المجلـــة

مجمع اللغة العربيّة
النـاصـرة، العـدد 8، 2017

المجلــــة

مجمع اللغة العربيّة

النــاصــرة، العــدد 8، 2017

مجلة علميّة محكّمة
يصدرها: مجمع اللغة العربية، الناصرة

هيئة التحرير:

محمود غنايم

نبيه القاسم

مصطفى كبها

مدير التحرير:

محمود مصطفى

الهيئة الاستشاريّة:

إسماعيل أبو سعد
جامعة بئر السبع

راسم خمايسي
جامعة حيفا

جورج خوري
جامعة هيدلبرغ، ألمانيا

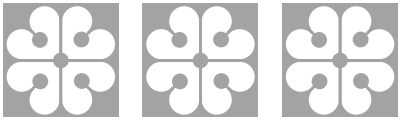
جوزيف زيدان
جامعة أوهايو، الولايات المتحدة

ساسون سوميخ
جامعة تل أبيب

محمد صديق
جامعة بيركلي، الولايات المتحدة

محمد علي طه
كاتب

قيس فرو
جامعة حيفا



AL-MAJALLA

Journal of the Arabic Language Academy

Nazareth, Vol. 8, 2017

المجلة

مجمع اللغة العربية

الناصرة، عدد 8، 2017

الناصرة

©جميع الحقوق محفوظة

אל-מג'לה

כתב עת האקדמיה ללשון הערבית

כרך 8, 2017

تصميم: وائـل واكيـم

مجمع اللغة العربية في إسرائيل

האקדמיה ללשון הערבית בישראל

The Arabic Language Academy In Israel

www.arabicac.com

majma1@bezeqint.net

للمراسلات

الناصرة، شارع بولس السادس، 33أ
ص.ب. 51046 منطقة بريدية 1616602
تليفون: 04-8622707
فاكس: 04-8622071

נצרת, רח' פאולוס השישי, 33א
ת.ד. 51046 מיקוד 1616602
טל: 04-8622070
פקס: 04-8622071

Paulus the 6th 33a
POB 51046, Nazareth 1616602
Tel: 04-8622070
Fax: 04-8622071

المحتويات:

إسماعيل أبو سعد 7
سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل من منظور من هم خارج "الصّالح العامّ"

إبراهيم بصل 55
مخطوطة سيناء 2 أقدم ترجمة عربيّة للتوراة: جوانب من لغتها وصنعة ترجمتها

فاطمة ريان 133
اللّغة في أدب محمّد نفّاع ومصطفى مرّار: دراسة تطبيقيّة مقارنة

رياض كامل 181
لغة مينة الروائية

يونتان مندل، دفنة يتسحاكي، ميطال بينطو 213
رسمية لكن غير معترَف بها: عن المكانة المتضعضعة للغة العربية في إسرائيل والحاجة إلى تعزيزها.

مختصرات 251

Abstracts I-X

سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل
من منظور من هم خارج "الصّالح العامّ"

إسماعيل أبو سعد
جامعة بن غوريون في النقب

ملخّص

يقدّم هذا المقال منظورًا تاريخيًا لسياسة إعداد المعلمين لدى المجتمع الفلسطيني الأصلانيّ، والصهيونيّة الاستيطانيّة، قبل قيام دولة إسرائيل، وتطورهما فيما بعد في ظلّ دولة إسرائيل. يتضمّن ذلك تحليلا معمّقًا لانعكاسات سياسة إعداد المعلمين لبناء "الصّالح العامّ" الانتقائيّ في المجتمع الإسرائيليّ، مع التركيز بشكل خاص على الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة، أكثر المجتمعات إقصاءً.

في كثير من المجتمعات، يعرَّف "الصالح العام" من قبل المجموعة المهيمنة في المجتمع، ويستخدم لحماية وتوسيع هيمنتها. هذه هي الحال في إسرائيل التي تعرَّف رسميا ك"دولة الشعب اليهودي"، على الرغم من وجود الأقلية العربية الفلسطينية الأصلانية التي تشكل 20 في المئة من السكان.

من الناحية المثالية، على النظام التعليمي أن يعكس الفئات السكانية غير المتجانسة، من خلال المناهج الثقافية المحددة، وأهداف وغايات التعليم في مجتمع متعدد الثقافات، مع ذلك، تكشف دراسة جهاز التعليم الرسمي في إسرائيل عن وجود تحيّز واضح للثقافة الأوروبية (الأشكنازية) الغربية، وميل إلى حرمان وتهميش اليهود من ثقافات غير الغربيّة، والأقلية العربية الفلسطينية.

سوف أدّعي بأنّه في ظل الخطاب الأحاديّ الثقافة المهيمن، والذي حدد سياسة التعليم في إسرائيل على مدى السنوات ال68 الماضية، فإن دعم إعداد المعلمين خدم آليات الدولة للسيطرة على الجماعات المهمشة، بدلا من تزويد المعلمين بالأدوات اللائقة والمناسبة لمخاطبة الواقع الثقافيّ والسياسيّ المعقّد، وقضايا الهوية الوطنية، والعدالة الاجتماعية، والإدماج / الإقصاء، والمساواة.

الإطار النظريّ

بصفتي باحثًا في موضوع الأقليات العرقية الأصلانية، فإنّ المنطلق النظري لتحليلي يستند على عدد من المصادر، بدءًا من وجهة نظر الفكر النسوي الذي يتحدى الخطاب المهيمن السائد، من منظور الجماعات المهمشة التي أسكتتها الجماعة المهيمنة، وتعاملت معها كغير مرئية إلى حدّ كبير (Hartstock, 1983; Collins 2000, Hekmn, 1997).

أقدّم وجهة نظر باحث عربي فلسطيني، كنقيض وكمتمّم للخطاب الإسرائيليّ اليهوديّ، حول سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل. يبرز هذا تحديدًا لأنّ موادّ البحوث وسياسات إعداد المعلمين في إسرائيل تميل إلى تجاهل وجود الأقلية العربية الفلسطينية بشكل تام (Hoffmn and Niederland, 2012; Volansky, 2010)، على الرغم من أن أطفالها يشكلون أكثر من 26٪ من إجمالي الشريحة الطلابية من البستان حتى الثاني عشر (K-12) ويشكلون أيضًا 25٪ من الطلبة في الكليات الأكاديمية للمعلمين في إسرائيل (CBS, 2015; Wiisblli, and Vinegar, 2015).

بالإضافة إلى ذلك، سوف أرتكز على مقاربات لباحثين أصلانيين في دول مستعمرة أخرى، يتحدّون التمثيلات الاستعمارية لشعوبهم بتمثيلاتهم الذاتية.

(Rains, Archibald & Deyhle, 2000; Smith, 1999; McMaster and Martin, 1992).

أحد أدقّ التمثيلات لمكانة العرب الفلسطينيين في جهاز التعليم الإسرائيليّ، والطبقات المتعددة للمجتمع، يعود إلى الفترة الأولى من الحكم الإسرائيليّ، بوضعه التصنيف القانونيّ "حاضرين غائبين" للبقية الباقية من العرب الفلسطينيين الأصلانيين الّذين ظلّوا داخل حدود إسرائيل. (Abu- Saad, 2006; Piterberg, 2001).

على الرغم من أن هذا التصنيف لم يعد على قدر من الأهمية القانونية العمليّة، إلاّ أنّه لا يزال يشكّل استعارة دقيقة جدًا لمكانة الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل. في الوقت الذي نتواجد فيه كطلاب في قوائم التسجيل المدرسيّة، وكمعلّمين في جدول الرواتب التابع لوزارة التربية والتعليم، سوف أستعرض في هذا المقال، الطرق التي نَغيّبُ فيها عن التوصيفات التاريخية والسجالات الراهنة حول سياسة إعداد المعلمين، والنقاشات العامة حول السياسة، وتفعيل طرق تشكيل التعليم الرسميّ بما يخدم "الصّالح العامّ" على أفضل وجه. كما سأتقصّى الطرق التي يُشكّل فيها، بالنّسبة للمعلمين العرب الفلسطينيّين، غياب وكالتهم كَمُثقّفين لطلابهم وللمجتمع، نجاحَ سياسة ذات أهمية قصوى للدولة. إنّ التجربة المعيشة المتواصلة للفلسطينيين كَ"حاضرين غائبين" هي وجهة نظر تُعرض من خلالها قضايا العدالة والاندماج والإقصاء الاجتماعيّ في جهاز التعليم الإسرائيليّ، والمجتمع ككلّ.

البناء الانتقائيّ "للصّالح العامّ" في السياقات الاستعمارية

تشترك إسرائيل في عدد من الخصائص مع دول مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، التي تتميّز بوجود مجموعات سكانيّة استيطانية مهاجرة، تظفر بمكانة الأغلبية في المنطقة، وتختلف في الثقافة واللغة والدين إلخ، عن المجموعة السكانيّة الأصلانيّة الموجودة

فيها. هذه المجتمعات الاستيطانيّة رأت على الدوام في المجموعات السكانيّة الأصلانيّة "الآخر" الذي لا سبيل إلى تغييره، وقد قامت بإقصائها عن تصوّراتها "للصّالح العامّ".

في كل من هذه الحالات، منحت الحكومات التي تم تأسيسها الأولوية لضمان نجاح مشروع المهاجرين، وتعزيز مصالح مجتمع المهاجرين؛ في حين مُنحت احتياجات ومصالح السكان الأصلانيين مكانة ثانوية، دون أخذها في الاعتبار على الإطلاق، أو حتى إنّها قوبلَت بمعارضة قويّة بقدر ما تنافسَت على الموارد اللازمة لتطوير مجتمع المهاجرين.

(Anderson, 1991; Anderson, 2000; Anderson and Gale, 1992; Kellerman, 1993; Sibley, 1996; Stasiulis and Yuval-Davis 1995; Yiftachel, 2006).

على هذا النحو، تهدف مؤسسات الدولة والبنية التحتية والسياسات إلى دعم البناء الاستعماري الانتقائيّ للصّالح العامّ.

في الوقت الذي يتمّ إبراز التعليم العام/الرسميّ كمحايد وموضوعي وموثوق به، فإنه يشكل، في الواقع، أداة لترسيخ هيمنة التعريف الانتقائيّ للصّالح العامّ، وحمايته من المساءلة أو الطعن. في المقابل، يقوم إعداد المعلمين بتهيئتهم ليصبحوا وكلاء بارعين أو غير بارعين لهذه العملية (Villegas & Lucas, 2002).

في حالة إسرائيل، كدولة معرّفة ذاتيًا بصفتها "يهودية وديمقراطية"، فإنّ البناء الانتقائيّ للصّالح العامّ شمل يهود العالم، مع إقصاء المواطنين غير اليهود في الدولة. منح ذلك رسميًا المواطنة للعرب الفلسطينيين داخل حدودها، وفي الوقت ذاته طوّر عفويًا إستراتيجية مكوّنة من ثلاثة محاور من التجزئة، التبعية والاستمالة من أجل السيطرة والتهميش.

(Abu-Saad, 2015, 2003; Lustick, 1980; McDowall, 1989; Seliktar, 1984)

كانت هذه الدينامية عاملًا رئيسيًا في تشكيل جميع المؤسسات الإسرائيليّة، بما في ذلك جهاز التعليم الرسميّ وإعداد المعلمين.

لمحة موجزة وإطار لتحليل سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل

يتلقّى حوالي 90٪ من المعلمين في إسرائيل تأهيلهم الأولي في كليات التربية المخصصة لهذا الغرض؛ في حين يتم تأهيل 10٪ منهم في الجامعات التي توفر شهادات التدريس للتعليم الثانوي فقط. حتى سنوات السبعين، كانت الدراسة في كليات التربية على مدار ثلاث سنوات، تمنح بعد إنهائها شهادة تدريس، ومنذ أواخر السبعينات، خضعت هذه الكليات تدريجيًا لسيرورة جعلتها كليات أكاديمية تمنح شهادة البكالوريوس في التربية (B. Ed.) بعد أربع سنوات من الدراسة، وشهادات التعليم المهنيّ في العديد من المجالات النظاميّة. مؤخرًا، تم تخويل العديد من هذه الكليات لمنح درجة الماجستير في التربية، وآخرها – درجة ماجستير في التّدريس (M. Teach.) لخريجي الجامعات (Hoffman and Niederland, 2012).

العثور على مواد مكتوبة تتعلق بسياسة إعداد المعلمين في إسرائيل لقضايا "الصّالح العامّ" أمر في غاية الصّعوبة، وتميل الدراسات الأكاديمية حول الموضوع إلى التّركيز على المسائل النظريّة، كمسألة التوتر بين "أَكدَمة" تأهيل المعلمين، والتي يتقن فيها المعلّمون –أولا وقبل كل شيء– الموضوع الذي يدرّسونه أكاديميًّا، وينبغي تقييمهم على أساس النتائج (أي، علامات امتحانات طلابهم)؛ و"أنسنة" تأهيل المعلمين، والتي يشكّل فيها المعلّمون مربّين لطلّابهم بدلا من كونهم مجرّد معلّمين للموضوع، ويقومون بنقل القيم الاجتماعية والدلالة الأخلاقية للموضوع الذي يتم تدريسه (Hoffman and Niederland, 2012; Volansky, 2010)، وتتم مناقشة هذه القضايا النظرية بشكل عام دون الأخذ بعين الاعتبار تأثيرها خارج الفصل الدراسيّ.

على الطرف الآخر من الطيف، فإنّ الوثائق التي تصدر من قبل أولئك الذين يشرفون

بشكل فعليّ على تنفيذ تأهيل المعلمين (أي: وزارة التربية والتعليم، وكليات المعلمين) هي تقنيّة جدًا و/أو غير سياسيّة/محايدة، وتتجنب منقاشة الانعكاسات الاجتماعيّة الأكثر شمولا على سياستهم وممارساتهم. على الرغم من الافتقار إلى مادة مكتوبة تتعلق مباشرة بسياسة إعداد المعلمين، وتغير العلاقة بين الدولة الإسرائيليّة و"الصّالح العامّ"، يمكن تعلّم الكثير حول هذه القضايا من خلال وصف ودراسة انعكاسات أثر كل مما يلي:

1) الأهداف العامة وأهداف جهاز التعليم، 2) المناهج التعليميّة التي تحددها الدولة، و3) السياسات والممارسات الإداريّة التي تحكم المعلمين. بعد تقديم سياق تاريخي، سيتم استعراض كلّ من هذه المجالات.

الإطار التاريخي

التاريخ المُتنازع عليهِ لل"انتماء"

التعليم هو واحد من أكثر الجوانب العاديّة للحياة الحديثة، وهو جانب حاسم في تشكيل الثقافة والتنمية الفردية والجماعية، والتراتبية الاجتماعية، والاقتصاد والسياسة في أي مجتمع. لا يمكن تحليل التعليم بشكل ناجع، بمعزل عن السياق الاجتماعي والسياسي التاريخي الذي يتموضع داخله، لذا سيتمّ تقديم لمحة موجزة عن تاريخ حافل بالصراع لفلسطين/إسرائيل قبل الخوض في القضايا التعليمية الأساسية في هذا البحث.

في أواخر القرن الثامن عشر، تمّ إنشاء الحركة القومية الصهيونية من قبل مجموعة من المثقفين اليهود في أوروبا، بهدف إقامة دولة يهودية في فلسطين، التي تواجدت آنذاك تحت سيطرة الإمبراطورية العثمانية (التركية). استندت الصهيونية على افتراض أن فلسطين كانت أرضًا حصريّة على الشعب اليهوديّ، وذلك يعود إلى تواجدهم عليها في عهد **التوراة**، دون الأخذ بعين الاعتبار السكان العرب الذين عاشوا هناك لمدة قرون (Masalha, 1997). منذ تكوّنها، اعتمدت الحركة الصهيونية على التوجه الاستعماريّ، وَسَعَت إلى كسب دعم القوى الاستعماريّة الأوروبية الكبرى في ذلك الوقت. في عام 1917،

عندما ضمنت التزام بريطانيا العظمى بتأسيس وطن قومي لليهود في فلسطين وتسهيل الهجرة اليهوديّة من أوروبا، بلغ عدد العرب الفلسطينيين 670000 نسمة، بالمقارنة مع السكان اليهود الذين بلغوا 60000 نسمة.

(Lustick, 1980; Masalha, 1997; Prior, 1999)

مع تقدّم المشروع الصهيوني، نمت المقاومة عند العرب الفلسطينيين الأصلانيّين. لكنّ الدّعم الدوليّ الواسع الذي حظيت به الحركة الصهيونيّة أدّى إلى قرار الأمم المتحدة عام 1947 بتقسيم فلسطين إلى دولة يهودية على 56٪ من الأرض (حيث شكل اليهود 51٪ من السكان وامتلكوا 10٪ فقط من الأرض)؛ ودولة عربية على 42٪ منها، على الرغم من الحقيقة أنهم مثّلوا أكثر من 67٪ من مجموع السكان في فلسطين في ذلك الوقت (Hadwi, 1991; Lustick, 1980). عارَض العرب الفلسطينيّون الأصلانيّون خطة التقسيم، إلى جانب دول عربية أخرى في المنطقة (كانت أيضًا عبارة عن مستعمرات أوروبية في ذلك الوقت).

عندما انسحب البريطانيون في عام 1948، محوّلين الصراع المعلّق إلى الأمم المتحدة، أعلنت القيادة الصهيونية استقلال إسرائيل كدولة "يهودية" و"ديمقراطية" من طرف واحد (Hadawi, 1991). أدى ذلك إلى اندلاع حرب، وقد كانت القوات الصهيونية فيها أفضل استعدادًا من المقاومة العربية. قبل انتهاء الحرب، كانت القوات الصهيونية قد سيطرت على 78٪ من أرض فلسطين (Abu-Lughod, 1971; Lustick, 1980)، وحوّلت أكثر من 700000 عربي فلسطينيّ إلى لاجئين. رفضت قيادة دولة إسرائيل الحديثة السماح لهؤلاء اللاجئين بالعودة، وبالتالي تُركت بقية من 160000 عربي فلسطينيّ داخل حدود إسرائيل (Abu-Lughod, 1971; Jiryis, 1976; Lustick, 1980; Piterberg, 2001).

لتنفيذ المشروع الصهيونيّ، تمّ تهيئة نظام حكم الدولة وبنيتها التحتية، أولا وقبل كلّ شيء، لخدمة "الصّالح العامّ" الانتقائيّ للشعب اليهوديّ بأسره، داخل وخارج حدودها على حد سواء. لقد واصلت الدولة الجديدة العمل بنشاط على تعزيز الهجرة اليهوديّة،

وخلال العقد الأول، كان هناك تدفق لأعداد هائلة من المهاجرين اليهود من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (Lustick, 1980; Yiftachel, 2006, 1999).

كان على العرب الفلسطينيين الذين بقوا على الأرض التي أصبحت دولة إسرائيل، مواجهة التحديات المتعددة الأوجه التي فرضها واقعهم الجديد، والتي تضمنت فرض 18 عامًا من الحكم العسكري الطويل، ومجموعة من المعايير القانونية التي جرّدتهم وأفقرتهم أكثر (Lustick, 1980; Abu-Saad, 2006). امتلَكَ غالبيّتهم أسرًا وأقارب وجماعات انتهى بهم المطاف خارج حدود الدولة، حيث انقطعوا عنهم فجأة. أدّى تفرّق مجتمعهم إلى تركهم دون قيادة، أو مؤسسات اجتماعية وثقافية، وتغيّرت مكانتهم فجأة من كونهم أغلبية ذات تطلعات وطنية، إلى أقلية مهيمَن عليها. أخيرًا، كان عليهم التعامل مع السياسة الإسرائيليّة التي تمثّلت في الهيمنة والسيطرة على جميع جوانب الحياة مثل التعليم، التخطيط، التنمية الاقتصادية، الصحة، إلخ (Mar'i, 1978; Lustick, 1980).

تطوّر التعليم في فلسطين

يشكّل التطوّر التاريخيّ للتعليم في فلسطين إطارًا مرجعيًّا هامًّا لفهم القضايا التربوية المعاصرة، لأنّ جذور العديد من المعضلات/القضايا التعليميّة الراهنة يمكن تتبعّها من خلال طبقات متعاقبة من التجارب الاستعمارية. لم يكن التعليم الرسميّ في فلسطين، منذ بداياته، بيَد الشعب الفلسطيني، فبدءًا من الإمبراطورية العثمانية، مرورًا بالانتداب البريطاني ومن ثم دولة إسرائيل، كان جهاز التعليم الفلسطيني تحت سيطرة الإدارات الخارجية/الاستعمارية، والتي سعت كل واحدة منها إلى "الصّالح العامّ" الذي أقصى السّكان العرب الأصلانيين في فلسطين.

الفترة العثمانيّة

في ظلّ الإمبراطورية العثمانية التركية، والتي حَكمَت فلسطين من 1516 حتى 1917، ابتدأ العمل بنظام التعليم الرسميّ فقط خلال الجزء الأخير من القرن التاسع عشر، وقد اقتصر على المرحلة الابتدائية (Al-Haj, 1995; Bowman, 1942; Marʿi, 1978). اعتمد العثمانيون المنهاج الفرنسي، مع الكتب المدرسية الفرنسية المترجمة إلى اللغة التركية التي كانت لغة التدريس (Szyliowicz, 1973; Yusuf, 1956). أشارت السجلات الإدارية العثمانية إلى أن كلا من البنية التحتية للمدارس الرسميّة، ومستوى أعضاء هيئة التدريس كان سيئًا للغاية (Ayalon, 2004). بسبب تدنّي جودة التعليم في المدارس الرسميّة العثمانية، وعدم ملاءمته، فقد تمّ تسجيل أقلية صغيرة فقط من أطفال العرب الفلسطينيين.

(Al-Haj, 1995; Bowman, 1942; Marʿi, 1978; Tibawi, 1956; Davis, 2003)

لم تكن هناك مدارس ثانوية في فلسطين تحت الحكم العثماني، وأولئك الذين رغبوا بالتعليم الثانوي اضطُروا للسفر إلى دمشق. ولكن نظرًا للمسافة الهائلة، فإنّ نسبةً ضئيلة جدًا اتّجهت إلى هذا الخيار (Marʿi, 1978). لم تكن هناك أيضًا أي جامعات باستثناء تلك الموجودة في إسطنبول، عاصمة الإمبراطورية العثمانية، وكانت مجالات الدراسة ذات منحى عسكريّ (Szyliowicz, 1973).

بالإضافة إلى المدارس الرسميّة العثمانية، كان هناك عدد من المدارس التقليدية الخاصة بالمسلمين (الكتّاب) في البلدات والقرى الفلسطينية، وقد ازداد عددها في نهاية الفترة العثمانية. تكوّنت هذه المدارس عادة من غرفة واحدة، هي جزء من منزل أو مسجد بشكل خاص، حيث قام معلّم ذكر، بلا مؤهلات تعليمية، عدا معرفة القراءة والكتابة المتوسّطة، والتدين الشديد، بتعليم الأولاد الّذين تراوحت أعمارهم بين 5 و12 عامًا تلاوة **القرآن** والكتابة. في وقت لاحق أضيف شيء من الحساب، ولكن المنهاج بقي دينيًا في المقام الأول، وأخلاقيًا في المضمون (Abu-Saad, 2006; Tibawai, 1956). بحلول

نهاية الفترة العثمانية، ارتاد المدارس 22٪ فقط من السكان المسلمين في فلسطين، تعلم حوالي 50٪ منهم في الكتّاب. كانت الميزة الرئيسية لهذه المدارس استخدام اللغة العربية كلغة التعليم، وهو ما يعني أيضًا أنها لم تتلق أي مساعدة من الدولة، وأنها لم تقع تحت إشراف الدولة (Tibawai, 1956).

لقد أجاز النظام القانوني العثماني للطوائف الدينية غير المسلمة المعترف بها من قبل السلطان (أي المسيحيين واليهود) حق الحفاظ على الاستقلال العرقيّ – الدينيّ في المسائل الثقافية، بما في ذلك التعليم، والحفاظ على هوية خاصّة في إطار الممارسة المعروفة باسم النظام المِلّيّ. على هذا النحو، كان هناك عدد قليل من المدارس الأجنبية والمدارس المسيحية الخاصة في فلسطين. بالإضافة إلى ذلك، وخلال هذه الفترة قام المستوطنون الصهيونيون الأوائل من أوروبا الشرقية بإنشاء شبكة صغيرة ومستقلة تمامًا من المدارس في فلسطين، تستخدم اللغة العبرية كلغة التعليم، وقد تمّ دعمها بتمويل من الخارج (Tibawi, 1956; Swirski, 1999).

فترة الانتداب البريطاني

خلال فترة إدارة الانتداب البريطاني في فلسطين (1920–1948)، قامت حكومة الانتداب بمواصلة الممارسة التركيّة بالسماح للمجموعات الدينية بالاستقلال الكامل في مدارسها، لذلك واصلت المنظمة الصهيونية التنمية المستقلة لنظامها المدرسيّ. أدارَت حكومة الانتداب مباشرة نظام المدارس الرسميّة التي أصبحت، بحكم الأمر الواقع، النظام المدرسي العربيّ الفلسطينيّ (Swirski, 1999; Badran, 1980). وقد استخدمت اللغة العربية كلغة التعليم، وزادت عدد المدارس والمعلمين؛ لكنّ الموارد المخصصة لتطوير التعليم الرسمي لم تكن كافية لتلبية احتياجات السكان، بحيث إنّه في السنوات الأخيرة لحكومة الانتداب، تمّ رفض 37٪ من المتقدمين للمدارس لأنه لم يكن بالإمكان استيعابهم (Tibawi, 1956). كان مستوى المدارس الابتدائية عبارة عن برنامج لمدة 5 سنوات.

فقط 10٪ من التلاميذ الفلسطينيين واصلوا إلى مستوى المدرسة الثانوية (معظمها تكوّنت من سنتين دراسيّتين إضافيّتين في المدارس الابتدائية) (Tibawi, 1956). تم توسيع التعليم الثانوي تدريجيًا إلى أربع سنوات، وقد تزامن ذلك في المقام الأول مع تطويره، في السنوات الأعلى، كبرنامج إعداد للمعلمين (Tibawi, 1956). مع حلول عام 1948، كانت هناك ثلاث معاهد لإعداد المعلمين، تفاوتت في مدى وجودة التأهيل. في المستوى الأعلى (في نهاية فترة الانتداب)، وفرت أربع سنوات من التأهيل؛ وفي المستوى الأدنى، وفرت تأهيلا لعدة أشهر ولغاية سنة لمعلمات رياض الأطفال ومعلمي المدارس الابتدائية الريفية (Tibawi, 1956; Davis, 2003). لم تكن هناك جامعات فلسطينية رسميّة (Al-Haj, 1995; Marʿi, 1978; Tibawi, 1956).

يهدف الانتداب إلى أن يوفر منهاج الجهاز التعليمي الرسميّ أبسط المهارات اللازمة للسكان الريفيين، "تمدين"/"أورَبة" أولئك الذين وصلوا إلى مرحلة التعليم الثانوي، وخصوصًا بعد تعيين المندوب السامي البريطاني في فلسطين الذي كان يهوديًا وصهيونيًا بشكل صريح، وإحداث قبول للرأي اليهوديّ والصهيوني بتحوّل فلسطين (Tibawi 1956; Davis, 2003).

ارتدى التعليم الرسميّ، بما في ذلك تأهيل المعلمين، غطاءً سياسيًا. لكن كان هناك متعلمون فلسطينيّون رأوا دورًا وطنيًا/سياسيًا هامًا جدًا لمهنتهم، معتقدين أنّ التعليم يمكنه أن يشكّل أداة معارضة للواقع الاجتماعيّ والسياسيّ الذي أفرزه الحكم الأجنبيّ في فلسطين، وأداة حاسمة لدفع المجتمع العربي الفلسطيني نحو الحداثة الاقتصادية والاجتماعية والاستقلال الوطني (Moed, 2014).

وجهات النظر الفلسطينية حول التعليم الرسميّ في عهد الانتداب البريطانيّ

السكاكيني، وهو أحد المربّين الفلسطينيّين البارزين، وقد تمّ تعيينه في قسم التربية والتعليم الانتدابيّ، وكان أول مدير للكلية العربية لتأهيل المعلمين، – كان قوميًا عازمًا

على قَهر الانقسامات في المجتمع الفلسطينيّ، ومقاربته للتعليم، كما وصفها طالب سابق، غلب عليها الطابع الإنسانيّ:

> كان مؤثّرًا جدًا في صبّ الطابع الفلسطينيّ. لم يكن مهتمًا فقط بالتعليم عبر الكتب، ولكن أيضًا بتعليم القيم والسجيّة الإنسانيّة. أتذكّره دائمًا يقول: "قبل أن يتعلّم أيّ واحد منكم أنّ 1 + 1 = 2 أو أن الفاعل مرفوع، لا بد له من أن يكون إنسانًا له كرامة وشخصية مستقلة. (مقتبس لدى Bawalsa, 2010: 14).

لقد آمن السكاكيني بقوة التعليم الإنساني التقدميّ الحرّ على تخليص الأمة العربية بشكل عام، والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص، من الخضوع كتابعين مستعمرين (Moed, 2014).

لقد وطد بشكل فاعل رؤيته للتعليم في كلية إعداد المعلمين العرب، والتي تضمنت إدخال الموسيقى والرياضة والفلسفة والميتافيزيقيا (Davis, 2003)، وبالإضافة إلى ذلك، كان منخرطًا بشكل مباشر في المدارس بصفته مفتشًا عليها، الأمر الذي وهبه الشعور بإمكانية خدمة شعبه ودولته والتأثير فيهما.

وفق مَوعد (Moed, 2014):

> لقد أحسّ بالفخر عند دخوله المدرسة، حيث رأى أمارات التعليم الحديث الذي كان ديمقراطيًا ووطنيًا بالروح، واحترام الذات، وابتكاريًا، لا سيما عندما أدرك مساهمته الخاصة. اعتقد أن على طلابه، والطلبة الخريجين، اكتساب ثقافة حديثة وواسعة موجهة نحو العلم، إلى جانب نظام من القيم الأخلاقية النبيلة، والأهم، الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع العربي. كان عليهم تحمّل المسؤولية الفرديّة والعامّة على حدّ سواء. ومن خلال النشاط السياسيّ من شأنهم تعميق عقيدتهم الوطنية. (p.79)

اعتقد السكاكيني أنّ المربين بحاجة إلى الانخراط بشكل نشط في حياة المجتمع، في محاولة لتحسينه من خلال تبني وجهة نظر عالمية شاملة، ونظر، هو وغيره من المربين، إلى التعليم على أنه وسيلة تُستخدم لمساعدة الناس على تحقيق أهدافهم الوطنية والسياسية، وكذلك التعليمية (Moed, 2014).

الصراع بين الإدارة والسياسة في المدارس الرسميّة في عهد الانتداب البريطاني

على الرغم من أن الطلاب العرب الفلسطينيين درسوا اللغة العربية على يد معلمين فلسطينيين، وكانت المدارس تدار من قبل مدراء مدارس فلسطينيين، في جهاز التعليم الرسميّ الإلزامي، فإنّ جميع القائمين على صياغة المناهج التعليمية، وصنع القرارات والسياسات كانوا بريطانيين (Tibawi, 1956). لكن عندما تسلم السكاكيني دعوة لمقابلة لجنة قسم التربية الانتدابي للتعليم العربي، فقد أمل أن تكون هذه اللجنة وسيلة لإقامة نظام تعليم فلسطيني مناسب وحيوي تحت سلطة الانتداب البريطاني.

وفقًا لِموعد (Moed, 2014) فقد قدّم السكاكيني الشروط التالية كشروط أساسية لنجاح اللجنة:

1. وجوب الاستقلالية في المناهج، وتعيين وفصل المعلمين، وتعيين الدرجات والرواتب المهنية، واختيار الكتب المدرسية، والإشراف على المعلمين والمدارس.
2. على جميع أعضاء اللجنة أن يكونوا ذوي تأهيل علميّ عال، مهنيين ذوي مهارات، وذوي توجهات قومية عربية.
3. يجب ألا يكون في هذه اللجنة أعضاء أجانب.
4. يجب تقييد العضوية، لتجنب السجالات الداخلية والانشقاقات.
5. اختيار أعضاء اللجنة من قبل المجتمع العربيّ والمعلمين والمدراء في المدارس العربية (مقتبس لدى Moed, 2014:76).

كانت هذه اللجنة واحدة من سلسلة من الهيئات الاستشارية العربية الفلسطينية، التي تشكلت استجابة لطلبات الجمهور بالمشاركة في إدارة التعليم في فلسطين. لم تكن هذه الهيئات الاستشارية تُمنَح أي قوة، ولم يسمح لها بممارسة أي درجة من الاستقلال التعليمي أو السيطرة المشتركة على جهاز التعليم. وبالتالي، لم تتوفر أي من شروط السكاكيني (Marʿi, 1978; Tibawi, 1956; Moed, 2014) من جانبه، تخلى السكاكيني عن منصبه في قسم التربية وفي الكلية العربية احتجاجًا على التطورات السياسية المختلفة، بما في ذلك تعيين هنري صامويل، وهو يهودي بريطاني صهيوني بشكل صريح، لمنصب المندوب السامي البريطاني في فلسطين (Tibwi, 1956; Davis, 2003; Moed, 2014).

مع مجيء اللجان العامة وذهابها، ظلّت المناهج التعليمية في المدارس الرسميّة تُحدّد من جانب واحد، من قبل السلطات البريطانية، كما إنّها، أقصت تعليم التاريخ المحلي المعاصر من المنهاج التعليميّ الرسميّ، في تناقض صارخ مع تطلعات المعلمين الفلسطينيين (Tibawi, 1956). تطلبت الكتب المدرسية التابعة للانتداب البريطاني في المدارس العربية الرسميّة معرفة الطلاب بتسلسل السلالة الملكية البريطانية، وتلال بريطانيا وأنهارها، ولكن ليس تاريخ الشعب العربي أو جغرافية أرضه (Cohen, 1951).

المربّون الفلسطينيون، من معلمين، وطلاب يتلقون إعدادهم لمهنة التعليم، الذين تحدوا سياسات التعليم الانتدابية عوقبوا أو أقصوا عن جهاز التعليم. على سبيل المثال، قام الطلاب الذين يتلقون الإعداد للتدريس في الكلية العربية بالإضراب احتجاجًا على الدعم البريطاني لتأسيس الجامعة العبرية الصهيونية الخاصة، مع إهمال حكومة الانتداب، في نفس الوقت، خطط إنشاء جامعة رسميّة، وردًا على ذلك، أغلقت سلطات الانتداب الكلية حتى وافق الطلاب على التوقيع على بيان قدموه إلى نظام الكلية وسلطتها (Tibawi, 1956; Davis, 2003). وتمت إقالة المربّين الفلسطينيين في الكلية، الذين وجهوا الانتقادات بشكل علنيّ، وأيّدوا إضرابات الطلبة (Davis, 2003). بالإضافة إلى ذلك، قُمعت مبادرات أخرى للمعلمين الفلسطينيين في الكليات العربية، وتم حظر كتاب حول

تاريخ فلسطين ألّفه مدير الكلية العربية، والمحاضر في مادة التاريخ فيها، من قبل المندوب السامي في فلسطين، الصهيونيّ هنري صامويل، الذي أراد لجهاز التعليم الرسميّ "أن يجعل العرب يرون وجهة النظر اليهوديّة من الجانب الصهيونيّ" (Davis, 2003). في الوقت نفسه، أصبحت اليونانية واللاتينية من المقررات المطلوبة للدراسة على أعلى مستوى من التعليم في الكلية العربية، بدلا من البدء بالدراسات الأكاديمية في موضوعات ذات أهمية عملية ووطنية لتنمية المجتمع الفلسطيني، مثل الزراعة والهندسة والطب/الصحة والتاريخ الفلسطينيّ/الإسلاميّ /العربيّ (Davis, 2003).

كان على المربّين الفلسطينيين أن يتصرفوا في هذا المناخ، الذي يفتقرون فيه إلى أيّ استقلال في عملهم التربوي، بينما في الوقت نفسه نظروا إلى التقدم الذي أحرزته الحركة الصهيونية نحو إقامة دولة يهودية في فلسطين كتهديد حقيقيّ في وجه التطلعات القومية العربية الفلسطينيّة والهوية والوحدة. كان المثقفون الفلسطينيون يدركون جيدًا انعكاسات الحركة الصهيونية على الشعب الفلسطينيّ، فحتى قبل نهاية الحكم العثماني في عام 1914، كتب السكاكيني:

> أنا لا أرفض محاولات الدّولة اليهوديّة لنَيل الاستقلال. على العكس من ذلك، أفرحُ لكلّ شعب يحظى بالاستقلال والحرية. ما أكرهه هو الفكرة التي تقوم عليها الحركة الصهيونية – أنّه بغية أن تنوجد وتزدهر لها الحق في إذلال وطمس شعب آخر تحاول الحركة أن تسلبه استقلاله. (مقتبس لدى Moed, 2014:73).

انتقد الدكتور خليل طَوطح، وهو مربٍّ فلسطيني بارز آخر خلال فترة الانتداب البريطاني، غياب السيطرة الفلسطينية على جهازها التعليمي، واستخدامها بدلا من ذلك مزيدًا من الأهداف الصهيونية والانتداب البريطاني:

> يبدو أن التعليم العربي [الفلسطيني]... إما أنّه مصمَّم من أجل مصالحة العرب مع هذه السياسة (إنشاء وطن قومي لليهود) أو

جعل هذا التعليم بلا لَون، وذلك لتحويله إلى غير ضار ولا يشكل خطرًا على تطبيق تلك السياسة (مقتبس في Tibawi, 1956: 205).

جهاز التعليم الصهيوني في فلسطين الانتدابية

على النقيض من المدارس الرسميّة التابعة للعرب الفلسطينيين التي أدارها الانتداب، واصل النظام المدرسي برعاية المنظمة الصهيونية العمل والتوسع كنظام خاص، مستقل تماما، ممول ذاتيا، نظام مدرسي باللغة العبرية للمجتمع اليهوديّ. أقامت المنظمة الصهيونية قسمًا للتربية والتعليم يمتلك سيطرة كاملة على طرق التدريس، والمناهج التعليمية، وتطبيق السياسات التعليمية وتعيين وفصل المعلمين (Tibawi, 1956, Swirski, 1999).

كان الدافع من وراء هذا القرار الحفاظ على استقلال جهاز التعليم من خلال التصوّر بأنّ التّعليم العبريّ كان سفينة القيادة في عملية الإحياء الوطنيّة، التي لعبت دورًا أساسيًا في نقل القيم الصهيونية للجيل الأصغر. الهيئات الأيديولوجية والسياسية المختلفة لليشوف [الاستيطان اليهوديّ في فلسطين] تنظر إلى المدارس كوكلاء أساسيين في التنشئة الاجتماعية والتعليم، وقد تمنّت كلّ من التيارات الفكرية الكبرى أن يكون لها نظام تعليم خاص بها، لتغرس قيمها الخاصة، مع القيم الصهيونية المشتركة التي يتقاسمها الجميع. (Halamish, 2009: 11)

للحفاظ على الاستقلال في العمل التربويّ والمنهجيّ في مدارسها، رفضت المنظمة الصهيونية في البداية الدعم المالي المقدّم من قبل حكومة الانتداب، ولكن بحلول عام 1922، بدأت تدريجيًا بالاعتماد على الموارد المالية من حكومة الانتداب، والتفاوض مع الحكومة البريطانية لزيادة حصتها في دعم النظام المدرسي العبريّ (Tibawi, 1956;

Halamish, 2009) . كان للمنظمة الصهيونية تأثير أيضا على التطورات التعليمية الرسميّة العامة خلال فترة الانتداب، فعلى سبيل المثال، رفض المجتمع اليهوديّ التعاون، في استجابة لمبادرة إنشاء جامعة رسميّة بريطانية في فلسطين من شأنها أن تخدم كلا من العرب واليهود، لأنه نظر إليها على أنها "تهديد للثقافة العبرية في فلسطين"، ومنافس لمقترح الجامعة العبرية (مقتبس لدى Tibawi, 1956: 103)، وهكذا، فإنّ إقامة جامعة تخدم الصّالح العامّ بشكل شامل لم تتحقق في فلسطين الانتدابية.

اعتمد جهاز التعليم العبري على موارد المنظمة الصهيونية العالمية، وقد كان مطورًا على نحو أفضل بكثير من نظام المدارس الرسميّة الإلزاميّة من حيث البنية التحتية والكادر (Swirski, 1999; Tibawi, 1956). اعتبارًا من عام 1945، امتلك النظام العبري 537 مدرسة، و3783 معلمًا، و78000 طالب؛ كذلك خمس كليات لتأهيل المعلمين، ومؤسستين مستقلتين للتعليم العالي باللغة العبرية (Tibawi, 1956; Swirski, 1999). في نفس العام، امتلك النظام المدرسي الرسميّ لدى السكان العرب الفلسطينيّين، الذين كانوا يشكلون ضعف المجتمع السكاني اليهوديّ (1.3 مقابل 0.6 مليون)، 478 مدرسة، و1817 معلمًا، و72000 طالب (Swirski, 1999).

الفترة الإسرائيلية

عند تأسيس دولة إسرائيل، أصبح النظام المدرسيّ الصهيوني الذي يعتمد اللغة العبرية، نظام المدارس العامة للدولة الجديدة. تم تأسيس جهاز التعليم مع إدارات مستقلة للتعليم اليهوديّ، (الذي كان يحتوي أيضًا على نظم فرعية علمانية ودينيّة، والتعليم العربي) (Al-Haj, 1995; Volansky, 2010; Marʿi, 1978). على هذا النحو، عكس جهاز التعليم الرسميّ الانقسام بين اليهود والعرب في المجتمع، وعززه على حد سواء. ظلت النظم المدرسية منفصلة، حتى في المدن اليهوديّة-العربية المختلطة (حيفا، عكا، اللد، الرملة، يافا) وتختلف في لغة التعليم، ومنهاج التعليم (خاصة في العلوم الإنسانية

والاجتماعية)، ومخصصات الميزانية (أبو سعد، 2011؛ Al-Haj, 1995; Marʿi, 1978; Swirski, 1999; Abu-Saad, 2015). وقد كان لجهاز التعليم دور هام في تطوير بناء "الصّالح العامّ" في إسرائيل وحمايته. أنتقل الآن إلى استكشاف الطريقة التي تم فيها التعبير عن ذلك، أولا من خلال الأهداف والغايات العامّة للتعليم الرسميّ، وثانيًا، من خلال المناهج التي فرضتها الدولة، وثالثًا، من خلال الآليات الإدارية التي تحكم سياسة إعداد المعلمين.

أهداف وغايات التعليم الرسميّ في إسرائيل

تم تصميم السياسات التعليمية في الدولة الإسرائيليّة من أجل تقديم الولاء الأعمى للمشروع الصهيوني، ولإسرائيل كدولة يهودية، وكذلك لتحديد طبيعة الدولة "اليهوديّة" (Abu-Saad, 2015; Abu-Saad, 2004; Abu-Saad, 2001; Al-Haj, 1995; Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, 1970; Swirski, 1999; 2011، أبو سعد)

حدّد قانون التعليم الرسميّ لجهاز التربية والتعليم في إسرائيل، لعام 1953، الأهداف التالية:

> إرساء التعليم على قيم الثقافة اليهوديّة وعلى الإنجازات العلميّة، وكذلك على حب الوطن والإخلاص للدولة وللشعب اليهوديّ، وعلى العمل في الزراعة والمهن الأخرى، على الإخلاص والكفاح من أجل مجتمع يعتمد على الحرية والمساواة والتسامح والتكافل ومحبّة الإنسانيّة (مقتبس لدى Marʿi, 1978: 50).

على الرغم من مرور ما يزيد عن ستين عامًا على سنّ هذا القانون، إلاّ أنّ الأهداف التي حدّدها لم تتعرض للتعديلات والتنقيحات اللاحقة، وظلّت مركزية في السياسة التعليميّة الرسميّة في دولة إسرائيل (أبو سعد، 2011؛ Abu-Saad, 2015; Adalah, 2003). في سنوات الألفين الأولى، صرحت وزيرة التربية والتعليم من حزب الليكود اليمينيّ (ليمور

ليفنات) عن نيّتها بألا يكون هناك "طفل واحد في إسرائيل" لم يدرس "المعارف والقيم اليهوديّة والصهيونية" (Fisher-Ilan, 2001). في عام 2015، تم تعيين وزير جديد للتربية والتعليم من حزب "البيت اليهوديّ"، وهو أكثر يمينيّة من حزب الليكود على الطيف السياسي. يتعهد الحزب بتعزيز "حبّ الأَرض والشّعب [اليهوديّ]" في أنحاء المدارس الرسميّة، من خلال إدماج وحدة "التعليم اليهوديّ الصهيونيّ" في المدارس الرسميّة (Roth, 2015)، ويصف موقعه على شبكة الإنترنت رؤية الحزب حول التعليم الرسميّ على النحو التالي:

> سوف نعمل من أَجل تعزيز الهوية اليهوديّة-الصهيونيّة لشبيبة إسرائيل، وغرس قيم محبّة الآخرين، والأمة، والدولة. يجب أَن يكون كلّ طفل في البلاد على دراية بماضينا وبالشخصيات البارزة عند الشعب اليهوديّ؛ إبراهيم وموسى والأنبياء، وشعب عهد الهيكل الثاني، موسى بن ميمون، هرتسل وآباء الصهيونية، ديفيد بن غوريون ورؤساء الأمة، إسرائيليين مثل يوني نتنياهو، حانا سينيش ويهوذا المكابي. يعاني جهاز التعليم عندنا من أزمة. في السنوات الأخيرة، انخفضت الساعات المخصّصة لدراسة التاريخ اليهوديّ والأدب وتعليم التوراة بنسبة 50٪ تقريبًا. العديد من الأطفال لا يدرسون فترة الهيكل الثاني، ولَيسوا على دراية بالتراث الإسرائيليّ. نحن بحاجة إلى إصلاح هذا الأمر. (http://www.habayithayehudi.com/principles).

كان الوزير الحالي، نفتالي بينيت، نشطًا جدًا في متابعة هذه الرؤية، وردًّا على الانتقادات التي تلقاها حول التركيز المنهجيّ الشديد على الهوية والقيم اليهوديّة للدولة، على حساب القيم الديمقراطية الأكثر شمولا، صرّح بوضوح بوجهة نظره:

> ... لم يكن هناك أيّ سبب للاعتذار عن غرس ما يعتبر قيمًا يهوديّة عند الشبيبة في الدولة... "السؤال هو إذا كانت إسرائيل دولة

يهودية وديمقراطية أم دولة مثل كلّ الدول الأخرى... بصفتي
وزيرًا للتربية والتعليم، أعتزم بكلّ تأكيد تعزيز العنصر اليهوديّ.
(Cheslow, 2016,، فقرة 5-6)

من خلال التأكيد المتواصل على هذه الأهداف للتعليم الرسميّ في إسرائيل، فإن سياسة التعليم وممارساته الفعلية عززت بوضوح بناء الآباء المؤسسين "للصّالح العام" اليهوديّ الانتقائيّ، وخدمته بشكل فعّال.

علاوة على ذلك، كان لسياسة التعليم وللممارسة دور أساسيّ في تحديد طبيعة يهودية الدولة، حيث هدفَت إلى تأمين هيمنة الثقافية الأوروبيّة اليهوديّة ومنحها الامتياز. المهاجرون الصهاينة ذوو الخلفية الأوروبية، المخضرمون، الذين هيمنوا على كافة الهياكل الإدارية للدولة الجديدة، بما في ذلك جهاز التعليم، عقدوا العزيمة على تعزيز تطوّر شعب ومجتمع يهوديّ "ذي طابع أوروبي" موحّد وواحد، لذلك فقد قمعوا بنشاط الثقافة والهوية العرقية لجماعات المهاجرين اليهود القادمين من الشرق الأوسط "البدائي، غير المتحضر"، الذين يشكلون نسبة كبيرة من المجتمع السكاني والطلابي في المدارس اليهوديّة (Swirski, 1999; Chetrit, 2014, 2009). نظرت القيادة الصهيونية المخضرمة إلى الشرق الأوسط (وهذا لا يشمل المجتمع العربي الفلسطيني الأصلاني فحسب، ولكن المهاجرين اليهود من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أيضا) عبر عدسات استشراقية، وصوّرتهم هم وثقافتهم بضوء سلبي. كما أوضح إدوارد سعيد (1978)، يعزو الاستشراق تطور القوى الاقتصادية والسياسية الغربية إلى خطاب انقساميّ جاور فيه الغرب المتفوّق بطبيعته، "الآخر" غير الغربيّ، وفقًا لمصطلحات وتعريفات محدّدة من قبل الغرب بشكل أحاديّ. لقد خلق الاستشراق صورة عن الشرق على أنه منفصل، متخلّف، لا يحكمه المنطق وسلبيّ. وقد تمّ وسمه بالاستبداد ومقاومة التقدم؛ ومنذ أن تم الحكم على قيمة المشرق بلغة الغرب وبالنسبةً إليه، فقد كان دائما بمثابة "الآخر" الدونيّ.

من أجل تنفيذ مهمة إضفاء الطابع الأوروبيّ، وضعت القيادة الصهيونية منهاجًا موحدًا

لشريحة الطلاب اليهود، وأًصبحت المدارس والمعلمون وكلاء المهمة الأيديولوجية لإقامة مجتمع متماسك (Volansky, 2010). هذا الإصرار المبكر على توحيد المنهاج والتحكم المركزي به، قلّص مهنة التدريس إلى مستوى مهمة المحافظة على تطبيق السياسة العليا، وليس تشجيع الإبداع أو المبادرة. لقد أضعف التوحيد المفروض أيضًا قدرة المعلّمين على معالجة الاختلافات الهائلة التي كانت موجودة بشكل فعليّ بين المجموعات الطلابية المختلفة (Volansky, 2010; Dror, 2004)، لأن دورهم بدلا من ذلك، كان في الواقع، إزالة الاختلافات عن الطبيعة غير-الأوروبية (Swirski, 1999; Chetrit,2014, 2009).

لقد عمل جهاز التعليم في إسرائيل، منذ تأسيسه، ضمن مهمة قانونيّة وأيديولوجيّة لتعزيز الولاء للدولة اليهوديّة، وغرس مجموعة انتقائية من القيم والثقافة اليهوديّة، وتبرر أهدافه التربوية، إما على النحو المنصوص عليه في قانون عام 1953، أو كما تردد في عام 2016 على لسان وزير التربية والتعليم، وضع المواطنين العرب الفلسطينيين في الدولة ك"حاضرين غائبين". فبينما يحضرون كطلاب في النظام المدرسي العام، تخفي سياسة التعليم تاريخهم وثقافتهم، وتعلّمُهم الولاء لدولة لا تعترف بهم، وأن يتبنوا قيم وثقافة شعب لا ينتمون إليه.

(Abu-Saad, 2004; Abu-Saad, 2001; Al-Haj, 1995; Human Rights Watch, 2001; Marʿi, 1978; Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, 1970; Swirski, 1999; 2011 ،أبو سعد)

لم تكن هناك أهداف موازية منصوص عليها لتعليم العرب الفلسطينيين في إسرائيل (أبو سعد، 2011؛ Abu-Saad, 2015; Al-Haj, 1995; Cook, 2015)، على الرغم من أنه في سنوات السبعين والثمانين، تم تأسيس لجان مختلفة بهدف تنفيذ ذلك؛ هذه اللجان، التي وُجهت من قبل المربين اليهود، فشلت في اقتراح إجراء تغييرات ذات دلالة من منظور المجتمع الفلسطيني، وكذلك فشلت في الحصول على قبول وزارة التربية والتعليم للتغييرات الحذرة التي أوصت بها (أبو سعد، 2011؛ Al-Haj, 1995). كانت نتيجة

الرؤية التعليمية للأطفال الفلسطينيين غير المنتمين، إن لم يكونوا حتى عديمي الكيان، تعزيز وتكريس التخلف وتهميش الأقلية الفلسطينية الأصلانية.

(Abu-Saad, 2004; Abu-Saad, 2001; Al-Haj, 1995; Human Rights Watch, 2001; Marʿi, 1978; Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, 1970; Swirski, 1999; 2011 ،أبو سعد)

في المقاطع التالية، سوف نفحص كيف تم تفعيل البناء الانتقائيّ "للصّالح العامّ"، ومكانة "الحاضر الغائب" المستمرة على مدى عقود للفلسطينيين، داخل السياسة التعليمية المنفذة من قبل نظام المدرسة والمعلمين من خلال المناهج التعليمية ومن خلال الآليات الإدارية.

منهاج التعليم الإلزاميّ الرسميّ

تُترجَم سياسة التعليم في إسرائيل إلى ممارسة تربوية ينفذها المعلمون عبر المناهج التعليمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم. من خلال قائمة الكتب المعتمدة والمطلوبة، تطبّع المناهج التعليمية وتعزز البناء العموميّ "للصّالح العامّ"، فضلا عن سياسات معينة مثل الحفاظ على الفصل بين اليهود والعرب الفلسطينيين، وتعزيز عسكرة الشباب اليهوديّ، ونفي تاريخ وهوية الشباب الفلسطيني.

في إسرائيل، كما هو الحال في معظم المجتمعات ذات النظم التعليمية الرسمية، كانت الكتب المدرسية "مسؤولة عن نقل ما يعرفه البالغون عن ثقافتهم الخاصة، وكذلك عن ثقافة المجتمعات الأخرى، للشباب"، وكانت بمثابة واحدة من أقوى وسائل التنشئة الاجتماعية "في قدرتها على نقل رواية موحّدة، معتمَدة، وحتّى رسميّة لما ينبغي أن يؤمن به الشباب" (Mehlinger, 1985, 287). أكد آبل وكريستيان سميث (1991) أن الكتب المدرسية شاركت "في خلق ما قد اعترف به المجتمع كشرعيّ وصحيح، وإنّها تساعد على تعيين الحقيقة المعتمدة، وعلى هذا النحو، تساعد أيضًا على إعادة خلق نقطة مرجعية كبرى لمعنى المعرفة والثقافة والإيمان والأخلاق"(ص 4). ينطبق هذا بشكل

خاص على إسرائيل، كما أشار بار تال وتايخمان (Bar, 2005)، لأن جهاز التعليم في إسرائيل مركزيّ للغاية، وتقوم وزارة التربية والتعليم بوضع المبادئ التوجيهية لتطوير المناهج والسماح فقط باستخدام الكتب المعتمدة في المدارس، والتي "تعكس مضامينها المعرفة التي تحاول المجموعة المهيمنة في المجتمع أن تنقلها إلى أفراده" (ص 159). وكما أوضح بوديه (2000)، "لأنّ الكتب المدرسية غالبًا ما تشكّل المصدر المرجعيّ النهائيّ للطلاب (وكذلك الحال بالنسبة للمعلّم، في حالات معيّنة)، فإنّه من المرجح أن تبقى المعتقدات المزروعة فيهم "لمدى الحياة"" (ص 67-68). وضّح وزير التربية والتعليم نفتالي بينيت مؤخرًا، على نحو مثير للسخرية، المدى الذي يُتوقّع فيه استخدام الكتب المدرسية اللازمة المعتمدة/المطلوبة، أثناء نقاش حول رواية تمّ حظرها من منهاج التعليم الثانويّ اليهوديّ. وقد اعترف بأن إدراجها في المناهج التعليمية سيكون بمثابة "إجبار الأطفال الإسرائيليّين على قراءتها" (The Guardian, 2016, par. 14).

هناك عدد من الدراسات الشاملة لمضامين الكتب المدرسية في أنظمة المدارس العربية واليهوديّة الإسرائيليّة وآثارها التربوية والاجتماعية (Abu-Saad, 2007; Peled-Alhanan , 2012; Bar-Tal, 1998; Bar-Tal and Teichman, 2005; Podeh, 2000; Cohen, 1985; Meehan, 1999).

ولغرضنا في هذا المقال، سوف ننظر في المنهاج من منظور يفحص كيف حددت أولويات السياسة التعليمية الرسميّة المختارة انتقاء الكتب المدرسية المعتمدة، التي حددت بدورها ممارسات المعلم بطرق تدعم أولويّات السياسة. الأمثلة تشمل: 1) تعزيز الهوية اليهوديّة/الصهيونية ونفي الهوية الفلسطينية في كتب المدنيات الجديدة، 2) تكريس الفصل بين اليهود والفلسطينيين من خلال حظر النصوص التي تتجاوز الحواجز، 3) عسكرة الشباب اليهوديّ من خلال مناهج اللغة العربية في المدارس اليهوديّة، و4) "صهيَنَة" المناهج التعليمية للمدارس العربية.

دراسة المدنيات هي جزء من المنهاج التعليميّ الذي يعبّر بكل وضوح عن كيفية تعريف

الدولة للصالح العام وللهويّة الوطنيّة، وتحدد رؤية المجتمع والقيم لدى الأجيال المقبلة. على نحوٍ تقليديّ، وبعكس معظم المواضيع الأخرى، يدرس اليهود والعرب، في موضوع المدنيّات، في نفس الكتب المدرسية (Cook, 2016). ظهرت مراجعة جديدة لكتاب المدنيات في عام 2016 تعكس بوضوح المناخ السياسيّ الصهيونيّ اليهوديّ الدينيّ السائد المطّرد في إسرائيل، وذلك بطغيان مركزية الهوية اليهوديّة على التشكيلات البديلة لهوية مدنية أكثر شمولا (HaAretz, 2016). نتيجة لذلك، فقد تلقى الكتاب انتقادات شديدة من عدد من المربين اليهود، بما في ذلك بعض المساهمين في كتاب المدنيات، الذين أسقطوا أسماءهم من النسخة النهائية (Cheslow, 2016). يعتمد النصّ، على نطاق واسع، على فلاسفة اليهوديّة من أمثال موسى بن ميمون، وعلى التلمود في أجزاء منه تتطرق إلى قيم هي يهوديّة بقدر ما هي عالميّة ودنيويّة، مما أدّى إلى تساؤل محرّر النسخة اليهوديّ للكتاب (والذي استقال مؤخرًا) عمّا إذا كان الكتاب يهدف إلى تدريس المدنيّات، أم الشريعة اليهوديّة الشفهيّة، لقطاع متنوّع من الطلاب في المدارس الإسرائيليّة (Cheslow, 2016).

كان العرب الفلسطينيون غائبين أكثر من كونهم حاضرين، سواء في عملية تنقيح الكتاب وفي مضمونه النهائي. لم تتمّ دعوتهم للمشاركة في كتابة النص، كما هو مؤكّد من خلال غياب أسماء عربية من قائمة المساهمين المفصّلة (Cook, 2016; Newman, 2016). النص نفسه لا يعترف بوجود أقلية عربية فلسطينية أصلية، وقطعًا لا يستكشف الكيفية التي تأثرت بها هذه الأقليّة بقيام دولة يهودية في فلسطين. عوضًا عن ذلك، يُقدَّم العرب من خلال عدسات استشراقيّة بصفتهم مجموعة من المجموعات الفرعية الطائفية (المسلمين والدّروز والمسيحيين والشركس) التي هي مضيافة وقبلية وعشائرية وقامعة للنّساء، بدرجات متفاوتة (Cook, 2016; Skop, 2016). في ردّ فعله على الكتاب المدرسي الجديد، قال محمد بركة، رئيس لجنة المتابعة العليا: "يُطلب الآن من معلّمينا تقديمنا كمهاجرين في بلادنا. ويتم تدريس طلابنا بأن الهوية اليهوديّة للدولة هي أكثر أهمية من الهوية الديمقراطية "(Cook, 2016, ، فقرة 7). أثار صدور هذا الكتاب

مبادرة من قبل المعلمين الفلسطينيين بتأليف كتاب مدنيّات بديل للطلاب الفلسطينيين. وقد استقال العضو الفلسطينيّ الوحيد الذي كان في اللجنة الفنية التابعة للوزارة التي تقدّم المشورة بشأن مناهج المدنيّات التعليميّة (وهو نفسه لم يُدعَ للمشاركة في تأليف الكتاب المدرسيّ الجديد) من اللجنة احتجاجًا على ذلك.

على الرغم من الانتقادات الفلسطينية واليهوديّة، اعتبر وزير التربية والتعليم الكتاب المدرسيّ "ممتازًا ومهنيًّا"، وأنه سيكون بمثابة مصدر لامتحان الثانوية العامّة في المدنيّات (Cheslow, 2016، فقرة 5). يتمّ استبعاد الطلاب الذين لا يجتازون الامتحان من الاستمرار في أيّ مؤسسة من مؤسسات التّعليم العالي (بما في ذلك إعداد المعلمين) في إسرائيل. حتى قبل اعتماد كتاب المدنيات الجديد، فشل نصف الطلاب الفلسطينيين في امتحان الثانوية العامة في المدنيّات. إنّ تقديم كتاب مدنيّات بديل، حتّى في أبعد السيناريوهات احتمالا، وهو أن تسمح وزارة التربية والتعليم باستخدامه، سيترك الطلاب أقلّ تهيئة لاجتياز الامتحان، مع عواقب وخيمة على مستقبل نسبة أعلى من الشباب الفلسطينيّ (Cook, 2016).

بالإضافة إلى دعمه العام لغايات جهاز التعليم اليهوديّة/الصهيونية، تشكّلّ منهاج التعليم لدعم سياسات محددة للدولة، مثل الحفاظ على الفصل بين السكان اليهود والعرب. وقد تم حظر رواية لروائية إسرائيلية حائزة على جائزة في الأدب تدور حول علاقة عاطفية بين شابة يهودية وشاب فلسطيني، في منهاج التعليم. في تبرير لهذه الخطوة، صرّح المتحدّث باسم وزارة التربية والتعليم أنّ:

> الشباب المراهقين يميلون إلى الرومانسيّة ولا يمتلكون، في كثير من الحالات، وجهة النظر المنهجية التي تتضمّن اعتبارات حول الحفاظ على هوية الأمة وخطورة الانصهار [بشعوب أخرى] (The Guardian, 2016, par. 7).

بشكلٍ مثيرٍ للاهتمام، بدا المتحدث باسم وزارة التربية والتعليم كمَن لا يحمل أيّ توقعات

بأنّ المعلّمين قد يؤثّرون في كيفيّة قراءة الرواية وتفسيرها. في الوقت الذي يتعارض فيه الزواج من الآخر مع مقتضيات السياسة الأساسية للمشروع الصهيوني، خمّنت مؤلفة الرواية أيضًا أن ما وجدته وزارة التربية والتعليم أكثر تهديدًا كان قدرة الأبطال "على تذليل عقبات الصراع في الشرق الأوسط" (صحيفة الغارديان، 2016، الفقرة 9). على هذا النحو، كان هذا الكتاب كتابًا مدرسيًا لم يرغب وزير التربية والتعليم في "إجبار" طلاب المدارس الثانوية الإسرائيليّين على قراءته، وعلى الرغم من الحقيقة أنّه كانت هناك مطالب من قبل الجمهور العام ومن المعلمين لإدراج الرواية، إلاّ أنّ المسؤول الرسميّ في وزارة التربية والتعليم عن الدراسات الإنسانيّة والمجتمعيّة، ورئيس مجلس السكرتارية التربوية، اتّخذا قرار حظر الرواية في المناهج التعليمية (Kashti, 2015).

يهدف المنهاج في النظام المدرسي اليهوديّ أيضًا إلى تعزيز عسكرة الشباب اليهوديّ، وهذا أمر شائع (Peled-Alhanan, 2012; Cook, 2015)، ولكن يمكن ملاحظته بوضوح، على وجه الخصوص، في منهاج تعليم اللغة العربية في المدارس اليهوديّة.

على الرغم من كون اللغة العربية إحدى اللغتين الرسميتين في إسرائيل، إلا أنّها ليست لغة مطلوبة في المدارس اليهوديّة كموضوع في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وهناك نسبة تقلّ عن 4% من طلاب المدارس الثانوية اليهوديّة يدرسون العربية اختيارًا، باعتبارها موضوعًا من مواضيع شهادة الدراسة الثانوية (Lev-Ari, 2003). من ناحية، ووفقًا للمديرة العامة لوزارة التربية والتعليم آنذاك، رونيت تيروش، يشعر الطلاب بالعدائيّة تجاه اللغة العربيّة. ذكرت تيروش أنّ:

> [العربيّة] هي لغة مرتبطة بفئة سكانيّة تجعل حياتك صعبة وتهدّد أمنك. مع ذلك، يدرك الطلاب أن معرفتهم للغة العربيّة تساعدهم على رؤية الحياة في إسرائيل من خلال عيون العرب... لقد فكّرنا في أن نجعل العربيّة لغة إجباريّة لنيل شهادة الثانوية العامّة، لكنّنا خلصنا إلى أنّه إذا كان أقل من 10٪ من الطلاب يتعلّمونها اختياريًّا، فإنّه سيكون من المستحيل فرضها بالقوّة على

البقيّة. (Lev-Ari, 2003).

لكن، من ناحية أخرى، يُنظر إلى دراسة اللغة العربية كذات قيمة لتلبية الاحتياجات المخابراتيّة/العسكريّة للدولة. (معظم الشباب اليهوديّ في إسرائيل يخضعون للتجنيد العسكري الإجباريّ بعد التخرّج من الثانويّة في سنّ الثامنة عشرة، وهذا يلزمهم عادة بثلاث سنوات من الخدمة للذكور وسنتين للإناث). وقد تم تحديد تعليم اللغة العربية في المدارس اليهوديّة في إسرائيل، بشكل حصري تقريبًا، لتلبية احتياجات الجيش الإسرائيليّ (Cook, 2015). من غير المرجّح أن يكون الطلاب اليهود الذين ينهون امتحان اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة قد درسوا اللغة لدى شخص ناطق باللغة العربيّة كلغة أمّ. (على الرغم من أن الناطقين بالعربية يشكلون 20٪ من مجموع السكان)، وعمومًا فهم لا يتحدّثون باللغة العربية، ووفقًا لباحث من معهد فان لير، فإنّ الهدف من دراسة اللغة العربية هو إنتاج ضباط عسكريّين، وفي الوقت نفسه، منع استخدام اللغة كوسيلة لتطوير علاقات إيجابية مع العرب:

> كانت العربية تُدرّس "بلا عاطفة"، وهي غاية ترسّخت مع بواكير الدولة. كان الخوف من أنه إذا توطّدت علاقة الطلاب مع اللغة ورأوا في العرب أصدقاءَ محتَمَلين، فبإمكانهم العبور إلى الجانب الآخر ولن يفيدوا نظام الأمن الإسرائيليّ. كان هذا هو سبب خلو مجال الدراسات العربيّة من العرب. (مقتبس لدى Cook, 2015، فقرة 7).

بدلاً من ذلك، فمن الأرجح أن تقيم الدراسات العربيّة في المدارس اليهوديّة تواصلا بين الطلاب وبين ضبّاط من وحدة الاستخبارات العسكريّة المدعوة "تيليم" التي تتمثل مهمتها في التدخّل في حياة الفلسطينيين الجنسيّة، ومشاكلهم الماليّة وأمراضهم، وذلك بهدف امتلاك النفوذ من أجل الاضطهاد السياسي، وتجنيد المتعاونين، وتحريض الفئات المختلفة للمجتمع الفلسطيني ضد بعضها. تصمّم هذه الوحدة جزءًا كبيرًا من منهاج اللغة العربية، وتمنحها اتجاهًا عسكريًا واضحًا، كما يوضّح مثال المهمّة التالي: "مهمة

الطلاب الإسرائيليّين: إحباط أي هجوم إرهابي وشيك على مدرستهم. ولكن إذا أرادوا النجاح، عليهم أولاً أن يعثروا على الإشارات باستخدام الكلمات الرئيسية التي درسوها في اللغة العربية". (Cook, 2015, par. 1).

يوضّح هذا الاستعراض لمنهاج وزارة التربية والتعليم في المدارس اليهوديّة إلى أي مدى تم تصميمه لدعم أهداف سياسة تعليمية محددة، واجتماعيّة أوسع نطاقًا. تُبرز رؤى بيليد-ألحنان (Peled-Elhanan, 2012)، التي تعتمد على خبرتها الطويلة في الجامعة وفي العمل في مجال إرشاد المعلّمين في المدارس، إلى أي مدى يحدد هذا المنهاج المشحون بالقيم ممارسات المعلم في جهاز التعليم اليهوديّ، وقد وجدت أنّه حتّى المعلمين المتمرّسين لم يكونوا مؤهلين للتعامل مع الكتب المدرسية إلا بصفتها معلومات موضوعية محايدة، ولم يتلقوا أي تعليمات أو أدوات لقراءة النصوص بطريقة نقدية. نظرًا للبيئة الاجتماعية والسياسية، التي لا تزال ترى في مساءلة الرواية الرسمية عملا غير وطنيّ وغير مقبول، زعمت بيليد-ألحنان (Peled-Elhanan, 2012) أن هذا لم يكن سهوًا، بل نتيجة سياسات الدولة الإسرائيليّة الرامية إلى قمع تدريس أي روايات مضادة، أو تشجيع مساءلة الرواية الرسمية للدولة.

في المقابل، أظهرت وزارة التربية والتعليم استعدادًا أكبر للاستماع إلى، انتقادات المربّين حول الكتب المدرسية، التي لا تتبع الرواية الرسمية بشكل وثيق بما فيه الكفاية، والعمل بناء عليها. فعلى سبيل المثال، اشتكى مرشد مادّة التاريخ في كلية المعلمين تل-حاي من كتاب التاريخ المدرسيّ لأنّه تضمن اقتباسًا من المؤرخ الفلسطيني، وليد الخالدي، الذي أشار إلى أن التطهير العرقي جرى في فلسطين في عام 1948. ردًا على ذلك، أزال وزير التربية والتعليم الكتاب من المنهاج المعتمد، وأعيد اعتماد الكتاب في المدارس بعد إسقاط الإشارة إلى "التطهير العرقيّ". كذلك، اعتبر حضور المؤرخ الفلسطيني في النص كمصدر أمرًا هجوميًا، وفي صيغته المعتمدة الجديدة، تمّ إسقاط جميع الإحالات إلى الخالدي، والاستعاضة عنه بمؤرخ إسرائيليّ. (Peled-Elhanan, 2012).

خلصت بيليد-ألحنان إلى أن الكتب المدرسيّة الإسرائيليّة، التي قام بتدريسها معلمون

يفتقرون إلى النظرة النقديّة بشكل متعمّد، خَدَمَت الوظائف الحيوية التي تجذّرت عميقًا في الخطاب السياسي والعسكري للدولة:

> ... تمثيل الفلسطينيين في الكتب المدرسيّة الإسرائيليّة [اليهوديّة] يعزّز الجهل بالأوضاع الاجتماعية والجيوسياسية الحقيقية، وبالخطاب الجغرافي والتاريخي... مع صور مشوّهة كهذه، وخرائط منحرفة ترسخت في عقولهم، يتجنّد الطلاب اليهود الإسرائيليّون في الجيش، لتنفيذ السياسة الإسرائيليّة وجها لوجه مع الفلسطينيين الذين يجهلون حياتهم، وقد تعلّموا الامتعاض منهم وحشيتهم (2012، 232).

يمكن قياس نجاح جهاز التعليم الإسرائيليّ والمناهج التعليمية بالطريقة التي وصف فيها طالب ثانويّ يهوديّ يبلغ من العمر 17 عاما، مضامين الكتب المدرسية في المدارس اليهوديّة ووجهات النظر التي أعرب عنها بعض المعلمين:

> كُتبنا تقول لنا أساسًا إنّ كلّ شيء يفعله اليهود حسنٌ وشرعيٌّ، والعرب مخطئون وعنيفون ويحاولون إبادتنا... إنهم يعلّموننا أن إسرائيل أصبحت دولة في عام 1948 وأنّ العرب هم من أشعلوا الحرب. هم لا يذكرون ما حدث للعرب – لا يذكرون إطلاقًا شيئًا عن اللاجئين أو العرب الّذين اضطروا إلى مغادرة بلداتهم ومنازلهم... وبدلاً من التسامح والمصالحة، تزيد الكتب، ومواقف بعض المعلّمين، من الكراهية نحو العرب. (Meehan, 1999, 20).

إذا انتقلنا إلى المنهاج التعليميّ في جهاز التّعليم العربيّ، نجد أمثلة متعددة لكيفية تفعيل التركيز الصهيونيّ على الأهداف التربوية العامة بشكل ملموس، من خلال المناهج التعليمية المصادق عليها من قبل الدولة. على الرغم من أن النظام المدرسي العربي، وبرامج تأهيل المعلمين العرب، يمتلكون مناهجهم الخاصّة، إلاّ أن وزارة التربية والتعليم

هي التي تقوم بتصميمها والإشراف عليها، ويكاد المربّون أو الإداريّون العرب يفتقدون إلى سلطة اتخاذ القرار. (أبو سعد، 2011؛ Abu-Saad, 2015; Swirski, 1999).

يتطلب المنهاج التعليميّ من الطلاب العرب الفلسطينيين قضاء ساعات تعليمية كثيرة في دراسة الثقافة والتاريخ اليهوديّين، واللغة العبرية إجمالا، أكثر مما ينفقونه على الأدب والتاريخ العربيّين (أبو سعد، 2011؛ Al-Haj, 1995; Marʿi 1978, 1985; Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, 1970). الهدف الأساسي من الدراسات اليهوديّة في المدارس العربية ليس تطوير الكفاءة الثقافية في المجتمع الإسرائيليّ اليهوديّ بقدر ما هو جعل الفلسطينيين يفهمون ويتعاطفون مع قضايا اليهود/الصهاينة، وقمع هويتهم الوطنية. (أبو سعد، 2011؛ Al-Haj, 1995; Mar'i 1978, 1985; Swirski, 1999). في سبعينات القرن الماضي، قام فريق من الباحثين الإسرائيليّين اليهود، بيريز، إرليخ ويوفال-ديفيس (Peres, Y., Ehrlich, A. & Yuval-Davis, N., 1970)، بانتقاد المناهج التعليمية المفروضة على المدارس العربية لمحاولة غرس المشاعر الوطنية الإسرائيلية في الطلاب العرب الفلسطينيين، من خلال دراسة التاريخ اليهوديّ، وأشاروا إلى عبثية توقع أن "يخدم التلميذ العربي... الدولة لا لأنّها تهمّه وتلبّي احتياجاته، وإنما لأنّها ذات أهميّة للشعب اليهوديّ" (Peres, Ehrlich, and Yuval-Davis, 1970:151)، وتخدم "الصّالح العامّ" الذي يتمّ استبعاد الطالب العربي الفلسطيني منه بشكل قاطع.

في الوقت الذي يُطلَبُ فيه من الطلاب الفلسطينيين قراءة أدب الحركة الصهيونية وشعرها، اللذين يحتفلان بتأسيس دولة يهودية في فلسطين، فإنّ منهاجهم التعليمي لا يتضمن الكلاسيكيات الأدبية العربية الفلسطينية التي تُدرّس في جميع أنحاء العالم العربي (أبو سعد، 2011؛ Abu-Saad, 2015, 2004; Al-Haj, 1995; Brown, 1986; Maʿri, 1978). يوضح الاقتباس التالي عن طالب عربي فلسطيني أن المنهاج التعليميّ المعتمد من قبل الدولة يُتّبع في الواقع من قبل المعلمين، ويتسبب في وقوع تجربة تعليمية تنفّر الطلاب إلى أبعد حدّ:

> كلّ ما نتعلّمه يدور حول اليهود. كل شيء هو ثقافة يهوديّة. ندرس بياليك وراحيل. لماذا علي أن أتعلّم عنهم؟ لماذا لا يعلّموننني عن محمود درويش؟ لماذا لا يعلّموننني عن نزار قباني؟ لماذا لا يعلّموننني عن إدوارد سعيد؟ ... تمتلك المدارس، وليس هي فقط، وإنّما جهاز التعلم الرسمي ككلّ، تأثيرًا سلبيًا للغاية على هويتنا... هم لا يريدوننا، نحن العرب الفلسطينيين، أن ننمّي الوعي لهويتنا الوطنية. (مقتبس لدى Makkawi, 2002, 50).

الآليات الإدارية التي تحكم سياسة إعداد المعلمين

ننتقل الآن إلى فحصٍ أهمية الآليات الإدارية في جهاز التعليم العربي، التي تتحكم بتأهيل المعلمين بطرائق تدعم "الصّالح العامّ" اليهوديّ/الصهيوني الانتقائيّ، وتقمع الهوية والانتماء السياسي الفلسطينيَّين. إعداد المعلمين وتأهيلهم وتعيينهم، وتعيين المدراء وطاقم المفتّشين، في نهاية المطاف، هو في أيدي مكتب وزارة التربية والتعليم المركزيّ المتواجد في القدس، وقد تحدّد دائمًا، وقبل كلّ شيء، باعتبارات سياسية، وعلى وجه الخصوص للمدارس العربية (أبو سعد، 2011؛ Abu-Saad, 2015; Al-Haj, 1995; Ettinger, 2004; Lustick, 1980).

في السنوات الأولى من عمر الدولة الإسرائيليّة، أخذت الشؤون الأمنية للإدارة العسكرية الأولوية على الشؤون التعليمية والمهنية في تأهيل المعلمين والتعيين في المدارس العربية (Abu-Saad, 2015). كانت الإدارة العسكرية معنية بترقية معظم المعلّمين ذوي "التفكير الإيجابيّ"، وإحكام السيطرة على مجموعة جديدة وآخذة في الازدياد من المثقّفين العرب الفلسطينيّين (Swirski, 1999). في عام 1949، شرعت إدارة التربية العربي في فتح مساقات مكثفة لتأهيل المعلمين مدتها ثمانية أشهر في يافا، حيث كان جميع المرشدين من اليهود الذين تحدثوا العربية بطلاقة. الطلاب، الذين جاءوا من جميع أنحاء البلاد، انقطعوا عن العالم وعن مجتمعاتهم المحلية، وتمت السيطرة عليهم بإحكام شديد،

وطردوا في أولى بوادر إظهار الميول السياسية [غير المرغوب بها] (مرقس، 1999). لم تكن هناك كلية لتأهيل المعلمين للعرب الفلسطينيين حتى بعد مرور عشرة أعوام على قيام الدولة، رغم أن حرب عام 1948 قد فرقت الغالبية العظمى من المعلمين العرب الفلسطينيين والإداريين. وعلى الرغم من وجود نقص حاد في الكادر التعليمي والإداري في جهاز التعليم العربي، فإنه لم يكن بالإمكان تعيين أحد من دون موافقة جهاز الأمن العام.

عند تعيين المعلمين والإداريين، حُظر عليهم الانخراط في أي نشاط سياسي، وأولئك الذين لم ينتبهوا لذلك، أقيلوا بإجراءات سريعة ومُختَصَرة. لم تكن هناك مؤسسات مهنية لتدافع عن حقوقهم، أو لتُعالج المشاكل العينيّة التي واجهوها (Cohen, 1951). على سبيل المثال، عندما انخرط معلم يدعى مرقس في أنشطة تنظيميّة مجتمعية وسياسيّة لتحسين وضع المعلمين العرب وجهاز التعليم العربيّ، تم استدعاؤه هو وزملاؤه للمثول أمام لجنة مشتركة لإدارة التعليم العربي ولنقابة المعلمين العامّة، وَوُجّهت إليهم تهمة إهانة مشغّلهم (أي، إدارة التعليم العربيّ)، وذلك استنادًا إلى تصريحاتهم التي وردت في بعض منشوراتهم التي انتقدوا فيها الأوضاع في المدارس العربية، وبعض الموظفين المسؤولين عن إدارة التعليم العربيّ، وتمّ فصلهم وحرمانهم من التعويض. (مرقس، 1999).

على الرغم من أن الحكم العسكري على العرب الفلسطينيين في إسرائيل انتهى في عام 1966، فإنه لم يتغير شيء يذكر فيما يتعلق بآليات السيطرة على تأهيل المعلمين وتعيينهم، فالعرب واليهود لا يزالون يدرسون بشكل منفصل، في كليات وبرامج إعداد المعلمين الإسرائيليّة، على عكس التعليم في مؤسسات التعليم العالي الأخرى. انتقد المربون الفلسطينيون برامج تأهيل المعلمين العرب لخدمتها هدف استمالة الأكاديميين العرب، وتأهيل معلّمين ذوّتوا أيديولوجية الدولة بالسيطرة على السكان الفلسطينيين العرب. إنّهم يتعلمون، بوعي ودون وعي، قمع الهوية الوطنية، وإعادة إنتاج القمع في صفوفهم (Abu-Saad, 2015; Agbaria, 2013). تخفي برامج تأهيل المعلمين أجندة رقابة

وقمع تحت ستار "المهنية" التي تتطلب العمل بطريقة غير سياسية وغير اجتماعية، ويتركز الدور الذي يتمّ تأهيلهم من أجل تنفيذه في معرفة موضوع التدريس وتقنياته، ويخلو إلى حد كبير من المحتوى الشخصي والسياسي؛ في حين لا يتم غرس أو تشجيع سمات التفكير النقدي والإبداع والمبادرة، والنشاط الاجتماعيّ والمدنيّ (Agbaria, 2013)، تهدف برامج تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل، بدلا من ذلك، إلى تأهيل معلمين ذوي رقابة ذاتية، يحضرون بشكل فعلي داخل الصفوف الدراسية، وينقلون معارف ليست ذات علاقة بطلابهم؛ لكنهم يغيبون كمعلمين يجسدون وينقلون الإحساس بالترابط وبالقيم الاجتماعية وبالمسؤولية الاجتماعية عن تنمية ورفاه المجتمع الفلسطيني.

حتى عند الانتهاء من هذا التأهيل المذوّت للسيطرة، يجب على المرشحين للتعليم العربي الفلسطيني ذوي المؤهلات المطلوبة، الخضوع لفحص أمني، والحصول على موافقة ممثل جهاز الأمن العام الإسرائيليّ (الشاباك)، (وهو رئيس لجنة التعيينات في جهاز التعليم العربي)، قبل أن يتمّ تعيينهم، ويتمّ إقصاؤهم من خلال هذا العمليّة، ولا يمتلكون أيّ وسيلة للطّعن فيها (أبو سعد، 2011؛ Agbaria, 2013; Ettinger, 2004; Saʿar, 2001; Lustick, 1980; Al-Haj, 1995). عشية العام الدراسي 2004-2005، برّرت المديرة العامة لوزارة التربية والتعليم، رونيت تيروش، بشكل علنيّ ضرورة الفحص الأمني من قبل جهاز الأمن العام في عملية تعيين الموظفين في المدارس العربية الفلسطينية (Ettinger, 2004)، واستمرّت هذه الممارسة دون تغيير (Abu-Saad, 2015).

يُستخدم هذا الفحص الأمنيّ لإقصاء المعلمين العرب الفلسطينيين الذين يعبّرون علنًا عن الهوية الوطنية الفلسطينية من النظام المدرسيّ، وهذا يساهم في جعل المدرسة مكانًا أكثر اغترابًا للمعلمين العرب الفلسطينيين الأصلانيّين والطلاب على حد سواء. وكما صرّح معلّم عربيّ فلسطينيّ شابّ:

إنني أنتمي إلى دولة إسرائيل بالمعنى الجغرافي. بموجب اتفاقية

> فرضوها عليّ. إنني موظف في وزارة التربية والتعليم. أتلقى مرتبا. أعيش هنا. ولكن في الروح، في النفس، فإنني أنتمي إلى الشعب الفلسطيني. قل لي إذن كيف يمكنني أن أدرّس الطلاب في هذه الظروف. مثال بسيط: لقد صادفت الكثير من الطلاب الذين يرسمون، لنقلْ، العلم الفلسطينيّ. يتحتّم عليّ الآن، أن أقول للطالب إنّ ذلك محظور. ولكن سيعتبرني الطالب عندها خائنًا. ولكن، إذا أظهرت موافقة على هذا الرسم فقد يتم فصلي، أو استدعائي للتحقيق. وهكذا، ماذا أفعل؟ لا أقول شيئًا. أتظاهر بأنني لا أرى شيئًا (Grossman, 1992, 50).

مثال آخر يوضح الوعي لدى المعلمين العرب الفلسطينيين والطلاب بالسيطرة المستمرة من قبل وزارة التربية والتعليم وجهاز الأمن العام، أعطاه أحد معلّمي مادة التاريخ في إحدى المدارس الثانويّة:

> كنت أعلّم عن حملات نابليون العسكرية لاحتلال مصر، وورد في الكتاب أن نابليون جاء ليجلب "التقدم" و"التنوّر" إلى العالم العربيّ. قلت للطلاب إنه يتعيّن عليهم رؤية هذا المنطق بالطريقة نفسها التي يرون بها... منطق أمريكا الحالي في القدوم إلى العراق لجلب "الحرية" و"الديمقراطية". ضحك الطلاب، الذين فهموا، حالا، النقطة التي كنتُ أحاول نقلها إليهم بهذا التمثيل. ضحكوا من هذا التشبيه. ولكن عندها قال لي أحدهم: "حريّ بكَ أن تحذر، وإلاّ فستفقد وظيفتك". (Abu-Saad, 2014).

في الجدل الأخير حول كتاب المدنيات الجديد، اعترف المربون الفلسطينيون الذين شاركوا في عملية إعداد كتاب مدنيات بديل لطلابهم بأن "بعض المعلمين كانوا" خائفين جدا "من ردّ فعل وزارة التعليم في حال اعتمادهم منهاج المدنيات البديل. ‘لا يمكننا أن نضعهم في خط النار لوحدهم... علينا أن ندعمهم‘". (Cook, 2016).

نتائج إعداد المعلمين الموجّه للسيطرة

أثبتت الأبحاث أن جودة إعداد المعلمين وتدريبهم أمر حاسم في النهوض بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأقليات، ويعدّ من أهم العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي في نظم التعليم. توضح مجموعة كبيرة من الأدلة أن الطلاب الذين لا يخدمهم جهاز التعليم جيدًا، يتضررون بشكل كبير لاحقًا في حياتهم، من حيث كسبهم وإمكانية عملهم وصحتهم ورفاهيتهم. على سبيل المثال، فإن ذوي المستويات الأعلى في التعليم، هم ذوو فرص أكثر للانخراط في سوق العمل، كما يواجهون مخاطر أقل من البطالة، وإتاحة أكبر للمزيد من التأهيل والحصول على متوسّط أعلى من الأرباح. على النقيض من ذلك، توجد لدى الأشخاص الذين لا يملكون أيّ مؤهلات دراسية رسمية معدلات بطالة تتجاوز من يملكون مؤهلات، ومتوسّط دخلهم متدنٍ.

يشير هذا البحث إلى أن التأهيل المبتور الذي يتلقّاه المعلم الفلسطيني، والبيئة المقيدة التي يدرس فيها يساهمان في ضمان مستوى أقلّ من التحصيل العلمي لدى الطلاب الفلسطينيين، منه لدى نظرائهم اليهود، وهذا يشكل وسيلة أخرى تدعم فيها سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل بناء "الصّالح العامّ"، الذي يمنح الامتيازات لليهود، ويلقي بالسكان الفلسطينيين الأصلانيين إلى هامش المجتمع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وتحافظ على بقائه.

حوالي ثلث الأطفال العرب الفلسطينيين يتسربون قبل التخرج من المدرسة الثانوية بالمقارنة مع 16٪ في الوسط اليهوديّ (وزارة التربية والتعليم، 2015). وإلى جانب تفاقم مشكلة ارتفاع معدلات التسرب في المدارس العربية الفلسطينية، فإنّ معدلات نجاح الأولاد الذين يبقون في المدرسة، ويكملون الصف الثاني عشر، متدنية جدًا. الطلاب العرب الذين يبقون في المدرسة هم ذوو أداء أقل جودة في الامتحانات العامة، وخاصة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية (البجروت) – وهي مطلب أساسيّ للحصول على شهادة الدراسة الثانوية والالتحاق بالجامعة. في العام الدراسي 2013–2014، اجتاز 46.9٪ فقط من طلاب المدارس الثانوية العرب امتحانات شهادة الدراسة الثانوية، مقارنة مع 72.2٪ في

المدارس اليهوديّة (وزارة التربية والتعليم، 2015). من ناحية أخرى، العديد من الطلاب العرب الذين لديهم تطلعات أكاديمية أو مهنية، يُمنعون من الالتحاق بالتعليم العالي بسبب امتحان "البسيخومتري" المطلوب – وهو اختبار للقدرات، يصفه المربّون العرب كاختبار ذي صبغة ثقافيّة، وهو ترجمة حرفية للامتحان الذي يعطى في النظام المدرسي اليهوديّ. النتيجة هي أن العرب يسعون إلى دخول الجامعة، ويتم رفضهم بمعدل أعلى بكثير من المتقدمين اليهود (Abu-Saad, 2016; CBS, 2015).

خاتمة

تكشف لنا هذه النظرة العامة تبصّرات في كيفية كون سياسة إعداد المعلمين في إسرائيل مرهونة ببناء انتقائيّ "للصالح العام"، يهودي أوروبي المركز، وكونها مصممة، لدعم هذا البناء والدفاع عنه في نفس الوقت. وقد كان لهذا عواقب تعليمية واجتماعية-اقتصادية وخيمة على الأقلية العربية الفلسطينية الأصلانية، فضلا عن القطاعات الأخرى التي من أصل غير أوروبي في المجتمع الإسرائيليّ (Swirski, 1999; Chetrit, 2009, 2014).

ردًا على سؤال كيف يمكن أن يبني ويدعم جهاز التعليم رؤية أكثر شمولا للصالح العام، أودّ أن أشير إلى عمل باحثين أصلانيين، فبمواجهتهم قضايا مشابهة جدًا، اقترحوا مبادرات تشمل: تغيير هوية القيادات التعليمية من خلال مبادرات إعداد المعلمين الأصلانيين (Bishop, & Berryman, 2010; Lipka with Mohatt and the Ciukustet Group, 1998)؛ تغيير بنى صنع القرار في المدرسة (Bishop, O'Sullivan & Berryman, 2010)؛ غرس المحتوى الثقافي في الصفوف الدراسية (Demmert & Towner, 2003)؛ تعزيز العلاقات بين المعلم والطالب من خلال تمكين التربية الصفيّة ذات الاستجابة الثقافية (Bishop, 2008)؛ وجعل المدرسة أكثر تأكيدًا على الثقافات الأصلانية من خلال جهود الاندماج المجتمعيّ (Sarra, 2011) والتي

تشمل التركيز الشديد على قضايا "السيادة، وحق تقرير المصير، والتمييز العنصري، والإبستيمولوجيا الأصلانية" (Castagno & Brayboy, 2008, 941). يجب أن تلغى سياسات التعليم العام والمناهج الخاصة التي عززت وحافظت على الأيديولوجية الاستعمارية الصرفة، ونفت وجهات النظر الأصلانية للتاريخ والمجتمع، داخل المدارس الأصلانية والمركزية على حد سواء. (Smith, 1999).

يكشف جهاز التعليم الذي تسيطر عليه الدولة في إسرائيل عن العديد من العقبات التي تقف في طريق تحقيق المثل العليا التي أعرب عنها المربّون الأصلانيّون، ومن ضمنها سياسة إعداد المعلمين. هذه السياسة تواصل في نزع الشرعية عن هوية العرب الفلسطينيين الأصلانيين، في كل من المدارس اليهوديّة والفلسطينية. تم تصميم الأهداف العامة، والمناهج التعليمية، وإدارة المدارس الرسميّة للفلسطينيين لتحقيق السيطرة الاجتماعية والسياسية على الجيل اليافع، بهدف خلق أقلية خانعة مستعدة لقبول البناء اليهوديّ الانتقائيّ "للصالح العام"، وموقف من الدونية لأنفسهم أمام الأغلبية اليهودية. طالما واصَلت الروح الجماعية الإسرائيليّة العامة، وأجهزة الدولة، استبعاد الأقلية العربية الفلسطينية من المساواة في العضوية والشرعية الكاملة كمواطنين، فإن سياسة إعداد المعلمين ستظلّ تعمل بشكل مؤكّد بمثابة أداة للحفاظ على هذه الظروف.

نقول للإجمال، إن سياسة إعداد المعلمين تحدَّد وتستخدَم من أجل دعم البناء الانتقائيّ "للصالح العام"، بهدف المحافظة على فجوة لا يمكن جسرها بين الأغلبية اليهوديّة والأقلية الفلسطينية.

إلى حين تحدي هذا البناء الحصري وتعديله، فإن الآثار المادية لسياسة إعداد المعلمين حسب التيار المركزي في المجتمع، هي تفضيل للأغلبية اليهوديّة، تحت مسؤولية قيادة ذات مركزية أوروبية، على حساب إدامة قمع الأقلية الفلسطينية الأصلانية، وحرمانها، وإقصائها الاجتماعي والاقتصادي والسياسيّ.

قائمة المصادر والمراجع

أ. باللغة العربية:

أبو سعد، 2011 — أبو سعد، إسماعيل (2011)، **التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب**، بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب للنشر.

مرقس، 1999 — مرقس، نمر (1999)، **أقوى من النسيان**، كفر ياسيف.

ب. باللغتين الإنجليزية والعبرية:

Abu-Lughod, 1971 — Abu-Lughod, I. (1971). *the Transformation of Palestine*. Evanston: Northwestern University Press.

Abu-Saad, 2001 — Abu-Saad, I. (2001). Education as a Tool for Control vs. Development among Indigenous Peoples: The Case of Bedouin Arabs in Israel, *Hagar: International Social Science Review*, 2 (2): 241-259.

Abu-Saad, 2003 — Abu-Saad, I. (2003). Israeli 'Development' and Education Policies and their Impact on the Negev Bedouin. *Holy Land Studies: Interdisciplinary Journal*, 2(1): 5–32.

Abu-Saad, 2004 — Abu-Saad, I. (2004) Separate and Unequal: The Consequences of Racism and Discrimination Against Palestinian Arabs in the Educational System in Israel, *Social Identities*, 10 (2): 101-127.

Abu-Saad, 2006 — Abu-Saad, 2006). Palestinian Education in Israel: The Legacy of the Military Government. *Holy Land Studies: Interdisciplinary Journal*, 5(1): 21–56.

Abu-Saad, 2007	Abu-Saad, I. (2007). The Portrayal of Arabs in Textbooks in the Jewish School System in Israel, *Arab Studies Quarterly* 29 (1): 21–38.
Abu-Saad, 2015	Abu-Saad, I. (2015). *Arab Society in Israel Vol. 4: Controversial Issues: Education.* Raanana, Israel: The Open University Press. (Hebrew).
Abu-Saad, 2016	Abu-Saad, I. (2016). Access to Higher Education and its Socio-Economic Impact among Bedouin Arabs in Southern Israel, *International Journal of Educational Research,* 76: 96–103
Adalah, 2003	Adalah, (2003) Education Rights – Palestinian Citizens of Israel, Shafaʿamr: Adalah the Legal Center for Arab Minority Rights in Israel.
Agbaria, 2013	Agbaria, A. (2013). *Teacher Education in the Palestinian Society in Israel: Institutional Practices and Education Policy*. Tel-Aviv: Resling Publishing. (Hebrew).
Al-Haj, 1995	Al-Haj, M. (1995) *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. State University of New York: Albany, NY.
Anderson & Gale 1992	Anderson, K., and Gale. F. (1992). *Inventing Places: Studies in Cultural Geography*. Melbourne: Longman Cheshire.
Anderson, 1991	Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origins of Nationalism*. New York: Verso.
Anderson, 2000	Anderson, K. (2000). Thinking "Postnationally": Dialogue across Multicultural, Indigenous, and Settler Spaces. *Annals of the Association of American Geographers*, 90(2): 381-391.
Apple & Christian-Smith, 1991	Apple, M. and Christian-Smith, L. (1991). The Politics of the Textbook. In M. Apple and L.

Christian-smith (Eds.), *The Politics of the Textbook*, pp.1-21, New York: Routledge.

Ayalon, 2004 — Ayalon, A. (2004) *Reading Palestine: Printing and Literacy, 1900–1948.* Austin: University of Texas Press.

Badran, 1980 — Badran, N. (1980). The means of survival: Education and the Palestinian community, 1948-1967, *Journal of Palestine Studies*, 9(4): 44-74.

Bar-Tal & Teichman, 2005 — Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bar-Tal, 1998 — Bar-Tal, D. (1998) The Rocky Road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli Textbooks, *Journal of Peace Research*, 35 (6): 723-742.

Bawalsa, 2010 — Bawalsa, N. (2010) *Unpacking the Modern, National Self: The Diary of Khalil Al-Al-Sakakini*. M.A. Thesis. Washington DC: Georgetown University.

Bishop, 2008 — Bishop, R. (2008). Te Kotahitanga: Kaupapa Maori in Mainstream Classrooms. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, & Linda Tuhiwai Smith. (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 439-458). Sage Publications Ltd.

Bishop, O'Sullivan & Berryman, 2010 — Bishop, R., O'Sullivan, D., & Berryman, M. (2010). *Scaling up education reform: Addressing the politics of disparity*. Wellington: NZCER Press.

Bowman 1942 — Bowman, H. (1942). *Middle Eas Window*. London: Longmans Green.

Brown, 1986	Brown, S. (1986) Two Systems of Education. *Index on Censorship*,15:36-37.
Castagno & Brayboy, 2008	Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78: 941-993.
CBS, 2015	Central Bureau of Statistics - CBS (2015). *Statistical Abstract of Israel*. Central Bureau of Statistics: Jerusalem.
Cheslow, 2016	Cheslow, D. (2016). Educators battle Israeli government over content in civics over content in civics textbook, *Boston Globe*, June 24th.
Chetrit, 2009	Chetrit, S. (2009). *Intra-Jewish Conflict in Israel: White Jews, Black Jews.* New York: Routledge.
Chetrit, 2014	Chetrit, S. (2014). *Jewish and Democratic: A Quiz in Education an Essay on Education, Nationalism. Ethnicity and Democracy*. Kedem Publisher: Tel Aviv. (Hebrew).
Cohen, 1951	Cohen, A. (1951) Problems of Education for Arab children in Israel', *Magamot* 2 (2): 126-137. (Hebrew).
Cohen, 1985	Cohen, A. (1985) *An Ugly Face in the Mirror: National Stereotypes in Hebrew Children's Literature*, Reshafim: Tel Aviv. (Hebrew).
Collins, 2000	Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment* (2nd ed.). New York: Routledge.
Cook, 2015	Cook, J. (2015). Israel's Army and Schools Work Hand in Hand, Say Teachers. *Middle East Eye* 27 September.

Cook, 2016	Cook, J. (2016). Israeli Textbooks for Arab Schools: 'Bad for Arabs, Bad for Jews'. *Global Research*, March 11.
Davis, 2003	Davis, R. (2003). Commemorating Education: Recollections of the Arab College in Jerusalem, 1918-1948. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 23 (1&2): 190-204.
Demmert & Towner, 2003	Demmert,W., & Towner, J. (2003). *A Review of the Research Literature on the Influences of Culturally Based Education on the Academic Performance of Native American Students*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.
Dror, 2006	Dror, Y. (2006). Past Reforms in the Israeli Education System: What History Can Teach Us about the Dovrat Report, in Inbar, D. (ed.), *Toward Educational Revolution*? pp. 35-59. Bnei Brak: Hakibbutz Hameuchad,. (Hebrew).
Ettinger, 2004	Ettinger, Y. (2004) Tirosh admits: The General Security Service Checks Arab Principals. *HaAretz*, August 25 (Hebrew).
Fisher-Ilan, 2001	Fisher-Ilan (2001) Livnat's Lessons, *Jerusalem Post*, June 19.
Grossman, 1992	Grossman, D. (1992) The guests can be shown the door, *The New York Times Magazin*e,13 December: 40–50.
HaAretz, 2016	HaAretz (2016). Israel new civics textbook was born in sin and must be opposed. May 13. http://www.haaretz.com/opinion/1.719396.
Hadawi, 1991	Hadawi, S. (1991). *Bitter Harvest: A Modern History of Palestine* (4th edition), New York: Olive Branch Press.
Halamish, 2009	Halamish, A. (2009) Israel Studies an Anthology: The Yisuv – The Jewish

Community in Mandatory Palestine. http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/isdf/text/halamish.html.

Hartsock, 1983 — Hartsock, N. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. In S. Harding and M. Hintikka (Eds.) *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology and the philosophy of science* (pp. 283-310). Dordrecht, The Netherlands: Reidel.

Hekman, 1997 — Hekman, S. (1997). Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. *Signs*, *22*(2): 341-365.

Hoffman & Niederland, 2012 — Hoffman, A., and Niederland, D. (2012) Is Teacher Education Higher Education? The Politics of Teacher Education in Israel, 1970-2010. *Higher Education Policy*, 25: 87-106.

Human Rights Watch, 2001 — Human Rights Watch (2001) *Second Class: Discrimination against Palestinian Arab Children in Israel's Schools,* New York: Human Rights Watch.

Jiryis, S. (1976). *The Arabs in Israel*. New York: Monthly Review Press.

Kashti, 2015 — Kashti, O. (2015). Israel Bans Novel on Arab Jewish Romance from Schools for 'Threatening Jewish Identity' Israel, *HaAretz*, Dec. 31.

Kellerman, 1993 — Kellerman, A. (1993). *Society and Settlement: Jewish Land of Israel in the Twentieth Century*. Albany: State University of New York Press.

Lev-Ari, 2003 — Lev-Ari, S. (2003) Know thy Neighbor: The Study of Arabic, Arab Culture and the Koran Could Improve Life in Israel, *HaAretz*, Feb. 26.

Lipka, Mohatt, & the Ciulistet Group, 1998 Lipka, J., Mohatt, G., & the Ciulistet Group. (1998). *Transforming the Culture of Schools: Yup'ik Eskimo Examples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lustick, 1980 Lustick, I. (1980) *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*. University of Texas Press: Austin.

Makkawi, 2002 Makkawi, I. (2002) Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel, *Comparative Education*, 38 (1): 39-52.

Marʿi, 1978 Marʿi, S. (1978). *Arab Education in Israel*. Syracuse University Press: Syracuse, New York.

Masalha, 1997 Masalha, N. (1997) *A Land without a People: Israel, Transfer and the Palestinians*. London: Faber and Faber.

McDowall, 1989 McDowall, D. (1989). *Palestine and Israel: The Uprising and Beyond*. London: I.B. Tauris and Co.

McMaster & Martin, 1992 McMaster, G., & Martin, L. (1992). *Indigena*. Vancouver, BC: Douglas & McIntyre.

Meehan, 1999 Meehan, M. (1999) Israeli Textbooks and Children's Literature Promote Racism and Hatred Toward Palestinians and Arabs, *Washington Report on Middle East affairs*, September, 19-20.

Mehlinger, 1985 Mehlinger, H. (1985). International textbook revision: Example from the United States. Internationale Schulbuchforschung, 7, 285-296.

Ministry of Education. 2015 Ministry of Education. (2015) *Statistics of the Matriculation Examinations Data for 2014*. Jerusalem: Ministry of Education. (Hebrew).

Moed, 2014	Moed, K. (2014) Educator in the Service of the Homeland: Khalil al-Al-Sakakini's Conflicted Identities. *Jerusalem Quarterly*, 59: 68-85.
Newman, 2016	Newman, M. (2016). Israel's Contentious New Civics Textbooks Illuminates Country's Divisions, The Times of Israel, May 26. http://www.timesofisrael.com/israels-contentious-new-civics-textbook-illuminates-countrys-divisions/
Peled-Elhanan, 2012	Peled-Elhanan, N. (2012) Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education. London: I.B. Tauris.
Peres, Ehrlich & Yuval-Davis, 1970	Peres, Y., Ehrlich, A. & Yuval-Davis, N (1970) National Education for Arab Youth in Israel: A Comparison of Curricula. *Race*, 12(1):151-161.
Piterberg, 2001	Piterberg, G. (2001). Erasures, *New Left Review*,10 (July-August): 31-46.
Podeh, 2000	Podeh, E. (2000). History and Memory in the Israeli Education System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbook, 1948-2000, *History and Memory, 12*: 65-100.
Prior, 1999	Prior, M. (1999). *Zionism and the State of Israel: A Moral Inquiry*. London: Routledge.
Rains, Archibald & Deyhle, 2000	Rains, F. V., Archibald, J., & Deyhle, D. (2000). Introduction: Through our Eyes and in our own Words, *International Journal of Qualitative Studies in Education*. *13*(4): 337-342.
Roth, 2015	Roth, N. (2015) Bennett as Education Minister: Less Science, more Judaism, May 27. http://972mag.com/bennett-as-education-minister-less-science-more-judaism/106519/.

Saʿar, 2001	Saʿar, R. (2001) A Yitzhak Cohen by any other name, *Ha'Aretz*, December 6.
Said, 1978	Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
Sarra, 2011	Sarra, C. (2011). *Strong and Smart: Towards a Pedagogy for Emancipation: Education for First Peoples*. London: Routledge.
Seliktar, 1984	Seliktar, O. (1984) The Arabs in Israel: Some Observations on the Psychology of the System of Controls, *Journal of Conflict Resolution*, 28 (2): 247-69.
Sibley, 1996	Sibley, D. (1996). *Geographies of Exclusion*. London: Routledge.
Skop, 2016	Skop, Y. (2016). Israel's New Civics Text Highlights God's Role in State's Creation, Dismissive of Arabs Middle East News. *HaAretz,* May 09.
Smith, 1999	Smith, L. (1999) *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.* London: Zed Books Ltd.
Stasiulis, & Yuval-Davis, 1995	Stasiulis, D. and Yuval-Davis, N. (1995) Introduction: Beyond Dichotomies: Gender, Race, Ethnicity and Class in Settler Societies. In D. Stasiulis and N. Yuval-Davis (Eds.), *Unsettling Settler Societies*, pp.1-38. Thousand Oaks, Calif: Sage.
Swirski, 1999	Swirski, S. (1999) *Politics and Education in Israel: Comparisons with the United States*. New York: Falmer Press.
Szyliowicz, 1973	Szyliowicz, J. (1973) *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca: Cornell University Press.

The Guardian, 2016	The Guardian, (2016). Novel about Jewish-Palestinian love affair is barred from Israeli curriculum, Jan. 1. https://www.theguardian.com/world/2016/jan/01/novel-about-jewish-palestinian-love-affair-is-barred-from-israeli-curriculum
Tibawi, 1956	Tibawi, A. (1956). *Arab Education in Mandatory Palestine*. London: Luzac.
Villegas & Lucas, 2002	Villegas, A. and Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum, *Journal of Teacher Education*, 53, (1): 20-32.
Volansky, 2010	Volansky, A. (2010) The Israeli education system. In Peterson, P., Baker, E. and McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education, Vol. 5*, pp. 618-26. Oxford: Elsevier.
Wiisblali & Vinegar, 2015	Wiisblali, A. and Vinegar, A. (2015). *The Educational System in Israel*. Jerusalem: Knesset, Research and Information Center. (Hebrew)
Yiftachel, 1999	Yiftachel, O (1999) 'Ethnocracy': The Politics of Judaizing Israel/Palestine. *Constellation: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 6: 364-390.
Yiftachel, 2006	Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Yousuf, 1956	Yousuf, A. (1956). The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine During the Mandatory Period. Unpublished Ph.D. thesis, Indiana University.

مخطوطة سيناء 2 أقدم ترجمة عربيّة للتوراة: جوانب من لغتها وصنعة ترجمتها

إبراهيم جريس بصل

الكلية الأكاديمية العربية للتربية، حيفا

1. تمهيد

في العقود الأخيرة تشهد معاهد الاستشراق الغربيّة اهتماما واسعا لدراسة النصوص التوراتيّة العربيّة، وتحقيق نصوصها وإصدارها، بيد أنّها ما زالت في جُلّها مخطوطات جاثمة في المعاهد والمكتبات العالميّة. وما نلاحظه هو تلك المحاولات الكثيرة للبحث عن أوّل نصّ عربي مترجم للتوراة، فهناك آراء وتأويلات حول هذا الموضوع، فهل عرف العرب نصًا عربيّا للكتب الدينية (**التوراة** و**الانجيل**) قبل الإسلام؟[1] وما هي لغة النصوص

1 بصل، 2004؛ غريفيث، 2013؛ فولاند، 2015.

الدينيّة لدى اليهود والنصارى في بلاد العرب قبل الإسلام؟ وهل استعملوا نماذج من الآراميّة أو العبريّة من أجل إيفاء حاجاتهم الدينيّة؟[2]

من أقدم المخطوطات التي حُفظت ووصلت إلينا مخطوطات كنوز دير سانتا-كاترينا في سيناء، فقد حُفظت مخطوطات قديمة باليونانيّة وبالقبطيّة وأيضا بالعربيّة، وهو مجال بحثنا. وقد أشار عطية إلى المجموعة الكبيرة من هذه المخطوطات الدينيّة المسيحيّة،[3] وسنتوقف هنا عند مخطوطة سيناء 2 ترجمة أسفار موسى الخمسة **التوراة** - أقدم ترجمة عربيّة **للتوراة** - وقد حفظت كاملة إضافة إلى سفر دانيال، وهذه المخطوطة (وخاصة أسفار موسى الخمسة)، ستشكل موضوع دراستنا في هذا المقال من ناحية جوانب من لغتها وجوانب من صنعة ترجمتها.

2. وصف المخطوطة

تحمل المخطوطة الرمز Ms. Sinai Ar. 2 في مكتبة الكونغرس الأمريكيّة وسنرمز لها في هذه الدراسة سيناء 2، وهي نسخة كاملة لأسفار **التوراة** الخمسة منقولة عن النصّ السرياني (*peshiṭta*) وفيها أيضا سفر دانيال المنقول عن الترجمة السبعينيّة،[4] وينتهي بقصة الوحش والتنين وهي غير كاملة. والمخطوطة من كنوز دير سانتا-كاترينا بسيناء. حصلتُ على صورة على شكل ميكروفيلم من مكتبة الكونغرس الأمريكيّة. تنقص في داخلها بعض الآيات القليلة من جميع الأسفار، أيضا فيها ورقة مضافة للمخطوطة في أولها، وكذلك تحوي كولوفون في ورقة رقم 246ب. المترجِم والناسخ مجهولان.

قام عطية[5] بوصفها بصورة مختصرة، وقُمْت بوصفها وتمحيص مقدمتها في رسالة

2 غريفيث، 2013.

3 عطية، 1970.

4 هيالم، 2015، قامت بدراسة سفر دانيال مقارنة مع نصوص أخرى.

5 عطية 1970، ص 20-23.

الدكتوراة،[6] إضافة إلى ذكر التأثيرات الآراميّة اللغويّة والمعجميّة، كذلك قام فولاند[7] بوصف المخطوطة بصورة مختصرة ووصف جوانب من لغتها ومن صنعة ترجمتها.

كما ذكرنا تحتوي المخطوطة على أسفار **التوراة** الخمسة، وسفر دانيال. سفر التكوين من ورقة رقم (a81–a2)، سفر الخروج من ورقة رقم (a141– b81)، سفر الأحبار من ورقة رقم (b178–b141)، سفر العدد من ورقة رقم (b216–a179)، سفر التثنية من ورقة رقم (b 246–b216)، سفر دانيال من ورقة رقم (b266–247a).

العناوين ورؤوس الموضوعات كتبت بالمداد الأحمر ونَسْخُهَا وسط بين الكوفي والنسخ القديم.[8] المخطوطة مكتوبة على ورق، وعدد أوراقها 266 ورقة، في كل ورقة صفحتان، ومقاسها 27x16سم، وعدد الأسطر في الصّفحة الواحدة خمسة عشر سطرا. الكلمة غير المنتهية في السطر نجد تكملة لحروفها في السطر التالي، مثلا: النفوس (تكوين 46: 27)، ليوسف (تكوين 48: 21)، الاطبا (تكوين 50: 2)، الكنعانين (خروج 3: 8).

وجاء على الورقة 252 تاريخ إنجاز نسخ هذه المخطوطة 328هـ (940/939 للميلاد). (على ما يظهر هذا التاريخ هو للناسخ).

المخطوطة مليئة بالأخطاء في النقل، فيها إضافات لتفسير كلمات صعبة ذكرت في الهامش أو فوق الكلمة، وهذا يؤدي بنا إلى الاعتقاد أنّها قديمة أكثر ومنقولة عن نسخة قديمة. يُسْتَهَل كُل سفر بالبسملة لنفس الناسخ. لم يسجل الناسخ اسم سفر التكوين، وأشار فقط إلى رقمه: "نبتدى بعون الله ونكتب اول سفر من التوراه"، كذلك السفر الثالث لم يسجل الناسخ اسمه: "نبتدى بعون الله بكتاب السفر الثالث من التوراه". أمّا بقية الأسفار فقد سجّل الناسخ اسماءَها كما وردت في الترجمة السريانية البشيطا. فسفر الخروج: "هذا كتاب مخرج بنى اسرايل من مصر السفر الثانى من التوراه، سفر العدد:

6 بصل 2004، ص 18.

7 فولاند 2011، ص 110–111.

8 عطية 1970، ص 20.

"هدا السفر الرابع من التوراه اذ امر موسى بعدد بنى اسرايل، سفر التثنيّة: "هدا السفر الخامس من التوراه وهو سفر المثناه".[9] بعض الأوراق مرقمة بالترقيم القبطي (بالحرف اليوناني القديم)، على ما يظهر من إضافات الناسخ.

استُهلت المخطوطة بإضافات عامّة فجاء في ورقة 1أ:

هذا كـــــــــــــــــــــــــتاب

التوراه لموسي بكر الانبيا خمسه

اسفار تامه كامله نفع بذلك من قرى

وتفهم وتادب كما دونه الله له ليعلم

امين

يجب على من يقرا هده النسخه

ان لا يركن إلى التاريخ الدي

فيها من ادم إلى ابرهيم لانه

مُغير وليس بصحيح[10]

رب ارحم الاب موقفه والاب وارثه امين

وكذلك تحوي المخطوطة ورقة رقم 1ب فيها ملاحظة تشير إلى مقتنيها الأب صلمون الطوريّ،[11] الذي شغل مطرانا في دير سانتا كاترينا:

بسم الاب والابن وروح القدس اليه[12] واحد يقول الخاطى صلمون

9 عن كلمة المثناة انظر ص 114 في هذه الدراسة.

10 الأسطر الأربعة من "يجب... إلى بصحيح" مكتوبة في المخطوطة بصورة عموديّة.

11 أسقف دير سانتا كاترينا بين السنوات 982–1002، للمزيد راجع: سوانسون، 2004.

12 اليه] الصواب: إله.

المسما[13] اسقف جبل الله المقدس طور سينا المعروف بالطورى المقدسى انى اشترات[14] هذا المصحف من دمشق من رجل الموضع وبدراهمه وحبسته على طور سينا حرسه الله وعلى انه يكون في المواسطه[15] يقرا فيه كل من اراد القراه[16] من الابا القديسين صلاواتهم[17] معنا امين. وانا اسل كل من يقرا فيه منجل[18] حب السيد المسيح ان يدعو لى انا المسكين بمغفره الخطايا واقول ان كل من باع هدا المصحف وعان على اخراجه من طور سينا من اسقف او قسيس او شماس او راهب او علماني فيكون محروم بكلمه الله مفروز من الاب ومن الابن ومن نعمه روح القدس وتكون حياته مع يوظس اسقريوط[19] او مع الدين قالوا دمه علينا وعلى اولادنا[20] ويحل الله به ما حل بداثان وابيروم واهل قورح[21] ويحل الله به ما حل بسدم وعمرا وكتب الخاطى المسكين صلمون بخطه [يوم] الخميس لثلته بقين من شهر المحرم سنه اثنين وسبعين وثل[ثمايه].

وورد في الورقة رقم 252 تاريخ انجاز نَسْخ هذه المخطوطة:

13 المسما] المسمّى.

14 اشترات] الصواب: اشتريت.

15 دهليز في داخل الدير يتوسط أجنحته.

16 القراه] الصواب: القراءة.

17 صلاواتهم] صلواتهم. يرى بلاو، 1966، ج1، ص 121، § 24.3.2.3 صيغة "صلاواتهم" لا تعكس كتابة مع حرف مدّ وانّما انتقال لصيغة اسميّة لأسماء منتهية بألف ممدودة.

18 منجل] < من أجل، انظر بلاو، 1966، ج 1، ص 129، § 29.3.

19 يوظس اسقريوط] יהודה איש-קריות كتب الاسم هنا حسب اللفظ اليونانيّ Ἰούδας ὁ Ἰσκαριώτης (Judas Iscariot) في السريانيّة: ܝܗܘܕܐ ܐܝܫ ܩܪܝܘܬ. يكتب الاسم في الترجمات العربيّة الحديثة: يهوذا الإسخريوطي.

20 حسب ما ورد في إنجيل متى 27 :25.

21 إشارة إلى ما حلّ بداثان وأبيروم وأهل قورح، حسب سفر العدد 16:32.

كمل السفر الخامس من التوراه بعون الله وقوته
وكتب سنه ثمان وعشرين وثلثمايـــــــــــــــه
رحم الله من كتب وقرى[22] ودعا لكافره بالمغفره امين امين

كذلك جاء في الورقة رقم 252 إضافة بخط مغاير للخط الموجود في المخطوطة:

ايه عجيبه جرت في ايام العتيقه تعظم السبح
للرب له المجد واظهار عدله كناموس الله
انا الفقير الراهب الملقب من الهم بالمسيح وقفت على هذه الايه
فذكرتها ليحبرها غيرى كما حبرتها من غيرى بتسطيري ليعظم
اسم الله بتذكيري. وذلك انه اتهم رجل عبرانى زوجته بحبلها
انه من زنا وان تشرب ما[23] التجربه وكلم قدام الله فوعدته ذلك
وصار الحمل من الزنا وكان لها اخت تشبها[24] فسالتها النيابة
عنها فمضت إلى الكاهن وشربت ذلك وهي بكر ولم تزنى ورى[25]
الزوج اختها ذلك وفرح بعد < > زوجته فلما مضت إلى البيت
بلغتها اختها بفرح وقبلتها فقفز ما التجربه من فاها[26] إلى فم
اختها الزانيه < >.

2.1 الزمان، المكان والمترجم

من بين المسائل المطروحة للنقاش بخصوص هذه المخطوطة هي مسألة تاريخ ترجمتها، ومكان ترجمتها ومترجمها؟

22 قرى] < قرأ، ألف بدل همزة، (مهموز اللام > ناقص) انظر بلاو، 1966، I، ص 177 ،§77.
23 ما] ماء.
24 تشبها] تشبهها.
25 رى] رأى، انظر بلاو، 1966، I، ص 173–174، § 76.
26 فاها] الصواب: فيها.

2.1.1 زمان الترجمة

بخصوص زمن ترجمة المخطوطة، فالمعطيات التي زودتنا بها المخطوطة في ورقة رقم 252 هي تاريخ إنجاز نَسْخ المخطوطة، وهو سنة ثمان وعشرين وثلاث مئـــــــــــة هجريّة أي 940/939م، لكن مقارنة نصّ المخطوطة مع نصوص آيات توراتيّة وردت في المصادر العربيّة الإسلاميّة تبين أنها تعود لفترة أقدم من هذا التاريخ، وسنوضح ذلك فيما بعد. وفي ورقة رقم 1ب هناك إشارة إلى تاريخ شراء المخطوطة وهو 372 هـــ أي سنة 980م. واسم مقتنيها الأسقف صلمون.[27]

يبقى السؤال هل التاريخ المذكور في ورقة رقم 252 من المخطوطة 940/939م هو التاريخ الحقيقي لترجمة المخطوطة؟

من أجل الإجابة عن هذا التساؤل من المفيد مقارنة نصّ المخطوطة مع نصوص مقتبسة من **التوراة** عند مؤرخين مسلمين أشاروا إلى آيات ذكرت من **التوراة**، وهذه النصوص تلقي الضوء وتساعد على تحديد زمن ترجمة المخطوطة. ونشير هنا أنّ فولاند[28] قام بمقارنة نصّ سيناء 2 مع النصّ الوارد عند ابن قتيبة وعند الطبري وأشار أن ابن قتيبة قد عرف نصّ مخطوطة سيناء 2، ولهذا فهو يميل إلى نسبها إلى النصف الثاني من القرن التاسع للميلاد أي إلى أقصى حدّ هو تاريخ وفاة ابن قتيبة (ت. 889). فابن قتيبة وكذلك الطبري (ت. 923) أتَيا بفقرات كاملة من سفر التكوين.

مخطوطة سيناء 2	كتاب المعارف-ابن قتيبة[29]
[ٱلْإِصْحَاحُ ٱلْأَوَّلُ] 1. ان اول ما خلق الله السما والارض 2. وكانت الارض خربه خاويه وكانت الظلمه	1. ان اول ما خلق الله تعالى من خليقته السماء والأرض 2. وكانت الارض خربه خاويه وكانت الظلمة على الغمر، وكانت

27 عن صلمون أسقف دير سانتا- كاترينا، راجع: سوانسون، 2004.

28 فولاند 5201، ص 99.

29 ابن قتيبة، 1969، ص 9 -11.

وروح الله ترف على الما 3. وقال الله ليكن نورا فكان نورا 4. وري الله ان النور حسنا وميز الله النور من الظلمه 5. فدعا الله النور النهار وسما الظلمه الليل وكان مسا وكان صباح يوم الاحد 6. وقال الله ليكن ارقيع وسط السما فليحل بين الما والما 7. وصنع الله الارقع وميز بين الما الدي اسفل وبين الما الاعلا من الارقع فكان هكذا 8. ودعا الله الارقع السما وكان مسا وكان صباح يوم الاثنين 9. وقال الله لجميع الامياه التى تحت السما لتجتمع إلى مكان واحد وليري اليبس فكان كذاك 10. فدعا الله اليبس الارض وما اجتمع من الامياه سماها البحار وري الله انه حسن 11. وقال الله لتخرج الارض زهرا وعشبا وزرعا لجنسه والشجر ذا الحمل الثمر لجنسه الدى منه نصبه على الارض فكان هكذا 12. فاخرجت الارض زهرا وعشبا وزرعا لجنسه والشجر ذا الحمل غراسه لجنسه وري الله انه حسن 13. وكان مسا وكان صباح يوم الثلثا 14. وقال الله ليكون نوران فى جو السما ليضيا النهار والليل وليكونا بالايات والازمان والايام والسنين 15. وليكونا ناظرين فى سقف السما ليضيا على الارض فكان هكدا 16. فصنع الله نورين عظيمين اما النور الاكبر فجعله لسلطان النهار واما النور الاصغر فجعله لسلطان الليل مع الكواكب 17.	ريح الله ترف على وجه الماء 3. فقال الله: ليكن النور، فكان النور 4. فرآه الله حسنا، فميزه من الظلمة وسمّاه نهارا 5. وسمّى الظلمة ليلا. فكان مساء وكان صباح يوم الاحد 6. وقال الله عزّ وجلّ: ليكن سقف وسط الماء، فليحل بين الماء والماء 7. فكان سقف، وميّز بين الماء الذي هو أسفل وبين الماء الذي هو أعلى 8. فسمّى الله ذلك السقف الأعلى سماء، فكان مساء وكان صباح يوم الاثنين 9. وقال الله عزّ وجلّ: ليجتمع الماء كلّه الذى تحت السماء إلى مكان واحد فلير اليبس. فكان ذلك كذلك 10. فدعا الله اليبس الارض، وسمّى وما اجتمع من المياه البحور 11. ثم قال الله عزّ وجلّ: لتخرج الارض زهرة العشب والشجر بالحمل كُلّا ليبوسته 12. وأخرجت الأرض ذلك فرآه الله حسنا 13. فكان مساء وكان صباح يوم الثلاثاء 14. وقال الله عزّ وجلّ: ليكن نُوران فى سقف السماء ليميّزا بين الليل والنهار، وليكونا آيات للأيام والسنين 15. < > 16. فكان نوران: الأكبر لسلطان النهار، والأصغر لسلطان الليل 17. < > 18. فرآه الله حسنا 19. فكان مساء وكان صباح يوم الأربعاء 20. وقال الله عزّ وجلّ: ليحرك الماءُ كلّ نفس حية، وليطر الطير على الارض فى جوّ السقف 21. وخلق الله عزّ وجلّ: تنانين عظاما وحرَّك الماءُ كلَّ نفس

فصنعهما فى سقف السما ليضيا على الارض 18. وجعلهما الله سلطانا على النهار والليل وليميز الضو من الظلمه وري الله انه حسن 19. وكان مسا وكان صباح يوم الاربعا 20. وقال الله لتخرج الما نفس حيه وليطير الطير على الارض فى سقف السما 21. وخلق الله تنينين عظام وكانت كل نفس حيه حركها الما لجنسها وكل طير ذوا جناحين لجنسه وري الله انه حسنا 22. فبركهن وقال اثمروا واكثروا واملوا الما وليطير الطير 23. فكان مسا وكان صباح يوم الخميس 24. وقال الله لتخرج الارض نفسا حيه لجنسها فكان هكذا 25. وجعل الله دواب لجنسها وري الله حسنا 26. وقال الله نخلق بشرا بصورتنا وتمثالنا واسلطكم على نون البحور وطير السما والانعام وكل ماشيه الارض وكل شى يتحرك على وجه الارض 27. فخلق الله ادم بصورته وتمثاله خلقه دكر وانثى خلقهما الله 28. وباركهما وقال لهما اثمروا واكثروا واملوا الارض واحيوها وتسلطوا على اسماك البحور وطير السما والانعام والدواب وكل شى يتحرك على وجه الارض 29. وقال الله هذا قد اعطيتكما كل عشب يزرع على وجه	حية لجنسها وكلّ طائر لجنسه فرأى الله ذلك حسنا 22. فَبرَّكهنّ وقال: أثمروا وأكثروا 23. وكان مساء وكان صباح يوم الخميس 24. < > 25. < > 26. ثم قال الله عزّ وجلّ: نخلق بشرا بصورتنا < >[30] 28. وتركهما الله عزَّ وجلّ وقال: أثمروا وأكثروا واملوا الارض، وتسلَّطوا على أنوان البحار وطير السماء والأنعام والدواب 29. وعشب الأرض وشجرها 31. ورأى كل ما خلق فإذا هو حسن جدا وكان مساء وكان صباح يوم الجمعة

30 يورد ابن قتيبة آيات من الفصل الثاني بين آيات الفصل الأول بعضها منقوص: والآيات هي: تكوين 2: 24-21:18:7.

الارض وكل شجر ذات ثمر تزرع ثمرتها فلتكن لكم لتاكلوا 30. وكل دواب الارض وكل طير السما وكل ما يتحرك على الارض وكل نفس حيه لكم لتاكلوا وكل خضر العشب لتاكلوا فكان هكدا 31. وري الله كل ما خلق فاذا هو حسن جدا وكان مسا وكان صباح يوم الجمعه وهو اليوم السادس	

كذلك نجد بعض الآيات من الفصل الثاني من سفر التكوين قد أدرجها ابن قتيبة بين آيات الإصحاح الأول، وهي منقولة بصورة تقاربيّة لنصّ مخطوطة سيناء 2. أيضا نجد اقتباسات من إصحاحات أخرى بين طيَّات كتاب المعارف تُشير إلى إطّلاع ابن قتيبة على نصّ مكتوب واقتباسه منه، فيما يلي بعض من هذه الاقتباسات:

	تكوين 4 :25
كتاب المعارف- ابن قتيبة[31]	وقال ابو محمد: وفي التوراة: إنّ آدم طاف على امرأته حوّاء، فولدت له غُلاما، فسمّاه شيثًا من أجل أنّه خَلف من الله مكان هابيل
سيناء 2	وطاف ايضًا ادم على امراته فحبلت وولدت غلاما فدعت اسمه شيث من اجل انه وهب خلفا من عند الله بدل هابيل الدى قتله قاين
سيناء4[32]	فان ادم طاف بحوا فحبلت وولدت ابنا سماه شيث فقال الان اخلف الله على نسلا اخر بدل هابيل الدي قتله قاين

31 ابن قتيبة، **المعارف**، ص 18.

32 مخطوطة سيناء 4 هي مخطوطة لأسفار **التوراة**، من مخطوطات دير سانتا-كاترينا من القرن العاشر للميلاد، وصف عامّ وأوّلي للمخطوطة، راجع عطية، 1970، ص 28-29.

هذه المقابلة بين الآيات تبين كما يبدو لنا اعتماد ابن قتيبة على نصّ مكتوب فيه الفعل "طاف" (بمعنى جامع)،[33] واستعمال هذا الفعل مُمَيَّز لنموذج المخطوطات التي اعتمدت على نسخة أصل واحد ولربما تكون نسخة الأصل لمخطوطة سيناء 2 هي الأقدم والقريبة من هذا النموذج الأصل الذي اعتمده ابن قتيبة.

كذلك يكتب ابن قتيبة ما جاء في التوراة عن نوح ونأتي للمقارنة بالإصحاح التاسع آيات 20-25:

	تكوين 9: 20-25
كتاب المعارف- ابن قتيبة[34]	وفي التوراة: إن نوحا لما خرج من السفينة غرس كرما، ثمّ عصر من ثمره خمرًا ، فشرب وانتشى وتعرّى في جوف قبته، فابصر حام أبو كنعان عَورة أبيه، فأَطلع على ذلك أخويه، فأخذ سام ويافث رداءً فألقياه على عواتقهما، ومشيا على أعقابهما فواريا عَورة ابيهما وهما مُدبران، فاستيقظ نوح من نَشوته وعلم ما فعل به ابنه الأصغر، فقال: ملعون أبو كنعان، عبد عبيد يكون لأخويه
سيناء 2	20. وبدا نوح في عمل الارض وغرس كرما 21. فشرب من خمره فانتشا وتعرا في جوف قبته 22. فابصر حام ابو كنعان عوره ابيه فاطلع علي ذلك اخويه 23. فاخذ سام ويافث ازار فالقياه علي عواتقهما واتوا عوره ابيهما مستديراها ليلا يريا عورته وغطياه 24. فصحا نوح من وسنته فعلم ما فعل ابنه حام 25. فقال ملعون كنعان عبد عبيد يكون لاخوته
سيناء4	وابتدا نوح في الارض عملا فغرس كرمًا وشرب من شرابه فسكر وتعرى في خيمته فراى حام ابو كنعان عُرى ابيه فاظهر ذلك لاخويه فتناول سام ويافث ردآ فالقياه على اكتافهما ثم سعيا على أعقابهما

33 للمزيد عن الفعل "طاف" انظر ص 123 في هذه الدراسة.

34 ابن قتيبة، المعارف، ص 25.

	مدبرين يواريا عُرى ابيهما وكانت وجوههما مدبره ولم يريا عُرى ابيهما فصحا نوح من شرابه وعلم ما صنع به ابنه الاصغر فقال ملعونا يكون كنعان يكون عبدا لعبيد اخوته

نلاحظ شدة التطابق بين نصّ ابن قتيبة ونصّ سيناء 2، فهذه النماذج التي أتى بها ابن قتيبة بهذه الكميّة توحي إلى اعتماده نموذجًا مكتوبًا، ولربما هذا النموذج هو نصّ مخطوطة سيناء 2. فالتطابق الكبير بين ما أتى به ابن قتيبة وما ورد في مخطوطة سيناء 2 يؤدي بنا إلى الاستنتاج: أن نموذج نصّ مخطوطة سيناء 2 يعود إلى ما قبل تاريخ وفاة ابن قتيبة (ت. 889م)، وهذا لا يتطابق مع التاريخ الذي جاء في ورقة مخطوطة سيناء 2 رقم 252 (328 هـ = 940/939م) فهذا التاريخ يمكن اعتباره تاريخ نسخ أو نقل للمخطوطة وليس تاريخ ترجمتها.

وفيما يلي نماذج مقارنة بين ما جاء عند الطبري ومخطوطة سيناء 2:

الطبري: **تاريخ الأمم والملوك**[35]	مخطوطة سيناء 2
قال: ويزعم أهل التوراة أن قينا حين قتل أخاه هابيل، قال الله له: أين أخوك هابيل؟ قال: ما أدري، ما كنت عليه رقيبًا، فقال الله له: إن صوت دم أخيك لينادين من الأرض! الآن أنت ملعون من الأرض التي فتحت فاها، فتلقت دم اخيك من يدك، فإذا انت عملت في الأرض، فإنها لا تعود تعطيك حرثها حتى تكون فزعا تائها في الأرض،	تكوين 4: 9 – 16 9. فقال الله لقاين اين هابيل اخوك فقال لا ادرى او رقيب انا عليه 10. فقال الله لقاين ماذا فعلت ان صوت دم اخيك ينادى إلى من الارض 11. من الان ملعون انت من الارض التى فتحت فاها فقبلت دم اخيك من يدك 12. واذا انت عملت في الارض فانها لا تعود ان تعطيك حرثها وتكون

35 الطبري، 1987، ج 1، ص 133.

فقال قين: عظُمت خطيئتي من أن تغفرها، قد أخرجتني اليوم عن وجه الأرض وأتوارى من قدامك، وأكون فزعا تائها في الأرض، وكل من لقيَني قتلني. فقال الله عزّ وجلّ: ليس ذلك كذلك، فلا يكون كل من قتل قتيلًا يجزى بواحد سبعة، ولكن من قتل قينًا يجزى سبعة، وجعل الله في قين آية لئلا يقتله كل من وجده، وخرج قين من قدام الله عزّ وجلّ من شرقي عدن الجنة	فزعا نهبا في الارض 13. فقال قاين لله عظمت خطيتى من ان تغفرها 14. وقد اخرجنى اليوم عن وجه الارض واتوارى من قدامك واكون فزعا نهبا في الارض وكل من وجدنى يقتلنى 15. فقال الله ربنا كلا كذلك كل قاتل اما قاين فانه يجزى واحده بسبعه وجعل الله في قاين ايه الا يقتله من وجده 16. فخرج قاين من قدامه فسكن ارض نود في شرقى عدن

كذلك نجد تشابها بين أسماء وردت في مخطوطة سيناء 2 وهي مكتوبة بصورتها السريانيّة وبين ما ورد عند الطبري، مثلا: أرغوا (ܐܪܓܘ – רְעוּ)، فالغ (ܦܠܓ – פָּלָג)، شالح (ܫܠܚ – שָׁלַח)، عابر (ܥܒܪ– עֵבֶר). أحيانا يعطي الطبري تفسيرا لمعنى هذه الأسماء بالعربيّة، مثلا: "ولدت له حواء ابنه شيثًا... وتفسير "شيث" عندهم "هبة الله"، ومعناه أنه خلف من هابيل، ويورد الطبري تقابل الأسماء في اللغات الثلاث، فيقول: وهو بالعربيّة شِث، بالسريانيّة شاث، وبالعبرانيّة شيث".[36] كذلك يذكر الطبري شرحا لمعنى الاسم فالغ ومعناه بالعربيّة "قاسم".[37]

ويذكر الطبري قصّة عن نصارى نجران وكيف نجح أحدهم الهرب ومعه نسخة من كتاب **الإنجيل** من المذبحة التي قام بها ملك اليمن ذو نواس في تشرين الأوّل سنة 523 للميلاد، وكان قد اعتنق اليهوديّة:

36 ن. م.، ص 143.

37 ن. م.، ص 194.

"وأما هشام بن محمد صاحب السيرة النبوية فإنه قال: لم يزل ملك اليمن متصلًا لا يطمع فيه طامع، حتى ظهرت الحبشة على بلادهم في زمن أنوشروان. قال: وكان سبب ظهورهم أن ذا نواس الحميري ملك اليمن في ذلك الزمان، وكان يهوديًا، فقَدِم عليه يهودي، يقال له دوس من أهل نجران، فأخبره أن أهل نجران قتلوا ابنين له ظلمًا، واستنصره عليهم – وأهل نجران نصارى – فحمي ذو نواس لليهودية، فغزا أهل نجران، فأكثر فيهم القتل، فخرج رجل من أهل نجران، حتى قدم على ملك الحبشة، فأعلمه ما ركبوا به، وأتاه بالإنجيل قد أحرقت النار بعضه، فقال له: الرجال عندي كثير، وليست عندي سفن، وأنا كاتب إلى قيصر في البعثة إليّ بسفن أحمل فيها الرجال. فكتب إلى قيصر في ذلك، وبعث إليه بالإنجيل المحرق، فبعث إليه قيصر بسفن كثيرة".[38]

الغموض هنا في مسألة لغة كتاب **الإنجيل** المذكور في النصّ اعلاه هل هي عربيّة أم سريانيّة؟ فغريفيث[39] يتساءل لربما لغة الكتاب التي يرويها الطبري تكون سريانيّة، ولكن الباحث عرفان شهيد يرفض هذا الادعاء بقوله: إنّ مدينة نجران[40] بعيدة جدًّا عن التأثير السريانيّ، وبما أنّ الفترة التي يتحدث عنها الطبري نهاية القرن الخامس وبداية القرن السادس للميلاد ففي هذه الفترة يمكن الاعتقاد أنّ النصّ الذي يشير اليه الطبري كان بالعربيّة، ولهذا يُؤْثِر أن تكون لغة هذا الكتاب عربيّة، فالعربيّة في هذه الفترة كانت شائعة في تلك المنطقة، وعليه فبحسب رأي شهيد أنّ **الإنجيل** كان موجودًا في جنوب بلاد العرب حوالي سنة 520 للميلاد.[41]

38 الطبري، 1987، ج 2، ص 106.

39 غريفيث، 2013، ص 48.

40 نجران اسم بلدة في جنوب غرب شبه جزيرة العرب على حدود اليمن، كانت قد آمنت بالنصرانية قبل مجيء الإسلام من قبل مبشر يدعى فيميون (500 م)، وبعد مجيء الإسلام أجلى الخليفة عمر بن الخطاب سكانها النصارى إلى العراق، عن ذلك راجع: حتّي، 1986، ص 96.

41 شهيد، 1971، ص 249–250. ونشير هنا أن غريفيث لا يوافق شهيد بهذا الخصوص وقد ناقش رأيه بخصوص وجود نص عربي للإنجيل في القرن الخامس ميلادي في جنوب جزيرة العرب في كتابه The Bible in Arabic، غريفيث، 2013، ص 47–48.

كذلك يستشهد ابن إسحق في سيرة الرسول لابن هشام بالآية الواردة في إنجيل يوحنا (15:26) "فلو قد جاء المنَحْمَنا (al-munaḥḥemānā) الروح القدس "هذا الذي يرسله الله إليكم من عند الربّ وروح القسط روح الحقّ". أشار الباحثان بَومْشترك (Anton Baumstark) وغيليوم (Alfred Guillaume)[42] أنّ لفظتي "المنَحْمَنا" و"القسط" تدلّان على أنّ الترجمة العربيّة المشار إليها قد نُقلت عن النسخة السريانيّة الفلسطينيّة.[43]

وهناك برهان آخر من المصادر العربيّة الإسلاميّة القديمة. فقد ورد مثلًا في كتاب **الأغاني** عن ورقة بن نوفل "قرأ الكتب" وأنه "كان يكتب الكتاب العبرانيّ فيكتب بالعبرانيّة من الإنجيل ما شاء الله".[44] ويتّفق الباحثون أنّ لفظة عبرانيّة هنا تفي معنى الآراميّة الفلسطينيّة التي كانت شائعة آنذاك. ويقترح شبرنجر Sprenger (Aloys) أن كلمة عبرانيّة التي ذُكرت في كتاب **الأغاني** بخصوص ورقة بن نوفل هي الخطّ الآرامي الذي اتّخذه اليهود. وعليه فإنّ ورقة ابن نوفل كان يكتب بالخطّ الآراميّ.[45]

وهذه الاقتباسات التي دوّناها تؤدّي بنا للتفكير أن مخطوطة سيناء 2 تعود لفترة أقدم بكثير من تاريخ النسخ المدوّن في ورقة رقم 252، فمقابلة الآيات التي وردت عند ابن قتيبة وما ورد في نموذج سيناء 2 توحي بأن ابن قتيبة قد عرف هذا النموذج من الترجمة ونسخ منها. كذلك اقتباسات الطبري تلمح إلى اعتماده نموذجا مترجما من السريانيّة، ويظهر أنّ هذا النموذج شبيه بنموذج سيناء 2. وفي ضوء هذه المقابلة نستطيع القول إن ابن قتيبة قد عرف نموذج لنصّ مخطوطة سيناء 2 أي النصف الثاني من القرن التاسع الميلادي وهذا التاريخ إذا اعتمدناه فهو أقدم من تاريخ النسخ المشار إليه في المخطوطة بإحدى وخمسين سنة. كذلك تطرق شْتَيْنِر[46] لمسألة زمن ترجمة سيناء 2 فهو يميل إلى نسبها إلى حنين ابن إسحاق (873 ت.) وبهذا فهي من النصف الثاني من القرن التاسع

42 بومشترك، 1932، ص 201–209؛ غيلوم، 1950، ص 289–296.

43 للمزيد من النقاش والتفصيل انظر: غريفيث، 1985، ص 138–139.

44 الأصفهاني، 1962، ج 3، ص 11.

45 شبرنجر، 1861–1865، ج 1، ص 131–132.

46 شْتَيْنِر، 2010، ص54.

للميلاد حسب ادعائه.

ولكن في أعقاب الدراسة التي نشرها يوسف فيتستوم[47] (Joseph Witztum) هناك حاجة لمراجعة مسألة زمن نصّ مخطوطة سيناء 2. فبموجب مقارنته مع الآيات المقتبسة لدى محمد بن جرير الطبري (839-923 م.) والمنسوبة إلى محمد ابن إسحاق (767 ت.)، فهو يميل إلى الاعتقاد أن المخطوطة قديمة وتعود إلى القرن الثامن للميلاد. وقد اعتمد فيتستوم في ادّعائه على الاقتباسات التي وردت عند الطبري، وهي منسوبة إلى محمد ابن إسحاق.

وفي ضوء مقابلات فيتستوم وشروحاته في دراسته يمكن القول إنّ نصّ مخطوطة سيناء 2 هو نسخة لنصّ قديم يعود إلى القرن الثامن للميلاد. ففي القرن الثامن نحن نجد العديد من النصوص العربيّة المسيحيّة المترجمة في سوريا وفلسطين فمثلا ما وجد في الجامع الأموي في دمشق وكذلك ترجمة **الإنجيل** إلى العربيّة، وبهذا ليس من الغريب أن نجد ترجمة عربيّة للتوراة في القرن الثامن للميلاد.[48]

وبهذا فالفرق الزمني بين نموذج مخطوطة سيناء 2 وبين النص الأصل الذي عرفه محمد ابن إسحاق هو 173 سنة، وهو أقدم نصّ مخطوط لترجمة **التوراة** إلى العربيّة من الأصل السرياني حتى الآن. ونحن نتفق مع فيتستوم[49] في قدم المخطوطة، فمخطوطة سيناء 2 تحمل مميزات خاصّة من الناحيّة النحويّة والأسلوبيّة فهي مليئة بالتعابير العربيّة القديمة، ومترجمها ملمّ بالحضارة العربيّة الإسلاميّة، ولغتها أقرب إلى الكلاسيكيّة منها إلى عربيّة القرون الوسطى، فيها إضافات عديدة متأخرة للناسخ كتبها فوق الكلمات أو في الحاشية تبين صعوبة هذه الكلمات للناسخ، أو أنّه عرف بانها غير مألوفة ويصعب فهمها في فترة الناسخ عند جمهور قُرّائه.

47 فيتستوم، 2013، ص 41.

48 غريفيث، 2013، ص 112-113.

49 حول تعليلات فيتستوم لقدم المخطوطة انظر: فيتستوم، 2013، ص 10-15.

2.1.2 المكان

أمّا بالنسبة لمكان الترجمة فتكشف لنا ورقة رقم 1ب من المخطوطة أنّها اقتنيت من دمشق. ويبقى السؤال هل دمشق هي مكان الترجمة أو أنّها تُرجمت في مركز آخر من مراكز المسيحيين في تلك الفترة في سوريا أو العراق؟ فعدم تحديد مكان الترجمة يفتح أمامنا تأويلات واجتهادات حول مكان الترجمة.

في هذا السياق يدّعى فولاند[50] أن مخطوطة سيناء 2 تُرجمت في العراق، ويعتمد في هذا على كتابة أسماء الأعلام في المخطوطة حسب اللفظ السرياني الشرقي؛ وكذلك يرتكز فولاند على استعمال المترجم كلمة "كُرّ" كترجمة للكلمة السريانيّة ܟܘܪ. وهي وحدة وزن لأهل العراق، حسب المعاجم العربيّة القديمة. ولكن المستغرب هو أن فولاند يأتي في نفس الصفحة ويقول إنّه من الملاحظ أنّ نصّ سيناء 2 لم يعتمد على التقليد السرياني الشرقي المعروف في تفسير أسماء الحجارة والنباتات والحيوانات كما وردت في المعاجم السريانيّة والعربيّة القديمة مثل يشوع بر علي (1001 ت.) ومعجم حَسّان ابن بهلول (القرن العاشر)، بل نجد فيها نسخ للكلمات السريانيّة بحروف عربيّة.

وفي تعقيب فيتستوم[51] على ادعاءات فولاند بخصوص زمان ومكان المخطوطة، فقد دحض فيتستوم تحديدات فولاند وقال إنّه من الصعب قبول ادعاء فولاند بأن المخطوطة ترجمت في العراق، وتعليلاته غير مقنعة. فبالنسبة للأسماء، حيث يذكر فولاند أنّها كتبت في العربيّة بصيغتها السريانيّة الشرقيّة، قد يكون الناقل نسخ صورة الكتابة السريانيّة دون أي اعتبار للجانب اللفظي. أمّا بخصوص لفظة "كُرّ" التي يعتمدها فولاند كمؤشر لكون المخطوطة من العراق فقد يكون المترجم من منطقة أخرى، واستعملها بحكم كونها نظيرة للكلمة السريانيّة، وبسبب معرفته وجودها في العربيّة. ونحن نضيف أن هذه اللفظة هي من المكاييل ومن الطبيعي أن تنتقل وتعرف في أماكن أخرى.

50 فولاند، 2015، ص 199.

51 فيتستوم، 2013، ص 10–11، ملاحظة هامش 39.

ومن المفيد هنا أن نشير إلى ما ذكره غريفيث[52] أنّ فحص تسجيل نهاية المخطوطات المسيحيّة التي تشتمل على اسم الناسخ وزمان النسخ ومكانه (colophon) تُبين أنها تعود إلى الجاليات المسيحيّة في فلسطين: في أديرة جنوبها وفي سيناء، وفي حرّان (Edessa)، وأنطاكيا ودمشق في سوريا، وفي بغداد والإسكندرية في مصر. ففي المجمل هذه هي المراكز المسيحيّة المعروفة في تلك الفترة. ويمكن هنا أن نستثني مصر وفلسطين لأن المخطوطة ترجمت عن السريانيّة،[53] واقتنيت في دمشق، فتبقى مسألة المكان بين سوريا والعراق. والكنائس المسيحيّة الفاعلة فيهما في تلك الفترة هي اليعاقبة (Jacobite)، النساطرة (Nestorians)، والملكيين (Melkites). ومن الطبيعي أن نعتقد أنّ المخطوطة تعود لواحدة من هذه المجموعات المسيحيّة. وفي هذا السياق ذكر فولاند[54] أنّ استعمال العربيّة في الحياة اليوميّة وفي والطقوس الدينيّة بدأ لدى الملكيين ولدى الكنيسة الشرقيّة في القرن الثامن للميلاد، وأضاف أنّ حركة النقل لدى الملكيين كانت بالأساس من اليونانيّة كالترجمة السبعينيّة (Septuagint)، والسريانيّة كذلك موجودة بسبب كون الجالية تستعمل عدة لغات (عربيّة، سريانيّة ويونانيّة). أمّا بخصوص الترجمات العربيّة عند الكنيسة السريانيّة الشرقيّة فهناك ما يميزها عن الترجمات العربيّة عند الملكيين، منها: استعمال جذور نظيرة – يظهر أنّ كون اللغتين قريبتين زاد من استعمال الجذور النظيرة أو الكلمات المتشابهة في النغمة (homophonic translation equivalents). اتّباع ترجمات بديلة وتوضيحات للنصّ هي ميزة لترجمات الكنيسة الشرقيّة. من المفيد هنا أن نشير إلى أن استنتاجات فولاند بحاجة إلى دراسة تقابليّة مستفيضة وعميقة أكثر لكمّ كبير من المخطوطات التي ترجمت من السريانيّة مقارنة مع مخطوطات ترجمت من اليونانيّة. فنحن نتساءل في ضوء استنتاج فولاند كيف يمكن أن نفسّر وجود جذور عربية نظيرة للنصّ العبري أو

52 غريفيث، 2013، ص 110–111.

53 بصل، 2013.

54 فولاند، 2010، ص 101.

السرياني وكذلك استعمال ترجمات بديلة حتى في النصوص التي ترجمت من اليونانيّة؟

وهنا نأتي ببعض الأمثلة من مخطوطات نقلت عن الأصل اليوناني لتوضيح الفكرة: مثلا في مخطوطة سيناء 3[55] المنقولة عن النقل السبعيني نجد كلمات تعكس تقابل في الجذر السرياني أو العبري، مثلا: تكوين 4: 9 "لعلى كنت ناطوره" (في البشيطا: ܢܛܪܢܐ)، تكوين 2: 7 "وجبل الله الانسان" (في البشيطا: ܘܒܪܐ ܐܠܗܐ ܐܢܫܐ). وكذلك نجد العديد من الكلمات النظيرة في مخطوطة سيناء 10 المنقولة أيضا عن اليونانيّة: تكوين 11: 3 "هلموا بنا حتى نلبن لبنا" (في نصّ الماسورة: נִלְבְּנָה לְבֵנִים)، تكوين 2: 7: ادمه (في البشيطا: ܐܕܡܐ-אֲדָמָה)، تكوين 2: 5 يفلح الارض (في البشيطا: ܠܡܦܠܚ ܐܪܥܐ).

هذه الكلمات التي أتينا بها هي نماذج قليلة من كثير في هذه المخطوطات المنقولة عن الأصل اليوناني. وهذا يتطلب دراسة ميدانيّة للمخطوطات، وعدم التسرع في الاستنتاج.

في خلاصة الأمر، يصعب الجزم في تحديد مكان الترجمة، لكن المخطوطة وجدت في دمشق، وقد تعود لأحد المراكز المسيحيّة في سوريا مثل دمشق أو نصيبين أو حرّان أو أنطاكيا في تلك الفترة. وحسب ملاحظة مقتني المخطوطة أنّه اشتراها من دمشق. ويمكن أن تكون دمشق مكان ترجمتها بحكم كونها مركزا مسيحيا، وبحكم مكانتها الإدارية في تلك الفترة. أو ربما مكان المخطوطة هو من مراكز المسيحيين في العراق، فنسخ الأسماء في المخطوطة يعكس التقليد الشرقي في لفظها، مثلا: يابروحا/يبروحا - ܝܒܪܘܚܐ - דוּדָאִים، شبعا – ܫܒܥܐ -שְׁבָעָה، تخلثا- ܬܚܠܬܐ -תְּכֶלֶת، سسجونا - ܣܣܓܘܢܐ - תְּחָשִׁים، اشكرعا- ܐܫܟܪܥܐ - שִׁטִּים. فهذا يوحي لنا أنّها أُنجزت في أحد المراكز الكنسيّة التي كانت لغتها سريانيّة شرقيّة.

55 مخطوطة سيناء 3 (القرن الرابع عشر) تشمل أسفار **التوراة**، راجع عطية، 1970، ص 24-27، بصل، 2004، ص 19-21، فولاند، 2015، ص 260.

ويبقى السؤال مَنْ يمكن أن يتبنى مشروع ترجمة كهذا؟ من الطبيعي أن تقف وراءه المؤسسات الكنسيّة التي شعرت بضرورة ترجمة كتاب ديني مركزي لرعاياها الناطقين بالعربيّة في تلك الفترة.

في ضوء هذه المعطيات، من الصعب تحديد مكان الترجمة بالتأكيد، وما يمكن تخمينه هو بلاد سوريا أو العراق.

وكما ذكرنا سابقا فإن المخطوطة مترجمة عن السريانيّة.[56] وقد فحصنا هذا الأمر بإسهاب في بحث سابق،[57] وتوصلنا إلى النتيجة أنّها منقولة عن نصّ البشيطا، وهذا ينعكس من خلال اعتماد نصّ سيناء 2 نهج وأسلوبيّة ترجمة البشيطا في نسخ الأسماء كما وردت فيها، وفي التعابير المركبة، وفي أفعال استعملتها البشيطا. كذلك في صلة مخطوطة سيناء 2 بإحدى نسخ البشيطا القديمة، وفي الإضافات عن نصّ الماسورة: إضافة اسم، إضافة فعل، إضافة ظرف، إضافة صفة، إضافة حروف، وفي زيادة أقسام كلم أخرى، وزيادة وحدات مركبة أكثر من كلمة واحدة.

2.1.3 **المترجم**

بالنسبة للمترجم، تفتقد المخطوطة دليل على هويته، لكن ما نستمدّه من نصّ المخطوطة أن المترجم كان ضليعا متمرسا باللغة العربيّة القديمة، وذا معرفة **بالقرآن** الكريم، وهذا نجده في انتقائه كلمات وتعابير من الشعر العربيّ القديم، ومن **القرآن** والحديث. كذلك تبيّن لنا المخطوطة استعماله كلمات آراميّة-سريانيّة داخل النصّ العربي،[58] فربما يستخدم المترجم هذه الكلمات باعتبارها كانت مألوفة له ولجمهور القارئين من أبناء كنيسته. كذلك من المهم أن نشير هنا إلى أنّ استعمال المترجم كلمة "الحرانين" كترجمة רחמנא – וְשַׁאֵל אוֹב (تثنية 11:18) – ويقصد من يعمل في السحر وقراءة النجوم

56 للمزيد انظر بصل، 2013 ب.

57 انظر بصل، 2013ب.

58 عن الكلمات الآراميّة في المخطوطة راجع بصل، 2013 أ.

والغيب – يوحي بأنّه من منطقة سوريا والعراق، ويدرك معرفة الحرانيين في التنجيم، وكما عُرف عنهم أنهم ذبحوا للكواكب،[59] وهذا يشير إلى مترجم يُلِمّ بمعرفة عادات البلاد في تلك الفترة.

ننوه هنا أنّه تمّ في السنوات الأخيرة العديد من المحاولات للعثور على نموذج لترجمة حنين ابن إسحاق (809–873؟) المفقودة. وفي دراسة قام بها ريتشارد شْتَيْنِر (2010 ,Richard Steiner)،[60] يعتقد أن مخطوطة سيناء 2 هي نسخة لترجمة حنين ابن إسحاق. وقد يكون هذا النموذج من المخطوطة معروفا لسعاديا جاؤون. صحيح أن المخطوطة لا تحتوي على ذكر اسم حنين، لكن شْتَيْنِر يرجّح أن هذا النموذج قد عُرف عند ابن قتيبة وعند الطبري وكذلك عند حكماء اليهود في بغداد. وبخصوص ملاحظة المسعودي أنّ حنين ترجم **التوراة** من السبعينيّة، يعتقد شْتَيْنِر أن المسعودي أخطأ وذلك بسبب شهرة حنين ابن إسحاق في مشروع النقل عن اليونانيّة. ولكن فولاند[61] في تعقيبه على كتاب شْتَيْنِر، لم يَتَبَنّ استنتاجات شْتَيْنِر بخصوص نسب المخطوطة إلى حنين ابن إسحاق.

كذلك علّق فيتستوم[62] على ادّعاءات شْتَيْنِر ورفضها جملة وتفصيلا، وقال إنّه لا يوجد دليل على الصلة بين اقتباسات ابن قتيبة وبين حنين ابن إسحاق. وقد ترجم حنين عن اليونانيّة، بينما مخطوطة سيناء 2 منقولة من السريانيّة، وبخصوص ترجمة الآية الاولى من سفر التكوين، فهي ترجمة مستقلة لا تَمتّ بصلة لترجمة أرسطوطاليس التي نقلها حنين ابن إسحاق إلى العربيّة. وتبقى هذه الاجتهادات في حكم الافتراض ما لم نجد دليلا دامغا يقطع الشكّ باليقين حول هُوية المترجم.

في خلاصة هذا الامر نقول إن المترجم مجهول، وإن المكان هو المراكز المسيحية في سوريا

59 ابن النديم، 1994، ص 495–496؛ حتّي، 1958، ج 2، ص 178.

60 شْتَيْنِر، 2010، ص 70.

61 فولاند، 2013أ، ص 212–213.

62 فيتستوم، 2013، ص 15–16.

أو العراق، أما بخصوص الزمن فيجب التمييز بين نسخ المخطوطة، وهو نهاية القرن التاسع للميلاد، وبين ترجمة المخطوطة، وفي ضوء استنتاجات فيتستوم هناك مؤشرات إلى أنّ ترجمتها تعود إلى القرن الثامن للميلاد، وبهذا فهي أقدم نصّ عربي مترجم لأسفار **التوراة**.

3. جوانب من الصرف

من خلال دراسة المخطوطة نلاحظ جوانب تظهر مسائل من الصرف مميزة للغة المخطوطة، وسنتوقف في هذا الفصل عند بعض منها ونأتي بنماذج توضيحيّة.

3.1 حذف حرف شبيه بحرف الضمير في صيغ المستقبل

صيغ المستقبل المنتهية بحرف شبيه بحرف الضمير المتصل، نجدها مكتوبة بحرف واحد، بينما في العربيّة الكلاسيكيّة تكتب بحرفين مع حركة قصيرة. وقد أشار بلاو إلى هذه الظاهرة في نصوص العربيّة النصرانيّة.[63] فيما يلي نماذج من النصّ:

اباركم (الصواب: اباركّكم) (لاويين 26 :9)؛ ستدركم (الصواب: ستدركّكم) (عدد 32: 23)؛ ويبركم (الصواب: ويبركّكم) (تثنية 1: 11)؛ يهلكم ... يهلكم (الصواب: يهلكّكم) (تثنية 9: 19؛ تثنية 28 :48،61)؛ تهلكم (الصواب: تهلكّكم) (تثنية 28:45)؛ فيقتلوني (الصواب: فيقتلونني) (تكوين 12:12).

3.2 تبديل في أوزان الفعل

ما نلاحظه في المخطوطة هو إيثار استعمال صيغ أوزان غير مألوفة لنا وغير شائعة، ولكن في فترة ترجمة المخطوطة يظهر أنّها كانت أكثر شيوعا، وقد أشار بلاو في دراسته، نقلا عن نصوص عربيّة نصرانيّة من جنوب فلسطين، إلى وجود ظاهرة تبديل صيغ أوزان الفعل في العربيّة المسيحيّة في القرون الوسطى،[64] ونحن نجد في النصّ المتداول في

63 بلاو، 1966، I، ص 148 § 41.4.

64 ن. م.، ج 1، ص 152 § 51؛ ص 155 § 53؛ ص 157 § 57؛ ص 164 § 60.

هذا البحث تبديل في الميزان الصرفي للفعل. فيما يلي نماذج لهذه الظاهرة.

3.2.1 فَعَّلَ (II) < فاعَلَ (III):

صيغة الوزن الثاني فَعَّلَ بدل الوزن الثالث فاعَلَ، وقد ذكر بلاو[65] استعمال صيغة "برّك" بدل صيغة "بارك"

في نصوص عربيّة قديمة، وأشار إلى أن كثرة ورود صيغة "برّك" بدل صيغة "بارك"، المألوفة في العربيّة، قد يكون بتأثير الصيغة الآرامية ܒܪܟ (بَرِّخ)، وهو الوزن الثاني الثقيل في السريانيّة كما هو الحال في العبريّة.

في نصّ المخطوطة نلاحظ استعمال صيغة "برك" (=برّك) ترجمة للفعل السرياني ܒܪܟ من الوزن الثاني.

تكوين 28 :1

فدعا اسحق ابنه يعقوب فبركه	ومبرك اسحق ليعقوب وبرك	וַיִּקְרָא יִצְחָק אֶל-יַעֲקֹב וַיְבָרֶךְ אֹתוֹ

فيما يلي نماذج إضافية من المخطوطة:

"والله يبرك على سيدي" (تكوين 24 :35)؛ "فبرك يعقوب على يوسف ابنه" (تكوين 48 :15).

3.2.2 أَفْعَلَ (IV) < فَعَلَ (I)

لقد ذكر بلاو انتشار استعمال الوزن الرابع أَفْعَلَ بدل الوزن الأول فَعَلَ.[66] ونجد

65 ن. م.، ص 156 § 55.

66 ن. م.، ص 157.

هذا التبديل في نصّ سيناء 2: "فاذا اروك اهل مصر" (تكوين 12:12)؛ "فاشفا الله ابي مليك وامراته واهله واماه" (تكوين 20 :17).

3.2.3 تَفَعَّلَ (V) > فَعَّلَ (II)

صيغة الوزن الخامس تَفَعَّلَ بدل الوزن الثاني فَعَّلَ: "فتعجلوا فوضعوا متاعهم على الارض وفتحوا افواهها" (تكوين 44 :11).

3.2.4 افْتَعَلَ (VIII) > فَعَّلَ (II)

صيغة الوزن الثامن افْتَعَلَ بدل الوزن الثاني فَعَّلَ: فابتكر موسى بالغداه فارتقى إلى الجبل" (خروج 34 :4)

3.2.5 افْتَعَلَ (VIII) > فَعَلَ (I):

صيغة الوزن الثامن افْتَعَلَ بدل الوزن الأول فَعَلَ: "فابتحثوا وبدوا باكبرهم" (تكوين 44 :12)؛ "وان حفر رجل مطمره أو احتفر بير" (خروج 21 :33).

3.3 صيغ الفعل

3.3.1 صيغة مهموز العين تقلب إلى صيغة الأجوف

لقد أشار رايت إلى ظاهرة قلب صيغة مهموز العين إلى صيغة الأجوف في العربيّة، وأسهب بلاو في وصفها في نصوص عربيّة نصرانيّة في القرون الوسطى.[67] وهذه الظاهرة شائعة جدًّا في نصّ سيناء 2، فيما يلي نماذج لهذه الظاهرة: "وروا بنى الوهيم بنات الناس" (تكوين 6 :2)؛ "وروا الله" (خروج 24: 11)؛ "فتروفت عليه وقالت" (خروج 2 :6)؛ "وروها عظما ال فرعون" (تكوين 12 :15).

67 رايت، 1967، ص 177؛ بلاو، 1966، ج 1، ص 172–176.

3.3.2 صيغة مهموز اللام تقلب إلى صيغة الناقص

ظاهرة استخدام أفعال مهموزة اللام حسب صيغ الناقص اليائي المعتلة، هي ظاهرة مألوفة في العربيّة القديمة وفي نصوص عربيّة نصرانيّة،[68] وقد تناول هذه الظاهرة هوبكنز[69] في نصوص عربيّة من القرن العاشر وأشار إلى أنّ هذا التغيير قد حدث بسبب تخفيف الهمزة. ونلاحظ هذه الظاهرة كذلك في النصّ:

"فاختبيت منك" (تكوين 3 :10)؛ "قد امتلت فجورا منهم" (تكوين 6 :13)؛ "واملوا الارض" (تكوين 9 :1) "فيرني اني استهزيت به" (تكوين 27 :12)؛ "فاخطيا إلى ربهما ملك مصر" (تكوين 40 :1).

3.3.3 أفعال مهموزة اللام ومعتلة العين تكتب عادة ناقصة

وقد ذكر بلاو أن صيغ جبت (=جاء بـــــــــــ) ناتجة عن تخفيف همزة الفعل مما أدّى إلى تقصير صيغة الفعل جاء الى جا،[70] فاتحدت الصيغة القصيرة مع حرف الجرّ الذي تلاها وهكذا نتجت صيغة جديدة كثيرة الاستعمال في اللغة العاميّة جاب (جاء بـــــــــ): وهي دمج لصيغة جاء بـــــــــ.[71] مثلا: "فقال لهم اسحق ما جابكم الي وانتم تبغضوني واخرجتموني من ارضكم" (تكوين 26 :27)؛ "من اين جيت واين تذهبين" (تكوين 16 :8).

3.4 صيغ الأجوف

كما هو معروف من نصوص عربيّة القرون الوسطى فإن صيغ الشرط والأمر والمجزوم (subjunctive, imperative, jussive) التي تكتب مع حركة قصيرة على آخرها –

68 بلاو، 1966، ج 1، ص 176– 177 § 77–78.

69 هوبكنز، 1984، ص 80 § 79.

70 بلاو، 1966، ج 1، ص 179.

71 ن. م.، ص 144.

تُكتب في هذه النصوص بحركة طويلة مغايرة للعربيّة المعياريّة.[72] ونجد نماذج عديدة لهذه الظاهرة في مخطوطة سيناء 2: "ما هذا الذي فعلت لم تقول لي" (تكوين 12 :18)؛ "لم يكون يفعل" (تكوين 20 :9) "لم يطيع كلام امره" (تثنية 18 :19)؛ "ان لم تطغا قلوبكم" (تثنية 30 : 17).

3.5 الجمع

3.5.1 الوحدة الصرفيّة **–ين** تفيد حالة الرفع

لقد أشار بلاو إلى أن الوحدة الصرفيّة "–ين" التي تفيد صيغة الجمع المنصوب أو المجرور أصبحت في عربيّة القرون الوسطى تفيد أيضا صيغة الجمع في حالة الرفع كذلك.[73] فيما يلي نماذج من نصّ سيناء 2: وقالوا المابين لاهل مدين" (عدد 22 :4)؛ فهبطن العمالقة والكنعانين (عدد 14 :45).

3.5.2 جمع التكسير – مفاعِل>مفاعيل\فعاعِل >فعاعِيل (FAʿĀLĪL > MAFĀʿIL > MAFĀʿĪL/ FAʿĀLIL)

faʿālīl بدل الصيغة المعياريّة الكلاسيكيّة faʿālil. وقد أشار بلاو إلى هذه الظاهرة في نصوص العربيّة النصرانيّة من جنوب فلسطين.[74] وفيما يلي نماذج من النصّ:

"وكان جلده خواتيم[75] من شعر" (تكوين 25 :25)؛ "تفتحت منابيع الغوط الاكبر وتفتحت ميازيب السما" (تكوين 7 :11).

3.5.3 فِعال > أَفْعَال (FIʿĀL >AFʿĀL)

لقد ذكر بلاو استعمال صيغة أَفْعَال بدل صيغة فِعال في نصوص من العربيّة

72 ن. م.، ص 185؛ §§ 86–90.

73 ن. م.، ص 224.

74 ن. م.، ص 228.

75 راجع: هوبكنز، 1984، ص 108–109، ملاحظة هامش 2.

النصرانيّة.[76] فيما يلي نماذج من النصّ: "وساق العبد عشره اجمال" (تكوين 24 :10)؛ "وساق ابرهيم سبعه اشياه" (تكوين 21 :28)؛ "ففعل بالق ورفع الاثوار والاكباش على المذبح" (عدد 23 :30).

3.5.4 – IYYĪN > – ĪN

الوحدة الصرفيّة "iyyīn –" لصيغة الجمع تختصر وتكتب (– iyyīn > – īn)، وقد وقف بلاو على هذه الظاهرة وشيوعها في نصوص العربيّة النصرانيّة.[77] ونجد هذه الصيغ المختصرة في النصّ، مثلا في سفر الخروج 34 :11 وردت أسماء شعوب بصيغة نسبة الجمع: "اخرب من قدامك الكنعانين والامورانين والحاثانين والفرزانين والحاوانين واليبوسانين"؛ الحاتانين (تكوين 10 :15)؛ الحماثين (تكوين 10 :18)؛ الكنعانين (تكوين 10 :18)؛ الامورانين (تكوين 13 :18)؛ الفرزانين (تكوين 13 :7).

3.4.5 جمع القلة

تستعمل صيغ جمع المذكر السالم وجمع التكسير من أوزان أَفْعُلٌ .XII، فِعْلَةٌ .XIII ، أَفْعَالٌ .XIV و أَفْعِلَة .XV فقط لعدّ أشخاص أو أشياء لا تزيد عن العشرة وتسمّى جُمُوعُ قِلَّةٍ (plurals of paucity) وبقية الصيغ تعرف بجُمُوعِ كثْرَةٍ (plurals of abundance).[78]

ما نجده في مخطوطة سيناء 2 هو كثرة استعمال صيغ الجمع بوزن جمع القلة "أَفْعُلٌ" : اكبش، اعشر، اتن؛ وبوزن أَفْعِلَةٌ احمره؛ وبوزن "أَفْعَالٌ": اثوار. فيما يلي نماذج من المخطوطة:

"وللزبد الكامل ثورين وخمسه اكبش" (عدد 7 :29)؛ "ثم قال بلعام لبالق ابن لي هاهنا

76 بلاو، 1966، ج 1، ص 228.
77 ن. م.، ج1، ص 232 § 125.
78 رايت،1967، I ، ص 234 § 307.

سبع مذابح واعد لي سبعه اثوار وسبعه اكبش" (عدد 23 :1)؛ وارسل إلى يعقوب بمثل ذلك واوقر عشره احمره ارض مصر وعشره اتن يحملن طعاما وخبزا وزادا لبيه في الطريق (تكوين 45 :23)؛ قال له ابرهيم خذ منى سبعه اعنز لتكون لى شهاده انى احتفرت هذا البير (تكوين 21 :30)؛ واحفظوا اوصيتى (لاويين 18: 4).

4. جوانب من صنعة الترجمة

في هذا الفصل سنتركز في جوانب من صنعة الترجمة التي تعكس كيفيّة تعامُل المترجم مع مصطلحات وعبارات دينيّة، وكيف استحدث كلمات وتعابير في العربيّة وكيف استثمر كلمات وعبارات من المخزون اللغوي العربي القديم كي يفي المعنى للنصّ الأصل.

4.1 ترجمة عبارات دينيّة

نلاحظ محاولة المترجم استعمال عبارات من العربيّة لكي يفيد معنى النصّ الأصل

سيناء 2	البشيطا	نصّ الماسورة
صافيه	ܨܦܝܬܐ	خروج 25: 2 תְּרוּמָה
قبه الزمن	ܩܒܥ ܙܒܢ	خروج 27: 21 בְּאֹהֶל מוֹעֵד
خاصه قدام الله	ܨܦܝܬܐ ܕܡܪ ܡܪܝܐ	خروج 29: 24 תְּנוּפָה לִפְנֵי יְהוָה
فديه نفسه	ܨܦܝܪ ܢܦܫ	خروج 29: 12 כֹּפֶר נַפְשׁוֹ
فضه الاستغفار	ܥܦܘܪ ܕܟܦܪܐ	خروج 29: 16 כֻּפֶּר הַכִּפֻּרִים
كل ذكرانك	ܟܠ ܕܟܘܪܟ	خروج 34: 23 כָּל-זְכוּרְךָ
سنه الرجعه	ܫܢܬ ܦܘܪܩܢܐ	لاويين 25: 28 שְׁנַת הַיֹּבֵל
ميثاق الحبوره	ܩܝܡܐ ܕܚܕܘܬܐ	عدد 25 :13 בְּרִית עוֹלָם

مثله	ܕܡܘܬܗ	تثنية 4: 44 הַתּוֹרָה
وعلامه بين عينيك	ܘܐܬܘܬ ܒܝܢ ܥܝܢܝܟ ܘܛܛܦܬ ܒܝܢ ܥܝܢܝܟ	تثنية 6: 8 לְטֹטָפֹת בֵּין עֵינֶיךָ
الطير الطاهر	ܨܦܪ ܕܟܝ ܕܛܗܪ	تثنية 14: 11 צִפּוֹר טְהֹרָה
حق الغفران	ܕܒܪ ܫܡܥܬܐ ܕܫܒܘܩܐ	تثنية 15: 2 דְּבַר הַשְּׁמִטָּה
سنه القربان	ܫܢܬ ܫܡܥܬܐ ܕܫܒܘܩܐ	تثنية 15: 9 שְׁנַת הַשְּׁמִטָּה

4.2 الترجمة بجذور نظيرة

الترجمة بجذور نظيرة (Cognate roots)، أي من أُثول متشابهة من الجانب الصوتي، هي ظاهرة طبيعيّة لمن يتحدث ويكتب و يُلِمّ بلغتين من نفس العائلة اللغويّة. وهي معروفة من الترجمات العربيّة اليهوديّة في القرون الوسطى لدى القرائين والربّانين، وقد أشار رتصابي إلى شيوع هذا النهج من الترجمة التقابليّة من الأثول لدى مترجمي **التوراة** الربانيين والقرائين، ولدى فقهاء اللغة اليهود في القرون الوسطى.[79] وأضاف رتصابي إلى أنّ سعاديا جاؤون تميّز بهذا النهج في ترجمته للأسفار المقدّسة. وعلى ما يظهر إلمام سعاديا بالعربيّة والعبريّة سهّل له استخدام جذور نظيرة تفيد نفس المعنى، بل في بعض الحالات استعمل سعاديا جاؤون جذورًا نظيرة من جانب التشابه الصوتي، ومن جانب التقابل التأثيلي والدلالي للجذر، ومنحها أحيانًا دلالة جديدة غير مألوفة في العربيّة.

وكذلك نجد هذه الظاهرة بصورة واضحة أيضا في نصّ سيناء 2 حيث وردت صيغ فعليّة واسميّة نظيرة للنصّ السرياني (وأحيانا للنصّ العبري) فهناك الكثير من التشابه بين اللغات الثلاث خاصّة في جذور الكلمات، وعليه ليس غريبا أن نجد ترجمة جذور نظيرة مع السريانيّة والعبريّة حتى وإن اعتمد المترجم على النصّ السرياني للبشيطا. ونشير هنا إلى أن استعمال الفعل النظير في بعض النماذج، هو تحديث دلاليّ في العربيّة حيث لا نجد

79 رتصابي، 1985، ص, 34-35؛ بولياك، 1997، ص 171-173.

شيوع لهذا الاستعمال في العربيّة، ويمكن أن نعزو ذلك إلى تأثير لغة الأصل السريانيّة التي قد سهلت على المترجم استعمال الصيغة العربيّة النظيرة، رغم وجود أفعال عربيّة أخرى تفيد نفس المعنى. وفيما يلي نماذج مُبَيّنة استخدام المترجم لأُثول نظيرة في النصّ. النماذج الأولى في نظرنا قد قصد المترجم استعمالها وهي تحديث في الدلالة، امّا بقية النماذج فقد أتينا بها لنظهر مدى انتشار الظاهرة، ومن أجل التسهيل على القارئ، قسّمنا هذه النماذج حسب أفعال وأسماء:

4.2.1 أفعال وأسماء نظيرة وهي تحديث في الدلالة

بليت – ܒܠܝ (بْلِيت)– בָּלְתִי

تشترك اللغات الثلاث العبريّة، السريانيّة والعربيّة في نفس معنى الفعل بليت – ܒܠܝ – בָּלְתִי (عتق، اهترئ). وفي النصّ في (تكوين 18 :12) يفيد هذا الفعل في العبريّة والسريانيّة معنى مجازي "شاخ" و"ذبل" وهنا في سيناء 2 الفعل "بليت" يفيد هذا المعنى وهو ترجمة عن السريانيّة. هذا المعنى غير مألوف في العربيّة واستعماله في النصّ نظيرا للفعل السرياني ܒܠܝ ومقابل للفعل العبري בָּלְתִי في نفس الآية وفي هذا المعنى المجازي هو تحديث في دلالة الفعل بتأثير لغة النصّ السريانيّة التي اتبعت النصّ العبري.

فضحكت ساره وقالت من بعد ما بليت اكون شابه

ܘܬܨܚܩ ܫܪܐ ܒܩܪܒܗ ܠܐܡܪ ܐܚܪܝ ܗܘܬ ܠܝ ܥܕܢܐ

וַתִּצְחַק שָׂרָה בְּקִרְבָּהּ לֵאמֹר: אַחֲרֵי בְלֹתִי הָיְתָה-לִּי עֶדְנָה

مقدسا – ܩܕܫܐ (مَقْدَشَا)– מִקְדָּשׁ

خروج 25 :8

فاصنعوا لي مقدسا فاحل

ܘܥܒܕܘ ܠܝ ܩܕܫܐ ܘܫܟܢܬܝ ܒܬܘܟܡ

וְעָשׂוּ לִי מִקְדָּשׁ וְשָׁכַנְתִּי בְּתוֹכָם

بينكم ܒܝܢܟܘܢ

كلمة "مقدس" غير مألوفة الاستعمال في العربيّة. وبيت المقدس هو المكان الذي يتطهر به، وهو كذلك كناية عن بلاد الشام وفلسطين، وهي ترجمة لعبارة בית המקדש. في هذه الآية استعملها المترجم بتأثير كلمة ܩܕܫ السريانيّة التي تعطي معنى المكان المقدّس.

شفة اليم – ܦܬܐ ܕܝܡܐ (סִפְתֵה דְיַמָּא)– שְׂפַת הַיָּם

خروج 14 :30

ونظروا إلى اهل مصر اذ يموتون على شفة اليم

ܘܚܙܘ ܡܨܪܝܐ ܐܡܬ ܕܡܝܬܝܢ ܥܠ ܦܬܐ ܕܝܡܐ

וַיַּרְא יִשְׂרָאֵל אֶת-מִצְרַיִם מֵת עַל-שְׂפַת הַיָּם

في العربيّة كلمة "شفة" بمعنى الحافة و"اليم" بمعنى البحر لكن عبارة "شفة اليم" هي استعارة دلاليّة للعبارة السريانيّة ܦܬܐ ܕܝܡܐ والتي في العبريّة שְׂפַת הַיָּם.

المساحه –ܡܫܚܐ (מְשִׁיחוּתָא) – הַמִּשְׁחָה

خروج 25 :6

ودهن يستضا به وافواه لدهن المساحه ودخنه الطيب

ܡܫܚܐ ܠܢܗܪܐ ܘܡܫܚܐ ܠܡܫܚܐ ܘܠܩܛܘܪܬ ܣܡܐ

שֶׁמֶן לַמָּאֹר בְּשָׂמִים לְשֶׁמֶן הַמִּשְׁחָה וְלִקְטֹרֶת הַסַּמִּים.

كلمة "المساحة" هي ترجمة للكلمة السريانيّة ܡܫܚܐ التي معناها المسح بالدهن.[80]

80 باين-سميث، 1879-1901، ج 2، ص 2241-2242.

ذكرانه – ܕܘܟܪܢܗ (دُوكْرَنِه) – אַזְכָּרָתָהּ[81]

لاويين 2 :16

فيصعد الحبر ذكرانه ܘܢܣܩ ܟܗܢܐ ܕܘܟܪܢܗ וְהִקְטִיר הַכֹּהֵן אֶת-אַזְכָּרָתָהּ

"ذكران" بمعنى التقدمة والقربان هو تحديث في العربيّة. لم تذكر المعاجم العربيّة هذه الصيغة. وهي نقل حرفي للكلمة السريانيّة ܕܘܟܪܢܗ وفي العبريّة אַזְכָּרָתָהּ التي معناها قربان التقدمة (الزيت، السميذ واللُّبان) التي قتّرها الكاهن على المذبح لتفوح رائحتها تذكارا أمام الله. وهي كلمة مميزة للعربيّة المسيحيّة، وهي مستعارة من السريانيّة. كذلك نجد استعمالها في السياقات الكنسية المسيحيّة، وهو نقل حرفي للكلمة السريانيّة ܕܘܟܪܢܗ. وقد اختلفت ترجمة سيناء 2 عن ترجمات عربيّة أخرى قديمة وحديثة: فمثلا سيناء 10: "دكره" وفان-دايك: "تذكارها"، بينما ترجم سعاديا: פוחהא (= فوحها).

نون البحور – ܢܘܢܝ ܝܡܐ (بنُونِي يَمَّا)- בְּדְגַת הַיָּם

تكوين 26:1

واسلطكم على نون البحور وطير السما ܘܢܫܠܝܠ ܒܢܘܢܝ ܝܡܐ ܘܒܛܝܪ ܫܡܝܐ וְיִרְדּוּ בִּדְגַת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם

ترجم في سيناء 2 صيغة الجمع ܢܘܢܝ ܝܡܐ بصيغة مفرد: نون البحور والنون

هو "الحوت" الجمع "أنوان" و"نينان"، والمعنى في سياق الآية الأسماك عامّة. ويظهر أنّ نصّ الأصل السرياني قد أثّر في استعمال الكلمة النظيرة.

81 ابن جناح، 1968، ص 194-195، فسّر ابو الوليد يونا ابن جناح معنى – אַזְכָּרָתָהּ رائحتها الطيبة استحسانا ورضا وتقبّلا.

4.2.2 أفعال وأسماء نظيرة من الموروث العربي القديم فضّلها المترجم على صيغ أخرى

فيما يلي لائحة أفعال نظيرة استعملها المترجم، وهي معروفة في اللغة العربيّة القديمة:

(1) وافكت – ܘܐܦܟ (وهْفَخ) – וַיַּהֲפֹךְ

تكوين 19 :25

وافكت تلك القرى كلهن ܘܐܦܟ ܗܠܟ ܩܪܝܐ ܟܠܗܢ וַיַּהֲפֹךְ אֶת-הֶעָרִים הָאֵל

الفعل "أفك" يفيد معنى القلب وانْتفكت البلدة بأهلها انقلبت. وهو من الأثول الساميّة المشتركة. ويظهر أنّ استعماله هو بسبب حضور صيغة الفعل في لغة الأصل.

(2) وسألوا – ܘܫܐܠܘ (وشَالُو)– וַיִּשְׁאֲלוּ

خروج 12 :35

وسالوا من اهل مصر حلى ذهب ܘܫܐܠܘ ܡܢ ܐܗܠ ܡܨܪ ܚܠܝ ܕܗܒ וַיִּשְׁאֲלוּ מִמִּצְרַיִם כְּלֵי-כֶסֶף

(3) فليلقطوا – ܘܢܠܩܛܘܢ (ونِلْقِطُون) – וְלָקְטוּ

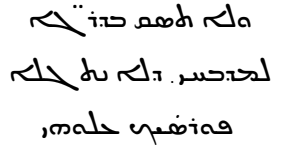
خروج 16 :4

ليخرج الشعب فليلقطوا طعامهم يوم بيوم ܘܢܦܩ ܥܡܐ ܘܢܠܩܛܘ ܦܬܓܡ ܕܝܘܡܗ וְיָצָא הָעָם וְלָקְטוּ דְּבַר-יוֹם בְּיוֹמוֹ.

(4) تجلوا – ܬܓܠܘ (نِتْجْلِـــي) – תִּגְלֶה

خروج 20 :22

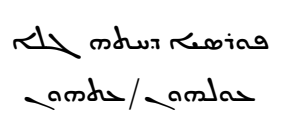
ولا تصعد إلى مذبحي سلم لكيلا تجلوا عليه عورتك



וְלֹא-תַעֲלֶה בְמַעֲלֹת עַל-מִזְבְּחִי אֲשֶׁר לֹא-תִגָּלֶה עֶרְוָתְךָ עָלָיו

لاويين 20 :17

لانه اجتلى عوره اخته وقد حملا خطيه

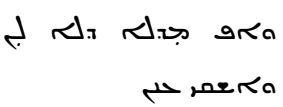


עֶרְוַת אֲחֹתוֹ גִּלָּה עֲוֹנוֹ יִשָּׂא

(5) ودلا – דלה (דַּלָה) – דָּלָה

خروج 2 :19

ودلا وسقا لنا غنمنا

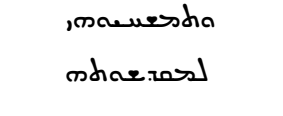


וְגַם-דָּלֹה דָלָה לָנוּ וַיַּשְׁקְ אֶת-הַצֹּאן

(6) تمسحه – תמשחנה (وتِمْشِحيُوهِي) – מָשַׁחְתָּ

خروج 29 :36

وتمسحه تطهير له

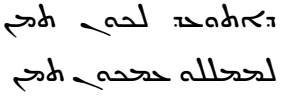


וּמָשַׁחְתָּ אֹתוֹ לְקַדֵּשׁוֹ

(7) اوعدكم – אתעדה (إِتْوَعَد) – אִוָּעֵד

خروج 29 :42

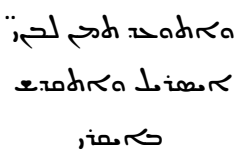
اوعدكم ثم فاكلمكم



אֲשֶׁר אִוָּעֵד לָכֶם שָׁמָּה לְדַבֵּר אֵלֶיךָ שָׁם

خروج 29 :43

واوعد لي بني اسرايل فطهر بكرامتي

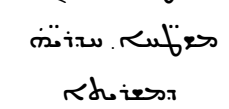


וְנוֹעַדְתִּי שָׁמָּה לִבְנֵי יִשְׂרָאֵל וְנִקְדַּשׁ בִּכְבֹדִי

(8) فسطحوا – ܡܫܛܚ (وشْطَحُو)– וַיִּשְׁטְחוּ

عدد 32: 11

فسطحوا سطيح حول المحله

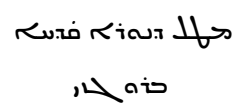


וַיִּשְׁטְחוּ לָהֶם שָׁטוּחַ סְבִיבוֹת הַמַּחֲנֶה

(9) تقدح – ܩܕܚ (قْدَحَا) – קָדְחָה

تثنية 32 :22

من اجل ان النار تقدح بغضبى

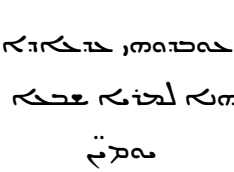


כִּי-אֵשׁ קָדְחָה בְאַפִּי

(10) وحجوا – ܘܥܘܒܕܘܗܝ (وعوبْدُوهِي) – וְחַגְתֶּם

لاويين 23 :41

وحجوا قدام الله سبعه ايام حجا



וְחַגֹּתֶם אֹתוֹ חַג לַיהוָה שִׁבְעַת יָמִים

(11) اعشروا – ܥܫܪܘ (مَعْسَرُو عَسَرو) – עַשֵּׂר תְּעַשֵּׂר

تثنية 14 :22

واعشروا < > ثمره ارضكم ܥܥܫܪ ܥܥܫܪ ܚܠܩ ܕܙܪܥܟ ܕܬܬܒܪ ܫܢܐ ܫܢܐ

עַשֵּׂר תְּעַשֵּׂר אֵת כָּל-תְּבוּאַת זַרְעֶךָ[82]

(12) دان – ܕܢ (دنني) – דָּנַנִי

تكوين 6 :30

وقالت راحيل ان الله دان لي ܕܢ ܠܝ ܐܠܗܝܡ ܕܝܢ ܪܚܝܠ ܘܐܡܪܬ

וַתֹּאמֶר רָחֵל דָּנַנִי אֱלֹהִים

(13) اعرم – ܥܪܡ (عْرِيم) – ערום

تكوين 1 :3

وكانت الحيه اعرم دواب الارض ܘܗܘܬ ܚܝܬܐ ܥܪܡ ܡܢ ܟܠ ܒܥܝܪ ܕܒܪ ܕܐܪܥܐ

וְהַנָּחָשׁ, הָיָה עָרוּם מִכֹּל חַיַּת הַשָּׂדֶה

وبالمقارنة مع ترجمات عربيّة نصرانيّة أخرى، فقد ترجمتها طبعة روما 1671: أخبث؛ ومخطوطة باريس 14: أحكم؛ ومخطوطة كوبنهاجن 75: أحكم؛ ومخطوطة سيناء 10: اغرم واخبث (كتب فوقها احسن)؛ وترجمة سعاديا: צאר חכימא. ومخطوطة سيناء 3: أكثر عريمة اي اخبث، هذه الإضافة التفسيريّة التي تلت الترجمة تبين أن المترجم أو الناسخ أدرك أن كلمة "عريمة" غير مألوفة وصعبة ولهذا فسّرها للقارئ. وبخصوص صيغة "أعرم" في النصّ يظهر أن المترجم فضّل استعمالها بدلا من كلمات أخرى تعطي نفس المعنى في العربيّة. ونشير هنا أنّ الكلمة موجودة في العربيّة وقد وردت في الحديث: "فانبعث لها رجل عارم أي خبيث شرير".[83]

(14) ادمه – ܐܕܡܬܐ (أَذَامْثَا)– אֲדָמָה

خروج 20:20

82 سعاديا: עשרא תעשר גמיע גלה זרעך (=عشرا تعشر جميع غلة زرعك).

83 **لسان العرب**، باب عرم.

واصنع لي مذبح من ادمه ܡܕܒܚ ܕܣܘܡܩ ܬܥܒܕ ܠܝ מִזְבַּח אֲדָמָה תַּעֲשֶׂה-לִּי

(15) جفنة - ܓܦܢ (جِفتَا) - גֶּפֶן

تكوين 40 :9

وقال اني رايت جفنة ܘܐܡܪ ܠܝ ܕܣܠܩ ܐܢ ܓܦܢ וַיֹּאמֶר לוֹ בַּחֲלוֹמִי וְהִנֵּה-גֶפֶן לְפָנָי

(16) حرب - ܚܪܒ (حربِه) - חָרֶב

خروج 18 :4

وخلصني من حرب فرعون ܘܫܙܒ ܢ ܡ ܚ ܚܪܒ וַיַּצִּלֵנִי מֵחֶרֶב[84] פַּרְעֹה

حرب فرعون هي ترجمة لعبارة ܚܪܒ ܕܦܪܥܘ. وفي السريانية ܣܝܦܐ معناها "sword"، ولها معنى مجازي "war".[85]

(17) شريد – ܣܪܝܕ –(سريدا) - שָׂרִיד

تثنية 3:3

فاهلكناهم ولم تدع منهم شريد ܘܡܚܝܢ ܠܗ ܘܠܐ ܫܒܩ ܒܗ ܣܪܝܕ וַנַּכֵּהוּ עַד-בִּלְתִּי הִשְׁאִיר-לוֹ שָׂרִיד

84 في طبعة روما 1671 ترجموا: سيف، وترجم سعديا بنفس الكلمة סיף.

85 باين-سميث 1998، ص 156.

(18) وسنته – ܫܢܬܗ (شِنْتِه)– שְׁנָתוֹ

تكوين 28 :16

فاستيقظ يعقوب من وسنته

ܘܐܬܥܪ ܝܥܩܘܒ ܡܢ ܫܢܬܗ

וַיִּיקַץ יַעֲקֹב מִשְּׁנָתוֹ

(19) كديس – ܓܕܝܫܐ (جِذِيشَا)- גְּדִישׁ

خروج 22 :5

واي رجل احرق شوكا او حاحا فاصاب النار زرع رجل او كديسه

ܐܝ ܓܒܪ ܕܢܩܕ ܫܘܟܐ ܐܘ ܚܐܚܐ ܘܐܫܟܚ ܢܘܪܐ ܒܙܪܥ ܓܒܪ ܐܘ ܒܓܕܝܫܗ

כִּי-תַצֵּא אֵשׁ וּמָצְאָה קֹצִים וְנֶאֱכַל גָּדִישׁ אוֹ הַקָּמָה

(20) مناره – ܡܢܪܬܐ (مِنَرتَا) – מְנוֹרַת

خروج 25 :31

واصنع مناره من ذهب ذكي سبيك اصنع المناره

ܘܬܥܒܕ ܡܢܪܬܐ ܕܕܗܒ ܕܟܝ ܣܒܝܟ ܬܥܒܕ ܡܢܪܬܐ

וְעָשִׂיתָ מְנֹרַת זָהָב טָהוֹר מִקְשָׁה תֵּעָשֶׂה הַמְּנוֹרָה

(21) اختانك – ܚܬܢܟ (حتنيك) – חָתָן

تكوين 19 :12

ماذا ترید هاهنا انظر اختانك

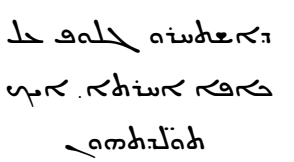
ܡܢܘ ܠܟ ܗܟܐ ܐܝܟ ܚܬܢܟ

מִי-לְךָ פֹּה חָתָן

(22) توالدهم – ܬܘܠܕܬܗܘܢ (تولدتهون) – תּוֹלְדֹתָם

خروج 28 :10

وسته ايضا على الحجر الاخر كتوالدهم[86]

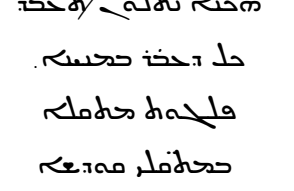


וְאֶת-שְׁמוֹת הַשִּׁשָּׁה הַנּוֹתָרִים עַל-הָאֶבֶן הַשֵּׁנִית כְּתוֹלְדֹתָם

(23) مثقال – ܡܬܩܠܐ (مَثْقَالَا)– שֶׁקֶל

خروج 30 :13

فليعطى كل من غشيه العدد نصف مثقال بمثقال القدس

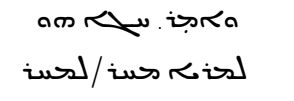


זֶה יִתְּנוּ כָּל-הָעֹבֵר עַל-הַפְּקֻדִים מַחֲצִית הַשֶּׁקֶל בְּשֶׁקֶל הַקֹּדֶשׁ

(24) حج – ܚܓ (حَجًّا) – חַג

خروج 32 :5

وقال بالغداه حج لله



וַיֹּאמַר חַג לַיהוָה מָחָר

86 كلمة تفيد معنى "نسل \ ذريّة" وكذلك معنى مجازي: "تاريخ أو مسألة تطور ونشوء". في سيناء 2 حين تشير هذه الكلمة إلى مسألة "نسل \ ذريّة" ترجمت بصيغة فعل: ما ولد، وولد (تكوين 5 :1؛9:6). وعندما تفيد معنى "مسألة تطور ونشوء" ترجمت بكلمة: شأن (تكوين 4:2). وترجم في سفر خروج 28 :10 بصيغة مصدر: توالدهم.

(25) اليته – ܐܠܝܬܐ (أليثَا) – הָאַלְיָה

لاويين 7 :3

ويقربون منه شحمه كله والياته

ܢܩܪܒ ܡܢܗ ܫܚܡܗ ܟܠܗ ܐܠܝܬܐ

וַיַּקְרִיב מִמֶּנּוּ אֵת הָאַלְיָה

(26) كور – ܟܘܪܐ (كُورَا)– כּוּר

تثنية 4 :20

واخرجكم من مصر من كور الحديد

ܘܐܦܩ ܟܡ ܡܢ ܡܨܪ ܡܢ ܟܘܪܐ ܕܦܪܙܠܐ

וַיּוֹצֵא אֶתְכֶם מִכּוּר הַבַּרְזֶל מִמִּצְרָיִם

(27) ربوة – ܪܒܘܬܐ (رَبُوثَا) – רְבָבָה

تثنية 32 :30

واثنان منهم يطردان ربوه

ܘܬܪܝܢ ܡܢܗܘܢ ܢܪܕܦ ܪܒܘܬܐ

וּשְׁנַיִם יָנִיסוּ רְבָבָה

(28) شانيه – ܫܢܐܝܐ (سناوهي) – מְשַׁנְאָיו

تثنية 11 :33

واكسر صلب شانيه ولا يقوم عدوه

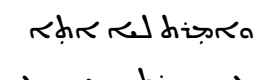
ܡܚܨ ܡܬܢܝܢ ܩܡܝܘ ܘܡܫܢܐܝܐ ܡܢ-ܝܩܘܡܘܢ

מְחַץ מָתְנַיִם קָמָיו וּמְשַׂנְאָיו מִן-יְקוּמוּן

(29) جدي – ܓܕܝ (جدي) – גָּא גְד

تكوين 30 :11

فقالت ليا جا جدي فدعت اسمه جاد

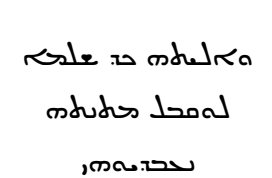


וַתֹּאמֶר לֵאָה בגד (בָּא גָּד)
וַתִּקְרָא אֶת-שְׁמוֹ גָּד

(30) متنته[87] – (مَتنَتَه) – הָעָצָה

لاويين 3 :9

وليته كاملة تلقى متنته

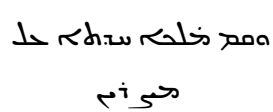


הָאַלְיָה תְּמִימָה לְעֻמַּת הָעָצָה

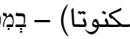
(31) حديث – (حَذِثا)– חָדָשׁ

خروج 1 :8

وقام على مصر ملك حديث

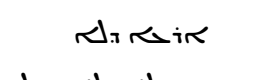


וַיָּקָם מֶלֶךְ-חָדָשׁ עַל-מִצְרָיִם

(32) بالمسكنه –  (بمسكنوتا) – בְּמִסְכְּנֹת

تثنية 8 :9

ولا تاكل فيها خبزك



אֶרֶץ אֲשֶׁר לֹא בְמִסְכֵּנֻת[88] תֹּאכַל-בָּהּ

87 المتن والمتنة لغتان، يذكر ويؤنث، لحمتان معصوبتان بينهما صُلب الظهر معلوتان بعقب (**لسان العرب**، ص 18)؛ باين–سميث،ج2، ص 2254: المتنين؛ بار–علي، ج1، ص 280: المتنين المتون الوركين الحالبان.

88 سعاديا: بتقدير(=بتقدير)؛ روما 1671: عازة؛ طبعة فان–دايك: بالمسكنة؛ مخطوطة سيناء 14: يعوزك؛ شرح

بالمسكنه

(33) رجله الما- ܪ̈ܓ̈ܠ̈ܐ ܡ̈ܝ̈ܐ (رجلثا دِمَيا) – נַחֲלֵי מָיִם

تثنية 10 :7

الى ارض رجله الما[89]

אֶרֶץ נַחֲלֵי מָיִם

(34) فثم\ وثمه – ܬ̈ܡ̈ܢ̈ (تَمَن) – שָׁם

تثنية 12 :14

فثم اصعد تحفتك الكامله وثمه اعمل كل الدى اوصيتك ولكن اذبح

שָׁם תַּעֲלֶה עֹלֹתֶיךָ וְשָׁם תַּעֲשֶׂה כֹּל אֲשֶׁר אָנֹכִי מְצַוֶּךָּ

(35) مكس – ܡ̈ܟ̈ܣ̈ (مَكْسَا) – מֶכֶס

عدد 31 :41

ودفع موسى مكس الخاصه لله إلى العازر

וַיִּתֵּן מֹשֶׁה אֶת-מֶכֶס תְּרוּמַת יְהוָה לְאֶלְעָזָר הַכֹּהֵן

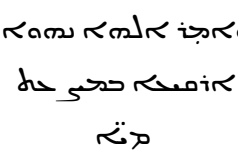
(36) ارقيع – ܐ̈ܪ̈ܩ̈ܝ̈ܥ̈ (أَرْقِيعا)- רָקִיעַ

حلبي: فيكير (=فِقير).

89 **لسان العرب**: الرِّجْلة: مسيل الماء من الحرَّة إلى السَّهلة، ج: الرِّجَل.

تكوين 1 :6

وقال الله ليكن ارقيع وسط السما



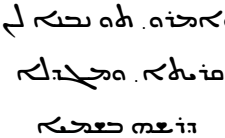
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים, יְהִי רָקִיעַ בְּתוֹךְ הַמָּיִם

وكذلك في (تكوين 1 :7) وصنع الله الارقع، وفي (تكوين 1 :8) ودعا الله الارقع السما

(36) مجدل – (מַגְדְּלֹא)- וּמִגְדָּל

تكوين 11 :4

وقالوا تعالوا فلنبني لنا قريه ومجدل راسه في السمآ



וַיֹּאמְרוּ הָבָה נִבְנֶה-לָּנוּ עִיר, וּמִגְדָּל וְרֹאשׁוֹ בַּשָּׁמָיִם

4.3 الألفاظ والدلالة

يمتاز نصّ سيناء 2 بالاستخدام الخاصّ والمميز للألفاظ التي استعملها المترجم عند نقله للنصّ العربي عن النصّ السرياني، فكان عليه أن يتعامل مع نصّ يفيد إيحاءات ودلالات دينيّة، وهذا بحدّ ذاته يتطلب إدراكا خاصّا في انتقاء الألفاظ والتراكيب اللغويّة، لكي يحافظ المترجم على معنى الأصل، ولكي يفي بالمعنى والأسلوب المناسبين للغة المنقول إليها – العربيّة. وبهذا نلاحظ في نصّ سيناء 2 خصوصيّة وتنوّع في انتقاء الكلمات والتراكيب اللغوية، فنجد استعمال ألفاظ من المخزون اللغوي العربيّ القديم التي تعود إلى العربيّة القديمة، وإلى استعمال تعابير مألوفة من **القرآن** الكريم والحديث الشريف. ويمكن أن نعزو ذلك إلى محاولة المترجم تقليد نموذج النصّ القرآني، خاصّة وأن النصّ المُتَرْجَم هو كتاب ديني، ويحمل معاني عقائديّة، ولهذا دأب المترجِم في توظيف هذه الألفاظ لإعطاء صبغة مرموقة للنصّ. كذلك نجد كلمات وتراكيب استعملها المترجم بتأثير

لغة النصّ السريانيّة، فنجد كلمات آراميّة سريانيّة منقولة بصيغتها الآراميّة ومستعملة داخل النصّ، وهناك كلمات وتراكيب استعملها المترجم وهي توليد معجمي وتحديث دلاليّ متميّز داخل المخطوطة. فيما يلي نتوقف عند كل واحدة من هذه الاستعمالات اللغويّة في نصّ المخطوطة:

4.3.1 استعمال ألفاظ من المخزون اللغوي العربيّ القديم

نلاحظ في النصّ اهتمام المترجم باستعمال وانتقاء كلمات من المخزون العربي القديم، وهي كلمات كانت قد وردت في الشعر العربي القديم أو في الكتابات الادبيّة العربيّة القديمة. ونجد أن الناسخ أدرك قدم هذه الألفاظ وأحيانا كتب في الهامش كلمة مرادفة مألوفة.

4.3.1.1 أسماء

حاج - ܚܵܓ̈ܵܐ (كوبَا)- קוּץ

تكوين 18: 3

حاجا وشوكا تنبت لك ܚܵܓ̈ܵܐ ܘܫܘܟ̈ܵܐ ܬܢܒܬ ܠܟ וְקוֹץ וְדַרְדַּר, תַּצְמִיחַ לָךְ

مكين - ܡܟܝܢ (تَمِيم)- תָּמִים

تكوين 6: 9

انه كان رجل تقيا مكينا ܕܗܘ ܓܒܪ ܬܩܝ ܘܡܟܝܢ נֹחַ אִישׁ צַדִּיק תָּמִים הָיָה בְּדֹרֹתָיו

ميازيب السما - ܡܝܙܝܒ ܕܫܡܝܐ (نَسكَا دشميا)- אֲרֻבֹּת הַשָּׁמַיִם

تكوين 7: 11

تفتحت منابيع الغوط الاكبر وتفتحت <u>ميازيب</u> السما	ܐܬܬܪܥܘ ܟܠ \ ܡܒܘ̈ܥܝ ܬܗܘܡܐ ܪܒܐ. ܘܟܘ̈ܐ ܕܫܡܝܐ ܐܬܦܬܚܘ	נִבְקְעוּ כָּל-מַעְיְנֹת תְּהוֹם רַבָּה, וַאֲרֻבֹּת הַשָּׁמַיִם, נִפְתָּחוּ

أطوا (أطوى) – ܒܐ̈ܪܐ (بِرَا)– הַבְּאֵרֹת

تكوين 26 :15

فعمدوا إلى <u>اطوا</u> حفرها ابرهيم على زمانه	ܘܟܠܗܝܢ ܒܐ̈ܪܐ ܕܚܦܪܘ ܥܒ̈ܕܝ ܐܒܘܗܝ ܒܝܘ̈ܡܘܗܝ ܕܐܒܪܗܡ	וְכָל-הַבְּאֵרֹת אֲשֶׁר חָפְרוּ עַבְדֵי אָבִיו בִּימֵי אַבְרָהָם

متخلدك – ܬܘܠܕܬܟ (تولدتك)– מוֹלַדְתֶּךָ

تكوين 31 :13

الى ارض <u>متخلدك</u> (مولدك)	ܘܗܦܘܟ ܠܐܪܥܐ ܕܬܘܠܕܬܟ	וְשׁוּב אֶל-אֶרֶץ מוֹלַדְתֶּךָ

الركاب – ܓܡܠܐ (جَملَا)– הַגְּמַלִּים

تكوين 31 :17

فانبعث يعقوب فحمل بنيه ونساه على <u>الركاب</u>	ܘܩܡ ܝܥܩܘܒ ܘܫܩܠ ܠܒܢ̈ܘܗܝ ܘܠܢܫ̈ܘܗܝ ܥܠ ܓܡܠܐ	וַיָּקָם יַעֲקֹב וַיִּשָּׂא אֶת-בָּנָיו וְאֶת-נָשָׁיו עַל-הַגְּמַלִּים

البريد – ܐܝܙ̈ܓܕܐ (إيزجَدَا)– הַמַּלְאָכִים

تكوين 32 :7

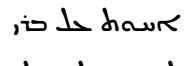
فرجع البريد إلى يعقوب

وַיָּשֻׁבוּ הַמַּלְאָכִים אֶל-יַעֲקֹב

عول - لعمل (لِشِيُول)- שְׁאוֹלָה

تكوين 37 :35

وقال اهبط إلى عول

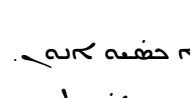


וַיֹּאמֶר כִּי-אֵרֵד אֶל-בְּנִי אָבֵל שְׁאוֹלָה

غول - لحمحمكا (لعُومقَا)- בְּמְצוֹלֹת

خروج 15 :5

غطاهم العمق وهبطوا في غول

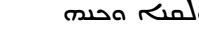


תְּהֹמֹת יְכַסְיֻמוּ יָרְדוּ בְמְצוֹלֹת

المصحف- لمكا (لِقْنَا)- הַכִּיֹּר

خروج 35 :16

والمصحف وكل معازفه

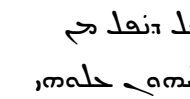


אֶת-הַכִּיֹּר וְאֶת-כַּנּוֹ

المطبخ - حمكا محمكا (بِيث تْفَيَا)- וְכִירִים

لاويين 11 :35

وان سقط في التنور او المطبخ فليكسر



וְכֹל אֲשֶׁר-יִפֹּל מִנִּבְלָתָם עָלָיו יִטְמָא תַּנּוּר וְכִירַיִם יֻתָּץ

ثياب ايمتها – ܠܚܡܬ ܫܚܠܚܝܪ (لبوشي ارمَلُوثِه) – בִּגְדֵי אַלְמְנוּתָהּ

تكوين 38 :19

فقامت فوضعت جلبابها واخذت ثياب <u>ايمتها</u>	ܫܚܠܚܝܪ ܠܚܡܬ ܫܚܠܘ ܡܢ ܥܠܝܗ ܘܐܬܟܣܬ ܒܓܕܝ ܐܠܡܢܘܬܗ	וַתָּקָם וַתֵּלֶךְ וַתָּסַר צְעִיפָהּ מֵעָלֶיהָ וַתִּלְבַּשׁ בִּגְדֵי אַלְמְנוּתָהּ

عكومهم –ܚܡܠ (طعْنِه) – בְּשַׁקּוֹ

تكوين 42 :35

فاذا بورقهم في افواه <u>عكومهم</u>	ܘܗܢܐ ܨܪܪ ܟܣܦ ܓܒܪ ܒܦܡ ܚܡܠܘ	וְהִנֵּה-אִישׁ צְרוֹר-כַּסְפּוֹ בְּשַׂקּוֹ

ميرة – ܫܒܪܘ (ميره) – שִׁבְרוֹ

تكوين 44 :2

وزودهم <u>ميره</u>	ܘܐܬ ܟܣܦ ܫܒܪܘ	וְאֵת כֶּסֶף שִׁבְרוֹ

ارث – ܟܒܕ ܠܫܢܐ (عطَل لشَنَا) – כְּבַד-פֶּה

خروج 4 :10

من اجل اني <u>ارث</u> عي	ܡܛܠ ܕܟܒܕ ܦܘܡ ܐܢܐ	כִּי כְבַד-פֶּה וּכְבַד לָשׁוֹן אָנֹכִי

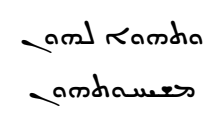
اللسان

حبوره – (لكَهنُوثًا) – לִכְהֻנַּת

خروج 40 :15

وتكون مساحتهم لحبوره
الدهر لخلوفهم

וְהָיְתָה לִהְיֹת לָהֶם מָשְׁחָתָם
לִכְהֻנַּת עוֹלָם לְדֹרֹתָם

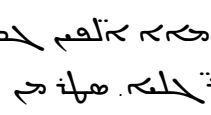


الاثقال – (بِـقَرتَا) – מִטָּף

خروج 12 :37

وهم في سته مايه الف رجل
يمشون سوا الاثقال

כְּשֵׁשׁ-מֵאוֹת אֶלֶף רַגְלִי הַגְּבָרִים
לְבַד מִטָּף

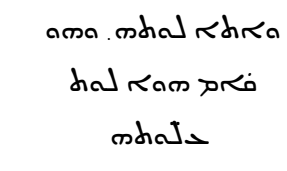


تحفه[90] – (عَلُوثا) – וְעֹלֹת

90 تترجم مخطوطة سيناء 2 كلمة أو كلمة بكلمة "تحفة". وفي باب في معجم باين-سميث اللاتيني-سرياني، ج 2، ص 2891، أورد المعاني العربيّة للكلمة وذكر المعاني التي استعملت: "قرابين"، "ذبايح"، "صعايد"، "ضحايا"، "زبود"، "ازباد"، "المحرقات". لكنه لم يأت بكلمة "تحفة". وهنا نتسائل لماذا استعمل المترجم هذه الكلمة غير المألوفة؟ معنى كلمة "تحفة" في العربيّة "تقدمة" أو "هدية قيمة". ولم ترد هذه الكلمة في العربيّة بمعنى "قربان للرب" وانما وردت في الحديث بمعنى "التقدمة": "تحفة الصائم الدهن والمجمر، وفي الحديث: "تحفة المؤمن الموت". المثير للإهتمام هو ورود كلمة "حتف" في العربيّة بمعنى الموت والهلاك، واكثر اهتماما هو ورود كلمة *ḥtp* في الاغاريتية (a type of sacrifice)، وفي الأكادية *ḫitpu* وفي الآراميّة *ḥtpy*، انظر دِل-اولمو&سانمرتين 2004، ص 376. لربما المترجم استعمل الكلمة العربيّة "تحفة" بدلالة جديدة غير معروفة في العربيّة أو أنّه استعمل الكلمة بتأثير من

عدد 23 :17

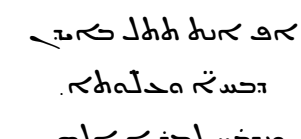
فاتاه وهو قايم عند تحفته



וַיָּבֹא אֵלָיו וְהִנּוֹ נִצָּב עַל-עֹלָתוֹ

خروج 25: 10

فتجعل ذبيحا وتحفه لربنا

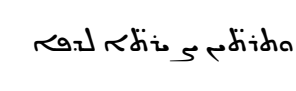


תִּתֵּן בְּיָדֵנוּ זְבָחִים וְעֹלֹת וְעָשִׂינוּ לַיהוָה אֱלֹהֵינוּ

صيرين – ي ڕڝڕ (صَيَرتَا) – יָדוֹת

خروج 26 :17

صيرين اصنع لكل دف واحد

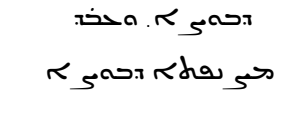


שְׁתֵּי יָדוֹת לַקֶּרֶשׁ הָאֶחָד

قلنسوة – ڡڝڕ (مَصْنَفْتَا) – מִצְנֶפֶת

خروج 28 :39

واصنع قميص من كتان وقلنسوه كتان



וְשִׁבַּצְתָּ הַכְּתֹנֶת שֵׁשׁ וְעָשִׂיתָ מִצְנֶפֶת שֵׁשׁ

الآراميّة او رواسب من الاوغاريتية والأكادية؟ في مخطوطة سيناء 10: "وقود"، سعاديا: קראבינך، روما 1671: "زبودك". ما نلاحظه هنا هو تَمَيُّز ترجمة سيناء 2 عن بقية الترجمات في استعمال هذه الكلمة.

وكسوه النصافه – ܠܒܘܫܝ ܬܫܡܫܬܐ (لِبوشِي تِشْمِشْتَا) – בִּגְדֵי הַשָּׁרָד

خروج 35 :19

وكسوه النصافه للقدس ܠܒܘܫܝ ܬܫܡܫܬܐ ܠܩܕܫ ܕܗܘ ܐܗܪܘܢ אֶת-בִּגְדֵי הַשָּׁרָד לְשָׁרֵת בַּקֹּדֶשׁ

ناطل – ܡܢܩܝܬܐ (منِقِيثَا)– וְלֹג

لاويين 14 :10

وباطل[91] زيت ܡܢܩܝܬܐ ܕܡܫܚܐ וְלֹג אֶחָד שָׁמֶן

سرج – ܣܘܦܩܐ (إِسْقِفِين) – גְּבִעִים

خروج 25 :33

وثلثه سرج في كل قصبه ܘܬܠܬܗ ܣܘܦܩܐ ܒܟܠ ܩܢܝܐ שְׁלֹשָׁה גְּבִעִים מְשֻׁקָּדִים בַּקָּנֶה הָאֶחָד

الارزن –ܐܪܙܐ (أَرْزَا) – אֶרֶז

لاويين 14 :4

وخشب الارزن وصباغ احمر وزوفا ܘܥܨ ܐܪܙ ܘܫܢܝ ܬܘܠܥܬ ܘܐܙܒ ܘܨܒܥ ܕܣܝ ܘܐܙܘܒ וְעֵץ אֶרֶז וּשְׁנִי תוֹלַעַת וְאֵזֹב

91 باطل] الصواب: ناطل.

في جدته وفى بلاه - ܒܚܕܬܘܬܗ ܐܘ ܒܒܠܝܘܬܗ (بحدتوته او ببليوته) - בְּקָרְחָתוֹ אוֹ בְּגַבַּחְתּוֹ

عبارة ܒܚܕܬܘܬܗ ܐܘ ܒܒܠܝܘܬܗ (< בְּקָרְחָתוֹ אוֹ בְּגַבַּחְתּוֹ) ترجمها بعبارة عربيّة قديمة: جِدَّتَه وبلاه، وقد جاء في **لسان العرب**: الجِدَّة نقيض البِلى.

لاويين 13: 55

فاحرقوه بالنار فانها ضربه في جدته وفي بلاه	ܢܝܩܕܘܗ ܒܢܘܪܐ ܕܗܝ ܒܒܠܝܘܬܗ ܒܚܕܬܘܬܗ ܐܘ ܒܒܠܝܘܬܗ	בָּאֵשׁ תִּשָּׂרְפֶנּוּ פְּחָתֶת הִוא בְּקָרְחָתוֹ אוֹ בְּגַבַּחְתּוֹ

خمر القرور - ܚܡܪܐ ܕܩܪܘܪܐ (حَمْرًا لنُوقَيًا) - יַיִן לַנָּסֶךְ

يستعمل المترجم كلمة "قرورة" "قرور"[92] ترجمة للكلمة السريانيّة ܩܪܘܪܐ (< נָסֶךְ) عدد 15: 5

وربع فرق من خمر القرور	ܘܪܒܥ ܕܡܢ ܚܡܪܐ ܕܩܪܘܪܐ ܬܗܝ	וְיַיִן לַנָּסֶךְ רְבִיעִית הַהִין

4.3.1.2 أفعال

فيما يلي أفعال إستعملها المترجم وهي من المخزون اللغوي العربي القديم:

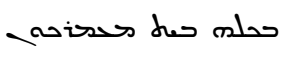
(4) تقتبسوا - ܬܬܩܛܒܣܘܢ (توحدون) - תְּבַעֲרוּ

خروج 35: 3

ولا تقتبسوا نارا في	ܠܐ ܬܬܩܛܒܣܘܢ ܢܘܪܐ ܒ	לֹא-תְבַעֲרוּ אֵשׁ בְּכֹל מֹשְׁבֹתֵיכֶם

92 **لسان العرب**: القرورة: ما بقي من القدر بعد الغرف منها اسم ذلك الماء. وكل ما لَزِقَ بأسفل القِدر من مرق أو حُطام.

مساكنكم يوم السبت



בְּיוֹם הַשַּׁבָּת

(2) يوبل[93] – ܠܚܦܕ (ـــمَرْقَدُو) – לְסְפֹּד

تكوين 23 :2

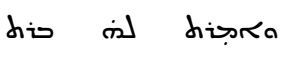
وجا ابرهيم يوبل ساره ويبكى عليها

וַיָּבֹא אַבְרָהָם לִסְפֹּד לְשָׂרָה וְלִבְכֹּתָהּ

(3) هيت[94] – ܗܝ ܠܟ (ها لكي)– הֵילִיכִי

خروج 2 :9

فقالت لها ابنت فرعون هيت لك هذا خذي الغلام



וַתֹּאמֶר לָהּ בַּת-פַּרְעֹה הֵילִיכִי אֶת-הַיֶּלֶד הַזֶּה

(4) ليمتاروا – ܠܡܬܒܪ (ـــمَمَر)– לִשְׁבֹּר בָּר

تكوين 42 :3

فهبط اخوه يوسف عشره ليمتاروا طعاما من ارض مصر

וַיֵּרְדוּ אֲחֵי-יוֹסֵף עֲשָׂרָה לִשְׁבֹּר בָּר מִמִּצְרָיִם

93 **لسان العرب**: أَبَّل الرجلَ: أَبَّنه؛ عن ابن جني؛ الحياني: أَبَّنت الميت تأبينا وأَبَّلْته تأبيلا إذا أَثنيت عليه بعد وفاته.

94 **لسان العرب**: هِيتَ لكَ اي هَلُمَّ. وروى الأزهري عن ابي زيد، قال: هَيْتَ، بالعبرانيّة هَيْتَالَجْ أي تعالَ، أعربه القرآن. قال أبو عبيدة كان الكسائي يقول: هي لغة لأهل حوران رفعت إلى الحجاز معناها [إلي] تعال.

4.4 ألفاظ وتعابير ذُكرت في القرآن الكريم والحديث النبوي

من المهم في هذا السياق الإشارة إلى أنَّ هذه النصوص، التى كتبت في القرون الوسطى والتي نتداولها في هذه الدراسة، نشأت تحت مظلّة الحضارة العربيّة الإسلامية التي كانت في مراحل ارتقائها، وعليه فمن الطبيعيّ أن نجد بين طيّاتها تأثيرات فكريّة حضاريّة ولُغويّة لا بل أسلوبيّة وبنيويّة. هذا الأمر نجده لدى اليهود الذين كتبوا في العربيّة اليهوديّة وكذلك في النصوص العربيّة النصرانية في القرون الوسطى رغم تَمَيُّز وخصوصيّة كل مجموعة من الناحية الدينية عن المحيط العربي المسلم الواسع، ويتطلّب هذا الأمر دراسة مستفيضة لمدى تأثُّر الترجمات العربيّة اليهوديّة من جانب والعربيّة النصرانية من الجانب الآخر بالتعابير والمصطلحات الإسلاميّة.

كما هو معروف، فقد كُتِبَ الكثير عن طبيعة العلاقة بين بدايات تأثُّر الأدب العبري بالأدب العربي في القرن العاشر ميلادي، في دول المشرق العربي، في المجالات المختلفة من الفلسفة، والعلم، والنثر والشعر،[95] وفي العديد من الأحيان قلّد الكتاب اليهود النموذج العربي في الكتابة وهذا نجده في كتب القواعد التي وضعوها للغة العبريّة[96] وكذلك في تأليف المعاجم وفي الفكر والفلسفة.[97] وعلى سبيل الحصر، نجد في النصوص اليهودية والنصرانيّة في القرون الوسطى تأثيرًا من **القرآن** والحديث، فنجد ألفاظًا مألوفة من النصّ القرآني، مستعملة في الترجمات العربيّة اليهوديّة، وكذلك في الترجمات العربيّة النصرانيّة. ففي ترجمة سعديا جاؤون الفيومي (882-942) نجد استعمال تعابير ومصطلحات إسلاميّة واضحة، على سبيل المثال: بقرة صفراء، إمام، رسول، تنزيل، ممتعة، هلّ، يختن، أنساك.[98]

95 طوبي، 2000.

96 بيكر، 1998.

97 دروري، 1988.

98 للمزيد عن التأثير الإسلامي في الترجمات العربيّة اليهوديّة راجع: فريدنرايخ، 2003؛ تسوكر، 1959، ص 274-276؛ بولياك، 1999، ص 174.

نجد أيضا في الترجمات العربيّة النصرانيّة مؤشرات تبيّن تأثُّر المترجمين أو النقلة بالنصوص الدينيّة الإسلاميّة. وكما أشار غريفيث[99] (Sidney Griffith) فإنه بعد انتشار العربيّة منذ نهاية القرن الثامن، حيث كانت مكانة العربيّة كاللغة التي نزل بها **القرآن** (Lingua Sacra of Islam)، أصبحت لغة الدولة ولغة التواصل (Lingua Franca) وقد أثّرَ هذا أيضا على اليهود والمسيحيين، حيث أصبحوا ناطقين باللغة العربيّة (Arabophone). وبطبيعة الحال تحت ظل دولة الإسلام كانت هناك ضرورة لمعرفة اللغة العربيّة، وخاصّة لغة **القرآن** التي شَكَّلت مقياسا هامّا للمعجم العربي. ولهذا من غير المستغرب وجود آيات وألفاظ من **القرآن** في الكتابات الدينيّة المسيحيّة في تلك الفترة، عند كُتَّاب مثل: أبو قرّة (750-823)، حنين ابن إسحاق (808-873)، قسطا ابن لوقا (860-912). وكما ذكر غريفيث[100] فإن هذا الاستعمال من قبل الكُتَّاب المسيحيين هدفه تثبيت مصداقية الدعوة المسيحيّة من خلال هذه الاقتباسات، وكذلك عدم ترك الحلبة للإسلام في ادعائه بمصداقيّة دينيّة حصريّة.

في هذا السياق نقتصر الدراسة على تبيين مدى تأثُّر مخطوطة سيناء 2 بالتعابير والمصطلحات الإسلامية الخاصّة **بالقرآن** والحديث. فمن خلال دراستنا للنصّ يتبين لنا تَبَنِّي المترجم تعابير كثيرة من **القرآن** الكريم والحديث من أفعال وأسماء ومصطلحات وتعابير مركبة، ممّا يدلّ على مدى اطّلاعه وعلمه بالحضارة العربيّة الإسلامية، وعلى دأبه في استعمال اللفظة الدقيقة التي تفيد المعنى، ولإضفاء صبغة راقية للنصّ، محاكاة للنصّ القرآني. وفيما يلي ندرج الآيات كاملة كما وردت فيها الكلمات في نصّ المخطوطة، ونلحق بها الآية القرآنية كما وردت في **القرآن** الكريم.

4.4.1 أسماء

فيما يلي نأتي بأسماء استعملها المترجم وقد وردت في **القرآن** الكريم:

99 غريفيث، 1999، ص 214.

100 ن. م.، ص 218-222.

(1) فلك – ܩܒܘܬܐ (قِبـُوثا)- תֵּבָה

تكوين 7 :1

ادخل انت واهل بيتك إلى الفلك

ܥܘܠ ܐܢܬ ܘܟܠ ܒܝܬܟ ܠܘܬ ܬܝܒܬܐ

בֹּא-אַתָּה וְכָל-בֵּיתְךָ אֶל-הַתֵּבָה

﴿وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلاَ تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُواْ إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ﴾ (هود 37)

(2) احجره[101] حصادكم - ܚܨܕܟ ܕܬܚܨܕ (سِفرا دحقلتكون) - פְּאַת שָׂדְךָ

لاويين 19 :9

واذا حصدتم حصاد ارضكم ولا تكملوا احجره حصادكم

ܘܒܡܨܝܪܟܘܢ ܐܬ ܩܨܝܪ ܐܪܥܟܘܢ ܠܐ ܬܫܠܡ ܚܨܕ ܚܨܕܟ ܘܠܩܛ ܚܨܕܟ

וּבְקֻצְרְכֶם אֶת-קְצִיר אַרְצְכֶם לֹא תְכַלֶּה פְּאַת שָׂדְךָ לְקֻצֹּר

﴿هذه أَنْعَامٌ وَحَرْثٌ حِجْرٌ لا يَطْعَمُهَا إِلا مَنْ نَشَاءُ﴾ (الانعام 138).

(3) خبال- ܢܚܫܐ (نِحشَا) - נַחַשׁ

عدد 23:23

من اجل انه ليس في يعقوب خبال

ܡܛܠ ܕܠܐ ܢܚܫܐ ܒܝܥܩܘܒ

כִּי לֹא-נַחַשׁ בְּיַעֲקֹב

وردت في **القرآن** الكريم بمعنى الفساد ﴿لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا﴾ (سورة التوبة 47).

101 الحَجْر: الناحية (**لسان العرب**).

(4) حلال – ܚܠܠ (دخِيثًا)

تكوين 7 :3

ومن الطير الحلال سبعه سبعه ذكور وانات

ܘܡܢ ܛܝܪܐ ܕܫܡܝܐ ܫܒܥܐ ܫܒܥܐ ܕܟܪ ܘܢܩܒ

גַּם מֵעוֹף הַשָּׁמַיִם שִׁבְעָה

﴿وَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ الله حَلَالًا طَيِّبًا﴾ (المائدة 88).

(5) جُبّ – ܓܘܒ (جوبا) - הַבּוֹרָה

تكوين 37: 24

والقوه في الجب

ܘܫܕܘܗܝ ܠܝܘܣܦ ܠܓܘܒܐ

וַיַּשְׁלִכוּ אֹתוֹ הַבּוֹרָה

﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لاَ تَقْتُلُواْ يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَةِ الْجُبِّ﴾ (سورة يوسف 10).

(6) سيارة - ܫܝܪܬܐ (شَيرتَا)- אֹרְחַת

تكوين 37: 25

فابصروا سياره من العرب مقبله من جلعذ

ܘܚܙܘ ܫܝܪܬܐ ܕܐܪܚܝܐ ܐܬܝܐ ܡܢ ܓܠܥܕ

וְהִנֵּה אֹרְחַת יִשְׁמְעֵאלִים בָּאָה מִגִּלְעָד

﴿وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُواْ وَارِدَهُمْ فَأَدْلَى دَلْوهُ قَالَ يَا بُشْرَى هَذَا غُلامٌ وَأَسَرُّوهُ بِضَاعَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾ (سورة يوسف 19)

(7) بيان – ܢܒܝ (نبيك) - נְבִיאֶךָ

خروج 7 :1

ويكون هرون اخاك بيان لك — וְאַהֲרֹן אָחִיךָ יִהְיֶה נְבִיאֶךָ

﴿هَذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ﴾ سورة آل عمران 138: ؛ ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الإِنسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن 1– 4).

(8) بشير– ܒܫܝܪ (ايزجَدا)– מַלְאָכִים

تكوين 32 :4

وبعث يعقوب بشير امامه — וַיִּשְׁלַח יַעֲקֹב מַלְאָכִים לְפָנָיו

﴿فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ أَلْقَاهُ عَلَىٰ وَجْهِهِ فَارْتَدَّ بَصِيرًا قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ مِنَ الله مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (يوسف 96).

(9) جُنُب – ܛܡܐ (طْمَا) – טָמֵא

لاويين 15 :8

ويكون جنب إلى الليل — וְטָמֵא עַד-הָעֶרֶב

﴿ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُواْ﴾ (المائدة 6).

(10) قسط – ܩܣܛ (قوشتَا)– מֹאזְנֵי צֶדֶק

لاويين 19 :36

وزنوا بالقسط وميزان — מֹאזְנֵי צֶדֶק אַבְנֵי-צֶדֶק אֵיפַת צֶדֶק

القسط ومكيال القسط

﴿وَأَوْفُواْ الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ﴾ (الانعام 152).

(11) بنسك[102] – ܒܢܣܠܐ (بدِلتًا) – בְּפַתַד

تكوين 31 :53

فحلف يعقوب بنسك ابيه

ויִּשָּׁבַע יַעֲקֹב בְּפַתַד אָבִיו יִצְחָק

مخطوطة سيناء 10: بايمان، سعاديا: בפזע אביה אסחק (=بفزع ابيه اسحاق)

يتضح هنا التأثير الإسلامي لهذه الصيغة، فقد ورد في **القرآن** الكريم وفي التنزيل ﴿وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا﴾ (البقرة 128).

(12) الافكات[103] – ܐܦܝܟܬܐ (هَفِيكتَا)– הַהֲפֵכָה

تكوين 19 :29

واخرج الله لوط من الافكات اد افكت القرى التى كان يسكن فيهن لوط

אֶת-לוֹט מִתּוֹךְ הַהֲפֵכָה בַּהֲפֹךְ אֶת-הֶעָרִים אֲשֶׁר-יָשַׁב בָּהֶן לוֹט

102 النُسْكُ العبادة وكل ما تُقُرّب به إلى الله تعالى (**لسان العرب**).

103 يستعمل المترجم كلمة الافكات بتأثير الكلمة التي وردت في **القرآن** في سياق قصة لوط. المؤتفكات أي المدن التي قلبها الله تعالى على قوم لوط. وهناك من يرى في هذه الكلمة تأثير يهودي في النصّ القرآني فيربطها هرشفيلد بالكلمة العبريّة מַהְפֵּכָה والآرامية מַהְפְּכְתָּא، انظر هوروفيتس، 1925، ص 187–188.

﴿أَلَمْ يَأْتِهِمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَقَوْمِ إِبْرَاهِيمَ وَأَصْحَابِ مَدْيَنَ وَالْمُؤْتَفِكَاتِ أَتَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (التوبة 70)

(13) مثلة[104] – ܢܡܘܣܐ (نموسا)– תּוֹרָה \ חֻקָּה

تثنية 33 :4

اسلم موسى لنا مثله

ܬܘܪܐ ܨܒܐ ܠܢ ܡܘܫܐ ܢܡܘܣܐ ܐܬܪ ܠܗ

תּוֹרָה צִוָּה-לָנוּ מֹשֶׁה

خروج 13 :10

فاحفظ هذه الوصيه والمثله لحينها من الحول إلى الحول

ܘܬܢܛܪ ܠܟ ܐܬ ܦܘܩܕܢܐ ܗܕܐ ܐܬ ܢܡܘܣܐ ܗܕܐ ܠܝܘܡܝܗ ܡܢ ܫܢܐ ܠܫܢܐ

וְשָׁמַרְתָּ אֶת-הַחֻקָּה הַזֹּאת לְמוֹעֲדָהּ מִיָּמִים יָמִימָה

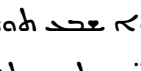
﴿وَجَعَلْنَاهُ مَثَلًا لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ (الزخرف 59)

(14) عجاف – ܚܝ ܡܟ (بصيرن)– דַּלּוֹת

104 من بين الترجمات المتميزة في مخطوطة سيناء 2 هي ترجمة ܢܡܘܣܐ – תּוֹרָה \ חֻקָּה – بكلمة "مثلة". كذلك نجد هذه الكلمة في مخطوط باريس 9 من القرن الثالث عشر وفي مخطوطة سيناء 3 من القرن الرابع عشر. لم تذكر كلمة "مثلة" بين مجمل الكلمات العربيّة لمعنى كلمة ܢܡܘܣܐ في معجم باين-سميث سرياني-لاتيني، ج 2، ص 2384 الأسماء العربيّة التي وردت ترجمة لكلمة ܢܡܘܣܐ: سنّة، شريعة، فريضة، ناموس، عهد، طاعة، وصيّة، توراة. في مخطوطة سيناء 10: ناموسا، سعاديا: תוריה. كذلك لم ترد في معاجم العربية بهذه الصيغة وبمعنى الناموس. في **القرآن** الكريم وردت كلمة "مثل" بمعنى الحجة والبرهان ﴿وَجَعَلْنَاهُ مَثَلًا لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ (الزخرف 59) دلالة وحجة وبرهانا. لربما هناك تأثير لهذا السياق في استعمال كلمة "مثلة" بمعنى **التوراة** والناموس والشريعة؟ وبهذا يمكن اعتبار كلمة "مثلة" تحديث في الدلالة بإيحاء نصّ **القرآن**.

تكوين 41 :19

واذا بعدهن يصعدن سبع بقرات عجاف



وְהִנֵּה שֶׁבַע-פָּרוֹת אֲחֵרוֹת עֹלוֹת אַחֲרֵיהֶן דַּלּוֹת וְרָעוֹת

﴿وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ﴾ (سورة يوسف 43).

(15) مثناه – (ترين نموسا)– דְּבָרִים

في بداية سفر التثنية كتب في نصّ مخطوطة سيناء 2 "هذا السفر الخامس من التوراه وهو سفر المثناه".[106] التسميّة مثناه مميزة مقارنة مع مخطوطات عربيّة أخرى. فمثلا: مخطوطة سيناء 10: "الاستثنا"، مخطوطة سيناء 3: "الاستثناء"، مخطوطة ميونخ 234: "مصحف التكرار"، كذلك مخطوطة باريس1 (هي نسخة بالخط العربي لترجمة سعاديا جاؤون) "السفر الخامس سفر الاستثنا". وفي نهايته كتب الناسخ: "تم السفر الخامس وهو الناموس". سميث-فاندايك: تَثْنِيَة. الطبعة الكاثوليكية: تَثْنِيَة الاشتراع. يظهر أن التسميّة مثناة هي بتأثير النصّ القرآني حيث وردت في **القرآن** الكريم كلمة المثاني[107] (مفردها مثناة): ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَـاكَ سَبْعًا مِّـنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْءَانَ الْعَظِيمَ ﴾ (الحجر : 87)؛ ﴿ اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ ﴾ (الزمر 23).

105 التفسير العربي لهذه الكلمة حسب المعاجم السريانيّة – عربيّة كما ذكرها باين-سميث،ج 2، ص 2384 هي: السنّة، الشريعة، الفريضة، ناموس، عهد، طاعة، وصيّة، شرايع التوراة، اعمال التوراة. وفي ج 3، صفحة 4468: تثنية السنّة اعادة الناموس، تكرير. في ضوء هذا يتبين لنا أنّ كلمة مثناة لم ترد وهي متميزة في نصّ سيناء 2.

106 ورد في **لسان العرب** المثناة: ما استكتب من غير كتاب الله كأنه جعل ما استكتب من كتاب الله مَبدَأ وهذا مثنى؛ قال ابو عبيدة: سألتُ رجلا من اهل العلم بالكُتُبِ الأولِ قد عرفها وقرأها عن المَثْناة فقال أن الأحْبار والرهبان من بني إسرائيل من بعد موسى وضعوا كتابا فيما بينهم على ما أرادوا من غير كتاب الله فهو المَثْناة.

107 عن معنى سبعا من المثاني وعن علاقة الكلمة بالكلمة الآرامية **מַתְנִיתָא** راجع هوروفيتس، 1925، ص

(16) زكاه ثمرتكم < 𐤆𐤊𐤄 𐤕𐤌𐤓𐤕𐤊𐤌 < מֵרֵאשִׁית כָּל-פְּרִי

تثنية 26 :2

فخذوا زكاه ثمرتكم 𐤋𐤌𐤋𐤀 𐤌𐤕𐤌𐤓𐤕𐤊𐤌 𐤆𐤊𐤄 𐤕𐤌𐤓𐤕𐤊𐤌 וְלָקַחְתָּ מֵרֵאשִׁית כָּל-פְּרִי הָאֲדָמָה

﴿ وَأَقِيمُوا الصَّلَاة وَآتُوا الزَّكَاة ﴾ (البقرة 43).

4.4.2 أفعال

فيما يلي نأتي بأفعال استعملها المترجم وقد وردت في **القرآن** الكريم:

(1) غشو (=جامع) - 𐤃𐤍𐤏𐤋 𐤏𐤋𐤉𐤊 (دنعول عليك)- לָבוֹא עָלֵינוּ

تكوين 19 :31

وليس في الارض رجل يغشانا كعاده اهل الارض 𐤀𐤍 𐤀𐤉𐤔 𐤁𐤀𐤓𐤑 𐤋𐤁𐤅𐤀 𐤏𐤋𐤉𐤍𐤅 𐤊𐤃𐤁𐤓 𐤊𐤋 𐤄𐤀𐤓𐤑 וְאִישׁ אַיִן בָּאָרֶץ לָבוֹא עָלֵינוּ כְּדֶרֶךְ כָּל-הָאָרֶץ

تعالي اغشاك - 𐤀𐤋𐤉𐤊 𐤀𐤅𐤁𐤀 (اعول لوثكي)- אָבוֹא אֵלַיִךְ

تكوين 38 :16

وقال لها تعالي اغشاك ولم 𐤋𐤀 𐤉𐤃𐤏 𐤊𐤉 𐤊𐤋𐤕𐤅 𐤄𐤅𐤀 𐤅𐤀𐤌𐤓 𐤄𐤁𐤄-𐤍𐤀 𐤀𐤁𐤅𐤀 𐤀𐤋𐤉𐤊 וַיֹּאמֶר הָבָה-נָּא אָבוֹא אֵלַיִךְ כִּי לֹא יָדַע כִּי כַלָּתוֹ הִוא

.195-194

يشعر انها كنته

وقوله تعالى: ﴿فلمّا تَغَشَّاها حَمَلَتْ حَمْلاً خفيفاً﴾ (الأعراف 189).

(2) فَصَلَ – ܐܬܚܣܠ (اتْحِسِل) – הִגְמִיל

تكوين 21 :8

فشب الغلام وفصل وصنع ابرهيم طعاما وشرابا كثيرا يوم فصل الغلام

ויגדל הילד ויגמל ויעש אברהם משתה גדול ביום הגמל את-יצחק

﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ (لقمان 14)؛ ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلاثُونَ شَهْرًا﴾ (الأحقاف 15).

(3) نكح[108] – ܐܬܚܣܢ ܠܗ ܐܢܬܬܐ (ونسبث لِه اِنتَتًا)– וַתִּקַּח-לוֹ אִשָּׁה

تكوين 21:21

وحل في بريه فاران وانكحته امه امراه من اهل مصر

וַיֵּשֶׁב בְּמִדְבַּר פָּארָן וַתִּקַּח-לוֹ אִמּוֹ אִשָּׁה מֵאֶרֶץ מִצְרָיִם

108 لقد أشار غسان خلف إلى الجدل حول استعمال لفظة "زواج" او "نكاح" في ترجمة فان-دايك للكتاب المقدّس، وقد عارض ناصيف اليازجي اقتراح الشيخ يوسف الاسير استعمال كلمة "نكاح" بدلا من "زواج"، بسبب طابعه الديني الإسلامي وتجنّب المسيحيين استعمالها في احوالهم الشخصيّة، راجع خلف، 2012، ص 22.

﴿ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنْكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ﴾ (القصص 27).

(4) استوجر – ܐܓܪ (عمَرْث)– גָּרַתִּי

تكوين 32 :5

مع لابان فاستوجرت حتى ܥܡ ܠܒܢ ܐܓܪܬ. اليوم

עִם-לָבָן גָּרְתִּי וָאֵחַר עַד-עָתָּה

استعمال الفعل بالوزن العاشر وهو غير مألوف في العربيّة بهذا المعنى، وقد ورد في **القرآن** الكريم الفعل "استجار" بمعنى طلب الأمان، ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلامَ الله ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لاَّ يَعْلَمُونَ﴾ (التوبة 6).

(5) نبذها – ܢܒܕ (وارميه)– וַיִּשְׁלַךְ

خروج 15 :25

فاراه الله خشبه فنبذها في الما ܘܐܘܪܗ ܝܗܘܐ ܥܨ ܘܐܫܠܟ ܐܠ-ܗܡܝܡ ܡܪ ܗܘ ܡܪ ܡܝܡ ܘܢܒܕ/ܘܫܠܟ

וַיּוֹרֵהוּ יְהוָה עֵץ וַיַּשְׁלֵךְ אֶל-הַמַּיִם

آثر المترجم استعمال هذا الفعل عن أفعال أخرى معروفة في العربيّة، فهو يستعمل فعل ذُكِرَ في **القرآن** الكريم ﴿فَأَخَذْنَاهُ وَجُنُوده فَنَبَذْنَاهُمْ فِي الْيَمِّ﴾ (القصص 40).

(6) انتهر – ܢܬܗ (تعيقون)– תּוֹנֶה

خروج 22 :20

واما الساكن والضعيف فلا تنتهروهما ܘܓܪ ܠܐ ܬܢܬܗܘܢ ܠܐ ܬܢܬܗ ܘܠܐ ܬܢܬܗ

וְגֵר לֹא-תוֹנֶה

خروج 22 :21

ولا تنتهروا الارامل واليتاما

כָּל-אַלְמָנָה וְיָתוֹם לֹא תְעַנּוּן

﴿وَأَمَّا السَّائِلَ فَلا تَنْهَرْ﴾ (الضحى 10).

(7) اعتصمتم – ܐܬܬܩܦܬܘܢ (اثنقفتون) – הַדְּבֵקִים

تثنية 4:4

وانتم الدين اعتصمتم بالله

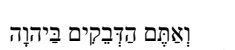
וְאַתֶּם הַדְּבֵקִים בַּיהוָה

﴿فَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ﴾ (الحج 78).

(8) اصطفى – ܐܬܪ (فْرَش) – הִבְדִּיל

تثنية 8: 10

وفي ذلك الزمان اصطفا الله سبط لاوى



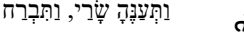
בָּעֵת הַהִוא הִבְדִּיל יְהוָה אֶת-שֵׁבֶט הַלֵּוִי

﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى آَدَمَ وَنُوحًا وَآَلَ إِبْرَاهِيمَ وَآَلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (آل عمران 33).

(9) أَبَقَ – ܐܒܩ (وعرقَث) – וַתִּבְרַח

تكوين 16 :6

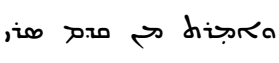
فلزتها ربتها فابقت منها



וַתְּעַנֶּהָ שָׂרַי, וַתִּבְרַח מִפָּנֶיהָ

تكوين 16 :8

فقالت ابقت من ربتي سرا

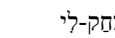


مִפָּנֵי שָׂרַי גְּבִרְתִּי, אָנֹכִי בֹּרַחַת

﴿إِذْ أَبَقَ إِلَى الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ (الصافات 140).

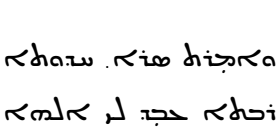
4.4.3 تعابير وأقوال مأثورة

فيما يلي نأتي بتعابير وأقوال مأثورة استعملها المترجم وقد وردت في **القرآن** الكريم:

(1) فليقر لي عينا -  (نحدا لي) - יִצְחַק-לִי

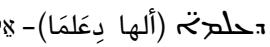
تكوين 21 :6

وقالت ساره لقد اعطاني الله فرحا عظيما وكل من سمع فليقر لي عينا



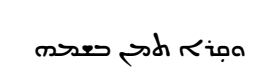
וַתֹּאמֶר שָׂרָה צְחֹק עָשָׂה לִי אֱלֹהִים כָּל-הַשֹּׁמֵעַ יִצְחַק-לִי

﴿تقرّ عينها﴾ (طه 40؛ القصص 13؛ الأحزاب 51).

(2) رب العالمين[109] -  (ألها دِعَلمَا)- אֵל עוֹלָם

تكوين 21 :33

ودعا باسم الله رب العالمين



וַיִּקְרָא-שָׁם בְּשֵׁם יְהוָה אֵל עוֹלָם

109 حول الصلة بين "رب العالمين" وعبارة רִבּוֹן הָעוֹלָמִים، راجع هوروفيتس، 1925، ص 199–200.

﴿تَنزِيلٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الواقعة 80).

(3) الشمس والقمر وأحد عشر كوكبا رأيتهم لي ساجدين (تكوين 37: 9)

﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ﴾ (سورة يوسف 4).

(4) الحلال والحرام - ܚܠܠ ܘܚܪܡ (دكيثا لطمَاتَا)- הַטָּהֹרָה לַטְּמֵאָה

لاويين 20 :25

فاعزلوا بين الدواب الحلال والحرام

ܘܐܦܪܫܬܘ ܒܝܢ ܒܥܝܪܐ ܚܠܠ ܘܚܪܡ

וְהִבְדַּלְתֶּם בֵּין-הַבְּהֵמָה הַטְּהֹרָה לַטְּמֵאָה

﴿قُلْ أَرَأَيْتُم مَّا أَنزَلَ الله لَكُم مِّن رِّزْقٍ فَجَعَلْتُم مِّنْهُ حَرَامًا وَحَلالاً قُل الله أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى الله تَفْتَرُونَ﴾ (يونس 59).

(5) مساجد الله - ܡܣܓܕ ܐܠܗܐ (كنوشتِه دمَريَا)- בְּקֹהַל יְהוָה

تثنية 23 :2

ولا يحل للرجل ان يدخل مسجد من مساجد الله

ܠܐ ܢܥܘܠ ܠܓܒܪܐ ܕܢܥܘܠ ܒܡܣܓܕ ܐܠܗܐ

לֹא-יָבֹא פְצוּעַ-דַּכָּא וּכְרוּת שָׁפְכָה בְּקְהַל יְהוָה

﴿مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسَاجِدَ الله شَاهِدِينَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ بِالْكُفْرِ﴾ (التوبة 17).

(6) حزب الله - ܚܙܒ ܕܐܠܗܐ (منو من مريا)- מִי לַיהוָה

خروج 32 :26

وقال من كان من حزب الله فلياتي

ܘܐܡܪ ܡܢ ܕܐܝܬ ܠܗ ܚܙܒ ܕܐܠܗܐ ܢܐܬܐ

וַיֹּאמֶר מִי לַיהוָה אֵלָי

﴿وَرَضُوا عَنْهُ أُوْلَئِكَ حِزْبُ الله أَلا إِنَّ حِزْبَ الله هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (المجادلة 22).

4.5 ألفاظ وردت في الحديث

4.5.1 أسماء

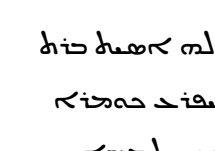
(1) حجل داره[110] – (جلجلا ددرتا)– קַלְעֵי הֶחָצֵר

عدد 4 :26

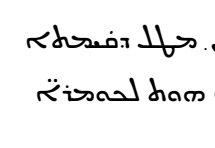
وحجل داره וְאֵת קַלְעֵי הֶחָצֵר

(2) ناصف – (كومرا) – כֹּהֵן

تكوين 46 :20

فولدت له اسنت ابنت فوطيفرع ناصف اون منسى وافريم  יָלְדָה-לּוֹ אָסְנַת בַּת-פּוֹטִי פֶרַע כֹּהֵן אֹן אֶת-מְנַשֶּׁה וְאֶת-אֶפְרָיִם.

تكوين 47 :22

غير فانه لم يشتريها من اجل انها كانت حقا للمناصف[111]  רַק אַדְמַת הַכֹּהֲנִים לֹא קָנָה כִּי חֹק לַכֹּהֲנִים

110 **لسان العرب**: الحَجَلة: مثل القبة، وحجلة العروس: بيت يزين بالثياب. حِجال، ج: حَجَل: سُتور، في حديث الإستئذان: ليس في بيوتهم سُتور ولا حِجال.

111 يترجم اللفظة العبرية כֹּהֵן ناصف. **لسان العرب**: نصفه =خدمه. الجوهري: تنصّف أي خدم. الناصف والمِنصف الخادم، والنصيف الخادم. وفي حديث ابن العباس، رضي الله عنهما انه ذكر داود، عليه السلام، فقال: دخل المحراب وأقعد مِنصفاً على الباب، يعني خادما، والجمع مناصف، وقال ابن الأثير: المِنصف، بكسر الميم الخادم.

(3) صافية[112] - ܨܦܝܢܐ (فورشَنَا) – תְּרוּמָה

خروج 25 :2

قل لبني اسرايل فليجعلوا لي صافيه	ܡܠܠ ܠܒܢܝ ܐܝܣܪܐܝܠ ܘܢܣܒܘ ܠܝ ܨܦܝܢܐ.	דַּבֵּר אֶל-בְּנֵי יִשְׂרָאֵל וְיִקְחוּ-לִי תְּרוּמָה

خروج 25 :3

وهذه الصوا في[113] التي تاخذوا منهم ذهب وفضه نحاس	ܘܗܕܐ ܨܦܝܢܐ ܕܬܣܒܘܢ ܡܢܗܘܢ. ܕܗܒܐ ܘܟܣܦܐ ܘܢܚܫܐ	וְזֹאת הַתְּרוּמָה אֲשֶׁר תִּקְחוּ מֵאִתָּם זָהָב וָכֶסֶף וּנְחֹשֶׁת

(4) زبودك[114] - ܙܒܘܕܟ (علوتك) - עֲלָתֶךָ

عدد 23 :3

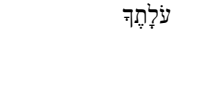
ثم قال لبالق قم انت عند	ܘܐܡܪ ܠܗ ܩܘܡ ܠܥܠܘܬܟ.	וַיֹּאמֶר בְּלָעָם לְבָלָק הִתְיַצֵּב עַל-

112 **لسان العرب (باب صفا)**: وفي حديث عليّ والعباس: أنهما دخلا على عمر، وهما يختصمان في الصوافي التي أفاء الله على رسوله". الصوافي: الأملاك والارض التي جَلا عنها أهلها أو ماتوا ولا وارث لَها، واحدتها صافية. في العربيّة اليهودية استعملت هذه اللفظة بمعنى تقدمة لبيت العبادة المقدّس (الهيكل) واشار بلاو، 2006، ص 373، أن هذا المعنى هو توسع في دلالة الكلمة بتأثير السياق العبري لكلمة "שְׂדֵה הַחֵרֶם" (احبار 27 :21).

113 ترجم سعاديا عبارة "שדה החרם" (خروج 27 :21) بكلمة אלצואפי (=صوافي)، راجع بلاو، 2006، ص 373.

114 كلمة "زبد" معناها الرِفد والعطاء في **القرآن** الكريم وردت بمعنى الغثاء الذي يحمله السيل؛ الرغوة على وجه الماء، وفي الحديث بمعنى الهدية. في ترجمات عربيّة نصرانيّة تعطي معنى ذبيحة، تقدمة للرب. أمّا معجم باين-سميث، ج2، ص2891 ذكر في باب ܙܒܘܕܐ-ܙܒܕܐ زبود، أزباد بمعنى القرابين.

زبودك



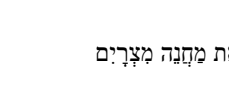
עֹלָתֶךָ

4.5.2 أفعال

(1) رجست[115] - (شْجَش)- וַיְהֻם

خروج 14 :24

فرجست محله اهل مصر



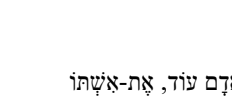
וַיְהֻם אֵת מַחֲנֵה מִצְרָיִם

(2) طاف[116] - (حْكَم)- וַיֵּדַע

الفعل العبري ידע في المعنى المجازي يفيد معنى المضاجعة والنكاح وذلك لتلطيف الكلام.

تكوين 4 :25

وطاف[117] ايضا ادم على امراته



וַיֵּדַע אָדָם עוֹד, אֶת-אִשְׁתּוֹ

4.6 كلمات استعملها المترجم وهي توليد معجمي وتحديث في العربيّة

(1) ليحبروا - (لمكهنو) - לְכַהֲנוֹ

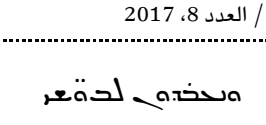
خروج 28 :3

115 **لسان العرب**: رجست السماء رعدت وتمخضت. وفي حديث سطيح: لما وُلِدَ رسول الله، ارْتَجَسَ إيوان كسرى أي اضطرب وتحرك حركة سمع لها صوت.

116 وفي الحديث ورد الفعل طاف في سياق المضاجعة: "عن أبي هريرة قال: قال سليمان بن داود عليهما السلام: لأطوفن الليلة بمائة امرأة تلد كل امرأة غلاما يقاتل في سبيل الله، البخاري: النكاح؛ قول الرجل لأطوفن الليلة على نسائي".

117 هذا الاستعمال للفعل "طاف" ذكره ابن كثير في قصص الانبياء، ص 54، أنّه رأى في كتاب بأيدي النصارى: "أن آدم طاف على امرأته فولدت غلاما ودعت اسمه شيث". إشارة ابن كثير (بداية القرن الرابع عشر) إلى هذا الإستعمال لدى اهل الكتاب يبين معرفته لنص المخطوطة أو لنسخة من نسخها في دمشق. في معاجم العربيّة: "طاف بالنساء لا غير".

فليصنعوا لباس القدس لهرون وبنيه وليحبروا لي

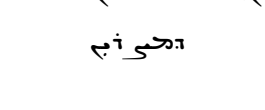


وְעָשׂוּ אֶת-בִּגְדֵי אַהֲרֹן לְקַדְּשׁוֹ לְכַהֲנוֹ-לִי

(2) جرايح[118] - ⲥⲣⲗⲏⲙ (حيلوتي)- צִבְאֹתַי

خروج 4:7

واخترج جرايح واخرج شعبي بني اسرايل من ارض مصر

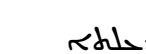


וְהוֹצֵאתִי אֶת-צִבְאֹתַי אֶת-עַמִּי בְּנֵי-יִשְׂרָאֵל מֵאֶרֶץ מִצְרָיִם

4.7 تعابير مستحدثة

هي تعابير يستحدثها المترجم خلال ترجمته لتعابير من لغة الأصل. وهذه التعابير المترجمة هي عادة غير مألوفة في لغة الهدف، ويستعملها المترجم بتأثير لغة الأصل المنقول عنها. هذا الشكل من التحديث الدلاليّ نجده عادة في نصوص مترجمة، وهنا في نصّ ترجمات الكتاب المقدّس تبدو الظاهرة جليّة في حقول دلاليّة معينة مرتبطة بالشعائر الدينيّة المتعلّقة بالكاهن ومكان العبادة. فترجمات الكتب المقدّسة إلى العربيّة هي مجال واسع لهذه الاقتراضات الدلاليّة، ونجد العديد من الكلمات من أسماء وأفعال وتعابير استحدثت بسبب تأثير لغة النصّ المترجم عنها. فيما يلي نماذج من هذه الاقتراضات الدلاليّة من مخطوطة سيناء 2:

118 جرايج] الصواب: جرايح ⲉⲥⲣⲁⲏⲙ ⲥⲧⲗⲏⲙ. في باب ⲥⲧⲗⲏⲙ في معجم عيسى بار-علي السرياني- عربي، ص 143، باب3851 : ذكر ⲥⲗⲁ ⲥⲣⲁⲥ ⲏⲣⲁⲥ القوة ويقال ايضا جريحه وجيش 3852: ⲉⲥⲗⲁ ⲙⲁⲗⲁⲏ القوي والجرايح والتاييد والايات. ايضا معجم باين-سميث السرياني لاتيني، ج1، ص 1259 يذكر الجرايح. يُشار هنا أن هذا المعنى الذي أورده بار-علي غير موجود في معجم **لسان العرب** وفي **تاج العروس**. في **لسان العرب** هناك صيغة "جارحة" بمعنى أنثى الخيل والجمع جوارح.

تكوين 1 :16	لسلطان النهار		לְמֶמְשֶׁלֶת הַיּוֹם
تكوين 1 :16	لسلطان الليل		לְמֶמְשֶׁלֶת הַלַּיְלָה
تكوين 8 :20	المذبح[119]		מִזְבֵּחַ
تكوين 23 :9	فضة مسلمه		כֶּסֶף מָלֵא
خروج 25 :6	دهن المساحه[120]		לְשֶׁמֶן הַמִּשְׁחָה
خروج 29 :22	كبش الكمال		אֵיל מְלֵאִים
خروج 31 :9	مذبح الصعود		מִזְבַּח הָעֹלָה
خروج 40 :6	مذبح الزبود		מִזְבַּח הָעֹלָה
خروج 40 :29	صعود[121]		עֹלָה
لاويين 4 :18	مذبح الوقود		מִזְבַּח הָעֹלָה
لاويين 5 :15	مثقال القدس		שֶׁקֶל הַקֹּדֶשׁ

119 كلمة مَذْبَح بوزن مَفْعَل تعطي معنى موضع الذبح من الحلقوم، وفي الحديث، قال كعب: ادخلوا المَذبح وضعوا التوراة وحلفوه بالله وهذا المعنى المعروف من الحديث، هو اقتراض للدلالة من اليهودية، ولدى النصارى المذبح هو شبه طاولة من رخام داخل الهيكل يقوم الكاهن باعداد القرابين والصلاة عليها.

120 لم ترد عبارة "دهن المساحه" في المصادر العربيّة وهي تحديث دلاليّ في أعقاب نصّ الأصل.

121 في ترجمة سعاديا نجد صيغة לעידה وفي اعقابها في الترجمة العربيّة السامريّة: صعيدة.

لاويين 22: 29	ذبيح الاعتراف	ܕܒܚܐ ܕܘܕܝܐ	זֶבַח תּוֹדָה
لاويين 23 :10	راس حصادكم	ܪܝܫ ܚܨܕܟܘܢ	רֵאשִׁית קְצִירְכֶם
لاويين 24: 3	قبة الزمن	ܡܥܕ ܕܟܪ	אֹהֶל מוֹעֵד
عدد 6 :18	المذبح الكامل[122]	ܕܒܚ ܫܠܡܐ	זֶבַח הַשְּׁלָמִים
تثنية 1 :39	أثقال[123]	ܛܦܢ	טַף

122 نلاحظ التنوع في ترجمة عبارة מִזְבַּח הָעֹלָה في مخطوطة سيناء 2 بينما ترجم سعاديا بعبارة واحدة: מדבח אלצעידה لربما اراد المترجم التنويع في أسلوب ترجمته ولهذا يستعمل عبارات مترادفة.

123 "أثقال" هي ترجمة للكلمة السريانيّة ܛܦܢ في البشيطا التي تعني baggage و small children وهي ترجمة للكلمة العبريّة טַף في معظم أماكن ورودها ترجمتها البشيطا بكلمة ܛܦܢ. بار-علي، 1874، 1، ص 172: 4507. نشير هنا أنّه لا يوجد لهذه الكلمة في العربيّة معنى أطفال صغار، المعنى هو حمولة ثقيلة، وهذه الكلمة ذكرت في **القرآن** الكريم بمعنى الحمولة وايضا بمعنى مجازي. استعمال كلمة "أثقال" بمعنى أطفال صغار هو استعارة لدلالة الكلمة السريانيّة، ولهذا يمكن ان نراها استعارة لدلالة المعنى.

5. تلخيص

كما بيّنا فإنّ مخطوطة سيناء 2 نُقلت عن السريانيّة، وهي تحتوي على أسفار موسى الخمسة وسفر دانيال. تاريخ إنجاز نسخها مدون في الكولوفون في ورقة 246 ب 940/939 ميلادي. المترجم والناسخ مجهولان، لكن مقارنة المخطوطة مع آيات توراتيّة وردت في المصادر العربيّة القديمة مثل ابن قتيبة (ت 889 للميلاد)، والنصّ الذي سجله الطبري (839–923 للميلاد) والمنسوب إلى محمد ابن إسحاق (ت. 767 للميلاد)، تبين لنا أن المخطوطة تعود إلى فترة أكثر قدمًا، فهي تعود، حسب رأينا، **إلى النصف الثاني من القرن الثامن للميلاد**، ومكان ترجمتها، على ما يبدو، أحد المراكز المسيحيّة في تلك الفترة في سوريا أو في العراق. وبهذا فهي أقدم نصّ عربي مترجم للتوراة وصلَ الينا. من ناحية المسائل الصرفيّة حافظت مخطوطة سيناء 2 على المبنى الكلاسيكي بشكل عام، مع وجود تحولات في مسائل صرفيّة مثل تبديل في الميزان الصرفي لصيغ الفعل، الوحدة الصرفيّة "–ين" متحجرة وتفيد صيغة الجمع المنصوب أو المجرور أصبحت تفيد أيضا صيغة الجمع في حالة الرفع كذلك؛ الوحدة الصرفيّة "iyyīn–" لصيغة الجمع تختصر وتكتب (iyyīn>– īn –)؛ يكثر استعمال صيغ الجمع بوزن جمع القلة، كما يتم استخدام كلمات ومصطلحات دينيّة مميزة، في الترجمة منقولة عن جذور نظيرة في اللغة المترجم عنها؛ كذلك نجد استعمال كلمات وتعابير من اللغة العربيّة القديمة ومن **القرآن** والحديث.

المراجع

الأصفهاني، 1962 — الأصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسين (1962)، **كتاب الاغاني**، بيروت: دار الثقافة.

ابن النديم، 1994 — ابن النديم، أبي الفرج محمد بن ابي يعقوب إسحاق (1994)، **الفهرست**، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن جناح، 1968 — Neubauer, Adolf. (1968), *The Book of the Hebrew Roots by Abu'l-Walīd Marwān Ibn Janāh (called Rabbi Jônâh)*, Oxford 1875[Reprint: Amesterdam 1968].

ابن قتيبة، 1969 — ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (1969)، **كتاب المعارف**، حقّقه د. ثروت عكاشة، القاهرة: دار المعارف.

أبيشور، 2006 — Avishur, Yitzhak. (2006), *The Aleppo Sharḥ of the Torah: The Translation of the Torah to the Judeo-Arabic of the Jews of Aleppo with the "Keter Yerushalayim" based on the Aleppo Codex,* World Center for Aleppo Jews Traditional Culture, Tel-Aviv 2006.

بار- علي، 1874 — Bar Ali, Isho. (1874), *Syrisch-Arabische Glossen, part I, von Alaf bis Mim*, ed. George Hoffmann, Kiel.

بار- علي، 1908 — Gottheil, Richard J. H. (1908), (ed.) *The Syriac-Arabic Glosses of Isho Bar Ali*, part 2, nun-tav, Roma.

باين-سميث، — Payne-Smith, R. (1879-1901), *Thesaurus Syriacus*, Oxford. Oxonii: Typographeo Clarendoniano.

بصل، 2004أ — בסל, אבראהים (2004), "מלים עבריות וארמיות בתרגומי תנ"ך בערבית הנוצרית", בתוך: **תשורות לאבישור- מחקרים במקרא ובמזרח הקדמון בלשון העברית ובלשונות השמיות**, עורכים: מיכאל הלצר ומאיר מלול, פרסומי מרכז ארכיאולוגי, תל-אביב-יפו, תשס"ד.

بصل، 2004ب — בסל, אבראהים (2004), **יסודות עבריים וארמיים בערבית הדבורה בפי הנוצרים בא"י ובערבית הכתובה בקהילות הנוצריות בא"י סוריה והלבנון**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

بصل، 2013أ

Bassal, Ibrahim. (2013), "Syriac-Aramaic words in an early Christian Arabic copy of the Pentateuch (Ms Sin. Ar. 2), pp. 17-36, *Collectanea Christiana Orientalia* (CCO) 10, 2013.

بصل، 2013ب

Bassal, Ibrahim. (2013), "An Early Copy of a Christian Arabic Pentateuch: Ms Sinai Arabic 2 and its affinity to the Peshīṭta", (pp. 13-33) in *Graeco Latina et orientalia Studia in honorem Angeli Urbani Heptagenarii*, ed. Samir Khalil & Juan Pedro Monferrer-Sala, Cordoba: Near Easter Research Unit, Beirut: Centre de Documentation et de Recherches Arabes Chrétiennes.

بلاو، 1966–67

Blau, J. (1966-1967), *A Gammar of Christian Arabic, Based Mainly on South-Palestinian Texts from the first Millennium*, Corpus Scriptorum Christianorum Oriantalium, 3 vol, Louvain 1966-1967.

بلاو، 2006

בלאו, יהושע. (2006), **מילון לטקסטים ערביים-יהודיים מימי הביניים**, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

بوليلياك، 1997

Polliack, Meira. (1997), *The Karaite Tradition of Arabic Bible Translation – A Linguistic and Exegetical Study of Karaite Translations of the Pentateuch from the Tenth and Eleventh Century CE*, Leiden.

بومشترك، 1931

Baumstark, Anton (1931), "Das Problem eines vorislamischen christlich-kirchlichen Schrifttmus in arabischer Sprache", *Islamica* 4 (1931), pp. 562-575.

بومشترك 1932

Baumstark, Anton (1932), "Eine altarabische Evangelienübersetzung aus dem Christlich-Palastinensischen", *ZSem* 8 (1932), pp, 201-209.

بومشترك، 1934

Baumstark, Anton (1934), "Arabische Uebersetzungen eines Altsyrischen Evangelientextes und die Sure 21, 105 zitierte psalmenuebesetzung" *Oriens Christianus*, 3 serie, 9, pp. 165-188.

بيكر، 1998

בקר, דן (1998), **מקורות ערביים לדקדוקו של ר' יונה אבן ג'נאח**, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, תשנ"ט.

تسوكر، 1959 צוקר, משה. (1959), **על תרגום רס"ג לתורה: פרשנות, הלכה ופולמיקה בתרגום התורה של ר סעדיה גאון**, ניו-יורק: הוצאת פעלים.

حتّي، 1958 حتي، فيليب (1958)، **تاريخ سوريا لبنان وفلسطين**، بيروت: دار الثقافة.

حتّي، 1986 حتي، فيليب (1986)، **تاريخ العرب**، بيروت: دار غندور للطباعة والنشر.

خلف، 2012 خلف، غسان (2012)، "ترجمة الكتاب المقدّس إلى العربيّة والمؤثرات"، (ص 7-24)

in: S Binay; L Stefan. (ed.) *Translating the Bible into Arabic: historical, text-critical and literary aspects* (Beirut, 2012), Beiruter Texte und Studien, Herausgegeben vom Orient-Institut Beirut, Band 131.

دروري، 1988 דרורי, רינה (1988), **ראשית המגעים של הספרות היהודית עם הספרות הערבית במאה העשירית**, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

دِل-أولمو & سانمرتين، 2004 Del Olmo, Gregorio Lete and Sanmartín, Joaquín (2004), *A Dictionary of the Ugaritic Language in the Alphabetic Tradition*, Part One: [ʾ(a/i/u)-k], English Version Edited and Translated by Wilfred G.E. Watson, Leiden –Boston: Brill.

رايت، 1967 Wright, William. (1967), *A Grammar of the Arabic Language*, Cambridge.

رتصابي، 1985 רצהבי, יהודה. (1985), **אוצר הלשון הערבית בתפסיר רב סעדיה גאון**, רמת-גן תשמ"ו.

سعاديا، 1893-1899 Hartwig Derenbourg, Joseph and Lambert, Mayer (eds.) (1893-1899), *Saadia ben Joseph: Œuvers completes de R. Saadia ben Joseph al-Fayyoûmî*. Paris: E. Leroux.

سوانسون، 2004 — Swanson, Mark N. (2004), "Solomon, Bishop of Mount Sinai (Late Tenth Century AD)". In: *Studies on the Christian Arabic heritage: in honour of Father prof' Dr Samir Khalil Samir S.I. at the occasion of his sixty fifth birthday*, edited by R Ebied and H. Teule. Leuven: Peeters 2004, pp. 91-111.

شبرنجر، 1861-1865 — Sprenger, Aloys (1861-1865), *Das Leben und Lehre des Mohammad nach bisher Grösstentheils Unbenutzten Quellen*, 3 vol. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchandlung.

شْتَيْنِر، 2010 — Steiner, Richard (2010), *A Biblical Translation in the making – The Evolution and Impact of Saadia Gaon's Tafsîr*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

شهيد، 1971 — Shahid, Irfan (1971), *The Martyrs of Najran: new Documents* (Subsidia Hagiographica, 49), Bruxelles, pp. 242-250.

الطبري، 1987 — الطبري، محمد بن جرير (1987)، **تاريخ الأمم والملوك**، بيروت: دار الفكر.

طوبي، 2000 — טובי, יוסף (2000), **קירוב ודחייה: יחסי השירה העברית והשירה הערבית בימי הביניים**, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, תש"ס.

عطية، 1970 — Atiya, A. S. (1970), *Arabic manuscripts of Mount Sinai: A hand-list of the Arabic manuscripts and scrolls microfilmed at the library of the Monastery of St. Catherine*, Mount Sinai, Baltimore: Johns Hopkins press.

غريفيث، 1985 — Griffith, H. Sidney (1985), "The Gospel in Arabic: An Inquiry into its Appearance in the First Abbasid Century", *Oriens Christianus* 69 (1985), pp. 126-167.

غريفيث، 1999 — Griffith, H. Sidney (1999), “The Qur’ān in Arab Christian Texts: The Development of an Apologetical Argument: Abū Qurrah in the Mağlis of al-Ma’mūn”, *Parole de l’Orient*, 24 (1999), pp. 203-233.

غريفيث، 2013 — Griffith, H. Sidney (2013), *The Bible in Arabic: the Scriptures of the "people of the Book" in the Language of Islam*, Princeton: Princeton University Press.

غيللوم، 1950 — Guillaume, Alfred (1950), "The Version of the Gospels Used in Medina c, A. D. 700", *Al-Andalus* 15 (1950), pp, 289-296.

فريدنرايخ، 2003 — Freidenreich, David M. (2003), "The Use of Islamic Sources in Saadiah Gaon's Tafsir of the Torah", *The Jewish Quarterly Review*, vol. XCIII, January-April 2003, nos. 3-4, pp. 353-395.

فولاند، 2013أ — Vollandt, Ronny (2013), Steiner, Richard C. *A Biblical Translation in the Making: The Evolution and Impact of Saadia Gaon's Tafsīr*. Reviewer: Ronny Vollandt, *Journal of Jewish Studies*, vol. 64, Issue 1 Spring 2013, pp. 209-213.

فولاند، 2015 — Vollandt, Ronny (2015), *Arabic Versions of the Pentateuch: a Comparative Study of Jewish, Christian, and Muslim Sources*, Leiden: Brill.

فيتستوم، 2013 — Witztum, Joseph (2013), "Ibn Isḥāq and the Pentateuch in Arabic", *JSAI* 60 (2013): 1-71.

هوبكنز 1988 — Hopkins, Simon (1988), *Studies in the Grammar of Early Arabic - based upon papyri datable to before 300 A.H. 912 A.D.* Oxford: Oxford University Press.

هوروفيتس، 1925 — Horovitz, Joseph (1925), "Jewish Proper Names and Derivatives in the Koran", *Hebrew Union College Annual*, Vol. II, Ohio (1925), pp. 145-227.

هيالم، 2015 — Hjälm (Lindgren), Miriam (2015), *Early Christian Arabic Versions of Daniel: A Comparative Study of Early Manuscripts (9th-13th centuries) with focus on Translation Technique in ms Sinai Ar. 1 and ms Sinai Ar. 1*, PH.D. Dissertation, Uppsala University.

اللّغة في أدب محمّد نفّاع ومصطفى مرّار

دراسة تطبيقيّة مقارنة

فاطمة ريّان

مُلخّص:

تندرج هذه الدراسة في خانة علم اللسانيّات الاجتماعيّة، أو ما يُعرف بعلم اللّغويات الاجتماعيّة (Sociolinguistic)؛ وهو علم يهتمّ بدراسة المعايير الثقافيّة، والبيئيّة والاجتماعيّة وكيفيّة استخراجها وآثارها من اللّغة. وقد ساهم هذا العلم مساهمة جديّة في إحداث تغيير في الكفاءة التواصليّة بين أفراد المجتمع، وبين كيفيّة التعامل مع دستور اللّغة في السّياق الاجتماعيّ العام، والشخصيّ الخاصّ، بالإضافة إلى مختلف حقول ومجالات الحياة بما في ذلك الأبعاد السياسيّة المرجوّة من وراء توظيف اللّغة التراثيّة لأي شعب كان.[1]

وقد قادنا بحثنا الأكاديميّ، وعلى مدار ستّة أعوام، إلى الاطّلاع على نتاج رائدين من أدبائنا

1 انظر: Coupland, 1998. pp. 110–117.

الفلسطينيّين المحليّين: محمد نفّاع (1939-) ومصطفى مرّار (1930-)، وهما ممن عمل، وعلى امتداد نتاجهما الأدبيّ، على توظيف لغة التراث الشعبيّ الفلسطينيّ توظيفًا مدروسًا يسعى إلى تدوين التّراث الفلسطينيّ المحليّ وحفظه. كما لاحظنا اشتراكهما بالعديد من السّمات الأسلوبيّة الموظَّفة في النّسيج القصصي. ولما كانت اللّغة أداة الفكر الأولى، ووسيلة التواصل والتوصيل الأنجع بين الشعوب عامّة، قرّرنا القيام بهذه الدراسة المقارنة، مفترضين أنّ أدباءنا المحليين يشتركون، بالضرورة، بالكثير من المعايير الأسلوبيّة والكتابيّة بحكم الموقع الجغرافيّ والظروف التاريخيّة.

ترصد هذه الدراسة جميع إصدارات نفّاع منذ عام 1976 حتى عام 2015، وكذا إصدارات مصطفى مرّار للكبار منذ عام 1970 حتى عام 1997. ثم تعمل على بحث ميّزات أسلوبيّة مشتركة ظهرت بشكل ملحوظ على امتداد نتاجهما الأدبيّ، كالبحث في سمات لغة السرد والحوار، اللغة التراثيّة ومساهمتها في تطوير البناء القصصي، ومميّزات لغويّة أخرى. وعلى الرّغم من تواجد العديد من المقالات والدّراسات التي بحثت أدب هذين الكاتبين، إلّا أننا لم نعثر على دراسة طوليّة جامعة لكلّ نتاجهما الأدبي. وبهذا تكمن قيمة دراستنا هذه.

اللّغة والحوار

يستقي كل من نفّاع ومرّار قاموسه اللّغويّ من وحي القرية ومحيطها، فهي لغة بسيطة خالية من غريب اللفظ وحوشي المعاني. وبهذا تكون أقرب إلى عقل وقلب القارئ العربيّ المحليّ تحديدًا. ذلك أنّ النّص الأدبيّ عبارة عن "فعاليّة أدبيّة" يتحكّم بها كاتبها ويُحدّد قوانينها. وعندما تنتقي هذه الفعاليّة موضوعاتها من عادات شعبها وتقاليده، فإنّها ترتفع عن سياقها الاصطلاحيّ لتصل إلى سياق جديد يخُصّها ويُميّزها. وبناء على هذا، أصبحت "الفعاليّة اللّغويّة" للأديب الفلسطينيّ في الداخل متمركزة، بمعظمها، حول

اللّغة العاميّة المحكيّة باعتبارها لبّ تجربته الأدبيّة وأساسها.[2] وقد أكّدت لنا مراجعتنا للنتاج القصصيّ للأديبين، أنّ العاميّة المحكيّة سمة من سمات الحوار عند نفّاع، وملمح لا يمكننا تجاهله عند مرّار. فرغم اختيار الكاتبان للشخصيات القرويّة البسيطة لتكون الفاعلة في نصوصهما، إلّا أنّ نفّاع حرص على ملاءمة القول واللّفظ لشخصياته، في حين التزم مرّار باللّغة العربيّة الفصحى المدروسة، الخاضعة لقواعد اللّغة وقوانينها النحويّة والصرفيّة، منذ إصداره الأوّل عام 1972. صحيح أنّ هذا الالتزام الغالب على نصوصه لم يمنعه من مزج بعض المفردات العاميّة بين الفينة والأخرى، لكنّها تبقى بضعًا من المصطلحات والمفردات القليلة المتشظّية على امتداد كل المجموعة القصصيّة، لا النّص الواحد؛ وقلّما تتعدى هذا لتُصاغ جملة أو جملًا كاملة بكلّ مكوّناتها اللّغوية من فعل واسم وحرف؛ ما يعني أنّ لغة الحوار عنده ذات طابع ممزوج أحيانًا، وفصيح خالص غالبيّة الأحيان. وعلى سبيل التمثيل نذكر قصة "إيرتس أبوتينو" والتي يدور فيها حوار بين طالب ومعلّم في إحدى مدارس القرى العربيّة المستعمَرة. الحوار حول لغة المحتَل، وهل حقًا فقد السّكان الأصليّون أرضهم للأبد. يقول المعلّم للطالب "مختار" بلهجة المستاء:

- " مُختار لا تتفلسف وقل لي ما الذي تريد أن تقوله؟
- أردت أن أقول: هذه أرض أجدادنا هي نفسها "إيرتس أبوتينو"، فهل...
- فشر! إنّها أرض أجدادنا ونحن نهتف باسمها خارج المدرسة وليس يُنكر علينا ذلك!"[3]

نلاحظ أنّ المعلّم قد قاطع تلميذه غاضبًا فاستخدم كلمة "فشر" العاميّة، والتي تُعبّر عن رفضه لما قاله الطالب من فكرة تقضي بأنّ "أرض الأجداد" هي نفسها ما يُسميه الاسرائيليّون ب"إيرتس أبوتينو". "فشر" هذه، لفظة عاميّة محكيّة تعني "كذب" أو

2 راجع: الغذّامي، 1993، ص 6-15.

3 مرّار، 1993 ب، "إيرتس أبوتينو"، ص 38.

"خسئ"، أنقذت المشهد من تصنّعه المفتعل من قبل الكاتب، وأضفت عليه شيئا من المصداقيّة والواقعيّة؛ فلحظة الانفعال والغضب لا تحتاج كلماتها إلى تمحيص وتحقيق لتُصاغ، إنما تخرج بعفويّة وتلقائيّة. والسؤال المشروع هنا: هل فعلاً يكون مستوى الحوار بين معلّم وتلاميذه بمثل هذا المستوى اللّغويّ؟ وهل حقًّا يتحدّث العبيد بفصحى مسبوكة وفق قواعد الصرف والنحو مثلما يظهر في قصّة " الزنوج"؟ إذ يقول "فريج" ل"نمر":

"- كفى!! أنت ولا ريب قد فقدت صوابك... من تراه يفعل بنفسه كلّ هذا؟ أنت عبد! عبد حقيقيّ لأفكارك السوداء... عبد لهذيانك هذا!!"[4]

حقيقة، إنّني أستبعد أن يكون مستوى الحوار على هذا النحو. أظنّ أنّ مرّار قد اعتمد الكتابة الفصيحة في الحوار بقصد، ربما لإيمانه بها أكثر أو لأنه أراد أن تصل كلماته القارئ في مختلف أرجاء الوطن العربيّ.[5] ورغم ذلك، يجوز لنا أن نختم هذه الحيثيّة بالقول إنّ اللغة المحكيّة قد فرضت نفسها على مرّار باعتبارها لهجته الأم التي تُكوّن جزءًا من هويّته وشخصه وشعبه، الذي يسعى إلى تصوير حياته وتوثيق تاريخه عبر كتاباته. وإن لم تنطق اللّغة، وهي الوسيط الأوّل للتواصل، بحال أمّتها فمن سينطق إذًا؟! لذا، مهما حاول الكاتب الفلسطينيّ المحليّ، عمومًا، فصل العاميّة عن الفصحى، ستظلّ صعوبة ما تلاحقه، وجهدًا مضاعفًا يلحّ عليه مطالبا بانتقاء المفردة قبل تدوينها؛ فالشخصيّة تفرض حضورها على سطح النّص بقوّة، قد تفوق حضور الراويّ الحقيقيّ أو المضمر، وعى ذلك أو لم يعِ.

بالمقابل، اعتمد نفّاع وعلى امتداد كلّ كتاباته منذ السبعينات وحتى 2015، العاميّة لغة للحوار إلى أن أصبحت ميزة أسلوبيّة في نسيجه القصصيّ. ونفّاع كمرّار، يُحاور حياة

4 مرّار، 1994، "ثورة الزنج"، ص 19.

5 للمزيد من نماذج الحوار الفصيح الّذي تخلّلته بعض الكلمات العاميّة المحكيّة انظر: مرّار، 1994، "بزرع الصبر"، ص 115، ص 118، ص 119؛ مرّار، 1994، "مالك يا عمي"، ص 127. وغيرها.

القرية الفلّاحيّة البسيطة ويصوّر أحداثها، ويتحدّث عن قوى الخير والشّر المتصارعة على هذا الكون. لكنّ نفّاع نجح، برأينا، أن يُلائم الشخصيّات لدورها عبر اللّفظ الوارد على لسانها ليعطي الموقف مصداقيّة وواقعيّة. وهذا ما لم يفعله مرّار؛ لعلّ فكرًا أيديولوجيًّا حكم عقيدة نفّاع ولم يُسيطر على فكر مرّار بذات القدر. فالأوّل –نفّاع– يسعى سعيًا دؤوبًا ممنهجًا لبلورة هويّة عربيّة لفلسطينيي الداخل، فيعمل على توظيف مختلف أشكال وأنواع ثقافة الشعب العربيّ الفلسطينيّ المحليّ، من تراث وفعل وقول ولغة عاميّة محكيّة. وهذا ما بيّناه في دراستنا عن أدب نفّاع الموسومة ب"التعالق الجماليّ والفكريّ". أمّا الثاني –مرّار– فقد جنّد اللغة الفصحى قائدًا لمسيرته الكتابيّة، في الوقت الذي لم يتخلّ أو يتنازل عن توثيق تراثه العربيّ عمومًا أو الفلسطينيّ خصوصًا، عبر عرضه لحياة القرية الشعبيّة ومكوّناتها من مأكل ومشرب ومعدّات. أمّا من حيث اللّغة فإنه سلّط الضوء على المثل الشعبيّ ولكن ليس بالزّخم والكثافة التي قدّمها نفّاع. وهذا ما سنوضّحه لاحقًا. وللتمثيل على استخدام نفّاع العاميّة المحكيّة كركيزة أساسيّة للغة الحوار، نقتبس المشهد التالي من قصّة بعنوان "المشرّدون"، والأمثلة عنده من المستحيل أن تُحصر في دراسة كهذه:

"– من وين إنت يا وَلد؟! سأل السائق.

– من خان يونس!! أجاب. ساد صمت ووجوم.

– إيش جاي تعمل؟

– أترزق... نظر إليه الركاب باهتمام وكان وجهه أسمر نحيلاً منهكًا.

– كيف وصلت من خان يونس؟

– مع إخوتي.

– اليوم؟

– لا قبل يومين.

– وين كنت تنام؟

– على الدروب تحت الشجر.

– ما معك بالكيس؟

– عيش وحبة برتقال.

... وتوالت أسئلة الركاب على الصبي:

– عندكم بيت في خان يونس؟

– لا .. سقط.

– إخوتك وين؟

– راحوا وتركوني قلت لما أروِّح أدوّر عليهم بهذيك البلد.

– معك فلوس؟ قال السائق.

– أيوه معايا.

– طيب هات نص ليرة.

... وصلنا القرية وتردد الصبي في النزول.

– إنزل!! قال السائق.

– أخاف أنزل وأمشي وحدي بالليل دا.

– إنت وين رايح؟ قال أحد الرّكاب.

– مَدْريش!

لم يكن بدٌّ من النزول. نزل الصبي ولوّح بالكيس ومشى على الرصيف بحيرة وذهول."[6]

مشهد كهذا مشحون بشحنات مجازيّة إيحائيّة رغم بساطة كلماته وعاميّتها؛ فمن خلال "حبّة البرتقال" يصحبنا الكاتب إلى خان يونس التي اشتهرت بأشجار الحمضيّات، ومن خلال لفظة "عيش" يشير لنا إلى اشتراك بعض المفردات بين لهجات الدول العربيّة كفلسطين ومصر في هذه الحالة. اشتراك اللفظ يُسهّل التواصل ويُوطّد الروابط. خان يونس –بلد الولد– تحُدّ غزة شمالًا ورفح جنوبًا، وفيها تمرّ الطريق الرئيسيّة التي تخترق قطاع غزّة لتصل بين مصر وفلسطين، لذا نقرأ بعض المفردات العاميّة المشتركة بين

6 نفّاع، 1976، "المشردون" ص 7–8.

المنطقتين مثل: دا"، "مدريش"، "أيوه".[7]

ويأخذنا مشهد لقاء بين الراوي وحبيبته، والمأخوذ من قصة "الجرمق" ضمن **التفاحة النهرية** (2011)، إلى عالم لغة محكية بسيطة لا يمكن استبدالها بأي لغة أخرى، فتعلُّق اللغة بالمشهد المعروض متين إلى حدّ لا يمكن فصلهما عن بعض. فها هو الراوي يلمح محبوبته قادمة من بعيد، بعد أن طال انتظاره لها بين الزرع والعشب الزهري الفوّاح. تصل المحبوبة بعد تردد بسيط ومشاورة مع العقل، وتباشر حديثها بعبارة تبرر تأخرها على حبيبها، لكنها عبارة فيها من الثقة الكبيرة والحشمة الكافية التي يحبها نفاع في المرأة الفلسطينية. لم تطرح السلام وقالت مباشرة:

"طلّيت على الزرعات، والقمح ملان عشب"!...

وقعدت بعيدًا عني.[8]

عبارة بسيطة مليئة بكل معاني المسؤولية، فالزرع، مصدر الرزق لها ولعائلتها، هامّ لدرجة تجعلها "تطلّ" عليه قبل أن "تطل" على حبيبها. ويشار هنا إلى أن الفعل "طلّ" ورغم أصوله الفصيحة إلى أنه دارج في اللغة المحكيّة أكثر ومعناه تفقد بين الفينة والأخرى.[9]

هل يا ترى لم يكن بالإمكان تأجيل هذه "الطلّة" على "الزرعات"، ولم تقل مزروعات، ليوم آخر؟ ألا تعلمين أيتها المحبوبة أن حبيبك ينتظرك على أحرّ من الجمر؟ بلى، ولكن هذه العبارة كانت عن سبق دراية وتخطيط لما سيتبعها من "بدايات ومقدّمات" ومحاولات يقوم بها الراوي للاقتراب منها.

"- شو بدك منّي؟!...

7 انظر: برغوثي، 1987، ص 1348. ولمزيد من الأمثلة للغة الحوار العاميّة لدى نفّاع انظر: نفّاع 1979ب، "نفخ الغوردة" ص 41؛ "الداغ"، ص 52-53؛ ريّان، 2015، ص 167-176.

8 نفّاع، 2011، "الجرمق"، ص 26.

9 انظر: لوباني، 2006، ص 372.

- إيه!! شو بدك تشوف؟!
- خلقة الله!! بدي أشوف..
وبلعت ريقي للمرة إلأبْصر قديش...
- وبعدين!!
- أعملك حاكورة هون .. على صدرك!!
- إوعك بذبحك!!
- على خدّك!!
- المرة ... أحسن ... عزارة وعليها شهود، وشو بقولوا؟
- وين لكان؟!
- لا كان ولا مكان ... أسكت .. هيك وبس!"[10]

وإني أتساءل أي لغة كان بإمكانها أن تنوب عن هذه اللغة البسيطة لتصف لقاء عاطفيًا بريئًا كهذا؟! وأي لغة كانت ستعبّر عمّا يحويه المشهد من انسياب وعفويّة في القول والفعل؟ وأي تعبير سيكون أجمل من قوله "بلعت ريقي للمرة الأبصر قديش" ليصف حال توتره و"طمعه" بلمسة أو حتى عضّة يطبع بها "حاكورة" على جسد محبوبته البتول، ليكون أول من يضع بصمة عليه. وكأن هذه "الحاكورة" هي بصمة المحبين. وهل كان بالإمكان استبدال "إوعك بذبحك" بتعبير آخر أدق وصفًا لحال بتول شريفة عفيفة لا تملك إلا عرضها وسمعتها التي تخاف عليها، والتي تعتبر "الذّبح" أقل ما يمكن فعله بمن يحاول المساس والتشهير بها، حتى لو كان ذاك الشخص هو حبيبها. لذا نقول إنّ نفاع يطوّع اللغة حسبما يريد، وإن استخدامه للعاميّة ناجم عن سبق إصرار وتعمُّد ودراية، كيف لا وهو من قال: "اللغة عندي غاية، ومنذ طفولتي واجهت تآمرًا على لغتي وشعبي وأمّتي، تعرّضت لمحاولة سلخي عن تراثي وأصلي، أنا عربي وأفخر بعروبتي وأنا فلسطيني وأعشق شعبي وأعتبره من أشرف الشعوب، كان عليّ أن أثبت لهم انتمائي لهذا الشعب والتصاقي بلغته، ومن أراد إقصائي عن شعبي صفعته باللغة الفلسطينية

10 نفّاع، 2011، "الجرمق" ص 26-27.

المحكيّة، تحديتهم باللغة وهم تحدوني بالعائلة والطائفية والتشرذم".[11] لذلك نجد العديد من "الصفعات اللغويّة الفلسطينيّة المحكيّة" في حوار الشخصيات الفاعلة في قصص نفّاع.

وعلى هذا النمط يُنسج الحوار في قصصه، لذا نرى أنّ نفّاع يُؤكّد، ومن خلال هذا الانسياب المتدفّق في استخدامه للعاميّة المحكيّة، على انتمائه لأرض فلسطين والتصاقه بكلّ مكوّناتها: البشر والحجر. كما ويُؤكّد الفكرة القائلة إنّ التعابير التي ترد على لسان الشخصيّات تعطي القارئ كمًّا هائلا من المعلومات، بدءًا بشخصيّة القائل وانتقالًا للمُخاطَب وطبيعة العلاقة بينهما، حتى الوصول إلى الحدث الرئيسي والموقف المعروض في النّص.[12] ولهذا نعتقد أنّ سعي نفّاع هو سعي مدروس مُمنهج يهدف إلى تدوين اللّغة العاميّة الفلسطينيّة، بمُختلف لهجاتها، وإن كانت اللهجة البيت جنيّة طاغية عليها بوصفها لهجة الكاتب الأم. وهو يقوم بهذا حفاظًا على هذه اللغة من الضياع والاندثار وسط غزو لغات أخرى لها، على رأسها العبريّة. ولما كانت اللّغة هي الوعاء الآمن لحفظ ثقافة وحضارة الأمّة توجّب على الأديب، وهو سفير شعبه، الحفاظ عليها.

لغة السّرد:

يتمحور السّرد حول نقل الحدث من الصورة التي وقع عليها إلى صياغة لُغويّة مقروءة، أو بكلمات أخرى هو مصطلح يشتمل على قصّ حدث من الأحداث أو خبر من الأخبار، سواء كان ذلك من صميم الحقيقة أو من ابتكار الخيال. وبالتالي فهو الطريقة التي تُحكى أو تُقص فيها القصة، وهو الرابط الأساسي والأوّل بين الراوي والقارئ المتلقي.[13] وقد نوّع كاتبانا بلغة السّرد على النحو المفصّل الآتي:

أ. سردٌ فصيح اللّغة: اعتمد الكاتبان على اللّغة العربيّة الفصيحة الخاضعة لقواعد

11 راجع: زبيدات، 2012.

12 سوميخ، 1984، ص38.

13 راجع: وهبه، 1984، ص 198؛ لحميداني،1991، ص 45.

النحو وقوانين الصّرف في عرضهما للأحداث ووصفها. ويمكننا أن نحدّد موضعين لهذا الغرض: 1- البدايات و 2- الوصف. فكلّ البدايات فصيحة اللغة، والغالبية العظمى من مواطن الوصف وردت فصيحة.

ب. سردٌ فصيحٌ مُطعّمٌ بنكهة عاميّة: تداخلت العاميّة بالفصحى في مواضع كثيرة أثناء عمليّة السرد. عند نفّاع، كان التدخّل بغالبيته مباشرًا صريحًا، إذ لم يعمل على وضع العبارة المحكيّة بين مزدوجين. بالمقابل اهتمّ مرّار بهذه النقطة كثيرًا واهتمّ بتبيان الفصحى من العاميّة من خلال تمييز هذه الأخيرة بوضعها بين مزدوجين، للدلالة على أنه اقتبس أو خرج عن السياق المألوف. أمّا نوع التداخل العاميّ عند نفّاع فلم يقتصر على كلمة أو مصطلح فقط، إنّما تعدّى ذلك ليصل حدود الجملة التامة، في حين التزم مرّار بتطعيم سرده بمفردات معدودة موزّعة على مساحة النصّ بأكمله، وفي أغلب الأحيان لم يتعد النّص المفردة الواحدة إن لم يخل منها. ومن الملاحظ أنّه فضّل دمج اللّغة التراثية، والأمثال الشعبيّة تحديدًا، في سرده أكثر من غيرها، وهذا ما ميّزه عن أسلوب نفاّع، وما سيوضّحه شرحنا عن اللّغة التراثيّة.

أمثلة على تداخل كلمات أو مصطلحات عاميّة محكية في السّرد:

نفّاع:

"تعبت كثيرًا لكن دون جدوى فكل الفتيات "مضبوبات" إلى درجة كبيرة، أما أصدقائي فيقولون إنهم "صاحبوا" عن يد الله ويد الشيخ حميدو".[14]

كلمة "مضبوبات" هذه تحمل بين طياتها مفاهيم عدّة تتمحور حول مواصفات الفتاة العربية الفلسطينية القروية على وجه التحديد، فهي "مضبوبة" في بيتها، مؤدبة لا تخالط الرجال، "مستورة"، ولا تتحدث إلا مع محارمها. أمّا كلمة "صاحبوا" فلها

14 نفّاع، 1998، "بدوح أسلب بدوح"، ص 392.

مفهوم غير مقبول اجتماعيًا في الوسط القروي الفلسطيني، فهي تعني أن يكون للشاب "صاحبة"، يعيش معها كزوجة بدون عقد زواج شرعيّ، ولذلك تبقى العلاقة علاقة مُحرّمة غير ملتزمة مجهولة المصير، أو هي بمثابة وسيلة من وسائل سد الفراغ العاطفي لدى الشباب أو الشابات، وهي ترجمة حرفية للكلمة العبرية "חבר" والتي لها أبعاد متعارف عليها في حضارات ومجتمعات غير المجتمع العربي الفلسطيني.

مرّار:

> "منهم من لم يُحضر له "حرجًا" من حبّ الزيتون في الموسم ليشتري به الحلوى...وآخر يتحمّل العبء كلّه ليسرق "حرج" الزيتون... وثالث "يمشق" له عصا الرّمان يُحلّي بها يمينه إذا أراد التّشبه بالرعاة الأشدّاء.[15]

"حرج" عاميّة محكيّة توازي وحدة كيل. "يمشق" تعني ينحت ويُجمّل العصا. أو قوله:" أُمرت بعدم دخول المعسكر قبل "يوم القبضة""، يقصد به يوم صرف الأجور.[16]

أمثلة على السّرد المُطعّم بجمل عاميّة:

نفّاع:

> "المهم هو ما حدث في هذا الموقع النكرة المحليّ المسمى شفنين، فقد طالب الناس بتخصيص قطعة أرض قرب شفنين من أجل المصلحة العامة، وكثيرة هي المصلحة العامّة، معك من المدرسة والساحة والحديقة إلى المقبرة والملعب وحتى بيوت السكن.

15 مرّار، 1972 أ، "ملاكٌ دميم" ص 98.

16 مرّار، 1972 أ، " أشياء أخرى"، ص 311. ولمزيد من الأمثلة انظر: مرّار، 1994، "جدار الصّبر" ص 79؛ مرّار، 1987، "دولة سفر دولة"، ص 97.

وجهدت الحكومة من جانبنا لإبقائنا نمشي الحيط الحيط ونقول يا رب السترة!!"[17]

نلاحظ أن السرد الفصيح ممزوج بسرد عاميّ واضح يبدأ في الموقع الأوّل من كلمة: معك من ... حتى بيوت السكن، ثم يُتبع بسرد فصيح من "جهدت الحكومة لإبقائنا" ثم يُتبع بسرد عاميّ تراثيّ وهو مثل شعبي نصه: "نمشي الحيط الحيط ونقول يا رب السترة!!".

أو:

"لطف من عقلي أنه لم يقفز من مكانه كالمقروص ويودعني الوداع الأخير إلى [وهنا تبدأ العامية في السرد] روحة بلا رجعة، إلى درب تصد ما ترد ودرب تاخذ ما تجيب!! فما حدث في الباص يوجب ذلك وأكثر."[18]

مرّار:

" لم يعد هناك بيع وشراء بين قريتين، بل ولا يرى النّاس بعضهم بعضًا إلّا إذا كانت المسافة التي تباعد بينهم لا تجاوز "شربة سيجارة"[19]

التعبير شربة سيجارة تعبير متعارف عليه في العاميّة المحكيّة ويعني مدّة زمنيّة قصيرة.

" لا لم يضربوني... فشروا! والله لا عاشت اليد التي تمتد إلي! لكن جارنا الحاج عبد قد أكلها!! أكل "القتلة"[20]

في هذا المثال امتزج الفصيح بالعاميّ امتزاجا مباشرًا دون الإشارة إلى ذلك بعلامة تنصيص؛ ففشروا هذه ولا عاشت اليد.. صياغات عاميّة أو هي مشدودة إلى العاميّة

17 انظر: نفّاع، 1998، "هبت النار من قلب شفنين"، ص 527.

18 انظر: نفّاع، 1998، "أشياء غريبة"، ص 440.

19 مرّار، 1987، " كتيبة الحاج شعلان"، ص 10.

20 مرّار، 1987، "دولة سفر دولة" ص 97.

المحكيّة بقوّة ووضوح.[21]

وأيًّا كانت شاكلة التداخل العاميّ، فإنّه يبقى في الأخير في خدمة المعنى والرسالة المرجو إيصالها للقارئ، ولا ينمّ عن ضعف أو فقر معرفة ودراية باللغة العربيّة الفصحى وأسسها.[22]

اللّغة التراثيّة:

ونقصد بها كل ما توارثه وجمعه التراث الشعبيّ الفلسطينيّ من أمثال وحكم، أغانٍ وزجل، حزازير ونكات، مسبّات وشتائم، ومصطلحات متداولة شعبيًا للدلالة على أمور وأشياء معيّنة، تبريكات أو تعازٍ تقال في المناسبات وغيرها. هذه اللّغة جُمِعت ودُوِّنت لتُصبح مرجعًا أساسيًا لدراسة المجتمع الفلسطينيّ وحضارته، عاداته وتقاليده، تاريخه ومعتقداته، وبالتالي فهي لغة مدروسة بدِقّة، ومصاغة بحكمة ودراية، لأنها تهدف بالأساس إلى تدوين حضارة هذه الأمّة وسلوكها البشريّ والإنسانيّ. لذا فإن لها تأثيرًا كبيرًا على السمع والفكر، وتتمتّع بتميُّز في القول والإيقاع والوقع، إلى حدّ يجعل الفرد

21 لمزيد من الأمثلة راجع: مرّار، 1972أ، "العشاء الدّمويّ"، ص 248؛ مرّار، 1994، "جدار الصّبر"، ص 77؛ مرّار، 1987، "أماكن حقيقيّة"، ص 34– 35.

22 للاطلاع على مزيد من النصوص التي فيها تطعيم عامي للغة الفصحى في قصص نفّاع انظر:
قصة "حروب الشعر الطويل" 26.7.2011، ص 1، ضمن موقع **الجبهة**:
http://www.aljabha.org/index.asp?i=61545
قصة "المندوب السامي" ضمن المجموعة الكاملة **أنفاس الجليل**، 1998، ص 607.
قصة "موقف لنا من الإضراب" ضمن **التفاحة النهرية** 2011، ص 167.
قصة "مسعود يتجند في حرس الحدود" خاصة الحلقة الخامسة والحلقة السادسة حيث يظهر الكلام العاميّ الذي يتوسط السرد بوضوح كجملة "الله يخزيك يا ابليس" أو "السنة العلم عند الله سنة خير"، "أشوِّط"، "الولايا" "شلبي كثير"...
القصة نشرت في موقع الجبهة على حلقات 9.9.2010 – 18.9.201 :
http://www.aljabha.org/index.asp?i=53892
http://ww.aljabha.org/index.asp?=54064
قصة "نفح الغورد" 1979ب، ص 33.

الفلسطيني يميّزها ويصنّفها عن غيرها، فهي موسوعته الحياتيّة التي تضم شؤونه الحضارية والثقافية لتجتمع مُشكّلةً معلمًا هامًا وأساسيًا من معالم هويته كفرد عربي فلسطينيّ داخل دولة إسرائيل. ونحن نؤمن أنّ دراسة اللغة العربيّة التراثيّة الفلسطينيّة، حاجة مُلحّة وضرورة من ضرورات البحث الأدبيّ الأكاديميّ، لما فيها من مكنونات حضاريّة ثقافيّة، تاريخيّة واجتماعيّة تُؤهلها مرجعًا أساسيًّا لدراسة المجتمع الفلسطينيّ بمختلف جوانبه. ولقد عمل الأديبان على تدوين هذه اللّغة، وبكثافة، في نتاجهما القصصيّ. ولم يكن تدوينها اعتباطيًّا، إنّما مدروسًا هادفًا. وقد تفاوتت المساحة التي احتلتها هذه اللّغة في النّصوص؛ فقد شُغل مرّار بتدوين المثل الشعبيّ على وجه الخصوص، في حين نوّع نفّاع في تدوين مختلف ألوان اللّغة التراثيّة. ورغم ذلك، احتلّ المثل الشعبيّ المساحة النّصيّة الأكبر عند كليهما. وكان له دور مركزيّ في توضيح المعنى الكليّ للنصّ على النحو المُفصّل الآتي:

المثل الشعبيّ:

يُجمع الباحثون على أنّ المثل الشعبيّ قول حكيم، فيه من الإيقاع ما يُميّزه عن غيره من اللّفظ، ومن الحقائق الفلسفيّة والقيم الحياتيّة الاجتماعيّة ما يجعله مرجعًا أساسيًّا لدراسة حياة الشعب.[23] ويمكننا إجمال الدور الذي أدّاه المثل في أعمال الأديبين بثلاثة نقاط أساسيّة:

1. خدمة المعنى المكانيّ للجملة فقط.
2. خدمة المعنى العام في النّص.
3. المساهمة في بناء ملامح الشخصيّة الفاعلة ومفاهيمها.

وعلى سبيل التمثيل والتوضيح نذكر الآتي:

23 ريّان، 2012، ص 35-43.

المثل في خدمة المعنى المكانيّ للجملة:

"قطع سبع وديان":[24] يُقال هذا المثل ككناية عن الإنسان المستغرق في النوم. ولشدّة استغراقه يُشبّه بالذي قطع سبعة وديان وابتعد بمسيرته كثيرًا. ورد المثل في سياق حديث دار بين شخصين عزما على سرقة الدّجاج. وكي يُشجّع أحدهما الآخر قال مُطمئنًا صديقه: إنّ صالح –حارس الدجاجات– قد نام و"قطع سبع وديان"، ولذا يُمكنهما الإقدام على السرقة دون وجل. وقد ركّزت القصّة على رسالة مفادها: الفقر في قرية "أم البراغيث" يولّد الجوع، والجوع يقود إلى السّرقة بمُختلف أنواعها.[25]

"شحاد ومشرط"[26] هذا المثل يُضرب لمن يقترض شيئا، أو يُمنح منحة ويشترط الشروط لذلك.[27] وقائل هذا المثل هو الحاج شعبان، الذي كان يجلس والحاج عثمان على مرمى الرصاص من الحدود، وكلّما مرَّ صغير ليجتاز الحدود قام الحاجّان ليجريا معه تحقيقًا، ثم يُطلعانه على ما ينتظره على أيدي الجنود من ضرب وتعذيب وجوع، ثم يعطيانه ليرة فيأخذها الصغير ويرتد على عقبه، ويحلف ألا يعيد الكرة مرة أخرى. وذات يوم يأتي صغير ويعرض عليه الحاج شعبان ليرة، فابتسم الصغير وقال:

"ليرة واحدة بس؟!"

صرخ الحاج شعبان:

"يا ابن الفاعلة! شحاد ومشرط؟."[28]

نفهم من نبرة صوت الحاج شعبان أنه متعجب كثيرًا من ردّ الفتى، فلم يمر عليه حتى اليوم، فتى من هذا القبيل. فالليرة من المفروض أن تعني الكثير للصّغير، خاصّة بعد أن

24 مرّار، 1988، ص 18.

25 لمزيد من الأمثلة والنماذج راجع: مرّار 1988، "القنبلة الشرقيّة" ص 74؛ مرّار، 1988، "النايم ميّت" ص 48؛ مرّار، 1993ب، "ملك البرامكة" ص 31؛ مرّار، 1987، " كتيبة الحاج شعلان" ص 10؛ وللتوسّع أكثر انظر ريّان 2012، ص 229– 245.

26 مرّار، 1988، ص 48.

27 راجع: اليوسف، 2002، ص 207.

28 مرّار، 1988، ص 48.

يسرد عليه الدرس التقليديّ، ويعرض له ما ينتظره من جوع وعذاب. ولكن بعد أن يتضح لنا أن هذا الفتى جاسوس لصالح إسرائيل، نفهم أن استهتاره من الليرة كان بسبب حصوله على مبلغ أكبر من الحكومة الإسرائيلية مقابل جاسوسيته. ويبدو أن الكاتب تعمَّد أن يُقال مثل هذا المثل على لسان الحاج شعبان، وأن ينعت هذا الفتى بالذات ب"الشحاد"، فقد أخذَ نقودًا مقابل جاسوسيّته، وهذا عمل بذيء مذموم جدًا؛ فالشحاذ لا يتعب بماله وكذاك الجاسوس، والمال غير المتعوب فيه غير مبارك ومذموم هو وصاحبه، فما بالكم بمال الخائن وطنه! لذا فإن وصفه بالشحّاذ كان كحلّ وسط في رأينا، لأن عمله غير لائق، وكأنَّ هذا الإحساس راود الحاج شعبان منذ البداية. وبما أن الحاج شعبان يعرف أبناء شعبه حق المعرفة، نعته بابن الفاعلة وأنه "شحاد ومشرط"؛ لأنّ ابن الشريفة بالعادة، لا يكون جاسوسًا! بموجب ما هو متعارف عليه في حياة القرية الشعبيّة عمومًا.

ومن الجدير ذكره هنا، أنّ أكبر كميّة مكتوبة للأمثال الشعبيّة قد شاعت في نتاج مرّار كانت في الإصدارات عام 1987 و1988. حيث احتوت مجموعة **القنبلة الشرقية** (1988) على خمسة وعشرين مثلا، واحتوت مجموعة كتاب **الثورة** (1987) على أربعة أمثال. وتأتي المجموعات القصصية المكتوبة في سنوات التسعين من 93-97 في المركز الثاني، حيث احتوت مجتمعة على خمسة وعشرين مثلا شعبيًا. أمّا إصدارات السبعينيّات فقد شحّ المثل فيها، وطغت عليها اللغة الفصحى بوضوح. أمّا عن سبب ذلك فنظنّه يعود إلى تزامن فترة الثمانينيّات مع فترة اندلاع الانتفاضة الأولى، وبغية الحفاظ على التراث الفلسطينيّ الذي هو جزء من هوية المواطن، كان استخدام الكم الأكبر من الأمثال الشعبية، القريبة إلى نفس القارئ، والتي يمكن له أن يفهمها ويفهم المعنى من ورائها. كما أن كتابات سنوات الثمانين بمعظمها تتحدث عن الاحتلال والاستعمار وحياة الفلسطيني والأجواء الفلسطينيّة، وورود الأمثال الشعبية في مثل هذه القصص تعطيها واقعيّة وحيويّة أكثر فأكثر، لأن المثل جزء لا يتجزأ من حياة وأجواء الحي الفلسطينيّ، هذا بالإضافة إلى مساهمته القوية والفعّالة في تطوير مثل هذه الأجواء، من نمط معيشة

وشخصيات، كما سبق لنا أن رأينا خلال السطور أعلاه.

ولقد صرّح الأديب مصطفى مرّار، في رسالة كان قد بعثها إليّ كتعقيب على الدراسة التي قمت بها، على أن استخدامه للأمثال أثناء الكتابة غير متعمّد، وقد يكون للمجتمع الريفيّ الذي نشأ فيه، وهو مجتمع موسوم بالتخلّف والأميّة الغالبة على أهله على حدّ تعبيره، كان له أيضًا تأثير على استخدامه للمثل؛ حيث أنَّ مجتمعًا من هذا القبيل تكون الأمثال لديه أكثر تداولا وإيجازًا منها في مجتمع تتوفر فيه الكتب والوسائل التثقيفيّة الأخرى. ففي فترة طفولته وشبابه، كثيرًا ما كان يسمع الأمثال والحكم تتخلل أحاديث الناس، لا لتزينها، إنما لتعوّض الضعف في التعبير أو لإقناع الآخرين بما يرى المتحدث. ومهما يكن سبب استخدام الأمثال في قصص مرّار، ما يهمنا هو أن المثل قام بمهام عدة، ووظائف جديرة بالبحث، وأنّ استخدامها التلقائيّ العفويّ هذا، أبرز أهميتها ليس فقط في توضيح الحديث وهدفه، إنما في جوانب أخرى تمثلت في فصول دراستنا الثلاثة عام 2012، وبهذا يُضاف تأكيد جديد على أهمية دراسة الفولكلور أولا، ودراسة المثل الشعبي ثانيًا، لما فيه من معالم ومعارف اجتماعية عظيمة، ولأنه خريطة رُسمت فيها تضاريس المجتمع.

كما أكّدت لنا مراجعتنا وبحثنا في النصوص الأدبية التي كتبها نفّاع، أن نسبة اللغة التراثيّة في كتاباته متفاوتة ومتنوعة، فالمثل الشعبيّ يحتلّ المرتبة الأولى من حيث شيوعه في شتى القصص وعلى مدار السنوات المختلفة، وقد برز بشكل خاص في كتاباته الأولى كمجموعة **الأصيلة** 1976، **وريح الشمال** 1979. وفيهما اتسمت الكتابات عمومًا بطابع الجديَّة، وحمل هموم وأعباء الشعب وقضاياه. واستمر المثل معلمًا خاصًا من معالم كتابات نفاع حتى إصداراته الأخيرة، غير أننا نرى أن نسبته قد قلّت عمّا كانت عليه في سنوات السبعين والثمانين. قد يكون ذلك نابع من ارتفاع المستوى الثقافيّ والعلميّ في صفوف الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة في الداخل، الأمر الذي أدّى إلى تغيير في سياسة النهج الكتابيّ لدى نفاع، دون تنازل عن تدوين الملامح التراثيّة.

وقد وردت في أعمال نفاع أمثلة خدمت المعنى المكانيّ الحرفي في الجملة، مثلاً: "من الغلوة

للكلوة"[29] وهو قول يصف الطعام الساخن الطازج من جهة، ويشهد على صفة ميّزت الفلاحين الفلسطينيين، وضّحها الكاتب مستدركًا المثل بقوله: "الفلاحون يأكلون الطعام من "الغلوة للكلوة" ويصبرون على الطبخة حتى تنضج ولا يصبرون عليها حتى تبرد"[30]

ومن الأمثلة التي تكررت بشكل واضح بهدف خدمة المعنى الحرفيّ والتراثيّ نذكر الأمثلة الخاصّة بأشهر السنة:

"في كانون كن في بيتك يا مجنون.
شباط اللّباط – ما على كلامه رباط.
آذار الهدار – أبو الزعازع والأمطار.
أيار – إحمل منجلك وغار.
تموز – إقطع الكوز.
آب – إقطع القطف ولا تهاب"[31]
"نيسان السَّبل.
في نيسان عمرك ما تشتغل مع إنسان، أيامه طويلة وشغل الفاعل
من مشرقها لمغربها.
الشتوة في نيسان بتحيي السكة والفدان.
ميّة نيسان دوا لكل إنسان.
في أيلول بطلع الوحواح هيّء عودك يا فلاّح"[32]

وهي أمثلة عكست مفاهيم آمن بها الفلاح الفلسطيني وسار حسبها، حيث أهّله ارتباطه الدائم بالأرض إلى تطوير لغة ومقاييس يتعامل مع أرضه حسبها.

29 نفّاع 1979ب، "نفح الغوردة" ص 37.
30 السابق، ص 37.
31 انظر: نفّاع 1998، "تخطيط جديد للبلد"، ص 488.
32 نفّاع 2013، الحريق 5/7/2013 الجمعة، موقع **الجبهة**: www.aljabha.org/index.asp!=78014.

المثل في خدمة المعنى العام للنّص

اختار مرّار المثل الشعبيّ ليُشكّل عناوين كمّ كبير من قصصه. وبهذا وضع القارئ أمام تحدٍّ ثقافيّ تراثيّ شعبيّ؛ يتطلّب مجالات معرفيّة قبليّة؛ فالعنوان مركز العمل الأدبيّ، ولا يُمكن فهم رسالة النّص بمعزل عنه. وقد أولى النقد الحديث أهميّة خاصّة لدراسة العنوان كمدخل أساسيّ للنّص.[33] وعندما يشغل المثل موضع الصّدارة للنصّ الأدبيّ، فإنّ مناقشته تعني مناقشة النّص ككل. وهذا ما يُطبّق فعليًّا على قصّة "الجوع كافر" التي تطرح قضيّة الجوع الجنسيّ عند الشباب العربيّ، الذي تحول أوضاعه الاقتصاديّة الصعبة بينه وبين الزّواج، في الوقت الذي تمنعه القيم الاجتماعيّة والدينيّة من ممارسة الجنس بصورة غير شرعيّة. لذا نراه يقع فريسة الكبت والحرمان ويُحاصر حصارًا يجعله "يكفر"، بما تحمله الكلمة من معان حرفيّة وأبعاد مجازيّة، فيُقدم، بسبب جوعه، على جماع الحيوانات لتفريغ رغباته. وبعدما تقع الواقعة، يشعر الشّبان بالمرّارة والنّدم فيبدأون بالبكاء والصراخ تارةً، وعزاء النّفس والتماس الأعذار لها تارةً أخرى. هذا التوتر والتلبّك وما يحويه من عدم استقرار فعليّ ونفسيّ، ما هو إلا نتيجة للجوع الكافر. وعلى هذا المسار وبذات الخطى، تسير باقي القصص التي عنونت بمثل شعبيّ كقصة "النايم ميّت"، "على كيس غيرك..."، " لا عمر حدا حوّش" وغيرها.[34]

لم يُشغل المثل الشعبيّ، موضع الصّدارة في نتاج نفّاع إلّا في قصّة واحدة حملت المثل كعنوان، قصة "الله أعطى والله أخذ" ضمن **الأصيلة،** 1976. القصة بمضمونها تطرح قضية الفكر الشعبي الذي يؤمن بالعلاج بالأعشاب والأولياء الصالحين، ورغم إثبات فشل هذه الأساليب من خلال موت الطفل، إلاّ أن المعتقد الشعبي ما زال مسيطرًا على الفكر دون إعطاء فرصة للنقاش أو الجدل، لا بل إنّ الجدّة تقف موقف المدافع قائلة: "الله

33 عن موضوع العنوان وأهميّته راجع: الجزّار، 1998؛ Taha, I. 2000.

34 لمزيد من الأمثلة راجع: مرّار، 1997ب، " الحجر أعمى" ص 90-94؛ مرّار، 1997ت، "النايم ميّت" ص 101-110؛ مرّار، 1997أ، "على كيس غيرك..." ص 58- 62؛ مرّار،1997ت، "لا عمر حدا حوّش" ص 58-62.

أعطى والله أخذ" فالقضاء والقدر هما من قرر وفاة الطفل، وليس اتباع أسلوب خاطئ في العلاج أو التمسّك بإيمان ومعتقد دون التفكُّر في سيرورته. وقِس على ذلك كثيرًا من المعتقدات التي يرفضها نفاع ويدعو إلى معالجتها لا بل نبذها والتّخلص منها. اختيار هذا العنوان لهذه القصة يخدم المعنى في النص حرفيًا ومجازيًا، ففيه تلاؤم مع المعنى المعروض، وتعدّ إلى معانٍ أبعد ومقاصد أوسع نابعة من فكر وعقيدة وأيديولوجية مترسخة في ذهن الكاتب؛ فهو لم يقصد الحديث عن هذا النص فحسب إنما تعداه ليفتح آفاق القارئ من خلال قول موجز حكيم تمثّل في المثل الشعبي "الله أعطى والله أخذ"، فعلى الإنسان أن يأخذ بالأسباب ويتفكّر بالأمور بعقلانية، قبل أن يعزو كل شيء لله بقوله "الله أعطى والله أخذ".

ومن الأمثلة التي خدمت المعنى العام في نصوص نفّاع نقرأ المثل: "الإصبع المدَوْدِة وجب قطعها"[35] في قصة "خفق السنديان" ضمن مجموعة **الأصيلة،** 1976، وهي قصة تطرح فكرة شرف العائلة ووجوب قتل الفتاة غسلاً للعار. مثل هذه الفكرة لخّصها ذاك القول شعبي الذي ورد على لسان أهل القرية، ليجعل قتل يمامة واجبًا حتميًا على أخيها حسين. فإذا ما وصل الجرح في الإصبع إلى حالة من التأزّم الخطير فإنه يُدَوِّد، وعندها يتعذّر علاجه أو استصلاحه، فالدود سينتقل بالعدوى إلى الأصابع الأخرى، لذا فالحل الأمثل يكمن في قطعه، وبهذا يرتاح الجسد من الألم نهائيًا. ولكن هل سيرتاح حسين عندما يقطع رأس أخته يمامة ويقتلها كي لا تعدي الآخرين "بدودها" و"عفنها"؟ وهل كانت حقًا "مدَوْدِة" كما نعتها أهل القرية؟ وهل سيكون النظر إلى اليد بأربع أصابع مريحًا أكثر؟ أم أنّ هذا النقص سيُذكِّر بفاجعة أليمة مضت فعليًا وباقية روحانيًا؟!

35 انظر: نفّاع، 1976، "خفق السنديان" ص 109.

المثل في خدمة بناء الشّخصيّة

برهن المثل الشعبيّ مقدرةً لا يُستهان بها على المساهمة في بناء الشخصيّة القصصيّة؛ فكان له الأثر الأكبر في توضيح ملامحها الخارجيّة وعالمها الشعوريّ والذهنيّ؛ لا بل إننا لا نبالغ إذا ما قلنا إنّ مرّار قد اعتمده ركيزة لذلك في ظلّ ضآلة المساحة النّصيّة المخصّصة للوصف عنده. فكان المثل بهذا مرآة تعكس واقع المجتمع وتصف تضاريس معيشته وأهله.

تعرض قصة "واحد"، ضمن **القنبلة الشرقية** (1988)، نموذجًا لشخصية الأب الفلسطينيّ البسيط المسن، حيث تساهم الأمثال المقولة على لسانها في تطوير هذا الجانب بصورة قوية، لا بل إننا نرى أنّه لولا وجود هذه الأمثال لما برز هذا الجانب من الشخصية، خاصة وأن معظم حديثه خلال القصة كان يشتمل على مثل، وأحيانًا تكون كل الإجابة عبارة عن مثل. فشخصية الحاج علي، الشيخ الفلسطيني الذي يحرص على قضاء واجبه الديني دائمًا، ويهتم بشؤون عائلته، ويحرص على أن لا يؤذي أحدًا، يرد على لسانه الكم الأكبر من الأمثال الواردة خلال القصة، ولهذا دلالات عدة منها ارتباطه بتراثه كونه شخصية قروية كبيرة في السن؛ ومن المعروف والمألوف ارتباط الإنسان بماضيه وتراثه كلما كبر أكثر في السن، لا بل هذه إحدى الصفات الشائعة عند الفلسطينيّ، ربما لأنه يرى أن محافظته على تراثه الشعبي الموروث وعاداته وتقاليده، يجعله أكثر ارتباطًا بأرضه وهويته، وبهذا "لا يشعر" بأنها قد سلبت أو تُسلب منه يوميًا. وقد وُصف الحاج علي في القصة أنه كان بسيطًا ومحبوبًا، ولما كانت الأمثال الشعبية سمة بارزة في كلام البسطاء العامة من الشعب، جاز لنا أن ننسب لها المساهمة في تطوير هذا الجانب، جانب البساطة، من شخصية الحاج علي، بصورة نراها قوية. هذا بالنسبة للأمثال الأربعة التي قيلت على لسانه مجتمعة. أما كل مثل على حدة فيساهم في إبراز ملمح البساطة بطريقته ونمطه الخاص. كما أنه يساهم بإبراز جوانب أخرى من هذه الشخصية:

"الولد لا بهش ولا بنش"[36] – قال الحاج علي هذا المثل أمام شاؤول، ضابط المخابرات الإسرائيلية، ليدافع عن ولده حسن، ويبعد عنه الشكوك التي يطرحها شاؤول أمامه ويستدرجه في الحديث ليعرف رأيه، أو ربما ليستخلص الحقائق منه. ومعنى المثل أن حسن لا رأي له، وهو ينصاع لما يقال له دون جدال، لا يؤذي أحدًا ولا يتدخل فيما لا يعنيه. ومن الواضح أن هذا المثل يدل على الخنوع والخضوع والانصياع في آنٍ واحد. ولا عجب أن يقال على لسان الحاج علي الشيخ البسيط الذي يمثل الطبقة المستعمَرة، والتي تنصاع لجبروت السلطات الحاكمة. وفي هذا تصوير للشخصية الفلسطينيّة ونمط حياتها وكيفية تصرفاتها، وبالذات شخصيّة الأب الفلسطينيّ الذي يريد أن يحافظ على ولده، وأن يدافع عنه أمام السلطات، حتى إذا اضطر لوصفه بصفات ذُلّ، وجعله عديم القيمة أمام شخصيّة قد يرفض ابنه أن يبدو أمامها هكذا. وخوف الآباء على أبنائهم صفة طبيعية موجودة عند كل أب، ولكننا نرى أنها أكثر بروزًا لدى الأب الفلسطينيّ نظرًا للظروف التي يعيشها، حيث يفكر بمن سيخلفه بعد وفاته بإعالة النساء، في ظل هذه الحياة الصعبة والمعاناة القهريّة اليوميّة. ويلاحظ القارئ نبرة اليأس الموجودة بصوت الحاج علي أثناء حديثه مع شاؤول وكأنه يرجوه أن يعتقه هو وولده لوجه الله. وقد تكون نبرة الرجاء هذه نابعة من كونه شيخًا كبيرًا، عايش الاستعمار مدة طويلة وعانى منه ويئس من زواله، والآن يخشى أن يصيب ولده ما أصابه وهو شاب مليء بالحماس والتطلعات المستقبلية.

أما المثل "النملة بتاكل عشاه"[37] فيأتي كاستمرّارية لوصف حال حسن من قِبل والده، وللتأكيد على معنى السذاجة والضعف اللذين يتحلى بهما حسن، وبالتالي فبناء شخصية الأب البسيط مستمرة. وهنا يُؤثر هذا الأب التقليل من شأن ولده على أن يصاب ابنه بمكروه. ويبرز هذا الإيثار من خلال التلاعب بكلمات المثل؛ فالمثل المعروف والمتداول هو "الجاجة بتاكل عشاه"، وقد يكون استبدال الدجاجة بالنملة جاء عمدًا لتأكيد ضعف

36 مرّار، 1988، ص 11-15.

37 مرّار، 1988، ص 15.

شخصية حسن أكثر فأكثر؛ فالنملة أضعف وأصغر من الدجاجة، بالرغم أن كلا من النملة والدجاجة متعلق بالأرض كثيرًا، وعليه نقول إنه يوجد مبالغة بالوصف من أجل خدمة المعنى، الأمر الذي يُبرز الجانب الفنيّ والبلاغيّ في المثل الشعبيّ، ومقدرته على أن يشمل بين طيّاته حكمة موجزة صريحة تخدم الهدف المرجو، وتساهم في عرض ملمح من ملامح الشخصيّة. مثل هذه المواقف المهينة نوعًا ما، التي تجبرك على إذلال نفسك مُكرهًا، والتي يعيشها العديد من الفلسطينيين، وضمنهم الحاج علي، ما هي إلا إفرازات لأوضاع اجتماعية قهرية صعبة، كالاحتلال. هذه الظروف تخلق ما يُعرف باسم ازدواجية الشخصية عند الفرد، الأمر الذي يجعله يتبع أساليب ملتوية. كما أنها تُولّد عنده قيما سلبية مثل المداراة مع القناعة الذاتية بخطأ ذلك، إلا أن الواقع يدفعه إلى ذلك دفعا.[38]

كما وتساهم الكناية "واحد على باب الله"[39] مساهمة فعالة في بناء جانب البساطة ذاته الموصوف به الحاج علي؛ حيث تقال هذه الكناية للإنسان البسيط الذي يعيش حياته دون تخطيط مسبق لخطواته، ودون أهداف يضعها نصب عينيه، فهو يُسلّم أمره لله ليفعل به ما يشاء، وهذه الكناية تصف مرة أخرى "حسن" وتكرار الأمور يؤكدها، أي أن هذه الأمثال الثلاثة مجتمعة، تؤكد بساطة الأب الحاج علي، وسذاجة الابن حسن. وقد تكررت هذه الكناية مرتين في المجموعات القصصية التي قرأناها. فقد وردت أيضًا في قصة "كتيبة الحاج شعلان" ضمن **كتاب الثورة** (1987) كوصف لذاك الشاب الغريب حامد الحوراني الذي تميز بالبله، فلم يكن له مكان يأويه أو مصدر رزق، غير التسول. وقد اشتهر بكونه متسولا وقحًا ملحاحًا، ولكن أحدًا لم ينتهره أو يردّه خائبًا لأنه على باب الله. ولكن في الحقيقة هذا الأبله كان له دور في كتيبة الثوار بالرغم من أن دوره كان مجهولًا ولم تُعرف حقيقته. وكأن هذا الأبله أهبل شكلًا وليس فعلًا، أو ربما هذه إشارة

38 راجع: عثمان 1978، ص 194.

39 مرّار 1988، ص 12.

إلى أن جميع أفراد الشعب الفلسطيني يريدون أن يساهموا في ثورة تحرير الأرض، حتى من يُظَن أنهم ليسوا ذوي فائدة للوطن، مثل حامد الحوراني، وهو الشخص الوحيد الذي تجرّأ على الصراخ في وجه الضباط وفي الشوارع، مبشّرًا بنجاح عملية الثوار دون أن يحسب حسابًا لعقاب الجنود الإنجليز، لولا أن جرّه أحدهم لداخل داره خوفًا عليه. هذه المواقف تؤكد على شجاعة الحوراني ومحبته لوطنه بالرغم من أنه على باب الله. ويعلّق موشي سميلانسكي (1874-1953) وهو أحد قادة الاستيطان اليهودي في فلسطين، في أعماله الأدبية على هذا الخنوع واصفًا إياه بأنه استسلام لما يحدث دون محاولة للتحدي، وأن هذه المواقف "المنافية للعقل" هي التي آلت بالفلاحين الفلسطينيين إلى خسارة أراضيهم، فكان يجدر بهم أن يثوروا وأن يتخذوا موقفًا، وألا يقبلوا المصير بصبر واستسلام دون تساؤل. وهذا "الصبر على الخضوع" يُعتبر بلادة كاملة وعائقًا أمام أي تقدم يمكن أن يحقق.[40] ولكن يبدو أنه غاب عن سميلانسكي أن هذا الخنوع المجبول بالثورة والنقمة، هو رد فعل طبيعي من قبل أي شعب أعزل مضطهد مسلوب الوطن، فهو محتل يريد أن يعيش بسلام، والمعيل الاقتصادي الأول له هو الدولة المحتلة، فكيف لا يصبح النمر جروًا أمام لقمة العيش. ومن هنا ننطلق إلى أمثال وردت في قصص أخرى، قيلت بمناسبة الحديث عن العلاقة ما بين العرب واليهود، وبالأخص عكست موقف العربيّ الفلسطينيّ تجاه اليهود. فالكناية "طفح الكيل"،[41] تستعمل لوصف موقف تجاوز حده وبلغ ذروته إلى أن أصبح غير محتمل ولا يطاق. هذه الكناية الواردة في قصة "الإجازة"، قيلت على لسان صادق، عربي من عرب الداخل، حيث كان يقف يوميًا على "محسوم قاسم"، ويشاهد نوبة العذاب اليومي التي يعاني منها الفلسطينيون في الأراضي المحتلة، أما هم فيُعاملون معاملة جيدة لأن سيارتهم تحمل "نمرة صفراء". وهنا يطفح الكيل بالكيال ويثور صادق على ذلك التعامل المر الذي يعاني منه إخوانه في الأراضي المحتلة، من ذل وتفتيش، ويرفض ما تمنّ به عليه هذه "النمرة الصفراء"،

40 راجع: دومب، 1995، ص 72؛87 .Domb 1982, p.

41 مرّار 1988، ص 38.

ويقرر أن يتخذ موقفًا من هذا التعامل وأن يثور ثورة صادقة نابعة من القلب، فيتوجه إلى الجندي ويقدم هويته قائلًا:

- " أنا عربي... فتشني..."
- انصرف نحن نريد عربًا من ال"شطحيم".
- وأنا ما لي- ألا أعجبك ؟ أنا مواطن... وأنا أتصرف طبقًا للقانون الخاص بالعرب".
- "لعزازيل أنت والقانون! يلله" تستليك! أنتم قد فرغنا منكم من زمان.. أنتم في الجيب الصغير.. أما هؤلاء فهم من يجب أن "نسدير أوتام" يلله تستلكو مبو"[42]

هذا الموقف الذي قام به صادق، والمَوَضّح بعبارة "طفح الكيل"، يعكس موقفًا "وطنيًا"، إن جاز لنا التعبير، يعيشه العديد من عرب الداخل الذين يشاركون إخوانهم في الأراضي المحتلة بمعاناتهم اليومية، ويتألمون لألمهم، ولكن لا يستطيعون القيام بشيء، حتى لو "طفح الكيل" وهو يطفح يوميًا ويسيل إلى أن يفيض ويغرق صاحبه، فإما أن يغرق ويموت، وإما أن يكون عقابه عسيرًا.

وحول هذا الموضوع يكتب سيد قشوع مقالًا بعنوان "مهين جدًا اللقب عربي إسرائيلي" (כל כך משפיל הכינוי הזה ערבי ישראלי)، وهذا المقال هو بمثابة رسالة يبعثها عربي إسرائيلي إلى إخوانه في الضفة والقطاع، ويعتذر أمامهم على عدم زيارته، وعلى تجاهله منظرهم وهم ينزلون يوميًا من الباصات للتفتيش والإهانة، وينعتهم بالأبطال وأن حياتهم رغم كل الذل والمعاناة مليئة بالكرامة أكثر من حياة العربي الاسرائيلي، الذي ينعته بالعبد، ولكن هذا العبد موافق على عبوديته، فهو محتاج لسيّده أكثر من احتياج سيده له، عبد ينتظر أجره في نهاية الشهر، عبد رُبي من صغره أنه من الأفضل له، إذا أراد أن يعيش بسلام، أن يطأطئ رأسه لسيده. وفي النهاية يقول إنّه من الصعب النظر بأعين

42 مرّار 1988، ص 41.

الفلسطينيين، لأن هذا سيُذكّر كل "عربي إسرائيلي" بمرارة ذله وعيشه مع لافتة "عبد موافق على عبوديته" (עבד בהסכמה)، وأن هذا اللقب "عربي إسرائيلي" أو "فلسطيني مواطن إسرائيلي" أو حتى إن شئتم، "الأقليّة الفلسطينية التي فرضت عليها المواطنة الإسرائيلية"، سيبقى وصمة عار على جبين كل عربي داخل إسرائيل.[43]

ومن الأمثال التي وردت في بعض القصص بهدف التقليل من شأن الشخصية اليهودية، أو السخرية منها، وفي الوقت نفسه لرفع شأن الشخصية الفلسطينية وعرضها بصورة البطل، نذكر المثل "شاؤول بتفلى والحاج بتقلى"[44] حيث قاله الراوي في قصة "واحد" ضمن **القنبلة الشرقية** (1988)، عندما استدعى شاؤول الحاج علي لمركز الشرطة وتركه ينتظر خارجًا يتقلى على جمر أعصابه، فمن جهة يريد معرفة ما يريده شاؤول منه، ومن جهة أخرى يريد أن لا تفوته صلاة الجمعة. أما شاؤول فكان هادئًا مطمئنًا، أعصابه باردة برودة الحجر، يتلذذ برؤية الحاج علي ينتظره خارجًا على أحر من الجمر. وهذا جانب هام وأساسي في شخصية المحتل، وهو أن يُذلك، ولو بطريقة لبقة ليس فيها عداء جسماني. كما أن صمت الحاج علي وانصياعه للأوامر، وتلبية الاستدعاء أمر طبيعي وصفة موجودة في شخصية الحاج الفلسطيني الهرم، إذ إنه لا يستطيع أن يقاوم جسديًا ولا حتى كلاميًا، فوراءه عائلة وأولاد يفكر فيهم وبمعيشتهم قبل أن يفكر في نفسه، وحتى لو فكر في نفسه فهو مضطهد أعزل، لا حول له ولا قوة، لذلك لا خيار أمامه سوى الانصياع والانتظار. هذا التفسير يكون على الصعيد السطحي والحرفي لفهم المثل، أما لو عرفنا أن المثل الصحيح هو "عصفور بتفلى والصياد بتقلى" فنحصل على تفسير آخر، ومساهمة أخرى في بناء وتطوير الشخصية؛ فمعنى المثل هو أن العصفور منشغل بتفلية ريشة وهو مطمئن، بينما الصياد يتقلى على جمر حار لعدم تمكنه من العصفور رغم انتظاره الوقت الطويل. ويضرب لصعوبة الانتظار، ولاثنين لا يعرف كلاهما ما في قلب

43 קשוע 2005, עמ' 46-47.

44 مرّار 1988، ص 12.

الآخر.[45] ونلاحظ هنا أن شاؤول يقابل العصفور، والعصفور عادة يتميز بالضعف وصغر الحجم، وربما الخوف والجبن أمام الصياد، وشاؤول في القصة يمثل السلطة المستعمِرة الحاكمة والقوية؛ وبيدها الأمر والنهي، لذا يوجد مفارقة في الوصف من حيث الشكل والصلاحيات. إلا أن وصف الشخصية اليهودية في قصص لمؤلفين عرب لم يتعايشوا مع اليهود كان يبنى في الغالب على مبدأ الاحتقار والتصغير من شأنها، كأن توصف بالحشرات، الفئران، الجراثيم، الأفاعي، القرود والخنازير. وكانت هذه الكتابات بتأثير من الأفكار النازية التي ساهمت بتطوير فكرة الكراهية بين العرب واليهود. ولكن الأديب الفلسطيني، على الغالب، صور شخصية اليهودي بطريقة أكثر واقعية، ذلك لأنه عاشر اليهود وتعايش معهم وميز تعدد شرائحهم واختلاف آرائهم، أما المؤلفون العرب فلم يتعايشوا مع اليهود ليعرفوهم بمختلف شرائحهم.[46]وبالرغم من أنّ الكاتب لم يُفحش في القول والوصف، إلا أنه أراد أن يقلل من شأن الشخصية اليهوديّة ولكن بأسلوب أدبيّ رزين؛ "فالصيّاد" يقابله الحاج علي، وكلمة صيّاد مأخوذة من صاد الطير صيدًا أي قنصه وأخذه بحيلة فهو صائد كما أن الصيّاد على وزن فعّال إذن هي صيغة مبالغة، أي كثير الصيد، والصيّاد يشكل مصدر تهديد وخوف للعصفور، وهو مصدر قوة لا يستهان بها، وهذا الوصف لا يلائم الحاج علي على الصعيد الملموس والواقع لأنه يمثل الطرف المحتل، ولكن الكاتب قد يرمز لأبعد من هذا؛ فالعصفور مهما اطمأن وتفلى وتسلى فإن مصيره الطيران من مكانه، أو القتل ووضع نهاية لحياته على يد الصياد، وقد يُفسّر هذا سبب اختيار الكاتب لشاؤول أن يقابل العصفور، والحاج علي أن يقابل الصياد. ولو أمعنا النظر في نص القصة لوجدنا أن الجملة التي تلحق بالمثل مباشرة هي: "لا يريد أن تفوته صلاة الجمعة" وكأن في هذا تلميح على أن الحاج يتقلى خوفًا من ضياع صلاة الجمعة بالأساس، وليس لأن شاؤول يتعمد تركه ينتظر خارجًا.

ومن اللافت للعيان أنّ المثل الشعبيّ في نصوص نفّاع لم يُساهم مساهمة فعّالة في بناء

45 راجع: اليوسف 2002، ص 250.

46 שניר, 1995, עמ' 33.

الشخصيّات بالقدر الذي أدّاه عند مرّار. فنفّاع لم ينشغل في وصف الشخصيّات وأدوارها بقدر ما تمركز في الحدث ومجرياته، على العكس من مرّار الذي اعتنى بالشخصيّة واسمها ودورها في النّص. لذا كان من الصّعب علينا إيجاد مثل قيل على لسان شخصيّة محدّدة في نصوص نفّاع، ليساهم في بنائها والكشف عن خباياها النفسيّة والشعوريّة. وعلى الغالب وردت الأمثال لتعرض حكمة عامّة أو لتكون انعكاسًا لوجهة نظر عامّة. ولعلّ ما يلي من أمثال تفي بالغرض، ولكن ليس بالعمق الذي أدته في نصوص مرّار: "قصير الباع والذراع، والجاجة تأكل عشائي"[47] وهي أمثال وردت على لسان الرّاوي، مجهول الاسم، الذي رغب في التّخلّص من حالة الجبن والخجل وكثرة التردد، فوصف نفسه بهاذين المثلين اللّذين يصفان حالته خير توصيف.

أمّا ما سيلي عرضه من ألوان تُدرج تحت خانة اللّغة التراثيّة، فقد أخذ حيّزا كبيرا من لغة الكاتبين، إلى حدّ جعلنا نفترض ضرورة وجود ثقافة خاصّة عند القارئ لقصصهما، هي ثقافة شعبيّة فلسطينيّة داخل إسرائيليّة؛ فكيف لقارئ خارجيّ أن يميز الأغنية الشعبيّة الحماسيّة من الندب أو الزجل أو التهليلة؟ وكيف له أن يعرف موسم الحرطام والبقول والمستقرضات؟ وإلى مزيد من الكيف والهل حتى يحصل على تلك الثقافة التي سترشده إلى فهم المعاني بعد دراسة اللّغة.

الأغنية الشعبيّة: اهتم مرّار بتدوين الأغنية الشعبيّة عبر فترات متباعدة خلال إصداراته. في حين حرص نفّاع على تدوينها دومًا وبمُختلف أنواعها وتعدد مضامينها.[48]

شتائم عاميّة: وكان لها نصيب وافر من لغة الأديبين التراثيّة. قد يعود ذلك لكون الأديبين تقوقعا في عالم القرية الفلسطينيّة وطابعها الفلاحيّ البسيط، والتي تتخذ الشتائم لغة للحوار في مواطن الغضب والدعابة على حدّ سواء. من هذه الشتائم نذكر:

47 نفّاع، 1998، "المندوب السامي" ص 609.

48 للتّوسع حول موضوع الأغنية الشعبيّة راجع: ريّان 2015، ص 195– 201. وللاطلاع على أمثلة انظر: نفّاع، 1976، "خمسون ولدًا ذكرًا في العائلة" ص 126، نفّاع، 2008، "حطّين" موقع الجبهة؛ مرّار، 1987، " كتاب الثورة " ص 48؛ مرّار 1972 أ، "وكان تصميم" ص 68؛ مرّار 1994، "الرّغيف" ص 85.

"يا ملعون يا ابن الملعونه"، "لقيعة صعران نوري أندبوري"، "شاينه"، "أم بداديق"، "تفوو عليك"..

اللّباس الشعبي الفلسطيني: قمباز، كوفيّة، عمامة، شروال، زنار.

تدوين أسماء أماكن حقيقيّة: اهتم الأديبان بتدوين أسماء أماكن حقيقيّة أحاطت ببلدتيهما، بيت جن وجلجوليا، أو هي موجودة على أرض فلسطين، واهتما بذكر اسمها العربيّ لا العبري مثل ملبّس، –بيتح تكفا- نجمة عين الصبح، – أييلت هشاحر- ومن المواقع الجغرافيّة في بلد مرّار نذكر: راس هنيّة، مغارة الجحشه، السحوليّة... ومن بيت جن بلد نفّاع نذكر: الديدبا، عين النوم، وعور الجرمق...

أدوات منزليّة قديمة: النمليّة، الدست أبو حلق، طبليّة، صباب القهوة، جوزة القهوة، خابية، جرّة، سلّة، قبعة، طبق، إسكملة، مكنسة...

أكلات شعبيّة: خبّيزة، مجدرة، كبّة، عدس، فلفل وبصل أخضر، لبنة وزيت زيتون، كنافة على الفحم، ملبّس، كعكبان، حلاوة لوزيّة...

ألعاب شعبيّة: لعبة السيجة، الدالوك، الذيب والغنمات والعفص.

مواسم زراعيّة: موسم الصبر والتين، موسم البقول، موسم الحصاد.

مصطلحات شعبيّة متعارف عليها: المستقرضات، مصطبة النجسات، البسطات، كذبة بيضة، لغة الراعي والغنمات: هرررررر، أخ آه، حوحوحو، تعي تعي، علا علا قري.

مثل هذه المفردات وأكثر، ساهمت في بناء نسيج قصصيّ يهدف عبر لغته وكلماته إلى تصوير نهج الحياة القرويّة الفلسطينيّة في الدّاخل، بكل ما فيها من عادات وسلوكيّات وتضاريس.

مميزات لغويّة عامّة في أدب مرّار ونفّاع:

تخضع لغة السرد في الأدب المحليّ الفلسطينيّ عمومًا، للّغة المعياريّة البسيطة، التي تُحاكي جميع الشرائح القارئة والسامعة: صاحب المعرفة المثقّف، والإنسان البسيط على حدّ سواء. غير أنّ بعضا من الطرائق التي أقحمت نفسها على لغة الأديبين، نفّاع ومرّار، لتُخرَق بها قواعد اللغة المعياريّة، أنشأت معها ظواهر أسلوبيّة متكرّرة خلال الكتابة.[49] من هذه الظواهر وجدنا ما يلي:

1- **إلحاق الواو والنون بالأفعال العاميّة:** ولا بدّ لنا قبل أن نُدرج الأمثلة لهذه الأفعال، أن نشير إلى جذور بعضها الفصيحة. أمّا اعتبارها عاميّة فيأتي لشدّة التصاقها باللغة المحكيّة عبر تداولها المتكرّر، ممّا يجعلها أكثر انشدادًا إليها منها إلى الفُصحى. تشيع هذه الأفعال في نصوص نفّاع بنسبة أعلى من نصوص مرّار. من هذه الأفعال نذكر ما يلي:

49 تحدّث إبراهيم طه عن موضوع خرق قواعد اللغة المعياريّة في السّرد في الأدب المحليّ الفلسطينيّ، فحدّدها بالصور والأشكال التالية:

1. استخدام الكلمات العاميّة المحكيّة بدون أي تعديل لغوي أثناء عمليّة السرد، أي على شاكلتها الأصليّة في اللهجة المحكية، وهذا من شأنه أن يؤثر على وضوح المعنى ومباشرته بشكل واقعي وموضوعي.
2. استخدام بعض المصطلحات العاميّة وسط سياق فصيح دون استخدام أي علامة من علامات الوقف، كالفاصلة أو العارضة للتوضيح، هذه المصطلحات تعطي معنى أعمق للنص ككل.
3. الخلط ما بين العاميّة والفصحى كأن تترجم بعض الجمل بطريقة أو بأخرى من العاميّة المحكيّة إلى اللغة المعياريّة.
4. استخدام كلمات متداولة ودارجة في اللغة المعياريّة واللّهجة المحكيّة على حدٍّ سواء.
5. إخضاع اللفظ العاميّ لقواعد اللغة المعياريّة، مثلاً إلحاق الواو والنون بفعل عاميّ، أو نصب ورفع وجزم ذاك اللفظ.
6. استخدام كلمات فصيحة في سياق بنائي للغة العاميّة.
7. استخدام كلمات من لغات أخرى وبالتحديد اللُّغة العبرية، دون أن توضع الكلمة داخل مزدوجين.

انظر: Taha, I. 1995, Pp. 265-267.

أ. يشْرُطون: شرط لفظ عاميّ يعني مزّق[50] جذوره فصيحة. "الأولاد يشرطون الخبز"[51] أي يُمزّقونه إربًا إربًا لشدّة ما يُعانونه من الجوع، كما لو كان أحدهم يسرقه من يد الآخر فينشرط ويتمزّق.[52]

ب. يدلسون: دلس لفظ فصيح، والدّلاس هو الشخص المرائي أو المزوّر.[53] أمّا العامّة فتستخدمها لتدلّ على انصهار القذارة والعفن الموجود على الجسد عامّة والأنف خاصّة، على الملابس أو أي هيكل آخر، فتنتقل عدوى القذارة من إلى.[54] وهذا ما قصده نفّاع في قصّة " كوشان" عندما وصف "إبراهيم" بالولد النظيف ذي الوجه الأسمر الناصع وقارنه مع بقيّة الأولاد "ذوي الوجوه المعفنة الذين يدلسون أنوفهم بأكمامهم"[55]

ت. يكرُجون: وفصيحها يُدحرجون. ويُقال إنّ أصل الكلمة فارسيّ.[56]

ث. يلوكون: "الناس يلوكون ويتحدّثون"[57] فعل فصيح الجذر، عاميّ الاستخدام. وقد طعّم نفّاع هنا لغته بنكهة العاميّة المحكيّة ليتوافق اللفظ مع المشهد التراثيّ المعروض، مشهد أكل خبز الصاج. فالعامّة لا تستخدم مضغ بل لاك.

ج. يتوشوشون: أي يتكلمون سرًا وهمسًا.[58] ومما لا شك فيه أن "الوشوشة" بحدّ ذاتها حركة وإيقاع غير أن السياق الذي استُخدمت فيه، يملك من القوّة اللغويّة والتشبيه الناطق ما يجعله، في رأينا، أهلًا للذكر: "بيوت

50 راجع: لوباني، 2006، ص 304.

51 نفّاع، 1979 ب، "الداغ"، ص 53.

52 عن الأفعال العاميّة في نصوص نفّاع، والملحقة بالواو والنون انظر: ريّان، 2015، ص 250-252.

53 انظر: ابن منظور، 2001.

54 انظر: لوباني، 2006، ص 190.

55 نفّاع، 1980، " كوشان"، ص 368-369.

56 انظر: لوباني، 2006، ص 516؛ وراجع: نفّاع، 1998، " تمرين في الدّفاع المدنيّ"، ص 385- 386.

57 نفاع، 2011، " الجرمق"، ص 30.

58 انظر: لوباني، 2006، ص 636.

قديمة متقاربة متعانقة متكاثفة تتلاقى دائمًا بشكل ما من الأمام والخلف والأطراف حومة أولاد يتوشوشون"[59] فالوشوشة لا تتم إلا إذا تقارب الأشخاص من بعضهم البعض جسدًا وروحًا، فعندما "يتوشوشون" فإنهم يتسارّون الكلام، والسر لا يكون إلا لقريب أو عزيز فهو أمر هام بالنسبة لقائله، سواء كان ما يقال سلبيًا أو إيجابيًا، وحالما تُشبّه البيوت الصامتة الجامدة المتعانقة والمتكاتفة بحومة أولاد يتوشوشون، فإنها تصبح ناطقة متحركة إن لم تكن صارخة ونابضة وناطقة بحال المكان وأسراره وتاريخه.

ح. يشقرقون: شُقرَق في معاجم اللغة تعني اسم طائر أكبر من الحمام، والعرب يتشاءمون به.[60] أمّا في اللغة العاميّة فإنه يعني أغرق في الضحك، وشقرق الفجر أي ظهر شفق نوره، شقرق البناء أي تصدّع.[61] وفي اللهجة الجليلية يقولون: "مقحمش من الضحك" أو "مقرقش". وقد استخدم نفّاع الفعل يشقرق لغرض وصف الإغراق في الضحك في أكثر من موضع بقوله: "يشقرقون من الضحك".[62]

خ. يقحفون: وفي مناطق أخرى يقولون "يقحشون" والمعنى جمَعَ أو لمَّ باليد.[63] جاء في النص: "الأولاد يدحرجون الكرار ويقحفون قشر البرتقال".[64] وأي كلمة كانت ستعطي ذات المعنى "الشره" الذي يوصَف به الأولاد وهم "يقحفون" البرتقال بشراسة ربما لعدم تواجد سكّين، أو لأن الحياة الشعبية الفلسطينية اقتضت أن يكون الأكل على هذه الصورة

59 نفّاع 1998،"طابون حسنة"، ص 495.

60 انظر: **لسان العرب** 2011، ص 110؛ **المنجد** 1992، ص 397.

61 راجع: لوباني، 2006، ص 314.

62 انظر: نفّاع، 1980، "الأرض مرصودة بأهلها"، ص 419؛ "موقف لنا من الإضراب" 2011، ص 169.

63 لوباني، 2006، ص 466.

64 نفّاع، 1979 ب، "شامة على صدر فاطمة"، ص 75.

الطبيعية الخالية من النُظم والقواعد و"الإيتيكيت"، فلا المكان ولا الزمان ولا التاريخ يسمح بذلك.

أمّا نسبة هذه الأفعال عند مرّار فهي قليلة جدًّا:

أ. يطُقّون: " يطُقّون الحنك"[65] لفظ فصيح لكنّه مشدود وبقوّة إلى حدود العاميّة التي لا تكاد تنفكّ عن استخدامه بشكل يوميّ، للدلالة على كثرة الحديث، عمومًا، والحديث التافه الذي لا فائدة مرجوّة من ورائه. وهو تعبير مجازيّ ساخر؛ فتحريك الحنك و "طقّ" الفكّين فيما لا جدوى من ورائه، أمر غير مستحبّ، إن لم يكُن مكروهًا من أساسه، عند الذائقة الشعبيّة العامّة.

ب. "يتشمّسون":[66] وهو أيضًا لفظ فصيح متداول بالحديث العاميّ اليوميّ، وبكثرة، للتعبير عن رغبتهم بالجلوس في حرارة الشمس الدّافئة، خصيصًا شمس الشتاء والربيع، لا شمس الصيف الحارقة. فتشمّس على وزن تفعّل، وهو وزن يفيد التّدرّج في الأمور، لذا يكتسب الناس دفء شمس الشتاء على مراحل، وفي فترات متقطّعة غير متواصلة؛ فهي تغيب لفترة إلى حدّ يجعل الاشتياق إلى حضورها أكبر.

2- **السّجع**: يلجأ الكاتبان، نفّاع ومرّار، إلى هذا الأسلوب النثريّ لكسر الرّتابة في عمليّة السرد القصصيّ، لما فيه من جماليّة في الإيقاع تفيد حفظ المعنى وترسيخه بشكل أفضل من أيّ عمليّة سرد تقليديّة عاديّة. وقد اتّبع مرّار أسلوب المقامات في بعض من نصوصه، مثل قصة "حي السّوق" و "الرّغيف" 1994. وهو أسلوب ينهض نسيجه على السجع والبديع الكلاميّ.

"... تحوّلت إلى أعوام، وحُقب وأجيال، قابلة للدّوام، تتحدى بقبضتها الفولاذيّة عوامل الفناء والزّوال".[67]

65 مرّار، 1994، "القطاريز"، ص 141.

66 مرّار، 1994، "القطاريز"، ص 141.

67 مرّار 1994، " حي السوق"، ص 31.

" حذاء بلا عقبين، وجوارب تشبثت بالوركين، وغطاء للرأس معقود فوق الجبين".[68]

"... أشباه رجال خُضّع رُكّع خُنّع خُمّع تُبّع".[69]

3- **التّأثّر بلغة القرآن الكريم وصياغاته:**

شاع هذا الأسلوب في كتابات مرّار أكثر منه عند نفّاع. حيث لجأ إلى توظيف عبارات قرآنيّة مطابقة لهيئة ورودها في **القرآن** الكريم دون أن يضعها بين مزدوجين. وكأنّ ثقافته الدينيّة واتباعه اللّغة الفصحى نهجًا في الكتابة، قد أثّرا على قلمه وانسابا معه انسيابا عفويّا منصهرًا مع لغته في السرد والحوار.

من هذه التعابير نقرأ: "قطوفها دانية"، ورد في سورة الحاقة آية 23. "النفس الأمّارة بالقطف" ورد في **القرآن** الكريم: "إنّ النفس لأمّارة بالسوء"[70] (يوسف:53). "بل سوّلت لكم أنفسكم أمرًا فصبرٌ جميلٌ"،[71] وهو ذاته نص قرآني من الآية 83 في سورة يوسف. وكذلك الآية 18 من ذات السورة: "فصبرٌ جميل والله المستعان على ما تصفون"، وردت بالنّص ذاته في قصة "جدار الصبر" دون الإشارة إلى علامة اقتباس. والأمر ذاته ينطبق على الجملة "بيضاء من غير سوء" الواردة في قصة "رأس النبع"،[72] والتي تتطابق مع الآية الكريمة "وأدخل يدك في جيبك تخرج بيضاء من غير سوء" (النمل:12). أمّا التعبير "لا أخشى في الله لومَة لائم"،[73] فيتقاطع في معناه وصياغته مع الآية الكريمة (لا

68 مرّار 1994، "ابن من أنا؟"، ص 39. وللمزيد من الأمثلة انظر: مرّار 1994، ص 43؛ 54؛ 85؛ 86؛ 87؛ 91؛ 153.

69 نفّاع 2011، "لقاءات ومواجهات مع خاتم سليمان"، ص 141؛ وانظر أيضًا: نفّاع 1998، "تمرين في الدّفاع المدنيّ"، ص 387؛ نفّاع 2010، "محكمة يافا"، موقع الجبهة؛ نفّاع 2013، "النحل في الرّبيع (1)"، موقع الجبهة؛ نفّاع 2011، "خطاب المدير"، ص 159-160.

70 مرّار 1994، " جدار الصبر" ص 77.

71 مرّار 1994، "أدهم مثل الليل" ص 153.

72 راجع: مرّار 1994، "رأس النّبع" ص 65.

73 مرّار 1994، "دوخة" ص 158.

يخافون لومة لائم) (المائدة :54). ومعناهما يتعلّق بقول كلمة الحق والجهاد في سبيله دون خشية أحد. وأمّا قصّة "لا تقتُلُوا يوسف" فقد نقلت لنا تناصّا دينيًا قرآنيًّا من سورة النمل الآية 18 تحديدًا. ويُستهلّ التّناصّ باقتباس الآية القرآنية ووضعها بين مزدوجين كإشارة على التنصيص:

"يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم لا يحطمنّكم جيش سليمان وجنوده وهم لا يشعرون".
ويكبُر النملُ،
ويكثر النملُ،
حتّى
لا يستطيع الجند سحقه.
ثمّ،
هو ذا يعلو
جدران الحصن.
يفجأ الجُند
ويمتطي
ظهور الخيل
وينزل الستار.[74]

وبهذا المشهد ينتهي النّص. ولعلّ مرّار لم يجد أصدق قولًا من أقوال **القرآن** الكريم ليدعّم بها مواقفه المساندة لكل الطبقة العاملة المسحوقة، المناضلة المطالبة بتحرير حقوقها من قبضة المستعمر والمحتل. فمثلما نجى النمل، أصغر وأضعف مخلوقات الله، من جيش سليمان العظيم، حسبما تورده قصص **القرآن**، سينجو المنكوبون من نكبتهم ذات يوم.

74 مرّار 1994، "لا تقتلوا يوسف"، ص 60. ملاحظة: هكذا ورد النص طباعيًا على الورق.

4- استخدام كلمات من اللغة العبرية

وهي ظاهرة شائعة في قصص مرّار، وعلى امتداد كل مجموعاته المدروسة في هذه الدّراسة. قد يعود ذلك الى فترة زمنيّة طويلة عاشها مرّار في الداخل الفلسطينيّ. وهي فترة فرضت عواملُها ومسبّباتها الانكشاف على لغة الآخر واكتسابها، كآلية من آليّات صراع البقاء. واستخدام الكلمات من لغة الحاكم من شأنه أن يُعمّق المعنى ويوضّحه بصورة أفضل، ممّا لو كانت الكلمات المستخدمة مترجمة مباشرة، بالإضافة إلى ما يعطيه من ثراءٍ معلوماتيّ وواقعيّة ومصداقيّة للمشهد المعروض. وهذه ضرورة من ضرورات المشهد الأدبي الفلسطينيّ المحلي خصوصًا. لا بل إنها ركيزة أساسية يستند عليها توثيق التاريخ الفلسطيني ككل. ولنا في المقتطفات التالية تمثيل على ما نقوله:

في قصة "بيييب بيب!! طوووووط!!" يُصاب الحاكم العسكريّ "شمطوب" بداء الصّرع فيدخل المصح للعلاج النفسيّ. لم يعد قويًّا جبّارًا كما كان ذات يوم، خارت قواه وزال نفوذه. العرب، وفقط هم، يسكنون ذاكرته ويسيطرون على تفكيره. يحاول طبيبه الخاص معالجته من خلال التّعرّف على أوراق مذكّراته، فيلجأ لقراءتها لتشخيص الحالة بصورة دقيقة. يعلم "شمطوب" بالأمر ويصرخ بأعلى صوته:" أنا أقرأ، أنت لا تعرف هذه اللّغة... لا أحد في الدنيا يعرف شيئًا..." فيتحقق مطلب الطبيب ويبدأ "شمطوب" بقراءة رسائل الطلبات الموجهة إليه من قبل العرب أثناء حكمه العسكريّ:

" سعادة الحاكم العسكريّ لمنطقة... الرشيديّة... طوف مئود" طوف مئود = טוב מאוד = جيّد جدًا؛ ما يعني أنّ البداية قد أعجبته بتوجهها، فلفظ سعادة الحاكم عزّز غروره. كان من الضروريّ أن يتلفّظ بالكلمة بلغته الأم، العبريّة، فهو يعتز بها. ثم يتابع القراءة: "ابني مريض منذ ثلاثة أيّام ... (لعزازيل)" لفظ عبري آخر: לעזאזיל= إلى جهنّم/ الجحيم. وهي دعوة شمطوب على العربيّ المريض الذي يُمثّل كل عربيّ، وبهذه الدّعوة يُؤكّد على موقفه من العرب.

"أرجو من سعادتكم (يفي يفيه)" = יפה יפה = جميل جميل. مرة أخرى يطيب له لقب

التعظيم ولفظ السّعادة وينتشي لرجاء العرب له، فيؤكّد جماليّته بتكراره كلمة جميل مرّتين.

" أرجو التّكرّم بمنحي تصريحًا، بالسفر للمعالجة (شيموت) عند دكتور المصارين (إيزي لخلوخ) ولك الشكر سيّدي (نهدار)

رشيدة عبد الغافر (لجهنوم)[75]

شيموت = שימות = فليمت.

إيزي لخلوخ = איזה לכלוך = أيّة قذارة هذه.

نهدار = נהדר = رائع.

لجهنوم = לגיהינום = إلى الجحيم.

إذا ما تتبعنا اللفظة العبريّة ومواضعها نلاحظ أنّ كلّ ما يتعلّق بشمطوب من وصف فهو محمود ومرغوب، وكلّما ذُكر المواطن العربيّ ومعاناته دعا عليه "شمطوب" بالموت، وبهذا يُوضَّح موقف الحاكم العسكريّ من العرب. وبالإضافة لهذه المفردات العبريّة المساهمة في توثيق المشهد وترسيخه، نقرأ في ذات القصّة:

"العرابيم شلانو"[76] = הערבים שלנו. ويقصد بها أتباع اليهود من العرب، أي صنائعهم، صنائع اليهود.

"ترانسفير"[77] = טראנספיר = ترحيل. ويقصد به ترحيل العرب من دولة إسرائيل.

"عربيم هحوتسا"[78] = ערבים החוצה= العرب للخارج. أي فليرحل العرب من إسرائيل

75 لقراءة كل المقاطع التمثيليّة أعلاه انظر: مرّار 1994، "بيييب بيييب!! طووووط!!" ص 94.
76 السابق، ص 95.
77 ن. م.، ص 97.
78 ن. م.، ص 97.

فالأرض ليست من حقّهم.

"شمطوب لشلطون!!، شمطوب لشلطون!!" שמטוב לשלטון = شمطوب للحكم، أي أنّ نزلاء العنبر من المرضى النفسيين، وكُلّهم يهود، يهتفون باسم شمطوب تأييدًا له، ورغبة منهم بتنصيبه على الحكم.

وبهذا ينتهي النّص الذي يزخر بتوظيف الألفاظ العبريّة، ليزداد بها مصداقيّةً ووضوحًا.[79]

أمّا نفّاع فقد عثرنا على قلّة قليلة من المفردات العبريّة، المكتوبة بأحرف عربيّة دون أن تكون هنالك إحالة لترجمتها مثلما فعل مرّار. من هذه الكلمات نذكر: "بيت همشباط"، "ههجانا".

تفصيح اللّفظ العاميّ:

وهي ميزة أسلوبيّة ظهرت في كتابة كليهما، ونظنها ظاهرة غيرة مقصودة أو وردت بغير وعي. فهي مناقضة لما عمل عليه الأديبان، نفاع ومرّار، من تبيان للّفظ العاميّ، ومن توظيفه في السرد والحوار! لذا نرجّح أن تكون اللّغة الفصحى قد سيطرت على فكر وقلم الكاتبين أثناء الكتابة. ولنا فيما يلي شرح لما نقول:

"ظمآن والكأس في يديه":[80] والقول الشائع عاميّ وهو: "عطشان والكاس بإيده"، وأصل الأمثال بمعظمها عاميّ وهذا منها حسبما تورده كتب الأمثال الشعبيّة العاميّة.

"من يمتدّ به الزمن يرى عجبًا":[81] هذا قولٌ مُفصّحٌ لمثل شعبي: "عيش كثير بتشوف كثير".

79 للاطّلاع على مزيد من الأمثلة انظر: مرّار، 1993 ب، "ايرتس أبوتينو" ص 34–35، 37؛ مرّار، 1994، "ابن من أنا" ص 39–44؛ مرّار، 1994، " لا تقتلوا يوسف" ص 53، 55؛ مرّار، 1994، "رأس النّبع" ص 64، 66؛ مرّار، 1972، "أشياء أخرى" ص 309؛ مرّار، 1987، " قالوا العيد في يافا" ص 34، 37.

80 مرّار، 1993ب، "قد فعلتها"، ص 21.

81 مرّار، 1988، "القنبلة الشرقيّة"، ص 38.

"راحت السكرة وجاءت الفكرة":[82] العامّة لا تقول جاءت إنما "أجَت".

"يجعل الفأر يلعب في العُب":[83] وقوله في موضع آخر: "بدأت الجرذان تلعب في عُبي وعب عبي"،[84] وهو تفصيح للمثل العامي: "لعب الفار بعبه".

"لم يقدروا على البقرة نَطحوا العجل":[85] فيه تفصيح للقول: "مغدروش عالبقرة نطحوا العجل"...

"اللي ما بيكون ذيب تأكله الذئاب"[86] والمثل في العامة هو: "اللي ما بيكون ذيبْ بتاكلوا الذيابه"، ونقرأ نفس المثل في صياغة فصيحة أكثر حيث ورد في قصة "خمسون ولدا ذكرا في العائلة" ضمن مجموعة **الأصيلة** 1976: "الذي لا يكون ذئبًا تأكله الذئاب"،[87] وهذا شأنه شأن المثل: "ما بتضحك للرغيف السخن"،[88] وهي صياغة عاميّة خالصة، غير أنه يرد في موضع آخر وقصة أخرى بصياغة أكثر تفصيحًا: "لا يضحك للرغيف السخن"،[89] وكذلك القول: "كل شيء يتخبأ إلا الحب والحبل والركب على الجمل"،[90] فالعامّة لا تقول شيء بل شي، ولا تقول يتخبأ مع إظهار الهمزة إنما يتخبا. وفي صياغة فصيحة كليا، نقرأ:"من كان بيته من زجاج فلا يجدر به أن يرمي الآخرين بالحجارة"[91] والعامة تقول:" إلي بيته من قزاز ميرميش الناس بالحجارة".

وقد تكون هذه الأمثلة، أقوى دليل على خضوع الكتّاب للغة العربية الفصحى باعتبارها

82 مرّار، 1972أ، " القسم"، ص 284.
83 نفّاع، 1979ب، "نفح الغوردة"، ص 33.
84 نفّاع، 2011، "عن الذئاب وغزالة"، ص 153.
85 نفّاع، 1976، "حيدر رضي الله عنه"، ص 73.
86 نفّاع، 2011،"عن الذئاب وغزالة"، ص 149.
87 نفّاع، 1976، "خمسون ولدا ذكرا في العائلة"، ص129.
88 نفّاع، 1976، "من هنا"، ص 58.
89 نفّاع، 1979ب، "نفح الغوردة"، ص 379.
90 ن. م.، ص 38.
91 نفّاع، 2010، "حي البستان في سلوان وداود الملك وابنه سليمان"، www.aljabha.org/index.asp?i=52915

اللغة الأولى للكتابة، قد يكون هذا الخضوع بمشيئتهم أو عدمها، المهم أن الكاتبين يتقلّبان في أحيانٍ عدّة ليدمجا العاميّ بالفصيح والفصيح بالعاميّ كما فعلا بالأمثلة الشعبية أعلاه.

الخلاصة

عالجت الدّراسة جوانب وحيثيّات متنوعة في لغة القصة لدى نفاع ومرّار. وقد توصّلنا عبرها إلى ميّزات أساسية، نراها مدروسة ومقصودة، تفرّدت بها لغة الأديبين وتحلى بها خطابهما الموجّه للقارئ الفلسطينيّ المحليّ على وجه الخصوص. هذه الميّزات نوجزها بالنقاط التالية:

* يتميّز القاموس اللّغوي لدى نفّاع ومرّار بالبساطة والسهولة والابتعاد عن غريب اللفظ وحوشيّ المعاني.
* بساطة اللغة عندهما لا تنجم عن جهل أو عدم دراية باللغة العربية الفصحى، والدليل الأوصاف والبدايات التي تميزت بلغة عربية فصحى راقية وبليغة.
* تميزت لغة الحوار عند نفّاع بالعاميّة كي تلائم مستوى الشخصيات الفاعلة في النص، حيث عالجت قصصه قضايا الشعب الفلسطينيّ والفلاح البسيط بمختلف جوانبها الحياتيّة والاجتماعيّة. أمّا لغة الحوار في قصص مرّار فقد تمازجت فيها الفصحى مع العاميّة في قليل من الأحيان، وغلبت عليها اللّغة المعياريّة الوسطى التي فضّلها مرّار في كتاباته على غيرها.
* لغة السرد راوحت ما بين تمازج الفصحى والعاميّة في الغالبيّة الساحقة من قصص نفّاع، والتزمت حدود اللّغة الفصيحة عند مرّار.

* من السمات اللّغويّة التي برزت عند مرّار أكثر من نفّاع: استخدام اللّغة العبريّة بكثافة، والتّأثر بلغة **القرآن** الكريم.
* في كثير من المواضع يخضع الأديبان لقواعد اللغة العربيّة وسط سياق عاميّ واضح، وبالتالي يُفصِّحا القول العامي.
* تحتل اللغة التراثية من أمثال وحكم وأغان شعبية وغيرها، مساحة كبيرة في النتاج الأدبيّ عند نفاع ومرّار على حدّ سواء. وقد أثرى استخدامها النسيج القصصيّ العامّ وخدم المعنى وطوّر ملامح الشخصيّات. ويهدف استخدامها لهذا الكم إلى توثيق التراث الشعبيّ الفلسطينيّ عند عرب الداخل، لغة ومضمونًا.

المصادر والمراجع

المصادر:

مرّار، 1970أ مرّار، مصطفى (1970)، **طريق الآلام**، تل أبيب: دار النشر العربي.

مرّار، 1970ب مرّار، مصطفى (1970)، **الخيمة المثقوبة**، تل ابيب: دار النشر العربي.

مرّار، 1972أ مرّار، مصطفى (1972)، **إبني في الجامعة**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1972ب مرّار، مصطفى (1972)، **جنازة الشيطان**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1972ت مرّار، مصطفى (1972)، **حمارنا وبريطانيا**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1972ث مرّار، مصطفى (1972)، **دمع ورماد**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1972 ج مرّار، مصطفى (1972)، **الشارع الطويل**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1987 مرّار، مصطفى (1987)، **كتاب الثورة**، عكا: دار الأسوار.

مرّار، 1988 مرّار، مصطفى (1988)، **القنبلة الشرقية**، عكا: دار الأسوار.

مرّار، 1993أ مرّار، مصطفى (1993)، **أصحاب الأخدود**، باقة الغربية: شمس للمنشورات.

مرّار، 1993ب مرّار، مصطفى (1993)، **يا لثارات خضرة**، باقة الغربيّة: منشورات شمس.

مرّار، 1994 مرّار، مصطفى (1994)، **القطاريز**، الناصرة: دار الثقافة العربيّة.

مرّار، 1997أ مرّار، مصطفى (1997)، **ابن عيوش**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1997ب مرّار، مصطفى (1997)، **بيار عدس**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1997ت مرّار، مصطفى (1997)، **اللد قبال الرملة**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

مرّار، 1997ث مرّار، مصطفى (1997)، **واوي الحدود**، كفر قاسم: مكتبة الشعب.

نفّاع 1976 نفّاع، محمد (1976)، **الأصيلة**، عكا: دار الأسوار.

نفّاع، 1979أ نفّاع، محمد (1978)، "وديّة"، ضمن: **أنفاس الجليل**، 1998.

نفّاع، 1979ب نفّاع، محمد (1978)، **ريح الشمال**، عكّا: مؤسسة الأسوار.

نفّاع، 1980 نفّاع، محمد (1980)، "كوشان"، ضمن: **أنفاس الجليل**، 1998.

نفّاع، 1998 نفّاع، محمد (1998)، **أنفاس الجليل: المجموعة الكاملة**، البقيعة: دار الحكمة.

نفّاع، 2011 نفّاع، محمد (2011)، **التفاحة النهرية**، حيفا: دار الراية للنشر.

نفّاع، 2015 نفّاع، محمّد (2015)، **فاطمة**، حيفا: دار راية للنشر.

قصص نفّاع التي نُشِرَت في موقع الجبَهة واستخدِمَت في البحث:

- "جبل قاف"، 2003، www.aljabha.org/index.asp?!=1500 .
- "البرق الصوري والطير الأخضر"، 2006، www.aljabha.org/index.asp?!=23937 .
- "حطين"، 2008، قصة نُشِرَت على مدار 12 حلقة.
www.aljabha.org/index.asp?!37460.
- "لقاء المغول في عين جالوت وبلاد الاولان"، (1)، 2009،
www.aljabha.org/index.asp?!44795
- لقاء المغول في عين جالوت وبلاد الاولان"، (2)، 2009
www.aljabha.org/index.asp?!=45024
- "مسعود يتجَنّد في حرس الحدود"، (5)، 2010،
www.aljabha.org/index.asp?!=53892.
- "زهرة الهيمونغ"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!48325.
- "العروس"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!48815.
- "رشح الحجل وصفارة الإنذار"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=51439.
- "نجم الفرقدين"، (1)، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=52031.
- "نجم الفرقدين"، (2)، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=52157

- "نجم الفرقدين"، (3)، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=52357.
- "حي البستان في سلوات وداود الملك وابنه سليمان"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=52915.
- "المستحيل"، (4)، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=53004
- "محكمة يافا"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=48490.
- "يوم عمل بالتوقيت الصيفي"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=55378.
- "مسعود يتجَنّد في حرس الحدود"، 2010، www.aljabha.org/index.asp?!=54064.
- "إزحاق الجبَّان"، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=62001.
- "ابنة مُعَلّمي"، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=60916.
- "شهيد عريض الريحان"، (2)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=59280.
- "الصّخرات"، (1)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=59120.
- "الصّخرات"، (3)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=59321.
- "الصَّخرات"، (5)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=59647.
- "الصخرات"، (6)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=59843.
- "الصخرات"، (7)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=60074.
- "حروب الشعر الطويل"، (1)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=61545.
- "حروب الشعر الطويل"، (3)، 2011، www.aljabha.org/index.asp?!=61818.
- "مات رؤوف"، 2012، www.aljabha.org/index.asp?!=70006.
- "عنوان"، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=72159.
- "لِمَن تُعَقِّد غصون الرّتم"، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=72655.
- "مدار السرطان"، (1)، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=70347.
- "مدار السرطان"، (2)، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=70512.
- "مدار السرطان"، (5)، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=71986.
- "لقاء تحت الشتاء في خَلَّة يونس"، (1-2)، 2012، www.aljabha.org/index.asp?i=73186.
- "لقاء تحت الشتاء في خَلَّة يونس"، (2)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=74864.
- "الحريق"، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=78014.

- "النحل في الرّبيع"، (1)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=75996.
- "النحل في الربيع"، (2)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=76326.
- النحل في الربيع"، (3)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=76981.
- "النحل في الربيع"، (4)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=77507.
- "نواح الليل في نواحي الشمال"، (2)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=79404.
- "اعتذار لعصافير التركمان"، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=78161.
- "مشوار الصيف"، (1)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=79674.
- "مشوار الصيف"، (2)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=79801.
- "مروج السعادة"، (1)، 2013، www.aljabha.org/index.asp?i=81358.
- "مروج السعادَة"، (2)، 2014، www.aljabha.org/index.asp?i=81607.
- "مروج السعادَة"، (3)، 2014، www.aljabha.org/index.asp?i=81917.

المراجع باللّغة العربيّة:

البرغوثي، 1987 — البرغوثي، عبد اللّطيف (1987)، **القاموس العربي الشعبي الفلسطيني: اللهجة الفلسطينيَّة الدارجَة**، البيرة: جمعية إنعاش الأسرة.

الجزّار 1998 — الجزار، محمد فكري (1998)، **العنوان وسيموطيقيا الاتصال الأدبي**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

دومب، 1995 — دومب، ريزا (1995)، **صورة العربي في الأدب اليهودي**، ترجمة: توفيق عطاري، عمان: دار الجليل للنشر.

ريّان، 2012 — ريّان، فاطمة (2012)، **الأمثال الشعبيّة الفلسطينيّة في قصص مرّار**، كفر قرع: دار الهدى.

ريّان، 2015 — ريّان، فاطمة (2015)، **التعالق الجماليّ والفكريّ: دراسة تطبيقيّة في أدب محمّد نفّاع**، كابول: دار الأركان للنشر.

سوميخ، 1984 سوميخ، ساسون (1984)، **لغة القصَّة في أدب يوسف إدريس**، تل أبيب: جامعة تل أبيب.

عثمان، 1978 عثمان، علي (1978)، "أمثالنا الشعبية انعكاس لوجودنا الاجتماعي"، مجلة **التراث والمجتمع**، البيرة: جمعية إنعاش الأسرة، ع 2، ص 189-202.

غذّامي، 1993 غذّامي، عبد الله محمد (1993)، **تأنيث القصيدَة والقارئ المختلف**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

لحميدانيّ، 1991 لحميداني، حميد (1991)، **بنيَة النَّص السردي**، بيروت: المركز الثقافي العربي للطباعَة والنشر.

لوباني، 1999 لوباني، حسين علي (1999)، **معجم الأمثال الفلسطينية**، لبنان: مكتبة الناشرون.

وهبة، 1984 وهبة، مجدي (1984)، **معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب**، بيروت: مكتبة لبنان.

اليوسف، 2002 اليوسف، إسماعيل (2002)، **الجامع في الأمثال العامية الفلسطينية**، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

المراجع باللّغة العبريّة:

שניר, 1995 שניר, ראובן (1995), "דמותו של היהודי בתרבות הערבית בעת החדשה", **מאזנים**, 4, עמ' 32-34.

קשוע, 2005 קשוע, סייד (2005) "כל כך משפיל הכינוי הזה ערבי- ישראלי", **ארץ אחרת**, 28, עמ' 46-47.

المراجع باللّغة الإنجليزيّة:

Domb, 1982	Domb, Risa (1982), *The Arab in Hebrew Prose*, London: Vallentine, Mitchell.
Coupland, 1998	Coupland, N. (1998), "What is Sociolinguistic Theory", *Journal of Sociolinguistics*, (1998) Feb, Vol. 2 (1) pp. 110- 117.
Taha, 1995	Taha, I. (1995), "Elements of Dialects in Palestinian Literature in Israel: The Case of M. Naffa and M.A. Taha in Nadia Anghelescu and Andrei A. Avram eds. *Proceeding of the colloquium on Arabic Linguistics* Bucharest: University Bucharest – Center for Arabic Studies, Pp. 267–273.
Taha, 2000	Taha, I. (2000), "The Power of the Title: Why Have You Left The Hourse Alone, Mahmud Darwish". *Journal of Arabic and Islamic Studies* 3, pp. 66-83.

مصادر نُشرت في موقع الجبهة

زبيدات، 2012	زبيدات، كمال (2012) "لغة السرد في مجموعَة التفاحَة النهريّة لمحمد نفّاع". (موجز دراسَة أعدَّها الباحث كوظيفة سيمينار مقَدَّمَة للأستاذ إبراهيم، طه، جامعة حيفا. نُشِرَت في حلقات أربع ضمن موقع الجبهة).

.www.aljabha.org/index.asp?i=71429

.www.aljabha.org/index.asp?i=71559

.www.aljabha.org/index.asp?i=71709

.www.aljabha.org/index.asp?i=71988

لغة مينة الروائية

رياض كامل

1 لمحة عامة

1.1 لغة الكاتب هي وسيلته الأولى التي يلجأ إليها كي يوصل بواسطتها أفكاره، ويصور مشاعره وعواطف أبطاله وأفكارهم، فينقلها إلى الورق. وهو القادر على تفجير طاقاتها وقدراتها كلما تمكن منها أكثر. إننا نلج هذا الموضوع، لإيماننا أن اللغة هي الجسر بين النص ومرجعه الثقافي والاجتماعي المحدد ببيئة معينة.

قبل الدخول إلى لغة حنا مينة (1924-) الروائية نؤكد أن النقد العربي الحديث لم يول هذا الجانب ما يستحق من عناية وتحليل، واكتفى بالتشديد على أهمية الكتابة بالفصحى، سواء في السرد أو في الحوار، وقام البعض بشن حملة عشواء على الرواية ولغتها، ولم يول أي منهم أية أهمية للمستويات اللغوية وتعدد اللغات. كما أن المنظرين الغربيين من أمثال بيرسي لوبوك (Percy Lubbock 1879-1965)، وإي. م. فورستر (Edward Morgan *Forster*1879-1970)، وأدوين موير (Edwin 1887-1959 Muir)، لم يفردوا بابا مستقلا للغة في مؤلفاتهم، كما أفردوا لعناصر روائية أخرى. وكان من أوائل من تطرق إلى مسألة اللغة وخصوصيتها الأدبية رينيه ويليك (René

(Austin Warren 1899–1986 وأوستن وارن Wellek 1903–1995) في كتابهما الشهير **نظرية الأدب**، وبالتحديد في الفصل الذي يتناول موضوع "طبيعة الأدب" (The Nature of Literature). لقد ميزا بين لغة الأدب ولغة العلم، فلغة الأدب ليست تقريرية، وتحمل نبرة المتحدث بها وتوجُّه الكاتب الذي يستعملها، وهي في نفس الوقت ذات رسالة تهدف إلى التأثير في القارئ وتغيير موقفه.[1]

يعد المنظر الروسي ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin 1895-1975) أقرب سوسيولوجيي الأدب إلى بناء سوسيولوجيا النص الروائي.[2] فقد كان باختين مشدودا في أبحاثه، حول الفن الروائي، إلى عالم المحتوى، بعيدا عن معالجة الرواية ذاتها باعتبارها مساهمة أيديولوجية في حقل الصراع الأيديولوجي العام في المجتمع الذي ظهرت فيه النماذج المدروسة. وكان إلحاحه على النمط الديالوجي الذي يثبت موقف الكاتب المحايد الذي يترك الأيديولوجيات تتصارع في النص، دون التدخل لصالح أيديولوجيا دون أخرى.[3] و"لو رجعنا إلى فلسفة باختين اللغوية لوجدنا في الواقع تحليلا عميقا لعلاقة اللغة بالواقع الاجتماعي والاقتصادي".[4] فهل أولى حنا مينة هذا الجانب العناية اللازمة؟ وهل ترك أبطال رواياته يتحدثون بلسانهم ولغتهم بشكل حر؟

1.2 لقد خلق مينة شخصياته في ظل ظروف اجتماعية، اقتصادية وسياسية مؤطرة بزمكانية محددة، لها دورها الحاسم في بلورة الهوية الفكرية والاجتماعية والوطنية للعالم الروائي الذي يصوره. لذلك وجدنا أن نولي عناية خاصة لمستويات اللغة، خاصة وأن هذه المستويات واضحة للعيان، فوقعنا على لغة خاصة بالبحر وأخرى للمثقف وأخرى للعامة، كما أن هناك لغة للأغنياء في مقابل لغة الفقراء، ولغة خاصة بالجنس، ولغات اجتماعية أخرى تحمل كلها ختم شخصيات روايات حنا مينة "والمتكلم في الرواية،

1 Wellek & Warren, 1966, pp.22–23. للمزيد من التوسع انظر: ص20–37.

2 لحمداني، 1990، ص73.

3 ن. م.، ص 7.

4 ن. م.، ص 73.

فرد اجتماعي ملموس، وخطابه لغة اجتماعية، لا لهجة فردية، ومن ثم فالمتكلم في الرواية هو دائما منتج أيديولوجيا، وأقواله عيّنة أيديولوجية، لازمة لإضاءة الفعل. لكن الرواية لا تشتمل على متكلم واحد، وقيمة كلامها لا تنحصر فيما تقوله الشخصيات- الأبطال، وإنما هناك، بالحتم، تعدد لساني ناتج عن اختلاف المواقع، والمواقف، والمصالح، والانتماءات الاجتماعية والأيديولوجية. واللغة، في تعددها هي الوسيلة الجوهرية لتشخيص صورة لغة الشخصيات في الرواية".[5]

اهتم مينة منذ بداية مشواره الفني بلغته الروائية التصويرية ذات الملامح الشاعرية، خاصة في السرد، ويبدو أن كاتبنا مغرم بهذه اللغة، مما جعله، في بعض رواياته، يقترب بها من لغة الرومانسيين، وقد لاحظ الباحث شكري عزيز الماضي ذلك منذ روايته الأولى: "وصف الطبيعة أقرب إلى وصف الرومانسيين. إنها تغضب لغضب الناس فيتم التلاقح والتفاعل بينهما، وينتج عنهما ذلك الانسجام الثوري. وفارس حين يفقد كل رجاء يخيل إليه أن الصخرة تنشج نشيجا فيه نواح وبكاء، وأن الرياح والأمواج والسماء تشترك جميعها في النشيج".[6] أما في الحوار فإنه حاول أن يقرّب بين مستوى الفصحى والعامية، هذا التقارب الذي يشبه إلى حد بعيد ما اصطلح عليه باللغة الثالثة. إن مستوى هذه اللغة بالذات –في لغة الحوار- يرتقي مع التجربة إلى مستوى الحدث الروائي ويصبح أكثر قربا والتصاقا بالشخصيات، في روايتيه **الشمس في يوم غائم** (1973) و**الياطر** (1975)، نظرا لغلبة المونولوج الداخلي.

1.3 لم يلق موضوع اللغة العناية الكافية من الدارسين والمنظّرين، كما ذكرنا أعلاه، حتى جاء المنظر الروسي ميخائيل باختين الذي أولى هذا الموضوع الكثير من العناية التي جعلته رائدا في تحديد لغة الشعر ولغة النثر الأدبي. وقد أشار بإسهاب، نوعا ما، إلى اللغة، بالأحرى إلى اللغات واللهجات المتعددة، فرأى أن لكل طبقة لغتها، كما هو الحال

5 انظر: برادة، 1985، ضمن المقدمة التي يكتبها حول دراسة ميخائيل باختين، "المتكلم في الرواية"، **فصول**، 3:5، ص 104، للمزيد من التوسع انظر: ص 104-117.

6 الماضي، 1989، ص 148.

بالنسبة لعائلة "إرتنيف" إحدى العائلات البرجوازية في إحدى قصص تولستوي، كما رأى أن هناك لغة المحامي والتلميذ والمعلم والطبيب والتاجر والسياسي، وهناك لغة اليوم ولغة الأمس. هذه اللغات يمكن أن تدخل في علاقات حوارية، بهذه الصفة تلتقي وتتعايش داخل وعي الناس، ومن قبل داخل وعي الفنان. إن الروائي يستقبل داخل عمله الأدبي التعددية اللسانية والصوتية للغة الأدبية وغير الأدبية، بدون أن يضعف عمله جراء ذلك، بل على العكس تماما فإن عمله يصير أكثر عمقا. من خلال هذه التنوعات يبني الروائي أسلوبه مع الحفاظ على هويته كمبدع.[7]

إن اللغة هي سلاح مينة الأساسي في ريادة هذا العالم الأدبي الروائي. علينا أن نؤكد على أن لغته الشاعرية التصويرية الموحية والغنية هي التي أسعفته وأعانته على خلق عالمه الروائي، وجعلت القارئ يتناسى الاستطراد والإطناب والابتعاد عن صلب الموضوع. وبالرغم من الأخطاء اللغوية والقواعدية البسيطة التي نلتقي بها أثناء قراءتنا رواياته الأولى، إلا أن جمالية اللغة التصويرية التي قاربت الشعر، في إيحاءاته وجمالياته، كانت كفيلة بالكاتب أن يخترق دنيا الأدب من أوسع أبوابه. إن هذه اللغة الموحية هي النقيض الأساسي للمباشرة والتقريرية، ولذلك علينا أن نميز بين لغة مباشرة جافة توقف الحدث وتعطل حيوية النص، وبين لغة موحية تساعد على اختراق عالم الشخصية بعيدا عن المباشرة الممجوجة الجافة.

1.4 لقد أثارت لغة الرواية نقاشا حادا بين النقاد والدارسين العرب منذ بداية القرن العشرين، وكان من الطبيعي أن يبحث الروائي عن أسلوب يلائم هذا الجانر الحديث، وأن يتواجه مع الذوق العربي الذي اعتاد لقرون طويلة على مستوى لغوي معين يتسم بالمحافظة[8]. ولما أصدر محمد حسين هيكل (1888-1956) روايته **زينب** (1913)،

7 باختين، 1987، ص 62-67.

8 نشير إلى أن هذا النقاش اقتصر على اللغة الفصحى و"جمالياتها" الكلاسيكية، دون التعرض للمستوى الفكري للشخصيات وتعدد الأصوات وتعدد اللغات التي كانت مدار بحث باختين وغيره من المنظرين.

مازجا بين اللغة الفصحى والعامية، اعتُبر ذلك خرقا لكل ما هو مألوف.[9] ما يهمنا في هذا السياق، هو التأكيد على إحساس الكاتب العفوي بضرورة البحث عن لغة تتجاوب مع المكان والزمان والشخصيات على اختلاف مشاربهم وانتماءاتهم. ولما قام بعض الكتاب في سنوات الخمسين من القرن العشرين بانتهاك "حرمة" اللغة المقننة ثارت حركة عاصفة من النقد التي تدعو للحفاظ على "نقاء" اللغة، ونشرت المقالات التي تعنف هؤلاء الكتاب وتدعوهم للعودة إلى "جادة الطريق"، وكان الكاتب المصري يوسف إدريس (1927–1991) أحد مرامي هذه السهام الموجهة من كبار النقاد والدارسين من أمثال طه حسين (1889–1973) رغم مديحه أصالة القاص الشاب ورصانته.[10] لذلك لم يكن سهلا هذا الاختراق لعالم اللغة حتى السبعينيات من القرن العشرين، حيث برز كم كبير من الروايات التي يتجلى فيها التعدد اللغوي بوضوح، رافق هذا التحول تحول في النقد الأدبي الذي بارك هذه الظاهرة داعيا إلى الوعي بأهميتها وضرورة تطويرها.[11]

1.5 من خلال متابعة إبداع مينة الروائي يستشف المرء تلك المستويات اللغوية المتعددة، وذلك منذ روايته الأولى **المصابيح الزرق** (1954)، وبالذات في لغة الحوار التي قاربت العامية من حيث اللهجة وأسلوب الحديث، دون أن تتحول اللغة إلى لغة العامة المحكية. حاول مينة أن ينطق شخصياته بلغة تلائم صورتها، شكلها وانتماءها الطبقي والفكري. إذ ليس عفوا أن يتفوه أبناء الأثرياء في **الشمس في يوم غائم** بكلمات فرنسية، وليس عفوا أن تختلف لغة الطروسي في **الشراع والعاصفة** (1966) عن لغة ديمتريو في **مأساة ديمتريو** (1985). فهذا بحّار يقارع البحر وأنواءه، وذاك فنّان حسّاس انهكه العشق. نعلم أن المقارنة بين لغة روايتين ليست غاية التعدد اللغوي، بل هي لغة الرواية الواحدة، لكن حرص مينة على التماثل بين اللغة وصاحبها هو دافعنا إلى هذه الملاحظة

9 برادة، 1996، ص 32–33.

10 انظر: سوميخ، 1984، ص 12–16. حول المحاولات الأولى لاستعمال العامية في القصة المصرية انظر: ب. م. كوبرشويك، 1993، ص 24–30.

11 للمزيد من التوسع انظر: برادة، 1996، ص 32–38.

العابرة. لذلك سنعثر على هذا البون الشاسع بين لغة العامل ولغة الإقطاعي، هذا في بساطته، وذاك في تعاليه.

نشير إلى صعوبة الفصل بين مكونات النص الروائي، ونعود مرة أخرى لنؤكد على أننا نعي ضرورة هذا الربط، فاللغة ترتبط بالانتماء الطبقي والفكري للشخصية، كما ترتبط بالبيئة التي تنتمي إليها الشخصيات وإلى الزمن التاريخي الذي تدور الأحداث في فلكه.

2 لغة البحر والبحارة

2.1 يرى باختين، كما ذكرنا سابقا، أن لكل فئة اجتماعية لغتها الخاصة التي تميزها عن غيرها من الفئات الأخرى. فهل تقصّد مينة أن يخصص لكل فئة اجتماعية من الفئات المتعددة الواردة في رواياته لغة خاصة ولهجة خاصة؟ وهل ينفرد مينة عن غيره بهذه الميزة؟

إن دراسة التعدد اللغوي داخل الرواية العربية قضية في غاية الجدة، فلا يعثر الدارس على كم من الدراسات التي تتناول هذه المسألة، "وهذا لا يعني أن جميع الروائيين العرب لهم وعي موحد ومدقق بمسألة التعدد اللغوي وبامتداداتها الفنية، إلا أن غياب هذا الوعي عند المنتج لا ينفي إمكانية إنتاج نصوص متوفرة على التعدد اللغوي بطريقة أو بأخرى".[12]

إن المتتبع لروايات مينة يلاحظ أن هناك لغة خاصة بالبحر، وكأن الكاتب يرصد بعض المفردات والتعابير لهذا العالم الذي كثر ذكره في رواياته. بل بإمكاننا، لو شئنا، تخصيص قاموس نطلق عليه قاموس مينة البحري. وهذا بالذات ما لفت أنظار بطل رواية **البحر** (1970) لفتحي غانم (1924-1999) الذي طالب القراء بمراجعة "القاموس البحري"، الذي يستعمله أبطال الرواية من البحارة كي يتسنى لهم إدراكها

12 ن. م.، ص 31.

كما أدركها هو: "وتعلمت القاموس البحري".[13] ما يهمنا، في هذا السياق، أوسع وأعمق من ذلك، هو تلك العلاقة المتينة التي تربط بين اللغة وصاحبها كجزء من كيان وهوية، لأنّا نرى أن هناك لغة خاصة بالبحر والبحار تميز شخصيته عن باقي الشخصيات.

2.2 لقد قمنا، في بحث آخر، بتحديد مواصفات البحار في روايات مينة، فوجدناه عنيدا شهما شجاعا، لا يعرف النكوص أو التراجع أمام البحر وأنوائه، يتحلى بميزات رجولية خاصة في البر والبحر، زير النساء على المركب وعلى اليابسة، ولا ينكس رأسه في وجه أي إنسان كائنا من كان. إن هذه المواصفات هي طبق الأصل عن شخصية الطروسي التي نقع عليها منذ الصفحات الأولى من رواية **الشراع والعاصفة**.[14] فهل اللغة هي انعكاس لهذه الشخصية العملاقة، كما صورها مينة؟

للبحر عالمه كما لليابسة عالمها، ولذلك فالمتتبع يرى أن مينة يخصص لغات عدة لتوصيف كل حالة حسب ميزاتها. فهذا الطروسي يتحدى البحر ويدخله رغم هيجانه، فكيف كان هذا اللقاء بين البحر والطروسي؟ وأي لغة اعتمد الكاتب لوصف هذه المواجهة؟ وما الهدف منها؟

> اندلع برق مزق حجاب الظلام، وتلاه رعد هدار تقلبت موجاته وتدحرجت فوق رؤوسهم، وسقطت صاعقة غابت في البحر، وعصفت ريح هوجاء ارتفعت إلى أعلى ورفعت معها الماء وأمسكت بالشختورة وهزتها بقوة كأنها تريد أن تصعد بها، وبعد أن رفعتها إلى أعلى تركتها تسقط في الغور السحيق الذي انفتح تحتها وغمرها بردم مائي حتى غابت مؤخرتها وانقصفت بعض أعمدتها، ثم استوت من أمام وغاصت من وراء وفقدت توازنها وانقادت كقصاصة من ورق ليد العاصفة القوية التي جعلت تلهو

13 غانم، 1970، ص 8.

14 لا نرى حاجة لاقتباسها منعا للتكرار، انظر: **الشراع والعاصفة**، ص 15.

بها وهي تقهقه في هزء وشماتة.[15]

إننا إزاء لغة تصويرية دقيقة لعالم البحر، وهي ميزة هامة وخاصة من ميزات لغة مينة الروائية. الطبيعة تزمجر في محاولة منها افتراس من يجرؤ على دخول عرينها. إن هذا الوصف يوحي بقوة شخصية من يقف في وجه هذا البحر العاتي، وبصعوبة الموقف وهول المغامرة التي يخوضها البحار في مواجهة العاصفة. ثم هي تصوير لما يتعرض له الطروسي ورفاقه، وهم يقومون بعمل إنساني وبطولي من الدرجة الأولى، في إنقاذ الرحموني وبحارته، تأكيدا على شيم البحار وعناده واستعداده للتضحية. فإذا بدت هذه اللغة تصويرا لمشهد خارجي فإنها، أيضا، تصوير يدخلنا في عمق الشخصية. والبحر في لغة البحارة "ملك"، لذلك من يواجهه كان عليه أن يجبل من طينة مغايرة ليست من طينة الرجال العاديين. وكاتبنا يريد لأبطاله أن يواجهوا البحر وأنواءه رمزا لكل القوى العاتية التي تحاول خنق هذا الإنسان كي يبقى خنوعا متطامنا.[16] لذلك لا نعتقد أن هذا الاختراق لهذا العالم جاء نتيجة كون كاتبنا قد ولد في اللاذقية، وعاش في مدن تقع إلى جوار البحر فحسب، بل إن كاتبنا أراد خلق إنسان قادر على الصمود والتحدي في وجه قوة الطبيعة، وقادر على المقارعة والمصارعة والتحدي وخلق عالم حر شريف.

السرد، أعلاه، وسيلة يوظفها الكاتب للتعرف إلى الشخصيات، وبالذات للتعرف إلى الشخصية المركزية، لذا فإنا لا نفصل بين اللغة، في توصيفاتها، وبين نوعية الشخصيات -محور هذا السرد- ولو أنه عرض بطريقة غير مباشرة.

يوظف مينة تقنية الحوار، كغيره من الروائيين، للدخول إلى عالم الشخصيات الداخلي، ويلجأ إلى لغة حوارية خاصة بهم، تتنسم من هواء البحر. هذه اللغة التي يتحدث بها البحارة في حواراتهم هي خير دليل على ماهية شخصية البحار: كيف يفكر، كيف يتعامل مع الآخرين، كيف ينظر إلى الأمور، كيف يتعامل مع المعضلات التي تواجهه أو تواجه

15 ن. م.، ص 225.

16 حول رمزية **الشراع والعاصفة** انظر: الخطيب، 1979، ص 34-36.

الآخرين. ففي أحد المواقف الصعبة حيث تقلق نساء البحارة على أزواجهن إثر تأخرهم في البحر، وقد هاج، يقترب الطروسي منهن لطمأنتهن بعد أن رآهن يبكين:

- "لا تخافي يا أختي، ما دام الرحموني معهم فسينجون. الرحموني قضى حياته في البحر. ولا بد أن يكون "جوّن" مع الريح، وغدا يعود.

سألته امرأة:

- كيف يعود والبحر جبال؟
- هذا شغله، البحر لا يخيف الرجال، الموج جبال على رأسي، لكن الرجال أقوى من الجبال، روحي إلى بيتك ونامي".[17]

إن ما يهمنا في النص أعلاه ليس اللغة من حيث مستوى الفصحى والعامية فحسب، أو اقترابها من العامية، أو "ترجمتها" عن العامية، وإن كانت هذه أمور في غاية الأهمية، إنما ما يهمنا أكثر هو اللهجة التي تميز هذه الشخصية الحازمة الواثقة، التي تنظر إلى البحّار باحترام وثقة، وتقيّم وضعية البحر بدراية المجرب وحكمته. إن هذه اللغة على جميع الأصعدة هي لغة الطروسي البحار كما تعرفنا عليه، وكما عهدناه من قبل، من خلال الأحداث، لا من خلال الحوار المعروض أمامنا فحسب. ولذلك فإن ورود كلمة "جوّن" البحرية التي تعني دخل إلى عمق البحر كي يتفادى الغرق، هي إحدى المفردات التي ترد بكثرة، كغيرها، في قاموس بحارة مينة، مثل "الفرتونة"، أي العاصفة القوية، و"الخب"، وهي النوء العظيم، و"الريح شلوق" أي عاصفة وقوية، و"التغريبة"، أي السفر البعيد. هذا عدا عن المصطلحات التي تشير إلى مراكز البحارة وهي لا تعدّ ولا تحصى مثل الريّس والربّان. بل هناك ورود متكرر لطيور البحر مثل "الشوحة"، و"النورس". هذا فضلا عن الماكنات البحرية وأدواتها، مثل "الماعون" و"اليخت" و"السنبوق" أي قارب النجاة و"الياطر" و"الدقل" و"الشراع" و"الصاري" و"القلوع"

17 **الشراع والعاصفة**، ص 217.

و"الدفة" وغيرها.

هذه المفردات هي غيض من فيض من مفردات مينة البحرية. ويهمنا في هذا السياق الإشارة إلى اللغة المتداولة بين البحارة، حيث بإمكاننا أن نعثر على مستويات عدة تمثل صاحبها في مواقف عدة، لأنها تحمل نبرة المتحدث بها كما يرى ويليك ووارن.[18]

2.3 أشار باختين، إلى أن اللغة متغيرة متبدلة بما يتلاءم مع مناسبة بعينها أو ساعة محددة بعينها.[19] ففي أحد المواقف الماجنة يدور حديث بين البحارة وقد تعتعهم السكر والحشيش في أحد المقاهي. فما هي اللغة التي يتداولونها؟ وهل تمثل حقيقة هذه الوضعية بعينها؟

"صاح صوت من طرف الخمّارة، مبلول متعتع، ماجن:

- أين أنت يا توفيق.. يا ابن الغريبة؟
- ماذا تريد يا ابن الانتياسة؟
- تعال نظف هذه الطاولة..
- فشرت.. امسحها بسروال أمك..

قال رجل في أقصى الخمارة:

- أمه كانت بلا سروال..

قال أبو الوفق:

- كانت مستعدة على الدوام..

قال الرجل:

- مثل استعدادك وأنت غلام..

18 انظر: Wellek & Warren, 1966, pp. 22–23

19 انظر: باختين،1987، ص 38–39.

– استعداد أمك كان من الجهتين.."[20]

إن مثل هذه اللغة تلائم تماما وضعية مجموعة من البحارة الماجنين السكارى، وقد فقدوا توازنهم، بعد أن تناولوا كمية من الخمرة والحشيش، أثناء تواجدهم داخل خمارة بحرية. إن اللغة التي يضعها الكاتب على لسان شخصيات روايته هنا هي لغتهم هم، لا لغة الراوي أو الكاتب، وهي مأخوذة من قاموسهم الماجن، فليس عفوا أن ينعت أحدهما أم الآخر ب"الغريبة"، فيشبهه الثاني ب"الأنتياسة" وهما نوعان من الأسماك. فهل هذه هي لغة البحارة؟

ربما يصح القول هنا: "لكل حادث حديث، ولكل مقام مقال"، فالوضعية الراهنة حتمت مثل هذا الحوار، ولذلك بدا الحوار في غاية الواقعية، في مدى ملاءمتها مثل هذه الشخصيات كما صورتها الرواية في المشهد أعلاه، ولذلك كنا سنقع على مفردات أكثر إقذاعا لو تابعنا قراءة الحوار المذكور أعلاه.

لاحظنا أن هناك "قاموسا" بحريا، كان بمقدورنا أن نجمع مفرداته المتناثرة عبر روايات مينة البحرية، كما يمكننا أن نميز لهجة الشخصيات بما يتلاءم مع مراتبهم من ناحية، وحالتهم ومواقعهم من ناحية أخرى. إن اللهجة التي يتداولها البحارة، كمفردات ودلالات، استطاعت أن تنقل صورة مميزة لعالم مميز هو عالم بحارة مينة، وذلك ضمن بيئة معينة محددة دون سواها، أدى كل ذلك إلى تحديد ملامح الشخصيات بكل حيثياته الزمكانية.

3 لغة المثقفين ولغة العامة

3.1 يقوم إبداع مينة، من منطلق فكري، على خلق حالة من التنافر بين فئات عديدة من المجتمع، عملا بقانون التناقض الذي يؤدي في النهاية إلى احتدام الصراع وضرورة

20 **المرفأ البعيد**، ص 36.

المواجهة. يتجلى ذلك في تعارض المصالح والقيم، ويتمظهر بالتالي، من خلال التصرفات، وشكل الحديث المتداول ومستواه الفكري، وصورة اللغة، وهيئة اللهجة المتداولة. هناك لغة للأغنياء وهناك لغة للفقراء، هناك لغة للفلاحين كما أن هناك لغة للإقطاعيين وأصحاب الأراضي، هناك لغة لعمال البحر ولغة لل"رياس"، ولغة لأصحاب المواعين المسيطرين على عالم البحر. وهناك لغة العامة ولغة المثقفين.

يعي الكاتب أهمية هذا التناقض، منذ روايته الأولى، وهو المتسلح بأيديولوجيا تنادي بضرورة وضع حد لهذا الظلم المتفشي حيث الغني يأكل لقمة الفقير. آمن حنا مينة بأهمية الدور الذي تقوم به طبقة العمال والفلاحين وأوكل إليهم أدوارا مركزية في مواجهة الاحتلال وأعوانه، دون إلغاء دور المثقف الذي نرى له حضورا لافتا في معظم رواياته. المثقف يلعب دورا توجيهيا مرافقا للعامة، فهو الذي يوجه فارس في **المصابيح الزرق**، وهو الذي يقف إلى جانب الطروسي في **الشراع والعاصفة**، وهو الذي يوجه الطفل في رواية **المستنقع** (1977)، وهو الذي يوجه المراهق فرح أو "فروح"، كما يحلو للبعض مناداته، في رواية **الولاعة** (1990)، وهو الذي يحاول إرشاد بطلي **نهاية رجل شجاع** (1989) و**حارة الشحادين** بجزئيها (2000). هما ثنائية متكررة في معظم روايات مينة، لا تكتمل صورة الأول بدون الثاني، فتتحاور لغة المثقف بلغة العامة، وتتعدد اللغات كما تتعدد الأصوات التي يشير إليها باختين في كتاباته.

هل هذا المزيج هو انعكاس لصورة حنا مينة الإنسان؟ سؤال يراود الفكر منذ بدأنا نتعامل مع إبداع مينة. هل هذا الحوار الذي نقع عليه بين شخصيات رواياته هو حوار خفي بين مينة الذي خرج من صلب الطبقة العامة، وبين مينة الذي تثقف لوحده فأصبح كاتبا واكتملت شخصيته من خلال هذا التمازج؟ سؤال مشروع في هذا السياق، نميل إلى تغليب جانب الإيجاب على النفي. هل قصد مينة أن يبرز هذا الحوار الفكري؟ وهل كان على وعي بمسألة تعدد اللغات؟ وأخيرا كيف عرض هذا الحوار في رواياته؟

يقوم حوار بين رواد مقهى الطروسي بطل **الشراع والعاصفة** حول أوضاع القتال على الجبهات بين الحلفاء والمحور، ينقسم المتحاورون بين مؤيد متحمس للألمان، ومؤيد

متحمس للفرنسيين والبريطانيين، ومن بين هذا الخليط يبرز صوت مغاير للصوتين السابقين هو صوت الأستاذ كامل المعارض لفرنسا وبريطانيا وألمانيا معا، يعطي لذلك تبريرات تعتمد على حقائق علمية تستند إلى التحليلات التاريخية، فيما يتحيز كل فريق لإحدى الجهات، بشكل عفوي، دون أن يأتي بتعليلات مسندة، ويظهر صوت المثقف أكثر ثقة، عمقا، عقلانية وهدوءا:

"... قاطعه رجل يجلس قبالته وقد أرسل يده في الهواء علامة الرفض:

- بلاها أستاذ! هذه الفلسفة نقرأها في الجرائد كل يوم. جربنا فرنسا ولازم نجرب الألمان.

لم يتراجع الأستاذ ولم يحتد، وقال:

- لو كانت المسألة وجبة طعام قلنا معك حق، ووافقنا على التجربة، ولكن حياة البلاد لا تسمح بالتجارب. هتلر احتل أوروبا كلها تقريبا، ولم نسمع أنه أعطى الاستقلال لأحد، وشعوب هذه البلدان تئن من الظلم وتموت من الجوع وتكافح في السر والعلن وتسأل الله الخلاص.

- الحرب لا ترحم".[21]

يطول هذا الحوار ويمتد بين الأستاذ كامل وبقية الرجال المجتمعين، فنلاحظ أن جمله أكثر طولا لأن لديه ما يقوله، بينما جمل محاوره أقصر، ولا تستند إلى فكر عميق، بل إنها تعتمد، بدل ذلك، على العفوية والمغامرة. ونفهم من بقية الحوار أن مُحاور الأستاذ كامل يعجز أحيانا عن الرد لأنه لا يستوعب كل الحجج التي يأتي بها الأستاذ، كحكاية نابليون مع الروس وفشله بعد احتلال أرضها، لأن محاوره لم يسمع بنابليون من قبل. كما نلاحظ أن لغة الأستاذ تميل إلى الفصحى: "فرنسا وبريطانيا دولتان استعماريتان، وهما عدوتان لدودتان..". بينما لغة المحاور الآخر تميل إلى العامية: "وفرنسا والإنجليز؟

21 **الشراع والعاصفة**، ص 132.

صاروا أوادم؟".[22]

هذان صوتان متناقضان ولغتان متغايرتان تماما. إن مثل هذا الحوار يتكرر في روايتنا، وقد نعثر على شبيه له في معظم الروايات، كالحوار الذي يستذكره حمداش الكاسر في رواية **حارة الشحادين**، وقد دار بينه وبين راغب أحد أصدقائه المثقفين، إذ بعد أن ضاق ذرعا بحوار صديقه قال: "بدل أن أفتح ذهني سأغلق رأسي سأعصبه لأوقف الصداع الذي أحس به. أنت، يا راغب، تقول أشياء تحرك الصداع في المخ، بدل أن تحرك الفهم فيه، ما هذه الشطحات التي تجنن العاقل؟ أنا نصف مجنون خلقة، وشطحاتك ستجعلني مجنونا، كاملا، وبالراحة.. عف عني بعرضك، حدثني عن المرأة، وعن الحرمان منها وعن الشهوة إليها، ألا تشتهي المرأة أنت؟ أم أنهم خصوك من كثرة التعذيب!؟ دعني أقبل رأسك، أنا أحبك، أحترمك، لكنني لا أفهمك، خذني بحلمك.. ما هذا السبب والمسبب يا مولاي!؟".[23]

من شأن هذا الحوار أن يساهم في تصوير الحالة السياسية والاجتماعية التي يمر بها أبطال الرواية في ظل زمكانية محددة. فالعمل العفوي غير المبني على الرؤية العلمية المدروسة قد يوقع الثوار في مآزق مع الخصم، وهذا فعلا ما يحدث في هذه الرواية، فوطنية حمداش عفوية، ولا تستند إلى مرجعية مدروسة، لذلك تختلط عليه الأمور ويقف عاجزا عن إدراك عمق العمل السياسي المنظم ضد الفرنسيين. يكاد هذا الحوار، في بدايته، أن يغدر بنا حين نقع على عمق الفكرة المطروحة، وفجأة تبدر من حمداش جملة تضعنا أمام حقيقة انتمائه الفكري والاجتماعي "عف عني بعرضك"، وحالا فإنا ننسب ما يقوله حمداش إلى مرجعه الأول إلى محاوره المثقف.

يهمنا في هذا السياق الإشارة إلى تطور هذه الرؤية الفنية لدى كاتبنا في رواياته اللاحقة بحيث بتنا نعثر على تعابير ومفردات أجنبية تميز طبقة دون سواها، كما هو الحال في

22 ن، م.، ص 133.

23 **حارة الشحادين**، ص274.

رواية **الشمس في يوم غائم**:

> "غضب والدي حين علم بالحادث، اعتبر سلوكي مشينا وترددي على بيت الخياط للرقص بالخنجر خاصة- عملا في منتهى الرعونة بالنسبة لطالب بكالوريا Deuxieme Partie قالها بالفرنسية وكأنه يتلمظ الحروف فأردفت أمي قائلة بأسف شديد Il étudie la Philosophie aussi.
>
> وأضاف والدي بنوع من القهر: "نعم يدرس الPhilosophie ووالده ذو مكانة في السراي، وأخته مخطوبة لرئيس قلم، وأسرته محترمة، تتبادل الزيارات مع أرقى أسر المدينة".[24]

3.2 إن علم اجتماع النص الذي عمل بيير زيما على تطويره يرى "أنه ليس للقيم الاجتماعية وجود مستقل عن اللغة، وأن الوحدات المعجمية، الدلالية والتركيبية تجسد مصالح جماعية ويمكن لأن تصبح مراهنات لصراعات اجتماعية واقتصادية وسياسية".[25] أليست اللهجة أعلاه تنم عن نظرة فوقية لفئة من الناس ترى نفسها في مرتبة اجتماعية تخوّلها النظر إلى الآخرين من عل؟

إن هذا الحوار الذي يدور بين الأب والأم، من ناحية، وابنهما، من ناحية أخرى، ينم عن صوتين متناقضين، الصوت المسموع للأب والأم، الذي قمنا بقراءته أعلاه، وصوت الابن الذي نعثر عليه متخفيا في ثنايا صوتهما، وهو يعبر عن لغة ديالوجية بين فكرين أيديولوجيين متصارعين، أحدهما ينتمي لصاحب رؤية متعالية والأخرى لرؤية متواضعة. إن تسرب اللغة الفرنسية إلى النص ربط اللغة بمرجعيتها، تماما كما هو عليه الأمر في كل الحوارات المباشرة والمونولوجية، حين نعثر على صوتين وأكثر، حتى لا ينفرد الراوي أو الكاتب برؤية واحدة ووحيدة.

24 **الشمس في يوم غائم**، ص 33.

25 زيما، 1991، ص 177.

4 لغة الجنس بين الرقة والإقذاع

4.1 إن مقاربة موضوع الجنس في الرواية العربية ليس بجديد، لكن المناطق التي يرتادها الكتاب العرب، عادة، تظل واقعة في تخوم المقبول في العرف العربي التقليدي، وقلائل أولئك الكتاب الذين اقتحموا مناطق "محرمة". لعل من أجرئهم الكاتب المغربي محمد شكري (1935–2003) في روايته **الخبز الحافي** (1982). ويعتبر حنا مينة أحد الكتاب الذين تجرأوا على اقتحام دنيا الجنس دون مواربة، وهو الذي لم يتردد في زج خصوصيات العائلة من خلال ثلاثية السيرة الذاتية، وبالتحديد فيما يتعلق بشخصية الأب، حتى عتبت عليه أخته الكبيرة وطلبت منه الكف عن زج خصوصيات الوالد في رواياته.[26]

يمكننا التنبيه هنا أيضا، إلى اللغة الخاصة التي يتداولها مينة في تصوير دنيا الجنس، تماما كما هو الحال بخصوص لغة البحر، بل لا نتردد في الإعلان عن وجود قاموس خاص بهذا العالم الحساس. ونعود مرة أخرى لنؤكد على أن ما يهمنا في إطار بحثنا هو المستويات اللغوية التي تميز حامليها، دون التغاضي عن هذه المفردات التي تخدم هذا الموضوع الذي يطرقه المؤلف.

يعرض الكاتب، كما ذكرنا للعديد من النماذج النسائية، أما ما يهمنا هنا فهو المرأة المومس والمرأة العاشقة، وتوضيح التباين في توظيف اللغة في وصف الناحية الجنسية لدى هذين النموذجين المتضادين. لم يتردد مينة في عرض مشاهد مادية تصور العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة خاصة وأن أبطاله، في كثير من المواقف، يعتبرون رجولتهم ناقصة، إذا لم يخوضوا تجربة الجنس. فكيف عرض مينة لهذا الموضوع؟ وأية لغة اعتمد؟ وأية حدود التزم؟

4.2 نقع على كثير من المشاهد التي تصور العلاقة بين الرجل والمرأة، وتكاد بعض

26 انظر: **هواجس في التجربة الروائية**، ص 103.

المشاهد أن تعود على ذاتها من رواية لأخرى، وهي أحيانا مشاهد ملتهبة تتميز بالصور الحسية التي يمارس فيها أبطاله علاقتهم الجنسية، مع وصف مسهب ودقيق. هناك العلاقة التي تجمع بين المحبين، وهناك تلك التي تجمع بين البطل والبغي. فهل تعرض الحالتان بنفس اللغة؟ أم هناك لغتان مغايرتان؟

تعرض لنا رواية **الياطر** زكريا المرسنلي إنسانا أشبه بوحش في شكله وتصرفاته، ولذلك فإن نظرته إلى المرأة هي ترجمة لمثل هذا البشري الذي لا يني يصف ذاته بمثل هذه الصفات الحيوانية: "أي رجل أنا؟ ضخامتي الجاموسية، ورأسي الكبير الملبد، ولحيتي الطويلة، وحقل الشعر في صدري قمينة بإخافة ضبع".[27] لذلك فإن رجلا هذه مواصفاته، برأي مراد كاسوحة،[28] ينظر إلى المرأة كما ينظر إلى طعام أو شراب: "القهوة، والخمر، والمرأة لا تشرب فقط، تشم أيضا".[29] "وشكيبة إنسانة، لب أبيض لجوزة خضراء، معكعك، يوضع في الكأس للمتعة وبين الأسنان للقرفشة. يؤكل.. كله يؤكل".[30]

يصدق كاسوحة في تعليلاته هذه إذ يرى أن المرسنلي "حين تستثيره المرأة، يعبر عن إعجابه بها وشهوته لها، بالطريقة الحيوانية الوحشية نفسها "الأكل والعض". "إذا رأيت يا سيدي القاضي يوما، ردف امرأة جميلة عارية فماذا تفعل؟ أنا أعضه، اشنقني، ولكني أعضه".[31]

بقي أن نضيف إلى رؤية كاسوحة أن المرسنلي صياد فقير، والأكل متعة الجائع الكبرى. ثم إنه، كما ألفناه، لا يغادر الخمارة لا ليلا ولا نهارا: "حين كنت أسكر وأرتمي في باب الخمارة أو على الطريق، كانوا يرفعونني مثل كيس شوندر ويلقونني في العربة ويطلبون

27 **الياطر**، ص 36.
28 انظر: كاسوحة، 1991، ص 192-193.
29 **الياطر**، ص 53.
30 ن. م.، ص 78.
31 كاسوحة، 1991، ص 193، الفقرة مقتبسة من **الياطر**، ص 54.

من السائق أن يوصلني".[32] لذلك تتمازج لديه لغة الجنس بلغة الخمرة حيث تتفاعل جميع الحواس، عند تناولها، من ذوق وشم ونظر ولمس وسمع. وقبل هذا وذاك، هذا هو صوت المرسلي، في بدائيته، قبل أن يتحول إلى عاشق حقيقي يناجي ذاته: "أهذا هو العشق يا إلهي؟ هذه هي البلوى التي خبأتها لي؟ أنا أصير عاشقا في الأربعين من عمري وأخضر مثل النعناع أنا البلوطة اليابسة".[33]

4.3 إن وصف الممارسة الجنسية مغاير من حالة لأخرى هناك فرق بين البغي وبين العاشقة: "اليونانية، أم زخريادس، كانت تتعرى سلفا، المحترفة تتعرى سلفا. كان سريعا كقضاء غرض، ذاك، وكريها في النهايات، وبذيئا ماخوريا".[34] يلاحظ المرء حشد المفردات المقذعة المنفرة: "كريها، "بذيئا"، "ماخوريا"، هذا عدا عن كلمة "ذاك" اسم الإشارة للبعيد دلالة التقزز، ثم إن العملية الجنسية نفسها روتينية لا حرارة فيها ولا عاطفة إنسانية. بينما تراه سابحا مع عواطفه ومشاعره حين يمارس الجنس مع الحبيبة شكيبة فترق كلماته وتشع عاطفة: "وأصبحت كلها لي. كتلة ملتهبة رخصة بين يدي، ولم يعد أي منا يحس بنفسه مستقلا".[35] إنه الانسجام التام بين إنسان وإنسان تجمعهما علاقة احترام ومشاعر رقيقة. يطول الوصف ويمتد لعدة صفحات بلغة إيحائية بعيدة عن الألفاظ الفاحشة، وتتغلب لغة العواطف والمشاعر على اللغة الماخورية، حسب تعبير كاتبنا، ناهيك عن تنافر اللغة في وصف ملامح المرأة الخارجية ما بين الحبيبة وغيرها من النساء. فزوجته صالحة الداية المشغولة بولادات الأطفال "لم يكن فيها شيء يغريني. مجرد هيكل. هيكل ضخم، قليل اللحم، زاهده واليونانية أسرفت. ترهلت.. عرفتها في بدء ترهلها.. والنساء الأخريات.. وأنا الضبع المخمور!".[36] تخشنّ كلماته، وتحتدّ أوصافه، ويعود، مرة أخرى، إلى العالم الحيواني الخالي من المشاعر. أما حين يعرض لملامح شكيبة

32 **الباطر**، ص 163.
33 ن. م.، ص 251.
34 ن. م.، ص 76-77.
35 ن. م.، ص 73.
36 ن. م.، ص 78.

الجسدية فإنه يجعل منها تمثالا من الحسن جامعا كل محاسن المرأة الأنثوية:

> ... والنهدان منفرجان، يميلان، في أعلاهما نقطتان جوريتان كما حول منقار الحجل، والبطن أملس. سرته صغيرة، بعجة إصبع وسط "صمونة" (رغيف الخبز الإفرنجي المستدير) مستديرة مكلثمة، والحقوان بدايتان.. عظماهما نقطتا حدود، وبعدهما تاجان لفاوان، بينهما واد نبته غزير أشهب، والفخذان من حوله جذعا حورة مقشرة، مستديران من أمام متكثبان من وراء، يتكوران ويستدقان من أعلى إلى أسفل...[37]

إنها لغة وصفية دقيقة جدا أشبه بفعل النحات مع تمثاله المعبود، أما التشبيهات فمن عالم الطبيعة، من الشجر والطير والزهر. لذلك لم يعضها كما كان يفعل من قبل إذما عرضت له امرأة جميلة: "أنا لم أعض. حلفت لعبعوب، بعد ذلك، أنني لم أعض".[38]

أما في حال وصفه للبغي فإن مفرداته تسف إلى حد الدعارة بما يتلاءم مع الموقف:

> كاترين الحلوة قالت لي:
> حين أشرب يندفع الكحول إلى القسم الأدنى من جسدي. أحس أن ذلك الجزء يتململ، ينتشي، يتشهى.. عندئذ يستطيع أي امرئ أن يقتادني إلى السرير، شهوتي تغلبني في هذه الحال.. ذلك الجزء يسكر مباشرة. تأثير الكحول، في العادة يصعد إلى فوق، وعندي ينزل إلى تحت...[39]

هكذا يصور البطل سعيد حزوم كاترين الحلوة على لسانها هي، بالأحرى هذه هي لغة البغي العاهرة التي تسلم جسدها لمن يشاء مقابل الجنس لا أكثر. وهكذا صورها سعيد

37 ن. م.
38 ن. م.، ص 79.
39 **المرفأ البعيد**، ص 163.

حزوم بنفس اللغة ونفس المفردات والأسلوب والصيغة: "إنها بغي بالدم. لا ماضي ولا مستقبل. تفكيرها محصور بالحاضر فقط، الرجل الذي في سريرها رجلها. الذي على صدرها فحلها. مشاعرها كلها تتجمع في نقطة من جسدها. النقطة نفسها التي تنتشي [...]"، "عجيبة أنت يا عاهرة!" قلت في سري".[40]

4.4 لاحظ المفردات المقذعة في الوصف، بغي، عاهرة، فحلها، قابلية ماخورية، فضلا عن العديد من المفردات المتشابهة التي تدعونا لأن نطلق عليها مفردات البغيّ، أو مفردات العاهرة. هذا عدا عن تصوير الشهوة الجنسية بلا حدود أو روادع، فكأن الجنس يصبح في هذه الحالة مباحا دون حدود، وشهوة نارية لا يمكن أن تطفئها. هي حالة من الهيجان الماجن، لا مكان فيه للحب الإنساني الذي يميز علاقة أبطال مينة بحبيباتهم العزيزات على قلوبهم.

شتان ما بين هذا الجنس وذاك الجنس الذي يجمع بطل الياطر بشكيبة. نرى أن المفردات تختلف كل الاختلاف بين حالة البطل مع محبوبته، وحالة البطل مع العاهرة. إننا نكاد نقع على قاموسين مختلفين، لمستويين بشريين ولغتين متغايرتين، إحداهما في رقة النسيم، والأخرى في حدة الإعصار.

5 مستويات اللغة الحوارية

5.1 لقد أوقعت لغة الحوار الروائيين العرب، في بداية طريقهم، في حيرة من أمرهم، وأدخلتهم في بلبلة طال أمدها، فقد قال البعض بضرورة كتابة الحوار بلغة تعكس نوعية الشخصية ومستواها، فلما ظهرت رواية **زينب** تجاوب مؤلفها محمد حسين هيكل مع هذه الدعوة وجعل لغة الحوار التي تدور على لسان أبطاله العامية المصرية القروية تحديدا. أما البعض الآخر فقد دعا إلى توظيف الفصحى كونها، برأيهم، لغة الأدب أولا،

40 ن. م.، ص 164.

عدا عن كونها اللغة التي يفهمها عامة العرب في كل الأقطار العربية ثانيا، وذلك كما فعل طه حسين في رواية **الأيام** (ج1، 1929). أما الكاتب المصري نجيب محفوظ (1911-2006) فقد حاول أن يخلق لغة حوارية مبسطة بين العامية والفصحى أطلق عليها الباحث سوميخ "الفصحى المطعمة بروح عامية"،[41] أما الباحث العراقي عبد الجبار عباس فيسميها "فصيحة المفردات عامية الروح والدلالة".[42]

إننا لا نرى أن هذا الحوار سينتهي قريبا لكننا، من خلال الاستقراء، وجدنا أن لكل كاتب أسلوبه الخاص، وأن هذا النقاش لم يعد حادا كما كان عليه الأمر في السابق، فالعامية بمستوياتها المختلفة تسربت إلى الرواية، وهي توظف بتقنية عالية إذا كان الكاتب على علم بكيفية توظيفها، بحيث تخدم مستويات الشخصيات على اختلافها.

يؤخذ على كتاب الواقعية عزوفهم عن اللغة الفصحى واستبدالها باللغة العامية في الخمسينيات من القرن العشرين، "ذلك أن معظم الأعمال التي كتبت في ذلك الاتجاه قد استخدمت اللغة أو اللهجة العامية على نحو لافت، باعتبارها، ربما بشكل لا واعٍ، تماما، رمزا مقدسا للشعب الكادح. ولم يكن ذلك في الحوار فقط، بل في السرد أيضا".[43] كما يؤخذ عليهم الاستخفاف باللغة وتعويلهم على المضمون. فإلى أي حد ينطبق ذلك على كاتبنا حنا مينة؟

انشغل الدارسون والنقاد العرب فترة طويلة من الزمن، خلال القرن العشرين، بإشكالية لغة الحوار التي تمحورت حول اللغة العامية والفصحى، دون الالتفات إلى الجانب الفني للغة الحوار ودورها في تصوير الشخصية والبيئة التي تنتمي إليها.[44] "إن مشكلة الفنان الصادق ليست، بأي حال من الأحوال، خيارا آليا بين العامية والفصحى، فالنص الأدبي

41 سوميخ، 1984، ص 40، للمزيد من التوسع حول لغة الحوار ومستوياتها انظر: ص 38-40، סומך, 1980, עמ' 25-30.

42 انظر: البنا، 1984، ص 132.

43 الخراط، 1999، ص 14.

44 انظر: سوميخ، 1984، ص 37-38.

يخضع لمجموعة من الضرورات الفنية تنبع من مبنى العمل الفني نفسه، ومن العلاقات القائمة بين مقوماته الأساسية".[45] ويصدق الباحث ساسون سوميخ في معرض حديثه حول تفصيح بعض التعابير العامية الذي يؤدي إلى فقدان هذه التعابير لظلال المعاني والإشارات الدقيقة. كما يرى أن الكاتب الحساس يضطر في حواره الفصيح إلى "التعويض عما فقده من معلومات وظلال معان بوسائل شتى، منها إقحام كلمات إضافية أو التعليق من قبل الراوي".[46] من هذا المنطلق نرى بعض الروائيين العرب يلجأون في حواراتهم إلى اللهجة العامية كما فعل الطيب صالح (1929–2009) في رواية **عرس الزين** (1962).

5.2 حاول مينة منذ رواياته الأولى أن يفصّل اللغة على قدر الشخصيات، فانعكس ذلك بوضوح في لغة الحوار لأنه لصيق بالشخصية حامل لميزاتها، بينما السرد يحمل ميزات الروائي في كثير من الحالات، أو ميزات السارد، خاصة حين تروى الأحداث بضمير المتكلم. وبما أن شخصيات مينة متعددة من مثقفين وأميين وعمال وفلاحين وبحارة وإقطاعيين وبرجوازيين، ورجال ونساء، على اختلاف انتماءاتهم، فقد حاول جاهدا أن يفصّل لغة الحوار على مستوى ناطقها الاجتماعي. فهذا الطروسي الشخصية التي تحمل كل مواصفات الرجولة، كما رسمها مينة، يخوض نقاشا مع شخص لا تجربة له في عالم البحر وقد احتدّ الطروسي حين سمع هذا الشخص يغالي في حديثه فانتهره:

"– بلا خلط!

ولأمر ما تعمد الصياد المناكدة فصاح به الطروسي:

– أي تعال علمني الصيد.. ما بقي غير هذا!

وأضاف بعد وقفة:

45 ن. م.، ص 38–39.

46 ن. م.، ص 39.

– يا ابني لا تجادل، انت البارحة طلعت على الدنيا..
قال الصياد:

– صحيح، ولكن لكل زمان دولة ورجال..
– ماذا تعني؟ هل أنت رجل هذا الزمان؟ وهل أصبحنا نجهل البحر لأننا نشتغل في مقهى؟
– إذا تركت الشيء تركك.
وضع الطروسي الفنجان على الدكة مغضبا، والتفت إلى الرجل وقال بنبرة حاسمة:

– بلا فلسفة.. كلام الرجال على راسي، أما كلامك!.. (وأضاف) قالوا لك البوري لا يأكل العجين، والريح الشرقية تطرد السمك إلى الداخل، فلماذا تجادل في المحسوس؟"[47]

إن هذه اللغة تساوي تماما ما اصطلح عليها باللغة الثالثة، وهي تبين، من ناحية أخرى، حالة الطروسي النفسية، في زمن محدد. فهو يشعر بضيق يطبق على صدره، نتيجة ابتعاده عن البحر وإقامته على الشاطئ، وعمله في المقهى لا في البحر. كما تحمل هذه اللهجة مواصفات من لا يحسب حسابا لأحد، خاصة لو تابعنا قراءة الحوار ورأينا كيف اضطر الصياد إلى ملازمة الصمت. ثم هي لغة البحار المجرب لا لغة الهاوي قليل التجربة. هذه النبرة وهذه اللهجة استطاعت أن تعبر عن طبيعة شخصية الطروسي البحار القوي الشكيمة القادر على إعطاء كل ذي حق حقه، والتمييز بين أنواع الرجال "كلام الرجال على راسي..". وهي لغة شعبية لإنسان ينتمي إلى طبقة العامة.

لقد تسللت كلمة "نشتغل" العامية إلى الحوار، وهي في اللغة العامية بمعنى نعمل، فيما أن الفعل "اشتغل" له مدلوله المغاير تماما في لغة المعاجم حيث تعني كان مشغولا،

47 **الشراع والعاصفة**، ص 60.

وبرأينا فإن هذا الفعل في موقعه الحالي أعطى صورة دقيقة لحالة البطل في أزمته وفي انتمائه الطبقي، فهو يتحدث بلغته هو لا بلغة السارد. أما التعبير الأكثر مواءمة وملاءمة لشخصية الطروسي في هذا الموقف، برأينا، فهو "بلا خلط"، لأنها ترسم صورة أصيلة ودون زركشة لهذه الشخصية المأزومة في موقفها وغير المهادنة فيما يتعلق بالبحر وعالمه، حيث الطروسي "ريّس" يجيد التعامل مع البحر وأنوائه وأسماكه.

لقد اضطر الكاتب، في الحوار أعلاه، إلى اللجوء إلى التعليقات للتدليل على نبرة المتحدث في مثل: "وقال بنبرة حاسمة"، وهو ما ينطبق تماما على ما أشار إليه الباحث سوميخ أعلاه، وذلك لأن مينة لجأ إلى ترجمة العامية إلى الفصحى، ولو كان الحوار عاميا خالصا لما اضطر الكاتب إلى هذا التعليق الزائد.

5.3 يتبين لنا منذ رواية مينة الأولى **المصابيح الزرق** تلك المستويات الحوارية التي ترسم صورة الناطق بها، ففي الصفحة الثانية من الرواية، يكتشف الفتى فارس "وقد ذهب صبيحة الثالث من أيلول سنة 1939 إلى بيت معلمه"، حيث كان يعلم أن مدير المتجر الفرنسي، سيغادر على عجل بسبب اندلاع الحرب فدار بينهما حوار مقتضب هو صورة للحاكم والمحكوم:

"– تعال!

– ماذا؟

– خذ!

وألقى في يده عشر ليرات، وهي بقية حسابه، وابتسم له ابتسامة مغتصبة، وقال له: مع السلامة!".[48] كان يكفينا أن نتبين حقيقة العلاقة، بين هاتين الشخصيتين من الحوار المقتضب، دون تعليق من الراوي، وهي لغة آمرة تحمل لهجة العسكري الفرنسي الموجهة

48 ن. م.، ص 19.

إلى صبي لا حول له ولا قوة. أما في روايته الثالثة **الثلج يأتي من النافذة** (1969) فقد حرص الكاتب على أن يتحاور المثقفون بلغة المثقفين، فلا نرى "ترجمة" من العامية إلى الفصحى، على سبيل المثال، كما يتبين لنا ذلك من خلال الحوار الدائر بين خليل وفياض:

"- وكيف الحال هنا، في لبنان؟

- من ناحية اللاجئين أمثالك؟ صعبة.

- يلاحقونهم؟
- بشدة.
- ولماذا؟
- هكذا.. لا يريدونهم.. أحسب أن هناك ضغطا بشأنهم.
- والحرية التي يقولون عنها؟
- الحرية؟ ليست لنا على كل حال، لأصحابها..

ثم استدرك:

- ولكن لبنان يظل لبنان.. وفي وسع الجميع أن يجدوا مخرجا فيه.
- وهذا ما أريد..
- ولكن عليك، في هذه الفترة على الأقل، أن تظل مختبئا.. إبق مختبئا حتى أبحث أمرك وأجد وسيلة لمساعدتك.. لا تغادر البيت".[49]

أما لغة العجوز فهي لغة مغايرة عن لغة المثقف، من حيث المستوى اللغوي والفكري، ويكفينا تمييز ذلك من خلال هذه الجملة الحوارية، من نفس الرواية، على لسان العجوز: "تشرفنا! تشرفنا! وماذا يفيدهم السنديكا (النقابة)؟ قلت لهم ما دمتم بلا سند فالمسألة فالصو.. لو كان وراءهم رأس.. وزير، نائب، قلنا فيها وما فيها، لكن الجماعة بدون سند،

49 **الثلج يأتي من النافذة**، ص 22-23.

بدون رأس، يركضون على الفاضي.. يعملون بدون فائدة، والمصيبة أنهم يدفعون من جيوبهم.. اسمع يا فياض.."[50].

وهكذا للإقطاعي لغته وللفلاح لغته، وللمناضل لغته، ولصاحب السراي صديق الفرنسيين لغته المميزة التي يمزج فيها بين العربية والفرنسية. كنا نود التوسع في هذه النقطة نظرا لأهميتها والتمثيل للظواهر البارزة في حوار مينة، لكن عملا بمحدودية البحث نرى أن نشير بإيجاز إلى أهم ميزات حوار مينة الروائي:

- يلاحظ الباحث أن مينة يعنى بالأساس بكتابة حواره بلغة تحمل ميزات "اللغة الثالثة"، وهي لغة بين الفصحى والعامية.
- لا يتردد الكاتب في إدخال كلمات وتعابير عامية حين تقتضي الحاجة، لكن دون الإكثار منها، فلم يلجأ إلى تخصيص حيز واسع للغة العامية الخالصة.
- "الفصحى المطعمة بروح العامية"، على حد تعبير الباحث سوميخ[51] وهي ميزة بارزة جدا في حوار حنا مينة، وهي ذات حضور قوي ومميز في كل رواياته بدءا من أولها وحتى آخرها.
- يلجأ الكاتب، شأنه شأن الكثير من الروائيين العرب، إلى تفصيح اللغة العامية.

وللتدليل على هذه الميزات وجدنا أن نقتبس الحوار التالي من إحدى روايات سنوات التسعين:

"- وبماذا أجبتهم؟

50 ن. م.، ص 25.

51 سوميخ، 1984، ص 40، للمزيد من التوسع انظر: سوميخ، 1980، ص 71-82.

- شكرت فيك. قلت: أنعم وأكرم، شاب مهذب، وهو ينتظر أوراقه ليسافر إلى سان باولو، فأجاب واحد من الاثنين:
- نحن نبحث عنه لنبلغه أن أوراق سفره وصلت.

سألته:

- تعني أوراق طلبه؟
- أي نعم! أوراق طلبه، متى يكون موجودا حتى نسلمه إياها فيذهب و"يفيز"!
- غدا إن شاء الله، الصباح رباح!

قلت:

- شكرا يا عم سلمون.

قال:

- الشكر على إيش؟ عيب يا ابني، بيننا خبز وملح! بخاطرك.
- مع السلامة، غدا صباحا أنتظرهم.
- رحلة موفقة إذن".[52]

نلاحظ أن اللغة الفصحى هي الغالبة، لكنها لغة قريبة جدا من اللغة اليومية، بل هي ترجمة لها، مثل جملة "بيننا خبز وملح"، وذلك مطابق "للفصحى المطعمة بروح العامية". كما نلاحظ تسلل المفردات العامية الخالصة مثل، "إيش"، "الصباح رباح". وهناك المفردة العامية المفصحة، "يفيّز" المشتقة من كلمة "فيزا"، وهي أجنبية شاع استعمالها في اللهجة العامية. وهناك لغة أخرى مهجنة، هي عبارة عن تحوير الفصحى، إن صح لنا التعبير. فقد استعمل المحاور التعبير "شكرت فيك" وهي ترجمة من العامية إلى الفصحى غير السليمة، لذلك لم ألجأ إلى مصطلح تفصيح العامية، لأن الظاهرة هنا

52 **حدث في بيتاخو**، ص 78.

مختلفة كما نرى، حيث أن الفعل "شكر" هو فعل فصيح، أما "شكرت فيك"، فهي ليست فصحى ولا عامية.

نخلص إلى القول بأن مينة حريص في حواره على تفصيل لغة الحوار بما يتلاءم مع المحاور، فيتقارب المستوى اللغوي من ناحية مع المستوى الفكري من ناحية أخرى. وهذا النوع من الحوار هو أحد طرائق إبداع صورة اللغة في الرواية، في نظر باختين التي صنفها إلى ثلاثة أصناف: التهجين، تعالق اللغات القائم على الحوار والحوارات الخالصة.[53]

خلاصة

بات معروفا للجميع مدى ترابط تقنيات الخطاب الروائي ببعضها البعض، لكننا نرى أن للمكان تأثيرا خاصا على اللغة، سواء في الوصف أم في الحوار. كذلك فإن المكان لا تتحدد مواصفاته إلا من خلال الوصف، ولا تتم هذه العملية إلا من خلال اللغة، مما يؤكد على أهمية ترابط هذين العنصرين.

رأينا الكاتب تبعا لذلك يخصص مفردات تتلاءم مع كل بيئة تدور فيها الأحداث، ويفصّل اللغة على قدر مستوى الشخصيات وانتماءاتهم الفكرية. يعمل مينة، من خلال اللغة، على تجسيد الأمكنة وتصويرها بدقة متناهية، مفرطا أحيانا، كما في رواية **المصابيح الزرق** و**الشراع والعاصفة** حتى تكاد تلمس البيوت والشوارع والأزقة، مختصرا دور المتلقي في التحليل والتخيل. ومكثفا موحيا، أحيانا أخرى، كما في رواية **الياطر** فيتحول الغاب من مجرد موقع جغرافي إلى موقع متخيل مفتوح للتأويل والرمز والإيحاء.

تعكس لغة مينة الشرائح التي ينتمي إليها أبطاله وشخصياته، فللفلاح لغته، وللبحار لغة تميزه عن غيره، وللمثقف لغته كما للعامة لغتها. وللإقطاعي منهج حياة يفرض

53 باختين، 1985، ص 114، انظر: لحمداني، 1989، ص 83-92، هناك تفسير لما غمض في مقالة باختين.

عليه لغة مغايرة عن تلك التي يستعملها العامل والفلاح. وللجنس لغته، فترق حين تدور بين العاشقين، وتسف حين تصور مشهدا جنسيا، بدافع الجنس. فلكل فئة لغة تميزها، بل لغة تصور حياة الناس في ظل الحيز المكاني والزماني. شخصيات مينة، إذن، تنتمي إلى هذا الواقع المؤطّر بمكان وزمان محددين، إنها جميعا تنشدّ إلى بعضها البعض لتعطي صورة متكاملة مترابطة، بعاداتها وتقاليدها، بفكرها ووعيها، بانتمائها الطبقي والمهني.

يهتم مينة، منذ رواياته الأولى، بلغة السرد والحوار، فسرده تصويري شاعري، أما في حواره فهو يتعدى مرحلة النقاش بين اللغة العامية والفصحى، ليكتبه بلغة فصحى مبسطة، مع الحفاظ على هوية المحاور ومستويات المتحاورين الاجتماعية والفكرية.

إن القارئ لروايات مينة يلاحظ أن لغته بدأت تقريرية مباشرة ثم تحولت، بشكل سريع، إلى لغة إيحائية، قادرة على تصوير الأحداث ومستويات الشخصيات والبيئات التي ينتمون إليها. ومهما تحدثنا عن نجاح بعض الروايات، وهبوط غيرها، إلا أن لغة مينة بشكل خاص ظلت في ارتفاع ترتقي من رواية لأخرى، فكانت شفيعه وعونه في تحديد مواصفات الفضاءات الروائية على اختلافها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر: روايات حنا مينة مرتبة حسب تاريخ صدور الطبعة الأولى الطبعة الأولى

مينة، 1977 مينة، حنا (1977)، **المصابيح الزرق**، ط 2، بيروت: دار الآداب. (1954)

مينة، 1989 مينة، حنا (1989)، **الشراع والعاصفة**، ط 6، بيروت: دار الآداب. (1966)

مينة، 1977 مينة، حنا (1977)، **الثلج يأتي من النافذة**، ط 2، بيروت: دار الآداب. (1969)

مينة، 1993 مينة، حنا (1993)، **الشمس في يوم غائم**، ط 6، بيروت: دار الآداب. (1973)

مينة، 1984 مينة، حنا **(1984)**، **الياطر**، ط 3، بيروت: دار الآداب. (1975)

مينة، 1979 مينة، حنا (1979)، **المستنقع**، ط 2، بيروت: دار الآداب. (1977)

مينة، 1983 مينة، حنا (1983)، **المرفأ البعيد**، ط 1، بيروت: دار الآداب. (1983)

مينة، 1989 مينة، حنا (1989)، **نهاية رجل شجاع**، ط 1، بيروت: دار الآداب. (1989)

مينة، 1990 مينة، حنا (1990)، **الولاعة**، ط 1، بيروت: دار الآداب. (1990)

مينة، 2000 مينة، حنا (2000)، **حارة الشحادين**، ط 1، بيروت: دار الآداب. (2000)

المراجع

باختين، 1990 باختين، ميخائيل (1990)، **أشكال المكان والزمان في الرواية**، ترجمة يوسف حلاق، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

باختين، 1987 باختين، ميخائيل (1987)، **الخطاب الروائي**، ترجمة محمد برادة، القاهرة: دار الفكر للدراسات.

باختين، 1985 باختين، ميخائيل (1985)، "المتكلم في الرواية"، ترجمة محمد برادة، **فصول**، 3:5 (إبريل- يونيو 1985)، ص104-117.

برادة، 1996 برادة، محمد (1996)، **أسئلة الرواية أسئلة النقد**، الدار البيضاء: مطابع النجاح الجديدة.

البنا، 1984 البنا، حسن (1984)، "عن اللغة والتكتيك في القصة والرواية"، **فصول**، 1:5 (أكتوبر-نوفمبر 1984)، ص131-151.

الخراط، 1999 الخراط، إدوار (1999)، **أصوات الحداثة**، بيروت: دار الآداب.

الخطيب، 1979 — الخطيب، محمد كامل (1979)، **عالم حنا مينة الروائي**، بيروت: دار الآداب.

زيما، 1991 — زيما، بيير (1991)، **النقد الاجتماعي-نحو علم اجتماع للنص الأدبي**، ترجمة عايدة لطفي، القاهر: دار الفكر.

سوميخ، 1980 — سوميخ، ساسون (1980)، "لغة الحوار الداخلي في قصص يوسف إدريس"، **الكرمل** 1 (1980)، ص71-82.

سوميخ، 1984 — سوميخ، ساسون (1984)، **لغة القصة في أدب يوسف إدريس**، عكا: مطبعة السروجي.

غانم، 1970 — غانم، فتحي (1970)، **البحر**، القاهرة: دار الجمهورية للصحافة.

كاسوحة، 1991 — كاسوحة، مراد (1991)، **الرؤية الأيديولوجية والموروث الديني**، حمص: دار الذاكرة.

كوبرشويك، 1993 — كوبرشويك، ب. م. (1993)، **الإبداع القصصي عند يوسف إدريس**، ترجمة رفعت سلام، القاهرة: دار سعاد الصباح.

لحمداني، 1989 — لحمداني، حميد (1989)، **أسلوبية الرواية (مدخل نظري)**، الدار البيضاء: منشورات دراسات سال.

لحمداني، 1990 — لحمداني، حميد (1990)، **النقد الروائي والإيديولوجيا**، بيروت: المركز الثقافي العربي.

الماضي، 1989 — الماضي، شكري عزيز (1989)، "الدلالة الاجتماعية للشكل الروائي في روايات حنا مينة"، **فصول**، 3:8-4 (ديسيمبر 1989)، ص142-161.

مينة، 1982 — مينة، حنا (1982)، **هواجس في التجربة الروائية**، بيروت: دار الآداب.

סומך, 1980 — סומך, ששון (1980), **שאלת הלשון בספרות הערבית החדשה**, תל-אביב: משרד החינוך והתרבות.

Wellek,1966 — Wellek Rene, Warren, Austin, (1966), *Theory of Literature*, Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

رسمية لكن غير معترَف بها:
عن المكانة المتضعضعة للغة العربية في إسرائيل
والحاجة إلى تعزيزها

يونتان مندل، دفنة يتسحاكي، ميطال بينطو

كلية سيمنار الكيبوتسات

مختصر

اللغة العربية لغة رسمية في إسرائيل، بيدَ أنه وبسبب من اعتبارات وتحولات عدّة، فإن مكانتها الرسمية لا تتجسّد في الحيّز العام الإسرائيلي. مقالنا، الذي يتداول هذه الاعتبارات والتحولات، يؤكّد على الدلالات التي تحملها اللغة العربية في إسرائيل، بما في ذلك السياقات السياسية والقومية، ويستعرض السيرورات التي تكشف تأثير التعامل مع اللغة العربية (والعرب) على ضعْضَعة مكانتها وعلى إضعافها المستمرّ في المشهد العام، في جهاز التعليم، في الخدمات العامة ومواقع أخرى. يدّعي كاتبو المقال أنه يتضح، بناءً على تحليل الوضع القائم، أن إضعاف مكانة اللغة العربية، بل وتثبيتها كلغة أدنى، هي مؤشرات لسيرورات خطيرة لها تأثيرها الأوسع والأعمق على المجتمع في إسرائيل، يتجاوز الحيز

اللغوي الصِرف. بناءً عليه، فإن تعزيز مكانة اللغة العربية وموقعها في إسرائيل ليس ضرورة أخلاقية ذات نفاذ قانوني فحسب، كما يُمثّل على ذلك كاتبو المقال، وإنما هي إجراء مطلوب لتطوير المجتمع الإسرائيلي بوجه عام، وللعلاقات اليهودية ـ العربية، بوجه خاص، أيضا. من شأن إجراء كهذا أن يؤثّر إيجابًا على عدد من القضايا المدنية والإقليمية، بما في ذلك تطوير المساواة في إسرائيل، منع التمييز ضد الأقلية العربية ـ الفلسطينية، تطوير تعامل إيجابي مع الثقافة العربية، بل والتمهيد لتغيير توجّه دولة إسرائيل إلى المنطقة وتحسين موقع إسرائيل فيها.

مُقدّمة

نُشير في هذا المقال إلى المكانة المُستضعفة للغة العربية في إسرائيل، وإلى النحو الذي تُفهم عليه ـ في جزء من المجتمع اليهودي وفي المؤسسة السياسية الإسرائيلية ـ كمصدرِ تهديد لمكانة إسرائيل بوجه عام، ولمكانة اللغة العِبرية بوجه خاص. ندّعي في مقالنا هذا أن المكانة المتدنّية للعربية هي محض غُبنٍ ينبغي تصحيحه. وسنوضّح أنه لم يتمّ القيام بما يكفي في العقد الأخير لتصحيح الغُبن، بل صدرت دعوات تقترح المزيد من المسّ باللغة العربية، ومن بينها ـ الدعوة لإلغاء مكانتها الرسمية في إسرائيل. سندّعي من خلال التطرّق إلى البُعد القانوني والمشهد اللغوي، وإلى الوضع القائم في الإعلام الإسرائيلي وجهاز التعليم في إسرائيل والأبحاث التي نُشرت في هذا الشأن، أنه خلافًا لمحاولات المسّ باللغة العربية، وخلافا للرأي السائد في أوساط واسعة من المجتمع اليهودي في إسرائيل، إن تعزيز مكانة اللغة العربية في الحيز العام الإسرائيلي هو أمر الساعة. ندّعي أيضا، إضافة إلى المسوّغات الدستورية والقانونية، أن دعمًا واسعًا وجدّيًا للغة العربية له أهمية اجتماعية ومدنية وقدرة على التخفيف من حدّة التوتّر وتعزيز المواطنة المُشتركة بين مجموعة الأغلبية اليهودية، وبين العرب الفلسطينيين مواطني إسرائيل.

في مقالنا هذا، ثلاثة فصول. نستعرض في الفصل الأول الاقتراحات التي تدعو إلى إضعاف مكانة اللغة العربية في إسرائيل. ونستعرض في الفصل الثاني المكانة المتضعضعة أصلًا

للغة العربية في إسرائيل، كما يتجسّد ذلك أساسا في جهاز التعليم والحيّز العام في إسرائيل. نُحاول في الفصل الثالث، والأساسيّ في هذا المقال، تسليط الضوء على الإيجابيات التي ينطوي عليها تعزيز اللغة العربية في القانون وفي الحيّز العام في إسرائيل، من خلال التأكيد على توصيات لتحقيق هذا الهدف، والإيجابيات التي تنطوي عليها. من بين الإيجابيات سنؤكّد على تحقيق مبدأ التسامح في إطار من التعددية الثقافية الضروري للمجتمع الدمقراطي، وتعزيز التضامن المدني بين مجموعة الأكثرية اليهودية ومجموعة الأقلية العربية ـ الفلسطينية.

الاقتراحات لإضعاف مكانة اللغة العربية

الأصوات الداعية إلى إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل، أو إضعاف مكانتها في الدولة ليست جديدة؛ فهي ترافق الدولة من أيامها الأولى. في كانون الثاني 1949، عندما اجتمع أعضاء "لجنة الحِصص المدرسية" في وزارة المعارف لتحديد المواضيع وعدد الساعات التعليمية للتلاميذ اليهود في المدارس الابتدائية، ظهر الاستخفاف باللغة العربية. موشي دفنا، المفتش الرئيسي على التعليم الرسمي في حينه، قال إنه بالنسبة له ينبغي التأكيد أكثر على حصص الرياضة البدنية منه على تعليم اللغة العربية، إذ "دائما سنظلّ الأقلّ عدديا بالنسبة للدول العربية حولنا [...] وعليه من الأفضل أن يعتادوا هم [العرب] علينا وأن يتعلّموا العبرية. [...] علينا التحرّر من الدونية الشَتَاتية" (קופולביץ, 1993: 18). في عام 1955 طالبت النائبة إسْتِر رازئيل نؤوت من حركة "حيروت" بإلغاء مكانة اللغة العربية في الدولة وجعل إسرائيل دولة أحادية اللغة، بدون العربية في رموزها وقوانينها. يومها، عارض رئيس الحكومة، دافيد بن غوريون، بشدّة هذا الاقتراح وادّعى أنه من "حقّ المواطنين العرب أن يستعملوا لغتهم في كل مكان بما في ذلك الكنيست" (בנזימן ומנצור, 1992: 155). مع مرور الوقت، طُرح المزيد من الاقتراحات لإلغاء أو "تعديل" مكانة اللغة العربية (Merin, 1999). كان ضمن الاقتراحات محاولات من

وزارة المعارف ذاتها لإضعاف مكانة اللغة العربية في جهاز التعليم بدعوى قلة شعبيتها، كما حدث في عام 1964 عندما اقتُرح إلغاء امتحان البجروت باللغة العربية.[1]

تعزّز اتجاه إضعاف اللغة العربية في القرن الحالي. بدءًا من عام 2001، بدأت تظهر اقتراحات لإلغاء أو إضعاف مكانة اللغة العربية بوتيرة أكبر. يُمكننا أن نعزو ذلك للوضع السياسي وللعلاقات المتوتّرة التي نشأت بين اليهود والفلسطينيين عموما وبين المواطنين اليهود في الدولة ومواطني الدولة من العرب بوجه خاص، في أعقاب تفجّر انتفاضة الأقصى في عام 2000، بما في ذلك أحداث تشرين الأول 2000 ضمن حدود إسرائيل، التي سنأتي على ذكرها لاحقا. كما أنه يُمكن رؤية ذلك كردّ فعل على قرار المحكمة العليا من عام 2002، في أعقاب التماس مركز عدالة بطلب إلزام استعمال اللغة العربية في اللافتات البلدية في المدن المشتركة (محكمة عدل عليا بخصوص عدالة. בג"ץ 4112/99).[2] في هذه الأثناء طُرح في عام 2001 للنقاش في الهيئة العامة للكنيست اقتراح قانون النائب ميخائيل كلاينر ("هئيحود هلئومي" ـ الوحدة القومية) لإلغاء مكانة اللغة العربية، والإبقاء على العبرية كلغة رسمية وحيدة في إسرائيل (הכנסת, 1999). عرض النائب كلاينر محاولات جمعيات عربية تطبيق المكانة الرسمية للغة العربية كـ"استغلال بائس لثغرة في القانون"، وطالب تدخّل الكنيست وعدم ترك الأمر للمحكمة خوفا من مطالب "انعزالية إضافية من ممثلي الوسط العربي" (المصدر نفسه). في عام 2005، طرح النائب آرييه إلداد، وهو كذلك من "هئيحود هلئومي"، اقتراح قانون يدعو إلى إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل. في اقتراح القانون الذي طُرح على طاولة الكنيست في "يوم اللغة العربية"، دعا إلداد إلى تغيير مكانة اللغة العربية، بما في ذلك ما يتّصل

1 انظر مثلا رسالة من اللجنة القُطرية لمدرّسي العربية في المدارس الثانوية إلى د. يسرائيل بن زئيف، مفتش تدريس العربية في المدارس (من تاريخ 13.2.1964) في موضوع "حُكم الإلغاء" (ארכיון המדינה, גל – 4780/19).

2 محاولة مركز عدالة خلق مشهد لغوي أكثر مساواة في إسرائيل بواسطة قرارات محكمة العدل العليا، يُمكن اعتبارها محاولة للتغيير من أسفل إلى أعلى (مركز عدالة كمنظمة مجتمع مدني) أو من أعلى إلى أسفل (قرار محكمة العدل العليا). مَهما يكُن، وكما سندّعي لاحقا، نؤكّد أن القرار القضائي وحده لن يجدي في تطوير مكانة اللغة العربية، وأنه ينبغي في الوقت نفسه اتخاذ خطوات أخرى لتطوير مكانتها.

بالمشهد اللغوي، واقترح أن تكون اللافتات في معظم مناطق البلاد بالعبرية فقط (אלון, 2005).

في عامي 2006–2007، على خلفية النشاط المكثّف للكنيست السادسة عشرة، الساعي إلى سنّ دستور للبلاد يشمل فيما يشمله بند "اللغة"، طُرحت أمام لجنة القانون والدستور أربعة اقتراحات مفصّلة، طالب الرئيسيان منها إقامة **هرمية رسمية** بين العبرية والعربية في مكانتيهما القانونيتيْن (Yitzhaki, 2013). مع هذا، تجدر الإشارة إلى أنه، وإن وُجدت نية لإقامة تراتبية بين مكانة العبرية ومكانة العربية، فإن الاقتراحات طلبت أن تكرّس للعربية مكانة أرقى من مكانة لغات أخرى في الساحة الإسرائيلية (الروسية، الأمهارية، اليديشية) وكلغة ذات خصائص بوصفها لغة تنطق بها أقلية قومية ـ أصلانية. لم تكتمل مناقشات لجنة الدستور إلا أن الموضوع لم يُشطب من جدول أعمال الكنيست، والمقترحات التالية اعتمدت توجّها لا يُشجّع على رفع مكانة اللغة العربية وتعزيزها، بل العكس ـ اقترحت حصر مكانتها الرسمية في وظيفتها تحديدا وفي موضَعتها مقابل اللغات الأخرى في البلاد، وليس مقابل اللغة العبرية. هكذا مثلًا، قدّم النائب روبرت طبيب (من حزب "كَديما") في عام 2009، اقتراح قانون يقضي بأن تظلّ اللغة العبرية لغة رسمية، بينما تكون اللغة العربية "لغة رسمية ثانوية" إلى جانب الروسية والإنجليزية (הכנסת, 2009 א). استمرارًا لذلك اقترح النائب إلداد منح اللغة العبرية مكانة "لغة الدولة"، وأن يحظى الناطقون بالعربية بـ"اهتمام خاص" وتكون مكانة اللغة العربية وظيفية بالأساس، تتجسّد بوجه خاص في منالية الإعلانات ذات العلاقة بالسكان العرب (הכנסת, 2009 ב). شرع بعض النواب، بدءًا من عام 2011، بصياغة اقتراحات القوانين المتصلة باللغة العربية من خلال اقتراح قانون أساس. يتناول "اقتراح قانون أساس: إسرائيل ـ الدولة القومية للشعب اليهودي"، الذي بادر إليه النائب آفي ديختر (كديما)، العديد من الحقول ذات الطبيعة الرمزية ومنها اللغات الرسمية، اقتُرح في إطارها أن يتمّ تعديل مكانة اللغة العربية من رسمية إلى "مكانة خاصة" (הכנסת, 2011)، وهي، أيضا، مكانة وظيفية في جوهرها وتضمن "منالية لغوية لخدمات

الدولة".[3] في الصيغة الجديدة لاقتراح القانون هذا، الذي اقترحه النائبان يريف ليفين (ليكود) وأييلت شكيد (البيت اليهودي)، انتقاص إضافي من مكانة اللغة العربية: حسب اقتراحهما، ينبغي تثبيت مكانة اللغة العبرية فقط، من خلال منح المُشرّع الصلاحية للنظر في الحاجة إلى الاعتراف بلغات أخرى بوصفها كذلك. عطفا على ذلك، في المبادرة التي أطلقها في عام 2014 رئيس الحكومة بنيامين نتنياهو، وتُدعى "قانون القومية"، إسقاطات على مكانة اللغة العربية في إسرائيل. لم تخرج هذه المبادرة إلى الآن إلى حيّز التنفيذ، لكن وفق التقديرات، إذا ما تمّ سنّ القانون القاضي بأن إسرائيل هي دولة الشعب اليهودي بموجب قانون أساس، فإنه سيشمل، أيضا، إلغاء المكانة الرسمية الحالية للغة العربية (שחר, 2014).

نرى إلى اقتراحات القوانين في موضوع اللغة العربية كأنها تتحرّك على محور من المواقف المتأرجحة بين وجهتي نظر مبدئيتين: الأولى، وجهة نظر يُمكن أن نسميها "عبرية متفرّدة"، تقضي بأن يُترك الحيز العام والرمزي للغة العبرية فقط كرمز وحيد للدولة اليهودية، والثانية، يُمكن تسميتها "وجهة نظر تراتبية"، وبموجبه، ينبغي الاعتراف بالمكانة الخاصة للغة العربية، لكن في الوقت ذاته، التأكيد على مكانتها الأدنى من تلك الخاصة باللغة العبرية. بموجب الكثير من الاقتراحات، فإن إحدى الطرق للاعتراف بالمكانة الخاصة للغة العربية، وفي الوقت ذاته الاحتفاظ بفارق في المكانة بينها وبين اللغة العبرية، هي "المقارنة" بين مكانة العربية ومكانة "لغات موروثة" في البلاد (اللغة الروسية بوجه خاص)، الأمر الذي سيضرّ حتما بمكانتها الرسمية الحصرية، على الأقل تلك التي على الورق، إلى جانب العبرية. ستُضعف وجهتا النظر المذكورتان، لو طُبّقتا، مكانة اللغة العربية وإن كان بتفاوت، وهما تتحاوران مع التطورات الاجتماعية ـ السياسية في البلاد ومع مكانة العربية في إسرائيل، المتبلورة في أرض الواقع، والتي "تعدم كل معنى عمليًا في الحياة العامة في إسرائيل" (אמארה, 2006: 5).

3 تجدر الإشارة إلى أن القصد هنا إمكانية الوصول (access) وليس منالية (accessibility)، أي وجود إمكانية الوصول اللغوي إلى خدمات الدولة، بحيث يكون لغير الناطقين بالعبرية إمكانية الوصول إليها.

مُقترِحو القوانين التي استعرضناها هنا، وآخرون يؤيّدونها، اهتموا دائما أن يؤكّدوا أن الأمر ليس بشأن اقتراح قانون سياسي، "يميني" أو "يساري"، وإنما بشان اقتراح **عملي.** قسم منهم قال إن المواطنين العرب في إسرائيل ليسوا بحاجة بعد الآن إلى اللغة العربية في الحيز العام لأنهم يُجيدون اللغة العبرية جيدًا، وادعوا أن الأمر بشأن "منصّة قفز" خطِرة ستُفضي لاحقا إلى مطالبة المواطنين العرب بحقوق إضافية (בכור, 2002)؛ قسم آخر قرر أن مكانة اللغة العربية متضعضع أصلا، الأمر الذي يستدعي الإقرار بضعفها من خلال قانون (בקשי, 2011)؛ وادعى آخرون أن الأمر بشأن عبء اقتصادي وبيروقراطي.[4]

مهما يكن، يرتبط الاتجاه الذي تعزّز منذ عام 2000 فصاعدا بإضعاف مكانة اللغة العربية أو إلغاء مكانتها الرسمية في إسرائيل. لافت للنظر أن التبريرات المطروحة لهذه الاقتراحات لا تتصل دائما بمكانة اللغة العربية، وإنما تستند إلى الحاجة لتعزيز "الهوية اليهودية" أو "الهوية الصهيوينة" للدولة. هكذا، تنطوي سلسلة الاقتراحات، التي في مركزها الدعوة ظاهريا إلى تعزيز الهوية اليهودية والصهيونية لإسرائيل، وهي التي توفّر التفسير "المنطقي" لهذا التوجّه، تنطوي بالضرورة على المسّ باللغة العربية. بالنسبة لنا، وكما سنبيّن لاحقا، ليس في تعزيز مكانة العربية أي مسّ بالهوية اليهودية أو بمكانة اللغة العبرية; بل العكس، إن تعزيز مكانة العربية في البلاد سيُشجّع تطوير قيَم دمقراطية في الدولة، ومن هنا ينبغي تشجيع تعزيزها وتدريسها ومكانتها.

نسعى في هذا المقال إلى مناقشة المنطق الذي يقف وراء الربط الآخذ بالترسّخ في إسرائيل، بين فكرة دولة ذات "هُوية يهودية" قوية، وبين إضعاف لغة الأقلية الأصلانية التي يُشكّل المنتمون إليها جزءًا لا يتجزّأ من مواطنيها. علاوة على هذه المسألة المركزية، سنحاول أن نطرح أسئلة هي في صُلب السياسة اللغوية في الدولة القومية الحديثة،

4 انظروا: "الْتماس إداري 3457701/12"، مركز القدس لحقوق الإنسان ضد اللجنة اللوائية للتخطيط والبناء، القدس، 2012/12/23.

والتخطيط والإدارة اللغويين. سنعمد، فيما نعمد إليه، إلى توضيح هوية المتضرّرين فعليا من إضعاف العربية في إسرائيل؛ مَن سيتضرر مِن مسّ إضافي بالمكانة الرسمية المتضعضعة في كل حال من الأحوال؟ وهل إلغاء المكانة الرسمية للعربية سيجعل إسرائيل دولة "أكثر يهوديةً"؟ أو أن تعزيز مكانتها الرسمية سيجعل الدولة أكثر ديمقراطيةً، أو على الأقلّ ديمقراطية ومتسامحة تؤكّد التزامها نحو الأقلية الأصلانية التي تعيش فيها؟ كما سنحاول أن نستوضح كيف تتجسّد أسئلة تتصل بموضوع المساواة بين بني البشر بشكل عام، وبين مواطني الدولة بشكل خاص، في الأسئلة المتشابكة المتعلّقة بمكانة اللغات، وبالمساواة أو غياب المساوة بينها. كما نتساءل ما إذا كان إضعاف اللغة العربية أو إلغاء مكانتها الرسمية لن يعطي تحديدا دَفعة لسيرورات قَوْمجية في المجتمع الإسرائيلي، ولن يعمّق أكثر الصدع القائم بين اليهود والعرب في هذه البلاد.

رسمية وأقلّ رسميةً: عن قوة العبرية وضعف العربية في المجتمع الإسرائيلي

أشارت أبحاث كثيرة إلى المكانة المتدنية للغة العربية في إسرائيل، وإلى الفارق الكبير بين رسميتها "على الورق" وبين الوضع في واقع الأمر (Saban, 2006; Saban & Amara, 2002; Spolsky & Shohamy, 1999; Uhlmann, 2008). سنحاول في هذا المقال إضاءة معطيات هامة، حظيت إلى الآن بموقع هامشي في النقاشات حول المكانة المهزوزة للغة العربية، والتي تتصل بالأساس بمكانة اللغة في مجالات التعليم فوق الابتدائي، والتعليم العالي بين الجمهور اليهودي،[5] وفي الإعلام الجماهيري والتجاري أيضا.

إذا ما أمعنّا النظر في مكانة اللغة العربية سنتبيّن محاولات مزمنة لإضعاف الموضوع منذ

5 سنتركّز بالأساس في مكانة اللغة العربية في مجال التعليم في المجتمع اليهودي، وإن كان من المهم هنا أن نُشير إلى أن ضعف اللغة تجسّد أيضا في المجتمع العربي أيضا، كان ذلك بانحسار مكانة موضوع اللغة العربية في أوساط طلبة الثانوية العرب (Amara & Marʿi, 2002) أو في تأثير العبرية على العربية في إسرائيل وتسرّبها إلى داخلها (מרעי, 2014) أو بالقيمة الأكاديمية المتدنية للعربية، بما في ذلك قلة الطلبة الجامعيين العرب في أقسام اللغة والأدب العربي في إسرائيل، الأمر الناجم عن اجتماع عدة عوامل.
للمزيد انظروا: الكنيست، 2002؛ يتسحاقي وأميت، 2013؛ עראר ומוסטפא, 2009؛ עראר והאג' יחיא, 2011.

أيامه الأولى (מנדל, 2014). في هذا السياق، ينبغي، حسب رأينا قراءة إعلان وزير المعارف سابقا، شاي بيرون، الداعي إلى تقليص مدّة تدريس اللغة العربية في الوسط اليهودي من أربع سنوات تعليم إلى ثلاث، على أن يتمّ التدريس في الصفوف السابعة حتى التاسعة فقط (הכנסת, 2014). أعطت هذه الدعوة في رأينا شرعية للمسّ بتدريس اللغة العربية، كما هو الأمر في جهاز التعليم من سنوات، في ضوء المكانة الضعيفة للغة العربية في أوساط التلاميذ وذويهم والمعلمين، ومكانتها الرسمية المستضعفة لدى مُتخذي القرارات ومؤسسات الدولة ووزارة المعارف.

ندّعي وجود ضعف مبدئي في مكانة الموضوع لأسباب عديدة. صحيح أن بيرون هو الذي بادر إلى تقليص ساعات تدريس العربية كلغة إلزامية، إلا أن دراسة معمّقة ستدلّ على أنه منذ زمان بعيد ــ حتى قبل ولاية بيرون ــ لا تُدرّس اللغة العربية في تلك السنوات كلغة **إلزامية** إنما كلغة **اختيارية**، وأن التلاميذ يستطيعون عمليا اختيار تعلّم الفرنسية بدل العربية (קשתי, 2008; Mendel, 2014). علاوة على ذلك، فإن التعليم الاختياري المذكور في الصفوف السابعة حتى العاشرة، كان على الورق فقط: عمليا، اقترحت مُعظم المدارس في البلاد قبل ذلك تدريس العربية/الفرنسية في الصفوف السابعة حتى التاسعة فقط، وعشية "التقليص" الذي أقرّه بيرون تم تدريس العربية كلغة إلزامية/اختيارية في الصفوف العاشرة في كل أنحاء البلاد، في 37 مدرسة فقط (ולמר, 2012; לוסטיגמן, 2008; סקופ, 2014).

إضافة إلى ما تقدّم، يُمكننا أن نستدلّ من تحليل تاريخي لتدريس العربية في وزارة المعارف في إسرائيل، أن مكانتها المتدنية في جهاز التعليم لم ينبع من قرار تقليص مدة تدريسها الصادر في عام 2014 وإنما هذا ما كان من نصيبها خلال معظم سنوات تدريسها في المدارس. منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي إلى أيامنا انعقدت العشرات من اللجان، وبحثت في عدم استقرارّ تدريس العربية في جهاز التعليم. حاولت هذه اللجان أن تواجه قلة شعبية اللغة في أوساط التلاميذ الإسرائيليين، وصعوبات تعلّمها التي تجسّدت في التحصيل المتدني. إلا أنه، كما يبيّن مندل في كتابه (Mendel, 2014)، فإنه

منذ لجنة شوحط (1973) مرورا بلجنة جرجير (1975) وصولا إلى لجنة بيامنطة (1976) ولجان مختلفة غيرها، عاد الموضوع في كل مرة من جديد إلى نقطة البداية. لم يعبّر التلاميذ في إسرائيل، عدا الذين اختاروا تعلّم اللغة من منطلق رغبة أداتية ـ لغرض التجنّد لسلاح المخابرات ـ عن حماس كبير لتعلّم الموضوع، خاصة أن التعديلات التي أدرجت في الجهاز كانت في معظمها "شكلية" فقط، وتركت أثرها لأمد قصير فقط، ثم ألغيت أو تلاشت تدريجيا. إن زيادة أو انتقاص سنة تدريسية، وتعديل طفيف في طريقة التدريس، وتفضيل تدريس العربية المحكية على العربية المعيارية، وإقامة وحدة تطوير تدريس اللغة العربية وثقافتها في عام 1986، ومبادرات مثل هذه وغيرها، لم تغيّر الوضع الأساسي: التعامل السلبي مع تعليم اللغة العربية، علاقة وطيدة بين تعليم العربية وبين جهاز الأمن والجاهزية الأمنية، عدد قليل جدا من التلاميذ الذين يختارون تعلّم الموضوع، والأخطر ـ مستوى تحصيل متدنٍ للتلاميذ، ومعرفة قليلة مكتسبة في اللغة (Mendel, 2014).

فيما يلي الوضع في حقول أخرى للمجتمع الإسرائيلي. مثلا، مكانة اللغة العربية في الإعلام الإلكتروني، لا سيما في القنوات التجارية الخاضعة للرقابة العامة (القناة 2 والقناة 10) ـ إن المجموعة التمثيلية الإسرائيلية تلك التي تجسّد الإجماع ـ هي، أيضا، في تراجع دائم. في عام 1992 تمّ وضع أنظمة السلطة الثانية للبث وتمّ تحديد 18 بالمئة للبث باللغة العربية بما في ذلك إخراج برامج أصلية، ترجمة ودُبلاج من مُجمل ساعات البث الأسبوعية (قواعد السلطة الثانية للتلفزيون والراديو، 1992). بالرغم من ذلك، طرأت في عام 2000 تغييرات جذرية في هذه القواعد، وكانت اللغة العربية في مقدمة المركبات التي تعرّضت للمسّ. تقرّر في السنة المذكورة أن ساعات البث باللغة العربية بما في ذلك البرامج المترجمة إلى العربية، ستنخفض بحدة إلى خمسة بالمئة فقط من مجمل البث الأسبوعي. إلا أن السلطة الثانية للبثّ لم تستوفِ شرط الخمسة بالمئة هذا، كما أن هناك برامج مترجمة إلى العربية أكثر من البرامج المتحدثة بالعربية، بل هذه البرامج تُبثّ في ساعات غير محبّذة ولا يبث أي برنامج منها في ساعات الذروة (המר, 2012; محكمة عدل

عليا مركز مساواة. בג"ץ 375/03). إضافة إلى هذا، قبل حوالي العقد نشرت وزارة الاتصال مناقصة لإقامة قنوات تلفزيونية مُحددة الغرض، ومنها قناة باللغة العربية وأخرى باللغة الروسية. بدأت الأخيرة العمل في عام 2002، إلا أن القناة العربية المقابلة لم تقم أبدا. في نهاية الأمر، ومن قبيل الاهتمام باللغة العربية، تقرّر إقصاؤها بشكل قاطع تقريبا من القناة الرسمية، القناة الأولى، ونقل كل البثّ بالعربية إلى القناة 33. يُحْدق بهذه القناة التي تحظى بنسبة مشاهدين منخفضة خطر الإغلاق. في عام 2010 دعا رئيس لجنة الاقتصاد البرلمانية، النائب أوفير أكونيس (الليكود)، إلى إغلاق هذه القناة بسبب النسبة الضئيلة من المشاهدين، والضائقة الاقتصادية لسلطة البث. علّل مدير السلطة في حينه، مردخاي شكلار، أن بث هذه القناة مخصص للسكان الناطقين باللغة العربية في البلاد، وأن سلطة البث تنفّذ عمليا ما نص عليه القانون. وأضاف، أن الأمر بشأن برامج نوعية مناسبة تعكس تجربة وحياة السكان العرب (יודל, 2010). وبرأينا أسهم هذا التوجّه بقسطه في إضعاف القناة ووفّر سببا إضافيا، غير ذلك الاقتصادي، لإغلاق القناة، لأنها ثبّتت اللغة العربية على أنها لغة الأقلية العربية فقط، أشبه بـ"جيتو للبث باللغة العربية"، وليس كلغة تتمتع بمكانة رسمية من المفروض أن تتوجّه إلى مجموعات أوسع بكثير.

عدا ساعات البث المقلّصة، التي مُنحت للغة العربية، أو الإقصاء المستمرّ للغة العربية عن الشاشة الإسرائيلية، فإن ضعف اللغة العربية متأثر، أيضا، بالمضامين التي ترتبط بها. تستعرض الإعلامية عنات سرجوستي (2013)، في تداولها الإعلام الإسرائيلي المكتوب والإذاعي والإلكتروني، أبحاثا من العقدين الأخيرين تتضح منها الصورة الواضحة التالية: العرب مواطنو إسرائيل غائبون من الناحية الكمّيّة عن الإعلام الإسرائيلي، وعلى كل حال فإن تمثيلهم فيه أقلّ بشكل ملموس من نسبتهم من مجمل السكان. أما عندما يحضرون في الإعلام فإن حضورهم في العادة هو في سياقات سلبية كانعدام النظام، الجريمة أو موضوع أمني. في ضوء هذا الوضع ـ من الإبادة الرمزية والكمية والإبادة النوعية (קמה ופירסט, 2015) ـ من الأسهل فهم العربية التي "تنجح" في الوصول إلى ساعات الذروة في

مشاهدة مواطني إسرائيل. مثالان راهنان يوضّحان ما ذهبنا إليه. المثال الأول، نادر في نجاحه، وهي اللغة العربية التي أتى بها إلى الشاشة الكاتب والصحفي سيد قشوع في المسلسل "**عمل عربي ـ عفودا عرفيت**"، الذي يحكي بشكل ساخر قصة مواطن عربي يعيش في حي يهودي في القدس. والحديث بشأن مسلسل ثنائي اللغة، العربية مضفورة فيه بالعبرية طوال الوقت. وهكذا، اللغة التي يتحدث بها الناطقون بالعربية ـ عربية مرصّعة بكلمات عبرية. المثال الثاني معكوس. تقابل هذه الحالة الثنائية اللغة، اللغة العربية التي أتى بها مُنتجو مسلسل "**فوضى**"، آفي يسسخاروف (محلّل الشؤون العربية في موقع واللا!) وليئور راز، وكلاهما من خرّيج وحدة المستعربين دوفدفان. يحكي المسلسل قصة وِحدة المستعربين، محاربون يهود ينتحلون شخصيات أناس عرب ويستعملون العربية لتحقيق أغراض عسكرية. نعتقد أن المثالَيْن المذكورين هما الخارج عن القاعدة الذي يدلّ عليها. والقاعدة هي أن الوضع في أساسه غياب شبه تام تقريبًا للغة العربية عن الشاشة، الأمر الذي يشكل مثالا واضحا على ضعفها في المجتمع الإسرائيلي. وإذا حضرت العربية، فإن حضورَها في منتهاه هو في سياق ذي نزعة عسكرية، أمني ومعادٍ للعرب (بشكل واضح في مسلسل **فوضى**) أو بشكل ساخر، ثنائي اللغة غير مُهدِّد كما في مسلسل "عفودا عرفيت".[6]

ينعكس الوضع البائس للغة العربية في التشريع الإسرائيلي، إذ إن التشريعات لا تُترجَم للغة العربية رغم سهولة ذلك في العصر الإنترنيتي الراهن (רוזנאי, 2013)، وكذلك في المشهد اللغوي الإسرائيلي. فالهيئات المسؤولة عن اللافتات في الطُرقات لا يثبتون لافتات ثُنائية ـ اللغة في الكثير من الحيزات المكانية في إسرائيل، بما فيها المدن المشتركة، التي من

6 في هذا السياق تجدر الإشارة إلى مشروع "معيار التمثيل ـ العرب في الإعلام العبري" الذي يتابعه موقع مجلة **العين السابعة**، ويُفحص في إطاره عدد المستجوَبين في برامج الأخبار الأساسية في الإعلام العبري. وتبيّن المعطيات أن هؤلاء المستجوبين قليلون جدا، أقلّ بكثير من نسبة العرب من مُجمل السكان. برنامج "لندن ـ كيرشنباوم" يتميّز بالإيجاب في هذا المعيار، بينما البرامج في "جالي تساهل" تتميز للسلب. انظروا: "الآن على الطاولة"، موقع **העין השביעית**, 2.4.2016: www.the7eye.org.il/199067.

المفروض في ظروف سوية ومساواة، أن تكون اللافتات بالعربية والعبرية مُثبتة هناك كأمر طبيعي. اليوم وبعد عشر سنوات من قرار محكمة العدل العليا (בג"ץ 4112/99) الذي قضى بتثبيت لافتات ثنائية اللغة في المدن المشتركة، فإن سيرورة تنفيذ ذلك لم تُستكمل في كل المُدن المشتركة، ولم تبدأ في إحداها (Yitzhaki & du-Plessis, 2015). نستدلّ من هذا الأمر أن حضور اللغة العربية في الحيز العام غير ذي أهمية لمُتّخذي القرارات في إسرائيل، الذين يواصلون رؤيتها عبئا زائدًا. مثال آخر لإقصاء العربية من المشهد اللغوي هو قرار إدارة قطارات إسرائيل ألا تُضيف لافتات وإعلانات باللغة العربية في محطات القطار، إلى جانب اللافتات القائمة باللغتين العبرية والإنجليزية، والإعلان صوتيا بالعبرية (מורן, 2012). مثال ثالث: في مطار بن غوريون ـ بوابة الدخول إلى إسرائيل، دولة في قلب الشرق الأوسط فيها لغتان رسميتان فقط، العبرية والعربية ـ ليس هناك حتى الآن إعلانات صوتية باللغة العربية.

ليس هذا فحسب، بل إن مكانة العربية في الحيز العام مُتدنية على نحو واضح قياسا بالعبرية، حتى إنه يتمّ تهميش اللغة العربية، أيضا، في اللافتات الخاصة داخل المدن والقرى العربية في إسرائيل. أشارت أبحاث استعرضت المشهد اللغوي في عدد من الأحياء والبلدات العربي (الطيرة، حي العجمي في يافا، الناصرة) إلى أن نحو 40% من اللافتات فيها ثنائية اللغة (العبرية ـ العربية) وأن 25% منها تم استعمال العبرية فقط (טרומבר – הכט, 2005; Ben-Rafael, Shohamy, Amara, & Trumper-Hecht, 2006). حلّل الباحثون ذلك بمصطلحات الدافعية الاقتصادية ـ الرغبة في التوجه إلى المتسوقين اليهود بلغتهم - وحلّلوها، أيضا، على أنها مرحلة أخرى في سيرورة تذويت رسائل لا تنتهي من جانب مجموعة الأكثرية تتعلّق بمركزية العبرية، وغياب الشرعية عن حضور العربية في الحيز العام.

في ضوء المكانة المتدنية للغة العربية في الحيز العام، التعليمي، الإعلامي والسياسي في إسرائيل، وحيال حقيقة أن تشريعات محددة تمّ سنّها بعد الأمر الانتدابي البريطاني من عام 1922 تحت عنوان "إشارة 82 لأقوال الملك في مجلسه"، لا تُلزم باستعمال اللغة

العربية، يُمكننا أن نستنتج بحسب المبدأ القانوني القائل إن التشريع المتأخر يُلغي التشريع المتقدم، أن مكانة اللغة العربية كلغة رسمية قد ألغيت وانتهت عمليا (בקשי, 2011). في هذا السياق وكتبرير لإلغاء مكانة اللغة العربية يُمكن الإشارة إلى قوانين مختلفة مثل أنظمة القانون الجنائي الذي يُلزم بإدارة المحاكمات بالعبرية وترجمة المستندات إلى العربية، وقانون الجنسية الذي يطلب من طالبي الجنسية معرفة حد أدنى باللغة العبرية (المصدر نفسه).

نرفض الاستنتاج أن المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل لاغية ومنتهية بسبب المبدأ القانوني القائل أن التشريع المتأخّر يتغلّب على التشريع المتقدّم (المصدر نفسه: 12). كما سنبيّن فورا، ورغم علمنا بالزاوية القانونية، نرى في هذا التوجّه خاطئا من أساسه. من المهم أن نُشير بدايةً إلى أن في التحليل الذي يتعامل مع الواقع القانوني في إسرائيل، العلاقة التحليلية بين تشريع متأخّر وتشريع متقدّم أكثر تركيبا مما يدّعيه بكشي (2011) وآخرون مثله. لا يتغلّب التشريع المتأخر في كل الحالات، وبالتأكيد لا يُمكن الاستخلاص من غياب التطابق بين التشريع المتأخّر وذاك المتقدّم الإلغاء القاطع للتشريع المتقدّم. والفرضية الأساسية في عملية تفسير القوانين في إسرائيل هي أن منظومة القوانين هرمونية متسقة. من المفضّل أن ينسجم التفسير المعطى لقانون ما مع القوانين والتشريعات كلها (ברק, 1994). على التفسير القضائي أن يمنع وضعا تكون فيه أحكام قانون مناقضة أو متعارضة مع أحكام قانون آخر، بحيث تُفضي أحكام قانون ما لإلغاء أحكام قانون آخر. الاتساق في القانون ينتج مبدأ يقول إن المشرّع لم يقصد أن يُلغي بأحكام أحد القوانين أحكام قانون سابق، إلا إذا قال ذلك بشكل صريح. ومن الجدير أن ننظر في هذا السياق إلى ما قاله رئيس المحكمة العليا السابق، أهرون براك:

> يُريد المفسّر أن يفترض، أن هدف التشريع هو خلق اتساق تشريعي، يتيح وجود تعايش بين تشريعات مختلفة، دون أن يلغي أي منها الآخر أو يقلّصه. [...] نفترض أن قصد المشرّع، أن يعيش حكمه المتأخّر سوية مع أحكام متقدمة، [فهو] لم يقصد أن يُلغي

أحكامه السابقة (ברק, ה"ש 41).

حسب براك، يسري مبدأ الهارموني أو الاتساق التشريعي على كل التشريعات في إسرائيل، على تلك التي تمّ تشريعها بعد قيام الدولة، وعلى تلك التي مصدرها في الحقبة العثمانية وفترة الانتداب. حسب مبدأ الاتساق التشريعي، فإن القوانين المتقدّمة هي جزء من التاريخ التشريعي للقوانين المتأخرة. تؤثّر القوانين المتأخرة على تفسير القوانين المتقدّمة لكن ينبغي إقامة التسويات بين القوانين المتقدّمة وتلك المتأخّرة وعدم رؤيتها كمتناقضة. هكذا مثلا، ينبغي العودة إلى تاريخ التشريع الجديد لفحص ما إذا كانت غايته تغيير أو إلغاء القوانين المتقدمة (المصدر نفسه). التاريخ التشريعي للقوانين المتأخرة لأمر 82 لا يدلّ على أي نية للمسّ بمكانة اللغة العربية، بل هي في أحسن الحالات تُريد تعزيز مكانة اللغة العبرية أو تحديد مواضيع عينية لا يسري فيها واجب استعمال اللغة العربية. من هنا، لا ينبع بالضرورة أنهم أرادوا إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية. يشكّل مبدأ الاتساق التشريعي حجة أن التشريع المتأخر لأمر الملك 82 المذكور، الذي يُشير فقط إلى اللغة العبرية، لا يُلغي المكانة الرسمية للغة العربية، ومن شأن أي تفسير مغاير أن يخلق تنافرا تشريعيا.

التفسير الذي ينبغي بموجبه إلغاء مكانة العربية كلغة رسمية في ضوء التشريعات المتأخرة، يتناقض أيضا بشكل واضح مع قرارات اتخذت في قضيتين تم بحثهما مؤخرا في محكمة الصلح في القدس وفي المحكمة العليا. يعزّز في كليهما القُضاة المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل، ويؤكدون أهمية استعمالها لدى الدوائر الحكومية، بوصف استعمالها خطوة ضرورية لإحقاق حقوق الإنسان الأساسية في المحاكمات. مثل الحق في منالية الهيئات القضائية والحق في الادعاء. في الحالة الأولى[7] أراد متقاضيان عربيان أن تتحمّل المحكمة أعباء مصاريف ترجمة المناقشات في دعوى مدنية بينهما جرت باللغة العربية. ادّعى المتقاضيان أن القانون المدني لا يسوّي بالتشريع مسألة ترجمة الإجراءات

7 ת"א (שלום י-ם) 09-2636 מוצטפא נגד עלי. פורסם באתר **נבו**.

القانونية،[8] وأنه ينبغي أن يُتاح لهما إدارة المحاكمة باللغة العربية، بما أن "إشارة 82 لأمر الملك في مجلسه" يقرّ حقهما في استعمال اللغة العربية في توجههما إلى المحاكم الإسرائيلية. وقد أكّد المتقاضيان أنه إذا كانت المحكمة لا تعرف العربية وتحتاج إلى مترجم، فإن عليها أن تموّل أجرة المُترجم، وأنه ينبغي عدم إلقاء تحمّل هذه المصاريف على عاتق المتقاضيان" (المصدر ذاته، فقرة 14). قبلت القاضية تمار بارـآشر تسبان ادّعاءات المتقاضيان وقررت أن أجرة المُترجم ينبغي أن تموّلها إدارة المحكمة. وأكّدت القاضية أن قرارا آخر، يرفض قبول طلب المتقاضيين ويطلب إليهما تحمّل مصاريف الترجمة، كان سيؤدي إلى تمييز بين المتقاضين العرب وأولئك اليهود في ممارسة حق التوجّه إلى الهيئات القضائية.

تداولت الحالة الثانية[9] موضوع حقّ الادعاء المنصوص عليه في قانون المياه (כנסת, 1959)، الذي يُلزم وزير البُنى التحتية الوطنية ومجلس المياه الاستماع إلى ادعاءات مُستخرجي ومستهلكي المياه قبل تحديد قيمة الرسوم التي يدفعها مستخرجو المياه لخزينة الدولة. يتمّ إحقاق حق الجمهور هذا بعد أن يُبلغ الوزير ومجلس المياه الجمهور بخصوص فرض الرسوم ونشر دعوة لسماع الادعاءات بشأنها. ادّعى المستأنفون في التماس ناشف أن حقهم في الاستئناف قد تضرّر لأن الدعوة إلى إسماع الاعتراضات نُشرت باللغة العبرية فقط. وبما أن قانون المياه لم يُشِر إلى طريقة عينية في نشر الدعوة وإسماع الاعتراضات، فإن السؤال القانوني الذي طُرح كان، هل حق الاعتراض المنصوص عليه في القانون يُلزم الوزير والمجلس بنشر الدعوة باللغة العربية، أيضا. أجابت المحكمة على هذا السؤال بالإيجاب. والجواب ينبع حسب القاضي سليم جبران من إشارة 82 لأمر الملك في مجلسه، الذي يوجب استعمال العبرية والعربية في كل الإعلانات الرسمية للحكومة (المصدر نفسه، الفقرتان: 24-25)، وكذلك من المسّ الذي يحصل لمبدأ المنالية المتساوية

8 يوجب القانون ترجمة المستندات للعبرية في الإجراءات الجنائية فقط دون المدنية.

9 ע"א 4926/08 נאשף נגד הרשות הממשלתית למים וביוב, 4926/08. פורסם באתר נבו, 9.10.2013.

لخدمات السلطات الإدارية نتيجة عدم نشر الدعوة لإسماع الاعتراضات باللغة العربية (المصدر نفسه).

كما جاء آنفا، فإن الاتساق التشريعي هو مبدأ قضائي ـ تفسيري يدعم مكانة اللغة العربية. لكن في رأينا ليس هذا المبدأ فقط، وإنما احترام حقوق الإنسان الأساسية يوجب تعزيز مكانة اللغة العربية. وعليه، ندّعي أنه ليس البُعد القانوني فقط ينبغي أن يساند أولئك الذين يُريدون تعزيز مكانة اللغة العربية في إسرائيل، وإنما المكانة الاجتماعية ـ السياسية المميز كونها ختم هُويّة بالنسبة للمواطنين العرب في إسرائيل، والطاقات الإيجابية الكامنة في تعزيزها ـ في كل ما يتصل بموقع إسرائيل في المنطقة، وعلاقاتها مع شعوب المنطقة، لتراث اليهود القادمين من الدول العربية وتعزيز تطبيقات المساواة بين اليهود والعرب كما سنبيّن لاحقا. نُشير هنا إلى ادعاء أحد كتاب هذا المقال، يوناتان مندل، الذي يبحث في العلاقة بين اللغة والسياسة والصراع، ومفاده أنه ليس للغة العربية التي تُدرّس في الوسط اليهودي في إسرائيل أي عُمق تعليمي حقيقي، لا من الناحية الاجتماعية، ولا من الناحية المدنية؛ لا من الناحية الثقافية ولا من ناحية المؤهلات اللغوية المُكتسبة، وهو أمر ينعكس في تعامل منظومة تدريس اللغة، وكذلك في "أفق التوقعات" المحصور جدا لدى التلاميذ (מנדל, 2015). يُشير مندل إلى أن العربية لم تكن دائما غريبة عن اليهود. عمليا، إلى ما قبل مئة عام، كانت العربية لغة الحيز اليهودي، كانت سيّدة المشهد اللغوي بالنسبة لسكان الشرق الأوسط، الحيز الذي كان اليهود جزءًا لا يتجزأ منه. والحديث عن يهود عاشوا في مركز الحياة اليهودية في البلاد (في صفد والخليل والقدس وطبرية) وفي مراكز الحياة في البلدان المجاورة حيث كان لليهود قسطهم الأساسي في الثقافة والاقتصاد والسياسة ـ من بغداد وحتى صنعاء ودمشق. صحيح أن العربية لم تكن على الدوام لغة الأم الأولى بالنسبة لهم، لكن في كل الحالات تقريبا، علاوة على اللهجة المحلية، كانت اللغة العربية هي اللغة المنطوقة لدى يهود المنطقة عامة والبلاد خاصة في مستويات عدة، كان ذلك بسبب القُرب الثقافي الاجتماعي والجغرافي أو بسبب الحاجة الوجودية الأساسية لحياة مُشتركة في حيز يتحدث العربية وإلى جانب جيران عرب

(المصدر نفسه).

تبدو الأمور غير حقيقية بالنسبة للتلاميذ في إسرائيل، لكن إذا ما درسنا نصوصا يهودية فلسفية وفكرية من القرن الثاني عشر، سنكتشف أنها في غالبيتها ـ نحو 90% منها ـ كُتبت بالعربية أو بالعربية ـ اليهودية (عربية كُتبت بأحرف عبرية)، وهي حقيقة في منتهى ال"طبيعية" إذا ما أخذنا بالاعتبار أن غالبية اليهود في العالم كانت تعيش في حينه تحت حكم عربي أو إسلامي ـ من الشرق الأوسط، عبر شمال أفريقيا حتى شبه الجزيرة الإيبيرية. وعلينا أن نذكر أن العربية في حينه كانت لغة رائدة في كل ما يتصل بالفكر والعلوم والأدب والفلسفة وأن مثقفين يهود، حتى القرن الخامس عشر في أوروبا، فضّلوا استعمال المصادر العربية لا اللاتينية (Freudenthal, 2011a; Griffith, 2013; Schwarb, 2013; Steinschneider, 2008).[10]

في هذا السياق من الجدير ذكر الاقتباس الذي أورده المستشرق برنارد لويس، الذي لخّص بحثه وكتب "[في القرون الوسطى] اليهود الذين عاشوا في بلاد مسيحية، أي في أوروبا، كانوا أقلية، وهي أقلية كانت عديمة الأهمية نسبيا. كل ما كان إبداعيا وجديا في حياة اليهود، عدا عدد من الأمور القليلة الخارجة عن القاعدة، حصل في البلدان الإسلامية" (Lewis, 1987, p. 67).

علاوة على ذلك، كانت اللغة العربية جزءا لا يتجزأ من الحياة اليهودية عامة والإقليمية خاصة. لم تكن علامة خجل أو عداء، لم تكن مرتبطة بقلم الاستخبارات أو بالحرب النفسية أو غيرها. من هنا، فإننا ندعي أنه من خلال تطوير العربية ومكانتها يُمكن توسيع الأفق ـ السياسي والمدني والإقليمي ـ لمواطني إسرائيل. وفي هذا الأفق، حيث لا يتمّ ربط العربية أوتوماتيكيا بالعدوّ، فإنها ستعود لتلعب دورا هاما كجزء من الحياة الثقافية والمخزون اللغوي ليهود المنطقة، وتعود إلى دورها كممثلة عالم ثقافي موسيقي أدبي، فتُسهم في رأب الصدع بين اليهود والعرب.

10 نشير أيضا، إلى أن اليهود الذين أجادوا العربية ـ اليهودية والعبرية أسهموا إسهاما جديا في نقل الفلسفة والعلوم إلى أوروبا بدءًا من القرن الثاني عشر. للمزيد انظر: Freudenthal, 2011b.

توصيات واحتمالات: إسقاطات تعزيز مكانة اللغة العربية على التضامن المدني في إسرائيل

سألنا في القسم الأول من هذا المقال إذا كان إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية سيحوّل إسرائيل إلى دولة "أكثر يهودية"، أو إن كان تعزيز مكانتها سيُفضي إلى دولة أكثر دمقراطية، أو على الأقلّ، إلى دولة أكثر تسامحا، تؤكّد على واجباتها نحو الأقلية الأصلانية التي تعيش فيها. الإجابات على هذه الأسئلة، في رأينا، مشتقّة إلى حد كبير من التعريف الذي نُعطيه لمصطلحات مثل "دولة دمقراطية" و"ثقافة يهودية"، وفي موضوعنا ــ من التوجّهات المختلفة في فهم الحاجة إلى حماية لغات الأقلية. حسب أحد التوجهات، منح حقوق وتكريس مكانة رسمية للغة الأقلية القومية مثل أبناء وبنات المجتمع العربي في إسرائيل تُعتبر أحيانا عوامل محفّزة للصراع والانعزالية (R'eaume & Pinto, 2012). وحسب هذا التوجه، ليس فقط أن حماية لغات الأقلية غير واجبة، بل ينبغي الامتناع عنها واستبدالها بسياسة تؤيّد اعتماد "أتون صهر لغوي". يستدعي تأييد توجه كهذا إلغاء المكانة الرسمية للغة الأقلية وإيجاد آليات تشجع استعمال لغة مجموعة الأكثرية وحمايتها وتكريسها (المصدر نفسه).

هناك توجه آخر يرى في مجرّد اعتراف الدولة بأكثر من لغة وثقافة واحدة كرسمية وذات حقوق عامة إجراءً يُعزز المكانة المدنية لمجموعات قومية مختلفة تعيش في الدولة. وهي خطوة مطلوبة للتخفيف من حدّة الصراعات والتوتّر الاجتماعي والسياسي، وجسر متين هو أساس مبدئي للمساواة، واعتراف واحترام يشكلان تمهيدًا لحوار مستقبلي وحلًا لنزاعات مركّبة بين الدولة والمجموعات التي تؤلّفها (פינטו, 2011; Levy, 2000). يربط هذا التوجّه بين التعامل مع اللغة نفسها وبين التعامل مع ناطقيها، ويؤكّد على أن التعامل اللائق للدولة المنصوص عليه في القانون، مع كل اللغات الأساسية فيها، يعكس، أيضا، علاقات أكثر تساويا بين الناطقين بها وتبلورها. هكذا مثلا، نظام الحقوق والحريّات في كندا، الذي يمنح مكانة متساوية للإنجليزية والفرنسية، ويُقصد التخفيف

من صراعات ممكنة بين مجموعة الأكثرية الناطقة بالإنجليزية وبين المجتمع الكندي ـ الفرنسي (סטריינר וסבן, 2005; MacMillan, 1999; Vaz, 2006) والتعبير عن اعتراف إيجابي بالهوية الثقافية للأقلية الفرانكوفونية في كندا (טיילור, 2003). تجدر الإشارة هنا، إلى أن قرار منح حقوق لغوية واسعة للغة الفرنسية في كندا كلّها وليس في إقليم كويبك فقط، حيث غالبية السكان الأصلانيين ناطقة بالفرنسية، سوّغه رئيس الحكومة الكندية السابق، بيير إليوت ترودو، بالرغبة في تعزيز انتماء أعضاء مجموعة الأقلية الفرنسية للمجتمع الكندي ومنحهم الشعور بأن ثقافتهم مرغوب بها وأنها محمية في كل أنحاء كندا (Weiler, 1984). نُجزم أنه في الحالة الإسرائيلية، فإن للموقف المتعلق بالحقوق اللغوية ولحماية فعّالة للغة السكان الأصلانيين أهمية حاسمة، كما في الحالة الكندية على الأقلّ، إن لم يكن أكثر بكثير، بما أن الصدع العربي ـ اليهودي في إسرائيل أكثر عُمقًا من ذاك القائم بين الأنجلوفونيين والفرانكوفونيين في كندا، وأن مدى انتماء الفلسطينيين مواطني إسرائيل إلى المجتمع الإسرائيلي أضعف بكثير.

مع مرور الزمن، خاصة في العِقد الأخير، يبدو المجتمع الإسرائيلي أكثر تصدّعًا وحاجةً إلى آليات تساعده على رأب الصدوع التي تنشأ في داخله. والأمور تتصل بالأساس بالعلاقات بين اليهود والعرب في الدولة. ندّعي أن تعزيز مكانة اللغة العربية في إسرائيل هو أحد هذه الآليات، التي بمقدورها أن تؤشّر للمواطنين العرب (إذا ما تم اعتمادها وتحقيقها كما هو مطلوب) على أن الدولة تراهم جزءًا لا يتجزأ منها، وأن لثقافتهم ولغتهم مكانة مساوية لمكانة اللغة العبرية. يُمكننا أن نتخيّل فقط مدى الخيبة التي ستحصل لو تمّ إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل، وماذا يُمكن أن يكون مدلول ذلك بالنسبة للمواطنين العرب الذين يعانون التمييز أصلا في مجالات كثيرة في الدولة.[11]

التمييز الاجتماعي والسياسي تجاه المواطنين العرب في إسرائيل هو موضوع حساس

11 تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أحداث سويتو التي تفجّرت في تموز 1976 في جنوب أفريقيا في سياق لغوي مشحون: القرار بأن تكون لغة التعليم في كل المدارس في الدولة لغة الأفريكانس (لغة أوروبية قريبة من الهولندية استعملها بالأساس البيض في جنوب أفريقيا) وليس لغات محلية، أصلانية، مثل لغة الزولو.

بالفعل، يجري الحديث عنه في الخطاب العام الإسرائيلي على أنه "مثار خلاف". لكن يبدو أنه لا حاجة للذهاب بعيدًا في نقاشات سياسية أو إلى تقارير تنشرها جمعيات مختلفة من حين إلى آخر، ولا إلى متحدثين وشخصيات اجتماعية من المجتمع العربي ـ الفلسطيني في إسرائيل، لغرض التأكّد من نقطة بداية كهذه. يكفي أن نطّلع على تقرير لجنة أور، لجنة التحقيق الرسمية برئاسة القاضي تيودور أور، التي عينتها الحكومة الإسرائيلية للتحقيق في أحداث أكتوبر التي أفضت إلى مقتل 13 مواطنا عربيا إسرائيليا في تشرين الأول 2000. في معرض دراستها لتعامل الدولة مع السكان العرب في إسرائيل كتبت اللجنة:

> مواطنو الدولة العرب يعيشون في واقع يتعرضون فيه للتمييز كعرب. انعدام المساواة موثّق في عدد كبير من الاستطلاعات والأبحاث المهنية، وتأكّد في قرارات المحاكم وفي قرارات الحكومة وأشارت إليه تقارير مراقب الدولة ومستندات رسمية أخرى. بالرغم من مستوى الوعي لهذا التمييز في المجتمع اليهودي، وهو أحيانا كثيرة متدنٍ، إلا أنه يحتل مكانا مركزيا في مشاعر ومواقف المواطنين العرب. وهو يشكل في رأي الكثيرين، في المجتمع العربي وخارجه، بما في ذلك في تقييم جهات رسمية، عاملا أساسيا في إثارة الغضب. [...] يجب أن نرى في هذه الظواهر عوامل أساسية تقف في خلفية المواجهات التي تفجّرت بين أبناء المجتمع العربي وبين السلطات (ועדת אור, 2003: 33).

لجنة أور، التي فحصت فيما فحصته، جوانب مختلفة في التمييز ضد الجمهور العربي في إسرائيل، اختارت أن تتعامل في تقريرها بشكل عيني مع أهمية مكانة اللغة العربية في إسرائيل، وكذلك مع موضوع الحقوق اللغوية الحساس والهام بالنسبة للمجتمع العربي في إسرائيل. أشارت اللجنة إلى أن الاعتراف الفعلي للدولة باللغة العربية هو أحد الحقوق الجماعية الوحيدة التي يتمتع بها المواطنون العرب في الدولة، إلا أن حقيقة عدم إدراج هذا الاعتراف ضمن "اعتراف مبدئي بحق العرب في حقوق جماعية كأبناء شعب مختلف

[...] تزيد من الشعور بالغُبن والإجحاف بحقهم" (المصدر نفسه: 4).

في ظلّ هذه الأمور، التي وردت في التقرير التلخيصي للجنة، ونُشرت قبل أربعة عشر عاما (أيلول 2003)، من المثير أن نراجع سلسلة اقتراحات التشريع خلال العقد الأخير ونفحص إلى أي مدى ابتعدت عن تقرير لجنة التحقيق الرسمية، وإلى أي مدى تتناقض مع روح ما تضمنه التقرير. بكلمات أخرى، إذا كانت الدولة، حسب لجنة أور، لم تفعل بما فيه الكفاية بوحي من الإقرار بمشاعر الانتماء لأبناء المجتمع العربي في إسرائيل حتى عام 2000، فمن الواضح أن عدم تعزيز المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل منذ ذلك الوقت إلى الآن، لا سيما المسّ بها وإضعاف مكانتها إلى حدّ إلغائها، أضافت إلى التوتّر القائم في البلاد بين اليهود والعرب، توتّر تناوله تقرير لجنة أور بتوسّع وسعى إلى التخفيف منه. انظروا الفقرة التالية من تقرير اللجنة:

> التعامل الحكومي مع الوسط العربي اتسم بغالبيته بالإهمال والإجحاف [...] لم تُبدِ المؤسسة حساسية كافية لاحتياجات الوسط العربي، ولم تقم بما فيه الكفاية لتخصيص موارد الدولة بشكل متساوٍ لهذا المجتمع. لم تفعل الحكومة بما فيه الكفاية، ولم تجتهد بما يكفي، من أجل توفير المساواة لمواطنيها العرب والقضاء على ظاهرة التمييز والإجحاف (المصدر نفسه بند 5).

في أعقاب هذه الاستنتاجات نستطيع أن نقدّر بمدى كبير من الثقة، أن المسّ بالمكانة الرسمية للغة العربية سيكون بمثابة زيادة الطين بلّة، ولن تساعد في أحسن الأحوال على تهدئة الخواطر. علاوة على ذلك: في ضوء حقيقة وجود اللغة العربية في مسار انتقاص من مكانتها، نعتقد أن على المشرّع لا أن يمتنع عن أي خطوة إضافية بهذا الاتجاه فحسب، بل عليه أن يقوم بأفعال تحسّن من مكانتها بواسطة تشريع خاص يُضاف إلى كتاب القوانين كي لا تظلّ مكانتها مستندة إلى أمر قانوني من فترة الانتداب (إشارة 82 المذكورة آنفا).

من الواضح بالنسبة لنا أن التشريع وحده لا يكفي، وأن القانون الجاف قد يكون في أكثر

من مرة متقدما بينما الوقائع على الأرض مختلفة تماما. ندّعي عمليًا أنه طالما القانون وحده هو الذي سيُعزز اللغة العربية، أو طالما أن تشجيع استعمالات هذه اللغة سيكون ثمرة قرارات من محكمة العدل العليا وقرارات قضاة المحكمة العليا فقط، فإن المكانة المتدنية للغة العربية ستظل على حالها. هذا بدل أن يأتي الأمر من واقع غنيّ وديناميّ متعدد ـ اللغات، قد يستند إلى مستندات وقرارات فقط. مع هذا، بما أن الحقل القضائي هو جزء من نسيج الحياة المدنية، هناك ضرورة ماسة لإدراج الحق والواجب في استخدام اللغة العربية ضمن قانون ـ لغرض توفير التمتّع بهذا الحق القانوني أو تطبيق واجب استعمالها، أو بالمقابل لغرض تعزيز مكانتها الشرعية الرسمية ينبغي اتخاذ خطوات لتعزيز مكانتها فعليا.

وعليه، إضافة إلى التشريع الفعلي من أجل إرساء مكانة اللغة العربية الرسمية، ومنع المسّ بها، ندعو إلى اتخاذ خطوات فعلية لتعزيز مكانتها في الحيز العام في إسرائيل، وجعلها جزءًا من المخزون اللغوي بالنسبة لتلاميذ مدارس إسرائيل من اليهود الذين يعيشون في قلب الشرق الأوسط إلى جانب سكان عرب ـ فلسطينيين أصلانيين. ومن الأمور التي ندعو إليها تحويل تعليم العربية إلى موضوع إلزامي في المدارس العبرية؛ أن تقرّر الجهات ذات العلاقة أن إجادة اللغة العربية هو شرط لدخول الجامعة ـ على غرار مكانة اللغة الإنجليزية؛ تطوير معرفة العربية كشرط للعمل في قطاع الخدمات العامة؛ تشجيع استعمال سويّ ومعياري للغة العربية في رموز الدولة خاصة في المشهد اللغوي في البلاد ـ على لافتات الشوارع في إسرائيل.

بكلمات أخرى، نعتقد أنه في ضوء الوضع الاجتماعي ـ السياسي في المجتمع الإسرائيلي، وفي ظلّ الوضع الجيوـسياسي لإسرائيل، فإن العمل المطلوب هو دفع مبادرات لغوية ليبرالية، نحو تعددية لغوية، مساواتية توفر منالية اللغة العربية، وبالتأكيد عدم إلغاء مكانتها الرسمية ـ الذي يمثل خطوة تعزز في رأينا توجهات قومَجية ومناهضة للتسامح في المجتمع الإسرائيلي. وعليه، نوصي بإعطاء مضمون حقيقي لرسمية اللغة العربية في إسرائيل، من ناحية القانون، ومن الناحية المرئية واستعمالها في الحيز العام بما في ذلك

استعمالها الوظيفي والرمزي، ومن ناحية تعليمها، أيضا. من هنا فإننا نؤيّد اقتراح القانون الذي يُلزم تلاميذ المدارس في إسرائيل بتعلّم اللغة العربية ابتداء من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، وهو الاقتراح الذي أقرّته الهيئة العامة للكنيست في تشرين الأول 2015 بالقراءة الأولى وبغالبية من مختلف الكتل البرلمانية التي تمثّل الجمهور العربي واليهودي في البلاد. ونحن متفائلون بشكل خاص من حقيقة أن أهمية اللغة كما انعكست في إطار اقتراح القانون، لم تُذكر في سياقات أمنية (كما كان في الرسالة التي أرسلتها لجنة موضوع تدريس العربية لوزير المعارف بيرون في عام 2014[12]) وإنما بالتأكيد عليها باعتبارها "جسرا للتفاهم الثقافي وتقريب القلوب بين مواطني الدولة"، كما سوّغ ذلك النائب أورن حزان (الليكود) مقدّم الاقتراح (נחמיאס, 2015). ومع هذا نؤكّد على العلاقة بين رسمية اللغة العربية معنويا وبين مكانتها في المدرسة فعليا، وندعو إلى تعزيز كليهما في الوقت نفسه: رسمية اللغة في القانون (من خلال معارضة الدعوات لجعل العبرية اللغة الرسمية الوحيدة في إسرائيل) وكونها جزءًا لا يتجزأ من حياة المجتمع والثقافة على أرض الواقع. التشريع في الكنيست وتأكيد لزوم تعليم العربية في المدارس هامان جدا، إذ إن معرفة اللغة العربية في سن مبكرة يُمكن أن تُقيم علاقة إيجابية بين التلميذ اليهودي وبين اللغة والثقافة العربية، وتشجيعه على تعلّم اللغة العربية في مراحل

12 في رسالة أرسلتها لجنة موضوع العربية في وزارة التربية لوزير التربية في حينه، شاي بيرون، ردّا على قراره إلغاء تدريس العربية في الصف العاشر، كتب بروفيسور إليعيزر شلوسبرغ باسم أعضاء لجنة تدريس موضوع اللغة العربية والعالم العربي والإسلام: "نرى إلى قراراكم هذا بقلق شديد، وبودنا أن نؤكّد أمامك على الإسقاطات المحتملة لخطوتك هذه: **1: المسّ بأمن الدولة:** يتقدم إلى امتحانات البجروت في اللغة العربية في الوقت الحالي في مستويات الامتحان المختلفة: (وحدة واحدة، 2 إكمال لـ 3 وحدات، 2 إكمال لـ 5 وحدات) نحو 10.000 تلميذ. عدد التلاميذ الذين ينكشفون للعربية في الصفوف العاشرة ويتقدمون لامتحان البجروت هو حوالي 4000. غالبيتهم تختار لاحقا الدراسة لخمس وحدات في الموضوع. إذا تمّ إلغاء تدريس العربية في الصفوف العاشرة، فإن الكثير من التلاميذ لن ينكشفوا لمسار اللغة العربية.

نتيجة لذلك سيقلّ بشكل كبير عدد التلاميذ الذي يتمّ توجيهه إلى الخدمة في سلاح الاساتخبارات، وأساسا التلاميذ الذين ينهون التعليم بخمس وحدات، الأمر الذي سيُفضي بالضرورة إلى المسّ بأمن الدولة. من اليوم هناك نقص خطير في العارفين باللغة العربية بمستوى عالٍ وانتقاص عدد دارسي العربية من شأنه أن يزيد الوضع القائم خطورة" (ברק, 2014. الإبراز في الأصل).

انظروا أيضا: קשתי, 2015.

لاحقة كجزء لا يتجزأ من الحياة في إسرائيل. كدولة يعيش فيها يهود وعرب، والعبرية والعربية فيها لغتان رسميتان وحيدتان، في منطقة، اللغة العربية فيها اللغة الأساسية، في الوضع الفريد في إسرائيل حيث العربية فيها لغة التراث لجزء كبير من اليهود وإن لم يكونوا من الناطقين بها.

كما أشرنا آنفًا، فقد أشار بحث نشره قبل خمس سنوات معهد الإستراتيجيا الصهيونية إلى التناقض المتأتي من مكانة اللغة العربية في إسرائيل ـ مكانة عالية في المستوى الرسمي ومتدنية فعليا. لكن المعهد استخلص من هذا الوضع ومن تجاهل السلطات لواجب استعمال العربية وجوب إضعاف اللغة العربية بشكل قانوني ورسمي، واتخاذ قرار أن "العبرية فقط تشكل اللغة الرسمية في دولة إسرائيل (בקשי, 2011: 39). ندّعي في هذا المقال العكس تماما ونطلب تصحيح الغُبن لا تحويله إلى واقع. يُستدلّ من بحث متأخر (Shohamy & Abu Ghazaleh-Mahajneh, 2012) وجود خطر واضح من استمرار إضعاف العربية في إسرائيل، فكم بالحريّ من إلغاء مكانتها الرسمية. حسب هذا البحث فإن مواطني الدولة العرب يشعرون بوضوح بتنكّر الدولة للغتهم، ويتجسّد ذلك مثلا في تهرّب الدولة من استعمال اللغة العربية في المكاتبات الرسمية مع مواطنيها العرب، وغيابها عن المشهد اللغوي. وسط هذا المشهد اللغوي، أشار طلبة عرب يدرسون في جامعة حيفا إلى أنهم يشتكون من مجرّد عدم وجود لافتات باللغة العربية في المكان، بما في ذلك لافتات إلكترونية وصوتية بلغتهم، وهو ما قد لا يشعر به الطلبة اليهود. (סיכוי, 2014). حسب قولهم، أهمية حضور العربية في حرم جامعي يدرس فيه معا عرب ويهود ليست أداتية، أي أنها ليست ضرورية لهم لفهم ما هو مكتوب على اللافتة وإنما رمزية ـ تعبير عن اعتراف رمزي بأن الطلبة العرب هم جزء من الجامعة، ولإعطاء شعور بالانتماء (المصدر نفسه). حسب باحثَيْ اللغة، إيلانة شوهامي ومروان أبو غزالة ـ محاجنة، فإنّ المساواة بين العربية والعبرية في المشهد اللغوي، يُمكن أن يكون أداة تمكين ودمج وإبداء نية حسنة ورغبة في مجتمع أكثر إنصافا، فيما غياب العربية يُثير الشك لدى

السكان العرب في إسرائيل من استمرار المسّ بمكانة اللغة، في غياب المساواة في الفرص واستخفاف المؤسسة بلغتهم وثقافتهم (Shohamy & Abu Ghazaleh-Mahajneh, 2012).

في ضوء هذه النقطة الهامة، سيكون إلغاء المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل، خطوة خطرة تعزز غياب التسامح من المجتمع اليهودي حيال المجتمع العربي في إسرائيل. والتسامح لا يقتصر فقط على منح أعضاء الأقلية العربية التحدث بلغتهم في اللقاءات الداخلية التي لا شأن للدولة بها؛ أي أن التسامح لا يعني فقط منح حرية "سالبة" التحدث باللغة العربية بدون أن تعيق الدولة ذلك. المعنى الأعمق للتسامح في مجتمع التعددية ـ الثقافية كالمجتمع الإسرائيلي هو الاعتراف (recognition) من جانب مجموعة الأكثرية بثقافة ولغة مجموعة الأقلية العربية، واحتواء (inclusion) الثقافة العربية في الحيز العام في إسرائيل حيث يتمّ إقصاؤها منه. الاعتراف باللغة العربية واحتواؤها في الحيز العام الإسرائيلي توجب تسامحا "فعّالًا"، يتحوّل إلى خطوات فعلية من جانب الدولة غايتها تطوير مكانة اللغة العربية في مستوى السياسات المتعلّقة بكل مواطني الدولة ـ العرب واليهود على السواء. والفرضية من وراء التسامح الفعّال من النوع الذي ندعو إليه هي أنه بدون خطوات فعلية للحفاظ على اللغة العربية ورعايتها ستتآكل مكانتها ومعها مكانة الثقافة العربية التي ترتبط بها. مثل هذا الفهم للتسامح ينبع من فهم أوسع لمصطلح المواطنة والانتماء للمجتمع (citizenship and belonging). والفكرة هي كلّما اتخذت الدولة خطوات إيجابية للاعتراف بثقافات الأقليات، وشجّعت حضور هذه الثقافات في الحيز العام، كلّما تعززت المكانة المدنية لهويات أقلية ثقافية سوية مع مدى انتماء أفراد مجموعات الأقلية للمجتمع بأسره (פינטו,2011; Galleotti, 2002).

دعم مفهوم كهذا للتسامح المحتوي والمُعترف، الذي يعني، أيضا، احترام مجموعة الأقلية وبناء التضامن المواطني دون أي تهديد لمكانة العبرية، تأتينا، أيضا، من جانب القضاء، كما بيّنا في قضية الناشف. في هذه القضية أكّد قاضيا المحكمة العليا سليم جبران وإليكيم روبنشطاين الحاجة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية في إسرائيل في كل ما يتعلّق بالاتصال

السويّ بين الدولة ومواطنيها. وقد وجد القاضي روبنشطاين مناسبة للخروج عن الموضوع العيني أمامه ليؤكّد أهمية معرفة اللغة العربية في أوساط اليهود في إسرائيل، والإسهام الإيجابي المأمول منها في العلاقات بين اليهود والعرب:

> في رأيي، معرفة اللغة العربية في أوساط اليهود في إسرائيل، ما عدا اليهود الآتين من دول عربية محددة من الجيل العريق، في وضع أبعد ما يكون عن بعث الرضا. هذا، عدا كون اللغة العربية جزءًا جوهريًا من ثقافة عريقة غنية. وأجد نفسي حرا هنا لأضيف صوتي إلى الداعين إلى تعليم العربية والثقافة المتصلة بها ومعرفتها: من شأن ذلك أن يقوي العلاقات في دولة إسرائيل مع الأقليات فيها والعلاقات مع الجيران حولنا. [...] قُل القليل وافعل الكثير، كان ذلك في موضوع تعليم اللغة العربية واستعمالها، من خلال احترام الأقليات بيننا: ليس في هذا مسّ باللغة العبرية وبكون إسرائيل دولة يهودية ودمقراطية، بل، إنه بكرامة الأقليات سيتكرّم مجتمع الأكثرية، أيضا (المصدر نفسه، الفقرة الثانية والفقرة الثامنة من قرار القاضي روبنشطاين).

لكن، إضافة إلى البُعد القضائي وقرارات المحكمة المذكورة، ندّعي أن محو اللغة العربية من اللغات الرسمية في إسرائيل خطير لسبب آخر. محو اللغة العربية من جملة "اللغات الرسمية" في إسرائيل قد يُغيّبها من كتاب القوانين، لكنه قد يزيد من الضائقة في هذا الأمر تحديدا، وفيما يتصل بالحقوق الجماعية بشكل عام ـ بالنسبة للعرب في الدولة. لا يرى الكثيرون في المجتمع الإسرائيلي، ومن ضمنهم كاتبو المقال في اللغة العربية "لغة أجنبية إضافية"، كما يُدّعى أحيانا، أو "لغة أجنبية ثانية"، كما يتمّ تعليمها في المدرسة، وليست "لغة هجرة" كما هو الحال مع اللغة الروسية أو الأمهارية. كما أنها ليست "لغة موروث". هناك فارق كبير بين العربية وبين هذه اللغات، إذا أن ارتباط المهاجرين الجدد اليهود باللغة العبرية قائم بحُكم مبادئ مثل تجميع الشتات وكون العبرية "لغة

يهودية". بالمقابل، ليس للمواطنين الفلسطينيين مواطني الدولة مثل هذه الصلة باللغة العبرية. وهم بالطبع ليسوا شركاء في المشروع الصهيوني الساعي إلى إحياء اللغة العبرية. عمليا، تمّ الاعتراف بجهاز التعليم الذي يُربَّون فيه ـ على الرغم من محاولات في الماضي لتغيير هذه المكانة ـ على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية فيه. الحديث هنا عن مجموعة أصلانية تربطها لغتها بعالم ثقافي وتاريخي وديني هو العالم العربي وليس إسرائيل. للغة العربية بالنسبة لهم مكانة خاصة، تعتبرها المتخصصة بالقضاء وحقوق الأقليات ميتال بينتو "ختم هوية فريد" (פינטו, 2006: 266). حسب تقديرنا، يجب أن يحكم هذا التوجه موقف الدولة تجاه اللغة العربية ومكانتها، وأن يدفعها لحمايتهما كدمقراطية ساعية إلى البقاء.

حتى الآن تمحورنا في الجمهور العربي الأصلاني في إسرائيل. لكن للعربية قيمة إضافية بالنسبة لمواطنيها اليهود ـ **كل** مواطنيها اليهود: أولئك الذين يتحدّرون من بلاد ناطقة بالعربية وكل الآخرين. فدولة إسرائيل، بدون علاقة بالدين أو أصول مواطنيها، ليست جزيرة في أوروبا أو لسان بحري في أستراليا. فهي مُحاطة بدول ناطقة بالعربية فيما هي تدعي أنها تطمح إلى علاقات سلام حقيقية مع هذه الدول. وجاء في وثيقة الاستقلال بشكل واضح أن إسرائيل "ستُحقق مساواة تامة في الحقوق الاجتماعية والسياسية لكل مواطنيها دون تمييز على خلفية دينية وعرقية وجنسية"، وستضمن "حرية الدين والضمير واللغة والتعليم والثقافة". من الصعب فهم كيف تتماشى هذه المبادئ مع الانتقاص المستمرّ من مكانة اللغة العربية ومع محاولات مستمرّة لإلحاق مزيد من المسّ بها. ومن الصعب تفسير التصريحات بشأن الرغبة في السعي إلى السلام الحقيقي دون اتخاذ خطوات حقيقية: عدم إضعاف اللغة العربية في إسرائيل وإدراج مكانتها ضمن قانون خاص، تشجيع تعليمها في المدارس بمستوى عال، ودفع حالة المساواة بين اللغات في المشهد اللغوي في إسرائيل.[13]

13 المصالحة الحقيقية بين الشعب الإسرائيلي وبين الشعوب العربية، يقول باحث اللغة والألسنيات محمد حسن

يُشير عالم الاجتماع باروخ كيمرلينج في كتابه **مهاجرون، مستوطنون، أصلانيون** إلى المعضلة التي آلت إليها اللغة العربية. حسب رأيه، الاعتراف بها كرسمية كان "الحق الجماعي الرمزي **الوحيد** الذي حصل عليه العرب في إسرائيل" (קימרלינג, 2004: 183. وقد أضفنا الإبراز). مع قراءة هذه الأقوال يساورنا القلق من أن مبادرات التشريع الأخيرة التي تدعو إلى إضعاف اللغة العربية في إسرائيل ستمحو هذا الحق الرمزي الوحيد. ندعو إذن إلى تحسين مكانة اللغة العربية كجزء من تطوير الأوتونوميا الثقافية لمواطني إسرائيل العرب. بكلمات أخرى، نعتقد، خلافا للأصوات التي تدعو إلى المسّ باللغة العربية وتحويل إسرائيل إلى دولة أكثر "**يهودية**" من خلال تكريسها أحادية اللغة وعبر منح تفوق واحتكار تامّين للعبرية، أننا سنُحسن صنعا إذا ما لم يتمّ المسّ بالمكانة الرسمية للغة العربية؛ إذا ما اتُّخذت خطوات عملية لتأكيد الحضور الرسمي للغة العربية؛ إذا ما شجّع الحيز الإسرائيلي استعمال اللغة العربية إلى جانب العبرية بدون تدخّل محكمة العدل العليا؛ إذا ما تمّ تعليم اللغة العربية ليس بوصفها لغة الآخَر وإنما لغة الصديق الذي ينبغي تعليم ثقافته واحترامها. عندها ستتحول إسرائيل إلى دولة أكثر دمقراطيةً ومساواةً، دولة تطوّر قيَمًا يهودية على أساس من التسامح والتعددية الثقافية. تستطيع إسرائيل من خلال تطوير مكانة اللغة العربية في إسرائيل، وإدراج هذه المكانة ضمن قانون خاص واستعمالها والتعليم بها في المدارس والحيز العام، أن تُطوّر مجتمعا تعدديا ودمقراطيا واثقا بنفسه ولغته، وأن تُتيح حياةً مشتركةً بين اللغتين العبرية والعربية وبين أبناء القومية اليهودية إلى جانب أبناء القومية العربية.

يُجزم عالم اللسانيات جوشوا فيشمان أن اللغة ليست أداة للاتصال فحسب، بل ليست حاملة فقط لمضمون أو رسالة. اللغة هي نفسها المضمون والرسالة (Fishman, 1972). المسّ باللغة بالنسبة لنا، هي رسالة، وعليه فإن كل مسّ بالمكانة الرسمية للغة

أمارة، يتطلب تغييرا في السياسات اللغوية في إسرائيل، يتضمّن إعلاء شأن اللغة العربية في الدولة، منح مكانة رسمية حقيقية لهذه اللغة، وتطوير تعليمها في المدارس اليهودية بمستوى عالٍ (أمارة، 2011).

العربية في إسرائيل هو بمثابة رسالة لأبناء المجتمع اليهودي والعربي في إسرائيل بل وللعالم كله: رسالة تقول بتكريس الغبن بحق المجتمع العربي في إسرائيل واللغة والثقافة العربية في البلاد، وعدم رغبة إسرائيل في تصحيح ذلك. استمرار المسّ باللغة العربية وعدم تعزيزها هو تعبير لانعدام التسلسل المنطقي وللفهلوية لدى المؤسسة الإسرائيلية التي اختارت أن تعيّن لجنة تحقيق حكومية لفحص العلاقات بين اليهود والعرب في إسرائيل (لجنة أور) التي قررت أنه ينبغي تعزيز مبادرات لتحسين العلاقات بين اليهود والعرب ـ بما في ذلك تطوير اللغة العربية ـ ومن يومها عملت هذه المؤسسة بتعارض تام مع توصيات التقرير وروحها وتحذيراتها.

المصادر:

אלון, 2005	אלון, גדעון (2005). הצעת חוק: לבטל את מעמד הערבית כשפה רשמית שנייה, **הארץ**, 4.1.
אמארה, 2006	אמארה, מוחמד (2006). החיוניות של השפה הערבית בישראל מנקודת השקפה סוציולינגוויסטית. **עדאלה**, 29, 1-10.
ארכיון המדינה, 1964-1966	ארכיון המדינה (1964-1966). תכנית הלימודים בערבית. גל-4 780/19, מ-1.1.1964 עד-1.8.1966.
בג"ץ 375/03	בג"ץ 375/03 מרכז מוסאוא נ' ראש הממשלה והשר הממונה על חוק רשות השידור (עתירה – לא פורסם).
בג"ץ 4112/99	בג"ץ 4112/99 עדאלה – המרכז המשפטי לזכויות המיעוט הערבי בישראל נ' עיריית תל-אביב-יפו, פ"ד נו(5) 393 (2002).
בכור, 2002	בכור, גיא (2002). שפה רשמית מיותרת. **Ynet**, 1.8.
בנזימן ומנצור, 2005	בנזימן, עוזי, ועטאללה מנצור (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים: כתר.
בקשי, 2011	בקשי, אביעד (2011). **האומנם הערבית שפה רשמית בישראל?** ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
ברק, 1994	ברק, אהרון (1994). **פרשנות במשפט – פרשנות החקיקה**. כרך שני. ירושלים: נבו.
ברק, 2014	ברק, יערה (2014). שר החינוך שי פירון מצמצם את לימודי הערבית. **גלי צה"ל**, 23.1.
המר, 2012	המר, יואב (2012). משפט, תרבות מקומית ותרבויות מיעוט: דרישות תוכן בשידורי רדיו וטלוויזיה בישראל. **משפט וממשל**, יד, 142-217.
ולמר, 2012	ולמר, תומר (2012). العربية صعبة لغة؟ – לימודי הערבית במשבר. **Ynet**, 1.6.
ועדת אור, 2003	ועדת אור (2003). דוח הוועדה הרשמי: ועדת החקירה הממלכתית לבירור ההתנגשויות בין כוחות הביטחון ואזרחים ישראלים באוקטובר 2000.

טיילור, 2003 — טיילור, צ'ארלס (2003). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך אוהד נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות** (עמ' 52- 21). ירושלים: מאגנס.

טרומפר-הכט, 2005 — טרומפר-הכט, נירה (2005). רב-תרבותיות ורב-לשוניות בראי הנוף הלשוני בישראל: סיפורם של חמישה אזורים במטרופולין תל אביב. **הד האולפן החדש**, 88, 1-16.

יודל, 2010 — יודל, חני (2010). הצעה: סגירת ערוץ 33 תחסוך 70 מיליון שקלים. **מעריב nrg**, 21.2.

יצחקי, 2013 — יצחקי, דפנה, ואביב אמית (2013). השכלה גבוהה עבור דוברי שפת מיעוט: בין ה"לאומי" ל"כלכלי": המוסד האקדמי נצרת כמקרה מבחן. הכינוס ה-12 של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה. אוניברסיטת תל אביב, תל אביב, 30.6.

כנסת, 1959 — כנסת (1959). חוק המים, התשי"ט-1959, סעיף 116[ד].

כנסת, 1999 — כנסת (1999). הצעת חוק דברי המלך במועצה על ארץ ישראל 1922 עד 1947 (תיקון – שפה רשמית) התשנ"ט-1999 – פ/1999/579 – נספחות. הצעת ח"כ מיכאל קליינר.

כנסת, 2002 — כנסת (2002). דוח הוועדה לקידום ההשכלה הגבוהה באוכלוסייה הערבית בישראל, 2002. פרוטוקול מס' 495. ישיבה בתאריך 2.7.

כנסת, 2009א — כנסת (2009א). הצעת חוק השפה הרשמית של מדינת ישראל התשס"ט-2009 – פ/ 1088/18. הצעת ח"כ רוברט טיבייב. הונחה על שולחן הכנסת ב-18.5.

כנסת, 2009ב — כנסת (2009ב). הצעת חוק השפה התשס"ט-2009 פ/1259/18. הצעת ח"כ אריה אלדד. הונחה על שולחן הכנסת ב-8.6.

כנסת, 2011 — כנסת (2011). הצעת חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי פ/3541/18. ישיבה בתאריך 3.8.

כנסת, 2014 — כנסת (2014). ישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, פרוטוקול מס' 258. ישיבה בתאריך 11.8.

לוסטיגמן, 2008 — לוסטיגמן, רן (2008). הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים: שקיעה נוגה – קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים. בתוך ספר כנס מנדל לחינוך

(ללא ציון שם עורך/ת), **60 שנות חינוך בישראל – עבר, הווה, עתיד** (עמ' 167-177). ירושלים: מכון מנדל.

מורן, מירב (2012). מדוע דחתה הרכבת פנייה להוסיף כריזה בערבית? **גלובס**, 10.9.

מנדל, יונתן (2014). סערה בכוס שי: כרוניקה של החלשה בלימודי הערבית בישראל. **הארץ**, 6.2.

מנדל, יונתן (2015). השפה הערבית בישראל. **מפתח**, 9, 31-52.

מרעי, עבד אל-רחמן (2014). **וואלה בסדר: דיוקן לשוני של הערבית בישראל**. ירושלים: כתר.

נחמיאס, עמרי (2015). "מסר להרגעת הרוחות": השרים אישרו החוק ללימוד הערבית מכיתה א'. **וואלה! חדשות** 25.10.

סטריינר, סקוט, ואילן סבן (2005). קנדה – על שני סוגים של "ייצוג הולם" והשוואה ראשונית לישראל. בתוך ענת מאור (עורכת), **העדפה מתקנת והבטחת ייצוג בישראל** (עמ' 171-149). תל אביב: רמות.

סיכוי (2014). **נוכחות נפקדות: הקמפוס הישראלי ויחסו אל השפה הערבית – תמונת מצב**. ירושלים: מכון ון ליר.

סקופ, ירדן (2014). משרד החינוך יצמצם את חובת לימודי הערבית בכיתות י'. **הארץ**, 23.1.

סרגוסטי, ענת (2013). סקירת ספרו של שגיא אלבז, "דעת מיעוט בעיתונות העברית – ייצוג האוכלוסייה הערבית במרחב ציבורי משתנה". **מסגרות מדיה**, 11, 127-135.

עראר, ח'אלד, ומוהנד מוסטפא (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ראסם ח'מאיסי (עורך), **החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (204-226). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

עראר וחאג' יחיא, 2011 עראר, ח'אלד, מוהנד מוסטפא וקוסאי חאג' יחיא (2011). **"ירדניזציה" של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל**. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר באוניברסיטה העברית בירושלים.

פינטו, מיטל (2006). זכויות שפה, הגירה ומיעוטים בישראל. **משפט וממשל**, י', 223-269.

פינטו, 2006

פינטו, מיטל (2011). פגיעה ברגשות או בזהות תרבותית. **המשפט**, טו(2), 647-673.

פינטו, 2011

קופולביץ, עמנואל (1993). בעיות הוראת הערבית בראי המסמכים. **ביטאון המורים לערבית ולאסלאם**, 14-15, 9-18.

קופולביץ, 1993

קימרלינג, ברוך (2004). **מהגרים, מתיישבים ילידים**. תל אביב: עם עובד.

קימרלינג, 2004

קמה, עמית, ועמנת פירסט (2015). **על ההדרה: ייצוגים תקשורתיים של 'אחרים'**. תל אביב: רסלינג.

קמה ופירסט, 2015

קשתי, אור (2008). משרד החינוך הוציא את הערבית מלימודי החובה בעל-יסודיים. **הארץ**, 17.1.

קשתי, 2008

קשתי, אור (2015). דע את האויב: לימודי השפה הערבית בבתי הספר מגויסים לצורכי צה"ל. **הארץ**, 28.8.

קשתי, 2015

רוזנאי, יניב (2013). חוק "רוצה להיות חופשי": פרסום חקיקה בעידן האינטרנט. **הפרקליט**, נב, 308-235.

רוזנאי, 2013

שחר, אילאיל (2014). סערה במערכת הפוליטית סביב חוק הלאום. **גלי צה"ל אונליין**, 2.5. נדלה מתוך http://glz.co.il/1064-41638-he/Galatz.aspx.

שחר, 2014

أمارة، محمد (2011). **اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات**، مركز دراسات للحقوق والسياسات ودار الهدى، عمان: دار الفكر

أمارة، 2011

(אמארה, מוחמד [2011] **השפה הערבית בישראל: הקשרים ואתגרים**. מרכז דיראסאת למשפט ומדיניות ודאר אל-הודא. עמאן: דאר אל-פכר).

Amara, Muhammad H., & ʿAbd Al Rahman Mar'i (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.

Amara, & Mar'i, 2002

Ben-Rafael, Shohamy, Amara, & Trumper-Hecht, 2006

Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhamd H. Amara, & Nira Trumper-Hecht (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30.

Fishman, 1972 — Fishman, Joshua (1972). *Language and nationalism: Two integrative essays*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Freudenthal, 2011a — Freudenthal, Gad (2011a). Arabic and Latin cultures as resources for the Hebrew translation movement: Comparative considerations, both quantitative and qualitative. In Gad Freudenthal (Ed.), *Science in medieval Jewish cultures*. New York: Cambridge University Press.

Freudenthal, 2011b — Freudenthal, Gad (2011b). Arabic into Hebrew: The emergence of the translation movement in twelfth-century provence and jewish-christian polemic. In David Freidenreich and Miriam Goldstein (Eds.), *Border crossings: interreligious interaction and the exchange of ideas in the Islamic middle ages* (pp. 124-143). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Galeotti, 2002 — Galeotti, Anna E. (2002). *Toleration as recognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Griffith, 2013 — Griffith, Sidney, H. (2013). *The Bible in Arabic: The scriptures of the "People of the Book" in the language of Islam*. Princeton: Princeton University Press.

Levy, 2000 — Levy, Jacob (2000). *Multiculturalism of fear*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lewis, 1987 — Lewis, Bernard (1987). *The Jews of Islam*. Princeton.: Princeton University Press.

MacMillan, 1999	MacMillan, Michael C. (1999). *The practice of language rights in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
Mendel, 2014	Mendel, Yonatan (2014). *The creation of Israeli Arabic: Political and security considerations in the making of Arabic language studies in Israel*. London: Palgrave Macmillan.
Merin, 1999	Merin, Yuval (1999). The case against official monolingualism: The idiosyncrasies of minority language rights in Israel and the United States. *ILSA Journal of International & Comparative Law*, 6(1), 1-50.
R'eaume & Pinto, 2012	R'eaume, Denise, & Meital Pinto (2012). Philosophy of language policy. In Bernard Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 37-58) Cambridge: Cambridge University Press.
Saban & Amara, 2002	Saban, Ilan, & Muhammad Amara (2002). The status of Arabic in Israel: Reflections on the power of law to produce social change. *Israel Law Review*, 36(2), 5-39.
Saban, 2006	Saban, Ilan (2006). Appropriate representation of minorities: Canada's two types structure and the Arab-Palestinian minority in Israel. *Penn State International Law Review*, 24, 563-594.
Schwarb, 2013	Schwarb, Gregor (2013). Vestiges of Qaraite translations in the Arabic translation(s) of the Samaritan Pentateuch. *Intellectual History of the Islamic World***,** 1(1-2), 115-157.
Shohamy, 2012	Shohamy, Elana, & Marwan Abu Ghazaleh-Mahajneh (2012). Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a "minority" language in Israel. In Durk Gorter, Heiko F. Marten, & Luk Van Mensel (Eds),

Minority languages in the linguistic landscape (pp. 89-108). NY: Palgrave Macmillan.

Spolsky & Shohamy 1999 — Spolsky, Bernard, & Elana Shohamy (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Steinschneider, 2008 — Steinschneider, Moritz (2008). *Jewish Arabic literature*. NJ: Gorgias Press.

Yitzhaki, 2013 — Yitzhaki, Dafna (2013). The status of Arabic in the discourse of Israeli policy makers. *Israel Affairs*, 19(2), 290-305.

Yitzhaki & du-Plessis, 2015 — Yitzhaki, Dafna, & Theodorus du-Plessis (2015). "We are not really a mixed city": A de-jure bilingual linguistic landscape – The case of Jewish-Arab mixed cities in Israel. In Bernard Spolsky, Ofra Inbar-Lurie, & Michal Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*` (pp. 170-181). NY: Routledge.

Uhlmann, 2008 — Uhlmann, Allon J. (2008). The field of Arabic instruction in the Zionist state. In James Albright, & Allan Luke (Eds.), *Pierre Bourdieu and literacy education* (pp. 95-112). New York: Routledge.

Vaz, 2006 — Vaz, Nicol N. (2006). Equality versus non-discrimination: Which are we striving for and which is attainable goal? In Michel Bastarrache (Ed.), *Language rights in Canada*. (pp. 596-608). Cowansville, Canada: Editions Yvon Blais.

Weiler, 1984 — Weiler, Paul C. (1984). Rights and judges in a democracy: A new Canadian version. *University of Michigan Journal of Law and Reform*, 18, 51-92.

مختصرات

public sphere, in the school system, government service and elsewhere. The authors argue that an analysis of the situation reveals that the deteriorating status of Arabic and its constant inferiority are signs of dangerous processes with broad effects on Israeli society beyond the domain of language. They conclude that strengthening the status and standing of Arabic in Israel is not only a moral and legally binding necessity, but also an essential step in improving Israeli society as a whole, and Jewish-Arab relations in particular. Such a development would have a beneficial effect on a variety of civil. Social and regional issues, including the promotion of equality, prevention of discrimination against the Arab-Palestinian minority, encouraging a more positive attitude towards Arab culture, and perhaps even bringing about a change in the region's attitude towards Israel and improving its status in the area.

taking care of her children. However, the author also intervenes in the dialogue and presents the ideology in which he believes. He tried to make the Standard Arabic that he uses as close as possible to the colloquial; however, the Syrian dialect is not as prominent in his writings as the spoken dialect of Egypt is in Egyptian novels, for example.

Mīna's language is the most powerful tool at his disposal as a novelist, one that enabled him to create his own special world. His language is rich, nearly poetical in its suggestiveness. We noted that he moved away from the report-like style that characterized much of his earlier writings and adopted a richer, more suggestive and more mature language in his subsequent novels.

Official but Unrecognized: The Need to Improve the Status of Arabic in Israel

Joseph Mandel, Dafna Yitzhaki, Meital Pinto

Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts

Arabic is an official language of Israel. However, a variety of considerations and processes have prevented it from occupying its rightful place in the country's public space. The article discusses these considerations and processes, stresses the charged nature of Arabic in Israel, including its political and national contexts, and surveys the ways in which attitudes towards Arabic (and Arabs) have undermined the language's status and have kept it in a permanently weak position in the

belong to distinct and disparate environments and social classes, men of the sea, men of the forest, people from villages and from cities, among whom some are educated and others are illiterate, landowners and peasants, rich and poor. And although Mīna is ideologically committed, he provides room for freedom for his figures while at the same time highlighting his political philosophy through the narrator, who in many of his novels takes the side of the poor and oppressed. We found that the author uses a special language connected with the sea and with seafaring whenever the sea constitutes the framework of the story. The lexicon and the terminology of the world of the sea and of sailors enter into the text. The same is true of the language of lovers, which is gentle and transparent like the lovers themselves. There is also the language of the wealthy, who occasionally use foreign expressions, especially French, in their discourse, and the language of the poor, which is used to express their cares, pains and misery. There is the language of the exploiting land owner and the language of the exploited workers and peasants. There is the language of men and the language of women; the slanderous language of sex when the impulse is purely sexual, and a more gentle language when the impulse is that of virtuous love. There is the language of romanticism, which the author used from the very first in his novels in order to describe nature, the language of Arab women in various positions and roles, and the more liberated language of foreign women.

The author pays special attention to the language of dialogue, through which he expresses the social classes to which his figures belong, their ways of thinking and the environments to which they belong. It is a language that is vile when coming from a fool's mouth and innocent when used by a mother

intercourse among nations in general, we decided to perform a comparative study, under the assumption that our local authors necessarily share stylistic elements by virtue of their geographical and historical circumstances.

The study examined all of Naffāʿ's publications from 1976 to 2015 as well as Marrār's writings for adults from 1970 to 1997. HenceThe study found common stylistic methods in both authors' fictional writings, including the language of narrative, discourse, folk language and their contribution to plot development and other linguistic features. Despite the numerous previous articles and studies dealing with both authors, our study failed to find a comprehensive longitudinal study of their works, adding to the significance of our current contribution.

The Language of Ḥannā Mīna's Novels

Riyāḍ Kāmil

Language is the instrument used by novelists to construct events, depict figures and place them in a specific spatial-temporal framework that determines their ways of thought and the environment within which they move. This is an aspect of novels that has for too long been neglected by Arab critics and researchers, and the present study is an attempt to at least partially fill this gap.

We noted that Mīna's language tended to be quite direct at the beginning of his writing career, with many digressions and considerable verbosity, while his more mature works show a tendency towards suggestiveness, imagery a more condensed style. This is especially apparent in the two novels *al-Yāṭir* and *al-Shams fī yawm ghāʾim* (*Sun on a Cloudy Day*).

We examined the degree of freedom which the author gave to the narrator and the novel's figures. We found that they

numerous addenda which the copyist wrote above the words or on the margins. In them he discusses words that he considers difficult, or that he believes the readers of his day will no longer understand. A study of the MS as a religious book used by non-Muslim Arabs can help us describe the language that was used by such Arabs at the time and can also help clarify morphological, syntactic and stylistic relations and interconnections between Syriac and Arabic, the MS's source and target languages, respectively.

Language in the Writings of Muhammad Naffaʿ and Mustafa Marrār
A Comparative Applied Study

Fatme Rayyan

This paper is a socio-linguistic study. Socio-linguistics is a science concerned not only with cultural, environmental and social criteria and their impact on language, but also with the methods of extracting such criteria. It has contributed greatly to changes in communicative competency among members of society and to improved manipulation of language codes within society in general as well as in the private context. In addition, it has contributed to other fields, among them the political dimension involved in the employment of the folk language of any nation.

The six years of this study have acquainted us with the literary output of local Palestinian pioneers such as Muhammad Naffaʿ and Mustafa Marrār. Both authors employed folk language in a sophisticated way throughout their literary career, with the aim of documenting and preserving local Palestinian culture. The study found common stylistic elements in their fiction. Since language constitutes an efficient tool for conveying instant thoughts and in

and political reality, and questions of national identity, social justice, inclusion/exclusion, and equity.

MS Sinai 2, the Earliest Extant Arabic Translation of the Pentateuch: Aspects of Language and Translation

Ibrahim Jeries Basal
Arab Academic College of Education, Haifa

This study describes aspects of language and translation in MS Sinai 2, the oldest extant translation of the Jewish Bible into Arabic. The MS contains the Five Books of Moses and Daniel.

The text was translated from Syriac; according to a colophon on folio 246b the MS was completed in the year 328 AH (939/940 CE). The names of the translator and the copyist are unknown. However, a comparison of this MS with verses of the Pentateuch quoted in ancient Arabic sources such as Ibn Qutayba (d. 889 CE) and the text used by al-Ṭabarī (839-923 CE) and ascribed to Muḥammad Bin Isḥāq (d. 767 CE), shows that in all likelihood the text under discussion here is earlier. In our opinion it was composed in the second half of the eighth century CE, probably in one of the Christian centers that existed in Syria and Iraq in that period. If this is indeed the case, then it is the earliest extant Arabic translation of the Pentateuch.

MS Sinai 2 contains unique syntactic, semantic and stylistic features. It is full of ancient Arabic expressions and the translator was clearly well-versed in Arabic-Islamic culture. The text's language is more classical than medieval, although it does contain some morphological and syntactic features that are typical of the latter. It contains words and expressions that can be found in classical poetry, in the Qurʾān and the *ḥadīth*. The MS has

Teacher Education Policy and Practice in Israel from the Perspective of Those Outside the 'Common Good'

Ismael Abu-Saad
Ben-Gurion University of the Negev

This paper presents an historical perspective on teacher education policy and practices in the indigenous Palestinian and settler Zionist communities prior to the establishment of Israel, and their subsequent development under the Israeli state. It includes an in-depth analysis of the implications of teacher education policy and practice for the construction of the selective "common good" in Israeli society, with special emphasis on the community most explicitly excluded from this construction, the Palestinian Arab minority.

In many societies the 'common good' is defined in terms of its dominant group and is used to protect and expand its dominance. This is the case in Israel, which is officially defined as 'the State of the Jewish people,' despite the presence of an indigenous Palestinian Arab minority that comprises 20 per cent of the total population. Ideally, the educational system should reflect the society's heterogeneous demographics through multi-cultural aims and goals, and culture-specific curricula. Yet an examination of Israel's public education system reveals a definite bias toward Western, European (Ashkenazi) culture to the disadvantage and marginalization of Jews from non-Western cultures, and the Palestinian Arab minority.

I argue that under the hegemonic, monocultural discourse that has determined education policy in Israel for the past 68 years, teacher education and practice have served the state's mechanisms for controlling subordinate groups, rather than providing teachers with adequate and appropriate tools for addressing the complex cultural

Abstracts

AL-MAJALLA

Journal of the Arabic Language Academy
Nazareth, Vol. 8, 2017