تقويم الخطأ في تعليميّة التّرجمة الأدبيّة
دراسة تطبيقيّة لطلبة الماستر 02 من الاسبانيّة الى العربيّة

Error assessment in the didactics of literary translation
Applied study for Master 02 students; Arabic-Spanish-Arabic

عمور الباتول*
د. زينة سيّ بشير *

تاريخ الاستلام: 2020/01/28 تاريخ القبـــول: 2020/05/13

ملخّص: سنحاول من خلال هذا المقال تسليط الضوء على أهميّة تقويم الخطأ في تعليميّة التّرجمة، بحيث أضحى وسيلة تعليميّة ناجعة في تدريس التّرجمة حسب اتفاق أغلب الباحثين في هذا المجال، وفي هذا السّياق سنعمد إلى إبراز مكانته في البحث التّرجميّ وكذا إجراء دراسة تطبيقيّة على طلبة الماستر 02 تخصص ترجمة عربيّ- اسبانيّ- عربيّ بمعهد التّرجمة جامعة الجزائر 02 حتى يتسنّى لنا التّأكد من فاعليّة تقويم الخطأ بشتى تصنيفاته وآثاره على النّص الهدف وذلك باتخاذ قصيدة "الغيتار" للشاعر الاسبانيّ فيديريكو غارثيا لوركا أنموذجا، والتّي نعمد من خلالها الى تجسيد مبدأ تعليميّة الخطأ في التّرجمة الأدبيّة كميدان بيداغوجيّ يحث على تحسين المستوى التّرجميّ في الوسط التّعليميّ للترجمة بالجزائر.

كلمات مفتاحيّة: تعليميّة التّرجمة؛ تقويم الخطأ؛ دراسة تطبيقيّة؛ المستوى التّرجميّ.

Abstract: This article will shed the lights on the importance of the error assessment in the didactics of translation, which turned out to be an effective mean in translation teaching according to the unanimous agreement of researchers in this field. In this context we will highlight on the error assessment in translation research and conduct an applied study on Master 2 students; Arabic-Spanish-Arabic at the Translation Institute in Algiers University 02 so we can confirm the effectiveness of error assessment with all of its kinds and

* مخبر ترجمة النّصوص التّاريخية، معهد التّرجمة –جامعة الجزائر2، الجزائر،ammour.trad@gmail.com (المؤلف والمرسل).

*زينة سي بشير أستاذة محاضرة بمعهد التّرجمة–جامعة الجزائر2،الجزائر، zina.sibachir@univ-alger2.dz

classifications and its impact on the target text, taking the poem of “The Guitar” of the Spanish poet Federico García Lorca as a model of study, through which we seek to show the error teaching in literary translation as a pedagogical field that encourages on the improvement of translation level amidst the educational community of translation in Algeria.

Keywords: didactics of translation; the error assessment; applied study; translation level.

Résumé: Cet article mettra en lumière l'importance de l'évaluation de l’erreur dans la didactique de la traduction, qui est censé être un moyen efficace dans l'enseignement de la traduction selon l'accord unanime des chercheurs dans ce domaine. Dans ce contexte, nous mettrons l'accent sur l'évaluation de l’erreur dans la recherche en traduction, en réalisant une étude appliquée sur les étudiants de Master 2; Arabe-espagnol-arabe à l'Institut de traduction de l'Université d'Alger 02 dans le but de confirmer l'efficacité de l'évaluation de l’erreur avec tous ses types, ses classifications et son impact sur le texte cible, en prenant le poème de "La guitare" du poète espagnol Federico García Lorca comme modèle d'étude, essayant de donner un sens pédagogique à l'enseignement de l'erreur en traduction littéraire dans le cadre de contribuer au développement du niveau de traduction dans le champ didactique de traduction en Algérie.

Mots clefs : La didactique de la traduction ; L’évaluation de l’erreur, Etude appliquée, Le niveau de traduction.

Resumen: En este artículo intentamos abordar la extrema importancia de la evaluación del error en la didáctica de traducción, en modo que según la mayoría de los investigadores, el error se ha convertido en un medio eficaz en este ámbito, y en este contexto vamos a mostrar su alta posición en el campo de traducción, realizando un estudio practico sobre los estudiantes del segundo curso de Master especializados en traducción árabe-español-árabe tomando el poema de ¨la guitarra¨ del poeta español Federico García Lorca como ejemplo con el fin de dar un sentido pedagógico a la didáctica del error en la traducción literaria en el marco de contribuir a desarrollar el nivel de la traducción dentro del ámbito didáctico de la traducción en Argelia.

Palabras clave: La didáctica de traducción; La evaluación del error; Estudio practico; El nivel de la traducción.

1. مقدّمة: يعدّ التّقويم البيداغوجيّ في التّرجمة من القضايا التّرجميّة التّي باتت تأخذ حيزا جادا في الحقل التّعليميّ للترجمة، وفي هذا المجال اجتهد الباحثون في الجمع بين التّنظير والممارسات التّطبيقيّة للترجمة من خلال اقتراحهم لمعايير واليات تعمل على تقويم المنتوج التّرجميّ وتسعى الى تطويره، من بينها مفهوم الخطأ الذيّ أضحى تقنيّة بيداغوجيّة تستند الى استثماره في تقويم التّرجمة وفي هذا السّياق يرى **دانييل غواديك**(1985، 35)"**Daniel Gouaduec**" أنّ مفهوم الخطأ في التّرجمة حاضر في كل النّوايا الخفيّة لكل من المترجم والمعلم وحتى الباحث في التّرجمة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن انطلاقة الإصلاح التّرجميّ مبنيّة أساسا على تصحيح الأخطاء المرتكبة في النّص المترجم، إلا أن تقويم الخطأ لا يمكنه أن يتحقق إلا وفق معايير بيداغوجيّة تسمح للمقوّم(المدرّس) من جهة ببلوغ أهدافه

التّعليميّة وللمقوّم(الدّارس) بالتّعرف على نقائصه والعمل على تصحيحها، ولعلّ الهدف من اعتماد هذه الآليّة حسب ما دلنا به الباحثان (**جون بيار أستولفي- Jean pierre Astolfi**: 1997 **ولويز برونات- Louise Brunette**: 1998) يرتكز حول تغيير التّعامل مع الخطأ كمصدر قلق وحسرة من طرف الطالب الى اتخاذه كمنهجيّة بيداغوجيّة تضبط السّلوكيات التّرجميّة وتدفعه الى تقبل أخطائه والتّعلم منها ولربما تبقى النّصوص الأدبيّة من النّصوص التّي تطرح إشكالا في الحقل التّرجميّ نتيجة صعوبة نقل روحها الإبداعيّة النّاتجة عن حريّة كتّابها في التّنميق اللغويّ والمتمثل في تنوع الأساليب البلاغيّة والتّضمينات السّياقيّة المتعددة الأوجه، ولهذا سنحاول من خلال هذا المقال إبراز دور تقويم الخطأ في تدريس التّرجمة الأدبيّة عن طريق استثماره في قسم التّرجمة باعتباره وسيلة تعليميّة تستند الى التّعرف على النّقائص ومن ثم معالجتها وهنا يؤكد **غاستون باشلار** (1986، 239) **Bchelard Gasthon** على أنّه "لا توجد مصداقيّة دون وجود خطأ مصحّح".

ولتجسيد ما سبق عمدنا الى إجراء دراسة تطبيقيّة لطلبة الماستر 02 دفعة 2017/2016 بمعهد التّرجمة بالجزائر 02 تحت إشراف الدّكتورة زينة سيّ بشير، واخترنا لهذه الدّراسة قصيدة "الغيتار" للشاعر الاسبانيّ فيديريكو غارثيا لوركا أنموذجا.

2- التّقويم في تعليميّة التّرجمة:

2 . 1 مفهوم التّقويم في التّرجمة: قد يصعب علينا تحديد مفهوم واحد موحّد لتقويم التّرجمة وذلك لاختلاف تصوّر كل مقوّم للترجمة وهذا ما يؤكّد عليه مارتيناز ميليس اذ يرى بأنّ "التّقويم في التّرجمة لا يرتبط باتباع نموذج معين لتعليم التّرجمة فحسب وإنما يرتبط ذلك بتصوّر المقوّم للترجمة في حد ذاتها" (**مارتيناز ميليس- "Martinez Melis"**:2001، 57) ومن ثم فانّ هذا المفهوم يقودنا الى التّفكير في أن التّقويم يختلف من دارس الى آخر حسب تأويلاتهم عن مفهوم النّشاط التّرجمي، **أرتادو البير**(1995، 35) **"Hurtado Albir"** تؤكّد على أنّ الأبحاث الأخيرة توصلت الى أن التّرجمة لا تقتصر على نقل البنى اللغويّة بل تتجاوز ذلك إلى تحقيق أبعاد نصيّة وتواصلية، بينما ترى **كريستيان نورد**(1998) **"Christian Nord"** أن التّرجمة إضافة إلى أنّها عمليّة تواصليّة تستند مهمّتها الأساسيّة إلى نقل وظيفة النّص، ناهيك عن تصورات أخرى مغايرة لباحثين آخرين منها ما يرتكز على النّقل الثقافي والسّياقيّ وغيرها، ومنه يتبين لنا أنه من الصعب توحيد مفهوم تقويم التّرجمة في مجال معين فالتّقويم هو عصارة كل باحث عن تصوراته القائمة حول التّرجمة .

إلا أن روبير لاروز(1998) **"Robert Larose"** يرى بأنّ" الحكم على التّرجمة يكمن في تحقيق الأهداف المنشودة، أيّ أن التّرجمة المثلى هيّ الغايّة منها".

وبهذا يمكن أن نفسّر ذلك بأن التّقويم في التّرجمة يقوم على تحديد أهداف والسّعيّ إلى تحقيقها، وقد يعنى بتحديد الأهداف حصر التّقويم في نشاطات معينة بغيّة معالجة نقائص ما من خلال نشاطات تقويميّة أو تمارين ترجمية.

وفي ضوء هذه التّصورات يتبادر لنا أن تقويم التّرجمة هو عمليّة شاملة "لا تقتصر على منح علامات، بل تتطلب تغذيّة راجعة بنّاءة، توحيّ للطالب بالمشاكل التّي واجهته أثناء التّرجمة" (**ألينا سيكارا- Alina "Secara**: 2005)، أيّ أنّ الطالب المترجم يواجه مسارا ترجميا يرسّخ رصيداً ترجميّاً يضطلع به في حياته المهنيّة كمترجم وليس امتحانا شكليا يبحث فيه عن الحصول على علامة مميزة لينتقل بها إلى مستوى تعليميّ متقدّم.

2.2أهميّة التّقويم في التّرجمة: إنّ الحديث عن أهميّة التّقويم يقودنا إلى التّساؤل حتما حول الغايّة من التّقويم، لماذا نقوّم؟ يبدو السّؤال بديهيا إلا أنّ الإجابة عنه تستحضر عناصر أساسيّة لا بد منها حتى تكتمل بها العمليّة التّقويمية، فلا شك بأن أهميّة التّقويم تمس بالضرورة كلّا من المدرّس والطالب أيّ المقوّم والمقوّم:

1.2.2أهميّة التّقويم لدى الطالب: يستحيل للطالب أن يستغنيّ عن التّقويم في مشواره الدّراسيّ فلولاه "لا يتمكن من تحسين انجازاته باستمراريّة وبطريقة مضبوطة" (**هانس جورج هونينغ- "Hans Goerge Honing**": 1997)، فهو يحتاج إلى تمارين يقوّم بها مستواه بغيّة معالجة نقائصه والسّعيّ إلى التّطوير من إمكاناته لبلوغ أهدافه التّعليمية، وقد يتوقف ذلك على المدرس بشكل كبير ذلك أنّه مسؤول على إثارة فضول الطالب وتحريك فكره كما أنّه قد يتعذّر حالما امتنع الطالب عن المثابرة أيّ أن إرادته ونقده الذاتيّ يلعبان دورا فعالا في إنجاح العمليّة التّقويمية.

2.2.2 أهميّة التّقويم لدى المدرس: أما بالنّسبة للمدرس فانّ التّقويم هو المساحة البيداغوجيّة التّي يرتكز عليها المدرس أثناء القيام بمهمته ويستلزم ذلك إعداد محتوى تعليميّ ناجع وتحديد أهداف معينة يسعى جاهدا لتحقيقها تقضيّ بإلمام متطلبات الطلبة ولا يرتبط في ذلك بمنهجيّة واحدة ومحتوى تعليميّ ثابت وإنما يسعى إلى تجهيز محتوى قابل للتعديل حسب النّتائج المحصّل عليها ليتخذ قرارات مناسبة في سبيل تحسين الأداء الطلابيّ أيّ أن "التّقويم هو وسيلة فعالة لضبط العمليّة التّعليمية- التّعلّمية، يكفي فقط أن يدرك المقوّم ماذا يقوّم وكيف يقوّم" (**موسى الحاج**: 2008، 14).

3- الأسس البيداغوجيّة في تقويم التّرجمة:

1.3 الخطأ البيداغوجيّ في التّرجمة: يبدو من الصعب تحديد مفهوم موحّد للخطأ في التّرجمة في إطار اختلاف الباحثين عنه وعن استغلاله في تعليميّة التّرجمة، كريستينا نورد (1997) مثلا ترى وجوب تحليل الخطأ من منظور لسانيّ نفسي، **كانداس سيغينو**(1991) "**Seguineot Candace**"، ترى بأننا

نحكم على خطأ المترجم من خلال تنبؤ ما يجول في خاطره وهو يترجم، بينما يرى **جون دوليل** (1993) "**Jean Delisle**" بأن الخطأ في التّرجمة ينشأ عن جهل بقواعد ومبادئ التّرجمة نتيجة سوء تأويل خاطئ، ربما يعود هذا الاختلاف إلى عدم التّطرق الخطأ بكفايّة في تعليميّة التّرجمة على عكس تعليميّة اللغات الأجنبيّة التّي اهتمت بتحليله بتعمق" (**مارتيناز ميليس**- **Martinez Melis**: 2001 ، 61)، ولكن قد يكون هذا التّضارب الحاصل حول مفهوم الخطأ ناجماً عن مشكلة تصنيفيّة **لا** مفهوميّة، أيّ أن الباحثين اهتموا أكثر بتصنيفه باعتبار التّرجمة مجالا واسعا متعدّد المشارب، وفيما يليّ سنعرض أهم التّصنيفات التّي جاء بها الباحثون، والتّنويه إلى مسألة حظيت باهتمام الباحثين تمحورت حول أثر الخطأ في النّص الهدف.

2.3 أهم تصنيفات الخطأ:

1.2.3 الأخطاء اللغويّة والتّرجمية: اهتم أغلب الباحثين بتصنيف الخطأ إلى صنفين، أخطاء لغويّة وأخطاء ترجمية، جون دوليل(1993) يجد ضرورة في الفصل بين الأخطاء اللغويّة النّاتجة عن النّص الهدف والتّرجميّة النّاجمة عن سوء تأويل النّص الأصلي، فالأخطاء اللغويّة تشير إلى الجهل بمبادئ اللغة أو ضعف الملكة اللغويّة وعدّدها إلى أخطاء تركيبيّة وإملائيّة ونحويّة أمّا التّرجميّة فتنتج عن سوء تأويل لمقصوديّة النّص المصدر.

يرى الوظيفيون أمثال كريستينا نورد (1997)، بأنّ الخطأ في التّرجمة يكمن في عدم احترام وظيفة النّص، لأن ترجمة النّص بوظيفة مغايرة يغيّر حتما وضعيته النّصية.

2.2.3 تصنيف الأخطاء التّرجميّة: جين دانسات (1989) **Jeanne Dancette**، أولى من فصلت في قضيّة مخالفة المعنى، إذ ركّزت على أهميّة فهم النّص الهدف لأنّ الأخطاء اللغويّة بالنّسبة لها هو أمر بديهيّ في العمليّة التّرجميّة، لذلك سعت إلى تعداد ثلاثة أخطاء بارزة في فهم المعنى هيّ كالتّالي:

- ✓ **معنى خاطئ- Faute de sens** أيّ أن يخطئ المترجم في تأويل المعنى.
- ✓ **معنى مغاير- Contresens** أو المخالفة وهيّ أن يأتيّ المترجم بعكس ما جاء في النّص المصدر.
- ✓ **لا معنى-Non-sens** أو الهراء ويعنى به التّرجمة التّي لا تمت بصلة بالمعنى الأصليّ.

وليست الوحيدة التّي تحدثت عن الأخطاء التّرجميّة بل الكثير من الباحثين قدّموا كمّا معتبرا من التّرجميّة تمثلت أبرزها فيما يلي: (**مجموعة من الأساتذة الفرنسيين:** 2003).

- **الخسارة-la perte:** يعنى بها غياب عناصر أسلوبيّة أو دلاليّة نتيجة النّقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف.
- **الزيادة-l'adition:** هيّ إضافة عناصر غير مهمة في النّص الهدف تحول دون تبليغ المقاصد الأهم.

- **الحذف-l'omission**: هو عكس الإضافة، يكمن في تقليص المعلومات يؤدّيّ إلى حذف عناصر أساسيّة من النّص المنقول منه.
- **العلك**: "هو خطأ منهجيّ يقضيّ بترجمة جزء من النّص المصدر بقول يطول بغير فائدة، وهو يتمثل من خلال الزيادات التّي تثقّل كاهل النّص الهدف" (مجموعة من الأساتذة الفرنسيين، 98).
- **التّجاوز-Sur-Traduction**: هو خطأ في التّرجمة يرتكبه المترجم عند الكشف عن عناصر يجب أن تبقى مضمرة في النّص المصدر.
- **القهقري-Sous-Traduction**: هو إغفال المترجم عن مقابلة النّص المصدر بالشّائع والمتعارف عليه في اللغة الهدف دون مراعاة معانيّ النّص المصدر.

3.3**أخطاء في الفهم وأخطاء في إعادة الصياغة: يميّز دانيال جيل** (1992، 25) "Daniel djil" بين الأخطاء التّي تترتب عن الفهم والتّي يرتكبها المترجم أثناء إعادة الصياغة، أيّ أن لا يفهم المترجم مفاهيم النّص الأصليّ أو أن يسيئ كتابة النّص الهدف وقد يرجع ذلك حسبه إلى غياب أو سوء اجراء امتحانات تجريبيّة قد تنتج عن نقص في تكثيف عمليّة البحث التّوثيقي.

4.3**أخطاء لغويّة وبراغماتيّة وثقافيّة**: تميز كريستينا نورد (1997) بين ثلاثة أنواع من الأخطاء سنعرضها فيما يلي:

- **البراغماتيّة**: هيّ النّاتجة عن تجاهل وظائف النّص البراغماتية.
- **الثقافيّة**: تنتج عن جهل أو عدم احترام القواعد الأسلوبيّة والمعايير الثقافيّة للنص المصدر.
- **اللغويّة**: هيّ جهل أو عدم الإلمام بقواعد اللغة أيّ الإملائيّة والشّكليّة والتّركيبيّة والنّحوية.

وفي هذا التّصنيف تنوّه كريستينا نورد (1997) إلى مسألة التّمييز بين تصنيف الأخطاء في التّقويم في الإطار المهنيّ للترجمة والتّقويم في الإطار الأكاديميّ للترجمة، فالمترجم الممارس للترجمة كمهنة يعنى بتقويم أولى النّوعين لأنّه من البديهيّ إلمامه بقواعد اللغة الهدف، لكن الطالب المترجم يكون بحاجة إلى مواصلة تكوينه في كلا المجالين اللغويّ والتّرجميّ، يعنيّ بإمكانه أن يخطئ ما دام له الحق في ذلك قبل أن تصبح أخطاؤه التّزامات ومسؤوليات حتميّة مستقبلا.

5.3**أخطاء ثنائيّة وغير ثنائيّة**: من جهته **أنطونيو بيم** (1992) "Antony Pym"، يميّز بين الأخطاء التّي لا جدال فيها بين الأستاذ وطلبته وقد يقصد بذلك الأخطاء اللغويّة البارزة أو التّرجميّة الشّائعة والمتعارف عليها وبين الأخطاء التّي يتم على أساسها التّفاوض وقد يتعلق ذلك بمسالة ثقافيّة مثلا، ولا يفوتنا أن ننوّه إلى أن الباحث أكّد على صعوبة تصنيف الأخطاء في ظل وجود أخطاء لا حسبان لها، أيّ بمعنى آخر يقصد الباحث أننا مهما عدّدنا وصنّفنا وسمّينا الأخطاء الموجودة في التّرجمة لا يمكن لنا أن نعرفها كلها فقد تصادفنا أخطاء جديدة في الميدان التّطبيقيّ يصعب علينا تحديدها أو تصنيفها .

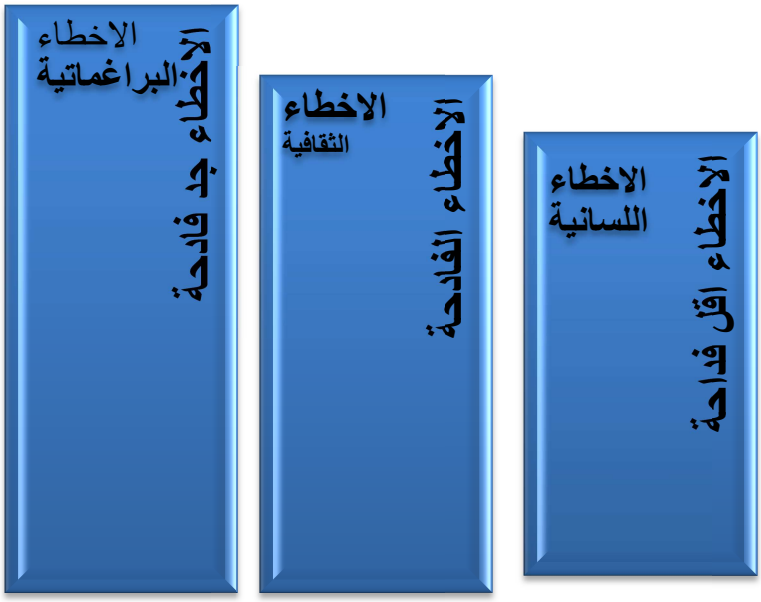
من خلال ما سبق، نلاحظ أن الباحثين اختلفوا في تصنيفهم للأخطاء التّي يرتكبها المترجم أثناء عمليّة النّقل، إلا أنّ هذا الاختلاف قد لا يعبّر عن إشكال شائك في تعليميّة التّرجمة بل قد يدلّ ذلك على أنّ الخطأ في التّرجمة لا يشمل نوعا محددا أو صنفا معيّنا وهو ما يستلزم ضرورة وعيّ المدرّس بهذا التّعدّد باتخاذه كوسيلة يستند إليها المدرّس في بلوغ أهدافه البيداغوجية.

بعد أن تطرقنا إلى أبرز تصنيفات الخطأ في التّرجمة حسب وجهة نظر الباحثين، تطرق آخرون إلى مسألة أخرى يجب مراعاتها في مفهوم الخطأ ألا وهيّ أثر الخطأ على النّص الهدف.

5- أثر الخطأ على النّص الهدف Incidencia del error: "يكاد دانييل غواديك الأوّل الذيّ تحدث عن تأثير الخطأ على النّص الهدف"(مارتيناز ميليس:2001، 65)، غواديك (1989) ينوّه من جهته إلى أنّ الأخطاء الفادحة التّي يرتكبها المترجم تقاس خطورتها بدرجة تأثيرها على النّص الهدف، ما قد يشوّه حسب رأيه" سمعة المترجم" وفي هذا السّياق يشدّد على أن الصياغة اللسانيّة الخاطئة ليست خطآ فادحا بقدر الأثر الذيّ تحدثه في النّص الهدف.

بول كاسماول- Paul Kussmaul وتيركونا نكونديت- Trikkonen Condit وسونجا -Sondja (1995) يرون بأنّه ليس من المنطقيّ خصم النّقاط حسب نوع كل خطأ وإنما حسب أثر ذلك الخطأ على النّص الهدف ويقصد الباحثون أنّه لا يصح لنا أن نقوّم بمعزل عن معانيّ النّص بل يحسب ذلك حسب التّغييرات التّي أحدثتها في النّص، "فخطأ إملائيّ واحد بإمكانه أن يغيّر المعنى الإجماليّ للجملة، فيما يتسبب خطأ معجميّ واحد بتغيير دلالات النّص بأكمله " (مارتيناز ميليس- Martinez Meliss، 2001، 66) ومنه يتبين لنا بأنّ الخطأ في التّرجمة يعتمد على السّياق وضرورة الحفاظ عليه، وفي النّص المترجم لا تقاس بكمّها بقدر ما تقاس بأثرها على النّص الوليد.

1.5 أثر الخطأ على النّص الهدف عند كريستينا نورد: الباحثة كريستينا نورد (1997) هيّ الأخرى تصنف أثر الخطأ حسب طبيعته إلى أخطاء جد فادحة وأخرى أقل فداحة ولشرح هذا التّصنيف وتبسيط مقترحها أعددنا مخططاً بيانيّاً مثلناه على النّحو الآتي:



- مخطط بيانيّ رقم 01 يوضح أثر الخطأ على النّص الهدف عند نورد-

من خلال هذا التّوضيح البيانيّ حاولنا تبسيط تصنيف أثر الخطأ الذيّ اقترحته كريستينا نورد (1997) والذيّ من خلاله ترى الباحثة بأنّ الأخطاء البراغماتيّة هيّ الأكثر أثرا على النّص لأنه من الصعب الكشف عنها من خلال قراءة واحدة للنص الهدف، في المرتبة الثانيّة أشارت الباحثة إلى أثر الأخطاء الثقافيّة باعتبار هذه الأخيرة أنها أخطاء تعرقل القراءة رغم فهم معانيّ النّص، أما بالنّسبة للأخطاء اللسانيّة فتجدها الباحثة أخطاء أقل فداحة من الأخطاء السّابقة كونها أخطاء شائعة بالنّسبة لأيّ مترجم بحكم أنه يترجم للغة أجنبيّة وهيّ بالتّاليّ قابلة للمراجعة والتّصحيح.

وفيما يليّ سنلخّص أبرز المفاهيم الجوهريّة للخطأ في تعليميّة التّرجمة:

- التّمييز بين الخطأ والصواب لا يكفيان لبناء أسس بيداغوجيّة للترجمة، بل على الباحثين السّعيّ إلى تحديد وتصنيف الأخطاء في التّرجمة.
- الخطأ في التّرجمة وسيلة ناجعة للتعلّم (الطالب) وللتّعليم (المدرّس) أيّ أنه نقطة انطلاقة لمعرفة سبب ارتكابه والسّعيّ إلى معالجته.
- تحديد معايير مناسبة لتصحيح الخطأ في التّرجمة حسب اختلاف أنواعه يساعد على تحسين المهارات الطلابيّة في تعليميّة التّرجمة.
- خطورة الأخطاء المرتكبة في التّرجمة لا تقاس بنوعها بل بأثرها وتأثيرها على المعنى الإجماليّ للنص الهدف.

6- تقويم المراجعة في تعليميّة التّرجمة:

1.6مفهوم المراجعة في التّرجمة: قد يتعسّر إيجاد مفهوم يضبط ماهيّة المراجعة في التّرجمة في ظل تضارب آراء الباحثين حول أهميّة مراجعة النّص المترجم من عدمها، وفي هذا السّياق يرى **غاريدو نومبليا**(1999) **Garrido Nomble** بأن النّص لا يعد مترجما حتى تتم مراجعته، أيّ أنّ المسار التّرجميّ يستلزم مراجعة مستمرة، فيما يرى **مارتيناز غارثيا**(1999 "**Martinez García**"، بأن التّرجمة الخاضعة للمراجعة لا تعد ترجمة من الأساس، ومن هذين الرّأيين يتضح لنا أن مفهوم المراجعة يختلف حسب تصورات الباحثين، لكن السّؤال المطروح هو كالتّالي: إذا كان بإمكاننا تقبل فكرة المراجعة كمحل جدل قائم في العالم المهنيّ للترجمة حول الاستناد اليها للتأكّد من فاعليّة المنتوج التّرجميّ أو الغنى عنها في ظل وجود مترجمين محترفين ومتمكّنين من قواعد التّرجمة، هل سنتقبّل هذه الفكرة في المجال الأكاديميّ مع طلبة لازالوا في طور التّكوين؟

قبل الخوض في تحديد مفهوم المراجعة علينا التّمييز بين ماهيّة المراجعة في المجال المهنيّ للترجمة إذ "يجب فصلها عن التّقويم حتى وان كان ذلك مرحلة قبليّة تسبق عمليّة المراجعة " (مارتيناز ميليس: 2001) وبين المراجعة في المجال الأكاديمي، ذلك أن دانييل غواديك (1981) يرى بأن منهجيّة التّقويم القائمة على الفصل بين الأخطاء اللغويّة والتّرجميّة هيّ منهجيّة يجب تبنيها أثناء المراجعة لا أثناء التّقويم في المجال المهنيّ على عكس المراجعة في المجال الأكاديميّ التّي يعنى بها "تحسين الأداء التّرجمي" (روبير لاروز: 1998)، وان قلنا التحسين فنحن نقصد حتما أن الطالب يخضع لمرحلة قبليّة تقويميّة تعمل على تصحيح أخطائه ومن ثم يلجأ إلى تصحيحها وتنقيحها وهو ما يعنى به عمليّة المراجعة.

وقد يحدد مفهوم المراجعة بناء على فصلها عن التّقويم في أنها "عمليّة تنقيح نص مترجم، أما التّقويم فهو عمليّة نقد لإنشاء كتابيّ يحتاج إلى التّحسين"(**بارا غاليانو- Parra Galliano**: 2001) وباختصار قد يصعب الفصل بين التّقويم والمراجعة لأنهما عمليتان تخوضان مسارا ترجميا واحدا كلاهما تحتاجان إلى بعضهما في تشكيل النّص المترجم أيّ أنّها عمليّة تكميليّة تعمل على إنتاج نص جديد.

2.6 معايير تقويم المراجعة في تعليميّة التّرجمة:

المراجعة في تعليميّة التّرجمة أو "المراجعة البيداغوجية" كما يشاع تسميتها، وفي هذا السّياق تقترح برونات (2000) خمسة معايير تجدها أساسيّة في تكوين المترجمين، إذ تصلح هذه المعايير للمراجعة الذاتيّة ولتعليم المراجعة في أقسام التّرجمة، عدّدتها كالأتي:

- **المنطقيّة:** تقصد بها الباحثة تحقيق اتساق وانسجام النّص.
- **بلوغ الهدف:** احترام مقصوديّة كاتب النّص الأصل وتحقيق الشّحنة التّأثيريّة في النّص الهدف.
- **تسيير الوضعيات:** التّركيز على العناصر غير اللسانيّة المحيطة بالنّص المراد مراجعته.
- **احترام القواعد اللغويّة:** تصحيح النّحويّة والشّكليّة إن وجدت في النّص الهدف.
- **المردودية:** تقويم النّتيجة النّهائيّة للنص الجديد بعد خضوعه للمراجعة. (برونات: 2000).

تطرقت الباحثة إلى عناصر مهمة في المراجعة في الحقل التّعليميّ للترجمة فالمنطقيّة قصدت بها اتساق والتّحام النّص بإقحام كل الأدوات اللسانيّة المناسبة في التّحام النّص والإسهام في تدرج أفكاره ما يؤديّ إلى مرونة الفهم الإجماليّ للنص الهدف الذيّ تناولته فيما سبق كمعيار مناسب لتقويم المراجعة في الحقل المهني، عنصر أخر شد انتباهنا ألا وهو بلوغ الهدف باعتبار العناصر غير اللسانية- **Extralingüísticos** ما يسهم في توعيّة الطالب بأنّ التّرجمة ليست مجرد نقل لفظيّ فحسب بل عليه أن يجد سبلا في التّعامل مع المفاهيم المبهمة غير اللسانيّة كالثقافيّة والسّياقيّة والتّداوليّة، أما تسيير الوضعيات يشير هذا المعيار إلى أن الطالب المترجم يواجه وضعيات مشكلة **Situación- problema** يستلزم التّدرب على حلّها باتخاذ قرارات مناسبة في التّرجمة يلتزم بتبريرها وهو ما يبث فيه روح المسؤوليّة ويهيّئه لا محالة إلى الممارسة المهنيّة، أما معيار المردوديّة التّي سبق وأن ذكرته أيضا كمعيار مناسب "للمراجعة المهنيّة" أعادت ذكره كمعيار في تقويم "المراجعة البيداغوجية" والذيّ تقصد به تقويم النّتيجة النّهائيّة للمنتوج التّرجمي، واقترحت ثلاثة عوامل أساسيّة لتقويمها عدّدتها كالتّالي:

أ- **عامل اقتصاديّ:** تقصد به برونات التّأكد من التّزام الطالب للعامل الزمنيّ المحدد للترجمة.

ب- **عامل وظيفي:** التّأكد من احترام الوظيفة النّصية.

ج- **عامل بيداغوجي:** التّأكد من بلوغ الأهداف البيداغوجيّة التّي حددها المدرس للدرس وللدارس حسب النّتيجة النّهائيّة للعمل. (برونات: 2000).

7- **منهجيات تقويم تعليميّة التّرجمة:** من المهم أن نتطرق في هذا المقال إلى أهم المنهجيات المتّبعة في تقويم التّرجمة في المجال الأكاديمي، وان قلنا منهجيات فهذا يدل على أن كل مقوّم يسعى إلى تطبيق منهجيّة معينة في تقويم النّصوص المترجمة حسب تصوراته البيداغوجيّة عامة والتّرجميّة خاصة، إلا أننا سنكتفي بعرض مقترح أورتادو البير(1999) كونه يتمشى وظروف تعليميّة التّرجمة في الجزائر فضلا عن مرونته وقلة متطلباته الماديّة وكذا توافره على عناصر مهمة يمكن لأيّ أستاذ في قسم التّرجمة أن يأخذها بعين الاعتبار خلال المرحلة التّقويميّة.

1.7 **منهجيّة التّقويم المقترحة لأرتادو البير (1999):** يعد هذا المقترح من المقترحات التّي شغلت الباحثين في التّقويم التّرجميّ إذ عملت الباحثة على معالجة أهم الأخطاء التّي يرتكبها الطلبة في منتوج

ترجميّ ما والهدف من هذا المقترح هو تعليميّ وميدانيّ بحت يسعى إلى معالجة نقائص دارس التّرجمة على جل المستويات اللسانيّة وغير اللسانيّة من لغويّة، ترجميّة، نصيّة فبراغماتيّة.

1. Inadecuaciones que affectan la comprensión del texto original 1. نقائص على مستوى فهم النّص الاصلي		
Contra sentido	CS	خلاف المعنى
Falso sentido	FS	معنى خاطئ
Sin Sentido	SS	لا معنى
No sentido	NMS	معنى مغاير
Adición	AD	إضافة
Supresión	SUP	حذف
Referencia cultural no solucionada	CULT	إحالة ثقافيّة عالقة
Inadecuaciones de variación lingüística -De tono -De estilo -De dialecto social -Inadecuación de dialecto geografico, temporal -De idiolecto. **Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada**	LV T EST IDS D ID	**متغيرات لسانية** - النّبر - الأسلوب - استعمال اجتماعي - استعمال جهويّ ظرفي - استعمال فردي نقائص على مستوى النّص الهدف
Ortografía y puntuación		الإملاء وعلامات الوقف
Gramática	GR	النّحو
Léxico	LE	المعجم
Textual	TEXT	النّصية
-De coherencia -De progresión temática -De referencia -De conectores -Redacción	C T/R REF CT R	- الانسجام - التّطور الموضوعاتي - الإحالة - التّحرير

أخطاء براغماتية	Inadecuaciones pragmáticas	
النّجاحات		
Muy buena equivalencia	Mb	مكافئ انسب
Buena equivalencia	B	مكافئ مناسب
Valoración global(nivel comunicacional del texto)		القيمة التّواصليّة للنص
Valoración final (Considerando el baremo y la valoración global)		القيمة النّهائية

يتضح لنا بأن الباحثة قدمت نموذجا شاملا يجمع بين التّقويم التّكوينيّ والتّقويم التّحصيلي، إذ ذكرت مختلف الأخطاء اللغويّة التّي تشوّه النّص الهدف، ناهيك عن الأخطاء التّرجميّة التّي تطرأ نتيجة سوء تأويل مفاهيم النّص الأصليّ وكذا البراغماتيّة التّي تؤثر سلبا على الشّحنة الدّلاليّة التّي يجب أن يحملها النّص الهدف، كما أنها لم تقص النّجاحات التّي يحققها الطالب المترجم ولربّما لتشجيعه في مساره التّرجميّ وفي الختام تأخذ سلم التّنقيط بعين الاعتبار دون تحديد نموذج معين، ولربما لتترك المجال للمقوّم في اختيار السّلّم الذيّ يناسبه حسب ظروف نشاطه التّعليميّ - وهذا ما يمكن أن نتغاضى عن تطبيقه في هذا المقال لأننا لا نسعى إلى إعطاء نقطة لتقييم العمل النّهائيّ بل هدفنا هو معرفة أنواع الأخطاء التّي يرتكبها طالب التّرجمة في الجزائر ومن ثم السّعيّ إلى معالجتها- ، من جهة ثانيّة ننوّه إلى أن هذه النّظريّة وبالرّغم من شموليتها إلا أنها لم تتطرق إلى عنصر المراجعة النّهائيّة التّي أضحت تلعب دورا أساسيا في البحوث الحديثة في الحقل التّعليميّ والتّقويميّ في التّرجمة، ولذلك ارتأينا إلى أن نستند إلى هذا المقترح في تقويم التّرجمة الأوليّة للطلبة لمعرفة نقائصهم وندرج عناصر المراجعة التّعليميّة في التّرجمة النّهائيّة للعمل على معالجتها.

8- تقويم أخطاء الطلبة المرتكبة في ترجمتهم لقصيدة الغيتار للشاعر الاسبانيّ فيديريكوغارثيا لوركا:

1.8 التّعريف بالمدونة: تعد قصيدة **"الغيتار"** للشاعر الاسبانيّ **فيديريكو غارثيا لوركا** [1] واحدة من أشهر القصائد التّي كتبها لوركا في مساره الأدبي، والتّي تنتميّ إلى مجموعة "القصائد الغجرية" والمعنونة ب"ألم الأندلس"، تتكون القصيدة من 26 بيتاً، وتتميز بقافيّة غير منتظمة إذ أنها تنضم إلى الشّعر الحر حسب ما يتصف به الأدباء المعروفين *بجيل* 27 في الأدب الأسبانيّ.

أما عن المحتوى فهو عبارة عن أحاسيس الشّاعر المختلجة والمترجمة عن طريق صوت الغيتار الذيّ يعبّر عن تحسره على ضياع بلاد الأندلس باعتباره ابن مدينة غرناطة.

بالنّسبة للبناء الفكريّ للقصيدة يقسّمها اللسانيون إلى ثلاثة أجزاء:

في الجزء الأول يصف الشّاعر صوت الغيتار الحزين والذيّ يشبهه بمعاناته، وفي الجزء الثانيّ يشبّه الشّاعر صوت الغيتار بخرير المياه وهبوب الرّياح، وهنا تتجسد رمزيته كونه يرمّز إلى معاناته الشّخصيّة بالظواهر الطبيعيّة.

أما الجزء الثالث والأخير يختم قصيدته بصورة بلاغيّة تجمع مضامين الرّيب والتّوق والتّي مثّلها في طائر هزيل يموت في أخر المطاف وذلك ليشبهه بنفسه وما يخبّئه باطنه من معاناة.

كما تتميز القصيدة بصور بلاغيّة عديدة وتكرارات متعدّدة يرجّحها البعض إلى تكرار صوت الغيتار ما يخلق تناغما موسيقيا يجمّل اللفظ ويشد القارئ.[2]

2.8أهداف اختيار النّص: بالاعتماد على نظريّة أنواع النّصوص[3] **لكتارينا رايس – Katharina Reiss** عمدنا إلى تحديد أهداف اختيار هذا النّص الأدبيّ والتّي عدّدناها كالآتي:

- ✓ مواجهة الطالب المترجم لإشكاليّة إمكانيّة واستحالة التّرجمة الأدبيّة.
- ✓ استيعاب أهميّة مقصوديّة الكاتب لتحقيق ترجمة صحيحة.
- ✓ التّوفيق بين شكل ومضمون النّص الأدبيّ في التّرجمة (التّعامل مع القافيّة الموجودة في النّص الأصلي إيجاد حلول مناسبة في ترجمة الاستعارات والكنايات للمحافظة على جماليّة النّص).
- ✓ تعلم فن الكتابة والإبداع والتّمكن من خصائص النّصوص الأدبيّة بإعطاء روح جديدة للنص الهدف.

أ- **خطة العمل:** كما سبق وأن أشرنا في مقدمة هذا المقال، عمدنا إلى إجراء دراسة تطبيقيّة لطلبة الماستر 02 تخصص عربي- اسباني- عربيّ بمعهد التّرجمة بجامعة الجزائر 02 تحت إشراف الدّكتورة زينة سيّ بشير وارتأينا إلى تقسيمها إلى ثلاث مراحل:

1.3.8 المرحلة الأولى: تقويم التّرجمة الأوليّة وهيّ مرحلة قبليّة يتم فيها توزيع النّص المراد ترجمته على الطلبة دون مرافقة الأستاذ لهم والغرض منها يكمن في تحليل الأخطاء المرتكبة من قبل الطلبة وكذا الصعوبات التّي واجهتهم وذلك بتطبيق مقترح أورتادو البير (1999) إلى جانب إدراج أثر الخطأ على النّص الهدف بغرض توعيّة الطالب بنقائصه والسّعيّ إلى معالجتها.

2.3.8المرحلة الثانية: من خلال المرحلة الأولى يسعى الأستاذ في هذه المرحلة إلى تقديم توجيهات بيداغوجيّة تمكّن الطالب من استدراك نقائصه والسّعيّ إلى معالجتها وتحثه على تنقيح ترجمته النّهائية.

3.3.8المرحلة الثالثة: المراجعة النّهائيّة وهيّ المرحلة الأخيرة للمتنوج التّرجميّ عملنا فيها على إدراج معايير المراجعة التّقويميّة لبرونات(2000) في التّرجمة النّهائيّة حتى يتسنى لنا التّطرق إلى المقارنة بين التّرجمتين والتّي تفيدنا في التّأكّد من تصحيح الأخطاء المرتكبة.

9- دراسة تطبيقيّة لترجمة الطلبة لقصيدة الغيتار للشاعر الاسبانيّ فيديريكوغارثيا لوركا:

1.9المرحلة الأولى: تقويم التّرجمة الأولية: - تطبيق مقترح أورتادو ألبير 1999-

2.1.9نقائص على مستوى النّص الهدف:

1.2.1.9النّحو:

العنوان الاصلي	العنوان المترجم	نوع الخطأ	أثر الخطأ على النّص الهدف
La Guitarra Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada. Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla.	**ذو السّتة أوتار** بدأ نحيب الغيتار سطع نور الفجر. بدا نحيب الغيتار. لا جدوى من اسكاتها. يستحيل اسكاتها.	نحوي	- ضعف الأثر اللغويّ للنص الهدف ماقد يشوّه من سمعة المترجم. - تشويش التّناغم الإيقاعيّ للقصيدة الجديدة.

من خلال هذا المثال يتضح لنا بأنه بالرّغم من إبداع الطلبة في اختيار العنوان والذيّ كان بإمكانهم الاكتفاء بترجمته "بالغيتار" الا أنّهم احترموا وظيفة النّص الأدبيّة باعتمادهم لغة منمّقة نوعا ما توحيّ بوجود الغيتار دون ذكرها، بيد أنهم اخطئوا في الصيغة اللغويّة لاسم الإشارة "ذو" والذيّ يتمشى لغويا مع صيغة المذكر لا صيغة المؤنث كما هو الحال بالنّسبة لآلة الغيتار التّي تعد لغويا صفة مؤنثة تستلزم أداة الاشارة "ذات".

2.2.1.9الأخطاء النّصية:

النّص الأصلي	النّص المترجم	نوع الخطأ	أثر الخطأ على النّص الهدف
Llora cosas lejanas Arena del sur Caliente Que pide camelias blancas Llora flechas sin blanco La tarde sin mañana Y el primer pájaro muerto sobre la rama.	تبكيّ أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تبكيّ سهما دون هدف أمسيّة دون صباح أول عصفور ميت على الغصن	غياب أدوات الرّبط	غياب اتساق القصيدة والتّحامها.

يبدو جليا من خلال هذا المثال أن الطلبة لم يستعملوا أدوات الرّبط لجمع أفكار القصيدة ما أثّر سلبا على التّحام البيت واتساقه ما قد يعود إلى تقيدهم الكلّيّ بالبيت الأصلي، وهذا ما يعود بالسّلب على لغة النّص الهدف خصوصا في النّوع الأدبيّ الذيّ يتطلب لغة منمّقة وسليمة في آن واحد.

3.1.9 نقائص على مستوى النّص الأصلي:

1.3.1.9المخالفة:

النّص الاصلي	النّص المترجم	نوع الخطأ	أثر الخطأ على النّص الهدف
Empieza el llanto de la guitarra. **Se rompen las copas de la madrugada.** Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla. Es imposible callarla.	بدأ نحيب الغيتار **سطع نور الفجر.** بدأ نحيب الغيتار. لا جدوى من اسكاتها يستحيل اسكاتها	المخالفة	اختلال التّطور الموضوعاتيّ للقصيدة.

قابل الطلبة عبارة "Se rompen las copas de la madrugada" بلفظة "**سطع** نور الفجر" وهو عكس ما قصده الشّاعر تماما، إذ يعنى بهذه الصور البيانيّة مايلي:

Elemento figurado: **"se rompen las copas de la madrugada**"
Elemento real: el sonido del rasgueo de las cuerdas de la guitarra
El rasgueo en las cuerdas de la guitarra (el sonido de este rasgueo) es triste de la misma manera que el ruido del cristal (material con el que están hechas las copas) al romperse es desagradable.

Por otra parte existe un contraste que enfatiza el elemento negativo entre la ruptura (destrucción) de las copas y el momento en que ocurre (la madrugada—inicio del día; simbólica de vida).[4]

التّعبير المجازي: تتحطم أقداح الفجر.

التّعبير الحقيقي: صوت العزف على أوتار آلة الغيتار.

العزف على أوتار آلة الغيتار يحدث صوتا حزينا يماثل الإزعاج الذيّ يحدثه كسر الأقداح.

من جهة أخرى تنوّه هذه الصورة البيانيّة إلى العنصر السّلبيّ الموجود بين تحطيم الأقداح والوقت الذيّ جرى فيه الحدث ألا وهو "الصباح الباكر" ما يعرف في الثقافة العربيّة ب"الفجر" وهو ما يرمز إلى الحياة [5].

أما الفعل "سطع" وهو معروف في اللغة العربيّة كالتّالي:

سطع النّور: انتشر وأضاءَ، لمع، ارتفع [6]

ومن خلال شرح العبارة المبينة أعلاه وكذا الفعل المستعمل من قبل الطلبة، نستنتج بأن الطلبة لم يستوعبوا سياق العبارة «"se rompen las copas de la madrugada ولم يدركوا المعنى الضمنيّ الذيّ تحمله هذه الصورة البيانيّة المجازيّة والتّي تعنيّ في ظاهرها التّحطم وتوحيّ في باطنها إلى التّشاؤم والحرمان وهو عكس اللفظة "سطع" المستعملة في النّص المترجم والتّي تعنيّ الإضاءة والإشراق، وبالتّاليّ فان الطلبة ارتكبوا خطأ المخالفة- Contrasentido اذ أنهم أوجدوا مقابلاً مضاداً للفظة الأصلية.

2.3.1.9 **الأخطاء البراغماتية:**

النّص الاصلي	النّص المترجم	نوع الخطأ	أثر الخطأ على النّص الهدف
Llora por cosas lejanas. Arena del Sur caliente, que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, **la tarde sin mañana**	تبكيّ أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تبكيّ سهما دون هدف **أمسيّة دون صباح.** أول عصفور ميت على الغصن.	إحالة ثقافية	إغفال دلالات وخلفيات ثقافيّة للشاعر.

يتضح من خلال هذا المثال أن الطلبة استعانوا بترجمة حرفيّة لنقل معانيّ الشّاعر الأصليّة وذلك يتجلى في أنهم أغفلوا عناصر معرفيّة -bagaje cognitivo- مهمة في السّياق المرجعيّ للعبارة المشار إليها أعلاه ويتمثل ذلك في عنصر "الرّمزية" [7] الذيّ يتميز به الشّاعر وهو عنصر ثقافي مهم في أسلوب الشّاعر ودلالة مميزة في ثقافته، وقد يعود ذلك إلى قلة تكثيف البحث عن الشّاعر وأسلوبه.

وقد يقصد بهذه العبارة مايلي:

"tarde sin mañana": Fracaso de plenitud donde no se oculta la angustia, y donde el desengaño es la consecuencia de la falta, de lo incompleto y lágrima, desea un imposible que nunca llega.[8]

هيّ الفشل العام الذيّ لا تخفى فيه مظاهر الكرب، ناهيك عن خيبة الأمل النّاتجة عن الحرمان والمعاناة ودموع الحسرة، وكذا التّوق إلى تحقيق المستحيل [9]

ولذلك يبدو أن التّرجمة تحتاج إلى تنقيح ومراجعة، اذ أن العبارة التّي استعملها الطلبة تفتقد إلى قوة لغويّة اذا ما قارناها بما تحمله العبارة الأصليّة من شحنة دلاليّة بارزة.

2.9 المرحلة الثانيّة:

1.2.9التّوجيهات البيداغوجيّة المقترحة من قبل الأستاذ:

- مراجعة الأخطاء اللغويّة وتصحيحها.
- التّركيز على **البعد التّداوليّ** للقصيدة وذلك بتكثيف البحث أكثر فيما يخص المفاهيم الثقافيّة المبهمة والمتمثلة في الصور البيانيّة المستعملة للتأكد من مقاصد الشّاعر وذلك بالاعتماد على تطبيق النّظريات اللسانيّة التّي تدرس اتساق وانسجام النّص.
- احترام **البعد الدّلاليّ** للقصيدة وذلك بالاستناد إلى المعجم العربيّ معجم علم المعانيّ العربي- مثلا- في البحث عن المفردات والأضداد للمصطلحات المستعملة وذلك لإيجاد اللفظة المناسبة للمصطلح الاسباني، وهيّ طريقة ناجعة في البحث التّرجميّ إذ تساعدهم على إيجاد المقابلات المناسبة من جهة وكذا إثراء الرّصيد اللغويّ من جهة أخرى كيّ يتحرّر الطالب من تشبثه ببعض المصطلحات الرّاسخة في ذهنه والتّضلّع بمرادفات أرقى في التّرجمة خصوصا الأدبيّة منها.
- الفصل بين الأبيات وتوضيح الأفكار الجديدة وذلك بتوظيف أدوات الرّبط التّي تساعد على التّحام البنيّة الخارجيّة للنص الوليد.

3.9 المرحلة الثالثة:

1.3.9 تقويم التّرجمة النّهائيّة: بالاستناد إلى معايير المراجعة التّي سبق وأن أشرنا إليها في هذا المقال والتّي ذكرتها برونات(2000) سنعمد إلى تقويم التّرجمة النّهائيّة التّي تطرق إليها الطلبة بعد تصحيح أخطائهم وتنقيحها.

2.1.3.9 تصحيح الأخطاء اللغوية: من الخطأ النّحويّ إلى تصحيح القواعد اللسانية:

النّص الاصلي	التّرجمة الأولية	التّرجمة النّهائية
La Guitarra Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada. Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla.	**ذو السّتة أوتار** بدأ نحيب الغيتار سطع نور الفجر. بدأ نحيب الغيتار. لا جدوى من اسكاتها يستحيل اسكاتها	**آلة** السّتة أوتار

نلاحظ أنّ الطلبة صحّحوا الخطأ باستبدال الصيغة اللغويّة المستعملة في التّرجمة الأوليّة من" اسم إشارة" إلى "اسم" والمتمثل في لفظة "آلة" ما يدل على استيعاب الطلبة لخطئهم وتصحيحه من جهة والعمل على تحسين الأسلوب من جهة أخرى.

3.1.3.9 تصحيح الأخطاء النّصيّة: من غياب الاتساق انسجام النّص:

النّص الأصلي	التّرجمة الأولية	التّرجمة النّهائية
La tarde sin mañana Y el primer pájaro muerto sobre la rama. La tarde sin mañana.	أمسيّة دون صباح أول عصـــفور ميـــت علـــى الغصن	**على** أمسيّة دون صباح **على** أول عصفور يموت فوق الغصن

أدرج الطلبة أداة "على" للربط بين الأفكار وكذا العمل على التّحام الجمل الأمر الذيّ كان مغيّبا تماما في التّرجمة الأوليّة ما أدّى إلى اتساق القصيدة المترجمة واعطائها معنى أوضح.

4.1.3.9 تصحيح الأخطاء التّرجميّة: من المخالفة إلى بلوغ مغزى النّص:

النّص الأصلي	التّرجمة الأوليّة	التّرجمة النّهائيّة
Empieza el llanto de la guitarra. **Se rompen las copas de la madrugada.** Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla	بدأ نحيب الغيتار **سطع نور الفجر.** بدأ نحيب الغيتار. لا جدوى من اسكاتها	**أفل نور الفجر**

استبدل الطلبة لفظة "سطع" والتّي تعنيّ البزوغ في اللغة العربيّة بلفظة" أفل" والتّي تعنيّ في معجم اللغة العربيّة مايلي:

أفل: غاب واستتر [10]

وبذلك عمل الطلبة على البحث عن مرادفة مقابلة للفظة الأصليّة لمعادلتها وتصحيح التّرجمة الأوليّة التّي جاءت على عكسها تماما.

5.1.3.9 تصحيح الأخطاء البراغماتية: من الإحالة الثقافيّة العالقة إلى تسيير الوضعيات:

النّص الأصلي	التّرجمة الأوليّة	التّرجمة النّهائيّة
Llora por cosas lejanas. Arena del Sur caliente que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, **La tarde sin mañana**	تبكيّ أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تبكيّ سهما دون هدف **أمسيّة دون صباح.**	**غروب دون إشراق**

من خلال هذا المثال يتجلّى لنا بأن الطلبة حسّنوا من أسلوبهم بحيث حافظوا على التّضمين الموجود في القصيدة الأصلية، من خلال توظيفهم لصورة بيانيّة تقابليّة تجسّدت في الغروب والمقصود به التّشاؤم والإشراق الذيّ يوحى به إلى الأمل، وبهذا الشّكل حاول الطلبة التّقرب أكثر من الدّلالات الأصليّة وذلك بنقل رمزيّة الشّاعر على خلاف التّرجمة الأوليّة التّي كانت ترجمة حرفيّة يتعذّر فهم مقاصدها بمعزل عن مقارنتها بالقصيدة الأصلية.

10- النّتائج: بعدما تطرقنا إلى تفاصيل العمليّة التّقويميّة بجانبيها النّظريّ والتّطبيقيّ في قسم التّرجمة، توصلنا إلى مايلي:

- التّزام المقوم بتحديدها وتقويمها أسهم في توجيه الطلبة وتسيير العمليّة التّقويمية.
- تجاهل الطالب لجانب مستويات المعنى واستعمالاته أدّى إلى إهمال البعد الدّلاليّ للنص الأصلي.
- نقص عمليّة البحث ترتب عنه اهمال البعد التّداوليّ وكذا الوظيفة النّصية–الشّعرية- التّي تستلزم التّوفيق بين الشّكل والمضمون.
- الحرص على تنقيح التّرجمة الأوليّة ودراسة أثر أخطائها قاد المقوم إلى توجيه الطلبة في معالجة نقائصهم.
- المراجعة التّقويميّة أسهمت في تصحيح الأخطاء التّي ارتكبها الطلبة على المستوى اللغويّ والدّلاليّ والتّداوليّ وكذا تحسين المنتوج التّرجمي.

11- الخاتمة: يقودنا هذا البحث إلى أنّ استثمار الخطأ في تعليميّة التّرجمة يمكّن الطالب من معرفة نقائصه ويوجّهه نحو تحسينها وبالتّاليّ فانّ تقويم الخطأ وسيلة تعليميّة تهدف إلى تكوين مترجمين ما إن استغلّت بشكل لائق في الوسط التّعليميّ ولعل المهمة الأساسيّة لكل أستاذ تكمن في تصحيح الأخطاء لبلوغ أهدافه البيداغوجية، الا أنه ومن خلال الأبحاث الجاريّة في تعليميّة التّرجمة يتفق أغلب الباحثين بأن تكون العمليّة التّصحيحيّة مبنيّة على أسس بيداغوجيّة منتظمة تعود بالنّفع على كل من الطالب والأستاذ، فالأول يجعل من خطئه نقطة بدايّة لمشواره العمليّ والثانيّ يسهّل من عمليته التّعليميّة بحيث يسعى إلى تحديد أهدافه وفقا لأخطاء طلبته وتحقيقها يبنى أساسا على تنقيح هذه الأخطاء والبحث في إيجاد سبل ملائمة لتوجيهه حسب الظروف المفروضة عليه داخل القسم، فكل أستاذ يتعامل مع وسطه البيداغوجيّ حسب مستوى طلبته والوسائل المتوافرة لديه، دون أن ننسى بأنّ المرحلة التّعليميّة هيّ مرحلة مسموح فيها الخطأ أو بالأحرى هيّ مرحلة تحضيريّة للواقع المهنيّ حتى لا يصطدم هذا الطالب المترجم في مستقبله المهنيّ بما تفرضه قوانين سوق الشّغل من أوقات قياسيّة ونصوص عمليّة متنوعة، ولعل تقويم الخطأ من بين الوسائل التّعليميّة التّي تفسح المجال لتهيئ هذا الطالب وتدريبه على مواجهة مشاكل حقيقيّة في التّرجمة بكل خباياها في سياقات ومجالات متعددة.

12- قائمة المراجع:

1.12المراجع باللغة العربية:

المؤلفات:

موسى، الحاج. (2009)." التّقويم البيداغوجيّ في التّرجمة، قراءة في المعايير والاجراءات" ، رسالة ماجيستير، كليّة الاداب والفنون، قسم التّرجمة مدرسة الدّكتوراه، جامعة وهران.https://theses.univ-oran1.dz/document/THA2189.pdf

مجموعة من الفرنسيين. (2003)، " مصطلحات تعليم التّرجمة" ، ترجمة جينا أبو الفضل وجورجوره حردان، بيروت، جامعة القديس يوسف.

https://theses.univ-oran1.dz/document/THA2434.pd

2.12المراجع باللغة الأجنبية:

المؤلفات:

Amparo, Hurtado Albir, A. 1995. “La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual”. Perspectivas de la traducción. Eds. P. Fernández Nistal y J. M. Bravo Gozalo. Valladolid: Universidad de Valladolid. 35

Amparo Hurtado Albir, (1999).«Enseñar a traducir. » Madrid, Edelsa, Colección investigación didáctica.

Astolfi, J-P. 1997. L’erreur, un outil pour enseigner. Coll. Pratiques et Enjeux Pédagogiques. Paris: ESF Editeur.

Brunette, Louise (1998). « La correction des traductions pédagogiques. » Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.). «Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement». Ottawa : Les Presses de l’Université d’Ottawa.

Bacherard, Gasthon. (1983). «La formation de l’esprit scientifique». Paris : Vrin. (Première édition en 1938)

Delisle, J. (1993). La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. (1e éd.). Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.

Dancette, Jeanne (1989),¨la faute de sens en traduction¨, TTR Vol n02, nº02.

Garrido, Nombela, Ramón (1999a). “Sobre la revisión”. Puntoycoma 57: on line (13.10.2000).

Gouadec, Daniel,.(1981),¨Paramètres de l’évaluation des traductions,Vol 26 Nº02.

Gouadec, Daniel (1989). « Comprendre, évaluer, prévenir. » TTR (2:2) L’erreur en traduction, 35-54.

Larose, Robert (1998),¨Méthodologie de l’évaluation des traductions¨ Méta, Vol.43 nº02.

Gile, Daniel.(1992) : ¨Les Fautes de Traduction : Une analyse pédagogique¨, Meta, Vol 37 nº02.

HONING, Hans George (1997), ¨Positions, power and practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. Current in Language and Society, Vol 4 N1º01.

Larose, R. 1998. “Méthodologie de l’évaluation des traductions”. Meta 43

https://theses.univ-oran1.dz/document/THA2189.pdf

Martinez Melis, Nicole (2001). Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère. Thèse de doctorat : Universitat Autónoma de Barcelona.

Kussmaul, Paul and Tirkkonen-Condit, Sonja (1995), ¨Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies¨, TTR, Vol.8, nº01.

SEGUINEOT, Cndace (1989), ¨Understanding Why Translators Make errors¨, Vol.2, nº02.

3.12 الملتقيات

Astolfi, J-P. 1997. L’erreur, un outil pour enseigner. Coll. Pratiques et Enjeux Pédagogiques. Paris: ESF Editeur.

BRUNETTE, Louise (2000). “L'auto-révision - Contexte d'une formation en révision”, in GOUADEC, Daniel. Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes 2 (24-25 Septembre 1999). Paris: La Maison du Dictionnaire (173-179).

4.12المقالات:

Martínez García, Jesús Manuel (1999): “Sobre la revisión (respuesta a Ramón Garrido)”. Puntoycoma 58: on line (13.10.2000).

Nord,Christiane.1997. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Londres.Routledge.

Parra, Gallano, Silvia (2001). "La revisión de traducciones en la didáctica de la traducción: cara y cruz de una misma moneda". Sendebar, nº 12: 373-86. ISSN: 1130-5509.

Pym, Antony.(1992), Translation and Text Transfer, An Essay on the principals of intellectual Communication , Frankfurt/Main, Peter Lany.

SECARA, Alina (2005), ¨Translation Evaluation-a State of the art survey¨, Leeds, Center for translating Studies, University of leed.

https://theses.univ-oran1.dz/document/THA2189.pdf

5.12المواقع الالكترونية:

http://holiberpe.blogspot.com/2011/10/la-guitarra-el-llanto-de-la-guitarra.html

https://quizlet.com/207652009/analisis-de-la-guitarra-garcia-lorca-flash-cards/

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

http://condadodelasletras.blogspot.com

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

13- الهوامش :

[1] **فيديريكوغارثيا لوركا Federico García Lorca** (1898 –1936): شاعر إسباني وكاتب مسرحي ورسام وعازف بيانو، كما كان مُؤلفًا مُوسيقيًا، كان أحد أفراد ما عُرف باسم *جيل 27* .يعُده البعض أحد أهم أدباء القرن العشرين. وهو واحد من أبرز كتّاب المسرح الإسباني في القرن العشرين ، وتعد مسرحيتيه عرس الدم وبيت برناردا ألبا من أشهر أعماله المسرحية.

[2] **http://holiberpe.blogspot.com/2011/10/la-guitarra-el-llanto-de-la-guitarra.html**

[3] **نظريّة أنواع النّصوص**: تقود هذه النّظريّة إلى دراسة المعايير اللغويّة الداخلية، وهي لفظيّة ودلاليّة ونحويّة وأسلوبية. والمعايير الخارجيّة عن اللغة كالإيحاءات الشعوريّة .ورغم التّرابط بينهما فإن أهميتها تتفاوت وفقا لنمط النّص، هدف رايس من وراء تحديد أنماط النّصوص هو وضع استراتيجيات، يمكن انطلاقا منها، تطبيق نظريّة عامة على جميع أنواع النّصوص في إطار المنهج الوظيفي باعتبار عمليّة تحليل النّصوص تقود لا محالة إلى تفكيك الصعوبات اللغويّة في مستوى الشكل والمضمون.

[4] **https://quizlet.com/207652009/analisis-de-la-guitarra-garcia-lorca-flash-cards/**

[5] ترجمتنا

[6] **https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar**

مثال: كان النّورُ ساطعًا فلم أستطع فتح عيني.

[7] حركة في الأدب والفن ظهرت في فرنسا في اخر القرن التّاسع عشر، وهدفت إلى التّعبير عن سر الوجود عبر الرّمز أي التّعبير عن الظواهر النّفسيّة والأدبيّة عن طريق الايحاء والتّلميح.

[8] **http://condadodelasletras.blogspot.com**

[9] ترجمتنا

[10] **https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar**

وهذا الفعل "أفل" ذكر مرات عديدة في القران الكريم والذي يدل على الغياب والاستتار خصوصا في سياقات الكواكب كقوله تعالى: "فلما أفل قال لا أحب الآفلين" جزء من الآيّة 78 لسورة الأنعام.