الجمهـورية الجـزائـرية الديـمقـراطـية الشعـبـية
وزارة التعـليـم العـالـي والبـحـث العـلمـي
جـــامـــعـــة وهـــران



المدرسة الدكتورالية للعلوم الاجتماعية والإنسانية تخصص: ترجمة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الترجمة

تحت عنوان:

تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بجامعتي الجزائر العاصمة والسانية وهران

من إعداد:

الطالبة: بلعبدي أسماء

أعضاء اللجنـــة المناقشـــة:

أ.د. غياث بوفلجة..... جامعة وهران.....رئيسا

أ.د. صديقي حسين..... جامعة وهران.....مشرفا ومقررا

أ.د. زاوي عبد الرحمان..... جامعة وهران.....مناقشا

أ.د. طيبي غماري..... جامعة معسكر.....مناقشا

أ.د. عبد الإله عبد القادر..... جامعة وهران.....مناقشا

السنة الجامعية 2009 / 2010.

الإهـــــــــداء

إلى من زرع في نفسي حب العلم والمعرفة أبي العزيز أطال الله في عمره.

إلى من وفرت لي أسباب الراحة والاطمئنان وشجعتني لبلوغ مرادي أمي حفظها الله،

وإلى جدي الفاضل تغمد الله روحه الطاهرة برحمته الواسعة.

إلى أعز شخص إلى قلبي أخي أسعد،

إلى بشرى، إيمان ونجوى اللواتي وقفن بجانبي في أحلك الظروف وشملنني بحبهن

وعطفهن

وإلى كل الأصدقاء...

إلى كل هؤلاء أقدم ثمرة جهدي...

شـــكـــر وامـــتـــنـــان

أتقدم بالشكر الخالص، والامتنان النبيل إلى مشرفي الأستاذ الفاضل الدكتورصديقي حسين الذي لم يتوان لحظة واحدة في التفرغ لإنجاز هذا البحث بمنحي وقته الثمين، كما أنّه لم يدّخر جهدا في توجيهي وإرشادي وتشجيعي على المثابرة واجتياز جميع الصعوبات التي اعترضتني أثناء القيام بهذا البحث، وقد استفدت من نصائحه السديدة وتوجيهاته القيّمة...

كما أسدي بالغ التقدير والعرفان إلى الأستاذ الدكتور بن مزيان بن شرقي الذي أكن له كل التقدير والإحترام.

كما أتقدم بالشكر أيضا إلى :

الأستاذ الدكتور توهامي وسام، رئيس قسم الترجمة بجامعة السانية وهران،

والأستاذة الدكتورة فرشولي فاطمة الزهراء، رئيسة قسم الترجمة بجامعة الجزائر العاصمة،

والسيد علي طالب الجيلالي، الأمين العام للمجلس الأعلى للغة العربية،

والسيد بوجانة، مستشار وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

على كل ما قدّموه لي من عون ومساعدة...

وأنا أعلم علم اليقين أنني مهما قلت ومهما فعلت فلن أفيهم حقهم من الشكر والتقدير...

الفـــهـــرس:

المقدمة..... 09

الفصل الأول: الترجمة في الوطن العربي

تمهيد

1- العوامل المؤثرة في تنمية الترجمة..... 18

1.1 الوضعية اللغوية في البلاد..... 18

1.1.1 تعميم استعمال اللغة الوطنية..... 19

1.1.2 تعليم اللغات الأجنبية..... 20

1.2 توفير العناصر البشرية المؤهلة..... 22

1.3 وجود مؤسسات البنية التحتية للترجمة..... 22

1.3.1 المؤسسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية..... 22

1.3.2 المؤسسات الوطنية للترجمة..... 23

1.4 التشريعات المشجعة على الترجمة..... 23

1.5 البحوث العلمية في نظرية الترجمة والترجمة الآلية..... 24

2 - أهداف الترجمة..... 25

2.1 الترجمة تسهّل الاتصال بالدول الأجنبية..... 25

2.2 الترجمة وسيلة اقتباس من النهضة الأوروبية..... 26

2.3 الترجمة همزة وصل بين الإدارة الاستعمارية والأهالي..... 27

2.4 الترجمة طريقة لتعليم اللغة الأجنبية..... 28

2.5 الترجمة أداة للتواصل في العمل الدولي..... 29

2.6 الترجمة وسيلة لتعريب التعليم و الإدارة..... 30

3 لمحة عن تعليم الترجمة في العالم العربي..... 32

3.1 الجزائر..... 32

3.1.1 المدرسة العليا للترجمة في الجزائر..... 34

3.1.2 قسم الترجمة بجامعة وهران..... 36

3.1.3 المعهد العالي العربي للترجمة..... 37

3.2 المغرب 39

3.2.1 مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة..... 39

3.3 دمشق..... 42

3.3.1 المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية بجامعة دمشق.....42

3.4 المملكة العربية السعودية..... 46

3.4.1 جامعة الملك سعود: مركز الترجمة 46

الفصل الثاني: تعليمية الترجمة

تمهيد

1. تعريف المفاهيم..... 53

1.1 التعليمية : "La Didactique" 53

1.1.1 التعليمية عربيا..... 53

1.1.2 التعليمية في اللغة الفرنسية..... 57

1.2 تعليمية الترجمة..... 59

2 موقع الترجمة في تعليمية اللغات 62

2.5 التطور التاريخي لتدريس اللغات..... 62

2.6 المساندون لاستعمال الترجمة كوسيلة تعليمية..... 64

2.7 المعارضون لاستعمال الترجمة كوسيلة تعليمية..... 67

3 مناهج تعليم الترجمة..... 73

3.5 منهج البيداغوجية المتكاملة للترجمة لـــ كارلا دي جون لوفيال 73

3.1.1 عرض الخطوط العامة للمنهج..... 80

3.6 منهج أصول الترجمة مع تمارين لـــــ أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار..... 88

3.6.1 أصول الترجمة 95

3.6.2 دراسة القواعد..... 100

3.6.3 دراسة النص الأول والمصطلحات المزدوجة..... 103

3.6.4 تمارين على أصول الترجمة..... 111

3.7 منهج الترجمة بالنصوص لـــ كميل حشيمة..... 114

3.7.1 دراسة بعض النصوص..... 121

الفصل الثالث: الترجمة في الجامعة

1 تعـــليـم الترجـــمة 130

1.1 عـــرض الاستـبيان الخاص بالأساتذة..... 133

1.2 التأطـــير الـــجامـــعـــي..... 153

2 اللجـــنة البيداغوجية الوطنـية (ل.ب.و) 164

3 مقررات تدريس الترجمة..... 166

3.1 عـــرض استـــبيـــان الطـــلـــبة..... 182

4 مقترحات لتدريس الترجمة..... 224

4.1 اختيار النصوص..... 226

4.2 مستوى الطلبة..... 227

4.3 نوعية النصوص..... 227

4.4 طول النصوص ومستواها اللغوي..... 228

4.5 طريقة سير الحصة..... 229

4.6 ترجمة النصوص..... 230

الخاتمة. 234

المراجع.

الملاحق.

الـــمقـــدمـــة

لا تزال الدراسات العامة في الترجمة المتواجدة بالمكتبة العربية غير كافية، ولا تكاد توجد أيضا دراسات أكاديمية علمية بإمكانها وضع ركائز أولية نظرية أو عملية لتعليم الترجمة مثل ما هو الحال بالنسبة للغات الغربية.

ولا نرى أساسا للتأخر الملاحظ لدينا في هذا المجال ، فقد كان من اللازم تداركه منذ سنوات بفعل أن الترجمة ليست جديدة على اللغة العربية و تدرس، بصفة رسمية، في أغلب الجامعات العربية، وتعتبر مدرسة الألسن التي أقامها بمصر رفاعة الطهطاوي في القرن الثامن عشر أقدم من أي مدرسة في الغرب مما كان يتنبأ بتقدم ملحوظ على عكس ما هو حاصل بالفعل في الوقت الحالي.

وهذا ما دفعنا إلى طرح موضوع تعليم الترجمة وهو ما يعني، في رأينا، معالجة الموضوع في أساسه، لنتمكن من التوسع في هذا الباب والبحث فيه من أجل وضع بعض القواعد العامة وإقامة أسس يسهل البناء عليها ، لما يكتسيه تعليم الترجمة، من أهمية بالنسبة للعاملين في هذا المجال المعتمد، إلى وقت قريب منا، على التجريب والاجتهاد الشخصي أكثر من اعتماده على التنظير، خاصة وأننا فيه حتى يومنا هذا عالة على الآخرين فكرا وإنتاجا.

ويمكن أن تشكل، هذه الدراسة و الدراسات قيد الانجاز في إطار الرسائل الجامعية خطوة محفزة في طريق تحقيق المزيد من الانجازات، في مجال دراسة نظريات الترجمة و متابعة تطبيقاتها ميدانيا، إذ يشكل التحكم فيهما مفتاحا من مفاتيح الحداثة، لما توفره للطلبة، لأ نهم أول المستفيدين من أي تقدم منجز في حقل الدراسات الترجمية، ولبقية العاملين في الترجمة وعلى رأسهم أساتذة المادة، من مفاهيم حديثة مبنية على الملاحظة الميدانية المستمدة من بعض الدراسات النظرية ذات العلاقة بالترجمة أو بعلم اللسان ومن تصورات جديدة بعضها جاهز يمكن التعامل معه بسهولة وتطويعه وفق مقتضياتنا التنموية والفكرية.

ولهذا كان ذلك من بين الحوافز العديدة التي أثارت اهتمامنا ودفعتنا للقيام بهذه الدراسة إلى جانب الدراسات الأخرى التي لم نستطع الإطلاع عليها وذلك لعدم تواجد تنسيق بين جامعاتنا يسهل مهمة الباحث

ويجنبه العمل الفردي والتكراري الذي لا فائدة من ورائه، ولعل أولى هذه الحوافز وأهمها هي كيفيات تطبيق "المقررات التربوية" المعمول بها في أقسام الترجمة المتنوعة بتنوع الأساتذة ، واختلاف "المدارس النظرية" المنتمين إليها وكيفيات تبليغ التجارب الشخصية المكتسبة، وما وصلنا إليه من نتائج تحصلنا عليها بفضل قيامنا باستبيان لمجموعة من أساتذة الترجمة في جامعتي الجزائر و السانية –وهران.

أما الحافز الثاني، فهو الطالب، النواة الأساسية لأي سياسة تعليمية عبر ما يشعر به من صعوبات في الترجمة ومشاكل تعليمها تحريريا وشفويا، كثيرا ما تنبعث طوال السنة من أقسام التدريس وما يحسّه من حيرة في حل العديد من مشاكلها العملية والنظرية المطروحة عليه في حصص التدريس أو تلك التي يتوقع أن تطرح عليه عند بد ء حياته العملية في حقل الترجمة وهنا أيضا استعنا باستبيان قمنا به لمجموعة من طلبة الترجمة في جامعتي الجزائر و السانية– وهران.

ويبدو بعد البحث أن من الأسباب التي أدت بنا إلى هذا الوضع الحالي، يمكن أن تكمن، على وجه الخصوص في:

– غياب مقررات بيداغوجية تعتمد على معطيات علمية تراعي مستجدات الساحة الوطنية·

– تذبذب المناهج المتبعة في تدريس الترجمة واختلافها باختلاف الأستاذ، فالطالب الذي يُدرّس طرائق ترجمة متناقضة، في اليوم الواحد أحيانا، طيلة مشواره الجامعي، لا بدّ أنه سيصاب بالإحباط ولن يكون تحصيله العلمي في المستوى المرجو ، وسيتلقى مشاكل طيلة حياته المهنية نتيجة ذلك.

وأغلب المناهج، محل هذه الدراسة، المعمول بها في العديد من أقسام الترجمة ومنذ مدة طويلة، وكل ما تحمله من تناقضات ومن عدم توافق مع متطلبات الطالب ومع الحياة العصرية مثالا حيا عنها.

– عدم التقيد بشروط صارمة في استقبال الطلبة في مثل هذا النوع من الدراسات.

وإذا كانت هذه النقاط من بين الدوافع الكامنة وراء اختيارنا طرح إشكالية "تعليمية الترجمة " ودراستها من بعض الجوانب وذلك لفتح مجال التفكير وتوسيعه، لأننا لن نتحكم في الترجمة وما يدور حولها ما دمنا لم نتحكم في سبل تبليغها أحسن تبليغ،

و لهذا، فالفرضية كانت لن تنجح لو لم يشارك فيها طلبة الجامعة وأساتذتها، بطريقة أو بأخرى، وهذا ما قمنا به بفضل استبيانين واحد للطلبة وآخر للأساتذة تضمن العديد من الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالموضوع. فأستاذ الترجمة، بفعل اتصاله المباشر بالطالب ومعرفته الدقيقة للميدان يشكل العمود الفقري في تطبيق أي سياسة تربوية. ومن جانب آخر، فقد فتح لنا هذا الاستبيان أبوابا بحث واسعة من حيث فهم الطرق المتّبعة في تدريس الترجمة في جامعتنا ووفر لنا إمكانية وصفها واستغلالها في بحث من هذا النوع.

وتعتبر تعليمية الترجمة من المواضيع الجديدة في الدراسات الترجمية الحديثة، لهذا، لا بد من التعامل معه وفق ما تقتضيه متطلباتنا، لأن ما نهدف إليه، بالنظر لأوضاعنا المحلية ودرجة تطورنا يختلف عما تهدف إليه جهات أخرى ليست في مستوى تطورنا. وبالتالي، فيجب رفض إتّباع "البرامج الجاهزة" وتطبيقها، دون تمييز، وهو الجانب الذي سنوليه كبير العناية في بحثنا هذا.

وقد يبدو، لأول وهلة، لمن يقرأ عنوان الرسالة أن معالمها غير محددة بوضوح وأنها تتسم بالاتساع، وأن موضوعاتها شائكة يصعب التحكم فيها لأنها تتناول جانبا من جوانب الترجمة الأكثر إثارة للجدل وهو تعليمها أو على الأقل طرح بعض أوجه معالجة هذه المسألة من وجهة نظر تربوية.

وكنّا نستطيع اختيار موضوع أقل تشعبا يمكن حصره نسبيا، إلا أن احتكاكنا بالطلبة، أثّر فينا ودفعتنا إلى إجراء دراسة ميدانية عملية في هذا المجال تكون خطوة من بين الخطوات التي تمكن العاملين في حقل الترجمة من السير على خطاها وتحسينها، شيئا فشيئا، وتطويرها والوصول بها إلى ما هو أحسن، لأن جامعاتنا تعاني من نقص فادح في هذا المجال الذي يبدو أنه لا ينال الأهمية الكافية لدينا على الرغم من كونه يحتل مكانة مرموقة في العلاقات الدولية وفي الحياة اليومية لملايين البشر، وبالنظر إلى التطور الذي وصلنا إليه إلا أنّه مازلنا نحتاج إلى إسهامات الترجمة. وهذا ما يجبرنا على إعطاء تعليمها العناية اللازمة لينعكس ذلك على الأداء الترجمي العام.

وقد حاولنا، قدر المستطاع، عدم الخوض في الدراسات النظرية البحتة المميزة لهذا الميدان ، لأن طالب الترجمة المتعدد اللغات أو الطالب المهتم بالدراسات اللسانية يمكنه الرجوع وبإسهاب إلى هذه الدراسات في أصولها والاطلاع عليها.

وللإشارة فقط، فمعظم ما استطعنا الحصول عليه من أبحاث ودراسات هو محرر باللغات الغربية.

اعتمدنا، بالإضافة إلى هذه الأبحاث والدراسات على مجلة للترجمة "Meta" وذلك لمواكبتها آخر المستجدات في هذا الاختصاص منذ مدة طويلة، عكس العديد من الكتب الموجودة.

أصبحت ظاهرة الاعتماد على الغير في كل ما يعنينا ظاهرة خطيرة، بل ومريبة، ذلك كأننا نسير في اتجاهين معاكسين. فكلّما تقدّم الغرب في كافة المجالات، وفي مجالنا هذا بالذات، كلّما نتأخر. فقاعاتنا مكتظة عن آخرها بأعداد كبيرة من الطلبة الذين يتوقون إلى المعرفة، وأغلب مكتباتنا الجامعية أكل عليها الدهر وشرب، إذ لا تتسع لكافة الطلبة، عكس الطالب في الجامعات الغربية الذي يستطيع الحصول على أهم الجرائد اليومية، وفي اللغة التي يريد، بما في ذلك العربية بالتنقل بين الرفوف فقط.

فكيف في مثل هذه الظروف يمكن القيام ببحث علمي مفيد يمكنه أن ينعكس بانعكاسات إيجابية.

وبذلك فالبحث العلمي لا يحتل في جامعاتنا ومختلف مؤسساتنا المكانة التي تعود إليه ، ولا يمكن لأي سياسة تعليمية أن تنجح دون أن يحس الأستاذ أنه أحد الأطراف الفاعلة فيها . ولهذا، فلا بد أن يخضع توظيفه لمقاييس صارمة، ولا بد أن يستفيد من التسهيلات البيداغوجية التي تسمح له بأداء مهمته على أحسن وجه. ولا يعتبر مضاعفة مراكز تدريس الترجمة حلا للمشكلة التربوية، فالمشكلة عامة ومتشعبة ولا يكمن حلها، كما هو الحال، بفتح المدارس العليا والجامعات والفروع الجامعية،

كيفما كان الحال، ودون أن تتوفر أبسط الشروط العلمية البيداغوجية.

فقد استحدثت 14 جامعة لتدريس الترجمة في الجزائر، في الوقت الذي نعلم فيه أن أعرق مؤسسة لتعليم الترجمة في عاصمة هذا البلد غير قادرة، على سبيل المثال على تغطية احتياجا تها من الأساتذة، إذ تشتغل بنسبة كبيرة بمتعاقدين حديثي التخرج تعوزهم الخبرة والشهادة. فالحل يكمن في التحكم في الجوانب المحيطة بهذه الجامعات، كغرس في روح الطالب عبر المقررات الإعدادية والثانوية، حب المطالعة والبحث وروح الانتقاد والمناقشة. و يجعلنا ذلك نتساءل ما دمنا في الجامعة والتكوين، إن كان ما توفره هذه المؤسسة لطلبتها يمكنه أن يضمن التكوين الذي يحتاجونه وتتوق إليه البلاد، أم أنه تضييع للوقت؟.

وتقتضي الإجابة عن كل هذه التساؤلات المزيد من الوقت والبحث، لهذا فإننا، سنكتفي، هنا، وفي بعض أطراف الرسالة، بإشارات عابرة لما يشهده تخصص الترجمة، مع التركيز على إظهار بعض جوانبه الخفية، والهدف لفت النظر إلى هذا التخصص الاستراتيجي في حياة الأمم، وإثارة نقاش موضوعي و بنّاء خال من كل أنواع العاطفة حول نقاط ضعف تميز مقرراتنا، والعمل على تدارك نقاطها السلبية وتعزيز جوانبها الإيجابية.

ولهذا، فإنه من بين الدوافع الأساسية الأخرى وراء رغبتنا في إتمام هذا البحث، إضافة إلى ما ذُكر ، دوافع شخصية، منها، الرغبة في الخروج من وضعية المتفرج السلبي التي تميزنا بها في قسم الترجمة لإثبات وجودنا كمؤسسة جامعية جديرة بالاحترام والتقدير عن طريق القيام بالبحث العلمي الموجه للتطبيق الميداني.

ويدفعنا ذلك إلى ذكر بعض الصعوبات التي تلقيناها، لعل أولها يتمثل في أن معظم الدراسات النظرية المنشورة تتناول الدراسات الترجمية من زاوية محلية. و بالتالي، فقد طرحت علينا إشكالية التعامل مع هذه الدراسات ، أنأخذها كما وجدناها أم نكيفها وفق متطلباتنا؟ ومن هذا الذي يستطيع تحديد تلك المقاييس؟

أما ثاني صعوبة تلقيانها، فناتجة عن الأولى، وذلك بفعل ارتباطها بالعامل اللغوي لأن كل ما اطلعنا عليه من النصوص يكاد يكون باللغات الغربية، ولهذا أجبرنا على ترجمة كل ما استشهدنا به من مقتطفات، مع ما ينتج عن ذلك من ذاتية في الترجمة وفي المصطلحات المستعملة، ولكن من جهة أخرى ربما نحرّك فضول القارئ العربي ليتوسع أكثر في هذا الميدان.

ولا بد من الاعتراف أن مراجع الترجمة، المتخصصة منها، على وجه الدقة، قليلة جدا. فقد بحثنا في الكثير من المكتبات عما نريده، ولكننا لم نجد إلا عددا ضئيلا منها. وقد كان الكتاب العربي الأكاديمي شبه غائب من مراجعنا، وذلك لأن أغلب المراجع العربية المكتوبة أو الإلكترونية التي استطعنا العثور عليها لا تتحدث إلا على الجوانب النظرية، و تتناول الجانب التاريخي من الترجمة.

وزيادة على ذلك، فمعظم هذه الكتب إما لم تتطرق للتعليمية، أو أشارت إليها إشارات عابرة. وهذا ما يفسر استعانتنا بمجلة "ميتا "(Meta).

لقد لجأنا إلى الوسائل الإلكترونية في بحثنا هذا، كلما دعت الضرورة إلى ذلك وهذا للمعلومات السريعة والحديثة التي توفرها والتي لا يمكن الاستغناء عنها، في عالمنا اليوم.

وقد تم جمع المادة وتنظيمها تماشيا مع الخطة العامة للبحث المقسم إلى مقدمة وثلاثة فصول وخ اتمة وقسم للمراجع وملاحق أوردنا فيها نسخة من الاستبيانين المستعملين في بحثنا ، نسخة لمقررات الترجمة المعمول بها في الجامعة الجزائرية و بعض النصوص المترجمة المأخوذة من كتاب "الترجمة بالنصوص" لـ "كميل هشايميه".

وهكذا، فقد خصصنا لتاريخ تعليمية الترجمة في الوطن العربي، لما أصبحت الترجمة تحتله من أهمية، فصلا جمعنا طيّه ما توفر لنا من معلومات عن الترجمة في الجامعة العربية وعن تاريخها بالأخص.

أما في الفصلين المواليين فقد تم التركيز فيهما على جوانب عملية نالت حصة الأسد أي حوالي ثلثي الرسالة، حيث خصصنا الفصل الثاني للتعليمية، تعرضنا في البداية إلى مفاهيم التعليمية بشكل عام وإلى تعليمية الترجمة بشكل أخص ، وتطرقنا بعدها إلى وضع الترجمة بالنسبة لتدريس اللغات بين مساندين ومعارضين لاعتبارها وسيلة لتعليم اللغات، ومن ثم تحدثنا عن مناهج تعليمية الترجمة بين العربية والفرنسية كثيرة الاستعمال في جامعاتنا، وهي منهج البيداغوجية المتكاملة للترجمة لـــ كارلا دي جون لوفيال، " أصول الترجمة، مع تمارين" لدلفرني وحجار و"الترجمة بالنصوص" لـ "كميل هشايميه"، وإذا كان المنهج الثاني والثالث غنيين عن التعريف في العديد من البلدان العربية وفي بلادنا على الخصوص، فالمنهج الأول المتبع بالمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بـــباريس والذي يعرف أيضا بـــ نظرية المعنى، لأو المدرسة التأويلية لم تحدد معالمعه تحديدا دقيقا حيث يحتمل عدّة تأويلات، ويختلف تطبيقه من مدرسة لأخرى وفي بعض الأحيان من أستاذ لآخر، فإذا كانت " لوفيال" تعتبره قصرا على أصحاب الشهادات العليا، فإن البعض يطبق بعض مبادئه على مستويات أدنى. وتدعي صاحبته أن هذا المنهج صالح لكل زمان وقابل للتطبيق على كافة اللغات وعلى كل أنواع الترجمة باستثناء جانب من جوانب الترجمة الأدبية فقط.

وقد حاولنا، ونحن نعرض هذه الطرائق، التحلي بأقصى حدود الموضوعية، ودافعنا الوحيد في ذلك هو مصلحة الطالب وتوافق هذه المناهج المستعملة بصفة غير رسمية مع مقتضيات الطالب وما يعرفه العالم من تغيرات. ولا نعرف مدى نجاحنا، كون الترجمة مسعى ذاتي، يتحمل، مهما كانت الضوابط، بعضا من الذاتية. ولم نقصد، أبدا، التشكيك أو المساس بمكانة أي كان من مؤلفي المناهج المدروسة إنما قصدنا قصد تربوي الهدف منه تقديم رأي مخالف من شأنه تحسين الأوضاع، أو على الأقل، إثارة النقاش حول منظومتنا الجامعية في مجال نعده استراتيجيا بالدرجة الأولى.

أما في الفصل الثالث، فقمنا بإلقاء نظرة متمحصة على كيفيات تعليم الترجمة في جامعة الجزائر العاصمة و السانية وهران، و ذلك بالقيام باستبيانين واحد موجّه للأساتذة، وآخر للطلبة، ومن ثم القيام بمراجعتها بأكثر موضوعية ممكنة . واستعرضنا بعضًا من مقررات تعليم الترجمة في الجزائر من جانب تلاؤمها مع طلبتنا واللجنة البيداغوجية الوطنية المكلفة بوضع هذه المقررات، وفي آخر نقطة من هذا الفصل حاولنا تقديم بعض المقترحات لتدريس الترجمة من حيث كيفية اختيار النصوص، مستوى الطلبة وغيرها من المقترحات نراها حسب رأينا من أهم العناصر اللازمة في تعليم طالب الترجمة.

ومن بين الدراسات السابقة نجد رسالة ماجستير للأستاذة بصافي رشيدة، بعنوان واقع تعليمية الترجمة الفورية، التي كانت تهدف إلى محاولة الكشف عن العوائق المعرفية التي تقف حيال حصول العملية الترجمية وتقصد هنا الترجمة الفورية، ولم تنطلق من تطبيق أي منهجية مسبقة بل تركت موضوع بحثها خاضعا للوقائع التي كانت تقوم بدراستها حالة بحالة إما من خلال النصوص المباشرة وإما من خلال التنوع في تلك النصوص نفسها من حقل لآخر أي الحقل اللساني، الحقل العلمي وغيره، وهذا التنوع نفسه كان ينطلق من فكرة معرفية مفادها ما هي نوع النصوص التي يمكن للطالب أن يتعامل معها في العملية الترجمية الفورية بسهولة ودون أخطاء دون غيرها من النصوص.

وهناك رسالة ماجستير أخرى للأستاذة بن طيب نصيرة، تحت عنوان اللسانيات التطبيقية وتعليمية الترجمة: مذكرات التخرج نموذجا، حاولت فيها الأستاذة إبراز وتجسيد التصورات اللسانية لتعليمية الترجمة على نحو أضحت فيه اللسانيات تشرف على تأمين عملية الترجمة، وبسط جملة من المفاهيم والنظريات المتعلقة بـــ:

اللسانيات التطبيقية ونماذج التعليمية مع الإشارة إلى الأبعاد والحدود التطبيقية لهذا الحقل "التعليمية" في ضوء ما يسمى بـــ: تعليمية الترجمة.

ولولا توجيهات مشرفنا السديدة ونقاشاته المثمرة طيلة مراحل إعداد هذا البحث ونصائح زملائنا وزميلاتنا، من الجامعة ومن خارجها، لما استطاع هذا البحث أن يرى النور.

ولهذا، فإنني أتوجه إليهم جميعا والى من ساعدني في المغرب على وجه الخصوص بأحر تشكراتي وامتناني العميق.

الفصل الأول

الترجمة في الوطن العربي

تـــمهـــيد:

تعتبر الترجمة ضرورة حضارية وعملية لغوية، يحتمها الاحتكاك بين الشعوب ذات الألسنة المتباينة.

ومن أجل ترقية الترجمة وتحويلها من مجرد عملية لغوية إلى عملية حضارية، يجب السعي لإيجاد العوامل والوسائل المناسبة لتصبح هذه الترجمة مؤثرة في تأويل المعرفة المنقولة وتيسير الهجرة الحقيقية للأفكار والمناهج إلى المجتمع المتلقي.

ويحتاج تأسيس المعارف إلى الاحساس والعقل معا، لأنه بفضل الاحساس نلاحظ الأشياء والحقائق بصورة موضوعية، وبالعقل نبذل جهدا ذهنيا لإحداث التغيير والتطوير، وغرضنا هنا إلقاء نظرة سريعة على الترجمة في المغرب العربي، وذكر المشكلات والصعوبات القائمة، ثم إعمال الفكر في الطرائق التي من شأنها جعل الترجمة تقوم بدورها الحضاري الطليعي.[1]

ونتطرق في دراستنا هذه إلى تجربة الترجمة في تونس والجزائر والمغرب، وجاء اقتصارنا في دراستنا على هذه الأقطار الثلاثة من أقطار المغرب العربي لتشابه ظروفها التاريخية، وتماثل أوضاعها اللغوية، وتقارب تجاربها الثقافية. وسنتناول بالعرض الوجيز أهداف الترجمة في هذه الأقطار، والعوامل المؤثرة في تنمية الترجمة ومدى توفرها فيها، وبعض الاقتراحات التي من شأن الأخذ بها ترقية الترجمة وتفعيلها.

1- العوامل المؤثرة في تنمية الترجمة:

بما أن الترجمة ضرورة حضارية و ثقافية ونشاط علمي، فإن العوامل المؤثرة فيها إيجابا وسلبا هي عوامل لسانية، سياسية، اجتماعية واقتصادية.

ويمكن تلخيص أهم هذه العوامل فيما يلي:

1.1 الوضعية اللغوية في البلاد:

تتكون هذه النقطة من عنصرين أساسيين، هما:

1- أحمد، نازلي معوض. التعريب والقومية العربية في المغرب العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 1986. ص 183.

1.1.1 تعميم استعمال اللغة الوطنية:

فرض المستعمر الفرنسي لغته على بلدان المغرب العربي، وعمّم استعمالها في مختلف مرافق الحياة: في التعليم والإدارة والقضاء والجيش والقطاعات الاقتصادية، بل ودفع الأسر المغربية إلى تلقينها لأولادهم منذ ولادتهم.

كما أبعد اللغة العربية بوصفها لغة ميتة لا تصلح إلا للصلاة في المساجد كما تستعمل اللاتينية في طقوس العبادة في بعض الكنائس الأوروبية. وذهب إلى أبعد من ذلك عندما أصدرت السلطات الفرنسية في الجزائر مرسوما يوم 08 مارس 1938 أعلنت فيه أن اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر [1]. وهذا ليس إلا مثالا حتى نتصور الصعوبات التي واجهتها أقطار المغرب العربي في محاولاتها لتعريب التعليم والإدارة بعد الاستقلال.

يمكن القول الآن أن الوضعية اللغوية في هذه الأقطار قد انتهت إلى ثنائية عربية فرنسية، على الرغم من أن دساتير أقطار المغرب العربي تنص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد .

وفي الوضع اللغوي الحالي في هذه الأقطار، لا نستطيع وصف اللغة الفرنسية باللغة الأجنبية وإنما هي لغة ثانية تستعمل إلى جانب اللغة العربية في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. ففي الإدارة مثلا نجد الفرنسية تستعمل في الإدارات الاقتصادية والتقنية. وأما في التعليم فإن العربية هي لغة التدريس في المراحل الثلاث الابتدائي، المتوسط والثانوي وكليات العلوم الإنسانية، في حين تستعمل اللغة الفرنسية في التعليم الجامعي العلمي والمهني والتقني (كالطب مثلا)، ماعدا تونس التي اقتصر التعريب فيها على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وبعض التخصصات الإنسانية في التعليم العالي [2].

ويتساءل المرء ما إذا كان عدم استكمال تعريب التعليم، وخاصة التعليم الجامعي العلمي والتقني، هو نتيجة القصور في المنهجية وفشل في العملية التعريبية، أم أنه خيار سياسي معلن أو غير معلن. و يرى عبد

---

[1] – د.علي، القاسمي. الترجمة في تجربة المغرب العربي. مجلة اللغة العربية. الجزائر. العدد السابع ، خريف2002. ص 53.

[2] – محمد عابد، الجابري. التعليم في المغرب العربي. المغرب: دار النشر المغربية، 1989. ص 87.

اللطيف عبيد[1] أن الثنائية اللغوية، في تونس مثلا، هي خيار وطني قديم حتى قبل الحماية الفرنسية، وهدفه استخدام اللغة الأجنبية لفهم علوم الغرب وتقنياته. فعندما أنشأ المشير أحمد باشا باي[2] مدرسة باردو الحربية عام 1840 استعملت اللغات الأجنبية في تدريس العلوم العصرية في تلك المدرسة، وعندما أنشأ الوزير المصلح خير الدين باشا المدرسة الصادقية عام 1875 جعل اللغة الفرنسية لغة تدريس العلوم العصرية فيها[3].

و سواء أكانت الثنائية اللغوية في أقطار المغرب العربي اختيارا مسبقا أو قصورا في إستراتيجية التعريب، فإن هذه الوضعية اللغوية، زيادة عن عرقلتها للتنمية الاجتماعية الاقتصادية في هذه الأقطار، تلحق الضرر بالترجمة ذاتها، لأن المادة المترجمة سلعة ثقافية تخضع – كبقية السلع– لقانون العرض والطلب، فإذا تضاءل الطلب عليها لتمكن المستعمل من قراءة المادة بلغتها الأصلية، فإنه لا حاجة لإنتاجها.[4]

ومن المهم أن نضيف أن تعميم استعمال اللغة العربية لا يعني تعريب الإدارة والتعليم فحسب وإنما يعني أيضا محو الأمية لكي تستطيع نسبة كبيرة من أبناء البلاد القراءة والكتابة، فكلما ازدادت هذه النسبة ازداد الإقبال على قراءة الكتب موضوعة كانت أم مترجمة. وتدلنا الإحصائيات التربوية أن نسبة الأمية عالية في أقطار المغرب العربي بحيث تناهز 40% وتزداد هذه النسبة لدى النساء والكبار فتبلغ حوالي % 50 .[5]

1.1.2 تعليم اللغات الأجنبية:

تتطلب الترجمة في جانبها اللغوي إتقان المترجم اللغة المترجم منها واللغة المترجم إليها معا، كما تتطلب في جانبها المعرفي تضلع المترجم في تخصص المادة المترجمة، أو كما قال أبو عثمان الجاحظ: "ولا بد

---

[1]– الدكتور عبد اللطيف عبيد، أستاذ المصطلحيّة والمعجميّة بشعبة الترجمة في المعهد العالي للغات بجامعة 7 نوفمبر بقرطاج.

[2]– أحمد باي بن مصطفى أو أحمد باي أو أحمد باي الأول أو أحمد باشا باي أو أبو عباس أحمد باشا، باي تونس من 10 أكتوبر 1837 إلى 30 ماي 1855، وهو عاشر البايات الحسينيين بتونس.

3– محمد، مواعدة. حركة الترجمة في تونس وأبرز مظاهرها في الأدب. المغرب : الدار العربية للكتاب، 1988.ص 36.

[4]– بلعيد، صالح. قرار تعميم اللغة العربية واستعمالها : رأي في التجربة الجزائرية. مجلة اللسان العربي. 1998. ص 46.

[5]– محمود، إبراهيم.حركة الترجمة في الوطن العربي. اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر، الجامعة الأردنية، عمان، 1974. ص 55.

للترجمان 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"[1].

وهكذا فإن تعليم اللغات الأجنبية في النظام التربوي يمكّن من تكوين عدد ممن يتقنون هذه اللغات الأجنبية إلى جانب لغتهم الوطنية مما يساعدهم على الاضطلاع بالترجمة في المستقبل، إضافة إلى فتح نافذة لهم تطل على حضارات الناطقين بتلك اللغات. وهذا معنى متداول في الثقافة العربية حتى قيل: "كل لسان بإنسان" ونظمه بعضهم فقال:

وإذا المترجم حاز أسرار اللغة روّى عبادا من إناء عباد[2]

وإذا نظرنا إلى النظام التربوي في أقطار المغرب العربي، نجد أنه باستثناء اللغة الفرنسية التي تدرس منذ المرحلة الابتدائية ، فإن عدد اللغات الأجنبية التي تدرس في التعليم الثانوي محدود كما أن الساعات المخصصة لها محدودة.

ونجد أن تونس قد اهتمت بتعليم اللغات وذلك بتأسيس عام 1964 "معهد بورقيبة للغات الحيّة" لتعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية لغير الناطقين بها. وفي عام 1976 أصبح هذا المعهد تابعا للجامعة التونسية (جامعة تونس 1 للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية) وتدرس في هذا المعهد اللغات الفرنسية، والإنجليزية، والألمانية، والإسبانية، والإيطالية، والروسية، واليابانية، والصينية، والتركية. ويمنح شهادات فيها [3]. وزيادة على ذلك فإنه يوجد بكليّات الآداب في جامعة صفاقس وجامعة الوسط (سوسة) وجامعة القيروان أقسام لدراسة الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والإيطالية، وتمنحان شهادة الليسانس، الماجستير، والدكتوراه في هذه اللغات.

أما المغرب فلا توجد في جامعاته معاهد للغات الأجنبية، ولكنّ كليات الآداب والعلوم الإنسانية، في بعض هذه الجامعات يوجد أقساما لتدريس اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والألمانية والإيطالية، وتمنح

---

[1]- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. كتاب الحيوان. دار الكتب العلمية: 1998. ص76.

[2]- سعيد، علوش. شعرية الترجمات المغربية للأدبيات الفرنسية، المغرب: مدرسة الملك فهد العليا للترجمة.1991. ص 34.

[3]- الرجوع إلى موقع معهد بورقيبة للّغات الحيّة - www.iblv.rnu.tn.

شهادة الليسانس. و تعطي أيضا دروسا اختيارية في لغات أخرى دون أن يحصل الطالب على شهادة الليسانس فيها وهذه اللغات هي الفارسية والعبرية والأردية والتركية واليابانية والروسية.[1]

ومنه يمكننا أن نقول أن تدريس اللغات الأجنبية محدود في النظام التربوي للمغرب العربي، لأنه يقتصر على عدد قليل من اللغات الأوروبية، وينسى لغات آسيا وإفريقيا، ونلاحظ أنه لا تدرس لغة بعمق وإحاطة ماعدا اللغة الفرنسية التي تبدأ دراستها من المرحلة الابتدائية. لهذا نجد أنّ معظم الكتب المعربة في المغرب العربي منقولة من الفرنسية.

1.2توفر العناصر البشرية المؤهلة:

بقيت الترجمة، لمدة طويلة، في أقطار المغرب العربي، يمارسها مثقفون أتقنوا لغات أجنبية ولكنهم لم يتلقوا إعدادا خاصا في الترجمة وتقنياتها.

1.3وجود مؤسسات البنية التحتية للترجمة:

المقصود بها نوعان رئيسيان من المؤسسات، هما:

1.3.1المؤسسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية:

يُعد المعجم بأنواعه المختلفة، الأحادي اللغة والثنائية اللغة، اللغوي والمتخصص، الورقي والإلكتروني، وسيلة لا غنى عنها للمترجم. فهو أهم أداة في عمله، وكلما توفرت المعاجم وتعددت أصنافها، تيسرت عملية المترجم كونه يحتاج بصورة خاصة إلى المصطلحات العلمية والتقنية.

وتنتج هذه المعاجم، المؤسسات اللغوية والمعجمية والمصطلحية، مثل : المجامع اللغوية والعلمية، مراكز الدراسات المعجمية والمصطلحية ودور النشر المتخصصة.

ونلاحظ في المغرب العربي وفرة مثل هذه المؤسسات، حيث نجد في الجزائر :

-المركز الوطني للترجمة والمصطلحات: الذي أنشأته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1980،

[1]- محمد عابد، الجابري. التعليم في المغرب العربي. المغرب: دار النشر المغربية، 1989. ص27.

-مركز ترقية اللغة العربية: في جامعة الجزائر، وكان هدفه بناء قاعدة للمعطيات النصية، وإنشاء معجم آلي للألفاظ العربية المستعملة.

-المجلس الأعلى للغة العربية: الذي أنشأته رئاسة الجمهورية الجزائرية سنة 1998، ويقوم هذا المجلس بنشاط أكاديمي مكثّف، يصدر مجلة فصلية عنوانها "اللغة العربية"، وينشر المعاجم التي تساعد على التعريب.

أما في المغرب، فنجد: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الذي أنشأته المملكة المغربية سنة 1960، ويهدف إلى خدمة اللغة العربية وتحديث أدواتها باعتبارها عنصرا أساسيا في تحديد الشخصية الوطنية والهوية الثقافية لمغرب ما بعد الاستقلال.

– المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي: الذي أنشئ سنة 1961، وفي عام 1969 ألحق المكتب بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، وعندما تأسست المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إطار جامعة الدول العربية عام 1972، ألحق المكتب بالمنظمة وأصبح اسمه "مكتب تنسيق التعريب"، والهدف الأساسي للمكتب هو تنسيق الجهود التي تُبذل في أقطار الوطن العربي لاستعمال اللغة العربية، وذلك عن طريق توحيد المصطلحات العلمية والتقنية في الوطن العربي.

1.3.2المؤسسات الوطنية للترجمة:

إن المؤسسة الوطنية للترجمة مؤسسة ترعاها الدولة ومهمتها تعريب الكتب وفق خطة مدروسة، يتعاون في تنفيذها مترجمين متفرغين. إلا أنّه يمكن القول أن أقطار المغرب العربي لا تملك مؤسسات وطنية للترجمة بل مؤسسات ثقافية تضع الترجمة والتأليف جزءا من أهدافها أو مهامها.

1.4<u>التشريعات المشجعة على الترجمة:</u>

تنص دساتير أقطار المغرب العربي والدول العربية عموما، على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، كما توجد فيها بعض التشريعات التي تتناول جوانب مختلفة من عملية الترجمة أهمها:

أ – التشريعات المتعلقة بتعميم استعمال اللغة العربية وتنميتها.

ب -التشريعات المتعلقة بحقوق المترجمين واتحاداتهم.

ت -التشريعات المتعلقة بنشر الترجمات وتشجيعها.

1.5 البحوث العلمية في نظرية الترجمة والترجمة الآلية

إن ما يخصص للبحوث العملية الأساسية والتطبيقية في الوطن العربي ضئيل جدا مقارنة بما يجدر على الدول المصنعة إنفاقه على البحث العلمي، وعلى الرغم من عدم توفر الاعتمادات البشرية والمادية اللازمة، فإن نظرية الترجمة قد شدّت اهتمام المجامع اللغوية والعلمية في تونس والجزائر والمغرب، ومن بين الكتب التي أصدرتها المؤسسة الوطنية للترجمة وتحقيق الدراسات "بيت الحكمة" في تونس، نذكر كتاب "الترجمة ونظرياتها"، إضافة إلى عقد عدة ندوات عن الترجمة كان آخرها حول "ترجمة الأدب التونسي إلى اللغات الأجنبية" سنة 1998.

ولم يقتصر الاهتمام بالترجمة على المجامع في المغرب العربي، بل امتد إلى الجامعات والمراكز والمعاهد وحتى الصالونات الأدبية.

2- أهداف الترجمة:

من دراساتنا لحركة الترجمة وطبيعة مؤسساتها في المغرب العربي نلاحظ أن الأهداف المبتغاة منها قد اختلفت طبقا للفترات التاريخية المتعاقبة، وفي ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية، وحسب سياسات السلطة الحاكمة المتباينة.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف كالآتي:

2.1 الترجمة تسهّل الاتصال بالدول الأجنبية:

في أوائل القرن 19، وقبل أن تقع أقطار المغرب العربي في يد الاستعمار الفرنسي الغاشم، ومهما تعددت أساميه كالحماية أو غيرها، فلم تكن الهياكل الإدارية في هذه الأقطار بحاجة إلى ترجمة للتواصل مع الأهالي، ولهذا فإن الحاجة إلى الترجمة آنذاك كانت منحصرة على الصعيد المركزي وتقتصر على الاتصال بالدول الأجنبية أو ممثليها أو مؤسساتها في عواصم تلك الأقطار.

حين كان المغرب في تلك الفترة مستقلا، كانت تخضع شكليا تونس والجزائر للباب العالي وتتمتعان باستقلال ذاتي داخل الإمبراطورية العثمانية. ولهذا كانت مراسلات السلطة المركزية في هذين القطرين تجري عادة باللغة الرسمية للإمبراطورية ألا وهي اللغة التركية. وكان التعليم في هذه البلدان تقليديا يعتمد على الكتاتيب والزوايا وبعض المعاهد الإسلامية القديمة كجامع الزيتونة في تونس وجامع القرويين في فاس (المغرب)[1].

وكانت تنحصر المناهج في مرحلتها المتقدمة على دراسة اللغة والفقه والتوحيد والأصول والتفسير. ولم يكن في مناهج هذا النوع من التعليم مكان لدراسة اللغات الأجنبية أو الترجمة.

ونتيجة لذلك فإن الترجمة كانت محدودة، أعداد المترجمين ضئيل، وكان يجري إعدادهم كذلك في نطاق ضيق.

[1]- د.محمد، زرمان. الترجمة في الوطن العربي. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية: أهمية الترجمة وشروط إحيائها. الجزائر.2004. ص31.

2.2 الترجمة وسيلة اقتباس من النهضة الأوروبية:

عندما تولى محمد علي باشا الكبير الحكم في مصر عام 1805، تولّى تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا، فأرسل البعثات العلمية إلى أوروبا واهتم بالترجمة بوصفها طريقة لنقل المعارف والعلوم من الحضارة الأوروبية. و كان للإصلاحات والمؤسسات التعليمية التي أنشأها في مصر أثر كبير في أقطار المغرب العربي. كما وصلت مؤلفات رواد النهضة العربية في مصر أمثال رفاعة الطهطاوي [1] (1801-1873) بكتابه " تخليص الإبريز في تلخيص باريز" إلى مثقفي المغرب العربي.

ففي تونس مثلا نجد أن أحمد باي "باي تونس"، سافر إلى أوروبا وتأثر بالنهضة السياسية والاقتصادية والعلمية، ليؤسّس بعد رجوعه مدرسة باردو العسكرية سنة 1840. وعلى الرغم من عدم تخصص تلك المدرسة في الترجمة إلا أنّها كانت تدرس العلوم العصرية باللغات الأجنبية، وقام المشرفون عليها وأساتذتها بترجمة عدد من الكتب الأوروبية العلمية والتقنية إلى اللغة العربية. ونجد بعد ذلك الوزير المصلح خير الدين التونسي[2] صاحب كتاب "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك" قد أشرف بنفسه على ترجمة عدد من الكتب الأوروبية إلى العربية، وكان هو نفسه يجيد اللغة الفرنسية. وقد أسس هذا الوزير المصلح المدرسة الصادقية عام 1875 لتعليم اللغة العربية والعلوم العصرية واللغات الأجنبية (التركية والإيطالية والفرنسية) ليتمكن خريجوها وأساتذتها من ترجمة العلوم والتقنيات إلى العربية. ويتأثر الشيخ السنوسي التونسي[3] بكتاب الطهطاوي عن باريس فيؤلف كتاب "الاستطلاعات الباريسية" الذي يدعو فيه إلى ترجمة الكتب العلمية الفرنسية للاستفادة منها في نهضة البلاد التونسية.

---

[1]- رفاعة رافع الطهطاوي (1801 -1873) واحد من قواد النهضة العلمية في مصر في عهد محمد علي باشا.

[2]- خير الدين باشا التونسي: المدعو الوزير المصلح(1822-1889) أحد رموز الإصلاح بتونس.

[3]- محمد السنوسي (1851-1900)، من قواد الحركة الفكرية في تونس.

أما في المغرب نجد أن السلطان عبد الرحمن بن هشام [1] قام بإرسال البعثات الطلابية إلى القاهرة وبعض البلاد الأوروبية، وأنشأ مدرستي الهندسة بفاس الجديدة و"مدرسة الألسن" في طنجة، ودعا إلى إصلاح مناهج التعليم في جامعة القرويين،

وأشرف ولي عهده الأمير سيدي محمد على ترجمة موسوعة لالاند في الفلك التي كانت قد صدرت عام 1793.

وإذا كان يرى بعض النقاد أن تلك الترجمات كانت "مجرد إرهاصات أولية، ارتبطت أساسا بتلبية حاجيات طارئة، لا تمثل أية استمرارية لحركة الترجمة في الأندلس"، فإن ذلك لا ينفي أن القادة ورجال الإصلاح آمنوا بأن التعليم والترجمة هما من وسائل نقل ثمار النهضة الأوروبية إلى البلاد العربية.

وعلى الرغم من مرور الجزائر بفترة سياسية و اقتصادية حرجة خلال الثلث الأول من القرن 19، ما حرمها من الاقتباس من العلوم والتقنيات الأوروبية بل وأدى إلى سقوطها تحت السيطرة الفرنسية، فإننا لا نعدو أن نجد بعض رواد التجديد الإسلامي، مثل حمدان الخوجة (1775–1840) الذي تعلم الفرنسية والانجليزية إضافة إلى اللغة التركية، وترجم كتاب "إمداد الفتاح" في المذهب الحنفي من التركية إلى العربية، وألف كتابا باللغة الفرنسية بعنوان "المرآة: لمحة تاريخية وإحصائية عن دولة الجزائر"، ودعا في كتابة "إتحاف المنصفين" إلى "وجوب الأخذ بالحضارة الأوروبية"[2].

2.3 الترجمة همزة وصل بين الإدارة الاستعمارية والأهالي:

استعمرت فرنسا الجزائر سنة 1830، ثم دخل جيشها تونس عام 1881، وفرضت حمايتها على المغرب عام 1912.

وكانت الإدارة الفرنسية في هذه الأقطار بحاجة إلى وسطاء بين السلطة الفرنسية وأهل البلاد. لهذا فإنها اهتمت بالمترجمين ورفعت من شأنهم، فكانوا يحملون رتبا عسكرية في الجيش الفرنسي بالجزائر. كما

[1]– السلطان الفيلالي عبد الرحمن بن هشام (1822 – 1859م)

[2]– د.علي، القاسمي. الترجمة في تجربة المغرب العربي. مجلة اللغة العربية. الجزائر. العدد السابع ، خريف2002. ص 48

وفّرت لهم هذه الإدارة وسائل العمل، كما ألف المستعرب الفرنسي "شربونو أوغست – Auguste Cherbonneau" قاموس عربي فرنسي عام 1876، وألف " لوي ماشويل – Louis Machuel "، الذي كلف بإدارة التعليم العمومي في تونس عام 1883 – أي بعد دخول الجيش الفرنسي للبلاد بأقل من سنتين– كتاب "دليل الترجمان" إلى جانب كتب أخرى في تعليم اللغة الفرنسية. وحين دخل الجيش الفرنسي المغرب عام 1912، أمر المقيم الفرنسي العام بإنشاء (المدرسة العليا للترجمة) "لإيجاد وسطاء بين الفرنسيين والمغاربة".

2.4 الترجمة طريقة لتعليم اللغة الأجنبية:

تطورت طرائق تدريس اللغات الأجنبية ومرت بمراحل مختلفة منذ القرن 19 حتى يومنا هذا. ويمكن أن نذكر هنا 4 طرائق رئيسية هي:

أ – طريقة الترجمة والنحو، التي كانت شائعة في القرن 19 وبداية القرن 20.

ب – الطريقة المباشرة، التي كانت مستعملة في النصف الأول من القرن 20.

ت – الطريقة السمعية النطقية التي كانت معروفة في أواسط القرن 20.

ث – الطريقة التواصلية التي استعملت منذ الربع الأخير من القرن 20.[1]

وقد استخدمت طريقة **الترجمة والنحو** في تعليم اللغة الفرنسية في أقطار المغرب العربي في القرن 19 والربع الأول من القرن 20. ويمكن تلخيص هذه الطريقة في ترجمة المفردات والنصوص و التراكيب، وجعل الطلاب يحفظون القواعد النحوية للغة الأجنبية المُراد تعلمها. وليس المقصود بهذه الطريقة تدريب الطلاب على الترجمة، وإنما المقصود هنا اعتبارها وسيلة لتعليم اللغة الفرنسية والتمكن من فهمها والتعبير كتابيا بها.

فقد كان نشر الثقافة الفرنسية وتعميم استعمال اللغة الفرنسية في طليعة أهداف الاستعمار الفرنسي. ولهذا يقول محمد مواعدة:"إن دخول الجيش الفرنسي إلى تونس وإقامة نظام الحماية في 12 ماي 1881 لا يمثل

[1]– د.علي، القاسمي. الترجمة في تجربة المغرب العربي. مجلة اللغة العربية. الجزائر. العدد السابع، خريف2002. ص 49 .

حدثا عسكريا وسياسيا فقط، بل هو أيضا منعرج مهم في الميدان الفكري واللغوي م ادام انتشار لغة من اللغات أشد الارتباط بقوة أهلها..... وللوصول إلى هذه الغاية، أعدت حكومة الحماية منذ السنوات الأولى لانتصابها بتونس برنامجا تعليميا يهدف إلى جعل أبناء السكان مهما اختلفت جنسياتهم يتعلمون اللغة الفرنسية وجعل أذهانهم تتكيف والنظريات الفرنسية "[1].

ويعلق الناقد المغربي سعيد علوش على هذا بقوله: "ولم يكن الأمر يقتصر على تونس وحدها بل سبقتها الجزائر ولحق بهما المغرب"[2]

ولكن وجدت الإدارة الفرنسية في بلدان المغرب العربي أن إدخال دروس الترجمة (من العربية إلى الفرنسية والعكس) في مناهج المدارس والمعاهد يخدم غرضين من أغراضها، في آن واحد، هما: تعليم اللغة الفرنسية ونشرها في هذه البلدان، وإعداد مترجمين ليكونوا وسيلة بينها وبين الأهالي في الإدارة والقضاء والجيش سواء في المستوى المركزي أو المحلي.

وبهذا أصبحت وظيفة المترجم من الوظائف المهمة في هياكل إدارة الحماية الفرنسية في بلدان المغرب العربي.

2.5 الترجمة أداة للتواصل في العمل الدولي:

إنّ تكاثر المنظمات الدولية والإقليمية كمنظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ومنظمة المؤتمر الإسلامية والمنظمات العاملة في إطارها، وتزايد مكاتبها وفروعها في عواصم المغرب العربي ومدنه الكبرى، وتفاقم أنشطتها من مؤتمرات وندوات واجتماعات ومطبوعات، أدى إلى تعاظم الحاجة إلى الترجمة التحريرية والفورية.

وهكذا أصبحت مهنة المترجم الدولي مهنة مربحة تحظى بإقبال النابغين في اللغات.

---

[1]- محمد، مواعدة. حركة الترجمة في تونس وأبرز مظاهرها في الأدب. المغرب : الدار العربية للكتاب، 1988.ص 78.

[2]- سعيد، علوش. خطاب الترجمة الأدبية من الازدواجية إلى المـــثاقـــفة. المغرب: مدرسة الملك فهد العليا للترجمة. 1990. ص 96.

2.6 الترجمة وسيلة لتعريب التعليم و الإدارة:

بعد حصول تونس والمغرب على استقلالهما عام 1956 وانتزاع الجزائر لاستقلالها عام 1962. اتجهت نية هذه الأقطار إلى التخلص من لغة المستعمر القديم التي كانت اللغة الرسمية لهذه البلدان، وإحلال اللغة الوطنية محلها في التعليم والإدارة والقضاء وجميع مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ليكون استقلالا ثقافيا أيضا. ويتطلب هذا الأمر إعداد المترجمين القادرين على تعريب الإدارة ووثائقها، وتكوين المختصين المتمكنين من تعريب التعليم ومناهجه، وتوفير المصطلحات العلمية والتقنية اللازمة باللغة العربية.

وهكذا نجد أن الجزائر سنة 1963- بعد عام واحد من استقلالها – أنشأت "المدرسة العليا للترجمة" لإعداد مترجمين "مخصصين لمصالح العلاقات الخارجية والإرشاد الإداري والمصالح العمومية والمنضمات ولجان التسيير والمقاولات الصناعية والتجارية"[1].

وفي تونس حيث انتعشت بعد الاستقلال آمال تعريب الإدارة والتعليم، تم إنشاء "معهد بورقيبة للغات الحية" بمقتضى الأمر عدد51 لسنة1964 الذي نص على الغرض من إنشائه: "لتعليم اللغات والنقل والترجمة"[2].

وما أن تستقل المغرب حتى تسارع إلى إنشاء معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ثم المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي من أجل توفير المصطلحات العلمية والتقنية وإجراء الدراسات والبحوث اللغوية اللازمة لتعريب الإدارة والتعليم.

نستنتج من هذا العرض الموجز لتجربة الترجمة في المغرب العربي، أن الأسباب التي تجعل من الترجمة عملا فرديا، خاضعا لأهواء المترجمين وقدراتهم المحدودة، وتضاؤل تأثيرها في استنباط أفكار ونظريات ومناهج ،

- الثنائية اللغوية الموجودة حاليا في أقطاره،
- ضعف تعليم اللغات الأجنبية كما وكيفا،
- غياب مؤسسات وطنية للترجمة ذات استراتيجيات وأهداف واضحة قائمة على مسح للحاجات الفعلية،

---

[1]- الصديق، سعدي. دروس في الترجمة :عربية إنجليزية – إنجليزية عربية . الجزائر: دسوان المطبوعات الجامعية،1999. ص05.

[2]- محمد، مواعدة. حركة الترجمة في تونس وأبرز مظاهرها في الأدب. المغرب : الدار العربية للكتاب، 1988.ص 27.

– قلة التشريعات المنظمة لاتحادات المترجمين والمشجعة لهم على العطاء والنشر،

ولكي تقوم الترجمة بدورها الحقيقي والفعّال، نقدم فيما يلي بعض المقترحات:

– تعميم استعمال اللغة العربية في مختلف مرافق الحياة، مع العناية باللغات الأجنبية وتطوير تعليمها في مختلف مراحل التعليم.

– تأسيس منظمات وطنية للترجمة في كل قطر من أقطار المغرب العربي، وتوفير الامكانيات البشرية والمادية اللازمة.

– ينبغي تأسيس قاعدة بيانات ببيليوغرافية للكتب والمواد المترجمة وأن تشرف عليها منظمة قومية للترجمة تتعهدها بالتحديث والتطوير والنشر بانتظام.

–تطوير التشريعات الوطنية المتعلقة بحقوق المترجمين واتحاداتهم وجمعياتهم.

– تشجيع نشر المواد المترجمة، وتقديم المكافآت للمترجمين، وتنظيم معارض للكتاب المترجم بانتظام، ورصد الجوائز المتنوعة للأعمال المترجمة على اختلاف أنواعها، والإكثار من عقد الملتقيات والندوات العلمية حول نظريات الترجمة وتقنياتها ونقدها، وتمكين أساتذة الترجمة والمترجمين من المشاركة فيها.

– تنمية معاهد إعداد المترجمين الموجودة حاليا في أقطار المغرب العربي، من حيث الأهداف والمناهج ولغات العمل.

– إعداد خطط لتعريب روائع الفكر الإنساني في العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون إلى اللغة العربية لإثراء مكتباتنا.

3- لمحة عن تعليم الترجمة في العالم العربي:

3.1 الجزائر:

أمام تسارع المد التكنولوجي في عالم الاتصالات، الذي ينذر بإحداث تغي ير كمي ونوعي على جميع الأصعدة، أصبح العالم قرية كونية صغيرة: وأمام هذه الحتمية، فإن التواصل يبقى دوما وقوده اللغة التي تظل محتفظة بمكانتها مما يحتم تثمين كل ما يتعلق بها ويعطيها بعدها الإنساني والحضاري وعلى رأس ذلك الترجمة التي لا يفصلها عن اللغة أي فاصل.

فكان من الضروري الاهتمام بها لتصبح تخصصا يدرس في الجامعات و المعاهد والكليات، ويبقى الهدف الأساسي من كل هذا الصعود بالترجمة إلى مستواها العالمي لتحقق أهدافها من نشر العلوم والمعارف ونقل الثقافات....وغيرها

والجزائر ليست بمنأى عن ذلك إذ أولت الترجمة اهتماما وأدخلتها ضمن البرامج الدراسية لتُكوّن جيلا من المترجمين المحترفين، وخير دليل على ذلك 14 جامعة التي تدرس فيها الترجمة في وقتنا الحالي وهي:

- جامعة الجزائر: تم دمج الترجمة في جامعة الجزائر منذ سنة 1964 في إطار كلية الآداب، وتم إضافة تدريجيا الترجمة الفورية إلى الترجمة التحريرية بموجب المرسوم رقم 73-139 المؤرخ في 09 أوت 1973 تم تدريس الشعبيتين في إطار معهد الترجمة التحريرية والفورية وإثر المرسوم 98-253 لـــ 17 أوت 1998 حول هذا المعهد إلى قسم من بين أقسام كلية الآداب واللغات الجديدة[1] .

- جامعة وهران: تم فتح قسم الترجمة بموجب القرار رقم 119 المؤرخ في 08 أفريل 1999 والمتضمن إنشاء قسم الترجمة لدى كلية الآداب واللغات والفنون.

- جامعة عنابة: تم فتح فرع للترجمة سنة 1997، وأنشأ قسم لها بموجب القرار رقم 41 المؤرخ في 04 مارس 1999 المتضمن إنشاء قسم الترجمة لدى كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

---

[1]- الرجوع إلى موقع جامعة الجزائر: كلية الآداب واللغات- http://www.univ-alger.dz/

- جامعة قسنطينة: تم إنشاء قسم للترجمة بموجب القرار رقم 76 المؤرخ في 18 مارس 1999 والمتضمن إنشاء قسم الترجمة لدى كلية الآداب واللغات بجامعة قسنطينة.

- المركز الجامعي بشار: تم فتح فرع للترجمة بموجب المنشور رقم 01 المؤرخ في 25 مارس 2001.

- جامعة باتنة: تم فتح فرع للترجمة بموجب القرار رقم 152 المؤرخ في 26 ماي 2002.[1]

-جامعة تلمسان: تم فتح فروع جديدة في جامعة تلمسان خلال السنة الجامعية 2002-2003 منها فرع الترجمة[2].

- المركز الجامعي معسكر: تم فتح فرع للترجمة سنة 2003.

- جامعة سيدي بلعباس: تم فتح فرع للترجمة بموجب المنشور رقم 01 المؤرخ في 22 محرم 1424 هـ الموافق لـ 25 مارس 2003.

- جامعة سطيف: تم فتح فرع للترجمة بموجب القرار رقم 116 المؤرخ في 15 سبتمبر 2004[3].

- جامعة بسكرة: تم فتح فرع للترجمة بموجب القرار رقم 116 المؤرخ في 15 سبتمبر 2004.

- جامعة ورقلة: تم فتح فرع للترجمة بموجب القرار رقم 172 المؤرخ في 12 سبتمبر 2005.

- جامعة تيزي وزو: تم فتح فرع للترجمة بموجب المنشور رقم 02 المؤرخ في 18 ربيع الثاني 1427هـ الموافق لـ16 ماي 2006.

- جامعة بجاية: تم فتح فرع للترجمة بموجب القرار رقم 125 المؤرخ في 20 جوان 2007[4].

---

[1]- (Annuaire de l'enseignement supérieur) دليل التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلي، مديرية التكوين العالي، 2008-2009.

[2]- الرجوع إلى موقع جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان - http://www.univ-tlemcen.dz/

[3]- النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي. مديرية الدراسات القانونية والأرشيف. ديوان المطبوعات الجامعية. السداسي الأول 2007.

[4]- النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي. مديرية الدراسات القانونية والأرشيف. ديوان المطبوعات الجامعية. السداسي الثاني 2007.

3.1.1 "المدرسة العليا للترجمة في الجزائر"

أنشأت الجزائر سنة 1964 "المدرسة العليا للترجمة" لتكوين مترجمين "مخصصين لمصالح العلاقات الخارجية والإرشاد الإداري والمصالح العمومية والمن ظمات ولجان التسيير والمقاولات الصناعية والتجارية".

أُنشئ معهد الترجمة التابع لجامعة الجزائر المركزية بموجب مرسوم رقم 84-209 المتعلق بتنظيم وتسيير جامعة الجزائر والمؤرخ في 18 أوت 1984. وهو امتداد للمدرسة العليا التي أسست سنة 1963[1].

ثم قسم الترجمة الذي أسس سنة 1971، وكان تابعا لدائرة اللغات الأجنبية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية. فدائرة الترجمة التي أنشئت سنة 1975، وكانت تابعة لمعهد اللغات الأجنبية، ويقوم معهد الترجمة بتحضير الطلبة في التخصصات التالية حيث يُكوِّن:

-مترجمين تحريريين.

-مترجمين فوريين محترفين.

ويدرس في المعهد أيضا لمستويات ما بعد التدرج (الماجستير) حيث يُكوِّن:

-أساتذة مساعدين جامعيين في الترجمة والعلوم المتصلة بها.

وعلى الطالب المترشح للالتحاق بمعهد الترجمة أن تتوفر فيه شروط محددة كالإلمام بلغات تخصه: اللغة الأساسية و اللغتين الأجنبيتين اللتين يختارهما،

وتستغرق الدراسة لنيل شهادة الليسانس في الترجمة أربع سنوات، واللغات المقررة في المعهد هي:

- اللغة الأساسية: العربية.

- لغات العمل: الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية والإسبانية،

ويمتدّ الجذع المشترك منها على ثلاث سنوات يوجّه الطالب إثرها إلى أحد التخصصين المشار إليهما آنفاً.

[1]- دليل جامعة الجزائر: للمدرسين والطلاب. جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية. 1987-1988. ص81.

وبالنسبة لإعداد الماجستير تدوم الدراسة سنتين يتم خلالها تعميق معارف الطلبة وتدريبهم على أساليب البحث ثم تكليفهم بتحضير رسالة جامعية تؤهلهم للتدريس بالجامعة.

3.1.2 قسم الترجمة بجامعة وهران:

أُنشِئَ قسم الترجمة الكائن بكلية الآداب واللغات والفنون لجامعة وهران بموجب قرار رقم 119 المؤرخ في 08 أفريل 1999 والمتضمن إنشاء قسم الترجمة لدى كلية الآداب واللغات والفنون.

ولقد كان قبل هذا التاريخ تابعا لمعهد اللغات الأجنبية (I.L.E).

وفي بداية السنة الجامعية 1999-2000 انطلقت الدراسة في هذا القسم الحديث النشأة.

مدة الدراسة للحصول على شهادة الليسانس في الترجمة أربع سنوات،

واللغات المُدرّسة في القسم هي: - اللغة الأساسية: العربية.

- اللغة الثانية: الإنجليزية،

- اللغة الاختيارية الثالثة: الألمانية، الإسبانية، الفرنسية،

وبالنسبة لدراسات ما بعد التدرج، تنظم أقسام الترجمة سنويا مسابقات وطنية للالتحاق بمدرسة الدكتورالية حيث يتم الالتحاق بها بعد امتحان دخول ي جري في الولايات التالية: وهران- تلمسان- سيدي بلعباس- والجزائر العاصمة، يكون موضوع الامتحان موحد مثل امتحان شهادة البكالوريا.

أهداف قسم الترجمة:

- التمكن من اللغة العربية واللغات الأجنبية.
- فهم جيد للمناهج والتقنيات الموظفة في مجال الترجمة.
- دراسة أهم نظريات الترجمة القديمة والحديثة.
- تدريب الطلبة على مواجهة ترجمة مختلف أنواع النصوص (الأدبية، العلمية...) من أجل اكتساب الخبرة الضرورية .
- توسيع نشاطات الطلبة وتعميق تخصصهم العلمي.[1]

[1]- عبد الواحد، شريفي. البرنامج الوطني لنيل شهادة الليسانس في الترجمة: الواقع والآفاق.المجلّة المغاربية للغات. الجزائر. عدد02. 2003. ص 54.

3.1.3 المعهد العالي العربي للترجمة:

أُنشِئَ المعهد العالي العربي للترجمة سنة 2003 في الجزائر وهو معهد تابع للجامعة العربية ترأسه الدكتورة إنعام بيوض، يهدف إلى تكوين مترجمين محترفين لسد النقص الموجود في العالم العربي، ويطمح المعهد إضافة إلى التكوين إلى إنجاز دراسات في مجالات الترجمة المتعددة وتوفير المادة العلمية للباحثين والدارسين.

تدُوم مدّة تكوين طلبة ما بعد التدرج في معهد الترجمة سنتين يُقدّم فيها دروسا نظرية وتطبيقية، إضافة إلى برامج تدريب في هيئات علمية في الجزائر وفي الخارج.

ينتسب إلى المعهد حاليا طلاب من مختلف الدول العربية والأجنبية يشرف عليهم نخبة من الأساتذة الخبراء في تخصصهم والمعروفين على المستوى الدولي.

وفي خريف عام 2008 بدأ المعهد أول دفعة متخصصة في الترجمة الآلية.

قام المعهد العالي العربي بمناسبة فعاليات "الجزائر عاصمة الثقافة العربية"، بترجمة 100 كتاب جزائري إلى اللغة العربية في مختلف المجالات في سنة واحدة فقط[1].

أهداف المعهد العالي العربي للترجمة :

إلحاق المعهد بالأمانة العامة للجامعة العربية دليل على إدراك الجامعة دوره ومهمته في تكوين كفاءات علمية وتوفير مصادر المعرفة العالمية للمجتمعات العربية ودعم الثقافة والقيم العربية وعرضها على الغربي وتصحيح المفاهيم الخاطئة المنقولة عنها.

يعمل المعهد العالي العربي للترجمة حاليا على إنجاز دراسات في علم المصطلحات وذلك لتطوير استعمال اللغة العربية في المجالات العلمية، ويقوم في هذا الصدد بالتعاون مع مركز تنسيق التعريب في المغرب ، وهو مركز ذو تجربة ونشاط واسعين ساهم من خلالهما في توفير المصطلح العلمي باللغة العربية[2].

---

[1]- الرجوع إلى الموقع: http://www.marefa.org .

[2]- الرجوع إلى موقع المعهد العالي العربي للترجمة : http://www.isatdz.com/.

توضح مسؤولية المعهد أن استعمال اللغة العربية في الدراسات والميادين العلمية يكاد يكون منعدما في أغلب الدول العربية ، فالجامعات العربية في المشرق والمغرب وفي الخليج تقدم الدراسات العلمية باللغات الأجنبية.

3.2 المغرب :

3.2.1 مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة:

تأسست مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بموجب المرسوم رقم 2.82.355 الصادر بتاريخ 16 ربيع الثاني 1403. الموافق لـــ31 جانفي 1983 وهي تنتمي إلى جامعة عبد المالك السعدي، يتمثل دورها في التكوين والبحث.

تعتبر هذه المدرسة طبقا للمادة 19 من القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي، مؤسسة جامعية وطنية وإحدى هياكل التعليم العالي والبحث العلمي المغربي.[1]

تهدف الدراسة بمدرسة الملك فهد العليا للترجمة إلى تكوين اختصاصيين في الترجمة التحريرية أو الفورية قادرين على العمل في مختلف القطاعات العمومية أو الخاصة أو المنظمات الدولية وكذا في مجال البحث العلمي.

كما تنظم هذه المؤسسة حلقات دراسية للراغبين في إعادة التكوين واستكمال الخبرة في هذا الميدان بالإضافة إلى دورات لتعليم لغات أجنبية.[2]

مدرسة الملك فهد العليا للترجمة مؤسسة ذات الولوج المحدود (مرسوم رقم 2.04.89 بتاريخ 7 يونيو 2004) مفتوحة للطلبة الحاملين لشهادة ليسانس حسب التخصصات التالية:

- التشكيلة اللغوية عربية–فرنسية–إنجليزية:
- القانون العام أو القانون الخاص باللغة الفرنسية
- العلوم الاقتصادية
- الدراسات الإسبانية.
- الدراسات الألمانية.[3]

---

[1]– الرجوع إلى موقع جامعة عبد المالك السعدي:مدرسة الملك فهد العليا للترجمة: http://www.ecoleroifahd.uae.ma/

[2]– هند، السويني. رؤية جديدة لتطوير العمل الإداري بالمؤسسة. النشرة الإخبارية. المغرب. العدد36. ديسمبر 2007.

[3]– سعاد، الركلة. رؤية جديدة لتطوير العمل الإداري بالمؤسسة. النشرة الإخبارية. المغرب. العدد35. جوان 2007.

ويشترط على كل مترشح إتقان اللغة العربية، مع معرفة جيدة للغته الأجنبية الأولى والإلمام بلغته الأجنبية الثانية، لأنّه عليه اختيار تشكيلة لغوية ثلاثية من بين التشكيلات اللغوية المعمول بها حاليا بالمدرسة وهي:

عربية (أ) – فرنسية (ب) – إنجليزية (ج)

عربية (أ) – إنجليزية (ب) – فرنسية (ج)

عربية (أ) – إسبانية (ب) – فرنسية (ج)

عربية (أ) – ألمانية (ب) – فرنسية (ج)

تكون مدة الدراسة في هذه المدرسة:

– ثلاث سنوات بالنسبة لحاملي الشهادة الجامعية للدراسات العامة.

– سنتان بالنسبة لحاملي ليسانس في الآداب، الحقوق، العلوم، و الاقتصاد.

– تتكون هيئة التدريس بالمدرسة من أساتذة باحثين دائمين، أساتذة للتعليم العالي، أساتذة مؤهلين وأساتذة للتعليم العالي مساعدين.

يقوم الأساتذة الباحثون بمهام التعليم العالي والبحث والتأطير. وتمارس هذه الأنشطة بالمؤسسة التي ينتمون إليها طبقا لمقتضيات النظام الأساسي لرجال التعليم العالي الباحثين الصادر بمقتضى المرسوم 2.96.793 بتاريخ 19 فبراير 1997 وما سيتبعه من تشريعات تنظيمية.

–يعتبر حضور الطلبة إلزاميا في جميع الدروس، ولا يمكن لمن تخلف عنها أكثر من أربع مرات بدون مبرر خلال نفس الفصل أن يتقدم للامتحانات.

مبادئ مدرسة الملك فهد العليا للترجمة:

– التمسك بمبادئ العقيدة الإسلامية وتعاليمها.

– احترام حقوق الإنسان، و حرية التفكير والإبداع.

– المساهمة في تعميق الهوية الإسلامية والوطنية.

– الالتزام بالقيم العلمية الأكاديمية والمهنية.

أهداف مدرسة الملك فهد العليا للترجمة:

أ- بصفة عامة:

-تكوين الطلبة في مجالات الترجمة واللغة والثقافة العامة ليصبحوا مترجمين تحريريين محترفين.

-المساهمة في البحث العلمي.

-نشر الثقافة والمعرفة وتنظيم المؤتمرات والندوات.

ب- بصفة خاصة:

- إعداد الخريجين للاندماج في الحياة العملية.

- تحسين جودة التعليم بالمدرسة عن طريق تجديد الوسائل و تأمين شروط الوقاية والسلامة والنظافة داخلها.

- التكوين المستمر لإطاراتها وأساتذتها للرفع من مستواهم المهني والاجتماعي.

- ربط علاقات شراكة مع الجامعات الوطنية والأجنبية، وذلك بتبادل الأساتذة والباحثين وتكوين طلبة وباحثين أجانب.[1]

[1]- مدرسة الملك فهد العليا للترجمة والفيدرالية الدولية للمترجمين.دفتر الضوابط البيداغوجية لمدرسة الملك فهد العليا للترجمة. المغرب، 2005.

3.3 دمشق:

3.3.1 – المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية بجامعة دمشق:

تأسست جامعة دمشق عام 1923 وكان اسمها آنذاك "الجامعة السورية"، ثم ومع مرور السنوات بدأت توسّع مجالها، فكونت كلية الطب، كلية الحقوق، المجمع العربي، ودار الآثار العربية، وفي عام 1926 فصل عن الجامعة المجمع العربي ودار الآثار العربية حتى الأربعينات. بعد خروج القوات الفرنسية عن سورية، أكملت جامعة دمشق مسيرتها بإنشاء كلية الآداب، كلية العلوم والمعهد العالي للمعلمين (دار المعلمين) إضافة إلى كلية الهندسة في حلب، ثم كلية الشريعة عام 1954 .

خلال السنوات اللاحقة توسعت الجامعة وصدر قانون تنظيم الجامعات في سوريا عام 1958 وتم إحداث كليات جديدة وعديدة إلى غاية 2005 السنة التي تمّ فيها تأسيس المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية في دمشق، وبدء التدريس فيه عام 2006، يتخرج الطلاب من هذا المعهد بماجستير تأهيل وتخصص فقط، والمقصود بذلك ماجستير مهني/تقني ليس ماجستير أكاديمي، ووفق القوانين السورية لا يمكن للطالب متابعة دراسة الدكتوراه بعد نيل هذا الماجستير، [1]

تكون مدة الدراسة في هذا المعهد سنتين فقط، ليحصل الطالب في كل من اللغتين الفرنسية والإنجليزية على ماجستير في التخصصات التالية:

ماجستير التأهيل والتخصص في الترجمة التحريرية،

ماجستير التأهيل والتخصص في الترجمة الإلكترونية والسمعبصرية

وماجستير التأهيل والتخصص في الترجمة الفورية.

أقسام المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية:

– قسم الترجمة التحريرية: (ويتألف من شعبة اللغة الفرنسية وشعبة اللغة الإنجليزية)

[1]– الرجوع إلى موقع جامعة دمشق : http://www.damasuniv.shern.net/ .

يتولى قسم الترجمة التحريرية تأهيل وتكوين الطلاب في الترجمة التحريرية من وإلى اللغة العربية وفي مواضيع متنوعة تلبي حاجة سوق العمل. وتعتبر الترجمة التحريرية أو الكتابية من أهم الاختصاصات في ميدان الترجمة من حيث إمكانية الانفتاح على حوار عالمي.

وهنا تقع مسؤولية كبيرة على عاتق المترجم التحريري في البلاد العربية، حيث عليه المحافظة على اللغة العربية والمساهمة بنشر ثقافتها وحضارتها، و الدفاع عن قضايا الأمة العربية على الصعيد العالمي.

يؤهّل القسم المترجمين التحريريين حسب المعايير الدولية لفتح فرص العمل في مواقع مهمة في المنظمات الدولية كالأمم المتحدة ومنظمة المؤتمر الإسلامي، والاتحاد الأوربي وغيرها، لذا يتدرب المترجم التحريري على ترجمة أنواع متعددة من النصوص مثل النصوص القانونية، الاقتصادية، العلمية، السياسية، التنموية، الأدبية، والثقافية وغيرها.

المواد التي تدرس في القسم: الترجمة التحريرية، نظريات الترجمة ، التعبير الكتابي، تحليل النصوص، علم المصطلح.

– قسم الترجمة الفورية: (ويتألف من شعبة اللغة الفرنسية وشعبة اللغة الإنجليزية)

يقوم قسم الترجمة الفورية بتكوين الطلاب في الترجمة الفورية[1] و التتابعية[2] من وإلى اللغة العربية مثله مثل قسم الترجمة التحريرية، ويؤهلهم أيضا في مجالات متنوعة تلبي حاجات سوق العمل منها الميادين الاقتصادية، القانونية، التنموية، السياسة، الإعلامية، الاجتماعية والثقافية.

في عصر العولمة هذا، تزايدت الحاجة لمترجمين فوريين متخرجين من مدارس ومعاهد عليا في الترجمة الفورية حسب المعايير الدولية، ويتولى القسم إعداد المترجم الفوري من حيث المهارات الضرورية للترجمة الفورية وذلك من حيث أخلاقيات المترجم، وأدبيات التعامل في المؤتمرات.

1– الترجمة الفورية:(simultaneous Interpreting)هي التي يقوم المترجم فيها بالترجمة في غرفة صغيرة تعرف "بالكبائن" أين يستمع إلى الحوار في اللغة المصدر التي يستخدمها المتحدث عبر سماعات رأسية وينقله مباشرة إلى اللغة الهدف.

2– الترجمة التتابعية: (consecutive interpreting)هي التي يقوم فيها المترجم بالاستماع إلى المتحدث في اللغة المصدر لمدة من الزمن تراوح بين 4 إلى 8 دقائق يُدوِّن فيها ملاحظات تساعده، وعندما يتوقف المتحدث، يُترجم ما قاله بدقة تعتمد على ذاكرة قوية ومهارة عالية في هيكلة الخطاب وإعادة تشكيله لإيصال الرسالة بأمانة إلى المستمعين.

على المتقدم لهذا القسم أن يكون سريع البديهة، وله ثقافة عالية، إضافة إلى مستوى عال في اللغة العربية واللغة الأجنبية. وتتوفر لهذا التخصص فرص عمل كثيرة في المنظمات والمؤتمرات الدولية كمترجم متعاقد أو مستقل.

المواد التي تدرس في القسم: الترجمة التتابعية، الترجمة الفورية، مهارات التدوين، اللغة الأجنبية، التعبير الشفوي.

– قسم الترجمة السمعية–البصرية: (ويتكون من شعبة اللغة الفرنسية وشعبة اللغة الإنجليزية)

في هذا القسم، يَتكوّن المترجم في الترجمة السمع–بصرية audio-visual translation، وهي الترجمة على الشاشة screen translation بقسميها المرئي subtitling و الدبلجة dubbing مثل ترجمة الأفلام التسجيلية و ترجمة الحوار أثناء المقابلات المتعددة الأطراف، وهو يعتبر تخصصا جديدا و واعدا في سوق الترجمة.

إضافة إلى هذا يقدم القسم دروسا في مجال الترجمة بمساعدة الحاسوب computer assisted translation CAT والترجمة الآلية Machine translation التي تعتمد برمجيات تترجم النص آلياً دون تدخل العقل البشري إلا في إعداد هذه البرمجيات.

المواد التي تدرس في القسم: الترجمة الآلية، الترجمة السمع بصرية، الدبلجة، الترجمة على الشاشة، الترجمة بمساعدة الحاسوب، الترجمة التحريرية، علم المصطلح إضافة إلى مقررات اختيارية تعزز ثقافة المترجم.

– تعتبر السنة الأولى في المعهد جذعا مشتركا لكل الطلبة قبل أن ينفصلوا للتخصص في السنة الثانية من فترة الدراسة في المعهد. كما تدرس مواد اختيارية لجميع الأقسام والشعب لتعزيز ثقافة المترجم، منها: منظمات دولية، قانون دولي، قانون تجاري، أدب مقارن، مؤسسات اقتصادية، البيئة والتنمية المستدامة، علم المصطلح، اللغويات وغيرها.

والمواد الأساسية التي تدرس في السنة الأولى: الترجمة التحريرية، نظريات الترجمة، تلخيص النصوص، تدقيق النصوص.[1]

-أهداف المعهد:

يهدف المعهد إلى التدريس باستعمال طرق تعليمية حديثة تساهم في تحسين مستوى المترجمين و تأهيلهم في الترجمة التحريرية والفورية والسمع بصرية من وإلى اللغة العربية والنهوض بواقعها على الصعيد المحلي والعربي والدولي.

إصلاح اللغة العربية للتدريس في مختلف الاختصاصات تعزيزاً للدور القومي العربي الذي تنهض به.

إحداث برامج تعليمية مشتركة على مستوى الدراسات العليا بالتعاون مع جامعات أجنبية عريقة وفي اختصاصات مطلوبة في سوق العمل.

[1]- الرجوع إلى موقع : http://www.atida.org/ .

3.4 المملكة العربية السعودية:

3.4.1 – جامعة الملك سعود: مركز الترجمة

تأسست جامعة الملك سعود سنة 1377هـ(1957 م)، بموجب المرسوم الملكي رقم (17) تاريخ 1377/4/21هـ. و بدأت الدراسة عام 1378/77هـ بافتتاح كلية الآداب.

وتوالى بعد ذلك إنشاء كليات جديدة في الجامعة، منها كلية العلوم عام 1379/78هـ، كليتي التجارة (العلوم الإدارية حالياً) والصيدلة عام 1380/79هـ.

اهتمت جامعة الملك سعود بقضية الترجمة إلى اللغة العربية منذ تأسيسها، ونلاحظ هذا الاهتمام بشكل خاص عام 1411هـ (1990م)، عند إنشاء معهد اللغات والترجمة ليصبح بعد ذلك يسمى "مركز الترجمة"، بهدف دعم ونشر أعمال الترجمة في كلياتها المختلفة، إضافة إلى تشجيع الدراسات في مجال الترجمة، وإقامة الندوات لطرح الآراء، وتبادل المشورة حول مسيرة الترجمة والتعريب، ليس في المملكة العربية السعودية فقط، بل في شتى أرجاء الوطن العربي أيضاً.[1]

ويعتبر مركز الترجمة أحد المعالم البارزة في جامعة الملك سعود، الذي أسسته من أجل هيئة التدريس لنقل المعرفة والعلوم من اللغات العالمية الحية، وجهزت له كل الوسائل لتسهيل الترجمة من أجل اختيار أفضل ما لدى الآخرين لخدمة المعرفة والثقافة العربية والإسلامية، ويقوم المركز بالتعاون مع العديد من الهيئات والمراكز العلمية داخل وخارج المملكة العربية السعودية مثل مجامع اللغة العربية ومؤسسات واتحادات الترجمة والمنظمات لتوحيد الجهود في مجالات الترجمة والتعريب .

يشرف على المركز مدير بدرجة علمية لا تقل عن درجة أستاذ.

يتكون مجلس إدارة المركز من 10 أعضاء من هيئة التدريس بالجامعة يمثلون مختلف التخصصات العلمية والمعرفية إضافة إلى خبرتهم المتميزة في الترجمة، ولا تقل رتبتهم الأكاديمية عن درجة أستاذ مشارك.

أهداف مركز الترجمة:

---

[1]- الرجوع إلى موقع الجامعة: http://www.ksu.edu.sa/

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ترجمة الكتب والمراجع والأبحاث.

- تشجيع حركة التعريب.

- ترجمة وتعريب الكتب المقررة والمصادر والمراجع للمرحلتين الجامعية والعليا.

- ترجمة الكتب القيمة والأبحاث الجيدة من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية الحية.

- إعادة ترجمة الكتب العلمية التراثية التي فقدت أصولها العربية إلى اللغة العربية.

- وضع معاجم المصطلحات المتخصصة بالتعاون مع الأقسام العلمية بالجامعة والمؤسسات العلمية المشابهة.

- الاستفادة من تطبيق الحاسب الآلي في أعمال الترجمة.

- ترجمة قوانين، لوائح، أنظمة واتفاقيات إدارة الجامعة من العربية وإليها.

- الإسهام في إعداد وتدريب متخصصين في مجالات الترجمة[1].

[1]- بشير، العيساوي. الترجمة إلى العربي: قضايا وآراء. الطبعة الثانية. مصر: دار الفكر العربي، 2001. ص 158.



تعليمية الترجمة

تـــمـــهـــيد:

منذ أن تحكم الإنسان في الكتابة، وهو يبحث عن طريقة تسمح له بنقل معارفه وتخزي نها لفائدة الأجيال القادمة، إلى أن اهتدى إلى التعليم الذي تطور مع مرور الزمن ليصل إلى ما هو عليه الآن، وأصبح علما مستقلا متواجدا في كافة مناحي الحياة فلا يخلو مكان إلاَّ و به مدرسة وتلميذ ومعلم.

ولا شك في أن مدارس اليوم ليست كمدارس الأمس، والوسائل البيداغوجية المستعملة الآن غير تلك التي كان يحاربها "جان أموس كومنيوس" [1]، ويثور على ما كانت توفره من تعليم، واصفا إياها بأ نها أماكن لتعذيب الذكاء [..] و واعدا أنه " عندما يُعمّم التعليم العام وتُنتقى أفضل طرائق التبليغ، فسيحصل، إذ ذاك، كل واحد على ما يحتاجه ليفكر ويعمل بشكل جيد" [2]. وستوفر هذه النظرة الجديدة حسبه الفرصة للتلميذ " ليتجاوز المعلم عن طريق طرح المزيد من الأسئلة وحفظ الأجوبة والتعليم" [3]. وبفضل التعليم استفادت كل المعارف الإنسانية، وذلك لما يوفره لها من متابعة وبحث وغير ذلك من مقومات تدخل في صميم هذه الاختصاصات.

وقد صعب وضع تعريف موحد للترجمة وترتيبها ضمن بقية العلوم الإنسانية بسبب طبيعتها المتقلبة وغير المستقرة، إلى عهد قريب، وهو ما أدى ربما، إلى نقص الاهتمام بها ككيان مستقل ومنحها ما تستحق من العناية. وقد انعكس عليها، هذا الوضع، وعلى تطورها، حيث بقيت تابعة لعلوم أخرى تحدد سبل عملها. وعدم وجود أولا دراسات أكاديمية مختصة بالترجمة النظرية أو العملية بالعدد والنوعية الكافيين قبل منتصف القرن الماضي وثانيا سياسة تعليمية واضحة موجهة بشكل خاص للترجمة ومشاكل تدريسها وكيفيات مواجهة هذه المشاكل لأكبر دليل على ذلك[4].

---

[1]- جان أموس كومنيوس/ Jan Amos Comenius (1592 م/ 1670 م): كاتب وفيلسوف ورجل دين تشيكي. وهو يعتبر من أحد رواد المدرسة الغربية الجديدة وواضع أسس التعليمية الحديثة.

[2] - Alexis Sluys ; J. Verkoyen. La Vie et les Œuvres de J-A Comenius. France : Gilon, 1896. P 217.

[3] - Alexis Sluys ; J. Verkoyen. La Vie et les Œuvres de J-A Comenius. France : Gilon, 1896. P 218.

[4]- ديداوي، محمد. علم الترجمة بين النظرية والتطبيق. سوسة: دار المعارف للطباعة والنشر،1992. ص 46.

وإذا كانت معظم العلوم قد بنت قواعدها على أسس نظرية، كان التعليم محركها، فالترجمة، عكس ذلك، لم تتضح مناهجها وظلت محل جدل، ليس بخصوص تعليمها أو التنظير لها، بل فيما يخص جودتها من عدمها ووفائها للأصل أو خيانتها له، و إمكانية الترجمة من عدمها، وإلى غير ذلك من مواضيع اختلفت بشأنها وجهات النظر بين مؤيد ورافض. [1]

وللخروج من هذه الحلقة التي جعلت الترجمة لا تبرح مكانها طيلة هذه المدة، طُرحت إشكاليات جديدة، لعل أهمها موضوع عملنا اليوم وهو إشكالية تعليمها.

نحن نعلم أن التعليمية أصبحت بفعل التطور والإقبال الكبير الذي يعرفه عالمنا على هذا النوع من الدراسات ضرورة تتطلب الاهتمام بها، باللجوء إلى الوسائل الحديثة العملية والنظرية التي بدأت تتوفر حاليا.

ويكون الجواب عن تساؤلاتنا في البحث عن أسهل الطرق لمواجهة وضع يتميز بالعديد من النقائص وهو بحاجة إلى أجوبة مستعجلة. وليس هناك من شك أننا في أمس الحاجة إلى وضع أبحاث أكاديمية تساعدنا على الصعيد المنهجي والنظري و العملي.

وحتى إن لم يتقدم مستوى تعليمية الترجمة كثيرا في العديد من البلدان المتطورة، فبالنسبة لنا مازالت تعليمية الترجمة في خطواتها الأولى. ولهذا، أصبحت الركيزة للفرضية التي أسسنا عليها عملنا، والمتمثلة في النقص الفادح في مناهج تعليم الترجمة وفق آخر ما استجد في هذا الميدان.

ويختلف الأمر في الموضوع الذي يشغل فكرنا. فما نحاول تجسيده ميدانيا في هذا البحث ليس جديدا، فغالبا ما يكون قد دار في أذهان المئات من الأجيال المتعاقبة على الترجمة منذ أن توفر لها الزاد الثقافي والعلمي الكافي. ولازالت تتوارث الأجيال الترجمة جيلا عن جيل، دون أن يوجد نموذج متفق عليه بين العاملين في هذا المجال وذلك رغم النجاحات المحققة على مر العصور.

إن موضوع تجسيد وتنفيذ فكرة التعليمية ليس بالأمر الهين، وذلك لما تتصف به من جوانب ذاتية لا يعلمها، إلاَّ من اختار هذه المهنة، عاملا كان أو مدرسا.

---

[1]- بيوض، إنعام. الترجمة الأدبية: مشاكل وحلول. بيروت: دار الفرابي، (ط.1) ، الجزائر العاصمة،2003. ص 76.

يتجاوز طرح إشكالية تعليم الترجمة الطابع البسيط الضيق لتعليم اللغات بشكل منفرد إلى محاولة "تعليم" الطرق والوسائل والتقنيات القادرة على نقل، ليس اللغة الأولى في سطحيتها، إنما نقل المعنى "المندس" فيها بكل خاصياته، إلى لغة أخرى شكلا ومضمونا. وإن كان المنقول هو الفكرة والتجربة فالوسيلة المستعملة هي اللغة.

تحتل اللغات الأوروبية الخانة الأولى، لأن معظم الاختراعات الحالية تتم بإحداها وباللغة الانكليزية على الأخص. لذا، فتحاول بقية اللغات اللحاق بهذا التطور العلمي والأدبي والفكري الهائل الحاصل في كافة الميادين والذي تعبر عنه اللغة الانجليزية بسهولة كبيرة في الوقت الذي تتعثر فيه بعض اللغات.

وإذا كان هذا المشكل، بالرغم من ذلك، موجوداً بين اللغة الانكليزية واللغات الأوروبية في مجال المصطلحات، وبالتالي، في ميدان الترجمة. فماذا يكون حجم المشاكل المطروحة بين هذه اللغات كلّها ولغة كاللغة العربية! لأن المشكلة تكون أكبر، كلما تباعدت اللغات عن اللغة التي سأسميها باللغة "المُغذِّية" المسيطرة حاليا على بقية لغات العالم، لغة الحواسيب والبنوك وما إلى ذلك، وخاصة، إذا ما كان الأمر يتعلق باللغات غير الأوربية التي تشكل العربية إحداها. ولعل مسألة المصطلحات، في مختلف الاختصاصات هي أول هذه المشاكل ، وخاصة ما تعلق منها بالتكنولوجية التي يصعب تخطيها بسهولة مادمنا لم نتعد بعد مرحلة الترجمة لندخل إلى مرحلة التقليد والاختراع.[1]

ونظرا لواقعنا التنموي، واعترافنا بالفرق الشاسع الموجود بيننا وبين العالم المتطور، فإنه لا يوجد مانع في الاستفادة من تجارب بلدان سبقتنا في هذا المجال أو ذاك، وأفضل وسيلة في ذلك تكمن حسب رأينا في الترجمة[2].

خاصة وأن هذه البلدان قد بنت مجدها على أنقاض حضارة أعطت لها بفضل الترجمة والاحتكاك مقومات النهضة الحديثة.

---

[1]- إبراهيم، خورشيد. الترجمة ومشكلاتها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985. ص 87.

[22]– حمري، حسين. جوهر الترجمة. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع 2006.ص 41.

والواقع أن الجامعة العربية [1] قد تفطنت إلى هذا الأمر منذ إنشائها، وقد نصت على أهمية «ترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة»

إلا أن هذا الهدف وغيره من الأهداف الأخرى لم يحقق، فحسب دراسة أجراها الدكتور شحاذة الخوري تحت عنوان: "دور جامعة الدول العربية ومؤسساتها وأجهزتها في ميدان الترجمة تخطيطا وإنتاجا"، فإن مجمل الأقطار العربية بين سنة 1970 و 1981 لم تترجم إلا 2980 عنوانا.[2]

وحسب دراسة أخرى، متوسط الكتب المترجمة لكل مليون عربي يساوي: 4.4 كتاب، أي أقل من كتاب واحد كل سنة، بينما بلغ العدد في المجر إلى 519 كتابا، وفي إسبانيا 920 كتابا وخلال أكثر من نصف قرن ترجمت فرنسا حوالي 150 ألف كتاب، كما ترجمت ألمانيا ما يقارب 260 ألف كتاب، في حين ترجم العرب مجتمعين أكثر بقليل من 9 آلاف كتاب[3].

ويوضح المترجم شوقي جلال: "يترجم العالم العربي، الذي يزيد عدد سكانه على 250 مليوناً في العام الواحد نحو 450 عنواناً فقط، بينما يصدر في العالم سنويا أكثر من 100 ألف كتاب مترجم أي أكثر من 12% من مجموع الإصدارات السنوية، وفي ايطاليا وحدها هناك 52 كلية ومعهداً ومدرسة عليا للترجمة والاختصاصات المرتبطة بها. كما أن الفيدرالية الدولية للمترجمين، تضم في عضويتها اتحادات وتجمعات مهنية تمثل أكثر من 80 ألف مترجم في العالم"[4].

وهذا يدل على أن عدم إتّباع أي خطة، هو ما يميز حركة الترجمة في البلاد العربية. فبالرغم مما نجده في العديد من المقررات السياسية التي تتكلم عن وضع خطط للترجمة أو إتباع برامج لترجمة كذا من الكتب في هذا الاختصاص أو ذاك، فإن نسبة نجاح مثل هذه السياسات شبه منعدم، لسببين أساسين، أولهما العنصر

---

[1]- ظهرت جامعة الدول العربية إلى الوجود ابتداء من يوم 11 مارس 1945، لتصبح أول منظمة عربية جامعة تنشأ في تاريخ العرب الحديث والمعاصر، وعدد الدول المؤسسة للجامعة هي 7 دول: لبنان – سورية – مصر – اليمن – الاردن – السعودية – العراق.

[2]- الرجوع إلى موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب(واتا): http://www.wata.cc/site/

[3]- تقرير التنمية في العالم العربي لعام 2003م.

[4]- شوقي، جلال. الترجمة في العالم العربي: الواقع والتحدي. مصر: المجلس الأعلى للثقافة، 1999. ص 98.

البشري، الذي وإن توفر، فلا يستجيب للمعايير العلمية المعمول بها في هذا المجال بسبب عملية التكوين غير المتخصص في أغلبه أو المنعدم وثانيهما عدم توفير الظروف المادية والمعنوية المحفزة، ولم تصبح القضية قضية وسائل مادية يجب توفيرها لمواكبة التطور، بل لابد من الاعتناء بالبعد البشري، والاستثمار فيه لأنه الوحيد القادر على رفع التحدي والتغلب على ما يقف حاجزا في سبيلنا كما فعلت الأمة الإسلامية في أيام عزها.

تلكم بعض رؤوس الأقلام اعتمدنا عليها في بناء بعض المنطلقات سنرتكز عليها في تقريب فكرة تعليمية الترجمة كما تجلت لنا. وسنخصص لهذا الجانب حيزا معتبرا في هذه الرسالة وبالأخص الجانب العملي للترجمة الذي لا يمكن، لأي كان، أن يقلل من أهميته ومن تأثيره في صيرورة الترجمة.

و بالتالي، فقد كان التعليم يرتكز في أفضل الحالات، على مناهج قديمة التغييرات الوحيدة التي طرأت عليها كانت على مستوى الطبعات، ليس إلاَّ.

وربما استطعنا تفادي مثل تلك النقائص لو أن الجامعة اتجهت نحو البحث العلمي وشجعته.

1 – تعريف المفاهيم:

بعد عرضنا في التمهيد لتصوراتنا العامة لهذا الموضوع، يجب علينا توضيح بعض المفاهيم الواردة في هذه الرسالة لتكون منطلقاتنا واضحة ونتائجنا مفهومة.

وسنكتفي في الصفحات الموالية بتقديم عرض عام حول التعليمية، و سنخصص النقطة الموالية لتقديم عرض لمفهوم تعليمية الترجمة.

1.1 التعليمية : "La Didactique"

1.1.1 التعليمية عربيا:

لو بحثنا في المعاجم العربية عن تعريفات لهذا المصطلح، فلن نجد له أثرا يذكر بهذه الصيغة.

فهو مصطلح مستحدث مركب أدخلته الحاجة إلى العربية ليعبر عن مفهوم جديد أضحى من العلوم الحديثة في الثقافة التربوية الغربية ومنذ مدة طويلة. وهذا التخصص رغم ما يكتسيه من أهمية بالغة في العملية

التربوية، يكاد يكون مجهولا، على الأقل، بهذا المفهوم الحديث في منظومتنا التربوية بما في ذلك الجامعة الجزائرية[1] .

ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل بلغ درجة عدم الاتفاق حول تسمية موحدة له. وهذا أمر ليس بالجديد على لغتنا العربية.

وقد قدّم بشير ابرير الترجمات التالية لهذا المصطلح: تعليمية وتعليميات وعلم التدريس والتدريسية والديداكتيك[2].

أما في قاموس "المنهل" فعثرنا على ترجمتين لهذا المصطلح هما: ""تعليمي" و"إرشادي" في حالة الاستعمال كصفة. أما كمصدر فيوجد ترجمة وحيدة وهي " فن التعليم" [3]. وبذلك تصبح لدينا ثماني ترجمات مختلفة لنفس المصطلح.

ويعرف الأستاذ مولاي إدريس شابو التعليمية بأنها " فن التدريس الصحيح "و "التعليمية أقدم ميدان في العمل التعليمي من علوم التربية نفسها". ويعرفها أيضا على أنّها:

"نظرية متعلقة بتكوين الإنسان" و" تعتبر عند بعض المربين كمنهج أو طريقة، يعني مجموعة من الأساليب التي يجب استعمالها في الأداء التعليمي للوصول إلى النتائج المرجوة عند الطفل. فالطريقة هنا تبنى على انتظام الأفكار والوسائل واتساقها اتساقا طبيعيا متناسبا مع طبيعة كل مادة مثل الآداب والرياضيات".

ويذهب إلى حد التأكيد في مقالة له: "أن هذا المفهوم لازال غامضا عند العام والخاص الشيء الذي أحدث بلبلة أثرت على هذا الميدان الحيوي. ولهذا، فإنه يجب أن تزول تلك البلبلة لكي تستطيع التعليمية بدورها أن تتحرر وتنمو بصفة طبيعية. ونحن في حاجة ماسة لهذا التطور المرجو لفائدة كل من يشتغل في حقل التعليم"[4].

---

[1]- بشير، إبرير. الخطاب اللساني العربي بين التراث والحداثة. ، مجلة الرافد. إمارة الشارقة. العدد:47، 2001. ص87.

[2]- بشير، إبرير. إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، 2006 ، ص 107.

[3]- د. سهيل. إدريس. المنهل: قاموس فرنسي- عربي. الطبعة39. لبنان: دار الآداب، 2007. ص 402.

[4]- مولاي، إدريس شابو. ما هي التعليمية؟. محاضرات في التربية، الجزائر: الجامعة المركزية، 1975. ص21.

ونلاحظ في نفس مقالته الصعوبة التي تواجه الكاتب وهو يحاول وضع تعريف للتعليمية. فبعد أن تناول، بعض الأفكار والآراء حول هذا المفهوم، يردف قائلا: " نرى، على ضوء ما سبق، ما هي نوعية الصعوبات التي يجد الباحث نفسه أمامها لما يريد أن يعرف التعليمية بصفة مقبولة أو مرضية"[1]

وإن كان قد صنف التعليمية، " كفن" أو " كفن التدريس"، فإنه يصنفها في المرجع ذاته على أنّها علم، قائلا: " التعليمية كعلم لها منهجيتها الخاصة بها، فعليها أن تسجل و تلخص وترتب وتقنن وتنمط ظواهر التعليم ثم تحللها وتعللها وتفسرها، آخر المطاف تقترح الحلول للتسيير الحسن أي المثمر والمنتج لصيرورة التعليمية"[2]

ونلاحظ مما سبق الاختلاف في استعمال المصطلحات وفي التعريف، فمن الوصف بـــ"الفن" إلى حدود "العلم القائم بذاته"، مرورا بالنظرية أو المنهج والطريقة ومجموعة الأساليب.

و يعرف جون كلود غانيون "J.C.GAGNON" التعليمية كالآتي:

كما يقدم "إبرير" تعريفا للتعليمية نقله عن Jean Claude Gagnon في دراسة تحت عنوان la didactique de la discipline[3] صدرت عام 1974 م "إشكالية إجمالية وديناميكية، تتضمن :

" إنها إشكالية تتضمن تأملا و تفكيرا في طبيعة المادة الدراسية و الغاية منها، وإعداد فرضياتها الخصوصية انطلاقا من الإسهامات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجيا و السوسيولوجيا...إلخ. فهي مجال مفتوح قابل للمراجعة تتطور فيه المعرفة باستمرار، وهي تبعا لكل هذا علم أساسي و تطبيقي في نفس الوقت تتقاطع فيه المادة الدراسية بين الإعداد للتدريس و أهداف و طرق ووسائل التقويم ، من جهة، وبين أشكال اكتساب المعرفة ، من جهة أخرى " [4].

---

[1]– مولاي، إدريس شابو. ما هي التعليمية؟. محاضرات في التربية، الجزائر: الجامعة المركزية، 1975. ص37.

[2]– مولاي، إدريس شابو. ما هي التعليمية؟. محاضرات في التربية، الجزائر: الجامعة المركزية، 1975. ص 40.

[3] -La didactique d'une discipline, de Jean-Claude Gagnon. Publié en 1974, Laboratoire de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Québec).

[4]– – رشيد، بناني. من البيداغوجية إلى الديداكتيك : دراسة وترجمة. الطبعة الأولى. المغرب: منشورات الحوار الأكاديمي و الجامعي ، دار الخطابي للنشر. 1999. ص 39.

يعتبر الفعل التربوي، أولا، فعلا تكراريا موجها لفئات معينة يختلف سنها ومستواها وانتماؤها. إذ أننا لا نتصرف ونستعمل نفس الطرائق والوسائل مع جميع الناس. فنتعامل مع كل واحد حسب مستواه والغاية التي نريد تحقيقها، مستعملين "طريقة" معينة (بيداغوجية) لبلوغ هدفنا.[1]

ولم يغب ذلك عن الفقهاء والعلماء الذين سبقونا. وقد تطرق العلامة ابن خلدون إلى هذا الموضوع وأبدى فيه رأيه حسب ما أورده الدكتور محمد الديداوي ، نقلا عن المقدمة:

"الملكات لا تحصل إلاَّ بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتصير حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. وهكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل."[2]

ويركز كلام ابن خلدون على أحد أهم الجوانب في عملية التعليم وهي التكرار، فتكرار الكلام لحفظه كتكرار تمارين الترجمة فلولاه لما كان التعلم.

والعملية التربوية – لا تتوقف طيلة حياة الفرد– وهي عبارة عن أفعال و أقوال نكرّرها إلى أن نحفظها وتبقى في ذاكرتنا لا تفارقنا طوال حياتنا ونستظهرها وقت احتجنا إليها.

وعرّفت الأستاذة نورة مستغفر – من كلية التربية بالرباط – مفهوم "الديداكتيك" وهو المصطلح الشائع في المملكة المغربية كالآتي: " قدمت عدة تعاريف للديداكتيك باعتبارها المنهج و الأسلوب المحدد لتحليل الظواهر التعليمية. وهي كذلك الدراسة العلمية التي تهتم بتنظيم وضعيات التعليم التي يمر بها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي–حركي. ويلعب المتعلم فيها الدور الأساسي بينما يقتصر دور المدرس

[1] - ELIMAM, Abdou. *L'exception linguistique en didactique*. Oran: Editions Dar El Gharb, 2006. P 78.

[2] – محمد، الديداوي. الترجمة والتواصل. لبنان : المركز الثقافي العربي. الطبعة الأولى .2000. ص 18.

على تصنيف عملية تعلم التلميذ، و تصنيف المادة حسب الحاجات، وتحديد الطرق المناسبة لنجاح فعل التعلم"[1]

ونستنتج من كل ما سبق أن التعليمية علم مستقل له علاقة قوية بكثير من العلوم شديدة الصلة بالتربية والتعليم كعلم النفس وعلم اللسان التطبيقي.

كانت هذه بعض التعريفات المتداولة لمفهوم التعليمية في اللغة العربية، و سنقف، فيما يلي، على البعض منها فيما يخص نفس المصطلح دائما "التعليمية" ولكن باللغة الفرنسية.

1.1.2 التعليمية في اللغة الفرنسية:

رأينا أن مصطلح "التعليمية" بمفهومه العلمي كان حديث الاستعمال في اللغة العربية، أمل في اللغة الفرنسية، فبالعكس، فقد ورد هذا المصطلح الفرنسي (la didactique) أول مرة، كصفة (adjectif) حوالي سنة 1554 م[2].

وقد عرّف معجم تحليل الخطاب مفهوم Didactique "تعليمية":

يعني هذا المصطلح (عند استعماله كصفة) كل ما يتعلق بعملية التعليم مثل الكتب والأفلام والحصص بل والنبرة أو الأداء الصوتي.[3]

ويعتبر " كومانيوس" (Comenius) – الذي أشرنا إليه سابقا– من بين المبدعين في هذا المجال. فقد انشغل بعدة قضايا كتسهيل النحو وله كتاب صدر عام 1616 م تحت عنوان " ضوابط من أجل قواعد نحوية أسهل"[4] – وأهم قضاياها كانت التعليم ، إذ وضع سنة 1632 م كتابا عنوانه Didactica Magna موضوعه مبادئ تربوية جديدة، بنيت على إقامة نظام تربوي يعتمد على نظام الأطوار التعليمية المبنية على التدرج الأدبي والثقافي للتلميذ، أثّر إيجابيا على مسار التعليم في أوروبا،

---

[1]– نورة، مستغفر. ديداكتيك اللغة العربية والكفايات. مجلة " أبحاث لسانية " المغربية. المغرب: منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب للرباط. المجلد 11، العدد ½ ، عدد مزدوج. ديسمبر 2006. ص 93.

[2] - J.P. Astolfi et M. Develay. *La didactique des sciences*. France : Que sais-je, PUF, n° 2448. 1989. P 18.

[3] -Patrick, Charaudeau, Dominique Maingueneau. *Dictionnaire d'analyse du discours* .France : Seuil.2002. P 182.

4 -Une « grammaire pour faciliter l'étude du latin » (Grammaticae facilioris praecepta), imprimée à Prague (République tchèque) en 1616.

ويؤكد لادميرال أنه نكاد لا نجد فرقا في المعنى بين التعليمية والبيداغوجية، كما يقول أنّ اللغة الفرنسية تستعمل، في الآن ذاته، مفردة " Pédagogie" كصفة لمصدرين مختلفين هما Enseignement وPédagogique [1]، ويوافقه الرأي رشيد بناني الذي يرى: " أنه يصعب التفريق بينهما ويصعب رسم الحدود التي تميز هذا عن ذاك. وأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجية ونتاجها ووليد لها"[2]. وقد ذكرنا مصطلح البيداغوجية وحاولنا التمييز بينه وبين مصطلح التعليمية من أجل إضفاء الطابع "العلمي" على التعليمية – وهو المصطلح الذي تبنيناه في هذا البحث لشيوعه في الجزائر، وعملا على التوحيد المصطلحي.

أصبح مصطلح "التعليمية" يعني اليوم اكتساب معرفة في مجال بذاته. وإذا تابعنا المسار التاريخي لهذا المصطلح، نرى أن "لورانس كورنو" و"آلان رجينيو" (1992) في كتاب La didactique en question قد وجدا التعريف التالي الذي قدّمه Marçais[3] عام 1729 م وهو يبحث عن طريقة لتعليم اللاتينية، يقول فيه: "يكمن أكبر إشكال يطرح على التعليمية، أي علم التدريس، في قضية تحديد المعارف التي يجب أن تسبق(التعليم؟) و تلك التي يجب أن تتبعه والطريقة التي يجب أن ترسخ بها تلك المعارف في الأذهان"

لقد ورد لفظ "Didactique" في قاموس Le petit Larousse [4]:

أ – كصفة مشتقة من اليونانية " didaskein" بمعنى " تعليم". وهاهو التعريف كما وجدناه في القاموس الفرنسي: "Qui a pour objet d'instruire ; pédagogique"

الترجمة: الذي يهدف إلى التهذيب (التعليم): بيداغوجي.

ب–كمصدر بمعنى

"Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement"

---

[1]- Jean-René LADMIRAL. *La traduction dans l'institution pédagogique*. France : Larousse. 1972. P08

[2]– رشيد بناني ، *من البيداغوجية إلى الديداكتيك* (دراسة وترجمة). منشورات الحوار الأكاديمي و الجامعي، دار الخطابي للنشر. الطبعة الأولى. الدار البيضاء. 1999. ص .18

3- William, Marçais. (1892-1956), orientaliste islamisant et spécialiste de dialectologie maghrébine.

[4] - Collection Le petit Larousse 2006 : Français/Français. Larousse : 2005, P 416

الترجمة: العلم الذي يهتم بطرائق التعليم.

أما في قاموس تعليمية اللغات " Dictionnaire pratique de didactique du FLE"، فجاءت عدّة تعريفات لـــ "Didactique" منها:

« La didactique étudie une matière. Par exemple, l'objet d'étude de la didactique du FLE[1] est la langue française en général et, plus précisément, le Français Langue Etrangère » [2]

الترجمة: تدرس التعليمية مادة. مثلا، موضوع دراسة تعليمية (ف.ل.أ)الفرنسية لغة أجنبية هو اللغة الفرنسية على العموم، وعلى الخصوص الفرنسية لغة أجنبية.

يؤكد "شادوك" أن البيداغوجية تهتم بالمعارف والمؤهلات إلى جانب العلاقات المشجعة على التعلم، عكس التعليمية التي تهتم بالاختصاص وبكيفيات تعليمه عاملة على تسهيل تحصيل معارفه وخبراته[3].

1.2 تعليمية الترجمة:

لطالما تواجد نقاش وجدل بخصوص مفاهيم تقليدية عديدة ميزت الترجمة. فهل تعد الترجمة خيانة، أترجمة حرفية أم حرة؟ أيمكن تدريسها؟

وعلى ما يبدو، فإن قضية تعليم الترجمة، كمادة مستقلة، لم تكن واردة آنذاك، فقد ظلت إلى عهد قريب مرتبطة بتعليم اللغات كما سيتبين لنا خلال دراسة المناهج التي سنقوم بها في الفصل الثالث.

ولا بد من الانطلاق من درجة الصفر تقريبا والاعتماد على ما وصلت إليه بقية العلوم ومحاولة استغلاله، لدراسة كيفيات مواجهة قضية تعليم الترجمة.

فالترجمة لم تدرّس، كما دُرّست العلوم والرياضيات، إلى أن ظهرت في الآونة الأخيرة نتيجة عوامل تاريخية ميزت العالم الحديث، وظهرت معها مشاكل لم تكن موجودة، أو، على الأقل، بهذه الحدة، منها

[1] - FLE : Français Langue Etrangère.
[2] - Jean- Pierre, Robert. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Collection l'Essentiel Français. Ophrys. 2002. P 54.
[3] - CHADUC. M.-T. : *Les grandes notions de pédagogie, Formation des enseignants*. Paris, Armand Colin/Bordas/HER, 1990. P90.

قضية "تعليمها" التي، دون شك، ستثير المزيد من الاهتمام في المستقبل وذلك مع بروز العديد من المتخصصين في الترجمة متشبعين بأفكار ومفاهيم نظرية جديدة.

خلال ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، تمّ وضع الخطوط الأولى لما سيطلق عليه، لاحقا، بـــ "تعليمية الترجمة"[1]. و تميزت هذه الفترة كما تقول "جان دانسات" في دراسة تحت عنوان: أيمكن أن نتجاوز التجريبية في تعليم الترجمة؟:

" كان يقال للمتعلمين أمام انعدام المنهجية البيداغوجية الصارمة والتدريجية، بشكل شبه صريح، "أفعلوا كما أفعل" وهذه "الترجمة جيدة وتلك سيئة". و كانت الطريقة الفريدة المنتهجة هي الطريقة المتماشية مع الهدف الوحيد المتمثل في ترجمة مقتطفات من نص ما من الحصة الأولى إلى غاية الحصة الأخيرة ومن البكالوريا إلى الأستاذية".[2]

حتى وإن كان الاهتمام بتعليم الترجمة جاء متأخرا نوعا ما إلاّ أنّه لا يختلف عن تعليم العلوم الأخرى، إلا أنه يخضع لهدفين اثنين هما، كما تشير إلى ذلك "جان دانسات": " أولا، توفير التعليم الجامعي المؤهل لتولي أعمال الترجمة المهنية لاحقا، وثانيا، تطوير الحس النقدي وروح التحليل المهيئان للبحث أو على اقل تقدير، إلى فهم (تنظير) الممارسة. ولا بد من الإقرار أن غايات أي درس يمكن أن تتغير، التغيير كله، وهو ما يمكن أن يؤدي، نتيجة لذلك، إلى تركيز الجهود على احد الهدفين المذكورين دون الآخر. ولذا، فإنه يصعب، بناء على ذلك، تحديد الهدف التربوي الذي يتناسب التناسب كله مع تلك الغايات والأهداف"[3].

ولازال تعليم الترجمة في بداياته يسعى وراء إرساء قواعده و يبحث عن مكانة ضمن بقية العلوم. ولن يكون ذلك من الأمور السهلة. وقد أشار "جون دو ليل" إلى ذلك في حديثه عن تعليم الترجمة قائلا: " لا يبدو

---

[1] - RICOEUR. P. *Sur la traduction*. 4ème Edition. Paris. Bayard 2004. P 23

2- شريم، جوزيف ميشال. منهجية الترجمة التطبيقية. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع1982. ص 74.

3- الرجوع إلى موقع: http://www.erudit.org/revue/ttr/1992/v5/n1/037111ar.pdf .ص166

أن هناك إجماعا واسعا حول المفاهيم الاصطلاحية الأساسية المستعملة في ميدان تعليم الترجمة.. فالأمر يتعلق بمصطلحات "حديثة" و" غير مستقرة"..لازالت تبحث عن ضبط موضوع دراستها."[1]

يجب على تعليمية الترجمة تكوين متخصصين يتميزون بكفاءة مهنية عالية لتأهلهم لتولي مناصب حساسة في الحياة الأدبية والعلمية والسياسية للبلاد. وعلى ما يبدو فإن السياسة التعليمية المتّبعة حاليا تسير بنا في اتجاه معاكس تماما حيث أنّنا نجد أقسام الترجمة في أغلب جامعاتنا ولكن في أغلب الحالات، دون التأطير اللازم لتوفير التعليم المنتظر.

ولن نصل إلى المستوى العالي الذي نحن بحاجة إليه إلاَّ بفضل مناهج ومقررات مدروسة تعتمد على آخر المستجدات في مجال الترجمة وأهم النظريات الترجمية المعمول بها. ولا يمكن لأي عمل تربوي أن ينجح إذا لم توفر له الوسائل البيداغوجية المادية منها والبشرية، وإذا لم تطبق سياسة مناسبة.

وهذه السياسة أو السياسات لن تتمكن من النجاح دون تخطيط لغوي يتماشى مع احتياجات البلاد. فإذا كانت البلاد بحاجة إلى اللغة الهندية أو الصينية في اقتصادها مثلا، فلا بد من وضع سياسة تتماشى مع هذا الهدف. ويجب أن تتضمن المقررات الجامعية كل المواد التي يحتاجها الطالب بدءاً من التكوين النظري والدراسات اللغوية المختلفة إلى دروس الثقافة العامة والقيام بتربصات.

كل هذه العوامل التي ذكرناها مهمة في نجاح أي تعليمية ولكن لا يجب أن ننسى أهم عامل ألا وهو تكوين الأستاذ و توفير له إمكانات العمل من أفواج صغيرة يدرسها وقاعات ومختبرات وغير ذلك من الأمور التي تدخل مباشرة في باب التعليمية الصحيحة.

[1]- Jean, Delisle. *La Traduction Raisonnée*. 2ème Edition. Pédagogie de la traduction : Presses de l'université d'Ottawa. 2003. P 111

2 – موقع الترجمة في تعليمية اللغات:

2.1 التطور التاريخي لتدريس اللغات:

يجمع جلّ الباحثين أن تاريخ تدريس اللغات الأجنبية تأثر بثلاث فترات مختلفة:

– الفترة الأولى "الفترة التقليدية " : كان التعليم خلال هذه الفترة من حق فئة معينة من الناس، والمتمثلة في الطبقة الراقية، التي كان يُعتقد بتمتعها بقدرات خاصة تسمح لهم بتعلم اللغات.

ويقول في هذا الصدد "هوات" A.P.R . Howatt : " كان أغلبيتهم رجالا ونساء ذوي مستوى فكري راق مدربين على النحو التقليدي وبالتالي فهم يعرفون كيفية تطبيق الفئات النحوية المألوفة على اللغات الجديدة".[1] واعتمد تدريس اللغات آنذاك بالدرجة الأولى على الترجمة باعتبارها أفضل وسيلة تمكن الراغب في تعلم لغة أجنبية من اكتسابها، وكان تعلم اللغة يتم من خلال عملية مقارنة بين اللغة الأصلية و اللغة الأجنبية. كما أن الكثير كان يعتقد بأن من له القدرة على تعلم لغة أجنبية له القدرة بالضرورة على الترجمة.[2]

وسرعان ما إنتشر تدريس اللغات بواسطة الترجمة في كل المدارس الأوروبية ولم يعد حكرا على طبقة معينة، ثم انتقلت طريقة تدريس اللغات باستعمال الترجمة إلى الجامعات.

– الفترة الثانية "فترة سنوات التسعينات التي عرفت بعصر التعقل": شهدت هذه الفترة بروز رجال عرفوا بالاصلاحيين، وسعى هؤلاء إلى ابعاد الترجمة عن مجال تدريس اللغات باعتبارها عاملا سلبيا يمنع الطالب من استعمال اللغة لأغراض يومية مختلفة.

ومن ثمة أخذ مجال تدريس اللغات اتجاها جديدا، وبرزت طرائق تعليمية عديدة بأسماء مختلفة كالطبيعية والنفسية والصوتية والجديدة والاصلاحية والمباشرة والتحليلية والتقليدية.... [3]

---

[1] - A.P.R . Howatt. *A History of English Language Teaching*.Oxford University Press. 1984. P 13

[2] -LAVAULT. E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris.1985.P 66.

[3] - Stephen D. Krashen & Tracy D.Terrell. *The Natural Approach .Language Acquisition in the Classroom* .Pergamon : Alemany . 1983. P 8.

– الفترة الثالثة " الحركة الحديثة ": يبدأ العصر الحديث بعد الحرب العالمية الثانية، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية رائد الحركة الحديثة، اتسمت هذه الفترة بالمطالبة باستعمال الوسائل التعليمية الحديثة كالوسائل السمعية البصرية، ولكنها في نفس الوقت لم تعارض الترجمة كوسيلة تعليمية.

بعد سردنا المختصر للمراحل الثلاثة لتاريخ تدريس اللغات، نلاحظ أن الترجمة كانت دائما تحتل دورا في تدريس اللغات، حتّى وإن قلصت المرحلة الإصلاحية دورها، لكنها فرضت نفسها من جديد في العصر الحديث كوسيلة تعليمية تساهم في ترقية مجال تعليم اللغات.

2.2 المساندون لاستعمال الترجمة كوسيلة تعليمية:

احتلت الترجمة دوما مكانة مهمة في عالم تدريس اللغات، ويتفق معظم الباحثين أنها كانت الطريقة التعليمية المهيمنة ما بين فترة 1840 إلى 1940، إلا أنه لا تتوفر معلومات بشكل كبير حول هذا الموضوع، لكن ما هو مؤكد هو أن ظهورها كان عبر طريقة الترجمة النحوية [1] التي تعتبر الطريقة التعليمية الأولى التي طالبت رسميا باستعمال لغة الطالب الأولى أثناء تدريس اللغة الأجنبية.

يقول ستارن: ليس هناك وثائق تاريخية دقيقة وكاملة حول طريقة الترجمة النحوية[2].

ظهرت ابتداءا من سنة 1940 حتى يومنا هذا العديد من الطرائق التعليمية من أجل التغيير والحداثة، والقضاء على الطريقة التقليدية التي أصبحت لا تلبي احتياجات عصر العلوم والتكنولوجيا – حسب رأي المعاصرين– إلا أنّ الكثير مازال يلح على استعمال الترجمة أثناء تدريس اللغات.

ويعتبر النقاش حول ضرورة ادراجها كطريقة تعليمية مساعدة نقاشا أزليا، لم يتوصل الباحثون لحد الساعة للحسم فيه، ورغم معارضة طرائق تعليمية كثيرة لها إلا أنها لم تتمكن من القضاء عليها، لأن المؤيدين لها استطاعوا توفير أدلة كافية تؤكد بأنه لا مفر من الترجمة أثناء تعلم لغة أجنبية.

ونذكر منها مايلي:

– كانت اللغات في القديم تدرس بفضل الترجمة، وهذا ما كان يحقق التواصل والتبادل بين الأمم والشعوب.

– يظهر لنا الواقع اللغوي بأنّه مهما توصل الشخص إلى درجة عالية من التمكن من اللغة الأجنبية، لكن تبقى اللغة الأولى (لغته الأم) تحتل الصدارة في ذهنه وتهيمن على قدراته اللغوية، فيبقى الاحتكاك بين اللغتين قائما والترجمة موجودة لا يمكن تفاديها أو اجتنابها، فالطالب يفكر بلغته الأولى وبعد ذلك يترجم ذهنيا ما توصل إليه.

– أقر العديد من اللغويين وعلماء النفس اللغوي أن استعمال الترجمة في مجال تدريس اللغات حقيقة، وتجاهلها كحدث لغوي لا يخدم الطالب.

---

[1]- الترجمة النحوية: تدريس اللغات عن طريق القواعد اللغوية والترجمة.

[2] - H. H . Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984. P 453.

لكن ما لاحظناه أثناء إعداد هذه الدراسة، بأن المؤيدين لاستعمال الترجمة كوسيلة لتدريس اللغات لا يقدمون الكثير من الإرشادات المنهجية حول كيفية إدراجها في درس اللغة الأجنبية.

فتساءلنا هل الترجمة عملية فردية ليس للأستاذ أي دخل فيها؟ وإدراجها بشكل رسمي ليس له أية فائدة لأن الطالب سيلجأ لها سواء كانت مندرجة أم لا في الطريقة التعليمية؟

وإن كان هذا صحيح نسبيا، لكننا في نفس الوقت لا ننفي ضرورة تقديم مخطط تعليمي يعطي إرشادات منهجية حول كيفية استعمال الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية.

لا يوجد إلا قسط صغير من الإرشادات المنهجية حول كيفية استعمال الترجمة كوسيلة تعليمية، تتطرق المعلومات المتوفرة حول الترجمة إما إلى مناهج الترجمة أو إلى تدريب المترجم ولا تحتوي إلا على جزء من المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع. تعتبر الأعمال المسخرة للترجمة كطريقة مساعدة لتدريس وتعليم اللغات ناقصة وقليلة العدد.[1]

ويذكر ستارن بعض الأسماء التي نادت باستعمال الترجمة، ومن بينها اللغوي أولوندورف " Ollendorff" الذي كان من الأساتذة الأكثر مساندة لاستعمالها. وآن وسيدن ستاكر " Ahn وSeidenstacker" اللذان كانا يطبقان طريقة الترجمة أثناء تدريسهما للغة الأجنبية.

وأصبح ترتيب أولوندروف التسلسلي المقياس المعمول به والمتمثل في شرح للقاعدة مصحوب بقائمة المفردات وبتمارين الترجمة، ولقد اكتسبت طريقة أولوندروف ثناء المعاصرين باعتبارها طريقة عملية، بسيطة وفعالة.[2]

ولقد اعتبرت الترجمة آنذاك أكثر من ضرورة، وخاصة في المراحل الأولى لتعلم لغة أجنبية، حيث يستحيل تجريد الطالب منها، لأن اللغة الأجنبية تكون بالنسبة له لغة مجهولة تماما، ومقارنتها بلغته الام يسهل عليه التعلم. فالترجمة ليست خطأ، بل أمر طبيعي يؤدي حتما إلى التمكن من اللغة المدروسة. [3]

---

[1]– ديداوي، محمد. مناهج المترجم. بيروت: المركز الثقافي العربي،البيضاء، 2005. ص 112.

[2] - H. H . Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984. P 453.

[3]- Pierre. MARTINEZ. *La Didactique Des Langues Etrangères*. Collection: QUE SAIS-JE ? Editeur : PUF, 2004. P 51.

وأكد اللغوي داف "Daff" بأن الترجمة عامل مساعد لتعلم اللغة الأجنبية، لكن شرط أن تستعمل استعمالا صحيحا وحكيما يتماشى والوضعية التعليمية.

تعزز أنشطة الترجمة المهارات اللغوية، وتنمي ثلاث خصائص مهمة لتعلم اللغات: الدقة، الوضوح واللدانة.[1]

وأكّد الكثير من اللغويين بأن الترجمة قد تكون الطريقة الوحيدة في بعض الحالات لإيصال المعنى أو لشرح قاعدة لغوية، وفي هذه الحالة يصبح تجنبها أو تفاديها أمر غير منطقي.

فهي ليست إثما على حد قول روبر باخ ماستر "Robert Buckmaster" في محاضرة –ألقاها في أكتوبر 2000 بمركز تدريس اللغة الإنجليزية بوارساو– تحت عنوان: هل استعمال اللغة الاولى إثم؟ ثم يضيف لاحقا في محاضرته:

دعوني أعترف، يستعمل طلبتي اللغة البولندية وأنا استعملها أيضا، لقد حاولت منعهم لكنني تراجعت.[2]

يتضح لنا من خلال سردنا لأراء المساندين لاستعمال الترجمة، أن هذه الأخيرة كانت دوما محل نقاش بين مساند ومعارض، إلاّ أن هذا النقاش لم يتمكن من تثبيتها بطريقة قطعية ونهائية. فوجود الآراء المؤيّدة حتى وإن قدّمت أدلة لوجوب استعمالها لا ينفي الآراء المعارضة التي تعطي هي الأخرى أدلة ضد استعمالها.

1- الرجوع إلى هذا الموقع: http://www.thrace-net,gr/bridges/bridges5.html

2– الرجوع إلى موقع : http://www,iatsfi,org,pl/nletter/nletter18nlet18-2.html.

2.1 المعارضون لاستعمال الترجمة كوسيلة تعليمية:

تتبع كل الطرائق التعليمية المعارضة للاتجاه التقليدي الاتجاه المباشر، الذي يدعي إلى تدريس اللغة في سياقها الطبيعي. ولقد اتّخذت هذه الطرائق التعليمية أسماء مختلفة، فهناك من يشير إليها بالطريقة الإصلاحية على أساس أنها تهدف في إصلاح مجال تدريس اللغات، وهناك من يفضل تسميتها بالطريقة التعليمية الطبيعية، لأنها تطالب بتدريس اللغة الأجنبية بنفس طريقة تعلم الطفل للغته الأم.

ومهما تعددت أسماؤها، إلا أنها تنادي كلها بتفادي الترجمة واستعمال اللغة الأجنبية فقط كوسيلة تدريس. كما أنها تهدف إلى إحداث تغيرات جذرية تتنافى وكل مبادئ الاتجاه التقليدي.

ومن الأوائل المعارضين لاستعمال الترجمة يذكر ستارن كيلي و رالكر " Kelly and Rulker" لكن دون إعطاء تفاصيل عن أسباب معارضتهما. وإن كان أهم دافع في اعتقادنا هو محاولة خلق مجال لتدريس اللغات أقل تمسكا بالأساليب التعليمية التقليدية وأكثر فعالية.[1]

ترجع دوافع الطريقة المباشرة جزئيا إلى إصلاحيين عمليين وغير تقليديين في مجال التعليم استجابوا لضرورة تحسين تعليم اللغات في عالم الصناعة والتجارة العالمية[2].

ويرى بعض الباحثين أن مبادئ علم اللسانيات كان حافزا لخلق نظرة جديدة ومختلفة ساهمت في نشأة الاتجاه المباشر.

وبالفعل تم إدراج الطرائق التعليمية المباشرة في مدارس وجامعات أوروبا. واعترف بفاعليتها ومساهمتها في تحسين مستوى الدارس،

إلا أنّ معارضة اللغويين البريطانيين للترجمة كانت معارضة جزئية، حيث وإن فضلوا عدم استعمالها بكثرة، لم يعارضوها كلّيا. فموقفهم إذن كان وسطيا على حد قول ستارن:

نريد تبني تركيز الطريقة المباشرة على اللغة الشفوية وعلى العديد من تقنياتها لكن دون تحريم الترجمة. [3]

---

1 - H. H . Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984. P456 .

2 - H. H . Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984. P457 .

3 - H. H . Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984. P 458.

وأظهرت الولايات المتحدة الأمريكية معارضتها لطريقة الترجمة في تدريس اللغات بطرحها لمخطط كليفلند في 1929 "The Cleveland Plan" الذي نشأ على يد اللغوي دوسوزي " DeSause "، ومن أهم مبادئ المخطط هو استعمال اللغة الأجنبية فقط وتفادي الترجمة كونها لا تخدم الطالب.

نجح مخطط كليفلند حسب دوسوزي في إثارة اهتمام الطلاب وفي تحسين مستوى تعليم اللغة الثانية.

كما أكد هاستر و ديلر "Hester-Diller" من جديد على ضرورة تفادي الترجمة في 1970 و1978. وكان ذلك بمثابة اعتراف جديد لفعالية كل الطرائق المباشرة.

ولقد اعتمد الإصلاحيون في معارضتهم للترجمة على مجموعة من الأدلة كانت بمثابة الأساس لكل اعتقاداتهم.

ومن بينها نذكر النقاط الآتية:

- تقضي الترجمة على طاقات الطالب الإبداعية وتمنعه من تعلم اللغة تلقائيا.
- لا تعطي طريقة الترجمة أي أهمية للغة الشفوية التي هي أساس أي دراسة لغوية.
- استعمال الترجمة كطريقة تعليمية أمر غير مفهوم، فلغة الطالب مختلفة عن اللغة الأجنبية، ولجوء الطالب إلى الترجمة لا يراعي هذه الإختلافات، وسيسبب حتما نوعا من الالتباس.
- الضعف اللغوي للطالب هو العامل الرئيسي الذي يفرض عليه استعمال الترجمة، واستعماله لها في هذه الحالة لن ينتج إلا مادة لغوية ركيكة تتسم بالافتقار اللغوي.
- تتسبب الترجمة في خلق نوع من الملل، لأنّها تصبح عملية أشبه ما تكون بالآلية يقوم بها الطالب دون أن يدرك منافعها.
- إدراج الترجمة كوسيلة تعليمية يجعل الأستاذ يعطي اهتماما أكبر بشكل المادة اللغوية التي أنتجتها ترجمة الطالب ويهمل مدى استعابه للمعنى الإجمالي للنص.

- تصبح عملية تقييم الأستاذ لانتاج الطالب اللغوي صعبة للغاية، فهناك من يعتقد بأن الترجمة الصحيحة هي الأكثر تطابقا مع النص الأصلي. وهناك من يرى بأن الترجمة الحرة ليست خطأ بما أنها تحتفظ بالمعنى الأصلي للنص. فكيف سيكون تقييم هذين النوعين من الترجمة؟ سيجد الأستاذ حتما صعوبة في التقييم خاصة إذا أخذ بعين الاعتبار حقيقة أن الطلاب ليس لهم أي تكوين يمكنهم من الترجمة بدقة ووضوح.

- اعتماد الطالب على القاموس الثنائي اللغة أثناء الترجمة، والمعروف أننا نجد في هذه القواميس العديد من المرادفات في اللغة المنقول إليها، وهنا يمكن للطالب أن لا يجد المعنى الصحيح، ويقع في حيرة من أمره.

- يتطلب استعمال الترجمة أن يكون الأستاذ ملما بلغة الطالب الأولى، ولكن توجد حالات تختلف فيها لغة الدراسة الأولى من طالب إلى آخر، وخاصة إذا تعلق الأمر بالبلدان التي تحوي على طلاب ذوي أصول مختلفة ولغات متباينة.

كما يعيب المعارضين لاستعمال الترجمة كونها:

- عملية تجعل الطالب يفقد ثقته بقدراته اللغوية، فيصبح لجوؤه لها غير محدود.

- استعمال الطالب للغتين مختلفتين يؤدي به في النهاية إلى عدم التمكن من اللغة الأجنبية، لأنه كلما تعرض إلى صعوبات يلجأ للغته الأولى تلقائيا مما يجعله يبتعد عن الهدف الأصلي الذي يسعى وراءه كل طالب، وهو اكتساب المهارة اللغوية في اللغة المدروسة.

يتضح لنا أن معارضة استعمال الترجمة كوسيلة تعليمية لم تكن بالهينة، إذ يعتقد المعارضون لها بأنها عامل سلبي، لن يعود بأية فائدة على الطالب.

ونلاحظ من خلال ما أوردناه من آراء المساندين والمعارضين اختلاف آرائهم، وقد يقف الشخص غير الممارس لتدريس اللغة الأجنبية عاجزا عن تحديد الطريقة الأحسن والأكثر فعالية، لكن تجربتنا في ميدان تدريس اللغة الفرنسية (حتى وإن كانت قصيرة) أبرزت لنا أهمية اعتبار متطلبات الطالب باعتباره أهم

عنصر في العملية التعليمية للغة، لأن ما لمسناه في أحيان كثيرة أنه ضحية طريقة تعليمية تهمل احتياجاته ومتطلباته، وبعد ذلك يحمل وحده مسؤولية ضعفه اللغوي.

وبالتالي فالدفاع عن الترجمة حسب اعتقادنا يجب أن يكون على أساس براهين قاطعة تبين أن جميع الانتقادات التي وجهت لها ليست منطقية، وذلك من خلال تجارب ميدانية تبين حاجة الطالب لها.

كما أننا نعتقد بأن استعمال الترجمة ليس لهدف الترجمة في حد ذاتها، بل لتمكين الطالب من اللغة الأجنبية. فهي وسيلة وليست غاية نصبو إلى تحقيقها، لأن التمكن من الترجمة يتطلب تكوينا وتدريبا خاصا لا تستطيع عملية تدريس اللغة توفيره.

يكمن هدف استعمال الترجمة في قسم اللغة في مساعدة الطلاب وتقوية معرفتهم في اللغة الأجنبية وليس لتدريب محترفين في الترجمة.[1]

إلا أن الكثير يشترط لاستعمال الترجمة أن تتوفر بعض الشروط في الطالب، نذكرمنها:

- مستوى لابأس به في اللغة الأجنبية، إذ لا يمكن للطا لب الذي يعاني من ضعف لغوي اللجوء إلى الترجمة.

إن الطلاب الذين توصلوا إلى مستوى لابأس به في لغة أجنبية ثانية ليسوا بحاجة إلى الترجمة كوسيلة لاكتساب اللغة لأنهم قادرون على التعامل مع نظام اللغة ببراعة، ولا يعتمدون في ذلك على لغتهم الأولى.[2]

- عامل السن، فالطالب مؤهل أكثر من التلميذ لاستعمال الترجمة وذلك لأنه يملك خبرة وإمكانيات لغوية أكبر في اللغة الأولى (الأم).

- استعمال الترجمة تحت اشراف الأستاذ لعلمه بأوجه الاختلاف بين اللغتين.

وفي الأخير نعتقد بأن الظروف التعليمية هي التي تحدد صلاحية وفعالية طريقة تعليمية معينة، إذ لا نستطيع القول بأن تعليم اللغة الفرنسية مثلا في الجزائر هو نفسه في العالم العربي، لأن اللغة الفرنسية لغة ثانوية من حيث الاستعمال في كثير من البلدان العربية.

1- الرجوع إلى موقع: http://www.thrace-net,gr/bridges/bridges5html

2- الرجوع إلى موقع: www.britishcouncilpt.org/journal/j1106js.htm-40k .

ولاسيما في المشرق العربي أين تعتبر اللغة الأنجليزية بحكم الظروف التاريخية اللغة الثانية بعد اللغة العربية، وبالتالي فهي معروفة ومتداولة لدى الأغلبية، ولا تشكل أية صعوبة مقارنة مع اللغة الفرنسية. كما أن قابلية واستعداد الطالب المغربي لتعلم اللغة الفرنسية لا يمكن أن تكون نفسها عند أي طالب عربي، وذلك لاختلاف اللغتين من الجانب اللغوي بالاضافة إلى الفجوة الثقافية، وعدم الاحتكاك بالناطق الأصلي للغة.

كل هذه الأمور تجعلنا نعتقد بأن نجاح طرائق تدريس اللغات ليس مطلقا، والطريقة التعليمية التي تحقق نجاحا في منطقة ما قد لا تحقق نفس النجاح إذا استعملت في منطقة أخرى.

وإن كنا لا ننفي أهمية الأخذ بعين الاعتبار تجارب الغير، وخاصة في مجال العلم والتعليم، ولكننا لا نستطيع في الوقت نفسه نفي أهمية الظروف التعليمية التي تفرض استعمال طريقة تعليمية معينة.

وبالتالي فضعف الطالب الجزائري في اللغة الانجليزية لا ينتج عن الترجمة في حد ذاتها بل عن استعماله لها بطريقة خاطئة لا تحترم الاختلافات بين اللغتين مما يجعله يقع في مشاكل لغوية.

ونقترح بعض الاستراتيجيات التي في اعتقادنا قد تساعد على استعمال الترجمة بطريقة صحيحة:

- التعرف على جميع الاختلافات اللغوية بين اللغتين العربية واللغة الثانية (التي نودّ دراستها) ابتداء من الحروف الأبجدية.
- التعرف على النظام الصوتي للغة الأم واللغة الثانية، إذ تمتاز كل لغة بطريقة نطق خاصة.
- احترام الاختلاف في خاصية ترتيب الكلمات في الجمل بين اللغتين، فعلى الطالب أن يكون على وعي بهذه الطريقة عند قيامه بالترجمة.
- اقتناع الطالب بعدم امكانية وجود كل مفردات اللغة الأجنبية في لغة الدراسة الأولى، وبالتالي عليه التصرف بذكاء إزاء مثل هذه الحالات.
- عدم التسرع إلى الترجمة دون فهم القطعة اللغوية.
- الاطلاع على نصوص مترجمة لاستيعاب الاختلافات بين اللغتين، للتقليل من تأثير لغة الدراسة الأولى.

فتبقى الترجمة إذن الطريقة المفضلة لأغلب الطلاب، وما على الأستاذ إلا تشجيع الطالب وتمكينه من اللغة. كما أن معظم الطرائق التعليمية الحديثة، وإن لم تطالب مباشرة باستعمال الترجمة، لكنها أكدت مرارا وتكرارا على ضرورة اعتبار احتياجات الطالب لأنه أساس العملية التعليمية للغة.

وخلاصة القول، إن الترجمة أثناء تعلم لغة ثانية أمر محتوم لا يمكن تفاديه، فهي تفرض نفسها كنشاط لغوي، كما أن سوء فهم الطلاب في بعض الأحيان يجبر الأستاذ على استعمال الترجمة لمطابقة الأوضاع اللغوية، حيث أن معظم الأساتذة لاحظوا أنهم لا يستطيعوا التحكم في إرادة الطلاب اللغوية.

3- مناهج تعليم الترجمة:

3.1 منهج البيداغوجية المتكاملة للترجمة لـــــ" كارلا دي جون لوفيال "

« La pédagogie raisonnée de la traduction » " Karla Déjean Le Féal"

- تمهيد:

أخذت ترجمة هذا العنوان "La pédagogie raisonnée de la traduction " مدة طويلة، وذلك ليس لصعوبة ألفاظه حيث لا يختلف اثنان في ترجمتها ظاهريا، إنما في طريقة نقل معنى هذا العنوان إلى اللغة العربية، وهنا تكمن مشكلة ترجمة العناوين .

وقد كان الإشكال في طريقة ترجمة الصفة الفرنسية raisonnée على وجه التحديد، وهذا النوع من الصعوبات عادة ما يستغله أتباع المدرسة القائلة باستحالة الترجمة.

تشير هذه الصفة في اللغة الفرنسية حسب القاموس الفرنسي Le petit LAROUSSE illustré 1984 مثلا إلى " كل ما هو مبني على الاستدلال والبرهان ومؤسس عليه"[1] .ويستعمل هذا اللفظ لوصف بعض الطرائق التعليمية مثل (méthode raisonnée de langue étrangère). وهذا يعني أن هذه الطرائق يجب أن تعتمد على المنطق و على العقل في تقريبها لأذهان الذين تستهدفهم .وهل تتوفر، في الواقع، على الجوانب المنطقية الإستنتاجية لتؤهلها لذلك؟ فأي منطق يمكن أن نطبقه مثلا على عنوان كعنواننا هذا؟

فالصفة الفرنسية المذكورة، يمكن أن تترجم، على الأقل، بـــ" قياسي" و"مدروسة "و"عقلانية "حسب المنهل.

ولو اعتمدنا على تلك الاقتراحات لترجمنا عنواننا بإحدى الترجمات التالية:

-البيداغوجية القياسية للترجمة.

-البيداغوجية المدروسة للترجمة.

-البيداغوجية العقلانية للترجمة...

---

[1]- Le petit LAROUSSE illustré 1984 : Français/Français. Larousse : 2005, P 470.

ولو اتبعنا القاموس لاخترنا مدخلا من تلك المداخل وتحصلنا على إحدى الترجمات المذكورة، غير أننا لا نعتقد أنها صحيحة دلاليا وهذا سبب من أسباب التي تحثنا على الدعوى إلى عدم اللجوء إلى القواميس المزدوجة إلا في الحالات القصوى .وإن كانت هذه الترجمات صحيحة تركيبيا و حتى دلاليا، فإننا نفضل الاعتماد في ترجمة هذا العنوان على محاولة فهم مغزاه لنهتدي إلى ترجمة تفي بالمعنى. ومن هذا المنطلق، فالمقصود، حسب رأينا، هو تقديم طريقة متكاملة تعتمد على المنطق والعقل، في تعليم الترجمة. ولهذا، فإننا نقترح الترجمة الموالية" :البيداغوجية المتكاملة للترجمة."

و قد ورد هذا البحث فيMETA للترجمة، وتندرج هذه الدراسة ضمن سياسة تطبيق نظرية المدرسة التأويلية الفرنسية المعتمدة على ترجمة المعنى. و تؤكد كاتبة المقال K.D. LE FEAL أن هذا المنهج قابل للتطبيق على كافة اللغات وليس على اللغتين الانكليزية والفرنسية فقط . والهدف منه هو "تكوين متخصصين حقيقيين في مجال الاتصال فيما بين الثقافات" (...) و تحصيل التقنيات والاستراتيجيات اللازمة لهذا النوع من الاتصال[1] " .

ومن هذا المنطلق، فإنها تؤكد أن هذه الطريقة " لن تضع قضية تعليم اللغات الأجنبية ضمن اهتماماتها ، لأنه يفترض على الطالب الملتحق بهذا النوع من الدراسات أن يكون متمكنا من الجانب اللغوي"[2]

وإذا كان الجانب الخاص بالتكوين الترجمي المتخصص ينال إعجاب كل المتعاملين في حقل تعليم الترجمة، فإن الجانب الثاني الذي تقترحه هذه النظرية يتمثل في رفض إدراج تعليم اللغات ضمن مقرراتها التعليمية . وهذا ما دفع بالكثير من المهتمين بأمور تدريس الترجمة إلى التحفظ، حيث أن النظام التربوي المعمول به، في بلادنا وفي أغلب البلدان العربية، على ما نعرف، يولي أهمية كبيرة لتعليم اللغات، ذلك أن مستوى الطالب ساعة التحاقه بالجامعة عموما، وبأقسام الترجمة خصوصا يكون يستحق، في أغلب الأحيان، التعزيز.

ولهذا، وإن كنا نوافق المنهج المذكور مبدئيا، فلو أننا استفدنا من الوقت الكبير المخصص لتدريس اللغات في ترجمة النصوص لكان سيكون أحسن، فإننا، نرى أننا لم نصل بعد إلى المستوى الذي يسمح لنا بالتخلي عن

---

1 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 155.
2 - La même page.

تدريس اللغات الأجنبية، بل واللغة الوطنية أيضا، لطلبة الترجمة، بل وندعي، بفتح البلاد على تدريس اللغات ولا سيما اللغات الجديدة التي نتعامل مع مواطنيها مثل اللغة الصينية،الكورية والتركية واللغات الإفريقية وغيرها إذا أردنا البقاء في سباق العولمة.

و تعتمد هذه المقاربة البيداغوجية، حسب الدراسة، على النظرية العصرية المستمدة من كتابات" جورج مونان " الذي تعتبره الكاتبة الأب الروحي للمدرسة التأويلية و"سليسكوفيتش "و"ليديرير" و "دوريو "بالنسبة للناطقين بالفرنسية، و"نايدا " بالنسبة للناطقين باللغة الانجليزية .

وبالتالي، فهي تطبيق ميداني تعليمي لما يسمى بنظرية المعنى أو "النظرية التأويلية للترجمة "ومفادها أن: "الوفاء للترجمة ليس قضية توافق بين ألفاظ اللغة المنقول منها والمنقول إليها، بل ترادف في المعنى وفي الأثر الأسلوبي وفي الغاية المرجوة من النص الأصلي و من ترجمته .ولهذا فالمسعى ليس لساني بل يندرج ضمن عملية الاتصال .وهذا ما يفسر استقلاله عن اللغات المستعملة ". [1]

و بناء على المعطيات المتوفرة في هذا المجال، فإرجاع" أبوة "هذه الطريقة إلى هؤلاء الكتاب، ينطوي على ظلم كبير في حق رواد الترجمة التتابعية التي سبقت، زمنيا، الفورية، وكان لها روادها . فقد كانت الترجمة، في المؤتمرات وبين المسئولين تعتمد على هذا النوع من الترجمة بشكل رئيسي حتى نهاية الحرب العالمية الثانية التي شهدت بداية تطور الترجمة الفورية.

وقد خصص" والتر كايزر " في مجلة "META" مقالا مطولا عن تاريخ الترجمة الفورية كمهنة من عام 1918م إلى غاية سنة 1953 م تتطرق فيه لأهم الأحداث التي واكبت تاريخ الترجمة الشفوية بشكليها ولأهم روادها .

وقد ذكر من بين ما ذكر أن Herbert له مسار طويل في هذا النوع من الترجمة التي مارسها منذ عام 1917، و وضع لها كتابا يحمل عنوان" دليل المترجم" سنة 1952 تضمن أهم ما يجب أن يتوفر في المترجم من خصال وشروط، علاوة على أنه تطرق إلى أساسيات تعليم الترجمة وخاصة منها الترجمة التتابعية. و إن

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 155.

اعتمد على تجربته الطويلة، فقد استفاد من تجربة زميله Paul Mantoux ومثله الأعلى، الذي كتب مقالا عام 1946م حدد فيه أساسيات هذه المهنة الجديدة، تحت عنوان

Interpréter , : c'est d'abord comprendre. [1]

وهو العنوان الذي ألهم بعض أتباع المدرسة التأويلية فيما بعد، وصدرت عدة كتب تحمل إشارات واضحة لهذا العنوان. وإذا كان Herbert، لم ينل، في رأينا، شهرة Rozan، فذلك لأن هذا الأخير، تمّم الطريقة وبسطها في كُتَيِّبِه الصغير [2] الصادر عام 1956 م، أي 20 سنة قبل الإرهاصات الأولى لما عرف بالمدرسة التأويلية.

وقد كانت الفكرة المحورية لهذا العمل الذي جاء كمحاولة لتخفيف عبء المترجمين التتابعيين، على شكل سبع مبادئ أساسية، تهدف إلى تقديم بعض التقنيات العملية، على شكل اختصارات و روابط بين الجمل وكيفيات تسجيل النفي، وتقنيات ترتيب رؤوس الأقلام على شكل عمودي أو متدرج. ..

ويبقى المبدأ الأول هو الأهم في هذه الطريقة إذ ينص صراحة "على أسبقية الفكرة على اللفظ"، أي عدم التقيد بالحرف بل بما يختفي وراء الحرف. وهو كما نرى، المبدأ الذي اعتمدته مدرسة باريس واتّبعته مجموعة من الأشخاص، دون الإشارة الصريحة إلى واضعيه الفعليين. ولو واصلنا البحث لوجدنا الإشارة إلى ذلك واضحة تمام الوضوح في التمهيد الذي كتبه" روبرت كونفينو " لكُتيِّبِ "روزان "السالف الذكر وهو مترجم عمل بهيئة الأمم في" جنيف "في تلك المرحلة حيث يقول: "إن ما يميز هذه الطريقة هو أنها تركز على الأفكار أكثر ما تركز على الألفاظ، فهي تعلم طريقة تحليل الخطاب وتفكيكه إلى أقسامه المختلفة والى ضبط الأفكار الثانوية حول الفكرة الأساسية وتنظيمها وكتابتها على شكل رؤوس أقلام مبوبة، يسهل التعامل معها."

لا يقتصر هذا المنهج حسب LE FEAL ، على نوع بذاته من الترجمة بل يتعداه إلى كافة الأنواع بما في ذلك الترجمة الأدبية إلاَّ بعض المظاهر النوعية منها، ولهذا، فإنه يتوجه لأساتذة الترجمة دون سواهم.

---

1 - Walter Keiser. « L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953 » . Meta, vol. 49, n° 3, 2004, p. 577.

2 - « La Prise de notes en interprétation consécutive » de Jean François Rozan, préfacé par Robert Confino.

وبالتالي، فيمكن تطبيق هذه الطريقة بشكل عام وفي كل الحالات وعلى كافة أنواع الاختصاصات، وإذا كان يستحسن استعمال الترجمة التأويلية بالنسبة للنصوص الأدبية والشعرية وذلك لما تتطلبه من ترجمة للإيقاعات وللموسيقى العامة المحيطة بالعمل الأدبي، فإنها تتطلب من المترجم، علاوة على معارفه اللغوية الجيدة خلفية أدبية وحس فني كبيرين .

أما الترجمة التقنية فتقتضي التركيز على"المصطلح"، لهذا، فإن وضع كل الاختصاصات في بوتقة وحيدة ليس أمرا قابلا للتطبيق، في إطار هذه النظرة لتعليم الترجمة التي لازالت تثير الكثير من النقاش.

سبق وأن أشرنا أنه لا يوجد تعريف موحد أو متفق عليه للترجمة، وأن كل مترجم يمكنه اقتراح تعريف خاص به، وتؤكد LE FEAL ذلك و تقترح تعريفا للترجمة يتماشى مع النظرية التأويلية نعتبره وصفا للعملية في حد ذاتها أكثر مما هو تعريف لها، فالترجمة بالنسبة إليها تعد: "نصا محررا في لغة ما وبأسلوب يشبه أسلوب النص الأصلي و تكون نوعية صياغته شبيهة، على الأقل، بصياغة النص الأصلي. و الهدف منها تبليغ نفس الرسالة لنفس الفئة من القراء وفق ما يقتضيه النص الأصلي[1]."

نلاحظ، في هذا التعريف، أن الكاتبة تركز تركيزا شديدا على النص الأصلي في كل مكوناته.

ولا يوجد من بين العاملين في الترجمة من لا يحترم النص الأصلي، لأنه هو نقطة انطلاق أي عملية ترجمة.

وإذا كنا نبدي نوعا من التحفظ إزاء ما سبق من آراء حول تعميم مفاهيم الترجمة التتابعية (consécutive) إلى الترجمة الفورية ثم التحريرية، فإننا نشاطر وجهة نظر هذه المدرسة في جانب تقني، لا بد من التركيز عليه، وهو السياق، وقد تبنت الكاتبة رأيا عبرت عنه سليسكوفيتش:

"لا بد للترجمة أن تكون، دائما، عبارة عن نص، أي ملفوظ موجه لتبليغ رسالة في كافة مراميها، وعليه، فالألفاظ المعزولة عن أي سياق، لا يمكنها أن تكون محل ترجمة، شأنها في ذلك شأن، الجمل غير السياقية

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 156.

الموجهة فقط للاستدلال على عمل اللغة .و السبب في ذلك، أن الألفاظ والجمل لا تحمل إلاَّ دلالات افتراضية لا يحدد كنهه إلاَّ السياق الذي يسمح بجلاء أحد معانيها الممكنة دون بقية المعاني[1]"

وإذا كانتLE FEAL قد تناولت، حتى الآن، الأهداف المنوطة بالترجمة ودرست مساعيها ومقارباتها واقترحت التعريف الذي تراه أكثر تجاوبا مع هذه النظرية، فإنها تستعرض عدة نقاط أخرى منها وجهة نظرها حول عملية الترجمة، إذ ترى أنها تتمثل في أن " نعطي المؤلف لغة ثانية يستطيع من خلالها الاتصال بجمهور ينتمي لنفس فئة القراء الذين استهدفهم بالنص الأصلي، ولكنهم لا يتكلمون نفس اللغة"[2] ونستشف من هذا التعريف انزواء كبيرا وعدم ثقة بالنفس .فالمترجم، قبل أن يتقمص دور الناقل، يطّلع على العمل من كل زواياه كقارئ، فإذا أعجبه ترجمه، لاعتقاده أن ترجمته إلى لغته من شأنها إفادة الجمهور المستهدف ، وهو لا يفكر في المؤلف ولا نظنه سينمحي إلى درجة يصير فيها والكاتب واحد، فالمترجم لا "يُقرض" المؤلف قلمه ولا يضع نفسه تحت تصرفه، إنما يقرر القيام بعملية النقل، بناء على معطيات عديدة ترتبط بالاهتمام الشخصي والاجتماعي والحضاري والسياسي.

ولم يفت الكاتبة تخصيص حيز للجوانب الأسلوبية لا بد للمترجم أن يراعيها أثناء عملية النقل، إذ يجب عليه تعبئة كافة قدراته اللسانية وغير اللسانية وتوظيفها لصالح النص الجديد حتى يكون الأقرب إلى النص الأصلي . و لم يمنعها هذا من أن تخصص آخر بند قبل ولوج موضوع الدراسة إلى المحرك الأساسي لكل هذه العمليات أي المترجم، لتسلط عليه الضوء وتبرز مكامن القوة لديه، والملخصة فيما يلي:

- المعارف اللسانية وغير اللسانية،
- القدرات والمؤهلات،
- الحذاقة والمهارة الخاصة،
- بجب أن يكون تحكم المترجم في فنون الكتابة في نفس مستوى تحكم الكاتب،

---

[1] - Danica Seleskovitch , Marianne Lederer. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. 2ème édition corrigée et augmentée. Collection : Traductologie. Paris : Didier Erudition. 2002. P 287.
[2] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 157.

- الاستئناس بالموضوع،
- معرفة العمق الثقافي للغة المنقول منها،
- القدرة على التحليل والتلخيص[1] .

ونحن نقرأ هذا الملخص، لا يسعنا إلا التعبير عن اندهاشنا من الشبه الموجود بين هذا الكلام وبعض ما ورد عن الجاحظ من آراء حول الترجمة!

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 158.

3.1.1 – عرض الخطوط العامة للمنهج:

تلج الكاتبة أخيرا بعد مقدمة تناولت فيها أوجها عدة لها صلة قريبة بالترجمة، الموضوع الذي يعنينا بعرضها طريقة الترجمة التطبيقية للمدرسة التأويلية .

وسنقوم في السطور الموالية بعرض هذه الطريقة وإعطاء آرائنا بشأنها بكل الموضوعية الممكنة، مبرزين ما يبدو لنا أنه لا يستجيب لمقتضياتنا التعليمية المتميزة شديد التميز عما هو معمول به في بعض المدارس الأجنبية، ولن يمنعنا ذلك من الإشادة بما يبدو لنا أنه يندرج ضمن مسعانا ويستجيب لما نريده لطلبتنا، وهذا ما فعلناه طيلة هذا البحث.

وأول سؤال طرحته في هذا القسم من الدراسة هو : ماذا يجب أن ندرس؟[1] وكما هو معروف عند كل متتبعي أطوار الترجمة ولاسيما أساتذتها أن هذه المدرسة تعتمد على مبدأ أساسي هو "La Déverbalisation"، ويعني هذا المصلح نزع الطابع اللفظي عن الكلمات وتعريتها وإعطائها المعاني التي تشير إليها في السياق الجديد.

وإن كانت الإجابة عن السؤال الذي طرحته غير موجود صراحة في عرضها، فإنها تقول، بما إن:

"إعادة صياغة الفكرة المنزوعة الألفاظ الأصلية في اللغة المنقول إليها لا تختلف، مبدئيا في شيء، عن عمل أي محرر (...) فإنه لا بد أن يكون هدف التعليم الأول هو التحكم في هذه العملية[2] "

ومن هذا المنطلق، فإن اختيار المقاربة التعليمية المقترحة في هذا البحث تم بناء على ما ورد من ملاحظات سابقة بهذا الشأن، وقد وردت هذه الرؤية ضمن عنوان طالما انتزع النوم من أعين العاملين في حقل الترجمة وأساتذتها على وجه التدقيق وهو : كيف ندرس(الترجمة)[3] ؟ ونظرا لأهمية المقاربة واتصالها الوثيق بالترجمة وتعليمها، فسنعرض خطوطها العريضة في الصفحات الموالية مع التعقيبات التي نراها مناسبة، و تقترح الطريقة الخطوات العملية التالية:

1- K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 159

2- K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 160.

3- K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 161 .

1- قراءة النص قراءة كاملة

2- طلب القيام بالترجمة فقرة بعد فقرة

3- عدم إعطاء الطالب في المرحلة الأولى النص الذي يجب ترجمته.

وهذا التقسيم، في رأي واضعته، له عدة مبررات منها: "إنّ الطالب الذي يعمل على ترجمة الفقرة كاملة، دون إمكانية العودة للنص الأصلي خلال مرحلة إعادة التعبير، لن يلجأ إلى الترجمة الحرفية، العقبة الأولى التي تعترض سبيل المتعلم المبتدئ[1]."

وإذا كان هذا التقسيم مقبولا، بشكل عام، ولو من حيث تعويد الطلبة تجنب الحرفية، فإنه يطرح مشاكل أخرى سنراها لاحقا، وإذا كان هذا من المظاهر الشكلية، فإن المبرر الثاني، المشار إليه في المنهج له علاقة وثيقة بالذاكرة.

"بما أننا لا نستطيع استذكار كل الكلمات الواردة في فقرة متوسطة الحجم،حتى ولو قرأناها مرتين أو ثلاث مرات، فإن الرغبة في التقيد بالكلمات تتضاءل تلقائيا، وأمام اضمحلال الكلمات، سينصب اهتمام الطالب، على ما يمكن أن تحتفظ به الذاكرة، ألا وهو الرسالة حسب أسلوب الملفوظ[2]"

وتبدو عدم قناعة الكاتبة قناعة كاملة بما تشير به من آراء لأنها تقر، وإن وضعت الملاحظة بين هلالين أنه " يمكن أن تكون ترجمات(الطلبة) غير صحيحة "[3].و يعود السبب، في رأيها، للخوف والقلق الذي يصيبهم جراء سحب النصوص منهم، ولهذا تقترح إجراء تمارين تحريرية من قبل في اللغة الأم و أخرى في اللغة الأجنبية للتقليل، وهي العبارة المستعملة، من روع الطلبة!

يبدو بكل جلاء، أننا بصدد محاولة لترويض النظرية التأويلية الموضوعة في البداية للترجمة التتابعية لتعمم على الترجمة الفورية أولا و يعمل بعض أتباعها لمحاولة تطبيقها على الترجمة التحريرية كما هو الشأن

1 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 161 .
2 - La même page .
3 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 162.

بالنسبة لهذه المحاولة .وهذا ما يفسر الإشارات المتوالية للذاكرة والى اضمحلال الكلمات وتواريها وتعويضها بمعان جديدة وغير ذلك من العبارات والتقنيات المستعملة في الترجمة الفورية والتتابعية.

ومن جهة أخرى، فلا نعتقد أن أيًّا كان من المترجمين المتمرسين، إلاَّ إذا تميّز بذاكرة استثنائية، يمكنه استذكار فقرة "متوسطة الطول" يكون قد قرأها مرتين أو ثلاثة مرات، فما بالك بطالب في خطواته الأولى، فهذه الطريقة تستعمل في الترجمة التتابعية، ويحس الطلبة نفس الإحساس المرصود في المنهج المقترح، وقد طلبنا رأي أساتذة الترجمة الفورية بجامعة الجزائر العاصمة، وكان ردّهم أنهم كثيرا ما يلاحظوا الارتباك، الخوف والهلع الذي ينتاب الطلبة جراء غياب النص.

وترفض الكاتبة رفضا مطلقا العودة إلى النص الأصلي، في هذه المرحلة، على الأقل، لأن ذلك من شأنه إعاقة مسار الترجمة، كما تقول، لأن الرجوع إلى النص " سيكون على حساب ترجمة المعاني لأن الطالب سيلجأ للقواميس[1]" ويبقى" القاموس "مرتبطا بالأستاذ، وبطريقة العمل التي ينتهجها مع الطلبة، فإذا مُنعت هذه الأداة في الصف، فهل سيسمح للطالب بالرجوع إلى النص الأصلي؟ لا أعتقد ذلك، إذ أن القضية تكمن في المنهجية المتبعة ولا علاقة للقاموس بهذا الشأن.

فإذا كان الطالب في درس الترجمة التحريرية أو الفورية متخوفا، من البداية، فلن يستطيع العمل عملا جيدا، بقية مشواره الدراسي، وهذا جانب نفساني أساسي يجب أن يتوفر في أي عملية من عمليات التكوين لأن الإحساس بالثقة والاطمئنان عاملان مشجعان على العمل.

ويحتل" تنظيم الدروس" حيزا محدودا في المنهجية المقترحة، بالرغم من الأهمية التي يكتسيها .

و يمكن أن نلخص، ذلك فيما يلي:

- الشروع، أولا، في تعليم منهجية الترجمة (2 أو 3 ساعات) لأن التجربة علّمتنا أنه مهما درّسنا منهجية الترجمة فلن تفهم جيّدا إلا مع التطبيق.
- الجمع بين منهجية الترجمة والدروس العملية .

---

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 162.

– يجب أن تتصف الدروس بشحنة كبيرة من" التوجيهية ."

– يجب أن تكون الدروس طويلة والنصوص قصيرة، لكي يتمكن الأستاذ بإنهاء درسه في حصة واحدة[1] .

تتمثل منهجية الترجمة في مجموع الملاحظات التي يبديها الأستاذ، خلال الدرس، حول لغات العمل ومميزاتها والصعوبات النحوية والمعجمية ومشاكل الترجمة الناتجة عن التعامل مع النص المقترح والوسائل والسبل الكفيلة بتخطيها، و يتطلب هذا اتصالا وتوافقا بين الطالب والأستاذ.

ولهذا، فسياسية" اليد المقبوضة "المقترحة في هذا المنهج من شأنها الإضرار بالدرس والحد من حيويته، لأن الطالب يجب أن يأخذ أكثر مما يعطي، وهذا يعني أن ترك كل الحرية للطالب في" الدروس العملية " أي كل ما من شأنه التشجيع على الإبداع دون أن يخرج عن المألوف.

ويرى علماء التربية أنه كلما تجاوز الدرس مدة زمنية معينة، محددة وفق معايير تربوية علمية صارمة، نقص تركيز المتعلم، وبالتالي الفائدة المرجوة . ونجد أنفسنا، في هذا المسعى مطالبين بالمزيد من الوقت والقليل من النصوص، ومن المعروف لدى الكثيرين، أنه كلما ازداد عدد النصوص المترجمة، كلما تحسن مستوى الطالب وأدائه.

وبما أن دروس الترجمة لا يمكن أن تتم إلا بتوفر النصوص، فقد خصصت الكاتبة عدة فقرات لهذا الباب نلخصها في النقاط التالية:

– النصوص العامة غير الوصفية في البداية

– البحث التوثيقي

– تحديد النصوص مسبقا .

وإذا كانت ترى أن هذا النوع من النصوص كاف للمتعلم، فإنها ترجع ذلك إلى " أن الترجمة تشبه التعود على المشي، فإذا تعلم الصبي المشي في الحديقة، فإنه يمكنه المشي في الشارع وفي البيت وعلى الشاطئ وفي كل

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 163.

الأماكن التي يعرفها."[1]، فالمشي فطرة طبيعية متأصلة في الإنسان، يكتسبها، بقليل من المساعدة، والترجمة "تدريب" يختلف عن المشي. ولهذا، فلا بأس أن ندرب الطالب على المنهجية العامة للترجمة، ونمرنه بعد ذلك على طريقة التعامل مع بعض أنواع النصوص التي يمكن أن تعترض سبيله في الحياة العملية، فالنص الأدبي يختلف عن النص الشعري الذي يختلف، بدوره، عن النص الطبي وهكذا، فكل اختصاص له "مشيته."

وتأتي بعد هذه المرحلة مرحلة تحليل النص التي تتضمن مجموعة من الخطوات والأسئلة، نذكرها في النقاط التالية:

- توزيع النص الذي يجب أن يتضمن إشارات خاصة تحدده زمنيا و تحدد الهدف منه ..
- قراءته قراءة كاملة .
- توجيه الأسئلة حول الفرضيات التي يحيل إليها(نوعيته، غايته، أسلوبه..)
- فكرته المحورية، المنطق الذي يتحكم فيه...
- التبرير المضمر وغير المضمر لرسالته؟[2]

وكما نرى، فإن هذه المراحل لا تختلف، في مجملها، عن المراحل المتبعة في أي نوع من أنواع الترجمة .

ومن المنطقي أن تلي عملية التحليل هذه، عملية أخرى لا تقل أهمية عنها، وهي :

أن يطلب خلالها في الدرسين أو الدروس الثلاثة الأولى تحرير ملخصات ذهنية أو بالاعتماد على رؤوس أقلام يكون الطلبة قد سجلوها خلال القراءة، كما يمكن أن يطلب منهم إعادة كتابة النص (ذهنيا دائما) سواء بنفس الأسلوب أو بأسلوب مغاير، ونرى تأثير الترجمة التتابعية في هذه المراحل والتركيز على العمل الذهني للطالب، كما لو أننا في درس من هذه الدروس[3].

وأمام الصعوبات التي تعترض الطلبة في الترجمة دون الاعتماد على النص المكتوب، يقترح المنهج استعمال آلة عرض سينمائي(Projecteur, Data Show) تبدي لهم الفقرة، آنيا، وتخفيها وفق ما يحتاجون لدى قيامهم

1 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 163.
2 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 164.
3 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 166.

بترجمة كل فقرة من فقرات النص محل الترجمة، وتستغل هذه الآلة، كذلك، في عرض الأرقام و الأسماء والعناصر اللسانية الأخرى التي لا يمكن استذكارها،(كما هو الحال في دروس الترجمة التتابعية) وهذا حتى لا تنشغل ذاكرة الطالب بهذه الأمور.

لاشك أن مثل هذه التجهيزات غير متوفرة للجميع و ليست في متناول كافة معاهد الترجمة، إلى جانب أنها ستطرح مشاكل تنظيمية كبيرة وتقتضي وجود شاشات عديدة ومتخصصين في تسييرها والاعتناء بها،

كما أن هذا المنهج يذهب في التجديد إلى أبعد من ذلك، إذ يقترح اللجوء، في أغلب الحالات الممكنة، إلى تمثيل المعلومات على شكل صور، وهذا للتخلص من تأثير اللغة الأصلية، وهذه الطريقة تتقاطع، مرة أخرى، مع الرموز والأشكال المستعملة في الترجمة التتابعية التي يعاد" تنطيقها "مدة معينة بعد الاستماع للخطاب وفك رموزها وإشاراتها ورسومها وتحويلها لخطاب جديد.[1] وللتأكد من أننا نتعامل أكثر مع تمارين شفوية قريبة من الترجمة التتابعية يكفينا متابعة أهم الألفاظ الواردة في هذا المنهج حتى الآن لنجد أن أغلبها لا تمت للترجمة التحريرية بصلة مثل" :الذاكرة "و"التركيز "و"الانتباه "و"التلاوة الشفوية "و" رؤوس الأقلام"، و"الترجمة دون نص " وتأثير اللغة الأصلية "و"إعادة التعبير "و"الصورة "و"آلة العرض السينمائي"

وإذا كانت الطريقة تطرح مشاكل بالنسبة لطلبة اختيروا وفق مقاييس صارمة، إذ تفترض صاحبة المنهج ألاَّ تحدث أي" أخطاء"، في تطبيق الطريقة أو في تطبيق أي جزء منها وفي الحالة العكسية، فإنها تقول:

"يفترض، لو احترمت مقاييس اختيار النصوص، ألاَّ تحدث مشاكل تعبيرية ذات صلة بهذا الجانب، وإذا حدثت، فلا بد، من توقيف التمارين بالنسبة للطلبة المعنيين، حتى يتشبعوا بهذا النوع من النصوص عبر المطالعة في لغتهم الأصلية، فلا فائدة، إذن، من القيام بتمارين في الترجمة إذا لم تتوفر كافة الشروط[2] ".

ونستخلص من هذا المقتطف أن الأمر يمكن أن يصل حد توقيف الدروس وإعادة توجيه الطلبة .فالشروط المشار إليها لا يمكن أن نوفرها في تعليمنا الجامعي الحالي، خاصة وأننا نتوجه إلى طلبة يدخلون أول مرة للجامعة وليس الحال إلى طلبة سبق وان تحصلوا على شهادة تدرج أولى.

---

1 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 167.

2- K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 170.

لقد عرضنا الخطوط العريضة التي تعنينا وتصب مباشرة في صميم موضوعنا، وأعطينا فكرة واضحة عن المنهج المقترح، وتبين لنا أنه غير قابل للتطبيق لدينا، على الأقل في الأجل القريب، وبهذا الشكل.

ولا بأس أن ننهي هذه الدراسة، بما أننا لا نستطيع، الإلمام بها كلها بالنقطة الخاصة بالتدرج البيداغوجي، الذي تؤكد فيه الكاتبة أنه لا يجب ترك العنان للطلبة، إلاَّ في بعض الجوانب شديدة الصلة بالترجمة، دون أن تذكر، ما هي؟ ودون تدخل كبير في عملية التحليل وتحضير الترجمة النهائية. وسيقتصر التحليل العام على مكامن الصعوبة التي يثيرها الطلبة، وسيتم التركيز في هذه الحالة على أسباب عدم فهم الطلبة وطريقة حل ذلك. والسؤال المطروح هو كيف للطالب أن يعرف أنه ترجم بقية النص الذي يعتقد أنه لم يخلق له أي مشكلة ترجمة صحيحة؟[1]

ونجد أن الطالب لم يتخلص حتى هذه المرحلة من الوسائل التقنية المساعدة حيث تقول: " نُعوِّدهم أكثر على الاستقلالية في شرح المفردات وفي إعادة الصياغة عن طريق الحد من اللجوء إلى رؤوس الأقلام، ولا بد من الانتقال من الصور المساعدة إلى رؤوس أقلام مكتوبة، في اللغة المنقول إليها، أولا، ثم في اللغة المنقول منها، ويطلب منهم بعد ذلك أن يسجلوا، خلال عملية القراءة، الأسماء والأرقام والمعلومات الأخرى التي لا يريدون أن تثقل ذاكرتهم، وعلى العكس من ذلك، فسيتواصل العمل بجهاز العرض السينمائي[2]"..

ولا يسعنا إلاَّ أن نلاحظ التشابه الكبير بين التقنيات التي يقترحها" هربرت" أو "روزان "وما ورد في هذا المقتطف، فالمبدأ الذي تلح عليه الترجمة التتابعية هو أن الذاكرة يمكنها أن تستذكر الكثير من الأشياء، عدا الأرقام وأسماء الأعلام والأماكن.[3]

والمتتبع لأطوار هذا العرض، يلاحظ، علاوة على ما تخلل هذا البحث من آراء حول هذه الطريقة، أنها تتميز أيضا بـــ:

- صعوبة تطبيقها ميدانيا، بسبب ارتباطها بالترجمة الشفوية أساسا؛
- أن تطبيقها، فرضا، يتطلب أفواجا صغيرة يمكن التحكم فيها؛

1 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 171.
2 - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 171.
3 - J. F .ROZAN. La prise de notes en interprétation consécutive. Genève : Ed. Georg. 1979. P 14

- تتوجه لفئة من الطلبة تختلف مستوياتهم عن مستوى طلبتنا؛
- تتطلب توفير تجهيزات فنية خاصة؛[1]
- أنها تقصي، نهائيا تمارين التعجيم من مقرراتها ، بحجة عدم تمكن الطالب من اللغة الأجنبية.

ويبدو لمروجي هذا المنهج أن تمارين الترجمة نحو اللغة الأجنبية، علاوة على كل ما ذكر، تضر بتمرين الترجمة نحو اللغة الأصلية لأنه يأخذ وقتا كبيرا منها.

[1] - K.D. LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 180.

3.2 منهج أصول الترجمة مع تمارين لـــــ أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار

«**Manuel de traduction avec exercices**» d'André d' Alverny; Joseph N. Hajjar

– تمهيد:

يوجد بين أيدينا الطبعة الثانية عشر من كتاب " أصول الترجمة مع تمارين "، وهذا خير دليل على قيمته كونه ليس حديث العهد، وشائع الاستعمال.

ويبدو لمتفحص الكتاب أنه يتوجه إلى تلاميذ السنة السادسة من المنظومة التربوية اللبنانية، دون أن نعرف المرحلة التاريخية بالذات.

وبما أن المشرفين على استيراد الكتب يعلمون علم اليقين أن المقررات الجزائرية في الثانويات لا تتضمن دروس ترجمة .فهذا يعني أن مستهلك هذا النوع من المؤلفات هو الطالب الجامعي وخاصة طالب اللغات والترجمة على الخصوص. وهذا هو الواقع الذي نعيشه ويعيشه كثير من الزملاء جعلوا من هذه الكتب أدوات تعليم.

حرّرت المقدمة باللغة الفرنسية، واكتفت ببعض الإشارات العابرة للطريقة المنتهجة في الكتاب:

"يلخص كل درس مشكلة نحوية ويركز على أوجه التوافق والتنافر بين اللغتين. ويعمل على تبسيط مثل هذه المشاكل عن طريق تقديم أمثلة مبسطة وسهلة للحفظ[1]."

إننا نعتقد أن هذا الكتاب والنهج الذي يتبعه صاحباه يندرج ضمن المنظور التعليمي التاريخي للغات عن طريق الترجمة، واستعماله للغة الفرنسية هو ماكان وراء رواجه في الجزائر.

ولقد وضع الكتاب في ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية لا تمت بصلة بمقتضيات حياتنا العصرية الحالية ووفقا لمفاهيم وآراء كانت سائدة حينها، و قد استعملت في هذا الكتاب في بعض الأحيان لغة مغايرة ولو قليلا للغة اليوم مثل: (طابة = balle)، (درس أمثولاته فذهب = il a étudié ses devoirs et il est parti).

[1]– أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص 08.

وإذا كان ذلك من الأدلة التي تؤكد سلامة اللغة وتطورها وتشبعها بروح عصرها، فإنه لا يمنع أن نخاطب طلبتنا باللغة التي يفهمونها وليس بلغة غريبة عنهم أو مهجورة حتى لا نعقد أمور الطالب الذي يعيش التشتت اللغوي.

لو عدنا" للقواعد "الواردة في هذا الكتاب للاحظنا حسب رأينا ، أن هذه" التمارين "و"القواعد " لا ترقى لمستوى طلبتنا، بأي حال من الأحوال، فباستثناء النصيحة الموجهة، ضمنيا، إلى الطلبة بان يستهلوا الترجمة إلى العربية بالفعل، لأن اللغة العربية تفضل الجملة الفعلية، فبقيّ " القواعد "عبارة عن مجموعة من المفردات يعرفها أي تلميذ من تلاميذ الإكماليات الجزائرية.

ويذكر الكاتبان أنهما يسجلان عملهما هذا في إطار تعليم الترجمة، والحق انه إذا كان هذا الكلام يتحلى بمسحة من الصحة، لأن الترجمة، في تلك الفترة، لم تبلغ المكانة التي هي عليها الآن باستقلالها عن بقية العلوم ، وبتوفير أدوات لم يكن يحلم بها أيّ كان آنذاك، وبمدارس تدرسها ،وطلبة يتزاحمون على أبوابها ،وعلماء يدرسون الصغير والكبير بشأنها، ويضعون النظرية تلو النظرية حول هذا الجانب أو ذاك مما يعترضها من مشاكل، وأساتذة يبحثون في أفضل الطرائق لتقريبها من طلبتهم، وآخرون يحاولون اختراع برامج الكترونية تساعدهم على الترجمة.

فالترجمة، حتى بداية ستينيات القرن الماضي لم تكن، تقريبا، شيئا يذكر، حيث كانت، وفي أفضل الحالات، مجرد تمرين من التمارين الأدبية تمارس للتأكد من سلامة قواعد اللغة الأصلية واللغات الأجنبية أو تعليم اللغات "الميتة" (les langues mortes) كاللاتينية واليونانية عن طريق الدراسات اللغوية والنحوية المقارنة.

و تندرج عينات هذه الرسالة ضمن هذا المنظور، فتمارين الترجمة والتعريب كما وردت في الكتابين لا تشبه تمارين الترجمة التي عادة ما يقترحها أستاذ هذه المادة، إنما هي عبارة عن سلسلة من الجمل، ومعظمها غير سياقية، وعلى العموم، لا تخرج عن" القاعدة "النحوية محل الدرس مثل " :قمت أنت[1]"، "له عدة كتب"[1]،" نحن تلاميذ"[2]،" قبعتي"[3]، إلى غير ذلك.

1- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص27

ولإعطاء فكرة عن تمريني" التعريب "والترجمة " سنورد مقتطفا من مقالة لـــ Ladmiral تحت عنوان " الترجمة في المؤسسة البيداغوجية "يتناول فيها هذا الموضوع بالدرس والتحليل .

"إن الترجمة والتعريب نحو اللغة الأصلية (version/thème)[4] عمليتان من عمليات الترجمة، إلاَّ أن الترجمة لا تقتصر على ما نعرفه تحت تسمية " الترجمة والتعريب.." إذ أنهما يغطيان نوعا خاصا من الترجمة ألا وهو الترجمة كتمرين بيداغوجي ..فهذه حالة لا بد من إبراز خصوصياتها المميزة بل ويجب أن تُقابل هذه العملية البيداغوجية بما يمكن أن نطلق عليه تسمية" الترجمة في حد ذاتها"، فعلى عكس" الترجمة نحو اللغة الأصلية" و" الترجمة نحو اللغة الأجنبية"، فالترجمة هنا تحمل غرضها في ذاتها، والنص المترجم، هو غاية العملية الترجمية غير الخاضعة لغاية خارجية ناتجة عن إستراتيجية بيداغوجية كلية تكون هي وسيلة من وسائلها . فالأمر يتعلق هنا، بإنتاج ما نطلق عليه، حقا، تسمية ترجمة، يعني نصا مترجما، نصا هدفا موجه للنشر وللمطالعة(..) تكون وظيفته الوحيدة والصريحة تجنيبنا قراءة النص الأصلي(المصدر).وهكذا فغاية الترجمة هي البقاء والتواصل والغاية من تمارين" الترجمة والتعريب "هو تطبيق القواعد النحوية والصرفية أو الأسلوبية تكون قد وردت في درس من دروس اللغة أو الأدب تختلف حسب اختلاف اختصاصات التلميذ، إذ أن أداء تلميذ السنة النهائية لغات ليس نفس أداء زميل له في شعبة الرياضيات."[5]

يبين هذا المقتطف الفرق بين النص المعروض للترجمة والنص المقدم على أساس انه تطبيق لبعض قواعد النحو أو الصرف (version/thème) ،

وهكذا يتبين لنا أن تمارين الترجمة والتعريب (version/thème) الواردة في هذه الكتب تهدف، دون منازع، إلى تعليم اللغة الفرنسية، أساسا، لأنه لا يوجد من يشك البتة في كفاءة التلميذ اللبناني المقصود هنا .كما أنه، لا

1- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص31

2- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص35

3- نفس الصفحة.

4 – "الترجمة "و"التعريب "هما الترجمة المستعملة في المشرق العربي لـــ La version و Le thème.

5 - J-R .LADMIRAL. *La traduction dans l'institution pédagogique*. Langages. N°.28-2. Paris : Didier/Larousse. Décembre 1972. P.30.

يمكننا أن نتصور مهما قيل عن مستويات الطلبة، أن هذه الدروس تتماشى مع مستوى التلميذ الجزائري، ناهيك عن طالب الترجمة.

وتكفينا العودة إلى ما أطلق عليه تسمية " قواعد الترجمة " في هذا الكتاب لنكتشف بكل جلاء، أن هدف هذه المناهج الأولى إنما تعليم اللغة عن طريق المقارنة النحوية بين اللغتين، وليس تعليم الترجمة، وهو الهدف المناط بتمارين الترجمة والتعريب كما يشير إلى ذلك ،مرة أخرى، "لادميرال"

" "فتمرين"الترجمة نحو اللغة الأصلية من التمارين التي يعمل بها في الصفوف المتخصصة في اللغات، حيث أن الهدف منه هو اختبار كفاءة التلاميذ في اللغة الأجنبية المستهدفة والتأكد من صحتها وسلامتها .و لذلك، فهو عادة ما يكون عبارة عن" مقتطفات "و"منتقيات "تتماشى مع الدرس المعني[1]."

ومن هذا المنطلق، وإن كان هذا النوع من الدروس يندرج، من الناحية الشكلية، ضمن منظور الترجمة، فإن الطابع العام المحيط به يجعل الرؤية والتعامل مع هذا النوع من الترجمة محدودا وجزئيا لا يتعدى حدود الموضوع (القاعدة النحوية هنا)، وإلاَّ فالدرس سيخرج عن النطاق المحدد له سلفا .وهذا ما يدفع إلى التقيد المطلق بالنص، علما أن هذا الأخير وفي أغلب ما يعنينا من حالات ما هو إلاَّ سلسلة من الجمل النحوية المقتطفة.

وقد أشارت" إليزابات لاڤو "إلى هذا الجانب في رسالة لها حول "وظائف الترجمة في تعليم اللغات " (*Les fonctions de la traduction en didactique des langues*) مشيرة إلى موضوع الترجمة البيداغوجية وما يميزها عن الترجمة المهنية بقولها:

"تمارس الترجمة البيداغوجية في أقسام اللغات، حيث أن المتلقي يكون إما القسم أو الأستاذ .وفي الحالتين، فالجمهور المستهدف محدود و مألوف، وبذلك تصبح الترجمة وسيلة وليس هدفا، إذ أن الذي يهم ليس المعنى

[1] - J-R .LADMIRAL. *La traduction dans l'institution pédagogique*. Langages. N°.28-2. Paris : Didier/Larousse. Décembre 1972. P.32.

الذي يحمله النص بل عملية الترجمة (...) والوظائف العديدة التي تؤدى بها مثل :اكتساب اللغة و تحسين المستوى والتأكد من الفهم ومتانة المكتسبات المحصلة وتثبيت البنى اللغوية[1]."

ويحمل هذا المقتطف مرة أخرى العديد من الإشارات إلى التمارين الموجهة لتعليم الترجمة الجامعية وهدفها الأساسي هو تبليغ المعنى، لأن الاكتساب اللغوي أمر مفروغ منه منطقيا وتمارين" الترجمة "و"التعريب" تستعمل كذريعة وليس هدفا لتمكين الطالب من "اللغويات "على وجه الخصوص.

ويعرف العاملون في حقل الترجمة أن مستويات الطلبة اللغوية مختلفة في نفس اللغة، فما بالك بين اللغة الملقنة من المدرسة الابتدائية واللغة الأجنبية التي تعلموها في مرحلة من مراحل التعليم اللاحق.

والمتفحص للطريقتين السابقتين لا يلاحظ هذا التمييز، بشكل دقيق، والدليل على ذلك التساوي العددي في "التمارين "بين اللغتين.

وقد طرحت هذه الإشكالية في الدراسات التقليدية، إذ أن تمرينا الترجمة والتعريب (version/thème) كانا غير متساويين مضمونا شكلا و هدفا حيث يتم التركيز على التمارين نحو اللغة الأصلية انطلاقا من أن السيطرة على نحو اللغة الأجنبية وتراكيبها سيكون لها انعكاسات على اللغة الأصلية .

وكما نلاحظ، فهذا التمييز غير موجود في المنهجين محل هذه الدراسة حتى الآن، إلى درجة أنه يصعب تحديد أي اللغتين هي اللغة الأولى، ونجد أنه من حيث التوزيع الساعي في أقسام الترجمة الجزائرية فللوضع شبيه لما أشرنا إليه.

ويوجد من بين العاملين في حقل التدريس والترجمة من يتخوف من تمرين "الترجمة نحو اللغة الأجنبية" حيث يرى أنه يشكل عقبة كبيرة في طريق الطلبة بسبب عدم التمكن من اللغة الأجنبية ومن قواعدها .

وحتى وإن كنا لا نشاطر هذا الرأي، تماما، إلاَّ انه يبقى صحيحا، نسبيا، في البلدان " غير مزدوجة اللغة " أو غير المتوفرة على سياسات لغوية منفتحة، تدرس فيها اللغات الأجنبية على أنها " مجرد" لغات لا تستعمل خارج المدارس إلا نادرا .والمشكلة اللغوية مطروحة، في حقيقة الأمر، في كافة البلدان العربية بين اللغة

[1] - E. LAVAULT. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris : Didier Erudition. 1985. P18.

المعيارية واللهجات المحلية وفي الجزائر بشكل خاص .فللطلبة يدرسون اللغة العربية "المعيارية " في المدرسة وما أن يغادروها، حتى يتكلمون" لغات "أخرى غير اللغة التي كانوا يدرسونها .وقد زادت المنظومة التربوية الجزائرية الأمور صعوبة بإدراجها تدريس اللغات الأجنبية مبكرا دون توفير التأطير الكفء الذي يساهم في نجاح العملية التربوية.

وما يميز هذا العمل هو الاعتماد على" القواعد "في جانبها النحوي وفي جانبها الترجمي،

فهل يمكن أن نأتي بقواعد لغة من اللغات ونقارنها بقواعد لغة أخرى، مهما كانت طبيعة هذه المقارنة، ونطلق عليها تسمية "قواعد الترجمة"؟[1]. فالقواعد تتناول الجوانب الشكلية للغات كموقع الفعل والتقديم والتأخير وعلاقة الفعل بالفاعل والمبتدأ والخبر والمضاف إليه إلى غير ذلك .ولا يشك اثنان في أهمية القواعد بالنسبة للمترجم والترجمان على حد سواء إذ تعد ركيزة من الركائز لا بد من الاستناد إليها .إلاَّ أنها لا تستطيع بمفردها تحمل البنيان .وتجعلنا المناهج محل هذه الدراسة نعتقد أن" قواعد النحو " بمقدورها حل الاشكالية وخاصة إذا تحولت إلى" قواعد للترجمة."

والواقع أن هذا العمل ينقسم إلى قسمين كبيرين :القسم الأول الذي نحن بصدده عرض في جزئه الأول طريقته في الترجمة المعتمدة على تطبيق" قواعد الترجمة "انطلاقا من مقارنة قواعد الفرنسية والعربية، وقدم في جزئه الثاني بعض التمارين والمصطلحات المعجمية.

وانطلاقا من أن إعداد المنهج تطلب مشاركة كاتبين، فسنتناول في النقطة الموالية الخطوط العريضة للمنهج الوارد في قسمه الأول تحت عنوان " :أصول الترجمة " لأندريه دلفرني معرجين على هذا الدرس أو ذاك، لتشابهها .

إذ أن همنا الوحيد هو الجانب التربوي و البحث في إمكانية تماشي هذه المناهج مع متطلبات الطالب الجامعي واستجابتها لدروس الترجمة التي نتصورها.

1- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص11.

وسنخصص النقطة التالية للقسم الثاني من الكتاب الذي أعده مؤلف آخر هو جوزيف نعوم حجار، "أتم" فيه القسم الأول تحت عنوان " تمارين على أصول الترجمة"، الذي جاء على شكل مجموعة من الجمل النحوية التطبيقية على شكل ترجمة من العربية واليها. واللافت للانتباه أن القسم الأول لا يحتاج، في رأينا، أي تتمة لاحتوائه على القواعد المقارنة بين اللغتين العربية والفرنسية وبعض التمارين سنتعرض لدراسة واحد منها .

3.2.1 – أصول الترجمة:

عرض الكاتب، في الجزء الأول من الكتاب، 60 قاعدة نحوية فرنسية، محاولا إيجاد مقابلاتها باللغة العربية مضيفا هنا ومنقصا هناك وذاك ما أدى إلى عدم احترام تبويب القواعد العربية حيث نجد، مثلا في باب "المفاعيل " أن هذه الأخيرة " تبعثرت " في الدراسة حسب ما يقابلها باللغة الفرنسية. فتجد على سبيل الإشارة عنوانا يحمل عنوان "المفاعيل[1]" (les compléments de circonstance) يذكر فيه ما يقابل" الحال " و"المفعول فيه أو الظرف "و "المفعول لأجله "و" المفعول معه"، ولا يتطرق في هذا العنوان لبقية المفاعيل إنما يخصص لها عناوين مستقلة غير متماشية مع التسمية الأولى التي أطلقها عليها مثل المفعول المطلق (complément absolu)[2]، المفعول به (complément d'objet direct)[3]، المفعول له (Causales)[4]، المفعول لأجله (Finales)[5].

يستعرض الكاتب في الدرس الخامس المخصص لموضوع l'accord[6] (قواعد المطابقة)، أقل ما يجب معرفته، وهو أن المؤنث يحمل حرف (e) والجمع حرف (s). فمهما كان" التلميذ " المعني بهذه الدروس، فمن واجبنا أن نطلعه على أهم ما يميز هذا الباب من النحو الفرنسي، على أقل تقدير.

لو أخذنا (l'adjectif)[7] وحده، لتبين لنا أنه توجد، على الأقل، سبع حالات مما "تتطابق" فيها مع مكونات أخرى من اللغة الفرنسية، وهي من باب الإشارة:

1. Accord avec plusieurs substantifs.

2. Accord après un nom complément d'un autre nom.

3. Adjectifs au singulier après un nom au pluriel.

1- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص85.
2- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص65.
3- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص59.
4- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص117.
5- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص125.
6- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص23.
7- نفس الصفحة.

4. Accord de l'adjectif avec VOUS et NOUS désignant une seule personne.

5. Accord de l'adjectif avec un nom constituant un titre d'ouvrage.

6. Accord des adjectifs de couleur.

7. Accord des locutions figées.[1]

إن إدخال مفهوم (Accord) الفرنسي وتقريبه من أذهان الطلبة، يتطلب البحث عما يقابله في اللغة الأخرى.

وهكذا، فإن ما نطلع عليه في الصفحة المقابلة من الكتاب ليس قواعد نحوية عربية، إنما مجموعة من العناوين النحوية العربية المختلفة تذهب من :النعت والمنعوت والخبر والمبتدأ (لأن الأول يتبع الثاني في الإفراد والتثنية والجمع كما يقول الكاتب...) إلى جمع التكسير وجمع المؤنث السالم لغير العاقل واسم الجمع.

وهذه قواعد أو تدخل ضمن قواعد أخرى الرابط الوحيد بينها هو *les règles de l'accord* ولم يقتصر ذلك على هذا الدرس بل مس العديد منها مثل :

L'indéfini	أسماء مبهمة
L'imparfait et le plus que parfait	أنواع الماضي
Complément d'objet direct	مفعول به
La proposition attributive	الجملة الاسمية
Attribution de possession : avoir	التملك
Nuances d'affirmation	الحرف المشبهة بالفعل
Les verbes pronominaux	المطاوعة والمشاركة
Infinitif et infinitives	تعريب المصدر الفرنسي
Style direct	ما بعد أفعال القول
Les phrases nominales	الجمل الظرفية

[1] - LE QUILLET. *Dictionnaire de la langue française*. Editions QUILLET. Paris.1975. P 50 et 51.

ويمكن للباحث أن يستخلص من هذه القائمة ومن بعض العناوين الأخرى الواردة في إطار "قواعد الترجمة "أن الأمر يتعلق بمحاولة تطويع قواعد اللغة العربية وفتح أبوابها لاستقبال مفاهيم نحوية جديدة غريبة عليها كل الغرابة، وفرضها فرضا على الطالب، ولا سيما غير المتمكن من قواعد اللغة.

وهذا يعني أن الهدف المسطر، مبدئيا، ليس الترجمة، في حد ذاتها، بل تعليم اللغة الأجنبية بالاستعانة بمكتسبات التلميذ في اللغة الأصلية واستغلالها .وهنا لابد من توفر شرطين، في رأينا، قلما يتوفران، على الأقل، في مثل المستويات التي يتوجه لها الكاتب، هما، أولا، وجود الأستاذ المتحكم كل التحكم في نظامي اللغتين وثانيا، وجود الطالب المتشبع باللغتين وبأساسيات اللغة الأصلية حتى يستطيع استيعاب ما يطلب منه.

و كثيرا ما تواجهه التلميذ الجزائري عقبات من هذا القبيل تتخلل أطوار التعليم التي يمر منها، مرة أولى في الطور الابتدائي وثانية في الطور المتوسط وثالثة في الطور الثانوي في شعبة اللغات.

وأمام انعدام دراسات حول آثار" صدمات "نكتشف البعض منها في أقسام الترجمة، من تشتت في الأفكار وعدم التمكن الوافي من كل اللغات بما فيها اللغة الأولى .فلا بد من التساؤل عن جدوى مثل هذا النظام التربوي الذي يعرض التلميذ إلى صدمات نفسية مختلفة طيلة المشوار الدراسي.

فكيف لتلميذ لم يتجاوز العشر سنوات ولم يتمكن بعد من أبجديات لغته الأولى، مع ما يخلقه له التداخل اللغوي(السابق والجديد)، المخيف، بين هذه اللغة الجديدة عليه و اللهجات الدارجة والأمازيغية والفرنسية، أن يتعلم لغة أجنبية جديدة تختلف، في كل شيء، عن الأولى؟ فحتى أستاذ هذه اللغة لا يدري كيف يتعامل مع هذا التلميذ، وبأي لغة يكلمه، وماذا يقول له؟ وهذا الإشكال يتكرر في كل الأطوار.

وما من شك، في أن الأستاذ سيلجأ في أغلب الأحيان، ولتبليغ رسالته إلى الترجمة .وهذا يعني أن" الترجمة " تبدأ، في نظامنا التربوي، في واقع الأمر، مبكرا دون استئذان من أي كان وتحت وطأة الحاجة الملحة إليها.

وبناء على كل ذلك، فالتلميذ الجزائري يكون، قبل الالتحاق بالجامعة قد درس اللغة الفرنسية، عشر سنوات إذا لم يرسب، أي مرة.

ويكون في هذه المرحلة، بالذات، في أوج النشوة والعطاء والاستعداد للعمل لأن الجامعة تعد، بالنسبة إليه، نقلة نوعية هامه في مساره التربوي .وإذا به يصطدم بواقع آخر، جديد عليه، فمن انضباط الثانوية، يجد نفسه، حرا

طليقا، من جهة، ولا يجد السند البيداغوجي الذي يمكن أن يعتمد عليه، يوميا، في دروس الترجمة إلاَّ بعض هذه المناهج التي نحن بصدد التطرق للبعض منها والتي يستعملها هو والأستاذ على حد سواء.فلن يجد الطالب الذي تخطى كل هذه المراحل بنجاح واكتسب معارف لغوية معتبرة في أكثر من لغتين ضالته المنشودة، في مناهج من هذا القبيل.

وبالتالي، فلن تستهويه دروسها، لأنها تقترح عليه أشياء سبق وأن تعلمها في الأطوار الدنيا، وهذا سبب من أسباب تدني المستويات.

وإذا كنا قد ذكرنا، أعلاه، بعض عناوين" قواعد الترجمة" ، فقد كان حري بنا أن نتوقف منذ البداية عند عنوان الكتاب في حد ذاته .فهل وضع العنوان بالعربية والفرنسية ترجمة له أم العكس؟

فكيف نستعمل، لأغراض تربوية، كتابا في الترجمة، عنوانه، على ما يبدو لنا-، غير صائب؟ وما الهدف منه؟ فعنوانه الخارجي (أصول الترجمة مع تمارين) سيشد الانتباه لما يوحي به من دراسات وآراء حول موضوع لا تزخر به رفوف المكتبات العربية .ولهذا، فمقتنيه سيعتقد أنه وقع على أداة تربوية في الترجمة ستشفي غليله تتناول من بين ما تتناول أصول الترجمة، وهو ما يوحي به العنوان المذكور الذي لو ترجمناه – وهو رد فعل عادي لدى المترجم - إلى اللغة الفرنسية لصار Aux origines de la traduction أو

.Aux sources de la traduction

وقد وردت ترجمة أصول في كتاب يحمل عنوان : دراسة في أصول الترجمة لجوزيف نعوم بـــ *Traité de traduction* . وقد وردت ترجمة Traité في المنهل : بحث، مقالة، دراسة، مؤلف، معاهدة، اتفاق .ولكن خيبة الأمل ستكون كبيرة ما أن يتصفح القارئ الكتاب ليكتشف أن الأمر مختلف تمام الاختلاف.

وإذا كان ذلك هو حال العنوان، في شقه العربي، فإن ترجمته إلى الفرنسية بـــ

(Manuel de traduction avec exercices) (Manuel = كتاب وجيز) مع افتراض أن العربية هي الأصل، ورأينا أن ذلك غير صحيح، إذن هذا كتاب يحمل عنوانين مختلفين لموضوع واحد ليس هو موضوع الكتاب المعني.

والعنوان باللغة الفرنسية أقرب إلى محتويات الكتاب .فاللفظ الفرنسي Manuel يعني حسب المعاجم الفرنسية: " مؤلف بيداغوجي يستعمل في التلقين الممنهج لاختصاص ما"[1] أو "مؤلف تربوي يعرض مبادئ أولية، خاصة تلك التي يتم تعلمها في المدرسة"[2] أو "كتاب مدرسي في شكل مبسط يعرض أساسيات مفاهيم فن أو علم..."[3] كما ورد في معجم آخر، و بالتالي، فالترجمة العربية الرائجة لهذا المصطلح الفرنسي هي "الوجيز في... " أو" الملخص في... " أو" الكتاب الوجيز..."

وقد ترجم الدكتور محمد عناني هذا المصطلح بـــ " الدليل العملي"[4]. وقد صدر لنفس هذا الكاتب العربي كتابا أسماه :دليل المترجم.

وبناء على هذه الملاحظات وعلى محتوى الكتاب، فالعنوان الفرنسي الذي يناسب محتويات الكتاب، في رأينا، هو إما **Abrégé** de grammaire comparée, avec exercices

أو **Manuel** de grammaire comparée, avec exercices (الوجيز أو المختصر أو الدليل العملي في النحو المقارن...).

[1] - Microsoft® Encarta® Premium 2007 (CD).
[2] - LAROUSSE, synonymes (dictionnaire) librairie LAROUSSE. Paris. 1977
[3] - Jean-Pierre. Mével. Hachette le dictionnaire de la langue française : 1990
[4] – محمد، عناني. *فن الترجمة*، الطبعة الخامسة. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر–لونجمان. 1994. ص1(المقدمة).

3.2.2 – دراسة القواعد:

نحاول في هذه النقطة التوقف عند بعض القواعد الواردة في الكتاب، لأننا لا نستطيع الإلمام بها كلها من جهة، ولأننا تطرقنا في القسم السابق للكثير من النقاط الشبيهة من جهة ثانية، ولا ندَّعي القيام بدراسة نحوية لأن هذا الأمر ليس من اختصاصنا ولا يدخل في نطاق هذا العمل المتوجه أصلا إلى رصد أفضل الطرائق والوسائل المساعدة على تعليم الترجمة في الجامعات .ولهذا، فإننا سنتناول هذا الموضوع من حيث الفوائد التربوية التي يمكن أن تنعكس على مستعملي هذا الكتاب، إن وجدت ومن إمكانيات استجابته لمتطلبات الطالب البيداغوجية، وهل يندرج ضمن المنظور العام الذي نتصوره للترجمة ولتعليمها؟.

وإذا كانت أهمية القواعد أساسية في تعلم اللغات، فيجب أن نبقى هذه المسألة بين أيدي المختصين اللغويين في مختلف أطوار التعليم التي يمر بها التلميذ، لأننا لا نحدد خياراتنا المستقبلية ونحن لم نكتسب بعد الزاد المعرفي اللازم .ومن هنا فالصواب هو أن نترك المتعلم، حتى سن التمييز، على الأقل، يكتسب ما شاء من العلم دون أن نحدث لديه هلعا أو خوفا من هذه المادة أو تلك.

ولا جدوى، إذن، من اقتراح دروس أو"قواعد في الترجمة "كما يسميها الكتاب، ونعرض فيها، كما هو الحال في"القاعدة "رقم[1] 03 درسا خصص لـــ " المذكر والمؤنث"، لنذكر فيه بأن علامة التذكير والتأنيث إنما هي الضمير .ونعطي أمثلة كـــ : ***le pied , le doigt , le vin, la maison, la terre*** ، ونذكر في الصفحة الموالية ترجمة هذه الألفاظ وما ورد في القاعدة الفرنسية؟

والمتمعن في الأمثلة الواردة في هذا الجزء، يلاحظ أنها أمثلة نحوية صرفة لا علاقة لها بالترجمة سوى أنها مترجمة في الصفحة المجاورة، بالرغم من طابعها غير السياقي؛ ناهيك أنها " جمل " نحوية في منتهى البساطة، وفي العديد من الحالات أشباه جمل تخلق من المشاكل لطالب الترجمة أكثر مما تحل،وفيما يلي عينات منها:

1- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص19.

- أريد كتابا آخر[1].

- هو كبير وكبير جدا[2].

- توقفت النساء[3].

- أحسنت[4].

- سمعا وطاعة[5].

وقد نالت" قواعد الترجمة "حصة معتبرة من الكتاب بلغت 133 صفحة، ولو انطبقت عليها، حقا، صفة القاعدة لكانت فوائدها جمة ولاستفاد منها الجميع . وقد خصص المؤلف، في نهاية، هذا الشطر ، على الرغم من أن الكتاب يحمل في عنوانه لفظ" التمارين " أربعة فقط نصفها نحو العربية والنصف الباقي نحو الفرنسية.

ولا نعتقد أن صفة التمارين تنطبق عليها، لأن هذه النصوص قد ترجمها المؤلف وعلق عليها، ونحن لسنا ضد هذه الطريقة، فهي طريقة تستحق كل التقدير شريطة ألاَّ يتشبث المترجم بترجمته ويريد فرضها على الطلبة، بل وكل ترجمة لا تحاكي ترجمته تعد ترجمة خاطئة يستحق صاحبها التأنيب والعلامة السيئة .ولكننا، نتساءل عن السبب الذي منع الكاتب من اقتراح تمارين" تطبيقية"،

والتمرين، كما يعرف الجميع، تطبيق لما تعلمه الطالب خلال درس أو أكثر؟

فإذا كانت القواعد السابقة عبارة عن أمثلة تعالج بعض المسائل النحوية وتبحث عن مقابلاتها باللغة العربية، فإن هذا النص المحرر بالعربية لا يبدو انه يطبق أي قاعدة من تلك القواعد، من ناحية، ومن ناحية أخرى، فثمة فرق شاسع بين ذاك المستوى ومستوى هذا النص الأدبي الذي يقتضي من بين ما يقتضي دراية أكبر باللغة العربية لا يبدو أنها تتوفر في الجمهور المستهدف بـــ "القواعد"، وتحكم أفضل في اللغة المنقول إليها وذلك ما

1- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص43.

2- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص45.

3- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص49.

4- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص55.

5- أندره دلفري وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص65.

نظرة متوفرا لديهم، ثم أن هذه الطريقة تراعي الجانب الكتابي للغة دون جانبها الشفوي الذي يحتل مكانة متميزة في مسار تعلم اللغات والترجمة، لأن المشافهة تطبيق فعلي لكل ما يتعلمه الطالب نظريا، وتهتم كذلك، كما هو الحال، بالنسبة للمناهج التقليدية المعتمدة على إلقاء درس القواعد في اللغة الأجنبية والاعتماد في تبليغه على الترجمة والمقارنة بقواعد اللغة الأصلية، ولازال الكثير من الأساتذة يعملون بها، ويمكن أن ندرج هذا المنهاج ضمن الطريقة الوصفية للغة ولقواعدها.

وتعتمد هذه الطريقة، بناء على القواعد وعلى قائمة المفردات الواردة بعد التمارين الأربعة أو نماذج الترجمة المقترحة على تلقين المفردات المعجمية عبر محاور يكون الأستاذ قد حددها سلفا؛ وهي سمة مشتركة في المنهجين المدروسين، فكتاب " أصول الترجمة "يعرض في نهاية الجزء الأول مجموعة من المصطلحات المزدوجة اللغة صرفية ونحوية وعامة مثل: les mots grammaticaux (**le**, **la**, **les**, **au**, **aux**, **du** **des**), و بعض ظروف الزمان والمكان وتسميات أعضاء جسم الإنسان والحواس والكلام، وما إلى ذلك.

3.2.3 – دراسة النص الأول والمصطلحات المزدوجة:

نظرا لتشابه التمارين الأربعة أو نماذج الترجمة من حيث المنهجية العامة المتبعة والتعاليق الواردة حولها، فقد ارتأينا أخذ الترجمة الأولى والتعليق عليها ومقارنتها بترجمة المؤلف دون أن يعني ذلك، كما سبق وأن اشرنا، أن الترجمة الأصلية ترجمة غير صحيحة، فلكل مترجم قراءة آنية خاصة تأخذ بالاعتبار عوامل موضوعية وذاتية تذهب من حد تكوين المترجم وخبرته ودرايته باللغة المنقول منها واليها والتأثيرات السائدة في عصره والهدف الكامن وراء اختيار النص والجمهور المقصود بالترجمة، إلى جانب نوعية اللغة المستعملة في تلك المرحلة بالذات.

فالمتمعن في الترجمة المقترحة، يلاحظ أنها تندرج ضمن التيار المنادي بالترجمة الحرفية، اللصيقة بالنص الأصلي، ولو على حساب اللغة المنقول إليها، لأنها هي الضحية دائما في مثل تلك الحالات.

وهذه المدرسة معروفة منذ القدم، وقد وجدت أتباعا لها، كثر، في القرن الماضي، من بين مترجمي "الكتاب المقدس "على وجه الخصوص.

وهكذا، فقد قسم الكاتب النص إلى فقرات صغيرة وقابل كل واحدة منها بترجمتها،وتسهيلا للمتابعة سنعرضهما، فيما يلي[1]:

La vie en ville est différente de la vie au village C'est que c'est une vie de presse et de travail On dirait que les gens dans les rues sont sur un champ de course Les bicyclettes et les autos s'y serrent On dirait qu'elles veulent gagner une course veulent gagner une course et fendre l'air Jetons un regard sur les cafés et les restaurants Ceux qui mangent et boivent parlent de leur travail Et sont pressés comme des gens qui avaleraient	الحياة في المدينة غير الحياة في القرية إنها حياة ازدحام وعمل ترى الناس في الشوارع وكأنهم في ميدان سباق وترى السيارات والدراجات متزاحمة وكأنها تريد أن تنهب الأرض وتخترق الفضاء وتلقي نظرة على المقاهي والمطاعم وإذا المقهون والطاعمون في حديث العمل

1- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص135/137.

وفي أسرع من يأكل الهم مع اللقمة ومن يشرب القلق في فنجان القهوة وفي الحوانيت والمخازن جماعات بعد جماعات وباعة أتقنوا أساليب الإغراء ومشترون أتقنوا أساليب المساومة وهكذا الحياة في المدينة سباق وازدحام في جو من الهم الثقيل المتعب	leurs soucis avec leurs bouchées Et boiraient leur inquiétude dans leur tasse à café dans les boutiques et les magasins des masses de gens se suivent Il y a des vendeurs qui savent à merveille tromper (le client) Et des acheteurs, sachant de même marchander. Ainsi la vie en ville est une course pour la foule pressée Dans une lourde et fatigante atmosphère de souci

وكما يبدو من هذا الترتيب فالنص المترجم، عبارة عن ترجمة حرفية شديدة الالتصاق بالنص الأصلي، وهذا يعني أن الجانب الشكلي قد روعي، ولكن، ربما، على حساب الجانب الدلالي؟ قد تكون هذه الأسئلة وغيرها من أهم الأسئلة التي ما فتئت الترجمة تطرحها على نفسها منذ أن وجدت، فهل نكتفي باللب ونضحي بالظرف، ولو كان هذا الغلاف مزركشا؟ أم نتعامل معه بحكمة وتبصر مستعملين ما توفر لدينا، من إمكانيات لتفكيكه، شيئا فشيئا، إلى غاية بلوغ المحتوى، مراعين في ذلك الجانبين الجمالي و المعنوي على حد سواء ؟ أم لا نعير أي اهتمام للمحتوى ونركز على الشكل؟ ألا نستخلص العسل من الشمع والذهب من الحجارة؟

دار النقاش حول الترجمة ولازال يدور إلى عصرنا هذا حول هذه الجوانب، أيها يجب أن يراعى، وأيها يجب أن تكون له الغلبة؟ وقد كانت لكل عصر ميولاته واتجاهاته .وإذا كانت الترجمة عملية تبليغية، بالدرجة الأولى، لما يحتله المعنى من أهمية في سلسلة الكلام، فإننا نفضل الترجمة الدلالية الذكية التي تراعي هذا الجانب ولا تغفل الجانب الشكلي كلما كان ذلك ممكنا .و لا نعتقد أن نصا حرفيا يمكنه أن يستجيب، في الآن ذاته، للشكل والمضمون .وسنسعى في الأسطر الموالية إلى مناقشة النص المذكور أعلاه جملة جملة ليس استنقاصا من ترجمته التي نقر بصحتها، إنما لنبين للطلبة أنه، أولا، يمكن بل ويجب إعادة ترجمة نصوص قديمة وتحديثها لتتماشى مع الحياة العصرية، كما يفعل الغرب الذي يعيد ترجمة بعد الآثار الأدبية العديد من المرات في القرن الواحد بل وفي العشرية الواحدة، وثانيا أن مقارنة الترجمات ودراستها من شأنه مساعدة الطالب على تحسين أدائه واكتشاف مكامن قوته وضعفه.

- الجملة الأولى:

الحياة في المدينة (..)،جملة اسمية غير معقدة، لا تتضمن أي صعوبة تركيبية أو دلالية، ولهذا فالترجمة الفرنسية أخذت مجمل المفردات العربية وأعادتها في جملة فرنسية صحيحة نحويا ودلاليا .إلاَّ أن هذه اللغة لا تجيز تكرار المفردات و في نفس الجملة، كما هو حال لفظ **la vie**. وتتوفر الفرنسية على وسائل وتقنيات لغوية تجنبها هذه الوضعيات، ولهذا، يمكننا أن نقترح الترجمة التالية:

La vie en ville est différente de celle menée au village

لقد سمح حذف التكرار من تغيير أسلوب الجملة ومستواها التبليغي دون اللجوء إلى الحرفية، و يمكن، أن نترجم " الحياة في المدينة "و" الحياة قي القرية "المتقابلين في العربية بـــ

La vie citadine (à la cité ou en ville) و la vie villageoise (au village)

- الجملة الثانية:

"إنها حياة ازدحام وعمل " نحس بالصعوبة التي وجدها المترجم وهو يعالج هذه الجملة الاسمية بسبب تقيده بالحرفية المطلقة الشيء الذي أعطى ترجمة غير مفهومة تقريبا .فإذا كان التكرار محبذا في اللغة العربية حيث ورد لفظ" الحياة "وتكرر ثلاث مرات في جملتين بسيطتين، فإن اللغة الفرنسية، تنفر من هذا الأسلوب وتنبذه . فقد لجأ المترجم إلى استعمال la vie de presse ومصطلح presse المتقادم كان يعني (foule dense, bousculade) جمهر، حشد، و قد أورد (le petit Larousse illustré 2007)

المثال التالي حول هذا الاستعمال الذي لا نفهمه اليوم دون سياق ودون معجم في أصول الكلمات:

c'était une distribution gratuite, il y avait de la presse. فالأمر يتعلق بوقوع ازدحام سببه تجمهر ناتج عن توزيع مجاني لشيء ما، وهكذا، فالكلمات تتغير بتغير الأزمنة والناس.

ولهذا، فسنربط الجملة الأولى بالثانية – وهذا جانب لا بد أن يتفطن له الطلبة – لتصير الترجمة كما يلي:

Elle se caractérise par les embouteillages et le labeur

Elle est faite de labeur et de gêne causées par la circulation

ولو توقفنا عند الترجمتين السابقتين للاحظنا أننا تصرفنا في ترتيب المفردات الأصلية وفي تركيبها في الجملتين المترجمتين لأغراض قصدنا منها خدمة المعنى، وهروبا من الوقوع في شرك الترجمة الحرفية التي تتربص بنا وراء كل كلمة من كلمات الجملة .فهل غيرنا في المعنى، ذلك ما لا نظن؟ نكون، ربما، قد سبقنا "العمل " على" الازدحام "في الجملة الثانية ذلك لأنه يصعب تصدير الجملة بـــ

les embouteillages أوla circulation ، وأضفنا الفعل se caractériser لسلاسة الجملة ولإدراج الترجمة وفق الخيار الذي حددناه لها دون المساس بالمعنى.

وإذا كان النص العربي يستعمل أسلوب الخطاب المباشر عن طريق استعمال الفعل "ترى "مرتين، فإن الترجمة تلجأ إلى أسلوب غير مباشر نزع عن النص حيويته وحركيته وجعله مبهما وصفيا .ذلك أنه ترجم" كأنهم "بـــ On dirait بينما" كأن " أداة تشبيه تناولها الكاتب ولو بعجالة في" القاعدة " رقم 151، مقترحا ترجمتها بالرابطة comme وترجمها بـــ ...on dirait que les gens. ولو تعمقنا، في تحليل النص قبل ترجمته، وهذه قاعدة أساسية في الترجمة لا مفر منها ومهما كانت طبيعة النص نجد أن الكاتب يخاطب قارئيه قائلا: " ترى الناس في هذه الحياة يجوبون الشوارع في كل الاتجاهات كأنهم في ميدان سباق وكذلك حال السيارات والدراجات التي تسير بسرعة البرق كأنها تريد اختراق الفضاء". وقد لجأنا لهذا الأسلوب لتجنب الترجمة الحرفية أو شبه الحرفية كنا سنضطر إليها لو تعاملنا مع الجملة كما وردت، وهذه ترجمة أولى:

Tu y vois les gens se déplacer dans les rues comme s'ils étaient sur un champ de course, tout autant que les véhicules et les bicyclettes qui se gênent s'efforçant d'aller très vite et transpercer l'espace.

فهذه الترجمة، وإن كانت وفية للنص الأصلي، تعد طويلة نسبيا .وكان يمكن أن نشكل جملة ثانية بعد اللفظ course.

أما الترجمة الثانية المتحررة من الحرفية فتكون كما يلي:

1- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص115.

Tu y vois les gens se déplacer dans un grand désordre tout autant que les véhicules et les bicyclettes qui se gênent au point où on aurait crû qu'ils avaient un objectif à atteindre quel qu'en soit le prix.

يلاحظ المطلع على هذه الترجمة أنها هي أيضا طويلة، ولكننا حاولنا احترام رغبة الكاتب الذي أراد أن يعقِد "موازنة " بين " السباق " و"الشوارع " وشبه السيارات والدراجات بأنها تريد أن تنهب الأرض نهبا و تخترق السماء اختراقا وهذه استعارة لفظية القصد منها" السرعة."

و أيا كان المترجم، فإنه لا يترجم دون منهجية محكمة .ولا بأس، في هذا المقام، وقد لجأنا شخصيا إلى بعض الطرائق، أن نذكِّر ببعض الفروق بين هذه الأساليب في التعامل مع النص، وإن كنا قد أشرنا إليها، في العديد من المرات، في متن البحث .وتختلف التسميات من مدرسة إلى أخرى ومن شخص لآخر، فهذا يسميها" منهجية الترجمة "والآخر" إستراتيجية الترجمة "والثالث "تقنيات الترجمة ."وفي أغلب الحالات، فالمنهج المتبع مرتبط بالهدف المنشود من الترجمة .فإستراتيجية نقل عمل أدبي ستختلف، دون شك، عن إستراتيجية ترجمة نص طبي؛ حيث توجد، كما يعرف الكثيرون، طريقة الترجمة الحرفية اللصيقة المستعملة في النصوص العلمية مثلا وتوجد طريقة أخرى بين هذه وتلك إلى جانب الطريقة الحرة التي تقتضي قراءة النص وفهمه وإعادة صياغته بما يتوافق والمعنى وربما والعصر الذي نعيشه.

وقد حاول " Amparo Hurtado Albir " في مقالة تحمل عنوان " الترجمة :تصنيف وعناصر تحليل " تحديد ملامح النقاط المشار إليها أعلاه :

"...نعتقد أن " الطريقة "عبارة عن ميزة فوق -فردية تميز المترجم وتنبع من اللاوعي، في الوقت الذي تمتلك فيه "الإستراتيجية "ميزة فردية واعية أو غير واعية لأنها الآلية الملموسة المستعملة لحل مشكلة من مشاكل الترجمة:إعادة الصياغة بصوت مرتفع، تكرار نفس الفكرة، تصور الوضعية التي كان عليها الاتصال،

استعمال مصدر توثيق معين...أما" تقنية الترجمة" فهي التطبيق الملموس الذي نلحظه في النتيجة على شكل تفسير أو تصرف ظرفي أو حذف أو إسقاط إلى غير ذلك[1]."

و لا يستطيع المترجم أن يعمل بطريقة من تلك الطرائق في كل الحالات، إذ يمكنه أن يلجأ إليها كلها في نفس النص أو لبعضها .وهذا ما عمدنا إليه في ترجمة الجملة المذكورة أعلاه .فإذا كانت فكرة الكاتب واضحة، فلا حرج على المترجم في التعامل معها وفق ما يقتضيه النص أما إذا خفيت الفكرة أو وقع الضيم على إحدى اللغتين بفعل" نقص "إحداهما في التعبير عن بعض المفاهيم، فهنا تقع المسئولية، كل المسئولية على المترجم لأنه لم يحسن تأويل القول أو ما استتر منه.

- الجملة الثالثة:

تتميز هذه الجملة بنوع من الطول والتعقيد واستعمال مهجور الكلام .وهذا ما جعل ترجمتها تكاد تصل حد الاستنساخ .فلو أعطيت هذه الجملة، دون سابق إنذار، لبعض قارئي هذه اللغة لما فهموا الكثير منها، كما هو حال الألفاظ العربية التالية (المقهون /الطاعمون /إسراع).وهذا يدل على أن هذه النصوص لم تعد صالحة لزماننا هذا.

وللمزيد من التوضيح فالمقطع الذي يعنينا هنا هو:

Qui…et sont pressés comme des gens qui avaleraient leurs soucis avec leurs bouchées et boiraient leur inquiétude dans leur tasse à café.

فهذه الترجمة حرفية ولا يمكنها أن تفي بالمعنى المرجو، الذي هو باختصار "أن الناس الذين يؤمون المطاعم والمقاهي لا تنسيهم لقمة الطعام ولا جرعة القهوة هموم الحياة."

وحفاظا منا على وحدة الأسلوب وقد أشرنا في بداية معالجة هذا النص، أننا سنلجأ للأسلوب المباشر الذي اختاره الكاتب، ولهذا يمكننا أن نقترح الترجمة التالية:

[1]- ALBIR, A.H., la traduction : classification et éléments d'analyse, Meta, XLI, 3,1996. P 373

Si tu jettes un coup d'oeil aux : cafés et aux restaurants tu te rendras compte que tout en discutant de leur travail , les soucis de la vie sont omni-présents aux détours d'une bouchée de pain ou d'une gorgée de café.

- الجملة الرابعة:

فبعد أن وصف الكاتب، في الجمل السابقة حياة المدينة وما يعتريها من صعوبات التي تتبعنا طريقة التعامل معها ترجميا، ها هو ذا يصف حياتها الاجتماعية والتجارية . إن السمة الغالبة على طريقة الترجمة المنتهجة هي، كما أسلفنا، الحرفية التي صادفناها في الجمل الأولى، ولم يستطع، المترجم التخلي عنها حيث أعطت مثل هذه الترجمة الصحيحة تركيبا، لكونها احترمت نواميس اللغة المنقول إليها ولم تأخذ أهم جانب في العملية ألا وهو الرسالة التبليغية:

Ainsi la vie en ville est une course pour la foule pressé dans une lourde et fatigante atmosphère de souci.

ودون أن ندعي تقديم ترجمة أفضل من الترجمة الموجودة بين أيدينا، فإننا، عملا بالنصائح المقدمة أعلاه، نقترح المحاولة التالية:

Quant aux magasins et autres entrepôts, tu y verras un ballet incessant de va et vient de commerçants maîtrisant les techniques du marketing et de clients ayant acquis celles du marchandage.

Ainsi donc, la vie citadine n'est pas moins qu'une agitation confuse et bruyante menée dans une atmosphère de stress et de fatigue.

- المصطلحات المزدوجة:

يخصص الكاتب، كما تمت الإشارة إلى ذلك، في الصفحات الأخيرة من القسم الأول من الكتاب مجموعة من المصطلحات المزدوجة اللغة، تناول فيها العديد من المحاور ذات العلاقة بالحياة العامة اليومية،يمكن الإطلاع عليها في أي معجم من المعاجم اللغوية، و تشبه، إلى حد كبير، تلك الكتيبات الوجيزة المخصصة للسياح في

بعض المكتبات العامة .وقد تضمنت انطلاقا من اللغة الفرنسية 28 محورا، نذكر البعض منها، مع الإشارة إلى بعض ما ورد في هذه المحاور لِيكون القارئ فكرة عامة عن محتواها:

Mots grammaticaux, -sens et parole, -âge et temps, -les jours, -vêtements,

le voyage, les métiers, école, air et eau,- Famille, maison, etc.

وقد عرض في باب الكلمات النحوية **Mots grammaticaux** الضمائر وأسماء الإشارة و بعض الظروف (je, me, moi, il, quelque chose, son, sa , vos, à..)

وفي باب جسم الإنساني **le corps humain**

(la bouche, le nez, la peau , la tête, le cerveau…)

أما موضوع الحواس والكلام **sens et parole** فقد وردت فيه ألفاظ مثل:

(revoir, appeler, raconter, crier, observer …)

وقد جاءت في موضوع العمر والوقت ألفاظ من قبيل

(grandir, passer, durer, un enfant, un bébé, une jeune fille, un an, la minute, vieux)

وقد أورد أيام الأسبوع وترجمها إلى العربية في محور"الأيام."

3.2.4 – تمارين على أصول الترجمة:

يعد القسم الثاني من هذا الكتاب، في واقع الأمر، كتابا جديدا بكل المواصفات .فمؤلفه هو جوزيف نعوم حجار الذي ألف، من ناحية أخرى، كتابا يحمل تقريبا نفس العنوان "دراسة في أصول الترجمة"[1]. ويقر حجار في مقدمة "كتابه "أن العمل الذي يقدمه لا يعدو أن يكون تتمة لعمل الفقيد دولفرني الذي وافته المنية قبل الانتهاء منه.

وقد اشرنا إلى أن العمل الأول لا يحتاج لأي إتمام من وجهة نظرنا، و عمل حجار عبارة عن مجموعة من التمارين التطبيقية تتماشى مع" قواعد الترجمة "المقترحة في الجزء الأول من الكتاب، حسب المؤلف.

وقد ورد الجزء الثاني على شكل تمارين تطبيقية مقسمة كالتالي:

1-تمارين واختبارات للمرحلة الأولى[2].

2-تمارين مراجعة للمرحلة الأولى[3].

3-تمارين للمرحلتين الثانية والثالثة[4].

4-تمارين مراجعة للمرحلة الثانية[5].

5-نصوص ترجمة للمرحلة الثانية[6].

6-تمارين مراجعة للمرحلة الثالثة[7].

7-نصوص ترجمة للمرحلة الثالثة[8].

---

[1]- جوزف، نعوم حجار. *دراسة في أصول الترجمة*، بيروت: دار المشرق. 1972.

[2]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص181

[3]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص197

[4]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص207

[5]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص293

[6]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص297

[7]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص313

[8]- أندره دلفرني وجوزف نعوم حجار، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971. ص319

ويلاحظ بعد عرض محتويات هذا الجزء من الكتاب أنه لا بد من التساؤل حول مفهوم "المراحل "التي يشير إليها الكاتب، أهي مراحل معينة في النظام التربوي المعمول به في جمهورية لبنان ، أم أنه تقسيم" داخلي "قام به المؤلف، وفي هذه الحال، فعلى أي أساس قام بذلك؟ ، وبما أن هذه الكتب والمناهج تباع، وتستعمل بالتالي في بلادنا، فهل تستجيب لمقرراتنا؟ ، وهل يعد استعمالها مفيدا لتلاميذنا ولطلبتنا؟

ثانيا، لقد خصص هذا الجزء للتمارين .ومن المتفق عليه بيداغوجيا أن أي درس من الدروس، وفي كل المواد، لا بد أن يتبع، مباشرة، بعد إلقائه بتمارين محددة سلفا ليرسخ في الذهن، على أن يقوم المتعلم بتصحيح تمارين أخرى في البيت ، أو عينات منها في الصف لتثبيت" القواعد "أو "الدروس" نهائيا .والشيء الذي لاحظناه أن القسم الأول من الكتاب لم يستفد من أي تمرين باستثناء النماذج الأربعة المترجمة التي اشرنا إليها ، والتي لا تتماشى أصلا والدروس في حد ذاتها.وكنا نتوقع ، ومعنا الطالب دون شك، أن تحل هذه الإشكالية في هذا القسم من الكتاب، غير أن شيئا من ذلك لم يحدث، حيث أن هناك مجموعة من" الجمل والتمارين "والنصوص القصيرة الأدبية في مجملها ولكن تقريبا دون أي حل نموذجي ! وعلاوة على ذلك، فان هذه الجمل أو أشباه الجمل غير سياقية، وهكذا فإنها تحتمل العديد من الترجمات والتأويلات .

فقد ورد الفعل الفرنسي arrêter عدة مرات ومن المعروف انه يحتمل من الترجمات الكثير، نذكر البعض منها نقلا عن (المنهل):

أوقف /ضبط/حجز/اعتقل/أبطأ /أعاق /عطل /شل /دون ارتباط بأي سياق، أما إذا اقترن الفعل بشيء آخر فإنه يدل على معاني أخرى .فكيف سيتعامل الطالب مع جملة غير سياقية ورد فيها هذا الفعل، أيترجمها بـ: أوقف أو ضبط أو حجز أو اعتقل أو أبطأ أم أعاق و عطل و شل؟

عين الثمن	Arrêter le prix
أخمد ثورة	Arrêter une révolte
أبرم /عقد صفقة	Arrêter un marché
ألقى القبض على لص	Arrêter un voleur
أقفل حسابا	Arrêter un compte

Arrêter sa pensée	حصر فكره/ركز اهتمامه
Arrêter un orateur	قاطع خطيبا
Arrêter un plan	وضع خطة أو تصميما
Arrêter le jour d'un rendez vous	عين يوم لقاء
Le ministre arrête	الوزير يقرر

وإذا كان" المنهل "قد أورد كل تلك المعاني لهذا الفعل، فإن مرادفات نفس الفعل، ولكن في استعمالاته المتعدية حسب معجم المترادفات (les synonymes)كثيرة:

S'arrêter = faire halte / rester / séjourner / demeurer / abandonner (s'arrêter de travailler) /stopper / stationner (rester à l'arrêt) / caler (s'arrêter brutalement) / finir (la pluie va-elle- enfin s'arrêter ?) / cesser (de fumer).

فكيف يمكن للمتعلم أن" يحل " تلك التمارين إذا لم يلجأ إلى المعاجم المزدوجة أو حتى الأحادية اللغة. ونرى أن من شأن هذه الأدوات المليئة بهذا النوع من المترادفات نعتقد أن استعمالها في مستويات معينة إلحاق الضرر بالمتعلم أكثر من مساعدته ، لأن الشخص الذي يعود للقاموس ، إما لا يعرف اللفظ المقصود، ويمكنه إذ ذاك، أن يقع في الخطأ بسبب الخيارات المقترحة عليه، وإما انه يعرف، وفي هذه الحالة يجب التأكد من مصطلح ما أو البحث عن بعض الخيارات.

وتتوالى بقية التمارين الواردة في هذا الجزء على شكل جمل للتعريب حتى الصفحة 296 ، ليخصص الحيز المتبقي من الكتاب لعرض مجموعة من النصوص القصيرة تصلح لأن تكون تمارين للترجمة الأدبية.

3.3 منهج الترجمة بالنصوص لـــ كميل إسكندر حشيمة

La traduction par les textes par Camille Hechaimé

- التمهيد:

يتضمن كتاب "الترجمة بالنصوص" مقدمة ومبادئ عامة" في حوالي أربع صفحات و70 نصا مترجما مع تعقيبات خُصِّصَت لكل واحد منها، وملحقا في عشر نصوص مترجمة عَقَّب الكاتب على النصين الأولين منها فقط.

وقد خصص أربعة تمارين أسماها بالمتنوعة وهي عبارة عن أربع أمثال فرنسية تترجم إلى العربية، وبيتين من الشعر العربي مع ترجمتهما إلى الفرنسية، أما التمرين الثالث فبيت من الشعر مع ترجمته إلى الفرنسية والتمرين الرابع عبارة عن ثمانية أمثال عربية تترجم إلى الفرنسية .كما وردت في ثماني صفحات مجموعة من الأمثال والحكم الفرنسية مع ترجماتها إلى اللغة العربية.

يقترح الكاتب منهجا خاصا به وهو "جمع الجانبين النظري والعملي في كتاب واحد، وهذا ما يسمح للطالب من أن يكون على اتصال دائم بالجانب العملي ، مع اعتماده على أسس نظرية صلبة"[1] .

ونرى أن هذا الكلام صائب، ولا يقبل الانتقاد لأن الهدف الذي يسعى إليه معظم العاملين في حقل الترجمة و"البيداغوجميون " منهم، على وجه الخصوص هو الربط بين الجانب النظري والترجمة العملية، التي لا يسأل المترجم نفسه أي النظريات يطبق وهو يترجم هذه الجملة أو تلك الفقرة.

إلاَّ أننا نكاد لا نجد ونحن نتصفح الكتاب أثرا للجانب النظري باستثناء أربع مقترحات خاصة بالطريقة الأمثل لاستعمال هذا" الكتاب الوجيز"، وهي:

1-قراءة النص المقترح للترجمة.

2-القيام بالترجمة دون النظر إلى الترجمة النموذجية و الاستعانة بالملاحظات فقط.

3-القيام بعملية التصحيح بالرجوع إلى الترجمة المقترحة.

---

[1]- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص.ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 01.

4-العودة بعد مدة إلى النص نفسه ومحاولة ترجمته مباشرة دون الرجوع إلى الترجمة المقترحة أو الملاحظات[1].

والواقع، أن هذا الكتاب، ليس كتابا جامعيا يتوجه لنوع معين من طلبة الترجمة لدينا أو في أي مكان آخر تدرس فيه الترجمة، إنما نعده محاولة تتوجه، بشكل عام، لكل ملم باللغتين يود تحسين مستواه أو اختبار معارفه:

..."عملنا لا يتوجه للمبتدئين، لأنه يفترض السيطرة على المبادئ الأولية للترجمة بل يتوجه بالأحرى لطلبة الشعب النهائية والطلبة والكبار الذين يودون تحسين [أدائهم الترجمي]الذين سيجدون متسعا للعمل والتدرب الحر ودليلهم في ذلك التمارين: النموذجية والتعقيبات التي تلتها[2]."

والمتفق عليه، عموما، وبيداغوجيا، أن الأستاذ يدرس الجوانب النظرية ويجري عليها تطبيقات متوالية ويختبر الطلبة فيها، والحال هنا أن هذه الطريقة، ولو من هذا الجانب فقط، غير صالحة، حتى لو تبناها أستاذ ما وحاول تطبيقها بالاعتماد على بعض التوجيهات الواردة في الكتاب والمستوحاة من كتاب Joseph N. Hajjar سبقت الإشارة إليه و يحمل عنوان Traité de traduction والمتمثلة في بعض العموميات مثل الإمعان في قراءة النص وعدم اللجوء إلى المعاجم إلاَّ في الحالات القصوى وبعض الملاحظات حول عبقرية اللغات. [3]

ذلك أن الطريقة المنتهجة تعتمد أساسا على المقارنة النحوية بين اللغتين الفرنسية والعربية، وتضع نصب أعينها مهمة إبراز العبقرية اللغوية لتبرير، أي صعوبة من صعوبات الترجمة، دون أن تحلها أو تقترح وسيلة معينة لمواجهة الصعوبة .وهذا ما يدفع العديد من الناس إلى الكلام عن استحالة الترجمة.

و قد لخص الكاتب في المقدمة مفهوم" العبقرية"، تحت عنوان "العبقرية المقارنة للغتين العربية والفرنسية " (*Génie comparé de l'arabe et du français*) ، وهي كلها جوانب نحوية، نعرض البعض منها فيما يلي:

1- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 03.

2- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 02.

3- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 05.

1-أن الفرنسية لغة مجردة و العربية لغة الملموسات.

2-تلجأ الفرنسية إلى الدقة في التعبير، ولهذا، فإنها لغة الدبلوماسية.

3-الفرنسية لغة مقتضبة، والعربية تفضل الإسهاب والتوسع.

4-تتميز العربية بالتكرار وهو ما لا تحبذه الفرنسية.

5-تتميز اللغة الفرنسية بالجمل المتتابعة، أما اللغة العربية فهي تتميز بالجمل المترابطة.

6-تلجأ الفرنسية إلى التنقيط، والعربية إلى حروف الربط والعطف[1]...

وإن كان قد تكلم عن الجوانب النظرية التي سيستعين بها في هذا العمل الذي أراد له أن يكون متكاملا، فإنه لم يعر هذا الباب، من وجهة نظرنا أي اهتمام، بل اكتفى في الأمثلة التي أوردها بالإشارة إلى جوانبها النحوية دون أي جانب آخر، وعلاوة على ذلك فهي غير سياقية وبسيطة من حيث التركيب،(حال/مفعول مطلق/فعل/اسم التوكيد).

كان يأكل متمهلا (= حال) Il mangeait lentement ;

لقد تغير كل التغيير (=مفعول مطلق) Il a beaucoup changé ;

أطال النوم (=فعل) Il a dormi longtemps ;

Ce lieu n'est nullement rassurant

هذا المكان لا يوحي بالأمان ولا بالاطمئنان (=اسم للتوكيد)

الترجمة هي السعي وراء المعاني التي تحملها اللغة، ظاهريا أو ضمنيا، وليست مجرد بحث عن مقابلات نحوية وصرفية لمفردات معينة بأي ثمن كان على حساب المميزات الخاصة لكل لغة أو الإصرار على إيجاد ما يقابلها في اللغة الأخرى (حال/مفعول مطلق/فعل/اسم توكيد)،

[1]- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 06.

ويعد اللجوء إلى أمثلة، من هذا القبيل، غير مجد، لأنها تبدو بسيطة، لأول وهلة، مثالية. فهي أمثلة "انبهارية " ليس إلاَّ، فيمكن أن تكون صحيحة، ولكن مشكلتها أنها لا تطرح ما يواجه المترجم والطالب المترجم من مشاكل حقيقية وهو يواجه النص.

ومع ذلك، فترجمة المثال الأخير غير دقيقة وذلك لعدم فهم المترجم المعنى الدقيق للظرف الفرنسي nullement الذي يعني / pas du tout – aucunement (البتة /إطلاقا) .وهذا يدل على أن الحس الترجمي لا يتوقف عند مجرد التحكم في القواعد بين اللغتين إنما يتعداه إلى الغوص في أعماق اللغة وفهم خباياها والبحث عما " نعتقد " أن الكاتب أراد قوله عبر ما توحي به؛ تراكيب الجمل والفقرات المصففة أمامنا. وهذا ما يفسر، عدم تفطن صاحب الطريقة إلى ذلك حيث لا نجد أثرا لترجمة الظرف nullement بالمعنى المذكور أعلاه، إلاَّ أنه كرر"الأمان والاطمئنان"، ربما للتعويض عن النقص الذي يكون قد أحس به في الترجمة أو رغبة منه في المزيد من التوكيد .و الواقع، أن الكاتب قد وقع في بعض أخطاء الترجمة سنشير للبعض منها في حينه.

ولو أمعنا البحث عن المفاهيم النظرية التي لجأ لها الكاتب لما وجدنا إلاَّ مجرد إشارات ذات طابع نحوي وأسلوبي.

وقبل مواصلة دراسة ما يقصده المؤلف من مفهوم" النظرية "التي يشير إليها، فلا بأس من توضيح، المفهوم العام، لهذا المصطلح وقد أوردناه العديد من المرات حتى تتحلى أحكامنا بنوع من الموضوعية،

وهكذا، فإن المعجم العربي الأساسي يقترح المعاني التالية:

1- "قضية تثبت بحجة ودليل " أو

2- "طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية " أو أخيرا

3- "فرض علمي يربط عدة قوانين بعضها ببعض ويردها إلى مبدأ واحد يمكن أن نستنبط منه أحكاما وقواعد[1]"

[1] – تأليف: جماعة من كبار اللغويين العرب. المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. لاروس. 1988. ص 527.

أما معجم "لاروس "للسانيات وعلوم اللغة" ، فلورد بشأن مصطلح" النظرية "ما تلي ترجمته إلى العربية :

1 – "النظرية هي مجموع الأفكار ذات القيمة التفسيرية الناتجة عن حصيلة وقائع معاينة وعن تفكير علمي"

2 –"مجموعة دقيقة من المفاهيم والأفكار(خاصة بميدان ما) .نظرية في اللغة[1]".

ولا يقدم الكاتب، من هذا المنطلق، أي نظرية ينطبق عليها أي من التعاريف السابقة، بل قام، بتقديم مجموعة كبيرة من النصوص انتقاها وترجمها وعلق عليها، عن طريق عرض مقارنات نحوية وصرفية بين اللغتين، في جل الحالات.

وإن كانت هذه الطريقة تبدو مغايرة للمنهجين السابقين، وهي مغايرة، فعلا، فإنها ليست بعيدة عنهما، من حيث أنها، لا تعرض القاعدة النحوية وتأتي بأمثلة غير سياقية لتثبيتها في أذهان المتعلمين،

بل تأتي بالتعليقات النحوية " البعدية " لتبرير الترجمة المقترحة، كأن الترجمة المقترحة هي الترجمة المثلى، من جهة، وكأن الترجمة لا تعدو أن تكون سوى مسألة نحوية تراكيبية.

و كما هو معروف فالنحو، حسب" المعجم العربي الأساسي "يعرف على أنه " علم يدرس مواقع الكلمات داخل الجملة والعلاقات النحوية بينها" وتعرفه Encarta على أنه " مجموع القواعد المكتوبة والشفوية التي تسير لغة ما صرفيا وتركيبيا"

وقد سطرنا على بعض الألفاظ والعبارات في التعريفين لنبين أن الجانب النحوي جانب مهم في اللغة ، فالطالب الذي يؤدي ما يسمى بـــ "الفعل الترجمي " لابد أن يغوص في أعماق اللغة ليستخرج منها "طبعة" أخرى، تختلف فيها "مواقع الكلمات" و"العلاقات النحوية " التي تسيرها .ويجب أن تكون هذه" النسخة "الجديدة متميزة عن الأولى، في كل شيء، إلاَّ في الرابط الدلالي، الذي قلما يكون كاملا.

ولو قمنا بمقارنة بين المناهج الثلاثة، لقلنا، علاوة على الملاحظات المسجلة في كافة مواقع الرسالة، أن المنهجين السابقين:

1- LAROUSSE. *Grand dictionnaire : Linguistique et science du langage*. Ed. LAROUSSE. 2007. P482/483.

1-يندرجان ضمن مسعى تعليمي تاريخي معين، أشرنا إليه إشارات مستفيضة في القسمين المخصصين لهما.

2-بالرغم من الانتقادات الموجهة لهما، يهدفان في واقع الأمر إلى تعليم اللغات عن طريق الترجمة، ولكن باستعمال وسائل بيداغوجية معينة (تقديم درس اللغة، مقارنته باللغة المقابلة، تقديم ما تيسر من التمارين حوله...)

3-لا تتناسب هذه المناهج، من جهة ، مع منظورنا لتعليم الترجمة بناء، على المستوى اللغوي للطالب الجزائري وعلى تقادم هذه المناهج وعدم مسايرتها للواقع الذي يعيشه الطالب حاليا في بلادنا أو في أي بلد آخر، من جهة أخرى.

أما منهج الترجمة بالنصوص الذي نحن بصدد دراسته، فلا سبيل لمقارنته بالمنهجين السابقين لعد أسباب منها:

- أن النصوص الواردة فيه نصوص أكثر حداثة ومترجمة كلها من وإلى العربية.
- أن هذه الترجمات تتسم بدرجة كبيرة من الجدية والمهنية .

أورد المؤلف العديد من الأمثلة والحكم والأقوال الجارية المفيدة بالعربية والفرنسية وبالانكليزية أحيانا أخرى. وانطلق" حشيمة" ، وهو المتخصص في الأدب العربي وهذا ما انعكس على النصوص المختارة المتميزة بطابعها الأدبي، من إشكالية بسيطة تتمثل في تغطية النقص الملاحظ في تدريس الترجمة، وذلك بعدم إيلاء الجانب النظري الأهمية اللازمة .ويؤكد أن طريقته هو تتمثل في :" تعليم الترجمة عن طريق النصوص[1]".

وقد أضحى الجانب النظري يكتسي، من سنة لأخرى، مكانة لا بأس بها في المقررات التعليمية الجامعية في كثير من الجامعات الغربية بما في ذلك الجامعة الجزائرية التي أدرجته ضمن مقرراتها منذ حوالي عشرية من الزمن . وقد آل المؤلف، على نفسه تقديم منهجه العام، في الترجمة، اعتمادا على هذين الجانبين.

1- كميل إسكندر، حشيمة. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002. ص 24.

و حاولنا لإبراز ذلك، الوقوف على تلك" النظريات "الواردة تحت تسمية (Notes du texte) فقمنا بتفحص، كافة النصوص الواردة، وهي كثيرة ومتنوعة، واطلعنا على أغلب "التعاليق " على النصوص المترجمة والمقدرة في مجملها بـــ 825 وهو عدد معتبر يدل على الجهد الكبير المبذول لأداء هذا العمل.

إلاَّ أن السمة المميزة لهذه "الملاحظات" أنها لا تحوي أي نظرية أو قاعدة بمفهوم التعريفات المتفق عليها، بل كانت عبارة عن تعقيبات وملاحظات ذات طابع نحوي بحت.

3.3.1 دراسة بعض النصوص:

يتميز الكتاب من الناحية المنهجية بخلوه المطلق من المراجع المعتمدة في وضع الكتاب، وبالرغم من العدد الكبير من النصوص المعالجة في الكتاب، فإنه يخصص فهرس لا يذكر فيه عناوين النصوص ولا صفحاتها، وهو أمر يصعب من مهمة الباحث، بالرغم من أنه أورد أسماء المؤلفين المذكورين في الكتاب والذين أخذ منهم النصوص المترجمة.

وما يفسر عدم إشارة الكاتب لأي مرجع عربي أو أجنبي هو خلو الكتاب من أي جانب نظري، التزم التقيد به وفقا لما ورد في الأسطر الأولى من المقدمة .بل، ولم يذكر، وقد أشار عشرات المرات إلى القواعد النحوية الفرنسية منها، في التعاليق الكثيرة المصاحبة للنصوص المترجمة، أي كتاب من الكتب النحوية، يمكن للطالب العودة إليها أو التأكد من معلومة أو توسيع البحث وتعميقه حول بعض الجوانب اللغوية أو النحوية .ونظرا لكثرة النصوص، فلن يكون بوسعنا دراستها كلها، ولهذا، فسنكتفي ببعض الملاحظات الملخصة في النقاط التالية:

- **النص الأول:**

الحصان والذئب[1]

– وأنت تقرأ الجملة الفرنسية (***un loup rencontra une fois un cheval***) كترجمة للجملة العربية "صادف ذئب حصانا " تحس أن الشحنة الدلالية المحمولة في الفعل" صادف "والمتمثلة في عامل " الصدفة" وعدم تحديد موعد مسبق، غير واردة، تماما، في الفعل الفرنسي rencontrer الذي وإن تضمن، هو أيضا، فكرة "الصدفة " إلاَّ أنه يتجاوزها إلى اللقاءات العادية (التعرف على شخص ما /الاتصال به)، حسب معاجم هذه اللغة، وهو ما لا يوجد في الفعل العربي.

ويكون المترجم قد اعتقد أن العبارة الفرنسية (une fois) من شأنها، ربما، تعويض النقص الحاصل أو التعبير عن المعنى المقصود، إلا أنها تستعمل لتحديد الزمن المراد (à une époque) ، كما أنها كثيرا ما ترد في

[1]– الرجوع إلى الملحق1.

القصص الشعبية كترجمة لعبارة استهلال القصص العربية (كان يا مكان) ولهذا، تحتم علينا أن نترجم كما يلي:

(Un jour, un loup rencontra fortuitement un cheval) آخذين بالاعتبار في هذه الترجمة الجانب الدلالي الذي لا يمكن لأي قاعدة نحوية التنبه إليه حيث ستكتفي بالإشارة إلى الموقع الذي سيحتله الظرف الفرنسي في ترتيب مفردات الجملة الفرنسية.

- " فحدثته النفس أن يقطعه إربا" (والصواب أن نقول" قطعه إربا إربا"). ترجمت هذه الجملة بـــ (***L'envie lui prit de le déchirer en morceaux***) لا نعتقد أن هذه الترجمة صحيحة تماما، وإن كانت تفي بالمعنى ولغتها سليمة، إلاَّ أن بعض الجوانب الدلالية تنقصها مثل:

-عدم ترجمة" الفاء "الفجائية (ف ..حدثته)، الواردة هنا لتعبير عن رد الفعل وكنتيجة للقاء غير المتوقع مع الحصان، ولربط الجملتين نستعمل (Alors)

- " حدثته نفسه " تتضمن هذه العبارة، في رأينا، جانبا سلبيا يتضمن، نوعا من المكر والخديعة، ولو" ترجمنا " هذه العبارة في نفس اللغة لتحصلنا على ما يلي : وسوست له نفسه أن يمزق الحصان تمزيقا .وهذا الجانب السلبي، الذي لا يمكن للجانب النحوي أن يشير إليه، لم ينَقل إلى الفرنسية، إذ أنَّ L'envie لا تتضمن المعنى المشار إليه، و لهذا، نقترح الترجمة ، التالية:

Alors, la tentation le prit de le mettre en morceaux

ولا يعني ذلك أنها الترجمة الأمثل أو الوحيدة، لأنه يمكن تحويرها للحصول على ترجمات أخرى، مثل:

Alors, il se mit dans la tête de le mettre en lambeaux, (ou de le tailler en pièces….)

- " إني طبيب ماهر،أعالج وأصرف الدواء مجانا ":

(***Je suis ; dit-il, un habile médecin ; je prodigue les soins et les remèdes gratuitement***)

تطرح في هذه الجملة مشكلة ترجمة ناتجة عن الأسلوب العربي الذي يتوالى فيه الفعلان " أعالج" الذي نفهم ضمنيا أنه يعني" أعالج المرضى "و "أصرف "المستعمل هنا في محله، إذ لا يمكننا القول "أعالج الدواء

مجانا ." ولذا، لا بد من التوقف عند هذا النوع من الجمل وفك" ارتباطها "ومعالجتها وتحليلها، في لغتها الأصلية لتسهل ترجمتها إلى اللغة المطلوبة.

وهذا، ما لم يقم به المؤلف، على ما يبدو، لأن القسم الثاني من الجملة المترجمة يحتوي على بعض" الشوائب " فالفعل (prodiguer) له العديد من الاستعمالات، مثل: (prodiguer des conseils) ، ومعانيه الواردة في القاموس الفرنسي (le petit Larousse illustré. 1984) هي:

Dépenser sans compter, dilapider, gaspiller, Donner, prodiguer des conseils : généreusement.

ولذا، فهو غير صائب في ترجمته حيث كان يكفي استعمال الفعل الفرنسي soigner وإعادة ضبط آخر الجملة وفقا لذلك والتفريق بين العلاج وتوفير الأدوية، لتصبح الجملة كالتالي :

Je soigne les malades et leur fournit les médicaments gratuitement.

- "بي وجع في رجلي من أثر القيد". ترجمها :

"(**J'ai mal à la jambe en raison de ma chaîne** ، هذه الترجمة ترجمة دلالية، وإن كانت لا تؤثر على المعنى تأثيرا كبيرا، فإنها تتضمن بعضا من التصرف وعدم الدقة والتأويل، وهذا عيب من عيوب الترجمة الدلالية، حيث أن التعبير "أثر القيد "لا يعني (ma chaîne)، كما ورد في الترجمة، بل هو إشارة واضحة إلى ألم نتج عن القيد الذي رُبِط به سابقا .ولا بد من التركيز على النتيجة المتولدة عن استعمال" القيد " وليس على المسبب، ومن جهة أخرى، فلا وجود في الجملة الأصلية إلى أي إشارة إلى ملكية" القيد **ma**) chaîne)" للحصان أو لغيره.

ولهذا وللمزيد من التوضيح يمكن أن نستعمل (les marques) أو (les traces) أو (cicatrice) ، لتصبح الترجمة كالتالي:

…des traces laissées par les entraves

… des marques laissées par les liens

وقد خصص الكاتب لهذا النص ثمانية تعقيبات، ست منها ذات طابع نحوي، وكلها محرر بالفرنسية، على هذا الشكل:

-Ce verbe est à un temps passé indéterminé ; vaut mieux le : renforcer par une fois, un jour.

- L'expression…a été rendue par une phrase conforme au génie du français.

وقد نصح الكاتب في الملاحظتين المتبقيتين بعدم ترجمة " حدثته النفس "حرفيا بـــ (son âme lui parla و " من أثر القيد " بـ par suite du lien)

وعكس ما ورد أعلاه، في إطار الكلام عن عبقرية اللغات، ومن أن اللغة العربية تحبذ الإطالة والإطناب والتكرار، فإن الأمثلة التي أوردناها أعلاه، بل والنص العربي إذا قورن بالنص الفرنسي يؤكد عكس هذه المقولة. فالنص العربي أقصر وأوجز وأكثر دلالة وألفاظه أقل بكثير من النص الفرنسي في عددها وحتى في عدد حروفها.

- **النص الثاني**:

(Le temps /الزمن)[1]

Les hommes passent comme les fleurs qui s'épanouissent le matin et qui, le soir, sont-flétries et foulées aux pieds.

- "يزول الناس كما تزول الأزهار، فإنها في الصباح تتفتح وفي المساء تذوي فتدوسها الأقدام".

وإذا تفحصنا الترجمة العربية، نلاحظ أن الجملة غير سليمة، تماما، من حيث اللغة:

في رأينا استعمال " فإنها " كَسر "حيوية " الجملة واتجاهها، فلا وجود لهذه" الفاء"هنا.

فقد كنا نتوقع أن يقوم المترجم بعملية ربط بين جزئي الجملة لإبراز" التي " لتصير الترجمة كما يلي:

[1]- الرجوع إلى الملحق1.

"يزول الناس كما تزول الأزهار التي تتفتح في الصباح وما أن يأتي المساء حتى تذبل فتصير محل ازدراء وعدم اهتمام".

وقد لجأنا لهذا الحل، لأن " فتدوسها الأقدام "غير صحيحة، حيث أن العبارة الفرنسية:

"fouler aux pieds " تعني "التعامل مع الشيء باحتقار وازدراء كبيرين"

(traiter avec grand mépris) حسب قواميس اللغة الفرنسية، والمقارنة هنا واضحة والمقصود منها المقارنة بين الاهتمام الذي نوليه للأزهار وهي تتفتح وعدم انتباهنا لها وهي تذوي، تماما كما هو الحال ببني البشر .وعليه، فاستعمال "فتدوسها الأقدام "في غير محلها ونحن نتكلم عن الإنسان.

" **Les *générations des hommes s'écoulent comme les ondes d'un fleuve rapide*....**

- أجيال بني الإنسان تمضي كأنها مياه نهر سريع."

لو لم نتوفر على النص الأصلي، لما تفطنا إلى" النقص الصغير "في المعنى الذي فقدناه في النص المترجم. فكاتب النص (Fénelon) لا يتكلم، في الحقيقة، عن "مياه نهر سريع"، إنما يشبه" انقضاء " الأجيال بمرور تلك "التموجات "المتسارعة الطافية على سطح مياه النهر وهي تسيل، فاللفظ المستعار ***les ondes*** يعني باللغة الفرنسية، حسب قواميس هذه اللغة:

Mouvements de la surface de l'eau, d'un liquide qui forment des rides concentriques qui s'élèvent et s'abaissent à la suite d'un choc.

وقد خصص لهذا النص سبع" تعقيبات "تناولت كلها الجوانب النحوية المختلفة، دون إشارة لأي جانب نظري.

-*Songe* et *souvenir* sont au singulier en français ; on les traduit ici par des pluriels

يكاد: L'adverbe *presque* est mieux traduit par un verbe

- **النص الثالث**:

الوجه الآخر للثورة الصناعية[1] ***L'autre aspect de la révolution industrielle***.

نقدم، في البداية، ملاحظات عامة حول ترجمة هذا النص، ثم نتناول بالدرس والتعقيب جملة من جمله:

– " إن الآلة هزت في صميمها كتلا بشرية كانت لسنوات قليلة خلت، تعيش عندنا على هامش المجتمع"..

وجاءت الترجمة كالآتي:

(La machine a secoué jusqu'aux tréfonds d'eux même des groupes humains qui il y a peu d'année encore, vivaient chez nous en marge de la société..)

يعطي المعجم العربي الأساسي التعريف التالي: " جماعة من الناس متفقون على رأي واحد "كتلة نيابية"، " الكتلة الوطنية"، " الكتل الحزبية".

أيعني ذلك أن المصطلح المستعمل في العربية تعوزه الدقة؟ ويكون ذلك السبب في الترجمة بـــ Des groupes؟

وفي هذه الحالة، ما هي مسؤولية المترجم؟ أنعده قد خان المعنى، في الحالتين، حالة الإبقاء على ما يعتقد أنه غير صحيح أو الترجمة بما يعتقد أنه الصواب؟

ونستنتج من قراءتنا لكل النص، أن الأمر يتعلق بإشارة إلى الجماهير والشعوب الواقعة تحت سيطرة الاستعباد والاستغلال والاستعمار، حيث إنها بفعل التطور الناتج عن الثورة الصناعية بدأت تستفيق من سباتها العميق لتطالب بالحرية والإعتاق، ومن هنا فإننا نفضل إحدى الترجمات التالية:

–… des pans entiers d'êtres humains…

–… des peuples qui, il y a quelques années encore.. .

–… des groupements humains …

–… des pans entiers de la société…

1- الرجوع إلى الملحق1.

أما القسم الثاني من النص الذي ورد فيه هذا اللفظ، فيأتي في الجملتين التاليتين:

.."تطالب بوصفها كتلا، بإشراكها في حق تقرير المصير المشترك، كما تطالب بوصفها قوميات، بالتحرر من الاستعمار وبالسيادة".

Ils réclament, en tant que groupes d'être associés aux droits de déterminer le destin commun ; ils réclament aussi, en tant que nationalismes, d'être libérés de l'impérialisme et d'être souverains

و أول ما يمكن إبداؤه من ملاحظة على هذه الترجمة هو تَقيدها الكبير بالنص الأصلي، الشيء الذي أثقل كاهل الجملة الفرنسية، ولو عدنا للفظة" الكتل "للاحظنا أن ترجمتها بـــ Groupes غير صحيحة لأن المميزات العددية لهذه الفئة لا تؤهلها للمطالبة مثلا بالاستقلال وبالسيادة المرتبطة بالشعوب دون غيرها، ولهذا، فلا بد من ترجمة أخرى، أما ترجمة" حق تقرير المصير "فترجمتها معروفة وهي le droit à l'autodétermination وتطرح لفظة" المشترك "إشكالا، إذ يصعب فهم سبب وجودها هنا، لأن العبارة السالفة الذكر مكرسة ومستعملة في الأوساط السياسية.

أما القومية (le nationalisme) فمصدر يجمع على قوميات وهو صلة اجتماعية عاطفية تنشأ من الاشتراك في الوطن واللغة والتاريخ، وأصله » قوم « الذي يمكن أن يترجم، حسب الزمان والمكان بـــ:

La tribu, une peuplade ; une foule de personnes, les gens, une entité nationale…

و يحمل هذا اللفظ في اللغة العربية العديد من المعاني فانظر معناه في هذا البيت الشعري :

بلادي وإن جارت عليَّ عزيزة قومي وإن ضنُّوا عليَّ كرام

(Ma patrie, même si elle n'est pas reconnaissante à mon égard, restera aimée,

Et mes concitoyens même s'ils font preuve de parcimonie envers moi resteront généreux.)

أما ترجمة الاستعمار بـــl'impérialisme ، فترجمة غير صحيحة، كما هو الحال" بالسيادة "التي يؤكد الكاتب بشأنها في باب الملاحظات "أنها، في هذا المضمار، غير قابلة للترجمة حرفيا."

وبناء على ذلك، نقترح الترجمة التالية:

Ils revendiquent en tant qu'entités d'être partie prenante dans le processus menant à l'autodétermination, à l'indépendance et à la souveraineté.

وقد فضلنا عدم إثقال كاهل الجملة الفرنسية بإضافة مفردات مثل le colonialisme بعد l'indépendance لأن السياق العام واضح .

الفصل الثالث

الترجمة في الجامعة الجزائرية

1 -تعليم الترجمة:

رغم وجود الترجمة منذ القدم، فهناك من يشكك في إمكانية القيام بعملية الترجمة في حد ذاتها.

وهذا ما دفع أتباع هذا الرأي إلى التحفظ بخصوص قضية تعليمها، لأنه لا يعقل بالنسبة إليهم طرح هذه الإشكالية أصلا. وربما كان هذا الموقف وراء إهمال تعليم الترجمة، بشكل عام حتى منتصف القرن الماضي.

تقول جوال رضوان التي درست في معهد الترجمة التابع لجامعة الجزائر في منتصف ثمانينات القرن الماضي عن عدم إمكانية القيام بالترجمة :

" تمتنع بعض المعجميات على ما يبدو على الترجمة كما هو حال ترجمة بعض الضمائر من العربية إلى الفرنسية أو صعوبة ترجمة الفعل والنفي في اللغة الألمانية الموجودين في نهاية الجملة" [1] .

وقد تعرض مونان لهذا الموضوع، لخصت رضوان بعض حديثه فيما يلي:

"أصبحت الترجمة بفضل الكليات من جهة، وبفضل تكاثر الاتصال بين اللغات والحضارات من جهة أخرى... لا هي عملية ممكنة دائما ولاهي غير ممكنة دائما حيث تتغير حسب مستويات الاتصال والبحث الدءوب عن المقابل الطبيعي الأقرب الذي استعمله الناطقون باللغة المستهدفة في وضعية معينة .وهذا جانب يثير مسألة التزامن اللغوي .فهل يبحث المترجم عن المقابل المستعمل زمن كتابة النص الأصلي أم يستعمل المقابل الحديث .وإن كان هذا المشكل لا يطرح إلاَّ في الترجمة الأدبية فهو يؤكد أهمية التقاليد وأهمية...الجوانب الجمالية .فعدم قابلية الترجمة تعد قضية ذوق، حيث أن ما كان يتلذذ به أسلافنا نجده حاليا مملا ومثيرا للضحك..." [2]

إلاَّ أن أصحاب الرأي القائل بإمكانية الترجمة، طرحوا سؤالا لطالما أردنا طرحه وبقينا نتردد في الإجابة عنه، كما هو حال الكثيرين من الذين اهتموا بالترجمة، ممارسة أو تعليما، .أيمكن تعليمها ؟ وإذا كان ذلك ممكنا، فكيف ذلك؟

1- Joëlle, Redouane. *La traductologie science et philosophie de la traduction*. Alger : O P U. 1985. P 140.

2- Joëlle, Redouane. *La traductologie science et philosophie de la traduction*. Alger : O P U. 1985. P 144.

ومن التناقضات التي تعرفها الترجمة كاختصاص، أن البداية كانت بتدريس الترجمة وإدخالها إلى الجامعات ، قبل الاهتمام بوضع الأسس النظرية المسيرة لها .وقد أشار إلى ذلك" كلود بوكيه"، قائلا:

"تتميز الترجمة بميزة تعد، حقا، أصيلة، تتمثل في أن الطرائق العملية للترجمة قد دخلت أبواب الجامعة، قبل التنظير .ويُفسّر هذا وضع، ولو بين قوسين، كيف أن الترجمة كانت حاضرة حضورا غير مباشر في التعليم الجامعي منذ أقدم العصور، ولكن فقط كنمط من أنماط تعليم اللغات[1] ".

وتؤكد "إليزابات لافو -أوليون" حديث "كلود بوكيه" بكون الترجمة كانت تستغل في علوم أخرى لأغراض توضيحية ، بقولها: " لم تخل الجامعة من تفكير اعتمد على التقاليد الأدبية والشعرية والفلسفية أو اللسانية استعمل الترجمة كظاهرة للتوضيح والإبانة بقصد التنظير للأدب والشعر والفلسفة أو علم اللسان .وقد وجد هذا التنظير، منذ مدة طويلة، في الدراسات الأدبية واللغوية، دون أن يحمل، صراحة تسمية علم الترجمة .ولكننا نفهم بسهولة لماذا لا يحس جل المترجمين بالانتماء لهذا العلم بالذات " [2]

كان عملنا سيكون ناقصا لو اكتفينا فيه بعرض آرائنا وأراء مختلف المراجع، لذا ارتأينا إضافة جانب ميداني، تمثل في إشراك طرفي المعادلة، معادلة تعليم الترجمة، ونقصد به أساتذة وطلبة قسم الترجمة في جامعتي الجزائر والسانية وهران وذلك عن طريق وضع استبيان، أرفقنا نسخة من الاستبيانين في الملحق، سنتحدث أولا عن الاستبيان الخاص بالأساتذة الذي تضمن مجموعة من الأسئلة حول تدريس هذه المادة.

وقد لجأنا إلى الاستبيان للحصول على أكبر عدد من الآراء المبنية على التجربة الميدانية.

---

[1] - C, BOCQUET . la traductologie : *Préhistoire et histoire d'une démarche épistémologique*. Dans Michel, Ballard: *Qu'est ce que la traductologie*? France : Artois Presses Université. Collection traductologie. 2006. P 25.

[2]- Elisabeth, LAVAULT- OLLEON. *Traductologie et/ ou professionnalisation*. Dans Michel, Ballard: *Qu'est ce que la traductologie*? France : Artois Presses Université. Collection traductologie. 2006. P.236

وقد كنّا نتمنى الحصول على عدد كبير من الإجابات، إلا أنّه، للأسف، لم تقع بين أيدينا إلاَّ 37 إجابة، من أصل 66 أستاذا[1] يدرس مقياس الترجمة بجامعة الجزائر، و15 إجابة من أصل 23 أستاذا[2] يدرس مقياس الترجمة بجامعة السانية وهران.

[1]- تحصلنا على هذه المعلومات من رئيسة قسم الترجمة بجامعة الجزائر، الأستاذة فرشولي فاطمة الزهراء.

[2]- تحصلنا على هذه المعلومات من رئيس قسم الترجمة بجامعة السانية وهران، الأستاذة توهامي وسام.

1.1 عـرض الاستبيان الخاص بالأساتذة[1]:

قمنا باستبيان لأساتذة قسم الترجمة بجامعتي الجزائر العاصمة والسانية وهران، وتضمن الاستبيان 15 سؤالا له صلة بتدريس الترجمة، باستثناء الأسئلة الأربعة الأولى المخصصة للتعريف بالأستاذ، في حدّ ذاته، تدور حول معرفة طبيعة الأستاذ المكلف بهذا العمل والحصول على معلومات حول درجته العلمية وتوافقها مع الاختصاص، وخبرته المهنية في تدريس الترجمة.

وقد وضعنا العديد من المعلومات التي تحصلنا عليها بفضل الاستبيان في جداول ليسهل فهمها على القارئ، كما هو الحال في الجدول التالي الذي يعطينا في الخانة الأولى فكرة عن الدرجات العلمية التي تتوفر عليها المجموعة المستبينة (ليسانس، ماجستير، دكتوراه).

والخانة الثانية تبين مدى أقدميتهم في التعليم، أما الخانة الثالثة فتدل على اختصاصهم:

أ – الجزائر العاصمة:

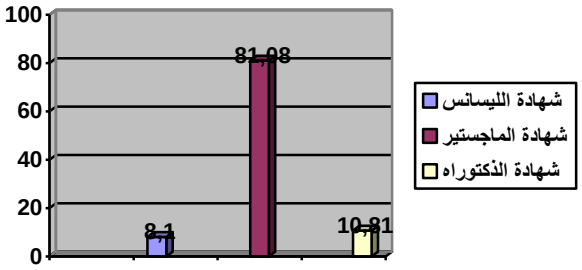
الشهادة		ليسانس						ماجستير						دكتوراه					
المجموع	37	03						30						4					
%		08.10						81.08						10.81					
الخبرة بالسنوات		5 –			5 +			10 +			5 –			5 +			10 +		
الاختصاص[2]		ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف
عدد الأساتذة		1	/	/	2	/	/	/	/	/	8	/	/	8	2	/	9	3	/

– رسم بياني لتصنيف الأساتذة حسب الشهادات العلمية:

1- الرجوع إلى الملحق 2.

2- استعملنا الحروف الأولى لكتابة الاختصاص: ت: الترجمة – ع: لغة عربية – ف: لغة فرنسية.

تصنيف الأساتذة حسب الشهادات العلمية



ونلاحظ من خلال هذا الجدول أن 37 أستاذا متحصلين على شهادات جامعية :ثلاثة من حملة الليسانس تتراوح خبرتهم بين :أقل وأكثر من خمس سنوات ولهم شهادات في الترجمة. وقد نال الحائزون على الماجستير أكبر نسبة في استبياني حيث بلغ عددهم ثلاثين أستاذ، ثمانية تقل خبرتهم عن خمس سنوات ولهم شهادات في الترجمة، عشرة تفوق خبرتهم الخمس سنوات، ثمانية منهم لهم شهادة في الترجمة واثنين لهم شهادة في اللغة العربية واثني عشر تفوق خبرتهم العشر سنوات تسعة منهم لهم شهادة في الترجمة وثلاثة لهم شهادة في اللغة العربية ويوجد أربعة أساتذة من حملة شهادة الدكتوراه واحد منهم تقل خبرته عن العشر سنوات وله شهادة في الترجمة، والثلاثة الباقون تفوق خبرتهم العشر سنوات، اثنان متحصلين على شهادة في الترجمة، وواحد له شهادة في اللغة العربية.

وما أن نبدأ السؤال عن تعليم الترجمة حتى تختلف الإجابات، فالسؤال الرابع (هل أنت متأثر بمدرسة من مدارس الترجمة؟)، يجيب سبعة عشر منهم بالنفي، وخمسة فضّلوا عدم الإجابة أما الخمسة عشر الباقين، فردودهم مختلفة حيث أقر ثمانية منهم بتأثرهم بـــ" مدرسة باريس"، والمتبقين هناك من قال "المدرسة اللسانية الاجتماعية" ومن قال "المدرسة الكندية ". ولم يقدم المستجوبون توضيحات حول هذه المدارس.

لذا، سنعطي ملخصا عن" المدرسة الكندية "مستنبطا من مقال تحت عنوان "تعليم الترجمة في كندا"[1] يبين صعوبة ربط العلاقة بين ما ندرسه نحن وما يدرس في هذا البلد الذي ينقسم فيه النظام التعليمي إلى ثلاثة أطوار هي:

-الطور الأول، تتراوح سنوات التدريس فيه بين 3 و 4 سنوات ليتخرج بعدها مترجمين عامين.

-الطور الثاني، يستقبل الحاصلين على شهادة عليا في الترجمة أو في غيرها من التخصصات ويودون تعلم لغة ثالثة أو التخصص في الترجمة الفورية بين اللغتين الانكليزية والفرنسية والعكس . وتوجد في هذا المستوى برامج مخصصة للباحثين، تتميز من جهة بطابعها النظري القصد منه إعطاء الطالب نظرة شاملة عن أهم اختصاصات علم الترجمة، ومن جهة أخرى تساعد الطالبين في مجال البحث الذي ستتناوله رسالتهم.

-الطور الثالث، ويخصص لإعداد رسائل الدكتوراه.

أما البرامج المنتهجة في هذا البلد، فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-المؤهلات اللغوية (المعرفة المعمقة للغتين..)

-المؤهلات الترجمية (إعطاء الطالب كل ما يحتاجه من تقنيات ووسائل وأدوات.)

-المؤهلات التحريرية (يقتضي تعليم الطالب كيف يحرر نصا عاما أو متخصصا..)

-مؤهلات الثقافة العامة (قانون، اقتصاد، علم اجتماع..)

-مؤهلات البحث (اكتساب مناهج وتقنيات البحث.)

-المؤهلات المعلوماتية (تعلم استعمال الحاسوب والترجمة به إلى غير ذلك)

ولنا أن نتساءل، هل بإمكاننا تطبيق هذه المناهج في جامعاتنا الجزائرية؟

ونفس الشيء بالنسبة للمستجوب الذي رد بأنه يطبق " النظرية اللسانية الاجتماعية" لم يقدم أي توضيحات إضافية عن طريقة تطبيقه لهذه النظرية أو حتى عن كيف يكيفها مع برامجنا التعليمية، لذا استقينا أن نقدم

[1]- Geneviève, MARESCHAL. L'enseignement de la traduction au Canada, dans Christian Balliu : Enseignement de la traduction dans le monde . Meta. Vol. 50. n°.01.Mars 2005. p 255.

بعض التفسيرات عن هذه المدرسة مأخوذة عن لسان الأستاذ أحمد الفوحي في مقال ورد له تحت عنوان "عن الترجمة وتحليل الخطاب" يقول فيه:

" أن هذه المدرسة، بفعل تخصصها في ترجمة الكتاب المقدس اعتمدت مبادئ النحو التحويلي بتقسيم الملفوظ إلى سلسلة من الوحدات تصلح لترجمة هذا الكتاب دون غيره"،

وتعود هذه النظرية إلى أوجين نايدا الذي اشتغل بالترجمة ونظريتها.

لقد تم التنصيص في هذه المدرسة على الثقافة بسبب طبيعة نصوص الكتاب المقدس وتعدد اللغات التي ترجم إليها .فمعرفة اللغات بمفردها لا تكفي، وإنما يجب مراعاة الاستعمال والتقاليد والحضارة .وبهذا يكون نايدا قد ربط النظرية اللسانية بنظرية الإبلاغ والتواصل .كما نص على مطابقة النص المقدس لذهنية كل شعب بتجديد عالم الرمز عند الحاجة شريطة ألا ينفصل عن معناه الأصيل وطبيعته المقدسة .

وهذا الطابع الأنثروبولوجي للنظرية لا يلغي الخلفية اللسانية .ومن عيوب هذه النظرية أنها قائمة على نوع واحد، واعتمادها مبادئ النحو التحويلي في تحليل العلاقات النحوية القائمة بين كلمات بعض الفقرات.وتقضي هذه التقنية بتقسيم الملفوظ إلى سلسلة من الوحدات تصلح لترجمة التوراة فحسب".[1]

واستعانة الأساتذة بكل هذه النظريات رغم اختلافها الشديد يدل على غياب منهج موحد أو مرجع يعود إليه أساتذتنا، ناهيك عن الطالب الذي يواجه كل هذه الاختلافات في درس الترجمة .

وعن السؤال الخامس المتصل بمعرفة" هل بوسع اللسانيات إفادة الترجمة أم لا؟"، يجيب سبعة فقط بالنفي أي18.91%، أما باقي المستجوبين فيرون أن اللسانيات:

- تساعد معرفة اللغة وإتقانها على الانتقال الصحيح من لغة إلى أخرى "
- أفادت الترجمة لأن بينهما عامل مشترك رئيسي، ألا وهو اللغة .
- تفيد كثيرا الترجمة لأنها تثبت أن لكل لغة ميزاتها الخاصة

[1] – الرجوع إلى موقع: http://saidbengrad.free.fr/inv/fouhi/tradiscours.htm

- لها علاقة وطيدة مع الترجمة، حيث تشرح قضايا عديدة مثل المعنى وتركيب الجمل الذان تستفيد منهما الترجمة..

وتدل هذه الإجابات على أن كل الأساتذة المستجوبين مقتنعين بوجود علاقة وطيدة بين الترجمة واللسانيات. وربّما يعود ذلك، إلى المقررات المعمول بها في قسم الترجمة حيث تدرس اللسانيات باللغتين العربية والفرنسية في السنتين الأولى والثانية.

– وبالنسبة للسؤال السادس الذي يطرح إشكالية" :إمكانية تصنيف الترجمة في خانة العلوم ."كانت الإجابة نعم بنسبة 72.97 % من مجموع الأساتذة المستجوبين، إلا أنّ تبريراتهم، كانت مختلفة ومتناقضة إلا حدّ ما:

- لأنها تقوم على مبادئ وأسس علمية متفق عليها.
- يمكن اعتبارها علما لأن عملية الترجمة تقوم على نقل رموز لغوية من لغة إلى أخرى.
- لأنها تدخل في باب اللغويات وهي ممارسة ذات أبعاد علمية ترتكز أساسا على تكوين لغوي علمي يكمن في لغتين.

أما الذين أجابوا بالنفي، فقد كانت ردودهم على النحو التالي:

- هناك من لم يبرر إجابته أصلا،
- وهناك من قال أن الترجمة تدخل ضمن خانة الفنون .
- وآخر قال أنّه يمكن اعتبار الترجمة علما إذا كان النص المترجم علميا أو تقنيا.

أما السؤال السابع "هل تلتزم بالبرنامج المقرر عند التدريس؟" فإجاباته كانت الأكثر سلبية في هذا الاستبيان، وجاءت التبريرات كالآتي:

- لا علاقة له بالواقع.
- لا يتناسب مع متطلبات الحياة العملية.
- تطور العصر والتكنولوجيا لا يتماشى مع تجديد البرامج.
- غير دقيق كليّا.

والإجابة الأكثر غرابة والتي تكررت الأكثر هي:

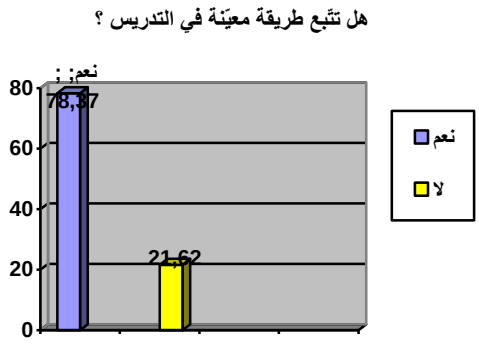
- أنه لا يوجد برنامج للترجمة،

وهذا إذا دلّ على شيء، فهو يدل على أنّه لا يوجد التنسيق الكافي بين الأساتذة فيما بينهم وبين إدارة قسم الترجمة.

وبالنظر لما لهذه النقطة من أهمية في بحثنا، وإجابة الأساتذة بعد علمهم بوجود برنامج، استقينا أن نسألهم عن "ما إذا كانوا يتبعون طريقة معيّنة في التدريس؟":

هل تتّبع طريقة معيّنة في التدريس ؟	نعم	%	لا	%
	29	78.37	8	21.62

– رسم بياني لنسب الإجابات عن " هل تتّبع طريقة معيّنة في التدريس ؟":



تتميز الطرائق المنتهجة، في قسم الترجمة بجامعة الجزائر، بعدم التناسق والدقة، الشيء الذي يُصعِّب عملية حصرها. فبالرغم من الأسئلة الفرعية، لا تتضمن الأجوبة تفاصيل عديدة، وهذه بعض الطرق التي ذكرها المستجوبون:

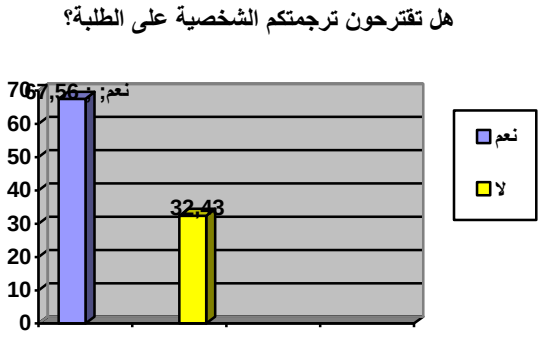
- نظرية مدرسة باريس للمعنى أو النظرية التأويلية.
- ترجمة النصوص.
- تفكيك النص الأصلي إلى وحدات، ثم ترجمتها
- الحوار والنقاش العام.
- حسب مستوى الطلبة.
- اختيار مواضيع الساعة (بالنسبة للنصوص).

وباستثناء بعض الأساتذة الذين أجابوا أنهم يلجؤون إلى نظرية مدرسة باريس للمعنى في تدريسهم، فإن بقية الأجوبة شخصية لا تعتمد على نظرية معينة، فـــ"ممارسة الترجمة "تعني في رأينا، ما ورد على لسان" سلامة كار " : "تكوين المترجم يتمثل في" تعريضه "إلى أكبر قدر ممكن من التمارين (العملية) المتنوعة"[1].

أما عن السؤال التاسع الخاص بمعرفة " إذا ما كان الأساتذة يقترحون ترجماتهم على الطلبة"، فقد جاءت الأجوبة كالتالي:

هل تقترحون ترجمتكم الشخصية على الطلبة؟	نعم	%	لا	%
	25	67.56	12	32.43

–يمثل الرسم البياني التالي الإجابات عن " هل تقترحون ترجمتكم الشخصية على الطلبة؟":



نلاحظ أن أغلبية الإجابات كانت "نعم"،

وحسب الأساتذة، يتعامل الطلبة مع الترجمات المقترحة كالآتي:

- ايجابيا.
- يأخذونها بعين الاعتبار،لأنّها تكتفي بتوجيههم.
- كأنها الترجمة المثلى.
- تقبل و لا تفرض .

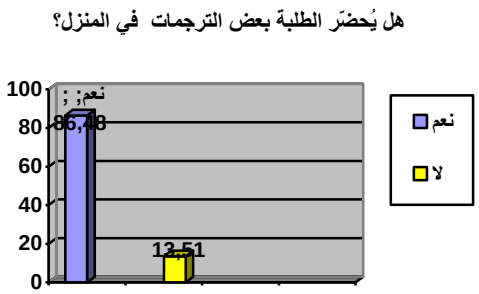
[1]- Myriam, Salama-Carr. *La traduction à l'époque abbasside*. Collection Traductologie. France: Didier érudition. 1990. P 122.

نلاحظ أن بعض الأساتذة لم يجيبوا على السؤال، بينما تتفق الإجابات المتبقية بنسبة 67.56% على أن الترجمات تُقترح للمناقشة وإثراء فكر الطالب دون أي غرض بفرضها .ويبقى بعض الردود لا تسير في نفس هذا الاتجاه ، إذ ترى ، "أن الطلبة يتعاملون معها على أنها الترجمة المثلى " وهذه الترجمة هي التي تكتب في الدفتر.

وطغت إجابة "نعم" على السؤال العاشر:

هل يُحضّر الطلبة بعض الترجمات في المنزل؟	نعم	%	لا	%
	32	86.48	5	13.51

– رسم بياني لنسب الإجابات عن ' هل يُحضّر الطلبة بعض الترجمات في المنزل؟':

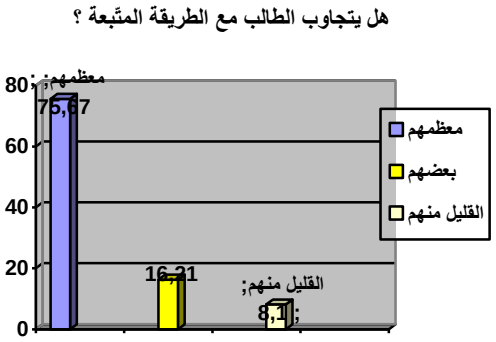


نلاحظ أن معظم الأساتذة كان ردّهم إيجابيا، ورغم أنّهم لم يبرروا إجاباتهم كتابيا، إلا أنّ بعضهم أخبرنا أنّ أساس تدريس الترجمة هو التطبيق أي القيام بترجمة أكبر عدد ممكن من النصوص، لذا يقدمون ترجمات يقوم بها الطلبة في المنزل، لأن وقت الحصة وحده لا يكفي.

وعن كيفية تجاوب الطلبة مع الطريقة المتّبعة ؟ فقد تحصلنا على الإجابات الآتي ذكرها:

هل يتجاوب الطالب مع الطريقة المتّبعة ؟	معظمهم	%	بعضهم	%	القليل منهم	%
	28	75.67	6	16.21	3	08.10

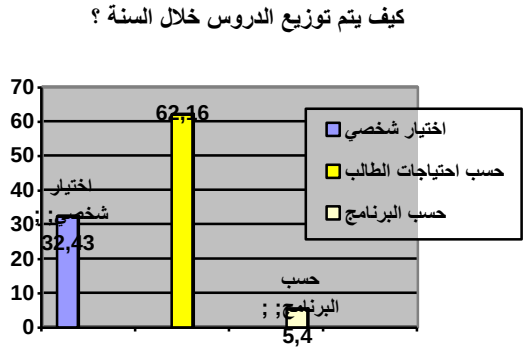
رسم بياني يمثل مدى تجاوب الطالب مع الطريقة المتّبعة:



أما بخصوص كيفية توزيع الدروس خلال السنة، فجاءت الإجابات :

كيف يتم توزيع الدروس خلال السنة ؟	اختيار شخصي	%	حسب احتياجات الطالب	%	حسب البرنامج	%
	12	32.43	23	62.16	2	05.40

رسم بياني يمثل كيفية توزيع الدروس خلال السنة:



- ونرى أن إجابة الأساتذة كانت بنسبة 62.16% حسب احتياجات الطالب، معظم الأساتذة لم يبرروا إجابتهم، والذين أعطوا تبريرات كانت كالآتي:

- حسب مستوى الطالب.
- حسب أحداث الساعة (السياسية، الاقتصادية...).

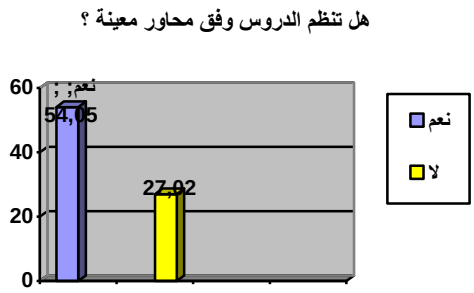
أما بالنسبة لمن أجابوا "اختيار شخصي"، فهم يركزون على:

- نصوص حالية تتماشى وحاجات سوق الترجمة.
- حسب متطلبات الحياة العملية.

أما بالنسبة للسؤال الثالث عشر" هل تنظم الدروس وفق محاور معينة ؟"، فهناك 7 أساتذة فضلوا عدم الإجابة عن هذا السؤال، وباقي الأساتذة كانت إجاباتهم متباينة:

هل تنظم الدروس وفق محاور معينة ؟	نعم	%	لا	%
	20	54.05	10	27.02

– رسم بياني يمثل إذا ما كانت الدروس تنظم وفق محاور معيّنة أم لا؟



لم ترد توضيحات عن طريقة تحديد المحاور، رغم أن نسبة 54.05% أجابت نعم، والتبريرات القليلة التي تحصلنا عليها كانت:

- الاعتماد على التدرج (حسب تطور مستوى الطالب).
- حسب أنوا ع النصوص (نصوص علمية، أدبية، تقنية، قانونية...).
- من النصوص الشاملة إلى النصوص المتخصصة.
- التركيز على النصوص القانونية (لأنّها الأهم في الحياة العملية).

وبالنسبة للسؤال ما قبل الأخير " بناء على تجربتك، هل تعتقد أنّه يمكن تدريس الترجمة؟ " فكان الرد، ايجابيا، مائة بالمائة .

وقد تسنى لنا في السؤال الأخير " هل لكم ما تودون إضافته في الأخير؟" التحصّل على مجموعة من المعلومات الهامة تساعدنا في فهم الجو السائد في قسم الترجمة الذي طلبنا فيه من المستجوبين إضافة كل ما يرونه هاما ولم نركز عليه في أسئلة الاستبيان، وهذه بعض الملاحظات التي قدّمها لنا الأساتذة:

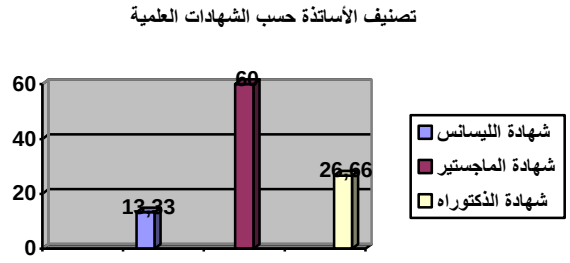
- على كل طالب يريد أن يكون مترجما، المطالعة باللغتين أو باللغات التي يدرسها في شهادته.
- من الصعب متابعة تطور مستوى الطلبة بسبب عددهم الكبير.

- الخبرة العملية في حقل الترجمة ضرورية في تكوين مترجمين في المستوى،لذا ينصح بالقيام بتربصات.

ب – وهران:

الشهادة		ليسانس			ماجستير			دكتوراه		
المجموع	15	02			09			04		
%		13.33			60.00			26.66		
الخبرة بالسنوات		5 –	5 +	10 +	5 –	5 +	10 +	5 –	5 +	10 +
الاختصاص[1]	ت	1	1	/	/	5	2	/	/	1
	ع	/	/	/	/	1	/	/	/	1
	ف	/	/	/	/	/	/	/	/	/
عدد الأساتذة		1	1	/	/	1	2	/	/	1

– رسم بياني لتصنيف الأساتذة حسب الشهادات العلمية:



أما الجدول الخاص بالاستبيان الذي قمنا به في جامعة وهران، فنرى أن 15 أستاذا متحصلين على شهادات جامعية :اثنان من حملة الليسانس تتراوح خبرتهما بين :أقل وأكثر من خمس سنوات ولهما شهادات في الترجمة. أما الحاملين لشهادة الماجستير فقد كانت لهم حصة الأسد، حيث بلغ عددهم تسعة أساتذة، واحد تقل خبرته عن خمس سنوات وله شهادة في الترجمة، ستة تفوق خبرتهم خمس سنوات، خمسة منهم لهم شهادة في الترجمة وواحد له شهادة في اللغة العربية واثنين تفوق خبرتهما عشر سنوات ولهما شهادة في الترجمة ويوجد أربعة أساتذة من حملة شهادة الدكتوراه واحد منهم تفوق خبرته خمس سنوات وله شهادة في اللغة

1– استعملنا الحروف الأولى لكتابة الاختصاص: ت: الترجمة – ع: لغة عربية – ف: لغة فرنسية.

الفرنسية، والثلاثة الباقون تفوق خبرتهم عشر سنوات، اثنين متحصلين على شهادة في الترجمة، وواحد له شهادة في اللغة العربية.

وما أن ندخل عالم الترجمة وتعليمها، عبر السؤال الرابع حتى تتباين الإجابات وتختلف، فالسؤال الرابع (هل أنت متأثر بمدرسة من مدارس الترجمة؟)، يجيب سبعة منهم بـــ"لا"، أما الثمانية الباقون، فردودهم مختلفة حيث أجاب بعضهم بتأثرهم بـــ" المدرسة الأنكلوسكسونية" والبعض الأخر بـــ" مدرسة الترجمة التحريرية والفورية في جنيف "، والمتبقين قالوا بأنّهم يدمجون بين العديد من النظريات. ولم يقدم المستجوبون توضيحات حول هذه المدارس.

لذا، سنحاول تقديم لمحة ولو بسيطة عن مدرسة جنيف للترجمة التي تحظى بسمعة دولية بفضل الإطارات التي كونتها لصالح المنظمات الدولية في لغات متعددة من بينها اللغة العربية.

تأسست مدرسة الترجمة التحريرية والفورية في جنيف سنة 1941 وهي تعتبر من أهم مدارس الترجمة في العالم و أعرقها. وتكمن أهمية هذه المدرسة في كونها تحولت إلى مصدر تكوين هام للمترجمين الفوريين والتحريريين الذين تحتاج لهم المنظمات الدولية المختلفة المتواجدة بمدينة جنيف. ولذلك نجد أن المدرسة التي تأوي حاليا 450 طالبا، وأكثر من 100 أستاذ، تسهر على تقديم تكوين في عدد من اللغات الرسمية المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة، مثل الانجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والعربية، إضافة إلى اللغتين الألمانية والإيطالية.

يعود تأسيس القسم العربي بمدرسة الترجمة في جنيف منذ حوالي 30 سنة.

ويرجع فكرة إنشاء قسم اللغة العربية إلى فترة الأزمة البترولية التي جعلت كل الأنظار تلتفت نحو المنطقة العربية.

وقد سمحت شروط الالتحاق بمدرسة الترجمة في جنيف كما كانت مطبقة حتى عهد قريب، بالتقدم لاختبار: إما في فئة المرحلة الأولى وهي الخاصة بالحاصلين على شهادة البكالوريا، أو الالتحاق بالمرحلة الثانية وهي لحاملي شهادات جامعية عليا.

ويمثل الطلبة المنحدرون من شمال إفريقيا حوالي 80% من طلبة القسم العربي بالمدرسة، إضافة إلى طلبة من سوريا ومصر والعراق وقلة قليلة من بلدان الخليج. ويشغل خريجو مدرسة الترجمة، غالبية الوظائف في حقل الترجمة في جنيف إما كموظفين بالمنظمات الدولية او كمترجمين "مستقلين".

خصوصية مدرسة الترجمة في جنيف:

تُعِدُّ مدرسة الترجمة في جنيف مترجمين فوريين و تحريريين مكتملي التكوين للعمل في المحافل الدولية مقارنة مع ما توفره مؤسسات التكوين في باقي أنحاء العالم.

ويرى الأستاذ محمود يونس، رئيس قسم الترجمة العربية بالمنظمة العالمية للأرصاد الجوية، و أستاذ بالمدرسة "أنها المدرسة الوحيدة التي لديها الخبرات العملية التي تسمح للخريجين بالعمل البراغماتي في المنظمات الدولية، من خلال اعتماد لغة ومصطلحات الأمم المتحدة، وهو ما لا نجده في مدارس أخرى مثل كلية الألسن بجامعة الأزهر التي تكون الطلبة تكوينا أكاديميا".

أما الدكتور محمد الديداوي، رئيس قسم الترجمة العربية بالأمم المتحدة في جنيف، والذي له عدة مؤلفات حول الترجمة، وأستاذ بنفس المدرسة، فيرى أن خاصية هذه المدرسة، تكمن في التحدي الذي يفرضه تواجد هذه المنظمات الدولية المختلفة ذات التخصصات المختلفة والتي تتطلب من المترجم المتخرج قدرة لغوية ومعرفية تسمح له بأداء ترجمة سليمة في شتى الميادين. ولكن من أجل أن يتمكن المتخرج من الخوض في كل هذه التخصصات بدون تردد، يرى الدكتور الديداوي أن مدرسة جنيف تنفرد بكونها تقدم "تكوينا في علم المصطلحات، والحاسوب، والتطبيقات الحاسوبية على المصطلح".

ومن الخصائص التي تتميز بها مدرسة الترجمة بجنيف، استفادتها من الخبرات العديدة المتوفرة في منظمة الأمم المتحدة والمنظمات المختصة الأخرى، والتي تلتحق بالمدرسة لتقديم بعض الدروس في المجالات المُتخصصة "بكلفة اقل" حسب أقوال العديد من الأساتذة العاملين في نفس الوقت بالمنظمات الأممية.

وأخيرا هناك ميزة بالنسبة لخريجي مدرسة جنيف، وتكمن في احتكاكهم مع سوق العمل المستقبلية منذ السنة الأولى من الالتحاق بالمدرسة، وهو ما يُفسر حسب اعتقاد الأستاذ محمود يونس "أن الكثير من المشرفين على الترجمة في المحافل الدولية في جنيف ونيويورك وفينا إما تخرجوا من هذه المدرسة أو درّسوا فيها".[1]

أما السؤال الخامس " هل بوسع اللسانيات إفادة الترجمة أم لا؟"، كانت نسبة الإجابات بـــ "نعم" كبيرة حيث بلغت 86.66 %، ونلاحظ هنا أن إجاباتنا تتشابه إلى حد كبير مع الإجابات التي تحصلنا عليها في جامعة الجزائر العاصمة، وحتى تبريرات الأساتذة في الجامعتين متشابهة :

- تساعدنا المعرفة الجيّدة للغة في القيام بترجمة صحيحة.
- لا تنفصل عن الترجمة .
- تساعد معرفة بنية اللغة واستقصاء المعنى لصياغة النص المترجم
- تسهل عملية الترجمة
- تساعد في تحليل النص

وبالنسبة للسؤال السادس: "هل تعتقد أن الترجمة تدخل في خانة العلوم؟ " كان الردّ إيجابيا بنسبة 73.33%، ونرى أنّه مهما اختلفت الجامعات، فتبريرات الأساتذة على إجاباتهم تبقى نفسها:

- لأنها تحوي تقنيات
- لأنه يجب معرفة أصول الترجمة وأساليبها للتمكن من التغلب على مختلف المشاكل التي تواجه المترجم في عملية الترجمة.

أما الإجابات بـــ"لا" ، فكان التبرير عليها كالآتي:

- اكتفى اثنان بالقول أنها ليست "علما"، ولم يقدّما أي تبرير.
- وقال أستاذ آخر، أن الترجمة تكون علما، إذا كان النص المترجم علميا.

---

[1]- الرجوع إلى موقع (بالتصرف):
http://www.swissinfo.ch/ara/swissinfo.html?siteSect=676&sid=5052665&cKey=1089036120000&ty=st

- والاثنان الباقيان، قالا أن الترجمة فن.

والسؤال السابع "هل تلتزم بالبرنامج المقرر عند التدريس؟ " فضّل أستاذان عدم الإجابة، أما باقي الأساتذة فكانت إجاباتهم بنسبة 53.33 % " نعم"، و33.33% قالت "لا"، وجاءت التبريرات كالآتي:

- لا يتناسب مع سوق العمل.
- فيه نقص كبير.

ونفس الإجابة التي أثارت دهشتنا لدى أساتذة جامعة الجزائر العاصمة، وجدناها في إجابات أساتذة جامعة وهران:

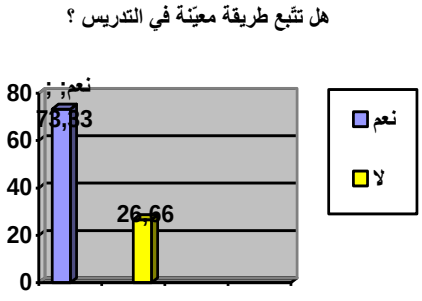
- أنه لا يوجد برنامج للترجمة،

وهذا ما أجابنا به رئيسي قسم الترجمة بجامعتي الجزائر العاصمة والسانية وهران، ولو لم نذهب شخصيا إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لإحضار البرنامج، لصدّقنا أنه لا وجود لبرنامج، خاصة وأنّه طيلة سنوات دراستنا، لم يطلعنا أساتذتنا عن أي برنامج للترجمة.

وجاءت إجابات السؤال الثامن " هل تتّبع طريقة معيّنة في التدريس ؟" كالآتي:

هل تتّبع طريقة معيّنة في التدريس ؟	نعم	%	لا	%
	11	73.33	4	26.66

– رسم بياني يمثل "إذا ما كان الأساتذة يتبعون طريقة معينة في التدريس أم لا؟"



رغم أن ردّ 11 أستاذا من بين 15 المستجوبين كان إيجابيا، إلا أنّ التشابه يقف هنا، حيث أن الإجابات جاءت مختلفة باختلاف الأساتذة، وهذا نفس ما لاحظناه في جامعة الجزائر العاصمة، وهذه بعض الطرق التي ذكرها المستجوبون:

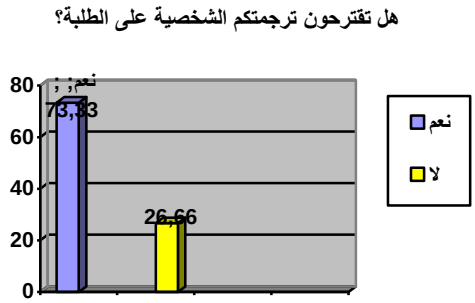
- مدرسة جنيف.
- إشراك الطلبة بصفة دائمة في عملية الترجمة.
- التدرج في الترجمة/ من نصوص شاملة إلى نصوص متخصصة.
- منهجية تحليل الخطاب.
- ترك الطالب يقوم بالدرس.

والسؤال التاسع الخاص بمعرفة " إذا ما كان الأساتذة يقترحون ترجماتهم على الطلبة"،

فقد جاءت الإجابات عنه كالتالي:

هل تقترحون ترجمتكم الشخصية على الطلبة؟	نعم	%	لا	%
	11	73.33	4	26.66

-يمثل الرسم البياني التالي الإجابات عن " هل تقترحون ترجمتكم الشخصية على الطلبة؟":



ويتعامل طلبتنا مع الترجمات المقترحة كالآتي:

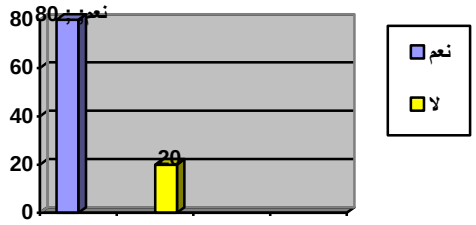
- تقترح عليهم الترجمة بعد أن يكونوا قد قدّموا ترجمتهم الخاصة .
- لا يتم فرضها على الطلبة، بل تناقش لإثراء العمل ايجابيا .

وجاءت معظم إجابات السؤال العاشر "نعم":

هل يُحضّر الطلبة بعض الترجمات في المنزل؟	نعم	%	لا	%
	12	80.00	3	20

- رسم بياني يمثل نسب الإجابات عن ' هل يُحضّر الطلبة بعض الترجمات في المنزل؟':

هل يُحضّر الطلبة بعض الترجمات في المنزل؟



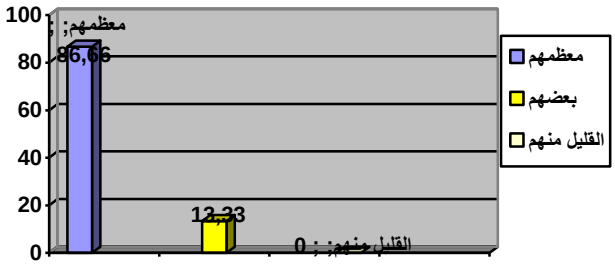
لم نجد داعيا من أن نطلب من الأساتذة المستجوبين تقديم تبرير عن إجاباتهم، لأن كل الدراسات في الترجمة تقول أن أساس تعلم الترجمة التطبيق، وهذا ما يجعل الأساتذة يطلبون من طلبتهم ترجمة نصوص في المنزل.

وعن كيفية تجاوب الطلبة مع الطريقة المتّبعة ؟ فقد تحصلنا على الإجابات الآتي ذكرها:

هل يتجاوب الطالب مع الطريقة المتّبعة ؟	معظمهم	%	بعضهم	%	القليل منهم	%
	13	86.66	2	13.33	/	/

رسم بياني يمثل مدى تجاوب الطالب مع الطريقة المتّبعة:

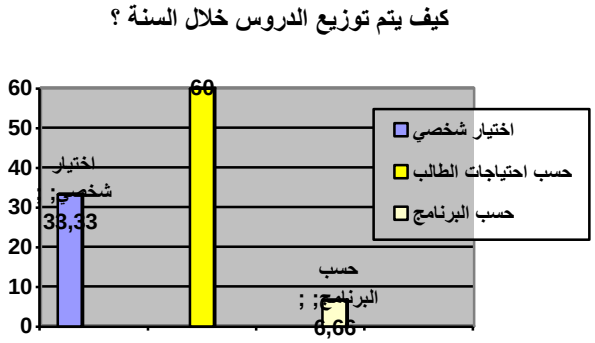
هل يتجاوب الطالب مع الطريقة المتّبعة ؟



أما بخصوص كيفية توزيع الدروس خلال السنة، فجاءت الإجابات :

كيف يتم توزيع الدروس خلال السنة ؟	اختيار شخصي	%	حسب احتياجات الطالب	%	حسب البرنامج	%
	5	33.33	9	60	1	06.66

رسم بياني يمثل كيفية توزيع الدروس خلال السنة:



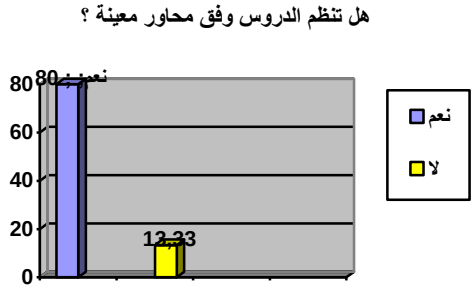
كانت تبريرات الأساتذة اللذين أجابوا " اختيار شخصي " و" حسب احتياجات الطالب" متقاربة، وذلك حسب رأيهم لأنّ الاختيار الشخصي لا يمكن أن ينفصل عن احتياجات الطالب، وهذه بعض إجاباتهم:

- اختيار نصوص تثير اهتمام الطالب.
- حسب احتياجات سوق العمل.

أما بالنسبة للسؤال الثالث عشر" هل تنظم الدروس وفق محاور معينة ؟"، أجاب أربعة عشر أستاذ من بين خمسة عشر:

هل تنظم الدروس وفق محاور معينة ؟	نعم	%	لا	%
	12	80	2	13.33

– رسم بياني يمثل إذا ما كانت الدروس تنظم وفق محاور معيّنة أم لا؟



ردّ معظم الأساتذة إيجابيا على هذا السؤال إلا أنّهم لم يقدّموا تبريرات وافية، اكتفى بعضهم بالقول:

- أنّه يعتمد على التخصص، أي حسب سنوات الطالب، ففي البداية يقدم للطالب جملا للترجمة، ثم فقرات، ثم نصوص شاملة وبعدها نصوص متخصصة.
- أنّه يركز على النصوص التي سيحتاجها الطالب في حياته المهنية.

وبالنسبة للسؤال الرابع عشر " بناء على تجربتك، هل تعتقد أنّه يمكن تدريس الترجمة؟ " أجاب كل الأساتذة بـــ"نعم"، إلا الأستاذين اللذين قالا أن الترجمة فنّ، واكتفيا بتبرير إجابتهم بأنّ الفن لا يعلم لأنه يعتمد أساسا على الذوق.

أما السؤال الخامس عشر والأخير " هل لكم ما تودون إضافته في الأخير؟" فتركنا كل الحريّة للأساتذة، وجاءت إجاباتهم على النحو التالي:

- إشراك الطالب في تحديد المشاكل والصعوبات التي تواجه قسم الترجمة.
- وضع برنامج يتماشى مع سوق الترجمة.
- إضافة حصص تدعيمية في اللغات.
- لا يسهل العدد الهائل للطلبة مهمة الأستاذ.
- أن يكون هناك تنسيق بين الأساتذة.
- تنظيم تربصات للطلبة.

نرى أن بحثنا لم يكن ليستغنى عن هذه الملاحظات المقدمة من أساتذة قسم الترجمة، لأنّها أَثْرَت بحثنا بمعلومات في غاية الأهمية،

فالإشارة لعامل الاكتظاظ مثلا، حتى وإن كان يبدو لكم أنّه لا علاقة له بتدريس الترجمة، إلا أنّ الواقع غير ذلك لأنّه يؤثر على الوظيفة البيداغوجية والتعليمية، فطريقة تبليغ المعلومة واستيعابها تختلف باختلاف عدد الطلبة المتواجدين بالقسم. فالترجمة، نظرا لاعتمادها على الدروس التطبيقية –كما ذكرنا سابقا– والتمارين عكس علوم أخرى - تحتاج لأفواج صغيرة تمكن الأستاذ من التحكم فيها ومتابعة كل طالب على حدة والتركيز على نقاط الضعف وتداركها.

نلاحظ من خلال الاستبيان الذي قمنا به في جامعتي الجزائر العاصمة والسانية وهران، أن الإجابات كانت جد متقاربة، حيث أنّه كنّا نستطيع الاكتفاء بإجراء الاستبيان بجامعة واحدة نظرا لتشابه الأجوبة، والمشكل الذي تكرر في كل الأجوبة التي تحصلنا عليها كان بخصوص البرنامج، فعندما ذهبنا إلى وزارة التعليم والبحث العلمي –كما سبق لنا ذكر ذالك– قُدّم لنا برنامج الترجمة وقِيل لنا أن هذا البرنامج موحد على

مستوى كل التراب الوطني، إذن أين الإشكالية؟ لماذا مازال هناك بعض الأساتذة لا تعلم حتى بوجود هذا برنامج؟ ومن يعلمون بوجوده: لا يتّبعونه، وذلك حسبهم لكونه لا يتوافق وواقع الترجمة في الجزائر.

1.2 التأطـــير الـــجامـــعـــي:

بدأنا الإجابة على هذا السؤال من خلال أول جدول تحصلنا عليه من الاستبيان الذي قمنا به، والذي تطرقنا فيه إلى شهادات واختصاص الأساتذة،

وللتذكير، فإننا قد أجرينا استبياننا على 37 أستاذ من أصل 66 أستاذ يدرس الترجمة في جامعة الجزائر، ومن بين 66 أستاذ وجدنا أن 14 منهم هم أساتذة مؤقتين،[1]

ونفس الشيء بالنسبة لجامعة وهران، نجد أنّ 07 أساتذة مؤقتين من أصل 23 أستاذ يدرس الترجمة[2].

ونعيد نقل الجدولين الذين وضعناهما بناء على النتائج المتحصلة في الجزائر العاصمة ووهران، وذلك لنبين أنه رغم كون معظم المستجوبين يستوفون أهم شروط الانتماء لعالم الترجمة، ألا وهو الشهادة الجامعية في الترجمة، فإننا لا نعتقد انه يمكن تعميم هذه النتيجة على كافة أقسام الترجمة بالبلاد.

1 – الجزائر العاصمة:

الشهادة		ليسانس							ماجستير							دكتوراه							
المجموع	37	03							30							4							
%		08.10							81.08							10.81							
الخبرة بالسنوات		– 5			+ 5			+ 10			– 5			+ 5			+ 10			– 5			+ 5			+ 10		
الاختصاص[3]		ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف
عدد الأساتذة		1	/	/	2	/	/	/	/	/	8	/	/	8	/	/	9	3	/	/	/	/	1	/	/	2	1	/

[1]– تحصلنا على هذه المعلومات من رئيسة قسم الترجمة بجامعة الجزائر، الأستاذة فرشولي فاطمة الزهراء.

[2]– تحصلنا على هذه المعلومات من رئيس قسم الترجمة بجامعة السانية وهران، الأستاذة توهامي وسام.

3– استعملنا الحروف الأولى لكتابة الاختصاص: ت: الترجمة – ع: لغة عربية – ف: لغة فرنسية.

2 – وهران:

الشهادة		ليسانس												ماجستير												دكتوراه											
المجموع	15	02												09												04											
%		13.33												60.00												26.66											
الخبرة بالسنوات		5 –			5 +			10 +						5 –			5 +			10 +						5 –			5 +			10 +					
الاختصاص[1]		ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف				ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف				ت	ع	ف	ت	ع	ف	ت	ع	ف			
عدد الأساتذة		1	/	/	1	/	/	/	/	/				1	/	/	5	1	/	2	/	/				/	/	/	/	/	/	2	1	/			

وإن كانت مثل هذه النتائج تطمئن نوعا ما، فلا يمكننا تعميمها، حتى بالنسبة لقسم الترجمة بجامعة الجزائر، التي وان كان فرع الترجمة التحريرية من الفرنسية إلى العربية ومن العربية إلى الفرنسية لا يشكو من صعوبات كبيرة، من جهة التأطير، فإن لغات أخرى كالإنكليزية والأسبانية والألمانية تشكو من نقص في أساتذة الترجمة التحريرية و خاصة الفورية.

أما جامعة وهران، فزيادة على نقص الأساتذة الذي نرى أنّ عددا منهم مؤقت، فلا وجود لإختصاص الترجمة الفورية، رغم كون جامعة وهران من أقدم الجامعات التي تدرس فيها الترجمة بعد جامعة الجزائر العاصمة.

و نتستعين الإدارة لتغطية هذا النقص الفادح إلى حملة الليسانس في الترجمة وفي العديد من الاختصاصات الأخرى. ولا يعد تدريس الترجمة من قبل غير المتخصصين حكرا على جامعتنا، إذ أن "أستريد غيوم " في مقال حول " من يدرس الترجمة في الجامعة " يشير إلى أن كل العلوم يدرسها المختصون فيها باستثناء الترجمة:

.. "من يدرس الأدب أو الحضارة في الجامعة؟ [..] يدرسهما الحائزون على دكتوراه أو الذين يقومون بأبحاث في الأدب أو الحضارة .ولن يخطر على بال أي مسئول إعطاء مثل هذه الدروس لغير مختص..ولكن ما هو

1– استعملنا الحروف الأولى لكتابة الاختصاص: ت: الترجمة – ع: لغة عربية – ف: لغة فرنسية.

الوضع بالنسبة لموضوع الترجمة؟ [..] التي يمكن أن يعالجها أي أستاذ من أساتذة اللغات الأجنبية والمتخصصين في الأدب والحضارة، أو أستاذ متخصص في اللسانيات أو مترجم مهني أو متعاقدين من التعليم الثانوي أو أساتذة مساعدين مؤقتين أو يكلف أستاذ من أساتذة القسم وفي الاستعجال القيام بذلك[1]"..

ترفض مدرسة باريس للترجمة فكرة أن يدرس الترجمة من لا تربطهم صلة بها، منطلقين من أنه لا يمكن أن يدرس الطب أو جراحة الأسنان إلاّ أهل الاختصاص ..

ولا أعتقد أن هناك من يرفض هذا المبدأ، فلا نظن أن الاختصاصات الأدبية أو العلمية الأخرى تقبل مثل هذا الوضع، فلماذا لا يدرس الطب إلاَّ الطبيب، ولا يدرس الطيران إلاَّ الطيار؟ وكيف يستطيع أستاذ العلوم مثلا أن يدرس الترجمة بينما لا يتجرأ على ذلك من قضى عمره في الترجمة ؟ نحن لا نقول أن أستاذ العلوم لا يستطيع في حدود اختصاصه تدريس الترجمة في إطار درس متخصص في مجاله أي أن يدرس الترجمة العلمية أو التقنية مثلا أما أن يُعتبر مختصا فهذا أمر آخر.

وإذا كانت لهذه الرؤية إيجابياتها، لأنها تساعد الطالب على اكتساب الخبرة الكافية على أيدي أساتذة يمارسون المهنة يوميا،

فلها سلبياتها أيضا، فأغلب التراجمة التحريريين لهم مكاتبهم الخاصة و التراجمة الفوريين يعملون في شركات ومؤسسات دولية أو خاصة تدفع لهم أجورا لا يمكن لأي جامعة أن تعطيهم إياها .ولا نتصور أنهم سيضحون بالالتزامات التي تربطهم، أحيانا، لعدة شهور، بمنظمي المؤتمرات من أجل تقديم بعض الدروس في الجامعة .وهذا يعني أن الربط بالنسبة لهم صعب بين عالمهم المهني وعالم الجامعة وما يقتضيه من حضور دائم.

ومن سلبياتها أيضا كيفية تبليغ الجوانب النظرية للطلبة علما أنَّ معظم هؤلاء المترجمين قد" ابتعدوا "عن الدراسات النظرية، وبالتالي، فإنهم سيبلغون الخبرة والمعرفة التي اكتسبوها، دون الجوانب النظرية التي لم يتعمقوا فيها بسبب خياراتهم المهنية. وإذا طرح هذا الإشكال على المتخصص في الترجمة ألا يصحّ أن يطرح

[1] -Astrid GUILLAUME. LA TRADUCTION : THÉORIE(S) ET PRATIQUE(S), DIACHRONIE ET SYNCHRONIE, TICE OU NON TICE?. Texto!. vol. XII, n°3. juillet 2007.(http://www.revue-texto.net).

بحدة أكبر لدى غير المتخصص في الترجمة؟ وهنا نطرح إشكالية نراها مفيدة ونتوقف عندها قليلا وهي :هل الطالب بحاجة للنظرية أم الممارسة ليمارس عمله على أحسن وجه؟ وفي حالة الرد، بأحد الاحتمالين، فما نسبة الجانب النظري وما مقدار الجانب العملي الميداني؟

تختلف الإجابة عن هذه التساؤلات من شخص لآخر، ومن مدرسة لأخرى. وترى العديد من وجهات النظر وجوب عدم الإفراط في الحالتين، دون أن يطغى جانب على الآخر .إلاَّ أننا نرى أنّه يجب التركيز على التمارين العملية والعمل على محاولة تجسيد الجوانب النظرية ميدانيا للزيادة من الفائدة وحث الطالب على التفكير وطرح الأسئلة. وقد لخصت" ماريه-كريستين أوبان "من جامعة " سان بونيفاس " من كندا هذه العلاقة أحسن تلخيص : "إذا أخذنا مصطلح النظرية في معنى "الإنشاء الذهني المنهجي والمنظم" فلا شك أن ذلك سيسمح للمترجمين، في وقت يتسارع فيه كل شيء، من العمل بسرعة أكبر وبفاعلية أحسن. فالنظرية تدعم الممارسة و غالبا ما تظهر نتائجها في برامج التكوين مما يسمح للطلبة من الإسراع في اكتساب المهارات الأساسية للممارسة .وباختصار، لو لم توجد النظرية، لكان لزاما اختراعها، لأنه لا يمكن لأي برنامج تكويني أن يكون مجديا دون تفكير نظري حول ممارسة المهنة[1] ."

فإذا أردنا لهذه الفكرة – فكرة أن يدرس المتخصصون في الترجمة طلبتنا– أن تنجح، يجب علينا توفير الإطار المادي والمعنوي لجلب المتخصصين في الترجمة للجامعة واتبّاع سياسة تشجيعية إزاء الأستاذ وحثه على البقاء في الجامعة وتشجيع البحث الأكاديمي وربطه بعالم الشغل، الكفيل وحده بمساعدة الطالب المترجم على اكتساب التقنيات والمهارات اللازمة.

بعد أن رأينا الإتجاه الذي يشجع تدريس طلبة الترجمة من مترجمين متخصصين، نذهب إلى الاتجاه الثاني، الذي يعتبر الاتجاه المعمول به منذ بداية تدريس الترجمة والمتمثل في التدريس وفقا للطريقة التقليدية التي لا

1– AUBIN, M.C, *L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction*. Meta, XLVIII, 3 ,2003. p440 / 441.

تسأل صاحبها عن نوعية الشهادة المحصل عليها، إنما تنظر للخبرة المتوفرة، مثل أن يكون قد ترجم كذا من الكتب أو مارس الترجمة في ملتقى ما.

ويجب الإشارة، بهذا الصدد، إلى أن الاتحاد الوطني للمترجمين الجزائريين كان يشترط، في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي للانتماء إليه، لمن لا يملكون شهادة في الترجمة، ترجمة كتابين على الأقل أو ممارسة الترجمة لمدة خمس سنوات.

ولا بد للأستاذ أن يعطي أهمية للجوانب النظرية في طريقة تبليغ الدروس، وللقيام بذلك يجدر عليه أن يكون ملمًّا بالمفاهيم التي يمكن أن تساعده على أداء مهمته على أحسن وجه

"يفترض في أستاذ الترجمة، شأنه في ذلك شأن أي أستاذ جدير بهذه التسمية، أن يكون قد كرس بعضا من الوقت، للتفكير فيما يلقنه لطلبته، دون أن نذهب إلى حد مطالبته بإعداد نظام نظري أو نظرية ترجمة خاصة به .ولكن ينبغي عليه أن يكون على علم، على الأقل، بأبجديات المادة التي يدرسها."[1]

يَلوم الكثير من العاملين في حقل الترجمة والأولياء أستاذ الترجمة ويحملونه مسؤولية فشل طلبة الترجمة في هذا الباب أو ذاك، كما لو أنه يملك مصباح علاء الدين السحري الذي يمكنه من حل كافة المشاكل التي تواجه الطلبة، متناسين أن المسؤولية قد تكون مشتركة ويعود أصلها ربّما إلى التعليم الثانوي الذي تلقاه الطالب والمحيط العائلي الذي نشأ فيه (مهنة الأولياء، اللغة المستعملة بالبيت...) وما يوفره عالم الشغل من فرص للعمل (فجامعتنا تكون المتخصصين انطلاقا من العربية وسوق الشغل تطلب اختصاصات أخرى أساسها الانكليزية والصينية والكورية في الآونة الأخيرة).

لا يوجد من ينفي دور أستاذ الترجمة في عملية التكوين، وما يجب أن يتحلى به من معرفة في ميدانه بالذات، وفي غيره من الميادين القريبة من إختصاصه، حيث إننا، وإن كنا نقوم بعملية تكوين عامة، فإننا نتجاوزها في بعض الأحيان إلى بعض التخصصات ولو من بعيد.

[1] - GEMAR.J.C, *Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction*. Meta, XLI,3, 1996.p 497

والحقيقة، أن الترجمة اختصاص قائم بذاته، يمكن للبعض من غير المتخصصين فيه أن يندمجوا فيه، إلاَّ أنه يبقى بعيدا عنهم ما لم يتخصصوا في نوع من أنواعه، إذ يمكن لأديب من الأدباء أو طبيب أن يصير من أبرز المتخصصين في الترجمة .ولكن يبقى السؤال المطروح هل بوسع هؤلاء نقل معارفهم إلى الطلبة في إطار درس من دروس الترجمة؟ وإذا كان ذلك حال المتخصص، فما بال غير المتخصص؟

رتّب "Daniel GOUADEC" فئات المترجمين وأنواعهم، وذكر إضافة على المترجم العام الذي يترجم كتب الطبخ والسياحة وكتب الأطفال، العديد من الاختصاصات الأخرى التي لا بد لجامعتنا أن تفكر فيها من الآن لما لها من أهمية، إذ يستحسن على أستاذ الترجمة أن يكون من القائمة المذكورة أدناه وبهذه الطريقة سيدرس وهو ملم أتّم الإلمام باختصاصه:

- مترجم الأدب
- مترجم الكتب الفلسفية
- مترجم الكتب التقنية
- مترجم في اختصاص التجارة
- مترجم في اختصاص المالية
- مترجم قضائي
- مترجم قانوني
- مترجم علمي
- مترجم في اختصاص الطب والصيدلة
- مترجم الوسائل السمعية البصرية (الحواشي السينمائية والترجمة....
- مترجم وسائل الاتصال الحديثة[1] .

[1] - Daniel Gouadec. *Profession traducteur*. France : La Maison du Dictionnaire, 2002, p 224.

ويبقى أستاذ الترجمة يواجه وحده مهمة تكوين مترجمين متمكنين ونحن نعرف تمام المعرفة أنّها ليست بالمهمة الهيّنة .ويجب أن نتساءل إذا كان يستطيع استيعاب كافة النظريات المستجدة في مجال الترجمة واللسانيات في غياب تكوين أساسي وفي غياب إمكانيات إعادة التدريب والمشاركة في الندوات والمؤتمرات؟ وهل يمكنه نقل المعارف؟

فقد كانت ميزة أستاذ الترجمة وبالتالي الطالب أساسا، منذ زمن غير بعيد ، المعارف الأدبية المتنوعة التي يملكها والتي يستطيع تبليغها والتباهي بها: " لا يمكن للزاد الثقافي لإنسان القرن 20 وبالأحرى إنسان القرن 21، أن يبقى قائما على مجرد معرفة الآثار الأدبية الماضية منها والحاضرة، بل يجب أن يتضمن، أيضا، المزيد من الأفعال والأحداث الاجتماعية والاقتصادية التي تميز زمنه[1]".

و نرى أن الكثير من أساتذة الترجمة لا يتفقون حول العديد من الجوانب ذات الصلة بالترجمة ، وهذا ما أكّده لنا استبياننا، زيادة على رأي بعض الأساتذة الذين أخبرونا عن الصعوبة التي يتلقونها في الإتفاق على طريقة للتدريس ،أو في وضع نموذج موحد لتصحيح الاختبارات ،وما إلى ذلك .وهذا ليس حكرا على جامعة دون غيرها.

وقد أعددنا، في إطار هذه الرسالة، الاستبيان الذي سبقتنا الإشارة إليه ووزعناه على بعض أساتذة الترجمة العاملين في قسم الترجمة بجامعة العاصمة وجامعة السانية وهران، ضمنّاه مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة الوطيدة بموضوع رسالتنا الذي لا يخرج عما يمارسوه يوميا، لأن غايتنا كلنا، في نهاية المطاف، هي تحسين مستوى التعليم في جامعتنا. وقد شمل الاستبيان على مجموعة من الأسئلة أردنا من خلالها التعرف على أهم مشاكل تدريس الترجمة، وكيفية مواجهتها، وماذا يقترحون للتغلب عليها، في غياب نمط موحد أو متقارب على الأقل ؟

ولم يتحمس الأساتذة للإجابة، بل كانت إجاباتهم متحفظة إلى أبعد الدرجات، ولولا إصرارنا الشديد لما تحصلنا على أي إجابة. ولا بد من الإشارة هنا إلى صعوبة المهمة في هذا المجال واختلافها من شخص لآخر وفقا

[1] - Jean-C GEMAR. *Traduire ou l'art d'interpréter*. Canada : Presses Universite Quebec. Septembre 1995. P158.

لمعطيات ذاتية تعود إلى طبيعة الأستاذ وما تلقاه من تعليم، لأن قسم الترجمة يتضمن باقة مختلفة من الأساتذة ينتمون للعديد من المدارس والاختصاصات، كما نكون قد لاحظنا من الاستبيان .فهناك من تحصل على شهادت في الترجمة وأخرون في اللسانيات أو في اختصاصات أخرى متقاربة.

وتنعكس كل تلك العوامل وغيرها من عدم تجانس في تطبيق المقررات وطغيان الجانب الشخصي في تقديم الدرس أو في إعداد الترجمة على تكوين الطالب. وهذا ما يتبين أثناء اللقاءات والمحادثات التي أجريناها مع بعض الأساتذة من خلال تصرفاتهم وردود أفعالهم التي كانت دفاعية متميزة بالفردية والخوف من البوح بطريقة المنتهجة في التدريس كأن الأمر يتعلق بإفشاء سر مهني لا يجب أن يطلع عليه أحد مثلما حدث عندما طلبنا منهم الإجابة عن الاستبيان.

وقد نسينا أنّ مثل هذه النقاشات هي التي تساعدنا على تحسين وضع التعليم عندنا، لما تسمح به من تبادل للآراء والتجارب والوقوف على آخر المستجدات في عالم الترجمة والتربية . ولم يغب ذلك عن" جون كلود غيمار "الذي يؤكد في مقال له بعنوان "المبادئ السبع الأساسية لتعليم الترجمة":

"إذا كان أغلب المتخصصين في بيداغوجية الترجمة "البيداغوجميون " (Pédagotrads) لا يتفقون إلاَّ بصعوبة كبيرة على الطريقة المثلى الواجب انتهاجها في تعليم الترجمة، فإنهم يتفقون، عموما، على الشرطين الواجب توفرهما في المترجم ليؤدي نشاطه على أحسن وجه وهما المعرفة اللازمة للغتين (المنقول منها واليها) والثقافة العامة الكافية[1]"

وهؤلاء " البيداغوجميون " هم من وجهنا إليهم أسئلة الاستبيان .وكانت إجاباتهم قريبة من الاستنتاج الذي وصل إليه صاحب المقال، ألا وهو معرفة اللغتين وامتلاك ثقافة عامة واسعة .وربما كان هذا هو المبدأ الذي اتفق حوله كل من اتّبع هذا الاختصاص تدريسا كان أم تنظيرا.

ونرجع إلى عنوان المقال السالف الذكر " المبادئ السبع الأساسية لتعليم الترجمة" وذلك لما يحمله، حسب رأينا، من دلالات، لأنه يفترض أن يقدم سبعة مبادئ لتدريس الترجمة. إلاَّ أننا لم نجد ما يروي عطشنا من

[1] - GEMAR.J.C, Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction. Meta, XLI, 3, 1996. p 497.

منطلق أننا نريد الإفادة والاستفادة في الوقت نفسه .فقد اكتفى، في الواقع، بعرض مجموعة من المبادئ والنصائح العامة لتدريس الترجمة، منتقدا هذه تارة، وموافقا على الأخرى تارة آخرى .وهذا إذا دلّ على شيء فهو يدل على صعوبة الموضوع، ومحدودية المقترحات في هذا المجال ، وعلى ارتباط تعليم الترجمة بعاملين أساسين هما الأستاذ الكفء والطالب الممتاز.

وحتى تتضّح صورة هذه المبادئ، وتجلى في ذهن القارئ الذي لم تتح له فرصة قراءة هذه المقالة، خاصة وأنها قلما تجتمع بهذه الطريقة، فسنعرض خطوطها العريضة في الصفحات التالية مع إبداء بعض التعليقات عما نرى أنّه يندرج ضمن موضوعنا.

لخصنا هذه المبادئ في النقاط التالية:

- مناهج تدريس الترجمة .
- اللغات المنقول منها .
- اللغات المنقول إليها .
- الثقافة العامة .
- التوثيق وعلم المصطلح .
- تقويم ترجمة ما .
- ممارسة الترجمة[1] .

نرى أنّ النقطة الأولى، بالنظر لموضوع رسالتنا، تندرج ضمن اهتماماتنا المباشرة وذلك لارتباطها الوثيق بموضوع مناهج تعليم الترجمة. وقد ركز كاتب المقال في معرض حديثه على كتاب" فينيى وداربالنيى " الذي يقول أنه فرض "أسلوبا " أكثر مما فرض" منهجا"، وهو الوصف الذي يعارضه واضعا الكتاب، اللذان يفضلان استعمال مصطلح " الطرائق."

1 - GEMAR, J.C. *Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction*. Meta, XLI, 3, 1996.

وقد اتسم حكم الكاتب على المناهج الموجودة بشيء من الشدة، مؤكدا أن تعليم الترجمة، لم يشهد تطورات ملحوظة، ماعدا بعض الاستثناءات القليلة منها كتاب " جون دوليل"[1] (تحليل النص كطريقة للترجمة)، كما هي حال التطورات الحادثة في العديد من الاختصاصات الأخرى .

ويدفعه ذلك إلى الإقرار أن "تعليم الترجمة لا زال يستلهم أصوله من مناهج بالية أكل عليها الدهر وشرب في أغلب الحالات وفي العديد من البلدان[2]". ولا يبدو أن هذا الرأي رأيه وحده، حيث ترى "وايتفيلد" أنه للخروج من الدائرة التقليدية التي أصبح تعليم الترجمة عليها لا بد:

"أن يحتل الدرس النظري صدارة المقرر -بعد أن كان على هامشه – على ألاَّ نأخذه على أنه مجموعة من المعارف الثانوية (....) بل الهيكل البيداغوجي الأساسي لعملية التكوين[3]"

وتحدث GEMAR.J.C في مقاله أيضا عن نقص أساتذة الترجمة الأكفاء في البلدان المتقدمة والإستعانة بممارسي الترجمة المكونين ميدانيا اللذين وإن كانت لهم خبرة كبيرة في الترجمة، فإنه ينقصهم التكوين البيداغوجي اللازم، منهيا مقاله بالتذكير بعدم تناسب التكوين الجامعي واحتياجات السوق محليا أو دوليا.

حتى وإن لم يقدم شيئا جديدا، في هذا الميدان، فقد شخّص الكاتب هنا وضعا نعيش بعضا منه، في معاهدنا مثل:

- عدم وجود خطة عامة لتدريس الترجمة،
- عدم تناسب البرامج والحياة المهنية،
- تضخم عدد الطلبة،
- انعدام الأدوات البيداغوجية من كتب ومجلات ومختبرات لغة و ترجمة فورية، ويعرف أساتذة الترجمة وطلبتها أن مختبرات الترجمة الفورية الحقيقية غير موجودة في جامعاتنا،

1 - Jean Delisle est le premier à être titulaire d'un doctorat en traduction décerné par l'Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

2 - GEMAR.J.C, *Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction*. Meta, XLI, 3, 1996. p 499.

3 - WHITFIELD, Agnès. *L'enseignement de la théorie de la traduction, quelques réflexions pédagogiques*, Meta, XLVIII, 3, 2003. p 432.

وبالرغم من التطور المحقق في مجال الترجمة في العقود الأخيرة، ، فانه لازال من يشكك في قدرة الجامعة في تعليم الترجمة انطلاقا من المقولة المشهورة " إن الجامعة تعلم النظرية والسوق يعلم الممارسة."

2 -اللجـنة البيداغوجية الوطنـية (C.P.N):

يتوقف نجاح الأستاذ في توصيل المادة للطلاب على مستوى المنهج الذي يعتمد عليه، والمنهج الدراسي المتكامل والمدروس هو الأسهل وصولا للطلبة، وكلما بعد المنهج عن التعقيد والتصعيب كلما كان منهجا مثاليا سهل الاستيعاب،

ونحن نعاني الكثير من المشاكل المزمنة والمعقدة فيما يخص المناهج الدراسية وتصميمها، وتأتي في مقدمة المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية قضية عدم مواكبة الكثير من المناهج للمتغيرات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا اليوم.

لذا علينا تصميم المنهج الدراسي وفق خطّة متعارفة ، ومن أهم نقاط هذه الخطة:

1- التصميم المتمركز على الطالب.

2- التصميم المتمركز على حل المشكلات.

3- التصميم المتمركز على المادة الدراسية.

ولهذا كانت هناك لجنة خاصة تقوم بهذ ه المهمة: اللجنة البيداغوجية الوطنية.

تكونت اللجنة البيداغوجية الوطنية بموجب القرار المؤرخ في 22 أوت 1992 والمتضمن إنشاء ، تنظيم وسير اللجان البيداغوجية الوطنية (ل.ب.و).

تعين وزارة التعليم العالي رئيس اللجنة البيداغوجية الوطنية لمدة سنتين قابلة للتجديد.

كل شعبة في التعليم أو التكوين العالي (كشعبة الترجمة مثلا) لها لجنتها البيداغوجية الوطنية الخاصة بها، ووزارة التعليم العالي هي من تحدد قائمة الشعب،

وتلتقي اللجنة البيداغوجية الوطنية في دورة عادية على الأقل ثلاث مرات في السنة، وذلك باستدعاء من رئيسها، إلا أنّه يمكن للجنة البيداغوجية الوطنية أن تلتقي في دورة غير عادية بطلب من معظم أعضائها، أو بطلب من وزير التربية الوطنية.

تضع اللجنة البيداغوجية الوطنية قانونها الداخلي في أول جلسة لها.

و يتكون مكتب اللجنة البيداغوجية الوطنية من :

-رئيس اللجنة البيداغوجية الوطنية.

-نائبان معينان من بين أعضاء اللجنة البيداغوجية الوطنية.

-مقرر، يُعين بالمناوبة، من بين أعضاء اللجنة البيداغوجية الوطنية وذلك في كل دورة.

يمثل رئيس اللجنة البيداغوجية الوطنية والنائبان جامعات البلاد الموجودة في (الشرق–الوسط– الغرب).

وسنتحدث الآن عن اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة:

تكلّف اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة بدراسة واقتراح التدابير الواجب اتّخاذها:

- دراسة وتجديد برامج التعليم والتكوين.
- فتح وتطوير شعبة الترجمة في جامعات جديدة.
- وضع خطة لتكوين المدرسين.
- التعاون ما بين الجامعات (تنقل الأساتذة والإطارات، تبادل الوسائل...).

تتكون اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة من:

- أستاذين في الترجمة من كل جامعة، يعينهما مدير الجامعة، وذلك لمدة سنتين.
- أستاذ ترجمة من درجة أعلى، معين كرئيس.
- ممثل من قطاع الترجمة.

تقدم اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة كل سنة تقرير تبين فيه حالة تطور شعبة الترجمة، وتقترح فيه كل ما يساعد على تحسن شعبة الترجمة على المستوى الوطني.

3- مقررات تدريس الترجمة:

منذ إنشاء مدرسة الترجمة سنة 1963 والترجمة تُدرّس دون التقيّد بمقررات رسمية إلى غاية العام 1971، تاريخ صدور أول قرار وزاري يحدد مناهج تدريس الترجمة بفرعيها التحريري والفوري. وقد اتسمت تلك المناهج بالطموح والقصور، كما سنرى من خلال إلقاء نظرة نقدية عليها.

ولم تتم مراجعة هذه المقررات إلا في عام 1997[1]، أي بعد ربع قرن ونصف من الزمن. وهي مقررات لا تقلّ عن الأولى طموحًا. ونقصد بالطموح في هذا السياق، الفارق بين مستوى الطلبة العيني حين يغادرون الوسط المدرسي وتطأ عقولهم الحرم الجامعي، وبين المحتوى الكثيف للمناهج التي تسعى على مدى أربع سنوات إلى إخراج الطالب من دائرة تعّلم المعارف في المطلق، إلى محيط يتطلب توظيف معلومات ومهارات في إطار عملي ومهني.

وينبغي أن لا يغيب عن أذهاننا أن تعليم الترجمة يختلف عن تعليم سائر الفروع الأخرى للعلوم الإنسانية، باستثناء بعض العلوم كعلم النفس مثلا، من حيث أن الترجمة تفترض تطبيقًا عمليًا آنيًا لكل المعلومات الملقّنة، وتلك المكتسبة على امتداد أطوار التعليم السابقة، بالإضافة إلى تشذيب استعدادات فطرية كامنة وصقلها. لأنه بات من المعروف أن الازدواجية اللغوية غير كافية بمفردها في عملية تكوين المترجم، فهي شرط ضروري وأكيد لكن ينبغي تعزيزه، وتطوير المهارات التقابلية اللغوية واستحضارها. في حين أن تكوين الطالب في التاريخ أو علم الاجتماع يخضع لاعتبارات أخرى قد لا يكون لها تداعيات تتسم بالظرفية الآنية نفسها.

ولهذه الأسباب وغيرها، تكتسي عملية وضع المقررات لتكوين المترجمين والتراجمة أهمية قصوى، ويُفترض أن تراعى فيها كل جوانب المهنة للحصول على المردودية المنشودة التي لا بدّ وأن تتلاءم مع المعايير والمستويات الدولية ومع متطّلبات السوق. كما ينبغي أن يرافق هذه البرامج والمقررات، نظام تقييم محكم.

[1]- قرار مؤرخ في 07 أكتوبر 1997، يتضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في الترجمة.

نستعرض في البداية مقررات 1971 ، من خلال الجدول التالي:

أ –الوحدات المتعلقة بالثقافة العامة

السنة	الوحدة	محتوى الوحدة
الأولى	علم الاجتماع	مدخل إلى: أ .الأسس العامة لعلم الاجتماع، ب .التيارات الرئيسية المعاصرة لعلم الاجتماع، (التركيز على الجزائر).
الأولى	اللسانيات	مدخل إلى : أ .المبادئ الأساسية للسانيات، وخاصة الخصائص العامة للغة، الفونولوجية والصوتية والتحليل الصرفي والتراكيبي. ب .الفروع الموازية للسانيات :اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، علوم التواصل. ج .التيارات الرئيسية المعاصرة للسانيات. ينبغي تصميم هذا الدرس من زاوية المترجم/الترجمان، بمعنى التأكيد على المشكلات التواصلية، ومشكلات احتكاك اللغات (التداخل اللساني، إلخ) الناتجة عن التعددية اللغوية، وأخيرًا المشكلات النظرية للترجمة والترجمة الفورية.
الثانية	اقتصاد	1. مدخل إلى : أ .العلوم الاقتصادية (مفاهيم أساسية). ب .تحليل الوقائع والأنظمة الاقتصادية المعاصرة. 2. المشكلات الاقتصادية لبناء الاشتراكية (التركيز على الجزائر).

الثانية	قانون	1. مبادئ عامة، فروع القانون، مصادر القانون، إلخ. 2. مفاهيم أساسية في القانون الخاص، القانون المدني، القانون التجاري. 3. مفاهيم أساسية في القانون العمومي، القانون الدستوري، القانون الإداري والجنائي. 4. القانون الدولي (العام)، مفاهيم أساسية، المنظمات الدولية. 5. العلوم السياسية (مفاهيم أساسية).

ب –الوحدات المتعلقة بالتقوية اللغوية

الأولى الثانية	تعبير كتابي في اللغات : أ، ب، وبَ	تصمم الدروس بالتنسيق مع دروس النحو على شكل أعمال تطبيقية، وتمارين الفهم والتعبير. ويتم فيها عرض كل مشكلات اللغة المكتوبة بتدرج صارم يسمح بالتمكن التدريجي من اللغة في جميع ميادين المعجم والقواعد والإملاء، إلخ. وتهدف التمارين البنيوية في مواضيع مثل دراسة النصوص، إلى جعل الطالب قادرًا على تحليل وإعادة إنتاج الجمل المتدرجة في الصعوبة، ومن ثمّ الفقرات، مما يشكل تحضيرًا للمرحلة التالية : تعزيز القدرات في اللغة المكتوبة في السنة الثالثة.
الأولى الثانية	تعبير شفهي في اللغات : أ، ب و بَ	أعمال وتمارين في الفهم والتعبير، مع العرض المنتظم لكل مشكلات اللغة الشفهية للتمكن من جميع جوانبها : النطق، الإيحاء، الفهم والتعبير. وبدل اتباع طريقة التعبير" الحر " ، يجدر تشجيع التعبير انطلاقًا من مواضيع محددة ووضعيات معينة . ومن المفيد أيضًا تفادي تقديم "العروض " المحكمة التحضير والتي تشكل

		مجرد "استظهار "لنص، ويتم فيها التركيز على المحتوى عوض أن يكون منصبًّا على نوعية التعبير الشفهي.
الأولى الثانية	قواعد اللغات: أ، ب، و بَ	ولا ينبغي أن يتم الخلط بين هذه الوحدة وبين وحدة اللسانيات العامة ولا بينها وبين التعبير الكتابي والشفهي، لأن الأمر هنا يتعلق بتنمية الوعي بالبنيات الخاصة **للغة** موضوع الدرس، وحمل الطلاب على: أ .إيجادها في النصوص عن طريق تحليلها من الناحية اللسانية البحتة. ب .إعادة إنتاجها في نصوص يصوغونها بأنفسهم. لذا يقترح أن يسير الدرس من خلال ربط متواصل بين النظرية (شرح آليات عمل اللغة موضوع الدرس) والتطبيق (التحقق من النظرية من خلال تطبيقها على النصوص).

ج –الوحدات المتعلقة بالترجمة والترجمة الفورية والوحدات الملحقة بهما:

وحدة موسوعة الترجمة (السنة الثالثة):
1- **تاريخ الترجمة والترجمة الفورية** من الجانب التطبيقي والنظري (التصورات المختلفة للترجمة التحريرية والترجمة الفورية)، من أصولها إلى يومنا هذا، مع التأكيد على الجزائر. 2- **الترجمة التحريرية والترجمة الفورية** في الوقت الحاضر (الوضعية، الوظيفة، المشكلات، وآفاق التطور): أ .في العالم. ب .في الجزائر، في الميادين الأكثر أهمية :العلاقات الدولية (الدبلوماسية، التجارة،الاقتصاد، الثقافة)؛ الترجمة والازدواجية اللغوية، الترجمة والتعريب في الجزائر وفي العالم العربي. 3- **قانون وأخلاقيات الترجمة التحريرية والترجمة الفورية**: أ .تاريخ المهنة والقانون الأساسي للمترجم والترجمان. ت .مبادئ عامة :حقوق وواجبات المترجم والترجمان، البروتوكول الحديث لممارسة المهنة، السر المهني، احترام عمل وإنتاج الآخر، مسؤولية المترجم والترجمان ... 4- **تنظيم وسير مصالح الترجمة التحريرية والترجمة الفورية** في المؤسسات الجزائرية والمؤسسات الدولية: أشكال الترجمة حسب الميادين والخدمات، تنظيم وسير مكاتب الترجمة وفرق التراجمة في المؤسسات الجزائرية في المنظمات والمؤتمرات الدولية. **ملاحظة**: يجب أن يدرس هذه الوحدة أستاذ أو أساتذة لهم تجربة مهنية في ممارسة مهنة المترجم أو الترجمان . ومن المستحسن تكملة التعليم بمحاضرات يلقيها مهنيون متمرسون في الترجمة التحريرية والترجمة الفورية، جزائريون أو أجانب، وذلك في ميادين متنوعة بقدر الإمكان.

السنة	المادة	محتوى الوحدة
الثالثة الرابعة	تعبير كتابي وشفهي للغات: أ، ب، وبَ	أعمال وتمارين الفهم، والتعبير الكتابي والشفهي .ويتعلق الأمر هنا إما بالمراحل الأخيرة لتعليم اللغات، أو بتعزيز مكتسبات المراحل السابقة .ولم يعد يتعلق بتمارين محددة بل بتمارين على نصوص مطولة ينبغي أن تستوعب أو أن تنتج عن طريق عمل تلخيصات ذهنية. وهذه بعض التمارين الواجب تطبيقها: - دراسة نص. - إثراء المفردات بشكل انتظامي. - اختصار النصوص - صياغة نصوص، تقارير، محاضر، إلخ. وفي عمل الاستكشاف الشفهي للنص أعمال كتابية، وينبغي أن يتدرب الطلاب على التمييز بين المستويات، والسجلات اللغوية والأساليب، سواء في فهم النصوص أو في التعبير.

الثالثة الرابعة	الهياكل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لبلد أو لبلدان اللغات موضوع الدرس.	1. نبذة مختصرة عن تاريخ وتطور الحضارة المعنية من أصولها إلى الوقت الحديث (الربع الأول من المقرر). 2. دراسة الجوانب الأكثر أهمية والأكثر خصوصية للحضارة المعنية في العصر الحديث (من القرن الثامن عشر أو القرن التاسع عشر) من حيث تطورها وانعكاسات هذا التطور على حاضر تلك الحضارة (الربع الثاني من المقرر). 3. دراسة الجوانب الرئيسية الحالية للحضارة المعنية في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (الربع الثالث من المقرر). 4. أ- دراسة الأفكار المعاصرة في فضاء الحضارة المعنية. ت- نبذة عن المشكلات الرئيسية للحضارة المعنية. ث- دراسة الحركات الأدبية الأساسية.

الثالثة	ترجمة تتابعية	مدخل إلى مبادئ تدوين النقاط، في البداية انطلاقًا من جمل متقطعة (عن طريق التحليل المنطقي النحوي) ثم الفقرة مع التركيز على استعمال: -المختصرات. -الرموز. -التدوين المسمى" التدوين المتدرج." -توزيع وتجميع الأفكار، انطلاقًا من نصوص مأخوذة من المنظمات الدولية، والجهوية، والحكومية وغير الحكومية، ومن مقالات صحفية مبسّطة أو مكتوبة بلغة بسيطة في مرحلة أولى، تتدرج في النوعية (الأسلوب والأفكار) وتتدرج في الطول. - ويتم ذلك تبعًا لتدرج مدروس في الصعوبة، مع التركيز على التعبير عن الأفكار دون إغفال التعبير الأسلوبي الشفهي.
الرابعة	ترجمة فورية لطلبة الترجمة التحريرية	دون الخوض في التفاصيل والجوانب التحليلية والانتظامية لتدوين النقاط (الرجوع إلى الترجمة التتابعية)، يصمم الدرس لتحضير الطلبة للقيام بترجمة فورية تدعى الوسيطة، أي ينبغي تحضيرهم لتلخيص النصوص والحوار (مع التدوين أو من غيره)[1]

1- تحصلنا على كل المعلومات حول "قرار 1971 المضمن البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في الترجمة" من رئيسة قسم الترجمة بجامعة الجزائر، الأستاذة فرشولي فاطمة الزهراء.

نلاحظ عند إلقاء أول نظرة على هذا المنهاج غياب مقياس الترجمة العامة في السنتين الأولى والثانية .

وتأخذ مقاييس الثقافة العامة مثل علم الاجتماع والقانون والقانون الدولي وموسوعة الترجمة، وغيرها من المواد النظرية، كالحضارة العربية الإسلامية وحضارة اللغات حصة الأسد من الحجم الساعي المقرر لكل المقاييس، وذلك لمدة ثلاث سنوات.

ولا يبدأ الطالب بالتمرن على الترجمة التحريرية كمادة تخصص إلا في السنتين الأخيرتين من دراسته . ويغلب على المنهاج دروس في اللسانيات العامة والتقوية اللغوية بشكل يجعل منه منهاجًا ملائمًا تمامًا لطلبة الليسانس في اللغات.

وكثيرًا ما اشتكى على مرّ السنوات أساتذة أقسام الترجمة من عدم صلاحية مقررات التدريس، وكانوا يعتبرونها مقررات غير وظيفية، وغير موجّهة الوجهة المثلى .فهي مرتكزة أساسًا على التحسين اللغوي وتوسيع المعارف العامة، وليس على اكساب الطالب المهارات التي تمكنه من ممارسة الترجمة ممارسة جيدة.

وبالإضافة إلى كل هذا فإن كل مقياس من المقاييس المتعلقة بالثقافة العامة لا يختلف محتواه عن غيره الذي يدرّس في التخصصات الأخرى، ويدلّ طول برنامج هذه المقاييس "التثقيفية" بأنّها لن تستوفى أبدًا خلال السنة . فلا يمكن مثلا تدريس جميع النظريات اللسانية بمعدّل ساعة واحدة في الأسبوع، لأن هذه النظريات تمثّل برنامج سنة كاملة من ليسانس اللسانيات في الجامعات الغربية.

لذا كان يستحسن الاكتفاء بتدريس مدخل إلى علم اللسانيات، وتخصيص مقياس لدراسة المصطلحات اللسانية وترجمتها في إطار ما يسمى بعلم المصطلح.

ويجدر بنا الإشارة أنّ الوزارة استجابت لاستياء أساتذة الترجمة من المقررات التي تفرض على طلبة أقسام الترجمة، وعمدت منذ سنة 1997 على مراجعة هذه المقررات وتعديلها . وكان آخر تعديل مسها، باقتراح من اللجنة البيداغوجية الوطنية للترجمة، هو تعديل شهر أكتوبر لسنة 2000بالنسبة للسنتين الأولى والثانية، وتعديل شهر فيفري لسنة 2002 بالنسبة للسنتين الثالثة والرابعة.

ونستعرض فيما يلي هذين التعديلين كما وردا في ملحقي القرارين الوزاريين :

مقاييس السنة الأولى –ليسانس ترجمة

المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
اللغة العربية التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة –التعبير الكتابي والشفوي).	4سا و30 د	3	2
اللغة الأجنبية أ: التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة – التعبير الكتابي والشفوي).	4سا و30 د	3	2
اللغة الأجنبية ب: التطبيق المنهجي للغة (الفهم الوظيفي للغة – التعبير الكتابي والشفوي).	4 سا و 30د	3	2
مبادئ الترجمة ترجمة عربية– لغة أ ترجمة لغة أ– عربية	3 سا	2	2
مبادئ الترجمة ترجمة عربية – لغة ب ترجمة لغة ب – عربية	1سا و30 د	2	2
ثقافة عامة مدخل إلى اللسانيات العامة	1 سا و 30د	1	2
حضارة عالمية	1سا و30 د	1	1
مدخل إلى العلوم الاجتماعية	1سا و30 د	1	1

الحجم الساعي الأسبوعي: 24 ساعة.

مقاييس السنة الثانية – ليسانس ترجمة

المقاييس	الحجم الساعي	عدد الحصص الأسبوعية	المعامل
اللغة العربية التحسين اللغوي الحضارة العربية الإسلامية	3 سا و30 د	2 1	2 1
اللغة الأجنبية أ: التحسين اللغوي حضارة اللغة أ	3 سا و30 د	2 1	2 1
اللغة الأجنبية ب: التحسين اللغوي حضارة اللغة ب	3 سا و30 د	2 1	2 1
الترجمة ترجمة عربية–لغة أ ترجمة لغة أ –عربية	3 سا	2	2
الترجمة ترجمة عربية– لغة ب ترجمة لغة ب – عربية	3 سا	2	2
ثقافة عامة النظريات اللسانيات مدخل إلى العلوم الاتصالية	1 سا و 30د 1سا و30 د	1 1	1
الحجم	الساعي الأسبوعي 22 ساعة.		

نلاحظ في هذين البرنامجين أنه تم تخصيص حجم ساعي كبير للتحسين اللغوي وذلك إلى غاية السنة الرابعة . إذ يبلغ هذا الحجم 13 ساعة ونصف في الأسبوع بالنسبة للسنة الأولى، و9 ساعات للسنة الثانية. في حين لا تدرس الترجمة سوى 6 ساعات بالنسبة للغتين أ وب، وتقتصر في السنة الأولى على" مستوى الجملة"، لتتدرج في السنة الثانية" من البساطة إلى الصعوبة !"

ويفضل أن تكون النصوص المقترحة في الترجمة لها علاقة بالواقع الثقافي والاجتماعي الجزائري".

وحسب رأينا، فالمشكلة في هذه البرامج ليست في عناوين المقاييس بل في محتواها الكثيف بالمقارنة مع الحجم الساعي المخصص لكل مقياس. وكذلك في انعدام ضبط هذه المحتويات مع ما تشير إليه، فعندما نقرأ مثلا في وصف محتوى مقياس "مبادئ الترجمة[1] " للسنة الأولى عبارة: " تحديد مصطلح الترجمة"، ما المقصود بتحديد مصطلح؟ أهو التعريف؟ أي تعريف العملية الترجمية، وإن كان كذلك فما معنى البنود التي تلي هذه العبارة:

-أدوات المترجم.

-المترجم واللغة المنقول عنها.

-المترجم واللغة المنقول إليها.

-الترجمة واللسانيات والأسلوبية.

-الترجمة والثقافة.

-الترجمة والحضارة.

-لمحة تاريخية عن الترجمة عند العرب.

-لمحة تاريخية عن الترجمة (اللغة الأجنبية أ).

-لمحة تاريخية عن الترجمة (اللغة الأجنبية ب).

ويشكل كل بند من هذه البنود مبحثًا مستقلا، ولا يوجد بين هذه البنود أي رابط وثيق .بينما لم يحض بند مهم مثل "تقنيات الترجمة وأنواعها" سوى بذكر عابر.

1- الرجوع إلى الملحق3

ونلاحظ بالنسبة للمقاييس الأخرى مثل: مدخل إلى اللسانيات العامة، الحضارة العالمية ومدخل إلى العلوم الاجتماعية في السنة الأولى، ومدخل إلى علوم الاتصال في السنة الثانية، أن نفس الملاحظات المتعلقة بكثافة المحتوى وعدم تجانسه بالإضافة إلى مقارنته بالحجم الساعي تتكرر.

ونلاحظ في برنامج السنة الثالثة على سبيل المثال التداخل بين مقياس نظرية الترجمة ومقياس تقنيات الترجمة، ثم بينهما وبين مقياس منهجية الترجمة في السنة الرابعة . وهذا يدل على نوع من الغموض في شرح المفاهيم. بالإضافة إلى مقياس" لغة الاختصاص "الذي لم نتمكن من فهم الوصف المقدم له في البرنامج، إلا إذا اعتبرنا أن لغة الاختصاص تعني أنماط النصوص.

رغم أن التعديلات المتواصلة للمناهج تغطي أغلب المجالات المتعلقة بالترجمة، إلا أنها لم تهتم بأساس هذه المقررات وهي اللغات التي ما زالت تدرس بطريقة تقليدية، وأثبتت الطرائق المعتمدة في تدريس قواعد اللغات الأجنبية في أقسام الترجمة فشلها، بدليل أن كثيرًا من الطلبة لا يحسنون تطبيقها عند ممارسة الترجمة في المستويين الكتابي والشفوي.

وهذا بدل الإهتمام بالمناهج الحديثة، كاستعمال الترجمة في تدريس اللغات وهذا ما يسمى بـــ"الترجمة التعليمية".

حيث ترى ماريان لوديرير أن تعليم اللغات يسير جنبا إلى جنب مع الترجمة التعليمية التي تهيئ الطلاب لمتابعة دروس الترجمة الحقيقية فيما بعد، وأصبح من الشائع اليوم تعلم لغة أجنبية من خلال اللغة الأم والتقابل معها، وسواء كان التمرين كتابيا أو شفويا، جملا أو نصوصا، فوظيفته تبقى واحدة. و ترى كريستين دوريو" Durieu Christine" أيضا – الأستاذة في جامعة "كان" الفرنسية– أن: "الترجمة أداة تعليمية تساعد المدرس على تقديم معرفة والحصول على نتيجة تعليمه".[1]

إن ممارسة الترجمة ممارسة جيدة لا تتوقف على التحكم في لغات العمل فقط، وإنما تتطلب مهارة في توظيف الأدوات اللغوية الملائمة والمرجعيات الحضارية الضرورية للغة الهدف، حتى يكون النص مقبولا ومفهومًا.

1- الرجوع إلى موقع : http://www.watajournal.com/mag2/Studies_Articles/4.html

ويرى بعض المختصين ومنهم Pergnier "أننا نترجم لنتعلّم لغة ما"[1] ومن هنا نفهم أنه يمكن اتخاذ الترجمة وسيلة لتعليم اللغات الأجنبية، خاصة إذا كان الأمر يتعلق بتكوين مترجمين وتراجمة.

وإذا كانت الأولوية في تدريس اللغات تعطى لما يسمى بـ" التفكير باللغة الأجنبية" (وهذا ماكنا نسمعه من أساتذة اللغة الأجنبية طوال مشوارنا الدراسي)، أي صياغة الأفكار دون المرور باللغة الأم، فلا يمكن نفي حقيقة أن الترجمة هي المجال المفضل الذي تحتك فيه اللغتان الأم والأجنبية، حيث يمكن مقارنة كل واحدة منهما، وبالتالي تحسين معرفة منظومة اللغة الأجنبية، أي أن الفائدة فائدتان :

ممارسة الترجمة والتدرّب عليها من جهة، والتعرف على منظومة اللغة الأجنبية واكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بينها وبين منظومة اللغة الأم من جهة أخرى.

ولهذا فإن اعتماد الأستاذ طريقة الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية يساعد الطالب على التفكير باللغة الأم، وقد يتمكن من استرجاع النحو، واختبار صحة المفردات، ومراقبة الأسلوب .كما تبرز الترجمة نقائص لا ينتبه إليها الأستاذ الذي يدرس اللغة بالطرائق التقليدية.

وبالنسبة لتعديلات سنة 2000 و2002، فبعد معاينة مقررات السنتين الأولى والثانية للعام 2000 ومقررات السنتين الثالثة والرابعة للعام 2002 نفهم سبب استياء الأساتذة من محتويات هذه المقررات، فهي مختلفة وبعيدة كل البعد عمّا يقدّم لطلبة أقسام الترجمة بجامعات البلدان المتقدمة، ولا تواكب الثورة الثقافية التي يعايشها طالب اليوم عن طريق الشبكة الإعلامية.

والعنصر الإيجابي الوحيد في هذه المقررات هو تدريس مقياس الترجمة ابتداء من السنة الأولى، أما العنصر السلبي فهو خلوّها من مقياس الأسلوبية المقارنة، مع أنّها ، بشهادة من أهل الاختصاص، الطريقة المثلى لاكتساب لغة أجنبية، وأحسن وسيلة للتعرف على خصائص اللغة الأخرى من خلال مقارنتها مع خصائص اللغة الأم، ونلاحظ أيضا أن مقياس القانون قد اختفى بعد التعديلات رغم أننا نعلم أنه أساسي في حياة

[1] - Maurice PERGNIER. *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Editeur : P U Du Septentrion - Collection : Étude De La Traduction - janvier 1998. P 56.

المترجم المهنية، أما بالنسبة للترجمة الفورية فرغم وجودها في البرنامج، إلا أن جامعة السانية وهران لازالت لا تدرسها عكس جامعة الجزائر العاصمة.

– لقد أوصلنا تحليلنا لمناهج تعليم الترجمة المعتمدة منذ 1971 إلى غاية2002 إلى استخلاص الملاحظات التالية:

1. يفرض محتوى البرامج وجود أساتذة على درجة عالية من التأهيل النظري والعملي.
2. الحجم الساعي المخصص لتحسين اللغات كبير جدًا بالمقارنة مع مواد الاختصاص، حيث أن معدل 47,30 ساعة أسبوعيًا مخصص لتحسين اللغات في السنوات الأربع مقابل 12 ساعة أسبوعيًا مخصصة للترجمة في السنة الأولى والثانية بين كل اللغات مجتمعة، و6 ساعات في السنة الثالثة، و6 ساعات في السنة الرابعة.
3. عدم وضوح الفروق بين مقاييس" منهجية الترجمة "و"نظرية الترجمة "و"تقنيات الترجمة "، والتداخل بينها جلي لدرجة تدعو إلى التساؤل عن تمام وضوح المفاهيم التي تغطيها لدى واضعي البرامج
4. اتّساع محتوى المقاييس" التثقيفية "مثل :مدخل إلى العلوم الاجتماعية، وحضارة عالمية، ومدخل إلى العلوم الاتصالية.
5. غياب مقاييس مثل مدخل إلى العلوم القانونية، والقانون الدولي والمنظمات الدولية غيابًا تامًا عن مقررات الترجمة (بعد تعديلات 2000 و2002)، ولا يخفى على ممارس الترجمة الأهمية التي تكتسيها هذه المقاييس بالنسبة للترجمة الاحترافية.

على البرامج التعليمية الأخذ بعين الاعتبار مستوى خريجي الأطوار السابقة من التعليم ومستوى الهيئة التدريسية المكلفة بتطبيق هذه البرامج، والأهداف المسطرة للتكوين حسب خطة مدروسة. ويتطلب استدراك النقائص المسجلة في أقسام الترجمة وقتًا وجهدًا كبيرين، لأن السنوات الأربع التي يستغرقها التكوين تفترض أساسًا وجود قاعدة متينة من الرصيد اللغوي والمعرفي لدى الطالب، تطورها الدراسة، وتضاف عليها المعلومات والمعارف الضرورية لتأهيل المترجم.

ولذا، فعلى واضعي البرامج، أن يضعوا في اعتبارهم بأنهم يهيئون الطالب إلى الدخول في الحياة العملية بمجرّد تخرّجه، ولهذا ينبغي أن يتم اختيار الطلبة منذ البداية بواسطة إجراء مسابقة قبول يحدد لدخولها شروط منها:

الحصول على بكالوريا بمعدل يساوي أو يفوق 20/13، ومعدل عام في اللغات لا يقل عن 20/14، حتى يدخل الطالب قسم الترجمة وهو يملك معرفة وافية باللغة الأساسية وبلغتي التخصص، وينصب الاهتمام على تحسين هذه المعارف وليس إعادة تلقينها من جديد.

كان رأي أساتذة قسم الترجمة أن ما يعطل سير الدروس غالبًا هو المستوى المتفاوت للطلبة في اللغات. وهكذا فإن امتحان القبول سيسمح بدخول العناصر المتكافئة في المستوى، مما يحافظ على إيقاع التدريس.

3.1 – عــرض استــبيــان الطــلــبة[1]:

تحدثنا في بداية الفصل الثالث عن معادلة تعليم الترجمة، وعن طرفيها، وبعد عرضنا للاستبيان الذي قمنا به للطرف الأول من المعادلة ألا وهو الأساتذة، سنتطرق الآن للطرف الثاني من المعادلة: الطلبة.

وخصّ استبياننا طلبة الترجمة بجامعتي الجزائر العاصمة والسانية وهران، ونودّ أن نشير إلى أننا أجرينا الاستبيان على طلبة السنة الرابعة في أخر السنة بعد انتهاء الامتحانات ، وذلك لتكون النتائج أكثر دقة، فطالب السنة الرابعة بعد قضائه أربع سنوات في الجامعة يكون قد اكتسب بعض من الخبرة والمهارة تمكنه من الإجابة على الأسئلة المطلوبة على أحسن وجه ممكن.

يدرس في قسم الترجمة بجامعة الجزائر العاصمة 498 طالبا في السنة الرابعة، قمنا بتوزيع 280 استبيانا على طلبة جامعة الجزائر العاصمة، استرجعنا منها 250، وتضمن الاستبيان 17 سؤالا له علاقة بدراسة الترجمة، باستثناء الأسئلة الأربعة الأولى المخصصة لتعريف الطالب، وهي تدور حول معرفة جنس الطالب، سنّه، مكان إقامته و المستوى التعليمي لوالديه. وحاولنا تقديم معظم المعلومات التي تحصلنا عليها في جداول ليسهل على القارئ فهمها.

ونبدأ تفريغ الاستبيانات الخاصة بجامعة الجزائر العاصمة :

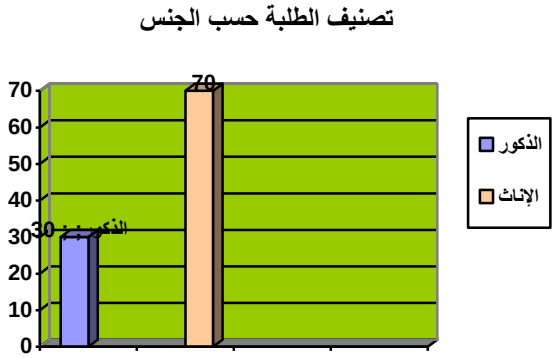
– الجــزائــر:

يبين الجدول التالي تصنيف الطلبة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	75	%30
أنثى	175	%70
المجموع	250	%100

1– الرجوع إلى الملحق 4.

-وهذا رسم بياني يمثل تصنيف الطلبة حسب الجنس:



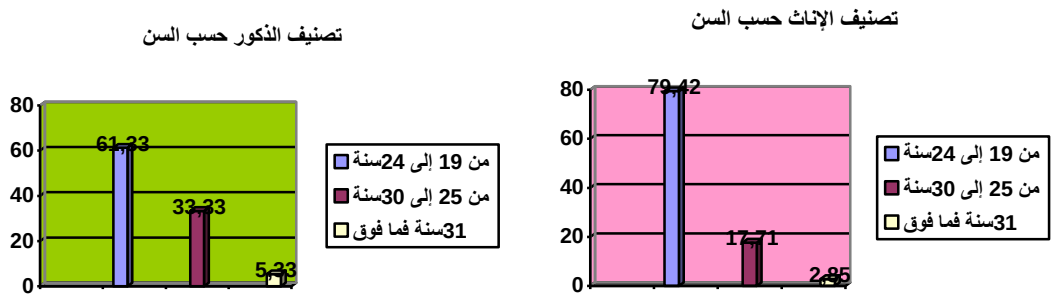
تؤشر نسبة الإناث على تفوق جذري للإناث على حساب الذكور، إذ وصلت نسبتهن إلى 70% وهذه المعلومة تبعث بالنفس الارتياح بأن المرأة الجزائرية تسير قدما في مسيرة التعليم الجامعي .

ولكن هذا لا يعني أننا لا نبحث عن التوازن بين الجنسين لأنه ضروري، فلا يعقل أن تكون الإناث بالجانب الأكاديمي، والذكور في الجانب المهني.

- أما الجدول الثاني، فيبين تصنيف الطلبة حسب السن :

ذكر			أنثى		
من 19 إلى 24سنة	من 25إلى 30سنة	31 سنة فما فوق	من 19 إلى 24سنة	من 25إلى 30سنة	31 سنة فما فوق
46	25	04	139	31	05
%61.33	%33.33	%05.33	%79.42	%17.71	%02.85

- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب السن:

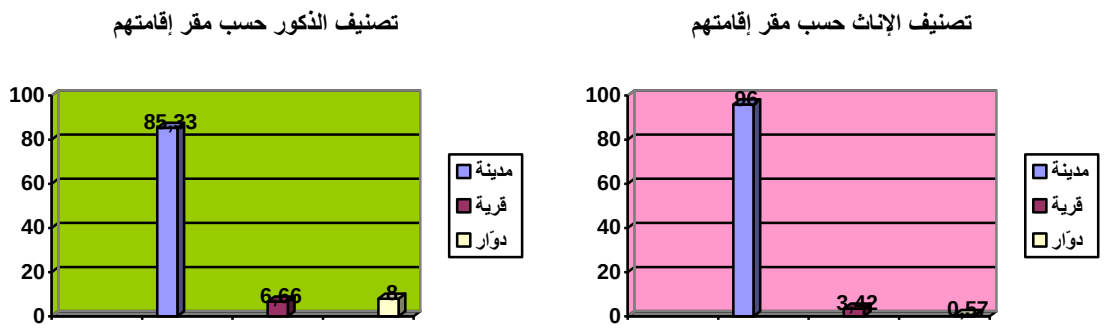


نلاحظ أن أغلب الذكور يتراوح سنهم بين 19 و24 سنة، ونفس الشيء بالنسبة للإناث.

- يمثل الجدول الثالث تصنيف الطلبة حسب مقر إقامتهم :

الجنس	ذكر			أنثى		
مقر الإقامة	مدينة	قرية	دوّار	مدينة	قرية	دوّار
	64	05	06	168	06	01
النسبة	%85.33	%06.66	%08	%96	%03.42	%0.57

- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب مقر إقامتهم:

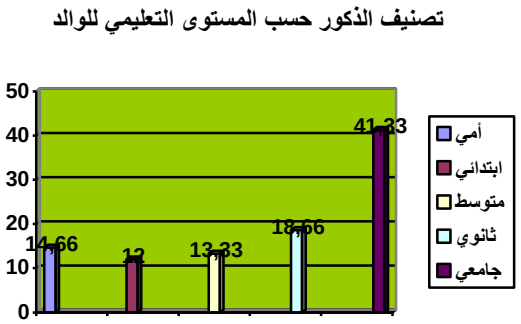


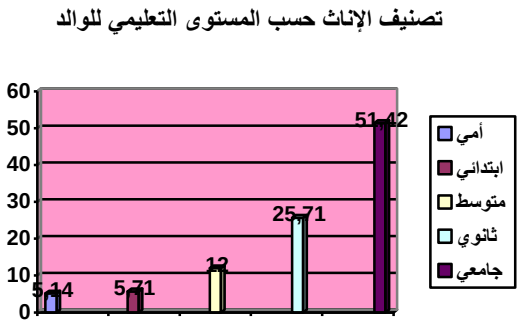
أما مقر إقامة الطلبة، فكانت أكبر نسبة للإناث والذكور القاطنين بالمدن.

- يبين الجدول التالي المستوى التعليمي لأولياء الطلبة:

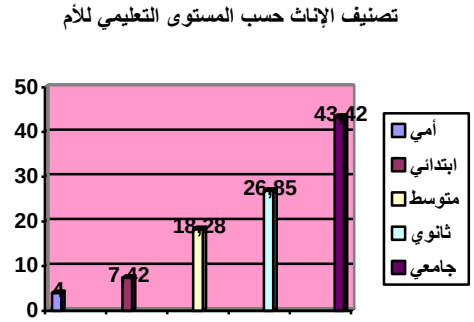
الجنس	ذكر					أنثى				
المستوى التعليمي للوالدين:	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
الأب	11	09	10	14	31	09	10	21	45	90
النسبة	%14.66	%12	%13.33	%18.66	%41.33	%05.14	%71.05	%12	%25.71	%51.42
الأم	14	11	12	16	22	07	13	32	47	76
النسبة	%18.66	%14.66	%16	%21.33	%29.33	%04	%07.42	%18.28	%26.85	%43.42

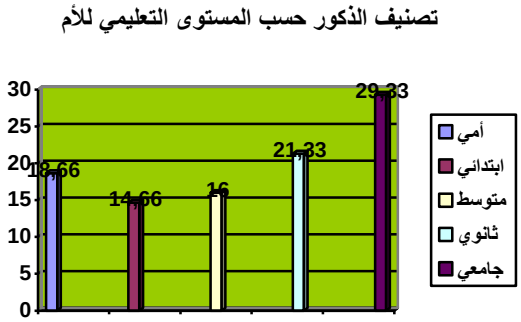
- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب المستوى التعليمي للوالد:





– يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب المستوى التعليمي للأم:





ونلاحظ من خلال هذا الجدول أنه هناك علاقة بين تعليم كل من الوالدين والتحصيل الدراسي للطلبة.

ففي هذا الجدول نرى أن نسبة الأولياء الجامعيين سواء الأب أو الأم كبيرة مقارنة بباقي المستويات الدراسية، فإذا كان المستوى التعليمي للوالدين جيد فبإمكانهم مساعدة أبنائهم ببقائهم بجوارهم وقت كاف، ومحاولة تذليل ما يواجهونه من صعوبات، وإيضاح إشكالاتهم بشكل تربوي،

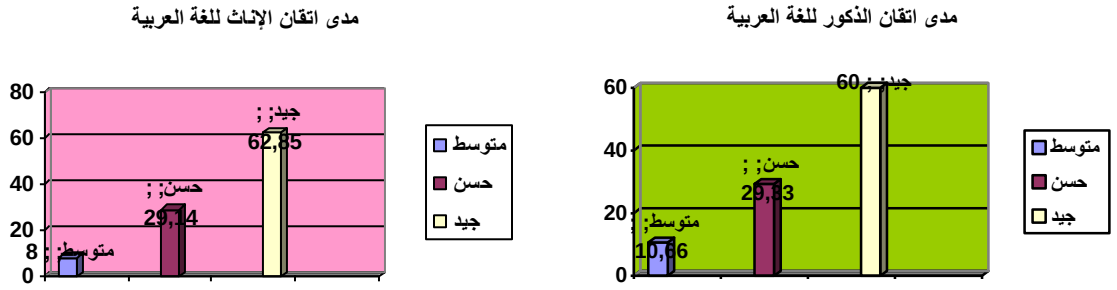
وأما باقي النسب حتى وإن كانت صغيرة مقارنة بنسبة الجامعيين فلا يجب أن يستهان بها، ويجب حث أولياء أمر الطلبة بضرورة تحسين مستوى تعليمهم(أمي، أمية) وذلك في مراكز محو الأمية، ومن هم في مستوى أعلى أن يواصلوا تعليمهم حسب إمكانياتهم ، وما تسمح به ظروفهم؛ وذلك لما لارتفاع مستوى تعليم الوالدين من أثر ايجابي على مستويات تحصيل أبنائهم.

– أما السؤال الموالي فكان بخصوص اللغات التي يتقنها الطلبة، وعرضنا إجابات الطلبة في جداول حسب عدد اللغات المقترحة:

الجدول 1

اللغة:	الأم (العربية)		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	08	22	45
النسبة	%10.66	%29.33	%60
أنثى	14	51	110
النسبة	%08	%29.14	%62.85

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغتهم الأم (اللغة العربية):



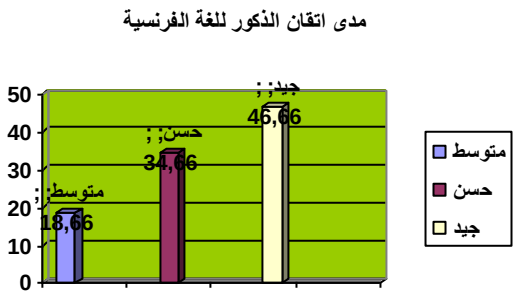
تدل نتائج الجدول الأول أنه رغم دخول مصطلحات كثيرة على لهجة الفرد الجزائري التي أصبحت خليطا من مفردات فرنسية وبعض الكلمات الدارجة التي لا محل لها من الإعراب، ورغم كون معظم الرسميين في الجزائر يستعملون الفرنسية بدل العربية في خطاباتهم الرسمية، إلا أن اللغة العربية مازالت بخير، وأحسن دليل على ذلك نسبة 60% من الذكور ذوي المستوى الجيد و62.85% من الإناث ذوات المستوى الجيد أيضا في اللغة العربية.

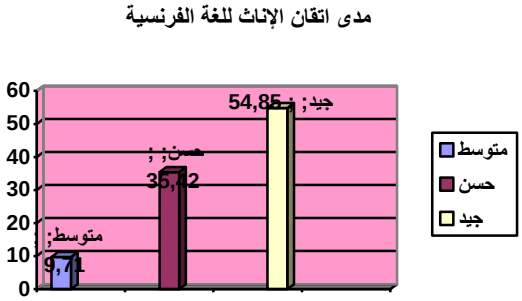
الجدول 2

اللغة:	الفرنسية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	14	26	35
النسبة	%18.66	%34.66	%46.66
أنثى	17	62	96

النسبة	%09.71	%35.42	%54.85

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الفرنسية:



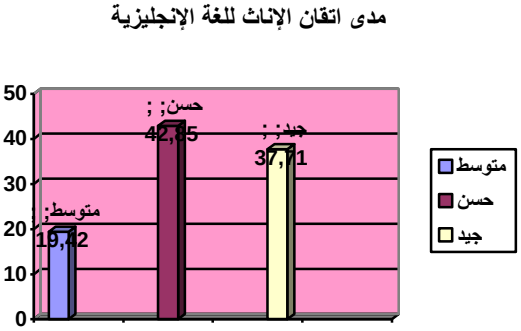


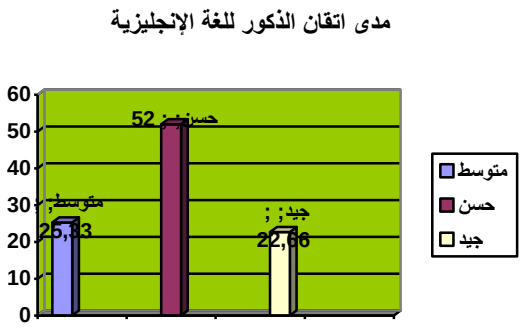
أجاب 46.66% من الذكور أنهم جيّدون في اللغة الفرنسية، بينما كانت نسبة الإناث أكبر بقليل، حيث أجابت 54.85% منهن أنّهن جيّدات في اللغة الفرنسية .

اللغة:	الإنجليزية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	19	39	17
النسبة	%25.33	%52	%22.66
أنثى	34	75	66
النسبة	%19.42	%42.85	%37.71

جدول 3

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الإنجليزية:



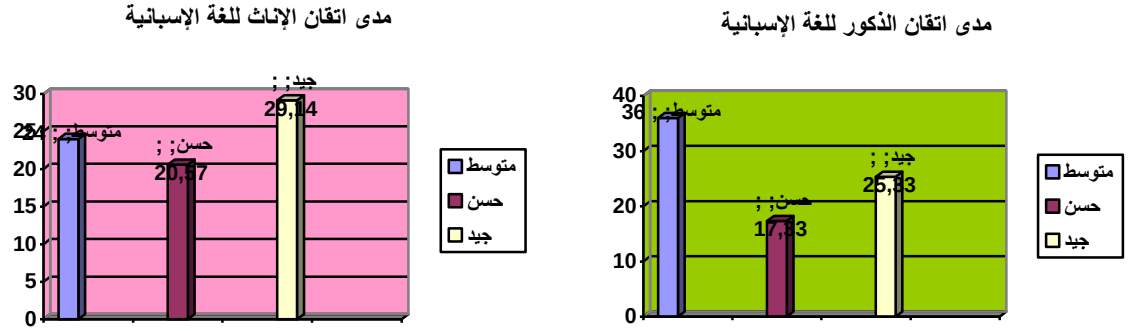


أجاب الذكور أن 52% منهم يحسنون اللغة الانجليزية بدرجة "حسن" و 22.66% جيّدون فيها، و بالنسبة للإناث فكانت النتائج مماثلة تقريبا، حيث تبلغ نسبة الإناث اللواتي تحسن اللغة الإنجليزية بدرجة "حسن" 42.85%.

اللغة:	الإسبانية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	27	13	19
النسبة	%36	%17.33	%25.33
أنثى	42	36	51
النسبة	%24	%20.57	%29.14

الجدول 4

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الإسبانية:



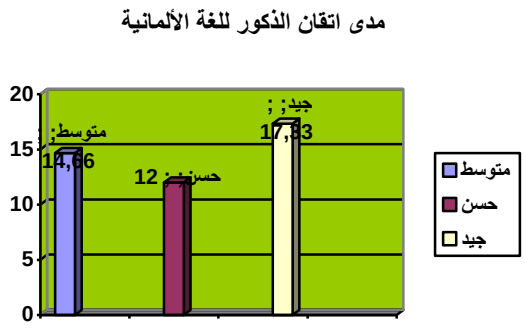
أجاب 36% من الطلبة الذكور أن مستواهم "متوسط" في اللغة الإسبانية، و"جيد" بنسبة 25.33%، أما الإناث فقدرت نسبة اللواتي مستواهم في اللغة الإسبانية "جيد" بـــ 29.14%.

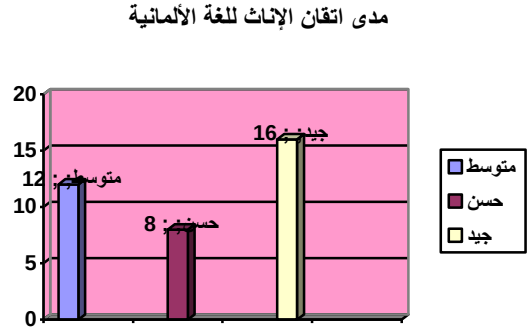
اللغة:	الألمانية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	11	09	13
النسبة	% 14.66	%12	%17.33
أنثى	21	14	28

الجدول 5

النسبة	%12	%08	%16

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الألمانية:





يبين الجدول 5 أن نسبة الطلبة الذين يتقنون اللغة الألمانية قليلة مقارنة باللغات الأخرى، حيث أن مجموع نسب المستويات الثلاث لإتقان اللغة "متوسط، حسن، جيد" لا يبلغ 50 %، وذلك صالح بالنسبة للذكور والإناث.

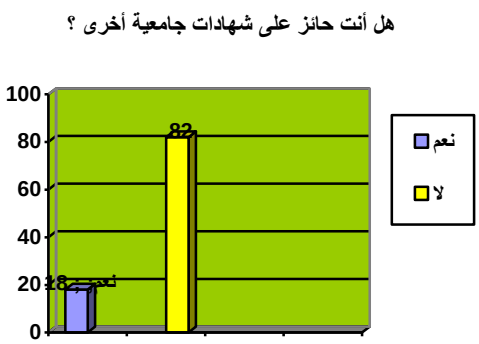
وبعد اللغات الخمس التي اقترحتاها على المستجوبين، طلبنا منهم ذكر لغات أخرى يحسنونها.

أجاب خمسة وستون طالبا أنهم يتقنون اللغة الأمازيغية، اثنان وعشرون اللغة الإيطالي ة، وخمس طلبة التركية.

- وجاءت الإجابات على السؤال السادس كالآتي:

هل أنت حائز على شهادات جامعية أخرى ؟	نعم	%	لا	%
	45	18	205	82

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال السادس:

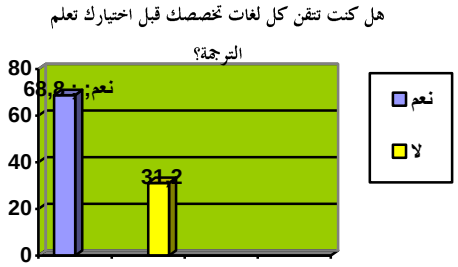


أجاب الطلبة بنسبة 82 % أنهم لا يحملون شهادات جامعية أخرى، وربّما ذلك راجع إلى صغر سنّهم، حيث 61.33% من الذكور و 79.42% لا يتجاوز سنهم 24 سنة.

- أما السؤال السابع بخصوص إتقان الطالب للغات قبل إتّباعه لتخصص الترجمة، فكانت الإجابات:

هل كنت تتقن كل لغات تخصصك قبل اختيارك تعلم الترجمة ؟	نعم	%	لا	%
	172	68.80	78	31.20

- يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن السؤال السابع: هل كنت تتقن كل لغات تخصصك قبل اختيارك تعلم الترجمة ؟

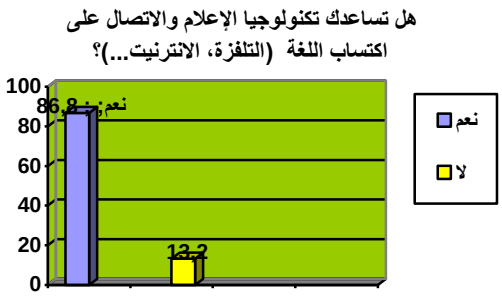


أجاب 80.68 % من الطلبة أنهم يتقنون لغات تخصصهم، إلا أنّ هذه الإجابات تبقى ذاتية، لأنه حسب ما لاحظناه في السؤال السادس ما يسميه الطلبة بإتقان للغة هو في بعض الحالة "متوسط" أو "حسن".

- والسؤال الثامن " هل تساعدك تكنولوجيا الإعلام والاتصال على اكتساب اللغة (التلفزة، الانترنيت...)؟ فأجاب عنه الطلبة كالآتي:

هل تساعدك تكنولوجيا الإعلام والاتصال على اكتساب اللغة (التلفزة، الانترنيت...)؟	نعم	%	لا	%
	217	86.80	33	13.20

يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن السؤال الثامن:

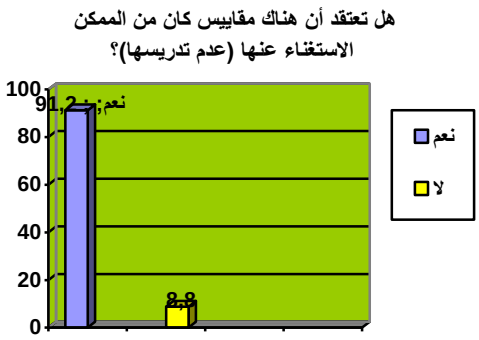


جاءت إجابات الطلبة إيجابيةٍ بنسبة 86.80 % .

- وبخصوص السؤال التاسع المتعلق برأي الطلبة حول المقاييس المدرّسة، تحصلنا على النتائج التالية:

هل تعتقد أن هناك مقاييس كان من الممكن الاستغناء عنها (عدم تدريسها)؟	نعم	%	لا	%
	228	91.20	22	08.80

ومثّلنا النتائج التي تحصلنا عليها في هذا الجدول في الرسم البياني الآتي:



وبالنسبة للإجابات الإيجابيةٍ، طلبنا من الطلبة ذكر هذه المقاييس:

- علم الاجتماع.
- الترجمة الفورية
- الحضارة الإسلامية.
- الإعلام والاتصال.
- المقاييس التي تعتمد على الحفظ
- اللسانيات.
- الإعلام الآلي.
- نظريات الترجمة.
- اللغة الفرنسية الاختصاص والتحسين اللغوي.
- اللغة العربية الاختصاص والتحسين اللغوي.
- تقنيات الترجمة.

من خلال الاستبيان الذي قمنا به، لاحظنا أن المقاييس التي تكرّرت بكثرة كانت : علم الاجتماع، الإعلام والاتصال، الحضارة الإسلامية.

وسنقدم الآن بعضا من تبريرات الطلبة على إجاباتهم:

- الترجمة الفورية، لأننا لا ندرسها من السنة الأولى.
- كل اللغات المقسمة إلى: لغات الاختصاص والتحسين اللغوي، لأنهما متشابهان، ولا نرى فرقا بينهما.
- المقاييس التي تعتمد على الحفظ كعلم الاجتماع والحضارات، لأنها لا تخدم الطالب فهو يضيع وقتا كبيرا في حفظها لينساها مع مرور الوقت.
- علم الاجتماع لا علاقة له بالترجمة، وكان من الممكن أن يكون مفيدا إذا دُرّس باللغتين "العربية والفرنسية".
- الإعلام الآلي، تعلمه خارج الجامعة يكون أحسن، خاصة وأننا ندرس الجوانب النظرية منه فقط.
- لا وجود لفرق بين مقياسي "تقنيات الترجمة" و "نظريات الترجمة" حسب ما ندرسه حاليا.
- نحن ندرس الحضارات القديمة فقط.
- بعد مرور 4 سنوات، لم أفهم بعد ما علاقة اللسانيات بالترجمة.

أما السؤال العاشر فكان عكس السؤال التاسع، حيث طلبنا من الطلبة ذكر المقاييس التي يرونها مهمة لكنها لا تدرس في قسم الترجمة:

- ترجمة فرنسي–إنجليزي/ إنجليزي– فرنسي، لأنها مطلوبة عند ممارسة المهنة.
- دروس شفوية للتمرن على اللغات.
- ترجمة متخصصة كالترجمة الاقتصادية، السياسية، الدينية...
- الترجمة القانونية، لأنها حاليا أهم ترجمة يحتاجها المترجم في حياته العملية.
- محادثات، تعبيرات شفهية...
- المنهجية منذ السنة الأولى، لأنه غير معقول أن لا يعرف طالب جامعي منهجية إنشاء بحث علمي.
- لغات إضافية مثل الايطالية، الروسية...حتى نتمكن من اللغات.

- رحلات تدعيمية في البلدان الأجنبية (تربصات)، لأن ذلك يساعد على اكتساب ثقافة اللغة.

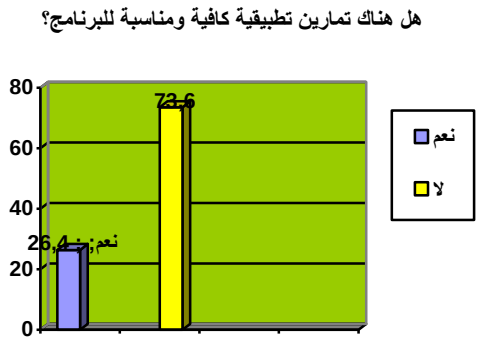
- دراسة اللغات الأجنبية بالأجهزة السمعية–البصرية.

- دراسة تطبيقية للإعلام الآلي، ودراسة أيضا كيفية استعمال الإعلام الآلي في الترجمة.

وبخصوص السؤال الحادي عشر، فاتّفق معظم الطلبة على نفس الإجابة:

هل هناك تمارين تطبيقية كافية ومناسبة للبرنامج؟	نعم	%	لا	%
	66	26.40	184	73.60

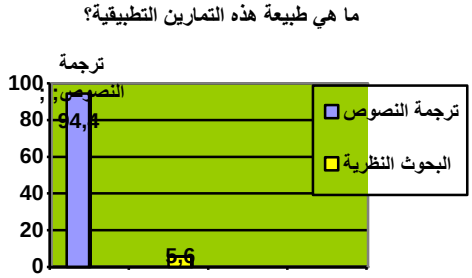
يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن " هل هناك تمارين تطبيقية كافية ومناسبة للبرنامج؟":



ويعتبر السؤال الموالي مكمل للسؤال الحادي عشر، حيث طلبنا منهم ذكر طبيعة التمارين التي يحتاجونها:

ما هي طبيعة هذه التمارين التطبيقية؟		
	التكرار	النسبة
ترجمة النصوص	236	%94.40
البحوث النظرية	14	%05,60

يمثل الرسم البياني الآتي نسبة الإجابات عن هذا السؤال " ما هي طبيعة هذه التمارين التطبيقية؟":



- أجاب الطلبة بنسبة 94.40% أنهم بحاجة إلى ترجمة نصوص ليتمكنوا من مواجهة الحياة المهنية فيما بعد.

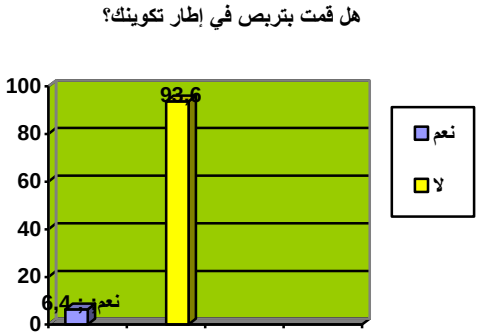
وطلبنا منهم ذكر تمارين أخرى يرونها مهمة لتكوينهم:

- القيام بالتعبير الكتابي.
- ترجمة النصوص المتخصصة.
- القيام بتربصات.
- القيام بالتعبير الشفهي.

- وبالنسبة للسؤال الثاني عشر، فجاءت إجاباته:

هل قمت بتربص في إطار تكوينك؟	نعم	%	لا	%
	16	06.40	234	93.60

يمثل الرسم البياني الآتي نسبة الطلبة الذين أجروا تربصا في إطار تكوينهم:



نلاحظ أن الأغلبية الساحقة كانت للإجابات السلبية، أما القلة القليلة التي أجابت بـــ"نعم " فأجرت تربصها:

- عند مترجمين رسميين محلفين، لأن بعض أساتذتهم لهم مكاتبهم وهذا ما سهّل لهم مهمة القيام بتربص.
- عند المحامين، للتعامل مع المصطلحات القانونية.
- شركات ومؤسسات خاصة.

وعن "هل استفاد الطلبة من التربص؟"، أجاب 09 منهم أنها كانت تجربة مفيدة ، و 07 بـــأن هذا التربص سيفيدهم فيما بعد في رحلتهم للبحث عن منصب شغل.

- وبخصوص السؤال الثالث عشر، "هل تتماشى مضامين الدروس مع عناوين المقاييس؟" كانت إجاباته كالآتي:

هل تتماشى مضامين الدروس مع عناوين المقاييس؟							
نعم				لا			
كلّها	النسبة	بعضها	النسبة	كلّها	النسبة	بعضها	النسبة
49	19.60	28	11.20	00	00	123	49.20

تدل نسبة 49.20 % (وهي أكبر نسبة في هذا الجدول) على أن مجموعة من الطلبة يرون أن عناوين بعض المقاييس لا تتماشى مع مضامين الدروس،

إلا أن القليل فقط من الطلبة قدم أمثلة ، تكررت معظمها:

- مقياس نظريات الترجمة، ندرس فيه بعض الأساليب.
- الإعلام الآلي، ندرس النظريات فقط.
- منهجية الترجمة، نقوم في هذا المقياس بترجمة النصوص فقط.
- تقنيات الترجمة.

وعن السؤال الرابع عشر بخصوص علم الطلبة ببرنامج الليسانس في الترجمة؟ وكيف وجدوا هذا البرنامج؟ كانت إجاباتهم كالآتي:

هل أنت على علم ببرنامج الليسانس في الترجمة؟	نعم	%	لا	%
	17	06.80	233	93.20

يمثل الرسم البياني الآتي الإجابة عن السؤال الرابع عشر:



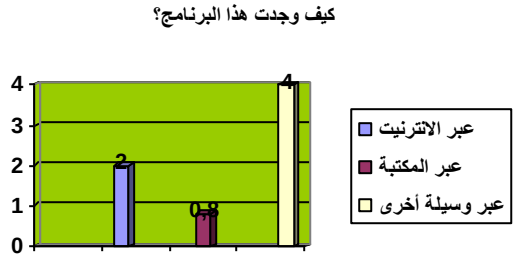
طغت الإجابات السلبية على هذا السؤال، حيث أجاب 93.20 % من الطلبة أنهم ليسوا على علم بوجود أي برنامج للترجمة.

– وطلبنا من الطلبة الذين أجابوا بـــ "نعم "، أين وجدوا برنامج الليسانس في الترجمة؟:

كيف وجدت هذا البرنامج؟	عبر الانترنيت	%	عبر المكتبة	%	عبر وسيلة أخرى	%
	05	02	02	0,80	10	04

نلاحظ أن أكبر نسبة كانت لمن اطّلعوا على البرنامج بفضل وسيلة أخرى، والتي كانت الأساتذة.

وهذا الرسم البياني يوضح الإجابات التي تحصلنا عليها في الجدول:



جاءت الإجابات عن السؤال الخامس عشر "هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟" كالآتي:

هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟	نعم	%	لا	%
	60	24	190	76

يمثل الرسم البياني التالي نسبة الإجابات عن " هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟":



تشير هذه النتائج إلى أن طلبتنا الذين هم في آخر سنة لهم، لا يشعرون بأنّه لديهم الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية.

– وطلبنا من المستجوبين في السؤال السادس عشر ترجمة مثلين من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، واخترنا ترجمة الأمثال بالذات، لأنّ المثل يعبر عن التجربة إنسانية، فكم من مثل نجد له مرادفا في بلد آخر وإن نأى المكان أو اختلف الزمان.

والمترجم عندما يتعامل مع المثل، فإنّه يحاول فهمه أولا ثم يبحث له عن مكافئ أو معادل، لذا نعتقد أن طالب السنة الرابعة بعد قضاءه 04 سنوات في الحرم الجامعي يصبح قادرا على ترجمة مثل هذه الأمثال.

والمثل الأول هو : هذا الشبل من ذاك الأسد.

وترجم معظم الطلبة هذا المثل كالآتي: "Tel père tel fils "،

ولم تكن هذه الترجمة الصحيحة الوحيدة، حيث تمكن بعض الطلبة من تقديم ترجمات أخرى :

La pomme ne tombe jamais loin du pommier.

Les chiens ne font pas de chats.

وكما وجدنا عدّة ترجمات صحيحة، وجدنا ترجمات خاطئة، وهذه بعض الأمثلة عنها :

1. Le lionceau et l'enfant de ce lion
2. Ce lionceau est le fils du lion
3. Ce petit est le fils du lion
4. Tell père tel fils
5. La pomme ne tombe jamais loin de l'arbre
6. Tel fils tel père

قام الطالب بخطأ إملائي في المثال الأول بين الفعل " Etre" ورابطة النسق " Et" ، ولجأ إلى الترجمة الحرفية " Littérale" في الأمثلة الثلاثة الأولى.

أما في المثال الرابع، فأخطأ الطالب في كتابة " Tel" وكتب "Tell" بإضافة "L" وهكذا لم تصبح الكلمة لا مذكر ولا مؤنث.

وفي المثال الخامس، بدل أن يترجم شجرة التفاح بـــ"Pommier " ترجمها على أنها شجرة .

وبالنسبة للمثال السادس، كادت الترجمة أن تكون صحيحة، إلا أن الطالب قد عكس بين "Fils" و"Père".

– تلقى الطلبة بعض الصعوبات بالنسبة للمثال الثاني "لا تبع جلد الدب قبل صيده."

والترجمة الصحيحة هي:

" Ne vend pas la peau de l'ours avant de l'avoir tuer"

وهذه بعض الأخطاء التي واجهت الطلبة:

1. Ce qui brille n’est pas de l’or
2. Une hirondelle ne fait pas le printemps
3. qui va doucement, va sûrement
4. Il ne faut pas parler avant de réfléchir
5. Ne te précipite pas.
6. Ne vend pas la chair de l’ours avant de l’avoir tué
7. Ne vend pas ce que tu ne possède pas
8. Ne vend pas la peau de l’ourse avant de le chasser

نلاحظ أن العديد من الطلبة لم يفهموا جيّدا هذا المثل، وهذا واضح في الأمثلة الأربعة الأولى التي لا علاقة لها بمثلنا، وحاول الطلبة ترجمة المعنى في المثال الخامس، السادس والسابع ، أما في المثال الثامن فيبدو أن الطالب قام بخطأ إملائي حيث أنه بدل أن يكتب " Ours " بمعنى دب كتب "Ourse " التي كما يمكن أن تكون أنثى الدب، يمكن أيضا أن تكون اسم من أسماء النجوم.

– وفي آخر سؤال لنا، طلبنا من الطلبة تقديم اقتراحات أو ملاحظات حول الترجمة في الجامعة الجزائرية:

- يجب إعادة برمجة المقاييس والاستغناء على المقاييس التي لا نرى فيها أي فائدة، فنحن بحاجة إلى تعلم ما يفيدنا في المجال المهني، فالمقاييس الأخرى تأخذ منّا وقتا كبيرا وبدون أي منفعة، فحتى لو اجتهدنا فيها فالعلامة المتحصل عليها لا تكون جيّدة.

- على الأساتذة الجدد القيام بتربص بيداغوجي قبل توجيههم إلى التدريس.

- دعوة أساتذة أجانب لمساعدة الطلبة على التمكن من اللغات الأجنبية.

- عدم وجود الإمكانيات المادية والبشرية .

- اقترح تنظيم دورات في الترجمة تجمع بين الأفواج في شكل مسابقات وتبادل وجهات النظر قصد تحسين مستوى الطلبة،

- إدخال الوسائل الالكترونية في طرق التدريس.

- من الأفضل أن تخصص السنة الأولى للتكوين في اللغات فقط، والسنوات الثلاثة الأخرى لدراسة تخصصات الترجمة (القانونية، الطبية، الاقتصادية...).

- لابد من إعادة النظر في معايير قبول الطلبة في هذه الشعبة.

- إضافة دروس تطبيقية وميدانية بدل النظرية من أجل تحسين مستوى الترجمة.

- إضافة ساعات لمقاييس تدريس اللغات.

- إضافة لغات أجنبية أخرى حتى نستفيد أكثر.

- إعطاء مدة زمنية أطول لتدريس كل من اختصاصي الترجمة التحريرية والفورية.

- طريقة تنقيط الأساتذة غير مفهومة.

- إحضار أساتذة متخصصين في الترجمة.

- إدراج امتحان شامل لكل المستويات (لأنه عكس قسم الترجمة بجامعة السانية وهران، قسم الترجمة بجامعة الجزائر العاصمة لا يجري امتحان شامل).

- يجب التركيز على اللغات وإعطاء ساعات خاصة للجانب الشفهي.

- التكثيف من اللغات الأجنبية باستعمال الوسائل السمعية–البصرية.

- التركيز على التربصات.

- انجاز مذكرة التخرج.

- تقليص عدد الطلبة سواء كان ذلك في الترجمة التحريرية أو الفورية.

- يهتم أغلب الطلاب في الجزائر بأخذ الشهادة فقط دون معرفة إذا كان بإمكانهم الترجمة، أو دون التأكد من مستواهم اللغوي.

- إعداد برامج خاصة ودقيقة تمكننا من أن نصبح فعلا مترجمين محترفين وذلك بدراسة كل لغة على حدة بشكل موسع ودقيق.

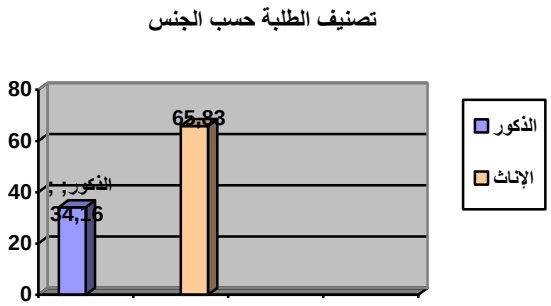
- وهـــــران :

يدرس في قسم الترجمة بجامعة السانية وهران 250 طالب في السنة الرابعة، قمنا بتوزيع 140 استبيانا على طلبة جامعة السانية وهران ، استرجعنا منها 120.

ونبدأ بالجدول التالي الذي نبين فيه تصنيف الطلبة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	41	% 34.16
أنثى	79	% 65.83
المجموع	120	% 100

-وهذا رسم بياني يمثل تصنيف الطلبة حسب الجنس:

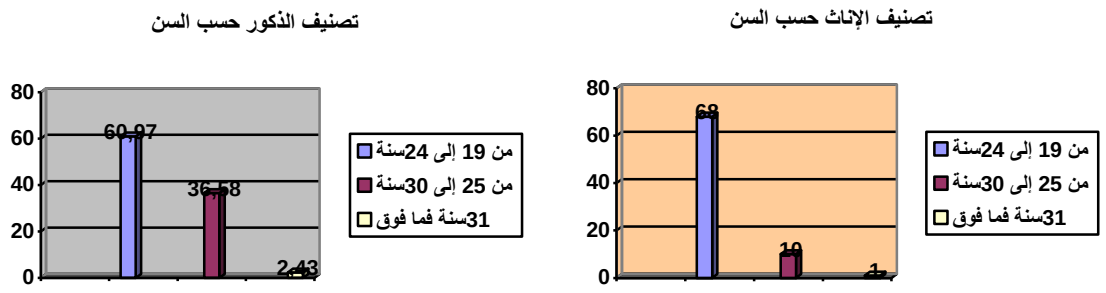


نلاحظ نقص في نسبة عدد الطلبة الذكور مقارنة بعدد الطالبات الإناث، ويرجع ربّما ذلك إلى اهتمام الاناث باللغات الأجنبية أكثر من الذكور، وحسب أغلب الطلبة الذكور الذين استجوبناهم، فمعظم حملة الشهادات الجامعية في الجزائر عاطلين عن العمل، و يرونا أنه من الأفضل اقتصار الطريق وترك ال تعليم من أجل الحصول على العمل في عمر مبكر!

- نبين في الجدول الثاني تصنيف الطلبة حسب السن :

ذكر			أنثى		
من 19 إلى 24سنة	من 25إلى 30سنة	31 سنة فما فوق	من 19 إلى 24سنة	من 25إلى 30سنة	31 سنة فما فوق
25	15	1	68	10	1
%60.97	%36.58	%02.43	%86.07	%12.65	%01.26

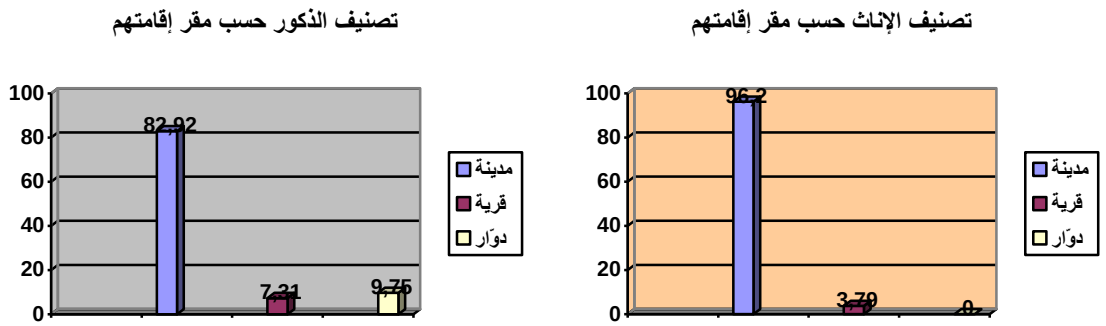
- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب السن:



- يمثل الجدول الثالث تصنيف الطلبة حسب مقر إقامتهم :

الجنس	ذكر			أنثى		
مقر الإقامة	مدينة	قرية	دوّار	مدينة	قرية	دوّار
	34	03	04	76	03	00
النسبة	%82.92	%07.31	%09.75	%96.20	%03.79	%00

- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب مقر إقامتهم:



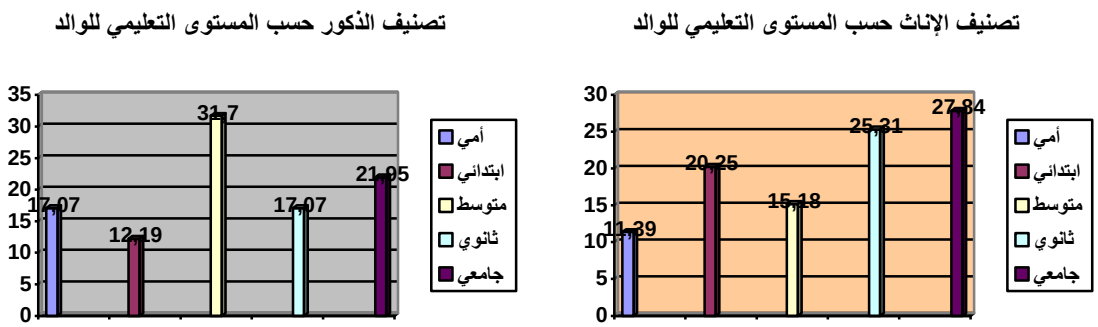
ونلاحظ من خلال الجدول الثاني "بخصوص السن"، أن أكبر نسبة كانت لمن تتراوح أعمارهم ما بين 19 سنة و24 سنة، حيث تحصلت الإناث على نسبة 86.07%، والذكور على نسبة 60.97% ، أما أصغر نسبة فجاءت أيضا مشاركة بين الإناث والذكور، أي أن نسبة من تتراوح أعمارهم من 31 سنة فما فوق ضعيفة بالنسبة للذكور والإناث.

أما الجدول الثالث الذي كان عن مقر إقامة الطلبة، فكانت نتائج الذكور والإناث متشابهة، حيث جاءت أكبر نسبة لمن يقطنون بالمدن، حيث كانت نسبة الذكور 82.92% ونسبة الإناث 96.20% .

- يبين الجدول التالي المستوى التعليمي لأولياء الطلبة:

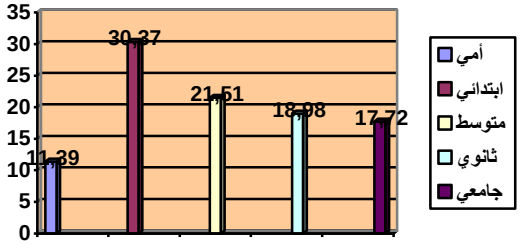
الجنس	ذكر					أنثى				
المستوى التعليمي للوالدين:	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
الأب	07	05	13	07	09	09	16	12	20	22
النسبة	%17.07	%12.19	%31.70	%17.07	%21.95	%11.39	%20.25	%15.18	%25.31	%27.84
الأم	08	07	06	16	04	09	24	17	15	14
النسبة	%19.51	%17.07	%14.63	%39.02	%09.75	%11.39	%30.37	%21.51	%18.98	%17.72

- يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب المستوى التعليمي للوالد:

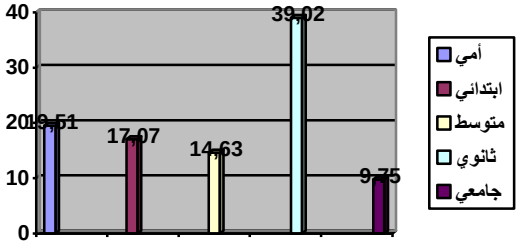


يمثل الرسمان البيانيان التاليان تصنيف الطلبة حسب المستوى التعليمي للأم:

تصنيف الإناث حسب المستوى التعليمي للأم



تصنيف الذكور حسب المستوى التعليمي للأم



نستنتج من هذا الجدول أنّ المستوى التعليمي لأولياء الطلبة متباين، وما أثار انتباهنا بالنسبة لآباء الذكور أن نسب الجامعيين قريب من نسب الأميين، فنسبة الجامعيين تقدر بـــ 21.95 %، أما نسبة الأميين فهي 17.07 %، أما الأمهات فنلاحظ أن نسبة الأمية عندهم تقدر بـــ19.51% وهي تمثل ضعف نسبة الأمهات الجامعيات المقدرة بـــ09.75 %.

أما بالنسبة لآباء الإناث فكانت أكبر نسبة للجامعيين منهم وقدرت بـــ 27.84% ، وتمثل أمهات الإناث ذوي المستوى الابتدائي أكبر نسبة وهي مقدرة بـــ 30.37%.

ورغم كون نسبة الأمية في هذا الجدول صغيرة فهي مقارنة بالقرن 21 كبيرة، حيث أكدت رئيسة جمعية "اقرأ" السيدة عائشة باركي أن "نسبة الأمية في الجزائر تقدر بـــ 22.1 بالمائة أي ما يفوق 6 مليون جزائري يجهل القراءة والكتابة (...) خاصة في المناطق الريفية حيث ما تزال نسبة الأمية لدى المرأة مرتفعة بالمقارنة بالمناطق الحضرية" ورفعت الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "إقرأ" توصيات بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية و تتعلق بـ"إعادة النظر في الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية و في البرامج الخاصة بكل الفئات"[1].

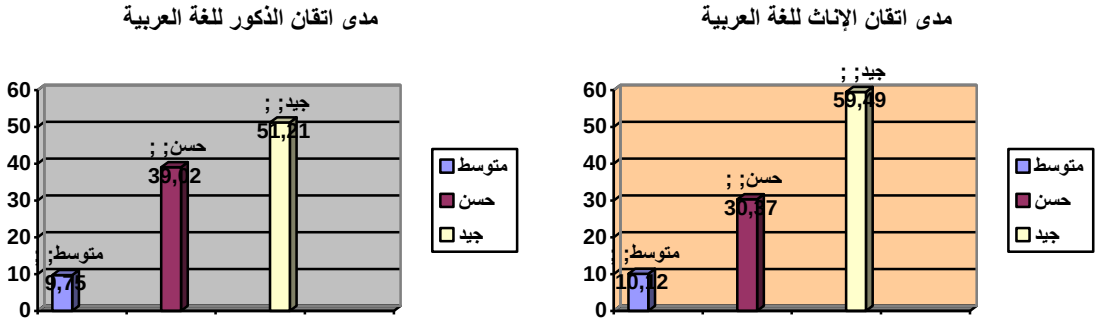
– أما السؤال الموالي فكان بخصوص اللغات التي يتقنها الطلبة، وعرضنا إجابات الطلبة في جداول حسب عدد اللغات المقترحة:

[1]– الرجوع إلى موقع:
http://www.premierministre.gov.dz/arabe/index.php?option=com_content&task=view&id=573&Itemid=267

اللغة:	الأم (العربية)		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	04	16	21
النسبة	%09.75	%39.02	%51.21
أنثى	08	24	47
النسبة	%10.12	%30.37	%59.49

الجدول 1

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغتهم الأم (اللغة العربية):

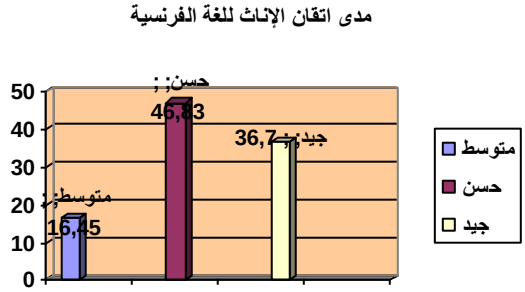


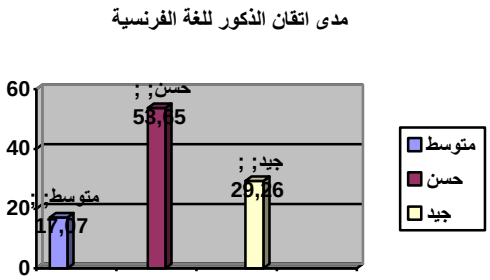
يمثل الجدول الأول درجة إتقان الطلبة للغتهم الأم، ونلاحظ أنه عكس توقعاتنا، لا يحسن كل طلبتنا لغتهم الأم بدرجة جيدة، حيث أنّه يوجد 09.75% من الذكور لهم علم "متوسط "باللغة العربية، و39.02% يحسنون اللغة العربية بدرجة "حسن" فقط، وبالنسبة للإناث نلاحظ نفس الشيء، حيث أنّنا نرى أن 59.49% من الإناث يحسنون اللغة العربية جيّدا.

اللغة:	الفرنسية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	07	22	12
النسبة	%17.07	%53.65	%29.26
أنثى	13	37	29
النسبة	%16.45	%46.83	%36.70

الجدول 2

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الفرنسية:



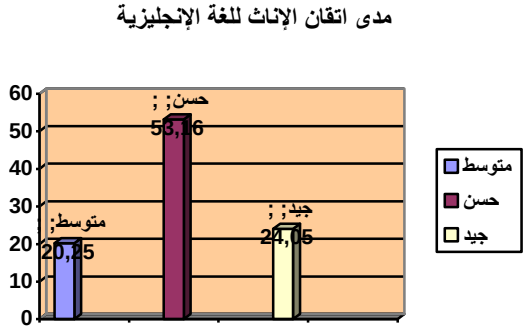


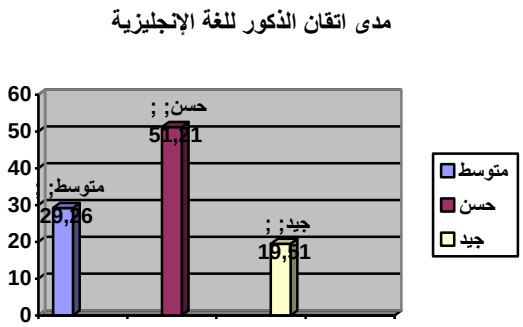
رغم كون اللغة الفرنسية اللغة الثانية في الجزائر، إلا أنّ نسب إتقانها لم تكن عالية، حيث نلاحظ أن 17.07% من الذكور يحسنون اللغة الفرنسية بدرجة "متوسط " و 23.26 % يتقنونها جيّدا، أما الإناث فنلاحظ أن أكبر نسبة في الجدول "46.83%" كانت لمن تتقن اللغة الفرنسية بدرجة "حسن".

الجدول 3

اللغة:	الإنجليزية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	12	21	08
النسبة	%29.26	%51.21	%19.51
أنثى	16	42	19
النسبة	%20.25	%53.16	%24.05

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الإنجليزية:





نلاحظ أن نتائج الجدول 3 "للغة الإنجليزية" قريبة من نتائج الجدول الثاني "اللغة الفرنسية"، إنها رياح التغيير والعولمة التي تهب على الجزائر بقوة، لذلك يتزايد اهتمام الجزائر باللغة الانجليزية، حيث وافقت

الولايات المتحدة على تقديم مساعدة بقيمة أربعة ملايين دولار لتطوير تدريس اللغة الانجليزية في الجزائر. وقد جاء ذلك في إطار اتفاقية شراكة في الميدان المدرسي وقعتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية ووزارة الخارجية الأميركية. ويهدف الاتفاق الذي وقعه عن الجانب الجزائري، وزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد، وعن الجانب الأميركي السفير الأميركي لدى الجزائر، ريتشارد إيردمان، إلى «تعزيز تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الجزائرية».

وقال بن بوزيد بعد مراسم التوقيع: «نحن بصدد تعزيز مكانة اللغة الانجليزية في إطار إصلاح المنظومة التربوية بمساعدة أصدقائنا الأميركيين. سنتعاون في مجال جديد ويتعلق الأمر بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تم إدخالها في النظام التربوي». ومن جانبه، اعتبر ايردمان الاتفاق خطوة قد تساهم في تعزيز العلاقات الاقتصادية للجزائر بالدول المتحدثة بالانجليزية، وقال: «هذا مشروع للمساعدة الفنية من أجل تعزيز تدريس الانجليزية التي تعد مهمة جدا بالنسبة للجزائر للانفتاح على استثمارات البلدان الناطقة بالانجليزية»[1].

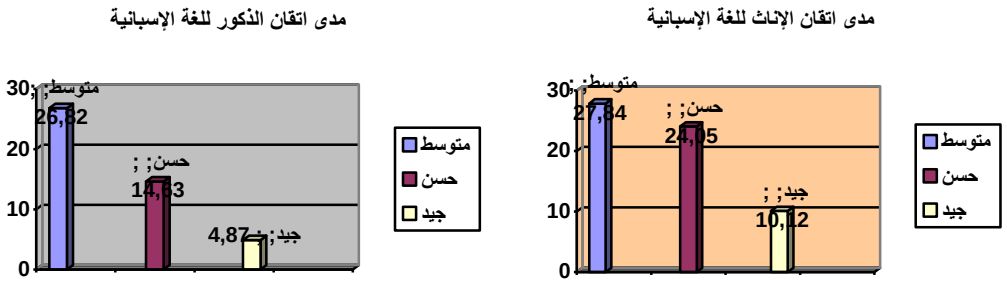
إلا أنّ هذا لا يعني أن اللغة الفرنسية فقدت مكانتها، لأنّها مازالت تحتل مكانة في برامج التعليم وبعض الإدارات، وهي مستعملة على نطاق واسع في التعاملات اليومية للجزائريين.

اللغة:	الإسبانية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	11	06	02
النسبة	%26.82	%14.63	%04.87
أنثى	22	19	08
النسبة	%27.84	%24.05	%10.12

الجدول 4

[1]- الرجوع إلى موقع جريدة العرب الدولية "الشرق الأوسط":
http://www.aawsat.com/details.asp?section=1&article=331106&issueno=9834

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الإسبانية:



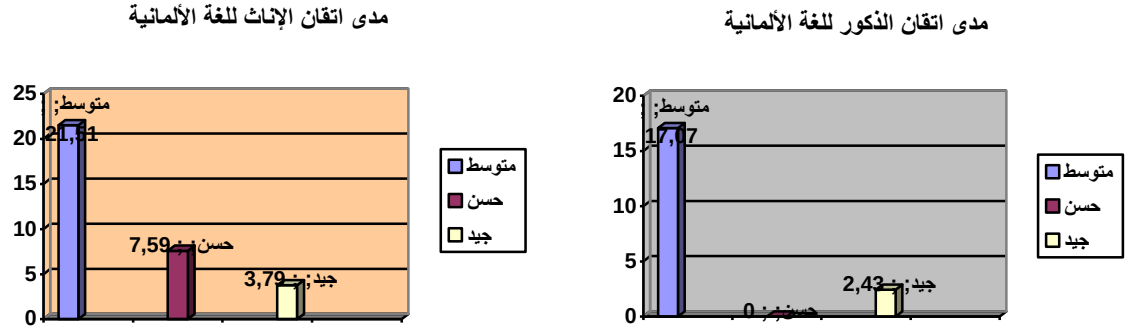
يبين لنا الجدول 4 أنّ مستوى الذكور في اللغة الإسبانية "متوسط" بنسبة 26.82%، و "حسن " بنسبة 14.63%، أما الذين يجيدون اللغة فهُمْ يقدرون بـــ04.87% ،

وبالنسبة للإناث نلاحظ تحسن طفيف في المستوى العام مقارنة بالذكور وهذا يظهر في ذوات المستوى "الحسن والجيد" ، إلا أنّ ذلك يبقى دون مستوى اللغات الأخرى ، وهذا راجع إلى نقص تداول هذه اللغة في الحياة اليومية مقارنة بالفرنسية والانجليزية التي نجدها أكثر انتشارا، وتعتبر هذه النتائج ضعيفة إذا ما علمنا أن من أجابوا على هذا السؤال هم طلبة ترجمة تختصص اسباني.

الجدول 5

اللغة:	الألمانية		
الجنس	متوسط	حسن	جيد
ذكر	07	/	01
النسبة	%17.07	/	%02.43
أنثى	17	06	03
النسبة	%21.51	%07.59	%03.79

- يمثل الرسمان البيانيان مدى إتقان الطلبة للغة الألمانية:



فضّل العديد من الطلبة عدم الإجابة على السؤال الخامس الخاص بمدى إتقانهم للغة الألمانية، لذا نلاحظ أن نسبة الإجابات كانت ضعيفة، وبالنسبة للطلبة الذين أجابوا، كان ردّهم دون مستوى الردود التي تحصلنا عليها في اللغات الأخرى.

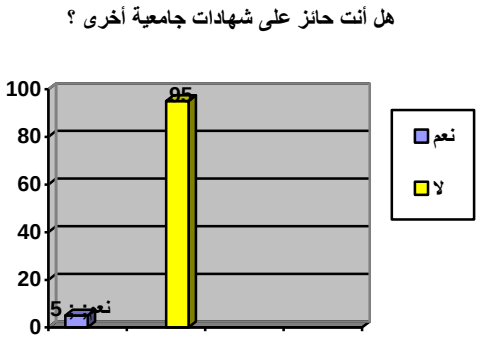
وبعد اللغات المقترحة، تركنا الحرية للطلبة في إضافة أي لغة أخرى يتقنونها:

أجاب أربعة عشر طالبا أنهم يتقنون اللغة الإيطاليّة، أربعة طلبة أنّهم يتقنون اللغة الأمازيغية، طالبين اللغة اليابانية، طالب بعض الروسية، طالب آخر اللغة الفارسية والعبرية وآخر التركية.

- وجاءت الإجابات على السؤال السادس كالآتي:

هل أنت حائز على شهادات جامعية أخرى ؟	نعم	%	لا	%
	06	05	114	95

ويمثل هذا الرسم البياني إجابات السؤال السادس:

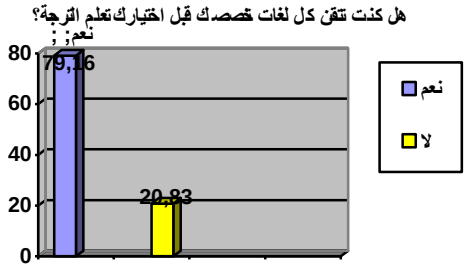


ونلاحظ أن معظم الإجابات جاءت سلبية بنسبة 95%، وذلك عكس بعض الدول العربية التي لا تفتح جامعاتها أبوابها لدراسة الترجمة إلا للطلبة الحاملين لشهادة ليسانس –في تخصصات معينة طبعا – وذلك مثل مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة (المغرب).

– أما السؤال السابع بخصوص إتقان الطالب للغات قبل إتّباعه لتخصص الترجمة، فكانت الإجابات:

هل كنت تتقن كل لغات تخصصك قبل اختيارك تعلم الترجمة ؟	نعم	%	لا	%
	95	79.16	25	20.83

– يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن السؤال السابع: هل كنت تتقن كل لغات تخصصك قبل اختيارك تعلم الترجمة ؟

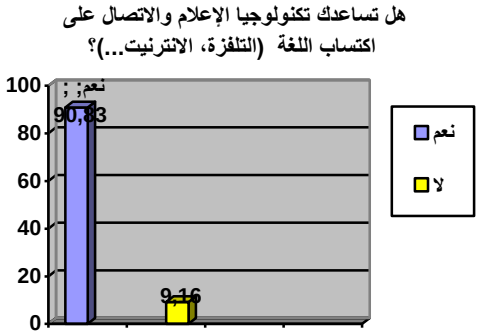


رغم كون الإجابات على السؤال السابع إيجابية بنسبة كبيرة، إلا أنها حسب نظرنا مبالغ فيها بعض الشيء، لأنّنا لو عدنا إلى إجابات السؤال السادس نلاحظ أن ما يسميه الطلبة بإتقان للغة هو بالنسبة لهم إتقان متوسط أو حسن حتى في الجدول الأول من السؤال السادس كانت نسبة الذين أجابوا أنهم يحسنون اللغة العربية "جيّدًا" النصف فقط، فما بالك اللغات الأخرى؟

– والسؤال الثامن " هل تساعدك تكنولوجيا الإعلام والاتصال على اكتساب اللغة (التلفزة، الانترنيت...)؟ فأجاب عنه الطلبة كالآتي:

هل تساعدك تكنولوجيا الإعلام والاتصال على اكتساب اللغة (التلفزة، الانترنيت...)؟	نعم	%	لا	%
	109	90.83	11	09.16

يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن السؤال الثامن:

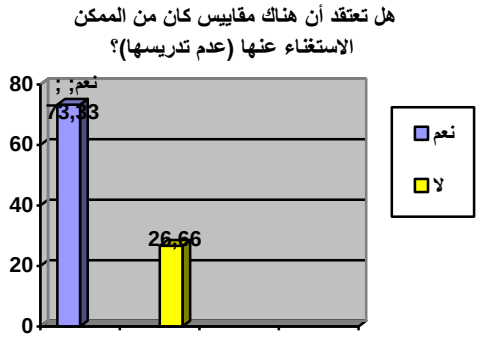


كان ردّ الطلبة على هذا السؤال إيجابيا بنسبة 90.83 %، ولم نتفاجئ من هذا الرد لأنّ الكل يعلم مدى تأثير وسائل الإعلام على الفرد والمجتمع المعاصر وخاصة طلاب المدارس الذين يقضون ساعات طويلة من حياتهم أمام شاشة التلفزيون التي تعرض عليهم تشكيلة كبيرة من البرامج والأفلام والمسلسلات الجذابة التي تكون في أغلب الأحيان باللغات الأجنبية وهذا ما يساعدهم على اكتساب اللغة، وهناك الانترنيت أيضا التي تحتوي الكثير من المواقع التي يمكن من خلالها تعلم اللغات وذلك باستخدام التمارين والوسائط المتعددة والفيديو والتسجيلات الصوتية وهناك أيضا مواقع توفر دروس ذات جودة عالية تعلم اللغات الأجنبية دون مقابل .

– وبالنسبة للسؤال التاسع المتعلق برأي الطلبة حول المقاييس المدرّسة، تحصلنا على النتائج التالية:

هل تعتقد أن هناك مقاييس كان من الممكن الاستغناء عنها (عدم تدريسها)؟	نعم	%	لا	%
	88	73.33	32	26.66

ومثّلنا النتائج التي تحصلنا عليها في هذا الجدول في الرسم البياني الآتي:



وبالنسبة للإجابات الإيجابية، طلبنا من الطلبة ذكر هذه المقاييس وسبب اعتقادهم أنّه يمكن الاستغناء عنها:

- الإعلام الآلي.

- اللسانيات.

- الحضارة الإسلامية.

- نظريات الترجمة.

- علم الاجتماع.

- الحضارة الفرنسية الاختصاص والتحسين اللغوي.

- الحضارة البريطانية.

- الحضارة العالمية.

- اللغة العربية الاختصاص والتحسين اللغوي.

- الترجمة الفورية.

- تقنيات الترجمة.

من خلال الاستبيان الذي قمنا به، لاحظنا أن المقاييس التي تكرّرت بكثرة كانت : الإعلام الآلي، اللسانيات وعلم الاجتماع.

وسنقدم الآن بعضا من تبريرات الطلبة عن إجاباتهم:

- لغات الاختصاص والتحسين اللغوي متشابهان إلى حد بعيد في برنامجنا، لذا من الأفضل دمجهما في مقياس واحد.

- ونفس الشيء بالنسبة لتقنيات الترجمة ونظرياتها،فحسب ما نحن ندرس الآن، لا نرى داعيا من جعلهما مقياسين مختلفين، فالمقياسين متشابهين.

- علم الاجتماع لا علاقة له بالترجمة ولا علاقة له مع متطلبات المترجم.

- أما نظريات الترجمة، فأرى أنها لا تفيدنا في عملية الترجمة، فنحن بحاجة للتطبيق أكثر من النظريات.

- لا وجود للتطبيق في مقياس الإعلام الآلي، أي أنّ الدراسة نظرية وليست تطبيقية

- يحتوي الإعلام الآلي على دروس علمية ومعقدة يصعب فهمها.

– بالنسبة للحضارات، نرى أننا ندرس حضارة المجتمع ونحن بحاجة لدراسة تطور لغة ذلك المجتمع.

– ندرس حضارات قديمة لا تثير اهتمامنا، بدل دراسة ما يحدث الآن.

- لم أشعر أن اللسانيات أفادتني في قراءة وفهم النص أو ترجمته.

- لا داعي لتدريس الترجمة الفورية لأنّنا لم نبدأ بدراستها منذ السنة الأولى، ولأنّه يوجد في جامعتنا تخصص مترجم تحريري فقط، ولا وجود لتخصص ترجمان فوري.

- لم تضف الحضارة البريطانية أي شيء للغة الإنجليزية.

أما السؤال العاشر فكان عكس السؤال التاسع، حيث طلبنا من الطلبة ذكر المقاييس التي يرونها مهمة لكنها لا تدرس في قسم الترجمة:

- علم الصوتيات لأنها أساس تعلم أي لغة.

- مقاييس باللغة الفرنسية.

- القانون، لأنه مهم في حياتنا العملية.

- علم المصطلحات، لأنّه يفيدنا في كل الاختصاصات.

- لغات أجنبية أخرى كالإيطالية، الروسية...وذلك لرفع مستوى الطالب.

- ترجمة فرنسي–إنجليزي/ إنجليزي– فرنسي.

- ترجمة الشعر، لأنّ الشعر يفيد في تحسين الأسلوب.

- رحلات تدعيمية في البلدان الأجنبية (تربصات)، لأن ذلك يساعد على اكتساب ثقافة اللغة.

- منهجية الترجمة (لأنّ ما ندرسه لا علاقة له بالمنهجية، فنحن نكتفي بترجمة نصوص فقط)، فمثلا عند نهاية السنة أردت تقديم مذكرة نهاية التخرج، وبما أنني لم أكن أعلم أي شيء عن المنهجية اضطررت للتخلي عن هذه الفكرة.

- دراسة اللغات الأجنبية بالأجهزة السمعية–البصرية، لأنّ تعلم اللغات يبدأ شفهيا.

- مقاييس حول الترجمة المتخصصة كالترجمة الطبية، العلمية، الأدبية، الاقتصادية...

- دراسة تطبيقية وليس نظرية للإعلام الآلي.

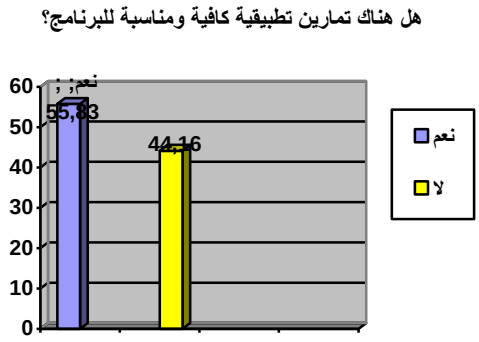
- نادي للقراءة و المناقشة وذلك يمكن الطالب من الكلام وتحسين لغته في الوقت نفسه.

- والطلب الذي تكرر بكثرة هو إضافة مقاييس شفوية، تساعدهم على تحسين مستواهم اللغوي.

وبخصوص السؤال الحادي عشر، فاتّفق معظم الطلبة على نفس الإجابة:

هل هناك تمارين تطبيقية كافية ومناسبة للبرنامج؟	نعم	%	لا	%
	67	55.83	53	44.16

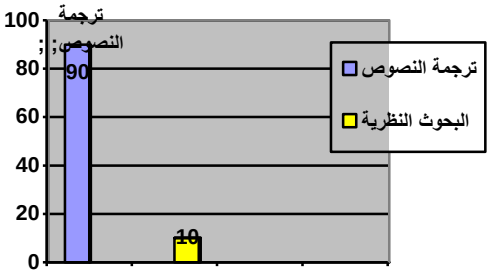
يمثل الرسم البياني الآتي الإجابات عن " هل هناك تمارين تطبيقية كافية ومناسبة للبرنامج؟":



ويعتبر السؤال الموالي مكمل للسؤال الحادي عشر، حيث طلبنا منهم ذكر طبيعة التمارين التي يحتاجونها:

ما هي طبيعة هذه التمارين التطبيقية؟		
	التكرار	النسبة
ترجمة النصوص	108	%90
البحوث النظرية	12	%10

يمثل الرسم البياني الآتي نسبة الإجابات عن هذا السؤال " ما هي طبيعة هذه التمارين التطبيقية؟":



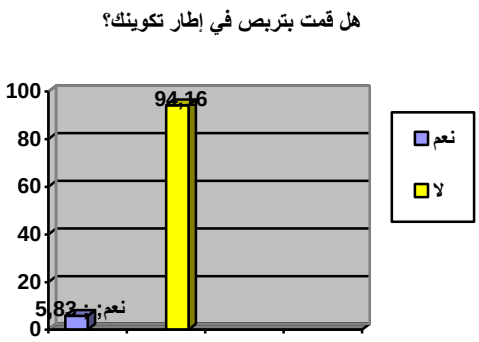
وطلبنا من الطلبة ذكر تمارين أخرى يرونها مهمة بالنسبة لهم، إذا ما رأوا أن طبيعة التمارين التي يحتاجونها ليست التي ذكرنها فقط:

- كيفية استعمال القاموس، مازال هناك طلبة في السنة الرابعة لا يحسنون استعمال القاموس.
- ترجمة النصوص القانونية، لأنها الأكثر استخداما في الحياة العملية.
- القيام بتربصات عند مترجمين رسميين، وذلك للاستعداد للحياة العملية.

– وبالنسبة للسؤال الثاني عشر، فجاءت إجاباته:

هل قمت بتربص في إطار تكوينك؟	نعم	%	لا	%
	07	05.83	113	94.16

يمثل الرسم البياني الآتي نسبة الطلبة الذين أجروا تربصا في إطار تكوينهم:



نلاحظ أن الأغلبية الساحقة كانت للإجابات السلبية، أما القلة القليلة التي أجابت بـــ"نعم " فأجرت تربصها في:

- شركة خاصة.
- قصر العدالة، لأتعرف أكثر على المصطلحات القانونية.
- مكتب مترجم رسمي محلّف.

وعن "هل استفاد الطلبة من التربص؟"، أجاب 04 بـــ نعم، و 03 بـــ لا، وذلك لقصر مدّة التربص من جهة، ومن جهة أخرى لأن التربص لم تؤطره الجامعة .

–بالنسبة للسؤال الثالث عشر، "هل تتماشى مضامين الدروس مع عناوين المقاييس؟" كانت إجاباته كالآتي:

هل تتماشى مضامين الدروس مع عناوين المقاييس؟							
نعم				لا			
كلّها	النسبة	بعضها	النسبة	كلّها	النسبة	بعضها	النسبة
30	25	15	12.50	01	0.83	74	61.66

نلاحظ أن 25 % من الطلبة يعتقدون أن كل عناوين المقاييس تتماشى مع مضامين الدروس، و 15 % أن بعض المقاييس فقط تتماشى عناوينها مع الدروس المقترحة من الأساتذة إلا أنهم لم يقدّموا أي أمثلة لتبرير إجاباتهم ، أما الطلبة الذين أجابوا "لا" فهناك طالب واحد فقط أجاب بأن كل مضامين الدروس لا تتماشى مع عناوين المقاييس، وهذا نظنه لم يفهم السؤال جيدا أو لعلّه كان في عجلة من أمره ولم يركز جيدا، أما الطلبة الذين ردوّا على سؤالنا بأن بعض مضامين الدروس لا تتماشى مع عناوين المقاييس كانت نسبتهم كبيرة وقدرت بـــ 61.66 % ، وقدّم هؤلاء الطلبة أمثلة عن بعض هذه المقاييس:

-ندرس مقياس الترجمة الفورية ولكن لم نقم بالتطبيق يوما.

-مقياس نظريات الترجمة، ترجمنا بعض النصوص، ودرسنا أساليب الترجمة.

-الإعلام الآلي، ندرس النظريات فقط.

-تقنيات الترجمة، ندرس بعض النظريات فقط.

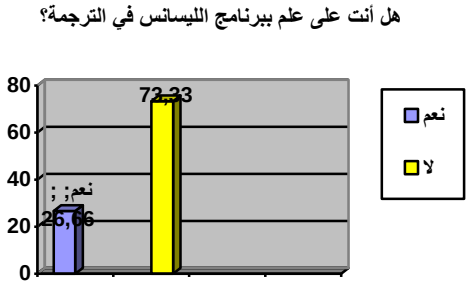
-منهجية الترجمة، نترجم نصوص من الانجليزية إلى العربية ومن العربية إلى الإنجليزية.

-اللسانيات، درسنا الجوانب التاريخية للغة فقط.

وعن السؤال الرابع عشر بخصوص علم الطلبة ببرنامج الليسانس في الترجمة؟ وكيف وجدوا هذا البرنامج؟ كانت إجاباتهم كالآتي:

هل أنت على علم ببرنامج الليسانس في الترجمة؟	نعم	%	لا	%
	32	26.66	88	73.33

يمثل الرسم البياني الآتي الإجابة عن السؤال الرابع عشر:



يبين الجدول والرسم البياني للسؤال الرابع عشر أن معظم الطلبة لم يكونوا على علم ببرنامج الترجمة، وهذا الأمر لم يفاجئنا البتة، لأن الاستبيان الذي أجريناه للأساتذة أظهر لنا أن عددا كبير لم يكن على علم حتى بوجود برنامج للترجمة،

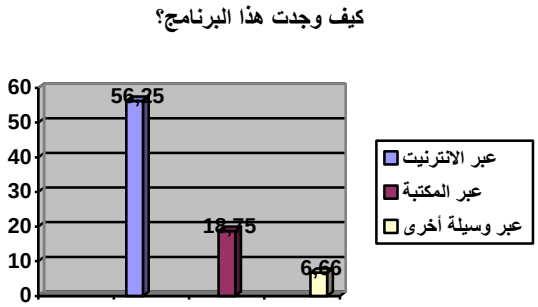
فإذا كان الأستاذ لا يعلم بوجود برنامج للمقياس الذي يدرسه، كيف يمكن للطالب أن يعلم؟

- وطلبنا من الطلبة الذين أجابوا بـــ "نعم "، أين وجدوا برنامج الليسانس في الترجمة؟:

كيف وجدت هذا البرنامج؟	عبر الانترنيت	%	عبر المكتبة	%	عبر وسيلة أخرى	%
	18	56.25	6	18.75	8	06.66

كانت نسبة الذين أجابوا أنهم اطّلعوا على البرنامج بفضل الإنترنت 56.25 %، والذين استعانوا بالمكتبة في بحثهم عن البرنامج 18.75 %، وأجاب الثمانية الباقين أنهم اطّلعوا على البرنامج بطريقة أخرى، خمسة منهم بفضل أساتذتهم، وثلاثة آخرين عن طريق الطلبة المتخرجين.

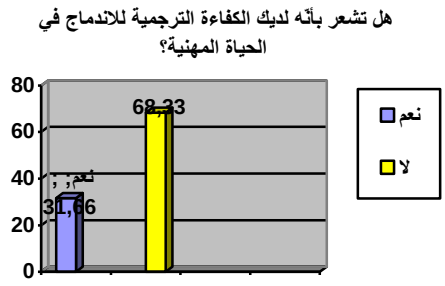
وهذا الرسم البياني يوضح الإجابات التي تحصلنا عليها في الجدول:



جاءت الإجابات عن السؤال الخامس عشر "هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟" كالآتي:

هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟	نعم	%	لا	%
	38	31.66	82	68.33

يمثل الرسم البياني التالي نسبة الإجابات عن " هل تشعر بأنّه لديك الكفاءة الترجمية للاندماج في الحياة المهنية؟":



تدل هذه النتائج على أن 68.33 % من طلبة الترجمة الذين سيتخرجون هذه السنة يعتقدون أنّهم غير قادرين على ممارسة مهنة الترجمة، مقارنة بـــ 31.66 % الذين يرونا أنّهم جاهزين للاندماج في الحياة المهنية.

– وفي السؤال السادس عشر ترجم الطلبة مثلين من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، لأن ترجمة المثل لا تتطلب من الطالب معرفة اللغة فقط بل معرفة ثقافة اللغة أيضا.

وأول مثل سنبدأ به هو : هذا الشبل من ذاك الأسد.

مثلما تمكن العديد من الطلبة من إعطاء الترجمة الصحيحة ألا وهي: "Tel père tel fils "

قدّم طلبة آخرون ترجمات خاطئة، وهذه بعض الأمثلة:

1. Tell père tel fils
2. Ce lionso est le fils de ce lion
3. Tells fils tell père
4. Tels fils tels pères
5. Telle pèrre tel fils

بِغضّ النظر عن الترجمة، نلاحظ أخطاء إملائية كثيرة في هذه الترجمات، ففي المثال الأول نجد خطأ في كتابة المذكر، حيث أنّه بدل أن يكتب "Tel" كتب "Tell" وبإضافة "L" لم تصبح الكلمة لا مذكر ولا مؤنث، لأنه كان يحتاج لإضافة "E" أيضا لتصبح: "Telle" مؤنث.

أما المثال الثاني فقد أخطأ الطالب في كتابة شبل باللغة الفرنسية حيث كتب " Lionso " بدل "Lionceau " وفي المثال الثالث، نلاحظ أن الطالب عندما كتب كلمة " Fils" اعتقد أن حرف " S" للجمع في هذه الكلمة فأضافه في "Tells "، ونفس ما لاحظناه في المثال الأول تكرر هنا، حيث أنّه كتب "Tell" بدل "Tel".

وبالنسبة للمثال الرابع، نلاحظ أن الطالب هنا عندما اعتقد أن " S" الموجود في كلمة " Fils" للجمع أضافه أيضا في كلمة "Pères " وتبعة كلمة "Tels " الجمع.

أما المثال الخامس، فقد كتب الطالب "Telle" في المؤنث بدل أن يكتبها في المذكر، وأخطأ في كتابة كلمة "Père" حيث أنه أضاف لها حرف "R" .

1. Le lionceau est l'enfant de ce lion
2. Ce lionceau est de ce lion
3. Ce petit lion est le fils du grand lion
4. Ce petit est le fils du lion
5. Tel fils tel père

أما المجموعة الثانية من الأمثلة فكانت الأخطاء فيها ترجمية، حيث نرى في الأمثلة الأربعة الأولى أنّ الطالب لجأ إلى النسخ " Le calque"، وترجماته لم تكن تؤدي المعنى المراد تبليغه في نص الانطلاق، وهذا على الرغم من كون المرادف متوفر ومتداول بكثرة في حياتنا اليومية.

وفي آخر مثال، كادت الترجمة أن تكون صحيحة، إلا أن الطالب قد عكس بين " Fils" و " Père" وذلك إتباعا للمثل العربي.

– أما المثال الثاني "لا تبع جلد الدب قبل صيده."

مجموعة قليلة من الطلبة توصلت إلى الترجمة الصحيحة :

" Ne vend pas la peau de l'ours avant de l'avoir tuer"

لأن ترجمته كانت أصعب بالنسبة للطلبة، فمعظمهم لم يترجم المثل، والباقون ترجموا المثل ولكن ترجمة خاطئة،

وسنعرض الآن بعض الأخطاء التي واجهت الطلبة:

1. Ne vend pas le cuire du loup avant de le chasser.
2. Ne vend pas le tapis du nounours avant la chasse.
3. Ne vend pas la peau de l'ours avant de le pêcher.
4. Il ne faut pas vendre la fourrure d'un ours avant de le chasser.
5. La vente vient après la chasse.
6. Ne précipite pas les événements.
7. Ne te précipite pas.
8. Ne pêche pas dans le vide.
9. Il faut bien réfléchir avant d'agir.
10. N'entreprend pas les choses avant de les acquérir.

عندما نطّلع على معظم هذه الإجابات، لا يمكن أن نصدق أنّ طلبة في السنة الرابعة ومتخرجين تقريبا هم من قاموا بالترجمة،

ففي المثالين الأولين، نرى أن الطلبة لم يتمكنوا من ترجمة كلمة "دب" فهناك من ترجمها بـــ" Loup" أي ذئب، وآخر ترجمها بـــ "Nounours" أي لعبة أطفال على شكل دب، أما المثال الثالث فالطالب اعتقد أن الدب سمكة و أراد صيده (Pêcher)، وبالنسبة للأمثلة المتبقية فنرى أن الطلاب حاولوا ترجمة المعنى كل على طريقته.

– وننهي استبياننا بسؤال نترك فيه الحرية للطلبة للتعبير عن رأيهم حول واقع الترجمة في جامعتهم، وتقديم كل الملاحظات والاقتراحات التي يرونها مناسبة:

- الآراء :

- لا يوجد مستقبل للترجمة، لأنه لا وجود لوسائل حقيقية لتحسين مستواها، ولا لمناصب عمل كافية.
- إذا بقيت الترجمة على هذا الحال فمستقبلها غبر مضمون (الحلم الضائع).
- واقع الترجمة في الجامعة الجزائرية سلبي جدا.

- في الحقيقة إن الترجمة علم في حد ذاته، له مستقبل كبير، لكنه في الجزائر لا يتماشى مع التطور العلمي بسبب عدم توفر الظروف الملائمة.
- اختصاص مثل الترجمة لا يملك قسما خاصا به في جامعة كبيرة كجامعة السانية وهران،
- واقع الترجمة مخيب للظن، لأنها لا تحتل المكانة التي تليق بها في بلادنا،
- يدرسنا العديد من الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس والمتعاقدين.
- تأخر بعض الأساتذة في رد نقاط الامتحانات حتى تاريخ الامتحانات الشاملة.
- نلاحظ شدّة في التنقيط.
- كثرة المقاييس لا تعني أننا نتقنها كلها أو ندرسها كلها.
- عدم وجود تخصص الترجمة الفورية .
- عدم وجود دراسات تطبيقية كافية.
- عدم وجود الإمكانيات اللازمة لتدريس بعض المقاييس.
- كثرة المقاييس المقررة بدون فائدة
- معظم الطلبة لا يهتمون بما يدرسون.
- لا يحسن معظم الطلبة اللغات، وأغلبهم اختار الترجمة لكي يتعلم اللغات.
- <u>الاقتراحات:</u>
- إجبارية مذكرة نهاية التخرج.
- تقديم رحلات وبعثات علمية للطلبة للإطلاع على الثقافات الأخرى.
- وضع قسم ترجمة خاص بها بدل وجودها مع قسم الأدب العربي.
- يجب مراجعة كل البرامج لأنها غير ملائمة مع الحياة العملية.
- مراقبة الإدارة للغيابات
- القيام بتربصات في مجال الترجمة.
- أخذ بعين الاعتبار ظروف الطلبة (الحي الجامعي، الإقامة...).

- وجود برنامج محدد يتّبعه الأساتذة.
- يجب على الدولة أن تهتم بفئة المترجمين وذلك بإرسالهم إلى الخارج لتعلم اللغات بشكل أحسن.
- يجب توفير مناصب شغل للمترجمين.
- التكثيف والتركيز على الجانب التطبيقي في الترجمة.
- إلغاء بعض المقاييس غير المهمة.
- إقامة تربصات و محاضرات مع أساتذة أجانب.
- إثراء مكتبات الترجمة.
- يجب وضع تخصصات معينة، مثل: الترجمة القانونية، الطبية، الاقتصادية...
- التفريق بين الترجمة التحريرية الفورية
- ضرورة التعاقد مع مؤسسات وطنية ودولية من أجل توفير تربصات للطالب تساعده في حياته المستقبلية.
- توفير مخابر مجهزة لتطوير مستوى الطالب في اللغات.
- توفير متخصصين وأساتذة أكثر في اللغة الاسبانية والألمانية.
- توفير قاعات للانترنيت في الجامعات.
- الإعلان على نتائج الامتحانات بعد إجرائها وليس حتى نهاية السنة.
- توفير قاعات لائقة للدراسة.

الكل يتفق على أن التعليم الجامعي نهض نهضة كبرى وأتسعت أقسام الترجمة ، لأن الجزائر ترى وبكل واقعية أن الترجمة باب لا غنى عنه للإلمام بما يموج به العالم من جديد في كل باب

ورغم هذا الرأي المشجع، إلاّ أن الكل يتفق بكون الترجمة في الجامعة الجزائرية ما زالت بعيدة عن مستوى الجامعات الأوروبية لأسباب عديدية، و في محاولة منّا لمعرفة هذه الأسباب، قمنا بهذا الاستبيان، الذي وضّح لنا نقاطا عدّة.

وأول ما نلاحظه في هاتين الجامعتين أن نسبة الطلبة الإناث تفوق نسبة الذكور، وهذا يعود لقلة حماسهم للدراسة وتشاؤمهم إزاء المستقبل، وتفوق الإناث في اللغات الأجنبية ، أما الجانب الإيجابي فكان الفئة العمرية، حيث أن معظم الطلبة ينتمون إلى أصغر فئة عمرية في الجدول،

وأكثر ما لفت انتباهنا في هذا الاستبيان هو تذمر الطلبة من برنامج الترجمة، وذكرنا أعلاه بعض ملاحظاتهم، وسنحاول الآن تقديم اقتراحات لسد بعض الثغرات التي نراها ضرورية لتوفير تكوين شامل ومتكامل للطلبة في قسم الترجمة.

ونرى أن أهمها يكمن في تعليم اللغات أولا، وبواسطة الترجمة ثانيا، بالإضافة إلى إعادة إدراج مقياس" مدخل إلى العلوم القانونية"، ووضع مقياس جديد هو" نقد الترجمة " كي يتمكن الطالب من إلقاء نظرة نقدية على أعمال المترجمين وعمله الخاص، وينمي بذلك الحس النقدي الضروري لممارسة مهنته.

ونرى أنه يجب إتباع هذه الخطوات في تكوين المترجم والترجمان:

- أن يدخل الطالب إلى قسم الترجمة وبحوزته معلومات وافية باللغات موضوع الدراسة.

- توسيع ثقافته العامة، وخاصة ثقافة اللغة أو اللغات الأجنبية وحضاراتها، ويتم هذا بفضل نوعية النصوص التي يترجمها والمحاضرات التي يلقيها الأساتذة.

- إشراك الطالب في عملية التكوين من خلال قيامه بأبحاث موجزة وإعداد تقارير عن قراءات في تخصصات مختلفة.

- إضافة تخصصات في السنة الرابعة مثل: الترجمة الأدبية، الترجمة العلمية والتقنية، الترجمة القانونية...

- إعادة إدراج مذكرة التخرّج بشكل إجباري في المقرر، والشروع فيها من بداية السنة الرابعة ليتعود الطالب على الترجمة المتأنية.

- إدراج مادة" الترجمة الاختزالية "اعتبارًا من السنة الثانية، وهي تتمثل في قيام الطالب بتلخيص عدة نصوص تعالج موضوعًا معينًا واحدًا، ومن ثم ترجمة هذا التلخيص إلى لغة أو لغات التخصص،

حيث لاحظنا أن كل سنة في الامتحان الوطني للمدرسة الدكتورالية للترجمة، يطلب من الطلبة القيام بترجمة اختزالية لنصين، والمشكل الذي كان يتكرر هو أن معظم الطلبة لا يعرفون ما معنى الترجمة الاختزالية.

وإذا تحقق هذا كله نعتقد أن الطالب سوف يكون لديه طموح شخصي للمستقبل وقابلية للتقدم والحصول على أرقى الشهادات وتحمل المسؤولية بكل ثبات وجدارة.

4- مقترحات لتدريس الترجمة:

أهم ما يميز النصوص في قسم الترجمة أنها تتوجه لطلبة يفترض أنهم يتحكمون تحكما مقبولا في أهم أدوات الترجمة، ألا وهي السيطرة الحسنة على لغات العمل .وذلك يعني أننا لن نكون بحاجة إلى تخصيص نصيب "وافر من الحصة "إلى الجوانب اللغوية المحضة، أولا، لأن أستاذ الترجمة عادة ما لا يكون مؤهلا لإسداء هذا النوع من الدروس، وثانيا حتى لا تتحول دروس الترجمة، إلى دروس في النحو المقارن.

ولن يمنع ذلك، بطبيعة الحال، توجيه الطلبة إلى تحسين أدائهم اللغوي، كلما دعت الضرورة لذلك، بالتنسيق، قدر المستطاع مع أساتذة اللغة الذين لازلنا في أمس الحاجة إليهم في هذه المرحلة.

وبالنظر، لعامل الوقت وعدد الطلبة، فالتطرق في حصص الترجمة إلى اللغويات المحضة ، من شأنه الحد من حيوية الحصة ومن التدرج في العمل والتقدم فيه لأن أستاذ الترجمة يكون أمام خيارين:

أيترك أخطاء اللغة تمر، دون تنبيه أم يلفت النظر إليها، أم يلجأ إلى توقيف الدرس والعمل على رفع مستوى الطلبة أو طلب إعادة توجيههم. ولهذا، فلا بد من تحديد مقاييس الالتحاق بهذا النوع من الدراسات تحديدا دقيقا مبنيا على أسس علمية، إذ لا يمكن لأي سياسة تعليمية أن تنجح دون توفير هذه الشروط وهي أدنى ما يمكن المطالبة به.

وهناك أيضا مستوى الطلبة، فللطلبة المبتدئون يكونون في مرحلة الاكتساب النظري والتعود على الطرائق المعروضة عليهم في مبادئها العامة عن طريق التقريب البيداغوجي المباشر لتتبع ، لاحقا، بالتطبيق الميداني، الكفيل وحده بتوضيح ما غمض من مفاهيم ذكرت في الطور الأول، عن طريق اختيار مجموعة من النصوص النموذجية العامة المراعية لمستوى الطلبة ومستوى التدرج البيداغوجي .فهدف تمرين الترجمة، في هذه المرحلة، بالذات، يبقى، علاوة على ترسيخ آليات الترجمة الأساسية في أذهان الطلبة، عن طريق المزيد من الممارسة، عملا إنشائيا يتعود المتعلم عبره التحرير والتحكم في مختلف تقنيات الكتابة التي يستلهمها من النصوص المعروضة للترجمة ومن البحوث التي تطلب منه، استكمالا وتقوية لنقاط الضعف الملاحظة هنا وهناك، التي يجب أن يركز عليها الأستاذ وينسق عمله إزاءها مع أساتذة اللغة والثقافة العامة.

و انطلاقا من واقع أن الطالب قد خرج من نفق" التدرب"، تأتي مرحلة تثمين تجربة يكون قد خزّنها ، عن طريق إكسابه" خبرة "جديدة بالتركيز على جانب فهم النصوص المقترحة وتنويعها ودفعه إلى البحث الوثائقي الشخصي الذي لا تخفى فوائده على أحد .ويمكن أن نلخص ذلك في الطريقة العامة التالية:

– قراءة النص قراءة أولى سريعة ومناقشته مع الطلبة لأن مفتاح الترجمة هو الفهم والإفهام.

- تحديد طبيعة النص.

- تحديد الجوانب اللسانية و غير اللسانية التي يحملها النص.

– اقتراح ترجمة أولية شخصية يقوم بها كل طالب على حدة كمرحلة أولى،

– القيام بترجمة عامة يشارك فيها كافة الطلبة في النصف الثاني من الحصة،

- توزيع الترجمة التي يكون الأستاذ قد أعدها للمقارنة والتعليق.

- تخصيص الحصة الموالية لمقارنة ترجمة الأستاذ بالترجمة النموذجية أو الترجمات الخاصة بكل طالب، على ألاَّ تفوض مقترحات الأستاذ على الطالب.

تبدو هذه الخطوات عامة، وفي بعض الأحيان، متداخلة .إلا أنّها مجرد علامات يمكن تكييفها ونوعية الطلبة وطبيعة النص أيضا، لأن أهم شيء، هو تقيد الأستاذ بطريقة معينة والابتعاد قدر المستطاع عن التجريبية المحضة التي لا تستند لأي سند موضوعي أو ترك الطلبة يعملون بمفردهم، دون توجيه، كما تبين لنا ذلك من بعض الإجابات التي تحصلنا عليها في إطار الاستبيان.

تطلعنا"كريستين دوريو" معلنة أنه: "لا يمكن أن ينحصر التفكير حول تعليم الترجمة في عرض تجربة، مهما كانت درجة نجاحها والمطالبة باستنساخها .كما أن الأمر لا يكمن، كذلك، في اقتراح برنامج مثالي [..]يحتذى به ، لأن ذلك يفترض أن الترجمة نشاط متميز ومتجانس ومعالمه محددة إلى أقصى الحدود واضحة تمام الوضوح، والكل يعرف أن الترجمة غير ذلك لأنها متعددة الأشكال، مختلفة الأنواع[1] "...

[1] - C .DURIEUX. *L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*. Meta, L, 1, 2005 .p.36.37 .

والهدف من الحصة الدراسية والغاية منها هي تعليم الترجمة وتدريب الطالب على كيفية تخطي العقبات اللسانية وغير اللسانية التي تعترض سبيله، وإفادة بقية الطلبة عن طريق فتح النقاش حول النقاط التي يرى الأستاذ أنها تستلزم التركيز والتوسع.

و إذا كان من الطبيعي أن يحس الطالب بالرغبة في اللجوء إلى بعض الأدوات المساعدة يتراء له أنها تسهل له تمرين الترجمة كاستعمال القواميس، فمن واجب الأستاذ، لفت الانتباه إلى عدم جدواها في أغلب الحالات، و من أنها عوض أن تساعد المتعلم ستعقد مهمته وتحولها من عملية تفكير في ماهية النص وفي معانيه المختلفة الظاهرة منها والكامنة، إلى مجرد نقل للمعجميات من لغة لأخرى .علاوة على أن هذه الأدوات لا تقترح كل ما يريده المتعلم ووفق المعنى المراد .

والهدف من أي طريقة هو تبليغ الرسالة البيداغوجية للمتعلم، وتقريبها إلى فهمه عن طريق غربلة الصعوبات وتيسيرها ليتسنى له العمل بكل راحة دون أن ننفره .وتقول" كورميه "من جامعة مونتريال

"تقتضي أي طريقة للتعليم تذليل الصعوبات الخاصة بالاختصاص المعني أو فكها[1]."

4.1 _ <u>اختيار النصوص</u>:

ربما شكلت قضية طبيعة النصوص المنتقاة وطريقة التعامل معها أحد أهم المشاكل ذلك أن النص المعروض على الطلبة هو مفتاح الدرس وبدايته إلى جانب طريقة اختياره، وما هي المعايير الواجب الاستناد إليها في ذلك .و لا بد من الإقرار أن الأمر لم يكن سهلا لأنه يصعب تطبيق المعايير العلمية في اختيار نص ما، فما نراه يليق بهذا المستوى

يراه غيرنا غير لائق، لأسباب موضوعية يمكن لكل واحد الدفاع عنها واثبات جدواها من عدمه .وبالرغم من ذلك توجد عوامل ثابتة ، تتحكم في اختيار نصوص يمكن أن يعرضها الأستاذ للترجمة لعل أهمها هو الطالب

[1] - C.M, CORMIER. Traduction de textes destinés à des spécialistes ; Approches pédagogiques. Meta. XXXVI, 2/3.1991.p440.

ومستواه وما إلى ذلك من العوامل التي سنراها لاحقا. ويقول بهذا الصدد " هانلور لي جاهنك" من مدرسة "جنيف "للمترجمين والتراجمة في مقال يحمل عنوان

The right translator in the right place : Un défi pour la formation وهو يتكلم عن الوسائل البيداغوجية الواجب توفيرها: "لا بد من أخذ بالاعتبار في اختيار النصوص البراغماتية، التي تمثل أو يجب أن تمثل الجزء الأكبر من الوسائل البيداغوجية، الخصوصيات الثقافية [..]وهو يعني إلزامية استعمال النصوص المعلوماتية والعلمية بطبيعة الحال [..]إذ أن كل موضوع، يمكنه، بعد تهيئة جيدة، أن يجد مكانه في الدروس". [1]

4.2 – مستوى الطلبة:

يعتبر مستوى الطلبة مشكلة من أشد المشكلات التي تواجه سبيل تعليم الترجمة عموما، ولدينا في الجزائر، خصوصا، إذ يصعب تحديد معايير حقيقية يمكن عبرها تحديد المستويات تحديدا ولو تقريبيا بفعل ما يوصف أنه تدني في المستويات وانحصارها وتقاربها بل وانعدامها، أحيانا .

4.3 – نوعية النصوص:

علما أن التعليم الملقن في أقسام الترجمة الجزائرية تعليم عام غير متخصص، فإن النصوص المنتقاة يجب أن تتناول مواضيع علمية وثقافية وأدبية ذات طابع عام، يقول "بول سان بيار" "يثير النص الواحد مقاربات مختلفة بل ومتعارضة "[2] .وللجمع بين النافع والمفيد يجب التركيز على النص العام الإعلامي الذي يتناول الوقائع والظواهر الاجتماعية والتعاليق ذات البعد الاجتماعي السياسي أو الاجتماعي الثقافي.

وينبغي أن تتناول هذه النصوص، إلى جانب ذلك، وبشكل مستفيض، آخر مستجدات الساحة المحلية والدولية بتعاليقها و تحاليلها، وأن يشكل النص المختار كلا متجانسا قابلا للدراسة يثير اهتمام الطلبة بما يحدثه في نفوسهم، جميعا، من فضول ورغبة في فك ما هو غامض فيه.

---

[2]- LEE- JAHNKE. H. The right translator in the right place: *Un défi pour la formation*! Ecole de traducteurs et d'interprètes de Genève. Suisse. Dans la Revue française de linguistique appliquée. 2003.2. (vol.VIII).

[2] - Paul. St PIERRE. *La traduction, histoire et théorie*. Méta XXXV, 1,1990. p120/121.

وللتنويع وحتى لا يتسلل الملل في الفصل يمكن للأستاذ أن يختار بعضا من النصوص التي تعالج الواقع المعيش القريب في المجال والزمان من الطالب مما يسمح له من تعبئة معارفه الآنية واستعمالها وتوظيفها . وتجدر الإشارة إلى أن هذه النصوص العملية تشكل زادا كبيرا ومتنوعا وإن كانت مجرد نصوص إعلامية، وهذا من شأنه إثارة النقاش والجدل أحيانا، لما لا؟ والسماح من الخروج من قوقعة النصوص الحيادية المملة ، وولوج باب النصوص الاصطلاحية، التعبيرية، البليغة ولم لا الفكاهية؟ فالنص العملي، عادة ما يشكل تمرينا أسلوبيا من الطراز الأول بفعل أسلوبه النثري اللاَّذع، أحيانا، والقوي أحيانا أخرى وهو ما يضفي على تمرين الترجمة المشترك الرونق والجمال لما يسمح به، علاوة على كل ما تقدم، من استغلال، عن طريق الممارسة الترجمية، للمجال المشترك المتمثل في دراسة النص من كل الجوانب و لاسيما الجوانب اللسانية.

وباختصار، فالنصوص يجب أن تكون على العموم:

- حديثة، بعيدة عن النصوص الأدبية، إلاَّ إذا كانت الحصة مخصصة لهذا النوع بالذات.

- عامة، تتناول مواضيع ذات مستوى محترم، غير مترجمة، إذ أن أغلب مقالات وكالات الأنباء منقولة عن لغاتها الأصلية، إلى جانب المواضيع التاريخية والاجتماعية المشوقة المستخرجة من الكتب والمجالات المتخصصة..

- تقنية، غير موغلة في التخصص، وإن كان هناك من يضع النصوص المالية والاقتصادية والقانونية في خانة النصوص المتخصصة .فهذا النوع من النصوص يحتل مكانة، لا يستهان بها، في حياتنا اليومية.

- النصوص البراغماتية مثل التعليمات الطبية أو تلك الخاصة بالتجهيزات المنزلية المختلفة.

- قرارات وتوصيات المؤتمرات.

4.4 - طول النصوص ومستواها اللغوي:

يرتبط طول النصوص بالوقت المخصص للحصة، إلاَّ أن الأستاذ يمكنه تحديد طول النص الذي يتناسب والمستويات العامة للطلبة.

يعد مستوى لغة النص مشكلة أخرى لابد من مواجهتها في تحضير الدرس، والواقع أن هذه النقطة مرتبطة أشد الارتباط بطبيعة النص وبالمستوى العام للطلبة، فترجمة نص ما، علاوة على التمرين الترجمي في حد ذاته،

تعد تمرينا لغويا تحريريا تلتقي فيه فنيات التحرير والتعبير عن الأفكار ودراسة للغة المنقول منها والتعمق خاصة في اللغة المنقول إليها.

وهنا يتجلى دور الأستاذ، بشكل واضح، إذ ينبغي عليه التركيز، وهو يتابع عمل الطلبة، على كافة الجوانب اللسانية المباشرة للنص أو غير اللسانية المثارة، من مسائل تركيبية، أو إيحائية أو حتى نحوية إن أحس بضرورة ذلك، مع التأكيد على الربط بين الجمل والعلاقات الموجودة بينها.

كما أنه يلفت الانتباه، كلما اقتضى الحال، إلى جوانب ذات طابع دلالي تطرح مشاكل معينة مثل المعاني الحقيقية والمجازية والخفية للكلمات والاستعارات وتعدد معاني اللفظ الواحد وتبيان طرائق الخروج مما تطرحه من صعوبات.

تدخل كل هذه الجوانب وغيرها ضمن دراسة النص التي نقترحها كطريقة للترجمة .وكما نرى، فإن جوانب عديدة مما ذكرناه مرتبطة بدرس بمادة اللغة .ولهذا، فلا بد من العمل على إيجاد التكامل اللازم بين أساتذة اللغة وأساتذة الترجمة حتى لا تضيع الجهود هباء منثورا .و يجب أن تكون دروس اللغة في خدمة الترجمة، وهذا يعني وجود علاقة وطيدة بين المدرسين حتى لا يأخذ الجانب اللغوي والنحوي" حصة الأسد "في درس الترجمة ويحد من فاعليته.

4.5 – طريقة سير الحصة:

إذا كنا قد بينا أعلاه الخطوط العريضة للطريقة المقترحة لمعالجة النص والتدرج معه لغويا ودلاليا وأسلوبيا، وركزنا على الدور المحوري للأستاذ، فإننا سنتطرق، فيما يلي، إلى طريقة ضبط الدرس والخروج به من طور التحضير إلى طور الانجاز.

وللقيام بذلك، يشجع الأستاذ الطلبة بعد قراءة النص على إثراء الترجمة فرديا وإبداء كافة الملاحظات والانتقادات والاقتراحات مع محاولة تقديم المبررات الدافعة لهذا الاختيار أو ذاك والبحث عن سبب الخطأ، إذا كان جسيما يستحق التوقف .وهذه بوابة تستغل لتصحيح الأخطاء في حينها أو تخصيص حصة للقيام بذلك أو لفت انتباه أستاذ اللغة إلى استدراك ما يمكن استدراكه، من أخطاء عامة.

تسمح هذه الطريقة من وضع ترتيب خاص لاقتراحات الطلبة بناء على سلم قيم تفرضه طبيعة النص المترجم . ولا ينبغي للأستاذ أن يفرض نمطه الخاص أو نظرته الفردية للأشياء، بل يجب أن يترك الطلبة (كافة الطلبة) "يتركون بصمتهم" في النص" المقترح " الذي يعد ثمرة جهود الجميع، و أن يحسوا أن هذه" النسخة "ليست النسخة النهائية بل نسخة يمكن تحسينها بشكل أفضل لو توفر الوقت الكافي للدرس والجو المناسب وراحة العقل وهو ما ينصح به خارج الدرس حيث يطلب منهم مواصلة العمل في بيوتهم، استدراكا للنقائص الممكنة . ويجب أن يحرص الأستاذ، كل الحرص، على النظام العام في القسم، وأن يتقيد الجميع بالاحترام المتبادل وألاَّ يسخر بعضهم من بعض خلال الدرس، بسبب الترجمات المقترحة.

4.6 – ترجمة النصوص:

أهم شيء يمكن أن نعلمه للطالب هو كيف يترجم نصا وكيف يتعامل معه وفق منهج من شأنه دفعه إلى التفكير حول مشاكل الترجمة التي ستعترضه مستقبلا.

ولا بد من الإشارة إلى أن أي ترجمة من الترجمات يتخللها الطابع الشخصي ذي العلاقة الوطيدة بعوامل عدة دخلت أو تدخل في تكوين المترجم وفي ما يتميز به من طباع وإحساس وما حصله من ثقافة، وما له من مهارة في تأويل أو قراءة لهذا المقطع أو ذاك المصطلح من النص الذي يتعامل معه ولاسيما إذا تعلق الأمر بترجمات عامة أو أدبية، لأن الترجمات المتخصصة تتسم بدقة أكثر.

ويعرف كل من مارس الترجمة "أن ترجمة نص واحد تقاس بعدد مترجميه" !وهذا من بين الأسباب الكامنة وراء إعادة ترجمة الكثير من المآثر الأدبية من حين لأخر ومن عصر لآخر، وتعني هذه الإعادة عدم الرضا عن الترجمة السابقة التي كان الجيل الذي ترجمت خلاله يرى أنها الأفضل والأحسن .

وهذه المشكلة مطروحة على الأساتذة عندما يصححون اختبارات الطلبة وعلى مراجعي الترجمات في المنظمات الدولية وفي دور الطباعة بمناسبة مراجعة هذه الترجمة أو تلك . وكثيرا ما تحدث خلافات أساسية بين المترجم ومصححه لأسباب تتعلق بالذاتية، إذ أن هذه العبارة أو تلك لا تروق المراجع، فيحذفها، دون مبرر!

ونختم هذا الموضوع بما قالتكورميه: " تعود أسباب **عدم الفهم** التي كثيرا ما **تتكرر** في تعليم الترجمة إلى العجز المسجل في باب **المعارف اللغوية** والى تلك التي يتضمنها الموضوع المدروس في حد ذاته[1]."

نلاحظ أن المفردات الرئيسة الواردة في هذا المقتطف :أسباب عدم الفهم /تكرار الأخطاء /المعارف اللغوية ونضيف إليها " المعارف الخاصة."

تشكل، في رأينا، هذه العبارات برنامجا حقيقيا يطرح أهم المشاكل التي تعترض سبيل تعليم الترجمة، ويكمن التساؤل حول طريقة التعامل معها، وكيف يتغلب أستاذ الترجمة على تلك الصعوبات، وما هي الوسائل المستعملة لبلوغ هذا الهدف .وسنتوقف عند هذه النقاط لنبرز أهميتها في عملية التكوين وفي الترجمة خصوصا، على الأقل بالنسبة لوضع شبيه بما يحدث في جامعاتنا:

أ -أسباب عدم الفهم:

- عدم دراسة الطالب في التعليم الثانوي الاختصاص المناسب لهذا الفرع .
- التوجيه الإداري غير العقلاني للطالب نحو شعبة الترجمة .
- عدم العمل بشروط الانتقاء للالتحاق بأقسام الترجمة .

لا نذهب، في هذا الحد إلى المطالبة بفرض شروط في مثل صرامة بعض المدارس الأجنبية مستوى وعددا بل نطالب بفرض شروط دنيا لا بد من التقيد بها مهما كانت الظروف، وإلا فلن تنجح أية سياسة في مجال تعليم الترجمة .وسنكتفي بتخريج الآلاف من أشباه المترجمين ونكون بذلك قد جنينا على أجيال كاملة من المواطنين، وبالتالي، على الوطن والأمة بنفس المناسبة.

ولا بأس أن نذكر من باب المقارنة بعضا مما تشترطه المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين حسبما ذكرته Le Féal من باب الاستلهام والمقارنة: " إن الاختبار الأبسط والأسرع والأكمل لمعرفة إن كان المرشح يتمتع بالقدرات والمعارف اللازمة لتعلم تقنيات الترجمة يتمثل في أن نطلب منه أن يحرر:

- في لغته الأصلية (اللغة الأم) أو (في لغة ثقافته)

1- C.M, CORMIER. Traduction de textes destinés à des spécialistes ; Approches pédagogiques. Meta. XXXVI, 2/3.1991.p446.

– ملخصا لنص" عام "محرر باللغة الأجنبية يعالج موضوعا نفترض أنه في متناول أي طالب يتمتع بمعارف مقبولة عن الحياة العصرية، دون أن يكون النص بين يديه ساعة التحرير[1] .

وكما يبدو فبعض هذه الشروط سهلة التحقيق وإن كانت تقتضي بعض الترتيبات والتضحيات، إلاَّ أنها تسمح من إجراء غربلة أولية تجنب تعثرات عدة نعيش سنويا الكثير منها، وتعود مستقبلا بالخير على المجتمع .ونلاحظ ورود مصطلح "تقنيات الترجمة "في الاقتباس أعلاه، لأن الطالب الذي تعوزه اللغة والمعارف العامة لا يستطيع أن يتعلم وسيعطل تقدم بقية الطلبة.

إن التحكم في هذه الأسباب والعمل بها من شأنه" تحييد "العامل اللغوي بنسبة كبيرة، والسماح للمشرفين على الدراسة من التركيز على رفع مستوى الثقافة العامة للطالب وتلقينه تقنيات الترجمة وعلومها.

ب –تكرار الأخطاء:

إذا تكررت الأخطاء، فهذا يعني وجود نقائص أساسية في التكوين الأساسي العام .وعلما، أن الترجمة، تقتضي من صاحبها معرفة وافية لأدوات العمل، فإن الأستاذ يجب أن يتعامل معها بحكمة كبيرة، وأن يحسس الطالب المعني بنقاط ضعفه ويوجهه التوجيه الحسن، حتى لا يكون كابحا لعمل الجماعة ومعطلا تقدمها .ويمكن أن يشرك بقية الأساتذة، المعنيين في عملية" الإنقاذ"الذي يمكن أن يصل حد إعادة التوجيه إذا أعاد الطالب السنة ، وهذا ما يعمل به حاليا في فرع الترجمة الفورية بجامعة الجزائر العاصمة، حيث يعاد توجيه الطالب غير الناجح في شعبة الترجمة التحريرية.

ت –المعارف اللغوية:

يدخل هذا الشرط ضمن الشروط الأساسية المطلوبة للالتحاق بمعاهد الترجمة ولهذا، فلا يجب بأي حال من الأحوال، التقصير فيه حتى يبقى دائما على رأس قائمة مقاييس الالتحاق في هذا النوع من الدراسات.

1- K.D, LE FEAL. *Pédagogie raisonnée de la traduction*, Méta, XXVIII ,2 ,1993. P 159.

ث -المعارف الخاصة:

يعد جانب" المعارف الخاصة "الأصعب من حيث التحديد، إذ كيف يمكن إعلان أن هذا الطالب أو ذاك تعوزه المعارف الخاصة .وما هي هذه المعارف؟ ومن يحددها؟ وكيف نحددها؟ فإذا تناولت حصة الترجمة مسائل موسيقية أو وردت أي إشارات عنها، فستجد في القسم الكثير من الهواة، أما إذا تتناول النص موضوعا تاريخيا أو جغرافيا أو خاصا بمواد التجميل، فسينقسم الجمع بين عارف وغير عارف .ولهذا، وإذا أردنا التغلب، على هذا النوع من النقائص، المقبولة بالنسبة لطلبة شباب، لا بد من تنويع النصوص المقترحة للترجمة وتكليف الطلبة بالبحث عما غاب عنهم، على شكل بحوث قصيرة، يقدمونها مرة في الشهر، يأخذ الأستاذ على عاتقه قراءتها وتنقيطها،شريطة ألا تكون مستنسخة من" الانترنيت"، بل مستمدة من كتب ومجلات يسهر الأستاذ على التأكد منها .ومن فوائد مثل هذه الأعمال، الحث على المطالعة المتواصلة، لأنها تعتبر الحل الأمثل لهذه الإشكالية العامة.

الـخـــاتـــمـــة

ونحن نتناول إشكالية تعليم الترجمة في الوسط الجامعي المتميز باحتدام شديد للآراء حول العديد من جوانبه خاصة منذ أن ولجت الترجمة هذا الوسط ككيان مستقل منتصف القرن الماضي، كنا ندرك، تمام الإدراك الخلاف القائم بين التيارين الأساسين السائدين في قطاع الترجمة، التيار المقتنع بالترجمة وبجدوى تعليمها والمعلن لذلك والتيار المشكك في ذلك بل والرافض له، والمتستر وراء بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الترجمة.

ففي الوقت الذي ترى فيه مثلا "ماريه كلود فريدريك فولتيه "المحسوبة على التيار الأول " أن الترجمة أساس أي نظام تربوي جيد إذا ما أخذت على أساس أنها وسيلة تعليم[1]"

فإن" فرانك ماكشاين "من الجانب الآخر يرى أن " الزعم بإمكانية تعليم الترجمة يُحْدِث ردة فعل تشاؤمية تضاهي الزعم القائل بتلقين الشعر أو تعليم كتابة الروايات "[2]

وقد حاولنا في الفصول الثلاثة الغوص وبحذر شديد في غياهب اختصاص ليس ككل الاختصاصات لزج ومتموج يصعب إدراكه وتحديد ملامحه بالرغم من وجوده منذ أن انتشر الإنسان على وجه المعمورة واستوطن ربوعها .وقد جاء إحساسنا هذا من رغبتنا في الابتعاد عن كل أشكال المغالاة لأن الترجمة، مهما قيل عنها قائمة، ومهما اختلفت حولها الآراء فالكل يمارسها ويعيشها ويتغذى منها بشتى الأشكال.

ومن هنا وصلنا إلى قناعة مطلقة بإمكانية تعليمها انطلاقا من تجربة كل هؤلاء الذين ساهموا على مر الأجيال في وضع اللبنة تلو الأخرى ليشيد هذا الصرح الجميع من على أسسه على مكتسبات الترجمة المترامية الأطراف،

---

[1] - Lieven, D'HULST. *Cent ans de théorie française de la traduction*. Lille. Presse universitaire de Lille. 1990. P 71.

[2] - F. MACSHANE. "*The teaching of translation" dans the world of translation*, New York, PEN American Center, p.231-240.

وخاصة ما سجلته من ثورة حقيقية منذ منتصف القرن الماضي .فبعد أن كانت لا تكاد تذكر في كتابات اللسانيات، رغم أنها نشاط ممارس يوميا، هاهي ذا الأوضاع تتغير في ظرف وجيز وتتحول الترجمة إلى علم جديد حط الرحال بين بقية العلوم وخاصة الإنسانية منها .فإذا كانت قد استعصت على الدراسة النظرية مدة طويلة فهاهي ذا تفتح ذراعيها لها بشكل لا مثيل له .وقد مست هذه الدراسات مختلف جوانب الترجمة مبنى ومعنى وشكلا ومضمونا وبين مختلف اللغات وتكاثرت الآراء وتشعبت حول إمكانية الترجمة و استحالتها بالنسبة للبعض وتركيز البعض الآخر على الوفاء في الترجمة وبالتالي اللجوء إلى الترجمة الحرفية وبين رأي آخر يرى أن المعنى هو الأساس ولا بد من إعطائه الأسبقية .وبعد أن كانت الترجمة تحريرية أساسا، فهاهي ذا تنتقل في حوالي قرن من الزمن لترسي دعائم اختصاصين آخرين هما الترجمة التتابعية والفورية.

وكان من نتائج ذلك أن ظهرت الحاجة إلى تعليمها التعليم الصحيح المعتمد على الملاحظة والتجربة أولا ثم إسناده إلى الدراسات النظرية المختلفة التي تخترق عالم الترجمة .وقد نال تدريسها بعض من النجاح في بلداننا منذ بداية ستينيات القرن الماضي . وبعد هذه المدة الطويلة يبدو لنا أن الوقت قد حان للقيام بطفرة جديدة في هذا المجال والقيام بعملية جرد لما أنجزناه حتى الآن وتحسين ما يجب تحسينه وترك ما يجب تركه .وقد اندرج عملنا في هذا الإطار حيث بينا أن المناهج محل فصلنا الثاني أضحت غير مناسبة لأي طور من أطوار نظامنا التربوي وخاصة الجامعي منه .ولهذا، لا بد من فتح نقاش علمي عربي جاد متحرر من كافة أشكال الأنانية الضيقة وحشد كافة الطاقات المتوفرة، وهي كثيرة، للخروج من مرحلة التبعية وتحقيق انطلاقة علمية يمكنها أن تعود على أوطاننا بالخير وتسمح لنا من المشاركة في الفكر الإنساني الذي كنا في مرحلة من مراحله أحد أهم الفاعلين.

وإذا لم ينل موضوع تدريسها عناية الأجيال السابقة، فليس من باب الإهمال أو النسيان، إنما يعود لأسباب موضوعية ميزت الحضارة الإنسانية التي لم تكن مهيأة، في رأينا، حتى عصرنا هذا لتخوض تجربة تعليمها كاختصاص مستقل بذاته.

وهذا لا يعني أن كل العوائق قد رفعت وأصبح سهلا تخطيها بالنسبة لكل من أراد أن يتوجه إلى تعليم الترجمة، بل بالعكس تماما، إذ لا بد من مواصلة الجهد، على مستوانا، لإقامة الدعائم الأساسية الكفيلة بترسيخه ترسيخا

نهائيا وتعميمه في الأوساط الجامعية وخاصة العمل على توحيد اتجاهاته النظرية أشرنا إلى العديد منها حتى لا تتحول إلى كابح أمام هذه الحركية التاريخية الجارفة بفعل تشعب الآراء وابتعاد مدارس نظرية عدة عن الواقع وصعوبة تطبيق البعض الآخر إضافة إلى الخوف في الوقوع في نوع آخر من الهيمنة، بعد مدة زمنية معينة، تصل فيها العلوم الحديثة حد ابتكار آلات مترجمة فعالة تجعلنا من جديد نلهث وراءها للحصول على بعض أسرارها.

ولن تكون المهمة يسيرة على ضوء الاختلافات التي تميز الساحة حاليا وفي ظل الفوارق الكبيرة الموجودة بين الأمم وبين اللغات المهيمنة والمهيمن عليها .إلاَّ أنه يبدو مما ورد في بحثنا من آراء ومواقف أن الأمر، وإن كان ممكنا، فإنه يقتضي وضع تصورات تتجاوز الحدود الوطنية الضيقة لتشابك المصالح وتنافرها وتداخلها واحتكار العالم الغربي للوسائل العلمية التي تعوز الكثير من أممنا بفعل تبعيتنا في العديد من مجالات البحث العلمي الحقيقي في كافة الميادين وفي ميدان العلوم الإنسانية خصوصا.

ولا يمكن لأي سياسة تعليمية أن تنجح كل النجاح بمعزل عن مجمل السياسات المعمول بها في بقية حلقات السلسلة .فلينجح تعليم الترجمة، لا بد من وضع سياسة تربوية جسورة تستهدف تعليم اللغات القريبة منا وحتى تلك التي نعتقد أنها بعيدة وهي تدق أبوابنا يوميا، من جهة، وإعادة النظر في العديد من المقررات المعمول بها حاليا في كافة أطوار التعليم، من جهة ثانية.

ولا يمكن للجامعة أن تبقى بعيدة عن كل ما يحدث في المجتمع من تغيرات تتسارع وتيرتها يوما بعد يوم في كافة الميادين ولا سيما في مجال التكنولوجيات الحديثة التي كادت تقضي على مفهوم القلم والقرطاس بينما لا توفر أقسامنا دروسا في المعلوماتية .ولا بد من إعادة النظر، آجلا، في كافة برامجنا لتستجيب لمقتضيات الساعة وتساير متطلبات السوق ليس من زاوية الخيارات اللغوية المفروضة علينا فقط بل من حيث فتح اختصاصات جديدة كفيلة بالاستجابة لمتطلبات العصر وتطور البلاد، وإذا لم يعاد النظر في طريقة الالتحاق بأقسام الترجمة، لتدارك نقاط الضعف، فالأمر لن يتغير بل سيعود إلى ما كان عليه أو أقل منه .

وكل ذلك لا يمكنه أن يتحقق إذا لم تفتح الجامعة على عالم الشغل وتعمل بالتنسيق معه لما يوفره لها من إمكانيات مادية تصرف في البحث العلمي .و لن تنجح كل تلك السياسات، حتى لو توفرت الإرادة، إذا لم يوفر

قطاع التعليم، والدولة عموما، كامل العناية لتكوين المكونين وتسخر، لهذا الغرض، كل الإمكانيات المتاحة لتدارك التأخير في هذا المجال وإعطاء الأستاذ ما يستحق من عناية على كافة الأصعدة المادية منها أو المعنوية على وجه الخصوص.

ولا يمكننا والعالم يتقدم بهذه السرعة المخيفة في كافة المجالات أن نبقى في العالم العربي مكتوفي الأيدي أمام التحديات التي تواجهنا يوميا، ولهذا فلا بد من تنسيق واسع لوضع أسس مدرسة عربية موحدة في الترجمة تأخذ احتياجاتنا بالاعتبار وتراعي مصالح لغتنا بتطعيمها بكل ما تحتاجه لتفرض نفسها، أولا محليا، ثم تساهم في التطور الإنساني .فالدراسات النظرية في الترجمة تقدمت في الغرب تقدما كبيرا وخصصت لها مجلات ونشريات ومؤتمرات وغير ذلك وفي شتى اللغات ونحن في سبات عميق بالرغم من الفائدة الجمة التي يمكن أن نجنيها من مثل تلك الأبحاث في تطوير مناهجنا ومقرراتنا وفق مقتضيات العصر.

وإذا كانت المناهج العربية المدروسة في بحثنا قد نالت ما تستحق من تمحيص ودراسة، فلا يجب أن نحملها وحدها وبأي حال من الأحوال، لأنها وضعت لزمان غير زماننا، تبعات الوضع الحالي الذي يميز جامعاتنا من تدهور في المستويات ونقص في التأطير، بل ينبغي أن نحمل أنفسنا كلنا مسؤولية ذلك، وأن نعمل على تدارك النقائص بانفتاحنا الكلي على العالم والأخذ بكل ما يوفره من إمكانيات .ولا بد في هذا المقام أن نستثمر في الإنسان ونعيد للأستاذ مكانته الأكاديمية العلمية التربوية، ونوفر له أفضل وسائل العمل ليطبق أي سياسة تعليمية دون غض النظر عن الوسائل العلمية التي تحول مثلا دون تطبيق المنهج المعمول به في مدرسة المعنى في ديارنا والوسائل التربوية من كتب حديثة ومجلات متخصصة.

وأهم ما نلفت الانتباه إليه من استنتاجات علاوة على الإشارات السابقة، هو هذه الحركية العلمية التي تشهدها جامعتنا والمبشرة بمستقبل واعد لا بد من استغلاله وتوظيفه خير توظيف وإدراجه ضمن المجهود العام الرامي إلى تحسين الأداء التعليمي للترجمة ولممارستها .ولا تعد المقترحات المقدمة لتدريس الترجمة في الفصل الثالث، من هذه الرسالة، سوى خطوة أولى تطرح الإشكالية، إشكالية تعليمية الترجمة من وجهة نظر فردي تنتظر تضافر الجهود لإخراجها إلى جانب كل الملاحظات والآراء الواردة في مختلف ثنايا البحث إلى الواقع العملي الملموس الذي لا يؤمن إلا بالنتيجة الميدانية حتى لا تبقى حبرا على ورق.

الـــمـــراجـــع

المراجع باللغة العربية:

- **الكتب:**

1. إبراهيم، محمود. حركة الترجمة في الوطن العربي. اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر، الجامعة الأردنية، عمان، 1974.
2. إبرير، بشير. الخطاب اللساني العربي بين التراث والحداثة. ، مجلة الرافد. إمارة الشارقة. العدد:47، 2001.
3. إدريس شابو، مولاي. ما هي التعليمية؟. محاضرات في التربية، الجزائر: الجامعة المركزية، 1975.
4. الجابري، محمد عابد. التعليم في المغرب العربي. المغرب: دار النشر المغربية، 1989.
5. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. كتاب الحيوان. دار الكتب العلمية: 1998.
6. الديداوي، محمد. الترجمة والتواصل. لبنان : المركز الثقافي العربي. الطبعة الأولى .2000.
7. الديداوي، محمد. منهاج المترجم. بيروت: المركز الثقافي العربي،البيضاء، 2005.
8. العيساوي، بشير. الترجمة إلى العربي: قضايا وآراء. الطبعة الثانية. مصر: دار الفكر العربي، 2001.
9. بناني، رشيد. من البيداغوجية إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة). منشورات الحوار الأكاديمي ولجامعي، دار الخطابي للنشر. الطبعة الأولى. الدار البيضاء. 1999.
10. بيوض، إنعام. الترجمة الأدبية: مشاكل وحلول. بيروت: دار الفرابي، (ط. 1) ، الجزائر العاصمة،2003.
11. جلال، شوقي. الترجمة في العالم العربي: الواقع والتحدي. مصر: المجلس الأعلى للثقافة، 1999.
12. حشيمة ،كميل إسكندر. الترجمة بالنصوص. ط3. بيروت: دار المشرق. 2002.
13. خمري، حسين. جوهر الترجمة. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع. 2006.

14. خورشيد، إبراهيم. الترجمة ومشكلاتها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985.

15. دلفرني، أندره و نعوم حجار، جوزف ، *أصول الترجمة مع تمارين*، بيروت: دار المشرق، 1971.

16. سعدي، الصديق. دروس في الترجمة :عربية إنجليزية – إنجليزية عربية . الجزائر: دسوان المطبوعات الجامعية، 1999.

17. شريم، جوزيف ميشال. منهجية الترجمة التطبيقية. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982.

18. علوش، سعيد. شعرية الترجمات المغربية للأدبيات الفرنسية، المغرب: مدرسة الملك فهد العليا للترجمة.1991.

19. عناني، محمد. فن الترجمة، الطبعة الخامسة. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر–لونجمان. 1994.

20. مواعدة، محمد. حركة الترجمة في تونس وأبرز مظاهرها في الأدب. المغرب : الدار العربية للكتاب، 1988.

21. نازلي معوض، أحمد. التعريب والقومية العربية في المغرب العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 1986.

- **المجلات:**

1. الركلة، سعاد. رؤية جديدة لتطوير العمل الإداري بالمؤسسة. النشرة الإخبارية. المغرب. العدد 35. جوان 2007.

2. السويني، هند. رؤية جديدة لتطوير العمل الإداري بالمؤسسة. النشرة الإخبارية. المغرب. العدد 36. ديسمبر 2007.

3. د. القاسمي، علي. الترجمة في تجربة المغرب العربي. مجلة اللغة العربية. الجزائر. العدد السابع، خريف 2002 .

4. بلعيد، صالح. قرار تعميم اللغة العربية واستعمالها : رأي في التجربة الجزائرية. مجلة اللسان العربي. 1998.

5. جامعة الجزائر، دليل جامعة الجزائر: للمدرسين والطلاب. ديوان المطبوعات الجامعية. 1987-1988.

6. د. زرمان، محمد. الترجمة في الوطن العربي. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية: أهمية الترجمة وشروط إحيائها. الجزائر. 2004.

7. شريفي، عبد الواحد، البرنامج الوطني لنيل شهادة الليسانس في الترجمة: الواقع والآفاق.المجلّة المغاربية للغات. الجزائر. عدد 02. 2003.

8. مدرسة الملك فهد العليا للترجمة والفيدرالية الدولية للمترجمين.دفتر الضوابط البيداغوجية لمدرسة الملك فهد العليا للترجمة. المغرب، 2005.

9. مديرية الدراسات القانونية والأرشيف ، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي. ديوان المطبوعات الجامعية. السداسي الأول 2007.

10. مديرية الدراسات القانونية والأرشيف ، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي. ديوان المطبوعات الجامعية. السداسي الثاني 2007.

11. مستغفر، نورة. ديداكتيك اللغة العربية والكفايات. مجلة " أبحاث لسانية " المغربية. المغرب: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب للرباط. المجلد 11، العدد ½ ، عدد مزدوج. ديسمبر 2006.

12. وزارة التعليم العالي والبحث العالي، دليل التعليم العالي

(Annuaire de l'enseignement supérieur)، مديرية التكوين العالي، 2008-2009.

- **القواميس والمعاجم:**

1. د. إدريس، سهيل. المنهل: قاموس فرنسي- عربي. الطبعة 39. لبنان: دار الآداب، 2007.

2. تأليف: جماعة من كبار اللغويين العرب. المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. لاروس . 1988.

المراجع باللغة الفرنسية:

- **كتب / Livres :**

1. Astolfi, J.P et Develay, M. *La didactique des sciences*. France : Que sais-je, PUF, n° 2448. 1989.
2. BOCQUET, C. la traductologie : *Préhistoire et histoire d'une démarche épistémologique*. Dans Michel, Ballard: *Qu'est ce que la traductologie*? France : Artois Presses Université. Collection traductologie. 2006.
3. CHADUC. M.-T. : Les grandes notions de pédagogie, Formation des enseignants. Paris, Armand Colin/Bordas/HER, 1990.
4. Delisle, Jean. *La Traduction Raisonnée*. 2ème Edition. Pédagogie de la traduction : Presses de l'université d'Ottawa. 2003.
5. D'HULST, Lieven. Cent ans de théorie française de la traduction. Lille. Presse universitaire de Lille. 1990.
6. ELIMAM, Abdou. *L'exception linguistique en didactique*. Oran: Editions Dar El Gharb, 2006.
7. GEMAR, Jean-C. *Traduire ou l'art d'interpréter*. Canada : Presses Universite Quebec. Septembre 1995.
8. Gouadec, Daniel. *Profession traducteur*. France : La Maison du Dictionnaire, 2002.
9. Howatt, A.P.R. *A History of English Language Teaching*.Oxford University Press. 1984.
10. Krashen, Stephen et Terrell,Tracy. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon : Alemany . 1983.
11. LADMIRAL, Jean-René. *La traduction dans l'institution pédagogique*. France : Larousse. 1972.
12. LAVAULT, Elisabeth. Fonctions de la traduction en didactique des langues, Paris : Didier Erudition. 1985.
13. LAVAULT- OLLEON, Elisabeth. *Traductologie et/ ou professionnalisation*. Dans Michel, Ballard: *Qu'est ce que la traductologie*? France : Artois Presses Université. Collection traductologie. 2006.

14. MACSHANE, F. “The teaching of translation” dans the world of translation, New York, PEN American Center.
15. MARTINEZ, Pierre. *La Didactique Des Langues Etrangères*. Collection: QUE SAIS-JE ? Editeur : PUF, 2004.
16. PERGNIER, Maurice. *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Editeur : P U Du Septentrion - Collection : Étude De La Traduction - janvier 1998.
17. Redouane, Joëlle. *La traductologie science et philosophie de la traduction*. Alger : O P U. 1985.
18. RICOEUR. P. *Sur la traduction*. 4ème Edition. Paris. Bayard 2004.
19. ROZAN, Jean François. La prise de notes en interprétation consécutive. Genève : Ed. Georg. 1979.
20. Salama-Carr, Myriam. *La traduction à l'époque abbasside*. Collection Traductologie. France: Didier érudition. 1990.
21. Seleskovitch, Danica , Lederer, Marianne. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. 2ème édition corrigée et augmentée. Collection : Traductologie. Paris : Didier Erudition. 2002.
22. Sluys, Alexis ; Verkoyen.J. La Vie et les Œuvres de J-A Comenius. France : Gilon, 1896.
23. Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* .Oxford University Press.1984.

- **القواميس باللغة الفرنسية / Dictionnaires en langue française :**

1. LAROUSSE. Grand dictionnaire : Linguistique et science du langage. Ed. LAROUSSE. 2007.
2. LAROUSSE, synonymes (dictionnaire) librairie LAROUSSE. Paris. 1977.
3. Le petit Larousse 2006 : Français/Français. Larousse : 2005.
4. Le petit LAROUSSE illustré 1984 : Français/Français. Larousse : 2005.
5. Mével, Jean-Pierre. Hachette le dictionnaire de la langue française .1990.
6. Microsoft® Encarta® Premium 2007 (CD).
7. Patrick, Charaudeau, Dominique Maingueneau. *Dictionnaire d'analyse du discours* .France : Seuil.2002.
8. Robert, Jean- Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Collection l'Essentiel Français. Ophrys. 2002.

- **المجلات / Les Revues:**

1. A.H, ALBIR. la traduction : classification et éléments d'analyse, Meta, XLI, 3,1996.

تاريخ الإطلاع: 07 أوت 2009.

2. AUBIN, M.C, L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction. Meta, XLVIII, 3 ,2003.

تاريخ الإطلاع: 23 أوت 2009.

3. CORMIER ,C.M. Traduction de textes destinés à des spécialistes ; Approches pédagogiques. Meta. XXXVI, 2/3.1991.

تاريخ الإطلاع: 09 ماي 2009.

4. DURIEUX, C. L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. Meta, L, 1, 2005.

تاريخ الإطلاع: 15 ماي 2009.

5. GEMAR.J.C, Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction. Meta, XLI, 3, 1996.

تاريخ الإطلاع: 23 مارس 2009.

6. GUILLAUME, Astrid. LA TRADUCTION : THÉORIE(S) ET PRATIQUE(S), DIACHRONIE ET SYNCHRONIE, TICE OU NON TICE?. Texto!. vol. XII, n°3. juillet 2007.(http://www.revue-texto.net).

تاريخ الإطلاع: 16 أوت 2009.

7. Keiser, Walter. « L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953 ». Meta, vol. 49, n° 3, 2004.

تاريخ الإطلاع: 20 جويلية 2009.

8. LADMIRAL, J-R. *La traduction dans l'institution pédagogique*. Dans Langages. N°.28-2. Paris : Didier/Larousse. Décembre 1972.

تاريخ الإطلاع: 02 جوان 2009.

9. LEE- JAHNKE. H. The right translator in the right place: Un défi pour la formation! Ecole de traducteurs et d'interprètes de Genève. Suisse. Dans la Revue française de linguistique appliquée. 2003.2. (vol.VIII).

تاريخ الإطلاع: 10 جوان 2009.

10. LE FEAL, K.D. Pédagogie raisonnée de la traduction, Méta, XXVIII ,2 ,1993.

تاريخ الإطلاع: 07 أكتوبر 2009.

11. MARESCHAL, Geneviève. L'enseignement de la traduction au Canada, dans Christian Balliu : Enseignement de la traduction dans le monde . Meta. Vol. 50. n°.01.Mars 2005.

تاريخ الإطلاع: 27 مارس 2009.

12. St PIERRE, Paul. La traduction, histoire et théorie. Méta XXXV, 1,1990.

تاريخ الإطلاع: 13 جوان 2009.

13. WHITFIELD, Agnès. *L'enseignement de la théorie de la traduction, quelques réflexions pédagogiques*, Meta, XLVIII, 3, 2003.

تاريخ الإطلاع: 24 أفريل 2009.

- الروابط الإلكترونية / Les Liens Electroniques:

1. http://www.premierministre.gov.dz/arabe/index.php?option=com_content&task=view&id=573&Itemid=267

تاريخ الإطلاع : 24 ماي 2009

2. http://www.aawsat.com/details.asp?section=1&article=331106&issueno=9834

تاريخ الإطلاع: 28 ماي 2009

3. http://www.watajournal.com/mag2/Studies_Articles/4.html

تاريخ الإطلاع: 30 ماي 2009

4. http://www.swissinfo.ch/ara/swissinfo.html?siteSect=676&sid=5052665&cKey=1089036120000&ty=st

تاريخ الإطلاع: 06 أفريل 2009

5. http://saidbengrad.free.fr/inv/fouhi/tradiscours.htm

تاريخ الإطلاع: 13 أفريل 2009

6. www.britishcouncilpt.org/journal/j1106js.htm-40k

تاريخ الإطلاع: 28 أفريل 2009

7. http://www.thrace-net,gr/bridges/bridges5.html

تاريخ الإطلاع: 02 ماي 2009

8. http://www,iatsfi,org,pl/nletter/nletter18nlet18-2.html.

تاريخ الإطلاع: 08 ماي 2009

9. http://www.erudit.org/revue/ttr/1992/v5/n1/037111ar.pdf

تاريخ الإطلاع: 03 جوان 2009

10. http://www.wata.cc/site /

تاريخ الإطلاع : 15 جوان 2009

11. www.iblv.rnu.tn.

تاريخ الإطلاع: 18 جوان 2009

12. http://www.univ-alger.dz/

تاريخ الإطلاع: 02 جويلية 2009

13. http://www.univ-tlemcen.dz/

تاريخ الإطلاع: 16 جويلية 2009

14. http://www.marefa.org

تاريخ الإطلاع: 27 جويلية 2009

15. http://www.isatdz.com/

تاريخ الإطلاع: 09 سبتمبر 2009

16. http://www.ecoleroifahd.uae.ma /

تاريخ الإطلاع: 20 سبتمبر 2009

17. http://www.damasuniv.shern.net /

تاريخ الإطلاع: 25 سبتمبر 2009

18. http://www.atida.org /

تاريخ الإطلاع: 02 أكتوبر 2009

19. http://www.ksu.edu.sa/

تاريخ الإطلاع: 08 أكتوبر 2009


الملامح