المحاضرة الرابعة

اللغة العربية في التعليم العام العالي
في فلسطين تحت الاحتلال اليهودي من 1948-1994م

الدكتور ناجي عبدالجبار

جامعة بيرزيت

السبت 6 ذو القعدة 1415هـ- 6 أيار 1995م

المقدمة

بعد قيام إسرائيل باحتلال النصف الأول من فلسطين سنة 1948م، ثم قيامها باحتلال النصف الثاني سنة 1967م، خضع الفلسطينيون المقيمون في فلسطين إلى ثلاثة أنظمة تعليمية:

١ -النظام التعليمي الإسرائيلي للذين بقوا تحت الاحتلال سنة 1948م.

٢ -النظام التعليمي الأردني للذين يقطنون الضفة الغربية.

٣ -النظام التعليمي المصري للذين يعيشون في قطاع غزة.

بقي النظام التعليمي الإسرائيلي، بأهدافه العامة وبغاياته وقوانينه، يطبق على الفلسطينيين وعلى غيرهم ممن يقعون تحت الاحتلال، إلى أن تم الفصل رسمياً سنة 1975م [١]، لكن هذا الفصل لم يعن يوماً إعطاء الفلسطينيين الحرية التامة في تحديد أهدافهم التعليمية، واتخاذ القرارات الخاصة بهم في شؤون المناهج الكتب وغير ذلك من أمور تعليمية [٢].

والنظام التعليمي الأردني الذي طبق على الفلسطنيين في الضفة الغربية، بدئ بتطبيقه منذ إعلان الوحدة بين الضفتين في 24 نيسان 1995م [٣]. فما حصل على المناهج والكتب التعليمية الأردنية من تطورات وتغيرات، قبل الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية سنة 1967م وبعده، انعكست آثارها سلباً وإيجاباً على العملية التعليمية في الضفة، وزيادة على ذلك، فإن التدخلات الإسرائيلية المستمرة، سواء بشان اللوائح التعليمية، أو التعيينات، أو التغييرات في الكتب، أو الممارسات التعسفية ضد المعلمين والطلبة [٤]، كل ذلك أثر على العملية التعليمية في الضفة.

وفي قطاع غزة، فإن النظام التعليمي المصري لم يسلم من الممارسات الإسرائيلية المتنوعة، التي كانت عائقاً أمام تطوير التعليم من جهة، وأمام تحقيق الأهداف من جهة ثانية [٥].

وبالتالي، فإن القاسم المشترك الأعظم للأنظمة التعليمية الثلاثة (في فلسطين 1948م، وفي الضفة الغربية، وفي قطاع غزة) هو أن هذه الأنظمة تضخع للاحتلال الإسرائيلي. والاحتلال له فلسفته التعليمية المنبثقة عن سياسته في التعامل مع الشعب الذي احتل أرضه [٦]، له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها وهو يشرف على العملية التعليمية [٧]. وله بالتالي، ممارساته وأفعاله التي يقوم بها بشأن المناهج والكتب المدرسية [٨].

وهذا البحث، ولغايات تتعلق بإطار هذا الموسم الثقافي، الذي ينظمه مجمع اللغة العربية الأردني بعنوان "الهوية العربية الإسلامية في فلسطين تحت الاحتلال اليهودي 1948-1994م" لن يتناول واقع العملية التعليمية برمتها، وإنما "واقع اللغة العربية في التعليم العام والعالي"، وبالتالي، فإن البحث عبارة عن قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: اللغة العربية في التعليم العام.

القسم الثاني: اللغة العربية في التعليم العالية.

بالنسبة إلى القسم الأول من البحث (اللغة العربية في التعليم العام)، فإنه يمكن أن يتناول فيه الباحث بالدراسة والتحليل: الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية، ثم المناهج والكتب المقررة، ثم التطبيق الواقعي للخطط التدريسية، ثم الممارسات الإسرائيلية بشأن الكتب والمقررات، كل تلك القضايا يمكن أن تتناول بالتحليل في كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث، وفي كل نظام من الأنظمة

التعليمية الثلاث. ولكن طريقة كهذه ستخرج البحث من إطاره المحدد ليصبح على شكل كتاب.

ولذلك، فإنني سأتناول بالدرس والتحليل "اللغة العربي في التعليم العام" ضمن المحورين التاليين:

١ -اللغة العربية بين الأهداف المعلنة والأهداف الحقيقية.

٢ -كتب اللغة العربية والممارسات الإسرائيلية.

فالمحور الأول مخصص لأهداف تعليم اللغة العربية الحقيقية، التي تظهر من خلال القطع والنصوص التي تقرها السلطات الإسرائيلية لتدريس طلبتنا في فلسطين سنة 1948م، فبدلاً من دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في كل نظام من الأنظمة التعليمية الثلاث، وفي كل مرحة من المراحل التعليمية الثلاث، سيكون التطبيق الإسرائيلي لهذه الأهداف نموذجاً لكيفية تطبيق السلطات للأهداف التعليمية في النظامين التعليميين الآخرين (الأردني والمصري). لأن السلطات الإسرائيلية هي المتحكمة الحقيقية في العملية التعليمية برمتها.

والمحور الثاني متعلق بالممارسات الإسرائيلية بشأن المقررات والكتب الدراسية، وستكون دراسة ما تعرضت له كتب اللغة العربية، حسب النظام التعليمي الأردني نموذجاً لهذه الممارسات.

وأما بالنسبة إلى القسم الثاني من البحث (اللغة العربية في التعليم العام)، فسيعرض ضمن محورين اثنين أيضاً:

١ -البرامج التي يدرسها طالب اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.

٢ -مشكلات اللغة العربية الأساسية في الجامعات الفلسطينية.

أما الوسائل المعينة في البحث فتتخلص في:

١ -دراسة المقالات والكتب التي تبحث في الأنظمة المتعلقة باللغة العربية.

٢ -تحليل الأدلة والمناهج والكتب التي صدرت عن وزارة التربية والتعليم الأردنية، وعن دائرة المعارف الإسرائيلية فيما يتعلق باللغة العربية.

٣ -الإطلاع على سجلات التربية والتعليم، فيما يتعلق بالممارسات الإسرائيلية بشأن المقررات والكتب الدراسية.

٤ -دراسة الكشافات والإحصائيات والأدلة الصادرة عن الجامعات الفلسطينية، ومجلس التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، وجامعة تل أبيب.

٥ -إجراء المقابلات الشخصية مع عدد من الطلبة والمدرسين في المدارس والجامعات.

٦ -المعرفة الشخصية بواقع التعليم العام والجامعي بحكم عملي مدرساً للغة العربية وآدابها.

القسم الأول: اللغة العربية في التعليم العام

من خلال الاطلاع على السلم التعليمي في فلسطين حسب الأنظمة التعليمية الثلاثة (الإسرائيلي والأردني والمصري)، لاحظت أن هناك تماثلاً كبيراً في تقسيم السلم التعليمي إلى ثلاث مراحل هي:

1- المرحلة الابتدائية:

وتشمل الصفوف الستة الأولى، ويلتحق الطالب بالصف الأول الابتدائي من عمر ست سنوات، وتنتهي هذه المرحلة بسن 12 اثنتي عشرة سنة، وقبيل هذه المرحلة، يمكن للأطفال من سن 4-6 سنوات الالتحاق برياض الأطفال التي غالباً ما يشرف عليها القطاع الخاص.

2- المرحلة الإعدادية:

ومدتها ثلاث سنوات، وتتراوح أعمار الطلبة فيها بين (12-15) اثنتي عشرة سنة وخمس عشرة سنة، وطبقاً للقوانين الصادرة في إسرائيل والأردن ومصر، فإن المرحلتين الابتدائية والإعدادية يطلق عليهما اسم المرحلة الإلزامية [١٠].

3- المرحلة الثانوية:

وهي المرحلة النهائية في السلم التعليمي، ومدتها ثلاث سنوات، وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة بين (15-18) خمس عشرة سنة وثماني عشرة سنة.

ولغاية 1967م، كان عدد حصص اللغة العربية في جميع المراحل على النحو التالي:

الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
6	6	7	6	6	6
السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
6	6	6	5	5	6

أولاً: اللغة العربية بين الأهداف المعلنة والأهداف الحقيقية

إن الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في فلسطين سنة 1948م، منبثقة عن قانون التعليم الحكومي بند 2 الذي سنته الكنيست سنة 1953م، الذي ينص على ما يلي [١١]:

"إن هدف التعليم في إسرائيل هو بناء التعليم الابتدائي في الدولة على أساس قيم إسرائيل وثقافتها، وعلى الإنجازات وحب الوطن والإخلاص للدولة ولشعب

إسرائيل، وعلى التدريب في العمل الزراعي والمهني والطلائعي، وعلى التطلع لمجتمع مبني على الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة ومحبة أبناء البشر".

واستمر التعليم بموجب الأهداف السابقة المعلنة حتى سنة 1975م، حينما اقترح تعديل القانون ليتفرع إلى قوانين ثلاثة : الأول لليهود، والثاني: للعرب، والثالث للدروز، وقد جاء في اقتراح التعديل[١٢] ما يلي:

"تقوم التربية في الوسط العربي في إسرائيل على قيم الحضارة العربية وعلى التطلع إلى السلام بين إسرائيل وجاراتها، وعلى حب الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل، من خلال إبراز المصالح المشتركة لجميع مواطني الدولة، وتنمية مميزات عرب إسرائيل، وإلى التطلع إلى مجتمع قائم على الحرية، والمساواة، والتسامح، والتعاون المشترك، وحب المخلوقات".

أ- أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الابتدائية [١٣]:

1- أن يقدر الطالب قيمة اللغة العربية ويعي أهميتها في حياته.

2- أن ينمي قدراته على الاستماع والإصغاء للناس ولوسائل الاتصال المختلفة.

3- أن ينمي الطالب مهاراته اللغوية.

4- أن ينمي الطالب ثروته اللغوية من مفردات وتراكيب.

5- أن يتمكن الطالب من معرفة بعض قواعد اللغة العربية وقوانينها.

6- أن يتعرف الطالب إلى مختارات منوعة من الأدب العربي والعالمي.

7- أن يتفاعل الطالب فكرياً ووجدانياً مع النصوص الأدبية التي يقرأها.

8- أن ينمي الطالب مواهبه في مجال الإبداع.

9- أن يكتسب الطالب قيماً تعزز انتماءه لمجتمعه ولأمته العربية وللبشرية عامة.

10- أن ينمي الطالب عادة المطالبة الذاتية.

11- أن يكتسب الطالب مهارة استعمال القواميس والموسوعات والمراجع المناسبة.

12- أن يكتسب الطالب وينمي مقاييس ومعايير لتذوق النصوص الأدبية.

13- أن يكتسب الطالب قدرة على التعبير عما في نفسه وعما تقع عليه حواسه كلاماً وكتابة.

14- أن يكتسب الطالب قدرة على القراءة السريعة مع فهم للمقروء.

15- أن يكتسب الطالب النطق بالجمل والعبارات نطقاً صحيحاً.

16- أن يطور الطالب لغته فينتقل من اللغة الدارجة إلى الفصحى.

17- أن يميز الطالب ويستعمل أساليب التعبير المختلفة كأسلوب النفي والاستفهام والتوكيد والشرط والجواب والنداء.

فإذا حاولنا فحص مصداقية تلك الأهداف المعلنة بالنظر إلى المقررات، وبدراسة كتب المطالعة للغة العربية التي تقرر تدريسها للمرحلة الابتدائية، فإننا نستنتج أن هذه الكتب تعمل على إظهار مساوئ العرب والمجتمعات العربية بطرق كثيرة، منها: إيراد قطع أدبية لكتّاب عرب مشهورين تصف واقع البلاد العربية بطريقة قصصية، بهدف العمل على زعزعة ثقة الطالب العربي بعروبته، وسلخه عن ولائه لأمته، وتفريغ عقليته من القيم والمثل الإسلامية ومن الأمثلة على ذلك:

(١) وصف المعلم وعملية التعليم.

فالنصوص تصف التعليم بأنه ضرب وإهانة وقسوة متناهية من المعلم.

ففي موضوع "درس في كتاب" [١٤] يقص محمود تيمور أن المعلم صاح: علي، فأتاه به أكبر الأطفال سناً، وشدوا وثاق الطفل، وأقسم المعلم أنه سيضرب الطفل ضرباً شديداً لأنه خالف النظام والأوامر، وأنه سيحل بالطفل أشد عقاب رأته العيون، وسمعت به الآذان من عهد آدم ونوح. وبعد كل هذه التهديدات، يقول الطفل لمعلمه: إن معه حلاوة، فابتسم المعلم وقال له: صفحت عنك لأنك قلت الحقيقة، وأمر بحل وثاقه وأخذه على حدة وهمس في أذنه: هات قطعة منها.

وفي قطعة ثانية تحت اسم "مدرستي الأولى" [١٥] يصف جورجي زيدان مدرسته بأنها قبر واسع، وأن معلمه لا يكاد يحسن القراءة، وأنهم يجلسون على الحصير، ثم يصف أنواع القضبان التي يستخدمها المعلم، ولا ينسى التهكم عليه، فيصف نومه في الصف وضحك الطلاب منه، ثم يصف كيف يضرب الطلاب العلقة، وغير ذلك من أمور فيها قسوة وإهانة [١٦].

(2) وصف للتناقض بين الفقر والغنى

ففي قصة "عرس ومأتم"[١٧] يصف محمود تيمور قصة باشا أراد أن يزوج ابنه وكان جاره حوذياً، له ابن مريض. بقي الباشا أربعين يوماً يحيي الأفراح والحوذي يبيع أثاث بيته ليشتري دواء لأبنه، وفي اليوم الأربعين تزوج ابن الباشا ومات ابن الحوذي، فذهب الحوذي للباشا يطلب منه ما ينفقه في سبيل دفن ولده، فامتنع الباشا.

وفي موضوع "متاعب القاضي في الأرياف" [١٨]، يصف توفيق الحكيم محاكمة شيخ فلاح سرق كوزاً من الذرة بسبب جوعه، ويصف جوعه وحاجته إلى درجة أنه ما وقعت عيناه على صنف النقود منذ شهرين، حتى إنه نسي شكل

القرش، فحين يحكم عليه القاضي بالحبس، يفرح ويقبل كفه بطناً وظهراً حامداً ربه قائلاً: الحبس حلو نجد فيه على الأقل لقمة مضمونة.

وفي ضوء "لبن بقهوة ولبن بتراب" [١٩]، يصف محمود تيمور نفسه يوماً بأنه قدم له في الصباح لبن بقهوة، فلم يشربه لكثر ما أكل في ذلك الصباح وأعطاه لكلبه. فلما وصل القطار، وجد طفلاً وأباه معهما قدر بها لبن وقعت فانكسرت، فكادت الدموع تسيل من عيني الأب. ثم جاء طفلان من أطفال الإسكندرية يتسابقان، كانا لابسين من الملابس ما لا يحجب جسديهما إلا القليل، فركعا على الأرض ولحسا اللبن، وكانا لبناً بتراب لا بقهوة.

(3) تخلف القرى والقرويين

فقصة "حلاق القرية"[٢١]، التي كتبها إبراهيم عبدالقادر المازني، تصف كيس الحلاق كأنه المخلاة، ومقصه مقص حمير، ويصف موسه وماكنته، وأنه يحلق على الأرض، يبصق في كفه ويشحذ الموسى، ويحلق من دون صابون، فيسلخ جلدة الوجه، فينهمر الدم.

وفي قصة "قروي في بيروت"[٢٢]، يصف كرم ملحم قروياً سافر إلى بيروت، فطوى منديله على عشرة أرغفة وقليل من الزيتون وبصلتين، وبعدها يبين انبهاره بالبحر وبالعمارات، وغير ذلك من أمور، مقارناً إياها بما اعتاده في قريته.

(4) إظهار تخلف العرب في حياتهم الاجتماعية

العرب يؤمنون بالخرافات ولا يؤمنون بالعلم، حيث يظهر ذلك من خلال قصة "مرض طفلة" لطه حسين [٢٣]، فالبنت تتلوى من الألم وتصبح، ولا يفكر أحد بأن يأخذها للطبيب كي يعالجها، وكل ما تعمله الأسرة أن الأم ترفع يديها إلى السماء، وتكشف عن رأسها داعية لابنتها بالشفاء.

وهناك قصص أخرى عن الآباء والأمهات، حيث تظهر دكتاتورية الأهل وعدم إعطائهم الفرصة لأبنائهم، كي يفكروا ويختاروا بأنفسهم. ثم القصص التي تظهر العادات والتقاليد العربية السيئة [٢٤].

إن انتقاء القطع العربية بهذا الشكل للمرحلة الابتدائية، جاء منسجماً مع الخط العام الذي تهدف إليه الكتب التي تقررها إسرائيل للفلسطينيين، فالهدف الحقيقي هو إفقاد الطالب الفلسطيني ثقته بأمته العربية، ليكون ولاؤه وانتماؤه لإسرائيل. ثم إن اختيار قطع أدبية، من هذا القبيل، لكتّاب عرب مشهورين، يظهر وكأن المشرفين على العملية التعليمية موضوعيون، لأنهم لا يتحدثون هم عن المجتمعات العربية، لكنّ الكتّاب العرب المشهورين هم الذين يتحدثون. ولو هدفت تلك السياسة إلى إبراز المجتمع العربي على حقيقته، لأبرزت الصورة المشرقة إلى جانب الصور السيئة، لكنها لو فعلت ذلك، لما حققت الأهداف الحقيقية التي ترمي إليها.

أما بشأن الأهداف الأخرى مثل: إكساب الطالب المهارات اللغوية اللازمة والمعينة على القراءة والفهم، فإن المصادر الإسرائيلية تحدثت عن طرق التدريس التي كانت متبعة من قبل المعلمين العرب لتعليم اللغة العربية بإنها تقليدية وقاسية وصارمة، وأنها لا تسعى إلى تطور شخصية الطفل، ولكنها تشجع محاكاة الراشدين. كما أنها تحتاج إلى 4-5 سنوات من الدراسة حتى يستطيع الطالب استعمال الكتاب العربي وفهمه. ففي ظنهم أن التركيز على اللغة العربية الفصحى هي طريقة ليست تقدمية، بل معيقة لاكتساب المهارات اللغوية اللازمة، ولذلك، كان هناك اقتراح باستعمال اللغة الدارجة في التعليم، ليتمتع الطلاب بما يقرأون ويفهمون، لكن هذا الاقتراح رفض، ولم يطبق بسبب الاحتجاجات المتتالية عليه [٢٥].

وقد أثبتت الدراسات فشل هذه المناهج في تحقيق أهدافها اللغوية. حيث إن حوالي 50% من طلاب المرحلة الابتدائية لا يفهمون ما يقرأون، وأن نسبة الذين لا يستطيعون القراءة من الذين يجتازون الصف الأول الابتدائي تتراوح بين 24% في بعض الصفوف، إلى 69% في صفوف أخرى [٢٦].

وقد أجرى البروفسور باشي بحثاً على المدارس العربية سنة 1975م، نشرت نتائجه سنة 1981م، أكد فيه ضعف الطلبة العرب في القراءة والفهم، وقد أظهر أن 8% من طلاب الصف الرابع غير قادرين على القراءة الآلية، وأن نسبة الذين فشلوا في امتحاناتهم فهم المقروء وصلت إلى 20% من طلال الصف الرابع، وأن مستوى التحصيل العلمي العام لطلبة الصف السادس عند الفلسطينيين يعادل الصف الرابع عند الطلاب اليهود، وأظهر البحث أن الكتب المتداولة بين يدي الطلاب الفلسطينيين من عوامل انخفاض مستوى التعليم، لأنها كتب لا تتناسب والمعطيات العصرية، كما أنها غير مناسبة في طباعتها وإخراجها [٢٧].

ب- أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية [٢٨]:

١ -اعتزاز الطالب باللغة العربية، باعتبارها لغته القومية وعنصراً أساسياً من مقومات شخصيته.

٢ -السعي لتنمية الملكة اللغوية (الفصحى)، وتضييق الشقة بينها وبين اللغة الدارجة.

٣ -إكساب الطلاب المثل العليا والقيم الإنسانية الخالدة في التراث الثقافي العربي والعالمي.

٤ -تنمية قدرة الطالب على التفكير والبحث والنقد العلمي في كل ما يمارسه ويقوم به من نشاط.

٥ -فتح نافذة على الثقافة الإنسانية وإنشاء صلة وثيقة بين الطالب والتيارات الأدبية والفكرية المعاصرة.

٦ -تنمية قدرة الطالب على حسن الاستماع.

٧ -تنمية قدرة الطالب على القراءة الصامتة الواعية والجهرية المعبرة، مع سرعته فيها وفهمه للمقروء.

٨ -غرس حب المطالعة وتنمية قدرة الطالب على إدراك نواحي الجمال والتناسق والنظام في ما يقع عليه حسه وفكره.

٩ -توسيع ثروة الطالب اللغوية، لاغتناء التعبير عن المعاني والأفكار والمشاعر.

١٠ -تنمية مهارات الطالب وقدراته في فن التعبير الإبداعي والوظيفي في مناقشة وعرض للأفكار، ووصف المشاعر وإلقاء للكلمات، وكتابة التقارير والملخصات بأسلوب سليم مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات عند الكتابة.

١١ -التأكيد على صحة الإملاء وتنمية المهارة الخطية.

١٢ -تنمية قدرة الطالب على استخدام المراجع والانتفاع بالمكتبة.

أما أهداف تدريس الأدب للمرحلة الإعدادية فهي [٢٩]:

١ -تذوق الجمال اللغوي واستشعار الحياة والحركة في العبارة التي تقرأ أو تسمع، سواء أكانت شعراً أم نثراً، بحيث يثير ذلك في نفس القارئ لذة ومتعة نفسية.

٢ -القدرة على فهم ما يقال أو يكتب، وتحليله وربط بعضه ببعض، وتمييز غثه من جيده، وإبراز معالم الجمال فيه، سواء من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور الخيالية أو الإيقاع الموسيقي أو غير ذلك.

٣ -الارتفاع بمستوى الحصيلة اللغوية كماً وكيفاً، وتنمية المقدرة على التعبير الشفوي والكتابي بأساليبه المختلفة.

٤ -الوقوف على كثير من المعلومات والمفاهيم التي يتعرض لها النص المدروس شعراً ونثراً.

٥ -الإفادة من النص الأدبي كمصدر إيجابي لتهذيب الذوق والأخلاق وتوجيه السلوك وجهة صالحة.

٦ -تحبيب المتعلم باستثمار وقت فراغه بالاتصال بالأدب.

٧ -القدرة على حسن قراءة الأدب شعراً ونثراً قراءة معبرة عن المعاني المتضمنة فيه.

٨ -تشجيع ذوي المواهب الأدبية على الخلق والإبداع في الفنون الأدبية التي تتفتح لها مواهبهم.

إن أهداف تدريس اللغة العربية والأدب العربي للمرحلة الإعدادية أغفلت التراث الإسلامي والأدب الإسلامي بشكل واضح، وذلك بهدف تربية الطالب الفلسطيني باعتباره جزءاً من المجتمع الإسرائيلي، وليس له أي بعد إسلامي أصيل وليس هذا فقط، بل عملت في مقرراتها على تشويه المجتمع العربي الذي قد يحس أنه ينتمي إليه، استمراراً لعملية التشويه التي بدأت في المرحلة الابتدائية. ومن أمثلة ذلك:

(1) المجتمع العربي والمجتمع الأوروبي

تتم في المنهاج عملية اختيار قطع أدبية تعلي من شأن المجتمعات الغربية، وتحط من شأن المجتمعات العربية. فمثلاً طه حسين في موضوع " أغنياؤنا وأغنياؤهم"[٣٠] يقارن بين أغنياء العرب وأغنياء أوروبا: "عندنا لا يفقهون الثروة، وما ينبغي أن توجد من صلة بينهم وبين مواطنيهم، وكل حظهم منها أن يأكلوا كثيراً ويتمتعوا بلذات مادية. وعندهم يفهمون الثروة ويحسنون الانتفاع بها، فينفعون وينتفعون".

(2) الأمراض الاجتماعية في المجتمع العربي

العرب منافقون، حتى إن أطباءهم منافقون. هذا ما تبرزه قصة "للفقراء مجاناً"[٣١] التي كتبها محمود تيمور، وملخصها أن امرأة مات زوجها وهي حامل، وحين أوشكت على الولادة تعسرت واقتربت من الموت، فذهب أبوها إلى طبيب يعالج الفقراء مجاناً، فرفض الطبيب، فذهب الأب يتسول ليجمع أجرة الطبيب، فاعتقله شرطي بحجة التسول، وفي الصباح أخلى سبيله فوجد الطبيب يخطب عن ضرورة مساعدة الفقراء مجاناً.

بل إن الأمراض الاجتماعية متفشية إلى درجة أنها وصلت القضاة، الذين يحكمون بسرعة ويظلمون في أحكامهم، لأنهم لا يعتمدون على شهود، كما وصفهم توفيق الحكيم في "متاعب القاضي في الأرياف" [٣٢].

وهكذا عملت إسرائيل على قطع الصلة المعنوية بين الفلسطينيين وبين العرب حاضراً وماضياً. فكانت نقطة البداية هي إهمال التراث العربي الإسلامي في التدريس، وليس هذا فقط، بل عمدت إلى تشويه صورة العرب والمسلمين، لتحطيم ثقة الفلسطينيين بأمتهم العربية والإسلامية، وذلك عن طريق إبراز مساوئ هذه الأمة في ماضيها وحاضرها، مع إغفال أمجادها وقيمها. وبالمقابل أبرزت اليهود والشعوب الغربية، ليشعر الطالب العربي بالنقص، ويفقد ولاءه لأمته.

فكتب المطالعة العربية للمرحلة الإلزامية تحتوي على 562 قطعة، مقسمة في كل كتاب على 13 باباً. خصت سبعة أبواب منها لوصف الطبيعة وظواهرها، وهذه الأبواب السبعة تحتوى على 240 قطعة، أي حوالي 42% من مجموع القطع وهذه الأبواب هي: في الخريف، في الشتاء، في الربيع، في الصيف (وفي هذه الفصول الأربعة وصف للجو، المطر، السحب، الشمس، العواصف، البحر قوس قزح... إلخ)، وبابان عن الطيعة والحيوان (وفيهما وصف للبراكين، والشلالات، والبحر والشمس والنار، والأرض والريح والطيور والقطط والكلاب والذباب والأسد والنمر والثعبان ... إلخ)، وباب عن وصف بعض المشاهد في البلاد العربية كبعلبك والأهرام والنيل.

ومنها باب "في بلادي" ويحتوي على 75 قطعة، أي حوالي 13% من مجموع القطع. ويتضمن أربعة مواضيع هي: التعريف بقيادة المنظمات الصهيونية، وبعض المدن والمناطق في إسرائيل، وبالأقليات العربية فيها، وبإنجازات إسرائيل في تلك المناطق.

ومنها باب "في المجتمع" الذي يحتوي على 50 قطعة، تتحدث عن عيوب المجتمعات العربية بطريقة قصصية تحدثنا عنها سابقاً.

وهكذا فإن قطع المطالعة للمرحلة الإلزامية لا تغرس معاني العزة والإباء لدى الطلبة، بل تحجب عنهم رفض الظلم والتطلع إلى إحقاق الحق. وتهدف إلى إفقاد الطالب ثقته بأمته العربية والإسلامية، ليقبل بالأمر الواقع، وعملت على الرفع من شأن اليهود، وتهمل التراث العربي والحضارة الإسلامية، بل تهمل الدين نفسه، حيث لم يستشهد في كتب المطالعة الثلاثة بالقرآن الكريم إلا في أربعة مواضع، كما أنها لم تستشهد إلا بحديثين اثنين فقط.

كل ذلك يشير إلى أن من أهداف إسرائيل تذويب الشخصية الفلسطينية، ضمن المجتمع الإسرائيلي. وكان بن غريون حتى عام 1951م، يعتقد أن بإمكانه تهويد الشباب العربي الفلسطيني، فسمح بتعليم اللغة العربية في المدارس العربية كلغة أجنبية فقط، وقرر تغيير الأسماء العربية بأسماء عبرية، ولكن عندما اتضح له استحالة تهويد الشباب الفلسطيني، قرر السماح للعرب بتطبيق التعليم الرسمي باللغة العربية [٣٣].

ومما يشير إلى اهتمام إسرائيل الكبير بكل نص وبكيفية انتقائه، ما جاء في تقرير إحدى اللجان التي شكلت عام 1949م، لدراسة الكتب العربية "في الوسط العربي استبدلت (أي: غُيرت)، موضوعات تعليمية من شأنها إثارة المشاعر الوطنية بموضوعات عامة وسلفية" [٣٤].

(ج) أهداف تعليم الأدب في المرحلة الثانوية[٣٥]:

1- معرفة الأنواع الأدبية المختلفة، مع بيان الفوارق الأدبية بينها.

2- معرفة الإنتاج الرفيع في الأدب العالمي.

3- تنمية المقدرة على كشف الأسس المختلفة المرتبطة بالإبداع الأدبي.

4- معرفة التوجهات المتعددة في الإبداع الأدبي.

5- معرفة بعض شروحات الآخرين للنص الأدبي.

6- تنمية التفسير والتحليل الذاتي عند الطالب وتنمية القدرة على التقويم والحكم عنده.

7- تنمية الذوق الفني الجمالي الذي يعتمد أساساً على كشف مواضع الاقتران بين الوسيلة الفنية والموظفة والفكرة المطروحة في النص.

8- تنمية القدرة على انتقاء النص داخل الفن الأدبي الواحد.

قدم طاقم تقريراً سنة 1975م، عن التعليم العربي في المرحلة الثانوية، تضمن "وجود اتجاه في دراسة الأدب العربي يتجاهل الناحية القومية في الإنتاج الأدبي الحديث، والتقليل من القيمة التربوية كموضوع دراسي" ويقول التقرير:"لا نرى في الكتب الدراسية للأدب العربي قصائد قومية، كما لا يدرس أي إنتاج أدبي للشعراء والكتاب الفلسطينيين" [٣٦].

وجرت محاولات لتغيير البرامج، حيث أدخلت أسماء أدباء وشعراء فلسطينيين من أمثال "محمود درويش وأبو سلمى وغسان كنفاني" وغيرهم، ولكن مرة أخرى حذفت هذه الأسماء وإنتاجها، بينما كانت كتب التدريس في المطبعة.

فالناظر إلى مقررات الأدب للمرحلة الثانوية، يلاحظ خلوها من القصائد الفلسطينية والأدب القومي والإسلامي بشكل عام. وفي الوقت نفسه، نجد تأكيداً ضمن مادة العبري في المدارس العربية على الإنتاج الأدبي المتعلق بالديانة اليهودية والمواضيع الصهيونية.

فخريج المرحلة الثانوية يتحتم عليه أن يعرف عن شاعر صهيوني مثل حاييم نحمان بيالك أكثر مما يعرفه عن شاعر عربي مثل أبي الطيب المتنبي.

وفي سنة 1981م، أصدر مركز المناهج التعليمية كراساً يتضمن الخطوط العربية لتدريس الأدب العربي في المرحلة الثانوية، لكن هذا الكراس يتصف بما يلي[٣٧]:

١ -غالبية نماذج الأدب المحلي غير مطلوبة للامتحان النهائي.

٢ -هناك تجاهل لأسماء بارزة في الأدب المحلي مثل سالم جبران وتوفيق زياد.

٣ -لم يتسع المنهج لقصاصين مبدعين أمثال علي طه وسلمان ناطور، وحنا إبراهيم.

٤ -لم يحو أي نماذج روائية أو مسرحية أو مقالية لكتّاب فلسطينيين.

٥ -هناك تجاهل تام للأدب الفلسطيني قبل النكبة مثل: عبدالرحمن محمود وإبراهيم طوقان.

٦ -خلو المنهج من القصائد القومية والدينية.

فركز كتاب الأدب باختصار على العربي الجاهلي في 71 صفحة، من أصل 150 صفحة، وتنصب كلها على وصف حياة البدو، ورثاء قتلى الفتن، والتفاخر بالعصبية القبلية وصولات الحروب العشائرية. كما وضع الحياة الأدبية في العصر الإسلامي في المستوى نفسه الذي وضع فيه الأحداث التاريخية لتلك الفترة. فهي تعبير عن الحياة المليئة بالخصومات والفتن والمجون والترف.

وهكذا، فإن معظم النصوص التي تقدم للطالب الفلسطيني عن الأمة العربية، تصور الأمة العربية بأنها متخلفة في ماضيها وحاضرها، وأنها أمة تتسم بالاختلاف والعنف في طبيعتها وتكوينها، وكل ذلك لتحطيم ثقة الطالب الفلسطيني بأمته وبامتداده القديم المعاصر.

وفي مقابل هذه الصور الباهتة عن الأمة العربية والحضارة الإسلامية، تقدم الكتب المدرسية صورة جميلة واضحة عن إسرائيل واليهود والمجتمعات الغربية.

إن الجهة التي تحدد مثل هذه المناهج التعليمية للمدارس العربية، هي دائرة التعليم المكونة في معظمها من موظفين يهود لا يعرفون الميدان. كما أن الذين يعملون في الميدان لا يعرفونهم، ولا يوجد أي تمثيل للمربين الفلسطينيين في هذه الدائرة [٣٨].

بالإضافة إلى محتويات المناهج التعليمية التي تنعكس على مدى تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية، فإن هناك عوامل أخرى إضافية لا يجوز تجاهلها، تلك العوامل لا تؤثر على أهداف اللغة العربية فقط بل تؤثر على العملية التعليمية برمتها. من هذه العوامل [٣٩]:

١ – التمييز بين نظامين مختلفين في فلسطين، أحدهما يهودي والآخر عربي فالمدارس اليهودية تداوم دواماً من الساعة الثامنة صباحاً حتى الساعة الثانية عشرة ظهراً للمرحلة الابتدائية، وحتى الساعة الواحدة للمرحلة الإعدادية، وحتى الساعة الثانية للمرحلة الثانوية . أما المدارس العربية، فتداوم دوامين: الأول من الساعة الثامنة صباحاً حتى الثانية عشرة ظهراً، والثاني من الساعة الواحدة والنصف حتى الساعة الثالثة والنصف بعد الظهر.

٢ – تداوم المدارس اليهودية ستة أيام في الأسبوع، وتعطل يوم السبت. أما المدارس العربية، فتداوم خمسة أيام في الأسبوع، وتعطل يوم الجمعة والأحد، أو الجمعة والسبت.

٣ – جميع المدارس اليهودية تداوم قبل بداية السنة العبرية بأسبوع، وينتهي الدوام فيها مع بداية شهر تموز. أما المدارس العربية فتتأخر قليلاً في بداية العام الدراسي، لكنها تعطل مع بداية تموز.

٤ – يعطل اليهود في الأعياد الرسمية والدينية للدولة، بينما يعطل العرب العطل اليهودية مضافاً إليها الإسلامية والمسيحية.

٥ – عدم وجود نظام معين للامتحانات في المدارس الابتدائية، أما تقويم الطالب، فيتم حسب ملاحظات الأستاذ المباشرة، أو حسب الاختبارات التي يجريها الأستاذ بطريقته الخاصة. وتكون الدرجات

من (10) ودرجة النجاح (63) . وحتى سنة 1956م، كان الطالب يرسب إذا حصل على أقل من (6) في مادتين أو أكثر، وبعد ذلك ألغي نظام الرسوب، وأصبحت ترقية الطالب تتم تلقائياً في الصفين الأول والسابع، بغض النظر عن تحصيلهم، وللسلطات الحق في ترسيب 10% من الطلاب في أي صف من 2–6، ويمكن أن تزاد هذه النسبة موافقة مدير المنطقة التعليمية.

٦ – هنالك اختلافات بين المدارس اليهودية والمدارس العربية من نواحي عدد المعلمين، والوسائل التعليمية، والوسائل الترفيهية، والأثاث، والأجهزة، والمكتبة، وغير ذلك من أمور، ومرافق معينة للعملية التعليمية.

من كل ما سبق. نستنتج أن أهداف تعليم اللغة العربية المعلنة كان وراءها أهداف أخرى غير معلنة وهي:

١ -العمل على دمج الطالب الفلسطيني وتذويبه في المجتمع الإسرائيلي.

٢ -ترسيخ القيم والأخلاقيات التي يتبناها المجتمع الإسرائيلي.

٣ -تشويه المجتمعات العربية ونزع ثقة الطالب الفلسطيني بالمجتمع العربي.

٤ -سلخ الفلسطيني عن هويته العربية والإسلامية.

٥ -زعزعة انتماء الفلسطيني لأمته العربية والإسلامية في الماضي والحاضر.

٦ -تشويه الثقافة العربية والقيم الإسلامية.

٧ -إبراز العادات والتقاليد المرتبطة بالمجتمعات الغربية.

ثانياً: كتب اللغة العربية والممارسات الإسرائيلية.

خلال فترة الانتداب البريطاني 1922–1948م، تم تقسيم نظام التعليم في فلسطين إلى [٤٠]:

١ -نظام تعليمي خاص بالفلسطينيين.

٢ -نظام تعليمي خاص باليهود.

٣ -نظام تعليمي خاص بالمدارس المختلطة.

أما الحصص الأسبوعية للغة العربية سنة 1945–1946م، في المدارس العربية الابتدائية، فكانت على النحو التالي:

سنة1	سنة 2	سنة 3	سنة 4	سنة 5	سنة 6	سنة 7
14	11	12	8	8	8	8

وأما في المرحلة الثانوية فكانت:

سنة 1	سنة 2	سنة 3	سنة 4
7	5	5	5

ولكن بعد توحيد الضفتين سنة 1950م، طبق على الضفة الغربية النظام التعليمي الأردني، فكان توزيع الدروس في المرحلة الابتدائية على النحو التالي:

سنة1	سنة 2	سنة 3	سنة 4	سنة 5	سنة 6
15	13	12	11	8	8

وبقي هذا التوزيعات لغاية سنة 1957م، حيث إن حصص اللغة العربية بالنسبة إلى بقية الحصص تشكل في الصف الأول 50%، وفي الصف الثاني 43.33%، وفي الصف الثالث 40%، وفي الصف الرابع 34.34%، وفي الصف الخامس 22.85%، وفي الصف السادس 22.85%، على النحو الذي يتضح من خلال الجدول رقم (1) [٤١].

جدول رقم (1)

المبحث	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
الدين	2	4	5	6	5	3
اللغة العربية	15	13	12	11	*	8
اللغة الإنجليزية	–	–	–	–	8	5
الرياضيات	6	6	5	5	5	3
الطبيعيات	2	2	3	3	3	5
الاجتماعيات	2	2	4	4	4	2
الرسم	2	2	2	2	2	1
الرياضة والنشيد	1	1	1	1	1	35
المجموع	30	30	30	32	35	%22.85
نسبة اللغة العربية المئوية	%50	%43.33	%40	%34.37	%22.85	

أما المرحلة الإعدادية، فكان الطالب يدرس حتى سنة 1966م، 7 حصص لغة عربية في كل صف، ويشكل هذا العدد من المجموع الكلي للحصص ما نسبته: 20% للأول الإعدادي و 20% للثاني الإعدادي و 18.91% للثالث الإعدادي، كما في الجدول رقم (2) [٤٢].

جدول رقم (2)

المبحث	الأول الإعدادي	الثاني الإعدادي	الثالث الإعدادي
التربية الدينية	3	3	3
اللغة العربية	7	7	7
اللغة الإنجليزية	6	6	6

الرياضيات	5	5	5
الاجتماعيات	3	3	4
العلوم	4	4	4
النشاطات المهنية	3	3	3
النشاط الفني	2	2	2
التربية البدنية	2	2	2
المجموع	35	35	37
النسبة المئوية للغة العربية	%20	%20	%18.91

وفي الستينيات، كان نصيب اللغة العربية في المرحلة الثانوية على النحو التالي: 7 للأول الثانوية و 8 للثاني الثانوي و 5 للثالث الثانوي الأدبي، و 5 للثاني الثانوي والثالث الثانوي العلميين. وتشكل هذه الحصص من مجموع الدروس الأسبوعية ما نسبته: 19044% للأول الثانوي، 22.22% للثاني الثانوي والثالث الثانوي الأدبيين، 13.88% للثاني الثانوي والثالث الثانوي العلميين. كما يتضح في الجدول رقم (3) [٤٣].

جدول رقم (3)

المبحث	الأول الثانوي	الثاني الأدبي	الثاني العلمي	الثالث الأدبي	الثالث العلمي
التربية الدينية	3	33	3	3	3
اللغة العربية	7	8	8	5	5
اللغة الإنجليزية	7	8	5	8	5
التاريخ	2	2	–	2	–
التربية الوطنية	1	–	–	–	–
الرياضيات	4	2	7	2	7
الجغرفيا	2	2	–	2	–

الفيزياء	3	–	4	–	4
الكيمياء	2	–	3	–	3
الأحياء	2	–	3	–	3
التربية البدنية والعسكرية	2	2	2	2	2
المكتبة	1	1	1	1	1
العلوم العامة	–	2	–	2	–
الوطن العربي	–	–	2	–	2
تربية شخصية	–	1	1	1	1
المجموع	36	36	36	36	36
النسبة المئوية للغة العربية	%19.44	%22.22	%13.88	%22.22	%13.88

ومنذ الستينات وحتى التسعينات، حصلت تطورات على مناهج اللغة العربية التي تتضمن تغييرات في توزيع الحصص، وفي محتويات المناهج، وفي طرق التدريس [٤٤]. وكانت هذه التغييرات تنعكس تلقائياً على تدريس اللغة العربي في الضفة الغربية، إذ بقي النظام التعليمي فيها تابعاً للنظام الأردني.

لكن المقررات والكتب الدراسية لم تكن لتسلم من المقص الإسرائيلي، فانعكس ذلك سلباً على إمكانية تحقيق الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية، مع عدم القدرة على تطبيق المنهاج كما خططت له وزارة التربية والتعليم الأردنية. فالرقابة الإسرائيلية، وممارساتها التعسفية بشأن كتب اللغة العربية تضمنت ما يلي:

(1) حذف كل ما يتعلق بذكر فلسطين والدعوة للصمود.

عمدت السلطات إلى حذف كلمة فلسطين، وكل عبارة تتضمن الدعوة للصمود، بهدف تجريد الإنسان الفلسطيني من مشاعر الوطنية، وقيم المقاومة والانتماء للأرض. وكذلك بهدف التسليم للأمر الواقع، وكأنه ليس هناك احتلال. ومن أمثلة ما قامت به بهذا الخصوص [٤٥].

ورد في كتاب "النصوص المختارة للصف الثاني الإعدادي" عن حياة أسمى طوبى "هي سيدة من فلسطين، وطنها الأصلي مدينة عكا قبل النكبة الأخيرة" [٤٦]. وفي التحليل عبارة "وسلام على عبدالرحيم بمثواه في ثرى فلسطين قرب حطين" فحذفت القصيدة، وحذف التحليل.

وفي الكتاب نفسه، وردت قصيدة للشاعر الفلسطيني عبدالرحيم محمود بعنوان "الشهيد" [٤٧]، وفي التحليل عبارة "وسلام على عبدالرحيم بمثواه في ثرى فلسطين قرب حطين" فحذفت القصيدة، وحذف التحليل.

وفي كتاب "مذكرة في اللغة العربية" [٤٨] للمدارس الصناعية الثانوية قصيدة لتوفيق زيادة بعنوان "هنا باقون"، يصور فيها الشاعر صمود الأهالي وارتباطهم بأرض الآباء والأجداد على الرغم من كل أنواع الاضطهاد؛ فأقدمت السلطات على حذف القصيدة كاملة، وحذف المناقشة التالية لها.

(2) حذف كل عبارة أو نص يدعو إلى التحرر من الغزاة

في عدد كبير من الكتب، تم حذف تعابير عديدة، أو استبدال تعابير أخرى بها، بعيدة كل البعد عن التعابير الأصلية.

ففي كتاب "القواعد الوافية"[٤٩] حصلت التغيرات التالية:

"انطلق الجند الشجعان ليحاربوا الأعداء" إلى "أخذ الأطفال الأبرياء يصفقون لفرسان في الملعب".

"استطاع الطيارون أن يرشدوا إلى المعتدين الفارين" إلى "استطاع المرشدون الزراعيون رفع مستوى المزارعين".

"إننا نصر على عودة الفلسطينيين إلى ديارهم" إلى "بادر بإلقاء التحية على الطلاب في مدرستك".

وكذلك تم تغيير العبارات [٥٠]:

"انطلقنا نحو الحدود فإذا حرسنا الوطني" إلى "سرنا في الحديثة فإذا عصفور".

"يمين الله لنفرحن بنصر الله" إلى "يمين الله لنفرحن بقدومكم".

"لأعاقبن الخائن" إلى "لأحذرن الكذوب".

"كل جندي وسلاحه" إلى "كل صديق وصديقه"

وكذلك عبارات [٥١]:

"كان جيشنا المنتصر" إلى "كان بيتنا المرتب"

"جيشنا هو عنوان فخرنا" إلى "علمنا هو عنوان فخرنا"

"أولئك الشهداء هم المخلدون" إلى "أولئك المهندسون هم المبرزون"

وكذلك تم حذف بيت ابن الرومي[٥٢] الذي يقول فيه:

ولي وطن آليت ألا أبيعه وألا أرى غيري له الدهر مالكا

(3) حذف كل نص يمجد الشهداء أو تغييره.

إن العبارات والنصوص التي تمجد الشهادة والشهداء تعني بالنسبة إلى الاحتلال الدعوة إلى مقاومته، وفيها الحض والتحريض على القتال. لذلك، تم حذف تلك العبارة والنصوص أو تغييرها.

ففي كتاب النصوص المختارة [٥٣]، تم حذف قصيدة الشهيد عبدالرحيم محمود التي مطلعها:

سأحمل روحي على راحتي وألقي بها في مهاوي الردى

وفي كتاب القواعد الوافية [٥٤]، نجد بيتين من الشعر للشاعر إبراهيم طوقان يبجل بهما الشهادة والشهداء هما:

لا تسل أين جسمه واسمه في فم الزمن
لم يبال الأذى ولم يثنه طارئ الألم

وقد تم حذف البيتين.

(4) حذف العبارات والنصوص المثيرة للحنين إلى الوطن.

ففي قصيدة للشاعر المصري ولي الدين يكن بعنوان "شكوى المنفى" [٥٥] منها هذه الأبيات:

حيا ربوعك قطر يا مصر الله مصر
مالي إليك سبيل هذا خلاء وبحر
عز الأعادي انكساري والانكسار يغر
وإنني سوف أمضي هنا ومالي ذكر
لكن بعدي رجالا والفجر يتلوه فجر

فالقصيدة لشاعر مصري، ويحن فيها إلى بلاده، ومع هذا حذفت القصيدة لأن فيها شوقاً إلى الأوطان.

والأمثلة كثيرة جداً على ممارسات الاحتلال بحق مناهج اللغة العربية وآدابها [٥٦]. وهي ممارسات نابعة من سياسته القائمة على حذف ما يلي:

١ -ما لا يتناسب مع سياسته التوسعية المستمرة.

٢ -ما يمكن أن ينمي الاتجاه الوطني والقومي لدى الفلسطينيين.

٣ -كل ما يعزز قيم التضحية والاستشهاد.

٤ -النصوص التي تدعو إلى المقاومة والارتباط بالأرض.

٥ -العبارات التي توقظ الانتماء العربي والإسلامي.

٦ -القطع التي تعزز ولاء الفلسطيني لأمته العربية والإسلامية.

٧ -كل ما يصور الواقع الفلسطيني الأليم، ويغرس قيماً مناهضة للاحتلال بكل أنواعه.

إن الأمثلة التي تناولناها، وغيرها أمثلة أخرى كثيرة، تعطي صورة عن النهج التربوي الذي ترمي إليه السلطات. هذا النهج الذي يهدف إلى تقديم ثقافة مشوهة هزيلة للطالب الفلسطيني، ويهدف إلى خلق أجيال بدون هوية فلسطينية، وبدون انتماء عربي، وبدون حضاري وإسلامي. غير أن ذلك كله، لم يكتب له النجاح، لأن هنالك عوامل أخرى كثيرة، عملت على رد هذه الهجمة الشرسة. فكان دور المعلم، ودور الأسرة، ودور المجتمع، ودور الجمعيات، ودور المساجد، ودور الأندية، ودور المؤسسات الثقافية الأخرى، كلها قامت بدور مضاد لهذا الهجوم من قبل الاحتلال على المناهج التعليمية. فلم يتحقق هدفه الحقيقي كلياً، ولن يتحقق بعون الله.

هذا فيما يتعلق بالقيم والاتجاهات التي تهدف مناهج اللغة العربية إلى تعزيزها. أما بشأن المهارات اللغوية من قراءة وفهم واستماع وإملاء وتعبير، فإن طلبتنا في المدارس يعانون كثيراً من إمكانية التعبير شفوياً أو كتابياً بلغة سليمة، كما أنهم يعانون من القدرة على فهم ما يقرأون وقد أجرت مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي[٥٧] سنة 1991م، بحثاً ميدانياً على طلبة الصفين الرابع والسادس في

وسط الضفة الغربية لقياس مستوى التحصيلي اللغوي عند الطلبة، فكانت النتائج على النحو التالي:

١ – القراءة الصامتة: عشر العينة في كلا الصفين لا يحسنون قراءة النص واستخلاص المعلومات منه. كما أن 49% من الطلبة لا يحسنون التعليل، مما يشير إلى تعويد الطلبة على الكسل الذهني بسبب استعمال أسلوب التلقين.

٢ – التدريب اللغوي: يتضح من إجابات الطلبة أن طلبة الصف السادس يخطئون في استعمال "لا ولم ولن مع الفعل المضارع"، بنسبة تتراوح بين 44.5%–54.3%، بينما طلبة الصف الرابع يقعون في أخطاء عند استعمال التراكيب نفسها، بنسبة مئوية أقل، وتتراوح بين 28.9%–29.1%.

٣ – قراءة الاستماع: وقد دلت النتائج على ضعف ملموس في مهارات التحليل والحكم والتعليل، بنسبة تتراوح بين 13.6%–48.4% في الصف الرابع، وبنسبة أعلى في الصف السادس، تتراوح بين 27.1–59.6%.

٤ – الإملاء: دلت النتائج على أن ثماني قضايا إملائية من 13 قضية، يخطئ طلبة الصف الرابع في كتابتها بنسبة تتراوح بين 51.5%–77.5%، وكذلك طلبة الصف السادس في ثماني قضايا إملائية من 12 قضية، بنسبة تتراوح بين 49.6–85.2%.

٥ – التعبير الكتابي: استطاع 2.3% فقط من الصف الرابع كتابة خمس جمل حول موضوع، بينما استطاع 22.8% من الصف السادس كتابة

خمس جمل حول الموضوع، وهناك نسب أخرى تشير إلى ضعف عام في ممارسة المهارات اللغوية المختلفة.

وأجرى د. محمود الشخشير من جامعة النجاح دراسة ميدانية [٥٨] على طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي حول قواعد اللغة العربية، أظهرت نتائجها أن 68.8% من العينة يقعون في أخطاء صرفية، و 58% يخطئون في التراكيب، و49.8% يخطئون في تمييز المعربات بالعلامات الفرعية، وهي نتائج تؤكد وجود ضعف لدى المتعلمين في اللغة العربية.

وقد يهيأ لبعض الناس أن الوقوع في مثل تلك الأخطاء ليس أمراً ذا بال، طالما أن التلاميذ بإمكانهم أن يفهموا ما يستمعون إليه، وبإمكانهم القراءة والكتابة بما يحقق أغراضهم، وبإمكانهم استيعاب بعض النصوص الأدبية حين يقرأون للتسلية أو لتعبئة أوقات فراغهم.

لكننا نقول: إن هنالك منطلقات عديدة تجعلنا نهتم باللغة العربية، وبضرورة تعميمها في التعليم العام ومنها [٥٩]:

١ - من الناحية الدينية، فإن أبناءنا يدركون أنها لغة القرآن الكريم، وهي أقوى رباط مقدس بين أبناء العالم الإسلامي، ومن المعروف أن كل أمة تعمل على تنشئة أجيالها على شخصية معينة، وبالنسبة إلى أمتنا فإن ارتباط اللغة بهذا الدين هو المرتكز الأساسي في الحفاظ على هذه الشخصية.

٢ - إن العربي يحس بالأمومة تجاه لغته، فهي لغته القومية التي تفتح ذهنه عليها، وهي اللغة التي يستطيع بوساطتها أن يتصل بأبناء الأمة العربية المشتتة سياسياً وجغرافياً واقتصادياً وعالمياً. فهي لغة التاريخ المشترك، والحضارة المشتركة، والتراث الثقافي المشترك لأبناء الأمة العربية.

٣ ـ ومن الناحية الاجتماعية، فإن اللغة هي العامل الأساسي على مواجهة متطلبات الحياة، وعلى التفاهم والاتصال بالآخرين، وعلى التعبير عن كل معاني الود والإخاء والعطف نحو الآخرين.

٤ ـ ومن الناحية التربوية، فإن ابن اللغة العربي يستطيع أن يبدع وينتج بلغته أضعاف ما يستطيع بلغة أخرى، وتبقى اللغات الثانية قاصرة عن تحقيق كل التطلعات التي يصبو إليها الفرد.

٥ ـ وهي بالإضافة إلى ذلك كله، وسيلة الفرد في التفكير والحلم والتعبير. وهي وسيلة للنظر في حاضره، والانتفاع من ماضيه، والنقل لمستقبله ومستقبل الأجيال القادمة، في حلقة متصلة لا تنقطع.

لذلك كله، لا بد من الاهتمام باللغة العربية، فهي من أهم عوامل الوحدة التي تربط العرب بعضهم ببعض، وتقوي شعورهم بها، لكن هذا الاهتمام تعترضه باستمرار عوائق عديدة عند التطبيق في الواقع منها:

١ – إن كثرة الطلبة في الصف الواحد تقلل من إمكانية تأكد المعلم من اكتساب جميع طلاب الصف للمهارات اللغوية المتعددة.

٢ – يعاني ابن اللغة من مشكلة الازدواجية اللغوية من مراحل دراسته الأولى ؛ فالتلميذ يعيش العامية في البيت، وفي الحارة، وفي الشارع، وفي المواد الدراسية الأخرى في المدرسة، وحين يدرس مباحث أخرى غير عربية.

٣ – إن مشكلة وجود المعلم الناجح، من الأمور الأساسية المعينة على تحقيق الأهداف التي يخطط لها في مناهج اللغة العربية. ولذلك، هناك آراء تربوية كثيرة بشأن ضرورة توافر المعلمين المؤهلين والمدربين تدريباً جيداً على تدريس المهارات اللغوية بشكل عام،

واللغة العربية بشكل خاص. مع إن الواقع يقول بأن معظم مدرسي اللغة العربية من خريجي المعاهد وكليات المجتمع، الذين أصلاً لم يكونوا متفوقين في دراستهم الثانوية، وعملية دراستهم سنتين في معهد أو كلية متوسطة، لا تعني بالضرورة أنهم صاروا أكفاء لتعليم اللغة العربية [٦٠].

٤ – إن مناهج اللغة العربية في فلسطين لم تربط بالأساليب الحديثة في التدريس، كالإذاعة والتلفاز ومعامل اللغات. ومعرف أن الفلسطينيين لغاية سنة 1994م، لم تكن لديهم مثل هذه الوسائل، لكن هذا لا يمنع من الإشارة إلى أهميتها لحين إمكانية استخدامها.

٥ – إن قضية الكتاب المقرر من العوامل الأساسية التي لا غنى عنها لتحقيق القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، وإكسابهم المهارات اللغوية اللازمة، وعملية تطوير الكتب المدرسية، يجب أن تبقى متواصلة بين الفينة والأخرى، من خلال الاتصال بالمربين الذين في الميدان وليس من خلال الإداريين الذي لا يدرون ما الذي يجري في الميدان.

٦ – إن لكل مجتمع خصوصيات معينة، ويجب أن يقوم الكتاب المقرر بتلبية هذه الخصوصيات، وبالرغم من تقديرنا للكتب الأردنية وللكتب المصرية، فإنه لم يتم حتى الآن إعداد كتب خاصة بالمجتمع الفلسطيني، بحيث تحقق تلك المقررات تطلعات الإنسان الفلسطيني، وتشعر الطالب وهو يقرأ الموضوعات والقضايا التي تثار أنها قضاياه وهمومه [٦١].

٧ - ولا ننسى أخيراً ممارسات سلطات الاحتلال المباشرة في المناهج والكتب التي تؤثر سلباً على عملية تحقيق الأهداف. بالإضافة إلى الممارسات الأخرى من إغلاق للمدارس، وعمليات مداهمة مستمرة للمؤسسات التعليمية، واعتقالات، وغيرها من أمور تنتج عن المضايقات الإسرائيلية كالإضرابات والاعتصامات، مما يؤثر في العملية التعليمية برمتها.

القسم الثاني: اللغة العربية في التعليم العالي

حاول الفلسطينيون إنشاء أول جامعة خاصة بهم أثناء الانتداب البريطاني، لكن معارضة حكومة الانتداب، بالإضافة إلى الضغوط الصهيونية، حالتا دون تحقيق ذلك [٦٢]. وإن النكبات المتوالية التي لحقت بالشعب الفلسطيني أخرت عملية إنشاء جامعات خاصة بهم. لكن ذلك م يحل دون التحاقهم بالكليات والجامعات العربية والأجنبية.

إن الاهتمام المتزايد بالتعليم العالي، وما كان يترتب على ذلك من نفقات باهظة بالنسبة إلى الطالب الفلسطيني، بالإضافة إلى المعاناة التي يتكبدها الطالب في الدول العربية والأجنبية، كل ذلك أدى إلى التفكير الجدي بضرورة إنشاء كليات وجامعات فلسطينية.

ففي سنة 1971م، أقيمت كلية الشريعة في مدينة الخليل، وفي العام التالي مباشرة، حولت كلية بير زيت إلى جامعة. وفي سنة 1973م، أنشئت جامعة بيت لحم، وفي عام 1977م، تم تطوير كلية النجاح في نابلس إلى جامعة، وفي العام نفسه، أنشئت كلية العلوم والتكنولوجيا في "أبو ديس"، وفي عام 1978م، تأسست كل من الجامعة الإسلامية في غزة، وكلية الدعوة وأصول الدين في القدس، وكلية التمريض في البيرة، ومعهد البوليتكنك في الخليل، وفي عام

1979م، تم تطوير كلية الشريعة في الخليل إلى جامعة، وفي عام 1982م، طورت مؤسسة دار الطفل العربي في القدس، المعهد التابع لها إلى كلية للآداب، وصار يمنح درجة البكالوريوس في اللغة العربية وفي اللغة الإنجليزية [٦٣].

وصارت هذه الجامعات والكليات مؤسسات وطنية، يشرف عليها مجالس أمناء من أبناء الشعب الفلسطيني، وينسق بينها مجلس التعليم العالي.

وهكذا فإنه توجد في الضفة الغربية وقطاع غزة ست جامعات هي: بير زيت، وبيت لحم، والنجاح، والقدس، والخليل، والإسلامية في غزة، بالإضافة إلى ما يزيد على عشرين كلية مجتمع متوسطة [٦٤].

أولاً: برامج اللغة العربي في الجامعات الفلسطينية

تسير الأنظمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية حسب نظام الساعات المعتمدة المعروف في أمريكا، فيطرح المساق بعدد معين من الساعات في الفصل الدراسي الواحد، ويكون على الطالب أن يدرس ضمن خطته الدراسية متطلبات جامعة، ومتطلبات كلية، ومتطلبات دائرة أو تخصص، بالإضافة إلى بعض المتطلبات الاختيارية، حتى يستطيع إتمام متطلبات التخرج والحصول على درجة البكالوريوس.

لنلق نظرة إلى الجدول رقم (1)، الذي يبين لنا عدد الساعات المعتمدة التي، تطلبها دائرة اللغة العربية من كل جامعة، والنسبة المئوية لهذا العدد من الساعات إلى مجموع الساعات الكلي لإتمام متطلبات التخرج.

جدول رقم (1)

الساعات المطلوبة في برنامج اللغة العربية وآدابها

الجامعة	متطلبات الجامعة	متطلبات الكلية	متطلبات الدائرة	متطلبات حرة	متطلبات أخرى	المجموع	النسبة المئوية للغة العربية

الإسلامية	46	18	87	–	–	151	%57.61
بيت لحم	25	12	52	15	18	122	%42.62
بير زيت	29	21	63	7	للتأهيل–	120	%52.50
الخليل	18	24	81	6	–	129	%62.79
القدس	10	18	51	–	58	137	%37.22
النجاح	18	20	87	6	للتأهيل–	132	%59.09

إن الجدول رقم (1) يشير إلى ما يلي:

١ – إن طلاب اللغة العربية في هذه الجامعات لا يدرسون عدداً متساوياً من متطلبات الجامعة، وليس هذا فقط، بل إن هذا الاختلاف كبير إلى درجة أنه يتراوح بين 10 ساعات في القدس إلى 46 في الإسلامية، لكنها متقاربة في بيت لحم وبير زيت والخليل والنجاح؛ إذ هي 25، 29، 18، على الترتيب، وهذا يعكس سياسة الجامعة بالنسبة إلى الثقافة.

٢ – يظهر التباين أيضاً في متطلبات كلية الآداب، إذ إنها تتراوح بين 12 في بيت لحم و30 في النجاح، لكنها متقاربة في الإسلامية وبير زيت والخليل والقدس؛ إذ هي 18، 21، 24، 18 على الترتيب.

٣ – وبشأن متطلبات الدائرة، فيبدو أن هناك تقارباً في ثلاث دوائر، حيث تزيد عن 70 ساعة في: الإسلامية 87، وفي الخليل 81، وفي النجاح 87، لكن هذه الساعات متفاوتة في كل من: بيت لحم 52، وبير زيت 63، والقدس 51.

٤ – تتفق أربع جامعات على ضرورة أن يترك للطالب مجال للاختيار الحر وهي: بيت لحم 15، بير زيت 7، الخليل 6، النجاح 6، بينما لا تتيح الإسلامية والقدس مثل هذا الاختيار.

٥ – تعد معظم الجامعات التأهيل التربوي متطلباً إضافياً ليس من متطلبات التخرج، بينما بيت لحم 18، والقدس 58، تعد هذه الساعات من ضمن متطلبات التخرج، لذا يمكن أن يتخرج الطالب في الجامعات الأربع

الأخرى، دون أن يكون قد أتم متطلبات التأهيل التربوي، بينما لا يمكن ذلك في بيت لحم والقدس.

٦ – تختلف الجامعات في مجموع الساعات المطلوبة للتخرج، فهي ضمن الحد الأدنى في كل من بيت لحم 122، وبير زيت 120، ومتوسطة في الخليل 129 والقدس 137 والنجاح 132، بينما هي كثيرة في الإسلامية 151.

٧ – قد يبدو لأول وهلة أن متطلبات الدائرة في الإسلامية 87 هي أعلى المتطلبات، ولكن إذا حسبنا هذه المتطلبات بالنسبة المئوية إلى مجموع ما تطلبه الجامعة؛ فإن الأمر يختلف، إذ تصبح الخليل 62.79% في السلم الأول، والنجاح 59.09% في السلم الثاني، والإسلامية 57.61 في السلم الثالث، وبير زيت 50.50% في السلم الرابع، وبيت لحم 42.62% في السلم الخامس، والقدس 37.22% في السلم السادس.

جدول رقم (2)

المتطلبات اللغوية في الجامعات الفلسطينية

	علم اللغة وفقه اللغة	الأصوات والقراءات	الصرف	النحو	التراكيب والدلالة	نسبة اللغوية إلى متطلبات الدائرة
الإسلامية	3	3	3	18	3	%34.48
بيت لحم	علم اللغة 3	–	الصرف 3	6	–	%23.07
بيرزيت	فقه اللغة 3 علم اللغة 3	مقدمة إلى علم اللغة 3	–	النحو 9	المعاجم العربية 3	%33.33
الخليل	علم اللغة 3 فقه اللغة 3	علم الأصوات 3خ	النحو والصرف 9		–	%18.51
القدس	–	–	مبادئ في النحو و الصرف 3		–	%5.88
النجاح	فقه اللغة 3	الصوتيات 3	الصرف 3	النحو 9	–	%23.07

إن تحليلنا للجدول يجعلنا نسجل الملاحظات التالية:

١ -إن الإسلامية وبير زيت [٦٥] تركزان على المساقات اللغوية أكثر من بقية الجامعات، إذ قارنا نسبة هذه المساقات إلى مجموع متطلبات الدائرة . فهي 34.48% في الإسلامية، و 33.33% في بير زيت، وتتشابه كل من بيت لحم 23.07% والخليل 22.22% والنجاح 07..2% في هذا الاهتمام، وتنفرد القدس في عدم تركيزها على القضايا اللغوية، حيث تدرس مساقاً واحد فقط.

٢ -جميع الجامعات الفلسطينية تحرص على تدريس فقه اللغة أو علم اللغة أو كليهما باستثناء جامعة القدس. وجميعها تدرس الأصوات باستثناء بيت لحم والقدس [٦٦].

٣ -هناك حرص واضح من قبل الجامعات على تدريس النحو والصرف، لكن هذا الحرص لا يمتد إلى المعاجم، حيث لا يدرس هذا المساق إلا في الإسلامية وبير زيت.

٤ -من الواضح أن هناك اختلافاً في تسمية بعض المساقات، مثل: الصوتيات، علم الأصوات، مقدمة إلى اللغة، الأصوات والقراءات، ويعكس ذلك حقيقة المحتوى الذي تدرسه الجامعة تحت هذه التسمية.

٥ -إن مجموع الساعات المعتمدة من المتطلبات اللغوية في الجامعات على النحو التالي: الإسلامية 30، بيت لحم 12، بير زيت 21، الخليل 15، القدس 3، النجاح 18.

جدول رقم (3)

متطلبات الأدب العربي القديم في الجامعات الفلسطينية

الإسلامية	الأدب الجاهلي وتاريخه 3	الأدب الإسلامي والأموي وتاريخهما 3	الأدب العباسي وتاريخه 3	الأدب المملوكي والعثماني3	الأدب المغربي والأندلسي3	النسبة المئوية إلى متطلبات الدائرة 17.24%
بيت لحم	الأدب الجاهلي 3	الأدب الإسلامي 3	الأدب العباسي 3	–	الأدب الأندلسي 3	%23.24
بير زيت	الأدب الجاهلي 3	الأدب الإسلامي والأموي 3	الأدب العباسي 3	الأدب الأيوبي أو الأدب الشعبي 3	الأدب الأندلسي 3	23.80
الخليل	تاريخ الأدب الجاهلي 3	تاريخ الأدب الإسلامي والأموي 3	الشعر العباسي 3	أدب مصر والشام 3	الأدب الأندلسي والمغربي 3	%18.51
القدس	الأدب الجاهلي 3	الأدب في صدر الإسلام وبني أمية 3	الأدب العباسي 3	–	الأدب الأندلسي 3	%23.52
النجاح	تاريخ الأدب الجاهلي ونصوصه 3	تاريخ الأدب الإسلامي ونصوصه 3 تاريخ الأدب الأموي ونصوصه 3	الأدب العباسي شعراً 3 الأدب العباسي نثراً 3	أدب مصر والشام 3	الأدب الأندلسي والمغربي 3	%26.93

الجدول رقم (3) الذي يتناول مساقات الأدب الجاهلي، والأدب الإسلامي والأموي، والأدب العباسي، والأدب الأيوبي والمملوكي، والأدب الأندلسي والمغربي، يشير إلى ما يلي:

١ -إن الاختلافات في النظرة إلى كيفية تدريس المساقات، عكست اختلافات في تسمية المساقات. فهناك الأدب الجاهلي وتاريخ الأدب الجاهلي، وهناك الأدب الإسلامي وتاريخ الأدب الإسلامي، وهكذا.

٢ -واضح أن الجامعات مجمعة على ضرورة تدريس الأدب العربي في العصور: الجاهلية والإسلامية والعباسية والأندلسية، لكنها متباينة في تدريسها للأدب الأيوبي والمملوكي (أدب مصر والشام)، فبينما تدرسه كل من الإسلامية والخليل، لا تدرسه كل من بيت لحم والقدس، وتدرسه اختيارياً بير زيت [٦٧].

٣ -يظهر الاختلاف أيضاً في تدريس الأدب الإسلامي والأموي، حيث إن بعض الجامعات تدرسه ضمن مساقين، كما هو الحال في الخليل والنجاح، بينما يدرس في مساق واحد في الجامعات الأربعة الأخرى.

٤ -تنفرد الخليل بتدريس الأدب الجاهلي في مساقين، بينما تدرسه بقية الجامعات في مساق واحد.

٥ -أربع جامعات تدريس الأدب العباسي في مساق واحد، بينما الخليل والنجاح تدرسه في مساقين.

٦ -هناك اختلاف في مجموع الساعات المعتمدة في الأدب العربي القديم، فهي 15 في الإسلامية، 12 في بيت لحم، 12-15 في بير زيت، 24 في الخليل، 12 في القدس، 21 في النجاح.

جدول رقم (4)

متطلبات الأدب العربي الحديث في الجامعات الفلسطينية

الإسلامية	الأدب الحديث وتاريخ 3	الأدب المعاصر وتاريخه 3	الأدب الفلسطيني وتاريخه 3	–	الأدب المقارن 3	النسبة المئوية إلى متطلبات الدائرة
بيت لحم	–	الشعر الحديث 3خ	الأدب الفلسطيني 3	الأدب الشعبي الفلسطيني 3	الأدب المقارن 3خ	%5.76
بير زيت	الأدب الحديث 3	الشعر أو المسرحية أو القصة 3	الأدب الفلسطيني الحديث 3	الأدب الفلسطيني الشعبي 3خ	–	%14.28
الخليل	الأدب العربي الحديث 6	–	الأدب الفلسطيني المعاصر 3	–	الأب المقارن 3خ	%14.81
القدس	الأدب العربي الحديث 3	الفنون الأدبية الحديثة 3	الأدب الفلسطيني 3	–	–	%17.64
النجاح	الأدب العربي الحديث 6	–	الأدب الفلسطيني 3	الأدب الشعبي الفلسطيني 3	الأدب المقارن 3خ	%15.38

يشير الجدول رقم (4) الذي يتناول متطلبات الأدب العربي الحديث في الجامعات الفلسطينية إلى ما يلي:

١ -مجموع الساعات الإجبارية من متطلبات الأدب العربي الحديث في الجامعات الفلسطينية على النحو التالي: بير زيت 9، الخليل 12، القدس 9، النجاح.

٢ -إن جامعة النجاح تدرس جميع أنواع مساقات الأدب العربي الحديث بدون استثناء، وتشكل نسبة هذه المساقات إلى متطلبات الدائرة 15.38%.

٣ -هناك نقص واضح في مساقات الأدب العربي الحديث في جامعة بيت لحم، حيث تدرس مساقاً إجبارياً واحداً فقط.

٤ -الأدب الشعبي الفلسطيني لا يدرس بشكل إجباري إلا في جامعة النجاح، ولا يدرس مطلقاً في كل من الإسلامية والخليل والقدس، ويدرس بشكل اختياري في كل من بير زيت وبيت لحم.

٥ -الأدب المقارن يدرس فقط في الإسلامية، ويدرس بشكل اختياري في بيت لحم والخليل والنجاح، ولا يدرس في بير زيت والقدس.

٦ -جميع الجامعات الفلسطينية تدرس الأدب الفلسطيني الحديث، كما أن جميعها تدرس الأدب العربي الحديث باستثناء بيت لحم.

جدول رقم (5)

متطلبات النقد والبلاغة والعروض في الجامعات الفلسطينية

الإسلامية	النقد القديم ومذاهبه 3	النقد الحديث ومدارسه 3	البلاغة 3	العروض والقافية 3	النسبة المئوية إلى متطلبات الدائرة 17.24%
بيت لحم	النقد القديم 3	النقد الحديث 3	البلاغة والعروض 3خ		%11.53
بيرزيت	النقد الأدبي عند العرب 3	مناهج النقد الأدبي الحديث 3	البلاغة والعروض 3		%14.28
الخلل	تاريخ النقد الأدبي عند العرب 3	مناهج النقد الأدبي الحديث 3	البلاغة 3	العروض 3	%14.81
القدس	تاريخ النقد الأدبي عند العرب 3	النقد الأدبي الحديث ومناهجه 3	علم البلاغة العربية 3	العروض والقافية 3	%23.52
النجاح	تاريخ النقد الأدبي عند العرب 3	مناهج النقد الأدبي الحديث 3	البلاغة العربية 6	العروض 3خ	%15.38

يشير الجدول رقم (5) بخصوص متطلبات النقد والبلاغة والعروض إلى ما يلي:

١ -جميع الجامعات الفلسطينية تدرس النقد الأدبي القديم والنقد الأدبي الحديث بدون استثناء، مع اختلاف أحياناً في تسمية المساقات.

٢ -بيت لحم هي الجامعة الوحيدة التي لا تدرس البلاغة بشكل إجباري، مع أن هذا المساق البلاغة، باستثناء بيت لحم والنجاح، حيث يدرس فيهما بشكل اختياري.

٣ -العروض يدرس في جميع الجامعات، سواء بشكل منفرد، أو من خلال مساق البلاغة، باستثناء بيت لحم والنجاح، حيث يدرس فيهما بشكل اختياري.

٤ -الاختلاف واضح في عدد الساعات المطلوبة من النقد والبلاغة في الجامعات الفلسطينية، فهي تتنوع بين 15 في الإسلامية، 6 في بيت لحم، 9 في بير زيت والنجاح، و12 في الخليل والقدس.

جدول رقم (6)

المتطلبات الإجبارية الأخرى

الإسلامية	البحث الأدبي أو اللغوي 3	دراسات في اللغة العبرية 3	الإعجاز القرآني 3	التفسير والمفسرون 3	مصطلح الحديث 3	النسبة المئوية 17.24%
بيت لحم	دراسات في اللغة 3	حلقة البحث 3	دراسات في الأدب 3			%51.92
بيرزيت	حلقة البحث أو موضوع خاص 3	دراسات في الأدب 3				%14.28
الخليل		اللغة العبرية 3			التفسر والمفسرون 3	%7.40
القدس	تذوق النص وفن الكتابة3	حلقة بحث 3	نصوص من اللغة العبرية 3		تاريخ إسلامي 3 إساليب تدريس 18	%64.70
النجاح		البحث العلمي 3				%3.84

بالإضافة إلى المتطلبات اللغوية والأدبية والنقدية والبلاغية التي تحدثنا عنها سابقاً، فإن الدوائر تطلب في العادة متطلبات أخرى من الدائرة أو من خارجها، عدا متطلبات الجامعة والكلية، ويظهر الجدول رقم (6) ما يلي:

١ -تتنوع المتطلبات الإضافية الأخرى من جامعة إلى جامعة، وذلك بحسب ما تراه الدائرة من ثغرات ونواقص لم تغط من خلال المساقات اللغوية والأدبية [٦٨]. ففي الجامعات الإسلامية متطلبات أخرى إضافية مرتبطة بالقرآن والحديث واللغة العبرية، بينما بيت لحم والقدس تهتمان بأساليب التدريس، لأن برنامجها أصلاً يقوم على تأهيل المعلمين؟

٢ -واضح أن هناك إجماعاً على مساق البحث أو حلقة البحث كمتطلب أساسي من متطلبات الدائرة الإجبارية.

٣ -تصل نسبة المتطلبات الأخرى في بيت لحم والقدس إلى 51.92% و 64.70%، لأن البرنامجين يقومان على تخريج معلمين في اللغة العربية، وليس فيهما برنامج منفرد في اللغة العربية وآدابها.

إن الجداول الستة السابقة تجعلنا نحدد الملاحظات المهمة التالية:

١ -إن التباين في متطلبات الجامعات الفلسطينية من الساعات المعتمدة يؤدي إلى تخريج طلبة بمستويات ثقافية متنوعة، ومختلفة كماً وكيفاً. كما أنه مؤشر إلى عدم اهتمام مجلس التعليم العالي بالتنسيق بين الجامعات ليحافظ على اختلاف معقول ومقبول في مجال المتطلبات العامة، فالاختلاف بينها ليس في مساق أو اثنين، بل يتراوح بين (10) عشر ساعات و(46) ست وأربعين ساعة.

٢ -الاختلاف في عدد متطلبات كليات الآداب من الساعات مؤشر إلى عدم وجود تنسيق بين مجالس كليات الآداب في هذه الجامعات؛ إذ يتراوح الاختلاف بين 12 و 30 ساعة، وليست المسألة مقصورة على مساق أو مساقين، والمفروض أن يكون هناك اتفاق على الحد الأدنى والحد الأعلى المسموح به في هذا المجال، فحينما يقل عدد الساعات أو يزيد عن حد معين، معنى ذلك أن هناك خللاً في البرنامج، لا ينبغي السكوت عليه.

٣ -ولعل أخطر ظاهرة تلاحظ على هذه البرامج كلها، هو ما يتعلق بمتطلبات الدائرة في كل جامعة من هذه الجامعات، والمفروض أن تتفق مجالس الدوائر على المتطلبات التي لا بد منها كحد أدنى للحصول على درجة البكالوريوس، وأن يتفق أيضاً على حد أعلى، حتى يكتسب طلبتنا معارف متقاربة في حقول اللغة العربية.

٤ -بعض التخصصات تخلو من مساقات أساسية كالصرف والمعاجم وفنون الأدب الحديث والعروض، فيجدر بالقائمين على تلك التخصصات أن يعيدوا النظر في برامجهم لسد مثل هذه الثغرات.

٥ -إن إعادة النظر في برامج اللغة العربية بين الفينة والأخرى، من الأمور التي تقرب الفجوة القائمة بين هذه البرامج، ومن شأنها تسهيل عملية تحويل الطالب من جامعة إلى أخرى، وبخاصة في مثل هذه الظروف التي يعيشها طلبتنا تحت الاحتلال.

٦ -باستثناء الجامعة الإسلامية، فإن معظم الجامعات لم تطلب ما يكفي من الساعات في مجال دراسات القرآن الكريم وعلم مصطلح الحديث، وهذان المساقان من المساقات المهمة لارتباطهما الوثيق باللغة العربية، فحينما يصل الطالب نفسه بالدراسات القرآنية ودراسات الحديث النبوي الشريف، يكون قد اتصل بأهم مبحثين دارت حولهما دراسات وأبحاث كثيرة عبر العصور.

٧ -إن المقارنات السابقة بين الجامعات، لا تعني بشكل تلقائي، بأن جامعة ما أفضل من جامعة أخرى، بل قد تعني بأنها أحرص على تزويد طلبتها بمعارف معينة في مجال معين أكثر من غيرها، فعملية التقويم الشاملة لا تقتصر على متطلبات الجامعة والكلية والدائرة، بل لا بد لمن يريد الوصول إلى نتائج أكثر شمولية من أن يقارن بين شروط القبول في كل جامعة، ومحتويات المساقات، وطرق التدريس المستعملة، ومستوى الأساتذة الذين يدرسون، والمرافق والخدمات الأخرى المصاحبة لعملية التدريس كالمكتبة والمختبرات اللغوية وغيرها.

٨ -لو قارنا متطلبات التخصص السابقة بما تطلبه جامعات أخرى كالجامعات الإسرائيلية مثلاً، لاستنتجنا أن متطلبات دوائر اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية أقل بكثير مما تطلبه جامعة تل أبيب مثلاً، ولأدركنا أن الإسلامية والنجاح من أكثر الجامعات التي حاولت تغطية معظم المعارف والمهارات الضرورية في اللغة العربية وآدابها.

فطالب اللغة العربية في جامعة تل أبيب [٦٩] مثلاً، يطلب منه دراسة 80 ساعة من متطلبات الدائرة، بالإضافة إلى 16 ساعة من دائرة تاريخ الشرق الأوسط، و 20 ساعة من دوائر أخرى، عدا عن متطلبات القبول في الدائرة، ومتطلبات الجامعة والكلية. كما أنه لا يقبل في دائرة اللغة العربية من فشل في دائرة أخرى، ويشترط أن يحصل على معدل فوق 80% في متطلبات القبول في دائرة اللغة العربية.

ثانياً: المشكلات الأساسية للغة العربية في التعليم العالي

اللغة العربية باعتبارها موضوعاً يدرس في الجامعات الفلسطينية، عرضناه من خلال تحليلنا لبرامج اللغة العربية في ست جامعات، أما باعتبارها وسيلة مستخدمة في التعليم العالي، فسنعرضها في السطور التالية.

تستخدم اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية في مجال التدريس في دوائر اللغة العربية، وفي بعض الدوائر الإنسانية في كليات الآداب، وفي تخصصات العلوم الشرعية، وفي بعض دوائر كليات التجارية، وأحياناً بطرق فردية من قبل بعض أساتذة الكليات المختلفة [٧٠].

وتستخدم اللغة العربية أيضاً في بعض [٧١] المحاضرات والندوات والمؤتمرات العامة، وفي الأيام الدارسة ورش العمل، التي تنظم من قبل الأكاديميين أو الطلبة أو العاملين من داخل الجامعة وخارجها.

وكذلك، يستعملها الأساتذة في أبحاثهم ومقالاتهم، وفي بعض [٧٢] الامتحانات التي يعقدونها للطلبة، وفي بعض التقارير والمراسلات والمذكرات، وغيرها من احتياجات كتابية.

وتستعمل أيضاً في مجتمع الجامعة، في الأحاديث القصيرة والطويلة، في المناظرات والجلسات، في اللقاءات المكتبية والاجتماعات، في المقاصف والمطاعم، في أروقة الجامعة والمدرجات [٧٣].

وهنا قد يقول قائل، ها هي اللغة العربية تستعمل في كل تلك المجالات، فأين المشكلة؟ المشكلة واقعة حينما تستعمل العربية، وحينما لا تستعمل، فعند استعمالها في المجالات التي أشرنا إليها تبرز ثلاث قضايا:

أ –قضية الأخطاء اللغوية.

ب قضية الازدواجية بين العامية والفصحى.

ج قضية الازدواجية[٧٤] بين العربية واللغات الأجنبية الأخرى.

وعند عدم استعمالها في مكاتب التسجيل، وفي شؤون الطلبة، وفي حفظ السجلات، وفي المحاضرات، حينذاك، تبرز قضية الحاجة إلى التعريب.

أ- قضية الأخطاء اللغوية:

يعاني أساتذة الجامعات وطلبتها بشكل عام من مشكلة القدرة على التعبير شفوياً وكتابياً بلغة عربية سليمة. فحينما يتحدثون، يظهر التلعثم والتردد قبل التعبير عن الأفكار بجمل منظمة، وبأقل قدر ممكن من الأخطاء، وحينما يكتبون، تظهر الأخطاء الصرفية والتركيبية والإملائية بشكل واضح، وتبرز الطريقة غير المنظمة في الكتابة، من جمل غير مترابطة، إلى أدوات ربط مهلهلة، إلى علامات ترقيم غير مستعملة، وإلى ألفاظ ركيكة، وعبارات مكررة، وكأن الكتابة عملية خلط الأشياء بغير أسس أو معايير [٧٥].

وقد درج بعض الأساتذة والطلاب على الاعتقاد بأن الأخطاء اللغوية ليست مهمة، لأن المهم هو أن تكون المعاني والأفكار صحيحة، ولذلك، تراهم يستغربون حينما يقوم أستاذ بمحاسبة طلبته على الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها [٧٦].

والغريب أن عدداً لا بأس به من الأساتذة المشهورين في تخصصاتهم، ينشرون مقالات وأبحاثاً في الصحف وبعض الدوريات، دون أن يكترثوا للأخطاء اللغوية التي يرتكبونها، والمسألة ليست متعلقة بخطأ أو اثنين في الصفحة، بل تصل على (300) ثلاثمئة خطأ لغوي في أبحاث لا تزيد عن (50) خمسين أو ستين صفحة [٧٧].

ومن خلال تتبعي لأخطاء الأساتذة والطلبة في كتاباتهم ومراسلاتهم، ، وصلت إلى أن أبرز المشكلات اللغوية تكمن في[٧٨] :

١ -استخدام الجمل والتعابير المناسبة للمعاني.

٢ -تنظيم الفقرات واستخدام أدوات الربط المناسبة بينها.

٣ -انتقاء الألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة.

٤ -القدرة على التمييز بين الجمل الأساسية والجمل الثانوية.

٥ -التفريق بين الجمل التي تكون في بداية الفقرة، والجمل التي تختتم بها الفقرة.

٦ -التمييز بين الجمل الموضحة والجمل الداعمة.

٧ -القدرة على استخدام أدوات الترقيم بشكل مناسب.

٨ -معرفة كيفية توظيف الأسماء المعربة بالعلامات الفرعية.

٩ -استعمال الفعل المضارع حينما يسبق بأدوات نصب أو جزم.

١٠ -كيفية استعمال الأسماء الخمسة.

١١ -التمييز بين الهاء والتاء المربوطة.

١٢ -كتابة همزة القطع في المواقع المختلفة.

١٣ -كتابة الألف الممدودة والألف المقصورة.

١٤ -كيفية التعامل مع العدد والمعدود.

١٥ -كيفية التعامل مع الأفعال المعتلة.

ولا أعتقد أن هذه الأخطاء وغيرها يمكن أن تنتهي أو تقل إلى أدنى حد، إلا إذا شن أساتذة اللغة العربية، وأساتذة التخصصات الأخرى حرباً شاملة للقضاء عليها نعم، لا بد من حملة طويلة ومستمرة على مستوى جميع المساقات في الجامعة، ليدرك الطلبة أن جميع الأساتذة ينتبهون إلى الأخطاء في الكتابة حتى يتم ذلك، لا بد من تثقيف الأساتذة لغوياً في البداية؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

ومن الضروري أن تحرص وسائل الإعلام المختلفة على توجيه المثقفين، ولفت انتباههم إلى هذه القضايا، والتأكد على أهميتها، للمحافظة على خصائص اللغة العربية، والإبقاء على شخصيتها ناصعة من كل تحريف.

كما أن الصحف والمجلات، ومراكز البحوث والمؤسسات الثقافية بأنواعها، ينبغي أن توظف بطريقة سديدة، لتقوم بدورها في هذا الاتجاه؛ حتى تكون العملية متكاملة، وتتم المحاصرة من جميع الجهات.

حين نواجه المشكلة بهذا الشكل، وعلى جميع الأصعدة، حينها يمكن أن نصل إلى نتائج، أما إذا بقيت المواجهة محدودة؛ فستبقى النتائج محدودة أيضاً.

ب- قضية الازدواجية بين الفصحى والعامية

من المعروف أن معظم لغات العالم تتفرع إلى فصحى وعامية [٧٩]. لكن حينما يتعلق الأمر بلغتنا، تكثر السهام، وتتعدد الخناجر، لتطعن كل المحاولات الجادة والنبيلة من أجل تجسير الهوة بين الفصحى والعامية.

فحينما تستعمل العامية في مجتمع الجامعة: في المطاعم والمقاصف والأزقة والشوارع والأحاديث غير الرسمية، يدبر بنا كمتخصصين في اللغة ألا نعد ذلك خروجاً عن المألوف، وألا نسن حرباً على هذه الاستعمالات، لأن من شأن ذلك أن يخلق ردود فعل أخرى أكثر سلبية من الاستعمالات نفسها، كما أن مثل هذه الحرب ستكون خاسرة بدون توافر أي احتمال ربحي من ورائها.

يضاف إلى ذلك أن المواقف غير الرسمية، كتلك وأمثالها في الحياة اليومية، تستدعي أصلاً استعمال العامية أو اللغة غير المعربة؛ فهي اللغة الأقرب إلى القلوب والآذان والعيون من غيرها في مثل هذه المواقف. وأي محاولة لمواجهة مثل هذه الاستعمالات، ستكون بلا طائل، لأنها غير قابلة للتطبيق [٨٠]. بل تتناقض مع حقائق التراث العربي [٨١]، التي تشهد بأنه كانت هناك لهجات قبلية متعددة، وكانت كل قبيلة تستخدم لهجتها الخاصة بها في المواقف العادية، وتجتمع على العربية المشتركة في المواقف الأخرى الرسمية التي تقتضي اللغة الفصيحة.

فالطرح هنا إذن، هو أن نعمل على استعمال اللغة الفصيحة في المناظرات والندوات والمؤتمرات والمحاضرات المقابلات، وغير ذلك من مواقف تستلزم اللغة السليمة وطريقة التفكير بها، فالفصيحة أقدر من العامية في هذه المجالات، لأنها لغة الثقافة والتراث والفكر، وهي لغة الإبداع والبحث والكتابة [٨٢].

ولا يمنع ذلك بالطبع، أن نعمل على الارتقاء بمستوى العامية إلى الفصحى من ناحية بعض المفردات والتراكيب، ولكن ليس بأسلوب منفر، ولا باتباع الطريقة الممجوجة، التي تشعر غيرنا وكأننا نتعامل مع لغتين تنتميان على أمتين مختلفتين.

من هنا، يصبح معيار الصحة والخطأ ليس في اللغة ذاتها، بل في الموقف الذي يستلزم لغة معينة. فالموقف الرسمي الذي يستلزم اللغة الفصيحة، إن استعملت فيه اللغة العامية يكون الاستعمال غير صحيح ، والموقف غير الرسمي (الحياتي) الذي

يستدعي اللغة العامية، إن استعملت فيه اللغة الفصيحة، يكون الاستعمال في غير موقعه.

وأقول لكل محبي اللغة العربية الفصيحة، هناك فرق بين أن نحب شيئاً مستحيل التحقيق، وبين أن نحب شيئاً ممكن التحقق، فحبنا للغة العربية الفصيحة في المواقف التي تستدعي هذه اللغة أمر ممكن تحقيقه، لكن حبنا أن نعمّم الفصيحة لتكون بديلاً عن العامية في كل المواقف أمر مستحيل التحقق، لأنه لم يحصل في تاريخنا وتراثنا، ولا يحصل في الوقت الحاضر، وأظنه لن يحصل في المستقبل.

ج- قضية الازدواجية بين اللغة الفصيحة واللغات الأجنبية الأخرى

بعض الأساتذة في الجامعات، يجمعون بين استعمال اللغة العربية، واستعمال لغات أخرى كالإنجليزية مثلاً في التدريس والشرح، وإلقاء المحاضرات، وحينما تحاورهم في هذا المجال، يجيبون بأن هناك مصطلحات لا يجدون لها مقابلات في العربية/ أو أنهم يستسهلون استعمال المصطلح الأجنبي على المصطلح العربي إن وجد، أو أن الطلبة في الكليات العلمية تعودا على استعمال المصطلحات الإنجليزية العلمية أو ... إلى غير ذلك من حجج [٨٣].

وفي هذا الصدد، لا بد من أن نفرق بين قضية إدخال بعض المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية، وبخاصة تلك المصطلحات التي لا بديل عنها في العربية، ومن شأن إدخالها إغناء للغة، وإغناء لمفرداتها، وبين أن يتحول مخزوننا اللغوي إلى موسوعة من المفردات الأجنبية، التي استوطنت واستقرت، بعد أن هجرت المفردات العربية الأصلية، وهدمت كل الأبنية والتراكيب الفصيحة.

والمشكلة في جامعاتنا لم تتوقف عند إدخال مصطلحات أجنبية في المحاضرات، بل تجاوزت ذلك إلى استعمال اللغة الإنجليزية في التدريس في جميع الكليات العلمية [٨٤]، تحت حجج عدم توافر الكتاب الجامعي، أو ضرورة أن يتعلم طلبتنا اللغة العلمية، أو أن الأساتذة أنفسهم قد درسوا بتلك اللغة الأجنبية في الجامعات التي تخرجوا فيها، أو أن اللغة الأجنبية هي لغة الأبحاث والعلوم، أو... غير ذلك من مبررات واهية، أثبتت دراسات كثيرة أنها لا تصمد أمام البحث والتدقيق [٨٥].

ولو كانت المسألة مرتبطة بتلك الحجج، فما الذي يبرز لمكاتب التسجيل في جامعاتنا أن تستعمل اللغة الإنجليزية في ملفاتها وسجلاتها؟ وما الذي يجعل برامج التسجيل وكشوف العلامات والأنظمة المتعلقة بالطلبة تستعمل الإنجليزية بدلاً من العربية؟

ألا توجد مفردات بديلة عن Complete, Withdral, drop+ add, tuituion , fees, transcrip, incomplete وغيرها من مفردات يعرفها ابن المرحلة الابتدائية؟

والأغرب من ذلك كله، أن كل دليل من أدلة جامعاتنا ينص على أن "اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية في الجامعة"، لكنهم ينسفون هذا النص حينما يضيفون بعده "وفي حالات خاصة يسمح للأستاذ باستخدام اللغة التي يراها مناسبة للموضوع" (٨٦).

إذن، المسألة ليست مقصورة على استعمال لفظة أجنبية هنا وهناك، بل هي عقلية ثقافية متغربة، وضعت السياسات التعليمية اللازمة، وعينت منفذين لهذه السياسات، فعمدوا شيئاً فشيئاً إلى غزو عقلية الإنسان العربي، حتى صار العربي يشك في نفسه وفي عقليته، وفي تراثه وفي لغته، وصار الخطأ هو الكثير، والصواب هو القليل، بل صار الخطأ يتهم بالصواب، حتى شك الصواب في نفسه، وظن أنه بحاجة إلى إثبات ليتأكد أنه الصحيح، وادعى الخطأ أنه الصواب، ولم يعد بحاجة على إثبات أنه هو الضال.

ليست اللغة العربية بحاجة إلى دليل لإثبات قدرتها على مواكبة التقدم الحضاري ، فهي ليست قاصرة حتى تبقى في موقع الدفاع، ألم ينقل بها هذا الكم الهائل من التراث الثقافي والموروث الفكري عبر القرون؟ ألم يتمكن فرسانها من تطويعها في نقل المعارف والعلوم عن الأمم الأخرى في أزمانهم؟ ألم يترجموا وينحتوا ويشتقوا آلاف المفردات والتعابير التي لم يرثوها عن أجدادهم؟ (٨٧).

إن كل ذلك معروف للقاصي والداني، لكننا بحاجة إلى حملة تعريب لعقول المسؤولين السياسيين أولاً، حتى يتخذوا القرار السياسي بشجاعة وحكمة، فيعلنوا عن البدء بتعريب التعليم الجامعي، وعن معاقبة كل من يتخلف عن هذا الركب.

ونحن بحاجة إلى تعريب أدمغة الإداريين في جامعاتنا، ليباشروا بتنظيف مكاتبهم وسجلاتهم من أدران الشعور بالنقص تجاه كل ما هو عربي، والعجب والمباهاة بكل ما هو غربي.

ونحن بحاجة إلى مواجهة الأساتذة والمختصين في الحقول المختلفة، لنضع أيدينا بأيديهم، ونبدأ مشوار الترجمة والتعريب بأناة وصبر، وبحكمة وتعقل، منتفعين بمذاهب أجدادنا في هذا المجال، ومطلعين على تجارب إخواننا في الجامعات العربية الشقيقة، ومكبرين جهود علمائنا في مجامع اللغة العربية العتيدة، حتى نعيد للغتنا العربية خصائصها وحيويتها، ونعيد لشخصيتنا المفقودة مجدها وكبرياءها، الذي هو عنوان بقائنا، ورمز إيماننا بأعظم دين على وجه هذه البسيطة.

الخلاصة

تناولت هذه الورقة واقع اللغة العربية في التعليم العام والعالي في فلسطين؛ فكان القسم الأول مختصاً بالتعليم العام، والقسم الثاني مختصاً بالتعليم العالي.

أما القسم الأول، فقد تم فيه تسليط الأضواء على أهداف تعليم اللغة العربية في النظام التعليمي للفلسطينيين الذين يعيشون تحت الاحتلال الإسرائيلي سنة 1948م، وقد وضعت هذه الأهداف على الاختبار من ناحية و الفرق بين النظرية والتطبيق. وقد تبين أن هدف سلطات الاحتلال الأساسي يتلخص في دمج الفلسطيني بالمجتمع الإسرائيلي، وجعله يتنكر لهويته ولقوميته ولدينه، من خلال تطبيق مناهج تعليمية في اللغة العربية، تكره الفلسطيني بعروبته، وتجعله يخجل من ولائه لماضيه ولحاضره.

وفي الجزء المتمم للقسم الأول، نوقشت الممارسات الإسرائيلية بحق كتب اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية التي تطبق في الضفة الغربية. وتبين أن هذه الممارسات كرست لحذف كل كلمة أو عبارة لها علاقة بفلسطين واليقظة العربية، وكل ما من شأنه الحث والتحريض على الجهاد، كما عمدت إلى استبدال النصوص والجمل التي تحمل معاني العزة والفخار والارتباط بالأرض، إلى جمل عادية بدون قيم أو اتجاهات.

من هنا، تبين أنه بالرغم من الفروق الظاهرية بين النظام التعليمي في فلسطين المحتلة سنة 1948م، والنظام التعليمي في فلسطين المحتلة سنة 1967م، إلا أن ما طبق على الفلسطينيين من محتويات ومضامين، فيه تشابه كبير، لأن المتحكم الحقيقي في العملية التعليمية برمتها هو المحتل.

وفي القسم الثاني من الورقة، عرضنا لواقع اللغة العربية في التعليم العالي والذي اتضح من خلال جزأين رئيسيين:

الأول: يتعلق باللغة العربية باعتبارها موضوعاً يدرس في الجامعات الفلسطينية، حيث أعددنا جداول توضح متطلبات اللغة العربية في هذه الجامعات وناقشنا هذه الجداول ونتائجها.

الثاني: يتعلق باللغة العربية باعتبارها وسيلة تستعمل في الجامعات على المستويين الشفوي والكتابي، ثم عرضنا لأهم المشكلات الأساسية في هذا الصدد وهي: الأخطاء اللغوية الازدواجية بين الفصحى والعامية، ثم الازدواجية بين الفصحى واللغة الإنجليزية، وانتهينا إلى ضرورة تعريب التعليم الجامعي من خلال تعريب العقول أولاً، ثم تعريب التدريس والكتب ثانياً.

الهوامش

(١) صالح عبدالله سرية، تعليم العرب في إسرائيل، مركز الأبحاث، 1973م، ص78.

(٢) هداس لاهف، دور المجتمع في مواجهة أزمة التعليم العربي، ترجمة محمد عليان، القدس، 1994م، ص14.

(٣) أحمد يوسف التل، تطور نظام التعليم في الأردن، وزارة الثقافة والشباب، عمان، 1989م، ص123.

(٤) داعس أبو كشك، الأوضاع التربوية والأكاديمية في الأرض المحتلة، منشورات الوحدة ط1، 1983م، ص93.

(٥) حول هذه النتائج: انظر بحوث المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني، المركز الثقافي، جامعة بيت لحم 1991م.

(٦) راتب البدوي، تاريخ التربية عند اليهود في فلسطين، 1987م، ص16-17.

(٧) سنتناول ذلك بالتفصيل في ثنايا البحث.

(٨) سنتناول ذلك بالتفصيل في ثنايا البحث.

(٩) لا بد من الإشارة هنا إلى أن السلم التعليمي قد تطور في كل من الأنظمة التعليمية الثلاث. وحول تطور السلم التعليمي انظر: تطور نظام التعليم في الأردن، ص93-97، والتربية عند اليهود، ص 45-45، ونازلي صالح أحمد، حول التعليم العام ونظمه، القاهرة 1975م، ص78- 87.

(١٠) صدر قانون جديد في الأردن يعتبر المرحة الإلزامية عشرة صفوف وليس تسعة، وقد بوشر بتطبيق ذلك في فلسطين في العام الدراسي الحالي 1995/1994م.

(١١) اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، التعليم العربي في إسرائيل، محضر مؤتمر التعليم العربي الثاني، شفا عمرو، 1984م، ص22.

(١٢) المصدر السابق نفسه، ص22.

(١٣) منهاج تدريس اللغة العربية للمدرسة الابتدائية العربية، القدس، 1989م، ص11-12.

(١٤) المطالعة للصف الخمس، ص2.

(١٥) المطالعة للصف السادس، ص26.

(١٦) انظر: تعليم العرب في إسرائيل، ص 156-158.

(١٧) المطالعة للصف الخامس، 80.

(١٨) المطالعة للصف الخامس، ص107.

(١٩) المطالعة للصف السادس، ص118.

(٢٠) انظر: تعليم العرب في إسرائيل، ص160.

(٢١) المطالعة للصف السادس، ص135.

(٢٢) المطالعة للصف السدس، ص350.

(٢٣) المطالعة للصف السادس، ص90.

(٢٤) المطالعة للصف الخامس، ص88.

(٢٥) تعليم العرب في إسرائيل، ص124.

(٢٦) هذه نتائج البحث الذي أجراه د. محمد حبيب الله على بعض الصفوف في عدد من المدارس العربية، انظر: التعليم العربي في إسرائيل، ص22.

(٢٧) التعليم العربي في إسرائيل، ص25.

(٢٨) منهج دراسي في الأدب العربي للصفوف السابع – التاسع، وزارة المعارف والثقافة، 1985، ص5–6.

(٢٩) المصدر السابق نفسه.

(٣٠) المطالعة للصف السابع، ص119.

(٣١) المطالعة للصف السابع، ص131.

(٣٢) المطالعة للصف السابع، ص150.

(٣٣) ماجد الحاج، تقرير شموئيل سلمون حول التعليم العربي،1994م، ص18.

(٣٤) دور المجتمع في مواجهة أزمة التعليم العربي، ص28.

(٣٥) منهج دراسي في الأدب العالمي، وزارة المعارف والثقافة، 1990م، ص 7–8.

(٣٦) التعليم العربي في إسرائيل، ص39.

(٣٧) انظر: داعس أبو كشك، الأوضاع التربوية والأكاديمية في الأرض المحتلة، منشورات الوحدة، ط1، 1983م، ص40– 41.

(٣٨) دور المجتمع في مواجهة أزمة التعليم العربي، ص31.

(٣٩) الأوضاع التربوية والأكاديمية في الأرض المحتلة، ص35.

(٤٠) المرجع السابق نفسه، ص7.

(٤١) تاريخ التربية والتعليم في الأردن، 1921–1970م، عمان، 1980م، ص114.

(٤٢) المصدر السابق نفسه، ص132.

(٤٣) المصدر السابق نفسه، ص140.

(٤٤) انظر: تطور نظام التعليم في الأردن، وكذلك تاريخ التربية والتعليم في الأردن، والتقارير السنوية عن التعليم التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن.

(٤٥) قامت إسرائيل بممارسات كثيرة بشأن التاريخ والجغرافيا والمجتمع، سواء بالحذف أو التعديل، ولكن المقصود هنا هو الحديث عما يتعلق بمنهاج اللغة العربية فقط، انظر في هذه الممارسات: علي عثمان وأسعد الأسعد، المناهج التعليمية في ظل الاحتلال، 1987 م، ص46– 48.

(٤٦) النصوص المختارة للثاني الإعدادي، القدس 1966م، ص14.

(٤٧) المصدر السابق نفسه، ص41-44.

(٤٨) مذكرة في اللغة العربية، عمان، 1977م، ص37-40.

(٤٩) القواعد الوافية للصف الثاني الإعدادي، ص13، 17، 18.

(٥٠) المصدر السابق تفسه، ص44، 45.

(٥١) المصدر السابق نفسه، ص49-51.

(٥٢) المصدر السابق نفسه، ص102.

(٥٣) النصوص المختارة للثاني الإعدادي، ص41.

(٥٤) القواعد الوافية للثاني الإعدادي، ص71.

(٥٥) النصوص المختارة للثاني الإعدادي، ص16.

(٥٦) انظر في كل ذلك: المناهج التعليمية في ظل الاحتلال، ص48-60.

(٥٧) وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني، جامعة بيت لحم، تشرين الأول، 1991م، ص148-150.

(٥٨) المصدر السابق نفسه، ص278-305.

(٥٩) انظر: محمود رشيد خاطر، طرق تدريس اللغة العربية، ط3، 1986م، ص60-66.

(٦٠) بوشر بتأهيل خريجي الكليات المتوسطة في الجامعات الفلسطينية اعتباراً من العام الدراسي 1995/1994م.

(٦١) في العام الدراسي 1995/1994م، تم تشكيل لجنة اللغة العربية في فلسطين لتقديم مخطط متكامل لإعداد مناهج فلسطينية للغة العربية، وقد انتهت اللجنة من أعمالها قبل ستة أشهر، وحتى الآن لم يتم تكليف أحد بتأليف الكتب المناسبة لهذا المنهاج.

(٦٢) أحمد فهيم جبر، دراسات تربوية في الوطن المحتل، ط1، 1986م، ص206.

(٦٣) انظر في تطور هذه الكليات: عبدالجواد الصالح، المشكلات الذاتية لمؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، 1982م، ص 15-26.

(٦٤) انظر: الدليل الإحصائي للجامعات والكليات الفلسطينية لعام 1993/1992م.

(٦٥) تجدر الإشارة على أن بير زيت قبل عام 1994م، لم تكن تؤكد المساقات اللغوية، لكن صاحب هذه السطور قدم خطة معدلة لبرنامج الدائرة، وتم قبولها وتطبيقها اعتباراً من 1995/1994م.

(٦٦) واضح أن هنالك تطوراً في برنامج الجامعات الفلسطينية بالمقارنة مع الأعوام الدراسية قبل التسعينات، انظر المقارنات السابقة التي أجراها كاتب هذه السطور سنة 1978م في : حاضر اللغة وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية، 1987م، 27-47.

(٦٧) لم يكن هذا المساق يدرس في بير زيت حتى 1994م، حينما قبلت الخطة الجديدة ووضع اختيارياً مع مساق آخر.

(٦٨) كانت دائرة اللغة العربية في جامعة بير زيت تطلب من طلبتها دراسة التاريخ الإسلامي والفرق الإسلامية، ولكن حينما صار هذا المساقان من متطلبات كلية الآداب، استبدل المساقان بمساقين بديلين من داخل الدائرة.

(٦٩) انظر: دليل جامعة تل أبيب، 1980م.

(٧٠) هناك من الأساتذة من أسر إلي القول بأنه يحب التدريس بالعربية، لكنه يخشى أن يتهم بعدم تمكنه من الإنجليزية، لذلك يعمد بين الفينة والأخرى إلى استعمال العربية في التدريس.

(٧١)أقول في بعض هذه النشاطات، لأن هناك نشاطات أخرى مشابهة باللغة الإنجليزية.

(٧٢) أحياناً يسمح الأستاذ للطالب بأن يجيب بالعربية، بالرغم من أن الأسئلة قد تكون بالإنجليزية.

(٧٣) في مثل هذه المواقف، قد يراوح الأستاذ والطالب بين الفصحى والعامية.

(٧٤) هناك من يستعمل مصطلح الثنائية في اللغة، وهناك من يستعمل مصطلح الازدواجية في اللغة، انظر: علي عبدالواحد وافي، فقه اللغة، 1945م، ص 153-155.

(٧٥) لدى كاتب هذه السطور ملف خاص يضم نماذج من كتابات أساتذة الجامعات الفلسطينية وطلبتها، وفي نيته إصدار كتاب عن أسس الكتابة السليمة.

(٧٦) هذه مشكلة يعاني منها كاتب هذه السطور، وهناك عدد محدود من الأساتذة الذين ينبهون الطلبة إلى أخطائهم اللغوية، ولذلك، شاع أن الأصل عدم المساءلة على الأخطاء اللغوية.

(٧٧) من عادتي عند قراءة أي كتاب أن أضع خطوطاً تحت الكلمات التي تقع فيها أخطاء لغوية، وصدف أن وقع بين يدي كتاب يضم ثلاث مقالات لأساتذة مرموقين في فلسطين، ومنشورات باسم مركز أبحاث معروف أيضاً، ففوجئت بالأخطاء اللغوية التي وردت فيه، مما جعلني أكتب رسالة خاصة للمؤلفين، وحددت لهم جميع هذه الأخطاء، إلا أن أحداً لم يكتب أو يعلق بشيء.

(٧٨) هذه أمثلة فقط لما يقع فيه الأساتذة والطلبة من مشكلات لغوية.

(٧٩) انظر: علي عبدالواحد وافي، فقه اللغة، ص155.

(٨٠) مَنْ منّا نحن المختصين، يستعمل اللغة الفصيحة في جميع المواقف اليومية؟ ليست المسألة مرتبطة باستطاعة أو عدمها، بل باستساغة أو عدمها، كما أنها مرتبطة بالذين نتحدث معهم، وبطبيعة الموضوعات التي نتحدث عنها.

(٨١) انظر: فقه اللغة لعلي عبدالواحد، ص156.

(٨٢) إذ تعود الواحد على الطريقة، فإنه وبشكل تلقائي يبدأ بالتفكير باللغة السليمة حينما يكون في موقف رسمي يستدعي اللغة الفصيحة، وعلى العكس من ذلك، فإنه يبدأ بالتفكير بالعامية حينما يذهب إلى السوق والشارع والبيت.

(٨٣) هي الذرائع نفسها التي يتشدق بها المثقفون في مختلف الجامعات العربية.
انظر: فلسفة التعليم الجامعي والدعوة إلى تعريبه، 1985م.

(٨٤) هناك محاولات جادة في الجامعة الإسلامية بغزة تغاير هذا الاتجاه البغيض.

(٨٥) تجربة الجامعات السورية والمغربية خير شاهد على ذلك.

(٨٦) انظر: أي دليل من أدلة الجامعات الفلسطينية.

(٨٧) انظر: صبحي الصالح، فقه اللغة، 1981، ص192.

المراجع

١ –أبو حنا، حنا وسامي جرايس: من مشاكل التعليم في القطاع العربي، الناصرة، 1977م.

٢ –أبو كشك، داعس، الأوضاع التربوية والأكاديمية في الأرض المحتلة، منشورات الوحدة، ط1، 1993م.

٣ –أحمد، محمد عبدالقادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1979/1م.

٤ –أحمد، نازلي صالح: حول التعليم العام ونظمه، القاهرة، 1975م.

٥ –البدوي، راتب : تاريخ التربية عند اليهود في فلسطين، 1987م.

٦ –اتحاد المعلمين العرب: تطوير اللغة العربية، الخرطوم، 1976م.

٧ –التل، أحمد يوسف: تطور نظام التعليم في الأردن، وزارة الثقافة والشباب، 1989م.

٨ –جامعة بيت لحم: دليل جامعة بيت لحم، قسم اللغة العربية وآدابها، 1994م.

٩ –جامعة بير زيت: خطة تطوير دائرة اللغة العربية وآدابها، 1994م.
جامعة بير زيت: دليل جامعة بير زيت 1988–1990م.

١٠ –جامعة تل أبيب: دليل الجامعة، 1980م.

١١ –جامعة الخليل: دليل جامعة الخليل، 1984م.

١٢ –جامعة الدول العربية: المؤتمر الثقافي العربي الخامس، الرباط، 1961م.

١٣ –جامعة النجاح: خطة تدريس اللغة العربية، 1991م.

١٤ –جبر، أحمد فهيم: دراسات تربوية في الوطن المحتل، ط1، 1986م.

١٥ –الجرباوي، علي: الجامعات الفلسطينية بين الواقع والمتوقع، جمعية الدراسات العربية القدس، 1986م.

١٦ –الحاج، ماجد: تقرير شموئيل حول التعليم العربي، 1994م.

١٧ –خاطر، محمود رشدي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية، ط3، 1986م.

١٨ – الدراويش، حسين: تعريب التعليم الجامعي، جمعية الدراسات العربية، القدس، 1983م.

١٩ -زحلان، أنطون، ب: العلم والتعليم العالي في إسرائيل 2، ترجمة محمد صالح العالم، دار الهلال، 1970م.
٢٠ -الزرو، صلاح: التعلم في ظل الانتفاضة، رابطة الجامعيين في الخليل، 1990م.
٢١ -سرية، صالح عبدالله: تعليم العرب في إسرائيل، مركز الأبحاث، 1973م.
٢٢ -شاهين، عبد الفتاح: واقع التعليم الإلزامي والثانوي في الضفة الغربية، رابطة الجامعيين في الخليل، مركز الأبحاث،1990م.
٢٣ -الصالح، صبحي: فقه اللغة، دار العلم للملايين، 1981م.
٢٤ -الصالح، عبدالجواد: المشكلات الذاتية لمؤسسات التعليم العالي في الضفة وقطاع غزة 1982م.
٢٥ -صبحي، فتحي أحمد: إدارة التعليم العالي بالضفة الغربية وقطاع غزة، رسالة دكتوراه، 1990م.
٢٦ -عبدالحي، وليد سليم: "واقع القضية الفلسطينية في مناهج التعليم في الوطن العربي" الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي، جمعية الدراسات العربية، نشر في المستقبل العربي، السنة 8، العدد 85 (آذار 1986م)، ص 109.
٢٧ -عثمان، علي وأسعد الأسعد: مناهج التعليم في ظل الاحتلال، 1987.
٢٨ -عزايزة، خالد: ستون عاماً على مسيرة التعليم في دبورية، 1992-1982م، 1983م.
٢٩ -عطية، إحسان وآخرون: التعليم في القدس، بيت لحم، أريحا، القدس، 1987م.
٣٠ -عطية علي سعود: مشكلات الطلبة الفلسطينيين في الأراضي المحتلة، جمعية الدراسات العربية، نشر في المستقبل العربي، السنة 9، العدد 87، (أيار 1986م)، ص75- 76.
٣١ -عمرو، حسام: الوضع التعليمي في محافظة الخليل، 1991/1990م، رابطة الجامعيين، 1991م.
٣٢ -عوض، منير أحمد: التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، جامعة النجاح، جمعية الدراسات العربية، سنة ؟.
٣٣ -قسم التوثيق التربوية: وزارة التربية والتعليم الأردنية، تاريخ التربية والتعليم في الأردن، 1921-1970م، عمان، 1980م.
٣٤ -كاتبة، سمير، حول التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة ومؤسساته، مجمع النقابات المهنية، مجلس التعليم العالي، نيسان، 1982م.
٣٥ -لاهف، هداس: دور المجتمع في مواجهة أزمة التعليم العربي، ترجمة محمد عليان، القدس، 1994م.
٣٦ -اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية: التعليم العربي في إسرائيل، محضر مؤتمر التعليم العربي الثاني، شفا عمرو، 1984م.

٣٧ -المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني: المركز الثقافي وجامعة بيت لحم، 1991م.
٣٨ -المؤتمر التربوي الأول: تطوير التعليم في الأراضي المحتلة، غزة، 1993م.
٣٩ -مؤتمر التعليم العربي الثاني شفا عمرو: التعليم العربي في إسرائيل، دار النهضة، الناصرة، 1984/5/23م.
٤٠ -مجلس التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة: الدليل الإحصائي للجامعات والمعاهد والكليات الفلسطينية، 1993/1992م.
مجلس التعليم العالي: فلسفة التعليم الجامعي والدعوة إلى تعريبه، 1985م.
مجلس التعليم العالي: حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية، 1987م.
٤١ -محشي، خليل: أوضاع التعليم العالي العربي في الأرض المحتلة، وأسس تطويره ودعمه، 1978م.
٤٢ -المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، 1990م.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، صنعاء، 1978م.
٤٣ -ناصر، حنا: جامعة عربية في فلسطين، منشورات جامعة بير زيت، وشؤون فلسطينية آذار، 1976م.
٤٤ -النمري، طاهر هاشم: واقع التعليم الإلزامي والثانوي، مركز القدس للأبحاث، 1990م.
٤٥ -وافي، علي عبد الواحد: فقه اللغة، القاهرة، 1945م.
٤٦ -وزارة التربية والتعليم الأردنية: التقرير السنوي عن التعليم، للعام الدراسية، 1965/ 1966م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية، للصف التاسع، 1991م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية، للصف الخامس الابتدائي، 1986م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية : القواعد الوافية، دار الأيتام الصناعية الإسلامية، القدس، 1965م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: مذكرة في اللغة العربية، الثالث الثانوي الزراعي، عمان، 1977م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: مذكرة في النقد والبلاغة، للصف الثاني الثاوي الأدبي والعلمي، 1974م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: المطالعة للصف السادس، 1985م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية، 1963م.

وزارة التربية والتعليم الأردنية: منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية، 1965م.
وزارة التربية والتعليم الأردنية: النصوص المختارة للثاني الإعدادي، القدس، 1966م.
٤٧ -وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية: فهرس الكتب الدراسية العربية، القدس، 1193م.
وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلي: منهاج تدريس اللغة العربية وآدابها للمدرسة الابتدائية العربية، القدس، 1989م.
وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلي: منهج دراسي في الأدب العالمي، العاشر – الثاني عشر، القدس، 1990م.
وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية: منهج دراسي في الأدب العربي للصفوف: السابع – التاسع في المدارس العربية، القدس، 1985م.
وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية: منهج القواعد العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، القدس، 1990م.