

ثنائية النظام التعليمي في الأحواز وتبعاته المتعددة

شعلان الأحوازي

المدخل

إن قضية التعليم في الأحواز قضية لها خصوصيتها المتفردة، لأن التعليم بغير اللغة الأم، بالنسبة لعرب الأحواز، هي تجربة مبكرة تدخلهم إلى عالم التصادم، التصادم مع لغة لم يتعرفوا عليها في عالم طفولتهم، بل جاءت أجنبية كل الأجنبية عنهم. ولذلك فإن الأحوازي، بفعل هذا العامل الجد مبكر، يلقي نفسه أمام تعامل مع قضية لا يفهمها إلا على حالة تيه وغربة شديدين. إن الطفل العربي الأحوازي، ومعه أمه وأهله، إلى قبيل سنين قريبة، ظل بعيدا كل البعد عن تجربة الحياة مع لغة هي غير لغته، ما جعله يتراجع أمامها ويخفض نشاطه فيها لجهله بها.

وقبل البدء بالغور في تشعبات هذا الواقع، فلا بد من قول وجيز حول مكانة اللغة في الفاعلية البشرية، والوجود البشري برمته. إن اللغة عند الدراسات الاجتماعية الإنسانية اليوم، تحولت من مجرد أداة يتواصل بها البشر، ويجعلها آلة في طوعه خاضعة له، إلى إطار فكري، وقناة تتحصل بها المعرفة؛ بل أكثر من هذا تحولت اللغة إلى القنطرة المتحركة بالفهم البشري، وأنها هي من تحدد مساحة الفهم، وتعين نوعية المعرفة التي يخزنها الفرد البشري في بطون دماغه. وبذلك تكون اللغة هي المحمل الذي يضم في طياته الأفكار والرؤى وجميع صور الحياة المعنوية البشرية¹.

لقد كشف علماء اللسانيات عن الإمكانيات التي تتيحها اللغات لفهم بعض المظاهر على درجة مغايرة من السعة والقبض. فإذا كانت اللغة الروسية، على سبيل المثال، تتيح أساء وتوصيفات أوسع للثلج وتساقطه إلخ، فإن ذلك يعني أنها تفهم الثلج أكثر من اللغة العربية التي تمنح سعة أكبر لوصف الجمل أو غيره من المظاهر من هي محايثة لنشأة العربية لغة. وهذا الأمر يعني، وفق علماء اللغة، وعلى رأسهم إدورد ساير²، أن العالم الذي يعيش فيه الإنسان لا يبدو للجميع بشكل واحد، بل إن العالم وما فيه يختلف بكل مظاهره لدى البشر بحسب اختلاف لغاتهم؛ وذلك لأن نشأة اللغة عند قوم ما، مصاحبة جميع ظروفهم الطبيعية، ومن ثم التاريخية والاجتماعية والثقافية، ويعني ذلك أن اللغة هي الوعاء الذي يخزن التجربة الحضارية لكل قوم، ولكل نطاق حضاري محدد.

وفي هذا السياق تأتي النظرية الشهيرة النسبية اللغوية تفيد بأن خضوع الذات البشرية في الفهم إلى اللغة يتجلى على مستويين: المستوى الأول: هو مستوى المفردات والكلمات، والمستوى الثاني: هو مستوى الإطار النحوي، الذي يحدد حركة الذهن، سواء في فهم الأزمنة أو النشاط الزمني المكاني بصفة عامة. وبذلك تتجاوز اللغة من مجرد أداة طائعة للفرد البشري أو الجماعة الواحدة إلى قناة تقوّل الأفكار³.

ومما يكن من أمر المناقشات الطويلة التي اندلعت في تأييد أو رفض هذه النظريات والنظريات المناقضة لها، فإن ما نريد التأكيد عليه في الحالة الأحوازية هنا، هي أن اللغة ومن ثم التعليم باللغة الأم، لم تعد قضية تتعلق بصناعة أمة، أو إقامة كيان سياسي فحسب، بل إنها تتعلق وفق ما جاء من نظريات جديدة وجديرة، تتعلق بحياة الفرد البشري وجوديا وبكامل نشاطه الفكري الحضاري بصفة تامة. ولذلك فإن قضية التعليم

¹ Noam Chomsky, Language and Thought, Moyer Bell, 1997.

² Edward Sapir, Language: An introduction to the study of speech, New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

³ . أظن في ذلك إلى هذا الكتاب الذي يتوفر لدي حاليا: فردينان دو سوسور، دوره زبان شناسي عمومي، ترجمه كورش صفوي، انتشارات هرمس، تهران، 1399.

باللغة الأم هي قضية تمس بجوهر الفرد الأحوازي والشعب الأحوازي العربي، ومن أجل كل ذلك فإن العناية بها والتطرق لمختلف تشعباتها، ودراسة مختلف تبعاتها، فريضة واجبة⁴.

ومع الإقرار بوجود تشعبات كبيرة وكثيرة بهذا الواقع المفروض، بيد أن ما سنتطرق له هذه الدراسة هي جوانب ثلاث تتعلق بالتعليم بغير اللغة الأم، ألا وهي الجوانب التعليمية المهنية، والجوانب الهوية، وختاماً الجوانب المجتمعية.

الجوانب المهنية للتعليم بغير اللغة الأم في الأحواز

لقد تبين عن النظريات المذكورة أعلاه، أن نشأة لغة ما إنما تتم على ضوء التطور الحضاري الخاص بنطاق قومي ما؛ الأمر الذي يعني أن كل لغة في نطاقها وبين من ينطق بها، هي أجدر اللغات لاتصالهم بالعام الخارجي، والتعامل الثقافي والمجتمعي إلخ، لأنها تعبيراً عن نشأتهم، ومطابقة لواقع حالهم. وبعبارة أخرى إن اللغة العربية عند العرب، هي أنسب اللغات لاتصالهم بغيرهم، وهي أجدر القنوات لحصولهم على المعارف المختلفة التي تسير حياتهم وما بها يدخلون الركب الحضاري، فضلاً عن أنها التعبير المحايث لواقعهم المعيش وانعكاس واقعهم الطبيعي والحضاري بصفة عامة. ومن أجل كل ذلك فإذا ما أراد العربي الدخول في الحياة الاجتماعية، بكامل التزاماتها ومظاهرها، فعليه أولاً جعل اللغة العربية، دون غيرها من اللغات، وإن تفضلت عليها، جعلها قنطرة لأول نشاط له، وأساساً لكل فاعليته البشرية بشتى جوانبها.

وعلى ضوء هذا القول فغني عن التصريح بأن صفع الطفل العربي في الأحواز، في بداية عمره وبواكير تعليمه مهارات الحياة ومعارفها، صفعه بلغة في التعليم هي غير اللغة الأم لديه تعني رميه في برزخ يفصله عن لغته التي نشأ عليها حتى السابعة من عمره، لغة صفعته في المدارس لا يدري أين زامحها وكيف خطامها.

إن أول ما يظهر منطقياً من الدراسة بغير اللغة الأم هو هذا الاختلاف فيما بين اللغة التي يتحدثها الطفل منذ تفقهه اللغة في بيته ومن أمه وأبيه، وهي العربية المحكية الأحوازية، وبين اللغة الفارسية التي هي لغة الكتب المدرسية وهي لغة المعلمين في المدارس. وعلى العموم تعدد الدراسات المعنية بهذا الموضوع أكبر المعاطب الفنية في التعليم بغير اللغة الأم، خاصة في الفترة الابتدائية، في الأمور التالية، أي الأمور التي تعكس عموماً الضعف الدراسي للدارسين بغير اللغة الأم.

□ **إعادة العام الدراسي:** لقد كانت هذه الظاهرة إلى قبيل سنوات قليلة، ظاهرة جد طاغية على النظام التعليمي الإيراني، حيث كان الطالب العربي الأحوازي- دون أن تتوفر على إحصائيات موثوقة بل يأتي الكلام بناء على انطباعات حدسية أو من خلال تصريحات أساتذة المدارس المعنيين بالأمر- مضطراً إلى إعادة نفس الصف الأول أو الثاني، لسنتين أو ثلاث، لضعفه في التعليم وفهم المواد الدراسية. وليس ضرباً من الخيال إن قلت أن أكبر أسباب هذه الظاهرة الشؤمة هي الجهل باللغة الفارسية: لغة التدريس الرسمي في إيران⁵. وصحيح أن لضعف المنهج الدراسي إسهاماً كبيراً في ذلك، فضلاً عن أسباب مجتمعية ونفسية أخرى، إلا أن الجهل باللغة هو السبب الرئيس دون منازع. وبما أن الدراسة هذه كُتبت للعربي الأحوازي بالدرجة الأولى فليس غريباً أن نستذكر معاً معاناتنا الكبيرة، ونحن أطفال، مع تلك النصوص الفارسية التي كنا نحفظها خوفاً، دون أن نعلم معناها ولا أن نلفظ مفرداتها بشكل صحيح. وهنا كلنا يتذكر كيفية حفظنا للأشعار الفارسية المنصوصة في تلك الكتب بشكل بياغوي، وسط تيه طفولي لا يمكن لأي

⁴ . لقد بدى لي من خلال تخصيص وقت قصير للعثور على مصادر لكتابة هذه الدراسة، فقدان شبه تام لدراسات محكمة أحوازية تتناول ظاهرة التعليم بغير اللغة الأم في الأحواز، على عكس المقالات التي عثرت عليها ممن تتناول الموضوع في القوميات غير الفارسية الأخرى القابعة في الدولة الإيرانية، من الكورد والأكراد. وسأشير إلى بعض هذه الدراسات في تضاعيف هذه الدراسة.

⁵ . أنا لغتي: دراسة حول أهمية اللغة الأم وتمييزها في الأحواز، سعيد بوسامر، دار قهوة للنشر، الطبعة الأولى، الأحواز 2020، ص 42.

أحوازي نسيانه. فهنا يلقي الطالب الأحوازي (وهو عربي بالضرورة) نفسه في أول مواجهة له لعالم غير عالم أسرته، أمام تكوين لغوي لا يتناسب مع دركه للعالم الخارجي ويعثر على ألفاظ تطلق على مسميات غير تلك التي عهدها من أهله وقرباته⁶.

□ **ترك الدراسة:** وقد أدى تكرار العام الدراسي بين أطفال المدارس إلى اقتناع الكثير من الأسر العربية الأحوازية بالعدول عن بعث أطفالهم إلى المدارس الفارسية؛ وذلك بعد التحقق من ضعف الأطفال في جميع المواد الدراسية من قراءة وكتابة ورياضيات إلخ. ففي مثل هذه الحالة يكون مبرر الوالدين هو أن التدريس بالفارسية لم يهب الأطفال المهارات التعليمية التي من أجلها تم بعثهم للمدارس. هذا وتكثر هذه الظاهرة في القرى الأحوازية الكثيرة، وهي تعاني من ضعف اقتصادي جعل الحافز حاضرا على الدوام لاستيعاض العمل على الحقول أو رعي المواشي إلخ بالدراسة. ولا شك أن هذا الترك الدراسي ينعكس سلبا على شخصية الطفل ويجعله غير مستعد للحياة الاجتماعية الحديثة. فإذا أخذنا الواقع المعيش بأنه عالم واقع تحت تأثير امتداد الحداثة عرفنا حينها أن من يترك الدراسة من الأطفال القرويين يفقد معها رافدا رئيسا من روافد التعرف على بعض مظاهر الحداثة وانعدام إمكانية التعاطي معها رفضا أو قبولاً. وهذا موضوع يستحق دراسة لحالها نكتفي بالإشارة إليه هنا.

□ **المشاكل النطقية والسمعية:** ثم إلى جانب تلك المظاهر العامة تقريبا، فإن الطفل العربي الأحوازي المرتقي في مدرسة فارسية وكتب فارسية يعاني من مشاكل سمعية، تجعله كأنه فاقدا لإحدى حواسه الفيزيولوجية الحيوية يعاني من تشوه في الخلق. ويتجلى ذلك أكثر تجل في الأسماء التي تطلق على مسميات في العالم الخارجي اعتاد هو سماع أسماء عربية لها، وذلك يخلق فيه حالة من الحيرة في مختلف الأسماء التي يسمعه. والروايات الكثيرة من المعلمين، فضلا عن تجاربنا الشخصية، تثبت أن الكلمات الفارسية التي تأتي في طيات الأشعار والنصوص الدراسية تظل غير مفهومة لدى الطالب العربي، بل إنه يضطر إلى حفظها بشكل خاطئ، ويظل أيضا، بالرغم من حفظه لها، غير قدير على استخدامها، جاهلا بالمواضع الصحيحة لاستخدامها.

على أن الأمر في كل ذلك هو أن هذا الإنشطار اللغوي الذي جعل الفرد المصاب به فاقدا للمكنة اللغوية في التعبير والكتابة والقراءة والاستعمال إلخ، في كلا اللغتين العربية والفارسية، ريك الإنتاج على الصعيد الفكري وعلى مستوى فاعليته الإنسية بتمام كمالها⁷. ومن هنا ذلك العجز الصراح الذي يعاني منه الفرد الأحوازي، المتعلم وغير المتعلم، من ضعف في العربية إلى جانب عجز في الفارسية أفقده إجادة لغة معينة، فضلا عن رمية في حالة من التذبذب اللغوي الموجه.

□ **الارتباك في الكتابة والقراءة:** وهذا بالتحديد هو ما نشهده في معظم الأحوازيين المتعلمين، فترانا متأرجحين بين لغتين، نخلط في الكثير من الأحيان بين اللغة الأم العربية، وبين لغة التعليم القسري المفروض الفارسي، حتى جعلنا هذا الأمر تفقد المهارة اللازمة لإتقان اللغتين والكتابة فيهما. وأكثر من هذا فإن استخدامنا للمصادر العلمية، في الفرع الذي فيه اختصاصنا، جعلنا نعاني من ضرورة الترجمة المفاهيمية المستمرة، بين النص الذي يتوفر بكثرة لدينا وهو النص الفارسي، والنص العربي أو النصوص العالمية الغربية وهي قليلة. وهذا أمر ينعكس ضعفا على التماسك النصي إذا جاز القول. وأكثر ما يتحضر فيه هذا الارتباك هو ظهوره على بناء الجملة: فتجد الجملة لدى العربي الأحوازي أعجمية الهيكل، عليها رداء جلي من الفارسية الأعجمية، وذلك يعود إلى أن العربي، في هذه الحالة، يبدأ يفكر في ذهنه بالفارسية، ثم بعد ذلك يحاول إفراغ ذلك التفكير الفارسي في الذات العربية، إفراغة إلى اللغة العربية المجيدة. وهذا لا ينعكس على الجمل فحسب بل إنه يظهر على الحديث أيضا: فالكثير من الأحوازيين يقومون لا شعوريا بترجمة التراكيب الفارسية

⁶ . تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبان، مصطفی قادری و دیکران، نشریه تعلیم و تربیت، بیابلی 133، بهار 1397، شماره 1.

⁷ . دوزبانگی در نظام آموزشی ایران: بررسی اجمالی عملکرد تحصیلی، هویت و تطبیق با نظام آموزشی سایر کشورها، کاظم شادمان و عارف بایکان، فصلنامه بویش در آموزش علوم انسانی، خرداد 1397، دوره 4، شماره 10، ص 46.

إلى العربية، سواء على مستوى استخدام المفردات أو استخدام الجمل. ونظرا لخطورة هذا الأمر أورد أمثلة على هذه الظاهرة المنتشرة.

جدول أمثلة الألفاظ والتراكيب الفارسية المستخدمة في العربية المحكية الأحوازية عبر عملية الترجمة اللاشعورية المتأثرة بعملية التعلم بغير اللغة الأم

اللفظ أو التركيب العرب	الأصل الفارسي	المقصود العربي
نوعا ما	به نوعي	إلى حدود ما
البيت...	البيت...	ولا بد من الذكر، وللمفارقة، ولكن يجب أن تعلم
طكهن فرد ماي	يه آبي بهشون بز	قم بغسلهن سريعا دون أن تتكلف
وايد ممنون	خيلى ممنون	شكرا لك، تفضلت وأكرمت إلخ
اتفاقا	اتفاقا	وعلى العكس من ذلك، وإلى جانب ذلك، والغريب هو أن...
واظب	مواظبت كن	تأبى، انتبه، كن على عناية
إجبينا وما صارت	آمدنم ونشد	وإذا لم يكتب لنا النجاح في...
طك حدر رجله	زير باش رو خالى كردن، زيرآش رو زدن	حايلاه، خدعوه، خذلوه
زوره ييجي	زورش مياد	يستنكف، يحسد، يتكبر... إلخ
ما عده تاقه	طاقت نداره	منفعل، مستعجل، سريع الغضب
فرد شكل/جور كال	يه جوري كفت	صرح بشكل...
أوكف على رجليك	روي با خودت وايسا	اعتمد على نفسك
هبيث	هست	يوجد
مأكو هيكي شي	همجين جيزي نيست	هذا لا يصح، ليس ذلك صحيحا
الخوش ولد	بسر خوب	ابن الحلال
أمك حلوه أبوك حلو	مادرت خوب بدرت خوب	بالله عليك، استشفعك أهلك الكرام إلخ
بيبا قلق	قلق داره	تحتاج إلى لمسه، فيها سر، تحتاج ضربة معلم إلخ
لا تسوي عجة	عجه نكن	لا تستعجل

وإذا كان هذا هو واقع الحال السائد في الأحواز، في لغتهم المحكية ولوثها بدنس اللغات الأعجمية، فإن هذه الظاهرة تنعكس بنفس الابتذال على العرب الذين يستخدمون الفارسية، مما تحولت إلى موضوع مثير لتهمك الفرس وقوامه الازدراء، أورد أمثلة على ذلك وجيزة:

جدول أمثلة الألفاظ والتراكيب العربية التي يستخدمها العربي الأحوازي عند حديثه بالفارسية عبر عملية الترجمة اللاشعورية المتأثرة بفعل عملية التعلم بغير اللغة الأم

اللفظ أو التركيب المترجم	الأصل العربي المحكي الأحوازي	المقصود الفارسي
مريضه رو فرش خواييده	مريض ونائم على الفراش، عليل وطريح إوساذه	به شددت بياره
عربي وشيش	عربي وستة	به كوري جشمت عريم
من فضول نيستم فقيرم	أنا ماني امعزب فقير	من ساده لوح اصلا فضول نيستم
اين كجا اون كجا	هاي وين وهاي وين	اصلا ربطي به هم نداره
يعني راست ميكي تو؟	صدك تحكي عود؟	واقعا؟ جدا؟ نكو؟
عوض كن تعويض كن!	غير بدل	كوتاه بيا

ولا أريد الإطالة بسرد الأمثلة⁸ التي تثير السخرية في الكثير من الحالات، خاصة في الحالة التي يضطر العربي فيها إلى الحديث بالفارسية في المدرسة أو في الدوائر الحكومية، مما عاد ضعفا في الدراسة عليه، وتسويفا بحقه في النظام الإداري، فضلا عن التبعات النفسية التي جعلته يستشعر بالدونية بالمقارنة مع الفارسي الطلق الذي يغرد بلغته ويقول فيها ما يريد كيف يريد، في غمرة من التيه في نفس الأحوازي الذي وقف إلى الأمام أشبه عند تعامله مع هذه اللغة المفروضة. على أنه لا بد من الأخذ بعين العناية أن العربية ربما تكون اللغة الوحيدة التي لا يستطيع المرء اتقانها كتابة وتكلما إلح بمجرد التواجد مع العرب، بل إن اتقان العربية يتطلب التعلم على يد أستاذ، مجازا أو حقيقة، يهدي إلى إحكام صرفها ونحوها، والتجنب فيها من الوقوع في الخطأ، مما زاد ارتباك العرب في تعلمها حق التعلم.

- وعلى العموم تلخص إحدى الدراسات المشاكل الدراسية الفنية الجائبة من الإنشطار اللغوي في التعليم الابتدائي، أكثر من باقي المستويات، تلخصها في الخطوط العريضة الآتية نذكرها على سبيل التقيد بالإيجاز:
- إن ارتباك النظام الفكري والشخصية الفردية للطفل إثر عدم استناده على لغة واحدة، واختلافه بين العربية (اللغة الأم) واللغة الفارسية (لغة أهل الدولة) يتسبب في انعدام إمكانية الإبداع وضعف في البيان والتعبير.
 - ويعود الضعف في التعبير بنفور عن الحديث في الملأ العام، مما يتسبب بانكفاء في الفرد يبعده عن الحديث حتى بين الناطقين بلغته، وهذا يجعل الفرد انطوائيا. وغني عن القول أن المرتبك في التعبير مرتبك في التفكير أيضا.
 - يتسبب ازدياد اللغة الأم وإهمالها بحدوث حاجز بين الطفل والديه، مما يفتح الطريق لحدوث مشاكل عاطفية وشخصية ومجتمعية.
 - تشير إحصائيات وزارة التعليم إلى وجود ضعف دراسي بين الناطقين بغير الفارسية، مقارنة مع تفوق الفرس عليهم، سواء في المدارس أو عند الجامعات⁹.

الجوانب الهوية في التعليم بغير اللغة الأم في الأحواز

لم يغفل رضا شاه بهلوي ولا الزمرة التي كانت تحوط به من مخططي النظام التعليمي الأحادي اللغة الإيراني، على رأسهم عيسى صديق¹⁰، من شأن اللغة في بناء الهوية، ودورها الأكيد في توطيد أزعومة الأمة الإيرانية الواحدة، الفارسية اللغة، إلى جانب تأثيرها في توطيد دعائم النظام الجديد في السياسة والمجتمع الذي أفرضوه على جغرافيا إيران¹¹. لقد أراد الملك الإيراني رضا شاه صناعة أمة موحدة اللغة والثقافة عبر استناده على فرض لغة موحدة على جميع القوميات القابعة تحت حكمه، مقتنعا بأن ذلك الفرض هو من سيصنع أمة المطلوبة¹². وبذلك عمل جاهدا على معاداة اللغات الأخرى الموجودة في دولته المفروضة بفائق السلطة، على رأسها العربية والكوردية والتركية. ويمكننا في هذا السياق تحديد أهم تبعات سياسة الدولة التعليمية هذه، على المستوى الهوي، في النقاط التالية:

□ **اللغة والهوية:** إن العلاقة فيما بين الهوية واللغة هي علاقة مباشرة وطيدة: فالهوية في جانبها الفردي والجماعي معا، فهي نتاج اللغة وصناعة عنها. وإذا تذكرنا ما جاء في المدخل بشأن اللغة ودورها في صياغة الأفكار وقولية الفهم إلح، عرفنا حينها أن الهوية هي بالدرجة الأولى هوية لغوية، ثم تأتي بعد الهوية اللغوية، الجوانب الهوية الأخرى الجنسية والمهنية والثقافية إلح. إن النطق بلغة واحدة يجعل الجماعات المتمتية لها يمتلكون صفات معينة دون غيرهم، ويجعل بعض المميزات الخلقية وطرائق السلوك ظاهرة عليهم، دون

⁸ . ويمكن للأحوازي النيه، أو مراكز الدراسات الأحوازية القليلة أن يعتمدوا إلى سرد قائمة طويلة بهذه الأمثلة، على سبيل التعرف عليها أولا، ثم التحذير منها، وفي النهاية عرض بديل لها.

⁹ . نقش زبان مادري در آموزش هاي اوليه كودكان غير فارسي زبان، هادي آرزومندي، كنفانس بين المللي ادبيات وزبان شناسي، 1395.

¹⁰ . تاريخ فرهنگ ايران، عيسى صديق، انتشارات دهخدا، تهران 1354.

¹¹ . David Menashri, Education and the Making of Modern Iran, Cornell University Press 1992.

¹² . Richard Cottam, Nationalism in Iran, 1975.

غيرهم، ميزة لهم عن الجماعات الأخرى المجاورة أو المتباعدة¹³. ومن أجل ذلك فإن اصطدام هذا الحيز اللغوي الهويي بجيز لغة أخرى سيعني، لا محالة، ارتباك عملية بناء الهوية ونموها. وهذا ما يتحصل للأحوازي مبكراً، مثلما قلنا، في بواكير عمره بفعل ذلك النظام التعليمي أحادي اللغة.

إن ارتقاء الطفل العربي الأحوازي في مدرسة فارسية يشكل له ارتباكاً هويياً، يجعله متحيراً بين لغته العربية، والفارسية المفروضة عليه. ولذلك تجده يعاني من استقطاب في شخصيته، يميل طبيعياً إلى العربية بكامل حملاتها، ويميل تارة، بفعل تأثيرات والقاءات العامل الخارجي الفارسي، إلى التماهي مع طرائق السلوك الفارسي. على أن هذا التردد يشل حركة الطفل في الفهم في الكثير من الأحيان، لأن الطفل يجد نفسه في لحظة من اللحظات، وأمام مشهد يتطلب منه التصرف على البديهية، يلفي نفسه بين نمطين سلوكيين ناتجين عن لغتين: العربية والفارسية. على أن الملاحظ في هذا الاستقطاب في الشخصية، هو أنه لا ينختم بفترة الطفولة، بل إنه يظل يحالج الفرد الأحوازي (العربي بالضرورة) إلى خواتيم عمره¹⁴.

ومن هنا تأتي تلك الظواهر المستشرية: نظير ما يحدث للمناضلين العرب في الأحواز، خاصة المتعلمين منهم، ممن يخصص عمره لمناهضة الفرس، ثم يسكن في مدينهم الفارسية في طهران وأصفهان وشيراز إلخ، أو أنه يقوم بالتزواج معهم هو وأبنائه. وأكثر من هذا فإن الفرد العربي الأحوازي، بفعل ذلك الازدراء الذي سجله في سنين طفولته من ضعف في استخدام اللغة والتفوق الفارسي عليه، ظل يعمم هذا التفوق إلى باقي جوانب الحياة، حتى بات يرى في الفارسي العنصر الأعلى مكانة وأسمى إنسانية. وصحيح أن لهذه الظاهرة، ظاهرة الشعور بالدونية في العربي عند مواجهته الفارسي، أسباباً وعوامل متشعبة وكثيرة، لكننا في سياق حديثنا عن دور التعليم بغير اللغة الأم، نقر بأن هذا التعليم هو من الأسباب الرئيسة فيها، إن لم يكن هو القنطرة والقناة الأولى لتوطيد ذلك الشعور بنفوس عرب الأحواز.

□ **قضية الانتاء:** وعلى أساس من هذه العلاقة المرتبكة بين اللغة والهوية في الأحواز، بفعل تدخل النظام التعليمي وإرباكه اللغة الأم مصدر حصول المعارف، تأتي قضية الانتاء، فيتبه الأحوازي أمام هذا السؤال: إلى أي الأم أنتمي؟ هل أنا عربي كما هو شأن لغتي وقبيلتي وتاريخي ومجمعتي إلخ الذي أنا فيه؟ أم أنا إيراني فارسي بفعل جنسيتي ولغتي التعليمية والرسمة؟ ومن هنا نشأ ذلك التمييز بين العربي الأحوازي صاحب القضية، والأقلية المئزورة المنصهرة مع اللغة الفارسية ومن ثم الهوية الفارسية والتبعية للحكومة القائمة. إن الطفل العربي الأحوازي الذي يُحقن بنظام تعليمي يريد منه قراءة النشيد الوطني عن ظهر قلب وإيمان به، والاعتزاز بتاريخ الدولة الفارسية، سيما تلك الواقعة قبل الإسلام، التي حاربت الإسلام العربي، بمجرد اصطدامه بالأمة العربية، على شكل الأقطار العربية والتاريخ العربي والفن العربي إلخ، وهو اصطدام يتحصل في المستوى الدراسي الإعدادي عادة، يرتبك أمام ما تعلم في طفولته من المدارس، وأمام ما يجد عليه وعيه الناشئ ينزع نحوه ويميل إليه. وهذا واقع مرّ على معظم الأحوازيين الذين ينتمون بأعتى صور الانتاء إلى الأمة العربية والقضايا العربية.

ومع ذلك، فإن الفرد العربي الأحوازي حتى وإن تحرر عن طوق اللغة الفارسية كلياً، تعلماً وانتاءً إلخ، وسارع إلى العربية والتعلم بها والتعاطي بتوسطها، فإنه يجد نفسه مثقلاً بتعلم اللغة العربية صرفاً ونحواً وبياناً إلخ. وبعبارة أخرى فإن العربي الأحوازي ظل ريكك اللغة في استعمال العربية، بفعل تعليمه اللغة الفارسية، خاصة إذا استحضرنّا تكلفة اللغة العربية واتقان صرفها ونحوها، بله بلاغها وبديعها إلخ. وهذا يجعل الأحوازي مغيباً عن استخدام اللغة العربية للإبداع الشعري والفكري. وهذه الظاهرة جد منتشرة في الأحواز حيث أن معظم الكتاب والأدباء والمبدعين يستخدمون الفارسية، بالرغم من تصرّحهم بالانتاء إلى الوطن العربي، وبالرغم من استعمال الفارسية لتناول

¹³. روح الشعوب، أندريه سيفغريد، ترجمة عاطف مولى، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، بيروت 2015.

¹⁴. كاظم شادمان وعارف بايكان، المصدر ذاته.

قضايا أحوازية عربية. إن تخلف الأحوازيين عن تقديم عدد من الشعراء والمفكرين في العربية لا يعني قط ضعف انتمائهم العروبي الآكد، بل من أسباب ذلك الغياب هو هذا الضعف باللغة واستعصائها على بعضهم.

وصحيح أن النظام التعليمي الإيراني نجح في تقسيم الأحوازيين إلى أكثرية عربية اللغة والائتماء، وأقلية انصهرت وتفرست، بيد أن هذه الأكثرية هي من تكالغ التفريس وهي من يوطد الائتماء العربي بكامل صورته.

□ **انعدام التعاطي في المدن المختلطة:** إن ظاهرة التعليم بلغتين، وما تم إطلاق الإنشطار اللغوي عليه هنا، تظهر على مستويين من حيث التأثير السلبي في التعاطي الفردي: فهي من جهة تسبب في الانكفاء لدى الأطفال العرب الذين لا يتقنون الفارسية كما ظهر ذلك أعلاه، وهي تسبب من جهة أخرى بابتعاد واع من العرب الشبان عن المستوطنين الفرس. ولذلك فإن التعاطي في المدن المختلطة، بين العرب والمستوطنين الفرس، تعاطيا شاذًا تميل كفته دوما لصالح المستوطنين الأقلية، وهم أهل اللغة وسلطانها. على أن هذا الانكفاء تسبب في سبغ معالم المدينة الأحوازية العربية بطابع فارسي، يظهر في الملبوس و عمران المدن وآثارها، بالتزامن مع محاولة إزالة المظاهر العربية فيها. كما تسبب انعدام التعاطي هذا إلى طرد العرب في الأحواز إلى الهامش: سواء كان ذلك الهامش اقتصاديا أو بيروغراطيا أو سياسيا. ولذلك لا نجد التظاهر العربي في الأحواز على مستوى التواجد العام شيئا يذكر، وإنما تبقّت الأكثرية العربية الساحقة تتجلى في كثرة العدد كما أكثر من تجليها حضاريا وكيفا.

الجوانب الاجتماعية للتعليم بغير اللغة الأم في الأحواز

ترتد ظاهرة التعليم بغير اللغة الأم المفروضة على الأحوازيين بتبعات اجتماعية جسام على حالهم، أفرادا وجماعات، تبعات تترك المجتمع وتزعزع سيره تاريخيا ومجتمعيا ومن ثم سياسيا من دون شك. ومن دون التطرق إلى كل تلك التبعات التي تحدث في المجتمع على جميع نشاطه وتطهراته، فإن أبرز تلك التبعات نختصرها في التنشئة الاجتماعية، والهندسة الاجتماعية.

□ **دور اللغة في التنشئة المجتمعية:** إن مفهوم التنشئة الاجتماعية يعني تلك العملية البشرية التي يتم من خلالها نقل التجارب البشرية بكامل وجوها من جيل إلى جيل. إنها بعبارة أخرى عملية مدنية الإنسان أو تحقيق إنسيته. ففي هذه العملية يتلقى الفرد أمثله الثقافية الخاصة بمجتمعه ومجتمعه. إن هذه العملية هي التي تقوم بتعليم الفرد أنماط السلوك المقبولة والقيم المحترمة ليضبط سلوكه الفردي والجماعي على أساسها¹⁵. إن كل ما يشتمل عليه الإنسان من تجليات معنوية تتجاوز جانبه المادي، فهي من دون شك صنيعة عملية التنشئة الاجتماعية هذه. ويفيد علماء الاجتماع بوجود مرحلتين أساسيتين في التنشئة الاجتماعية: المرحلة الأولى التي تتم في الطفولة، بتوسط الأسرة والأصدقاء والمدرسة، والمرحلة الأخرى عند البلوغ، بتوسط الدور الذي يأخذه الفرد في تعامله مع المجتمع.

وبناء على ما في هذه العملية فإنه غني عن القول أنها كلها تتم عبر اللغة، وإن القنطرة التي يتم عبرها نقل هذه التجارب والقيم والتقاليد فهي اللغة الخاصة بالفرد دون غيره. فإذا كان الفرد في هذه العملية يتلقى القيم والتقاليد التي تكون منبثقة عن لغته ونشأتها التاريخية الطبيعية، فإن تدخل لغة غير لغته الأم سيعني حينها ارتباك عملية الانتقال هذه رأسا على عقب، ارتباكها هوويا واجتماعيا: فعلى صعيد الاجتماع لا تعبر اللغة الفارسية، ومن ثم العادات والقيم والحضارة الفارسية على مر تاريخها، لا تعبر لقيمة الكرم، على سبيل المثال الذي يقرب المعنى، المكانة التي تهبها لها اللغة العربية، وتجعلها أسمى خلال الحميدة. وبالمثل فإن اللغة الفارسية لا تهب معاني كثيرة للشجاعة والبسالة والمصالاة والاستطالة...، بينما المفردات العربية في هذه المعاني كثيرة وطويلة، على عكسها، وهي تهب عشرات المعاني لها. وكل ذلك يعني أن

15. آشنائي با مفاهيم اساسي جامعه شناسي، حميد عضدانلو، نشر في، جاب سوم، تهران 1388، ص 214.

التعابير التي تتوفر في لغة ما هي رافد من روافد الفهم البشري القومي، وطريقة من طرائق البيان والفهم، أي أنها تعبيرا عن طبيعة حياتها وكيفية تكوينها المجتمعي التاريخي الخاص بها دون غيرها.

على أن هناك قضية أخرى تدخلت في الحساب بشأن عملية التنشأة الاجتماعية، هي وسائل التواصل الاجتماعية والمعلوماتية. فإذا كانت العملية هذه تتم فيما مضى عبر الجماعات المعروفة، فإنها اليوم دخلت في نطاق جديد تماما هو نطاق العالمية، ونطاق وسائل التواصل. وذلك يعني أن التعليم الجيد، والتعليم القومي بالدرجة الأولى، هو الكفيل لمنع ضياع الفرد أمام وفرة القيم المختلفة وكثرة اللغات. لكن العربي الأحوازي في هذه الحثيثة بالتحديد يعاني من ارتباك مضاعف: فهو من جهة يعاني من ارتباك لغته الأم بفعل التعليم بغيرها، وهو من جهة أخرى يشاهد يوميا لغات عالمية فيها من القوة والجدارة ما يجعل الجاهل به شبه أي. ومن أولى مظاهر هذا الارتباك المزيج هو متابعة القنوات الفارسية بدل العربية، من جانب العربي الأحوازي لأنه يجمل اللغة العربية ومختلف لهجاتها.

□ **الهندسة الاجتماعية:** لقد أبدع هذا المفهوم المفكر جان ديوي الملقب بأبي التعليم والتربية. ونظرا للخلفية البيداغوجية لهذا المفكر فإن الهندسة الاجتماعية، كما يظهر على اسمها، هي عبارة عن عملية تخطيط مستمر يتناول القضايا المجتمعية المختلفة، حتى بلوغ الغايات المرجوة. إن فاتحة الهندسة المجتمعية تبدأ من الدراسة الابتدائية يتلن من خلالها الطفل كل تلك القيم الكفيلة بتكوين نظام سياسي مجتمعي سوي، ومن أجل ذلك فإن الهندسة الاجتماعية هي عملية تنبث من خلالها خططا بعيدة الأمد تهدف إلى تحقيق غاية حضارية قصوى¹⁶. ومن أجل ذلك فإن الدراسة والمناهج الدراسية هي الطليعة في حصول الأنظمة العامة، وهي نتاج أشخاص تم تربيتهم وتأديهم في المدارس. ولعل هذه المكانة المحورية للنظام التعليمي، خاصة في مستوياته الابتدائية هو الذي جعل الأستاذ مناشري يقوم بتأليف كتاب وضع له عنوانا موحيا: **النظام التعليمي وتكوين إيران الحديثة**. ومن أبرز فرضيات هذا الكتاب هو استكشاف دور التعليم اجتماعيا وسياسيا، حيث يعرض المؤلف إحصائيات عن عدد الخريجين من المدارس والجامعات العاطلين عن العمل ودورهم في تحشيد الجماهير في الثورات التي شهدتها التاريخ الإيراني، مثل عرضه مفاهيم الأمة والشعب كأبرز المفاهيم التي أراد من خلالها النظام الإيراني الفارسي صناعة أمة موحدة من أمم متخاصمة ومتنافرة عبر النظام التعليمي¹⁷.

الاستنتاج

لقد شرحت الدراسة هذه معاطب التعليم بغير اللغة الأم في الأحواز، وبينت أن فرض التعليم بالفارسية على المتعلمين الأحوازيين جعلهم يعانون من أمور عديدة ومتشعبة؛ ذلك أن اللغة ومن ثم التعليم بغير اللغة الأم لا يعني أمرا فنيا فحسب، بل إنه أمر وجودي يمس ذات الفرد والشعب معا. إن اللغة العربية بالنسبة للعرب جميعا، وعرب الأحواز خصوصا، هي ذلك الوعاء التاريخي الذي يحمل معه تكوينهم الطبيعي والحضاري، وذلك الحمل الذي يخترن عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم وجميع ما توارثوه خلال تعاطيهم مع حياتهم وتجاربهم التاريخية الوجودية بها.

وبالرغم من تشعب تبعات التعليم بغير اللغة الأم، فإن الدراسة هذه اكتفت بذكر ثلاث جوانب منها، هي الجوانب الفنية التعليمية، والجوانب الهوية، والجوانب الاجتماعية. وقد تبين في الجوانب الفنية أن الضعف الدراسي الذي يعاني منه الطالب العربي يرجع في قسم كبير منه إلى جملة باللغة الفارسية في بداية الأمر، ثم انفصاله عن اللغة العربية في التعليم، واستمرار تعلمه بغيرها، مما جعله أمام حقيقتين منشطرتين في حياته

¹⁶ . تجرته و آموزش و پرورش، جان ديوي، ترجمه أكبر مير حسيني، مركز ترجمه ونشر كتاب، تهران 1369.

¹⁷ . David Menashri, Education and the Making of Modern Iran, Cornell University Press 1992.

اليومية: استخدام اللغة العربية في بيته وعند الحديث مع أهله وأصدقائه ومجتمعه العربي، وترك تلك اللغة عند الدخول للمدرسة والتعاطي مع المواد الدراسية من شعر وتاريخ وعلوم... وكل ذلك من شأنه إضعاف الطالب الأحوازي دراسيا، والارتداد عليه بانفصام في الشخصية نفسيا، وارتباك في مهارات نظير الحديث والتكلم والكتابة إلخ.

أما الجوانب الهوية فتتمثل أيضا، وتارة أخرى، بقضية الانتماء إلى العروبة والوطن العربي بكامل دلالاته وحمولاته، من جهة، والحقن اليومي الذي يثقل الأحوازي العربي بتاريخ الفرس وفهم وضرورة الانتماء لهم، تزامنا مع تشويه التاريخ العربي الأحوازي والخط من قيمته، واستيعاض الفارسية بكامل حضارتها بالعربية بكامل تمظراتها وأمجادها، من جهة معادية أخرى.

وفي الجوانب المجتمعية يظهر ذلك التعليم المشوه على شكل إخلال في عملية التنشئة المجتمعية، وتحويلها إلى مطية إيديولوجية سافرة تريد النيل من العروبة وصناعة كيان موحد على حساب التعدد والأمم المتنافرة، وفي سياق تشويه التاريخ والمجتمع والقيم معا، وعبر تلك العملية الهادفة إلى هندسة مجتمعية جعلت جل مساعيها الركض وراء طرد العربي، وجعل الأمثلة الفارسية هي المسبار والأصل الذي يعتد به ويُقاس عليه.