الدراسات اللغوية والترجمية

(دراسات الترجمة سابقا)

مجلّة نصف سنوية محكَّمة تصدر عن قسم الدراسات اللغوية والترجمية في بيت الحكمة ـ بغداد
العدد (٢٩) لسنة ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م

رئيس التحرير
أ.م.د. رضا كامل الموسوي

سكرتير التحرير
أ.م.د. أحمد قدوري الكاظمي

الهيئة الإستشارية

أ.د.علي زوين
أ.د. عبد الجبار دروش
أ.د. منذر منهل محمد
أ.د.سعادعبد الكريم
أ.د.فردوس اقا كلزادة
أ.د. ايمان فتحي
أ.م.د. علي محسن غرب
أ.م.د .احمدقدوري الكاظمي
أ.م.د. فداء مطر المولى
السيد ياسين طه الجبوري
السيد كاظم سعد الدين

هيئة التحرير

أ.د. ليلى محمد الحيالي
أ.م.د.زياد طارق عبد الجبار
أ.م.د. تحسين رزاق عزيز
أ.م.د سعد فاضل فرج
أ.م.د. انور عباس مجيد
م. ايناس صادق حمودي
زينب وادي شهاب

أهداف وضوابط النشر

اهداف بيت الحكمة

بيت الحكمة مؤسسة فكرية علمية ذات شخصية معنوية واستقلال مالي واداري مقره في بغداد ومن اهدافه:-

* العناية بدراسة تأريخ العراق والحضارة العربية والاسلامية .

* ارساء منهج الحوار بين الثقافات والاديان بما يسهم في تأصيل ثقافة السلام وقيم التسامح والتعايش بين الافراد والجماعات .

* متابعة التطورات العالمية والدراسات الاقتصادية وآثارها المستقبلية على العراق والوطن العربي

* الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تعزز من تمتع المواطن بحقوق الانسان وحرياته الاساسية وترسيخ قيم الديمقراطية والمجتمع المدني .

* تقديم الرؤى والدراسات التي تخدم عمليات رسم السياسات .

ضوابط النشر

- تنشر المجلة البحوث التي لم يسبق نشرها ويتم اعلام الباحث بقرار المجلة خلال ثلاثة اشهر من تاريخ تسلم البحث .

- ترسل نسخة واحدة من البحث باللغة العربية مع ملخص له باللغة الانكليزية لا تزيد كلماته عن ٢٠٠ كلمة شريطة ان تتوفر فيه المواصفات الاتية :

أ- ان يكون البحث مطبوعاً على قرص مرن (CD) بمسافات مزدوجة بين الاسطر وبخط واضح .

ب- ان لا تتجاوز عدد صفحات البحث (٢٠) صفحة بقياس(A4) عدا البيانات والخرائط والمرتسمات.

ج- ان تُجمع كل المصادر والهوامش مرقمة بالتسلسل في نهاية البحث وبمسافات مزدوجة بين الاسطر .

- يحصل صاحب البحث المنشور في المجلة على نسخة مجانية من العدد الذي ينشر فيه البحث .

- تعتذر المجلة عن اعادة البحوث سواء نشرت أم لم تنشر .

- يحتفظ القسم بحقه في نشر البحث طباعياً والكترونياً على وفق خطة تحرير المجلة .

المحتويات

البحوث والدراسات

رئيس التحرير ٧

العلة النحوية عند أبي حيان الأندلسي
المدرس: أحمد خلف الدراجي ١١

الحَالُ المُنْتَقِلَةُ في القرآنِ الكريمِ دراسةٌ دلالية
الطالب علي كامل جمعة ٢٩

لتناص القرآني في مثنويات جلال الدين الرومي
م / أياد محمد حسين
م.مساعد/ علي محيسن عبود ٣٧

الترجمـة الآلية ومشاكلها فـي مجال الترجمة من العبرية إلى العربية وبالعكس ..
أ.د. صباح الشيخلي ٥٩

البناء المعجمي للعربية اليهودية في عبرية العصر الوسيط ـ دراسة معجمية مقارنة ـ
م.مساعد/ علي محيسن عبود
أ.م بلال خاشع ٨١

اشكالية ترجمة النص القرآني الى العبرية
م.م. احمد سعيد عبيد ٩٣

פוסטמודרניזם עמוס עוז עיון בשני סיפורים מקובץ "בין חברים"
מאת אימאן לפתה עזיז ٩٧

السمات البلاغية في خطاب الغضب لموشي كاتساف
ا م د . رحيم راضي عبد ١١٣

التمييز في ارامية الحضر دراسة سامية مقارنة
م . يسرى عباس عبد ١٣١

كلمة العدد

المجلَّة بحلَّةٍ جديدة

كلما صدر عدد من اعداد مجلة الدراسات اللغوية والترجمية كلما ظهرت لنا الحاجة في تطوير هذه المجلة وايصالها الى المرتبة التي نرجوها منها من خلال اعتماد البحوث والدراسات التي تعالج واقع الدراسات الترجمية واللغوية وتزيد من كم المعرفة لدى المتلقي الباحث والمتلقي القارئ خدمة لمستقبل البحث العلمي والثقافة بشكل عام .

ومن الله التوفيق

رئيس التحرير

البحوث والدراسات

العلة النحوية عند أبي حيان الأندلسي

المدرس: أحمد خلف الدراجي (*)

المقدمة

الحمد لله الّذي أنزل القرآن بلسانٍ عربي مبين، شفاء لما في الصّدور وهدًى ورحمة للمؤمنين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأنّ محمداً عبده ورسوله، وأصلّي وأسلم عليه، وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين.

إمّا بعدُ: فلمّا كان التطلع إلى معرفة الأشياء قديماً قدم الإنسانية، وكان من طبيعة الإنسان منذ نعومة أظفاره أن يسأل عن سبب لكل ما يراه، ويبحث عن علل تُفسّرُه، وتُبيّنُ أحواله وجدناه يطبق ذلك على كل ما يمرُّ به ، فهو يعلل الظواهر الفلكية، والطبيعية، والعقائدية وقد انسحب مثل هذا التعليل على اللغة التي يستعملها أداة للتفاهم محاولاً أن يجد علَّة لكل صورة مميزة من صور التعبير.

في طبيعة الحال هذه أن يحاول دارسو اللغة العربية إيجاد علَّة لكل ما يرونه من أحكام وقواعد، فللمرفوع لابدَّ من سببٍ، وللمنصوب أيضًا يجب أن يكون له سببٌ، وللمجرور لابدَّ من علَّة، وللمجزوم غاية؛ إذن يجب معرفتها والوقوف عليها.

وإذا سلمنا بأن البحث عن العلل من طبيعة العقل البشري من أجل معرفة الأمور وأسبابها، وأن العِلَّةَ النحوية قد نشأت وترعرعت منذُ أن نشأت الدراسات النحوية، ومن الطبيعي أن ينسب التعليل إلى علماء العربية الأوائل، إلا أننا نجد أنَّ علماء العربية ساروا في هذا النَّحْوِ على غيرِ نَحْوٍ، فقد انتقل بهم البحث من مراحل الطبيعة الأولى إلى مراحل أخرى بعيدة عن الفطرة وعن الحسِّ اللُّغويِّ، وهي مرحلةُ الاستقصاء وتتبع العلل والغوص في مقتضيات النظر الفلسفي .

أحاول في هذا البحث معرفةَ مَوْقِف عالم من علماءِ اللغة العربية وموقفه من التعليل، ألا وهو أبو حيَّانَ الأَنْدَلُسِيّ (ت٧٤٥هـ)، في كتابه «منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك».

* الجامعة المستنصرية / كلية العلوم السياسية

إذ تحدثت عن العِلَّةِ النحوية والتعليل ونشأتهما ثم موقف أبي حيَّانَ من العلل النحوية، فذكرتُ كيف كانت نظرتَهُ إلى العلل ورأيه المهم في القضية، ثم التعليل في القضايا النحوية وأنواع العلل المنتشرة عنده ، ثم جاءت الخاتمة، فكانت عبارةً عن بعضِ النتائجِ التي توصلنا إليها من خلال البحث.

العلّة لغةً واصطلاحاً:

العلَّة في اللغة:

(عل): العين واللام فيها ثلاثة أصول صحيحة، الأول: تكرير أو تكرُّر، والثاني: عائق يعوق، والأخير: ضعفٌ في الشيء.[١] تأتي بصورتين أما بفتح العين أو بكسرها. والعَلَل هو الشربة الثانية، أي: إذا كرر الشربُ بعد الشربِ، ويكون متبوعًا، والعَلُّ: القُراد الكبيرُ. والعُلالةُ: هي بقيَّةُ اللبنِ، والعِلَّة: بمعنى المرض، وصاحبها يسمى مُعْتَلًا.[٢] والعِلَّةُ هي حدثٌ قد يشغلُ صاحبَه عن وجهِهِ، لذا يقال: اعتله، أي عائق يعوق.[٣] فالعِلَّةُ هي سببٌ لسببٍ، لذا يقال: هذا علة لهذا، أذا: نتيجةٌ له.[٤] والعَلُّ من الرجالِ وهو الكبير في العمر، أي المُسِنّ الذي تقدم به العمر مما أدى إلى صغُر جسمه.[٥] وقال المُتنخلُ:[٦]

ليس بَعلٍّ كبيرٍ لا شَابَ به

لكن أُثَيْلَهُ صافي الوجهِ مُقْتَبَلُ

وعلى ما تقدم فهي تدلُ على المرضِ، والحدث الذي يشغل صاحبه عن حاجته ما، والضعف من الكبر مُسنّ من الإنسان والحيوانِ، والقُراد الكبير، وتكرار الشيء.

العلَّة في الاصطلاح:

اثبت النحاة أن لكل حكمٍ نحوي لابدَّ من علة يعتل بها، وقد يكون التعليل ما هو إلا ردًا على سؤالٍ.

وعرفها الرماني (ت٣٨٤ه) قائلًا: « العلة تغيير المعلول عما كان عليه»،[٧] و عرفها الجرجاني (ت٧٤٠ه): " تغيير المعلول عما كان عليه"[٨].

نلحظ إن هناك عامل مشترك بين تعريف العلَّة في اللغة والاصطلاح؛ فالعلَّة تدلُّ على السبب الذي من أجله أوجد الشيء، فالعامل بينهما الحكم الذي أطلقه النحوي، والعلّة النحوية ماهي إلا لتعليل الأحكام النحوية التي لابدَّ أن تكون سببًا يدعو إليها ويسوغها، فمهمة النحوي الحكيم الذي لا ينبغي أَن يكتفي بالوقوف عند المفاهيم بغية تقعيدها بل يجب أن تمتد حكمته إلى ما في هذه المفاهيم وإيضاح ما بينها من موعظة قد هدفت إليها.

وبهذا يتضح أن العلة ما هي إلا أن تتخذ أمرًا محدودًا في الكلام، أي التأكيد على إثبات المؤثر في إثبات الأثر، أو بعبارة أخرى العلة هي التأثير والسبب الذي يظهر الشيء في الجملة؛ أو هي السبب الذي يتوصل به إلى الحكم من دون أن يثبت به الحكم.[٩]

تعد العلة أحد أركان القياس، الذي ينقسم لأمرين هما: الأصل والفرع والعلة تعد الحكم.

إن الكلام ينقسم إلى ثلاثة أقسام، أسمٌ وفعلٌ وحرفٌ, وقد قيل: إن الاسم أصلٌ، والفعل والحرف هما فرعٌ، فلما استلزم حمله على أحد هذه الأقسام الثلاثة؛ وجب حمله على الاسم الذي يعد أصلًا، لذا كان من الأجدر حمله على

ما هو فرع.[10] إذًا قدم ما هو أصل _ الاسم_ وأخر الفعل؛ لأنه الأصل يستغني عن الفرع، نحو: زيدٌ قائمٌ، وأخر الفعل؛ لأنه فرع من الاسم ولا يستغني عنه، وقدم الفعل على الحرف؛ لأنه يفيد مع اسم واحد، نحو: قامَ زيدٌ، وعندما أخر الحرف عن الفعل؛ لأنه لا يفيد مع اسم واحد، لأنك لو قلت: لزيدٍ أو بزيدٍ، من دون تعلق الحرف بشيء لم يكن مفيدًا؛ لأن الفعل يفيد مع اسم واحد، والحرف لا يفيد؛ لأن الفعل كان مقدمًا عليه فعرفه.[11]

العِلَّة النحوية نشأتها وتطورها:

كان التقعيد لمفهوم اللغة وظواهرها التي يتوخى في تحقيقها لأمرين مهمين وهما: صون القران الكريم وحفظه من الخطأ، إذ تعد اللَّبِنَةُ الأُولَى للتعليل النحوي وأسباب وضع قواعد النحو؛ لوجود انحراف في ألسن العرب في كلامهم؛ وذلك لارتباط اللغة العربية بالدين الاسلامي الذي جاء وخصَّ الناس جميعًا. قيل إن رجلًا قد قرأ قوله تعالى:)أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ(. التوبة/٣. فقد قُرِت بِكَسْرِ اللاَّمِ بَدَلاً من ضَمِّها.[21]

فقد نشأ تعليل الظواهر اللغوية مع نشأة الدرس اللغوي، إذ كان التعليل النحوي يتسم بالبساطة والوضوح. إن الدراسين الأوائل اهتموا في أصول النحو، أي في ظواهره وتراكيبه إذ جعلوا له قواعدَ وحدودًا لأحكامه، فالنحو يعد سببًا لتطور التعليل في النحو؛ مما أدى إلى تطوير النحو. لقد مَرَّ التعليل بمراحل عدة، وكل مرحلة تتصف بسمات مميزة تحدد إطارها الزمني[13]. إذ تعد نشأة التعليل النحوي على يدِ عبدالله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت١١٧هـ)، المسمى بالأب الشرعي لنظرية التعليل النحوي. ويمكن القول: إن الحضرمي هو أول من استنبط من علل النحو، ولم يستنبط أحد غيره، ولم يسبقه أحد في ذلك[14]. وقد ذكر ابن سَلَّام(ت٢٣١هـ)، إن أول من بحث في موضوع العلل الحضرمي قائلًا:(كان أوَّلَ من بَعَجَ النَّحْو، ومدَّ القياس، والعلل) [15]، والمقصود بالقياس هنا: القاعدة النحوية[16]. وقال أبو الطيب فيه إنه: «فرع النحو وقاسه» [17]. فقد وصف أحمد حسن الزيات الحضرمي بأنه «مُعَلِّلِه»،[18] أي النحو. وقد فتحَ خليل بن أحمد الفراهيدي(ت١٧٠هـ)، البابَ التعليل أمام النحاة على مصراعيه إلا أن التعليل لم يكن لديه أكثر من تفسير لا يبعد به عن منطق اللغة، ورسم الخَلِيْلُ حدودَهُ، فهو "استنبط من علَل النحو ما لم يستنبط أحد، وما لم يسبقه إلى مثله سابق".[19] ألا إن الخليل كان يؤمن بأن « القياس باطل»[20].

تعد مرحلة نشوء التعليل النحوي التي بدأت من الحضرمي، وانتهت بالخليل الذي يعد قمتها ونهايتها، وهذه المرحلة يمكن نعتها بالبساطة؛ كونها لم تتجاوز حدود المعنى اللغوي.

ألا إن العرب قد نطقت على سجيتها مستعملة القياس، وقال ابن جني: «ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب»[21]. إذًا محاكاة قول العرب في طرائقهم اللغوية، وحمل كلامنا على كلام العرب في أصول المادة وفروعها، وضبط الحروف من حيث ترتيب الكلمات، وما يتبعها من ذلك من إعلال، وإبدال، وزيادة، وحذف. فقال الكسائي(ت١٨٩ه):"إنما النحو قياس"[22]؛ وذلك لإقامة العلة في عقولهم.

إذًا إنكار القياس في النحو لا يمكن تحقيقه؛ لأن النحو كله قياس، وهذا ما ذكره ابن

الانباري(ت٥٧٧هـ): "اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق؛ لأن النحو كله قياس، ولهذا قيل في حده النحو: علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا يُعْلَم أحدًا من العلماء أنكره؛ وذلك لثبوته بالدلالة القاطعة"[٢٣]، فالقياس النحوي إذًا هو قياس الأحكام، وبهذا عقب السيوطي(ت٩١١هـ) إن العوامل التي تدخل الأسماء والأفعال، وتكون رافعة، وناصبة، وجازمة، وجارة، فإنه يجوز إدخال كل منها على ما لا يدخل تحت الحصر وذلك بالنقل متعذر، فلو لم يجز القياس، واقتصر على ما ورد في النقل من الاستعمال لبقي كثير من المعاني لا يمكن التعبير عنها؛ وذلك لعدم النقل ومناف لحكمة الوضع، فوجب أن يوضع وضعاً قياسياً عقلياً لا نقلياً[٢٤]؛ لأن القياس هو مجموعة من الإجراءات الذهنية التي تؤدي إلى الاستنباط، والقياس ما هو إلا طورٌ يخص جزءً من هذه الإجراءات، لذا ابتغى به حمل فرع على ما هو أصل؛ وذلك لعلة جامعة بينهما، فمنح المقيس حكم المقيس عليه في الاعراب، والبناء، والتصريف، ويمكن أن نوضح الأقسام الأربعة للقياس[٢٥]:

قاس النحويون «لا رجلَ» على «سبعةَ عَشَرَ»، ومنحوها حكم البناء على الفتح:

أ- لا رجلَ: فهو فرعٌ، أو مقيس.

ب- سبعة عَشَرَ: فهو أصلٌ، أو مقيسٌ عليه.

ج- البناء على الفتح: حكم.

د- العلة الجامعة: تكون بين الفرع والأصل، وهي تمثل الشكل الآتي:

أصل سبعة عشر «سبعةٌ وعَشَرة»، فالجمع واضح بينهما، لكن تم حذف الواو لفظًا، وبقى معناها، فأصبح التركيب فيها تركيبًا مزجيًا، مما أدى إلى حذف علامة التأنيث الواقعة في الجزء الثاني والاقتصار على الجزء الأول. وهذا يمثل الأصل، والفرع يكون مثله؛ لأن أصل الجملة: «لا رجلَ» «لا من رجل»، حرف (من) زائدة، فهي تفيد استغراق النفي، لكن تم حذفها وبقى لفظها، مثلما حذفت الواو في الأصل، ولكن بقى معناها. فقد ركبت (لا) مع (رجل)، مثلما ركبت (سبعة) مع (عشر). فقد استنبط النحاة وأجيز لهم أن يجمعوا نحو: (بَرِىء)، إلى جانب (بُرءَاء)، وأن لم يسمع من العرب؛ ولهذا أجيز أن تُسقط الهمزة من بُرءاء، ويقال: بُراء. وبهذا تم استنباط الجمع، وأن لم تستعمله العرب، فعلل السيوطي أن "العرب قد تنطق بجمع لم يأت واحده، فهي تقدره، وإن لم يسمع"[٢٦]. ونقل السيوطي أيضًا* عن المستوفى "كل علم فبعضه مأخوذ بالسماع، والنصوص، وبعضه بالاستنباط والقياس، وبعضه بالانتزاع من علم آخر"[٢٧]. إذًا هو المستنبط بالفكر والمنقول بالرواية وقياسه يكون مقدرًا على مثله.

نلحظ أن الخليل لم يخرج فيما نقل من تعليلاته عن المنهج اللغوي السليم، والعلل نجدها في القرنين الثاني والثالث هي أقربُ ما تكون من اللغة وروحها ونظامها الذي يؤثر الخفة على الثقل وينفر من القبح؛ لذلك نَفَرَ الخليل من قول: «أَيُّهم زيداً ضَرَبَ»، والذي يؤثر الخفة حتى أجاز هرباً من التنوين أن يقالَ: «هو كَائِنُ أَخِيكَ».[٢٨] إما إذا كانت هذه العلل غيرَ فلسفية في طبيعتها، فهذا لا يعني أنها في نشأتها بنت التفكير النحوي وتتصف

هذه التعليلات أيضاً بأنها تلتزم موافقة الإعراب للمعنـى، فلم يكن للنحـوي أن يجيز وجوهاً من الإعـراب متعـددة مـن دون مراعـاة اختلاف المعنـى، وهذا الاسـتهداف للمعنـى والحرص على سلامته،(٢٩) وهو قول الخليل: ''والموضعُ موضـعَ نصـبٍ؛ لأن المعنى معنـى نصبٍ في قولهم: خَشِنْتُ بِصَدْرِهِ''(٣٠).

فالعلـل في هذا العصر كانت عللاً قياسـية فـي مجملها، وقـد وردت بأسـلوب أقرب إلى الجـزم والتقريـر منه إلـى الفـرض والتخيل والجـدل، فليس فيها براهيـن تؤيدها، ولم تكن فـي أصحابهـا حاجة إلـى أن يفترضوا ردوداً عليهـا بـل يكفيهـم ـ إذا أعوزهـم الدليـل؛ أن يوردوا شـاهداً سمعوه عن العرب. تعد مرحلة نشـأة التعليل النحـوي حقبة ملازمـة لمرحلة التقعيـد، فالتعليل في بدايته يقتصر على تبرير القواعـد، وتسـويغ أحكامها ، فهـو لم يتجاوز ذلك إلى التأثير فيهـا، أي بالتغييـر والتبديـل.

وعندما جاء سيبويه (ت١٨٠هـ) ظلَّ وضع العِلَّةِ على ما وصفناه؛ وألف كتابه الذي جمع فيه النحو جمعاً وافياً وبوبه في أبواب، وذكر في كل باب مـن هذه الأبواب أحكامه المؤيدة له بالعلل، فكان كتاب نحو وقياس؛ فهو يعلم طريق القياس وأسـلوب التعليل، مثلمـا يعلم الحكـم النحوي، فسـيبويه لم يخرج عـن النهج الذي سـار عليه الخليـل ولا غرور في ذلك، فهـو تلميذ الخليل، فالعلـل عنده كانت شـبيهة بالعلل التـي أوردها الخليل، مـن الاهتمام بالمعنـى، وقياس النظير على نظيره، مراعيـاً في ذلك ذوق العرب الذي يؤثر الخِفَّـةَ على الثِّقَلِ، ''فالتعليل عند سـيبويه ليـس أكثر من إلحاق الحكـم النحوي بعلة يلقيها صاحبها بأسلوب الأستاذ المقرر أو العالم الواثق، فلا يتخيـل رداً عليه، ولا يفترض نقضاً له، ولا هـو يحاول إضعـاف العِلَّـة ، ليعـود فيثبتها أو يؤكدها شأن المتأخرين من أهل صناعته''(٣١).

بعدمـا بَزَغَتْ شَـمْسُ المعـارف أصبحت العِلَّـةُ رديفةَ الحكم النحـوي، فهي تكاد لا تنفك عنـه، فقـد ذهب علمـاء اللغـة يتسـابقون في التأليف في العِلَّـة النحوية: وممن ألف في العِلَّة قُطْرُبٌ(ت٢٠٦هـ)، وسـمى كتابه بـ ''العِلَلَ فـي النَّحْوِ''،(٣٢)وألـف المَازِنِيُّ(ت٢٣٠هـ)، كتابـاً واسـماه ''عَلَـلَ النَّحْوِ''(٣٣)،وابـن الوراق(ت٣٨١هـ)، سـمى كتابه بـ ''العِلَلَ في النَّحْوِ'' وابن كيسـان(ت٢٩٩هـ)، ولم يبعد عن تسمية من سـبقه فاسماه '' علل النحو''، وسمى الزجاجي(ت٣٤٠هـ)، كتابـه ''الإيضـاح في علل النحو''، وأبو بكر العسـكري المعروف بـ مبرمان(ت٣٤٥هـ)، وقد سمى كتابه ''المجموع على العلـل''، وأمـا العكبري(ت٦١٦هـ)، فقد اسماه بـ ''اللباب في علل البناء والإعراب''.

إذًا هكـذا بـدأت العِلَّةُ تلفت نظـر النحويين وتدور على ألسـنتهم حتـى أفردوا لهـا الكتب وصـارت العنايةُ بأمر العِلَّةِ تأخـذ أكثر اهتمام الدارسـين، وأصبحـت المقارنـة في اسـتنباط العلـل مَزِيَّةً يتميز بها العلماء فيما بينهم تَرْمُقُها أنظارُهم، وتَتَشَاجَرُ فيها أَلْسِنَتُهم وأقلامُهم، فأبو الطَيِّبِ اللُّغَوِيُّ (ت٣٥١هـ)، روى عن أبي حَاتَمِ السِّجِسْـتَانِي (ت٢٥٥هـ)، أنه وصف الكِسَائِيَّ: ''بالضعـف بالعلم؛ لأن علمـه مختلط بلا حجج ولا علـل''(٣٤) ، وروى عنـه أيضاً، وهو يحمل علـى البغداديين إذ: ''يحتفظ أحدهم مسـائل من النحو بلا علل ولا تفسـير''(٣٥). وحين ترجمت علوم اليونان في القرن الرابع الهجري، صارت الفلسفة والمنطق إطاراً عاماً لجميع الدراسات،

ومنها الدراسات اللغوية، فنجد في هذا العصر وما قبله بقليل مصنفاتٍ تُصَنَّفُ من أَجْلِ العلل، وروى أنَّ لابنِ كَيْسَانَ (ت٣٢٠هـ)، كتاباً اسمه "المُخْتَار"[٣٦] في ثلاث مجلدات أو أكثر يبحث في علل النحو.

يضاف إلى ذلك أن العِلَّةَ كانت أساساً لمصنفات هذا القرن، فلا تكاد تخلو صفحة من صفحات شرحي الرماني والسيرافي.

فالتعليل: هو النظر في مختلف الأحكام النحوية وما يرونه من الأسباب الداعية لتلك الأحكام، فهو أمر ضروري لكل قياس؛ لذلك كانت العلة تعد الركن الرابع من أركان القياس[٣٧].

إذًا لابدَّ لكل قياس من أربعة أشياء: أصل وفرع، وعلّة وحكم، وذلك مثل أن تركب قياساً في الدلالة على رفع ما لم يُسم فاعلُه، والحكم هو الرفع، والعلّة الجامعة هي الإسناد، والأصل في الرفع أن يكون لأنصل الذي هو الفاعل، وإنّ أُجري على الفرع الذي هو ما لم يُسم فاعلُه بالعلّة الجامعة التي هي الإسناد؛ لأنه عملية إلحاق المقيس بالمقيس عليه لو لم يترتب عليها إعطاء حكم الأصل للفرع لبطلت العملية القياسية بأمرها، لأنه لا قياس بلا حكم. وبهذا تم تقسيم القياس إلى عدة أقسام.[٣٨]

• الواجب، رفع الفاعل، ويكون متأخرًا عن الفعل، وينصب المفعول، ويجر المضاف إليه، وتنكير التمييز والحال.

• الممنوع، يكون ضد ما ذكر في الواجب.

•الحسن، وهو رفع الفعل المضارع الواقع جزاء، بعد شرط ماضٍ.

•القبيح، وهو رفع الفعل المضارع الواقع جزاء، بعد شرط المضارع.

•خلاف الأولى، وهو تقديم الفاعل، نحو: ضرب غلامه محمدٌ.

• جائز على السواء، وهو حذف المبتدأ، أو الخبر، وإثباتهما حيث لا يوجد مانع من الحذف، ولا مقتضى له.

وليس هناك شكّ في اِسْتِيَاء أو تأثر عند النحاة المتأخرين من هذه التقسيمات عند الفقهاء، أي الخاصة بالحكم الفقهي، وخلطهم هذا بذاك. وبهذا التعداد تم تقسيم القياس تبعاً للمذهب النحوي والنحوي ذاته، وربما تباين الزمن وتطور الفكر ذاته.

بناءً على ما تقدم من موقف المتقدمين والمتأخرين يمكن القول إنَّ التعليل النحوي قد خدم الدرس النحوي؛ وذلك بتفسيره للأحكام والظواهر اللغوية، وأوضح الخصائص لذلك، إذ لا يمكن رفض أو إلغاء العلل جميعها، وفي الوقت ذاته لا يمكن قبول جميع العلل؛ لأنَّ منها ما جاءت مطبوعة، أي بطابع فلسفي مجرد تكون بعيدة عن روح اللغة، فأثقلت الدرس النحوي، ولم تعد عليه بفائدة؛ لذلك كان إلغاؤها أفضل من إبقائها.

وإما إذا أردنا أن نوضح موقف أبي حيان من العلة، فينبغي علينا أن نوضح تأثره بمذهب الظاهريين،[٣٩] حين عدوا السؤال عن سبب شيءٍ، القياس لا يتحقق إلا بالاشتراك بالعلة مما يؤدي إلى القياس، كما في قوله تعالى:) قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ(يس/٧٩. وهو جوابٌ لقوله تعالى:) قَالَ مَنْ يُحْيِ الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ(يس٧٨. فهو تعليل لإعادة المخلوقات للحياة بعد الفناء.

فاللغــة العربية تعد مــن الوضعيات التي لا تميــل إلى تعليلٍ أو إتيان ســببٍ فــي أي ظاهرةٍ منها: «وعلم العربية إنَّما هو من باب الوضعياتِ العربيــة، ففي الحقيقة لا يحتــاج فِيه إلى تعليل، كما لا يحتاج في علم اللغة إلى تعليل، فلا يُقال: لِـمَ جاء هـذا التَّركيب فــي قولك: «زَيْــدٌ قَائِمٌ» هكـذا، كمــا لا يُقَالُ: لِمَ يقال: « للَّيــلِ اللَّيلُ"، و «للعَيـنِ الطَّرْفُ»، ولا يقــال: لِمَ كانت حروف المُضارعة الهمزَةَ، والنُّونَ، والتَّاءَ، والياءَ؟ ... فهـذا كله تعليل يســخرُ العاقلُ منــه، ويهزأُ مِنْ حاكيه فضلاً عن مُسْتنبطه، فهل هذا كُلُّه إلَّا من الوضعِيات، والوضعياتُ لا تعلَّلُ؟»(٤٠).

وقد عزز أبو حيان موقفه من أن الوضعيات لا تعلــل، نــراه يقوم بمقارنةٍ بيــن اللغة العربية وغيرها من اللغات، مثل الحبشــية والفارسية، فهو القائل: «لقد اطلعْتُ على جُملةٍ من الألْسُــنِ كلسان الفُرْسِ، ولســان التُّركِ، ولِسان الحَبَشِ، وغيرهــم وصنَّفْتُ فيها كُتباً فــي لُغتها ونحوها وتصريفها، واســتفدتُ مِنها غرائــبَ، وعلمتُ باستِقرائها أنَّ الأَحكام التي اشــتملت عليها لا تحتاج إلى تعليلٍ أصلاً"(٤١).

لــم يدع أبو حيان إلى ما دعا إليه ابن مضاءٍ مــن إلغاء العامل في النحو، ولكنه صب دعوته علــى ضــرورة تــرك الخلافــات الناشــئة عن هــذه النظرية، ونبذها والابتعــاد عن التعليلات غيــر المفيــدة، كما أنــه رفض القيــاس وطرح لــه بديلاً هو الســماع والنقل المأثــور الذي هو أجـدى لهم وأنفع لذلك فهو القائــل: «النحْويون مولعــون بكَثْــرَة التعليــل، ولو كانــوا يضعونَ مكان التعاليلِ* أحكاماً نحويةً مســتندةً للسَّــمَاعِ الصحيحِ لــكان أَجدى وأَنْفع. وكثيــراً ما نطالعُ أَوراقــاً في تعليل الحُكــم الواحد، ومعارضاتٍ، ومناقشــاتٍ، وردِّ بعضهم على بَعض في ذلك، وتنقيحــات على زعمهم فــي الحدود خصوصاً ما صنفــهُ متأَخرو المَشــارقة علــى مُقدمة ابن الحاجب، فنســأَمُ من ذلك، ولا يحصلُ في أَيدينا شيءٌ من العلم»(٤٢).

فالتعليل لا يجدي شــيئًا مقابل السماع الذي يحقق العلم ويحصل الفائدة المرجوة، لذلك نراه ينفر من تعليلات نحاة المشــرق وإســرافهم في هذه التعليلات.

وفــي حديثــه عــن المضمــرات واختلاف العلمــاء في ذلك قال: «وهــذه التعاليل لا يحتاج إليهــا؛ لأنهــا تعليــل وضعيــاتٍ، والوضعيات لا تعلــل"(٤٣)، "والأولــى الإضــراب عن هذه التعاليــل؛ لأنَّهــا تَخَــرُّص علــى العــرب فــي موضوعات كلامهم"(٤٤).

ولــم يكن أبو حيــان وحده مــن رفض تلك التعليــلات المنطقية في النحــو، بل كان بعض شيوخه من أهل المغرب يحذرون من الأخذ بعلل النحو الممزوجة بالفلســفة والمنطق، وبخاصةٍ تعليــلات الرماني، والوراق، اللذين أســرفا في الأخذ بالعلل المســتوحاة مــن علم المنطق، فهو القائل نقــلاً عن شــيوخه في المغــرب: "إيَّاكم وتَعَالِيلَ الرُّمَانيِّ، والــوَرَّاقِ، ونُظَرَائِهما"(٤٥)، وكثيراً ما حفلت الكتب بالأقيسة الشبيهة، والعلل القاصــرة، وهي التي لا يعجز عــن إبداء مثلها مــن له أدنى نظرٍ في الحالة الراهنة، ولا يحتاج فــي ذلك إلــى إمعان فكرٍ، ولا حــث قريحةٍ، إذ بدأ بعض الشعراء السخرية من النظام النحوي؛ وقال أحمد بن فارس(٤٦):

أَضْعَفُ مِنْ حُجَّةِ نَحْوِي

تَرْنُو بِطَرْفٍ فَاتِنٍ فَاترِ

أما موقف أبي حيان من ابن مضاءٍ القرطبي، فيظهر لنا مدى تأثره بمذهب الظاهر الذي قام على أساس التسهيل والتخفيف في النحو والفقه على السواء، فأبو حيان قد أعجب بابن مضاءٍ وأشاد بما دعا إليه من ضرورة التخلص من العلل والتعليل فهو القائل: «إن كل تركيبٍ كلي يحتاج فيه إلى نص من السماع، وأنها لا يدخلها شيءٌ من الأقيسة، وإنما يقال من ذلك ما قاله أهل ذلك اللسان، ولم أرَ أحداً من المتقدمين نبه على اطراح هذه التعاليل إلا قاضي الجماعة الإمام أبا جعفرٍ أحمد بن مضاء صاحب كتاب «المشرق في النحو»، فإنه طعن على المعللين بالعلل السخيفة، وزرى عليهم ما شحنوا به كتبهم من ذلك"[٤٧].

غير أن هذه المقدمات لم تثنه عن ذكر العلل، فقد حفل الكتاب بكل أنواع العلل النحوية، فدعوته هذه كانت نظرية وغير تطبيقية.

فكان لكثير من أقسامها في شرحه ظهور لا ينكر، سواء أكان ذلك باستعمال مصطلح «العلة»[٤٨]، أم «لأنَّ»[٤٩]، أو «لام التعليل»[٥٠]، أو يكتفي بذكر السبب دون استعمال ما يدلل على أنَّه يعلل، ومن العلل التي تعرض لها في شرحه:

علة عدم استغناء:

وهي من العلل التي اعتمدها سيبويه في كتابه[٥١].ووقد خصص لها بابًا، وهو الاستغناء بالشيء عن الشيء.[٥٢] ونُقِل سيبويه عن العرب إنَّهم: ”يستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أَنْ يستعمل حتى يصير ساقطاً“[٥٣]، وقد علق أبو حيان الأندلسي على ”كان وأخواتها“ معلّلاً سبب تسميتها بالناقصة قائلًا: «سميت ناقصة؛ لأن فائدتها لا تتم بذكر المرفوع فقط، بل تفتقر إلى المنصوب؛ لأن الكلام منعقد مما أصله المبتدأ والخبر، ولا يفيد ذكر المبتدأ من دون ذكر خبره. والتفسير الثاني هو أنها سميت ناقصة؛ لأنه لا دلالة لها على الحدث"[٥٤].

كراهية الالتباس أو أمن اللبس:

تعد من أهم العلل التي أهتم العرب بها؛ لأن غرض المتكلم الإفهام واللبس يمنع ذلك[٥٥]؛ لأن العرب يطلبون هذه العلّة في كلامهم بدافع الحرص من أجل الإبانة والوضوح التي يتحاشون من الخلط بين المعاني[٥٦]. "فاللبس محذور، ومن ثم وُضِع له ما يزيله إذا خيفَ واستغني عن لحاق نحوه، إذا أُمِن»[٥٧]. وقد استعمل أبو حيان هذه العلة في مواضع منها قوله: «يجوز تقديم الخبر على المبتدأ فتقول: «قامَ أخوه زيدٌ»، و «ما قَامَ إلا هوَ زيدٌ»، وقد وقع الفعل فيهما خبراً للمبتدأ، وإنما الممتنع نحو: «زيدٌ قَامَ»؛ لأن الفعل قد رفع ضمير المبتدأ متصلاً، فلو قدمته فقلت: «قَامَ زيدٌ»؛ لالتبس بالجملة الفعلية، فلو أمن اللبس نحو: «الزَّيْدَانِ قَامَا»، و «الزَّيْدُونَ قامُوا»، و «الهِنْدَاتُ قُمْنَ، ففيه خلاف. ومنهم من أجاز تقديم خبر المبتدأ إذا أمن اللبس، فتقول: «قَامَا الزَّيْدَانِ»، و «قَامُوا الزَّيْدُونَ»، و» قُمْنَ الهِنْدَاتُ ”؛ لأن هذا موضع قد أمن فيه اللبس"[٥٨].

علة إسناد:

وهي من العلل التي جعل سيبويه لها بابًا مستقلًا في كتابه سماه باب «المسند والمسند إليه» وقال فيه: «هما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منهما بدًّا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك: عبدالله أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك يذهب عبدالله، فلابدَّ للفعل من الاسم"[٥٩]. فقد صرح بجعل المبتدأ هو المسند قائلًا: "ولم يكن ليكون هذا كلاماً حتى يُبنى عليه أو يُبنى على ما قبله ؛ فالمبتدأ مسند والمبني عليه مسند اليه»[٦٠]. إن المبتدأ هو محدث عنه، والفاعل أيضًا محدث عنه عندما استحق الفاعل الرفع؛ لعلة حُمل المبتدأ عليه. [٦١] ألا إن سيبويه لا يذكر مصطلح المسند والمسند إليه في باب الفاعل قائلًا: "فأما الفاعل الذي لا يتعداه فعله، فقولك: ذَهَبَ زيدٌ، وجَلَسَ عمرو، والمفعول الذي لم يتعداه فعله، ولم يتعد إليه فعل فاعلٍ، فقولك: ضُرِبَ زيدٌ، ويُضْربُ عمرو، فالأسماء المحدث عنها، والأمثلة دليلةٌ على ما مضى، ولم يمض من المحدث به عن الأسماء، وهو الجلوس والذهاب والضرب.[٦٢]" فالإسناد عند أبي حيان "قول دال على نسبة اسنادية"[٦٣]."والنسبة الحديثة، التي تقع بين طرفي إسنادها الحدث ومحدثه، ويعبر عنها بالجملة الفعلية"[٦٤]، معلل ذلك بقوله: «اختلف النحاة في الرافع للفاعل فقيل الرافع له شبهه بالمبتدأ وقيل ارتفع بكونه فاعلاً في المعنى وهو مذهب خَلَف وقيل ارتفع بإسناد الفعل إليه، وقيل ارتفع بالمسند إليه فعلاً كان أو اسماً وهو الصحيح". [٦٥]

علة الضعف:

أهتم النحاة بالعامل ، فهو يعد محورًا مهمًا في اختلافهم، والعامل النحوي يعد أساس النظرية النحوية، وخير شاهد كتاب سيبويه، فالمتأمل فيه يلحظ أن أبوابه بنيت على أساس العامل.[٦٦] إن القواعد المتبعة فيه أن يتقدم العامل على معموله من غير أن يفصل بينهما، ومعناه عدم قوة العامل على العمل لضعف فيه، وهي التي ذكرها سيبويه من بين العلل النحوية والصرفية، ومثال ذلك قول أبي حيان: «إذا فصل بين «لا» ،والاسم بطل عملها؛ لأن «لا» أضعف من إنّ"[٦٧]. فالعلة إذًا علة ضعف؛ لأنهم اعملوا «لا»: حملاً على «إن»، فلما فصل بينها وبين معمولها ضعف شبهها بها فبطل العمل إذ "إنها لم تقوَ على العمل مع الفصل"[٦٨].

علة الاشتراك:

الاشتراك من تشارك القوم في كذا إذا تشاركوا فيه[٦٩]. والاشتراك يكون في كل واحد منهما يمكن أن يستعير من الآخر حكمًا هو أخص به[٧٠]. وعلة الاشتراك التي قد نص عليها أبو حيان في موضوع الجر بـ «حتى»؛ لأنها شريكة «إلى» بالمعنى، وقال: «كان القياس في حتى ألا تعمل؛ لأنهَّا لمَّا دخلت على الجملة تارةً، وبمعنى « إلى» أخرى، وبمعنى «الواو» ثالثة، وبمعنى « كي» رابعة، لم يكن لها اختصاص تعمل بسببه؛ لأنَّ هذه المعاني تكون في الأسماء والأفعال، وإنما عملت عمل «إلى» لاشتراكهما في انتهاء الغاية"[٧١].

علة المشابهة:

وهي علّة التي تقوم على إكساب المتشابهين حكماً واحداً[٧٢]، وذكر سيبويه ما قالته العرب «ومن كلامهم أن يشبّهوا الشيء بالشيء، وإن لم يكن مثله في جميع الأشياء»[٧٣]. وقد علق ابن يعيش(ت ٦٤٣هـ)على قول سيبويه قائلًا: «الشيء إذا أشبه الشيء أُعطي حكماً من أحكامه، على حسب قوة الشبه، وليس كلُّ شبه بين شيئين يوجب لأحدهما حكماً، هو في الأصل للآخر، ولكنَّ الشبه إذا قوي أوجب الحكم، وإذا ضعف لم يوجب، فكُلَّمَّا كان الشبه أخصَّ كان أقوى، وكُلَمَّا كان أعمَّ كان أضعف، فالشبه الأعم، كشبه الفعل بالاسم من جهة؛ أَنَّه يدل على معنى، فهذا لا يوجب له حكماً؛ لأنَّه عام في كل اسم وفعل، وليس كذلك الشبه من جهة أنَّه ثانٍ باجتماع السببين فيه؛ لأنَّ هذا يختص نوعاً من الاسماء دون سائرها، فهو خاص مُقرَّبٌ الاسم من الفعل"[٧٤]. ومن العلل التي بحث فيها أبو حيان، هي علة نصب المفعول معه قال فيها: «هذه الواو التي تؤدي معنى (مع) اختلف النحويون فيها، فقيل أصلها العطف بدليل أنها لا تستعمل إلا حيث يصح أن تكون للعطف حقيقة، نحو «جاء البرد والطيالسة»، أو مجازاً ،نحو «سرت والنيل»، ولا يحفظ من كلامهم «قعد زيدٌ وطلوع الشمس»، لامتناع العطف، وقيل ليست بحرف عطف في الأصل وإليه ذهب ابن خروف، والصحيح الأول، وإنما عدل عن العطف إلى النصب؛ لأن المفعول معه دخله معنى المفعول به في المعنى، فلذلك نصب"[٧٥].

علة الحمل:

من العلل النحوية التي اعتمدها الشراح في تعليل الكثير من الأحكام النحوية، ويعتمد التعليل بها على مفهوم الكلام، أي على ما يفهم من الكلام؛ لذلك توجب علة الحمل على الترتيب ما يحمل الكلام من تراكيب؛ وذلك للحفاظ على صحة المعنى واستقامته. والحمل هو «الحاق الشيء بالشيء وإعطاؤه حكمه»[٧٦]، وهو يعد نوعًا من أنواع القياس.

أـ الحمل على النظير:

وهي تعني بحمل الشيء على الشيء، وقد وردت في الكثير من كلام العرب، إذ حملوا الشيء على نظيره، مثلما حملوا النقيض على نقيضه، إذ حملوا الفرع على أصله والكلام على معناه.

والنظير في اللغة: المشابه، والند، والمثل، أي نظير الشيء يكون مثله[٧٧]. ويسميه العلوي (ت٧٤٩هـ) صاحب الطراز «الائتلاف»[٧٨]، ويمكن أن يأتي بأربعة أوجه منها: تأليف اللفظ مع المعنى، وائتلاف اللفظ مع اللفظ، وائتلاف المعنى مع المعنى، والائتلاف مع الاختلاف.

وعلّة النظير أن تجعل الشيء يجري على شيء آخر يكون في الإعراب؛ وذلك لمناظرته له في أمر من الأمور[٧٩]. "فالعرب إذا شبهت شيئاً بشيء مكَّنتْ ذلك الشبه لهما»[٨٠]. وهذا الحمل يكون نظيرًا على نظيره؛ وذلك لتمام المشابهة بينهما في الحركات والسكنات.

قال أبو حيان في علة الحمل على النظير في حمل منصوب جمع المذكر على مجروره: "وأما في حالة النصب، فمذهب الجمهور إنها

حركة إعـراب؛ وأنه حمل منصوب هذا الجمع على مجـروره؛ لأنه حمـل المنصوب على ما جمع بالـواو والنون، أي على مجروره، وقالوا : « رَأيْـتُ الزّيْدِيـنَ*»، حملاً علـى « مَرَرْتُ بالزيدِيـنَ»، وقالـوا: «رَأيْتُ الهِنْـدَاتَ» حملاً على «مَرَرْتُ بالهِنْدَاتِ»(٨١).

ب- الحمل على النقيض:

مما ورد عن كلام العرب هو حملهم النقيض علـى نقيضـه، أي إكسـاب النقيضيـن، فيكون حكمـاً واحـداً، وهـو المخالف والضـد، فضد الشـيء مخالفه(٨٢)، والعرب هي تحمل الشيء علـى ضـده، وتحمله علـى نظيـره(٨٣). ومثال ذلـك بناء «كم» فهي نقيضـة «ربّ»(٨٤). وقال أبـو حيان في علـة النقيض: «القيـاس يقتضي أن يكـون عملها عمل «ليـس» أكثر من عملها عمل «إن»؛ لأن حمل الشيء على نظيره يكون أقـوى من حمله علـى نقيضه، لكـن جاء كلام العرب بعكس هذا»(٨٥).

ج- الحمـل على اللفـظ أو الحمل على المعنى:

وهي من العلـل التي تختص بمراعاة اللفظ أو مراعاة المعنى فـي إصدار الأحكام النحوية وتعليلهـا، يكون حمل الـكلام على معنى ما في غيره(٨٦). إذًا هـو حمـل ظاهر اللفـظ على ما يكون معلقًا بالمعنى، وبهذا يجب التعهد بترتيب ما فـي تراكيب الكلام للبقاء على صحة المعنى واستقامته.(٨٧) وقال أبو حيان ذاكرًا علة الحمل علـى المعنى: «فأمـا ليس ولا يكون، فالاسـم المنصوب بعدهمـا ينتصب على أنه خبر لهما، وأما اسـمهما فمضمر فيهما مفـرد مذكر عائد على البعض المفهوم من الكلام السـابق، وإنما التـزم إضماره لجريان هذه الأفعال مجرى أداة الاسـتثناء التي هي أصل فيه وهي «إلا»، فكما إنه لم يظهر بعد «إلا» سـوى اسم واحد، فكذلك بعـد ما جرى مجـراه، فلذلك تقـول : قام القوم ليس زيداً ولا يكون هنداً»(٨٨).

علة المناسبة:

وهـي مـن العلل التـي اسـتعملت في كلام العـرب عند وجـود توافـق بين شـيئين، فهي حصن النحاة حين يعملون ما يخرق أساسهم في كثير مـن الأحيان، فيخرج الاسـتعمال اللغوي إلى شـيء آخر علـى غير ما بنـوا فيه، فتكون المشـابهة. فالعلـة تعتمـد على اللفـظ الذي إلى يـؤدي إلـى إنْتِخاب ما يؤدي إلـى المطابقة في الكلام. وقد سـماها سيبويه «بالمضارعة»(٨٩)، وعقـد لها بابًا واسـماه "ما جرى من الأسـماء التـي تكـون صفـة مجرى الأسـماء التـي لا تكون صفة"(٩٠). فهـي كعلة ما يعرب به الفعل المضـارع؛ لأنه ضارع الاسـم، ولهذا السـبب سُمِّيت بالمضارعة المشـابهة(٩١)، و"منه سُمِّي الضرع ضرعًا؛ لأنه يشابه صاحبه"(٩٢).

فعلـة المناسـبة تكـون «ملابسـة بين فرع وأصل تتحقق بأدنى مشابهة بينهما في الإعراب والبناء؛ لأن المناسـبة أعم من المشـابهة"(٩٣)، فقد نُقِل عن العرب : "ومن كلامهم أن يشـبّهوا الشـيء بالشـيء، وإن لـم يكن مثلـه في جميع الأشياء»(٩٤)

وقد علل أبو حيـان هذه العلة بإعراب (كلا وكلتا) بالحـروف تارة وبالحركات أخرى قال:

«هـذه الأمثلة هي يَفْعَلاَنِ، وتَفْعَـلاَنِ ويَفْعَلُونَ، وتَفْعَلُونَ، وتَفْعَلِينَ. مذهب الجمهور إنها رفعت بالنـون وجزمت ونصبت بحذفهـا، وإن النون قـد تنزلـت منزلـة الضمـة، وأنه لمـا لم يكن إعرابـهـا بالحـركات في الحـروف التي هي فـي آخر الفعل؛ لاشـتغالها بحركات مناسـبة للضمائـر بعدها أعربت بحـرف، وكـان ذلك الحرف النون لمناسـبة ذكروهـا، وأنها جعلت بعد الضمائر لشدة اتصال الضمائر بالفعل"»[٩٥] .

علة الأصل:

وهـي مـن العلـل التـي طردت فـي كلام العـرب، وقد سـميت بـــ "علّة معادلـة»[٩٦]. وقال ابن مالك(ت ٦٧٢هـ): «من عادة العرب في بعـض مالـه أصل متـروك، وقد اسـتمر الاستعمال بخلافه، أَنَّ يُنبَّهوا على ذلك الأصل لِئَلا يُجْهَلَ، فمـن ذلك جعل بعض العرب خبر كاد وعسـى مفـرداً منصوبـاً"»[٩٧]. معللاً ذلك بقول الشـاعر تأبطشـرًا[٩٨]:

فَأُبْتُ إِلَى فَهْمٍ وَمَا كِدْتُ آيِبًا

وَكَمْ مِثْلِهَا فَارَقْتُهَا وَهْيَ تَصْفِرُ

وقد ذكـر أبو حيـان علة الأصـل في عدم جـواز تقديم المفعـول معه على عاملـه بقوله: "إن الفعل وما أشبهه يتقدم علـى المفعول معه، والإجماع علـى أنه لا يجوز تقديمه علـى الفعل، فلا يجوز «والطيالسة جاء البرد»؛ لأنـه روعي فيـهـا أصلها، فكما لا يجـوز (وزيدٌ قامَ عمرو) فكذلك هذا"»[٩٩].

علة التضمين:

التضميـن: إنَّ تُحَمَّـل اللفـظ معنـى غيـر الذي يسـتحقه بغير آلة ظاهـرة[١٠٠]. ويعد من الاختصـار؛ لأنَّه يدل بكلمـة واحدة على معنى كلمتيـن[١٠١]، قـال الزمخشـري: "الغرض في التضمين إعطاء مجمـوع معنيين، وذلك أقوى من إعطاء معنى"»[٢٠١].

قـال أبو حيـان: "إن أل فيه للحضور عندنا لا زائـدة"»[١٠٣]. فالعلة علة تضمـن، إذ تضمن «الآن» معنـى «أل» التعريف فبنيّ. والتضمن يكون من ضمنت الشيء في كذا، فجعلته محتوياً عليه، فتضمنه أي فاشتمل عليه واحتوى.

علة التخلص من التقاء الساكنين:

وهي «علة تسـوغ حذف أحد الساكنين، أو تحريـك أحدهما فـراراً مـن اجتماعهما"»[١٠٤]، وذكر أبو حيان علة حركة نون الأمثلة الخمسة بالفتح والكسر قائلًا: «إنها جعلت ساكنة، وإنما حركت لالتقـاء السـاكنين، وإن حركتها كانت فتحة مع الواو والياء وكسـرة مع الألف تشبيهاً بنـون التثنية والجمع فكما قالوا: الزَّيْدَانِ، قالوا: يَقُومَـانِ، وكما قالوا: الزَّيدُونَ قالـوا: يَقُومُونَ، وكما قالوا: الزَّيْدَيْنَ قالوا: تَقُومِينَ»[١٠٥].

علة الضرورة أو الاضطرار:

وهي الخـروج على المألوف مـن القواعد فـي الشـعر أملته علـى الناظميـن ضرورات الـوزن ومقتضيـات الإيقاع والنغـم، وقد أجاز للعروضييّـن مـن الشـعراء دون الناثريـن. فالضرورة هي ما لا يقع إلا في الشـعر، سـواء كان للشـاعر عنه، أي عما أَخْطَأَ في شعره، أو مندوحة إلى غيره[١٠٦].

وهي من العلل التي عني بها اللغويون[١٠٧]، وذكرها أبو حيان في إن الاسم الذي لا ينصرف يمنـع من التنوين، كما أنه يجر وينصب بالفتحة فـي سـعة الكلام، وأمـا في الضـرورة لا يجر بالفتحة، بل بالكسرة ويعود تنوين الصرف[١٠٨].

النتائج:

١- يُعدّ منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك من المصادر المهمة في النحو العربي؛ لأنّه مثّل مرحلة بلوغ الفهم الادراكي المتمثل بأبي حيان الأندلسي؛ وذلك من خلال تعليله للموضوعات النحوية، فقد عرف أبو حيان الأندلسي بعقليته الفذة، المستقصية لأغلب مسائل النحو.

٢- تعد العلة النحوية من أهم أركان القياس، فالقياس لا يكون قياسًا إلا في وجود علة تجمع بين الطرفين (الأصل، والفرع)، وهي باتفاق النحاة السبب الذي أدى إلى الحكم وأوجبه.

٣- انتقد أبو حيان الأندلسي بعض النحاة؛ وذلك لانشغالهم بالتعليلات الفلسفية، والمنطقية، و هجومه كان نظريًا فقط؛ لأن التعليلات المنتشرة في محتوى كتابه قد انتشرت انتشاراً كبيرًا على مختلف أنواعها.

٤- انحاز أبو حيان في شرحه إلى ذكر الآراء الكثيرة في المسألة الواحدة، وكان دقيقاً في نسبة هذه الآراء إلى أصحابها، مختاراً لنفسه ما يناسبه منها.

٥- كثرة التعليلات النحوية واتساعها، عند أبي حيان الأندلسي ، فمن النادر أن يترك حكمًا نحويًا من دون أن يبين له علة أو يذكر له سببًا.

٦- علل ما وقع من كلام العرب، وما لم يقع من كلامهم؛ فهو يعد ترسيخاً للأحكام النحوية من خلال تعليلاته؛ وذلك باحتكامه الى اللغة المستقرة من كلام العرب.

٧- أبو حيان الأندلسي لجأ إلى التعليل؛ وذلك لتوثيق القواعد النحوية وإبانتها في لغة العرب.

المصادر والمراجع

١- أبو البركات بن الأنباري ودراساته النحوية: د. فاضل صالح السامرائي، دار الرسالة للطباعة، بغداد ، ط١٩٧٥،١م.

٢- الإحكام في أصول الأحكام: لأبي الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي (ت٦٣١هـ)، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، د.ت.

٣- أسرار العربية المؤلف أبو البركات الأنباري (ت٥٧٧هـ)، رواية أبي الفتوح نصر بن أبي الفنون البغدادي (ت٦٢٠ه)، تحقيق محمد راضي مدكور، ووائل محمود عبد الباري ،من إصدارات مجلة الوعي الإسلامي، ٢٠١٥م

٤- الأشباه والنظائر: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (ت٩١١هـ)، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ، ط١، ١٩٨٥م.

٥- أصول التفكير النحوي، الدكتور علي أبو المكارم، دار غريب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦ م.

٦- أصول النحو دراسة في فكر الأنباري: د. محمد سالم صالح، دار السلام، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.

٧- أصول النحو العربي: د. محمود أحمد نحلة، دار العلوم العربية، ط١٩٨٧،١م.

٨- الإغراب في جدل الإعراب لمع الأدلة في أصول النحو :لابن الأنباري (ت٥٧٧هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، دمشق، ١٩٥٧م.

٩- الاقتراح في أصول النحو: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي،

تحقيق: عبد الحكيم عطية - علاء الدين عطية، دار البيروتي، دمشق، ط٢، ٢٠٠٦م.

١٠- إنباه الرواة على أنباه النحاة: جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (ت٦٤٦هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٨٦م.

١١- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين: عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، لأبي البركات كمال الدين الأنباري (ت٥٧٧هـ)، المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٣م.

١٢- الإيضاح في علل النحو: لأبي القاسم الزجاجي، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط٤، ١٩٨٢م.

١٣- البحث النحوي عند الأصوليين: مصطفى جمال الدين، دار الهجرة، إيران، ط٢، ١٤٠٥هـ.

١٤- تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر الزمخشري لأبي القاسم جار الله، دار المعرفة، ط٣، ٢٠٠٩م.

١٥- الحدود في النحو: علي بن عيسى الرماني(ت٣٨٤ه)، تحقيق بتول قاسم ناصر، بحث مجتزئ من مجلة المورد التي تصدرها وزارة الثقافة والإعلام, دار الشؤون الثقافية العامة بالعراق العدد الأول من المجلد الثالث والعشرين، ١٩٩٥م.

١٦-الخصائص:لأبي الفتح عثمان بن جني (٣٩٢هـ), تحقيق: محمد علي النجار, دار الكتب المصرية, ط٢, ١٩٥٢م .

١٧- ديوان تأبط شراً وأخباره: ثابت بن جابر بن سفيان بن عميثل، تحقيق: علي ذو الفقار شاكر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٤م.

١٨- ديوان الهذليين، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٩٥م.

١٩- الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي(ت٥٩٢ه)، تحقيق د محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، ط١، ١٩٧٩م.

٢٠- الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه: د.خديجة الحديثي، مطبوعات جامعة الكويت، ط١، ١٩٧٤م.

٢١- شرح كتاب الحدود في النحو: عبد الله بن أحمد الفاكهي(ت٩٧٢ه)، تحقيق: المتولي رمضان الدميري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٢، ١٩٩٣م.

٢٢- شرح اللمحة البدرية في علم اللغة العربية: ابن هشام الأنصاري، تحقيق: أ.د هادي نهر، دار اليازوري، عمّان، ٢٠٠٧م.

٢٣- شرح المفصل للزمخشري، موفق الدين أبو البقاء بن يعيش الموصلي، تحقيق: إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١م.

٢٤- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس بن زكريا الرازي أبو الحسين، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م.

٢٥- طبقات الشعراء: محمد بن سلام الجمحي(ت٢٣١ه)،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،٢٠٠١م.

٢٦- طبقات النحويين واللغويين، محمد بن الحسن الزبيدي أبو بكر، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط٢، ١٩٨٤م.

٢٧- الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز: يحيى بن حمزة بن علي العلوي

اليمني(ت٧٤٩هـ)، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م

٢٨- ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين: د. عبد الفتاح حسن البجة ، دار الفكر، ط١، ١٩٩٨ م.

٢٩- العلل في النحو: لأبي الحسن محمد بن عبد الله (الوراق ت٣٨١هـ)، تحقيق: د. محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، ط ١، ١٩٩٩م.

٣٠- العلل النحوية في كتاب سيبويه: أسعد خلف العوادي، دار الحامد، الأردن، ٢٠٠٨م.

٣١- الكتاب سيبويه, أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر(١٨٠هـ), تحقيق: عبد السلام محمد هارون, مكتبة الخانجي, القاهرة, ط٣, ١٩٩٨م.

٣٢- كتاب العين, أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ), تحقيق: د. مهدي المخزومي, د. إبراهيم السامرائي, دار الرشيد, بغداد, ط١, ١٩٨١م.

٣٣- اللباب في علل البناء والإعراب: لأبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (ت ٦١٦هـ)، تحقيق: د. عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٩٥م.

٣٤- لسان العرب, أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي(ت٧١١هـ), دار صادر, بيروت, (د.ت) .

٣٥- اللغة والنحو بين القديم والحديث المؤلف : عباس حسن، دار المعارف، مصر، ١٩٦٦م

٣٦- مراتب النحويين لأبي الطيب عبد الواحد بن على اللغوى (ت٣٥١هـ) دار نهضه، القاهرة، ١٩٧٤م.

٣٧- معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: ياقوت الحموي، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٣م.

٣٨- المعجم المفصل في المذكر والمؤنث : د. إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٤م.

٣٩- معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر, ١٩٧٩م.

٤٠- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩١م.

٤١- المفصل في تاريخ النحو العربي، محمد خير الحلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٧٩م.

٤٢- منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك لأبي حيان الأندلسي(ت٧٤٥هـ)، نيوهافن كونكتيكي، تحقيق: سيدني جلازر، دار أضواء السلف في الجمعية الشرقية الأمريكية، ط١، ١٩٤٧م.

٤٣- النحو العربي العلة النحوية نشأتها وتطوُّرها: د.مازن المبارك، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٩٨١م.

٤٤- نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين: حسن خميس سعيد الملخ، دار الشروق عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٠م.

٤٥- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: جلال الدين السيوطي، تحقيق: د. عبد العالم سالم مكرم، مؤسسة الرسالة ودار البحوث العلمية،ط١، د.ت.

The grammatical errors of Abi Hayyan Andalusia

Praise be to Allaah who brought down the Qur'an with a clear Arabic tongue, a cure for what is in the breasts, guidance and mercy for the believers. I bear witness that there is no god but Allah alone and no partner, and that Muhammad is His servant and His Messenger.

Either after: When the aspiration to know things is old humanity, and it was the nature of man from the very young age to ask for a reason for everything he sees, and looking for the explanation of the explanation, and the conditions and found it applies to everything that passes by it, it explains astronomical phenomena, , And dogma has withdrawn such an explanation of the language used by the instrument of understanding, trying to find a bug for each distinctive image of expression.

In this case, the Arabic language learners try to find an excuse for all the rules and rules they see. The reason is that there must be a reason, and the person must also have a reason, and the traitor has to have a problem.

If we recognize that the search for the ills of the nature of the human mind in order to know the causes and causes, and that the grammatical problem has emerged since the emergence of grammatical studies, and naturally attributed to the reasoning of the early Arab scientists, but we find that the Arab scientists walked in this way Towards, they have moved the search from the first nature stages to other stages away from instinct and linguistic sense, the stage of investigation and tracking the ills and diving in the requirements of philosophical consideration.

In this research I try to know the position of a scholar of Arabic language and his position of reasoning, namely Abu Hayyan al-Andalusi (d. 745 e), in his book «The Approach of Al-Salik to Speak to Ibn Malik›s Millennium."

I spoke about the grammatical problem and the reasoning and their growth and then the position of Abu Hayyan of grammatical ills, I mentioned how his view of the ills and his opinion of the important issue, and then the reasoning in the grammatical issues and types of ills spread at him, and then came the conclusion, was some of the results we reached through search.

الهوامش

(١) ينظر: معجم مقاييس اللغة: ٤/ ١٢.

(٢) ينظر: العين: ٨٨/١.

(٣) ينظر: المصدر نفسه.

(٤) ينظر: لسان العرب:١١/ ٤٧١.

(٥) ينظر: معجم مقاييس اللغة: ١٤/٤.

(٦) ديوان الهذليين: ٢/ ٣٥.

(٧) الحدود في علم النحو: ٣٧.

(٨) التعريفات: ١٧٢.

(٩) ينظر: المعجم الفلسفي: ٢/ ٩٢.

(١٠) ينظر: أسرار العربية: ١٤.

(١١) ينظر: المصدر نفسه: ١٥.

(١٢) ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء: ٢٠.

(١٣) ينظر: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين: ٣٥.

(١٤) ينظر: أصول التفكير النحوي: ١٥٢.

(١٥) طبقات الشعراء:٣٠، وينظر: طبقات النحويين واللغويين: ٣١.

(١٦) المفصل في تاريخ النحو العربي: ١٤٥/١.

(١٧) مراتب النحويين:٢٥.

(١٨) تاريخ الأدب العربي: ٣٦٤.

(١٩) طبقات النحويين واللغويين: ٤٧.

(٢٠) المصدر نفسه: ٤٩.

(٢١) الخصائص: ١/ ٣٥٧.

(٢٢) ينظر: اللغة والنحو بين القديم والحديث: ٢٢.

(٢٣) الاغراب في جدل الاعراب لمع الادلة: ٩٥.

(٢٤) الاقتراح في أصول النحو: ٨٠.

(٢٥) ينظر: أصول النحو العربي: ٩٩.

(٢٦) الاشباه والنظائر: ٦/ ١١٠.

* يعد السيوطي من المعروفين بالتصرف في النقل عن غيره.

(٢٧) الاقتراح في أصول النحو: ٧٩.

(٢٨) الكتاب :١٦٦/١.

٢٩)) النحو العربي، العلة النحوية، نشأتها وتطوُّرها: ٥٧.

(٣٠) الكتاب : ٧٤/١، ٩٢.

(٣١) النحو العربي، العلة النحوية، نشأتها وتطوُّرها:٦٤.

(٣٢) معجم الأدباء : ١٠٤/٧.

(٣٣)معجم الأدباء: ٢١٨/٧.

(٣٤) مراتب النحويين : ١٢٥.

(٣٥)المصدر نفسه : ١٦٠.

(٣٦) إنباه الرواة: ٥٨/٣.

(٣٧)الاقتراح في أصول النحو: ٩٦ .

(٣٨) القياس في النحو العربي نشأته وتطوره: ٣٤.

(٣٩) الإحكام في أصول الأحكام: ٩٢/١-١١٤.

(٤٠) منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك لأبي حيان الأندلسي: ٢٣٠.

(٤١) المصدر نفسه.

* التعاليِل : عند أَهل المناظرة هو تبيين علَّة الشيء.

(٤٢)منهج السالك: ٢٣٠.

(٤٣) همع الهوامع: ١٩٥/١.

(٤٤)المصدر نفسه: ١٩٧/١.

(٤٥) منهج السالك: ٢٢٩.

(٤٦) معجم مقاييس اللغة: ١/ ١١، وينظر: منهج السالك: ٢٢٩، والرد على النحاة: ٦٤.

(٤٧)منهج السالك: ٢٣٠_٢٣١.

(٤٨)منهج السالك: ١٩٣.

(٤٩)المصدر نفسه: ٢٠٠.

(٥٠)المصدر نفسه: ٣٠٣.

(٥١) ينظر: الكتاب كتاب سيبويه: ٣٥١/٢، و علل النحو: ٦٢.

(٥٢) ينظر: الخصائص: ٢٧١/١ .

(٥٣) كتاب سيبويه: ٢٥/١.

(٥٤) منهج السالك: ٥٦ .

(٥٥) ينظر: أبو البركات ودراساته النحوية: ١٩٦ .

(٥٦) ينظر: علل النحو: ٥٩.

(٥٧) الاشباه والنظائر: ٣١٤/٣.

(٥٨) منهج السالك: ٤٧.

(٥٩) كتاب سيبويه: ٢٣/١.

(٦٠) المصدر نفسه: ٢/ ٧٨.

(٦١) ينظـر: أسـرار العربيـة: ٦٠-٦١، وعلل النحو : ٢٦٣.

(٦٢) كتاب سيبويه: ٢٣/١-٢٤.

(٦٣) شـرح اللمحــة البدريــة فــى علـم اللغــة العربية: ٢٦٥/١.

(٦٤) البحث النحوي عند الأصوليين: ٢٥٧ .

(٦٥) منهج السالك: ١٠٤.

(٦٦) ينظر: كتاب سيبويه: ١٣/١.

(٦٧) منهج السالك: ٨٧.

(٦٨) العلل النحوية في كتاب سيبويه: ٢٦٧ .

(٦٩) ينظر: اللسان: مادة شرك ١٠/ ٤٤٨ .

(٧٠) الاشباه والنظائر: ٣٤٠/١.

(٧١) منهج السالك: ٢٤٢.

(٧٢) ينظر: علل النحو: ٦٠.

(٧٣) كتاب سيبويه: ٣/ ٢٧٨.

(٧٤) شـرح المفصل: ١٦٦/١، ينظر: المعجم المفصل في المذكر والمؤنث: ٩٠.

(٧٥) منهج السالك: ١٥٥.

(٧٦) ينظـر: ظاهرة قياس الحمل فـي اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين: ٤ .

(٧٧) اللسان: مادة نظر ٥/ ٢١٩.

(٧٨) ينظـر: الطـراز لأسـرار البلاغة و علـوم حقائق الإعجاز:٣/ ٨٠-٨٢.

* وقـال المصنف: وَتَخْلُفُ اليا فـي جميعِهَا الألفَ جَرًّا = وَنَصْبًا بعدَ فتحٍ قَـدْ أُلِـفْ. واحْتُرِزَ بذلكَ عن ياءِ الجمعِ؛ فإنَّ ما قَبْلَها لا يَكونُ إلاَّ مكسوراً.

(٧٩) ينظر: الاقتراح في أصول النحو: ٨٠.

(٨٠) الخصائص: ٣٠٣/١,

(٨١) منهج السالك: ١١.

(٨٢) اللسان: مادة نقض ٧/ ٢٤٢ .

(٨٣) ينظر: الإنصاف: ٦٣٠/٢.

(٨٤) ينظر: أبو البركات ودراساته النحوية: ١٨٨.

(٨٥) منهج السالك: ٦١ .

(٨٦) الصاحبي في فقه اللغة: ٢٥٣ .

(٨٧) ينظر: الخصائص: ٢/ ٤١١.

(٨٨) منهج السالك: ١٧٣-١٧٤.

(٨٩) ينظر: كتاب سـيبويـه: ٢/ ٢٥، و الشـاهد واصول النحو في كتاب سيبويه : ٣٨٠.

(٩٠): كتاب سيبويه: ٢/ ٢٤.

(٩١) ينظر: اسرار العربية: ٢٢.

(٩٢) ينظر: المصدر نفسه.

(٩٣) نظريـة التعليـل فـي النحـو العربي بيـن القدماء والمحدثين: ١٦٢ .

(٩٤) كتاب سيبويه: ٣ / ٢٧٨ .

(٩٥) منهج السالك: ١٢ .

(٩٦) علل النحو: ٦٣.

(٩٧) شرح التسهيل:١/ ٣٩٠.

(٩٨) ديوان تأبط شراً وأخباره: ٩١.

(٩٩) منهج السالك: ١٥٥.

(١٠٠) الأشباه والنظائر: ٢٥٣/١.

(١٠١) ينظر: مغني اللبيب: ٨٩٧/٢.

(١٠٢) الكشـاف: ٦٧٠/٢، وينظر: الأشـباه والنظائر: ٢٤١/١.

(١٠٣) منهج السالك: ١٩٨.

(١٠٤) أُصول النحو، دراسة في فكر الأنباري: ٣٦٧.

(١٠٥) منهج السالك: ١٢.

(١٠٦) ينظر: شرح كتاب الحدود في النحو: ٣١٠.

(١٠٧) ينظر: الكتاب ٢٦/١ _ ٣٢ .

(١٠٨) ينظر: منهج السالك: ١٤ .

الحَالُ المُنْتَقِلَةُ في القرآنِ الكريمِ

((دراسةٌ دلالية))

الباحث علي كامل جمعة

المقدمة

لايخفى على الجميع منزلة لغتنا العربية وتميّزها وتوسعها عن باقي اللغات لماعرف لهذه اللغة من اشتقاقات ومجاز وتشبيه واستعارة وكناية، وبسبب التوسعة وكثرة المادة النحوية جعل النحويون أبوابا للنحو منهم من اسماه باب الفاعل والآخر سماه باب المجرورات، وباب المسند والمسند اليه، وباب المنصوبات الذي في المفعول به، والمفعول فيه، والمفعول لاجله، والتمييز، وفيه الحال الذي هو محل بحثنا وذكر الباحث أحوال الحال وتقسيمه بشكل مختصر وقسمه إلى الحال المنتقلة والحال غير المنتقلة والحال غير المنتقلة(الثابتة) تقسم بدورها إلى عدة أقسام، ثم ذكر الباحث الحال المنتقلة في القرآن الكريم وذكر بعض الشواهد القرآنية التي تصلح أن تكون من مصاديق الحال المنتقلة، ولايخفى على القارئ والباحث حجم الصعوبة التي يواجهها كل من يبجث في القرآن الكريم؛ لأنه كلام الله (سبحانه وتعالى)الذي لاياتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ومع وجود الصعوبة فيه يخرج الباحث بنتيجة يجد فيها الحلاوة، والمتعة العلمية والأنس الذهني، ولهذا انبهر الكثير من الباحثين والنقاد ممن كتب في القرآن الكريم، فوجد فيه مالايجده في أي كتاب آخر فمنهم من تناول الجانب البلاغي، ومنهم من تناول الجانب التركيبي، والآخر الدلالي، والصوتي،والآخر نظر إلى أنّ الاعجاز يكمن في نظمه، وهكذا استمرت البحوث في القرآن الكريم إلى يومنا هذا، والباحث قدتناول في بحثه الحال المنتقلة في القران الكريم، فقسم هذا البحث إلى مبحثين المبحث الاول تناول فيه تعريف الحال لغة واصطلاحا، ثم تناول تقسيمه ، والمبحث الثاني تناول الحال المنتقلة في القرآن الكريم .

المبحث الأول

قبل الدخول في البحث علينا أن نعرف ما تعريف الحال ؟ .

الحال لغةً : ما عليه الانسان من خير أو شر.

اما اصطلاحا : بأنه، الوصف، الفضلة، المنتصب، للدلالة على هيئة، نحو: " فردا أذهب " ف " فردا ": حال، لوجود القيود المذكورة فيه .

وخرج بقوله: " فضلة " الوصف الواقع عمدة، نحو: " زيد قائم " وبقوله " للدلالة على الهيئة " التمييز المشتق، نحو: " لله دره فارسا " فإنه تمييز لا حال على الصحيح، إذ لم يقصد به الدلالة على الهيئة، بل التعجب من فروسيته، فهو لبيان المتعجب منه، لا لبيان هيئته، وكذلك " رأيت رجلا راكبا " فإن" راكبا " لم يسق للدلالة على الهيئة، بل لتخصيص الرجل، وقول المصنف " مفهم في حال " هو معنى قولنا " للدلالة على الهيئة".

وهنا لابد من تنبيه عندما قال ابن عقيل الحال فضلة ،هذا لايعني انه يستغنى عنه في كل المواضع، هنالك بعض المواضع لايستغنى عنه؛ لأنه بخلافه يفسد المعنى ، يقول صاحب جامع الدروس العربية ،وليس معنى ذلك أن يصح الاستغناء عنه، إذ قد تجيء الحال غير مستغنى عنها كقوله تعالى { وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ } (سورة الأنبياء ١٦) وقوله { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى } (سورة النساء ٤٣).

فجملة (ومابينهما لاعبين ،وجملة وأنتم سكارى) حالية لايمكن الاستغناء عنهما لئلا يفسد المعنى .

ثم يُقسَم الحال باعتبار دلالته على هيئة صاحبه الى :

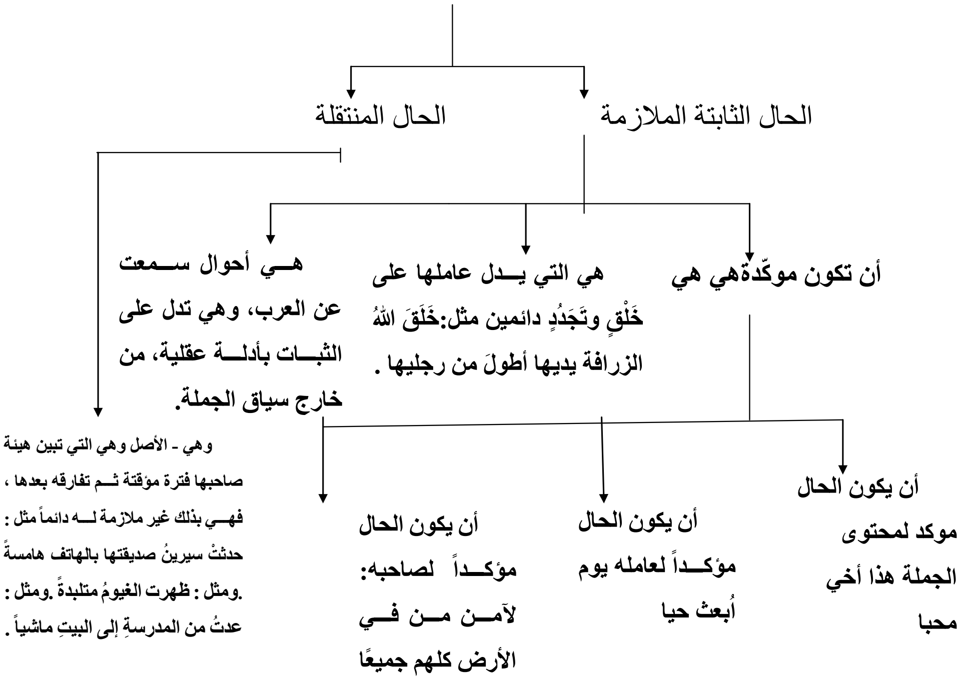
١- الحال المنتقلة:ألا تكون ملازمة للمتصف بها، نحو (جاء زيد راكبا) ف (راكبا): وصف منتقل، لجواز انفكاكه عن « زيد» بأن يجئ ماشيا.

٢ - الحال الثابتة (غير المنتقلة): أي وصفا لازما، نحو " دعوت الله سميعا " و " خلق الله الزرافة يديها أطول من رجليها، فجاءت به سبط العظام، كأنما عمامته بين الرجال لواء ف " سميعا، وأطول، وسبط " أحوال، وهي أوصاف لازمة. وفي هذا المخطط توضيح أكثر : الحال باعتبار دلالته على هيئة صاحبه يقسم إلى :

نماذج تطبيقية على الحال الثابتة (الملازمة) المؤكدة :

١ـ أن يكون الحال مؤكِّداً لمحتوى الجملة:

هذه أمي الحنونة الحال هنا مُؤكِّداً لمحتوى الجملة؛ لأنّ الأُم بذاتها وملازم لها الحنان



وعندما جاء الحال أصبح مؤكداً لمحتوى الجملة .

وكذلـك، زيـدٌ أبوك عطوفًـا؛ لأنّ العطف ملازم للأب .

٢ـ أن يكون الحال مؤكَّداً لعاملة : وأرسلناك للناس رسـولًا فكلمة (رسولا) وهو الحال يؤكد لفظًا العامل- الفعل - (أرسلنا) في الجملة .

ومثل : ((السلام عليَّ يوم ولدتُ ويوم أموتُ ويـوم أبعثُ حيَّاً)). فكلمـة (حيا) أكدت المعنى للفعل (أبعث) - العامل -

فكما أنّ الرسـالة ملازمة لصاحبها ومؤكدة لـه فـي اللفـظ ، فـإن الحيـاة مؤكـدة لعاملهـا وهو البعث.[١]

وقوله تعالى{وَأَلْقِ عَصَـاكَ فَلَمّا رَآها تَهْتَزُّ كَأَنَّهـا جانٌّ وَلَّـى مُدْبِراً وَلَمْ يُعَقِّبْ يا مُوسَـى لا تَخَفْ إِنِّي لا يَخافُ لَدَيَّ الْمُرْسَلُونَ} (النمل/١٠) فالإدبار ملازم ومؤكدا لولى .

وقولـه تعالى((فتبسـم ضاحكامن قولها)) (النمل/١٩) فالضحك ملازم ومؤكد للتبسم[٢]

٣-ان يكون الحال مؤكِّدا لصاحبه [٣] : { وَلَوْ شَـاءَ رَبُّكَ لَآمَـنَ مَنْ فِـي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا } (سورة يونس ٩٩)

نمـاذج تطبيقيـة علـى الحـال الثابتـة (الملازمـــة) غير المؤكدة التـي يدل عاملها على خلق وتجدد دائمين نحو:

خَلَقَ اللهُ الزرافة يديها أطولَ من رجليها .

ومثـل : جعل الله جلدَ النمـرِ **منقطاً** ، وجلدَ حمارِ الوحش **مخططاً** .

فالأحوال الثلاثة (أطولَ ، ومنقطاً ، ومخططاً) تدل على خلق وتجدد مستمر في أفراد أسر هذه الحيوانات الثلاثةُ؛ لأنّ الأفعال العاملة في الحال - خَلَقَ وجَعَلَ تدل على الخلق واستمراره[٤] .

نماذج تطبيقية على الحال الثابتة (الملازمة) لصاحبها ، فهي أحوال سمعت عن العرب، وهي تدل على الثبات بأدلة عقلية، من خارج سياق الجملة:

مثل : وهو الذي أنزل إليكم الكتاب <u>**مفصلاً**</u> .

فكلمة (مفصلاً)حال وعاملها الفعل أنزل، وصاحبها هو الكتاب وهو القرآن ودوام استمرارية الكتاب في توضيح الحق والباطل معروفة؛ لأنها من صفات من أنزل القرآن .[٥]

وكقولهم: دعوت الله سميعًا، وكقوله جل ذكره: ٹ ٹ چ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڤڤ ڤ ڄ ڄ ڄ ڄ ڄ ڄ چ آل عمران: ١٨. وهذ أمثلة مسموعة لا ضابط لها[٦].

فالسميع والقيام بالقسط ، كلها صفات ملازمة للحق سبحانه وهذه الملازمة لم تأتِ من السياق وإنّما جاءت من قرائن خارجية وثبتت بأدلة عقلية .

المبحث الثاني

الحال المنتقلة في القران الكريم

بعد ما مر علينا من تقسيم للحال وقلنا يقسم إلى حال ثابتة(غير منتقلة)، وحال منتقلة نريد في هذا المبحث أن نثبت الحال المنتقلة في القران الكريم .

الحال المنتقلة:هي التي تبين هيئة شئ(صاحبها) مدة مؤقتة، ثم تفارقه بعدها، فليست دائمة الملازمة له مثل: أقبل الرابح ضاحكا، أسرع البرق مشتعلًا، شاهدت كتائب النمل مهاجرة ...فكل حال من الثلاثة (ضاحكا، مشتعلًا، مهاجرة) يدل على معنى ينقطع، فالضحك لايلازم صاحبه إلا مدة محددة يزول بعدها وكذلك الاشتعال أو المهاجرة.[٧]

ومن خلال التعريف سوف نطبقه على القرآن الكريم لمعرفة الحال المنتقلة :

قال تعالى : ({ فَخَرَجَ مِنْهَا خَائِفًا يَتَرَقَّبُ قَالَ رَبِّ نَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ } (سورة القصص/ ٢١) ، فنجد كلمة خائفا حال منتقلة بينت هيئة صاحبها، وهي مؤقتة تفارقه بعد ذلك ؛لأنّ الخوف ليس ملازم لنبي الله موسى (عليه السلام) وإنّما هي حالة مؤقتة كما قلنا .

{ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ } (سورة الأنعام ٧٧)

(بازغًا) حال منصوب منتقلة؛ لأنّ القمر تارة يتصف بالبزوغ وتارة عدمه؛ لأنّ معنى بزغ القمر أي طلع.

وكذلك قوله تعالى { فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ } (سورة الأنعام ٧٨)

أيضا بازغةً حال منصوبة منتقلة؛ لأنّ الشمس تارة تتصف بالبزوغ وتارة عدمه .

قال تعالى{ وَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ } (سورة الأعراف/ ١٢٠)

فحال السحرة ساجدين، ولكن هذه الصفة غير ثابتة ولاملازمة لهم فاليوم ساجدين بكرة لا نعلم راكعين او أي شئ آخر، لانعلم به المهم السجود صفة عارضة وليست ثابتة ولا لازمة لهم.

قال تعالى { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ } (سورة الممتحنة ١٠)

فالمهاجرات حال منصوباً وهي غير ثابتة صفتهن الآن مهاجرات .

وقال تعالى{ وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ } (سورة البقرة ٥٥)

فالجهر حال منصوب منتقلة وغير ثابتة له سبحانه ؛لأنه ليس من صفاته وحاله أنْ يُرى علَنّاً ،

قال تعالى :

{ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَا تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ } (سورة البقرة ١١٩)

(بشيراً) حال منتقلة ولهذا تارة يكون بشيراً وأُخرى نذيراً .

قال تعالى{ وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا قَالَ بِئْسَمَا خَلَفْتُمُونِي مِنْ بَعْدِي } (سورة الأعراف ١٥٠)

غضبان :حال منتقلة منصوباً فهي ليست صفة ثابتة لنبي الله موسى(عليه السلام) وإنما أصبح غضبان بسبب قومه وعبادتهم لعجل السامري .

قال تعالى{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا زَحْفًا فَلَا تُوَلُّوهُمُ الْأَدْبَارَ } (سورة الأنفال ١٥)

زحفا:حال منتقلة منصوب؛ لأنّ معنى زحفًا :أي تقاربتم منهم ودنوتم اليهم فلاتولوهم الأدبار أي لاتتفرقوا وتتركوا اصحابكم .[٨] فالتقارب والدنو ليس صفة ثابتة، بل هي منتقلة .

قال تعالى{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا الرِّبَا أَضْعَافًا مُضَاعَفَةً وَاتَّقُوا اللهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ } (سورة آل عمران ١٣٠)

أضعافًا:حال منتقلة منصوب؛ لأنّ الربا تتحقق حرمته تارة بالاضعاف، وأخرى بدونه فالإضعاف ليست صفة ثابتة للربا .

قال تعالى{ وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بَطَرًا وَرِئَاءَ النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللهِ وَاللهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ } (سورة الأنفال ٤٧)

بطرا:حال منتقلة منصوباً وصاحب الحال الذين خرجوا أي خرجوا وحالهم التكبر فالله سبحانه وتعالى يحذر المؤمنين أن يكونوا كالمشركين في خروجهم من ديارهم بطرا، أي تكبرا ورئاء الناس وهو المفاخرة والتكبر عليهم .

قال تعالى{ مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسَاجِدَ اللهِ شَاهِدِينَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ بِالْكُفْرِ أُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ وَفِي النَّارِ هُمْ خَالِدُونَ } (سورة التوبة ١٧)

شـــاهدين :حـــال منتقلـــة منصوبـــاً، أي أنّ الله ســبحانه يقول ماينبغي للمشــركين بالله أن يعمروا مســاجد الله التي بنيت على اسمه وحده لاشريك له وهم شاهدون على انفسهم بالكفر(٩)

والشــهادة ليســت صفة وحالــة ثابتة، مرة يكون الانسان شاهد ومرة لايكون.

قــال تعالــى{ يَــا أَيُّهَا النَّــاسُ كُلُــوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ } (سورة البقرة ١٦٨)

حلالا:حال منتقلة منصوب وصاحب الحال مما في الارض وصفته وحاله حلالا .

قــال تعالــى{ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَـدًا إِنَّ اللهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ } (سورة التوبة ٢٢)

خالديــن :حــال منتقلــة منصــوب أي حال المؤمنين خالدين فــي الجنة والخلود ليس صفة ثابتة عند الانســان ولكن بسبب اعمالهم الحسنة سوف يكونون خالدين في الجنة .

قال تعالى{ قُلْ أَنْفِقُوا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا لَنْ يُتَقَبَّلَ مِنْكُمْ إِنَّكُمْ كُنْتُمْ قَوْمًا فَاسِقِينَ } (سورة التوبة ٥٣)

طوعا:حــال منتقلــة منصــوب أي قــل يامحمد(صلــى الله عليه والــه) للمنافقين انفقوا وحالكم طوعا أو كرهًــا لن يتقبل منكم فالطوع والكره هما صفتان غير ثابتتين وهما منتقلتان من شخص إلى آخر .

قــال تعالــى{ مُهْطِعِينَ مُقْنِعِي رُءُوسِـهِمْ لَا يَرْتَـدُّ إِلَيْهِـمْ طَرْفُهُـمْ وَأَفْئِدَتُهُـمْ هَـوَاءٌ } (سورة إبراهيم ٤٣)

مهطعيــن :حــال منتقلــة منصــوب؛ لأنّ مهطعين:أي مسـرعين وكذلك مقنعي:أي رافعي رؤسهم .

قــال تعالى{ فَــإِذَا سَــوَّيْتُهُ وَنَفَخْـتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ } (سورة الحجر ٢٩)

ســاجدين :حال منتقلة منصوب والســجود ليـس مـن الصفات الثابتــة للملائكــة ولهذا الله يطلب منهم أن يحققوا السجود .

قال تعالى{ وَإِذَا مَسَّ النَّاسَ ضُرٌّ دَعَوْا رَبَّهُمْ مُنِيبِيـنَ إِلَيْهِ ثُـمَّ إِذَا أَذَاقَهُمْ مِنْهُ رَحْمَـةً إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ بِرَبِّهِمْ يُشْرِكُونَ } (سورة الروم ٣٣)

منيبين:حــال منتقلــة منصوبــة، وعــن ابن عبــاس أي مقبليــن إليه بــكلّ قلوبهــم، والمقبل ليســت من الصفات الثابتة عنــد الناس، بل هي تتغير من شخص إلى آخر .

قال تعالى{ تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا وَهُوَ وَاقِعٌ بِهِمْ وَالَّذِيـنَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ

فِي رَوْضَاتِ الْجَنَّاتِ لَهُمْ مَا يَشَاءُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ } (سورة الشورى /٢٢)

مشفقين: حال منتقلة منصوب ومشفقين، أي خائفين والخوف بالنسبة للظالم غير موجود ولكن في يوم القيامة يصبحون خائفين مما كسبوا.

قال تعالى { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ } (سورة النساء ٤٣)

الجملة الاسمية (وانتم سكارى) في محل نصب حال منتقلة وهي صفة غير ثابتة ولاملازمة عند المؤمنين، ولهذا حذر الله (سبحانه وتعالى) المؤمنين منها، ولو كانت ثابتة عند المؤمنين فيكون التحذير منها على نحو اللغو وحاشاه من ذلك .

وقوله تعالى { وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِمْ مِنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُتَقَابِلِينَ } (سورة الحجر ٤٧)

متقابلين حال منتقلة، أي أنّ حالهم متقابلون، بيد أنّ التقابل غير ثابت وملازم لهم في كل وقت

وقوله تعالى { وكلٌ أتوه داخرين } أي حالهم صاغرين هذه الصفة ليست ثابتة، وإنما في ذلك الموقف سيأتون وحالهم داخرين أي صاغرين .

قال تعالى { أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا } (سورة البقرة ٢٥٩)
الجملة الاسمية (وهي خاوية) في محل نصب حال للقرية، أي حالها خاوية وهذه الصفة غير ثابتة وانما هي عارضة للقرية .

وقوله تعالى { فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ } (سورة النمل ٥٢)
خاوية : حال منصوب أي حال بيوتهم خاوية وهذه الصفة غير ثابتة، وإنما انتقلت إلى بيوتهم بسبب الظلم .

قال تعالى { إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ } (سورة يوسف ٤)

ساجدين حال منصوب وهي منتقلة غير ثابتة، و(ساجدين) حال من الضمير هم؛لأنّ الرؤية بصريّة و إن كانت في النوم.[١٠]

قال تعالى { لَقَدْ صَدَقَ اللَّهُ رَسُولَهُ الرُّؤْيَا بِالْحَقِّ لَتَدْخُلُنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ فَعَلِمَ مَا لَمْ تَعْلَمُوا فَجَعَلَ مِنْ دُونِ ذَٰلِكَ فَتْحًا قَرِيبًا } (سورة الفتح ٢٧)

محلقين:حال منتقلة منصوبة وهي ليست صفة ثابتة ولهذا نجد أنّ الله (سبحانه وتعالى) يخبرهم عندما تدخلون المسجد الحرم لابد أن تكونوا محلّقين رؤسكم .

الخاتمة

تبين في ضوء هذا البحث أن الحال تقسم عى قسمين :

١ـ حال ملازمة .

٢ـ حال غير ملازمة .

والملازمة تقسم عى أقسام :

ـ أن تكون مؤكدة .

ـ ان تكون مؤدة لعامها .

ـ أحوال سمعت عن العرب .

أما التمييز بين الحال المنتقلة وغير المنتقلة في ضوء القرائن اللفظية والمعنوية ومن سياق الكلام .

المصادر والمراجع

ـ القرآن الكريم .

ـ تفسير القرآن العظيم المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (ت ٧٧٤ هـ)المحقق : سامي بن محمد سلامة ،الناشر : دار طيبة للنشر والتوزيع ،الطبعة : الثانية ١٤٢٠هـ ـ ١٩٩٩ م .

ـ جامع الدروس العربية المؤلف : الشيخ العلامة مصطفى الغلاييني ،المكتبة التوفيقية ،القاهرة- مصر- امام الباب الاخضر،اشراف توفيق شعلان .

ـ الجدول في إعراب القرآن المؤلف:صافى محمود بن عبد الرحيم/ الناشر دار الرشيد - مؤسسة الإيمان; سنة النشر: ١٤١٦ ـ ١٩٩٥; رقم الطبعة: ٣ .

ـ شرح إبن عقيل المؤلف : بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني(ت ٧٦٩هـ) الناشر : دار الفكر - دمشق الطبعة الثانية ، ١٩٨تحقيق : محمد محيي الدين .

ـ لسان العرب المؤلف: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: ٧١١هـ) الناشر: دار صادر - بيروت الطبعة: الثالثة ـ ١٤١٤ هـ .

ـ المدرسة العربية الالكترونية :اعدادالاستاذ:وليد جابر.

ـ النحو الوافي المؤلف: عباس حسن (المتوفى: ١٣٩٨هـ) الناشر: دار المعارف الطبعة: الخامسة عشرة .

الهوامش

(١) المدرسة العربية الالكترونية : إعدادالاستاذ: وليد جابر

(٢) شرح بن عقيل :ج٦٢٦/١

(٣) المصدر نفسه

(٤) المدرسة العربية الالكترونية :اعدادالاستاذ:وليد جابر

(٥) المصدر نفسه

(٦) شرح بن عقيل ج٦٢٧/١

(٧) النحو الوافي:عباس حسن:ج٣٦٦/٣

(٨) تفسير ابن كثير:ج٢٧/٤

(٩) تفسيرابن كثير :ج١١٩/٤

(١٠) الجدول في اعراب القران :ج١/١٢

التنـاص القـرآني فـي مثنـويات جلال الدين الرومي

م / أياد محمد حسين(*)

م.م. علي محيسن عبود (**)

المقدمة :

تختلف وتتنوع المصادر والمرجعيات الفكرية التي يستند عليها العقل البشري في ترجمة أفعاله وتصرفاته الحياتية ، والتي تنبع من اعتقاده وإيمانه المطلق بما يتناغم مع حواسه وأخلاقه وتصرفاته وكذلك البيئة الاجتماعية او السياسية التي تنال منه خلال مسيرة حياته منذ الطفولة وحتى مرحلة الشباب وبعدها تترسخ في عقله وتنضج لتكون شخصيته وكيانه وما هو عليه .

من هنا فان شخصية جلال الدين الرومي ، الذي هو من الشخصيات الصوفية المشهورة في العالم الإسلامي وحازت على الكثير من الاهتمام والرعاية والبحث في أعماقه من خلال آثاره وما خلفه من نتاج أدبي وفير (منظوم ومنثور) ، فلابد أن للرومي المرجعيات الفلسفية والفكرية والمصادر الثقافية التي أستقى منها ما يثير حفيظته من أبداع وما في قريحته من حسّ ومخالجات فنية إبداعية نابعة من التأثر العميق والاعتقاد الوثيق واليقين بأسسها وقواعدها وأصولها ، ومن خلال الاطلاع على مسيرة حياته وما مرّ به هذا الرجل منذ مرحلة الطفولة وحتى وصوله الى مقام الدرويش والمتصوف العارف ، يمكن لنا ان ندرك مدى التجربة والعلوم الفقهية والعقلية التي تلقاها هذا الشاعر الصوفي خلال مسيرته العلمية التي بدأت منذ أيام الصبا حتى وفاته ، فضلا عن الأجواء الصوفية وأنتشار الأفكار العقائدية والدينية التي أمتازت بها المرحلة التي عاشها الرومي ، وكذلك لقاؤهُ بالعديد من الشخصيات الصوفية البارزة في التاريخ الإسلامي الحافل بها ، وأيضا دراسته وتتلمذه على يد العديد منهم ، مثل : فريد الدين العطار والسهروردي وابن عربي ... وغيرهم .

كثيرة هي المصادر التي أفادَ منها الرومي حتى استطاع فيها الوصول الى مصاف الأولياء

(*) جامعة بابل / مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية

(**) جامعة سومر / رئاسة الجامعة

ومـا وصل اليه من مقامات ، لكـن كان أبرزها هو القرآن الكريم ، وتتضح معالم هذا التأثير في آثـاره الأدبية المنظومة والمنثورة ، مثل (كتاب مثنوي معنوي ، كليات شمس التبريزي ، فيه ما فيه -الأسـرار الجلالية - ، المجالس السـبعة) ، ولكن أبرزها وأوسعها شـهرة هو كتاب مثنوي معنوي الذي أسماه على نفس النوع الأدبي الذي ألـف فيه الكتـاب وهـو المثنـوي ، إذ يعَبر فيه عن جميع صـور الحياة التي مرّ بها وأسـراره الصوفيـة والعبر والحكم والمعتقـدات التي آمن بهـا واعتقدها ، فأورد فيه العديـد من الحكايات والقصص التي أشـتق معانيها وعِبَرِها من آيات القرآن الكريم ، وفي بعض الأحيان يورد الآيات القرآنية التي تشير لها .

فمن البديهي ان تتجلى لدى الشـاعر الكثير مـن الصـور الفلسـفية والفكريـة التـي تتناغم مـع تعاليم القـرآن الكريم وتعكس فيهـا التأثير الروحي للشـاعر بآياتها ومعانيَ ، فليس غريباً ان نجد هناك صوراً ومعانياً أوردها الرومي في مثنوياتــه ، هي في تناص مـع ما جاء في آيات القـرآن الكريـم ، وهذا ان دل على شـيء فإنما يـدل على مدى تأثر الشـاعر والصوفي الكبير جلال الدين الرومي بروح القرآن وتعاليمه .

ان موضـوع التنـاص قـد درس بشـكل كبيـر جدا في الادب العربـي وهناك العديد من الدراسـات والأطاريح والرسـائل العلمية التي تناولته بشكل مفصل ، فضلا عن الدراسات التي تناولت التناص في الشعر والنثر العربي ، وان مصطلـح التناص هو من المصطلحات الجديدة في الادب العربـي الحديث وقد أجمع الباحثون علـى ان الناقـد الروسـي (ميخائيـل باختين) يعـد اول مـن حلل هـذه الظاهرة مـن دون ان يسـتعمل هذا المصطلح ، ومن ثم استعمل لأول مرة مـن تلميذته البلغارية الاصل و الفرنسـية الجنسـية (جوليا كريسـتيفا) في عام ١٩٦٩ ، ومن ثم عرب واستعمل في النقد الادبي العربي الحديث . تجدر الإشـارة الى ان دلالة التناص المنقولة الى العربية قد نقلت الى الفارسية ايضا بمصطلح فارسي وهو(بينامتني) .

ان بحثنا هذا ، ما هو الا محاولة لتحديد بعـض جوانب التناص التـي وردت في أجزاء من قصص المثنوي وحكاياته ، و المجال هنا لا يتسع لاستيعابها كلها، لذا اعتمدنا في هذا البحث الأسـلوب الوصفي فـي تحديد صـور التناص مـع ترجمة وتحليل بعـض الأبيات التي تتناول هذه الموضوعات من الفارسـية (لكون الباحث متخصـص باللغـة والأدب الفارسـي) وكمـا جاءت فـي المثنوي ، فضلا عـن إيراد الآيات القرآنيـة التي تحمل المعنـى ذاته ، وبيان مدى تمكن الرومي من الاسـتفادة من هذه الآيات في كتاباته . وبشـكل أعم ان هذا البحث هو محاولة في الإجابة على تسـاؤلات عدّة حول الشـاعر وأسلوبه الأدبي ، ومن هذه التساؤلات :

١- مـدى اسـتفادة الرومـي مـن التنـاص القرآني ؟

٢- مـدى تأثيـر القـرآن الكريـم فـي فكر الرومي ؟

٣- أسـلوب توظيـف التنـاص القرآني في شعر الرومي ونماذجه الشعرية ؟

٤- ميول الشاعر لأي نوع من التناص ؟

هناك الكثير من الدراسات والمؤلفات الإيرانية التي تناولت الصور والتمثلات القرآنية التي جاءت في مثنويات جلال الدين الرومي وعكفت على دراستها و تفصيلها واخص بالذكر منهم الأستاذ الكبير (عبد الحسين زرينكوب) الذي ألّف العديد من الكتب التي تناولت هذا الشاعر الكبير ، فضلا عن البحوث النقدية التي تناولت التناص في قصص وحكايات المثنوي ، ومنها بحث لـ(محمود رضايى دشت ارژنه و محمد بيژن زاده) بعنوان (نقد وبررسى داستانى از مثنوى معنوى بر اساس رويكرد بينامتنيت) وترجمته (نقد وتحليل قصص من المثنوي المعنوي وفق منهج التناص) وقد تناول الباحثان فيه التناص الوارد في قصص المثنوي مع قصص (الشاهنامة وتاريخ الطبري وتاريخ البلعمي وكليلة ودمنة) . كذلك اهتمام الغرب بهذا الشاعر وما دونته المستشرقة الألمانية (آنا ماري شيمل) عنه ،واهتم الأدباء والدارسون العرب به ، وترجمت كتبه الشعرية والنثرية، فكان ابرز من ترجم له (عبد الوهاب عزام والكفافي و ابراهيم الدسوقي شتا) وهي عبارة عن ترجمات منثورة لأشعاره وسيرة حياته ودراسات عن بعض الموضوعات التي تخص عقائده وسلوكياته الصوفية ، أما فيما يخص التناص فلم نعثر سوى على دراسة واحدة وهي أطروحة دكتوراه للطالبة (ألما سليمان المحمد) بعنوان (أثر القرآن الكريم في صور مثنوي جلال الدين الرومي) سنة ٢٠١٠ ، ولم نعثر سوى على بعض صفحات منها على شبكة الانترنت ، من هنا تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع وذلك لكون الشاعر فارسي اللسان واستطاع أن يوظف معاني القرآن في منظوماته الشعرية ومؤلفاته النثرية، وعلى الرغم من ذلك فان الثقافة الإيرانية قد تبتعد عن الثقافة العربية في بعض جوانبها إلا أنها تظل ضمن دوامة الثقافة الإسلامية التي شاعت في إيران منذ الفتح الإسلامي ودخول الإيرانيين في الإسلام وحتى يومنا هذا ، لذا فمن الضروري دراسة هذه الشخصية المهمة والمؤثرة في التاريخ الإسلامي .

بحثنا هذا يقوم على مبحثين أساسيين ، الأول هو دراسة مفهوم مصطلح (التناص) من الجانب اللغوي والاصطلاحي ، كذلك مجالات التناص في النصوص الأدبية واهم أنواعه . أما المبحث الثاني فهو بيان تأثير القرآن الكريم في شخصية الشاعر الكبير جلال الدين الرومي مع تحديد وتشخيص التناص في مجموعة من أبياته الشعرية التي وردت في كتابه (مثنوي معنوي) ، وختم البحث بعدد من الاستنتاجات التي خرجنا بها مع خاتمة و قائمة الهوامش والمصادر التي استفدنا منها في كتابة البحث .

المبحث الأول

أولا - التناص في اللغة والاصطلاح :

التناص في اللغة :

وردت كلمة (نص) في المعاجم اللغوية العربية في مادة (نَصَّ) و (نصص) لانها تحمل العديد من الدلالات المختلفة " (نَصَّ) الشَّيْءَ رَفَعَهُ وَبَابُهُ رَدَّ وَمِنْهُ (مِنَصَّةُ) الْعَرُوسِ بِكَسْرِ الْمِيمِ، وَ (نَصَّ) الْحَدِيثَ إِلَى فُلَانٍ رَفَعَهُ إِلَيْهِ. وَ (نَصُّ) كُلِّ شَيْءٍ مُنْتَهَاهُ "(١) فيما اورد ابن منظور هذا المصطلح في مادة (نصص) فيقول

: " النَّصُّ رفْعُك الشيء نَصَّ الحديث يَنُصُّه نصّاً رفَعَـه وكل مـا أُظْهِرَ فقد نُـصَّ وقال عمرو بن دينار ما رأيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزُّهْري أي أَرْفَعَ له وأَسْـنَدَ يقـال نَصَّ الحديث إِلى فلان أي رفَعَـه وكذلك نصَصْتُه إِليـه ونَصَّت الظبيةُ جِيدَها رفَعَتْه ووُضِعَ على المِنَصَّةِ أَي على غاية الفَضِيحة والشهرة والظهور والمَنَصَّةُ ما تُظْهَرُ عليه العروسُ لتُرَى وقـد نَصَّها وانتَصَّت هي والماشِـطةُ تَنُصُّ العروسَ فتُقْعِدُها على المِنَصَّة وهي تَنْتَصُّ عليها لتُرَى من بين النساء "[٢] ومن المعاني الاخرى في النص يقول ابن منظور : " والنَّصُّ والنَّصِيصُ السـير الشـديد والحـثُّ ولهـذا قيـل نَصَصْت الشـيء رفعته ومنـه مِنَصَّة العـروس وأَصل النَّـصّ أَقصى الشـيء وغايتُه ... ونصُّ كلِّ شيءٍ منتهاه "[٣] ، فالنـص فـي الأصل اللغـوي يعني النسيج والتوثيـق واسـناد الحديث الـى صاحبه، وان كلمـــة (نصّ) قد وردت في الشـعر العربي القديـم، أذ قـال أمـرىء القيـس[٤]:

وجِيْدٍ كجيدِ الرئم ليس بفاحشٍ

إذا هي نصّته ولابمعطلِ

ومـن هنا فـأن مصطلح التناص قد اشـتق من دلالة (النص) ، وكما ذكرنا سـابقا ان هذا المصطلـح هو مـن المصطلحـات الجديدة في الادب العربي الحديث .

امـا في اللغة الفارسـية فـان كلمة (نص) العربية تأتي بمعنى (متن) الفارسية ، وهذا ما ورد في جميع معاجم اللغة الفارسية .[٥]

التناص في الاصطلاح :

من الثابت لدى النقاد العرب « ان مصطلح التناص فـي النقد العربـي الحديث هو ترجمة للمصطلـح الفرنسـي (inter) إذ تعني الكلمة (inter) في الفرنسـية : التبـادل ، بينما تعني كلمـة (texte) : النـص واصلها مشـتق من الفعـل اللاتينـي (textere) وهـو متعـد ويعني (نسج) أو (حبك) وبذلك يصبح بمعنى (intertexte) التبـادل النصي وقد ترجم الى العربية : بالتناص الذي يعني تعالق النصوص بعضها ببعض"[٦] . وقد عرف روبرت شـولتز مصطلـح النصـوص المتداخلـة او(التّنـاصّ) Intertextualite بأنـه " اصطـلاح اخـذ به السـيميولوجيون مثل بارت وجينيه وكريستيفا و ريفانيـر . وهـو اصطـلاح يحمـل معانـي وثيقـة الخصوصية ، تختلف بيـن ناقد وآخر ، والمبدأ العـام فيه هو أن النصوص تشـير الى نصـوص أخرى ، مثلما ان الإشـارات signs تشـير الى أشـارات أخر ، وليس الى الأشـياء المعنية مباشرة ، والفنان يكتب ويرسم ، لا من الطبيعة ، وإنما من وسـائل أسلافه في تحويل الطبيعـة الـى نـص»[٧].

فيما يرى سـولير أن " (التناص) ، في كل نـص ، يتموضـع في متلقي نصـوص كثيرة ، بحيـث يُعَـدُّ قراءة جديدة / تشـديداً / تكثيفا .[٨] أما فوكـو فأنه يرى بأنه «لا وجود لتعبير ، لا يفتـرض تعبيراً آخر ،ولا وجـود لما يتولد من ذاته ، بل من تواجد أحداث متسلسلة ومتتابعة ، ومن توزيع للوظائف والأدوار» [٩]

وتعـد الناقـدة (جوليـا كريسـتيفا) اول من أدخـل هـذا المصطلح الـى الدراسـات الأدبية فـي أواسـط سـتينات القـرن العشـرين حيث

” أخذتـه عـن (باختين) الذي اكتشـف مفهوم الحواريـة (البوليفونيـة، أو تعـدد الأصـوات) عـام ١٩٢٩، وعدّتـه وظيفة تناصّيـة تتقاطع فيهـا نصوص عديدة فـي المجتمـع والتاريخ، وسـمّته (إيديولوجيماً). ولكن تسمية (التّناصّ) هي التي شاعت وانتشرت بشكل سريع ومثير، وأصبـح (التّنـاصّ) مفهوماً مركزيـاً ينتقل من مجال دراسـي إلى آخر، حتى لقد صار (بؤرة) تتولد عنها المصطلحات المتعددة:((التّناصيّة، المناصّ، التفاعـل النصّي، المتعاليات النصّية، المتناصّ، الميتانصّ...)).(١٠)

لقد أكدت الكثير من المصادر الغربية الى ان بـارت و باختين ، من أوائل من أشـار الى هذا المفهوم ، الا ان هناك من قال بأسبقية عالم اللغة و مؤسـس علم الدلالة (فردينان دوسوسير) في هذا المجال ، من خلال ما أورده في نظرياته في علم الدلالة ، وإشـاراته للعلاقة التي تربط الدال بالمدلول في اللغة الواحدة ، حيث يقول :

[ان العلامـة اللغوية هي مُركّب من الدال (الشـكل الصوتـي) والمدلـول (المفهـوم او المعنــــى) ، وكان يؤمن بأنه لا توجد إشـارة للـدال على المدلول ، وان الرابطة بينهما تتغير ، ولا توجـد قاعدة ثابتـة تربط الدال بالمدلول ، ومـن الأمثلة على ذلـك ، ان مفهوم (الحصان) يختلـف من لغـة الى أخرى وان لـكل لغة دالة خاصـة بها]، ومـن الملاحظـات المهمة التي قدمها دوسوسير وتشير لعلاقته بالتناصية ، هي انـه كان قد ذكر (ان العلامات اللغوية الخاصة بـكل لغـة هي بـلا معنـى إن لم تكـن مرتبطة بعلامـات أخـرى ضمن إطـار نظـام لغوي ، وبعبـارة أخـرى يـرى سوسـير ان الوحدات اللغوية منفصلـة ، ولا يكون لها معنـى الا عن طريـقتقابلهـاوتخالفهـا)(١١).

وقد أشـار بـارت لهـذا المفهوم كثيـرا في كتاباته ، فمن خلال تحليله الدقيق لإحدى روايات بلزاك ، أظهر اعتقاده الوثيق بوجود نوعين من النصوص : النص المقروء و النص المكتوب .

فالنـص المقروء او الظاهـر هو نص يميل الـى إيجـاد معنى واحـد فقطوان القـارئ يبقى يتتبع هذا المعنى ، وفي هذا النوع من النصوص فان القارئ يبقى يتابـع النص الأدبي من البداية حتى يصـل الى نهايتـه ، وان المؤلف يكون قد وضـع المعنى داخل نصه الأدبي . ومن هنا فان واقـع حال الكثيـر من النتاجـات الأدبية القديمة هي نصوص مقـروءة . اما النصوص المكتوبة فهـي بنظر بارت هي من نتـاج كتّاب الحداثة ، وهـي نصوص متجـددة ، وان لغتها لا تنتهي ، وهي ايضـا يتفاعل معها القـارئ ولا ينصرف عنها، بل ويتولد لديه نص منها . والدليل على ان النصوص المكتوبة هي متجددة ، هو انه لا يمكن إحاطـة كامل النـص بالتحليل أو النقـد ، وهذا النص يكون خـلّاق ولا ينتهي ومتجدد ، لماذا ؟ لان اللغة ، ليس لها نهاية ولا يمكن حدها (١٢).

ومن إشارات (باختين) ايضا ، ما ذكره فـي كتابه الخطاب الروائي ، حيث قال ” إن كل مـا يدخل فـي العمل الشـعري ، عليه ان يغرق في مياه نهر (ليثي) (Lethe(١٣ وأن ينسـى حياته السابقة داخل سياقات الآخرين : يجـب على اللغة أن تتذكـر فقط حياتها ضمن السـياقات الشعرية (هنا ، تكون ممكنة أيضا التذكرات الملموسـة) ”(١٤)

ومـن خـلال الرؤية النقدية لـكل من بارت وباختين يمكـن ملاحظة التوافق فـي رؤياهما حول تجلـي الصور النصيـة للنتاجات الفكرية عنـد القارئ ، وقـد اتفق الاثنــان على ان هذا التجلي يتواجـد في النصوص الحديثة اكثر مما هو في النصوص القديمة او الكلاسـيكية ، وان اللغة لا يمكن تقييدها وتحديدها فيها .

أما الأسـتاذ صبري حافـظ ، فأنه يعترض علــى فكـرة اسـتـقلالية النص فـي دراستـه (التناص وإشارات العمل الادبي) ، وكما نقلها عنه الأسـتاذ احمـد الزعبـي ، وان اعتراضه قائـم علــى اسـاس ان النص لا يمكـن ان يقوم بذاته وانه يحتاج الــى تناص الأفكار والثقافات وهي جزء من نصوص غائبة لا يسـتغني عنها النـص فيقول صبري حافظ فــي ذلك : " تعتبر فكرة البؤرة المزدوجـة من أهم نتائج مصطلح التناص في الدراسة النقدية الحديثة على أساس ازدواج البـؤرة ، هـو الذي يلفـت اهتمامنا الى النصـوص الغائبـة والمسبقة ، والــى التخلي عـن أغلوطة اسـتقلالية النـص ؛ لان أي عمل يكتسـب ما يحققـه من معنى بقـوة كل ما كتب قبله من نصوص ، كمـا انه يدعونا الى اعتبار هـذه النصوص الغائبة مكونات لشـفرة خاصة نسـتطيع بإدراكها فهم النـص الذي نتعامل معه وفض مغاليق نظامه الإشاري " [١٥].

وقـد أوجز الناقد العربـي عبد الله الغذامي تعريف مصطلح التنــاص او تداخل النصوص بأنه " نص يتسرب الى داخل نص آخر ، يجسد المدلولات ، سـواء وعـى الكاتب بذلك أم لم يع " [١٦]. فيمـا يـرى الأسـتاذ محمد مفتـاح " ان التنــاص تعالق (الدخول في علاقة) نصوص مـع نص حدث بكيفيات مختلفة " [١٧] مما أطلق عليه أيضا التعالق النصي .

وبالنظـر الــى ان موضوعنا الـذي نعكف علــى دراسـته هنا يتعلق بشـخصية فارسـية الأصـل ، وقـد دُرس التنـاص فـي الأدب الفارسـي الحديـث كما هـو الحال فـي الأدب العربـي الحديث ، وانطلاقا مـن كَون الباحثين مُتَخصّصين بالأدب واللغة الفارسية ، لذا نرى لزامـا علينـا ان نوضح وان نفصـل أصل هذا الاصطلاح المسـتعمل في الأدب الفارسي ولو بشـكل موجز ، على الرغم مـن التقارب الكبير في الأسـلوب والمنهج والدراسات النقدية بين الأدبين العربي والفارسي .

ان اللغة الفارسـية هي من اللغات التركيبية لا الاشـتقاقية ؛ أي ان الفـرس يقومون بإضافة الاصطلاحات الجديدة التي ترد الى لغتهم نتيجة التطور الحضاري او التلاقح الفكري او التداخل الاجتماعي مع شعوب العالم الأخرى وما تمليه عليهم الحاجـة في إيجاد اصطلاحات للتخاطب والتواصل بينهـم ، فيعمدون الى تركيب وجمع كلمتيـن او علامتين لغويتيـن تكون متداولة في لغتهـم والخروج باصطلاح جديد يكون مفهوماً ومعبـراً عن ذات المعني المنقول عنه ، من هنا فان مصطلح الـ (تناص) قد صيغ له مصطلح في الفارسـية وهو (بينامتنيت) ، وهو مركب مـن كلمتيـن عربيتين ، هما (بَينا) وتسـتعمل في الفارسـية بمعنى (وسط او خلال) وكلمة أخرى هي (متن) وتأتي بمعنى الـ (النص)، ليكون معناه الحرفي (مابين النص) ؛ وبما ان التنــاص هو تداخل النصـوص ، لذا حظي هذا المصطلح (بينامتنيت) على القبول واسـتعمل كثيرا في الدراسـات النقدية الفارسية الحديثة ، وهناك من استعان بالمصطلح العربــي الـــــ (تناص) في الحديث عن هذا المفهوم كما جاء

في البحث المشترك للأستاذ (حسين ناظرى) وطالب الماجستير (عبد الله درك زهى) في مقدمة بحثهما (التناص القرآني في مقامات السيوطي) [١٨].

وقد عرّف الأستاذ (ميزايى) معنى التناص او (بينامتنيت) في الاصطلاح ، فيذكر : ان مصطلح التناص هو عبارة عن تدوين نص جديد من نصوص قديمة او خلاصة نصوص مما هي مؤكدة لهم وفقط القارئ الماهر هو من يستطيع أن يتتبع الأصل [١٩].

نستنتج من ذلك ان مصطلح التناص لا يختلف في المفهوم ولا في الدلالة عن المفهوم العربي لهذا المصطلح ، وذلك بسبب التداخل اللغوي العميق بين اللغتين العربية والفارسية .

ثانيا- مجالات التناص :

يدخل في مجال التناص العديد من المصطلحات الأدبية السابقة التي كانت متداولة في الأدب العربي ، ولكن يمكن تقسيمه الى جزأين أساسيين هما :

١- التناص المباشر :

ان مصطلحات الاقتباس والتضمين والاستشهاد وغيرها ما هي الا نماذج من التناص والذي قد يستحضرها الكاتب في نصه الأصلي وذلك لوظيفة فنية او فكرية قد تنسجم مع السياق الروائي او الشعري بغض النظر عن نوع التناص سواء كان تاريخيا ام دينيا او أدبيا . حيث يقتبس النص بلغته الأصلية التي ورد فيها مثل : الآيات والأحاديث والأشعار والقصص [٢٠].

٢- التناص غير المباشر :

وهو الجزء الثاني من نماذج التناص ، إذ يستنتج ويستنبط من النص ، ولاسيما في النصوص الروائية ، وهذا ما يدعى بتناص الأفكار او المقروء الثقافي او الذاكرة التاريخية والتي تأخذ تناصاتها بروحها او معناها وبعيدا عن حَرفيتها ولغتها او نسبتها لأصحابها ، حيث يفهم من تلميحات النص وايماءاته وشفراته ورمزيته ، لذا تستنبط وأحيانا تخمن تخمينا . كما يدخل ضمن هذا النوع من التناص ، تناص اللغة والأسلوب [٢١].

ثالثا - أنواع التناص :

أتفق كل المهتمين باللغة ان للتناص نوعين أساسيين ، وهما [٢٢]:

١- المحاكاة الساخرة (النقيضة) : وهناك محاولات عديدة في اختزالها بها .

٢- المحاكاة المقتدية (المعارضة) : التي يمكن ان نجد في بعض الثقافات من جعلها الركيزة الأساسية للتناص .

فيما يرى الأستاذ محمد مفتاح ان الأمر يمكن رؤيته في نسبية ثقافية ويعني بذلك هو " انه إذا كانت ثقافة ما محافظة تنظر الى أسلافها بمنظار التقديس والاحترام ، واذا لم تتعرض لهزات تاريخية عميقة تقطع بين تواصلها فانها تكون مجترة محافظة ، وإذا كانت ثقافة ما متغيرة انتابتها تحولات تاريخية واجتماعية عميقة فإنها غالبا ما تعيد النظر في تراثها بمناهج نقدية " [٢٣] . يمكن ان نعدّ رأي الأستاذ محمد مفتاح هو النوع الثالث من التناص ، أي

الوسـطية " فقـد تكون هناك مواقف وسـطى متعددة بين المحاكتين " [٢٤].

فالمرجعيـة الثقافيـة يمكـن أن تحـدد نوع التناص في النص نتيجـة تأثره بمرجعياته وما تتركه من إشـارات وعلامات على ذوق كاتب النص الأدبي .

رابعا / قوانين التناص

حـدد كل مـن كريسـتيفا وجان لوي هودبين التنـاص أو إعـادة كتابة النص الغائب بثلاثة قوانين هي[٢٥] :

١- الاجتـرار: عمليـة إعـادة كتابة النص الغائب بوعي سـكوني وتمجيد بعض المظاهر الشكلية الخارجية .

٢- الامتصاص: عمليـة إعادة كتابة النص الغائب علـى وفق حاضر النص الجديد ليصبح اسـتمرارا لـه متعامـلا معه بمسـتوى حركي وتحولي .

٣- الحـوار: عمليـة تغييـر النـص الغائب ونفي قدسيته في العمليات السابقة .

خامسا / التناص القرآني :

يمتـاز النـص القرآنـي بالخصوصيـة والتميـز عـن باقـي النصـوص الأخـرى ، وتأتي خصوصيته لكونه من الكتب السـماوية المقدسـة ، والتناص القرآني يقوم على أساس اسـتحضار نصوص الآيات القرآنية في النتاج المنظوم او المنثور شـواهدَ نصية داخل النص المراد كتابته وذلك لتلاقـي الفكرة المدونة مع تفاسـير النـص القرآنـي ، لذا تكون شـواهد قطعية عليها كونها نصوصاً سـماويةً مقدسةً ، والتناص القرآني يدخل في باب التناص الديني ، الذي هو وكما يعرفه الزعبي " تداخل نصوص دينية مختارة – عن طريق الاقتباس أو التضمين من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الخطب أو الأخبار الدينية ... – مع النص الأصلي للرواية بحيث تنسجم هذه النصوص مع السياق الروائي وتؤدي غرضاً فكريا أو فنياً أو كليهما معا "[٢٦] ، اما التناص القرآني في الشـعر فهو يختلف كثيرا عما هو في الرواية ، إذ من الصعوبة على الشاعر اشـراك النص القرآني في الشـعر بشكل كامل ، ولكن يمكن الاستعانة ببعض الاشارات والعلامات والمعاني او الصـور اوالقصص القرآنية ، التي تتوافر في النص القرآني واشـراكها في سـياق القصيدة الشـعرية ، فالتناص القرآني في الشعر هو " اسـتحضار الشـاعر بعـض القصص أو الإشارات التراثية وتوظيفها في سياقات القصيدة لتعميق رؤية معاصرة يراها في الموضوع الذي يطرحـه أو القضيـة التـي يعالجهـا . ويفترض في هذه التناصات ان تنسجم مـع النص الجديد وتعمقه وتثريه فنيا وفكريا ، والتناص والاقتباس والتضمين من التراث أساليب فنية توظف لبلورة الحاضر من خلال تجربة الماضي وتسـتحضر لتعزيز موقف الكاتب من الرؤى والمفاهيم التي يطرحها أو يثيرها في نصه "[٢٧] ، احيانا يحتاج الشـاعر الـى كلمة قرآنيـة واحدة فقط كإشـارة لمفهـوم أعم وأشـمل ، وهذا متوافـر بكثرة في المنظومات الشـعرية منـذ نزول القـرآن حتى يومنا هذا. وان الشـاعر والصوفي الكبير جلال الدين الرومي[٨٢] الذي هو موضوع البحث ، احد هؤلاء الذين اسـتعانوا بالتناص القرآني في كثير من مؤلفاتهم الشعرية والنثرية .

المبحث الثاني

أولا / تأثير القرآن الكريم في جلال الدين الرومي

إن تأثير القرآن الكريم يبدو واضحا وجليا في شعر الرومي من خلال تناصاته اللفظية والدلالية ، فضلا عن تناصاته المعنوية والروحية ، وهذا يدخل في باب التناص الديني على الرغم من ان التناص الديني يمكن مشاهدته بشكل واضح في النصوص الروائية ، ومن هنا يأتي إبداع الشاعر وجمالية نصوصه الشعرية التي ارتكز في كثير من أبياته الشعرية على معاني القرآن الكريم والتعاليم والقصص الواردة فيه.

من خلال مسيرة حياة الشاعر الذي درس العلوم الدينية على يد أبيه والذي كان المعلم الأول له ، فقد نشأ وترعرع في أحضان والده وكان يحضر دروس أبيه مع الطلبة [٢٩] من ذلك كان لابد ان يكون لأبيه الأثر الكبير على تفكير ونفس الشيخ وتشجيعه على المسائل العرفانية واللغوية .

بعد استقرار (بهاء ولد) والد الشيخ وعائلته في قونية لأنها من المدن الآمنة والتي ازدهرت فيها العلوم والدراسات الإسلامية ، وعُرف (بهاء ولد) هناك انه عالم دين وشيخ صوفي فقام بالتدريس والوعظ والإرشاد فيها ، وفي سن الرابعة والعشرون توفي والده [٣٠] ، وقام مقامه بالوعظ والإرشاد واستمر لمدة سنة كاملة حتى التقى الشيخ (برهان الدين محقق) الذي كان أستاذا وعالماً صوفيا وهو أحد تلامذة والده. بدأ الشيخ جلال الدين بحضور مجالس السيد (برهان الدين محقق) الذي كان عالماً وعارفاً مشهوراً وبدأ يستفيض من علومه العرفانية وبواسطته تمكن المولوي من الاطلاع على رموز وتعاليم التصوف واشتغل بأسلوب السيد برهان الدين وتعلم سلوكه المعنوي [٣١] ، واستمرت هذه المصاحبة سنوات عدّة .

اتبع الشيخ جلال الدين الرومي أسلوب والده في التدريس وعمل في أربع مدارس في (قونية) ، وخلال هذه المدة عاصر الشيخ الكثير من كبار علماء عصره والتقى بأكثرهم واستفاض من علومهم [٣٢] . لذا كان القرآن من أهم مصادره الفكرية والثقافية والتي كان لها تأثير واضح على نتاجه الأدبي .

ثانيا / كتاب مثنوي معنوي

تميز الشاعر الصوفي الكبير جلال الدين الرومي بكثرة كتاباته المنظومة حتى قد بلغ عدد الأبيات الشعرية في مجمل كتبه ما يقارب ٧٢ ألف بيت شعري ، وقد كتب في مختلف ألأنواع الشعرية المعروفة كالقصيدة والغزل والرباعي والمثنوي ، وكان كتاباه (كليات شمس تبريزي و مثنوي معنوي) يعدان الأشهر بين مؤلفاته حيث نالا من الشهرة ما لم يناله كتاب مؤلف آخر ، و فيما يخص كتاب (مثنوي معنوي) والذي هو موضوع بحثنا هذا ، فأنه من المؤلفات الضخمة إذ يتكون من ستة أجزاء تحتوي على ما يقارب ٢٦ ألف ونيف من الأبيات الشعرية والتي نظمها بالنوع الشعري المعروف عند الإيرانيين بـ (المثنوي) لذا فقد أطلق عليه تسمية (مثنوي معنوي) ، أما موضوعاته فقد كانت في مختلف جوانب الحياة التي عاشها الرومي وضمَّنها الكثير من الحوادث السياسية

التي عاصرها ، فضلا عن مفاهيمه وأفكاره الصوفية وكل ما يحتاجه السالك والمريد لطريق التصوف ، وكانت هذه الأبيات الشعرية في مجملها قد دونت وجمعت خلال مدة حياته ، فكان يلقيها خلال جلسات السماع مع طلابه فيقومون بكتابتها مباشرة عن لسانه ، ثم يقومون فيما بعد بتدقيقها لغويا وجمعها (٣٣) . ومطلعه يبدأ بالبيت التالي :

بشنو از نی چون حکایت می کند

از جدایی ها شکایت می کند (٣٤)

الترجمة :

استمع الى الناي كيف يحكي قصته

فهو يشتكي من آلام الفراق(حين اقتص من القصباء)

ثالثا / نماذج من التناص القرآني في كتاب المثنوي

تنوعت المصادر التي استفاد منها الرومي في مؤلفاته ، وكان الكثير من تناصاته دينية أو قرآنية واستفاد من كل مجالات التناص المتعارف عليها (المباشرة وغير المباشرة) ، وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على مدى انعكاس صور القرآن الكريم على فكره و وجدانه .

اولا - التناص المباشر في المثنوي :

نجد التناص المباشر في أبيات من أشعار المثنوي متبعا الرومي فيها أربعة أساليب في تناصاته القرآنية ، وهي(٣٥) :

١- اسلوب الاقتباس اللفظي .

٢- اسلوب الاقتباس المعنوي .

٣- اسلوب التفسير .

٤- اسلوب التأويل .

- نماذج من اسلوب الاقتباس اللفظي (٣٦):

حول الإعجاز القرآني ، وتفوق نصوصه على كل النصوص الموضوعة من قبل الإنسان ، سواء أكانت نثرية ام شعرية ، وما جاء في الآية القرآنية " يَمْحُو اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثْبِتُ ۖ وَعِنْدَهُ أُمُّ الْكِتَابِ " سورة الرعد : ٣٩ ، يذكر الرومي :

خود بگیرد این معجز چون آفتاب

صد زبان بین ، نامِ او أُمُّ الکتاب (٣٧)

الترجمة :

أما ترى هذا الإعجاز الواضح كالشمس

يحدثك بمائة لسان ، واسمه **أُمُّ الكتاب**

ظاهرة التناص واضحة في هذا البيت الذي يشير فيه الرومي الى آية من القرآن الكريم فيختار منها (ام الكتاب) في إشارة منه الى معجزة القرآن الكريم وما فيه من أعجاز يفوق العقول وقدرات الإنسان ، وهذا من التناصات المباشرة في نظم الرومي ، ومستفيدا من اسلوب الاقتباس اللفظي ، وهنا يلاحظ ان الرومي لم يأخذ التناص الذي يشير إليه معنى الآية القرآنية وأن الله (عز وجل) له المشيئة والقدرة في محو و تثبيت أمور الخلائق ، وفيها البداء في ثبات الأمور ، لكن من خلال المعنى العام للبيت

الشعري نفهم انه يشير الى إعجاز أسمه القرآن لــه القدرة على مخاطبة كافة المخلوقات بلغاتهم المختلفة ، لذا فالتناص هنا في اللفظ الذي يشير الى القرآن ، بدون التفسـير او التأويل لمحتوى الآية القرآنية .

ومـن نمـاذج الاقتبـاس اللفظـي الأخرى ما جـاء في القـرآن الكريم " وهـو الذي مرج البحرين هذا عذب فرات و هذا ملح أجاج وجعل بينهما برزخا وحجرا محجورا " الفرقان : ٥٣ ، كذلـك " مرج البحرين يلتقيان * بينهما برزخ لا يبغيان " الرحمن : ١٩-٢٠ ، التي تشير الى عظمة الخالـق في إيجاد بحريـن احدهما مالح والآخر حلو سـائغ شـرابه متجاورين إلا أنهما لا يختلطـان مـع بعض في صـورة من صور الإعجاز الإلهي . فيقول الرومي :

بحر تلخ وبحر شيرين در جهـــــان

در ميانشان ، برزخُ لا يبغيـــــان

دان كه اين هر دو ز يک اصلى روان

برگذر ز اين هر دو رو تا اصل آن (٣٨)

وترجمته :

هناك بحر مالح وبحر حلو في هذا العالم

وما بينهما برزخ لا يبغيان

فأعلم أن كلاهما ينبعان من أصل واحد

فدعهما واتجه الى الأصل

ان التناص اللفظي موجود في عبارة (برزخ لا يبغيـان) ، وهـو تناص لفظـي ومعنوي في الوقت نفسه ، وذلك من خلال السياق العام لمعنى البيت الشـعري ، وهو مـا يطابق المعنى الوارد في الآيـات القرآنية آنفة الذكر ، وكأن الشـاعر يفسر الآية القرآنية أو يعيد كتابتها باللغة الفارسية مع استعماله للرموز القرآنية التي تشير لها ؛ لذا عكست هذه الأبيات صورة الآية ؛ لتبين لنا مدى التجلي القرآني في وجدان الشاعر .

- اسلوب الاقتباس المعنوي :

من سـورة الأعـراف " **فألقى عصاه فإذا هي ثعبـان مبيـن** " الأعـراف : ١٠٧ ، كذلك " **و أوحينـا الى موسـى ان القي عصاك فأذا هي تلقف ما يأفكون** " الأعـراف : ١١٧ ، ومن قصة موسـى (عليه السلام) التي وردت في القـرآن الكريم ، يستشـهد الرومي بحوادثها ومـا حدث مـع موسـى (عليه السـلام) من لقائـه بالسـحرة وتحديه إياهـم ، ليصور لنا حال القـرآن بالنسـبة للنبـي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ، فيقول :

اى رسول ما تو جادو نيستـــــى

صادقى هم خرقه موسيستـى

هست قرأن مر تو را همچون عصا

كفرها را دركشد چون اژدها(٣٩)

الترجمة :

يا أيها النبي أنت لست بساحر

فأنت الصادق ورفيق موسى في الخرقة

فالقرآن بيدك كعصا موسى

فهو الذي يتلقف الكفر كالثعبان

ان الاقتبـاس مـن خـلال التنـاص المعنوي

واللفظي ، لقصة موسى(ع) واضح ولا يحتاج لقراءة معمقة لما بين النص ، فالإشارات اللفظية ومنها (القرآن ، الصادق ، موسى ، الأفعى) تشير الى هذه القصة التي مثلها وعكس صورتها على النبي محمد (صل الله عليه واله وسلم) ، وليستشهد بها على النبوة والإعجاز القرآني .

- اسلوب التفسير :

من الأساليب الأخرى التي اعتمدها الرومي في كتابة مثنوياته هو اسلوب التفسير للآيات القرآنية وإيراد تفسيرها بأبيات شعرية منظومة جميلة ، ليستشهد بها في أثناء نظمه ، بدلا عن النصوص القرآنية ، مثال ذلك ما نظمه في قصة سليمان (عليه السلام) وحديثه مع الجن لإحضار عرش بلقيس ملكة سبأ ، وكما وردت في القرآن الكريم " قال عفريت من الجن أنا ءاتيك به قبل أن تقوم من مقامك وإني عليه لقوي أمين" سورة النمل : ٣٩ . وحول هذه الآية يقول الرومي :

گفت عفريتى كه تختش را به فن

حاضر آرم تا تو ز اين مجلس شدن

گفت آصف من به اسم اعظمش

حاضر آرم پيش تو در يک دمش

گر چه عفريت اوستاد سحر بود

ليک آن نفخ آصف رو نمود

حاضر آمد تخت بلقيس آن زمان

ليک ز آصف نه از فن عفريتيان

گفت حمدا لله بر اين وصد چنين

كه بديده استم ز رب العالمين(٤٠)

الترجمة :

قال عفريت من الجن بفني

سأحضره قبل قيامك من مجلسك

قال آصف بالاسم الأعظم

سأحضره أمامك بنَفَس واحد

ومع ان العفريت كان أستاذا بالسحر

الا ان الأمر أنجز بنفخة من آصف

أحضر عرش بلقيس حينها

لكن بأنفاس آصف لا بفن العفاريت

فقال الحمد لله على هذا ومئة مرة أخرى

على ما أراني إياه رب العالمين

ان تفسير هذه الآية هو بالتأكيد مأخوذ من تفاسير إسلامية معتمدة لدى الشاعر، لذا لم يكن شارحا لها ؛ لان فيها من الإضافات والتفاصيل التي لم ترد في الآية القرآنية ، لكن هناك إشارات وعلامات دَلَّت عليها هذه الآية او في مواضع أخرى من القرآن الكريم ، فاستطاع ان يوظف هذه العلامات والإشارات في نصوصه الشعرية بأحسن توظيف ، ويلاحظ من خلال هذا النص ان الرومي قد استعمل التناص المباشر وجميع أساليبه (اللفظية والمعنوية والتفسير والتأويل)، لكن ما يهمنا في هذا الباب هو التناص بأسلوب التفسير ، وهذا الأمر واضح وجلي ، وبالأخص عند القارئ المسلم ؛ لأنها من القصص المتعارف عليها في القرآن ، وعلى الرغم من اختلاف سيناريو

الأحـداث التــي جاءت فــي روايــة الرومي ، بسـبب اختــلاف التفاسـير ، إلا إنهــا تظل من القصص التي يمكن إدراك فحواها بمجرد ذكر اسـم النبي سـليمان (عليه السـلام).

وقـد جــاء كتــاب المثنـوي بالعديـد مـن تفاسـير الآيــات القرآنية التي ضمَّنها الشــاعر بعـد صياغتهـا نظما شـعرياً ، مع الاشــارات والعلامــات التناصيــة الواضحة فيهــا ، ومنها تفسـيره للآيــة " شَـهِدَ الله أنَّــهُ لا إلــهَ إلا هُــوَ والملائكَــةُ و أولُوا العِلمِ قائماً بالقِسـطِ لا إلهَ إلّا هُوَ العَزيزُ الحَكيم" سورة آل عمران : ١٨. وقد فسر الرومي هذه الآية بإحدى الأبيات الشعرية وباللغة العربية ، حيث قال :

يَشهدُ الله والمَلَك وأهلُ العلوم

أنــه لا ربَّ إلا مـن يـدوم (٤١)

ولا نرى هنا من سبب للتعليق والشرح على هذا التناص في تفسـير الآيــة لكونه ظاهراً ولا يحتاج للتوضيح .

اسلوب التأويل :

مـن الثابـت لـدى الكثيـر مـن المذاهـب الإسـلامية وجود معنــى ظاهــر ومعنى باطن للنــص القرآني ، والمعنــى الباطن للنص يمثل التأويــل . وهذا ما أكده القــرآن الكريم في عدة آيات ومنها "سَـأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْـرًا " الكهف : ٧٨ ، وفي هذا المجال يقول الرومي فــي كتابه المنثور (فيه مافيه) :" قرآن ديبايــى دو رويه اســت . بعضــى از اين روى بهره مى يابند وبعضى از آن روى . و هر دو، راسـت اسـت . چون حق تعالى مى خواهد كه هر دو قوم از او مستفيد مى شوند" (٤٢)

الترجمة :

القرآن ديباجة لها وجهان . البعض يسـتفيد مـن هـذا الوجــه والبعـض الآخر مـن ذاك ، وكلاهما صحيح . لان الحق تعالى يريد لكلاهما ان يستفيد منه .

وهذا إقرار من الشــاعر بوجـود التأويل في النص ، وبالأخص القرآني ، لان المعنى الظاهر للنــص القرآني جاء في أشـخاص وفــي نماذج محددة ، مما يجعل من القرآن عقيما (وهذا غير ممكن) ؛ لذا فان الولوج في باطن النص والبحث فيه يعطيه الشـمولية ؛ ويكون بذلك عاماً شاملاً يتناسب مع كافة العصور والأزمنة . ولا غرابة من قول الرومي ورؤيته الخاصة للقرآن ، خاصة أنــه كان صوفيا وصاحب طريقــة ، والصوفية تهتم بالجانــب المعنوي والباطني للأمور وبعيدا عن ظاهر الأشـياء التي هي تسـير الى الزوال والفناء . ومن نماذج مثنوياته التي استفاد فيها من التناص القرآني بأسلوب التأويل ، هي :

هر شبى از دام تن ارواح را

مى رهانى مى كنى الواح را

مى رهند ارواح هر شب زين قفص

فارغان از حكم وگفتار وقصص

شب ، ز زندان بى خبر زندانيان

شب ، ز دولت بى خبر سلطانيان

نى غم و انديشۀ سود و زيان

نى خيال اين فلان و آن فلان

حال عارف اين بُوَد ، بى خواب هم

گفت ايزد: هُم رقودٌ زين مرم

خُفته از احوال دنيا روز و شب

چون قلم در پنجهٔ تقليب رب

آنكه او پنجه نبيند در رقم

فعل پندارد به جُنبش از قلم[٤٣]

الترجمة :

كل ليلة تتحرر الأرواح من قيد

الجســـــد فتصبح الأجساد ألواحا

تتحرر الأرواح كل ليلة من هذا القفص

وهي خالية من الحِكَم والأقوال والقصص

و بليلة ، لا يعلم المسـاجين شيئا عن سجنهم وبليلة ، سوف لا يعلم السلاطين شيئا عن سلطانهم

فلا حزن ولا فائدة أو ضـــــــرر

ولا أنشـــــــغال بهـذا وذاك

هكذا يكون حال العارف، ينام بلا همـــــوم

قال الله:(هُم رُقودٌ)عن هذا الـــــــزاد

نائم عن أحوال الدنيا ليل نـهار

فهو كالقلم يتقلب في قبضة صاحبـه

فحيـن لا يـرى القبضـة عنـد الكتابـة سيحسـب الفعل(أي الكتابة) من حركة القلم

ان التنــاص في هـذه الأبيات الشـعرية هو تأويـل للآيــة القرآنية " وَ تحسـبهم أيقاظاً وهم رُقـودٌ ... " الكهـف : ١٨ . التـي أشـار الله(جل جلالـه) فيها الى حال أصحاب الكهف (القصة المعروفة) وهم نائمـون ، فيصف حالة نومهم بأنهم من يرى حالهم يحسبهم أيقاظا .

وهنا يأتي تأويل الرومي لهذه الآية المباركة ومـن وجهة نظره العرفانيـة والصوفية ، التي يـرى فيها أن الأرواح في أوقـات النوم تتحرر من سجنها الذي يقيدها ، وان هذا السجن والقيد يتمثـل بالجسـد الفانـي الذي لا قيمة له بسـبب زواله فهو يصبح كاللوح بعد خروج الروح منه ؛ ليصبح جثة هامدة ، كذلك بعد تحررها تصبح بعيـدة عن ضوضـاء هذه الدنيـا الفانية التي لا فائدة منها ، وفي الليل (أي بعد نومهم) سـوف لن يشعر المساجين بالآم العذاب في سجنهم ولا السلاطين يعلمون شيئا عن سلطانهم .

مـن ذلـك نلاحـظ إن الشـاعر أورد العديد من الإشــارات التي تشير الى التناص مع الآية القرآنيـة ومـا ورد فيهـا ، وفي الأبيـات التي تليهـا أورد علامـات نصيـة مقتبسـة من الآية القرآنية وبذلك فأنه أراد الإشـارة للآية القرآنية التـي قام بتأويـل نصها . ويبدو ان الشـاعر قد عاد ليسـتفيد مرة أخرى من تنـاص قصة أهل الكهـف وشـخوصها الذيـن عرف عنهـم أنهم كانـوا مؤمنيـن ، فيشـير لهم في الأبيـات التي تليهـا من خلال ذكره للنـاي بصفته رمزاً لحال الإنسـان عند الصوفية ، وفيه الحزن وأسـاس الفائـدة والضرر ، وهو حال الدرويش العارف حين ينام بلا هم ولا حزن ، وهنا يطلق الشاعر إشاراته الواضحة والصريحة عن تناصه للآية القرآنيـة من خلال إيـراد مصطلحـات قرآنية (متعـارف علـى ورودها في القـرآن الكريم)

وهـي (هُـم رُقـود) ، والتناص هنـا هو لفظي معنوي ، وهو إشـارة لمـا قام بتأويله . ويصف بعـد ذلك حال العارفين بأنهـم نائمون عن حال الدنيـا ليلاً ونهاراً وهنا أشـارة الـى بعدهم عن مغريات الحياة الدنيا ، فيصفهم كالقلم الذي سلم نفسـه بيد صاحبه عند الكتابة ، فهم بنومهم هذا بيـن يدي الله . فلا تظن ان حركاتهم وسـكناتهم بفعـل منهم ، فهم يتقلبـون بقدرة الله عز وجل ، فان لم ترَ اليد التي تمسـك القلم فلا تظن ان هذا الفعـل يصدر من القلـم ؛ لان أصل الفعل ليس حركة القلم بل من يحرك القلم .

وهنا أيضا وعلى الرغم من وضوح ظاهرة التنـوع في التناص مع آيات القرآن الكريم ؛ إلا أننا نستطيع ان نميز التناص في التأويل من بين كل أنواعه التي وردت في هذه الأبيات الشعرية من منظومته . وكان موفقا كثيرا في اقتباسـاته وتضميناته لنصوص القرآن الكريم والاسـتفادة منهـا فـي معالجاته الشـعرية داخـل منظومته ، وكيفيـة توظيفه للأصطلاحـات والنصوص القرآنيـة داخـل الأبيات الشـعرية التي أضفت عليه جمالية وأكسـبته الحبكة والاسـتحكام في استشـهاده علـى مفاهيمـه وأفـكاره العقائديـة والإرشادية والتربوية .

ثانيا ـ التناص غير المباشر في المثنوي :

ومن تناصاته غير المباشـرة للقرآن الكريم وآياته فهي كثيرة والأمثلـة عليها متعددة أيضا كما في التناص المباشـر ، وفي اقتباسـه لمعنى وفكرة الآية القرآنية " هو الذي خلق السـموات والأرض فـي سـتة أيـام ثـم اسـتوى على العـرش يعلم ما يلـج في الأرض وما يخرج منهـا وما ينزل من السـماء ومـا يعرج فيها وهـو معكـم أينمـا كنتـم والله بمـا تعملـون بصيـر " الحديـد : ٤ ، فيقـول الرومـي :

بار ديگر ما به قصه آمديم

ما از آن قصه برون ،خودکی شديم؟

گر به جهل آييم ، آن زندان اوست

ور به علم آييم ، آن ايوان اوس

ور به خواب آييم ، مستان وييم

ور به بيدارى، به دستان وييم

ور بگرييم ،ابرِ پر زرقِ وييم

ور بخنديم ،آن زمان ،برقِ وييم

ور به خشم وجنگ،عکس قهر اوست

ور به صلح وعذر،عکس مهر اوست

مـا كـى ايم انـدر جهـان پيچ پيـچ ؟ چون الف،او خود چه دارد؟ هيچ هيچ(٤٤)

الترجمة :

مـرة أخـرى دخلنـا فـي قصــــــــة ومتى خرجنــــا من القصة حقــــا ؟

إذا دخلنـا فـي جهـل فـذاك سـجـــنه وان دخلنا في علم فذاك قصـــــــره

إذا مـا نمنـا ، فـذاك مـن ســــكره وان استيقظــــنا ، فنكون بين يديــــه

إذا ما بكينا ، فتلـك غيمته المملوءة بالمطر

وإذا ما ضـــــحكنا ، حينها ، نكون برقه

وان غضبنـا وتنازعنا،فتلـك هـي صورة لغضبه

فإذا جاء الصلح والعفو،فهي انعكاس رحمته

مـن نحـن فـي هـذه الدنيـا المعوجـة ؟ كحرف الألف، فما يكون عليه ؟ لاشيء لا شيء

يلاحـظ تنـاص الفكـرة والمعنـى فـي الآيــة المباركــة من خـلال الأبيات الشـعرية المذكـورة ، وان هـذا النـوع مـن التنـاص موجـود بكثرة في مثنوياتـه ، وهذا دليل على قوة تجلي الصور القرآنية في فكره وانعكاسـه على وجدانه وتأثيرها على قريحته الشـعرية، فيصـور لنـا الرومي عظمـة الخالـق والعناية الإلهية التي تحيط بالإنسـان أينمـا كان وكيفما يكون ، في النور والظلام أو النوم واليقظة وفي كل حالات انفعالاته السـعيدة كانت أم المؤلمة ، وبعد ذلك يتساءل عن سبب الوجود في دنيا فانية لا ننال فيها سوى الوحدة والألم ، لكن من خلال أبياته وصوره الشـعرية ، وكذلك من التسـاؤل الذي يطرحه الشـاعر في البيـت الأخير تظهر قدرة الرومي الشـعرية الفلسـفية التي يشير فيها الى مفهوم صوفي وهـو (وحدة الوجود) الذي يؤمن بتجلي صور عظمة الخالق في المخلوقات ولا يمكـن مشـاهدة هـذه العظمـة إلا من خلال سـلوك سـبيل وطريق التصوف فتكون نتيجته الوصـول والصفـاء والاتحاد ، لذا فـان معاني الأبيـات تشـير بوضوح لهذا المفهـوم . من هنا فـان التناص وتداخل النصوص والإرث الثقافي للشـاعر متواجد فـي مثنوياته وبقـوة ، تكاد أن تكون مرسومة في نصوصه ونظمه الشعرية .

تجدر الإشـارة الى أن الرومي قد أشار في البيت الأخير الى فكرة الوحشة التي نعيشها في هـذه الدنيا إذا ما ابتعدنا عـن الخالق فيرمز لها بحرف الألف الذي ليس له معنى ولا دلالة بدون الحـروف الأخرى . وإذا مـا راجعنا نصوص القـرآن نجد إن هـذه الفكرة والمعنـى موجودة فعـلا في نص قرآني ، وهو تناص آخر في هذا البيت الشـعري ، قـال الباري (عـز وجل) " ولقد خلقنا الإنسـان ونعلم ما توسـوس به نفسه ونحـن أقرب إليه من حبل الوريد " ســــورة ق : ١٦ . وهذا ان دلّ على شيء إنما يدل على دلالة معنى التناص الذي هو تداخل النصوص، وان معطيـات كل عمل فني أدبي بما يحققه من المعانـي ، يعتمد بشـكل كبير علـى قوة ومتانة النصوص السابقة له .

نكتفي بهذا المقدار من الأمثلة على التناص القرآنـي فـي كتـاب المثنوي معنوي للشـاعر الكبيـر جـلال الديـن الرومي ، وان دراسـة التنـاص بشـكل كامل لـه يتطلب جهـدا اكبر ومجالا أوسـع قـد يتطلب عدة سـنوات ، لكن مـن خلال هـذه الأمثلة التي أوردناها نسـتنتج

إن الشاعر قد تأثر كثيرا بصور وتمثيلات ومفاهيم ومعاني القرآن الكريم لتتجلى تلك المعاني والصور بوضوح في نصوصه ومنظوماته الشعرية ومنها الـ (مثنوي معنوي) ، ويقدمها لنا بمنظومات فنية جميلة ومعبرة .

الاستنتاجات :

على ضوء التساؤلات التي طرحت في مقدمة البحث والمعطيات التي خرج بها الباحثان من هذه الدراسة ، نستطيع الخروج بعدة استنتاجات منها :

١ - إن ظاهرة التناص تلقي بظلالها على أنواع النصوص كافة ، سواء كانت نثرية أم شعرية ، وان النص يأخذ قوة معانيه ومكتسباته من نصوص سابقة التي تمثل الخلفية الثقافية لواضع النص .

٢ - نجح الرومي في استعمال التناص القرآني في كثير من نصوصه الشعرية في كتابه المثنوي ، نتيجة تأثره الكبير بالقرآن الكريم ، حتى وصل به الأمر الى اقتباس عدد ليس بالقليل من العبارات والاصطلاحات القرآنية وتضمينها في مثنوياته .

٣ - يبدو اسلوب الرومي في توظيف التناص سهل من القراءة الأولى للنص ؛ لكن بالقراءات المتعاقبة ومع الاطلاع على خلفية الشاعر ، يمكن ملاحظة مدى الإبداع في استعمال العلامات والدلالات والنصوص القرآنية التي تَتَعَدد فيها المعاني ، واختيار الأنسب منها و وضعها في المكان المناسب لها .

٤ - لم يتميز الرومي باسلوب معين او نوع محدد من التناص ؛ والسبب في ذلك يعود الى ان الرومي استعمل أنواع التناص المختلفة ، واستفاد من كل أساليبه ومجالاته المباشرة وغير المباشرة . حتى إن البيت الشعري الواحد قد يحمل في طياته قراءات عدة و معانٍ مختلفة

خلاصة البحث :

مصطلح التناص من الاصطلاحات اللغوية الجديدة في النقد الأدبي الحديث ، التي ظهرت في منتصف ستينات القرن المنصرم ، وكانت أستاذة اللغة البلغارية الأصل فرنسية الجنسية (جوليا كريستيفا) أول من استعمله ونظّرَ له في النقد الأدبي ، أما ملامح هذه الظاهرة الأدبية هي موجودة أصلا في كتابات سابقة لـ (بارت) و (باختين) .

استعمل هذا المصطلح كثيرا في الدراسات النقدية الحديثة ، والذي فتح أبوابا واسعة لفهم النص وقراءته من عدة أوجه ، وهي تشير الى ان النص او العمل الفني هو مكون من عدة نصوص تمثل الخلفية والإرث الثقافي لصاحب العمل ، فالتناص هو نسيج من النصوص

التي أنتجت نصاً جديدا بأسلوب جديد وحديث يتناسب والمرحلة التي يعيشها كاتب النص . من هنا فان هذه الظاهرة أثبتت عدم وجود استقلالية للنصوص وهي مقيدة بما سبقها ، وان متانة المعنى في النص يعتمد على قوة النصوص السابقة .

دُرست ظاهرة التناص كثيرا وهناك العديد من الدراسات التي كانت قد نظَّرت لها ، فضلا عن الدراسات التي تناولت هذا المصطلح وانعكاساته على مختلف النصوص الشعرية والنثرية، لذا جاء بحثنا هذا ليدرس ظاهرة التناص عند الشاعر والصوفي المعروف (جلال الدين الرومي) من خلال منظومته الشعرية الكبيرة (المثنوي معنوي) ، ودراسة وتحليل مجموعة من الأبيات الشعرية على وفق ظاهرة التناص ، لبيان وتحديد الإشارات والعلامات اللغوية والنصوص القرآنية التي استفاد منها الرومي في مثنوياته ، ومقدار تلك الاستفادة ، كذلك أسلوبه الفني في توظيف التناص وأهم أنواعه التي كان يميل إليها الشاعر في كتاباته ، فضلا عن مدى تأثير القرآن الكريم في شخصية هذا الشاعر .

ومن خلال الاطلاع على خلفية الشاعر وثقافته الدينية الواسعة ، تتضح لنا حالة الاهتمام والتأثر الكبيرين له بالقرآن الكريم وانعكاساته على شخصيته وذوقه الفني والأدبي ، فصار يضمن ويقتبس ويستعير القصص والحكايات والنصوص والمعاني والأفكار من القرآن ، ويلاحظ هذا بشكل واضح وجلي في كتاباته ومؤلفاته .

هوامش البحث

١- مختار الصحاح ، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الرازي ، ج١ ، ط٥ ، بيروت : صيدا ، المكتبة العصرية – الدار النموذجية ، ١٩٩٩م ، مادة نصص ص ٣١٢ .

٢- لسان العرب ، محمد بن مكرم بن منظور الافريقي ، بيروت : دار صادر للطباعة والنشر ، ط١ ، بلا ت، مادة نصص : ٧ / ٩٦ .

٣- المصدر نفسه .

٤- فضل ناصر حيدرة مكوع العلوي ، نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الكوفة ، كلية الآداب ، ٢٠٠٣ ، ص التمهيد

٥- ينظر : محمد معين ، فرهنگ معين ، چاپ اول ، تهران : فرهنك نما و كتاب آراد ،١٣٨٧ .

٦- ينظر : هانس جورج روبريشت ، تداخل النصوص ، تر: الطاهر الشيخاوي و رجاء بن سلامة ، مجلة الحياة التونسية ، العدد / ٥٠ ، ١٩٨٨ ، ص ٥٣ .

٧- عبد الله الغذامي ، الخطيئة والتكفير من البنيوية الى

التشــريحية ، النادي الأدبــي الثقافي ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٨ .

٨- سعيد علوش ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، ط١ ،(لبنــان : بيــروت ، دار الكتــاب اللبنانــي و المغرب : الدار البيضاء ، سوشــبريس)، ١٩٨٥ ، ص ٢١٥ .

٩- المصدر نفسه ، ص ٢١٥ .

١٠- محمد عزام ، شــعرية الخطاب الســردي ، دمشــق : منشــورات اتحــاد الادباء العــرب ، ٢٠٠٥ ، ص ١١٤.

١١- ينظر : محمود رضايى دشت ارژنه و محمد بيژن زاده ؛ نقد وبررســى داســتانى از مثنوى معنوى بر اساس رويكرد بينامتنيت ؛ دو فصل نامه ى مطالعه ادبيــات روايــى دانشــگاه هرمزگان ؛ ســال اول ؛ شماره ى اول ؛ پاييز وزمستان ١٣٩٤ ؛ ص ٥٥.

١٢- المصدر نفسه ، ص٥٣-٥٤ .

١٣- ليثــي باليونانيــة :هو أحد الأنهار الخمســة في العالم السفلي أو أنهار هاديس، والذي تتحدث عنه الأساطير الإغريقية والرومانية. وكلمة ليثي كلمة يونانية تعني النســيان. وتحكي الأساطير الرومانية والإغريقية أن الشُّــرب من هذا النهر يجعــل أرواح الموتى تتقمص أجســادًا جديدة تجعلها تنســى ما حدث لها في حياتها الســابقة في العالم الســفلي. ومن ثم فــإن هذه الأنهار الخمســة تشــكل حدودًا فاصلــة بيــن أرض الأحياء وأرض الأمــوات . اســتعمل الكثيــر مــن الشــعراء الغربيين ليثي رمزًا للنسيان أو للنوم الشبيه بالموت.

ينظــر: ليثــي- ويكيبيديــا، الموســوعة الحــرة https://ar.wikipedia.org/wiki

١٤- ميخائيــل باختيــن ، الخطاب الروائــي ، تر: محمد برادة ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر للدراســات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ ، ص ٦٦ .

١٥- احمــد الزعبــي ، التنــاص نظريــا وتطبيقيــا ، الأردن:عمان ، مؤسســة عمون للنشــر والتوزيع ، ط٢ ، ٢٠٠٠، ص١٧- ١٨ .

١٦- عبد الله الغذامي ، الخطيئة والتكفير من البنيوية الى التشريحية ، مصدر سابق ، ص ٢٨٨ .

١٧- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص) ، ط٣ ، الدار البيضاء و بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ١٢١ .

١٨- الباحث .

١٩- عبد الله درک زهى و حســين ناظــرى ، بينامتنيت قرآنــى در مقامــات ســيوطى ، مجموعــه مقالات برگزيــده براى چاپ ، ج٣ ، همايش ملى بينامتنيت (التناص) ، پاييز ١٣٩٣ ، قم ، ص٤٦٦ .

٢٠- احمــد الزعبي ، التناص نظريــا وتطبيقيا ، مصدر سابق ، ص ٢٠ .

٢١- المصدر نفسه ، ص ٢٠ .

٢٢- محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص) ، مصدر سابق ، ص ١٢٢ .

٢٣- المصدر نفسه ، ص ١٢٢-١٢٣ .

٢٤- المصدر نفسه ، ص ١٢٢ .

٢٥ - عبد الســتار جبر الاسدي ، ماهية التناص (قراءة في إشــكاليته النقدية) ، المغرب ، مجلة فكر و نقد ، العدد ٢٨ ، ١٥ ابريل ٢٠٠٠ .

٢٦- احمــد الزعبي ، التناص نظريــا وتطبيقيا ، مصدر سابق ، ص ٣٧ .

٢٧- المصدر نفسه ، ص ١٣١ .

٢٨- الشيخ جلال الدين الرومي الذي عاش حياة متنقلة، وخاصة في بدايات حياته حيث انتقل مع والده وعائلته من بلخ وعمره ست سنوات الى بغداد بسبب الغزو المغولي والتقى خلالها بالشيخ السهروردي الذي استقبلهم واقاموا عنده ثلاث ليالٍ ومن ثم سافر مع ابيه الى مكة لاداء فريضة الحج وبعدها انتقل الى الشام والتقى هناك بعلماء عصره ، ثم انتقل الى مدينة قونية في تركيا الحالية وعاش فيها وعرف التصوف فيها ، حتى (مات في الخامس من جمادى الآخرة من خريف عام ٦٧٢ للهجرة) بسبب مرض أصابه ولم يعرف الأطباء علاجاً له حتى ضعف بدنه وجاء اجله ، وقد اوصى ان يكتب على قبره بعد وفاته هذا البيت:

بعد أزوفات تُربت ما در زميني مجوى درسينه هاى مردم عارف مزارماست

ومعناه بالعربية : (لن تكون الارض، بعد الموت، قبري إنَّ قبري في صدور العارفين)

ينظر :

حسين نصر ؛ ويليام چيتيک ؛ آنيمارى شيمل ، گنجينه معنوى مولانا ، تر : شهاب الدين عباسى ، چاپ أول ، تهران : انتشارات مرواريد ، سال ١٣٨٣ هـ.ق ، ص ١٧-١٨ .

آنا مارى شيمل ، الشمس المنتصرة ، تر : عيسى على العاكوب ،ط١، طهران : مؤسسة الطباعة والنشر وزاره الثقافة والإرشاد الإسلامي ، ١٣٧٩ش، ١٤٢١ ق ، ص ٨٦-٨٧ .

٢٩- بديع محمد جمعه ، من روائع الأدب الفارسى ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٣، ص ٣٠٦ .

٣٠- حسين نصر ، ويليام چيتيک ، انيمارى شيمل ، گنجينه معنوى مولانا ، مصدر سابق ، ص ١٥ .

٣١- عباد زاده كرمانى ، سيرى در داستانهاى مثنوى معنوى ، سيرى در داستانهاى مثنوى معنوى ، چاپ دوم ، تهران : انتشارات دُر ، سال ١٣٨٥هـ.ق . ص١١ .

٣٢-عنايه الله ابلاغ الافغانى ، جلال الدين الرومى بين الصوفيه وعلماء الكلام ،ط١، القاهره : الدار المصريه اللبنانيه ، ١٩٨٧م ، ص ٢٤-٢٥ .

٣٣- للمزيد ينظر :

- فرانكلين دين لوئيس ، مولانا (ديروز تا امروز شرق تا غرب) ، تر: حسن لاهوتى ،چاپ سوم ، تهران : نشر نامک ، زمستان ١٣٨٦ .

٣٤- جلال الدين محمد بلخى ، مثنوى معنوى ، بر اساس نسخه نيكلسون ، مقدمه : بديع الزمان فروزانفر ،چاپ نهم ، تهران : نشر پيمان ، ١٣٨٧ ، ص٧ .

٣٥- كريم زمانى ، ميناگرعشق (شرح موضوعى مثنوى معنوى) ، چاپ نهم ، تهران : نشر نى ، ١٣٨٩ ، ص ٩٥١ .

٣٦- سيعتمد الباحث على طبعة واحدة لكتاب المثنوي المعنوي وهي :

- جلال الدين محمد بلخى ، مثنوى معنوى ، بر اساس نسخه نيكلسون ، مقدمه : بديع الزمان فروزانفر ،چاپ نهم ، تهران : نشر پيمان ، ١٣٨٧

ملاحظة : سنشير الى رقم الكتاب مع رقم البيت الشعري الذي ورد فيه ، ولا حاجة الى ذكر المصدر بشكل مكرر عند ذكر النماذج الشعرية في البحث . كما سيقوم الباحث بترجمة الأبيات الشعرية شخصيا وإذا ما استعان بترجمات أخرى سنشير إليها في حينها .

٣٧ -الكتاب الرابع ، ٢٨٦٠ .

٣٨-الكتاب الاول : ٢٩٧ _ ٢٩٨

٣٩- الكتاب الثالث : ١١٩٨-١١٩٩

٤٠- الكتاب الرابع : ٩٠٣ - ٩٠٧

٤١- الكتاب الاول : ٣٦٤٥ .

٤٢- مولانا جلال الدين محمد بلخى ، فيه ما فيه ، با تصحيح وحواشى : بديع الزمان فروزانفر ، تهران : امير كبير ، ١٣٤٨، ص ١٦٥ .

٤٣ - الكتاب الاول : ٣٨٨ _ ٣٩٤

٤٤ - الكتاب الاول : ١٥٠٩ _ ١٥١٤ .

المصادر والمراجع :

العربية :

القرآن الكريم

١- ابن منظور الأفريقي ، محمد بن مكرم: لسان العرب ، ط١ ،بيروت : دار صادر للطباعة والنشر ، بلا ت .

٢- ابلاغ الافغانى ، عنايه الله : جلال الدين الرومى بين الصوفيه وعلماء الكلام ،ط١، القاهره : الدار المصريه اللبنانيه ، ١٩٨٧م .

٣- الأسدي ، عبد الستار جبر : ماهية التناص (قراءة في إشكاليته النقدية) ، المغرب، مجلة فكر و نقد ، العدد ٢٨ ، ١٥ ابريل ٢٠٠٠ .

٤- باختين ، ميخائيل : الخطاب الروائي، تر: محمد برادة ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ .

٥- جمعه ، بديع محمد : من روائع الأدب الفارسى ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٣.

٦- الرازي ، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر : مختار الصحاح ، ج١ ، ط٥ ، بيروت : صيدا ، المكتبة العصرية _ الدار النموذجية ، ١٩٩٩م .

٧- روبريشت ، هانس جورج : تداخل النصوص ، تر: الطاهر الشيخاوي و رجاء بن سلامة ، مجلة الحياة التونسية ، العدد / ٥٠ ، ١٩٨٨ .

٨- الزعبي ، احمد : التناص نظريا وتطبيقيا ، الأردن :عمان ، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع ، ط٢ ، ٢٠٠٠ .

٩- شيمل ، آنا مارى ، الشمس المنتصرة ، تر : عيسى على العاكوب ،ط١، طهران : مؤسسة الطباعة والنشر وزاره الثقافة والإرشاد الإسلامي ، ١٣٧٩ش، ١٤٢١ ق .

١٠- عزام ، محمد : شعرية الخطاب السردي ، دمشق : منشورات اتحاد الادباء العرب ، ٢٠٠٥ .

١١- علوش ، سعيد : معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، ط١ ،(لبنان : بيروت ، دار الكتاب اللبناني و المغرب : الدار البيضاء، سوشبريس)، ١٩٨٥ .

١٢- العلوي ، فضل ناصر حيدرة مكوع : نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي،

أطروحة دكتوراه ، جامعة الكوفة ، كلية الآداب، ٢٠٠٣ .

١٣- الغذامي ، عبد الله : الخطيئة والتكفير من البنيوية الى التشريحية ، النادي الأدبي الثقافي، جدة ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٥ .

١٤- مفتاح ، محمد : تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص) ، ط٣ ، الدار البيضاء و بيروت ، ١٩٩٢ .

الفارسية :

١٥- درک زهی ،عبد الله و ناظری ، حسين: بينامتنيت قرآنى در مقامات سيوطى، مجموعه مقالات برگزيده براى چاپ ، ج٣،همايش ملى بينامتنيت (التناص) ، پاييز ١٣٩٣،قم.

١٦- دشت ارژنه ، محمود رضايى و بيژن زاده ،محمد : نقد وبررسى داستانى از مثنوى معنوى بر اساس رويكرد بينامتنيت ؛ دو فصل نامه ى مطالعه ادبيات روايى دانشگاه هرمزگان ؛ سال اول ؛ شماره ى اول ؛ پاييز وزمستان ١٣٩٤ .

١٧- دين لوِئيس ، فرانكلين : مولانا (ديروز تا امروز شرق تا غرب) ، تر: حسن لاهوتى ،چاپ سوم ، تهران : نشر نامک ، زمستان ١٣٨٦ .

١٨- زمانى ، كريم : ميناگرعشق (شرح موضوعى مثنوى معنوى) ، چاپ نهم ، تهران: نشر نى ، ١٣٨٩ .

١٩- كرمانى ، عباد زاده : سيرى در داستانهاى مثنوى معنوى ، چاپ دوم ، تهران : انتشارات دُر ، سال ١٣٨٥هـ.ق .

٢٠- محمد بلخى ، جلال الدين : مثنوى معنوى ، بر اساس نسخه نيكلسون ، مقدمه: بديع الزمان فروزانفر ،چاپ نهم ، تهران : نشر پيمان ، ١٣٨٧ .

٢١- فيه ما فيه ، با تصحيح وحواشى : بديع الزمان فروزانفر ، تهران : امير كبير ، ١٣٤٨ .

٢٢- معين ، محمد : فرهنگ معين ، چاپ اول ، تهران : فرهنک نما و كتاب آراد،١٣٨٧

٢٣- نصر، حسين و چيتيک ،ويليام و شيمل، آنيمارى : گنجينه معنوى مولانا ، تر: شهاب الدين عباسى ، چاپ أول ، تهران : انتشارات مرواريد ، سال ١٣٨٣هـ.ق .

مصادر الانترنت :

٢٤- ليثي - ويكيبيديا، الموسوعة الحرة https://ar.wikipedia.org/wiki

الترجمـة الآلية ومشاكلها فـي مجال الترجمة من العـبرية إلى العـربية وبالعكـس

((موقع كوكل للترجمة أنموذج))

أ.د. صباح الشيخلي (*)

الخلاصة

تُعـد ترجمـة اللغات أكثر من نقل رسـالة شفوية بين الأشخاص. وفن الترجمة هو النجاح بنقـل رسـالة عبـر كلمات والتسـلل إلـى اللغة ومشـاكلها. وبوسـعنا القـول، أن الترجمـة هي بمثابة جسـر بين مختلف وجهـات نظر عالمية ثقافية وتكافؤ التفكير. سنعرّف القارئ بهذا النوع مـن الترجمة تاريخيا من ناحيـة بداية ظهورها والغاية مـن وجودها، وعمليا من الجانب التقني فـي محاولة لإيصال مسـتوى الآلـة – المترجم الآلي – إلى مصاف المترجم الإنسان. وهنا تبرز العديد من المشاكل التي يحاول الباحثون في هذا المجال تذليلها، وحلها للوصول إلى أرفع مستوى فـي ميدان الترجمة. وبطبيعة الحال، كانت اللغة الانكليزيـة هي اللغة الأولى التي كان لها قصب السـبق فـي هذا المجـال، لذلك فهـي تتقدم نحو الأفضل لكونها قطعت شـوطا طويلا منذ أواخر أربعينيات القرن السابق. عليه، سنطبق هذا النوع مـن الترجمة على اللغة العبريـة منها وإليها مع العربية من خلال موقع كوكل الذي شـمل اللغة العبريـة ضمن عدد من اللغـات التي تزداد يوما بعـد آخر منذ وقت غير بعيـد. وبالتحديد أدخلت العبرية إلى النظام عام ٢٠٠٨.

أهم الاسـتنتاجات التي توصلنا إليها هي، بادئ ذي بدء يعتـرف أغلب الأدباء والباحثين في هذا المجال أنه من المستحيل أن ترقى هذه الآلة – نظام الترجمة الآلية إلى العبرية – إلى منزلة المترجم الإنسان الذي يستوعب مشاعر المؤلف وأسـلوبه وفي الكتابة إلى اللغة الهدف والتعبيـر عنه. وهذا الأمر حتـى الآن متحقق تماما. يسـتعمل موقع كـوكل للترجمة نظام – תוכנה – الترجمـة الآليـة الإحصائية. أي أن الجملـة المـراد ترجمتها إلى العربيـة يقارنها النظـام مع مجموعة كبيـرة من الجمل المدونة

(*) جامعة بغداد /كلية اللغات

فيه باللغة الانكليزيــة. لذلك تكون الترجمة في أغلب الأحيان غير صحيحة وهزيلة ولا تصل ولو لجزء بسيط من معنى الترجمة. ويأتي هذا الأمر بســبب اختلاف طبيعة اللغــة الانكليزية عن العربيــة، لأن كل منهما ينتمي إلى أرومة لغويــة مختلفة عن الأخرى. ومن خلال الأمثلة التـــي أوردناها في هــذا المجال – الترجمة من العبريـــة إلى العربية وبالعكس – يمكن أن يقف القارئ على مســتوى الترجمة المتدني في هذا الميدان، ولاسيما إذا كانت الجملة ضمن مجال أدبي أو بعض الأمــور المعقدة. ومن الملاحظ أنــه كلمــا طالت الجملــة المــراد ترجمتها إلى العربيـــة وبالعكس، تأتي النتيجة خاطئة بنسـبة كبيــرة، بل تكون أحيانا مثيرة للضحك. من هنا توصلنـــا إلـــى أن الفائدة الأكثــر للمترجم الذي يســتعمل هذا النظـــام في الترجمـــة، تتمثل في معرفة مدلول بعض المفردات المبهمة بالنسبة لــه ولاســيما المقتبســة مــن اللغــات الأجنبية بالنســبة للغة العبريـــة. أي أن المفردة إذا كان أصلها من الانكليزية، الفرنســية، الألمانية وما إلى ذلك، يقدم النظام مدلولها الصحيح والدقيق بل ويفصــل النظام أغلب مدلولاتها وتعبيراتها الاصطلاحيــة.

מבוא

תרגום השפות הוא יותר מהעברת מסר מילולי בין אנשים. אמנות התרגום היא להצליח להעביר מסר מעבר למילים – להצליח לחדור את שכבת ומכשול השפה.

נוכל לאמור כי התרגום מהווה גשר בין תפיסות עולמיות תרבותיות ושוות חשיבה שונות. תרגום בכתב ותרגום בעל פה הם שליחות הדורשת הבנת חשיבה מעמיקה ניתוח ותשומת לב של המתרגם לכל שפה ובניית החיבור המושלם בין השפות ליצירת תקשורת אפקטיבית.

אחד הקשיים העיקריים שבתרגום הנו בניית גשר בין תרבויות שונות ואזיה האתגר הופך לאתגר לינגווסטי סגנוני ואולי בעיקר – סוציו – לינגווסטי. האתגר נובע מהעובדה, כי המתורגמן צריך להעביר את המסר לא רק בשפה רהוטה ובסגנון עשיר ונאמן למקור, אלא גם שהטקסט צריך להיות מובן תרבותית לקורא שאינו בקיא בתרבות שפת המקור.

לכן, כובשים כל סוגי התרגום את היריעה הרחבה ביותר בתוך השנויים המדיניים המסחריים והתרבותיים שעוברים על העולם. מצד אחר תרגום המכונה מנסה להשתלט על עולם התרגום כי הערבים והמוסלמים במיוחד מביעים התעניינות רבה בתחום התרגום הזה להעתקת כלמשהו מועיל מהצביליזציות האחרות לערבית.

מכן, בא רעיון המחקר הזה שמתעניין באחד מסוגי התרגום שהוא תרגום המכונה

ובעיותיו בתחום התרגום מהעברית לערבית ולהפך. מתוך בחינת מנגנון גוגל טרנסלייט בהיותו דגם לתרגום מעברית לערבית ולהפך. המחקר מגיש הגדרה פשוטה לתרגום בכלל וגם כמה מסוגיו אחר כך ידבר על תרגום המכונה מבחינה ההיסטורית ושמותיו הרבים ביותר וגם כן סורק את בעיותיו החשובות. ובחלק השני של המחקר ננסה לעקוב אחרי תהליך אתר גוגל טרנסלייט בכלל ואחר כך שירותו בתחום תרגום המכונה מעברית לערבית ולהפך מתוך יישום שימושי לכמה דוגמאות שונות בתחומים רבים. מתוך כך סוקרים את הבעיות העיקריות שנתקלות בפני הסוג הזה של התרגום. כמו כן מידת האיכות של תוצאות התרגום . ובסוף נגיש בקיצור את דעת המבקרים והמומחים בתחום הזה על עתידו של תרגום המכונה ומידת השפעתו על המתרגמים האנושיים וגם כמה הסקות שמסיקים אותן מעבר המחקר.

התרגום

ההגדרה הפשוטה של התרגום בכלל, היא העתקת טקסט משפה אחת (שפת המקור) לשפה אחרת (שפת היעד), וזאת כדי שאנשים השולטים בשפת היעד, אך אינם שולטים בשפת המקור, יוכלו להבין טקסט זה. אדם העוסק בתרגום טקסט כתוב נקרא מתרגם, וזה העוסק בתרגום של דיבור, באופן סימולטני או מיד עם תום הדיבור, קרוי מתורגמן(ויקיפדיה, תרגום, עמ" ١).

מקורה של מילת "תרגום" בערבית, הוא השורש (رجـم) – {الرجم}והוא رجيم- שמשמעותו ההריגה על ידי ידוי אבנים, וגם (الرجـم) כשידבר האיש בחשיבה, ו{ترجم} דיבורו אם פירש אותו בלשון אחרת וממנו {الترجمـان -תורגמן} והרבוי שלו {تراجم} (الرازي، مختار الصحاح، ص ٢٥٧) .

וגם בעברית (רגם) או (ריגם) משמעותו ידה אבנים, הפליט,ורגם במרגמה – הפגיז (מילון שגיב, עמ" ١٦٥٣) . וגם כן אומרים בעברית רגום במקביל ל(رجيـم) בערבית שמשמעותו מאורר (علـي، خالـد إسـماعيل، المعجم المقارن، ص ١٩٣).

לכן, התרגום הוא אמנות יפה שמתעניין בהעתקת בטויים ומשמעויות וסגנונים משפה לאחרת באופן שהמדבר בלשון היעד יכול להבין את הטקסטים המתורגמים בבהירות, וגם להרגיש אותם בכוח כמו האדם המדבר בשפת המקור. מכך נוכל להסיק כמה מסקנות שאמנות התרגום משתענת עליהן והן :

1 - התרגום, צריך לתת צורה נכונה של הרעיונות הנמצאים בטקסט המקורי.

2 - התרגום חייב לשמור על הסגנון המקורי ככל האפשר.

3 - שפת התרגום צריך להיות פשוטה כמו שפתו של איזה טקסט אחר (خلوصـي، صفاء، فن الترجمة، ص ١٤).

יש סוגים רבים לתרגום וכל סוג, לפעמים מתחלק לסעיפים אחרים נזכור מהם :

א . התרגום הכתוב : הוא העתקת טקסט כתוב אל טקסט גם כתוב אבל בשפה אחרת.

. תרגום סימולטני: הוא התרגום שמחז־ זר המתרגם מה שאומר המדבר בשפת היעד, כרגיל סוג זה משתמש במפגשים בין נשיאי המדינות וגדולי הפקידים.

ג . תרגום מיידי : אולי סוג זה הוא קרוב לסוג הנזכר לעל אבל באופן שונה פחות או יותר.

גם כן, יש סוגים אחרים למשל התרגום הפירושי שהמתרגם יכול להוסיף אל הטקסט המתורגם מה שזקוק להבהיר את ערפולו. סוג אחר הוא התרגום הסכומי שמגיש המתרגם את הדבר העיקרי של טקסט המקור ויזנח את הדברים שהם, לפי תפישתו אינם הכרחיים לטקסט היעד (שם , עמ" 219 , 226).

(Machine Translation - MT)

תרגום המכונה

תרגום המכונה הוא ההעתקה משפה לשפה אחרת על ידי תוכנות אלקטרוניות מיוחדות למטרה זו(نـزار حلـو،ص ١). ואתר וויקפדיה אומר בתחום זה, כי תרגום המכונה הוא סניף מסניפי לשוני המחשבים, כי תוכנות המחשב תלקח על עצמה לתרגם את איזה טקסט או נאום משפה לשפה אחרת (شـماع،محمد، ص١). גם כן, יש אומרים כי תרגום המכונה הוא "פעולת העתקת טקסט כתוב או מלולי משפה לשפה אחרת על ידי שימוש בטכניקות מתפתחות ובכלים אלקטרוניים ומחשבים מבלי סיוע של בן האדם(العقيلـي، العيـد، ص ٣). ואילו, אתר גוגל טרנסלייט הגדיר את תרגום המכונה כי הוא "תרגום שמוגש על ידי טכניקה מתקדמת מבלי התערבות כלשהי של מתרגמים מבני האדם".

צריך לשים לב כי המאמצים המשקיעים בהגדרת תרגום המכונה מופנים על פי רוב כלפי תרגום המכונה של הטקסטים הכתובים.

ובכך, תרגום המכונה הוא פעולת העתקת טקסט כלשהו משפת המקור לשפת היעד המבוצעת על ידי תוכנת מחשב. התוכנה קולטת נוסח – לרוב טקסט כתוב – בשפת המקור, ופולטת תרגום של נוסח זה בשפת היעד.

ראוי להצביע על תרגום המכונה, כי הוא אחד הנושאים הראשונים שהתענינו בהם מדעי המחשב. ענף מדעי המחשב העוסק תתרגום מכונה ובסוגיות דומות נקרא "עי־ בוד שפה טבעית – "Natural Language Processing NLP.

המונח תרגום המכונה מתייחס לתרגום של טקסטים שלמים, ולא של מילים בודדות. התוכנה לתרגום של מילים בודדות נקרא לעתים מילון ממוחשב, משום שהמבנה שלה דומה למילון דו-לשוני מודפס. תרגום מילים הוא מלאכה פשוטה יחסית, והתוכנות מציעות בדרך כלל מספר תרגומים אפשריים לכל מילה (ויקיפדיה , תרגום מכונה, עמ" 1).

ראוי לזכור כאן, כי תרגום המכונה נקרא גם בשמות אחרים למשל התרגום

הממוחשב, תרגום בעזרת מכונה, תרגום בסיוע מחשב ותרגום אוטומטי וכו .

אחרי כך, יש שאלה נשאלת בתחום הזה אאין בא רעיון תרגום המכונה, מתי ומה מטרתו? כדי לענות על השאלה הזו, נוכל לאמור, יי הנסיונות הראשונים בתחום זה נעשו במחצית השנייה של שנות ה- 40 . הולדת התחום מיוחסת למזכר שהפיץ מתמטיקאי אמריקאי ששם וורן ויבר – Warren Weaver- שהתווה קוים למחקר בתחום. בין ראשוני התחום היה המתמטיקאי והלוגיקן הישראלי יהושע בר- הלל, שעסק בנושא זה, ושבשנת 1952 הוביל את הכנס הבינלאומי הראשון בנושא זה. הנחת העבודה הייתה שניתן יהיה לייצר, ווך זמן קצר, תוכנות שיתרגמו בצורה סבירה טקסטים בתחום ממוקדים, כגון, טקסטים מדעיים וטכניים. הצלחת המחשב בפתרון עעיות לוגיות סבוכות, ובייחוד בפענח צפנים, עודדה את העוסקים בתחום (ויקיפדיה, תרגום מכונה, עמ" 3).

לכן, רעיון תרגום המכונה הופיע בשנות ה- ٥٠ במסגרת המלחמה הקרה, כשארה"ב הייתה פוחדת מהתפתחות ברה"מ לשעבר. האמריקאים חשבו, כי אם הם יכולים לתרגם את המסמכים המדעיים של ברה"מ יהיו במעמד מתקדם כדי לדעת את כל כוונותיה של ברה"מ, ולהיות מקדימים את רוב ההמצאות והגלויים המדעיים והצבאיים (العقيلي، العيد، ص ٤).

ובגלל שתרגומו של בן האדם זקוק הרבה זמן והוא הדבר שאינו רוצים אותו האמריקאים, לכן מחשבתם התפנתה לכלי שיעשה את המשמה הזו במהירות רבה ביותר, כי הזמן במלחמה הקרה היה גורלי.

בשנת 1946, הייתה ההופעה הברורה של תרגום מכונה על ידי שני המדענים בות ואייפר, ומשנת 1949 כמה ממרכזי המחקר של האונבירסטות בכריפוניה, טקסאס ולוס אנגלוס ואחרים יעשו לימודים, מחקרים ופיתוח בתחום שימושי של תרגום מכונה, גם כן בשנת 1954 נעשה בגורג תאון התרגום הראשון בהצלחה מרוסית לאנגלית.

ההתקדמות המוגבלת של המחקר בתחום תרגום מכונה בשנים שלאחר מכן, הביאה את ממשלת ארה"ב למנות, בשנת 1966 ועדה מיוחדת לבדיקת הנושא. הוועדה הביעה ספק בקשר לאפשריות ההצלחה של התחום הזה, ובעקבות מסקנותיה קוצצו כמעט לחלוטין תקציבי המחקר בתחום בארה"ב, והפעילות המחקרית והאקדמית ננטשה. עם זאת, במשך שנות ה- 70 וה- 80 פותחו תוכנות מסחריות בתחום, בעיקר באירופה וביפן. ובסוף שנות ה- 80 של המאה ה- 20 התחדשה הפעילות המחקרית בתחום במקומות שונים בעולם. ירידת המחירים הגדולה של המחשבים והשיפור הגדול בעוצמתם, העמידו לרשות החוקרים משאבי חישוב עצומים ביחס למה שהיה זמין בשנות ה- 60. הדבר איפשר התפתחות גישות חדשות בתחום, בייחוד תרגום מכונה סטטיסטי וגישות דומות. ההישגים הראשונים שהושגו בגישות אלה, עודדו רבים לפנות לתחום ולתרום להתפתחותו. במקביל, התפתחות המחשבים האישיים הביאה את תרגום המכונה לציבור הרחב, והפופלריות של האינטרנט הגבירה מאוד את הביקוש לו. מבחינה מחקרית, השנים

האחרונות מתאפיינות בהתקדמות לשילוב של גישות שונות לתחום של תרגום מכונה, על מנת לשפר את ההישגים מעבר למה שהושג בכל תחום בנפרד. מבחנה מעשית, השנים האחרונות מתאפיינות בהרחבה של שירותי תרגום המכונה הזמינים באופן מסחרי או חופשי (ויקיפדיה , עמ" 3) .

ובתחום הערבי, ד"ר מחמוד אסמאעיל חושב, כי הנסיון הערבי הראשון לפיתוח תוכנה של תרגום המכונה מהאנגלית לערבית, היה בראשית שנות ה- 70 של ד"ר בשאי הפרופסור לשעבר באונברסיטת הארבארד, והתוכנה הייתה מאמצת את שיטת העריכה הקודמת, ובגלל עלות העריכה הזו מבחינת המאמץ, הכסף והזמן, התוכנה לא מאצה חן והתקבלות עודדת אותה להמשיך... עם זאת, עדיין יש כמה תוכנות עכשוו תחת הפיתוח למשל תוכנת תורגמן אלתונשי ותוכנות אחרות שכמה צדדים במצריים וירדן פועלות בשבילן, גם כן יש תוכנות ערביות רבות של התרגום בשווקים(العقيلي، العيد، ص 5) .

תרגום מכונה, תרגום שנוצר באופן אוטומטי על ידי מחשבים, בדרך כלל באמצעות בניית מודלים סטטיסטיים {תרגום מכונה סטטיסטי},כללי תרגום (תרגום מכונה המבוסס על כללים) או שילוב של שניהם (אתר גוגל אדס, מדריך ללוקליציה , עמ" 1) .

אולי מתוך הרקע ההיסטורי שהוגש לעיל, ידענו כי המטרה העיקרית של תרגום המכונה היא בראש ובראשונה החיסכון בזמן ובכסף והוא דבר חשוב מאוד, אבל בתנאי שאינו משפיע על איכות התרגום.

עכשוו, צריך לדעת איך פועלת תוכנת תרגום המכונה מבחינה שימושית? במילים אחרות מהי הדרך שעושה לפיה תרגום המכונה? לענות על זו, אומרים, כי יש שתי דרכים ליישים את התרגום, הדרך הראשונה היא הידועה שנדבר עליה בו, והדרך השניה שהיא אינה נפוצה. **הדרך הראשונה** נודעת בשם "דרך ההעברה" שהיא נשענת על ציר מכיל שתי לשונות, זאת אומרת אנו זקוקים לשני מסלולים של כל שפה למשל – מהשפה העברית לערבית ומהערבית לעברית – וכדי לתרגם לפי הדרך הזו, צריך לנקוט את הצעדים הבאים :

1- לעשות ניתוח לשוני של שפת המקור, במטרה של הפיכת המשפט למרכיביו המורפולוגיים דהיינו – מילים ולוואים למשל להעביר את המילה "הילד" אל "ה" הידיעה" עם "ילד" .

2- לנסח מודל מורכב מערכים ואנפורמציה של כל אחד מהם.

3 - עשיית הקבלה לקסיקלית עם אוצר המילים המתאימות בשפת היעד.

4- יצירת משפט חדש (العقيلي، العيد، ص 6).

ואילו **הדרך השניה**: היא דרך החילוף הלשוני של כל שפה שמשתענת על סביבתה תתרבותה של השפה הזו, שנעשתה על ידי הני־תוח הלשוני המתאים (المصدر السابق، ص 7) .

אפשר לחלק את תרגום המכונה לשלושה סוגים והם :

1 - תרגום המכונה עם עריכה מאוחרת לטקסט, דהיינו עשיית סקירה אנושית לתרגום.

2 - תרגום המכונה עם עריכה מוקדמת לטקסט, זאת אומרת לעשות את הטקסט הזקוק לתרגום בצורה פשוטה ביותר, למשל עשיית המשפטים פשוטים ביותר וקביעת משמעות המילה רבת המשמעויות.

3 - התרגום האינטראקטיבי : הוא שנעשה אותו על ידי משפט אחר משפט, ואם נתקלת התוכנה באיזה קושי בקביעת המשמעויות, המשמש מתערב במצב הזה, להגיש העזרה למתרגם המכונה. גם נודע הסוג הזה של התרגום בשם תרגום מכונה בעזרת בן האדם (محمود إسماعيل صالح، الحاسوب في خدمة....،ص -2 3).

הבעיות והמכשולים של תרגום המכונה

בראש ובראשונה, צריך לדעת כי ההיבט הזה בתחום תרגום המכונה, אינו מתמקד במצב הטכני, אלא בבעיות ובמכשולים השימושיים של הסוג הזה של התרגום. אחת הבעיות של תרגום מכונה היא חוסר הבנה בסיסי. תרגום אלקטרוני ערוך לתרגום מילים ולא בהכרח משפטים או הקשרים. כך יוצא שהתרגום הוא לא מדויק ולעיתים אפילו בלתי קריא.

באמת, הסוג הזה של התרגום, שהוא תרגום המכונה נתקל בשלשלת של המכשולים שאפשר למיין אותם בשתי קבוצות ראשיות שהן : האחת מצוייגת בקושי של הניח נוסח מסוים וקבוע של הידיעה הפורמלית והאקדמית בשביל השפות השונות ; והשניה היא הקשר שצריך לקיים אותו בין השפות כדי להגשים את תרגום המכונה(جان، فرانسوا، المشكلات، ص1) .

ובתוך שנות הארבעים של המאה הקודמת, כאשר תוכנן המחשב הדיגיטלי הדו צדדי, התחילו הנסיונות הראשונים של תרגום המכונה על ידי עשיית מילון מחשבי דו לשוני שעוזר בתרגום את מילת המקור למילת היעד. אבל התוצאות נשארו חלשות, לכן יש מי שהעלה על הדעת את הרעיון של הכניס למחשב כללים לשוניים שכוללים את התכונות הסמנטיות, המורפולוגיות והבלשנותיות לערכים. למרות שכל המאמצים שהושקיעו בתחום הזה העלו קבוצה של הבעיות הלשוניות ובמיוחד הסמנטיות, המתגלגלות והפרשניות, לכן הוצעה תוכנה שתוכל לנתח את החומר הלשוני באופן לקסיקאלי, היברידותי ותחבירי, ובעת ובעונה אחת לשים את ההקבלה של ניתוח זה בשפת היעד. ובכך, המחשב מחויב להכיל כמה גורמים לקליטת החומר הלשוני ולנתח אותו, וגם להיות לו גורמים אחרים להתייחס עם הדקדוקים הנשמרים בזכרונו, אחר כך יעשה את פעולת העתקת החומר הזה לשפה אחרת (غازي، تكنولوجيا، ص1) .

אבל, הידיעה הפורמלית והאקדמית לאיזו שפה אינה נחשבת דבר פשוט, כי אפשר להיחשב אותה בבחינת קשר חשוב מאוד בין קבוצה של נוסחים סינטקטיים, לבין קבוצה של מושגים סמנטיים. לכן, צריך לזכור כאן, כי הידיעה המדוייקת והפועלת של הסינטקסיס לאיזו שפה, היא דבר בעייתי, בגלל שרוב המנתחים המבצעיים נתקלים במכשולים רבים בשני התחומים המבני והסינטקטי של המשפט,כי יש משפטים רבים מאוד שמתהווים מיותר מעשר מילים. ובכך, צריך שהייחס הסינטקטי שמקיים אותו המתרגם בין שתי שפות להעביר את הסמנטיקה שהובע אותה על ידי הסינטקסיס של הנוסח המקורי, לסינטקסיס של שפת היעד באותה הדרך שהוא מעביר את הסמנטיקה.

וכל לשון מציינת בדרך מבנה של דקדוקיה ותחבירה, לכן על כל פנים אי אפשר לתרגם משפת המקור לשפת היעד, רק אחרי למצוא את הפתרונות של הבעייה המורכבת של ההעברה מתחביר שפת המקור לתחביר שפת היעד. הדברים המקלים את פעולת ההעברה הזו, הם השתייכות כמה משפות של בני האדם למשפחות לשוניות מסויימות המשתעננות על אותם הנסחים התחביריים (جان، فرانسوا، ص 1- 2) .

וכאמת מדעית ולשונית, אפשר לדעת, לפי האמור לעיל, כי ככל שהמימד הסינטקטי היה רב בין שתי שפות, גם גבר הקושי של ישום תאוריית תרגום המכונה. השפה של בן האדם, היא בבחינת התקשרות בין דוגמה סינטקטית {המבנה החיצוני} לבין העולם הסמנטי {המבנה הפנימי}. אבל, התאוריה של הקמת הקשר בין שתי הדוגמאות הללו עדיין אינה מושגה, וניתן לסווג את הבעיות שהועלו על ידי תאוריה כזאת בין הבעיות המורכבות ביותר. לפיכך, תרגום המכונה משפת המקור לשפת היעד, מניח קיומם של פתרונות מועילים לבעיית הקליטה האוטומטית של הטקסטים, שאינה נראית בהישג יד בקלות (المصدر ذاته، ص 3).

גוגל תרגום כדגם Google Translate

ההוא דוגמה למערכת תרגום מכונה. למרות שתרגום מכונה אינו מושלם, הוא מציע דרך ללא תשלום או בתשלום נמוך לתרגום אתר למשל(אתר אדס,עד"3)

גוגל תרגום – גוגל טרנסלייט – הוא שירות חינמי של תרגום מכונה סטטיסטי ניתן על ידי חברת גוגל, המאפשר לתרגם קטעי טקסט או דפי אינטרנט ל80 שפות אנושיות. בשנת 2001 החלה גוגל לספק אפשרות תרגום מאנגלית לשמונה שפות ומשפות אלו לאנגלית, באמצעות שירות שהתבסס על תרגום מכונה סטנדרטי. לאחר שאיכות התרגום לא השתפרה עם השנים הצטרף בשנת 2003 לצוות השירות מדען המחשב הגרמני פרנץ יוזף הוך(och),שזכה באותה שנה במקום הראשון בתחרות DARPA לתרגום מכונה אוטומטי מהיר. מערכת "גוגל תרגום" פועלת בטכנולוגיית תרגום מכונה סטטיסטי, זאת אומרת כאשר ששלחת בקשת תרגום, המערכת סורקת מי-

ליוני תרגומים אפשריים, ובוחרת מהם את התרגום הסביר ביותר מבחינה סטטיסטית. זאת בנגוד לגישה המסורתית בחקר התרגום והשפה של ניתוח על בסיס חוקים לשוניים. תתחילת שנת 2006 הושק השירות המחו־דש, שאפשר בשלב ראשון לתרגם לסינית וערבית בלבד. ובכך, הגישה של גוגל שונה מהנסיונות הקדומים ומוותר על שירותיהם של מומחי השפות, שכותבים את תוכנת התרגום לפי חוקי הדקדוק והמילון. במקום יוזנו מסמכים שבני אדם תרגמו קודם לכן, בשתי השפות והמחשב יזהה תבניות בהן לתרגם טקסטים. הרעיון מאחורי השיטה זו פשוט: בעזרת מודלים סטטיסטים של שתי השפות מחפשים טקסט שההסתברות שהוא התרגום של טקסט הנתון היא מקסימאלית. בשימוש הוא הרבה יותר מורכב ומתוחכם כמובן(ויקיפדיה, תרגום גוגל, עמ" 1).

עם זאת, בשפות מסוימות יש מעט מסמכים מתורגמים זמינים ולכן יש פחות דפוסים שהתוכנה איתרה. לכן, איכות התרגום של גוגל תרגום משתנה לפי שפה ולפי צמדי שפות. בגוגל תרגום יודעים שהתרגומים שלהם לא מושלמים אך הימצאות אספקה רצופה של טקסטים מתורגמים חדשים יכולה להפוך את מחשבי גוגל תרגום לחכמים יותר ואת התרגומים לטובים יותר(מאמר: איך , עמ"٢) .

יש לציין, כי גוגל רחוקה מלהרשים, אך במרבית המקרים התרגומים מובילים לקרוא ומצליחים להעביר את המשמעות של טקסט מקור.

ובכך, מתרגם גוגל הוא אולי התוצאה המתקדמת ביותר הזמינה לציבור כיום של התפתחות הבלשנות החישובית והממוחשבת. תרגום גוגל עושה שימוש באלגוריתמים מורכבים ביותר המבוססים על היקרות סטטיסטית של מילים (ולא כל חוקים דקדוקיים, כפי שהיה נהוג בעבר בתחום) בכדי לספק תרגומים מקורבים של טקסטים משפה לשפה. ראוי לציין כאן, כי המרכיב הסטטיסטי של האלגוריתם, כמו בטכניקות אחרות של תרגום מכונה, גורם לכך שרמת הדייוק של מתרגם גוגל עולה ככל ששפות קרובות יותר אחת לשניה. כלומר, תרגום של גוגל מאנגלית לעברית יהיה פחות מוצלח מאשר תרגום גוגל מאנגלית לספרדית(אתר המתרגם, עמ"١) .

ףף על פי כן, המחקר בתחום תרגום המ־וונה התחמם מאוד בשנים האחרונות ומת־פתח בכמה חזיתות, כגון שימוש בתחביר, תרגום לשפות עם מורפולוגיה עשירה{כמו בברית}, תרגום לשפות שבעבורן אין מס־פיק טקסט מקבילי{כמו עברית}, התאמה של המודלים לז'אנר או נושא,אלגוריתמים יעילים יותר לחיפוש, מודלים של שפה מבוזרים וכו'. בישראל יש שתי קבוצות העובדות על מערכות לתרגום אוטומטי: באוניברסיטת חיפה קבוצתו של שולי ויטנר שוקדת על מערכת מבוססת תחביר לתרגום מעברית לאנגלית ומערכת לתרגום מעברית לערבית. באוניברסיטת תל אביב קבוצתו של נחום דרשוביץ עובדת על תרגום אוטומטי בשיטה קצת שונה{example –based}. מן הראוי לציין גם קבוצות

נוספות, אשר מפתחות משאבים שונים לעברית, כמו Parsers {אוניברסיטת בן גוריון} ומנועים סמנטיים {אוניברסיטת בר אילן}. בעתיד ניתן יהיה לשלב משאבים אלה במערכת תרגום ולקבל איכות תרגום גבוהה יותר(עיבוד שפות, עמ" 2).

לפני שנדבר על גוגל תרגום בתחום השפה העברית, צריך להדגיש, שעריכת תרגומים ברשת מתאימה רק לתרגום של משפטים בודדים ופשוטים, ולא כאשר רוצים לערוך תרגום מסמכים, שירים,עבודות חשובות וכדומה.

בשנת- 2008 שירות "גוגל תרגומים" או בשמו המקורי – גוגל טרנסלייט – הוסיף העברית לרשימת השפות שאותן הוא מסוגל לתרגום. בשביל הישראלים זוהי מהפכה של ממש- הכלי מאפשר לתרגם כל דף ברשת לעברית- כולל שפות חשובות לישראלים כמו ערבית,אנגלית,צרפתית,סינית,רוסית,ס פרדית.

אז ניתן לגלוש באתרים זרים ולהבין, פחות או יותר, מה כתוב שם. נכון התרגום רחוק מלהיות מושלם- אבל זהו כלי חיוני לישראלים שאינם שולטים כלל בשפות זרות(כל מה שאינו אנגלית, למען האמת).

במילים פשוטות: גוגל היה הראשון שנתן לישראלים את האפשרות לתרגם את האינטרנט לעברית. המעבר מדף לדף נעשה בצורה חלקה, וניתן להשתמש בגוגל טרנסלייט בעברית בתור "תת-דפדפן" שלמעשה מתרגם כל דף ברשת לעברית בזמן-אמת(חופש בחיפוש, עמ"1).

על מנת לתרגם טקסט נבחר,או משפט או טפילו מילה, יש להעתיק\ להקליד אותו בתיבה הראשונה, לבחור את שפת המקור ושפת היעד לתרגם וללחוץ על כפתור "תרגם". כדי לתרגם דף אינטרנט שלם, יש להעתיק את כתובתו לתיבה השניה, לבחור את שפת המקור ושפת היעד לתרגום וללחוץ על כפתור "תרגם" התחתון (תרגום באמצעות גוגל, עמ"1).

ובכך יכול כל אדם להיכנס לאינטרנט ולגלוש את גוגל טרנסליט ולכתוב איזה משפט או טקסט בעברית או ערבית וללחוץ על כפתור "תרגום" ולקבל את התרגם המבקש.

ראוי לציין כאן, כי ביולי 2009 הוסיפה גם {מיקרוסופט}את השפה העברית לרשימת השפות הניתנות לתרגום בכלי "בינג טרנסלייטור"תחת המותג החדש שלה,Bing. התרגום של בינג בשפה העברית מתאפשר ללפחות 13 שפות נושפות. כלי התרגום של בינג תומך בתרגום דפי- אינטרנט שלמים, אך מנגנון הצפייה שלו מעט מסורבל בהשוואה לזה של גוגל(חופש החיפוש, עמ"1).

נוסף לכך, לקסיפון-Lexifone - הישראלית השיקה את התרגום הסימולטני בטלפון גם לשפה העברית. מעתה, כל משתמש בשירות,בין אם הוא מסין, צרפת,רוסיה או דרום אמריקה, יכול לדבר בשפתו-הוא- והמאזין הצד השני יקבל תרגום קולי לעברית בזמן אמת(אלמוג,מהפכה!תרגום, עמ"١).

מצד אחר, גוגל הודיעה על השקת ישום חיפוש קולי גם בשפות העברית והער־בית באפליקציה עבור מכשירי אנדרואיד ואייפון: משתמשים במצרים, כווית, ירדן, בבנון,קטאר,איחוד האמירויות וכמובן- בי־שראל יכולים כעת לקבל תוצאות חיפוש בשפתם. לאחר ההוספה, החיפוש הקולי בגו־גל יתמוך ב-29 שפות ב-37 מדינות. בבלוג הרשמי, גוגל מציינים שעם תחילת העבודה סם התמקדו בכמה מאפיינים מיוחדים לש־פות ערבית ועברית, כמו למשל ניקוד או יילים עם אותיות השימוש(בכל"מ,ה' הידי־עה וכולי), שבשפה האנגלית זוכות למילה משל עצמה(and,The,in,וכולי). (ויטה קיירס,אפשר,עמ"1).

על כל פנים, צריך לדעת, כמו שנאמר לעיל, כי תרגומים מסוג כזה הם לעולם לא מדוייקים ואמנם, עוזרים מאוד בתרגום מילים אינם יודעים עדיין לזהות הקשרים בתוך המשפט ומשם להסיק את המשמעות של מילים שיש להם משמעות כפולה.

עם זאת, תרגום שפות נחשב היום למצרך מבוקש. העולם הפך כבר מזמן לגלובאלי וגדול, תרגום שפות הוא לא רק מצרך מבוקש, אלא אף הכרחי על מנת לשחות בעולם ביתר קלות. הטכנולוגיה היום מאפשרת לנו לתרגם כל מסמך באמצעות מילונים הנמצאים באינטרנט ואשר השימוש בהם אינו עולה כסף בצורה מהירה,נוחה ומדוייקת.

מבקרי התרגומים של גוגל{ותוכנות תרגום אחרות כגון באבלפיש של יאהו} תמיד יגידו שהתרגום אינו מוצלח, ולעתים אפילו מגוחך. לעתים קשה לקרוא את התוכן המתורגם בגלל שמדובר בתוכנה "עיוורת" ולא בתרגום בעל תבונה אנושית. וזה משאנו מצאנו וננסה להוכיח אותו וגם האחרים כשמשתמשים את גוגל תרגום מעברית לערבית ולהפך. למרות, שנזכר לעיל, כי רמת הדייוק של מתרגם גוגל עולה ככל שהשפות תהיינה קרובות יותר אחת לשניה מבחינת המשפחה הלשונית. אבל, סקירה ראשונה לכמה תרגומים מחשפה את השגיאות הרבות שנמצאות בתרגום מערבית לערבית.

עכשיו, אחרי סקירה מהירה ומצומצמת לגוגל תרגום, נתחיל להגיש כמה משלים שימושיים של התרגום מערבית לעברית ולהפך מתוך האתר הזה.

קודם כל, נתחיל במשפט פשוט שהופיע באחת הכותרות באתר מפלגת חד"ש:

"سُهيل دياب: أم الفحم ستعرف كيف ترد على مارزل وعصابته" .

התרגום של גוגל מערבית לעברית : "Suhail דיאב : פחם, או יודע איך להגיב מרזל וחבריו כנופיה" .

התרגום הנכון : "סוהיל דיאב : אום אל פחם תדע איך להגיב למרזל וכנופיתו" (רחוק מהעין , עמ"1).

האתר שהגיש את התרגום הנכון, רוצה להוכיח, בנוסף לשגיאות שנעשו בתחום

התרגום, דבר אחד פשוט שהוא כי התרגום מערבית לעברית בגוגל טרנסלייט עובר דווקא דרך האנגלית. אבל, עם זאת הדבר הזה היה חשוב מאוד בגלל שהוא יוכיח לחוקרים למה יעשה גוגל את השגיאות הפשוטות האלו.

בראש ובראשונה, המשפט המבוקש לתרגם לעברית מערבית, הוא הכי פשוט וקצר, כי הוא כולל שמונה מילים, שלוש מהן שמות עצם פרטיים ועוד אחת שם איזור,נוסף למילת שאלה, ואילו שאר המילים המחשב תרגם אותן בצורה נכונה. אבל, השגיאות באות במילים פשוטות. אף על פי כן,השגיאה הראשית שנעשתה במשפט, היא הסדר המסוים שצריך להיות לפיו המשפט העברי בהתאם של תורת המשפט. וגם כשקוראים את ה"משפט" המתורגם,נראה כי הוא סתם מילים, בגלל שהמשפט הוא – צירוף מילים בסדר מסוים המביע רעיון הגיוני – נקרא משפט (נהיר,ש',עיקרי תורת, עמ"٨) , וגם ראה:ברקלי,١٩٧٤, עמ"١٣- , ובכך, הוא חסר משני תנאי המשפט.

ראוי לציין כאן, כשבקשנו מגוגל לתרגם את מילות המשפט באופן נפרד כל מילה לבדה התוצאה באה נכונה מבחינת המשמעות, גם כן זמן הפועל בא מדוייק. ובכך, הבעיה העיקרית בשביל גוגל תרגום בתחום תרגום איזה טקסט, נובעת מאיך לסדר את חלקיו של המשפט היעד לפי סדר מסוים ולהביע על רעיון הגיוני ומועיל.

משפט נוסף : "الأرض في ذاكرتنا ولن ننساها أبدا"

התרגום של גוגל ערבית – עברית : "אדמות הזיכרונות שלנו לעולם לא אשכח".

התרגום הנכון : " האדמה בזכרוננו ולא נשכח אותה לעולם".(רחוק מהעין, עמ"١).

מתוך סקירה מהירה למשמעות של מילות שני המשפטים המתורגם של גוגל והנכון, הן פחות או יותר נכונות. אבל,רק שתי מילים מהמשפט הגיש אותן הלקסיקון של גוגל בנוסח הרבוי שהן – الأرض ، ذاكره – למרות שצריך להיות בלשון בנוסח היחידה. ראוי לציין, כי דווקא טעויות התרגום של המילים בנפרד הן יחסית מתקבלת על הדעת וסביר להניח שאולי ישתפרו עם הזמן, כמו שנאמר לעיל כי מבנה המשפט השונה בכל שפה, זאת היא הבעיה העיקרית של גוגל לפי דעות כל מבקרי התרגום. לכן, מבחינה זו מעבר התרגום ישירות מערבית לעברית כבר היה משפר בהרבה את הפעולה(שם, עמ"٣) , במיוחד כי שתי השפות – העברית והערבית- הן ממשפחה לשונית אחת.

דוגמה נוספת

משפט המקור: " حنين .... نعم لحق العودة " .

גוגל ערבית – עברית : "געגועים ... כן, את זכות השיבה" .

התרגום הנכון : "חנין .... כן לזכות השיבה " (רחוק מהעין, עמ"٢).

המנגנון עשה אותה הטעות, כי "חנין"

זה לא רק שם של ח''כ...זה דומה לדוגמה הראשונה שבה תרגם גוגל ''אום אל פחם'' ל''פחם,או''. המילה أم שעומדת בפני עצמה, ועוד בלי ניקוד, היא רב משמעי. כן גם ''حنين''.

הלקסיקון של גוגל תרגום דווקא כן כולל,גם את ''אום אל פחם'' וגם את ''דב חנין'' – ביותר משפה, אבל המנגנון שאחראי לבחור בין אופציות תרגום השונות עדיין לא עושה תמיד את הבחירה הנכונה.

במקרה של דב חנין למשל, אם היו כותבים دوف حنيـن ולא רק حنين، הוא היה עושה את הבחירה הנכונה מתוך ההקשר. דהינו, המנגנון היה יודע כי حنيـن הוא שם עצם פרטי ובחר את האופציה הנכונה.

המעבר מערבית לאנגלית משאיר אמנם את המשפט קריא, פחות או יותר, עם עיוות מסויים של משמעות. אבל המעבר השני, מאנגלית לעברית, בד''כ לא עושה את ''הדרך חזרה'' בצורה ''הופכית'' למעבר הראשון, מה שגורם לעיוות נוסף של המשמעות המקורית של המשפט. בכלל, נראה שבמעבר מאנגלית לעברית בגוגל עדיין לא מנסים להכניס את המילים למשפט במבנה עברי,אלא עושים תרגום ''בכוח הזרוע''. יכול להיות שהם עדיין לא כתבו מודל למבנה המשפט העברי ? אולי הם טרם הספיקו? ואולי הם מסתמכים על הדעה הרווחת שגורסת שמבנה המשפט בעברית הישראלית מספיק דומה למבנה האנגלי כדי שאפשר יהיה לבצע תרגום ישיר? (שם , עמ''٢- ٣) . עם זאת, אני חושב כי הדעה שאומרת ש''מבנה המשפט בעברית הישראלית מספיק דומה למבנה האנגלי'' אולי אינה נכונה, בגלל שהיא תומכת בספרו של גלעד צוקרמן ''ישראלית שפה יפה'' שטוען, שהישראלים מדברים ''ישראלית'' וזה עניין מהותי, לטענתו של צוקרמן, השפה שהישראלים מדברים אינה העברית השמית הישנה, אלא שפת כלאיים שמית- אירופית בת ١٢٠ שנה. הספר עורר פולמוס גדול(דור,לאה ענבל, העברית החברתית, עמ'' ٥).

כאן צריך להוסיף שבמעבר מאנגלית עברית גורם גם להשארת ''עקבות'' בצורת מילים ב''אנגלית'', כמו Suhail מהדוגמה הראשונה למשל. בתרגום מערבית או שגוגל מבין שזה השם ''סוהיל'' או שהוא וושה תעתיק אוטומטי, אבל בתרגום מאנגלית לעברית או שהוא לא מבין שזה שם, או ההוא לא יודע לעשות תעתיק באופן אוטומטי בין שתי השפות. אולי, זה מה שמוכיח כי התרגום מערבית לעברית עובר דרך האנגלית(שם, עמ''3).

עכשיו, נעבור לדוגמאות בתחום התרגום מעברית לערבית בגוגל טרנסלייט :

*** דוגמה ראשונה :**

המקור : עוד כמה אבוקות ונרות הבוערים במקום סתר הזה ישלחו אור נוגה סחרחר...... (מרכוס,ד''ר שמעון,יהודי,עמ''٥).

גוגל תרגום : עברי – ערבי

بعض المشـاعل والشـموع مزيد من حرق مشـتعلة في مكان سـري من شـأنها أن ترسل الغزل متوهجة.....

התרגום הנכון : ينبعث عن بعض المشاعل والشموع الأخرى المتقدة في هذا المكان المخفي، نور متوهج يسبب الدوار......

קודם כל, צריך לדעת כי משפט המקור אינו קל וגם אינו מורכב, אבל הוא זקוק למתרגם בעל נסיון בתחום עבודתו ויודע היטיב את שפת המקור העברית ושפת היעד הערבית בכל התחומים. כאן, אנו מתייחסים למכונה ממלאת את מקום מתרגם חסר נסיון והשכלה או מתחיל שהוא עושה טעויות דקדוקיות, סימנטיות או סגנוניות. מהטעויות שנעשו במשפט הזה על ידי גוגל תרגום, השימוש במילת היחס הנכונה או מילים שבעברית צריכים מילות יחס ואילו בערבית אין צורך בכך, דוגמה שכיחה היא תרגום "ביקר ב..." שבערבית אין צורך במילת יחס. בעיה אופיינית נוספת שנתקלים בה ונובעת בעיקר מאי בקיאות המתרגם בשפה אליה הוא מתרגם במקרה וזאת אינה שפת האם שלו,במיוחד שהוא מכונה, היא חוסר היכולת להבחין בין משמעויות שונות, ובעיקר כשמדובר במילים רבות משמעות. דוגמה לכך, הפועל "שלח" שבא במשפט לעיל,שהמנגנון לא הצליח להבחין את המשמעות המתאים לפי ההקשר במשפט. תחום התרגום מעברית לערבית רחב ומחייב למידה, לעומק והתמחות בתחום ורבים הן הטעויות שמתרגמים מתחילים עושים, או תוכנות "עיוורות" .

דוגמה נוספת :

המקור : "תושבת סין בת 63 ששכלה תת בתה בתאונת הרעלה, עברה טיפולי הפ־ייה וילדה תאומות". {עיתון ידיעות אחרו־נות בנט - ynet – 25 – 12 – 2013 }.

גוגל תרגום \ עברי – ערבי :

"٦٣عاما من سكان الصين الذين فقدوا ابنتها في الحجاب السيارة، وانتقلت عمليات التلقيح الاصطناعي وفتاة توأمان".

התרגום הנכון : "اجتازت قاطنة صينية تبلغ الثالثة والستين من العمر والتي فقدت أبنتها بحادث تسمم، علاجات إخصاب فولدت توأما".

תרגום גוגל לא הגיש לנו משפט מתורגם, אלא תרגום למספר מילים ורובן אינן נכונות. את השגיאה העיקרית שעשתה המכונה, היא התרגום הטעה של הנשוא במשפט שהוא ה"תושבת". דבר שהביא לעשות בלבול בהבנת משמעות המשפט בכללו. המנגנון אינו שוגה מבחינת הסמנטיקה, כי כשבקשנו לתרגם "תושבת" כמילה נפרדת, הגיש המשמעות הנכונה שהיא " مقيمة", אבל הוא עשה שגיאה מבחינת התחביר. בגלל שהתוכנה אינה יודעת דבר על הסינטקסיס של השפה הערבית, וזו היא הסיבה האמתית. למעשה, המשפט מכיל שני חלקים, החלק הראשון שכולל את הנשוא,יש בו נושא ראשי שהוא "עברה" אשר התוכנה לא הצליחה לבחור את המשמעות המתאימה לפי ההקשר של המשפט. ואילו תרגומו של התת נושא שהוא "שכלה" בא בצורה נכונה

אבל התוכנה טעתה בהתייחסותו לנשוא, בגלל שהנשוא הוא שגוי בעיקר מבחינת התרגום. אבל פועל החלק השני שהוא בא בהתחלתו עם "ו" החיבור, נכשל המנגנון להבחין שהוא פועל, כי אם חשב שהוא שם נקבה, לכן תורגם "فتاة" בדרך שגויה. אולי בשל שהכתיבה בגוגל תרגום בלי ניקוד, לכן התוכנה לא תוכל לדעת אם המילה פועל או שם. גם כאן, נוכל להסיק כי כל אלה, יתכן שהם נעשו בגלל שהתרגום עבר דרך האנגלית.

דוגמה נוספת :

המקור : "תרומה בסך שמונה מיליון דולר ניתנה למד"א על ידי קרן הלמסלי, במסגרת תרומת ענק של ٢٢ מיליון דולר שניתנו למוסדות ישראליים שונים". {עיתון ידיעות אחרונות בנט ٢٥ – ١٢ – ٢٠١٣ } .

גוגל תרגום : עברי – ערבי

"أعطيت التبرع من ثمانية ملايين دولار لنجمة داود الحمراء من قبل مؤسسة هلمسلي كجزء من التبرع ضخمة تبلغ ٢٢مليون دولار نظرا إلى المؤسسات الإسرائيلية المختلفة".

התרגום הנכון :

"قدمت مؤسسة هلمسلي تبرعا بمبلغ ثمانية ملايين دولار لجمعية نجمة داود الحمراء في نطاق تبرع ضخم بقيمة اثنين وعشرين مليون دولار قدمته لمؤسسات إسرائيلية مختلفة" .

בעברית, כמו בערבית, יש בניין נפעל שהוא בנין סביל בעיקרו, המציין קבלת – פעולה, הנעשית ע"י עצם אחר, כגון: המכתב נכתב, הספרים נרכשו. אבל, מספר לא קטן של פעלים – העומדים בעיקר- בנפעל יש להם הוראה פעילה כמו בפעל כגון נכנס, נמלט (ברקלי, ١٩٧٤,עמ" ٨٦) . מזמן, נהוג בעברית השתמשות במשפטים רבים שמכילים פעלים בבניין סביל עם עצם נודע- נושא.

כשאנו מתרגמים לערבית את הסוג הזה של המשפטים, התחביר הערבי מחייב לנסח את המשפט באופן הרגיל, שהוא נושא – נשוא ומושא אם יש, לכן הדבר הזה לא תוכל המכונה עשייתו, כי היא אינה יודעת את הסינטקסיס הערבי. לכן, כשקוראים את תרגומה של המכונה, נמצא הפעל בסביל עם עצם נודע שהוא "مؤسسة هلمسلي" וזה אינו נהוג בערבית. הדבר הטוב בתרגום המכונה הוא שהיא תרגמה בטוי ראשי תיבות – מד"א – לערבית, למרות שמילון גוגל תרגום לא יכול לתרגמו, אבל הדבר התגשם בגלל שהתרגום עובר דרך האנגלית, וזאת הוכחה אחרת. דבר אחר חוזר בתרגום המשפט הזה כמו בתרגומים רבים שהוא בשביל המילה "במסגרת" שתמיד, מתרגם אותה גוגל טרנסלייט "كجزء" כשבאה בתוך משפט, ובעת ובעונה אחת הוא נותן לה משמעות (ضمن، في داخل، في غضون) כשהוא מתרגם לבדה. וראוי לציין, כי אנו מתרגמים אותה במשמע(في نطاق، بضمن) {שגיב, עמ" ٩٩٤}לפי משמעותה הרגילה.

גם ננסה להגיש כמה משלים של

משפטים קצרים מאוד, אבל מכילים מספר מילים קשות או תרגומן כרוך בדבר בעייתי כדלקמאן :

דו״ח בצלם : צה״ל הרג יותר פלסטינים בגדה מאשר בעזה ב٢٠١٣ . {עיתון הארץ בנט – ٣٠ \ ١٢ \ ٢٠١٣ .

גוגל תרגום : ״بتسيلم : الجيش الإسرائيلي قتل المزيد من الفلسطينيين في الضفة منها في غزة في عام ٢٠١٣״ .

התרגום הנכון : ״أفاد تقرير منظمة بتسيلم : أن الجيش الإسرائيلي قتل فلسطينيين في الضفة الغربية أكثر مما قتلهم في قطاع غزة في عام ٢٠١٣״ .

בכלל, נראה התרגום של המנגנון טוב, אבל גם יש כמה הערות בשביל המשפט המתורגם, מהן למשל מילת הקיצורים ״דו״ח״ שהיא ראשי התיבות של הצירוף – דין וחשבון – שמשמעותו تقرير، كشف، بيان {שגיב, עמ״٣٠٩} נשמטת מהתרגום הערבי למרות שהתוכנה יודעת את משמעותה .

גם התוכנה כמעט, לא יכולה לתרגם תואר הפעל ״יותר מאשר״ לערבית בצורה תקינה. כאילו, המכונה התבלבלה בהבנה בין ״עוד״ לבין ״ יותר״ שהיא כפי שנודע, מורה על כמות(ברקלי,דרגה ב׳,עמ״١٥٦), ובמיוחד כשבאה מילת ״יותר״ עם מילת ״מאשר״, לכן היא נהייתה למשמע ההבדל בתחום ההריגה בין הגדה לעזה. ובכך, תרגמנו אותה {أكثر مما}.

״כתב אישום אחד נגד אותו חייל מפיקוד העורף הוגש״. (עיתון הארץ בנט , ٣٠ \ ١٢ \ ٢٠١٣) .

גוגל תרגום : ״واحد لائحة اتهام ضد الجنود اخذ نشره״ .

התרגום הנכון : ״ قُدمت لائحة اتهام واحدة ضد الجندي نفسه من القيادة الداخلية״.

למרות שהמשפט קצר ובהיר מאוד בשפת המקור, אבל התרגום לערבית בכלל אא הכי פגום , בגלל שהוא אינו ישיר מעברית לערבית, אלא הוא עובר דרך האנגלית. גם התוכנה נכשלה בתרגום הפעל ״הוגש״ באופן נכון אולי, בגלל שהוא בבניין סביל, כמו שראינו במשפט חולף. ההערה העיקרית ששביל תרגום התוכנה למשפט זה, היא זנית המילה או הבטוי שהיא אינה יכולה להבנתה ולתרגומה, וזה מה קרה בשביל הבטוי ״פיקוד העורף״, וגם אותו הדבר התרחש ממשפט שעבר. אבל, ראוי לציין כי כשבקשנו לתרגם רק את הבטוי ״פיקוד העורף״ בא התרגום בצורה זו {HFC} שמשמעו – القيادة الداخلية . נוסף, לכל הסיבות העוברות אולי, מצב התרגום הנוכחי של גוגל תרגום הוא טבעי בגלל שהשיטה המבצעת פה, היא השיטה הסטטיסטית.

אף על פי כן, אני חושב כי המצב הזה אינו ממשיך לנצח, בגלל כי יש הרבה סיבות. מהן, השפה הערבית היא שפה חשובה מאוד

בישראל, וכל הישראלים יודעים את הדבר הזה, בשל שהיא השפה הרשמית השניה אחרי העברית. גם, בשל שקשרי המסחר המתקיימים בישראל עצמה ומחוץ לה. נוסף לכך, כעשרים אחוז מתושבי ישראל הם דוברי ערבית.

גם כשאנו נדבר על התרגום מעברית לערבית בתחום מקצועי למשל הרפואי, גוגל תרגום נתקל לעתים בקושי במציאת המונחים הרפואים זאת מאחר שלא קיים מילון רפואי עברי- ערבי שיכול לפתור את הבעיה הזו. אבל, אף על פי זאת יש כמה דרכים להתגבר על בעיה זו, מהן לעבור דרך שפה שלישית במקרה זה אנו משמשים בשפה האנגלית, על ידי הצלבת המונח בין שלוש שפות, קרי, מחפשים את המונח בשפה האנגלית, ולאחר מכן אנו מחפשים את המונח בשפה הערבית בהסתמך על המונח האנגלי.

באנטרנט. מנוע החיפוש גוגל נותן לנו אפשרות לחפש מילה בשפה מסוימת אך באתרים הכתובים בשפה אחרת. אנו יכולים לרשום מילה כלשהי בשדה החיפוש בגוגל ולהגדיר חיפוש באתרים בשפה הערבית במקרים רבים נוכל למצוא את המילה האנגלית שחיפשנו ולידה המונח בערבית(אתר האביאן, תרגום רפואי, עמ"١).

על כל הפנים, מרוב המשפטים המתורגמים הן מעברית לערבית, והן להפך מערכת גוגל תרגום – ומערכות אחרות - מייצרת "תרגום גרעיני", כלומר תרגום שנותן את עיקרו של טקסט המקור, אך לבד מזה הוא אינו שמיש. על מנת להפוך את התרגום לטקסט שימושי השפת היעד נדרשת התערבות אנושית – עריכה לפני התרגום ואחריו. אולם בתחומים שבהם אוצר המילים מוגבל ומבנה המשפטים פשוט, למשל בדיווחים מטאורולוגיים, תרגום מכונה יכול להניב תוצאות, פחות או יותר טובות (ויקיפדיה, תרגום מכונה, עמ"١) .

עתידו של תרגום המכונה

ישנו דיון רחב ומעניין בשאלה האם ווכנת תרגום ממוחשבת תוכל בעתיד להח־ליף את המתרגם האנושי, לכן,קודם כל, צריך לדעת, כי המוח האנושי הוא המתרגם הטוב ביותר בכל תחומי התרגום השונים ררוב חברות התרגום. וזהו הדבר שמד־גיש אותו אלפרדו נומייסקי מנכ"ל {Click Translation} באומרו : "בעולם המקוון יש הרבה מכונות לתרגום אוטומטי. אולם, הלקוחות, שאני נפגש אתם, מבקשים רק את התרגום האנושי. הסיבה ברורה : רק אנשים ממכירים את המונחים המקצועיים של הת־חום, יכולים לתרגם בהצלחה. המכינה לא מבינה את המונחים ועושה שגיאות רבות. יותר מדי שגיאות בינתיים, אין תחליף למוח האדם והידע שלו. עדיין לא ידוע מתי מכונות תצלחנה לבצע עבודת תרגום המתאימה לעולם ממודרני ולעולם המשפטי". ובשביל גוגל תר־

וום מוסיף נומייסקי :" אני לא מכיר מישהו, שי־סכים לתחום על חוזה משפטי או לשלוח קורות חיים שתרגומו ב"גוגל תרגום", או בכל מכונת תרגום מקוונת אחרת. זה טוב לתרגום מייל של בדיחות בין חברים ולא לתרגום מקצועי בעולם היי- טק" (מכונות תרגום , עמ" 1) .

פרופ' יעקב שויקה מאוניברסיטת בר-אילן, מראשוני החוקרים בתחום הבלשנות החישובית בישראל, העריך שתרגום מכונה מלא- ללא סיוע אנושי- אינו אפשרי, וכי ייתכן שבעתיד אף יימצא חוק מדעי שמגדיר את רמת הדיוק שאפשר להגיע אליה בתרגום אוטומטי. גם מי שאופטימי מעריך שייקחו עוד שנים רבות של מחקר לפתרון הבעיה. למרות זאת, יש צפי להתפתחות רבה של התחום שתשפר את יכולתו לסייע במצבים שבהם תרגום אנושי הוא יקר מדי, או איטי מדי(ויקיפדיה, תרגום מכונה, עמ"٣).

בראיון הטלוויזיוני היחיד עם המשורר היהודי שלונסקי על עתידו של תרגום מכונה, מסביר שלונסקי מדוע החלום של האדם ליצירת גולם אשר יחליף אותו הוא מופרח מהיסוד. וזוהי בהחלט תזכורת מרעננת למגבלות המכונה, ולייחודו של האדם. כל סטודנט שמנסה להחליף תרגום אקדמי בתרגום גוגל נוכח עד מהרה בתוצאה. מסקנה לעולם לא יהיה תחליף לתרגום אנושי (ביירון, אביאור ,מה דעתו, עמ" ١) .

צריך לאמור, כי תרגום המכונה לא יצליח בוודאי כמו שחושבת ומשתדלת לכך קבוצה של המתעניינים ואנשי המקצוע, בגלל שבן האדם המתרגם נהנה מהיכולת, מהמחשבה התרבותית, הציביליזצית והחושית, וממוח יצירתי, אבל המנגנון או המחונה אינו בעל כל התכונות האילו (نـزار حلو، الترجمة الآلية، ص١) .

ובשביל עתידו של תרגום המכונה ובי־מיוחד גוגל טרנסלייט והתפתחותו, נזכור אחד הספרים שהוא "נמצא בתרגום – Found in Translation " יש בסופו תחזית אופטימית בשביל המתרגמים מגורם מסמך ביותר. אחד מסימני השאלה הגדולים ביותר המרחפים מעל תעשיית התרגום הוא מידת ההתפתחות לל התרגום האוטומטי והשפעתו על מתרג־יים אנושיים. הפרק האחרון של הספר מוק־דש לעולם הטכנולוגיה, ובין היתר הכותבים שאלו את פרנץ אוך מצוות גוגל טרנסלייט על עתידו של תרגום המכונה. לדברי אוך, גוגל תרגום יהיה ברמה של מתרגם אנושי "אולי עוד עשרים שנה, חמישים שנה, או בעד חמש מאות שנה" (עמ" 229).

הסכום

ראשית כל, נגיש את הנקודות החשובות ביותר, במיוחד של גוגל תרגום בכלל בשביל שירותו בתחום התרגום

שהסקרנו אותן במשך המחקר וכדלקמאן :

התרגום בכלל, מתבצע בשני צעדים עיקריים שהם: א. פענוח המשמעות של טקסט בשפת המקור. זאת אומרת, לדעת את המילים הקשות שאינן מובנות. ב. הפיכת משמעות זו לטקסט בשפת היעד. דהיינו, לנסח את הטקסט בשפת היעד בצורה רגילה ומובנה אצל דוברי השפה הזו.

- בעידן האינטרנט ניתן למצוא מספר לא מבוטל של אתרים המאפשרים תרגום מהיר, מיידי ובחינם של טקסטים במגוון שפות. גם ישנן תוכנות בתשלום שעושות אאת. בכך, יתרונות תרגום המכונה הן: תרגום מהיר,זמין וחינמי.

- בשירותו של גוגל תרגום, יגיע מספר השפות הזמינות עד כתיבת המחקר הזה, כמעט שמונים שפה.

- בגוגל תרגום וברוב שירותי התרגום האוטומטי יודעים שהתרגומים שלהם לא מושלמים,אך הימצאות אספקה רצופה של טקסטים מתורגמים חדשים יכולה להפוך את מחשבי גוגל תרגום להכמים יותר ואת התרגומים לטובים יותר.

- למרות שתרגום מכונה, הוא תרגום לל מהירות ועלות אבל עדיין לא נהפך לתרגום שניתן ואפשר לסמוך עליו.

- תרגום מכונה הוא שיטה בהתפתחות שעדיין לא נמצא לו פתרון מלא ואמין, עם אחוזי דיוק גבוהים.

- במילים אחרות תרגום המכונה, הוא היכולת להבין באופן כללי, את הרעיון.

- איכות התרגום האוטומטי של גוגל יינה מתחרה בעבודתם של מתרגמים אנושיים מרצועיים.

- גוגל מסבירה באתר כי "תרגום אוטומטי הוא קשה מאוד, מכוון שמשמעותן של מילים תלויה בהקשר שבו משתמשים בהן".

גם נוכל להסיק כמה מסקנות בשביל שירותו של גוגל תרגום, במיוחד בתחום התרגום מהעברית לערבית ולהפך בהיות גוגל מחלוצי האתרים שהתעניינו להיכניס את השפה העברית בשירותו המוגש לגולשים מישראל ומחוץ לה :

- גוגל טרנסלייט הוא דוגמה למערכת תרגום מכונה סטטיסטי. למרות שהוא אינו מושלם, הוא מציע דרך ללא תשלום או בתשלום נמוך, לתרגם אתר, קטעי טקסט או דפי אינטרנט ל-٨٠ שפות אנושיות.

- המערכת הזאת פועלת בטכנולוגיית תרגום מכונה סטטיסטי, דהיינו כשנשלח קקשת תרגום, המערכת סורקת מיליוני תרגומים אפשריים, ובוחרת מהם את התרגום הסביר ביותר מבחינה סטטיסטי.

- לכן, איכות התרגום של גוגל טרנס-

לייט משתנה לפי השפה ולפי צמדי השפות.
יי בשפות מסוימות יש מעט מסמכים מתורגמים זמינים ובכך יש פחות דפוסים שהתוכנה איתרה.

- רמת הדייוק של מתרגם גוגל עולה ככל שתהיינה השפות קרובות יותר אחת לשניה. כלומר, תרגום של גוגל מאנגלית לעברית יהיה פחות מוצלח מאשר תרגום של גוגל מאנגלית לספרדית.

- אף על פי כן, המחקר בתחום תרגום המכונה התחמם מאוד בשנים האחרונות ממתפתח בכמה חזיתות, כגון שימוש בתחביר, תרגום לשפות עם מורפולוגיה עשירה (כמו עברית), תרגום לשפות שבעבורן אין מספיק טקסט מקבילי (כמו עברית), התאמה של מודלים לז'אנר או נושא, אלגוריתמים עעילים יותר לחיפוש, מודלים של שפה מבוזרים וכו'.

- בשנת 2008 שירות גוגל טרנסלייט, הוסיף העברית לרשימת השפות שאותן הוא מסוגל לתרגם.

- במילים פשוטות: גוגל היה הראשון שנתן לישראלים את האפשרות לתרגם האינטרנט לעברית.

- באחרונה, גוגל הודיעה על השקת ישום החיפוש הקולי גם בשפות העברית הערבית באפליקציה עבור מכשירי אנדרואיד ואייפון.

- ראשית כל, נוכל לדעת ממשלי התרגום השימושיים בגוגל טרנסלייט, כי התרגום מעברית לערבית ולהפך עובר דווקה דרך האנגלית.

- ה"משפט" המתורגם, באמת הוא אינו משפט רגיל במלוא מובן המילה, אלא הוא בבחינת מספר מילים בלי כל סדר מסוים ולפעמים אינו מביע איזה רעיון הגיוני.

- המנגנון עד עתה, אינו יודע דבר על תורת המשפט ושאר החוקים הדקדוקים הן העבריים והן הערביים.

- אולי, אם תרגום גוגל מעברית לערבית ולהפך עובר ישירות כבר היה משתפר בהרבה, ובמיוחד ששתי השפות הן שייכות למשפחה לשונית אחת.

- יש אפשרות בגוגל שהם עדיין, לא כתבו מודל למבנה המשפט העברי? אולי הם טרם הספיקו? ואולי הם מסתמכים על הדעה הרווחת שגורסת שמבנה המשפט **בעברית הישראלית** מספיק דומה **למבנה האנגלי** כדי שאפשר יהיה לבצע תרגום ישיר?

- אולי, אחת הבעיות שעומדת בפני גוגל תרגום, היא הכתיבה בלי ניקוד שהתוכנה לא תוכל לדעת אם המילה שצריך לתרגם, היא פעל או שם .

- כנראה התוכנה של גוגל תרגום אינה וודעת בהיקף רחב מבחינה סמנטית את משמעות רוב הבטויים או הצירופים.

- ראוי לציין, כי הרבה בטויים, צירופים ומילים במקרים רבים נשמטים מהמשפטים המתורגמים בגוגל, בלי כל סיבה ידועה.

- גם התוכנה של גוגל תרגום מעברית ולעברית חסרה כל דיוק, מהימנות וכשרון בתחום התרגום, ובמיוחד בשביל המשפטים או הטקסטים הקשים שנצרכים לבקיאות ולהתמחות.

- לפעמים, תהיה האנגלית,למרות שאנו אמצנו את התרגום הישיר מעברית לערבית ולהפך על מנת לשפר את התחום זזה,האמצעי המתאים ביותר, ובמיוחד בתחום התרגום המקצועי כמו התחום הרפואי.

- לפי כל מה שנאמר ומה שאומרים עד עתה, ממשיכים לשאול את השאלה הבאה: האם תוכל התוכנה של גוגל תרגום למלא את תפקידו של המתרגם האנושי במשימתו? תתשובה באה בפה אחד, שהדבר הזה יתגשם ״אולי, עוד עשרים שנה, חמשים שנה, או בעד חמש מאות שנה״!!!

המקורות

1- אלמוג, נחמה, מהפכה! שירות תרגום לעברית תוך כדי שיחה, -15 -10 2013 .

2- אתר Google Ads – מדריך ללוקליזציה – גוגל תרגום .

3- אתר {מפלגת חד״ש בערבית} רחוק מהעין, התרגום של גוגל מעברית לערבית עובר דרך האנגלית, 2 \ 2009 .

4- אתר Trans-that, מאמר: איך גוגל תרגום עובד? , 13\ 2 \ 2009 .

5-ביירון, אביאור, מה דעתו של שלונסקי על תרגום מכונה? ביירון בלוג, 17 – 10 – 2013 .

6- ברקלי, ד״ר שאול, דקדוק עברי מודרג- יסודות הדקדוק ושימושי – לשון, דרגה א׳, ראובן מס, ירושלים, 1974 .

7- جان، فرانسوا هيو، المشكلات التي تثيرها الترجمة الآلية، ت د. حسيب إلياس حديد، مركز النور، 25- 4 – 2010 .

8- דור, לאה ענבל, העברית החברתית, אתר הקיבוצים, 13- 8 – 2009 .

9- וייס, אבי, מכונות תרגום ויטואליות באינטרנט לא שוות כלום, אתר {Telecom News}, 4 – 7 – 2013 .

10- ויקיפדיה, האנציקלופדיה החופשית, תרגום מכונה .

11- ויקיפדיה, האנציקלופדיה החופ־שית, התרגום .

12- חופש החיפוש: גוגל תרגום: גם עברית,גם אתרים, מהפיכה לישראלים, 28 – 9 – 2008 .

١٣- خلوصـــي، صفاء، فـن الترجمة، دار الرشيد، العراق، ١٩٨٢ .

14- מרכוס, ד"ר שמעון, יהודי כורדיס־תאן- מחקר באינטרנט, 1964.

15- נהיר, ש', עיקרי תורת המשפט, בית ספר הריאלי העברי, חיפה, 1980.

١٦- نزار حلو، الترجمة الآلية بين الأحلام العصرية والقدرات الإنسانية، موقع على النت، ١٥ ـ ٤ ـ ٢٠٠٤ .

17- עיבוד שפות טבעיות בישראל, תר־גום אוטומטי או הפירורים שגוגל משאירה לנו, 18 – 1 – 2010 .

١٨ - علي، خالد إسماعيل، المعجم المقارن لكلمــات القران الكريـم، كلية اللغـات، بغداد، ٢٠٠٤ .

١٩ - العقيلي، فارس ابراهيم، العيد، عبد الرحمـن محمد، الترجمـة الآلية – تعريب الحاسبات .

٢٠- غــازي، عزالديــن، تكنولوجيا اللغة والترجمة الآلية، الحوار المتمدن العدد: 1516 - 10 – 4 – 2006 .

21- קיירס, ויטה, אפשר לדבר לגוגל בעברית וערבית, Ynet , עיתון מעריב, 6 – 12 – 2011 .

٢٢ - الـرازي، محمـد بـن ابـي بكـر بن عبد القــادر، مختار الصحــاح، مطبعة ومكتبة مصطفى الباني، مصر، ١٩٥٠ .

٢٣- شــماع، محمد، الترجمة الآلية: ما لها ومــا عليها، البوابة العربية للأخبــار، ٩ ـ ٤ ـ ٢٠١٣ .

24- שגיב, דוד, מילון עברי – ערבי לשפה העברית בת- זמננו, שוקן, ירושלים ותל - אביב , 1990 .

עיתונים עבריים

30-12-2013

עיתון הארץ באינטרנט ליום : .

25-12-2013

עיתון ידיעות אחרונות Ynet ליום : .

25-31-12-2013

עיתון מעריב באינטרנט ליום : .

البناء المعجمي للعربية اليهودية في عبرية العصر الوسيط

دراسة معجمية مقارنة

أ.م . بلال خاشع (*)

م.مساعد/ علي محيسن عبود (**)

ملخص

كانت اللغة العربية هي لغة اليهود الذين عاشوا في العصور الوسطى تحت الحكم الإسلامي، واستعملها اليهود الشرقيون في كتاباتهم بعد أن فرضت نفسها على الأدب العبري والأرامي. وظهر في القرن الثالث الهجري أدب عربي يهودي كان أداة لنهضة يهودية في العصور الوسطى(1). حيث عاش اليهود مع المسلمين في حرية فكرية وعقائدية لم يعرفوها من قبل ، ولاحظوا من خلالها إهتمام العرب بلغتهم اهتماما كبيرا، وعنايتهم بها نثراً وشعرا، وحرصهم على المحافظة عليها فصيحة نقية الأمر الذي شجعهم على تقليدهم ومحاذاتهم فيها (2). حيث وجد ذلك السلوك من العرب ، هوى واعجابا في نفوس الأدباء والفلاسفة والمفكرين اليهود في العصر الوسيط، الامر الذي حثهم على تأليف نتاجاتهم العلمية والفلسفية والادبية بها مكتوبة بالخط العبري بما اطلق عليه آنذاك بالعربية العبرية، وكان في ذلك تخليدا لنتاجاتهم تلك ، ومنها موضوع هذا البحث .

abstract

Arabic was the language of Jews who lived in the Middle Ages under Islamic rule, and were used by Oriental Jews in their writings after imposing themselves on Hebrew and Aramaic literature. In the third century AH, Arabic-Jewish literature emerged as a tool for Jewish

---

(*) جامعة بغداد / كلية اللغات / قسم اللغة السريانية

renaissance in the Middle Ages. Where the Jews lived with the Muslims in the freedom of thought and ideology did not know before, and noted through the interest of the Arabs in their language of great interest, and care of the prose and poetry, and their keenness to preserve it pure purity And their keenness to preserve them pure purity, which encouraged them to imitate and support him in it Where he found that behavior of the Arabs, the hue and admiration in the minds of Jewish writers, philosophers and thinkers in the Middle Ages, Which prompted them to write their scientific, philosophical and literary results written in the Hebrew script of what was then called the Arabic Hebrew, That was in commemoration of their finding and one of them is the subject of this research.

كتب اليهود وألفوا في شـتى فنون الآداب والعلوم باللغة العربيــة ذلك أن اللغة العبرية لم تكن قادرة على التعبير عن مصطلحات ومفاهيم الفنـون والعلـوم الجديـدة علـى الفكـر واللغة العبرية ،و يرجع هذا الأمر إلى سببين [٣]أولهما: أن اللغــة العبرية توقفت ولــم تعد لغة حديث إذ انحصــرت في تــلاوة الصلــوات ، فجمدت في ألفاظها وتعبيراتها عند هذا الحد.

وثانيهمــا:- أن اليهود لــم يكتبوا من قبل في العلوم الإنســانية الأخرى ، وكانت كل كتاباتهم تتعلق بالديانة والتفاسير وكانت الكتابة في غير الأمــور الدينيــة تُعَــدُّ عندهم نوعاً مــن الإلحاد والكفــر ؛ لذلك أقدم اليهود على الكتابة في هذه العلوم التــي لم يطرقوها من قبــل، فاصطدموا بمشكلة اللغة ، ومن البديهي أن يستخدموا اللغة التي يعرفونها والتي لديهــا القدرة على التعبير عــن المفاهيــم والمصطلحــات الفنيــة الخاصة بالعلــوم المختلفة ألا وهي اللغــة العربية، ومن البديهــي أيضاً أن اللغــة العبرية لو كانت قادرة على التعبير عن هــذه المفاهيم والمصطلحات، ما كان اليهود ليترددوا لحظة في استخدامها لما لها في قلوبهم من قداسة[٤].

وقد كان لظهور الكتابة العربية بالحروف العبرية (العربية اليهودية) في القرن العاشــر الميــلادي /الرابــع الهجــري على يــد علماء اليهود في العالم الإســلامي ،في المخطوطات والوثائق التي عثر عليهــا مدونة بالعربية في العصر الوســيط من قبــل اليهود أو النصارى دلالة على وجود نماذج لغوية وأنماط صوتية جديدة ظهرت فــي تلك اللهجات الجديدة وهي غريبة عن العربية الفصحى، لكنها سرعان ما اندمجت فيها وصــارت تلــك اللهجات الجديدة وحدة لغويــة واحدة وتغير بذلــك طابعها عن اللغــةالعربيــةالقديمــة[٥].

ولــم تظهــر وثائــق عــن الأدب العربــي (المــدون بالأبجدية العبرية) قبل القرن التاســع الميــلادي، وقــد عثر علــى القليل مــن الوثائق العربية المدونــة بالأبجدية العبرية التي يرجع تاريخها لســنة ١٠٠٠ م (ألــف ميلادية) ودلت علــى أن اليهــود كانوا أيضاً ضمــن المتحدثين بالعربية في العصر الوســيط، وقد ظهرت فيها

فيما بعـد بعض الخصائص الخاصـة بالعربية المدونة بالأبجدية العبرية.(٦)

ومـن خـلال دراسـة مخطوطـة الرسـالة ليهودا بن قريش أستشـف الباحث أهم سـمات وخصائـص الكتابة العربيـة المدونة بالأبجدية العبرية فوجد أن المخطوطة :(٧)

كتبت بالخط المربع كما كتبت الدال والراء بنفس الصورة مثـل(בעד) (ראיתכם) وكذلك السـين والميـم النهائيـة مثـل (פאס) (בשם). وفى حالات عديدة تشـابهت هـذه مع تلك التي الأحرف الكاف، والباء، والفاء، والياء، والواو، والنون النهائية.

١ـ نظام الكتابة :(الأصوات والحركات)(٨)

وقـد كتبت الأحـرف العربية في مخطوطة أكسفورد بأحرف عبرية بهذا الشكل: (٩)

أ א	د ד	ض צ̇	ك כ
ب ב	ذ ד̄	ط ט	ل ל
ت ת	ر ר	ظ ט̇	م מ
ث ת̄	ز ז	ع ע	ن נ
ج ג̇	س ס	غ ג	هـ ה
ح ח	ش ש	ف פ	و ו
خ כ̄	ص צ	ق ק	ى י

وقد كانت العلامات المميزة غير مكتوبة في أماكن كثيـرة، وخصوصا في الكلمات الدارجة فـي الحروف (ض، ظ) الأعجام ظاهرة دائما. في بعض الأحيان هناك نقطة مميزة في حروف الشـين كما في العربية. وأحيانـا نجد نقطة في وسـط الدال، الكاف، والتـاء للدلالة على كونها انفجاريـة مثـل (דּב). كما تشـير أحيانا علامة التخفيف العبرية فوق الفاء على شكل فتحة פֿ.

وتكتب التاء المربوطة بالهاء بدون نقطتين سواء بالافتراق أو بالإضافة، وقد وردت ثلاث مرات عنـد الإضافة بـــ (ת/تاء)، على سـبيل المثال: سـكبت نسـل (ص٢٦أ سطر ٣ ـ٤ من المخطوطة)، وأيضا (٢٣ص أ سـطر١٣،ص ٥٧أ سطر ١١٢من المخطوطة).

والألـف المقصـورة التي على هيئـة الياء تكتـب على الأغلـب بـ (י/ياء) ، غيـر أنها في أحيان أخرى تكتب بـ (الألف).

الهمزة بدون الكرسي لا تكتب إلا استثناءً ولو لمـرة واحدة : للمـرء (ص٣٠ ب سـطر ١٣). وأحيانا نجد الهمزة تكتب واوا مثل:

אלגזו = الجزء (مخطوطة ص ٣٤).

גזו = جزء (مخطوطة ص ٣٤).

וגזו = وجزء (مخطوطة ص ٣٤).

الألف الفاصلة غيـر موجودة بأي حال من الأحوال في المخطوطة.

كلمـات عربيـة قليلـة شـكلت بالحـركات الكبرى مثل:

يُجـرع (ص٤٥ب سـطر ١٧)؛ إثـم (ص٤٧ب سـطر ١٩ من المخطوطة) وأيضا في حالتين أو ثلاث مشكوك فيها.

كلمـات عربيـة كثيـرة شـكلت – أغلبها- بصورة جزئية. علامات الشَكْل هي العلامات العبرية الطبرية، باسـتثناء ثلاث مرات: علامة الضمة العربية:(١٠)

(أُلف ص٢أ سـطر٧)؛ صلاحُك (ص٤ب سطر٧)؛ عُصابة (ص٤٦أ سطر ١٧مخطوطة ص٤١).

كمــا جاء في مرتين شـكْل مزدوج عبري- عربي، مثل:

تيقُّظـاً (ص٢أ سـطر١)، يُدرك (ص٢أ سطر٣ من المخطوطة) .

تنوين الضم ورد في (شكل ’) اثنتى عشرة كلمة بصورة مختلفة:

قـرنُ (ص٥١أ سـطر١٧)، وأنظـر أيضا حـدبٌ (ص٢٧ب سـطر ٢٠)؛ دانُ (ص٤٦ أ سـطر١٨)؛ وأنظـر أيضـا (ص٥١ أ سطر١٢،ص ٥٣ب سطر٩)؛ نوعُ (ص٥١ أ سطر٢٢ من المخطوطة).

تنوين الفتح ورد على ما يبدو ثلاث مرات:

فاكهــةً (ص٣ب سـطر ١١) (رغم وجود الضمــة)؛ صحفــاً (ص٢٨أ سـطر١)؛ فاكهةً (ص٤٠ب سطر١٨)

تنوين الكسر ورد مرتين:

ليلةٍ (ص٢٦أ سطر ١٨)

شطارٍ (ص٤٦ أ سطر١٧)

التشـديد ورد عشـرات المـرات، وعلـى الأغلب بعلامة الشـدة العبرية (النقطة):كسّرها (ص٧ ب سـطر١٩) وغيرهـا الكثير. أربع مرات بشكْل الشدّة العربية : وذَمّ (ص١ب٤)، وأنظر أيضا (ص٢أ سطر١، ص٥٩أ سطر١)، ومرة واحدة بشكْل عبري – عربي: قزّ (ص٨أ سـطر١١)، ومرة واحدة باليـاء المضعفة: نبيّا (ص٦٩ أ سطر١٩).

وفى المقرا شـكلت كلمـات كثيرة بحركات المد الكبرى أو الجزئية بضمنها حركة التخفيف (غير المشـددة). فوق حـروف «بجد كفت» ، ولا يوجد شـذوذ عن الشـكل الموجود في كتب المقرا الموجـودة لدينا. وأحيانا شـكلت كلمات عبريــة وآرامية لم تقتبس مــن المقرا أيضا،[١١] على سـبيل المثال: صديا (ص٣أ سـطر٢١)، كرش (ص٢٩أ سـطر١). كمـا ورد النبر في حوالي عشـرين كلمة تقريبا: تحت (ص١٤ب سطر١٥)، وكلمة واحدة في الكلمات المقتبسة في المقرا.[١٢]

٢- استخدام الاختصارات

وهنــاك اختصارات لكلمات كثيرة، تقسم إلى أربعة أنواع على النحو التالي:

(أ)- اختصار لكلمات عربية، مثل:

- מת לקו = مثـل قوله (أنظر المخطوطة ص ٣٣).

- וקו = وقول (مخطوطة ص ٣٣).

- בקו = بقول (مخطوطة ص ٣٣).

- כקו = كقول (مخطوطة ٣٥).

- תפס = تفسير (أنظر المخطوطة ص٣١، ٣٢).

(ب)- اختصار لكلمـات وتعبيرات عبرية، مثل:

- ייי = ”لفـظ الجلالة“ (أنظر المخطوطة ص - ٢٨، ٣١).

- אלמש = ”المشنا“ (المخطوطة ص ٣١).

- אלתלמ= ”التلمود“ (المخطوطةص ٣٤).

(جـ) مختصرات لتعبيرات عربية، مثل:

על׳ השׁ׳ = عليه السلام (مخطوطة ص ٣٤).

מצ׳ = مصر (مخطوطة ص ٣٤).

- אללה תע׳ = الله تعالى (مخطوطة ص ٣٤).

- אללה עז וגל = الله عز وجل (مخطوطة ص٣٤).

- בשם אל חי וקים = بسم الله الحي القيوم (المقدمة ص٢)

(د) اختصار لبعض العبارات، مثل:

- ירוש׳ את תוע׳ = יְרוּשָׁלַם אֶת-תּוֹעֲבֹתֶיהָ = "أورشليم برجاساتها" (حزقيال ١٦: ٢) (مخطوطة ص ٣٤).

- וארא׳ = וָאֶרְאֵךְ = وَرَأَيْتُكِ (مخطوطة ص٣٤).

- ו׳ ל׳ בד׳ = וָאֹמַר לָךְ בְּדָמַיִךְ = فَقُلْتُ لَكِ: بِدَمِكِ (حزقيال ١٦: ٦).

- מא׳ ש׳ = מְאוֹת שָׁנָה = مائة سنة (مخطوطة ص ٣٤).

- יע׳ = יַעַבְדוּ = يُسْتَعْبَدُونَ (مخطوطة ص ٣٤).

- אב׳ יצ׳ ויע׳ = אַבְרָהָם יִצְחָק וְיַעֲקֹב = إبراهيم وإسحاق ويعقوب (ص ٣٤).

٣-مقارنة حروف الاستخدام

حاول ابن قريش مقارنة قواعد العربية والآرامية والعبرية، مثل مقارنة حروف الاستخدام التي تكون سوابق للمضارعة (איתן) التي تأتي في أوائل الكلمة، أو لواحق وهى حروف (ת ה ו ן) التي تأتي في نهاية الكلمة، مثل:

וְאָתָה מֵרִבְבֹת קֹדֶשׁ = وأتى من ربوات القدس (مخطوطة ص ٤٣).

אָתָה בֹקֶר = أتى صباح (مخطوطة ص ٤٣).

וַיֵּתֵא = وأتى (مخطوطة ص ٤٣).

אֵתָיו = أتوا (مخطوطة ص ٤٣).

יֶאֱתָיוּן = يأتيون (مخطوطة ص ٤٣).

יֶאֱתֶה = يأتي (مخطوطة ص ٤٣).

ولقد استعان ابن قريش في تأويلاته وتفسيراته في الحديث عن حالات التحريف (التصحيف) في كلمات مثل:[١٣]

כפנה من כנף = كنف (مخطوطة ص ٣٣).

שִׂמְלָה من שַׂלְמָה = ثوب (مخطوطة ص ٣٣).

كما ورد أيضا ألفاظ من المقرا تنتهي بالواو الزائدة مثل:

חַיְתוֹ = وحوش.

בנו = ابنه.

وحذف حرف النون في بداية الجذر أو في وسطه، وإضافة حرف الواو، مثل:

חַיְתוֹ שָׂדָי = وحوش البر.

מעינו מים = نبع الماء .

٤-استخدام اللام

اللام في العربية لها ثلاثة وجوه: لام الملك، ولام المصدر يكون كذا وكذا، ولام التأكيد.

فالنوعان الأولان يشبهان قالب العبراني والثالث لا يشبهه.

(أ): لام الملك في العبراني مثل:

וְנָתַתִּי לְךָ וּלְזַרְעֲךָ אַחֲרֶיךָ = وَأُعْطِي لَكَ وَلِنَسْلِكَ مِنْ بَعْدِكَ (مخطوطة ص ٦٩).

(ب): لام المصدر، مثل:

- לִבְנוֹת, וְלִנְטוֹעַ = وتبنى وتغرس (مخطوطة ص ٦٩).

٥-حروف الصفير

استخدم العرب في كتاباتهم حروف الصفير (ז ס צ/ الزاء، السين، الصاد)، وهي موضع طرف اللسان من قرب الأسنان وطرف الحنك متقاربة غير متباعدة كبعد مكان الراء من مكان الفاء ومكان التاء من الباء، فلما كانت الزاء والسين والصاد صفيرية جاز أن تنوب بعضها عن بعض لمقاربتها من المكان من الحنك، مثل:[١٤]

كصبر، الكزبر.

مهراز، مهراس.

وفى العبرية الزاء، سامخ، والصاد تنوب بعضها عن بعض والشين لاحقة بهم تنوب عن السامخ، والسامخ تنوب عنها، مثل:

יַעֲלֹז = יַעֲלֹץ = יעלס (مخطوطة ص ٦٦).

צָעִיר = זָעִיר (مخطوطة ص ٦٦).

٦- اسم العدد

وضع ابن قريش قاعدة لاسم العدد، حيث وضع حرف الهاء في نهاية اسم العدد مع المذكر دون وضعها في اسم العدد مع المؤنث وكذلك هي بالعربي، مثل:

עֲשָׂרָה = عشرة للمذكر (مخطوطة ص ٥٥).

עֶשֶׂר = عشر للمؤنث (مخطوطة ص ٥٥).

שְׁמוֹנָה = ثمانية للمذكر (مخطوطة ص ٥٥).

שְׁמוֹנֶה = ثمان للمؤنث (مخطوطة ص ٥٥).

٧- استخدم الفعل في صيغة الجمع قبل الفاعل مثل:

ذكروا لي رجال (مخطوطة ص ٢).

٨- استخدم (ال) أداة التعريف العربية أحيانا بدلا من الهاء العبرية مثل:

ולא אלנביאים ولا النبيأيم (مخطوطة ص ٢)

٩- استخدام مصطلحات إسلامية مثل:

-אללה עז וגל = الله عز وجل (مخطوطة ص ٣٤).

- אן שאא אללה إن شاء الله (مخطوطة ص ٣)

المقارنات اللغوية والمعجمية عند اليهود:[١٥]

لقد اعتنى اللغويون اليهود بالدراسات السامية المقارنة ووضعوا فيها المؤلفات، فقد وقفوا على التقارب بين العربية والعبرية والآرامية، واكتشفوا العلاقة بين تلك اللغات، وقد ساعدهم على ذلك إلمامهم بالعربية والآرامية[١٦]. ولأن نشأة النحو العبري ارتبطت بنشأة النحو العربي وتطوره، فلم يقتصر تأثير النحاة العرب على اليهود في المنهج فحسب، بل إنهم احتاجوا إلى اللغة العربية لتفسير ما غمض عليهم من ألفاظ في العهد القديم، وكان ذلك بداية نشأة الدراسات المقارنة عند اليهود.

فعلمـــاء اليهود الذين قامـــوا بتوضيح وبيان وشـــرح معنى النص التوراتي ســـواء كان ذلك بتوضيـــح معنـــى ألفاظه أو تأويلـــه، تأثروا بمن يعيشـــون بينهـــم مـــن العلمـــاء المســـلمين الذين اعتنوا بتفسير القرآن والحديث، واجتهدوا فيه ، إذ قام اليهود بدراستهم الدينية عن طريق البحث فـــي لغة العهد القديم وأســـرارها، ونبغ منهم في هـــذا المجال عدد كبير من العلماء، حملوا عبء التفسير الديني للتوراة عن طريق شرح وتفسير الكلمات، وردها إلى أصلها، واستخراج ما فيها من تصاريف وإيضاح أبنيتها(١٧).

وقـــد بـــذل علماء اليهـــود قصـــارى جهدهم لإثـــراء اللغـــة العبريـــة، فقد وجدت منـــذ القرن العاشـــر الميـــلادي (الرابع الهجري) دراســـات لغوية، ومن علماء اللغة الأوائل في الأندلس كان اللغوي والشـــاعر «مناحم بن سروق»(٩٣٠م) وهو أحد علماء المدرســـة اليهودية في قرطبة، عاش في كنف حسداي بن شفروط، وكتب كتاباً في النحو العبري أطلق عليه اسم (מחברת) أي الكشـــكول وهو طبقـــاً لآراء المعارضين يعتبر من أوائل المؤلفات العلمية في مجال الدراسات اللغوية المقارنة. واستمر عمله في هذه المدرسة إلى أن دب الخلاف بينه وبين حســـداي مما أدى إلى أبعاده عنها؛ بل وســـجنه وإن كان مناحم قد حاول وهو في ســـجنه استعطاف حسداي ليفرج عنه، وكتب له في ذلك رسائل عديدة.

كما يذكر أن مناحم بن سروق قد أوضح في مؤلفه مسألة الجذور في اللغة العبرية والآرامية، وأشار إلى وجود جذور مختلفة، منها :الأحادية والثنائية والثلاثية إلى الخماسية الأحرف، ومن معاصـــري ''مناحـــم بـــن ســـاروق'' دوناش بن لبراط الذي كان يعمل أيضاً بالمدرسة اليهودية في قرطبة وله باع طويل في مجال الدراســـات اللغوية وهو الذي ينســـب إليـــه أنه أول من ميز بين الأفعال المتعدية والأفعال اللازمة في اللغة العبرية بصفـــة عامة، كما أنـــه اهتم بالحروف الضعيفـــة وأفـــرد لها مكاناً خاصـــاً، وعالج أداة التعريف بالعبرية(١٨).

كمـــا وجدت العديـــد من الدراســـات اللغوية المقارنـــة التي قـــام بها لغويـــون متخصصون، ومعظمهـــا تم فـــي المغرب والأندلـــس على يد يهود سجلوها باللغة العربية، وإن وجدت أعمال أخـــرى أقل قيمـــة لتلك التي قام بها أبو يوســـف القرقســـاني(اوائل القـــرن العاشـــر)، وداود بن إبراهيم الفاسي (٩٨٠م) اللذان خاضا في مجال الدراســـات المعجميـــة المقارنة للغـــة العبرية، وألـــف هـــذا الاخيرالمعجـــم الضخـــم «جامـــع الألفـــاظ» أو الأجـــرون وهـــو معجـــم كبير يقع فـــي جزءين اهتم فيه الفاســـي بالنواحي اللغوية المقارنة لألفاظ اللغات الســـامية خاصة العبرية والعربية والآرامية(١٩).

وكان أول مـــن قام باســـتخدام اللغة العربية لإيضاح ذلك دوناش بن تميم الملقب بالشفلجي الإســـرائيلي(ت٩٦٠-٣٦٠) (٢٠)، فقـــام دوناش بالشـــرح على ســـفر (يصيرا) أي سفر التكوين عام (٣٤٤هـ/ ٩٥٥م) ويعتبر هذا الشـــرح من دعائم الشـــريعة الموسوية، كما كان لتميم شهرة كبيرة في حقل اللغـــة العبرية وعلم القواعد وله تعليق أيضاً على سفر استير، كما وجد لدوناش كتابـــات من المرجح كتابتهـــا باللغة العربية لغة العصر، مثل كتاب في الطب والفلك والحســـاب وشرح كل سفر التكوين(٢١).

وكان دوناش بن تميم القيرواني في شمال إفريقيا معاصراً لسعديا جاؤون(٩٤٢م) وألف كتاباً)מעירב מלשון בברו עיב) أي خليط من اللغة العبرية والعربية وحاول دوناش أن يبرهن في مؤلفه هذا أن اللغة العبرية أقدم من اللغة العربية، ويدعى المؤلف الإسباني ’’سعديا بن دنان‘‘ الذي عاش في القرن السادس عشر الميلادي- اعتماداً على مصادر مؤلفين مسلمين- بأن ابن تميم اعتنق الإسلام[٢٢].

وهناك من علماء اليهود الذين ينتمون إلى فرقة القرائين والذين كانت لهم بصمات بارزة في هذا المضمار وإن كان بعض الباحثين يظنوا أنه ليس للقرائين جهد في البحوث اللغوية والواقع إن كان جماعة منهم من علماء النحو واللغة، ويعد النحوي أبو الفرج هارون المقدسي من أعلامهم وقد ألف كتابه «المشتمل»وهو من النحاة اليهود الذين اهتموا بالدراسات المقارنة، و كتابه يحتوي على ثمانية فصول، تناول في الفصول الستة الأولى قواعد اللغة العبرية، حيث عالج فيها نظرية الاشتقاق ونظرية الجملة مقارناً ذلك باللغة العربية، أما الفصل السابع فإنه يمثل عملاً معجمياً اتبع فيه أسلوباً جديداً لم يألفه اللغويون اليهود قبله، وهذا الأسلوب هو الإتيان بالجذر ومقلوباته، مثل:רקב ، בקר ، קרב، ברק الخ، ومما لاشك فيه أن الدراسات اللغوية المقارنة في العصر الوسيط منذ الجاؤونيم ثم القيروان والأندلس قد تقدمت تقدماً ملحوظاً، وذلك بفضل معايشة اليهود في المناخ العربي السياسي والفكري[٢٣].

كما كتب «يهود ابن داود حيوج» (١٠٠٠ ميلادية) رسالتين إحداهما عن الجذور المعتلة والأخرى عن الجذور المضعفة، وناقش فيهما قضايا الثنائية والثلاثية في أصول الكلمات العبرية – وتناول القواعد الصوتية والصرفية التي تحكم كلمات الأفعال وتصريفاتها وبخاصة ظاهرتي الإعلال والإبدال، حيث قارن الجذور والاشتقاقات العبرية باللغة العربية، متوسلا بذلك إلى توضيح الكلمات العبرية في ترجمة وتفسير سعديا جاؤون للعهد القديم، كما اهتم بمقارنة الأصوات في اللغتين، فساعدته المعرفة الواسعة باللغة العربية، والقوانين اللغوية الجديدة التي استنبطها لنحو اللغة العبرية، ويرى بعض الباحثين أن حيوج هو أبو النحو العبري الحديث[٢٤].

ثم أتم أعماله فيما بعد يونا بن جناح، أبو مروان بن جناح القرطبي (١٠٥٠م) على رأس علماء العبرية في العصر الأندلسي (القرن الخامس الهجري)، وهاجم القوم الذين يحتقرون اللغة العبرية ودعا إلى احترامها وبذل الجهد في دراستها، كما فعل العرب مع العربية، وله مجلد «التنقيح»، ويحتوي هذا المجلد على جزءين كتاب القواعد «اللمع» وكتاب الجذور «الأصول» وهو معجم قدم فيه عوناً كبيراً في فهم معاني الكلمات العبرية وظلالها، ويحتوي المعجم على الجذور العبرية مرتبة ترتيباً أبجدياً، ومشروحة من خلال عبرية العهد القديم وعبرية التلمود ومقارنتها باللغات الساميات الأخرى كالعربية والسريانية وكما نرى في ادناه إنموذجاً من المخطوطة الاصلية لكتاب الاصول مع ترجمتها :

אלנון ואלקאףאם

אסק שמים כאנה קאל אם אעלה שמים והו משתק מן אלסריאני אעני הסק דניאל מן גובא אלדי מענאה והעלה ואלנון אלדי הו פי אלפעל מנדגם פי אלסין וקד צהר הדא פי קולהם אמר להנסקהם גבא , ומעני להנסקה ןן גבא להעלות אתו מן הבור כמא קיל וימ־שכו את ירמיהו בחבלים ויעלו אתו מן הבור. ואיצא והעלית את ירמיהו הנביא בטרם ימות ואמא נון הנעל לדניאל קדם מלכא ודהון לא הנעל קדמוהי פגיר אצליה להעלה לאשפיא ומן אדין עלין כל חכימי מלכא בל הי זאידה اما ترجمة النص فهي كالآتي :

النون والسين والقاف

אם אסק שמים كانه قال אם אעלה שמים وهو مشتق من السرياني اعنى והסק דניאל מן גובא الـذي معناه והעלה والـنـون الذي هو في الفعل مندغم في السين . وقد ظهر هذا النون في قولهم אמר להנסקהם גבא , ومعنى להנסקה ןן גבא להעלות אתו מן הבור كما قيل וימש־כו את ירמיהו בחבלים ויעלו אתו מן הבור. وايضـا והעלית את ירמיהו הנביא בטרם ימות وامـا نـون הנעל לדניאל קדם מלכא ודהון לא הנעל קדמוהי فغيـر اصليه لأنه من להעלה לאשפיא ومـن אדין עלין כל חכימי מלכא بل هي زايده   .

ويُعَـدُّ هـذان الكتابان مـن أفضل ما صنف فـي مجال النحو العبري التقليدي حتى الآن(٢٥). فضـلاً عن أن ابـن جناح قد ألف خمسـة كتب أخرى فقدت جميعها، ومن هذه الكتب المفقودة؛ كتـاب بعنـوان: الموازنة، والراجـح أنه ـ كما يتضح مـن عنوانه ـ كان في مجال الدراسـات المقارنـة، ولـو بقـي هـذا الكتـاب لتطـورت الدراسـات اللغوية المقارنـة عند اليهود تطورا كبيرا وذلك قياسا على كتابه اللمع(٢٦).

واهتم ابن جناح كذلك بالحديث عن الحروف العبرية في كتابة العربية، وعندما لم يجد شـاهداً عبرياً كان يستشهد ببعض الشواهد العربية، وقد نـص هو على ذلك كثيراً مـن نحو قوله: «ومما لـم أجد علة شـاهداً مما ذكرته ووجدت الشـاهد عليه من اللسـان العربي، لم أنكل من الاستشهاد بواضحه، ولم أتحرج عن الاستدلال بلائحه» و كذلك ماذج مختارة من ترجمة مخطوطة الرسالة لأبن قريش والتي صنفت أنموذجاً لمعجم مقارن في اللغات السـامية ضمت اللغة الارامية واللغة العبريـة واللغـة العربيه ، التي كتبـت بالعربية اليهوديـه . اتبـع فيها المؤلف اسـلوب اللغويين العرب في ديباجتها حيـث يبدأ بالمقدمه ومن ثم الشروع بأجراء المقارن اللغوية باللغات اللآنفة الذكر وكالآتي :

المقدمة

[١ב]   בשם אל חי קים לעולמים/

רסאלה יהודה בן קריש אלי גמאעה יהוד / פאס

פי אלחץ עלי תעלים אלתרגום ואלתרגיב /פיה

ואלתגביט בפואידה ודם אלרפץ בה: /٥/ (שורה חלקה) /

אמה בעד פאני ראיתכם קטעתם עאדרת/ אלתרגמה באלסריאני עאי אלתוריה מן/ / כנאיסהם ואטעתם עלי אלרפץ בה גהלכם /

אלמדעין באנהם ענה מסתגנון ובגמיע /١٠/
לגה אלעבראני דונה עארפון חתי אנה /לקד
דכרו לי רגאל מנכם אנהם מאקרו / קט
תרגום אלכמסה ולא אלנביאים ואלתרגום/
אכרמכם אללה הו שי לם יצעה אסלאפכם /
ולא רפץ בה קדמאוכ

ם ולא אסקט תעלימה/ 15/ עלמאוכם ולא אסתגנא ענהאסלפכם / ... /בסהולה עלם מוצעה אן שא אללה / .

المتن : بداية المعجم المقارن للغات السامية

החלק הארשון

והוא שער המלים הארמיות המצויות במקרא

פאול מא נקול אן אלפאץ אלסריני /١٠/ אלמוגודה פי אלמקרא רבמא כאנת/ ...א

אֵבָה: ואבה יעני חמרא / ... وتنتهي المقارنة في القسم الاول بحرف التاء ليختمه بالنص التالي: /١٥/ אנקצא אלגזו אלאול/ פי תשאבה אלסריאני באעבראני יתלוה גזו חרוף אלמשנה / يتلوه جزء حروف المشنه/ . واخيرا الجزء الثالث الذي خصصه المؤلف لمقارنة اللغة العربيه باللغة العبرية

אל גזו אלתאלת

פי אשתראך אלערבי באלעבראני / פי אלאלפאץ באעיאנהא

ופי מבאדי אלחרוף /١٠/ ואוסאטהא ואואכרהא

ופי אלאלפאץ אלתי / ליס בינהמא פיהא אלא

מא בין אלשין ואלשין / ואלשין ואלתא

ואלתא ואלכא ואלגימל ואלגים / ואלזאי ואלדאל

ומהא תפעל חרוף אלצפיר /

ועראיב טריפה נאדרה פי כלאל דלך:

/١٥/ (שורה חלוקה) /

الاستنتاجات

الدراسات اللغوية المقارنة تتكئ على مبدأ التكاملية في دراسة اللغات المنتمية إلى جذور مشتركة، بحيث تستدعي عقد المقارنات بقصد الكشف عن الأصول والتفرعات اللسانية المشتركة وغير المشتركة، وبيان درجات التقارب والتباعد فيما بينها، ويشكل هذا إحدى الغايات الأساسية في الدراسات اللغوية عموماً ولجوء اليهود إلى استخدامها لضمان وصول تلك الكتابات إلى القراء اليهود من دون العرب رغبة منهم في سرية الموضوعات التي كتبوا فيها وحرصا منهم على عدم تفشي أفكارهم اليهودية خاصة إذا كانت ضد العرب من المسلمين .كما توصل البحث الى حقيقة ان النظام الأبجدي للترتيب في القواميس العبرية في العصور الوسطى غير واضح، وان اليهود لم يستعيروا اسلوبهم في ترتيبها من العرب، لأن أول قاموس عربي مرتب ترتيبا أبجديا ظهر حوالي عام ١٠٠٠ للميلاد، «في الوقت الذي كتب فيه اليهود قواميسهم قبل ذلك التاريخ. وانهم تأثروا بالإغريق في الإسكندرية».

الهوامش والملاحظات

(١) شعبان سلام، مجلة الدراسات الشرقية، المخطوطات العربية اليهودية ، العدد الثالث، ١٩٨٥،ص ١٣٣.

(٢) شعبان سلام، المصدر السابق، ص ١٣٣.

(٣) ילין , ד , תולדות התפתחות הדקדוק העברי (תש›› ה),עמ›١٠ - ١١

(٤) شعبان سلام، المخطوطات العربية اليهودية، مجلة الدراسات الشرقية، المصدر السابق،ص ١٣٤،وانظر عبد الرازق قنديل الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي ، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، ١٩٨٤م - ١٤٠٤ هـ ص ٤٠٠.

(٥) منيع ,أماني يوسف أحمد ،دراسة تحليلية لكتاب موسى بن ميمون، دلائل الحائرين، رسالة ماجستير، إشراف زاكية رشدي ١٩٨٩ ص ١٨٣-١٨٤.

(٦) קוקובצוב , פאול , מספרי הבלשנות העברית בימי הביניים ירושלים , תש››ל, עמ›٣٣-٣١

(٧) בן דנאן , סעדיה , הכלל ההכרחי בדקדוק הלשון העברי , נויבאואר , ١٤٩٢ עמ'١٠١-١٠٠

(٨) אבן קריש, יהודה, ה'רסאלה , אוניברסיטת תל-אביב, תשמ''ד, עמ' ٤٢ -٤٤.

(٩) קוקובצוב , פאול , מספרי הבלשנות העברית,עמ' ٣٦-٣٧..

(١٠) אבן קריש, יהודה, ה'רסאלה, עמ' ٤٥-٤٦

(١١) בן עזרא , כתאב אללמחאצרה ואלמדאכרה , (ספר העיונים והדיונים) , מהד' א''ש הלקין תשל''ה , עמ' ٤٠ .

(١٢) שם,עמ›٤٧-٤٨ .

(١٣) אבן קריש, יהודה, ה'רסאלה , אוניברסיטת תל-אביב, תשמ''ד

(14) ,WRIGHT.W,AGRAMMAR OF THE ARABIC LANGUAGE CAMBRIDGE,1874 , Pp,4-5.

(١٥) קוקובצוב , פאול , מספרי הבלשנות העברית,עמ' ٣-٢

(١٦) حامد أحمد الشنبري، النظام الصوتي للغة العبرية دراسة وصفية تطبيقية, مركز الدراسات الشرقية-القاهرة, الثانية. ، , ٢٠٠٤ص ٢٠

(١٧)عبد الرازق احمد قنديل، الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي،دار التراث،القاهرة،١٩٨٤ ، ص٢١٣.

(١٨)عبد الرازق قنديل، شعراء العبرية في الأندلس ، القاهرة : جامعة الأزهر، ٢٠٠٩ ص٩-١٠.

(١٩)عبد الرازق قنديل،شعراء العبرية في الأندلس، ص١٢.

- بن بارون،ابراهيم الموازنة بين اللغة العبرانية والعربية ،ص٣، وانظر عطا بو رية، اليهود في ليبيا وتونس والجزائر،تقديم سنوسي يوسف إبراهيم،ايتراك للطباعة والنشر،الطبعة الأولى،٢٠٠٥، ص٣١٦.

(٢٠) قدم والده من العراق إلى أفريقية للعمل بالتجارة في عصر الأغالبة، وأنجب دوناش بالقيروان في أواخر القرن الثالث الهجري التاسع الميلادي.

(٢١) ا عطا بو رية،المصدر السابق، ص٣٠٨-٣٠٩.

(٢٢) بن بارون ، ص٣٠.

(٢٣) انظر بن بارون ، ص٢١، و انظر عبد الرازق قنديل، شعراء العبيرية في الأندلس، ص ١٥.

(٢٤) انظر محمد صالح الضالع، ص٩١.

(٢٥) انظر بن بارون ، ص: ٣٢.

(٢٦) انظر بن بارون ، ص: ٣١.

المصادر والمراجع

-شعبان سلام، م المخطوطات العربية اليهودية ,جلة الدراسات الشرقية، المخطوطات العربية اليهودية ، العدد الثالث، ١٩٨٥.

-ילין , ד , תולדות התפתחות הדקדוק העברי (תש'' ה),עמ'١٠-١١

- عبد الرازق قنديل الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي ، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، ١٩٨٤م - ١٤٠٤ هـ .

- منيع ,أماني يوسف أحمد ،دراسة تحليلية لكتاب موسى بن ميمون، دلائل الحائرين، رسالة ماجستير، إشراف زاكية رشدي ١٩٨٩

-קוקובצוב , פאול , מספרי הבלשנות העברית בימי הביניים ירושלים , תש''ל

-בן דנאן , סעדיה , הכלל ההכרחי בדקדוק הלשון העברי , נויבאואר , ١٤٩٢

- אבן קריש, יהודה, ה'רסאלה , אוניברסיטת תל-אביב, תשמ''ד.

- בן עזרא , כתאב אללמחאצרה ואלמדאכרה , (ספר העיונים והדיונים) , מהד' א״ש הלקין תשל״ה .

- WRIGHT.W , AGRAMMAR OF THE ARABIC LANGUAGE ,CAMBRIDGE ١٨٧٤.

- حامد أحمد الشنبري، النظام الصوتي للغة العبرية دراسة وصفية تطبيقية, مركز الدراسات الشرقية - القاهرة, ٢٠٠٤.

- عبد الرازق احمد قنديل، الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي،دار التراث،القاهرة،١٩٨٤ .

- عبد الرازق قنديل، شعراء العبرية في الأندلس ، القاهرة : جامعة الأزهر، ٢٠٠٩ .

- بن بارون،ابراهيم الموازنة بين اللغة العبرانية والعربية مركز الدراسات الشرقية، جامعة القاهرة ١٩٩٩.

- عطا بو رية، اليهود في ليبيا وتونس والجزائر،تقديم سنوسي يوسف إبراهيم،ايتراك للطباعة والنشر،الطبعة الأولى،٢٠٠٥.

اشكالية ترجمة النص القرآني الى العبرية

م.م. احمد سعيد عبيد (*)

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى عباده الصالحين وبعد.

ان هذا البحث هو استكمال لمسيرة بدأها عدد من الباحثين منذ ما يقرب من أحد عشر عاماً خلال متابعتنا لتاريخ الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، وبحث الكيفية التى تعامل بها المترجمون مع هذا النص المعجز الذي لا يدانيه نص آخر. وذلك للوصول إلى الأسباب الحقيقية التى دفعت بهؤلاء للإقدام على هذه المهمة الشاقة.

وقد تناولنا في هذا المجال دراسة بعض الآيات الواردة عن اليهود في الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم، ثم انتقلنا لبحث إشكالية ترجمة بعض الأوجه البلاغية في هذه الترجمات. ثم كان الاختيار لاية من سورة (طه) في هذا البحث استكمالاً لمسيرة اخواننا الباحثين للمرحلة الأولى من مراحل استكمال دراسة كافة المواضع التى تمس بني إسرائيل بشكل عام ، واليهود بشكل خاص ؛ للوقوف على أسلوب تناول المترجمين لهذه المواضيع باعتبارها تمسهم وتتصل بعقيدتهم وكتبهم، خاصة وأن هذه السورة تعرف أيضاً باسم (سورة الكليم) .

والهدف الأساسي لهذه الدراسة هو تحديد منهج المترجمين في ضوء مناهج الترجمة, وفي ضوء ظاهرة الاستشراق وموقفها من الإسلام بصفة عامة والقرآن الكريم بصفة خاصة؛ للخروج برؤية واضحة في هذا المجال وصولاً لتصحيح أي خطأ يرد في هذه الترجمات، ومن أجل الإسهام في وضع ترجمة عبرية لمعاني القرآن الكريم من قبل هيئة إسلامية تحول دون الاساءة لكلام الله في كتاب (القران الكريم) .

(*) جامعة بغداد / كلية اللغات

تاريخ الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم:

يُعد القرآن الكريم من أكثر الكتب أهمية لدى المستشرقين الذين عكفوا على دراسته ومحاولة فهمه سواءً بلغته العربية أو عن طريق ترجمته إلى العديد من اللغات العالمية حتى بلغ عدد تلك اللغات حوالي ستًا وثلاثين لغة رسمية في أنحاء العالم. وجاءت هذه الترجمات ما بين ترجمات جزئية لبعض آياته أو سوره، وبين ترجمات كلية من ألفه إلى يائه . حتى بلغت تلك الترجمات الكاملة لمعاني القرآن الكريم في اللغات الأوربية مع طبعاتها المتعددة ٦٧١ ترجمة وطبعة, بينما جاءت الترجمات الجزئية والمختارات منه ٢٤٥ ترجمة، وذلك حتى عام ١٩٨٠م . ويمكن القول بأن الترجمات الأجنبية لمعاني القرآن الكريم قد مرت في مسارها بعدة مراحل متداخلة :

أولاً: فترة العصور الوسطى:

وكانت بين القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلادي ، وتتضمن مرحلتين:

الأولى: الترجمة من العربية إلى اللاتينية (بذرة الاستشراق).

الثانية: الترجمة من اللاتينية إلى اللغات الأوربية (أكثر الترجمات سوءاً).

ثانياً: فترة العصر الحديث:

وتتضمن مرحلتين كذلك:

الأولى: مرحلة الترجمة من اللغة العربية مباشرة إلى اللغات الأجنبية على يد المستعربين.

الثانية: مرحلة دخول المسلمين إلى مجال الترجمة إلى اللغات الأجنبية .

ولعل الترجمات العبرية لمعاني القرآن الكريم تحتاج لمثل هذا الجهد بصفة خاصة, لما عُرف عن اليهود على مر تاريخهم من رغبة عارمة في تشويه صورة الإسلام والنيل منه. وقد جرت المحاولات الأولى لترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة العبرية بشكل جزئي في العصر الوسيط وجاءت على مسارين :

الأول: مسار غير مباشر:

وذلك من خلال ترجمة كتابات المفكرين والفلاسفة المسلمين- في الأندلس- إلى اللغة العبرية, حيث كانت هذه الكتب زاخرة بالعديد من الاستشهادات القرآنية مثل كتب الإمام الغزالي وكتب ابن رشد .

الثاني: مسار مباشر:

وذلك ضمن كتابات الجدل الديني للرد على الإسلام والطعن فيه ومما ساعدهم على ذلك معرفتهم التامة باللغة العربية التي نالوا في دولتها أسمى المعاملة، مثل كتاب קשת ומגן (القوس والمجن) لشمعون بن تسيمح دوران .

ثم انتقل اللواء بعد ذلك إلى أيدي المستعربين في عصر ازدهار الاستشراق الغربي, حتى جاءت أولى محاولات ترجمة معاني القرآن الكريم ترجمة كاملة إلى اللغة العبرية في القرن السادس عشر, وقام بها الحاخام (**يعقوب بربي يسرائيل هليڤي**) وهو من (سلونيكا) .

الدراسة النقدية لترجمة معاني سورة (طه):

[وَٱضۡمُمۡ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخۡرُجۡ بَيۡضَآءَ مِنۡ غَيۡرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخۡرَىٰ ٢٢] طه: ٢٢

ركندورف: **שים את ידך תחת זרועך, ותוציאה לבנה בלי נגע, זה לך האות השני! ( ).**

ريفلين: **וֶאֱסֹף יָדְךָ אֶל חֵיקֶךָ וְיָצְאָה לְבָנָה מִבְּלִי רָעָה, אוֹת שֵׁנִי .**

بـن شـمش: **ועתה שים ידך בחיקך ולאחר שתוציאנה, תהיה לבנה כשלג מבלי שתיפגע .**

التفسير وَٱضۡمُمۡ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ إلى جنبك تحـت العضـد؛ أي أدخلها تحـت عضدك فإن جناحي الإنسـان جنباه, كما أن جناحي العسكر ناحيتاه مسـتعار من جناحي الطائر، ثم توسـع فيه فأطلق علـى اليد وعلى العضد وعلى جنب الرجل. وأمره الله بهذا ليقوى جأشـه ولتظهر له هـذه الآية العظيمة في اليد. قولـه تعالى تَخۡرُجۡ جواب الأمر، وقوله: بَيۡضَآءَ حال من الضمير فيه مِنۡ غَيۡرِ سُوٓءٍ متعلق بمحذوف أي كائنة من غير عيب وقبح؛ لأن السـوء هو الرداءة والقبح وكنـى به عن البـرص، قيل: خرجـت بيضاء تشف وتضيء كأنها شمس .

استخدم ركندورف مقابل الأمر بالضم وهو الأمر بإدخال اليد تحت العضد استخدم التعبير **שים את ידך תחת זרועך**, والمعنى قريب مـن دلالة الأصل هنا، خاصة وأنه التزم بذكر الجناح بأنه العضد والذراع, واسـتخدم مقابلها لفظ **חיק**؛ لأن لفـظ **זרוע** تعني الجزء الممتد في الإنسان من الكتف وحتى اليد، لكن نلاحظ أن المترجم في قوله تعالى (تَخۡرُجۡ بَيۡضَآءَ) برغم أن الضمير لليد وهي الفاعل، حيث حوّل الضمير إلى موسـى عليه السـلام، (וַיּוֹצִאֶהָ – ثم أخرجهـا). وفي هذا إخـلال بجزء من المعنى لأن إسـناد الفاعلية لليـد يوحي بعظم المعجزة وقوتها. فالمترجـم وإن أخطأ نتيجة الأثـر اليهودي الذي يضفي على ترجمته . إلا أنه أدرك دلالة قوله تعالى(تَخۡرُجۡ بَيۡضَآءَ)مِنۡ غَيۡرِ سُـوٓءٍ واستخدم لـ (السوء) المقابل **לבנה בלי נגע** بيضاء (دون برص)، وذلك اعتماداً على من قـال إن المـراد الكناية عن البرص وغيره من الأمراض السيئة. ثم استخدم مقابل قوله تعالى المقابل **האות השני** حيث عرفها بالهاء وكأنـه يحصي عدداً مـن المعجزات، برغم أن الأصل استخدم (أخرى) نكرة لكونها ثاني المعجـزات فالتعريـف يخالف الأصل. فترجمته بها قاصرة وبعيدة عن معنى الأصل وغير ملتزمة به.

أمـا ريفلين فاسـتخدم المقابـل ואסוף ידך (للضم) وهـو المقابل المباشـر للمعنى. إلا أنه اسـتبدل (جناحـك) بالمقابـل חיק وهـو يعني (حضـن– حجـر– كتـف– وسـط– داخـل) . وقد أخطا المترجم في ترجمته لهذه الآية عندما اسـتخدم مقابـل بلفظ חיק،وهذا يخـل بالمعنى المراد هنـا. ولكنه من ناحية أخرى التزم بكون اليد البيضاء هي الفاعـل ויצאה לבנה، والتزم بمقابل السـوء מבלי רעה. والتـزم بالتنكير في (آيـة أخـرى) אות שני. وأشـار إلـى أن (اليد أصابها البرص دون أن يشعر موسى بألم) היד היתה מצורעת אך לא הרגיש כל כאב . وهذا يسـيء للنص لأن النص الأصل لم يرد به مثل هذا المعنى، بل أكتفى النص بعدم الضرر بقوله تعالى (مِنۡ غَيۡرِ سُوٓءٍ) .

أما بن شـمش فجعـل المقابـل ועתה שים ידך حيـث اسـتخدم نفس الفعل الذي اسـتخدمه ركنـدورف . كما أخطأ فـي مقابل لفظ (جيبك) فجاء بلفظ חיק، مثلمـا فعل ريفلين دون إدراك لدقـة اللفظ القرآني (جناح) هنا. كما سـار على نهج ركندورف فجعل الفاعل هو موسـى عليه السلام وليس اليد ذاتها תוציאנה. ثم أضاف من لدنه التعبير תהיה לבנה כשלג.وهذا يعد ابتعاداً عن النـص الاصل فـي القرأن الكريـم، فهذه الاضافة جاءت للإساءة للنص الأصل.

وأمـا التعبيـر מבלי שתיפגע (دون أن تصـاب) فهو قريب من الأصـل إلى حد كبير. لكـن الترجمة بشـكل عام قاصرة عـن المعنى وتضفـي ظلالاً يهودية على النص القرآني كما يريـد اليهود وقد كانت هـذه الترجمة من خلال المقابـل العبري ، وكان المترجم يريد القول إن النـص القرآني مقتبس من التوراة، حاشـاه في ذلك . وهذا يعـد إخلالاً بالمعنى، فترجمته غير ملتزمة بالأصل, ولعـل الترجمة المقترحة هي تعديل ترجمة ريفلين على النحو التالي: ואסוף ידך אל זרועך ויצאה לבנה מבלי רעה..

الخاتمة

مما سبق نخلص إلى ما يلي:

بــدأت الترجمــات العبرية لمعانــي القرآن الكريم من العصور الوسطى في شكل ترجمات جزئية، ثم كانت أول ترجمة كاملة في منتصف القرن الســادس عشر وهي مخطوط، ثم جاءت الترجمــات الكاملة المطبوعــة حتى بلغت أربع ترجمات حتى الآن .

تنوعــت مناهــج الترجمة التــى اتبعها كل مترجــم وفقاً لظروف عصــره ولتطور النظرة الاستشــراقية للإســلام والقرآن . مــا بين منهج التكافؤ (النصي) كما هو الحال عند ركندورف، ومنهــج التكافــؤ الشــكلى كمــا هو الحــال عند ريفليــن، ومنهــج الترجمــة التفسيرية كما هو الحال عند بن شمش .

لقد خرج المترجمون عن المناهج التي زعم بعضهم الالتزام بها، ويأتَّى هذا في عدم الالتزام بالأصــل برغم وضوح معنــاه وإمكان نقل هذا المعنى إلى اللغة العبرية .

تنوعــت قدرات المترجمين في التعامل مع النص القرآني على مســتوى المفردات (المقابل المعجمي) ما بين اســتخدام مقابلات غير وافية بمعنــى الأصل .كما هو الحــال عند ركندورف وعند بن شــمش .وبين استخدام أكثر من مقابل لنفــس اللفظ في الأصل كما هــو الحال عند كل من ركندورف وبن شمش .

المصادر العربية

١- ابو الســعود: تفسيرابي السعود المسمى (ارشــاد العقل السليم الى مزايا القرأن الكريم)، دار احيــاء التــراث العربــي، بيروت،الطبعــة الرابعة،١٩٩٤م .

٢- الراغــب الاصفهانــي: المفردات في غريب القرأن، دار المعرفة، بيروت، لبنان .

٣- ابــو حيان الاندلســي: البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، بيروت،١٩٩٢م .

٤- القرأن الكريم .

المصادر العبرية

١- القران الكريم .

٢- אבן שושן , אברהם ، המלון החדש ، הוצאת קריאת ספר בעיים , הוצאת ירושלים ,١٩٧٠ .

٣- בן שמש , תרגום הקראן בעברית , הוצאת תל אביב , ١٩٧٨ .

٤- יחזקיל, קוגמן، מלון עברי- ערבי לשפה העברית، הוצאת תל- אביב، ١٩٧٠ .

٥- שגיב, דוד، מלון עברי- ערבי ששפה העברית זמננו، הוצאת ירושלים, ١٩٨٥ .

٦- ריבלין ,תרגום הקראן בעברית , הוצאת ישראל , ١٩٨٧ .

٧- רקנדורף , תרגום הקראן בעברית , הוצאת גרמניה ، ליבזג , ١٨٧٥ .

פוסטמודרניזם עמוס עוז

עיון בשני סיפורים מקובץ "בין חברים"

(מלך נורבגיה - אבא)

ما بعد حداثة عاموس عوز

מאת אימאן לפתה עזיז *

أ.م. ايمان لفتة عزيز

הספרות(Literature) היא אספקלריה אמתית שמשקפת מחשבותיה של כל אומה, על כן בספרות אנו מבינים התרבות של שלב מסוים על ידי ההיסטוריה, גם בספרות אנו מקבלים צורה סטריאוסקופית לבן אדם בכל גווני תרבויותיו, מינו האנושי, אורחי חייו, ערכיו, אמונותיו ומעמדו. ויתר על כן, הספרות אחת מצורות השיח התרבותי, משום שהיא קובעת את היסודות והמשמעויות העומדים בבסיס הערכים ההומניסטיים הכלליים. והספרות מצמצמת המצב ההומניסטי הכולל את הדמיון וההמצאה, היא מגלה מאבקי הערכים, האתניים, המעמדיים והדתיים. רעיון הפוסטמודרניזם בכל סניפיו הספרותיים והאמנותיים והפילוסופיים, רעיון הוטל על ידי האירועים הגדולים והמפנים ההיסטוריים שפגעו בעולם לאחר שתי מלחמות העולם, והשתלטות הקפיטליזם המונופוליסטי, הרצח וההרס, כל האלה השמידו רוב מה שבנה בן אדם במשך ההיסטוריה הארוכה שלו, ונוסף על כן השתלטות שכבה קפיטליסטית אינה יודעת בחיים, אלא רק רווחיה האנוכיים, כל האלה נשקפו בהכרח בעולם האמנות והספרות והפילוסופיה. ונוסף לכן, שארי שתי המלחמות והשמדה איבדו האדם את מצב של איזון, והיה אבדנו בכל תחומי חייו הכלכליים, החברתיים, המדיניים והתרבותיים. המפנים האלה שנזכרו לעיל החילו לערער את ההישגים המעשיים שבוצעו על ידי המודרניזם, והתחילו להטיל עידן של ההישג הפרטי שיצר עולם של בדידות מודרך מחוץ, שגיבש קבוצה אינה אורגנית של אנשים איבדו את הזהות והערך כיחד, כל אלה יצרו את הנתונים האמנותיים, פילוסופיים וספרותיים שנקראו בזרם, מצב או עידן הפוסטמודרניזם.

(*) جامعة بغداد / كلية اللغات

עסקתי בעיון הזה לאחר קריאתי למילת הרוויזיוניסטית וקשורה בסופר והוגה יהודי גדול כמו עמוס עוז ומהווה אצלי סקרנות דדעית לדעת למה הרוויזיוניסטית, איך הש־תמש בה ומה שורשה והתברר בסוף שהיא אחת מאלמנטי הפוסטמודרניזם. השתמשתי בשיטת הניתוח התיאורי בעיון. מקורות עיון העבריים רובם היו מהאינטרנט וב־ייוחד עיתון "הארץ" שפרסומה כמה מסי־וורי עוז ואת מסותיו וראיונותיו ולחסר וקו־שי המקורות העבריים במדינתי, גם סייע לי ררבה מקור הסופר האלג'ירי ג'מיל אלחמ־דוי "תיאוריות הביקורת הספרותית בשלב הפוסטמודרניזם", ניסיתי באמצע הקריאה ההניתוח והאינדוקציה להגיע למטרת עוז מי־יירתו " בין חברים" ובמיוחד בשני מסיפו־רי הקובץ. בנושא העיונים הקודמים לתוכן הזה מצאתי רק עיון למד הפוסטקולוניאליזם ססיפור "אבא", ובעיוני הזה הצגתי האלמנ־טים הפוסטמודרניסטים בשני הסיפורים של הקובץ "בין חברים".

הפוסטמודרניזם (Postmodernism) הוא מונח נתון במחלקת ואין הגדרה מסוימת וקובעת עד אז, כי הוא מגוון ומרבה המובנים והמשמעויות בין חוג הסופרים והמבקרים, גם המונחים שהגדירו הפוסטמודרניזם מתנגדים ושונים ומעורבים והוויכוח לקבוע מונח או הגדרה עדיין בהתפתחות. ישנם שחשבו כי מונח הפוסטמודרניזם מצביע לתפקיד אמצעי התקשורת בחברות הקפיטליזם בסוף המאה העשרים.

הפוסטמודרניזם שלב התחיל בין השנים ١٩٧٠ ו١٩٩٠ וכולל תיאוריות, זרמים ואסכולות פילוסופיות, ספרותיות, ביקורתיות ואמנויות. חלק מהמבקרים אמרו שהוא בא תגובה נגד המטפיזיקה המערבית, לפירוק האמירות המרכזיות הגדולות שהשליטו על הרעיון המערבי כמו השפה, הזהות, השרש, קול, השכל וכדומה. אמצעי הפוסטמודרניזם היו הפיזור, הסיפוק, הספק, השינוי, ההתמערבות.

הפוסטמודרניזם קרוב מפילוסופיות הכאוס, הניהיליסטית, דקונסטרוקציה, חוסר המשמעות, חוסר הסידור. הוא הצטיין בכוח ההשתחררות מגבולות ההתמקדות, ביטול הלוגו, החיקוי וכל מנהגי בחיים. נושאי הפוסטמודרניזם הן ההבדלים, ההריסה, והשיח עם האחר, האינטרטקסטואליות, לעמוד מול הסגירה, גלוי סוד המוסדות המערביות המשתלטות בעולם, להכחיש האידאולוגיה הלבנה, והתעניינות בשולי, הזר והשונה, והתרכזות בשרש, הצבע, המין, הנשיות והשיח הפוסטמודרניזם.

\פוסטמודרניזם מביע את מעמד הספק לכל המדעים האנושיות לכן הוא ניהיליסטי באופן מסוכן, הוא מסרב הסידור והשלטון המרכזי לחוויה האנושית.

פוסטמודרניזם מאמין בריבוי הקריאות לטקסטים ואין קריאה אחד לטקסט, הוא לחם השכל והשכליות, הוא שם הצרכים הרוחניים במקום הראשון, הוא מבקש השינוי.

\פוסטמודרניזם הופיע בתחום הציור ההנדסה אזרחית ולאחר נכנס לתחום הס־פרות, הפילוסופיה, האמנות, הטכנולוגיה ושאר המדעים האנושיים(د. الحميداوي، ٢٠١١، ص١٧..٢٠)

בספרות העברית ניכר סופר ואינטלקטואל ידוע בפוסטמודרניזם הוא הסופר וההוגה

עמוס עוז(Amos Oz) סופר יהודי נולד בירושלים שנת ١٩٣٩, למד בבית ספר תחכמוני בירושלים וברחביה השלים לימודיו בגימנסיה העברית, עוז עזב את ירושלים בגיל ١٥והלך לחולדה, שוב חזר לירושלים ללימודים באוניברסיטה העברית. הוזמן ב١٩٦٩ לשמש כסופר אורח ופרופסור אורח באוניברסיטאות רבות בעולם. פרסם מאות המסות והמאמרים בנושאים ספרותיים, פוליטיים וחברתיים. נעשו מחקרים רבים ועבודות דוקטור על יצירותיו שתורגמו ליותר מ٣٠ שפה (לקסיקון הספרות העברית החדשה, ٢٠١٧)

https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/٠٠٣٩٧.php

סגנון עוז הוא "הביטוי המדויק לכל מצב אנושי"(לפיד, ארנון, ٢٠٠٦)

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L٤٢١٢٦٦١,٠٠-.html

הסיפורים הנבחרים: (אבא) ו(מלך נורבגיה) הם מקבוצת סיפוריו (בין חברים ٢٠١٢). הסיפור (אבא) כולל ילד חוץ בקיבוץ יוצא לבקר את אביו בבית חולים לתשושי נפש, היה ילד חרוץ ומדויק ושקט ושקדן, מנסה להתלוות לקיבוץ, הוא בגיל צעיר וקורא לאדווארד סעיד וקרל מרקס, הוא בקיבוץ אבל לבו אצל אביו, והסיפור (מלך נורבגיה), מדבר על גנן זקן נושא על כתפיו את כל בעיות החיים. תתקרב אליו אלמנה מקיבוץ ומשחחים הרבה על דברים שונים בחיים, אבל באחד הימים תנסה האלמנה לגעת בגנן, והנה משתנים האירועים, פתאום הגנן מרחק ממנה, ואינו רוצה לדבר שום דבר עמה. גם תגובה של האלמנה להתנהגותו הייתה מהירה ומוזרה, היא השתנה את סגולותיה ומסורותיה.

בעיוני שעבר על מודרניזם הסופר א.ב. יהושע משך תשומת לבי באחד מראיונותיו את אמירתו" שכל סופר יש מה מסתתר ממגירה חבויה בתוכו, ולעמוס הייתה המ־גירה **הרוויזיוניסטית** שהייתה חבויה בתוכו"(סלע, מיה. 2009)

http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,1045,209,36967,.aspx

ועוז כיום, מאייש את מעמד הסופר היהודי המפורסם ביותר בעולם, למה הוא פפנה לעבר? ולמה הרוויזיוניסטית? השא־לות האלה מנהיגות את העיון הזה והביאו וותו לפוסטמודרניזם כמה שמתברר בעמו־דים הבאים.

הרוויזיוניסטית(Revisionist) שאני מתווכחת בה אינה הרוויזיוניסטית של משפחת עוז הידועה כמשכילים רוויזיוניסטים, ובמלה אחרת, אני מתווכחת ברוויזיוניסטית ספרותית, ולא ברוויזיוניסטית הפוליטית, ובמיוחד שאחרונה היא ימינית בכוונה, אך עוז שמאלי(היונים) בכיוונו.

הופעה הרוויזיוניסטית בקובץ סיפוריו(**בין חברים 2012**) ,ובספר חוזר עוז אל המקום ואל הזמן שבהם צמחה יצירתו, אל הקיבוץ של סוף שנות החמשים. שמונת ססיפורים שבקובץ מתרחשים בקיבוץ הד־

מיוני יקהת, ומשרטטים דיוקנאות מפליאים בעדינותם של נשים וגברים החולמים חלומות אינטימיים וחווים מכאובים פרטיים בצלו של חחד החלומות הקולקטיביים הגדולים בתו־דדות המאה העשרים. אב מבגר שבתו הצ־עירה עוברת להתגורר עם חבר קיבוץ בן גילו, אישה הכותבת מכתב מצמרר לאישה שלמענה נטש אותה בעלה, ילד חוץ היוצא לבקר את אביו בבית חולים לתוששי נפש, וגנן מזדקן הנושא על כתפיו את כל אסונות העולם(סימניה. בין חברים- עמוס עוז)

http://simania.co.il/bookdetails.php?item_id=٩٥٨٦٥٢

ספרו של עוז, "בין חברים", חוזר אל הקיבוץ ואל " ארצות התן ١٩٦٥" אל שנותיה הראשונות של הישות ואל הסוגיות המכוננות של הספרות הישות- שעוז מתפקד, אולי בעל כורחו, בתור האיקונה המרכזית שלה. ומילותיו הראשונות של כל הסיפורים הן" והיה אצלנו בקיבוץ" אין זה שכיח לפתוח ספר (בו"ו החיבור) , כלומר להמשיך סיפור שטרם סופר, או שסופר זה מכבר, כביכול המשיך לספריו הקודמים, ואני מכוונת בעיקר ל"ארצות התן", מתאר את סיפוריהם של החברים בקיבוץ יקהת כאמור שם בדיוני למציאות שינה בדיונית כלל. הם במחשבותיהם ובמעשיהם מעבירים את המסר לכישלון , לכישלון החלום על צדק, על שוויון חלום שלא ניתן היה להגשימו(הרצוג. ٢٠١٢) http://www.haaretz.co.il/literature/prose/١,١٦٦٨٥ ٥٤١

שם הספר, "בין חברים" על שם אחד הסיפורים בתוכו, גם לעטיפה, שהיא עיבוד של עטיפת הספר "ארצות התן" בהוצאת מסדה. המספר בכל שמונת הסיפורים הוא אותו "אנחנו" המוכר מסיפורים קודמים של עוז בדברו על הקיבוץ(פראג. ٢٠١٢) http://alephnodedet.co.il/?p=١٤٠

ואם אנו מחקרים בתחום הספרות נמצא כי הרוויזיוניסטית היא אינטרטקסטואליות במהותה, ופונקציה הרוויזיוניסטית היא שחזור טקסט קודם, להשיב יצירתו- תוך טקסט מאוחר- וזה למען השקיע את הערך ההיסטורי לטקסט הקודם, לטקסט המאוחר, ולרוב ישנה מטרה מהאינטרטקסטואליות אצל המספר.

אינטרטקסטואליות (Intertextuality) הוא מונח חדש הופיע בהיסטוריה הביקורת הספרותית אמצע שנות הששים של המאה העשרים במחקרים פרסמם המבקרת הצרפתית ג'וליה קריסטבה, היא הגדירה האינטרטקסטואליות ב"עבודת התערבות בין הטקסטים השונים"(حسين. ١٩٨٧. ص١٠٢) לרעיון האינטרטקסטואליות חשיבות בשלב הפוסטמודרניזם להסכמם ריבוי הקריאות לטקסטים השונים, ואין קריאה אחד לטקסט, והמשיך הרעיונות בחידוש במשך השנים, במילה אחרת, הפתיחה עם טקסטים אחרים.

הטקסט לפי האינטרטקסטואליות מחדש ומשנה תוך התערבותו או שוב עיצובו מטקסטים אחרים להבינם ונותן פירושים חדשים לאותו טקסט, האינטרטקסטואליות אין מבטלת הטקסטים הישנים, אך היא שוחחת עמם, ומנסה להמציא קריאה חשדה.

גם עוז בקובץ סיפוריו «בין חברים ٢٠١٢" חוזר לקיבוץ, עם קיבוץ דמיוני

״יקהת״ לאחר קרוב מחמישים שנה לפרסם ספרו הראשון ״ ארצות התן ١٩٦٥״, גם שם זה הקיבוץ של שנות החמישים והשישים, גם שם אלה סיפורים קצרים, וגם שם חברים וחברות, דשאים ואיקליפטוסים מטוללים, הקיבוץ של ١٩٦٢ לא השתנה, והוא דומה לקיבוץ יקהת של ״ בין חברים״ אותם קטנות, אפרוריות וחולין, אפילו יללת התנים נשמעת(לפיד. ٢٠١٢) ,

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L,٤٢١٢٦٦١-٠٠.html

כי פרוזת הפוסטמודרנית מצייר העבר כשלשלת של הטקסטים הבעייתיות והמתנגדים, והאירועים שמפנים את הקורא(سيمون. ٢٠١٢. ص ٤٧) , ובכך עוז מנסה להבנת ההווה במה שנותן מהשאלות על השיטה הטובה להבנת ההווה בתורת שהוא התוצאה לסכסוכים שעברו, ותוצאה כזאת באה חשיבות השיח בין הטקסטים ובתוך הטקסטים, שקוראים לו השיח הפוסטמודרניסטי.

השיחהפוסטמודרניסטי(Dialogue Postmodernism)באמאמונת הפוסטמודרניזם בפתיחות עם האחר והצורך לריבוי הקולות והמעמדים הרעיוניים ושינוי האידאולוגיות(د. الحميداوي. ٢٠١١. ص١٤٦...١٧٢) ,ולכך התפשטה גישת השיח בקובץ סיפוריו של עוז יותר מהנרטיב להדגיש את המובן שאני ראיתי אותו כרמז לגוונת הצבעים בחוויה האנושית, ההכרה באחר, ההתפתחות עם העולם, והשיח בין הטקסטים, ובסיפור ״אבא״ :

״ משה התיישב לידו על כיסא מתכת פנוי ואמר:

״שלום אבא.״

האב השיב: שלום בלי להביט בבנו.

״באתי לראות אותך.״

האב שאל:

״איפה הלך״

״מי?״

״משה.״

״אני משה.״

״אתה משה.״

״אני משה. באתי לבקר אותך.״(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

ולאחר מהשתלטות הנרטיב על השיח והמונולוג והסגנון הלא ישיר והמספר היודע והאידאולוגיה היחידה בפרוזה המסורתית, נוטה הפרוזה הפוסטמודרניזם אל הדיאלוג וריבוי הקולות והכל מביע את דעתו, ומביא לפרוזה דמוקרטית, שיחית, אולי לסיים משלטון המספר, ויתר על כן, יש הטענה כי ״השלטת המספר היחיד על הטקסט נהפכה אי אפשרית בעידן המודרני עם ההתפתחות התרבותי הנרחבה לשכל האנושי״, והפכה היחסית המסועפת בטקסט הסיפורי מתאימה יותר(د. الحميداوي. ٢٠١١. ص١٨٣...١٨٦). וגם לעוז הייתה פרוזה דמוקרטית, שמלאת, ישנה דיבור אנשי השכבה הענייה, שיח החברה בישות. הוא הבחין סגנון

החליק את רומן בקובץ סיפורים להשקיף מצב הגוונת וריבוי הקולות, גברים, נשים וילדים מדברים יחד. דרך אגב, הפרוזה השיחית הפוסטמודרניסטית נותנת הרבה הרחבה לקורא לשוחח עם הטקסט גם הוא, ולהבחין הפרספקטיבה האידאולוגית שמתאימו, ומה נזכר לעיל מנהג אותי אל מובן הדקונסטרוקציה.

הדקונסטרוקציה(Deconstruction) שיטה פילוסופית וספרותית הופיעה עם הפילוסוף היהודי הצרפתי ג'אק דרידה בשנות הששים של המאה העשרים, היא שיטה יועלת לפירוק הטקסט ובניה חיובית, באה להבין חדש למונחים השכל, השפה, הזהות, השורש, הקול ואחרים, מונחים האלה שהשליטו זמן ארוך על הרעיון הפילוסופי המערבי, לביקורת האמירות המרכזיות הגדולות שירש אותן הרעיון המערבי מעת אפלטון עד שנות הששים של המאה העשרים. מונח הדקונסטרוקציה אינו משמעות להרס שלילי וביטול או סירוב כמו פילוסופית ניטשה, אבל, היא השיב הבניה, תיכון הטעות וגלוי האשליה השוררת (د. الحميـداوي. ٢٠١١. ص٣٠ ... ٥٦). ואין הדקונסטרוקציה אלא «ספקנות" קיצונית לגבי הכל, המקיפה את הכל, ואינה מכירה בשום משמעות קבועה או מוחלטת, "הלשון לעולם אינה חד משמעותית", והיא תמיד מאפשרת פרושים רבים, ולפי דעות אחדות אפילו אינסופים, ועל כן אפשר כמובן שטקסט יתפרש כהיפוך משמעו, או לפחות במשמע שונה לגמרי ממה שנראה כפשוטו(אנציקלופידיה יהודית. הדקונסטרוקציה).

http://www.daat.ac.il/encyclopedia/value.asp

טקסט הדקונסטרוקציה "טפילי" חי בטקסט אחר ועיסוקו ביקורי רדיקלי.

קובץ סיפוריו של עמוס עוז "בין חברים", בקריאה ראשונה, רוב הקוראים, ממר כי הוא שוב חזר לקיבוץ בימי החמי־שים והשישים, אבל, לעוז הוא "**ספר על המצב האנושי**"(לפיד. 2012)

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L-٤٢١٢٦٦١,٠٠.html

בו הוא מבקר את השנוי והרפורמה שחלו בימים האחרונים, גם "הם סיפורים אלגוריים המשקפים את השקפתו האקטואלית ביקורתית והפוליטית של מחברם, עמוס עוז, על המצוקה, הסיוטים והקשיים שבהם נתונות הישות וחברתו בעת הזאת"(אורן. ٢٠٠٨)

http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=

ובסיפור "מלך נורבגיה" הדמות ראובקה רוט" היה רוטן מפינתו שפעולות התגמול. מיד היו האחרים מסתערים עליו וגוערים בו, מה אתה מדבר, אסור לשתוק להם, ההבלגה והפייסנות רק מגבירים את חוצפתם של הערבים. צבי פרוביזור אומר: בסוף זה יתגלגל למלחמה. זה מוכרח להביא למלחמה איומה, ועמנואל גלוזמן, המגמגם, היה מתלהב: מ מ מלחמה. טוב טוב מאוד. אנחנו נ נ ננצח ונ נ נכבוש להם עד הירדן. רוט היה

מהרהר בקול רם: בן גוריון שמחטאי גדול. תמיד רואה חמישה מהלכים קדימה. אלא מה? הכל אצלו תמיד רק בכוח. על כך היה צבי פרוביזור מתנבא בעצב: אם נפסיד, יבואו הערבים וימחקו אותנו. אם ננצח, הרוסים יבואו ויפציצו אותנו"(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il//literature

בימים האלה עדינו עוז בראיונותיו מפחיד מהרס וההשמדה ומבקר את התנהגותה של ממשלתו וקורא לשלום היהודים עם הערבים. והספר " **בין חברים**" הוא ספר " **טפילי**" שחי בימים ובדמויות ואירועי ספר " **ארצות התן**" כי ההיסטוריה תשוב עצמה במשך כל הדורות.

ההיסטוריציזם החדש (New Historicism)נחשבת מחשובות התיאוריות שהופיעו עם הפוסטמודרניזם, מטרתה היא הבנת היצירה הספרותית במסגרת הקשר ההיסטורי, והתרבותית, וקריאה חדשה לטקסטים, מתעניינת בדיסקברי הסוגים התרבותיים המשתמעים, ומבקר את המוסדות הפוליטיים המשתלטים, ופירוק האמירות המרכזיות השוררות. ובהיסטוריצזם החדש ישנן שתי היסטוריות, היסטוריה השלטון והיסטוריה העם, או במלה אחרת היסטוריה לריבונות והיסטוריה לשוליים(د. الحمداوي. ٢٠١١. ص٢٣٩) , ועוז מעדיף לכתוב על הסוגים האלה, ובנושא אמר: " המסירות הזאת לחבר העירירי, כששואלים אותי על הקיבוץ, אני מדבר על ערירים, נכון שגם הקיבוץ אינו גן עדן לערירים, ואולי קשה להם יותר, כי אינו מתוכנת לבדידות."(לפיד. ٢٠١٢)

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L,٤٢١٢٦٦١-٠٠.html

ובסיפור " מלך נורבגיה" מספר כי : " בשעות אחר הצהרים, כשכל חברי הקיבוץ ישבו משפחה משפחה על מרפסת ביתה או על המדשאות הקטנות שבחזיתות הבתים, שתו קפה ושיחקו עם הילדים, היה צבי פרוביזור הולך למועדון לקרוא עיתונים והיה יושב שם בחברתם של חמישה שישה גברים ערירירים כמוהו, זוללי עיתונים, וכחנים, רווקים מזדקנים, גרושים, אלמנים."(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

בהיסטוריציזם החדש ישנם טקסטים כוללים משמעויות מרומזים וכוונות ישירות ואינן ישירות תשוב אל תחומן התרבותיין, הפוליטיין, והאידיולוגויין, ולכן הטקסטים האלה הם המבע האמתי לתקופה היסטורית מסוימת(د. الحمداوي. ٢٠١١. ص٢٤٠). ובסיפור «מלך נורבגיה": "דיברו על קשיי המשמעת בכיתה בזמנים האלה, שבהם הכל מותר, דיברו על נדידת הציפורים", "חדרה של לונה בלנק עמד בינתיים נעול וחושך, אף כי בוועדת השיכון היה מי ששם עין על החדר הזה, בגלל מצוקת הדיור".(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

ובכך נהפכה הספרות בהיסטוריציזם החדש מציג תקופת המספר והשתקפות המאבקים במציאות החברה. ועוז אומר כי: "

גם בדורות הבאים, מי שירצה לדעת ולהבין מה הייתה הישות במאה העשרים, יצטרך להתוודע לקיבוץ", הוא מצדד ברפורמה, רואה פחות תקנות ותקנונים, יותר גמישות, פחות ניסיון לשנות בכוח את טבע האדם. מהמעט הוא מכיר, אינו מאושר מהאופן שבו נעשו השינויים. אם חברים מבוגרים מתאוננים שאין להם כסף לתרופות, אז לא להפרטה הזאת פיללנו. עוז כתב ٢٧ ספרים, רובם לא על הקיבוץ, אבל כולם על אנשים לא מאושרים. הוא אמר: " על המאושרים אין לי מה לספר". הוא מוסיף שגשר שנבנה כמו שצריך, ומדי יום נוסעות עליו ٣٠ אלף מכוניות, והולכים עליו ٥٠ אלף הולכי רגל, הוא לא סיפור. רק אם הגשר נסדק, וקורס ונסחף בזרם, זה סיפור. וגם הסיפורים שלו לא שייכים לקיבוץ הם סיפורים המצב האנושי שמעניין אותו כמספר סיפורים. (לפיד. ٢٠١٢)

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L,٤٢١٢٦٦١-٠٠.html

וההיסטוריציזם החדש הוא השמאלי החדש, ודומה במידה גדולה את תיאורית **הפוסטקולוניאליזם**(د. الحمداوي. ٢٠١١. ص٢٤٤ و٢٤٩).

הפוסטקולוניאליזם (Postcolonialism) מחשובי התיאוריות הספרותיות והביקורתיות שלווה שלב הפוסטמודרניזם, היא תיאוריה בעלת אופן תרבותי ופוליטי משום שטקסטיה כוללים בעיות פוליטיים וגילוי ההבדלים בין המזרח לבין המערב ושיטת רעיונותם (د. الحمداوي. ٢٠١١. ص ١٧٢), ובסיפור "אבא", עוז ברר סיטואציה פוסטקולוניאלית בולטת ממייסדי הקיבוץ: "דויד דגין הניח את ידו על שכמו של הנער, ליטף את כתפו ואמר לו בחמימות: הנסיעות האלה אל הקרובים שלך מרחיקות אותך מאתנו. הלא אתה כבר כמעט אחד מאתנו". משה אמר: "הוא אבא שלי" , "ותזכור שם שאתה כבר אחד מאתנו." , "צשקה אמרה: העיקר שתראה להם שם שאתה כבר לגמרי קיבוצניק" (הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

ובנושא הזה אמר עוז באחת מראיונו על הקיבוץ: "שניסיון האבות והאימהות לשנות את האדם באבחה אחת היה ילדותי, ולכן סם אכזרי, חשבו אם ישימו אנשים במעבדה שוויונית ושיתופית, יופיע זן חדש למין האנושי. ייעלמו הקנאה, הקטנוניות, רוע הלב וההחמדנות. כשלא נעלמו, ניסו לדכא ותם, ואז הם פרצו בדרכים אחרות. גירשו אותם מהדלת, הם חזרו מבעד לחלון. זו, בתמצית, הביקורת שלי על הקיבוץ. מצד שני, כשאני מתבונן סביבי במקומות שאני נמצא בהם היום, אני רואה אנשים עובדים למעלה מכפי כוחם".(לפיד. 2012)

http://www.mynet.co.il/articles/٠,٧٣٤٠,L,٤٢١٢٦٦١-٠٠.html

. עוז אהב הקיבוץ והקיבוצניק, חי עמם כמעט ל٣٠ שנה, אבל הוא חש בהפלית המייסדים למזרחיים, על אף שעוז אשכנזי, אבל הוא מוביל סבלת המזרחיים בקיבוץ ואינו מסכים עם התנהגות המייסדים, וקשי העבודה ושפעה שם.

חשוב להזכיר כי לפי תאוריה פוסטקולניאליסטית מדינת ישראל היא תוצר של הקולוניאליזם האירופי , ועוז מבחין האב של משה המזרחי במלים האלה" משה לקח בידו (אביו)את היד הקמוטה, המגוידת, יד שנשחקה בעבודות דחק בכבישים ובנטיעות" וסופו במקום מוזנח" בגינה הקטנה שלפני בית החולים צמחו רק קוצים ויבלית"(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

בנוסף על כן פעלו ופועלים האשכנזים באמצעות מערכת החיוך למחיקת זהותם המזרחית של המזרחים ולהביא להשתכנותם. ובסיפור "מלך נורבגיה" תנסה המחנכת לונה להתקרב לגיבור צבי פרוביזור, ועל אף שהם שוחחים הרבה, אלא הם אינם מתאימים, וסיים הקשר שביניהם בניסיון לונה לגעת בצבי, אבל הוא מסרב אזו לגעת מ "אחר" ואני חושבת שלגעת בין האנשים הוא סוג מסוגי התחברות ומתאימה בין אנשים ועוד בסיפור "אבא" המייסדים מנסיים לשייך משה אליהם, אבל בסוף הסיפור הוא רק מגע בידי אביו ומתרגע עליהם, לא ל "אחר" , ובסיפור "מלך נורבגיה", הם מדברים בנושא: " אם נפסיד, יבואו הערבים וימחקו אותנו"."(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

. וכתוצאה מכך האשכנזים- ומהם עוז- המשתייכים ל "מחנה השלום" חשים עליונות מוסרית כלפי המזרחים בשל החזקתם בדעות יוניות וליברליות. גם הפוסטקולוניאליזם נחשב מחשובי התיאוריות הספרותיות והתרבותיות בפוסטמודרניזם, ואחת מחשובות מטרתו הוא פירוק האמירות המרכזיות.

פירוק האמירות המרכזיות הגדולות(The dismantling of major central Citations) יש הרבה חוקרים שמקשרים את הפוסטמודרניזם בפילוסופיה של הריסת, פירוק ושבירת האמירות המרכזיות הגדולות ששררו על התרבות המערבית מזמן אפלטון עד הימים האלה. דיוויד קרטר בספרו" התאוריה הספרותית", מדגיש סיפוק הפוסטמודרניזם באופן מהותי לכל המדעים האנושיים. הסיפוק השפיע בכל תחומי האקדמיים ותחומי הפעולה האנושית כגון מדע הסוציולוגיה, החוק והלמודים התרבותיים. עד שאנשים רבים חושבים שהפוסטמודרניזם ניהיליסטי באופן מסוכן, כי הוא הורס כל הוראה לסדר והשלטון המרכזי לניסיון האנושי, משום שאין העולם והעצם בעלי יחידה מלוכדת לפי דעת הפוסטמודרניסטים (د. الحمداوي. ٢٠١١. ص٢٦). ובסיפור «אבא" עוז הציג סירובו השכלי של הגיבור בן השש עשרה למהפכה הצרפתית ואת סלידתו מתוצאותיה "אחרי ההפסקה נכנס לכיתה המחנך דויד דגן ולימד שיעור בהיסטוריה. הוא הרצה על המהפכה הצרפתית והתעכב בייחוד על האופן שבו ראה קרל מרקס את המהפכה הזאת, כסימן לבאות וכשלב מוקדם בהתפתחות היסטורית הכרחית ובלתי נמנעת שבסופה תופיע חברה ללא מעמדות", "שבועות אחדות לפי כן קרא משה בספריית המוסד החינוכי כמה פרקים מתוך ספר בקפיטל ולא אהב את

קרל מרקס, נראה היה לו שכמעט אחרי כל משפט יכול היה להופיע שם סימן קריאה, וסימני הקריאה הרבים האלה הרתיעו אותו. מרקס טען, כך נראה למשה, שחוקי הכלכלה, החברה וההיסטוריה ברורים ומוצקים לא פחות מאשר חוקי הטבע. ואילו למשה היה היסוס אפילו לגבי מוצקותם של חוקי הטבע", " כאשר העירה לילך שהקדימה מצדיקה ואף מחייבת קורבנות, הסכים עמה המחנך והוסיף שההיסטוריה אינה בשום פנים מסיבת גן. משה הרגיש בלבו סלידה מפני שפיכת דמים וגם סלידה מפני גן."(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

האמירות המרכזיות הגדולות כוללות הגמוניה, שליטה, ניצול וניכור במובן הפוסטמודרניסט(د. الحمداوي. ٢٠١١. ص ١٨.. ٢٠) וזאת אומרת, שהפוסטמודרניזם תתנשק במכוניות להרוס ולאנטומיה השייים, וחישוף האידיאולוגיות השוררות בשימוש שפת השינוי, הניגוד, והסיפוק במדעים מהימנים ומבקר את המוסדות התרבותיים בעלי השיח, הכוח, המדע והשלטון. לדעת וזו, הקיבוץ בעל עקרונות השוויון, השיתוף והאחריות ההדדיים הופכות בסיפור לפעולת השתייכות המזרחים לאשכנזים, ואנשים עובדים מעל כוחם בקיבוץ וסופם במקום מוזנח אחר שירותם...וכו. דברים בבים אינם מסכימים אתו. עוז אינו עם התנהגות הממשלה עם המזרחים והפלסטינים וזה מופיע בעבודתו הספרותית הפוליטית, משום שאמונתו בציונות היא הקמת מדינה ייהודים, אבל בלי רצח, ובשנים האחרו-נים הוא מדגיש שתי מדינות עברית וערבית יחד. ומה נזכר לעיל הדגיש תפקיד המדינה **דדומיננטית הצורה** בקבל את הידיעות וסירובם אצל המקבל.

דומיננטית הצורה והדמוניזציה (Dominant form and Demonization)

נחשב המונח "פוסטמודרניזם" והמלות הדמויות לו מצביע בכללם לתפקיד אמצעי המדיה בחברות הקפיטליזם בסוף המאה העשרים, כי תאוריית הסבר ההתפתחויות החברתיות והתרבותיות באמצעי הנרטיבים הגדולים אינה אפשרית או מקובלת בעת העכשווית, ומשום שכל דבר נהפך לטקסט ולצורה, לכן דומיננטית הצורה לוותה התפתחות אמצעי המדיה, ונהפכת הצורה היא המונע העיקרי להתרשות האפיסטמולוגית, וידע האמת (د. الحمداوي. ٢٠١١. ص ١٦)ועוז בסיפוריו משרטט לנו דיוקנים כצבי «והיה אצלנו בקיבוץ יקהת איש אחד, צבי פרוביזור, רווק נמוך וממצמץ כבן חמישים וחמש. הוא אהב לבשר בשורות רעות: רעידות אדמה, התרקויות מטוסים, בניינים שהתמוטטו על יושביהם, שריפות ושיטפונות"(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

עוז אינו משרטט גיבורים יפים בעלי מעשים גיבוריים, אלא, אנשים פשוטים כרווק נמוך מגיע, מסרב רגשות נעימות מאישה מחנכת וכל התעניינותו בצרות העולם בלי זכר לסיבה וזה" מסגולות הפוסטמודרניזם השיבוש וההפרעות, זה מובן סמי " (سيمون. ٢٠١٢. ص٥٣) ובמה שנוגע בדעת צבי באירועים שמסביב לו ובעולם: « צבי השיב

לה: לעצום עיניים למראה אכזריות החיים, לפי דעתי זה גם טיפשות וגם חטא. לעשות אנחנו יכולים רק מעט מאוד. אז צריך לפחות להגיד"(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

והשורה האחרונה היא נקודת מבטו של עוז בחיים, הוא מחשף את אמת המציאות בקיבוץ ומשרטט בדיוק דיוקנים של חברי ייבוץ, החווים היא אסונות ומכאובים פר־טיים בצלו של חלום אופטימי חסר תקדים.

הדמוניזציה היא מונח הופיע במחצית השניה של המאה העשרים, בכללה, היא ניסיון לעצב צורה שכלית שלילית ל**אחר** מודרכת לצבור ומכוונת אנשים מסוימים, וציורם כחתרנים, מאיימים הייחוד הלאומי, סכנה על הממשלה...וכו, ולפעמים קרובים ההיה הדמוניזציה בין השלטון לבין האופו־ייציה, ובין האנשים וזרמים רעיוניים. בד־מוניזציה יש סגנון הבאשת הריח ואירוניה והצטמק **האחר**, ובכך האלה משתמשים אמצעי המדיה השונים(د. فشار.٢٠١٦)

http://elhiwardz.com/?p=55962

ובנושא זה, גרשון שקד טען כי " עוז הכניס הדמוניזציה בספרותינו ומאיר את הצדדים האפילים בקיבוצינו", "קיבוציו הם איים אנושיים"(1971, עמ' 181ו214) , ואני אומרת, כי התשובה לכך באותו ספר של שקד ש"אין עוז מקבל את ערכי היסוד של המצע הציוני כדבר מובן מאליו, אלא מפקפק בהם, מפקפק בנצחיותם ומתמודד עם כוח הנפץ הדמיוני הטמון במצב הציוני"(1971, עמ' 196) ,ויתר על כן, תפקיד הפוסטמודרניזם הוא ביקורת מהותי לחי היומיומי, והציג הסתירה שמהווה התרבותי, ומה שמסרבת אותו או מסרבת הכרהו(سيمون. ٢٠١٢. ص٥٣). ובכך עוז מבקר את השלטון המרחק ל«אחר" שאינו דומהו, מגלהו ברמיזה, בערפל ובזרות כסופר פוסטמודרניסט מקצועי.

הזרות(Alienation) רוב המחנכים ששייכים לתאוריית הפוסטקולוניאליזם הפוסטמודרניזם, הם בארצות המערב כמגרש, פליט או מתנגד, הם מבקרים את מולדתם ומציאותיו המפגרת מצד, ומסרבים מדיניות הגליה, והתרכזות התרבות המערבית מצד שנה, וזאת אומרת, הם חיים פירוק סובייקטיבי, והם תמיד בזרות סובייקטיבית, שכלית ופסיכולוגית(د. الحمداوي. 2011. ص 244). ועוז אינו בגלות ואין אנשי הקיבוץ בגלות-לפי דעתם הם בארץ מולדתם ואף שהוא מכנה אותם חברים- גם שם קובץ הסיפורים «בין חברים", אבל הם חיים בזרות בקיבוץ כמו בסיפור "אבא": "עד מהרה למד להתהלך כמונו, יחף, במכנסיים קצרים ובגופייה. צירפנו אותו לחוג לאמנות ולחוג לבעיות אקטואליות, ומפני שהיה גמיש וגבוה מצא את דרכו גם אל מגרש הכדורסל. אבל נשארה בו איזו זרות", "בהתחלה קראנו לו חיזר והיינו לועגים לביישנותו, אבל שבועות אחדים לאחר בואו חדלנו להציק לו על זרותו, שהייתה זרות שקטה ומאופקת", "משה התכוון להשיב שהוא נוסע לבקר אצל אביו בבית החולים אבל במקום זאת אמר רק: "העירה" צבי פרוביזור שאל: למה? מה יש שם שאין כאן? משה שתק אבל חשב להשיב: זרים"(הארץ. 2011)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

,או אינם משתייכים לקיבוץ וחי בבדידות כמו ב"מלך נורבגיה": "הוא גילה לה כי בשעות הפנאי שלו, בבדידות חדרו, הוא יושב ומתרגם מפולנית לעברית רומן מאת הסופר איוושקביץ", "הוא אהב את מגע רגבי האדמה התחוחה ואת רכות גבעולי השתילים, אבל נגיעת אנשים זרים, גברים או נשים, הייתה גורמת לו להתכווץ כולו כאילו קיבל כווייה"(הארץ. ٢٠١١)

http://www.haaretz.co.il/literature/

יש סוד אינה מדבר אותו באופן ישר. המתח שבין הפרט לבין הקולקטיב הוא תמה מכוננת בספרות העברית בישות, זה מבנה העומק שמפעיל אותה. ובין תחושת שייכות הרמטית לבין רגשות של זרות ושל ניכור בין קטבים של אידיאלים נוקשים לבין דינמיקה רגשית של חיים משותפים נוצרים בהכרח פרדוקסים. ובמרחב ההומוגני של הקיבוץ, הפרדוקס המרכזי קשור בזרות. בקיבוץ אין זרים- אולם ללא זרים המרחב נמלא זרות. הסיבה לכך היא: זהות אישית מודרגת תמיד לעומת איזה "אחר" מציאותי או בדיוני. "הם זרים, וכשאין מקום לזרים, נוצרת בדידות, וזהו פרדוקס נוסף של היחסים האנושיים. כולם חברים אבל רק מעטים הם חברים, וזה דבר והיפוכו, זרות במקום שבו רין זרים, בדידות במקום שמקדש את ה "יחדיו". הקיבוץ מוקף גדרות, והאנשים המכונסים בתוכן חיים את ימיהם באי שקט של סוד ושל ספק. בשתיקתם טמונים אסון ונחמה"(הרצוג. ٢٠١٢)

http://www.haaretz.co.il/literature/prose/1.1668545

. ובכל אחד משמנות סיפוריו מתאר עוז ייצד הקיבוץ יוצר בתוכו את תחושת הני־כור בליבם של האנשים, ואינו מאפשר לזה הבודד, השונה והמיוחד למצוא את מקומו הראוי בחברה הקיבוצית(סימניה. 2014)

http://simania.co.il/bookdetails.php?item_id=958652

ובעניות דעתי, הזרות היא הרמז הפוליטי לקובץ עוז.

הרמז הפוליטי(Political implication) לידת הפוסטמודרניזם מאירועי החצי השני של המאה העשרים, מלחמת העולם השנייה, הקפיטליזם, מצב אבוד הזהות...וכו. הצביעה היצירות הספרותיות בצבעים רבים ומהם הצבע הפוליטי, ויודע שבכל יצירותיו הספרותיות של עוז-וזה יותר מחמשים שנה- כוללים רמזים פליטים ,ובסיפור "אבא" מתואר משה ישר ודרך התבוננותו הביקורתית והלא מאמינה באורחות החיים של הלול הקיבוצי, גם במהלך הסיפור נמתחת אנאלוגיה בין הלול הקיבוצי לקיבוץ, ומעמד הילד הספקני והתבוננות העתידית. בדמות משה חוזר עוז ומשמיע האהבה ובכאב את הקול שעלה ממשה ישר מהלול הקיבוצי: "הוא הרהר באכזריות שבאכילת בשר ובגורלן של התרנגולות האלה, הנידונות לבלות את כל חייהן בכלובי רשת עשויים חוטי ברזל, דחוסות ודחוקות זו לזו שתיים-שתילי יכולת בתאי ההטלה הצפופים בלי יכולת לזוז ממקומן אפילו פסיעה אחת כל

ימי חייהן. יום אחד עוד יהיה בעולם דור, חשב משה, שיקרא לכולנו רוצחים ולא יבין איך היינו מסוגלים לאכול את בשרם של יצורים כמונו, לגזול מהם את מגע האדמה ואת ריחות הירק, להנביט אותם במדגרות אוטומטיות, לגדל אותם בכלובים מצופפים, לפטם ולהאביס אותם עד גועל, לשדוד את כל הביצים לפני הדגירה, ולבסוף לחתוך את גרונם ולתלוש את נוצותיהם ולקרוע אבר אבר ולהתפטם ולהזיל ריר וללקלק את השומן. זה כמה חודשים טיפח משה בלבו מזימה, לפתוח את אחד הכלובים ולהוציא בסתר עוף אחד, רק אחד, להחביא תחת חלוצתו ולהבריח אותו מעינם הפקוחה של צשקה ושרגא ולשחרר מחוץ לגדר הקיבוץ. אבל מה יעשה עוף עזוב במרחב השדות. בלילה יבואו התנים ויקרעו אותו לגזרים. הוא התמלא פתאום סלידה מפני עצמו, הלך רוח שמילא אותו לעתים קרובות ובשל סיבות רבות ושונות. אחר כך סלד מפני סלידתו ולעג לעצמו בלבו בעזרת הכינוי יפה נפש, כינוי שהמחנך דויד מגן השתמש בו לעתים כלפי אלה הנרתעים מפני אכזריותה ההכרחית של המהפכה"(הארץ. 2011)

http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print

דמויות עוז במחשבותיהם ובמעשיהם עעבירים את המסר לכישלון, לכישלון החלום על צדק, על שוויון חלום שלא ניתן היה להגשימו. בטריטוריה המסגרת של הקיבוץ. ישנו ניכור רב בקיבוץ למרות שכולם כביכול חברים, יש שם המון עצב דדיכאון ממש, לא החלום שראו מייסדי הקיבוץ למול עיניהם בעת הקמתו. כולם חברים אבל רק מעטים הם חברים לסכום זהו פפור של החמצה-אידאולוגיה ומראה חברתית שהוצגה בפני עולם ומלואו כהצלחת הציונות היא בעצם החמצה גדולה. בחברה הדוגלת ברכוש משותף מכוח עיקרון הברזל

ששלי שלך ושלך שלי, יש מי שסבור ששלי ללי וגם שלך שלי, כזכות היתר שאינה ניתנת לערעור של מי שהכוח בידיו.

המסקנות

1.רוויזיוניסטית עוז בקבוץ סיפוריו "בין חברים" היא אחת מסוגות האינטרטקסטואליות הספרותית שהיא אחד יסודות הפוסטמודרניזם בספרות.

2. הפוסטמודרניזם של עוז בקובץ סיפוריו "בין חברים" כולל משמעויות פסיכולוגיות, חברתיות ופוליטיות, בעוד שהוא מבקר את השלטון בישות לאשכנז יהודי המזרח, והוטל תחושת הפחד מהערבים ומצב אי התאמה בין חברי הקבוץ.

3. עוז השתמש בדיאלוג והמונולוג כסגנון ישיר, ושרטט צורות סמליות כסגנון לא ישיר לחשוף מעמדו בסירוב התנהגות הישות עם העולים היהודים. גם הגן על זכות בן אדם כדי להשתחרר מגבולות וחוקים מגבילים אותו.

4. קובץ "בין חברים" כולל רוב יסודות הפוסטמודרניזם מרוויזיוניסטית, אינטרטקסטואליות, השיח הפוסטמודרניסטי, הדקונסטרוקציה, ההיסטוריציזם החדש, הפוסטקולוניאליזם, ואלו השני, פירוק האמירות המרכזיות הגדולות, דומיננטית הצורה, הזרות והרמז הפוליטי, אבל אין משמעויות מצביעות על ניהיליסטית או מטפיזיקה.

5. הסיפור "מלך נורבגיה" מגלה מצב בדידות היהודי האשכנזי, ואי התאמה עם אנשי הקיבוץ ופחדו מהערבי. והסיפור "אבא" מגלה זרות היהודי המזרחי בסביבה המסרבת את תרבותו, וכישלון ניסיונו להשתייך אליה. שני הדוגמים חיים ועובדים בארץ אינה ארצם ומשום כך חשים בזרות ובדידות.

סיכום

הפוסטמודרניזם מונח בכל תחומיו הספרותיים, האמנותיים והפילוסופיים, הוטלו אותו האירועים הגדולים ומפנים היסטוריים שפגעו בעולם מאחר שתי המלחמות העולם. ומהסופרים היהודיים הפוסטמודרניסטים היה הסופר וההוגה עמוס עוז, בקובץ סיפוריו "בין חברים " שחף עוז חיי הקיבוץ בחברת הישות הציונית, ומשרטט דיוקנים בדיוק כל הפרטים הרבים מחיי היומיום, גילה את בעיות וקושיי השכבה השולית של המזרחים והעניים, ואיך השלטון מעדיף את התרבות המערבית ומרחק את התרבות המזרחית ומטיל את הדמוניזציה על הערבים, עוז חזר לקובץ סיפוריו הראשון "ארצות התן ١٩٦٢" ברוויזיוניסטית נפלאה והשיב העבר לתאר ההווה, ומשמש אינטרטקסטואליות ספרותי לחבר את האירועים שבין העבר לבין הווה, הוא התעניין באחר השולי והשכבה הענייה, ושוחח האחר בעל השלטון במלה ומדבר בסבלות הפרט היהודי בקיבוץ, ובדקונסטרוקציה פרק את האידיאליות של התנועה הציונית ואת גזענותה, ומתאגר ההיסטוריציזם החדשה שקוראים לה הציוניים מארץ השוויון והשיתוף ואחריות הדדית, ובאמתה היא שלטון ממלא בגזענות, וזה מפרק את המאמרים הציוניים הגדולים והצורה הדתית לשלטון אינו שווי בהתנהגותו, מקיף התושבים בזרות ובדידות. ואני חושבת שהרמז הפוליטי הנהדר בקובץ סיפוריו היותר הרגשה הוא מבט הילד משה לעופות בבית הלול- המצב של היהודים בקיבוץ- הן מוגבלים בכלובים ברזליים, משולבים יחד, לוקחים ממנן את ביציהן לאוכל, הן כלואות ומקיפות בתנים, ומבט משה הרחוק ואיך הוא מבט העולם בעתיד ליהודים, אל כל הרצח, הגזל והמרחק מארץ "ששלי שלי וגם שלך שלי". עוז בקובץ סיפוריו הזה כתב היסטוריה החברה הקיבוצית. הוא הצהיר :" מי שירצה לדעת ולהבין מה הייתה ישראל במאה העשרים, יצטרך להתוודע לקיבוץ" .

الملخص

يعد مفهوم ما بعد الحداثة بكل أنساقه الأدبية والفنية والفلسفية، مفهوما فرضته طبيعة الأحداث الجسام والتحولات التاريخية التي أصابت العالم بعد الحربين العالميتين الاولى والثانية. ومن الادباء اليهود في عصر ما بعد الحداثة، الاديب والفيلسوف عاموس عوز، الذي كشف في مجموعته القصصية «بين الاصدقاء « في عام ٢٠١٢ الشيء الكثير عن حياة المجتمع في الكيان الصهيوني، مصورا ادق تفاصيل الحياة اليومية، ومشاكل وهموم الطبقة المهمشة من البسطاء والشرقيين، وكيفية ترويج الجهات المالكة للسلطة والقوة من اجل تفضيل الثقافة الغربية، وطمس الثقافة الشرقية والشيطنة العرب المحيطين. عاد عوز في هذه المجموعة القصصية الى اول مجموعة قصصية له في الستينات من القرن المنصرم المسماة «اراضي ابن اوى» ١٩٦٥ في استرجاعية ذكية استخدم فيها الماضي لوصف الحاضر، وتناص ادبي لربط احداث الماضي بالحاضر، مدافعا فيها عن الاخر المهمش والطبقة الفقيرة، ومحاورا فيها الاخر ذو السلطة بالكلمة ومتحدثا عن معاناة الفرد اليهودي البسيط في الكيبوتز (المزرعة التعاونية في إسرائيل)، مفككا مثالية الايديولوجية الصهيونية وعنصريتها، ومتحديا للتاريخانية الجديدة التي يكتبها الصهاينة من ارض المساواة والتعاون والمسؤولية المشتركة المزعومة، وما هو الا نظام ملؤه العنصرية،

ومفككا بذلك المقولات الصهيونية الكبرى والشكل الديني لنظام غير عادل في المعاملة، ملأ هذا النظام المستوطنين غربة ووحدة. واظن ان من اروع الامثلة الرمزية السياسية واكثرها احساسا بالحالة الانسانية تلك التي قدمها عوز في هذه المجموعة القصصية متمثلة بنظرة الصبي موسى للطيور في مزرعة الدواجن- وضع اليهود في الكيبوتز-وهي مقيدة وفي حالة لاإنسانية، وكيف ان ارضها محاطة بحيوانات ابن اوى، وينظر عوز من خلال الصبي موسى نظرة بعيدة لنظرة العالم لليهود مستقبلا، الى القتل والسلب والاقصاء في ارض " كل ما هو لي هو لي، وكل ما لك هو لي". حاول عوز في هذه المجموعة القصصية ارشفة حياة الكيبوتز، اذ يصرح ان الكيبوتز هو التعبير الصادق عن حياة المجتمع الصهيوني في القرن العشرين.

Abstract

The concept of post-modernism with all its philosophical, technical and literary asymmetry is considered as a concept that being imposed by the nature of huge events and historical shifts that brought about throughout the world after the two world wars. One of the post- modernism Jewish literary writers is the philosopher " Amos Oz" who discovered in his collection "Among the friends -2012" life of people in the Zionist entity ; this writer has described daily life in details and problems of marginalized people of simple and eastern one and how the strong and powerful men prefer the western culture and get down the eastern culture and to make Arabs surrounding them more evil. Amos Oz got back , in his collection of stories (the first collection) in 1960s, that being called as " Lands of jackal " 1962, to bring back the past as to describe the present ; besides, his intertextuality to link and to connect the past events with present one . To defend the poor and marginalized people, talking to powerful people and sufferings of the simple Jewish individual. He disconnected the idealism of Zionist ideology and its racism, defied new history written by the Zionists , of equity , cooperation and joint responsibility ; it is a system filled with racism. He disconnected by that the Zionist speeches and religious form of unjust system in a dealing. I think that one of most prominent examples of political symbolism that is more sensible to the humanity lies in that collection of stories submitted by «Amos Oz» and by the observation of the young « Moses» to the birds in the farms - he placed the Jewish in Kibbutz in a position of restriction and non-humanity, restricted to each other, lands surrounded with animals of jackals. Amos by the child «Moses» looked at ,from far , the gaze of the world to the Jewish in future , to killing , looting and exclusion in land» what I own belongs to me» what you own belongs to me» . Oz , in this collection has archived the life of «Kibbutz» , where he stated that the « Kibbutz» is the sincere expression about the life of Zionist society in Twentieth Century.

ביבליוגרפיה

د. الحمداوي، جميل. نظريات النقد الادبي في مرحلة ما بعد الحداثة. الناظور، المغرب ، ٢٠١١.

خمري، حسين. انتاج معرفة بالنص. مقال في مجلة دراسات عربية، ع١١-١٢، ايلول وتشرين الثاني ١٩٨٧، بيروت، لبنان.

مالباس، سيمون. ما بعد الحداثة. ترجمة: د. باسل المسالمة، دار التكوين للتاليف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا،ط١، ٢٠١٢.

שקד, גרשון. גל חדש בסיפורת העברית. תל-אביב, ישראל,1971.

https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/٠٠٣٩٧.php ١٦\٦\٢٠١٧

לקסיקון הספרות העברית החדשה

http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-4212661,00.html 2016\10\8

עמוס עוז חוזר לקבוץ

http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,1045,209,36967,.aspx
הרכבת שלא עוצרת 2016\10\9

http://simania.co.il/bookdetails.php?item_id=958652 2016\7\30

סימניה בין חברים עמוס עוז

http://www.haaretz.co.il/literature/prose/1.16685451 2016\8\3

חברים של עמוס עוז: בין להסתכל אחורה ולא בזעם

עמוס עוז בין חברים ארצות האבסט http://alephnodedet.co.il/?p=140 2016\8\1
ר ק ט
אבא 6\5\2016 http://www.haaretz.co.il/literature/safrut/print/

http://www.daat.ac.il/encyclopedia/value.asp 2016\10\24

אנציקלופידיה יהודית\ הדקונסטרוקציה.

http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet= 2016\10\25

עמוס עוז אינו קפקא וגם לא עגנון מעמקי

מלך נורבגיה http://www.haaretz.co.il/literature 25/10\2016

شيطنة الاخر اوالمكارثية الجديدة 1\11\2016 http://elhiwardz.com/?p=55962

http://www.haaretz.co.il/literature/1.117318\2016
בין חברים ממשיים או מדומים

السمات البلاغية في خطاب الغضب لموشي كاتساف

ا م د . رحيم راضي عبد (*)

הקדמה

המחקר שלנו עוסק בניתוח הרטורי של נאומו של נשיא המדינה לשעבר משה קצב ומכתב הכעס ב -27 בינואר 2007, במסיבת עיתונאים שהתקיימה בבטא. מטרת המחקר הייתה לזהות את האמצעים הרטוריים של משה קצב בנאומו לעם הישראלי.

מחקר זה נועד ללמוד את האמצעים לללו ולנתח אותם בצורה רטורית כדי להגיע למטרה של הדיבור והשפעה על המקבל. דרך הקריאה של השיח והניתוח מצאנו כי ווא כולל הרבה אמצעים רטוריים של השפעה על המקבל, כולל חזרות וספקולציות ושאלות רטוריות ועוד.

תתום המחקר מצאנו חשיבות רבה לתפווד המילולי של האמצעים הרטוריים בשיפור השיח הפוליטי ולהשפעה אפקטיבית על הסביבה, כמו גם משיכת הציבור המקבל, הדגדוג ברגשות ושליטה ברגשות על מנת להגיע למטרה שנכתבה מהנאום. מכאן, ננאומו של קצב כלל משפטים והבעות רטוריות המאפשרות לשלוח מסר לציבור בדרך הקצרה ביותר האפשרית.

בסוף המחקר והניתוח, הגענו למסקנה כי מגוון האמצעים הרטוריים ובחירה בדיבור המשפיע והראוי הופכים את הדובר ליציב יותר בשליטה של הרפובליקה ומאפשרים למשימה להגיע אל לבם ולהשיג את הרצוי.

מטרת המחקר

מטרתו של המחקר הזה היא להציג את האמצעים הרטוריים בנאום הזעם של נשיא ישראל לשעבר משה קצב, וגם כן להבליט את אמצעי השכנוע בנאום הזה.

שיטת המחקר

המחקר הזה מתמקד על התפקידים של האמצעים הרטוריים מבחינת התיאור הכללי לכל משלבי הנאום.

(*) جامعة بغداد / كلية اللغات/ قسم اللغة العبرية

קורפוס המחקר

קורפוס המחקר הוא נאום הזעם של נשיא ישראל לשעבר משה קצב לשנת ٢٠٠٧.

חשיבות המחקר

האמצעים הרטוריים יש להם תפקידים חשובים בתחום ניתוח הנאום הפוליטי בעניין זה מנסים להציג את תפקידם של האמצעים אלה.

הרטוריקה – מבט כללי

רטוריקה היא אמנות השכנוע באמצעות השפה. מקור השם רטוריקה נגזר מהמלים היווניות rhema – מילה ו rethor מורה לתורת הנאום(١). אמנות זו מתארת את האמצעים העומדים לרשותו של אדם בבואו להעביר רעיון מסוים בדרך המתאימה ביותר לשכנוע בן שיחו(٢). הרטוריקה הוגדרה על ידי חוקריה בצורות מעט שונות אך משלימות, ובדרך כלל מוגדרת הרטוריקה כאמצעי לשכנוע. לפי אריסטו, הרטוריקה אינה אמצעי השכנוע אלא היא חקר אמצעי השכנוע שניתן להשתמש בהם בנסיבות שונות. כ-٢٣٠٠ שנים מאוחר יותר, במאה ה-٢٠, חקר חיים פלרמן, פילוסוף בלגי, את משנתו של אריסטו, והגדיר את הרטוריקה כחקר דרכי הוויכוח שנועדו לשכנע אנשים לדבוק בטענות המוצגות לפניהם או להגדיר את דבקותם בהן. פלרמן הוסיף להגדרה של אריסטו את הקשר לקהל, ובכך ייחס חשיבות רבה יותר לאינטראקציה עם הקהל(٣).

רטוריקה ומצבי לחץ

במצבי לחץ גוברים הצרכים הבסיסיים ביותר של בני־האדם, למשל עקב איום על הביטחון האישי, והם ממקדים את מירב משאביהם המנטאליים כדי להתמודד עם השינוי שנכפה עליהם. יחד עם עליית העוררות וזיהוי הגורמים שהשתנו במצבי לחץ הם מפתחים רגשות שונים. בין השאר, עשויים גורמי הלחץ להגביר רגשות שליליים, למשל חרדה, כעס, אובדן, ולפגום ברגשות החיוביים, למשל שלווה, אושר, שמחה. רטוריקה המתייחסת לגורמים אלה מאפשרת להתמודד עם מצבי לחץ, אך גם לנצל אותם לתהליכי שכנוע מסוימים, שאינם קשורים בהכרח למצב הלחץ, זולת היותם קרקע פורייה להשפעה.

היות שבמצבי לחץ פוחתת החשיבה היוצרת ודוחק השעה מחייב תגובות מהירות לרצף האירועים, יש חשיבות להתארגנות ברמת התכנון הקבוצתית ולהפעלה מסודרת של הסברה ותמיכה חברתית. מערכים אלה אמורים להזרים מידע וניתוחים שיגדירו את האיום או הגורמים ונתפסים כמקורות הלחץ, ודרכים להתמודדות עמם. כמו כן הם אמורים להעניק תחושות הזדהות ושיתוף, ולהדגיש את חלקה של המנהיגות במאמץ להסרת גורמי האיום(٤).

מישלב הנאום

עד לפני זמן לא רב רווחה התפיסה, שאפשר לתת תיאור כולל של תקופת לשון נתונה, והתכונות שיעלה התיאור ייחדו אותה לשון בתקופה הנתונה כיחידה אחת ואחידה. בהשפעת הסוציולינגויסטיקה, כבר אין הלשון נתפסת כיום כמערכת אחידה, אלא כאוסף של וואריאציות מותאמת לשימוש מסויים, המותנה בעיקר בגורמים חברתיים.

החלוקה הכללית לסוגי לשון היא לדיאלקטים, סוציולקטים, מישלבים

(רגיסטרים) וסגנון אישי. בדיאלקט הגיוון הלשוני מותנה באיזור המגורים הגיאוגראפי, ואילו בסוציולקט הוא מותנה במעמד החברתי־כלכלי וברמת ההשכלה של הדובר. הצד השווה בשני סוגים אלה הוא, שהנסיבות קבועות בהם והאדם הוא המשתנה: בחירת סוג הלשון תלויה במעמדו של האדם, אם הגיאוגרפי או הכלכלי־חברתי. המישלב, לעומת זאת, מוגדר כמערכת של גיוונים בדרכי ההבעה, הנבדלים זה מזה על ידי הנסיבות החברתיות, שבהן מתרחש השיח. כלומר, במישלב האדם הוא הקבוע והנסיבה היא המשתנית, ולכן יוכל אותו אדם לדבר או לכתוב בנסיבות שונות במישלבים שונים. בהקשר זה, האידיולקט הוא הסגנון האישי, ההבדל בין המישלב והסגנון האישי הוא בכך שהמישלב מותנה בנסיבות ומשותף לקבוצת אנשים ואילו הסגנון הוא אישי, של אדם אחד, וקבוע.

כיצד ייעשה תיאור המישלב? במישלבים של לשון הדיבור חייבים להשוות בין שני מישלבים שונים, כדי לעמוד על התכונות המאפיינות מישלב אחד. במישלבים הכתובים, הפרטים המרכיבים מישלב נתון ידועים ומגוונים. הם בעלי עמדות פוליטיות שונות, הם שונים זה מזה בטיבם ובטבע השכלתם ובאישיותם. לכן, במקרה כזה עדיף לצאת מנקודת מוצא הפוכה ולהתחיל באיפיון הסגנוני של הפרט, וכך ישמשו התכונות המשותפות לכל הפרטים כפרופיל המישלבי של אותו המישלב, ואילו התכונות המבחינות בין הפריטים השונים יהיו תכונות הסגנון האישיות של כל פרט ופרט, בנוסף על קווי הסוציולקט שלו.

את המאפיינים הסגנוניים בטקסט (של הפרט) ניתן לגלות בשני אופנים: א) על ידי העלאת התכונות הבולטות בטקסט, כלומר אלה החוזרות ונישנות בו, ב) על ידי השוואת הטקסט הנבדק לטקסט אחר, הקשור אל הטקסט הנבדק מבחינה חוץ־לשונית כלשהי, כגון ששני הטקסטים יהיו מאותה תקופה, מאותו הג׳אנר הספרותי, בעלי נושא משותף או כתובים בידי אותו סופר על נושאים ותקופות שונים לחלוטין. התכונות המבחינות בין שני הטקסטים הן המאפיינים הסגנוניים של הטקסט הנבדק, תכונות הלשון המשמשות כמאפיין סגנוני עשויות לבוא מכל תחומי הלשון: הפונולוגיה, המורפולוגיה, התחביר, הסמנטיקה וכן גם מתחום חקר השיח(٥).

סגנון

אין מחשבה על הפוליטי שאינה עוברת דרך שיח או טקסט. אין אקט פוליטי שאינו מחווה סימן, שאינו עושה שימוש בשפה. כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית מורכב מיסודו מעבודה בשפה, מפעולה של כתיבה. כל אחד מן הערכים הנכללים בו הוא מלאכת הרכבה לשונית המציבה כללים מוצהרים או סמויים, נענית לתביעות חיצוניות של ז׳אנר, אך גם קשובה לנחיצות היצירתית ולהכרעות פנימיות. בהיותו מלאכת הרכבה לשונית, הלקסיקון על מכלול ערכיו יוצר משטח של דימויים וסימנים שעליו מושתת הדיון הרעיוני.

הגדרת הפוליטי של עדי אופיר תשמש אותנו כקו מנחה, במאמר כולל, אופיר מגדיר את הפוליטי כאקט פומבי שבו ההסדרה החברתית מוצבת כבעיה. ״אפשר לומר שפוליטי הוא אפיון של קיום יחד שמציב את אופני הקיום המשותף כבעיה של רבים, שהשלטון הוא המכנה המשותף שלהם״. כל דבר או עניין המציב את השלטון כבעיה, קרי מערער על ההסדרה הממושכת של

יחסי הגומלין בין הרבים, מציב סייג בפני הסמכות האחראית להאחדה של המבנה המשותף החברתי, תובע להרחיב את תחומי החירויות לפעול אחרת, ובכך קוטע את הממד האוטומטי, את המובן מאליו של צורות השליטה ואופני ההישלטות של השלטון(٦).

העיקרון הראשון שאציג אומר את הדבר הבא: בדרך כלל אפשר לתרגם כוח פוליטי להשפעה על התקשורת החדשותית. אחד הלקחים, שעומדים במבחן הזמן בתחום התקשורת הפוחיטית, הוא שבעלי הכוח הפוליטי לא רק מצליחים לקבל סיקור תקשורתי בקלות רבה יותר, אלא גם נמצאים בעמדה טובה יותר להעברת המסר שלהם לאחרים. התקשורת מעוניינת יותר באליטות, ולהעדפה זו יש השלכות מרחיקות לכת לגבי התפקיד שהיא ממלאת בפוליטיקה. חלק נכבד מפרק זה יתמקד בתחרות שבין ממשלות ובין יריבותיהן. הפרק מלמד כי אלו שחסרים כל כוח פוליטי מוצאים את עצמם במצב קשה מאוד ביחס לתקשורת החדשותית, עקב ההגדרות של מה נחשב לחדשות. הפרק יצביע על כך שקוראי תיגר חלשים יכולים, למעשה, לבחור בין שתי אפשרויות לא פשוטות: לעשות מעשה שערורייתי שיביא את התקשורת לסקר אותם או "הגליה לארץ רחוקה" שבה יישארו אלמונים מבחינה פוליטית. הכללים הנוקשים שקובעים מי לא יקבל גישה לתקשורת משפיעים לא רק על גורל המפלגות והתנועות הפוליטיות האופוזיציוניות, הם גם משפיעים על היכולת של מדינות חלשות יותר להיות בעלות השפעה בזירה העולמית. ככלל אפשר לומר שכמו בתחומים רבים, כשמדובר בהתייחסות של התקשורת, העשירים הופכים עשירים יותר והעניים נשארים עניים.

ישנם אלו שחשים שבעידן הדיגיטלי פחתה החשיבות של הכוח הפוליטי בקביעת ההשפעה על התקשורת. כשכל אדם שיש לו סמארט פון יכול להפוך לעיתונאי, ותנועות פוליטיות יכולות פשוט להעלות את המסרים שלהן ליו-טיוב, למי אכפת מכניסה למהדורת חדשות הערב? אולם מסתבר שגם בעידן הדיגיטלי לבעלי הכוח הפוליטי עדיין יש אי אילו תכסיסים המשאירים אותם במרכז העניינים(٧).

כאן הכול מתחיל השחקנים הפוליטיים כולם מנסים להשפיע: על קהילותיהם, על מדינתם ועל העולם. הם מופיעים בכל מיני דמויות וצורות. חלקם בעלי כוח, אחרים חלשים. לחלקם רעיונות חדשים וקיצוניים, הכרוכים בשינויים רציניים, בעוד אחרים מעדיפים לשמור על הסטטוס-קוו, או, לכל היותר, לערוך רפורמות מזעריות. המגוון של שחקנים פוליטיים רב מאוד: ישנם מנהיגים פוליטיים, מפלגות פוליטיות, תנועות פוליטיות, חברות מסחריות, קבוצות עניין, שדולות, איגודים מקצועיים, קבוצות שכונתיות, ארגוני טרור, ולעיתים פשוט מספר אנשים המתקבצים יחד כי הם זועמים לגבי משהו.

אחד הדברים החשובים ביותר שאותו חולקות ביניהן כל הקבוצות הללו הוא שבנקודת זמן זו או אחרת הם ירצו שהתקשורת החדשותית תסייע להם להשיג את מטרותיהן. קבלת סיקור תקשורתי, ובמיוחד סיקור חיובי, יכולה להניב תועלות רבות. ניקח לדוגמה את ההשפעה של סיקור תקשורתי על תנועות פוליטיות במקרים מסוימים, סיקור אוהד יכול למשוך אליהן חברים ותומכים חדשים, לסייע להן לגייס כספים ולהעלות את הנושאים שלהן על סדר היום הציבורי.

סיקור חיובי יכול גם לאפשר להן ליצור בריתות פוליטיות ולהפעיל לחץ על מנהיגים פוליטיים. לעתים, הפרסום הפוליטי החיובי לא יעניק יותר מאשר הרגשה נעימה כששמן מוזכר בעיתון. אך מבחינת הפוטנציאל, קשה לחשוב על נכסים אחרים שיכולים לתרום יותר לשחקן פוליטי מאשר השגת נגישות קבועה לתקשורת החדשותית.

אחת הבעיות הגדולות שעומדת בפני כל השחקנים הפוליטיים היא החשיפה לתחרות מול מאות ולעיתים אלפי שחקנים אחרים, שמעניינים גם הם להיכנס לחדשות. זוהי תחרות קשה, בייחוד עבור אלו שאין להם כל מעמד פוליטי(٨).

הרטוריקה והשכנוע

המטרה המשותפת לכל המוענים הפוליטיים היא הרצון לשכנע, וכשמדובר הן בשכנוע והן בצורת הנאום כדרך הבעה – יש להעניק מעמד מרכזי לרטוריקה לגווניה השונים. שכן, הרטוריקה לגווניה מרכזת בתוכה את רוב אמצעי השכנוע הלשוניים – אם לא את כולם. האמצעים התחביריים או התחביריים־סמנטיים, כגון החזרה התחבירית־רטורית, האמצעים הסמנטיים, כגון הקונוטציות, המלים הנרדפות, המטפורות לסוגיהן, הקלישאות ועוד, ובמיוחד אמצעים שונים של חקר השיח, כל אלה כלולים ברובם או בחלקם בסוגים השונים של הרטוריקה, כלומר, ברטוריקה הסגנונית (הסמנטית והתחבירית) וברטוריקה הטיעונית, הכוללת אמצעי שכנוע לוגיים ופסוידו־לוגיים, שייחשבו כאן כתכונות שיח.

ואמנם, תחומים שונים בחקר השיח כבר נרמזו ברטוריקה הקלאסית והופרו על ידה – ובמיוחד בתחום הדרכים הלוגיות להעלאת טענות ובתחום תורת הנאום ומיבנהו. שכן, הרטוריקה של אריסטו כוללת, נוסף על התמונות הרטוריות, גם את תורת העלאת הטענות ואת תורת מלאכת החיבור של הנאום, שלושה תחומים אלה משתקפים בשלושת חלקיה של הרטוריקה של אריסטו, שהם: "רטוריקה, הוכחה ושידול הדעת"(٩).

סוגי השכנוע הלשוניים־רטוריים

"הרטוריקה" – לפי אריסטו – "היא אמנות השכנוע, היא אינה מספקת את המידע הדרוש כדי לדון, דרך משל, בבעיה כלכלית או פוליטית כלשהי, אבל היא מספקת את הדרכים, שבהן מידע מסויים, העוסק בתחום כלשהו של העניין האנושי, יאורגן ויובע באופן אפקטיבי". ברטוריקה של אריסטו הוגדר השכנוע כ"ניסיון כלשהו לגרום למישהו לראות דבר, כפי שהכותב או הדובר רואה אותו".

ממה מן הרטוריקנים מבחינים בין שני מצ־בים של שכנוע, שאפשר לעורר בקהל על ידי נייה אל ההיגיון באמצעים לוגיים כגון האר־גומנט, דרכי ההיצג ודרכים אחרות של העלאת טענות, והשידול, שמתכוונים להשיגו על ידי נייה אל הרגשות באמצעים רטוריים־סגנו־ניים כגון החזרה התחבירית־רטורית, הלשון הפיגוראטיבית, הקונוטציות וכיוצא באלה. ההבדל בין השכנוע (Conviction) לבין השידול (Persuasion) בא לידי ביטוי גם בכך, שבשכנוע כגון זה של הארגומנט, המוען ווצה לשכנע באמת שבטיעוניו, כפי שהיא נק־עעת על ידי השכל, ואילו בשידול המוען מעו־ניין בהסכמת הקהל לעמדתו של המשכנע, בלי קשר לכך אם האמת לצידו היא אם לאו(١٠).

תולדות חייו של משה קצב

משה קצב (נולד בא׳ בטבת ה׳תש״ו, ٥ בדצמבר ١٩٤٥) הוא איש ציבור ישראלי שכיהן כנשיאה השמיני של (מדינת ישראל). קודם לכן כיהן כראש מועצת קריית מלאכי, כחבר הכנסת וכשר בממשלות ישראל. קצב הורשע בביצוע עבירות אונס, מעשה מגונה בכוח והטרדה מינית של נשים שהיו כפופות למרותו בעת שכיהן כשר התיירות וכנשיא המדינה, וכן בשיבוש מהלכי משפט. בית המשפט המחוזי בתל אביב גזר על קצב שבע שנות מאסר. בדצמבר ٢٠١٦, בתום חמש שנות מאסר, שוחרר מהכלא בתנאים מגבילים, לאחר שעונשו קוצר. בשנת ١٩٧٧ נבחר לראשונה לכנסת, מטעם רשימת הליכוד. בזמן חברותו בכנסת התשיעית נשלח מספר פעמים על ידי ראש הממשלה מנחם בגין לאיראן, כדי להאיץ ביהודים שנשארו שם לעלות לישראל. בממשלת ישראל העשרים ושלוש וממשלת ישראל העשרים וארבע כיהן כשר התחבורה וחבר בקבינט הביטחוני. התקדמותו הפוליטית המהירה השתקפה גם בבחירות למרכז הליכוד, שבהן נבחר במסגרת ״השביעיות״ למקום הראשון. בעת שמפלגתו הייתה באופוזיציה, בין השנים ١٩٩٢–١٩٩٦, כיהן קצב כיו״ר סיעת הליכוד וכיו״ר האגודה לקשרי ישראל וסין. בממשלת ישראל העשרים ושבע כיהן כסגן ראש הממשלה ושר התיירות, ומאוחר יותר גם כשר הממונה על המגזר הערבי. כמו כן, כיהן כיושב ראש הוועדה לסמלים ולטקסים באירועי שנת היובל למדינה. משה קצב כיהן כנשיא המדינה מכ״ט בתמוז ה׳תש״ס (١ באוגוסט ٢٠٠٠) ועד להתפטרותו, שנכנסה לתוקף בט״ו בתמוז ה׳תשס״ז (١ ביולי ٢٠٠٧); עם זאת, למעשה הפסיק קצב למלא את תפקידו כנשיא כבר ב-٢٥ בינואר ٢٠٠٧, אז יצא לנבצרות זמנית על רקע החקירה הפלילית נגדו. רעייתו של משה קצב, גילה קצב, נולדה בתל אביב ב-١٩٤٨, בת לבן-ציון ורחל פרדני, יוצאי תנועת בית״ר מפולין ומאוקראינה, חסידי גור. בני הזוג קצב נישאו בשנת ١٩٦٩, ולהם ארבעה בנים ובת. גילה קצב עבדה במשך כ-٣٠ שנה בבנק לאומי. במהלך חקירת עבירות המין שבהן נחשד משה קצב והמשפט שבו הורשע, עמדה לצדו והביעה בו אמון מלא, אם כי נמנעה מחשיפה תקשורתית[١١].

שימוש במילים גבוהות

קורן[١٢] מונה כמה סוגי מילים, המשמשות כמילים גבוהות: מילים לועזיות; מילים ומושגים מקצועיים-טכניים; מילים ״מדעיות״; מילים פיוטיות במיוחד ומילים ״נדירות״ (מילים שאינן בשימוש תדיר, בד״כ מילים מן המקורות), מילים אלה משתייכות למישלב דיבור גבוה, והן בשימוש בקרב אנשי אקדמיה, שופטים, אישי ציבור ודוברים פורמאליים. דובר, המשתמש במילים מקצועיות-טכניות או מילים ״מדעיות״ נתפס כאדם הבקי בדברים, אדם השולט בחומר, ומכאן עושה המאזין השלכה, לא מודעת לעיתים, ומתאר את הדובר כאובייקטיבי ואמין. דבריו נשמעים מקצועיים, והמוען מייחס לדובר אמינות. לנדאו[١٣] כותבת, כי סגנון מדעי-הגותי עשוי לשכנע באופן מוצנע משום אופיו המאופק של הסגנון, הפונה יותר אל השכל מאשר לרגש. יתרה מכך, למילים אלו, שחלקן שייכות לשדה סמאנטי של פעולות מדעיות אינטלקטואליות, יש קונוטציות חיוביות, והשימוש בהן מעניק לדובר אתוס של אדם שהרציונל והאינטלקט מוליכים

אותו. השימוש בשפה גבוהה ובמילים מליציות אף היא בעלת כוח רטורי: קורן, המביאה מדבריו של פרלמן אומרת, שדובר המשתמש בשפה גבוהה, שפה, שתואמת את חוקי הלשון, בעלת תחביר מדויק ולקסיקון מליצי במקצת, עשוי להשפיע באופן סמוי על המאזין. מובן שהדבקים אינם ובגורמים חוץ לשוניים מנותקים מההקשר ותלויים בנמען קהל היעד. ר' קורן[١٤] מכנה קבוצה זו בשם "מילים נדירות". נראה לנו, כי שם זה לא מדויק דיו להכיל את כל רכיבי הקבוצה, ולכן בחרנו בשם "מילים גבוהות". המאזין עובר במהירות מתקינות לשונית לאמירת אמת, ומתייחס לדברי הדובר.[١٥] כאל דברי אמת. גם לנדאו כותבת , כי דובר המדייק בדבריו משאיר על הקורא רושם של אמינות[١٦].

((ברוך השם, כל התחקירים של כל אמצעי התקשורת רבי העוצמה, לפני שש וחצי שנים, העלו חרס, אפס, לא הצליחו כי לא היה להם שום דבר. אינני מבין ואינני מסוגל לתפוס מנין האיבה הזו, מנין השנאה היוקדת הזו שלכם, אמצעי התקשורת, מהיכן יצר הטרף הזה, שגברו על כל אמת, בלבלו לכם את שיקול הדעת ואת חוש האמת והצדק. לצערי הרב, לא עלה בידי למנוע את יצר הנקמה והכעס מצד אנשים שעבדו לצידי במשך שנים רבות. הם שמרו טינה, חיפשו וחיכו לשעת כושר כדי לנקום באמצעות הסתה ואווירת הסתה. לא העליתי על דעתי מעולם שיצר הנקמה של אנשים שפוטרו על ידי או כאלה שלא זכו לקבל את מה שציפו ממני, יהפוך לכתב אישום שבמרכזו מעשים הרחוקים ממני, מאישיותי ומדרכי, רחוקים ממסורתי, מהדרך בה חונכתי ומהדרך בה אני מחנך את ילדיי. לא בצעתי אף מעשה מן המעשים המיוחסים לי)).[١٧]

((אזרחי ישראל, גילה, ילדיי ונכדיי, שעומדים לצידי בשעה הקשה, הקשה ביותר שהייתה למשפחתנו מאז ומעולם, אני גאה בהם. גם נשיא בסופו של דבר הוא בן אדם. משפחתו גם כן איננה עשויה מפלדה. גם משפחתי אינה שונה משום משפחה אחרת. תאמינו לי, אזרחי ישראל, אינני מאחל אף לא לשונאי את מה שעבר עלינו בששת החודשים האחרונים. אני חוזר ומתחייב בפניכם, אזרחי ישראל, ההאשמות הן האשמות שקר. אני מתחייב בפניכם כי בסופו של דבר לא יירשם בתולדות מדינת ישראל כי הנשיא השמיני יואשם בפלילים. לא יירשם בתולדות מדינת ישראל כי הנשיא השמיני נאשם בפלילים. אבל בתולדות מדינת ישראל יירשם מרדף בזוי וצייד מכשפות אחר הנשיא השמיני של מדינת ישראל.)) [١٨]

((זהו מאבק לא רק על כבודי וכבוד משפחתי, לא רק על שמי, כאדם, כאזרח וכנשיא המדינה, אני מאמין שזה גם מאבק על זכויות היסוד של כל אזרח במדינה הזאת, על כבוד האדם, על דמותה של מדינת ישראל. מדינה צריכה לתת לאזרחיה להיאבק על זכויותיהם הבסיסיות ועל חפותם. אני כואב ודואב את אשר נעשה לי. כלום, רבותי וגבירותיי, לא היה שווה וכלום לא מצדיק את הסבל והצער, את הביזוי שאנחנו עוברים זה חודשים אחדים, על לא עוול בכפי. גם אם זו תהייה המלחמה הכואבת והאחרונה בחיי, אני אלחם עד כלות נשמתי ועד שתצא צדקתי לאור. "הקדוש ברוך הוא חלצני מאדם רע מאיש חמסים תמכרני אשר חשבו רעות מלב כל יום... מלחמות שננו לשונם כמו נחש, טמנו גאים לרשעים פח לי וחבלים פרשו רשת"))[١٩]

אנחנו רואים כי משה קצב משתמש בלשון גבוהה כדי להגיע למטרתו, המטרה היא לשכנע את בני עמו, וגם כן להבהיר את מצבו המדיני. הוא משתמש במשפטים ובמילים קשים ומתמקד על הרעיון של הנאום ואיך הוא מעביר את המסר לנמענים.

שימוש בלשון פיגורטיבית

לשון פיגורטיבית היא לשון המביעה את רעיונותיה באופן ציורי, מושאל. לנדאו אומרת, כי תפקידה העיקרי של הלשון הפיגורטיבית בטקסט שכנועי הוא להביע את המסר המבוקש בדרך ציורית מוחשית, שתיקלט דרך רגשות המאזינים יותר מאשר דרך מחשבתם. השפעתה של הלשון הפיגורטיבית רבה וחזקה, שכן קליטת המסר נעשית באופן מוחשי ובהיר ובלתי אמצעי. באמצעות השימוש בלשון פיגורטיבית ניתן להביע רעיונות מורכבים במבע קצר. דרך ההבעה הבולטת ביותר של הלשון הפיגורטיבית היא השימוש במטאפורה. בבואנו לבדוק טקסט מבחינה רטורית, יש להבחין בין השימוש במטאפורות נדושות ושחוקות לבין תמונות מטאפוריות שלמות, שהן בעלות אפקט רטורי אמיתי, מלבד ההנאה האסתטית והריגוש שהן מעוררות. ניר[٢٠] מציין, כי ככל שהמטאפורה מורכבת יותר, כך היא מרשימה יותר באפקט הציורי שלה, וכשהמטאפורה נמצאת בשימוש חוזר והולך הפיגורטיביות שבה נשחקת, עד שהמעתק הרטורי-סגנוני הופך למעתק לקסיקאלי קבוע. מידת הפיגורטיביות של הצירוף המטאפורי יכולה לנוע משימושים מטאפוריים חד-פעמיים, בעלי מידה גדולה של פיגורטיביות, ועד לשימושים מטאפוריים כה שגורים, עד כי ציוריותם אינה מורגשת עוד, ולמעשה הפכו למטאפורות מתות[٢١].

((גבירותיי ורבותיי, במשך ששת החודשים האחרונים ויותר, משפחתי, אני וחבריי, בארץ ובעולם, עומדים בפני מתקפה הרסנית איומה, חסרת תקדים, כאשר מידע שיקרי, נבזי, מגיע לכל בית בישראל והופך את שמי ואת כבודי, כאדם, כאזרח, כנשיא - למרמס. על אף הלחצים, על אף ההשפלה, כיבדתי במשך כל ששת החודשים האחרונים את החוק, נמנעתי מלהביא את גרסתי בפניכם. אזרחי ישראל, נמנעתי מלהגיב, כדי לא לשבש חקירה. כן, נשיא המדינה, מכבד את החוק. כך עשיתי בכל דרכי הציבורית, ממש כפי שבימי הטובים לא נתפסתי לסחרור גבהים, ולא לגבהות לב, גם בימים הקשים האלה, אני לא מתכוון להשפיל את ראשי ולהנמיך את כבודי. אני אאבק עד כלות נשמתי, גם אם יהיה צורך לנהל מלחמת עולם כדי להוכיח את חפותי, כדי לנקות שמי שהוכפש.)) [٢٢]

בקטע הזה מנאומו של קצב הוא מדבר בקול רם, הסגנון הזה מטרתו להדגיש על זכותו להבהיר את האמת לפי דעתו, לעתים כוח המילה תהיה כנשק חזק נגד המתנגדים. רוב הפוליטיים בוחרים בזמן המתאים להעיר את המסרים שלהם כדי להשפיע על הקהל. השימוש בלשון גבוהה אף הוא בעל השפעה באופן סמוי על הנמען.

שימוש בדו משמעות

שרה ליפקין ועליזה לזרסון מגדירים את המונח "דו־משמעות" באופן דומה. לפי שרה ליפקין הדו־משמעות היא: "שתי משמעויות, שני מסרים למילה או לצירוף". לדוגמה: "אוּלָם" היא מילה דו־משמעית (חֶדֶר גָדוֹל) וגם (אֲבָל). הצירוף "מינוי המנהל" הוא דו־משמעי (המנהל מינה מישהו, או, מינו את המנהל).[٢٣]

על פי עליזה לזרסון מובנו של המונח ״דו־משמעות״ הוא: ״מילה או צירוף מלים שיש להם שתי משמעויות. דוגמה: ״עַכְבָּר״ שהוא בעל־חיים, ועכבר של מחשב; ״שֹׁרֶשׁ״ של עץ ושל מילה״.[٢٤] עירית זאבי ואריה סובר מציינים כי הדו־משמעות היא: «תופעה לשונית המשקפת מצב שבו ניתן לפרש יחידה לשונית, כגון מילה, צירוף, מבע לשוני, משפט או כל מבע תקשורתי בשתי דרכים או יותר. מצבים אלו נוצרים כתוצאה של תופעות במישורי הלשון השונים, כמו פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר».[٢٥] רפאל ניר מגדיר את המונח ״דו־משמעות״ באופן שונה חלקית מאשר בשלוש ההגדרות הנ״ל, הוא אומר: ״דו־משמעות הוא מונח מציין את העובדה שמשמעותו של מבע מסוים בתוך ההקשר אינה ברורה, והוא עשוי להתפרש בשתי דרכים (או יותר)״[٢٦]. ניר לא מסתפק בזה, אלא הוא מוסיף ומרחיב כשהוא אמר בספרו ״מבוא לבלשנות״ כי הדו־משמעות היא: ״תופעה סמנטית המציינת כפל משמעות של מבע לשוני. מבע דו־משמעי ניתן לפענוח ביותר מדרך אחת, והתוצאה של כל אחת מדרכי הפענוח היא תוכן שונה. התופעה של כפל משמעויות אינה תלויה, להוציא מקרים בודדים (בעיקר בשירה ובפרסומת), בכוונת המוען אלא ביכולתו לנסח את דבריו כך שייקלטו בצורה חד־משמעית על־ידי הנמען״[٢٧].

((אותם חברי כנסת שתובעים התפטרות, מה יודעים על הראיות, על העדויות. אני מודיע לכם, יכולה הכנסת להחליט ויכולה התקשורת להחליט, מה שיחליטו, אני לא אשתף פעולה עם מי שרוצה להוציא אדם להורג ללא משפט, תוציאו אתם אותו להורג. אני לא אשתף פעולה עם המהלך הזה. אני לא אשתף פעולה עם שום מהלך שהופך את הרשות המחוקקת לרשות השופטת, המקארתיזם קם לתחייה כאן בישראל, ואחת הסכנות הגדולות ביותר רבותיי, אזרחי ישראל, זה שיתוף הפעולה בין התקשורת לבין משטרת ישראל))[٢٨]

לדעתנו, אנחנו רואים כי הנאום משתמש בדו משמעות בדרך כלל מושך את תשומת לבו של הנמען לאחת המשמעויות האפשריות. הסגנון הזה הוא אחד האמצעים הרטוריים המשפיעים על הקהל ובמיוחד במצב הלחץ אצל המנהיגים.

חזרות

צלילים בולטים לאוזנינו כשיש חזרה על מילים שלמות ואף על צירופים. המילים החוזרות עשויות להופיע כשהן צמודות, בזו אחר זו, או במקומות שונים בטקסט. בכל הצורות האלה, הדהודן החוזר של המילים מבליט אותן ואת צליליהן. נוסף למשמעות ולעומס הרגשי המתקבל מעצם החזרה, המילים החוזרות גם ״מצלצלות״ בצליליהן. לעתים קרובות בפרסומת, בקטעי שכנוע, בשירה, יש מילים חוזרות, צירופים חוזרים ואפילו חזרה על משפטים. לפעמים יש חזרה על מילים, על צירופים ולעתים חזרה על תבנית תחבירית שלמה בשינוי קל. החזרות הן אמצעי המאפשר למוען להציג את דבריו בצורה בולטת ומודגשת מאחר שהן מופיעות יותר מפעם אחת, בצורות שונות ואף מגוונות. מאחר שהן ממתנות את קצב מסירת המידע החדש, הן מקלות על הנמען את קצב קליטת המידע, וכך יש סיכוי רב יותר שהמידע יתקבל על ידי הנמען[٢٩].

((אני אמרתי ואני חוזר ואומר לכם, במשך שש שנים וחצי עברו עשרת אלפים

בקשות חנינה דרכי, אני נושא באחריות לכל תיק ותיק ואם תמצאו תיק אחד של חנינה, שנהגתי בחוסר שיקול דעת, בחוסר אחריות, בקלות ראש, אני עכשיו מודיע על התפטרותי. עשרת אלפים תיקי חנינות, אני נושא באחריות לכל אחד ואחד מהתיקים הללו. חנינות שאני מקבל חס וחלילה כסף תמורתן? מאיפה זה בא? או שמישהו ראה משהו ואז המשטרה צריכה לחקור, או שמישהו שמע ממישהו ואז המשטרה צריכה לראות מה מקור השמועות, או שזה פשוט שקר וגם על זה צריך לחקור ולהגיע לאמת.)) [٣٠]

((אני זכיתי במשך ששת החודשים האחרונים לתמיכה של אישי רוח, אנשי מדע, אזרחי ישראל מכל השכבות, מכל המעמדות, מכל אזורי הארץ. הם נתנו לי כוח לעמוד מול המתקפה האיומה הזאת. את האמת - שום נייר עיתון לא יוכל להכתים. אני בשרות הציבורי למעלה משלושים וחמש שנה. לא פגעתי בשום גבר ובשום אישה. ניהלתי את דרכי הציבורית בשרות הציבור הממלכתי בניקיון כפים בדרך ישרה. גם כאשר יריביי עשו הכל כדי לפגוע בי, ראיתי את עצמי כסמל לכל אלה אשר אינם שייכים לאותה קליקה אליטיסטית מנופחת מאגו, שנולדו עם כפיות כסף בפה, שסגורה בפני אחרים ויש רק להם את הזכות לייצג את אזרחי ישראל. אני הצלחתי בזכות אזרחי ישראל שוב ושוב במשך אותם ٣٧ שנים, לעמוד במבחנים הקשים ביותר, בכל תפקיד שמלאתי.)) [٣١]

בקטע הזה הוא הדגיש על החזרות להגיע את דבריו בצורה בולטת למען העברת את הרעיון של הנאום לנמענים. וגם כן הוא רוצה לעשות צלילים בולטים לאוזננו כשיש חזרה על מילים שלמות. הסגנון הזה הוא כדי להשפיע על הקהל והוא ידוע אצל העובדים בתחום הפוליטיקה.

שימוש במשחקי מילים

משחק מילים היא תופעה לשונית נפוצה והיא חלק בלתי נפרד מן התקשורת. דילאפסטיטה גורס ומתאר את תופעת משחק המילים ככה: ''הוא מתאר אותה כאסטרטגיה קומוניקטיבית מכוונת, או כתוצאה ממנה, משמשת עם אפקט סמנטי או פרגמטי בשכל''. האסטרטגיה הזאת מטרתה היא למשוך את תשומת לבו של הקוראים או הצופים על ידי הניסוחים החריגים המשמשים בכותרות המאמרים העיתונאיים או בחדשות הטלוויזיה[٣٢].

((גבירותיי ורבותיי, מעולם לא הוגשה נגדי תלונה במשטרה, גם לא ١٢ נשים, גם לא אישה אחת, לא הגישו נגדי תלונה במשטרה. המשטרה הלכה בעקבות התקשורת. התקשורת מתוך עוינות, מתוך להט בלתי נשלט, המשטרה, הלכו שלושים שנים אחורנית, הלכו לכל בחורה שעבדה איתי במשך ٣٥ שנה, חקרו אותן. חברת כנסת מכובדת, לא מהימין, אומרת רק לפני ימים אחדים שחברה שלה, שאני לא יודע מי היא, אמרה לה שהמשטרה הזמינה אותה ושאלה אותה האם נאנסת על ידי הנשיא אי פעם? הבחורה בזעם רב, הגיבה בחריפות, ואת זה מספרת חברת כנסת ששמעה את זה מידידתה, רק בימים האחרונים. מתוך עשרות שנחקרו, שלוש מסרו את העדויות הקשות ביותר, אבל כל השלוש ביקשו לעבוד איתי פה בבית הנשיא ואני סירבתי לקבל אותן כי ידעתי שהן לא מתאימות לעבוד פה.)) [٣٣]

((במשך החודשים האחרונים מתנהלת שטיפת מוח שלא הייתה כדוגמתה. גם מקבלי ההחלטות נכנעו ללינץ׳ התקשורתי והושפעו משטיפת המוח של אמצעי

התקשורת האיומים. שמעתם מדי ערב ומדי שעה במשך שישה חודשים פרטים, נתונים ופרשנויות על מעשים נוראים, איומים של נשיא מדינת ישראל. שמעתם סיפורים מסמרי שיער, שהצטיירו כעובדות. ראיתם כתבים ופרשנים, חסרי אחריות, מתייצבים ומכריזים על אשמתי מבלי שבדקו כמלוא הנימה, את מה שחובתם העיתונאית הייתה - לערוך בדיקה ותחקיר. ראיתם עדויות ועדים שמטפטפים מדי ערב, טפטוף ארסי. לא יכולתם לחשוב אחרת. אינני מכיר אדם שיכול היה לשרוד את התקופה הקשה הזו. אני שרדתי כי אני יודע את האמת, אני שרדתי כי האמת לימיני ולצידי.)) [٣٤]

בקטע הזה מהנאום הוא משתמש במשחק מילים. הוא רוצה להשפיע על בני עמו, על הציבור הנוכחים המאזינים לדבריו, בסגנון זה הוא משתמש במילים שונות, בצירופים, במשפטים, המטרה מהרעיון הזה היא להבהיר את המשבר בצורה פשוטה ומצד אחר הוא מנסה לצאת מהמשבר הזה.

שימוש במגבירים

המגבירים הם ברובם אמצעי שכנוע גלוי יישיר, המכריז על עצמו. בשל הכוח והעוצ־מה הטמונים במגבירים, יש באמצעי שכנוע זה מן ההגזמה ומן הקולניות. ניר [٣٥] מציין, ההמגבירים הם שמות או תארים, המצטר־יים לשמות אחרים כלוואים או כנשואים במ־שפטים יש תיאור מקיף של המגבירים, ולפיו ממכנה המשותף של שמניים. אצל קירק המ־גבירים הוא שיש להם השפעה של הגבהה או הנמכה על יחידה מסוימת במשפט. המגבירים מצביעים על נקודה מסוימת בסולם ההגברה, שיכולה להיות גבוהה או נמוכה[٣٦].

((ב-٢٠٠٧ כל אדם יכול לגשת למשטרה, להעליל עלילת שקר וכזב על אדם אחר, בין אם הוא אזרח פשוט או נשיא המדינה, מתוך יצר של נקמה או חשבון אחר, ועדותו תקבל מיד כותרות ראשיות מכפישות. זה קרה לי, זה יכול לקרות לכל אחד ואחד מאזרחי ישראל.)) [٣٧]

((זה אותו ערוץ ٢, גבירותיי ורבותיי, שקבעו איתי ראיון- ״פגוש את העיתונות״ עם נשיא מדינת ישראל, וערוץ ٢ יום לפני הראיון מודיע לי על ביטול הראיון איתי. מדוע? כי הם רוצים להעדיף את דחלאן, את מוחמד דחלאן. הוא יהיה עדיף בערוץ ٢ מאשר נשיא המדינה. קבעו איתי כבר מועד לראיון, זה ערוץ ٢ שעכשיו הדברים הקשים שאני מטיח בהם לא מוצאים חן בעיניהם, כן זו אותה תקשורת שלא רק אמרה ש״זה סוף לציונות״ כשמשה קצב נבחר להיות נשיא המדינה. זו אותה התקשורת שאמרה שהרגישה ביום שבו נבחרתי להיות נשיא המדינה, את אותה הרגשה שאחזה בה כאשר נרצח ראש הממשלה, יצחק רבין.)) [٣٨]

משה קצב משתמש במגבירים שהם ברובם אמצעי שכנוע גלוי, הוא רוצה להכריז על עצמו בצורה ישירה. משה קצב בקטע הזה מנאומו התמקד על ההדגשה והכוונה היא להטעמה באופן חזק, הוא מנסה להדגיש על האמת לפי דעתו.

אירוניה

על-פי קוונטיליאנוס, אצל וייצמן,[٣٩] אירוניה מזוהה על פי רוב עם היפוך משמעות סמוי. הגדרה זו אינה תקפה בכל המקרים, שכן נימה אירונית לא בהכרח כרוכה בהיפוך משמעות. ויצמן רואה את מציינת, כי קיימות גישות שונות לתפישת נושא

האירוניה: גרייס האירוניה כאימפליקטורה שיחתית, הקשורה בהפרת כלל האיכות; קלארק וגריג כהדהוד וכהעמדת פנים[٤٠].

((במהלך ביקור ניחום בתקופת המלחמה בלבנון, בעת שאני נמצא באזור לכיש בביקור תנחומים על קצין בכיר שנפל, אני שומע שהגיעו לבית הנשיא שוטרים עם צו חיפוש, צו תפיסה שהתקבל בבית המשפט שלושה שבועות קודם, וריבונו של עולם, האם זה רכוש פרטי שלי?? צריך צו חיפוש?? מדוע צריך צו מבית המשפט? תבואו, תתייצבו בהפתעה, תאמרו אנחנו רוצים את הפריטים האלה ואחרים, את המחשבים, את הניירות, את התכתובות, את התיקים, את תיקי החנינות, מישהו היה מעיז למנוע מהמשטרה לקחת חומרים? לחפש בתיקים? אבל זו עוד טכניקה כדי לבזות ולהשפיל, כדי לדווח לתקשורת שפשטו על בית הנשיא כאילו היה חס וחלילה מוסד עברייני.)) [٤١]

האירוניה היא אחת אמצעי הרטוריקה, תפקידה הוא הלעג מאחר, הסגנון הזה הוא להפוך את האמת, ובענין אחר הוא ההדגשה על המתנגדים. האירוניה שמשתמש בה משה קצב למען העמידה נגד כלי התקשורת בגלל הבעיה שקרה בינו לבין רוב העיתונות. הוא רוצה להעביר את המסר המתאים בשימושו במשפטים והצירופים והמילים האירוניים כדי להשפיע ולשכנע את הקהל.

שימוש בשאלה רטורית

שאלה רטורית, שאלה מדומה, שאיננה מבקשת תשובה, שכן התשובה מובנת מאליה, מטרתה להדגיש רעיון, בעיה או דילמה, או לעשות רושם על השומע. כמו כן, שימוש בשאלות רטוריות מאפשר לפתח דיון ולתת לנשאל הזדמנות להביע את עמדתו. לדוגמה: השאלות ששואל אלוהים את אדם הראשון לאחר שחטא: "איכה" (בראשית ג' ٩), ואת קין לאחר שרצח את הבל: "אי הבל אחיך" (פרק ד' ٩). שאלות אלה אינן נובעות מכך שאלוהים אינו יודע את התשובות, שהרי ההמשך מעיד שהוא אמנם יודע אותן. הן נועדו לאפשר לגיבורי הסיפור להגיב ולנמק את מה שעשו. בדרך כלל התשובה הצפויה על שאלה רטורית היא שלילית – "בוודאי שלא". לדוגמה: השאלות ששואל אברהם את אלוהים: "האף תספה צדיק עם רשע?... השופט כל הארץ לא יעשה משפט?" (בראשית י"ח ٢٣, ٢٥) נועדו להדגיש שדבר כזה לא ייתכן, שכן ברור לנו שהאל ישפוט בצדק[٤٢].

((אנחנו מעבירים את המסמך הזה לפרקליטות ולמשטרה, את העדות הזאת, ומה המשטרה אומרת לה? ´אנחנו עוקבים אחריך בזכוכית מגדלת, אנו נכנס לך לתחתונים, תיזהרי´. אישה חרדית עם שלושה ילדים, כך משטרה מתבטאת כלפי עדה שבאה לומר את האמת, להקל על המשטרה כדי לחקור כדי להגיע לחקר האמת, מאיימים על אישה חרדית ש»יכנסו לה לתחתונים», זו מדינה דמוקרטית? זה הסטנדרטים שאנחנו רוצים שיהיו במדינה שלנו?)) [٤٣]

((עד אחר אומר שהמשטרה אמרה לו ´תזהר על המשפחה שלך´. באיזו זכות?, כן צריך להגן על העדים. יש לי אמון במשטרת ישראל, משטרת ישראל ממלאת תפקיד מרכזי חשוב בחיי המדינה, אינני מוכן לפגוע בה, אבל את הליקויים ואת המשגים הללו צריך לחשוף, וצריך גם להגן על העדים שהם לא הולכים בהתאם למטרות שהמשטרה סימנה. המשטרה

סימנה מטרה להביא להרשעת נשיא המדינה, מכיוון שהמשטרה יודעת שזה מוצא חן בעיני התקשורת, יש שיתוף פעולה מסוכן בין התקשורת והמשטרה, שטיפת המוח והלינץ׳ התקשורתי השפיע אפילו על מקבלי ההחלטות.)) (٤٤)

השימוש בשאלות רטוריות בנאומים פוליטיים מטרתו היא להדגיש רעיון, בעיה, או לעשות רושם על השומע. משה קצב במאומו מנסה לפתח דיון ולתת לנשאל הזדמנות להצהיר את עמדתו בעניין הבעיה בינו לבין כלי התקשורת ובתי המשפט. בדרך כלל התשובה הצפויה על כל השאלות הרטוריות היא שלילית, תמיד התשובה תהיה ב: בוודאי, שלא, וגם כן היא אחת האמצעים החשובים לכל המנהיגים הפוליטיים שתעזור להם לצאת מהלחץ עם הנמענים בזמן הבעיה.

שימוש בלשון בוטה

לשון בוטה היא דיבור פוגע, גידוף, קללה. לנדאו מעלה שתי שאלות: האם במסגרת הלשון הבוטה נכללים רק מבעים ישירים וגלויים או שמא גם מבעים עקיפים (שהרי דרכי הבעה עקיפות כמו הפרדוקס או האירוניה עלולות לפגוע יותר מקללה עסיסית); והאם הלשון הבוטה באה לידי ביטוי רק בשימוש באוצר מילים ספציפי, או גם בדרכי מבע אחרות. הלשון הבוטה תבוא לידי ביטוי על ידי פעולות דיבור ‹מתנגשות›, כלומר, כאלו שבעת הפעלתן נוצר קונפליקט חברתי בין המוען לבין הנמען. לפעולות דיבור אלו שייכות פעולות הגינוי והתוכחה, ההאשמה והאיום, ואלו האמצעים הבולטים שנמצאו בלשונם של פרשני הכדורגל. האפקט הבוטה מתעצם כאשר מתלווים אליו אמצעים רטוריים נוספים, כגון אירוניה, מטאפורות וכדומה.

לפי הדסון, מטרתם של אמצעים אלו היא לפגוע בנמען, והמשתמש בהם מונע על- ידי רגשי עוינות, שתכליתם להוקיע את הנמען. בלשונם של פרשני הכדורגל מתווסף לכך מימד נוסף של ‹התחשבנות מן העבר›. לעולם הדברים אינם כפשוטם, אלא משמשים כמסווה למסכת שלמה של יצרים רוחשים. ‹הקוראים האדוקים› של מדורי הספורט, העוקבים אחר ההתרחשויות, מסוגלים לפענח משמעויות אלה(٤٥).

((אני יודע מה כאב לכם, כאב לכם שאני נבחרתי לפני שש שנים וחצי להיות נשיא מדינת ישראל. כתבתם בכותרות ראשיות, כאשר נבחרתי להיות נשיא המדינה - ״זה סוף לציונות״. אתם, אמצעי התקשורת, צריכים להתבייש שכך אתם אומרים על החלטה דמוקרטית וחשאית של בית הנבחרים.)) (٤٦)

((לא הסכמתי לומר אף לא מילה אחת וגם כאשר הסכמתי לתת ראיון לנחום ברנע ושמעון שיפר, לא הסכמתי למסור פרטים מהחקירה, סיפרתי על התחושות הקשות שלי, אבל לא מסרתי פרטים מן החקירה. בעקבות אותה פגישה עם היועץ המשפטי לממשלה, נתבקשתי על ידי התקשורת להגיב, רק גילה ואני ידענו על הפגישה הזאת עם היועץ המשפטי לממשלה, וזה דלף לתקשורת.)) (٤٧)

בקטע הזה מהנאום של משה קצב הוא מתמקד על שימושו במונחים ומשפטים ריגושיים כדי להלהיב את תשומת לבם של המאזינים. הוא השתמש בלשון בוטה, כלומר כאלו שבעת הפעלתן נוצר קונפליקט, חיברתי בין המוען לנמען. משה קצב התמקד על סגנון מתאים להעביר את רעיון הנאום להשפיע על הנמענים הנוכחים וגם כן המאזינים באמצעות כלי התקשורת השונים.

שימוש במילים טעונות

יש מילים אשר נלווה אליהן רגש או קונוטציה. התבוננו במילים: השר הגדול, תנאים חמורים, החולשות נוצלו, דלות ואבטלה, צפיפות איומה, שירותי בריאות, חינוך וסעד... גרועים ביותר ועוד. מילים אלה יוצרות אופי ביקורתי ושלילי בטקסט. נהוג לכנות מילים כאלה: ''מילים טעונות''. כלומר מילים שנוסף למשמעותן הישירה הן נושאות עמן מטען רגשי מסוים, והן מקובלות כחיוביות או כשליליות. שימוש במילים כאלה, הטעונות במשמעויות שליליות או חיוביות, מאפיין כתיבת ביקורת וכתיבת שכנוע. לעתים קרובות הן נבחרו על ידי הכותב כדי לבטא את תחושתו ואת רגשותיו כלפי הנושא המבוקר, והן מכוונות להשפיע גם על רגשותיו של הקורא. חשבו, למשל, על ההבדל בין צמדי הביטויים הבאים: תנאים קשים / תנאים חמורים, שירותי בריאות לא מספקים / שירותי בריאות גרועים ביותר, צפיפות רבה / צפיפות איומה. הראשונים בכל זוג הם ביטויים אובייקטיביים והשניים – הם ביטויים טעונים, ניכרת בהם מעורבות רגשית של המוען(٤٨).

((בבית המשפט הזה של התקשורת אין צורך בראיות, אין צורך בהוכחות, אין צורך בעובדות. בבית המשפט הזה של התקשורת הישראלית, מספיקה טענה של צד אחד בלבד, המשפט הציבורי הזה של התקשורת הסתיים מזמן, פסק הדין ניתן, גזר הדין בוצע. בבית המשפט הזה הורשעתי, נשללה ממני האפשרות להגן על עצמי, על כבודי ועל זכויותיי. גורלי נגזר אפילו בטרם השמעתי מילה אחת, בטרם הייתה אפשרות לי ולפרקליטיי להיפגש עם היועץ המשפטי לממשלה ולהשמיע בפניו את גרסתנו ואת האמת שלנו.)) (٤٩)

((אם ישקול היועץ המשפטי לממשלה אפשרות להגיש כתב אישום נגד נשיא המדינה, הנשיא ישעה את עצמו, כך עשיתי היום בהודעה לכנסת. אם יחליט חלילה וחס היועץ המשפטי לממשלה להגיש כתב אישום, אני לא אשאר בבית הזה, אף לא שנייה אחת, אני אתפטר. גם היועץ המשפטי לממשלה הודיע בהופעתו בכנסת לפני שבועות בודדים, כי הסיכום הזה, ההודעה הזאת שהודיעו פרקליטיי לבג''צ מקובלת עליו, הוא מסכים לה)) (٥٠).

המסקנות

1- מטרתו של מחקר זה היתה להציג את האמצעים הרטוריים שמשמש בהם משה קצב בנאומו ''נאום הזעם'', וגם כן, איך הוא משכנע את הקהל ומשפיע עליו.

2- משה קצב השתמש בלשון גבוהה כדי להעביר את המסר המלא לכלי התקשורת שהם מאשימים אותו בכמה שאלות.

3- השימוש באמצעים הפיגורטיביים היא דרך השימוש בסגנון הזה מטרתו היא להגיע אל הנקודה שמבהירה את מצבו מול הנמענים.

4- רוב הפוליטיקאים משתמשים אאירוניה. השימוש במבעצים אירוניים בת־פקידים שונים (העמדת פנים, הדהוד, ועוד) ננאומיו, משה קצב השתמש בהרבה אמצ־עים אירועיים כדי להקל את הלחץ עליו.

5- מצאנו שמשה קצב השתמש בלשון בוטה, למשל, הביקורת, האיום, וגם כן הוא השתמש במילים בוטים רבות, והמטרה היא להשפיע על הנמענים.

6- משה קצב השתמש הרבה בשאלות רטוריות, האמצעים האלה הם שייכים למצב

ללחץ בעת המשבר והוא רוצה לצאת מהמ־צב הזה בהפסדים פחות.

7- משה קצב השתמש בדו משמעות למען מערבבים את העלים, מטרתו מהסגנון הזה, להשתלט על הקהל וגם כן להעביר מסר לבני עמו ומעמדו הפוליטי החזק, לגבי הבעיה הזאת.

8- בנאום הזעם, משה קצב היה בעל שני אישיות, הראשונה היא הנשיא הטוב הנדיב ממשתמש במשפטים וצירופים פשוטים בל־שון נמוכה, אבל בזמן אחר חהיפך, מנהיג חזק ממאשים את האוייבים שלו והמתנגדים למדי־ניותו בהעמדה נגדו.

9- הוא התמקד בשימוש בכל האמצעים הרטוריים שהם יכולים להעביר את המסרים שלו הנמענים בדרך קצרה.

10- משה קצב היה תחת הלחץ, והעניין הזה היה בולט על אף, שהוא מנסה להציג את עצמו במצב שקט מול כלי התקשורת.

המקורות

המקורות העבריים

1- אורלי קיים וחיים קאופמן, הרטוריקה הריגושית של פרשני כדורגל בישראל.

2- ויצמן, א'. האירוניה בשיח החדשותי בתוך: שורצוולד א', קולקה ש' (עורכים). ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת הלשון (מקראה). ירושלים: כרמל, 2000.

3- ויצמן, א'. האירוניה בשיח הח־דשותי בתוך: שורצוולד א', קולקה ש' עורכים). ספר רפאל ניר: מחקרים בת־ששורת בבלשנות ובהוראת הלשון (מק־ראה). ירושלים: כרמל, 2000.

4- יניב זייד, רטוריקה במשפט בעידן של שינויים טכנולוגיים, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למשפטים, אפריל, 2011.

5- לנדאו, מ'. הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל, ת"א: עקד. 1988.

6- נדיר צור, רטוריקה פוליטית - מנהיגים ישראלים במצבי לחץ.

7- ניר, ר'. הסמנטיקה של העברית הח־דשה, ת"א: עמיחי, 1978.

8- ניר, ר'. מושגים בבלשנות שימושית, ירושלים:משרד החינוך והתרבות, 1977.

9- עילי ראונר, הסגנון הפוליטי, אוניב־רסיטת בר אילן, מפתח 4, 2011.

10- עירית זאבי, אריה סובר. הקופי־רייטר כיוצר שפת הומור שעשועי לשון, דו־משמעות ואניגמטיות בפרסומת הכתובה בישראל 1990 – 2012. כתב העת "הומור מקוון" גיליון מס' 3: כתב עת מדעי לחקר ההומור, ינואר 2014.

11- עליזה לזרסון. להבין עניין – הבנה והבעה להטה"ב: ספר לימוד ותרגול. מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, ישראל, 2004.

12- קורן, ר'. אובייקטיביות לשונית ההכחשת נקיטת העמדה האידיאולוגית בכ־תיבה עיתונאית הפוליטית בצרפת הרצאה במסגרת קבוצת דיון רב- תחומית לחקר ששיח (מרכזת: א' ויצמן), רמת- גן, אוניב־רסיטת בר-אילן. 1996.

13- רפאל ניר. מבוא לבלשנות. יחידות 10 – 11 – 12.

14- שילה גילה, דגשי בהוראת השיח, בתוך דפוס כתב-עת לעיון ולמחקר בחינוך, הוצאת מכון מופ"ת, 2014.

15- שרה ליפקין. לשון לבגרות: שלב ,, צורות, תחביר (ספר לימוד). מטח – המ־רכז לטכנולוגיה חינוכית, ישראל.

המקורות הלועזיים

1- Golden, G. Berquist, and W. Coleman, The rhetoric of Western thought,1978

2- Grice, H. P. (1975), Logic & Conversation, In: Syntax & Semantics, Cole P. &Morgan, J. L. (eds), 3, New York, Academic Press.

3-Kacharova, Jana, Linguistic Analysis of Wordplay in the Friends Sitcom, Ph. D Thesses, Univerzita Palackeho v Olomouci, Filozoficka Katedra anglistilky a amerikanistilky. 2013.

4-P.J. Corbett and Robert J. Connors, Classical rhetoric for the modern student, 1999.

מקורות האנטרנט

1- https://he.wikipedia.org/wiki

2- http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13747

المستخلص

يتناول بحثنا هذا التحليل البلاغي لخطاب الرئيس الاسرائيلي السابق موشي كاتساف والموسوم خطاب الغضب الذي القاة في ٢٧ يناير ٢٠٠٧ في اثناء المؤتمر الصحفي الذي عقدة في بيتة.

وكان هدف البحث هو الوقوف على الوسائل البلاغية المستخدمة من قبل موشي كاتساف في خطابهِ الموجة الى الشعب الاسرائيلي.

ان هذا البحث يعني بدراسة تلك الوسائل وتحليلها بلاغيا للوصول الى الهدف من الخطاب وتاثيرة على المتلقي.

من خلال قراءة الخطاب وتحليلة وجدنا انة يتضمن الكثير من الوسائل البلاغية ذات التاثير على المتلقي ومنها التكرار والتشبية والاسئلة البلاغية وغيرها .

في نهاية البحث توصلنا الى الاهمية الكبيرة للوظيفة التي تؤديها الوسائل البلاغية في ترصين الخطاب السياسي وجعلة مؤثرا في محيطة وكذلك استقطاب الجمهور المتلقي ودغدغة عواطفة والسيطرة على مشاعرة من اجل الوصول الى الهدف الذي كتب من اجلهِ الخطاب .

ومن هنا فقد تضمن خطاب كتساف الجمل والتعابير البلاغية التي تسهل عليهِ ارسال رسالتة الى الجمهور باقصر الطرق .

واستنتجنا في نهاية البحث والتحليل بان تنوع الوسائل البلاغية واختيار المؤثر منها وحسب مناسبة الخطاب تجعل المتكلم اكثر استقرارا في السيطرة على جمهورة ويسهل علية المهمة في الوصول الى قلوبهم وتحقيق مبتغاة.

Abstruct

Our research deals with the rhetorical analysis of former Israaeli President Moshe Katsav's speech and the letter of anger on January 27, 2007, during the press conference held in (Bettah).

The aim of the research was to identify the rhetorical means employed by Moshe Katsav in his speech to the Israeli people.

This research means studying these means and analyzing them rhetorically to reach the goal of the speech and an impact on the recipient.

Through the reading of the discourse and analysis, we found that it includes many rhetorical means of influence on the recipient, including repetition and speculation and rhetorical questions and others.

At the end of the research, we found the great importance of the function played by the rhetorical means in enhancing the political discourse and influencing the surrounding environment, as well as attracting the receaving public and tickling emotions and controlling feelings in order to reach the goal written from the speech.

Hence, Katsav's speech included sentences and rhetorical expressions that facilliate the sending of a messege to the public in the shortest way possible.

At the end of the research and analysis, we concluded that the variety of rhetorical means and the choice of the influence of them and according to the appropriate speech make the speaker more stable in controlling in this public and facilitate the task to reach their hearts and achieve the desired.

الهوامش

1- P.J. Corbett and Robert J. Connors, Classical rhetoric for the modern student, 1999, p. 20, 21.

2- Golden, G. Berquist, and W. Coleman, The rhetoric of Western thought,ראו 1978, p. 1 – 21.

٣- יניב זייד, רטוריקה במשפט בעידן של שינויים טכנולוגיים, חיבור לשם קבלת התואר «דוקטור לפילוסופיה», אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למשפטים, אפריל, ٢٠١١, עמ› ١١, ١٢.

٤- נדיר צור, רטוריקה פוליטית - מנהיגים ישראלים במצבי לחץ, עמ› ١٠٨.

٥- לנדאו, מ'. הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל, ת"א: עקד. ١٩٨٨, עמ' ١١ , ١٢

٦- \עילי ראונר, הסגנון הפוליטי, אוניברסיטת בר אילן, מפתח ٤, ٢٠١١, עמ› ١٢١ , ١٢٢.

٧- אורלי קיים וחיים קאופמן, הרטוריקה הריגושית של פרשני כדורגל בישראל, עמ› ٦.

٨- אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ› ١٢.

٩- לנדאו, מ'. שם, עמ' ١٦ , ١٧.

١٠- שם, עמ› ١٧.

11- https://he.wikipedia.org/wiki

١٢- קורן, ר›. אובייקטיביות לשונית והכחשת נקיטת העמדה האידיאולוגית בכתיבה עיתונאית הפוליטית בצרפת הרצאה במסגרת קבוצת דיון רב- תחומית לחקר השיח (מרכזת: א› ויצמן), רמת- גן, אוניברסיטת בר-אילן. ١٩٩٦.

١٣- לנדאו, מ›. שם.

١٤-קורן, ר›. שם.

15- Grice, H. P. (1975), Logic & Conversation, In: Syntax & Semantics, Cole P. &Morgan, J. L. (eds), 3, New York, Academic Press, pp. 41

16 - 6 אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ›.

17- https://he.wikisource.org/wiki

١٨-שם

١٩ -שם

٢٠- ניר, ר'. הסמנטיקה של העברית החדשה, ת"א: עמיחי, ١٩٧٨.

٢١-אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ› ٦.

22 https://he.wikisource.org/wiki

٢٣-שרה ליפקין. לשון לבגרות: שלב א, צורות, תחביר (ספר לימוד). מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, ישראל, עמ' ١٩١

٢٤-עליזה לזרסון. להבין עניין – הבנה והבעה להטה»ב: ספר לימוד ותרגול. מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, ישראל, ٢٠٠٤, עמ› ١٩٩

٢٥-עירית זאבי, אריה סובר. הקופירייטר כיוצר שפת הומור שעשועי לשון, דו־משמעות ואניגמטיות בפרסומת הכתובה בישראל ١٩٩٠ – ٢٠١٢. כתב העת "הומור מקוון" גיליון מס' ٣: כתב עת מדעי לחקר ההומור, ינואר ٢٠١٤, עמ' ٧١

٢٦-רפאל ניר. מבוא לבלשנות. יחידות ١٠ – ١١ – ١٢, עמ' ٥٤ – ٥٥

٢٧- שם, יחידות ١ – ٢ – ٣, עמ' ٨٢

28- https://he.wikisource.org/wiki

29- Kacharova, Jana, Linguistic Analysis of Wordplay in the Friends Sitcom, Ph. D Thesses, Univerzita Palackeho v Olomouci, Filozoficka Katedra anglistilky a amerikanistilky. 2013.

30- https://he.wikisource.org/wiki

٣١- שם

٣٢- שילה גילה, דגשי בהוראת השיח, בתוך דפוס כתב-עת לעיון ולמחקר בחינוך, הוצאת מכון מופ»ת, ٢٠١٤.

33- https://he.wikisource.org/wiki

٣٤- שם

٣٥- ניר, ר'. מושגים בבלשנות שימושית, ירושלים:משרד החינוך והתרבות, ١٩٧٧.

٣٦- אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ› ٩.

37- https://he.wikisource.org/wiki

٣٨- שם

٣٩- ויצמן, א'. האירוניה בשיח החדשותי בתוך: שורצוולד א', קולקה ש' (עורכים). ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת הלשון (מקראה). ירושלים: כרמל, ٢٠٠٠.

٤٠- אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ› ٦.

41- https://he.wikisource.org/wiki

٤٢- גשר מפעלים חינוכיים, מקרא גשר: האתר שלך ללמוד התנך, אנציקלופדיה, מטח.

43- https://he.wikisource.org/wiki

٤٤- שם

٤٥- אורלי קיים וחיים קאופמן, שם, עמ›.

46- https://he.wikisource.org/wiki

٤٧- שם

48-http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13747

49- https://he.wikisource.org/wiki

٥٠-שם

التمييز في ارامية الحضر

دراسة سامية مقارنة

م . يسرى عباس عبد (*)

المقدمة

يتناول بحثنا (التمييز في أرامية الحضر – دراسة سامية مقارنة) موضوع دراسة عملية التمييز وطرق صياغتها في اللغات السامية وخصوصا في اللغات (أرامية الحضر والسريانية والعربية) ، وقد تم اختيارنا لهذا الموضوع بالذات ليكون الأساس لهذا البحث ينبع من الأهمية الكبيرة التي يحتلها هذا الموضوع على صعيد البناء اللغوي ولما يحظى به من اهتمام بالغ من قبل الدارسين والباحثين في مجال اللغات السامية بشكل عام.

إن هذا البحث هو محاولة لرصد العلاقة بين اللغات السامية لانتمائها إلى عائلة واحدة ذات جذور مشتركة.

وقد أظهرت النتائج المتحققة في هذا البحث اتفاق هذه اللغات في أحيان واختلافها في أحيان أخرى تبعا للعوامل المكانية أو الزمانية التي ورد التمييز من خلال المراحل التي مرت بها تلك اللغات في حال تدوينها وصياغة قواعدها.

تعريف التمييز

التمييز : اسم نكرة يذكر تفسيراً للمبهم من ذاتٍ أو نسبة[1] فالأول نحو : ((اشتريت عشرين كتاباً)) والثاني نحو:((طاب المجتهد نفساً)).

والمفسر للمبهم يُسمى : تمييزاً ومميزاً، وتفسيراً ومفسراً وتبييناً ومُبيناً والمفسر يسمى: مميزاً ومفسراً ومبيناً[2].

(*) كلية اللغات / قسم اللغة السريانية

التمييز في اللغة العربية

التمييز : اسم نكرة يذكر تفسيراً للمبهم أي التمييز نكرة جامدة بمعنى ((مِن)) تفسير إبهام ما قبلها نحو: ((رطل زيتاً)) (فزيتا) تمييز أوضح جنس الرطل[٣] كما إن الحال تكون على معنى (في) .

فإذا قلت ((اشتريت عشرين كتاباً)) فالمعنى انك اشتريت عشرين من الكتب وإذا قلت ((طُبت نفساً)) فالمعنى انه طبت في نفسك.

والتمييز قسمان في اللغة العربية: تمييز ذات أو يسمى : تمييز مفرد أيضا، تمييز نسبة أو يسمى أيضاً تمييز جملة.

١- تمييز الذات

تمييز الذات : ما كان مفسراً لاسم مبهم ملفوظ نحو: ((عندي رطل زيتاً)[٤].

والاسم المبهم على خمسة أنواع

١- العدد، نحو: ((اشتريت احد عشر كتاباً))

ولا فرق بين أن يكون العدد صريحاً، كما رأينا أو مبهماً، نحو: ((كم كتاباً عندك؟)).

والعدد الصريح ما كان معروف الكمية: كالواحد والعشرة والأحد عشر والعشرون نحوها، والعدد المبهم: ما كان كناية عن عدد مجهول الكمية وألفاظه: ((كم وكأين وكذا))

٢- ما دل على مقدار (أي شيء يقدر بآله[٥] وهو أما مساحة نحو: (عندي قطعة ارضاً) او وزن نحو: ((قِنطار عسلاً)), أو كيل، نحو: (أعط الفقير صاعاً قمحاً) او مقياس نحو: (عندي ذراع جوخاً)

٣- ما دل على ما يشبه المقدار- مما يدل على غير معين – لأنه غير مقدر بالآلة الخاصة. وهو اما يشبه المساحة ل, نحو: ((عندي مد البصر أرضاً. وما في السماء قدر راحة سحابا)) أو الوزن كقوله تعالى: ((**فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَه ۞ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَه**))[٦] او الكيل كالأوعية- نحو: ((عندي جرة ماء وكيس قمحاً، وحب[٧] عسلاً))

٤- ما أجري مجرى المقادير – من كل اسم مبهم مفتقر الى التمييز والتفسير، نحو: ((لنا مثل ما لكم خيلاً. وعندنا غير ذلك غنماً)) ومنه قوله تعالى: (**وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً**).

٥- ما كان فرعاً للتميز، نحو: ((عندي خاتم فضة، وساعة ذهباً)) حكم تمييز الذات انه يجوز نصبه ويجوز جره بمن نحو: ((عندي رطل من زيت)) وبالإضافة نحو: ((لنا قصبة ارضَ وقنطار عسل))[٨].

إلا اذا اقتضت اضافته اضافتين بأن كان المميز مضافاً فتمتنع الاضافة ويتعين نصبه او جره بمن نحو: ((ما في السماء قدر راحةِ سحاباً او من سحاب)). ويستثنى منه تمييز العدد فان له احكاماً

تمييز النسبة وحُكمه

تمييز النسبة: ما كان مفسراً لجملة مبهمة النسبة, نحو: (حَسُنَ علي خُلُقاً. وملا الله قلبك سروراً)) فأنسبه الحُسن الى علي مبهمة تحتمل اشياء كثيرة فزال ابهامها بالقول ((خُلقا)) وكذا نسبة ملء الله القلب قد ابهامها بالقول: (سرور) ومن تمييز النسبة الاسم الواقع بعد ما يفيد التعجب, نحو: ((ما اشجعه رجلاً))[٩].

١ - حكم تمييز العدد الصريح

تمييز العدد الصريح مجموع مجرور بالإضافة وجوبا. من الثلاثة الى العشرة[١٠]،نحو ((جاء ثلاثة رجال، وعشر نسوة)) ما لم يكن التمييز لفظ مئة فيكون مفرداً غالباً نحو: ((ثلاث مئة. وقد يجمع نحو: (ثلاث)) مئتين او مئات)). أما الألف مجموع البته. نحو ((ثلاثة آلاف)). إن مميز الثلاثة إلى العشرة، انما يجر بالإضافة ان كان جمعاً كعشرة رجال. فان كان اسم جمع او جمع اسم جنس يجر (بمن) فالأول: ((ثلاثة من القوم)) والثاني: (ستة من الطير))

٢- ((كم)) الاستفهامية وتمييزها

كم على قسمين: استفهامية وخبرية.

فكم الاستفهامية: ما يستفهم بها عن عدد مبهم يراد تعينه. نحو: (كم رجلاً سافر؟) ولا تقع إلا في صدر الكلام. مثل جميع أدوات الاستفهام.

ومميزها مفرد منصوب . وان سبقها حرف جر جاز جره.

ويجوز الفصل بينها وبين مميزها ويكثر وقوع الفصل بالظرف والجار والمجرور نحو: ((كم عندك كتاباً))

ويجوز حذف تمييزها مثل: (كم مالك؟) أي: كم دراهما، او ديناراً

٣- كم الخبرية وتمييزها

كم الخبرية: هي التي تكون بمعنى ((كثير)) وتكون إخباراً عن عدد كثير مبهمالكمية نحو: ((كم عالم رأيت؟)) أي: رأيت كثيراً من العلماء.

ولا تقع إلا في صدر الكلام ./ ويجوز حذف مميزها. ان دل عليه دليل نحو: ((كم عصيت أمري)) أي ((كم مرة عصيته))[١١]

٤- كأين وتمييزها

كأين (وتكتب كأي أيضا) مثل ((كم الخبرية معنى : فهي توافقها في الإيهام. والافتقار إلى التمييز والبناء على السكون وإفادة التكثير ولزوم ان تكون في صدر الكلام والاختصاص بالماضي.

وحكم مميزها أن يكون مفرداً مجروراً بمن كقوله تعالى(وكأين من نبي قاتل معه ربيون كثير) .

وحكــم فــي الإعــراب كحكــم أختهــا (كم) الخبريــة إلا أنها ان وقعت مبتــدأ لا يخبر عنها إلا بجملة أو شبه جملة.

٥- ((كذا)) وتمييزها

تكــون ((كذا)) كناية عن العدد المبهم, قليلاً كان او كثير، نحو: (جاءنى كذا وكذا رجلاً)

وحكــم مميزها انه مفرد منصوب دائماً ولا يجوز جــره. وحكمها في الاعــراب انها مبنية على الســكون، وهي تقع فاعلاً نحو (سافر كذا وكذا رجــلا)) ونائب فاعل ومفعولا به. مفعولا فيه ومفعولا مطلق.

بعض أحكام للتمييز

١- عامل النصب في تمييز الذات هو الاسم المبهــم المميز وفي تمييز الجملة هو ما فيها من فعل او شبهه

٢- لا يتقدم التمييز على عامله ان كان ذاتاً: ((رطل زيتاً))[١٢].

٣- لا يكون التمييز الا اسما صريحاً

٤- لا يجوز تعدده

٥- الأصل أن يكون اســماً جامداً وقد يكون اسماً مشتقاً

٦- الأصــل فيــه أن يكــون نكــرة وقد يأتي معرفة لفظاً وهو في المعنى نكرة.

٧- قد يأتي التميز مؤكداً.

٨- لا يجوز الفصــل بين التمييز والعدد الا ضرورة في الشعر

٩- قد يضــاف العدد فيســتغنى عن التمييز نحو ((هذه عشــرتك وعشــر ابيك. واحد عشر أخيك))[١٣].

التميز في اللغة السريانية

التمييــز هــو على ضربيــن : تمييــز مفرد وتميــز جملــة (فالأول) فيها كان كيــلاً او وزناً او عــدداً نحــو (بزَبنا هؤُنا اَربعُــا مدِين حِطًا بدِينُــرا مِزدَبيًن وْوَيَ بَلحود) ((في هذا الزمان كان يبــاع أربعة أمداد حنطــة بدينار واحد)) و (فَقــدؤ دنيَــةا ةلُة مًاا لِيطرًا دَوْبــا) ((أمره بان يأتي بثلاثمائة رطل ذهبا)) ومثل – (ملِا زًورا عَفرا لا ةِشكَح ةَمُن) ((لا تجد ملء راحة ترابا هناك)).

فمن هــذه الامثلة تبين ان التمييز وهــــو (حِطًا، رَؤبا ، عَفرا) لا يدخله الحرف. ويفسر مــا ابهم عليك من (مدِيًن , ليطرًا ، ملِا زوُرا) (والثاني) ان كان منقولا عن الفاعل او مبتدأ[١٤].

فــلا بــد مــن دخــول ((البيــث)) فيــه نحو (اشةَلوَب بحِمةا) ((اشتعل غضبا))

و (عَةير وْو مِنُك بيولفُنا) ((هو اكثر علماً منك)). والا امتنع دخولها فيه نحو (اِةملِي مُانًا

مَيَـا) ((امتلا الاناء مــاء)) و (فومِؤ فةيح ؤْو زَرةا) ((فوه مفغور شبراً))[١٥].

وتجوز اضافة المميز غير عدد الى التمييز وهـو كثير نحو (وَب لَن عِسـرا اَلفِيًـن لِيطرًا ددَؤبُا) (اعطنا عشرة آلاف كيل ذهب)).

وكذلـك يجـوز تقديـم التمييـز مطلقا على المميـز نحو: (لِيطرًا ددَؤبا مُاا واَربعيِن) (مئة واربعون كيلا ذهبا) (حِماًا قَبا بحَمِشمُاا يومِيًن) ((القفيز حمصاً بخمسمائة درهم))[١٦].

وتميز العدد في السـريانية فيكون جمعاً ابداً مع كل انواع اسماء العدد نحو : حَمشَعسرًا اَمِين عشِنٌو مَيًا (اشتدت المياه خمس عشر ذراعاً[١٧]

التمييز في ارمية الحضر

التمييز : اسـم نكرة يذكر تفسيراً للمبهم من ذات او نسبة.

تمييـز العدد في أرمية الحضر جاء في عدة نصوص وهو يسـبق العدد وجـاء نكرة مفردة فــي كلمــة : أس ، وهــي كلمــة لاتينيــة. كانت أصــلا تمثل وزنا يتألف من اثني عشــر جزءاً، ثــم أصبح عملــه اختلف قيمتها ووزنها حسـب العصور أما الكلمة الثانية فهي (مينا) وهي كلمة لاتينيــة أيضا, وزنها ٤٣٦ غم واسـتعملت في المعامــلات المالية بقيمــة ١٠٠ درهم روماني. وجــاءت هذه الكلمة بصيغة جمع المذكر النكرة فبل العدد[١٨].

ومن الأمثلة على تمييز العدد

حضري ..... الكتابة ا س ع

ع ب س ا ب ر د ب ح ا عبسار

الكتابة ٧٤/ ١ ـ٢

ܒ ܕ ܗ ܐ ܕ ܖ ܕ ܣ ܐ

الكتابة (١٩٢ ـ ٢) (٢٢٥ / ١، ٢) (٢٤٥/ ٢)، (٢٤٦/ ٣)

اما كلمة : م ي ن ا فقد جاءت مجموعة جمع نكرة مذكراً قبل العدد نحو:

الكتابة ٣٤١/ ١-٢
ܡܢܝܢ ٣٣ ܠܚܝܐ
ܕܐܚܘܗܝ ܘܒܢܘܗܝ

الترجمة

٣٣ منيانا (قدم) لحياة اخيه وابنائه

وجاءت في الكتابة (١٠/٢/٢٤٣)

وجاءت كلمة، سنة، تمييزاً لعدد مركب في الكتابة (٣٠/ ٤-٥) .

الكتابة

دي م ي ت ت ب ر ت

ش ن ت ١٨ ....

الترجمة
التي ماتت بنت
ثماني عشرة سنة

وقد وردت ٤-٥[١٩] بصيغة ش ن ي ن جمع مذكر نكرة ولعل سبب الخلاف في القراءة يعود إلى النسخ حيث وردت كلمة سنة مرسومة بصورة : ش ن ت ولكن الذين اعترضوا يستندون إلى أمرين:

أولهما إن رسم سنة يمكن إن يقرأ : ش ن ي ت إذا لم يكن هناك خط يوصل بين طرفي حرف التاء الأيمن والأسير من الأعلى أي:[٢٠]

وثانيهما: الاان تمييز العدد في السريانية كثيراً ما يرد مجموعاً مع الأعداد المركبة علما بان الأصل إن يكون تمييز العدد المركب مفرد منصوباً ولما كانت صورة النص غير ميسرة. لذا تم الاعتماد على النص المنسوخ والذي ورد فيه كلمة سنة وليس سنين.

١- التمييز في جميع اللغات السامية هو اسم نكرة يذكر تفسيراً للمبهم.

٢- التمييز في اللغة العربية يأتي منصوباً ومجروراً حسب موقعه في الجملة .

٣- لعدم وجود الإعراب في الحضرية والسريانية اعتمادنا على تحديد الموقع الإعرابي بدلاً عن الإعراب لتعيين التمييز.

٤- ورد تمييز العدد في الحضرية مسبوقاً في كلمة (أس) اللاتينية وكذلك الحال باستخدام كلمة (مينا) التي استعملت في المعاملات المالية.

٥- انفردت اللغة العربية باستخدام تمييز أدوات الاستفهام الأمر الذي لم نجده في اللغات الأخرى كالسريانية والحضرية.

المصادر العربية والاجنبية :

١- القرآن الكريم.

٢- داود، اقليمس يوسف، اللمعة الشهية في نحو اللغة السريانية، ط٢، الموصل ، ١٨٩٦.

٣- السامرائي، د. فاضل صالح، معاني النحو، الثاني، شركة العائك للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

٤- الشرتوني، رشيد، مبادى العربية في الصرف والنحو، ط٣، دار العلم، قم .

٥- عبد الحميد، محمد محي الدين ، شذور الذهب في معرفة كلام العربية لابن هشام الانصاري، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٩٧.

٦- علي، خالد اسماعيل، قواعد كتابات ارامية الحضر، اليرموك،اربد، ١٩٩٨م.

٧- الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، المطبعة الوطنية، ط٥، ج١، بيروت ١٩٣٩.

٨- القرداحي،جبرائيل، المناهج في النحو والمعاني عند السريان،ط٣، حلب،٢٠٠٨

الهوامش

١- محمـد محـي الدين عبـد الحميد، شـذور الذهب في معرفة كلام العربية لابن هشـام الأنصاري، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٩٧،ص ٢٧٥.

٢- مصطفـى الغلايني،جامع الـدروس العربية،المطبعة الوطنية،ط٥،ج١، بيروت،١٩٣٩،ص ١١٣.

٣- رشيد الشرتوني، مبادى العربية في الصرف والنحو، ط٣، دار العلم – قم, ص ١٨٠.

٤- مصطفى الغلايني، المصدر السابق، ص ١١٣.

٥- مصطفى الغلايني، المصدر السابق ، ص ١١٤-١١٥.

٦- القرآن الكريم – سورة الزلزلة, سورة الكهف .

٧- حب, بضم الحاء المهملة: الخابية

٨- د. فاضل صالح السـامرائي. معانـي النحو، الثاني، شـركة العائك للطباعة والنشـر والتوزيع، ٢٠٠٣، ص٢٧٣.

٩- مصطفى الغلاييني، المصدر السابق ، ص ١١٧ .

١٠- رشيد الشرتوني، المصدر السابق، ص ١٨٠.

١١- مصطفى الغلاييني،المصدر السـابق، ص ١١٨ – ١١٩.

١٢- مصطفى الغلاييني، المصدر السـابق، ص ١٢٢- ١٢٣.

١٣- المصدر نفسه، ص ١٢٥-١٢٦.

١٤- جبرائيل القرد احي، المناهج في النحو والمعاني عند السريان، الطبعة الثالثة، حلب، سنة ،ص ٥٣-٥٤.

١٥- المصدر نفسه ، ص ٥٤.

١٦- المصدر نفسه.

١٧- داود.اقليمس يوسـف، اللمعة الشـهية في نحو اللغة السريانية، الموصل، ط٢، ١٨٩٦، ص٣٠٠.

١٨- خالـد إسـماعيل, قواعـد كتابات أراميـة الحضر. اليرموك . اربد ١٩٩٨ م . ص١٠٢.

١٩- فاتيوني، ص٣٥

٢٠- خالـد اسـماعيل, قواعـد كتابات ارمنيـة الحضر. اليرموك . اربد ١٩٩٨ م . ص١٠٢ -١٠٣.

الشواهد الحضرية.

Foreign Researches

Abstract

The Arabic words interfered with the Turkish language (the letter A)

It is worthy to be mentioning that

this research is about the eastern languages which are the interfered languages , taken from one language to another . Owing to the Turkish 's occupation to large parts of Arab Home , including Iraq , so many Arabic words have been interfered into the Turkish Language and at the same time many Turkish words into Arabic Language. Through this current study the ratio of the Arabic words in the Turkish language surpassed 20% after the entrance of Turkish into Islam Religion in the 8th century AH , where it has been increased the using of Arabic words in the Turkish language since the Arabic language is the language of Holy Quran , especially the Arabic language is considered as civilized integration among the nations of Middle east .

ملخص البحث باللغة العربية

عنوان البحث :-

الكلمات العربية الداخلة الى اللغة التركية حرف - أ-

مـن الجدير بالذكر في هذا البحث التطرق الى ان اللغات الشرقية هي لغات متداخلة استعارت من بعضها البعض الكثير من الكلمات والمصطلحات لاسيما اللغة التركية وبحكم احتلال الإمبراطورية لأجزاء كبيرة من الوطن العربي ومنها العراق فقد دخلت كلمات عربية كبيرة الى اللغة التركية وبنفس الوقـت دخلت كلمات تركية الـى اللهجات العامية العربية ولكن ومن خلال هذا البحث يبدو لنا ان شبه الكلمات العربية في اللغة التركية تتجاوز شبه ٢٠٪ وكذلـك بعدها اعتنق الاتراك الدين الاسـلامي في القرن الثامن الهجري فقد ازداد اسـتخدام الكلمات العربيـة في اللغة التركية لكـون اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وكذلك من الاسباب الاخرى هو التلاحم الحضاري بين شعوب الشرق الاوسط

Azamet is. Ar. ʻazamet, ululuk, büyüklül, gurur, görkem, gösteriş, heybet, debdebe, çalım, kurum, tekebbür.

Azap is. –za:bı Ar. ʻazab, İslam inanışına göre dünyada günah işlemiş olanlara ahirette verilecek ceza, büyük sıkıntı, eziyet, ezinç.

Azil is. Ar. ʻazl görevden alma

Azimkar sf. ʻazm+far, -kar, iradeli, gayretli, istençli, karalı.

Azimli is. Azmi olan, kararında, tutumunda direnen, kararlı.

Aziz is. azi:z Ar. ʻaziz, ermiş, eren, Sf. sevgide üstün tutulan, muazzez, nanıaziz.

Azledilmek is. Ar. ʻazledilmek işi, ʻazl+T edilmek görevden alınmak., bir kişiyi görevden almak uzaklaştırmak.

Azlık –ğı is. Az olma durumu, azınlık

Azma is. Azmak işi , sf. melez, biy

Azmak –ğı is. küçük su birikintisi, gölcük, bataklık

Azvay is. sarisabır.

Sonuç

Türkler İslam dinini kabul etmeleriyle İslam uygarlığına katılmışlardır. Bilindiğine göre de İslam dininin ana kitap Kur'an. Arapçadır Arapça İslam uygarlığının ortak dili olmuştur. Bu yüzden Türkler ve özellikle Türk bilginleri bu dili öğreniyor ve bilim eserlerini bu dille yazıyorlardı. Bir kısmı fa Türkçe eserlerine bile Arapça ve o zamanlar ileri bir edebiyat dili savilan Farsça kelimeler katıyorlardı. Bu yüzden girmiştir gittikçe artan bu kelimeler bir zamanlar aşırı bir dereceye uluşmış dili anlaşılmaz bu duruma sokmuştu. Onun için Türkler Tanzimat döneminden itibaren Türk dılım bu durumdan kurtarmaya çalışmışlardır. Bu çalışöalar cumhuriyet döneminde yoğunlaştırılmış ve resmi olarak devlet eliyle sürdürülmüştür. Fakat buna rağmen bugüne kadar Türkçe›de bir sürü Arapça kelime vardır ve hala halk arasında kullanılmaktadır.

Kaynakça

Türk dil kurumu Türkçe sözlük

Alelhesap zf. ale'lhesap Ar. 'ala+hisab, hesap sayarak.

Alelhusus zf. ale'lhusus Ar. 'ala +husüs, hele, özellikle, en çok.

Alelusul zf. ale'lusu:l Ar. 'ala+ usül, yol yordam gereğince, kurala uygun bir biçimde.

Alem is. Ar. Alem Bayrak, minare, kubbe, sancak direği vb.

Alem is. a:lem Ar. Alem, yeryüzü ve gökyüzündeki nesnelerin oluşturulduğu bütün, evren, dünya, cihan, aynı konu ile ilgili kimseler.

Atlas is. Ar. Atlas yüzü parlak, sık dokunmuş bir tür ipekli kumaş, saten. Coğrafyada ise dünyanın bir ülkenin, bir bölgenin fiziksel ve siyasal coğrafyası ile ekonomi, tarih vb. Bir konuyu açıklamak için hazırlanmış resim veya levhalardan oluşmuş kitap.

Atlatmak (-i, -e, -den) atlatmak işini yaptırmak, basında başka ilgilerden önce bir haberin yayımlanmasını sağlamak. –i kötü bir durumu geçiştirmek savmak. Başından savmak. Savsaklamak, aldatmak.

Atlaya zıplaya zf. atlayarak, istekle, isteyerek

Avam is. ava:m Ar. 'avam; 'amm'ın çokluk biçimi, halkın aşağı tabakası, havas karşıtı.

Anavak –ği sf. kolaylıkla kandırılabilen veya aldatılabilen, aptal .

Avrat pazarı is. cariyelerin satıldığı Pazar, kadınların öteberi sattıkları Pazar yeri.

Avret is. Ar. 'avret edep yeri, ut yeri

Avro is. Avrupa Birliğinin orta para birimi ekü.

Avrovil is. Avrupa Birliği dşındaki ülkeler tarafından çıkarılan ve tutulan avroya dayalı borç senedi.

Avrupaı sf. Avrupa:i Avrupalılara özgü, Avrupalılara benzer veya gibi.

Avrupalılaşma is. Avrupalılaşmak

Ayan is. a:ya:n Ar. A'yan, ileri, gelenler, Senato üyeleri

Ayet is. a:yet Ar. Ayet din Kur'an surelerini oluturan kısımlardan her biri.

Aksatış is. aksatma işi veya biçimi, aksatmak işi.

Aksatmak (-i) aksamasına yol açmak, bir işi gereği gibi yürütmemek, havanın bozulması ekim işini aksattı.

Aksayış is. aksamak işi veya biçimi.

Akur sf. Ar. ‘akür, azgın, kızgın, kudurmuş, kuduz, kuduruk.

Akva sf. akva, kuvvetli, sağlam. Bir tür sırmalı ve köstekli bıçak

Akvam is. akva:m Ar. Akvam kavimler.

Akaka is. ala:ka Ar. ‘laka, ilgi, gönül bağı, alaka çekmek veya toplamak veya uyandırmak ilgi çekmek.

Alakadar sf. ala:kadar Ar. ‘alaka +Fardar ilgili olan, alakadar etmek ilgilendirmek, alakadar olmak ilgilenmek.

Alakadarlık –ğı, is. Ar. Alakadar olma durumu

Alakalandırma is. alakalandırmak işi

Alakalandırmak ilgilendirmek

Alakalanma is. alakalanmak işi

Alakalanmak (-le) is. ilgilenmek, gönül bağlamak, yakınlık duymak, bir şey çekici gelmek, bir şeyden zevk almak.

Alakalı sf. ilgili

Alakarga is. kargagillerden, iri gövdeli, ötücü, tüyleri alacalı bir kuş türü, kestane kargası, saksağan.

Alamet is. ala:met Ar. Alamet, belirti, işaret, iz, nişan, büyüklük, irilik bakımından şaşılacak durumda olan nesne.

Alametifarika, is. ala:me’tifa:rika Ar. Alamet+ farika, bazı ticaret eşyası üzerine konulan, o eşyayı üreten veya satanı tanıtan resim, harf vb. Özel işaret, marka, ayrıcı nitelik, ayrıcı özellik.

Alelacele zf. ale’lacele Ar. ‘ale’acele çabukçak.

Alelade sf. alela:de Ar. ‘ale’l-ade, her zaman görülen olağan, bayağı, sıradan.

Aleladelik –ği is. alelade olma durumu

zeye çarparak geri dönmesi, yansıma, yankı, bir cismin parlak bir yüzeyde görünmesi, bir şeyin baika bir şey üzerinde yarattığı etki. Evirtme, akis uyandırmak bir konunun üzerinde, düşünülmesine, tartışılmasına yol açmak, ilgi veya tepki yaratmak.

Akit, -kdi is. Ar. ‘ak huk esk. Sözleşme, nikah

Akit vaadi, akdetmek, bey akdi, hizmet akdi, iş akdi.

Akit, -di sf. a:kit Ar. Akid bağıtıcı

Akit vaadi is. huk. Ön sözleşme

Aklen zf. Ar. ‘aklen esk. Akıl gereğince, akıl yönünden.

Aklevrek, -ği is. zoo, tatlı su levreği

Aklı sf. beyazı bulunan, beyaz renkli

Aklı başında sf. sürekli akıllı davranan, aklı başında olmamak iyi düşünebilir durumda olmamak.

Aklıevvel sf. a’klıevvel Ar. ‘aklevvel akıllı, akıllı geçinen, densiz, münasebetsiz, sağduyu sahibi olmayan, is. esk. Yaradılıştan gelen zeka.

Aklıevvelik, -ği is. aklıevvel olma durumu

Aklık, -ği is. Ar. Ak olma durumu, kadınların makyaj için yüzlerine sürdükleri beyaz bir sıvı, düzgün.

Aklıselim is. a’klıseli:m Ar. ‘akl +selim, sağduyu, sağduyu sahibi, aklıselimlik, -ği is. aklıselim olma durumu.

Akli sf. akli: Ar. ‘akli esk. Akılla ilgili, akla dayanani akılsal.

Akliyat is. akli:ya:t Ar. ‘akliyat, akıl yolu ile kazanılan bilgiler.

Aksam is. Düğün çiçeğigillerden, beyaz çiçek veren, bahçelerde süs çiçeği olarak, yetiştirilen sarmaşık özelliği gösteren bir bitki, yaban asması, orman sarmaşığı, Meryemana asması**, aksam** kısımlar.

Aksam is. aksamak işi,

Aksamak hafifçe topallamak, bir iş gereği gibi yürümemek, geri kalmak.

Aksata is. Ar. Ahz-i’ta alıiveriş, ahzüita

olan: ahdi vecibeler.

Ahkam ç. is. ahka:m Ar. Ahkam Hükümler

Ahlaf ç. is. ahla:f Ar. Ahlaf esk. Halefler, eslaf karşıtı

Akabe is. Ar. ‘akabe tehlikeli, sarp ve zor gecit.

Akamet is. aka:met Ar. ‘akamet esk. Kısırlık, verimsizlik, başarısızlık, sonuçsuzluk.

Akar is. Ar. ‘akar esk. Kiraya verilerek gelir getiren ev, dükkan, tarla, bağ vb. Mülk, akaret, akar edinmek kira geliri getirecek bir mal sahibi olmak.

Akaret is. aka:ret Ar. ‘akaret esk. Akar. “başladı, her ay, akaretlerinden kira toplar gibi, tıkır tıkır faizleri toplamaya.

Akdedilme is. akdedilmek durumu.

Akdedilmek (nsz) Ar. ‘akd +T. Edilmek akdetmek işi yapılmak.

Ak’demir is. dövme demir.

Akdeniz is. parlak ve canlı görünümde mavi rengin bir türü.

Sf. bu renkte olan

Akdetmek –der (-i) Ar. ‘akd +T. Etmek yapmak

Akdiken is. bot. Hünnapgillerden, kırlarda kendiliğinden yetişen, hekimlikte ve boyacılıkta kullanılan, sert odunlu bir ağaç, gövem eriği, geyik dikeni, alıç.

Akıbet is. a:kıbet Ar. ‘akibet, bir iş veya durumun sonu, sonuç.

Akıcı sf. akma özelliği olan, ed. Kolay anlaşılabilen, okunabilen, anlamca açık (anlatım) .

Akıl –klı is. Ar. ‘akl, düşünme anlama ve kavrama gücü, Akıl yaşta değil baştadır.

Akide (I) is. aki:de Ar. ‘akide din, bir şeye inanarak bağlanış, inanç, din inancı.

Akik –ği is. aki:k Ar. ‘akik jeol. Kalseduan kuvarsının bir türlü olan, yüzük taşı, mühür vb. Yapmakta kullanılan, türlü renklerde, yarı saydam, parlak ve değerli bir taş.

Akis –ksi is. Ar. ‘aks, ışık veya ses dalgalarının yansıtıcı bir yü

gören, adaletten doğruluktan ayrılmayani hakkı yerine getiren.

Affettirme is. Affettirmek işi

Affettirmek (-i) Ar. ʻafv+t. Ettirmek bağışlanmasını sağlama.

Affeylemek (-i) Ar. ʻafv+t. Eyleme affetmek

Affolunma is. Affolunmak işi

Affolunmak (nsz) Ar. ʻafv+t. Olunmak bağışlanmak.

Afgan öz. is. Afganistan halkından veya bu halkın soyundan olan kimse.

Afi is. Argo gösteriş, çalım, caka. Bir manevra, bir afı, bir dalavere olarak diyordum.

Afif sf. afı:f Ar. Afif esk. İffetli erkek : Arzu ettiğim gibi afif, saf bulduğum bu adama hürmet eder, onu böyle severdim.

Afiyet is. a:fiyet Ar. ʻafiyet hasta olmama durumu, sağlık, esenlik. Allah daha ziyade afiyet versin.

Afyon is. Ar. Afyün kim. Olgunlaşmamış haşhaş kapsüllerine yapılan çizintilerden sızan. Güçlü bir zehir olmakla birlikte içinde morfin vb. Uyuşturucular bulunan madde**.**

Agel is. Ar. ʻagel Arap erkeklerinin kefiyelerinin üzerine bağladıkları, yünden örülmüş kalın çember bağ.

Ağnam is. Ar. Ağnam esk. Sayım vergisi

Ağraz ç. is. Ar. Ağraz esk. Garazlar

Ağyar ç. is. Ar. Ağyar esk. Başkalrı, yabancılar, eller.

Ahali ç. is. aha:li Ar. Ahali, aralarında aynı yerde bulunmaktan başka hiçbir ortak özellik bulunmayan kişilerden oluşan topuluk.

Ahbap –bi ç. is. ahba:p, -ba:bı Ar. Ahbab, kendisiyle yakın ilişki kurulup sevilen, sayılan kimse.

Ahcar ç. is. Ar. Ahcar esk. Taşlar.

Ahdetmek –der (-e) Ar. ʻahd +T. Etmek bir şeyi yapmak için kendi kendine söz vermek, tek erkek sevmeye ve bu erkeği kendime aşık etmeye ahdetmiştim.

Ahdi sf. ahdi: Ar. ʻahdi esk. Antlaşmaya göre olan antlaşma gereği

/ Abdalin olayım çullar içinde. 2. Dilenci kılıklı, üstü başı perişan kimse.

Abdallık –ğı is. Abdal olma durumu

Abeslik –ği is. Abes olma durumu: bu esere... bir abeslik duygusu hakimdir.

Abıhayat is. A: bıhayat, ya:tı Far. Ab+Ar hayat esk. Efsanenere göre ,çen kşmseye ö: lümsüzlük sağlayan bir su.

Abus sf (abu:s) Ar. Abüs somruktan, çatık. Asık (yüz). "Abus çehreli adamın ne zamanı ne niyazı ne zekatı ne orucu makbuldür.

Acaba zf. a'caba Ar. 'aceba, merak, kararsızlık veya kuşku anlatan bir söz.

-acak, -ecek gelecek zaman eki: al- acağım, gülecek vb. Fiileden isim ve sıfat yapma eki: giy-ecek, iç-ecek vb.

Acar sf.Ar. 'acar Atılgan gözü pek, yiğit, kabadayi, yılmaz, sığmaz.

Acele sf. Ar. Acele, hızlı yapılan çabuk, tez. Zf. vakit geçirmeden, tez olarak.

Aceleci sf. Tez iş gören, çabuk davranan canı tez, farfara fırtına gibi.

Acem is.ar. 'acem müz. Klasik Türk müzeğinde mi notasına yakın bir perde. Ayrıca da Iran'lı ülkesi sf. İran'a özgü

Acente is. Ace'nte it. Bir kuruluşun yapığı işi kazanç karşılığı onun adına yürüten iş yeri.

Ad, -ddi (II) is. Ar. 'add, sayma, sayılma

Ada is. Coğ. Deniz veya göl suları ile çevirilmiş küçük kara parçası. Cezire.

Adale is. Ar. 'adale anat. Kas. Omuz adaleleri gelişmişti.

Ademiyet is. Ar. Ademiyyet esk. Yokluk, ademiyet is. (a:demiyet) Ar. Ademiyet esk. İnsanlık, adamlık

Adese is. Ar. 'dese fız. Mercek, bot, kovucuk, görüş derecesi, inceliği.

Adet is a:det Ar. Adet sos görenek bayram tekbiri bir güzel adettir, felek, topluluk içinde eskiden beri uyulan kural.

Adi sf. a:di Ar. Adi, değersiz, kötü, sıradan, hiçbir özelliği olmayan.

Adil sf. a:dil Ar. Adil adaletli iş

Giriş

Türklerin Müslüman olmasıyla birlikte Türkçe, bir din ve medeniyet dili olan Arapça'dan etkilenmeye başlamıştır. Bu etkilenme sonucuda çok sayıda Arapça kelime dilimize geçmiş, ayrıca Müslüman Türk ilim adamlar eserlerini Arapça olarak yazmaya başlamışlardır. Hicri 5. Asırda (11. Yüzyıl) yaşayan Kaşgarlı Mahmud, akıcı Arapça'yla kaleme aldığı ilk Türkçe-Arapça sözlük çalışması olan Divanu Lugati't-Türk ile hem Arapların Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olmaya çalışmış, hem de Türkçe'nin Arapça'ya eşdeğer bir dil olduğunu ortaya koymuştur. Kaşgarlı Mahmud, El-Farabi›nin Divanu›l-Edeb formatında adlı eserinden esinlenerek yazmıştır. Böylece Kaşgarlı Mahmud, Arapça›nın ilk sözlük (Arapça-Arapça) olan Kitabu›l-Ayn›a karşılık Türk dilinin ilk sözlüğü (Türkçe-Arapça) olan Divanu Lugati›t-Türk adlı eserini ortaya koymuştur.

Türkler bir taraftan Kur›an yazısı diye mukaddes bildikleri, diğer taraftan, çok kıymet verdikleri ilimleri öğreten bu yazısı diğer müslüman milletlerden üstün bir sevgiyle kullanmışlardır.

Böyliklle Arap yazısı, Türklerin elinde, milli zevkin işlediği, inceletip güzelleitirdiği, değişik bir yazı çehresi almış; bu bakımdan, özellikle Anadolu ve Balkanlar Türkiye›sinde ve Osmanlı devrinde çok yükselen bu yazıya İslam Türk yazısı demek daha doğru olmuştur. O kadar ki İslam dünyasında yaygın bir kanaat halinde söylenen «Kur›an-i Kerim Mekke›de nazil oldu, Mısır›da okundu İstanbul›da yazıldı. «Cümlesinin, bu bakımdan, derin manası vardır.

Dahilen zf. (da:›hilen) Ar. Dahilen, içeriden, içten.

Aba (II) is. Ar. "aba Yünü dövülmesiyle yapılan kalın ve kaba kumaş.

Abacı is. 1. Aba yaban veya satan kimse ve abadan giyecek yapan veya satan kimse.

Abacılık –ğı is. 1. Aba yapma veya satma işi ve abadan giyecek yapma veya satma işi.

Abbas öz. İs. Ar. Abbas "yola çıkacak kimse" anlamdaki Abbas yolcu deyiminde geçen bir söz.

Abd is. Ar. Abd esk. 1. Kul 2. Köle.

Abdal is. Ar. Abdal 1. Gezgin derviş: varıp yaslanayım Hacı Bektaş'a

Arapça'den Türkçe'ye Geçen Kelimeler – A harfi

The Arabic Words Interfered Into The Turkish Language – Letter A

Arş. Gör. Rahim Suphi Casim (*)

Ön Söz

Bilindiği gibi, Arapça›nın Türkçe üzerindeki etkisi Türklerin İslam dinine girdikten sonra başlar. Bu etki Türk diline o çağlarda Kur›an dili ve ileri bir ilim dili sayılan Arapça›dan kelimelerin girmesi şeklinde idi. Git gide Arapça›nın üzerindeki etkisi ve bu kelimelerin sayısı artar. Bu hal dili bir zamanlar anlaşılmaz bir duruma sokar. Dili bu durumdan kurtarmak için bir sadeleştirme hareketi başlar. Fakat bununla beraber şimdiye kadar Türkçe›de bir sürü yabancı kelime vardır. Bunların içinde Arapça›nın payı büyüktür.

Gerçi Türkler bu kelimeleri Arapça›da olduğu gibi kullanmıyorlar bazen fonetikleri bazende anlamlı değişiyor, bazen ikisi de, değer yandan Türklerin Arapça kurallarına göre türettikleri kelimeler de vardır.

Bence, bu konu önemli konulardan sayılır. Bu yüzden bu konuyu olarak ele aldım ve Türk dilinde şimdiye kadar kullanmakta olan Arapça kelimelerden örnekler aldım. Türkçe›deki Arapça kelimelerin hepsini toplamadım. Yani hazırladığım bu tez sözlük mahiyetinden fazla bir araştırmadır.

* **Department of Education / Samaraa SalahDdin**

References

1. Volohina G. A., Popova Z. D. the Russian prefixal verbs and their meanings: a textbook for practice., occupations, Voronezh, 1994.

2. Mohammadi M. R., Golkar A., H. Ghahremani Ways of expressing verbs of motion with prefix “s-” in the Persian language // the Young scientist. - 2015. -No. 10. — S.

3. M. G. Babakhanyan B 120 STUDYING RUSSIAN VERBS of MOTION/Teaching aid for teachers of Russian as a foreign language/ second language; - EP.: Ed. YSU, 2015, 102 p.

4. Ozhegov, S. I. Dictionary of Russian / Rev. N. Yoo. Swedish. – M.: Russian language. 1988.

5. Modern Russian language: textbook for students of PED. in-tov at 3 a.m. / under the editorship of V. V. Babaytseva. – M.: Education, 1987. – Part 2. – Morphology.

Endnotes

1- М. Г. Бабаханян Б 120 ИЗУЧАЕМ РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ/Учебно- методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного; - Ер.: Изд. ЕГУ, 2015, 102 с.

2- Волохина Г. А., Попова З. Д. Русские приставочные глаголы и их значения: учебное пособие для прак., занятий, Воронеж, 1994.

3- Современный русский язык: учебник для студентов пед. ин-тов в 3 ч. / под ред. В.В. Бабайцевой. – М.: Просвещение, 1987. – Ч.2. – Морфология.

4- Мохаммади М. Р., Гولькар А., Гахремани Х. Способы выражения глаголов движения с приставкой «с-» в персидском языке // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С.

К вечеру мы сошли с холма (глагол «идти»)

Я сходил в магазин за молоком (глагол «ходить») 4

Приставка РАЗ- (РАС-, РАЗО .15 :(означает

- движение в разные стороны. Используется в сочетании с окончаниями -СЯ, -СЬ.

Уже поздно, время расходиться по домам (глагол «ходить»).

Русские глаголы, и особенно приставочные глаголы, представляют большую трудность для иностранцев. Сложность видовых различий глаголов, большое количество глагольных приставок, вопросы сочетаемости, вариативность грамматических конструкций – всё это затрудняет свободное употребление приставочных глаголов в речи иностранцев. Для развития навыков использования глаголов в речевой практике необходима чёткая система подачи глагольных приставок и возможно большее количество упражнений с ними.

Литература

1. Волохина Г. А., Попова З. Д. Русские приставочные глаголы и их значения: учебное пособие для прак., занятий, Воронеж, 1994.

2. Мохаммади М. Р., Голькар А., Гахремани Х. Способы выражения глаголов движения с приставкой «с-» в персидском языке // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С.

3. М. Г. Бабаханян Б 120 ИЗУЧАЕМ РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ/Учебно- методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного; - Ер.: Изд. ЕГУ, 2015, 102 с.

4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык., 1988.

5. Современный русский язык: учебник для студентов пед. ин-тов в 3 ч. / под ред. В.В. Бабайцевой. – М.: Просвещение, 1987. – Ч.2. – Морфология.

движения и не практиковали их до автоматизма, то разбирать тему «приставки + глагол движения» лучше на одном-двух глаголах.

Итак, рассмотрим, как приставки меняют значение глаголов. В описании мы используем слово «объект». Это может быть что угодно, что как-то участвует в нашем движении или является его свидетелем: дом, гора, мост и так далее.

1. Приставка В-, ВО- означает:

- движение внутрь объекта либо движение вверх (с определенными глаголами).

Ученик вошел в класс (глагол «идти»)

Трактор въехал на гору (глагол «ехать»)

2. Приставка ВЗ- (ВС-, ВЗО-) означает движение вверх.

Мы должны взойти на эту гору (глагол «идти»)

3. Приставка ВЫ- означает:

- движение изнутри объекта;

- отсутствие (при условии, что вскоре субъект вернется обратно);

- отправление (при условии, что мы знаем время отправления).

Ученик вышел из класса (глагол «идти»)

Мужчина вышел покурить (глагол «идти»)

Мы выезжаем через десять минут (глагол «ехать»)

4. Приставка ПРИ- означает достижение цели.

Мы приехали на море (глагол «ехать»)

5. Приставка ПРО

Значения глаголов движения с приставкой ПРО-

необходимо определять следующим образом;

ПРО-1 движение мимо чего-либо: пройти мимо дома,

ПРО-2 движение сквозь что-либо: пройти через что-либо,

ПРО-3 движение вперед: пройти вперед

Последнее значение сравнивается со значением, обозначенным в сочетаниях такого харак

тера как сойти со своего места, съехать на обочину, где заменено лишь направление движения — вперед, а не в сторону. Такую характеристику дает факультативный дименсив: два шага пройти вперед.

В данных источниках характерные значения какой либо степени уточняются и конкретизируются, хотя они к какой-либо системе и не сводятся.

Ни в одном из заявленных источников, в то же время, значение указанной характеристики маршрута не выявляется, хотя маршрут очень ярко виден в вопросе, например, Как пройти к секретарю? Одновременно только данное употребление глагола движения с приставкой ПРО для иностранных студентов или лиц, обучающихся русскому языку как неродному, в большинстве случае оказывается непонятным.

Суммируя характеристики значений приставки ПРО, таким образом, учитывая собственные наблюдения и данные словарей и справочников, можно сделать вывод, что глаголы движения с приставкой ПРО имеют основные три значения с некоторыми вариантами:

движение мимо чего-то;

- сквозное движение;

- количественный результат движения.

Чтобы попасть на рынок, нужно пройти два квартала (глагол «идти»)

Не проходите мимо (глагол «идти»)

За день мы прошли больше двадцати километров (глагол «идти)

6. Приставка ПЕРЕ- означает перемещение с одного места на другое. А также совершенное непродолжительное действие, описывающее движение.

Он перешел через мост (с одного берега на другой) (глагол «идти»)

7. Приставка ПО- означает начало движения или намерение совершить движение в будущем.

Утром я проснусь и пойду на работу (глагол «идти»)

Летом мы поедем на море (глагол «ехать»)

Перед сном полезно походить на свежем воздухе (глагол «хо

движения и не практиковали их до автоматизма, то разбирать тему «приставки + глагол движения» лучше на одном-двух глаголах.

Итак, рассмотрим, как приставки меняют значение глаголов. В описании мы используем слово «объект». Это может быть что угодно, что как-то участвует в нашем движении или является его свидетелем: дом, гора, мост и так далее.

1. Приставка В-, ВО- означает:

- движение внутрь объекта либо движение вверх (с определенными глаголами).

Ученик вошел в класс (глагол «идти»)

Трактор въехал на гору (глагол «ехать»)

2. Приставка ВЗ- (ВС-, ВЗО-) означает движение вверх.

Мы должны взойти на эту гору (глагол «идти»)

3. Приставка ВЫ- означает:

- движение изнутри объекта;

- отсутствие (при условии, что вскоре субъект вернется обратно);

- отправление (при условии, что мы знаем время отправления).

Ученик вышел из класса (глагол «идти»)

Мужчина вышел покурить (глагол «идти»)

Мы выезжаем через десять минут (глагол «ехать»)

4. Приставка ПРИ- означает достижение цели.

Мы приехали на море (глагол «ехать»)

5. Приставка ПРО

Значения глаголов движения с приставкой ПРО-

необходимо определять следующим образом;

ПРО-1 движение мимо чего-либо: пройти мимо дома,

ПРО-2 движение сквозь что-либо: пройти через что-либо,

ПРО-3 движение вперед: пройти вперед

Последнее значение сравнивается со значением, обозначенным в сочетаниях такого харак

в центре внимания преподавателя в течение всего периода обучения студентов - иностранцев.

Преподаватель очень часто встречается с многими ошибками, обусловленными особенностями этих глаголов, их славянской природой, которые сохранились с древних времени, особенностями родного языка иностранных студентов. Опыт работы с иностранцами говорит о том, что ошибки происходят не только от непонимания знаний значения форм глагола, сколько от смешения форм, на первый взгляд близких, но совершенно различных по потреблению.

При изучении глаголов движения с приставками необходимо обратить внимание на следующее. На основе рассмотренных глаголов с помощью приставок образуются производные, значения которых зависят от словообразующей приставки. При этом от группы глаголов однонаправленного движения образуются глаголы совершенного вида (внести, выйти и др.), от группы глаголов ненаправленного движения – глаголы несовершенного вида (выносить, выходить и др.).[3]

Необходимо объяснить студентам не только значения, придаваемые глаголом движения каждой приставкой, но и вопрос, который ставится после глагола движения с данной приставкой, и предложно-падежные формы, употребляемые после этого глагола. Объясняя разные значения глаголов движения с приставками, можно попросить студентов дать значения этих глаголов на родном языке, так как некоторые значения совпадают.

Далее рассмотрим функции приставок в сочетании с глаголами движения. Глаголы движения сами по себе непростая тема, а большое количество приставок усложняет ее еще больше. Но всегда стоит помнить, что язык логичен, и все в нем имеет свой смысл. Если обучающиеся русскому языку иностранцы еще не выучили все пары глаголов

требления глаголов движения. Глаголы движения являются предметом исследования большого круга ученых-лингвистов, которые отмечают богатство и разнообразие грамматических форм глаголов движения, их стилистические возможности, широкие связи с другими лексико-грамматическими категориями слов. Интерес к глаголам движения объясняется их употребительностью в разных функциональных стилях.

Дискуссионным остается вопрос о количественном составе парных глаголов движения в современном русском языке. В работе И.В.Исаченко глаголы движения представлены 17 соотносительными парами: бежать – бегать, вести-возить, гнать-гонять, гнаться-гоняться, ехать- ездить, идти-ходить, катить- катать, катиться кататься, лезть-лазить, лететь –летать, нести носить, нестись – носиться, плыть-плавать, ползти-ползать, тащить-таскать, тащиться- таскаться, вести -водить.

Как отмечает Т.В. Попова, глаголы движения, находясь у истоков словообразования мотивируют множество таких словообразовательных типов, по модели которых уже образовались и до сих пор образуются другие, в том числе новые слова, например «присеменить» в значении «прийти», «ухромать» в значении «»уйти».

Одной из ярких особенностей русской лексики является полисемия - явление широко распространенное. Глаголы движения также характеризуется богатством разнообразного назначения, о чем свидетельствуют данные словарей.

С парными глаголами в современном русском языке взаимодействуют примерно 20 продуктивных приставок.

По подсчетам некоторых исследователей появляется около 200 приставочных образований. В производных глаголах движения роль приставок неодинакова, ввиду того, что сочетаемые возможности приставочных глаголов движения зависят от специфики приставки.

Наряду с другими важными грамматическими темами глаголы движения находится

Изучение глаголов движения вызывает большие трудности у изучающих русский язык. Трудности эти можно объяснить следующими причинами:

- богатством лексических значений глаголов движения;

- необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;

- наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;

- существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;

- среди приставочных глаголов - употреблением парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению.[2]

Затруднения в изучении глаголов движения на продвинутом этапе появляются и потому, что нередки случаи расхождения между ранее изученным теоретическим материалом и практическими случаями употребления. Сказанным объясняется, почему эта группа глаголов давно привлекает внимание методистов, занимающихся преподаванием русского языка как иностранного, но, не смотря на это, до сих пор вряд ли можно сказать, что методика подачи данной темы окончательно разработана. Необходимо дальнейшее совершенствование и уточнение методики изучения глаголов движения применительно к определенной аудитории и этапу обучения.

У глаголов движения имеются свои особенности употребления в речи, связанные со своеобразием образования видовых форм. Так, одни приставки вносят в глаголы пространственные значения (движение вниз, вверх, внутрь и т.д.), другие – временные значения. Глаголам движения в методической литературе последних лет посвящены статьи. В них излагается методика подачи темы, дается объяснение неправильного упо

and sometimes adds a new meaning to the original meaning of the verb. The article deals with the meanings of the main 15 verb prefixes, which are more often used in speech.

Key words: Russian and native language, verbs of movement, prefix, prefixal verb of motion.

Как известно, основной целью изучения русского языка иностранными студентами является не просто овладение определенной системой знаний, а практическое усвоение языка как инструмента общения и выражения мысли.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что формирование коммуникативных умений иностранного студента невозможно без овладения фонетическими, грамматическими, лексическими нормами современного русского языка. Известный ученый Б.Н.Головин отмечает: «Нет правильности, не могут сработать и другие коммуникативные качества – точность, логичность и др.»

Незнание норм ведет к нарушению коммуникативности.

Иностранные студенты, являясь активными участниками любого речевого акта, становятся свидетелями различных языковых процессов, происходящих в современном российском обществе. И не всегда студент имеет достаточную языковую подготовку, чтобы понять, что является нарушением нормы.

По мнению многих лингвистов и методистов, глагол является самой сложной грамматической категорией русского языка. Он занимает центральное положение в семантической структуре предложения. Глагольное слово обладает сложной семантической структурой, в которой переплелись лексические, словообразовательные и грамматические значения. В лексике русского языка явно преобладают многозначные глаголы с разветвленной системой прямых, метафорических, метонимических значений и оттенков.[1]

Глагольная лексика занимает особое место во всей системе языка и является важным объектом для изучения. В составе глагольной лексики уже давно выделяются и изучаются такие группы, как глаголы речи, чувства и восприятия, движения и т.д.

Значения и употребления приставок с глаголами движения(идти–ходить) в русском языке

د. اكـرم عزيـز (*)

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются значения приставок с глаголами движения в русском языке как иностранном и их употребление. Данная тема является достаточно актуальной, так как изучающие русский язык студенты часто сталкиваются с трудностями в употреблении и понимании значений приставок с глаголами движения. Когда к глаголам движения присоединяют приставки, т это изменяет их значение, а иногда к исходному значению глагола прибавляет новое значение. В статье рассматриваются значения основных 15 глагольных приставок, которые более часто используются в речи.

Ключевые слова: русский и родной язык, глаголы движения, приставки, приставочный глагол движения.

Meanings and use of prefixes with verbs of movement in Russian as a foreign languagAnnotation

This article discusses the meaning of prefixes with verbs of motion in Russian as a foreign language and their use. This topic is quite relevant, as students studying Russian often face difficulties in using and understanding the meaning of prefixes with verbs of motion. When prefixes are attached to verbs, t changes their meaning,

7. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

8. Ильдуганова Г.М. Развитие устной речи как средства повышения мотивации изучения иностранного языка / Г.М. Ильдуганова // Язык и методика его преподавания: IV республиканская научно-практическая конференция. – Казань, 2002. – С. 157–159.

9. Ковриго С.Б. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови / С.Б. Ковриго // Англійська мова та література. – 2010. – № 36. – С. 17–23.

10. Лебедева М.В. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета / М.В. Лебедева // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и словосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе : межвуз. сб. науч. статей. – Н. Новгород: НГЛУ имени Добролюбова, 2004. – С. 88–93.

11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

12. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 4.

13. Edmondson W. Einftihrung in die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House. – UTB: Francke, 2000. – 369 s.

14. O'Malley J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340 p.

15. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Updateand ESL suggestions / R. Oxford // TESOL Journal. – 1992–1993. – No. 2 (2). – P. 18–22.

يكشـف المقال عن مضمون النهج المعرفي - التواصلي في نظام تدريس اللغة الروسية للطلاب الأجانـب في غياب بيئة لغويـة؛ والنهج المعرفية والتواصلية التي وضعت المعايير الرئيسـية، لها أدلـة منفصلة. وقد توصلنا إلى اسـتنتاج مفاده أن المقاربة التواصليـة المعرفية فيما يتعلق بتدريس اللغة الروسـية كلغة أجنبية في غيـاب بيئة اللغة تفترض مسـبقا نشـاط فـي هذا الموضـوع الذي يشـكل أحد أهـداف التعلم والذي ينشـأ من تفاعل الإدراك الكائن ضمن الوضع الاشكالي.

печивают дальнейшее мастерство студентов, а именно: 1) умение на основе воспринятой информации выделять микро темы, ключевые слова, репродуцировать содержание информации; 2) по содержанию воспринятой на слух или зрением информации строить ряд сократических вопросов; 3) выразительно декламировать себя перед аудиторией; 4) публично рассуждать на заданную извне тему; 5) включаться в обсуждение вопроса, учитывая уже высказанное, продолжать логику раскрытия проблемы; 6) публично произносить определенные результаты (сообщения, краткое содержание подготовленного доклада и т.п.); 7) делать обобщения-итоги; 8) пользоваться формами речевого этикета, характерными для конкретных ситуаций (просьба о индивидуальное задание, извинения перед работником за несвоевременность выполнения работы, приглашение на встречу и т.п.); 9) мотивировать факты решения той или иной задачи; 10) входить в систему вопросов, направленных на раскрытие предложенной темы; 11) спонтанно поддерживать разговор на заданную тему (выступать на заседании, на собрании, на встрече с работником администрации и т.п.); 12) вести дискуссию, отрицая, утверждая или поддерживая определенные точки зрения оппонентов; 13) включаться в деловую игру (моделирование фрагментов делового сотрудничества) и т.д.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 2. – 432 с.

3. Глухов Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. – М.: Рус. яз., 1993. – 369 с.

4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 2000. – 348 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебное пособие. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

упражнения. С помощью таких упражнений можно достичь необходимого уровня автоматизма в использовании знаний по русскому языку как иностранному, что позволяет снизить функциональную зависимость лексических навыков от когнитивных процессов и помогает развить когнитивную коммуникацию.

Изучение грамматических явлений тоже базируется на мыслительных процессах, которые лежат в основе использования и понимания этих явлений в речи. В связи с этим в преподавании грамматики иностранного языка, в том числе и русского целесообразно использовать когнитивно-коммуникативный подход. Этот подход дает возможность, с одной стороны, осознанное усвоение грамматических категорий, процессов, явлений, а также связанных с этими механизмами сведений культурно-эстетического и страноведческого характера, а с другой стороны, он является теоретическим обоснованием коммуникативной технологии обучения иностранным языкам в целом [10, с. 90] и русскому в частности. Студентам дают не готовые правила или структуры, а помогают открывать правила и модели самостоятельно, таким образом они могут увидеть грамматику как логическую систему. Понятно, что конечная цель – использование языка. Поэтому студентам предлагают большое количество задач, целью которых является использование изученных форм в коммуникативных ситуациях и реалистичном контексте.

Подводя итог, можно констатировать о том, что когнитивно-коммуникативный подход является ключевым в системе преподавания русского языка для иностранных граждан в условиях отсутствия языковой среды: если когнитивный подход заключается в установке на интуитивное овладение языком и предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения, то коммуникативный – в комплексном применении языковых и неязыковых средств с целью коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения.

В конечном итоге когнитивно-коммуникативные умения обес

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению русского языка как иностранного предполагает активность субъекта, формирование которой составляет одну из целей обучения, возникает в результате взаимодействия познания и объекта в пределах проблемной ситуации.

Как показывают исследования, когнитивно-коммуникативный подход в процессе обучения иностранного языка, в том числе и русского, требует создания образа иноязычного слова. Образ слова, сформированный в памяти, носит познавательный (ментальный) характер [11, с. 84]. А. Залевская упоминает об особом способе конструировании / организации речевого и языкового опыта у студентов. Она акцентирует внимание на моделировании когнитивного образа слова на этапе word-study, т.е. этапе концептуализации (см. труды П. Турвич) [4, с. 36]. На этом этапе студенту необходимо ознакомиться с разнообразной информацией и языковыми особенностями лексических единиц. После моделирования образа определенной лексической единице и накопления о нем информации наступает этап интериоризации – этап постепенного развития умения для использования на практике новой лексической единицы и фиксации ее в долговременную память. При этом информация о лексической единице перерабатывается сознанием студента и представляется в виде специальных объединений (фреймов). В таком процессе принимают участие когнитивные системы и процессы. На последующем этапе прослеживаются ассоциативные связи лексической единицы. Когнитивный образ такой лексической единицы становится более устойчивым и длительным. И если прослеживается нужная мотивация, положительный речевой и языковой опыт, комбинационные способности, чувство языка и креативность в речевой деятельности студента, то проходит процесс «вращивания», «кристаллизации» смоделированных образов в разных видах. Важным условием для овладения лексическим аспектом иноязычной речи, в том числе и русской, является именно построение системы связей в лексической единице.

Для достижения целей и решения задач с учетом когнитивно-коммуникативного подхода рекомендуются специальные

важным фактором является положительная или отрицательная установка студента на общение на этом языке. Так, французские психологи ввели такое понятие, как langue de plaisir, что означает, что на языке должно быть приятно общаться [11]. Однако очень важным в формировании отношения студента к иностранному языку является то, каким образом происходит изучение этого языка, те методы, которые используются преподавателем во время проведения занятий, а также общая атмосфера, создаваемая на занятии по иностранному языку.

Эффективным является привлечение студентов к анализу ошибок языка средств массовой информации и рекламы: самостоятельно анализируя языковую среду ученик привыкает к сознательному отношению к слову. Такой опыт в дальнейшем защитит его индивидуальную речь от негативного внешнего воздействия.

Использование фразеологических единиц различных типов на занятиях по русскому языку не только способствует развитию связной речи учащихся, обогащает их словарь, но и создает условия для формирования национально сознательной личности. Мини-произведения, произведения-размышления, пословицы и поговорки – это вид работы, который дает студентам возможность творческого осмысления этических, эстетических, философских достижений русской нации.

Важным этапом языкового образования является формирование социолингвистической компетенции – способности общаться в конкретном социолингвистическом контексте общения [12, с. 4]. Для достижения этой цели большое внимание уделяется культурологическому компоненту занятиях по русскому языку, что воплощается не только в содержательном наполнении текстов тренировочных упражнений и контрольных работ. Активизировать внимание аудитории, повысить общий уровень молодежи, углубить знания по русской и мировой истории и культуры помогают небольшие информационные сообщения, подготовленные студентами. Прослушанные сообщения обязательно обсуждаются и анализируются, комментируется индивидуальная речь докладчика, рассматриваются стилевые особенности текстов.

отношения – старайся, чтобы твой вклад был релевантным относительно целей обсуждения, которое происходит;

– максима понятности, или способа изложения – будь понятным, избегай непонятных слов и формулировок, многозначности и беспорядка в использовании речи [2].

При условии соблюдения грайсовских «максим» во время общения, отпадает проблема нарушения принципа кооперативности между субъектами взаимодействия. Именно поэтому преподавателю важно не только самому придерживаться этих «максим» при подборе и изложении информации, но и научить студентов придерживаться этих принципов во время общения.

Мотивирую студентов к процессу обучения, очень важным является формирование их интереса. Термин интерес с психологической точки зрения означает эмоциональное переживание познавательной (ментальной) потребности. У студентов необходимо развивать интерес не просто к содержанию самого обучения, но и ко всей учебной деятельности, т.е. находить возможность проявить инициативность и умственную самостоятельность при обучении.

Кроме этого, огромную роль в формировании интереса к обучению того же иностранного языка, в том числе и русского, играет создание конкретных проблемных ситуаций, которые им не удается решить с имеющимся запасом знаний. Сталкиваясь с этими трудностями, они понимают, что им следует либо получить новые знания, либо попытаться применить старые в сложившейся новой ситуации. Интересной можно квалифицировать только такую работу, которая имеет постоянное напряжения. Легкий материал, который не требует определенного умственного напряжения, не имеет никакого интереса. В учебной деятельности преодоление таких трудностей – это важное условие возникновения интереса к ней. При этом следует помнить, что трудности вызывают пылкий интерес только в тех случаях, когда они посильны, т.е. такие, которые можно преодолеть, иначе интерес очень быстро проходит [5].

В изучении иностранного языка, в том числе и русского, очень

ситуации общения [7, с. 54–60.]. К основным критериям коммуникативного подхода следует отнести:

– умение целесообразно использовать средства русского языка в практике живого общения;

– умение приводить убедительные аргументы в процессе разговора;

– способность ориентироваться в ситуации общения, коммуникативно оправданно подбирать вербальные и невербальные средства и способы для оформления мыслей, чувств в различных сферах общения;

– умение устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, менять стратегию, речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации;

– опыт личной ответственности за собственное коммуникативное поведение, требовательность к своей речи.

Коммуникативная компетентность предполагает прежде всего умение человека общаться с другими людьми, использовать соответствующие средства выразительности и инициативные проявления. Опорой в этих речевых действиях становятся формулы речевого этикета, которые являются неотъемлемым фактором коммуникации. Поэтому формирование коммуникативных умений прежде всего начинается усвоение формул речевого этикета, предназначенного для обслуживания самых ситуаций: приветствие, знакомства, извинения, благодарности, просьбы, привлечение внимания, согласия, отказа, запреты, пожелания, телефонного разговора и тому подобное. Однако знания речевых штампов для обеспечения коммуникации в конкретной ситуации еще не свидетельствует о сформированном умении.

В 1967 г. Пол Грайс описал четыре «максимы», оптимизирующие процессы нашего сознания:

– максима информативности, или количества – Будь информативным настолько, насколько это нужно, и не больше;

– максима истинности или качества – не утверждай того, о чем ты знаешь, что это не правда или для этого нет доказательств;

– максима релевантности или

тельности и вызывает целенаправленную активность. Мотивы могут быть внутренними и внешними. Внутренний мотив принадлежит самой структуре деятельности и его можно соотнести с пониманием мотива деятельности С. Рубинштейном: «Любое действие исходит из мотива, то есть побуждающего к действию переживания чего-то весомого, что придает этому действия смысл для индивида» [6]. Такой мотив может быть, например, познавательным, т.е. вызванным, скажем, захватывающим содержанием книги, которая используется в процессе обучения.

Наряду с внутренними, бывают еще и внешние мотивы, широкие социальные и узко-личностные. К таким мотивам могут принадлежать, например, мотивы престижности обучения в данном ВУЗе, мотивы собственного роста, обязанности и другие мотивы, которые выступают внешними по отношению к самой учебной деятельности.

Питает и поддерживает мотивацию реальный, этапный и конечный успех. Если нет успеха, то мотивация исчезает. Как правило, изучение иностранного языка, а том числе и русского, – процесс длительный, и ощутимые результаты появляются не сразу. Мотивы, которыми руководствуются студенты, угасают, интерес к предмету падает, умственная активность затухает. Итак, необходимым остается поиск стимулов, которые могут вызвать положительную мотивацию у студентов. Именно поэтому при выборе учебного материала необходимо учитывать принцип аутентичности информации. Понятие подлинности не сводится не только к накоплению лексики, но и правильному ее грамматическому оформлению в конкретных высказываниях. Ключевая роль принадлежит содержательной стороне, который может вызвать естественный интерес у студентов. Интересная информация способствует запоминанию материала, отрабатывается, поскольку она вызывает большую встречную активность студентов [8, с. 157–159].

Далее остановимся на коммуникативном подходе – комплексном применении языковых и неязыковых средств с целью коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в

ся в когнитивных стилях.

Когнитивный стиль (от греч. stylos – стержень для письма) – это 1) индивидуальная специфика познавательных процессов субъекта, выражающиеся в познавательных стратегиях, которые им используются; 2) совокупность личных познавательных (ментальных) установок или типов контроля, представленных конкретным набором специальных тестов [1, с. 89].

Все действия и операции, выполняемые учащимися с целью получения, сохранения в памяти и применения приобретённой информации образуют учебные стратегии, которые зависят от психологических особенностей и качеств личности каждого студента [1, с. 301]. Учебные стратегии – это способы поведения и мышления, которые влияют на процесс переработки информации субъектом обучения [13, р. 237].

Учебные стратегии рассматриваются как саморегулятивные средства, направленные на достижение и развитие коммуникативных способностей [15, р. 18]. Они предусматривают: концентрированность на отдельных аспектах новой информации; анализ и мониторинг информации при изучении иностранного языка; структурирование и детальная проработка новой информации; оценивания достижений после завершения обучения или как способ успокоить себя, убеждение в том, что обучение будет успешным [14, р. 43].

Когнитивно-направленное обучение общения на иностранном языке, включая русский, также имеет личностно обусловленный характер. Овладения русским языком ориентировано не только на собеседника и на сознание, но и на личность студента. Такой подход к обучению предполагает управление и организацию учебной деятельности студентов, означает переосмысление этого процесса на решение и постановку ими самими определенных учебных задач. Это связано с целым рядом личностных моментов. Прежде всего, сюда относится мотивация, изучаемая многими отечественными и зарубежными психологами, среди которых были Дж. Брунер, Г. Щукина, В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Маркова и др.

Мотивация обеспечивает производительность учебной дея

деятельности, касающихся объяснения явлений, процессов и т.д., а также ж способов и средств вербального воспроизведения.

Попытаемся детально разобрать две составляющие этой методики – когнитивный и коммуникативный подходы.

В 1967 г. в своем труде «Когнитивная психология» В. Найсер попытался описать когнитивный подход и предложил провести анализ умственной деятельности с помощью экспериментальных методик психологии и физиологии, с целью обоснования необходимости учета специфики психических процессов для повышения эффективности интеллектуальной деятельности человека.

Когнитивный подход к обучению иностранного языка, в том числе и русского, – это установка на виртуальное овладение языком, которая предполагает осознание, понимание студентами языковых единиц и формирование способности объяснять употребление и выбор таких единиц при общении [14, p. 98].

Когнитивный подход к обучению реализуется в том случае, когда студент является активным участником процесса обучения, а не объектом учебной деятельности преподавателя. Таким образом, именно когнитивный подход в обучении делает коммуникативную методику более динамичной и предоставляет новый импульс для обновления методической мысли. Рассматривая вопрос когнитивного подхода, прежде всего, нужно отметить, что когнитивная психология имеет существенное влияние, поскольку именно она доказывает, что воспринимать информацию легче, если студент представляет, что именно он будет изучать [3, с. 17].

Поэтому, представителями когнитивной психологии проводились исследования в области познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления. Одной из центральных проблем этого направления является вопрос об организации знаний в памяти субъекта, включая соотношение образных и вербальных компонентов при запоминании и мышлении, а также исследования индивидуальных различий личности [1, с. 88]. Эти различия процессов индивида воплощают

русскому языку как иностранного (Н. Алексеева, Н. Барабанова, Б. Беляев, Т. Вишнякова, Н. Власова, Г. Дергачева, Т. Капитонова, Г. Китайгородская, А. Кузина, Н. Лобанова, Н . Малашенко, Е. Пасов, И. Слесарева, С. Хавронина, А. Щукин и др.); лингводидактических оснований (И. Бим, И. Зимняя, Г. Китайгородская, Л. Щерба и др.); психологических аспектов языковой подготовки иностранных граждан (В. Артемов, Б. Беляев, Е. Вертроградська, И. Зимняя, И. Ильин, А. Леонтьев, Т. Рябова и др.) и др.

Теоретические основы когнитивной методики опираются на положения когнитивной лингвистики, «которая рассматривает язык не как систему в самом себе и для самой себя, но и в связи с человеком, без которого возникновение и функционирование этой системы было бы невозможным» [3, с. 24]. Лингводидакты (А. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Шелехова и др.) пытаются выяснить лингводидактические основы коммуникативного подхода касательно обучения языка, процесс формирования коммуникативных умений и навыков.

Цель статьи – раскрыть содержание когнитивно-коммуникативного подхода в системе преподавания русского языка для иностранных граждан в условиях отсутствия языковой среды.

На сегодняшний день одним из направлений улучшения учебно-воспитательного процесса является применение когнитивно-коммуникативного подхода, особенно когда речь идет не просто о преподавании русского языка для иностранных граждан, а когда отсутствует надлежащее языковое пространство. Цель такого обучения заключается в усилении практической направленности обучения, изменении акцентов с простого запоминания на интеллектуальное развитие студентов за счет уменьшения репродуктивной деятельности, создании учебных ситуаций, побуждающих к различным видам речевой

пытаются ориентироваться не просто на коммуникативный подход, а и на когнитивный, что и натолкнуло многих лингвистов и методистов на изучении проблематики когнитивно-коммуникативного подхода касательно обучения иностранного языка, в том числе и русского.

Современные модификации когнитивного и коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам получили наиболее последовательное теоретическое обоснование в лингводидактичний когнитивно-коммуникативной парадигме (Г. Барабанова, И. Бим, Л. Босова, С. Шатилова, А. Джонс и др.). Но особенности применения этого подхода при изучении иностранных языков в высшем учебном заведении еще недостаточно освещены и требуют более пристального внимания со стороны ученых. В настоящее время происходят дальнейшая теоретическая разработка и практическая реализация когнитивно-коммуникативного подхода касательно обучения профессионально-ориентированного иностранного языка, в том числе и русского, в моделях обучения различным видам речевой деятельности: чтение (Г. Барабанова, Г. Губина), аудирование (А. Колесникова, В. Яковлева), письменной (А. Чемот) и устной (Л. Ананьева, С. Дикарева) речи. В процессе становления находится и система частных методических принципов когнитивно-коммуникативного подхода, так же, как и трактовка в рамках подхода общедидактических и лингводидактичних принципов.

Рассматривая общие тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных граждан, исследователи во второй половине XX в. обращались к изучению и разработке: программно-методического обеспечения качества языковой подготовки (Т. Аверьянова, Е. Баш, Ю. Бельчикова, Е. Блинцовская, Г. Володина, Т. Дорофеева, А. Максименко, А. Митрофанова, В. Половников, Н. Присяжнюк, Л. Шведова и др.); методов обучения

established. It has been concluded that the cognitive-communicative approach regarding the teaching of Russian as a foreign language in the absence of a language environment presupposes the activity of the subject, the formation of which constitutes one of the learning goals, arises as a result of the interaction of cognition and the object within the problem situation.

Keywords: cognitive-communicative approach, system of teaching Russian, Iraq, foreign students, language environment.

Проблема формирования мотивации изучения русского языка чрезвычайно актуальна для обучения иракских учащихся – студентов кафедры русского языка Багдадского университета. Студенты поступают на кафедру русского языка не по своему желанию, а по разнарядке Министерства образования Ирака и, как правило, не испытывают ни потребности в овладении русским языком, ни интереса к русскому языку и русской культуре(Аббас ясин 2001). Это во многом обусловлено тем, что в процессе обучения используются устаревшие учебники и учебные пособия, доминирует грамматико-переводной метод, Однако Глобализационные процессы, которые происходят во всех сферах общества, пытаются повлиять на современный этап развития учебно-воспитательного процесса и, таким образом, сориентировать его на достижение мировых образовательных стандартов. Поэтому новые условия профессиональной деятельности требуют внесения изменений в основы общей методологии, использование новых, более эффективных подходов, методов и приемов преподавания русского языка, особенно в тех случаях, когда отсутствует надлежащая языковая среда.

Особенно актуальной в современной методике становится проблема обучения русского языка как иностранного. Однако, традиционные методы обучения, которые касаются коммуникативной методики, не дают весомых положительных результатов. Поэтому большинство преподавателей

الطريقة المعرفية التواصلية في برنامج تدريس اللغة الروسية للطلاب الأجانب في حالة عدم وجود الوسط اللغوي

(قسم اللغة الروسية كلية اللغات في جامعة بغداد انموذجا)

أ. م. د. ياسين حمزة عباس (*)
م. د. غـــادة طـــارق (**)

В статье раскрыто содержание когнитивно-коммуникативного подхода в системе преподавания русского языка для иностранных студентов в условиях отсутствия языковой среды; отдельно обоснованы когнитивный и коммуникативный подходы, для которых были установлены ключевые критерии; доведено, что когнитивно-коммуникативный подход касательно обучения русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды предполагает активность субъекта, формирование которой составляет одну из целей обучения, возникает в результате взаимодействия познания и объекта в пределах проблемной ситуации.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, система преподавания русского языка, Ирак, иностранные студенты, языковая среда.

The article reveals the content of the cognitive-communicative approach in the system of teaching the Russian language for foreign citizens in the absence of a language environment. The cognitive and communicative approaches have separately substantiated, for which the key criteria have been

---

(*)(**) جامعة بغداد / كلية اللغات /اللغة الروسية

In diesem Zusammenhang kann beispielsweise ein Zeitungleser oder Zuschauer der Tagesschau von einem Bild oder Zeichen Anzahl von Nachrichten oder Informationen leichter und schneller begreifen. Dieses System erleichtert die Komplexität und Verlängerung beim Gebrauch der Informationen.

Nicht zu vergessen, können wir auch sagen, dass die Sprache selbst metaphorische Eigenschaften hat. Metaphoriksprozeß gründet die Möglichkeit der sprachlichen Aktivitäten, denn die Metaphorik entsteht, wenn man ein Ereignis schwer und komplex beschreiben und erklären möchte. Und hier wird die qualitative Situation gemeint.

Auch ist es wichtig zu sagen, dass Metaphorik schon visuelle, symbolische als auch sprachliche Eigenschaften hat.

3.Die Literaturangaben.

1. Der Quran. Aus der Arabischen Übersetzung von Max Henning. Philip Reclam Verlag, Leipzig 1970.

2. Axel Hering. Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag 2006.

3. Bußmann,H. Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart Verlag 2002.

4. Prof. Dr. Muafak M.J. Almusleh. Grundzüge der Linguistik.

5. Thea Schippan. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Niemeyer Verlag Tübingen 2002.

6. Ugo Volli. Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe. A. Francke UTB. 2002.

7. Umberto Eco. Einfürung in die Semiotik. Wilhelm Fink Verlag. München 2002.

المصادر العربية

القرآن الكريم

١. ابن كثير. تفسير القرآن العظيم. الجزء الثاني. دار الفكر. بيروت ١٩٨١.

٢. القرطبي. الجامع لاحكام القرآن. دار الكتب القاهرة. الطبعة الثانية ١٩٧٢.

٣. امبيرتو ايكو. الفلسفة وسيميائية اللغة. ترجمة احمد الصمعي. المنظمة العربية للترجمة. ١٩٩٧.

٤. اسماء السور في القرآن/ مقاربة لسانية سيميائية. مذكرة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها.مجلة الاداب والعلوم الانسانية قسم اللغة وآدابها / جامعة الحاج خضر. ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

٥. علم لسانيات النص. تاليف هايكو هايزندورف و فوفلفكنك كسلمان. ترجمة د. موفق محمد جواد حسين المصلح. دار المأمون للترجمة والنشر. الطبعو الاولى ٢٠١٦.

Deine Beine wie marmorierte Säule

Dein Nase wie
١٧Umberto Eco.)Beirutturm
.(٢٦٦.Einfürung in die Semiotik S

In diesen Versen möchte der Dichter seine Gliebte beschreiben. Diese Beschreibung hat er von seiner Umgebung genommen. Hier erscheint die Wichticgkeit der Erfahrung beim Verstehen der semiotischen und semantischen Bedeutung dieser Verse.

Beispielsweise möchte der Dichter im zweiten Vers hinweisen, dass die Zähne seiner Geliebte sehr weiß wie das Weiß der Schafen sind. Hier benutzt der Dichter die Schaffe als Symbol des Weißes. Diese Beschreibung ist nicht allen bekannt und klar. Deshalb ist es klar, wie die kulturelle Erfahrung wichtig ist, um solche Symbole und Zeichen zu verstehen.

Nachwort .2

In dieser Forschung werden die Folgenden Ergebnisse bemerkt:

Die Sprache ist nicht das einzige Mittel zur Übertragung einer Mitteilung, Idee oder eines Eindrucks, dafür gibt es auch noch Menge von Mitteln und Elementen wie z.B Signale, Symbole, Zeichen, Bilder usw.

Man bemerkt, dass in einigen Sprachen einzelne Faktoren oder Gegenstände, die bestimmte Zeichen und Merkmale haben, wogegen man sie in anderen Sprachen nicht kennt oder dafür es andere Zeichen gibt. Deshalb erscheint hier die Wichtigkeit der Erfahrung beim Verstehen der semiotischen und semantischen Bedeutung.

Semiologie findet man in allen Bereichen des Lebens. Deshalb können wir sagen, dass wir gegenwärtig im semiotischen Bereich erleben.

Wenn über semiotischen Bereich gesprochen wird, muss auf zwei wichtigen Gegenstände konzentriert werden: die kognitivischen- und die genrativen Ansatz. Deshalb ist es wichtig, die Einzelheiten zwischen den unterschiedlichen Kulturen sehr präzis zu übermitteln.

Wichtig zu erwähnen, dass von den gelieferten Erfahrungen entschieden werden, welches Symbol eines Wortes bezeichnet, denn die gemeinsamen Erfahrungen und Vorkenntnisse gestattet uns den Symbolisierungsprozeß zu begreifen.

Mit diesem System kann man zahlreiche Wörter verringern. z.B mit einem Ikonischen Zeichen kann man Anzahl von Informationen und Einzelheiten verstehen.

Nun betrachten wir die Uniform in den Bildern, finden wir, wenn ein Ausländer diese Uniform sieht, kommt ihn schnell die Idee, dass sie eine arabische Kleidung ist. Das ist richtig. Wenn wir aber sie gut bemerken, finden wir, dass sie zwei unterschiedlische irakische Uniformen sind und gehören zwei verschiedenen Orten im Irak.

Im Hinblick auf die Symbole, die ein Wort tragen kann, nehmen wir das Wort Onkel, das jenach der Kultur eine bestimmte Bedeutung hat. z.B bedeuted das Wort Onkel in der arabischen Sprache besonders der Bruder des Vaters und als ein weiterer Sinn kann das die Verwandtschaft oder als Symbol der Brüderlichkeit sein. In den anderen Kulturen z.B die deutsche Kultur kann diese Einheit "der Bruder" nur entweder der väterlichen- oder gleichzeitig der mütterlichen Seite sein.

Hier kann von den gelieferten Erfahrungen entschieden werden, welches Symbol das Wort Bruder bezeichnet, denn die gemeinsamen Erfahrungen und Vorkenntnisse gestattet uns den Symbolisierungsprozeß zu begreifen.

Betrachten wir die folgenden Verse:

Ich sehe dich wie ein Pferd

Deine Zähne wie Schafherde

können:
Auf diesem Bild scheint eine Frau mit einem alten Ölkocher. Die Meisten Jugendlichen und neue Generationen kennen ihn nicht.

Betrachten wir nun die oben vorhandenen Bilder. Tauben können in den unterschiedlichen Kulturen nur als Symbol des Frieden sein.

Wenn wir aber die folgenden Bilder sehen, finden wir, dass sie kulturell sind. Das bedeutet, dass die Ausländer sie nicht verstehen

Trotz der unterschiedlichen Bilder der Hexe bemerken wir, dass wir die Hexe gut kennen und wir kommen auf die selben Gedanken auch wenn wir nur den Hut oder den Besen sehen.

1. Hexe
2. Taube
3. Verkehrszeichen
4. Mülle
5. Unkel ([16].Axel Heringe. Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache S. 25).

Von den drei ersten Wörtern haben einige bestimmte semantische kulturelle Bedeutung d.h. bestimmte kulturelle Einheit also sie können semiotisch als ein System eingefügte semantische Einheit definiert werden.

Solche Wörter können auch als interkulturelle Einheit bezeichnen. Sie sind trotz unterschliedlichen sprachlichen Systemen und Sembole verständlich.

Wörter wie Hexe, Taube oder Verkehrszeichen drücken die selbe Bedeutung und das selbe Symbol aus, auch wenn sie in die unterschiedlichen Sprachen überträgt werden.

1.3.3.DieKognitivischen Merkmale

Heute belehrt uns die Technik über die Wichtigkeit und Künstlichkeit des Bildwesens oder der Zeichen. Ein Computerbild oder ein Musikstück erscheint uns bildhaft, um ihre Wirkung unseren Augen oder Ohren erzeugen.

In diesem Fall spielt die kognitivischen Merkmale eine Rolle und wie die Verbindung zwischen der Bedeutung der Zeichen oder des Bildes und des Gegenstandes wichtig und eng ist. Da handelt es sich um die Tatsache des Verstehens und der Denkabläufe. Und hier wird es seher wichtig zu untersuchen, in welcher Weise diese enge Verbindung zwischen dem Inhalt der Zeichen und dem Begriffsystem entsteht.

Auf diesem Zusammenhang wies Ugo Volli hin, als er die Theorie des Verstehens in Betracht genommen hat, „... eine enge Verbindung zwischen der Bedeutung der Zeichen und der Auffassung herstellen möchte, die wir von ihnen haben. Da handelt es sich um eine Theorie des Verstehens, die immer dann aktiviert werden, wenn ein menschliches Bewustsein einen sprachlichen Ausdruck vorfindet. Hier wird es wichtig zu untersuchen, welches die Voraussetzung sind, die es den sprachlichen Systemen gestatten, durch die von ihnen ausgedrückten Begriffe verstanden zu werden"(١٤ Ugo Volli. Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe S.٦٢).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass im semiotischen Bereich zwei wichtigen Gegenstände sind, die eine bedeutsame Rolle spielen:

- Der kognitivische Ansatz.
- Der generative Ansatz.

Deshalb ist das Sprechen über das Wissen der Bedeutung als kulturelle Einheit ein wesentliche Sache. Diese Einheit soll in der Kultur wie in der zwischenmenschlichen Kommunikation als ein wichtiges Element sein (١٥ Umberto Eco. Einfürung in die Semiotik S٦٢١).

1.4. <u>Kulturelle und interkulturelle Einheit</u>

Wie vorher gesagt wurde, ist das Wissen der Bedeutung als kulturelle Einheit von größer Bedeutung.

Betrachten wir die folgenden Wörter:

Die visuelle Bedeutung wie:

- Der Emperator tritt ein.

Das Wort Emperator kann als Signal für einen richtigen Emperator sein oder davon kann verstanden werden, dass der Boss kommt oder da ist([10]233 الفلسفة وسيميائية اللغة.ص.

Die symbolische Bedeutung wie:

- Die Krone und das Zepter, die als ein Symbol für das Königreich sind.

Davon gehen wir aus, dass es schon visuelle, symbolische als auch sprachliche Metaphorik gibt.

Von Metaphorik spricht man, wenn ein sprachlicher Ausdruck nicht im wörtlichen Sinn verwendet wird, so dass nur einige Merkmale des Ausdrucks erhalten bleiben ([11]Vgl Prof. Dr. Muafak M.J. Almusleh. Grundzüge der Linguistik S:12). ´´Ausdruck bezeichnet eine sprachliche Sequenz, die mindestens ein Wort umfasst``(12Ebda).

Auch ermöglicht uns die Metaphorik in neuen Vorstellungen, Fantasie und Ideen zu surfen.

Auch können wir sagen, dass die Sprache selbst metaphorische Eigenschaften hat. Metaphoriksprozeß gründet die Möglichkeit der sprachlichen Aktivitäten, denn die Metaphorik entsteht, wenn man ein Ereignis schwer und komplex beschreiben und erklären möchte. Und hier wird die qualitative Situation gemeint.

Beispielsweise:

- Bitte sprechen Sie direkt.
- Deine Meinung muss dem Gespräch anpassen.

diese Beispiele können uns ein Signal oder Zeichen geben, dass man nicht lügen muss ([13]109الفلسفة وسيميائية اللغة. ص).

Anderes Beispiel für die engeBeziehung zwischen Signale, Symbole und Zeichen einerseits und Metaphorik anderseits scheint klar in dem folgenden Satz:

- DieSegel erscheinen auf See.

Hier wird die Schiffe gemeint. Ein Segel ist ein Symbol für den Schiff .

dem die Ungläubigen denken müssen([7]248 ابن كثير ج2 ص).

Von diesem Vers wird das Folgende erklärt:

1. Das Wort ``الرجـع`´ ist ein Signal für das Regnen, und wie dass Wasser von den Seen, Flüssen, Ozianen als Dampf zum Himmel einsteigt und dann nochmal zur Erde als Regnen zurüchkehrt.

2. Das Wort ´´ الصـدع`` ist das Rissen im Boden und wie die Pflanzen aus der Erde wegen dieses Regnens spreißen können.

Wenn man diesen Vers gut betrachtet, bemerkt man das semiotische und metaphorische Bild, in dem Allah den Bildungsprozeß des Regnens erklärt und wie Allah diesen Prozeß mit der Wiedergeburt ähnelt([8]20القرطبي ص).

Von diesen Andeutungen und Signalen ist zu entnehmen, wie die Analyse der Textstruktur zu einer Untersuchung der möglichen Tatsachen wichtig ist. In diesem Sinn vollzieht die Semiotik einen qualitativen Sprung, wem sie herausbekommen möchte, was hinter diesen einzelnen Versen steckt.

Weil das Wasser als Symbol für das Leben scheint, finden wir in diesem Zusammenhang im Koran viele Suren, in denen Allah auf Beziehung zwischen Wasser und Leben hinweist und erklärt dadurch wie er die Erde wieder lebendig machen kann.

Daneben kann man im Koran tausende metaphorische und sprachliche Bilder und Symbole finden.

1.3.2.Diesprachlichen Merkmale

Das Sprechen über die Metaphorik ist gleich das Sprechen über das Symbol einer Idee, einer Kreativität, Zauberei oder eines Legendes usw...

Deshalb wenn man über die Metaphorik spricht, soll man nicht nur ihre Beziehung mit der Sprache erwähnen, sondern viel mehr ihre Beziehung mit den Bildern, Malerei, Schreiben,Redewendungen und auch das Zeichensystem. Auf diesem Zusammenhang wies Aristo und Tessauer hin, das die Metaphorik entweder visuelle oder symbolische Bedeutung enthält([9]235 الفلسفة وسيميائية اللغة.ص) .

1.2.Der Begriff "Semiologie" im Überblick

Unter diesem Begriff „Semiol

ogie" kann verstanden werden „ von griech. Semiologie: Semiotik ist die Wissenschaft von Zeichen, ist die allgemein Lehre von sprachlichen und außersprachlichen Zeichen und ihren Systemen. In der Medizin, Psychiatrie und der Psychologie ist Semiologie gleichbedeutet mit Symptomatologie"([2] Bußmann S.595).

Die Definition des Zeichens impliziert selbst dem Prozeß unendlicher Semiose([3]Vgl Umberto Eco. Einfürung in die Semiotik S.77)[4]

Davon gehen wir aus, dass die Semiologie (Semiotik) uns Menge von Theorien und Ideen bietet, die durch eine Szene, Bild, Zeichen oder ein Signal erklärt werden.

Betrachten wir, dass wir irgendwo Rauch sehen. Dieses Signal kann erklären, dass es hier ein Feuer gab. Auch nasse Flecken können ein Signal tragen, dass vorher da Wasser vorhanden war. Natürlich haben diese Signale und Zeichen bestimmte semantische Bedeutung.

Deshalb kann gesagt werden, dass jeder Gegenstand in dieser Welt einen semiotischen Wert hat. In diesem Zusammenhang sagt Preice „ in diesem Universum kann ich alles als ein semiotsches System studieren„([5] Wekipedia)

Von diesem Aspeckt möchte ich auf einer Seite das Licht auf die Beziehung der Semiologie mit dem Koran werfen und wie diese Beziehung eng ist und auf der anderen Seite auf der Beziehung zwischen Metaphorik und Semiologie.

0.3.Merkmale der Semiologie

1.3.1 Die metaphorischen Merkmale im Koran

Wenn man jede Verse im Koran gut betrachtet, findet man klar die zahlreichen Signale und Zeichen, die Allah uns geschickt hat. Von den unterschiedlichen und zahlreichen Suren nehmen wir beispielsweise die folgenden Verse, um diese Signale und Zeichen zu zeigen:

´´والسماء ذات الرجع والارض ذات الصدع
إنه لقول فصل وما هو بالهزل´´[6]

(سورة الطارق) 11-13

Das Signal, das von dieser Verse verstanden werden kann, ist die Macht von Allah und wie ist die Auferstehung und Wiedergeburt ein deutliches und klares Zeichen, an

nen durch Zeichen, Symbole, Signale, Schriften, Bilder oder Gestik vermitelt werden. Mit Hilfe dieser Mittel also die nicht sprachlichen Zeichen kann die Sprache und die Gegebenheiten ohne Äußerung beschreibt werden.

Auch scheint es hier wichtig zu konzentrieren, dass dieses System direkt und eng mit der Kultur verbindet, deshalb muss die Bedeutung jedes Gegenstandes kulturell aufgefasst werden. Auch hat jeder Gegenstand in der Kultur einen Wert und gleichzeitig kann dieser Gegenstand zu einem semiotischen Phänomen werden.

Davon gehen wir aus, dass in dieser Forschung möglichst die Arten der Zeichen, ihre Eigenschaften und Merkmale zu nennen und auch das Licht auf die Vor- und Nachteile dieser Mittel zu werfen. Es ist auch wichtig zu erklären, einen kleinen Überblick über die Wissenschaft, die sich mit diesem System beschäftigt und auch die Entstehung dieses Systems. In dieser Forschung kann man auch Schlussfolgerung finden.

1-Theoretische Grundlage

1.1. Entstehung der Semiologie

Diese Kommunikationsmittel ist schon seit Jahrzehnten gennant und hat schon sehr alte Wurzeln. Menschen beschäftigten sich erstens mit Zeichen dann mit der Sprache, die selbst aus Zeichen besteht.

Die moderne Wissenschaft, die sich mit dem Zeichensystem beschäftigt, ist die Semiotik, die von 19. bis 20. Jahrhundert begründete. Vorher aber war dieses System schon bekannt in den verschiedenen Orten der Welt z.B in Indien, in China, in der jüdischen sowie auch in der islamischen Welt.

Der große europäsche Ferdinand de Saussure ist der erste Wissenschaftler, der diese Wissenschaft in ihrer modernen Form begründete und betrachtete diese Wissenschaft als Mutterdisziplin der Sprachwissenschaft. Dann ist der amerikanische philosophische Charles Sanders Peirce, der sie als ein Wesen nach philosophischem Disziplin auffaßte([1]Vgl Ugo Volli Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe S. 2).

Die Merkmale und Probleme der Semiotik als Kommunikations mittel

Dotzentin Maysoon A. Rzooqi

0-Vorwort

Die Sprache dient ja dem menschlichen Ausdruck, der Verständigung und der Kommunikation und hier spricht man von der kommunikativen Funktion der Sprache. Daneben ist auch das Denken und die Denkeereignisse, die nur mit Hilfe der Sprache gewonnen werden können, und in diesem Fall spricht man von der kognitiven Funktion (Erkenntnisfunktion).

Daneben aber gibt es noch andere Möglichkeit, dass wir diese kognitiven Erkenntnisse erwerben können. Die andere wichtige Mittel zum Erwerben der Information und Erkenntnisse ist das Zeichensystem. Durch dieses System kann man jemandem den Sinn und die Bedeutung einer Idee auch deutlich übertragen.

Tatsächlich ist unser Leben voll mit Zeichen, Symbole, Signale, Schriften und Bilder, mit denen die Informationsvermittlung möglich ist, das bedeutet und wie gesagt wurde die Kommunikation und je nach der Theorie der Gleichung (Kommunikation= Sprache) nicht nur Sprache sondern viel mehr auch das Zeichensystem.

Hier wird erklärt, dass die Alltagserfahrungen durch visuelle Informationen geprägt werden können. Diese Informationen kön

OFSTED/Teacher Training Agency (1996) Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training 1996/97. London: OFSTED Publications Centre.

Reynolds, M. & Salters, M.,(1995) Competency-based ITT: an Australian perspective, Curriculum, 16, pp. 121-129.

Sharpe, K. (1997) Mr Gradgrind and Miss Beale: old dichotomies, inexorable choices and what shall we tell the students about primary teaching methods, Journal of Education for Teaching, 23, pp. 69-83.

Teacher Training Agency (1996) National Curriculum for Initial Teacher Training. London: TTA.

Teacher Training Agency (1997) Consultation on the Training Curriculum and Standards for New Teachers: an overview. London: Cassell.

Thiessen, D. (1992) Classroom-based teacher development, in A. Hargreaves & M. Fullan (Eds) Understanding Teacher Development. London: Cassell.

Tomlinson, P. (1995a) Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part I: general issues, Oxford Review of Education, 21, pp. 179-194.

Vonk, J.H.C. (1993) Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills, Mentoring, 1, pp. 31-41.

Whitty, G. & Wilmott, E. (1991) Competence-based tcacher education;

approaches and issues, Cambridge Journal of Education, 21, pp. 309-318.

(Endnotes)

1- Mayes. Denis (1997), Teaching Competences for Qualified Teacher Status in England", Teacher Development, Vol. 1, No.2, PP. i 65-i 74.

References

Alexander, R. (1992) Policy and Practice in Primary Education. London: Routledge.

Amos, S. & Postlethwaite, K. (1996) Reflective practice in initial teacher education: some successes and points for growth, Journal of Teacher Development, 5, pp. 11-22.

Brown, T. (1994) Creating evidence towards making statements about classroom activity,

Research in Education, 51, pp. 33-40. Chown, A. (1994) Beyond competence? British Journal of In-service Education, 20, pp.161-180.

Department for Education (1992) Initial Teacher Training (Secondary Phase), Circular 9/92. London: DfE.

Department for Education (1993) The Initial Training of Primary School Teachers: new criteria for courses, Circular 14/93. London: i DfE.

Edwards, A. & Brunton, D. (1993) Supporting reflection in teachers' learning, in J. Calderhead & P. Gates (Eds) Conceptualising Reflection in Teacher Development. London: Palmer Press.

Evans, H.C. (1993) Teacher competence: panacea, rhetoric or professional challenge, in P. Gilroy & M. Smith (Eds) International Analyses of Teacher Education. Abingdon: Carfax.

Halliday, D. (1996) Back to Good Teaching: diversity within tradition. London: Cassell.

Hutchinson, D. (1994) Competence-based profiles for ITT and induction: the place of reflection, British Journal of In-service Education, 20, pp. 303-312.

Hyland, T. (1993) Professional development and competence-based education, Educational Studies, 19, pp. 123-132.

Lyle, S. (1996) The education of reflective teachers, Journal of Teacher Development, 5, pp. 4-11.

Nev/man, S. J. (1996) Reflection and teacher education, Journal of Education for Teaching, 22, pp. 297-310.

Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989) Staff Relationships in the Primary School. London: Cassell.

practice to support a claim that this competence has been satisfied is far more difficult, and inevitably involves value judgements. Attempts to reconstruct and interpret competence statements sequentially are likely to be seized upon by some as the final word on the route to effective teaching, rather than a scaffolding for supporting learning. Yet progress in teaching is more akin to incoming waves breaking on the shore, sometimes moving forward relentlessly, sometimes finishing so far back that to a casual onlooker it appears that the tide has turned. The area of competence which seems to be within reach at present, proves to be elusive the following day or in a different situation. Indeed, common experience suggests that the prospect of every competence being fully maintained, regardless of school and classroom context, is really only in the minds of those who do not have to do the job.

The use of competence statements or standards is not a panacea for teacher training and development (Evans, 1993), nor should it be dismissed out of hand. The construction of a hierarchy of competence acquisition needs to pay particularly close attention to the demands made by practical teaching, as a cleverly constructed course programme is of little value if it fails to equip students for the job in school. If the TCAS model is adopted for teacher training, it will never be possible in future to accuse a teacher of incompetence, for the demands are so exhaustive that none but the very best students will ever have a chance to complete the training course, and the gaining of competence will be akin to winning the education equivalent of an Oscar. If, on the other hand, the competency model is used as a basis for dialogue and intelligent reflection rather than as a set of impossibly demanding criteria for success, it will enhance the ability of NQTs to go into school prepared for the rigours and realities of working with children and other adults, and make a significant contribution to the quality of pre-service preparation and teachers' professional development.

the creation of large numbers of criteria for use by a wide range of individual students in varying situations requires that we consider the extent to which achievement of a competence depends upon the school context. Although students become adept at modifying their classroom practice to suit a teacher or mentor's preferred approach, we cannot assume that competence expertise will be interpreted in the same way by everyone.

5. Procedures:

The procedures used in this study are as follows:

1- Two groups, one experimental and the other control, will be adopted from teachers of English in fifth and sixth class.

2-The experimental one will be taught according to competency-based approach, and the control according to conventional techniques.

3-After the equalization of both groups in many criteria, a post-test will be given to them, to reveal the effect of the competency-based approach on the performance of the experimental group.

4-Discussion and analysis of results with conclusions will follow, and recommendations and suggestions for further studies will be presented.

6. Conclusion

A view of teaching that allows its deconstruction into a series of free-standing competences must also allow for the fact that opinions about good practice will vary (Alexander, 1992, ch. 11). Yet consistency of interpretation of acceptable practical teaching is notably relevant when we understand that inconsistency between assessors across a wide range of individual competences can, in extreme cases, result in student failure. For the competence approach to be adopted as a valid indicator of teaching ability, its statements have to be consistent both in respect of what has to be done and achieved. Although the competence statements offer ideal types for teaching and staff membership, detailed descriptions about what is considered satisfactory is the point at which generalisation must be translated into exemplification. For instance, it is useful to be told that teachers must show awareness of how pupils learn, but providing evidence from classroom

scribing competences; for instance, are competences acquired, grown, mastered, revealed, gained, accomplished? The ludicrous prospect of a trainee teacher receiving a competence certificate for (shall we say) the ability to maintain class control between registration and break time on a Wednesday morning, but failing to receive one for taking games last thing on Friday afternoon, is not so improbable when we elevate competences to the status of achievements that can not only be distinctively articulated but identified specifically in practical teaching. Class control after a wet break time or on a very windy day can be, as every teacher knows, a very different matter from settled occasions! Tomlinson (1995b) usefully reminds us that "no-one who seeks to assess a capability can dispense with some sort of public evidence" (p. 310, his emphasis), but the variety of classroom situations casts doubt on the assumption that effective teaching can be judged solely through identifying and assessing students' ability using a predetermined checklist.

Overall competence, then, has to be located within time and consistency parameters. The one-lesson winder is clearly inadequate as a basis for any judgement about competence, however the term is defined. On the other hand, an assessor cannot be with a trainee teacher for every moment of every day in eveiy situation, so some sort of sampling will inevitably be necessary, leaving students with the task of convincing their assessors that they are good at everything else, too. Despite the claim (TCAS, p.2) that it is not intended that each competence standard will require a separate assessment occasion, the acceptability of evidence is a crucially significant factor in making overall judgements (Brown, 1994).

The fragmentation, of teaching into component parts is likely to make course programmes become more heavily skill-based, with accompanying sets of criteria produced to ensure consistency between different assessors. The more that school staff are involved in the process of training and monitoring student's progress, the more a properly articulated epistemology and pedagogy within, and between, schools and higher education institutions becomes necessary. Not least,

statements is frightening, particularly when each one has to be demonstrated in practical teaching. The idea of providing evidence particular to each of the statements is reminiscent of the grids of multiple tick lists for pupils' attainment in the National Curriculum for England and Wales that w?ere so discredited in the early 1990s, and subsequently replaced by a simpler system that was more sympathetic to the practicalities of collating such a bulk of evidence. However, whereas the grids of pupils' attainment merely expressed the diversity of ability ... some weaker, some stronger ... the TCAS proposals for assessment require the criteria to be totally satisfied. It is worth underlining the implications of absolute adherence to each of the competences. If we accept that a student teacher must have 'got the lot' to be competent, it follows that if students are weak in any aspect of teaching (and therefore have not 'got the lot') they are incompetent, a word normally reserved for failed generals and politicians. This prospect sits uneasily alongside the common experience of working with qualified teachers in school, few of whom would claim that they could demonstrate the perfection demanded by the 14/93 or TCAS requirements.

If perfection is reserved for the superhuman few, and assuming that implementation of the TCAS proposals would mean that hardly any students completed their training successfully, it raises the issue of how many competences will be needed to make trainee teachers 'good enough', and whether these will be the same for everyone, in every age phase, regardless of context. In making judgements about students' ability to meet the required competences (standards), we need to clarify whether inadequacy in one area of teaching adversely affects all the rest (like leaving the yeast out of cakes); or whether effective teaching can still take place when a teacher is lacking in some areas but very strong in others (like a tennis player who has a magnificent forehand but a poor backhand); or whether some competences are so important that their omission is likely to cause irreparable damage (like an athlete trailing in last, nursing a hamstring injury). It is also important to consider the operative terms we use when de

the ability to work effectively with staff and parents, are considered by teachers to be essential qualities in a good staff member (Nias et al, 1989). Informal conversations with many primary headteachers confirm that one of the most significant during interviews for new teachers is whether or not they will 'fit in' with staff and parents at the school.

If a competent teacher is, in common parlance, regarded as ordinary rather than special, student teachers who succeed in complying with the many demands placed upon them by Circular 14/93 or TCAS-type proposals should be assigned a more commendatory description. A close examination of the range and complexity of the demands would suggest that a more appropriate adjective would be 'superhuman'. Furthermore, the analysis of competence statements offered above indicates that expressing them in a formal document is only the starting point for a fuller understanding of their significance and place in course design

4.Achieving Competence

If we are to develop an epistemological framework which assists students to gain the skills they need to become effective practitioners (Whitty & Wilmott, 1991,; Sharpe, 1997), it is appropriate to consider the implications for the way they are used in teaching situations. For instance, we need to be clear about how we define competence; whether it is right to speak of one competence, two competences, three competences, and if so, whether it follows that we can refer to one incompetence , two incompetences, and so on. Taken to its logical conclusion, we might predict a situation in which a trainee teacher's ability is described in "precise numerical terms, thus: teacher 1 has 17 competences and five incompetences; teacher 2 has 20 competences and two incompetences. Against this unlikely prospect, the TCAS proposals require that NQTs must satisfy all the competences. Depending on how they are counted, this demands that around 76 specific statements have to be satisfied for the TCAS standards to be met. If eveiy criterion has to be fulfilled and evidenced, the only allowable score to qualify as a teacher will be 76-nil. The logistics of keeping pace with such large numbers of

liberated from teacher control and intervention than teaching groups, which implies a more active role for the teacher.

The second part of 14/93 statement 2.6.5 refers to “determining the most appropriate learning goals”, which contrasts with the more specific TCAS statement (2g) in which the trainee has to “ensure sound learning and discipline”. Several points should be made here: (i) in the 14/93 statement, the second element (learning goals) should logically precede the first (organising for teaching); that is, it is necessary to determine the learning goals first, then the best means to achieve them through different teaching approaches; (ii) the qualifying term ‘ensure’ appears in the TCAS version suggesting that goals should not only be determined, but achieved; and (iii) in the TCAS version, learning is linked with effective classroom discipline.

Scrutiny of these examples of statements confirms their complexity and raises the issue of whether they can reasonably be referred to as single competences at all; such is their variegated form. The requirement that trainee teachers should conform to every statement is not only a logistical challenge but necessitates agreement about definition of terms and how to codify them for the purpose of identification in practical teaching situations.

In addition, there is a section in Circular 14/93’s competence statements, entitled ‘Further Professional Development’ (FPD), the foundations of which NQTs should have acquired in initial training. By contrast, the TCAS document is harder edged, preferring the subheading ‘Other Professional Requirements’. The 14/93 heading implies that some professional expertise may be underdeveloped in trainee teachers; the TCAS document requires that the abilities are demonstrably in place by the end of initial training. This distinction is crucial: the former allowing for the fact that NQTs are not the finished product; the latter demanding that they are. Indeed, we may ponder whether there is anything left for NQTs to achieve once in post, such are the demands now made of them in training! My own experience working with students and teachers in schools suggests that FPD attributes, such as

mine the most appropriate learning goals and classroom contexts for using these and other teaching strategies" (statement 2.6.5); and in TCAS a double statement: "ensure effective teaching of whole classes, and of groups and individuals within the whole class setting [competence 2fJ and monitor and intervene when teaching whole classes, to ensure sound learning and discipline" (2g). However, even these statements are more involved than appears at first sight. The NQT has to be able to teach whole classes, groups and individuals. This, in itself, is reasonable; my own experience of primary classrooms suggests that this is typical of nearly all school situations. However, the position is more complex, as there is no requirement to use one approach more than another, or even a clear definition of expressions like "whole class teaching" (from the 14/93 statements) and "teaching the whole class"

(from, TCAS). Possible definitions include when the whole class is directly addressed at the same time about the same thing; equally, it might be teaching the whole class about the same thing through differentiated activities using ability groups; again, it might be interpreted by trainee teachers as taking responsibility for the whole class as opposed to a single group. In the same way, there are subtle but significant differences in the two documents in the use of the expression "group work" (in 14/93) and "groups" (in TCAS). The latter term can be considered as an organisational strategy for the purpose of subdividing the class into manageable chunks or to fit around the available tables; the former term is normally used to refer to a pedagogic device to encourage learning through genuinely collaborative activities such as investigative science or evaluating historical evidence. These differences are more than minor variations: "whole class teaching" implies that every child is directly taught at the same time, whereas "teaching the whole class" implies that every child is involved in the same general area of learning but in a differentiated form. Similarly, "group work" has a stronger self-referential tone than the classroom organisation strategy of forming groups. The pedagogical inference is that "group work" is more

-Some statements emphasise pastoring: such as requiring that student teachers have empathy and sensitivity in promoting the spiritual, moral social and cultural development of pupils,

-Some statements emphasise potency: such as requiring that student teachers use a combination of instinct, creativity and inspiration.

(Typically, students who are weak in this dimension are said by serving teachers to 'lack what it takes'.).

- Some statements emphasise people: such as requiring that student teachers show a willingness to fit in with the way things are done in the school, respond positively to advice, and show sensitivity in dealing with other adults.

The statements also vary considerably in the demands that they make of trainee teachers. Whitty & Wilmott (1991) berate the lack of clarity that characterise competence statements generally and 'the relationships existing between them. They note, for instance, that some competences appear to be person-related and others, task-related, and that "some courses restrict themselves to defining a short list of generic professional competences, and others embrace literally scores of discrete behaviours; many fail to distinguish between these different types ... or specify the ways in which they are presumed to relate" (p. 310). A smaller number require that the student possesses particular forms of knowledge, and many statements implicitly demand personal qualities such as sensitivity, awareness, discrimination and judgement. Furthermore, most of the 'things that have to be done' statements are dependent upon knowing how to do them. Either way, it is evident that this sort of requirement is a substantial one, and that much of the statement is not overtly demonstrable in practical teaching, not least because it is difficult to envisage what criteria would be used in assessing the competence.

By contrast, some competence statements relate more obviously to classroom teaching. For instance, in 14/93: "teach whole classes, groups and individuals and deter

refuses to accept that a reliance upon reflective practice will somehow transform inertia into sparkling professionalism, a point emphasised by Chown (1994). These concerns are confirmed by Amos & Postlethwaite (1996), who found that a concentrated effort on influencing the quality of student teachers' reflective practice only resulted in a limited change in their behaviour, other than in the way they approached lesson planning. Edwards & Brunton's warning about the "ubiquity of the reflective practitioner" leading to a "degradation of meaning" (Edwards & Brunton, 1993, p. 165) should cause us to be cautious about placing too much trust in claims about the benefits of loosely defined reflective practice, despite general agreement that one characteristic of effective classroom practitioners is their capacity for thoughtful, intelligent deliberation.

3.Interrogating Competence Statements

A closer analysis of the general teaching competence statements and standard confirms the extent of the task facing trainee teachers for work in school and, therefore, training providers. For instance, the statements can be subdivided in terms of the requirements that they emphasise.

Some statements emphasise procedures: such as requiring that student teachers grasp essential procedures, including the need to test, assess and record systematically the progress of-individuals pupils.

-Some statements emphasise pedagogy: such as requiring that student teachers have an understanding of the way children learn and of the various factors which affect the process.

-Some statements emphasise perception: such as requiring that

students are able to use a range of teaching techniques, and judge when and how to deploy them.

-Some statements emphasise perseverance: such as requiring that student teachershave personal qualities of determination and persistence in maintaining pupils' interest and motivation.

-Some statements emphasise pragmatism: such as requiring that student teachers possess utilitarian skills, including the need to establish a safe working environment,

they involve a complex amalgam of understanding children's needs, the teacher's personal confidence, subject knowledge, and intelligent classroom management, all of which need to be embedded within the practitioner's framework of educational values. Newman (1996) alerts us to the danger of assuming that as long as the context is specifically designed for inexperienced teachers, they can "begin to work with understanding within the *first* few weeks of practice" (p. 306). Similarly, Lyle (1996) warns of hastening "the transition from teaching as a profession to teaching as a set of technical competences" (p. 11).

The influence of professional values is such an obvious factor in the equation that in our effort to evaluate a student's teaching behaviour, it might easily be overlooked. If efforts to improve a student teacher's teaching skills are considered within a values framework, judgements about their achievements must not only take close account of things like lesson intentions and teachings strategies, but of the level of agreement and trust existing between the class teacher and student, as significant tensions or points of disagreement may influence the quality of the teaching and learning (Vonk, 1993). Reynolds & Salters (1995) summarise the position as follows: "correct interpretation of a situation requires accurate perception and understanding of relevant data ... learning about teaching and how to teach depends on a common understanding, which encompasses values" (p. 356). The issue of shared values is important for trainee teachers when they are placed in new classroom contexts with teachers who may or may not differ from them in the value they place on different teaching approaches, attitudes to children, curriculum priorities, and so forth (Thiessen, 1992; Tomlinson, 1995b). Objective criteria, in the form of competence statements, make little allowance for human idiosyncrasies.

The complexity of classroom and school life demands a more rigorous and erudite evaluation of teaching than lists of carefully designated statements. Hutchinson, for instance, refers to the "flexible definition and redefinition of the complex situations in which class teachers work" (Hutchinson, 1994, p. 311) as a warning against placing an over-reliance on a mechanistic approach as a solution to profiling teacher development and stresses the need for intelligent reflection to aid professional growth. However, we must note that he

Introduction.

As a result of weaknesses of most primary school pupils in the English language in Iraq, it was found that the reason for this problem is the weakness of the abilities of English teachers in how to teach the English language as a foreign language adequately. [1]

To discuss how to build and develop me abilities of the teachers of English language in Iraq, we must specify the qualifications in Iraqi primary schools for English teachers. When the education process continuous to be based on clear strategies and policies, it will, no doubt, guarantee the formation of well-established, yet modern societies. Accordingly it will then achieve well cultured and well balanced generations equipped with new method and content that could keep pace with the recent development trends.

2.Competencies and Classroom Practice

Various criticisms have been levelled at the use of a competence approach for defining teaching ability: the limitations of behaviourism; the reductionist tendencies that any set of statements about complex actions invites; the incompatibility between descriptions that stress teacher action and the emotion, ritual and interpersonal characteristics that typify every school situation, but which cannot be adequately described or incorporated into a set of statements.

At the heart of these concerns is a belief that teaching cannot be deconstructed into a number of discrete and separately identifiable parts in the form of competence statements. In expressing his concerns about such fragmentation, Halliday (1996) argues that no series of statements can allow for the multitude of reactions, interactions and behaviours typical of every teaching encounter. It is easy to relate to Halliday's concerns when we consider the sensitivities required in classroom situations, such as knowing when to insist that children act in a particular way rather than negotiating with them; or when to alter the course of a lesson rather than *pressing* on regardless; or when to overlook errors to praise the positive aspects of work; or when to intervene in pupils' work instead of giving them time and space to make mistakes, and so on. These skills cannot easily be articulated or translated into single statements because

Teaching Competencies Required for Primary School Teachers of English in Iraq

Shakir Mahmoud Ukayib*

Abstract

The purpose of this study is to provide primary school teachers of English in Iraq with the required teaching competencies. The use of competence statements as a way of maintaining standards for qualified teachers had dominated teacher education and training. More recently, proposals have been submitted to include comprehensive sets of criteria by which trainee teachers are to be evaluated before being granted qualified status. This study examines the principle of using competence statements as a basis for judging teaching ability, and suggests that their interpretation is complex. It is believed in ژthis study that the teaching ability in Iraqi primary school teachers of English depends on such criteria as maintaining pupils' interest, and motivation, establishing a safe learning environment, which are of great significance in the competency-based approach to English language teaching. Since no previous study has dealt with the effect of the competency-based approach on the performance of Iraqi primary school teachers of English, to the best knowledge of the research this study comes to fill such a gap in the curriculum of the educational system of Iraq, in general, and to investigate the reasons behind this state of low standard of achievement in English in Iraqi primary schools.١

(*)Ahlulbait University –College of Arts –Department of English

Conclusion

Generally speaking, the learning-style research can be divided into three major categories: cognitive learning styles, sensory learning styles, and personality learning. Mismatching may be appropriate so that students' experiences help them to learn in new ways and to bring into play ways of thinking and aspects of the self not previously developed. Any mismatching, however, should be done with sensitivity and consideration for students, because the experience of discontinuity can be very threatening, particularly when students are weak in these areas. Knowledge of learning style can thus help faculty design experiences appropriate for students in terms of matching or mismatching and enable them to do so thoughtfully and systematically. Learning a foreign language without guidance is similar to sailing without a good map. When teachers are aware of the importance of learning styles, they can provide a good map to their students. It's time for teachers to seek a reasonable way to teach English so that students can swim in open seas. Teachers should employ a variety of assessment techniques, focusing on acquiring the essential language skills.

References

Evertson CM. (1993). *Classroom management for College teachers.* 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Keefe, J. (2006). Teaching style and the application of adult learning principles. Hunan Educational Press.

Reid . J. (2002). *Learning styles in the ESL-EFL Classroom.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. pp.

. Reiff, W. (1992). *Development of an instrument to evaluate the effectiveness of teachers in guiding small groups.* Guangzhou: Guangdong Educational Press

Rosenshine B. (1987). *Explicit teaching and teacher training*. J Teacher Educ.

Shichun,G. (1992). *Psychology of English Learners in China.* Changsha: Hunan Educational Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London: Oxford University Press.

Zhiwei, F. (1999). *Applied Linguistics Overview.* Guangzhou: Guangdong Educational Press.

ments and results) and abstract concepts (principles, theories).

2) Balance material that emphasizes practical problem-solving methods with material that emphasizes fundamental understanding.

3) Use pictures, graphs and simple sketches liberally, during and after the presentation of verbal material. Show films or provide demonstrations, if possible. iv. Don't fill every minute of class time lecturing and writing on the blackboard. Set aside intervals—however brief—for students to learn what have been told on their own. Raise questions and problems to be worked on by students in a small group.

5) Talk to students about learning styles, both in advising and in class. Students are reassured to find their academic difficulties may not all be due to personal inadequacies. Explaining to students how they learn most efficiently may be an important step in helping them reshape their learning experiences so that they can be successful.

6) Try to design some activities which involve students, senses as many as possible, using all the senses to help improve English learning. For example, relatively long passage dictations, and games, which require students to write down what they are told by their classmates, who already have learnt that by heart.

7) Encourage students to learn English online, such as, post writing assignments through e-mail, read materials given online (the students in the experimental class use the new horizon college English book, a web-assisted textbook).

8) Motivate learning. As much as possible, teach new material in the context of situation to which students can relate in terms of their personal experiences, rather than simply as more material to memorize.

Teachers confronted with this list of techniques might feel that is impossible to do all that in the English Class and still cover the syllabus and requirements. The idea, however, is not to adopt all the techniques at once but rather to pick several that look feasible and try them on an occasional basis; and try one or two more later in class. In this way

a teaching style that is both effective for students and comfortable for teachers will evolve naturally, with a potentially dramatic effect on the quality of learning (Reid, 2002: 356).

the extroverted may need to express some ideas orally in the presence of one or many class members. On the other hand, the group made up the introverted may need some encouragement to share aloud and may want the safety of jotting down a few notes first and perhaps sharing with one other person before being invited or expected to participate in a group discussion.

Stern (1983: 156-158) states that no matter how students are to be grouped, teachers should make a conscious effort to include various learning styles in daily lesson plan. A teacher must design her lesson plan around her students. After you know the students learning styles, you should set goals for your teaching strategies. This requires you to differentiate instruction through use of the learning styles. Ideally you want to incorporate all of the learning styles so that each student may learn in a way that suits them best for the day. Studies show that matching teaching styles to learning styles can significantly enhance academic achievements, student attitude and student behavior at the college level. One simple way to do this is to code the lesson plans so that a quick look at the completed plan shows if different learning styles have been included. Putting "A" or "V" beside activities that denote whether they are primarily appealing to the analytic learner or the visual learner will serve as a reminder that there is a need for mixture of both kind of activities. Meanwhile, simply designating various parts of the lesson plan with letters (I for individual, P for pair, SC for small group, LG for large group) and other symbols reminds the teacher to pay attention to learning styles. If the coding system is used on a regular basis, it becomes very natural to think in terms of providing the setting and the activities by which all learners can find some portion of the class that particularly appeals to them.

This is not to say that the best thing one can do for one's students is to use their preferred modes of instructions exclusively. In fact, Everstone (1993: 167-173) adds that there are generally agreed techniques employed in teaching practice:

1) Provide a balance of concrete information (data, facts, experi

they discuss what the song/music made them feel indulged. (Keefe, 2006: 56-58)

2. Creating teacher-student style matching

The prospect of altering language instruction to somehow accommodate different learning styles might seem forbidding to teachers. This reaction is understandable, teaching styles are made up of methods and approaches with which teachers feel most comfortable; if they try to change to completely different approaches, they would be forced to work entirely with unfamiliar, awkward, and uncomfortable methods (Shichun, 1992: 45-47). Fortunately, teachers who wish to address a wide variety of learning styles need not make drastic changes in their instructional approach, Regular use of some of the instructional techniques given below should suffice to cover some specified learning style categories (Zhiwei, 1999: 78-80):

1) Groups of four or five learners are given cards, each with a word on it. Each person describes his word in the foreign language to the others in the group without actually using it. When all students have described their words successfully, the students take the first letter of each and see what new word the letters spell out. (Puzzle parts might also depict objects in a room; in this case, when all the words have been guessed, the group decides which room of the house has been described.)

2) Class members are placed in pairs or in larger groups. Each student has a blank piece of paper. He listens to his partner or the group leader who has a picture to describe (the teacher can provide the picture or students can choose their own). As his partner describes the picture, the student tries to draw a rough duplicate according to the description he hears.

3. Providing activities with different grouping and Teaching Techniques in Learning Style

In a class made up of students with various learning styles and strategies, it is always helpful for the teacher to divide the students into groups by learning styles and give them activities based on their learning styles (Reid, 2002: 92-93). This should appeal to them because they will enjoy them and be successful. For example, the group made up of

tempts to find the quickest or easiest way to do what is required, that is, using language learning strategies is inescapable. In short, learning strategy is an external skill that learners use, often consciously, to improve their learning.

The term language learning strategy has been defined by many researchers. Rosenshine (1987:19) define learning strategies as "... any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval , and use of information," Everstone (1992: 209) state that learning strategies are "intentional behavior and thoughts used by learners during learning so as to better help them understand, learn, or remember new information. According to Stern (1983: 261), "the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques. All language learners use language learning strategies either consciously or unconsciously when processing new information and performing tasks in the language classroom.

Different Steps in Learning and Teaching styles

1. Lesson planning in accordance with learning and teaching styles

matter what the subject matter is, there will be students with multiple learning styles and students with a variety of major, minor and negative learning styles. It is important to vary the activities in your lessons, so that you cater with students with different learning styles (Reid, 2002: 67)

An effective means of accommodating these learning styles is for teachers to change their own styles and strategies and provide a variety of activities that help students connect with the lesson. Accordingly, students discuss what they know about the topic of the lesson, as a whole class. Then, students predict what a reading passage/story will be about from the title or cover picture. So that students share an experience that relates to the topic, with the small whole class or in small groups. For instance, students listen to a song or piece of music that relates to the lesson topic. Then,

plain why different students react in different ways to the same materials. Instructors need to be aware of the various learning styles in order to facilitate the learning process as .much as possible

Generally speaking, the learning-styles can be divided into three major categories: cognitive learning styles, sensory learning styles, and personality learning styles (Stern, 1983: 27-30). In other words, there are three :major categories of learning styles

:Cognitive learning styles

- Field dependent & field independent.
- Analytic & global.
- Reflective & impulsive.

Sensory learning styles:

- Visual.
- Auditory.
- Kinesthetic and tactile.

Personal learning styles:

- Tolerance of ambiguity.
- Right hemisphere & left hemisphere.

Cognitive learning styles include field-independent/field-dependent learning styles, analytic/global learning styles, reflective/impulsive learning styles and Kolb experiential learning model. Sensory learning styles also fall into the following four sub-styles: auditory learners, visual learners, tactile learners and kinesthetic learners. Temperament learning styles include Myers-Briggs temperament styles, tolerance of ambiguity styles, right-and left-hemisphere learners.

Learning styles and learning strategies

Learning strategies are external skills that students use, often consciously, to improve their learning (Shichun, 1992: 108). While Learning styles: they are internally base on characteristics often not perceived or used consciously. They help in dealing with understanding and new information (Ibid.: 189)

Since language classroom is like a problem-solving environment in which language learners are likely to face new input and difficult tasks given by their instructors, learners' at

stimulus categories: environmental elements (sound, light, temperatures, design), emotional elements (motivation, persistence, responsibility),physical elements (perception, intake, time, mobility), sociological elements (self, partner, team, mentor, varied), and psychological elements (global/ analytical,impulsive/reflective) (Reiff. 1992:45). The psychologist Howard Gardner has discovered 7 core abilities to process information. (Zhiwei, 1999:n45-46) These learning styles are of interest to ESL instructors who will have classes of learners at various levels using different learning styles. A brief summary is presented here:

Linguistic: Linguistic

learners enjoy words and have a good auditory memory. Personal stories dictated and written down are good ways to involve them in the language acquisition process.

Logical-Mathematical:

These students work well with patterns and abstract concepts. They like to experiment and solve problems. Workbook exercises are a good choice as are computer-assisted activities.

Spatial: Spatial learners can perceive the visual world accurately; they think in images and seem to know where everything is. They react well to films, slides, photographs, posters and other visual aids.

Musical: The musical learner needs music in the background to study. They respond well to songs, «jazz chants» and poems.

Kinesthetic: These learners communicate well through body language. They are good at dance and mime and they tend to write before they read.

Interpersonal: They have a group identity and interact well with others. They enjoy games and teaching or leading others in the class.

Intrapersonal: They learn through independent study. They shy away from groups and would rather work alone on «self paced» material.

Clearly, learning styles include not only the cognitive domain, but also the affective and physiological domains. These learning styles serve as a guide to the instructor in preparing materials and help ex

Different Definitions of Learning and Teaching Styles

I order to apply learning styles theory to English learning and teaching, we must know what learning style is. Keefe (2006: 54) defines learning style as a consistent way of functioning that reflects the underlying causes of learning behavior. While (Shichun,1992: 23) defines learning styles as the ways in which each learner begins to concentrate on processes and retain new difficult information. Keefe (2006: 66) describes learning style as both a student characteristic and an instructional strategy. As a student characteristic, learning style is an indicator of how a student learns and likes to learn.

Learning has taken place when we observe a change of learner behavior resulting from what has been experienced. Similarly, we can recognize the learning style of an individual student only by observing his overt behavior. Learning styles are internally basic characteristics of individuals for the intake or understanding of new information. Each learner has distinct and consistent preferred ways of perception, organization and retention. These learning styles are characteristic, cognitive, affective, and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment (Ibd.:77-87). Students learn differently from each other.

Reiff (1992: 123-128) claims that styles influence how students learn, how teachers teach, and how they interact. Each person is born with certain preferences toward particular styles, but these preferences are influenced by culture, experience and development.

Teaching styles are those pedagogical methods that teachers adopt to guide their students and influence them, beside the use of certain kinds of rhetorics (Reid, 2002: 83).

Teachers can adopt various general pedagogic methods and then very specific didactical recipes, for example, how to explain a triangle or how to teach composition (Ibid.: 84). Again, teaching style would then be defined by the teacher›s adoption of a set of didactical recipes.

The classification of learning styles

A learning style is a multi-dimensional principle (Everstone, 1993: 145). Its elements can be classified into five

Introduction

Learning styles have profound effects on material processing, exercises designing, teachers' instruction options, performance assessments. Educators must place emphasis on intuition, feeling, sensing, and imagination, in addition to the traditional skills of analysis, reason, and sequential problem solving. Teachers should design their instruction methods to connect with all learning styles, using various combinations of experience, reflection, conceptualization, and experimentation. Instructors can introduce a wide variety of experiential elements into the classroom, such as sound, music, visuals, movement, experience, and even talking (Rosenshine, 1987: 34-36)

Some students want more opportunities to participating in free conversations, expressing their wish towards a more communicatively oriented approach. On the other hand, there are those who would prefer more emphasis on grammar teaching. We believe that the teacher, in making decisions regarding the type of activities to conduct in a language classroom, should take into account such learner diversities. Learning styles play a vital role in students' learning process. Universities today show an increasing disparity between faculty and students, between teacher and learning. What suffers as a consequence is the learning process itself and the natural differences in learning patterns exhibited by new students are often interpreted by faculty as deficiencies. What may be happening, then, is a fundamental "mismatch" between the preferred styles of faculty and those of students. It is always important for teachers to teach this to their students. Teachers spare no efforts to refine their own teaching methods, keep on informing the students of various learning approaches, for example, how to build up word power, how to improve reading ability, etc. (Zhiwei, 1999:45-46). However, they forget one thing, the most important one, which one suits them most. Students won't take the approach recommended by the teacher, and apply that to their learning practice. As a result, teachers are supposed to figure out their students' learning styles—internally preferred learning styles, then the teaching styles can be compatible with the learning styles.

Learning and Teaching Styles
in University English Teaching

Inst. Tamara A. Meki(*)
Ast. Inst. Amani M. Hussein(**)

Abstract

Many ESL teachers experience student resistance when they introduce an instructional activity in the classroom. As students take in and process information in different ways: by seeing and hearing, reflecting and acting, reasoning logically and intuitively, analyzing and visualizing. Therefore, teaching methods also should vary accordingly. To what extent a student can learn is determined by the compatibility of the student's learning styles and the teacher's teaching styles. It is important for teachers to know their learners' preferred learning styles because this knowledge will help teachers to plan their lessons to match or adapt their teaching and to provide the most appropriate and meaningful activities or tasks to suit a particular learner group at different stages.

Keywords: Learning style, teaching style, related techniques

(*)(**)University of Baghdad –College of Education –Ibn Rushd/ Dept. of English

Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ibrahim, R. (2015) .Translation oriented corpus-based contrastive linguistics. *Babel*. Vol. 6, no 3: 381-393.

Kiraly, D. (1995*). Pathways in translation: pedagogy and process*. Kent OH: The Kent State University Press.

Kiraly, D. (2003). From Instruction to colloborative construction. In Baer, Bard and Koby G. (eds.), *Beyond the Ivory Tower*, Amsterdam: Benjamins.

Lauscher, S. (2000). *Translation Quality Assessment, Where can Theory and Practice Meet* ? Manchester: St. Jerome.

Lopez, J.Y & J. Minelt (2000). *Manual de Tranduccion Ingles*. Castellona Gedisa: Barcelona.

Newmark, P. (2001). *A Textbook of Translation* . Edinburgh: Pearson Education Ltd.

Nord , Ch. (2009). El functional en la ensenanza at Revisa latinoamercana. *De traduccion mutatis* , vol,no2:209-234.

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in electronic age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translator's Journal* 48(4):481-97.

Schaffuer, C. (2000). Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In Schaffuer,C.and Adab Beverly(eds.), *Developing Translation Competence* .Amsterdam :Benjamins.

Sinclair, T. (1995). Corpus typology: A framework for classification. In Melehers,Gunnel, and Beatrice Warren(eds.), *Studies in Anglistics*, Stockholm:Almquist and Wiksell International.

Sofer , M. (1998). *The Translator's Handbook* (2nd ed.) Rockville, Maryland: Schreiber Publishing, Inc.

Vinay , J.P. & J. Daberlnet (1995). *Comparative stylistics of French and English : A Methodology for Translation* ,Amsterdam:Benjamins.

Witte , H. (1994). Translation as means for a better understanding between cultures. In Dollerup C. and A. Lindedaard (eds.), *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam : Benjamins.

tion among nations. Translation is not only the transference of a text from one language into another, but also the transference of various messages on multi-cultural levels. Globalization has redrawn the borders among nations as the world becomes as a mall village through a worldwide socio-economic networks.

Despite the proliferation of international networks, we cannot escape the fact that literary translation programs, at university level, continue to serve mainly national and local interests relying on read and translate traditional unproductive approaches. The proposed inter-competency approach for the teaching of translation at the College of Languages is an attempt to meet the demands for more efficient multi-cultural translation practices. This approach might cultivate EFL students' creativity, inventiveness and originality with the purpose of preparing them for work in modern global changes, through developing their translation competence.

Computer corpora are valid source of linguistic data used in various areas of language description such as, morphology, phonology, syntax, semantics, discourse, pragmatics, sociolinguistics , and translation studies.

About the Author

Dr.Riyadh Khalil Ibrahim is a professor of English Language and Linguistics at the College of Languages –Dept. of English. I am interested in the fields of: Applied Linguistics, Pragmatics, Discourse Analysis, Stylistics and Translation Studies.

Email: drtememe@gmail.com.

References

.Campbell, S. (١٩٩٨).Translation into the second language. Harlow, Essex: Addison Wolsey Longman.

Canale, M.(1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London and New York: Longman.

Chomsky, N.(1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Cronin, M. (2003). *Translation and globalization.* London: Routhledge.

Gile, D (2009). *Basic concepts and models for Interpreter and translator*. Amsterdam: Benjamin.

Gonzalez,M.(2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam: Benjamins.

Holloway,I & Wheeler, S.J. (1996). *Quantative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science

other students as well as evaluating them, while, indulging in small team groups.

5. Raising students' awareness through setting a theoretical framework and practicing with texts.

6. Exposing the students to potential translation problems and solutions.

7. Rendering of a final product that is the result of careful; thought and thorough discussions.

8. Cultivating students' creativity inventiveness, and originality with the purpose of preparing them for work in the modern global changes.

9. Encouraging students to express their opinions habitually during the class periods and stimulate them to speak and share their opinions in the foreign language.

10. Enabling the students to react confidently to different prospects, challenges, and duties, to take care of diverse topics and cope with changing translation projects.

11. Introducing computer-corpora as translation support systems to be used for language resource access systems, machine translation systems, and multilingual information systems. This can be done in two ways: if there are sufficient computer facilities, learners can be actively involved in exploring corpora , but, in case of limited computer facilities, the teacher can bring in printouts or results from corpus research to be used in the classroom.(Ibrahim:2015).

7.2 Students' Recommendations

In order to be creative in the classroom, the students should:

1. Raise challenges and curious questions, and do not necessarily follow the rules.

2. Make connections and observe relationships through thinking laterally (solving problems indirectly or by apparently illogical methods), and making associations between things that are not usually connected.

3. Envision what might be, imagine, see possibilities, ask what is the case if? testing alternative solutions and looking at matters from different perspectives.

4. Explore ideas and options, suggest fresh solutions, keep open minds, and modify their ideas to achieve creative results.

5. Reflect critically on ideas, actions and outcomes; review their work by using feedback and self-observation.

8. Conclusions

The developments in the modern world necessitate fostering powerful tools of communica

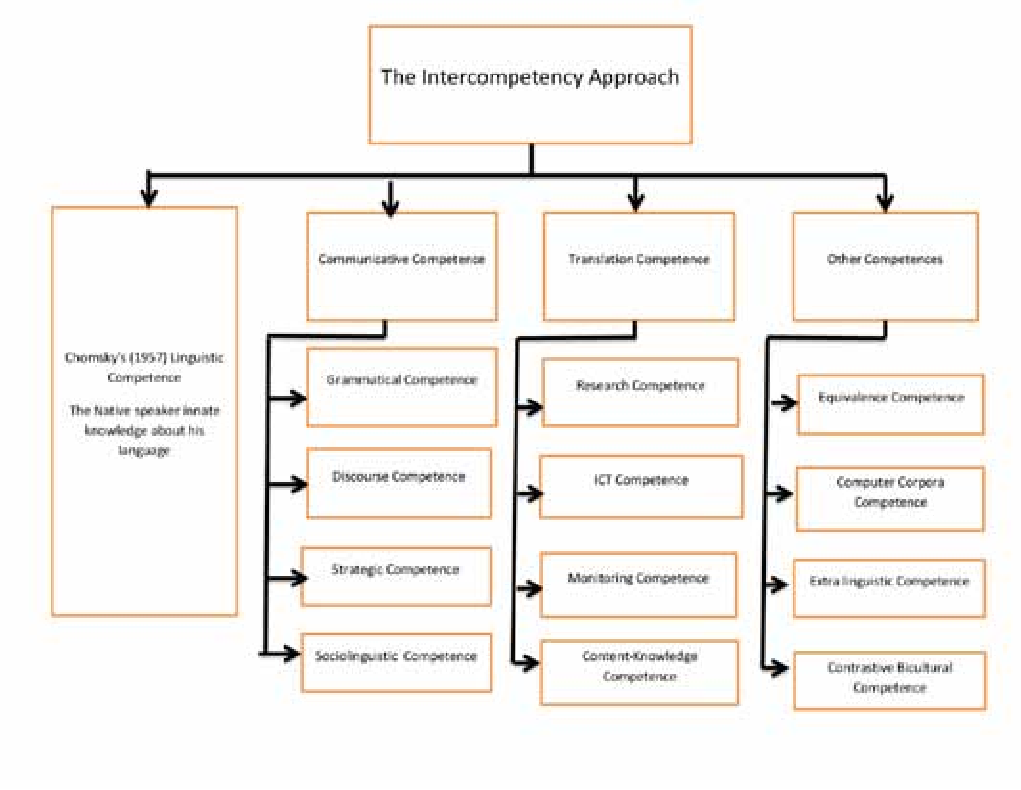


Fig.I The Inter-competency Approach

7.Recommendations

In order to implement the proposed inter-competency approach outlined in the above figure, a number of recommendations have been put forward for both teachers and students ,which should be incorporated and practiced in the translation teaching syllabus:

7.1 Teacher's Recommendations

The following techniques are found to be highly productive in teaching translation:

1. Asking questions about the difficulties that students face while preparing their translation tasks, rather than about reaching high quality translation.

2. Enabling students in solving translation problems, and what implications these problems pose for dealing with future texts.

3. Making sound decisions in which both the source text (ST) and the translation assignment are taken into account.

4. Justifying choices in which the students have to discuss their selected translation option with

strategic competence (the ability to compensate for breakdown in communication and to enhance the rhetorical effect of utterances).

Pym (2005,p. 489) defines translation competence as follows:

1- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2,…TTn) for a pertinent source text (ST).

2- The ability to select only one viable from this series, quickly and with justified confidence.

Schaffner (2000, p.viii) states that "optimal performance of any action, for example, driving a car is based on a global competence which relies on the interaction of different subordinated competences, which are, of course, interrelated". It appears that for many professional tasks in our life, proficient performance requires some explicitly stated aims and purposes which necessitate the acquisition of special competence.

Campbell (1998) explores translation competence of non-native speakers translation from their mother tongue into English. He, thus, proposes the term translation competence which includes four competences: research competence (the ability to resort to a biographic and lexico-graphic resources); ICT competence (hard and soft wares, operating systems, packages used, windows, internet, …etc.); monitoring competence (awareness of the quality of translation mode); and content-knowledge competence (text genre, viz, economic, medicine , law … etc.)

Accordingly, we propose an inter-competency approach to the teaching of translation to FLL at university level. The inter-competency approach would incorporate , in addition to the above mention two types of competence viz, communicative competence and translation competence, another four necessary competences: First, finding equivalences both (formal and functional) for source text (ST) items in the target language (TL) at the text level and the individual text units to achieve optimum equivalence (Lauscher, 2000). The second is computer-corpora which are a collection of pieces of language that are selected and arranged according to a clear-cut criteria to be used as samples of language variety and text genre (Sinclair, 1995).

Third, extra-linguistic competence (the recognition of semiotic systems and cultural patterns in both languages culture). Fourth,

5.Translation and Globalization

The 21st century technological advances and organizational changes in the world's economies and societies have a great impact on translation and translation studies. Globalization and cultural openness have redefined the concept of borders as a result texts have been produced that do not belong to any specific culture. This hybrid situation has affected translation process, and calls for the adoption of new strategies that cater for multi-cultural competence in the production of source and target texts.

The present time is ripe to reassess the overall practices of translation tasks. Literary works are capable of migrating among various cultures. This creates the need for establishing a translation academy for those who aspire to get in touch with international progress, similar to China Academy of Translation. This can serve the growing demands for translation in the fields of politics, diplomacy, UN agencies, business transactions, finance and other human relations.

Hence, the prevailing translation formula (ST) à (TT) ; the bilingual translation from source text (ST) into target text (TT) is no longer sufficient, instead, there is a move towards one-to-many translation process which is found to be more effective as a multi-cultural tool for communication among various cultures and contexts (Cronin, 2003).

6.Inter-competency Approach to Translation Competence.

Chomsky (١٩٥٧) introduces the terms 'competence' and 'performance' competence is all the native speaker's knowledge about his language which enables him to understand and generate unlimited number of sentences even those he has not heard before, while performance is the actual use of competence in real speech situations. As a reaction to Chomsky's 'linguist competence', Hymes (1971) introduces the term 'communicative competence' because there are rules of use without which rules of grammar would be useless.

Canale (1983) contends that communicative competence of proficient foreign language learners requires the acquisition of four relevant components; viz.,grammatical competence (phonology, vocabulary, syntax and semantics); discourse competence (rules of cohesion and coherence); sociolinguistic competence (socio-cultural rules having to do with language use), and

of the research objective proposing some kind of remedial work ,in this context, an inter-competency approach that might be implemented in the teaching and learning of translation to EFL university students.

4.Some Approaches to Translation Performance

Sofer (1998,pp. 33-37) offers a number of advices which he calls "commandments" to improve the translators' proficiency, they run as follows:

1. A thorough knowledge of sources language (SL) and target language (TL)

2. A thorough 'at hominess' in both cultures.

3. Keeping up with changes in the language and being up to date in all its nuances and neologism.

4. Always translating from another language into one's native language.

5-Being able to translate in more than one area of knowledge.

6. Possessing ease of writing or speaking and the ability to articulate quickly and accurately, either orally or in writing.

7. Developing a good speed of translation.

8. Developing research skills, being made to retrieve reference sources needed in producing high quality translation.

9. Being familiar with latest technological advances.

10. Being able to understand the type of potential one's language especially has in a certain geographic area.

However, Schaffner (2000,p.116) warns translators against certain malpractices, which he calls negative aspects of translation performance; as follows:

1. Lack of awareness of the purpose of translation task.

2. Lack of awareness of client audience expectation concerning the translation task.

3. Lack of knowledge of the target language (TT); its conventions and usage.

4. Lack of knowledge of socio-cultural context within texts are to be received.

5. Lack of effective documentation.

6. The absence of text editing.

Kiraly (2003) believes that translation comes from the construction of meaning and knowledge in the mind of each learners, thus, translation is not a process to repeat or transfer. He, then, proposes his own approach which is based on: 'collaborative learning'; 'social constructivism'; and 'reflective practice to teach translation'. The collaborative learning environment is the place where students` learning is guided by their teachers through facilitating the individual construction of knowledge to solve complex problems, that in turn develops cognitive flexibility and self-concept to solve translation problem. Nevertheless, Gonzalez (2004) does not agree with the 'read and translate' instructions to teach translation as it is unproductive as the Grammar-Translation Method in teaching the foreign language.

2.Objectives of the Study

Close observation to the students practice in translation classes at the College of Languages, reveals that their work does not follow sound and updated scheme of translation.

Owing to world's fast technological and intellectual advances, with English as lingua franca, EFL translation programs should keep pace with recent translation practices, in order to comply with uprising social and economic demands. The present paper, thus, aims at the following:

1-Familiarizing the students and teachers with some current recent approaches in translation studies.

2-Presenting, in an outline form, an inter-competency model for the teaching and learning of translation practices to achieve worldwide intercultural communication skills across various disciplines.

3.Introducing some teaching and learning recommendations for both teachers and learners to improve the quality of translation classroom instructions.

3.Methodology

Holloway and Wheeler(1996, p.188) contend that " the qualitative researcher seeks understanding of human thoughts and behavior and its interpretation."

The present study follows a qualitative non-statistical research design approach. It involves a description of the research objective proposing some kind of remedial work ,in this context, an inter-competency approach that might be implemented in the teaching and learning of translation to EFL uni

similar to google translation. Hence, an inter-competency approach for a better teaching of translation has been proposed in order to remedy such a situation. The paper ends up with some recommendations for both teachers and students, which might, hopefully be incorporated into the FLL university students translation programs.

Keywords:*Communicative competence, multi-cultural competence, computercorpora,translation competence.*

1.Introduction

There are at least three approaches for the learning and teaching of translation. The first is the traditional approach which bases its methods on translation manuals, traditional language teaching and translation practice. Newmark(2001) describes translation methods depending on how close they are to the source or to the target language. The second is the contrastive approach in which Vinay and Doberlnet (1995) describe direct and oblique translation methods as well as contrastive aspects between the source language and the target language (Lopez and Minett, 2000) . The third is the functional approach which emphasizes that translation should be similar to the real practice of translation. Nord (2009) proposes the 'functional didactics' that includes criteria to select texts to be translated in class, how to clarify translation problems and procedures, how to monitor student's progress, and how to evaluate translation.

Gile (2009) states that teaching translation should be centered on the translation process, instead of on the translation errors. He also proposes class discussion about basic translation concepts, such as communication, quality, fidelity to the message, and understanding of knowledge acquisition by using sources of information. Gile (ibid) refers to an initial learning stage where students gather concepts and basic models, while receiving feedback from their teachers.

Despite the fact that there are numerous theories of translation, Kiraly (1995) contends that there is still a gap in translation pedagogy, as there are no clear principles that promote the translation's skills. There are also no instructional courses based on coherent set of pedagogical principles derived from knowledge of the aims of translation instructions, and the understanding of the effects of classroom instructions on the students' translation proficiency.

The Inter–Competency Approach for the Teaching of Translation

Prof .Dr. Riyadh Khalil Ibrahim(*)

Abstract

Translation is a skill , education and a profession . At the university level translation programs should be handled properly, thus, teaching translation demands knowledgeable teacher and ambitious, well-equipped learner.

The present study aims at developing university students' linguistic skills in translation. It is held that the acquisition of linguistic competence alone cannot satisfy the needs of foreign language learners (FLL) in their translation tasks. There are several types of competence which should be developed and implemented in teaching translation to FLL. These include, in addition to, linguistic competence, communicative competence, translation competence which should be supplemented by other four types of competence, viz., equivalences, computer-corpora, extra-linguistic competence and contrastive bicultural competence. The present program for the teaching of translation at the College of Languages falls short as far as the recent methods introduced to translation studies. The students are faced with translation tasks in the form of passages of different lengths relevant either to scientific or literary disciplines supplemented with a short glossary giving the meaning of difficult terms in Arabic or English depending on the required task. sometimes, the students are allowed to use a dictionary in class, and also in the examinations. This is, unfortunately, unproductive and time consuming, often resulting in poor performance

(*)University of Baghdad –College of Languages

Contents

The Inter–Competency Approach for the Teaching of Translation

Prof.Dr.Riyadh Khalil Ibrahim 9

Learning and Teaching Styles in University English Teaching

Inst. Tamara A. Meki

Ast. Inst. Amani M. Hussein 19

Teaching Competencies Required for primary School Teachers of English in Iraq

Shakir Mahmoud Ukayib 29

Die Merkmale und Probleme der Semiotik als Kommunikationsmittel

Dotzentin Maysoon A. Rzooqi... 43

الطريقة المعرفية التواصلية في برنامج تدريس اللغة الروسية للطلاب الأجانب في حالة عدم وجود الوسط اللغوي

أ. م. د. ياسين حمزة عباس

م. د. غادة طارق 57

Значения и употребления приставок с глаголами движения(идти–ходить) в русском языке

د .اكرم عزيز 71

Arapça'den Türkçe'ye Geçen Kelimeler –A harfi–

Arş. Gör. Rahim Suphi Casim 81

The Goals and Standard Publishing

The goals of Baytul Hikma

- Baytul Hikma is intellectual and scientific institution with moral entity and financial and administrative independence . Baytul Hikma is in Baghdad . Its goals;
- Studying the history of Iraq and the Arab and Islamic civilization.
- Laying the approach of dialogue between cultures and religions . Thus contributing to concolidate the culture of peace and the values of tolerance and coexistence between individuals and groups.
- Following- up the politiceal and economic global developments and their future effects on Iraq and Arab world.
- Paying attention to reserches and studies related to the issuses of social ، economic and political phenomena
- Interesting in reserches and studies that enhance the citizen rights and fundamental freedoms and the consolidation of democracy and civil society values.
- providing insightsand studies that serve policy and decision - making processes.

Publishering standard

-The joumal publishes researches that have not been published before . rhe researcher will be informed of decision of publishing within three months from the date of receipt of the reserch- one copy of the reservcher should be sent in Arabic with a summary in Enghlish of no more than (200) word also.

A -The researcher must be printed and saved on CD disk ،double - spaced and printing.

B -Pages should not exceed (20) pages ، (double-spaced and printing).

C -All sources and margins should be serially numbered at the end of the paper in double spaces printing.

-The researcher gets a free copy of the Journal that puplished the research.

-Researchers will not to be resturned whether puplished or not.

-The Department has the right to puplish the researchse in accordince with the plan of the Journal edition.

Linguistics and Translation Studies

Quarterly Journal Issued by Department of Linguistic and Translation Studies In Bayt Al-Hikma

No.(**29**) Baghdad-Desmber-2018

Editor -In-Chief

Asst.Prof . Ridha Kamil Abdulluh

Secretary Editor

Asst.Prof .Dr. Ahmed Qadoury Abed

The Editing Board

Prof. Dr. Layla ALHayly
Asst..prof. Dr. Zyad T. Abduljabar
Asst. Prof. Dr. Tahseen . R. Azez
Asst.Prof. Dr.Saad Faraj
Asst. Prof. Dr. Anwer A . Majeed .
Inas S . Hamudy
Zaynab w .Shihab

The Advisory Board

Prof. Dr. Ali Zwain
Prof. Dr. Abd al-Jabbar Darwash
Prof. Dr. Monther Manhal Mohamed
Prof. Dr. Sua'ad Abd al-kareem
Prof. Dr. Firdaus Agha gulzadeh
Prof. Dr. Eman Fathi
Asst. Prof. Dr. Ali Mohsen karab.
Asst. Prof. Dr. Ahmed Qadoory Abed
Asst. Prof. Dr. Fida Mattar al-Mawla
Mr. Yaseen Taha al-Jiboory
Mr. Kadhim Sa'dalddin