الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأخوين منتوري – قسنطينة01 –

كلية الآداب واللغات

قسم الترجمة

الرقم التسلسلي : .....

رقم الإيـــداع : .....

التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة بين جدلية القول وحتمية الفعل

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الترجمة

إعـــداد الباحثـــة :

إيمان بوقعود

إشـــــراف :

د. عبد الغني بن شعبان

أعضـاء لجنـة المناقشـة

الاسـم واللقـب	الدرجة العلمية	الجامعـــة	الصفـة
محمد لخضر الصبيحي	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة منتـوي قسنطينة 01	رئيســـا
عبد الغني بـن شعبان	أستاذ محاضـر "أ"	جامعـة منتـوري قسنطينـة 01	مشرفا ومقررا
رابـــح دوب	أستاذ التعليم العالي	جامعـة الأمير عبد القادر قسنطينة	ممتحنـا
رشيـد قريبـع	أستاذ التعليم العالي	جامعـة منتـوري قسنطينـة 01	ممتحنـا
عمـار بوقريقـة	أستاذ التعليم العالي	جامعـة محمد الصديق بن يحـي	ممتحنـا
بـن شريف محمد هشام	أستاذ محاضـر "أ"	المركـز الجامعـي ميلـة	ممتحنـا

السنـة الجامعيـة : 2020 – 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

إلى من أحيا ببركتهما، إلى أمي وأبي.

إلى سندي ورفيق دربي عبد الحق.

إلى قرة عيني: رؤى، ميسم وأواب.

إلى توأمي روحي أختاي وسام وريم.

إلى عائلتي أهدي هذا العمل...

مقدمة

مقدمة

الترجمة، نشاط قديم قدم اللغة والإنسان، لكنه اختصاص أكاديمي حديث حداثة العولمة وتقارب الأجناس. مفارقة من جملة المفارقات التي طبعت الترجمة نشاطا وفكرا وتلقينا. فإذا توغلنا في تاريخ النشاط، وجدنا ممارسة له في أعتى الحضارات وأقدمها، حتى إن ملحمة جلجامش دونت على الأحجار بأكثر من لغة، وإذا بحثنا في الفكر المؤطر لهذا النشاط وجدنا إرهاصات أولى له عند شيشرون وهوراس وسان جيروم والجاحظ بداية من سنوات ما قبل الميلاد. وإذا تتبعنا اعتماده اختصاصا تابعا أو مستقلا يلقن في الجامعات والمعاهد والمدارس، اكتشفنا أنه حديث العهد حتى في أكبر وأرقى الجامعات العالمية.

وبالسرعة التي قفز فيها العالم بأسره من اللاّتكنولوجيا إلى عبودية التكنولوجيا، قفزت الترجمة من الركود النسبي إلى النشاط المفرط الذي فرض قوانينه على "المهنة"، فقد أُمتهنت الترجمة امتهانا حتى صارت الحاجة إلى تكوين ممتهنيها ملحة بل ومفروضة. فسارع الباحثون والأكاديميون والدارسون إلى تأطير التكوين في المهنة ضمن فرع تطبيقي ينتمي إلى "علم الترجمة" أسماه هومز Holmes "تعليمية الترجمة".

يسجل الطالب في أقسام الترجمة كي يصبح بعد التدرج والتكوين "مترجما"، مثله مثل الطبيب والمهندس والأستاذ. فيشرع في تلقي الدروس على أساس تعلم تقنيات يصنفها هو غالبا في خانة الوصفات السحرية التي تنتقل به من فئة المتعلم إلى مصاف الأكفاء بعد سنوات التكوين. وقد ينبهر بقدرات أستاذه على الانتقال السلس من لغة إلى أخرى وتعامله المحنك مع المشكلات الترجمية وقدراته العالية في النقل، ويُمني نفسه بأنه سيصبح كذلك بعد التكوين. لكن الواقع مخالف في حالات كثيرة، فهل يحتاج الطالب فعليا من الأستاذ استعراضا ل"المهارة" أو تلقينا لهذه "المهارة"؟

من الصعب أن نترجم، والأصعب أن نعلم كيف نترجم، ذلك أن عقل المترجم قد اعتاد على الفرز والتحليل والمعالجة واتخاذ القرار والتدقيق دون حتى وعي منه في كثير من المواطن. لكن قد يفشل أكفأ المترجمين في نقل هذه المهارة إلى طلابهم، وقد يكون السبب عدم وعيهم أصلا بالظواهر الترجمية ومسمياتها وآلياتها، بل قد لا يملكون الوسائل المفاهيمية والاصطلاحية والنظرية لتبليغها. وقد وفر التنظير الترجمي بمقارباته ونظرياته واجتهاداته هذا الإطار مجسدا في وصف لأطوار العملية الترجمية وتقنينها وتأطيرها مفاهيميا. ومن هنا اعتمدت جل برامج التكوين الأكاديمي في الجامعات على طائفة من المقاييس النظرية لتعزيز التأطير وزيادة وعي الطالب بالعملية الترجمية من كل جوانبها. لكن الاشكال الذي قد يطرحه الطالب كما الأستاذ هو جدوى هذا التنظير في ظل الهوة الغائرة بين التنظير والتطبيق.

ولتفادي اللبس، لم تنطلق اشكالية البحث من إثبات أهمية التنظير في تعليمية الترجمة، بل من **فرضية حضور هذا التنظير أثناء التطبيق داخل حجرات الدرس، وامكانية وجود سبيل لوضعه في إطار منهجي قابل للتبني في تعليمية الترجمة من جانبها التطبيقي.**

وعليه يمكن طرح تساؤلين جوهريين في هذا السياق: **هل يلجأ أستاذ الترجمة فعلا إلى الاستعانة بالتنظير أثناء تقديمه لدرس تطبيقي في الترجمة؟ وهل يمكن لهذا التنظير أن يوضع في قوالب من شأنها منهجة الدرس الترجمي التطبيقي في الجامعة الجزائرية؟**

وقد يُصنف أهم دافع للخوض في هذا البحث ضمن الذاتي والموضوعي في آن، فقد رافقني طالبة في التدرج وفيما بعد التدرج، وأستاذا مؤقتا ثم دائما، وبعد سنين خبرة، أعني واقع تدريس مقاييس الترجمة التطبيقية في الجامعة. فعادة ما ينطلق أستاذ الترجمة في درسه من نص معين لا علم للطالب بسبب اختياره وأحيانا حتى بمصدره، وقد يكون الأمر سيان

بالنسبة للأستاذ، يترجمه الطلبة في فترة زمنية محددة ليُصحح في آخر الحصة، تصحيح تتكرر فيه جمل نمطية من قبيل " هذا أحسن" و"ذاك أبلغ" و"هذا لا يقال في اللغة الأجنبية".

وبعد ممارسة وبحث، أدركت أن الاشكال ليس حكرا على الجامعة الجزائرية، بل معضلة "التكوين" في الترجمة على المستوى العالمي. وتيقنت أن السبيل نحو الخروج منه هو البحث فيه. وعليه جاء بحثنا هذا موسوما ب"**التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة بين جدلية القول وحتمية الفعل.**"

جاء هذا البحث في أربعة فصول. تعرض الفصل الأول منه إلى التنظير الترجمي في إطار كرونولوجي، ابتداء بالكتابات الأولى حول الفعل الترجمي ووصولا إلى النظريات الحديثة في الترجمة. والهدف من هذا التتبع التاريخي هو وضع إطار واضح "للتنظير الترجمي" من حيث الماهية والتطور وكذا جدواه في تعليمية الترجمة. أما الفصل الثاني فخصص لتعليمية الترجمة وعلاقتها بالتنظير الترجمي من خلال طرح لأهم القضايا التي تؤرق الدرس الترجمي وكذا الحلول التي اقترحها التنظير في هذا المجال ضمن جملة من النماذج والدراسات. أما الفصل الثالث فكان ميدانيا باعتماد استبيان وزع على عينة مثلها الطاقم المؤطر لطلبة تخصص الترجمة بالجامعات الجزائرية. وتهيكل الاستبيان في محاور ثلاث: يتناول المحور الأول منه مدى حضور الجانب التنظيري لدى أستاذ الترجمة قبل وأثناء تقديم درس في الترجمة التطبيقية، ثم الكيف الذي يُفَعّل به أستاذ الترجمة هذا التنظير، وأخيرا تأثير هذا التفعيل على أطراف العملية التعليمية.

وكان الفصل الرابع تطبيقا مقترحا لنماذج ثلاثة في تعليمية الترجمة بنت هيكلها وطريقتها على جهود نظرية بعينها، وهي النموذج القائم على نظرية المعنى ممثلا في منهج كريستين دوريو Christine Durieux، والنموذج القائم على الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني وكذا نظرية المعنى ممثلا في منهج جون دوليل Jean Delisle ، وأخيرا النموذج

القائم على النظرية الوظيفية في الترجمة ممثلا في منهج كريستيان نورد Christiane. Nord وقد أُقترح تطبيقان عن كل نموذج تم اسقاطهما على السياق التعليمي بالجامعة الجزائرية ممثلة في قسم الترجمة بجامعة قسنطينة. وجاءت الخاتمة بنتائج وتوصيات وحلول محتملة للإشكالية الرئيسة للبحث.

تراوح المنهج المعتمد في البحث بين الوصف والتحليل والنقد والاستقصاء. إذ أُعتمد الوصف في التعرض لظاهرتي التنظير والتعليمية في الترجمة مع تحليل للعلاقة التبادلية القائمة بينهما. كما طبقت مناهج ثلاثة في التعليمية بعد عرض وصفي تحليلي لها ومن ثمة نقد لمدى نجاعتها وإمكانية اعتمادها فعليا داخل حجرات الدرس. أما المنهج الاستقصائي ففرضه الاستبيان الموجه للأساتذة بغرض التقصي عن الموضوع قيد الدراسة وتبعه وصف إحصائي وتحليل لنتائج الاستبيان.

لقد تم التعرض لموضوع التعليمية في الترجمة من حيث المناهج والطرق وكذا المقاربات المعتمدة، ومن أمثلة الدراسات السابقة في الميدان:

– أطروحة دكتوراه بعنوان: بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة، لصاحبتها بن دحو نسرين عن جامعة وهران.

–أطروحة دكتوراه بعنوان: طرق ومناهج تعليم الترجمة–مقاربة معرفية–لصاحبتها أمال ساسي عن جامعة وهران.

–أطروحة دكتوراه بعنوان: Enhancing Students' Translation Competence by Implementing A Contrastive Analysis Approach to Language Teaching for Translation لصاحبتها ماجدة شلي من جامعة منتوري قسنطينة.

–أطروحة دكتوراه موسومة ب: The Role of Metacognition in Inhancing Students' Competence in Translation لصاحبتها سوسن ماضوي من جامعة منتوري قسنطينة..

وغاب في هذه الدراسات شق التنظير الترجمي من حيث الحضور والتفعيل في تعليمية الترجمة التطبيقية والذي كان موضوع اشتغالنا في هذا البحث.

اعتمد هذا البحث على مدونات ثلاث هي:

-Analyse du discours comme méthode de traduction de Jean Delisle.

-Fondement didactique de la traduction technique de Christine Durieux.

-Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application, of Christiane Nord.

كما أخذ البحث عن جملة من المصادر لعل أهمها:

-Introducing Translation Studies: Theories and Applications of Jeremy Munday.

-Les théories de la traduction de Zuzana Rakova.

-Introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain de Mathieu Guidère.

صادف هذا البحث بعض العراقيل بدأت بحجب اختصاص الترجمة من جامعة قسنطينة لمدة ثلاث سنوات، ما وضع موضوع البحث رهن إعادة بعث القسم من جديد، ثم التغيير الاضطراري للمشرف على الأطروحة لأسباب إدارية، وانتهت بجائحة كورونا التي أخرت المرحلة النهائية من البحث.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان إلى الأستاذ الدكتور عبد الغني بن شعبان على قبوله إكمال الإشراف على هذه الرسالة وتجاوبه السريع معها من حيث التمحيص وإعطاء الملاحظات القيمة والارشادات السديدة، كما وأشكر الأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة المناقشة على تجشمهم عناء قراءة هذه الرسالة وتصويبها.

كما لا يفوتني أيضا أن أتقدم بخالص شكري إلى السيد رئيس قسم الترجمة، الأستاذ مصطفى بن طالب، ونائبته الأستاذة مينة بوالمرقة، والأستاذ لطرش محمد الأمين وكذا كل أساتذة القسم والطاقم الإداري دون استثناء، على وقوفهم معي ومساندتي في إنجاز البحث في جانبه الميداني.

الفصـــل الأول

الفكر الترجمي بين النـقد والمـقاربة والنظـرية

الفصل الأول: الفكر الترجمي بين النقد والمقاربة والنظرية

المبحث الأول: نظرة تاريخية

يتعامل الطالب أثناء متابعة درسه في اختصاص الترجمة الأكاديمية، أيا كان نوع المؤسسة أو الهيئة المكونة وكذا اللغات المتعامل معها، مع مقاييس تصنف في خانة المقاييس النظرية. ولعل أهمها وأكثرها تداولا هو مقياس نظريات الترجمة (traductologie-translation studies). وأول ما قد يتبادر إلى ذهن الطالب وهو يتلقى محاضرة في نظريات الترجمة هو التساؤل عن "الجدوى " المتوخاة من تقديم هذا الزخم الهائل من المعلومات المجردة حول الترجمة، بل يحسبها في غالب الأحيان تحصيل حاصل لإتمام تكوينه الأكاديمي، والعلة أنه قد لا يجد لها سبيلا إلى التطبيق المباشر في مقاييس الترجمة التطبيقية بين أزواج اللغات المقترحة في التكوين.

يهدف هذا العمل إلى البحث في دور هذا الجانب النظري في تكوين المترجم، بل ويطمح إلى إيجاد السبل نحو تفعيله في تعليمية الترجمة.

إن التفكير في ميدان الترجمة لم يرق إلى مستوى التنظير والمقاربة إلا في عهد قريب، هذا رغم وجود الفعل الترجمي تطبيقا منذ الحقب القديمة. إلا أن الكتابة حول النشاط وعقباته ومناهجه لم تتعد أسطرا ذكرت في مقدمات الكتب المترجمة أو في رسائل برأت المترجمين من تهم التصقت بهم. وما ميز هذه الكتابات هو ذاك الجدل الأزلي الذي طبع التفكير الترجمي منذ القدم، نعني الجدل بين الالتصاق بالحرف أثناء الترجمة أو الابتعاد عنه لصالح المعنى، وهو التساؤل نفسه الذي يشغل الطالب كما الأستاذ في مراحل التكوين المختلفة. فهل يمكن لنظريات الترجمة أن تجيب عن هذا التساؤل القديم الجديد؟

1- ترجمة حرفية أم ترجمة المعنى:

لقد شغلت هذه الثنائية المترجمين الأوائل كما المحدثين، والفرق بين الأمس واليوم هو الكم المصطلحي ونمط الطرح الذي ارتقى إلى مستويات بلغت المقاربة والنظرية. سنعرض جملة من الآراء لمفكرين ومنظرين حول الترجمة امتدت على حقبة تراوحت بين القرن الأول قبل الميلاد إلى غاية القرن التاسع عشر، ونفحص في هذا العرض التجاذب بين مفهومي الترجمة الحرفية وترجمة المعنى وأيهما رجح. والجدوى من هذا الطرح هو معاينة صيرورة هذين المفهومين تاريخيا من أجل إطلاق الحكم المناسب ومن ثمة وضع الحجة للأستاذ والطالب على حد السواء في الدفاع عن هذا المنحى أم ذاك.

1-1-شيشرون:

لقد أشار شيشرون[1] Cicéronإلى منهجه الترجمي في مؤلفه De Optimo genre oratorum في مقدمة ترجمته لخطابات *أيسخينيس* Eschine و*ديموثينيس* Démosthènes الذائعة الصيت. وقد أقر بنفسه أنه سمح لنفسه بهامش من الحرية أثناء الترجمة وذلك بنقل أفكار النص الأصل مع الحفاظ على قوة وقيمة الألفاظ دون التقيد الأعمى بكلمات النص الأصل، أي الترجمة كلمة بكلمة، ودون المساس بقوانين وعبقرية اللغة المنقول إليها[2].

«And I did not translate them as an interpreter, but as an orator, keeping the same ideas and forms ,or as one might say, " the figures" of thought, but in language which conforms to our usage. And in so doing, I did not hold it

[1] شيشرون: هو خطيب وسياسي وأديب روماني عاش في القرن الأول قبل الميلاد ويصنف ضمن أشهر خطباء روما وأهم كتاب اللغة اللاتينية القديمة.

[2] Félix Gaffiot, Note sur Cicéron traducteur du grec, revue des études Grecques, Volume 47, n 219, 1934, p 21

necessary to render word for word, but I preserved the general style and force of the language. ››[1]

<< لم أترجمها (الخطب) باعتباري مترجما بل خطيبا، وأبقيت على الأفكار والأشكال نفسها، أو كما يقال، على "صور" الفكر نفسها، ولكن بلغة لا تتعارض واللغة التي نستعملها اليوم. وعليه، لم أر من الضروري أن أترجم كلمة مقابل كلمة بل أن أحافظ على الأسلوب العام. >>[2]

وعليه فقد أقر شيشرون صراحة بأن الترجمة لا تعني بالضرورة مقابلة كلمة بكلمة كما كان سائدا في ذاك الزمان، بل يجب الحفاظ على الأفكار نفسها ونقلها بلغة العصر وبأسلوب يوافق أسلوب النص الأصل.

1-2-هوراس:

أما هوراس Horace[3]، ورغم أنه لم يُفصّل فعليا في الترجمة، إلا أن آراءه حولها لم تبتعد عن تلك التي اقترحها سابقه شيشرون . و قد أورد باقتضاب رأيه حول الترجمة في مؤلفه Ars Poetica أو "فن الشعر" ،عندما تطرق إلى مسألة محاكاة الشعراء القدامى، مؤكدا أن الترجمة الحرفية مثبط للإبداع الشخصي[4].

1-3-سان جيروم:

وهذا دأب القديس جيروم Saint Jérôme[5] الذي يعد عميد المترجمين و واضع "الفولقاط Vulgate" أو ترجمة الكتاب المقدس إلى اللغة اللاتينية، و قد كانت هذه الترجمة

---

[1] Cicero, M.T.(46 BCE/1960CE), De optimo genre oratorum, translated by H.M. Hubbell ,Cambridge, M.A Harvard University Press, London, p 364.

[2]- الترجمات الواردة في مجمل هذا البحث مقترحة من طرف الأستاذة الباحثة.

[3]- هوراس: شاعر غنائي وناقد أدبي روماني عاش في القرن الأول قبل الميلاد.

[4] Michel BALLARD, Histoire de la traduction, Repères historiques et culturels, Traducto 1ere édition, 2013, p 22.

[5] هو راهب روماني ولد بد لماسيا (يوغوسلافيا حاليا) وتوفي ببيت لحم. أتقن عدة لغات وترجم الكتاب المقدس إلى اللاتينية وعاش بين القرن الرابع والخامس للميلاد.

وليدة مراجعة للترجمات التي كانت متوفرة آنذاك (Itala et Vetus Latina أو العهد الجديد)، و مقابلة هذه الترجمات مع ترجمته الكاملة للعهد القديم عن النصوص الأصلية العبرية و الآرامية.

لم تلق هذه الترجمة في البداية الترحيب خاصة من طرف القديس أوغسطين Saint Augustin الذي اتهم صاحبها بالتحريف. لكن القديس جيروم رد على هذه الادعاءات في رسالة بعث بها إلى "الباماك Pammaque" العام 395 أو396 م ملخصا تجربته مع الترجمة قائلا: « Non verbum e verbo, sed sensum expremere de sensu » أو " المعنى أولى من كلمات النص." [1]

وعليه أكد القديس جيروم أن العبرة من الترجمة ليست فقط الأمانة المطلقة للحرف بل تتعدى هذا المستوى إلى مستويات أخرى يتصدرها المعنى، حتى وإن تعلق الأمر بالنصوص المقدسة.

1-4-صلاح الدين الصفدي:

وإذا رجعنا إلى الموروث العربي الإسلامي لوجدنا هذا الجدل حاضرا رغم ما بلغته الترجمة آنذاك من رفعة وحراك قل نظيرهما في الحضارات السابقة. ويمكن أن نستدل على هذا بما ورد عن الصفدي في تفصيله في طرائق الترجمة:

"وللتراجمة في النقل طريقان أحدهما طريق يوحنا بن البطريق و ابن ناعمة الحمصي وغيرهما و هو أن ينظر إلى كل كلمة مفردة من الكلمات اليونانية و ما تدل عليها من المعنى فيأتي بلفظة مفردة من الكلمات العربية ترادفها في الدلالة على ذلك المعنى فيثبتها و ينتقل إلى الأخرى كذلك حتى يأتي على جملة ما يريد تعريبه و هذه الطريقة رديئة لوجهين أحدهما إنه لا يوجد في الكلمات العربية كلمات تقابل جميع كلمات اليونانية و لهذا وقع في خلال هذا التعريب كثير من الألفاظ على حالها، الثاني إن خواص التركيب و النسب الإسنادية لا تطابق نظيرها من لغة أخرى دائما و أيضا يقع الخلل من جهة

[1] Zuzana Rakova , Les théories de la traduction, Masarykova univerzita, Brno, 2014, p 27.

استعمال المجازات و هي كثيرة في جميع اللغات. الطريق الثاني في التعريب طريق حنين ابن اسحاق والجوهري وغيرهما وهو أن يأتي للجملة فيحصل معناها في ذهنه ويعبر عنها من اللغة الأخرى بجملة تطابقها سواء ساوت الألفاظ أم خالفتها وهذا الطريق أجود ."[1]

لقد أشار الصفدي في هذا المقطع إلى منهجيتين أُتبعتا في الترجمة في العصر العباسي، أولاهما الترجمة كلمة بكلمة، ولخصها في مقابلة كل كلمة أعجمية بما يرادفها في اللغة العربية، وهكذا حتى يأتي المترجم على جملة ما يريد ترجمته. وقد أفصح الصفدي عن رأيه في هذه الطريقة مؤكدا رداءتها لعلتين:

الأولى أن اللفظة اليونانية لا تجد دوما لفظة تقابلها في العربية، والثانية هو أن الخصائص التركيبية والإسنادية لا تتطابق في اللغتين وكذا الاستعمالات المجازية التي لا يمكن أن تخضع دائما إلى مبدأ الحرفية أثناء الترجمة. وثاني المناهج في الترجمة هو اعتماد الجملة وحدة ترجمية وليس اللفظة، فيحصل المترجم معنى الجملة في ذهنه ثم يعبر عن هذا المعنى بلغة عربية سليمة مقرا أن هذا المنهج أجود.

1-5-مارتن لوثر:

وإذا رجعنا إلى العصر الوسيط في أوروبا، نجد في ألمانيا أحد أعلام الترجمة يورد زبدة ما وصل إليه بعد أن ترجم الكتاب المقدس إلى اللغة الألمانية التي كانت آنذاك مجرد لهجة منطوقة. إنه مارتن لوثر Martin Luther[2]. وكان الفضل يعود لهذه الترجمة في أن ارتقت الألمانية من مجرد لهجة إلى لغة رسمية ومستقلة، ذلك أن مارتن حاول جاهدا أن يكيف النص المكتوب باللغة اللاتينية مع متلقييه من الألمان. والهدف من هذا التكييف هو الابتعاد عن ألتنة اللغة الألمانية[3]. و قد شرح منهج عمله في مؤلفه Ein Senbrief Vom Dolme Tschen قائلا: " لم أنفصل بحرية كبيرة عن الحرف، لكني بذلت قصارى جهدي من أجل السهر على البقاء قريبا قدر ما استطعت من هذا الحرف دون أن أبتعد عنه و

[1]- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الغيث المسجم في شرح لامية العجم، دار الكتب العلمية، بيروت،1990، ص 79.
[2]- عالم لاهوتي ألماني وأب البروتستانتية، ولد عام 1483م وتوفي عام 1546م بألمانيا.
[3] Zuzana Rakova, Op.cit. p28

بحرية، و هذا عند مراقبة كل جزء قمت بترجمته(...) و فضلت الاعتناء باللغة الألمانية على الالتصاق بالحرف" [1] . وقد تم التأكيد وفي عدة مناسبات على الطابع المؤسس للترجمة اللوثيرية، إذ أنها لم تكن السبب في ترسيم لغة عامية فحسب، بل كانت أول عمل ألماني ذي شأن.[2]

هذا ما دفع فان هوف Van Hoof إلى التأكيد أن النوعية التي تمتعت بها هذه الترجمة جعلتها عَلما بالغ الأهمية ليس فقط في تاريخ الترجمة و لكن في الأدب الألماني قاطبة. وزيادة على هذا، تمتعت آراء لوثر بكثير من الحداثة فيما يخص العلاقة بين اللغات المختلفة.

« Car ce ne sont pas les lettres de la langue latine qu'il faut scruter pour savoir comment on doit parler allemand, comme le font les ânes ; mais il faut interroger la mère dans sa maison, les enfants dans les rues, l'homme du commun sur le marché, et considérer leur bouche pour savoir comment ils parlent, afin de traduire d'après cela ; alors ils comprennent et remarquent que l'on parle allemand avec eux. »[3]

" لا يجدر أن نبحث في كلمات اللغة اللاتينية كيف يجب أن نتكلم الألمانية كما يفعل الحمير، ولكن يجب أن نلجأ إلى الأم في بيتها وإلى الأولاد في الشوارع وإلى الرجل العادي في السوق، فنقرأ في شفاههم كيف يتكلمون، وعلى هذا الأساس يجب أن نترجم، ليفهم كل هؤلاء ويستوعبون أننا نخاطبهم بلغة ألمانية."

[1] Michel Ballard, De Cicéron à Benjamin, Traducteurs, traductions, réflexions, Presse universitaires de Lille, 1992, p 143.
[2] Antoine Berman, L'épreuve de l'étranger : culture et traduction dans l'Allemagne romantique. Gallimard, Paris, 1984, p 46.
[3] Van Hoof, Histoire de la traduction en occident : France, Grande Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas, Paris, Duclot, 1991, p 214.

من خلال هذا الطرح السريع المقتضب لآراء بعض من المترجمين والمفكرين الأوائل حول جدلية ترجمة الحرف أو ترجمة المعنى، يتجلى بوضوح غلبة الطريقة الثانية على الأولى.

لكن هل يكفي هذا العرض من أجل التسليم المطلق والالتزام الصارم بالطريقة الثانية أثناء الترجمة؟

وهل يمكن أن يعمل هذا العرض التاريخي على تكوين حكم مسبق أو تعزيز فكرة راسخة لدى المتكونين في الترجمة مفادها رداءة الترجمة الحرفية وأصحية ورقي ترجمة المعنى؟

للإجابة عن هذين التساؤلين نرجع إلى ما ورد على لسان هؤلاء المفكرين. في الواقع لا نجد تفصيلا صريحا في ماهية النهجين، ولم ترد أمثلة فعلية لهذا النهج في الترجمة أو ذاك. وعليه، يكون الأجدر هو التساؤل عن ماهية ترجمة الحرف والتفصيل في منهجها بالأدلة والأمثلة، والشيء نفسه بالنسبة لترجمة المعنى. قد نجد جوابا لهذا في تفصيل الصفدي في طرائق الترجمة أثناء الفترة العباسية. فالترجمة الملتصقة بالحرف حسب ما ورد عن الصفدي تتفق كثيرا مع ما يطلق عليه في المصطلحية الترجمية اليوم "الترجمة كلمة بكلمة"، كما تتقاطع في نقاط عديدة مع المبدأ الذي قامت عليه الترجمة الآلية. أما ترجمة المعنى فيمكن أن تقابل ببساطة الترجمة البشرية بالمفهوم المعاصر للمصطلح. والمعلوم أنه قد ثبت فشل مشروع الترجمة الآلية فعوضت بمصطلح الترجمة المدعمة بالحاسوب، وهذا لرداءتها.

وبهذا يكون جزء من التساؤل الذي طرح آنفا حول الصراع بين الترجمة الحرفية وترجمة المعنى قد وجد جوابا من خلال هذا العرض النظري. فالترجمة كلمة بكلمة أثبتت قطعا فشلها ورداءتها مقارنة مع مناهج أخرى في الترجمة. لكن تظل جملة من التساؤلات

حول هذه المناهج الأخرى عالقة نحو: هل ترجمة المعنى هي نفسها الترجمة الحرفية باعتبار هذه الأخيرة نقلا لفحوى ما ورد في اللغة الأصل باللغة الهدف؟ وإن لم تكن كذلك، فهل ترجمة المعنى هي ابتعاد كلي عن النص الأصل وإعادة كتابة؟ وما مدى حدود الالتصاق بالنص الأصل ومتى يجب الابتعاد عنه؟

يمكن أن يرسم الطالب كما الأستاذ نظرة حول أجوبة محتملة لكل هذه التساؤلات وأكثر من خلال ما عرفه التفكير والإنتاج النظري في الترجمة من قفزة نوعية وكمية منذ النصف الثاني من القرن العشرين. لكن قبل هذا التاريخ، وجدت محاولات لمترجمين كتبوا عن شروط المترجم وطرق ومناهج الترجمة. وتراوحت هذه الكتابات بين عدم الإيجاز إلى الحد الذي كان فيما سبق، وتفصيل لا يضاهي في أي حال من الأحوال ما ورد في الفترة الممتدة بين النصف الثاني من القرن العشرين وإلى يومنا هذا.

2-الترجمة الجيدة وشروط الترجمان: تراث ما قبل القرن العشرين.

2-1-الجاحظ والترجمة:

لقد عالج الجاحظ صراحة جملة من القضايا الترجمية الجوهرية، فكتب فيها وأسس لجملة من الآراء التي تخصها. ونجده تطرق لترجمة الشعر وكتب الدين وتكلم في شرائط الترجمان في مؤلفه الحيوان.

"ثم قال بعض من ينصر الشعر ويحوطه ويحتج له: إن الترجمان لا يؤدي أبدا ما قاله الحكيم، على خصائص معانيه، وحقائق مذاهبه، ودقائق اختصاراته، وخفيات حدوده(...). إلا أن يكون في العلم بمعانيها، واستعمال تصاريف ألفاظها، وتأويلات مخارجها، مثل مؤلف الكتاب وواضعه، فمتى كان رحمه الله تعالى ابن البطريق، وابن ناعمة، وابن قرة، وابن فهريز، وثيفيل، وابن وهيلي، وابن المقفع، مثل أرسطاطاليس؟! ومتى كان خالد مثل أفلاطون؟!"[1]

[1] أبو عثمان عمرو بن البحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، مطبعة ومكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965، الجزء الأول. ص ص 75-78.

لقد كان الجاحظ واضحا صريحا باتا في آرائه حول قضايا ترجمية أرقت المجال منذ قديم الأزمنة وحتى يومنا هذا. أما ترجمة الشعر فقد أدرجها ضمن خانة المحظور نافيا مسبقا إمكانية التوفيق في تحقيق ترجمة مرضية لما نظم من الشعر " إن الترجمان لا يؤدي أبدا ما قال الحكيم"، واشترط الندية بين المترجم وكاتب النص الأصل. ثم أردف الجاحظ قائلا باستحالة تحقق هذا الشرط ضاربا المثل بمن عاصرهم من المترجمين ومن ترجموا عليهم.

"ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية، ومتى وجدناه أيضا قد تكلم بلسانين، علمنا أنه قد أدخل الضيم عليهما؛ لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليها، وكيف يكون تمكن اللسان منهما مجتمعين فيه، كتمكنه إذا انفرد بالواحدة، وإنما له قوة واحدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليهما، وكذلك إن تكلم بأكثر من لغتين، على حساب ذلك تكون الترجمة لجميع اللغات.(...) هذا قولنا في كتب الهندسة، والتنجيم، والحساب، واللحون، فكيف لو كانت هذه الكتب كتب دين وإخبار عن الله –عزل وجل–بما يجوز عليه مما لا يجوز عليه(...)."[1]

ثم وضع الجاحظ جملة من الشروط التي يجب أن تكون في الترجمان نختصرها في:

- أن يكون الترجمان ذا بيان.
- أن يكون بيانه مضاهيا لمعرفته بالمجال الذي يترجم فيه
- أن يكون أعلم الناس باللغتين المنقولة والمنقول منها.

ليرجع ويؤكد أن التمكن التام من لغتين أمر يفوق حتى الطاقة البشرية لأن الإنسان لديه قوة واحدة فريدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت كل هذه القوة في تلك اللغة، وإن تكلم باثنتين انقسمت هذه القوة إلى اثنين وهكذا. ومتى تكلم المترجم بلسانين فلا محالة يكون قد ظلمهما. كما نفى أن يبلغ المترجم من العلم مبلغ العالم في الميدان الذي كتب فيه هذا

[1] الجاحظ المرجع السابق، ص ص 75-78.

الأخير وترجم عنه الترجمان، وفي هذا مدعاة للخطأ والخلط. هذا إن تعلق الأمر بعلم دنيوي مثل الهندسة والتنجيم والحساب، فما بالك إن تعلق الأمر بأمور الدين، حيث الخطأ غير مسموح. وتطرق أيضا إلى ما يمكن أن يلحق المخطوط من سهو وأخطاء جراء النسخ. لقد كان الجاحظ بمثابة المراقب الناقد، ذلك أنه لم يترجم بنفسه، لكنه اهتم بكل ما ترجم في زمانه. ويرجح أن الجاحظ قد بني هذه الأحكام بعد الاطلاع على تجربة الرعيل الأول من المترجمين، الذين لم تكن انتاجاتهم بجودة وبيان ودقة الترجمات التي أتت فيما بعد. ويذهب المؤرخون إلى أن الجاحظ يكون قد كتب الجزء الأول من كتابه الحيوان قبل أن يقدم حنين بن إسحاق أفضل ترجماته.[1]

2-2-مدرسة حنين بن اسحاق:

هو أبو زيد حنين بن اسحاق العبادي، موسوعي وطبيب، درس علوم النبات والفلك والرياضيات والمنطق، وكان يتقن العربية واليونانية والسريانية والفارسية، لذلك برع في النقل والترجمة، وقد عد من أعظم شخصيات القرن التاسع للميلاد.[2] وكان لحنين ومدرسته منهجهما الخاص بهما في الترجمة، وقد تميز ب:

-كان يعتمد منهجا علميا، فقبل الترجمة يجمع المخطوطات ويمحصها ويقارنها مستكملا ما نقص منها ثم يحققها وينقلها.

- كان منهجه مخالفا لمنهج ابن البطريق في الترجمة، فكان ينزع إلى تحصيل المعنى وترجمته دون التقيد المطلق والالتصاق الأعمى بالمفردات الأجنبية.

-مراجعته لترجمات من سبقوه وتصحيحها.

[1] مريم سلامة كار، ترجمة د نجيب غزاوي، الترجمة في العصر العباسي، مدرسة حنين بن اسحق وأهميتها في الترجمة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 1998، ص96.

[2] محمد الديداوي، المترجم بين الكتابة والاصطلاح والهواية والاحتراف، المركز الثقافي العربي، 2005، ص 346.

– كان العمل جماعيا متصلا.[1]

ولبلوغ أقصى درجات الجودة كانت تزاول في تلك المدرسة عدة وظائف:

– وظيفة القارئ (الساعور أو المترجم الرئيسي): كان يقرأ النص في ترو ويسبر غور معانيه، منبها إلى الأفكار الرئيسية وإلى الترابط والتسلسل المنطقيين فيه، وكان يتولى هذا العمل حنين نفسه.

– وظيفة المملي أو مقوم الكلام: وكانت تتركز على التبصر بكتابة المفردات واستخدام المعاجم.

– وظيفة المفسر (المفشقان أو شيخ المترجمين): كان أيضا يقوم بها حنين الذي كان يعرض مشروع الترجمة على أصحابه وكان يطلعهم على خبراته السابقة ويشترك معهم في تأويل النص.

– وظيفة المراجع: حيث كان الكندي يصلح الترجمات التي كان يطلب من غيره انجازها، بتسليس تعابيرها وتدقيق مصطلحاتها بعد أن يستشير المترجمين ويستبين منهم مفهومها في الأصل الأجنبي.[2]

وفي استقراء لهذا العرض يمكن استنباط منهج متكامل في الترجمة ينطلق من تمحيص الأصل وتنقيحه، وثم تفسير معانيه وبحث دلالاته والاستنجاد بالمعاجم، وثم ترجمته ليتم في الأخير مراجعته. ولضمان نجاح العمل كان يضطلع كل عامل بمهمته فيما يشبه الورشة. وما جودة الترجمات التي نشأت عن هذه المدرسة إلا دليل على سلامة النهج الذي تبنته في الترجمة.

2-3- دولي وطريقة الترجمة الجيدة من لغة إلى أخرى (Etienne Dolet):

[3] د.فخري حميد رشيد المهداوي، الترجمة في عهد المأمون، مجلة مداد الآداب، العدد التاسع، ص 342.
[1] محمد الديداوي، منهاج المترجم، ص .346

يعتبر دولي أحد الشخصيات الرئيسة والمؤسسة لنظرية الترجمة في فرنسا في القرن السادس عشر (1509-1546م)، إذ يُنسب له استحداث مصطلحي traduction وtraducteur، كما يعتبر أول من كتب في الترجمة في محاولة موسومة ب La manière de bien traduire d'une langue en l'autre. وفيها أورد خمس قواعد من أجل التوفيق في الترجمة نلخصها في:

- القاعدة 1: الفهم الجيد لمعنى وقصد كاتب النص الأصل مع جواز توضيح الأجزاء التي فيها لبس.

- القاعدة 2: المعرفة التامة الكاملة باللغة الأصل واللغة الهدف.

-القاعدة 3: تفادي الترجمة كلمة بكلمة.

-القاعدة 4: استعمال تعابير شائعة.

- القاعدة 5: اختيار وترتيب مناسب للكلمات من أجل الحصول على التناغم الأمثل.[1]

2-4-أصناف الترجمة عند درايدن John Dryden:

لقد اقتصر الحراك الترجمي في انجلترا في القرن السابع عشر على ترجمة الكلاسيكيات الإغريقية واليونانية. واتصفت هذه الترجمات بكثير من الحرية والابتعاد عن الأصل، وقد أطلق جملة من المترجمين آنذاك، على غرار كولاي Cowley، على هذا النوع من الترجمة مصطلح المحاكاة imitation. وفي هذا الخضم قدم الشاعر والمترجم الإنجليزي جون درايدن عرضا مقتضبا حول الترجمة في مقدمة ترجمته لرسائل أوفيد Ovid's Epistles العام 1680 وكان لملاحظاته الأثر الجلي في توجيه التفكير الترجمي لاحقا. لقد حصر درايدن الفعل الترجمي في ثلاثة أصناف:

[1] Zuzana Rakova, Op. cit. p 35.

– ترجمة الحرف Metaphrase: وهي الترجمة كلمة بكلمة وسطرا بسطر.

– ترجمة بتصرف Paraphrase: وهي ترجمة يضع فيها المترجمُ الكاتبَ الأصل نصب عينيه كي لا يضيع أبدا، لكنه لا يتقيد بكلماته تقيدا مطلقا كما يفعل مع المعنى المراد. وهذا يعني أن التغيير الذي قد يطرأ على جمل بأكملها أو أقل أو أكثر مرده النقل الأمين أو ترجمة المعنى بالمعنى.

– المحاكاة Imitation: وهو الابتعاد عن الحرف والمعنى على حد سواء وهذا ما يتطابق مع الترجمة الحرة لكولاي.

وقد عبر درايدن صراحة عن رأيه في النوعين الأول والأخير من الترجمة، منتقدا من عاصروه وانتهجوا الترجمة الحرفية على غرار بان جونسون Ben Johnson واعتبره ناسخا حرفيا a verbal copier. أما المحاكاة التي احتج من تبناها أنها محاولة المترجم التعبيَر عما كتبه المؤلف الأصل كما لو أنه كتبه في عصر وبلد المترجم. فقد استهجنها درايدن واعتبرها إبرازًا للمترجم واغتيالا لذكرى وسمعة كاتب النص الأصل. وعليه فضل الترجمة بتصرف[1].

لنجد درايدن يستدرك موقفه هذا في مقدمة ترجمته لملحمة فيرجيل قائلا:

« I thought fit to steer betwixt the two extremes of paraphrase and literal translation; to keep as near my author as I could, without losing all his graces, the most eminent of which are in the beauty of his words » [2]

[1]Jeremy Munday, Introducing Translation Studies: Theories and Applications, Rutledge, London and New York, 2nd Edition, 2008. P26.
[2] Ibid

" رأيت الصواب في أن أبحث لي عن موضع وسط بين الترجمة بتصرف والترجمة الحرفية، حتى أظل ما استطعت أقرب إلى كاتب النص الأصل دون أن أضيع كل ميزاته، وأهمها تلك الجمالية الكامنة في كلماته"

كما يرجع ويصف منهجه في الترجمة لنجده يشبه إلى حد كبير وصفه للمحاكاة آنفا.

«I have endeavored to make Virgil speak such English as he would himself have spoken if he had born in England, and in this present age."[1]

" لقد تكبدت العناء كي أجعل فيرجيل يتكلم بلغة انجليزية كان ليتكلمها إذا ولد بإنجلترا وعاش في هذا العصر"

ونلاحظ من خلال هذا العرض نوعا من التردد لدى هذا المترجم في وصفه النظري للمنهج الذي تبناه أثناء الترجمة. ويستوقفنا هنا الإشكال نفسه المطروح سابقا، فأي النهجين أسلم: ترجمة الحرف أم ترجمة المعنى؟

ويظل هذا التساؤل حجابا عن تساؤل أعمق وأجدر بأن نفهمه، مكونين وطلبةً، في أقسام الترجمة، نقصد: ما هي أولا الترجمة الحرفية؟ وما هي ترجمة المعنى؟ مع الدعم بالأمثلة والمواقف الفعلية، بعدها نحكم عن رداءة أو جودة الواحدة على حساب الأخرى.

2-5- مبادئ الترجمة عند تيتلر Alexander Fraser Tytler:

في دراسته الموسومة ب Essay on The Principles of Translation أو محاولة في مبادئ الترجمة، حاول تيتلر وضع مبادئ ثلاثة من أجل الحصول على ترجمة جيدة وهي:

- يجب أن تكون الترجمة نسخا كاملا لجميع أفكار النص الأصل.
- يجب أن يكون أسلوب وطريقة صياغة النص المترجم مماثلان لأسلوب وطريقة صياغة النص الأصل.

[1] Jeremy Munday,op.cit,p26.

– يجب أن تتسم الترجمة بالسلاسة واليسر اللذين اتسم بهما النص الأصل.

وقد شبه تيتلر المترجم بالرسام الذي يحاول جاهدا أن يعطي بألوانه نفس قوة وأثر ألوان اللوحة في الواقع رغم أنه لا يمتلك الألوان الطبيعية الواقعية.[1]

ويمكن القول أن تيتلر قد ابتعد في هذه المبادئ نوعا ما عن الثنائية المعروفة (الحرف و المعنى)، بل وذكر نقاطا أوحت لمن جاء بعده بأفكار في الترجمة كما هو حال المترجم الصيني يان فو Yan Fu الذي لخص تجربته مع الترجمة في ثلاثة مبادئ هي الأمانة و السلاسة و الكياسة fidelity, fluency and elegance، مع احترام سلم الترتيب هذا، إذ أن الأمانة مثلا تسبق السلاسة و الكياسة.[2] وهو المبدأ نفسه الذي كرس في قاعدة الربح والخسارة التي أشار إليها جملة من المترجمين والمنظرين فيما بعد.

2-6- شلايرماخر و الإطلالة على الآخر Schleiermacher:

كتب عالم اللاهوت والمترجم الألماني شلايرماخر العام 1813 دراسة موسومة ب" في المناهج المختلفة للترجمة"، و فيه أقَر باستحالة معادلة الأصل للترجمة معادلة تامة كاملة، لأن معنى النص المصدر موجود في لغته، و هذه اللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالثقافة، وعليه المترجم الحق هو ذاك الذي يحاول جاهدا التقريب بين كاتب النص الأصل و قارئ النص الهدف.[3] وقد أورد أيضا أن المترجم الحقيقي لا يمكن أن يكون إلا في واحد من موضعين اثنين: أن يسافر هو وقراؤه نحو كاتب النص الأصل، أو يسافر هذا الأخير إلى المترجم ومتلقيه.

«Quels chemins peut prendre le véritable traducteur qui veut rapprocher réellement ces deux hommes si séparés : l'écrivain d'origine et son lecteur, et faciliter à celui-ci, sans l'obliger à sortir du cercle de sa langue maternelle, la compréhension et la jouissance les plus exactes et complètes

[1] Zuzana Rakova, Op.cit, p59.
[2] Jeremy Munday, Op.cit, p28.
[3] Jeremy Munday, Op. cit. p 28

du premier ? A mon avis, il n'y en a que deux : ou bien le traducteur laisse l'écrivain le plus tranquille possible et fait que le lecteur aille à sa rencontre, ou bien il laisse le lecteur le plus tranquille possible et fait que l'écrivain aille à sa rencontre. »[1]

" ما هي السبل التي يمكن للمترجم الحق أن يسلكها من أجل أن يقرب فعليا بين هذين الشخصين المنفصلين تماما: كاتب النص الأصل وقارئه (أي قارئ الترجمة)، وتيسير الفهم لهذا الأخير دون إرغامه على الخروج من دائرة لغته الأم. ليس الفهم فحسب، بل والانتفاع الأدق والكامل من الأول أي كاتب النص الأصل. في نظري لا يوجد إلا حلان لا ثالث لهما: أولهما أن يترك المترجم كاتب النص الأصل بسلام ويجعل القارئ يسافر إليه لملاقاته. أو يترك القارئ بسلام ويجعل الكاتب يسافر ليلقاه."

ويضيف قائلا:

« Les deux chemins sont à tel point complètement différents, qu'un seul des deux peut être suivi avec la plus grande rigueur (...) Dans le premier cas, le traducteur s'efforce de remplacer par son travail la connaissance de la langue d'origine dont manque le lecteur. (…) il essaie de la communiquer à ses lecteurs, en les faisant se mouvoir par conséquent vers le lieu qu'il occupe et qui leur est à proprement parler étranger. Mais si la traduction veut faire, par exemple, qu'un auteur latin parle comme il aurait parlé et écrit pour des Allemands s'il avait été lui-même allemand(…) elle le place directement dans le monde des lecteurs allemands et le rend semblable à eux ; et tel est précisément l'autre
cas.» [2]

[1] Jeremy Munday, Op. cit. p 28.

[2]Schleiermacher, cité dans Berman, cité dans Mathieu Guidère, Introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain, Traducto, De Boeck, 2010, p26.

" ونظرا للاختلاف الكبير بين هذين السبيلين، لا مجال إلا لإتباع واحدة منهما وبصرامة كبيرة. (...) في الحالة الأولى، يحاول المترجم بجهده الخاص تعويض جهل القارئ باللغة الأصل، (...) فيحاول المترجم أن ينقل هذه اللغة إلى قرائه بنقلهم نحو المكان الذي احتله هو، والذي كان أجنبيا تماما بالنسبة له. أما إذا كانت الترجمة تهدف على سبيل المثال إلى أن يتكلم كاتب لاتيني كما لو كان سيتكلم ويكتب لألمانيين إذا كان ألمانيا، في هذه الحالة(...) تضعه (الترجمة) مباشرة في عالم القراء الألمان وتجعله مشابها لهم، وهذه هي بالذات الحالة الثانية."

ويميل شلايرماخر إلى تبني السبيل الثاني في الترجمة لما يرى فيه من ملاءمة وأحقية بأن يتلقى القارئ ترجمة يستسيغها ويهضمها دون أن يحس بغرابتها وينفر من أجنبيتها.

وتبقى هذه الآراء فضفاضة تميل إلى الطرح الفلسفي أكثر منه إلى الطرح الواقعي، فلم تقدم أمثلة عن السبيل الأول أو الثاني، ما يترك الغموض حاضرا في الأذهان حول أفضلية طريقة على أخرى. فهل أجابت النظريات الحديثة عن هذا التساؤل.

المبحث الثاني: مقاربات ونظريات الترجمة.

عرف التنظير الترجمي قفزة نوعية منذ النصف الثاني من القرن العشرين بعد شح وجفاء دام قرونا وقرونا، إذ لم يتعد النشاط الترجمي التطبيق الفعلي والإنتاج الملموس الذي تراوح بين الغزارة حينا والتقطير أحيانا. فانكبت الحضارة العربية الإسلامية مثلا على نقل التراث العلمي لما سبقها من الحضارات في حركة ترجمية نشطة ومهيكلة في كنف بيت الحكمة. بينما أولت اهتماما أقل للأعمال الإبداعية الأدبية والشعرية. أما الترجمة في أوروبا فارتبطت أيما ارتباط بنقل الكتاب المقدس وكذا كلاسيكيات الإغريق واليونان. وكان يجب الانتظار حتى حلول القرن العشرين كي نشهد غزارة في الإنتاج النظري الترجمي. ولأن هذا البحث يهتم بدور الإنتاج النظري في تعليمية الترجمة، سنحاول التعرض لأهم النظريات والمقاربات التي تأثرت وأثرت في الدرس الترجمي دون ادعاء التطرق إليها كاملة، مع توخي نوع من المنطقية من خلال استعراضها استعراضا كرونولوجيا يحترم مبدأ التراكمية العلمية. ويحصل أن نركز على ما رأيناه يخدم مسار بحثنا في تناول بعض النظريات بشيء من التفصيل ذلك أن فحواها قابل للاستغلال في ميدان التعليمية. وما لاحظناه أثناء محاولة تحديد هذه النظريات وحصرها وتبويبها، هو التراوح في التعبير عن البحث النظري في الترجمة بين استعمال مصطلحي المقاربة والنظرية (approche et théorie/approach and theory)، كما غلب استعمال مصطلح مقاربة. فما هو الفرق بين هذين المصطلحين؟

1--نظرية أم مقاربة؟

أما الفرق بين مقاربة في الترجمة ونظرية في الترجمة فنجد فصلا صريحا واضحا فيه عند قيدار Guidère، الذي أكد أن المقاربات في الترجمة تعمل على رسم توجه عام في الدراسة اعتمادا على وجهة نظر تخصصية معينة (لسانية، سيميولوجية، براغماتية...). أما نظريات الترجمة فهي انتاجات مفاهيمية تعمل على وصف وشرح أو حتى أنمذجة النص

المترجم أو الفعل الترجمي. وإن نتجت هذه النظريات عن أطر مفاهيمية موجودة أصلا، فالخالص فيها أنها حصرية، أي تقترح تأملا وتفكيرا منصبا على الترجمة حصرا، وعكس المقاربات التي تجنح إلى إلحاق الترجمة بتخصصات قائمة، فالنظرية تعزز استقلالية علم الترجمة.[1]

ويمكن أن نقتبس قول دسوسير في تعريفه للسانيات ونقول أن النظرية في الترجمة هو دراسة الترجمة لذاتها و من أجل ذاتها. وما يميز المقاربة والنظرية على حد السواء هو استقلال الواحدة منها بمعجمها المصطلحي الخاص، لكن المقاربة تتناول الفعل الترجمي من جانب أحادي، تركز عليه وتفصل فيه تفصيلا عميقا متجاهلة عوامل وجوانب أخرى لها دورها في العملية الترجمية. أما النظرية فتأخذ بعين الاعتبار طبيعة الفعل الترجمي المتعدد الأبعاد والملامس لعدة اختصاصات في الآن ذاته. (interdisciplinarité de la traduction)

2-المقاربات اللسانية:

لا يختلف اثنان حول الصداقة الوطيدة التي ربطت بين الدراسات النظرية في الترجمة واللسانيات، إذ تزامنا وإلى وقت طويل في المدارس والتطور وطريقة الطرح. والأمر يكاد يكون طبيعيا ذلك أن القاسم المشترك بينهما هو اللغة التي تمثل العمود في كل منهما. وقد اهتم اللسانيون أيما اهتمام بالترجمة فطبقوا عليها مختلف النظريات التي تعاقبت على مر القرن الماضي من بنيوية وتوليدية ووظيفية ولسانيات نصية ومعرفية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية...الخ. وتعاملت هذه النماذج مع ظاهرة الترجمة على أساس كنهها اللغوي المحض، كما أن كل نموذج سلط الضوء على جانب واحد من الجوانب المكونة للظاهرة. لكن هذا لا ينفي مطلقا إسهامات هذه المقاربات وإضافاتها لعلم الترجمة، كما لا ينفي تكاملها فيما بينها. ورغم أن الترجمة اعتبرت ولردح طويل من الزمن فرعا من

[1] Mathieu Guidère, Introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain, Traducto, De boeck, 2010, p 69.

اللسانيات التطبيقية، إلا أنها اليوم فرضت استقلاليتها، فاللسانيات تهتم باللغة واللغويات، وتهتم الترجمة بالترجمات والمترجمين. وعند تفحص مختلف المقاربات اللسانية للترجمة، وجدناها لا تخرج عن محورين اثنين هما: أولا محاولة تطبيق مكتسبات اللسانيات في ممارسة الترجمة. أو ثانيا البحث عن تطوير نظرية لسانية في الترجمة.[1]

2-1-الأسلوبيات المقارنة لفيني و داربلني .Jean Darbelnet et J Paul Vinay.

العام 1958، أخرجت دار النشر ديديي Didier بباريس و دار النشر بو شومان Bauchemin بمورياك مؤلفا بعنوان La stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. لصاحبيه جون بول فيني وجون داربلني. وقد ذاع صيت هذا الكتاب في كل البلدان، كما لازال في الخدمة إلى يومنا هذا، وقد أُخرج في عدة طبعات منقحة، وكان خير دليل لأجيال وأجيال من الطلبة في اللسانيات والترجمة. وأهم ما يميز هذا الكتاب هو المرور بالترجمة من خانة "الفن" إلى خانة "التقنين"، كما كان حجر أساس لبناء درس ممنهج في أقسام الترجمة، وأيضا ساهم في تطوير جملة من النظريات القائمة اليوم في علم الترجمة. وتجدر الإشارة أن المؤلف قد صدر أولا باللغة الفرنسية ولم تصدر النسخة الانجليزية إلا عام 1995 بعد جملة من المراجعات والتنقيحات، وأصبحت النسخة الإنجليزية أكثر تداولا.

في الخمسينيات من القرن الماضي، وبعد ظهور الأسلوبيات الحديثة على يد شارل بالي Charles Bally، انبثقت الأسلوبيات المقارنة والتي كان موضوعها الدراسة المقارنة بين نظامين لغويين أو أكثر بغرض الترجمة.

ومن هنا اقتنع اللغويان الكنديان فيني وداربلني بأن المقارنة بين اللغتين الفرنسية والانجليزية من شأنها التأسيس لقواعد عامة في الترجمة في هذا الزوج اللغوي، ولم لا الترجمة في أزواج أخرى. وعليه يمكن الوصول إلى نوع من تقنين العملية الترجمية.[2]

[1] Mathieu Guidère , Op.cit., p 41.
[2] Zuzana Rakova, Op. cit, p89.

وقد عبر المؤلفان صراحة عن هدفهما هذا:

« L'objectif est de dégager une théorie de la traduction reposant à la fois sur la structure linguistique est sur la psychologie des sujets parlants. »[1]

"الهدف هو استخراج نظرية في الترجمة تعتمد على البنية اللغوية وعلى نفسية المتكلمين في آن واحد".

ومن خلال أمثلة عن ترجمات محتملة بين الفرنسية والإنجليزية، قاما بدراسة ردود الفعل الفكرية والاجتماعية والثقافية التي يسلكها الفكر عن وعي منه أو غير وعي أثناء الانتقال من لغة إلى أخرى، وهذا ما أفرز عن سبعة إجراءات في الترجمة ثلاثة منها مباشرة (الاقتراض والنسخ والترجمة)، وأربعة غير مباشرة (الاستبدال الصرفي والتعديل والمكافئ والتكييف). كما أدرج المترجمان معيارين رئيسين يجب الاعتماد عليهما في تحليل الخيارات الترجمية: المعيار الأول هو "الولاء" "servitude" ويعني التعديلات والإبدالات التي يلجأ إليها المترجم مجبرا نظرا للاختلافات الموجودة بين نظامين لغويين مختلفين. أما المعيار الثاني هو " الخيار" "Option" وهي التغييرات التي يلجأ إليها المترجم مخيرا خدمة لأُسلوبه أو ما يفضله هو. وهذا المعيار هو الحاسم بالنسبة للمترجم ذلك أن عليه الفصل في جملة من الخيارات المتاحة للتعبير عما يمكن أن يرى فيه لوينات تفصل بين معنى وآخر.

كما أورد المؤلفان خطوات خمس من أجل الانتقال من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف هي:

- تحديد وحدات الترجمة.
- فحص لغة النص الأصل وتقييم الحمولة الوصفية والعاطفية والفكرية لهذه الوحدات.
- إعادة بناء السياق الما وراء لغويmétalinguistique للرسالة.

[1] J P Vinay et J Darbelnet, La stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction, Didier, 1958, p 26.

- تقييم المؤشرات الأسلوبية
- صياغة ومراجعة النص الهدف.

وتجدر الإشارة أن فيني وداربلني قد رفضا اتخاذ اللفظة وحدةً للترجمة، بالنسبة لهما، وحدة الترجمة هي تزاوج بين وحدة معجمية ووحدة معنوية.[1] وقد عرفا الوحدة الترجمية كالآتي:

« C'est le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément. »[2]

"هو أصغر جزء في الملفوظ يفرض اتساق العلامات فيه عدم ترجمته منفصلا".

ولعل أهم ما جاء به فيني وداربلني هي الاجراءات السبعة، وهذا عرض مقتضب لها:

-**الاقتراض (emprunt)** : و فيه تنقل اللفظة من اللغة الأصل مباشرة و كما هي إلى اللغة الهدف و مثال ذلك في اللغة العربية التلفزيون و الانترنيت.

-**النسخ (calque)**: وهو نوع خاص من الاقتراض تنقل فيه العبارة أو التركيب نقلا حرفيا من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف ومثال ذلك مثلا نقل العبارة الفرنسية "de façon générale " ب "بشكل عام " ويقال في اللغة العربية "عموما".

-**الترجمة الحرفية (traduction littérale)**: وهي الترجمة التي تلتزم بالكلمات نفسها في اللغتين، ويؤكد المؤلفان أنها أكثر أنواع الترجمة شيوعا بين أزواج اللغات خاصة تلك التي تنتمي إلى عائلة لغوية واحدة مثل الفرنسية والانجليزية. وقد ضربا في هذا النوع من الترجمة هذا المثال:

I left my spectacles on the table downstairs.

J'ai laissé mes lunettes sur la table en bas.

لقد تركت نظاراتي على الطاولة في الطابق السفلي.

[1] Jeremy Munday, Op.cit, p 59.
[2] J P Vinay et J Darbelnet, Op.cit, p 16.

ويحبذ المؤلفان الترجمة الحرفية باعتبارها أفضل طرائق الترجمة، إذ لا يجب التضحية بها إلا للضرورة البنائية أو الثقافية وبعد التأكد من أن أننا لم نضيع ذرة من المعنى. لكن قد يصادف المترجم حالات تصبح فيها الترجمة الحرفية غير مقبولة وهي:

- إذا أدت إلى معنى مختلف.
- إذا كانت مستحيلة لأسباب تركيبية بنائية.
- إذا لم يكن هناك تعبير مقابل في إطار ثقافة اللغة المستهدفة.
- إذا كان المستوى اللغوي مختلفا.

وعليه إن تعذرت الترجمة الحرفية للأسباب السابقة، يلجأ المترجم إلى الترجمة غير المباشرة والتي تتضمن أربعة إجراءات:

- **الإبدال الصرفي(transposition)**: ومعناه إبدال الصورة الصرفية للكلمة في النص الأصل بصورة صرفية أخرى دون تغيير في المعنى. وقد يكون إلزاميا أو اختياريا. فهو لازم حين تقتضي أعراف اللغة المستهدفة ذلك مثل:

As soon as she got up

Dès son lever

فور استيقاظها

ويكون اختياريا عندما تسمح أعراف اللغتين بذلك من قبيل ترجمة: فور استيقاظها ب once she got up أو as soon as she got up.

ويقول فيني وداربلني أن هذا النوع من الإبدال هو أكثر التغيرات البنائية شيوعا أثناء الترجمة.

-التعديل(modulation):

« La modulation est une variation dans le message, obtenue en changeant de point de vue, d'éclairage. Elle se justifie quand on s'aperçoit que la traduction littérale ou même transposée aboutit à un énoncé

grammaticalement correct mais qui se heurte au génie de la langue d'arrivée. »[1]

" التعديل هو تغيير في الرسالة ينتج عند تغيير وجهة النظر أو التوضيح. و ُيبرر اللجوء إلى التعديل بعد أن تنتج الترجمة الحرفية أو حتى الإبدال الصرفي ملفوظا سليما من الناحية النحوية لكنه يتعارض مع عبقرية اللغة المترجم إليها."

وقد يكون التعديل إلزاميا أو اختياريا، فمثلا العبارة الانجليزية The time whenتترجم إلزاما ب "le moment ou" " في الوقت الذي"، و هذا تعديل إلزامي. أما ترجمة النفي بالإثبات أو العكس فهو تعديل اختياري مثل ترجمة " It is not difficult to show." ب " من السهل إثبات..."

والفرق بين هذين النوعين من التعديل أن النوع الأول، أي التعديل الإلزامي، لا يتردد في اللجوء إليه لحظة من كان يتقن لغتي العمل إتقانا كاملا. أما الاختياري فقد يُكرس هو بدوره نتيجة الاستعمال المتواتر والاستحسان حتى يدخل في خانة الإلزامي حين تقره المجامع و ُيدرج في القواميس.

-المكافئ (équivalence):

« Il est possible que deux textes rendent compte d'une même situation en mettant en œuvre des moyens stylistiques et structuraux entièrement différents. Il s'agit alors d'une équivalence. »[2]

" قد يحدث أن يعبر نصان عن الوضعية نفسها باعتماد أدوات أسلوبية وتركيبية تختلف تماما، هنا يتعلق الأمر بالمكافئ"

[1] J Darbelnet,J P Vinay, Op. cit. p51.
[2] Ibid.p 52.

وعليه فالمكافئات ثابتة لا تتغير، تشمل العبارات الجاهزة من أمثال وحكم وأقوال مأثورة. ومثال ذلك ترجمة " too many cooks spoil the broth" ب" deux patrons font chavirer la barque" أو ما يقابله في اللغة العربية "إذا كثر الملاحون غرقت السفينة".

-التكييف (adaptation):

« Il s'applique à des cas où la situation à laquelle le message se réfère n'existe pas dans la langue d'arrivé, et doit être créée par rapport à une situation que l'on juge équivalente »[1]

"ويطبق (هذا الإجراء) عندما يكون الموقف في اللغة المترجم منها غائبا أصلا في اللغة الهدف، ويجب إيجاد موقف آخر نراه مكافئا للأول في النص الهدف."

وعليه يمكن إدراج التكييف في خانة المكافئ، لكنه مكافئ من نوع خاص. ويرتبط التكييف أساسا بعامل الثقافة التي تتميز وتختلف من مجتمع إلى الآخر. ومثال ذلك العبارة الإنجليزية" he kissed his daughter on the month" التي تقابل ب " il embrassa sa fille sur la bouche" وهو ما قد يصدم القارئ الفرنسي لأن هذه الوضعية غائبة في الأسرة والمجتمع الفرنسيين، وقد تخرج هذه الجملة عن نطاقها السليم في اللغة والثقافة الأصل الذي يصف أبا حنونا يكون قد عاد إلى بيته بعد طول غياب إذا خضعت للترجمة الحرفية. وعليه يكون الموقف المقابل في اللغة الفرنسية هو" il serra tendrement sa fille dans ses bras ".

[1] J Darbelnet, J P Vinay, Op. cit. p52.

2-1-1الأسلوبيات المقارنة والتعليمية:

لقد عرفت الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني انتشارا وقبولا قل نظيرهما، لكن هذا لم يمنع من تعرضها لجملة من الملاحظات والانتقادات.

ومثلا، لم تلق "الوحدة الترجمية" التي اقترحها المؤلفان الترحيب من طرف مدرسة باريس ممثلة بليديرار و سليسكوفيتش (Lederer et Seleskovitsh). إذ اعتبراها وحدة جامدة لا تفي بالغرض، واقترحا استبدالها بوحدة المعنى التي عرفاها كالآتي:

« L'unité de sens est le plus petit élément qui permette l'établissement d'équivalence en traduction (...) Elle apparait comme le résultat de la jonction d'un savoir linguistique et d'un savoir extralinguistique déverbalisé »[1]

" وحدة المعنى هي أصغر عنصر من شأنه أن يسمح بإعطاء مكافئ أثناء الترجمة(...) وتتجلى في نتاج ارتباط معرفة لسانية بأخرى فوق لسانية مؤولة."

أما لادميرال Ladmiral فقد اعتبر الإجراءات المباشرة في الترجمة بعيدة عن النشاط الترجمي الفعلي، بل ليست أصلا ترجمة. أما الإجراءات غير المباشرة فقد أقر لادميرال أن المكافئ فيها ليس إلا تعديلا تركيبيا. وأن مفهوم التكافؤ له صلاحية عامة إلى حد اعتباره الترجمة في حد ذاتها، كما لا يدخل التكييف في خانة الترجمة أصلا.[2]

ورغم هذه الانتقادات، يجب الإشارة إلى أن لأسلوبيات فيني و داربلني مكانا في الدرس الترجمي، كما يمكن تفعيلها إيجابيا و لصالح الطالب من خلال نقاط ثلاث:

[1] Marianne Lederer, la traduction aujourd'hui, Paris, Hachette, 1994, p 27.
[2] J R Ladmiral, Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris , Payot, 1979 , p 20.

***أولا:** يمكن للإجراءات المقترحة أن تكوِن لدى الطالب، خاصة في المرحلة الأولى من التكوين، مدونة خاصة بالترجمة. أي دائرة مفهومية مرتبطة بمصطلحات واضحة محددة. والهدف من إدراجها في المقرر ليس إملاء طرائق يتبعها الطالب أثناء الترجمة، وإنما ربط مفاهيم مفتاحية في الترجمة بالمصطلحات التي تناسبها أو تسمية المسميات بأسمائها، فمثلا يمكن أن يعي الطالب مصطلح الترجمة الحرفية من حيث المفهوم والإجراء ومواضع الاستعمال، كما يمكن أن تتبدد لدى الطالب بعض الأحكام المسبقة حول رداءة الترجمة الحرفية مقابل الترجمة الحرة، هذه الأخيرة تكون قد وجدت لنفسها مفهوما واضحا لا يتعدى أن يكون إجراءات قد يلجأ إليها المترجم مجبرا لا مخيرا لعجز في الترجمة الحرفية تركيبيا أو دلاليا.

***ثانيا:** فكرة الوحدة الترجمية مهمة فعلا أثناء ممارسة النشاط الترجمي، كما أنها ضرورية أثناء التدريس. فيعتمدها الطالب والأستاذ على حد السواء عن قصد أو غير قصد، عن وعي أو غير وعي، وإن اختلفت في الطول والقصر والعلاقات المنطقية التي تربط مكوناتها.

وبحكم الممارسة، أظنه مُهمًا جدا لفت انتباه الطالب إلى تبني وحدة ترجمية أثناء الترجمة، دون أن نقيدها في قاعدة جامدة لا تقبل الكسر (اللفظة أو الجملة أو النص.)، ولكن تكييفها دائما مع السياق العام الذي يندرج فيه النص قيد الترجمة.

***ثالثا:** لا يختلف اثنان أن المقارنة بين نظامين لغويين مختلفين أمر فيه منافع لطالب الترجمة، ويخرجه من دائرة المفاهيم الفضفاضة إلى الفعل الإجرائي الواقعي. وهذا ما يمكن أن توفره هذه الإجراءات إذا ما أسقطت على اللغة العربية مقابل الفرنسية أو الانجليزية. كما أن إدراك أوجه التشابه والاختلاف من شأنه أن يوفر على الطالب الكثير من الجهد باعتماد حلول لمواقف ترجمية تكون قد خزنت بعد هذه الدراسة المقارنة دون ادعاء توفير وصفات سحرية صالحة لكل مقام ومقال.

2-2-المقاربات اللسانية وفكرة المكافئ في الترجمة:

2-2-1 رومان جاكبسون Roman Jakobson:

ولد جاكبسون بروسيا وبدأ مشواره مع اللسانيات في موسكو عام 1915 قبل أن ينتقل إلى براغ عام 1919، وهناك أسس مدرسة براغ للسانيات حيث طور أفكاره البنيوية. اضطر إلى ترك تشيكوسلوفاكيا عام 1941 وكانت الوجهة إلى البلدان الاسكندنافية، وهناك احتك بحلقة كوبنهاقن. بعدها شد الرحال إلى الو.م.أ واشتغل أولا بنيويورك ثم أخيرا بهارفارد عام 1949. نشر عام 1959 دراسته الموسومة ب On Linguistic Aspects of Translation، لتكون خلاصة أفكار باحث لساني عاش في أربعة أوساط لغوية مختلفة أثناء مسيرته العلمية. كما أنه ألف ونشر باللغات الروسية والتشيكية والفرنسية والانجليزية[1]. كما بلور فكره الترجمي مقرا أن الترجمة هي:

« En traduisant d'une langue à l'autre, on substitut des messages dans l'une des langues, non à des unités séparées, mais à des messages entiers de l'autre langue. Cette traduction est une forme de discours indirect ; le traducteur recode et retransmet un message reçu d'une autre source. Ainsi la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents. »[2]

" نستبدل أثناء الانتقال من لغة إلى أخرى رسائل في لغة معينة، إذ لا يتعلق الأمر بوحدات منفصلة ولكن برسائل كاملة في اللغة الأخرى. هذه الترجمة هي نوع من الخطاب غير المباشر، يفك فيه المترجم شفرة ليرسل رسالة تلقاها هو من مصدر مختلف، وعليه تتعامل الترجمة مع رسالتين متكافئتين بشفرتين مختلفتين."

[1] Jenny Williams, Theories of translation, Palgrave, 2013, p 32.
[2] Inès Oseki-Dépré, Théories et pratique de la traduction littéraire, Armand Colin, Paris 2011, p60.

كما أكد جاكبسون أن الاختلاف بين اللغات يكمن فيما يجب أن تعبر عليه كل لغة وليس فيما يمكن أن تعبر عليه نظرا للاختلافات البيئية والثقافية والدينية. فكل لغة تجد لظواهرها وأغراضها ومظاهرها دوالا ليست لها بالضرورة مقابلات في بيئات ومجتمعات أخرى. وقد ضرب مثالا بكم الدوال التي أطلقت على مدلول الثلج على اختلاف أحواله عند الاسكيمو، والتي لا نجد لها مقابلا في البيئات الأخرى.

كما أشار إلى ثلاثة أنواع من الترجمة هي:

- الترجمة داخل اللغة أو إعادة الصياغة Traduction intra linguale ou reformulation : وهي ترجمة علامات لغوية بعلامات لغوية أخرى لكن في اللغة نفسها.

-الترجمة بين اللغات interlinguale: وهي ترجمة علامات لغوية بعلامات لغوية أخرى لكن في لغتين مختلفتين.

- الترجمة الرمزية intersémiotique ou transmutation: وهي ترجمة العلامات اللغوية بعلامات غير لغوية.[1]

من خلال تركيزه على مفهوم التكافؤ على مستوى الرسالة، يكون جاكوبسون قد أضاف إلى الجانب اللغوي اللساني للترجمة الجانب التواصلي الذي يهتم بنقل الرسالة وليس الوحدات اللسانية المنفصلة، وقد شرح جاكبسون مفهومه للرسالة من خلال استعراض وظائفها المختلفة والفاعلين في نقلها في مخططه التواصلي الذي أحدث ثورة في الدراسات اللسانية وكان منطلقا للعديد من المقاربات. وانطلق جاكوبسون من المدرسة البنيوية في رؤيته للدال والمدلول كوجهين لعملة واحدة هي العلامة اللسانية. والترجمة لا إشكال فيها إذا

[1] Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, les fondations du langage, les éditions de minuit, Paris2003, p 79.

كان هناك تقابل في الدوال بين اللغات المختلفة، لكن المشكلة ألا يكون المدلول أصلا حاضرا في ثقافة الآخر، فمن أين له أن يحظى بدال؟

يمكن أن تستغل هذه الفكرة النظرية في تعليمية الترجمة في مقاربة تشرح للطالب سبب العجز الذي قد يعانيه أمام مواقف مشابهة، والبحث عن حلول ممكنة ومبررة من خلال تقريب المدلول قدر الإمكان إلى اللغة والثقافة الهدف. وينطبق هذا على جملة الألفاظ المشحونة ثقافيا والمصنفة ضمن خانات مختلفة شملت اللباس والمأكل والمشرب والدين والعادات والتقاليد والبيئة والايديولوجية...الخ.

أما تقسيمه لأنواع الترجمة فيظل ذخرا مصطلحيا يلقن للطالب فيربط بين مفاهيم مفتاحية في الفعل الترجمي وما تدل عليه من مصطلحات.

2-2-2 جون كاتفورد :John Catford

تندرج جهود كاتفورد في ميدان الترجمة ضمن اللسانيات التطبيقية، وهي فرع من اللسانيات يهتم بالتطبيقات الفعلية للغة، وقد اعتبرت الترجمة ولردح طويل من الزمن شعبة من هذا الفرع. و يمكن اعتبار مؤلف كاتفورد الموسوم ب A linguistic Theory of Translation,An Essay on Applied linguistics. (نظرية لسانية في الترجمة، محاولة في اللسانيات التطبيقية) المثال النموذج عن هذه المقاربة. وقد أكد كاتفورد أن الهدف من وضع هذا المؤلف هو في الأساس الوصول إلى نظرية عامة في الترجمة قابلة للتطبيق على جميع أنواع النصوص وبين مختلف الأزواج اللغوية. ويتحقق هذا من خلال دراسة معمقة وفهم واسع لماهية الترجمة في حد ذاتها. ولما كانت الترجمة متعلقة باللغة، يجب أن يعتمد وصف وتحليل العمليات الترجمية على ما اعتمد في وصف وتحليل اللغة. ورغم ميله الواضح إلى اللسانيات التطبيقية يقر بضرورة إلحاق الترجمة باللسانيات المقارنة. [1]

[1] Mathieu Guidère, Op.cit.p 45-46.

وأهم ما يمكن أن يلفت الانتباه في مقاربة كاتفورد هو ذاك التعريف الموجز المعجز الذي أعطاه للترجمة قائلا:

« An operation performed on languages, a process of substituting a text in one language for a text in another language."[1]

" هي عملية تخضع لها اللغات، وهي استبدال نص في لغة معينة بنص آخر في لغة أخرى."

وقد أورد كاتفورد نوعين من المكافئات، المكافئ النصي textual equivalence، ويندرج ضمن هذا النوع كل ما يمكن أن يكون لغةً هدفاً، نصا كان أم جزءا من نص يكافئ نصا أو جزءا من نص في لغة أصل. أما النوع الثاني فهو المقابل الشكلي Formal correspondant و هو كل صنف لغوي قادر على شغل الموضع نفسه أو الأقرب في اللغة الهدف و الذي شغله الصنف اللغوي في اللغة الأصل.

كما أقر أن الترجمة قد تكون جزئية أو كاملة. أما الترجمة الكلية فهي تلك التي تحقق التكافؤ على كل المستويات اللغوية (النحوية والمعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية...).

أما الجزئية فيتحقق فيها التكافؤ على واحد أو أكثر من المستويات اللغوية دون التعدي إلى كلها.[2]

وكما سبق ذكره، ما يلفت الانتباه في مقاربة كاتفورد هو ذاك التعريف المبسط الشامل للترجمة، ويمكن اعتماده تعريفا جاهزا يقدم للطالب في المرحلة الأولى من التكوين الجامعي في ميدان الترجمة ونعلل هذا الميل بالحجج التالية:

[1] J.C Catford, A linguistic Theory of Translation, An Essay on Applied Linguistics, London, Oxford University Press, 1965, p 1.
[2] https://fr.slideshare.net. Vu le 03.04.2018 à 13.05

1- يبتعد هذا التعريف عن التعقيد والإطالة فيسهل استيعابه.

2- غالبا ما نتكلم في الترجمة عن مفاهيم ترتبط بالنقل والاستبدال والعبور والمرور والتعويض...الخ. وقد اختار كاتفورد مصطلح استبدال الذي نجد في معناه نوعا من معاني التغيير ذلك أن استبدال شيء بشيء آخر هو تعويضه دون اشتراط التكافؤ التام بينهما، وعليه يمكن أن نستبدل هذا المصطلح بمصطلح نقل كي نحقق الغرض من تعريف ماهية الترجمة.

3- إن النص بمفهومه الحديث هو أكبر وحدة لسانية محققة لعملية التواصل، فلا يحصر في عدد معين من الكلمات أو صيغ دون أخرى، ولا يشترط أن يكون مكتوبا أو منطوقا، المهم أنه محقق لعملية التواصل، أي حاملا لمعنى. وعليه نتجاوز بإدراج هذا المصطلح الجدل القائم حول الوحدة الترجمية، أو ماذا نترجم؟ الكلمة أو الجملة أو الفقرة...الخ.

وعليه يمكن اعتماد تعريف منطقي ومبسط للترجمة هو " الترجمة نقل نص في لغة أصل إلى نص آخر في لغة هدف" مع توضيح للمفهوم المراد من مصطلح نص.

2-2-3 أوجين نيدا Eugene Nida:

لقد طور أوجين نيدا مقاربته الترجمية بعد تعامله المباشر مع الترجمة، وتحديدا بعد تعامله مع ترجمة الكتاب المقدس. وضع المترجم زبدة تجربته وأطرها نظريا في مؤلفيه الموسومين ب Toward a Science of Translating (1964) و The Theory and Practice of Translation (1969) الذي شاركه فيه زميله طابر Taber. وكما يوحي عنوان المؤلف الثاني، حاول نيدا أن يضفي طابع العلمية على الممارسة الترجمية بتطبيق جملة من النظريات المتداولة في السيميائيات والتداولية وكذا أعمال نعوم تشومسكي Noam Chomsky حول البنية التركيبية التي كانت نواة نظريته التوليدية التحويلية.

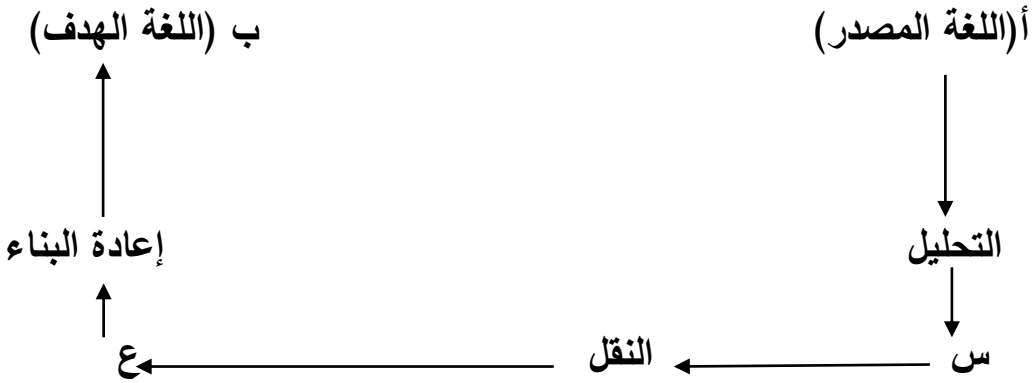
لقد فصل نيدا في كنه المعنى في ظل ما توصلت إليه السيميائيات والتداولية، وأكد على تجاوز فكرة أن الرسم اللغوي لكلمة ما يحوي معنا ثابتا، بل تبنى تعريفا وظيفيا يقضي بأن اللفظة تأخذ معناها من السياق الذي وضعت فيه كما يختلف تأثير اللفظ بين ثقافة وأخرى.

وعليه قسم المعنى إلى ثلاث، معنى لغويLinguistic meaning بالمفهوم التشومسكي الذي أدرج عملية التشجير (المسند و المسند إليه و القيد)، و معنى إحالي Referential meaning، و هو المعنى المباشر الموجود في المعاجم و القواميس. والثالث هو المعنى الشعوري Emotive meaning وهو ظل المعنى أو ما يمكن أن يلتصق باللفظة من معان ثانوية مستوحاة من المعنى الإحالي المباشر. كأن نقول فلان أسد، فالمعنى اللغوي هو مسند (أسد) ومسند إليه (فلان). أما المعنى الإحالي لأسد فهو ذاك الحيوان اللاحم المفترس. أما المعنى الشعوري لأسد في هذا السياق فهو الشجاعة والإقدام لفلان.

و لتحديد المعنى المراد، يقترح نيدا جملة من الإجراءات مثل البناء الهرمي Hierarchical structure و التحليل المكوناتي Componential structure و تحليل البناء الدلالي .Semantic structure analysis

لينتقل نيدا إلى مستوى الجملة، ويظهر من تحليله تأثره الكبير بالنحو التوليدي التحويلي الذي جاء به تشومسكي. ويقر هذا الأخير أن اللغة فطرية قائمة على جملة من الكليات النحوية أو القواعد الكلية، و هذه القواعد تشترك فيها كل اللغات الإنسانية ويطورها الإنسان منذ ولادته حسب المجموعة اللغوية التي نشأ فيها حتى يصبح قادرا على توليد الجمل و تحقيق التواصل. فالجمل عبارة عن أبنية سطحية نصل إلى أبنيتها العميقة البسيطة المشتركة، أو ما يطلق عليه نيدا اسم الجملة النواة بعد جملة من التحويلات. إلا أن العملية

معكوسة عند نيدا، إذ ينطلق من الجملة النواة في الترجمة ليصل إلى البنية السطحية كناتج نهائي أو نص هدف، وفق هذا المخطط:



ونصل إلى الجملة النواة وفقا للأنماط الأربعة للوظيفة التي اقترحها تشومسكي وهي:

- الأحداث (وتؤديها الأفعال غالبا).
- الأسماء (وتؤديها الأسماء).
- المجردات (وتخص الكم والكيف والصفات).
- العلاقات (ويؤديها التذكير والتأنيث والحروف).

وقد ضرب هذا المثال:

Surface structure: Will (A) of God(B)

Back transformation: B (object: God) performs A (event: wills)=God wills

البنية السطحية : قدرة (أ) الله (ب)

التحويل العكسي: ب (اسم: الله) يؤدي فعلا أ (فعل: يقدر) = الله يقدر.

ويقر نيدا وتابر أن جميع اللغات تحوي عددا محدودا من الجمل النواة تتراوح بين ستة واثني عشرة جملة أو بناء. كما يؤكدان أن اللغات جميعها تتفق فيما بينها على مستوى الجمل النواة، و النقل في الترجمة يتم أولا على مستوى الجملة النواة ثم تحول إلى البنية

السطحية وفق مراحل ثلاث: النقل الحرفي Literal translation ثم النقل الأدنى Minimal translation و أخيرا النقل الأدبي Literary translation.[1]

ولعل أهم ما جاء به نيدا في ميدان الترجمة عموما، وترجمة الكتاب المقدس خصوصا هما مصطلحي المكافئ الديناميكي Dynamic equivalence والمكافئ الشكلي Formal Equivalence وكذا مصطلح التأثير المتكافئ .Equivalent Effect

-المكافئ الشكلي:

" **Formal equivalence focuses attention on the message itself, in both form and content…One is concerned that the message in the receptor language should match as closely as possible the different elements in the source language "**[2]

"يركز المكافئ الشكلي على الرسالة في حد ذاتها، على مستوى الشكل والمضمون... وينصب جهد الواحد على أن تقترب الرسالة في اللغة المستقبلة قدر الإمكان من مختلف العناصر المكونة للرسالة في اللغة الأصل"

- المكافئ الديناميكي:

« (...) relationship between receptor and message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message »[3]

" يجب أن تكون العلاقة بين المستقبل (المستقبل الهدف) والرسالة (الهدف) نفسها التي كانت بين المستقبل الأصل والرسالة الأصل"

[1] Jeremy Munday, Op.cit. P38-p40.
[2] E A Nida, Toward a Science of Translating, Leiden, Brill 1964, p 159.
[3] Ibid

ويدرج نيدا في هذا السياق مسألة إحداث الأثر المكافئ. و لبلوغ الأثر المكافئ وجب أن تتمتع الترجمة بالطبيعية Naturalness [1].

أي أن يكون النص الهدف مكيفا مع قواعد وعبقرية وثقافة اللغة الهدف، وأن يخلو من أي ملامح من الغيرية أو العجمة.

وبالنسبة لنيدا، يتعلق نجاح الترجمة أو فشلها بأربعة شروط هي:

- أن تؤدي المعنى.
- أن تنقل روح الأصل كما الأسلوب.
- أن تتسم بالطبيعية والسلاسة في التعبير.
- أن تحدث تأثيرا متكافئا في اللغتين.[2]

من خلال فحص عام لما جاء به نيدا، نجده قد استغل اجتهادات معاصريه في اللسانيات ومختلف فروعها وطبقها على الترجمة. وهذا ما ساد طويلا في النصف الأول من القرن العشرين، ويكاد الأمر يكون طبيعيا ذلك أن الترجمة لم تكن قد استقلت بعد عن عرابتها اللسانيات. ولم تتوقف اللسانيات عن الإلقاء بظلالها على ميدان الترجمة طوال النصف الثاني من القرن العشرين. إذ تناولها الباحثون من زوايا عدة. وتزامن هذا التناول مع التطور الحاصل في اللسانيات ومختلف فروعها، ولا يسع المجال هنا إلى التطرق إليها بالتفصيل، وعليه آثرنا أن نشير إليها باختصار دون ادعاء التطرق إليها جميعا.

[1] E A Nida.op.cit, p 166.
[2] E A Nida, Op. cit. p 164.

2-3 -جورج مونان George Mounin:

أكد جورج مونان في مؤلفه Les problèmes théoriques de la traduction أنه لا يمكن دراسة الترجمة إلا في إطار اللسانيات:

« Les problèmes de la traductions ne peuvent être éclairés en premier lieu que dans le cadre de la science linguistique. »[1]

" لا يمكن لمشاكل الترجمة أن تتجلى إلا إذا وضعت أولا في إطار علوم اللسانيات."

وفي الحقيقة كان هدف مونان هو جعل علم الترجمة قائما بذاته، ولم ير وسيلة لبلوغ هذا إلا المرور عبر اللسانيات مؤكدا أنه من أجل دراسة علمية للترجمة يجب أن تكسب الحق في أن تكون فرعا من اللسانيات.[2]

كما أكد مونان أن جميع اللغات تتقاسم جملة من الكليات أطلق عليها اسم الكليات اللسانية Universaux linguistiquesوعرفها قائلا:

« Les universaux linguistiques sont les traits qui se retrouvent dans (toutes) les langues ou dans (toutes) les cultures exprimées par ces langues. »[3]

" الكليات اللغوية هي السمات الموجودة في (كل) اللغات أو(كل) الثقافات التي تترجمها هذه اللغات."

وقد احتلت مسألة إمكانية الترجمة من عدمها Traduisibilité et intraduisibilité حيزا هاما في فكر مونان. ليصل في النهاية أنه لا مجال إلى إطلاق الأحكام المطلقة في

[1] George Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction, Paris, Gallimard, 1963, p 17.
[2] George Mounin, les problèmes théoriques de la traduction, p196.
[3] George Mounin, Linguistique et traduction, Bruxelles, Dessert et Mardaga, 1976, p 273.

الترجمة، كأن نحكم عليها بالإمكانية دائما أو بعدمها في جميع الأحوال، بل يجب التعامل مع الظاهرة حالة بحالة.

«Au lieu de dire, comme les anciens de la traduction, que la traduction est toujours possible ou toujours impossible, toujours totale ou toujours incomplète, la linguistique contemporaine aboutit à définir la traduction comme une opération relative dans son succès, variable dans les niveaux de la communication qu'elle atteint. »[1]

" بدل القول بأن الترجمة ممكنة دائما أو غير ممكنة على الدوام، أو أنها كاملة دائما أو غير كاملة على الدوام، كما دأب على ذلك القدامى، جاءت اللسانيات لتؤكد أن الترجمة نسبية في نجاحها، متذبذبة في مستويات التواصل التي تبلغها."

2-4-موريس بيرنير Maurice Pergnier:

شهدت ستينيات القرن الماضي بزوغ ما يطلق عليه بالسوسيولسانيات في الو م أ. يهتم هذا الفرع المعرفي باللغة في سياقها الاجتماعي من خلال دراسة اللغة في حالتها الواقعية الملموسة. وتزامن هذا مع ظهور دراسات تناولت الترجمة من منظور سوسيولساني، وتهتم هذه الدراسات بكل الظواهر التي لها علاقة بشخص المترجم ونشاط الترجمة في السياق الاجتماعي، إذ تدرس الاختلافات السوسيوثقافية والتفاعلات والسياسات الترجمية أو حتى اقتصاد الترجمة. في مؤلفه Les fondements sociolinguistiques de la traduction بحث موريس في ماهية مصطلح ترجمة في حد ذاته، ووجد أن له ثلاثة مفاهيم يغطيها هي:

1-الترجمة كناتج نهائي ممثلة في النص المترجم.

[1] George Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction, p 278.

2-الترجمة كعملية ذهنية.

3-الترجمة كمقارنة بين لغتين مختلفتين.

كما يضيف موريس أ ن الترجمة تغطي نفس الحقل الذي تغطيه اللسانيات، ولكنها تنفتح في الوقت ذاته على جملة من التخصصات الأخرى انطلاقا من علم الاجتماع والأنثروبولوجيا ووصولا إلى علم الأعصاب والبيولوجيا.[1]

2-5-بيتر نيومارك Peter Newmark:

انطلق نيومارك من توجهات نيدا في التركيز على متلقي الترجمة أثناء الفعل الترجمي، وأكد أن النجاح في إحداث الأثر نفسه عليه هدف يستحيل بلوغه، وأن الهوة بين الهدف والأصل ستظل قائمة ولا سبيل لردمها تماما لكن يمكن تقليصها نسبيا. ومن أجل هذا التقليص اقترح نيومارك مصطلحي: الترجمة الدلالية Semantic translation والترجمة التواصلية Communicative translation:

« Communicative translation attempts to produce on its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original. Semantic translation attempts to render, as closely as the semantic and syntactic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original. » [2]

" تسعى الترجمة التواصلية إلى إحداث أثر على قارئها يقترب ما أمكن من ذلك الأثر الذي كان على القارئ الأصل. وتسعى الترجمة الدلالية إلى نقل المعنى السياقي الدقيق للأصل في حدود ما تُتيحه اللغة الهدف على المستويين الدلالي والتركيبي."

[1] Maurice Pergnier, Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Presse universitaire de Lille, Lille, 1978, p 11.
[2] Peter Newmark, Approaches to Translation, Oxford, Pergamon Press, 1981, p 39.

وما نلاحظه أن مفهومي الترجمة التواصلية والترجمة الدلالية يقتربان من المفهومين السابقين لنيدا (المكافئ الديناميكي والمكافئ الشكلي). إلا أن الإضافة التي يمكن أن تحسب لنيومارك هو التفرقة بين الترجمة الحرفية والترجمة الدلالية، فالثانية تختلف عن الأولى أنها تحترم السياق وتلجأ إلى التأويل وحتى إلى الشرح والتفسير، بينما تلتصق الترجمة الحرفية بالأصل أيما التصاق. ليعود ويقر أن الترجمة الحرفية هي الأكمل دائما سواء تعلق الأمر بالترجمة التواصلية أو الترجمة الدلالية شريطة أن يحترم مبدأ إحداث الأثر نفسه.

« In communicative as in semantic translation, provided that equivalent effect is secured, the literal translation is not only the best, it is the only valid method of translation. »[1]

" في الترجمة التواصلية كما في الترجمة الدلالية، ليست الترجمة الحرفية الأفضل فحسب بل هي النهج الوحيد السليم في الترجمة شريطة ضمان إحداث الأثر المكافئ."

أما مؤلفا نيومارك الموسومان ب Approaches to Translation و A Text Book of Translation فقد وجدا طريقا لهما في تعليمية الترجمة باعتمادهما في العديد من المناهج والمدارس التي تعنى بتكوين المترجمين، ذلك أنهما غنيان بالأمثلة والشواهد الملموسة إضافة إلى الإشارة إلى مختلف المدارس اللسانية وما أضافته كل واحدة إلى الترجمة.[2]

3-أهم النظريات الترجمية:

3-1-نظرية المعنى La théorie du sens:

هي نظرية المعنى أو النظرية التأويلية La théorie interprétative أو حتى مدرسة باريس L'école de Paris نسبة للمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس

[1] Peter Newmark, Op.cit. p 39.
[2] Jeremy Munday, Op.cit. p 44.

ESIT التي احتضنتها أواخر سبعينيات القرن الماضي. هي نظرية نادت بها كل من ماريان ليديرار Marianne Lederer ودانيكا سيلسسكوفيتش Danica Seleskovitch انطلاقا من تجربة ميدانية لهذه الأخيرة في مجال الترجمة الفورية وبالذات في تخصص ترجمة المؤتمرات. وقد لاقت هذه النظرية انتشارا واسعا خاصة في البلدان الفرنكوفونية.[1]

تقوم هذه النظرية على أنقاض القطيعة مع المقاربات اللسانية للترجمة، ولو أن مبادئها قائمة على عملية تقابلية مع ما وصلت إليه هذه المقاربات، فالقطيعة إذن ليست إلا ظاهر في باطنه امتداد للمقاربات اللسانية. وتختلف نظرية المعنى عن المقاربات اللللسانية في نقطة أساسية، هي اعتمادها على المقارنة بين اللغات كنظم لغوية بدل اعتماد الجمل وحدات ترجمية لها كما دأب على ذلك اللسانيون، وتؤكد على الترجمة السياقية داخل النظام اللغوي القائمة على تحليل عميق للمعنى كما جاء في الخطاب.[2]

تقوم هذه النظرية على تقسيم الفعل الترجمي إلى مراحل ثلاث قبل الحصول على الناتج النهائي، النص المترجم، وهي الفهم compréhension والتأويل déverbalisation وأخيرا إعادة الصياغة reformulation.

« La théorie interprétative a établi que le processus consistait à comprendre le texte original, à deverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une autre langue les idées comprises et les sentiments ressentis. » [3]

[1] Jeremy Munday, Op.cit. p 44.
[2] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais, théorie et pratique, Editions de l'Université d'Ottawa, 1984, p50.
[3] Marianne Lederer, La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif, Hachette, Paris, 1994, p 11.

" وصلت النظرية التأويلية إلى أن عملية الترجمة تتلخص في فهم النص الأصل ثم تأويل شكله اللساني وثم إعادة صياغته في لغة أخرى بالأفكار التي حواها والمشاعر التي عبر عنها."

3-1-1- الفهم:

تتعامل النظرية التأويلية مع "المعنى" كمفهوم لا يمكن أن يكون إلا في نصوص. يتعلق فهم أي نص كان بملكتين، ملكة لسانيةcompétence linguistique وأخرى موسوعية compétence encyclopédique في حركة ذهاب وإياب لا يمكن فصلها إلى مراحل محددة.

أ-فهم المكون اللساني:

تؤكد ليديرير أن الملكة اللسانية التي يكتسبها الفرد طيلة مدة تعليمه تكفي لفهم الصريح من الأشكال اللسانية التي تحويها النصوص. وإذا ما سلمنا أن اللغة "ب" هي اللغة التي نترجم منها والمفروض أنها اللغة الأجنبية، واللغة "أ" هي اللغة الام التي نترجم إليها، يكفي تحقيق هذه المعادلة للوصول إلى " المعنى" في الترجمة: المعرفة الممتازة باللغة الأصل هو السبيل الوحيد لبلوغ المعنى مباشرة، أما التحكم الممتاز في اللغة الهدف فهو السبيل الوحيد لإعادة صياغة سليمة لهذا المعنى.

« Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens ; seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens.»[1]

[1] Marianne Lederer, Op.cit. p 34

ب-فهم الضمني:

عادة ما يتخلل فهم "المصرح به" فهم ل" الضمني" أو المسكوت عنه أوما بين الأسطر. وقد ضربت ليديرار عن كاثرين كيربرات Catherine Kerbratهذا المثل:

« Pierre a cessé de fumer »

والمصرح به أن بيار كان مدخنا وقد توقف عن التدخين حاليا. ويمكن لنفس هذا الملفوظ أن يحتمل التضمينات التالية:" ليس مثلك، فأنت تصر على التدخين، خذ العبرة منه...إلخ".

وتؤكد ليديرار أن المعني بالترجمة هو فقط المعنى المصرح به، لكن الوصول إلى هذا المصرح به يمر بهذه التضمينات التي تظل وفي جميع الأحوال مستبعدة من الفعل الترجمي.[1] بل هناك عناصر أخرى تضاف من أجل الوصول إلى فهم النصوص. يمكن إيجاز هذه العناصر فيما يلي:

***المكملات المعرفية les compléments cognitifs:** وهي جملة المعارف التي تسمح بأن يتوافق المعنى الذي يفهمه المترجم مع مراد قول le vouloir dire لكاتب النص الأصل، ولخصتها ليديرار في: الحمولة المعرفية le bagage cognitifالتي عرفتها قائلة:

« (…) il est constitué de souvenirs (d'autres diraient de représentations mentales) de faits d'expériences, d'évènements qui ont marqué, d'émotions. Le bagage cognitif, ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat de réflexions, le fruit de lectures, c'est encore la culture générale et le savoir spécialisé. » [2]

[1] Marianne Lederer, Op.cit. Pp 34-35.
[2] Ibid. p 37.

" ...وتضم الذكريات (أو ما يسميه البعض الصور الذهنية) ونتاج الخبرات والأحداث المهمة والمشاعر. الحمولة المعرفية، هي أيضا المعارف النظرية والتخيلات وخلاصة الأفكار وزبدة القراءات، كما أنها الثقافة العامة والمعرفة المتخصصة."

وما يخلص إليه أن الحمولة المعرفية حسب ليديرير هي جملة المكتسبات على اختلاف طبيعتها والتي يختزنها الفرد في ذهنه وينهل منها بوعي أو دون وعي من أجل فهم نص ما.

ويضاف إلى هذه الحمولة المعرفية ما أسمته ليديرير ب " المعارف الفوق لسانية les connaissances extralinguistiques" وهي تلك المعارف المرتبطة بالنص الأصل من كاتب وزمان ومكان وجمهور مستهدف، والتي تسهم كلها في فهم أمثل للنص الأصل، كما يمكن أن يمارسها المترجم عن قصد ووعي، أو يدخلها ضمنيا أثناء محاولته تحصيل المعنى.

إلى جانب الحمولة المعرفية والمعارف الفوق لسانية، تضيف ليديرير ما أسمته "السياق المعرفي Le contexte cognitif. وتقصد به جملة المعارف المتراكمة من قراءة النص قيد الترجمة، والتي يختزنها المترجم طوال فترة تعامله مع النص ويرجع إليها عند الضرورة.[1]

وتخلص ليديرار إلى أن" فهم نص أو خطاب في إطار النظرية التأويلية هو إجراء يسمح باستخراج المعنى من سلسلة صوتية أو مكتوبة بفضل التوفيق بين المعاني اللسانية والمكملات المعرفية.

[1] Marianne Lederer, Op.cit. Pp 41-42.

« (…)la compréhension d'un texte ou d'un discours est un processus qui dégage le sens d'une chaine sonore ou graphique grâce à l'association de significations linguistiques et de compléments cognitifs. »[1]

3-1-2-التأويل:

وهي المرحلة التي تسبق إعادة الصياغة، وفيها يحاول المترجم استخراج "مراد قول le vouloir dire" كاتب النص الأصل أو معنى النص من خلال ربط جملة من المعطيات التي يوجد جزء منها في الشكل اللساني للنص أما الجزء الآخر فيستغيث به المترجم بوعي منه أو لا وعي من حمولته المعرفية ومعارفه الفوق لسانية وكذا السياق المعرفي.

« La déverbalisation est le stade que connait le processus de la traduction entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue. Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif(…) »[2]

" التأويل مرحلة متوسطة بين فهم النص وإعادة صياغته في لغة أخرى أثناء عملية الترجمة. ويتعلق الأمر بمواجهة مع العلامات اللسانية تنتهي باستيعاب المعنى المعرفي..."

3-1-3-إعادة الصياغة:La réexpression

وهي المرحلة الأخيرة التي تفضي إلى الناتج النهائي وهو "النص المترجم". تؤكد النظرية التأويلية على ضرورة التفريق بين نوعين من الترجمة: الترجمة اللغوية والترجمة التأويلية. أما الأولى فتعنى بترجمة المفردات والجمل المعزولة عن سياقاتها، أما الثانية فتهتم بترجمة النصوص.

[1] Marianne Lederer, Op.cit. Pp 41-42.
[2] Marianne Lederer, Op.cit. p212.

« J'englobe sous l'appellation traduction linguistique la traduction de mots et la traduction de phrases hors contexte, et je dénomme traduction interprétative, ou traduction tout court, la traduction des textes » [1]

كما وقد ميزت الباحثتان بين الترجمة بالمقابلات traduction par correspondance والترجمة بالمعادلات traduction par équivalence. فالترجمة بالمقابلات تتم على مستوى الوحدات اللسانية المعزولة، أما الترجمة بالمكافئات فتتم على مستوى النصوص، والنص يعني بالضرورة الارتباط الوثيق بالسياق.

« La traduction interprétative est une traduction par équivalence, la traduction linguistique est une traduction par correspondance(…) la différence essentiel entre équivalences et correspondances : les premières s'établissent entre textes, les secondes entre des éléments linguistiques. »[2]

وعليه ترافع صاحبتا هذه النظرية لصالح الترجمة التأويلية التي تعنى بالمعنى المراد داخل سياق النص من جهة، ومن جهة أخرى، بمقروئية النص الهدف وتقبله داخل الثقافة المستقبلة.

3-2-نظرية الهدف La théorie du Skopos:

يعود أصل مفردة skopos إلى الإغريقية وتعني القصد أو الهدف أو الغاية. واُستغل هذا المصطلح في ميدان الترجمة للدلالة على نظرية ترجمية. تعود نشأة هذه النظرية إلى نهاية السبعينيات في ألمانيا على يد هانس فيرمير Hans Vermeer ومن روادها كريستيان نورد christiane Nord، أما عرابتها فكاثارينا رايس Catharina Reiss.

[1] Marianne Lederer, Op.cit. p15.
[2] Marianne Lderer, Op.cit. p 15.

انطلق فارمير في هذه النظرية من مسلمة مفادها أن مناهج واستراتيجيات الترجمة تحدد أساسا بالهدف والغاية من النص المراد ترجمته. وعليه تكون الترجمة حسب الهدف، ما جعل البعض يصنفها في خانة "النظريات الوظيفية". غير أن الأمر هنا لا يتعلق بالوظيفة المحددة من قبل كاتب النص الأصل، بل العكس، إذ يتعلق الأمر بوظيفة استشرافية مرتبطة بالنص الهدف وخاضعة إلى المُوصى بالترجمة. أي أن من يحدد الهدف من الترجمة هو الزبون حسب حاجاته واستراتيجيات اتصاله. غير أن هذا الإجراء لا يتم خارج إطار منهجي، إذ يتعين على المترجم احترام قاعدتين أساسيتين: الأولى على مستوى النص المترجم، والأخرى بين النصين الأصل والهدف.

تنص القاعدة الأولى على ضرورة مراعاة " الانسجام" في النص المترجم، إذ يجب أن يتمتع بانسجام واتساق بين مختلف عناصره الداخلية تضمن له فهما وسلاسة ووضوحا لدى جمهور اللغة المستهدفة حتى يكاد يكون جزءا من العالم المرجعي لهذا الجمهور.

أما القاعدة الثانية فهي "الأمانة"، إذ يجب أن يضمن النص المترجم ارتباطا كافيا بالنص الأصل يحول دون اعتباره ترجمة حرة أو محاكاة للأصل. يبدو أن هاتين القاعدتين فضفاضتان، ولضبطهما، استعان فارمير بأعمال كاثارينا رايس في إلحاق الترجمة بنوع النص أو الخطاب الذي تنتمي إليه.[1]

3-2-1كاثارينا رايس وأنواع النصوص:

مارست الباحثة كاثارينا رايس التدريس في ميدان الترجمة مدة تربو عن الأربعين عاما، أولا في جامعة ايدلبيرغ Heidelberg، ثم جامعتي ماينسMayence ووزبورغWürzburg بالتوازي حتى تقاعدت العام 1988. كما ترجمت العديد من المؤلفات من اللغة الإسبانية إلى اللغة الألمانية. ويمكن اعتبار مؤلفها : Möglichkeiten und

[1] Mathieu Guidère, Op.cit. Pp 72-73.

Grenzen derübersetizungskritik (نقد الترجمات وحدودها وامكاناتها) نقطة انطلاق لمنحى جديد في ميدان الأبحاث الترجمية الأكاديمية في ألمانيا.[1] تميز رايس بين أنواع ثلاثة من النصوص: النصوص الإخباريةtextes informatifs والنصوص التعبيرية textes expressifs والنصوص الفاعلة textes opératifs. وأضافت نوعا رابعا هو النصوص السمعية البصرية textes multimédias والتي يمكن أن تكون تعبيرية أو إخبارية أو فاعلة كما يمكن أن تضم الوظائف الثلاث معا.

أ-**النصوص الإخبارية:** الوظيفة الأساسية لهذه النصوص هي تزويد القارئ بالمعلومات التي تخص الأشياء والظواهر التي تحدث في العالم الحقيقي. ويرتكز اختيار التوليفات اللسانية والتركيبية فيها على هذه الوظيفة. وعليه يجب على المترجم أن يكون هدفه الأول هو النقل الكامل والصحيح للمعلومات التي تحويها هذه النصوص الإخبارية مع احترام المعايير اللسانية والأسلوبية التي تحكم ثقافة ونظام اللغة المنقول إليها.

ب-**النصوص التعبيرية:** يكمل فيها الجانب الإخباري جانبا جماليا يكون طاغيا. وعليه تهدف الاختيارات الأسلوبية التي يعمد إليها كاتب النص الأصل إلى ترك أثر جمالي في القارئ. وإذا كانت الوظيفة هي نفسها أثناء الترجمة، يجب أن يحدث المترجم أثرا جماليا مماثلا لدى قارئ الترجمة.

ج-**النصوص الفاعلة:** ويكمل فيها الجانب الإخباري جانب القدرة على الإقناع. وعليه الهدف أثناء الترجمة هو إحداث الأثر نفسه في الإقناع، وإن استلزم الأمر احداث تعديل في العناصر الأسلوبية للنص الأصل.[2]

[1] Christiane Nord, La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes. Arras : Artois Presses Université, (traduit de l'anglais : Translating as a purposeful activity, functionalist approaches explained 1997par Beverly Adab).Pp20-21.
[2] Christiane Nord, Op.cit. p 52.

وانتماء النصوص إلى فئات مختلفة لا يعني أن الفئة الواحدة تنحصر استثناء في نوع فريد من النصوص. وعلى سبيل المثال يمكن ل "الرسالة" أن تنتمي إلى النصوص التعبيرية إذا كانت رسالة حب، وتنتمي إلى النصوص الإخبارية إذا كانت رسالة معاملات، وتنتمي إلى النصوص الفاعلة إذا كانت رسالة طلب عمل مثلا.

هـ-النصوص السمعية البصرية: مثل الأفلام والإشهارات السمعية البصرية التي تضيف إلى الوظائف الثلاث السابقة عامل الصورة والموسيقى وغيرها من المؤثرات.

حسب هذا التصنيف للنصوص، يعتمد المترجم منهجا في الترجمة طبقا لنوع النص الذي يتعامل معه. ويمكن لهذا الجدول أن يوضح الميزات الوظيفية لكل نوع من النصوص وعلاقته بمنهج الترجمة.

نوع النص	إخباري	تعبيري	فاعل
الوظيفة اللغوية	إخبارية تعرض المواضيع والحقائق	تعبيرية تعبر عن المرسل	دعوية تدعو متلقي النص
البعد اللغوي	منطقي	إبداعي	حواري
تركيز النص	يركز على المحتوى	يركز على الشكل	يركز على الدعوة
على النص الهدف	أن ينقل المحتوى المرجعي	أن ينقل الشكل الجمالي	أن يحدث الأثر المرغوب
منهجية الترجمة	النثر الخالص والشرح عند الضرورة	تبني نظرة الكاتب وتطلعاته	منهج تكييفي في إحداث الأثر نفسه

الخصائص الوظيفية للنصوص وعلاقتها بمنهجية الترجمة (مترجمة ومكيفة عن رايس 1971).[1]

[1] Jeremy Munday, Op.cit. p73.

وإلى المناهج الترجمية الواردة في الجدول، تضيف رايس معيارين اثنين للنص الهدف يجب مراعاتهما أثناء الترجمة، معيار لغوي داخلي intralinguistique وتقصد به الخصائص الدلالية والمعجمية والنحوية والأسلوبية للنص، ومعيار لغوي خارجي extralinguistique وتقصد به الموقف والزمان والمكان والمتلقي والمرسل والخصائص الشعورية مثل الفكاهة والسخرية والأحاسيس...إلخ.

3-2-2مقومات نظرية الهدف:

وردت أهم مقومات وأسس نظرية الهدف في المؤلف الذي جمع بين فارمير ورايس العام 1984 بعنوان " العناصر الأساسية لنظرية عامة في الترجمة"، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ-**التعليمة la consigne:** التعليمة في الترجمة وثيقة يوفرها مانح العمل، إذ ترافق النص الموجه للترجمة وتحدد المعايير التي يجب احترامها لترجمة هذا العمل. وتحوي جملة من المعلومات المباشرة وغير المباشرة وتخص:

-وظيفة أو وظائف النص الهدف.

-الجمهور المتلقي للنص الهدف.

-وقت ومكان عرض وتلقي النص الهدف.

-دعامة النص الهدف والحافز وراء انتاج أو تلقي هذا النص.[1]

وعليه تحوي التعليمة المثالية كل هذه التفاصيل، ويوفرها مانح العمل الذي قد يكون هو المترجم أيضا. كما ويحصل أن يتناقش الزبون مع المترجم حول الهدف من الترجمة خاصة إن لم يكن للزبون رؤية واضحة حول طبيعة النص، والطبيعي أن يكون هذا الزبون

[1] Christiane Nord, Op.cit. Pp78-79.

أبعد من أن يدرك باحترافية قواعد التواصل البيثقافي أو أن يعي مدى أهمية هذه التعليمة في إنتاج نص هدف أمثل، فيمتنع عن إعطاء تفصيلات تخص التعليمة، وغالبا ما يكون المترجم مؤهلا لتحديد الهدف من خلال السياق العام للوضعية الترجمية. ويذكر فارمير أنه من البديهي مثلا ترجمة نص تقني يتحدث عن آخر اكتشاف في الفضاء بنص تقني آخر موجه للمختصين في الميدان. وهذا ما يطلق عليه بالتعليمة التوافقية consigne conventionnelle، والتي تفضي بأن أنواعا معينة من النصوص في ثقافة ومكان وزمان محدود تترجم وفق مقاربات ترجمية معينة. وهذا ما عزز وجهة نظر رايس في تحديد منهج محدد في الترجمة وفق نوع النص ووظيفته.

ب-الانسجام الداخل نصي والبي نصي-la cohérence inter-et intra textuelle

تقر كاثارينا رايس أن النص الأصل هو المعيار الأول الذي يحدد قرار المترجم. ويعتبره فيرمير عرضا للمعلومات offre d'information ينتقل كليا أو جزئيا إلى عرض معلوماتي آخر ثانوي موجه للجمهور الهدف. وحسب مبدأ التعليمية ينتقي المترجم جملة من المعلومات المتوفرة في النص الأصل من أجل الحصول على عرض معلوماتي جديد في اللغة الهدف. ويظل دور المترجم منحصرا في انتاج نص هدف من شأنه نقل المعنى لجمهور الثقافة الهدف، وعليه وجب على المترجم احترام قاعدة الانسجام الداخل-نصي التي تقضي بأن يكون النص الهدف مقروءا وحاملا لمعنى يتوافق والمقام التواصلي والثقافي للثقافة المستقبلة حتى يصبح جزءا من عالمها المرجعي. كما يجب أن يحترم المترجم أيضا قاعدة الانسجام البي نصي أو قاعدة الأمانة التي تربط النص الأصل بالنص الهدف. وتتصل هذه الأمانة اتصالا وثيقا بالتأويل الذي يمكن للمترجم أن يعطيه للنص الأصل وكذا بهدف الترجمة le skopos de la traduction. وعليه يرتبط الانسجام الداخلي للنص مع الانسجام البي نصي، ويرتبط كل منهما بوظيفة وهدف النص. بمعنى آخر، إذا استلزم

الموقف الترجمي تغيير الوظيفة أثناء الترجمة، تتأثر قاعدة الانسجام البي نصي على حساب مطابقة النص المترجَم مع هذه الوظيفة الجديدة.[1]

ج- الهدف وأنواع الترجمة:

يحدد الهدف من الترجمة مختلف الاستراتيجيات الممكنة لترجمة نص أصل واحد. وعلى سبيل المثال، يعمد اللسانيون إلى الترجمة كلمة بكلمة من أجل التعرف على بنيات وتركيبة اللغات المجهولة، تماما كما كان يفعل الرعيل الأول من المترجمين أثناء تعاملهم مع الكتاب المقدس لاعتقادهم بقدسية الكلمة وحتى بقدسية ترتيبها في الوحي الرباني.

كما نجد أن الترجمة الحرفية (والتي تختلف عن الترجمة كلمة بكلمة) تُعتمد في تعليم اللغات الأجنبية كوسيلة ناجعة لمراقبة مدى استيعاب الطلبة للعناصر المعجمية والتركيبية والأسلوبية للغة الأجنبية.

أما الترجمة الفيلولوجية والتي توافق نظرة شلايرماخر في تقريب المتلقي من كاتب النص الأصل، فتهدف إلى إعلام متلقي الترجمة حول الكيف الذي تخاطب به كاتب النص الأصل مع متلقيه الأصليين، بمعنى آخر، يُراعى أثناء الترجمة الجانب البراغماتي إضافة إلى الجوانب اللسانية والدلالية.[2]

د-التعديل في النصوص المكيفة:

تقر كل من كاثارينا رايس وفيرمير بأن بعض النصوص تخضع إلزاما لشيء من التكييف أثناء الترجمة ولأسباب عدة منها:

- طبيعة المتلقي في اللغة الهدف غير طبيعة المتلقي في اللغة الأصل.

[1] Christiane Nord, Op.cit. Pp 45-47.
[2] Zuzana Rakova, Op.cit. Pp 177-179.

- غاية النص المترجم تختلف عن غاية النص الأصل

- التعديل المقصود لجانب أو أكثر من جوانب النص الأصل أثناء الترجمة.

ومثال ذلك أن التكييف قد يمس نصا أصلا تقنيا موجها لأهل الاختصاص في ذلك المجال إذا كانت الترجمة موجهة لعامة الجمهور لشرح ظاهرة أو تبسيط فكرة علمية دون اشتراط معرفة متخصصة مسبقة أو رصيد مصطلحي متخصص في الميدان.

ومثال آخر، هو ترجمة رواية من الأدب العالمي للأطفال أو المراهقين، وهنا لا مجال للمكافئة بل يجب التكييف من أجل خدمة الجمهور الهدف.[1]

هـ-المكافئ مقابل التعديل:

في ميدان الترجمة، نتكلم عن المكافئ على مستوى النصوص في حالة واحدة فقط، هي تطابق الهدف التبليغي للنص الأصل والنص الهدف. فيما عدا ذلك يعدل النص الهدف حسب الغاية من ترجمته ووظيفته التبليغية.

و-استراتيجيات الترجمة والفئات النصية: وتتعلق هذه النقطة بارتباط المنهجية المتبعة أثناء الترجمة بنوع النص وكذا الوظيفة السائدة فيه، وقد سبق التعرض لهذه النقطة بالشرح المفصل في الصفحة64.[2]

رغم تعرض نظرية الهدف لبعض النقد من قبيل قطعها للصلة التقليدية بين النص الأصل والنص الهدف على حساب الصلة بين النص الهدف والغاية منه، وكذا عدم إمكانية اخضاع النصوص الأدبية لمبدأ الغاية أثناء الترجمة ذلك أن الغاية من الأدب تفوق بأشواط

[1] Zuzana Rakova, Op.cit. Pp 179-780.
[2] Ibid. Pp 180-187.

ذاك الإطار البراغماتي الذي حدده كل من فيرمير ورايس، تظل هذه النظرية واحدة من الأطر المفاهيمية الأكثر ملاءمة على الصعيد العملي والتعليمي وذلك:

في سياق تعليمي يمكن القول أن نظرية الهدف حررت الأستاذ كما الطالب من تلك الجدلية الثنائية التقليدية بين الحرف والمعنى وإشكالية التكافؤ في الترجمة، وحلقت به نحو آفاق تحاكي الحياة العملية الواقعية الحديثة التي أفرزتها مهنة المترجم في القرن الواحد والعشرين حيث أًصبح التواصل العالمي حقيقة نعيشها. كما يمكن لهذه النظرية أن تزود المكون في ميدان الترجمة بخطة عمل أو منهاج قابل للتطبيق من خلال تبني الفئات النصية المقترحة كنقطة انطلاق توجه عملية اختيار المادة العلمية المقترحة خاصة إن كانت طبيعة التكوين أكاديمية عامة بعيدة عن الاختصاص.

أما في سياق عملي، تؤمن هذه النظرية أن المترجم يعمل في إطار مهني يجبره على تحمل مسؤوليته ليس فقط نحو نصوص، بل خاصة نحو أشخاص، فهو ينظر إلى الترجمة بنظرة المشروع الذي يراعي جملة من العوامل لنجاحه، مما يشجعه على التعامل مع الترجمة في سياقها الاجتماعي الواسع واضعا في الحسبان الجانب الأخلاقي للمهنة.[1]

3-3-نظرية النسق المتعدد polysystem theory:

3-3-1 إثامار ايفن زهر Itamar Even Zohar:

تبلورت نظرية النسق المتعدد في سبعينيات القرن الماضي على يد الباحث الإسرائيلي إثامار إيفن زهر الذي اقترض أفكارها من الشكليين الروس الذين طوروا أبحاثهم في الأدب التاريخي، حيث لا يدرس العمل الأدبي معزولا بل باعتباره جزءا من نظام أو نسق أدبي. ويعرف النسق الأدبي على أنه:

[1] Anthony Pym dans Zuzana Rakova, Op.cit. p 193.

« A system of functions of the literary orders which are in continual interrelationship with other orders »[1] .

" هو نسق من الوظائف ضمن سياقات أدبية تدخل في علاقات متبادلة ومستمرة مع سياقات أخرى"

وعليه يكون الأدب جزءا من هيكل يضم المجتمع والثقافة والأدب والتاريخ، ويدعى هذا الهيكل "النسق" الذي يدخل في حراك دائم يضم تحولات وصراعات من أجل احتلال المرتبة الأولى ضمن النظام الأدبي السائد.

ورغم اعتماد إثامار على مفهوم "النسق" في تطوير نظريته، إلا أنه لم يعتمد فقط على أمهات الأعمال الأدبية المترجمة بل ضم كل الأدب المترجم على غرار أدب الطفل وأدب الرعب، لكنه أطلق على هذا النسق الأوسع مصطلح "polysystem" أو "النسق المتعدد".

في زمن تاريخي محدد، يدخل هذا النسق المتعدد في تفاعل بين مختلف طبقاته، فإذا شغل أدب مجدد innovative literary الطبقة الأولى، يشغل الأدب السائد conservative literary الطبقات السفلى والعكس صحيح. وتعتبر هذه الظاهرة صحية إذ يضمن هذا الحراك استمرارية حياة النسق. يندرج الأدب المترجم ضمن هذا النسق، وعليه، قد يشغل الطبقات العليا كما السفلى فيه. فإذا شغل الطبقة العليا ساهم بفعالية في تشكيل مركز هذا النسق المتعدد، والأرجح أن ينتمي هذا الأدب المترجم إلى الأدب المجدد ذلك أنه يرتبط بالتطورات الأدبية الحاصلة في تلك الحقبة. وغالبا ما يعمد المترجمون إلى ترجمة الأعمال الأدبية الرائدة في الثقافات الأخرى، مما يخلق أدبا رائدا في الثقافة المستقبلة بخلق نماذج

[1] J. N. Tynjanov, On Literary Evolution, translated by C. A. Luplow. L. Matejka and K. Pomorska, 1971, Pp. 71-72.

وتقنيات جديدة بل وشعرية جديدة. يعرض إثامار ثلاث حالات يمكن فيها للأدب المترجم أن يحتل الطبقات العليا داخل النسق المتعدد هي:

1 عندما يدخل أدب ناشئyoung literature النسق المتعدد محاولا محاكاة النماذج الجاهزة للأدب الأعرق .older literature

2 عندما يكون أدب الثقافة المستقبلة هامشيا أو ضعيفا ويستورد هذه النماذج من أجل سد الفراغات. ويحدث هذا عندما تهيمن ثقافة أقوى على ثقافات أمم أضعف.

3 عندما يشهد تاريخ الأدب تحولات كبرى تفقد خلالها النماذج الأدبية السائدة مكانتها أو يمر أدب ما في بلد ما بفترة فراغ حيث لا هيمنة لأي نموذج أدبي، عندها يسهل للنماذج الأجنبية أن تتصدر أدب هذه البلدان.

أما إذا شغل الأدب المترجم طبقات دنيا فيكون في هذه الحالة هامشيا ضمن النسق المتعدد، فلا يؤثر على مركزه بل يدخل في فلك الأدب السائد محافظا على الاشكال والمعايير المتعارف عليها في نسق الثقافة الهدف. وهذا لا يمنع أن يتمايز الأدب المترجم فيما بينه فترقى طبقات منه إلى الأعلى وتظل أخرى أسفلا. ويضرب إثامار مثلا عن الأدب المترجم إلى العبرية بين الحربين العالمتين، حيث شغل الأدب الروسي المترجم الطبقات العليا، أما الأدب المترجم عن الإنجليزية والألمانية والبولندية فقد كان هامشيا.

ويفترض إثامار أن الطبقة التي يحتلها الأدب المترجم داخل النسق المتعدد الهدف يحدد ويحكم استراتيجيات الترجمة المعتمدة. فإذا كان ضمن الطبقات العليا، لا يجد المترجم نفسه مجبرا على التقيد بالنمط الأدبي العام السائد في اللغة الهدف، بل يزيد استعداده لخرق كل ما هو متعارف عليه، ما يمكن أن يفضي إلى خلق أنماط أدبية جديدة في اللغة الهدف. أما إذا تموضع الأدب المترجم ضمن طبقات دنيا، يعمد المترجم إلى التقيد التام بالمعايير

والأنماط السائدة في أدب اللغة المستقبلة، وهذا ماينتج ما أسماه إثامار بالترجمة "غير المناسبة" .non adequate translation [1]

شأنها شأن كل دراسة، تعرضت نظرية النسق المتعدد إل النقد، وقد لخص الباحث الأمريكي إدوين جانتزلر Edwin Gentezler نقاط قوة ومواطن ضعف هذه النظرية فيما يلي:

من الإيجابي أن يدرس الأدب ضمن نسق تتجاذب فيه القوى المجتمعية والتاريخية والثقافية. ذلك أن إثامار أخرج الدراسات الترجمية من النصوص المعزولة إلى دراسة الترجمة ضمن النسق الأدبي والثقافي الذي يوظف فيه. وما يحسب أيضا لهذه النظرية هو تخليها عن تحديد مسبق لمعنى التكافؤ، مما يسمح بهامش من المناورة في ترجمة النصوص حسب سياقها التاريخي والثقافي.

من مآخذ هذه النظرية مبالغتها في تعميم "القوانين" اعتمادا على مسلمات نسبية إلى حد ما، وانطلاق هذه المسلمات من الشكلية الروسية التي سادت في عشرينيات القرن الماضي مما قد لا ينطبق على النصوص الحديثة. كما كان ميل هذه النظرية واضحا نحو اعتماد نصوص مجردة قد تبتعد عن الواقع الفعلي للمترجم في الميدان، والسؤال الأكبر هنا هو: إلى أي مدى يمكن اعتبار هذا النموذج العلمي في الترجمة موضوعيا؟[2]

3-3-2 جدعون توري Gideon Toury:

عمد الباحث الإسرائيلي توري بمعية ما توصل إليه زميله إيثامار بجامعة تل أبيب إلى تطوير نظرية عامة في الترجمة قائمة على عمل وصفي ممنهج من شأنه تعويض

[1] Itamar Even Zohar, The Position of Translated Literature Within The Literary Polysystem, in Lawrence Venuti, The Translation Studies Reader, London and New York, Routledge,2nd edition,2004,Pp 199-204.

[2] Edwin Gentezler, Contemporary Translation Theories, London and New York, Routeldge, 1993, Pp 5-123.

الأعمال المعزولة والحرة الدارجة في ميدان البحث الترجمي. ويظهر هذا جليا في مؤلفه In Search of a Theory of Translation 1988. ولا يوحي العنوان فحسب بنية الباحث في إرساء نظرية في الترجمة، بل يعبر عن هذه النية صراحة فيقول:

« What is missing is not isolated attempts reflecting excellent intuitions and supplying fine sights(which many exciting studies certainly do), but a systematic branch proceeding from clear assumptions and armed with methodology and research techniques made as explicit as possible and justified within translation studies itself. Only a branch of this kind can ensure that findings of individual studies will be inter subjectively testable and comparable, and the studies themselves replicable."[1]

" ما ينقص ليس هذه المحاولات المعزولة التي تعكس حدسا ممتازا وتعطي وجهات نظر جيدة (وهذا ما توفره دون شك العديد من الدراسات الممتازة)، ولكن ما ينقص هو فرع معرفي ممنهج ينطلق من فرضيات واضحة ويتسلح بالمنهجية والتقنيات البحثية الشارحة ما أمكن، والمبررة بعلم الترجمة ذاته. فقط فرع من هذا النوع كفيل أن يضمن لنتائج هذه الدراسات الفردية فحصا ومقارنة موضوعيتين"

وللوصول إلى هذا الفرع المعرفي الممنهج، درس توري الأعمال الأدبية الألمانية والإنجليزية المترجمة إلى اللغة العبرية بين 1930و1945، ولاحظ أن الترجمة خاضعة لجملة من القوانين laws والمعايير norms. ويعرف توري المعيار قائلا:

« The translation of general values or ideas shared by a community as to what is right or wrong, adequate or inadequate into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations. »[2]

[1] Gideon Toury, Descriptive Translation Studies and Beyond, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins,1995, p3.
[2] Gideon Toury, Op.cit. p 55.

"هو ترجمة القيم السائدة أو الأفكار المشتركة لدى مجتمع ما والمتعلقة بالخطأ والصواب واللائق وغير اللائق، إلى تعليمات آدائية مناسبة وقابلة للتطبيق في مقامات معينة"

واعتمادا على هذا التعريف، يذهب توري إلى القول بأن خضوع النص الهدف إلى معيارية النص الأصل يسمح بالحكم على الترجمة بأنها "مناسبة "adequate " للنص الأصل، أما إذا أخضع هذا الأخير للثقافة الهدف فتكون الترجمة "مقبولة" acceptable". وما لاحظه توري أن المترجمين أميل إلى تبني الترجمة المقبولة مقارنة بالترجمة المناسبة. وعليه يتحكم المعيار المعرف سابقا في نوع ودرجة التكافؤ أثناء الترجمة. إذن لا جدوى من التساؤل حول مدى مطابقة الترجمة لأصلها، بل الأجدر هو التساؤل عن نوع التكافؤ ومقداره بين الترجمة والأصل.[1] كما يقر توري بثبات المعايير التي تختص بها كل ثقافة، وبالتالي يسمح هذا الثبات في المعايير التي تحكم استراتيجيات الترجمة المتبناة بوضع قوانين عامة في الترجمة، ولتحقيق هذا يمكن اعتماد مصدرين:

1 – تحليل النصوص باعتبارها نتيجة مباشرة لاحترام جملة المعايير السائدة في ثقافة ما، ويمكن استخراج هذه المعايير من خلال رصد لردود أفعال المترجمين تجاه مظاهر لغوية وثقافية واجتماعية معينة داخل النصوص المترجمة.

2– أو استخراج هذه المعايير من خلال التصريحات المباشرة للمترجمين والناشرين وأهل الميدان عن كيفية تعاملهم مع الإشكالات الترجمية التي طرحتها هذه المعايير.

وأفضى تحليل النصوص المنتمية إلى ثقافتين مختلفتين إلى استخراج قانونين متباينين هما:

– قانون المعيارية normalization law وقانون التداخل interference law. ويقول القانون الأول بعدم خروج المترجم عن النموذج الأدبي الهدف السائد. أما قانون التداخل فيقر

[1] Gideon Toury, Op. cit. p 61.

بإمكانية نقل الخصوصيات الثقافية الأصل إلى الثقافة الهدف، وقد يحمل هذا النقل إيجابيات كما السلبيات، وذلك حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي صاحبت عملية انتاج واستهلاك هذا النقل.[1]

ومن أهم ما توصل إليه توري من خلال هذه الدراسة هو أن احتمالية تقبل قانون التداخل تزداد عندما يتم النقل من لغة قوية أو "مرموقة" نحو لغة ضعيفة أو "قاصر".

حسب فيرجيليو مويا Virgilio Moya، الباحث الاسباني المعاصر في ميدان الترجمة، لا يمكن الجزم بأن الترجمات تحتل الطبقة الأعلى من النسق الأدبي في كل مرة يكون فيها هذا النسق الأدبي المستقبل ضعيفا أو في أزمة، بل يحكم تموضع الأدب المترجم عوامل أخرى كقانون السوق مثلا، أو هيمنة اللغات مثلا كما هو الحال مع اللغة الإنجليزية في السنوات الأخيرة. كما ينفي الباحث الحكم على الترجمات المصنفة ضمن الترجمات المناسبة adequate أنها تشغل دوما أسفل النسق، فقد يحدث أن تحتل الصدارة داخل نسق أدبي معين. هذه الملاحظات لا تنفي مطلقا القيمة الإبستيمولوجية لهذه النظرية ونظرتها للترجمة كفعل ديناميكي متغير حسب السياق الثقافي والتاريخي وإمكانية دراسة الفعل الترجمي دراسة علمية تعتمد الوصف والتجريب. وما يحسب لهذه النظرية هو وضع مفهوم "المكافئ" في الترجمة في دائرة النسبية والابتعاد عن التحديد المطلق لهذا المصطلح.[2]

3-4-نظرية الرهان Théorie du jeu.

ظهرت نظرية الرهان أولا في ميدان الرياضيات، وتتلخص في الوصول إلى أفضل الاستراتيجيات التي تضمن بلوغ الربح الأقصى والخسارة الأدنى. وقد طبقت هذه النظرية في مجالات عدة ومنها مجال الترجمة. وأكثر ما شد انتباه المنظرين في ميدان الترجمة

[1] Gideon Toury, Op. cit. p 275.
[2] Zuzana Rakova, Op.cit.p 210.

بخصوص هذه النظرية هو فكرة" الحل الأمثل"، فكيف للمترجم أن يتخذ القرار الأمثل دون تضييع الكثير من الوقت؟

افترض العالم التشيكوسلوفاكي ييري لوفي Jiri Levy أن من شأن نظرية الرهان أن تساعد في حل هذه المعادلة، ذلك أن النظريات المعيارية في الترجمة تهدف إلى تقديم الحلول الأمثل لمختلف الوضعيات الترجمية، والحقيقة أن المترجم في الميدان يجنح إلى اختيار الحل الذي يضمن التأثير الأقصى مقابل الجهد الأدنى. ولتقريب المفهوم أكثر، يعرف لوفي الترجمة بأنها "وضعية" تتيح للمترجم جملة من الخيارات الدلالية والتركيبية الممكنة يختار منها واحدة يراها الأمثل.[1]

أما الباحثة الهولندية قورلي D L Gorlée، فقد تبنت المقاربة نفسها، لكنها انطلقت من مسلمات نظرية مختلفة، إذ شكل مفهوم "لعبة الترجمة" نقطة انطلاق لها، فقارنت الفعل الترجمي بلعبة الأحجية ثم بلعبة الشطرنج، فلعبة الترجمة هي لعبة اتخاذ القرار الأكثر عقلانية وملاءمة ضمن جملة الخيارات المتاحة. ووجه الشبه بين اللعبة والترجمة هو أن الرهان في أي لعبة هو إيجاد الحل الأمثل دون الخروج عن قوانين اللعبة، وهو الرهان ذاته في الترجمة، وهو اتخاذ القرار الأمثل دون الخروج عن القوانين اللغوية التي التي تحكم اللغة الهدف. وتماما مثل اللعبة قد يفتقر الحل إلى الدقة فينتج عن هذا الميزات كما العيوب، الفرق الوحيد في الترجمة أن القضية لا تتعلق بالخسارة والربح كما هو الحال في اللعبة، بل بالنجاح أو الفشل في إيجاد الحل الأمثل.

ما يمكن ملاحظته هو أن نظرية الرهان لا تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الداخلة في الترجمة منها الانفعالية والنفسية والأيديولوجية، أما البعد الإمتاعي للرهان في اللعبة فهو الغائب الأكبر في لعبة الترجمة. كما أن مفهوم الاستراتيجية العامة لا يقبل التطبيق على الترجمة لأن المترجم لا يمكن أن يتحكم في كل العناصر المكونة لهذا الفعل لأنه ببساطة لم يـؤلف النص الأصل وليس هو المستقبل الوحيد له.[2]

[1] Mathieu Guidère, Op.cit. p 74.
[2] Ibid.

خاتمة:

تعرض هذا الفصل في عجالة إلى الفكر الترجمي في إطار كرونولوجي منطقي ابتداء بالكتابات الأولى حول الفعل الترجمي ووصولا إلى النظريات الحديثة في الترجمة. والهدف من هذا التتبع التاريخي هو وضع إطار واضح "للتنظير الترجمي" من حيث ماهيته وصيرورته من أجل الوصول إلى تفعيله في الدرس الترجمي. وما يلفت الانتباه في هذا العرض هو الانتقال التدريجي وفق مبدأ التراكمية العلمية من التنظير والنقاش حول جدليات من قبيل ترجمة الحرف أو المعنى في العصور الأولى للفكر الترجمي، إلى تناول الجانب اللساني في الترجمة والبحث عن المكافئ، ثم إلى قضايا أعمق تتجاوز هذا الجدل الأولي في ظل نظريات حاولت تناول ميدان الترجمة ككل متكامل يلامس جملة من المعارف والفروع المعرفية الأخرى لا يمكن حصره في ثنائيات أو حل معضلاته بتقديم وصفات سحرية صالحة لكل مقام ومقال.

فقبل المرور إلى هذه النظرية أو تلك في حقل تعليمية الترجمة، تضمن هذه النظرة فهما لمنطق التنظير في الترجمة، كما يمكن أن تجيب على جملة من الجدليات النظرية التي قد تصادف الأستاذ قبل الطالب في أقسام الترجمة. فيكتسب المكون الذي يشكل طرفا فاعلا في العملية التعليمية أدوات من شأنها تعزيز قدرته التطبيقية وتبريرها وإيصال المفهوم قبل التطبيق لطالبه الذي هو طرف أيضا في العملية التعليمية من حقه السؤال وإيجاد الجواب الشافي لدى مكونه.

ولم يتسع المقام إلى التعرض إلى كل ما جاء في سياق التنظير الترجمي، ذلك أن هذا الباب واسع والبحث فيه شاسع متفرع، فجاء ملخصا وموجها ومركزا على أهم ما يمكن أن يخدم هذا البحث في فصوله اللاحقة التي ستتناول هذا الجدل في القول ضمن إطار تعليمي يشغل فيه التطبيق حيزا واسعا، فكيف السبيل إلى ترجمة القول إلى فعل؟

الفصل الثانـــي

واقع التنظـير الترجمي في تعليمية الترجمة

المبحث الأول: قضايا في تعليمية الترجمة.

1- مدخل إلى تعليمية الترجمة:

لطالما تكون المترجمون والتراجمة على المستوى العالمي في الميدان، إذ لم تكن هناك معاهد متخصصة أو أقسام في الجامعات تعنى بتكوين حصري في الترجمة، إذ نجد هذه الأخيرة حاضرة في أقسام الآداب واللغات. وحتى ظهورُ المعاهد والمؤسسات التي تضمن تكوينا في الترجمة فقد كان حديثا نسبيا، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: مدرسة جنيف (ETI) L'Ecole de Genève التي تأسست عام 1941ومدرسة باريس (ESIT) التي أنشات عام 1957[1] ومدرسة التراجمة والمترجمين ببيروت ETIB التي رأت النور سنة 1980.[2]

ومن الناحية التعليمية لم يكن هناك فرق بين تعلم اللغات وتعلم الترجمة، ذلك أن الفكرة السائدة وقت ذاك هي أن الترجمة انتقال من لغة إلى أخرى، وهو ما فُند تماما حديثا، فالترجمة أعقد من أن تكون كذلك. ومن هذا المنطلق ٱعتمدت مناهج تعليمية اللغات الأجنبية في تعليمية الترجمة، فالكفاءة اللسانية كفيلة بضمان الكفاءة الترجمية، فتلخصت الترجمة في تغيير أشكال لغوية مع الحفاظ على المعنى، و من أهم الأعمال التي كرست هذا المفهوم هو كتاب Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Vinay et Darbelnet 1958 . وتتمثل فكرته الأساسية في تطوير الكفاءات الترجمية بواسطة تمارين تعالج قضية التكافؤ اللغوي على مستوى بنيات الجملة.[3]

[1] Mathieu Guidère, introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain, Genève, 2001,p114.

[2] Elena De LA Fuente, La formation en traduction et en interprétation dans le monde, Traduire, n 199, p31.

[3] Mathieu Guidère, Op.cit. p113.

وبعد قبول واسع لهذا المنهج تبين أنه غير ناجع في جميع المواقف الترجمية. فجاء المنهج الوظيفي في الترجمة في سنوات السبعينيات، وتعتبر نظرية سكوبوس Skopos رائدة في هذا السياق، ذلك أنها أدرجت اعتبارات أخرى كالمقام والتجليات الثقافية ووظيفة النص في الحسبان.[1]

ووجدت هذه المقاربة منافسا لها في أواخر التسعينيات تعرف بالمقاربة المعرفية l'approche cognitive(Kiraly). بالنسبة لرواد هذه المقاربة لا يتعلق الأمر في تكوين المترجمين بتطوير الكفاءات اللغوية أو الثقافية، ولكن بكفاءات تخص الترجمة في حد ذاتها وتضمن تحكما في المسار الترجمي وتضم الربط بين النظرية والتطبيق في وضع البرامج والتفريق بين تكوين المترجم والترجمان وتفعيل الوسائل التكنولوجية الحديثة أثناء العملية التكوينية.[2]

في الوقت الراهن، تتجاذب نظرتان متناقضتان في مجال تعليمية الترجمة، تقول الأولى بضرورة تكوين المترجم تكوينا عاما قائما على قواعد ايبيستيمولوجية ووسائل منهجية تجعله قادرا على التأقلم مع أي موقف ترجمي. أما الثانية فتدعو إلى التخصص من خلال التركيز على تكوين مترجمين تكوينا متخصصا في ميدان عملي محدد والتضحية ببعض الجوانب الأخرى من التكوين.[3]

ويمكن القول في الأخير بحداثة فرع التعليمية في الترجمة التي ما فتأت تبحث لها عن منهج فعال يخدم المعلم والمتعلم على حد سواء ويرقى بنوعية التكوين على مستوى المدارس والمعاهد والجامعات كما يلبي حاجيات سوق الشغل المتزايدة يوما بعد يوم، فما هو هذا الفرع المعرفي الحديث؟

[1] Mathieu Guidère, Op.cit.p113
[2] Ibid. p114.
[3] - Ibid.

1-1- تعريف تعليمية الترجمة:

تندرج تعليمية الترجمة ضمن فرع التعليمية عموما، وعليه لا تختلف عنها في تعريفها العام الذي يدور حول النظريات والمناهج المطبقة في التدريس.

« La didactique de la traduction est l'ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction(…) La didactique de la traduction transmet des savoirs et se règle sur la matière à enseigner. Son objet et le programme de traduction, le contenu des cours, les processus d'apprentissage et les modes d'évaluations. »[1]

"تعليمية الترجمة هي جملة النظريات والطرائق والتقنيات المعتمدة في تدريس الترجمة(…). تضمن تعليمية الترجمة نقلا للمعارف كما وتتفق حول المادة العلمية الواجب تدريسها. هدفها هو وضع منهاج الترجمة ومحتوى الدروس وإجراءات التعلم وكذا طرائق التقويم."

وعليه تهتم تعليمية الترجمة بطرق ونظريات وأساليب نقل المعارف إلى المتكون، وتضمن هذا النقل من خلال وضع مناهج وبرامج ومحتويات للدروس وضبط عملية التقويم كآخر حلقة في السلسلة التعليمية. إلى هنا، لا تختلف تعليمية الترجمة عن تعليمية اللغات مثلا، لكن الجزئية في تعليمية الترجمة هي أنها لا تنقل المعارف فحسب، بل يتعلق الأمر بنقل "مهارة" (un savoir-faire).

« …a matter of acquiring a bottom-up skill in understanding source text forms and their content and transforming them in a more or less linear sequence into linguistically equivalent target text forms. » [2]

[1] Jean Delisle, la traduction raisonnée, manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, méthodes par objectifs d'apprentissages, les presses de l'université d'Ottawa, 2eme édition, 2013, p 13.

[2] Mona Baker, Routledge Encyclopaedia of Translation Studies, Routledge, London and New York, 2001, p61.

" ...يتعلق الأمر باكتساب تدريجي لمهارة فهم الأشكال اللغوية للنصوص الأصل وفهم محتواها وثم نقلها إلى أشكال لغوية مكافئة في اللغة الهدف في عملية تسلسلية تتفاوت نسبة خطيتها."

وتؤكد بايكر هنا على التدرج في اكتساب هذه المهارة، ويتأتى هذا بفهم منطقي للآلية التي نمر فيها من لغة إلى أخرى من خلال وضع الطالب ضمن هذا الحراك الذهني.

« Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui saisir la dynamique. »[1]

" تعليم الترجمة هو إدراك للإجراء الذهني الذي يمكن من نقل رسالة من لغة إلى أخرى، ويتأتى هذا بوضع المترجم المتعلم في قلب العملية الترجمية من أجل التمكن من ديناميكيتها."

وعليه تتلخص تعليمية الترجمة في جملة الطرائق والمناهج والنظريات المعتمدة في تدريس الترجمة، وتضطلع بمهمة وضع البرامج والمحتويات وكيفيات التقويم في الترجمة، أما محورها فهو نقل مهارة الأساس فيها لغوي لكنه شرط لازم وغير كاف.

ولأن المعرفة اللغوية شرط لازم في تعليمية الترجمة، ارتبط مفهوم هذه الأخيرة حصرا ولردح طويل بتعليمية اللغات في ثنائية جدلية بين الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة، فما الفرق بين المصطلحين؟

[1] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, éditions de l'université d'Ottawa, 1980, p16.

1-2-أهم التوجهات في تعليمية الترجمة

1-2-1-الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة:

ارتبطت مناهج تعليمية الترجمة ولوقت طويل بتلك الخاصة بمناهج تعليمية اللغات الأجنبية، وهذا راجع إلى الاعتقاد الذي كان سائدا أن الترجمة عملية انتقال من لغة إلى أخرى، وأن الكفاءة الترجمية تتلخص في التحكم الجيد بلغات العمل. فسادت المقاربة التقليدية في تعليمية الترجمة طبقا للمفهوم القائل بأن الترجمة مجرد تغيير للأشكال اللغوية مع الحفاظ على المعنى النصي[1]، لكن هذا المنحى في تعليمية الترجمة تعرض للنقد بناء على عدة حجج، أهمها الفكرة الخاطئة التي يكونها الطالب حول الترجمة، فيحسبها مجرد إبدال لغوي لجملة من المفردات المصفوفة في جمل بما يقابلها في لغة أخرى مع احترام المكونات التركيبية والصرفية للغة المنقول إليها.[2]

وتعاقبت الجهود والأبحاث لتؤكد قطعا أن الترجمة أعقد من أن تتلخص في هذا الإبدال اللساني، بل هناك عناصر أخرى أكثر تشابكا تفرض نفسها أثناء العملية الترجمية. وعليه جاء التفريق بين تدريس الترجمة الموجه لتعليمية اللغات وتدريس الترجمة الموجه لتكوين المترجمين.

ورد مصطلح الترجمة البيداغوجية على لسان جون دوليل Jean Delisle وعرفه قائلا:

« Traduction pédagogique : c'est-à-dire : l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère. » [3]

[1] Mahieu Guidère, Op.Cit.p114.
[2] Jean Delisle, Op.cit. p80.
[3] Jean Delisle, les manuels de traduction, essai de classification, TTR, Vol ٧, n 1,1992,

" الترجمة البيداغوجية هي الاعتماد على تمارين تعليمية في الترجمة تهدف إلى اكتساب لغة أجنبية معينة."

ولتوضيح المفهوم أكثر أضاف:

« …pedagogical translation is intended to help the student acquire the rudiments of a language, or at more advanced level, to perfect his style. It is never an end in itself, but always a means."[1]

" تهدف الترجمة البيداغوجية إلى مساعدة الطالب على اكتساب مبادئ في لغة ما، أو في مستوى أكثر تقدما، على تحسين أسلوبه. في أي حال من الأحوال، هي ليست هدفا في حد ذاتها، بل دائما وسيلة."

وفيما يلي جدول يوضح أهم الفروق بين الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة.

الترجمة البيداغوجية	بيداغوجية الترجمة
–الانتقال من لغة إلى أخرى. –وسيلة لتعلم اللغة الأجنبية. –إيجاد مقابلات من أجل تعلم اللغة.	–الانتقال من نص إلى آخر. –اللغة كفاءة مكتسبة قبليا. –تكوين مترجمين محترفين من خلال تلقينهم مناهج إيجاد المعاني داخل النصوص وإيجاد المكافئات.
–نظريا: التركيز على المقارنة اللسانية بين اللغتين.	–نظريا: التركيز على تحليل حقيقة العملية الترجمية كما يمارسها المترجم المحترف.

جدول يبين الفرق بين الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة.[2]

[1] Jean Delisle, Translation : An Interpretive Approach, Ottawa University press , Ottawa, 1998.

[2] Marianne Lederer, la traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif, Hachette, Paris, 1994, Pp 144-145.

وعليه يمكن القول بأن استحداث مصطلح بيداغوجية الترجمة لم يلغ مطلقا مصطلح الترجمة البيداغوجية بل فرق بين المفهومين، إذ تهدف الأولى إلى تكوين مترجمين، أما الثانية فتهدف إلى تحصيل ملكة اللغة الأجنبية.

1-2-2-الترجمة المهنية والترجمة الأكاديمية:

كانت الترجمة الأدبية ولوقت طويل موضوع جل الدراسات الترجمية، لكنها أضحت تشكل اليوم أقل من واحد بالمائة من مجموع الترجمات المنجزة عبر العالم، فاسحة المجال لما يسمى ب "الترجمة المتخصصة" التي ينكب على ممارستها السواد الأعظم من المترجمين عبر العالم. لا يمكن وصف هذه الظاهرة إلا بالمنطقية في ظل اقتصاد معولم قائم على التكنولوجيات الحديثة والاختصاص في الاختصاص. وقد واجه التكوين الأكاديمي في ميدان الترجمة صعوبة في مواكبة هذا التطور الهائل والسريع وفي بعض الأحيان المفاجئ.[1]

وانطلاقا من هذه المعطيات، لم تعد الجامعة تلبي حاجيات السوق الحالية في اختصاص الترجمة، ودعت الحاجة إلى تكييف مناهجها مع عالم الشغل، فانبثقت ثنائية أخرى تخص التكوين في الترجمة. ونعني الترجمة الأكاديمية أو الجامعية مقابل الترجمة المهنية أو المتخصصة.

وقد تعرض الباحث الفرنسي جون رونييه لادميرال J.R Ladmiral لهذه الثنائية فميز بين الترجمة الترجمية traduction traductionnelle وبين التعريب والتعجيم[2] Thème et version الذي اعتبره مجرد تمرين بيداغوجي. وعرف الترجمة الترجمية قائلا:

« Il s'agit de produire ce qu'on appelle justement une traduction, c'est-à-dire un texte cible destiné à la publication et à la lecture(…) dont la fonction explicite et exclusive est de nous dispenser de la lecture du texte source

[1] Mathieu Guidère, Op.cit.p 115.

[2] تبنيت مصطلح التعريب والتعجيم مقابلا لمصطلح thème et version من منطلق السياق العام للدراسة حيث اللغة العربية هي اللغة "أ ".

original. Cette traduction doit satisfaire à un certain nombre d'exigences qui ne sont pas les critères pédagogiques.»[1]

"يتعلق الأمر بإنتاج ما ندعوه بالضبط ترجمة، نعني نصا هدفا موجها للنشر والقراءة (...) وظيفته المباشرة والحصرية هي إعفاؤنا من الرجوع إلى النص المصدر الأصلي. وعلى هذا النوع من الترجمة أن يستوفي بعض الشروط التي تختلف عن المعايير المعتمدة بيداغوجيا."

وفيما يلي جدول لجملة من الفروق التي تميز بين الترجمة المهنية والترجمة الأكاديمية.

الترجمة الجامعية	الترجمة المهنية
–ينصب الاهتمام على التصحيح اللغوي للنص المترجم الذي يقترحه الطالب وكذا المكافئات بين النص الأصل والنص الهدف. –يركز الأستاذ في الجامعة كما الطلبة على وحدات جزئية كالكلمة أو التركيب أو الجملة.	–ينصب الاهتمام على المعلومة الموجودة في النص الهدف أو الهدف من هذا النص كما هو الحال في الميدان العلمي. –تركز الترجمة على النص كوحدة.
–يركز التعليم الجامعي على الناتج وهو النص الذي يقدمه الطالب، وليس على المسار.	–التركيز يكون على المسار الذي يفضي إلى الناتج ممثلا في النص.
– يؤكد الأساتذة في التكوين الجامعي على المعرفة الجيدة باللغات بما في ذلك البعد الاصطلاحي.	–التأكيد على معرفة مجالات ومواضيع النصوص وكذا التمكن من لغة التخصص.
–توجيه الطلبة نحو مراجع معجمية (قواميس ثنائية اللغة وقواميس متخصصة).	–الاستنجاد بمصادر لمعلومات مطابقة (النصوص الموازية).

[1] Jean René Ladmiral, Traduire : théorèmes pour la traduction, Payot, Paris, 1979, p41.

الفرق بين الترجمة الأكاديمية والترجمة المهنية.[1]

قد يبدو هذا التصنيف مقنعا مقارنة مع واقع سوق الشغل اليوم، لكنه لا يلغي في أي حال من الأحوال الدور الجوهري للترجمة الجامعية أو التكوين الجامعي الذي يوفر الميكانيزمات الأولى والأساسية للتعامل مع الترجمة عموما ومن ثمة الولوج إلى عالم الاختصاص. فلا ضير أن تكيف المقررات الجامعية مع متطلبات العالم اليوم، مثل إدراج مقاييس اللغة المتخصصة والمصطلحية، والتعامل مع نماذج سندية تحاكي الواقع وإن أمكن فعليا من الواقع، من منظور توفيقي بين التكوين الأكاديمي والتكوين المهني.

2-قضايا في تعليمية الترجمة:

2-1-الكفاءة الترجمية:

ترتكز العملية التعليمية على جملة من العناصر التي تضمن نجاحها ونجاعتها، ولعل واحدا من هذه العناصر هو الكفاءة موضوع العملية التعليمية، إذ أن التحديد الواضح لها يمكن المكون من تكييف برامجه واستراتيجياته من أجل بلوغ هدف تمكين طلابه من هذه الكفاءة، ومن ثمة وضع آليات تقييمية تضمن مبدأ المعيارية في النقد والتقييم. كما أن وعي الطالب بهذه الكفاءة يساعده على التموقع والتموضع بالنسبة لها، كما يسهم في وعيه بنقائصه والعمل على تجاوزها.

2-1-1تعريف الكفاءة:

شاع استعمال مصطلح الكفاءة في التعليمية بعد انتشار مقاربة التعليم بالكفاءات، ووردت عدة تعريفات لمصطلح الكفاءة، ومنها تعريف المستشار التربوي الكندي لازنير Lasnier:

[1] Daniel Gile , La traduction, la comprendre, l'apprendre, Presses Universitaires de France,2005, Pp 9--11.

« Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation, et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteurs ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement dans des situations ayant caractère commun.»[1]

"الكفاءة قدرة معقدة على التعامل، ناتجة عن دمج وتجنيد وتكييف جملة من الكفاءات والمهارات (التي يمكن أن تكون معرفية أو حسية أو عقلية حركية أو اجتماعية) وكذا المعارف (المعارف الإخبارية) المستغلة بفعالية في مواقف تطبعها خاصية مشتركة."

وورد كذلك في تعريف الكفاءة:

« Une compétence est l'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour exercer un métier donné et la capacité de mobiliser et d'appliquer ces ressources dans un environnement précis pour produire un résultat précis. »[2]

" الكفاءة هي جملة المعارف والمهارات والسلوكات الضرورية لممارسة مهنة معينة، وكذا القدرة على تجنيد وتجسيد هذه الموارد في سياق معين يمكن من تحصيل نتيجة معينة."

بناء على هذين التعريفين، يمكن القول إن الكفاءة تتعدى التحصيل المعرفي أو اكتساب المهارة إلى القدرة على التعامل مع مواقف فعلية حقيقية، أي أنها استغلال للمهارة المكتسبة بنجاح وفعالية. والكفاءة أيضا دمج لمهارات وقدرات ومعارف وسلوكات، ولا يمكن لهذا الدمج أن يرقى إلى مستوى الكفاءة إلا إذا أثبت نجاعته وفعاليته في سياق واقعي فعلي معين.

[1] François Lasnier, Réussir la formation par compétences, Montréal,Guérin,2000,p32.
[2] Yanizet Villardon dans Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, TTR, 21, 2008, p 22.

2-1-2 تعريف الكفاءة اترجمية:

بدأ تداول مصطلح الكفاءة الترجمية في منتصف الثمانينيات، وتميزت الدراسات التي تناولته بالشح والقلة، أما في تسعينيات القرن الماضي فقد انصب الاهتمام على طبيعة الكفاءة الترجمية، فجاءت جل المقترحات واصفة لمختلف العناصر المكونة للكفاءة الترجمية على غرار أعمال بال (1991) Bell وكيرالي (1995) Kiraly وهورتادو (1996) Hurtado ونوبرت (2000) Neubert وكيلي (2002) Kelly .[1]

فقد عرفها ويلس wills مثلا:

« An interlingual surcompetence (…) based on a comprehensive knowledge of the respective SL and TL, including the text pragmatic dimension, and consists of the ability to integrate the two monolingual competencies on higher level. »[2]

" هي كفاءة بيلغوية عالية قائمة على قدرة فهم متكافئة في اللغتين الأصل والهدف، بما في ذلك التمكن من البعد التداولي للنص والقدرة على دمج الكفاءة الأحادية للغتين وعلى مستوى عال."

أما بال فعرفها:

« The knowledge and skills the translator must posses in order to carry out a translation. »[3]

"هي المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها المترجم من أجل إنجاز ترجمة ما."

[1] Hurtado Albir, Op .cit. p27.
[2] W. Wills, The Science of Translation, Tubingen, Gunter Narr, 1982, p 58.
[3] R.T.Bell, Translation and Translating, Longman, London, 1991, p 43.

أما هورتادو فعرفها:

« The ability to know how to translate. »[1]

" القدرة على معرفة كيفية الترجمة."

ولا يتسع المقام لذكر كل التعاريف إلا أن مجملها يتفق على أن الكفاءة الترجمية هي في الواقع جملة من الكفاءات الفرعية تتراوح بين الكفاءة اللسانية والموضوعية والنصية والثقافية والسياقية...إلخ. وما ميز هذه الدراسات هو طابعها الوصفي دون الاحتكام إلى دراسة تجريبية، وهذا بالذات ما دأبت عليه مجموعة PACTE[2] التي أشرفت على دراسة طويلة المدى حول الكفاءة الترجمية وطرق اكتسابها.

حسب نموذج "باكت" تتلخص الكفاءة الترجمية في ذاك النظام الكامن من المعارف الإخبارية والفاعلة والضرورية من أجل إنجاز الترجمة. وحسب ذات النموذج، تتميز الكفاءة الترجمية بأربع خصائص هي:

- معرفة خبراتية لا تتوفر بالضرورة عند كل مزدوج لغة.
- معرفة فاعلة في جوهرها وليست إخبارية.
- تتألف من جملة من الكفاءات الفرعية المترابطة فيما بينها.
- يؤدي فيها المكون الاستراتيجي الدور الحاسم كما هو الحال في كل معرفة فاعلة.

[1] Mariana Orozco and Hurtado Albir, Measuring Translation Competence Acquisition, Meta, XLVll, 3, 2002, p 376.

[2] هي مجموعة باحثين من جامعة برشلونة تشرف على دراسة تطبيقية طويلة المدى هدفها دراسة اكتساب الكفاءة الترجمية.

وعليه فالكفاءة الترجمية ليست مجرد معرفة إخبارية يسيرة في التعبير عنها وتلقن عن طريق العرض كما يسهل مراقبتها وتقويمها، بل هي كفاءة فاعلة أو إجرائية عسيرة في التعبير عنها وتلقن عن طريق التطبيق وتفعل آليا.[1]

ويقترح هذا النموذج أربع كفاءات فرعية تندرج ضمن الكفاءة الترجمية إضافة إلى كفاءة محورية استراتيجية وكذا عناصر تتميز بطابعها النفسي الفيزيولوجي.

أما الأولى فهي كفاءة فرعية لسانية أو ازدواجية اللغة. وتحوي معارف فاعلة ضرورية للتواصل باللغتين، وتصنف ضمن المعارف البراغماتية والسوسيولسانية.

والثانية كفاءة فرعية لا لسانية. وتحوي معارف إخبارية في مجملها، مباشرة أو غير مباشرة حول العالم عموما وحول ميادين متخصصة، وتصنف ضمن المعارف البيثقافية والموسوعاتية والموضوعاتية والنصية والمعجمية والنحوية.

والثالثة كفاءة فرعية ترجمية. وهي معارف إخبارية في جوهرها، مباشرة وغير مباشرة حول المبادئ التي تحكم الترجمة وكذا الجوانب المهنية في النشاط الترجمي.

أما الأخيرة فكفاءة فرعية أدواتية. وهي معارف فاعلة في جوهرها وتخص استغلال مصادر التوثيق وتكنولوجيات المعلومات والاتصال المستغلة في حقل الترجمة (القواميس بكل أنواعها، الموسوعات وكتب النحو وتقنيات التحرير والنصوص الموازية والمدونات الإلكترونية ومحركات البحث...إلخ).

وإلى هذه الكفاءات الأربع تضاف الكفاءة الاستراتيجية ذات الطبيعة الفاعلة، إذ تسمح بنجاعة عملية الترجمة وحل المشاكل التي تواجهها. ويتعلق الأمر هنا بكفاءة مفتاحية تتعلق وتؤثر وتتأثر بكل الكفاءات الأخرى كما تضعها في علاقة فيما بينها وتكون بمثابة المراقب لعملية الترجمة. كما تسمح هذه الكفاءة بوضع مخطط للترجمة وتنفيذ مشروع الترجمة وتقويم

[1] Hurtado Albir, Op. cit. Pp. 27 -28.

النتائج وتفعيل الكفاءات الفرعية الأخرى بهدف تجاوز بعض النقائص، وتصنيف الصعوبات الترجمية وتطبيق الإجراءات الكفيلة بتجاوزها.

إضافة إلى هذه الكفاءات الفرعية تدخل عناصر نفسية فيزيولوجية وتتلخص في العناصر الإدراكية والمعرفية والجوانب السلوكية بكل أنواعها والميكانيزمات الحسية النفسية (الذاكرة، الفضول الثقافي، الإصرار، الصرامة، الفكر النقدي، الإبداعية، التفكير المنطقي...إلخ).[1]

تتفاعل هذه الكفاءات الفرعية فيما بينها أثناء الترجمة، وتؤدي الكفاءة الإستراتيجية الدور الأكبر في التنسيق بينها واستدعاء ما يخدم منها العملية الترجمية وسد الفراغات وتجاوز العقبات.

وخلاصة القول، تضم الكفاءة الترجمية جملة من الكفاءات الفرعية مجتمعة وتتطلب تفعيلا وتنشيطا لهذه الكفاءات في مسار معقد ومتشابك تعقيد وتشابك المسار الترجمي في حد ذاته.

2-2-المنهاج في تعليمية الترجمة.

2-2-1 مفهوم المنهاج:

المنهاج في اللغة العربية مأخوذ من قولهم " طَريق نهج: أي بين واضح."[2]أما اصطلاحا فيعني " الطريقة التي يتخذها الفرد، أو النهج الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين"[3]

[1] Hurtado Albir, Op. cit. Pp. 28-29.

[2] ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، فصل النون، دار صادر، بيروت، ط3، 1414ه.

[3] إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، مادة نهج، مجمع اللغة العربية، القاهرة، دار الدعوة.

وعلى ذلك تعني كلمة "منهاج" عند نسبتها إلى أي مؤسسة تعليمية بأنها عبارة " عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته في المستقبل."[1]

أما باللغتين الفرنسية والإنجليزية curriculum فيعود أصلها إلى الكلمة اللاتينية currere "بمعنى حلبة السباق التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز."[2] كما قدم قاموس التربية Dictionary of education لصاحبه قود Good عام 1973ثلاثة تعاريف لمصطلح curriculum وهي:

مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية أو منهج الرياضيات.

خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكلية.[3]

وعليه يكون المنهاج جملة المادة العلمية المقترحة والمقدمة تدريجيا للمتعلم من أجل بلوغ مؤهلات بعينها تنتهي بتحصل هذا المتعلم على درجة علمية أو شهادة. وعلى هذا الأساس، تحتكم كل عملية تعليمية وفي كل التخصصات إلى منهاج واضح المعالم والأهداف. ولا يحيد اختصاص الترجمة عن هذه القاعدة، فرغم حداثة استقلاله عن اللغات، لم يدخر الباحثون جهدا في وضع مناهج تخص التكوين في ميدان الترجمة ونذكر منها:

[1] وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، الرياض، 1988، ص32.
[2] المرجع نفسه، ص32.
[3] إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1991، ص29.

2-2-2أهم المناهج المقترحة في تعليمية الترجمة:

أثار موضوع وضع منهاج في الترجمة اهتمام قلة من الباحثين والدارسين في الميدان، وسنحاول ذكر أهمها والتي وردت صراحة في مقالات لأصحابها.

أ- منهاج وولفرام فيلس Wolfram Wils[1]

اعتمد فيلس على المنهاج المقترح في مدرسة Saarbrücken الألمانية للتراجمة والمترجمين، حيث يقسم التكوين إلى مرحلتين أساسيتين: مرحلة قاعدية تحوي سداسيات أربع، ومرحلة أساسية فيها أربعة سداسيات أخرى. ويقبل الطلبة بعد اجتياز امتحان كتابي.

المرحلة القاعدية: يتميز التكوين في هذه المرحلة بطابعه العام وكذا المرونة بين المقاييس، ويتم الاشتغال فيه على لغتين أجنبيتين، ويضم:

1- تدريب لغوي: يتلقى فيه الطالب تدريبا مكثفا في اللغتين خلال السداسيين الأولين من التكوين من أجل اعداده لممارسة الترجمة فعليا وتحصيل كفاءة متقاربة في اللغتين الأجنبيتين.

2- تمارين في الترجمة: وتدرج خلال السداسي الثالث، وتعنى بالنصوص العامة.

3- دراسات عامة: وفيها يتم التعرض إلى دراسة مواضيع الساعة من أجل تكوين نظرة عامة حول مختلف القضايا السياسية والاقتصادية والعلمية والإدارية والقوانين..إلخ.

4- علم الترجمة: ويهدف إلى ترسيخ المفهوم الحقيقي للترجمة والذي يتعدى النقل اللغوي فحسب. كما يهدف المقياس إلى زيادة وعي الطالب بالمشاكل التي قد تعترض طريقه أثناء الترجمة.

[1] See : Wolfram Wills, Curricular Planning, Meta, 22(2), 1997, Pp 117-124.

5- تدريب في اللغة الام: يتلقى الطالب تدريبا في اللغة الام يهدف إلى تقوية معارفه القبلية والوصول إلى درجة الإتقان.

المرحلة الأساسية: وتهدف إلى تطوير الكفاءات اللغوية والترجمية لدى الطالب وتوسيع مدركاته في ميدان علم الترجمة ويضم:

- تمارين في الترجمة: ويتطرق الطالب في هذا المقياس إلى الترجمة الفعلية للنصوص عامة كانت أم تقنية، ومن خلاله يعي الطالب أن استراتيجية الترجمة تختلف باختلاف نوع النص، كما أن معيار التكافؤ نسبي ويختلف من نص إلى آخر.

-دروس تكميلية غير لغوية: ويحوي هذا المقياس التكميلي دروسا في مجالات تخصص مختلفة مثل الاقتصاد والسياسة والقانون الدولي...إلخ، ويحبذ فيلس أن يدرسها أهل الاختصاص.

- علم الترجمة: وفيه يتلقى الطالب محاضرات في علم الترجمة تخص زوجا لغويا بعينه بدل التعرض إلى المواضيع العامة المجردة، كما يكلف الطالب بإنجاز بحوث مكملة في كل موضوع تمت مناقشته أثناء الدرس.

أما الترجمة الفورية فتدرج فيها مقاييس إضافية هي:

- التدريب على اللغة المنطوقة وتحليل اللغة المنطوقة وإعادة الإنتاج الشفهي.

- الترجمة التتابعية: وهي تمهيد للمرور إلى الترجمة الفورية، حيث يسمح فيها للطالب بأخذ رؤوس أقلام والتدرب على إعادة الإنتاج الشفهي للنصوص من خلال شفرته الخاصة المعتمدة في رؤوس الأقلام.

– الترجمة الفورية: ويمر إليها الطالب بعد التمكن من الترجمة التتابعية، والمقياس الإلزامي فيها هو الترجمة من اللغتين الأجنبيتين إلى اللغة الأم، لما يفرضه عالم الشغل وكذا إمكانيات الطالب.

وينتهي التكوين في الترجمة التحريرية بامتحان كتابي، بينما ينتهي التكوين في الترجمة الفورية بامتحان شفهي.

ويؤكد فيلس في الأخير أن هذا المنهاج المقترح هو تسليط للضوء على ما هو معتمد في مدرسة Saarbrücken الألمانية ودعوة إلى تكاثف الجهود من أجل تطوير مناهج أكثر نجاعة لتلبية السوق الحالي للعمل.

ب– منهاج وولتر كايزرز Walter Keiser[1]

في مقاله المسوم ب A Syllabus for Advanced Translation Courses، حدد كايزر الخطوط العريضة لمكونات منهاج متقدم لتكوين المترجمين والتراجمة، يهدف إلى تخريج طلبة قادرين على مجابهة عالم الشغل. وانتقد كايزر المناهج السائدة آنذاك كونها تختلط مع مناهج تعليمية اللغات. ولتفادي هذه الإشكالية يقترح كايزر اختبارا قبليا للطلبة الراغبين في الالتحاق باختصاص الترجمة، مع تحديد مسبق لطبيعة هذا الاختيار ومعايير القبول لضمان الموضوعية في الاختيار. ويقترح كايزر أن يترجم الطالب المترشح في الإختبار نصين في مدة ثلاث إلى أربع ساعات، وقد ينتمي النص إلى ميادين وأنواع مختلفة، شريطة أن تكون على درجة معينة من الصعوبة مع إتاحة فرصة الاستعانة بالقواميس. كما وضع شروطا صارمة في قبول الطلبة، ذلك أن التكوين المقترح متقدم، إذ أن أي إشكال في التحكم في لغتي العمل يقصي صاحبه مباشرة من الالتحاق بالتكوين. مدة

[1] See: Walter Keiser, A Syllabus for Advanced Translation course, l'interprète, 24(2), 1969, Pp 2-6

التكوين سنة فيها خمس وأربعون حصة، مدة الحصة خمس وأربعون دقيقة. أما عدد الطلبة في الفوج فلا يتجاوز 15 طالبا.

المرحلة الأولى: وفيها

العمل على نصوص: تقترح نصوص للترجمة على أساس مقدار الصعوبة وموضوع النص ونوع اللغة المعتمدة. وتشمل مواضيع النصوص حقولا مختلفة مثل الاقتصاد والسياسة والقانون والدين والعلوم...إلخ. كما يجب أن تكون من مصادر محينة وتعالج مواضيع الساعة، كما لا يجد كايزر مانعا من التعامل مع نصوص متخصصة.

المرحلة الثانية: وفيها:

نظريات الترجمة: الترجمة الحرفية وترجمة المعنى، حدود الترجمة وكذا أهم المراجع في نظريات الترجمة.

تاريخ الترجمة: دور الترجمة في التاريخ، أهمية الترجمة في حقب زمنية محددة مع أهم المراجع.

عظماء المترجمين: انجازاتهم وتقنياتهم وأهم المراجع.

المترجم أثناء العمل: ويركز فيه المكون على السيرورة الذهنية للمترجم بما في ذلك الفهم الذي يضم القراءة والتحليل والفهم والتركيز والمقاربة، وثم النسخ وهو المحاولة الأولى التي يكون فها الاهتمام أكثر بالمادة المنقولة على حساب الشكل العام. وأخيرا إعادة الصياغة وفيه القرار الأخير الذي يحترم نوع النص وأسلوبه وحتى النغمة السائدة فيه.

تقنيات الترجمة: وتضم تقنيات القراءة والبحث المصطلحي والمحاولة الأولية وأخيرا الترجمة النهائية.

الأدوات المساعدة: وتضم القواميس بأنواعها والموسوعات (وحاضرا الشبكة العنكبوتية) وكذا الجانب الإنساني متمثلا في العمل الجماعي.

التقويم: يقيم الطالب حسب المعايير التالية:

- المشاركة داخل القسم.
- نوعية الترجمات المنجزة في المنزل.
- العلامات المحصلة في التقويمات الكتابية.
- نتائج الامتحانات النهائية.

وأخيرا، يؤكد كايزر على أن من يقوم على هذا النوع من التكوين هم أساتذة أكفاء وذووا خبرة في الميدان، إضافة إلى الموهبة والنبوغ في التدريس، كما يقر أن نجاح هذا التكوين مقترن بضمان الشروط السابقة.

ج- منهاج ستيفان هورن Stefan Horn[1]

اقترح ستيفان هورن عام 1966منهاجا لتدريس الترجمة والترجمة الفورية بالجامعات الأمريكية تمتد مدة التكوين فيه إلى أربع سنوات بالنسبة لاختصاص الترجمة التحريرية وخمس سنوات بالنسبة للترجمة الفورية. يقبل في هذا الاختصاص الطلبة الحاصلون على علامات عالية في اللغات في شهادة البكالوريا. قسم هورن هذا المنهاج إلى أربعة مراحل أساسية، وتحوي كل مرحلة سداسيين اثنين حسب الجداول الآتية:

[1] See: Stefan .F. Horn, A College Curriculum for the Training of Translators and Interpreters in the USA, in Meta, Vol: 11, N 4, 1966, Pp.147-154.

السنة الأولى :

السداسي الأول :

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	أدب حديث	2
اللغة أ	انشاء كتابي متقدم	2
اللغة ب	الأسلوب والانشاء	3
اللغة ج	تكوين قاعدي مكثف	5 + أعمال موجهة
اللغة أ	التاريخ (تاريخ العالم)	2
اللغة أ	أنظمة الحكم في دول مختارة	2
اللغة أ	الفلسفة (فلسفة المنطق)	2

السداسي الثاني:

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	أدب حديث	2
اللغة أ	انشاء كتابي متقدم	2
اللغة ب	الأسلوب والانشاء	3
اللغة ج	تكوين قاعدي مكثف	5 + أعمال موجهة
اللغة أ	التاريخ (تاريخ العالم)	2
اللغة أ	أنظمة الحكم (هيئات دولية)	2
اللغة أ	الفلسفة (تاريخ الفلسفة)	2

السنة الثالثة.

السداسي الخامس:

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة (نصوص المؤتمرات1)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص اقتصادية1)	2
اللغة ب	الآداب الكلاسيكية 1	2
اللغة ب	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص عامة وتاريخية 1)	2
اللغة ب	دراسات إقليمية 1	2
اللغة ج	الأسلوب والانشاء 1	3
اللغة أ	الفنون (تاريخ الفنون)	1
اللغة أ	اللسانيات (اللغة والثقافة)	1
اللغة أ	علم النفس (مدخل إلى علم النفس 1)	2
اللغة أ	مدخل إلى التكنولوجيا	2

السداسي السادس:

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص المؤتمرات2)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص اقتصادية2)	2

اللغة ب	الآداب الكلاسيكية 2	2
اللغة ب	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص نصوص تربوية وسياسية واجتماعية)	2
اللغة ب	دراسات إقليمية 2	2
اللغة ج	الأسلوب والانشاء 2	3
اللغة أ	الفنون (تاريخ الفنون)	1
اللغة أ	اللسانيات (اللغة والثقافة)	1
اللغة أ	علم النفس (مدخل إلى علم النفس 2)	2
اللغة أ	مدخل إلى التكنولوجيا	2

السنة الرابعة

السداسي السابع:

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (النصوص العلمية والتقنية 1)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (النصوص القانونية والوثائق)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص تجارية) التلخيص من اللغة ب إلى اللغة أ 1	1
اللغة أ	الترجمة من اللغة ج إلى اللغة أ (النصوص الاقتصادية)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص المؤتمرات)	2
اللغة ب	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص	2

	اقتصادية)	
اللغة ب	الأدب الحديث 1	2
اللغة ج	لسانيات (مبادئ في المعجمية 1)	2
اللغة أ	مبادئ في الترجمة الآلية 1	1
اللغة أ		1

السداسي الثامن:

اللغة	المقياس	الحجم الساعي
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص أدبية)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ب إلى اللغة أ (نصوص علمية وتقنية)	2
اللغة أ	التلخيص من اللغة ب إلى اللغة أ 2	1
اللغة أ	الترجمة من اللغة ج إلى اللغة أ (نصوص المؤتمرات)	2
اللغة أ	الترجمة من اللغة ج إلى اللغة أ (نصوص تجارية)	1
اللغة أ	الترجمة من اللغة ج إلى اللغة أ(نصوص إدارية وقانونية ووثائق)	2
اللغتين أ وب	الترجمة الشفهية للمفاوضات التجارية من وإلى اللغتين أوب	1
اللغة ب	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص تجارية)	2
اللغة ب	الترجمة من اللغة أ إلى اللغة ب (نصوص علمية وتقنية)	2
اللغة أ	الآداب الحديثة	2
اللغة أ	اللسانيات (مبادئ في المعجمية 2)	1
اللغة أ	مبادئ في الترجمة الآلية	1

ملاحظة: خلال السداسيين السابع والثامن يحرر الطلبة مذكرة التخرج ويخضعون لفحص شفهي يمس كل المكتسبات التي حصلها الطالب خلال السنوات الأربع. أما الطلبة الراغبون في الحصول على شهادة في الترجمة الفورية فعليهم متابعة الدراسة لسنة إضافية بعد اجتياز امتحان قبول شفهي.

يبدو جليا أن هذا المنهاج متكامل من الناحية النظرية إذا ما سلمنا بانتهاجه في حقبة ستينيات القرن الماضي، ويمكن أن يخضع للتحسين والتعديل ليواكب ما استجد في ميدان الترجمة على غرار إضافة مقاييس نظرية تحاكي الثورة الحاصلة في علم الترجمة، وكذا الفروع المعرفية المتصلة بالتطور المعلوماتي كبرمجيات الترجمة والبحث التوثيقي على الانترنيت...إلخ.

د- منهاج كاثرينا رايس Katharina Reiss:

في بحثها الموسوم ب How to Teach Translation, Problems and perspectives انتقدت رايس المناهج والطرق السائدة آنذاك في تدريس الترجمة، والتي لا يتجاوز أفقها تخريج مزدوجي لغة لا مترجمين حقيقيين على حد تعبيرها. من هذا المنطلق ميزت رايس بين اختصاص الترجمة والاختصاصات الأكاديمية الأخرى، ذلك أن أي اختصاص قد يخضع لخطة تدريس وفقا للأهداف المسطرة. أما هدف الترجمة هو تمكين الممارس من الترجمة، وهو هدف يصعب بلوغه صعوبة العملية الترجمية في حد ذاتها.

بالنسبة لرايس، قد يبدو أن الترجمة تشترك في عديد النقاط مع اختصاصات أخرى. إلا ان هذا لا يبرر في أي حال من الأحوال اعتماد أي اختصاص كنموذج في وضع نظرية في تدريس الترجمة.

وضعت رايس هيكل نموذج يحوي ثلاث مراحل تكوينية قابلة للتمديد وهي: التحضير والتطوير والتطبيق الفردي أو المستقل. على أن تدور هذه المراحل في فلك تطوير المناطق

الأربع للكفاءة الترجمية وهي: الكفاءة في اللغة الأصل، الكفاءة في اللغة الهدف، الكفاءة في الموضوع والكفاءة الترجمية.

ولا يمكن تطوير هذه الكفاءات إلا بتحديد واضح للمستوى العام للطلبة المعنيين بهذا التكوين وكذا الهدف من التحاقهم بهذا الاختصاص.[1]

ويلتحق بهذا التكوين الطلبة المتحصلون على علامات ممتازة في اللغات في شهادة التعليم الثانوي. وتركز رايس على المرحلة التحضيرية التي يجب أن تكثف فيها الدروس في اللغات لتجاوز الضعف المحتمل لدى الطلاب الجدد. والهدف هو تمكينهم في نهاية هذه المرحلة من التعبير عن أفكارهم كتابي وشفويا باللغتين الهدف والمصدر كحد أدنى قبل المرور إلى فعل الترجمة. وفيما يلي تفصيل في مراحل رايس التكوينية الثلاث.

المرحلة الأولى :

الهدف: تمكين الطالب من الفهم المعمق للنصوص، ومن أجل بلوغه تقترح رايس المكونات التعليمية التالية:

–قواعد اللغة مع مدخل إلى النظريات النحوية مثل النحو المقارن.

–تدريب في الأسلوبيات المقارنة بشقيها الإلقائي والانتاجي في اللغتين الأصل والهدف.

–مدخل إلى اللسانيات العامة والمقارنة وتاريخ اللسانيات من أجل تمكين الطالب من تحليل الروابط التركيبية والسيميائية.

–مدخل إلى علوم الاتصال وعلوم النص (لسانيات النص، أنواع النصوص، براغماتية النصوص). والهدف هو أن يلم الطالب بأهم جوانب هذين العلمين.

[1] Katharina Reiss, How to Teach Translation, Problems and Perspectives, in the Bible Translator,27, 3, 1976, p330.

وتؤكد رايس أن لسانيات النص في شكلها الحالي هي الفرع اللساني الوحيد الذي من شأنه مرافقة الواقع الترجمي ذلك أنها تتعامل مع النص:

« Since translation is exclusively concerned with products of performance, text linguistics in this respect is considered paramount to systematic linguistics. »[1]

" وكون الترجمة تهتم حصرا بناتج الآداء، تعتبر لسانيات النص من هذا المنظور بديلا عن اللسانيات التقليدية."

ولتأطير المكونات المنهجية للمرحلة الأولى، تقترح رايس تطويرا للكفاءة الثالثة أي: الكفاءة في الموضوع. وهذا لا يعني بالضرورة التعامل مع نصوص في كل الميادين، بل يتحقق هذا من خلال حصص في الدراسات الثقافية. وبعد تمكن الطالب من القواعد اللغوية الأساسية في اللغات المعنية، يمر إلى اكتساب المهارة الترجمية.

المرحلة الثانية :

الهدف: تمكين الطالب من المبادئ النظرية لتقنيات الترجمة، ومن أجل بلوغ هذا الهدف تقترح رايس المكونات التعليمية الآتية:

-مدخل إلى اللسانيات التقابلية والأسلوبيات المقارنة في زوج لغوي معين.

-مدخل إلى اللسانيات النفسية والاجتماعية والتداولية.

-مدخل إلى تاريخ ونظريات الترجمة مع التركيز على وظيفة الترجمة ومناهجها وتقنياتها.

[1] Katharina Reiss, Op. cit. p 334.

المرحلة الثالثة :

الهدف: تحسين الآداء الترجمي للطالب، أي تمكينه من الترجمة. ولتحقيقه تقترح رايس المكونات التعليمية الآتية:

-مقارنة بين ترجمات منجزة.

-النقد الترجمي.

-ممارسة الترجمة فعليا من أجل بلوغ اكتساب مهارة ترجمية فردية مستقلة.

وما يلفت الانتباه في هذا المنهاج هو تخصيص مرحلتين قاعديتين للإلمام بكفاءتين مفتاحيتين في الترجمة هي الكفاءة اللغوية والكفاءة النصية الثقافية، وثم المرور إلى الترجمة الفعلية التطبيقية التي يتعامل فيها الطالب مع نصوص من مجالات اختصاص مختلفة من حيث تعقيدها وصعوبتها. وتؤكد رايس في الأخير صعوبة وضع منهاج دقيق وفعال في ميدان الترجمة، بل ويتحمل المكون نصيبا وافرا من نجاح العملية التعليمية أو فشلها، ويعتمد ذلك على مدى تمكنه من الوسائل العلمية والبيداغوجية المتاحة لديه.

« There is no adequate, scientifically sure knowledge available which could be directly put into practice in translation teaching. There is a lack of suitable, tested teaching and drill material, which means that for the time being, the effectiveness of translating teaching depends largely upon the extent to which the teacher is able pedagogically to systematize and fruitfully shape it. This depends upon his initiative, his interests, and his acquaintance with the available results of translation science."[1]

" وتغيب معرفة مناسبة ومضمونة من شأنها أن توضع حيز التطبيق مباشرة في تدريس الترجمة، إذ يندر وجود وسائل تعليمية مناسبة ومجربة، وهذا يعني أنه، وفي الوقت الراهن،

[1] Katharina Reiss, Op. cit. p 337.

تعتمد نجاعة العملية التعليمية اعتمادا كبيرا على مدى قدرة الأستاذ على منهجتها بيداغوجيا وتأطيرها بنجاعة. وقد يعتمد هذا على مدى روح المبادرة لدى الأستاذ واهتماماته واطلاعه على مخرجات علم الترجمة المتاحة."

هـ-منهاج محمد شاهين[1]

كانت هذه جملة من النماذج عن مناهج مقترحة لتدريس الترجمة في مرحلة التدرج في الجامعات الغربية. أما عن الوطن العربي، فلقد صادفنا اقتراحات لمناهج بعينها، ونذكر في هذا المقام جهود الدكتور محمد شاهين الذي حاول وضع منهاج مستلهم من النماذج الغربية السابقة الذكر ويخص الثنائية اللغوية (عربية-إنجليزية)، مقترحا ثلاث مراحل في المنهاج:

1-مرحلة أساسية للمبتدئين.

2-مرحلة متوسطة لسنتين.

3-مرحلة متقدمة لسنة واحدة.

أما عن مكونات المنهاج فقد قسمها كالآتي:

السنة الأولى:

الفصل الأول:

[1]محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص ص 140-145.

المقـــــــرر	الحجم الساعي
نظرية الترجمة	2
الاستيعاب	2
الأدب الإنجليزي	2
دراسات (دراسة النظام السياسي البريطاني)	1
القواعد المقارنة	2
تمارين الترجمة من الإنجليزية إلى العربية لجمل قصيرة	2
انشاء	2
معاجم	1
لغويات	2
دراسات ثقافية	1

الفصل الثاني

المقرر	الحجم الساعي
تمارين الترجمة من الإنجليزية إلى العربية لنصوص عرضية قصيرة	3
تمارين الترجمة من الإنجليزية إلى العربية لنشرات أخبار قصيرة	3
نظريات الترجمة	2
قواعد	2
إنشاء	2
لغويات	2
لغويات مقارنة	2
دراسات (دراسة النظام القانوني البريطاني)	1
الأدب الحديث	1

السنة الثانية

الفصل الأول

المقـــــــرر	الحجـــم الساعـــي
نظرية الترجمة	2
الأدب الحديث	2
القواعد المقارنة	2
ترجمة نصوص سياسية وتاريخية من الإنجليزية إلى العربية	3
ترجمة نصوص سياسية وتاريخية من العربية إلى الإنجليزية	3
القواعد	2
قواعد اللغة العربية	2
لغويات	2
انشاء	1
الاستيعاب	1

الفصل الثاني

المقـــــــرر	الحجم الساعي
نظرية الترجمة	2
الأدب الحديث	2
القواعد المقارنة	2
تمارين الترجمة من الإنجليزية إلى العربية لنصوص قانونية	3
ترجمة نصوص عامة وقانونية من العربية إلى الإنجليزية	3
القواعد	2
قواعد اللغة العربية	2
اللغويات	1
دراسات	1

السنة الثالثة

الفصل الأول

المقـــــــــرر	الحجم الساعي
نظرية الترجمة	1
ترجمة نصوص علمية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة نصوص جدلية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة نصوص علمية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة وثائق قانونية من الإنجليزية إلى العربية	2
قواعد اللغة العربية	1
انشاء	2
معايرة الترجمة	2
لغويات النصوص	2
الترجمة المنظورة	2

السنة الرابعة

الفصل الأول

المقـــــــــرر	الحجم الساعي
ترجمة نصوص جدلية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة نصوص جدلية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة نصوص أدبية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة نصوص اقتصادية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة الإعلانات من الإنجليزية إلى العربية	2
الترجمة المنظورة	2
معايرة الترجمة	2
الترجمة الفورية	2
انشاء	2

الفصل الثاني

المقـــــــرر	الحجم الساعي
ترجمة نصوص أدبية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة نصوص علمية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة نصوص اقتصادية من الإنجليزية إلى العربية	2
ترجمة نصوص أدبية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة نصوص علمية من العربية إلى الإنجليزية	2
ترجمة نصوص اقتصادية من العربية إلى الإنجليزية	2
معايرة الترجمة	2
الترجمة المنظورة	2
لغويات النصوص	2
الترجمة الفورية	2

ما يلفت الانتباه في المنهاج الذي اقترحه محمد شاهين هو تركيزه الواضح على مقياس نظرية الترجمة الذي كان حاضرا من السنة الأولى إلى السنة الرابعة وفي كل السداسيات، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على مكانة الجانب النظري في تعليمية الترجمة وضرورته في تكوين أكاديمي. كما نلاحظ الحضور القوي للمقاييس اللغوية (القواعد والانشاء والاستيعاب) بهدف تقوية الكفاءة اللغوية لدى الطالب خاصة في اللغة أ، أي اللغة العربية. أما في المراحل المتقدمة من التكوين، فقد أدرج مقياس معايرة الترجمة والذي لا يقتصر على رصد الهفوات الترجمية في الترجمات المنجزة، بل يتعدى هذا إلى إصدار أحكام موضوعية على الناتج الترجمي ككل متكامل.

" في الوقت الذي يهتم فيه تحليل الأخطاء بتصنيف ووصف وتقييم ظواهر النقل على أساس الثنائية خطأ/صح، تهتم معايرة الترجمة بالقيام بتقسيم نوعي للترجمة ككل وبموضوعية بقدر الإمكان آخذة في عين الاعتبار الجوانب الإيجابية والسلبية." [1]

ولعل القاسم المشترك بين كل المناهج المقترحة هو التعامل مع مقاييس الترجمة التطبيقية باعتبارها موضوع الكفاءة المتوخاة. ولا يختلف الدارسون والباحثون كما المكونون حول صعوبة تلقين هذه الكفاءة لتشعبها وتعقيدها تعقيد وتشعب العملية الترجمية في حد ذاتها. فما هي أنجع السبل لتدريس مقياس الترجمة؟ وما الوسائل العلمية والعملية والبيداغوجية المتاحة لتدريس فعال لهذا المقياس.

2-3-التقويم في تعليمية الترجمة:

لقد اختلفت معايير تقييم الترجمة باختلاف الزمان، فمنذ شيشرون، تقابلت الترجمة الحرفية مع ترجمة المعنى، ولا يزال الصراع قائما حتى يومنا هذا، إذ أن معايير الترجمة الجيدة مختلفة ومتنوعة اختلاف وتنوع النظريات الترجمية. ومع هذا تصب كل النظريات في بحر الأمانة كمعيار أوحد وأهم للتقييم. لكن، عن أية أمانة نتحدث؟ بمعنى آخر، هل يمكن للخطأ الترجمي أن يحكم مصير نص بأكمله؟ فمثلا، هل أثر فعلا ما اقترفه بودلير ومالارماي من أخطاء في ترجمتهما لإدغار ألان بو على متعة قراءتهما باللغة المنقول إليها؟ وما هو الحال إذا تعلق الأمر بخطأ في ترجمة تدقيق للتأمينات مثلا؟ وعليه يمكن القول إن حجم الخطأ وخطورته يختلفان حسب نوع النص وغايته[2].

[1] محمود شاهين، مرجع سابق، ص127.

[2] Jean Claude Gémar, Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction, Meta, vol 41, n 3, 1996, pp501-502.

2-3-1 التقييم والتقويم في الترجمة

قبل التفصيل في ماهية وآليات ومخرجات التقويم الترجمي في سياق تعليمي، وجب الفصل بين مفهومين متقاربين في ميدان الحكم على الترجمات، هما النقد والتقويم أو التقييم والتقويم.

فإذا تعلق الأمر بالحكم على ترجمات الأعمال الأدبية والتمحيص فيها والبحث في أسرار نجاحها أو أسباب أفولها، فالأمر يتعلق هنا ب "النقد" الترجمي. أما الحكم على الترجمات المنجزة في سياق تعليمي أو حتى تلك التي تمس النصوص الإخبارية بالمعنى الرايسي للمصطلح، فالأمر يتعلق هنا ب "التقويم".

ويحظى النقد الترجمي باستقلالية تضاهي النقد الأدبي، كما صنفه هومز Holmes فرعا من فروع علم الترجمة التطبيقي.[1] وقد يمارس هذا الفرع المعرفي في إطار تعليمي كتمرين يسهم في زيادة الوعي الترجمي لدى الطالب ويعزز فيه القدرة على اتخاذ القرار وتبريره. أما التقويم ففيه ما يقال، ذلك أنه يفتقر إلى يومنا هذا إلى معايير واضحة وصارمة كافية لممارسته بشفافية وموضوعية، إذ لا يزال يتخبط داخل حيز الأحكام الفردية والآراء الفضفاضة الخالية من الدقة العلمية والإقناع، على شاكلة " أسلوب أفضل وترجمة أحسن وتركيب معقد ولغة أكثر سلاسة...إلخ". وهذا ما قد لا يخدم الأستاذ فينقص من هيبته العلمية كمكون، ولا يخدم الطالب فيفتقر لمعايير واضحة المعالم يبني عليها أسسا لتطوير كفائته الترجمية ومن ثم التمكن منها. ومن هذا المنطلق جاءت جهود الباحثين والدارسين، على قلتها، لسد هذه الثغرة وملئ الفراغ. وأول ما يمكن التطرق إليه في مجال التقويم هو أشكاله.

[1] James Holms, The Name and Nature of Translation Studies, Papers on Literary Translation and Translation Studies, Amsterdam, Rodopi, 1972,p78.

2-3-2أشكال التقويم

إذ تبنى الباحثون عدة تصنيفات للتقويم تمحورت جلها حول ثلاث هي:

أ-التقويم العام Evaluation sommative: أما دوره فاستشرافي، إذ يسمح بضمان التوجيه للأستاذ كما للطالب بخصوص سير العملية التعليمية كما يكون قبليا، أي قبل المرور إلى التقويم التكويني. ومثال ذلك، التقويمات التي تنظم من أجل دخول اختصاص معين، أو تلك التي يجريها الأساتذة في بداية العام بغرض تكوين فكرة حول المستوى العام للطلبة وكذا التفاوت أو التقارب بين كفاءاتهم ومن ثمة وضع الأهداف والبرامج.

ب-التقويم التكوينيEvaluation formative : إضافة إلى دوره التشخيصي، يضطلع التكوين التقويمي بمرافقة الفاعلين في العملية التعليمية (الأستاذ والطالب)، فيسمح للطالب بإدراك مستواه الحقيقي، كما يسمح للأستاذ بتحليل هذا المستوى ومن ثمة توجيه الطالب بالطريقة التي تصحح مساراته العاجزة وأخطائه المتكررة. ومثال ذلك التقويم المستمر الذي يمارسه الأساتذة سواء بتصحيح الأعمال الموجهة أو الفروض المفاجئة.

ج- التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique: وتتجلى في الاختبارات النهائية، وتهدف إلى الوصول إلى حوصلة أو جرد للكفاءات المكتسبة وبالتالي المصادقة على مستوا معين.[1]

2-3-3الخطأ في الترجمة

لقد دارت أغلب مقاربات التقويم الترجمي في إطار تعليمي حول مبدأ تحليل الخطأ L'analyse de l'erreur. وقد تم التمييز بين مفهومين مفتاحيين في هذا السياق هما الخطأ والهفوة la faute et l'erreur. فالأول أكثر جدية من الهفوة ذلك أن هذه الأخيرة قد

[1] Carole Garidel, Maritza Neito, Didactique de la traduction et évaluation : Le cas de l'Université de Concepción, Synergies, N 10, Chili, 2014, Pp 45.46.

يكون مردها نقص في الانتباه أو عدم تطبيق قاعدة لغوية معينة، كما يمكن للطالب أن يكتشفها ويصححها ذاتيا. أما الخطأ فقابل للتحليل ويكون على عدة مستويات (لغوية، تركيبية، معنوية. إلخ).

« La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue…etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter(…). L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle un « symptôme » de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. »[1]

" تعتبر الهفوة، التي قد يكون مردها عرضيا مثل الاستسهال الآني أو عدم الانتباه أو التعب، مسؤولية المتعلم الذي كان بإمكانه تفاديها(...). أما الخطأ فآلي ومتكرر، وهو عرض من أعراض كيفية تعامل المتعلم مع نوع من أنواع الصعوبات التي يصادفها."

والخطأ في الترجمة كما عرفه جون دوليل هو:

« L'erreur de forme ou de fond commise par inadvertance ou ignorance des connaissances linguistiques censées être acquises par tout usager d'une langue. »[2]

"هو خطأ في المبنى أو المعنى يرتكب لنقص في الانتباه أو جهل بالمعارف اللغوية المفترض اكتسابها من طرف كل مستعمل للغة."

وتقسم الأخطاء الترجمية إلى نوعين: خطأ معنوي أو ترجمي، وخطأ لغوي.

أ-**الخطأ الترجمي:** وهو كل خطأ يظهر في النص الهدف مصدره التأويل الخاطئ لجزء من النص الأصل والذي غالبا ما ينتج معنا خاطئا أو معنا مضادا أو لا معنى.[1] وإلى هذه

[1] Isabelle Collombat, La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction, Jostrans, The Journal of Specialised Translation, 12, 2009, p45.
[2] Jean Delisle, la traduction raisonnée, Presses Universitaires d'Ottawa, Ottawa, 1993, p30.

التقسيمات الكلاسيكية، يضيف الدارسون الأخطاء التالية: التداخل اللغوي، الحذف، الإضافة، وكذا الأخطاء الناتجة عن نقص في التحكم في تقنيات الترجمة.[2]

المعنى الخاطئ: وهو انزياح المعنى نتيجة استيعاب ناقص أو خاطئ لكلمة أو خطاب في النص الأصل.

المعنى المضاد: ويقصد به أن تمنح لكلمة أو جملة معنى مضاد أو مغاير أو عموما أن تخون تماما مراد قول كاتب النص الأصل.

اللا معنى: وهو الخطأ الذي ينتج لا منطقا ما يؤدي إلى ترجمة تفتقر أصلا للمعنى أو إلى ترجمة غريبة أو حتى مضحكة.[3]

2-3-4 نموذج عن مقاربة في التقويم (مقاربة وادينقتون)

يمكن اقتراح مقاربة وادينقتون Waddington في التقويم البيداغوجي، وقد وقع الاختيار على هذه المقاربة بالذات للأسباب التالية:

-بنيت المقاربة على دراسة ميدانية مما أعطاها مصداقية أكبر.

-طرق التقويم المقترحة دقيقة إلى حد ما وقابلة للتطبيق.

-استغلاله للدراسات السابقة في طرائق التقويم البيداغوجي.

-الطابع البيداغوجي المحض للطرائق المقترحة.

وادراج هذه الطرائق لا يعني بالضرورة تبني نتائجها، بل الهدف هو إعطاء فكرة ولو عامة حول الخيارات المتاحة لدى أستاذ الترجمة في قضية التقويم، التقويم الذي طالما أرق

[1] Jean Delisle, Ibid. p 31.
[2] Georgiana Lungu, Badea and Mirela Pop, Repères pour l'évaluation en traduction, Fascicula Limlin Moderne, Tom46, 2011, p77.
[3] Georgiana Lungu, Op. cit. p 78.

الأستاذ واستغاظ الطالب فأصبح الامتحان هاجسا لكل من الأستاذ والطالب للغموض الذي يكتنف معايير التقويم وكذا ضبابيتها.

-مقاربة وادينغتون في التقويم[1]

في أطروحته المقدمة لنيل درجة الدكتوراه، أجرى وادينغتون دراسة ميدانية حول التقويم البيداغوجي في أقسام الترجمة، وتمحورت هذه الدراسة حول بلوغ أهداف ثلاثة:

-مقاربة لتصحيح ترجمات الطلبة عمادها مدى تأثير الأخطاء على الترجمة عموما.

-تحليل نتائج تطبيق هذه المقاربة مقارنة مع تطبيق مقاربات أخرى.

-اقتراح مقاربة إيجابية للتعامل مع أخطاء الترجمة.

أ-الطريقة "ب" « B » Method"

تقوم هذه الطريقة على تحليل الخطأ من أجل تحديد عقوبة كل خطأ حسب مدى تأثيره على الترجمة بوجه عام. وعليه، على المقوم أن يحدد أولا طبيعة الخطأ، لغوي أو ترجمي. ويحصل هذا من خلال الفصل فيما إذا كان الخطأ قد أثر على نقل المعنى من الأصل إلى الهدف، فإن حدث وأثر فهو خطأ ترجمي وتخصم فيه من علامة الطالب نقطتان. وإن لم يؤثر، اعتبر الخطأ لغويا وتخصم من علامة الطالب نقطة واحدة. والاشكال هنا هو كيفية تقدير مدى تأثير الخطأ على الترجمة. اقترح وادينغتون سلما تنقيطيا يقوم على عدد الكلمات التي تأثرت بالخطأ المرتكب حسب الجدول التالي:

[1] See: Christopher Waddington, A Positive Approach To The Assessment of Translation Errors, Universidad Pontifica Comillas, A L E T I, Canada, 2003, pp409-426.

التأثير السلبي على الكلمات في النص الأصل	الخصم على التأثير السلبي
-من 1 إلى 5	02
-من 6 إلى 20	03
-من 21 إلى 40	04
-من 41 إلى 60	05
-من 61 إلى 80	06
-من 81 إلى 100	07
أكثر من 100	08
النص بأكمله	12

***ملاحظة:** تكون العلامة على عشرة.

وللتوضيح أكثر، يمكن أن ندرج المثال الآتي:

النص الأصل[1]" ولما كانت تتمتع بموقعها المحوري المتميز، اختارها فرديناند الرابع للاجتماع ببرلمان نيوكاسل عام 1309، وربما كانت هذه الخطوة الأولى نحو اتخاذ مدريد عاصمة لإسبانيا."

ترجمة الطالب إلى اللغة الإنجليزية:(يشار إلى الأخطاء بالحروف "أ "و"ب" و"ج")

« therefore, and (أ) for its preveleged central position, Madrid was chosen by Ferdinand the fourth to summon(ب) Parliament of New Castle in 1309 which may have been the first step towards the capitalisation(ج) of Madrid .»

-الخطأ (أ) لغوي في استعمال الحروف المناسبة في اللغة الإنجليزية. (-1).

-الخطأ (ب) لغوي في حذف الأداة " the" (-1)

[1] ورد النص الأصل باللغة الإسبانية وترجم إلى اللغة العربية.

-الخطأ (ج) فهو خطأ في الترجمة أثر على الجملة بأكملها في النص الأصل ابتداء من الفاصلة بعد التاريخ، ما يعني تقريبا عشر كلمات في النص الأصل، وهذا يعادل (-3) من العلامة الإجمالية.

ويتم احتساب علامة الطالب في الترجمة كاملة كما يلي:

يقوم المقوم بوضع عدد نقاط محدد حسب مدى صعوبة وطول النص المقترح، وليكن مثلا 85. ينقص المقوم عدد النقاط المقتطعة من الطالب والتي كانت مثلا 30، ثم يقسمها على8.5، فتكون العلامة 6.5 من 10، بتقدير متوسط.

85-30=55. 55/8.5=6.5

ب- الطريقة "أ" « A » Method

وهي طريقة هورتادو Hurtado (1995) وقسمت فيها الأخطاء إلى فئات ثلاث:

1-نقل خاطئ يؤثر على فهم محتوى النص الأصل ويضم سبعة أخطاء هي: المعنى الخاطئ، المعنى المخالف، اللامعنى، الإضافة، الحذف، ضياع المعنى، عدم احترام المتغير اللغوي (المقام، الأسلوب، اللهجة. إلخ)، غياب الإحالات الثقافية.

2-نقل خاطئ يؤثر على التعبير في اللغة الهدف، ويضم خمسة أخطاء هي: الإملاء، النحو، الوحدات المعجمية، النص والأسلوب.

3-نقل غير مناسب يؤثر على نقل وظيفة النص الأصل رئيسة كانت أم ثانوية.

وفي كل فئة، وجب التمييز بين الخطأ الفادح (-2) والخطأ الطفيف(-1). وتضاف فئة رابعة هي النقاط المضافة في حال النقل الجيد(+1) أو الحلول المميزة (+2). أما العلامة النهائية فتحسب بإنقاص عدد النقاط المقتطعة من مجموع مقدر ب 110نقطة ثم تقسيمها على11 للحصول على علامة من 0 على 10.

مثال: عدد النقاط المقتطعة هي 66، فتكون العلامة:

110-66=44. 44/11=4 (ضعيف)

ج-الطريقة "ج" « D » Method

وتقوم على التقويم العام للترجمة ككل متكامل، ويقيم الطالب على مدى تحكمه في الكفاءة الترجمية وفق خمسة مستويات موضحة في الجدول التالي:

المستوى	دقة النقل لمحتوى النص الأصل	نوعية التعبير في النص الهدف	درجة التوفيق في الترجمة	العلامة الممنوحة
5	نقل كامل لمحتوى النص الأصل، فقط بعض المراجعات الطفيفة لبلوغ المستوى الاحترافي	تبدو الترجمة عند قراءتها كنص أصلي، قد تكون هناك أخطاء طفيفة معجمية أو نحوية أو إملائية	ناجحة	9 إلى 10
4	نقل شبه كامل لفحوى النص الأصل، قد تكون الترجمة غير دقيقة في موضع أو موضعين، وتحتاج إلى المراجعة من أجل بلوغ المستوى الاحترافي	يبدو الجزء الأكبر من الترجمة وكأنه كتب باللغة المترجم إليها مع وجود جملة من الأخطاء المعجمية أو النحوية أو الإملائية	تقريبا ناجحة تماما	من 7 إلى 8

3	نقل للفكرة العامة أو الأفكار العامة مع جملة من النقائص على مستوى الدقة في النقل. تحتاج الترجمة إلى مراجعة جدية من بلوغ المستوى الاحترافي.	تبدو بعض الأجزاء وكأنها كتبت باللغة المنقول إليها، أما باقي الأجزاء فتبدو جليا أنها مترجمة مع احتوائها على عدد معتبر من الأخطاء المعجمية والنحوية والإملائية.	حسنة	من 6 إلى 5
2	نقل غير موفق مع أخطاء فادحة وترجمة غير دقيقة، تحتاج إلى مراجعة كلية من أجل بلوغ المستوى الاحترافي.	يبدو النص بأكمله تقريبا مترجما مع ورود سيل من الأخطاء المعجمية والنحوية والإملائية.	غير موفقة	من 4 إلى 3
1	نقل غير موفق لفحوى النص الأصل لا يحتاج أصلا إلى المراجعة.	يظهر الطالب عجزا فادحا في التعبير عن نفسه باللغة المنقول إليها.	غير موفقة تماما	من 2 إلى 1

المقياس الموحد للطريقة "ج"

د-الطريقة د «D» Method

هذه الطريقة ليست جديدة في حد ذاتها، بل هي تركيب بين الطريقتين **ب وج** (تحليل الأخطاء والتقويم العام) بنسبة 70% للطريقة **ب** و30% للطريقة **ج**.

هـ-مخرجات المقاربة

بعد إجراء دراسة ميدانية لاختبار الطرق الأربع السابقة الذكر شملت خمسة مصححين، أكدت النتائج أن الطريقة الأكثر مصداقية هي الطريقة **د D**، أما الطريقة الأقل مصداقية فالطريقة **ج**. وأتت الطريقتان **أ و ب** في مرتبة متوسطة متساوية.

للإشارة فقط، طبقت هذه الدراسة على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية ما قد يبرر كثرة الأخطاء خاصة اللغوية منها، ويؤكد وادينغتون أن النتائج ستكون أفضل إذا طبقت الدراسة على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، حيث يسهل التفريق بين الخطأ اللغوي والخطأ الترجمي.

وإذا أثبتت طريقة تحليل الأخطاء نجاعتها، فلا يمكن الحكم على ترجمة الطالب من خلال احتساب عدد الأخطاء المرتكبة فحسب، وما النتائج المحصل عليها فيما يخص الطريقة **د D** إلا دليل على صحة هذه الفرضية.

وخلاصة القول أن التقويم في سياق تعليمية الترجمة شر لابد منه ليس فقط بالنسبة للطالب، بل للأستاذ أيضا لقلة المعايير الصارمة التي تحكمه، لكن هذا لا ينفي مطلقا ممارسته أو يحد من أهميته من أجل استكمال دورة العملية التعليمية، وما قد لا يختلف فيه أستاذان هو التوافق على جودة الترجمات الموفقة ورداءة الترجمات السيئة، وتبقى العلامات الممنوحة للطالب منصفة ولو نسبيا في انتظار حلول أمثل.

المبحث الثاني: التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة.

لقد بات واضحا جليا أن الترجمة ترسم طريقها المستقل بخطا ثابتة رغم حداثة استقلاليتها وتبنيها كفرع معرفي واختصاص قائم بذاته في الجامعات والمعاهد والكليات والمدارس. وعليه، يفرض التكوين العالي في مجال الترجمة جملة من الإشكالات والعقبات والمفاهيم المتداخلة، ذلك لطبيعة المسار المعقد للترجمة في حد ذاتها من جهة، ولحداثة عهد هذا الاختصاص في صورته الجديدة المجسدة في بيداغوجيا الترجمة من جهة أخرى. ومن هنا جاءت الحاجة إلى تأطير الدراسات والبحوث ضمن شعبة تضمن منهجتها وحصرها في مجال مرسوم المعالم. الأكيد أن اللسانيات قد آوت التنظير الترجمي واحتضنته لما كانت هي أيضا فرعا معرفيا في أوج التطور والازدهار خاصة في الفترة الممتدة من الخمسينيات حتى السبعينيات، لكن البحوث أثبتت أنها لا تكفي لشرح الظاهرة الترجمية بتعقيداتها وتشعباتها التي تتعدى الميدان اللغوي إلى فروع معرفية أخرى. ومن هنا بدأت الأصوات تنادي باستقلال التنظير الترجمي بفرع معرفي خاص به وانفصاله عن حاضنته اللسانيات. ولعل أول من تناول هذا الطرح واقترح هذه الاستقلالية هو جايمس هومز James Holmes فيما أسماه بTranslation Studies.

1- تعليمية الترجمة فرع من فروع علم الترجمة

ورد مصطلح « translation studies » على لسان الباحث الأمريكي الدانماركي الأصل جايمس هومز James Holmes في دراسة قيمة نُشرت عام 1972 موسومة ب:

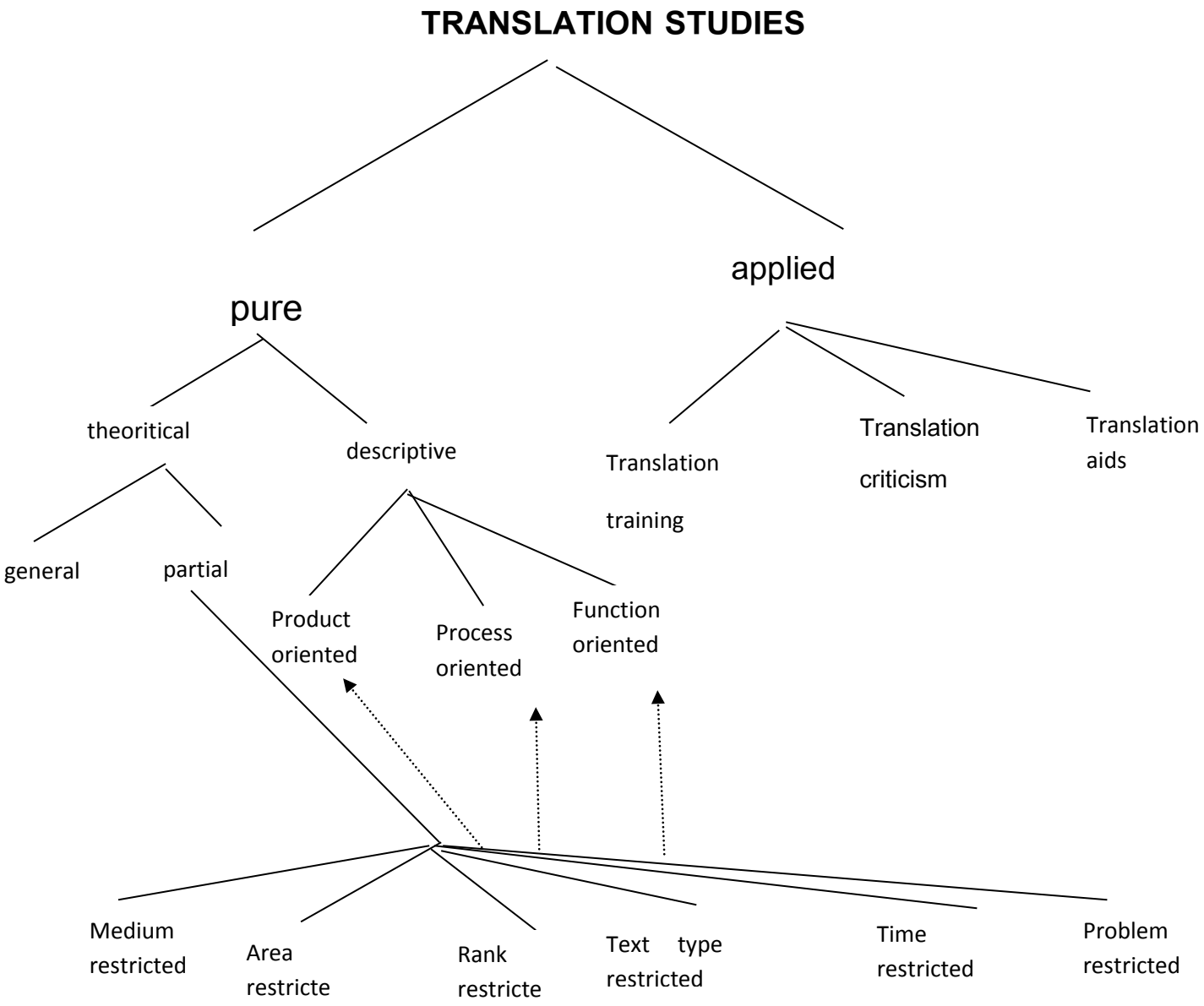
« The Name and Nature of Translation Studies»، لكنها لم تلق الانتشار الواسع إلا عام 1988.وعن موضوع هذا العلم و اهتماماته يقول هومز :

« It is concerned with the complex of problems clustered round the phenomenon of translating and translations. »[1]

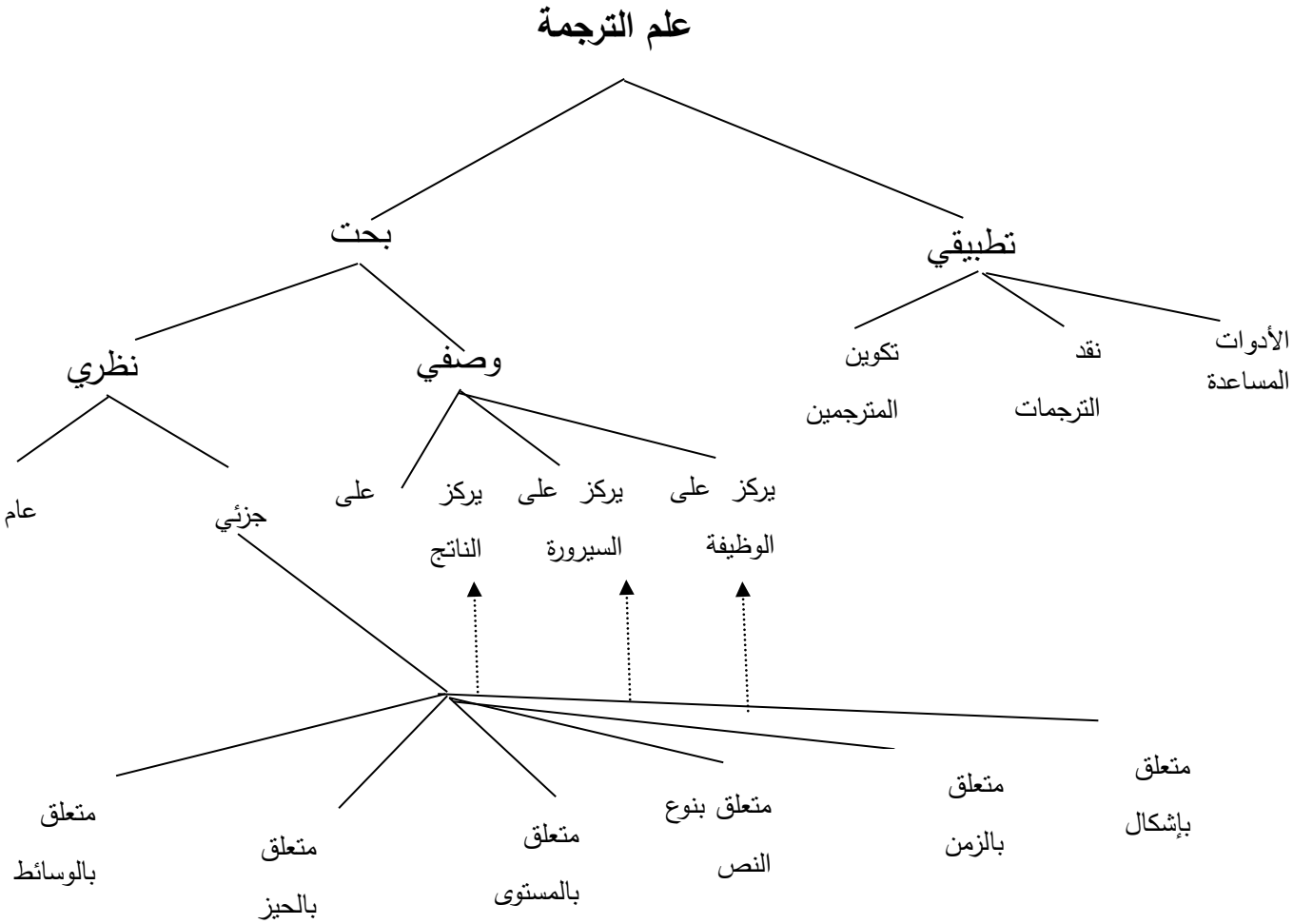
" هو علم يهتم بجملة الإشكالات المعقدة التي تدور في فلك الترجمة والترجمات."

وقد ميز هومز في هذه الدراسة بين شعبتين كبيرتين هما: علم الترجمة النظري وعلم الترجمة التطبيقي. موضوع الأول هو وصف مختلف مظاهر الترجمة وإرساء القواعد العامة والتنظير بهدف الممارسة. أما علم الترجمة التطبيقي فيهتم باستغلال هذه القواعد من أجل تكوين مترجمين وتطوير أدوات مساعدة ونقد الترجمات. وفيما يلي المخطط الذي اقترحه توري Toury على ضوء ما جاء به هومز لشرح مختلف فروع وشعب علم الترجمة.

[1] James S Holmes, Translated ! Papers on Literary Translation and Translation Studies, Amsterdam, Rodopi 1988, p 181.


TRANSLATION STUDIES
pure
applied
theoritical
descriptive
Translation training
Translation criticism
Translation aids
general
partial
Product oriented
Process oriented
Function oriented
Medium restricted
Area restricte
Rank restricte
Text type restricted
Time restricted
Problem restricted

Holmes's map of translation studies[1]



مخطط هومز لعلم الترجمة

شرح المخطط:

قدم هومز شرحا مفصلا لهذا المخطط، فأشار أن الهدف من علم الترجمة البحت هو:

1 –وصف مختلف الظواهر الترجمية وهذا ما يندرج تحت فرع نظرية الترجمة الوصفية descriptive translation theory.

[1] G Toury, Descriptive Translation Studies and Beyond,Amsterdam,John Benjamins,

2 –وضع مبادئ عامة تشرح هذه الظواهر وتتنبأ بها، وهذا ما ينتمي إلى فرع نظرية الترجمة translation theory. وينقسم هذا الفرع بدوره إلى نظرية عامة وأخرى جزئية. أما النظرية العامة فتهدف إلى وضع تفسير لمختلف أنماط الترجمة القابلة للتطبيق أثناء الفعل الترجمي عموما. أما النظرية الجزئية فتتعلق بالعناصر التي وردت في المخطط وهي:

1 –نظريات تتعلق بالوسائط medium restricted theories: وتنقسم بدورها إلى شعبتين هما الترجمة الآلية والترجمة البشرية. وفي الترجمة الآلية إشكالات من قبيل إمكانية الاستعانة بالآلة حصرا في الترجمة وإن كانت هذه الفرضية غير صحيحة فماهي مكانة العقل البشري في هذا النوع من الترجمة. كما تهتم هذه النظريات بأنواع أخرى من الوسائط خلاف الآلة والإنسان على شاكلة النمط اللغوي في الترجمة مكتوبا كان أم منطوقا، أي الترجمة التحريرية مقابل الترجمة الشفوية، هذه الأخيرة تضم فروعا عديدة مثل الترجمة التتابعية والترجمة المتزامنة.

2–نظريات تتعلق بالحيز area restricted theories : وهي نظريات تخص لغات محددة أو ثقافات بعينها أو كلها مجتمعة. ويرتبط هذا الفرع ارتباطا وثيقا بالأسلوبيات واللسانيات التقابلية.

3–نظريات تتعلق بالمستوى rank restricted theories : وهي نظريات تخص دراسة الوحدات اللغوية بمختلف مستوياتها، وتتراوح بين الكلمة وصولا إلى الجملة.[1]

وقد استعمل هومز مصطلح rank للدلالة على المستوى level، ذلك أن الوقت الذي نشر فيه.

بحثه تزامن وبداية ظهور لسانيات النص text linguistics الذي سمي آنذاك ب text.

rank analysis فاستعاره هومز للدلالة على المستوى.[1]

[1]Jeremy Munday, Op.cit. p 12.

4-نظريات تتعلق بنوع النص text type restricted theories: وهي النظريات التي تهتم بترجمة أنواع معينة من النصوص على نحو الترجمة الأدبية والترجمة التقنية أو العلمية.

5-نظريات تتعلق بالزمن time restricted theories: وهي نظريات تتعلق بدراسة ترجمات مقصورة على فترات زمنية محددة أو مؤطرة زمنيا، ويندرج تاريخ الترجمة مثلا تحت هذا الفرع.

6-نظريات تتعلق بالإشكالات problem restricted theories : وهي نظريات تناقش إشكالات ترجمية معينة مثل إشكالية التكافؤ في الترجمة بين الأصل و الترجمة على مختلف المستويات.

أما الجزء الثاني من علم الترجمة البحت فهو علم الترجمة الوصفي descriptive translation studies وينحصر ضمن مجالات ثلاثة:

1-دراسة الناتج product oriented: ونعني دراسة الترجمات الموجودة فعليا أو على أرض الواقع، وقد تتعلق بوصف أو تحليل نص أصل وترجمته أو عدة ترجمات لنص أصل واحد. وقد تكون الترجمات في لغة واحدة أو عدة لغات. والهدف هو إما تحديد النزعة الترجمية العامة التي سادت في فترة زمنية معينة أو لغة معينة، أو قد يكون الهدف هو تحليل الخطاب، كما يمكن للدراسة أن تكون آنية Synchronic أو زمنية diachronic. والهدف من دراسة الناتج على حد قول هومز هو الوصول إلى تأريخ عام للترجمة.[2]

2- دراسة الوظيفة function oriented: ويقصد هومز وظيفة الترجمات في الإطار الاجتماعي والثقافي للمتلقي. وقد تتضمن الإجابة عن بعض التساؤلات على نحو: ما نوع

[1]محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع، لونجمان، الطبعة الأولى، 2003، ص 17

[2] Jeremy Munday, Op.cit. Pp 10 -11.

الكتب التي ترجمت؟ ومتى وأين ترجمت؟ ومدى التأثير الذي أحدثته. وقد أطلق هومز اسم الدراسات الترجمية الاجتماعية على هذا الفرع المعرفي socio translation studies.

3-دراسة الصيرورة Process oriented: ويخص استكشاف ما يحدث في ذهن المترجم أثناء القيام بنشاطه من خلال تحليل ما يقوله المترجم أثناء العملية الترجمية في إطار بعض النظريات اللسانية النفسيةPsycholinguistics .

وعليه يكون الهدف من علم الترجمة البحت هو وضع نظريات عامة أو على الأقل جزئية من خلال شعبتيه: علة الترجمة النظري و علم الترجمة الوصفي.

أما علم الترجمة التطبيقي فيخص:

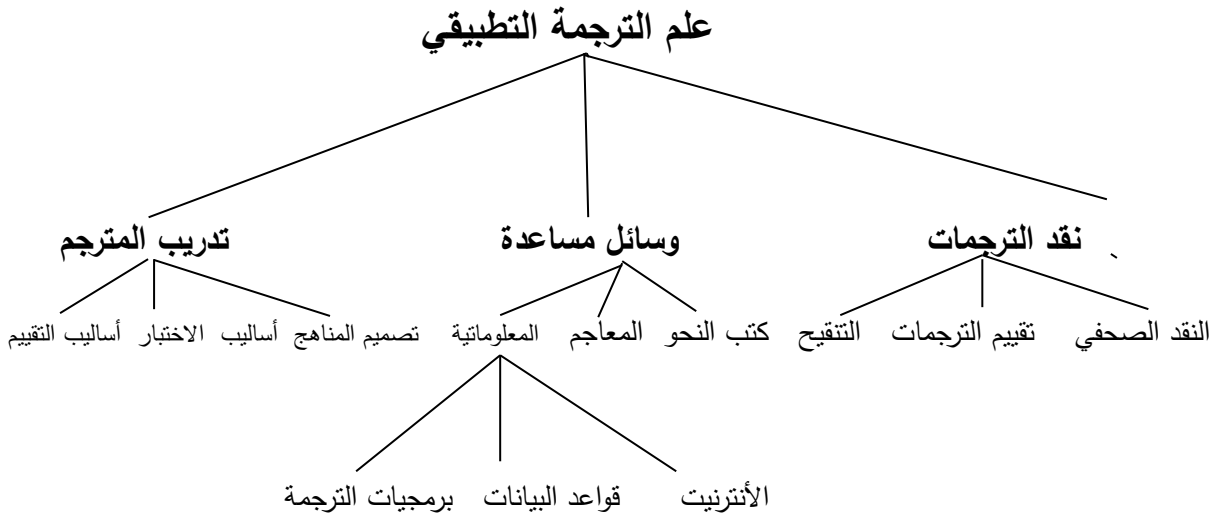
1-تكوين المترجم: ويضطلع بأساليب تكوين المترجم من تصميم المناهج ووسائل الاختبار والتقييم.

2-الأدوات المساعدة في الترجمة: مثل المعاجم والوسائل الالكترونية والموسوعات.

3-نقد الترجمة: ويخص تقييم الترجمات المنشورة ونقدها. كما يشير هومز إلى فرع آخر هو السياسة الترجمية translation policy، ويعني به جهود الدارسين في العمل على تعزيز مكانة الترجمة في المجتمع ودورها.[1]

وقد اقترح جيريمي مانداي Jeremy Munday مخططا آخر يخص فقط علم الترجمة التطبيقي.

[1] Jeremy Munday, Op.cit.Pp12-13.



مخطط لفروع علم الترجمة التطبيقي.[1]

وبهذا يكون هومز قد مهد الطريق أمام البحوث الترجمية البحتة، كما أعطاها نوعا من الشرعية والاستقلالية عن الفروع المعرفية الأخرى التي طالما احتضنتها، ونخص بالذكر هنا الدراسات اللغوية عموما واللسانيات خصوصا، دون ادعاء الخروج عن الطبيعة المتشعبة التي تميز الترجمة. وقد بدا هذا واضحا في الدراسات والبحوث التي تَلت فترة السبعينيات من القرن الماضي وحتى يومنا هذا، وارتقى التفكير في الفعل الترجمي حتى بات ممكنا الإقرار بأن الترجمة غدت تُدرس لذاتها وفي حد ذاتها. لكن ما يشغل المكون والمتكون في ميدان الترجمة هو التساؤل عن طبيعة هذا الرقي في التفكير، هل فعلا وصل إلى حد إرساء نظرية في الترجمة؟ إذن، هل هناك فعلا نظرية في الترجمة؟

2- ماهية نظرية الترجمة:

يرد مصطلح "نظرية الترجمة "أو "نظريات الترجمة" في جل الأعمال والدراسات التي تهتم بهذا الحقل منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ما يعني بالضرورة تكريسه وتبنيه، وفي المقابل يظل التحفظ يكتنف المعنى المراد من النظرية في هذا الاختصاص بالذات، ذلك أن الترجمة تنتمي إلى مجال العلوم الإنسانية أولا، وثانيا هي متشعبة بطبيعتها تمس

[1] Jeremy Munday, Op. cit. p 12.

عدة حقول معرفية ما حرمها من نظرة شمولية تتطرق إلى كل الجوانب المكونة لها. وقد ميز هومز بين نظرية فرعية في الترجمة ونظرية عامة في الترجمة، معرفا هذه الأخيرة قائلا:

« A full inclusive theory accommodating so many elements that it can serve to explain and predict all phenomena falling within the terrain of translating and translation (…) highly formalized and (…) highly complex »[1]

"هي نظرية كاملة شاملة تستوعب عددا هائلا من العناصر التي من شأنها أن تشرح وتتنبأ بكل الظواهر التي تصب في ميدان الترجمة والترجمات (...) وتتسم بمعيارية عالية (...) وتعقيد بالغ."

كما أقر أن ما وصل إليه التنظير الترجمي حاليا لا يغدو أن يكون مجرد مقدمات نقدية prolegomena لما يمكن أن يكون نظرية عامة في الترجمة، أو هو نظريات جزئية محدودة في أهدافها تتعامل مع جانب واحد أو أكثر من جملة الجوانب التي يمكن أن تضمها نظرية عامة في الترجمة.[2]

ورغم مرور قرابة الأربعة عقود على هذا الرأي، لايزال فيه شيء من الصواب. من جهة، لا يمكن نفي وجود دراسات ارتقت إلى صف النظرية في الترجمة، ومن جهة أخرى، لا يمكن الجزم بأن هذه الدراسات صالحة في كل المقامات والمقالات. وخلاصة القول أن استعراض هذه النظريات في سياق تعليمي أمر ذو بال لما تحويه من زبدة تجارب الممارسين للفعل الترجمي وآراء قد تجد طريقها إلى التطبيق بوعي أو لا وعي من المكون والمتكون على حد السواء.

[1] James Holmes, Op.cit. p73
[2] Ibid. p 71.

3-تفعيل التنظير الترجمي في تعليمية الترجمة

3-1-واقع الحال

لا شك أن التنظير الترجمي بات حقيقة واقعة تعرف منحا تصاعديا كما ونوعا واكب تنامي المؤسسات المتخصصة في تكوين التراجمة والمترجمين. ففي سبعينيات القرن الماضي، كان عدد المراكز المتخصصة في تكوين المترجمين والتراجمة لا يتجاوز تسعة وأربعين عبر العالم، ليرتفع إلى مائة وثمانية في ثمانينيات القرن الماضي، ثم إلى مائتين وخمسة في تسعينيات القرن نفسه،[1] ولازال العدد في ارتفاع إلى يومنا هذا. وقد فرض هذا الواقع إعادة النظر في البيداغوجيا المعتمدة في تدريس مقاييس الترجمة في هذه المؤسسات، ذلك أن الطرق "التقليدية" المتبناة موضوع للنقد المتزايد، إذ إنها تفتقر للمنهجة والصرامة، بل تكاد تتصف بالعشوائية. وهي كما وصفتها هاوس Juliane House، تفتقر إلى "هيكل منهجي بيداغوجي"« a systematic pedagogical framework » :

« The teacher of course…passes out a text (the reason for selection of this text is usually not explained). This text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to snare at them and lead them into error. The text is then prepared…for the following sessions and the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested version and finally presents the sentence in its final "correct" form….This procedure is naturally very frustrating for the students."[2]

[1] Monique Caminade and Anthony Pym, Translator-training institutions, in Mona Baker, Encyclopaedia of Translation Studies, London and New York, Routledge , 1988,pp280-285.
[2] Juliane House, A model for translation Quality Assessment, Tubingen, Narr, 1997,pp7-8

"بالطبع، يقدم الأستاذ نصا (وعادة ما يكون المسوغ وراء اختيار هذا النص مجهولا). يكون هذا النص محفوفا بالكمائن، ما يعني أن هم الأستاذ ليس تدريب طلبته على فن الترجمة بتعقيداته وصعوباته، بل هو إيقاعهم في المصيدة ودفعهم نحو ارتكاب الخطأ. ثم يحضر النص... للحصة المقبلة، ويشرع الفوج بأكمله في التعامل مع النص جملة جملة، حيث يقرأ كل طالب جملة مختلفة، ويسأل الأستاذ عن احتمالات ترجمية أخرى، يصحح الترجمات المقترحة ليقدم في الأخير الجملة بصياغتها النهائية "الصحيحة"...هذه الصيرورة بطبيعتها هدامة بالنسبة للطالب."

ويشاطرها ميشال بالار الرأي قائلا:

« Le cours de traduction est essentiellement un cours de pratique ou l'on fait de la traduction de semaine en semaine en espérant parvenir à un certain degré de compétence par une pratique intuitive assaisonnée de remarques faites au fil des textes. »[1]

" درس الترجمة هو في أساسه درس تطبيقي، حيث تمارس الترجمة أسبوعا بعد أسبوع أملا في تحصيل درجة معينة من الكفاءة عن طريق تطبيق آلي منكه بجملة من الملاحظات تقدم أثناء التعامل مع النصوص."

يوجد في هذين الوصفين لسير درس مقياس الترجمة في أقسام الترجمة مرآة عاكسة لواقع الحال في أقسامنا، إذ هذه هي المنهجية المتبعة لدى جل المدرسين والتي انتقدها الدارسون والعارفون بالميدان مؤكدين افتقارها للأسس العلمية. وتلخص كولينا Colina مخرجات تبني هذه الطريقة في التدريس في النقاط التالية:

-الأستاذ هو محور العملية التعليمية ومصدر كل التعليمات.

-ينظر للأستاذ على أنه مالك حصري للمعرفة وأنه دائما على صواب.

[1] Michel Ballard, téléologie de la traduction universitaire, Meta, L, 1, 2005, p49.

-نسبة مشاركة الطالب في النقاش ضئيلة وإذا حصلت تكون بمعية الأستاذ سؤالا وإجابة، ولا تتاح فرصة نقاش الطلبة مع بعضهم، فالتفاعل ثنائي يكون فيه الطرف الأول ثابتا ممثلا في شخص الأستاذ.

-تقتصر مكتسبات الطالب على تعاملهم مع خبرات الأستاذ وفقط.

كما تفضي هذه المنهجية المرتكزة حول الأستاذ إلى الاعتقاد بوجود إجابة صحيحة واحدة فقط (تلك التي يقترحها الأستاذ) وهذا ما يوهن استقلالية الطالب ويعزز فيه عدم الثقة بنفسه.[1]

3-2- أهم المقاربات المعتمدة في تدريس الترجمة

يصنف مقياس الترجمة في أقسام الترجمة في خانة المهم إن لم يكن الأهم، وبالمقابل، نجد أنه من أكثر المقاييس المثيرة للجدل من حيث طريقة تدريسها. لا يختلف الدراسون والمكونون أن الهدف من المقياس هو تمكين الطالب من الترجمة، لكنهم يختلفون في الطريقة الأمثل في تدريسه. أما مرد هذا الاختلاف فجملة من المسائل المتشعبة على غرار التدرج والطريقة والمنهاج والوحدات في تدريس هذا المقياس الرئيس، فهل يمكن اعتماد نوع من التدرج أثناء تدريس الترجمة؟ هل يمكن أن نبدأ بالبسيط ثم المعقد فالأعقد؟ هل يمكن أن نضع وحدات للتدريس؟ هل يمكن وضع أهداف لبلوغها في وقت محدد؟ هل يمكن وضع مخطط لبلوغ هذه الأهداف وكذا مراحل معينة؟

يصعب تحقيق أهداف مسطرة مسبقا أو التنبؤ بالتعقيدات أو تصنيفها ذلك أن التعامل في هذا المقياس يكون مع النصوص، فكل نص يعرض للترجمة مهما بدا بسيطا أو سهل التناول، يحوي العديد من المشاكل ولا يمكن إهمال واحد منها أو تأجيله إلى وقت آخر.

[1] Sonia Colina, Translation Teaching: from Research to the Classroom. A Handbook for Teachers, Boston, MC Grow-hill, 2003, pp52-53.

في مقالها الموسوم بـThe Role of Translation Theory in Translation Training ، اقترحت كينغا كلودي Kinga Klaudy مقاربات ثلاث يمكن لمدرس الترجمة اعتمادها في تدريس مقياس الترجمة وهي: المقاربة الاستقرائية inductive approach والمقاربة الاستنتاجية deductive approach والمقاربة الوظيفية .functional approach

3-2-1-المقاربة الاستقرائية

تقوم هذه المقاربة على اختيار الأستاذ لجملة من النصوص تقدم للطلبة بغية الترجمة سواء داخل القسم أو خارجه. يناقش الأستاذ مع طلبته الترجمات المقترحة ويصحح الأخطاء الواردة فيها على أن يتم التوافق على ترجمة صحيحة يدونها الطلبة. وفي خضم النقاش يصحح الأستاذ طلبته ويعطي توجيهات عامة في الترجمة. وعليه تتم مناقشة المسائل الترجمية على أساس المشاكل التي تصادف الطالب في هذه النصوص.

وقد يحدث أن تظل قضايا أخرى على قدر من الأهمية دون نقاش لأنها لم تكن حاضرة في تلك النصوص. وإذا ناقشنا الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المقاربة فأول شيء إيجابي يمكن الإشارة إليه هو أن هذه المقاربة تضمن للطالب مواجهة واقعية، أي تمرينا عمليا يحاكي تماما ما قد يواجه الطالب مستقبلا في حياته العملية. إلا أن نجاح هذه المقاربة مرهون باختيار النصوص. ويتم اختيار النصوص حسب عدة مقاييس.

أ-الاختيار على أساس الموضوع

قد لا يكون هذا إشكالا كبيرا إذا كانت مجموعة الطلبة تنتمي إلى تخصص موحد، أما إذا كان الدرس ذو طابع عام، فتصبح عملية اختيار النصوص أمرا ليس بالهين، إذ لا يوجد نص عام بل هناك نصوص تهتم بمواضيع تخص الجميع (الانترنيت، حماية البيئة...). وهنا قد لا يحقق الدرس نجاعة كافية. والحل هنا هو مطالبة الطلبة بجمع نصوص موازية في اللغتين الأصل والهدف وإنشاء ثبت للمصطلحات في كل مجال.

ب-الاختيار على أساس نوع النص

ونقطة الانطلاق هنا، أن أنواع النصوص المتقاربة تحوي نفس المشاكل الترجمية بالنسبة للطلبة (أدبية، طبية، تجارية...). ولهذا الاختيار أيضا بعض النقائص، فلا يمكن الإلمام بكل أنواع النصوص في وقت محدد، ولا يمكن أن يضمن النص الواحد كل ميزات نوعه.

ج-الاختيار على أساس مقدار الصعوبة

وهنا يقرر الأستاذ استعراض جملة من النصوص يختلف مستواها طبقا لمعايير معينة قد تكون:

-معجمية: المرور من النصوص البسيطة من حيث المفردات والمصطلحات إلى نصوص تحوي ثروة لغوية أغنى وأعقد.

- تركيبية: أي المرور من النصوص ذات البنية التركيبية البسيطة (جمل بسيطة) إلى جمل أطول وأعقد.

- ثقافية: المرور من النصوص العامة إلى نصوص فيها السمات الثقافية أبرز وأكثر. وتظل عملية الاختيار هذه نسبية، تختلف باختلاف القدرات، فما يبدو سهلا للأستاذ قد لا يكون كذلك بالنسبة للطالب.

3-2-2 المقاربة الاستنتاجية

وفي هذه المقاربة، لا يبدأ الدرس بنص وقع عليه الاختيار، بل بإشكال في الترجمة (مثلا ترجمة أسماء الأعلام من الفرنسية إلى العربية)، وعلى الأستاذ أن يجد النص الأمثل الذي يتوفر على هذا الإشكال. وأهم ما قد يقف حجر عثرة في هذه المقاربة هو إيجاد النصوص الملائمة بعيدا عن الجمل المنعزلة التي قد يلجأ إليها الأستاذ إذا لم يجد الحل، وهذا ما لا يحبذ من الناحية البيداغوجية.

وإلى جانب هذا، كيف يختار الأستاذ هذه الإشكالات في الترجمة؟ ومن أين يستقيها؟

يمكن أن نقسم مصادر الإشكالات في الترجمة إلى قسمين، الأولى تتعلق بالترجمة عموما والثانية تتعلق ببعض الإشكالات على مستوى زوج لغوي معين.

وأمثلة عن مشاكل الترجمة عامة:

ترجمة أسماء المؤسسات أو أسماء الأعلام أو مشاكل علامات الترقيم أو القياسات وكيفية نقلها أو الشهادات الرسمية.... إلخ

أما المشاكل الترجمية الخاصة فعادة ما تستوحى من اللسانيات المقارنة وتقنيات الترجمة.

وقد تم انتقاد اختيار مشاكل الترجمة استنادا إلى اللسانيات المقارنة، فالأفضل هو حث الطالب على تعلم أكبر كم من المعلومات حول لغتي العمل. وإن اعتمدنا الطريقة الأولى فيجب توعية الطالب بعدم وجود وصفات سحرية في الترجمة بل حلول ممكنة لمشاكل قد تصادف المترجم.

3-2-3 المقاربة الوظيفية

وفي هذه المقاربة يتمحور الدرس الترجمي حول تطوير جملة من المهارات لدى الطالب. فيقرر الأستاذ أيها أساسية بالنسبة لطالب في قسم الترجمة ويعمل على تطويرها دون اللجوء فعليا إلى الترجمة. وعلى سبيل المثال، قد يركز الأستاذ على تطوير مهارة عدم الالتصاق الأعمى بالنص الأصل من خلال جملة من التمارين مثل التأويل داخل اللغة أو

إعادة التعبير على نفس الفكرة في اللغة نفسها، أو مهارة استخراج جوهر النص من خلال تمرين البحث عن الكلمات المفتاحية أو انجاز ملخصات.[1]

لا تحيد هذه المقاربات عما هو معمول به فعليا داخل حجرات الدرس في أقسام الترجمة، والمطلوب هو منهجة العمل أكثر وتحديد خطة عمل واضحة تنأى بالأستاذ عن الوقوع في فخ العشوائية، وتجنب الطالب الدخول في متاهات معرفية وفوضى تمنعه من اكتساب المهارة المرجوة.

3-3 -دور التنظير الترجمي في العملية البيداغوجية

يرى الكثير من الدارسين أن الخروج من نفق الفوضى البيداغوجية في تعليمية الترجمة (ممثلة في مقياس الترجمة في حد ذاته) هو الاستفادة من وتكريس الزخم النظري في حصص الأعمال التطبيقية. ويقول جمال جابالي من جامعة الرباط في هذا الصدد:

« Nous pensons que nous ne pouvons pas nous dépasser de la théorie, car elle est fort utile en pédagogie de la traduction dans la mesure où elle dote les étudiants de réflexes de traduction qui pourraient être perfectionnés avec l'expérience ; elle leur permet également d'identifier, de classer et de traiter concrètement les processus intellectuels relevant de l'opération traduisante. » [2]

"أظن أنه لا يمكن الاستغناء عن النظرية، ذلك أنها ذات فائدة كبيرة في بيداغوجية الترجمة إذ تمد الطالب بسلوكات ترجمية قد يتمكن منها مع الخبرة، كما تمكنه من تحديد وتصنيف ومعالجة العمليات الذهنية المتعلقة بالنشاط الترجمي وبطريقة ملموسة."

[1] Kinga Klaudy, The Role of Translation Theory in Translator Training, www.Semanticscholar. Org. 22.06.2019. 09:58.

[2] Jamal Jabali, Didactique de la traduction à l'université, réflexions sur quelques éléments de base, Université Mohamed ٧, Rabat, Entreculturas, N6, 2014, p 186.

ولخصت الباحثة مارية كالزادا بيريز Maria Calzada Perez العلاقة بين التنظير الترجمي وبيداغوجية الترجمة كما رآها الباحثون في ثلاث نقاط:

أولا: هناك قسم من المنظرين يؤمن بأن الجانب النظري يساعد في الترجمة العملية، ومنهم رايس Reiss التي تؤكد أن الجانب النظري أساسي على الأقل في جانبين من الممارسة الترجمية: المراجعة ونقد الترجمة.

ثانيا: يقر بعض الأساتذة أمثال سنا ترامبوس Snel Trampus أن الجانب النظري يساعد على إرساء نوع من "الانفتاح الذهني" لدى طلاب الترجمة ويرفع ثقتهم في أنفسهم.

ثالثا: يؤكد قسم آخر من الباحثين أمثال حاتم وفينوتي Hatim and Venuti أن الجانب النظري يزيد من وعي الطالب ويشجعه على اتخاذ قرارات واعية وتبرير هذه القرارات. أما فينوتي فقد شبه المترجمين بالطهاة. إذ يستطيع الطهاة تحضير أشهى الوجبات دون أي معرفة نظرية مسبقة، ولكن إن حصل وبحثوا في أصل الأطباق والثقافات التي جاءت منها، يتوقفون عن تحضير الوصفات الجاهزة ويطلقون العنان لإبداعاتهم.[1]

من خلال معايشة الواقع البيداغوجي لتعليمية الترجمة في الجامعة، أولا طلبة ثم أساتذة وباحثين، لاحظنا أن الأستاذ كما الطالب ينطلقان من مسلمات نظرية أثناء تعاملهما مع الترجمة فعلا وتبريرا. فيعمد الطالب الجديد مثلا إلى الالتصاق الأعمى بالنص الأصل انطلاقا من مسلمة "الأمانة" في الترجمة التي يحسبها عدم الخروج في أي حال من الأحوال عما كتب في النص الأصل، فيبحث على مقابلات على مستويات دنيا قد لا تتعدى الكلمة الواحدة أو الجملة على أكبر تقدير انطلاقا من مسلمة أخرى هي أن الترجمة لا تعدو أن تكون استبدالا لوحدات لسانية من لغة إلى أخرى. وليست الممارسة لوحدها الكفيلة بتغيير

[1] Maria Calzada Perez, Op.cit. p7.

هذه الأفعال، بل يسبقها تغيير أولا في المسلمات المغلوطة لدى الطالب فيتغير المفهوم ومعه تطبيقه.

وإذا ما أتينا إلى الأستاذ، الذي عايش ودرس وتعرض لرصيد معرفي نظري لا بأس به خلال تدرجه في دراسة الترجمة وبعد تدرجه بصفته باحثا، نجده أكثر وعيا بالفعل الترجمي وتعقيداته، والبديهي أنه يقوم طلبته ويوجههم، فيحبذ ترجمة على حساب أخرى ويصحح الأخطاء وقد يستفيض في شرح قضية ترجمية أو إشكال جدلي في الترجمة مغترفا من رصيده المعرفي النظري والتطبيقي، إن بوعي منه أو لاوعي. وهذا ما أكده هارمنز Theo Hermans قائلا:

« We necessarily translate according to our concept of translation, and into our concept of translation."[1]

"نحن بالضرورة نترجم حسب مفهومنا للترجمة، وإلى المفهوم الذي نراه حول الترجمة."

وعلى حد قوله:" لا يستند المترجم حصرا على النص الأصل كي يترجم، وإن ادعت الترجمة نظريا هذا. بل يستند المترجم في أحسن الأحوال على صورة رسمها لهذا النص، هذه الصورة لن تكون حيادية مطلقا، ولكن تعتمد كثيرا على نظريتنا في الترجمة."[2]

وقد أقر بضرورة الجانب النظري ليس فقط للدارسين أو الممارسين لمهام بيداغوجية في المعاهد والجامعات والمدارس، بل لمحترفي الترجمة كذلك:

« Les professionnels eux-mêmes reconnaissent qu'il est nécessaire d'avoir une formation théorique à côté de la formation pratique.» [3]

"حتى المحترفون ذاتهم يقرون بضرورة تلقي تكوين نظري إلى جانب التكوين التطبيقي."

[1] Theo Hermans, Translation's Representaion, in Eva Hung, Teaching Translation and Interpreting, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, 2002, p16.
[2] Ibid. p13.
[3] Michel Ballard, Op.cit. p51.

ولا يقتصر الجانب النظري على نظريات الترجمة، بل يتعداه إلى فروع أخرى داخل علم الترجمة كما قسمه هومز. فمثلا، يمكن لتاريخ الترجمة أن يوفر أرضية تمكن الطالب من تعميم نظرة حول التقدم المسجل في الميدان والاستفادة من تجارب الآخرين. تقول لونغ Long في هذا الصدد:

« Looking at the history of translation theory gives bases for comparison and demonstrates whether translators are making progress or simply repeating the same mistakes. It also helps to assess whether modern theories are saying something new or simply repeating the same ideas in different languages. »[1]

" يمدنا التأمل في تاريخ نظرية الترجمة بدعائم للمقارنة كما ويكشف عما إذا حقق المترجمون تطورا أم أنهم ببساطة يكررون الأخطاء ذاتها. كما يسمح بتقييم ما إذا كانت النظريات الحديثة قد أتت بالجديد أو أنها تكرر ما قيل بلغات مختلفة."

إذا ما سلمنا بضرورة اعتماد التنظير الترجمي في تعليمية الترجمة، فالأمر كذلك في جل المناهج التي تقترح تكوينا في الترجمة، فلا يخلو منهاج من مقياس نظريات الترجمة أو تقنيات الترجمة أو تاريخ الترجمة (راجع مناهج الترجمة في المبحث الأول من الفصل الثاني). ولا يكاد يختلف أستاذان على ضرورة إدراج مقاييس نظرية في الترجمة لاستكمال تكوين بيداغوجي وأكاديمي ناجع وناجح. والسؤال الجوهري هنا، **كيف السبيل إلى منهجة الهيكل البيداغوجي لمقياس الترجمة في إطار التنظير الترجمي؟** أو بتعبير آخر، كيف يمكن للأستاذ أن يتصور برنامجا واضح الأسس ومرسوم المعالم وبين الأهداف في مقياس الترجمة لسنة بيداغوجية معينة مستفيدا من الزخم النظري بطريقة فاعلة مفعلة لا إخبارية. كيف يمكن للأستاذ أن يغير أويرسخ مفاهيم مستقاة من تجارب الآخرين، توفر على الطالب

[1] Lynne Long, History and Translation, A companion in Translation Studies, Multilingual Matters, 2007, p64.

كثرة السؤال والحيرة وتوسع أفقه كما نظرته للترجمة، فيتحول من مستقبل سلبي للمعرفة إلى صانع للقرار بعد اقتناع، قادر على تبريره بالحجة. وتسمو بالأستاذ من الفوضى في الطرح والذاتية في الشرح إلى الجدل العلمي والتأسيس النظري لما يطبق على أرض الواقع.

في الحقيقة، لا يمكن الادعاء بإمكانية تبني نظرية واحدة في تعليمية الترجمة، ذلك أن كل موقف ترجمي يرجح اللجوء إلى نظرية أو مقاربة معينة. والأهم ليس أصحية نظرية على أخرى، بل التأسيس النظري للفعل الترجمي. فيما يلي، عرض لمحاولة بعض الدارسين ترسيخ هذه الفكرة من خلال نماذج اقترحوها للخروج بالتنظير من جدل القول إلى حتمية الفعل.

4-نماذج مقترحة عن تفعيل التنظير الترجمي في العملية البيداغوجية

4-1- نموذج النزعات السبع في نظريات الترجمة ل" ماريا كالزادا بيريز Maria Calzada Pérez"[1]

في مقالها الموسوم ب: Applying Translation Theory in teaching، قدمت بيريز تصورا لتفعيل التنظير الترجمي من خلال سبع نزعات رأتها السائدة في ميدان التنظير الترجمي.

فقد قدم العديد من الباحثين أمثال هارمنز (1995)Hermans، (2001)Munday، (2000)Venuti إعادة طرح لبعض النظريات الترجمية وتقديم

" إعادة قراءة" لها من خلال تصنيف وصفي لها. وتقر الباحثة أنها بدورها أعادت قراءة هذه النظريات وصنفتها إلى سبع نزعات سادت التنظير الترجمي، أما كل نزعة فتركز على عنصر معين.

[1]See: Maria Calzada Pérez, Applying Translation Theory in Teaching, New Voices in Translation Studies, 1,2005,pp1-11.

1-نظريات تركز على الجانب اللغوي (في غالب الأحيان الوحدات اللغوية المعزولة) من أمثلة Vinay and Darbelnet و Jakobson.

2-نظريات تركز على الطبيعة التواصلية للنصوص من أمثلة Neubert and Shreve(1992)، Hatim and Mason(1990-1997)، House(1981-1997).

3-نظريات تركز على الأهداف التبليغية من خلال النصوص من أمثلة Reiss(1989)، Vermeer(1989) و Nord(1997).

4-نظريات تركز على العلاقة بين الترجمة والثقافات الهدف من أمثلة Lefevere(1985)، Toury(1995) و Even-Zohar.

5-نظريات تركز على الأخلاقيات الجديدة في الترجمة من أمثلة Venuti(1995)، Bassnett and Lefevere(1990)، وكذا منظرو ما بعد الفترات الاستعمارية.

6-نظريات تركز على شخص المترجم كونه كائن بشري له تفكير ومشاعر من أمثلة Selescovich(1976)، Gutt(1991-2000) و Krings(1987).

7-نظريات تركز على المدونة من أمثلة Baker(1996)، Kenny(2001) و Laviosa(2001).

تقر الباحثة باستحالة الاطلاع على كل أقسام الترجمة في مختلف المراكز التعليمية، وعليه تحليل إمكانية ادماج الجانب النظري في الدرس الترجمي سيكون على أساس الإجابة على التساؤل الآتي: كيف يمكن تقديم درس مثالي في الترجمة داخل القسم؟ على الأستاذ أن يكون واعيا وصريحا مع طلبته حول ما سيقدمه من مادة علمية. وتضيف أنها لم تتعرض لكل طرق التدريس ولا لكل النظريات ولكتها ذكرتها من باب المناسبة في إبرازها لدور الجانب النظري في التدريس. وتقوم العملية التدريسية على التوجه النظري للأستاذ، ويجب أن

يوضح الأستاذ للطالب هذا التوجه حتى يكون على وعي تام بأهداف ومقاصد الأستاذ من خلال الدرس المقدم داخل القسم.

1-تتبنى بعض المناهج المقاربات التقابلية المقارنة على شاكلة فيني وداربلني، لمريدي هذه النظرية حججهم، فالترجمة بالنسبة لهم مدعاة بالضرورة إلى الاختلاف وبالتالي إلى الخسارة حتما. ولهذا وجب على الأستاذ التركيز في درسه على كيفية تجاوز هذه الاختلافات، ولبلوغ هذا الهدف على الطلبة اكتساب أهم ميزات اللغتين موضوع التكوين من خصائص نحوية وتركيبية واحالات وتعابير مغلوطة ونوع وجنس ومبني للمجهول وتعابير اصطلاحية وعبارات جاهزة واستعارات وخصائص أسلوبية من احترام لسجل النص وتفاد للتكرار وغلو في التعبير.

2-تتبنى مناهج أخرى النص كوحدة للترجمة، منطلقة من فرضيات هاليداي Halliday النحوية التي تتخطى مستوى الوحدات اللسانية المنفصلة ما دون الجملة. من أمثلة هؤلاء حاتم وماسون Hatim and Mason، وهما منظران وأستاذان في الترجمة، وقد خصصا فصلا كاملا من كتابهما لتعليمية الترجمة، منطلقين من السؤال المفتاحي التالي: كيف يمكن للمادة العلمية أن تكون فعالة من حيث اختيارها وتدرجها وتقديمها؟

وتتلخص الإجابة في أنهما ينظران لتدريس الترجمة وفق قناعة راسخة هي أن نوع النص يفرض التحديات الخاصة به. ويجب أن يبنى الدرس في الترجمة على تقسيم لأنواع النصوص، وهي حسبهما: نصوص طلبية instructional texts ونصوص وصفية expositif texts ونصوص جدلية Argumentatif texts.

يبدأ الأستاذ أولا بالنصوص الطلبية، ومثال عن هذا النوع من النصوص النصوص القانونية.

"…The various instructional forms are thus "routines" which the translator either knows or simply doesn't know. But if not known, these formats and terminologies are learnable with remarkable ease, since what is involved is essentially a finite set of conventional formats and finite list of conventional vocabulary."[1]

"... وعليه تكون هذه النماذج الطلبية" روتينا" قد يعرفه الطالب أو ببساطة يجهله، وفي حال جهله، يمكنه تعلمه بيسر كبير، إذ يتلخص في جملة منتهية من النماذج المتفق عليها، وقائمة مغلقة من المصطلحات التي وقع عليها الإجماع."

والهدف منها هو تدريب الطلبة على الترجمة الحرفية في مرحلة أولى من التكوين. وفي المرحلة الثانية يدرج الأستاذ نصوصا وصفية تتكلم عن موضوع ما حيث يصادف الطالب إشكالية المسافة المسموح بها بين النص الأصل والنص الهدف. وفي مرحلة ثالثة يقدم الأستاذ نصوصا جدلية قد تخلق ديناميكية كبيرة لدى الطلبة.

3-تتبنى مناهج تعليمية أخرى نظرية الهدفSkopos Theory في تدريس مقياس الترجمة. فقبل ترجمة أي نص مقترح، تطرح جملة من الأسئلة تدور أساسا حول وظيفة النص الهدف على شاكلة: من يقول؟ ماذا يقول؟ ماهي القناة؟ لمن يقول؟ ما هو أثر هذا القول؟ من شأن هذه الأسئلة أن تحدد متطلبات الزبون وعلى أساسها تحدد استراتيجيات الترجمة المناسبة لتلبيتها. ومثال عن النصوص التي من شأنها تطبيق هذه الرؤية: المقالات الصحفية والخطابات الدعائية وكذا النصوص الأدبية.

4-استوحت مناهج تعليمية أخرى طرائقها من الدراسات الترجمية الوصفية على شاكلة أعمال توري Gideon Toury. يؤكد توري أن الهدف من تدريب الطلبة ليس بالضرورة الحصول على مترجمين مثاليين، بل الأجدر هو تكوين مترجمين أصليين native

[1] B Hatim, I Mason , The Translator as Communicator, in Maria Calzada Pérez, Op.cit.p4.

translators، والمترجم الأصلي هو ذاك المترجم العصامي المحترف الذي يتحلى بميزات ثلاث: الازدواجية اللغوية، الاستطاعة البيلغوية والقدرة على النقل. وللوصول إلى مستوى المترجم الأصلي، على الطالب أن يتعامل مع أكبر قدر ممكن من المواقف الترجمية كي يتعرف على المعايير التي تحكم النشاط الترجمي كما ويكتسب بعض الحلول الاستراتيجية لجملة من المواقف المتكررة. وفي المقابل، على المنظرين وضع هذه الحلول الاستراتيجية التي وصلوا إليها بخبرتهم في الميدان في متناول الطالب كي تعم الفائدة ويدخر الجهد والوقت.

5-من بين المقاربات التي ساهمت في ترسيخ نوع من الأخلاقيات الجديدة هي التي تعرف بمقاربات ما بعد البنيوية Post-structuralism approaches. وتشترك في نظرتها لبيداغوجية الترجمة، إذ ترى أن الطالب لا يجب أن يدفع إلى إيجاد ترجمات "صحيحة" أو "مطابقة"، بل يجب تحفيزهم على إدراك دور المترجم والترجمات داخل المجتمعات، وتحذر هذه المقاربات الأساتذة من تبني وصفات سحرية أثناء التدريس. ويكون التركيز على القضايا الثقافية والآثار الاجتماعية للتبادل الناجم عن الترجمة ومحاربة السلبية لدى الطالب.

6-أولت جملة من النظريات أهمية بالغة للجوانب المعرفية الإدراكية والحسية للترجمة، وقد استقت بعض المناهج في تعليمية الترجمة طرقها من هذه المفاهيم، إذ لا يكفي تعليم الطالب كيفية الترجمة بل يجب أن نعلمه كيف يترجم بثقة. ولا يتأتى هذا إلا بالمعرفة النظرية من جهة، والتفكير في الفعل الترجمي بصوت مرتفع من جهة أخرى Think Aloud Protocols.

7-وأخيرا هناك مناهج قامت على الدراسات التي تعتمد على المدونة. فمن خلال اعتماد تقنية المدونة، قد يصادف المترجم حلولا لبعض المشاكل التي صادفها أو حتى ترجمات جاهزة لمصطلحات أو عبارات صادفها الطالب في النص الأصل.

وعليه، يبني كل مدرس منهجه وطريقة تدريسه وفق مفهوم نظري أو أكثر للترجمة. ومن المستحسن ألا يحصر المدرس طلبته في زاوية نظرية ضيقة، بل يمكن للأستاذ، كما اقترح بيم Pym أن يعرض ترجمات معتمدة مختلفة للنص الواحد، إضافة إلى اختيار واحد من هذه النصوص يراها الطلبة الأنسب بالسرعة الكافية ومع التبرير. هذا لا يزيد فقط من وعي الطلبة بمختلف استراتيجيات الترجمة، بل يعلمهم أنه يمكن الحصول على ترجمات مختلفة للنص الواحد حسب النظريات المختلفة، فيتمكن الطالب من اختيار الأمثل حسب الظروف الزمانية والمكانية والمعطيات الآنية.

وعليه، تضيف الباحثة، يجب أن يتعرض الطلبة أثناء تكوينهم لأكبر كم من النظريات حول الترجمة دون التركيز حول واحدة أو اثنتين، بعدها سيتمكن الطالب من اختيار الأنسب عند كل موقف ترجمي يصادفه. فلا خوف عليه حينئذ لأنه يملك مختلف أنواع المفكات، وما عليه سوى تطبيق المفك الأصلح في المكان الأنسب.

وفي الأخير، تؤكد بيريز على أنه إذا أردنا أن يتحلى طلبتنا بجرعات أقوى من الوعي وسعة نظر، علينا كأساتذة أن نسلحهم بأكبر عدد ممكن من النظريات ووجهات النظر حول الترجمة كي نضمن نوعا من المرونة والثقة أثناء عملية اتخاذ القرار. وتقترح الباحثة في آخر المقال مقررا لمقياس الترجمة من الإنجليزية إلى الإسبانية للمبتدئين مع أمثلة تطبيقية شمل النزعات السبع التي اقترحتها.

لقد طرحت بيريز قضية التنظير الترجمي وعلاقته بالتعليمية بمنهجية واضحة صريحة قابلة للتطبيق. وعددت المكتسبات التي يمكن للجانب النظري تحقيقها لفائدة الطالب. أما تقسيمها لمختلف التوجهات النظرية السائدة إلى نزعات سبع فمحاولة طيبة لتبويب الزخم النظري الذي لا يمكن التطرق إليه كاملا مفصلا بغثه وسمينه. ويدخل هذا المقال ضمن الجهود التي من شأنها أن تنير درب كل أستاذ وتلفت انتباهه إلى قضية قد صادفته لا محالة أثناء ممارسته لواجباته البيداغوجية.

4-2- نموذج اللسانيات التطبيقية (كينغا كلودي [1] Kinga Claudy)

في مداخلتها الموسومة ب: The Role of Translation Theory in Translator Training، تناقش كلودي دور نظرية الترجمة في تكوين المترجم من زاوية احتياجات الطالب البيداغوجية. حيث انطلقت في طرحها من فرضية ويلس Wilss التي تقر بأن طالب الترجمة يحتاج إلى نوعين من المعرفة: معرفة إخبارية declarative knowledge (معرفة الماهية) ومعرفة إجرائية procedural knowledge(معرفة الكيف). وبإسقاط على التنظير الترجمي، يمكن تدريس نظرية الترجمة بطريقة مباشرة(الماهية) أو بطريقة غير مباشرة(الكيف).

-الطريقة المباشرة: وهي المعرفة النظرية الواجب تدريسها للطالب من أجل بلوغ تكوين مترجمين على مستوى عال من الكفاءة، ليسوا قادرين فقط على انجاز المهام الموكلة إليهم، بل على تحمل مسؤولياتهم كعناصر مكونة للمهنة من خلال وعيهم بتاريخ وأخلاقيات وأسس الترجمة.

-الطريقة غير المباشرة: وهي المعرفة النظرية التي يمكن للطالب الاستفادة منها بطريقة غير مباشرة، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-تصميم المقررات (Kelly 2005).

-انتقاء المادة العلمية المدرسة (Schmitt1999, Mayoral 2003).

-إيجاد أكثر طرق التدريس نجاعة (Kiraly 1996,2000).

-تقويم الترجمات (Mossop 2001, Klaudy 2006).

[1] Kinga Klaudy, The Role of Translation Theory in Translator Training, Paper presented at the EMTconference, Brussels,19-20 October, 2006.

-تطوير الأدوات المساعدة في الترجمة كالقواميس الإلكترونية والذاكرات الترجمية والنصوص الموازية (Austermuhl 2001).

وتساءلت الباحثة: هل فعلا يستفيد التدريس من مخرجات البحوث العلمية في الترجمة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تقر الباحثة أن جل ممارسي الترجمة يترجمون بالسليقة أو وفق حدسهم، كما أنهم لا يكتبون حول تجربتهم الشخصية أو يقيدونها في خلاصات ما قد يعود بالنفع على الطلبة في تكوينهم. وما توفر في هذا الميدان كان نقدا للترجمات الأدبية وقلة هي الأعمال في المجال المتخصص، وما توفر يناقش مسائل التعامل مع المصطلحات التقنية.

وأمام هذا الواقع ترجع الباحثة إلى التقسيم الذي اقترحه مؤسس علم الترجمة هومز Holmes (لتفاصيل أوفى راجع ص120). إذ ينقسم علم الترجمة إل ثلاثة فروع: علم الترجمة النظري وعلم الترجمة الوصفي وعلم الترجمة التطبيقي، وأهم شعب هذا الأخير هي: تدريس الترجمة والوسائل المساعدة على الترجمة وسياسة الترجمة ونقد الترجمة. وتعاود الباحثة طرح السؤال: ماذا يمكن لعلم الترجمة التطبيقي أن يطبق على أرض الواقع؟ وترجع من جديد لتقسيم هومز، فقد فرق بين الدراسات الترجمية النظرية والدراسات الترجمية الوصفية، وقسم هذه الأخيرة إلى دراسات تهتم بالناتج والسيرورة، ودراسات ذات توجه وظيفي. أما الدراسات النظرية فقسمها إلى نظرية عامة في الترجمة ونظريات جزئية تدرس مختلف القضايا الفرعية في الترجمة مثل من القائم على الترجمة؟ الانسان أم الآلة؟ أو ماهي اللغات المعنية بفعل الترجمة؟ وما هو نوع النصوص التي يجب أن تخضع إلى الترجمة؟ ومن التقسيم أعلاه، يتضح أنه يستحيل تطبيق الفرع الأول من الدراسات الترجمية النظرية. وفي المقابل، يمكن استغلال الجانب الجزئي من هذا الفرع النظري والذي ينظر في بعض الإشكالات المتعلقة بزوج لغوي معين أو نوع معين من النصوص. ومن هنا تقترح الباحثة

مقاربة جديدة لتفعيل دور اللسانيات التطبيقية في تدريس الترجمة والتي رأتها أكثر فروع علم الترجمة قابلية للتطبيق المباشر في تعليمية الترجمة.

أ- التقابل الحركي للغات وكفاءة النقل عند المترجم:

تؤكد الباحثة على أهمية وفعالية الدراسات المقارنة بين زوج لغوي معين في تطوير كفاءة النقل لدى الطالب، ورغم هذا، لا تحظى هذه المقاربات بالكثير من الاهتمام عند الدارسين والباحثين. وكفاءة النقل جزء من جملة الكفاءات التي يجب أن تتوفر في المترجم، وتتلخص في قدرته على استحداث الاستراتيجيات المناسبة لتخطي العقبات الناتجة عن الاختلافات بين لغتي العمل. بعبارة أخرى، هي قدرته على الانتقال بحرية ويسر بين لغتي العمل وعبوره بأمان من الأفكار إلى القالب اللساني ومن القالب اللساني إلى الأفكار في حركة مزدوجة، ذلك أنه لا يمتلك استراتيجيات عامة في الترجمة، بل أيضا يملك استراتيجيات خاصة بالزوج اللغوي قيد العمل. هذا اليسر والانتقال السهل بين اللغتين يميز المترجم المحترف عن المتكلم بلغة واحدة من جهة، ويميزه عن مزدوج اللغة من جهة أخرى. وتقر الباحثة أنه لا يمكن إنكار دور الإنسان أو العوامل الثقافية في عملية الترجمة، وفي المقابل، لا يمكن إلغاء فرع اللسانيات من جملة فروع علم الترجمة. وعندما نتحدث عن اللسانيات لا نقصد اللسانيات التقابلية التقليدية التي تعمد إلى المقارنة بين مدونتين مجردتين للغتين مختلفتين، بل نقصد اللسانيات التقابلية الحركية dynamic contrastive linguistics. وهنا تبحث اللسانيات في التقاطع الوظيفي للغتين joint functionning of two languages، أو السلوك الترجمي للغتين. والتقابل الحركي هو ذاك الاختلاف في خصائص التشفير بين اللغات المختلفة، ولا يظهر هذا الاختلاف إلا بتصادم اللغات ضمن عملية الترجمة، ويمكن أن نطلق على هذا التصادم مجازا تسمية "السلوك الترجمي بين اللغات"، وقد يكون هذا السلوك "صديقا" « friendly » أو "غير صديق" « unfriendly ». وتقصد الباحثة بالسلوك الترجمي الصديق ذاك اليسر الذي يتم فيه

الانتقال بين لغتين تنتميان إلى نفس العائلة مثل الفرنسية والإيطالية اللتين تنتميان إلى اللغات الهندوأوروبية. وقد يكون الانتقال أصعب وأعقد إذا تعلق الأمر بالترجمة بين لغتين من عائلتين مختلفتين كالعربية والانجليزية مثلا، فالأولى لغة سامية أما الثانية فهندوأوروبية، فتتصرف اللغتان بطريقة غير صديقة تجبر المترجم على اعتماد نظريات ترجمية أعقد.

وتقصد الباحثة بالعمليات الترجمية كل الإجراءات الآلية والروتينة التي طورها واعتمدها أجيال من المترجمين لتخطي الصعوبات التي تصادف السلوك الترجمي بين زوج لغوي معين. وقد تفضي الدراسات الوصفية المعمقة لهذا السلوك الترجمي بين اللغات وعملية اتخاذ القرار وكيفية حل المشاكل المتكررة إلى وصف ممنهج وموجه لعملية الترجمة داخل زوج لغوي معين، وهذا ما يختلف تماما عن اللسانيات التقابلية أو لسانيات النص التقابلية، ويمكن تلخيص أوجه الاختلاف بينهما فيما يلي:

-تهدف لسانيات النص التقابلية إلى البحث في الاختلافات الموجودة على مستوى هيكل النصوص بين لغتين مختلفتين، كالاختلاف في آلية الاتساق أو الشكل العام لتقديم النصوص حسب الموضوع، فهي ذات توجه لغوي prole-oriented.

-تهدف اللسانيات التقابلية الحركية إلى وصف العمليات التي اعتاد المترجمون تبنيها عند مواجهة عقبات ناجمة عن الاختلاف بين اللغات، فهي ذات توجه طبائعي -habit oriented.

-لسانيات النص التقابلية جامدة static، إذ تصف النظام العام الذي يحكم النصوص في كل لغة.

-اللسانيات التقابلية الحركية ديناميكية إذ تعمد إلى وصف لغتين أثناء تفاعلهما بالترجمة.

ب- إيجابيات زيادة الوعي اللساني:

تعود زيادة الوعي اللللساني بالفائدة الأكيدة عل كل من أستاذ وطالب ومحترف الترجمة.

-**أولا على أستاذ الترجمة:** يبدو فعلا عسيرا تصور منهاج في تدريس الترجمة اعتمادا على العوامل غير اللسانية فقط، كما لا يمكن انكار حصول تطور في الكفاءة الترجمية لدى الطالب بعد تعامله وترجمته لعدد كبير من النصوص بمعية تصحيحات وتوجيهات الأستاذ، لكن الباحثة تؤكد على أن التكوين الممنهج لطالب الترجمة والذي يروم بلوغ أهداف معينة في مدة زمنية محددة، لا يمكن في أي حال من الأحوال أن يعتمد حصرا على مبدأ التراكم البطيء للخبرة، بل عليه الاستنجاد بمكتسبات اللسانيات ونظرية اللسانيات في الترجمة. ولا تقصد الباحثة هنا المعرفة الإخبارية للسانيات بقدر ما تقصد استغلال مسلماتها في تصميم دروس في الترجمة وانتقاء النصوص المقترحة للترجمة وتقويم الترجمة وكذا تبرير تصحيحات الأستاذ وملاحظاته.

-**ثانيا على طالب الترجمة:** يكتسب طالب قسم الترجمة الكفاءة الترجمية عموما من جملة التصحيحات للأخطاء التي يرتكبها هو أو زملاؤه في القسم. وليس المهم هو التصحيح في حد ذاته، لكن الأهم هو كيفية تبرير الأستاذ لهذا التصحيح. فجملة التبريرات على شاكلة" هذا لا يبدو مقبولا في اللغة العربية" و"تقول هذا بطريقة مختلفة في اللغة الإنجليزية" و"ربما عليك تغيير هذا التركيب" لا تقنع الطالب كما لا تسمح له باعتماد مبدأ التعميم. والأجدر أن يبرر الأستاذ بطريقة أكثر علمية تعتمد على جملة الاختلافات بين زوج لغوي معين على شاكلة: اللغة العربية لغة ربط أما اللغة الإنجليزية فلغة تعتمد على علامات الوقف.[1] فيتسلح الطالب والمترجم المستقبلي بهيكل مرجعي يمكنه مستقبلا من النقد الذاتي والانتقاء الأنسب للحلول الأمثل ضمن الحلول المقترحة.

[1]- المثال المدرج من اقتراح الباحثة.

ثالثا على محترف الترجمة: من أهم فوائد الوعي اللساني على محترف الترجمة هو تعدد خياراته الترجمية، بل يؤهله هذا الوعي إلى الإجابة على التساؤل الذي يختلج كل مترجم عن المسافة التي يمكن أن يبتعد بها المترجم على شكل النص دون المساس بالمعنى، ويصبح التردد حدسا بين زوج لغوي معين خبر المترجم خباياه. وفائدة أخرى، هي المحافظة على "بريستيج" المهنة، وللقضاء على تلك النظرة الدونية للمترجم التي تختزله إلى مجرد آلة مزدوجة اللغة، على المترجم أن يزود زبونه بتفسيرات احترافية للحلول التي تبناها. وكثيرا ما ينتقد الزبون العارف باللغة الأصل عمل المترجم فيتهمه بالحذف وتغيير التركيب...الخ. ويمكن للمترجم الذي تلقى تكوينا نظريا متينا الدفاع عن خياراته وإقناع زبونه بالحجة.

ولا يمكن للوعي اللساني وحده أن يكون كافيا، بل على المترجم أن يعي كل العناصر التي تحكم التواصل بين لغتين من باعث ومتلق وقناة وسياق ثقافي...الخ.

لا بد أن الطرح الذي أتت به كلودي ذو بال، لكنه لم يأت بالجديد، ذلك أن اللسانيات سارت جنبا إلى جنب مع الترجمة قولا وفعلا من بداياتها إلى يومنا هذا. لكن الذي تغير هو فقط الاستحواذ والاحتكار الذي كان من اللسانيات على الترجمة حتى صارت فرعا منها، إلى انضواء اللسانيات تحت جملة الفروع المعرفية التي يمكن أن تقدم خدمات جليلة للترجمة جنبا إلى جنب مع فروع معرفية أخرى. لكن ما يثير الاهتمام في مقالها هذا هو تلك اللفتة التي قد يتغاضى عنها جل الأساتذة في تقديم درس الترجمة التطبيقي، فالطابع التطبيقي للمقياس لا ينفي مطلقا التأسيس النظري له، بل يدخله في خانة العلم ويبعده عن كل ادعاء بفطريته أو عدم نجاعة التكوين فيه.

4-3- النموذج الاجتماعي البنائي ل" كيرالي Donald Kiraly"

من أفضل الأمثلة على استغلال نتائج البحوث الترجمية النظرية في تطوير طريقة تدريس فعالة أعمال كيرالي (1996-2001) التي لخصت مكتسبات علم النفس والمناهج

المعرفية وبروتوكولات التفكير بصوت عال TAP في طريقة مضادة لتلك التي أسماها بWTNS (who'll take the next sentence) أو من يترجم الجملة التالية. وقد اقترح مقاربة مستحدثة لتطوير الكفاءة الترجمية لدى الطالب ملخصة في عمل جماعي لمشروع حقيقي، وفيه يتعامل الطلبة مع مشروع ترجمي حقيقي، أي من سوق العمل، ضمن مدة زمنية محددة ما يعزز طريقهم نحو الاستقلالية كمترجمين محترفين. وهي طريقة تضع الطالب في محور العملية البيداغوجية، وينقلب دور الأستاذ من مصدر للمعرفة إلى موجه ومساعد للكفاءة الاحترافية الناشئة لدى الطالب.[1]

4-3-1 مبادئ النموذج الاجتماعي البنائي Social Constructivist

يقوم هذا النموذج على مبادئ ثلاث: الأصلية، العمل الجماعي والكفاءة في الترجمة[2].

أ-**الأصلية:** ويقصد بها أن تكون الأعمال المقترحة على الطالب أصلية، أي مشاريع حقيقية مؤطرة إلى العمل الخيري. من خلال هذه الأصلية يمتلك الطالب ما أسماه كيرالي ب " empowerment" وهو اكتساب القدرة الكافية على اتخاذ قرارات مسؤولة في سياق مهني. ومثال ذلك أن يقترح الأستاذ على طلبته حكما قضائيا من زبون فعلي في إطار نشاطه في مكتب الترجمة الرسمية، على أن يسلم عملهم فعليا لهذا الزبون بعد مدة محددة ويكون دور الأستاذ هنا هو الارشاد والتوجيه عند الحاجة.

ب- العمل الجماعي: يركز كيرالي على أهمية التفاعل التواصلي بين الطلبة من أجل الوصول في النهاية إلى "ترجمة عملية" بدل "الترجمة الجيدة" في النموذج التقليدي.

ج- الكفاءة في الترجمة: والتي قسمها كيرالي إلى كفاءة ترجمية translation competence وكفاءة المترجم translator competence.

[1] See: Kinga Klaudy, Op.cit. Pp1-17.

[2] Achouche Naima, L'Approche socioconstructiviste, Sésame pour enseigner la traduction littéraire, دورية تمثلات, Volume 2, numéro3, Pp93-100.

أما الكفاءة الترجمية فتمثلها جملة المهارات الضرورية لانتاج نص يحترم معايير اللغة الهدف لغوية كانت أم ثقافية ضمن ما أسماه ب المهارة الإجرائية.

وأما كفاءة المترجم فهي الكفاءات التي تتعلق بالترجمة الاحترافية على غرار كيفية التعامل مع أنواع نصوص معينة.

يبدو أن تطبيق هذا النموذج يعود بالنفع الكثير على الطالب من حيث ثقته بنفسه وربطه المباشر مع عالم الشغل في تكوين مزدوج أكاديمي واحترافي. كما ينمي العمل الجماعي في الطالب الملكة الإدراكية للفعل الترجمي، فالقرارات تعرضت للتفاوض والتبرير قبل اتخاذها. لكن ما يمكن أن يعاب في هذا النموذج هو صعوبة تطبيقه واقعيا، ذلك أن الظفر بمشروع حقيقي من دور النشر والمكاتب الرسمية والجهات الفاعلة في سوق الشغل ليس أمرا هينا أو متاحا. وعليه يمكن اعتماد هذه الطريقة في التقرير المقدم بعد التربص المهني المقترح أثناء التكوين في قسم الترجمة.[1] ورغم قيام هذا النموذج على جهود نظرية نجد غيابا لتأطير التوجيه الذي يقوم عليه الأستاذ. بمعنى آخر، كيف يحسم الأستاذ الخلاف أثناء هذا التوجيه؟ وكيف يساعد طلبته على اتخاذ القرار السليم؟ وكيف يتم تأطير هذه العملية البيداغوجية؟

4-4-النموذج العكسي: تدريس النظرية عن طريق التطبيق[2]

في مقالها الموسوم ب Teaching Theory Through Practice: A Reflexive Approach تقترح سيلفيا كاديو Silvia Kadiu مقاربة مستحدثة لتدريس التنظير الترجمي بطريقة ملموسة وأكثر فعالية، استوحتها من مقاربة ديريدا الآدائية Derrida's performative approach، وتتلخص في ترجمة النصوص النظرية (نصوص في

[1] يقترح قسم الترجمة بجامعة منتوري قسنطينة، لطلبة MCIL3 تربصا مهنيا لمدة ثلاثة أشهر خلال السداسي السادس من التكوين على مستوى مكاتب الترجمة الرسمية.

[2] See : Selvia Kadiu, Teaching Theory Through Practice: A Reflexive Approach, Current Trends in Translation Teaching and Learning, E, 4, 2017, Pp48-77.

نظريات الترجمة) ومحاولة تطبيق ما جاء فيها على النص المترجم نفسه. وانطلقت الباحثة من فرضية أن تطبيق نظرية ما، مثل نظرية التغريب مثلا foreignazation، من خلال ترجمة النص الذي يعرضها لصاحبه فينوتي Venuti من مؤلفه The Translator's Invisibility من الصفحة 13 إلى الصفحة 20، قد يساعد الطلبة على الاستيعاب الواعي للنظرية وكذا تجريب مدى إمكانية تطبيقها على أرض الواقع. ولفحص مدى صحة هذه الفرضية، عمدت الباحثة إلى إجراء دراسة ميدانية شملت فوجي ماستر في الترجمة كلفا بترجمة نص لديريدا مع محاولة تطبيق ما جاء فيه أثناء الترجمة، وبعدها الإجابة على تسآل أعدته الباحثة. وبعد تحليل النتائج، خلصت الباحثة إلى مايلي:

تضمن هذه الطريقة العكسية عملا بيداغوجيا فعالا ومحفزا من خلال:

-اقحام الطلبة في الجانب النظري من خلال التطبيق.

-مساعدتهم في استيعاب المفاهيم الخاصة.

-دعوتهم للتحلي بالحس النقدي للنظريات قيد الدراسة.

-تكوين وجهة نظر خاصة بهم حول النظرية المدروسة من خلال تجريبها.

وتضيف الباحثة أن اعتماد مقاربة عكسية في تدريس نظرية الترجمة يردم الهوة بين التنظير والتطبيق الذي طالما تعرض للنقد والتشكيك. كما تدعو هذه المقاربة الطلبة إلى التفاعل مع النظرية شكلا ومضمونا. وتلخص محاسن اعتماد هذه المقاربة في النقاط التالية:

أ-**مقاربة آدائية:** تؤكد الباحثة على الطبيعة الآدائية للمقاربة العكسية، فتطبيقها يطرح اشكال الأمانة على مستويين، المستوى التقليدي في النقل التام والدقيق لفحوى النص، والمستوى الآدائي في مدى التزام الطالب بالتعليمات الواردة فيه عن الترجمة أثناء آدائه للترجمة، فيترجم النص قولا وفعلا.

ب-**تمرين نقدي:** ترجمة النظرية الترجمية عكسيا تميط اللثام عن حدود وامكانيات تطبيق هذه النظرية على أرض الواقع. فقد أقر أكثر من سبعين في المائة من الطلبة الذين شملتهم الدراسة أن ترجمة نص نظري جعلهم أقدر على نقد النظرية التي يناقشها هذا النص، كما مكنهم هذا التمرين من التسليم باستحالة الانتساب اللامشروط لنظرية دون الأخرى، ما يسمح لهم بتطوير نوع من الحذر النظري ولكن بطريقة ملموسة.

ج-**روح المسؤولية:** تسمح المقاربة العكسية بتجربة مدى حيادية الطالب في توضيح مفهوم معين من خلال اعتماده على هذا المفهوم أثناء الترجمة. فيعمد الطالب إلى ترجمة ما ورد من إجراءات في النص الأصل كما يراها ويفسرها هو، فيزيد هذا من روح المسؤولية لديه كما يزيد من وعيه بدوره كمترجم، وهو هدف مفتاح في تعليمية الترجمة حسب كيرالي، الذي يقر أن" المفاهيم-الشخصية" «self-concept» التي يخرج بها الطالب حاسمة في تطوير خبرته، ذلك أنها تزود الطالب بنوع من الاستقلالية في الرأي والتنفيذ، والوعي بمسؤوليته وتحملها أثناء آداء نشاطه الترجمي.

د-**المخاطرة:** تكون المخاطرة في المقاربة العكسية مزدوجة، فمن جهة، المخاطرة في أن يسيء المترجم فهم النص الأصل، والمخاطرة في أن يسيء القارئ فهم الترجمة. وهنا يعي الطالب مقدار المسؤولية الملقاة على عاتقه ومع ذلك عليه أن يخاطر ويقدم ترجمة، مما يزيد من جرأته في القرارات التي يتخذها ويعزز خبراته في ميدان الترجمة.

هـ-**بيداغوجيا مرنة وموجهة:** أكد الباحثون على ضرورة تمحور العملية البيداغوجية في الترجمة على الطاب. وتضمن المقاربة العكسية هذا من خلال إقحام الطالب في الترجمة قولا وفعلا. كما توسع هذه المقاربة أفق النقد والاختلاف في وجهات النظر عندهم. وعليه، هي طريقة لا تعتمد العرض في تقديم المادة العلمية بل تعتمد التجربة.

و-تدريب الطالب على مجابهة المجهول: من خلال هذه المقاربة، يتعلم الطالب أن طريقة الترجمة ستختلف باختلاف النص الذي سيتعامل معه، فهو يترجم حسب ما يمليه عليه كاتب النص الأصل باعتباره يعرض نظرته إلى الترجمة. كما تعزز لديه فكرة استحالة الانتساب المطلق إلى نظرية أو إجراء أو رأي دون غيره في الترجمة. كما يعزز لديه أيضا فكرة استحالة التعرض إلى كل المواقف الترجمية أو توقع ما يمكن ان يصادفه في المستقبل. فيصبح التساؤل الأنسب في بيداغوجية الترجمة هو: كيف يمكن تدريب الطلبة حول ما لم يوجد بعد؟ وعليه، تهدف المقاربة العكسية إلى إقحام الطلبة في عملية تساؤل واكتشاف بدل تزويدهم بحلول جاهزة، فيعي الطالب أن الترجمة تحد متجدد يرفع عند كل نص يصادفه.

وتختم الباحثة مقالها بقول لمنى باكر Mona Baker وكارول مايور Carol Maier، اللتين لخصتا أهم أهداف تدريس الترجمة في ثلاث نقاط:

1-تزويد الطلبة بالأدوات المفاهيمية التي تمكنهم من التفكير النقدي في أي قرار يتخذونه.

2-تمكين الطالب من تحديد جملة من الاستراتيجيات الممكنة لمختلف المواقف الترجمية الصعبة.

3-إلزامية تطوير المكونين لأدوات بيداغوجية من شأنها توفير جو مناسب للطالب يمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة مهنيا وأخلاقيا.

وتؤكد سيلفيا أن المقاربة العكسية تضمن تحقيق كل هذه الأهداف.

لقد نشر هذا المقال العام 2017، وأتفق تماما مع الباحثة في نجاعة هذه الطريقة بخلفية التعامل معها طالبة في دراسات التدرج وما بعد التدرج، ثم اعتمادها أستاذة في قسم

الترجمة، إلا أن الفرق هو الاكتفاء بالترجمة دون محاولة تطبيق ما جاء في النص أثناء الترجمة.[1]

ورأيت فيها الكثير من الفائدة، ذلك أن القارئ ليس كما المترجم، فقد نقرأ بوعي كما قد نقرأ من دون وعي، لكن على المترجم أن يقرأ بوعي فقط لأن المهمة التي تنتظره هي نقل هذا الفهم الناتج عن القراءة الواعية. قد يغفل أو يتغافل القارئ العادي عن بعض الأجزاء التي يرى فيها لبسا أو غموضا أو صعوبة في الفهم فيتخطاها، لكن على المترجم ألا يترك صغيرة ولا كبيرة إلا عالجها، ذلك أنه مطالب بالأمانة، فشتان بين عرض للنظرية، وترجمة للنظرية بالنسبة للطالب كما الأستاذ.

لكن ما يمكن أن نضيفه حول هذه المقاربة، هو صعوبة تطبيقها في المراحل الأولى من التكوين، بل تطبق على طلبة المستوى المتقدم، أي في السنة أو السنتين الأخيرتين من التكوين بعد أن تترسخ لدى الطلبة جملة من المفاهيم الأساسية والخبرة التطبيقية. فهذه المقاربة لا تهدف إلى تعليم الأبجديات، بل تهدف إلى تهيئة الطالب لولوج عالم الاحترافية وأسواق العمل.

وخير ما يمكن أن نختم به هذه الجدلية بين الجهود التنظيرية وتفعيلها في الواقع التدريسي للترجمة هو ما جاء على لسان جون دوليل Jean Delisle.

« De même que la connaissance des lois du langage n’est pas indispensable pour pouvoir parler, la connaissance des théories de la traduction n’est pas essentielle à la pratique de la traduction. Les bons traducteurs ont de tout temps appliqué intuitivement des règles d’équivalences fonctionnelles dans l’élaboration de leurs traductions sans avoir eu à assimiler les lois

[1] اعتمد الأستاذ الدكتور فرحات معمري من جامعة قسنطينة هذه الطريقة في تدريس مقياس الترجمة فرنسية عربية مع طلبة السنة الرابعة خلال العام الجامعي:2005/2004، وكذا مع طلبة مدرسة الدكتوراه خلال العام الجامعي 2006/2005.وقد اعتمدتها بصفتي أستاذة مع طلبة السنة الرابعة ليسانس في مقياس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وكذا طلبة الماستر في الترجمة الأدبية بجامعة منتوري قسنطينة.

« scientifiques » de la traduction. Mais à partir du moment où il ne s'agit plus uniquement de traduire, mais d'enseigner à traduire, les limites de l'empirismes sont vite atteintes et il devient impérieux, pour des raisons évidentes d'efficacité pédagogiques, d'organiser l'enseignement autour d'un ensemble cohérent et juste de règles qui, sans avoir un caractère absolu, servent de point d'appui à l'apprentissage d'une activité intellectuelle complexe. » [1]

" تماما كما لا يُشترط المعرفة بقواعد اللغة من أجل القدرة على الكلام، لا يشترط في ممارسة الترجمة المعرفة بنظرياتها، فلطالما عمد أجدر المترجمين على مر الحقب التاريخية إلى تبني مكافئات وظيفية دون الحاجة إلى الرجوع إلى القوانين "العلمية" للترجمة. ولكن، بمجرد أن ينتقل الأمر من الترجمة كفعل فحسب، إلى تدريس الترجمة، تتجلى سريعا محدودية هذه الحقيقة التجريبية. وعليه، وبغرض الفعالية البيداغوجية، تغدو الحاجة ملحة إلى هيكلة العملية التدريسية من أجل أن تدور حول كل متكامل ومتسق من القواعد الأبعد من أن تكون مطلقة، ولكن تكون نقطة ارتكاز لتدريس نشاط فكري معقد."

[1] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais, Théorie et pratique, Editions de l'université d'Ottawa, 2ème édition, 1984, p 47.

خاتمـــــــــة :

تعرض هذا الفصل لجملة من القضايا التي أرقت الأطراف الفاعلة في تعليمية الترجمة في محاولة تجاوزت التنويه إليها فحسب، لتصل إلى تكوين وعي بماهيتها وأطر الاستفادة من تحليلها ومناقشتها. وجاء التعرض إلى هذه القضايا ردا على تساؤلات وانشغالات تكون قد دارت في ذهن كل قائم على التكوين في قسم الترجمة وصادفته بشكل من الأشكال. ومن أمثلتها: إلى ماذا يهدف التكوين في الترجمة؟ ما هي الكفاءة الترجمية، وكيف يمكن نقلها إلى الطاب ومن ثمة تطويرها لديه؟ هل هناك مناهج بعينها في تعليمية الترجمة؟ كيف يجب تدريس مقياس الترجمة في حد ذاته؟ كيف يقيم الطالب وعلى أي أساس يمنح الأستاذ العلامة في مقياس الترجمة؟ وبعد عرض لأجوبة محتملة لكل هذه الأسئلة، خلصنا إلى أن البحث جار في ميدان تعليمية الترجمة، والمتصفح لجملة الدراسات الواردة في هذا العرض قد يجد أجوبة أو حلولا محتملة لبعض انشغالاته، فالتكوين في الترجمة لا يهدف إلى تطوير الكفاءات اللسانية لدى الطالب ممثلا في الترجمة البيداغوجية، بل إلى تزويد سوق العمل بمترجمين محترفين إذا كان التكوين مهنيا متخصصا، وباحثين في الميدان إذا كان التكوين أكاديميا ضمن بيداغوجية الترجمة. ولا تتلخص الكفاءة الواجب تطويرها في بيداغوجية الترجمة على كفاءة واحدة أو اثنتين، بل تتعداها إلى جملة من الكفاءات تتصدرها الكفاءة اللسانية المزدوجة وتتذيلها كفاءة النقل. وتُدرس هذه الكفاءة ضمن مناهج محددة وموضوعة مسبقا، قابلة للتغيير والتعديل والتفاوض حسب الزمان والمكان والأهداف. أما المقياس الرئيس في هذا المنهاج وهو مقياس الترجمة، فيعاني الأمرين من اعتباطية في تقديمه وخلوه من أي منهج أو طريقة مؤسسة، رغم أن إمكانية ادراجه في نسق ممنهج واردة. وليس التقويم بخير من التقديم في تعليمية مقياس الترجمة، ورغم الإشكالات التي يعاني منها الطالب كما الأستاذ في قضية "منح العلامة"، وفرت الدراسات والبحوث بعض الاقتراحات

في تبني سلم تنقيط منطقي ومقنع يوفر على الأستاذ حيرته وتأنيب الضمير عنده، ويسكت الطالب فيرضى بعلامته ذلك أنها فعلا مرآة لما أبلى على ورقته.

أما المبحث الثاني من هذا الفصل فخصص للإشكالية المحورية لهذا البحث، وهي العلاقة بين التنظير والتكوين في تعليمية الترجمة، وبعبارة أخرى، كيف يمكن للتنظير الترجمي أن يسهم في حل القضايا التعليمية التي طرحت آنفا؟ لقد أسهم جايمس هومز أيما إسهام في وضع إطار علمي للتنظير الترجمي بإدراجه ضمن فرع معرفي مستقل أسماه علم الترجمة Translation Studies، وقد حدد ماهيته وقسم فروعه إلى نظري ووصفي وتطبيقي. وتندرج تعليمية الترجمة ضمن فرعه التطبيقي. فكيف يمكن تفعيل الفرعين الآخرين في تعليمية الترجمة؟ رغم الطابع التطبيقي الذي قد يميز تعليمية الترجمة، لا يمكن تصور تكوين يقتصر عليه استثناء دون التأسيس له نظريا. ومن أهم ما خلصنا إليه بعد استعراض لآراء الباحثين والدارسين في الميدان، هو أن الجانب النظري يساعد الأستاذ في تصور المناهج الأنسب وتحديد أهداف درسه ويوجه عملية الانتقاء لديه، والأهم ربما هو احترامه لأخلاقيات المهنة التي يمارسها، فيؤسس لدوره كموكن ويخرج من دائرة الأحكام الشخصية والتبريرات الفضفاضة، إلى التأسيس النظري والحجة العلمية، فيبني جدار الثقة بينه وبين الطالب، كما يلبس سترة واقية تحميه من تلك النظرة الدونية التي تحصره في مجرد مزدوج لغة إلى مترجم واع بما يقدمه. أما الطالب فقد أجمع الدارسون على أن تعرضه للجدل النظري يكسبه أفقا أوسعا في نظرته إلى الترجمة كما يسلحه بقدرة أكبر على اتخاذ القرارات وتبريرها ويقنعه بأن الصعوبات الترجمية لا تملك حلولا سحرية جاهزة، بل عقلا واعيا بحيثياتها قادرا على تجديد الحلول مع تجدد المواقف. أما عن استغلال التنظير الترجمي في التطبيق مباشرة، فقد اقترح بعض الباحثين جملة من النظريات القابلة للتطبيق مباشرة على غرار النظريات اللسانية ونظرية المعنى وكذا نظرية الهدف. وقد اقترحت طريقة مستحدثة في

الوصول إلى مزج أمثل بين القول والفعل في مقاربة عكسية مضمونها ترجمة النصوص النظرية في الترجمة مع محاولة تطبيق فحواها أثناء العملية الترجمية.

لكن تظل هذه وجهات نظر لا تسمن ولا تغني من جوع عند وقوف الأستاذ أمام طلبته لتقديم درس هدفه نقل مهارة الترجمة، وعليه يظل التساؤل الجوهري قائما: كيف السبيل إلى الخروج بالجهود النظرية في ميدان الترجمة من جدلية في القول إلى حتمية فعلية ضمن درس ترجمي ممنهج ومؤسس له علميا؟ أو بالأحرى، هل هناك منهجية قائمة على نظرية أو نظريات يمكن توظيفها في تصور درس ترجمي فيه التأسيس النظري قبل التطبيق، ثم التطبيق وفق هذا التأسيس؟

سنحاول الإجابة عن هذا التساؤل في الفصلين اللاحقين ضمن استبيان يستقصي حضور وتفعيل وفائدة التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة التطبيقية بقسم الترجمة بالجامعة الجزائرية، وثم عرض تطبيقي بُني على تجارب ميدانية لمناهج اقترح خطوطها العريضة جملة من الباحثين، وأكدوا صراحة استنادهم في هندستها على جهود نظرية بعينها.

الفصل الثالث

الحضور التنظيري في الدرس التطبيقي

- دراسة ميدانية -

المبحث الأول: وصف أداة البحث

تعرض الفصلان السابقان إلى التنظير الترجمي من حيث المفهوم والتطور وأهم النظريات، ثم إلى التعليمية في ميدان الترجمة وما يدور في فلكها من قضايا واشكالات رصدنا في ضوئها العلاقة بين التنظير والتطبيق في تفعيل ممكن داخل حجرات الدرس من منظور نماذج ومقترحات قد تشكل نقطة انطلاق لدرس تطبيقي ممنهج.

سنحاول في هذا المبحث رصد حضور التنظير الترجمي في درس التطبيق ميدانيا. وانطلقنا في هذا الطرح من فرضية لجوء الأستاذ، إن كان بوعي منه أو بغير وعي، إلى الاغتراف من رصيده النظري أو الاستعانة بمعارفه التراكمية، والتي يشكل فيها التنظير جزءا قل أو كثر، في إيصال "المهارة" الترجمية لطلبته حتى وإن بدى التطبيق سيد الموقف في درس الترجمة التطبيقي. ولجأنا في التقصي عن صحة هذه الفرضية من عدمها إلى سبر لآراء الأساتذة المزاولين في أقسام الترجمة بمختلف الجامعات الجزائرية من خلال اعتماد استبيان نفصل في محتواه والعينة التي استهدفها وكذا الظروف المحيطة بمختلف مراحله فيما يلي.

1-الاستبيان

1-1 سبب اعتماد الاستبيان

يعتبر المنهج الاستقصائي (l'enquête) في البحث العلمي واحدا من أكثر المناهج تبنيا في مجال العلوم الإنسانية. ويندرج الاستبيان(le questionnaire) ضمن هذا المنهج إلى جانب الملاحظة (l'observation) والمقابلة (l'entretient).

يُصنف الاستبيان ضمن طرق الاستقصاء الكمي (enquête quantitative) الذي يهدف إلى قياس ظاهرة بحثية سواء كانت قابلة للقياس المباشر (كالوزن أو الطول أو النقود) أو القياس غير المباشر (كالهجرة غير الشرعية أو الفقر) باعتماد السلم كوسيلة للقياس.[1]

ويُعرف الاستبيان على أنه:

« Une technique directe d'investigation scientifique auprès d'individus qui permet de l'interroger d'une façon directive et de faire un prélèvement quantitatif. »[2]

"تقنية مباشرة للتقصي العلمي لدى الأفراد من خلال طرح أسئلة موجهة وبلوغ مسح كمي."

وعليه ارتأينا اعتماد هذه الوسيلة البحثية للأسباب التالية:

– توافقها مع موضوع البحث الذي يتقصى العلاقة التفاعلية بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة.

– سرعتها وقابلية تطبيقها على أرض الواقع.

–نتائجها الموضوعية من خلال التواصل المباشر مع عينة البحث.

– ضمانها مسحا كميا واسعا من خلال اعتماد وسائط التواصل الاجتماعي.

[1] HAMEL Nawel, Thèse de Magister intitulée : Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête, Université Mohamed KHEIDER, Biskra, 2010/2011, Pp 19-21.

[2] Angers, M, Initiation pratique à la méthodologie de la recherche en sciences humaines, Casbah, Alger, 1997, p146.

1-2 مراحل الاستبيان

أ-الانطلاق من فرضية

الهدف من الاستبيان هو كما ذكرنا آنفا التقصي حول العلاقة التفاعلية بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة في شقها التطبيقي داخل حجرات الدرس. وكانت الفرضية أن أستاذ الترجمة التطبيقية قد يلجأ، إن بوعي وتحضير مسبق أو بغير وعي، إلى زاده النظري في الميدان أثناء الحصة التطبيقية. وافترضنا أن هذا التفعيل قد يأخذ عدة أنماط. وافترضنا أيضا أن هذه الظاهرة صحية تعود بالفائدة على الطرفين الرئيسين في العملية التعليمية على حد سواء، ونقصد الطالب كما الأستاذ. وعليه جاء الاستبيان ليؤكد هذه الفرضيات أو ينفيهما بلغة الأرقام.

ب-تحديد العينة

تتعلق الفرضيات السابقة بالأستاذ المكون في مقاييس الترجمة التطبيقية على اختلاف الأزواج اللغوية المعنية، وعليه كانت العينة قصدية تشمل أساتذة الترجمة في مختلف الجامعات والمعاهد الجزائرية التي توفر تكوينا متخصصا في الترجمة من أمثلة معهد الجزائر العاصمة ومعهد وهران وأقسام الترجمة بجامعتي قسنطينة وعنابة. كما شارك في الاستبيان أساتذة الترجمة من جامعات عدة على غرار جامعة سطيف وجامعة باتنة وجامعة تلمسان وجامعة ورقلة.

ج-إنجاز الاستبيان

بعد موافقة الأستاذ المشرف على اعتماد الاستبيان كوسيلة بحثية، عرضت عليه في مرحلة أولى مسودة عنه. ثم عرضت على دكتور متخصص في تعليمية الترجمة. وبعد التعديلات الأولية، تم تجريبها على جملة من الأساتذة بقسم الترجمة من أجل الوقوف على ما يمكن أن يعرقل عملية ملئ الاستبيان. بعد التجريب والتعديل، عرضت المسودة على

خبير في الاعلام والدراسات الاستقصائية من أجل التعديل والتكييف مع متطلبات الحوسبة وقوانين هذا النوع من الدراسة. وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها الخبير جاءت النسخة الإلكترونية النهائية والتي تضمنت:

ج-1-أجزاء الاستبيان

ج-1-1 مقدمة: وفيها شرح مقتضب لموضوع البحث والإطار الأكاديمي الذي يندرج فيه ودعوة للمشاركة فيه من خلال ملئ استمارة الاستبيان، إضافة إلى المعلومات الخاصة بالأستاذ الباحث والأستاذ المشرف للاستفسار أو الإضافة.

ج-1-2-الجزء الأول: وفيه البيانات الديمغرافية الضرورية لهذا النوع من الدراسة، وخصت العينة من حيث الجنس والمؤهل العلمي والاختصاص والخبرة في التدريس وكذا المقاييس المدرسة.

ج-1-3-الجزء الثاني: وخصص لأسئلة الاستبيان التي جاءت في 17 سؤالا قسمت على ثلاثة محاور. محور أول يتقصى حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة وفيه خمسة أسئلة. ومحور ثان بحث في آليات تفعيل التنظير الترجمي أثناء العملية التعليمية وحوى ثمانية أسئلة. أما المحور الأخير فخصص لقياس مدى نجاعة هذا التفعيل في العملية التعليمية وفيه أربعة أسئلة.

ج-2-طبيعة الأسئلة المعتمدة

صيغت الأسئلة حسب ما يعتمد في هذا النوع من الدراسة. وقد تم مراعاة مبادئ وضع هذا النوع من الأسئلة من حيادية ووحدة الموضوع واعتماد الأسلوب المباشر مع الإيجاز. وتراوحت بين الأسئلة المغلقة والأسئلة نصف المفتوحة، وغابت الأسئلة المفتوحة. وقد جاءت الأسئلة المغلقة في:

ج-2-1 أسئلة ثنائية: وفيها تكون الإجابة بنعم أو لا.

ج-2-2 أسئلة ذات خيارات متعددة: وفيها يختار الأستاذ خيارا أو أكثر من عدة خيارات متاحة.

ج-2-3 أسئلة اعتمدت على سلم ليكارت LIKERT الخماسي: وأُعتمدت لقياس مدى موافقة أو عدم موافقة الأستاذ لطرح معين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). أو قياس مدى لجوء الأستاذ لطرح مقترح من عدمه (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

ج-2-4 أسئلة نصف مفتوحة: وفيها أُقترح على الأستاذ أسئلة بخيارات مع إضافة خانة (أخرى)، إن كان للأستاذ اقتراح آخر أو ما يضيفه حول السؤال قيد الطرح.

د-وسيلة توزيع الاستبيان

أُعتمدت النسخة الالكترونية (Google forms) للاستبيان والتي تم توزيعها عن طريق البريد الالكتروني للأساتذة موضوع العينة عن طريق:

- ارسال نسخة الكترونية عن الاستبيان مباشرة لأساتذة قسم الترجمة بجامعة منتوري قسنطينة عبر بريدهم الالكتروني بعد الحصول عليه من إدارة القسم.

- ارسال نسخة الكترونية لرؤساء المعاهد وأقسام الترجمة في الجزائر من أجل توزيعها على الطاقم المكون في هذه المعاهد والجامعات.

- الاستعانة بأساتذة في الاختصاص عبر وسائط التواصل الاجتماعي من أجل الإجابة على الاستبيان وتوزيعه إن أمكن.

هـ-مدة الاستبيان: حددت مدة الاستبيان بأربعة أسابيع منذ بداية توزيعه. وقد تم إيقاف استقبال الإجابات آليا بعد انقضاء هذه المدة. وكان عدد الأساتذة المشاركين أربعين أستاذا مؤطرا في مختلف أقسام ومعاهد التكوين في الترجمة عبر التراب الوطني.

د-منهج تحليل نتائج الاستبيان :

حللت نتائج الاستبيان باعتماد برنامج EXCEL المدمج في النموذج المقترح في Google Forms. وقد اختصر هذا البرنامج علينا الجهد والوقت من خلال مختلف التطبيقات التي يوفرها ابتداء بتاريخ وتفاصيل إجابة كل مشارك على حدا، ووصولا إلى تزويدنا بمختلف المخططات البيانية المفصلة والعامة. أما النهج المعتمد فكان التحليل الاحصائي للمتغيرات من خلال النسب المئوية، ورأيناه الأنسب ذلك أن العينة قصدية ومحدودة العدد لا تحتاج إلى مناهج أعقد لتحليلها.

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان وتحليل النتائج.

كما ورد آنفا، حددت مدة الاستبيان بأربعة أسابيع منذ بداية توزيعه. وقد عرفت وتيرةُ تجاوب الأساتذة منحا متذبذبا، إذ تصاعد عدد المجيبين خلال الأسبوعين الأولين من طرحه، ليعرف هذا العدد استقرارا طيلة الأسبوع الثالث، ثم تجاوبا كبيرا خلال الأسبوع الأخير بعد إعادة التذكير والاتصالات المتكررة.

شارك في الاستبيان **أربعون أستاذا** توزعوا عبر مختلف الجامعات والمعاهد الجزائرية. وكما ورد سابقا، قسم الاستبيان إلى جزئين، اهتم الجزء الأول بالمعلومات الديمغرافية للعينة قيد الدراسة، أما الجزء الثاني فخصص لإثبات الفرضيات أو نفيها من خلال أسئلة موجهة اندرجت ضمن ثلاثة محاور هي: حضور التنظير الترجمي عند الأستاذ، تفعيل هذا التنظير ثم نجاعة هذا التفعيل في العملية التعليمية.

اعتمدنا في تحليلنا لنتائج الاستبيان المنهج التحليلي الاحصائي من خلال اعتماد النسب المئوية، ومن ثمة الخروج بنتائج وتعميمات موضوعية حول ظاهرة البحث.

وفيما يلي تحليل مفصل لنتائج الاستبيان اعتمنا فيه الجداول والرسومات البيانية التي توفرت آليا بعد اعتماد النسخة الالكترونية في Google Forms

1-البيانات الديمغرافية.

1-1-العدد:

العينة	العدد الإجمالي	عدد الأساتذة	عدد الأستاذات
	40	(%42.5)17	(%57.5)23

1-2 المؤهل العلمي

ليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراه	ما بعد الدكتوراه
1(2.5%)	(%7.5)3	(%32.5)13	(%40)16	(%17.5)7

1-3 التخصص.

ترجمة تحريرية	ترجمة فورية	ترجمة تحريرية وفورية	تخصصات أخرى
(%77.5)31	(%7.5)3	(%5)2	(%10)4

1-4 الخبرة في التدريس

أقل من سنة	بين 1-4 سنوات	بين 5-10سنوات	أكثر من 10 سنوات
(%2.5)1	(%12.5)5	(%25)10	(%60)24

1-5 المقاييس المدرسة

ترجمة إنجليزية/عربية/فرنسية	ترجمة انجليزية/عربية/إنجليزية	ترجمة فرنسية/عربية/فرنسية	أخرى
(%42.5)17	(%37.5)15	(%12.5)5	(%7.5)3

توضح هذه الجداول بعضا من البيانات الديمغرافية المتعلقة بالطاقم المؤطر لطلبة الترجمة عبر مختلف جامعات الوطن ممثلة في بيانات أربعين أستاذا. والملاحظ أن النسبة الأغلب منهم حاملون لشهادات ما بعد التدرج ضمن النظام الكلاسيكي (89.5% حاملون لشهادة ماجستير فما فوق). وإذا دققنا أكثر، نجد أن 16 أستاذا من أصل أربعين متحصلون على شهادة دكتوراه كلاسيكية، أي ما يوافق نسبة 40%. وسبعة من أربعين أكملوا دراسات ما بعد الدكتوراه. أما 13 أستاذا، فمتحصلون على شهادة ماجستير. فيما يحمل 3 أساتذة شهادة ماستر ضمن نظام LMD، وأستاذ واحد يحمل شهادة ليسانس في اللغة الاسبانية ويدرس الترجمة التطبيقية.

ما يمكن الخروج به من هذه الإحصاءات، أن الطاقم المؤطر لطلبة الترجمة يحمل المؤهلات العلمية الكافية والنوعية، ما يبعث على التفاؤل مقارنة بواقع الحال قبل عشرين سنة فقط إلى الوراء. كما تزيد هذه الإحصاءات من قيمة وموضوعية الإجابات المحصل عليها في الاستبيان المقترح، بل هي إضافة فارقة لقيمة البحث ككل.

والحديث عن المؤهل العلمي من حيث الشهادة المحصل عليها، يجرنا إلى البحث في تخصص هذه الشهادة. وقد بينت نتائج الاستبيان غلبة اختصاص الترجمة التحريرية (77.5%) على اختصاصات مجتمع الدراسة مقارنة مع الترجمة الفورية، أو حتى فروع مجاورة من أمثلة الأدب المقارن واللغة الإنجليزية أو الاسبانية. وتكاد تكون هذه الإحصاءات تحصيل حاصل حول واقع التكوين في الترجمة داخل الجامعات الجزائرية، إذ أن أغلبها لا تتوفر أصلا على الترجمة الفورية ضمن عروض التكوين فيها، ما يفسر قلة المختصين في هذا الفرع.

أما الخبرة في التدريس فتجاوزت العشر سنين عند 24 أستاذا من 40. وكانت بين 5و10سنوات عند10 أساتذة. وعليه لا تنقص الخبرة الأساتذة المؤطرين، وهذه نقطة إيجابية تحسب للمتكونين عموما وللاستبيان خصوصا، ذلك أن الخبرة عامل له ثقله وتأثيره على إجابات الأساتذة من حيث محاكاتها للواقع التعليمي وموضوعيتها، خاصة إذا علمنا أن كلهم تقريبا يدرسون مقياس الترجمة التطبيقية (98%).

أما الأزواج اللغوية المعنية، فخصت اللغة العربية (اللغة أ)، واللغتين الفرنسية والإنجليزية في 97% من الحالات، باستثناء حالة واحدة، حيث اللغة "ب" هي الإسبانية.

ويمكن تفسير هذه الإحصاءات بالواقع اللساني التعليمي في الجزائر. إذ تدرس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، ثم الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية. أما اللغة الأجنبية الثالثة فحكر على طلبة شعبة الآداب واللغات الأجنبية في الطور الأخير من التعليم الأساسي. والشيء نفسه بالنسبة للأساتذة المكونين في الجامعات، ما أفرز منطقيا هذه النسب.

وعموما، كانت البيانات الديمغرافية للأساتذة المشاركين من حيث المؤهل والاختصاص والخبرة والمقاييس المدرسة في غاية المناسبة لموضوع الدراسة، بل ومحققة لقصد الاستبيان وغرضه.

2-المحور الأول: حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة

يهدف هذا الجزء من الاستبيان إلى استقصاء واقع التنظير عند أستاذ الترجمة من حيث الحضور. وبصيغة أخرى، هل يشغل التنظير الترجمي حيزا من الحياة الأكاديمية لأستاذ الترجمة التطبيقية؟ وإن كان الأمر كذلك، ما مساحة هذا الحيز؟ وكيف هي وتيرة استغلاله داخل حجرة الدرس أثناء الدرس التطبيقي في الترجمة؟ وهل يكون هذا الاستغلال بوعي وتحضير مسبق، أم يأتي عفويا أثناء المناقشة؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وبالتالي تأكيد أو نفي فرضية حضور التنظير الترجمي لدى أستاذ الترجمة التطبيقية، اقترحنا في هذا المحور الأول من الاستبيان خمسة أسئلة، سؤالان مغلقان مباشران هما:

1-هل تطلع بانتظام على مستجدات التنظير في الترجمة؟

2-هل تلجأ إلى مراجع نظرية أثناء إعداد درس في الترجمة التطبيقية؟

وسؤالان نصف مفتوحين، يتعلق واحد بالسؤال الأول السابق وهو:

3-**إن كانت الإجابة بنعم، فما الغاية من هذا الاطلاع؟**

- مواكبة البحث الأكاديمي في مجال التنظير باعتبارك أكاديميا في الاختصاص.
- استغلال مخرجات البحوث في المهام البيداغوجية الموكلة إليك من قبيل التدريس والاشراف.
- استغلال مخرجات البحوث في بحثك العلمي من قبيل الدكتوراه والمقالات والمنشورات والمؤلفات.
- أخرى.

أما السؤال نصف المفتوح الثاني فيتعلق بسؤال اعتمدنا فيه سلم ليكارت الخماسي وهو:

4-داخل حجرة الدرس، هل تستعين بمصطلحات أو آراء أو أمثلة واردة في نظريات أو مقاربات ترجمية أثناء تقديمك لدرس في مقياس الترجمة التطبيقية؟

وكان:

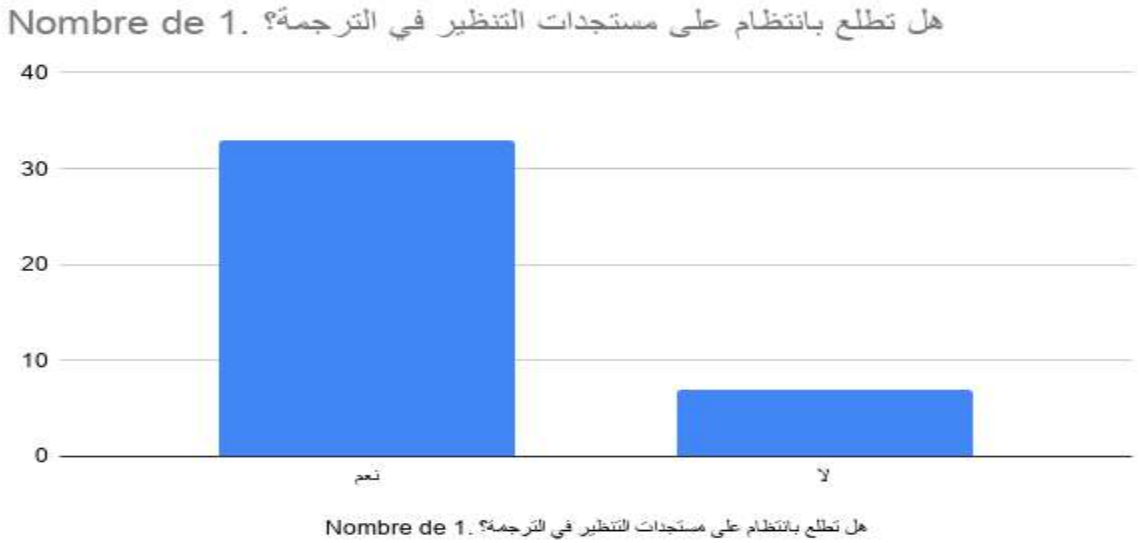
5-إن كانت الإجابة بدائما، غالبا أحيانا، نادرا، فهل تفعل ذلك:

- بوعي مسبق بالإشكالات الترجمية وتحضير الحلول بناء على آراء نظرية.
- تنبثق آليا أثناء المناقشة داخل حجرة الدرس.
- أخرى.

وفيما يلي عرض وتحليل إحصائي كمي لإجابات الأساتذة المشاركين في ملأ استمارة الاستبيان.

2-1 السؤال الأول: هل تطلع بانتظام على مستجدات التنظير في الترجمة.

نعم	لا
(%82.5)33	(%17.5)7



أكد 33 أستاذا من أصل أربعين اطلاعهم المنتظم على مستجدات التنظير الترجمي، في حين نفى ذلك سبع أساتذة، وعليه يمكن التسليم فعليا بارتباط أستاذ الترجمة التطبيقية بمجال الدراسات الترجمية النظرية واهتمامه بمستجدات هذا الفرع المعرفي. ذلك أن أكثر من ثمانين بالمائة من الأساتذة يهتمون بالمخرجات والبحوث النظرية في ميدان الترجمة رغم تعاملهم مع مقاييس تطبيقية، وعليه يمكن تأكيد فرضية حضور الجانب النظري في الحياة الأكاديمية لأستاذ الترجمة. أما عن الغاية من هذا الحضور فنفصل فيه في السؤال الموالي.

2-2 السؤال الثاني: إن كانت الإجابة بنعم، فماهي الغاية من هذا الاطلاع؟

1-مواكبة البحث الأكاديمي في مجال التنظير باعتبارك أكاديميا في الاختصاص	29(85.3%)
2-استغلال مخرجات البحوث في المهام البيداغوجية	23(67.6%)
3-استغلال مخرجات البحوث في بحثك العلمي من قبيل الدكتوراه والمقالات والمنشورات	17(50%)

أجاب على هذا السؤال 34 أستاذا من أصل أربعين، ذلك أن بعضا من أفراد العينة نفى اطلاعه أصلا على التنظير الترجمي في السؤال السابق.

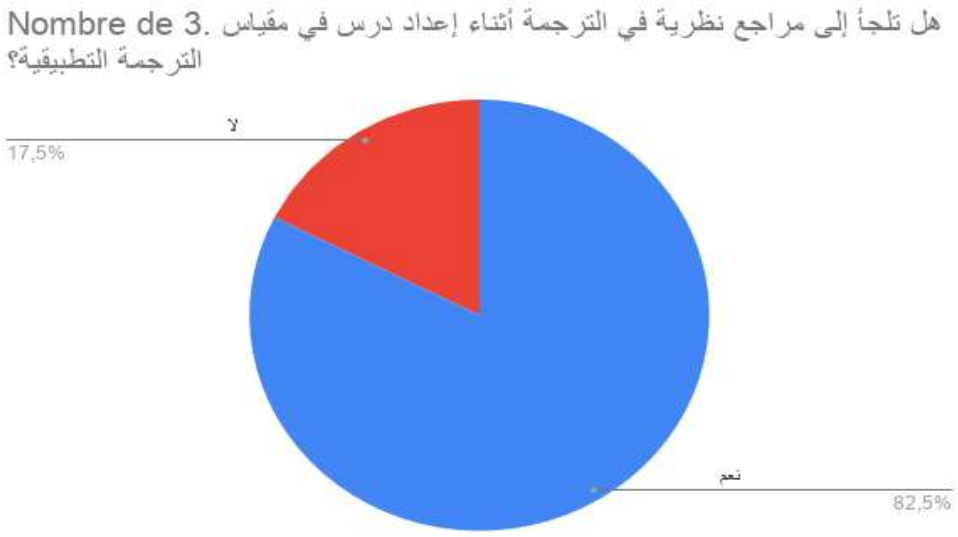
والملاحظ أن جل الأساتذة المجيبين اختاروا الاقتراح الأول، ثم الاقتراح الثاني بنسبة مئوية قريبة من الأول. أما الاقتراح الثالث فرجحه نصف الأساتذة المجيبين. ويبدو توزيع النسب هذا طبيعيا، ذلك أن كل أكاديمي في أي ميدان كان، عليه أن يلم بجوانب العلم الذي اختص فيه، ولا يختلف اثنان حول القفزة الكمية والنوعية التي عرفها مجال التنظير الترجمي ابتداء من النصف الثاني من القرن الماضي، ففرض نفسه فرعا مستقلا يدرس في الجامعات والمعاهد ويسير جنبا إلى جنب مع التطبيق في العروض التكوينية التي تخص فرع الترجمة. ولا يمكن أن يغرد الأستاذ الجزائري خارج السرب، أو يتجاهل الغزو البحثي في هذا الميدان، خاصة إن كان ممارسا منخرطا في سياقاته المهنية والأكاديمية.

أما الاقتراح الثاني، فحظي بنسبة معتبرة. إذ وافق ما يقارب السبعين بالمائة من الأساتذة أن اطلاعهم على مستجدات التنظير الترجمي يساعدهم في آداء المهام البيداغوجية الموكلة إليهم. وأظن التدريس أهم هذه المهام.

بينما أكد نصف المجيبين أن اطلاعهم على مستجدات التنظير يعينهم على بحوثهم العلمية من قبيل الدكتوراه والمقالات والمنشورات والمؤلفات العلمية. إذ توفر الدراسات النظرية في الترجمة قاعدة معلومات وفيرة كما ونوعا، والأهم أن الميدان خصب ويكاد يكون عذريا، والبحث فيه متشعب تشعب الحقول التي تلامسها الترجمة، والمؤلفات غزيرة خاصة باللغات الأجنبية. وعليه، قد يضمن هذا الاطلاع للأستاذ الباحث الخوض العلمي بكل أريحية في مختلف مظاهر وظواهر الترجمة في شقها البحثي.

بعد هذا العرض الإحصائي، يمكن الإقرار أن أستاذ الترجمة مطلع على الدراسات الترجمية النظرية لغايات مختلفة. وما يهم دراستنا هو الغاية التعليمية. فهل يلجأ أستاذ الترجمة التطبيقية إلى مراجع نظرية أثناء إعداد دروسه؟

2-3 السؤال الثالث: هل تلجأ إلى مراجع نظرية في الترجمة أثناء إعداد درس في مقياس الترجمة التطبيقية؟

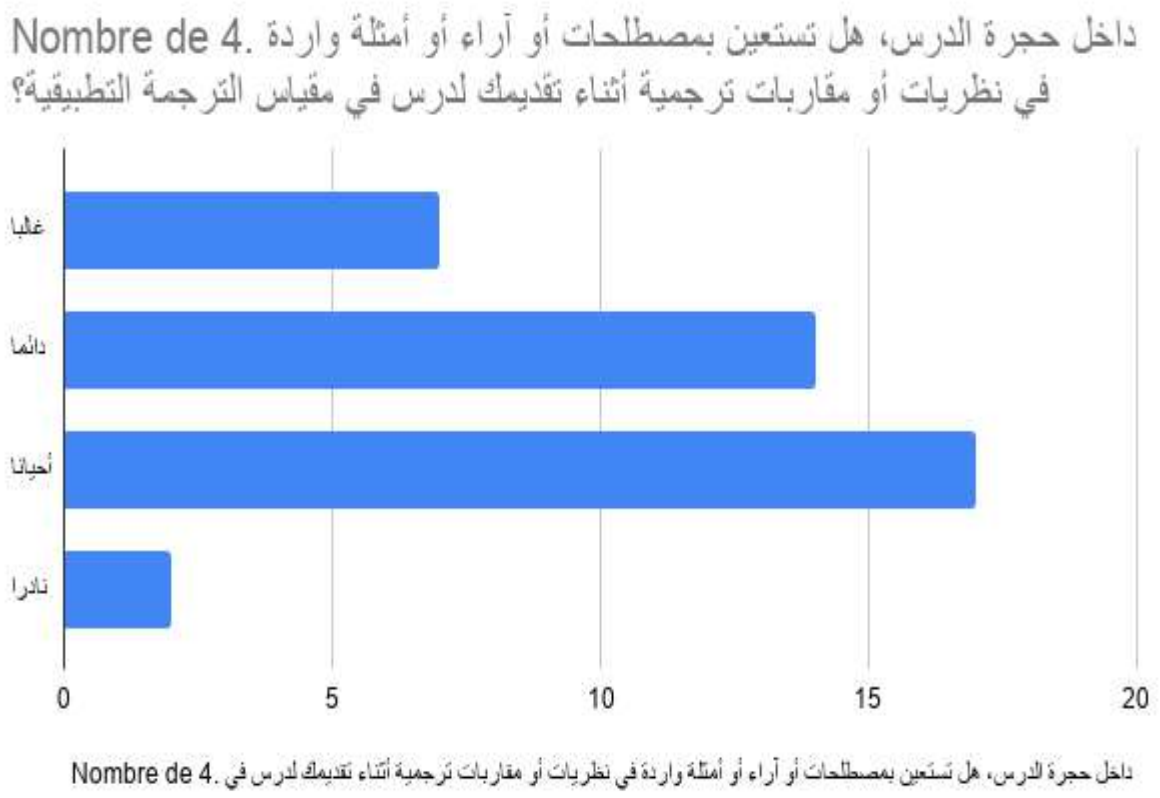


كما توضحه الدائرة البيانية أعلاه، أكد 33 أستاذا استعانتهم بمراجع نظرية أثناء إعداد درس في الترجمة التطبيقية، بينما أجاب ب"لا" 7 أساتذة. وهي نسب متوقعة بناء على النسب في الإجابات السابقة حول أسئلة ذات علاقة.

أقر أكثر من اثنين وثمانين أستاذا صراحة أنهم يستعينون بمراجع نظرية في المرحلة التي تسبق تقديم درس تطبيقي في الترجمة، ما يتوافق مع الفرضيات التي قام عليها البحث، ويزيد من التأكيد على حضور الشق النظري في العملية البيداغوجية ولو كان محورها التطبيق.

هذا، في مرحلة تحضير الدرس، فهل يحضر التنظير داخل حجرة الدرس؟

2-4 السؤال الرابع: هل تستعين بمصطلحات أو آراء أو أمثلة واردة في نظريات أو مقاربات ترجمية أثناء تقديمك لدرس في الترجمة التطبيقية؟



داخل حجرة الدرس، هل تستعين بمصطلحات أو آراء أو أمثلة واردة في نظريات أو مقاربات ترجمية أثناء تقديمك لدرس في .Nombre de 4

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
(%35)14	(%17.5)7	(%42.5)17	(%5)2	0

أكد 14 أستاذا إدراجهم لمكتسبات نظرية أثناء الحصة التطبيقية بصفة دائمة. بينما أقر 7 أساتذة أنهم غالبا ما يفعلون هذا. أما 17 أستاذا فصرحوا أن الأمر يحصل معهم أحيانا، لكنه نادر مع أستاذين اثنين من أصل أربعين. ولم ينف أي أستاذ هذه الظاهرة بالمطلق.

أول أمر ملفت في نتيجة هذا السؤال، هو التضارب في الإجابة الذي نجده عند 7 أساتذة بالتحديد. هذه الفئة من الأساتذة نفت بالمطلق اطلاعها على التنظير أو حتى الاستعانة به في تحضير دروس تطبيقية، بينما نجد أن هذا النفي المطلق بدأ يتلاشى مع التقدم في الأسئلة، حتى بلغ الانعدام في هذا السؤال. وعليه، تتأكد فرضية أن لا أستاذا ينطلق في ترجمته أو نقد ترجمات مقترحة من فراغ، بل من معارف تراكمية تكون عموما لا واعية وأتت نتيجة الخبرة والمراس عند محترف الترجمة، وواعية ونتيجة خبرة وبحث عند الأكاديمي، وقد يجتمع الاثنان عند عدد معتبر من الأساتذة المزاوجين بين الترجمة الأكاديمية والترجمة الاحترافية (وهو واقع الحال عند جل أساتذة الترجمة بقسم الترجمة بجامعة منتوري قسنطينة مثلا). فأن تترجم حالة، وأن تعلم كيف تتم الترجمة حالة أخرى أعقد وأشبك من مجرد الاكتفاء بالناتج دون وصف للصيرورة.

وللتأكيد على نقطة "الوعي" هذه عند أستاذ الترجمة طرحنا هذا السؤال الذي ختمنا به المحور الأول من الاستبيان.

2-5 السؤال الخامس: إن كانت الإجابة بدائما، غالبا، أحيانا أو نادرا، فهل تفعل ذلك ب:

-وعي مسبق بالإشكالات الترجمية وتحضير الحلول بناء على آراء نظرية.

-تنبثق آليا أثناء المناقشة داخل حجرة الدرس.

الاحتمال الأول	الاحتمال الثاني	الاحتمالان:الأول والثاني معا	أخرى
(%27.5)11	(%50)20	(%17.5)7	(%2.5)2

اقترحنا أن يكون هذا السؤال نصف مفتوح باقتراح احتمالين وإضافة خانة أخرى مع إمكانية الإجابة بأكثر من احتمال. وكما يبين الرسم البياني وكذا الإحصاءات في الجدول، فقد حظي الاحتمال الثاني بأكبر نسبة حيث رجحه نصف الأساتذة المجيبين حصرا، بينما أرفقه سبعة أساتذة بالاحتمال الأول الذي وافقه 11أستاذا. أما الأستاذان الباقيان فكانت إجابتهما:

-أحيانا لتأكيد طريقة معينة أو إلغاء أخرى.

-وفق احتياجات طلبة الأفواج ومتطلبات الترجمة التطبيقية.

وعليه يؤكد 20 أستاذا استعانتهم بالتنظير داخل التطبيق دون وعي مسبق أو تحضير قبلي. بينما يلجأ 11أستاذا إليه بوعي مسبق بالإشكال وحلوله النظرية، ويقر 7 أساتذة بإمكانية المزاوجة حسب المقام. فيما يؤكد اثنان أن الحاجة إلى تأكيد نهج معين في الترجمة أو إلغاء آخر يستدعي حججا من النظرية، كما أن الأمر يتعلق أيضا باحتياجات الطلبة وكذا الدرس التطبيقي. تتفق كل الإجابات في نقطة اللجوء إلى التنظير أثناء الدرس التطبيقي، وتختلف من حيث الوعي المسبق والتحضير لها، ويميل جل الأساتذة إلى كونها عفوية تأتي أثناء المناقشة. وإذا كان الأمر كذلك، فكل أستاذ مكون يملك خلفية نظرية وإن تعددت مناهلها، فيستغلها بوعي منه أو بغير وعي في علاقة تفاعلية يصعب إلغاء جانب منها. ما يؤكد فرضية **حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة.**

3- المحور الثاني: تفعيل التنظير الترجمي أثناء العملية التعليمية.

بعد اثبات حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة بلغة الأرقام، أردنا البحث في الكيف الذي يدخل به هذا التنظير في العملية التعليمية من خلال البحث في أشكال تفعيل محتملة صغناها في أسئلة قد تعطينا فكرة حول طبيعة هذا التفعيل. وعليه جاء في المحور الثاني من هذا الاستبيان 8 أسئلة موجهة ترتبت كما يلي:

3-1السؤال الأول: لنفترض أنه طلب منك تدريس مقياس الترجمة للسنة الأولى. ماذا تقترح كمادة علمية؟

-دروس نظرية حول مفاهيم أولية في الترجمة.

-دروس تعتمد على الأسلوبيات المقارنة بين الزوج اللغوي قيد الدراسة.

-ترجمة جمل بسيطة من سياقات مختلفة.

-فقرات قصيرة.

-نصوص.

الاحتمال 1	الاحتمال 2	الاحتمال 3	الاحتمال 4	الاحتمال 5
(%67.5)27	(%32.5)13	(%72.5)29	(%45)18	(%10)4

في قراءة أولية للجدول، نجد أن جل الأساتذة يلجؤون في المرحلة الأولى من التكوين إلى اعتماد ترجمة جمل بسيطة من سياقات مختلفة وإلى دروس نظرية حول مفاهيم أولية في الترجمة. بينما جاء اعتماد فقرات بسيطة في المرتبة الثالثة. ويبني 13 أستاذا درسه في المراحل الأولى من العملية التعليمية على الأسلوبيات المقارنة بين الزوج اللغوي قيد الدراسة. أما النصوص فلا يتبناها سوى أربعة أساتذة من مجموع أربعين.

إذا حاولنا تحليل هذه النتائج، حكمنا أن التطبيق هو سيد الموقف في السنة الأولى من التكوين في تخصص الترجمة، وينافسه الدرس النظري حول المفاهيم الأولية في الترجمة. والفرق بين التطبيق في المراحل الأولى والمراحل المتأخرة هو مقدار الصعوبة، إذا اعتبرنا أن الجملة المعزولة أهون على الطالب ترجمتها من الفقرات الطويلة أو النصوص الكاملة. وهذا ما يتوافق مع الأسلوبيات المقارنة كما اقترحها فيني وداربلني. إذ تعالج مختلف المبادئ الترجمية النظرية من خلال أمثلة تطبيقية معزولة ومواقف تواصلية. وعليه عبر جل الأساتذة من خلال هذه الإجابات أن الأصوب في المراحل الأولى من التكوين هو التأطير المفاهيمي مع أمثلة بسيطة تجسدها جمل معزولة. وأظنه تماما الطرح الذي جاء به جون دوليل، والذي اقترحنا له نموذجا تطبيقيا في الفصل اللاحق. وهو استغلال غير واع من طرف الأساتذة لمجهودات نظرية في الميدان.

3-2 السؤال الثاني: لنفترض أن أحد طلبتكم أطلق الحكم الآتي: الترجمة الحرفية رديئة مقارنة مع ترجمة المعنى. فهل يكون موقفك؟

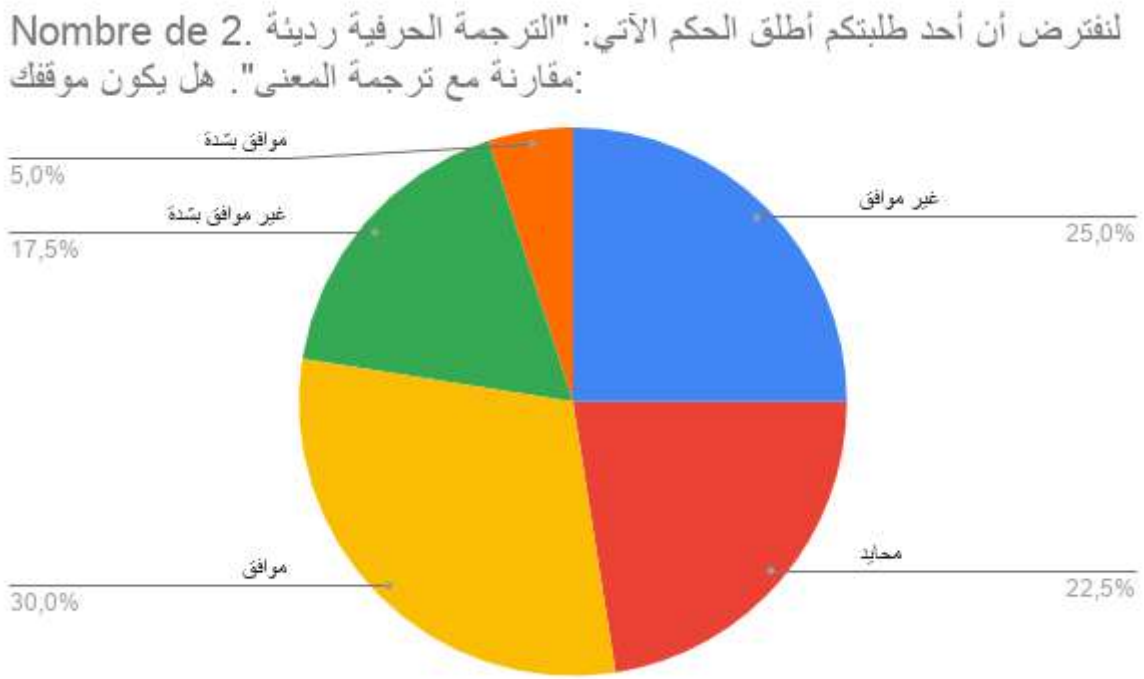
-موافق بشدة

-موافق

-محايد

-غير موافق

-غير موافق بشدة



في حكم أول، تكاد أقسام الدائرة النسبية تتساوى فيما بينها إذا استثنينا القسم البرتقالي الموافق لاحتمال موافق بشدة. إذ وافق بشدة أستاذان هذا الرأي. بينما لم يوافق بشدة 7 من الأساتذة. أما 9 فامتنعوا عن ابداء آرائهم باختيار محايد. ولم يوافق 10 أساتذة هذا الطرح، لكن وافقه 12 أستاذا آخر.

رغم أن الثنائية " ترجمة الحرف مقابل المعنى" من أقدم الثنائيات وأشهرها في الترجمة على مر التاريخ، إلا أن الاختلاف لا يزال قائما حولها. ولو كان الأمر غير ذلك، لتطابقت إجابات كل الأساتذة المشاركين، كيف لا وهم الدارسون والممارسون والملقنون للفعل الترجمي. لقد ناقشنا في مباحث سابقة هذا الجدل، وافترضنا أن الاشكال ليس في الثنائية في حد ذاتها، وإنما بالمفاهيم المرتبطة بمصطلحاتها. وفصلت الدراسات النظرية في المصطلح ومفهومه، وفرقت بين ثلاثة أنواع من الترجمة هي: الترجمة كلمة بكلمة وتستعمل في

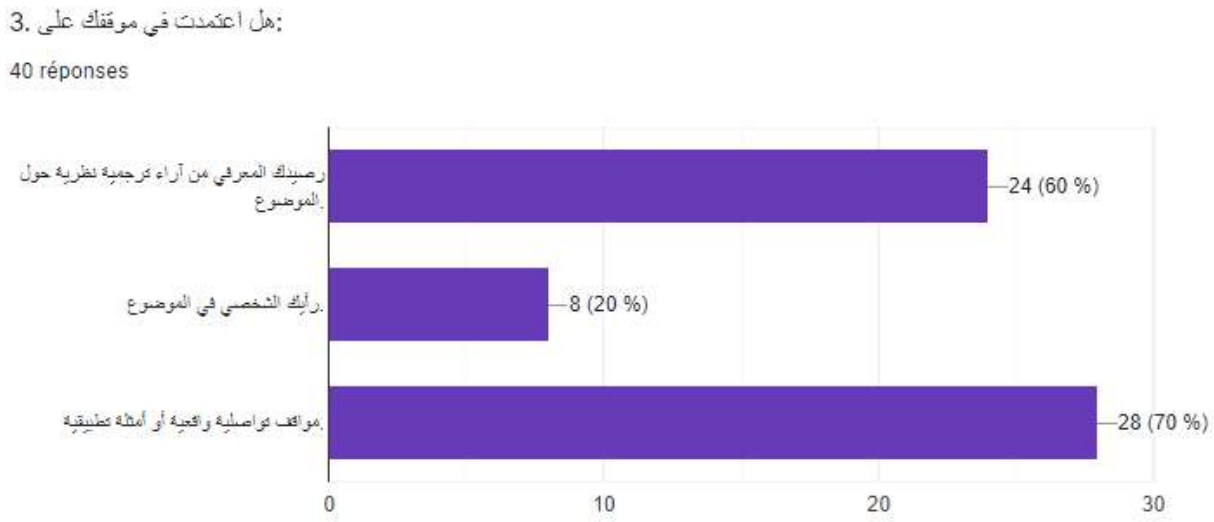
دراسات لغوية بحتة كفك شفرة لغة منقرضة مثلا، والترجمة الحرفية بصفتها الاجراء الأنسب والأسلم لكن ليس الأصلح دائما، وأخيرا ترجمة المعنى أو الترجمة الحرة في بعض من المواقف الترجمية المحددة كترجمة السمات الثقافية مثلا. وعليه، يمكن تأكيد هذه الفرضية من خلال نتائج الإجابة عن هذا السؤال، والتأكيد مرة أخرى، أن من شأن الدراسات الترجمية النظرية هيكلة التطبيق الفعلي للترجمة في سياقها البيداغوجي. وإن لم تشكل هذه الدراسات هذا الهيكل، على ماذا يعتمد أستاذ الترجمة في الإجابة على أسئلة من هذا النوع قد يطرحها طلبته أثناء الدرس التطبيقي؟

3-3 السؤال الثالث: هل اعتمدت في موقفك على:

- على رصيدك المعرفي من آراء نظرية حول الموضوع

-رأيك الشخصي في الموضوع

-مواقف تواصلية واقعية أو أمثلة تطبيقية.



حظي الاحتمال الثالث بتأييد 28 أستاذا، أما الاحتمال الأول فاختاره أيضا 24 أستاذا، ذلك أن طبيعة التعليمة تسمح باختيار أكثر من إجابة. أما الاعتماد على الرأي الشخصي في موضوع الترجمة الحرفية وترجمة المعنى، فكان تبرير ثمانية أساتذة.

لا شك أن النسب المحصل عليها تعكس الواقع البيداغوجي لتعليمية الترجمة التطبيقية في الجامعة الجزائرية. ولحسن الحظ أن نسبة قليلة فقط من الأساتذة لازالوا شخصيين في التبرير العلمي لظواهر نالت قسطا كبيرا من البحث والنقاش والدراسة. وإذا رجعنا للاقتراح الثالث الذي أيده أكبر عدد من الأساتذة وهو الاعتماد على مواقف تواصلية واقعية وأمثلة تطبيقية، لوجدناه أكثر الحلول إقناعا وواقعية، إذ يلجأ الأستاذ إلى تأكيد أو نفي فكرة علمية بالحجة والدليل الدامغين. ونعيد التذكير أنه وصل إلى إطلاق حكم نظري بعد مراس ومران فردي، وهذا بالذات ما توفره الدراسات النظرية، إذ أن جل المنظرين في الحقل قد لخصوا زبدة التجارب عندهم مع الترجمة في أحكام عامة، فانطلق أغلبهم من التطبيق إلى التنظير، فلماذا لا يختصر الأستاذ الطريق ويستفيد من تجارب هائلة في ميدان الترجمة قد توسع أفقه بدل الاكتفاء بتجربته الخاصة في الميدان. وهذا لا ينفي أن النسبة الأكبر الثانية من الأساتذة يفعلون هذا مع طلبتهم ذلك أن الاختيار الأول والقائل بالاعتماد على رصيد الأستاذ المعرفي من آراء ترجمية في الموضوع قد حظي بتأييد 24 أستاذا. وقد يبرر أستاذ أنه قد لا يتفق مع هذا الرأي النظري أو ذاك، وأظن الخيار واسعا وكبيرا ومتعددا، إذ يمكن أخذ القليل من هذا الرأي، والكثير من ذاك، إذ يندر ألا تجد لرأيك تأطيرا نظريا في علم الترجمة. في هذا السؤال نموذج عن إمكانية تفعيل التنظير في التطبيق داخل حجرة الدرس، وفي السؤال الموالي مثال آخر عن هذا الإجراء.

3-4 السؤال الرابع: إليك الجملة الآتية باللغة الفرنسية:

«Le Nil bleu prend sa source en Ethiopie et arrose le Soudan et l'Egypte.»

وإليك ترجمتان مقترحتان لطالبين:

الترجمة 1: ينبع النيل الأزرق من أثيوبيا ويروي السودان ومصر.

الترجمة 2: يتفجر النيل الأزرق من الحبشة ويروي أرض الكنانة مصر وكذلك السودان.

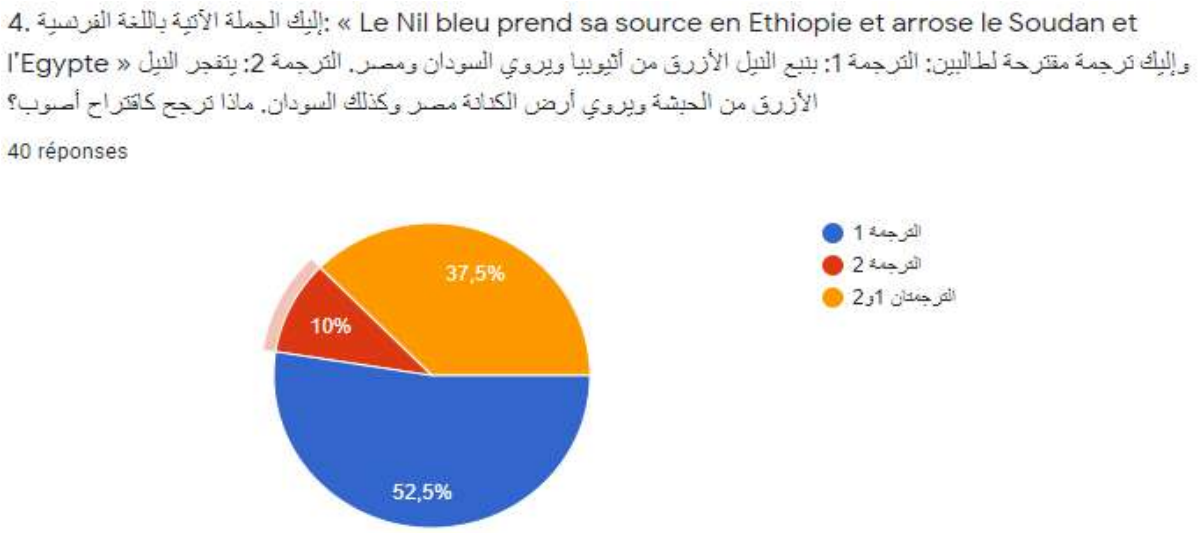
ماذا ترجح كاقتراح أصوب؟

-الترجمة 1

-الترجمة 2

- الترجمتان 1 و2.

الترجمة 1	الترجمة 2	الترجمتان 1 و2
21 (%42.5)	4(%10)	15 (%37.5)



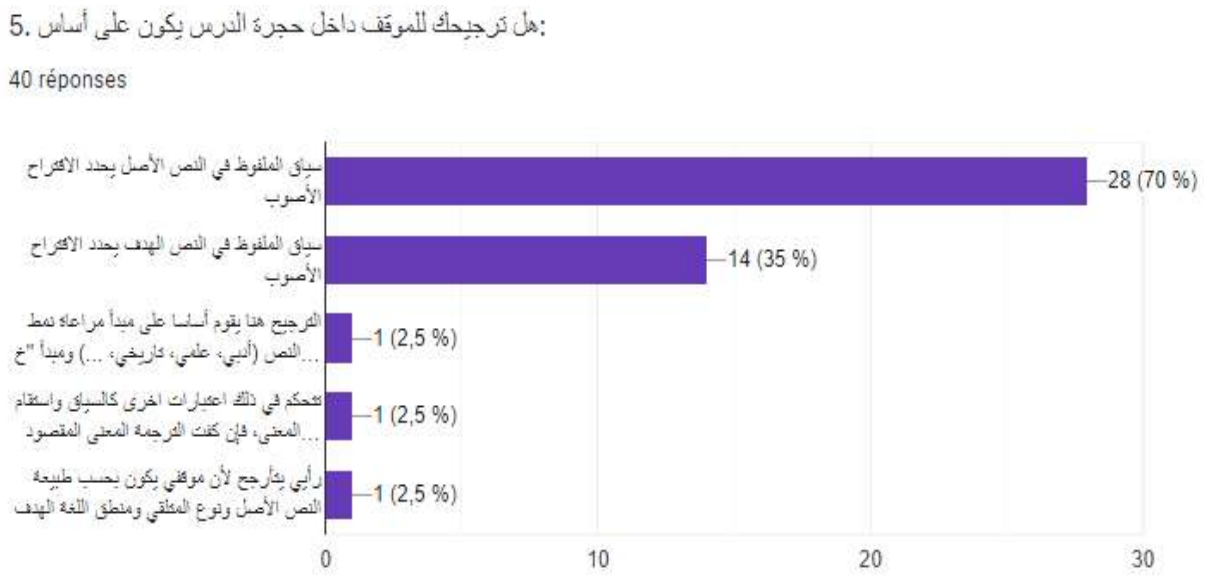
رجح أكثر من نصف الأساتذة المشاركين في الاستبيان الاقتراح الأول كترجمة أصوب للجملة الفرنسية. بينما حكم 4 أساتذة أن الاقتراح الثاني هو الأصوب. أما 15 أستاذا فرجحوا صواب الاقتراحين.

للوهلة الأولى، يبدو جليا أن الجملة باللغة الفرنسية هكذا معزولة تستدعي طبيعيا الاقتراح الأول كترجمة مقبولة. ولكن قد يحصل أن يقترح طالب الجملة الثانية وقد يكون واثقا من أن خياره "أجمل وأبلغ" ولا يقتنع بعدم ترجيحك لجملته، وقد يحصل أن سياق الجملة

في الأصل إخباري ورد في نص كذلك إخباري، لكن الترجمة قد تكون لغاية مغايرة كأن تتوجه مثلا إلى الترجمة السمعية البصرية التي تتعدد فيها الوظائف. هذه جملة بسيطة لم يتفق أساتذة الترجمة حول ترجمتها ترجمة موحدة، وهذا دليل قاطع أن الترجمة شأنها شأن اللغة في مرونتها. قد تبدو هذه مسلمة، لكن هل يملك الأستاذ الوسائل المصطلحية والمفاهيمية والتواصلية لإيصال فكرة أن لا ترجمة صحيحة وأخرى خاطئة؟ وعليه إذا رجح الأستاذ الترجمة 1 الأصوب فهي كذلك، وإذا رجح الثانية فهي أيضا صائبة، وإذا رجحهما معا فالأمر لا يخلو من الصحة، لكن أظن أن الأهم في السياق التعليمي هو الشرح والتعليل الذي يلي هذا الترجيح أو ذاك. وللتأكيد أن أستاذ الترجمة يلجأ لا محالة إلى آراء نظرية، إن كان عن وعي منه أو عن غير وعي، اقترحنا سؤالا آخر يضطر فيه الأستاذ إلى تصنيف منحاه في ترجمة هذه الجملة في تيارين تقليدين في الترجمة هما: أصحاب الأصل أو أصحاب الهدف. فكيف كانت الإجابة؟

3-5 السؤال الخامس: هل ترجيحك داخل حجرة الدرس يكون على أساس:

- سياق الملفوظ في النص الأصل يحدد الاقتراح الأصوب.
- سياق الملفوظ في النص الهدف يحدد الاقتراح الأصوب.
- أخرى.



أجاب 28 أستاذا بأن الملفوظ في النص الأصل هو من يحدد الاختيار الأصوب. بينما أكد 14 أستاذا أن سياق الملفوظ في اللغة الهدف يحدد الاختيار الأصوب (مع العلم أن نسبة من الأساتذة رجحوا الخيارين معا). بينما أضاف ثلاثة أساتذة هذه الإجابات:

-**الأستاذ1**: الترجيح هنا يقوم على مبدأ مراعاة نمط النص (أدبي، علمي، تاريخي...) ومبدأ " خير الكلام ما قل ودل."

-**الأستاذ2**: تتحكم في ذلك اعتبارات أخرى كالسياق واستقام المعنى، فإن كفت الترجمة المعنى المقصود فلا حاجة للتفلسف أكثر.

-**الأستاذ 3**: رأيي يتأرجح لأن موقفي يكون بحسب طبيعة النص الأصل ونوع المتلقي ومنطق اللغة الهدف.

كان هذا السؤال نصف مفتوح للحصول على فكرة أوضح حول ما يمكن أن يتحكم في آراء الأساتذة أثناء العملية البيداغوجية. وعليه أكدت النتائج المحصل عليها أن الأستاذ، إن بوعي أو غير وعي، ينطلق من أفكار نظرية مسبقة تخرج مجبرة من أجل إفهام طلبته أو إقناعهم أو حتى رفض أو قبول خيار على حساب آخر. وإذا تمعنا في الإجابات المفتوحة

التي قدمها ثلاثة من الأساتذة، وجدنا لها دون عناء ما يقابلها من النظريات الترجمية أو الأدبية التي يمكن استغلالها في الترجمة. إذ نجد الأستاذ الأول يركز على السياق والمعنى المقصود ما يتوافق مع نظرية المعنى. بينما ركز الأستاذ الثاني على نوع النص ما يتوافق مع نظرية الهدف، وأضاف أن " خير الكلام ما قل ودل"، وهي خاصية في اللغة العربية قد تدخل ضمن السمات اللسانية التي تميز كل لغة، وهذا ما قد نجده في الأسلوبيات المقارنة أو حتى فقه اللغة. أما الأستاذ الثالث فأدخل طبيعة النص (نظرية الهدف)، ونوع المتلقي (نظرية التلقي) وكذا منطق اللغة (النظريات اللسانية)، في ترجيحه لخيار أو آخر داخل حجرة الدرس. وخلاصة القول، أن كل الأساتذة المشاركين في الاستبيان انطلقوا من أحكام نظرية على اختلاف مشاربها لتبرير أو شرح قراراتهم المتخذة داخل حجرة الدرس، وهو تفعيل مباشر لمكتسبات نظرية في حصة تطبيقية.

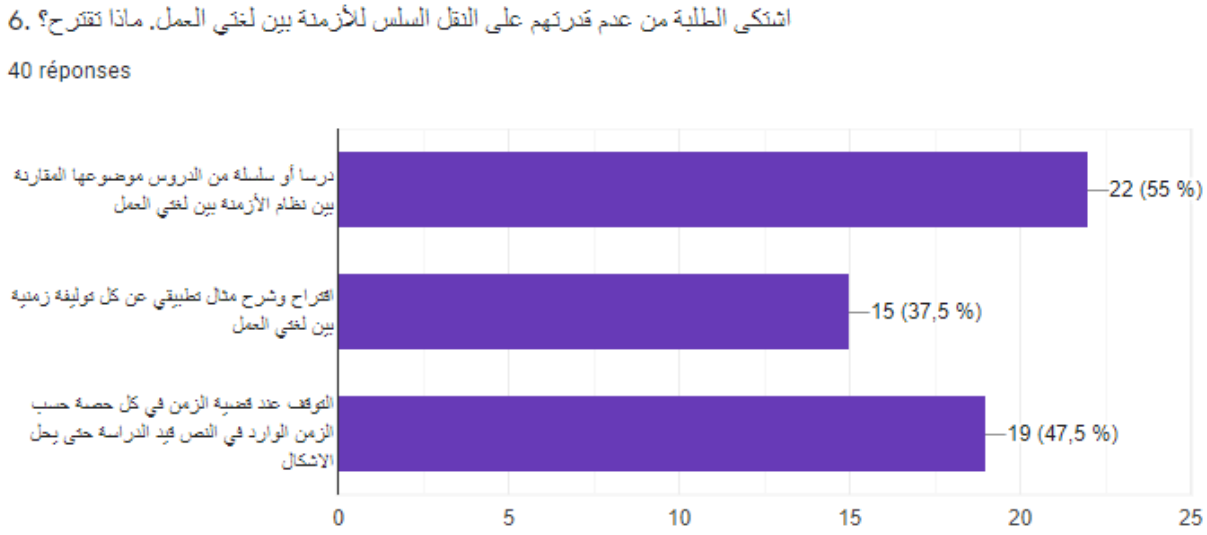
وفي السؤال الموجه الموالي الذي يخص محور تفعيل التنظير في التطبيق، أردنا توجيه انتباه الأساتذة إلى اعتمادهم منهج الأسلوبيات المقارنة لمعالجة الكثير من الإشكالات الترجمية وإن اختلفت طرق تطبيق هذا المنهج من خلال طرح هذا السؤال:

3-6 السؤال السادس: اشتكى الطلبة من عدم قدرتهم على النقل السلس للأزمنة بين لغتي العمل. ماذا تقترح؟

-درسا أو سلسلة من الدروس موضوعها المقارنة بين نظام الأزمنة بين لغتي العمل.

-اقتراح وشرح مثال تطبيقي عن كل توليفة زمنية بين لغتي العمل.

-التوقف عند قضية الزمن في كل حصة حسب الزمن الوارد في النص قيد الدراسة حتى يحل الاشكال.



اقترح 22 أستاذا مشاركا تقديم سلسلة من الدروس موضوعها المقارنة بين نظام الأزمنة بين لغتي العمل وهي النسبة الأكبر. بينما فضل 19 أستاذا خيار التوقف عند قضية الزمن في كل نص مقترح. أما 15 أستاذا فرجح إعطاء مثال تطبيقي عن كل توليفة زمنية.

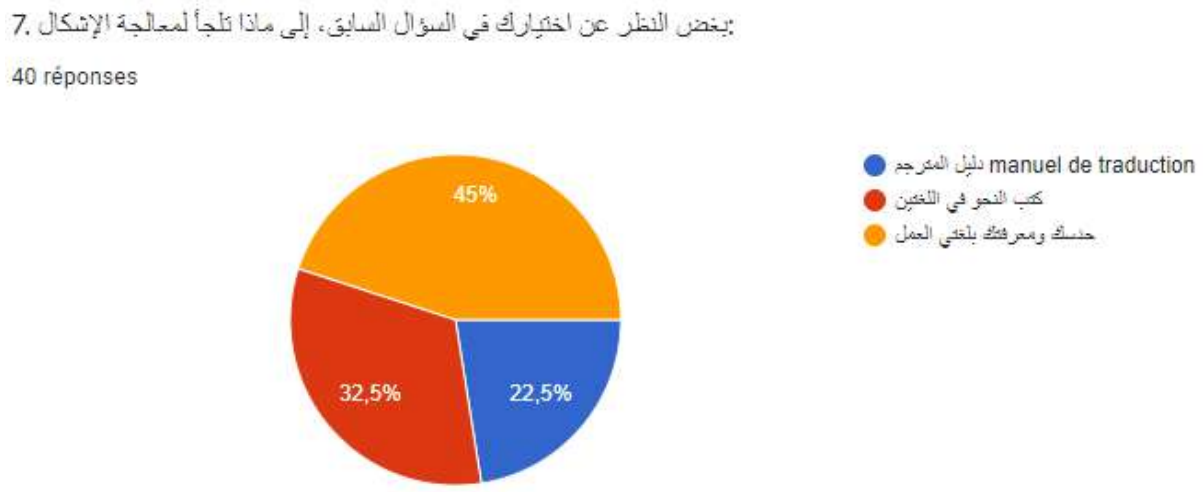
وعليه أكد كل الأساتذة لجوءهم إلى اعتماد منهج المقارنة بين الأنظمة اللغوية في قضايا مخصوصة على شاكلة الزمن مثلا محاكين بذلك منهج الأسلوبيات المقارنة. ورغم اختلاف تطبيقهم لهذا المنهج، يظل سبيلهم الأوحد لحل بعض الإشكالات الترجمية داخل حجرة الدرس، وهذا تفعيل للتنظير في التطبيق. ولقياس مدى ميل أستاذ الترجمة التطبيقية إلى التأسيس العلمي من خلال التوثيق والبحث في المراجع النظرية لتبرير ما يمكن أن يكون حدسا لغويا عنده ذلك أنه ليس كذلك عند طالبه، اقترحنا هذا السؤال.

3-7 السؤال السابع: بغض النظر عن اختيارك في السؤال السابق، إلى ماذا تلجأ لمعالجة الإشكال:

-دليل المترجم (manuel de traduction).

-كتب النحو في اللغتين.

-حدسك ومعرفتك بلغتي العمل.



أكد نصف الأساتذة تقريبا (18 أستاذا من أصل 40) أنهم يعتمدون في حل الإشكال على حدسهم ومعرفتهم بلغتي العمل. بينما يلجأ 13 منهم إلى كتب النحو في اللغتين من أجل حل الإشكال. ويعتمد تسعة أساتذة على دليل المترجم في التعامل مع قضية المقارنة بين نظامي الأزمنة في لغتي العمل قيد الدراسة.

وعليه، تؤكد هذه النسب أن أكثر من نصف أساتذة الترجمة يميلون إلى التأسيس العلمي لدروسهم وإن كان تمكنهم من لغتي العمل كبيرا. ورغم هذا، تظل نسبة كبيرة من الأساتذة معتمدة تماما على قدراتها التطبيقية التي يمكن ألا تصل بالشكل السليم لطلبتهم. ويمكن مقارنة الأمر مع اللغة في حد ذاتها، إذ لا نحتاج مطلقا إلى استدعاء القواعد النحوية لننتج جملا سليمة، وهو حال المترجم المحترف الذي يترجم بحدسه دون الحاجة إلى استدعاء مكتسبات نظرية. لكن الأمر يختلف إذا تعلق بنقل هذه الكفاءة الآدائية إلى شخص يجهل أبجدياتها، فيحتاج إلى تسمية مظاهرها وظواهرها، وشرح مفاهيمها، والاستعانة بقواعدها لإيصالها. وعليه لا يقتصر دور أستاذ الترجمة على الآداء الترجمي الجيد، بل يتعداه إلى وضعه في قوالب مأطرة اصطلاحيا ومفاهيميا تمكنه من نقل هذا الآداء ممثلا في "مهارة" الترجمة إلى طلبته. وللتأكيد على قضية الحدس هذه عند أستاذ الترجمة أثناء العملية التعليمية، طرحنا السؤال التالي.

3-8 السؤال الثامن: عند حسم الخلاف حول الترجمات المقترحة داخل القسم، هل حصل وأن استخدمت:

- هذا الأسلوب أجمل من الأسلوب السابق.
- عبقرية اللغة تفرض هذا الخيار.
- نوع النص يفرض هذا الخيار.
- أو هل تلجأ إلى اعتماد آراء نظرية أو مراجع لغوية حسب طبيعة النقطة قيد الخلاف
- دائما
- غالبا
- أحيانا
- نادرا
- أبدا

بالنسبة للشق الأول من السؤال، فقد رجح 5 أساتذة الخيار الأول. أما 19 أستاذا فيمكنهم حسم الخلاف داخل القسم بتبني عبارة عبقرية اللغة تفرض هذا الخيار، أما 16 أستاذا فيمكن أن يستخدموا عبارة نوع النص يفرض هذا الخيار.

والقصد من السؤال هو الاستقصاء حول الحيز الذي تشغله الذاتية والأحكام الشخصية داخل حجرة الدرس التطبيقي في الترجمة. وتدل النتائج أن قلة من الأساتذة لازالوا يعتمدون هذا النهج من خلال جمل نمطية لا تسمن ولا تغني من جوع على شاكلة " هذا الأسلوب أجمل" وتلك "العبارة أبلغ". إذ أن الأسلوب ملكة فردية تختلف من شخص إلى آخر ولا يمكن أن تكون معيارا موضوعيا لقبول ترجمة ورفض أخرى. بل غالبا ما يضيع الأستاذ وقتا كبيرا في محاولة اقناع طلبته برداءة ترجمة أو بجمال أخرى دون البت القاطع الذي تضمنه الحجة العلمية التي تخرج الأستاذ من مأزق الذاتية وتقنع الطالب كما تعينه على المضي قدما في رحلة اكتساب القدرة على اتخاذ القرار في الترجمة.

أما الشق الثاني من السؤال فكان مباشرا يهدف إلى حوصلة ما جاء في هذا المحور حول مدى تفعيل التنظير الترجمي في العملية التعليمية. وقد أجاب 9 أساتذة أن الأمر تقليد في ممارستهم البيداغوجية، إذ يعتمدون دائما على آراء ترجمية أو مراجع لغوية لحسم الخلاف داخل القسم. وأكد 15 أستاذا أنهم غالبا ما يفعلون هذا. أما 14 منهم فكان اختيارهم " أحيانا". ونادرا ما يلجأ 3 أساتذة لهكذا إجراء أثناء العملية التعليمية. بينما لم ينف ولو أستاذ واحد بالمطلق اعتماده على مراجع نظرية لحسم الخلاف داخل حجرة الدرس.

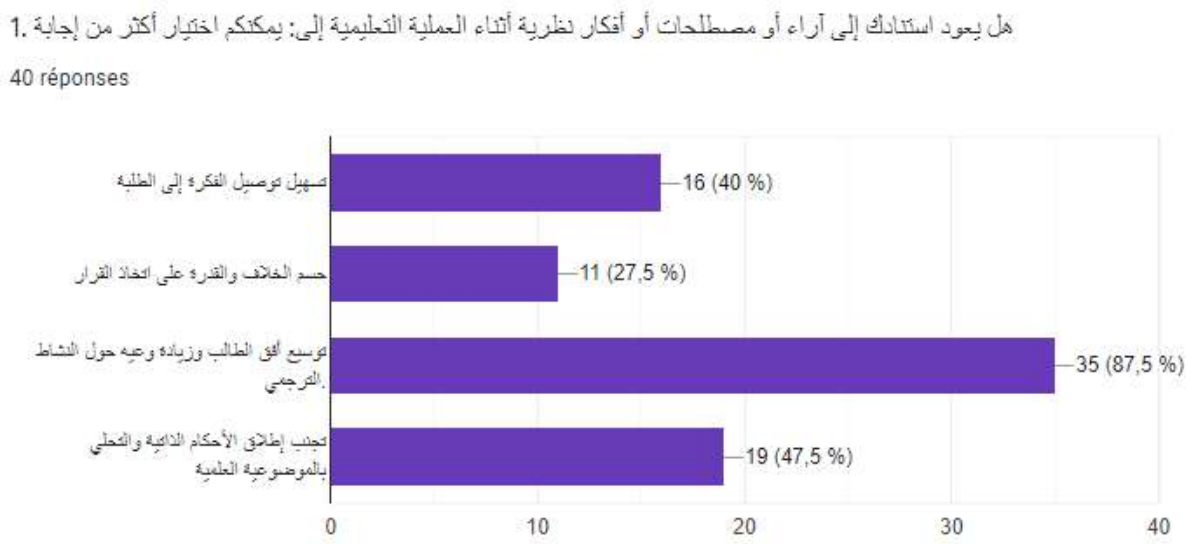
وتبين هذه النتائج مرة أخرى على صحة فرضية اعتماد الأستاذ على التنظير في آداء نشاطه التعليمي، لكن تختلف وتيرة وكيف هذا الاعتماد، كما يمكن أن يكون واعيا أو غير واع.

4-المحور الثالث: نجاعة تفعيل التنظير الترجمي في العملية التعليمية.

لقد أكد التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان في محوريه الأول والثاني، حضور التنظير الترجمي في الدرس التطبيقي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. يهدف هذا الجزء الأخير من الأسئلة إلى أثر هذا الحضور والتفعيل على الأستاذ ثم الطالب من خلال أربعة أسئلة نستعرضها ونتائجها وتحليلها فيم يلي.

4-1 السؤال الأول: هل يعود استنادك إلى آراء أو مصطلحات أو أفكار نظرية أثناء العملية التعليمية إلى:

- تسهيل توصيل الفكرة إلى الطلبة.
- حسم الخلاف والقدرة على اتخاذ القرار.
- توسيع أفق الطالب وزيادة وعيه حول النشاط الترجمي.
- تجنب إطلاق الأحكام الذاتية والتحلي بالموضوعية العلمية.



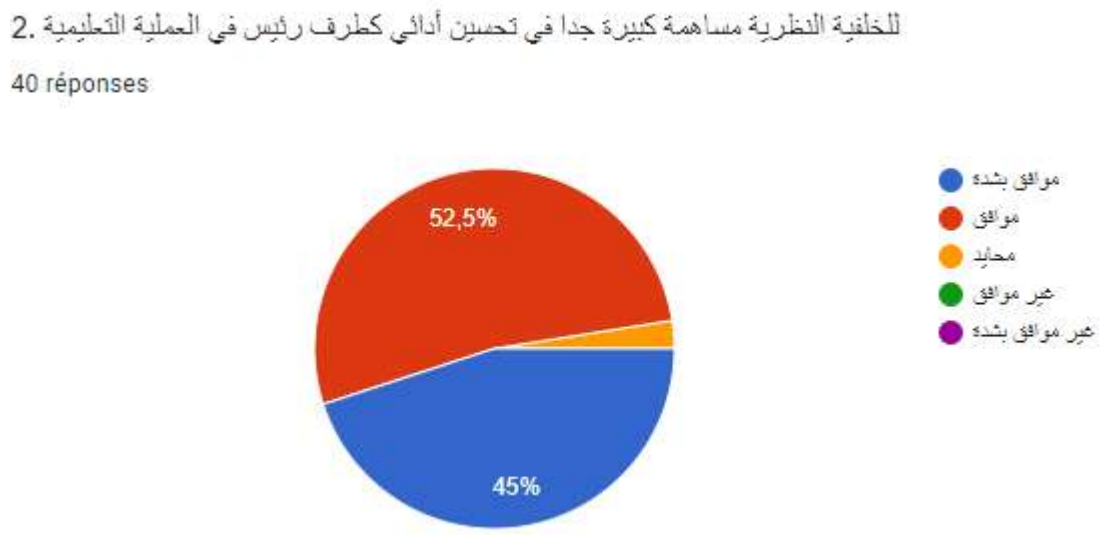
يمكن للأستاذ في هذا السؤال اختيار أكثر من إجابة. وبلغة الأرقام، أكد 35 أستاذا من أصل 40 أن استنادهم إلى آراء نظرية هدفه توسيع أفق الطالب وزيادة وعيه حول النشاط الترجمي. أما خيار تجنب إطلاق الأحكام الذاتية والتحلي بالموضوعية العلمية فصوت عليه 19 أستاذا. وأقر 16 أستاذا أن هذا الاستناد يسهل عليهم توصيل الفكرة لطلبتهم، فيما أكد 11 أستاذا أن العلة من الاستنجاد بالزاد النظري هو حسم الخلاف والقدرة على اتخاذ القرار.

لقد حصل شبه إجماع على أن التنظير داخل التطبيق يوسع مدركات الطالب حول الظاهرة الترجمية ككل، كما يزيد الأمر من وعيه بالدور الحقيقي المنوط به. ويضاف إلى هذا جملة من الآثار الإيجابية الناجمة عن هذا التفعيل. وما لاحظناه أن كل الأساتذة اختاروا خيارا واحدا على الأقل من جملة الخيارات المقترحة، وهذا دليل على وعيهم بالدور الذي يمكن للتنظير الترجمي أن يؤديه في العملية التعليمية. وما يزيد هذا الإجماع إلا من صحة الفرضيات المذكورة سابقا. وللحسم في الموضوع أكثر، اقترحنا هذا السؤال المباشر على سلم ليكارت الخماسي.

4-2 السؤال الثاني: للخلفية النظرية مساهمة كبيرة في تحسين آدائي كطرف فاعل في العملية التعليمية:

- موافق بشدة
- موافق
- محايد
- غير موافق
- غير موافق بشدة.

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
18	21	1	0	0



من خلال النتائج المبينة في كل من الجدول والدائرة النسبية، نلاحظ أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة المشاركين يوافقون بشدة أو يوافقون فحسب (نسبة 97.5%) على أن للخلفية النظرية مساهمة كبيرة في تحسين آدائهم كطرف فاعل في العملية التعليمية، بينما كان موقف أستاذ واحد هو الحياد. أما خياري غير موافق أو غير موافق بشدة، فلم يختره أي أستاذ من مجموع الأساتذة المشاركين في الاستبيان.

تعبر هذه النتائج صراحة ليس فقط عن قناعة الطاقم المؤطر بأهمية التنظير الترجمي في تكوين المتخصصين في الترجمة، بل عن الضرورة الملحة لتفعيله من أجل منهجة الدرس الترجمي التطبيقي، واستغلال مخرجاته في بناء هياكل محتملة وقابلة للتطبيق، تضمن نجاعة أكبر وتحسينا للكيف الذي يقدم به درس الترجمة التطبيقي. هذا فيما يخص الأستاذ، فماذا عن الطالب.

4-3 السؤال الثالث: هل تلمس تجاوبا أكبر من طلبتك عند الاستعانة بالتنظير داخل الحصة التطبيقية؟

- دائما
- غالبا

- أحيانا
- نادرا
- أبدا

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	22	10	1	0

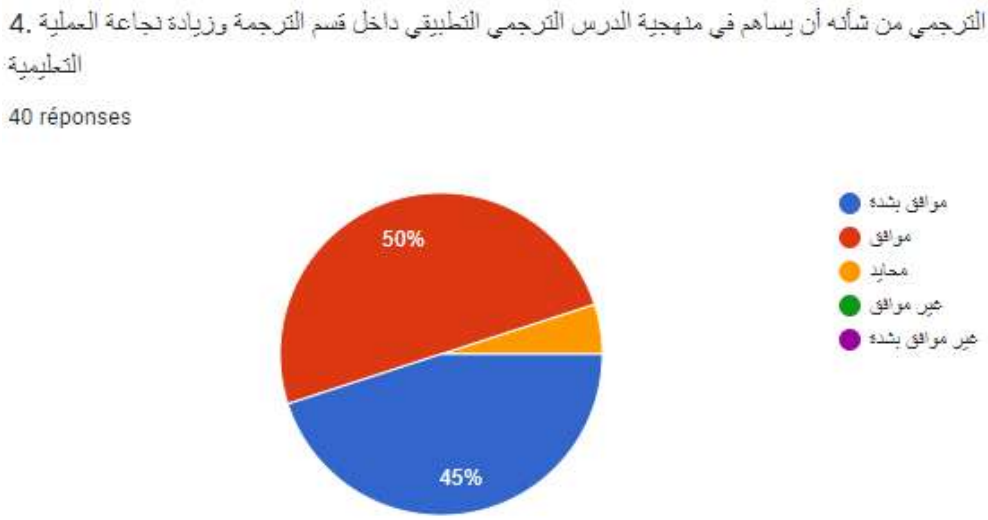
أجاب أكثر من نصف الأساتذة المشاركين بأن طلبتهم غالبا ما يتجاوبون أكثر عند استعانة الأساتذة بالتنظير داخل الحصة التطبيقية (22 أستاذا). وأقر سبعة أن الأمر يحصل دائما. وأكد عشرة أساتذة أن هذا التجاوب يكون أحيانا وليس دائما. أما أستاذ واحد فقال أن الأمر نادر الحدوث معه. فيما لم ينف بالمطلق هذه الظاهرة أي من الأساتذة المشاركين.

وتؤكد هذه النتائج وبلغة الأرقام أن الاستعانة بالتنظير داخل التطبيق من شأنه أن يزيد من ثقة الطالب في شروحات وتبريرات أستاذه، كما يزيد من تجاوبه معه ذلك أنه يؤسس للفعل بالقول، ويخرج هذا الأخير من جدلية فلسفية إلى حتمية تطبيقية يتمخض عنها قرار مبرر.

4-4 السؤال الرابع: إن تفعيل الزاد النظري من شأنه أن يساهم في منهجة الدرس الترجمي التطبيقي داخل قسم الترجمة وزيادة نجاعة العملية التعليمية.

- موافق بشدة
- موافق
- محايد
- غير موافق بشدة
- محايد

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
18	20	2	0	0



جاء هذا السؤال الأخير في المحور الثالث مباشرا لا يحتمل التأويل، ويهدف إلى معرفة إن كان الأساتذة مقتنعين بأن الزاد النظري الترجمي من شأنه أن يساهم في منهجة الدرس الترجمي التطبيقي وأن يزيد من نجاعة العملية التعليمية. وكانت النتيجة أن وافق الرأي 38 أستاذا من أصل أربعين، ومنهم 18 وافقوه وبشدة. أما أستاذان فالتزما الحياد. ولم يعارض أي أستاذ هذا الطرح.

والسؤال الذي يمكن طرحه هنا: كيف لأستاذ الترجمة أن يطلق هذا الحكم إن لم يكن قد عايشه أو جربه أو اختبره؟ وبتعبير آخر، هذا الاقرار يؤكد بدوره لجوء أستاذ التطبيق إلى التنظير وإيمانه أن هذا النهج سليم يعود بالفائدة على الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية. لكن يظل الكيف والطريقة والوسائل غير واضحة المعالم وتحتاج لتفصيل أكثر في الفصل الموالي من هذا البحث.

خاتمـــــة

حاولنا في هذا الفصل أن نفصل في تلك العلاقة القائمة بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة ميدانيا من خلال اعتماد الاستبيان وسيلة بحثية. صُمم الاستبيان وفق الشروط اللازمة لهذا النوع من الدراسة وتم الاستعانة بتطبيق Google Forms لتسهيل توزيعه وتسريع تحليل نتائجه. دار الاستبيان حول ثلاثة محاور هي: حضور التنظير الترجمي لدى أستاذ الترجمة وتفعيل هذا التنظير في العملية التعليمية وأخيرا مدى نجاعة هذا التفعيل. شارك في الاستبيان أربعون أستاذا مختصا ممارسا من مختلف الجامعات والمعاهد الجزائرية التي توفر عروض تكوين في الترجمة. بعد عرض النتائج وتحليلها إحصائيا، يمكن الخلوص إلى النقاط التالية:

– التنظير الترجمي حاضر عند أستاذ الترجمة من حيث الاطلاع على الأقل.

– يستند أستاذ الترجمة إلى التنظير الترجمي في العديد من المواقف التعليمية أثناء تقديم درس في الترجمة التطبيقية.

– قد يكون هذا الاستناد واعيا، أو غير واع.

– تختلف وتيرة وكيفية تفعيل الزاد النظري عند أساتذة الترجمة.

– يؤكد أساتذة الترجمة أن تفعيل الزاد النظري يحسن من آدائهم التعليمي.

– يؤكد أساتذة الترجمة أن تجاوب الطلبة أكبر عند الاستعانة بهذا الزاد.

– الاستعانة بالتنظير الترجمي من شأنه أن يساهم في منهجة الدرس الترجمي التطبيقي داخل قسم الترجمة كما يمكن أن يزيد من نجاعة العملية التعليمية.

الفصل الرابع

تعليمية الترجمة في ظل التنظير الترجمي

– نماذج إجرائية –

مقدمـــة

تعرضت الفصول السابقة إلى جملة من المسائل والقضايا التي تهم الدرس الترجمي وعلاقته بالتنظير في هذا المجال وكذا واقع التنظير أثناء التطبيق داخل حجرات الدرس.

ويتطرق هذا الفصل إلى محاكاة ثلاثة نماذج إجرائية في تعليمية الترجمة في سياق الجامعة الجزائرية ممثلة في قسم الترجمة بجامعة الأخوين منتوري بقسنطينة. وعلة اللجوء إلى هذه النماذج الغربية هو انطلاقها **من نظرية واحدة أو من عدة نظريات** أو حتى من فروع معرفية مجاورة باعتبار طبيعة الترجمة التي تمس عدة مجالات معرفية في مسار معقد ومتشابك، في تصور نموذج ممنهج لتدريس مقياس الترجمة التطبيقية. وقد وقع الاختيار مدارس ثلاث مثلتها المدونات التالية:

1-أسس تدريس الترجمة التقنية لصاحبته كريستين دوريو. **(Fondement didactique de la traduction technique de Christine Durieux)**

2-L'analyse du discours comme méthode de traduction et La traduction raisonnée de Jean Delisle.

3-Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of Christiane Nord.

أما السبب الرئيس في اختيار هذه الأعمال دون غيرها فكان **الإشارة المباشرة من أصحابها إلى الانطلاق من نظريات ومقاربات في الترجمة واستغلالها في تصور نموذج تعليمي مؤسس وقابل للتطبيق داخل حجرات الدرس**، دون ادعاء التطرق إلى كل النماذج أو التسليم بنجاعتها المطلقة، بل الهدف هو فتح أفق رؤية جديدة للعملية التعليمية في الترجمة قائمة على الجهود النظرية في الميدان من خلال التعرض لبعض النماذج الإجرائية.

ينطلق كل نموذج من التعريف بصاحبه والمدونة قيد الدراسة. ثم تلخيص لمجمل ما جاء به المنهج. وأخيرا محاكاة للمنهج في سياق جزائري من خلال نموذجين إجرائيين طبقا مع طلبة قسم الترجمة بجامعة منتوري بقسنطينة ضمن عينات عشوائية أُختيرت حسب الهدف من كل نموذج وعلى مواسم جامعية امتدت من سنة2016 إلى سنة 2019.

المبحث الأول: النموذج القائم على نظرية المعنى (نموذج كريستين دوريو).

1-التعريف بالمدونة والمنهج المقترح.

1-1-التعريف بالمؤلفة: هي كريستين دوريو Christine Durieux، مترجمة متخرجة من المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس ESIT (1966)، دكتورة في علم الترجمة (1984)، وحاصلة على التأهيل عام 1991. أستاذة محاضرة بجامعة باريس 3 منذ العام 1988 ثم بروفسور بجامعة كان منذ عام 1995 وتحصلت على الاستحقاق عام 2014.[1]

1-2-التعريف بالمدونة: "أسس تدريس الترجمة التقنية Fondement théorique de la traduction technique »، يندرج هذا العمل ضمن فرع المنهجية، إذ أنه يعرض منهج عمل متكامل وعملي في إطار احترافي. يعتمد المنهج المقترح على نظرية المعنى في الترجمة، كما يشكل البحث التوثيقي مفتاحه. يتوفر العمل على جملة من الأمثلة التطبيقية التي من شأنها أن توضح المنهج المقترح وتسهل تبنيه من طرف الأساتذة. ومبدأ هذا العمل هو" الترجمة هي عملية فهم من أجل الإفهام".[2]

1-3-المنهج المقترح : في كتابها الموسوم ب Fondement théorique de la traduction technique والذي نقلته إلى اللغة العربية المترجمة هدى مقنص تحت عنوان" أسس تدريس الترجمة التقنية"، حاولت كريستين دوريو رسم معالم منهجية في كيفية تدريس الترجمة التقنية والقابلة للتطبيق داخل حجرات الدرس. وتذكر الباحثة أن وضع هذا المؤلف جاء بعد تكليفها بتدريس مقياس الترجمة التقنية من الإنجليزية إلى الفرنسية في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس ESIT، لتجد نفسها عزلاء لا تملك طريقة مثلى لنقل مهارتها العملية المُرضية إلى طلابها. وتؤكد الباحثة أن همها الأكبر كان البحث عن وضع هذه المهارة في إطار بيداغوجي ممنهج يمكنها من إيصالها إلى طلبتها بنجاح. وتقر أنها

[1] www.Babelio.com. Vu le 10.10.2019.
[2] www.decrite.fr. Vu le 17.10.2019.

وجدت ضالتها في نظرية المعنى التي كانت هيكلا علميا مرضيا بنت عليه مقاربتها التدريسية. "ساعدتني كثيرا الحلقات التدريسية التي تنظمها ESIT (...) على قولبة تفكيري وعلى إدراجه بشكل خاص في سياق نظري ذي بنية واضحة."[1]

وقد بنت دوريو مقاربتها على جملة من الأسس النظرية المستقاة من نظرية الهدف تلخصها فيما يلي:

أ-الابتعاد عن المرامزة لصالح الترجمة:

شخصت دوريو واحدا من الأمراض المتفشية في أوساط الطلبة والتي توقعهم غالبا في أخطاء ترجمية، وهو كما أسمته تبني فكرة النقل إلى اللغة الطاغية la version بدل الترجمة الفعلية traduction. إذ طالما ارتبطت فكرة النقل إلى اللغة الطاغية باللغات القديمة أو الميتة من أجل فهم آلياتها، كما ارتبطت بذاك التمرين البيداغوجي الذي يهدف إلى تحسين المستوى في اللغات الأجنبية، "فصارت راسخة لدى المترجمين المتدربين وردات فعلهم العفوية لتشكل عائقا أمام إعدادهم بالشكل المناسب".[2]

وأول خطوة هو السعي إلى تغيير هذا النهج لدى الطلاب بفاعلية. وتقول الباحثة أنها وجدت ضالتها في نظرية المعنى التي تضع قاعدة أساسا لها مفادها أننا لا نترجم إلا رسالة استوعبنا معناها مسبقا وليس سلسلة كلمات متعاقبة أو ما أطلقت عليه الباحثة مصطلح المرامزة.

[1] كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007، ص17.
[2] المرجع نفسه،ص42.

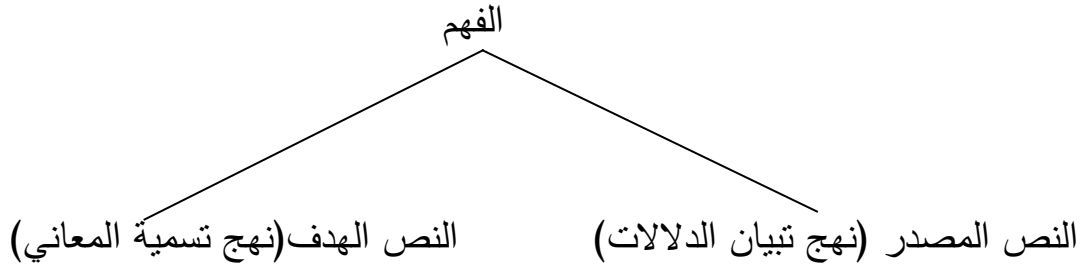
أ-1-العثرات الناتجة عن المرامزة.

تختصر الباحثة ظاهرة المرامزة في المخطط الآتي:

النص الأصل ⇦البحث عن مقابلات ⇦محاولة الفهم⇦الصياغة النهائية.[1]

وما يلفت الانتباه في هذه الممارسة الترجمية هو البحث عن المقابلات قبل فهم مضمون الرسالة الأصل. وهذه الممارسة راسخة لدى جل الطلاب، ويمكن ملاحظة هذا عند مراقبة قاعة امتحان الترجمة، إذ يتهافت الطلاب على أقلامهم منذ اللحظات الأولى على توزيع أوراق الاختبار للبدء بكتابة ما يشبه عملية المرامزة وليس الترجمة.

وللتخلص من ظاهرة المرامزة عند الطلاب، تقترح دوريو مقاربة مبنية على نظرية المعنى وتلخصها في مرحلتين: في المرحلة الأولى يفهم الطالب المعنى الذي يحمله النص الأصل، وفي المرحلة الثانية يعبر عما فهمه باللغة الهدف، ذلك أننا نفهم لنترجم ولا نترجم لنفهم. ويمكن تلخيص هذه الآلية في المخطط التالي:



أما بالنسبة للنصوص التقنية، فتقترح كريستين دوريو المقاربة التالية:

[1] كريستين دوريو، المرجع السابق، ص46.

ب- مقاربة لتدريس النصوص التقنية

أولا: البحث التوثيقي التمهيدي: وقبل البحث عن الوثائق، تجدر قراءة النص الأصل أو على الأقل استطلاعه لتكوين فكرة عامة عما يجب البحث عنه، وكلما كان كم المعلومات ضئيلا، وجب على البحث أن يكون واسعا ومعمقا، إذ لا يقتصر على القواميس المتخصصة والموسوعات، بل يجب أن يتم على مستوى النصوص الشارحة للظاهرة أو الموضوع قيد الدراسة. كما يجب قراءة المقالات باللغتين الهدف والمصدر. والأرجح قراءتها أولا باللغة المصدر، ذلك أن المعلومة تصبح أكثر قابلية للاستيعاب فوريا حينما تأتي بلغتها الأصلية. ولا تشكل المقالات المادة الوحيدة، بل يمكن اللجوء إلى الموسوعات والمجلات على غرار new scientist و science et vie. ويمكن تلخيص كيفية وجدوى البحث الوثائقي في النقاط التالية:

- عمق البحث الوثائقي وتوجهه يتعلقان بمضمون النص، لكنهما يعتمدان أيضا على المترجم ذاته.

- يجب أن يكتفي المترجم بالأبحاث الضرورية ولكن الكافية الانجاز الترجمة.

- في حال وقوع تباين في نتائج البحث الوثائقي، على المترجم تفعيل منطقه وبصيرته.

- وحده التوثيق الجدي يمكن من فهم ما نتحدث عنه وكيفية الحديث عنه.

- يزداد ارتياح المترجم في تعامله مع اللغة كلما كان عالما بما يتحدث عنه.

- إثراء المخزون المعرفي حول أي موضوع صالح لمواضيع عديدة أخرى.

- لا وجود لحجاب عازل بين مختلف العلوم.

- إدراك المترجم للموضوع يزيد من مقروئيته.[1]

[1] كريستين دوريو، مرجع سابق، ص111.

ثانيا: الترجمة بالمعنى الحصري :

وتقصد دوريو بالترجمة بالمعنى الحصري، إبعاد كل التأويلات والتضمينات التي يمكن للملفوظ أن يتحملها لصالح المعنى المراد الذي يحدده تأويل موضوعي له.

مثال: And according to a rival editor, the FT's front page can be considered the best international briefing in the world !

وحسب ما قاله ناشر منافس، يمكن اعتبار الصفحة الأولى من صحيفة الفاينانشل تايمز أفضل صفحة إخبارية في العالم.

* التأويل الموضوعي: يعترف الجميع بأن الصفحة الأولى من صحيفة الفاينانشل تايمز تتمتع بقيمة إخبارية استثنائية.

* التأويلات الذاتية: سأشتري هذه الصحيفة إذن، سأغير طريقي الاعتيادي لأمر على كشك بيع الصحف حتى أشتري هذه الصحيفة يوميا.

سألغي اشتراكي مع صحيفة أخرى لأشترك بهذه الصحيفة.

سأنهض من النوم في وقت أبكر حتى أتمكن من القراءة...إلخ وكل هذه التأويلات ملغاة من عملية الترجمة.

ولكن الأمر مع النصوص التقنية مختلف، ذلك أن التأويلات الذاتية محدودة ومرتبطة بمحدودية المخزون المعرفي لدى القارئ في ميدان التخصص.[1]

وللوصول إلى هذا المعنى الحصري في النصوص التقنية تقترح دوريو تقسيما لأطوار الترجمة إلى مراحل هي:

[1] كريستين دوريو، مرجع سابق، ص ص 114-115.

المرحلة الأولى: الفهم.

واعتمدت الباحثة حصرا على نظرية المعنى في تحديدها لأطوار عملية الفهم قائلة:

" تبدأ عملية الفهم بفك رموز الإشارات وتتواصل بالتعرف إلى المدلولات التي تسمح باكتناه معنى المنطوق حينما تتصل بالمكملات المعرفية لتنتهي أخيرا بالتقاط دينامية النص"[1]

وتقسم هذه المرحلة إلى:

أ- **استخراج المعلومة الموجودة في النص:** وليس الأهم في هذه المرحلة هو معرفة كيفية ترجمة الكم المعلوماتي الذي يحمله النص، بل هو التقاط المعنى العام للنص بتجنيد القدرات اللغوية للطالب مرفقة بتفكير منطقي وعقلاني يتم على مستوى فكر المترجم.

ب- **استخراج منطق النص:** فاستخراج المحتوى الاخباري للنص لا يكفي، إذ نحصل في هذه الحالة على تراصف للمعلومات دون تمفصل منطقي، فاستخلاص مفاصل النص والفقرة في حد ذاتها عنصر من عناصر المعلومات التي تسمح بالترجمة من خلال تدرج منطقي في الشرح.[2]

المرحلة الثانية: إعادة التعبير

ينزع المترجم المتدرب إلى الالتصاق بشكل النص الأصلي سعيا وراء أمانة وهمية. و"يمكن تصوير هذا النهج بواسطة مثلث ترتفع قمته بقدر ما يتخلص المترجم من بنية النص الأصلي ليلتصق بمعناه حتى يتمكن من فهمه وإعادة التعبير عنه بطريقة تحترم عبقرية اللغة الهدف واستخداماتها. "[3]

[1] كريستين دوريو، مرجع سابق، ص147.
[2] المرجع نفسه ص ص 116-122.
[3] المرجع نفسه، ص 124.

والأصح أن يعمل المترجم على صياغة ما فهمه من النص المكتوب باللغة المصدر مستخدما اللغة الهدف، فليس همه ان يترجم الصفة بصفة أخرى، ولكن همه أن يصيغ معنى النص الأصلي محترما استخدامات اللغة الهدف.[1]وتتوج مرحلة إعادة التعبير بمرحلة اختيار الصياغة النهائية. وتعتمد مرحلة اختيار الصياغة النهائية على عنصرين اثنين هما: المترجم ومتلقي الترجمة.

أ- **المترجم:** يرجع اختيار الصيغة النهائية التي يخرج بها النص المترجم إلى المترجم في حد ذاته، ويتعلق هذا بأسلوب كل مترجم ورصيده وأفضلياته وتعابيره الخاصة ومثله في هذا مثل كاتب النص الأصل الذي اختار هو الآخر أسلوبه في صياغة نصه. لكن هذا لا ينفي أن أساليب معينة في الصياغة لا تترك مجالا للمترجم أن يعبر عن نفسه على شاكلة "فك البرغي أ" مثلا. والتعبير عن النفس لا يعني هامشا كبيرا من الحرية، لكن المترجم ملزم بتكييف أسلوبه الخاص مع مقتضيات النص الذي بين يديه. والخلاصة أن القول "بشفافية المترجم خطأ فادح، فالمترجم يمتلك شخصيته الخاصة من ناحية، وهو لا يعمل في فراغ ثقافي من ناحية أخرى."[2]

ب- متلقي الترجمة: لا ينحصر دور المترجم في أن يكرر الكاتب، بل يتعداه إلى جعل الكاتب "مقروءا " لدى من يتلقى الترجمة. ويكيف المترجم استراتيجياته حسب الجمهور المتلقي للترجمة، فإن كانت الترجمة موجهة إلى رب العمل مثلا، يتوخى المترجم الفاعلية قدر الإمكان، وإن كانت موجهة إلى جمهور عريض في مجلة ما، تحرى التقيد بتقنيات التحرير قدر الإمكان وكذا حرص أيما حرص على مقروئية الترجمة.[3]

وعليه تقسم دوريو مراحل الترجمة في الميدان التقني إلى مرحلتين أساسيتين، أولاهما البحث التوثيقي التمهيدي الذي يتضمن استخراج المعلومة الموجودة في النص وكذا منطق

[1]المرجع نفسه، ص127.
[2]المرجع نفسه، ص137.
[3]كريستين دوريو، مرجع سابق، ص ص 137-138.

النص، وهذا ما يفضي إلى الفهم كمرحلة أولى قبل الترجمة. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة إعادة التعبير التي تتعلق بعنصرين فاعلين ومصيريين هما المترجم والمتلقي للترجمة.

ومن هنا انطلقت دوريو نحو تأصيل نظري للفعل التربوي يمكن أن تقوم عليه العملية التعليمية داخل أقسام الترجمة، وتخص دوريو النصوص التقنية بهذه المقاربة. أما عن العناصر الإجرائية لهذه المقاربة فتتلخص فيما يلي:

ج- العناصر الإجرائية لهذه المقاربة :

1- الإعداد لتنفيذ الترجمات:

تبدأ عملية الإعداد لتنفيذ الترجمات من الأستاذ الذي تقع على عاتقه مهمة اختيار النصوص.

*** اختيار النصوص:**

تقوم عملية اختبار النصوص على مبدأ التدرج في الصعوبة، إلا أن هذا الشرط صعب التحقيق ذلك أن النصوص غير مصاغة مسبقا لأغراض تعليمية بل مستقاة من الواقع، أي أنها مكتوبة لأهداف أخرى غير أهداف تعليم الترجمة.

لكن هذا لا يمنع من وضع محاور تضمن نوعا من التدرج هي:

- محور صعوبة الصياغة.
- محور صعوبة البحث التوثيقي والاصطلاحي.
- محور ادماج تقنيات متعددة.

*** وضع منهاج تعليمي:** وتقترح دوريو المنهاج الآتي (يخص هذا المنهاج الطلبة المقبلين على التخرج بغرض الحصول على الكفاءات الضرورية للانخراط في الحياة المهنية.)

السداسي الأول:

***اختيار النصوص:**

نصوص قصيرة من 250 إلى 500 كلمة تعالج مواضيع تقنية سهلة التناول: مثل تقديم منتج جديد للجمهور العريض على غرار نوع جديد من أحزمة الأمان، آلة جيب ناسخة، جهاز تلفزيون متعدد الشاشات...إلخ. أو ملخص تقرير دراسي حول مشكلة أتت الصحف على ذكرها مثل قضية التلوث أو إعادة التدوير أو تسرب المواد المشعة.

*** التمارين:**

في بداية الدرس، يوزع النص على الطلاب، يعطى لهم الوقت من 5 إلى 10 دقائق لقراءته والتشبع منه ثم يجري الدرس بالطريقة التالية:

1- الحديث عن الموضوع: يتحدث الطلاب عن الموضوع ويقولون ما يعرفون عنه ويسردون معلوماتهم المرتبطة به، ويكرر الأستاذ هذه المعلومات مرتبا ومكملا إياها.

2- تعاد قراءة النص في ظل ما قيل عن الموضوع.

3- استخراج الخطوط العريضة في النص: أهم عناصر المعلومات ومفاصلها وتسلسلها وكذا ترتيبها.

4- تعاد قراءة قسم مترابط من النص ثم يترجم هذا الجزء القصير شفهيا وبالاعتماد على الذاكرة، أي من دون النظر إلى النص الأصل.

* **الأهداف:** حمل الطالب المترجم على عادة الالتصاق المطلق بالنص الأصل، أي حمل الطلاب على إجراء ترجمة بحسب الطريقة المقترحة والمرتكزة على نظرية المعنى.

السداسي الثاني:

* **اختيار النصوص:** وتكون نصوص أطول (تصل حتى 3000 كلمة) تعالج مواضيع تقنية معروفة منذ زمن طويل، وقد خصصت لها مقالات في الموسوعات والعديد من الكتب، وقد استقرت المصطلحات الخاصة بها وفهرست. ومثال ذلك مختلف أجزاء محطة توليد الطاقة النووية، أو أمراض القلب والشرايين أو حلقة اليورانيوم...إلخ.

* **التمارين:** يوزع هذا النوع من النصوص على الطلاب قبل أسبوع أو أسبوعين حتى يتمكنوا من إجراء الأبحاث المطلوبة. ويجرى الدرس بالطريقة التالية.

1- يعمد الطلبة إلى تشكيل قائمة بالمراجع مع تعليق مقتضب على كل مرجع.

2- عروض مقتضبة يقدمها الطلاب فرديا أو جماعيا حول نقاط محددة ذكرت في النص.

3- قراءة ترجمات مقترحة من طرف الطلبة لفقرات من النص الأصل، والتي كان الطلبة قد جهزوها من قبل.

4- ترجمة شفهية لبعض مقاطع النص.

***الأهداف:** تعويد الطالب على البحث الوثائقي الحسن الذي يؤدي إلى صياغة النص بأسلوب عفوي ومصطلحات تمت السيطرة عليها.

2- النموذج الإجرائي رقم 1:

2-1- وصف مكونات التطبيق:

أ- **العينة:** عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الثانية ماستر في الترجمة العامة للموسم الجامعي 2018-2019. وقد اختيرت هذه العينة لخدمة الهدف الرئيس من هذا التطبيق

الإجرائي ذلك أن طلبة هذا الفوج متحصلون على ليسانس في اللغة الإنجليزية وهم مقبلون على إنهاء تكوينهم في اختصاص الترجمة.

ب- النص

***المؤلف:** Alexander Fraser Tytler

***عنوان النص:** Description of a Good Translation

- Rules Flowing From that Description-

***مجال النص:** التنظير الترجمي.

***تاريخ الإصدار**: 1719.

ج- طريقة الإنجاز: عمل ينجز جزء منه داخل القسم، أما الجزء المتبقي في المنزل كتمرين على التقنية المتلقاة داخل القسم.

د- الهدف من التطبيق: هو محاكاة الهدف الأول الذي رسمته كريستين دوريو في مقاربتها التعليمية المبنية على نظرية المعنى، وهو تخليص الطلبة من الظاهرة التي أسمتها "المرامزة" أو "الترجمة إلى اللغة الطاغية" وهو الهدف المستوحى من نظرية المعنى التي تنفي مطلقا إمكانية أن تكون الوحدة الترجمية هي الوحدة اللسانية الأدنى. وقد وقع الاختيار على نص في نظريات الترجمة محرر باللغة الإنجليزية، وموضوعه مقومات الترجمة الجيدة، وفيه من الأفكار والتراكيب والبناءات اللغوية والأبعاد الدلالية ما يخدم الهدف من التطبيق، إذ أن المرامزة بمفهوم دوريو ستفضي بالضرورة إلى ترجمات مجانبة للصواب، فيكتشف الطلبة عدم نجاعتها ويأتي دور الأستاذ في ترسيخ السلوكات الترجمية الصحيحة لدى طلبته من خلال تحليل الأخطاء والمقارنة والنقاش.

النص:

Description of a Good Translation.

-General Rules Flowing From That Description-

If it were possible accurately to define, or, perhaps more properly, to describe what is meant by a good translation, it is evident that a considerable progress would be made towards establishing the rules of the art; for these Rules would flow naturally from that definition or description. But there is no subject of criticism on which there has been so much difference of opinion. If the genius and character of all languages were the same, it would be an easy task to translate from one into another; nor would anything more be requisite on the part of the translator, than fidelity and attention. But as the genius and character of languages are confessedly very different, two opinions have thence arisen, regarding the proper task of a translator. On the one hand, it has been affirmed, that is the duty of a translator to attend only to the sense and spirit of his original, to make himself perfectly master of his author's ideas, and to communicate them in those expressions which he judges to be best suited to convey them. It has, on the other hand, been maintained, that, in order to constitute a perfect translation, it is not only requisite that the ideas and sentiments of the original author should be conveyed, but likewise his style and manner of writing, which, it is supposed, cannot be done without a strict attention to the arrangement of his sentences, and even to their order and construction. According to the former idea of translation, it is allowable to improve and to embellish; according to the latter, it is necessary to preserve even blemishes and defects; and to these must likewise be superadded the harshness that must attend every copy in which the artist scrupulously studies to imitate the minutest lines or traces of his original.

As these two opinions from opposite extremes, it is not improbable that the point of perfection should be found between the two. I would therefore describe a good translation to be, That, in which the merit of the original work is so completely transfused into another language, as to be as distinctly apprehended and as strongly felt, by a native of the country to which that language belongs, as it is by those who speak the language of the original work.

Now, supposing this description to be a just one, which I think it is, let us examine what are the laws of translation which may be deduced from it.

It will follow.

1. THAT the translation should give a complete transcript of the ideas of the original work.
2. THAT the style and manner of writing should be of the same character with that of the original.
3. THAT the translation should have all the ease of original composition.
   UNDER each of these general laws of translation, are comprehended a variety of subordinate precepts, which I shall notice in their order, and which, as well as the general laws, I shall endeavour to prove, and to illustrate by examples.

Alexander Fraser Tytler(Lord Woodhooselee), Essay On The Principles Of Translation.1791.(Nouvelle édition par les soins de Jeffrey F.Huntsman, chez Amsterdam John Benjamins B.V.1978, le texte est tiré des pp.13-16. Chapter one).

هـ- سيرورة التطبيق :

الخطوة الأولى :

يوزع النص على الطلبة من أجل قراءة أولية، وبعد التعرف على الموضوع العام للنص يطرح الأستاذ جملة من الأسئلة تخص معارفهم القبلية بالنسبة لهذا الموضوع. وكانت الأسئلة على شاكلة:

What is a good translation in your opinion? Is there in, in fact, a good translation and a bad one? What can make from translation a good one?...etc.

لم تختلف إجابات الطلبة كثيرا، إذ تمحورت أساسا حول مفهوم الأمانة في نقل النص الأصل. والملاحظ هو إجماع الطلبة على أن سر نجاح الترجمة هو ضمان الأمانة فيها، لكن الإجماع كان على مصطلح الأمانة لا على دائرته المفهومية. إذ أكد البعض أن الأمانة تكون للشكل والمضمون على حد السواء، أما البعض الآخر فقد أكد أن الأمانة في نقل المضمون هو الأصل في الترجمة الجيدة.

وفيما يخص إمكانية الحصول على ترجمة رديئة أو أخرى جيدة، فأجاب الطلبة مباشرة أن الترجمة الحرفية تفضي بالضرورة إلى الرداءة في النقل.

تحليل الخطوة الأولى :

من خلال ما تقدم به الطلبة من إجابات، تبين أن الأفكار المسبقة حول هذا النشاط راسخة في أذهانهم. فبالنسبة لهم، الترجمة الجيدة مرتبطة بالأمانة فيها، هذا المفهوم النظري يتغنى به الطلبة دون إدراك واع لحدوده التطبيقية على أرض الواقع ولا لإجراءات فعلية تحققه تحقيقا كاملا. وقد بدا هذا التردد واضحا من خلال إجابات الطلبة التي كانت تفتقر إلى الدقة وكانت أقرب إلى الآراء الشخصية. في الوقت ذاته، أكد الطلبة أن الترجمة الحرفية

تفضي بالضرورة إلى الركاكة في النص الهدف، وهذا ما يؤكد ما ورد في الجانب النظري من هذا البحث، وهو افتقار الطلبة لدائرة مفهومية صلبة تربط المصطلحات الترجمية بإجراءاتها الفعلية.

الخطوة الثانية :

يطلب من المتعلمين ترجمة الفقرة الأولى من النص دون أي توجيه من الأستاذ في مدة 30 دقيقة مع إمكانية العمل الجماعي

تحليل الخطوة الثانية :

بمجرد تكليفهم بالترجمة، تهافت الطلبة إلى أقلامهم وهواتفهم النقالة من أجل الشروع في فك شفرة هذا النص. وبعد مضي الوقت المطلوب، فسح الأستاذ المجال للطلبة من أجل اقتراح ترجمات محتملة للفقرة. قدم كل طالب أو فوج اقتراحه. وما لاحظناه خلال هذا العرض، أن الهم الوحيد للطلبة كان انطباع الأستاذ حول مقترحاتهم دون الاكتراث بما يمكن أن يقدمه زملاؤهم من حلول أخرى أو اقتراحات صائبة كانت أو مجانبة. وتجدر الإشارة أنه تم الاكتفاء بسماع الترجمات المقترحة دون التعليق عليها. وقد اخترت عينة من هذه الترجمات التي لم تختلف عن جل ما قدم من اقتراحات.

وصف للترجمة الجيدة

– قواعد عامة ناتجة عن هذا الوصف –

لو كان من الممكن أن نعرف بدقة، أو بالأحرى، بأكثر مناسبة، نصف ماذا نعني بالترجمة الجيدة، من البديهي أن يحدث تقدم معتبر نحو وضع قواعد للفن. قد تطفو هذه القواعد طبيعيا من ذاك التعريف أو الوصف. لكن لم يتواجد موضوع نقدي فيه الكثير من الآراء. إذا كانت عبقرية وخاصية اللغات متماثلة، فسيكون من السهل الترجمة من لغة إلى

أخرى، ولكن أي شيء مطلوب من المترجم أكثر من الأمانة وحسن الانتباه. لكن، بما أن عبقرية وخاصية اللغات معروفان باختلافهما، ظهرت وجهتا نظر بخصوص المهمة الصحيحة للمترجم. من جهة، ثبت على أنه من واجب المترجم أن يعتني بمعنى وروح النص الأصل فقط، وأن يتمكن من أفكار كاتب النص الأصل وأن يربط هذه الأفكار بعبارات يظنها الأمثل لنقلها. ومن جهة أخرى، تم الإبقاء على أنه وليتم انتاج ترجمة جيدة، لا يجب فقط نقل أحاسيس الكاتب الأصلي، بل وأيضا أسلوبه وطريقته في الكتابة. وتعتبر هذه الطريقة غير ممكنة إلا إذا أعطي اهتمام خالص لتركيب جمل الكاتب الأصل وحتى ترتيبهم وإنشائهم. وحسب ما سبق من فكرة الترجمة، فإنه من الممكن التحسين والتنميق. وبالنسبة لهذه الأخيرة، فمن المهم أن يتم الحفاظ على عيوب وخلل النص، وإلى هذه يجب أن يضاف كذلك الشدة التي يجب أن تلحق بكل نسخة يدرسها الفنان من أجل محاكاة أدق خطوط وآثار العمل الأصل.

الخطوة الثالثة :

بعد استعراض جل الاقتراحات، طلب من أحد المشاركين بكتابة الجملة الأولى على السبورة، ثم قراءتها وشرح ما فهمه هو من هذه الترجمة بغض النظر عن النص الأصل. أي قراءته لها كمتلق عربي يجهل ما ورد في النص الأصل. وكلف جملة من الطلاب بالتمرين نفسه وعلى الجملة نفسها.

تحليل الخطوة الثالثة :

تردد الطلبة كثيرا في إجاباتهم، فمنهم من اكتفى بإعادة قراءة الترجمة كما هي دون شرح، ومنهم من حاول لكن دون الوصول إلى نتيجة مرضية، ومنهم من رجع مجددا إلى النص الأصل إدراكا منه أن هناك خلل في هذه الترجمة. والنتيجة أن الطلبة عجزوا عن استخراج معنا من الجملة التي قاموا هم بترجمتها. وإن دل هذا على شيء، فإنما يدل على

أن ما سرده الطلبة حول ماهية الترجمة الجيدة في بداية الحصة لا يعدو أن يكون تعبيرا شفويا لم يجد طريقه إلى التجسيد الميداني. وما قام به الطلبة كان فعلا "مرامزة" على حد تعبير دوريو. وهو أبعد من أن يكون ترجمة حرفية حسب تعبير الطلبة. وأدرك الطلبة إجرائيا أن ترجمتهم لم تكن جيدة، فهم لم يفهموا ناتجا قاموا هم أنفسهم بترجمته، والأصل في الترجمة أن نفهم منها ما فهمناه من النص الأصل. ليأتي تدخل الأستاذ–دائما حسب ما جاءت به دوريو ونظرية المعنى–شارحا إجرائيا أن المترجم لا يمكن أن يترجم إلا رسالة فهمها، ولا يمكن أن يترجم هذه الرسالة التي فهمها إلا إذا امتلك الوسيلة التي توصله إلى إعادة وضعها في قالب آخر تختلف رموزه لكن يحتفظ بجوهره، فالتحكم الممتاز باللغة الهدف– كما ورد على لسان ماريان ليديرار– شرط أساس لضمان عملية الإفهام. وكانت هذه الخطوات الثلاث الأولى تمهيدا ليفهم الطلبة إجرائيا ماهية الترجمة الجيدة في ظل نظرية المعنى مجسدة في نموذج كريستين دوريو ومن خلال نص يتكلم عن مقومات الترجمة الجيدة.

الخطوة الرابعة :

وكانت إعادة قراءة النص قراءة واعية بمعية الأستاذ، وتحقق هذا من خلال طرح جملة من الأسئلة على الطلبة توصلهم في النهاية إلى رسم بطاقة مفاهيمية للنص تحوي أهم تمفصلاته وأفكاره. ليصل الطلبة في نهاية المطاف إلى إعادة طرح أهم أفكار النص دون اللجوء إليه في عملية تفاعلية بين طرفي العملية التعليمية. وهذا نموذج مقتضب عن سيرورة هذه الخطوة مطبقة على هذا النص

أسئلة الأستاذ

*What is the general idea of this text ?

*How many paragraphs are there in this text?

*Can you sum up the content of each paragraph in two or three sentences?

*Have you paid attention that some phrases and sentences are on italics, and some words are capitalized where it is not necessary? Can you explain why?

*What is the most important passage in your opinion? Why?

*Can you reorganize the ideas of this text and expose them orally?

تحليل الخطوة الرابعة :

أول ما لوحظ في سيرورة الدرس هو اختلاف النمط التفاعلي بين طرفي العملية التعليمية، إذ تحول من نمط تفاعلي بين طرفين أحاديين (أستاذ–الطالب مقترح الترجمة) إلى تفاعل ثنائي بين طرفين أحادي جماعي (أستاذ–طلبة) وجماعي جماعي (طلبة –طلبة). كما زاد فضول الطلبة بالنسبة لفحوى النص قيد الاشتغال. ومن خلال تسلسل الأسئلة وتعدد الإجابات، ارتسم منطق النص لدى الطلبة ليتمكنوا في نهاية المطاف من إعادة جل ما ورد فيه شفويا. وتأكد الطلبة أن القراءة الواعية للنص لا تعني مطلقا البحث في القواميس عن الكلمات المستعصية على الفهم أو الهرولة نحو الأقلام من أجل الشروع في اقتراح ترجمة دون حتى إكمال قراءة النص. وبذا ترسخت القاعدة الأولى في الترجمة حسب نظرية المعنى القائلة" لا يمكن أن نترجم إلا ما فهمناه"

الخطوة الخامسة :

كلف الطلبة بإعادة تقديم ما ورد من أفكار حسب تسلسلها في النص الأصل لكن هذه المرة باللغة الهدف، أي العربية، وذلك بتقسيم المهمة على عدة طلبة، فمثلا قسمت الفقرة الأولى على ثلاثة طلاب لطولها واحتوائها على أكثر من فكرة.

تحليل الخطوة الخامسة :

رغم بعض الصعوبة، تمكن الطلبة من تنفيذ التمرين بمعية الأستاذ دائما الذي يوجه ويصحح وينسق بين الإجابات. والملاحظ أن الإشكال انتقل من قصور في الفهم إلى قصور في آليات التعبير عن هذا الفهم باللغة العربية. ليكتشف الطلبة أن الفهم وحده لا يحقق بالضرورة ترجمة "جيدة"، بل يجب أن يرافقه تحكم ممتاز في اللغة الهدف، وهنا ذكر الأستاذ بما ورد في نظرية المعنى أن الترجمة تقتضي تحكما جيدا في اللغة الأصل يضمن فهما صحيحا لمراد القول، وتحكما ممتازا في اللغة الهدف يضمن إعادة صياغة سليمة لهذا المعنى في اللغة المنقول إليها. فإذا حصل المعنى تيسر التعبير عنه بسلاسة دون الحاجة إلى الالتصاق الأعمى بالنص الأصل الذي يفضي بالضرورة إلى عملية "مرامزة ".

الخطوة السادسة :

كلف الطلبة بإنجاز ترجمة كاملة للنص اعتمادا على ما ورد في الدرس من توصيات، وتقديم الترجمة كعمل موجه في الحصة التي تلي.

تحليل الخطوة السادسة :

راقب الأستاذ الترجمات في الحصة الموالية، وكلف خمسة طلاب بالصعود إلى السبورة تباعا لترجمة كل فقرة على حدا. وقبل المرور إلى الفقرة الأخرى يناقش الطلبة ترجمة زميلهم دون اللجوء إلى اقتراح ترجمات أخرى. ويضمن الأستاذ هذا من خلال سؤالين اثنين

هما: هل هناك خطأ في الترجمة؟ وإن وجد يعلل ويصحح؟ وما لاحظناه هو تفاعل الطلبة الكبير مع ما دون على السبورة، ومرد ذلك أمران: الأول أن الجميع أنجز ترجمته الخاصة، ذلك أن العمل الموجه منقط ويندرج في العلامة النهائية للمقياس. والثاني، إحساس الطلبة بمسؤوليتهم الكاملة نحو الناتج النهائي، فلا مجال لتقديم ترجمة "نموذجية" يضمنها الأستاذ، بل يقتصر دوره على التوجيه وتقسيم الأدوار وإعادة السكة إذا انحرفت. وحرص الأستاذ على أن يندرج هذا الدور ضمن نظرية المعنى بتبني مصطلحاتها وأفكارها على شاكلة: «مراد قول" الكاتب و" هل يختلف المعنى إذا استعملنا هذه الصيغة؟" و "هل ما فهمناه من الجملة العربية هو نفس ما فهمناه من الجملة الإنجليزية؟". وهكذا يحسم الخلاف إن وجد ويسير الدرس إلى آخره، مع الحرص الكامل على تقييد الترجمة المقترحة على السبورة وإعادة قراءتها كاملة لمراقبة معايير الاتساق والانسجام فيها وكذا مواضع الخلل إن وجدت. وهكذا نتجت هذه الترجمة العربية للنص المقترح.

وصف للترجمة الجيدة

قواعد عامة مستخلصة من هذا الوصف

لو كان إعطاء تعريف دقيق للترجمة الجيدة ممكنا، أو بالأحرى إعطاء وصف لماهيتها، لكان بديهيا أن نتقدم بخطوات جبارة نحو إرساء قواعد لهذا الفن، ذلك أن هذه القواعد يمكن أن تطفو دونما تكلف من خلال هذا التعريف أو الوصف. في المقابل، لم يسبق لأي موضوع نقدي أن كان مصيره الاختلاف التام والكامل . فلو تطابقت عبقرية كل اللغات وطبيعتها، لكان يسيرا الانتقال من لغة إلى أخرى، ولما اشترط شيء في المترجم عدا الأمانة والانتباه. ولكن، الاختلاف الكبير لعبقرية اللغات وطبيعتها أمر لا جدال فيه، وعليه طفت إلى السطح وجهتا نظر تتعلقان أساسا بالدور المنوط بالمترجم. أولاها تقر بأن واجب المترجم هو بلوغ معنى وروح النص الأصل فحسب، أي التحكم بامتياز في أفكار مؤلف

النص الأصل ومن ثمة نقلها بتلك العبارات التي يراها الأنسب في التعبير عليها. ثانيها يقر أن الترجمة الأفضل لا تعني فقط نقل أفكار وأحاسيس مؤلف النص الأصل، بل كذلك أسلوبه وطريقة كتابته، ولن يتحقق هذا إلا بتقص دقيق لكيفية رص الجمل، بل حتى لكيفية ترتيبها وتركيبها.

وعليه، واستنادا للرأي الأول حول الترجمة، يسمح بالتحسين والتنميق. أما في الرأي الثاني حول الترجمة، يجب الحفاظ حتى على مواطن الضعف والوهن في النص. ويضاف إلى هذا، العسرة التي ترافق كل نص يعكف الفنان على دراسته بدقة كبيرة، متوخيا الصرامة ومقلدا أدق خطوطه وآثاره.

ولأن هاتين النظريتين مختلفتان كل الاختلاف، ليس مستحيلا إيجاد نقطة تكامل بينهما. وعليه يمكن أصف الترجمة الجيدة بكونها" **نقل استحقاق وقيمة النص الأصل نقلا تاما كاملا من لغة إلى أخرى، حيث يكون فهمه واضحا بائنا، فيتفاعل معه صاحب اللسان الذي نقل إليه النص، ويحس به تماما كما فعل صاحب اللسان الأصل مع النص الأصل.**

ولنعتبر الآن أن هذا الوصف صحيح، وأحسبه كذلك، فلنعاين قوانين الترجمة التي يمكن استخلاصها من هذا الوصف.

1- يجب أن تنسخ الترجمة أفكار النص الأصل نسخا كاملا.
2- يجب أن يكون أسلوب الترجمة وطريقة الصياغة مطابقة لأسلوب وصياغة النص الأصل.
3- أن تضمن الترجمة سلاسة الأصل نفسها.

وتحت كل قانون عام من هذه القوانين، يمكن استخلاص جملة من القواعد الملحقة، والتي يجدر الإشارة إليها بالترتيب، والتي يجب العمل على إثباتها وشرحها بأمثلة، شأنها شأن القوانين العامة المذكورة.

ألكسندر فرايزر تيتلر، محاولة في وضع مبادئ للترجمة، 1719.

3- النموذج الإجرائي رقم 2

3-1- وصف مكونات التطبيق :

أ- **العينة:** عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الأولى ماستر في الترجمة العامة للموسم الجامعي 2016-2017، اختصاص ترجمة فرنسة –عربية.

ب- النص

***المؤلف:** Stephen Boucher

***عنوان النص:** Gaz de schiste : nouvelle technique d'extraction, nouveau danger d'exploitation ?

***المصدر :** https://www.consoglobe.com/

***مجال النص:** مقال علمي.

***تاريخ الإصدار:** 7. ماي. 2015.

ج- طريقة الإنجاز : يقدم العمل للطلبة قبل أسبوع من تصحيحه لتمكنيهم من إنجاز البحث التوثيقي المطلوب وفق خطة يشرحها الأستاذ أثناء الدرس.

د- الهدف من التطبيق : محاكاة الهدف الثاني الذي رسمته كريستين دوريو في مقاربتها التعليمية القائمة على نظرية المعنى في تعليمية النصوص التقنية. وذلك وفق منهجية واضحة المعالم من أجل اكتساب مهارة بعيدة المدى تضمن للطلبة التحكم في جملة من الوسائل والإجراءات الكفيلة بمواجهة هذا النوع من النصوص بغض النظر على مجال تخصصه. ويتم هذا من خلال تبني مقاربة البحث التوثيقي القائم على تقنية استغلال

النصوص الموازية.[1]وهذا ما يحاكي ما جاءت به نظرية المعنى في الشق المتعلق بمرحلة الفهم التي تستحضر ملكة لسانية وأخرى موسوعية التي قد يدعمها أو حتى يضمنها البحث التوثيقي. ووقع الاختيار على نص يتحدث على مستجدات تقنيات استخراج الغاز الصخري في فرنسا، وفيه من المصطلحات والمفاهيم وحتى التراكيب ما يخدم الهدف من التطبيق. والأهم أنه حقيقي يضمن للطالب مواجهة واقعية مع ما قد يصادفه مستقبلا من وضعيات مشابهة.

النص :

Gaz de schiste : nouvelle technique d'extraction, nouveau danger d'exploitation ?

Rédigé par **Stephen Boucher**, le 7 mai 2015

Le gaz de schiste passera-t-il un jour au vert ? Si l'exploitation de plus de carburants fossiles va à l'encontre des objectifs climat, les investisseurs recherchent néanmoins les techniques d'extraction qui permettront de surmonter les résistances locales à son exploitation, notamment en France. Une nouvelle technique promettrait ainsi de consommer moins d'énergie et d'eau, et de réduire les fissures profondes. Va-t-elle relancer le débat sur son exploitation en France ?

Gaz de schiste : la nouvelle frontière vient du far West

Les inquiétudes quant aux impacts environnementaux de l'extraction du gaz de schiste sont très vives aux États-Unis également. Une équipe de chercheurs menés par le professeur Carlos Fernandez du Pacific

[1]وهي تقنية تقوم على الاستعانة بنصوص تعالج الموضوع نفسه في لغتي العمل، وقد تعرضنا إليها ضمن حلقة تكوينية أشرفت عليها الدكتورة فائزة القاسم في إطار التكوين ضمن مدرسة الدكتوراه عام2007، وهي تقنية معتمدة في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس E S I T، كما اقترحت الدكتورة بطاقة توثيقية لتحقيق هذا الغرض. وهو تقريبا ما قدمته كريستين دوريو ضمن إطار التكوين نفسه العام 2009.

Northwest National Laboratory, aux États-Unis, rattachés au Ministère de l'Energie, vient ainsi d'annoncer avoir réussi à réduire considérablement la quantité d'eau utilisée d'ordinaire pour la fracturation hydraulique.[1]

La technique du Pr Fernandez s'appuie sur une solution réactive au CO_2, capable de multiplier son volume par deux fois et demie à son contact. Et de créer une forte pression provoquant la fissuration de la roche libérant le gaz convoité.

Les avantages économiques et environnementaux allégués

Son utilisation pourrait réduire les besoins en énergie nécessaires à la création de réservoirs de gaz de schiste rentables sans provoquer de fissures profondes dans les sols. Elle permettrait de réduire la quantité d'eau nécessaire. Elle serait par ailleurs **moins nocive pour les sols et l'environnement aux alentours des puits**, car le processus chimique conduisant à la formation de l'hydrogel peut être inversé, permettant de le récupérer en partie, et donc de le réutiliser.

L'équipe de Carlos Fernandez affirme même que son produit agit également comme biocide, régulant ainsi la vie des organismes présents, et comme anticorrosif. Enfin, il serait non-toxique.

Moindre coût : un atout crucial

La fracturation hydraulique est coûteuse : il faut prendre en compte l'acquisition des permis, mener l'étude des sols, faire venir et traiter l'eau

[1] **La fracturation hydraulique**

La technique la plus communément utilisée aujourd'hui, mais interdite en France, pour libérer le gaz de schiste des roches qui l'enferment est la fracturation hydraulique. Elle consiste à injecter à très forte pression de l'eau, du sable et des produits chimiques. En moyenne, 15 millions de litres sont nécessaires pour atteindre un seul réservoir de gaz de schiste. L'eau à haute pression permet la fracturation progressive des schistes. Le sable s'infiltre alors dans les fissures pour empêcher qu'elles ne se referment. Enfin, les produits chimiques facilitent la récupération des huiles et des gaz.[1]

nécessaire – contaminée -, sans compter la fiscalité qui s'appliquera, les investissements en infrastructures pour transporter le gaz ainsi récupéré.

En réduisant la quantité d'eau nécessaire, et en ayant recours au dioxyde de carbone, un composé présent en quantité abondante dans la nature et peu onéreux, cette technique pourrait permettre de diminuer significativement le prix d'exploitation. Sachant que le **coût est un facteur décisif** de compétitive en l'état actuel des techniques d'extraction du gaz de schiste, cette technique pourrait être un facteur d'encouragement pour les investisseurs, et les gouvernements.

La technique n'est pas encore prête pour le marché

Aux États-Unis, ces annonces interviennent alors que l'administration fédérale a renforcé les exigences de transparence pour les puits de forage. Les résultats, aussi "prometteurs" soient-ils, doivent encore être **testés sur le terrain**. Leur application en Europe n'est donc pas imminente. On notera par ailleurs que d'autres annonces **remarquées par le passé** d'alternatives à la fracturation hydraulique pour l'exploitation du gaz de schiste ne se sont pas matérialisées commercialement. La société canadienne GasFrac avait ainsi présenté en 2009 une technique reposant sur l'heptafluoropropane, n'utilisant, prétendument, ni eau, ni produits toxiques et pouvant être réutilisé. Cette technique avait été relevée dans un rapport de l'Assemblée Nationale sur les alternatives à la fracturation hydraulique.

Néanmoins, l'exploitation ne s'est pas faite, notamment parce que le fluoropropane est un gaz à effet de serre puissant. A surveiller donc, dans un contexte où le besoin en carburants fossiles est probablement durable, mais sans perspective de mise sur le marché imminente.

هـ- سيرورة التطبيق

الخطوة الأولى: يوزع النص على الطلبة قبل أسبوع من تصحيحه مع التعليمات الآتية:

1- يرجع الطلبة إلى نصيين موازيين على الأقل حول الغاز الصخري قبل الشروع في الترجمة، الأول باللغة الفرنسية أما الثاني فباللغة العربية. ولتوجيههم اقترح على الطلبة نصان على هذين الرابطين:

1-www.connaissancedesenergies.org/fiche-pedagogique/gaz-de-schiste

ما هو الغاز الصخري : https://mawdoo3.com

2- ملئ الجدولين التاليين قبل الشروع في الترجمة.

Auteur	
Titre	
Support	
Nature du document	
Date de la publication	
Destinataire	
Domaine **Mots clés**	

-الجدول 1-

Termes	**Définition (source de la définition)**	**Equivalent en langue arabe (source de l'équivalent)**
-Le schiste -Gaz de schiste -Fracturation hydraulique - -Gaz à effet de serre		

- الجدول رقم 2 -

3- ترجمة المقال كاملا إلى اللغة العربية.

الخطوة الثانية:

بعد أسبوع، سار الدرس وفق هذه الخطوات.

1- مراقبة أعمال الطلبة (أعتمد منطق التقويم التكويني المستمر، وفق سلم تنقيط قائم على علامة الأعمال الموجهة التي تمنح للطالب حسب عدد الحصص التي حضرها إضافة إلى انجازه الترجمات المطلوبة والتمارين المرفقة.)

2- تقسيم الطلبة إلى أربعة أفواج من أربعة طلاب تقريبا (يتكون الفوج كله من 17 طالبا) حيث:

- يستعرض الفوج الأول جملة المعارف التي كونها حول موضوع الغاز الصخري مع اعتماد الوسائل المتاحة وكذا النصين الموازيين.
- يملأ الفوج الثاني الجدولين على السبورة.
- يترجم الفوج الثالث الجزء الأول من النص على السبورة.
- يكمل الفوج الرابع الترجمة على السبورة.

تحليل الخطوتين 1 و2 :

عند توزيع النص، أبدا الطلبة نوعا من التردد والرهبة مصدرهما طول النص وموضوعه. واكتفى الأستاذ بإسداء التعليمات المشار إليها في الخطوة الأولى. في الحصة الموالية، كان الطلبة أكثر إيجابية وثقة بالنفس، فقد كونوا معارف قبلية كافية حول موضوع الغاز الصخري، وأبانوا عن هذا من خلال إجابات الفوج الأول الذي شرح ماهية الغاز الصخري ومكوناته وكيفية تشكله واستخراجه ومنافعه وأضراره المحتملة على البيئة. واستعان الطلبة في هذا العرض برسم توضيحي وفره النص الموازي إضافة إلى استعراض فيديو على اليوتيوب حول الموضوع. بعد هذه الخطوة، جاء دور الفوج الثاني الذي ملأ الجدولين.

والملاحظ أن التمرين أنجز دون صعوبة تذكر، إذ أن درجة تمكن الطلبة من الموضوع، وكذا مصطلحاته، مكنتهم من التصحيح الفوري لزملائهم على السبورة، كما استمر النقاش بين الطلبة أنفسهم، واقتصر دور الأستاذ على تقسيم الأدوار وتوجيه النقاش وحسم الخلاف. وانتهى التمرين إلى الجدولين الآتيين:

Auteur	Stephen Boucher
Titre	Gaz de schiste : nouvelle technique d'extraction, nouveau danger d'exploitation ?
Support	Revue électronique
Nature du document	Article
Date de la publication	07.05.2015
Destinataire	Le grand public
Domaine **Mots clés**	Les énergies Gaz de schiste- Exploitation, Risques, Fracturation hydraulique

-الجدول 1-

Termes	Définition (source de la définition)	Equivalent en langue arabe (source de l'équivalent)

-Le schiste **Gaz de schiste**	Roche sédimentaire a structure feuilletée et pouvant se diviser (se cliver) facilement en lames ou en feuilles. Source : Wikitionary. Les gaz de schiste ou shale gas en anglais, se trouvent sous terre, occlus dans des roches-mères argileuses. Leur composition (essentiellement du méthane) est semblable à celle des gaz dits « conventionnels », mais la technique utilisée pour les extraire diverge : emprisonnés dans des roches très peu perméables et très peu poreuses, les gaz de schiste ne peuvent être exploités comme ceux qui sont piégés dans des structure géologiques. On les extrait par fracturation des roches qui les retiennent. Source : texte parallèle.	الصخر الزيتي المصدر: النص الموازي باللغة العربية. الغاز الصخري المصدر: النص الموازي
Fracturation hydraulique	Elle consiste à injecter à très forte pression de l'eau, du sable et des produits chimiques. En moyenne, 15 millions de litres sont nécessaires pour atteindre un seul réservoir de gaz de schiste. L'eau à haute pression permet la fracturation progressive des schistes. Le sable s'infiltre alors dans les fissures pour empêcher qu'elles ne se referment. Enfin, les produits chimiques facilitent la récupération des huiles et des gaz. Source : le texte	التكسير الهيدروليكي المصدر: النص الموازي
Gaz à effet de serre	Gaz à effet de serre(GES) sont des composants gazeux qui	غازات الدفيئة

المصدر: النص الموازي	absorbent le rayonnement infrarouge émis par la surface terrestre et contribuent ainsi à l'effet de serre. L'effet de serre est un processus naturel résultant de l'influence de l'atmosphère sur les différents flux thermiques contribuant aux températures au sol d'une planète. Source : Wikipédia.	

- الجدول رقم 2-

استخرج الطلبة البيانات من ثلاثة مصادر: من النص نفسه (المعلومات الخاصة بالنص من مؤلف وعنوان. إلخ)، من النصين الموازيين (تعريف الغاز الصخري مثلا) وكذا مصادر إلكترونية على غرار الموسوعات المتوفرة على الشبكة (ويكيبيديا مثلا). كما تحصل الطلبة على كل المقابلات العربية للمصطلحات المقترحة في الجدول في النص الموازي العربي، فلم يكن هناك تردد في تبنيها ذلك أنها وردت في الموضوع والسياق نفسهما. ومع نهاية هذين التمرينين القبليين، تمكن الطلبة من التموقع على أرضية صلبة تخص الموضوع قيد الترجمة، كما حصلت الألفة بينهم وبين مصطلحاته باللغتين الفرنسية والعربية إضافة إلى إحاطتهم بدائرتها المفهومية.

وعند المرور إلى خطوة الترجمة، لاحظ الأستاذ تبني الطلبة لبعض التراكيب والمصطلحات الواردة في النص الموازي العربي دون وعي منهم. وهذا مثال توضيحي:

-Et de créer une forte pression provoquant la fissuration de la roche libérant le gaz convoité.

كما أنه قادر على خلق قوة ضغط عالية تسمح بتكسير الصخرة وهجرة الغاز المنشود.

ونلاحظ أن مصطلح fissuration في اللغة الفرنسية يحتمل أكثر من مقابل صحيح في اللغة العربية من أمثلة تشقق أو تصدع، لكن تَبنى جل الطلبة مصطلح تكسير، والذي

ورد في النص الموازي للتعبير حصرا عن هذا المفهوم. والشيء نفسه بالنسبة لمصطلح هجرة الغاز الذي تكرر مرارا في النص الموازي، فأخذ به الطلبة بدلا من تحرير الغاز مثلا. وهذا دليل على حصول الألفة الازمة التي أنتجت تعابير ومصطلحات طبيعية وعفوية دون تردد أو حيرة اكتنفت عملية اتخاذ القرار. وهذا لا ينفي وقوع الطلبة في بعض الإشكالات التي تتعلق بالتراكيب التي حواها النص وكذا بعض المعاني التي عجز الطلبة عن فهمها فهما صحيحا لقصور لغوي تارة، ولقصور في منطقهم تارة أخرى، ومرات، لقصور في اللغة الأم حال بينهم وبين تمكنهم من إعادة الصياغة السليمة لأجزاء من النص الأصل.

وعموما، لم تأخذ ترجمة النص بأكمله إلا حصتين اثنتين (مدة الحصة الواحدة 03 ساعات)، كما عبر الطلبة عن الفضل الكبير للنصين الموازيين، وكذا المصادر الأخرى، في تمكنهم من الترجمة السريعة والفعالة للنص المقترح. وفيما يلي، النص العربي كما قيده الطلبة على السبورة بعد استيفاء كل الخطوات المذكورة:

الغاز الصخري: تقنية استخراج جديدة أم خطر استغلال متجدد؟

بقلم: ستيفان بوشار، 07.ماي.2015.

هل سيأتي يوم يدخل فيه استغلال الغاز الصخري دائرة المسموح؟ ولأن الاستغلال المتزايد لهذا الوقود الأحفوري يتنافى والجهود البيئية، يسعى المستثمرون إلى اعتماد تقنيات استخراج جديدة تسمح بتجاوز الرفض المحلي للاستغلال، خاصة في فرنسا. في هذا السياق، هل من شأن تقنية جديدة تضمن استهلاكا أقل للطاقة والماء، وتقليصا في التكسير على مستوى الأعماق، أن تعيد إلى الواجهة النقاش حول إمكانية استغلال الغاز الصخري في فرنسا؟

الغاز الصخري: الفيصل الجديد آت من الغرب البعيد.

لا يختلف الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ أن القلق متزايد بشأن التأثيرات البيئية الناجمة عن استغلال الغاز الصخري. وفي هذا الشأن، أعلن فريق من الباحثين يقودهم البروفسور كارلوس فرناندیز من مخبر" باسيفيك نورث واست ناشونل لابورتري" بالولايات المتحدة الامريكية التابع لوزارة

الطاقة، أعلن عن نجاحه في تقليص معتبر في حجم المياه المستعملة عادة في تقنية التكسير الهيدروليكي.[1]

وتقوم تقنية الدكتور فرناندیز على محلول يتفاعل مع ثاني أكسيد الكربون co2، إذ لهذا المحلول القدرة على مضاعفة حجمه مرتين ونصف بمجرد الاحتكاك مع غاز ثاني أكسيد الكربون، كما أنه قادر على خلق قوة ضغط عالية تسمح بتكسير الصخور وهجرة الغاز المنشود.

المزايا الاقتصادية والبيئية المزعومة :

يمكن لهذه التقنية أن تقلل الحاجة إلى الطاقة اللازمة لإنشاء خزانات الغاز الصخري المنتجة دون اللجوء إلى التكسير العميق على مستوى طبقات الأرض. كما تسمح بتقليص حجم المياه المستعملة. إضافة إلى كل هذا، ستشكل ضررا أقل على التربة والبيئة المحيطة بالآبار، ذلك أن العملية الكيميائية التي تسمح بالحصول على المحلول المائي يمكن أن تكون عكسية، مما يسمح بإعادة استرداد المحلول جزئيا وبالتالي استغلاله من جديد. وأكد فريق الدكتور أن منتجه يمكن أن يكون مبيدا بيولوجيا من شأنه تنظيم الحياة المجهرية في المكان، كما أنه مضاد للتآكل، وأخيرا هو مادة غير سامة.

تكلفة أقل: ميزة حاسمة :

تقنية التكسير الهيدروليكي مكلفة، إذ يجب الأخذ بعين الاعتبار تكاليف الحصول على الرخصة، ودراسة الأرضية وجلب المياه الضرورية ومعالجتها (الملوثة منها)، دون احتساب الرسوم المطبقة، والاستثمار في البنى التحتية اللازمة لنقل الغاز المستخرج.

أما إذا تقلصت كميات المياه الضرورية باللجوء إلى ثاني أكسيد الكربون، وهو مكون موجود بوفرة في الطبيعة وأقل كلفة، فيمكن لهذه التقنية أن تخفض تكلفة الاستغلال تخفيضا معتبرا. ما تجدر الإشارة إليه هو أن التكلفة عامل تنافسي حاسم في تقنيات استغلال الغاز الصخري حاليا، ويمكن لهذه التقنية أن تحفز المستثمرين كما الحكومات.

[1] التقنية الأكثر استعمالا، والممنوعة في فرنسا، في تحرير الغاز من الصخر الذي يطبق عليه هي تقنية التكسير المائي. وتتلخص في ضخ كميات هائلة من المياه والرمل والمواد الكيميائية بقوة ضخ عالية. وفي المتوسط، يتم استعمال 15 ملين لتر من اجل الوصول إلى خزان صخري واحد. ويسمح ضخ المياه بقوة ضغط عالية بتكسير طبقات الصخر الزيتي تدريجيا، ويتغلل الرمل في تلك الكسور من أجل منع انغلاقها من جديد. وتأتي المواد الكيميائية في الأخير من أجل تسهيل عملية استخراج الزيوت والغاز.

التقنية غير جاهزة بعد للتسويق :

وتأتي هذه العروض في الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الذي شددت فيه الإدارة الفدرالية على احترام شروط الشفافية في حفر آبار الاستغلال. ومهما كانت النتائج واعدة، فلابد أن تختبر أولا على أرض الواقع، وعليه لن يكون تطبيقها متاحا في أوروبا في الآجال القريبة. ونشير إلى أن عروضا أخرى سابقة وبديلة لتقنية التكسير الهيدروليكي في استغلال الغاز الصخري قد اقترحت لكن لم تسوق فعليا. فقد قدمت الشركة الكندية "غازفراك" GasFrac العام 2009 تقنية تقوم على غاز سباعي الفلو روبان، وتزعم استغناءها عن الماء والمواد السامة كما أنها قابلة لإعادة الاستعمال. لكن هذه التقنية رفضت في تقرير للتجمع الوطني من أجل بدائل التكسير الهيدروليكي. وعليه، لم يتم العمل بها ذلك أن غاز سباعي الفلور وربان نوع من الغازات الدفيئة القوية. ولا يجدر إلا الترقب في سياق عام يقول أن الحاجة لهذا الوقود الأحفوري دائمة لكن دون إمكانية التسويق القريب له.

4- تقييم التطبيق الإجرائي للنموذج القائم على نظرية المعنى :

قبل أن أحسم أمري وأمضي قدما نحو التطبيق الميداني لمقاربة كريستين دوريو المبنية على نظرية المعنى، انصب اهتمامي عل محورين اثنين: يخص الأول كيفية ترجمة هذه المقاربة إلى طريقة تعليمية قابلة للتطبيق المباشر، أما الثاني، فكان تخوفا من أن يأخذ الطلبة هذه المقاربة دستورا في الترجمة، فلا يحيدوا عنها، بل ويعتبروها النهج القويم والوحيد. أما المحور الأول فتحقق من خلال ما استعرضته آنفا من خطوات، كما كان تطبيق هذه الخطوات متاحا ومقبولا جدا على أرض الواقع، إذ لاحظت استجابة الطلبة مع الدرس وتفاعلا أكبر مع النص مقارنة بطرق أخرى طبقتها. كما لمست وعيا أكبر مني بما أريده فعليا من الطالب، ذلك أن الهدف مرسوم بدقة في ذهني والمنهج مخطوط أمامي، وأظنني بلغت نسبة معتبرة من الهدفين المرسومين من خلال تطبيقين فقط. مع العلم أني عمدت إلى اقتراح تطبيقات أخرى تحاكي هذين الهدفين، لا يسع المقام إلى إيرادها كلها، وكانت النتيجة مرضية إلى حد كبير.

أما المحور الثاني فقررت التعامل معه بأن أُطلع الطلبة على أن هذه المقاربة مستقاة من نظرية المعنى، فحرصت أن أشرح استنادا إليها، وأن أوضح بأمثلة وردت على لسان

روادها، وأن أستعمل مصطلحاتها موازاة مع مقاربات أخرى تعرضت إليها خلال مختلف الأعوام الجامعية، سترد أمثلة تطبيقية عنها لاحقا في هذا البحث.

وعليه خلصت أن النظرية كفيلة بأن تكون جسما نأخذ عليه المقاسات ثم نفصل ونخيط الدرس حسب حاجات الطلبة ومستواهم واللغات المتعامل معها والحجم الساعي المخصص للحصة ومدة التكوين وكذا كل المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية.

المبحث الثاني: النموذج القائم على الأسلوبيات المقارنة ونظرية المعنى (نموذج جون دوليل)

1-التعريف بالمدونة والمنهج المقترح

1-1التعريف بالمؤلف: هو جون دوليل Jean Delisle، مؤلف وأستاذ فخري في الترجمة ومترجم معتمد ومصطلحي معتمد وباحث في نظريات الترجمة ومؤرخ في الترجمة. لديه عدة مؤلفات في ميدان الترجمة منها ما تعلق بتاريخ الترجمة والمصطلحية، وأخرى في تعليمية الترجمة. حاصل على شهادة الدكتوراه من جامعة السوربون الجديدة وعضو في الجمعية الملكية بكندا. من مؤلفاته:

*Interprète au pays du Castor (2019)

*La terminologie au canada, Histoire d'une profession (2008)

*L'enseignement pratique de la traduction (2005)

*La traduction raisonnée (1991)

*L'analyse du discours comme méthode de traduction (1980)

1-2-التعريف بالمدونة

اعتمد التطبيق الإجرائي لمقاربة جون دوليل على مدونتين اثنتين هما:

*L'analyse du discours comme méthode de traduction, Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais, Théorie et pratique.

*La traduction raisonnée, Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français.

يستعرض المؤلف الأول، والذي كان أطروحة دكتوراه جون دوليل الذي ناقشها بجامعة السوربون الجديدة عام 1978، منهجا بيداغوجيا مقترحا يعتمد على نظريات الترجمة

لتدريس الترجمة في المراحل الأولى من التكوين. وقد صدرت الطبعة الأولى من الكتاب سنة 1980، وكانت له طبعة ثانية عام 1984 (وهي المعتمدة في هذا التطبيق)، وطبعة ثالثة صدرت عام 2013. وفي هذا المؤلف شق نظري تعرض فيه الكاتب إلى أهم الأسس النظرية التي بنى عليها طريقته في تعليم الترجمة، وآخر تطبيقي شرح فيه بأمثلة مستفيضة هذه الطريقة.

أما المدونة الثانية، فهي دليل في الترجمة موجه أساسا للمكونين والمتكونين، وصدر كذلك في ثلاث طبعات (1993، 2003، 2013). ويختص بالترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية للنصوص النفعية. يحتوي L'analyse du discours comme méthode de traduction على جملة المبادئ النظرية التي قامت عليها طريقة جون دوليل، والفائدة أنها لا تختص بزوج لغوي دون آخر، بل صالحة لكل اللغات، وكان يمكن الاكتفاء بالمؤلف الأول، لكن المصطلحية المتبناة في هذا الأخير تعرضت للتعديل والمراجعة فيما أتى من مؤلفات جون دوليل، وعليه وجب الرجوع إلى La traduction raisonnée في آخر طبعة له(2013) لتدارك المتغيرات ومواكبة التعديلات التي أضافتها سنين الخبرة والأشياء الطارئة على الميدان، وتجدر الإشارة أن اللبنة الأولى لطريقة جون دوليل كانت فردية ، لكنه ما لبث أن استعان بجملة من الخبراء في مؤلفاته اللاحقة في ميدان تعليمية الترجمة.

1-3-المنهج المقترح

انطلق جون دوليل في دراسته من مسلمة مفادها أن الفعل البيداغوجي لا يمكن أن يمارس دون أن يؤطر نظريا، فالتفكير النظري والتطبيق الفعلي يتكاملان في إطار منهج تعليمي يضمن النجاعة والعلمية.

«Toute stratégie pédagogique structurée s'appuie sur un modèle théorique qui lui fournit un cadre de référence et donne à l'ensemble cohérence et unité.»[1]

"تستند كل استراتيجية بيداغوجية مهيكلة إلى نموذج نظري يكون لها إطارا مرجعيا، كما يضمن للعملية البيداغوجية الانسجام والوحدة"

« En enseignement de la traduction, la réflexion théorique et la pratique sont souvent un couple désuni. »[2]

"غالبا ما يكون التفكير النظري والفعل التطبيقي وجهان لعملة واحدة في تدريس الترجمة."

ومن هنا، انطلق جون دوليل في بناء هذا النهج التعليمي المهيكل نظريا. واتخذ من نظرية المعنى أو ما يعرف بمدرسة باريس والأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني خلفية يصمم عليها طريقة في تدريس الترجمة.

« Notre méthode prend appui sur la théorie interprétative de l'Eole de Paris, tout autant que sur la linguistique différentielle, notamment sur la contribution inestimable des comparatistes canadiens d'origine française Jean-Paul Vinay (1910, 1999) et Jean Darbelnet (1904, 1990), coauteurs de La stylistique comparée du français et de l'anglais (1958). »[3]

وقد احتج جون دوليل في مرافعته على الأسلوبيات المقارنة كمرجع نظري لدرس تطبيقي في الترجمة بالطابع التقابلي لهذه الطريقة، إذ تزيد وعي الطالب، خاصة في المراحل الأولى من التكوين، بالفروق بين اللغات وعلى جميع المستويات: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. وتظل هذه الطريقة فعالة جدا في تعزيز اكتساب اللغة الأجنبية من جهة،

[1] Jean Delisle, Analyse du discours comme méthode de traduction, Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais, Théorie et pratique, Editions de l'Université d'Ottawa, 2éme édition, 1984, p 46.
[2] Jean Delisle, La traduction raisonnée, Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, Les presses de l'Université d'Ottawa, 3ème édition, 20013, p 18.
[3] Jean Delisle, La traduction raisonnée, p 18.

وتقوية ملكته في اللغة الام من جهة أخرى. وتكون بمثابة الاختصاصات الملحقة التي تدخل في تكوين المترجم دون التعرض المباشر للترجمة كفعل واقعي، مثلها مثل المصطلحية والمعجمية واللسانيات العامة.

« Cette méthode a le mérite de faire découvrir le non-parallélisme structural des langues confrontée(…). Elle est en quelque sorte l'étape ultime de l'acquisition d'une langue seconde et un moyen de consolider la langue maternelle des candidats. (…) Aussi l'enseignement de cette matière devrait-il intervenir en début de programme, puisque la connaissance des langues est une exigence préalable à l'exercice de la traduction. »[4]

"من محاسن هذه الطريقة أنها تميط اللثام على الفروقات التركيبية بين اللغات المتقابلة(…). كما يمكن أن تكون المرحلة الأخيرة في سيرورة اكتساب اللغة الأجنبية، ووسيلة لتعزيز اللغة الأم عند الطلبة. (…). ويجب أن تدرج هذه الطريقة في بداية التكوين، ذلك أن معرفة اللغات شرط قبلي من أجل ممارسة الترجمة."

وقد أتفق تماما مع ما ذهب إليه جون دوليل في طرحه هذا، بل أضيف إلى محاسن الأسلوبيات المقارنة أن اعتماد أفكارها كفيل بتزويد الطلبة بلغة اختصاص في الترجمة، إذ يكتسب الطالب جملة من المصطلحات الترجمية، والأهم أن يربطها بمفاهيم صحيحة في هذا الميدان. وأذكر أن أسلوبيات فيني وداربلني مدخل ممتاز في المرحلة الأولى من التكوين إلى مصطلحية الترجمة، مع إمكانية تطوير المدونة المصطلحية للطالب مع التقدم في العملية التكوينية. وهذا ما سنتعرض إليه في التطبيق الإجرائي الأول لمقاربة جون دوليل.

أما نظرية المعنى، فاستغلها جون دوليل في وصف مختلف مكونات المسار الفكري الذي يسلكه المترجم من أجل إتمام مهمته بنجاح. ذلك أن هذا الوصف يمكننا من تحديد

[4] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, Théorie et pratique, Editions de l'Université d'Ottawa, 2ème édition, 1984, p 94.

الكفاءات التي يجب تطويرها لدى المترجم المتدرب، كما يشكل خارطة طريق للأهداف البيداغوجية التي يسطرها المكون. يؤكد جون دوليل أن الترجمة تُعنى بالنص كخطاب ولا تختص بوحدات معجمية منعزلة. وعليه، لا يكفي المقارنة بين اللغات أو مقابلتها من أجل إنجاز الترجمة، بل يجب أن يحصل التمكن من كفاءة مزدوجة تتجسد في أربع ملكات وتمارس على ثلاثة مستويات. أما الكفاءة المزدوجة فهي أولا **كفاءة فهم النص الأصل،** وثانيا كفاءة **إعادة صياغة** قلب وقالب هذا النص باللغة الهدف. وكي تتحقق هذه الكفاءة المزدوجة، وجب حصول أربع ملكات هي:

- ملكة التفريق بين لغتي العمل (تجنب التداخل اللغوي)
- ملكة تطبيق الإجراءات الترجمية (التحقيق السليم للنقل بين لغتي العمل)
- ملكة تضمين معارف غير لسانية إلى المعارف اللسانية (المكملات المعرفية)
- ملكة التمكن من تقنيات التحرير (بمعرفة قوانين اللغة المكتوبة)

وتمارس هذه الملكات على مستويات ثلاثة:

- مستوى قواعد الكتابة (القوانين المتعارف عليها في اللغة المكتوبة)
- مستوى التأويل (استخراج المعنى الصحيح من العلامات اللسانية وكذا السياق العام)
- مستوى الاتساق (اتساق الخطاب وانسجام المنطق الذي يحكمه) [5]

أ-**المستوى الأول:** يضم هذا المستوى كل المتطلبات الشكلية للكتابة والتي تختلف من لغة إلى أخرى، من أمثلة وحدات قياس الزمن والأرقام وأسماء الأعلام والأماكن وعلامات الوقف. كما يدخل ضمن هذا المجال أيضا جملة القواعد التي تحكم اللغات.[6]

كما يمكن أن يضاف إلى هذه المتطلبات الشكلية الحمولة الأسلوبية للنص. والأسلوب مرادف لطريقة الكتابة، أو هو كل ما يزيد عن المعلومة المجردة التي يحويها النص. وهذه

[5] Jean Delisle, La traduction raisonnée, p 19.
[6] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Pp 99-100.

الحمولة ليست خالية من الدلالة، لكنها غير قابلة للفصل، إذ هي مكون لا يتجزأ عن المكونات الأخرى ويتكامل معها ليكتسب النص معنا عاما، ويترك ذلك الأثر المعرفي والحسي على قارئه. ويضيف دوليل أن الأسلوب في تعليمية الترجمة يرتبط ارتباطا وثيقا بالاختصاص الوظيفي للنص، إذ يختلف أسلوب تحرير خبرة طبية عن أسلوب تحرير نص إشهاري لمجمع طبي مثلا. [7] ويشبه دوليل الأسلوب بالثوب الذي يحدد تفاصيله جملة المتطلبات التواصلية للنص، وبه يكسو المترجم نصه فيستجيب بهذه الكسوة لقوانين التحرير التي يفرضها نوع النص.

« Le style est comparable à un vêtement imposé par les impératifs de la communication dans lequel le traducteur drape son texte pour le rendre conforme aux règles du genre(…) » [8]

ب-المستوى الثاني :

يؤكد دوليل أن التأويل حوار تفسيري داخلي يتم بين المترجم والنص الأصل، يؤدي في النهاية إلى فهم ما تحمله العلامات اللسانية من معاني. لكن مختلف أجزاء النص لا تخضع بالضرورة إلى نفس الجهد التأويلي، فبعض المفردات أو الملفوظات تنقل آليا، بينما تتطلب أخرى جهدا أكبر لنقلها، وقد تستعصي أجزاء أخرى، فلا يجد المترجم إلى إعادة صياغتها سبيلا. ومن الخطأ التسليم بأن الاستعصاء سببه درجة اختصاص المصطلح أو قلة شيوع المفردة، فقد يعجز الطلبة في أن يُلبسوا عبارة مألوفة ومفهومة ثوبا مناسبا في اللغة الهدف، ذلك أن المشكلة ليست في ألفة الألفاظ بقدر ما هي في سلطة السياق الذي يرفض الانصياع إلى ذلك التأويل المألوف. وعليه يمكن تقسيم التأويل إلى ثلاثة مستويات:

[7] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, p 113.
[8] Ibid. p 118.

***المستوى 0:** وفيه لا تخضع المادة المترجمة لأي نوع من التحليل التفسيري، ويتم نقلها تقريبا آليا، ذلك أنها أحادية المعنى لا تقبل الترادف، ومثال ذلك الأرقام وأسماء الأعلام وكذا المصطلحات العلمية والتقنية.

***المستوى 1:** ويخص العناصر المعجمية التي يُستقى معناها من السياق اللغوي التي أتت فيه وتتطلب لفهمها معرفة لسانية مع تفعيل للذاكرة.

***المستوى 2:** ويخص العناصر اللغوية التي أدرجها كاتب النص الأصل وفق عبقريته اللغوية الفردية. فلا نجد لها مقابلات في أذهاننا، وتعجز المعرفة اللسانية عن نقلها كما لا نجد لها مقابلات في المعاجم والموسوعات. ويتطلب نقلها استثمارا أعمق لمنطق النص وسياقه العام، كما تكون محور اختلاف في ترجمتها وتحتمل حلول أوسع أثناء النقل.[9]

ج- المستوى الثالث :

يتمتع النص بمنطق داخلي يضمن له الاتساق والانسجام. فقد يعلق مراجع الترجمة فيقول.

" هذا المترجم حاذق في جعل نصه منسجما مترابطا" أو " أسلوب هذا المترجم سلس وأفكار نصه متسلسلة". ويقصد المُراجع بهذا أن المترجم يحسن الربط بين أفكار نصه. فلا يكفي أن تكون الترجمة صحيحة، بل يجب أن تدخل في إطار متكامل يضمن اتساق النص و"حيويته". ويتأتى هذا باعتماد ما توفر من وسائل ربط وأساليب وصل في كل لغة، مهمتها ضمان وحدة النص وانسجامه وتسلسل أفكاره وفقا لمنطق داخلي يحكمه.[10]

[9] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Pp 101-112.
[10] Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, Pp 119-120.

كما قسم جون دوليل المسار الترجمي إلى ثلاث مراحل لا يُشترط فيها التتابع بل يمكن أن تتزامن أو يختل ترتيبها، مستلهما هذا التقسيم من نظرية المعنى. ويتعلق الأمر ب مرحلة الفهم ثم مرحلة إعادة الصياغة والمرحلة الأخيرة هي التحليل التبريري.

وأكد أن مجال طريقته ينحصر في النصوص النفعية، وهي كل النصوص المنجزة باستثناء النصوص الأدبية. وقد احتج بطبيعتها التي ترتبط بالواقع الاحترافي للمهنة حيث تمثل 90 بالمائة من جملة ما يترجم في العالم.

« Les textes pragmatiques ont une utilité plus ou moins immédiate et servent à transmettre une information d'ordre générale ou propre à un champ d'activité. L'esthétique n'est pas leur caractéristique dominante, comme c'est le cas des œuvres littéraires. Ils représentent 90% du volume des traductions dans le monde. » [11]

" أما الجانب التطبيقي لهذه الأسس النظرية فقد جسده بين اللغتين: الإنجليزية، كلغة أجنبية، واللغة الفرنسية كلغة أم للطلبة. وقد أكد على ضرورة بذل جهود مماثلة تخص مختلف الأزواج اللغوية من أجل بلوغ الغاية من العملية التدريسية. وحدد المعالم التجريبية لمنهجه من خلال جملة من الأهداف استوحاها من تحليله النظري المبني على الأسلوبيات المقارنة ونظرية المعنى وكيف لها تمارينا تضمن بلوغ الكفاءة المطلوبة. "

د-أمثلة تطبيقية :

المثال الأول :

- **عنوان الدرس:** Equivalence de signification et équivalence de sens
- **الدعامة النظرية:** نظرية المعنى.
- **الهدف:** زيادة وعي الطلبة بالمعنى النصي مقابل المعنى المنعزل للوحدات اللسانية. وعلى حد تعبير جون دوليل، اللفظة مثلها مثل النوطة الموسيقية، تعطينا لحنا مكتوبا على الورق،

[11] Jean Delisle, La traduction raisonnée, p 18.

لكن من أين لهذا اللحن أن يسمع إذا لم يجسد بآلات موسيقية على أرض الواقع، ومثله المعنى، إذ هو مقيد في المعاجم والقواميس والأذهان، لكنه يلبس كسوة السياق الذي ورد فيه.

-**الوسيلة:** تمرين اعتمد فيه جون دوليل على ثلاثة جداول يملأها الطلبة تباعا. في الأول ألفاظ وعبارات باللغة الإنجليزية مستخرجة من نص لم يطلع عليه الطلبة، والمطلوب هو اقتراح مقابلات لهذه الألفاظ باللغة الفرنسية. في المرحلة الثانية من التمرين، يوزع الأستاذ النص الإنجليزي على الطلبة. ويعاود الطلبة ملأ الجدول نفسه بعد ترجمة النص إلى اللغة المنقول إليها. وفي المرحلة الأخيرة، يوزع الأستاذ هذا الجدول وفيه مقابلات مستخرجة من ترجمة صحيحة مقترحة للنص نفسه.

المثال الثاني :

- **عنوان الدرس:**superlatif français et comparatif anglais
- **الدعامة النظرية:** الأسلوبيات المقارنة لفييني وداربلني
- **الهدف:** زيادة وعي المترجم بعدم تطابق الأنظمة اللغوية، ولفت انتباهه إلى الفروق التي من شأنها التأثير في المعنى العام للرسالة، فلكل لغة طريقتها في التعبير عن الحقيقة.
- **الوسيلة:** جمل معزولة تبين اختلاف الاستعمالات النحوية داخل نظامي لغتي العمل مع الشرح والتعليق.

وهكذا تعرض دوليل إلى ثلاث وعشرين هدفا قدمها في شكل دروس تطبيقية موجهة للمراحل الأولى من التكوين في ميدان الترجمة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه القائمة قد طورت لتشمل أهدافا أخرى فيما أتى من الطبعات والمؤلفات لتواكب التقدم الحاصل من أمثلة: الترجمة والبرمجيات الحديثة والترجمة المدعمة بالحاسوب.

وخلاصة القول، أنL’analyse du discours comme méthode de traduction ورغم صدوره في ثمانينيات القرن الماضي، يتخطى كونه دليلا للترجمة بين الإنجليزية والفرنسية، ليكون دليلا منهجيا لكيفية التعامل مع مقياس الترجمة في المراحل الأولى من

التكوين مهما كان الزوج اللغوي المعني، ذلك أنه يوفر نهجا عاما يمكن للأستاذ أن ينخرط فيه فيستلهم منه مفردات مقياسه طبقا لأسس علمية متينة، كما يمكنه من تطويع مادته العلمية حسب لغتي العمل ومستوى الطلبة والأهداف العامة من التكوين.

2-النموذج الإجرائي رقم 1

2-1-وصف مكونات التطبيق

أ-العينة: عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الأولى ليسانس في اختصاص الترجمة. اللغة أ هي العربية، أما اللغتان الأجنبيتان فهما الفرنسية والإنجليزية. المقياس المعني بالتطبيق هو مقياس الترجمة بين اللغتين العربية والإنجليزية.

ب- الدرس: هو الدرس الافتتاحي في هذا المقياس.

ج- الدعامة النظرية: الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني (80 بالمائة من محتوى الدرس).

د- الهدف: إنشاء قاعدة مصطلحية أولية مشتركة بين الطلبة والأستاذ كتمهيد لتسهيل الدخول في العملية التعليمية. إذ أثبتت التجربة الصعوبة الكبيرة التي قد تعرقل الأستاذ وتمنع التحصيل لدى الطالب والناجمة عن انعدام مصطلحية مرتبطة بوصف مختلف الظواهر الترجمية. في هذا الصدد يقول جون دوليل:

« L'expérience prouve qu'il est difficile, voire impossible, de tenir un discours structuré sur les phénomènes de la traduction sans disposer d'une terminologie idoine. Privé de ce cadre notionnel, on bascule rapidement dans l'impressionnisme stérile, contraire à un enseignement universitaire digne de ce nom. »[12]

" لقد أثبتت التجربة صعوبة، بل استحالة اعتماد خطاب ممنهج حول الظواهر الترجمية دون التسلح بمصطلحية مناسبة. الافتقار لهذا الإطار المفاهيمي يوقع سريعا في انطباعية عقيمة تتعارض والتدريس الجامعي بما تحمله العبارة من معنى."

هـ- طريقة الإنجاز: درس نظري تقليدي بعنوان رئيس وعناوين فرعية، يقدم باللغة الإنجليزية مع المزاوجة أثناء الشرح والنقاش بين اللغتين الإنجليزية والعربية بالنسبة للأستاذ والطلبة.

[12] Jean Delisle, La traduction raisonnée, p 20.

ينتهي الدرس بتمرين تطبيقي يعزز مكتسبات الدرس ويضمن ترسيخ المصطلحات المقترحة باللغتين الإنجليزية والعربية مع ما يرتبط بهذه المصطلحات من مفاهيم.

و- نموذج عن الدرس المقترح

Title : Initiation to Translation

1- What is translation ?

A- The linguistic sign

B- Definition of translation

2- How do we translate ?

A- Literal translation

B- Translation by equivalence

3- What do we translate ?

A- Informative texts

B- Expressive texts

1-What is translation ?

A- The linguistic sign: According to F De Saussure's definition, the sign is the inseparable union of a concept and its written or spoken linguistic form. The conceptual part is called "signified" and the linguistic part is called "signifier". An utterance consists of signs, and together they give to this utterance a global meaning, this global meaning is called the "message".[13] So we can define translation as follows:

B- Definition of translation: It is the transfer of a message from one language called "source language" to another language called "target language".

[13] Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet, Comparative Stylistics of French and English, A Methodology for Translation, Translated and edited by Juan C Sager, M J Hamel, John Benjamins publishing company, Amsterdam, Philadelphia, 1995, Pp 12-13.

2- How do we translate?

A- Literal translation: Literal translation is the direct transfer of a source language text into a grammatically and idiomatically appropriate target language text in which translator's task is limited to observing the adherence to the linguistic servitude of the target language.

Ex: I left my spectacles on the table downstairs.[14]

تركت نظاراتي على الطاولة في الطابق السفلي.

In principal, a literal translation is a unique solution which is reversible and complete itself. But literal translation may show a sort of unacceptability in the target language in these cases:

1-Literal translation gives another meaning in target language.

2-Literal translation has no meaning.

3-Literal translation is structurally impossible.

4-the target language doesn't have a corresponding situation.

Ex: He looked the picture of health.[15]

يبدو في صورة الصحة.

In this case, literal translation gives no meaning. The appropriate translation would be يبدو في صحة جيدة. Within the four cases mentioned above, we opt for another technique of translation, it is translation by equivalence.

B- Translation by equivalence

Perfect examples of "messages" that are likely to be translated by equivalence are idioms, proverbs and nominal or adjectival phrases.

Ex: It's raining cats and dogs.

[14]Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet Op.cit. p 34.
[15] Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet Op.cit. p 35.

المطر يهطل بغزارة.

A friend in need is a friend indeed

الصديق وقت الضيق.

3- What do we translate?

As we have seen, we translate "messages". Since your training concerns translation (not interpreting). We deal with texts, or the written form of "messages". Generally, we can distinguish, in translation between two categories of texts.

A-Informative texts: Texts where the content is the main focus. These texts do plain communication of facts, information, knowledge, opinions etc. The logical dimension of language is what is involved.

B-Expressive texts: Where the focus is on creative composition and aesthetics. Imaginative creative literature exemplifies these texts.[16]

Exercise

1-Try an Arabic translation to the following terms: linguistic sign, signified, signifier, message, target text, source text, literal translation, translation by equivalence, informative text, expressive text.

2- Give examples of the following notions: literal translation, translation by equivalence, an informative text, an expressive text.

[16] Jeremy Munday, Op.cit. p 72.

3- النموذج الإجرائي رقم 2 :

3-1- وصف مكونات التطبيق :

أ- العينة: عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الأولى ليسانس في اختصاص الترجمة. اللغة أ هي اللغة العربية، أما اللغتان الأجنبيتان فهما الفرنسية والإنجليزية. المقياس المعني بالتطبيق هو مقياس الترجمة بين اللغتين العربية والإنجليزية.

ب- الدرس: الأزمنة بين اللغتين العربية والإنجليزية.

ج- الدعامة النظرية: - مراجع خاصة بقواعد اللغتين العربية والإنجليزية.

- الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني.

د- الهدف: في نهاية الدرس، يتعين على الطالب التمكن، أولا من التوظيف الصحيح للأزمنة داخل النظام اللغوي لكل من العربية والإنجليزية، وثانيا أن يكون الطالب قادرا على التعامل مع مختلف المشكلات الترجمية المتعلقة بالأزمنة بين اللغتين العربية والإنجليزية، وحلها بوعي وثقة بقراره ذلك أنه مستند إلى أسس علمية تعرض إليها خلال الدرس.

هـ- طريقة الإنجاز: يقسم الدرس إلى وحدات تدريسية تمتد على ست حصص، مدة كل حصة ثلاث ساعات. تقسم الحصة بين إلقاء الدرس وشرحه وتدوينه في قسم أول، ثم التطبيق المباشر من خلال تمارين ينجزها الطلبة داخل حجرة الدرس أو في المنزل إن لم يكن الوقت كافيا.

ملاحظة: يقدم جزء كبير من الدرس باللغة الإنجليزية وباعتماد الإملاء طريقة لتدوينه وذلك للأهداف التالية:

ضرورة علمية، ذلك أن عدد الأزمنة المتصرفة في اللغة الإنجليزية اثنتا عشر زمنا، ولكل زمن غرضه ما يستدعي الشرح والتقييد باللغة الإنجليزية.

التركيز في المراحل الأولى من التكوين على تعزيز الملكة اللسانية للطالب في اللغة الأجنبية باعتبارها شرطا مسبقا لممارسة الترجمة. ويعد الإملاء من بين أنجع وسائل قياس وتعزيز تعلم اللغة الأجنبية.

يضمن هذا النوع من الدروس للطالب مراجعة لقواعد اللغة الأجنبية وتعزيزا لمكتسباته فيها، إضافة إلى مقابلتها مع نظام لغوي آخر(العربية) مما يزيد وعيه بالفروقات بين اللغتين وتصور حلول ممكنة لمشاكل ترجمية محتملة.

و- نموذج عن الدرس المقترح

الأزمنة بين اللغتين العربية والإنجليزية

Tenses Between English and Arabic

مقدمـــــة

"الفعل" ركن أساسي من أركان تكوين الجملة في كل من النظامين اللغويين للعربية والإنجليزية. ويشترك النظامان في رؤيتهما لكُنه " الفعل"، إذ لا يكون الفعل فعلا إلا إذا ارتبط بزمن. والزمن مفهوم كوني قسم إلى ماض وحاضر ومستقبل. وهو ما يقابل في اللغة الإنجليزية " time".

« Time is a universal non-linguistic concept with three divisions: past, present and future. »[17]

وتختلف اللغات في وسائل التعبير عن الزمن، إذ لكل لغة نظامها الخاص الذي يميزها عن غيرها، ولكنها تشترك في أنها تعبر على الأقل عن أقسام الزمن الأساسية: الماضي والحاضر والمستقبل[18].

[17] Quirk R. and Sidney Greenbaum, A University Grammar of English Language , Longman, London, 1973, p 46

[18] عبد الله بوخلخال، التعبير الزمني عند النحاة العرب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزء الأول، ص21.

تعبر اللغة الإنجليزية عن الزمن باعتماد نظام تصريفي للفعل يدعى " Tense".

"Tense is the verb form that indicates the time of the action denoted by that form."[19]

Here is a list of the twelve active tenses in English:

Present

-simple: He works.

-Continuous: He is working.

-Perfect: He has worked.

-Perfect continuous: He has been working.

Past

-simple: He worked.

-Continuous: He was working.

-Perfect: He had worked

-Perfect continuous: He had been working.

Future

-Simple: He will work.

-Continuous: He will be working.

-Perfect: He will have worked.

-Perfect continuous: He will have been working.[20]

[19] Abdul-Hussein Radhim Reishaan and Ali Abdul-Rezzaq Ja'far, Time, Tense and the Verb Form in Arabic and English : A Contrastive Study, 2-1 مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان المجلد 7، 2008، ص 101.

أما اللغة العربية فتعبر عن الزمن باعتماد أحوال الفعل. قسم النحويون الفعل على ثلاثة أقسام وهي: الفعل الماضي الذي يدل على وقوع الحدث قبل زمان التكلم، والفعل المضارع الذي يدل على وقوع الحدث حين التكلم أو بعده، وفعل الامر الذي يضيف إلى دلالته على الطلب دلالة على وقوع الحدث في المستقبل وذلك ضمن صيغ ثلاث للفعل هي فَعل ويَفعل وافعل. وهذا ما أورده سيبويه في قوله" فالكلم اسم وفعل وحرف لمعنى ليس باسم ولا فعل، فالاسم رجل وفرس، وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء وبنيت لما مضى ولما يكون ولم يقع وما هو كائن لم ينقطع."[21]

فكيف يمكن مقابلة اثنتا عشر زمنا انجليزيا متصرفا مع ثلاثة فقط في اللغة العربية؟

اللغة العربية وإن حوت ماضيا ومضارعا وأمرا فقط، قد تلبس هذه الصيغ الصرفية أثوابا تغير من مجالها الزماني حسب السياق الذي ترد فيه وجملة الأدوات والتراكيب والصيغ التي ترتبط بالفعل المتصرف ضمن دائرة ما يعرف بالزمن النحوي الذي " تقدمه من التراكيب داخل دائرة النصوص وسياقاتها التي تضم الأفعال والأدوات والأسماء وكل القرائن السياقية المنتجة للتراكيب، وهذا الزمن لا يوصف إلا داخل السياق."[22]

وعليه، لدراسة كيفية نقل الأزمنة بين اللغتين العربية والانجليزية لا يكفي المقابلة بين الصيغ الصرفية للنظامين، بل يجب الغوص في الزمن الذي يمكن أن تحيل إليه كل صيغة.

مثال: هل للمضارع مجالات زمنية أخرى غير الحاضر والمستقبل؟

للإجابة عن هذا التساؤل سنحاول ترجمة هذه الجملة:

Paris stands on the River Seine.

---

[20] Thomson A.J and A.V Martinet, A Practical English Grammar, Oxford University Press, 1980, p 90.

[21] سيبويه أبو بشير عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط3، ج1، 1988، ص 12.

[22] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة: نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء، عمان، الأردن، 2001، ص 489

تتموضع باريس على نهر السين.

إذا تساءلنا عن الزمن النحوي للفعل " تموضع" وجدناه يمتد في الماضي والحاضر والمستقبل، فباريس تموضعت ولازالت تتموضع وستتموضع على نهر السين. وهذا ما يعرف في اللغة الإنجليزية بالحقائق facts. وعادة ما يوظف the present sipmle للتعبير على الحقائق العامة والحقائق العلمية في اللغة الإنجليزية. كذلك تفعل اللغة العربية بتوظيف المضارع للدلالة على هذه الأحداث الممتدة: " أما الحاضر(المضارع)، فهو الذي يصل إليه المستقبل، ويسري منه الماضي، فيكون زمان الإخبار عنه وهو زمان وجوده."[23]

ملاحظة: بعد هذه المقدمة، قدم الدرس بالترتيب الذي أوردنا فيه الأزمنة في اللغة الإنجليزية تباعا. ولتعذر تقديم مفصل لكل الدروس المتعلقة بمحور الأزمنة، ارتأينا اختيار واحد من هذه الأزمنة كنموذج مقترح عن المحور كله. وقد وقع الاختيار على the present perfect الذي كان ثالثا من حيث ترتيبه.

3-Translation of the Present Perfect

3-1 The use of the present perfect in English

The present perfect is used in English:

3-1-1 Use 1: Unspecified time before now

We use the present perfect to say that an action happened and finished before now at an unspecified time.

Remark: This is why the present perfect cannot be used with specific time expressions like: yesterday, one year ago, in 1984…etc. It is usually used with unspecific expressions such as: ever, never, already, before…etc.

Ex: I think I have met him once before.

[23]ابن يعيش، شرح المفصل، الجزء 7، دار الكتب، بيروت، ص4.

3-1-2 Use 2: Duration from the past until now

We use the present perfect to show that something started in the past and has continued up until now, it has not finished yet.

Ex: Mary has loved chocolate since she was a little girl.

I have had a cold for two weeks.

3-2 The translation of the present perfect into Arabic

3-2- 1الاستعمال 1: يدل هذا الزمن في اللغة الإنجليزية على حدث وقع قبل الوقت الحاضر لكن دون تحديد زمن وقوعه. وعليه جاز استعمال الماضي للدلالة على هذا الزمن.

ترجمة المثال: أظنني **التقيته** قبل هذه المرة.

كما يجوز استعمال القرينة "**قد**" للتعبير عن وقوع حدث في زمن ماض قريب من الحال. فالرأي الشائع عند أغلب النحاة أن "قد" تقرب الماضي من الحال، وقد سماها ابن يعيش حرف التقريب " قد حرف معناه التقريب، وذلك أنك تقول: قام زيد فتخبر بقيامه فيما مضى من الزمن، إلا أن ذلك الزمن قد يكون بعيدا وقد يكون قريبا من الزمان الذي أنت فيه، فإذا قربته بقد فقد قربته مما أنت فيه."[24] وعليه يمكن ترجمة المثال السابق بتوظيف الحرف "قد".

ترجمة المثال: أظنني **قد التقيته** قبل هذه المرة.

3-2-2 الاستعمال 2: يدل هذا الزمن في اللغة الإنجليزية على حدث وقع قبل الآن لكنه مازال يسري إلى الحاضر. وهذا ما يدل عليه المضارع في اللغة العربية (كما ورد في المقدمة) عند ارتباطه بقرينة تدل هذا على شاكلة "منذ ومدة".

ترجمة المثالين: تحب ماري الشكولاطة منذ أن كانت طفلة صغيرة.

أعاني الزكام منذ أسبوعين.

[24] ابن يعيش، شرح المفصل، ج08، ص 147.

3-3 تطبيق:

ترجم الجمل الآتية إلى اللغة الإنجليزية مع تعليل سبب اختيار زمن التصريف.

1- أماه، عمري اثنا عشرة سنة الآن، وقد بدأت أفهمك.

2- لقد أصابتني نوبة من السعال.

3- هل سبق لك وأن زرت الصين؟

4- أجرينا امتحانين منذ بداية هذا السداسي.

5- لقد مر على زواج أختي شهران حتى الآن.

4-تقييم التطبيق الإجرائي القائم على الأسلوبيات المقارنة ونظرية المعنى

من جملة ما يحير الأستاذ ويربكه أن يقف أمام طلبةَ يَلجون الجامعة لأول مرة وقد كانوا بالأمس في المرحلة الثانوية، يقف ليشرع في تقديم المادة العلمية لمقياس أساسي يحمل الاختصاص كله اسمه: "الترجمة". فهل من المعقول أن يطلق العنان للتطبيق المباشر لفعل الترجمة؟ وإن لم يكن الأمر كذلك، ماذا يمكن أن يقدم الأستاذ في هذه المرحلة المصيرية من سيرورة العملية التعليمية بأكملها؟

يأتي الطالب من القسم الثانوي وقد اعتاد على الطريقة الإلقائية في تقديم الدروس. يأتي وهو لا يملك فكرة واضحة حول طبيعة التكوين وحتى الهدف الرئيس منه، إذ يظن جل الطلبة أنهم في قسم الترجمة من أجل تحسين مستواهم في اللغات الأجنبية. إذ نلتمس هذا الواقع بمجرد الاحتكاك الأول مع الطلبة في حصص التعارف، حيث يجيب جلهم أن حبهم للغات والرغبة في تطوير قدراتهم فيها هو السبب الرئيس في اختيارهم لاختصاص الترجمة. ولضمان انتقال بيداغوجي سلس بين مرحلتين تعليميتين مختلفتين من حيث الطبيعة والهدف والوسائل، عادة ما أعمد إلى تقديم بعض الدروس النظرية على شاكلة النموذج المقترح

رقم1، أتطرق فيها إلى أهم المصطلحات التي تحمل المفاهيم المفتاحية في درس الترجمة. ويمكن تلخيص الهدف من هذه الدروس في النقاط التالية:

اعتماد لغة اختصاص مشتركة في الترجمة داخل حجرة التدريس تضمن الابتعاد عن التداخل في المفاهيم والمصطلحات، وتزيد من نجاعة العملية التعليمية من خلال امتلاك قاعدة مصطلحية أولية مشتركة تكون أداة فاعلة في يد الأستاذ للتعبير عن مختلف الظواهر الترجمية وشرحها، كما تضمن استيعابا سليما للطالب من خلال التأطير المصطلحي لمفاهيم أساسية.

ضمان نوع من الاستمرارية مع الفعل البيداغوجي الذي اعتاده الطالب في المرحلة السابقة من التعليم.

إلغاء بعض المفاهيم المغلوطة والأحكام المسبقة الشائعة عن الترجمة عند العامة من غير ممارسي الترجمة.

استيعاب الطالب أن الفعل الترجمي ليس تطبيقا فحسب بل يمكن التأسيس له نظريا.

وقد أثبتت التجربة الميدانية (إذ درست مقياس الترجمة لطلبة السنة الأولى لأكثر من ست مواسم جامعية ممتدة على طول مشواري التدريسي) جملة من الإيجابيات التي يضمنها هذا النوع من الدروس التمهيدية النظرية، ولعل أهمها، حسب ما التمسته، هو دخول الأستاذ وكذا طلبته في نسق علمي ممنهج منذ الحصص الأولى من التدريس، ما يضمن راحة متبادلة بين طرفي العملية التعليمية. كما يتصف هذا النوع من الدروس بنوع من الاستقرار الذي يسهم في تحسين آداءات الأستاذ ونجاعتها كلما تكررت التجربة، دون نفي إمكانية تعرض هذه الدروس للتطوير والزيادة والتعديل حسب السلطة التقديرية للأستاذ. وما النموذج المقترح إلا مثال عما يمكن أن يكون. فليس المهم الفحوى الدقيق لهذه الدروس النظرية،

ولكن الأهم أن يضع الأستاذ مادته العلمية، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، في إطار ممنهج يستقيه من الاجتهادات النظرية على ثرائها وتنوعها.

أما بالنسبة للنموذج التطبيقي رقم 2، فقد تم اعتماد تدريس هذا المحور مع طلبة السنة الأولى في اختصاص الترجمة أكثر من خمس مرات ضمن سنوات متفرقة من تدريس مقياس الترجمة بين اللغتين الإنجليزية والعربية للسنة الأولى ليسانس، سواء ضمن النظام الكلاسيكي أو النظام الجديد LMD. ويمكن أن أقيم هذه التجربة الميدانية التي خصت هذا المحور بالذات (محور ترجمة الأزمنة) على مستويين اثنين، مستوى الطالب ومستوى الأستاذ.

أولا الطالب: من خلال الحصص المتوالية في تعامل الطالب مع هذا المحور وضمن المنهجية المبينة في الدرس المقترح، لاحظنا أن الطالب اكتسب نوعا من الثقة في تعامله مع هذا الاشكال الترجمي، بل وأصبح يقدم الحلول حتى قبل أن يقترحها الأستاذ. كما تطورت لديه القدرة على تحليل المعطيات ضمن السياق الوارد واتخاذ القرار بناء على ما تلقاه من معلومات. وللتوضيح أكثر، لنناقش مثلا إجابات الطلبة حول اقتراح ترجمة الجملة الأولى من التطبيق المقترح. في استجابة مباشرة مع الدرس المقترح عمد جميع الطلبة إلى توظيف the present perfect وكانت الترجمة هي:

Mother, I am twelve now and I **have started** to understand you.

لكن الاشكال وقع في تعليل استعمال هذا الزمن دونا عن غيره. بالرجوع إلى المعلومات الواردة في الدرس حول مختلف استعمالات هذا الزمن في اللغة الإنجليزية، يتطابق سياق الجملة مع الحالة الأولى Use 1. ويعلل الطالب (أو الأستاذ إن عجز الطلبة) أن ورود القرينة "قد"، الذي حذق الطالب (كما الأستاذ) العلة من استعمالها في اللغة العربية، مع الفعل الماضي " بدأت"، كاف لاختيار هذا الزمن، والمراد من الجملة أن الفتاة بدأت فعلا، أي أن الحدث وقع قبل الآن لزوما، أما "قد" فتدل على قرب هذا الحدث من

الحاضر، والمقصود أن الفتاة بدأت تفهم أمها منذ وقت قريب، وهذا ما يوجب استعمال هذا الزمن بالذات.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعليل لا يلغي حلولا أخرى قد تكون ممكنة، إذ يمكن أن نفهم من المثال أن البنت بدأت تفهم أمها منذ وقت قريب، أي أن فعل الفهم قد بدأ في الماضي، لكنه لازال ممتدا في الحاضر، أي أن البنت لم تنته بعد من فهم أمها، مما يتطابق كذلك مع الحالة الثانية من استعمال the present perfect في اللغة الإنجليزية.

وعلى هذه الشاكلة تتم مناقشة إمكانيات أخرى في إشارة واضحة للطالب أن الترجمة عملية اتخاذ قرار، ولا يؤخذ القرار إلا على أساس، والتبرير المنهجي العلمي أمتن أساس لاتخاذ القرار الواعي.

ومع مرور الحصص يدخل الطالب في إطار تعليمي واضح المعالم والأهداف، فلا يحس بالضياع أو "الاعتباطية"، بل يتقدم خطوة خطوة في حل الاشكال الترجمي محل الدرس. وأؤكد على أن هذا النموذج القائم على منهجية جون دوليل في التعامل مع تدريس مقياس الترجمة، والذي بناه أساسا على نظرية المعنى (ما نراه جليا في اعتماد التبرير السياقي لعملية اتخاذ القرار) والأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني (من خلال مقابلة النظاميين اللغويين في تعاملهما مع الظاهرة اللغوية) فعال ومحوري في المراحل الأولى من التعليم (السداسيين الأول والثاني من التكوين).

ثانيا الأستاذ: تماما كما الطالب، يدخل الأستاذ ضمن منهج علمي منطقي يجنبه الذاتية في مناقشة طلبته كما يسلحه بسترة واقية تحمي ممارسته الترجمية داخل القسم. فتتعزز الثقة العلمية بين طرفي العملية التعليمية، كما يضمن الأستاذ خطة تعليمية مسبقة واضحة المعالم والأهداف مما يسهل انتقال المعلومة ومناقشتها وحدوث الكفاءة المرجوة ومن ثمة تقويمها وفق معايير مضبوطة تريح الأستاذ وتقنع الطالب.

وعموما، تجدر الإشارة إلى أن النموذجين المقترحين في التطبيقين السابقين جزء بسيط من جملة ما قدم ضمن هذه المنهجية لطلبة السنة الأولى. إذ يمكن التعامل مع العديد من المشاكل الترجمية الواردة بكثرة ضمن زوج لغوي معين، دون الحصر أو التضييق، فالمهم هو كيفية وضعها في إطار تعليمي بيداغوجي سليم يضمن نقلا تدريجيا وسلسال "مهارة" الترجمة.

المبحث الثالث: النموذج القائم على نظرية الهدف (نموذج كريستيان نورد Christiane Nord)

1- التعريف بالمدونة والمنهج المقترح :

1-1- التعريف بالمؤلفة :

هي كريستيان نورد، ولدت في 13 سبتمبر 1943 بمدينة إيبرسوالد الألمانية. درست الترجمة بجامعة هيدلبورغ وتحصلت على درجة الدكتوراه في الدراسات الرومانسية عام 1983، ثم التأهيل في الترجمة التطبيقية وبيداغوجية الترجمة. بدأت مشوارها التدريسي عام 1967، كما واشتغلت في عدة جامعات منها هيدلبورغ وفيينا وهيلدشين وماغديورغ، كما وترجمت بمعية زوجها أجزاء من الكتاب المقدس. في رصيدها العديد من المؤلفات باللغتين الألمانية والإنجليزية.[1]

1-2-التعريف بالمدونة :

Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application أو تحليل النصوص في الترجمة: النظرية والمنهجية والتطبيق البيداغوجي، مؤلف من المؤلفات التي تبوأت مكانة رشحتها أن تكون واحدة من كلاسيكيات الدراسات الترجمية القائمة على مبدأ الوظيفة والغاية. بعد صدوره أول مرة باللغة الألمانية عام 1988، ترجمته كريستيان نورد و بينيلوب سباراو Penelope Sparrow إلى اللغة الإنجليزية عام 1991، وقد أعيد إخراجه في عدة طبعات من أحدثها طبعة 2005. يقترح الكتاب نموذجا في الترجمة مبنيا على نظرية الهدف ولسانيات النص. يعتمد هذا النموذج على تحليل النص الأصل، كما أنه نموذج قابل للتطبيق على جميع أنواع النصوص والأزواج اللغوية.

[1] www.peoplepil.com/people/christiane=nord/, seen on 09.10.2020.at 08:23

قسم الكتاب إلى أربعة أجزاء. عرضت المؤلفة في الجزء الأول منه الهيكل النظري لنموذجها. وفي جزء ثان، تعرضت كريستيان إلى شرح مفصل لدور تحليل النص الأصل في الكشف عن الغاية منه ومن ترجمته. أما الجزء الثالث فخصصته للتعريف بالعوامل الداخل نصية والخارج نصية وتحليل كيفية تفاعلها داخل النصوص مستعينة بجملة من الأمثلة التطبيقية. أما الجزء الأخير فكان تطبيقا لهذا النموذج في تعليمية الترجمة.

1-3-المنهج المقترح :

تهدف نورد من خلال هذا المؤلف إلى تزويد طلبة الترجمة، وقبلهم أستاذ الترجمة، بنموذج لتحليل النص المراد ترجمته، وميزة هذا النموذج أنه قابل للتطبيق على جميع أنواع النصوص والأزواج اللغوية. يقوم هذا النموذج على نظرية الهدف بالاعتماد على مفهوم الوظيفة، فمن خلال التحديد المسبق لمختلف الوظائف التي يحويها النص الأصل، يمكن تبني الاستراتيجيات المناسبة والكفيلة بتأدية وظيفة أو وظائف النص الهدف. وقد بنت نورد مسلماتها على ما جاء به كل من رايس Reiss و فيرمير Vermeer و كذا هولز مانتاري Holz-Mantari، مع إيلاء أهمية أكبر لخصائص النص الهدف. ويضم نموذج نورد تحليل جملة من العناصر المتشابكة والمعقدة لخصتها في خصائص داخل نصية Intratextual features وعوامل خارج نصية Extratextual factors.[1]

وقد حاولت نورد صراحة الخروج بالدرس الترجمي من دائرة اللامعيار إلى نسق ممنهج في تعليمية الترجمة :

"In this book, the result of my 'lifelong' attempt to teach translation on a systematic basis."[2]

[1] Jeremy Munday, Op.cit. p 82.

[2] Christiane Nord, Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis, Amsterdam, Rodopi, 1991, Preface.

"في هذا الكتاب عصارة "لمشوار سنين" في محاولة تدريس الترجمة وفق قاعدة ممنهجة."

وانطلقت في مهمتها هذه من مسلمة مفادها " لتكن قراراتك في الترجمة نابعة من الرغبة في تحقيق الوظيفة المنشودة (من الترجمة)."[1]

قد تبدو هذه المسلمة فضفاضة، كما يمكن أن ترجعنا إلى نقطة الصفر، إلى تبرير القرارات الترجمية تماما كما فعل شيشرون وهوراس وسان جيروم. وللخروج من هذه المتاهة انطلقت نورد في تصور آليات ومفاهيم مؤطرة لهذه المسلمة. وأول ما أشارت إليه في هذا السياق هو التمييز بين نوعين أساسين في الترجمة: الترجمة التوثيقية Documentary translation والترجمة الأدواتية Instrumental translation.

أ- أنواع الترجمة عند نورد :

الترجمة التوثيقية: والهدف منها هو انتاج وثيقة Document. الغاية من هذه الوثيقة هو إحداث تفاعل تواصلي بين متلقي النص في اللغة الهدف كطرف أول، وبين كاتبه ومتلقيه في اللغة الأصل كطرف ثان، ويحدث هذا التفاعل وفقا لثقافة النص الأصل.[2] ومثال ذلك، الترجمة الأدبية التي يكون فيها المتلقي على دراية مسبقة بمصدرها وكاتبها الأصل، أي أنه واع أصلا بأنها ترجمة.[3] وقد ميزت نورد بين أربعة أنواع من الترجمة التوثيقية هي:

الترجمة الحرفية: إذا كان الهدف من الترجمة التوثيقية هو إعادة إنتاج كلمات الأصل بإعادة صياغة التراكيب النحوية والاصطلاحية وفقا لقواعد اللغة الهدف، حينئذ تسمى هذه الترجمة

[1] كريستيان نورد، الترجمة بوصفها نشاطا هادفا، مداخل نظرية مشروحة، ترجمة وتقديم أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، سلسلة دراسات الترجمة، دار الكتب المصرية، 2015، ص 71.

[2] المرجع نفسه، ص 81.

[3] Jeremy Munday, Op .cit. p 82.

ترجمة حرفية Literal translation. ونجد هذا النوع من الترجمة مثلا في الكلام المنقول عن الساسة الأجانب في الصحف أو ترجمة الاستشهادات في الأعمال الأدبية.[1]

الترجمة كلمة بكلمة: ومثال ذلك الترجمة في علم اللغة المقارن والموسوعات اللغوية والغرض منها هو عرض الخصائص البنائية للغة ما.[2]

الترجمة التغريبية: أو Exoticizing translation إذا حافظت الترجمة التوثيقية لنص روائي مثلا على ثبات حبكة القصة في الثقافة المصدر، حينئذ يتولد انطباع بالغرابة أو اتساع الهوة الثقافية لدى الجمهور الهدف، وهنا نتحدث عن ترجمة التغريب exoticizing أو إضفاء طابع أجنبي foreingnizing. وقد يحصل أن تغير الترجمة التوثيقية من وظيفة النص الأصل التواصلية، فعلى سبيل المثال، تتحول الوظيفة الدعوية Appelative function في النص المصدر(تذكير القراء الأصليين بعالمهم الخاص)، إلى وظيفة إخبارية Informative function للقراء الهدف (أي تسليط الضوء على الثقافة المصدر).[3]

الترجمة المعتمدة على فقه اللغة: Philological translation

إذا كانت الترجمة التوثيقية تتمثل في إعادة إنتاج النص الأصل حرفيا، فإن الترجمة المعتمدة على فقه اللغة هي كذلك ترجمة حرفية لكنها تتضمن شروحا ضرورية خاصة بالثقافة المصدر أو بعض مميزات اللغة المصدر في الحواشي. ويُعتمد على هذا النوع من الترجمات في نقل النصوص القديمة مثل هوميروس وترجمة الكتاب المقدس أو الترجمة بين ثقافات غاية في الاختلاف.[4]

---

[4] كريستيان نورد، مرجع سابق، ص 83.
[2] المرجع نفسه، ص82.
[3] المرجع نفسه ص84.
[4] كريستيان نورد، مرجع سابق، ص 84

الترجمة الأدواتية Instrumental translation :

هي بمثابة أداة ناقلة لرسالة جديدة في فعل تواصلي جديد في الثقافة الهدف، ومهمتها تحقيق غايتها التواصلية دون حاجة المتلقي الهدف إلى معرفة أن الرسالة نفسها كانت موضوع فعل تواصلي آخر في ثقافة مختلفة. وفي هذا السياق قد تتطابق الوظيفة التواصلية في اللغتين الأصل والهدف. ومثال ذلك دليل استخدام أي جهاز، فالوظيفة هي إعلام المتلقي حول كيفية استخدام هذا الجهاز بغض النظر إن انتمى هذا المتلقي إلى الثقافة الأصل أو الثقافة الهدف. وقد يستحيل تطابق الوظيفة التواصلية في اللغتين الأصل والهدف، ومثال ذلك ترجمة أدب الطفل أو ترجمة هوميروس إلى رواية نثرية لقراء معاصرين مثلا.[1]

ب- المبادئ الوظيفية في تعليمية الترجمة :

تؤكد نورد أن تكوين المترجم في ظل الوظيفة قائم على ثلاثة مبادئ هي:[2]

أهمية النبذة عن الهدف من الترجمة :

قبل الشروع في تحليل النص المراد ترجمته، يحتاج القائم على الترجمة إلى المقارنة بين الملامح العامة للنص الأصل والنص الهدف. تقوم النبذة عن الهدف من الترجمة translation brief بهذا الدور، إذ تحوي المعلومات الآتية[3]:

- وظيفة (وظائف) النص المحتملة.
- طرفا الخطاب (المرسل والمرسل إليه).
- زمان ومكان تلقي النص
- وسيلة نقل النص (الوسيط شفويا كان أو مكتوبا).

[1] Jeremy Munday, Op. cit. p 82.
[2] Christiane Nord, Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained, Rutledge, London and New York, 1997, p59.
[3] Ibid. Pp 59-62.

- الدافع (لماذا حرر النص الأصل ولماذا يترجم).

ج- أهمية تحليل النص الأصل

بعد المقارنة بين الملامح العامة للنصين، يُحلل النص الأصل لتحديد الأولويات الوظيفية التي ستتحكم في استراتيجيات الترجمة. وقد اقترحت نورد نموذجا عن تحليل النص الأصل يحوي جملة من العوامل الداخل نصية لخصتها فيما يلي[1]:

- موضوع النص.
- محتوى النص
- الفرضيات المسبقة حول الموقف التواصلي الحقيقي للنص الأصل
- انتاج النص من حيث البنية.
- العناصر الغير لفظية في النص كالكلمات المظللة مثلا.
- معجم الألفاظ بما في ذلك اللهجة والاصطلاح.
- خصائص أخرى مثل النبر والنغمة.

وتؤكد نورد أن ما اقترحته يظل نموذجا، لكن الأهم هو توفير تحليل تداولي مناسب للموقف التواصلي، ما يسمح بنوع من المرونة في تطبيق هذه المقاربة أثناء التدريس وتكييف التحليل حسب عوامل لا تخضع للثبات والاستقرار.

[1] Jeremy Munday, Op.cit. p 83.

د- التسلسل الهرمي الوظيفي لإشكالات الترجمة

اقترحت نورد تسلسلا هرميا وظيفيا للمشكلات التي قد تواجه أي ترجمة وهي:[1]

- إلزامية تحديد الوظيفة المنشودة من الترجمة (توثيقية أو أدواتية).

- إلزامية تحديد العناصر الوظيفية المعنية بالتكييف في الموقف التواصلي لمتلقي النص الهدف (بعد تحليل النبذة عن الهدف من الترجمة كما هو مبين مسبقا).

- تحديد نوعية الترجمة المتبناة من حيث الاستراتيجيات المعتمدة (ترجمة موجهة ثقافيا نحو الأصل أو نحو الهدف).

- تحديد الإشكالات النصية على مستوى لساني أدنى.

من خلال هذا العرض المقتضب لأهم ما جاءت به نورد في مجال تعليمية الترجمة، يتضح أن مقاربتها الوظيفية قد تشكل هيكلا لبناء درس في الترجمة التطبيقية. وما يحسب أيضا لهذا الهيكل هو مرونته وطواعيته حتى يتناسب مع كل النصوص المقترحة بما في ذلك الأدبية منها، إذ اكتفى جل الدارسين في هذا الحقل بالتطرق إلى النصوص التي أسموها "براغماتية" دون الخوض في الأدب وأجناسه.

وقد أوردت نورد في الفصل الخامس من مؤلفها " الترجمة باعتبارها نشاطا هادفا" تفصيلا في مقاربة النصوص الأدبية وظيفيا، كما ويمكن تطبيق هذه المقاربة في المجالين التعليمي والمهني. وهي نفسها المقاربة التي سنبني عليها النموذجين التطبيقيين المواليين، ذلك أننا سنتعامل مع نصوص أدبية.

[1] Jeremy Munday, Op. cit. p 83.

هـ- مقاربة نورد الوظيفية في الترجمة الأدبية[1]

تقوم هذه المقاربة على ثلاث نقاط:

أ- عناصر الفعل التواصلي في الثقافة ذاتها.

ب- الغرض من الترجمة الأدبية.

ج- التعادل في سياق الترجمة الأدبية.

أ-عناصر فعل التواصل الأدبي

أ-1 المرسل: وعادة ما يكون ذائع الصيت في المجال الأدبي داخل مجتمعه الثقافي، وقد يؤثر هذا على توقعات متلقي النص الأصل. لكن الأمر يختلف عند الترجمة، فقد يكون ذائع الصيت هذا مجهولا في الثقافة الهدف.

أ-2 القصد: عادة ما لا يكون القصد من انتاج عمل أدبي هو وصف مباشر للعالم الحقيقي، بل محاكاة هذا الواقع بنوع من الخيال مما يتطلب الاستعانة بالوظيفة التعبيرية التي قد تطغى في انتاج الأعمال الأدبية.

أ-3 المتلقي: انتاج النصوص الأدبية مرهون بمتلقي هذه النصوص، إذ يفترض أن يفك شفرتها قراء أكفاء يتمتعون بمقدرة أدبية Literary competence.

أ-4 الوسيط: تصاغ معظم النصوص الأدبية كتابيا، وهذا لا يلغي وسائط أخرى كالمشافهة مثلا.

أ-5 المكان والزمان والدافع: ويتلخص دور المكان والزمان والدافع عموما في تسليط الضوء على نوع من الخصوصية الثقافية للمجتمع الأصل.

[1] يُنظر: كريستيان نورد، مرجع سابق، ص ص 123-138.

أ-**6 الرسالة:** وتندرج ضمن الإنتاج الأدبي الذي قد يختصر في كونه الاستخدام الخلاق لملكة المنظومة اللغوية دون إهمال مراد المرسل أو مجموع مقاصده.

أ-**7 الوظيفة:** ليس هناك أدنى شك أن الوظيفة الرئيسة للإنتاج الأدبي هو إحداث أثر جمالي على قرائه. كما أنه من اليسير بما كان تحديد هذه الوظيفة أو إدراج النص ضمن الفئة الأدبية من خلال فهرسته تحت عنوان ينتمي لجنس من الأجناس الأدبية كالرواية أو القصة القصيرة مثلا.

ب- الغرض من الترجمة الأدبية

في الترجمة الأدبية، يُتوقع من المترجم نقل الجانب الجمالي للنص الأصل إضافة إلى مضمونه أو رسالته. فيُطلب منه أن يكون الناتج أو الترجمة عملا فنيا مستقلا لكن مماثلا وقادرا على التعايش في ظل ثقافة أخرى. ويمكن أن ندرج هذا المطلب ضمن خانة "التعادل". فما هي شروط تحقيق هذا التعادل نظريا؟

ج- التعادل في الترجمة الأدبية

لتحقيق المطلب المشار إليه في الأعلى، وجب تحقق جملة من المطالب الفرعية هي:

ج-1 التعادل في التأويل: إذ يشترط التماثل بين تأويل المترجم ومراد قول كاتب النص الأصل. وعموما، لا يطرح اشكال التأويل في النصوص غير الأدبية، لكن الأبواب تفتح على مصرعيها أمام التأويلات في النصوص الأدبية، مما يجعل التماثل بين تأويل المترجم ومراد قول كاتب النص الأصل ضربا من الخيال، أو على الأقل أمرا غير مرغوب فيه. إذ تؤدي عملية فهم النصوص وتأويلها بالضرورة إلى نتائج مختلفة حسب خلفية وثقافة وسعة بحث وإيديولوجية المترجم، تماما كما الأصل الذي يمكن أن يؤوله قراؤه بشتى الطرق. فمترجم النص الأدبي قارئ له لكنه قارئ أكثر تدقيقا وتمحيصا.

ج-2 التعادل في وظيفة النص: يجب الحفاظ على وظيفة النص المصدر في الثقافة المصدر أثناء الترجمة. وهو أيضا شرط يصعب تحقيقه دائما، إذ يمكن للنص الأصل الواحد أن يؤدي وظائف مختلفة في فترات تاريخية متفاوتة. كما قد لا تتماشى وظيفة النص المصدر مع المتلقي الهدف بسهولة، فمثلا إذا طلب مؤلف في رواية من الجمهور ضمنيا تغيير نظام الدولة الاستبدادي، فهل ينبغي على المترجم مناشدة الجمهور الهدف بتغيير نظام الحكم عندهم؟

ج-3 ردم الهوة الثقافية: إذ يشترط أن يفهم ويستوعب متلقي الترجمة النص وعالمه تماما كما فهمه واستوعبه المتلقي المصدر في عالم النص المصدر. وهذا لا يتحقق إلا إذا تساوى بعد النص الأصل في ثقافتي الأصل والمصدر (وهذا ما ينطبق مثلا على ترجمة الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية إلى اللغة العربية). وهذا أيضا شرط صعب التحقيق، فنحن نعيش في عالم واحد، لكن عوالمنا مختلفة باختلاف التاريخ والثقافة والجغرافيا.

ج-4 التعادل في تأثير النص: إذ يشترط أن تؤثر الترجمة على قرائها تماما كما أثر الأصل في قرائه. وهو مطلب غير مضمون، إذ أن تأثيرات النص على مختلف القراء تتفاوت حتى داخل الثقافة الواحدة أو المجال اللغوي الواحد.

د-المنظور الوظيفي للتعادل في الترجمة الأدبية

د-1 التعادل في التأويل: لا يتحرى المترجم فقط تأويل مراد قول كاتب النص الأصل، بل يتحرى أن يكون التأويل ملائما للموقف الهدف.

د-2-التعادل في الوظيفة: ويكون بمراعاة وظيفة(وظائف) النص الهدف أثناء الترجمة والتي تتماشى ووظيفة(وظائف) النص الأصل. ويتم هذا من خلال تحديد مسبق لوظائف النص الأصل ثم التساؤل عن أي من هذه الوظائف يمكن نقلها وبأي تسلسل هرمي؟

د-3 ردم الهوة الثقافية: ويتم باختيار عالم النص الهدف وفقا للوظائف المنشودة من الترجمة. وهنا، لا يمكن وضع قانون صارم يفرض ثبات عالم النص الأصل، فإذا تعاملنا مثلا مع أدب الطفل وجب الترجمة وفق عالم وثقافة الطفل الهدف، وقد يكون الهدف من الترجمة إشباع فضول المتلقي الهدف حول الثقافة الأصل فيلجأ المترجم إلى الحفاظ على عالم النص الأصل واللجوء إلى تفسير ما هو مبهم أو غريب في شروحات هامشية.

د-4 التعادل في تأثير النص: عند تحديد وظيفة(وظائف) النص الهدف، وجب تكييف شفراته مع ما يتماشى مع هذه الوظيفة(الوظائف)، وعليه يتعين على المترجم تحليل النص المصدر لمعرفة إلى أي مدى يمكن استخدام محاكاة أسلوب النص المصدر كوسيلة مناسبة لاستيفاء الوظيفة المنشودة، ويحدد هذا التحليل الاستراتيجيات المتبناة في الترجمة.

بعد هذه اللمحة الوجيزة عن مجمل ما جاءت به نورد من أفكار، يمكن القول إن نموذجها التعليمي في الترجمة ذو بال، إذ أنه مزج بين نظرية الهدف والمنظور الوظيفي للترجمة من جهة، وبين لسانيات النص ممثلة في تحليل النصوص المراد ترجمتها من جهة أخرى. ويمكن الإقرار بأن القيمة المضافة لمجمل ما جاءت به نورد هو اقتراحها لمنهج قابل للتطبيق على جميع النصوص بما في ذلك الأدبية منها، وهو سابقة في الدراسات التي تناولت تعليمية الترجمة. في التمرينين التطبيقين المواليين، سنحاول محاكاة منهج نورد في تعليمية النصوص الأدبية فعليا داخل القسم.

2-النموذج الإجرائي رقم1

2-1-وصف مكونات التطبيق

أ- **العينة:** عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الأولى ماستر، اختصاص ترجمة أدبية فرنسية –عربية –فرنسية، والمقياس المعني بالتطبيق هو مقياس الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية.

ب- **النص:** **Regrets sur ma vieille robe de chambre** لصاحبه .Denis Diderot

ج- **الدعامة النظرية:** منهج كريستيان نورد في مقاربة النصوص الأدبية في إطار تعليمية الترجمة.

د- **الهدف:** تزويد الطالب بهيكل منهجي لكيفية التعامل مع النصوص الأدبية، وتغيير النظرة النمطية لديه حول صعوبة التعامل مع النصوص الأدبية على مستويات عدة.

هـ- **طريقة الإنجاز:** يقدم العمل قبل أسبوع من تصحيحه لتمكينهم من إنجاز النبذة عن الترجمة (حسب ما اقترحته نورد سابقا).

يقدم النص المقترح للترجمة للطلبة قبل أسبوع من مناقشته داخل القسم، ومعه ينجز الطالب أيضا النبذة عن الترجمة المستوحاة من نموذج نورد. بعد مراقبة أعمال الطلبة، يتقدم طالب واحد كلف بعرض ومناقشة ما أنجز على زملائه (مع العلم أن النصوص قد اقترحت في بداية السداسي وتم توزيعها بالقرعة على الطلبة المكلفين بعرضها دون إعفاء الباقين من انجاز ترجمة النص المقترح ومراقبته كل أسبوع، وتحتسب هذه الترجمات في نقطة الأعمال الموجهة للمقياس قيد التدريس). يناقش الطلبة زميلهم في ترجمته المقترحة (إذ لا يقترح كل طالب ترجمته، بل يقوم الطلبة بمناقشة ما يقترحه الطالب المكلف بالعرض فقط.) التي وزع نسخة منها على كل طالب، ويشرف الأستاذ على العملية برمتها باقتراح النص وهيكل

الخطوات المنهجية في التعامل معه، ومن ثمة تحريك النقاش والتوجيه والتصحيح، وصولا إلى الناتج النهائي للترجمة.

و- التطبيق

Regrets d'un philosophe[1]

par

Denis **DIDEROT**

Pourquoi ne l'avoir pas gardée ? Elle était faite à moi ; j'étais fait à elle. Elle moulait tous les plis de mon corps sans le gêner ; j'étais pittoresque et beau. L'autre, raide, empesée, me mannequine. Il n'y avait aucun besoin auquel sa complaisance ne se prêtât ; car l'indigence est presque toujours officieuse. Un livre était-il couvert de poussière, un de ses pans s'offrait à l'essuyer. L'encre épaissie refusait-elle de couler de ma plume, elle présentait le flanc. On y voyait tracés en longues raies noires les fréquents services qu'elle m'avait rendus. Ces longues raies annonçaient le littérateur, l'écrivain, l'homme qui travaille. A présent, j'ai l'air d'un riche fainéant ; on ne sait qui je suis.

Sous son abri, je ne redoutais ni la maladresse d'un valet, ni la mienne, ni les éclats du feu, ni la chute de l'eau. J'étais le maître absolu de ma vieille robe de chambre ; je suis devenu l'esclave de la nouvelle.

Le dragon qui surveillait la toison d'or ne fut pas plus inquiet que moi. Le souci m'enveloppe.

Le vieillard passionné qui s'est livré, pieds et poings liés, aux caprices, à la merci d'une jeune folle, dit depuis le matin jusqu'au soir : Où est ma bonne,

[1] Le titre original de ce texte est « Regrets sur ma vieille robe de chambre ou avis à ceux qui ont plus de gout que de fortune ».

ma vieille gouvernante ? Quel démon m'obsédait le jour que je la chassai pour celle-ci ! Puis il pleure, il soupire.

Je ne pleure pas, je ne soupire pas ; mais à chaque instant je dis : Maudit soit celui qui inventa l'art de donner du prix à l'étoffe commune en la teignant en écarlate! Maudit soit le précieux vêtement que je révère ! Où est mon ancien, mon humble, mon commode lambeau de calemande ?

Mes amis, gardez vos vieux amis. Mes amis, craignez l'atteinte de la richesse. Que mon exemple vous instruise. La pauvreté a ses franchises ; l'opulence à sa gêne.

ي- سيرورة التطبيق

الخطوة الأولى: تحليل العوامل الخارج نصية

وينجز هذا التحليل من خلال ارفاق النص المقترح للترجمة بالأسئلة التالية بغرض الإجابة عليها قبل الشروع في الترجمة:

1-Qui est l'émetteur du présent passage ? (sa biographie en quelques lignes)

2-Qui est le récepteur envisagé ou le public suggéré par ce passage ?

3- Où et quand ce texte était produit ? Et pourquoi était-il produit ?

4-Quel est le message principal de ce texte ?

5-Quelle est la fonction de ce texte ?

6- هل يجب أن يظهر اسم كاتب النص الأصل في الترجمة؟ وهل تتوقع أن لهذا الاسم ثقل في الثقافة الهدف؟ علل.

7- من هو متلقي هذه الترجمة؟ وما القصد من ترجمة هذا النص؟

8- ما هي الوظيفة الأساسية للنص المترجم؟

تحليل الخطوة الأولى :

الهدف الرئيس من اقتراح جملة الأسئلة هذه على الطلبة قبل الشروع في الترجمة هو محاكاة النموذج الذي اقترحته نورد في التعامل مع تعليمية ترجمة النصوص الأدبية من خلال تحليل العوامل الخارج نصية أولاextra-textual factors، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، كان الغرض هو ادخال الطلبة في نسق ممنهج يساعدهم في التموقع والتعامل مع النص المقترح للترجمة، إذ توجههم هذه التساؤلات نحو هدف واحد، هو فهم النص من خلال الإحاطة بكل جوانبه قبل اقتراح معادل له في اللغة الهدف.

1-Emetteur	Denis Diderot
2-Biographie	1713-1784, Philosophe et écrivain et traducteur français, Diderot a dirigé la rédaction de l'Encyclopédie qui rassemble la plupart des connaissances du 18ème siècle, et a écrit des romans tel que « Le neveu de Rameau ou Jaque le fataliste ». il a laissé une abondante correspondance qui dévoile tous les aspects du 18ème siècle.[1]
3-Le public suggéré	Ce passage est un essai rédigé dans « la correspondance littéraire » qui est un périodique français manuscrit destiné à l'aristocratie cultivée du 18ème siècle. Donc, le publique suggéré par ce passage est l'élite aristocrate représenté par la liste des abonnés de la correspondance.[2]
4-Date et lieu et motif de production	Date :1768. Lieu : France, demeure de Diderot. Motif : le philosophe a rendu service à une grande dame, Geoffrin, pour l'en remercier, elle a voulu renouveler son

[1] F Marchand, Lecture-rédaction, collection cartable, Vuibert, France 1996, p 17.
[2] Wikepedia.

	mobilier et sa garde-robe. Mais le philosophe regrette ses anciens effets, et notamment sa vieille robe de chambre.[1]
5-Message principale	Une attaque cinglante contre le luxe.
6-Fonction(s) du texte	1- fonction expressive. 2-fonction opérative.

7- نعم، يجب أن يظهر اسم كاتب النص الأصل في الترجمة. ديدرو علم من أعلام عصر الأنوار في فرنسا، وأديب ذو ثقل في ثقافته، أما في اللغة الهدف ممثلة في الثقافة الجزائرية، فهو على الأقل ليس اسما مجهولا لدى الجمهور الجزائري بحكم العوامل التاريخية والجغرافية، وعليه، قد يكون لهذا الاسم ثقل على المترجم والمتلقي الهدف على حد سواء.

8- في السياق الذي قدم فيه النص، كان الجمهور نوعيا ممثلا في الأستاذ وطلبته، ووصف بالنوعي لأنه المترجم والمتلقي الوحيد في آن لخصوصية الموقف التواصلي الذي يندرج في سياق تعليمية الترجمة. لكن يمكن تخيل جمهور ممكن لهذه الترجمة ممثلا في عامة الجمهور أو النخبة المتذوقة للأدب. أما عن القصد من الترجمة فهو الوصول إلى إنتاج نص هدف يعادل النص الأصل.

9- الوظيفة الأساسية للترجمة هي الوظيفة التعبيرية إلى جانب وظيفة فاعلة. وهما الوظيفتان الأساسيتان للنص الأصل.

بعد الإجابة عن الأسئلة المقترحة ومناقشتها، اقترب الطلبة أكثر من العوامل المحيطة بالنص.....

- الخطوة الثانية: تحليل الخصائص الداخل نصية.

حسب نورد، لا يمكن تقديم نموذج موحد لتحليل الخصائص الداخل نصية intratextual features، خاصة في النصوص الأدبية، فلكل نص عبقريته وإبداعيته

[1] F Marchand, Op.cit. p 16.

وعلاماته البلاغية وأسلوبه. ولتوجيه الطلبة، أُقترح عليهم ملأ جدولين منفصلين يرصدان أهم المحطات البلاغية التي احتواها النص وكيفية التعامل معها أثناء الترجمة.

الجدول رقم 1

Genre du texte	Un essai littéraire, l'omniprésence du « je » narratif typique de l'essai
Type du texte	Argumentatif, présente le point de vue de l'auteur et expose une argumentation afin de convaincre ou persuader le lecteur
Marques rhétoriques	**1**-il a commencé le texte avec une question rhétorique «Pourquoi ne pas l'avoir gardée ? ». On ne sait pas de quoi il parle ce qui maintient un certain suspens. 2- il a employé un chiasme syntaxique « Elle était faite à moi ; j'étais fait à elle », ce qui fait penser qu'il s'agit probablement d'une personne ou d'un objet qui lui est très cher. 3- Il a énuméré les biens faits de sa robe de chambre on utilisant « ni » qui accentue la répétition. 3- Une annonce tardive de l'identification de « elle », ce qui provoque le « sourire » du lecteur. 4- Il a fait référence au dragon qui surveille la toison d'or et donc au mythe de Jason et la toison d'or. Il indique ici qu'il s'est « fait duper » de la même manière que le dragon, les deux ont perdu leur précieuse étoffe dont ils avaient la charge. 5- Il a changé de « ton » dans le dernier paragraphe avec l'utilisation de l'impératif «gardez, craignez, instruise, » (subjonctif 3ème personne équivalent à l'impératif).

الجدول رقم 2

جنس النص المترجم	محاولة أدبية
نوع النص المترجم	حجاجي
الخصائص البلاغية	**1**-الحفاظ على الأسلوب الإنشائي في مستهل النص. 2-توظيف صورة بلاغية موازية في اللغة العربية لترجمة العبارة" Elle était faite à moi et j'étais faite à elle » كأن نستعين بعبارة" كان لي وكنت له" المقتبسة عن قصيدة لأبو الشيص محمد من العصر العباسي عنوانها" وصاحب كان لي وكنت له." 3-الحفاظ على الأسلوب التهكمي في تأجيل إماطة اللثام عن الشخصية المجهولة مما يثير ضحك المتلقي. 4-الإبقاء على الإشارة لأسطورة جاسون والصوف الذهبي في تصوير خرافي فيه شيء من التهكم، إذ شبه حسراته على ترك ثوبه القديم بحسرة التنين الحارس الذي فقد صوفه الثمين على يد جاسون في الأسطورة. 5-الحفاظ على تغير نبرة الكاتب في الفقرة الأخيرة من الشاكي والباكي على ثوبه القديم، إلى الناصح المشدد من خلال استعمال جملة من أفعال الأمر.

- مشاكل ترجمية.

-ترجمة la robe de chambre

ظهرت هذه العبارة في فرنسا العام 1569 للدلالة على ثوب رجالي (أو نسائي) مريح وواسع يدعى كذلك ثوب المنزل robe d'intérieur، ويرتديه الرجال داخل المنزل خلال ساعات النهار. وهذه لوحة لفان لو Van Loo أنجزها عام 1767. توثق هذه اللوحة اشتغال ديدرو

بتأليف العمل الفرنسي الضخم "الموسوعة l'encyclopédie" مرتديا مبذله الأزرق المعروف.[1]

Peinture de Van Loo représentant Diderot en robe de chambre bleue (Leemage)

[1] https://www.francetvinfo.fr/culture/mode/la-robe-de-chambre-masculine-hier-piece-essentielle-du-vestiaire-du-dandy_3362785.html.vu le: 13.02.2021.

يدور النص كاملا حول هذه القطعة من الثياب التي تنتمي إلى حقبة تاريخية بعينها وتندرج ضمن ثقافة معينة قد لا تتقاطع والثقافة العربية. ورغم وجود هذا النوع من الثياب متطورا في طبقة معينة من المجتمع العربي لاحقا، بما في ذلك الجزائري نتيجة عوامل التفاعل التاريخي، إلا أن التسمية العربية لهذه القطعة غائبة في ذهن القارئ المتلقي للترجمة رغم وجود مقابل لها في القواميس المزدوجة. وهو الاشكال الترجمي الأهم في هذا النص.

اقترح الطلبة جملة من الحلول منها: ثوب المنزل والرداء والعباءة والمبذل. ولأن النص قائم على هذه اللفظة وجب احترام جملة من المعايير منها: جمالية اللفظة وإيحاؤها وخفتها. فلا يصلح أن نلجأ إلى تبني لفظة " ثوب المنزل" مثلا لثقلها وطبيعة تركيبها الإضافي الذي لا يتلاءم وشعرية النص. أما الرداء فلفظة عامة قد تظلم الخصوصية الثقافية للقطعة، والعباءة فيها من الروح العربية الإسلامية ما لا يسمح بتبنيها، كما وأنها لا تُرتدى في السياق نفسه. وأخيرا رجح استعمال الثوب كاسم عام يصلح في هذا السياق، أو مبذل لما له من علاقة دلالية ومقامية مع اللفظة الفرنسية إذ ورد أنه " ما يستعمل من الثياب كل يوم".[1]

ترجمة عبارة «il n’y avait aucun besoin qui ne se prête à sa complaisance»

في قراءة أولى، طلب الأستاذ تحديد إحالة «sa» في هذه الجملة. اتفق أغلب الطلبة في البداية على أنها تحيل إلى المبذل الجديد، لكنهم مع التحليل المقترح، أضاف الطلبة إمكانية إحالتها للسيدة المانحة له لاشتراك اللفظتين في التأنيث، ما زاد من جمالية النص وجاذبيته. لكن حتمية اللجوء إلى مقابل "مذكر" لقطعة الثياب هذه قد ينقص من الوظيفة التعبيرية للنص المترجم، ليس في هذا الموضع فحسب، بل في مواضع أخرى كذلك (مثل الإيحاء بأن ما يتحسر عليه الكاتب في بداية النص هي امرأة مثلا). ومن هذه الزاوية بالذات، يعي الطلبة مكمن الصعوبة في الترجمة الأدبية، فقد يحصل أن تكون وظيفة تعبيرية ما في النص الأصل علامة مسجلة تأبى التقليد.

[1] قاموس المعاني، النسخة الإلكترونية.

- تحليل الخطوة الثانية

لم يختلف الطلبة أن نظرتهم للنص اختلفت أيما اختلاف قبل التحليل وبعده. وذهب البعض إلى أن النص في الوهلة الأولى كان بلا روح، وبعد التحليل اكتسب روحا وحفز الطلبة على الاجتهاد أكثر في نقل وظيفتيه الأساسيتين ممثلتين في جماليته كقطعة إبداعية والعبرة منه في النداء الذي أطلقه الكاتب. وهذه ترجمة مقترحة بعد استيفاء لخطوات نموذج التحليل الذي اقترحته نورد.

- ترجمة مقترحة-

حسرات فيلسوف

لدونيس ديدرو

لماذا لم أحافظ عليه؟ لقد كان لي وكنت له، لقد كان يطبق على كل تقاسيم جسدي دون أن يزعجه، لقد كنت معه جذابا وجميلا، أما مع الآخر، أنا بشع ومصطنع، بل أبدو كالدمية. لم يكن هناك أي داع لهكذا تكلف منه، فعادة ما ترفع الخَصاصة كل كلفة. فإن حدث وغطى الغبار واحدا من كتبي، سارع طوعا واحدٌ من طرفيه لمسحه. وإن أبى الحبر السميك أن يجري في ريشتي، ارتمى في حضنه، وما الخطوط السوداء السميكة على جانبيه إلا شاهد على جلالة خدماته. هي الخطوط الطويلة التي كانت تخبر عن الأديب والكاتب والرجل الذي يكد. أما الآن، فأنا في هيئة الغني الكسول الذي لا يُعرف له مقام.

تحت جناحه، لم أكن أخشى هفوة قد تصدر عن خادم أو عني، لم أكن أخشى شذرات اللهب أو قطرات الماء، لقد كنت السيد المطلق لمبذلي القديم، والآن أضحيت عبدا للجديد.

قلقي ينافس قلق التنين الذي كان يحرس لفافة صوفه الذهبية، إن قلقي يلفني لفا.

إن الشيخ الشغوف الذي سلم أمره بأيد وأرجل مربعة لنزوات ورحمة عابث فتي، لا يتوقف عن السؤال صباحا ومساء: أين خادمي؟ أين صاحب أمري القديم؟ أي خطب أصابني لما تخليت عنه مقابل هذا؟ ثم يبكي...يتنهد.

لن أبكي ولن أتنهد، لكن لن أتوقف لحظة عن قول: اللعنة على من اخترع فن منح الأثمان للأنسجة الدارجة بعد دهنها بأحمر قان. اللعنة على هذا الثوب الثمين الذي أقدسه. أين مبذلي القديم البسيط، أين خرقتي الصوفية المريحة؟

رفاقي، فلتلزموا من سبق في صداقتكم، ولتخشوا يا رفاقي مصيبة الغنى، وليكن في حالي عبرة لكم. ففي القلة نقاء، وفي الوفرة شقاء.

3-النموذج الإجرائي رقم 2

3-1-وصف مكونات التطبيق

أ- **العينة:** عشوائية يمثلها فوج من طلبة السنة الأولى ماستر، اختصاص ترجمة أدبية فرنسية -عربية -فرنسية، والمقياس المعني بالتطبيق هو مقياس الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية.

ب-**النص: Le Dialogue, Un don du Nil** لصاحبه خالد داوود، وهو مقال صحفي نشر في المجلة الرئيسة للأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة UNESCO.[1]

ج-**الدعامة النظرية:** المنهج الوظيفي.

د- **الهدف:** محاكاة منهج نورد من حيث أن وظيفة النص المترجم تتحكم في استراتيجية الترجمة المتبناة.

هـ- **طريقة الإنجاز:** يقدم النص الأصل للطلبة مرفقا بترجمتين مقترحتين 1و2. والمطلوب هو تحديد أي الترجمتين هو:

1-مقال مترجم للمجلة نفسها (le courrier de l'UNESCO).

2-تعليق صوتي مرافق لفيلم وثائقي حول نهر النيل يبث على الجزيرة الوثائقية.

مع التحليل والتعليل.

[1] ورد هذا المقال في كتاب " منهاج المترجم" لصاحبه " محمد الديداوي" في الصفحة 274.

و –التطبيق

Le dialogue ; un don du Nil

Khaled Daoud

Le Nil bleu prend sa source en Ethiopie et arrose le Soudan et l'Egypte .longtemps cause de discordes, il devient l'objet de partenariat entre les Etats riverains.

Au temps des pharaons, dit la légende, les Egyptiens calmaient les dieux qui alimentaient la source du Nil par des offrandes qui remontaient le fleuve en direction du royaume de l'Ethiopie. Ces marques de gratitudes avaient leur raison d'être : aujourd'hui encore près de 86% des eaux qui irriguent le sol aride de l'Egypte proviennent du Nil bleu né en Ethiopie.

Il va sans dire que cet échange à sens unique entre l'Egypte et l'Ethiopie- l'un manquant d'eau et l'autre la fournissant gratuitement- n'a pas toujours suscités des relations harmonieuses. En 1979, le Nil devient même un enjeu prioritaire de sécurité nationale. En réponse au projet Ethiopien d'exploiter sa plus précieuse ressource naturelle, le président égyptien Anouar Al-SADATE déclarait « seule la question de l'eau pourrait conduire l'Egypte à entrer de nouveau en guerre ». (…)

Le courrier de l'UNESCO, Octobre 2002.

الترجمة 1:

الحوار، عطاء من النيل :

بقلم: خالد داوود :

ينبع النيل الأزرق من أثيوبيا ويروي السودان ومصر. ورغم أنه لطالما كان سببا في النزاع، فقد أصبح محل شراكة بين الدول الواقعة على ضفتيه.

وتقول الأسطورة أن قدماء المصريين كانوا يسترضون الآلهة التي كانت تغذي منبع النيل من أجل أن يصعد النهر في اتجاه المملكة الأثيوبية.

علامات الامتنان هذه كان لها ما يبررها. فاليوم ما يقارب ستا وثمانين في المائة من المياه التي تسقي الأراضي القاحلة لمصر مصدرها النيل الأزرق الذي ينبع من أثيوبيا.

ولا يختلف اثنان أن هذا التبادل أحادي الجانب بين مصر وأثيوبيا إذ أن الأولى تفتقر إلى الماء أما الثانية فتوفره مجانا، لم ينتج عنه انسجام في العلاقات على الدوام. ففي العام 1979، شكل النيل واحدة من أولويات الأمن الوطني. وفي رد على مشروع إثيوبي يتضمن استغلال أثمن مورد طبيعي له، صرح الرئيس المصري أنور السادات "قضية الماء وحدها كفيلة بأن تدخل مصر في حرب من جديد."

الترجمة 2:

الحوار، هبة النيل

يتفجر النيل الأزرق من الحبشة ويروي أرض الكنانة مصر وكذلك السودان. وإذ كان طويلا سببا في الفرقة والشقاق فقد بات اليوم موضع شراكة بين الدول المشاطئة له.

ويروى أنه على عهد الفراعنة كان المصريون يخطبون ود الآلهة التي كانت تغذي منابع النيل بإهدائها قرابين تُصعد النهر صوب مصبه في مملكة إثيوبيا.

ولقد كان ثمة ما يبرر أمارات الامتنان هذه: إذ مازالت حتى اليوم قرابة ستة وثمانين في المائة من المياه التي تروي أرض مصر القاحلة تصدر عن النيل الأزرق، الذي منشؤه إثيوبيا.

ولا جدل في أن ذاك التبادل أحادي الجانب بين مصر وأثيوبيا، أي شح مياه من جهة وتزويد مجاني بها من الجهة المقابلة لم يكن دائما مدعاة إلى انسجام في العلا قات. بل إن النيل أصبح عام1979 من أولويات الأمن القومي، فردا على مشروع إثيوبي يرمي إلى استغلال أثمن مصدر طبيعي مصري، أعلن رئيسها أنور السادات" أن قضية المياه هي وحدها التي ستجعل مصر تخوض غمار الحرب من جديد".

ي- سيرورة التطبيق: اتفق الطلبة على أن طريقة التحرير تختلف بين المقال المنشور في المجلة وبين النص الموجه للتعليق الصوتي. وطرح الأستاذ السؤال المحوري للدرس:

هل تختلف وظيفة الترجمة في كل حالة؟

وظيفة الترجمة 1: ينتمي النص الأصل إلى فئة النصوص الإخبارية باعتباره مقالا صحفيا منشورا في مجلة دولية. يتحدث النص عن قيمة أخرى لنهر النيل غير القيمة الاقتصادية للبلد من خلال سرد جملة من الحقائق التاريخية عنه. أما وظيفته الطاغية فتزويد القارئ بالمعلومات. تتدرج الترجمة الأولى في السياق نفسه، أي أن وظيفتها الأساسية هي تزويد القارئ بالمعلومات نفسها الواردة في النص الأصل.

وظيفة الترجمة 2: حسب التعليمة، ينتمي النص المترجم 2 إلى فئة النصوص السمعية البصرية. ويمكن تحديد الوظيفة الأساسية (الوظائف الأساسية) للنص المترجم بعد عرض لأهم ما يميز النصوص الموجهة للتعليق الصوتي.

أن يكون الأسلوب رشيقا يجذب أذن المشاهد كما تجذب عينه الصورة، فيتم صياغة الجمل بأسلوب أدبي جميل وبسيط في آن واحد.

الحرص على أن يكون النص مصاغا في شكل قصة، فالفيلم الوثائقي "حكاية" يرويها المعلق الصوتي للمشاهد بأسلوب الحكي والسرد المشوق.

يفضل استخدام الفعل المضارع في الحديث عن وقائع تاريخية للإيحاء للمشاهد بأنها تحدث الآن، ما يبعث الحياة فيه من جديد.[1]

وعليه يمكن أن نضيف الوظيفة التعبيرية للنص المترجم 2 كوظيفة موازية للإخبارية.

يمكن تلخيص استراتيجيات ترجمة النصين حسب الوظائف الطاغية في الجدول التالي:

النص	الوظيفة	البعد اللغوي	تركيز النص	منهجية الترجمة	أمثلة توضيحية
النص المترجم 1	إخبارية	منطقي	يركز على المحتوى	النثر الخالص	*ينبع النيل الأزرق *السودان *مصر *تقول الأسطورة *يسترضون *سببا في النزاع
النص المترجم 2	إخبارية تعبيرية	منطقي فيه إبداعية	يركز على المحتوى والشكل الجمالي	النثر الإبداعي	*يتفجر النيل الأزرق *أرض الكنانة *الحبشة

[1] https://menaeditors.com/training/155-narration-rules.

					*يروى أنه *يخطبون ود *سببا في الفرقة والشقاق

ي-التحليل:

بعد هذا التحليل المبني على النظرية الوظيفية، لم يتردد الطلبة في الاختيار، بل أجمعوا أن النص المترجم 1 هو المقال الصحفي، أما النص المترجم 2 هو النص الموجه للتعليق الصوتي. واستوعب الطلبة تطبيقيا أن الوظيفة الطاغية في النص المترجم قد تتحكم في استراتيجيات المترجم، بل وتفرض خيارات دون أخرى حسب التعليمة كما ورد في النظرية الوظيفية. وساهم هذا التطبيق في توسيع أفق الطالب فيما يخص عملية اتخاذ القرار أثناء الترجمة من خلال إدراج عوامل أخرى من شأنها تحريره من القيود الصارمة التي طالما حكمت الفعل الترجمي لديه.

4- تقييم التطبيق الإجرائي للنموذج القائم على نظرية الهدف :

لعل أهم إضافة لنورد في مجال الدراسات الوظيفية هو اقتراحها لنموذج في تعليمية النصوص الأدبية، وهي الدائرة التي طالما خرج منها المشتغلون بحقل التعليمية، ذلك أن هامش الإبداعية في هذا النوع من النصوص ممكن، واحتمال التأويلات والقراءات المختلفة وارد. فكيف السبيل إلى تأطير ومنهجة معايير زئبقية حتى في اللغة نفسها؟ لمن هذا لا يلغي اطلاقا استثناء هذه النصوص من العملية التعليمية.

بعد محاكاة لنموذج نورد في التعامل مع النصوص الأدبية داخل حجرات الدرس، تبين أن ادخال تعليمية ترجمة النصوص الإبداعية في نسق ممنهج أمر قابل للتطبيق، بل زاد من رغبة الطلبة في التعامل مع هذا النوع من النصوص، كما ضبط بعض المفاهيم

السائدة التي التصقت بالنص الإبداعي ابتداء بصعوبة التعامل مع بعض اشكالاته ووصولا إلى استحالة الترجمة أصلا.

أما التطبيق الثاني فكان تمطيطا لمفهوم "الأمانة" في الترجمة، إذ أدركوا فعليا أن معادلة الأمانة يضبط متغيراتها الجمهور المستقبل للترجمة وكذا الغاية أو الهدف منها.

خـــاتمـــــة

التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة، مصطلحان تلازما تلازمًا عكسيا من حيث الهوة الكامنة بين الفرعين رغم انتمائهما للحقل نفسه، فلم يجد التنظير الآليات الفاعلة التي يقتحم بها العملية التعليمية في شقها التطبيقي، ولا التعليمية استفادت تلك الفائدة الملموسة من هذا الجهد النظري المهم.

حاول هذا البحث بلوغ نقطة تلاق بين الفرعين من خلال تفعيل جملة من الاجتهادات الغربية في مجال تعليمية الترجمة والقائمة في جوهرها على جهود نظرية بعينها، واسقاطها على الدرس الترجمي داخل الجامعة الجزائرية من خلال نماذج إجرائية مقترحة.

وبعد استيفاء البحث، ارتأينا الوقوف عند جملة من النقاط التي تخص الترجمة في السياق الجزائري لعل أهمها:

– يعاني الدرس التطبيقي في الترجمة من بعض اللامنهجية في طريقة طرحه وتلقينه، مما أربك العملية التعليمية برمتها داخل أقسام الترجمة.

– لا زال الخلط بين بيداغوجية الترجمة والترجمة البيداغوجية يلقي بظلاله على المناهج المتبعة في تعليمية الترجمة.

– لا يمكن تطبيق منهاج بعينه، أو تبني منهج دون آخر، أو الاعتماد على مقاربة سحرية، بل تحتكم العملية التعليمية إلى جملة من المعايير من أهمها: الزوج اللغوي قيد الدراسة ومدة التكوين والاختصاص والمستوى المعني.

– لا تحظى مسألة التدرج في تقديم المادة العلمية التطبيقية في الترجمة بالعناية الازمة، إذ غالبا ما يُنظر للممارسة على أنها السبيل الأوحد والوحيد لتحقيق كفاءة ترجمية.

– نقص التنسيق بين الأساتذة بخصوص المادة العلمية المقترحة في مقياس الترجمة التطبيقية زاد الطين بلة، فقد يحصل أن يتخرج طالبان من القسم نفسه بحمولتين معرفيتين تتنافران من حيث الكم والنوع.

– لا زالت تعاني تعليمية مقياس الترجمة من بعض الذاتية في الطرح مما يخرجها من ثوب العلمية الذي يختص به التكوين الأكاديمي، ويربك الأستاذ كما الطالب في كل مراحل العملية التعليمية.

وللتقصي عن العلاقة التفاعلية بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة ميدانيا، عمدنا إلى إجراء استبيان إلكتروني وُجه إلى أساتذة اختصاص الترجمة عبر مختلف الجامعات الجزائرية. وبعد التحليل الإحصائي للنتائج المحصل عليها خلصنا إلى ما يلي:

– التنظير الترجمي حاضر في المسار الأكاديمي والبيداغوجي لأستاذ الترجمة في الجامعة الجزائرية.

– ينطلق أستاذ الترجمة التطبيقية في الجامعة الجزائرية، إن بوعي منه أو بغير وعي، من مسلماته النظرية في الترجمة في تقديم درس تطبيقي في الترجمة.

– يختلف تفعيل الزاد النظري أثناء الحصة التطبيقية عند أساتذة الترجمة من حيث الوتيرة والكم والكيف والوعي.

– يجمع أساتذة الترجمة التطبيقية أن التنظير الترجمي من شأنه أن يساهم في منهجة الدرس الترجمي التطبيقي كما يمكن أن يزيد من نجاعة العملية التعليمية.

ولعل حوصلة هذه النقاط المهمة في التعليمية، قادنا إلى محاولة البحث في السبل التي من شأنها تجاوز هذه العقبات من خلال طرح علمي عقلاني يتلخص في إدراج مقياس الترجمة ضمن نسق ممنهج يستند إلى الجهود النظرية في المجال. إذ يمكن أن يُهيكل

التنظير الترجمي لدرس واضح المعالم والأهداف، فلا يكون عَصيَّ الطرح والتطبيق في الميدان، كما يلبس الأستاذ ثوب العلمية ويمنح الطالب الثقة في تعلماته وتطوره في هذا الاختصاص. وبعد الغوص في بحر التنظير الترجمي وعلاقته بتعليمية الترجمة، خلصنا إلى النتائج التالية:

– التنظير الترجمي فرع معرفي حديث العهد بلغ ذروة نشاطه لكنه لم يبلغ مرحلة النضج بعد.

– لقد أسهم جايمس هومز James Holmes أيما إسهام في وضع خريطة لأهم مناطق البحث في هذا المجال، كما رسم الحدود ومناطق التبادل بين مختلف فروعه، مما سهل رسم الوجهة وتحديد المسارات.

– أجمع جل الباحثين على ضرورة التطرق إلى مقاييس تهتم بنظريات الترجمة أثناء التكوين لأهميتها البالغة في العملية التعليمية ملخصة فيما يلي:

– زيادة وعي الطالب بالمشاكل الترجمية مما يوسع أفق التدبر لديه ويساعده على عملية اتخاذ القرار.

– زيادة ثقة الطالب في قراراته والقدرة على تبريرها والدفاع عنها.

– وعي الطالب بأن الترجمة مرنة مرونة اللغة، فلا توجد حلول سحرية أو قوالب جاهزة للتطبيق، بل مواقف ترجمية تستدعي حلولا طارئة.

– التنظير الترجمي سترة واقية لدارس وممارس الترجمة على حد سواء.

– لا يختلف اثنان حول العلاقة الحميمية بين التنظير والتطبيق، فجل منظري الترجمة انطلقوا في طروحاتهم من مواقف ترجمية حقيقية، كما أن التنظير وصف وتحليل ومناقشة

للفعل الترجمي، لكن ما يختلف فيه اثنان هو كيفية التفعيل المباشر لهذا التنظير في التطبيق، وفي سياق هذا البحث، هو التفعيل المباشر للنظرية الترجمية في تعليمية الترجمة.

– لقد حظيت بعض المقاربات والنظريات الترجمية باهتمام التعليمية أكثر من جهود أخرى لملاءمتها وإمكانية اسقاطها على الدرس الترجمي، ومن أمثلتها: الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني، ونظرية المعنى وكذا نظرية الهدف.

اقترحنا في هذا البحث نماذج ثلاثة لباحثين في الميدان حاولوا إدخال الدرس الترجمي في نسق ممنهج مستندين في جهودهم على نظريات أو مقاربات ترجمية بعينها. وبعد دراسة مقترحاتهم ومحاولة تطبيقها إجرائيا في سياق جزائري ممثلا في طلبة قسم الترجمة بجامعة منتوري، خرجنا بالتوصيات التالية:

– يمكن تقسيم الفئات المتكونة في قسم الترجمة داخل السياق الجزائري (جامعة منتوري قسنطينة نموذجا) إلى:

***الفئة 1:** الطلبة المبتدئون القادمون من المدرسة الثانوية والمسجلون في قسم الترجمة.

***الفئة 2:** ويمكن تقسيمهم إلى نوعين:

– **النوع الأول:** ويمثلهم طلبة في مراحل تكوين متقدمة ضمن نمط تكوين الفئة 1 نفسه.

– **النوع الثاني:** ويمثلهم طلبة ما بعد التدرج الحاملين لشهادات في واحدة من اللغات والراغبين في تكوين متخصص في الترجمة.

وعليه، أسقطنا الجهود الغربية ممثلة في أصحابها: كريستين دوريو، جون دوليل وكريستيان نورد على هذا السياق وخرجنا ب:

– **الفئة1:** يمكن تطبيق نموذج جون دوليل على هذه الفئة من خلال التركيز على ثلاثة أهداف:

* خلق نظام مفاهيمي بين الطالب والأستاذ في المراحل التعليمية الأولى قائم على مصطلحات مفتاحية قد نغترفها من جهود الأسلوبيات المقارنة لفيبني وداربلني، وكذا الجهود اللسانية في الميدان.

* التركيز على المقارنة بين النظامين اللغويين للزوج اللغوي قيد الدراسة من خلال محاكاة لنموذج جون دوليل.

* التطرق لبعض قضايا المعنى استنادا إلى نظرية المعنى ضمن المقارنة بين النظامين اللغويين في مزاوجة بين النظرة اللسانية والنظرة السياقية لضمان أفق أوسع.

الفئة 2: يتدرج النوع الأول من الفئة 2 في التكوين، كما تتطور احتياجاته إلى تعميق وممارسة أكبر للفعل الترجمي. أما النوع الثاني من الفئة 2 فيتطلع إلى تكوين نوعي وسريع في الترجمة، متخصصة كانت أو عامة.

تعتمد تعليمية الترجمة في جل مدارس ومعاهد وأقسام الترجمة في هذه المرحلة على النصوص كسند رئيس للتكوين. لكن الطريقة التقليدية في اعتمادها تطرح إشكالات عديدة لم تجد حلولا مقنعة من أمثلة: على أي أساس يتم اختيار النصوص؟ هل يمكن تطبيق مبدأ التدرج على النصوص؟ كيف السبيل نحو تعامل ممنهج مع هذه النصوص أثناء مناقشتها؟ وغير هذه الأسئلة كثير.

وعليه، اقترحنا اعتماد تقسيم براغماتي لأنواع النصوص في سياق تعليمية الترجمة إلى "نصوص إخبارية" تضم كل النصوص غير الأدبية، و"نصوص إبداعية" تضم الأدب بكل أجناسه وأنواعه، فخلصنا إلى:

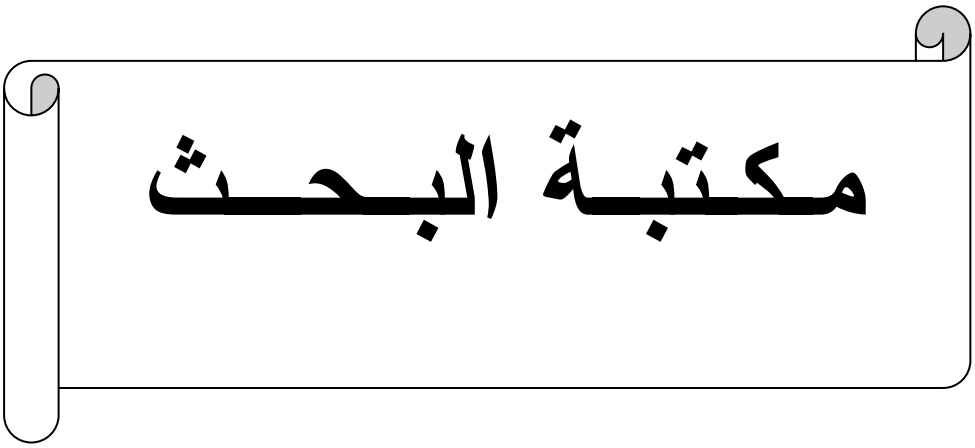
– يمكن اعتماد منهج كريستين دوريو المستند إلى نظرية المعنى في التعامل مع النصوص الإخبارية وخاصة التقنية والمتخصصة منها.

– يمكن اللجوء إلى نظرية الهدف في التعامل مع هذه النصوص كما جاء في نموذج كريستيان نورد في النصوص التي تقبل بعض التحوير المقنن حسب الغاية من الترجمة أو حسب املاءات الزبون.

– يمكن لنموذج نورد أن يضمن إطارا بيداغوجيا فعالا في تعليمية ترجمة النصوص الأدبية.

– تظل جملة من المتغيرات في يد السلطة التقديرية للأستاذ في تطويع هذه النماذج حسب الإطار العام للتكوين.

لا يعني اختيار هذه النماذج دون غيرها الحل الوحيد أو الأجدى أو اللازم لإخراج التنظير من القول وجدلياته إلى الفعل وحتمياته، بل لفت انتباه إلى أن الفعل الممنهج قد ينطلق من قول مؤسس، وأن القول يعززه الفعل في علاقة أخذ ورد قد تُخرج تعليمية الترجمة من الأخذ والرد. فلا يمكن لتدريس الترجمة أن يكون تطبيقا جافا دون استنادات علمية نظرية، ولا يمكن للتنظير وحده أن يخرج طلبة أكفاء يواجهون سوق العمل باقتدار.


مـكـتبــة البــحــث

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

1- الكتب

- إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1991.
- ابن يعيش، شرح المفصل، الجزء 7، دار الكتب، بيروت.
- أبو عثمان عمرو بن البحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، مطبعة ومكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965، الجزء الأول سيبويه أبو بشير عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط3، ج1، 1988.
- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الغيث المسجم في شرح لامية العجم، دار الكتب العلمية، بيروت،1990.
- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة: نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء، عمان، الأردن، 2001.
- عبد الله بوخلخال، التعبير الزمني عند النحاة العرب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزء الأول.
- محمد الديداوي، منهاج المترجم بين الكتابة والاصطلاح والهواية والاحتراف، المركز الثقافي العربي، 2005.
- محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع، لونجمان، الطبعة الأولى، 2003.
- محمود شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998.
- مريم سلامة كار، ترجمة د نجيب غزاوي، الترجمة في العصر العباسي، مدرسة حنين بن اسحق وأهميتها في الترجمة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 1998.

- كريستيان نورد، الترجمة بوصفها نشاطا هادفا، مداخل نظرية مشروحة، ترجمة وتقديم أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، سلسلة دراسات الترجمة، دار الكتب المصرية، 2015.
- كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007.
- وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، الرياض، 1988.

2- المعاجم والقواميس

- إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، دار الدعوة
- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- قاموس المعاني. النسخة الإلكترونية.

3-المجلات والدوريات

- فخري حميد رشيد المهداوي، الترجمة في عهد المأمون، مجلة مداد الآداب، العدد التاسع.
- مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1-2 المجلد 7، 2008.

قائمة المصادر والمراجع باللغات الأجنبية :

1- الكتب :

- Antoine Berman, L'épreuve de l'étranger : culture et traduction dans l'Allemagne romantique. Gallimard, Paris, 1984.
- Christiane Nord, La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes. Arras : Artois Presses Université, (traduit de l'anglais : Translating as a purposeful activity, functionalist approaches explained 1997par Beverly Adab).
- Christiane Nord, Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis, Amsterdam, Rodopi, 1991.
- Christiane Nord, Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained, Rutledge, London and New York, 1997.
- Christopher Waddington, A Positive Approach To The Assessment of Translation Errors, Universidad Pontifica Comillas, A L E T I, Canada, 2003.
- Cicero, M.T.(46 BCE/1960CE), De optimo genre oratorum, translated by H.M. Hubbell ,Cambridge, M.A Harvard University Press, London.
- Daniel Gile, La traduction, la comprendre, l'apprendre, Presses Universitaires de France, 2005.
- E A Nida, Toward a Science of Translating, Leiden, Brill 1964.
- Edwin Gentezler, Contemporary Translation Theories, London and New York, Rutledge, 1993.
- F Marchand, Lecture-rédaction, collection cartable, Vuibert, France 1996.
- François Lasnier, Réussir la formation par compétences, Montréal, Guérin, 2000.
- George Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction, Paris, Gallimard, 1963.

- George Mounin, Linguistique et traduction, Bruxelles, Dessert et Mardaga, 1976.
- Gideon Toury, Descriptive Translation Studies and Beyond, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- Inès Oseki-Dépré, Théories et pratique de la traduction littéraire, Armand Colin, Paris 2011.
- Itamar Even Zohar, The Position of Translated Literature Within The Literary Polysystem, in Lawrence Venuti, The Translation Studies Reader, London and New York, Rutledge, 2nd edition,2004.
- James Holmes, The Name and Nature of Translation Studies, Papers on Literary Translation and Translation Studies, Amsterdam, Rodopi, 1972.
- James S Holmes Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies, Amsterdam, Rodopi 1988.
- J.C Catford, A linguistic Theory of Translation, An Essay on Applied Linguistics, London, Oxford University Press, 1965.
- Jean Delisle, L'analyse du discours comme méthode de traduction, initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, éditions de l'université d'Ottawa, 1980.
- Jean Delisle, la traduction raisonnée, Presses Universitaires d'Ottawa, Ottawa, 1993.
- Jean Delisle, Translation : An Interpretive Approach, Ottawa University press , Ottawa, 1998.
- Jean- Paul Vinay et Jean Darbelnet, La stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction, Didier, 1958.
- Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet, Comparative Stylistics of French and English, A Methodology for Translation, Translated and edited by Juan C Sager, M J Hamel, John Benjamins publishing company, Amsterdam, Philadelphia, 1995.

- Jean René Ladmiral, Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris , Payot, 1979 , p 20.
- J. N. Tynjanov, On Literary Evolution, translated by C. A. Luplow. L. Matejka and K. Pomorska, 1971.
- Jenny Williams, Theories of translation, Palgrave, 2013.
- Jeremy Munday, Introducing Translation Studies: Theories and Applications, Rutledge, London and New York, 2nd Edition, 2008.
- Juliane House, A model for translation Quality Assessment, Tubingen, Narr, 1997.
- Lynne Long, History and Translation, A companion in Translation Studies, Multilingual Matters, 2007.
- Marianne Lederer, La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif, Hachette, Paris, 1994.
- Mathieu Guidère, Introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain, Traducto, De boeck, 2010.
- Maurice Pergnier, Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Presse universitaire de Lille, Lille, 1978.
- Michel BALLARD, Histoire de la traduction, Repères historiques et culturels, Traducto 1ere édition, 2013.
- Michel Ballard, De Cicéron à Benjamin, Traducteurs, traductions, réflexions, Presse universitaires de Lille, 1992.
- Mona Baker, Rutledge Encyclopaedia of Translation Studies, Rutledge, London and New York, 2001.
- Monique Caminade and Anthony Pym, Translator-training institutions, in Mona Baker, Encyclopaedia of Translation Studies, London and New York, Rutledge , 1988.
- Peter Newmark, Approaches to Translation, Oxford, Pergamon Press, 1981.

- Quirk R. and Sidney Greenbaum, A University Grammar of English Language , Longman, London, 1973.
- Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, les fondations du langage, les éditions de minuit, Paris2003.
- R.T.Bell, Translation and Translating, Longman, London, 1991.
- Sonia Colina, Translation Teaching: from Research to the Classroom. A Handbook for Teachers, Boston, MC Grow-hill, 2003.
- Theo Hermans, Translation's Representaion, in Eva Hung, Teaching Translation and Interpreting, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, 2002.
- Thomson A.J and A.V Martinet, A Practical English Grammar, Oxford University Press, 1980.
- Van Hoof, Histoire de la traduction en occident : France, Grande Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas, Paris, Duclot, 1991.
- W. Wills, The Science of Translation, Tubingen, Gunter Narr, 1982.
- Zuzana Rakova , Les théories de la traduction, Masarykova univerzita, Brno, 2014.

2- المجلات والدوريات :

- Abdul-Hussein Radhim Reishaan and Ali Abdul-Rezzaq Ja'far, Time, Tense and the Verb Form in Arabic and English : A Contrastive Study, مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1-2 المجلد 7، 2008، ص 101.
- Achouche Naima, L'Approche socioconstructiviste, Sésame pour enseigner la traduction littéraire, دورية تمثلات, Volume 2, numéro3.
- Carole Garidel, Maritza Neito, Didactique de la traduction et évaluation : Le cas de l'Université de Concepción, Synergies, N 10, Chili, 2014.
- Elena De LA Fuente, La formation en traduction et en interprétation dans le monde, Traduire, n 199.

- Félix Gaffiot, Note sur Cicéron traducteur du grec, revue des études Grecques, Volume 47, n 219, 1934.
- Georgiana Lungu, Badea and Mirela Pop, Repères pour l'évaluation en traduction, Fascicula Limlin Moderne, Tom46, 2011.
- Isabelle Collombat, La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction, Jostrans, The Journal of Specialised Translation, 12, 2009.
- Jamal Jabali, Didactique de la traduction à l'université, réflexions sur quelques éléments de base, Université Mohamed ٧, Rabat, Entreculturas, N6, 2014.
- Jean Claude Gémar, Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction, Meta, vol 41, n 3, 1996.
- Jean Delisle, les manuels de traduction, essai de classification, TTR, Vol ٧, n 1,1992.
- Katharina Reiss, How to Teach Translation, Problems and Perspectives, in the Bible Translator, 27, 3, 1976.
- Kinga Klaudy, The Role of Translation Theory in Translator Training, Paper presented at the EMTconference, Brussels,19-20 October, 2006.
- Maria Calzada Pérez, Applying Translation Theory in Teaching, New Voices in Translation Studies, 1,2005.
- Mariana Orozco and Hurtado Albir, Measuring Translation Competence Acquisition, Meta, XLVll, 3, 2002.
- Michel Ballard, téléologie de la traduction universitaire, Meta, L, 1, 2005.
- Selvia Kadiu, Teaching Theory Through Practice: A Reflexive Approach, Current Trends in Translation Teaching and Learning, E, 4, 2017.
- Stefan .F. Horn, A College Curriculum for the Training of Translators and Interpreters in the USA, in Meta, Vol: 11, N 4, 1966.
- Walter Keiser, A Syllabus for Advanced Translation course, l'interprète, 24(2), 1969.
- Wolfram Wills, Curricular Planning, Meta, 22(2), 1997.

- Yanizet Villardon dans Hurtado Albir, Compétence en traduction et formation par compétences, TTR, 21, 2008.

3- المواقع الالكترونية :

- https://fr.slideshare.net
- www.Babelio.com
- www.decrite.fr
- **www.peoplepil.com/people/christiane=nord**
- Wikepedia.
- **https://www.francetvinfo.fr/culture/mode/la-robe-de-chambre-masculine-hier-piece-essentielle-du-vestiaire-du-dandy_3362785.html**
- https://menaeditors.com/training/155-narration-rules.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

إهداء.....

مقدمة.....

الفصل الأول: الفكر الترجمي بين النقد والمقاربة والنظرية

المبحث الأول: نظرة تاريخية.....2

1-ترجمة حرفية أم ترجمة المعنى.....3

1-1شيشرون.....3

1-2 هوراس.....4

1-3 سان جيروم.....4

1-4 صلاح الدين الصفدي.....5

1-5مارتن لوثر.....6

2-الترجمة الجيدة وشروط الترجمان: تراث ما قبل القرن العشرين.....9

2-1الجاحظ والترجمة.....9

2-2 مدرسة حنين بن إسحاق.....11

2-3 دولي وطريقة الترجمة الجيدة.....12

2-4 أصناف الترجمة عند درايدن.....13

2-5 مبادئ الترجمة عند تيتلر.....15

2-6 شلايرماخر والاطلالة على الآخر.....16

المبحث الثاني: مقاربات ونظريات الترجمة.....19

1-مقاربة أم نظرية؟.....19

2-المقاربات اللسانية..... 20

2-1الأسلوبيات المقارنة لفيني وداربلني..... 21

2-2-1 الأسلوبيات المقارنة والتعليمية.....26

2-2 المقاربات اللسانية وفكرة المكافئ.....28

2-2-1رومان جاكوبسون.....28

2-2-2 جون كاتفورد.....31

2-2-3-أوجين نيدا.....33

2-3 جورج مونان.....38

2-4 موريس بيرنير.....39

2-5 بيتر نيومارك.....40

3-أهم النظريات الترجمية.....41

3-1 نظرية المعنى.....41

3-2 نظرية الهدف.....47

3-3 نظرية النسق المتعدد.....55

3-4 نظرية الرهان.....61

خاتمة.....63

الفصل الثاني: واقع التنظير الترجمي في تعليمية الترجمة

المبحث الأول: قضايا في تعليمية الترجمة.....65

1-مدخل إلى تعليمية الترجمة.....65

1-1 تعريف تعليمية الترجمة.....67

1-2 أهم التوجهات في تعليمية الترجمة.....69

1-2-1 الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة.....69

1-2-2 الترجمة المهنية والترجمة الأكاديمية.....71

2-قضايا في تعليمية الترجمة.....73

2-1 الكفاءة الترجمية.....73

2-1-1 تعريف الكفاءة.....73

2-1-2 تعريف الكفاءة الترجمية.....75

2-2 المنهاج في تعليمية الترجمة.....78

2-2-1 مفهوم المنهاج.....78

2-2-2-أهم المناهج المقترحة في تعليمية الترجمة.....80

2-3 التقويم في تعليمية الترجمة.....98

2-3-1 التقويم والتقييم في الترجمة.....99

2-3-2 أشكال التقويم.....100

2-3-3 الخطأ في الترجمة.....100

2-3-4 نموذج عن مقاربة في التقويم.....102

المبحث الثاني: التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة.....109

1-تعليمية الترجمة فرع من فروع علم الترجمة.....109

2-ماهية نظرية الترجمة.....116

3-تفعيل التنظير الترجمي في تعليمية الترجمة.....118

3-1 واقع الحال.....118

3-2 أهم المقاربات المعتمدة في تدريس الترجمة.....120

3-2-1 المقاربة الاستقرائية.....121

3-2-2 المقاربة الاستنتاجية.....122

3-2-3 المقاربة الوظيفية.....123

3-3 دور التنظير الترجمي في العملية البيداغوجية.....124

4-نماذج مقترحة عن تفعيل التنظير الترجمي في العملية البيداغوجية.....128

4-1 نموذج النزعات السبع في نظريات الترجمة.....128

4-2 نموذج اللسانيات التطبيقية.....134

4-3 النموذج الاجتماعي البنائي.....139

4-4 النموذج العكسي.....141

خاتمة.....147

الفصل الثالث: الحضور التنظيري في الدرس التطبيقي

- دراسة ميدانية -

المبحث الأول: وصف أداة البحث.....151

1-الاستبيان.....151

1-1 سبب اعتماد الاستبيان.....151

1-2 مراحل الاستبيان.....153

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان وتحليل النتائج.....157

1-البيانات الديمغرافية.....157

2-المحور الأول: حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة.....160

3-المحور الثاني: تفعيل التنظير أثناء العملية التعليمية.....167

4-المحور الثالث: نجاعة تفعيل التنظير الترجمي في العملية التعليمية.....179

خاتمة.....186

الفصل الرابع: تعليمية الترجمة في ظل التنظير الترجمي:

- نماذج إجرائية -

المبحث الأول: النموذج القائم على نظرية المعنى.....190

1-التعريف بالمدونة والمنهج المقترح.....190

1-1 التعريف بالمؤلفة.....190

1-2 التعريف بالمدونة.....190

1-3 المنهج المقترح 190

2-النموذج الإجرائي رقم1.....199

3-النموذج الإجرائي رقم 2.....211

4-تقييم التطبيق الإجرائي للنموذج القائم على نظرية المعنى.....222

المبحث الثاني: النموذج القائم على الأسلوبيات المقارنة ونظرية المعنى.....224

1- التعريف بالمدونة والمنهج المقترح.....224

1-1 التعريف بالمؤلف 224

1-2 التعريف بالمدونة.....224

1-3 المنهج المقترح 225

2-النموذج الإجرائي رقم1.....234

3-النموذج الإجرائي رقم 2.....238

4-تقييم التطبيق الإجرائي للنموذج القائم على الأسلوبيات المقارنة نظرية المعنى.....244

المبحث الثالث: النموذج القائم على نظرية الهدف.....249

1-التعريف بالمدونة والمنهج المقترح.....249

1-1 التعريف بالمؤلفة.....249

1-2 التعريف بالمدونة.....249

1-3 المنهج المقترح 250

2-النموذج الإجرائي رقم1.....260

3-النموذج الإجرائي رقم 2.....271

4-تقييم التطبيق الإجرائي للنموذج القائم على نظرية الهدف.....276

خاتمة.....297

قائمة المصادر والمراجع.....286

فهرس المحتويات

ملحق

الملخصات

ملحـــــق

إستمارة إستبيان

في إطار البحث المكمل لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة والذي يتقصى "العلاقة التفاعلية بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة"، يشرفني أن أتقدم إلى السادة الأساتذة والباحثين بقسم الترجمة بالجامعة الجزائرية بطلب ملئ هذا الاستبيان بهدف الحصول على معلومات ميدانية وموضوعية تخدم أهداف الدراسة. أرجوا من حضراتكم وضع علامة (x (في الخانة المناسبة، كما يمكنكم اختيار أكثر من إجابة وإضافة تعليقاتكم في المكان المناسب لها. علما أن البيانات والآراء الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير على مساهمتكم في ترقية التعليم والبحث العلمي بقسم الترجمة.

للمزيد من المعلومات يمكنكم الاتصال ب:
الباحثة: إيمان بوقعود
المشرف: أ.د عبد الغني بن شعبان
البريد الإلكتروني: imenboukaoud@ gmail.com
جامعة الأخوين منتوري
كلية الآداب واللغات
قسم الترجمة

*Obligatoire

البيانات الديموغرافية

1. 1. الجنس *

Une seule réponse possible.

- ذكر
- أنثى

2. 2. الدرجة العلمية *

Une seule réponse possible.

- ليسانس
- ماستر
- ماجيستير
- دكتوراه
- مابعد الدكتوراه

3. 3. التخصص *

Une seule réponse possible.

- ترجمة تحريرية
- ترجمة فورية
- Autre : _____

4. 4. الخبرة في التدريس *

Une seule réponse possible.

- أقل من سنة
- بين سنة و أربع سنوات
- بين خمسة و عشرة سنوات
- أكثر من عشر سنوات

5. 5. المقاييس المدرسة، يمكنكم إختيار أكثر من إجابة *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] ترجمة: فرنسية/ عربية/ فرنسية
- [ ] ترجمة: إنجليزية/عربية/إنجليزية
- [ ] ترجمة: فرنسية/ عربية/ فرنسية وترجمة: إنجليزية/عربية/إنجليزية
- [ ] Autre : _____

المحور الأول: حضور التنظير الترجمي عند أستاذ الترجمة

6. 1. هل تطلع بانتظام على مستجدات التنظير في الترجمة؟ *

Une seule réponse possible.

- نعم
- لا

7. 2. إذا كانت الإجابة بنعم، فماهي الغاية من هذا الإطلاع؟ يمكنكم إختيار أكثر من إجابة

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] مواكبة البحث الأكاديمي في مجال التنظير باعتبارك أكاديميا في الاختصاص
- [ ] استغلال مخرجات البحوث في المهام البيداغوجية الموكلة إليك من قبيل التدريس والإشراف
- [ ] استغلال مخرجات البحوث في بحثك العلمي من قبيل الدكتوراه والمقالات والمنشورات والمؤلفات

Autre : [ ] _____

8. * 3. هل تلجأ إلى مراجع نظرية في الترجمة أثناء إعداد درس في مقياس الترجمة التطبيقية؟

Une seule réponse possible.

- ( ) نعم
- ( ) لا

9. 4. داخل حجرة الدرس، هل تستعين بمصطلحات أو آراء أو أمثلة واردة في نظريات أو مقاربات ترجمية أثناء تقديمك لدرس في مقياس الترجمة التطبيقية؟ *

Une seule réponse possible.

- ( ) دائما
- ( ) غالبا
- ( ) أحيانا
- ( ) نادرا
- ( ) أبدا

10. 5. إذا كانت الإجابة ب دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، فهل تفعل ذلك:

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] بوعي مسبق بالإشكالات الترجمية وتحضير الحلول بناء على آراء نظرية.
- [ ] تنبثق آليا أثناء المناقشة داخل حجرة الدرس.

Autre : [ ] _____

المحور الثاني: تفعيل التنظير الترجمي أثناء العملية التعليمية.

11. 1. لنفترض أنه طلب منك تدريس مقياس الترجمة للسنة الأولى. فماذا تقترح كمواد علمية؟ *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] دروس نظرية حول مفاهيم أولية في الترجمة.
- [ ] دروس تعتمد على الأسلوبيات المقارنة بين الزوج اللغوي قيد الدراسة
- [ ] ترجمة جمل بسيطة من سياقات مختلفة
- [ ] فقرات قصيرة
- [ ] نصوص
- [ ] Autre : _____

12. 2. لنفترض أن أحد طلبتكم أطلق الحكم الآتي: "الترجمة الحرفية رديئة مقارنة مع ترجمة المعنى". هل يكون موقفك: *

Une seule réponse possible.

- ( ) موافق بشدة
- ( ) موافق
- ( ) محايد
- ( ) غير موافق
- ( ) غير موافق بشدة

13. 3. هل اعتمدت في موقفك على: *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] رصيدك المعرفي من آراء ترجمية نظرية حول الموضوع.
- [ ] رأيك الشخصي في الموضوع.
- [ ] مواقف تواصلية واقعية أو أمثلة تطبيقية.
- [ ] Autre : _____

14. 4. إليك الجملة الآتية باللغة الفرنسية: « Le Nil bleu prend sa source en Ethiopie et arrose le Soudan et l'Egypte » وإليك ترجمة مقترحة لطالبين: الترجمة 1: ينبع النيل الأزرق من أثيوبيا ويروي السودان ومصر. الترجمة 2: يتفجر النيل الأزرق من الحبشة ويروي أرض الكنانة مصر وكذلك السودان. ماذا ترجح كاقتراح أصوب؟ *

Une seule réponse possible.

- الترجمة 1
- الترجمة 2
- الترجمتان 1و2

15. 5. هل ترجيحك للموقف داخل حجرة الدرس يكون على أساس: *

Plusieurs réponses possibles.

- سياق الملفوظ في النص الأصل يحدد الاقتراح الأصوب
- سياق الملفوظ في النص الهدف يحدد الاقتراح الأصوب

Autre : _____

16. 6. اشتكى الطلبة من عدم قدرتهم على النقل السلس للأزمنة بين لغتي العمل. ماذا تقترح؟ *

Plusieurs réponses possibles.

- درسا أو سلسلة من الدروس موضوعها المقارنة بين نظام الأزمنة بين لغتي العمل
- اقتراح وشرح مثال تطبيقي عن كل توليفة زمنية بين لغتي العمل
- التوقف عند قضية الزمن في كل حصة حسب الزمن الوارد في النص قيد الدراسة حتى يحل الاشكال

17. 7. بغض النظر عن اختيارك في السؤال السابق، إلى ماذا تلجأ لمعالجة الإشكال: *

Une seule réponse possible.

- دليل المترجم manuel de traduction
- كتب النحو في اللغتين
- حدسك ومعرفتك بلغتي العمل

18. 8. عند حسم الخلاف حول الترجمات المقترحة داخل القسم، هل حصل وأن استخدمت: *

Une seule réponse possible.

- هذا الأسلوب أجمل من الأسلوب السابق.
- عبقرية اللغة تفرض هذا الخيار.
- نوع النص يفرض هذا الخيار.

19. * هل تلجأ إلى اعتماد آراء نظرية في الترجمة أو مراجع لغوية حسب طبيعة النقطة قيد الخلاف؟

Une seule réponse possible.

- دائما
- غالبا
- أحيانا
- نادرا
- أبدا

المحور الثالث: نجاعة تفعيل التنظير الترجمي في العملية التعليمية

20. 1. هل يعود استنادك إلى آراء أو مصطلحات أو أفكار نظرية أثناء العملية التعليمية إلى: يمكنكم اختيار أكثر من إجابة *

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] تسهيل توصيل الفكرة إلى الطلبة
- [ ] حسم الخلاف والقدرة على اتخاذ القرار
- [ ] توسيع أفق الطالب وزيادة وعيه حول النشاط الترجمي.
- [ ] تجنب إطلاق الأحكام الذاتية والتحلي بالموضوعية العلمية

21. 2. للخلفية النظرية مساهمة كبيرة جدا في تحسين أدائي كطرف رئيس في العملية التعليمية *

Une seule réponse possible.

- موافق بشدة
- موافق
- محايد
- غير موافق
- غير موافق بشدة

22. 3. هل تلمس تجاوبا أكبر من طلبتك عند الاستعانة بالتنظير داخل الحصة التطبيقية؟ *

Une seule réponse possible.

- دائما
- غالبا
- أحيانا
- نادرا
- أبدا

23. 4. إن تفعيل الزاد النظري الترجمي من شأنه أن يساهم في منهجية الدرس الترجمي التطبيقي داخل قسم الترجمة وزيادة نجاعة العملية التعليمية *

Une seule réponse possible.

- موافق بشدة
- موافق
- محايد
- غير موافق
- غير موافق بشدة

شكرا جزيلا

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

الملخصـــــــات

الملخص

يُعد تدريس الترجمة كاختصاص مستقل في الجامعات حديثا نسبيا، ما دفع الدارسين في المجال إلى البحث في أن أنسب الطرق والأساليب لتلقينه في إطار جهود صنفت ضمن فرع تعليمية الترجمة. وفي المقابل، ازدهر البحث الأكاديمي في المجال أيما ازدهار، فعجت الساحة البحثية بالمقاربات والنظريات الترجمية التي تناولت الفعل الترجمي من كل جوانبه، فتعددت مناهلها، واختلفت مصطلحاتها، وتنوعت جدلياتها، لكنها لم تجد السبيل الأنسب إلى استغلالها الاستغلال الأمثل في التكوين الأكاديمي لطلبة قسم الترجمة. إذ تُقدَم هذه الجهود عموما ضمن مقاييس نظرية لا يُنتفى نفعها لكن يُلتمس تفعيلها في المقاييس التطبيقية.

يهدف هذا البحث الوسوم ب" التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة بين جدلية القول وحتمية الفعل" إلى التقصي عن تلك العلاقة التفاعلية بين التنظير الترجمي وتعليمية الترجمة في سياق الجامعة الجزائرية، كما يقترح مقاربات تطبيقية لتفعيل التنظير وجدلياته في التطبيق بحتمياته من خلال إسقاط نماذج غربية أخذت التنظير نقطة انطلاق لوضع درس ترجمي ممنهج. وبعد عرض مقتضب لأهم مراحل الفكر الترجمي في شقه النظري، ثم القضايا التعليمية الكبرى التي تشغل الدرس الترجمي، وأخيرا واقع العلاقة بين التنظير والتعليمية من خلال جهود ودراسات مقترحة، اعتمدت الدراسة في جانبها التطبيقي على استبيان أُقترح على أساتذة اختصاص الترجمة التطبيقية في مختلف الجامعات الجزائرية. وبعد التحليل الإحصائي للنتائج، تأكدت صحة فرضيات الانطلاق، إذ ثبت، وبلغة الأرقام، أن أستاذ الترجمة التطبيقية قد يلجأ، إن بوعي منه أو بغير وعي، إلى زاده النظري أثناء الحصة التطبيقية. ويأخذ هذا الاستنجاد أنماطا عدة تفتقر إلى منهجية واضحة. كما ثبت أن هذه الظاهرة صحية تعود بالنفع على الطرفين الرئيسين في العملية التعليمية.

وفي جزء أخير من البحث، أُسقطت نماذج غربية عن هذا التفعيل في سياق الجامعة الجزائرية ممثلة في قسم الترجمة بجامعة منتوري قسنطينة، دون ادعاء أصحيتها أو التسليم المطلق بنجاعتها، بل الهدف هو لفت الانتباه إلى أن الفعل الممنهج قد ينطلق من قول مؤسس.

Résumé

L'enseignement de la traduction comme spécialité autonome est relativement « récent », ce qui a incité les spécialistes du domaine à multiplier les recherches à même de trouver les méthodes les plus pertinentes aux fins de l'enseigner dans le cadre de la didactique de la traduction. D'autre part, la recherche académique en traduction a connu un bond qualitatif et quantitatif remarquable, ayant abouti à un foisonnement inédit d'approches et de théories de la traduction traitant du phénomène traductif sous tous ses aspects, et adoptant une panoplie terminologique, méthodologique et dialectique. Cependant, ce foisonnement n'a pas trouvé son juste chemin à la didactique de la traduction pratique.

La présente recherche vise à explorer cette interdépendance entre théorie et didactique en matière de traduction dans un contexte académique algérien. Elle propose, également, une approche pratique et applicable de trois méthodes d'enseignement basées sur des efforts tradutologiques. De ce fait, après un bref exposé de la pensée traductive dans son volet théorique et des questions majeures de la didactique de la traduction, il a finalement été question de l'interdépendance de la théorie et de la pratique. Dans la première partie de notre travail pratique, on a adopté le questionnaire comme outil de recherche. Les résultats d'une analyse quantitative ont approuvé les hypothèses de base. L'enseignant de la traduction pratique fait appel, consciemment ou inconsciemment, à son fond théorique en enseignant le « savoir-faire » de traduire. Cet « appel » prend de différentes formes qui sont loin d'être systématiques, mais certes, bénéfiques pour les deux pôles de l'opération didactique, à savoir l'enseignant et l'étudiant. Dans la deuxième partie pratique, on a appliqué trois modèles d'enseignement de la traduction pratique sur des étudiants de traduction à l'université Mentouri Constantine. Le point commun de ces trois modèles est leur fond théorique traductologique.

Pour Conclure, le but de notre thèse de doctorat aura été d'attirer l'attention des acteurs de la didactique de la traduction sur la possibilité de systématisation des cours de traduction pratique en se basant sur les efforts traductologiques, car le transfert efficace d'un « savoir-faire » peut partir d'un propos basé sur des fondement scientifique.

Abstract

Translation training as an autonomous speciality is relatively “recent”, the fact that incites researchers to multiply studies aiming at finding the most appropriate training methods in the context of a new branch named“ translation didactics”. Simultaneously, the theoretical aspect of translation has known a quantum leap in matter of theories and approaches that have tackled the translational phenomenon from all its angles adopting a terminological, methodological and dialectical panoply. In fact, these theoretical efforts have not found their wright way to translation didactics in its practical part.

We tried in this research entitled” Translational Theorisation and translation didactics: between dialectic proposals and practical constrains” to explore the interdependence between translation theory and translation didactics in an Algerian academic context, and to propose three training methods based on theory for application on Algerian translation students. After having exposed briefly the translational thinking from a theoretical point of view, as well as the major didactical issues in translation, then the interdependence between translation theory and translation didactics, we adopted the questionnaire as a research means in the first practical part of the thesis. After a quantitative analysis, the hypothesis have been confirmed.

In a second practical part, we tried to apply three procedural modals of translation training methods on Constantine University translation students. The common point of these modals is their theoretical background. The aim is not to prove their efficiency or adequacy, but to attract attention of the possibility of systemizing the translation practical course basing on theoretical efforts.