاص بالدروز يشمل هذا الأدب نصوصًا أدبية نثرية وشـــعرية وضعت على يد أدباء وشعراء ومؤلفين دروز إضافة إلى نصوص مختصة بالشأن الدرزي والتي وضعت على يد مؤلفين ليسوا دروزا» (פלאח, 2000, עמ' 215).

ستبين هذه الدراسة من خلال تحليل النصوص التى تشـــكل كتب تعليم اللغة العربيـــة المعمول بها في المدارس الرســـمية لدى الدروز، كيف تم استخدام اللغة العربية – صلة الوصل الثقافية الرئيســـية التي تربط الـــدروز بمحيطهم العربـــي– من أجل تعزيز النعرة الطائفيـــة الأنعزالية المعادية لمحيطها. ولعلّ تدنّي التّحصيل العلمي للطلاب الدروز في مجال اللغة العربية بإعتراف القيّمين على دائرة المعارف الدرزية خير دليـــل على ما نقول (Kramer, 1990, p. 26). فكتب التدريس التي تم تداولهـــا في موضوع اللغة العربية منذ منتصف السبعينيات سعت – ومن خلال المغازي التربوية المبطنة والمأدلجة – إلى استعداء الأجيال الصاعدة لمحيطهم. بهذا المعنى فإن العربية سُـــخرّت لهدف يناقـــض تماما كينونتهـــا الثقافية والقيمية.

ليس هناك ايّــة مبالغة في القــول إن تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية-الأسرائيلية كان على الــدوام مرتبطــاً بالاحتياجات الأمنية للمؤسســة العســكرية. وخير دلالة على ذلك أن جزءًا كبيراً من طُلاب أقسام اللّغة العربية في الجامعات الأسرائيلية هم ممّن خدموا في وحدة التجمع المركزية (יחידת האיסוף המרכזית) أو تلك المعروفة بالتسّمية العسكرية 8200.

الدراســة تقوم على مراجعة نقدية للنصوص الأدبية المُصنفة في كتاب المنتخب مــن النصوص الأدبية للمراحل الإعداديــة والثانوية المُعتمدة في المدارس الدرزيــة حتى العام 2012. تجدر الإشــارة إلى أن المراجعة شملت النصوص كلّها وليس فقط تلك التي تُدرس وفقا للمنهاج. إن تدريــس اللغة العربية في المدارس الدرزية يســتند إلى المنطق الأيديولوجي الذي رســم لسياســة الدولة تجاه الدروز منذ عام 1956. فمنذ ذلــك التاريخ اتّخــذت الدولة قرارها بتمرير مشــروع فصل الدروز عن مجتمعهم العربي الأســلامي من خلال الاعتراف بالــدروز كمجموعة دينية مســتقلة، وذلك على خلاف سياســة الإنتداب البريطاني والدولة العثمانية، وأسست المحاكم الدينية وأنشــأت الرئاســة الروحية بالتعاون مع الزعامات التقليدية المُطّوعة وفرضت قانون التجنيد الاجباري وأسســت لمفهوم القومية الدرزيــة التي هي صفة تختص بها إسرائيل لوحدها.

فدولة إســرائيل هي أول من اعتبر الدروز مجموعة قومية قائمة بذاتها. في السياق التاريخي العام، فأن سياسة الدولة تجاه الدروز اندرجت في إطار ما عُرف آنذاك بتحالف الأقليات، حيث روّج روئبين شــيلوح مؤسّس المخابرات الإســرائيلية ودافيد بن غريون مؤســس الدولة لفكرة تحالف الأقليات ضد الأكثرية العربية المسلمة، وبالتالي جاءت سياسة الدولة تجاه الدروز والانتــداب نحو الأكراد في شــمال العراق والمعســكر الإنعزالي من الموارنة في لبنان وحتى الانفصاليين في جنوب الســودان (ניסן, 2010, עמ' 105-117).

أكثر ما يلفت الانتباه عند مراجعة كتب تدريس الأدب العربي في المدارس الدرزية هو التجّاهل المطلق لكلّ النصوص التي من شأنها ان تتناول او تنظّر لمسألة الهوية القومية او الجذور التاريخية والأمور الثقافية التي تربط الــدروز بالمحيط العربي والإســلامي. فالنصوص الأدبية التي يدرســها الطالب من الصف الســابع وحتى الثاني عشر تستثني أي نصّ له دلالة قومية أو تنظير فكــري أو تاريخي يتناول الكينونة التاريخية والثقافية للدروز في المنطقة والتي لم تكن يوماً منقطعة عن محيطها، وإن كان عامل الخصوصية والمذهبية قائمــاً وحاضراً منذ التأســيس للمذهب التوحيدي الدرزي في القرن الحادي عشر في مصر الفاطمية.

عدا عن ذلك فإن النصوص الأدبية تســتثني كتابات أدباء ومفكريــن دروز كتبوا في مجــالات القومية والعروبة والأسلام كسعيد تقي الدين الذي عُرف عنه انتماؤه للحــزب القومي الســوري وكمال جنبلاط وشــكيب أرســلان ومحمد آل ناصر الدين وعارف النكدي وفؤاد الخشــن وغيرهم. الأكثر من ذلك أنه عندما تم اختيار النصوص لأدباء عُرفوا بتوجهاتهم القومية او الإسلامية كشكيب ارسلان وكمال جنبلاط، تم اختيار نصوص ليس لها أية دلالات أيديولوجية أو سياسية كقصيدة شكوى وافتخار لشكيب ارسلان او «دار القمر على بيتي وغاب» لكمال جنبلاط (المنتخب للصف الثاني عشــر 1997 ص 13-15، ص 108-111).

بهذا المعنى فإن التوجه واضح، وهو تفريغ اللغة من مضامينها القومية الثقافيـــة والتاريخية وعزلها إلى حد بعيد عن محيطها وســـياقها وكأن الحركة الأدبية في المحيط العربي لم تتأثر بالتطوّرات السياسية أو التحولات الثقافيـــة والأيديولوجية التي شـــهدتها المنطقة في مرحلة ما بعد زوال الاســـتعمار الغربي المباشر.

امتداداً لذلك وليـــس من قبيل المفاجأة أنه تخلو كتب تدريس الأدب العربـــي من كتابات ونصوص تميّزت بطابعها الثـــوري. فإذا ما راجعنـــا كتاب المنتخب بالمراحل المتعددة لن نجد أي نص يتّسم بذلك لأدباء وشعراء عُرف عنهم نزعتهم الثورية أو المتمردّة على النظام السياســـي أو الاجتماعي القائم، فلا حُضور لنزار قبانـــي أو عبدالرحمن الشـــرقاوي أو محمد الماغوط أو مُظفر النـــواب أو أحمد مطر أو عمر أبو ريشة وغيرهم كُثر ممن عملوا بمبدأ السارترية القائلة بضـــرورة انخراط المثقف في حركـــة تغييرالواقع وتوعية الجماهير واعتبار الأدب رسالة قبل أي شيء آخر.

إســـتثناء كتابات أهمّ الأدباء الفلسطينيين هو علامة مميّزة أخرى لمنهاج التعليـــم العربي في المدارس الدرزية. فكتب الأدب للمراحل الإعدادية والثانوية لا تشـــمل أي نصّ شـــعري أو نثري لكلّ من محمود درويش، غسان كنفاني، معين بسيسو، وجبرا ابراهيم جبرا، أكرم زعيتر، إبراهيم طوقان، إميل حبيبي، كمال ناصر، انطون شـــماس، خليل السكاكيني، محمد عزة دروزة وغيرهم. أَما ما اختير من شعر سميح القاسم فهي قصيـــدة يتيمة هي قصيدة «أبـــي» في تجاهل صارخ للكم الشعري الهائل للقاسم (المصدر السابق، ص. 119-121).

المنطق التفريغي ذاته ينسحب على آلية الانتقاء عند التعامل مع الشـــعراء والأدباء العـــرب في العصر الحديث. فمن شـــعر نزار قباني وقـــع الاختيار على قصيدتين هما وشـــاية وشـــباك، في تجاهل متعمد ومكشـــوف لكل القصائد ذات التوجهات الثورية او العروبية او التمردية او التغييرية (المصدر السابق، ص. 69-70).

مُميز آخر تمتاز به كتب الأدب هو تجاهل شبه مطلق لعصر النهضة التي اعتبرته الباحثة اللبنانية اليزابث كسّـــاب بدايةً للفكر العربي المعاصر. فإذا ما راجعنا كتب الأدب المذكورة لن نجدَ نصوصاً لأعلام النهضة العربيـــة في القرن التاســـع عشـــر – مطلع القرن العشـــرين مثل المعلم بطرس البســـتاني، سليمان البســـتاني، اديب اســـحاق واحمد فارس الشدياق، وجرجي زيدان وأميـــن الريحاني وناصيف اليازجي وفرح انطون وعبد الرحمن الكواكبي ومحمد رشـــيد رضا وغيرهم (Kassab, 2010, pp. 17-47).

أراد القيمون على تعليم العربية في المدارس الدرزية تجـــاوز هذه المرحلـــة لما كان لها من انعكاســـات وتحـــولات جذرية على صيـــرورة اللغة وكون هذه المرحلة شـــكلت الانطلاقة الفكرية للحركة القومية العربية. كمـــا أن كتابات عصـــر النهضة دعت إلى اســـتنهاض العرب من غفوتهم وتجديد اللغة وحركة الابداع بها خارج سياق الدين وجعلها وسيلة لتأسيس مجتمع جديد يقوم على استيعاب الحداثة الأوروبية الغربية مع كشف كنوز الحضارة الإسلامية. وهذا لا يتفق مع التوجهـــات الايديولوجية لواضعي المنهاج الذين ارادوا بالأساس كما جاء في نص توصيات لجنة بن دور – تعزيز ولاء الدروز للدولة وللشعب اليهودي وتعزيز الهويـــة الطائفية المتقوقعـــة المنعزلة عن مصادرها وجذورها.

الانتقائيـــة المأدلجة هي صفة أخـــرى اختصت بها

النصوص الأدبية. هذه الانتقائية انعكست في تجنب اختيار ايّ نصّ أدبي له مدلولات سياسية او أيديولوجية أو تاريخية تنزع نحو تأكيد صلّة الدروز بمحيطهم العربي والأسلامي. فمن كل ما كتبه أرسلان في أمير البيان وقع الاختيار على قصيدة يتيمة هي قصيدة شكوى وافتخار وتم تجاهل أهم مؤلفاته وعلى رأسها كتابه النقدي النهضوي «لماذا تأخر المسلمون؟ ولماذا تقدمّ غيرهم؟»[4] حيث نشر أرسلان مئات المقالات قصراً عن آلاف الرسائل والخطابات وعشرات القصائد، واتسم أسلوبه بالفصاحة وقوة البيان.

كما تجاهل القيّمون على كتب التدريس مقالة لارسلان غايةً في الأهمية وضعها عام 1391 هجري تحت عنوان الدروز او بنو معروف بإجماعهم عرب اقحاح. حاول ارسلان من خلالها توظيف اللغة لاثبات انتماء الدروز إلى المحيط العربي حيث يقول ارسلان:

في نقاوة لغتهم العربية وإخراجهم الحروف من مخارجها الصّحيحة فلا تجد في الخارج عن الجزيرة العرب من يتكلم بالعربية مثل – الدروز ولا من يتلفظ بالعربية مثل الدروز وأن المرأة منهم لتسوق الحديث بعبارة إن لم تكن معربة فهي فصيحة صريحه متينة مستعملة فيها الكلمات بالمعاني التي وضعت لها فتجدها أصح لغة من الرجل العالم النحوي من غيرهم. والفصاحة التي اشتهر بها الدروز رجالاً ونساءً آتية من كونهم عربا (ارسلان 1990 ص71).

مثل هذا النص يمت بصلةٍ مباشرة لواقع الحياة الاجتماعية للطالب كما انه يختص باللغة. إلا ان القيمين على التعليم في المدارس الدرزية آثروا تجاهله رغم بعده الفكري واللغوي المباشر بواقع الطالب. هذا التجاهل في سياق الانتقائية المأدلجة الرامية إلى جعل تدريس العربية وسيلة للتحصيل العلمي لا تتجاوز وظيفتها في التواصل بين الجماعة إلا انها لا تلعب دوراً في تكوين خصوصية الجماعة والحفاظ عليها.

التدريز ينعكس ايضاً في انتقاء نصوص أدبية لمؤلفين من أصل درزي حتى وإن كانت هذه النصوص لا ترتقي إلى مستوى نصوص أخرى كان يمكن الاستعانة بها لاثراء العملية التعليمية. بمعنى هنالك تعمد الإتيان بنصوص لمؤلفين مولودين دروزًا حتى وإن لم يكن هؤلاء مصنفين على انهم أدباء على مستوى العالم العربي او لنقل حتى ولو كانت هناك إمكانية للاستعاضة عن نصوصهم بنصوص لأدباء أكثر شهرة وبروزاً وإنتاجاً في العالم العربي. فعلى سبيل المثال من أصل 62 نصّا صُنفت في الكتاب المعدّ للصف التاسع جيء ب 14نصًّا لمؤلفين دروز. بمعنى أنّ حصّة النصوص الدرزية وفقاً لمنطق واضعي المنهاج التعليمي هي حوالي 25% من مجمل النصوص في حين أنّ حصّة الأدباء الدروز من مجمل الادباء العرب من ذوي المكانة لا يصل إلى هذه النسبة إطلاقا (المنتخب للصف التاسع 1996). الأمر ذاته بالنسبة لكتاب المنتخب للصف الثامن حيث ان 11 من 64 نصًا هي لمؤلفين دروز (المنتخب للصف الثامن 1996). المنطق ذاته طبق فيما يتعلق بالنصوص الأدبية في موضوع اللغة العبرية، حيث يشير الباحث ياسر سليمان إلى أن العديد من هذه النصوص هي لمؤلفين دروز ترجمت إلى العبرية (Suleiman 1994 p. 230).

4 راجع شكيب ارسلان **لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم** (بيروت: دار الفكر للجميع 1969)

الأمـــور لا تختلف كثيـــراً في كتـــب الأدب للمرحلة الثانوية. ففي كتاب المنتخب للصفين العاشر والحادي عشر نجد ان 10 نصوص من أصل 30 مصنفة تحت بـــاب نثر حديث وهي لمؤلفين دروز في حين انه 15 نصاً من أصل 66 في كتاب الثاني عشر هي لمؤلفين دروز (المنتخب للصفين العاشـــر والحادي عشـــر 1996 ص 64-145 ص 178-239 والمنتخـــب للصف الثاني عشر 1997) .

فعلى سبيل المثال في باب النثر الحديث المؤلف من المقالة والقصة- كتـــاب المنتخب من الأدب العربي ونصوصه للصفين العاشـــر والحادي عشـــر، لجأ القيمـــون على كتـــب الأدب إلى انتقـــاء 14 نصاً، 6 نصـــوص منها لمؤلفيـــن دروز، بعضهـــم لا يمكن تصنيفهم بـــأيّ حالٍ من الأحوال تحـــت خانة أدباء محليين أو على المستوى العربي. أبرز مثال على ذلك هي قصة الشيخ سليم لسلمان فلاح التي تمّ موضعتها جنباً إلى جنـــب مع قصص للمنفلوطـــي والمازني وسليمان البستاني ومارون عبود وغيرهم (المنتخب للصفين العاشر والحادي عشر 1996 ص 69-145). إلا أن البعـــد الآخر الذي يقف وراء آلية الانتقاء تتعلق بالمضامين. او ما أســـميناه هنا الرســـائل المبطنة، فقصة الشيخ سليم التي تتحدث عن شاب درزي «ومن بيت مشـــايخ» اضطر إلى الهجـــرة والزواج من غير درزية والانقطاع عن مجتمعه ومن ثم يصف المؤلف حالة التخبط التي عاشـــها الشيخ ســـليم الذي بلغ السبعين من عمره حاملاً معه ذكرى تكاد تفقد صوابه كلما تذكـــر ذكرى فقدانه أمه وأبيـــه دون ان يراهم (المصدر الســـابق ص 130-134). من الواضح أنّ المؤلف الـــذي كان قيماً على وضع برامج التعليم في المـــدارس الدرزية أراد مـــن وراء إدخال هذا النص التنظيـــر للتقوقع الطائفي من خلال طرق مســـألة حساســـة طالما احتلت جزءاً في الخطاب الدائر في المجتمع العربي وهي مسألة الزواج المختلط. فالنص الأدبي الذي من شـــأنه تعريـــف الطالب على ثقافته ومحيطه العربي تحول إلـــى أداة لقوقعته اجتماعياً وثقافيـــاً. قصيدة رجوع للشـــاعر المحلي نزيه خير تنصب في نفس سياق التقوقع الديني والطائفي.

فهذه القصيدة تتناول عقيدة التّقمص التي اختص بها مذهب التوحيد الدرزي وكانت نصوص الأدب العربي هي الإطار التعليمي الذي يجب من خلاله إبراز العقائد الدينيـــة لدى الدروز (المنتخب للصف الثاني عشـــر 1997ص 133). ألا يكفـــي التراث الـــدرزي ذلك الموضـــوع المســـتحدث لتعريف الطـــلاب الدروز بعقائدهم وتاريخ مذهبهم؟ أهـــو من قبيل الصدفة الإتيان بنص شـــعري ينظر لعقيـــدة التقمص التي يختص بها مذهب التوحيد الدرزي دون غيره؟ أليس بالحري الإتيان بنصوص شـــعرية تؤكد على الجامع الثقافي والتاريخي مـــا بين الدروز وأولئك الناطقين بالضاد من حولهم؟ ولماذا يجـــب ان تكون العربية التي هي القاســـم الثقافي الأساسي المشترك لسكان هذه المعمورة مؤطرة في سياق درزي صرف؟

هذه الانتقائية المأدلجة تنعكس ايضاً من تناول الشعر في العصر العباســـي، حيث خصّص واضعو الكتاب بابا للشـــعر الفاطمي مؤلف من 7 نصوص في حين خصّص للشعر المشـــرقي في العصر العباسي 11 نصا. 4 مـــن النصوص الشـــعرية المصنفة فاطمياً تختص بالمذهـــب الدرزي ولهـــا خصوصية دينية عقائدية هي للأمير ســـيف الدين التنوخي والشـــيخ الفاضل والشـــيخ الكفر قوقـــي (المنتخب للصفين العاشر والحادي عشـــر ص 170-77) فهؤلاء الذين تقدم ذكرهم هم رموز وأعلام دينية وليسوا بأي حال من الأحوال رمـــوزا معروفة في مجال الأدب العربي

وكتابتهم لم تتعد الســـياق الدرزي الديني، وبالتالي فإن اختصار الإنتـــاج الأدبي الغزير للعصر الفاطمي بنصوص شعرية أو نثرية مختصة بالأساس بمذهب الدروز هي محاولة لاغتصاب اللغة والأدب وتوظيفهما في غير ما أريد لهما.

اختيار هذه النصوص مـــن بين آلاف النصوص التي أفرزها العصر العباسي تصب في نفس السياق الرامي إلى التقوقع الطائفي - المذهبي من خلال اســـتقراء نصوص شعرية صنفت على أنها فاطمية، في سياق الرســـائل المبطنة يندرج أيضاً نصّ «نصيحة يترو لموســـى» في كتاب المنتخب للصف التاسع وتحت باب «نصوص دينية». لم يجـــدِ القيّمون على تعليم العربية في الوســـط الدرزي إلا المجيء بهذا النصّ الـــذي يقصد منه إعادة إنتاج الوعـــي حول تاريخية وأقدمية حلف الدمّ ما بين الدروز والدولة اليهودية، فما يُراد من هذا النص هو أن يُعاد بالحلف ثلاثة آلاف ســـنة إلى الوراء عندما قدم يتـــرو نصيحته القضاة لموســـى (المنتخب للصف التاسع 1996 ص 229-230) .

ما يُلفت الانتباه في هذا النصّ أمران اثنان: الأول أنه من كلّ التوراة وقع الاختيار بالتحديد على هذا النصّ لانه يُعتبر المرتكز الاساســـي لجوقة التنظير حول التحالـــف التاريخي بين اليهود والـــدروز كأقليتين مضطهدتين بدأت العلاقة بينهم بنصيحة قدمها يثرو نبي الدروز في إسرائيل لموسى بني اليهود وزوّجه ابنته تسيبورا (Derfner, 2009).

الأمر الثانـــي أنَ يترو ذكر باســـمه التوراتي وليس باســـمه المتداول عربياً بإيحاء من النصّ القرآني ألا وهو شـــعيب وذلك في إشـــارةٍ ضمنية إلى استبعاد المدلول العربي للاسم .

الســـؤال الذي لا يمكن تجاوزه هُنا هو لماذا لم يقع الاختيار مثلاً على القصص الأخـــرى للأنبياء والتي يعج بهـــا النصّ التوراتي كقصة يعقوب ويوســـف الصديق والملك داوود وجليـــات، ابراهيم، والذبيح وقصة الملك سليمان الحكيم وغيرها الكثير؟

الخلاصة

إن منهـــاج التعليم الذي وضعته وزارة المعارف بناء على توصيات لجنتي بن دور وشخترمن جاء ليخدم إيديولوجية محددة يمكـــن تلخيصها بتعزيز الهوية الطائفية الدرزيـــة- الانطوائية لدي الأجيال الجديدة وكذلك الولاء الايديولوجي والسياسي لدولة إسرائيل والإمعان في الانعزال عن المحيط العربي- الأسلامي، وبالتالي فإن تدريس اللغة العربية بأدبها ونصوصها في المدارس الدرزية ينصب في نفس السياق. فاللغة العربية والتي من المفروض ان تشكلّ وسيلة ثقافية للتواصـــل والتعرف على ثقافة الـــذات أصبحت أداة لإعادة إنتاج الوعي وتأطير النشأ الجديد بما ينسجم مع الفكر الأقلـــوي» الذي جاءت بـــه الايديولوجية الصهيونية.

اللغة التي اعتبرها ساطع الحصري متاثراً بفيلسوف القومية الألمانية يوهان غونتليف فيخته محور الفكر القومي العربي معتبراً أنّ اللغة هي روح الأمة وحياتها وهي بمثابة محور الانتماء القومي وعمودها الفقري والأســـاس في تكوين الأمة وبناء القومية، هو: وحدة اللغـــة ووحدة التاريـــخ (عيسى 1999 ص 164) .

تصبح فـــي منهاج التعليـــم الـــدرزي أداة إضافية للتحصيل العلمي لا غير وتفقد دلالتها القومية وكأن إحياء اللغة العبرية لم يكن إحدى مرتكزات النهضة القومية للحركة الصهيونية منذ بدايتها.

ولا زلت أذكر مقولة أحد المدرسين الذي كان يُدلي أن تنطق بالعربية لا يعني أنك عربي. فاليهود الشرقيون

كانوا ينطقون بالعربية إلاّ انهم لم يكونوا عرباً وكذلك الأمر بالنسبة للأمريكيين والكنديين والانجليز والاستراليين، كلهم يتحدثون الانجليزية إلا انهم لا يشكلون أمة واحدة.

إن تعليم اللغة العربية في المدارس الدرزية هو جزء لا يتجزأ من سياسة تدريز الدروز التي بدأ تطبيقها منذ منتصف السبعينيات وانعكست بشكل واضح على آلية اختيار النصوص الأدبية. هذه الآلية اتّسمت بإلغاء البعد الفلسطيني وتهميش المدلول القومي والثقافي للغة. وتجاوز كلّ ما من شأنه أن يتناول عوامل التواصل ما بين الجماعة ومحيطها. النهج الأيديولوجي نفسه كان وراء وضع النصوص التعليمية في مجالات التاريخ والعبرية والتراث الدرزي وغيره، فكون السواد الأعظم من الموحدين الدروز في سوريا ولبنان في وعيه وممارسته وتوجهاته السياسية والفكرية مندمجا في المحيط، متفاعلا معه، متناغما مع تحولاته تعكس في رأي القائمين على التعليم الدرزي الشذوذ وهم بفكرهم الانعزالي يمثلون القاعدة.

إن منهاج تعليم اللغة العربية في المدارس الدرزية يحاول قسراً إلغاء العلاقة الجدلية ما بين اللغة والهوية. ولعلّ أزمة الهوية التي تعيشها الأجيال الجديدة اليوم هي من إفرازات هذه المناهج التي لم تتورع حتى عن توظيف العربية لإلغاء الانتماء العربي لمجتمع الدروز داخل إسرائيل.

مراجع باللغة الانجليزية

Derfner, L. (2009). Covenant of Blood. *The Jerusalem Post*, January 15, 2009.

Kassab, E. (2010). *Contemporary Arab Thought*. New York: Columbia University Press.

Kraemer, R. (1990) *Social-Psychological Factors Related to the Study of Arabic among Israeli Students*, unpublished Phd. Dissertation, School of Education, Tel Aviv University.

Suleiman, Y. (1994). *Arabic Sociolinguistics: Issues and Perspectives*. Richmond: Curzon Press.

Turkyimaz, Z. (2009). *Anxieties of Conversion: Missionaries, State and Heterodox communities in the late Ottoman Empire*. Unpublished thesis, University of California, Los Angeles.

مراجع باللغة العبرية

אביבי, ש. (2007). *טס נחושת, המדיניות הישראלית כלפי העדה הדרוזית*. ירושלים: הוצאת יד בן צבי.

אלחאג', מ. (1997). *זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל .מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים*, 41 -42: 104-122.

חלבי, ר. (1997). *מערכת החינוך של הדרוזים, 1975-1995*. ירושלים:האוניברסיטה העברית.

לוסטיק, א. (1985). *ערבים במדינה היהודית*. חיפה: מפרש.

ניסן, מרדכי. ישראל במזרח. ירושלים:הוצאת ראובן

מס, 2010.

פלאח, ס. (2000). *הדרוזים במזרח התיכון*. ת"א: משרד הביטחון.

פראג', ס. (2012). *הנושא הדרוזי בכנסת ישראל*. מסקנות הוועדה המשותפת לוועדת החינוך והתרבות וועדת הפנים של הכנסת לחיזוקה של העדה הדרוזית בישראל.

مراجع باللغة العربية

ارسلان، ش. (1990). **الدروز أو بنو معروف بأجمعهم عرب اقحاح في: الامير شـــكيب ارسلان بنو معروف اهل العروبة والاســـلام**. بيروت: دار العودة والمجلس الدرزي للبحوث والانماء.

عيســـى، م. ع. (1999). **نظرية الحصري في القومية العربية: جدلية الاثبات والنفي في: ســـاطع الحصري: ثلاثـــون عاما على الرحيل**. بيروت: مركز دراسات الوحده العربيه.

لجنة المبادرة العربية الدرزية (2005). **الشيخ فرهود قاسم فرهود**. شفاعمرو: دار المشرق.

المنتخب من الادب العربي ونصوصه للصفين العاشـــر والحادي عشر (1996). جامعة حيفا كلية التربية فرع المناهج الدراسية.

المنتخـــب من النصـــوص الادبية للصف الثاني عشـــر (1997). جامعة حيفا كلية التربية فرع المناهج الدراسية.

المنتخب من النصوص الادبية للصف التاسع جامعة حيفا (1996) كلية التربية فرع المناهج الدراسية.

كتـــاب المنتخب مـــن النصوص الادبية للصـــف الثامن (1996). جامعة حيفا كلية التربية فرع المناهج الدراسية.

الإشارات إلى السياسة، سياسة الهُوية والصراع في أعمال الكاتب علاء حليحل

د. أريئيل شيطريت

محاضرة في الأدب العربي المعاصر في جامعة بن غوريون في النقب ومحاضرة في السينما الفلسطينية في الجامعة المفتوحة.

استهلال[1]

العلاقة بين الأدب العربيّ المعاصِر والسياسة مركبة ومشحونة بالأسئلة: هل لا بدّ للأدب أن يكونَ مُلتزماً بأفكار سياسيّة معيّنة وبعقيدة سياسيّة؟ أم بالعكس يجِب أن يكون فنًا خالصًا؟ هذه الأسئلة كوّنت جوهر الجدل بين أدباء ومفكرين مثل طه حسين وعباس محمود العقاد من ناحية، وبين سهيل ادريس ومحمود أمين العالم من الناحية الثانية كما ظهر على صفحات مجلة **الآداب** التي نُشرت في بيروت في منتصف القرن العشرين. هذا الموضوع مهمّ في السياق الفلسطينيّ بشكل خاص لسببين رئيسيين: أولا، يجب أن نذكرَ محورية الصراع الإسرائيليّ-الفلسطينيّ في الواقع والوعي، يعني تغلغُل السياسة في الحياة اليومية على هذه الأرض. وثانيا، نذكر الدور المركزي للفنّ – أقصد الأدب والسينما على وجه التحديد – في تشكيل الهوية الفلسطينيّة منذ النكبة وحتّى الفترة الحالية.

نجد في الأدب الفلسطيني المحلي توتُّرا بين هذين التيارين. كما ذكر غنايم في بحثه **المدار الصعب: رحلة القصة الفلسطينية في إسرائيل** (1995)، إن هناك كتّابا نجدُهم يكتبون من ناحية ملتزمة وخصوصًا هؤلاء الذين انتموا إلى التيار الماركسي في المدرسة الاشتراكية-الواقعية مثل حنا ابراهيم الماركسي، وإميل حبيبي الشيوعي، وأيضا محمد علي طه الماركسي على سبيل المثال. كذلك الأمر في القصص القصيرة الفلسطينية منذ سنوات الخمسينيات والستينيات هناك موتيف التمرد يتكرر في أدبهم، النضال والثورة ضد الحكومة والسلطة الحاكمة بشكل عام بما فيه السلطة اليهودية طبعا وأيضًا العربية مثل المختار الذي دعم السلطة

1 نالت على الدكتوراه في جامعة هارفارد (2007). محاضرة في الأدب العربي المعاصر في جامعة بن غوريون في النقب ومحاضرة في السينما الفلسطينية في الجامعة المفتوحة، وهي تكتب بحوثا عن هذين الموضوعين.
المقال يعتمد على مداخلة قدمت في مؤتمر «العربية لغة في عين العاصفة» بمبادرة مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات ومعهد فان لير في القدس.

الإسرائيلية. هناك تعبيرانِ عن الموقف الملتزم: أولا، الناقـــد المتميز إميل توما الـــذي عبّر في مقالاته عن ضرورة الالتزام في الكتابة الفلسطينية بقوله إنه من اللازم أن يكون الأدب ملتزمًا، فقد هاجم «الأدب البعيد عن الواقع الذي يكتبه الأدباء غير الملتزمين سياسيًا» (43)؛ وثانيًا انتمى الشاعر عصام العباسي إلى نفس الاتجاه عندما أكد أن الكتابة عن النضال والسياسة في الأدب الفلســـطيني أهـــم من الكتابـــة عن مواضيع اجتماعية (44).

التيار الثاني لا يركز في التعامل على مثل هذه القضايا السياســـية البارزة، ففي الخمســـينيات والستينيات الكثير من الأدب المحلي عالج قضايا اجتماعية. وِفقا لبحث طه (2002) عن الرواية الفلسطينية، فقد أعطى الكتّاب العـــرب الأَوْلوية للكتابة عن قضايا اجتماعية بَدَلا من الكتابة عن مواضيع تُمكِّن الدوائر الرسمية أن تتهمَهم بالمعارضة السياســـية، وفقط اقليّة ضئيلة كتبت عن مواضيع سياسية بما فيه نقد ضد الحكومة العســـكرية في تلك الســـنوات. على الرغم من ذلك، الكتابة الفلســـطينية التي كُتِبت بين سنوات 1964 وحتى خروج مُنظمة التحرير الفلســـطينية (PLO) من بيروت في 1982 كما تُســـمى وفقا للناقد فيصل درّاج (2006) «مرحلة الكفاح المســـلَّح»، مرتبطة بتمثال الفدائي، البنادق، الانتصار وحافلة بإشـــارات متفائلـــة، وتتضمن كتّاب مثـــل يحيى يخلف، توفيق فياض ورشاد أبو شوار. فهذه أمثلة لكتابة فلسطينية فيها مكانة السياسة بارزة وواضحة. علّق طه (2002) على أن الكتابة الفلســـطينية فـــي أواخر الثمانينيات ومطلع التسعينيات المواكبة للانتفاضة الأولى تميزت بتأييد متواصل وصريح للنضال الفلســـطيني (17). هذا يُشير إلى أهمية ومركزية التوتر بين الأدب الملتزم سياســـيا والأدب الفني الذي يعالج مواضيع أخرى شخصية كانت أم اجتماعية.

يشـــدد الباحث خالد فوراني (2012) على مركزية السياســـة في كتابة الفلســـطينيين عندما يشير إلى أهميـــة معالجة مواضيع سياســـية عند الشـــعراء الفلســـطينيين، خصوصا في ســـنوات الخمسينيات والســـتينيات.[2] بالرغم من ذلـــك، الفجوة بين الأدب الملتزم وغيره ليســـت بالضرورة واضحة ومحددة ، فيمكن ألّا يحمل الادب شعارات ويُعتبَر سياسيّا، كما يقول الشـــاعر الراحل طه محمد علي في مقابلة معه في 2006 إنه ليس هناك شيئًا في الحياة بدون مغزى سياسي.

الكتابة المجندة ضد المتجندة عند علاء حليحل

على هذه الخلفية سأركّز فيما يلي على الإشارات إلى السياســـة وسياســـة الهوية والصراع الأسرائيلي-الفلسطيني في الأعمال الإبداعية للكاتب الفلسطينيّ علاء حليحـــل. وُلد حليحل في قرية الجش في الجليل عام 1974، وأول كتاب له رواية عنوانها **الســـيرك** نُشـــرت في 2001 وحازت على جائزة مؤسسة عبد المحسن القطان الأدبية. له ثلاث مجموعات قصصية عـــلاوة على تلـــك الرواية وهـــي: **قصص لأوقات الحاجة** (2003) و**الأب والابـــن والروح التائهة** (2008 روايـــة قصيرة وقصـــص)، ومؤخرًا **كارلا بروني، عشيقتي الســـريّة** (2011). استند بحثي علـــى كل هذه النصوص بالرغم من أنني ســـأتطرَّق

2 "Yet after 1948 poets risked losing touch with the elusive notion of reality if they did not in one way or another speak about the homeland and about politics (siyāsa). Engaging with politics was an entry permit into the Palestinian poetry scene, and the only politics that seemed to make up reality during the 1950s and 1960s (and arguably the present) was that of liberation from colonialism. Toward this kind of liberation the poet had to move forward, so poetry could still matter and not be irrelevant" (Furani, 45).

لبعضِها فقط بشكل مباشر.

مـــا هي مكانة السياســـة، سياســـة الهوية والصراع في كتاباته الإبداعية هذه؟ من خلال عرضي لكتاباته سأُظْهِر كيف يقدّم حليحل صورة أكثر تركيبا وثراءً من الثنائية التقليدية «الالتزام ضد الفن الخالص» أو حتى الثنائية «النقد السياسي» بمعنى الالتزام ضد «النقد الاجتماعي»، أو بمعنى آخـــر عدم الالتزام. إن دور السياســـة يختلف من قصة إلى أخرى، وقد نجد حتى في قصة واحدة رموزا ومعانى متناقضة بدون اتجاهات واضحـــة تمامًا، فهذه خصوصية كتابة علاء حليحل. أحد الأســـباب لهذا التعقيد هـــو أن حليحل مضطر للتحرك بين ثلاثة مجتمعات تكاد تَرى حُدودها المرسومة: المجتمع العربي داخل حدود دولة اسرائيل بما يعانيه من صـــراع من أجل المحافظة على الهوية العربية الفلســـطينية ومقاومة محاولات أَسْرَلة هذا المجتمع الخ، وثانيا - المجتمع الفلســـطيني-العربي في الضفة الغربية وقطاع غزة الذي يخوض معركتُه للتخلص من الاحتلال الاســـرائيلي، وثالثا - المجتمع الاسرائيلي اليهودي المسيطِر. كتابة حليحل الابداعية تجوبُ هذه المجتمَعات الثلاثة أحيانا في نفس القصة، الأمر الذي يشير إلى فهم سياسي عميق، وغير عادي. هناك أيضا قصص تركز على مجتمع واحد فقط مثل قصة «الخيمة» في مجموعة **كارلا بروني، عشيقتي الســـريّة (2011)** التي تحدث فـــي مخيم بعيدا عن الواقع الإســـرائيلي الذي فيه تحـــدث أغلب القصص الأخرى.

تشـــير كتابة حليحل أحيانًا إلـــى الواقع «المخيمي»، فبالرغم من أنّ البيئة تختلف عن القصص التي تحدث في داخل إسرائيل فإن الواقع «المخيمي» يعتبر جزءا مهما في الهوية الفلســـطينية الأوســـع خصوصا إذا فكرنا مـــن خلال مصطلـــح «المجتمـــع المتخيل» (imagined community) مصطلح ل-Benedict Anderson. يستعمل حليحل مشـــاهدة التلفيزيون كوسيط ليساعد في التغلب على الفجوة بين فلسطينيي الداخل والخارج في الفضـــاء والمدى، وتتمثل هذه الظاهرة في نص قصير عنوانـــه «حجر كبير» (من مجموعة **كارلا بروني، عشـــيقتي السريّة** 2011) من الإنشاء «قصص عن قصائد لم تُكتَب» يتكون من سلســـلة نصوص، كل نص بين سطرين حتى تسعة. فأقتبس الآن النص بكامله: «كان الجُندي يهرسُ ذراعَ الشاب الفلســـطينيِّ بحجرٍ كبيرٍ، على شاشةِ التلفاز العتيق فـــي بيت والديَّ عندما صرتُ فلســـطينيّا...» (96). الســـطر هذا يتكون من الإشـــارة الأوضح والأكثر مباشرة إلى الهوية وتكوينها في كل كتابات حليحل (مما صدر حتى اليوم)، وهذه الجملة تتضمن فيها وصف تشكيل هوية فلسطينية تتجاوز الحدود والتجـــارب القريبة. في هذه القصـــة القصيرة جدًّا بعض الأمـــور المثيـــرة للاهتمـــام، فأبرزها دور التلفيزيون في بنية هوية أوسع من التجربة المباشرة والمحلية أو المكان القريب، فمن خلال التلفيزيون من الممكن أن ينتمـــى الراوي إلـــى «جغرافيا خيالية» (imaginative geography)[3] وفقـــا لمصطلـــح الباحث أدوار سعيد الذي يشير إلى تكوين وبناء فكرة المكان مما يؤدي إلى الكشف عن هوية وطنية جماعية كما يحدث للسارد بطل هذا النص. هذه القطعة تُسلّط الضوء علـــى تكوين الهوية كعملية مســـتمرة وإنها ليست شيئا مثبتا، كما يدّعي المفكّر سعيد عن الهوية التي تتكون – وفقا له – من خلال الســـرد ولم تكن واقعا حياديا أبدا.

من الجدير بالذكر أن حليحل يصوّر من خلال كتابته الشخصية اليهودية كانسان – يتغير الأمر حسب واقع

3 .180

النص ولا يكون فقط عدوا او جنديا أو تهديدا فحسب. ومن المهم التوضيح أن هذا القول في حد ذاتِه يكون موقَفا سياسيا. حليحل نفسه يُوضح ذلك بقوله إن:

الأدب هو السكين التي يجب أن تذبح جميع البقرات المقدسة... الجنس والسياسة والدين، هي الأمور التي يجب أن يتناولها الأدب، وبقساوة إذا لزم الأمر، ولا يمكن لهذا أن يتمّ إذا كان الكاتب(ة) يتعامل مع نفسه على أنه «كاتب وطني» أو «ملتزم» أو «مُجنَّد». كلّ هذه الصفات تعني مع بعض الاختلافات والمراوحات في التفاصيل، أمرًا واحدًا: خصي استقلالية الكاتب(ة) ككائن بشري وظيفته الأولى أن يصرخ: الملك عارٍ! لا يمكنك أن تصرخ بأنّ الملك عارٍ إذا كان الملك رمزًا بالنسبة إليك.[4]

إذ يصف كتابته بأنها «متجنّدة» وليست ملتزمة أو مجندة بالذات، فهو يشرح أن الأدب الملتزم في رأيه معناه تنكر حرية الفكر. على وجه الاختلاف الكتابة ال«متجنّدة» تخفي مغزى سياسيا ولكن ليس لها معنى ذو اتجاه واحد فقط بل على قول حليحل:

الوطنية بنظري لا تعني الدفاع عن عرفات أو حماس أو منظمة التحرير بشكل أعمى؛ الوطنية تعني لي أن أتجند لحماية هؤلاء ضد أيّ هجوم يبغي تقويضهم كي يكسِرني كفلسطينيّ، وفي الوقت نفسه أن أنتقدهم من قلب البيت الفلسطيني والعربي. هذه وطنية من الدرجة الأولى، لكنها في الغالب ليست وطنية «مقبولة» لدى كُتاب الصياغات في التيارات الوطنية، اليمينية واليسارية. (المرجع نفسه)

ومن هنا أود أن أؤكد على انه في كتابات حليحل ليست هناك تصريحات بسيطة أو برنامجا سياسيّا واضحا يطرَحُهُ الكاتب بل ان هذا الموضوع يتكوّن في طُرق غامضة وغير ملحوظة مما يُشير إلى ابداع ناضج وخَصِب يُثير تفسيرات متشعَّبة. يُمكن القول إن هذه الكتابات تشير إلى الحال السياسي. من خلال إشارات مباشرة لإيمان سياسي معين وأيضا على نحو غير مباشر، أيْ من خلال رموز. بالإضافة الى ذلك كله فعندما تُشير هذه القصص الى السياسة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة لا يكون المعنى أو النية بالضرورة واضحة. من المهم أن أضيف أن في كتابات حليحل الابداعية هناك قصص كثيرة تدور حول النقد الاجتماعي-الداخلي بما يتعلق بالمساواة بين الرجال والنساء مثل «هواء البحر» الذي ينقد المنزلة المنخفضة للنساء خصوصا عند العائلات المسلمة، و«غزارة» تنقد الموقف تجاه الفتيات وفقا لقيم تقليدية. هناك أيضا قصص تنقد الأيمان بالخرافات مثل «تراب الولي الطاهر». هذه الأمثلة تدل إلى ان السياسة التي تنكشف في القصص لحليحل متعددة الأوجه ومعقدة وليس من الممكن تبسيط الاتجهات لتحديد مجتمع واحد أو قضية واحدة فقط، فأعماله تدرك مجموعات كثيرة وحالات متعددة ومعقدة في الكيان المحلي.

الصراع الوطني أم الصراع الفردي؟

من الجدير بالذكر أن حتى عدم الاشارة الى السياسة تأخذ معنى سياسيا في السياق الفلسطيني. كما ورد في قصة «زوجي سائق باص» (من مجموعة **الأب ابن والروح التائهة** التي صدرت في 2008، بدون رقم

4 http://m.assafir.com/content/1345249860972195900/Fi%20Assafir

صفحات) التي تروي سيرة حياة ربة بيت فلسطينية تكادُ لا تخرج مـــن البيت أبدا. هذه القصة تنقُد مكانة المرأة في المجتمع العربي المحلي. لا تشـــير القصة إلى مـــكان معين ولكن يبدو أنها تقـــع داخل الخط الأخضر لأن الشخصيات تســـتطيع زيارة أماكن في دولة إسرائيل: «القدس ويافا والبانياس» (قطعة 4). رغم ذلك فمن المثير أن المجتمع اليهودي لا يُذْكَر في هذه القصة وحتى في التلميح، ومع ذلك يمكن القول أن الصـــراع موجـــود علـــى شـــكل حاضر-غائب (parapraxis) وفقا لمصطلـــح لزيجمونج فرويد (Freud) الـــذي وسّـــعه الباحث توماس الزاســـر (Elsaesser) ويقصد شيئا غائبا معلنًا، غير أننا نَحسّ بوجوده طوال النص، أو وراء الســـطور. هذه القصة تروي ذكريات امرأة غير مسمية من ليلة الزفاف منذ ثلاثين عامـــا وحتى الزمن الحاضـــر للقصة. تركز القصة على أحلامها التي لم تحقق الشـــيء الذي يتم التعبير عنه من خلال غيـــاب الرحلات وكونها عالِقة في المنزل. عندما خطبت حلمت بالرحلات بأوتوبيس زوجها على طول البلاد، خصوصا بأنها ستتزوج من سائق أوتوبيس ولكنها لا تسافر أبدا بل بدلا من ذلك تنظّف الأوتوبيس كل مســـاء من أجل نَزع قذارة ما يُبقيه الرُكاب. أما هي فالقذارة تحيطها: على ســـبيل المثال في الروائح المثيرة للاشمئزاز في الأوتوبيس في مساء اليوم وأيضا فم زوجها ذو الرائحة البغيضة. تنقُد القصة حال النساء في المجتمع العربي المحلي وفي الوقت ذاته من الممكن ان نفسّر القصة من خلال دلالات عن الشـــعور بالركود ومنع التجول الحر عند المواطنين الفلسطينيين في إسرائيل، خصوصا بسبب التركيز على عدم الحرية بما يتعلق بالتنقل في الفضاء ولذلك من الممكن ان نقرأ هذه القصة في مستويين: المستوى الأول الذي هو عبارة عن نقد لوضع النساء في المجتمع العربي. المستوى الثاني يرمز إلى حياة الفلسطينيين داخل إسرائيل من حيث الشعور بالركود والضيق. من هذا المستوى من الممكن ان نفهم غياب الإسرائيليين أو الإشارة إلى الصراع في القصة، وجود غائب-حاضر.

هويات متداخلة

في قصة «باســـبورت» (من **كارلا بروني عشيقتي الســـرية**، 2011) تتمـــازج حالتي طـــوارئ وهما «طوارئ ثقافي» - على حـــد قول البطل وهو يقصد بحثه عن جواز السفر المجدد - وطوارئ وطني وهو الحرب بين لبنان وإسرائيل في 2006. عندما اكتشف البطل أن مكتب الداخلية الإســـرائيلية مغلق بســـبب الحرب تبدأ رحلة متشابكة تُشبِه المتاهة وتُذَكِّر بقصة «زعبلاوي» لنجيـــب محفوظ: من مكتب الداخلية إلى السوق الشـــعبية في زقاق عكا القديمة إلى بيت قديم في السوق يسكن فيه شـــخص يلقب «القاضي» إلى دكان ســـمك إلى مطعم «طوني» حيـــث وجده يأكل المشوشـــة، إلى ميناء «البيزاني» إلى مظاهرة عفوية ضد الحرب إلى مكتب الداخلية ليســـرق جواز سفره إلى شقته حيث ســـمع في التلفيزيون الخبر التالي: «ألغت وزارة الداخلية وشـــرطة الحدود العشـــرين جوازا التي سُرقت اليوم، وبالتالي فهي لم تعد صالحة للسفر...» (65). تجسِّـــد هذه القصة حالة الهويات المتداخلة ("overlapping senses of identity") التي تعمل على تعريف وتحديد الفلسطينيين كشعب وفقا للباحث رشـــيد الخالـــدي (2010) في كتابه Palestinian Identity (19). هـــذه القصة تَعكِس حال الفلسطيني الذي عَلِقَ في نقطة الحدود فلا يمكنه أن يســـافر من البلاد لان ليس له جواز سفر، الشيء الذي يُذكّر بالقصيدة المعروفـــة لمحمود درويش،

وقصيدة راشد حسين وشعراء فلسطينيين آخرين لأن الجواز تيما (theme) مركزية في الأدب الفلسطيني، وأما هذه المرة فحالة الحرب بشكل عام هي المسؤولة عن مشكلة البطل، وهذه ليست عملية قامت بها حكومة إسرائيل ضد الفلسطينيين بالذات، وهذا تغيير مثير خارج عن المألوف من ناحية مغزى سياسي. حيث أنه موجه ضد الفلسطينيين بالذات، بل نتيجة لمضاعفات سياسية أوسع وأعقد من ذلك. من المهم أن نلاحظ أن الجواز لا يكون شيئا شخصيا فحسب.

عندما كان البطل في الطريق إلى شقته اتصلت به والدته، أرادت أن تعرف متى يسافر لكي تُعطيه «زعتر» ليأخذه إلى لندن لكي يعطيه لزوجة ابن بنت خالة والده. يجيب البطل أمه بقول يشدد تعدد الهويات الفلسطينية: «زعتر؟ شو بعدنا بزمن النكبة يما؟» (58) أي أنّ هذا التقليد ينتمي إلى الماضي وإلى جيل ليس جيله فتغيرت العادات والهوية الفلسطينية معها.

عندما يبحث البطل عن جواز سفره يصادف صديقة له تدعوه إلى مظاهرة ضد الحرب وضد موقف إسرائيل ولكنه يرفض أن يشارك في «التأثير الشعبي» لكي يبحث عن جواز سفره (61) ثم شارك في المظاهرة بسبب تأنيب ضمير، أيْ ليس لاسباب سياسية بحتة. السياسة دائما في خلفية هذا السرد وهي تؤثر على الأحداث طوال القصة، ولكن كما يظهر، مظاهرة وهوية «سياسية» ليست في سلم أفضليات البطل، فهو يهتم في قضيته الشخصية مع أن الحوادث السياسية وهويته الفلسطينية تتداخل مرة بعد الأخرى في رحلته الشخصية، سواء الرحلة إلى لندن أم التجوال في شوارع عكّا بحثا عن جواز سفره، فهذا يظهر في نهاية القصة عندما ينفجر صاروخ الكاتيوشا أمام بناية شقته، كأنّ علينا أن نفهم أنه ليس من الممكن الهروب من السياسة. ولكن في نفس الوقت هذا الحادث بالضبط يسلط الضوء على المفارقة (paradox) في كونه فلسطينيا في دولة إسرائيل: الصاروخ كاد أن يقتله، فصاروخ حزب الله لا يفرق بين المواطنين العرب واليهود في إسرائيل.

عدم التعايش

يظهر الإسرائيليون اليهود في القصة القصيرة «تعايُش» (أيضا من مجموعة **الأب ابن والروح التائهة**، 2008، بدون رقم صفحات) على شكل حاضر-غائب، ولكن في هذه القصة يظهر الصراع مركزيا لا سيما بسبب مركزية العمليات التفجيرية خلال السرد. فبالرغم من أنه ليس هناك شخصية إسرائيلية واحدة طوال القصة وإنما وجودهم محسوس. نرى ذلك عندما يجلس البطل في مطعم عربي: «...فاجأني صوت المذيع المتلفز يعلن عن خبر عاجل بعبرية سامية طلقة: إنفجار في حيفا!». فالحضور اليهودي يتسلّل إلى عالم البطل من خلال الأصوات، سواء أكان مذيع التلفاز أو الصحافيون (الافتراضيون) الذين يتصلون لكي يتكلموا في موضوع التعايش بين العرب واليهود بعد كل عملية انفجارية في حيفا.

وإلى جانب هذا كله تشكل هذه القصة مثالا لتعدد المعاني السياسية. هذه القصة تَروي قصة صحافي حَيفاوي يريد الكلام مع قائد حَمساوي لكي يطلبَ منه إيقاف العمليات التفجيرية في مدينة حيفا. ولماذا؟ ليس فقط لان «حيفا مليئة بالعرب» فحسب، وليس بسبب الخوف على حياته فحسب، بل لأن بعد كل عملية تفجيرية يتصل به الصحافيون اليهود ليتكلموا معه عن «التعايش» في حيفا، أو بكلمات

البطل: «لا أحب كل الأحاديث التي تدور بعد ذلك عن 'التعايش' بين اليهود والعرب في حيفا. «أكرهها كما أكره البحر ورائحتَهُ». في نهاية الأمر لا يُرسل البطل هذه الرسالة - وحتى بعد التحرير وإعادة الكتابة ثماني مرات - بسبب الخوف من سوء التفاهم. هذا الامر يُوضِح الفجوة بين عرب 1948 والفلسطينيين الذين يسكنون في غزة. يكتب البطل في الرسالة: «إسمع، نحن عرب ونفهم على بعضنا البعض». ولكن النص يبين أنّ العكس هو الصحيح. السرد يقوِّضُ الوحدةِ المزعومة بين الفلسطينيين المتشابهين - وعلى حد قوله - «على اختلاف مشاربنا ومذاهبنا وانتماءاتنا الجغرافية». ولكن حقيقة عدم إرسال الرسالة بسبب الفجوة بينهم تدُلُّ على عدم التجانُس عند الفلسطينيين: «فقائدنا غَزّاوي وقد يكون مُغْرَما بالبحر والساحل، على عكسي، أنا الفلاح المتقاعد، سليل الجبال والوديان والتلال، مفتقر لأي رأسمال. وأنا بصراحة لا أريد أن أدخل في دوّامة النزاع الأزلي بين أهل الساحل وأهل الجبل...» هذا الاقتباس يشير الى التوتر وأنّ الهويات المتعددة ليست بالضَّرورة متّحدة، بل أكاد أزعم عدم التعايش الطبيعي بين عرب 48 والفلسطينيين في غزة.

هذه القصة توضّح هذا الوضع، فالبطل يكتب الرسالة وهو يجلس في مطعم. العملية البسيطة اليومية - وهي الأكل - تُصبح مشحونة بالكلمات التي تَذكر الحرب والتي تتلقى دلالة سياسية. فحتّى البصل في الشَطيرة يذكُر للبطل مُظاهرة شاركَ فيها «على أرض فلسطين التاريخية». هو يَفطَرُ على حد قوله: «على طاجن من الحمص والفول ... وفيما كنتُ منهمكا في ضرب الحصار المُحكم بقطعة خبز المحكمة على بقعة الزيت الخضراء المُضمخة بدم الزيتون فاجأني صوت المذيع المتلفز يعلن عن خبر عاجل بعبرية... : انفجار في حيفا!». من المهم أنْ نلاحظ أن وصف وضع يومي في القصة يبدو كانّه حالة حرب، أعني أكل الفطور الذي يأخذ أهمية كبيرة في القصة لأنه يعبّر عن حالة الحرب وعدم التعايش وحتى في أصغر التفاصيل. إضافة إلى ذلك، فإنّ الجوع أيضا يعبّر عن الصراع بين الفلسطينيين واليهود، فيقتبس البطل بيتا من القصيدة المعروفة «بطاقة هوية» (التي صدرت في مجموعة **أوراق الزيتون** في 1964 للشاعر محمود درويش): «حذارِ من جوعي ومن غضبي!» كرَد على الصحافيين المزعجين. فهذه القصيدة ذاتها تشير إلى سياسة الهوية لعرب الداخل في فترة الحكومة العسكرية. من ناحية، هذه القصة تُشير إلى عدم الوحدة عند جميع الفلسطينيين ولكن في الوقت ذاته فمن خلال هذه الدلالة هي تبني الهوية الفلسطينية من خلال مرجع ثقافي مشترك لجميع الفلسطينيين. بهذه الطريقة حليحل لا يَعْرِض للقارئ رسالة متتابعة أو بسيطة بل يشير إلى تعقيد الوضع ويستعمل اللغة الفنية والإبداعية من أجل إيصال أفكاره.

الصراع الفردي في مصطلحات وطنية

تُجسّد قصة «السجادة» (من مجموعة **قصص لأوقات الحاجة**، 2003) التجاوب بين المجتمعين العربي واليهودي في دولة أسرائيل. هذه القصة مكتوبة على شكل رسالة من البطل (يصح أن نقول «مضاد-البطل») الذي يروي لحبيبته السابقة عن رحلته التي كان هدفها باعة السجادة التي أهدتهُ إياها قبل هذه الرحلة بسنوات. القصة مروية بالمفارقة (irony) ففي الأساس يقول البطل «...أنا أبعث إليك بهذه الرسالة، لا لأطلعك على أموري، من باب الطمأنة والاطمئنان، وإنما لأقول لك فقط إنني بِعتُ السجادة

الملوّنة التي اشتريتِها لي أكثر من أربع سنوات» (52) - ولكن يتضح أن حياته انهارت وأنه يريد أن يشاركها في حالته، فهو لا يملك نقودا لشراء الطعام أو تذكرة الباص (ولذلك يريد أن يبيع السجادة) وأنه في الواقع وإن كان لا يفصِح مـــا زال يحب الحبيبة هذه. علاوة على ذلك أراد أن يسلط الضوء على وجود اليهود في خلفية القصة وعن البيئة العامة في مدينة حيفا، فيها يسكن العرب واليهود. عندما ترنّح البطل «على الدرج الضيق» حاملا السجادة، والضجة أثارت غضب الجارة التي «صارت تبرطم بالروســـية وتدفع سبابتها بلغة أُممية» (55). لا يشير النص إلى هذه الجارة مرة ثانية ومن المفروض أنها روسية يهودية تظهر في خلفية القصة، فهذا يدل إلى أن ليس كل إشـــارة إلى اليهود تقـــع على خلفية الصـــراع، فعدم الأهميـــة هنا هو المقصود: ليس لكل تلاقٍ مغزى سياســـي بارز. إنما ال»صراع» الوحيد في هذا السرد هو ضد التاجر في ســـوق الخردوات عندما أدرك البطـــل: «أنني كنت أخوض معركة خاسرة» (56). تمت المفاوضات بينما كان التاجر يأكل «الخبز المغمســـة بالتونا...» (56) «وهو يلتقط حبة الزيتـــون ويلقي بها إلى فمه بفرح سخيف» (57). لم يقل النص إذا كان هذا التاجر عربيا أم يهوديـــا – وهذه النقطة مثيـــرة للاهتمام في حد ذاتها، وممكن أن نقول إن الرمز الفلسطيني المعلوم وواسع الانتشـــار –وهو الزيتون - مقدّم بالسخرية لأنه قد يكون التاجـــر يهوديا بل وقد يصبح الزيتون شـــيئا مُقرِفا مما يســـخَر من الرمز الوطني المبتذَل والمرهَق.[5] عندما يخرج السارد من الدكان بعد أن باع السجادة يلتقي بحبيب صديقته الحالي وثم «شعوري بالهزيمة أمامه لم يبرحني منذ أن أحتلّ مكاني» (59). مثير للاهتمام وصف الشـــعور بكلمة «هزيمة» فهذا يشدد على وجود «صراع» في هذه القصة ولكنه ليس «الصراع»، فهذا صراع الفرد في مجتمع معاصر وهو وحيـــد وجائع وفقير، وفوق هذا كله مُذَل ويشـــعر بالاغتراب الشـــديد. حبيب صديقته تركه وهو يشعر «بالمهانة أمامـــه وبالذل أشـــعر وبالهزيمة» (59) ويقرر البطـــل الرجوع إلى شـــقته فتنتهي القصة بالكلمات التالية: «وكانـــت قبالتي امرأتان عربياتان تبيعان الصبار لأبنـــاء عمنـــا. أردت التوجه إليهما ولكنني انكفأت وعدت إلى الشارع الذي سيحملني إلى شقتي في أعلى السفح الكرملي» (60). هذه النهاية تجسّـــد المفارقة أو على الأصح أن أقول الســـخيف وغير المعقول في الوجود الإســـرائيلي، فالنســـاء العربيات يبعن الصُبار وهو رمز وطني فلســـطيني لليهود بالذات. يريـــد البطل ان ينتمي إليهن – ممكن بســـبب الشـــعور بالقرب والهوية المشتركة، ولكن الشعور بالاغتراب يغلب عليه وهو يتجه شطر شقته وحيدا.

المذقون

يبـــرز في قصتَـــي «باســـبورت» و»المذقون» (من المجموعة القصصيـــة **الأب الابن والروح التائهة**، (2008) موتيف الحُدود وهو إحدى الميّزات البارزة للأدب الفلسطيني. في قصة «المذقون» قرّر البطل ان يُطيلَ لحيتَهُ، وقبل أن يمضي أسبوعان على هذا القرار قرر الذهاب من حيفا إلى تل أبيب بالقطار. فالســـرد يركّز على هذه الرحلة وتعليقات الناس في الحواجز

5 In particular, the olive tree, which, as noted earlier," held substantial practical, emotional, and spiritual value for residents of pre-Zionist Palestine, has evolved into a symbol of rootedness, identity, and resistance. Critic Raja' al-Naqqash notes that the symbolic use of the olive tree is appropriate to the Palestinian struggle." Barbara Parmenter (1994), .74

المتعـــددة في طريقِهِ بما فيهـــم الحارس في مدخل المحطة والمُراقِب في القطار ورجل الأمن الروســـي في مدخل جامعة تل أبيب. أَقْتبِسُ:

كان الحارس على مدخل المحطة أولَ من توجِّسَ مـــن ذَقني رمقَني بنظرة يهودية خائفـــة، فرَمقْته بنظـــرة عربية خائفة متنكِّرة لنظرة عربيـــة مُرتعِبة، فارتعب، قلتُ له في ســـري : يا حمار من زمان لم تَعُدْ الذَقن الطويلة مَثارا للخوف. ألا ترى صـــور إخوتي المتفجرين فـــي الجرائد؟ يحلقون ويتعطرون ويلبســـون ملابس إخوتِـــك الجنود أحيانًـــا، ليضحكوا على ذقونكم ولكنه لم يســـمعني . طلب مني هَويتي. وهَويتي زرقا... (46)

هذه الكلمات تُوضّح جوهر التجربة الفلســـطينية في إســـرائيل وفقا لقول الباحث رشيد خالدي في كتابه Palestinian Identity: The Construction of Modern National Consciousness. فقـــد أكـــدَّ الخالدي أن جوهر التجربة الفلســـطينية يحدُث عندَ الحدود، في المطار على ســـبيل المثال،[6] عند الحاجز عندما يختصُّ الفلســـطينيّون بمعاملة «خاصة» (ص 1). لكلمـــة «هوية» أكثر من معنـــى في هذه القصة: المعنى الحَرفي: بطاقة الهوية، وهي زرقاء إسرائيلية والمعنى المجـــازي وهو أن البطـــل عبّر عن هويته نفسها عند مدخل المحطة، ويتمثلُ ذلك من خلال بيتٍ من القصيدة المشـــهورة للشـــاعر محمود درويش «مديح الظل العالـــي» عندما يقول البطل: «فقلت كما قال من قبلي: «وطني حقيبة ســـفرٍ». إذاً هذه القصة تُعبّر عن مغزى الهوية الفلســـطينية بالنسبة للعلاقة بيـــن عـــرب 1948 واليهود، والشـــعور بالتهميش والحاجـــة للهوية. في المجتمع الفلســـطيني لإطالة الذقن أكثر من معنى، فقد يدل هذا على التديّن.، كذلك الأمر لإطالة الذَقِن آثار سياسيّة – شئنا أم أبينا فهذا الأمر بالتحديد يُبيّن أنّ لكل شيء في حياة الفلسطينيّ معنى سياسيّا وحتى إطالة الذقن، فقصة «المذقون» ترمز إلى أن الهرب من السياســـة شـــيء مستحيل، فمجرد وجود الفلسطينيين في دولة إسرائيل قضية سياسية.

سيرك الحياة وسخافتها

أنتقِلُ الآن إلى الرواية الأولى لعلاء حليحل «**السيرك**» التي صدَرت في ســـنة 2001 والتـــي تروي قصة الصعود والسقوط لفنان صغير اسمُهُ سميرالخالدي. ســـمير ناجح في مختلف المجالات: مهنيا، اجتماعيا وأيضا مع البنـــات. كما يوصَف فـــي بداية النص: «محظوظ منذ الولادة» أيْ العكس تمامًا من سعيد أبو النحس **المتشائل** في رواية أميل حبيبي (1974). يحبّه اليهود والعرب كذلك ولكن شيئا فشيئا ينهار كلّ ذلك. عندما يتكلم مع صديقتِهِ الســـابقة وهي يهودية اســـمها عنات (ענת) هي تقول له: «أنّ ما بيننا كان وهما جميلا». فيروي سمير: «وقالت أيضا إن علاقتنا لم تكن لَتنجح أصلا لأنهـــا يهودية وأنا عربي. فجأة تبخـــرت كل الأحاديث عن أهميـــة الجوهر والداخل مقابل الدين والقومية والاختلافات الاجتماعية ، وعن قدرة الحـــب على إذابة هذه الجواهـــر والتغلب على الصعاب التي يمكن أن تواجهنا. فجأة، ...عدتُ لأُصْبِحَ عربيأ وعادت هي لتصبح يهودية» (67). هذا يكشف كيف تدخل السياســـة فـــي العلاقات الشـــخصية وتُدمّرُها.

شيئا فشيئا كل شيء في حياة سمير الخالدي يتدهور

6 تجسّد قصيدة مروان مخول «أنا عربي» ظاهرة الكتابة عن قضاء وقت طويل قصرًا عند عبور الحدود.

ويجد نفســـه في نهاية الأمر وحيدا –أي يُصبِحُ مثل ســـعيد أبو النحس المتشـــائل. تحت سطح الأشياء يَربِض الاغتراب. الشـــيء المثير هنـــا أن الاغتراب موجود بين ســـمير واليهود وأيضا بينه وبين العرب الفلســـطينيين حتى أصدقائه العـــرب. ترفض هذه الرواية عَرض صورة بسيطة أو رسالة بسيطة.

مع تعقيد الوضع يُشـــير سمير إلى الوضع السياسي بين الفلسطينيين واليهود بشكل واضح مرة وحيدة فقط طوال الرواية وهو يتحدث مع مديرته اليهودية. تقول المديرة: «هكذا أنتم لا تعرفون سوى التنازل» (66). «من نحن؟» يسأل سمير. «أنتم العرب». «ربما كنتِ محقة في هذا الأمر. ولكن حتى أنت ... هل كنت ستعيشين في راحة لو أننا لم نتنازل عن شيء؟» هذه المحادثة المباشرة تُشير إلى حالة التوتر التي يعيشها الفلسطينيون في دولة إسرائيل: التوتر بين الاستيعاب والاستغراب، بين الصمت ورفع الصوت، بين التمرد السياســـي والعلاقات الشخصية مع اليهود، وكل هذا يشـــير إلى وضع يومي عادي مشـــحون باهتمامات سياسية بحُكمِ الضرورة. كما نرى في السطر الأخير للرواية «الأب الابن والروح التائهة» حيث يُذكَر اليَهود لأول مرة فقط في آخِر جملة للنص كله: «جاء اليهود! جاء اليهود!» وأما في قصة «هواء البحر» (من **كارلا بروني عشيقتي السرية**، 2011) يصفُ لنا الكاتب مشهدا غير سياسي تقضي فيها عائلة مسلمة محافظة يومها على شـــاطئ البحر. البنـــت تعاني من مراقبة أهلها وتعليق المســـتحمين اليهود فـــي الوقت ذاته. ينتقد الكاتـــب معاملة المرأة في المجتمع العربي في إسرائيل وتخلو القصة من إشارات سياسية ومع ذلك فإنّ اليهود موجودون في خلقية الأحداث.

خلاصة

إن حليحـــل يصفُ وجود معانٍ سياســـية حتى في اصغر التفاصيل ومع ذلك من الصعب أن نحدد معنى واحدًا ثابتًـــا وأيديولوجية مُبَلْـــوَرة أو بيانًا واضحًا وهوِية لا لَبْسَ فيها. في كتابات حليحل الابداعية يخلق الكاتب سياسة جديدة وجزئية تمثل اتجاهًا جديدًا في الكتابة الفلسطينية. في الكتابات هذه مزيج نادر من الجمالية ترتبط بالنقد الاجتماعي والسياســـي. في حين أنّ قصصه تُـــردّد صدى مواضيـــع الاغتراب والمقاومة التي ميزت الكتابة الفلسطينية في مراحل تكوينها فصاعدا، فإنها تختلف عن الكتابة الفلسطينية من خلال رفض موقف واضح. قصصه تشمل الكتابة الفلسطينية التقليدية جنبا إلى جنب مع مراجع عربية من فترات ومناطق واسعة النطاق. يقوم حليحل بذلك من خلال الكتابة التي تتحدى المواقف الايديولوجية المجمدة أو المُسْبَقة، فهو يتناول القضية الفلسطينية من خلال اهتمام انساني يركز على الفرد. انطلاقا من هذا، فالوطن في عالم حليحل القصصي متنوع وغير متجانس، الزمن فردي وخاص، والرســـائل مركبة وموارِبة ولذلك تؤدي إلى العديد من التفسيرات.

مراجع باللغة العربية

جابر، ع.، (2012). علاء حليحل: الأدب في حاجة إلى عناصر جذب وطرق جديدة. **السفير**. 18.8.2012.

حليحل، ع.، (2003). **قصص لأوقات الحاجة: مجموعة قصصية.** بيروت: دار الآداب للنسر والتوزيع،

---- (2008). **الأب والابن والروح التائهة: رواية قصيرة وخمس قصص**. القاهرة: دار العين.

---- (2011). **كارلا بروني، عشيقتي السريّة: مجموعة قصصية.** عكّا: كتب قديتا.

غنايم، م. (1995). **المدار الصعب: رحلة القصة الفلسطينية في إسرائيل**. كفر قرع: دار الهدى.

مراجع باللغة الانجليزية

Darraj, F. (2006). Transformations in Modern Palestinian Literature. Translated by Michael K. Scott. *Words without Borders*. http://wordswithoutborders.org/article/transformations-in-palestinian-literature

Elsaesser, Th. (2008). Absence as Presence, Presence as Parapraxis. *Framework* 1: 106-120.

Furani, Kh. (2012). *Silencing the Sea: Secular Rhythms in Palestinian Poetry*. Stanford: Stanford University Press.

Khalidi, R. (2010). *Palestinian Identity: The Construction of Modern National Consciousness.* New York: Columbia University Press.

Parmenter, B. (1994). *Giving Voice to Stones: Place and Identity in Palestinian Literature*. Austin: University of Texas Press.

Said, E.(2000). Invention, Memory, Place. *Critical Inquiry* 26 (2):175-192.

Taha, I. (2002). *The Palestinian Novel: A Communication Study*. London: Routledge Curzon.

تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل*

د. باسيليوس حنا بواردي
محاضر كبير في قسم اللغة العربية في جامعة بار ايلان ورئيس قسم تدريس اللغات في كلية الدراسات العليا في كلية اورانيم.

1. مقدمة

إضافة إلى كل التعريفات التي قد تحيط بالأقلية الفلسطينية العربية في إسرائيل، يمكن تعريفها أيضا على أنها أقلية لغوية[1]. أي أنها تمارس لغتها الأم وفق ظروف اجتماعية، سياسية، ومعيشية خاصة. ويتجاذب مصطلحَ؛ «أقلية لغوية»، بالأساس، مرَكِّبا الهوية القومية الجماعية، والممارسة اللغوية، التي تشكل بدورها عنصرا جوهريا من عناصر بناء الهوية الفردية والجماعية، على حدّ سواء. من هنا، تسعى هذه الدراسة المقتضبة إلى تشكيل إطار أولي للوقوف على إشكالية تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في البلاد ضمن منظومة متعددة اللغات وتأثير هذه الإشكالية على صياغات الهوية الفردية والجمعية للإنسان العربي في إسرائيل . وتبعا لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تعقّب الأسباب المركزية التي أدت إلى هبوط التحصيل في اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل. على أن سبر غور الأسباب الحقيقية لأزمة تدريس اللغة العربية يوجب الوقوف على ماهية العلاقة بين مصطلحي اللغة والهوية. ولهذا الغرض قمت بدءًا بتعريف كل منهما على حدة، ومن ثمّ عرضت للعلاقة غير المنفصمة بين هذين المركبين، في محاولة لصياغة رؤية أوّلية ترصد لجوهرية اللغة في تشكيل الهوية الذاتية والجماعية القومية، وبالتالي فهم تداعياتها على أزمة تدريس اللغة العربية.

إن واقع الحال للغة العربية في إسرائيل يثير العديد من التساؤلات الجوهرية حول مكانة هذه اللغة عند العرب في البلاد، أو في مؤسسات الدولة، وما هي السياسة اللغوية الموجِّهة التي ترسمها السلطة أو المؤسسات اللا حكومية البديلة، وكيف يمكن إعلاء

1 حول الأقليات اللغوية، راجع، Edwards 1984; Paulston 1998; Coulmas 1984 .

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

مكانة اللغة لدى مستخدميها، بحيث تصبح ذات قيمة لغوية عالية وذات مركز يخوّلها مواجهة هيمنة اللغة العبرية. فقد تحوّلت اللغة العربية من لغة غالبة، مع إقامة دولة إسرائيل إلى لغة مغلوبة[2]، أو مهَيمَن عليها، تواجه تحديات الأوضاع السياسية والثقافية والاقتصادية الجديدة[3]. إنها لغة الجهة الضعيفة ، أو لغة الضعفاء[4] التي قد يتمّ استيعابها على أنها لا تعود بالفائدة والمنفعة الحياتية، كما اعتاد البعض وصفها[5].

وإذا ما أحلنا تقسيم سبولسكي (Spolsky) وشوهامي (Shohamy)، حول اللغة، عندما فرّقا بين الممارسة اللغوية والأيديولوجيا اللغوية والسياسة اللغوية[6]، على الوضعية اللغوية العربية في إسرائيل، فإن الممارسة اللغوية تتأرجح بين اللهجة العامية واللغة الفصحى. إن الممارسة اللغوية المزدوجة للأقلية العربية، برأيي، لا تصل، كما يعتقد البعض، إلى حدّ الصراع، بل تبقى، على حد تعبير محمود البطل في كلامه عن اللغة والهوية في لبنان[7]، تبقى ضمن مصطلح التوتّر اللغوي بين الدارجة والفصحى. القضية هنا لا تصل إلى حد الصراع والإبطال، بل تتعايش كل من الدارجة والفصحى في توتّر دائم يفتح المجال للمساومة أو الجدلية المثمرة لبناء استراتجيات تعامل لغوي مستقبلي، يضم الاثنتين سوية. أما في ما يتعلّق بالأيديولوجيا اللغوية، فإنها تدخل ضمن مضمار الوعي باللغة واستعمالاتها، وهنا يعكس واقع الحال اللغوي صورة قاتمة بعض الشيء. فاللغة العربية، وعلى الرغم من كونها لغة قومية لمجموعة سكانية، إلا أنها لا تتمتع بتقدير لمكانتها في صياغة استراتيجيات تفكير بعيدة المدى. فاللغة، أية لغة، لا تقف عند حد الممارسة اليومية، بل إن الوعي بها يؤسس لنتاج فكري متقدّم. إن الشخص الذي لا يعي ويدرك أهمية لغة الأم لديه يبقى مقصّرا أو ضعيفا باستيعابه لأنماط تفكيرية متقدمة، وكذلك في استيعابه للغات أخرى. أن الوعي باللغة لا يعني التحدّث، بل هو إدراك عقلاني للأنماط التفكيرية التي يمارسها يوميا.

2.اللغة: تعريفات أولية

اللغة منظومة من أصوات (system) مؤلفة من أصوات (منطوقة أو مكتوبة)، مترابطة وفقا لقواعد بنائية في سبيل تحقيق الاتصال (communication) الفكري والعاطفي بين الناس. ويشتمل هذا التعريف، بدءًا، على البعد الصوري (formal dimension)، وبه نقصد البناء التركيبي التي تقوم عليه الأبنية اللغوية المختلفة، سواء ما اختص منها باللفظ أو العبارة أو الجملة أو الفكرة. ولكل لغة مجموعة قواعد يتم بموجبها تركيب الصيغ اللغوية المختلفة، ويسمى هذا العلم الذي يبحث في هذه الصيغ، من حيث التركيب فقط، بعلم النحو والصرف. ولا شك أن هذه القواعد جوهرية لبناء اللغة واستمرار وجودها، فالبنية اللغوية، كما بات معروفا، ثابتة نسبيا، بينما تطرأ مجمل التغييرات على إطار المعنى والدلالة.

2 Cravens 1994, Vol. 1, pp. 4396–4398.

3 راجع على سبيل المثال، تفاعلات هذه اللغة في العملية الأدبية الشعرية في، بواردي 2007؛ بواردي 2007(أ).

4 راجع، عن السياسات اللغوية والثقافية للأقلية العربية في إسرائيل، في البحث الوافي للباحثين محمد أمارة وعبد الرحمن مرعي، Amara & Mar'i, 2002، وخصوصا فصل المقدمة، ص 1–15؛ وكذلك أمارة 2002، ص 119–89.

5 أحيل القراء إلى النقاشات اليومية الحاصلة في المدارس العربية، على سبيل المثال لا الحصر، بين المعلمين والطلاب أو بين المعلمين أنفسهم، حول جدوى تعليم اللغة العربية الفصحى بشكل خاص، تلك التي ينتهي استعمالها، أو الإفادة منها مع إنهاء التعليم الثانوي. إن العامل في جهاز التربية والتعليم ينكشف يوميا على تلك الأسئلة المحيّرة حول جدوى العربية في الحياة اليومية، وهو أمر سنناقشه لاحقا في هذه الدراسة.

6 نقلا عن، Amara 2002, pp. 1–2.

7 راجع: al-Batal 2002, pp.91–115.

وينطوي التعريف أعلاه أيضا على بعد المعنى والدلالة (semantic dimension) ونقصد به ما تشـــير إليه الألفاظ والعبارات والجمل والقضايا من دلالات، وما تعبّر عنه من معانٍ وتصوّرات وأفكار ذهنية، وأشياء في العالـــم المادي، أو وقائع فـــي العالم الخارجي. ويســـمى العلم الذي يبحث في المعنى والدلالة علم المعنى والدلالـــة. وهو علم يتناول دراســـة قواعد استعمال المعنى والدلالة وصلة ذلك بالأبنية اللغوية. ويتضمن التعريف أيضا، البعد الشـــعوري (feeling dimension)، وبضمنه البعد القومي، على أساس أن اللغة تحمل أحاســـيس وعواطف مشتركة بين أفراد المجموعات السكانية القومية. ويتحدد المعنى للفظ في البعد الشـــعوري للغة من خلال الارتباط القومي والمشاركة المســـتمرة في استعمال اللغة وإدراك ما للغة من علاقة وثيقة بالوجود القومي[8].

وقياسا على التعريف أعلاه يمكننا الوقوف على اللغة بوصفها نظاما عاما ينطوي على مجموعة من النظم المتكاملة والمتساندة، وإذاك يمكننا التطرق إلى ثلاثة نظم، هي مجمل هذا النظام العـــام، ونعني النحوي والدلالي والوظيفـــي. فللنظام النحـــوي، وبالتالي الصرفـــي والصوتـــي والتركيبـــي، دور في تقرير الخطاب وتحليله، لا يقلّ أهمية عن مســـتواه الدلالي وأهدافه ومغزاه، فالنحو في لغة ما يمثل نظرية هذه اللغة فيما يتصـــل بالحقيقة الواقعـــة[9]. وللعلاقات النحوية دور فعّال في تنظيم المادة اللغوية في ذاكرة الإنسان.

ويتعلق النظام الدلالي باللفظة المفردة، لكونها البنية اللغوية الصغـــرى (micro-structure) التي تحمل معنـــى، وبالجملة لكونها البنيـــة الكبرى (macro-structure). ويؤكد علماء اللغة أن اللفظ يحدد لنفسه حدا أدنى من المعنى المشترك، على الرغم من مقدرته على التنوّع ضمن ســـياقات مختلفة ومتعدّدة، «إن ما يتجسد من المعنى في كلمة بعينها في موقف متعيّن، يتعلّق، من جهة، بتاريخ تعلّم الفرد المســـتمع، وعلى وجه الخصوص المتكلم، ومن جهة أخرى بســـياق الموقف المناســـب، الفعلي وغير الفعلي»[10]. لذا فإن نجـــاح التواصل اللغوي منوط بوجـــود أعراف بين المتواصليـــن لغويا، على أن هـــذه الأعراف لا تنفي استخدام اللفظة أو الكلمة بآفاق أوسع من المتفق عليه عرفيا، على نحو استعاري أو مجازي. ومعنى هذا أن اللغة، وخصوصا تلك المرتبطة بالمعنى، تشكل نظاما عرفيـــا (conventional system) وليـــس تصنيفا عرفيا (conventional taxonomy)[11].

أما النظـــام الوظيفي فيعني الوظيفـــة التي تؤديها مفردة أو جملة عند التلفـــظ بها. فوراء المعنى الذي تحمله هذه العملية اللغوية قصد يتعلق بنوايا المتكلم أو السامع، وبهذا النظام يتحقق الأساس النفعي للغة الذي يعني تأدية أعمال اجتماعية.

ومـــن منطلـــق النظـــام الوظيفي يؤكـــد لودفيك فيتجينشـــتاين إن اللغة منغمســـة بعادات وأنماط معيشية، حتى أنه من المستحيل التفريق منطقيا بين دلالة المصطلحات واســـتعمالها بشـــكل عملي. إن لمصطلحات اللغة معنى في إطار أوسع يشذّ عن اللغة فقط. وينعكس هذا من أسلوب تعليمنا وتعلّمنا قواعد اللغة. إن تعلم اللغة معناه تعلّم نظام قواعد استعمال المصطلحات والمفردات، ومن ثمّ تعلّم كيفية تطبيقه. إن معنى مصطلحـــات لغوية أيا كانت مرتبط بقواعد تطبيقها؛ تماما كما أن معنى أداة لعب يتحدّد من خلال

8 للتوسّع راجع، خليل، 1984: 342-348.
9 Kress, 1981: 5.
10 راجع للتوسّع، Engelkamp, 1983 .
11 للتوسع راجع، إسماعيل، 1985: 44-47.

دورها في اللعبـــة، كذلك من غير الممكن الفصل بين المفردات اللغوية ودورها في اللعبة اللغوية، إذا صحّ التعبير؛ أي أن المسألة مرتبطة بمدى تشابك المفردات بالفاعلية الإنسانية. ليست الفعاليات الذهنية هي التي تنفخ الروح بالرمز/الإشـــارة، وإنما تصبح الإشارة حية من استعمالها؛ استعمال وفق قوانين موجّهة في إطار الروتين الحياتي الاجتماعي. إن ولادة إشـــارة دالة في الأطر اللغوية أو غير اللغوية المباشـــر، هو تبني كائن حي الإشـــارة والســـيطرة على تقنيات استعمالها وعلى القواعد النحوية الخاضع لها.

وتباعا يمكن القول إن نظرية فتجنشـــتاين اللغوية تبحث في الأخير عن استعمال/اســـتعمالات اللفظ أو الكلمـــة وليس عن الكلمة بحد ذاتهـــا، «لا تبحث عن كلمة، بل ابحث عن اســـتعمالها»[12] يؤكّد فتجنشتاين، ويشير بهذا إلى العلاقة الوثيقة بين استعمال الكلمات والأبعاد الاجتماعية، الزمانية والمكانية للفظ اللغوي. هذه المســـألة تعيدنا عمليا إلى ارتباط اللغة بالفرد والجماعة على حد ســـواء، وكيف تســـاهم اللغة في معرفة الذات أو الاتصال بالآخر، ومن ثمّ، وبالمستوى الاستراتيجي كيف يصوغ الفرد كينونته/هويته، وفق التداول اللغوي اليومي، وهو أمر ســـنعاود مناقشته لاحقا[13].

3. الهوية: تعريفات أولية

عندما نريد أن نفهـــم العلاقة الوثيقـــة بين الهوية والوعـــي، علينا أن نأخذ بالحســـبان صفة مصيرية للوضع الإنساني، ونقصد طابعه الحواري الأساسي. إننا نتحول إلى أناس كاملين، يستطيعون فهم أنفسهم ونتيجة لذلك يمكنهم تعريف هويتهم بواسطة اكتساب لغات إنســـانية متعددة القدرات التعبيرية. إننا نتعلم طرق التعبير هذه من خلال إجراء علاقات تبادلية مع الآخر. إننا لا نكتســـب اللغات الضرورية لنا من أجل تعريف ذاتنا. إننا نتعلمها من خلال اللقاء والاحتكاك مع الآخرين، «الآخرين المهمين» لنا[14].

وتظهر السجالات الحديثة اختلاف تصور الهوية بين الدارســـين من فـــروع علمية مختلفـــة، فالتصور الإثنولوجي يعتبر الهوية صورة الذات التي يفرضها المجتمع على الفرد، بيمنا ترى نظرية التحليل النفسي أن الهوية تتشـــكل وفق علاقة متشـــعبة بين الطفل والأم. من جهة اخرى، تميل الأبحاث حاليا إلى التشديد على التمييز بيـــن الأنا والذات وتوضيـــح الطبيعة المُتَخَيَّلة للأنا.[15]

الهوية، بحسب تشارلز تيلور، هي الخلفية المتشكلة لأجوبة الأسئلة المتعلقة بـ «من أنا وما أريد أن أكون». للهوية من هذا الجانب جانب عرفي واضح. إننا نختبر ونقوّم الإمكانـــات المختلفة على ضوء مثاليات وقيم معينة توجّه إلى التمييز بين ما نحتســـبه كجيد ومن المناسب عمله. بطبيعة الحال تشكل الأقوال السابقة خلفيـــة اصطلاحية تمكننـــا من صياغة الأســـئلة والاصطراعـــات، بل وتفرض علينا كيفية الســـلوك الأفضل. إن الهوية من هذا المنظور خلفية تمكننا من العمـــل ضمن المـــدى الأخلاقي، ذلـــك الذي يعطي لتساؤلاتنا وأذواقنا أهمية[16].

إن الطابع الذي نعمل بموجبه في الفضاء الأخلاقي، والذي نؤسس فيه هويتنا، يتأثّر من اللغة التي نتعلمها ومن العادات التي اكتســـبناها، من التربية والتقاليد والحوار الـــذي نجريه مع «الآخر المهم»، ومن دوائر

12 انظر، بحيري 2004، ص 35.
13 راجع، Wittgenstein 1978.
14 راجع، Taylor 1998, pp. 32–33.
15 راجع تعريفات الهوية وعلاقاتها مع الأبعاد القومية واللغوية في Suleiman 2003 .
16 راجع، Taylor 1994, pp. 33–34.

الانتماء العديدة؛ العائلية، الثقافية، الدينية، والسياسية. على أن هويتنا لا تتحدد وفق الشروط التي نولد بها. هويتنا ليست معطى ثابتا أبدا، على العكس، إن صوغ الهوية مشروع مستمر نشارك فيه بشكل فعّال. حتى وإن تحدّدت هويتنا بشكل جزئي بفعل ظروف تاريخية وُلدنا فيها، ومن خلالها يتمّ تشكيلنا، فهي؛ أي الهوية، لا تتأطر بفعل الظروف نهائيا ولمرة واحدة، العكس هو الصحيح، فلأن التزامنا الأخلاقي وقدرتنا على الدراية يتشكّلان ضمن عملية تاريخية، فهما قادران على التغيّر. إن هويتنا مسألة ننشغل في بنائها طوال حياتنا؛ بمعنى أنها نتاج تاريخي يشارك ويلعب دورا فعّالا في تشكيل التاريخ.

الهوية، من هذا المنظور دراية تتصل اتصالا وثيقا بالفضاء الأخلاقي. بحسب تيلور، أن تكون مستقلا يعني أن تتخذ موقفا في الفضاء الأخلاقي. الفضاء الأخلاقي هو فضاء تُثار به أسئلة متعلقة بالتمييز بين الخير والشر. ما الذي من المناسب أو من غير المناسب عمله، ما هو المهم أو ذو المعنى بنظرنا، وما هو التافه الهامشي؟ كما في التشكل الفيزيائي الجسماني، فإننا لا نخترع الفضاء الأخلاقي، وإنما نساهم في صياغته ببحثنا عن أساليب نراها جيدة أكثر من غيرها. إن مصطلح الهوية كما يراه تيلور يكمل هذا التصوّر، فإننا كفاعلين ومتخذي قرارات، تقدم لنا هويتنا توجيها في الفضاء الأخلاقي. من هنا فإن مشكلة الهوية تحمل طابع عدم الدراية، والإحساس بأن تكون ضائعا.[17]

4.العلاقة ما بين اللغة والهوية

كما بمفهوم الهوية بحسب تيلور، فإن لمفهوم اللغة كما يفهمها فينجنستاين جانبا تأسيسيا ثابتا. على أنه كما في الهوية فإن هذا الجانب تأسيسي بصفته ضرورة منطقية أو متافيزيائية؛ أي أن اللغة كالهوية نتاج تاريخي وثقافي يتكون ويتغيّر نتيجة الفعاليات الإنسانية. للغة جانب تأسيسي مفاده أن كل تخاطب أو تعبير يطرحان قواعد نحوية ودلالية معينة.

من هذا المنظور فإن اللغة، وخاصة لغة الأم عند المتحدّث، تشكل بنية وقاعدة أساسيتين لهويته.، وهو ضروري، بل جوهري لتسيير حياته وإدارتها. إن اللغة أساس لأنها تؤسس الطابع الذي نظهر به أمام أنفسنا. بواسطة اللغة نفكر بأنفسنا ولذا فإن اللغة أداة نستطيع من خلالها تغيير أنفسنا؛ أي نصمّم هويتنا. من هذه الناحية هنالك تشابه كبير بين الطريقة التي نكتسب فيها هويتنا والطريقة التي نكتسب فيها لغة الأم، في الحالتين ليست العملية عملية تعلم واعية، وإنما تنمو داخل إطار اجتماعي، أي داخل نظام شامل لأنماط حياة نتعلم ضمنها ويتمّ تدريبنا على القيام بما يتوجّب علينا. لا ينتج عن هذا المرّكب التأسيسي الثابت لكل من اللغة والهوية على حد سواء، لا ينتج أنه من غير الممكن تغيير لغتنا أو هويتنا. على أن أي تغيير سيحدث يجب أن يتأسس على قاعدة هويتنا أو لغتنا القائمتين.

اللغة من هذه الناحية تبقى أداة تذكير دائمة بالعضوية أو الانتماء الجمعي[18]؛ العرقي أو القومي، يسهل من خلالها التلاقي بين المركبات العامة للجماعة. الانتماء اللغوي للجماعة العرقية أو القومية هو بمثابة الأداة الأبرزللوحدة، من بين مركبات الانتماء المختلفة. اللغة تباعا، تمثّل البيئة الأمثل لجعل الأمة، المعرّفة كـ «مجموعة سكانية متخيّلة»، قابلة للتخيّل[19]. فهي تمحو، أو تقلل من أهمية الفوارق الأخرى القائمة في

17 راجع، Taylor 1989, pp.28-30.

18 راجع، Edwards 1984, pp. 284.

19 راجع، Suleiman 2003, p. 30.

المجموعة السكانية، من أجل بلورة عملية انتماء أكثر تماســـكا. من هنا، تلعب اللغة دور الوسيط، العامل، بشـــكل واعٍ أو لا واعٍ، على تجذير مسألة الانتماء، أو فلنقل على توسيع وتسهيل دائرة الاندماج القومي أو العرقـــي. بكلمات أخرى تعتَبر اللغـــة الرمز الأقوى للانتماء العرقي أو القومي، وهي بهذا تشـــكل أساس هوية لعديد من الأشخاص المختلفين سياسيا أو دينيا، إلخ[20].

من هنا، ومن خلال التحليـــل أعلاه، تصبح المطالبة بالمحافظـــة على نظام اللغـــة العربية الفصحى في إسرائيل جوهرية، لأنها سيتيح بناء الشخصية القومية للأقلية العربية الفلســـطينية. إن التلاشي في الثقافة الأخرى المهيمنة، وبالتالي فقدان الأصالة النوعية يتمّ بطرق عدة، ويحدث بشكل واع وغير واع، وعليه فإن اللغة العربية هي الضمـــان الأكثر أمانا للهوية؛ لأنها هي ولحدها التي تستطيع الحيلولة دون التلاشي في الثقافة الأجنبية المهيمنة، هذا التلاشي الحاصل يوميا من خلال التعايش والتبادل المعيشي الحياتي اليومي، إن كان من الوجهات الاقتصادية والثقافية المتعددة.

من هنا، تصبـــح اللغة ذات علاقة وطيدة بالســـلطة السياسية الحاكمة، تحديدا لأنها وثيقة الصلة بالهوية، ولأنها تمنح هذه الأخيرة ســـلطة على موضوع يعد، صوابا أو خطأ، موضوعا جوهريـــا على الصعيدين الفردي والجماعي. هذه الصلات بين السلطة واللغة والهوية تشـــرح محاولات الســـلطة الدائمة لفرض سياســـة لغوية، تحاول من خلالها التحكّم المأمول، ليس بالبعد اللغوي الظاهر، بل في العلاقة بين اللغة والهوية وانعكاســـاتها على الممارســـات القومية والسياسية والحياتية العامة، أو فلنقل على الممارسة الوجودية الشاملة.

هنا بالـــذات تتعالق مســـألة تدريس اللغة العربية كلغـــة أم في المدارس العربيـــة مع الهوية القومية واللغوية، الفردية والجمعية للإنسان العربي في إسرائيل. وتنتج عن هذا التعالق أسئلة عديدة عن ماهية أزمة تدريس العربية وتشـــابكها مع المحيط القومي واللغوي الذي تتعايـــش أو تتصارع به هذه اللغة. في القســـم القادم ســـأقوم بطرح العديد من الأسباب التي أدت إلى أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد مؤكدا أن عوامل عديدة تخص الممارسة اللغوية للفرد العربـــي والأقلية القوميـــة العربية والطبيعة الازدواجية للغـــة ودوائر الانتمـــاء للطالب العربي ومعلم اللغة اللغة العربية، كلها مجتمعة، أدت برأيي إلى هذه الأزمة.

5. أزمة تدريس اللغة العربية: بين المسؤولية الجمعية والفردية:

يتعلق تعليم اللغة العربية في البلاد، ســـواء كان ذلك في مدرســـة عربية أو عبرية، ببعض العناصر التي تؤثر في طبيعة هـــذا التعليم كما فـــي مدى عمقه. وأقصد في المقام الأوّل التحوّلَ الذي عاشـــته اللغة العربية من كونها لغة سائدة مهيمنة الأولى Super-Stratum إلى لغـــة واقعة تحت الســـيطرة Sub-stratum. بالإضافة إلى ذلك، فالعربية في البلاد هي لغة أقلية قومية. لم تأتِ هذه الورقة لتوفّر معطيات وبيانات دقيقة عن تعليم اللغة العربية إحصائيا، إنما لفحص عميق للقضايا والإشـــكالات الحقيقية التي تواجهها ســـيرورة تعليم اللغة العربية في المدارس العربيـــة في البلاد. الصراع بين الســـلطات المحلية العربية ولجنة المتابعة لقضايـــا التعليم العربي من جهة ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى، معروف منذ ســـنوات. الادعاءات والمطالب الرئيسية تتعلّق

20 راجع، Roushdy 2002, p.143.

بالميزانيات المتدنية، وسيطرة جهاز الأمن العام على جهاز التعليم العربي، والمضامين الضحلة في مناهج التعليم.

بإمكاننا الاستعانة بطائفة من التعابير بغية وصف حالة تعليم اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل، ولكن على أقل تقدير، يمكننا استخدام الكلمة: أزمة. والمقصود بكلمة أزمة ليس أنّ وضع تعليم اللغة لا يتقدّم من سنة لأخرى، ولا يحافظ على وضعه القائم، لكنه في تراجع مقلق ينعكس في جوانب ونواحٍ مختلفة، يمكن قياسها بالعديد من المؤشرات التي تعرض صورة بائسة ومثيرة للقلق.

الأول بين هذه المؤشرات هو نتائج امتحانات التوجيهي- البجروت لطلاب الصف الثاني عشر (وفي بعض المدارس، لطلاب الصف الحادي عشر). إذ بالكاد يصل المعدّل القطري إلى ما يعادل 60٪، 12% أقل من معدل زميله الطالب اليهودي الذي يمتحن بلغته الأم.

المؤشر الثاني هو نتائج القسم الكلامي في الامتحان البسيخومتري؛ ففي حين يحصل بعض الطلاب العرب على علامة مرتفعة في قسم اللغة الإنجليزية تؤهلهم للحصول على الإعفاء من دراسة الإنجليزية كلغة مساعدة، يحصل عدد كبير منهم على علامة متدنية في القسم الكلامي الذي يتطرّق إلى لغة الأم.

المؤشر الثالث هو نتائج امتحانات النماء والنجاعة- ميتساف التي تعكس صورة قاتمة جدا لوضع طلاب المرحلة الابتدائية عامة، وفي اللغة العربية والتعبير على وجه الخصوص بفعل الصعوبات في فهم المقروء، والتعبير الكتابيّ[21].

ومؤشر آخر في نفس السياق هو امتحان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) الذي أُعدّ بهدف تقييم تحصيلات تلاميذ الصفوف الرابعة في التنوّر القرائيّ، أيّ تقييم أداء التلاميذ في المهارات والاستراتيجيّات القرائيّة المختلفة ودراسة الخبرات والمهارات القرائيّة التي اكتسبها التلاميذ في المدرسة وفي البيت. بحسب هذا الامتحان تحتل إسرائيل المرتبة الحادية عشرة من بين خمس وأربعين دولة ولكن فقط إذا تم حذف معدل الطلاب العرب من المعدل القطري. على أن احتساب معدل الطلاب العرب في المعدل العام يؤدي إلى أن تحتل إسرائيل المرتبة الثانية والثلاثين[22].

المؤشر الرابع هو امتحان الدخول لأقسام اللغة العربية في الجامعات والكليات، وامتحانات العبور من سنة لأخرى ضمن دراسة اللقب الواحد. بشكل عام، يفشل عدد لا بأس به من المتقدّمين لهذه الامتحانات، ولا يتمكّنون من اجتياز حدّ النجاح.

المؤشر الخامس هو نتائج اختبار اللغة العربية الذي ألزم به المعلمون الجدد، وهي نتائج تشير إلى الوضع القاتم أصلا.

وبالطبع، فإن لهذا الوضع أسبابا واضحة يمكن تصنيفها لثلاث فئات:

- أسباب تتعلّق باللغة العربية.
- أسباب تتعلّق بالمعلّم، وسأطلق عليها تسمية: عامل المعلّم- الناقل المصاب.
- أسباب تتعلّق بالجهاز كلّه (منظومة الميسو ومنظومة الإكسو) وفقًا للنظرية البيئية[23] لأوري برونفنبرنر rennerbnefnorB eirU.

21 حول بعض هذه النتائج، أنظر موقع وزارة التربية والتعليم: http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/ims/homepage.htm تاريخ الدخول 5.8.2013.

22 انظر: http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama تاريخ الدخول 15.9.2013.

23 انظر حول هذه النظرية Bronfenbrenner 1977, pp. 199-212; Bronfenbrenner 1977(a), pp. 513-531.

وفي ما يتعلّق بالفئة الأولى، فمن المعروف أن اللغة العربيـــة هي لغة مزدوجة، وبكلمـــات أدق، هي لغة تتسم بازدواجية ، تختلف فيها اللغة المحكية بشكل كبير عن اللغة المكتوبة. هذا الوضع، بحدّ ذاته، يصعّب على عملية اكتســـاب اللغة المكتوبة أي الفصحى؛ لأن الطالب يلتقي بها، أو فلنقل يصادفها في الكتب فقط، وحصص الأدب، وبعـــض البرامج المتلفزة (والتي لا تخلو من الأخطاء واللحن). وإن كانت هذه الازدواجية إشكالا بحد ذاتها، إلا أنها ليست العائق الوحيد، فوضع الطالـــب العربي في هذه البـــلاد متفاقم عن زملائه وأبناء جيله في أماكن أخرى من العالم العربي، بفعل كونه ينتمي لأقلية عربية تعيش داخل دولة إسرائيل، وهو واقع تحت تأثير المجتمع الإســـرائيلي، بما في ذلك اللغة العبرية التي باتت متغلغلة في لغته المحكية، وتســـبق في الكثير مـــن المرات لغتـــه العربية في الاســـتدعاء الأولي للمفردات، أو حتـــى في تداعي الأفـــكار. يضاف إلى ذلك تأثيـــرات العولمة وهيمنة وســـائل الإعلام على لغة أبناء الشبيبة الذين طوّروا لهم، ويطوّرون لغةً خاصةً بهم ذاتَ ســـمات ومزايا تختلف عـــن اللغتين: المحكيـــة العامية والفصحى. هكذا، تحتل اللغـــة العربية الفصحى التي يُمتحنُ بها الطالب العربي تحتل مكانا ومكانة بعيدين تعقيها من تحقيق نتائجَ جيدةً. أما ترتيبها فهو كالتالي:

1. المكان الأول تحتله اللغة المحكية العامية.
2. العربريـــة - (العربريت) وهـــي لغة هجينة من العربية المحكية والعبرية الآخذة في التغلغل في مجالات شتى، ولدى فئات عمرية مختلفة.
3. العربريزية وهي لغة الإنترنت وغرف الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعية والرسائل القصيرة في الأجهزة النقالة.
4. العبريـــة المعيارية التي تشـــكل بطاقة دخولٍ للمجتمع الإســـرائيلي والدراســـة الأكاديمية، ومجالات العمل، والتقدم المهني.
5. الإنجليزيـــة المعيارية التي يجـــب على الطالب اتقانها ليُقبل للدراسة الأكاديمية، ومنثم لينهيها بنجاح. ويتأثر أبناء الشبيبة بها بفعل الموسيقى والأغاني وثقافة أوقات الفراغ وبرامج التســـلية على أنواعها.
6. اللغة العربية الكلاســـيكية، لغة الشعر والأدب، والتـــي يُمتحن بها، ووفقا لهـــا يتحدّد ويقاس مســـتواه الرســـمي في مهارات اكتساب اللغة الأربـــع: القـــراءة، والكتابـــة، والتعبير، وفهم المقروء.

هكذا، لا يكتســـب الطالب هذه اللغة بشـــكل طبيعي يتناســـب واكتســـاب لغة الأم، بل إنها تشكّل عائقا وتهديدا.

وعليه، فمـــكان ومكانة اللغة العربية الكلاســـيكية والمكتوبة تقعان في أســـفل ســـلم أولويات المتعلّم العربي. حيوية وضرورية اللغة العربية بالنســـبة له تكاد تكون هامشية، باستثناء البعد الديني الإسلامي، ولا تشكّل هذه اللغة له حاجة تحدّد وجوده، وترسم حدوده؛ وعليه فتطرقه ومرجعيته إليها هامشيان.

عامل الناقل المصاب The transmitter factor touched.

لا أقلل أبدا مـــن صنيع المعلم العربي الســـيزيفيّ- الجبّار، فالظروف التي يعل بها قاســـية ومحبطة في الكثيـــر من الأحيان. لكن، وعلى الرغم من ذلك، فبهذا العامل المقصود هو المعلّم العربي، الذي تعيقه ثلاثة عوامل من قيامه بعملية نقل المادة التدريســـية على النحو الأمثل:

- **عامل الناقل المصاب:** المعلم العربي، وخاصة المعلم الشـــاب، والذي عايش بنفســـه الوضع المذكـــور آنفا للغة العربيـــة، يُطلب منه الآن أن يكون وكيلا للغة العربية الكلاسيكية، ويزرع في تلاميذه ما اســـتصعب هو في اكتســـابه. وليس المقصود معلم اللغة العربية فحسب، بل جمهور المعلمين في جميـــع المواضيع التي يجد المعلم فيها صعوبة في التعبير عن نفســـه وموضوعه باللغة الفصحى، ويمكن أن نجد في الأوراق التي يوزعونها علـــى طلابهم (من امتحانات، وأوراق عمل، وأوراق شـــرح وغير ذلك) أخطاء إملائية، ولغوية، ونحوية كثيرة (وهي على قدر هام في اللغة العربية). وكما قيل: فاقد الشيء لا يعطيه.
- **عامل المخرج المتوفّر:** معدّلات القبول للكثير من المواضيع، لا سيما المواضيع المطلوبة وذات الهيبة، هي معدّلات مرتفعـــة يصعب تجاوزها (وهنا أيضا يدخل الامتحان البسيخومتري كعامل معيق ومُفشِـــل). هذا الوضـــع، والخوف لدى الطلاب العرب من دراسة مواضيع جديدة، وعدم إيجاد أماكن عمل في هذه المواضيع، يدفع الكثير من الطلاب العرب إلى التوجّه لدراسة مواضيع تدريسية، والانتســـاب إلى كليات التربية، ليس كتحقيـــق لحلم قديم، أو كاختيـــار مفضّل، إنما كمخرج متوفّر، والأفضل بين بدائل ســـيئة. فهم يتممـــون واجباتهم لنيل الشـــهادة الأكاديمية، لكنهم عاجزون مـــن أن يكونوا أولئك المعلمين القادريـــن على إحداث التغييـــر أو الثورة، على الرغم من مجهودهم الكبير والجبار.
- **عامل المغناطيس الواهن:** اســـتمرارا لعامل المخرج المتوفر، فإن تعليم العربية والمواضيع التدريسية عامة لا يمكنها منافسة المواضيع ذات الهيبة كالطب، والهاي- تك والنانو-تكنولوجيا علـــى أنواعها. وبهذا فقـــد اغتيلت فرصة جذب الأشـــخاص ذوي المعدلات المرتفعة والقدرات المميزة ليمارسوا مهن التدريس؛ وعليه فلا يمكن لجهاز التعليـــم العربي، كما في مواضيع أخرى، أن يتوقّع تغيرات جذرية واسعة.

عوامل تتعلّق بالجهاز عامة

المقصود هنـــا عوامل متواجدة في بيئات مختلفة من حيث بعدها عن الطالب كفـــرد، لكنها تؤثر عليه إما بشكل مباشر أو غير مباشر. بكلمات أخرى: التفاعل بين الفرد والبيئة- البيئات المختلفة- المحيطة بالفرد، والتي تشكّل حسب برونفنبرنر- البيئة الإكولوجية أو المحيط البيئيّ. وتتغيّـــر أنواع التفاعلات داخل هذه المنظومات وفقا لمدى بعـــد المنظومة- الدائرة عن الفرد:

- **منظومة الميكرو- البيئة المباشـــرة الآنية.** مثال على ذلك: نسق القيم التي ننقلها للفرد في البيت.
- **منظومة الميسو- البيئة الوسطى.** العلاقات بين بيئات الميكرو المختلفة للفرد. وهي منظومة غير مباشرة ووسيطة، مثال على ذلك: العلاقات القائمة بين الأهل والمعلمين.
- **منظومة الإكســـو- البيئـــة الخارجية.** أي لا يلتقيها الفرد مباشـــرة، لكنها تؤثر عليه بطرق عدّة. مثـــال على ذلك: مكان عمـــل الأب وتأثير تفاعـــل ذلك على حيـــاة أفراد الأســـرة، ومنها تحصيلهم الدراسيّ، مثلا.
- **منظومة الماكـــرو- جهـــاز العلاقات بين المنظومـــات المختلفـــة.** مثال علـــى ذلك: المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

التي تؤثر بشـــكل مباشـــر أو غير مباشر على البيئات الثلاث السابقة، وتخترقها.

برأيي، تشـــارك المنظومات المذكـــورة التي تحيط بالطالب العربي فـــي الأزمة التي تمـــرّ فيها عملية تدريس اللغة العربية. لا أوافق الرأي السائد من سنين أن الحكومات المتعاقبة هي المسبب الأوحد والوحيد ذو التأثير الكبير على فشـــل جهـــاز التعليم العربي، وعلى وجـــه الخصوص على تدريس اللغة العربية. لا إعفاء للحكومات المتعاقبة من مســـؤوليتها الكبيرة الملقاة علـــى كاهلها إزاء وضع التعليم العربي، إلا أنّ دوائر التأثيـــر جميعها: البيت العربي، المدرســـة، الســـلطة المحلية، وزارة التربية والتعليم وحكومات إسرائيل شـــركاء كانوا، وشـــركاء ما زالوا في هذا الفشل.

ويرتبط الفشـــل، برأيي، بما عرّفه محمد أمارة بتأثير جيليس (Giles) في نظريتـــه حول الحيوية الإثنو-لغويـــة[24] (ethnolinguistic vitality) بالمتغيرات الثلاثة المتعلّقة بحيوية اللغـــة وضروريتها، وهي: متغيّـــر المكانة، والمتغيّر الســـكانيّ، ومتغيّر الدعم المؤسساتي. ووفقا لهذا التوجّه فكلما كانت الحيوية اللغوية لدى المجموعات الإثنية كبيرة، كانت قدرتها على الحفاظ على هويتهـــا الاجتماعية، ولغة الأم في المجالات المختلفة أكبـــر. والعكس صحيح. وهذا ما قصدته. فمعظم المنظومات المذكورة لا ترى باللغة العربية أداة اجتماعية وسياسية وحتى قومية مركزية. وعلـــى الرغم من التصريحات الرنانـــة التي تطلقها منظومة الإكســـو والماكرو حول حيوية وضرورية العربيـــة، إلا أنها لا تصمد فـــي الاختبار العملي عند إكســـاب العربية للطلاب؛ فهي لغة محاصرة بنظرة تراها أقل مركزية على الرغم من النوايا الحسنة.

24 Giles 1977, pp. 307–343.

6. إجمال

ترتبـــط اللغة ارتباطـــا عضويا بالهويـــة الجماعية للمجموعة القومية التي تمثّلها، وهي المركب الأقوى في تحديد التفـــرّد القومي عـــن مجموعات قومية وعرقية أخرى. وتلعب اللغة العربية في إسرائيل دورا مركزيا فـــي الحفاظ على كينونة متفرّدة للعربي؛ أي أن ارتباط الفرد بها لا يقف عند حدّ الممارسة اليومية، بل يتعـــداه إلى الأبعاد الوجوديـــة التي يبنيها الفرد العربي لنفســـه؛ فهو بحفاظه على لغته إنما يحافظ على إرثه الثقافي وتميّزه القومي، ويمنع التلاشي في الأغلبية المهيمنة. على أن الحفاظ على الهوية لا يعني أبدا التقوقع ضمن ممارســـة لغوية واحدة محدّدة، العكس هـــو الصحيح، فقد لوحـــظ أن نمط العلاقة بالهوية يختلف حسب ما إذا كان الفرد أحادي اللغة أو متعدد اللغات. فالتكلم بلغة واحـــدة يحيل على أفق وحيـــد للهوية فيمـــا تحيل معرفة عـــدة لغات على ممارسات اجتماعية مختلفة، كما تفضي إلى استقلال أكبر للذات التي تكـــف عن الميل إلى التماهي مع لغة واحدة. وفـــي هذا الاتجاه، بدلا مـــن اعتبار وضعية الازدواجية اللغوية التي تنوجد الأقلية العربية فيها، وتفاعلاتها مع العبرية والإنكليزية، عائقا أمام وعي حقيقي بالذات يمكن اعتبارها، على العكس، من شأنها أن تمثل شـــكلا أسمى لهوية متعددة أكثر إثراء للفرد والوسط، شريطة أن يتم استيعابها والاعتراف بها بما هي عليه. هنا تأتي قضية الوعـــي باللغة الأم ومدى جوهرية علاقتها بالهويـــة الجماعية، فمعرفة اللغات الأخـــرى لا يعني بالضرورة الامّحاء في شـــحناتها الثقافية وغير الثقافية، بل يعني تفتح الذات على آفاق معرفية أخرى تساعد على بناء الذات الداخلية.

هنـــا بالذات تبـــدأ الأزمـــة الحقيقية للغة

والهوية. إن أزمة اللغة العربية وتدريسها مصدرها الأساس عدم الوعي الحقيقي باللغة الأم وبالتالي فإن دوائر الوعي القومي والهوية يعانيان من عدم الوعي هذا لتبقى الممارسة اللغوية والهوية مفتقرة إلى مستندها الأول؛ أي الوعي بمركزية لغة الأم في تشكيل الهوية، ممارسة لا يعززها وضع التدريس في المدارس العربية في البلاد، كما رأينا أعلاه.

وفي النهاية، وبرأيي المتواضع، فإن على الدولة أن تساهم بشكل عميق برفع مكانة اللغة العربية بدءا ذي بدء لدى المواطنين العرب؛ لأن لغة عربية سليمة، كمركب بارز في هوية الإنسان العربي تخلق إنسانا عربيا حيا، إيجابيا، يدير حوارا مثمرا مع بيئته القريبة والبعيدة، مقابل عربية ضحلة تنتج عربيا ضحلا، منطويا، خاملا، منغلقا على نفسه.

قائمة المراجع:

إسماعيل، ع. (1985). أيديولوجيا اللغة . **فصول** 4/5 : 37-50.

أمارة، م. (2002). النسيج اللغوي للأقلية الفلسطينية في الدولة العبرية. في: محمد أمارة، **اللغة والهوية في اسرائيل.** رام الله: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.33-23.

بحيري، س. (2004). **علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات.** القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

بواردي، ب. (2007). عن اللغة الغالبة المغلوبة في الشعر العربي الفلسطيني في إسرائيل. ورقة عمل قدمت لمؤتمر الأدب العربي لذكرى بروفيسور دافيد تسمح، الذي أقيم في جامعة حيفا بتاريخ 26.4.2007.

بواردي ، ب. (2007) في ظل الصراع: الهوية الجماعية وتجليّاتها اللغوية في الشعر العربي الفلسطيني في إسرائيل». ورقة عمل قدمت لمؤتمر «الذاكرة والأسطورة والهوية»، الذي انعقد في كلية أورانيم بتاريخ 23.3.2007. (بالعبرية)

خليل، ي. (1984). «اللغة والوجود القومي». ضمن كتاب: سعدون حمادي، صالح أحمد العلي، نوري القيسي (محرّرون)، **اللغة العربية والوعي القومي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 129-142.

Amara, M., Mar'i, A. (2002). *Language Education Policy. The Arab Minority in Israel.* Doraecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Al-Batal, M. (2002). "Identity and Language Tension in Lebanon: The Arabic of Local News at LBC". In: Aleya Rouchdy (ed.), *Language Contact*

Ideology. London: Routledge.

Paulston, B. and Peckham, D. (eds.). (1998). *Linguistic Minorities in Central and Eastern Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rouchdy, A. (2002). "Language Conflict and Identity: Arabic in the American

Diaspora". In: A. Rouchdy (ed.), *Language Contact and Language Conflict in Arabic. Variations on a Sociolinguistic Theme*. London: Rutledge Curzon. 133-148.

Suleiman, Y. (2003). *The Arabic Language and National Identity*. Washington

D.C.: Georgetown University.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor, C. (1989). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*/

Princeton: Princeton University Press.

Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations*: (Translated from the

German /by G. E. M. Anscombe) Oxford: Blackwell.

and Language Conflict in Arabic. Variations on a Sociolinguistic Theme. London: RotledgeCurzon. 91-115.

Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian Space and Ecological Substance. *Journal of Social Issues* 4/33 (1977): 212-199.

Bronfenbrenner, U. (1977)(a). "Toward an Experimental Ecology of Human Development". *American Psychologist* 32/7: 513-531.

Coulmas, F. (ed.). (1984). *Linguistic Minorities and Literacy: Language*

PolicyIssues in Developing Countries. Berlin: Mouton Publishers.

Cravens, D. (1994). "Substratum." In: R.E. Asher etal (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press. Vol. 1: 4396–4398.

Edwards, J. (1984). "Language, Diversity an Identity". In: John Edwards (ed.),

Linguistic Minorities, Policies and Pluralism. London: Academic Press. 277-310

Engelkamp, J. (1983). *Dynamic aspects of language processing:*

focus and presupposition. Berlin: Springer-Verlag.

Giles, H., Bourhis, R.Y. and Taylor, D.M. (1977). "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations." In H. Giles, (ed.) *Language, Ethnicity and Inter-Group Relations*. New York: Academic Press. 307-343.

Kress, G., Hodge, Rob. (1998). *Language as*

المدارس ثنائيّة اللّغة «يدًا بيد» نحو بناء مجتمعٍ مغاير*

د. راوية جرجورة بربارة
باحثة، ومفتشة اللغة العربية.

مقدّمة

تطرح المقالة سؤالاً مركزيًّا صعبَ المراسِ، وهو: هل يمكن تخيّل حيّز ثنائيّ اللّغة؟ وسؤالاً آخر ينبثق عنه وهو: ما مدى تأثير هذا الحيّز الثنائيّ على بناءِ مجتمعٍ مغاير؟ والسّؤال المركزيّ المطروح مفتوحٌ على اتّجاهات عدّة؛ اتّجاه التّخيّل، وهو اتّجاهٌ لا محدودٌ ولا نهائيٌّ؛ واتّجاه الحيّز، وهو مساحةٌ تضيق وتتّسعُ، وتتجرّد وتصبحُ محسوسةً حسب مفهومنا لها؛ واتّجاه الثّنائيّة اللّغويّة الّتي تخرج من حيّز التخيّل إلى أرض الواقع. وعليه اخترت البحث في حيّزيْن؛ الحيّز المتخيّل، والحيّز غير المتخيّل.

وأبدأ من الحيّز المتخيّل وهو الجانب النظريّ؛ النظريّات والفرضيّات المتباينة والمتناقضة التي تناولت هذه الظاهرة:

- التمكّن الجيّد من لغة الأمّ هو عامل أساسيّ في قدرة الطفل على اكتساب لغة ثانية وثالثة.
- اكتساب لغة ثانية، لغة البيئة المحيطة، يؤثّر على اكتساب لغة الأمّ[1] فيفكّك المنظومة اللّغويّة ويعيد ترتيبها بناءً على الاحتكاك بين اللّغتيْن.[2]
- اكتساب لغة ثانية يعني تمكين تعليميّ من خلال توظيف لغة وثقافة الآخر في البيئة المدرسيّة. (Amara, et. Al 2009.p.16)

لقد كان ابن خلدون سبّاقًا في عهده، في الحديث عن تأثير الاحتكاك اللّغويّ على اكتساب لغة الأمّ، فذكر في مقدّمته: "إذا تقدّمت في اللسان مَلَكَة العجمة،

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

1 انظر: مقال الأستاذ إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي الموجود على الرابط: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2008-12-18-12-52-55/2008-12-18-12-53-43.html "ففي بداية السنوات الأولى يحاول الطفل إخضاع اللّغة الثانية لقواعد لغة الأم، ثمّ ما يلبث أن يتبيّن أنّ لكلّ لغة قواعدها الخاصة بها، فيحاول الاحتفاظ بقواعد كلّ لغة على حدة، ولكن استمراريّة التعليم باللّغة الأجنبيّة والاستعمال المتكرّر لها في المدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام تجعل الطفل يخضع لغة الأم للّغة الثانية"، نقلاً عن Carvilan,1991,Schmidt,1991

2 حين يبني التلميذ نظامًا جديدًا في اللّغة الثانية المكتسَبة فإنّه يفكك أنظمة اللّغة الأولى، ويعيد ترتيبها نتيجةً للاحتكاك اللّغوي بين اللّغتين. (Maher, 1991, p.67).

صار مقصّرًا في اللّغة العربيّـــة، وذلك أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعةٍ بمحلّ، فقلَّ أنْ يجيدَ صاحبُها ملكةً في صناعةٍ أخرى، وأنَّ الناشئ من الجيل اختلط عليه الأمـــر وأخذ من هذه وهذه فاســـتحدث مَلكةً وكانت ناقصة..." (المقدّمـــة، ص.455) والمقصود بمَلَكَة اللغة في عصرنـــا الحاليّ؛ البنيـــة الداخليّة للّغة أو منظومة الكتابة (الأورتوغرافيا) الخاصّة بها، فالعمق الأورتوغرافي المتمثّل في العلاقة بين شـــكل الكلمة وصوتها، والمبنـــى المقطعي المختلف بين منظومة لغويّةٍ وأخرى، يؤثّران على كيفيّة اكتساب هذه اللّغة؛ فتختلـــف طرائق اكتســـاب اللّغة ما بيـــن تركيبيّة وتحليليّة، حسب منظومتها البنيويّة الداخليّة، وعليه فإنّ قدرة الطفل على قراءة الكلمات في لغات مختلفة تتأثّر باختلاف المنظومة اللّغويّة لكلّ لغة. (Arom & Wimmer,2003; Seymour, Aro & Erskine, 2003; Ziegler& Goswami 2005.)

فإذا كانت منظومة الكتابة العربيّة تختلف عن منظومة الكتابـــة العبريّة أو الإنجليزيّة، هـــل يمكننا أن نعلّم الطفل في بيئة ثنائيّة اللّغة، دون التأثير السلبيّ على اكتســـاب لغة الأم؟ توضّح الأبحـــاث أنّه حين يتعلّم الطفل في طفولته المبكّرة نظامًا لغويًّا أجنبيًّا قبل أنْ يمتلك النظام اللغويّ للغته الأصليّة؛ لغة الأمّ، تحدث بلبلة في اكتساب النظامين المتغايرين معًا، ولا بدّ أنْ يســـيطر أحدهما على الآخـــر أو أنْ يمتزجا فيخرجا نظامًـــا مغايرًا لكلّ منهما، وهذا ما وجده الباحث،[3] إذ يفكّك الطفل أنظمة اللّغة الأولـــى عندما يبني نظامًا لغويًّا جديدًا، ويعيد ترتيب هذه الأنظمة بشكلٍ مختلف نتيجةً للاحتـــكاك اللّغويّ بيـــن اللّغتيْن (Maher, 1991, p.67). وهـــذا يؤيّد ما ذهـــب إليه لغويّون آخرون مـــن أنّ الطفل عندما يبني نظامًا لغويًّا جديدًا للّغة الثانية إنّما يبنيه على أنقاض النظام اللّغويّ للّغة الأولى، فإذا ســـبق نظام اللّغـــة الثانية وأصبح مَلَكةً لغويـــة للطفل، يضطر إلى تفكيك نظام لغة الأمّ الذي لم يكتمل بعد، ويعيد ترتيبه في ضوء النظام اللّغويّ المســـيطر وهو نظام اللّغة (العبريّة أو الإنجليزيّة)، والنتيجة الطبيعية لذلك أن يكون النظام اللغويّ للغة الأمّ غير مكتمل أي ناقصًا، وهذا ما قصده ابن خلدون بأنْ تكون ملكة اللغة العربيّة ناقصة، لا يمكن أن يبدع فيها.

ذكر الباحثان أوبلر وماهيشا تأثير كيفيّة اكتساب اللّغة الثانية وتعلّمها على طريقة ترتيب وتنظيم اللغّة الأولى في الدّماغ، وذلك اســـتنادًا على أبحاث الدماغ اللّغوية العصبيـــة (Obler & Mahesha, 1991, p. 54)، أمّا غيرهم من الباحثين فقد تحدّثوا عن أنّ القدرة الجيّدة والتمكّن من لغة الأمّ، يسهم في تعلّم سريع وجيّد للغةٍ جديدةٍ (Cummins, 2000; בקר ורום, 2007).

من الجدير ذكره أنّ الأبحاث التي تناولت ثنائيّة اللّغة، تحدّثت عن ظاهرة معروفة، وهي انتقال عائلة للسكن في منطقة جغرافيّة مختلفة اللّغة، فيكتسب الطفل من البيت لغة الأمّ، بينما يكتسب من البيئة والمدرسة لغة المنطقة، كالروس الذين انتقلوا إلى إسرائيل، مثلاً، أو العرب الذين ينتقلون إلى السكن في أوروبا، أمّا بحثنا الحاليّ فيتطـــرّق لثنائيّة من نوعٍ مختلـــف، ثنائيّة فرضَها واقعٌ سياسيّ تاريخيّ مغاير، وثنائيّةٌ مختلفةٌ فـــي التعاطي، إذ يتعلّم الأولاد في الوقتِ نفسِـــه في المدرســـة، بطريقة ممنهجة اللّغتيْـــن معًا، لغة الأمّ واللّغـــة الثانية في صفوفٍ مختلطـــة من القوميّتيْن العربيّة واليهوديّة، في حيّزٍ واقعيٍّ غيرِ متخيَّلٍ.

فالواقعُ دائمًا يفرضُ نفسَـــهُ قبلَ الخيالِ وقبل الحلم، ولأنّ الواقعَ الجديدَ مســـبوقٌ دائمًا بخيالِ حالمٍ سعى إلى تحقيقهِ، فـــإنّ الحيّز الواقعيّ هو المدارس ثنائيّة

3 Maher, 1991, p.67

اللّغـــة،[4] التي تمتدّ جغرافيًّا، من مدرســـة الجليل في "إشبال"، ومدرســـة كفر قرع، والقدس، والنقب، وهذه المدارس ثنائيّة الملكيّـــة؛ فهي تابعة لجمعيّة "يدًا بيد"،[5] ولوزارة التربية والتّعليم تفتيشًـــا، وهي مدارسُ نامية ما زالتْ تخطو أولى خطواتِها بتفاوتٍ عمريّ بين الصّفوف الأولى حتّى الثامنة.

المدارس ثنائيّة اللّغة، تجربة نامية

يتعلّم الطلبـــةُ في هذه المدارسِ في صفوفٍ مختلطةٍ من عربٍ ويهودٍ، بوجودِ معلّمتيْن مربّيتيْن لكلّ صفّ؛ مربيّـــة يهوديّة وأخرى عربيّة. تـــدار أغلب الدّروس باللّغتيْن، ما عدا دروس اللّغة، إذ تُعطى لغةُ الأمِّ لكلٍّ من الفئتيْـــن الكمّ الأكثر من الحصص الأســـبوعيّة، فيتعلّـــم التّلاميذُ العرب عشـــرةَ دروسٍ في التربية اللّغويّـــة العربيّة، بينما يتعلّم التلاميذ اليهود ســـتّة دروس لغة عربيّة، والعكس صحيـــح، مع الاهتمام بساعةٍ تدريســـيّة تدعى ساعة الحوار، يتعلّمون فيها، معًا، العربيّة والعبريّة.

هذه المدارس ما زالت ناميـــة، والمواقع الجغرافيّة المحدودة تحدّد نوعيّـــة التلاميذ والمعلّمين والهيئة الإداريّة، التي كنتُ أتوخّى أن تكون ثنائيّة أيضًا، لكن بما أنّ البحث يدور حول اكتساب لغتيْن، فقد نجحتْ هذه المدارس، إلى حدٍّ ما، في مســـاعدة الطفل على اكتســـاب لغتيْن منذ نعومة أظفاره، وإليكم الأدلّة من مدرسة "جسر على الوادي"، مدرسة كفر قرع ثنائيّة اللّغة ومديرها د. حســـن إغباريّة الذي زوّدَنا بنتائج امتحانات النجاعة والنماء للعام الدراسيّ 2012 والتي تُجرى من "راما" السلطة القطريّة للتقييم:

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

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

ما تقوله النتائج إنّ اكتســـاب لغـــة الأمّ لم يتأثّر ســـلبًا، ولم يتراجع التنوّر اللُّغـــويّ للتلاميذ في المدارس ثنائيّة اللّغـــة، هذا رغم توقّعاتنا عكس ذلك، نتيجة الأبحاث المختلفة، لكنّنا لا نســـتطيع في هذه المرحلة الآنيّة أن نجزم، قبل أن تتوسّع التجربة في مدارس أخرى، وعلى نطاقٍ أوســـع يخرج من الانتقائيّة الطلابيّة.

إذا ما نظرنا إلى بقيّة المعطيات وجدنا أنّ شعورَ التلاميذ الإيجابيّ نحو المدرســـة ثنائيّة اللّغة هو 80%، أي أعلى مـــن المعدّل العامّ لكلّ المدارس في إســـرائيل والذي وصل إلى 77%، وأعلى من المعدّل العامّ مقارنـــة مع المدارس العربيّة التي حصلت على معدلٍ عامّ بنسبة 78%.

ولننظر معًا إلى المعطى الآخَر الهامّ، وهو شعور التلاميذ بالتقـــرّب وبالاهتمام من قِبَل المعلّمين، فقـــد كانت النتائج، ولا غرابة فـــي ذلك، المعدّل

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

5 //http:www.Handinhand12.org./

العامّ في الدّولة كان70% عند تلاميذ الصفوف الخامسة، و98% عند تلاميذ نفس المرحلة العمريّة في المدارس ثنائيّة اللّغة، لأنّ التلميذ هناك هو في المركز؛ في مركز اهتمامهم اجتماعيًّا وتعليميًّا.

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

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

هذه المدارس النامية، ما زالت تجربة تخطو أولى خطواتها نحو بلورة سياسةٍ تربويّة جديدة، لذا نجد أنّ أغلب التلاميذ بعد الصفّ السادس عادوا إلى بيئةٍ مدرسيّة وزملاء ومعلّمين وطرائق لم يعتادوها من قبل.

والسؤال: كيف اندمجوا هناك؟

أغلب من تابعهم البحث[6] من الخرّيجين العرب من مدرسة "إشبال" ومدرسة "جسر على الوادي- كفر قرع" أظهروا تفوّقًا كبيرًا وملَكَة لغويّة جيّدة جدًّا في اللّغتيْن العربيّة والعبريّة مقارنةً مع زملائهم الّذين لم ينتسبوا إلى هذه المدارس، وعلى سبيل المثال لا الحصر، تفوّقت خرّيجة هذه المدارس وحصلت في الإعداديّة على جائزة الإبداع، وحصلت طالبة يهوديّة أخرى، خرّيجة مدرسة ثنائيّة اللّغة، على شهادة تفوّق في العبريّة في المرحلة الإعداديّة، بينما حصل أحد التلاميذ على جائزة الإبداع في اللّغة العربيّة، من قِبَل وزارة التربية والتعليم، وهو ما زال في المدرسة ثنائيّة اللّغة في الصفّ الخامس.

1. الاكتساب اللّغويّ للّغتيْن معًا، خرج من حيّز المدرسة الضيّق، وأصبح عادةً عند محبّي المطالعة من بين هؤلاء التّلاميذ الذين تعمل معهم المدرسة على تنمية المهارات والكفاءات والقدرات، فالتّلميذ في المركز، وبناء شخصيّته هو المهمّ، وهؤلاء التّلاميذ يطالعون بنَهَم حتّى اليوم كتبًا في العربيّة والعبريّة على حدٍّ سواء،[7] وبمستوى أعلى من مستواهم العمريّ، خاصّةً

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

7 المعلومات بناءً على محادثات شخصيّة بين كاتبة المقال وتلاميذ وأهل من مدرستي «جسر على الوادي»ن و«إشبال». ستمرّر استبانة يشمل سؤالًا عن هذه المعلومات، لمجموعة كبيرة من تلاميذ هذه المدارس، لتكون وثيقة ماديّة إضافةً إلى المحادثات الشخصيّة.

فيما يخـــصّ كتب اللّغة الثانية بالنســـبة إليهم، فيطالع، مثلًا، أحد خرّيجي مدرســـة "إشبال"، كتبًا في العبريّة وروايات معدّة للقارئ اليهوديّ الأكبر جيلاً من محمّد الذي يشعر بملل في دروس اللّغـــة العبريّة في الإعداديّة الّتي انتســـب إليها مؤخّرًا.

2. خرّيج هذه المدرســـة الذي انضمّ إلى مدرســـةٍ أحاديّة اللّغة يشعر بملٍ في دروس اللّغة الثانية (العبريّة إذا كان عربيًّا) لأنّه قطع شوطًا طويلاً سابقًا أبناء صفّه.
3. إذا تساءلنا كيف يؤثّر اكتساب لغتيْن على اكتساب لغة ثالثة ورابعة، وما هو الحيّز المتبقّي في عقل التلميذ لاســـتيعاب كلّ هذه الرموز الشّـــفويّة والمكتوبـــة وترجمتها إلى حـــروف منطوقة ومفهومة؟ أتت هذه المدارس لتعطي إجابة وافية شافيةً غليلنا، فكلّنا نعرف أنّ العربيّ يكتسب في بداية مســـيره لغةً عاميّة طيّعة من البيت والبيئة المحيطة، ثمّ يكتســـب اللّغة "السّليمة"، لن أقول الفصيحة، من خلال المدرسة والكتاب والممارسة اليوميّة، وهذا هو الجانب الأقوى. إنّ ممارســـة أكثر من لغة، أكســـب التلاميذ تقنيّات ومهارات لاكتســـاب أيّة لغة ثالثة ورابعة، لذلك نجد هؤلاء الطّلاب قد نجحوا أيضًا في اكتساب الإنجليزيّة، كما أظهـــرت نتائج الامتحانـــات، وهذه حقائق تحتاج إلى بحثٍ مستقبليّ واستنتاجات.

4. والنتيجة الأهمّ، من هذه التجربة ثنائيّة اللّغة، هي ما وجده الباحثون الذين اعتبـــروا ثنائيّة اللّغة كنزًا، حين يكون الأهل على دراية ومعرفة بأهميّة الإثراء اللّغويّ وانكشاف الطفل على كلّ واحدة من المنظومات اللّغويّة؛ الأساسيّة لغة الأمّ ولغة البيئة المحيطة، ((Bialystok & Hakuta,l994 (Bialystok, 2000))؛ فقـــد وجدوا أنّ الأطفال ثنائيي اللّغة يتمتّعون بقـــدرات إبداعيّة، وليونة تفكيريّة وميتا لغويّة أفضل من زملائهم أحاديي اللّغة، وهذا ما لمســـناه، أيضًا، في مدارس "يدًا بيد"

إذا نظرنـــا بحـــذرٍ إلـــى النتائـــج التحصيليّة والاجتماعيّة في بعـــض تلك المدارس، نجد فيها بعض الإيجابيّات، ولكنّنا لا نستطيع أن نجزم أو نجمل، قبل أن نوسّع دائرة البحث مكانيًّا وزمانيًّا، ويبقى السؤال مطروحًا، هل من عراقيل تقف في وجه ازديـــاد عدد هذه المـــدارس؟ فلننظر إلى الوجه الآخر لهذه التجربة:

1. رغم وجود بعض المدارس في المناطق العربيّة، إلاّ أنّ اللّغـــة العبريّة هـــي الطاغية على حديث التّلاميذ العرب واليهود، ومردّ ذلك أسباب عديدة منها:
   - عند عودة الطّالـــب العربيّ إلى بيئته وبيته بعد انتهاء الدّوام، يجـــد الوالديْن يتحدّثان معـــه باللّغتيْـــن فيتابع مســـيرة الصّباح المدرســـيّة، أمّا أغلب الطلاّب اليهود حين عودتهم إلى بيوتهم ينقطعون عن ممارسة اللّغة العربيّة بين أهلهم، إلاّ إذا استضاف أو كان في ضيافة زميلٍ عربيّ.
   - اللّغة الرسميّة الأولى في البلاد، ولغة التّعليم الأكاديميّ في الجامعات هي العبريّة، لذلك يسعى العربيّ إلى اكتســـابها، بينما يعتبر اليهوديّ، اللّغة العربيّة رغم كونها رسميّة، لغةَ تعايشٍ ليس إلاّ.

- بعد الانتقال إلى المرحلـــة الإعداديّة يتابع التلميذ العربيّ تعلّمَ العبريّة، لأنّه ســـيتقدّم فيها إلى امتحان البجروت استعدادًا للمرحلة الجامعيّة التي ستكون لغة الدراسة فيها في البلاد هي العبريّـــة. بينما ليس فرضًا على التلميذ اليهوديّ اكتساب العربيّة.
- إحســـاس التلميذ اليهوديّ بعدم حاجته إلى اللّغة العربيّة في حياته اليوميّة.
- كـــون التلميذ اليهـــوديّ يتبـــع للأكثريّة المســـيطرة في الدولة، ممّـــا يجعله يعنى ويفضّل لغته، لغة الأكثريّة عن بقيّة اللّغات.
- والنّتيجة تفوّق التلاميذ العرب في اكتساب اللّغتيْن أكثر من التلاميذ اليهود.

2. هنالك حقائق دامغة فـــي تصرّفاتنا الاجتماعيّة منها اهتمام العربـــيّ بالتّحصيليّـــة؛ واهتمام اليهوديّ ببناء الشّـــخصيّة، فالعربيّ الذي تربّى على نهج التلقّي، لم يستطع أن ينفض عنه نهائيًّا عباءة أجداده، لذا سعى إلى إلحاق ابنه بعد الصّفّ السّادس بمدرسةٍ "عاديّة" ليستثمرَ في لغته الأمّ وليتركّز نحو البجروت سعيًا وراء تحصيل أعلى، لذلك نجد أنّ من أرسل ابنه إلى مثل هذه المدارس، خاصّةً اليهوديّ، سعى إلى بناء شخصيّة مستقلّة واعيـــة متنوّرة أكثر ممّا ســـعى وراء التّحصيل العلميّ، أمّا الأهل اليهود الذين نقلوا أبناءهم إلى مـــدارس عاديّة فقد اتّجـــه تفكيرهم نحو صقل الشّخصيّة الاجتماعيّة ليهوديّ في مجتمعٍ مختلف الحضارة.
3. الاختلاف الاجتماعيّ بين الشّـــعبيْن، خاصّةً في مجال تربية الأبناء في جيل المراهقة، دعا العرب خاصّةً إلى إعادة أولادهـــم، وبالذّات بناتهم إلى مجتمعنا العربيّ المحافظ على العادات والتقاليد الشرقيّة.
4. كون هذه المدارس انتقائيّـــة إلى حدٍّ ما، يجعل التعميم في بعـــض الأمور والقرارات غير وارد، وغير معتَمَد.

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

- **صعيد الأهل**: الأهل هم المقرّر الأوّل والأهمّ في إنجاح مثل هذه التّجربـــة، لأنّ التّلميذَ ينتسب إلى المدرســـة في مرحلة الطفولة، والقرار عائد لوليّ أمـــره، لذا على القيّمين على هذا المشـــروع، العمل على إقناع الأهل ذوي الحضارات والثقافات واللّغة المختلفة أن يتعلّم أبناؤهم معًا، رغم فارق المخزون الاجتماعيّ والثقافي الذي يحمله الطرفان، وإقناع الأهل بمدى نجاعة الأمر، لأنّ تخوّفَهم يكون بمســـتويَيْن؛ المســـتوى الأوّل: كون ابنهم يســـتعدّ في الصّفّيْـــن الأوّل والثاني لتلقّي معارفه الأولى في العلوم واللّغة، ممّا يثير مخاوف الأهل منْ أن تشكّل اللّغة الثانية عائقًا أمام اكتساب المهارات اللّغويّة الأوّليّة الأساســـيّة في لغة الأمّ. وعلى المســـتوى الثاني: يفكّر الأهل في ما بعد تخطّي مرحلة الثنائيّة، كيف سيكون وضع أبنائهم؟ خاصّة الأهل اليهـــود، أمّا بالنســـبة للعرب فإنّهم ينظرون إلى الأمـــر من وجهةِ نظرٍ خاصّة، كونهم يعيشون في دولةٍ لغتها الرسميّة هي العبريّة، لذا يفكّرون في إكســـاب أبنائهم العبريّة كمدخل للحيـــاة العمليّة والعلميّة الأكاديميّة.
- وقد لمســـنا ذلك في مدى استعداد المجتمع

اليهوديّ في تقبّل فكرة ثنائيّة اللّغة وثنائيّة التعايش، إذ أنّ أكثريّة تلاميذ هذه المدارس هم من العـــرب، رغم وجود اليهود والعرب تقريبًا بشكلٍ متوازٍ في الجليل، إلّا أنّ نسبة التلاميذ اليهود في المدرســـة في الجليل لا تتعدّى العشرين بالمئة.

- **تأهيـــل المعلّمين**: لا يوجـــد معلّم مؤهّل لخوض تجربة التعليم في المدارس ثنائيّة اللّغة، لذلك يواجه المعلّم صعوباتٍ جمّة في التّأقلم، خاصّةً وجود معلّمة ثانيةٍ في الصّفّ تلازمه ولا تتواصل معه أحيانًا، لا فكريًّا ولا اجتماعيًّا ولا سياسيًّا، وهذه المعلّمة تتعامل مع نوعيْن مـــن التلاميذ، أتوا من حضارات وثقافات وبيئات مختلفة، وعليها وزميلتها خلق التـــوازن في عمليّـــة التربية وعمليّة التّعليم.
- تقوم المدرسة على أساس الحوار المباشَر بين حضارتيْن وثقافتيْن ولغتين وشعبيْن، وهذا يتطلّب إعدادًا ودراسة ومعرفة وتمكّنًا، من قبـــل الطاقـــم الإداريّ، والتّفتيشـــيّ والتّعليميّ والتربويّ.
- أثبتت التجربة نجاحًا معيّنًا محدود الحيّز، لأنّ الأغلب فضّل بعد الصفّ السادس إعادة الابن/ة إلى البيئة الأصليّة حتّى لا ينســـلخ عنها، وحتّى لا يشـــعر بثنائيّـــة الانتماء أو الأسوأ بعدم الانتماء إلى أيّة فئة، أو التأرجح اللا واضح.
- **المناهج الخاصّة وكتب التّعليم**: لا مناهج خاصّة لمثـــل تلك المـــدارس الخاصّة، أمّا بالنسبة إلى الكتب فتقتني المدرسة الكتاب بالعبريّة المترجم إلـــى العربيّة، ويتعلّمون كلٌّ حســـب لغته الأم، في الكتـــب العبريّة والمترجمة!
- **الدّعم الممنهج للفكـــرة**: لم تُدرَج فكرة المدارس ثنائيّة اللّغة على الجدول السياسيّ للدولـــة، وعليه بقيت محـــدودة دون دعم رســـميّ، فوزارة التربية والتّعليم لم تدعم الفكرة، ولم تعطها أفضليّة كما كان يتوخّى منها، بل اكتفت بالدّعم الشـــكلانيّ؛ كمنح بعض السّاعات، والتفتيش والإرشاد.
- **الموقـــع الجغرافيّ**: لم يتخـــطّ الموقع الجغرافيّ حدود القـــرى والبلدات العربيّة، وهذا ما يجـــب أن يتغيّر مســـتقبلًا إذا ما استمرّت فكرة هذه المدارس التجريبيّة.
- **نوعيّـــة الإدارة**: لقد تحوّلـــت الإدارة في مدرســـتيْن من ثنائيّة (عربيّة-يهوديّة) إلى أحاديّـــة عربيّة، وهذا أمـــر يؤثّر على مدى إقبال التلميذ اليهوديّ وتقبّل الأهل لانضمام ابنهم إلى هذه المدارس.

- **إذًا**، ألا يلمس الأهل، ونلمس معهم نوعًا غيرَ متوقّعٍ، ربّما، من النّجاح في مجالات عدّة؟ وهل حقّـــق الأهل من عربٍ ويهود مبتغاهم بإرسالهم الأبناء إلى المدارس ثنائيّة اللّغة؟ هل يجب أن تتوسّع التجربة لتصبح أساسًا لتعليمٍ من نوعٍ آخر في إسرائيل، يقوم على اللّغة فيسدّ الفجوات الاجتماعيّة والسياسيّة والتعليميّة؟ هل يمكن لهـــذه المدارس ألاّ تكـــون انتقائيّة لنختبر حقًّـــا مدى نجاح التجربة وكيف أثّر اكتســـاب اللّغتيْن في آنٍ معًا على تطوير القـــدرات والمهارات لدى التلاميذ؟

ماذا بعد؟

لا شـــكّ أنّ هذه المدارس تواجه تحدّيات كبيرة على جميع الصعـــد- منها الداخليّة ومنها الخارجيّة، وهي نموذجٌ لغويّ مغاير للمألوف في إسرائيل. وجود مثل هذه التجربة هو عملية جريئة، وإذا ما فحصنا الواقع السياسيّ وتناقضاته، فمجرّد وجودها نجاح. أمّا على المستوى اللّغويّ فهنالك الكثير ممّا يمكن أن نتعلّمه ليكون بالإمكان في مرحلة معيّنة الحديث عن ثنائيّة لغوية من الطّرفين، تهدف إلـــى التّواصل مع الآخر وفهمه، التّعايش معه ولمس حضارته وبيئته، التعرّف إليه عن قُربٍ وليس عن طريق وسائل الاتّصال المرئيّة والمســـموعة، احترام حضارة الآخر مع الحفاظ على احترامنا لانتماءاتنا المختلفة، كسر الحواجز السياسيّة والاجتماعيّة والحضاريّة واللّغويّة بين الشّعبيْن بأداةٍ هامّة،[8] لا حاجة فيها إلى طاولة مفاوضات لا مستديرة ولا مســـتطيلة، إنّما بحاجة إلى تهيئة صحيحة، على جميع الأصعدة، ودافعيّة واســـتعدادٍ من الطرفيْن، ألا وهي اللّغـــة، أداة التّواصل بين الشّـــعوب، ومحرّك السلام الأوّل.

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

المراجع:

ابن خلدون. المقدّمة. المكتبة العصريّة، لبنان.

إبراهيم بن أحمد مسلّم الحارثي. تأثير التعليم ثنائيّ اللّغة على اللّغة الأمّ:
http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-35-28/466-2012-04-23-07-35-32.html

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

בקר, ע ' ורום ,א' (2009). היבולות הלשוניות והחברתיות של ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בגן חובה:
http://www.itu.org.il/?CategoryID=1654&ArticleID=16053

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

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

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

Bialystok, E. & Hakuta, K. (l994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language learning*. New York: Basic Books. NY: Harper

Collins.

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

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

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

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

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

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

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

بيـن لغة أمـي العربيـة وشـقيقتها العبرية: لغتان متكاملتان غير متخاصمتين *

د. سيجال جورجي
محاضرة في جامعة بن غوريون في النقب.

يحاول فرانتس فانـــون (1925-1961) في كتابه «جلد أســـود أقنعة بيضاء» (1952) أن يشرح ويفهم سيكولوجية ونفســـية العلاقات بين السود والبيض تحت الحكـــم الاســـتعماري. وفقا لفانـــون، يُعلِّم الاســـتعمار ضحاياه أن اللون الأبيض يمثل الأفضل والثروة والحضارة، بينما الرجل الأسود يمثل الأسوأ والأدنى. وعلى هذا النحو يشعر الرجل الأسود بنوع من الاحتقـــار تجاه لغته وثقافته ولـــذا يتبنى ثقافة الرجل الأبيض. إنه يحاول أن يكون متشابها بالرجل الأبيض بقدر ما يســـتطيع حتى يصبح أسود يرتدي قناعا أبيض. ولكن هذه هي عملية احتيال لأن الرجل الأبيض يعتقـــد على الدوام أنه هو الإنســـان الأمثل بالذات، ولذلك من حقه أن يتصرف مع الأسود بازدراء واستخفاف.

إذا أخذنا بالمجاز نظرية فانون وطبّقناها على حالة اليهود النازحين من الدول العربية إلى إسرائيل سنجد تشـــابها كبيرا. أخذت إسرائيل بأســـباب الحضارة الغربية، ولكي «تُثَقِّفَ» يهود الدول العربية على ضوء هذه الحضـــارة طالبتهم بالعمل فـــي روح الفكرة الاســـتعمارية، وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول أنها «ألحّت عليهم بالاعتراف» بعدم قيمة عاداتهم الشرقية وبتبني أشكالا جديدة من النظام الأوروبي المتحضر والعقلاني (رام، 2007، ص. 148). وهكذا كان: قام االنازحون اليهود وخاصة أولادهم الذين أحسوا بأنهم أقل شـــأنا من النُّخبـــة السِّـــكناجيّة بإزالة مميزات حضارتهم الشرقية ممّا أدى إلى كبت لغة الأم العربية وإلى احتضـــان لهجة معدومة الحـــروف الحلقية. بالفعل، وقع هؤلاء المهاجرون، وخاصة أبناء الجيل الثاني، في حالة مـــن التنافر المعرفـــي تمثلت في الحرمان من لغة الأم والتبرؤ منها من أجل التشـــابه "بالإسرائيلي الأبيض" قدر الإمكان. وهكذا، فإن لغة الأم - والتي لهـــا دور مركزي في تشـــكيل الهوية

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

الثقافيـــة والتي مـــن خلالها يكتســـب الأطفال قيم الحضارة التي عاش فيها والداهم (טננבאום, 2003) – تصبح بنظرهم أقل شأنا وأقل قيمة مقارنة باللغة السائدة، لذا نجد أن ثقافة اليهود النازحين من الدول العربية تُدرك على أنها أقل شأنا، وعليه من المحتمل أن هؤلاء المهاجرين سيواجهون صراعات في تشكيل هويتهم وثقافتهم الذاتية.

القصـــة القصيرة «هوية» للكاتبة ســـيجال شـــبيرا (شبيرا، 2007)، تشكّل مثالًا لما ذُكر أعلاه: في هذه القصة نرى البنـــت الصغيرة التائهة في الباص الذي يقود طريقـــه في المطر الغزير تُجيب الســـائق في صيغة المذكّر ممـــا يؤدي إلى موجة من الضحك بين الرُّكّاب:

- «سألني – إلى أين؟
- فأجبت: لست عارفًا.

ولفرط دهشتي أثارت هذه العبارة موجة من الضحك داخل الباص، لم تلائم مزاجي حدقت بأمل بوجه السائق. إلا أنه عجل أولًا ليلقي علي درسًا قصيرًا بالعبرية

- الولد يقول «لســـت عارفًا» البنت تقول «لست عارفـــة». وأنت تريدين بالتأكيد الســـفر إلى المعبرة.»

عندمـــا وصلت بطلة القصة إلى المعبرة لم تجد أهلها وإنما وجدت شاحنة تأخذ الأولاد إلى القرية:

- «اسمك رجاءً، أيمكنك أن تذكري لي لو سمحت اسمك؟

كررت هذا السؤال امرأة ترتدي معطف مطرز. ومن خلال النور المزدحم لمعت أمامي أسنانها المتبلجة من فم يبتسم بتعب.

- إسمي؟
- وذكرت اسمي الحقيقي، اسمي الذي سمتني به امي، لكنني ســـرعان مـــا تراجعت إذ لقد غيَّروا اسمي! غمغمت باسمي الجديد بانعدام ثقة وكانني لا أعرفه.»

يمكننا أن نـــرى من خلال هذه القصـــة الصعوبات ومشـــاكل الاندماج التي واجهها يهـــود العراق في إســـرائيل حتى أن الاســـم الذي يمثل الهوية الذاتية ونفسية الانسان أُخِذَ من يهود العراق ليشكلوا هوية جديدة، وهذه هي خير شهادة لمحاولة إزالة عاداتهم وتقاليدهـــم وحضارتهم واقتلاعهـــم من جذورهم الشرقية.

على ضوء ما ذكر أعلاه، أســـعى في المقال أدناه، أن التفت إلى تجربة شخصية في الحياة على ضوء التقاء اللغتين العبرية والعربية.

وُلدت في اسرائيل لوالدين نزحا من العراق في السبعينيات من القرن الماضي ولهذا، فمن الطبيعي أنَّ لغة أمي كانت اللغة العربية. فالجملة الأولى التي أذكر أنني سمعتها باللغة العبرية كانت: «אנחנו עולים חדשים – إننا قادمون جدد». سألَتْ أمي أولاد العمارة التي كنا نسكن فيها، لماذا لا يلعبون معي فأجابتْ إحدى البنات أن السبب يكمُنُ في حقيقة أنني أتكلم باللغة العربية فقط ولا أتكلم بالعبرية: «הבת שלך מדברת רק ערבית - بنتُكِ تحكي باللغة العربية فقط». بعد أن أدركت معنى هذا الكلام انطلق مني بصوت عالٍ وواثقٍ الجوابُ الذي أذكره كأول جملة قلتها باللغة العبرية. كان هذا جوابي لهذه البنت: «לא נכון, אני יודעת עברית – لستِ على حقّ! أنا أعرف العبرية!» قلت هذه الجملة عندما كنت في الثالثة أو الرابعة من عمري تقريبا. كان هذا ردّ فعل غاضب

على جارتي التي كانت بمثل سني. حسب أمي، وعلى ما يبدو تكلمت باللغة العبرية قبل هذا الحادث ولكن هذه كانت الجملة التي غيرت تصرُّفاتي مع اللغة العربية. منذ ذلك الحين توقفت عن التحدث باللغة العربية. بدأت أجيبُ أمي وأتحدثُ معها باللغة العبرية فقط مع أنها كانت لا تزالُ تتكلم معي باللغة العربية. واصلت التكلم باللغة العربية مع جدتي التي لم تكنْ تُحْسِنُ التكلم باللغة العبرية ومع اثنتين من خالاتي فقط. من ذلك الحين تبنَّيْتُ اللغة العبرية كلغة الأم. في الواقع، على مر السنين، شعرت بفرح كبير واعتزاز عظيم لأنني خلافا لأبناء خالاتي الذين وُلدوا في العراق – فأنا وُلِدت في اسرائيل الدولة الديموقراطية. ولكن لماذا لا يمكن أن أكون صابريت «צברית – أي مولودة في اسرائيل وأتكلم العربية؟ هذا هو جزءٌ مما سأحاول تفسيرهُ في مقالي هذا.

وبالفعل، لقد أدركت أمرين: الأول هو أنني «الأخرى»، والأمر الثاني هو أن اللغة العربية هي لغة غير مُسْتَحَبّة وغير مرغوب فيها في المجتمع الذي أعيش فيه. يكتب فرانتس فانون، في كتابه **جِلْد أسود أقنعة بيضاء**، أن اللغة تلعب دورا هاما في تحديد الهوية. لكي يتحررَ الانسان الذي يعيش تحت الاستعمار من الإحساس بالنَّقص تجاه الحضارة المستعمِرة فهو يختار تبني لغة الأمة المستعِمرة وحضارتها. وكُلَّما يتبنى الرجل الأسود قيم المجتمع المستعمِر وكلما يُنكِرُ سواده سيكون أكثر بياضا (فانون، 2004، ص. 15). يمكننا أن نجد تشابها كبيرا بين نظرية فانون وقصة حياتي: لكي لا أشعرَ بأنني «اخرى» ولكي أُصبِحَ «محبوبة» بين الأولاد، فهمت وأنا طفلة صغيرة أنه يجب علي أن أبتعد عن لغة أمي العربية وأن امتنعَ عن استخدامها، وهذا ما حدث. أصبحتْ اللغة العربية بالنسبة لي، ما كان يُسمى «لغة العدو» التي يَدُلُّ استِخْدامُها على انحطاطٍ ثقافيٍّ في مُحيطنا اليهودي. ولذلك اخترت التنكر لها.

وعلى الرغم من الكَبْت والقمع اللغوي، وجدت نفسي في نهاية المطاف أختار في المدرسة الثانوية دراسة اللغة العربية وهذا على حساب دراسة الحاسوب الذي كان التخصص الأكثر هيبة في المدرسة. من ناحية، تعلمت اللغة العربية واستمتعت بدراستها، ولكنْ من ناحية أخرى، لم أجرؤ على التكلم بهذه اللغة، وعندما تكلمت بها أدخلتُ عليها رطانة أجنبية. نتيجةً لذلك، اختَرْتُ قسم الأدب واللغة العربية في الجامعة. ولكني على الرغم من ذلك، لم أجرؤ على التكلم باللغة العربية، وعلى أي حال، كان المحاضرون يُدرِّسون العربية باللغة العبرية، باستثناء البروفسور شموئيل موريه والدكتور دافيد سجيف عراقيي الأصل، فقد كانا يربطان في محاضراتهما بين اللغة العربية والثقافة والأدب العربي ولذلك كانا يُدَرِّسان اللغة العربية كلغة حية وشاعرية تُثِيرُ في الطلاب حب اللغة العربية والاهتمام بها وبثروتها وجمالها، بينما كان الأساتذة الآخرون يستخدمونها كلغة للبحثِ فقط. والحقيقة أنني بدأت أتحدث باللغة العربية عندما كتبت رسالة الدكتوراه، وكان موضوع البحث في رسالتي، «الكاتب الكبير والصحفي الراحل أنيس منصور».

بدأت محادثاتي الهاتفية مع الاستاذ أنيس منصور من خلال التكلم بالانجليزية وفي مرحلة مُعَيَّنَة تركنا الانجليزية وبدأنا نتكلم باللغة العربية. اللغة، في نهاية الأمر مرتبطة بالثقافة. اللغة العربية مرتبطة بالثقافة العربية وبالاسلام، وحقيقة الأمر هي أن التقاء اللغتين هو أيضا التقاء بين ثقافتين. وهذا اللقاء بين الشرق والغرب ينعكس في الأدب العربي

والإســـرائيلي. مِثالٌ مهم على ذلك وجدته في رواية الكاتب سيد قشـــوع، ضمير المتكلم (גוף שני יחיד, 2010). نجد في هذه الرواية محاميًا ناجحا، متزوج وله بنت وولد. يعيش المحامـــي في القدس الغربية اليهودية. يقرأ شكســـبير. يُرسِل أولادَهُ إلى مدرسة يهودية-عربية مشـــترَكَة ليس من أجل التعايش، بل لكي يستوعب أولادُهُ الثقافة الغربية (قشوع، 2010، ص. 43). المحامـــي الناجح، يرتـــدي «قناع الرجل الأبيض» وينظر إلى مواطني المثلث العربي باحتقار. ويصل به الأمر أنه حينَ يُســـاوِرُهُ الظن بأنَّ زوجتَهُ تخونُهُ مع رجل عربي وليس يهوديا يشـــعر بالضيق ويتساءل: «هو من المثلث؟ إذن خَصْمُهُ قَرَوِيٌّ؟ الرجل الذي ربما قرأ كتبا أكثر منه والذي فضلتْهُ زوجتُهُ عليه كان رِيفِيًّا بسيطا، تماما مثلَهُ؟» (قشوع، 2010، ص. 226) هنا، أيضا، نـــرى أن المحامي الذي أصلُهُ من المثلث يتخذ موقفا سلبيا تجاه المنطقة الريفية التي جاء منها. أزعجه الفكرُ بأن عشيقَ امرأتِهِ قد يكون من المناطق الرِّيفية، يعني من مستوى أدنى منه.

الرواية «غرب الأردن» (عام 2003) للكاتبة الأمريكية من أصل أردني، ليلى الحلبي، هي من أروع الروايات التي كُتبت في هذا الســـياق عـــن التقاء الحضارتين. تتناول الرواية حياة أربع فتيات بنات خالات من قرية فلســـطينية، واحدة منهن (وهي الشخصية الرئيسية في الرواية) ســـافرت لتدرس في أمريـــكا، واثنتان تعيشان في الولايات المتحدة، والرابعة لم تترك حدود بُلْدتِها الفلسطينية. احدى هذه الشخصيات هي خديجة التي تعيش مع اهلها في أمريكا.

خديجة بالـــذات التـــي تعيش في أمريـــكا وتتكلم بالانكليزية تشـــعر بالغربة: فمن جهة تشـــعر أنها تختلف عن بقية التلاميذ لأن والديها ليســـا من أصل أميركي. وهي تقول عن أستاذ علم الاجتماع: «أريد أنْ أَصْرُخَ في وجهه إنني أميركيـــة مثلكُم تماما.» من جهة أخرى، حينَ تتناقش مع والدتها فإنها تقول لها إنها أمريكية وليســـت فلســـطينية. وتقول لوالدتها باللغة الإنجليزية: «أنتِ فلسطينية – أما أنا فأمريكية». تلتقي خديجة في المدرســـة برفيقة جديدة أمريكية وتخجل من أن تَدعوها إلى بيتها. عندما اكتشفت الأم هذا الأمر ســـألت ابنتَها بلغة انجليزية «مكسّرة» إن كانت تشـــعر بالخَجَل. هذا الســـؤال جعلها في حالة نفسية متوترة وهي تقول: «الموضوع ليس خَجَلي، ولكن هناك أشياء لا يستطيع الامريكيون فهمها منها مثلا اللغة التي تتكلم بها أمي.» وتتمنَّى خديجة أن تُعد أمُّها طعامًا أمريكيًا وليس شرقيًّا عندما تأتي الصديقة الأمريكية لزيارتها (حلبي، 2008، ص. 126).

تشـــعر خديجة، التي تعيش في الولايـــات المتحدة وتتكلـــم اللغة الانجليزيـــة، بالدونيـــة. مصدر هذا الإحســـاس هو أيضا لأن مَن تعيش معهم لا يعرفون كيف يُنطِقون اسمَها ولذلك يتعاملون معها كإنسانة غريبة. تشعر خديجة بالخجل لأن والديها لا يجيدان الإنجليزيـــة وفي نفس الوقت ترفـــض أن تتكلم مع والدتِها باللغة العربية. مع كل ذلك فأن نظرة المجتمع الأميركي نحوها هي أنها غريبـــة عن هذا المجتمع. وعلى هذه الخلفية نرى أن في المجال الثقافي يعتبر الانسان الأبيض انســـانا مفضلا بينما يعتبر الانسان الأســـود في درجة مُنحطّة. أي أنـــه في نقطة التقاء الحضارتين يتخذ الانسان الأسود موقفًا سلبيًا تجاه لغتِهِ وثقافتِهِ هو ويبذُل مجهودا كبيرا ليتشبّهَ بالانسان الأبيض.

بالنسبة لنا، نحن اليهود القادمين من البلاد العربية، يمكن أن نقول أن حالة الحرب بين إســـرائيل والدول العربية المجاورة أدت إلى ازاحة اللغة العربية جانبا، بل وفي بعض الأحيان تنشـــأ حالة تشبه العداء بين

اللغتيـــن والثقافتين. نتيجة لذلـــك أصبح الكثيرون يتجاهلون التشـــابه والتقارب القائمين بين اللغتين. نعود إلى خديجة التي تعيش في امريكا: وهي تتعرف على شـــاب يهودي ولكنها تُخفي الأمر عن والديها. هذه الشـــخصية تحتل مكانًا هامشيا فقط في الرواية ومع ذلك فإن خديجة تَشْـــرَحُ العلاقات بينهما خلال تيار الوعي: «مايكل يُحِبُّ مدّ خُطوط متشـــابهة بين المسلمين واليهود، أعتقد انه يريد أنْ يُثبت أننا يمكن أن نكون أصدقاء.... وهو يقول: «في القدس، يتوجه المســـلمون واليهود إلى وجهتيـــن مختلفتين (في الصلاة) ، ولكن عندما يأتون إلى أمريكا فإنهم جميعا يتوجهون نَحْو الشرق.» (حلبي، 2008، ص. 84) لا أنوِي هنا تحليل الرواية ومغزاها، ولكن مما قُلْتُهُ حتى الآن يتضح بدونِ شـــك أن اللغة هي خطٌّ من خطوط التشابه بين اليهود والمسلمين. اللغة العبرية واللغة العربية تَوْأمانِ. وعلى مُرِّ التاريخ كتب يهود الشـــرق العربي والمغـــرب باللغة العربية وتكلموا بها، وكَتبَ كبار الفلاسفة ورجال الدين اليهود كتبا هامة باللغة التي تُعرَف بالعربية اليهودية أي العربية التي تُكتب بحروف عبرية مع امثال توراتية ومصطلحات دينية عبرية نذكر بينهم الحاخام يوســـف حاييم، الحاخام الاكبر ليهود العراق، والحاخام سعديا غاوون الفيومي من مواليـــد مصر، الذي هاجر الى العراق وكتب كتب الفقه اليهودي باللغة العربية وبحروف عبرية وكان أول من ترجم التـــوراة الى العربية، وانتقد القرائين، أما موسى بن ميمون (المعروف بهرامبم) فأصله من الاندلس وعاش وعمل في مصر، وغيرهم.

في الواقع، يمكن القول أن اللغة العربية هي جزءٌ من هوية اليهود النازحين من الـــدول العربية ووعيهم الثقافي، كما أن اللغة العبرية أصبحت جزءًا من هُوِيَّة العرب في إسرائيل. في بعض الأحوال، يشعر اليهودي النازح من البلاد العربية بأنه أكثر اغترابا من شقيقه المسلم في اســـرائيل. يتحدث البروفيسور شموئيل موريه، في مذكراته، بغداد حبيبتي (2012) ، متذكرا طفولتَهُ في العراق والشـــعور بالاغتراب الذي رافقه كيهودي: في مدرســـة الســـعدون الابتدائية وصفه التلاميذ بأنه «يهودي» ليُميزوه عن المسلمين، ولعلهم يريدون تذكيره بموقـــف القرآن منهم. وبعد نزوحه عن العراق وقدومه إلى إسرائيل كان يسمى «العراقي» أو «الشـــاعر العراقي» وخلال دراستِهِ في لندن قطع الطلاب العرب علاقاتهم معه لأنه يهودي إسرائيلي. إذا كان ذنبـــه في العراق أنه يهـــودي فإن ذنبه في أوروبا وفي إسرائيل أنه عراقي الأصل. نقطة مُثيرة للاهتمام هي أنه خِلافًا لأبحاثـــه التي يكتبها باللغة الإنجليزية، فقد كتـــب موريه مذكراته باللغة العربية التي هي لغة الأم. من خلال لغة الكتابة، يعلن الكاتب أن مضمون الكتاب موجهٌ إلى القارئ العربي بصورة خاصة. وفي الواقع، فإن الذكريات التي بدأت كمقالٍ في الجريدة الالكترونية ‹ايلاف› سرعان ما أصبحت فصولا متَسَلْسلة وقد علق عليها القراء العرب بشكل عام والقراء العراقيون بشكل خاص بصورة متعاطفة معه. ثم أدت هذه الذكريات باللغة العربية إلى حوار بين الكاتب اليهودي والقارئ العربي. على الرغم من أنّ كتاباتِه ليس فيها تملّق للعرب، فإن استخدام اللغة العربية وردود الفعل من القراء أدت إلى إزالة الحواجز وإلى ظهور مشـــاعر من التعاطـــف والتضامن مع مشـــاعر يهود البلاد العربية عامة والعراقية خاصة وبدأ بعض الكتاب العراقيون يكتبون عن خســـارة العراق لعنصر اقتصادي وفني فعّال في تاريخ العراق الحديث. وعلى ضوء هذه الخلفية، يمكننا أن نرى أن الحوار بين الاقليات والاكثرية يُشَّكِلُ وسيلةً للتفاهم والتعاطـــف، كما يقول الفيلســـوف مارتن بوبر في

كتابـــه أنا وأنت. ووفقا لبوبر، يلتقـــي الفرد بالعالم كـأنت، وحقيقة وجود الإنســـان تَكمُن بين الـ«أنا» والـ«أنتَ» وهذه الحقيقة تتواجد بينهما. يسمِّي بوبر فلســـفته باسم «فلســـفة الحوار»، وحسب بوبر، من خلال اللقاء بين الأنا والأنت ومن خلال الحوار بينهما يتعاظم الشـــعور بحقيقـــة وجود ال«أنـــا» (كمال وجوده). المعنى من هذا، وفقا لبوبر، هو أن الحوار هو الوسيلة للتفاهم مع الآخر.

سَـــنَحَت لي فرصة لمثل هذا الحوار مع الآخر عندما بدأت التدريس بجامعة بـــن غوريون وبكلية «أحفَه» (إخاء). من خلال مساق مع طلابٍ لغةُ الأمِّ لديهم هي اللغة العربية، وجدت نفسي اســـتعيد اللغة العربية الكامنة في أعمـــاق ذاكرتي ووعيي منـــذ الطفولة. وجدت أنني «تصالحت معها» وأصبحت افتخر بأنني أتكلم بها. في حديثي مع طالباتي في نهاية الســـنة الدراســـية، قالتْ بعض الطالبات أنهن يشعُرن كأنني واحدة منهـــنَّ. لا بد أن معرفتي اللغـــة والحضارة العربية أدت بنا إلى الشعور بالتعاطف والتضامن. في الواقع، وجدت نفســـي على خلفية الحوار واللقاء مع الآخر أحدِّدُ هويتي من جديـــد، هوية تكون فيها لغة أمـــي العربية متكاملة مع شـــقيقتها العبرية. وعليه فلكي نســـقط الحواجز القومية، فعلينا دراســـة لغة الجيـــران وثقافتهم بصورة جيـــدة والقيام بندوات ثقافية كالتي بادر اليها معهـــد فان لير تمهيدا لرفع الحواجز بين اليهود والعرب، في إسرائيل خاصة ومع جيراننا شعوب البلاد العربية التي اخذت في الانفتاح نحـــو التطبيع الثقافي بين العرب واســـرائيل عامة. وبهذا نبارك الخطوة الجريئة التي بادر اليها المعهد وناقش فيها مواضيع حساسة ومختلفة لتوجيه الرأي العـــام الاســـرائيلي لصالح التفاهـــم والتعاون بين الشعبين.

قائمة المصادر:

العربية:

سيجال، ش. (2007) (ترجمة إلى العربية سمير نقاش). **البستان**. القدس.

العبرية:

حلبي، ل. (2003) (ترجمة من الانجليزية: دفنا روزنبليت) **غرب الأردن**. تل أبيب: رسلينج.

طننباوم، م. (2003). العلاقات بين العائلة وحِفظ لغة الأم ضمن أولاد المهاجرين. **هد هاأولبان هاخاداش**. 85: 39-48.

فنون، ف. (2004) (ترجمة من الفرنسية: تمر كبلنسكي). **جلد أسود اقنعة بيضاء**. تل أبيب: رسلينج.

قشوع، س. (2010). **ضمير المتكلم**. القدس: كتر.

رام، خ. (2007). صناعة الأحلام: إنشاء دول أورو-أمريكانية في إسرائيل وإيران. **جماعة**، 15: 145-154.

المكان والمكانة ليسا محض الصّدفة - العبريّة والعربيّة في لافتات القرى العربيّة

د. عامر دهامشة

باحث ومحاضر في الكليّة الأكاديمية حيفا.

المشـــهدُ اللغويُّ في لافتاتِ الشّـــوارعِ والطّرقاتِ والقرى في الـــدّولِ المتحضّرَةِ ليس بالأمر العرضيّ، وليس أمرًا تلقائيًّا ولا يُستخدم فقط لأغراضِ الإرشادِ والدّلالةِ على الأمكنة المختلفة إنّما يحمل مدلولاً رمزيًّا وهو جـــزء لا يتجـــزَّأ مـــن المنظومة السّياســـيّة والاجتماعيّة. أمّا في المجتمعات المتصدّعة والمليئة بالصّراعات الإثنيّة واللّغويّة، تُعتبرُ لغة اللافتات آليّة ذات أهمّيّة قصوى لبناءِ هُويّة المكان القوميّة والإثنيّة، خاصّة في الحالات التي تســـتخدمُ الدّولةُ اللافتات ضمن سياســـات احتوائيّة تهدف إلـــى تذويت أفكارٍ وأيدلوجيّات في المجتمع (Landry and Bouhrhis, 1997). في هذه الحالات للغة اللافتات، دلالات على موازين القوى بين مركّبات المجتمع وهي تشير إلى هُويّة القاطنين في المكان.

تســـتخدم مؤسّســـات الدّولة وأذرعها مـــن بلديّات وســـلطات محلّيّة اللافتات ليـــس لأغراض توجيهيّة وجغرافيّـــة حصريّة، بل أداة بيدهـــا «لإنتاج الفضاء العام» (Lefebver, 1991). الأســـماء المكتوبة على اللافتات تحوّل المكان المدلول عليه بواســـطة الاسم من قطعة جغرافيّة مجردّة إلـــى مكان يحمل معنى وجوديّ وسياســـيّ- اجتماعيّ، تاريخيّ وأيدلوجيّ يرتبط حصرًا بالهويّة الإثنيّة للشعب الذي يقطن بهذا المكان. إنّ التّعبيـــر الواضح للأبعاد الأيدلوجيّة التي تكمن وراء وضع اللافتات في الأماكن المختلفة تظهر من خلال الأســـماء المكتوبة على اللافتات من خلال تعدد اللغات ومن خلال المبنى الرّمزيّ-السّميوطيّ. يتلخّص ذلك المبنى فـــي ترتيب وظهور اللغات على اللافتات، موضعها، حجم الخطوط ومدى وضوحها وظهورها للعين.

في دولة إســـرائيل على غرار دول عديدة في العالم التي تقطن بها مجموعات قوميّة وإثنيّة عديدة، تجسّد لغـــة اللافتات العلاقـــات غير المتكافئـــة في الحيّز الجغرافيّ العامّ بين الأغلبيّة اليهوديّة والأقليّة العربيّة التي تقطـــن في هذه الدّولة. تأخذ قضيّة اللافتات في

الفضاء العامّ معنى هامًّا له دلالات وإشارات تنعكس من خلالها العلاقـــات المتبادلة بين الأغلبيّة اليهوديّة وبين الأقليّة العربيّة الفلســـطينيّة بشكل يبرز حالة الوضع القائم والعلاقات السّـــائدة بين المجموعتين. تجدر الإشـــارة إلى أنّ هنالك أربعة أجســـام تعنى بشـــؤون وضع اللافتات، صيانتها، إقرار الأســـماء وكتابتها، اختيار موضعها، نوع الخطّ والنقحرة من اللغة العبريّة إلى العربيّة ولغات أخرى. هذه الأجسام هي: لجنة المســـمّيات الحكوميّـــة، الأكاديميّة للغة العبريّة، مركز المسح والتّخطيط الإسرائيليّ والشّركة الوطنيّة للمواصلات والبنى التّحتيّة.

على أثر البحث الشّـــموليّ الذي قمت به حول قضيّة وضع اللافتات، وإســـقاطاتها على الفضاء العام بات واضحًا أنّ تمثيل اللغة العربيّة والأسماء العربيّة في اللافتات التي تضعها أجهزة المؤسّســـة الحاكمة في الشّـــوارع العامّة الموصلة بين القرى مخجل ومثير للسخرية. تعاني الأسماء واللغة العربيّة من الأخطاء الإملائيّة التـــي يندى لها الجبين. كذلـــك تفتقر إلى حضور لائق بها فـــي الفضاء الجغرافـــيّ، مقارنة بالتّمثيل البارز للأسماء العبريّة. إضافة إلى ذلك فإنّ مكانة الأسماء العربيّة في اللافتات تقبع تحت الأسماء العبريّة حتّى عندما يدور الحديث عن لافتات منصوبة في مداخل القرى العربيّة. هذا الواقع ناتج عن سياسة السّلطات الرّسميّة وسياســـة المؤسّسات الحكوميّة التي تنتهجها بحقّ الأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة والتي يتمّ إملاؤها من «أعلى» إلى «أســـفل»(top-down). وبحسب اللافتات التي تمّ إضافتها في الآونة الأخيرة إلى الشّـــوارع الجديدة وإلى الطّرقات التي تشـــهد تطويرًا وتوسّعًا، فإنّ تمثيل الأسماء العربيّة في هذا المضمار يسير من سيئ إلى أسوأ.

يجدر بنا الانتباه إلى الفرق بين اللافتات في الفضاء العامّ وفي الشّوارع والطّرقات القطريّة وبين اللافتات في الفضاء الجغرافي الخاصّ والبلديّ (داخل القرية أو المدينة) فالمسؤوليّة في هذه الحالة تقع على عاتق السّلطات المحليّة التي تدور في فلكها وبداخلها وضع وتعديـــل اللافتات وهي الجســـم المخـــوّل الوحيد وصاحب الصلاحيّات بإقرار مضمون اللافتات، اللغة والرّموز الظّاهرة عليها اضافة الى ذلك هي المسئولة عن تسميّة الشّوارع، الجســـور والميادين المختلفة داخل البلدات. هـــذه المواضيع هي جزء لا يتجزأ من سياســـة «تصميم هويّة الفضاء والمكان»، ترمز إلى العلاقات التّباديّة بين المجموعات السّكانيّة المختلفة ولها دلالات ثقافيّة وتربويّة (עזריהו, 2012).

يتنـــاولُ هـــذا البحث المشـــهد اللغـــويّ[1] للافتات الموضوعة على مداخل ومفـــارق القرى العربيّة من أجل التّرحيـــب بالزّائرين. الأبعاد التي ســـيتناولها المقال تتعلّق باســـم القرية، لغة اللافتة، المضمون والتصميم والبعـــد البصري. البحث يقوم على تحليل هذه الظاهـــرة وأبعادها ولا يتناول المعطيات الكمّيّة والعدديّة. عيّنة البحث الرّاهن أمامنا تتناول عدّة بلدات عربيّة فـــي منطقة الجليل الأســـفل، ونتيجة البحث الميدانيّ أتت بعد معالجة ميدانية لِســـتّ قرى عربيّة: طرعان وخمس قرى أخرى (الطّيبة، طمرة، المقيبلة، النّاعـــورة وصندلة) تقع في منطقـــة نفوذ المجلس الإقليميّ «چلبواع» ذات الأغلبيّة اليهوديّة. على مداخل هذه القرى توجد لافتات تحوي اسم البلدة وعبارات ترحيبيّـــة بالزّائرين باللغة العبريـــة والعربية. في منطقه منطقة نفوذ المجلس الإقليميّ «چلبوع» يسكن اليهـــود والعرب في بلدان مســـتقلّة، من بين لافتات

1 المصطلح «المشـــهد اللغويّ» يعني التّعبير عن اللغات في الحيّز العام من خلال: الكتابة، مدى وضـــوح وبروز هذه اللغات على اللافتات العامّة ولوحة الإعلانات بأماكن عامّة وجماهيريّة (Landry and Bouhrhis 1997).

القرى الخمس سوف أناقش لافتة قرية المقيبلة. هذه القرية تعتبر الأكبر من بيـــن الخمس قرى من حيث تعداد سكانها، كذلك الأمر فإنّ المشهد اللغويّ للافتة هذه القرية يعكس المشـــهد اللغـــويّ لباقي لافتات القرى. كذلك سأناقش لافتة طرعان.

من الجدير بالذّكر أنّ لافتـــات القرى العربيّة التّابعة لمنطقة نفوذ المجلس الإقليمـــيّ «چلبواع» كانت قد وضعت باللغة العربيّة بفتـــرة داني عطار وهو من مجتمع الأغلبيّة اليهوديّة وكذلـــك الأمر ينطبق على قرية طرعان التـــي وُضعت اللافتة فيها بفترة رئيس اللجنة المعيّنة يعقوب زوهر.

في معرض هذا البحث سأخصّص نقاشي حول ثلاثة أسئلة مركزيّة: ما هي خصائص المشهد اللغويّ لهذه اللافتات؟ هل المشـــهد اللغوي لهذه اللافتات يعكس المشهد اللغوي في لافتات الشّوارع القطريّة؟ وكيف؟ كما ذكرت آنفا اللافتات ليست فقط أداة للإشارة إلى مكان معيّـــن أو تحديد موقع بل علـــى العكس هي مجموعة من المعاني الرّمزيّة والمعنويّة ولها دلالات وأبعاد عديدة. لذلك فهناك اختـــلاف في المضامين وحتّى في شكل وبُنية اللافتة وترتيب اللغات المكتوبة عليهـــا. ولذلك يصبـــو هذا المقال إلـــى تحديد هذه الإختلافـــات، إســـقاطاتها ومعانيهـــا المجتمعيّة والسّياسيّة لأنّها تعكس حدود واقع معيّن يتمّ تأطيره من خلال الخصائص والمميّزات التي تم الإشارة إليها أعلاه.

اللافتات موضـــوع هذا المقال، كما ســـنرى لاحقا، تختلف في فحواها وتعكس بعض الظواهر الشائعة على المستوى اللغويّ، الســـيميائيّ، البنويّ والحيّز المكاني. إنّ البحث في مزايـــا هذه اللافتات اللفظية والشكليّة جاء عن وعي بالواقع الاتّصاليّ الذي تمثّله اللافتـــات وبظـــروف الخطاب المرتبـــط بها. هذه الظروف متعلّقة بفحوى اللافتة وشكلها - المرسِل، المرسَـــل إليه، التعبير اللغويّ وهدفه، المكان، وقناة الاتّصال السيميائيّة.

الأدوات النظريّة التي أعتمدها في دراســـة اللافتات تقوم على نهجين: الأوّل: النهج **الرّمزيّ**-السيميائيّ الذي يعتمد على علم الإشـــارات، والطريقة التي من خلالها يمكن بحث العلاقة بين منظومات الإشـــارات كعمليّة تواصليّـــة، التي بإمكانهـــا إيضاح المعاني المبطّنة والظّاهرة والكشف عن الرسالة والدلالة. إنّ النصوص وطرق التواصل علـــى اختلافها، عدا عن قيمتها الجماليّة، فإنّها تأتي لتنقل معانٍ ورســـائل، وهي جميعا ذات علاقة متينة بالعمليّات والنشاطات الاجتماعيـــة (דרה סוסיר 2005, Eco 1986, Cameron 2002).

النهج الثاني، نقد اللسانيّات: الذي يبحث في العلاقة بين لغة النّصوص وبين السّياق السّياسيّ، هذا الإطار يطرح قراءة نقديّة للنصوص والمضامين اللغويّة من أجل الخوض في المعاني الخفيّة والمبطّنة وراء هذه اللغة واستخداماتها. (Hodge and Kress،1993).

فيما يلي ســـأعرض أمامكم لافتـــة طرعان بالكلمة والصّورة وســـأميط اللثام عنهـــا وأحلّل مضمونها بحسب الأبعاد التي ذُكرتْ أعلاه:

بروز اللغات ومدى ظهورها – اللافتة أعلاه، ثلاثيّة اللغات: عبريّة، عربيّـــة وإنجليزيّة. العبريّة والعربيّة تعتبران اللغتان الرّسميتان حسب القانون الإسرائيليّ، بينما اللغة الإنجليزيّة تحتـــلّ المركز الثّالث. ترتيب اللغات فـــي اللافتة يعكس واقع هـــذا القانون على المستوى الرّسميّ، إذ في البداية تظهر اللغة العبريّة ثمّ العربيّة وأخيرًا في أدنى السّلم وفي المكانة الثّالثة تظهر اللغة الإنجليزيّة. إذا أمعنّا النّظر في بنية اللافتة والحيّـــز المكانيّ للّغات نجد تفضيـــلاً واضحًا للغة العبريّة على حساب العربيّة والإنجليزيّة، إذ خصّص للغة العبريّة حيزا أكبر مـــن العربيّة والإنجليزيّة أي بمعنى سطرين للعبريّة وسطر واحد لكلّ من العربيّة والإنجليزيّة. نتيجة لذلك ظهرت الكتابة واللغة العبريّة بشـــكل واضح وجليّ أكثر من لغة الأم التي يتحدّثها سكان قرية طرعان. أضف إلى ذلك أنّ هنالك خطأ في كتابة اســـم البلدة باللغة الإنجليزيّة في شكلها الآني بحيث لا تعبّر عن لهجة أهل البلدة الأصليّين من خلال التّنكـــر لحرف العين باللغة العربيّـــة: بدلاً أن تكون Tur ʿan كتبت على شكل Turan.

طريقة تصميم اللغات – الطريقة المعتمدة من قبل السّلطة المحلّيّة في كتابة وتسجيل اللغات على اللافتة هي هرميّة وترتكز علـــى التّراتبيّة على النّحو التّالي: تحتلّ اللغة العبريّة الصّدارة وتكون على رأس اللافتة، تحتها تأتي اللغة العربيّة وتليها اللغة الإنجليزيّة. هذه الهرميّة تجسّـــد معاني سياســـيّة ومجتمعيّة عديدة وتمنح أفضليّة للغة العبريّة ومتحدثيها كلغة أمّ. حاشا لي أن أعارض استقبال وقبول أبناء المجتمع اليهودي بكل بشاشـــة ورحابة صدر، ألا يعرف كلّ إنسان أنّ الضيافة هي من أسمى قيم المجتمع العربي! بيد أنّ ما جاء على اللافتة ليس مجرّد مراسيم وكلمات ترحيب، وإنّما هي نظرة سياسيّة تعكس مكانة اللغات ومكانة متحدّثيها.

إنّ طريقة الكتابة الهرميّة تمنح أفضليّة وفوقيّة للغة العبريّة على العربيّة وترمـــز إلى المكانة المرموقة والأهمّيّة البالغـــة للغة العبرية على حســـاب اللغة العربيّة، هذا بالرّغم من أنّ سكان البلدة جميعهم من المجتمع العربيّ وأنّ الشّريحة الأكثر استخداما للافتة من المواطنين العـــرب ومتحدّثي اللغة العربية؛ وفي حالات نادرة يهتدي بواسطتها المواطنون اليهود من أجل تحديد مواقعهم وأماكنهم.

إنّ طريقة التّصميم البصريّ للافتة المثبّتة في مدخل قرية طرعان تجسّد تفضيلًا سياسيًّا وحضاريًّا. ذلك لأنّها تخلق تدريجًا هرميًّا وفوقيًّا في الحيّز الجغرافيّ بدلا من إيجاد مثال للتعايش اللغويّ. هذا السّلوك هو تعبير عن تفوّق العبريّة وتجسيد لمكانتها المركزيّة والمرموقة بالمقارنة مع المكانة المتدنّية والهامشيّة

للغة العربيّة فـــي دولة إســـرائيل.[2] إنّ إدراج «لغة مغايرة» ومشهد بصريّ مغاير على اللافتة لهم كفلاء بتوفير مساواة رمزيّة بين اليهود والعرب. ولكن لغة اللافتة وطريقـــة تصميمها التي فضّلـــت التّرحيب بالقادمين إلـــى طرعان تخلق فصـــلا وتمييزًا بين الشّـــعبين: النّاطقون بالعبريّة – ومن ثم النّاطقون بالعربيّـــة. نحن أمام طريقة كتابة تعكس تســـييس للمشـــهد اللغويّ. فإنّ الكتابة الهرميّة هذه لا تقتصر على طرعان، بل نجدها في جميع اللافتات المثبتة في الشّـــوارع القطريّـــة والموصلة بيـــن القرى وفي المؤسّسات الرّســـميّة في الدّولة، التي تعكس ترتيب الأسماء بها وتصميمها الحالي تسييسًا للغة، علاقات تبادليّة غير متكافئة، استبعاد التّماثل وعدم المساواة في المكان والزّمان بين عرب البلاد ويهودها.

السّـــؤال الذي يطرح نفســـه هو لماذا اختار رئيس اللجنة المعيّنة كتابة اللغة العبريّة فوق اللغة العربيّة؟ لقد تجاهل الرّئيس رموز هُويّة سكان بلدته ومكانة لغتهم. كما هو معلوم فإنّ وضع اللافتات في مناطق نفوذ بلدة ما في البلاد هو فقط من اختصاص السّلطة المحلّيّة، وهذا بخلاف اللافتات القطريّة التي تخضع لصلاحيّات الدّولة. ومن هنا كان أمام السّـــيد يعقوب زوهر إمكانيات أخرى، حيث لا يســـتطيع الادعاء بأنّ نصّ اللافتات يجب أن يكون على طراز واحد وموحّد. حالة أخرى مختلفة هي لافتة قرية المقيبلة:

لافتة المقيبلـــة، والتي وضعها المجلـــس الإقليمي چلبواع، تختلف عن ســـابقتها في مشهدها اللغويّ، فيما يلي سأناقش هذا الاختلاف.

بروز اللغـــات ومدى ظهورهـــا: اللافتة في هذه الحالة، ثنائيّة اللغة: عربيّة وعبريّة. تحمل اللافتة ستّ كلمـــات عبريّة مقابـــل ثلاث كلمـــات عربيّة، بحجة "انعـــدام" ترجمة عربيّة لاســـم «المجلس الإقليمي چلبواع». إذا اعتمدنا المعيـــار الكميّ لعدد الكلمات، فإنّ الفضاء المخصّص للغة العبريّة أكبر من الفضاء المخصّـــص للعربيّة. ولكن إذا اعتمدنا معيار البروز، فـــإن اللغة العبريّة لا تبرز أكثر من اللغة العربيّة، لأنّ اســـم المجلس يظهر على الخلفيّة مخطوطًا بأحرف صغيرة، بخـــلاف نصّ التّحيّة واســـم القرية البارز والمتساوي حجمًا بالعربيّة والعبريّة. كما وأنّ المكان البارز أعلـــى اللافتة خصّص للرمـــز البصريّ، أي الأشـــجار والبيوت، والذي بدوره قد يجســـر الهوّة اللغويّة بين اللغتين. إنّ انعدام ترجمة عربيّة في هذا السّـــياق تؤدّي إلى اســـتخدام أقل للغة العربيّة لدى متحدّثيها كلغـــة أمّ عند ذكر المجلـــس في الإعلام المكتوب منه والشّـــفهي، وفي الحياة اليوميّة مقابل تفضيل اعتماد اللغة العبريّة.

تنظيم وترتيب اللغـــات: على اللافتة هنالك حضور ووجود لـــكلا اللغتيـــن العربيّة والعبريّـــة، وتبرز طريقتان لترتيب وتنظيم اللغات على اللافتات فيظهر

2 وهنالك دلالة أخرى على سياسية التّدريج والفوقيّة التي تتمتّع بها اللغة العبريّة تمكن في الرّمز الـــذي تحمله اللافتة ولكن لا نريد التّوسع والخوض في قضية الرّموز حاليًّا: الرّمز يحوي شخصيّة ذكوريّة مما يمنح فوقيّة للرجال على حساب النّساء.

بشكل جليّ في كلمات التّرحيب، على رأس اللافتة، أنّ اللغة العربيّة تقع فوق اللغة العبريّة ولكن كلتا اللغتين تظهران بأحجام متساوية ومتناسقة. هذا التّرتيب اللغويّ الهرميّ والبصريّ هو دليل على السّياسة اللغويّة، يعبّر عن التّوجّه السّياسيّ للمجلس الإقليمي «چلبوع» التي تأخذ بعين الاعتبار العلاقة الكامنة بين هوية سكان البلدة وعددهم وبين طريقة كتابة وتنظيم اللغات على اللافتات من خلال مراعاة الخصوصيّة. تدريج اللغة العربيّة فوق العبريّة يعزّز من مكانه لغة السّكان العرب القاطنين في القرية ويساهم في تقوية الشّعور بهويتهم، قيمتهم الذّاتيّة ومكانتهم العرقيّة.

حالة أخرى تجذب انتباهنا من خلال تحليل المشهد اللغويّ للافتات تتعلّق بطريقة ترتيب اسم البلدة في اللغتين: تظهر العربيّة والعبريّة بصورة أفقيّة دون انتهاج الكتابة الهرميّة والتّدريج الفوقيّ كما هي الحالة في اللافتة المنصوبة على مدخل قرية طرعان. إذا أردنا الخوض في المعاني الرّمزيّة والمعنويّة للافتة المقبلة ولكتابة اسم البلدة بالعربيّة وبالعبريّة بشكل أفقيّ وليس بشكل عاموديّ تفاضلي، نرى أنّ ترتيب الأسماء الأفقيّ يعكس التّوجّه الذي يحمل بين طيّاته قيمة مبدأ المساواة، الشراكة والأخوّة بين المجتمعين ومتحدّثي اللغتين. التّرتيب البصريّ للغات الذي اعتمده المجلس الإقليميّ «چلبوع» لم يقم على أساس تدريجيّ يمنح مكانة فوقيّة للعبريّة على حساب العربيّة كما هو متعارف عليه في القضاء القطريّ وفي الشّوارع الرّئيسيّة والمركزيّة. إنّ هذه الحالة هي عبارة عن مثال يحتذى به في كيفيّة التّعامل مع المشهد اللغويّ وصياغته على أسس المساواة والاحترام لهويّة البلدة وسكانها دون التّنازل عن المعنى الرّمزيّ للغة الأغلبيّة، في هذا السّياق اللغة العبريّة!

بعد آخر يتعلّق بلغه الأسماء، هو نقحرة الأحرف العربيّة إلى العبريّة في اسم «المقيبلة» دون الحفاظ على لفظ الاسم كما هو في اللغة العربيّة. نقحرة الاسم أقرب إلى لفظه بين متحدّثي العبريّه كلغة أمّ. ذلك الأمر على ما يبدو أدّى إلى كتابة اسم البلدة بالعبريّة بطريقة مغلوطة وحرفه عن شكله الأصليّ حيث تمّت كتابته מוקיבלה وليس מקיבלָה، أي إضافة حرف أل ה' بالعبريّة وإنقاص الشّدّة من حرف الباء. من المهم أن ننوّه أنّ لهذه الكتابة التي تنتهجها مؤسّسات الدّولة، وعلى ما يبدو بتأثير عوامل لغويّة اجتماعيّة، أثر على قراءة الاسم ولفظه باللغة العبريّة من قبل المواطنين العرب حيث يستعملون اللفظ العبريّ للدلالة على أسماء بلدانهم كما تظهر في اللافتات القطريّة – على سبيل المثال بوعينه (בועינה) بدل البعينه، دبوريه (דבורִיה) – ويهملون استعمال اللفظ المحلي للاسم العربيّ.

إذا من خلال اللافتة التي تمّ وضعها من قبل السّلطة المحليّة في الشّارع المؤدّي لمشارف المقيبلة، يمكننا ملامسة المعنى الرّمزيّ التّفضيليّ للغة العربيّة كلغة ذات مكانة مركزيّة تعبّر عن خصوصيّة سكان البلدة وهويتهم دون المساس باللغة العبريّة ومكانتها رغم أنّ العربيّة معرَفة «كلغة أقلية» من ناحية بيروقراطيّة. كذلك يجب فهم هذه السّياسة اللغويّة الموازنة في اللافتة استنادا إلى حقيقة عيش اليهود والعرب في فضاء جغرافيّ مشترك في ظلّ الواقع المعيشيّ ووجود قرية المقبيلة في منطقة نفوذ مشتركة مع بلدات يهوديّة أخرى في المجلس الإقليمي «چلبواع». وهذا أيضًا يقودنا إلى استنتاج مفاده أنّ السّلطة المحلّيّة، في بحثنا هذا هي سلطه يهوديّة، على دراية تامة بكل ما يتعلق في «إنتاج فضاء جغرافيّ» و بكل ما يتعلق بسياسة المشهد اللغوي.

خلاصة المقال، ماذا نتعلّم من قضيّة اللافتات؟

نستنتج استنتاجين وهما:

الاستنتاج الأوّل: العلاقة بين المشهد اللغويّ المحليّ وبين المشـــهد اللغويّ القطريّ ليس أحاديّ الجانب إنّما يحمل بين طيّاته أبعـــادًا عديدة. وضع اللافتات وطريقة اســـتعراض اللغات علـــى اللافتات يعكس توجّهين: إمّا أن يكون نسخة طبق الأصل عمّا يحدث على المستوى القطريّ والفضاء العامّ في الدّولة وما يحمله من تغييب وإقصاء للغة العربيّة وإمّا أن تحمل طريقة اســـتعراض اللغات توجّه مغاير ومختلف عن السّياسة الهجمونيّة بحيث لا يمسّها وفي الوقت ذاته يراعي خصوصيّـــة الأقليّة القوميّة. فـــي الحالتين السّابقتين تم استعراض حالة وضع اللافتات في قرى عربيّة تقع تحت مسؤوليّة وصلاحيّة رؤساء سلطات محليّة مـــن المجتمع اليهودي، مـــع وجود اختلاف جوهريّ بيـــن التّوجّهين والحالتيـــن بالرّغم من أنّ ســـكان القرى هم من المواطنين العرب في إسرائيل. ففي الحالـــة الأولى، طرعان، تـــمّ التّعبير عن اللغة العربيّة واستحضارها كلغة أقليّة من خلال المميّزات والخصائص التي ظهرت في المشهد اللغويّ أما في الحالـــة الأخـــرى، المقيبلة، تـــمّ التّعامـــل معها واستحضارها كلغة مشتركة وشريكة في إنتاج الحيّز العام وصياغة هويته.

الاســـتنتاج الثّاني: هُويّة المشـــهد اللغويّ المحليّ وتصميمه في مجتمـــع متعدّد اللغات والثّقافات ليس بالأمـــر الثّابت وإنّما تتعلّق بعـــدّة عوامل مجتمعيّة، زمنيّة وجغرافيّة. العلاقة بين اللغة وبين هويّة المكان هي متعدّدة الأوجه.

فهم الهويّة اللغويّة-المكانيّة تحتاج إلى فهم حضاريّ وسياســـيّ عميق يتعلّق بالقـــدرة الكامنة وراء هذه الهويّة في جسر الهوة بين الشّرائح المختلفة للمجتمع أو تعميـــق الفجـــوات بينهـــا (Meinhoff and Galasinski 2005). المشـــهد اللغويّ في اللافتات يمكن أن يكوّن في آن واحد جسرًا من خلاله يتمّ بناء فضـــاء عامّ مشـــترك يحترم كلا الشّـــعبين العربيّ واليهوديّ، فهما يستعملان المكان ويقطنان به، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون المشهد اللغويّ عامل إبعاد وإقصاء وحيّز لتأجيج الصّراعات بين المجتمعين من خلال تبنّي سياسيات إقصائيّة بحقّ شرائح مجتمعيّة معيّنة وتعزيز دونيتها عن طريق التّنكر لخصوصيتها. أما بخصـــوص قضيّة اللافتات داخـــل مناطق نفوذ السّـــلطات المحلّيّة العربيّة واللافتـــات المثبّتة في الشّوارع القطريّة القريبة من القرى العربيّة – يجب التّعامل مع اللغة العربيّـــة ليس كلغة أقلّيّة اجتماعيّة وإنّما، بالاســـتعارة من ايلانا شـــوهامي (שוהמי 2011)، كلغة مشتركة وشريكة لأنّ في هذه المناطق والقرى، المجتمع العربـــيّ ليس بأقلّيّة عدديّة وعليه يجب العمل على تأسيس مشـــهد لغويّ ثنائيّ-اللغة بحســـبه تكون العربيّة إلى جانب العبريّة والعكس صحيح.

قائمة المصادر:

דהאמשה، עאמר (תשע"ג). יהודים במפה הערבית: שמות מקומות עבריים בפי ערבים - קריאה ספרותית ותרבותית. *מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי، כה، מחקרי ירושלים בספרות עברית*، כה، עמ' 735- 715.

דה-סוסיר، פרדינן (2005). *קורס בבלשנות כללית*. מצרפ־תית: אבנר להב، תל אביב: רסלינג.

עזריהו، מעוז، 2012. *על שם: היסטוריה ופוליטיקה של שמות רחובות בישראל*. ירושלים: כרמל.

שוהמי، אילנה (2011). ערבית כשפת מיעוט? נוף לשוני כמקרה מבחן. עוזי רבי ואריק רודינצקי

(עורכים)، *עדכן הערבים בישראל*. תל אביב: מרכז דיין، עמ' 6-5.

Cameron, Deborah & Markus, Thomas. (2002). *The Words between the Spaces: Buildings and Language*. London and New-York، Rutledge [Electronic resource].

Hodge.،Robert & Gunther, Kress (1993).*Language as Ideology*/ London and New York: Routledge، 2nd.ed.

Eco, Umberto (1986). Function and Sign: Semiotics of Architecture., *The City and the Sign: an Introduction to Urban Semiotics.*, Gottdiener Mark and Alexandros Ph. Lagopoulus (eds.), New York: Columbia University Press. pp. 55-86.

Landry, Rodrigue and Richard Y. Bourhis, (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study., *Journal of Language and Social Psychology* 16, 1, pp. 23-49.

Meinhoff, Ulrike & Galasinski, Dariusz (2005). *The Language of Belonging. Hampshire*. UK: Palgrave.

Lefebvre,, Henri, (1991) [1974]. ***The Production of Space*****, trans. Donald Nicholson-**

Smith, Oxford, UK: Blackwell

موقـع اللغـة العربية فـي وثائـق التصورات المستقبلية

أ.د محمد أمارة

رئيس برنامج الماجســـتير في تدريس وتعلم اللغات في الكليـــة الأكاديمية بيت بيرل ومدير وحدة البحوث في «دراسات» – المركز العربي للحقوق والسياسات.

مقدمة

للغـــة دور أساســـي فـــي تصريف حيـــاة الأفراد والمجموعات، وتلعب اللغـــة دورا حيويا في عملية التهيئة الاجتماعية. من ناحية، فإن اللغة العربية هي لغة تمكين لأبناء المجتمع العربي-الفلســـطيني في الداخل على الصعيد العملي، وعلى المستوى الرمزي فهي تســـاهم في بلورة هويتهـــم الجمعية. لكن في الحيـــز العام هنالك مزاحمة من قبـــل العبرية، وأقل بدرجة كبيرة، من جانب اللغة الانجليزية. فبســـبب الهيمنة السياســـية للأغلبية اليهودية، نرى أن هنالك دعما واسعا من قبل المؤسسة الحاكمة للغة العبرية.

يناقش هـــذا المقال دور وموقع اللغـــة العربية في الوثائق التي صدرت عن مؤسسات عربية- فلسطينية في إســـرائيل، والتي باتت تُعرف باسم «التصورات المســـتقبلية»، والمقصود هي الوثائق الأربع: وثيقة «التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل» الصادرة فـــي كانون الأول عـــام 2006 عن اللجنة القطرية لرؤســـاء الســـلطات المحليـــة العربية في إســـرائيل، ووثيقـــة مركز «مســـاواة» تحت عنوان «دستور متساو للجميع» الصادرة في تشرين الثاني عام 2006، ووثيقة «الدستور الديمقراطي» الصادر عن مركز «عدالة» في آذار عام 2007، و»وثيقة حيفا» الصادرة عن مركـــز «مدى الكرمل» فـــي أيار عام 2007.[1]

تُعتبر الـــرؤى حالـــة ثقافية وسياســـية تعبر عن التصورات الجماعية للقيـــادات والنخب، وهي عبارة عن لحظـــات تأمل للمســـتقبل، نابعة مـــن الحاجة الاجتماعية-السياسية الملحة لدراسة المستقبل، وفيها من الرمزيـــة والتأكيد على الخصوصيـــة اللغوية-الثقافية الكثير، وفي بعض الأحيان يفوق الواقعية. لا

1 نشـــر هذا المقال كمقال «اللغة العربية فـــي وثائق التصورات المســـتقبلية (2010أ). **المجلة-مجمع اللغة العربية** 1: 17-22، وكذلك في كتـــاب محمد أمارة (2010ب)، اللغة العربية في إسرائيل: ســـياقات وتحديات، الفصل السادس عشر. ونشر أيضا مقال طويل ومطور لأمارة وإغبارية حول الموضوع (Amara & Eghbaria, 2011)

تصاغ التصورات أو الرؤى بهدف السعي والعمل على تطبيقها فقط، بل أيضا لتشكل إطارا سياسيا وفكريا توجه العمل الجماعي للمجموعة والقيادات والنخب، وهذا الإطار يحمل الكثير من الدلالات الرمزية، ويمكن أن نطلق على هذا الجانب اسم السياسة الرمزية (غانم ومهند، 2009).

حملت التصورات المستقبلية دلالات حقوقية، وثقافية، وسياسية، وقد مسّت هذه الدلالات حالة المجتمع الفلسطيني في جوانبه المختلفة، وقامت التصورات بطرح القضايا التي تخص العرب-الفلسطينيين في إسرائيل من خلال أدوات مختلفة ومتعددة، فهنالك من عالجها بالأدوات الحقوقية، وآخر عالجها بالأدوات الثقافية- التاريخية وثالث بالأدوات السياسية. وهذه المعالجة المركبة لقضايا العرب-الفلسطينيين في إسرائيل ليست مصطنعة أو يفرضها تخصص من يعالجها، بل لأنها هي بطبيعتها مركبة من كل ذلك: الحقوقي، والثقافي والسياسي، كشأن اللغة العربية ومعالجتها في الوثائق المستقبلية، فاللغة موضوعة مركبة، ولا يمكن اختزالها ببعد واحد، ففيها الحقوقي أي الاعتراف بالحق الجماعي باللغة، وفيها التربوي أي التعلم والتدريس وإنتاج المعرفة باللغة العربية، وفيها السياسي، لأنها تحمل دلالات سياسية تتعلق بمكانة العرب في الدولة اليهودية، وفيها الثقافي لأن اللغة العربية جزء من ماهية الثقافة العربية وليست أداة لنقلها أو إنتاجها فقط. فاللغة من أكثر المواضيع تركيبا في قضايا الفلسطينيين في الداخل، لأنها تحمل أبعادا مادية ورمزية.

إن أهم ما جاء في الوثائق التي صدرت عن العرب-الفلسطينيين في إسرائيل، هو ما يمكن تسميته **خطاب الأصلانية** من جهة، و**خطاب الحقوق الجماعية** من جهة أخرى. وهما خطابان حديثان على الفكر السياسي الفلسطيني في إسرائيل، وقد عبرت مضامين الوثائق عن هذا النمط من الخطاب، ومن أهم الحقوق الجماعية التي طالبت بها التصورات المستقبلية هو الحق الجماعي اللغوي للفلسطينيين في إسرائيل (غانم ومصطفى، 2009).

اللغة في التصورات المستقبلية

تُعتبر اللغة عاملا هاما في الحفاظ على الهوية الفردية والجماعية للمجموعات الإثنية والقومية (أمارة ومرعي، 2004، 2008). كما أن الحفاظ على اللغة يساهم في تعزيز أدوات التمكين لدى المجموعات المهمشة، والتصورات المستقبلية لا تغفل موضوع اللغة، إلا أنها لم تعطه، كما سنبين، الحق الكافي في خطابها.

من بين هذه الوثائق، بدا واضحا أن الدستور الديمقراطي الذي أصدره مركز «عدالة» وورقة مركز «مساواة»، التي كتبها الحقوقي د. يوسف تيسير جبارين،[2] أعطيا أهمية خاصة لمسألة اللغة. فمركز «عدالة» ذهب بعيدا عندما تحدث عن دور اللغة في تحديد شكل النظام السياسي المرجو إنشاؤه، فقد بنى الدستور الديمقراطي تصوره على إقامة **دولة ثنائية اللغة**، وواضح أن النظريات السياسية لا تحوي تصنيفا لدول تحمل هذا الاسم، وهذا الأمر يدل أن الدستور الديمقراطي لعدالة تأثّر بالخلفية القانونية للدستور أكثر من الخلفية السياسية له.

خصص الدستور الديمقراطي في «عدالة»، بندا كاملا حول إقامة دولة ثنائية اللغة، حيث جاء في البند 17، النقاط التالية (الدستور الديمقراطي، 2007: 8):

أ. العبرية والعربية هما اللغتان الرسميتان في الدولة،

2 أنظر للتفاصيل حول المساواة الجوهرانية، يوسف جبارين 2008أ، 2008ب.

وتحظيان بمكانة متساوية في كل وظائف ومعاملات السلطتين التشريعية والتنفيذية.

ب. تصبح كل البلاغات الرسمية، بما في ذلك القوانين والأوامر واللوائح، نافذة عند إصدارها وطباعتها ونشرها في آن واحد في كلتا اللغتين الرسميّتين.

ت. تصدر وتطبع وتنشر قرارات حكم المحكمة العليا والمحاكم المركزية ومحاكم الاستئناف الأخرى في كلتا اللغتين فورًا حال اتخاذها.

ث. يحق لكل مُتقاضٍ أن يستعمل إحدى اللغتين الرسميتين أمام الهيئات القضائية وفقًا لاختياره، كما يحق له أن تتوفر له كامل الخدمات باللغة التي اختارها مثل الترجمة الفورية للجلسات وللبروتوكولات وللمستندات وللقرارات والأحكام.

ج. تستعمل السلطات المحلية المختلطة في كل وظائفها ومعاملاتها اللغتين الرسميتين وبشكل متساوٍ.

ح. تقام مؤسسات تعليم، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي، باللغة العبرية وباللغة العربية على السواء، ويحق لكل شخص أن يختار التعلم في مؤسسة تعليمية يتم فيها التدريس بواحدة من اللغتين الرسميتين.

خ. تسن قوانين لتحديد ترتيبات لضمان مكانة ملائمة ومتساوية لكلتا اللغتين الرسميتين في وسائل الإعلام الالكترونية القطرية.

ويقترح الدستور الديمقراطي لمركز «عدالة»، إقامة لجنة في الكنيست يطلق عليها اسم: «اللجنة البرلمانية لشؤون ثنائية اللغة والتعددية الثقافية» (الدستور الديمقراطي، 2007: 9)، بحيث تتشكل هذه اللجنة من أعضاء الكنيست، ويكون نصفهم من أحزاب هي عربية أو عربية-يهودية وفقا لتعريفها وطابعها.

إن دولة ثنائية اللغة كما يريد دستور «عدالة» هو اسم آخر (يمكن القول أيضا: تحصيل حاصل) للدولة ثنائية **القومية**، التي كُتب عنها الكثير في الأدبيات النظرية والسياسية. فالحيز الثنائي للغة هو في الحقيقة نتيجة لقيام دولة ثنائية القومية (سبان وأمارة، 2002). يمكن تحليل موقف «عدالة» أيضا بالقول إن دستور عدالة الديمقراطي خرج عن التعامل مع السياق الإسرائيلي تعاملا واقعيا، بمعنى أن في إسرائيل واقعا ثنائي القومية لكنه غير مؤطر دستوريا.

لا شك أن خلق واقع ثنائي اللغة من وجهة نظر «عدالة» يؤدي إلى خلق واقع ثنائي القومية، وربما يرى دستور عدالة أن الاعتراف الدستوري بنظام ثنائي اللغة في السياق الإسرائيلي سوف يؤدي إلى إنتاج دولة ثنائية القومية وليس العكس، حيث أنه من السهولة، سياسيا وجماهيريا وربما دستوريا، تمرير مبدأ نظام ثنائي اللغة، ولكن الأمر أكثر صعوبة عند الحديث عن تمرير اقتراح تحويل إسرائيل إلى دولة ثنائية القومية. وربما ساد الاعتقاد أنه ليس هنالك حاجة لهذا الأمر لأن الواقع هو ثنائي القومية، لكنه دستوري هو واقع إثني، فربما من الأفضل من وجهة نظر «عدالة» كمركز قانوني، تغيير الواقع الدستوري كأولوية على تغيير الواقع السياسي كما يطمح مثلا في الدرجة الأولى التصور المستقبلي الصادر عن اللجنة القطرية.

مما يؤكد هذا التصور في طرح موضوع اللغة في دستور «عدالة» الديمقراطي هو إتباع المطالبة بدولة ثنائية اللغة، بواسطة بناء مجتمع متعدد الثقافات، وهذا الأمر أيضا يصب في التصور الأساسي أي دولة ثنائية اللغة، حيث أن تعددية الثقافات لا يمكن أن تتم في غياب دولة ثنائية القومية أو متعددة القوميات وبدون تعدد لغوي، وأن اللغة هي جوهر الثقافة لأي

شعب.

إن مسألة ثنائية اللغة تلعب دورا كبيرا في التصور المستقبلي لدستور «عدالة»، ويطمح هذا التصور إلى بناء مجتمع ديمقراطي ثنائي اللغة ومتعدد الثقافات، بمعنى أن اللغة في دستور «عدالة» الديمقراطي هي جوهر التصور المستقبلي الذي سيبنى عليه شكل ومبنى الدولة الإسرائيلية.

أما في وثيقة مركز «مساواة»، حول الدستور والحقوق الجماعية للمواطنين العرب، والتي سميت أيضا وثيقة «النقاط العشر» (لطرحها عشرة محاور للحقوق الجماعية)، فقد جاء مطلب الاعتراف باللغة العربية كحق جماعي من ضمن النقاط العشر التي طرحتها الوثيقة. ولقد أسست الوثيقة في البند الأول الأرضية الدستورية التي سيقام عليها هذا المطلب، وورد في البند الثاني من الوثيقة:

على الدستور الاعتراف علانية بوجود جماعة قومية عربية فلسطينية في الدولة، وبخاصيتها القومية، والدينية، والثقافية، واللغوية. كما يتوجب الاعتراف علانية بكون الجماهير العربية الفلسطينية في البلاد أهل البلاد الأصليين، وبعلاقتها العضوية بوطنها وحقها التاريخي عليه وفيه.» (وثيقة مساواة، 2006: المحور الثاني في الوثيقة).

بذلك أولت وثيقة مركز «مساواة» اللغة أيضا أهمية خاصة، وجاءت كأحد المحاور المركزية العشرة، ضمن إطار بلورة معايير للحقوق الجماعية. فالحديث هنا، مشابهٌ لما جاء بوثيقة عدالة، عن **ثنائية لغوية جوهرانية.**

اللغة العربية هي مركب أساسي في هوية الجماهير الفلسطينية الوطنية والثقافية، وتتضاعف أهميتها على ضوء حقيقة كوننا أقلية أصلية. تستلزم الثنائية اللغوية الجوهرية ضمان مكانة متساوية للغة العربية كلغة رسمية إلى جانب العبرية، على صعيد القاعدة القانونية الرسمية والصعيد العملي على حد سواء؛ وضمان المتناولية إلى جميع المؤسسات العامة في الدولة باللغة العربية على قدم المساواة بتلك العبرية، من حيث جودة الخدمة والإمكانات. كما تستلزم الثنائية اللغوية الحقيقية إفساح حيز للتعبير اللائق عن الحضارة العربية الفلسطينية في الفضاء العام في الدولة. ويشمل هذا ذكر الأسماء العربية التاريخية، وإطلاق تسميات من الحضارة العربية على أجزاء كبيرة من هذا الفضاء – كأسماء الشوارع والمرافق والمنشآت مثلا.

وقد تشكل الثنائية اللغوية المعمول بها اليوم في كندا وفق الدستور الكندي (الإنجليزية والفرنسية)، نموذجا جيدا للوضع المنشود في إسرائيل.» (وثيقة مساواة، 2006: المحور الثالث في الوثيقة).

كما وأشارت الوثيقة إلى المكانة المنشودة للغة العربية ضمن الحق الجماعي الأوسع بالإدارة الذاتية الديمقراطية في شؤون التعليم (بما في ذلك التعليم العالي) والثقافة والدين، حيث جاء في المحور الرابع للوثيقة:

وفي صلب حقوق الإدارة الذاتية، نجد الاعتراف بحقيقة كون الأقلية العربية

أصلية، والاعتـــراف بحقها فـــي تقرير المصير فيما يتعلق بشـــؤون حياتها ذات الخاصية؛ بما يكمل شراكتها في الفضاء العام في الدولة. تتضمن الإدارة الذاتية في مجال التربيـــة والتعليم إدارة جهاز تعليم عربي علـــى يد اختصاصييـــن وتربويين فلســـطينيين يشـــكلون قيـــادة تربوية ديمقراطيـــة للتعليم العربـــي ويحددون مضامينه، ويتم اختيارهم بالتنســـيق مع ممثلي ومنتخبي الجماهير العربية. كذلك يتوجـــب أن تنعكـــس الإدارة الذاتية في المـــدارس العربية، وفي مـــدارس ثنائية القومية عربية-يهودية، على حد ســـواء؛ وأن تتضمن أيضا ضمان تعليم عالٍ رسمي باللغة العربية. وفـــي ما يخص الثقافة، تتضمن الإدارة الذاتية تأســـيس وضمان آلية تمويل عام لمؤسسات ثقافية عربية، كوســـائل الإعلام، والمكتبـــات العامة، والمتاحف، والمســـارح، والســـينما وما شابهها؛ لتطوير الثقافة العربية وتعزيز الحياة الثقافية العربية.

إذن فإن وثيقتي عدالة ومساواة تطرحان اللغة، كأحد الحقـــوق الجماعية الهامة، وكذلـــك كمدخل لتغيير جوهري في مكانتهم.

أما في وثيقة حيفا فقد تم ذكر مكانة اللغة العربية في نهايـــة الوثيقة التي تتحدث عـــن المطالب الجماعية للفلســـطينيين في إســـرائيل، وخصوصا الحل الذي يعتمد على دولة ديمقراطية مؤسســـة على المساواة بين المجموعتين القوميتين، فقد جاء في وثيقة حيفا:

ويحتم ذلـــك تغيير المبنى الدســـتوري، وتغييـــر تعريف دولة إســـرائيل من دولة يهودية إلى دولة ديمقراطية تتأسس على المســـاواة القوميـــة والمدنيـــة بيـــن المجموعتين القوميتين وإرســـاء العدالة والمساواة بين كافة مواطنيها وسكانها، ويعني ذلك، فعليـــا، إلغاء جميع القوانين التي تميز، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، على أساس قومي أو إثني أو ديني، وعلى رأســـها قوانين الهجرة والمواطنة، وسن قوانين ترتكز على مبادئ العدل والمساواة ومنـــع التمييز، وتطبيق المســـاواة بين اللغتين العربية والعبرية كلغتين رسميتين متســـاويتي المكانة في البلاد، وتأمين مبدأ التعدديـــة الثقافية.... (وثيقة حيفا، 2007: 15-16).

من الواضـــح أن وثيقة حيفا تبدأ مـــن النقطة التي تجاوزها دستور «عدالة» الديمقراطي ووثيقة مركز مساواة، فالوثيقة تطالب بالاعتراف باللغتين العربية والعبرية كلغتين رســـميتين، كنتيجة لتغيير الطابع اليهودي للدولة، وليس العكس، كما يلاحظ من نص «وثيقة حيفا» إلحاق الاعتـــراف باللغة العربية كلغة رســـمية ومتســـاوية مع اللغة العبرية، بتأمين مبدأ التعددية الثقافية، وهو ما يشير إلى أن النظام الثنائي اللغـــة، لا بد له أن ينتج حالة مـــن التعددية الثقافية أيضا، كون اللغة هي حاملة الثقافة وماهيتها.

إن وثيقـــة حيفا تنظر إلى مكانة اللغـــة العربية من وجهة نظر سياســـية بالأساس وليس فقط من وجهة دســـتورية، وهذا الاختلاف هو جوهري بين دستور عدالة ووثيقة مركز مســـاواة من ناحية وبين وثيقة حيفا من الناحية الأخـــرى، فالبدء في مركز «عدالة» ومركز مساواة هو من واقع ثنائي اللغة ثم إلى واقع

ثنائـــي القومية، بينما في وثيقـــة حيفا البدء هو من الواقع الثنائي القومية الذي لا بد أن ينتج تساويا في مكانة اللغة العربية مع اللغة العبرية.

أما في وثيقة التصور المستقبلي فقد تمّ التطرق إلى مكانة اللغة العربية في موقعين، ففي الفصل المتعلق بالمكانة الحقوقية للفلسطينيين في إسرائيل، طالب التصور المســـتقبلي الاعتراف باللغة العربية كحق قومي-جماعي، وجاء في هذا الفصل المطلب «بضمان ثنائية لغوية جوهرية في البلاد، على قدم المســـاواة بين العربية والعبرية» (التصور المستقبلي، 2006: 15). أما في الفصـــل المتعلق بالتربية والتعليم، فقد جاء الحديث عن اللغة العربية في ســـياق المعضلات التي يواجهها جهـــاز التربية والتعليـــم، واعتبرت «ازدواجيـــة اللغة بيـــن المجتمع (اللغـــة المحكية) والمؤسسات التعليمية (اللغة الفصحى)، هو ما يؤدي إلى عرقلـــة العملية التعليمية وبالتالي إلى ضعف في تطوير مهارات تفكيرية عالية» (التصور المستقبلي، 2006: 28). ولحل هذه المعضلة تقترح الوثيقة في فصل التربيـــة والتعليم «إقامة لجنة مهنية تعمل على وضع خطة للنهوض باللغة العربية كلغة أم» (التصور المســـتقبلي، 2006: 9). أما في الجانب الثقافي، من المفاجئ، أنها لم تذكر كقضية جوهرية ومركزية.

طرحت وثيقـــة التصور المســـتقبلي ووثيقة مركز «مساواة»، التي نُشـــرت محاورها أيضا كفصل في التصور المستقبلي كون كاتبها أعد الفصل الحقوقي في التصور المســـتقبلي لموضوع اللغة العربية من خلال الجانبين الدســـتوري والسياسي معا، فلم يتم الفصل بين المســـألتين، مع إعطاء الأهمية للمســـألة السياســـية، ولكنهـــا لم تعط الحـــد الأدنى لدورها الجوهري كما جاء في وثيقتي عدالة ومســـاواة. ففي التصور المستقبلي طرحت مسألة اللغة في موقعين فقط، والى حد كبير، بشكل عابر وبدون تفصيل. ففي الفصل الحقوقـــي تم التعامل مع المســـألة اللغوية تعاملا حقوقيا، بينمـــا في فصل التربية والتعليم، تم التعامل مع اللغة تعامـــلا أداتيا تعليميا فقط، وغابت مسألة اللغة مثلا، في فصل الثقافة والتنمية الثقافية، ولم يتم التطـــرق إلى اللغة العربية ومكانتها الثقافية ودورها وأهمية إبـــراز هذا الدور والارتقاء به، وجاء ذكر لغة الآخر وتأثيرها على أزمة الثقافة الوطنية في المجتمع الفلسطيني، دون الإشارة إلى اللغة العربية، فقد جاء في هذا الســـياق في فصل الثقافة: «... إننا نعيش في ظـــل الدولة اليهودية ونتقن اللغة العبرية، ونســـتهلك الثقافة العبرية ونلتقي المثقفين ونصغي إلى خطابهم ونلقي عليهـــم خطابنا ونترجمهم إلى العربية ونكتب بلغتهـــم، بمعنى آخر أصبحنا ننتمي إلى ثقافـــة الآخر...» (التصور المســـتقبلي، 2006: 32). كما لـــم تطرح قضية اللغة فـــي فصل التنمية الاجتماعية كجزء من معادلة هذه التنمية، لأن التنمية الاجتماعية تحتاج أيضا إلى تنمية لغوية. ولم يطرح الموضوع اللغوي في فصل العلاقة مع الدولة، حيث المطالبة فـــي تحويل الدولة إلى دولة غير يهودية بل دولة ديمقراطيـــة توافقية، ولم يرد ذكر المســـألة اللغوية ومكانة اللغة العربية في هذا الســـياق، على الرغم أن المسألة اللغوية هي مسألة سياسية أيضا.

خلاصة

لقد اعتبرت الوثائق الأربـــع أنّ إنهاء الهيمنة اللغوية لمجموعة الأغلبية هو جزء مـــن إنهاء الهيمنة الإثنية اليهودية وإعطاء العرب-الفلســـطينيين في إسرائيل دورهم في التعبير عن هويتهم الثقافية والقومية في الحيز العام، وهذا يشير إلى أن الوثائق لم تتعامل مع مسألة اللغة كتحصيل حاصل، بل أولتها أهمية خاصة.

هناك من شدد على اللغة من زاوية حقوقية، ووثيقة أخرى من زاوية سياسية، وثالثة من زاوية ثقافية، بينما الوثيقة الرابعة، وأقصد بالتحديد وثيقة مركز عدالة، اعتبرت عامل اللغة جزءا جوهريا ومحدِّدا لشكل النظام السياسي والدستوري في إسرائيل.

لقد ركزت وثائق التصور المستقبلي على الحق اللغوي كحق جماعي للعرب-الفلسطينيين في إسرائيل، وفي هذا السياق يشير كيمليكا أنه في مسألة المحافظة على الحقوق اللغوية للأقلية لا يكفي التركيز على الحق الفردي ومنع التمييز، بل هنالك حاجة لضمانات جماعية للحفاظ على لغة الأقلية الأصلية (Kymlicka, 1995).

إلى جانب الاعتبارات الجماعية التي توليها التصورات في خطاب اللغة، فإن هذه التصورات تدرك كذلك أهمية اللغة من خلال المعرفة بأن المحافظة عليها هو جزء من استقلاليتها الثقافية، وأن التخلي عن اللغة يسهل للمجموعة المهيمنة السيطرة على مجموعة الأقلية.

وهكذا فالوثائق الأربع أولت موضوع اللغة العربية أهمية خاصة، ليس من الناحية الأدائية فقط، بل أيضا من الناحية الرمزية، والسياسية، والدستورية، والحقوقية.

يمكن القول إن مجمل الوثائق الأربع تحمل في طياتها تحديا رمزيا واضحا للدولة، لا بل يمكن القول إن العمل الجماعي في صياغة الوثائق بحد ذاته هو بمثابة تحدٍ رمزي للدولة، لأن الدولة كانت تفضل عدم التعامل مع العرب كمجموعة قومية بل كأفراد يسهل دمجهم، فجاءت الوثائق لتؤكد عكس ذلك. وكانت اللغة من أهم مؤشرات هذا التحدي.

مراجع

أمارة، م. (2010أ). اللغة العربية في وثائق التصورات المستقبلية. المجلة- **مجمع اللغة العربية** 1: 17-22.

أمارة، م. (2010ب). **اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات**. مركز دراسات، دار الهدى، ودار الفكر، عمان.

أمارة، م. ومرعي، ع. (2004). **سياسة التربية اللغوية تجاه المواطنين العرب في إسرائيل**. مركز الأدب العربي في كلية بيت- بيرل ودار الهدى كفر قرع.

أمارة، م. ومرعي، ع. (2008). **اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي**. كفر قرع وعمان: أ. دار الهدى ودار الفكر.

غانم، أ. ومصطفى، م. (2009). **الفلسطينيون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الإثنية**. رام-الله: مدار.

الوثائق الأربع

- اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل (2006). «التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل.»
- مدى الكرمل (2007). «وثيقة حيفا»
- مركز «عدالة»- المركز القانوني للمواطنين العرب في إسرائيل (2007). «الدستور الديمقراطي.»
- مركز «مساواة» لحقوق المواطنين العرب في إسرائيل (2006). «دستور متساو للجميع» (كتبه الحقوقي د. يوسف جبارين)

Amara, M. & Eghbaria, A. (2011). The role of language in the Future Vision Documents in transforming the socio-political context in Israel: Lessons from bilingual education. *Israel Studies in Language and Society*, 4 (1): 98-116.

Jabareen, Y. T. (2008a) Constitution Building

and Equality in Deeply-Divided Societies: The Case of the Arab Minority in Israel, 26 *Wisconsin International Law Journal* 345-401.

Jabareen, Y. .T. (2008b). Toward Participatory Equality: Protecting Minority Rights under International Law *Israel Law Review*, 41: 635-676.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. New York: Oxford University Press.

Saban, I. and Amara, M. (2002) The Status of Arabic in Israel: Reflections on the Power of Law to Produce Social Change**.** *Israel Law Review***,** 36 (2): 5-39.

مقالات أخرى

السينما الفلسطينية: قراءة نقدية لفيلم «حكاية الجواهر الثلاث»

سناء أبو صالح
باحثة ومربية.

كلمة لا بدّ منها

لم أكن لِأعلم أنّ هناك سينما واسمها السينما الفلسطينية، مع أنّني أعتبر نفسي مواكبة للأخبار والمستجدّات... لولا دخولي في هذا المساق مصادفة، لم أشأْها بدايةً لكنني عشقتها نهاية. لقد رأيتها مرآةً تعكس شخصي كإنسان فلسطينيّ بكلّ مآسيه وأحلامه الماضية والحاضرة. صحيح أنّنا جيل لم نعش مأساة نكبة الشعب الفلسطينيّ إلّا أنّني صرت أفهم ما هي إسقاطات انعكاس هذه المأساة على الجيل الثاني والثالث.

إنني أرى في هذه السينما حضورًا لكلّ ما غُيِّب عن ذاكرتنا، أفهم الآن ما تعلّمناه في دروس التاريخ، لِمَ تعلّمنا هذا التاريخ دون ذاك ولِمَ توسّعنا في دراسة التاريخ القديم، والقديم جدًّا دون تعَلُّم درسٍ واحدٍ عن التاريخ الحديث لهذه البلاد (بلادنا!!!!) خاصّةً في المدارس الابتدائية، حيث كنّا نحتفل بعيد الاستقلال ونحضّر المسرحيات والأغاني والأشعار لهذه الذّكرى «الكريمة والسّخيّة» بدماء شعبنا!! لقد تحرَّق قلبي عندما قرأت «يوميات آنا فرانك و»جاسوس من إسرائيل». لم يكن بمتناول يدي أن أقرأ أيّ كتاب عن النّكبة وعن التّهجير. لقد كنْت أسمع جدّتي تخبرنا كيف رُحِّلتْ أختها إلى لبنان وكنّا نتحرّق شوقًا لرؤيتها مع أولادها ولقراءة رسائلها. فهمنا أنّه كان هناك تهجير ولكنّ الصورة لم تكن واضحةً أمامنا. فيما بعد أحضر لي أبي كتاب "أولئك أخواني" للمحامية فيليتسيا لانغر وكتب أخرى، لأقرأها وأتعرف على فداحة الكارثة التي حلَّت بشعبنا منذ ذلك الوقت.

إنّ مجرّد مشاهدة بعض المشاهد يعيدنا بالذاكرة إلى سنين خَلَتْ. فلأوّل مرّة أشاهد مشهدًا على الشاشة يتحدّث عن ماض قريب منِّي، حيث أشعل الحنين إلى سنوات مضت. إنّنا عندما نرى برنامجًا، أيًّا كان، نتعاطف معه إذا تناول قصّةً إنسانيّة، فكم بالحريّ عندما يتناول هذا البرنامج قصّةَ انسانيتنا على هذه

الأرض؛ قصة شـــخصياتٍ صادفناها وعايشناها في طفولتنا؟! حتما سيوقظ أجواءً وأجواءً من الحنين.

عندما يشاهِد أحدنا فيلمًا ما، فلا بدّ له أن يضع نفسه مكان شـــخصية ما، ويلبس عباءتها؛ يتبنّى أفكارها ويتأمّلها ويتفاعل معها دون غيرها، وقد يسقط عليها أفكاره التي قد تصيب وقد تخيب، لأنّ الســـينما تقدّم "لوحة عاكسة لحياة فلسطينية محاصرة في أَشْراكٍ مختلفة تدعم، علـــى اختلافها، الوضع الراهن المغلق وترعاه وتؤكّد أنّه لا فكاك منه" (سعيد، 1995: ص 101) كما وتعالج الأمور الأدبية وأدب الفن البشري المحض الذي يعنى بالبشـــر وهمومهم (نصر الله، 2010). إنّ مجرد الحديث عن أنّ هناك مرجعًا لقراءة هذه الذاكرة بحذافيرهـــا وبأبعادها يعطي الفرصة للأجيال القادمة لتعرف ما حلّ بالشـــعب الفلسطينيّ وقراءة تاريخه الحزيـــن ورؤيته عن كثب. أهو جهل منّي أم تجهيل منهم لي ولنا؟!!

مِن المهـــمّ أن نعرف كيف تأمّلت الســـينما الوجود البشـــريّ، وكيف اســـتطاعت التعبير عن أزمات هذا الوجود وهي تفتح أفقًا جديدًا وواســـعًا يؤاخي بين شرعيّة السّؤال وحيرة الإجابة التي ما تلبث أن تتحوّل إلى سؤال، حيث تبدو "آليّة البشر أمام إنسانيّة الآلة" (نصر الله، 2010، ص 9). فمن خلال عرض أســـئلة عامّة حول الفيلـــم يحاول الباحثون فهم طريقة عمل الفيلم، كيفية وصول صانعي الفيلم إلى المعنى، ماهية الوظائف التي يزودونها وأيّة وســـائل يستعملونها للتأثير علينا كباحثين ومشـــاهدين. استكشاف هذه الأسئلة عن الفيلم تســـاعدنا على فهم ظاهرة السينما في نظامها الواســـع، مبناها، استعمالاتها وتأثيراتها، وبالتالي فإنّ هذه المميزات تساعدنا على فهم الأعمال السينمائية (Ruston & Bettinson, 2010: p 13).

وهذا ما سنكتشفه من خلال تحليل الفيلم الفلسطيني "حكاية الجواهر الثلاث" للمخرج الفلســـطيني ابن الناصرة ميشيل خليفي. لقد حاولت الإجابة عن ثلاثة من الأســـئلة تتعلّق بالسينما الفلســـطينية لمعرفة أصولها ومزاياها ووظائفها، ومن ثم سبر أغوار هذه السينما لمعرفة الاستنادات التي يقف عليها هذا الفيلم السينمائي الفلسطيني.

ولفهم الفيلـــم والغوص في أعماقه كان لزامًا عليّ أن أتطرّق إلى الأخيلة الثلاثة التي تحدث عنها Delouze (1985) وهـــذه الأخيلـــة أو الصور هـــي الخيال الكريســـتاليّ (crystal image) والخيـــال الفعليّ (actual image) والخيال الافتراضيّ (virtual image). وذلك في محاولة لفهـــم خبايا هذا الفيلم العريـــق، ومن أجل فهم الأبعاد الزمنيّة فيه كان لا بدّ من الاســـتناد إلى بعض الظواهر السينمائية الغربية والتي نراها واضحة في السينما العربية والفلسطينية على حدّ سواء.

كيف نشأ الفيلم الفلسطينيّ؟

كثيرة هي الأفلام التي تحدّثت عن القضية الفلسطينية، فقد شـــاركت معظم الدول العربيـــة وممثّلوها في تجســـيد هذه القضية بَدْءًا من القضية الصلدة وحتى تحويلها إلى فيلم بوليسي، مثل فيلم "جريمة في الحي الهادئ" ســـنة 1966، بطولة ناديـــا لطفي وإخراج حســـام الدين مصطفى. كما وكانـــت هناك الأفلام الغرامية مثل فتاة من فلســـطين" والذي تقاسم فيه البطولة كل من محمود ذو الفقار وسعاد محمد سنة 1948. وجاء هذا الفيلم بعد النكبة حيث بدأت الأفلام بامتصاص الغضب الشـــعبيّ كفرصة لإنقاذ شرف الســـينما المصرية (القـــرش، 2005: ص 10). كما واشـــتركت كلّ من لبنان، الأردن، ســـوريا، العراق والجزائر في تجسيد النزر اليسير من قضية فلسطين

في أفلام كلّ منها (يوسف، 1980).

من المعروف أنّ نشأة السينما العربية السريرية كانت في مصر، إلّا أنّها كانت تقع تحت رقابة صارمة لم تُتِحْ لها المجال للنظر يمنةً أو يسرةً تجاه الناس البسطاء. فقد منعت عرض الأمور السياسية والاجتماعية خوفًا من أحداث الشـــغب. كانت الطبقة الأرستقراطية هي الممثل الوحيد عن السينما المصرية، لذلك فقد تحدّثَت في بداياتها عـــن أزمات هذه الطبقـــة فقط وغيَّبت الطبقات الشـــعبية. وكانت حلول هذه السينما فردية ومعزولة عن المشـــكلة الاجتماعية في مصر في ذلك الوقت، أي في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين (يوســـف، 1980). وهذا ممّا حدا بالفيلم أن يتناول مواضيع هامشية لا ترقى إلى مستوى الطرح الواقعي. لذلك فقد ظلّت الســـينما المصرية حبيســـة الرقابة، بعيدةً عن هموم الشـــعب، وعن تحليل أبعاد الحرب ونتائجها، بل عملت على التركيز على الدَّور المصريّ في هذه القضية أو تلك (يوسف، 1980).

إلّا أنّ هزيمة حزيران سنة 1967 شكّلت علامة فارقة في عملية الدوران السينمائية (Palmer, 2009) في الســـينما العربية، فقد حدثت في مصر بالذات ضجّةٌ كبيرة حول وضع الســـينما وأهميـــة عملها فيما بين السينمائيين القدامى وبين جيل الشباب؛ فالأوّل طالَبَ بإلغـــاء القطاع العـــامّ أو حصـــره، والثاني طالب بإصلاحـــه او حتى بتأميمـــه. وإنْ دلّ هذا الأمر على شيء فهو يدلّ على أنّ السينما المصريّة تأثّرت بشكل إيجابيّ من النكسة.

وهذه الحالة من التخبّط الســـينمائي يسمّيها بالمر (2009) بالدوران الحضاريّ الذي أدّى إلى التغييرات في مجريات السينما. فقد كانت هناك رجّة قوية أدارت دفّة النقد الســـينمائي على نحو جديد ومغاير للتيّار السّـــائد. وهذا ما أكد عليه تيشـــوم (1989) عندما تحدث عن القراءات الرسمية للتاريخ، فهناك التاريخ الرســـمي الذي توثّقه الســـلطة في محاولة لطمس التاريخ الشعبيّ والواقعيّ الذي يسرده الشعب، وبهذا يصل المجتمع الرســـمي إلى الأزمـــة الأخلاقية التي يتحدث عنها بالمر (2009) مـــن تحالف الكذب مع الحقيقة.

وبالعودة إلى الأفلام الفلسطينية الأولى فقد انبثقت عن الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين أو منظمة فتح، وخلقت محاولات سينمائيّة بدائيّة مع الحركة الوطنيّة الفلســـطينيّة ولم تخرج عن إرادة قادة الحركة ولم تهتـــمَّ بالتعبير النضالي آنذاك، بـــل اهتمت بمواقف القادة. ولا بدّ من التنويه إلى أنّ أفلام فلسطين كانت شـــحيحة إلّا أنّها أحدثت ضجّـــةً كبيرة في مهرجان قرطاج لعِظَم محبّة الشـــعب التونســـيّ للشـــعب الفلســـطينيّ، كما أنّ الأفلام الفلسطينية حصلت على جوائز من المهرجـــان (العريس،1979). مثال ذلك، فيلم "تل الزعتر" الفلسطيني من إخراج مصطفى أبو علي وجان شمعون اللبناني، حصل على جائزة النقاد الخاصة سنة 1978 في مهرجان قرطاج في تونس.

إلّا أنّ الثـــورة الفلســـطينية لم تعثـــر على صداها السينمائي الواســـع إلّا بعد نكسة حزيران (يوسف، 1980 :ص37) ولم يَعُدِ الرِّبـــح الماديّ جلّ أهداف السينما العربية فحسب، بل كان بداية الوعي في الهمّ الفلســـطينيّ. كما وأنّ الفيلم لم يستلهم معنى الثورة كمجمل علاقات اجتماعية وسياسية وطبقية، بل كان الفيلم روائيًّا بطوليًّا، للبطل الواحد، وكأنهم أنصاف آلهة، ويعود ســـبب ذلك الى سوء فهم الثورة، وكسب الربح الماليّ واســـتغلال هزيمة حزيـــران وبالتالي الإســـاءة إلى الفيلم، ومن هذه الأفلام " الفلسطيني الثائر" لرضا ميســـر، "فداك يا فلسطين" لأنطوان ريمي و" الطريق إلـــى القدس" لعبد الوهاب الهندي

(المصدر السابق).

هذا الوضع، خلّف الكثير من التساؤلات والتي بدورها قادت إلى بدايات التوجُّه الحادّ في تناول القضية وطرحها بالشكل اللائق سينمائيًّا. فبما أنّ القضية دخلت وعي المجتمع الحياتي، فكان لزامًا عليها أن تدخل واقع السينما بشكل أوضح وأقوى (نصر الله، 2010). فصارت القضية الفلسطينية تشهد لها أكثر من تمثيل فيلميّ في كلّ قطر من الأقطار العربية وخرجت عن الأنماط الفكرية السائدة حينها.

يحاول إبراهيم بشار (2005) التمييز بين نوعين من السينما في فلسطين، فهناك سينما القضية الفلسطينية التي تراجعت مع تراجع دور منظمة التحرير. وهناك السينما الفلسطينية الجديدة التي جاء دورها لتقديم الخطاب القديم بشكل حديث. كان هذا الأمر متزامنا مع نشأة الجيل الجديد من المخرجين الفلسطينيين، خاصّة داخل الخط الأخضر، خاصة ايلي سليمان وميشيل خليفي، ونجاحهم خارج البلاد في الحصول على الدعم الماديّ والمعنويّ. ومن المهمّ التأكيد على انتهاء الحكم العسكري الذي كان مفروضا على العرب الفلسطينيين في إسرائيل (Ghanayim, 2009) ومن ثم المكاسب المعنوية التي حصلوا عليها بعد يوم الأرض سنة 1976، حيث "بدأ الظهور الجنيني لمحاولات التعبير الجماعي" (إبراهيم، 2005 : ص20).

ومما أدّى إلى تطور السينما الجديدة أيضا، تنامي حركات اليسار في الداخل، مثل "سلام الآن" التي بادرت إلى إدخال تعديلات على صورة الفلسطيني في الفيلم الإسرائيلي. وأصبح بإمكان فلسطينيِّي الداخل الانخراط والعمل في السينما والمسرح الإسرائيلي معبرين عن حضورهم ووجودهم، بعدما كان اليهودي الشرقيّ هو من يمثل صورة الفلسطيني بصورة بشعة بوصفه ارهابيًّا دمويًّا ومتوحِّشًا. فالنشوء الجنينيّ بدأ في عقر دار السينما الإسرائيلية، فقد استطاع الفلسطيني بدء تجربته وصقلها هناك (إبراهيم، 2005).

وعلى ضوء ما ذكر آنفًا، نرى اختفاء دور فصائل الثورة والتنظيمات والاتحادات وما إلى ذلك في السينما الجديدة. كما وتراجع دور منظمة التحرير فيها وبرز دور وحدات الإنتاج السينمائي الخاص التي يملكها المخرجون والتي تموَّل من جهات غربية. عادة ما يكون هؤلاء المخرجون من فلسطينيِّي الداخل أو من الضفة والقطاع، فهم مَن استطاعوا تحدِّي الصعاب والسفر إلى الخارج ومن ثمّ الدراسة والعمل في أوروبا أو أمريكا والحصول على التمويل والدّعم لصناعة أفلامهم (إبراهيم، 2005).

أمّا بالنسبة لمحكّ السينما الحديثة فقد اتخذت لها منحًى جديدًا في التأمل والتفكُّر وإبراز جوانب أخرى من الحياة اليوميّة للفلسطيني إن كان في المخيم، تحت الاحتلال أو في المنفى. ويؤكِّد إبراهيم (2005) على أنّ وجود سينما فلسطينية لا يعني وجود الصناعة السينمائية الفلسطينية، لأنه لا توجد مدن سينمائية تمتلك التجهيزات والآليات والأرضيات ورؤوس الأموال للنهضة والارتقاء بالسينما.

كما وأشار غنايم (2009) إلى أنّ سنوات الثمانين فتحت الأبواب أمام المؤلف الفلسطيني في إسرائيل صوب العالم العربي، وبما أنّ الأدب الفلسطيني حصل على نافذة نحو العالم العربي، فقد سنحت الفرصة أمام المخرج الفلسطيني أن يعبر ذات النافذة صوب العالمَيْنِ العربيّ والغربيّ على حدٍّ سَواء.

فإذا تناولنا العصور السينمائية العالمية (السيد، 2008) فنرى أنّه كانت هناك بدايات للسينما الفلسطينيّة منذ عصر الأفلام الصامتة (1911-

1926) حيث البدايات المغمورة التي لم تتحدّث عن الهمّ الفلسطينيّ الذي نشأ مع النكبة عام 1948 (الشايب،2009). لذلك فقد نشأ هذا الفيلم، فيلم الهم الفلسطينيّ، بعد النكبة إلّا أنّه لم يتّخذ التمثيل والشكل المناسبين له، أي أنّ أفلام العصر الذهبيّ للسينما (1954-1941) لم تمثّل ولم ترْقَ بالهمّ الفلسطيني إلى الصورة التي يستحقّها الوضع الراهن آنذاك(يوسف، 1988 ؛العريس، 1979؛إبراهيم، 2005 و2010؛ نصر الله،2010). فقد جاء التمثيل المناسب للهمّ الفلسطينيّ سينمائيًّا مع بدايات العصر الفضيّ للسينما (1979-1967) مستمرًّا إلى العصر الحديث (1995-1980) ومواكبًا عصر التقنيات الحديثة، حال يومنا هذا.

فنرى أنّ السينما الفلسطينيّة عاشت حالة من الدوران (Palmer, 2009: P. 218) تأخذها الأوضاع السياسية جيئةً وروَاحًا. فتارةً نرى الراهن يعطيها دفعة للأمام وتارة دفعات أخرى للخلف وبالعكس. ومن خلال هذه الوضعيّة سنرى فيما بعد، كيف واكب ميشيل خليفي هذا العصر السينمائي الحديث (السيد، 2008) في فيلمه "حكاية الجواهر الثلاث»، وكيف بدت حركة الدوران في ذات الفيلم.

ما هي مميّزات الفيلم الفلسطينيّ؟

السينما تتأمّل ثنائيّاتٍ لا نهائيةً أثْقَلَت كاهل الإنسان وفكرَهُ من الحياة وحتى الموت، من العبودية حتى التحرُّر، من الحقيقة إلى الخيال، من العدالة إلى الظلم، من الفرح وحتى الحزن ومن الضحك حتى البكاء، هكذا ثنائيّات متناهية متصارعة الواحدة تلو الأخرى (نصر الله، 2010)، كلّ واحدة تزيل نقيضها لينكشف لنا البعد الإنساني في هذه الثنائية المتنازعة، وتبدو هُويّة ذلك الإنسان بشفافيتها أمام السينما فيستطيع أن يتوغّل في شعاب ذاته من خلال تفاعله أمام أبسط مشهد أو أكثرها تعقيدًا.

فقد أراد المخرج الحوار مع الواقع الفلسطيني عبر الكاميرا والصورة، والتعامل مع الكاميرا بشكل عفويّ، وما يميّز هذه السينما أنّها ليست فقط للمشاهدة بل للقراءة والتأمّل. فهذه السينما تنظر نحو المستقبل وإنْ تناوَلَتْ الماضي أو الحاضر، فهمها الصورة المستقبلية وتأكيدها على أنّ الحاضر مرفوض، لأنّه يرفض الاحتلال والشتات واللجوء إلى المخيمات(إبراهيم، 2005).

في هذا الواقع الرافض للاحتلال، يرمق الفلسطيني صورتين؛ الأولى هي الصورة الماضية، صورة البلاد قبل النكبة، ناعمًا هادئًا في أرضه، والثانية هي الصورة المستقبليّة التي يطمح في تشكيلها من خلال كفاحه. لذلك يرفض الحاضر ويسعى نحو المستقبل للعودة إلى المكان والزّمان، مُدْرِكًا أنّه من غير الممكن استعادة الماضي، فنراه يرسم مستقبلًا فردوسِيًّا طاهرًا من خلال ذاكرته. يرسم الواقع الممجوج بتداعيات الماضي صورةً كريستاليةً أليمةً تعكس شتّى الصُّور لحياة الفيلم الفلسطيني، كما أنّ الصورة الافتراضيّة المستقبليّة تنادي بحياة الوداعة والنوسطالجيا الفلسطينيّة وترسم خطوطًا عريضة للحلم الفلسطينيّ المنشود.

يلعب الماضي دَوْرًا هامًا في تشكيل الهويّة الفلسطينيّة، إنْ كان ذلك الماضي حقيقيًّا أم متخيّلًا (Litvak, 2009; P. 7) ، لذلك نرى الماضي مجسَّدًا بشتّى الأشكال في الفيلم الفلسطينيّ، ليس فقط لحنين الفلسطيني إليه، بل لأنّه سَئِم الواقع الذي يسلبه هويّته في كلّ نَفَسٍ يستنشقه. كما ونرى الفيلم بجميع مكوّناته محاولًا إضفاء نظرة مستقبلية لما سيؤول بالراهن الفلسطينيّ. عندما يحلم الفيلم الفلسطينيّ

بالماضي ويحنّ إلى فردوسه المفقود فإنّ ذلك نابع من حقيقة موثّقة؛ كان الفلسطيني قد عاش حياة وادِعةً مُنَعَّمةً في بلاده قبل النكبة ((Brand, 2009: P. 177، وليس هروبًا من حاضره الأليم فحسب.

خلال ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، كانت الهوية الفلسطينية تشير إلى انتماء نضاليّ للقوميّة الفلسطينية (بشار، 2005). أمّا بالنسبة لسينما القضية الفلسطينية فإنّها تتضمّن الانتاجات السينمائية الفلسطينية التي تتحدّث عن القضيّة الفلسطينيّة والهمّ الفلسطينيّ من خلال الصراع العربيّ الصهيونيّ، فقد كانت هذه السينما ولا زالت مضادّة للسينما الصهيونية ومفنِّدة لجوهر خطابها. تتحدّث هذه السينما عن معاناة الشعب الفلسطيني تحت وطأة الاحتلال وفي الشتات، إن كان في المخيمات أم في الملاجئ. كما وتهتمّ بتمثيل الحقِّ الفلسطينيّ بالكفاح والنضال من أجل استعادة الحقوق والعودة إلى الوطن. لذلك تعتبر الثورة الفلسطينية من أبرز الثورات المناضلة في سبيل قضية عادلة والتي تعتبر "ذات معطى إنساني أخلاقي" (إبراهيم، 2005، ص12).

ومن المهم أن نؤكِّد هنا إلى أنّ جهة الإنتاج هي المركَّب الذي يحدّد جنسيّة الفيلم والسينما حتى لو كان المخرج فلسطينيًّا (إبراهيم، 2005). قد يتحدّث فيلم بكامله عن القضية الفلسطينية بكلّ معانيها إلّا أنّه لا يعتبر فلسطينيًّا أذا أنتجته أيّ دولة أخرى عربية كانت أم غربية.

ما هي مهمّة الفيلم الفلسطينيّ؟

عملت السينما الإسرائيلية على تشويه وتزييف الحقيقة التاريخيّة لتبرير الفكر الصهيونيّ وشرعنة الاستيطان اليهوديّ في فلسطين، أرض أعداء الحضارة الإنسانية التي يأتي بها اليهود من الغرب (الشايب،2009). لذلك كان لزامًا على السينما العربية أن تردّ على تلك الأفلام. فجاء الردّ بأكثر من فيلم مصري إلّا أنّه لم يُعْطِ القضية الفلسطينية جلّ حقّها. فقد بيّنت هذه الأفلام شرعيّة الكفاح وحمل البندقية، وأصبح الذين أيّدوا الدولة الصهيونية متعاطفين مع النضال العربي الفلسطيني. لذلك فقد كانت هناك حاجة ماسة إلى منطق مغاير ليمثل الهم الفلسطيني؛ "فإنّ السينما وضمن توجهاتها للإيحاء بما يجب أن يكون، معنية بأن تصوغ منطقها بشكل جيّد وبمنطق لا يغفل عن أفكارنا وحججنا للتغلغل في منطق الآخرين وحذفه لصالحنا" (يوسف، 1980 :ص 54). لذلك،لم تكن السينما الفلسطينية مقلِّدة لأيّ سينما أخرى، بل جاءت فريدة لانفرادها بالقضايا التي تعالجها. لقد اخترع المخرج الفلسطيني زيًّا خاصًّا بالقضية التي يقدِّمها ويعالجها سينمائيًّا فلم يكن مقلّدًا. وكما حاولت السينما اللاتينية رفض الهيمنة الأمريكية على المُشاهِد الأمريكيّ في القارة الجنوبية (Teshome, 1989; Rothman, 2004) فقد حاولت السينما الفلسطينية رفض الخطاب السينمائي الإسرائيلي بشتّى أشكاله (إبراهيم، 2005). كان خلق القيم وليس مجرّد التحدث عن القيم السائدة لقدرة في الفيلم على الإلمام الوثيق بالمادة السينمائية حيث يغوص من وراء الأحداث ليقدّم خلقا ينفذ إلى أعماق المشاهد، فبعضها يكون بشكل مباشر والبعض الآخر يكون غير مباشر. لقد جاء التعبير عن الهم الفلسطيني بشكل جديد، بعيدًا عن بكاء الكارثة وندبها، وبعيدًا عن الخطاب السياسي الأيديولوجي الذي كان سائدًا قبل ذاك الوقت.

المشاهِد الأجنبيّ أو الغربيّ هو غاية السينما. إلّا أنّ المشاهد الداخليّ الذي لا يقلّ قيمة عن المشاهِد

الأجنبي (نصر الله، 2010) لذلك فإن شـــحذ الهمم والتأكيد على الكفاح المســـلّح واســـتمراره وتوعية الإنسان الفلســـطيني لإدارة معركته النضالية بجميع أشكالها وطرح حتمية هزيمة اليهودي وخلق حالة من التفوُّق المعنويّ علـــى الخصم، فكلها مجتمعة كانت مهمة في طرح الفيلم الفلسطيني. إذن فعلى الفيلم أن يحتوي على عناصر تحفيزية وأخرى إحيائيّة للذاكرة الشعبيّة .(Teshome, 1989) وعندما نجح المخرج الفلســـطيني في تخطّي حاجز الخوف، اســـتطاع الخروج عن الســـيطرة الأيديولوجيـــة العربية التي سيطرت على الفيلم الفلسطيني لفترة طويلة، وصار المخرج يقدم معالجة ســـينمائية تعالج المشـــاعر والأفكار التي تبلور الهاجس الفلسطيني بشكل مبسّط ومكثّف في ذات الوقت (حداد، 2009).

كما وأنّ غالبية الأفلام جاءت من لدن المخرج المؤلف الفلسطيني، فنرى رؤيته الذاتية والتركيز على الحنين والبحث عن أســـئلة الوجود والمصير. بالإضافة إلى التأكيد على رفض الاحتلال وممارساته، فقد اختفت صورة الجندي الإســـرائيلي وحضـــر مكانها الفعل الإجرامي، كما واستبدلت صورة السوبرمان الفدائي الخارق بصورة الطفل المنتفض الباحث عن الوجود (إبراهيم، 2005).

مما سبق يمكن القول إنّ السينما الفلسطينية تسير في محورين؛ التعريف بالقضية واســـتلهام واقع الثورة الفلسطينية، وبهذا يعكسان حاجة اجتماعية وسياسية لخلق شخصية ثورية مؤمنة بالمقاومة لتجسيد رؤية شَعْب شُـــرِّد من وطنه. فالســـينما هي الفنّ الأكثر إخلاصًا للأدب (نصرالله، 2010 Teshome,1989;) الذي يظلّ صامتًا إلى أن تأتيَه السينما وتقرع بابه. لذلك فمن المهـــم أن نفهم"حكاية الجواهر الثلاث"، وكيف فتحت الباب لقارعِه. فما أصل الحكاية؟ وكيف وظف ميشيل خليفي حكايته في هذا الفيلم؟

ملخّص فيلم "حكاية الجواهر الثلاث"

في 107 دقائـــق يناقش ميشـــيل خليفي ويعرض الظروف الصعبة التي تعيشها شريحة اجتماعية في قطاع غزّة المحتلّ من خلال الفتى يوسف، فمع قسوة الواقع إلّا أنَّ خياله الفطن يقوده إلى آفاق رحبة وعالم من الأحلام. فتنطلق رحلة الفتـــى هروبًا من العنف المحيط به إلى المناطق الريفيّة عند أطراف غزّة حيث يلتقـــي عايدة التي ترقب ظلـــم الاحتلال من حولها. ويبدو أنَّ المخرج برع في صياغة العلاقة التي تجمع بين الاثنين من خلال قصّة الجدّة العجوز التي شارفها المـــوت إلّا أنَّ الحبكة الروائيّة أبـــت لها ذلك وبقيت لتكمل معنى الحكاية من مدّ وجزر. وذات الجدة التي أهداها زوجها عقدًا من الجواهر جلبه لها من أمريكا اللّاتينيّة، تقرّر أنْ يكون هذا العقد من نصيب عايدة. لكن على من ينوي الزواج بها، أنْ يحضّر لها الجواهر الثلاث المفقودة في العقد.

يشـــهد يوســـف هذا الموقف ويتّخذ القرار بالرحيل للحظوة بهذه الفتـــاة الجريئة الواعيـــة. وهنا تبدأ الفانتازيا التي يصبو إليها المخرج. تبدأ الرحلة عندما يتّفق يوسف مع صديقه محمود ابن التاجر الغنيّ على الرّحيل من خلال الاختباء في حاوية البرتقال، والتي سيتمّ شحنها في اليوم التالي إلى أوروبا ومن ثم يجد طريقه إلى أمريكا اللاتينيّة. إلّا أنَّ الأقدار شاءت لهذه الخطّة أنْ تفشـــل. يعلن حظر التجوّل في غزّة فتبقى حاوية البرتقال في مكانها حتى اليوم التالي. ينهض يوسف منها صباحًا ظانًّا نفسه في أمريكا اللّاتينيّة، كما يبدو للمشاهد لأوّل وهلة. يسمع صوت الحسون فيركض وراءه إلّا أنَّه يصادف الجنود الإســـرائيليِّين فيُطلِقون النّـــارَ عليه. تحضر أمـــه وأخته، وعايدة وأبوها. لا يموت يوسف، بل يحيا ليحيي خبرًا قديمًا

كان مفقودًا وشـــاءت له الأقدار ليكونَ هو مَن يحييه: "الجواهر مطرحهم إحنا مش شايفينهم".

خلال الفيلم، نرى عدة مشـــاهد عنيفـــة إلّا أنَّ القهر يطغـــى على الحيـــاة الغزّيّة. نرى جنـــود الاحتلال يتجوّلون كما تشـــاء لهم أهواؤهم في أزقّة غزّة، كما ونرى الطفولة المفقودة التي ينشدها أطفال غزة في انســـجامهم مع الطبيعة وفي تنافرهم ونفورهم من الأحداث التي تغيب حقّهم في الطفولة. فنرى الطِّفل يشـــاهدُ الموتَ أمامه بدون أنْ يجزعَ ويسترسل في قضاء نهاره بدون أنْ يهـــرعَ إلى حضن أمِّه يخبرها بهواجسه ومخاوفه. حتى حقّ الكلام والشكوى، سُلب إيّاه.

رغم قسوة هذه الحياة وحدّة أحداثها إلّا أنّ يوسف لا يتوقّف ولو للحظـــة، ولا يتردّد في اتّخاذ أيِّ موقف. فكلُّ ما في حياته يدفعه إلى الوراء دفعًا قويًّا، إلّا أنَّه لا يضعف وينظر قدمًا إلى المستقبل متجاهلًا الحاضر بما فيه من بؤس وشقاء ولا يُعيرُ الماضي أيّ اهتمام لأنَّ جـــلَّ اهتمامه منكبّ على المســـتقبل. يحاول أنْ يكون رجلًا قويًّا يُعتمَدُ عليه. لذلك نراه يرفضُ زيارة والده في السجن بينما يجازف لكي يرى أخاه ويحضر لـــه الطعام مع باقي الثـــوّار. لا يريد أنْ يرى ضعف والده سجينا، بل آثر رؤية أخيه طليقا. فها هو يتمسَّكُ بصـــورة الأخ البطل، علّهُ يعطيـــه دفعةً للأمام. كما ونرى الأبوّة الغائبة في الفيلم. يُطلَقُ سراحُ الأب بعد أنْ أكل السجن منه وشرب، فنراه مصدومًا يهذي لعدم رؤية ولديه، ويتحسّر لعدم قدرته على حمايتهما.

الدور الأبويّ هنا يعبّر عن الضّياع في شخصيّة الأب الفلسطينيّ الحاضر الغائب بسبب استسلامه للنظام الإسرائيليّ. لذلك نرى الأمّ التي تحاول جاهدة أنْ تقفَ وقفةً رهيبةً لتســـدّ الثغرة التي أشـــغرها ذلك الأب بانسحابه القســـريّ (Talmon & Peleg, 2011: P 287). الأبناء تثور على ســـلطة الآباء وترفضها ولا تقبل بها شـــخصية مرجعيّة، لأنَّها رضخت للسّلطة الإســـرائيليَّة، فيحاول الأبناء إيجاد مسارات خاصّة بهم. وهذا ما يحاول يوســـف أنْ يقومَ به، لا أنْ يحذُوَ حذو تلك الرجولة المهزومـــة ((Gertz & Khleifi, 2008) التي رآها في والده وأخيه الهارب، بل يبحث عن طريق مغاير لما سبقوه.

لقد عاش تحت كنف أمِّه وأخته، كشخصيّات مهيمنة على حياته، فالشـــخصيّة الذكوريّة غائبة. لذلك نراه يرسم في المدرســـة خلال لحظات ضياعه بين حنايا أفكاره تلك الرسمة المكوّنة من النصف العلويّ للمرأة والنصف الســـفليّ للرَّجُل، ممّا أثار حفيظة الأستاذ وأدّى إلى هروبه من المدرســـة. يحاول يوســـف أنْ يرفضَ ويثورَ على كلّ شـــيء مـــن حوله، يحاول أنْ يلغـــيَ الحواجز من حوله، ليس فقط حاجزيّ المكان والزمان، بل يلغي الفروق الطبقيّة ويتجاوزها وصولًا إلى الذكورة والأنوثة ليضعها في قالب بشريّ واحد من صنع خياله. فها هو يصنع البعد أو المدى الثالث أو third space (Gertz& Khleifi, 2008; P.97). لا يختص هذا البعد بالوطن دون المنفى ولا باليهوديّ أو بالعربيّ، ولا بالمـــرأة دون الرَّجُل، بل يختصُّ بها مجتمعة؛ الحضارات والأمم وحتى الأجناس البشريّة يريدها متداخلة. وقد يكون هذا البعد هو ما يروم إليه المخرج في ثنايا هذا الفيلم.

ظاهرة الحواجز ونقاط التفتيش Siege syndrome التي أقامتها الحكومة الإســـرائيلية للحفاظ على أمن المجتمع الإسرائيلي من «مغبات» المجتمع الفلسطيني المحتلّ، ميزت أفلام الثمانينيات (Talmon & Peleg, 2011: P. 279) نظرا لما سبّبته انتفاضة الحجر من هلع في صفوف الإســـرائيليين. نرى المفارقة عندما يلجأ يوسف من شدّة بؤسه ويأسه إلى هذه الحواجز

طلبًا للمساعدة. فيسأل الجنود الذين يزجرونه هناك أن يسمحوا له بالعمل في إسرائيل تارة ويسألهم النصح في السفر إلى خارج البلاد تارة أخرى. كما ونرى المحتلّ وبطشه من خلال جبروت جنوده وتسلطهم حتى على الفتيان الصّغار. نرى عايدة تتحداهم وتكسر المنظار الذي أخذه يوسف من عند ال UN لكي لا يأخذه الجنود منها. كما وأنّهم لا يسمحون ليوسف بالدخول إلى بيته الذي يبعد قيد خطوة منهم. ناهيك عن أصوات الطيارات وسيارات الجيش التي تحتلّ مدرج الفيلم الصوتي. ومن ناحية أخرى، نرى المتناقضات مجتمعة، فها هو صوت الحسّون وبلابل يوسف تأتي لتهزم هذه الآلات والماكينات وأصواتها لتعطي الطبيعة مكانتها وحقّها في الفيلم الفلسطيني.

ينسج لنا المخرج حكاية خرافية تزداد واقعيّة قوّةً وتأثيرًا كلّما توغّلنا في الأحداث اليوميّة مع أنّ جوهر الحكاية من نسيج خيال الكاتب. فقد ألْبسَ المخرجُ الأمثولة عباءة واقعيّة، حاول خليفي تقديم الحقيقة التاريخية متبوّئًا بها مرتبة فنيّة راقية، ففارق الحدث الواقعي الواقع المأنوس إلى واقع الخيال. لذلك، وكما يقول بشار إبراهيم، فقد قدّم الفيلم "حكاية جديدة لا تخلو من الغرائبية" وقد يظنها المرء مُستقاةً من تراث شعب ما أو متناصة مع حكاية من حكايا الألف ليلة وليلة (إبراهيم، 2005). كما ونرى هذه القصة متناصة مع حكاية النبي يوسف وأبيه يعقوب في حلم يوسف؛ حيث يحلّ العم ابو إيمان مبصِرًا، يهدي الفتى إلى الطريق الصواب والى الحقيقة التي أنهكت قواه في البحث عنها، كما أبصر سيّدنا يعقوب بعدما عرف عن وجود ابنه. فكلاهما أمدّتهما الحقيقة بالبصر.

افتتح الفيلم بصورة كريستالية في الحلم؛ يصل يوسف الشاطئ ليلاقي الفارس مرتديًا زيّ المحاربين العرب القديم فيأخذ منه البارودة ويجد لها مكانها. تقول الأمّ لابنها: "أنت طير الحمام"، بينما كانت تطرّز على القماش شكل طير الحمام ويوسف يسألها عمّا تطرزه. في هذه الافتتاحية المرحة والمفعمة بالأمل، حيث الجوّ البانورامي الواسع، البحر، الشاطئ، السماء والنخيل. ثم يأتي ذلك الفارس من الماضي السّحيق. وقد ترمز هذه الشخصية إلى عودة الأب سالمًا غانمًا إلى بيته وعياله، وقد ترمز إلى الشخصية المرجعيّة التي تحتلّ كيان يوسف لأنّه يفتقدها في حياته. لذلك فقد تكون هذه هي الصورة التي يتمناها في أبيه، حيث يقول: "أنا لا أحبّ أن أرى والدي في السجن".

ثم تأتي الصورة الكريستالية الثانية في الحلم الثاني، حيث ينام يوسف تحت شجرة نخيل في حقل فسيح من أشجار النخيل ويأتيه رجل بهيئة العم أبي إيمان، إلا أنّه مبصر، ويساعد يوسف في الوصول إلى الحقيقة، حقيقة الجواهر الثلاث، فيقول:

"... إنّ الله عندما خلق الروح فوجئ
بكمالها وبحريتها
فقد كانت بكماله لأنه هو الباري،
وبنى لها ثلاثة حدود وحبسها في ثلاثة
سجون
الزمان، المكان والجسد.
هكذا فرضت اللّعنة وهلك كلّ من حاول
أن يهرب من هذه الحدود،
لأنّ الخالق قدّسها وجعلها قدَرًا للبشر.
ومَن أراد أن يخرج من المكان كأنّما أراد
أن يخرج من بدنه،
ومن أراد أن يخرج من بدنه كأنما أراد أن
يخرج من الزمان،
ومن أراد أن يخرج من الزمان ادّعى
الخلود،

ومن ادّعى الخلود كفر بقدره وتطاول على الله لأنّه ينافسه بالألوهية".[1]

الجواهر الثلاث هنا هي الإنسان، الزمان والمكان. وعلى يوسف أن يصونها وإلا هلك. حاول يوسف الخروج من هذه الحدود فهلك مستبدلا إياها بنقاط الدم الثلاث، والتي هي عبارة عن اللعنة التي حلت بيوسف. فقد خرج ببدنه من زمانه ومن مكانه، وبذلك يكون قد ادعى الخلود وتطاول على القدرة الإلهية. فالمخطوط احتوى على إكسير الحياة وسرها اللذين يحتاجهما يوسف في خضم حياته. هلك لأنه حاول الخروج من حدود الزمان والمكان والجسد. فتلك جواهر الحياة الثلاث التي على الإنسان أن يحفظها لترد عنه اللعنة. وهذا قول من نوع آخر في «ليس لنا مكان آخر». رسالة ممهولة بإكسير الحياة الذي يحتاجه الحلم الفلسطيني ليبقى. وبهذا يستحضر ميشيل خليفي ذاكرة مستقبليَّة من نوع آخر، من نوع راقٍ، يبتعد عن الوجود البشريّ الجهنمي متوجّهًا نحو وجود ملائكيّ مرهف متمثّل بشخصية العمّ الأعمى، أبي إيمان، الذي يبصر إلى ما وراء الواقع.

هذه الصورة المتماهية مع أماني يوسف وحاجته إلى مَن يُعينه، حيث توجّه إلى القاصي والداني في محاولة للخروج من هذا الواقع. تصل يوسف فلسفة الحياة في حلم عجيب يبصر فيه الأعمى ليوصل حِكمة الأجداد والأخيار لفتًى صغير في السّن، كأنّما تأتيه رؤيا سماوية ربانية من الزمن الغابر آخذة من رموز الحاضر لتتحدّث عن المستقبل، مضمّخة بحنايا الواقع تارة وبخفايا خيالاته تارة أخرى، وبالتالي ينتج لدينا خيال كريستاليّ عمد إليه المخرج في عمله هذا.

توجد في جملة الفتى الشهيد الحيّ: "الجواهر مطرحهم إحنا مش شايفينهم" إشارة إلى أنّ حلّ القضية لن يأتي من الخارج، بل موجود في الداخل. لا حاجة بالعالم الخارجيّ لنجد حلًّا لقضيتنا، القضية الفلسطينية. فمع أنّ الحلّ واضح وضوح الشمس إلّا أنّنا لا نراه، بسبب ما نضعه لأنفسنا من حواجز مُضنية تضرب غشاوة على قلوبنا.

"يموت" الطّفل من رصاص جنود الاحتلال في المشهد الأخير من الفيلم، وهذا المشهد يصل إلى فهم المُشاهد الخارجي الغربي، حيث يصل إلى نتيجة أنّ الطفل مات بفعل رصاص جنود الاحتلال الذين هربوا واعترفوا أنه لا حاجة إلى قتل ولد صغير يهيم بحثا عن حسونه؛ فالجندي الإسرائيلي غير مسئول عن أفعاله ويبدو الفلسطيني سيّدَ الموقف، الكاميرا لا تعير الجندي أيَّ اهتمام بل تهمشه كشخص وتبرز فعلته وتعطي الأهمية للحدث.

أما المشاهد الداخلي الذي يريد أن يصل إلى أكثر من ذلك (يوسف، 1980)؛ فقد رأى هذا الشهيد يقوم من موته بفعل العقيدة الفلسطينية الراسخة في الأذهان بأنّ الشهداء "أحياء عند ربهم يُرزقون" (آل عمران, آية ـ169). لذلك نرى صورة رمزية لهذا الفتى وهو يقوم بعد الموت ويخاطب عايدة بأنّ الجواهر لم تَضِع ونحن لم نرها لانشغالنا عنها. إلا أنّ هذه الرمزية تظلّلها رمزية أكبر بكثير من قضية الشهادة، إنّها القضية التي يستشهد من أجلها الفلسطيني الثائر الخائب الحائر مسلوب الأرض القوي بقوة قضيته، التي أثقلت كاهل الشعب الفلسطيني والتي يبحث العالم لها عن حلّ في جميع أنحاء العالم موجود في الداخل وليس في الخارج. ولا حاجة للاغتراب لكي نبحث عن حلّ لهذا المأزق.

1 أشار المخرج إلى كون القصة الواقعية مبنية في قالب خيالي من واقع ألف ليلة وليلة. وهذه هي كلمات المخطوطة التي انتشلها يوسف من البئر. كما وبحثت عن هذه الكلمات في المكتبة التراثية من موقع الوراق، الا أنني لم أجد أي أصل لهذا المخطوط في الكتب التراثية المحفوظة هناك.

لذلك تنتهي قضية يوســـف في الفيلـــم وهو رهين الانتظار. وترمز هذه الحالة إلى القضية الفلسطينية التي لا زالت قيد الانتظار. بما أنّ يوســـف أمضى ليله منتظِرًا صباحـــه ليأتي ويأخذه معـــه إلى بلاد الله الواسعة، فلا زالت القضية الفلسطينية تنتظر صباحها المنشود عساه يأتيها يومًا بالأمل والحلّ المطلوب.

ميشيل خليفي[2] وخَلْق الصورة الزمنية في الفيلم السينمائي

يقول يوسف يوســـف (1980) بإمكان السينما أنْ تعكسَ صورة عن الواقع لأنّها عبارة عن مِرآة تعكس مَـــن يقف أمامها من فرد أو جماعـــة، لذلك فهي لغة تخاطب وتقرِّب الشـــعوب من بعضهـــا، على الفيلم الناجح أنْ يغوصَ فـــي خلق الأحداث اليومية ويعمل على انعكاسها ليقدِّم فنًّا راقيًا ذا معنًى ومغزًى. لا بدّ للمخرِج أنْ يركِّز في التعبير بالصورة لخلق الجماليات الممكنة والأفكار اللّافتة للمشـــاهِد من أجل الارتقاء بمستوى الفيلم فنّيًّا وتقنيًّا (حداد، 2009).

إنّ الزمـــن وأبعـــاده عناصر مهمّة جـــدّا في الفيلم الفلسطينيّ، ويجب على المشاهد إدراكه وسبر أغواره لربط قصة الفيلم ببعضها. ولكي نفهم كُنْه المشاهد، يجب أنْ نوضح الأشكال الزمنيّة الموجودة في الفيلم وقد ارتأيـــت أنْ ألخِّص بعض المصطلحات من كتاب What is Film Theory(2010) للمؤلفين Richard Ruston & Gary Bettinson من الفصل الســـادس. وينســـب المؤلفان هذه المصطلحـــات إلى Gilles Deleuze (1985).

ما يشـــكِّل الصورة الحركيَّة (movement-image) في الفيلم القديم هو سيرورة الفيلم ليصل إلى نتيجة حتميّة، وما يميّز الشخصيات هو أعمالها التي يجب أنْ تصل إلى ذات النتيجة الحتمية وهي الحقيقة الواضحة إنْ كانت شـــرًّا أو خيرًا ، حركة الأحداث متزامنة مع الوقت بشـــكل تسلســـليّ حيث الحدود الزمنيّة بهذه الأفلام واضحة الماضي، الحاضر والمستقبل. إلّا أنّ هذه الصورة الحركيّة لم يعد لها ذات الأهمّيّة في أفلام الصورة الزمنيّـــة (time-image). نفهم الصورة الحركيّة من خلال الآكشـــن في الفيلم ، إلّا أنّنا نفهم الصـــورة الزمنيّة من خلال الذاكـــرة (Ruston & Bettinson, 2010: P. 120).

لفهم صورة الزمن في الفيلم من خلال الذاكرة علينا أنْ نعاين ثلاثة مفاهيم أخرى: الأوّل: هو الصورة أو الخيال الكريســـتاليّ (crystal-image) وهو الزمن المنشـــطِر فيما بين الماضي والحاضر، بين الحاضر الفعليّ وذاكرة الحاضر التي نستحضرها من الماضي. وبكلمات أُخرى فإنّ الخيال الكريستالي مُشتّت فيما بين الخيـــال الفعلـــيّ(actual-image) والخيال الافتراضيّ (virtual-image). فالخيال الفعليّ يعود إلى الأحداث الآنيّة المرئيّة، أمّا الخيال الإفتراضيّ فهو عبارة عن أحداث مرّت في الســـابق أو قد تحدث في المســـتقبل وهذا منوط بالذاكرة الماضية أو بالأحلام المستقبليّة للفرد.

الخيـــال الفعلـــيّ(actual-image) منوط بصورة الزمن الراهن والواقع المعيش، أمّا الخيال الإفتراضيّ virtual-image)) فهي ما يحاول الفرد أنْ يصوغه بما يتناغم مع أهوائه حين تتعذّر ســـبل التفاعل مع الراهن، الأليم خاصّةً، حينها ينشأ الخيال الكريستاليّ (crystal-image) في صـــورة فيلميّة يصعب فيها

2 من الواضح أن بدايات الســـينما الحديثـــة كانت على يد المخرج الفلســـطيني ابن الناصرة ميشـــيل خليفي. تعلم في مدارسها الابتدائية والثانوية، ومن ثم سافر إلى بلجيكا عام 1970 لدراسة السينما في بروكسل. كما وعمل في التدريس هناك وفي مساعدة الإخراج. ومما ســـاعده في صقل تجربته الســـينمائية عمله في الســـينما والتلفزيون البلجيكيين قبل الانتقال للعمل في موطنه (إبراهيم، 2005).

معرفة أين يبدأ الماضي وأيـــن ينتهي الحاضر، لأنَّ تجارب الحاضر تتضافـــر مع ذكريات الماضي التي يمكن استحضارها من خلال تجاربنا الآنية. لذلك من المهم أنْ نعرف "كيف يســـتطيع الفيلم أنْ يســـجِّل ويمثّل ويحتـــلّ تاريخًـــا" (Ruston & Bettinson, 2010: P. 121). في الخيال الكريستاليّ، الماضي والحاضر يتداخلان، يختلطان، يتشنّجان ويتواشجان يبعضهما البعض. فترتبط تجاربنا الحاضرة بذكريات من الماضي، والماضي يوحي بتجارب الحاضر. لذلك فالخيال الكريستاليّ هو ما يســـبّب شرخًا فيما بين الماضـــي والحاضر، وفيما بيـــن الحاضر الحقيقيّ والذاكرة الحاضرة المولدة من الماضي.

يحاول ميشـــيل خليفي أنْ يخلق مكانا متخيّلا يحيي فيـــه الماضي، إلى مرحلة ما قبـــل الصدمة، مصوّرًا واقعًا مثاليًّا يرنو إليه الفرد في حاضر يحفظ الماضي ويرسم من خلاله مســـتقبلًا في عالم دائم التغيير (Gertz & Khleifi, 2008)، وبالتالـــي فـــإنَّ الفيلم يجمد الصدمة ويبـــدّل الراهن الأليم بالماضي الدفين كما ويجعـــل الذكرى وضياعها متماهيـــة فيما بين تواصل الحاضر مع المستقبل. وبهذه الطريقة يحفظ الفيلم ذكـــرى النكبة محاولًا إدراجها في الســـياق التاريخيّ. لذلك يحاول خليفي إحياء الجوّ الفلسطينيّ مِن خلال إضفاء الملامح الفلســـطينيّة على الفضاء الفيلميّ لكي يحيي الماضي في الحاضر. فما ضاع هو المكان الفلســـطينيّ، علاقته مـــع الطبيعة والأرض, الحياة التقليديّة وحرّيّة التنقّل من مكان إلى آخر. فقد حاول أنْ يشـــيد غير المرئيّ مـــن المرئيّ(المصدر السّـــابق: ص 83) ليعبّر عن الألم الفلســـطينيّ بعد النكبة. كما وأنَّ أفلام ميشـــيل خليفي تتجاوز حدود الزمان والمكان، فتخرج من الحيّز الضيِّق إلى الفضاء الرحب بعيدًا عن الاحتلال الإســـرائيليّ مكانًا وزمانًا (Gertz & Khleifi, 2008).

وبشكل مدهش وسلس يضع ميشيل خليفي جواهره الثلاث في دوامة الأخيلة التي يخلقها في الفيلم. وكان قد صاغها فـــي المخطوط ألا وهي حـــدود الزمان والمكان والجسد. لقد حاول البطل يوسف أن يخرج من حدود المكان الذي شوه له حياته، الا أنه خرج من بدنه مما أدى إلى تلاشي الزمان وهذا ما لا تشاؤه لنا الطبيعة. وهذا هو ما وضعه لنا المخرج ليبين فداحة التشرذم الذي يعيشـــه الطفل الفلسطيني في مكانه وزمانه. هذه الجواهر التي اختبرها يوسف هي التي أدت إلـــى نهايته والتي تمثلت بنقاط الدم الثلاث. كما ونرى أن الأحداث تســـتمرّ بعد إطلاق الرصاص على يوسف، ومع ذلك فهو لا يموت. هنا نرى الأغراب لكي يجعل المخرج من الفيلم أليجوريا فلســـطينية تغادر الواقع الراهن المألوف (actual) إلى مدًى افتراضيٍّ (virtual) متخيل من لدن المخرج المؤلف ميشـــيل خليفي. فنرى يوســـف يتحدّث إلى الجموع بعد موته فيقول بأنّهم أخطأوا ولم يفهموا أن الجواهر لم تضع، بل في مكانها. وهـــذا يصور من خلال صورة فيلمية كريســـتالية (crystal) مشـــتَّته فيما بيـــن الراهن والمفترض.

إجمال:

يعتبـــر هذا الفيلـــم ربيب العصـــر الفيلمي الحديث (1980-1995) حيـــث تمّ عرضه لأوّل مرة ســـنة 1992. وقد تمّ اســـتعمال المؤثّـــرات التكنولوجية الحديثـــة حينها في إعداد الفيلم، ولـــم يعد الاهتمام منصَبًّا على النصِّ والتمثيل فحســـب، بل تمّ استعمال تقنيّات حديثة ترقى به إلى مستوًى آخر من التجريدية والشاعرية. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ هذا الفيلم يتبع برمّته إلى الســـينما الفلسطينية الحديثة، التي اتخذت

لها نمطًا مغايرًا لما أرادته القيادة الفلسطينية. لذلك لا نرى شـــعارات وطنية صارخة فـــي الفيلم، ولا نرى عمليات القتل والدمار والتشـــريد بشكل إرهابيّ، بل نرى فضاءات واســـعة حالمة طاغيـــة على جوّ هذا الفيلم. وهذه هي صفة الشـــاعرية التي تنعكس في الصورة الكريستالية التي ابتكرتها هذه السينما.

نرى ثورة الفتى على الاحتلال من ناحيةٍ وثورته على المجتمع الذي يقيِّده من ناحيةٍ أخرى، إلّا أنَّه لا يرفض هذا المجتمع، بل يتبنَّى القضيّة محاوِلًا إيجاد الحلول حتى ولو كانت غرائبيّة بعيـــدة عن الواقع من خلال مأساته، فنرى شـــفافية الطفولة البريئة في القدرة على التخيُّل. فلولا قدرة يوســـف علـــى التخيُّل لما اســـتطاع الهروب من الوقائع القاسية الرهيبة التي يصادفها يوميًّا في غزّة. فقـــد أرادَ المخرج أنْ يؤكِّدَ على حـــقِّ أطفال الانتفاضة في الحلم، الحبّ والحرّيّة وإعطائهم الثقة في طفولتهم (Alexander, 1996). لذلك نرى قمة الشـــاعرية في العالم الافتراضي الذي يحلم به بطل الفيلم. فقد أبدع المخرج في تجســـيد الصورة المســـتقبلية التي تتجسد في الحلم المنشود من الماضي الفردوســـيّ في الخيال الافتراضيّ. كما وبيّن للمشاهد أهميّة ذلك الفردوس المفقود الذي جاء مـــن الماضي ليداعب الراهن الأليـــم بذكريات ناعمة خلَتْ، خالقًا خيالًا كريســـتاليًّا يتـــراوح بين الماضي والحاضر.

رمزية الفيلم تكمن في هـــذا الحلم في كونه مرافَعة قوية للحقيقة التي ينشـــدها أجيال من الأطفال الذين يتمسّكون بكلّ شـــيء من أجل إيجاد الراحة والأمان. يبدو أنّ فكـــرة الجواهر أعطت يوســـف أمْنًا داخليًّا وســـلامًا ذاتيًّا نظرًا لكونه طفلًا. وقد تكون الحكاية كلّها من صميم أحلام هذا الصغير التي تنم عن أمنياته الدفينة في بواطن أفكاره وخبايا نفسه. لذلك فالفيلم يحتوي على الكثير من الأمل مع ما فيه من قتل وعنف، حيث يتاح للمشـــاهد أن يرى بصيص الضوء في آخر النفق. فهل بإمكان المشاهد الفلسطيني أن يشعر لو ببارقة من ضوء تنير مســـتقبله الذي لا زال يكتنفه التعتيم؟

لا ينتهي الفيلم باليأس ولا يشير إليه، بل يشير إلى أنّ الإنسان يبعُد قيْدَ أنملة عن الحقيقة التي تُفعِم الحياة حياة. إنّ كان هذا الإنســـان فلســـطينيّا أو أيّا كان. فالحقيقة موجودة في نفسه، في مكانه وفي زمانه. فالإنســـان بحاجة لفهم خبايا نفسه ليرقى بالحقيقة إلى درجة المعرفة والاستحواذ. إلا أنّ هذه المعرفة لا تأتي إلا بعد أن تمـــرّ النفس بتجربة تعصف بكيانها، وتأخذها جيئةً وذهابًا. وهذه هي الحكمة الأزليّة التي تفرزها الحياة.

لقد نجح المخرج في إيصال الفيلم الفلســـطيني إلى مرتبة العالمية وحصـــد جوائزها كما ورفع الصوت الفلســـطيني من خـــلال حبكة غاية في البســـاطة والسلاســـة، محاوِلًا الربط فيما بين الواقع والخيال بشكل لا يتنبه إليه المشاهد إلا بعد أن يغور في خبايا الفيلـــم مرّةً بعد مرّة من خلال تقديـــم قصّة واقعيّة عاديّة جنحـــت بها الأحداث نحو إغـــراب لا يتوقَّعه المشاهد فيتركه مشدوهًا ليفهم كُنْه ما يرى.

يعرض الفيلم البؤس الفلســـطيني دونما حاجة إلى إظهار ظلم الآلة الإسرائيلية للشعب الفلسطينيّ، فقد نجح خليفي بإظهار تبعيّات دوران تلك الآلة في شتّى مناحي الحياة الفلسطينية مخلِّفةً واقعًا غاية في القهر وإنســـانًا زاده القهر قـــوةً وعنفوانًا، وآخر ضاعت مراسِيه من هول ما لاقاه من قهر وعنف.

إنّ الفيلم ارتقى بالسينما إلى مرحلة جديدة في حياة السينما الفلسطينية، فقد حاول استشراف المستقبل من خلال واقع اليم؛ حيث تمّ رسم خطوط الحلم على

يد طفل تربّـــى وترعرع في ظلّ هذا الواقع العصيب. فقد أبدع المخرج في ربطه بين الحاضر الأليم بسبب ضياع الجواهر والســـعي للحصول عليها وما جدَّ من وراء ذلك، وبيـــن الماضي حيث الألفة والمحبة ورغد العيش. فها هو الجدّ كان قد أحضر عقدًا ثمينًا للجدة منذ عقود خلت، أمّا واقـــع الفيلم فيؤكِّد غياب الدَّور الذكوريّ في حياة الأســـرة. فالأب غيـــر قادر على التواجـــد في كنف أســـرته لأســـره في الســـجون الإسرائيلية، فأنّى له أن يحضر عقدًا لزوجته؟! والفيلم يشير مرارًا وتكرارًا إلى شظف العيش الذي تختبره الأســـرة الفلســـطينية، ناهيك عمّـــا يعانيه من ظلم وإجحاف من السلطات الإسرائيلية.

من المهم الاشـــارة إلى أن هذه الأفلام ليست بمتناول اليـــد، فمن الصعـــب الحصول عليها مـــن المكتبات السينمائية، وهذا موضوع آخر يحتاج إلى نقاش آخر.

المـصـــادر:

إبراهيم، ب. (2000). **نظرة على السينما الفلسطينية في القرن العشرين.** دمشق: دار الطريق للأبحاث.

إبراهيم، ب. (2005). **ثلاث علامات في السينما الفلسطينية: ميشيل خليفي، رشيد مشهراوي، ايليا سليمان.** دار المدى للثقافة والنشر.

حداد، ح. (2009). **تعال إلى حيث النكهة: رؤى نقدية في السينما.** البحرين: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

العريس، إ. (1979). **رحلة في السينما العربية.** بيروت:دار الفارابي، بيروت.

سعيد، ا. (1995). السينما البديلة والوعي السياسي: نماذج. **مجلة ألف**، قسم اللغة الإنجليزية والأدب المقارن: الجامعة الأمريكية، القاهرة.

السيد، خ. ر. (2008). **من كتاب الفانوس السحري: قراءات في السينما.** السعودية: مؤسسة الانتشار العربي.

الشايب، ي. (2009). السينما الفلسطينية.. حكاية قرن، **مجلة أقواس**، العدد الثالث.

القرش، س. (2005). **مفهوم الهوية في السينما العربية**. نشرة الكترونية

نصر الله، إ. (2009). **هزائم المنتصرين: السينما بين حرية الإبداع ومنطق السوق**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

نصر الله، إ. (2010). **صور الوجود: السينما تتأمل**. بيروت: منشورات الاختلاف، مطابع الدار العربية للعلوم.

يوسف، ي. (1980). **قضية فلسطين في السينما العربية.** بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

Alexander, L. (1996). On the Right to Dream, Love and Be Free: An Interview with Michel Khliefi. *Middle East Report*.

Brand, H. (2009). Palestinian Women and Collective Memory. In *Palestinian Collective Memory and National Identity*, Litvak, M. (ed). Palgrave,

Macmillan.

Gabriel, T. H. (1989). Third Cinema as a Guardian of Popular Memory: Towards a Third Aesthetics. In Jim Pines & Paul Willeman (eds)., *Question of Third Cinema*. London: British Film institute

Ghanayim, M. (2009). A Dream of Severance. In *Palestinian Collective Memory and National Identity*, Litvak, Meir (ed), Palgrave, Macmillan.

Palmer, W. J. (2009). *The Films of the Nineties: The Decade of Spin*. Palgrave, Macmilan.

Rothman, W. (2004). *The "I" of the Camera: Essays in Film Criticism,History and Aesthetics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rushton, R. & Bettinson, (2010). *What is Film Theory?* England: Open University Press.

Sutherland, J. (2010). *50 literature ideas you really need to know*. London: Quercus Publishing Plc.

Talmon, M. & Peleg, Y. (2001). *Israeli Cinema: Identities in Motion*. University of Texas Press. .

نشاطات ومشاركات أكاديمية

2013\2012

تشرين أول 2012

محاضرة حول التعليم العالي

شارك د. يوسف جبارين رئيس مركز دراسات في مخيم «عدالة» السنوي لطلاب القانون في ندوة تمحورت حول «هل التعليم العالي متاح فعلًا أمام الفلسطينيين في إسرائيل؟». وتحدث د. جبارين في مداخلته عن التعليم كحق أساسي تشتمل عليه كافة المواثيق والأعراف الدولية وطرح صورة الوضع القائم والتحديات الراهنة أمام الطلاب الفلسطينيين في البلاد في مراحل قبل الدخول للجامعات وخلالها.

تشرين الثاني 2012

انتخاب د. ماري توتري رئيسةً للهيئة الإدارية لمركز دراسات

انتخبت الهيئة الإدارية لـ»دراسات» - المركز العربي للحقوق والسياسات، الدكتورة ماري توتري رئيسةً لها بالإجماع. افتتح الاجتماع حسام أبو بكر مهنئًا الهيئة الإدارية الجديدة والتي تضمّ أيضًا د. خالد غنايم ود. هالة اسبانيولي ود. سامي محاجنة ود. أحمد مطلق حجازي ودالية الحلبي. ثم قدم د. يوسف جبارين مدير المركز تقريرًا حول مشاريع المركز. واثنت د. توتري على دور المركز في تطوير العمل البحثي الأكاديمي لدى مجتمعنا واهتمامه بقضايا جوهرية مثل التعليم والحكم المحلي.

محاضرة حول «دور الإعلام في عملية التغيير الاجتماعي»

شاركت د. ماري توتري رئيسة الهيئة الإدارية لمركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات في يوم دراسي لمركز دراسات حول « المساواة المدنية والتغيير الاجتماعي». تطرقت توتري إلى مركز دراسات وتعامله مع الاعلام مبينة اهتمامه في نقل مضامين كل فعاليات المركز للجمهور الواسع وإعلامه بالقضايا الهامة التي تقع على أجندات المركز وقدمت صورة عن ماهية المركز وأنشطته.

كانون أول 2012

«مداخلة في مؤتمر يافا»

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، في مؤتمر يافا السنوي حول «علاقات العرب واليهود في البلاد»، وتحدث في مداخلتـــه عن الحقوق الجماعية للأقلية العربية والحماية القانونية المشتقة منها وعن الطروحات الحقوقية في التصور المستقبلي للعرب الفلســـطينيين في إسرائيل. وشملت الندوة مداخلات حول الطروحات السياســـية والاجتماعية والثقافية والمدنية في وثيقة التصور المستقبلي.

«الحكم المحلي، المواطنـــة والديمقراطية» في كلية سابير

شـــارك د. يوســـف جبارين في المؤتمر الأكاديمي السنوي الذي تنظمه كلية سابير حول «افاق ومستقبل السياســـة الجديدة: لقاء بيـــن الأكاديمية والمجتمع المدني». تمحور المؤتمر حول قضايا الحكم المحلي، المواطنة والديمقراطية وتحدث د. يوســـف جبارين في مداخلته حول المواطنـــة المدنية المحلية والنيو ليبرالية – وناقش ســـؤال «لمن هذه المدينة»؟ وذالك ضمن سياق حرمان الأقلية العربية من الحق في مدينة بمفهومها العمرانـــي والثقافي، كما يتطور هذا الحق في الأدبيات الحقوقية أيضا.

محاضرة للطلاب العرب في جامعة تل أبيب

شارك البروفيسور محمد أمارة، مدير وحدة البحوث في مركـــز دراســـات – المركز العربـــي للحقوق والسياســـات بمحاضرة ألقاها أمام حشد من الطلاب العرب في جامعة تل أبيب حول « العبرنة وإسقاطاتها على الهوية العربية». تطرق أمارة في محاضرته إلى ظاهرة تداخـــل اللغة العبرية في قاموســـنا العربي اليومـــي وأن لغتنا العربية أصبحـــت في الكثير من الأحيان لغة هجينـــة «عربرية» وأخذت تلقي بظلالها على الهوية العربية الإسرائيلية التي ذوتت من خلال اللغة الهجينة بعض مناحي الأسرلة.

محاضرة حول «أنمـــاط التصويت لدى الناخب العربي في إسرائيل»

شارك البروفيسور محمد أمارة، مدير وحدة البحوث في مركز دراســـات، في مؤتمر الكلية الأكاديمية بيت بيرل حول « أنماط التصويت لدى الناخب العربي في إســـرائيل : بين المشاركة واللا مبالاة «. تطرق أمارة في مداخلته إلى نســـب التصويت الآخذة بالانخفاض في الانتخابات البرلمانيـــة في الأعوام الأخيرة وقدم تفسيرًا لهذه السلوكيات الانتخابية المتأثرة بالتحولات الاجتماعية والسياســـية في الدولة والمجتمع العربي الفلسطيني.

مداخلة في مؤتمر «المناهج الفلسطينية وتحديات الهوية»

شارك البروفيسور محمد أمارة، مدير وحدة البحوث في مركز دراسات، في مؤتمر «المناهج الفلسطينية وتحديات الهوية» لدائرة علم الاجتماع والإنسان في جامعة بير زيت والمجلس التربوي العربي. قدم أمارة محاضرة بعنوان «السياسة التربوية الإسرائيلية تجاه التعليم العربي» وطرح إشكاليات الإدارة الذاتية الثقافية والتربوية من جهة صناع القرار الإسرائيليين وطرح سياسات الدولة اتجاه جهاز التعليم العربي وصياغة مضامينه ومناهجه، وإسقاطات هذه السياسات على هوية الطلاب العرب ومكنوناتها.

مداخلات في مؤتمر «المجتمع العربي في انطلاقة نهضوية»

شارك البروفيسور محمد أمارة، مدير رئيس وحدة البحوث في مركز دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات في مؤتمر المعهد العربي للتربية – الكلية الأكاديمية بيت بيرل « المجتمع العربي في انطلاقة نهضوية». تطرق أمارة في مداخلته إلى صورة الوضع الراهن في السلطات المحلية العربية والتحديات التي تواجه الهيئات المنتخبة والمعضلات التي تواجه الجهاز الإداري وطرح توصيات عديدة لتذليل المعيقات والنهوض في جوانب الخدمات اليومية والقيم السياسية الناجمة عن انتخابات السلطات المحلية وعملها.

مداخلة في مؤتمر حول السياسة والمجتمع في كلية أورانيم

شاركت د. ماري توتري في يوم دراسي حول «الساتيرا كأداة سياسية» لكلية أورانيم. تطرقت د. توتري في محاضرتها إلى الساتيرا والفكاهة السياسية لدى الشعب المصري في ثورة 25 يناير وتأثيرها على الاحتجاج السياسي والمجتمع.

كانون ثاني 2013

يوم دراسي حول «قضايا أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية»

عقد مركز دراسات يومًا دراسيا حول «قضايا أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية» كجزء من مشروع تمكين وترشيد أقسام المعارف في السلطات المحلية العربية. تضمن اليوم الدراسي محاضرات وورشات عمل بحثية تطرقت إلى دور أقسام المعارف في تطوير التعليم العربي وبناء مبادرات ذاتية. شارك في اليوم الدراسي طاقم مركز دراسات، باحثون في مشروع السلطات المحلية ومدراء أقسام المعارف في السلطات المحلية المشاركة في المشروع.

جلسة حوارية مع أفي كمينسكي، رئيس إتحاد مديري أقسام التربية في السلطات المحلية

نظم مركز دراسات، جلسة حوارية مع رئيس إتحاد مديري أقسام التربية في السلطات المحلية في إسرائيل افي كمينسكي. تطرق كمينسكي في مداخلته إلى التحديات التي تواجه أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية عامةً وفي السلطات المحلية العربية خاصةً. تطرق إلى قضية الإدارة الذاتية وأبعادها على عمل أقسام المعارف. وشارك مدراء أقسام المعارف العربية وباحثون من مركز دراسات بطرح مداخلات وتوصيات لتطوير أقسام المعارف والتعليم العربي في إسرائيل.

مؤتمر «دور أقسام المعارف في تطوير التعليم العربي» بالتعاون مع الكلية الأكاديمية بيت بيرل

عقد مركز دراسات بالتعاون مع الكلية الأكاديمية بيت بيرل مؤتمرا حول «دور أقسام المعارف في تطوير التعليم العربي». افتتح اللقاء د. يوسف جبارين رئيس مركز دراسات ود. علي وتد رئيس الكلية الأكاديمية العربية بكلمات ترحيبية وبمداخلة عن المؤتمر وأهدافه. كما شارك البروفيسور محمد أمارة مدير وحدة البحوث في دراسات ومحاضر في الكلية بمداخلة عن صورة الوضع الراهن لأقسام المعارف ولجهاز التربية والتعليم العربي. كما تحدث كل من د. ماري توتري ود. سامي محاجنة عن التحديات التي تواجه الجهاز ودور الأبحاث التطبيقية في تذليل المعيقات. وقدمت رئيسة قسم التربية في بلدية شفاعمرو السيدة رنا صبح لمحة عامة عن عمل الجهاز والتحديات البنيوية التي تواجهه.

طاولة مستديرة حول حقوق النساء العربيات

عقد مركز دراسات وجمعية نساء ضد العنف، بالتعاون مع اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية طاولة مستديرة، في مكاتب اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في الناصرة، على شرف صدور العدد الخامس من كتاب دراسات الذي تمحور حول «مكانة النساء العربيات الفلسطينيات في إسرائيل». وكانت الطاولة المستديرة بعنوان «النساء الفلسطينيات في إسرائيل بين البحث والواقع»، بمشاركة السيد رامز جرايسي رئيس بلدية الناصرة ورئيس اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، وعايدة توما-سليمان مديرة جمعية نساء ضد العنف، ود.يوسف جبارين رئيس مركز دراسات، ودالية حلبي عضو الهيئة الإدارية لمركز دراسات.

تناول اللقاء مجمل القضايا والمشاكل التي تحيط بالنساء العربيات، وشارك فيه العشرات من الباحثين والناشطين السياسيين. افتتح اللقاء د. يوسف جبارين وتحدث عن الموقف المساند لقضايا المرأة ولمساواتها وبدورها قدمت السيدة عايدة توما-سليمان لمحة عامة عن المشاكل الأساسية التي تعيق تقدم النساء، وقدم المهندس رامز جرايسي تحية لمركز دراسات ونساء ضد العنف على هذا العمل الهام واعتبره نقلة نوعية وهامة. الدكتورة نهاية داود استعرضت الوضع الصحي للنساء العربيات في البلاد وأهم النتائج التي توصلت لها في أبحاثها حول أسباب هذا الوضع الصحي المتردي حيث أشارت إلى أن فارق مؤمل الحياة بين النساء العربيات في البلاد

وبين اليهوديات هو أربع سنوات. العاملة الاجتماعية عنان أبـــو صالح طالبة اللقب الثالث تناولت موضوع دعم ضحايا الاعتداءات الجنسية، وقدمت همت زعبي طالبة اللقب الثالث ملخصا لبحثها الذي نشر في ملف العدد حول مكانة النساء العربيات اللواتي يعانين من حالة اللا خصوبـــة ودور الخدمات العلاجية المقدمة لهن. ثم شارك الحضور بملاحظاتهم وأفكارهم.

ورقـــة بحثية: معيقـــات بنيوية تغيّب النســـاء العربيات عن مواقع صنع القرار

أعدت الورقة العاملة الاجتماعية علا نجمي-يوسف، مركزة مشروع تمثيل النساء في مواقع صنع القرار في جمعية نســـاء ضد العنف. تطرقـــت الورقة إلى ضرورة «القضـــاء على التمييز ضـــد المرأة وجعل حقوقها واقعًا معيشًـــا»،وأن ذلـــك يتطلب تضمين السياسة العامة برامج تهدف إلى تعزيز مكانة المرأة كإنســـانة وكفرد في مجتمع عربي وكجزء من أقلية وكعنصـــر وشـــريك أساســـي فـــي التنميـــة. وجاء في الورقة أنّ التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية قد حسّنت، إلى حد ما، من أوضاع المرأة العربية في إســـرائيل ولو بشكل نســـبي، إلا أن هذا التغييـــر لم يصل إلـــى حد إيجاد الحلـــول للقضايا الأساسية، بدءًا بالأجر المتســـاوي للعمل المتساوي ووصولاً إلى المشاركة في صنع القرار، وهذا يعكس أنه لا يمكن أن نتحدث عن مشاركة حقيقية، لأن دور المرأة ما زال محدودًا. كما أن التوسّع الأفقي لوجود المرأة في مجـــالات العمل الاجتماعـــي والخدمات والتعليم، لم يترجَم بتغيّر إيجابي في وضعها، لا من حيث موقعها في مكان العمل، أو من حيث مشاركتها الفعلية في صنع القرار العام.

مؤتمر «المواطنة، الهويـــة والتمييز في اوروبا وإسرائيل» في جامعة حيفا

شـــاركت د. ماري توتري في مؤتمر دولي في جامعة حيفا حول موضوع « المواطنـــة، الهوية والتمييز في أوروبا وإسرائيل». تحدثت د. توتري في مداخلتها عن حالة الأقلية العربية في إسرائيل وصورة الوضع الراهنة في ظل الوضع السياســـي القائم، وعن التمييز اللاحق بالأقلية العربية في مناحي مركزية بالحياة اليومية.

مداخلة في مؤتمر التعليم العالي لاتحاد نقابات الطلاب العامة في البلاد

بدعوة من الاتحاد العام لنقابات الطلاب في البلاد قدم د. يوســـف جبارين محاضرة مركزيـــة في المؤتمر الســـنوي العام للاتحاد، حيث تمحورت المحاضرة حول «قضايا التعليم العالي لدى المواطنين العرب في البـــلاد بين التحديات وفـــرص التغيير». وتحدث د. جبارين عن الحواجز والمعيقات التي تواجه الطلاب العرب في مؤسســـات التعليم العالـــي وطرح أمام قيـــادات الطلاب القطرية توصيـــات عملية من اجل تذليل المعيقات وتطويـــر برامج عمل داعمة لتمكين وتدعيم الطلاب العرب في إســـرائيل ولتطوير مكانة الطـــلاب العرب فـــي جامعات البلاد مـــن النواحي الاكاديمية والثقافية والاجتماعية والقومية.

شباط 2013

ورشة عمل في بلدية شفاعمرو

عقدت ورشـــة العمل التدريبية بالتعـــاون بين مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، وقسم المعارف في بلدية شـــفاعمرو تحـــت عنوان «التربية للهوية البديلة». شـــارك في الورشـــة السيد لورين سيباســـتيان، مندوب الاتحاد الأوروبي. افتتح اللقاء

رئيس بلدية شـــفاعمرو السيد ناهض خازم الذي أثنى على الشراكة بين مركز دراسات والبلديات والمجالس المحلية والدور الريادي للمركز في هذا المجال وقدم مداخلة حول الوضع الراهن في المدينة، ثم شـــرح د. يوسف جبارين رئيس المركز عن المشروع والأهداف التي يصبـــو إليها، بدورها قدمـــت الباحثة د. ماري توتـــري محاضرة حول التربيـــة للهوية والتصدعات القائمـــة في المجتمع الإســـرائيلي عامـــةً والمجتمع الفلســـطيني خاصةً وعرضت أهداف المشـــروع في شفاعمرو وأبعاده المستقبلية على العلاقات الاجتماعية في المدينة وســـبل نهوضها. وفي نهايـــة اللقاء قام البروفيســـور محمد أمارة مدير وحـــدة البحوث في المركز ود. رفيق حاج باحث في مركز دراسات بتقديم محاضرة حول رأس المال الاجتماعي. تجدر الإشارة إلى ان طاقم مركز دراسات وموظفي البلدية والعاملين في ســـلك التربية والتعليم ومدراء أقسام المعارف في بلديات متعددة شاركوا في اللقاء وساهموا في النقاش.

محاضـــرة «قـــراءة المشـــهد السياســـي بعد الانتخابات البرلمانية»

شاركت د. ماري توتري في يوم دراسي بجامعة حيفا تحت عنوان «قراءة المشهد السياسي بعد الانتخابات البرلمانية». تطرقت توتري في مداخلتها إلى نســـبة التصويت الآخـــذة بالانخفاض وإلى تركيبة الحكومة المتوقعة ووضع الجماهير العربية في ظل المشـــهد السياسي بعد الانتخابات.

اذار 2013

ورشة عمل في مجلس كفر برا المحلي

نظّم قسم المعارف في مجلس كفربرا المحلي ومركز «دراسات»، ورشة دراســـية لمناقشة موضوع إقامة مدرســـة ثانوية للعلوم والقيادة التربوية في القرية والمنطقة. وقدّم محمود عاصي رئيس مجلس كفربرا المحلي نبذة عن المشـــروع، وعن أهمية مشـــاركة الجمهور والمهنيين في التخطيط له، وتحدّث رئيس مركز دراسات د. يوســـف جبارين عن فكرة البحث الذي يقوم به دراســـات لمرافقة المشروع، فيما أكد المفتش طارق أبو حجلة على دعم الوزارة لمشـــروع المدرســـة. وتحدث مايكل دوكتـــري ممثل الاتحاد الأوروبي عن دعم الاتحاد لمشاريع في حقل التعليم والحكم المحلي وأثنى على التعاون بين المؤسسات. ثم تحدث الباحث في مركز دراســـات د. خالد عرار وطرح ســـيرورة البحث الذي يقوم بـــه ومنهجيته ونتائجه الأولية، وفي نهاية اليوم قام د. وسام مجادلة

عن مركز دراسات بتقديم محاضرة هامة حول التربية والتفكير الإبداعي.

سيمنار «حقوق الإنسان والتربية البديلة» في ألمانيا

شارك د. يوسف جبارين في السمينار الذي نظمه كل من جمعية مسار للأبحاث ومعهد «انا فرانك لحقوق الإنسان» في مدينة فرانكفورت في المانيا، وتحدث د. جبارين عن حقوق الطلاب من الجوانب التربوية والقانونية وعن الحمايات الحقوقية التي توفرها المعاهدة الدولة لحقوق الطفل من عالم 1989.

«المواطنة المشروطة» - مؤتمر في الكلية الأكاديمية تل-حاي

بادر د. يوسف جبارين رئيس مركز دراسات ود. تمار هاجر بالاشتراك مع مركز السلام والديمقراطية في كلية تل-حاي ومعهد فان لير في القدس الى تنظيم مؤتمر «المواطنة المشروطة؟» في الكلية الاكاديمية تل-حاي. وتمحور المؤتمر في جدول أعماله حول التشريعات القانونية واقتراحات القوانين العنصرية في الأعوام الأخيرة. وتحدث د. يوسف جبارين في المؤتمر عن الجوانب المعادية للديمقراطية في التشريعات القانونية وإسقاطاتها على حقوق ومكانة المواطنين العرب في إسرائيل.

نيسان 2013

د. ماري توتري تشارك في مؤتمر دولي حول مكانة النساء في الهند

شاركت رئيسة إدارة مركز «دراسات» د. ماري توتري، في مؤتمر دولي في مدينة كالكوتا في الهند، تحت عنوان «معضلة السيادة الشعبية في الشرق الأوسط: السلطة من أو إلى الشعب»، نظمته مؤسسة دراسات السياسات الخارجية بالتعاون مع مركز أبحاث باكستان وغرب الهند في جامعة كالكوتا. وشارك في المؤتمر عدد من الباحثين من لبنان وسوريا وتركيا والهند. افتتح المؤتمر نائب رئيس الجامعة بكلمة ترحيب ومن ثم عرض نائب وزير الخارجية الأفغاني تأثير التطوّرات في العالم العربي على أفغانستان. وقدّمت د. توتري مداخلة حول وضع النساء في العالم العربي اليوم، وحول السؤال هل كان «الربيع العربي» ربيعًا أم خريفًا للنساء التونسيات والمصريات، واعتبرت أن لا إجابة قاطعة لهذا السؤال. فبينما شهد التمثيل السياسي للمرأة المصرية تراجعًا ملحوظًا، حافظت المرأة التونسية على إنجازاتها السياسية.

يوم دراسي في مجلس إكسال المحلي

عُقد اليوم الدراسي في مجلس إكسال المحلي، بالتعاون مع قسم المعارف في القرية ومركز دراسات، ضمن مشروع تمكين وترشيد أقسام المعارف في السلطات المحلية العربية، وذلك تحت عنوان «دور الأهالي في صياغة وبلورة مضامين التعليم». شارك في الورشة واليوم الدراسي العشرات من الحضور ممثلين عن طاقم دراسات وعن مجلس إكسال المحلي وجهاز التربية والتعليم في القرية، وقام المحامي عبد السلام دراوشة - رئيس مجلس إكسال المحلي بافتتاح اليوم الدراسي والترحيب بالحضور. أدار اللقاء د. مهند مصطفى مدير المشروع وباحث في مركز دراسات. كما قدمت د. ردينة جرايسي استعراضًا للبحث الذي تقوم به في القرية ولصورة الوضع الراهن في جهاز التربية والتعليم. في نهاية اليوم قام د. سامي محاجنة عن مركز

دراســـات بتقديم محاضرة هامـــة تحت عنوان «هل للأهل دور في تربية أبنائهم؟».

مركز «دراسات» يســـتضيف وفدًا من مقاطعة «بولزانو» الإيطالية

اســـتضاف دراســـات - المركز العربـــي للحقوق والسياسات، وفدًا رفيع المستوى من مقاطعة بولزانو في شـــمال ايطاليا (حيث توجد أقلية ألمانية تشكل أغلبية داخل المقاطعة) برئاســـة رئيس المقاطعة د. لويس دورنوالدر، في ســـمينار حقوقي-سياسي في جامعة حيفا تحت عنـــوان «علاقات الأغلبية والأقلية: نظرة مقارنة بين إســـرائيل ومقاطعـــة بولزانو». افتتح اللقاء د. يوســـف جبارين، مستعرضًا وضعية الأقلية العربية الفلســـطينية في إســـرائيل والحماية القانونيـــة المفقودة لحقوقها الجماعية. وقدّم رئيس المقاطعة الإيطالية الدكتور لويس دورنوالدر (وهو من الأقليـــة الألمانية) مداخلة حـــول قضية ونضال الأقليـــة الألمانية فـــي إيطاليا، مســـتعرضًا بعض المحطات التاريخيـــة، والتجربة الناجحة للإقليم في تحقيق الحقوق الجماعية لمتحدثي الألمانية في شمال ايطاليا (جنوب تيرول) والتي ســـاهمت في التحول الاقتصادي الكبير في الإقليم. وتحدث عضو الكنيست د. حنا ســـويد رئيس كتلـــة الجبهـــة الديمقراطية البرلمانية، الذي أشار الى أهمية مثل هذه اللقاءات وما تحملـــه من معان وأبعاد اســـتراتيجية لتغيير مكانة الأقلية العربية في إســـرائيل. ثم تحدثت النائبة تمار زاندبرغ من كتلة «ميرتس» البرلمانية، حول وضعية الأقلية العربية. واستعرض المشاركون في النقاشات طروحـــات مقارنة بين وضعية الأقليـــة العربية في إســـرائيل والأقلية الألمانية في ايطاليا، وكان من بين المتناقشين البروفيسور سامي سموحة والبروفيسور محمد أمارة والدكتور ايلان ســـابان والســـيد جابر عساقلة والنائب السابق موســـي راز وأفيفيت حاي والسيد حسام أبو بكر

أيار 2013

أمسية احياء ذكرى شكيب جهشان في الناصرة

بمبادرة من بلدية الناصرة ومركز «دراسات» و» دار راية للنشر» بالإضافة إلى عائلة جهشان، أقيمت أمسية ثقافية فنية احياءًا للذكرى العاشـــرة لرحيل الشاعر والمربّي شكيب جهشـــان، واحتفالاً بصدور أعماله الشعرية الكاملة، وكتاب بحثي حول سيرته «شكيب جهشان: إضاءات على مسيرته وإبداعه» من تحرير د. يوســـف جبارين ود. رياض كامل. شارك المئات من محبي الشـــاعر، وتولى عرافة الأمسية الفنان محمد بكري. المهندس رامز جرايسي رئيس بلدية الناصرة تحدث بالامســـة وقال: «الشاعر شكيب جهشان أغنى المكتبة الفلسطينية بكتبه وأشعاره حتى وان لم يحظ بالتقدير والترويج المستحق في حياته». وتحدث د. رياض كامل عن مركز دراســـات، مشيرا الى أهمية توثيق نتاج الشاعر الأدبي والشعري وإعداد مبادرات أكاديمية بديلة تتنـــاول الأدب الوطني والملتزم، ثم تحدث د. اياد جهشان عن العائلة.

«دور المثقف والأكاديمي في التنمية المجتمعية» - ندوة حوارية في جامعة حيفا

بمبادرة مركز دراســـات، عقدت نـــدوة حوارية في جامعة حيفا، ضمن مشروع التعليم العالي لدى الأقلية العربية في إسرائيل، حول موضوع «دور الأكاديمي والمثقف في التنمية المجتمعية والتأثير على الأجندة الجماهيرية»، وذلك بمشـــاركة العشرات من الطلاب والطالبات.

وتحدث في اللقاء كل من المحاضر الجامعي د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، والباحث والمحاضر د. مهنـد مصطفى والباحثـة والمحاضرة د. ماري توتري. وقام السـيد عبد الله أبو كشـك، مندوب مؤسسـة التعاون في رام اللـه، بالتحدث عن رؤية مؤسسة التعاون للمشـاريع التنموية في فلسطين، وعن أهمية الاستثمار بالطاقات الشبابية والمبادرات التي تضع الشباب والتعليم في سلم أولوياتهما وأثنى على عمل مركز دراسـات في هذا المضمار. وطرح المتحدثـون مدخـلاً نظريًا حول مفهـوم المثقف والأكاديمي، وماهيـة المثقف العضوي في الأدبيات النظريـة، وأوضحوا أن علـى الأكاديميين توظيف معرفتهم العلمية والمهنية على المستوى الجماهيري ومن خلال العمل في الميدان، كما تطرقوا إلى مشاريع وإنجازات مركز دراسـات التي تربـط بين البحث الأكاديمي وبين القضايا المجتمعية. وأكد المتحدثون أن وظيفة المثقف والأكاديمي لا تقتصر على الجلوس في أبراج عاجيـة، إنما تطويع شـخصه ومعرفته وثقافته للمجموعـة. وتطرق المتحدثون إلى الآليات البحثيـة التي يبحث فيها الأكاديمـي العربي قضايا مجتمعه وشـعبه، وأكدوا على الحاجة للانفتاح على التراكم العلمي النظـري والنقدي في العالم العربي والغربي على حدٍّ سـواء وعدم الانقطاع عن الفضاء الثقافي العربي لأننا جزء منه، وأشـاروا إلى أهمية تحديث الآليات البحثية والنظرية والخروج من أسـر الأكاديمية الإسرائيلية.

مداخلـة في مؤتمـر «الحيز ثنائـي اللغة في إسرائيل؟»

شارك البروفيسور محمد أمارة، مدير وحدة البحوث في مركز دراسـات فـي مؤتمر الكليـة الأكاديمية أشـكلون «الحيز ثنائي اللغة في إسرائيل؟». وتحدث أمـارة في محاضرتـه عن السياسـات اللغوية في إسرائيل وعن أدوات السـيطرة وسياسات الاحتواء والإقصاء التي تمارسـها إسرائيل بحق اللغة العربية وطرح إشكاليات الواقع الراهن ورؤيته حول اعتماد سياسـات ترى باللغة العربية لغة رسمية على أرض الواقع وليس على المستوى التصريحي فقط.

مداخـلات في مؤتمـر «المجتمـع العربي في إسرائيل بين المعيقات وفرص التغيير»

شارك د. يوسف جبارين في مؤتمر الكلية الأكاديمية العربيـة في بيت بيرل حـول «المجتمع العربي في إسـرائيل – معيقات وفرص التغييـر». وتحدث د. يوسـف جبارين عن الدور الهام لمؤسسات المجتمع الأهلي في إحداث التغيير الاجتماعي، وعن المعيقات البنيوية التي تحول دون النهوض بفعاليات مجتمعنا نحو التغيير المنشود.

وتحث د. مهنـد مصطفى عن دور الأكاديمي العربي في عملية الانتاج المعرفي، والتحامه مع قضايا شعبه ومجتمعـه في ظل الانقطـاع الجغرافي والمعرفي والثقافي عن المحيط العربي.

حزيران 2013

جولة ميدانية في مدينة عكا

حلّ طاقم مركز دراسـات، المركز العربي للحقوق والسياسات، ومجموعة من الباحثين ومديري أقسام معارف ضيوفًا على مؤسسـة النساء العكيّات ضمن جولته التعليمية في مدينة عكا، وذلك ضمن مشروع المركز الذي يهدف إلى تدعيم وتمكين طواقم أقسام المعـارف فـي السـلطات المحليـة العربيـة. افتتحت اللقاء الناشطة الاجتماعية جهينة صيفي ابنة

مدينة عكا، ثم قام د. يوسف جبارين بالترحيب والتحدث عن المشاريع التي يقوم بها مركز دراسات في مجال البحث الأكاديمي وفي مجال التنمية المجتمعية، وقدم شرحًا عن أهداف هذه الزيارة والأبعاد التربوية والسياسية التي تحملها بين طياتها. وقدمت الحاجة منيرة أبو حميد توطئة تاريخية عن العمل التطوعي في مدينة عكا بشكل عام ومؤسسة النساء العكيّات بشكل خاص، وقامت باستعراض مشاريع المؤسسة متطرقة إلى الصعوبات التي تقف أمام العمل الأهلي. وتحدثت المحاضرة في الكلية الأكاديمية العربية في حيفا، وفاء زيدان، عضو إدارة مؤسسة النساء العكيات، عن مشاريع تعزيز الهوية، وارتباط اللغة العربية بالذات والجماعة، وعن مشاريع إحياء اللغة العربية وحمايتها. وتمحور القسم الثاني من اللقاء حول جهاز التربية والتعليم العربي في عكا وقامت باستعراض صورة الوضع الراهن السيدة سبأ السيد، مسؤولة ملف التعليم العربي في المدينة التي تحدثت عن مؤسسات التربية والتعليم في المدينة، والعوائق التي تقف أمام تطور جهاز التربية والتعليم العكي.
ثم قام المشاركون بجولة ميدانية في المدينة، في داخل الأحياء العربية في البلدة القديمة، بمرافقة الناشطة الاجتماعية جهينة صيفي.

ورشة عمل مع قسم المعارف في بلدية الناصرة
عقدت ورشة العمل بالتعاون بين مركز دراسات، وقسم المعارف في بلدية الناصرة، شارك في الورشة العشرات من العاملين في سلك التربية والتعليم والقيمين على جهاز التربية والتعليم المحلي في الناصرة. افتتح اللقاء د. مهند مصطفى عن مركز دراسات وشرح عن المشروع وأهدافه المستقبلية، وقامت مديرة قسم المعارف في بلدية الناصرة السيدة سامية بصول والسيد محمود نصّار بطرح صورة الوضع الراهن في الناصرة وطرح أبرز الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم. كما وتحدث د. يوسف جبارين ومدير عام بلدية الناصرة السيد راجي منصور، وبدوره قام د. رفيق حاج بطرح مداخلة حول التخطيط الإستراتيجي وأهميته في قضايا التربية والتعليم ومناقشة حيثيات المشروع البحثي مع الحضور.

سمينار دولي في الأكاديمية الأوروبية للأبحاث
شارك د. يوسف جبارين بأعمال المؤتمر السنوي العالمي لحقوق الإنسان والمواطن الذي تنظمه «مؤسسة حقوق الأقليات» في الكلية الأكاديمية الأوروبية للأبحاث في مقاطعة بولزانو في شمال ايطاليا. وتمحورت مواضيع السمينار حول «الحق تقرير المصير - بين الفرص المتاحة والتحديات الراهنة»، وشملت دراسات ومداخلات حول العديد من القضايا الدولية ضمن هذا السياق.

توجيه وقيادة مجموعة بحثية في معهد فان لير
بالتعاون مع د. سارة اوستسكي-لزار من معهد فان لير في القدس يشارك د. يوسف جبارين في قيادة وتوجيه مجموعة بحثية من الباحثين العرب واليهود التي تبحث في قضايا المواطنة والمبادرات والتشريعات القانونية التي العنصرية التي تمس بحقوق المواطنين في البلاد. وتتكون المجموعة من 15 باحثًا في شتى المجالات العلمية ويرتكز عملها على تحليل ودراسة التشريعات القانونية العنصرية وعلى وضع توصيات عينية لمواجهة هذه الموجة العكرة من التشريعات، وسبل تغيير الاجواء السياسية العامة التي تتيح مثل هذه التشريعات.

تموز 2013

ندوة بعنوان «من يخاف من اللغة العربية؟» في مؤتمر رابطة اللغة والمجتمع

عقدت الندوة بمبادرة مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات ضمن مؤتمر رابطة اللغة والمجتمع في البلاد، وقد شارك البروفيسور محمد أمارة مدير وحدة البحوث في المركز وقدم محاضرة حول اللغة العربية وإمكانية إقامة فضاء لغوي مشترك في ظل الوضع السياسي الراهن في إسرائيل وحالة الإقصاء التي تعاني منها الأقلية العربية ومكوناتها وقدم د. باسيليوس بواردي المحاضر الجامعي والباحث في مركز دراسات عن الثنائية والازدواجية في تعريف نماذج اللغة العربية وتوقف عند اشكالياتها. شارك العشرات في الندوة وجرى نقاش مستفيض حول الموضوع .

طاولة مستديرة حول «تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية»

شارك البروفيسور محمد أمارة، رئيس وحدة البحوث في مركز دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات في طاولة مستديرة حول « تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية « في معهد القدس للدراسات الإسرائيلية. تطرق أمارة في مداخلته إلى التحديات الراهنة أمام جهاز التربية والتعليم في قضية تدريس اللغة العربية للطلاب اليهود وإسقاطاتها عليهم.

أيلول 2013

محاضرة عن المكانة القانونية للفلسطينيين في إسرائيل

شارك د. يوسف جبارين رئيس مركز دراسات في مخيم عدالة السنوي لطلاب القانون في ندوة تمحورت حول «التشريعات العنصرية ومكانة الفلسطينيين داخل إسرائيل». وتحدث د. جبارين في مداخلته عن الأقليات في الأنظمة الديمقراطية: نظرة مقارنة. واشتملت المداخلة على مقارنة المكانية القانونية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل مع أقليات أخرى في العالم وتطرق إلى القانون الدولي والمواثيق والأعراف الدولية وضماناتها لحقوق الأقليات. وأشار جبارين إلى الفوارق الحقوقية والأخلاقية بين حقوق الأقليات الأصلية كالفلسطينيين في إسرائيل وبين حقوق الأقليات المهاجرة.

محاضرة حول المكانة القانونية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل في ظل التصورات المستقبلية

شارك د. يوسف جبارين في مؤتمر المكانة القانونية السنوي لمركز مساواة والذي تمحور حول «المكانة القانونية للجماهير العربية في البلاد في ظل الحلول السياسية المطروحة بين حل الدولتين وحل الدولة الواحدة». وتحدث د. جبارين في مداخلته عن المكانة القانونية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل في ظل التشريعات القانونية العنصرية وتأثير الأزمة التي يمر بها العالم العربي على فرص بلورة تصور مستقبلي جماعي للجماهير العربية. وشارك في الندوة أيضا بروفيسور رياض اغبارية، د. خالد ابو عصبة والأديب سلمان ناطور.

طاولة مستديرة في الناصرة حول التربية البديلة وآفاق التغيير

بمبادرة مركز «دراسات»، وبالتعاون مع جمعية مسار وجمعية حوار، استضافت مدرسة مسار النموذجية في الناصرة يوما دراسيا حول التربية

البديلة وآفاق التغيير في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، وذالك بمشاركة العشرات من الباحثين والمحاضرين الجامعيين، مدراء أقسام المعارف، أولياء أمور، طلاب جامعيين ونشطاء اجتماعيين. كما وشارك في اللقاء وفد عن مؤسسة التعاون الفلسطينية في رام الله شمل كل من السيد عبد الله أبو كشك، د. رنا الخطيب والسيد عارف الحسيني، مدير مؤسسة النيزك».

تحدث في اللقاء كل من البروفيسور محمد أمارة مدير وحدة البحوث في مركز دراسات، السيدة سامية بصول مديرة دائرة المعارف في بلدية الناصرة، السيد عبد الله أبو كشك ممثل صندوق التعاون كما وقدم د. وسام مجادلة الباحث في مركز دراسات مداخلة نظرية عن التربية البديلة في العالم وتبلورها في المجتمع العربي الفلسطيني. واستعرض النقاش تطور الخطاب التربوي في المجتمع العربي الفلسطيني، وطرح تساؤلًا حول آفاق التغيير من خلال نماذج التربية البديلة. تلى المداخلات أسئلة ونقاش مفتوح شارك فيه د. ماري توتري، د. هالة اسبنيولي، د. سامي محاجنة، د. رفيق حاج، د. رائد زيدان، د. محمود زهدي، ريم زريق، د. ردينة جرايسي، رنا صبح، أسامة لبس، صوفيا دلال، د. رنا الخطيب، عارف الحسيني، ابراهيم ابو الهيجا والبروفيسور جورج قنازع و د. يوسف جبارين. كما وشارك في اللقاء رؤساء أقسام المعارف.

وفي نهاية اللقاء قام د.أيمن اغبارية بتلخيص المداخلات والأسئلة التي طرحت من قبل المشاركين، وأكد على أهمية وضع استراتيجيات عمل لضمان تطوير ونجاح هذا النموذج والارتكاز على الإبداع والتربية للهوية وعلى ضرورة دمقرطة التربية البديلة وتعميق ثقافة التجريب التربوي وتوسيع آفاق المربين العرب في سعيهم لبناء هويات تربوية خاصة بهم وبمدارسهم.

تشرين أول 2013

محاضرة حول الثقافة والتعليم وآفاقهم المستقبلية

شارك د. يوسف جبارين في مؤتمر مؤسسة التعاون تحت عنوان «التعاون من أجل التنمية في فلسطين: قيود وآفاق» وذلك بمناسبة مرور 30 عامًا على تأسيس وانطلاقة المؤسسة. تحدث د. جبارين في مداخلته عن العمق الثقافي والهوية الفلسطينية لدى الفلسطينيين في البلاد، حيث يجري التأكيد في المجتمع الفلسطيني على ضرورة إعادة امتلاك المشروع التربوي-التنموي والخروج من موقع الضحوية إلى موقع الفاعلية وأخذ المسؤولية، وذلك من خلال تطوير مبادرات ذاتية وجماهيرية ضمن المجتمع الفلسطيني حول قضايا التربية والتعليم والثقافة، ومن خلال إعادة ترتيب العلاقات ما بين المهنيين والأكاديميين والحقل. وتحديدا في سياق التنمية، كما أكد د. جبارين، هي الحاجة إلى خلق مبادرات عينية ومستدامة بإمكانها إحداث فارق نوعي في الحقل وبإمكانها وضع مؤسسات الدولة، من ناحية، والسلطات المحلية العربية، من ناحية ثانية، ومؤسسات المجتمع المدني، من ناحية ثالثة، أمام تحديات عملية ورمزية وأخلاقية.

إصدارات المركز

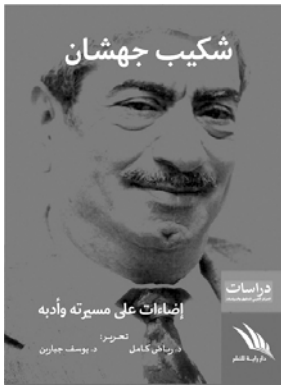
كانون ثاني 2013

صدور كتاب دراسات السنوي

صدر العدد الخامس من "كتاب دراسات"، كتاب الأبحاث السنوي الذي يصدره مركز دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات، في 158 صفحة من القطع الكبير. ويحتوي العدد على 12 دراسة ومقالة وورقة بحثية في مجالات عديدة، حقوقية ونسوية واجتماعية، في صُلبها قضية المرأة العربية الفلسطينية في إسرائيل وقضايا الحكم المحلي في القرى والمدن العربية.

ويصدر هذا الكتاب بالتعاون مع جمعية "نساء ضد العنف"، حيث يضم ملفًّا خاصًّا بعنوان "النساء الفلسطينيات في إسرائيل بين البحث والواقع.

صدور كتاب «شكيب جهشان: إضاءات على حياته وإبداعه"



بالتعاون بين مركز «دراسات- المركز العربي للحقوق والسياسات» و«دار راية للنشر» صدر قبل ايام كتاب بحثي بعنوان «شكيب جهشان: إضاءات على حياته وإبداعه»، مشتملا على أبحاث ودراسات وافية حول إبداعه ومسيرته، الإنسانية والأدبية والتربوية.

يضم الكتاب عشر دراسات تضيء عوالم الشاعر والمربّي الراحل،بما يعيد تقديم العالم الأدبي الغني لشكيب جهشان، ويقدّم صورة حيّة له، إنسانًا ومبدعًا ورجل تربية. الكتاب بتحرير كل من د. رياض كامل، الناقد والمربّي ، ود. يوسف جبارين، الناشط الحقوقي

والمحاضر الجامعي، ورئيس مركز «دراســـات» في الناصرة، كما يضم مســـاهمات لنخبة من المبدعين والنقاد والأكاديميين.

هذا الكتاب باقة من المســـاهمات والإضاءات بأقلام مجموعة من الأساتذة والباحثين، الذين عرفوا الراحل الكبير وتفاعلوا معه، من مواقـــع مختلفة ومتنوّعة؛ ففي حين يلقي د. يوسف جبارين الضوء على مرحلة دراسته الثانوية في الناصرة، أيام كان الراحل أستاذه في مدرسة المطران، مقدّمًا شهادةً من موقعه كتلميذ، وكأكاديمي ناشط حقوقي وسياسي، لاحقًا، لمعنى أن نكون تلاميذ عند الاستاذ شكيب. ويستقرئ د. رياض كامل معنى المكان وتجلياته في أدب شكيب جهشان، كموضوعة أدبية حاضرة بقـــوة في إبداعه، وحياته. من جهتها، تســـتقرئ د. راوية جرجـــورة بربارة الجرعات الوجودية في «رباعيات لم يكتبها الخيّام»، أحد دواوين الشاعر المعروفة، خصوصا أن الديوان كتب على امتداد فترة زمنية جـــاوزت العقدين. في الســـياق نفســـه، يكتب د. حســـين حمـــزة، الناقد والمحاضر، حول شعرية الموقف أو مفهوم الحكاية الشعرية في أدب شكيب جهشان، خصوصًا في عمله الأشـــهر، مطوّلة «أذكر» وفي مطوّلة « نمر الياسين الساعدي يحكي لكم.“

أيار 2013

إصدار كتاب أكاديمي لمركز دراســـات "تأهيل المعلمين في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل: ممارسات مؤسسية وسياسات تربوية"

صدر عن دار رسلينغ للنشر ضمن السلسلة الأكاديمية كتـــاب جديد لدراســـات، المركز العربـــي للحقوق والسياســـات، بعنوان تأهيل المعلمين في المجتمع الفلسطيني: ممارســـات مؤسسية وسياسات تربوية باللغة العبرية، حرر الكتاب وقدم له د. أيمن إغبارية، المحاضر في قســـم القيادة والسياسات التربوية في جامعـــة حيفا ورئيس برنامج طلبـــة الدكتوراة في معهد ماندل للقيادة، والمستشـــار الأكاديمي لمركز دراسات.

هـــذا ويعد الكتاب أول إصدار متخصص وشـــمولي حول موضوع تأهيل المعلمين العرب في إســـرائيل. وهو ثمرة برنامج بحثي اســـتمر ثلاث سنين ضمن مركز دراســـات حول الموضوع شـــمل كتابة أوراق بحثية ونقاشـــها ضمن طاولات مستديرة ومؤتمـــرات علمية في كليـــات تأهيل المعلمين العربية والعبرية وضمن مؤسســـات المجتمـــع المدنـــي. وشـــارك في الكتاب نخبة مـــن الباحثين العـــرب واليهود تضم البروفيسور محمد أمارة، د. يوسف جبارين، د. روني رينجولد، د. إيلانه باول، د.ماري توتري، د. إبراهيم محاجنة، د. ســـامي جمال، د. كتي وتد- خوري، د. ديانا دعبول، نضال هريش، ربى دعاس، د. ســـميره عليان، د. ســـمير مجادلة، د. منال يزبك أبو احمد، د. نير رسيســـي، ود. أورلي ســـيلع. والكتاب هو أول إصدار لمؤسسة عربية يصدر عن دار نشر أكاديمي.

تشرين ثاني

مركز دراســـات يصدر كتابًا أكاديميًا عن الحكم المحلي العربي الفلسطيني في إسرائيل.

صدر عن دار باردیس للنشر ضمن السلسلة الأكاديمية كتاب جديد لدراســـات – المركـــز العربي للحقوق والسياسات، تحت عنوان "الحكم المحلي في المجتمع العربي الفلســـطيني في إسرائيل – جوانب سياسية، إدارية وقضائيـــة" وذلك في 360 صفحة من الحجم المتوسط باللغة العبرية.

حرر الكتاب وقدم له د. يوسف جبارين – رئيس مركـــز دراســـات والمحاضر فـــي كلية الحقوق في جامعة حيفا ود. مهنـــد مصطفـــى باحث في مركز دراسات ومحاضـــر في قســـم العلـــوم السياســـية في جامعة حيفا.

هـــذا ويعد الكتاب أول إصدار متخصص وشـــمولي حول موضوع الحكم المحلي فـــي أبعاده وجوانبه المختلفـــة وقدم توصيات من عديدة على مســـتوى إصلاح الجهاز السياسي والإداري وهو ثمرة برنامج بحثي ومشروع أكاديمي استمر ثلاث سنوات ضمن مركز دراســـات حول الموضوع، وشارك في كتابة المقالات نخبـــة من الباحثين العـــرب المخضرمين والشـــباب في هذا المجال، تضم البروفيسور أسعد غانم، البروفيسور راسم خمايسي، د. احمد حجازي، د. مهنـــد مصطفى، د. رفيق حـــاج، المحامي نضال حايك، المحامي قيس ناصر، المحامي خير ابو الهيجا، الاستاذ سليم بريق ود. يوسف جبارين.

Table of Contents

I. Introduction: Arabic in the Eye of the Storm

Prof. Muhammad Amara

II. Guest Contributor: **Reflections on the Current Situation in the Middle East**

Prof. Noam Chomsky

***III.* Documents:**

Arabic Language in Israel: Vision and Challenges

Prof. Muhammad Amara

The Alternative Goals of Arab Education in Israel

IV. Special Focus: Arabic Language in Israel

Judge Salim Joubran / The Status of Arabic Language in Israel

Dr. Yonatan Mendel / Hebrew after Arabic

Articles

Dr. Abed al'Rahman Mari' / The Hebrew Stranger in Palestinian Language: Causes and Consequences

Dr. Yusri Hizran / Arabic Language as a Tool for Druzification – A Critical Reading of Arabic Language Textbooks in Druze Schools

Dr. Ariel Shetrit / Political Indicators **–** The politics of Identity and Struggle in the Writings of Author Ala Hlehel

Basillius Bawardy / Teaching Arabic in Arab Schools in Israel

Dr. Rawia Burbarah / The BiLingual Schools [Yad B'Yad] Working to Change Society

Dr. Sigal Gorgi / Between my Native Language "Arabic" and its Sister "Hebrew" **–** Integrative and Non-Conflictual Relations

Dr. Amer Dhamshy / When Location and Status are Not Coincidental **–** Hebrew and Arabic Language on Signs Within Arab Villages

Prof. Muhammad Amara / The Status of Arabic in the Future Vision Documents

V. Other Articles

Sana'a Abu Saleh / Palestinian Film: Critical Analysis of the Film "The Story of the Three Diamonds"

VI. Dirasat Activities: **2012-2013**

Dirasat Publications: **2012-2013**

Dirasat Yearbook 2013 (Vol. 6)

© All Rights Reserved

Designer: **Wael Wakeem**

Dirasat Yearbook

2013

Vol. 6

Dirasat – The Arab Center for Law and Policy
Editor in chief: **Dr. Yousef T. Jabareen**
Guest Editor: **Prof. Muhammad Amara**