

تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية في إسرائيل
"المرحلة الإعدادية"

د. حسن طاهر أبو الرب

ملخص:

ما تزال اللغة العربية اليوم تعاني مصاعب جمّة في كل مكان تصدح فيه؛ ومعاناتها -على عمومها في الوطن العربي - في فلسطين أشدّ وأنكى، وذلك منذ أن استولى اليهود على أرضها، وأقاموا فوقها كيان دولتهم، وجعلوا لغتهم العبرية هي الرسمية في كل المناطق التي وطنتها أقدامهم وسيطروا عليها، فكان نصيب العربية من الصراع نصيب الأهل الذين طردوا من أرضهم وحاربوا في كل مكان أقاموا فيه، وغدا الصراع السياسي واللغوي في فلسطين سواء...

لقد أصبحت اللغة العبرية اليوم لغة ما يزيد عن خمسة ملايين شخص في فلسطين المحتلة عام 1948م، بينما بقيت اللغة العربية لغة مهمة فقط للعرب الفلسطينيين الذي يسكنون الضفة والقطاع، وبعض المناطق العربية التي غدت تخضع لنظام دولة إسرائيل.

إنّ هذه الدراسة تأتي لتكشف عن جانب مهم من جوانب المعاناة اللغوية، وتوضح حال تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود، مستعرضة المنهاج الذي أعدته وزارة المعارف والثقافة اليهودية لتعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية للمرحلة الإعدادية، ولبيان ذلك كله فقد وقفت الدراسة على الموضوعات الآتية:

- التمهيد: وفيه نوضح أثر الواقع السياسي في تعليم اللغة العربية في إسرائيل
- واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية
- اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية، ويشتمل هذا الموضوع على ما يلي:

- تعليم الحروف
- تعليم ما يتصل بالموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية
- مضمون النصوص المقدمة في المنهاج
- الخاتمة، وفيها بيان أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

تمهيد:

كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في فلسطين طوال قرون ماضية إلى أن سقطت أجزاء واسعة منها في يد اليهود عام 1948م وأقاموا على تلك الأجزاء دولتهم، ونتج عن ذلك أن أصبحت اللغة العبرية هي اللغة الرسمية في المناطق التي تم الاستيلاء عليها. وبقيت اللغة العربية لغة المناطق المأهولة بالسكان العرب وبخاصة في الضفة الغربية وقطاع غزة وبعض المدن والقرى داخل فلسطين المحتلة 1948م عامة.

ومنذ عام 1948 وحتى هذه اللحظة بقي تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية مرتبطاً بالوضع السياسي المتقلب في فلسطين بين فترات المواجهة والهدوء، وغدا النظر إلى اللغة العربية معقوداً بصورة المواطن العربي سواء أكان في فلسطين أم في البلاد العربية المجاورة، ولعل ذلك يدفع إلى معرفة الأهداف التي أرادها كبار المتخصصين اليهود من مناهجهم المدرسية منذ إنشاء دولتهم، ويرى د. محمد خليفة حسن أن محتويات المناهج الدراسية اليهودية وضعت لتكرس الرؤية القومية الصهيونية العنصرية، وهي رؤية تركز على استبعاد الإنسان العربي من تاريخ فلسطين، وتدّعي بالوجود الدائم والمتواصل لليهودي فيها، وتسعى لإعادة كتابتها تاريخها منذ القدم وحتى قيام دولتهم في العصر الحديث لإثبات ارتباطها باليهود عبر العصور، وتتجاوز هذا أحيانا لتعطي اليهودي مكانة لا يستحقها في تاريخ الشرق الأدنى وحضارته على حساب مكانة الإنسان العربي⁽¹⁾.

¹ - حسن، محمد خليفة، تحليل محتوى كتاب "يهود وعرب في دولة إسرائيل" ص 4 - 5 ، بحث مقدم لجامعة الملك سعود في 14/5/2003 وينظر: منتصر، عبد العاطي: تحليل كتاب القدس يهوذا والسامرة للمؤلفة رنا هبرون، ص 15، تل أبيب، 1994م.

في إسرائيل لا يمكن الفصل بين الهدف التعليمي والهدف السياسي أو الاقتصادي، فهذه الأهداف وغيرها تقوم عليها المؤسسة الحاكمة التي تأمر بتنفيذ الرؤى والمخططات اليهودية بما يعزز من وجود اليهود ويدعم بقاءهم، وقد وصف شمعون بيرتز اللغة العبرية باللغة المقدسة، وعدّها لغة الصلاة والتراويل والعبادات، وأعلن أن من أسباب عودته إلى أرض الآباء (فلسطين) هو رغبته بالعودة إلى اللغة إذ يقول "لم يكن بإمكاننا تصور عودة إلى الأرض من دون الرجوع إلى اللغة"⁽²⁾.

لقد دفعت حالة المواجهة بين العرب واليهود بعد قيام دولة إسرائيل على أرض فلسطين إلى النظر إلى اللغة العربية أنها لغة عدو، وإلى الثقافة العربية أنها ثقافة دونية تشكل مصدر تهديد³؛ فترك ذلك أثره في صورة العربي لدى اليهود، وفي رغبة اليهود بتعلم اللغة العربية.

وقد تناول كثير من الباحثين صورة العربي في المناهج اليهودية فظهرت مشوهة مخيفة ومرعبة، ففي دراسة تناولت كتب الأطفال الأدبية والقصصية بدا المواطن العربي في صفاته الجسمية: أحول العينين، وجهه ذو جروح، أنفه معقوف، ملامحه شريرة، أسنانه صفراء، عيونه تبعث الرعب..⁴ أما صفاته العامة فهو لا يقتل إلا النساء والأطفال والشيوخ، ولا يعرف الرحمة ولا يهتم بالنظافة، وحين يقبض عليه اليهود يصبح جباناً ذليلاً ينفذ الأوامر كالعبيد ولا يجروء على الرفض، وحين تتاح له الفرصة يغدر ويكذب..⁵

² - خلف، عبد الله، شمعون بيرتز مستقبل إسرائيل، صحيفة الوطن الكويتية، الثاني من كانون الثاني عام 2003.

³ - اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

http://www.almash-had.org/vie_warticle.asp?artical ID=642

⁴ - أبو صلاح، ميس، صورة العربي في المناهج اليهودية

http://www.mak_toobbog.com/mais-na?post.2

⁵ - أبو صلاح، ميس، المرجع السابق. وقد عرضت الباحثة لمجموعة من القصص عن العرب التي يتم تعليمها للأطفال اليهود مثل "خريف أخضر" و "غبار الطرف" و "القرية العربية". وقد تم عرض

لقد عملت إسرائيل منذ قيامها على تشويه هذه الصورة وأسأت لشخصية العربي وتراثه وتاريخه وقد اعترف كثير من اليهود بهذه الممارسات، فوجد الباحث "د. إيلي فودا" يصدر دراسة تتقصى الأبعاد العنصرية في الكتب المدرسية اليهودية، وقد صدرت هذه الدراسة في الجامعة العبرية في القدس وغطت ستين كتاباً مدرسياً، وقد ضمنَ الباحث دراسته بتحليل عميق للكتب المدرسية اليهودية ورأى أنها قادت إلى تكوين أفكار مسبقة عن العربي الموصوف في الكتب بالغش والتخلف والسرقة واستحالة التعايش معه..⁶

إنّ تعليم اللغة العربية في إسرائيل اليوم يواجه مصاعب جمة جراء محاربة اليهود للتاريخ العربي وسعيهم إلى تشويه الحقائق والإساءة إلى المعتقدات⁷ والتضييق على من تبقى من السكان العرب الذين يخضعون لقوانين دولتهم، وكأنّ هذه الدولة لا تريد الاعتراف بوجود ما يمتّ إلى العرب والعربية بصلة حتى لو كان جزءاً من النظام السياسي في الدولة.

ومن الأمثلة على هذه المصاعب أننا نجد استعمال العربية يقتصر على أمور الحياة اليومية بين المواطنين العرب، أما في مرافق الحياة الرسمية فلا تستعمل كما هو الحال في المحاكم والدوائر الحكومية إذ يوجد سيطرة تامة للغة العبرية، وهذا ما يسمى بالتآكل اللغوي أو الخسارة اللغوية، وذا يشير إلى تراجع في اللغة العربية العامية والفصحى سواء أكان ذلك في المبنى (المفردات والقواعد) أم في مجالات استعمالها⁸.

هذه الصور المشوهة عن العرب لأن الصورة النمطية للشخصية العربية تتشكل في وجدان الأطفال اليهود منذ الصغر، كما يقول الباحث اليهودي "يشعيا هرويم".

⁶ - سلفيتي، أشرف، هكذا يربي الإسرائيليون أولادهم،

<http://al-shaab.org/GIF/21-02-2003/a21.htm>

⁷ - سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب "رحلة إلى الماضي"، ص6، جامعة الملك سعود، الرياض، 20/3/2003هـ

⁸ - أمارة، محمد حسن، قضايا تربوية، اللغة العربية في إسرائيل: مكانتها ومشكلاتها ينظر الموقع الإلكتروني: <http://www.arabhra.org/Arabic/arweqa..1/articles.htm>

اللغة العبرية لها سيطرة واضحة في مناحي الحياة العامة، ليس في المناطق التي يسكنها اليهود؛ بل في المناطق العربية أيضاً، فنجد في أسماء الشوارع والحارات واللافتات والإعلانات وعيادات المرضى والمكاتب بروزاً للغة العبرية. لقد غدت اللغة العبرية تؤدي وظيفة رمزية تنعكس فيها دلالات جديدة أصبح كثير من العرب مخدوعاً بها؛ فصارت تستعمل على اللسان العربي للاعتقاد أنها إحدى وسائل التحديث في المجتمع العربي، وأن استعمالها يشير إلى المكانة العالية للأشياء، وأن مستعمليها مستعدون لفتح نافذة على المجتمع الإسرائيلي⁹.

لقد استخدمت إسرائيل جهاز التعليم العربي أداة لمراقبة العرب والسيطرة عليهم، ويقول بعض الباحثين مثل "إيان لوستيك" و "سامي سموحة" وغيرهما أن نقطة الانطلاق في تحديد السياسة اتجاه العرب وفقاً لمفهوم "بن غوريون" كانت هي ما قد يفعله العرب وليس ما يفعلونه. هذه المقولة التي تعمل على استغلال التعليم سياسياً من أجل السيطرة على الأقلية العربية في إسرائيل وإخضاعها للمراقبة تتجسد في تدخل جهاز "الشاباك" في عملية تعيين المديرين والمشرفين التربويين العرب لذا فالمواطن العربي الذي يحمل شهادة لا يمكن أن يعثر على عمل ما في السوق الإسرائيلي بسهولة دون أن يتقن اللغة العبرية؛ لأن اللغة العبرية أساسية لمعظم المهن وأداة للحصول على الثبات الاقتصادي، وهي مهمة في كل المناطق التي يسيطر عليها اليهود وبخاصة في القدس الشرقية فهناك ينظر إليها من قبل اليهود أكثر من مجرد لغة، إذ تعدّ رمزاً لدولة إسرائيل¹⁰.

⁹ - أمارة، محمد حسن، المرجع السابق.

¹⁰ - زومبيرغ، جبرين، أزمة اللغة العبرية في القدس الشرقية، (مقال مترجم) صحيفة القدس ص 10، 29/10/2006.

واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية:

لم تحظ اللغة العربية باهتمام كافٍ كي تكون موضوعاً إلزامياً للطلاب اليهود؛ لأن الاحتكاك بين الأقلية العربية والأغلبية اليهودية محدود، فمعظم الاحتكاك يتركز في أماكن العمل والمكاتب الحكومية والجامعات، ويضاف إلى ذلك الفصل في التعليم بين المدارس العربية واليهودية، كل ذلك يجعل طريق اللغة العربية بين الطلبة اليهود طريقاً ضيقاً تعتوره كثير من المصاعب على الرغم من أن نسبة كبيرة من اليهود عاشوا في البلدان العربية ويعرفون اللغة العربية غير أن سياسة الدولة في إسرائيل لم تولِ بعد اللغة العربية العناية اللازمة.

تعود بداية النقاش في مسألة تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية كما يرى بعض الباحثين إلى بداية التاريخ الصهيوني بعد عام 1900م، وقد ارتبط ذلك بالأفكار التي نوقشت حول علاقة اليهود بالسكان العرب في فلسطين، حيث وجد في تلك الفترة تياران؛ الأول يطالب بالمنهج الدمجي ويؤكد العلاقة بين اليهود والعرب ويدعو إلى التعاون والتعايش وجعل ذلك هدفاً أساسياً، وقد لخص "جوتمن" هذا المنهج بقوله: "إن تعلم اللغة العربية هو جزء من الصهيونية وجزء من الرجوع إلى اللغة العبرية وإلى الشرق السامي الذي برمته من ناطقي اللغة العربية، ونأمل عندما يدخل أبنائنا حلبة الحياة أن يشعروا بالبيت ويكونوا مزودين باللغة العربية"¹¹.

أما التيار الآخر فيتبنى المنهج الانفصالي ويرى تطبيق فكرة الانفصال الحضاري بين العرب واليهود، وحذر من دمج اليهود بالحضارة العربية، ورأى أن تعلم العربية غير ضروري وأن الحضارة العربية متدنية من حيث المكانة وقال "زئيف جبوتنسكي": "لا يوجد لليهود ما هو مشترك مع ما يسمى بالشرق"¹².

¹¹ - أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص13، مجلة الرسالة، عدد 4-5، مطبعة الطيرة، كانون الثاني 1995م.

¹² - أماره، محمد حسن، ص15، المرجع السابق.

بقيت اللغة العربية موضوعاً اختيارياً للطلاب اليهود حتى آخر الثمانينيات من القرن الماضي وعلى عهد الوزير "اسحق نافون" الذي أعلن أن اللغة العربية موضوع مفضل، فخصصت الميزانيات لأهداف تعليمها في المدارس اليهودية وفي عام 1988م قرر الوزير تحويل اللغة العربية إلى مادة إلزامية* في صفوف السابع والثامن والتاسع، وبقاءها اختيارية في بقية الصفوف التي تلي الصف التاسع¹³.

لقد تأثر تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية بصورة عربي، تلك التي قُدمت لليهود في وسائل إعلامهم ومناهجهم الدراسية وبدأت مشوهة تنثر الكره والعداء. هذه الصورة جعلت نسبة الطلبة اليهود الذين يختارون دراسة اللغة العربية في تناقص مستمر، وقد بيّنت إحدى الدراسات أن 5% فقط من طلبة الأول الثانوي من اليهود يختارون تعلم اللغة العربية و4% فقط يختارونها من طلبة الثاني الثانوي¹⁴.

ويكاد هذا الوضع ينطبق على كليات اللغة والآداب والدراسات الإسلامية الآخذة في التقلص والانحسار بعد انتفاضة الأقصى واحتدام المواجهة بين الفلسطينيين وجنود الاحتلال في الضفة والقطاع. ووصل الأمر إلى أن تصبح برامج التفاضل الإسبانية والغربية عامة هي المفضلة بعدما كانت المحطات العربية وما تبثه من أغاني وبرامج هي التي تحظى باهتمام اليهود بشكل عام¹⁵.

لقد كان للوضع السياسي بين الفلسطينيين واليهود أثره السلبي في تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية؛ فتروي إحدى المعلمات "ميري أويون" أنها كانت حين تدخل إلى الصف في السنوات الأخيرة - أثناء الانتفاضة - بعد حدوث هجوم فلسطيني داخل

* مادة إلزامية: تعني أن الطالب الذي يختار اللغة العربية لغة أجنبية في الصف السابع ملزم بتعلمها في الصفين الثامن والتاسع.

¹³ - أماره، محمد حسن، ص15، المرجع نفسه. وينظر: منهاج اللغة العربية جزء 3 "اللغة باب الحضارة" ص111، وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية 2002.

¹⁴ - اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

http://www.almash-had.org/vie_warticle.asp?artical ID=642

¹⁵ - المرجع السابق نفسه.

إسرائيل كان الطلاب يثيرون الشغب ولم تكن تتمكن من تعليم أي شيء، وكانت إدارة المدرسة تطلب إليها أن تدخل الصف وتتحدث إلى التلاميذ وتشرح لهم الوضع الذي يمرون به، وتصف حالها كأنها تقوم بدور سفيرة العالم العربي¹⁶.

لقد أجرى بعض الباحثين من اليهود استطلاعاً بين طلبة المدارس اليهودية حول موقفهم من تعلم اللغة العربية، وقد أبدى 34% من الطلبة عدم رغبتهم في تعلمها لأنهم لا يحبون هذه اللغة، ورأى 30% أن انعدام مستقبل لهذه اللغة في إسرائيل هو السبب في إجماعهم عن تعلمها، أما الباقون فأيدوا تعلمها لأنها وسيلة اتصال مع الجيران العرب¹⁷.

في مطلع هذا القرن تشكلت لجنة من بعض المواطنين العرب واليهود تحمل اسم "مبادرات صندوق إبراهيم"، هذه المبادرات تنتظر إلى اللغة جسراً ثقافياً، وترى أن إتقان اللغة العربية من قبل اليهود سيخفف من مخاوفهم ويعيد إليهم صورة العربي الصحيحة غير تلك التي قُدمت لهم من قبل بأفلام يهودية سوداء، وتهدف هذه المبادرات إلى البحث عن سبل التعايش بين اليهود والعرب، وذلك عن طريق تعليم اللغة العربية للطلبة اليهود في الصفوف الابتدائية، وقد ضمّ هذا المشروع ست عشرة مدرسة في حيفا وكرمئيل، وهو في توسع مستمر¹⁸.

¹⁶ - <http://www.abrahamfund.org.il/main/siteNew/index.php?page=169&action=sidLink&stId=581>

¹⁷ - أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص17، مرجع سابق

¹⁸ - مبادرات صندوق إبراهيم:
<http://www.abrahamfund.org.il/main/siteNew/index.php?page=45&action=sidLink&stId=888>

اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية:

يعدّ تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية موضوعاً اختيارياً للطلبة اليهود بعامة، وأصبح إلزامياً في المرحلة الإعدادية أي منذ الصف السابع وحتى التاسع ثم أعيد اختيارياً مرة أخرى قبل أكثر من سنة تقريباً. وهذا مخالف لما يقوله واضعو المناهج في إسرائيل من أن العربية لغة رسمية غير أنها لا تعامل معاملة اللغة العبرية أو الإنجليزية، ويمكن ملاحظة ذلك بالنظر في أمرين؛ الأول أن هذه اللغة لا يسمح بتدريسها لغة إلزامية في المدارس اليهودية على اختلاف مراحلها. والآخر أن هذه اللغة غير مستخدمة في المحاكم ومرافق الحياة الرسمية بل يقتصر استعمالها على 20% من العرب الذين يخضعون لحكم دولة إسرائيل... بينما تدرس اللغة العبرية موضوعاً إلزامياً منذ الصف الثالث في المدارس العربية التي تخضع لوزارة المعارف الإسرائيلية ليكون التمايز واضحاً بين اللغتين العربية والعبرية.

إنّ مادة اللغة العربية المقدمة للطلبة اليهود تهدف إلى تمكين الطالب من ممارسة عمليتي القراءة والكتابة، وتعرف أبرز مفردات المحادثة المستعملة في الحياة اليومية، وتعرف بعض أنماط الصور عن الحياة العربية، ومن أجل الوقوف على طريقة التعليم المتبعة لا بدّ من معرفة الموضوعات التي تعرضها وزارة المعارف والثقافة في مادة اللغة العربية للطلبة اليهود، وهي موضوعات في صميمها واحدة على اختلاف المدارس اليهودية بين مدراس تتبع الحكومة الإسرائيلية ومدارس دينية يقوم عليها اليهود المتدينون وتخضع لوزارة المعارف والثقافة، لذا سنقف على نوعين من المناهج؛ واحد يخص المدارس المتدنية وهو للصفوف الإعدادية وفيه دقة في اختيار الموضوعات وتركيز على قواعد اللغة العربية، والآخر يخص منهاج المدارس الحكومية للمرحلة نفسها.

يولي اليهود المتدينون تعلم اللغة العربية بعض الاهتمام، ولعل السبب يكمن في رغبة هؤلاء المتدينين في تعلّم اللغة العربية التي جاء بها القرآن العظيم، ليتسنى لهم الاطلاع على تراث العرب وحضارتهم حتى يتمكنوا من التعامل معهم بوعي وإدراك. يقول شلومو آلون الذي كان مسؤولاً عن تعليم العربية في إسرائيل وهو صاحب (الطاقة

الدينية) الزرقاء وصاحب الخبرة التي تمتد لأربعين عاماً في الجهاز التربوي أن "اللغة العربية هي الحيوية والنشطة في منطقتنا..... حيث تعتبر ثقافة غنية ومدهشة لحياتنا هنا.."¹⁹.

ويبدو حرص هؤلاء المتدينين على تعلم اللغة العربية الصحيحة واضحاً كما يظهر في المنهاج الذي أعدوه للصفوف الإعدادية مقارنة بالمنهاج الذي قرّره الحكومة الإسرائيلية لمدارسها، ومن أجل بيان ملامح هذا الاهتمام سنقف عند أبرز الموضوعات التي يعالجها المنهاج في تلك المدارس ونوضحها على النحو الآتي:

أ- تعليم الحروف:

تعتمد طريقة منهاج اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية في الصفوف الإعدادية بشكل أساسي على النصوص القصيرة عدا الوحدة الأولى فقط، فهي تعنى بالحروف ومواقعها من الكلمات، ففي الدرس الأول من هذه الوحدة نجدهم يعرضون حروف العربية جميعها ثم يبدأون بعرض هذه الحروف في كلمات في بقية الدروس، ويستعمل الكتاب اللغة العبرية أكثر من العربية²⁰.

وتبدو الصورة مختلفة في المنهاج الذي وضعه اليهود المتدينون إذ نلاحظ في الكتاب الأول أن الدروس التي يشتمل عليها وهي خمسة عشر درساً تعنى أكثر ما تعنى بطريقة رسم الحرف العربي، وقد قسمت هذه الحروف إلى مجموعات مختلفة في العدد، بحيث يشتمل كل درس على عدد منها، ولعل واضعي الكتاب حين قسموا مجموعات الحروف قسموها وفق طريقة التشابه في الرسم على الأغلب، فنجد "د، ذ، ز، ر، و، ا" تقع في الدرس الأول في مجموعة واحدة، وكذلك حرفا "ل، ك" في درس، و "س، ش" في درس، و "ص، ض" ..الخ.

¹⁹ - مبادرات صندوق إبراهيم:

<http://www.abrahamfund.org.il/main/siteNew/index.php?page=45&action=sidLink&stId=888>

²⁰ - اللغة باب الحضارة، ج1، ص53-7، وزارة الثقافة المعارف والرياضة، طبعة هرتسليا 2001م

ولعل الهدف من ذلك هو تعليم الطالب طريقة كتابة الحرف تعليمًا صحيحًا؛ لأن شكل الحرف حين يكون متصلًا يختلف عن شكله منفصلًا نحو حرف الدال: دار - يدور... ويتم عرض رسم الحروف والكلمات بنوعين من الخطوط هما النسخ والرقعة. في الدرس الأول يشار إلى طريقة رسم الحركات، ويتم استعمال الألوان ليميز الطالب بين الفتحة والضمة والكسرة، ويتمكن من ضبط حروف الكلمة ضبطاً صحيحاً. ولا ينسى واضعو الكتاب الإشارة إلى علاقة الحركات بحروف العلة، وقد أتوا على ذلك من خلال الأمثلة بكلمات نحو: دَ - دَار، دُ - دُور...²¹. وجلّ الكلمات التي ترد في الدروس تأتي مضبوطة مما يسهل على الطالب نطقها بشكل صحيح.

ولعل المنهج المتبع في عرض حروف العربية منهج واحد في دروس الكتاب جميعها، فحين يتم تقديم مجموعة الحروف في كل درس يُبدأ بعرض الأمثلة من الكلمات التي يكون الحرف المقصود تعليمه جزءاً من حروف هذه الكلمة، ويعرض الحرف في الكلمة متصلاً ومنفصلاً ليتبين الطالب طريقة رسمه في كل أشكاله، ونعرض مثلاً على ذلك بحرف الباء، فلهذا الحرف أربعة أشكال: أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، غير أنه حين يقع آخر الكلمة يكون له شكلان؛ متصل ومنفصل، وقد عرضوا طريقة رسمه على النحو الآتي²²:

ب ب ب ب
باب أبواب بباب

وبعد عرض الكلمات التي يكون الحرف واحداً منها، نجد عدداً من الطرق لتعزيز تعلم الحروف ونطقها بالشكل الصحيح؛ فيستعان بالصور كي يقوم الطالب بالتعبير عن المنظر بكلمة تكون حروفها قد سبق له أن تعلمها، كما نجد بعد حرفي الألف والباء صورة لباب منزل ملونة يكلف الطالب بالتعبير عنها. ونجد في موضع آخر من

²¹ - العربية، ج1، للصفوف الإعدادية، ص13، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، 1994م.

²² - العربية، ج1، للصفوف الإعدادية، ص20، مرجع سابق.

التدريبات مجيء الكلمات مكتوبة بحروف منفصلة كي يقوم الطالب بإعادة كتابتها في كلمات نحو:

ب ا ب ، أ ب و ا ب ... الخ.

ومن الطرق أيضاً أن يختار الطالب الكلمة المناسبة من مجموع كلمات ويضعها في الفراغ، ويلاحظ تكرار الكلمات في غير تمرين وذلك من أجل تعزيز فهم الطالب للحروف وإكسابه القدرة على القراءة السريعة للكلمات كما نجد في تمرين (5) وتمرين (10) الخاص بإعادة كتابة الحروف المنفصلة في كلمات، وتمرين (6) وتمرين (11) الخاص باختيار الكلمة المناسبة للفراغ²³، وكذا الحال في باقي الدروس.

ومن أجل تعزيز هدف القراءة يؤتى بمجموعة كلمات في آخر كل درس ويكلف الطالب قراءتها، وتكون هذه الكلمات مؤلفة من حروف تعلمها الطالب في الدروس السابقة، لذا يلحظ اختلاف الكلمات وتعددتها تبعاً لعدد الدروس التي تلقاها الطالب.

تتطور عملية تدريب الطالب على القراءة بالانتقال المتدرج من الحروف المنفصلة للكلمات فالعبارات ثم إلى الفقرات وانتهاءً بالنصوص. ولعل هذا الأسلوب قد وضع مراعاة قدرة الطالب اليهودي - الذي لا يعرف عن العربية شيئاً - على تعلم اللغة ببسر وسهولة وتجنباً لمشاعر اليأس والإحباط، لذا نجد النصوص تأتي متأخرة قليلاً بعد الدرس السادس وبعد أن يكون الطالب قد تعلم خمسة عشر حرفاً، ودلالة على سهولة النصوص نجد أن كلماتها مكررة في تدريبات سابقة مما يسهل على الطالب قراءتها دون صعوبة.

وإذا كان الكتاب الأول يختص بتعليم الطالب الحروف كتابة وقراءة، فإن الكتاب الثاني لمدارس المتدينين اليهود يقوم على عرض النصوص منذ البدء، وذا يدل على أن المنهاج محكم البناء، مترابط في المضمون، لذا نلاحظ اختلافاً في جوهر التدريبات في الكتاب الثاني وذلك بانتقالها من الاعتماد على القراءة والتمييز بين الحروف كما كان في الكتاب الأول إلى التفكير واسترجاع المعرفة السابقة والقياس والمقارنة؛ ومن

²³ - المرجع السابق، ص 23-27

الأمثلة على ذلك أننا نجد في كل درس من الكتاب الثاني يتم تكليف الطالب بالبحث عن كلمات تبدأ بحرف الهمزة أو الباء أو التاء.... وهذا يتطلب عملية عقلية وقدرة على التعبير بالعربية، ويسمى هذا النوع من التدريبات وفق ما هو موجود في الكتاب بـ "حروف الهجاء" ونعرض مثاله²⁴ على النحو الآتي:

تمرين (11) حروف الهجاء

أضف ثلاث كلمات أو أكثر (من عندك):

أ	ب	ت	ث
1	أَبْ	بَدَأَ	تَفَاحَةٌ
2	أَكَلَ	بَعَدَ	تَلْمِيزٌ
3	أَمَامَ	بَلَدَ	تَمَرٌ

وفي كل درس تتغير الحروف، حتى إذا وصلنا آخر درس أصبح الطالب قادراً على نطق كثير من الكلمات التي تتشكل منها حروف العربية. وفي الكتاب الثاني تشيع الأسئلة الإنشائية التي لم تكن موجودة في الأول، وتشيع الصور المتنوعة التي يكلف الطالب بالتعبير عنها باللغة العربية، ونجد بعض التدريبات التي يكلف الطالب بإعادة كتابة نص محدد على دفتره الخاص، ونرى كذلك عشرات الأمثال العربية التي كتبت بخط الرقعة الأسود العريض في مستطيل منفرد، وكأن تطوّر هذه التدريبات يأتي مواكباً للهدف من تعلم اللغة العربية وخروجه من دائرة الكتابة والقراءة إلى تعرف أمورٍ عن حياة العرب كالأمثال التي يستعملونها على سبيل المثال.

²⁴ - العربية، ج2، للصفوف الإعدادية، ص 11، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، 1994م.

ب - تعليم الموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية:

يمكن وصف المنهج المتبع في تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية والدينية بالشمول والتكامل، وهو قائم على التشابه في عرض أمور النحو والصرف مع تمييز في منهاج المدارس الدينية. في كلا النوعين لا يلحظ الباحث دروساً مستقلة تقدم موضوعاً نحوياً أو صرفياً؛ لأن تقديم اللغة حروفاً وكلمات وجملًا وقواعد لا يتأتى منفرداً منفصلاً عن غيره مرة واحدة، بل يسار إليه بدقة ورفق على مراحل تبدأ من الحرف رسمه ونطقه وبخاصة في المدارس الدينية.

لكن الشمول والتكامل الذي نعنيه هنا يظهر في طريقة تعليم الحروف، وهو شمول وتكامل لا يكتفي ببيان طريقة رسم الحرف ونطقه فقط بل يُعَرِّجُ على التحولات التي قد تعرض للحرف من جزء أصيل في تركيب الكلمة إلى حرف وُضِعَ ليبدل على فائدة جديدة كأن يقع ضميراً أو علامة تأنيث أو جمع... وفي هذا التحول عرض للموضوعات الصرفية والنحوية.. ولكي يتضح الأمر نضرب مثلاً على تعليم حرف الياء في المدارس الدينية، إذ نجد واضعي المنهاج قد أشاروا إلى أن هذا الحرف الذي قد يقع أصلاً في الكلمة منفصلاً ومتصلاً نحو "تين - علي - سوي"، قد يكون ضميراً أو للنسبة نحو:

"بابي - درزي"، فالياء في "بابي" ضمير متصل، وفي درزي ياء نسبة. وكذا الحال في سائر الحروف التي تقع أصلاً ويجوز أن تأتي ضميراً متصلاً نحو: الألف، الواو، النون، الكاف، الهاء، أو تقع علامة تأنيث نحو التاء مبسوطاً أو مربوطة، أو تقع علامة جمع كالواو والتاء. في منهاج المدارس الحكومية الجزء الأول، تصبح العبارات والنصوص القصيرة هي مفتاح تعلم الحرف الذي قد يكون أصلاً في الكلمة أو يكون وُضِعَ لبيان علامة أخرى. إن طريقة منهاج المدارس الدينية تعمل على استثمار الحروف التي تمرّ في كل درس لتعليم موضوع جديد. فإذا كان تعليم حرف الياء يستوجب ذكر الضمير المتصل فإنّ تعليم حرف الهاء يفتح المجال إلى التنويه بكثير من الموضوعات؛ فالهاء تقع أصلاً في الكلمة، وتقع ضميراً متصلاً،

لكن وقوعها أصلاً يستوجب الولوج إلى ما تتصل به نحو: هو - هي، هما، هم - هنّ، وفي ذلك حديث عن ضمائر الغائب، وتكون أصلاً في: هذا - هذه، هؤلاء، وفي ذلك حديث عن أسماء الإشارة، ثم تجمع الحروف التي سبق أن مرّ بها الطالب ويؤتى بها في مقامها، كما هو الحال عند الحديث عن الهاء والضمائر التي تبدأ بهذا الحرف، فنجد واضعي المنهاج في المدارس الدينية يضيفون إليها ضمائر نحو: أنا - أنت - أنت... ثم نجد بعض التطبيقات على إسناد بعض الأفعال إلى الضمائر نحو: هو ذهب - هي ذهبت...²⁵ ومع نهاية الدرس الخامس عشر من الكتاب الأول في المدارس الدينية يكون الطالب قد تعرف عدداً من الموضوعات النحوية والصرفية... المختلفة، وفي الكتاب الثاني تُعرض هذه الموضوعات بتوسع واضح بتغيير أشكال التدريبات والفوائد اللغوية، ويمكن أن نضرب بعض الأمثلة على ما يقدم للطالب اليهودي من موضوعات نحوية وصرفية وصوتية ودلالية وذلك على النحو الآتي:

1- تعليم الضمائر:

يتم الحديث عن الضمائر في مدارس اليهود الحكومية منذ الدرس العاشر، حين يأتون بكلمات يضاف إليها الضمير المتصل مع رسم الضمير بخط مميز نحو:

دار — داري ... يد — يدي ...²⁶

ويشار إلى بعض الضمائر المنفصلة نحو: [أنا، أنت، أنت] في الدرس السادس عشر²⁷ من أجل تعليم حرف النون، وبيان أنه جزء من هذه الضمائر على النحو الآتي:

↓ أنا أنت أنت

نـ

بينما نرى الأمر مختلفاً في مدارس المتدينين، إذ يعرضون الحرف أولاً ويتعرفون منه على الضمائر وبشكل متدرج فنلاحظ في الكتاب الأول عندهم أن أول إشارة إلى

²⁵ - العربية، ج1، ص44-51، مصدر سابق.

²⁶ - اللغة باب الحضارة، ج1 ص31

²⁷ - المصدر السابق، ص48

الضمائر تبدأ في الكتاب من الدرس الثالث مع بدء عرض الأمثلة على الكلمات التي تقع فيها الياء، فيفيد الطالب أن الياء تكون جزءاً من الكلمة وتكون ضميراً ليس من أصل الكلمة ثم يستمر الحديث رويداً رويداً في كل من الدرس الرابع والسادس والتاسع والثالث عشر والخامس عشر من الكتاب الأول.

لا يقتصر تعليم الطالب المتدين موضوع الضمائر على ذكرها فقط، وبيان أنواعها بل نلاحظ في الكتاب الأول أن الهدف الأكبر هو تمكينه من معرفة هذه الضمائر وإكسابه الخبرة الأولية في إسناد بعض الكلمات إليها نحو: كتابي، كتابه، كتابها، كتابهم، كتابهن... ثم تأتي مرحلة إسناد بعض الأفعال كما نجد في تدريب (6) الذي يكلف الطالب بإسناد الفعل المشار إليه بين قوسين وفق الضمير الموضوع في بداية العبارة، ونعرض بعضاً منه على النحو الآتي²⁸:

- 1- هُمْ (أَكَلَ) — في هذا المطعم.
- 2- أَنَا (دَرَسَ) — في هذه المدرسة.
- 3- هُنَّ (شَرَبَ) — القهوة هنا ثم (ذَهَبَ) —.

وفي الكتاب الثاني عندهم يضاف إلى مهارة إسناد الأفعال إلى الضمائر إسناد الحروف وبعض الظروف بدءاً من الدرس الأول، وقد أُتي بالظرف (مع) وبحرفي الجر (ب، في) في جدول واحد، وتم إسنادها إلى سائر الضمائر نحو²⁹:

- مع: معي، معك (للمذكر والمؤنث)، معه، معها، معنا، معكم، معكنّ، معهم معهنّ.
- ب: بي، بك (للمذكر والمؤنث)، به، بها، بنا، بكم، بكنّ، بهم، بهنّ.
- في: فيّ، فيك (للمذكر والمؤنث)، فيه، فيها، فينا، فيكم، فيكنّ، فيهم، فيهنّ.

ويلحظ أن الذين وضعوا مادة الكتاب قد جعلوا عنوانه "حروف الجر" وقد فاتهم أن "مع" ظرف وليس حرف جر، كما نصت على ذلك كتب العرب النحوية³⁰.

²⁸ - العربية، ج1، ص 136، مرجع سابق.

²⁹ - العربية، ج2، ص9، مرجع سابق.

وفي الدرس الثاني تضاف حروف جرّ أخرى وتسند إلى الضمائر بالطريقة السابقة³¹، ثم نرى تدريبات متعددة تكلف الطالب بإسناد الأفعال الماضية أو المضارعة أو الأمر إلى الضمائر*. وعملية إسناد الأفعال إلى الضمائر تبدأ أيضاً على مراحل؛ ففي الدروس الأولى يتم إسناد الأفعال الثلاثية، وبعدها بزيادة حرف ثم حرفين فتلاثة أحرف. بينما الأمر كله يختلف في مدارس اليهود الحكومية، فلا نرى غير تدريب واحد يكلف الطالب بأن يدخل الضمير المناسب للفعل المكتوب اعتماداً على خبرته السابقة نحو³²:

أَنَا	أَنْزَلَ		تَنْزَلَ		يَنْزَلَ		نَنْزَلَ
.....	أَزُورُ		تَزُورُ		يَزُورُ		نَزُورُ

ولعل الهدف العام من إهمال تعليم الضمائر بطريقة المتدربين هو أن يكتسب الطالب بعض المفردات ويتمكن من استعمالها حتى يفهم عليه الطرف الآخر (العربي)، وليس ليتعلم هذه اللغة كتابة وقراءة كلغة رسمية في الحياة.

2- المفرد والجمع واسم الفاعل والمفعول:

قد يتساءل بعضنا: ما علاقة المفرد والجمع باسم الفاعل والمفعول؟ أجل، في العربية نقسم الجموع إلى جمع تكسير وجمع مذكر سالم ومؤنث سالم، ويتعلم طلابنا هذا الموضوع منفصلاً عن موضوع المشتقات الذي يشتمل على اسمي الفاعل والمفعول، لكن الأمر يختلف في منهاج اللغة العربية الموضوع للطلبة اليهود المتدربين؛ فطريقتهم على ما تشتمل عليه من غرابة غير أنها كثيرة الفائدة، فهم يبدأون بتعليم الحرف ثم

³⁰ - ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج3 ص70، دار الفكر، مصر، 1985م.

³¹ - العربية، ج2، ص22.

* - ينظر: العربية، ج2 ص41، 50، 54، 89، 105، 109، 121، 158، 161، 165، 206، 221، 225، 244...

³² - اللغة باب الحضارة، ج1، ص57

الكلمة ثم الجملة فالنص كما أشرنا سابقاً، ومن الكلمة يدخلون إلى الحديث عن الجمع، ونظراً لتعدد المواضيع في اللغة العربية وتداخلها وترابطها جعلوا الكتاب الأول مقصوراً على تعلم الحروف والكلمات ضمن منهج لا يؤدي إلى تعقيد الطالب، فأشاروا إلى بعض موضوعات النحو والصرف إشارات قليلة وكأن المقصود أن يلمّ بها الطالب في هذه المرحلة.

لذا نجدهم أشاروا إلى جمع التكسير وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم في الكتاب الأول إشارات بسيطة سهلة لارتباط تعليم المفرد والجمع بعدد الحروف التي يتعلمها الطالب، ففي مجموعة الحروف الأولى التي يتم تعلمها في الدرس الأول نجدهم يذكرون بعض الجموع في أثناء عرض الكلمات التي يقع فيها الحرف نحو: باب - أبواب...³³، ومع كل درس نلمح طائفة أخرى من المفردات وجموعها، ويوضع بين المفرد وجمعه حرف الجيم بين قوسين دلالة على الجمع كما نجد في الدرس السادس من الكتاب الأول:

- تَلْمِذ (ج) تَلَامِيذ

- أُمُّ (ج) أُمّهَات

- مَكْتُوب (ج) مَكَاتِيب

- يَوْم (ج) أَيَّام

وفي الدرس السابع تبدأ الإشارة إلى جموع التكسير وجمع المؤنث السالم على النحو الآتي:

- كِتَاب - كُتُب مَدِينَة - مَدَن (فُعْل)

- بَيْت - بُيُوت مَلِك - مُلُوك (فُعُول)

- كَبِير - كِبَار ثَوْب - ثِيَاب (فُعَال)

- وَلَد - أَوْلَاد بَاب - أَبْوَاب (أَفْعَال)

وبعد ذلك يشار إلى علامة جمع المؤنث السالم بخط أحمر: ا ت - (وزير) وزيرة - وزيرات

³³ - العربية، ج1، ص 20.

(يَهُودِيّ) يَهُودِيَّة - يَهُودِيَّات.....الخ.

ونجد في موضع آخر من الدرس التاسع إشارة إلى جمع المذكر السالم:

مُعَلِّم (ج) مُعَلِّمُونَ

مُمَثِّل (ج) مُمَثِّلُونَ

ووضعوا في الهامش الواو والنون بخط أزرق ليدلوا على أن ذلك علامة جمع. ويمضي عرض جمع التكسير وجمعي المذكر والمؤنث السالمين على هذه الطريقة في باقي الدروس من الكتاب الأول.

وفي الكتاب الثاني عندهم نجد الأمر في غاية الدقة في العرض، فنراهم يعالجون موضوع الجمع وفق عدد حروف الفعل وبنائه، وذلك بدءاً من الدرس الرابع، فنجدهم يضعون عناوين في إحدى أوراق التدريبات نعرضها على النحو الآتي³⁴:

* وزن فَعَلَ

اسم الفاعل

فَعَلَ - فاعل

ذاهب - ذاهبون

ذاهبة - ذاهبات

وفي الأسفل نجد:

فُعَال: عُمَال، طُلَّاب، رُكَّاب، تُجَّار،....

ويفهم مما تقدم أنهم يدرسون الجموع بناء على عدد أحرف الفعل، وفي هذه الطريقة يدرسون اسمي الفاعل والمفعول وصياغته من الفعل الثلاثي. لذا تأتي بقية الدروس في الكتاب الثاني لتستعرض أشكال الجمع وفقاً لعدد حروف الفعل ووفقاً لطريقة صياغة اسمي الفاعل والمفعول نحو³⁵:

جمع المذكر السالم والمؤنث السالم:

من وزن: فَعَلَ

³⁴ - العربية، ج2، ص55

³⁵ - العربية، ج2، ص137، 138

- لاعب - لاعبون لاعبة - لاعبات (على وزن فاعل)
 - مطلوب - مطلوبون مطلوبة - مطلوبات (على وزن مفعول)
 "اسم الفاعل والمفعول من غير الثلاثي"

من وزن فَعَلَ

- مُعَلِّم - مُعَلِّمون مُعَلِّمة - مُعَلِّمات (على وزن مُفَعَّل)
 - مُوظَّف - مُوظَّفون مُوظَّفة - مُوظَّفات (على وزن مُفَعَّل)

ويتم عرض باقي الأوزان ك: أَفْعَلَ، فاعِل، تَفَعَّل، تَفَاعَلَ، اسْتَفْعَلَ... الخ بالطريقة السابقة نفسها.

في المدارس اليهودية الحكومية نكاد لا نعثر على شيء مما هو موجود لدى مدارس المتدينين، هناك إشارة واحدة إلى المثنى وجمع المذكر والمؤنث السالمين جاءت على النحو الآتي³⁶:

أُرْدُنِيَّ والد لبنانيَّ إيرانيَّ
 + ت (إشارة لجمع المؤنث)

أُرْدُنِيَّات والدات لُبْنَانِيَّات إيرانيَّات

+ ن (إشارة لجمع المذكر)

أُرْدُنِيَّون إيرانيَّون لبنانيَّون بوابون

+ ن أو ي + ن (إشارة للمثنى)

وَلَدَانِ وَزِيرَيْنِ يَوْمَانِ بَلَدَانِ

ونلاحظ أنهم لم يأتوا بجمع المذكر من (والد) وكتبوا مكانه في آخر الجموع "بوابون".

3- أسماء الإشارة والاستفهام والموصول:

في مدارس اليهود الحكومية لا نعثر على فوائد أو تدريبات مخصصة لأسماء الإشارة أو الاستفهام أو الموصول، وإنما هي كلمات عابرة في جمل تأتي دون الإشارة

³⁶ - اللغة باب الحضارة، ج1، ص56

إلى خصوصيتها إلا في مواضع نادرة منها موضع اشتمل على صور؛ منها صورة للدينار الأردني وكتب أسفل الصورة: "هذا دينار أردني" وصورة لملك الأردن وهو يصفح الراحل حافظ الأسد كتب تحتها: "هذا هو ملك الأردن عبد الله يصفح رئيس سوريا الراحل"³⁷.

وفي درس آخر بعنوان "القاهرة" أشير بعده إلى حرف الهاء، وتم عرض مجموعة كلمات تبدأ بالهاء منها "هذا"³⁸. أما أسماء الاستفهام فتتوزع في النصوص ضمن أسئلة توجه للطالب لقياس فهمه للدرس، وورد اسم الاستفهام "أين" في موضع مستقل للدلالة على حرف النون³⁹، أما أسماء الموصول فلا ذكر لها إلا في النصوص والأسئلة ودون تخصيص.

أما في المدارس الدينية فالأمر مختلف، فالمنهج الذي ساروا عليه في تعليم الضمائر والمفرد والجمع بقي مستعملاً في أسماء الإشارة والاستفهام والموصول. وتكاد الطريقة التي تعرض بها هذه الأسماء تشبه طريقة معالجة الموضوعات السابقة مع اختلاف المسمى، لذا نجد أن أول ظهور لأسماء الإشارة يبدأ في الكتاب الأول من تعليم حرف الهاء "هذا - هذه" وكذا حرف الاستفهام "هل"، وذلك لاشتمال هذه الكلمات في أولها على حرف الهاء⁴⁰، ثم نجد بعد ذلك الحديث يتسع قليلاً بزيادة عدد الحروف التي تعلمها الطالب فنقرأ في تدريبات الدرس السادس عرضاً لبعض أسماء الاستفهام نحو: ماذا، ما، من، أين⁴¹، ثم نجد في التدريب الرابع من الدرس نفسه بعض أسماء الاستفهام وقد جاءت حروفها منفصلة وقد كلف الطالب بتوصليها

³⁷ - اللغة العربية باب الحضارة، ج2، ص62

³⁸ - المصدر السابق، ج2، ص90

³⁹ - نفسه، ج1، ص50

⁴⁰ - العربية، ج1، ص45، 48، 54، 65 ...

⁴¹ - المرجع نفسه، ص70

وقراءتها، وفي الدرس الثامن نجد "متى"، وفي التدريب السادس في الدرس العاشر نجد الطالب مكلفاً بقراءة الجمل الاستفهامية، وقد كُتِبَ اسم الاستفهام بلون مميز نحو⁴²:

- ما اسمك يا ولد؟

- مَنْ هذه المعلمة؟

- متى أتى ابنك من القرية؟

وبعد ذلك نجدهم يضيفون "هؤلاء" إلى "هذا، هذه" ويكلفون الطالب بوضع اسم إشارة مناسب في الفراغ نحو⁴³:

ضع واحداً من أسماء الإشارة "هذا، هذه، هؤلاء" في الفراغ الموجود في العبارات الآتية:

-مدرسة عربية و.....المعلمون.

-دروز

-الخ.

ويلحظ الباحث أن واضعي المنهاج للمدارس الدينية في الكتاب الأول قد اكتفوا من أسماء الإشارة بثلاثة أسماء هي التي ذكرناها، ولم يذكروا شيئاً عن الاسم الموصول، ولعل ذلك يعزز ما ذهبنا إليه من حرص هؤلاء على تقديم المادة بيسر وسهولة ودون استعجال، لذا نجدهم في الكتاب الثاني يتحدثون عن الاسم الموصول فيذكرون "الذي - التي، الذين - اللواتي واللاتي، ويكملون الحديث عن أسماء الإشارة فيذكرون "ذلك - تلك، أولئك..⁴⁴.

ومن الملاحظ أن تعليمهم لهذه الأسماء ليس القصد منه الاستقصاء، بل تعليم طلبتهم ما شاع في الاستعمال على ألسن العامة من العرب، لذا لا نجدهم يذكرون من أسماء الإشارة "ذا، ذي، وذه، وتي، أولاء..." ولا يذكرون من الأسماء الموصولة

42 - العربية، ج1، ص123

43 - المرجع نفسه، ص146

44 - العربية، ج2، ص74، 92، 147، 204

"الذان واللذان، اللائي... التي تحدثت عنها كتب النحو العربي⁴⁵. ولعل ذلك عائد إلى أن اليهود لا يستعملون هذه الأسماء في لغتهم، لعدم اشتغالها عليها⁴⁶.

4- ما يدخل في المستويين الصوتي والدلالي:

لا يوجد ذكر لموضوعات صوتية أو دلالية في مدارس اليهود الحكومية، عدا عن تقديم الكلمات التي تشتمل على الحرف المراد تعليمه، ولعل الهدف من ذلك ليس صوتياً أو دلالياً بل كتابياً، لبيان طريقة رسم الحرف منفصلاً ومتصلاً فقط. بينما نلمح في مدارس المتدينين شيئاً طريفاً يمكن أن يدخل ضمن علمي الأصوات والدلالة وذلك حين يعرضون طائفة من الألفاظ المتقابلة نحو:

[طين - تين]، [تاب - طاب]⁴⁷، و[صام - سام]، [صورة - سورة]، [صار - سار]، [صيف - سيف]، [صوت - سوط]⁴⁸. وقد قصدوا من ذلك تعليم الطالب أن في العربية ألفاظاً تتقارب في أصواتها ودلالاتها مختلفة، ونلاحظ أن قدماء العرب كالعالم ابن جني قد عالج مثل هذه الألفاظ في باب سمّاه "إمسّاس الألفاظ أشباه المعاني" إذ نجده يأتي على أمثلة متعددة كقوله: "...ومن ذلك أيضاً سدّ وصدّ، فالسدّ دون الصدّ... ومن ذلك القسمّ والقسمّ فالقسم أقوى فعلاً من القسم..."⁴⁹. ويمكن أن يدرس ذلك أيضاً في علم الأصوات؛ لأن هذه الحروف تختلف بين ما يسمى بـ "التفخيم والترقيق"، وهو شائع في العربية؛ ويعرّفه بعض المحدثين بقوله هو "صفة صوتية تنتج عن ارتفاع أقصى اللسان وتراجعها عند الجدار الخلفي للحلق..."⁵⁰.

⁴⁵ - ينظر: ابن هشام، قطر الندى وبلّ الصدى، ص 98، 99، درا الجيل بيروت، 1996م. وينظر:

ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك ج 1، ص 130، 137، مصدر سابق.

⁴⁶ - عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، ص 109-93، جامعة الملك سعود، 2000م.

⁴⁷ - العربية، ج 1، ص 133

⁴⁸ - المرجع نفسه، ص 133، 149

⁴⁹ - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج 2، ص 163، الهيئة المصرية العامة للكتاب،

1999م.

⁵⁰ - الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، ص 210، دار عمار، عمان، 2004م.

وينتج التفخيم والترقيق عادة عن تقارب الحرفين في المخرج من جهاز النطق، كما نجد ذلك في حروف "[الطاء - التاء]، [الدال - الضاد]، [السين - الصاد]، [الذال - الطاء] وقد اتفق على ذلك جلّ العلماء من القدماء والمحدثين⁵¹.

ولا نجد لهذا الموضوع وجوداً في الكتاب الثاني، وكأن الهدف هو أن يعلم الطالب أن الكلمة في العربية قد تتشابه مع كلمة أخرى في النطق لكن المعنى يختلف، وكذا الأمر في العبرية فالصاد حديثاً تلفظ "تس" أو "ts" في الإنجليزية، وكذا الطاء فهي قريبة من صوت الطاء في العربية غير أنهم اليوم يميلون لنطقها مرققة قريبة من صوت التاء، في حين أن السين تلفظ سينا⁵².

هذه أهم الموضوعات اللغوية التي يتعلمها الطالب في المدارس اليهودية في المرحلة الإعدادية، وهي في المدارس الدينية واضحة مرتبة منظمة يقصد إليها، وقد ذكرنا أهمها وهناك موضوعات أخرى كالتذكير والتأنيث والمصادر وحروف الجر* لكنها لا تشغل حيزاً مستقلاً أو تعدّ موضوعاً لافتاً للنظر وبخاصة في منهاج المدارس الحكومية، بل تأتي ضمن الموضوعات السابقة، ولعل الحديث عنها يدعو إلى كثير من التكرير وهذا ما لا يستقيم مع البحث.

ج- مضمون النصوص المقدمة في المنهاج:

إن مادة نصوص اللغة العربية الموضوعة للطلاب اليهودي تأتي لتعزز فهم الطالب للحروف التي تعلمها كتابة وقراءة، وهي تحمل في ثناياها مادة معرفية أخرى غير اللغوية تلك التي سبق الحديث عنها، هذه المادة المعرفية هي التي تحتاج إلى توضيح في هذا المقام.

⁵¹ - الحمد ، غانم قدومي، ص91، مرجع سابق.

⁵² - فارس، فائز، اللغة العبرية، ص28-26، مؤسسة الرسالة بيروت، ط2، 2001 م.

* - ينظر: العربية ج1، ص 48، 53، 57، 79، 174، ج2: ص22، 143، 243، 289.

إن هذه النصوص تبدو في ألفاظها بسيطة وسهلة لأنها مقدمة للمرحلة الإعدادية، فهي لا تقدم مقالات أو خطب أو تقارير، بل حوادث قصيرة يقوم بها أشخاص يحملون أسماء عربية كما هو الحال في منهاج المدارس الدينية، أما في منهاج المدارس الحكومية فيستعملون أسماء عرب ويهود. ويغلب على مكان هذه الحوادث أن يكون في دولة إسرائيل كالناصرية ودالية الكرمل وحيفا والقدس... غير أننا نلمح في منهاج المدارس الدينية حوادث يكون مكانها أريحا وعمان.

تختلف مادة نصوص اللغة العربية المقدمة للطلاب اليهودي بين منهاج المدارس الحكومية ومنهاج المدارس الدينية، فهو في النوع الأول قائم على النصوص القصيرة التي تهدف إلى تقديم أبرز المفردات الشائعة في حياة المجتمع، كمفردات العائلة "أب، أم، أخ، أخت، خال، عم.."، أو الصحة "بخير وعافية، مريض، مشفى..". أو الزمن "ساعة، يوم، شهر..". أو أمور الدولة "برلمان، كنيسة، حدود، دول، علاقات، سلام، معاهدات..". أو أمور تختص بالإسلام "نبي، قرآن، صلاة، صوم حج..". ولعل الأمر يختلف في منهاج المدارس الدينية، فمادة النصوص تعنى في الكتابين الأول والثاني بالحياة الاجتماعية، وبتعريف الطالب بعض أمور الإسلام وذلك من خلال نصوص طويلة إذا ما قورنت بالنصوص الواردة في منهاج المدارس الحكومية. وعلى الجملة، يمكن تعرف أبرز المحاور التي تتناولها نصوص اللغة العربية المقدمة للطلاب اليهودي وذلك على النحو الآتي:

1- الجانب الاجتماعي:

في منهاج المدارس الدينية تركيز واضح على الجانب الاجتماعي والعلاقات بين أفراد المجتمع، فنجدهم يعرضون لبعض المناسبات كالزيارات التي تتم بين الأقارب⁵³ أو الأصدقاء بمناسبات كالمرض أو التهنية أو الاحتفال بعيد الميلاد⁵⁴. وقد تكون هذه

⁵³ - العربية، الكتاب الأول، ص110

⁵⁴ - المصدر نفسه، ص159، 179، وينظر: العربية، الكتاب الثاني، ص64

الزيارات بين مجموعات من طلبة المدارس⁵⁵. ومن ملامح العلاقات الاجتماعية أيضاً كتابة الرسائل، كما نجد في رسالة يكتبها الطالب إبراهيم إلى صديقه يوسف يطمئن به على أحواله، ويتمنى قدوم العطلة الصيفية ليتسنى لهما قضاء أوقات سعيدة على شاطئ البحر أو في السينما أو اللعب بالكرة...⁵⁶. ونلمح مظهر التعاون والمساعدة عند قطع الشارع المكتظ بالمركبات كما فعلت ليلي حين منعت طفلاً حاول قطع الشارع والإشارة الضوئية حمراء⁵⁷. ونشاهد صورة العائلة العربية التي تسكن القرية وتعنى بأمور الزراعة وتذهب إلى المدينة لشراء الحاجات ثم تنتزه على شاطئ البحر وتعود عند المساء مسرورة راضية⁵⁸.

أما نصوص المنهاج الحكومي فتأتي قصيرة، تعرض لبعض الملامح الاجتماعية بتركيز ظاهر على ما يتم في المعاملات اليومية كالالتعارف وكلمات اللقاء والإهداء كما نجد في بطاقة التهنية التي أرسلتها "وداد" إلى صديقها "يوسف" ونصها⁵⁹:

يا أخي العزيز يوسف

ألف مبروك في عيد ميلادك

"أختك وداد"

وتأتي بعض النصوص لتعرف بالشخص وحاله لترسيخ بعض المفردات نحو:
"اسمي يوسف وبيتي في يافا، أنا من إسرائيل، اسم أبي فريد واسم أمي وفاء، أدرس في مدرسة الأمل، لنا سيارة "مرسيدس"، نسافر يوم السبت من يافا إلى إيلات بالسيارة"⁶⁰.

55 - العربية، ج1، 199

56 - العربية، ج2، ص2

57 - المصدر نفسه، ص80

58 - نفسه، ص190-206

59 - اللغة عنوان الحضارة، ج1، ص30

60 - المصدر السابق، ص69

وعلى الجملة، فهذه النصوص وغيرها من النصوص التي تتصل بالأمور الاجتماعية كلها تقدم الشخصية العربية التي تعيش في إسرائيل في صور حسنة؛ فالمواطن ينال حقه في التعليم والرعاية الصحية، ويعمل براحة وهدوء، ويقضي أوقات فراغه في المتنزهات على شاطئ البحر، يمارس حياته الطبيعية كما يحلو له... وعلى الرغم من أن هذا قد يكون قابلاً للمناقشة والجدال غير أنه هو الذي يقدم للطالب اليهودي في كل الأحوال.

2- الجانب الديني:

تظهر النصوص الموضوعية للطالب اليهودي الأمور الدينية المهمة التي يلزمه معرفتها في بيئته المشتعلة على الأديان الثلاثة: الإسلام والمسيحية واليهودية، لذا نجد اهتماماً ظاهراً بالحديث عن الإسلام سواء أكان ذلك في المنهاج الحكومي أم في منهاج المدارس الدينية.

في المنهاج الحكومي نلاحظ بدء الحديث عن الناحية الدينية منذ الدرس الخامس من الوحدة الثانية وهو بعنوان "أورشليم القدس" وفي الدرس وضعت ثلاث صور؛ الأولى لحائط البراق وكتب على يمينها "القدس عاصمة مقدسة لليهود" وإلى اليسار صورة قبة الصخرة وكتب على يمينها "القدس عاصمة إسرائيل للمسلمين، وفي الأسفل صورة لكنيسة القيامة وكتب على يسارها "القدس عاصمة إسرائيل مقدسة للمسيحيين"، وبعد ذلك نجد نص الدرس جاء على النحو الآتي⁶¹:

أورشليم القدس مدينة قديمة

أورشليم القدس عاصمة إسرائيل

أورشليم القدس مقدسة لكل الأديان

كان اسم المدينة القديم "مدينة بيت المقدس"

اسم المدينة عند العرب اليوم "القدس".

⁶¹ - اللغة باب الحضارة، ج1، ص 83

وفي الوحدة الثالثة من الكتاب نفسه نجد عنوان الدرس الأول "الأديان الثلاثة" ويتحدث عن طالبة عربية اسمها "أنثى" وهي من الرملة، والداها مسيحيان، وهي تذهب كل يوم أحد إلى الكنيسة، وتتعلم في مدرسة عربية فيها مسلمون ومسيحيون، والدروس كلها مشتركة بين الطلبة عدا درس الدين⁶².

ويلحظ من هذا الدرس أنهم استثنوا الطلبة اليهود، لأنهم يعلمون أن نظام التعليم لديهم يقوم على الفصل بين المدارس العربية واليهودية، والطالب اليهودي ليس بحاجة إلى أن يتعرف الدين اليهودي، لكنه بحاجة إلى تعرف أصحاب الديانتين الذين يعيشهم في دولته من المسلمين والمسيحيين.

لعل الوحدة الثالثة في المنهاج الحكومي قد قصرت مادة نصوصها على الأمور الدينية ولا سيما الإسلام؛ إذ نجد في الدرس الثاني منها وعنوانه "النبي محمد صلعم" ونصه⁶³:

"ولد محمد سنة 570 للميلاد

كان اسم أمّ محمد آمنّة، واسم الأب عبد الله

مات أبوه قبلما وُلِد.

نشأ محمد في بيت عمّه واسمه أبو طالب

مات محمد سنة 632 للميلاد"

وفي الدرس الثالث يذكرون أركان الإسلام ويُعرفون بشهر الصوم عند المسلمين، وفي الدرس الرابع يذكرون الحجّ ويعرضون بعض الصور من مشاهد الحجّ*، وفي الدرس الخامس وعنوانه "القرآن" يعرضون للبسملة التي يبدأ بها المسلم تلاوة القرآن وفي نص تمرين 5 نجد العبارات الآتية:

- "كتاب القرآن مقدس عند المسلمين

- في القرآن 114 سورة

⁶² - المصدر نفسه، ص103

⁶³ - اللغة باب الحضارة، ص107

* ينظر: المصدر السابق، ص109، 110، 112، 114"

- كل سورة تبدأ بالجملة: بسم الله الرحمن الرحيم.

- يقول المسلمون إن القرآن نزل على محمد من السماء في مكة وفي المدينة⁶⁴. وفي الدرس السادس نجد عنوان الدرس "المَسْبَحَة" ويتناول أسماء الله الحسنى، ويذكرون بعض هذه الأسماء، ويعرضون أن المسلم "يذكر بعد الصلاة أسماء الله الحسنى الـ99"⁶⁵.

ويختلف الحال قليلاً في المدارس الدينية؛ إذ نجدهم يتحدثون من خلال درس واحد عن النبي محمد عليه السلام وهو الدرس الخامس عشر من الكتاب الثاني، وتأتي المادة من خلال أسلوب الحوار بين المعلم والطالب نحو:

"المعلم: أين نشأ الإسلام؟

عزيزة: نشأ الإسلام في مكة.

المعلم: بماذا آمن سكان مكة قبل الإسلام؟

مُنِير: آمن سكان مكة بالأصنام وعبدوها.

المعلم: من دعا سكان مكة إلى عبادة الله؟

سليم: النبي محمد دعا الناس إلى عبادة الله وحده....."⁶⁶.

ويعرض الدرس بعد ذلك لسورتي "العلق" و"الفاتحة"، ولبعض الأحاديث النبوية في أثناء تعليم خط الرقعة، نحو: "قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"⁶⁷.

هذه أهم الأمور الدينية التي تتناولها نصوص منهاج اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية؛ تعريف بسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، وتاريخ دعوته، وبالقرآن الكريم الذي أنزل عليه، وعرض المعلومات في منهاج المدارس الدينية أفضل منه في المدارس الحكومية؛ لأن تلك المعلومات قد جاء بعضها مجاناً للحقيقة؛ فالمسلم

⁶⁴ - اللغة باب الحضارة، ص107

⁶⁵ - نفسه، ص118

⁶⁶ - العربية، ج2، ص246

⁶⁷ - المصدر السابق، ص253

-على سبيل المثال- لا يحمل "المسبحة" ليذكر أسماء الله الحسنى بعد أداء صلاته، ولا يضره أن يفعل ذلك، لكنه مخالف للواقع، ولا نشك أن واضعي المنهاج يعون ذلك. وعلى الجملة، يمكن القول أن النصوص التي اشتملت على الأمور الدينية في المنهاج الحكومي جاءت مختصرة، ضعيفة وقد أريد لها ذلك كي لا تترك أثراً في مشاعر الطالب الذي يقصد تعريفه لا تعليمه الإسلام. بينما جاءت في منهاج المدارس الدينية رصينة ودقيقة، وربما كان مرد ذلك أن يتعرف الطالب المتدين النموذج الإسلامي في شخصية النبي محمد عليه السلام ومن يحمل دعوته، كي يحرص على التمسك بالتوراة حرص المسلمين على القرآن.

3- الجانب السياسي:

يبرز الحديث عن الجانب السياسي في نصوص مادة اللغة العربية في منهاج المدارس الدينية من خلال درس واحد يحمل عنوان "دولة إسرائيل"، وهو بمحتواه يتحدث عن موقع دولة إسرائيل وتاريخ قيامها وعاصمتها وسكانها وأبرز مدنها، ويتحدث عن نظامها الديمقراطي واللغة الرسمية فيها ثم عن دول الجوار⁶⁸. وبايجاز فإننا نجد مادة الدرس تصف الواقع كأنه جامد لا يتحرك، يعمّه الهدوء والاستقرار، دون أن تتحدث عن تاريخ فلسطين، أو كيف قامت دولة إسرائيل؟ وكأن النص يبدو محايداً، لذا لا يعود إلى الماضي، ولا يتوغل فيه، ولا يلامس حالة الصراع المستمر بين العرب واليهود منذ قيام دولتهم 1948م.

الجانب السياسي في منهاج المدارس الحكومية أكثر وضوحاً، وهو يركز على دول الجوار المحيطة بالدولة؛ لبنان وسوريا والأردن ومصر، ويوضح أن بعض هذه الدول قد وقعت معاهدة سلام مع إسرائيل كالأردن ومصر، لذا يبدو الاهتمام بهاتين الدولتين مميزاً.

68 - نفسه، ص 226

إنّ الدروس التي تتعرض للجانب السياسي، تدعم الحديث بالصور، فالوحدة الثانية من الكتاب الأول في المنهاج الحكومي تبدأ بصورة تذكارية⁶⁹ يصفها الرئيس المصري السابق أنور السادات "مناحيم بيغن" وأمامهما الرئيس الأمريكي الأسبق "جيمي كارتر"، وكأن ذلك إيذان ليس بوحدة جديدة بل بمرحلة جديدة. في الدرس الأول من تلك الوحدة نرى صورة أخرى وهي لملك الأردن الراحل الحسين بن عبد الله وهو يصف "اسحق رابين" وفي الصورة يقف الرئيس الأمريكي "بيل كلنتون" أمامهما مبتسماً، وكُتِبَ على يسار الصورة عبارة "الملك حسين واسحاق رابين يصنعان السلام"⁷⁰.

وفي الصفحة المقابلة على اليسار نشاهد صورة حمامتين تتصافحان بجناحيهما وقد رسم الجناح على شكل يد، وفي الأسفل عبارات الدرس ونصها:

"أنا ولد من الأردن
أنا ولد أردني"

اسمي بسّام، اسم أمي سَميرة، واسم أبي سلمان
أمي من لبنان، وأبي من سوريا، أنا وأمي وأبي نريدُ السلام"⁷¹.
ولعل الدرس، حرص على إظهار هدف تعليمي وهو التمثيل على حرف السين، ويتضح ذلك من التدريبات التي تلت الدرس، لكنّ هذا الهدف حمل في طيّاته رغبة العرب بالسلام مع إسرائيل، لذا نجد في بعض الفوائد المقدمة تعريفاً بملك الأردن الملك عبد الله الثاني وزوجته الملكة رانية، ثم صورة للبتراء⁷².
ولعل الهدف الأساسي من كل ذلك هو تعريف الطالب بالدول العربية المحيطة باليهود وبخاصة الأردن ومصر ويشمل هذا التعريف توضيح حاكم كل منهما ومعرفة أهم

⁶⁹ - اللغة باب الحضارة، ج 1 ص 59

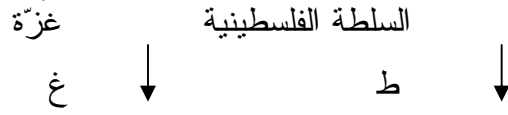
⁷⁰ - المصدر السابق، ص 63

⁷¹ - نفسه، ص 63

⁷² - نفسه، ص 66

المناطق الأثرية في هاتين الدولتين، ومعرفة شكل عَمِّ كل منهما، وبيان العملة المستعملة فيهما، لذا وجدنا حديثاً خاصاً عن الأردن، وقد خصوا مصر بدرسين الرابع والسادس وأظهروا عَمِّها ونيلها وأهراماتها، وتحدثوا عن سكانها⁷³.

واضعوا هذا المنهاج الحكومي لم ينسوا السلطة الفلسطينية لذا خصوها بدرس مستقل جاء لتعليم حرفي الطاء والغين لذا جاء عنوان الدرس على الشكل الآتي:



وظهرت صورة يصافح فيها الرئيس الراحل ياسر عرفات اسحق رابين، وفوق الصورة ظهر العلم الفلسطيني. في الحديث عن السلطة الوطنية الفلسطينية لم يستعمل واضعو المنهاج كلمة رئيس مع الراحل ياسر عرفات كما استعملوها في الحديث عن مصر أو الأردن، بل كتبوا فوق الصورة: "وقّع عرفات واسحاق رابين على اتفاق سلام"⁷⁴، ولم يتحدثوا عن عاصمة السلطة كما تحدثوا عن عمان والقاهرة، ولعل استعمالهم لغَزَّة إشارة خبيثة لتعليم طلبتهم أن السلطة في غزة وعاصمتها غزة فقط.

وهكذا نجد الحديث عن الجانب السياسي يقتصر على دول الجوار، موضحاً الدول التي تتمتع بعلاقات مع إسرائيل، لذا ذكرت الأردن ومصر والسلطة الفلسطينية، وفي ذلك إيماء للطالب اليهودي أن تلك المناطق تعيش حالة سلام مع إسرائيل لذا يجوز الذهاب إليها في رحلات سياحية، وقد أتى منهاج المدارس الدينية على رحلة قام بها بعض اليهود إلى الأهرامات المصرية بمرافقة دليل مصري⁷⁵. ولم نلاحظ حديثاً عن سوريا أو العراق سوى بعض الإشارات القليلة كما ورد في الدرس الثامن وعنوانه

⁷³ - اللغة باب الحضارة، ج1، ص79، 80، 88، 89

⁷⁴ - اللغة عنوان الحضارة، ص94

⁷⁵ - العربية، ج1، ص 260

"الشرق الأوسط" من عبارات صغيرة على شكل أخبار سريعة جاء في بعضها: "تبدأ المحادثات بين إسرائيل وسوريا بشأن مياه نهر اليرموك الأسبوع القادم"⁷⁶. وهذا يدل على أن سوريا ما تزال خارج الدول التي وقعت على معاهدة سلام مع إسرائيل، لذا لا يتورع واضعو المنهاج الحكومي من عدّ الجولان السوري أحد الأمكنة في إسرائيل كما يظهر في الدرس الرابع عشر وهو بعنوان "أماكن في إسرائيل"⁷⁷.

⁷⁶ - نفسه، ص99

⁷⁷ - اللغة باب الحضارة، ص43

الخاتمة:

- وبعد، فيمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات نلخصها على النحو الآتي:
- إنّ منهاج اللغة العربية الموضوع للطالب اليهودي في إسرائيل هو وسيلة يتم من خلالها تعريف الطالب بما يلزمه من مفردات في حياته حين يلتقي بالمواطن العربي، سواء في المناطق التي تسيطر عليها دولته أم خارجها، ولذلك يتوجب عليه معرفة الحروف العربية وبعض القواعد اللغوية، ويمارس عمليتي القراءة والكتابة، ويتعرف بعض الأمور الاجتماعية والدينية والسياسية الخاصة بالعرب.
 - إن مادة المنهاج تقدّم بعضاً من تلك الأمور، ولكنها لا ترسم صورة كاملة وواضحة وعادلة عن المحيط العربي؛ لأن ذلك سيضطرهم إلى كثير من الحجج والبراهين حتى يتسنى لهم أن يقنعوا الطالب الذي يخاطبونه، كالعلاقة الحقيقية بين العرب واليهود.
 - إذا كان المنهاج في المدارس الحكومية والدينية في نصوصه الموضوعّة قد راعى المرحلة التي يخاطبها حين قدّم أخباراً موجزة عن العرب تعدّ المعايير عليها قليلة، فإنّه في منهاج المرحلة الثانوية يتجاوز ذلك حين يخص الحديث في دروس متعددة عن السينما المصرية ويضع لكل ممثل أو مطرب درساً خاصاً، ويأتي ببعض الأغاني المصرية...⁷⁸، ويضاف إلى ذلك بعض المعلومات المشوهة عن النبوة*. ولم يقدم عن عباقرة العرب والمسلمين وعلمائهم إلاّ حديثين واحد عن نجيب محفوظ وآخر عن ابن المقفع*. والحديث هنا عن منهاج المرحلة الثانوية لا يتسع لأنه يحتاج إلى مقام آخر مستقل غير هذا المقام.

⁷⁸ - اللغة باب الحضارة، ج3، ينظر من ص169-156، التربية والتعليم، رعنانا، 2002م.

* يورد الدرس السابع أن الملك جبريل أتى لسيدنا محمد في الحلم وطلب منه أن يقرأ، وحين سأله سيدنا محمد ماذا أقرأ؟ فتح جبريل صدره وزرع فيه السورة "العلق" وعنما استيقظ سيدنا محمد من نومه شعر كأن جبريل زرع كتاباً في صدره..". ينظر المصدر السابق، ص147.

* ويلحظ أن الحديث عن المطربين والفنانين كعادل إمام وفاتن حمامة ونوال الزغبى وغيرهم أطول من الحديث عن نجيب محفوظ.

- لقد تضمن المنهاج تعليم بعض القواعد الكتابية الخاطئة؛ فهم يعاملون همزة الوصل معاملة همزة القطع، إذا وقعت أول الكلام نحو: إسمي سليم، أين من هذا؟ العربية لغة العرب.... الخ، والأمر سواء في المدارس الدينية والحكومية*. ومن الأخطاء أيضاً العطف بالواو على الآخر نحو: "في بستان أخي أشجار مثل: التفاح، المشمش، التوت، والأرز"⁷⁹.

- لم يعتمد واضعو المنهاج في المدارس الحكومية والدينية اللغة الفصحى في العبارات والنصوص جميعها؛ لأن القارئ يعثر من حين لآخر على بعض التعابير العامية نحو: "بخاطرك..و" و"وما عليه شر"، "و" يا بابا، يا ماما..".* لذا يمكن وصف اللغة المستعملة في المنهاج أنها أقرب إلى لغة الصحافة اليومية منها إلى الفصحى الأصيلة. إن تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية ما يزال بحاجة إلى نظر؛ لأن المادة التي يحملها المنهاج بوجه عام وتُقدّم للطالب ينتابها النقص، وتتراعى فيها الفجوات، ويعود ذلك إلى أن الذين أعدوا هذه المادة لم يقصدوا تقديم اللغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل كان هدفهم أن يتمكن الطالب من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادراً على المحادثة بالعربية.. ويلحظ ذلك في منهاج المدارس الحكومية بوضوح، وبخاصة في الصفوف العليا التالية للتاسع، وليس علينا أن نأمل الأفضل "لأن مشاغل الأجنبي في اللغة ليست هي دائماً مشاغل ابن اللغة، فهو بحاجة إلى وسائل تعبيرية تفي بحاجته للمواقف التي قد يجد نفسه فيها.."⁸⁰.

* ينظر: العربية، ج1، ص122، 123، 129... الخ. وج2، ص6، 7، 10، 11... الخ. وينظر: اللغة باب الحضارة ج1، ص7، 17، 39، 42، 47، 60.... الخ.

⁷⁹ - اللغة باب الحضارة، ج1، ص24

* ينظر: العربية، ج2، 46، 94، 110. وينظر: اللغة باب الحضارة ج1، ص35، 38

⁸⁰ - السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، ج1، ص19، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1979م.

المصادر والمراجع

- 1- أمارة، محمد حسن، "اللغة العربية في إسرائيل " ينظر الموقع الإلكتروني:
<http://www.arabhra.org/Arabic/arweqa..1/articles.htm>
- 2- أمارة، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، مجلة الرسالة، عدد - 5، مطبعة الطيرة، كانون الثاني 1995م
- 3- ابن جني، أبو الفتح بن عثمان، (ت393هـ) الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999م.
- 4- حسن، محمد خليفة، تحليل كتاب "يهود وعرب في دولة إسرائيل"، بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، الرياض، 2003م.
- 5- الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان، 2004م.
- 6- خلف، عبد الله، "شمعون بيرتزر ومستقبل إسرائيل" صحيفة الوطن الكويتية 2003/1/2م.
- 7- زومبيرغ، جبيرين، أزمة اللغة العربية في القدس الشرقية (مقال مترجم)، صحيفة القدس 2006/10/ 29
- 8- سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب "رحلة إلى الماضي" بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، 2003/3/20م.
- 9- سلفيتي، أشرف، "هكذا يربي اليهود أبناءهم " ينظر الموقع الإلكتروني:
<http://al-shaab.org/GIF/21-02-2003/a21.htm>
- 10- السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1979م.
- 11- أبو صلاح، ميس، صورة العرب في المناهج اليهودية، ينظر الموقع الإلكتروني:
<http://www.mak toobbog.com/mais-na?post.2>
- 12- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (769هـ) شرح ألفية ابن مالك، دار الفكر، مصر، 1985م.

- 13- عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، جامعة الملك سعود، 2000م.
- 14- فارس، فائز، اللغة العبرية، مؤسسة الرسالة، 2001م.
- 15- منتصر، عبد المعطي، تحليل كتاب "القدس، يهوذا، السامرة"، تل أبيب، 1994م.
- 16- ابن هشام، عبد الله جمال الدين (ت761هـ) قطر الندى وبلّ الصدى، دار الجيل، بيروت، 1996م. 17- اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري، ينظر الموقع الإلكتروني:
- <http://www.almash-had.org/viewarticle.asp?artical ID=642>
- 18- العربية للصفوف الإعدادية، ج1، ج2، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، 1994م
- 19- اللغة باب الحضارة، ج1، ج3، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، 2001-2002 م.
- 20- مبادرات صندوق إبراهيم:
- <http://www.abrahamfund.org.il/main/siteNew/index.php?page=45&action=sidLink&stId=888>
- 21- مبادرات صندوق إبراهيم:
- <http://www.abrahamfund.org.il/main/siteNew/index.php?page=169&action=sidLink&stId=581>