بسم الله الرحمن الرحيم

***

الإيداع القانوني: 2016-2646
ردمك:7-489-54-9961-978

ISSN: 1112 - 4679

المترجم

مجلة محكمة تعنى بقضايا الترجمة
يصدرها مخبر **"تعليمية الترجمة وتعدد الألسن"**

معهد الترجمة

جامعة أحمد بن بلة / وهران1
- الجزائر-

العدد 32

يناير - مارس 2016

المترجم

مجلة دورية محكمة يصدرها
مخبر **"تعليمية الترجمة وتعدد الألسن"**

العدد 32، يناير - مارس 2016

المدير المسؤول / رئيس التحرير
خليل نصر الدين

الهيئة الاستشارية

كريستين دوريو (فرنسا)
حسن حمزة (فرنسا)
دانيال نيومان (بلجيكا)
ألان موران (بلجيكا)
صونيا حليمي (سويسرا)
فرحات معمري (الإمارات العربية المتحدة)
عبد الرزاق بنور (تونس)
عبد النبي ذاكر (المغرب)
عبد النبي اصطيف (سوريا)
علي توفيق الحمد (الأردن)
عبد الله الشناق (الأردن)

أحلام صغور (وهران)
مخزومي عز الدين (وهران)
بن حلي عبد الله (وهران)
سعيدة كحيل (عنابة)
حلومة التجاني (الجزائر)
رشيد بن مالك (تلمسان)
شعيب مقنونيف (تلمسان)
عيسى بريهمات (الأغواط)
حسين خمري (قسنطينة)
سعيد خضراوي (باتنة)

معهد الترجمة
جامعة وهران1 - أحمد بن بلة - / الجزائر
العنوان: ص.ب. 1524 وهران المنور / الجزائر
فاكس: 25 91 51 41 213 00
البريد الإلكتروني: islam.firdaous@hotmail.fr

المترجم

العدد 32، يناير - مارس 2016

مجلة محكمة تهتم بنشر الدراسات والبحوث في ميدان الترجمة، مكتوبة باللغة العربية، الفرنسية، الإنجليزية والإسبانية ...

قواعد النشر:

ترحب المجلة بمشاركة الباحثين، وتقبل للنشر الدراسات والبحوث المتخصصة في قضايا الترجمة وفقا للقواعد التالية:

- ✓ أن يتسم البحث بالأصالة النظرية والإسهام النقدي.
- ✓ أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها، وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق مع إلحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث.
- ✓ ان يكتب على آلة الكمبيوتر (على قرص مضغوط CD ROM) وأن يرفق بملخصين، أحدهما بلغة المقال والآخر بلغة أجنبية.
- ✓ لا ترد البحوث التي تتلقاها المجلة لأصحبها سواء نشرت أم لم تنشر.

الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها وحدهم

محتويات العدد

"تلاشى أثناء الترجمة": تأثير الترجمات الخاطئة في تكوين مصطلحات اللغات الخاصّة ..... **عبد الرزاق بنور** 7

فاعلية مكون لغة الاختصاص في مناهج تعليم الترجمة المتخصصة ..... **أمال ساسي** 19

ماهية لغة الاختصاص وتدريسها بين الفهم والغموض ..... **حلومة التجاني** 49

الارتقاء باللغة العربية في المؤسسات الإنتاجية من خلال تعريب الإطارات وترجمة الوثائق الرسمية ..... **يحي بعيطيش** 57

الرهان الاقتصادي في تفعيل تدريس اللغة العربية بالجامعة الجزائرية - أقسام الترجمة نموذجا - ..... **أحلام صغور** 77

سلطة الترجمة. قراءة في كتاب: أنطوان بيرمان، عصر الترجمة "مهمة المترجم" لـ"والتر بنيامين"، تعليق ..... **حسان راشدي** 93

نقد الترجمة الأدبية واقع أو أوتوبيا ..... **ياسمينة بن برينيس** 119

نماذج المقاربة بالكفاءات الترجمية ..... **نصر الدين خليل** 131
نصر الله بن شرقي

من ترجمة الاستعارة إلى استعارة الترجمة ..... **مليكة باشا** 145

كتاب "*فن الشعر*" لأرسطوطاليس بين ضبطية الترجمة ورحابة الفكر الفلسفي عند العرب المسلمين ..... **سيد أحمد صياد** 163

تلاشى أثناء الترجمة
(تأثير الترجمات الخاطئة في تكوين مصطلحات اللغات الخاصة)

عبد الرزاق بنور/ (جامعة تونس)

مقدمة:

لاجدال في أن واضع نظرية المصطلحية العامة (TGT) في مقوماتها الفلسفية و اللسانية بتفاصيلها هو النمساوي، أويجن فوستر (1898-1977) الذي نشر أطروحته بالألمانية منذ النصف الأول من القرن الماضي (و بالتحديد سنة 1931)[1]. لكن، لا بد من التنويه إلى أنه لم ينطلق من فراغ نظري لأن مفكرين آخرين قد سبقوه إلى ملاحظات لافتة و على درجة عالية من الإدراك و الوعي بتميز المصطلحات و اللغات الخاصة عن ألفاظ اللغات الغامة. و قد يكون من باب العدل ان نلفت النظر إلى ما جاء عند علماء المسلمين، إذ نقرأ في كتاب الفارابي " **كتاب الألفاظ المستعملة في المنطق**" ما يتجاوز دقة و تمييزا ما جاء عند "بلومفيد"، مثلا/ يقول الفارابي (874-950م) قبل "فوستير" (1898-1977): بعشرة قرون: **" ما يستعمله الجمهور و ما يستعمله أصحاب العلوم :**

و ينبغي أن نعلم أن أصناف الألفاظ التي تشتمل عليها صناعة النحو قد يوجد منها ما يستعمله الجمهور على معنى و يستعمل أصحاب العلوم ذلك اللفظ بعينه على معنى آخر. و صناعة النحو تنظر في أصناف الألفاظ بحسب دلالاتها المشهورة عند الجمهور، لا بحسب دلالتها عند أصحاب العلوم. و لذلك إنما يعرف أصحاب النحو من دلالات هذه الألفاظ دلالاتها بحسب ما عند الجمهور لا بحسب ما عند أهل العلوم. و قد يتفق في كثير منها أن تكون معاني الألفاظ المستعملة عند الجمهور هي بأعيانها المستعملة عند أصحاب العلوم، و نحن متى قصدنا تعريف دلالات هذه الالفاظ فإنما نقصد للمعاني التي تدل عليها هذه الألفاظ عند اهل صناعة المنطق فقط، من قبل أنه لا حاجة بنا إلى شيء من معاني هذه الألفاظ سوى ما يستعمله أصحاب هذه الصناعةوحدها فأما متى نظرنا في المعاني المشهورة

عند الجمهور استعملنا هذه الألفاظ بحسب دلالتها عندهم لا بحسب دلالاتها عند أصحاب العلوم، و الحال في هذه كالحال في الصنائع التي يتعاطاها الجمهور، فإن النجار إنما يخاطب فيما تشتمل عليه صناعة النجارة بالألفاظ المشهورة عند النجارين، و كذلك الفلاحة و الطب و سائر الصنائع. فكذلك في هذه الصناعة التي نحن بسبيلها إنما ينبغي أن نذكر من دلالات أصناف الألفاظ بحسب دلالتها عند اهل هذه الصناعة، فلذلك لا ينبغي أن يستنكر علينا متى استعملنا كثيرا من الألفاظ المشهورة عند الجمهور دالة على معان غير المعاني التي تدل عليها تلك الألفاظ عند النحويين و عند أهل العلم باللغة التي يتخاطب بها الجمهور، إذ كنا ليس نستعملها بحسب دلالاتها عندهم، إلا ما اتفق فيه أن كانت دلالته عند أهل هذه الصناعة بحسب دلالته عند الجمهور"

نقارنه بما جاء عند بلومفيلد في كتابه **"المظاهر اللسانية للعلوم" 1939، يقول: "توليد اللغة العلمية:** يستحدث الأشخاص الذين يزاولون نشاطا متخصصا مصطلحات وتعابير تقنية، إذ تختزل تلك المصطلحات الكلام وتفي بالحاجة بدقة أشد. هكذا هي المفردات الخاصة بالصيادين والنجارين وعمال المناجم، وسائر الحرفيين. وتسهم هذه المصطلحات في التمايز اللهجي الذي يوجد في كل المجموعات اللغوية المعتبرة. فالألفاظ والتعابير اللغوية الخاصة التي تستخدم في مختلف فروع العلم تنتمي جميعها إلى الصنف العام؛ لكن، ونظرا إلى أن اهتمامات العلوم تتجاوز حدود اهتمامات الحياة العادية، فإن عدد الألفاظ العلمية يصبح كبيرا جدا. وهكذا ننتقل من توليد خجول لبضع كلمات إلى حالة تصبح فيها بعض نماذج توليد الكلمات متاحة لكل فرد من أهل الصناعة والحرفيين. وبهذه الطريقة يولد العلماء الأوروبيون والأمريكان ألفاظا جديدة باشتقاقها أو تركيبها من جذوع لاتينية أو يونانية قديمة. وبعد تكييفها صرفيا وصوتيا، تقبل تلك الكلمة الألفاظ باعتبارها ألفاظا مقترضة في اللهجات العلمية الخاصة بمخالف اللغات. [...]"[2].

هذا في ما يخص توليد المصطلحات في مجموعة لهجية ضكن اللغة الواحدة حيث لا يتعلق الأمر بالترجمة بأية حال. لكن المصطلحات لا تولد فحسب ضمن حدود لغة ما بل تنتقل كذلك من حضارة إلى أخرى ومن لغة إلى أخرى. وقد شغل هذا التداخل علماء المسلمين أيضا وكذلك غيرهم من الأمم. فنقرأ عند الفارابي وفي نفس المقام: "ومن الألفاظ الدالة التي يسميها النحويون الحروف ...، غير أن العادة لم تجر من أصحاب علم النحو العربي إلى زماننا هذا بأن يفرد لكل صنف منها اسم يخصه، فينبغي أن نستعمل في تعديد أصنافها الأسامي التي تأدت إلينا عن أهل العلم بالنحو من أهل اللسان اليوناني فإنهم أفردوا كل صنف منها باسم خاص. فصنف منها يسمونه الخوالف، وصنف منها يسمونه الواصلات، وصنف منها يسمونه الواسطة، وصنف منها يسمونه الحواشي، وصنف منها يسمونه الروابط."[3]

ونظرا إلى خاصية الدقة المقترنة بالمصطلح مقابل عمومية اللفظة العامة فإنه من المهم لفت النظر إلى ما يقع فيه العلماء -ناقلو المصطلحات من حضارة إلى أخرى- وما يعتريها من تعويم يناقض الغرض الذي وضعته من أجله.

ولن أتناول الأخطاء الترجمية التي ينتدر بها في كتب تعليم الترجمة وتقدم على أنها وهن وانحراف سببه عدم الإلمام باللغة المترجم منها أو المترجم فيها. بل سأتناول بالبحث الأخطاء الترجمية التي لا ترى بالعين المجردة والتي شاعت حتى عد غيرها انحرافا عن صواب تمثلها هي ذاتها. وسأدرس أثرها في أدبيات العلوم ولغاتها الواصفة وكيف إن مثل هذه الترجمات المبنية على عدم الإلمام باللغة المترجم فيها يجعل اللغات الخاصة عرضة لاستعمالات يغلب عليها التأثيل الواهم. وسأعتمد أمثلة من علم الفلك والطب واللسانيات وغيرها من العلوم تبين كيف تسللت مصطلحات غريبة إلى لغات خاصة وأصبحت شائعة الاستعمال دون أن يتفطن مستعملوها إلى أنها كانت في الأصل زلات ترجمية.

مصطلحات كثيفة لا تسمي مسميتها:

ما فتئ الإنسان الناطق يسعى إلى شفافية العلاقة بين الاسم والمسمى حتى يقع في "التأثيل الشعبي" *folk etymology/ étymologie populaire* أو " التأصيل الواهم" الذي يزيد من كثافة تلك العلاقة وثخانتها. ويعرف التأصيل الواهم بأنه تقريب لامتكلم ما لا يعرفه مما يعرفه. فحين يجد نفسه إزاء لفظة غريبة بعض الشيء يحاول قدر الإمكان تقريبها مما اعتاد عليه من العبارات التي تدل في مسمياتها. [بأن يبرز تسمية الثور بأنه يثير الأرض لكأن البقرة لا تثيرها أو لا يفسر معنى "أفحم" بمعنى أبكت، باعتباره إبدالا من "أفعم" أو "أفهم" أو "أفأم" بل من الفحم واسوداد الوجه، الخ]. إلا أن بعض الحالات تستعصي على اختزال المسافة والتبرير الواهم أو الانجذاب الصوتي. وسنأتي على ذكر البعض منها.

أ. **التعدد الدلالي:** من الأسباب الرئيسية التي توقع المترجمين في الخطأ الاعتماد على معرفة سطحية لألفاظ اللغة المترجم منها كعدم التفطن إلى المشترك الدلالي، مثلا، والاكتفاء بالمعنى الظاهر للفظة. فلطالما سمعنا عن ضرورة اختيار المترجم عند وقوفه على ألفاظ متعددة الدلالة أو متعددة مستويات التعبير. ولكن، عندما يكون المترجم غير واع بالتعدد الدلالي فإن ذلك كله يدفع به إلى تأويلات غير صائبة.

أ.1. فمن منا لم يتساءل عن سبب تسمية المجرتين "الدب الأكبر" و "الدب الأصغر"؟ وعلى الرغم من أن بعض كتب علم الفلك تحاول رسم دب بنجوم متباعدة أشد ما يشبه تخطيطها شكل عربة فإن العلاقة غير بدهية وتظل اعتباطية ملغزة.

أما ما حصل في الحقيقة فقد كان انزياحا ترجميا سببه تعدد دلالة لفظة eriqu (أريقُ) الأكادية حيث كان تعني في الآن نفسه "الدب" و"العربة" -تماما كما تشترك مادة "دبب" العربية في "دب"

و"دبابة". لم يكن المترجم الحثي الذي انتقل هذا المصطلح عن طريقه من الحثيين إلى اليونان عارفا بتعدد دلالات تلك اللفظة. ثم انتشر الاستعمال بعدها وانتقلت التسمية من اليونان إلى العرب والعربية ومنها إلى اللاتينية وسائر لغات الكون. ويمكن لغير العارف بأصل اللفظة أن يعجب من وصف عبارة "العربة الكبيرة" *grand charot*للإشارة إلى شكل النجوم السبعة المذكورة بانها "تسمية عامية"[5] مؤكدا على أنها "الدب الأكبر"[6]. وكأننا بالنظرة الشعبية العفوية أعادت العلاقة إلى مكانها الطبيعي.

أ.2. وفي علم التشريح، تسمى عقدة الحنجرة قديما "الحرقدة" ويطلق عليها حديثا اسم "تفاحة آدم" وهي ترجمة حرفية للأنغليزية "Adam'sapple" والفرنسية *"pomme d'Adam"* أو حتلا الألمانية *"Adamsapfel"*. وهذه التسمية قائمة على تأصيل واهم للفظة لاتينية قديمة واكبت ترجمة الإنجيل الأولى فك خيوطه عقدة هذا التأصيل. جاءت تسمية "تفاحة آدم" نتيجة أسطورة تبرر بروز عقدة الحنجرة عند الرجل وغيابها عند المرأة ففسرت الظاهرة على أنها التفاحة التي أكلها آدم تحت إلحاح حواء وكانت سببا في طرده من الفردوس. وبقيت التفاحة في حلقه دليلا على خطيئته الأولى. فمن منا لم ير صورة آدم وحواء مجسدة أو محكية كتابيا بجانب شجرة التفاح تتدلى منها حية؟ تتمثل العقدة التي أوقعت المترجم اللاتيني في الخطأ الذي تولدت عنه استعارات متداعية في كلمة "*malus*" اللاتينية التي كانت متعددة الدلالة وتشير في اللاتينية إلى الشر (*the evil/ le mal*) من ناحية ثم إلى الغلال عامة وإلى التفاح خاصة (/pomme *apple*)، من ناحية ثانية.[7] لا وجود لشجرة تفاح أصلا، بل "شجرة الشر والتعاسة" التي يحرم الأكل منها. لقد انبنى جزء هام من اللاهوت النصراني على هذا التأصيل الواهم الذي كان سببه خطأ ترجميا، كما قامت تسمية عضو من أعضاء الجسم من تداعيات الخطأ نفسه.

أ.3. وفي باب عدم الإلمام بالتعدد الدلالي كذلك نعد ما وقع فيه مترجمو النصوص المنطقية اليونانية وبالتحديد تلك التي تتعلق بالخطابة، حيث ترجم مصطلح « υποκρισίς » *(hypocrisis)* اليوناني إلى "مرائي" وطفق العرب القدامى[8] وتبعهم المحدثون يشيرون إلى جنس خطابي بأنه الجنس المرائي أو المترائي. ولكن لفظة "*hypocrisis*" متعددة الدلالة في اليونانية حيث تفيد "التأويل" وكذلك "القيام بدور مسرحي" و"الإلقاء" و"الخداع والرياء". ولك يكن اختيار "المرائي"/"المترائي" صائبا ولا "الأخذ بالوجوه والنفاق"، كما عربه ابن سينا وكما نجده في الترجمة العربية القديمة التي حققها عبد الرحمن بدوي،[9] إذ كان المقصود بـ"*hypocrisis*" كما نقله مناطقة اللاتين هو معنى القيام بدور أي تمثيل القول الذي يوافق باللاتينية "action" وببعض اللغات الأوروبية "action".

التأصيل الواهم: وهو ظاهرة قلّما اعتنى بها العرب رغم أهميتها في تطور اللغة صوتيا ودلاليا[10]

ب – 1 يسمى "بوتليس" الجاثوم أي الكابوس الذي يتسبب في السير النومي *(somnam-bulisme)* وهو يعرف في أماكن أخرى من العالم العربي بـ "بوغطاط" و "بودراك"، ويؤصل معجميّونا[11] "بوتليس" بأنه من "أبو" و "تليس" أي "صاحب التليس" مستشهدين باستعمال لهجي مرادف هو "بو غرارة"، علما وأن الغرارة "وعاء منسوج من الشعر أو الوبر" وهو ما يعنيه التليس أيضا ويجعلون للمركب معنى وقصة تقوم عليها كلابس التليس، الحمال الوضيع المنزلة أو يقربونها من اللون الأسود المقترن بمادة "تلس"[12] لقربها من "طلس". ولا علاقة بالطبع بين هذا المصطلح العامي وبين المصطلح الطبي الأصلي الذي يرقى إلى الأدبيات اليونانية، حيث اقترض المصطلح وحرف كما سنرى، فكلمة "بوتليس" ليست سوى تحريف عن طريق الانجذاب الصوتي والتأصيل الواهم للمصطلح المكرس في اليونانية

"*Επιαλτης*" الذي يعني حرفيا "وثب فوقه" و "كبته" وتبدوا حينها وجاهة المصطلحات المرادفة أي "الكابوس" و "بوغطاط" المستعملة إلى جانب "بوتليس" الذي لا يبرره سوى انجذابه الصوتي بسبب قرب "epialtrès" من "أبي تليس".

ب-2 وقد خضعت مصطلحات أخرى كثيرة إلى الإجراء نفسه أي التأصيل الواهم، كاسم النبتة اللاتيني "*MARRUBIUM*"[13] الذي تحول إلى "أم الروبية"، حيث نرى تعاقبا بين "بو"/"أم" وأحيانا "ابن"/"بنت" (ابن آوى/بنت وردان) وسنركز على اسم مرض يطلق عليه اسم "بوحمرون" ويسمى في بعض الأماكن من شمال إفريقيا "بوزقار"، والعارف باللغة الأمازيغية يرى في "بوزقار" تحريفا طفيفا للفظة [*AZEGGAR*][14] التي تشير إلى اللون الأحمر كما في "بوحمرون" وهو مرض الحصبة الذي يصيب الأطفال ويتسبب في احمرار الجلد.

ب-3 ومن الانجذاب الصوتي المصطلح الطبي "الفالج" (الشلل الدماغي النصفي أو الصرع) رغم مصادفة غريبة جعلت منها لفظة مقبولة صوتيا ودلاليا وكأنه نسخ (CAQUE/LOAN *TRANSLATION*) فقد كان المصطلح الطبي اليوناني مركبا من جزئين "-*HEMI* *PLEGIA*" من "*HEMI*"بمعنى "نصف" و"*PLEGIA*"بمعنى "ضرب، أصاب" أي حرفيا "الذي يصيب النصف" وهو ما لا يبدو في اللفظة الفرنسية والأنغليزية "MIGRAINE" التي تنحدر من "-HEMI CRANIA" أي نصف الدماغ بمعنى الشقيقة أو الصداع، واللافت أن "فلج" و "PLEGIA" تتقاربان صوتيا في حين أن "فلج" تعني "شقه نصفين" أي ما تعنيه السابقة "*HEMI*" وهو مما سهل تكييف المصطلح المقترض وتعريبه ولكن مثل هذه الصدف لا تتسير دائما.

ج. الألفاظ الشقيقة:

ج.1 كي لا أنسى اختصاصي الدقيق، سأتناول بالدرس مصطلحا لسانيا أوغل في الكثافة في حين أن الغرض السعي إلى الشفافية فقد أول تأويلات واهمة فحمل ما أبعده عن مقصده وجعل منه مصطلحا عاما لا

علاقة له بالظاهرة التي يصفها وأقصد به مصطلح "MOT –VALISE" الذي يناسبه "PORTMANTEAUWORD" في الإنغليزية فقد كان اللساني الأمريكي شارل هوكيت (CHARLES HOCKETT) يقصد بالمصطلح ما يبرزه المصطلح نفسه أي لفظة مكونة من لفظتين *"PORT"* و *"MANTEAU"* حيث لا يمكن اعتبار إحديهما سابقا أو لاحقة، أي كما تبدو لفظة " و *"PORT MANTEAU"* " نفسها

. وعوض أن ينقل المترجم اللفظة كما هي إلى الفرنسية حيث تستعمل لفظة *"PORT MANTEAU"* " بمعنى مختلف بعض الشيء عن اللفظة الإنجليزية، إذ تشير إلى المشجب وليس إلى الحقيبة، فقد نقلها إلى "VALISE" وليس إلى الحقيبة، فقد نقلها إلى "VALISE" وهو ما تعنيه اللفظة في الإنجليزية وقد ظن أنه تفادى الوقوع في فخ الألفاظ الشقيقة "COGNATEWOR" التي تتقاسم الشكل وتختلف في المعنى وأصبح مستعملوا هذا المصطلح يبررون تسمية "MOT-VALISE" (الكلمة الحقيبة) بأنه يشير إلى كلمة يمكن أن نضع فيها كلمات أخرى كالحقيبة، ولولا يقظة بعض الباحثين لأبتعدالمصطلح نهائيا عن معناه الأصلي.

ج2 غالبا ما يقع المترجمون كذلك في وحل الألفاظ الشقيقة التي تشترك في الشكل في لغات مختلفة ولكن استعمالاتها متنافرة تنافرا يجعل من نقلها حرفيا إشكالا، نذكر منها في اللسانيات مصطلح « PHILOLOGIE » مثلا، فلهذا المصطلح تقاليد استعمال مختلفة في اللغات الأوربية، حيث لا يناسب مصطلح « *PHILOLOGIE* » في الفرنسية ما يعنيه « *PHILOLOGY* » في الإنغليزية ولا ما يعنيه « *PHILOLOGIE* » في الألمانية، فهو يشير في الفرنسية إلى دراسة لغة ما انطلاقا من الوثائق المكتوبة، في حين يشير في الإنغليزية إلى دراسة النقوش والكتابات القديمة وفك رموزها، في المقابل للمصطلح في الألمانية استعمال أوسع بكثير حيث يتضمن اللسانيات وتحقيق النصوص وفقه اللغة والمقارنة بين اللغات وغيرها، ولا تفيد في شيء نقحرة المصطلح في العربية إلى "فيلولوجيا" إذا لم نخصص معناه في لغته.

ج3. في ترجمتي لكتاب

شـــــــــتاين« *PHILOSOPHISCHEUNTERSUCHUNGEN* »، اعترضني إشكال مصطلحي غير متوقع يتمثل في ترجمة المصطلح المنطقي الفلسفي الألماني « SATZ » إلى العربية، إذ كان يناسب مرة مال يشار به إلى الجملة « PHRASE/SENTENCE » ومرة ما يشار به إلى القضية « PROPOSITION/UTTERANCE » وكان لزاما علي أن أتثبت في كل مرة من سياق الاستعمال، إن كان المقصود بالمصطلح الألماني الفضفاض « STARZ » الجملة أو القضية ولم أسلم من الأخطاء بالطبع لأن السياقات لم تكن دائما واضحة تمام الوضوح وقد ألحقت بالترجمة مقالا تصحيحيا.

الخاتمة:

تلاشى أثناء الترجمة « LOST IN TRANSLATION » تلك أمثلة عما نحيا به من مصطلحات نتجت عن أخطاء ترجمية سببها التأصيل الواهم أو التعدد الدلالي أو الخلط بين الألفاظ الشقيقة وثمة منها الكثير في كل اللغات وفي كل الأزمان.

لن يمنع ذلك الترجمة ولا التواصل لكنه يسبب بعض الإزعاج حين يدفع بالتأويل نحو اتجاهات واهمة فيغير المقصد ويوغل في الكثافة، كما رأينا قد يكون ذلك مقبولا في ألفاظ اللغة العامة أما مصطلحات اللغات الخاصة التي تسعى إلى الدقة والشفافية قدر الإمكان فإن ذلك يبدو على درجة من الغرابة وهو ما دفعنا إلى تناول هذه العينة بالدرس.

الهوامش:

[1]Wuster, Eugen, 1931, Internationale SprachnormungTechnik, Besonders in der Elektrotechnik, Berlin, VDL-Verlag.

[2]بلومفيلد " المظاهر اللسانية للعلوم" 1939، ص 42-43

Development of scientific language persons who carry on q specialized activity develop technical terms and locution. These shorten and speech and make response more accurate .such are the special vocabularies of fisherman, miners, and other craftsmen. These terminologies contribute to the dialectal differentiation, which exists in all faire –sized speech communication .the special vocabularies and turns of speech which are used in the various branches of sciences belong in this same general type only, as scientific observation reaches beyond the interests of ordinary life , the vocabulary of science . becomes very .large.L Bloomfield , linguistic Aspect of Sience.1939.pp42-43

[3]الفارابي، (نفسه)

[4]أنظر على سبيل المثال philipe de la cotardiere Dictionnaire de)الذي يقول نصه:

« Chariot (grand) appellation populaire de la figure dessinée dans le ciel par le sept étoiles les plus brillants de la Grande Ourse »* ص84

[5] بدأت بعض كتب علم الفلك تتفطن إلى أصل اللفظة و تصححه، أنظر روبارلافيت:

«Héritage arabe : des noms arabes pour les étoiles »

Geuther, Paris, 2006

[6]انظر المعجم مزدوج اللغة *Gaffiot, Dictionnaire Latin-français. Hachette* Paris.1934. . المدخلين المعنيين)

[7] انظر ابن سينا "السفسطة" المجلد السابع من كتاب "الشفاء" تحقيق أحمد فؤاد الأهواني المطبعة الأميرية بالقاهرة 1958، ص 56.

[8] انظر كتاب الخطابة لأرسطو (الترجمة العربية القديمة)، تحقيق عبد الرحمن بدوي، نشر دار القلم، بيروت 1979.

[9] انظر مقالنا "التأصيل الشعبي، صنف حجاجي أهمله المنظرون" في مجلة "عالم الفكر" الكويتية، 2011، ص ص 271-283.

[10] انظر مقالنا "التأصيل الشعبي، صنف حجاجي أهمله المنظرون" في مجلة "عالم الفكر" الكويتية، ، ص ص - 271 – 283.

[11] انظر ابن مراد "الكلم الأعجمية في عربية نفزاوة"، ص 147.

[12] انظر معجم كولان في اللهجة المغربية

(*Dictionnaire Colin d'arabe dialectal marocain*)، ج1، ص 191.

[13] انظر طرابي " *Trabut, Repertoire des Noms indigenes des plantes spontanes cultivées et utilisées dans le nord de l'afrique. Alger,* 1935"، ص

[14] *Provotelle, Etude sur la tamazir 'tzenatia de Qalaàt Es-Sened Ernest Leroux éditeur, Paris, 1991, p.136*

فاعلية مكون لغة الاختصاص في مناهج تعليم الترجمة المتخصصة

أمال ساسي
معهد الترجمة
جامعة وهران1

الملخص:

لطالما ركز تعليم الترجمة على تعزيز الكفاءة اللغوية لدى المترجم المتدرب، ربما لأنها كانت تمثل المكون الأساسي في مناهج التعليم الكلاسيكية. ومن المعروف أن هذه الأخيرة قد شهدت طفرة غيرت مسارها لتتمكن من مواكبة التدفق المعلوماتي الرهيب المتولد عن التطور المستمر في مجالات العلوم والتكنولوجيا، مجالات تفرعت إلى تخصصات لا تكاد تحصى منها الهندسة الوراثية والنووية والاعتمادية والإنشائية والمائية والطاقية، وكيمياء تحليلية وعضوية وحيوية وحركية وحرارية وغيرها من التخصصات الجزئية التي لا تتماثل البتة. ومنه، فإن مفهوم الكفاءة اللغوية لم يعد ينحصر على إتقان ثنائيات اللغات التي يشتغل عليها المترجم مثلما تنص عليه مناهج تكوين الترجمة العامة، فقد تجاوز حدود التصور الكلاسيكي ليحل محله مفهوم الكفاءة في لغة الاختصاص، التي تعد مكونا قابلا للإسقاط على مختلف التخصصات، وهذا في سبيل تكوين المترجم المتخصص القادر على مواجهة سوق الترجمة في عصر ساد فيه مبدأ العولمة. وبالرغم من تطبيق هذا النوع من التكوين المتخصص في مجال الترجمة من قبل العديد من الجامعات المرموقة والمعاهد العليا لا يزال عدد كبير منها يؤمن بفاعلية التكوين العام الذي يترك للمترجم عبء التخصص الذاتي. ومنه، تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة بعض مناهج تعليم الترجمة المعاصرة بغية تقصي فاعلية مكون كفاءة لغة الاختصاص في تكوين المترجم المتخصص القادر على الإلمام بسوق الترجمة المتخصصة عوض المترجم العام الذي يقف حائرا وسط مفترق طرقات لا يتطابق والتكوين الذي حصل عليه.

الكلمات المفتاحية: لغة الاختصاص، المترجم المتخصص، تعليم الترجمة المتخصصة، مناهج تعليم الترجمة، الكفاءة اللغوية، المترجم العام.

Abstract:

Translation teaching have been focusing on enhancing linguistic competences for decades, the main reason may be is the principal role that this component had in translation teaching curriculums. It is true that changes have been made on teaching programs in order to cope with the huge information flow in the different fields of science, technology, and engineering. Therefore higher education institution are working hard to improve the quality of translators training, since they should be equipped with skills in a variety of styles, registers, and terminology in order to be able to translate a wide range of specialized texts, and to work successfully in today's market. This study will shed some light on the content of master programs of the universities participating at the EMT project (European masters in translation quality label) and to compare them with the classical curriculums. This will lead to a possible assessment of the effectiveness of specialized language courses/content in the success of the new curriculums to train the professional translator.

Key words: specialized language, specialized translation, terminology, translation curriculum, EMT, DGT, translation competencies, translation

professions, classical curriculums, linguistic competence.

تعرف الترجمة المتخصصة تطورا مستمرا، إذ إنها تمثل 90% من نسبة الوثائق المترجمة في العالم، لذلك لها من الأهمية قدر كبير يدفع بالعديد من الجامعات المرموقة لبذل ما في وسعها لإصلاح مناهجها وتطويرها بشكل مستمر لعلها توسم بما يعرف اليوم بالتعليم الجدير والتكوين المميز. ولربما كان العائق الأكبر الذي يحول دون وضع منهاج شامل موحد لتكوين المترجم هو تعدد التخصصات التي تستثمر فيها صناعة الترجمة. وهذا يتضح بشكل أكبر من خلال الفوارق الكائنة بين برامج التعليم التي تعتمدها مختلف الجامعات والمعاهد التي تقدم تكوينا للمترجمين والتراجمة، إضافة إلى التغيرات التي تطرأ على سوق الترجمة وفق المتطلبات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية وهي الأخرى لا تنطبق بين مختلف دول العالم حتى وإن تشابهت أحيانا. حتى أنه يصعب أحيانا استيعاب التباعد الشاسع ما بين المنهاج التعليمي والآخر. ويتعقد الأمر أكثر عندما يتعلق الأمر بالترجمة المتخصصة، بوصفها بحرا شاسعا يشمل مجالات عدة لا تكاد تحصى في يومنا هذا، خاصة وأنها خاضعة للتطور المستمر مما يؤثر بالضرورة على لغة الاختصاص في حد ذاتها. ولعل الحديث هنا عن لغة الاختصاص يتطلب منا وقفة لتوضيح معالمها، فالتسمية نفسها مثيرة للجدل فنجد: لغة اختصاص ولغة متخصصة وخطاب متخصص ولغة مجال فرعي، وlangue de spécialité باللغة الفرنسية، وspecial language باللغة الانجليزية. تدل هذه التسميات المختلفة على المفهوم ذاته، ولا يعني هذا التنوع أن لكل واحدة معنى مختلف، بل هو راجع إلى تعدد التصورات التي تبنى عليها الدراسات والأبحاث المتعلقة بها. بالتالي فإن "مفهوم لغة الاختصاص بالمعنى الحرفي يشير إلى الأنظمة اللغوية الفرعية التي تشكل موضوع الترجمة المتخصصة"[1]. بمعنى آخر إن هذه الأنظمة اللغوية عبارة عن وسيلة تواصل ما بين مجموعة محددة من أصحاب الاختصاص والخبراء في المجال. ونذكر من بينها لغة القانون ولغة الطب ولغة الفيزياء ولغة

الصحافة والإعلام... وغيرها من المجالات العامة والفرعية التي تفرض أنظمة لغوية متخصصة وخاصة ومحددة ودقيقة، تحكمها معاجم وقواميس ومسارد مصطلحية وقواعد بيانات من جهة، وخصوصيات الخطاب المتخصص من جهة أخرى. ويعرفها جون دوليل كما يلي:

"نظام لغوي فرعي يشمل مصطلحات ووسائل تعبيرية خاصة بمجال اختصاص معين. ملاحظة: يشمل هذا التعريف لغات العلوم (مثل البيولوجيا والفيزياء)، واللغات التقنية (مثل: إلكتروتقنية والبلاستيكية)، واللغات المحترفة (الجزارة والنجارة)، وكذا اللغات الخاصة ببعض النشاطات الاجتماعية (الترفيه والتسلية والسياسة والرياضة والنشاطات النقابية)"[2].

ويميز جورج فينيو بين عالمين اثنين تشملهما لغة الاختصاص "... لدينا من ناحية النظام، ما هو لغوي وحامل لعلاقات ذات طابع خاص وهو بالتالي مفعم بمسميات وبلغات تسمى بالمتخصصة، ولدينا من ناحية أخرى سياسات لغوية عرضية أحيانا ومتصلة أحيانا تسمى بحسب المناسبة "لغة حِرفِية" jargon، و"لغة طبقية" argot".[3]

ولما كانت لغة الاختصاص تجسد قناة التواصل ما بين أفراد مجموعة محددة، فإن الأمر ذاته ينطبق على الترجمة المتخصصة، بوصفها عملية نقل معلومات دقيقة بين متخصصين في أقطار مختلفة من العالم، فهي عندئذ نوع من التواصل الدولي الذي يساهم في السير الحسن لمختلف المجتمعات، لتحقيق التطور التكنولوجي والعلمي بشكل متوازن ما بينها، فتشارك المعلومة من حقوق الإنسان وإلا ما وجدت العولمة. ولأن الكتابة لا تخضع للحدود الفاصلة ما بين الأمم فإن الحاجة إلى الترجمة لا تلبث إلا وتزداد يوما بعد يوم. كما أن الاهتمام المتنامي بمجالات التخصص يدفع بعجلة الترجمة المتخصصة إلى الأمام بشكل مستمر، لتواكب التدفق المعلوماتي العظيم الذي يشهده العصر. من هذا المنطلق كان لا بد من إعادة النظر في تكوين المترجم الذي لطالما ركز بالدرجة الأولى على الكفاءة اللغوية المتعددة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تعليم الترجمة، لم تعرف هذه الأخيرة استقرارا يسمح للدارسين بتنفس الصعداء. ويبدو واضحا أن التذبذب

الذي عرفه مجال تعليم الترجمة، وليد مشكل أساسي لم تعكف المؤسسات التعليمية عن معالجته، ألا وهو العجز في قولبة منهاج تعليمي للترجمة يتصف بالشمولية والفاعلية المطلقة. لن يندهش دارس الترجمة من هذا الأمر لأنه يشعر في قرارة نفسه، بأن التكوين الذي حصل عليه ما هو إلا نقطة انطلاق لمشوار مهني مليء بالجهود المتواصلة، كلما صادفه نص جديد، أو كلف بترجمة وثيقة لم يسبق له أن اشتغل على مثلها. لأنه في هذه الحالة لن تكفيه كفاءته اللغوية لأن اللغة ليست سوى أداة من أدوات الترجمة. وكلما زادت درجة اختصاص النص كلما زاد الجهد الذي ينبغي عليه بذله، ليتمكن من تحقيق التواصل المعلوماتي ما بين أصحاب الاختصاص. فعليه ضبط التعاريف وتحديد التصورات وإحكام المصطلحية وإتقان الوسائل التعبيرية التي تسمح له بصياغة النص في قالبه الصحيح. ويبقى السؤال الأساسي في هذه الدراسة متمثلا فيما يلي: هل يجب تكوين خبراء في المجالات المتخصصة، أم أشخاص يتقنون اللغات بمهارة؟ وما مدى فاعلية مكون لغة الاختصاص في إنجاح منهاج الترجمة المتخصصة؟

لقد حاولنا إيجاد المفاتيح الهادية لمعرفة الإجابة الصحيحة عن هذا السؤال، أو بالأحرى لتأكيد صحة الفرضية التي انطلقنا منها، والتي تؤمن بفاعلية مكون لغة الاختصاص ضمن مناهج تعليم الترجمة المتخصصة فكان التنقيب في مناهج تعليم الترجمة هو السبيل لذلك، فقمنا باختيار بعض المناهج منها كلاسيكي يحضر للترجمة العامة ومنها حديث يتسم بمواصفات عالية، كونها تنتمي إلى مجموع الجامعات المشاركة في برنامج الماستر الذي تشرف عليها المديرية العامة للمفوضية الأوروبية الموسوم بعلامة EMT[4].

وبالرغم من أن مناهج تعليم الترجمة العامة أو الكلاسيكية لم تغفل عن إدراج لغة الاختصاص بشكل أو بآخر ضمن برامجها التعليمية (وضعنا كلّ ما له علاقة بلغة الاختصاص بالخط العريض)، إلا أن ذلك لم يكن كافيا. وإلا لما عرفت تلك التعديلات الصارمة التي سنشير إليها لاحقا. ومن بين أشهر هذه المناهج ما يلي:

منهاج ولفرام فيلس:

يقدم فيلس في مقالته المعنونة « Curricular Planning » وصفا لمنهاج الترجمة المعتمد في مدرسة زاربروكن وهو كالآتي:

السنة الأولى (أربعة فصول) منهاج أساسي	السنة الثانية (أربعة فصول) منهاج رئيسي
- تدريب لغوي: يتم تخصيص الفصلين الأول والثاني للتدريب اللغوي المكثف. تمارين في الترجمة: يبدأ تدريس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وبالعكس في الفصل الثالث، ويتم الاشتغال في هذه المرحلة على النصوص العامة، وتترك النصوص المتخصصة للمرحلة الأساسية من المنهاج. **- دراسات في مجالات مختلفة:** يشمل هذا المكون دروس ومحاضرات في مجالات مختلفة، يتم انتقاؤها بما يتماشى مع مواضيع الساعة التي تزود الطالب بالثقافة الواسعة بمختلف القضايا السياسية والاقتصادية والعلمية والإدارية والقوانين وغيرها. - علم الترجمة: يهدف هذا المكون إلى تزويد الطالب بالمعارف الخاصة بعملية الترجمة في حد ذاتها وينقسم هذا المكون	- تمارين الترجمة: يتم في هذه المرحلة الاشتغال على النصوص العامة والتقنية معا. حيث يتعرف الطلبة على عدد كبير من النصوص المتدرجة أسلوبيا وتقنيا .ويهدف هذا الكون إلى تلقين الطلبة ما يلي: تختلف استراتيجيات الترجمة باختلاف أنواع النصوص. تختلف تقنيات التفكيك من نص إلى آخر يتطلب كل نص معايير تكافؤ في الترجمة تختلف عن غيره. **- مادة تكميلية غير لغوية:** وتشمل هذه المادة التكميلية دروسا في الحقول المتخصصة مثل: القانون الدولي، العلوم السياسية، والاقتصاد... الخ - علم الترجمة: يتلقى الطلبة محاضرات منتظمة في مجال علم الترجمة والمشاكل التي تعترض طريق المترجم عند الانتقال من لغة إلى أخرى. ولا تكتفي هذه المحاضرات بالدروس النظرية

حسب فيلس إلى قسمين: مرحلة تعرّف: يقوم فيها المترجم المبتدئ بتحليل النص المصدر وفق قصده التواصلي. ب- مرحلة إعادة تعبير: يحاول فيها المترجم المبتدئ إعادة إنتاج النص المصدر باستعمال وسائل ومفردات اللغة المستهدفة. - دروس في اللغة الأم: يتلقى طالب الترجمة دروسا منتظمة ومستمرة في مكونات اللغة الأم بهدف إتقانها بشكل جيد. كما يجب عليه أن يظل على دراية تامة بمستجداتها المفرداتية والمصطلحية لأن اللغة في تطور مستمر.	الشاسعة بل تركز على قضايا محددة ودقيقة. وفي نهاية هذا الدرس يكلف الطلبة بإنجاز بحوث حول المواضيع التي تمت مناقشتها أثناء الحصص حتى يتم استثمار المعرفة المحصل عليها خلال الفصل.

يحظى مكون التدريب اللغوي المكثف بحصة الأسد من منهاج فيلس[5] لأنه يرى بأن مستوى إتقان اللغات الأجنبية لدى الطلبة المبتدئين لا يرقى إلى درجة تمكنهم من مباشرة الترجمة. وما يلفت النظر هو إدراج دراسات في مجالات مختلفة، ويؤمن فيلس بفاعلية هذا المكون لأنه يساهم في بناء المعرفة الموسوعية لدى الطلبة، كما أنه يمثل درسا بلغة الاختصاص وفق المجال المنتقى.

يوضح فيلس في مقالته المذكورة أن المنهاج الأساسي عبارة عن توسيع للمعرفة في مجال علم الترجمة وتطوير للكفاءات اللغوية والترجمية لدى الطالب. وهو يشير إلى أن برامج تعليم الترجمة غير مرضية لأنها لا تلبي حاجيات طالب الترجمة، وهي في غالب الأحيان موجهة إلى تخصصات مختلفة مثل علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، إلا أنه ينتقد هذه الدروس كونها غير منظمة وتتطلب خبراء في مجال التخصص. ولا يمكن لأي أحد أن يبرع في تدريسها مثل الخبير. هذا لا

يعني البتة بأنه يستحيل إقامة برنامج متكامل، إلى أن ذلك يتطلب تضافر جهود تخصصات متعددة.

منهاج كايزر:

يقترح والتر كايزر في مقالة له تحت عنوان « A syllabus for advanced translation courses »[6] منهاجا لدروس متقدمة في الترجمة أن يصنع مترجمين قادرين على مواجهة المهنة بجدارة. وينتقد كايزر برامج تعليم الترجمة الحالية، لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار الواقع المهني، الذي ينتظر طالب الترجمة بمجرد أن يغادر مقاعد الدراسة. فهذه البرامج في نظره لا تختلف كثيرا عن برامج تعليم اللغات الأجنبية فهي مليئة بحصص اللغات وما يتعلق بها، عوض التركيز على الكفاءة الترجمية لدى الطالب.

ويمكن وضع منهاج كايزر في الجدول الآتي:

مدة الدراسة في المنهاج	مدة الحصة الدراسية	عدد الطلبة في الفوج
سنة واحدة	75 دقيقة	15

وينقسم المنهاج إلى قسمين:

القسم الأول	القسم الثاني
الاشتغال على النصوص: يتم اختيار النصوص حسب درجة صعوبتها، وطبيعة الموضوع ولغة التخصص الذي ينتمي إليه. كما يشترط كايزر التنوع في **مجالات التخصص مثل النصوص الاقتصادية، والسياسية والقانونية والعلمية والدينية وغيرها.** ولا بد أن تنتقى النصوص من مواضيع	نظرية الترجمة: يتم تعريف الطالب بأنواع الترجمة مثل الحرفية والترجمة بتصرف وحدود الترجمة ومختلف المؤلفات النظرية. تاريخ الترجمة: دور الترجمة وأهميتها عبر العصور، وكذا المؤلفات التي عنت بتاريخ الترجمة. مشاهير المترجمين: بحيث يتم

الساعة ومن المنشورات الحديثة. وهذا حتى يتسنى للطالب التعرف على ما ينتظره في الواقع المهني بعد تخرجه.	استعراض إنجازاتهم الكبرى في مجال الترجمة إضافة إلى تقصي تقنياتهم واستراتيجياتهم. عمل المترجم: ويتمثل هذا المكون فيما يلي: العمليات الذهنية في الترجمة: - عملية الفهم متمثلة في المراحل الأولى مثل القراءة والتحليل والتركيز والاستيعاب. - عملية النقل إلى اللغة الأخرى: بحيث يحيل مفهوم الأمانة في الترجمة إلى الاهتمام بالمضمون أكثر من الشكل. - إعادة صياغة النص: وهي القرارات الأخيرة التي يتخذها المترجم بما يتناسب مع أسلوب اللغة، ونوعها، وإيقاعها. تقنيات الترجمة والوسائل التي تتطلبها: يعنى هذا المكون بكل ما يتعلق بتقنيات القراءة، والبحث عن المصطلحات، ومسودات الترجمة. كذا مراحل النقل الأخير مثل الطباعة والإملاء والتسجيل والمراجعة والتنقيح والتصحيح. الوسائل المساعدة في عملية الترجمة: وتشمل القواميس والمعاجم العامة والمتخصصة والموسوعات والوثائق والمخطوطات وغيرها.

	كما تعنى أيضا بالوسائل البشرية في حالة العمل الجماعي الذي يتضمن الخبراء والمرشدون والمراجعون والمدققون.

يشير كايزر أيضا إلى ظروف عمل المترجم، وضعه المهني (مترجم مستقل/موظف)، وإلى دور علاقته بالزبائن وبدور النشر. هذا إضافة إلى مسؤوليته أمام القانون وحقوق الطبع وغيرها. كما أنه يرى بضرورة مراعاة قوانين المهنة وأسعار الخدمات والحماية القانونية في مكاتب الترجمة، ومنظمات المترجمين المحترفين.

ما من شك أن منهاج كايزر لا يمكن تطبيقه إلا على نخبة من الطلبة البارعين، فهو يؤمن بضرورة امتلاك الطالب الراغب في دراسة الترجمة مواصفات عالية جدا من حيث كفاءته اللغوية في جميع اللغات التي يشتغل عليها، ويؤمن كايزر بحتمية نجاح هذا المنهاج في حالة تطبيقه بصرامة ودقة. من الواضح أنه لم يغفل مكون لغة الاختصاص ضمن ما سماه بالاشتغال على النصوص، إلا أن تخطيطه يطرح إشكالا حيث أنه يجمع جميع التخصصات في مكون واحد وفي سنة دراسية واحدة.

منهاج هورن:

قدم هورن[7] سنة 1966 منهاجا لتعليم الترجمة والترجمة الفورية في الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد اعتبر هذا المنهاج المتكون من أربع سنوات دراسية نموذجا لتعليم الترجمة بالجامعة. يسجل في المنهاج الطلبة الحاصلون على علامات عالية في اللغات في البكالوريا. وينطلق منهاج هورن من فكرة أنه لابد المترجم أو الترجمان الحصول على تدريب مكثف في ثنائية اللغة المصدر والمستهدفة. وينقسم إلى أربع مراحل رئيسية تنقسم بدورها إلى ثمانية فصول لكل سنة فصلين كما يلي:

السـنة الأولـى	
الفصل الأول	**الفصل الثاني**
أدب حديث ومعاصر (لغة أ) إنشاء متقدم(لغة أ) أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ب) تدريب أساسي مكثف (لغة ج) **دروس في المجالات**: سياسة- تاريخ العالم- فلسفة	أدب حديث ومعاصر (لغة أ) إنشاء متقدم(لغة أ) أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ب) تدريب أساسي مكثف (لغة ج) **دروس في المجالات**: المنظمات الدولية- تاريخ العالم- تاريخ-فلسفة

السـنة الثانية	
الفصل الأول	**الفصل الثاني**
أدب قديم (لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص عامة وتاريخية (لغة ب إلى لغة أ) **دروس في المجالات** (لغة أ) أدب معاصر (لغة ب) إنشاء متقدم (لغة ب) تدريب متقدم مكثف (لغة ج) **مواضيع باللغة الانجليزية حول مبادئ الاقتصاد والقانون الدولي**	أدب قديم (لغة أ) **ترجمة تطبيقية لنصوص سياسية وتعليمية وسوسيولسانية (لغة ب إلى لغة أ)** **دروس في المجالات** (لغة أ) أدب معاصر (لغة ب) إنشاء متقدم (لغة ب) تدريب متقدم مكثف (لغة ج) **مواضيع باللغة الانجليزية حول مبادئ الاقتصاد والعلاقات الدولية**

السـنة الثالثة	
الفصل الأول	**الفصل الثاني**
ترجمة تطبيقية لنصوص اقتصادية ونصوص المحافل الدولية (لغة ب إلى لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص عامة وتاريخية (لغة أ إلى لغة ب)	**ترجمة تطبيقية لنصوص اقتصادية ونصوص المحافل الدولية(لغة ب إلى لغة أ)** ترجمة تطبيقية لنصوص سياسية وتعليمية واجتماعية (لغة أ إلى

دروس في المجالات (لغة ب) أدب قديم (لغة ب) أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ج) **دروس أخرى بالغة الانجليزية في اللسانيات والعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا والفنون**	لغة ب) أدب قديم (لغة ب) **دروس في المجالات (لغة ب)** أدب معاصر (لغة ب) أسلوب وإنشاء متقدم (لغة ج) **دروس أخرى بالغة الانجليزية في اللسانيات (اللغة والثقافة) والعلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**

السـنة الرابعة	
الفصل الأول	**الفصل الثاني**
ترجمة تطبيقية لنصوص مختلفة ومتنوعة: علمية، تكنولوجية، إدارية، اقتصادية، ونصوص المؤتمرات (لغة ب إلى لغة أ) نصوص في التلخيص (لغة ب إلى أ) أدب معاصر (لغة ج) لسانيات باللغة الانجليزية	**ترجمة تطبيقية مكثفة لنصوص علمية، تكنولوجية، تجارية، إدارية، قانونية ونصوص المؤتمرات** من: (لغة ب إلى لغة أ) (لغة ج إلى لغة أ) (لغة أ إلى لغة ب) دروس في التلخيص (لغة ب إلى لغة أ) أدب معاصر (لغة ج) ترجمة فورية لمفاوضات الأعمال (من وإلى اللغتين أ، ب) لسانيات باللغة الانجليزية

يعترف هورن باستحالة التطبيق الحرفي لهذا المنهاج، فلا بد من تعديلات وفق الظروف التي يعتمد فيها:

« Use must be made of existing courses, particularly in the subject matter, and necessary changes have to

be made over a number of years... schools have to restrict the number of languages they wish to include in their programs »[8]

يبدو من الواضح أن منهاج هورن هو النموذج المتبع في معظم المدارس والجامعات التي تقدم تخصصا في الترجمة خاصة في تلك الفترة الزمنية، حتى في الدول العربية. وهذا منطقي فقد اهتم هورن بمختلف المقاييس التي لها صلة وثيقة بتعليم الترجمة سواء ما يتعلق بتعزيز الكفاءة اللغوية في مجمل اللغات التي يتخصص فيها الطالب، وكذلك المواد المكملة مثل اللسانيات والأدب المعاصر والقديم. والأهم من ذلك كله أنه تفطن إلى ضرورة إضافة دروس مختلفة ومتعددة في مختلف المجالات، بمعنى آخر لم يدرج ترجمة النصوص المتخصصة فقط بل أضاف دروسا في لغات الاختصاص في شتى اللغات التي يشتغل عليها الطلبة. فلا بد للمترجم المبتدئ التسلح بالمعارف الموسوعية والمتخصصة في حقول متعددة حتى يتسنى له مواجهة عبئ المهنة بجدارة. ومن المتعارف في الساحة التعليمية للترجمة أن منهاج هورن يمثل الأرضية الأساسية التي يبنى عليها منهاج لتعليم الترجمة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

منهاج كتارينا رايس:

تنتقد رايس في مقالتها المعنونة ب « how to teach translation :problems and perspectives »[9] المناهج التي كان تدريس الترجمة قائما عليها آنذاك، خاصة وأن طرق التعليم التي كانت تتبع تفتقر إلى التنظيم. فهي تعتقد أن تدريب الترجمة لن يتحسن إلا إذا تم تطوير المناهج وطرق التعليم المتبعة في الدروس، ولا بد من الانسلاخ عن الفكرة التي ترى في تعليم الترجمة مجرد ازدواجية اللغات.

تنطلق رايس من فكرة أنه لا بد من التمييز ما بين تعليم الترجمة وتعليم التخصصات الأكاديمية الأخرى، فهي في نظرها تختلف عن العلوم الأخرى التي تتصف بمعالم واضحة مثل الفيزياء والكيمياء والهندسة وغيرها، فمعالم الترجمة باعتبارها تخصصا ليست

واضحة البتة، ولا بد من مراعاة هذا الأمر عندما يتعلق الأمر بإنشاء منهاج خاص بها. ومن منظور علمي يتمثل الهدف التعليمي من هذا التخصص في تكوين مترجم قادر على نقل النصوص من لغة إلى أخرى. فهي تؤيد وجهة نظر ريتشاردس:

« [Translation] a complex process, and therefore, involves extremely complex teaching and learning aims »[10]

ترى رايس بأن منهاج تعليم الترجمة لا بد وأن يشمل مواد عدة ومختلفة، حتى وإن كانت هذه المواد تبتعد كل البعد عن بعضها البعض، فهذه ضرورة تستدعيها الترجمة كونها تختلف عن التخصصات الأخرى. تقسم رايس المنهاج المقترح إلى ثلاث مراحل وفق نظرية التعليم العامة[11]، وتضعه على قواعد الكفاءة الترجمية الأربعة وهي:

1. الكفاءة في اللغة المصدر
2. الكفاءة في اللغة المستهدفة
3. الكفاءة في مجالات التخصص
4. الكفاءة في الترجمة

تعد رايس من أنصار التعليم المنتظم، وحسب اعتقادها لا يمكن تعليم الترجمة إلا إذا تم تحديد مستوى الطلبة الذي يوجه إليهم التعليم، ومدى تحفيزهم أو ما سمته بـ:

« The target group and its learning motivation »[12]

توجه رايس هذا المنهاج إلى الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية، والراغبين في التخصص في الترجمة ليحصلوا على إجازات في الترجمة بنوعيها التحريري والفوري، حيث يمكنهم لاحقا التوظف لدى المنظمات العالمية أو في القطاع العمومي. وفي هذه الحالة يحتاج طالب الترجمة إلى امتلاك القدرات الكافية خاصة في المجالات المتخصصة، أمر يؤدي بالضرورة إلى تعديل المناهج التقليدية وتكييفها بما تتطلبه المهنة في الواقع. بمعنى أخر لا بد من الانطلاق من أهداف تعليمية دقيقة ومحددة، واعتماد طرق التعليم المناسبة لكل مجال من المعرفة. بمعنى آخر إن تحديد الأهداف التعليمية هو أول خطوة بالنسبة

لرايس. ثم يأتي فيما بعد المحتوى التعليمي، وترتيب المواد التعلمية التي من شأنها تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا. يرتكز طرح الباحثة الألمانية على أسس نظرية الاتصال حتى يتسنى لها دعم فكرتها حول العلاقة ما بين الأهداف التعليمية ومحتوى التعليم. كما أنها تولي جل اهتمامها إلى نوع المواد التي ينص عليها منهاج لتعليم الترجمة. تمثل الكفاءة الترجمية أهم هدف تعليمي في نظرها، ومنه يجب على صانعي المناهج والمعلمين بذل قصار جهدهم لتخطيط تعليم الترجمة الذي يسمح للطلبة بتطوير كفاءتهم الترجمية. فلا يتحقق فعل الترجمة إلا باكتسابهم تلك المهارة التي تعد المؤشر الدال على نجاح مناهج الترجمة المعتمدة.

« If, however the student is to be enabled, at a later stage, to make a translation subject to linguistic and literary control, linguistic competence purely as a more or less unconscious, active and passive, command of the language is not sufficient »[13]

تقترح رايس تكثيف الدروس في اللغات التي يعمل عليها طالب الترجمة، وهي تشير إلى الضعف الذي يعاني منه طلاب الترجمة من حيث كفاءاتهم اللغوية في لغتي المصدر والهدف، فلا بد لطالب الترجمة أن يتمتع بالمهارات اللغوية التي تسمح له على الأقل بالتعبير عن أفكاره كتابيا أو شفهيا سواء باللغة المصدر أو اللغة المستهدفة قبل أن يخوض مغامرة الترجمة.

وينقسم منهاج رايس إلى ثلاث مراحل سنحاول استعراضها فيما يلي:

المرحلة الأولى:

الهدف التعليمي الرئيسي: تمكين الطالب من فهم عميق للنصوص.

مكونات المنهاج:

- مدخل في المفردات واللسانيات (مثل المعجمية وغيرها).

- دروس في القواعد ومقدمة في نظريات القواعد (مثل القواعد المقارنة والنحو).
- تدريب في الأسلوبية المستقبلة والمنتجة في اللغتين المصدر والمستهدفة.
- مدخل في اللسانيات بأنواعها: العامة والمقارنة والتاريخية حتى يتمكن الطالب من القيام بتحليل للروابط النحوية والدلالية في النص.
- مدخل في علم الاتصال وعلوم النص (لسانيات النص، تصنيف النصوص، وبراغماتية النصوص) لتوعية الطالب بأهمية هذه المجالات.
- **دراسة في المجالات المتخصصة (التعرف على مجالات التخصص في الثقافات الأجنبية)**

وفي نظرها يمكن للطالب أن يشرع في اكتساب الكفاءة الترجمية بعد أن يمتلك الكفاءات اللغوية الأساسية التي تسمح له بذلك:

« [The student]…must be taught, both in theory and in practice, conscious appropriate and purposeful ways of handling a source-language text which is to be translated into a target language »[14]

بمعنى آخر يجب أن يحصل الطالب على التكوين المناسب في علوم الترجمة ونظرياتها، لتمكن من استغلالها في الممارسة التطبيقية في حصص الدروس. وفي مرحلة لاحقة سيرتكز التعليم على الفوارق الكائنة بين الثنائيات اللغوية وعلى تقنيات الترجمة واستراتيجياتها الخاصة بالتعامل مع كل مشكل على حدى.

المرحلة الثانية:

الهدف التعليمي الرئيسي: استيعاب المبادئ النظرية لتقنيات الترجمة.

مكونات المنهاج:

- المعجمية
- مدخل في النحو التقابلي والأسلوبية المقارنة (ضمن ثنائية لغة معينة).

- مدخل في اللسانيات التطبيقية والاجتماعية وعلم النفس اللغوي
- مدخل في تاريخ الترجمة ونظرياتها: دور الترجمة ووظيفتها، طرق وتقنيات الترجمة بمختلف أنواعها.

المرحلة الثالثة:

الهدف التعليمي: تمكين الطلبة من ترجمة مختلف أنواع النصوص

مكونات المنهاج:

- مقارنة الترجمات.
- نقد الترجمة.
- الترجمة التطبيقية.

لا تختلف مكونات المنهاج في المرحلة الثالثة عند رايس عما ذكره فيلس مسبقا، وهنالك مرحلة متقدمة أيضا تخصص للراغبين في التخصص في مجال محدد مثل: الترجمة الأدبية، أو الترجمة العلمية، أو ترجمة النصوص الإشهارية، أو مراجعة الترجمات أو بيداغوجية الترجمة. وتعتقد رايس أن هذا المنهاج يمثل نقطة انطلاق لتدريب مترجمين بكفاءات عالية جدا، ويمكن اعتماده في الجامعات والمعاهد المتخصصة في الترجمة. تنصح رايس بتجميع المواد التعليمية في شكل مجموعات من النصوص الخاصة بكل ثنائية لغوية، ويشترط أن تكون هذه النصوص أصلية وأن يتم ترتيبها حسب أنواعها ودرجة تعقيدها.

هناك كثير من أوجه التوافق بين هذه المناهج، ومن الواضح جدا أن تعزيز الكفاءة اللغوية يحتل المرتبة الأولى ضمن مكوناتها. قد يرجع ذلك لمستوى الطلبة المبتدئين كما يدلي به معظم واضعي المناهج، إلا أنه من السهل توجيه أصابع الاتهام إلى الطلبة الراغبين في الالتحاق بالتخصص، كما أن ما نرصده على أرض الواقع هو أن نسبة كبيرة من طلبة الترجمة المتخرجين من الجامعة، تعاني من نقاط ضعف كثيرة لا علاقة لها بالكفاءة اللغوية فهي تخص الكفاءة الترجمية المتخصصة بحد ذاتها، بمعنى آخر فهم غير قادرين على مواجهة سوق الترجمة الحافل بوثائق ومشاريع من مجالات مختلفة لم يسبق لهم وأن اشتغلوا عليها.

من هذا المنطلق، كان لا بد من إعادة تخطيط المناهج التعليمية الكلاسيكية للنهوض بجودة تعليم الترجمة المتخصصة تحديدا. فقد اتفق معظم الباحثين في مجال تعليمية الترجمة على إحداث تغيير جدري في التصور الذي يقبل بالترجمة العامة، لأن تعليم الترجمة المتخصصة تتيح لطلب الترجمة فرصة محاكاة للواقع المهني الذي ينتظره. تحظى الترجمة بمكانة مرموقة لدى المنظمات والهيئات الدولية، مما يدفع هذه الأخيرة إلى الاهتمام بتكوين المترجم الكفء. فهي لا توظف إلا ذوي الكفاءات العالية لتحظى بخدمات ترجمية ذات جودة عالية، من بينها يمكن ذكر منظمة الأمم المتحدة التي تدرج مجال الترجمة ضمن انشغالاتها، فاليونسكو مثلا تقوم بدراسات إحصائية لجميع المؤلفات المترجمة سنويا[15]. ومن بين هذه الهيئات وقع اختيارنا على المديرية العامة للترجمة التابعة للمفوضية الأوروبية، وهي تتألف من خبراء في المجال هدفهم الأساسي ضمان معيار الجودة في الترجمة. وتشتغل هذه المصلحة الداخلية للترجمة بجميع لغات المجموعة الأوروبية. يعود هذا الاختيار أولا وقبل كل شيء لكونها تشرف على برنامج خاص بتعليم الترجمة المتخصصة في إطار الماستر بالجامعات الأوروبية المقبولة في المشروع الموسوم بالعلامة المسجلة في أوروبا بـ (EMT European Master's in Translation) الذي تم إنشاؤه في أبريل 2007 لعدة أسباب من بينها:

- تطور الأسواق في إطار عولمة التبادلات.
- التطور التكنولوجي السريع وتأثيره على الممارسات المهنية.
- توسع المجموعة الأوروبية منذ 2004 وصعوبة توظيف مترجمين أكفاء في اللغات الجديدة.

وغيرها من الأسباب والدوافع المباشرة وغير المباشرة التي أسهمت في انطلاق المشروع واستمراره منذ ذلك الحين. وقد جاء في الملفات المرفقة في موقع المفوضية الأوروبية ما يلي:

« …nombre d'universités ont lancé un programme de traduction, souvent pour recycler ou prétendre renouveler leurs enseignements des langues. Il reste à

savoir si un tel programme n'en a souvent que le nom, faute d'analyses des besoins, de compréhension des exigences du métier, d'enseignements qualifiés. »[16]

يمثل هذا التصريح دليلا قاطعا على فشل معظم مناهج تعليم الترجمة في تحقيق هدفها الأسمى، ألا وهو تلبية حاجيات سوق العمل.

يضم المشروع عدة جامعات أوروبية يتم قبولها بعد أن يحظى منهاجها التعليمية بالقبول من قبل خبراء المديرية العامة للترجمة. وقد ارتأينا تسليط الضوء على بعض المناهج التي تم قبولها في سبيل تقصي أهمية مكون لغة الاختصاص ومدى فاعليته في إنجاحها كونها تحظى بالعلامة EMT، ومن بينها:

1- جامعة ليل3 بفرنسا: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تقدم تكوينا في إطار الماستر تحت عنوان: **الترجمة المتخصصة متعددة اللغات: تكنولوجيا وتسيير المشاريع** «Traduction Spécialisée Multilingue: Technologies et gestion de projets »

أهداف الماستر: أنشئ هذا المشروع في سنة 2004 لتكوين مترجمين متخصصين، قادرين على مواجهة سوق العمل الخاص بالترجمة المتخصصة المتطورة بشكل مستمر. يشمل هذا التكوين كل ما يتعلق بالترجمة المحترفة، إضافة إلى عدة مقاييس أساسية مثل الترجمة الآلية الذي يمكن الطلبة من إتقان جميع التكنولوجيات الحديثة الخاصة بالترجمة المتخصصة. في نهاية المطاف سيتمكن كل طالب من التوجه إلى تخصص معين. حصل المشروع على علامة EMT في 2009.

فترة التكوين: ينقسم التكوين إلى ماستر1 وماستر2 مهيكلة كالآتي[17]:

ماستر1:

السداسي الأول	السداسي الثاني
وحدة تعليمية1 لغة أ: ترجمة متخصصة	**وحدة تعليمية1: ترجمة متخصصة**
لغة أ: انجليزية	لغة أ: انجليزية
- ترجمة متخصصة إلى اللغة المهيمنة: المجال الاقتصادي	مشروع ترجمة تقنية ترجمة متخصصة إلى اللغة

والمالي - ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: المجال الطبي والعلمي - ترجمة متخصصة إلى اللغة الأجنبية **وحدة تعليمية2 لغة ب: ترجمة متخصصة** لغة ب: جميع اللغات الأجنبية - ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: المجال الاقتصادي والمالي - ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: المجال الطبي والعلمي - ترجمة متخصصة إلى اللغة الأجنبية **وحدة تعليمية3: الترجمة الحاسوبية وإعلام آلي** الترجمة بمساعدة الحاسوب إعلام آلي **وحدة تعليمية4: منهجية الترجمة/ إعداد للبحث** مدخل إلى علم المصطلحات (في جميع اللغات) مدخل إلى علم المصطلحات (في اللغات الأجنبية) تعدد اللغات والاندماج الاقتصادي الأوروبي بحث وثائقي **وحدة تعليمية5: الممارسة اللغوية في الوضعية المهنية**	المهيمنة: مجال الإعلام الآلي ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: المجال القانوني والإداري ترجمة متخصصة إلى اللغة الأجنبية **وحدة تعليمية2 لغة ب: ترجمة متخصصة** لغة ب: جميع اللغات الأجنبية مشروع ترجمة تقنية ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: مجال الإعلام الآلي ترجمة متخصصة إلى اللغة الطاغية: المجال القانوني والإداري ترجمة متخصصة إلى اللغة الأجنبية **وحدة تعليمية3 تربص** تربص لمدة شهرين على الأقل + تحرير تقرير و/أو مذكرة **وحدة تعليمية4: منهجية الترجمة** إعلام آلي مدخل إلى تسيير مشاريع الترجمة مدخل إلى علم الترجمة **وحدة تعليمية5: الممارسة اللغوية في الوضعية المهنية** اللغة أ انجليزية: تدريب على التواصل الشفهي تدريب على الترجمة الفورية في المؤسسة

اللغة أ انجليزية: تدريب على التواصل الشفهي تدريب على الترجمة الفورية في المؤسسة لغة ب: تدريب على التواصل الشفهي تدريب على الترجمة الفورية في المؤسسة **وحدة تعليمية6 تخصص اختياري:** ترجمة ألعاب الفيديو أو مقاربات الموارد الإعلام الآلي ووسائله أو لغة ثالثة: (أجنبية) أو لسانيات: المصطلحية والمعجمية أو لغة الإشارات الفرنسية	لغة ب: تدريب على التواصل الشفهي تدريب على الترجمة الفورية في المؤسسة **وحدة تعليمية 6 تخصص اختياري:** لغة ثالثة: (أجنبية) **وحدة تعليمية7: تقنيات التواصل** مدخل إلى تقنيات الكتابة التقنية

ماستر 2 :[18]

السداسي 3	السداسي 4
وحدة تعليمية1 الترجمة بمساعدة الحاسوب - ذاكرة الترجمة - الترجمة الآلية - المصطلحية - الوسائل الجديدة - تحليل النصوص المتخصصة الترجمة: الرهانات اللغوية والاقتصادية **وحدة تعليمية2 إدارة الوثائق**	تربص مهني (لمدة أقلها 5 أشهر) إنجاز تقرير و/أو مذكرة

والترجمة إدارة المشاريع التوطين **وحدة تعليمية3 مشروع ترجمة لغة أ** **وحدة تعليمية4 مشروع ترجمة لغة ب** **وحدة تعليمية5 التراكيب الأساسية للغة** نحو مقارن: لغة أ نحو مقارن: لغة ب **وحدة تعليمية6: تخصص**	

إن ما يلفت الانتباه في هذا الماستر هو التكامل ما بين وحداته التعليمية، إضافة إلى أنها جميعها تسير على مسار الترجمة المتخصصة، فنلاحظ أن ماستر1 يشمل الترجمة المتخصصة في مجالات محددة وفي جميع الثنائيات اللغوية التي يشتغل عليها الطلبة، وكذا دروس في لغات الاختصاص في المجالات التي لها علاقة بالتكوين وبجميع اللغات أيضا، يتبع ذلك الترجمة الآلية التي تعد نوعا من أنواع الترجمة المتخصصة، وهي بدورها وسيلة من الوسائل المعتمدة في الترجمة المتخصصة. كما أن علم المصطلح وارد بجميع اللغات أيضا ولا بد من التنويه هنا بأهمية هذا المكون باعتباره القاعدة الأساسية من لغة الاختصاص، فلولا المصطلحات لما تمكن المترجم من التمييز بين التخصصات المختلفة. ومن المكونات البارزة نذكر الممارسات اللغوية في الوضعية المهنية التي تسمح للطالب بمحاكاة الواقع المهني، وكأنه يمارس المهنة في عالم افتراضي.

بمعنى آخر فهو يمارس لغات الاختصاص التي تتطلبها منه الوضعية المهنية التي يجد نفسه فيها. أما الماستر2 فهو عبارة عن إدماج لطالب الترجمة في عالم الشغل أولا عن طريق إدارة مشاريع

ترجمة واقعية، ثم يلي ذلك التربص الذي يصهر جميع المكتسبات ويصبها في قالب محكوم بمعايير الكفاءة المهنية العالية. ومن الواضح أن مكون لغة الاختصاص حاضر دوما ضمن درس تحليل النصوص المتخصصة الذي يهدف إلى تعريف الطالب بخصوصيات ومميزات لغات الاختصاص. يتم تدريب الطلبة على إتقان العديد من الوسائل والموارد الالكترونية المستخدمة في معالجة النصوص، والترجمة الآلية والتوطين منها:

Windows, microsoftoffice, Tradosworkbench, SDLX, Atril Déjà Vu, SystranPassolo, catalyst

وهذا تحديدا ما تشرف عليه المديرية العامة للترجمة التابعة للمفوضية الأوروبية، كونها تقوم بتوظيف العديد من الطلبة المتخرجين من الجامعات المقبولة في مشروع EMT وهذا دافع قوي للراغبين في امتهان الترجمة المتخصصة بالالتحاق والتسجيل في هذا النوع من الماستر.

2- جامعة ستندال غرونوبل3 التي تقدم تكوينا في الماستر بعنوان: الترجمة المتخصصة متعددة اللغات

التعريف بالماستر وأهدافه: يركز هذا الماستر على الممارسة المكثفة للترجمة في أشكالها المحترفة، أي في تخصصات متعددة من خلال ترجمة وثائق تقنية وتجارية وقانونية وإشهارية هذا من جهة. ومن جهة أخرى، يسعى التكوين إلى تعزيز المعارف العامة في مجالات التخصص (العلوم والقانون والمجالات التقنية).

مدة التكوين: سنتان ماستر1 وماستر2 ويشمل المكونات التالية:[19]

ماستر1

السداسي الأول	السداسي الثاني
الوحدات التعليمية للجذع المشترك: **- لغة ب: (انجليزية)** تواصل محترف باللغة الانجليزية ثقافة ومجتمع معاصر	**الوحدات تعليمية حسب التخصص:** **- ترجمة متخصصة لغة ب** ترجمة متخصصة انجليزية- فرنسية (تقنية- قانونية)

لغة ج: تواصل محترف باللغة الانجليزية ثقافة ومجتمع معاصر مادة اختيارية **- وحدة تعليمية وفق التخصص:** **ترجمة متخصصة لغة ب** ترجمة متخصصة انجليزية- فرنسية (منهجية) ترجمة متخصصة فرنسية- انجليزية ترجمة فورية- انجليزية **ترجمة متخصصة لغة ج** ترجمة متخصصة لغة ج- فرنسية (منهجية) ترجمة متخصصة فرنسية- لغة ج ترجمة فورية- لغة ج **طرائق ووسائل:** علم المصطلح تنظيم وإدارة وثائق مختلفة الشكل	ترجمة متخصصة انجليزية- فرنسية (مجالات أخرى، ترجمة فورية) ترجمة متخصصة فرنسية- انجليزية **- ترجمة متخصصة لغة ج** ترجمة متخصصة لغة ج - فرنسية (تقنية وقانونية) ترجمة متخصصة لغة ج - فرنسية (مجالات أخرى، ترجمة فورية) ترجمة متخصصة فرنسية - لغة ج مادة اختيارية **طرائق ووسائل** الترجمة بمساعدة الحاسوب تحرير تقني ومراجعة **مشروع:** مذكرة (ترجمة طويلة) **تربص مهني:** منهجية التربص تربص لمدة شهرين على الأقل

ماستر2:

السداسي الثالث	السداسي الرابع
الوحدات التعليمية حسب التخصص: **- ترجمة متخصصة لغة ب (انجليزية)** ترجمة متخصصة انجليزية- فرنسية (قانونية)	**الوحدات التعليمية حسب التخصص:** **- ترجمة متخصصة لغة ب** ترجمة متخصصة انجليزية- فرنسية (تقنية) ترجمة متخصصة فرنسية-

ترجمة متخصصة فرنسية- انجليزية ترجمة فورية **- ترجمة متخصصة لغة ج** ترجمة متخصصة لغة ج - فرنسية (قانونية) ترجمة متخصصة فرنسية- لغة ج ترجمة فورية **- طرائق ونظريات** علم الترجمة ومعيار الجودة المصطلحية والمصطلحية الالكترونية **- الترجمة بمساعدة الحاسوب وندوات احترافية:** مقارنة مختلف وسائل الترجمة بمساعدة الحاسوب ندوة حول القانون والعقود ندوة حول إدارة مشروع الترجمة	انجليزية ترجمة فورية **- ترجمة متخصصة لغة ج:** ترجمة متخصصة لغة ج - فرنسية (تقنية) ترجمة متخصصة فرنسية- لغة ج ترجمة فورية **- مذكرة:** مذكرة في علم المصطلح أو في علم الترجمة تقرير منهجي حول مهمات المهنية المدرجة ضمن التكوين. **- تربص وندوات احترافية:** ندوة حول معرفة المهنة ندوة حول العلوم والتكنولوجيا ندوة حول إدارة مشاريع الترجمة ندوة حول الترجمة الآلية والمراجعة والتنقيح

إن ما يلتقط الأنظار عند الاطلاع على مكونات هذا الماستر هو أنه تكوين مكثف بالفعل، وهذا يتضح من خلال السداسي الرابع الذي لا يكاد يختلف عن السداسي الثالث أو الثاني.

وليس من الغريب أن يحظى بالعلامة المسجلة EMT. لأنه فعلا يجعل طالب الترجمة يغامر في تجربة الترجمة المتخصصة من بداية تكوينه إلى نهايته، ومن المدهش مكون الترجمة المتخصصة يمثل 80% من مكونات هذا الماستر، فهو يتكرر باستمرار في جل ثنائيات اللغات التي يشتغل عليها الطلبة.

وما من شك أن الممارسة المكثفة تصقل كفاءته الترجمية المتخصصة من جهة، وتعزز إتقانه للغات الاختصاص التي لم يبرح

يفارقها طيلة فترة التكوين، بفضل النصوص، أو بالأحرى بمشاريع الترجمة التي ينجزها وفق معايير احترافية عالية الجودة.

ومما يدهش حقا هو إلزامه بانجاز مذكرة تخرج في علم المصطلح أو في علم الترجمة من جهة، وبتقرير شامل حول التجارب المهنية التي قام بها، بالفعل تتميز هذه الجامعة فعلا في إطار تكوين المترجم المتخصص لأنها تكلف الطلبة الماستر2 بإدارة المؤسسة الشابة ATLAS وهي عبارة عن مؤسسة تعنى بخدمات الترجمة تم إنشاؤها منذ حوالي15 سنة. وهذا ما تشير إليه تسمية المهام الاحترافية، أو ليست توظيفا حقيقيا لهذا الطالب لفترة محددة من الزمن؟ بلى هي كذلك، حيث يقوم بالتفاوض مع الزبائن، وتحرير الفواتير ودفاتر الشروط وكل ما يتعلق بمهنة الترجمة.

نستخلص من مقارنة مكون لغة الاختصاص في المناهج الكلاسيكية التي استعرضناها سابقا وبين ما تشمله المناهج الحديثة في كل من جامعة ليل3 وغرونوبل3 النقاط التالية:

- لغة الاختصاص مكون فاعل وأساسي في المناهج الحديثة أما في المناهج الكلاسيكية فهي عبارة مادة تكميلية.
- تركز المناهج الحديثة على الترجمة المتخصصة التي تمثل لغة الاختصاص مادتها الخام بينما تركز المناهج الكلاسيكية على تعزيز الكفاءة اللغوية في مختلف الثنائيات.
- تسعى المناهج الحديثة إلى محاكاة الواقع المهني للترجمة المتخصصة من خلال الاشتغال على مشاريع ترجمة في مجالات محددة مسبقا، عوض النصوص المفبركة والمبتورة التي تقدم للطلبة في إطار تمارين الترجمة.
- يتمكن طالب الترجمة من التمكن من المصطلحية وتقنيات الكتابة المتخصصة، إضافة إلى إتقان الوسائل والموارد الالكترونية والترجمة الآلية التي تمثل المكونات المكملة لمكون الترجمة المتخصصة المدرج في المناهج الحديثة.

- يشرف الاختصاصيون والخبراء على التعليم الهادف إلى نقل المهارات المكتسبة من خلال التجربة المهنية، عوض طرائق التلقين التي تستخدم في المناهج الكلاسيكية.

يتجسد العامل المشترك بين المناهج الحديثة في تركيزها على الترجمة المتخصصة ولغات الاختصاص، وهي لا تغزلها عن بقية المكونات لأن الترجمة لا تعمل على اللغة المتخصصة منعزلة بل على الخطاب المتخصص وآليات نقله من عالم متخصص إلى عالم متخصص مختلف حدد مستقبلوه بشكل مسبق. إنهم غالبا أصحاب الاختصاص، وكي يتمكن المترجم من توسط هذه العملية التواصلية المتخصصة لا بد له من أن يرقى إلى درجة الخبير. ولن يتسنى له ذلك إلا إذا كان قد حصل على التكوين الجيد الذي زوده بمهارات البحث والتنقيب عن المعلومات ومعالجة المصطلحية وإتقان تقنيات الكتابة المتخصصة.

هكذا يبدو الفرق واضحا بين المناهج الكلاسيكية وبين ما يحدث على أرض الواقع الجديد الذي يعيشه تكوين المترجم المتخصص. ولم يعد الحديث عن الترجمة العامة معقولا في يومنا هذا، لأن سوق العمل لم يعد يقبل بمترجم يفتقر إلى الكفاءة الترجمية المتخصصة. بالتالي لا بد من الاقتداء بالجامعات والمعاهد المرموقة ومحاولة إصلاح المناهج التي لا تزال تتعثر.

وخلاصة القول إن مكون لغة الاختصاص حجر أساس في تخطيط منهاج لتعليم الترجمة المتخصصة يسعى لتكوين المترجم الخبير. ولن تبرز فاعليته إذا ما تم تدريسه بشكل منعزل، بل لا بد أن يتكامل مع المكونات الأخرى.

هوامش:

1- SCARPA, Frederica, La traduction spécialisée: une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction, traduit par Marco A. FIOLA, PUF, Ottawa, 2010, P.2. الترجمة لنا

2- DELISLE, Jean, La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, Ottawa, 2ème Ed, 2003, P.46. الترجمة لنا

3- جورج فينيو ، ذكرته كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2000، ص38.

4- لمزيد من المعلومات زر موقع المفوضية:

http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_fr.htm

5- WILLS, Wolfram, Curricular planning, in Meta n°22, T.2, 1977, P.119.

6- KEISER, Walter, A Syllabus for Advanced Translation Courses, in L'Interprète n°24, T.2. 1996, PP.2-6.

7- HORN, S.F (1966), A college Curriculum for the training of translators and interpreters in the USA, in META, n°11, PP.147-154.

8- HORN, Op cit, P.154.

9- REISS, K. (1978), How to teach translation: problems and perspectives, In The Bible Translator, 27, 3, PP.329-340.

10- RICHARDS (1972) cité par REISS, Op cit.

11- تملي نظرية التعليم العامة وجوب تقسيم التعليم إلى ثلاث مراحل وهي: المرحلة التحضيرية والمرحلة التطويرية والمرحلة المستقلة.

12- REISS, K. (1976), P.330.

13- REISS, Op cit. P.332.

14- Ibid. P.335.

15- لمعلومات أكثر يرجى زيارة موقع:

http://portal.unesco.org

16- Compétences pour les traducteurs professionnels, expert en communication multilingues et multimédia, Groupe d'experts EMT, Bruxelles, janvier 2009, PDF téléchargé le 12/02/2015 à 15h00 sur: http://ec.europa.eu/dgs/translation/indexfr.htm

17- Guide des études M1 TSM, PDF téléchargé le 15/04/2015 à 10h15 sur www.univ-lille3.fr/ufr-lea/formations/masters/tsm/

18- Guide des études M1 TSM, PDF téléchargé le 15/04/2015 à 10h15 sur: www.univ-lile3.fr/ufr-lea/formations/masters/tsm/

19- Programme du Master Traduction Spécialisée Multilingue, PDF téléchargé le 15/02/2015 à 14h00 sur: www.u-grenoble3.fr

ماهية لغة الاختصاص وتدريسها بين الفهم والغموض

حلومة التجاني
معهد الترجمة
جامعة الجزائر2

الملخص:
سنتناول في هذه الورقة إشكالية ماهية لغة الاختصاص والغموض في تلقينها لطلبتنا في أقسام الترجمة تحديدا، لذلك سنقف عند توضيح مفهوم لغة التّخصص والتدابير لتسهيل تدريسها وتحصيلها.

LSP teaching for translation students: between ambiguity and understanding

Abstract:
This article tackles the concept of Language for specific purposes (LSP), and the ambiguity characterising its teaching for translation students in particular. In this study, we shed the light on this concept, and explore the ways of making its teaching and acquisition easier.

الكلمات المفاتيح: لغة التّخصص ـ لغة عربية ـ ترجمة ـ تدريس.

ماهية لغة التخصص:

سأل طالب أستاذه: ما حاجتنا إلى لغة التّخصص، وما الذي يمكن أن يؤثر في تكويننا كمترجمين لاحقا إن لم ندرس هذا المقياس؟ هو سؤال يتردّد كثيرا في معهدنا مذ كان قسما، وهو أيضا سؤال يكتنفه الكثير من الغموض في فهم هذه المادة وفي كيفية تقديمها للطلبة، إذ لا يمكن أن يكون هذا السؤال وليد العدم.

توكل مهمة تدريس لغة التّخصص إلى أساتذة اللّغات عموما، وهم في تدريسهم لهذا المقياس يذهبون مذاهب شتى؛ وباعتبار تكوينهم و تخصصهم اللّغوي أو الأدبي يَسقطُ التّخصص وتبقى اللّغة لتُدرس نحوا وبلاغة، الشيء الذي يدعو الطلبة إلى استهجان المقياس وهجره، وقلّة هم أولئك الذين يبحثون في الكتب مصادرا ومراجعا لينتقل بين نصوص مختلفة من علمي إلى سياسي إلى اقتصاديا وغيرها واضعا يده على خصائص النّصوص لا غير. فالدارس عادة ما يجنح إلى تخصصه.

ويحدث هذا نتيجة عدم الوضوح في تبيّن لغة التّخصص لوقوعها بين حدين: اللّغة التي تستعمل في مجالات معينّة من الأنشطة الحيوية والتي تحكمها تقنية خاصة، واللّغة التي يعبّر بها العامة عن أغراضهم؛ ويحصل أن يقع التّداخل بينهما لكنها في كلّ الأحوال تظهر بشكل واضح.[1]

ومهما يكن الأمر فإنّ لغة التّخصص لا تخرج من حيّز اللّغة العامة، "لكنها تنتظم فيها بشكل شديد الخصوصية إذ توظّف فيها الكلمة أو الجملة على نحو مميّز يخدم الاطار الذي يقع فيه، كالطّب أو الهندسة أو القانون وغيرها من ميادين العلم والمعارف وقد تخرج عن هذه الأطر العلمية إلى أطر اجتماعية كلغة الشّباب ولغة الحرفيين من الصّاغة والبحارة والفلاحين وغيرهم فهي لا تخلو من مصطلحات لا يفهمها إلا من كان منتميا إلى هذه العوالم الخاصة.

شكل توضيحي لتداخل لغة التخصّص باللغة الطبيعية

فلغات التّخصص إذن "تتّسم بصفة عامة بمصطلحاتها المحدّدة وبتراكيبها الواضحة والبسيطة، ومن هذا الجانب فهي- في رأي مدرسة براغ في علم اللغة- أسلوب خاص من أساليب اللغة وهو الأسلوب الوظيفي، والمقصود هنا بالأسلوب ذلك الأساس الذي يقوم عليه النّص من حيث اختيار الوسائل اللغوية واستخدامها (...) وثمّة تمييز بين الأسلوب الذي يغلب عليه الطابع الاتصالي المتمثّل في اللغة اليومية المنطوقة والأسلوب الجمالي في الفن الأدبي والأسلوب المهني العلمي في التّعامل العام في مجالات العمل والأسلوب العلمي في التعبير العلمي المتخصص"[2]

وعليه فلغة التّخصص هي الوسيلة التي يتواصل بها المختصون في ميدان ما ويكونون على درجة عالية من فهم هذه اللّغة والأقدر على فك شفراتها على الرغم من وقوعها في قلب اللّغة الطبيعية، قد تقترب منها كلّما ضعف التّخصص فيها وقد تبتعد عنها كلّما ازدادت تخصّصا. ولكن ما الذي يجعل هذه اللغة الطبيعية تدخل مجال الاختصاص؟

إن اللّغة عموما على حدّ تعبير ابن جني "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[3] وهي بهذا الشكل وسيلة نفعية براغماتية إذ بدونها لا تتحقق فائدة التواصل، لكن هذه البراغماتية تزداد قوّة في لغة التخصص كما يذهب بيار لورا LERAT Pierre[4] في كتابه اللغات المتخصصة Les langues spécialisées إذ تعمل على نقل المعلومة بين عدد محدود من المتلقين[5] في مجالات العلمية كالطبّ والكيمياء أو مجالات التقنية أو غيرها من المجالات الحرفية ولا يتمّ ذلك التواصل إلاّ بطريقة تقنية وعبر اللّغة الطبيعية[6]، فكلمة تحليل Analyse أو برد أو خلية مثلا تنتقل عبر التراكيب لتكتسي معنى دون آخر، على سبيل المثال:

- تحليل الخطاب (مجال لساني /أدبي)
- تحليل الدم (مجال علمي / طبي)
- برد الشتاء (مجال عام)
- نزلة برد (زكام) (مجال طبي)
- خلية بحث (مجال علمي)

- خلية سرية (مجال سياسي)
- خلية حيوانية أو خلية نباتية (مجال علمي)

كما يميّز اللّغة المتخصصة ميلها إلى اعتماد مصطلحات معينة لا يمكن لغير المتخصص أن يفهمها كفرط التدفق الشرياني Hypertension (HTN) أو العصيّة القولونية colibacillus أو ذهان العصية القولونية Psychosis colibacillus أو التكلس Calcification أو أليف الكلس Calcicole...الخ، هي ملفوظات قد يكتسبها الرّجل في الشّارع بفعل التّداول كما هو الحال لمفاهيم كالضغط و السّكري لكنه لا يستطيع أن يبتعد أكثر، و الأهم من ذلك أن لغة التّخصص ليست موجهة للعامة ففيها من الاختزال ما لا يمكن فكّ شفرته إلاّ على يد متمرس وخبير بالعلم الذي يخوض فيه؛ وطالما يكون التّحصيل أفضل في اللغة الأم فالأولى أن نهتمّ بهذا النّوع من التلقين وأقصد لغة التخصص في نقل هذه المعارف.

العربية ولغة التّخصص:

"لقد أثبت عصر التّرجمة الزاهر أيام العباسيين أن اللّغة العربية لم تعجز عن التعبير عمّا ترجم إليها ولم تنؤ بنقل الثقافات والعلوم الأجنبية "[7]، كما استطاع نفر غير قليل في عصرنا هذا" أن يثبتوا قدرة اللّغة العربية على استيعاب العلوم فوضعوا عددا من الكتب العلمية تناولت شتى الموضوعات وقدمت لنا أمثلة لقدرة العربية على التّعبير عن دقائق العلوم..."[8] نذكر منها:

- كتاب الجراثيم الطفيلية لأحمد حمدي الخياط
- كتاب الكيمياء الحيوية لإسماعيل عزّة ومحمد هيثم الخياط
- كتاب علم النسج والتشريح المقارن لمحمد أبو حرب
- كتاب علم تشخيص العقاقير لزهير البابا [9]

وعليه فإنّ اللّغة "إذا نظرنا إليها باعتبارها ظاهرة من ظواهر هذه الدّنيا فهي كسائر الظواهر الطبيعية قابلة للرصد والتّحليل والتقنين والتعليل فلا يُستغرب أن يدخل في تحليلها وتفسيرها التكميم والمعادلات الرياضية؛ إذ العلم الصّحيح يبنى كما هو معلوم على الاستقراء والاختبار من جهة واستخدام الوسائل العقلية من جهة

أخرى"[10] وإذا كانت اللّغة كذلك فليس غريبا أن تضطلع بلغة العلم المتخصص.

ومن منطلق التّخصّص في اللّغة العربية سنتحدث في هذا المقام عن كيفية تدريس مقياس لغة التّخصص في أقسام الترجمة- سابقا- ولا بدّ ونحن نقتحم هذا الجانب أن نعترف أنّ العرب في زماننا هذا ليسوا من منتجي العلم كما كانوا زمن الرّشيد والمصيبة الأدهى والأمّر أنهم غير قادرين حتى على نقل ما تركته الحضارة العربية الإسلامية من مصطلحات علمية اللّهم المصطلحات الفقهية والتي تعتمد في أغلبها على الاقتراض أثناء العملية التّرجمية؛ وفي غياب التحديث لما يصلنا من علوم نزداد تأزما فضلا عن ضعف اللّغة العربية لإهمال القائمين عليها لها، وهو أصل الدّاء في منظومتنا التعليمية والاجتماعية أيضا، فعالم الحاسوب مثلا عالم مبهر كلّ يوم هو في جديد، نقرأ ذلك في الانجليزية والفرنسية واليابانية والألمانية ممن ينتجون هذا الحاسوب وينتجون معه آلاف المصطلحات قد يصعب على المترجمين في هذا التّخصص نقلها إلى العربية.

يقول الدكتور حافظ السامرائي: "تتمثل نقاط الضعف في أن هذه التكنولوجيا غريبة الأصل انجليزية اللّغة ولا بدّ من تطويع هذه التكنولوجيا إن أريد استغلالها، وأهم تطويع نتكلم عنه هو ضرورة استخدام اللغة العربية في الحاسبات الالكترونية"[11] والشيء نفسه يصدق على باقي العلوم الطبية والهندسية والفلكية وغيرها من العلوم التي قد تحتاج إلى مسرد للمصطلحات يعين المدرّس على تبليغ رسالته، ويبقى العائق ماثلا حائلا دون الوصول إلى النتائج المرجوة ليس فقط لأن التكنولوجيا غريبة الأصل وبلغة مخالفة للغتنا و إنّما يضاف إليها أنّ الطالب أثناء رحلته الدراسية خاصة في الأقسام الأدبية لا يكتسب إلا المصطلحات التي تغلب على دراسته وهي في الأغلب لصيقة بعالم الأدب والنحو والشريعة، ويستثنى من ذلك الطلبة الذين يتوجهون توجّها علميا و يجدون أنفسهم يتعاملون مع المصطلحات العلمية بلغة مغايرة للغتهم.

ليس غريبا أن ترتبط لغة التّخصص بالمنتجين للمادة العلمية التقنية فلا ننتظر مثلا أن يبدع الغرب في العلوم ثم يَسمها بمسميات

عربية، وفي هذه الحال يقع العبء كلّه على الترجمة لا غير، ولكي تنجح وجب أن يتسلّح المترجمون بلغة التخصص الخاصة بالميدان الذي يُترجم منه، وهي مرحلة لابدّ منها تماما كما فعل الغرب عندما نقل علوم العرب إلى لغته، حينها كان العلم العربي خلاّقا مبدعا للغة العلمية التي ينتج أدواتها، فها هو الزّهراوي الطبيب العربي يصنع أدواته الطبية بنفسه ويخترع لها أسماء من قبيل "جفت الولادة والمنظار المهبلي المستخدم في الفحص النسائي والمحقن أو الحقنة العادية والحقنة الشرجية وملاعق خاصة لخفض اللسان وفحص الفم ومقصلة اللّوزتين والجفت وكلاليب خلع الأسنان ومناشير العظام والمشارط على اختلاف أنواعها وغيرها الكثير من الآلات والأدوات التي أصبحت النّواة التي طُوّرت بعد ذلك بقرون لتصبح الأدوات الجراحية الحديثة"[12] ثم اجتهد مترجمو الغرب ووجدوا مقابلات لألفاظ هذه اللغة العلمية وتركوا بعضها بأسمائها العربية بشيء من اللّحن في نطقها كالكحول Alcool والجبر Algèbre مثلا، وبإمكاننا أن نفعل الفعل نفسه بالاقتباس مما كتب الأوائل من أطبائنا المسلمين ومما وصل إليه العلم الحديث في الغرب.

الحلول:

لقد أصبح من الضروري التفكير في طريقة مثلى لتلقين لغة التّخصص؛ وقد تكون البداية بدفع التلاميذ في المدارس والثانويات إلى البحث عن المفردات ليس فقط في القواميس اللغوية فقط وإنما تدريبهم أيضا على البحث المصطلحي، وربما كان من المفيد أن نستعين في معاهد الترجمة بأساتذة تخصصاتهم علمية بالدرجة الأولى وممن يتقنون العربية حتى يسهل على طالب الترجمة اكتساب ما يُعرف بلغة التّخصص سواء في الطب أم الفيزياء أم القانون أم غيرها من العلوم، ثمّ ما المانع من استقطاب طلبة العلوم الدقيقة أو طلبة الشريعة والحقوق إلى معاهد الترجمة وتكوينهم في تخصصات الترجمة، سيكون ذلك مفيدا ولا ريب، إذ لن نعاني من سوء تلقين هذه المادة وهي بين أيدي متخصصين - في شقي المعلم والمتعلم -، وربما كان من المفيد أيضا أن نعزّز معارف الأساتذة بدورات في هذه العلوم يكتسبون من خلالها ما

يمكن أن يقدموه لطلبتهم، كما أن العمل على إنتاج الكتاب العلمي من شأنه أن يقدم الكثير للباحثين في مجال لغة التّخصص.

وصفوة القول إن المترجمين في حاجة لهذا النوع من اللّغات المتخصصة خاصة ونحن نشكو فقر الكتاب العلمي مقارنة بالكتاب الأدبي، وهي ليست مسؤولية المترجم وحده بل هي مسؤولية القائمين على التدريس بأطواره الابتدائي والثانوي والجامعي، وذلك بإعطاء لغة الهوية مكانة تؤهلها أن تستوعب لغة العلوم ومنه إلى الإنتاج والتحرّر من عبودية التبعية.

هوامش:

1- Voir FOLKORT, Barbra, L'enseignement de la traduction technique: une approche formelle du discours technique, cahiers de traductologie, N4, Edition de l'université d'Ottawa, Canada ,1981, PP. 206-207.

2- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، د ت، ص15.

3- ابن جني، أبو الفتح عثمان، كتاب الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العالمية، د ت، الجزء الأوّل، ص33.

4- Voir LERAT Pierre, Les langues spécialisées, 1ére édition, 1995, P.20.

5- Voir CABRE, Maria Térésa, La terminologie: théorie, méthode et applications, Les presses de l'université d'Ottawa, 1998, P.121.

6- Voir Lerat, Les langues spécialisées, PP.21-29.

7- مازن مبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي: محاضرات تتناول التعريب في الوطن العربي تدريسا وتأليفا ومصطلحا، دار النفائس- مؤسسة الرسالة، ط 2، 1981، ص56.

8- نفسه، ص47.

9- نفسه، ينظر ص ص47-48.

10- عبد الرحمان حاج صالح، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر الجزائر، 2007، المجلد1، ص ص265- 267.
11- حافظ السامرائي، الحاسبات الالكترونية المصغرة - المايكرو كومبيوتر، تطبيقاتها وبرمجتها باللغة العربية، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط 1، 1986، ص205.
12- أبو القاسم الزهراوي: رائد علم الجراحة، دراغب السرجاني، 06/07/2009-12:00 am
الموقع:
http://islamstory.com/ar/%D8%A3%D8%A8%D9%88_%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%B3%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%87%D8%B1%D8%A7%D9%88%D9%8A_%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D8%AF_%D8%B9%D9%84%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B1%D8%A7%D8%AD%D8%A9

الارتقاء باللغة العربية في المؤسسات الإنتاجية من خلال تعريب الإطارات وترجمة الوثائق الرسمية « مؤسسة "سوناكوم" لصناعة الآلات الميكانيكية بوحدة "وادي حميميم" قسنطينة نموذجا »

يحي بعيطيش
جامعة قسنطينة1

مـقــدمـــة:

نسعى في هذه الورقة البحثية إلى تقديم تجربتنا الشخصية في الارتقاء باللغة العربية، من خلال مشاركتنا في تعريب إطارات مؤسسة "سوناكوم" لصناعة الآلات الميكانيكية وترجمة وثائقها الرسمية المتداولة في مصالحها المختلفة، وهذا انطلاقا من قانون91-05 المؤرخ في 1991/01/26 المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها في الإدارات والمؤسسات الإنتاجية الجزائرية، وفي إطار انفتاح الجامعة على المحيط، وبموجب اتفاقية بين لجنة تعريب جامعة قسنطينة مع مؤسسة "سوناكوم" لصناعة الآلات الميكانيكية بوحدة "وادي حميميم" قسنطينة.

وبناء عليه، سنقوم باستعراض منهجية أو بالأحرى استراتيجية تعليمية - قمنا بها سنة 1992- حيث نسلط الضوء على محورين أساسيين:

1- <u>المرحلة التربوية التمهيدية</u>: ونقوم فيها بالخطوات التالية:

1-1 التحليل التربوي لمحيط المتعلمين: شملت تعريب محيط المؤسسة، وإعداد قاموس للألفاظ والعبارات المتداولة في المؤسسة بصفة عامة، ومصالحها الداخلية المختلفة بصفة خاصة، وترجمة وثائقها الرسمية الأساسية المتداولة.

1-2 التحليل التربوي للمتعلمين: نرصد فيه طبيعة المتعلمين ومستواهم اللغوي في العربية، وأهدافهم من تعلمها.

3-1 الحاجات اللغوية للمتعلمين: نحدد فيها مفهوم مصطلح الحاجات اللغوية (**Les besoins langagiers**) فضلا عن الحاجات اللغوية الحقيقية للمتعلمين الذين شملتهم عملية التعليم.

2- **المرحلة التعليمية**:

تمثلت في تعليم اللغة العربية (تعريب) لإطارات وعمال المؤسسة، باعتماد تعليمية وظيفية، قامت على مقاربة نصية؛ أساسها الانطلاق من استثمار القاموس الوظيفي للألفاظ، والعبارات المتداولة في المؤسسة، واستثمار نصوص وثائقها الرسمية المعربة التي استخلصت منها موضوعات القواعد النحوية والصرفية، وموضوعات الفهم والقراءة والتعبير الشفوي والكتابي، بهدف إكساب إطارات وعمال المؤسسة الكفاءات أو المهارات اللغوية الأساسية (الفهم، القراءة، التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي) التي كانوا يمارسونها باللغة الفرنسية.. ويمكن تلخيصها في الخطوات التالية:

2-1 البرنامج المقرر: شمل جملة من الأنشطة التعليمية:
2-1-1 قواعد اللغة العربية (صرف ونحو)
2-1-2 قواعد الإملاء
2 -1 -3 القراءة والتعبير الشفوي والكتابي
2 - 2 الطريقة المعتمدة: نقدم فيها ملخصا للدعائم التي تقوم عليها طريقة التدريس التي قدمت بها الدروس..
2 - 3 نموذج وحدة تعليمية: نقدم فيها نموذج لدرس من الدروس
خـاتـمـة: قدمنا فيها ملخصا لأهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة.

1 - الـمـرحـلـة الـتـربـويـة الـتـمـهـيـديـة:

بعد اجتماعنا بخلية التعريب الموجودة على مستوى المؤسسة الوطنية لإنتاج الآلات الصناعية - بوحدة سوناكوم "وادي حميميم" قسنطينة، حيث تم الاطلاع والاتفاق على برنامج تعريب جمهور المؤسسة، الذي يبدأ بتعريب أمينات السر(الكاتبات)، ثم يليه تعريب الإطارات، ويختتم بتعريب العمال.

وبعد مناقشات مستفيضة لظروف ووسائل إنجاح عملية تعريب المؤسسة بصفة عامة وتعريب جمهورها بصفة خاصة، عقد العزم على الانطلاق في تطبيق المرحلة الأولى، أي البدء بتعريب الفئة الأولى المتعلقة بكاتبات المؤسسة...

وكان لزاما للانطلاقة الصحيحة لهذه المرحلة وإنجاحها، تبعا للطرائق التعليمية الحديثة، أن نبدأ بتوفير عمليتين متكاملتين هما:

1 - 1 التحليل التربوي لمحيط المتعلمين:

قمنا فيه بإعداد ما يعرف في تعليمية اللغات الحديثة بالحمام اللغوي (**bain linguistique**)[1] تمثل في إعداد شبه حمام لغوي شمل تعريب كل لافتات محيط المؤسسة باستبدال مقابلات عربية لتسمياتها الأجنبية، بدءا بمدخل المؤسسة، مرورا بمكاتب إداراتها العامة والفرعية وانتهاء بمصالحها المتعددة، وكل ما يتعلق بها (مواعيد بدء العمل والزيارات...)، كما شمل تعريب الوثائق الإدارية الرسمية المتداولة في المؤسسة؛ كالمذكرات الداخلية المتعددة، والقرارات المختلفة، ومحاضر التنصيب، واستمارات مبررات الغياب والتخلف، والأمر بالمهمات، والمراسلات الإدارية المختلفة (الخاصة والعامة) داخل المؤسسة أو خارجها (موجهة لجمهور المؤسسة، أو لجمهور ومؤسسات خارجية)...

كما شملت إعداد جملة من القواميس، متعلقة بـ:

أ - وجيز الألفاظ الاقتصادية: شمل حوالي أربعمئة (400) لفظة مست أهم الألفاظ الاقتصادية العامة المتعلقة بمجال الاستثمار والربح والضرائب ومستحقات الأجور... رتبت ترتيبا ألفبائيا باللغة الفرنسية مع مقابلاتها باللغة العربية.

ب - وجيز الألفاظ الإدارية: شمل حوالي ثلاثمئة (300) لفظة مست أهم الألفاظ الإدارية الجاري استعمالها في الإدارة بصفة عامة، موزعة وفق ترتيب ألفبائي باللغة الفرنسية مع مقابلاتها باللغة العربية.

ج - دليل مناصب العمل: حوى ما يربو على مائتي (200) لفظة، ضمت بالتفصيل مناصب العمل المختلفة مرتبة ترتيبا ألفبائيا باللغة

الفرنسية مع مقابلاتها باللغة العربية، ارتبطت بالمناصب الإدارية: من المقتصد، والممرض، وعون الأمن والمنظفة، وسائق الحافلة... إلى البواب والمدير العام.

1 - 2 التحليل التربوي للمتعلمين:

تبعا للمنهجية الحديثة في تعليمية اللغات الحية للكبار - خاصة كلغة أجنبية[2] - التي تسعى إلى تفصيل برامج تعليمية على مقاس متعلميها، قمنا بتصميم استبيان أولي استهدفنا به الوقوف على طبيعة المتعلمين المتعلق بالخصائص المميزة لفئة الكاتبات، وعلى رأسها الخصائص اللغوية المتعلقة بمستواهن الدراسي في اللغة العربية، ومهاراتهن اللغوية فيها، حيث قمنا بتحليل استبيان وزع على تسع عشرة (19) كاتبة، أفضى بنا إلى تقسيمهن إلى فوجين: ضم الفوج الأول عشر كاتبات، تراوح مستواهن التعليمي في اللغة العربية من السنة الثانية تحضيري إلى السنة السادسة ابتدائي، وتراوح مستوى الفوج الثاني الذي بلغ تعداده تسع كاتبات، من السنة السادسة إلى السنة التاسعة أساسي، وعلى أثر هذا التقسيم، حدد لكل فوج حجم ساعي مقدر بثلاث ساعات في الأسبوع.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد قمنا برسم الأهداف التعليمية العامة والخاصة لهذه الفئة الأولى من المتعلمين؛ حيث اتضح أن الهدف العام يتمثل في تحكم الكاتبات في اللغة العربية نطقا وقراءة وكتابة، مع استعمالها استعمالا صحيحا في المواقف الوظيفية المختلفة التي تتطلبها وظائفهن ككاتبات إدارة في مؤسسة صناعية إنتاجية.

أما الأهداف الخاصة فتتجسد في ضرورة التحكم في مهارتين (أو كفائتين) أساسيتين: هما مهارتا القراءة والكتابة، من أجل تحقيق جملة من المهارات أو الكفاءات المرتبطة بممارسة مهامهن المهنية التي كن يمارسنها باللغة الفرنسية، ويمكن تلخيص أهمها مرتبة في المهارات التالية:

1 - 2 - 1 إقدار الكاتبات على القراءة المسترسلة الصحيحة السريعة الخالية من التهجئة والتعثر والتقطيع.

1 - 2 - 2 إقدار الكاتبات على الفهم الناتج عن القراءة السريعة التي تستهدف العثور على الأفكار المفتاحية الأساسية للنص المقروء المستخلص من المراسلات والوثائق الإدارية المختلفة التي ترد إليهن من الجهات الإدارية المتخصصة الداخلية والخارجية.
1 - 2 - 3 إكساب الكاتبات مهارة الكتابة السريعة الخالية من الأخطاء الإملائية واللغوية والأسلوبية.
1 - 2 - 4 إكساب الكاتبات مهارة الكتابة المنظمة الواضحة لمختلف الوثائق الإدارية المختلفة (طلبات إعلانات استدعاءات، مراسلات داخلية وخارجية...) التي تتطلبها مهامهن المهنية التي كن يمارسنها باللغة الفرنسية.

1 - 3 الحاجات اللغوية للمتعلمين:

تجدر الإشارة في البداية إلى أن مصطلح الحاجات اللغوية (**besoins langagiers**)[3] مصطلح حديث عرفته الطرائق التعليمية الوظيفية في العقود الأخيرة من القرن الماضي، فقد رافق المقاربة بالأهداف (**L'approche par objectifs**)[4] في نهاية السبعينيات، وذاع صيته في الثمانينيات خاصة مع المقاربة التبليغية (**L'approche communicative**)[5]، ويعني بصفة عامة العناصر اللغوية الضرورية (الموضوعات النحوية الصرفية والمفردات والتراكيب..) التي يحتاجها متعلم لغة ما لأداء أغراض تبليغية وظيفية محددة، ضمن عشيرته اللغوية، أو محيطه الاجتماعي أو المهني الذي ينتمي إليه[6]، ويكتمل هذا المفهوم بمصطلح مكمل له، يرتبط به ارتباطا وثيقا، لأنه الوجه الآخر الذي يجسد الحاجات اللغوية، ونعني به الحاجات التعليمية (**besoins d'apprentissages**)، وهي جملة المهارات أو الكفاءات اللغوية التي يحتاجها المتعلم ليحقق بها أغراضا تبليغية محددة، ووضعيات ومهام وأنشطة معينة في محيطه الاجتماعي بصفة عامة والعملي أو المهني بصفة خاصة.[7]

وبناء عليه، وانطلاقا من الأهداف العامة والخاصة لكاتبات ـ مؤسسة سوناكوم ـ يتضح أن حاجاتهن اللغوية، هي بصفة عامة، تلك

العناصر اللغوية التي تساعدهن على أداء وظائفهن باللغة العربية؛ أي أداء الأدوار والأنشطة المهنية التي كن يؤدينها باللغة الفرنسية، وبالتالي فإنه يمكن حصر هذه العناصر اللغوية في المفردات المعجمية (الإدارية، والاقتصادية، والقانونية) المرتبطة بمختلف النصوص الإدارية والقانونية المنظمة للأنشطة الاقتصادية والإنتاجية للمؤسسة، فضلا عن تنظيم تسيير وتنظيم تعاملاتها مع جمهور العاملين بها في الداخل، وتعاملاتها مع الزبائن والمؤسسات الخارجية..

وبكلمة مختصرة، يمكن القول إن نصوص المؤسسة السالفة الذكر هي المدونة اللغوية (**Corpus**)[8]، التي تحتاجها كاتبات عينتنا، يتم من خلالها استخلاص مقررات النحو والصرف وقواعد الإملاء- كما سنفصل في مكانه المناسب من هذا الدراسة -.

أما الحاجات التعليمية للكاتبات، فتشمل مختلف التدريبات والأنشطة التعليمية المتعلقة بموضوعات القراءة والتعبير الكتابي والشفوي، تكتسب من خلالها الكاتبات المهارات اللغوية التي تساعدهن على قراءة مختلف الوثائق الإدارية الأصولية (**documents authentiques**)[9]، التي تتطلبها وظائفهن بالمؤسسة، وكتابتها كتابة سليمة صحيحة وفق المعايير والأصول التي سبقت في اللغة الفرنسية.

2 - المرحلة التعليمية:

تمثلت - كما سبق تلخيصه - في تعليم اللغة العربية لكاتبات المؤسسة، باعتماد تعليمية وظيفية، قامت على مقاربة نصية؛ أساسها الانطلاق من استثمار القاموس الوظيفي للألفاظ، والعبارات المتداولة في المؤسسة، واستثمار نصوص وثائقها الرسمية التي سبقت ترجمتها أو تعريبها في المرحلة التربوية السابقة، حيث كانت المنهجية تقضي الانطلاق من النص الأصلي (مراسلة أو إعلانا أو محضرا..)، يعد من قبل، بحيث يستخلص منه كل الأنشطة التعليمية، سواء كانت قواعد نحوية وصرفية، أو قراءة أو تعبيرا شفويا وكتابيا، بهدف إكساب الكاتبات الكفاءات أو المهارات اللغوية الأساسية (الفهم، القراءة، التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي) التي كن يمارسنها باللغة الفرنسية..

وهكذا يمكن القول بأن النص هو الأساس الذي تنطلق من العملية التعليمية، إن في شقها النظري المتعلق بجودة المعرفة (**Savoir faire**)، وإليه تعود في شقها العملي التدريبي المتعلق بحسن التصرف (**Savoir être**)، كما سيتضح بجلاء في الفقرة الخاصة بالطريقة.

ولعل ما نركز عليه في هذا الإطار هو إعطاء ملخص مركز على منهاج اللغة العربية أو البرنامج المقرر الذي أعددناه لكاتبات المؤسسة من خلال الوثائق الأصلية:

2 -1 البرنامج المقرر:

بناء على ثنائية الحاجات اللغوية والتعليمية، حاولنا استخلاص المدونة اللغوية للكاتبات من الوسط المهني الوظيفي الذي تعيش فيه الكاتبات، وتعايشه وتتفاعل معه يوميا؛ وذلك بتحديد الأدوار والأنشطة التي كان هذا الوسط المهني مسرحا لها، مع اختيار الوثائق الإدارية الأصلية المترجمة أو المعربة المقابلة لها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: الاستدعاءات، الطلبات، الإعلانات، المراسلات المختلفة ...

وعليه، فإن الوثائق الأصلية المختارة هي العينة الممثلة للحاجات اللغوية الخاصة بأنشطة القراءة والكتابة وفق الأهداف العامة والخاصة التي سبق الحديث عنها، فضلا عن إمكانية اعتبارها العينة التي يمكن أن تستخلص منها قواعد الصرف والنحو والإملاء التي تحتاجها الكاتبات، وبذلك نكون أمام جملة من الأنشطة التعلمية، تشمل المقررات التالية:

2 - 1 - 1 قواعد اللغة العربية:

2 - 1 - 1 - 1 **القواعد الصرفية**:

ـ أنواع الكلمة (الاسم والفعل والحرف).

ـ الميزان الصرفي.

ـ مباحث الفعل:

ـ الفعل من حيث البنية: مجرد، مزيد، صحيح، معتل.

ـ الفعل من حيث الزمن: ماض، مضارع، أمر.
ـ الفعل من حيث الإسناد: لازم، متعد، معلوم، مجهول.
ـ مباحث الاسم:
ـ الاسم من حيث البنية: صحيح، منقوص، مقصور، ممدود
ـ الاسم من حيث الاشتقاق: مصدر، اسم فاعل، اسم مفعول، صفة مشبهة، صيغ المبالغة، اسم زمان ومكان، اسم آلة..
ـ الاسم من حيث العدد: مفرد، مثنى، جمع.
ـ الاسم من حيث الإعراب: معرب، مبني.
ـ الاسم من حيث الإحالة: معرفة، ونكرة.

2 - 1 - 1 - 2 **القواعد النحوية:**
ـ أنواع التراكيب: الوصفي، الإضافي، العددي .. الإسنادي.
ـ مفهوم الجملة:
ـ أركان الجملة الأساسية: المسند، المسند إليه.
ـ أركان الجملة غير الأساسية: المسند، المسند إليه + القيود ...
ـ أنواع الجملة: فعلية، اسمية.
ـ طبيعة الجملة: بسيطة، مركبة، موسعة.
ـ أنماط الجملة: بسيطة، مركبة، موسعة.
ـ أساليب الجملة:
ـ الجمل الخبرية: الجمل المثبتة، الجمل المنفية، الجمل المركبة.
ـ الجمل الإنشائية: جملة الاستفهام، جملة الأمر، جملة التعجب، جملة الشرط ..
ـ الوظائف النحوية:
ـ المرفوعات: الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر..
ـ المنصوبات: المفاعيل، الحال، التمييز ..
ـ المجرورات: المضاف إليه، حروف الجر، بعض الظروف.
ـ التوابع: النعت، التوكيد، البدل، العطف.
ـ الأدوات:
ـ الأدوات الداخلة على الجملة الفعلية: أدوات النصب والجزم.

ـ الأدوات الداخلة على الجملة الاسمية: النواسخ (كان وأخوتها، الأحرف المشبهة بالفعل).

2 - 1 - 1 - 3 **قواعد الإملاء:**
ـ اللام الشمسية والقمرية.
ـ الألف اللينة.
ـ التاء المفتوحة والمربوطة.
ـ همزة الوصل وهمزة القطع.
ـ حذف همزة الوصل.
ـ أحكام كتابة الهمزة بمختلف صورها.

2 - 1 - 2 **القراءة والتعبير الكتابي:**
وتشمل الوثائق الأصلية التي تصلح للقراءة والكتابة، إلى جانب الوثائق أو النصوص الخاصة بكل منهما.

2 - 1 - 2 - 1 **موضوعات القراءة:**
وتشمل قراءة الوثائق الإدارية الخاصة ببعض المنشورات والمراسيم والمذكرات والقرارات والمراسلات الداخلية والخارجية... إلى جانب بعض النصوص الثقافية العامة، كالأمثال والحكم القديمة والحديثة وبعض النصوص القصيرة شعرا ونثرا، التي اختيرت لإثراء التطبيقات اللغوية من جهة، وتجديد نشاط الكاتبات بالخروج من جفاف النصوص الإدارية من جهة أخرى.

2 - 1 - 2 - 2 **موضوعات التعبير الشفوي والكتابي:**
وتتعلق بجملة من الأنشطة الشفوية والكتابية، تتعلق بمناقشة طبيعة وأهمية جملة من الوثائق الإدارية، والتدرب على كتابتها وفق المعايير المطلوبة، وتشمل:
ـ ملئ الاستمارات المختلفة: مثل محاضر التنصيب، استمارات الإرسال والاستقبال، الاستدعاءات مبررات التأخر والغياب...

ـ كتابة الإعلانات.
ـ كتابة البرقيات.
ـ كتابة الوكالات.
ـ كتابة المحاضر.
ـ كتابة المراسلات (الداخلية والخارجية).
ـ كتابة الطلبات المختلفة.
ـ كتابة التقارير.

2 - 2 الطريقة أو المنهجية المعتمدة:

يقصد بالطريقة - كما هو معلوم - الوسيلة التي تتجسد من خلالها المهارات أو الكفاءات اللغوية المتضمنة في الأهداف العامة والخاصة، كما تعني الطريقة أو المنهجية التي تقدم بها سلسلة دروس الأنشطة التعلمية المقررة لفئة معينة من المتعلمين، كما هو الشأن مع فئة كاتبات المؤسسة موضوع بحثنا.

كما تعني المنهجية العامة أو الاستراتيجية التعلمية التعليمية التي تسبق وتصاحب إنجاز مشروع تعليم لغة من اللغات. وفي هذا السياق الأخير، قامت طريقتنا أو منهجيتنا العامة على دعامتين أساسيتين:

2 - 2 - 1 دعامة تربوية:

سبقت عملية تعريب المتعلمات (كاتبات المؤسسة)، تمثلت في جملة من الخطوات الإجرائية، هي:

2 - 2 - 1 - 1 توزيع استبيان أولي على المتعلمات، حدد من خلاله مستواهن في اللغة العربية وأهدافهن من تعلمها، كما سبقت الإشارة إليه.

2 - 2 - 1 - 2 إعداد شبه حمام لغوي للمتعلمات: تمثل في تعريب محيط المؤسسة، وتعريب أو ترجمة أهم وثائقها الإدارية المتداولة في المؤسسة من جهة، وتزويد المتعلمات بثلاثة قواميس مست مناصب الشغل، وموجزين للألفاظ الإدارية والاقتصادية.

2 - 2 - 1 - 3 التركيز على النشاط الذاتي للمتعلمات، يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الكاتبات الذاتية (الجنس والسن)، وغاياتهن وأهدافهن الوظيفية من تعلم اللغة العربية.

2 - 2 - 1 **دعامة لغوية**: قامت - كما سبقت الإشارة إليه - على مقاربة نحوية وظيفية، قوامها الأسس التالية:

2 - 2 - 1 - 1 أساس معجمي وظيفي: يقوم على استثمار المخزون اللفظي المفرداتي للمؤسسة، المتجسد في قواميس مناصب الشغل، وألفاظ الإدارة والاقتصاد المتداولة في المؤسسة.

2 - 2 - 1 - 2 أساس تركيبي: يقوم على مقاربة نصية، تقوم على استثمار مدونة النصوص الإدارية المتداولة، في الأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة (أنشطة القراءة أو التعبير الكتابي والشفوي أو قواعد اللغة النحوية أو الإملائية)؛ بحيث تنطلق هذه الأخيرة كلها، من النص، لا من كلمات أو جمل معزولة.

2 - 2 - 1 - 3 أساس نحوي بيداغوجي: يعتبر القواعد بصفة عامة (الصرفية والنحو والإملائية..) وسائل لاكتساب كفاءات أو مهارات لغوية، لا غاية في حد ذاتها؛ أي أن تكون تلك القواعد في خدمة المتعلم، تمكنه من التفاعل والتعامل الإيجابي مع الوسط الاجتماعي أو المهني الذي يعايشه ويندمج فيه وبذلك يكون النحو الذي أعد لكاتبات المؤسسة نحوا وظيفيا، يتفاعل مع المحيط المهني الذي تعايشه الكاتبات، ويركز على إكسابهن مهارتي القراءة والكتابة بالدرجة الأولى، وهذا يعني الابتعاد عن القواعد المجردة التي لا يكون لها انعكاس على مضامين ما يقر أنه من وثائق ونصوص إدارية، وكتابة ما تتطلبه وظائفهن من الوثائق المختلفة..

الأمر الذي يستدعي تكثيف التدريبات العملية، وإعطاء الأولوية للتطبيقات التي تأخذ حصة الأسد، بينما تبقى دائرة المجال النظري ضيقة جدا، حيث يتم إعداد نشاط تعليم القواعد عبر ثلاث مراحل (كما يوضحه نموذج الوحدة التعليمية في الفقرة الموالية):

2 - 2 - 1 - 3 - 1 مرحلة الفهم أو العرض: يتم فيها تقديم القواعد المطلوبة وشرحها بصفة مختصرة.
2 - 2 - 1 - 3 - 2 مرحلة التثبيت: يتم فيها تثبيت القواعد المشروحة بتدريبات متنوعة.
2 - 2 - 1 - 3 - 3 مرحلة التطبيق أو الاستثمار: وهي أهم مرحلة في نشاط القواعد، يعطى فيها الوقت الكافي لتجسيد ما سبق تثبيته من قواعد على أرض الواقع، بحيث تستثمر تلك القواعد في فهم النصوص المقروءة وكتابة الوثائق الإدارية التي تتطلبها الوظائف الرسمية للكاتبات.

2 - 3 نموذج لوحدة تعليمية:
موضوع الوحدة: الاستدعاءات
2 - 3 - 1 **الأهداف العامة:**
2 - 3 - 1 - 1 **هدف معجمي**: اكتساب بعض المفردات الوظيفية (من القاموس الوظيفي للمؤسسة).
2 - 3 - 1 - 2 **هدف صرفي إملائي:** اللام الشمسية والقمرية.
2 - 3 - 1 - 3 **هدف نحوي تركيبي:** الجملة الاسمية والفعلية.
2 - 3 - 2 **الأهداف الخاصة:**
2 - 3 - 2 - 1 التدريب على ملأ الاستمارات.
2 - 3 - 2 - 2 التدريب على كتابة الاستدعاءات في سياقات وموضوعات محددة.
2 - 3 - 3 **الوسائل المعتمدة:**
2 - 3 - 3 - 1 نموذج استدعاء للمداومة (نسخة لوثيقة مطبوعة خاصة بوحدة المخارط والفرازات).
2 - 3 - 3 - 2 استمارة مطبوعة خاصة بمحضر تنصيب (خاص بالمؤسسة).
2 - 3 - 3 **مراحل سير الدرس:**
2 - 3 - 3 - 1 **العرض:**
أ ـ **تمهيد:** يقدم فيه نموذج استدعاء المداومة.
ـ يقرأ الأستاذ الاستدعاء قراءة نموذجية.

ـ تقرأ الكاتبات نص الاستدعاء قراءة صامتة.
ـ يقرأ النص عدة قراءات من الكاتبات.
ـ يطلب الأستاذ من الكاتبات استخراج الأسماء الموجودة في النص، ثم يطلب منهم تلوين(أل) التعريف باللون الأحمر، وتلوين الحرف الموالي لها بلون آخر...
ـ ماذا تلاحظين؟

ب ـ اللام الشمسية واللام القمرية:

ـ ما هي اللام الشمسية ؟ ⟸ هي لام تعريف، يليها حرف مشدد، وهي لام تكتب ولا تلفظ
ـ ما هي اللام القمرية؟ ⟸ هي لام تعريف، يليها حرف متحرك خال من من الشد، وهي لام تكتب وتلفظ
ـ اعتمادا على التعريفين السابقين يوجد أربعة عشر حرفا شمسيا، وأربعة عشر حرفا قمريا.

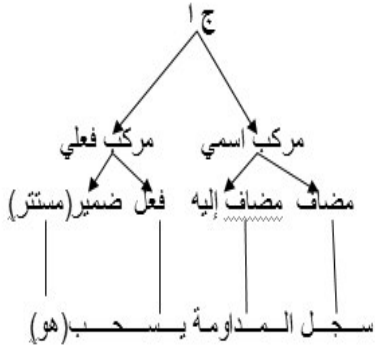
ج ـ الجملة الاسمية والفعلية:

يسجل الأستاذ الجملة من النص على السبورة:

"سجل المداومة يسحب، ويرجّع إلى مصلحة الأمن"

ـ ما عدد الجمل في هذه العبارة؟ ⟸ جملتان،هما:
ـ **سجل المداومة يسحب** ⟸ **اسم مركب + فعل**

ـ ما هي عناصر كل جملة ؟

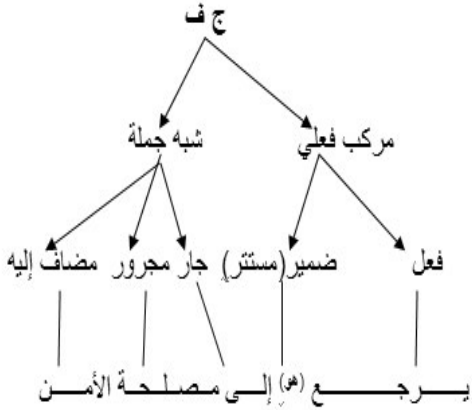


ج ا = مرا + مر ف

ـ بم بدأت كل جملة ؟

ـ ما هي عنصر الجملة الاسمية ؟

ـ يرجّع إلى مصلحة الأمن ⟸ فعل + فاعل(مستتر) + شبه جملة



ما هي عناصر الجملة الفعلية ؟

ج ف = ف + فا (ض) + ش ج

يستخلص مما سبق:

ـ أن الجملة الاسمية هي الجملة التي تبدأ باسم بدءا أصليا؛ أي أن يكون الاسم المبدوء به عنصرا أساسيا،لا يخرج عن كونه مسندا إليه أو مبتدأ.

ـ وأن الجملة الفعلية هي التي تبدأ بفعل بدءا أصليا، يبدأ بفعل تام يليه فاعل أو نائب فاعل.

ـ ما الفرق بين الجمل الاسمية والفعلية؟

ـ الجملة الاسمية ⟸ تدل على الثبات والدوام

ـ الجملة الفعلية ⟸ تدل على التجدد والاستمرار
ـ كيف تحول الجملة الفعلية إلى جملة اسمية؟ والعكس؟
ـ ما هي الأنماط الأساسية لكل من الجملة الاسمية والفعلية؟

2 - 3 - 3 - 2 **التثبيت:**

أ ـ **تمهيد:** توزع الوثيقة الثانية الخاصة (بمحضر التنصيب):

2 - 3 - 3 - 2 - 1 قراءة الوثيقة.
2 - 3 - 3 - 2 - 2 استخرج من الوثيقة اللام الشمسية والقمرية.
2 - 3 - 3 - 2 - 3 استخرج من الوثيقة نوع الجملة.
2 - 3 - 3 - 2 - 4 ميز اللام الشمسية والقمرية في الأسماء التالية:
ـ رئيس دائرة الإدارة العامة.
ـ رئيس مصلحة التشغيل والتكوين.
ـ رئيس المصلحة القانونية والوثائقية.
ـ مسير الأجور.
ـ كاتبة المدير.
ـ حافلة المؤسسة.
2 - 3 - 3 - 2 - 5 أدخل العبارات السابقة في جمل مفيدة (اسمية وفعلية)
2 - 3 - 3 - 2 - 6 أدخل (ال) التعريف على الأسماء التالية، واقرأها بعد التشكيل:
ـ آلة راقنة.
ـ مساعد إداري.
ـ مساعدة اجتماعية.
ـ مراقب مالي.
ـ حضيرة سيارات.
ـ عيادة طبية.
2 - 3 - 3 - 2 - 7 كون بالأسماء السابقة جملا فعلية، ثم حولها إلى جمل اسمية.
2 - 3 - 3 - 2 - 8 لعبة الأدوار والمنافسة: تقسم الكاتبات إلى مجموعتين: مجموعة تذكر أسماء منكرة والأخرى تعرفها، وتذكر نوع

اللام (قمرية أم شمسية)، ثم تعكس العملية، مع ملاحظة إمكانية الاستعانة بقاموس مناصب الشغل في المؤسسة الموزع على الكاتبات في بداية تكوينهم.

2 - 3 - 3 - 2 - 9 حول الجمل الفعلية إلى جملة اسمية والاسمية إلى فعلية في الحكم التالية[10]:

ـ يعيش البخيل في الدنيا عيشة الفقراء، ويحاسب في الآخرة محاسبة الأغنياء.

ـ إذا شاورت العاقل صار عقله لك

ـ إذا أنت أكرمت الكريم ملكته *** وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا

2 - 3 - 3 - 2 - 10 بين نوع الجملة وأنماطها في مطلع من أغنية مارسيل خليفة "وأنا أمشي":

منتصب القامة أمشي
في كفي قطعة زيتون
وأنـا أمـشـي
قلبي قمر أحمر
فيه فيه العوسج
شفتاي سماء تمطر
في كفي قطعة زيتون
وأنـا أمـشـي
مرفوع الهامة أمشي
وعلى كتفي نعشي
وأنـا أمـشـي
قلبي بستان
فيه الريحان
نارا حينا حبا أحيانا
وعلى كتفي نعشي
وأنـا أمـشـي

2 - 3 - 3 - 3 التطبيق (أو الاستثمار):

تدرب الكاتبات عمليا على كتابة الاستدعاءات في مواضيع شتى، تتم وفق المواصفات التالية:

2 - 3 - 3 - 3 - 1 تدريبات جماعية: تقسم الكاتبات إلى مجموعتين ليشترك أفراد المجموعة كلهم في كتابة استدعاء في موضوع معين، وعند الانتهاء يتبادل الفوجان الاستماع إلى ما كتبا، مع تبادل الملاحظات الإيجابية والسلبية.

2 - 3 - 3 - 3 - 2 تدريبات فردية: تدرب فيه كل كاتبة على استدعاء تختار موضوعه بنفسها في البداية، ثم يكلف الأستاذ كل كاتبة بكتابة استدعاء في موضوع تسحبه عشوائيا من مجموعة من الموضوعات التي أعدها مسبقا لهذا الغرض.

2 - 3 - 3 - 3 - 3 تصحيح الأخطاء جماعيا، سواء تعلق الأمر بكتابة الاستدعاءات الجماعية أو الفردية، ثم تعاد كتابة الاستدعاءات في المبيضات وفق المعايير الإدارية المطلوبة، ليصور منها ما يكفي الكاتبات، ليحفظنه كنموذج مرجعي لهن.

خـــاتـــمـــة:

حاولنا في هذه الورقة البحثية أن نعرض تجربة شخصية، في الارتقاء باللغة العربية من خلال منهجية تعليمية في مؤسسة "سوناكوم" لصناعة الآلات الميكانيكية، في إطار تعريب إطاراتها ووثائقها الرسمية في إطار تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها في الإدارات والمؤسسات الإنتاجية الجزائرية، حيث سلطنا الضوء على منهجيتنا التعليمية التي قامت على مرحلتين أساسيتين متكاملتين لا تستغني إحداهما عن الأخرى بل تستدعيها استدعاء الدال للمدلول، وهما:

1 ـ المرحلة التربوية التمهيدية التي كانت بمثابة مقدمة ضرورية، ضمت جملة من المداخلات الأساسية:

1ـ 1 استبيان أولي حددنا من خلاله خصائص وأهداف الإطارات المستهدفة (كاتبات المؤسسة) ومستواهن اللغوي في اللغة العربية.

1ـ 2 إعداد حمام لغوي: تمثل في تعريب محيط المؤسسة، ووثائقها الرسمية المتداولة.. وإعداد ثلاثة قواميس شملت تعريب مناصب العمل في المؤسسة، وأهم الألفاظ الإدارية والاقتصادية المتداولة فيها.
2 ـ المرحلة اللغوية التعليمية التي كانت بمثابة النتيجة أو الثمرة للمرحلة الأولى، نتج عنها جملة من المخرجات، التي تجسدت في الاحتياجات اللغوية والتعليمية للكاتبات التي استخلصت من المدونة اللغوية، وهي جملة النصوص التي عربت في المرحلة الأولى، وشملت منهاج اللغة العربية الذي شمل:
2 ـ 1 قواعد الصرف.
2 ـ 2 قواعد النحو.
2 ـ 3 قواعد الإملاء.
2 ـ 4 موضوعات القراءة.
2 ـ 5 موضوعات التعبير الكتابي والشفوي.
كما سلطنا الضوء على الطريقة أو المقاربة الوظيفية المعتمدة في تقديم الدروس، وهي تقوم على:
1 ـ مقاربة نحوية نصية: يقوم أساسها على:
1 -1 أساس معجمي وظيفي: يمثل معاني المفردات والصيغ والأصوات المتعلقة بمخزون الألفاظ المتداولة في المؤسسة.
1 -2 أساس تركيبي نحوي: يمثل مجموعة القواعد الصرفية والنحوية، تتحرك بموجبها المفردات المعجمية لتتقولب في صيغ وأنماط تركيبية، تتحرك عموديا وأفقيا، لتأتلف وتنتظم في أنسجة نصية مختلفة.
2 ـ مقاربة بيداغوجية إجرائية: تتخذ من القواعد (الصرفية النحوية والإملائية) وسيلة لخدمة المتعلمات (كاتبات المؤسسة)، بإكسابهن القدرات أو الكفاءات أو المهارات اللازمة، للقيام بوظائفهن وأداء مهامهن في المؤسسة.

واختتم البحث بتقديم نموذج عملي لوحدة تعليمية، جسدت المقاربة المعتمدة، من خلال ثلاث مراحل أساسية:
ـ مرحلة الفهم أو العرض: تفحص فيها القواعد بتقديم شرح موجز لها.
ـ مرحلة التثبيت: ترسخ فيها القواعد المشروحة بتدريبات متنوعة.

ـ مرحلة التطبيق أو الاستثمار: يتم فيها التركيز على نقل تلك القواعد الراسخة من الأذهان إلى الأعيان لتوظف في فهم النصوص وكتابة الوثائق الإدارية المختلفة.

هوامش:

1- مصطلح أو مفهوم الحمام اللغوي "**bain linguistique**" هو تقنية من تقنيات تعليمية اللغات الأجنبية، يقضي بجعل المتعلم ينغمس انغماسا كليا في اللغة الأجنبية المستهدفة، من خلال تربص قصير (أسبوعان أو أكثر) يتلقى فيه برنامجا لغويا مكثفا يتراوح بين 15 ساعة إلى 46 ساعة في الأسبوع، حسب الطلب، يبدأ من ساعة استقبال المتعلم في المطار، إلى يوم توديعه وعودته، فقد يندمج المتعلم منذ البداية في عائلة لغوية معدة خصيصا لمخاطبته باللغة المستهدفة فضلا عن البرنامج التعليمي المكثف في أقسام أو مخابر لغة، حيث يبدأ البرنامج اليومي (حوالي 14 ساعة تقريبا)، منذ الصباح الباكر على مائدة الفطور مع العائلة المستقبلة يستمع ويتكلم مرورا بالدروس اللغوية المتنوعة التي يتلقاها في الفترة الصباحية والمسائية في القسم أو المختبر، وما يتخلل هذه الحصص الدراسية من فترات الراحة والتنزه ووجبات الأكل والشرب إلى أن تنتهي بوجبة العشاء وبرنامج السهرة...

لمزيد من التفاصيل ينظر:

برامج ووثائق وأعمال "الإطار المرجعي الأوروبي الموحد لتعليم اللغات" على موقع: غوغل

Cadre Européen Commun de Référence pour la Didactique des Langues.

2- ينظر:

H. Besse & R. Galisson: Polémique en didactique, Cle International, Paris, 1980.

3- ينظر:

R. Galisson & D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Librairie Hachette, Paris, 1976, PP. 68-69.

4- ينظر: رمضان إرزيل ومحمد حسونات: نحو استراتيجية التعليم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر 2002، ج.1، الفصل الثالث، ص ص:203 - 273.

5- ينظر:

Widdowson (H.G): Une approche communicative de l'enseignement des langues, Tr: de Katsy et Blamont, LAL Hatier, C.R.E.D.I.F, Paris, 1981.

6- ينظر:

Kssouri Latifa: L'analyse des besoins langagiers en milieu industriel (Sonacome de Ain Smara), Thèse de Magister, Université de Constantine, 1984.

7- ينظر:

R. Richtirich & J. L Chancerel: L'identification des besoins langagiers des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Multigr, 1977.

8- ينظر:

R. Galisson & D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Op.cit, PP. 131-132.

9- ينظر:

H. Besse & R. Galisson: Polémique en didactique, Op.cit, P. 83.

10- الإجابة الصحيحة:

- البخيل، يعيش في الدنيا عيشة الفقراء، وهو في الآخرة، يحاسب محاسبة الأغنياء.
- العاقل، إذا شاورته صار عقله لك.
- الكريم، إذا أكرمته ملكته، واللئيم إذا أكرمته، تمردا.

الرهان الاقتصادي في تفعيل تدريس اللغة العربية بالجامعة الجزائرية - أقسام الترجمة نموذجا -

أحلام صغور
معهد الترجمة
جامعة وهران1

I- تقديم:

تنوعت الألسن في عصر العولمة، و تلاشت الحدود السياسية، وتراجعت لصالح الحدود الثقافية والحضارية، وبرزت لغات عالمية كثيرة تحاول فرض هيمنتها، واعتلاء عرش اللّغات العالمية، واحتلال مكانة مرموقة في المنظمات الدولية. واللغة العربية واحدة منها، غير أنها أدنى مكانة من نظيرتها الانجليزية والفرنسية وحتى الألمانية وغيرها على الصعيد الدولي، على الرغم من اتساع رقعة الوطن العربي ومستعملي اللّغة العربية. فهل تقاس درجة تطور اللّغات باحتساب نسبة متكلميها، أم أن هناك اعتبارات أهم تكمن وراء ذلك؟

إننا من خلال هذه الدراسة نسعى إلى معرفة واقع حال اللّغة العربية، ومدى مشاركتها في الرهان الاقتصادي العالمي الذي يستهوي كل لغات العالم، إذ نجدها تعدّ العدة لخوضه، والظفر به، وإثبات تفوقها النابع من التفوق السياسي والاقتصادي وحتى الثقافي لأهلها... وعليه، ماذا أعدّت الدول العربية والجزائر تحديدا لتفعيل دور اللّغة العربية في كسب الرهان الاقتصادي العالمي؟ وما هو دور الجامعة الجزائرية في تفعيل تدريس اللّغة العربية، وتكييفها وفق الاحتياجات الراهنة للمجتمع؟

سنتناول، إذن، في هذه الدراسة واقع تعليمية اللّغة العربية بأقسام الترجمة في الجامعة الجزائرية بوصفها من بين أكثر الأوساط العلمية عناية باستراتيجيات تفعيل اللّغات وتطوير استعمالاتها. هذا إلى جانب كونها أوساط تعليمية توفر سبل التعايش اللغوي والتلاقي الثقافي والحضاري بين اللّغات. فلا غرابة أن تختلف الاهتمامات العلمية والتعليمية لأقسام الترجمة عن نظيرتها في أقسام اللغة العربية وآدابها،

غير أن العنصر المشترك بينهما هو تفعيل اللّغة العربية بوصفها اللّغة الرسمية والوطنية في الجزائر، وعنصرا من عناصر الهوية الوطنية وسيادتها، وبالتالي ضرورة تطويرها وتسخير كل الدراسات والعلوم في خدمتها، وفهم نظامها في مستوياته المختلفة.

II- الترجمة و المؤسسة الجامعية:

إن مهنة الترجمة لا تختلف عن غيرها من المهن الصعبة في سوق العمل، تبنتها المؤسسة الجامعية مثل باقي التخصصات الأخرى لما لها من أهمية بالغة ودور فعّال في تفعيل اقتصاد السوق، والتعاملات الدولية والتبادلات الثقافية عبر القارات. وقد لا نأتي بجديد إذا قلنا إن الترجمة تشهد حاليا تطورا متزايدا في حجم النشاط الترجمي وتنوعا في حقوله سواء في:

- المؤسسات الإنتاجية الاقتصادية (الفلاحة- السياحة - الطب - التكنولوجيا...).
- المؤسسات الثقافية والعلمية (القطاع السمعي البصري - الإعلام - الإشهار - البحث العلمي...).
- المؤسسات الإدارية والسياسية (وزارات الداخلية والخارجية- وزارة الدفاع...).
- مراكز الخدمات الاجتماعية والنفسية.
- المنظمات الدولية.

وبالموازاة مع هذا النشاط توجب الإعداد الجيّد لمترجمين أكفاء مؤهلين للعمل في مختلف هذه القطاعات، ومن ثمّ دعت الحاجة إلى مدّ جسور التواصل بين المؤسسة الأكاديمية وسوق العمل، بين أقسام الترجمة، والمدارس العليا الخاصة بتكوين المترجمين، وسوق الترجمة، وذلك بتكييف البرامج وفق الاحتياجات الرّاهنة، مما يوفر للطالب دراسة متخصّصة تمكنه من كسب الرّهان، أي كسب مناصب عمل، والاندماج في سوق الترجمة بكل جدارة، والقدرة على مواجهة كل العوائق التي تعترض مساره المهني. ولبلوغ هذه الغاية توجب الإعداد الجيّد للطالب في اللّغة العربية بوصفها لغته الأم وكذا اللّغات

الأجنبية التي يشتغل بها، لأن إتقان اللّغات بكل خصائصها المميزة يعد من أهم شروط تكوين المترجم.

III- واقع اللغة العربية بأقسام الترجمة:

آثرنا في مستهل هذه الدراسة تقديم عرض حال شامل لوضعية تدريس اللّغة العربية بأقسام الترجمة في الجامعة الجزائرية، لاسيما في النظام الكلاسيكي، علما أنه قد تمّ إلغاء درجة الليسانس من النظام الجديد (ل م د) بهذه الأقسام وفقا للقرار الوزاري المؤرخ سنة 2010، والاقتصار على مستويي "الماستر" و"الدكتوراه" ماعدا معهد الترجمة بجامعة الجزائر المؤسس في السنة ذاتها*. وقادتنا هذه الخطوة إلى تسجيل الملاحظات الآتية:

1- تراجع اللّغة العربية أمام منافسة اللّغات الأجنبية:

يميل الطلبة بأقسام الترجمة إلى الاهتمام باللّغات الأجنبية، وإتقانها وامتلاك آلياتها وطرق استعمالها، لأن "امتلاك لغة أجنبية معناه إيجاد مكان ما في فضاء تعدد اللّغات والثقافات، ومن ثمّة اكتساب شرعية الانتماء إلى الحضارة العالمية الجديدة القائمة على التعايش اللّغوي والتقاطع الثقافي، والحوار بين الحضارات والديانات"[1]. وبالمقابل يتجرد الطالب شيئا فشيئا من رصيده اللّغوي العربي، ويتنكر للّغة العربية، على الرغم من أنه يمتلك جميع آلياتها، لأنها في تصوره لغة كلاسيكية، تعاني من نكسة وردة، ولا تلبي أهدافه وطموحاته.

ولعل ردّة الفعل السلبية هذه، حيال الاهتمام باللّغة العربية، ما هي إلا مظهر من مظاهر تدني مستوى استعمال اللّغة العربية في الوطن العربي عامة، وسيطرة الاعتقاد بأن اللّغة العربية هي لغة شاعرية، لا تصلح إلا للأدب والوجدانيات، قاصرة على استيعاب الشحنة العلمية للحضارة المعاصرة، وأن العلوم والمعارف تكون أوضح وأدق في اللّغات الأجنبية منه في اللّغة العربية، وفي هذا إقصاء للوظيفة العلمية للّغة العربية وحصرها في ما هو أدبي فقط. و"قد يظن البعض خطأ أنه كلما توسعنا في تدريس العلوم باللّغات الأجنبية ازدادت فرص التقدم العلمي لدينا. والحقيقة التي أود أن ألفت الأنظار إليها هي

عكس ذلك تماما، فكلما توسعنا في نقل العلوم إلى اللّغة العربية وتوسعنا في تدريس العلوم طبيعية كانت أو رياضية أو إنسانية بها نجح أبناؤنا في استيعابها، ونجحنا في توسيع القاعدة العلمية لدى شبابنا سواء من الباحثين العلميين المتخصصين أو لدى غيرهم!"[2].

فلا أحد ينفي دور وأهمية إتقان اللّغات الأجنبية ولا أحد يختلف في أن هذه اللّغات هي لغات العلم المعاصر وأن متابعة الإنتاج العلمي العالمي سيكون أسرع لدى من يلمون إلماما كاملا بهذه اللّغات المعاصرة، لكن لا ينبغي أن ننسى أن تخلفنا العلمي يزداد كلما ضيّقنا فرص نشر الثقافة العلمية وجعلناها مقصورة على طائفة العلماء الذين يجيدون معرفة العلوم بلغاتها الأجنبية، كما أن الذهاب إلى القول إن لغتنا العربية أصبحت قاصرة عن متابعة العلوم المعاصرة، وأنها بعبارة أخرى لغة غير علمية! هو كلام غير مؤسس؛ حيث إن أي مجتمع يعجز عن أن ينتج معرفة علميّة بلغته القوميّة يعد بلا أدنى شك مجتمعا متخلّفا، يعد مجتمعا فقد أهليته للمشاركة في التقدم العلمي العالمي، فضلا عن أنه يصبح مجتمعا عاجزا عن إبراز هويته الحضارية والعلمية معا، لذلك "فإن ترقية اللّغة - أي لغّة- وتطويرها لا يتوقف على المساجلات والمرافعات الخطابية، بل يتطلب إثراء اللّغة بالإبداع في العلوم والفنون والآداب، وتحبيب الناس في منتوجها الراقي، ونشرها واستعمالها على أوسع نطاق. وفي الأوضاع العادية تدافع اللّغة عن نفسها بنفسها، ليس داخل حدودها الإقليميّة فحسب، بل حتى خارجها أيضا"[3].

2- قصور الجانب المعرفي والعلمي لمقياس اللّغة العربية مقارنة باللّغات الأجنبية:

إن اقتصار استعمال اللغة العربية في مجال التعبير الأدبي دون التعبير العلمي والتقني هو ما أدى إلى تدني المستوى المعرفي والعلمي لتدريس اللّغة العربية، ففي الوقت الذي تنحو فيه اللّغات الأجنبية نحو الاختصاص، ولغات الأعمال والاقتصاد، والخطاب المتخصص إجمالا، نجد أن النماذج التي ترتكز عليها عملية تعليم اللّغة العربية تعتمد على نصوص كلاسيكية، بعيدة عن الاهتمامات الراهنة

لطلبة أقسام الترجمة، الأمر الذي يقلّل من القيمة التواصلية والتداولية للّغة العربية، لأنها بذلك تكون بعيدة كل البعد عن الواقع الفعلي للوسط العلمي والتعليمي الذي ينتمي إليه الطالب، مما يخلق لديه اغترابا وانفصاما يعطل ملكة التحليل والإبداع لديه، ويكون سببا في تفاقم مشكل التكيّف مع الخطاب العلمي، فيظهر له الفرق وعدم الانسجام في المرتكزات العلمية لتعليمية اللّغة العربية بالقياس إلى اللّغات الأخرى.

3- اقتصار استعمال اللّغة العربية في الجانب التحريري:

اقتصار استعمال اللّغة العربية في مجال التحرير فقط دون لغة التخاطب، بمعنى تحويل اللّغة العربية إلى لغة مكتوبة أكثر منها لغة منطوقة، الأمر الذي يؤدي إلى تقوقعها شيئا فشيئا وعدم حيويتها ما لم يدخل عليها تكيف جذري شامل بحيث تستجيب به لمثيرات الناطقين بها، وتفي بكل حاجيات الإنسان التعبيرية.

فاللّغات، أيّا كانت أصولها وطبيعتها، تجمعها وظيفة واحدة، ألا وهي الوظيفة التواصليّة بين الأفراد، تلبية لحاجة إبلاغية لا غنى عنها في المجتمع. فإن تعطلت هذه الوظيفة، لأي سبب من الأسباب، تتراجع هذه اللّغة فاسحة المجال للغات أخرى أكثر مرونة وطواعية، وتلبية لحاجات الأفراد.

ولغتنا العربية اليوم تعاني من خطر ذي حدين، خطر الانتشار السريع لاستعمال اللّغات الأجنبية على حساب اللّغة القومية، وخطر اللّهجة العامية التي تحول دون تمكين اللّغة العربية من أداء وظيفتها التواصلية بين الأفراد وتلبية حاجاتهم التعبيرية.

4- قصور البرنامج المعتمد لتدريس اللّغة العربية بأقسام الترجمة:

على الرغم من سعة البرنامج المعتمد لتدريس اللّغة العربية بأقسام الترجمة وتنوعه، وسعيه إلى تحسين مردودها إلا أننا نسجل قصورا ملحوظا في جانب المضامين والمحتويات اللّغوية البناءة التي تخدم أهداف التدريس واحتياجاته، فتعيد للّغة العربية حيويتها، وتبعث فيها جاذبية وقوة. وليس المقصود من تحديد المضامين والتدقيق فيها

حدا من حرية الأستاذ وتدخلا في صلاحياته المهنية، وإنما مجرد تسطير للمعالم الأساسية للبرنامج، مع الاتفاق على الخطوط العريضة وتوفير هامش من المرونة يعطي للأستاذ مطلق الحرية لانتقاء النصوص والمضامين المناسبة، على أن يضع نصب عينيه خدمة الدور الفعال والفاعل المنوط باللّغة العربية وتمكينها من المشاركة في الثورة المعرفية والتقنية، وأداء دورها العلمي على أحسن صورة، لأن عدم التحديد الدقيق للمضامين وطرائق التدريس يجعل الأستاذ أعزل في غياب إعداد خاص، وتكوين محكم، وهذا من شأنه أن يفتح المجال للارتجال الذي لا يستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي، ويحول دون ضبط منهجية تربوية خاصة موجهة إلى تعليم اللّغة العربية إلى مترجمي المستقبل وليس متعلمي اللّغات.

5- عدم التنسيق بين برنامج اللّغة العربية وبرنامج تدريس اللّغات الأجنبية:

وبالإضافة إلى ما تقدم نسجل عدم التنسيق بين برنامج اللغة العربية وبرنامج تدريس اللّغات الأجنبية، لاسيما في وسط تعليمي متعدد اللّغات، مثل قسم الترجمة، حيث يقف الطالب موقف المقارن بين اللّغات، فهو يحلّل، ويقيّم، ويصنّف اللّغات من حيث مميزاتها ومستوياتها واستعمالاتها الوظيفية وطواعيتها، لذلك فتدريس اللّغة العربية يجب أن لا يتم بمعزل عن تدريس اللّغات الأجنبية بهذه الأقسام بوصفها جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، لذلك فمن الضروري خلق الانسجام بين البرامج المعتمدة من أجل احترام النظام التكاملي العام للتدريس.

ولعل هذا الدور موكل باللّجان البيداغوجية للأقسام التي عليها دعم التنسيق بين الأساتذة بغية توحيد البرنامج الدراسي مما يعود بالفائدة على طلبتنا ويدعم رصيدهم المعرفي ويغني سجلهم اللّغوي. فوحدة المنهاج التعليمي بين اللّغة العربية واللّغات الأجنبية - على سبيل المثال- لاسيما في برنامج لغات الاختصاص، ينبغي أن يكون مشتركا ومتناسقا بين اللّغات الثلاث (أ، ب،ج)، حيث يحترم الأستاذ تدريس التخصص الواحد أيّا كان نوعه (النص القانوني - النص الإشهاري -

النص الأدبي - النص الاقتصادي...) في الفترة ذاتها، قصد تزويد الطالب بقاموس مصطلحي محترم بطريقة غير مباشرة.

إن النتيجة التي نخرج بها من خلال فحص واقع اللّغة العربية بأقسام الترجمة هي أن البرامج المسطرة وطرائق تدريسها لا تخدم بالشكل المطلوب برنامج تطوير اللّغة العربية وترقيتها، وعليه فإن تطوير اللّغة العربية مرهون، بشكل مباشر، بتسطير برنامج علمي محكم ودقيق لتدريسها، وتهيئة أفضل الشروط البيداغوجية والعلمية التي تلبي حاجة الطالب واهتمامه، وذلك لن يتأتى إلا "باسترفاد النتائج المحققة في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات والإفادة من التجارب التعليمية الناجحة في مجتمعات لغوية أخرى"[4]، والاستفادة من نتائج البحوث التي يقوم بها الباحثون في مركز تطوير اللّغة العربية والمجلس الأعلى للّغة العربية، وينبغي "أن نتذكر بإجلال وعرفان ما قام به المرحوم الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم، من جهد وجهاد في ميدان تأصيل الثقافة الوطنية، والتفاني في خدمة اللّغة العربية، وتحريك الهمم، وبداية العمل المؤسسي في منتصف الثمانينات لإنشاء المجمع الجزائري للّغة العربية"[5]، وكذا جهود الباحث الحاج صالح وغيرهم ممن حملوا لواء إصلاح حل اللّغة العربية.

IV- اللّغة العربية في أقسام الترجمة:

تحاول البرامج الجديدة تلافي أوجه القصور الموجودة في البرامج الكلاسيكية المعتمدة في تدريس اللغة العربية بأقسام الترجمة، آخذة بعين الاعتبار حاجة الطلبة إلى إدراك أهمية اللّغة العربية والتمكن من مفرداتها وتراكيبها، واستيعاب وظيفتها التواصلية في المجتمع، وذلك لن يتأتى إلا بتدريسهم العلوم بلغتهم وتمكينهم من استيعاب مفرداتها جيّدا، والتفكير بها قبل أي لغة أجنبية مهما بلغت درجة إتقانهم لها، لأنها لغتهم القومية، وهي سبيلهم الوحيد إلى نشر العلوم والثقافات العلمية المعاصرة، ووسيلتهم التي تمكنهم من أن يصبحوا مترجمين لنصوص تقنية، وقادرين على فهم المعنى الذي أراده الكاتب وإعادة صياغته في لغتهم الخاصة وسط عالم أصبح يسيطر عليه التخصص

الدقيق، لتوفر لهم القدرة على خوض مشوارهم المهني بترسانة معرفية تيسر لهم الحلول التطبيقية الممكنة في ممارساتهم الترجمية على اختلاف التخصصات والميادين العلمية.

وجدير بالتذكير أن أقسام الترجمة في الجامعة الجزائرية تتبنى نظام LMD منذ سنة 2010، غير أنها تقتصر على مستويي "الماستر" و"الدكتوراه" فقط، فقد تمّ إلغاء مستوى "اللّيسانس" وفقا لقرار وزاري معتمد سنة 2010، والاكتفاء بالدراسات العليا (ما عدا معهد الترجمة بجامعة الجزائر)*، أما التسجيل في "الماستر" فهو مفتوح للطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس في اللّغات والترجمة. ومن ثمّة ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن الخطاب الموجه هنا، هو خطاب موجه إلى طلبة دراسات عليا، لذلك يعد الانتقاء العلمي والموضوعي لمحتوى مقاييس اللّغة العربية بأقسام الترجمة خطوة ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية، وينبغي تحديد مضامينها بدقة متناهية. ويتعلق الأمر أيضا باحترام طبيعة التخصصات المقترحة في مشاريع الماستر التي تسعى نحو الاختصاص العلمي الدقيق مثل:

- مشروع الترجمة الاقتصادية
- مشروع الترجمة وعلم المصطلح
- مشروع الترجمة الشفوية والتحريرية
- مشروع الترجمة الأدبية
- مشروع الترجمة المتخصصة
- مشروع الترجمة الإعلامية

وغيرها من المشاريع التي تنحى نحو الاختصاص الدقيق، ولهذا يحرص برنامج التدريس المعتمد في هذه المشاريع على تدريس اللّغة العربية بوصفها لسان أمة ولغة حياة وعلم، من أجل بلوغ تعليم يضاهي تعليم اللّغات الأجنبية في مختلف الجامعات العالمية والذي يستند إلى ثلاثة مقاييس أساسية هي: 1- تحديد الأهداف 2- تحديد المحتوى 3- تحديد المنهاج.

1- الأهداف:

تقوم الدراسات الحديثة على تحديد الأهداف من العملية التعليمية سلفا، وضبطها بدقة واهتمام، ويخضع هذا التحديد إلى الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تفرض نفسها. وتعد أقسام الترجمة من أهم الأوساط التعليمية التي توفر أرضية خصبة للتعايش اللّغوي والتلاقي الثقافي والحضاري من حيث كونها أداة للاتصال والتواصل بين اللّغات، ووسيلة لنقل العلوم والمعارف بين الشعوب فلا غرابة، إذن، أن تختلف الاهتمامات العلمية والتعليمية لأقسام الترجمة عن نظيرتها في الوسط التعليمي الأحادي اللّغة، ولا غرابة أن تختلف طرائق تدريسها في كلا الوسطين. والفرق هنا يكمن في كون تعليم الترجمة لا يهدف إلى تعليم اللّغات، وإنما إلى تعليم طرائق عمل الترجمة المحترفة قصد "إعداد مترجمين يتعين عليهم أن يقربوا في حياتهم المهنيّة مجالات متخصصة لا يأخذها في الحسبان التعلّم التقليدي للغات الأجنبية"[6]. فعلى الأستاذ أن يضع نصب عينيه أنه بصدد تعليم اللّغة العربية لطلبة تختلف مشاربهم وأهدافهم عن طلبة اللّغات، وهذا ما تذهب إليه كرستين ديوريو* (Christine DURIEUX) في قولها "تعلم الترجمة ليس تعلما كغيره، بمعنى أنه لا يهدف إلى نقل معرفة بقدر ما يهدف إلى نقل مهارة"[7]. وتتوقف عملية تحسين نوعية التدريس بأقسام الترجمة على الأستاذ الذي توكل إليه عملية اختيار النصوص المناسبة ذات الطبيعة التقنية أو العلمية أو التكنولوجية وهي النصوص التي تنتمي إلى مجال خاص ومتخصص من المعرفة والتي يصفها "جان دوليل" Jean DELISLE على أنها نصوص مميّزة، تكمن الصعوبة فيها في المعلومات التقنية التي تحملها.*

2- المحتوى:

يعد الانتقاء العلمي والموضوعي لمحتوى تدريس مقياس اللّغة العربية بأقسام الترجمة خطوة ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية، لذلك ينبغي تحديد مضامين مقياس اللّغة العربية بدقة وبإحكام، وتجدر

الإشارة إلى أن هذا المقياس يتفرع إلى مقياسين اثنين هما: "التحسين اللغوي" و"لغات الاختصاص":

أ. التحسين اللغوي:

يهدف هذا المقياس إلى تمكين الطالب من كل آليات اللّغة العربية في جميع مستوياتها، فيتم التركيز على تعليم قواعد العربية بصفة عامة، نحوا وبلاغة وعروضا وإملاء... مع الاعتماد على التعبير بوجهيه الكتابي والشفوي، وكذا تحليل النصوص، وتطبيق تقنيات التلخيص والتركيب... وتعليم النصوص اللّغوية العربية أجناسا وأنواعا بالاستفادة من معطيات البحوث التعليمية من جهة، وما توفره الدراسات اللّسانية في هذا السياق من جهة ثانية مثل تحليل الخطاب ولسانيات النص، وربط ذلك خاصة بالدراسات النحوية والبلاغية في أبدع صورها من جهة أخرى.

ب- لغات الاختصاص:

تعد لغات الاختصاص جزءا لا يتجزأ من اللّغات العامة، فهي تستعمل قوانينها وتحترم منطقها من حيث البناء والأسلوب، حتى أن هناك من العلماء من يرفض التمييز بينهما بحكم أن اللّغة الخاصة فرع من اللّغة العامة شأنها شأن اللّغة الأدبية ويبقى الفرق في توظيف خصائصها اللّغوية وفقا لأهدافها.

ولغة الاختصاص هي تلك اللّغة التي تتميز بمواصفات خاصة مستقلة عن اللّغة الأدبية لما لها من خصائص فكرية دقيقة، منطقية، لا توجد في اللّغة الأدبية، فهي لا تستعمل من نحو اللّغة إلا الميسّر والسهل والأكثر توظيفا، تأتي عن طريق استعمال التفكير العلمي و المعرفة العلمية ومن مميزاتها:

- متانة النص
- التركيب اللغوي الدقيق
- بنيات لغوية متخصصة
- مصطلحات علمية دقيقة
- الاختزال

- بساطة الأسلوب ووضوحه
- سلامة البناء اللغوي

فاللّغة العلمية "لها مواصفاتها الخاصة التي تفرضها طبيعة التفكير العلمي المستند إلى التطورات العلمية المتلاحقة وإلى المنهج الدقيق الذي يتطور تبعا لرقي الأسلوب العلمي الذي يسجل حقائق العلوم، ومن خصائصه الدقة والوضوح/ ترتيب الأفكار/ توخي الحقيقة/ استحداث المصطلحات/ تحديث الألفاظ/ بساطة الأسلوب/ قبوله للنمو اللغوي/ طبيعته تسمح بالتصنيفات العلمية الحقّة/ قبوله للإحصاء...الخ "[8].

ومن ثمة تحرص برامج التدريس بأقسام الترجمة على تدريس مقياس لغات الاختصاص لطلبة الماستر وذلك عن طريق مقاربة النصوص الأدبية والعلمية المتخصصة في مختلف أنماطها، وتحليلها واستخراج الخصائص المميزة لها بالاعتماد على النظريات الوظيفية ونظريات أنواع النصوص المختلفة التي تصنف النصوص وفقا لخصائصها اللّغوية والأسلوبية والوظيفية مثل تصنيفات بيتر نيومارك Peter NEWMARK وكاتارينا رايسKatharina REISS .

وعلى الأستاذ مراعاة المعايير الانتقائية للنصوص الموجهة لأهداف تعليمية في مجال الترجمة، قصد تمكين الطالب من تقنيات الكتابة التقنية وتزويده بالمفاهيم العلمية المتخصصة في مختلف الميادين العلمية؛ لأن "الكتابة العلمية عصبها المصطلح وقوامها مفهومه، ولا فرق بينها وبين الكتابة الأصيلة إلا بهما، وبكونها ترمي إلى منتهى الدقة وأقصى الإيجاز وغاية الإفادة والعلم، إنهما تشتركان في اقتضاء السلاسة والفصاحة والبلاغة والبيان، أي تسلسل عناصر الجملة وتناسقها وعدم تنافرها، وتبليغ المراد منها وجلاء الفكرة من ورائها في أناقة و حسن ديباجة"[9].

لذا يبدو أن حسن اختيار النصوص أمر ضروري ومقياس نجاح نوعية التعليم المطروح، على أن يتم ذلك مع الحرص على احترام توزيع المحتويات توزيعا منتظما على المستويات المختلفة

بحسب قابلية التعلم والمدّة المخصّصة، بحيث تتدرج النصوص في انسجام من درس إلى آخر ومن مستوى إلى آخر.

وعلى الأستاذ "إسباغ هيكلة واضحة على درسه حين يضفي عليه تدرجا على امتداد العام الدراسي، إذ إن دوره على المدى القصير هو النزول إلى مستوى الطلاب لرفعهم تدريجيا إلى المستوى الأعلى المطلوب في الامتحان، بيد أن دور الأستاذ، على المدى الأطول، هو قيادة المترجمين المتعلمين نحو الحياة العملية، ويتعّين عليه في هذا الصدد أن يدربهم على القيام بعمل ذي طابع احترافي"[10].

ج- مقياس "المصطلحية والمعجمية":

تعيش اللغة العربية موقفا حرجا إزاء التقدم العلمي، على الرغم من طاقاتها الكبيرة. فهي تحتاج رصيدا ضخما من المصطلحات العلميّة لاستيعاب مفاهيم العلوم ومصطلحاتها والتطور الراهن في مختلف المجالات العلمية والتقنية انجر عنه نوع من التبعية على المستوى العلمي أولا، وعلى المستوى اللّغوي ثانيا. إذ أصبح العالم العربي بسبب ركوده العلمي يستورد العلوم بمصطلحاتها، ووجدت اللّغة العربية نفسها في مواجهة حقيقة فقر معجمها وعدم تجاوبه ومتطلبات هذه المصطلحات العلمية الجديدة مما يقتضي إيلاء الاهتمام بعلم المصطلح، وظاهرة انتقال المصطلحات العلمية والتقنية إلى اللغة العربية.

لذلك يحرص برنامج التدريس بقسم الترجمة على تدريس مقياس "المعجمية المصطلحية" لطلبة الماستر في كل التخصصات بغية تعريف الطالب بكيفية قيام المصطلحي بنقل المصطلح من لغة إلى أخرى، وكيفية توليد المصطلح العلمي في اللّغة ذاتها، أي خلق مصطلحات جديدة أو تحويل مسار المصطلحات القديمة من معنى لغوي عام إلى معنى اصطلاحي خاص وذلك بالتركيز على:

- أساليب ترجمة وتوليد المصطلح (الاقتراض - الترجمة - الاشتقاق- النحت - المحاكاة...).

- عوائق ترجمة المصطلح (العوائق الحضارية - العوائق النابعة من اللغة ذاتها - العوائق المعجيمة...).

- تحديد الفرق الكامن بين مهام المصطلحي والمترجم إذ كثيرا ما يتقمص أحدهما دور الآخر من أجل سد الفراغ المصطلحاتي.

3- المنهاج:

يتوقف نجاح العملية التعليمية للغة العربية بأقسام الترجمة - كما أسلفنا - على توفير برنامج علمي محكم ودقيق، لا يترك مجالا للذوق أو الارتجال للتحكم في عملية انتقاء مادة التدريس، غير أن ضبط المحتوى وحده يبقى دون فائدة، ولن يحقق الأهداف المرجوة، في غياب طريقة ديداكتيكية فاعلة يتبناها الأستاذ ويقترحها بناء على أبحاثه المستمرة، وخبرته الشخصية، وكفاءته العلمية والبيداغوجية معا.

فالدراسات الحديثة لا تتفق والطريقة التقليدية التي عفّ عليها الزمن، والتي تقوم أساسا على التلقين والحفظ، إذ تنتظر الأستاذ مهام أخرى في مواجهة طالب "متعلم" يشكل عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، لذا على الأستاذ "المعلم" تطوير طريقة تقديم الدرس، وهذا لن يتأتى إلا إذا أولينا فكرة "تكوين المكونين"الاهتمام اللائق في جامعاتنا الجزائرية، فالكفاءة العلمية لا تعني إطلاقا الكفاءة البيداغوجة التي لا تتأتى إلا بالممارسة والخبرة، والخضوع إلى دورات تكوينية بيداغوجية متخصصة.

فجل أساتذة اللغة العربية بقسم الترجمة هم من خريجي أقسام اللغة العربية وهذا معناه أن تكوينهم متخصص في اللغة والأدب العربي، فهم بعيدون كل البعد عن المجالات العلمية والتقنية، فكيف نوكل إليهم مهمة تدريس مقياس متخصص مثل "لغات الاختصاص" الذي يقوم أساسا على تزويد الطالب بالمفاهيم العلمية المتخصصة في مختلف الميادين العلمية دون تكوين خاص للأساتذة يخول لهم تطوير كفاءاتهم المعرفية والبيداغوجية، ومن جهة أخرى لا يتقن أغلب أساتذة اللغة العربية اللغات الأجنبية، مما ينعكس سلبا على المردود العلمي لتدريس اللغة العربية، لأنه يخلق قطيعة بينها وبين اللغات الأجنبية في وسط علمي مفتوح على التعايش بين اللغات وتلاقي الحضارات.

وما يمكن قوله في نهاية هذه المقاربة، إن ترقية تدريس اللغة العربية بأقسام الترجمة، مرهون بتطوير طرائق استعمالها في كافة المجالات الحيوية، لأن تطوير أي لغة لا يمكن أن يتم إذا لم تشغّل هذه اللغة في مختلف الميادين العلمية "وأول ما يتبين لنا من هذا الواقع، هو أن نمو اللغة لا يتم إلا بنمو الشعب الناطق بها في الميادين الاقتصادية وبالتالي الثقافية"[11]، وبما أن البلاد العربية متأخرة عن ركب التطور في المجالات العلمية كلّها، تبقى الترجمة هي السبيل الوحيد لنقل العلوم المختلفة اختصارا للوقت من جهة، وتنشيطا للغة العربية من جهة ثانية، وتهيئة أفضل الشروط للإنتاج العلمي باللغة العربية من جهة أخرى لأنه لا قوة للدولة بدون علماء ومفكرين يبدعون ويخترعون بلغاتهم الأصيلة والقومية.

ومن أجل تحقيق هذا المشروع القومي، نقترح جملة من الإجراءات العلمية التي تسعى إلى تطوير اللغة العربية واسترجاع مكانتها المفقودة وارتقائها إلى مرتبة اللغات العالمية:

الاقتراحات:

1- تقييم البرامج المقررة لتدريس اللغة العربية، واللغات الأجنبية في الجامعات، من حيث الأهداف والمحتويات ومنهجيات التبليغ.
2- البحث في الأبعاد المعرفية والنظرية للبرامج المقررة.
3- البحث في برامج تكوين المكونين للنهوض بتعليم اللغة العربية.
4- التركيز في بناء مناهج خاصة بتعليم اللغة العربية على استثمار مختلف مقولات المدارس اللسانية في ضوء نظريات التعليم الحديثة.
5- توجيه المشاريع الجديدة في ضوء تعددية الاختصاصات.
6- توجيه البحث إلى التنظير في اللسانيات العربية العامة، مع الأخذ بعين الاعتبار النظريات الحديثة (تحليل الخطاب، لسانيات النص، التداولية).
7- البحث في مدى الانسجام بين تدريس اللغة العربية وتدريس اللغات الأجنبية.

8- الحرص على عقد مقاربات بين كبار اللغويين العرب، وكبار اللسانيين الغربيين المحدثين منهم والمعاصرين، ذلك أن النحاة القدامى كانوا عمليين في دراستهم للغة العربية أكثر منهم منظرين.
9- يجب أن تنعكس هذه الدراسات التطبيقية على خدمة اللغة العربية وفهم نظامها في مستوياته المختلفة (الصرفية والنحوية والتركيبية...).

هوامش:
1- أحمد حساني، "تعليم اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن"، مجلة المترجم، ع 6، 2002، ص117.
2- مصطفى النشار، "اللغة العربية... والتقدم العلمي" / اللغة-العربية-والتقدم-العلمي http://knol.google.com/k
3- محمد العربي ولد خليفة، "أهمية الترجمة وشروط إحيائها"، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص10.
4 - أحمد حساني، المرجع نفسه، ص119.
*- تمّت الموافقة على تأسيس معهد للترجمة بجامعة وهران بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 14 - 261 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1435 الموافق ل 22 سبتمبر 2014، على أن يشرع في التدريس به بدءا من السنة الجامعية 2015 - 2016.
5- محمد العربي ولد خليفة، المرجع نفسه، ص10.
6- كريستين دوريو،"أسس تدريس الترجمة التقنية"، ترجمة: هدى مقنص، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2000، ص13.
*- كريستين دوريو(Christine DURIEUX)، أستاذة الترجمة بالمدرسة العليا للترجمة والترجمة الفورية (ESIT) وخبيرة في الترجمة لدى الأمم المتحدة، من مؤلفاتها:
Apprendre à traduire. Prérequis et tests; L'Epistémologie de la règle de trois: Du Statique linéaire au dynamique non linéaire, La Traduction: Identités et altérités et Fondement Didactique de La Traduction Technique.

7- المرجع نفسه، ص25.
*- لمزيد من المعلومات ينظر كريستين دوريو،"أسس تدريس الترجمة التقنية"، ص 37.
8 - صالح بلعيد، "اللغة العربية العلمية"، الجزائر، دار هومة، 2002 .ص39.
9- محمد الديداوي، "منهاج المترجم - بين الكتابة والاصطلاح والهواية والاحتراف"، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي ، ط1، 2005، ص96.
10- كريستين دوريو، المرجع نفسه، ص21.
11- عبد الرحمن الحاج صالح، "مشاكل تطوير اللغة العربية"، مجلة الأصالة، ع30/29، جانفي 1976، ص66.

سلـطة الترجمــة
قراءة في كتاب: أنطوان بيرمان، عصر الترجمة "مهمة المترجم" لـ"والتر بنيامين"، تعليق

حسان راشدي
جامعة سطيف - 2 -

"لا شيء أكثر خطورة من ترجمة" جاك دريدا

ملخص:
يعتبر "والتر بنيامين" من أكبر الفلاسفة الألمان للقرن العشرين، وهذا فضلا عن كونه من ألمع منظري الترجمة في العصر الحديث. وقد استمد "و. بنيامين" مكانته هذه أساسا من مصنفين نفيسين في مجال التنظير للترجمة « Traductologie »؛ الأول تحت عنوان: "في اللغة بعامة وفي اللغة البشرية" (1916). والثاني؛ "مهمة المترجم" (1923).
ولعل من أهم ما كُتب في فكر "و.بنيامين"، من شروح وتعليقات، كتاب بعنوان: "عصر الترجمة" لأحد مؤسسي الفكر الحديث في مجال الترجمة وعلومها؛ "أنطوان بيرمان". هذا الأخير الذي حاول التعامل مع فكر "و. بنيامين" بحثا عن الدور الذي وكل بالترجمة في مجال علاقة النصوص بألسنتها، وعلاقة الألسن بعضها ببعض بوساطة الترجمة ذاتها. هذه مهمة هذه الأسطر، وكم هي صعبة وخطرة.

I **Résumé** I: « Le pouvoir de la traduction »
Walter Benjamin est l'un des grands philosophes du XXe siècle. Il est aussi une référence dans le domaine de la théorie contemporaine de la traduction. En effet son célèbre texte intitulé: « La tâche du traducteur » est reconnu comme une

introduction non contournable dans le domaine du « translation Studies ».

Antoine Berman, (1942-1991) est l'un des traducteurs français reconnu du XXe siècle. Dans son livre posthume: « L'Âge de la traduction. », Il commente la théorie bermanienne de la traduction. Nous sommes donc devant une critique précieuse de la traduction; soit du rapport du texte à sa langue, ou du rapport des langues entre elles.

1 - خريطة الكتاب:

خصص "بيرمان" في شتاء (1984-1985) حلقة دراسية عن كتاب "والتر بنيامين" الموسوم بـ: "مهمة المترجم" (1929) La « tâche du traducteur »[1]. وقد جعل "بيرمان" محاولة الكشف عن نظرية الترجمة عند "و. بنيامين"، الهدف الأساس من هذه الحلقة الدراسية.

ومثل هذا العمل الذي قام به "بيرمان" له ميزته الخاصة، حيث نجده يقارن في دراسته بين النص الترجمة والنص الأصل، أي أنه يقوم بقراءة تحليلية نقدية للعمل وترجمته. مما سمح للرجل بـ: "تحليل المنطق الداخلي الخاص لنص مترجم ذي أهمية بيداغوجية معتبرة."[2] وهذا ما أكسب هذه الدراسة قيمة إضافية كونها دراسة محققة ومدققة لعمل يعد اليوم -على الرغم من صغر حجمه- مرجعا أساسا من عيون المراجع المتعلقة بالنظرية الحديثة للترجمة. ذلك أن أهمية الكتاب تكمن في أنه في الوقت الذي نروم فيه البحث عن موقف "بنيامين" من الترجمة، فإننا نقرأ موقف "بيرمان" نفسه منها. إنها لعبة المرايا المتجاورة.

"عصر الترجمة" مقسم إلى "كراسات" « cahiers » بلغ عددها العشر. وهي الحصص العشرة التي قدمها "بيرمان" ضمن حلقة دراسية لطلبة المعهد العالي للفلسفة ضمن برنامج حول الترجمة. وقد تم توزيعها في الكتاب على النحو الآتي:

الكراسة الأولى: وهي عبارة عن افتتاحية « Ouverture » للكتاب، لخص فيها "بيرمان" الحديث عن فلسفة "بنيامين" في اللغة، التي استمد أسسها العامة من فلسفة اللغة لدى أفلاطون المعروفة بـ: "ميتافيزيقا اللغة". ثم تحدث "بيرمان" عن الخصائص الخمس المميزة لفكر "بنيامين" الفلسفي، ليكشف بعدها عن "بنيامين المترجم". ويختم الكراسة الأولى بالحديث عن "مهمة المترجم" لـ:"بنيامين" باعتبارها الافتتاحية التي وضعها "بنيامين" عند ترجمته لبعض من قصائد "بودلير" « Baudelaire » الموسومة بـ: "لوحات باريسية" « Tableaux Parisiens ».

أما باقي **الكراسات الأخرى [2-10]**؛ فقد وضعها "بيرمان" تحت عنوان مشترك هو: "التعليق « Le commentaire » . وأمام ملاحظات "بيرمان" الدقيقة والمتتبعة لفكر "بنيامين" الفلسفي حول الترجمة والفعل الترجمي، يصبح من المجازفة الوقوف على قراءة "عصر الترجمة" لـ:"بيرمان" في مقال واحد، وهو العمل الذي ينسب إليه رسم تخوم نقد حديث للترجمة وأطر تحليلها. ذلك أن "مهمة المترجم" من نمط تلك النصوص التي لا توجد إلا مرة واحدة في كل قرن. ومن ثمة "يتعذر تجاوزه، إذ منه ينطلق كل تأمل في الترجمة حتى وإن كان رافضا لها."[3] فهذا الكتاب يعد من عيون الكتب التي جمعت التجربة الألمانية في مجال ترجمة النصوص الدينية كالإنجيل، وغير الدينية بما فيها نصوص الرومانسيين الألمان. فهو باختصار أهم "نص مركزي يتعلق بالترجمة إبان القرن العشرين."[4]

2- إشكالية العنوان: مفارقة العنوان ومضمونه

ما علاقة العنوان بمضمون الافتتاحية التي دبلجها "بنيامين" لكتابه؟ هذه هي القضية التي انطلق منها "بيرمان" في مناقشته لعبارة "مهمة المترجم" « La tâche du traducteur ». فمثل هذا العنوان "يفترض أن للمترجم مهمة، ومهمة بعينها على الخصوص. وكأن النص كله إجابة عن سؤال ضمني: وإذا، ما هذه المهمة الخاصة الموكولة بالمترجم؟[5]

يرى "بيرمان" أن مثل هذا السؤال، لا يقدم شيئا ملموسا يمكن الاطمئنان إليه، ناهيك عن الوثوق به. بل على العكس من ذلك، يراه يثير جدلا فيما يتعلق بالمهمة الحقيقية التي يجب أن يضطلع بها المترجم بعيدا عن ما ينسب إليه في العادة من مهمات مزيفة أو ثانوية[6] وما يبطن به "بيرمان" موقفه هذا هو أن حدود النشاط الترجمي لم تكن معلومة الرسم عند تناول "بنيامين" هذه القضية. بينما أن كل من الشعر والنقد، كانت حدود نشاطاهما معروفة لدى الدارسين والنقاد، سواً من حيث الجنس أو الوظيفة.

ولعل هذا ما دفع بعض مؤرخي الترجمة ومنظريها، إلى اعتبار أن الترجمة فعل خاص بالشعر أو النقد لا يعدوهما إلى نشاط آخر. وهذا - مع الأسف- هو التقليد الذي هيمن ردحا غير قصير من الزمن، ممتدا من "نوفاليس" « Novalis » إلى "مارسيل بروست" « Marcel Proust ». وهو التصور الذي وقف حجر عثرة في تخصيص مهمة بعينها للمترجم نفسه، ينفرد بها بين مهمات النشاطات الأخرى التي قد يرتادها المترجم وغير المترجم؛ من شعراء ونقاد وفلاسفة وحتى مؤرخين. فما سر اختيار "بنيامين" لهذا العنوان الملغز؟

يرى "بيرمان" أن اختيار "بنيامين"،"مهمة المترجم" عنوانا لكتابه، وبهذه الصيغة، فليثير الانتباه إلى ضرورة إعادة تحديد مهمة المترجم، أو مناقشة تلك الأفكار السائدة عنه على أقل تقدير. وفي هذا محاولة لإعطائه حقه في الحركة الفكرية والحضارية التي أبعد عنها. ولن يتأتى ذلك- في قناعة بنيامين- إلا بإعادة التفكير في ما ألفه الناس من قبل. وعليه يعتبر "بيرمان" أن "عنوان النص بمثابة إعلان عن إعادة تعريف نقدي للترجمة.[7] ومن ثمة يستخلص "بيرمان" أن ما يجري حينئذ على المترجم، يخص في الوقت نفسه الترجمة، إذ يتعذر بحال، الفصل بينهما تحت أي منطق كان.

وإذا كان العنوان يشير إلى تحديد نقدي لمهمة المترجم، فما هي المهمة التي دأبت التقاليد على إناطتها بالمترجم، والتي لحقه ما لحقه بسببها؟ وهي التي يدعو "بنيامين" إلى إعادة النظر في حدودها. إنها الأمانة « fidélité »، ذلك أنه لم يكن يطلب من المترجم في عمله

إلا أن"ينجز التحويل الأمين للأعمال من لغة إلى أخرى"[8]. فالمترجم في هذه الحالة يجابه قوة التناكب بين ثقل الأمانة، وقوة الحرية. ويعتبر "بيرمان" أن مثل هذه المهمة الموكولة إلى المترجم، من شأنها أن تكبله بقيود لا قبل له بها، ولا طاقة له عليها. ذلك أنه "وهو يُخضع لقانون الأمانة، يحمل المترجم بالمسؤولية في الآن نفسه؛ فمن يقول "مهمة" يقول "مسؤولية "، و"واجب"[9]. ويقر "بنيامين" بعد كل هذا أن المترجم مهما أوتي من بعد نفاذ في الفهم، وقوة في التحكم في سحر اللغة، ودرجة عالية في الأمانة، فإنه لن يستطيع أن يفي بحق النص الأصلي.

ومن هذا يتأكد لدى "بيرمان" أننا ونحن نتحدث في عمل المترجم، فإننا نجد أنفسنا نتحدث عن الترجمة في حد ذاتها وهذا يتأكد مرة أخرى لدى "بيرمان" أن الموضوع واحد إن تناولناه من زاوية المترجم أو من زاوية الترجمة.

غير أن "بيرمان" وهو يتتبع فكر "بنيامين" المعروف بالغموض كونه مبطنا بالتحليل الفلسفي، نجده في بعض الأحيان يلتصق بالنص الأصل إلى درجة لا يكاد القارئ يميز عندها أفكار "بيرمان" عن أفكار "بنيامين". ولعل هذا يرجع إلى شدة التحام الفكرة بالأسلوب لدى هذا الأخير، بحيث يتعذر قولها بغير ما اختاره هو قولها به.

وعليه اختار "بيرمان" إستراتيجية التعامل مع المفاهيم والمصطلحات، بدلا من الطرح العام للأفكار. وهو الأمر الذي يضطرنا إلى الرجوع بين الفينة والأخرى إلى الترجمة الفرنسية للنص الأصل لـ: "بنيامين"، حفاظا على هامش من الموضوعية يسمح لنا- في حدود فهمنا - بالتمييز بين أفكار الرجلين.

وعند هذه المرحلة من معاينة عنوان النص "مهمة المترجم"، يتوجه "بيرمان" إلى البحث في دلالات كلمة "مهمة" « tâche ». حيث بدا له أن "بنيامين" يريد بها معنى آخر غير المعنى المباشر الذي تدل عليه كلمة « tâche » في الفرنسية. أي أن اللبس عنده ناتج عن ترجمة كلمة « Aufgabe » الألمانية بـ: « tâche » الفرنسية. ذلك أن كلمة « Aufgabe » أخذت في العصر الرومانسي حمولة دلالية مختلفة عن الدلالة الأصلية التي كانت منحصرة في معنى المسئولية والواجب. وهما دلالتان محملتان بثقل أخلاقي ينوء به كاهل المترجم

ويجعله محط ريبة وتخوين.[10] بينما مشتقة من كلمة « Auflösung » التي تعني في قاموس الرومانسيين "الحلّ" أو"البتّ" « solution »، التحليل « dissolution » « résolution». وعليه فـ: "المهمة تكون دائما في مواجهة حالة من الأشياء بحاجة إلى الحل أو التحليل."[11]

إنه المفهوم الفلسفي بامتياز هذا الذي يضفيه "بنيامين" إلى الترجمة، حيث استطاع بحذق شديد ونسج خفي بارع، أن يمتح من المنطق، التحليل الكيميائي والموسيقى معايرا للعمل الترجمي.حيث يرجع معنى الحل « solution » إلى المنطق (منطق مشكلة)، بينما معنى « (dis)solution » محله المعجم الكيميائي (المتعلق بالمادة)، في حين نجد « (ré)solution» ذات معنى متعلق بالتناغم الموسيقي."[12]

وتغدو محصلة معنى "مهمة" المترجم؛ الاضطلاع بإجراء من الإجراءات الثلاثة الآتية: حل مشكل، أو تحليل مادة مستعصية، أو تنظيم تنافر أصوات موسيقيا."[13] ولكن في أي مستوى يتم الحل أم التحليل الذي تقوم به الترجمة؟ إنه المستوى المحايث للترجمة: مستوى اللغة « langage » أو اللسان« langue » . وبهذا الصدد يرى "بنيامين" أن العامل الأول المعتمد في التنظير للترجمة إنما هو العامل اللساني بالأساس. حيث أنه "من الضروري تأسيس مفهوم الترجمة في المستوى الأكثر عمقا للنظرية اللسانية، وهو ذو البعد الأكثر قوة."[14]

ومن هذا فأحسن ترجمة عند "بنيامين" هي تلك التي لا تخدم لغة على حساب أخرى، ولكنها التي تنجح في أن تدع العلاقة القائمة بين اللغات شفافة تتراءى من خلال الفعل الترجمي نفسه.[15] وبهذا يكون "بنيامين" قد أبعد الزعم التقليدي الذي جعل للترجمة غاية بعينها لا تعدوها وهي النقل والتوصيل. كما أبعد في الوقت نفسه عن كاهل المترجم، ثقل الأمانة والمسؤولية اللتين تحدان من حريته ولو بنسب قليلة. وهذا ما أعاد النقاش من جديد حول العلاقة بين اللغــة والترجمة.

3- اللغــة والترجمة: ميتافيزيقا اللغــة.

تعتبر نظرية اللغة عند "بنيامين"، المنطلق الأساس لنظريته حول الترجمة. فاللغة في وظيفتها الجوهرية تقوم بتسمية الأشياء « nomination des choses »، والمفترض وفق هذا أن تكون اللغة لغة واحدة. بينما الواقع يشي بأن اللغة الإنسانية، أو "اللسان الآدمي" [نسبة إلى ادم] « la langue adamique » تفتقد إلى هذه الخاصية الجوهرية أي قدرة التسمية. ومن ثمة تنوعت ألسنة البشر، وتعددت لغاتهم؛ وأصبح الشيء الواحد ينعت بألفاظ عديدة، وهو ما أفقد الأشياء خصوصيتها، بله هويتها. وقد وجدت الشعوب الإنسانية إزاء هذا الوضع في حالة من البلبلة في التواصل بفعل اختلاف ألسنتها. ولم يجدوا مخرجا من هذه المعضلة إلا الترجمة.

وقد شدد "بيرمان" وهو يتناول أفكار "بنيامين" على نقد هذا الأخير للغاية التي حددها المنظرون التقليديون للترجمة وأنها مجرد نشاط لغوي، وظيفته الأساس والوحيدة هي أنه واسطة بين ثقافتين مختلفتين في اللسان، فالترجمة ليست إلا ناقلا من هذه إلى تلك وبالعكس بينما هي في حقيقة أمرها إبداع في حد ذاته. ولهذا يغدو من العبث اعتبار، أن غاية كل مترجم هي أن يجعل النص المترجم شبيه بالأصل، إنما الترجمة " طريقة لقياس ما يجعل اللغات أجنبية [غريبة] بعضها عن بعض."[16]

وأصل الفكرة عند " بنيامين" هو أن الكلمات وإن اختلفت في الشكل: نطقا أو كتابة بين لغة وأخرى، مثلا "خبز" في العربية، و« pain » في الفرنسية، و« brot » في الألمانية، و« bred » في الانجليزية، فإنها قد تبدو للوهلة الأولى وفي ظاهر الأمر، أنها تحمل إشارة إلى مدلول بعينه. غير أن حقيقة المسألة ليست كذلك، حيث أن الفارق بين اللغات والألسن له تأثير في إحداث فارق في المعنى الثقافي والحضاري وحتى النفسي الذي تحمله تلك الأسماء في لغاتها. فدلالة الأشياء لا تكمن فيها بل في الكيفية التي تتم بها الإشارة إلى الأشياء. وهذه الكيفية هي التي تسمى بالصيغة « le mode »، التي تصنع الفارق بين اللغات أو الألسن. وهو ما يحفظ لها خصوصية هويتها، ومن ثمة، لا يمكن لأي منها أن تلتقي مع الأخريات. وعلى هذا الأساس

يرى " بيرمان" أن "مفهوم الترجمة لدى بنيامين يحتل مركزا جوهريا ضمن نظريته في اللغة بله أكثر مركزية مما عليه في الفلسفات التقليدية للغة."[17]

ويعتبر "بيرمان" أن فهم فلسفة اللغة عند "بنيامين" هو البداية الصحيحة لفهم كنه الترجمة عند هذا الأخير. فـ"أمام أعين "بنيامين" ينتمي مدلول عبارة "مهمة المترجم" إلى مجموعة أكثر اتساعا مما وضعه في الآخرين؛ إنه يرجع إلى حقل "ميتافيزيقا اللغة" « métaphysique du langage » الذي يحتل فيه مفهوم الترجمة الوضعية المركزية."[18] ولهذا فلا مناص لأي باحث يروم الكشف عن مفهوم الترجمة عند "بنيامين" من اللجوء إلى نصوص هذا الرجل حول اللغة واللغة الإنسانية عموما وقدرة هذه الأخيرة على المحاكاة على الخصوص[19]. ومن هذا الباب يعمد "بيرمان" إلى المبدأ الأساس الذي يقيم عليه "بنيامين" فلسفته للغة أو "ميتافيزيقا اللغة"، عند "بنيامين"و هو أن "اللغة هي بمثابة السكن الذي يضم كل حقيقة، أو أنه قصرها السلفي."[20] وهو جوهرها أساسا.

وهكذا نجد أن إشكالية اللغة عند "بنيامين"، تمس العلاقة بين الكلام والكينونة، أو بين العلامات والعالم الذي ترجع إليه، أي أنها إشكالية أنطولوجية بالأساس. حيث يعتبر "بنيامين" أن اللغة مهما أوتيت من سلطة وقوة، فإنها لا تستطيع أن تدل على الحقيقة التي تبقى قابعة في قلب ذلك القصر السلفي الذي هو سكنها الدائم. ولهذا نجده "ينتقد النظرية التي ترى أن اللغة ما هي إلا مجرد وسيلة للتواصل أو نسق بسيط للعلامات."[21]

ولكن أن تكون اللغة عند عارية من الوظيفة التواصلية، فهذا لا يعني أن علاقة لها بالتواصل مبتورة مطلقا، وإنما يتعلق الأمر عنده بترتيب في الأولويات بحسب فلسفته في اللغة، وهي الأفكار التي يدين بها لفلاسفة القرن الثامن عشر في ألمانيا وعلى رأسهم "كانط" « Kant ». حيث استثمر "بنيامين" أفكار "كانط" عن "العقل الخالص" « raison pure »، وطرحه لقضية ميتافيزيقا العقل، ومن هذا الباب يغدو اللسان هو جوهر العالم الذي تولد اللغة بوساطته.

ولهذا يعتبر "بنيامين" أن "اللغة كائن وهي الوسيط الذي يُعلن به جوهرُها الروحي عن نفسه."[22] وليس لهذا الكلام معنى إلا أنه ينفي نفيا مطلقا أن تحصر اللغة في وظيفة التواصل فحسب إنما ينظر للغة في ذاتها ولذاتها. وهكذا تصبح اللغة عند "بنيامين" وسط كل تواصل، بيد أنها ليست تواصلا في حد ذاتها[23]. ولنا أن نسأل حينئذ عن علاقة هذا المفهوم "البنيامينـي" للغة، بتصوره للترجمة؟ أو بتعبير آخر ما علاقة الترجمة بالتواصل؟

4- الترجمة والتواصل: العلاقة المعضلة..

ينطلق "بيرمان" في عرضه لوجهة نظر "بنيامين" حول الترجمة والتواصل من أن هذا الأخير لم يكن يريد إنشاء نظرية للترجمة في كتابه "مهمة المترجم"، وإنما هي مجرد ملاحظات استخلصها الرجل من احتكاكه بعالم الترجمة سواء من تأملاته في اللغة والفن، أو من قراءاته للكتب المترجم وبخاصة الدينية منها[24]، أو حتى من ممارسته المحدودة - والفاشلة حسب قوله - للترجمة، عند قيامه بترجمة بعض أشعار "بودلير" "لوحات باريسية" المنشورة سنة 1923 وهي التي دبج لها استهلالا بعنوان "مهمة المترجم".[25]

يرى "بيرمان" أن "بنيامين" يقيم بناء تصوره للترجمة على ثلاث ركائز هي عنده بمثابة مسلمات: "[1] الترجمة هي ترجمة للأعمال،[2] جوهر الترجمة يستخلص من جوهر الأعمال،[3] جوهر الأعمال ليس تواصلا."[26] وعند هذه النقطة يثير "بيرمان" إشكالية أخرى ذات علاقة بحقيقة الترجمة التي يريدها "بنيامين" وقد جعل من فلسفته للغة أساسا لها. فهل يمكن أن توجد ترجمة في ذاتها ولذاتها؟

بينما يرى "بيرمان" أن سبب الغموض الذي يكتنف فكرة الترجمة عند "بنيامين" يرجع إلى جملة في كتابه "مهمة المترجم" لم تنل حقها من الترجمة الصحيحة، ولعل ما كانت تبديه هذه الجملة من التناقض في ظاهرها، هو ما جعل مترجم "مهمة المترجم" الفرنسي "كونداك" يحجم عن ترجمتها. في حين يرى "بيرمان" أنها تمثل الحجر الأساس في فهم تصور "بنيامين " للترجمة، ولهذا عمد إلى ترجمتها بنفسه.

يقول "بنيامين" في هذه الجملة:

« …aucun poème ne vaut pour le lecteur, aucun tableau pour le spectateur, aucune symphonie pour l'auditoire » [27]

إن القصيدة أو اللوحة أو السيمفونية كل أولئك لا "تساوي" شيئا عند الجمهور، قارئا كان أم مشاهدا، أم مستمعا. فهي ليست بحاجة إليه في إثبات وجودها، فكينونتها مستقلة بذاتها و"لا يمكن حينئذ أن تُحدد انطلاقا من الاستقبال، بل لا يمكن أن تعتبر رسائل بالمرة.[28]

ومهما كان نوع الأعمال من حيث الجنس أو النوع، لغوية أو غير لغوية، فإنها تبقى في النهاية أعمالا لكل الناس، ولا لأحد منهم في الوقت نفسه. فـ"بنيامين" بهذا يرفض نظرية الاستقبال أو التلقي ويكون بهذه الخطوة قد فتح مجالا للتفكير من جديد في الترجمة بعد هيمنة النظريات التقليدية عليها ردحا من الزمن غير قصير.

ولهذا فلا مناص للدارس من أن يعالج العمل في ذاته ولذاته، مبتعدا ما أمكنه ذلك عن محاولة إدراكه بوساطة البحث في أثاره والوقوف عند تأثيراته. وبهذه الخطوة النوعية يرى "بيرمان" أن"تفكير"بنيامين" حول الفن والترجمة خارج عن علم الجمال"[29]

فهل نفهم من هذا أن "بنيامين" يرفض نظرية الاستقبال جملة وتفصيلا، أم أنه يعيد ترتيب الأولويات فحسب أي أيهما أحق بأن يتقدم على الآخر: العمل أم الاستقبال؟ وليصبح مفهوم الترجمة حينئذ مرهونا بطبيعة الإجابة عن السؤال السابق.

وفي خطة ثانية، يستعين "بيرمان" بما جاء في الفقرة الثانية من الترجمة الفرنسية لـ"مهمة المترجم" مؤكدا على فكرة "بنيامين" القائلة بأن العمل والعمل فحسب هو الذي يحدد كيفية استقباله، والتي تنبثق من داخله، لا أن تفرض عليه من خارجه.

يقول "بنيامين":

« Mais que « dit » une œuvre littéraire ? Que communique-t-elle ? Très peu, à qui la comprend. Ce qu'elle a d'essentiel n'est pas communication, n'est pas énonciation. » [30]

فإذا كان العمل الأدبي عند "بنيامين"، لا يقول إلا القليل، ولا يوصل إلا النزر اليسير، وهذا حتى بالنسبة للذي هو يفهمه. والسبب في ذلك أنه ليس تواصلا وليس تلفظا. في هذه الحالة "ما الذي يأمل المترجم فعله؟"[31] إنها إشكالية محورية في تاريخ الترجمة الحديث ونظرياتها خاصة، ولنظرية الأدب عامة والشعر عامة.

ولمحاولة البحث في هذه الإشكالية "البنيامينية" للترجمة، والعمل على تفسيرها يلجأ "بيرمان" هذه المرة أيضا إلى إعادة ترجمة عبارة لـ"بنيامين" وجد أن الترجمة الفرنسية لم تف بمعناها المطلوب وهي:

الترجمة الفرنسية (كونداك):

« Une traduction ***est-elle faite*** pour les lecteurs qui ne comprennent pas l'original ? [32]

إعادة الترجمة لـ "بيرمان":

« Une traduction ***vaut-elle*** pour les lecteurs qui ne comprennent pas l'original ? [33]

مثل هذا التساؤل يطرح إشكالية طالما أرقت المترجمين وهي التي تتعلق بالنص الأصل وترجمته، وبشكل أدق قضية التكافؤ « équivalence ». غير أن "بنيامين" وفق ترجمة "بيرمان" لهذه العبارة يطرح القضية وفق ثنائية جدلية تحت مبدأ "إمكانية الترجمة" وتعذرها « traduisibilité » « intraduisibilité » ذلك أن تصور "بنيامين" العام للترجمة قائم على نظرية اللغة عند "بنيامين".

فـ"بنيامين" يعتبر أن اللغة - اللغة الإنسانية - أسمى من الأشياء التي تشير إليها وعليه فإن اللسان « langue » عنده، ليس هو الذي يميز الإنسان عن الكائنات كلها. إنما اللسان هو هذا العالم الذي بوساطته يُولد الكلام ذاته. فاللسان، هو لسان الحقيقة التي تنكشف عند تحليل الفكر الإنساني، وتفسير ذلك قائم في لب النظرية المرجعية لبنيامين ذاته. وما الترجمة حينئذ إلا محاولة نقل ما ينشأ في فكر المتعامل مع اللسان من تلك الأسرار الخفية من لسان في آخر.[34]

ولحرص "بيرمان" على الكشف عن نظرية "بنيامين" في الترجمة راح يدقق في بعض المصطلحات التي يراها محورية في

المقولة السابقة. وقد اطمأن إلى الهدف العام للترجمة عند "بنيامين"، وهو "احترام اللُحمة اللسانياتية للنص. فترجمة نص نثري ما، تعني قبل كل شيء إعادة إنتاج هذه اللحمة، التي يصنع تماسكها، نسقها، منطق إقناعها، وبالتأكيد، وحدتها."[35] ولعل أهم هذه الكلمات القاعدية حسب "بيرمان" هي الفعل « verstenhen » الذي يقابله في الفرنسية « comprendre » أي "الفهم".

يلاحظ "بيرمان" أن "بنيامين" في "مهمة المترجم"، يستعمل الفعل "فهم" في موضعين مختلفين: الأول يقع في بداية النص، حيث وظفه عند الحديث عن اللغات الأجنبية. والموضع الثاني، عند حديثه عن الشعر. وعندها يطرح "بيرمان" السؤال الآتي: "هل فهم لغة أجنبية ما مماثل لفهم الشعر؟"[36] ومعلوم أن استفهام "بيرمان" في هذا الموقع من تعليقه على "بنيامين"، ليس استفهاما حقيقيا يطلب به معلومات يجهلها. إنما هو تساؤل حول كيفية تسوية "بنيامين" بين فهم اللغة، وفهم الشعر، بينما هناك فارق بينهما، إذ أن نسج « tissu » اللغة غير نسج الشعر. فالنص الشعري وإن كانت أداته اللغة، فإن له نسيجه القاعدي المتمثل في تلك الشبكة المفاهيمية الأكثر صرامة، والمنضوية تحته وهي التي تميزه.

ومن ثمة "يجب على الترجمة أن تحترم صيغة اندماج هذه الشبكة في نسيج النص." [37] ويعتبر "بيرمان" أن الإجابة عن سؤال من مثل: ما قيمة الترجمة بالنسبة للذين لا يفهمون الأصل؟ إنما لتحديد قصدية « intentionnalité » وجوهر الفعل التُرجمي (بما في ذلك أشكاله وكيفيته « son comment »)[38] حيث يتم بوساطة ذلك معرفة التمييز بين المصطلحات المشكلة للنسيج الكلامي « tissu verbal »، والتصورات المشكلة للنسج المفاهيمي « tissu conceptuel » وتتم ترجمة كليهما بصرامة.[39] وعند هذه المحطة من تتبع آراء "بنيامين" في الترجمة، يثير "بيرمان" قضية تعذر ترجمة الأعمال « L'intraduisibilité des œuvres » وهي الفكرة الناتجة عن فكرة أن التواصل ليس هو جوهر الترجمة.

5- قابلية الترجمة/ تعذر الترجمة:

يمكن القول: إن قضية قابلية الترجمة، « traduisibilité » أو تعذرها « intraduisibilité »، من المحاور الأساس التي تقوم عليها نظريات الترجمة؛ قديمها وحديثها بل هي الميزة الجوهرية التي تُصنف على أساسها تلك النظريات. وقد أسالت هذه المسألة حبر عديد من المفكرين في مجال علم الترجمة بفرعيه؛ النظري والتطبيقي. فهذا "جاك دريدا" « Jacques Derrida » أحد زعماء التقويضية « Déconstruction » يخوض في مجال مناقشة الترجمة، لا للترجمة في حد ذاتها بل لتعميق وإثراء أطروحاته حول اللغة، الكتابة والقراءة. فالتفكير في اللغة عنده هو جوهر التفكير في طبيعة الترجمة ذاتها. فمن جانب حديثه عن اللغة يتوسل "دريدا " بالترجمة لـ"إثارة الأسئلة حول طبيعة اللغة أو ما يطلق عليه الوجود في اللغة -Being « in-Language"[40]. ويرى "دريدا" في الترجمة ذلك المعاند للتقويضية من باب أن ترجمة النصوص تسمح بشكل جلي، الكشف عن مظاهر تجلي "الإخ(ت)لاف" « Différance » التي هي كما هو معلوم، أساس المقاربة التي يتبناها التقويضيون أنفسهم.

ويعتبر "دريدا" أن المشروع التقويضي، ونظرية الترجمة يصدران كلاهما من مشكاة واحدة. بل ذهب "دريدا" إلى أبعد من ذلك مقرا بأن الترجمة من المنظور الفكري هي أصل الفلسفة؛ حيث "إن عملية الترجمة تظهر شكلا من أشكال "الاختلاف/ الإرجاء" الذي يقوّض أشكال التفكير الميتافيزيقي التقليدية، تلك التي هيمنت تاريخيا على المسائل المتعلقة بالترجمة على الخصوص، وبالفلسفة عامة."[41] فـ"دريدا" بهذا التصور يجعل الترجمة في لبّ الفلسفة التقويضية القائمة على فكرة الاختلاف « différence »[42]. ولعل تفسير ذلك مردود إلى موقف "دريدا" من اللغة نفسها، حيث يرى في الكلمة حجر عثرة، أو شراكا يقع فيه كل من يعتبر أن المسمى متعلق بالاسم. فكيف الحال بالنسبة للترجمة إذا؟

ومن هذا الباب يستخلص "دريدا"، أن العنوان الذي اختاره "بنيامين" لكتابه، وهو "مهمة المترجم"، ينم عن أن المترجم نفسه يتحمل جانبا من المسؤولية غير قليل فيما يؤديه من مهام في الترجمة.

ومن ثمة يقوم الفعل الترجمي على حظ وافر من الالتزام، وكأنه دَيْن « dette » على المترجم ردّه. وهذا ما يعزز الجانب الأخلاقي للترجمة « l'éthique de la traduction ».

ويعتقد "دريدا" عن اقتناع، أن المترجم لا يمكنه أن يوفي حق هذا الدين مهما أوتي من قوة وبراعة في التحكم في آليات اللغة؛ مصدرا أو مصبا. ولكن هذا لا يعفيه من الالتزام بشروط مهمته.[43] فـ"دريدا" إذا يتفق مع فلسفة اللغة عند "بنيامين" باعتبار أن الكلمة هي التي تخبئ قوة اللغة، وأن الكلمة بفقدانها لعلاقة المرجعية مع الأشياء، حولت تلك العلاقة المبتورة إلى علاقة طارئة أو عشوائية، أصبح فيها الواقع غريبا بغرابة اللغة. وعند التعامل مع الترجمة نجد أنفسنا أما واقع غريب هو اللغة المزمع ترجمتها. وهذا ما يعمق محنة المترجم في مهمته تلك.

وغير بعيد عن هذا الطرح الدريدي حول الترجمة والمترجم، يقدم لنا "هانري ميشونيك" « Henri Meschonnic »[44] مساهمته في الموضوع نفسه؛ الترجمة والمترجم، بين القابلية والتعذر. ولكن هذه المرة من زاوية مختلفة عمّا قدمه "دريدا".

فـ"ميشونيك" يتناول موضوع الترجمة من حيث القابلية « traduisibilité » والتعذر « intraduisibilité »، من زاوية ما يطلق عليه هو: "شعرية الترجمة" « Poétique de la traduction ». وهذا محاولة منه تجاوز معضلة الثنائية التقابلية: "النظري" مقابل "الممارسة" أو "التطبيق" « Théorie vs Pratique ». ولتجلية فكرته هذه نجده يرجع هو الآخر إلى أفكار "بنيامين" حول الترجمة، ويجعل منها منطلقا نحو بناء نظرية حول "شعرية الترجمة".

وبهذه الخطوة النوعية والفاعلة، نجد "ميشونيك" ينقل الفعل الترجمي « l'acte de traduire » من المستوى التواصلي إلى المستوى الدلالي. حيث تغدو الترجمة عنده ممارسة نظرية لدال نصي ما. وهذا يعني، أن "ميشونيك" يضع الفعل الترجمي في مستوى النص بعينه، مفضلا بذلك، المقاربة النصية « L'approche textuelle » على المقاربة التواصلية « L'approche communicationnelle »[45]. وبهذا " لا تغدو الترجمة [عنده] فعل

تدمير، بل تبيانا لاستمرارية النص."[46] وعندها، يصبح مستوى الترجمة بين نص ونص، لا بين لغة وأخرى. وليصبح حينئذ مفهوم "تعذر الترجمة" « L' intraduisibilité» عند "ميشونيك"، متعلقا بالفعل الترجمي نفسه؛ أي أن النص الذي تتعذر ترجمته، هو النص الذي لم يترجم بعد.[47]

وبالنسبة لـ"بنيامين" فإن مسألة إمكانية الترجمة من تعذرها، والتي تتعلق أصلا بالعمل، ليست مسألة مطلقة، بل نجدها مسألة نسبية في كثير من الحالات. ذلك لأنها مرهونة بطبيعة، وخصائص النص المصدر « texte source » نفسه. الذي يبقى في الحالات كلها مستعصيا على الترجمة التي هي في طبيعتها شكل دال « forme signifiante » يعمل على شكل دال آخر مختلف عنه في خصائص الشكل نفسه. وهذا ما يجعل مسألة القابلية للترجمة « traductibilité » مسألة غير بسيطة.

ولنا أن نسأل مع "بنيامين" السؤال الآتي:"هل يمكن أن يوجد من بين مجموع قراء عمل ما، مترجم يعد نفسه كفء لهذا العمل؟ أو هل يقبل هذا العمل من حيث جوهره - دلالة هذا الشكل - الترجمة ؟"[48] فإذا مسألة إمكانية الترجمة أو تعذرها، لا تخضع عند "بنيامين" إلى قواعد مضبوطة سلفا، وإنما هي صفة ملتصقة بالعمل ذاته لا تعدوه، والمترجم البارع، المبدع هو الذي يهتدي إلى خيوط إبداع العمل الأصل. فالترجمة بهذا الفهم البنيامين صيغة « mode »، إبداع للمعنى.

إن "بنيامين" بمحاولته لضبط مفهوم القابلية للترجمة، يضبط في الوقت نفسه، العلاقة بين العمل وترجمته. فإذا علمنا أن "بنيامين" يعتبر كل ترجمة إبداعا في حد ذاته، وليس لها والحالة هذه - وإن كان مبلغ طموحها - أن تضاهي الأصل. ذلك أن "بنيامين" يعتبر أن كل لسان « langue » هو لسان ناقص بطبيعته، وهو يطمح على الدوام لبلوغ درجة من اللغة الصافية « langage pur » التي لا يمكن له أن يدركها لولا الترجمة التي تسمح له بملامستها فحسب.

ومثل علاقة الترجمة بالأصل عند "بنيامين"، مثل علاقة المنحوتة بالمادة الرخامية؛ فهي ليست إلا مجرد شكل، قد تساهم في

إطالة حياة الأصل، وقد يعمل على تحويله وحسبها ذلك. وعليه، يرى "بنيامين" أنه" مهما كانت الترجمة جيدة، فلا يمكنها أبدا أن تكون ذات قيمة قياسا بالأصل."[49] ولتبقى الترجمة شكلا دالا فحسب، ولكن أي شكل؟

6- الترجمـة شكـل، وأي شكل...:

يحاول "بيرمان" انطلاق من عبارة "بنيامين"، "الترجمة شكل" « Une traduction est une forme »، بناء نظرية للترجمة بالمفهوم البنيامين. ولكنه يجد نفسه مضطرا من جديد لأن يراجع ترجمة العبارة بنفسه، حيث وجد أن ترجمة "موريس كانديلاك" « Maurice Gandillac » لها غير دقيقة، بل لا تنسجم مع ما طرحه "بنيامين" من قبل. فـ "ماذا تعني إذا كلمة شكل ؟ هل تعني أن الترجمة شكل أدبي؟ وإنه من غير المقبول أن تعتبر كذلك. إذ الترجمة ليست جنسا « genre » ؟ "[50]

و اعتمادا على هذا النقد، ينتقل "بيرمان" إلى البحث عن مدلول كلمة "شكل" في أدبيات الرومانسيين الألمان وبخاصة "جوته" « Goethe ».- باعتبار أن فلسفة بنيامين في اللغة تصدر من مشكاة الرومانسيين الألمان- وقد وجد " بيرمان" أن لفظة شكل عند "جوته" تحمل الجذر الدلالي للمعنى نفسه الذي نجده في كلمات: " تنظيم" « organisation »، أو "هيئة" « organisme » أو " مجموعة " « ensemble ». ومن ثمة، يستخلص "بيرمان" أن " الترجمة هيئة مخصوصة بعينها، محكومة بوساطة مبدأ تنظيمي، أي بقانون." (51) وعلى هذا يذهب "بيرمان" إلى اعتبار أن الأصل « L'original » هو الذي يجب الرجوع إليه دوما عند كل شروع في الترجمة ذلك أنه" هو الذي يتضمن قانون هذا الشكل، باعتباره إمكانيته للترجمة" (52).

والأخذ بفكرة أن الترجمة شكل، وأن الشكل قانون « loi » نجده عند "جاك دريدا" أيضا. بل نلفي أن هذا الأخير يذهب إلى أبعد من ذلك؛ وهذا عندما اعتبر أن النص الأصل « le texte original » هو القانون في حد ذاته والحال أن سلطة القانون تنبع من سلطة قراءته، ومطلوب من المترجم حينئذ أن فهم الأصل حتى يتمكن

من اختيار الطريقة التي يترجمه بها، إنه نوع من التزام المترجم إزاء سلطة النص الأصل. (53)

و يخلص "بيرمان" من مناقشته لمفهوم الشكل عند "بنيامين" إلى أن هذا الأخير كان يقصد من هذه المصطلح مفهوم القانون الذي يمكن أن يكون محايثا للأصل، وهذا القانون هو الذي عناه "بنيامين" – حسب بيرمان – بإمكانية ترجمة الأصل « La traduisibilité de l'original » وهكذا " تنبثق الترجمة بالتالي عضويا من الأصل باعتبارها " شكلا "، فهي بالنسبة لـ"بنيامين" من مجال الحياة، فحيث ما يكون شكل تكون حياة والعكس صحيح." (54)

وهكذا تتضح لدى "بيرمان" المهمة التي وضعها "بنيامين" على عاتق المترجم: مسؤولية، التزام، دين. فهذا الأخير مطلوب منه أن يكتفي بالعمل الذي هو مقبل على ترجمته، لا يبغي عنه حولا. فالعمل كل العمل ولا شيء غير العمل، فهو الذي يمد المترجم ب"خريطة عمل" أو بالكيفية التي يُترجم بها، كما أن مدلول كل من " إمكانية الترجمة"« traduisibilité » و"تعذر الترجمة" « intraduisibilité » لا يأخذان شرعيتهما إلا من العمل ذاته لا من خارجه. وهذا مع اعتبار أن مثل هذه المهمة تبقى بالطبع خطوة غير محسوبة العواقب، بله جريئة جدا. (55)

و لاستكمال هذا التصور البنياميني للترجمة ومهمة المترجم، يعرج "بيرمان" إلى الحديث عن رؤية « visée » الترجمة عند "بنيامين". يميز "بيرمان" في هذه الحالة، بين "رؤية ترجمة العمل" « La visée de traduction de l'œuvre »، و" رؤية الترجمة" « La visée de la traduction »: فرؤية ترجمة العمل، هي " ما يريد العمل أن يُترجم إليه، أي ما ينتظره العمل من الترجمة ". وأما "رؤية الترجمة" (la visée de la traduction) فهي الترجمة منظور إليها باعتبارها فعلا« La traduction comme acte ». و" الرؤية الأولى هي الحقيقة النهائية للترجمة، لأن صيغة إمكانية ترجمة العمل هي التي تفرض نفسها (بصورة مثالية) على الدوام، بينما الرؤية المألوفة والاعتيادية للترجمة – وهي إعادة إنتاج النص على "علاّ ته" – يبقى سراب الترجمة الأكبر." (56)

وهكذا يتبين لنا أن الترجمة عند " بنيامين" ملتصقة بالنص المصدر « texte source »، ولتصبح عندئذ مهمة المترجم، محاولة استبصار لترجمة نص، وهو الاستبصار الذي يستشف من ثنايا النص الأصل نفسه. وهذا مع الإقرار بأن يبقى للترجمة نصها الخاص بها، والذي لا يمكن أن ينسب إلى النص الأصل. ذلك أنه لكل كلمة سياقها الخاص بها، ولها لغتها الملتبسة بها، وأن الحرفية تضع حدا لكل من يحاول استرجاع معنى ما، وأن أية محاولة فيها الاتجاه، سينتج عنها الغموض والاضطراب.

وهذا ما يجعل الترجمة عند "بنيامين" خلقا في حد ذاته، وإبداعا للمعنى لا ناقلا له فحسب. وعليه فـ" بدلا من أن تجتهد الترجمة في أن تضاهي الأصل، حري بها أن تتبنى في لغتها الخاصة، بمحبة وإلى حد التفصيل البعيد صيغة رؤية الأصل. وهذا بغرض التمييز بين الأصل والترجمة " (57) وهذا بسبب التباين الفني بين الترجمة والأصل.

وبهذا التصور الذي ينظم العلاقة بين النص الأصل وترجمته، يكون "بنيامين" – حسب "بيرمان" - قد فصل وإلى دون رجعة بين "الأمانة" « fidélité » و"الحرية" « liberté » حيث غدا لكل منهما جوهره الخاص به، وهو الأمر الذي عمّق الهوة بينهما. ذلك أن " الترجمة باعتبارها استرجاع للمعنى « restitution du « sens » » حيث تجد ذات المترجم «حريتها" متجاوزة بهذا إشكالية الحرفية « littéralité » ، بينما الترجمة في حقيقتها ما هي إلا إنتاج « production » - من خلال هذه الحرفية – للصفاء اللساني « La pure langue » تواجه وضعا معينا وهو أنه في كل لسان وفي كل عمل هناك معنى." (58) فما الصفاء اللساني؟ وما علاقة الترجمة بالصفاء اللساني؟

7- سلطة الترجمة:

لقد أكد "بنيامين" أنه مهما حاولت الترجمة أن تكون وفية للأصل، فإنها لن تستطيع أن تفي بالمعنى الكامل للكلمة في لغة الأصل. وهذا هو العائق – الطبيعي عنده – الذي يلازم في الغالب أية ترجمة. وتبعا لهذ المبدأ، اعتبر "بنيامين" أن " الترجمة الحقيقية هي التي تكون

شفافة، لا تُخفي الأصل، ولا تبزه أو تخسفه. إنما تبحث في الأصل عن الصفاء اللغوي" (59)

إن " بنيامين" بمنظوره للفعل الترجمي هذا، يسعى إلى توضيح وإرساء العلاقة بين الأصل وترجمته؛ يرسم حدود الترجمة، يحدد طبيعتها ويبين وظيفتها. فالأصل مرئي ومُدرك، تُشتمُّ رائحته من ثنايا الترجمة، التي عليها هي الأخرى أن تحتفظ بخصوصيتها. وهذه لعمري مهمة محسوبة وحساسة بله خطرة التي حملها "بنيامين" المترجم، والذي عليه أن يبقى وفيا للأصل مع هامش من الحرية محسوب اتجاه لسان الوصول « langue d'arrivée ». فالمترجم بهذا مرتبط على حد قول "دريدا" بعقد مطلق"« contrat absolu » لا يمكنه التخلص منه، ولا يستطيع أن يوفيه حقه، ومع ذلك نجده يلتزم به.

غير أن هذه المعادلة التُرجمية البنيامينية، لا تتحقق عند "بنيامين" إلا بوساطة ما يطلق عليه هو مجازا: الصفاء اللغوي « pur langage ». وهي العملية التي يضطلع بها المترجم انطلاقا من أفق ترجمته. « L'horizon du traducteur » الذي هو " مجموع الإحداثيات اللغوية؛ الأدبية، الثقافية والتاريخية التي "تحدد" شمّ « sentir »، وتصرّف« agir » وتفكير« penser » مترجم ما." (60)

وفي مناقشته لمفهوم الصفاء اللساني عند "بنيامين"، يرجع " بيرمان" إلى النص الأصل " مهمة المترجم" ل "بنيامين"، حول "الصفاء اللساني" (61):

« Cette pure langue qui vise plus rien et n'exprime plus rien, mai qui est visée, en tant que parole sans expression et créatrice, dans toutes les langues. » (62)

يعتبر "بيرمان" أن هذا المقطع هو من أعقد المقاطع وأصعبها في كتاب "مهمة المترجم" ل" و. بنيامين". فهو لا يتحدث عن لغة بعينها عندما يحدثنا عن " الصفاء اللساني"، وإنما يطرح هذا المفهوم من باب تنوع اللغات وتعددها. ولهذا يسلك "بيرمان" في التعليق على هذا المقطع

طريق تحليل المصطلحات وما يمكن أن تحمله من دلالات من منظور فلسفة اللغة عند "بنيامين".

يتناول " بيرمان " في البداية مصطلح " الصفاء اللساني" « pur lange » الذي يقرنه ب (63)« la pure lettre de l'œuvre » " الحرفية الخالصة للعمل" وبالنسبة إليه هذه هي "سلطة الترجمة" « le pouvoir de la traduction ». وإذ أن " بنيامين" يسعى إلى تناول اللغات الإنسانية كلها في تنوعها، ودون تمييز بينها أو محاولة استبدالها بلغة عالمية على غرار الاسبيرانطو مثلا أو لغة مهيمنة كالأنجلزية، فإن اللسان الذي ينشد صفاءه " بنيامين" هو اللسان الطبيعي أو لسان الشفهية. ومن هذا يستخلص " بيرمان" قائلا: " بالنسبة لنا، فإن الصفاء اللساني هو، في نهاية تمامه واكتماله، اللسان الطبيعي. وهذا اللسان الطبيعي هو لسان الشفهية.» [64] وكأن المقصود هنا ب" الصفاء اللساني" هو ما تضمره الألسن من القول من مقصد مشترك في تواصل بعينه، وإن اختلفت تلك الألسن وتنوعت في مظهرها الصوتي. فالصفاء اللساني بتعبير النقاد المعاصرين هو ذلك "المسكوت عنه " « le non dit » بين اللغات كلها.

و بعد هذا التعليق والمناقشة، يعالج " بيرمان" مصطلح « créatrice » " خلاّق" الذي جعل منه " بنيامين" صفة لازمة للصفاء اللساني. وقد بنى "بنيامين" تصوره هذا على مبدأ أن تقييم الترجمة ينبغي ألا يستند إلى معايير من خارج جوهر الترجمة نفسه، ذلك أن الذي يؤخذ في الحسبان في هذه الحالة هو " بالتأكيد علاقة الإنسان بالحرف، الحرف المُؤسِس."[65] ويؤكد "بيرمان" في هذا الصدد أن الترجمة عند "بنيامين" لا تعنى اختيارا بين احتمالين: المعنى أو الحرف. إنما يصدر "بنيامين" عن " تفكير تأملي نظري في علاقة المعنى بالحرف في الترجمة"[66] ومثل هذا التصور نجد جذوره في فلسفة اللغة القائلة بأن الإنسان هو الذي يسكن اللسان، وأن المعنى ينبثق من تلك العلاقة " الروحية "بين كينونتين مختلفتين إلا أنهما متداخلتين؛ كينونة اللسان وكينونة الإنسان.

ومثل هذا التصور، نجد بذوره في الفلسفة "الهيديغارية " « Le Heideggerisme » - نسبة ل: "مارتن هيدغر « Martin

« Heidegger- هذا الفيلسوف اللامع والمتميز بمناقشته الحادة والعميقة لقضية " معنى الكينونة". حيث خالف في هذه المسألة التفكير الأنطولوجي التقليدي - الذي يرجع إلى "أرسطو" « Aristote »- والذي كان يعتبر أن مسألة المعنى مسألة إسنادية أو إحالية بالأساس. بينما يرى "هيدغر" أن الكينونة « l'être » جوهر في حد ذاتها، نموذج فريد وهي الفكرة التي جُمعت في مصطلح « Dasein » الذي أطلقه "هيدغر" على الإنسان ذاته باعتباره "نهاية" « finitude »[67] وهي الفكرة التي تعامل بها "هيدغر" مع اللسان باعتباره هو الآخر كينونة.

بيد أنه لم يعن في تفكيره هذا بالترجمة بشكل دقيق وواضح. وقد أخذ " بنيامين" بهذا التصور وجسده في مصطلح "الـ"صفاء اللسان" حيث تأثر ب"هيدغر" عند اعتباره بأن " الصفاء اللساني هو اللسان الذي في أفضل حالاته غير دال عن العالم."[68] وعلى هذا فإن مفهوم مصطلح "خلاق" « créatrice » الذي نسبه " بنيامين" للسان إنما يعني " خلاق عالم« créatrice- de- monde » ، هذا الـ"صفاء اللسان" السابق عن كل تعبير وتواصل، هو الذي يرسي عالما ما."[69]

و عليه يرى "بنيامين" أن أي عمل ما، يحمل في طياته دلائل إمكانية ترجمته. وهي الوضعية التي تسمح – حسب بنيامين – بتخفيف التدافع والتزاحم الموجود بين نزعتي الأمانة والحرية لدى المترجم. وبدافع إيثار"صفاء اللسان"، يعتقد " بنيامين" أن هذه الصفية كفيلة بأن يجد فيها المترجم هامشا من الحرية إزاء لسانه ولسان العمل المزمع ترجمة، فضلا عن لغة الترجمة ذاتها. فالترجمة هي حينئذ تطوير وتحويل للألسن في نهاية المطاف.

وهكذا تظهر أهمية كتاب " أ. بيرمان" "عصر الترجمة " كونه من نتاج أحد أكبر منظري الترجمة في هذا العصر. وكم هي شروحه اليوم ثمينة وغنية لأفكار " و. بنيامين" التي طالما استعصت على كثير من الدارسين والمهتمين بالترجمة وعلومها. ولعل هذا ما يغري بالعودة إلى هذا الكتاب الذي لم ينضب معينه بعد لمن يريد أن يعب من معينه.

هوامش:

01-Walter Benjamin, *La tâche du traducteur*, trad. M.de Gandillac, Œuvre I, Paris, Gallimard (Folio Essais), 2000.

02-Antoine Berman, L'Âge de la traduction, « La tâche du traducteur » de Walter Benjamin. Un commentaire.2008, Coll: intempestives, PU Vincennes, p12.

03-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p17.

04-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p17.

05-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p39.

06-Voir, Antoine Berman, L'âge de la traduction, p39.

07-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p39.

08-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p39.

09-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p39.

10-Voir Antoine Berman, L'âge de la traduction, p40.

11-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p40.

12-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p40 .

13-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p40.

14-Walter Benjamin, Sur le langage en général et sur le langage humain, Œuvre I, trad. M de Gandillac, revue par Rainer Rochlitz ; Gallimard, Paris, 2000, p157.

15- Walter Benjamin, Sur le langage en général et sur le langage humain, pp155à157.

16- Walter Benjamin, Sur le langage en général et sur le langage humain, p.252

17-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p22.

18-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p22.

19- Voir, Antoine Berman, L'âge de la traduction, p21.
20- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p22.
.22-23Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.21-
22-Walter Benjamin, *Sur le langage en général et sur le langage humain*, op cit, p165.
23-Voir, Antoine Berman, L'âge de la traduction, p22.
24- Voir, Antoine Berman, L'âge de la traduction, p32.
25- Michaël Oustinoff, *La traduction*, PUF, Paris, 2003, p58.
26- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p46.
27- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p47.
28- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p47.
29- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p48.
30 -Antoine Berman, L'âge de la traduction, p49.
31 -Antoine Berman, L'âge de la traduction, p50.
32- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p50.
33- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51.
34-Voir, Walter Benjamin, Sur le langage en général et sur le langage humain, op cit, p157.
35-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51.
36- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51.
37 -Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51
38-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51
39 -Voir, Antoine Berman, L'âge de la traduction, p51

40-إدوين غينتسلر، *في نظرية الترجمة*: اتجاهات معاصرة، ترجمة: د سعد عبد العزيز مصلوح، المنظمة العربية للترجمة، ط2، 2001، ص347.

41-إدوين غينتسلر، في نظرية الترجمة: اتجاهات معاصرة، م س، ص 349.

42-Voir, Jacques Derrida, *Psyché, invention de l'autre*, « des tours de Babel » Paris, Galilé, 1998, pp203-219.

43 - Jacques Derrida, *Psyché, invention de l'autre*, « des tours de Babel » Paris, Galilé, 1998, pp203-219. p.219.

44-Henri Meschonnic, *Pour la poétique II.* Epistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction, Paris, Gallimard, 1973.

45-Voir, « L'approche Poétologique » ; in, Mathieu Guidère, Introduction à la traductologie, de boeck, Bruxelles, 2010, pp52-55.

46-Henri Meschonnic, Pour la poétique II. Op cit, p.301.

47-Voir, Henri Meschonnic, Pour la poétique II. Op cit, pp.351-354.

48-Walter Benjamin, La tâche du traducteur, op cit, p245.

49-Walter Benjamin, La tâche du traducteur, op cit, p.246.

50-Antoine Berman, L'âge de la traduction , p.54.

51-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.54.

52-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.54.

53-Voir, Jacques Derrida, Psyché, invention de l'autre » des tours de Babel, op cit, pp. 219

54-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.55.
55-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.63.
56-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.63.
57-Walter Benjamin, La tâche du traducteur, op cit, p 257.
58-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.174.
59-Walter Benjamin, La tâche du traducteur, op cit, p 257.
60-Michaël Oustinoff, La traduction, op cit, p. 64.
61- الملاحظ أن "بيرمان" يستعمل مصطلحين بمعنى واحد: langue " اللسان" وlangage " اللغة ".
62-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.176.
63-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.176.
64-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.177.
65-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.177.
66-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.177.
67-Voir, *Heideggerisme*, in: Grand dictionnaire de la PHILOSOPHIE, Larousse, 2005, pp 474- 475.
68-Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.177.
69- Antoine Berman, L'âge de la traduction, p.178.

نقد الترجمة الأدبية واقع أو أوتوبيا

ياسمينة بن برينيس
معهد الترجمة
جامعة وهران 1

مقدمة

يأتي نقد الترجمة في صدارة الدراسات التي تضع نصب عينيها فحص النص المترجم وتحليله بغية الوقوف على الأخطاء التي اعترته أثناء الترجمة والصعوبات والإشكالات التي أعاقت سيرورة مروره من لغة إلى أخرى. وهو إجراء نقدي يستهدف ظاهريا مقابلة الترجمة بالأصل قصد تقييم النص المترجم، ويسعى في جوهره إلى تسطير مبادئ عامة للعملية الترجمية نفسها، أي أنّ الهدف منه استنباط مجموعة من القوانين والقواعد تثري بشكل أو آخر "الدرس الترجمي" عموما. وقد عرف النشاط الترجمي تطورا كبيرا، غير ان هذه الوضعية تتطلب في رأي كاترينا هيس "اهتماما متزايدا بدراسة النتاج الترجمي ... فمثل هذه الدراسات تساهم في تطوير العملية الترجمية نفسها والتفكير في تأسيس مناهج نقدية جديدة..." [1]

ومن المعروف أن نقد الترجمة مبحث نقدي راسخ الأسلوب عند الألمان يعرف باسم Ubersetzung Skritik ينهض درسه على غربلة ومراجعة الترجمات من أجل تقييمها من جميع الجوانب اللغوية والأسلوبية والجمالية، فهو ينهض على غربلة الترجمات ومراجعتها، ولا يهتم بالشرح والتحليل وتأويل الأدبي فحسب بل يساهم في ترويجه وتوجيهه وتقريبه إلى المتلقي بكل موضوعية معتمدا في ذلك على التحليل الدقيق والبراهين [2].

فلا تختلف وظيفة نقد الترجمة كثيرا من حيث المبدأ عن وظيفة النقد الأدبي. وهي وظيفة تتمثل في فحص

النصوص المترجمة فحصا موضوعيا قائما على أسس علمية من أجل إبراز محاسنها ومساوئها، درس يقوم بدور إرشادي وتوجيهي تجاه القارئ والمترجم: يعرف الأول بالنص المترجم ويحلل له أهم الأخطاء الواردة فيه، أي أنه يرشده إلى الترجمة الجيدة ليقوم باستقبالها ويحذره من الترجمة الرديئة ليتجنبها. ويوجه الثاني (المترجم) إلى مواضع القوة والجودة في ترجمته ليعززها وينميها، ويدله على مواطن الضعف والفشل ليتلافاها ويصححها[3].

فالنشاط النقدي لعمل أدبي أجنبي ما قد يبدأ قبل ترجمته إلى لغات معينة، وذلك عندما يقوم النقاد بالتعريف بهذا العمل وكاتبه، الأمر الذي يمهد إلى ترجمته إلى اللغات الأجنبية، ولعل مثل هذه الكتابات النقدية الأولية تثير في نفوس القراء الأجانب الرغبة في الاطلاع على العمل وتحفز المترجمين إلى ترجمته وتخلق لدى الناشرين استعدادا لطبعه. والناقد، في هذه الحالة، يقوم أيضا بدور إرشادي حيث يساهم في اكتشاف الأعمال الأجنبية القيمة والجديرة بالترجمة ويمهد الطريق لترجمتها.

إنّ نقد الترجمة، وهو يحلّل أبعاد النص اللغوية والأسلوبية والجمالية والإنسانية، يستهدف أساسا الارتقاء بحركة الترجمة الأدبية وتفعيل دورها في العلاقات الثقافية والدولية. ألم نشر، من قبل، إلى أن الترجمة نشاط ثقافي إنساني يتعدى الوظيفة الإبلاغية والتواصلية للغة الواحدة باعتباره يتعلق بتواصل على نطاق واسع: تواصل الشعوب والثقافات.

إن نقد الترجمة تمرين ممتع وبناء يسهم في إثراء النشاط الترجمي، بشكل أو آخر، فالمترجم متلق مرهف الحس، قادر على الفهم والتذوق والتحليل، قارئ فاعل لا يمكن أن يستغني عنه النقد [4] الذي يوجهه ويمده بما يحتاج إليه من زاد يساعده على أداء مهمته وإمتاع قرائه بروائع الأدب

العالمي... إنه جندي يعمل بكل ما أوتي به من قوة، الآلاف من القراء العرب يطلعون على أعمال شكسبير وراسين مترجمة، ثم يهيمون في الأرض بالإعجاب والثناء لهؤلاء الأفذاذ العباقرة، لكنهم لا يقفون برهة عند هؤلاء الرجال المجهولين الذين أوصلوا إليهم هذه الأعمال القيمة بعد عناء وجهد جهيد! أليس من حق هؤلاء "الجنود" أن يعرفوا آراء الآخرين في إبداعهم؟ أليس من حقهم أن يلمسوا نقاط القوة والضعف في عملهم.

إن المترجم بوصفه قارئا يواجه خطابين: الخطاب الإبداعي الذي قام بترجمته والخطاب النقدي الذي قيم عمله. وهو يريد دائما أن يكون هذا الخطاب النقدي موضوعيا وتوجيهيا أي أن ينظر إلى ترجمته بعيون موضوعية من أجل إثرائها بآراء قيمة. وهو ما تؤكده كاترينا هيس [5].

« Si nous réclamons, outre l'objectivité la pertinence des critères, c'est parce qu'il convient d'être plus attentif au fait que le texte soumis à la critique est une traduction, laquelle doit être discutée en tant que telle la critique consiste donc non pas à juger de la qualité littéraire du texte original, de l'imagination de celui qui l'a écrit…mais à constater, objectivement donc de manière vérifiable si la traduction restitue pleinement en langue cible le contenu du texte source. »

أصبحت الشعوب في عصرنا هذا لا تكتفي بطبع الترجمات وإنما تصدر معها خطابات نقدية موجهة مبدئيا إلى النسخ الأصلية. ولا يشك أحد في أن هذه الخطابات النقدية تؤدي دورا أساسيا في تحفيز المترجمين على العمل الجدي المثمر. فنقد الترجمة لا يهتم بإبراز المحاسن

والمساوئ وتوجيه المترجمين فحسب، وإنما يهتم أيضا بموضوع التفاعل بين اللغات وما تنطوي عليه هذه العملية من إشكاليات التأويل والتحويل والتحوير. فهو "عين إضافية" للقارئ والمترجم على حد سواء، مصباح يبدد الظلام عن زوايا قد لا تغيب عن كل الناس، لكنها لا تحضرهم جميعهم بالضرورة، دليل أساسي يكشف عن العيوب أو المحاسن، يقيم، يرشد ويوجه.

ونستطيع القول إذن، أن نقد الترجمة جزء أساسي من الدراسات الترجمية المعاصرة، درس قائم على أسس وقواعد منهجية، يحلل ويقوم بدقة النص المترجم ويفكك بناءه العام ويبحث عن أسباب ظهوره، من أجل التوصل إلى أحكام واضحة وصريحة لا يكتنفها الغموض. إنه درس مفيد وضروري للقارئ والمترجم، مكون أساسي في أي دورة دراسية للترجمة، يقول الباحث أنطوان برمان:

« Si critique veut dire analyse rigoureuse d'une traduction, de ses traits fondamentaux, du projet qui lui a donné naissance, de l'horizon dans lequel elle a surgi, de la position du traducteur, si critique veut dire, fondamentalement, dégagement de la vérité d'une traduction, alors il faut dire que la critique des traductions commence à peine à exister… » (6)

ونقد الترجمة لا يعني إبراز المساوئ فقط وتحويل "العملية النقدية" إلى "درس أخلاقي" لا يعمل على توجيه صاحب الترجمة بل يقلقه. صحيح إن أي ترجمة لا تخلو من عيوب، ولكن هذا لا يعني أن الناقد يجب أن يسعى إلى تسليط أضوائه على المساوئ فقط. أضف إلى ذلك أن مقاييس جودة الترجمة نسبية. فما هي الترجمة الجيدة؟ وما هي الترجمة الرديئة؟ وما هي الترجمة المتميزة؟ غالبا لا

نستطيع أن نتفق كيف يجب أن تكون ترجمة ممتازة باعتبار أن المعايير نسبية تختلف حسب الأذواق والثقافات، يقول برمان:

« Si la traduction est « moyenne » « insuffisante » « fausse » alors il ne faut pas se contenter d'un simple travail de destruction. Il appartient au critique, d'éclairer le pourquoi de l'échec traductif et de préparer l'espace de jeu d'une retraduction sans faire le « donneur de conseils ».
Non seulement la critique des traductions s'est peu développée mais, quand elle l'a fait ça été, surtout, dans une direction essentiellement négative: celle du repérage, souvent obsessionnel, des « défauts des traductions, même réussies. La critique positive est restée, jusqu'à il y a peu, très rare… » (7).

ويشير برمان أيضا إلى العلاقة القائمة بين العملية الترجمية والفعل النقدي، وذلك لأن المترجم متلق/ناقد يدرس ويحلل بدقة النص الأصلي قبل ترجمته، أي أنه يتحول إلى ناقد من أجل القيام بعمله على أحسن وجه.
صحيح إن الحدود التي تفصل بين نقد الترجمة ونظرية الترجمة تكاد تنعدم أحيانا، ولكن لكل درس من هذين الدرسين وظيفته ومهامه فلو تأملنا - مثلا - أهم المحاولات التنظيرية والتعليمية لما يسمى بـ "نظرية الترجمة" لاستنتجنا بسهولة أنها انطلقت، في الأغلب الأعم من تلك التأملات والآراء النقدية في الترجمات المنجزة سواء كانت نقدا ذاتيا من المترجمين أنفسهم أم نقدا من أطراف ثانية تمثل توجهات أدبية ونقدية مختلفة، وهذا بدراسة عملية الترجمة (وصفها وشرحها) أي التشخيص الموضوعي للمراحل التي

تمر بها هذه العملية ابتداء باختيار النص المصدر وانتهاء بطبع النص في اللغة الهدف وتوزيعه.

ومهما كان من أمر فإن نقد الترجمة ضروري لنظرية الترجمة فهو يثريها بنتائجه وأحكامه ويوجهها نحو آفاق جديدة، حيث يقول الباحث بارمان: (8)

«Aucune recherche traductologique ne saurait se passer de telles analyses ou critiques. Ce qui ne signifie pas forcément que la place qu'elles occupent en traductologie soit centrale: aller au concret ne se soutient que porté par une réflexion conceptuelle ».

فهو لا يكتفي بالكشف عن الإجراءات والتقنيات التي وظفها المترجم وإنما يسعى أيضا إلى التعريف بالمشاكل التي تعاني منها العملية الترجمية وتحديدها من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها. وعليه فإن البحوث السطحية في مثل هذا الدرس النقدي، ليست في الحقيقة سوى ضرب من السذاجة تحول دون إبراز الحقيقة وإضفاء قيم جديدة إلى الآداب القومية.

لقد اغتدت اليوم هذه العلاقة [التي تربط بين الكتابة والقراءة] تنتهض على نشدان الحقيقة الأدبية والتطلع إلى التعاون بين أطراف عدة، أكثر من تقوم على التهارش والتشارس، إذ الطرفان الاثنان متكاملان لا متصارعان، فلا الكتابة الإبداعية قادرة على الاستغناء عن الكتابة التحليلية (النقد) التي تصقل وجهها وتبلور وجودها وتجلي جمالها وتمنحها أبعادا جديدة لم تخطر للكاتب على خلد... و لا الكتابة التحليلية (أو القراءة) يجب أن تكشر عن أنيابها وتكشف عن تفوقها... ولكي يدمر المعاصرون تلك العلاقة المجحفة بين الإبداع والنقد... أصبحوا يجنحون إلى أن يطلقوا على حركة الكتابة إطلاقات غير مصطلح "النقد"

في الغالب. ومن هذه الإطلاقات الشائعة: "القراءة" التي ما هي سوى نقد أو ضرب من النقد.

أما القراءة المنتجة فهي التي تنجب العديد من الشروح والتعاليق أي أنها تختلف عن "القراءة الاستهلاكية" والعميقة التي لا تنشأ منها ردود فعلية"[9] و لا يكون هذا النوع من النقد موضوعيا إلا إذا استند إلى الأدلة المقنعة والحجج الدامغة[10].

وكثيرا ما يطرح الدارسون الأسئلة التالية:

- لماذا يجب أن يكون هذا الناقد قارئا من نوع خاص؟
- وهل بوسع أي ناقد كان أن يمارس نقد الترجمة الأدبية؟ أم يتطلب هذا النوع من النقد أن تتوافر للناقد مؤهلات وكفاءات خاصة؟

وفي الحقيقة، إن ممارسة نقد الترجمة الأدبية هي ممارسة لنشاط ثقافي وعلمي ينبغي لممارسة أن يكون ذا تكوين لغوي وثقافي خاص، يختلف عن تكوين الناقد الأدبي. فغالبا ما يكون مطالب بتبرير ما توصل إليه من أحكام وخلاصات إيجابية كانت أم سلبية وحتى أن يدعمها بأمثلة تطبيقية.

دور الناقد:

فهو يقرأ ويتذوق ويقارن ويقيم ويستنتج. إنه قارئ منتج وفعال يضع العمل المترجم تحت المجهر العلمي يوازن بينه وبين العمل الأصلي على مختلف المستويات اللغوية والمعنوية والأسلوبية، ثم يحلل ويفسر ويشرح ما غمض ليصدر أحكامه، في نهاية المطاف، ويقدمها إلى متلقين آخرين يطلعون عليها ويستفيدون منها. وهذا يعني أن نشاط هذا الناقد هو "**نشاط توسيطي يتمثل في استيعاب العمل المترجم وشرحه وتفسيره وتقديمه للقراء**". فهو يشارك بشكل أو آخر في تعريف قومه بالآداب الأجنبية ويساهم في إبراز الفرق الكبير بين تلقي العمل الأدبي نقديا،

أي شرحه وتفسيره داخل ثقافته الأصلية وبين تلقيه نقديا خارج تلك الثقافة (أي في بيئة أخرى).

لا بأس أن نشير - هنا - إلى أن تلقي العمل الأجنبي خارج مجتمعه وثقافته الأصليين يخضع لعوامل واعتبارات تابعة من طرف المتلقي وأفقد توقعاته، وهو أفقد يختلف كثيرا عن أفقد التوقعات السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه العمل الأدبي الأصلي.

من الضروري إذن أن يحدد ناقد الترجمة أهدافه وأدواته النقدية بدقة قبل الشروع في عمله فهو ليس مطالبا بتحليل النص المترجم وتذوق جماليته وتقييم سلامته اللغوية والأسلوبية والجمالية مقارنة بالنص الأصلي فحسب، وإنما بتوظيف منهج دقيق يمكنه من عرض آرائه واستنتاجاته بكل وضوح [11]. إن مهمته الأساسية تتمثل في دراسة النص من جميع جوانبه وإبراز مدى خلوه من الركاكة والأخطاء اللغوية وما إلى ذلك من أمراض ترجمية. ولعل مثل هذا العمل الجاد والمعقد يقتضي أكثر من المعرفة والإطلاع، يقتضي الاعتماد على أدوات منهجية ميتة أو بالأحرى بناء موقع معرفي وفكري يرسم له خطوط المهمة ويمكنه من الإدلاء بآرائه بكل حرية وطمأنينة. أليس من حق القراء أن يطلبوا هذا الناقد **"بأن يقيم نتائجه التي توصل إليها بصورة مناسبة، أي بطريقة واضحة وأنيقة الأسلوب، تخاطب المتلقي وتوصل إليه الرسالة التي يود هو [الناقد] إيصالها؟ فلئن قدم ملا دراسة بصورة مشوشة تفتقر إلى المنهجية والترتيب أو بأسلوب جاف ومعقد، فإنه ينفر القارئ ولا يؤثر فيه"** [12].

ليس المطلوب من الناقد أن يقرأ النص ثم يسجل أحاسيسه ومواقفه إزاءه أو أن يقيس هذا النص بمقاييس اجتماعية سياسية وإنما أن يقيمه لذاته باعتباره كائنا مستقلا له حياته الخاصة، مستعينا في ذلك بالأدوات العلمية الضرورية والتحليل الدقيق وكل ذلك من أجل الكشف عن بنائه ونسجه ومدى مطابقتها للأصل الأجنبي.

يستلزم النقد أن يقرأ المترجم النص بلغته الأصلية بل يكون ملما بخصائصها متمكنا من تذوق فنونها وأنواع أدبها، متشبعا بثقافتها، إن لم يكن في كل عصورها، فعلى الأقل في العصر الذي ظهر فيه النص وما يتصل به مما يمكن أن يكون قد أثر فيه. تقول الباحثة كاترينا:

« Rares sont les critiques qui prennent le temps et la peine de confronter la traduction à l'original, s'ils en connaissent la langue… voilà une situation manifestement inadmissible: on procède à l'évaluation d'une œuvre du point de vue de son contenu, de son style, on l'examine même selon des critères esthétiques et artistiques, bref on juge l'auteur ainsi que son œuvre sur la base d'une traduction et non pas du texte original. Ce fait n'est pris en compte ni en bien, ni en mal: il est tout bonnement escamoté.

[A Vrai dire], la critique des traductions devrait être pratiquée que par des personnes connaissant la langue cible et la langue source, c'est-à-dire capables de vérifier la traduction par rapport au texte original »

وناقد النص المترجم، شأنه شأن الباحث المقارن، لا يمكن أن يبلغ درجة الموضوعية والدقة إلا إذا أوتي ناصية الإبداع اللغوي والفني، وعرف ضروب الأدب وأساليبه، وعاش تجربة القراءة والكتابة. أضف إلى ذلك أنه لا يمكن أن يخوض غمار نقد الترجمة إليها ومتشبعا بثقافتيهما "**فما يدعو للسخرية أن بعض نقاد الترجمة لا يعرفون الأصل ولا اللغة الأجنبية ويحكمون على الترجمة على** أساس سلاستها وطبيعتها وسهولة انسيابها وغياب التشويش فيها.

وتعتبر هذه المعايير زائفة في أغلب الأحيان لأن التقييم أكان في شكل مقالة نقدية أو تقييما تدريجيا يجب أن يتم عن طريق المقارنة بين الأصل والترجمة [13].

من الطبيعي، إذن، أن يتفق الدارسون على أن ينطلق ناقد الترجمة من حقيقة أن العمل المترجم هو عمل ذو أصل أجنبي وأنه مطالب بأن يكون متناظرا مع النص الأصلي من حيث المعنى والأسلوب. وعليه ينبغي على الناقد أن يعود إلى النص المترجم ويقارنه بالنص الأجنبي حتى يتمكن من تقييم سلامته اللغوية والأسلوبية (في ضوء انسجامه مع التقاليد الأسلوبية للغة المترجمة) فيبين جودة أو مدى خلوه من الأخطاء والركاكة مبرزا الأساليب التي دفعت بالمترجم إلى توظيفها.

ولا بأس أن يكون هذا الناقد قد مارس الترجمة وعانى من مرارتها، أي أن يكون صاحب تجربة ميدانية ساعدته على اكتشاف أسرار هذه العملية وخباياها... وقد نشك في أن مثل هذه التجربة (الممارسة الترجمية) تمكنه من الولوج إلى نسيج النص بعمق ودراسته دراسة مستوفية والإحاطة بالأساليب والتقنيات التي وظفها صاحب النص المترجم في عمله... فناقد مثل أنطوان بارمان ترجم العديد من الأعمال الأدبية قبل أن يصبح ناقدا متمرسا وصاحب منهج علمي معتمد...

ومن الأمور الأخرى التي ينبغي أن تدخل في تكوين ناقد الترجمة وأن يكون محيطا بها إحاطة جيدة: الإلمام الجيد بنظريات الترجمة التي تزوده بأدوات ومفاتيح نقدية لا غنى عنها. وفي الواقع إن هذا الناقد لا يستطيع أن ينتقد ترجمة أدبية ما لم يكن، على سبيل المثال، ملما بنظريات التناظر في الترجمة وإشكالية مفاهيمها أو بنظريات نيدا وبيتر بيومارك وغيرهما. ومن الضروري أيضا أن يكون مطلعا على اللسانيات التطبيقية باعتبارها أكثر فروع علم اللغة الحديث اهتماما بالترجمة وبعلم الأسلوب و الأسلوبية المقارنة[14].

هوامش:

1- K. REISS, La critique des traductions, les possibilités et ses limites. Trad. C. Bocquet, Artois Presse Université, 2002.

2- تقول الباحثة كاترينا هيس:

« Que faut-il entendre par critique objective des traductions? Objective est ici synonyme de vérifiable, c'est le contraire de l'arbitraire ou du défaut de preuve. En d'autres termes le critique d'une traduction se doit d'expliciter les raisons de toute appréciation, positive ou négative, et d'étayer son propos par des exemples (Op.cit, P.16).

3- ينظر: عبده عبود، الأدب المقارن: مشكلات وآفاق، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص ص187-188.

4- A. BERMAN, Pour une critique des traductions: John Donne, Paris, Gallimard, 1955, P.42.

5- K. REISS, Op.cit, P.18.

6- A. BERMAN, Op.cit, P.15.

7- A. BERMAN, Op.cit, P.41.

8- A. BERMAN, Op.cit, P.35.

9- عبد المالك مرتاض، نظرية القراءة، تأسيس للنظرية العامة للقراءة الأدبية، وهران، دار الغرب، 2003، ص45.

10- K. REISS, Op.cit, P.16 بتصرف

11- عبده عبود، الأدب المقارن، ص55.

12- عبده عبود، الأدب المقارن، ص198.

13- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة حسن غزالة، بيروت، ص257.

14- عبده عبود، الأدب المقارن، ص191.

نماذج المقاربة بالكفاءات الترجمية

نصر الدين خليل / نصر الله بن شرقي
جامعة وهران1 / جامعة بشار

ليست المقاربة بالكفاءات تراكما للدروس، كما هو الحال في المقاربات التي تستند على المحتوى، بل هي تنظيم متكامل واضح التفاصيل. إن تعليمية الترجمة بإفادتها من المقاربة بالكفاءات لن تزداد إلا غنى، فتفاعل المترجم المتعلم مع مادة دراسته ومحيطه واختياره لهذه المادة بناء على معايير نفعية وتداولية واعتماده على سيرورة تقدمية مضبوطة ومتواصلة، كلها تفاصيل تجعله يخرج في نهاية تكوينه برصيد خبراتي يسمح له بدخول سوق العمل بترسانة معرفية معتبرة.

أولى النماذج المقترحة في حقل التصورات التي تناولت كفاءة الترجمة هي النماذج اللسانية، وهذا أمر بديهي، كون اللسانيات سيطرت على الأفق البحثي لعلوم الترجمة منذ ميلاد هذه العلوم، فكان من الطبيعي أن تدور في فلكها كل الأبحاث المستجدة.

قد تكمن الصعوبة في إيجاد تعريف دقيق للكفاءة في عدم الاتفاق على المكونات التي تُدرج في حيز هذه الكفاءة، أي بالنظر إلى التعريف العام للكفاءة، الموارد التي على المترجم تعبئتها قصد بناء كفاءة ترجمة معينة.

وبما أن تعريف الشيء فرع من تصوره، فإن التعريفات المتعددة والمختلفة لكفاءة الترجمة تضع الباحث أمام تصورات كثيرة كلها ترمي الإشارة إلى الشيء نفسه. إذ نجد "أمبارو هورتادو ألبير" Amparo Hurtado Albir و"ماريانا أوروثكو" Mariana Orozco تعددان التسميات المختلفة التي جاءت في أبحاث منظري الترجمة:

- كفاءة النقل Transfer competence
- الكفاءة الترجمية Translational competence
- الأداء الترجمي Translational performance

- قدرة الترجمة Translation ability
- مهارة الترجمية Translation skill، وغيرها من المسميات.

وتفضل الباحثتان "كفاءة الترجمة" وسط هذا الزخم من المسميات، لقدم استعمال هذه التسمية في حقول بحثية أخرى لها علاقة وطيدة بالترجمة، من مثل اللسانيات التطبيقية. وعليه، فلا حاجة إلى إبداع جديد بما أن الجمع بين "الترجمة" و"الكفاءة" يخدم الفكرة التي يملكها الجميع عن التصور المقصود بالدراسة.

تعريفات كفاءة الترجمة:

يعرّف روجر بيل Roger T. Bell كفاءة الترجمة على أنها المعرفة والمهارات التي على المترجم اكتسابها قصد انجاز ترجمة ما. أما أمبارو هورتادو ألبير فهي عندها القدرة على معرفة كيفية الترجمة. وطبعا، نحن إذ نقف في صعيد المقاربة بالكفاءات لا يمكن أن نتبنى الخلط بين لفظتي القدرة والكفاءة.

من جهته يرى فولفرام فيلس Wolfram Wilss أن كفاءة الترجمة تستدعي كفاءة لغوية بينية عليا تقوم على معرفة واسعة للغتين المصدر والمستهدفة، بما في ذلك البعد التداولي للنص، كما تشتمل على القدرة المكملة بين الكفاءة في هاته اللغة أو تلك على مستويات عليا.

أما مجموعة باكت Groupe PACTE، وهو فريق من الباحثين بجامعة "برشلونة" بإسبانيا، العاكفين على أحدث الأبحاث في مجال كفاءة الترجمة، فيعرفونها على أنها النظام التحتي للمعارف والمهارات المطلوبة للاضطلاع بفعل الترجمة.

تحين هذه الكفاءة بطرائق مختلفة في وضعيات مختلفة، وقد استعير هذا التصور من فكرة الكفاءة اللسانية، وأصبح يمتلك أهمية متزايدة في حقل علم الترجمة مع استبدال الإطار النظري المعرفي بالإطار النظري السلوكي.

يبدو أن هذا التعريف الأخير هو الأقرب إلى الأفق الذي نتطلع إليه، فهو يقرر أن الكفاءة تحين ضمن وضعيات معينة، وهذا إبراز لافت لأهمية الوضعية في اكتساب الكفاءة، وإن كان تعريف "بيل" أيضا يجعل الكفاءة ذات تصور واسع يشمل معارف ومهارات ، ولم يحصره في معارف عملية كما هو الحال مع "هورتادو ألبير". أما "فيلس" فيبدو مشدودا إلى الفضاء اللغوي.

نماذج كفاءة الترجمة:

النماذج الثنائية:

هذه أولى النماذج المقترحة لتصور كفاءة الترجمة، وهي بالأساس ثنائية أو كما يطلق عليها أنثوني بيم Anthony pym : "نماذج 1+1"، إذ يعتبر الكفاءة ضمن تصور يقوم على الجمع بين لغتين، مما يفرض على المترجم امتلاك كفاءتين: كفاءة تحليل النصوص في اللغة المصدر إضافة إلى ما يرتبط بها من كفاءة لإنتاج النصوص في اللغة المستهدفة.

تجد هذه الثنائية تبريرا لها في المسلمة التي ارتكزت عليها اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات الرامية بأن المترجمين هم أشخاص يمتلكون كفاءة تتوزع على لغتين اثنتين، تستوجب مهمتهم بوضوح، لا لبس فيه، جمع الكفاءتين معا. لقد سيطر هذا النموذج الثنائي على أذهان أوائل المنظرين في حقل الترجمة.

يلح الفرنسي "ميشال بالار" Michel Ballard المتخصص في الثنائية " فرنسية / إنجليزية "، هو الآخر، على أهمية النموذج الثنائي معتبرا أن جوهر تدريس كفاءة الترجمة يكمن في استخدام لغتين في الوقت نفسه، أي الجمع بين الكفاءة في هذه اللغة مع الكفاءة في تلك، وإن اعتبر في إحدى كتاباته الحديثة كفاءة الترجمة على أنها متعددة (Plurielle). هذا ما يسمح لنا بإدراج تصوره في حيز النماذج متعددة المكونات التي ستأتي لاحقا، حيث يرى أن كفاءة الترجمة تستدعي كفاءة هرمينوطيقية Compétence Herméneutique و"كفاءات لسانية" Compétences Linguistiques، إضافة إلى

التحكم في قدرات الكتابة والتحرير وحب الإطلاع والحس النقدي. ومع ذلك، يبقى "ميشال بالار" خاضعا للمنهاج اللساني في طرحه ونقطة الارتكاز عنده هي اللسانيات التقابلية.

النماذج الثلاثية:

هي نماذج يصفها "جون فيان" بمحاولة حصر تصور كفاءة الترجمة على مهارة ذات ثلاثة مستويات: "التجريد اللغوي" (Déverbalisation) و"النقل" (Transfert) و"إعادة الصياغة اللغوية" (Reverbalisation) .

قد يبدو غريبا اعتبار "جون فيان" الكفاءات المرتكزة على هذه السيرورة ملتصقة بشدة بالمنهاج اللساني، وهي السيرورة المنبثقة عن "مدرسة باريس" التأويلية التي طالما هتف روادها بثورتهم على الهيمنة اللسانية في حقل التنظير الترجمي.

اللانموذج:

اختار بعض منظري الترجمة ببساطة طرح فكرة نموذج لكفاءة الترجمة جانبا وعدم الخوض في هذا المفهوم. ومن هؤلاء "فيلس" في رأيه الثاني المستنجد باللسانيات النفسية حيث كانت المقاربة المعرفية (Approche cognitive) قد طورت مفهومي "المعرفة التقريرية" و"المعرفة الإجرائية"، وبذلك اقترح "فيلس" التخلي عن مفهوم كفاءة الترجمة في سبيل مصطلح بديل هو "المهارة" (Habileté). يرجع "بيم" هذا الاختيار إلى محاولة منظري الترجمة التخلص من تبعية "اللسانيات التشومسكية" التي أقحمتهم في نماذج تدعي وجود كفاءة متضمنة في الأداء، أو ما يسمى بالتعبير السوسوري "نظاما" داخل "الكلام".

النماذج متعددة المكونات:

أما النموذج المفضل في نظر "بيل" فهو نموذج "الكفاءة التواصلية" (Compétence communicative). وهو نموذج

يرفض الثنائية "كفاءة / أداء" جملة وتفصيلا ويعيد رسم الهدف المنشود الذي بات هو تحديد الكفاءة التواصلية متعددة المكونات.

يفترض في الكفاءة التواصلية متعددة المكونات أن تشتمل على أربعة حقول معرفية على أقل تقدير:

1- الكفاءة القواعدية (Compétence grammaticale)

2- الكفاءة اللسانية الاجتماعية (Compétence sociolinguistique)

3- الكفاءة الخطابية (Compétence discursive)

4- الكفاءة الإستراتيجية (Compétence stratégique)

نموذج لساني آخر اعتمد أعمال "هاليدي" أرضية انطلاق له اقترحه "باسل حاتم" (Basil Hatim) و"آين ميسون" (Ian Mason)، يبرره حرص الباحثين على تحديد معالم فصل واضحة بين تقويم نوعية الترجمة وتقويم أداء المترجم.

يرى "حاتم" و"ميسون" القدرة على التحكم في خصوصيات المهمة وتصور المتلقين (Audience design) مكونا هاما في بناء مهارة المترجم. ونشير هنا إلى استعمال الباحثين للفظة القدرة أكثر من استعمالهما لفظة الكفاءة، ولا ريب أنهما يرميان إلى المفهوم نفسه. وبما أن هذه القدرة قابلة للتلقين، فهي حتما قابلة للاختبار والتقويم.

يهدف "حاتم" و"ميسون" من وراء وضع نموذج للكفاءة إلى إيجاد مكان للقدرة المذكورة ضمن مجال المهارات المطلوبة من المترجم، والوصول إلى "تصنيف عملي"(Taxonomie opérationnelle) لقدرات المترجم لأجل التقويم.

يحدد "جون فيان"، بالاعتماد على نموذج "نورد"، العناصر التي تقيم صلب كفاءة الترجمة، وهي كالآتي:

- العنصر الأول: استنطاق المطالب بعمل الترجمة بأسئلة من مثل: لأي فئة من المتلقين يوجه العمل؟ وبأي شكل؟ وضمن أي سياق يتم استخدام هذا العمل؟ إلى غير ذلك من الأسئلة المفصلية.

- العنصر الثاني: قدرة المترجم على إخبار المطالب بعمل الترجمة عن ما إذا كان باستطاعته إنتاج الترجمة أولا، حسب ما تم الوقوف عليه في إطار الوضعية المحددة.

من جهته يسرد "جون دوليل" (Jean Delisle) إجماعا شبه أكيد حول المكونات التي جاءت في نموذج "رودا روبرت". هذا النموذج الذي يحدد كفاءة الترجمة في خمسة مكونات:

- الكفاءة اللسانية: وهي القدرة على فهم اللغة المصدر والتعبير باللغة المستهدفة.
- الكفاءة الترجمية: وهي القدرة على استيعاب المعنى في النص وإعادة التعبير عنه دونما تشويه في اللغة المستهدفة مع تفادي التداخلات.
- الكفاءة المنهجية: وهي القدرة على التوثيق حول موضوع معين واستيعاب المصطلحات التابعة لميدانه المعرفي.
- الكفاءة المبحثية: وهي القدرة على ترجمة النصوص في بعض من المباحث القاعدية، مثل الاقتصاد والمعلوماتية والقانون.
- الكفاءة التقنية: وهي القدرة على استخدام تقنيات متنوعة تساعد على الترجمة، مثل معالجات النصوص وبنوك المصطلحات وآلات التسجيل وغيرها.

يقسم نموذج "هورتادو ألبير" (Hurtado Albir) كفاءة الترجمة إلى:

1- الكفاءة اللسانية.
2- الكفاءة غير اللسانية.
3- الكفاءة النصية.
4- المهارات المهنية العامة.
5- كفاءة النقل.
6- الكفاءة الاستراتيجية.
7- الكفاءة النفسية الفسيولوجي.

يلحق نموذج "بريساس" (Presas) بالكفاءة المكونات التالية:

1- كفاءة تلقي النص المصدر.
2- كفاءة إنتاج مسودة للنص المستهدف.
3- كفاءة إنتاج نص مستهدف نهائي.
4- كفاءة استخدام القواميس.
5- كفاءة التوثيق.
6- الكفاءة في المعارف المتعلقة بميدان الاختصاص.
7- كفاءة تحليل التعليمات الصادرة عن المطالب بالعمل أو غيره.
8- كفاءة استخدام الوسائل التكنولوجية.

تشكل الكفاءتان الثانية والثالثة العناصر الأساسية لكفاءة الترجمة. أما الكفاءات من الرابعة إلى غاية الثامنة فهي العناصر المشكلة للكفاءات الفرعية.

يتشكل نموذج "كاوتس" (Kautz) من المكونات التالية:

1- معرفة اللغتين.
2- معرفة العالم وميدان الاختصاص.
3- الكفاءة الترجمية، وهي تشتمل على:
   - مهارات في تحليل تعليمات الزبون و النص المصدر.
   - استرتيجيات الترجمة.
   - تصميم الشكل الخارجي للنص المستهدف.
   - التوثيق.
   - المصطلحات.
   - معرفة الممارسة المهنية للترجمة.

لقد وضعت "مجموعة باكت" نموذجها ضمن مشروع أوسع يدور حول محاور ثلاثة:

1- الكفاءة الترجمية.
2- اكتساب الكفاءة الترجمية.

3- اقتراحات الأساتذة تخص معايير تقويم الترجمة.

مكونات كفاءة الترجمة:

1- الكفاءة التواصلية في اللغتين.
2- الكفاءة غير اللسانية.
3- الكفاءة الأدائية والمهنية.
4- الكفاءة النفسية الفسيولوجية.
5- كفاءة النقل.
6- الكفاءة الإستراتيجية.

لعل نموذج "مجموعة باكت" قد يغنينا عن وضع خلاصة للنماذج متعددة المكونات، فهو قد جمع كلّ ما جاءت به هذه النماذج من حيث أنه فصّل في مكونات كفاءة الترجمة بالاعتماد خصوصا على "المقاربة المعرفية" (Approche cognitive) التي اقتحمت علم الترجمة وباتت جزءا لا يتجزأ منه.

أحدث البحث المعتمد على المقاربة المعرفية ثورة في حقلي التربية والتعليمية حيث أدى ذلك إلى ميلاد المقاربة بالكفاءات. فإن استثمار الاتجاه المعرفي في التنظير في ميدان كفاءة الترجمة قد يتيح آفاقا جديدة، يلقي كل منها الضوء على جانب من جوانب كفاءة الترجمة.

تعتبر إشكالية طبيعة كفاءة الترجمة من الإشكاليات التي استشرفتها بحوث الترجمة أيّما استشراف. تقرّ البحوث التي قامت بها "مجموعة باكت" والباحثون الآخرون استحالة أن تقصي معرفةٌ معرفةً أخرى، بل يفترض أن تتواجدا معا؛ أو في حال وضعية التعلم، عندما يكون المبتدئ في طريقه ليصبح خبيرا، أن تفضي المعرفة التقريرية إلى معرفة عملية. ولقد أوضح "دون كيرالي" (Don Kiraly) أنه في حقل الدراسات الاستبطانية المتناولة للترجمة تبرز الطبيعة "الآلية" (Automatic) و"غير الانعكاسية" (Non-réflective) للمعرفة العملية للمترجم الخبير من خلال الضائقة التي يعيشها عند التعبير عن سيروراته الذهنية. مما دفع بالباحثين ، وفي مقدمتهم "مجموعة باكت"

إلى اعتبار كفاءة الترجمة "معرفة عملية" بالأساس تكون فيها التركيبة الإستراتيجية هي مدار الرحى.

ترى "مجموعة باكت" أنه إذا كانت كفاءة الترجمة تركيبا من الكفاءات الجزئية المرتبطة فيما بينها، فإن اكتسابها يتم عبر "سيرورة دينامية" تتمثل في بناء المعارف الجديدة على أساس المعارف القديمة.

انطلاقا من هذا، استنتج الباحثون أن تدرج المبتدئ إلى سُلم الخبير ليس مسألة اكتساب لكفاءات جزئية لم يكن يمتلكها فحسب، بل هو أيضا مسألة إعادة بناء للكفاءات الجزئية الموجودة قصد جعلها في كفاءة النقل.

أضف إلى ذلك، أن اكتساب كفاءة الترجمة رهين بتنمية طالب الترجمة لكفاءته التعلمية المتضمنة على استراتيجيات التعلم. تعرف هذه الاستراتيجيات على أنها نظام من المخططات والعمليات التي نستعملها قصد تعلم شيء ما يمكننا من امتلاك المعلومات أو تخزينها أو استرجاعها أو توظيفها.

حاولت الباحثتان "أوروثكو" و"هورتادو ألبير" إيجاد معايير لقياس مدى اكتساب كفاءة الترجمة حيث اختارتا ثلاثة مؤشرات، هي في الوقت نفسه متغيرات، تتقاسم ثلاثة خصائص أساسية:

أولى هذه الخصائص، هي أن المؤشرات الثلاثة تؤثر جميعها في سيرورة الترجمة برمتها وليس فقط في إحدى مراحلها الثلاث التي هي حسب الباحثتين: الفهم و التجريد اللغوي وإعادة الصياغة.

ثاني الخصائص، هي كونها قابلة للمشاهدة وبالتالي للقياس، مما يجعل هذه المؤشرات ملائمة للبحث المراد القيام به.

أما آخر الخصائص، فيُقرّ أن المؤشرات الثلاثة تمنح نظرة عن استراتيجيات الترجمة وهي المعطى الأكثر استعصاء على المشاهدة المباشرة. بيد أن الإستراتيجية، رغم كل ذلك، تبقى عنصرا مهما في نموذج كفاءة الترجمة.

ولكن ما هي هذه المؤشرات؟ استقر رأي الباحثين على المتغيرات التالية:

1- تصرف المترجم عند مواجهة معضلات الترجمة.
2- التصرف تجاه أخطاء الترجمة.
3- المفاهيم العامة الخاصة بالترجمة.

وظفت الباحثتان كلا من المؤشرات الثلاثة مرتين : الأولى عند بداية التكوين، أي عندما يبدأ طلبة الترجمة أول سنة من مراحل التدرج في الجامعة، والثانية بعد ثمان أشهر من هذه البداية أي عند نهاية أول سنة من التكوين.

معضلات الترجمة:

لمعضلات الترجمة خصائص ثلاث تجعلها مؤشرا ناجعا لتطور اكتساب كفاءة الترجمة، هي :

- يمكن أن تظهر معضلة الترجمة في أي مرحلة من مراحل سيرورة الترجمة.
- تمتاز معضلة الترجمة بكونها قابلة للمشاهدة.
- يظهر المترجم حتما، عند حله لمعضلة ترجمية، قدرته على استخدام استراتيجيات الترجمة، وهي العنصر المهم من عناصر كفاءة الترجمة.

يتم استخدام هذه الأداة على مرحلتين، مرحلة ترجمة نص ما مرفق بوثيقة تحمل تعليمات الترجمة، حيث حددت الباحثتان أربعة أنواع من معضلات الترجمة: معضلات لسانية ومعضلات غير لسانية ومعضلات خاصة بالنقل ومعضلات تداولية. أما المرحلة الثانية، فتبدأ فور الانتهاء من ترجمة النص، حيث تطرح مجموعة من الأسئلة على المترجم تكون على شاكلة استجواب.

يشتغل المقوم بعد ذلك على النص المترجم والأسئلة على السواء لوضع درجة لسلوك المترجم حسب سلم ثلاثي:

- الدرجة "صفر": لم يتم تحديد المعضلة.
- الدرجة "1" : حددت المعضلة إلا أنها لم تحل.
- الدرجة "2" : تمّ حل المعضلة.

أخطاء الترجمة:

ينقسم استخدام هذه الأداة هو الآخر إلى مرحلتين، المرحلة الأولى وتتزامن مع المرحلة الأولى لاستخدام أداة القياس الأولى (معضلات الترجمة)، والمرحلة الثانية التي يتم فيها تصحيح الترجمة كي يكشف عن عدد الأخطاء الموجودة في كل نوع منها.

أما الأنواع التي اعتمدتها الباحثتان لامتحانات الشهادة والنجاعة، فهي: "المعنى الخاطئ" وفيه تحمل مقاطع من الترجمة معان مختلفة عن تلك التي يحملها النص المصدر، و"انعدام المعنى" حيث لا يكون معنى لبعض من مقاطع الترجمة أي ليس بإمكان قارئ الترجمة أن يفهمها. كما أخذت الباحثتان بالاعتبار "الحلول الناجحة" حيث يحكم على مقاطع من الترجمة بأنها جيدة، إما لأنها تقدم حلا أصيلا وإبداعيا لأحدى المعضلات، يتلاءم مع وظيفة الترجمة، أو لأن هذا المقطع من الترجمة يقرأ وكأنه مقطع أصلي.

ولقد تركت الباحثتان الحرية لمن يستخدم هذه الأداة في اختيار أصناف أخرى غير تلك الثلاثة التي تم الاشتغال عليها. يمكن مثلا أخذ عدد من المعاني الخاطئة التي يقع فيها الشخص، أو اختيار الأنواع المعجمية والتركيبية، إلى غير ذلك من الاختيارات.

مفاهيم الترجمة:

وضعت الباحثتان هذه الأداة على شكل أربعة عشرة عنصرا تنتمي إلى ثلاث مجموعات، هي: مجموعة الاختيار المتعدد ومجموعة الخطأ والصواب ومجموعات العناصر المفتوحة. والكل يشكل لائحة من الأسئلة المتعددة الأبعاد كونها تحمل عوامل عديدة مفيدة ضمن مفاهيم مجردة عن ماهية الترجمة.

إن هذه الأداة تحدد السيرورة الترجمية الكلية للطالب من حيث إنها تتعلق بأفكاره حول الترجمة. فالطالب يصبو هدفا معينا في كل ترجمة، وهي غاية تحدد حلوله لمعضلات الترجمة خلال سيرورة الترجمة بأسرها. وعليه، فإن الطالب عند مواجهته لمعضلة في النص المصدر يمكنه أن يتجاهلها أو يحاول حلها. فإذا أخذ قرر حلها فمرد ذلك إلى إرادته جعل قراء الترجمة يفهمونها أو يتلقون النص المستهدف

على نحو معين، ولن يكون هذا ممكنا إلا إذا كان الطالب يحمل في ذهنه مفهوما معينا عن الترجمة. وبالتالي، إن عدم وجود مفهوم ما عن الترجمة يعني عدم وجود هدف يسعى الطالب لبلوغه. وفي هذه الحالة، يكون سبب وجود أخطاء الترجمة والمعضلات غير المحلولة هو فقدان المعرفة لمفاهيم الترجمة العامة.

حصرت الباحثتان، في لائحة الأسئلة، عددا من العوامل حول ماهية الترجمة، وهي مفاهيم حول الترجمة وعناصر تتدخل في الترجمة ومفاهيم حول معضلات الترجمة ووحدة الترجمة والتكافؤ في الترجمة ووظيفة الترجمة وكفاءة الترجمة وكفاءاتها الجزئية واستراتيجيات حل معضلات الفهم في اللغة الأجنبية وإعادة الصياغة في اللغة الأم.

خلصت الباحثتان، من خلال تطبيقاتهما للأدوات الثلاث على مجموعات من الطلبة، إلى استنتاج نموذج يكشف سيرورة تلقي كفاءة الترجمة يشمل عددا من المتغيرات المرتبطة فيما بينها ومتغيرات أخرى مستقلة وجمعا من الفرضيات.

مكتبة البحث:

- PACTE. « Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project », in A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (dir.). *Investigating Translation,*Amsterdam / Philadelphia, John Benjamin, 2000, P.100.

- BALLARD, M. « La traductologie, science d'observation », in Ballard, M. (dir). *Qu'est-ce que la traductologie ?*, Arras, Artois Presses Université, 2006, PP. 187-192.

- PYM, A. « Redefining Translation Competence », *op.cit.* P.485.

- OROZCO, M. & A. HURTADO ALBIR, *op.cit.* PP.379-380.

من ترجمة الاستعارة إلى استعارة الترجمة

مليكة باشا
المركز الجامعي بغليزان

تتصدر الاستعارة بشكل كبير بنية الكلام الإنساني، إذ تعد عاملا رئيسا في الحفز والحث، وأداة تعبيرية، ومصدرا للترادف وتعدد المعنى، ومتنفسا للعواطف والمشاعر الانفعالية الحادة، ووسيلة لملء الفراغات في المصطلحات[1] وهي من أهم الصور البلاغية التي تلون حياتنا وتكسو تعاملاتنا وعباراتنا الكلامية بجمالية وواقعية في آن واحد إذ إنها تسعى إلى الوصول للمعنى المراد، وتقريبه إلى الذهن بالربط بين الملموس والمجرد، فتطرح أمامك صورا مادية بحتة لتوصلك إلى مقابلاتها المعنوية؛ فتدفعك إلى إعمال الفكر وإدخال الذات، لأنها تأبى أن تكشف عن دواخلها، ولا ترضى إلا بقارئ مثالي، قارئ حذر، لا يكتفي بالقراءة الأولى... القراءة الحرفية. وهي أيضا مصدر تتجدد به اللغة بسبب ربط الكلمات بدلالات جديدة لم ترتبط بها من قبل.

وإن شكلت الاستعارة مثل هذا النوع من الصعوبة وشبه الامتناع في ذات اللغة، فما بال اللغة الأخرى، لغة الترجمة التي سيتضاعف بها التعقيد في النقل تعقيدا في الفهم وفك الشفرة من جهة (المترجم قارئا) وإعادة التشفير والصياغة من جهة أخرى (المترجم كاتبا، ومبدعا)، إذن يصح القول إن الاستعارة مسألة جوهرية في الترجمة بل تعتبر من أهم المسائل التي تشغل الترجمة بجناحيها النظري والتطبيقي.

لقد ظهرت مسألة إشكالية الاستعارة في ميدان البحث الحديث على يد "داجوت " Dagut الذي نشر دراسته المشهورة:" هل يمكن ترجمة الاستعارة ؟[2] " ? Can metaphor be translated – سنة 1976 في مجلة **"بابل** "Babel المعنية بقضايا الترجمة، حيث اعتبر الباحث في هذا المفهوم كسرا للحواجز الدلالية للكلمات، وربط بين الاستعارة ووقعها في نفس القارئ، وعن ترجمة الاستعارة، رأى

بأنه يجدر بالناقل الذي يتولى ترجمة هذا النوع من الصور البيانية أن يقيس درجة تأثيرها على قارئ نص اللغة المصدر، محاولا إنتاج نص في اللغة الهدف يبلغ نفس الأثر السابق، بحيث يكون وقع الصورة مماثلا للأول، وهذا ما يجسد لب نظرية أوجين نيدا Eugène Nida حول التكافؤ الديناميكي الذي يرتكز على مبدأ الأثر المكافئ " The equivalent effect" والذي يفترض أنه على المترجم أن يقوم بإنتاج مقابل للنص الأصلي في لغة الترجمة بحيث يكون هذا المقابل قادرا على خلق استجابة مشابهة لتلك الاستجابة التي أبداها قارئ النص في لغته الأصلية. كما تطرق للمشاكل التي تصادف المترجم حينما يواجه استعارة تستعصي على الترجمة، قائلا إن ترجمة الاستعارة تعتمد على مدى اشتراك لغة الأصل ولغة الترجمة في الجوانب الدلالية والثقافية المشكلة للاستعارة، هذا يعني أن عدم اشتراك اللغتين في هذه الجوانب يقود إلى وضع يسمى في دراسات الترجمة بعدم قابلية الترجمة "Untranslatability "، أي استحالة الترجمة عمليا.

لكن ينبغي الإشارة فقط إلى أن Dagut ليس أول من كتب في هذا الموضوع، حيث سبقه إلى ذلك الناقد العربي **عبد القاهر الجرجاني** الذي أشار إلى الاستعارة في الترجمة في كتاب **"أسرار البلاغة"**. ولقد تناولت الأعمال والدراسات في الترجمة والاستعارة عند العرب والغرب، محاولة إزاحة الضباب عن مفهوم الاستعارة، الدائم الحضور في أي نص، وفي أي وضعية كلامية، واضعا القارئ المترجم أمام إشكالية في الفهم والتفسير والترجمة؛ ساعية إلى إيجاد مفاتيح وطرق تخفف من وقع هذه الإشكالية وتلك.

ويرى البعض بأن الاستعارة وسيلة كونية تشترك فيها كل اللغات والثقافات على الإطلاق، لذا يجب ترجمتها حرفيا، بينما يرى آخرون أن الترجمة الحرفية ليست أبدا الحل لنقل هذا النوع من الصور لأنها تضحي بأهم عنصر من عناصر الترجمة، ونحن نقصد "المعنى" والذي يعتبر التقصير بشأنه من مظاهر الخيانة، وهنا ينصح محمد مناصير[3] المترجم بدراسة إمكانية تقبل اللغة المترجم إليها للصورة الثقافية التي تحملها الاستعارة، كما يرى بأن نجاح ترجمة الاستعارة يعتمد بشكل كبير على معرفتنا بالعالم وباللغة المترجم إليها، وأن درجة

قابلية ترجمة الاستعارة تتوقف على أهمية الاستعارة في نقل معنى النص.

ومن الباحثين الذين اهتموا كثيرا بدراسة الاستعارة مفهوما وإشكالية، وخصصوا لها مجالا واسعا في أعمالهم، بيتر نيومارك Peter Newmark الذي رأى في تلك الصورة مسألة جوهرية في الترجمة في قوله: "إن ترجمة الاستعارة هي أهم مسألة في الترجمة"[4] حيث راح يخصص لها فصلا كاملا مستقلا في كتاباته، علاوة على الملاحظات التي كان يدرجها في الفصول الأخرى التي لم تكن بالضرورة لتناقش هذا الموضوع تحديدا، أضف إلى ذلك العديد من المقالات[5] التي كان يكرسها لهذه المسألة، ولعل ذلك راجع إلى واقع أن لغة عمله وفي نفس الوقت لغته الأم هي اللغة الإنجليزية التي يقر بأن ثلاث أرباعها تعتمد على استخدام الاستعارات.

ويقصد بيتر نيومارك بالاستعارة، أي تعبير مجازي: مثل المعنى المنقول لكلمة مادية، أو تشخيص لفكرة مجردة، أو استعمال كلمة أو تلازم لفظي في غير المعنى الذي وضع له أصلا ومعنى ذلك وصف شيء بغير عباراته الأصلية[6]. وهذا يتوافق والتعريف الذي أدرجه أصحاب كتاب "مستويات اللغة العربية" إذ يقولون إن: "الاستعارة لفظ مفرد استعمل في غير المعنى الذي وضع له، لعلاقة المشابهة بين المعنيين مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي"[7]

ويميز نيومارك بين نوعين من الاستعارة:

- الاستعارة أحادية الكلمة أو(المفردة) Single وهي الاستعارة التي تتكون من كلمة واحدة.
- الاستعارة الامتدادية أو (المركبة) Extended التي تتكون من عدد من الكلمات أو العبارات الاصطلاحية، فقد تكون تلازما لفظيا أو جملة أو قولا مأثورا مثلا، أو عبارة مجازية أو نصا خياليا كاملا.

كما يبين أن الغرض من الاستعارة مزدوج:

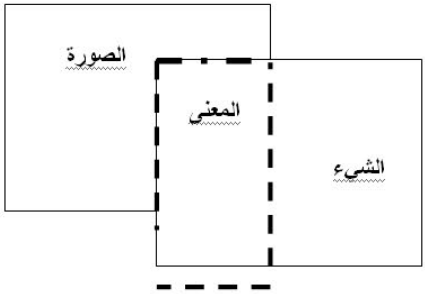
1- إشاري Referential: يتمثل في وصف عملية ما أو حالة عقلية أو مفهوم أو شخص أو شيء أو فعل بشمولية أكثر مما هو ممكن في اللغة الحرفية وهو بذلك ذا طابع معرفي.

2- تداولي Pragmatic: يحاكي الأحاسيس، يثير الاهتمام، يوضح المعنى بيانيا، يمتع ويدهش فهو بذلك ذا طابع جمالي.(8)

ويرى" أن الهدف الرئيسي للاستعارة هو وصف كيان، أو حدث، أو خاصية بشكل أكثر شمولية وبطريقة أكثر تعقيدا عما هو ممكن بلغة مباشرة " مضيفا أن " الكلمات ليست هي الأشياء وإنما رموز الأشياء".(9)

وبما أن المعروف عن نيومارك الصراحة والدقة، فإنه يحاول في كل مرة يناقش فيها موضوعا معينا، أن يقترح مجموعة مصطلحات على القارئ ويرفقها دائما بتعاريف اجتنابا للغموض... هذا ما قام به فعلا في مناقشته "لمفهوم الاستعارة" ونحن نستعرضها كالآتي:

- **الصورة** Image: الرسم الذي تستحضره الاستعارة والذي قد يكون عالميا Universal أو ثقافيا Cultural أو فرديا Individual
- **الشيء** Object: ما يتم وصفه أو تحديده بالاستعارة.
- **المعنى** Sense: المعنى الحرفي للاستعارة، وجه الشبه أو المنطقة التي تتقاطع فيها الصورة والشيء ويمكن أن نتبين ذلك بواسطة هذا الرسم التخطيطي الذي استعان به نيومارك في توضيح مفهوم ترجمة الاستعارة:



الشكل: [10] ***ترجمة الاستعارة***

- **الاستعارة** Metaphor: هي الكلمة المجازية المستعملة والتي قد تكون أحادية الكلمة أو ممتدة على مدى الجزء من اللغة يتراوح بين التلازم اللفظي والنص بكامله.
- **الكناية** Metonymy: وهي صورة بكلمة واحدة تحل محل الشيء وتتضمن الكناية المجاز المرسل Synecdoche (الجزء مقابل الكل والكل مقابل الجزء)
- **الرمز** Symbol: كان هذا العنصر متضمنا في الكناية في كتاب نيومارك " Approaches to translation " ثم انفصل ليصبح مستقلا عنها في كتابه " A textbook of translation " ويعرفه قائلا إنه نوع من الكناية الثقافية حيث يمثل الشيء المادي مفهوما.[11]

هذا يدل على أن نيومارك لا يستقر على رأي في مجال البحث عن الترجمة فهو يأتي بفكرة معينة ورأي في قضية ما ثم يعود فيطوره بعد إثباته أو يناقضه بشدة أحيانا- في نفس الكتاب أو في كتب لاحقة يصدرها وهذا ما أخذ عليه وجعله يتعرض للنقد في مرات عديدة، وهو يفسر ذلك قائلا: "إن الترجمة هي المجال الوحيد الذي تتم فيه عملية البحث عن الحقيقة عن طريق التغيير المستمر للرأي الواحد..."[12]

وبعد استعراضنا لسلسلة المصطلحات التي اقترحها الباحث، سننتقل إلى العملية التي صنف على أساسها الاستعارات فميز فيها بين خمسة أنواع: المندثرة - المبتذلة - المتداولة - الحديثة- والأصيلة [13]، ثم أضاف نوعا آخر سماه: "المقتبسة" وبذلك أصبحت ستة أنواع ندرجها كما يلي:

1- الاستعارة المندثرة Dead: وهي استعارات بالكاد نشعر بصورتها، مرتبطة على الأغلب بمصطلحات عالمية للمكان والزمان، والأجزاء الرئيسية من الجسم، والمظاهر البيئية العامة...نذكر على سبيل المثال كلمات على غرار: (أعلى - top / حقل- Field/ فضاء - space / دائرة - circle/ فم - mouth...) وليس من الصعب ترجمتها لكنها لا تقبل الحرفية دائما [14] فمثلا إذا قلنا:

- At the bottom of the hill (eng)
- Au fond de la colline (french) تقابلها: في أسفل الهضبة

فعبارة: At the bottom ليست مقابلا واحدا بواحد لـ: Au fond ولا حتى لعبارة "أسفل".

2- الاستعارات المبتذلة Cliché: وهي استعارات عمرت مؤقتا أطول من فائدتها، تستعمل بدائل لأفكار واضحة على نحو عاطفي غالبا ولكن دونما تجانس مع حقائق الأمور. ويتحتم على المترجم التخلص من كل ما هو مبتذل من أي نوع كان (المتلازمات اللفظية والاستعارات على السواء) حينما تستعمل في نص إعلامي مثلا حيث تولى الحقائق والنظريات أهمية قصوى وكذا بالاتفاق مع مؤلف أل (ل- م) في الإعلانات العمومية أو الدعاية والإعلان حيث يحاول المترجم أن يحظى بالحظ الأقصى من رد فعل جمهور القراء وهنا له الخيار بين تقليص الاستعارة المبتذلة إلى المعنى والتي تمثل أحد إجراءات ترجمة الاستعارة التي سنتطرق لها لاحقا أو إبدالها باستعارة أقل ابتذالا.

3- الاستعارات المتداولة أو المعيارية Stock or Standard: تعد الاستعارة المتداولة طريقة فعالة ومقتضبة بإمكانها تغطية وضعية مادية أو عقلية إشاريا وتداوليا على السواء، ضمن سياق غير فصيح، والاستعارة المتداولة لا تموت بكثرة الاستعمال فهي تحافظ على استمرارية العالم والمجتمع، وتسبب أحيانا إشكالا في ترجمتها لأن مرادفاتها الظاهرة قد تكون غير جارية الاستعمال out of date أو متأثرة ومستعملة من قبل طبقة اجتماعية معينة أو مجموعة مختلفة (السن).

في الإمكان ترجمة الاستعارة المتداولة بإعادة إنتاج الصورة نفسها في اللغة الهدف شرط أن يكون لها رواجا وتداولا مشابها لما كان في اللغة المصدر.(15)

مثال عن: استعارة ممتدة.

- **Throw** a new light on...(ENG)
- **Jeter** un jour nouveau sur… (FR)

} يلقي (يسلط) الضوء على...

مثال عن: استعارة مفردة.

- Wooden face. (ENG)
- Visage de bois. (FR)

} وجه متخشب

أما الإجراء الأكثر شيوعا لترجمة الاستعارة المتداولة هو: استبدال صورة اللغة المصدر بأخرى ثابتة في اللغة الهدف(16) ونعطي مثالا عن ذلك فيما يلي:

- That upset the applecart.(ENG)
- Ça a tout fichu par terre. (FR)

} أفسد ذلك كل شيء (أحرق الطبخة)

ويمكن ترجمة الاستعارة المتداولة بدقة إذا ما حولت الصورة في حنايا تلازم لفظي مقبول ومطابق كما يظهر في هذا المثال:

-Widen the gap between them.(ENG)
-Elargir le gouffre entre eux. (FR)

} يوسع الفجوة بينهم / يزيد الخلاف بينهم.

كما هنالك إجراء آخر ولكنه خطير نوعا ما متمثل في تقليص الاستعارة المتداولة إلى المعنى أو للغة الحرفية [17] إذ إن هذا لن يضر بمكونات المعنى فقط بل إن التأثير العاطفي والتداولي سيضيع هو الآخر.

أما الاستعارة المتداولة الثقافية فتترجم أحيانا بالإبقاء على الاستعارة أو تحويلها إلى تشبيه ومن ثم إضافة المعنى وهذا إجراء وسط يحافظ على جزء من تأثير الاستعارة العاطفي (الثقافي) هذا للمتخصص (الخبير) بينما يقدم الشرح للقراء الآخرين الذين لا يتمكنون من فهم الاستعارة [18]. والمثالان التاليان يظهران ذلك بوضوح:

- He never forgets / like an elephant.(ENG)
- Il a une mémoire d'éléphant. (FR)

لا ينسى أبدا / كالفيل

- He's as slow as a tortoise. (ENG)
- Il marche à pas de tortue. (FR)

هو بطيء بطء السلحفاة

4- <u>الاستعارات المقتبسة Adapted</u>: ينبغي ترجمة الاستعارة المقتبسة المتداولة في نص ما باستعارة مقتبسة مكافئة في اللغة الهدف لأنها إن ترجمت حرفيا ستغدو غامضة غير مفهومة،[19] كما يبدو ذلك في هذين المثالين:

- The ball is a little in their court.(ENG)
- C'est peut être à eux de jouer. (FR)

الكرة في ملعبهم

- Almost carrying coals to Newcastle. (ENG)
- Presque porter de l'eau à la rivière. (FR)

كمن يبيع الماء في حارة السقايين
أو/ كحامل التمر إلى هجر

5- الاستعارات الحديثة Recent: ويقصد بها المستجدة الحديثة (Neologism) ذات المعنى الاستعاري، والتي انتشرت بسرعة فائقة في اللغة المصدر ويمكن أن تشير إلى واحدة من الخصائص التي تجدد نفسها باستمرار في اللغة مثل:

Good « groovy » ⟹ Sensass / fab
⟹ بيجنن / بيعقد (آخر حاجة / *يهبّل*)

Without money « Skint » ⟹ Sans le rond
⟹ على العظم/ مفلس/دونما نقود

وتعامل الاستعارات الحديثة التي تشير إلى أشياء أو عمليات جديدة معاملة المستجدات الأخرى مع النظر إلى قابلية تحديد الكلمة الإشارية والمستوى الكلامي للاستعارة. هذا ويمكن لاستعارة حديثة أن تترجم "ترجمة دخيلة" translation Trough:

Head hunting ⟹ Chasse aux têtes ⟹ صيد الرؤوس

وان لم يجد المترجم بدا من ذلك، عليه أن يصف الشيء، بمحاولة ترجمته ترجمة مؤقتة (وصفية) Translation label ويضعها بين مزدوجين.[20]

6- الاستعارات الأصيلة Original: الاستعارات الأصيلة هي استعارات ابتكرها أو اقتبسها كاتب النص في اللغة المصدر. فمن حيث المبدأ، يتوجب ترجمة هذه الاستعارات في النصوص التعبيرية والرسمية بطريقة حرفية سواء كانت عالمية أو ثقافية أو شخصية، ويعتقد نيومارك أن هذه الاستعارات:
- تتضمن جوهر معنى الكاتب وشخصيته ونظرته للحياة، فبذلك ينبغي المحافظة على نقائها.

- كما تعتبر مصدرا لإثراء اللغة الهدف.

فالاستعارة في نهاية المطاف نقل حرفي؛ وقراء كل ترجمة يجدون أنفسهم أمام صعوبات التفسير نفسها التي استبطنت نص اللغة المصدر.

ويرى نيومارك أن الاستعارة كلما انحرفت عن القواعد اللغوية للغة الأصل كلما كانت الحاجة إلى ترجمتها "دلاليا" إذ إن قارئ النص في اللغة الهدف سيندهش و يحار بهذا الاستعمال مثله مثل قارئ النص في اللغة الأصل.

إن الاستعارات الأصيلة الغريبة في معظم النصوص الإعلامية مفتوحة أمام العديد من إجراءات الترجمة اعتمادا على رغبة المترجم عادة في التأكيد على المعنى أو على الصورة [21].

لا يقف نيومارك عند ذكر أنواع الاستعارات وتحديدها بل يغدو محاولا إيجاد إجراءات وطرق لترجمة هذه الاستعارات بحيث تفتح خيارات عديدة أمام المترجم كي لا يجد نفسه محاصرا كل مرة بالحرفية أو حتى مفرطا في التحرر أثناء النقل وهذا هو جوهر عملية الترجمة ومعنى ذلك تقديم الخيارات للمترجم. وهنا يقترح نيومارك سبع إجراءات لترجمة الاستعارات، نذكرها كما يلي:

1- <u>عادة إنتاج نفس الصورة في اللغة الهدف</u>:

هذا الإجراء شائع فيما يخص ترجمة الاستعارات أحادية الكلمة مثل:

Ray of hope ⟹ Rayon d'espoir ⟹ بصيص أمل

لكن ينذر تطبيقه بالنسبة للاستعارات متعددة الكلمات لأن ذلك يشترط وجود تداخل ثقافي Cultural overlap أو تجربة عالمية [22] Universal experience

Cast shadow over… ⟹ Jeter une ombre sur…
⟹ ألقى الظلال على

2- استبدال الصورة في الأصل بصورة معيارية في اللغة الهدف:
وذلك تفاديا لاصطدام الصورة الأصلية مع ثقافة اللغة الهدف

- في الاستعارة أحادية الكلمة:

- Table ⟹ Tableau
- Leg ⟹ Pied

- في الاستعارة الممتدة:

- Other fish to fry ⟹ D'autres chats à fouetter
- Jump into the lion mouth ⟹ Se fourrer dans la gueule du loup

ويضيف نيومارك قائلا إن القاسم المشترك الأكبر بين كل لغات التخاطب الإنسانية يتمثل في محاولتها الحفاظ على المتكلمين والمستمعين مما يسمى باللغة المحظورة Taboo والتي تتعلق بكل ما هو مقدس أو محرم Sacred or prohibited.

وفي هذه الحالة على المترجم أن يأخذ حذره في التعامل مع هذه الظاهرة ويجدر به أن يعلم القارئ بدلا من أن يجرح شعوره بالطريقة التي وظفت بها في اللغة الأصلية. (23)

3- ترجمة الاستعارة بتشبيه By simile:
بالحفاظ على الصورة، وهي أنسب طريقة للتخفيف من حدة الاستعارة خاصة إذا لم يكن نص اللغة الهدف ذا طابع عاطفي. والمثال على ذلك ما يلي:

-La brosse du peintre **tartine** le corps humain sur d'énormes surfaces (Claudel)
-The painter's brush spreads the human body over vast surfaces, like **butter over bread**.
فالصورة تبدو أكثر وضوحا في الجملة الثانية (الإنجليزية).

4- ترجمة الاستعارة (أو التشبيه) بتشبيه + معنى: [وعرضيا استعارة + معنى]:

تجمع هذه الطريقة بين الترجمة الدلالية والترجمة التوصيلية بمخاطبتها القارئ الخبير Expert =المثقف وغير المثقف إذا كان قد شك في أن النقل البسيط للاستعارة سيسبب غموضا وعدم استيعاب عند معظم القراء. وبالتالي سيحظى الخبير بفرصة الإحساس بالأثر المكافئ من خلال الترجمة الدلالية أي نقل الصورة بينما يكتفي القارئ العادي بمعنى هذه الصورة والنموذج التالي أحسن مثال على ما قلناه: (24)

- Tout un vocabulaire moliéresque (Barthes)
- A whole repertoire of medical quackery as Molière might have used

5- تقليص الاستعارة إلى معنى:

ومعنى ذلك أن نكتفي بمعنى الاستعارة في اللغة الهدف لكن الاعتماد على هذا الإجراء يستوجب إخضاع المعنى إلى تحليل مكوناته للتأكد من موافقته للصورة الحقيقية للاستعارة (25) والمثال على ذلك ما يلي:

Gagner son pain ⟹ To earn one's living

⟹ يكسب قوت يومه

6- الحذف Deletion / Supression:

ويتم ذلك إذا كانت الاستعارة مكررة ووجودها مثل عدمه، تؤدي دورا ثانويا في النص، إدراجها في نص اللغة الهدف سيجعله ثقيلا غير مستساغ؛ يمكن للمترجم في هذه الحالة أن يستغني كليا عن الاستعارة بشرط أن يكون على يقين مما افترض ولن يكون بإمكانه اتخاذ القرار إلا إذا أخضع نصه لتحليل كامل شامل لمرات عديدة للتعرف على الأهم من المهم (26).

7- الاحتفاظ بنفس الاستعارة + المعنى:

وذلك حينما يحس المترجم أنه بنقله للصورة، لن يفهمه القارئ بما فيه الكفاية فيحتفظ بنفس استعارة اللغة المصدر في اللغة الهدف ويضيف إليها معنى شارحا [27] فمثلا بالنسبة للعبارة التالية إن كانت متضمنة في النص المترجم:

- The tongue is a fire

على المترجم أن يضيف إليها:

- A fire ruins things

لتكتمل الصورة في ذهن القارئ.

ويرى نيومارك أن هنالك عدة عوامل [28] تؤثر في مترجم الاستعارة، نذكر منها:

- أهمية الاستعارة داخل السياق.
- العامل الثقافي للاستعارة.
- مدى التزام القارئ.
- ثقافة القارئ.

وبصفة عامة، يشترك معظم الباحثين في مجال ترجمة الاستعارة، على أن الاحتمالات الأساسية التي تترتب أمام ناقل الاستعارة من لغة (أ) إلى لغة (ب) في حال وجودها واحتلالها دوار بارزا في تركيب نص اللغة المصدر تتمثل فيما يلي:

- إيجاد المقابل الدقيق للاستعارة: (استعارة إلى استعارة) أو بعبارة أخرى من الاستعارة إلى الاستعارة نفسها.
- استخدام عبارة استعارية تحمل معنى العبارة الاستعارية نفسه: (استعارة1 إلى استعارة2) أو بعبارة أخرى، الاستعارة إلى استعارة مختلفة.
- وضع محل الاستعارة مقابلا تفسيريا حرفيا: (استعارة إلى شرح) أو بعبارة أخرى، من الاستعارة إلى لا استعارة.

- حذف الاستعارة تماما من نص اللغة الهدف، أو بعبارة أخرى، من الاستعارة إلى الصفر، ويستعمل هذا الإجراء في حال تم التأكد فعليا من أن الاستعارة المستعملة في نص اللغة المصدر لا تؤدي وظيفة دلالية مهمة، وأن وجودها في النص مثل عدمه.

وهذا ما اقترحته بدورها تيريزا دوبرزنسكا Dobrzynska Teresse في دراسة لها حول ترجمة الاستعارة.[29]

لكن جديون توري Gideon Toury [30] جاء منتقدا الآراء السابقة ومدى انحصار رؤيتها لمفهوم الاستعارة وترجمتها من منظور النص الأصلي فقط، وكأن الاستعارات رصيد خاص بنص اللغة المصدر دون غيره من النصوص، يقتصر على إبداع من لدن المؤلف الأول، وأن المترجم ليس له إلا أن يهتم بما جاء به غيره فيحاكي، يماثل أو يعادل دون أن يناقش، وهنا اختصار للدور المنوط لهذا الأخير واستخفاف بقدراته الإبداعية، وكفاءاته الإنتاجية في ثقافة اللغة الهدف، و لا ربما هذا نفسه ما جعل الأقلام النقدية لا تنصفه أثناء تقييم الترجمة، خاصة في ميدان الأدبيات، بفرض أن ترجمته لا يمكن أن ترتقي إلى مصاف الأصل، وإن حرصت.[31] وقد اقترح الباحث في هذا السياق من خلال دراسة الترجمة من منظور النص المترجم، حالتين، تتمثل أولاهما في وجود الاستعارة في النص المترجم دون وجودها في النص المصدر، أو اقتراح استعارة في النص الهدف كتلخيص لعبارة ما، والمقصود من ذلك:

- من لا استعارة إلى استعارة، بحلول الاستعارة محل عبارة عادية في نص اللغة المصدر.

- من الصفر إلى استعارة، بتوظيف المترجم استعارة غير موجودة أساسا في المصدر، خدمة لسياق نصه المترجم، ورغبة منه في تعويض أي خسارة ناتجة، مهما كان نوعها، أثناء عملية النقل [32]، هذا من جهة، أما من جهة أخرى، سعيا منه إلى إضفاء طابع من الحقيقية والجمالية على نصه، والوصول به إلى مستوى الإبداع النصي بكل ما يحمله ذلك من معنى، والهدف الأساسي من وراء تلك الخطوة في

مرحلة أولى، استحسان ذوق قارئ النص في اللغة المترجم إليها، الذي عادة ما يحرم مما تتضمنه اللغة من جمالية وشعرية بحجة " الأمانة " ويتوجه إلى ما عرض أمامه من ترجمة مجبرا لا مخيرا نظرا لعدم امتلاكه أدوات قراءة النص في لغته الأصلية؛ ومن ثم تغيير وجهة النظر المجحفة في حق النصوص المترجمة ولم لا، وبعبارة أوضح المساهمة في تحديد مستقبل أفضل للترجمة نصا وإبداعا.

هوامش:

1- انظر يوسف أبو العدوس: الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد المعرفية والجمالية، ص11.

2- Dagut, Manachem, Can Metaphor be Translated?" 1976- *Babel*12 (1): 21–33.

3- Mohammed Menacere, Arabic Metaphor and Idiom in Translation Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 37, numéro 3, septembre 1992, PP. 567-572.

4- Peter Newmark, A Textbook of Translation. New York: Prentice-Hall International Press 1988, P.104, and Approaches to Translation, Pergamon Press: 1982, P.186: « Metaphor…is the central problem of translation ».

5- Peter Newmark, the translation of Metaphor/ In Babel Vol XXVI N° 2, 1980.

6- Peter Newmark, A textbook of Translation, P104

7- انظر نايف سليمان، حسن قراقيش، عادل جابر، عبد المؤمن أبو العسل- مستويات اللغة العربية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2000، ص45.

8- Peter Newmark, A textbook of Translation, P.141.
9- Peter Newmark, Approaches to Translation, P.84.
10 - Peter Newmark, A textbook of Translation, P.105
11- Ibid, P.143.
12- Peter Newmark, More paragraphs on Translation, Multilingual Matters, 1998, P.113: « Translation is the only occupation where the search for truth is pursued by the never ending changes of mind ».
13- Peter Newmark, Approaches to Translation, P.85.
14- Peter Newmark, A textbook of Translation, PP.106-107.
15- Ibid, PP.108-111.
16- Ibid, P.108.
17- Ibid, P.110.
18- Ibid, P.110.
19- Ibid, P.111.
20- Ibid, PP.111-112.
21- Peter Newmark, Approaches to Translation, P.94.
22- Ibid, P.88.
23- Ibid, P.89.
24- Ibid, P.90.
25- Ibid, PP.90-91.
26- Ibid, P.91.
27- Ibid, P.91.
28- Ibid, P.92.

29- Teresa Dobrzynska, Translating Metaphor: Problems of Meaning." *Journal of Pragmatics* 24 (6): 595–604.

30- Toury Gideon, Descriptive Translation Studies -- and Beyond, John Benjamins Publishing, 1995, PP. (109-110).

31- من المتعارف أنه كلما تعلق الأمر بالترجمة، وبالنص المترجم يدرج مفهوم الخيانة، الذي يلقي ظلاله على النص متهما المترجم بالتقصير وعدم الوفاء للمصدر شكلا ومضمونا، وذلك بنسب متفاوتة بحسب نوع النص الذي تمت ترجمته، وأبسط المبررات التي تعطى من قبل جمهرة المعارضين للناتج الترجمي، أنه ليس الأصل: " Ce n'est pas l'original" وليس هذا الرأي بجديد إذ إنه رافق الممارسة الترجمية منذ بداياتها.

32- كل ترجمة، تحمل معها خسارة معنوية:

« Dans toute traduction, il y a une perte de sens ».

كتاب "*فن الشعر*" لأرسطوطاليس
بين ضبطية الترجمة ورحابة الفكر الفلسفي
عند العرب المسلمين

سيد أحمد صياد
جامعة وهران 1

إن الترجمة، بوصفها علما وفنا وحقلا معرفيا يمد بجذوره الضاربة في أغوار الكينونة البشرية. هي قرينة تُرمّز للتلاقح العرفي والمعرفي بين الشعوب والأمم. ومن هنا، فإن الولوج إلى تكشف الجوهر من مؤدى وغاية الترجمة ليس من حيث هي عملية نقل لمخطوطات وأفكار ومعلومات ومنجزات معرفية من قومية إلى أخرى، وإنما من حيث هي عملية بعث لروح حضارة أضحى مطلبا ملحا، ويكفينا أن نتساءل عن الحال الذي كان يمكن أن تؤول إليه معارفنا لو لم تترجم وتنقل لنا الكتب الأرسطية ومخطوطات الفلسفة الإغريقية والفكر البوذي والكونفوشي والزرادشتي[1]، وكيف كان للعالم أجمع أن يكتشف أسرار الحضارة الفرعونية من دون فك رموز حجر رشيد، وكيف كان للأدب العربي أن يدخل عوالم فن الرواية لو لم تصل إلينا ترجمات كلاسيكيات الأدب الروسي والألماني والإنجليزي، حيث لم تشهد الحضارة العربية مرحلة أكثر ازدهارا وإشراقا من تلك المرحلة التي اتسعت فيها حركات الترجمة، فانتقلت حضارات الشعوب الأخرى وفلسفاتها وفق انتشارية عابرة للزمان والمكان. وهكذا اتصلت الثقافة العربية بما توصل إليه الفكر الإغريقي والحضارة اليونانية في مجال الأدب والفلسفة والفنون المسرحية.

ولا يختلف اثنان في أن كتاب "فن الشعر Poetica " للمعلم الأول الفيلسوف اليوناني أرسطوطاليس هو عتبة معرفية احتل من خلالها المخطوط مكانة رائدة في تاريخ المسرح، و في تاريخ الأدب عامة، وقد صنفه جمهور الباحثين والدارسين مصدرا تأصيليا للنظرية النقدية الحديثة التي أرست الطرائق والرؤى الأولى لمنجز الأدب والإبداع الفني، من فن القول والخطاب والتمثيل والمحاكاة، ولذا، فقد

كان الكتاب محط اهتمام الفلاسفة والنقاد العرب والمسلمين، بعدما ترجموه من السريانية في القرن العاشر بعد المسيح، وما كان ليُترجم للاتينية إلا في القرن الخامس عشر من اللغة العربية مصدرا. وقد دأب كل من الفلاسفة العرب إلى تقديم ترجمة ارتأى أنها الأنسب والأقرب إلى اللغة الهدف، وكذا اللغة المصدر فظهرت التباينات والشروخ المصطلحية والمفاهيمية واضحة وبيّنة بين ما ذهب إليه القدامى وكذا المحدثون، إلا أن التعليل هنا لكل اختلاف يبقى أسير سلطة التخمين والانتماء الفكري والمعرفي لصاحبه. وبالتالي، تتمثل أمامنا إشكالية الفصل في هذه العلّل وهذه الفروقات الترجمية لمقاصد أرسطو من مؤلفه قائمة، وهل التبريرات المعرفية التي استند إليها المترجمون القدامى و المحدثون، تبقى حجة كافية وشافية لسد التصدعات الترجمية الحاصلة لكتاب "فن الشعر" للمعلم الأول؟

لقد جاءت مذكرات أرسطوطاليس "فن الشعر" في خصائص الشعر الدرامي (المسرح والملحمة). وجوهر هذا الشعر عنده هو الحكاية أو تركيب الأحداث وفق مبدأ الضرورة أو الاحتمال، ثم تأتي بعد ذلك باقي العناصر يرتبها أرسطو حسب الأهمية على الشكل التالي: الأخلاق، والفكر، والقول، والمنظر المسرحي، والنشيد والشعر الدرامي.[2] ولم يكن للعرب وبخاصة الفلاسفة أن يتجاهلوا مؤلفا بهذه الحمولة المعرفية، وهو ما دفع بجهابذتهم إلى إبداء كل الاهتمام والعناية بترجمته ونقله إلى اللغة العربية، وانطلاقا من طبيعة الأسيقة المختلفة بين الحضارتين اليونانية والعربية الإسلامية، فإن عملية الترجمة لم تسلم من عوائق الاختلاف الاصطلاحي والمفاهيمي في التقديم للكثير من الظواهر الفنية التي تناولها أرسطو بالبحث على نحو ظاهرة الشعر الدرامي الذي قابله الشعر العربي الغنائي، وكذا المفهوم القرين للتراجيديا والكوميديا. ومن خلال هذه الدراسة سنسعى إلى تناول البعض من هذه المفاهيم في سياقاتها الفنية والأدبية كما تناولها وفهمها وقدمها الشراح العرب.

الترجمات الأولى لمخطوط "فن الشعر" لأرسطو عند الفلاسفة المسلمين:

تعود الترجمة الأولى للمؤلف إلى أبو بشر متى بن يونس القنائي السرياني الذي عمد إلى تقديم الكتاب بلغة تدنو إلى الفهم العربي حيث قام باستبدال مصطلحات أرسطوطاليس بأخرى تتعانق مع المدلولات العربية، فجاءت ترجمته ولادة لنصوص جديدة ابتعدت أيما ابتعاد عن المذكرات الأصلية لأرسطو التي ألقاها على طلبته. ومذ ذاك الوقت توالت الترجمات والتلخيصات والشروحات لكتاب "فن الشعر" لأرسطو من قبل العديد من المفكرين والفلاسفة المسلمين يتقدمهم الفارابي وابن سينا وابن رشد.

والثابت أن الفارابي (339 هـ) قام بتقديم شرح لكتاب "فن الشعر" عنونه بـ *رسالة في قوانين صناعة الشعر والخطابة* وقد ذهب في تقديمه إلى الإشارة والتأكيد على البتر الذي لحق بمؤلف أرسطو في قوله "لو رُمنا إتمامَ الصناعة التي لم يرُم الحكيمُ إتمامَها - مع فضله وبراعته - لكان ذلك ممّا لا يليق بنا".[3] وهو الرأي ذاته الذي أبداه ابن سينا (429 هـ) من بعده: "هذا هو تلخيص القدر الذي وُجد في هذه البلاد من -كتاب الشعر للمعلم الأول، وقد بقيَ منه شطر صالح".[4] ولم يغفل ابن سينا في كتابه "الشفاء" على الإبانة للمقابلات المفقودة لبعض المفاهيم في الفكر والتراث العربي الإسلامي والتي تناولها أرسطو بالدراسة، مدعما بذلك ما ذهب إليه أبو نصر في ترجمته.

ولم يحد ابن رشد (595 هـ) عن ذات الطرح مؤكدا على أن الترجمات التي عنيت بمؤلف المعلم الأول جاءت غير مكتملة وناقصة، ومرد ذلك أن جزءا كبيرا من هذه المذكرات لاقت الضياع والإهمال، ويقول الشارح ابن رشد في هذا الشأن: "إن هذا الكتاب لم يُترجم على التمام، وإنه بقي منه التكلم في سائر أصناف كثير من الأشعار عندهم. وقد كان هو وعد بالتكلم في هذه كلها في صدر كتابه، والذي نقص مما هو مشترك هو التكلم في صناعة الهجاء".[5] فعلى الرغم من اعتماد ابن رشد على الترجمة التي قدمها الفارابي وسعيه إلى ملء الفراغات المفاهيمية إلا أن ذلك لم يمنعه من الإشارة إلى الفرق الكائن في الكثير

من ثنايا الكتاب بين قصدية أرسطو وما ذهب إليه المعلم الثاني الفارابي.

بين قصدية أرسطو والشروحات الترجمية للفلاسفة العرب:

طرق المعلم الأول في مؤلفه "فن الشعر" الكثير من المسائل والقضايا التي تتعانق مع السلوك الفني والخطابي للإنسان، وتغور في أعماق الهيولى النفسية والإبداعية التي تشكله، والمتأمل في المؤلف يقع على جملة من النظريات والمقولات الفلسفية التي تدور في فلكي الشعر وسلوك الفن، فقد فسر مفهوم المحاكاة بأنه تقديم شخصية الإنسان وعواطفه وأفعاله في شكل فني درامي، وقال إن هدف الفن هو محاكاة الكمال الممكن في الطبيعة. فجاءت نظرية الدراما عنده نتاجا لفكر وفلسفة المحاكاة حيث جعل المحاكاة للشخصيات والانفعالات والأفعال، كمحاكاة الأعمال الفاضلة في التراجيديا والملحمة والمدائح، ومحاكاة الأعمال الرذيلة في الكوميديا والهجاء.[6] وركحا على هذا الفصل في أنماط القول والخطابة كان لأرسطو أن يسلك مسلك الفصل في فنون الأدب على أساس خصائصها الفنية والشكلية، فالمسرحية عنده على ضربين: "مأساة" وهي ما تسمى بالتراجيديا، و"ملهاة" وهي ما تسمى بالكوميديا.

أ- التراجيديا Tragédie: ويعرّفها أرسطو بأنها: محاكاة فعلٍ جليل أو نبيل، تام، له عِظَمٌ ما، في كلامٍ ممتع... وهذه المحاكاة تتم بواسطة أشخاص يفعلون، لا بواسطة الحكاية[7]. ومن ذلك فهي "قصيدة مسرحية تتطور فيها أحداث جدية وكاملة؛ مستمدة من التاريخ أو من الأساطير،على أن تكون شخصياتها من طبقة سامية ويكون الغرض من قص حوادثها وتمثيلها إثارة الخوف أو العطف في نفوس جمهور المستمعين برؤيتهم مناظر الانفعالات والوجدانيات البشرية يتصارع بعضها مع بعض أو تصطرع عبثاً ضد القضاء والقدر."[8]

ب- الكوميديا Comédie: فهي محاكاة لشخصيات دنئة، أي أقل منزلة من المستوى العام... لكن في الجانب الهزلي الذي هو قسم من القبيح، إذ

الهزلي نقيصة وقبح، بدون إيلام ولا ضرر[9]، وموضوعها الهزل الذي يثير الضحك، ومصادر المُضْحِك - من وجهة نظر أرسطو هي: الشخصية، واللغة، والموقف، وتضيف الدراسات الحديثة: الحركة.[10] وفي النتيجة فهي مسرحية أسلوبها أقل جدية، وموضوعاتها أقل سمواً من المأساة، بشرط أن تنتهي نهاية سعيدة؛ ويشترط فيها ألا تكون حوادثها مستمدة من التاريخ بل مبتكرة ابتكاراً تاماً على أن تكون حوادث ممكنة معقولة بحيث تصبح صورة معبرة وصادقة عن حياة المجتمع والناس. ويبدو جليا من خلال التفاسير التي قدمها المعلم الأول لجملة الظواهر الفنية عملية الربط بين الآداءات الغنائية للشعر اليوناني وتمثلاتها الفنية في نظرية الدراما لديه. انطلاقا من وصفه لما هو كائن في الخطابة اليونانية، وهو ما يؤكد بالمقابل عسر نقل هذه التفاسير والشروحات ترجميا عند العلماء والفلاسفة العرب المرتهنين إلى ثقافتهم الإسلامية، ومن هنا تتبدى لنا حتمية أوجه الاختلاف في النقل والتفسير.

ترجمة الفارابي:

تفيدنا التراتبية الزمانية أن العبء الكبير في النقل قد تحمله المعلم الثاني بحكم تعامله مع النص السرياني، وهو يعد نقلا ثانيا من مصدر وسيط غير العبرية، غير أن الفارابي كان واعيا بهذه المجازفة ما دعاه إلى التفطن في نقل الكثير من المفاهيم بخاصة المفصلية منها، حيث كان يقترب إلى الاقتراض بدل الترجمة اللفظية المقابلة على نحو استبداله لمصطلحي التراجيديا والكوميديا بـ (طراغوذيا) و(قوموذيا)، بدلا من المدح والهجاء، كما استبدل مصطلح (الشعر) بـ (الأقاويل الشعرية) ويعرفها بقوله عنها: هي التي من شأنها أن تؤلف من أشياء محاكية للأمر الذي فيه القول."[11]

وركز في ترجمته وتقديمه لمفهوم المحاكاة على إحداث مقاربة للظاهرة في الشعر اليوناني كما في الشعر العربي، ليتمثل فعل المحاكاة عنده على ضربين: "فإن محاكاة الأمور قد تكون بفعل. وقد تكون بقول، فالذي بفعل ضربان: أحدهما أن يحاكي الإنسان بيده شيئا ما،

مثل ما يعمل تمثالا لا يحاكي به إنسانا بعينه، أو شيئا غير ذلك، أو يفعل فعلا يحاكي به إنسانا ما أو غير ذلك. والمحاكاة بقوله: هو أن يؤلف القول الذي يصنعه أو يخاطب به من أمور تحاكي الشيء الذي فيه القول، وهو أن يجعل القول دالا على أمور تحاكي ذلك الشيء."[12]

ترجمة ابن سينا:

لم يكن ابن سينا أكثر مغامرة من المعلم الثاني في نقل مقابلات المحاكاة وفنون الشعر اليوناني إلى اللغة العربية، وذلك انطلاقا من تصوراته الفلسفية لمفهوم الشعر من حيث أنه كلام مُخَيِّل، فمن خلال شرحه لمفهوم التخييل فرق ابن سينا بين الشعر وغيره من الفنون كالنثر والخطابة، وجاء مفهوم المحاكاة عنده محددا ومحصورا في: "كون المحاكاة التي تكون بالأمثال والقصص ليس هو من الشعر بشيء بل الشعر أن يتعرض لما يكون ممكنا في الأمور وجوده، أو لما وجد دخل في الضرورة"[13] مشيرا بذلك في ترجمته لكتاب "فن الشعر" أن أرسطو قصر أفكاره وتنظيره على الشعر اليوناني الدرامي المستخدم في قالب فني لسرد الملاحم والتمثيليات، مما يجعل من الاستحالة تطبيقه على الشعر العربي القائم على القول التخييلي في معناه والموزون المقفى في مبناه.

ترجمة ابن رشد:

جاءت ترجمة ابن رشد لمؤلف "فن الشعر" أكثر تفردا مقارنة بسابقيها، فعلى الرغم من أن الشارح لم يكن ملما بالسريانية ولا اليونانية وهي حقيقة مثلت له عائقا إجرائيا وذلك فيما تعلق بإيجاد المقابلات اللفظية في اللغة العربية لمدلولات يونانية بذات الحمولة الدلالية والمعنوية، بخاصة عندما ولج إلى ترجمة العناصر الفنية المفسرة لظواهر وسلوكات اقترنت بالممارسات الشعرية والمسرحية عند اليونان. ولذا، نأى ابن برشد بترجمته عن الاقتباس والاقتراض والأساليب التي تحمل سمة اللغة المصدر، وإنما كان جريئا في ترجمته ودأب على إيجاد المقابل العربي الذي يتشاكل ويناضد تلك الملفوظات. إيمانا منه بأن نقل المقابل لمدلول الفكرة وجوهرها لن يتأتى إلا

بتعريبها تعريبا دقيقا ودالا من شأنه جعل كلّ عربيٍّ يقرأ الكتاب يقع على جوهر كل مفردة في لغة لم تعرف من قبل فن المسرح والتمثيل والمحاكاة، فاستعمل كلمة (الهجاء) ليدلل بها على الكوميديا، و(المديح) للتراجيديا، إلا أن هذا المذهب لم يكن بمناص عن الكثير من الانتقادات، فقد رأى البعض أن الشارح قد ارتكب بذلك خطأ له دلالته لأنه استبدل (الأنواع الدرامية) بـ (الأغراض الشعرية) غير أن ابن رشد لم يكن منشغلا بهذا التباعد، انطلاقا من إدراكه بأن التقريب المطلق للمفردتين يستوجب حتما نقل كلية الفن المسرحي بفلسفتها وكل أبعادها الطقسية إلى الحضارة العربية.

جهود المحدثون:

إن المتأمل في الترجمات المقدمة لمؤلف "فن الشعر" من أسلافنا المسلمين يقف على الاختلافات اللفظية والمفاهيمية التي فرضتها منطقية الخلفية الفكرية والثقافية بين الحضارتين اليونانية والعربية الإسلامية، إلا أن الشرخ الحاصل بقي قائما ولم يزل بتعاقب العصور والأزمنة. وكثيرا ما وجه الدارسون المحدثون انتقاداتهم إلى الترجمات العربية القديمة لكتاب "فن الشعر" لأرسطوطاليس خلال العصور الوسطى، على اعتبار أنها لم تنقل بالأمانة اللازمة مقاصد المعلم الأول.[14] وعلى الرغم من النقلة المدهشة التي عرفتها الحركة الترجمية في الوطن العربي حديثا، فإن التصدع بقي قائما وإن اختلفت ملامحه ومواطنه، فحينما نتصفح مختلف الترجمات المقدمة للمؤلف ذاته عند إحسان عباس، وشكري محمد عياد، وعبد الرحمن بدوي، وكذا ابراهيم حمادة، فإننا نقع على جملة من الفوارق الاصطلاحية تتفاوت في أبعادها الفهمية في اللغة الهدف، وليس أدل من ذلك التباين الحاصل في عتبة العنوان حيث نتعامل مع "كتاب الشعر"، و"صنعة الشعر"، و"في الشعر"، و"فن الشعر"، ومرد ذلك في رأينا يعود أساسا إلى أن الحمولة المعرفية لمؤلف أرسطو جمعت بين قرائن فكرية وإبداعية وفنية تجريدية يصعب القبض عليها إدراكا وترجمة.

هوامش:

1- فاطمة ناعوت، "الترجمة ومجتمع المعرفة"، ملحق "نوافذ"، جريدة المستقبل، 4 شباط 2007.

2- أرسطوطاليس، فن الشعر، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، 1973، ص ص20-22.

3- أرسطوطاليس، فن الشعر، مع الترجمة العربية، وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد، ترجمة من اليونانية، وشرحه وحقق نصوصه: د.عبد الرحمن بدوي، ص ص149-150، ط2 [بيروت، دار الثقافة، 1973].

4- المرجع نفسه، ص198.

5- المرجع نفسه، ص250.

6- سيد حامد النساج، البناء الدرامي للمأساة عند أرسطو، مكتبة الغريب، ص ص15-17.

7- ينظر: البناء الدرامي للمأساة عند أرسطو، ص: 24، وينظر: النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت، ط1، 1982، ص65.

8- مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، طبعة لبنان، 1974، ص574.

9- عصام الدين أبو العلا، نظرية أرسطوطاليس عن الكوميديا، مكتبة مدبولي، ص24، وينظر: النقد الأدبي الحديث، ص88، وعن: فن الشعر لأرسطو، ص31.

10- ينظر: نظرية أرسطوطاليس عن الكوميديا، ص45.

11- مقالة في قوانين صناعة الشعراء، ص152، كتاب فن الشعر، ترجمة عبد الرحمن بدوي.

12- المصدر نفسه، ص150.

13- أرسطوطاليس، فن الشعر، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ص 183.

14- ينظر: البيان العربي من الجاحظ إلى عبد القاهر، ضمن كتاب: نقد النثر، المنسوب خطأ لقدامة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، ص15.

4- NIDA, 1964; NIDA y TABER, 1969; MARGOT, 1979.

5- Albert BELOT en Espagnol mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction, 1997, Pag.82.

6- Ensenar a traducir (1999), Pag.36.

7- Según VINAY y DARBELNET en "Stylistique comparée du français et de l'anglais" PP.46-53.

8- Procedimientos propuestos por Gerardo Vâzquez Ayora Este autor en "Introducción a la traductologia" PP.251-349.

9- en Espagnol mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction, 1997, Pâg.28.

10- (1977, Pâg.337-348).

11- (1977, Pâg.49).

12- (1997, Pag.87).

13- Ver Enseñar a traducir 1999, Pâg.36 Amparo HURTADO.

Podemos constatar también que Algunos procedimientos tienen la misma función en la proposición de Hurtado y en la de Ayora, sin embargo tienen distintas denominaciones.

Para Gerardo Vásquez Ayora tenemos:

1- La amplificación
2- La explicitación
3- La omisión

A los cuales en la clasificación de Amparo Hurtado Albir corresponden:

1- La ampliación
2- La amplificación
3- La reducción

Referencías:

1- VINAY y DARBELNET (1958), Stylistique comparée du français et de l'anglais, de reeditado en 1977 por las ediciones Didier, Paris. - Espagnol mode d'emploi, pratiques linguistiques et traduction, de Albert Belot, publicado por Marketing S.A, Paris 1997. - Introducción a la traductologia, de Gerardo Vâzquez - Ayora, publicado en Washington por Georgetown University Press, 1977. - Ensenar a traducir, de Amparo Hurtado Albir, ediciones Edelsa, 1999.

2- VINAY y DARBELNET, 1958; Malblanc, 1961; Intravaia y Scavée, 1979.

3- VÂSQUEZ Ayora, 1977; NEWMARK, 1988; DESLILE, 1993.

3-17- La transposición

Cambiar de categoría gramatical.

3-18- La variación

Cambiar elementos lingüísticos (o paralingüísticos como la entonación o los gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono, dialecto social, dialecto geográfico.

Conclusión

Echando un vistazo en las anteriores tres proposiciones de procedimientos, se puede concluir lo siguiente:

Gerardo Vázquez Ayora propone los procedimientos de traducción oblicua puestos por Vinay y Darbelnet, que considera "principales" y les añade cuatro más a los que llama "complementarios".

Amparo Hurtado Albir parece estar de acuerdo con las proposiciones de Vinay y Darbelnet y las de Gerardo Vázquez Ayora, sin embargo, le parecen necesitando otros más por lo que añade algunos que no aparecen en sus proposiciones.

Amparo Hurtado Albir propone distintas técnicas junto con las que las Oponen. Vienen todas contrastadas en el siguiente cuadro: Citaremos: la Ampliación / Compresión, La Amplificación /Reducción, La Generalización /Particularización.

3-10- La generalización

Utilizar términos más generales o neutros. Se opone a la técnica de particularización.

3-11- La modulación

Efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento con relación a la formulación del texto original; puede ser léxica o estructural.

3-12- La particularización

Utilizar términos más precisos o concretos. Se opone a la técnica de generalización.

3-13- El préstamo

Se integra una palabra o expresión de otra lengua. Puede ser puro (sin ningún cambio) o naturalizado (transliteración de la lengua extranjera).

3-14- La reducción

Eliminar elementos de información del texto original. Se opone a la técnica de amplificación.

3-15- La substitución (paralingüística, lingüística)

Cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa.

3-16- La traducción literal

Traducir palabra por palabra un sintagma o expresión.

3-3- La amplificación

Introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas y notas del traductor etc. Se opone a la técnica de reducción.

3-4- El calco

Traducir literalmente una palabra o sintagma. Puede ser léxico o estructural.

3-5- La compensación

Introducir en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo sitio en el que se encuentra en el texto original.

3-6- La compresión

Sintetizar elementos lingüísticos. Se opone a la técnica de ampliación.

3-7- La creación discursiva

Establecer una equivalencia efímera totalmente imprevisible fuera de contexto.

3-8- La descripción

Reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función.

3-9- El equivalente acunado

Utilizar un término o expresión reconocida (por el diccionario o por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua de llegada.

2-3- La omisión

De una manera general podemos decir que a veces el hecho de traducir transfiriendo todas las palabras de la lengua de origen a la de llegada conlleva sobrecargar esta última de elementos extraños; y a fin de evitarlo, el traductor recurre a esta técnica, y eso permitiéndose suprimir algunos elementos léxicos sin dañar el sentido de la frase.

2-4- La compensación

Se recurre a este procedimiento cuando resulta difícil encontrar una correspondencia adecuada y precisa, y eso introduciendo en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo sitio en el que está situado en el texto original.

3- Procedimientos propuestos por Amparo Hurtado Albir **en su investigación**[13]**,** ver Enseñar a traducir 1999, Pâg.36 **Amparo Hurtado Albir** utilizó el concepto de técnicas de traducción para referirse solo a Aquellas que reflejan soluciones de índole textual. Con este planteamiento, esta autora considera las siguientes técnicas que aparecen en orden alfabético:

3-1- La adaptación

Reemplazar un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.

3-2- La Ampliación

Anadir elementos lingüísticos. Se opone a la técnica de compresión.

"complementarios". Se trata de la amplificación, la explicitación, la omisión y la compensación. Ya que los procedimientos que llama "principales" han sido vistos en el apartado anterior consagrado a Vinay y Darbelnet, a continuación doy una breve definición de cada uno de los que llama "complementarios".

2-1 La Amplificación

De acuerdo con Albert Belot[9], la amplificación es un procedimiento que consiste en transponer un enunciado por medio de un fortalecimiento de los elementos léxicos o sintácticos. Seguidamente cito algunos de los casos de amplificación de los que habla Gerardo Vázquez Ayora[10].

- amplificación del adverbio,
- amplificación del verbo,
- amplificación del pronombre,
- amplificación de los demostrativos,
- amplificación de preposiciones;
    - a un sustantivo,
    - a un verbo,
    - a un participio pasado, etc.

2-2 La explicitación

Según Gerardo Vázquez Ayora[11] y Albert Belot[12], por medio de la explicitación, a través la que se añaden elementos ausentes en el original, se expresa en la lengua de llegada lo que está implícito en la de origen.

propuso Amparo Hurtado Albir **en "Enseñar a traducir".**

1- Procedimientos propuestos por Vinay y Darbelnet[7] existen, en general, dos direcciones que puede tomar el traductor. La primera trata la traducción directa, y en ese marco destacan el préstamo, el calco y la traducción 1itéral o palabra por palabra. En cuanto a la segunda dirección, que es la traducción oblicua, se compone de la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación. Más informaciones sobre cada uno de esos procedimientos vienen resumidas enseguida.

Respecto a otra situación que se juzga equivalente. U-Con el objeto de ilustrar esta idea, cito el ejemplo de Vinay y Darbelnet, *"he kissed his daughter on the mouth"* hablando de un padre inglés que vuelve a casa tras un largo viaje. Esta frase se tradujo al francés por [11] *il serra tendrement sa fille dans ses bras*", y la razón de haberla traducido usando la adaptación y no de una manera literal es la diferencia de cultura existente entre los franceses y los ingleses.

2- Vásquez Ayora[8] **en "Introducción a la traductologia" PP 251-349** opina que la traducción oblicua se acerca al ideal de la verdadera traducción por medio de procedimientos de ejecución estilística que se agrupan en: principales y complementarios. Además de los procedimientos de la traducción oblicua antes citados, eso es, la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación, que Vázquez Ayora llama "principales", añade a la lista otros a los que llama

les plus mal chaussés" que traducida literalmente al castellano daria "los zapateros son los peores calzados", se traduce al espanol por su equivalente "en casa del herrero cuchillo de palo". Otro ejemplo de equivalencia en la traducción de refranes, esta vez del inglés al francés, es *"too many cooks spoil the broth*" que se traduce al francés por su équivalente "*deux patrons font chavirer la barque"*

1-2-4- La adaptación

Se aplica este procedimiento en casos de que la situación a la que se refiere el mensaje no existe en la lengua de llegada, y debe ser, por lo tanto, creada con equivalencia traductora; se catalogan en comparación con el original y afectan a micro-unidades textuales.

Las técnicas de traducción no son buenas ni malas, según Hurtado; se utilizará una u otra dependiendo del tipo de texto de que se trate, del tipo de traducción (científica o literaria), de la modalidad (traducción escrita o traducción a vista), de la finalidad de la traducción y del método elegido. Estoy totalmente de acuerdo con Amparo Hurtado Albir cuando afirma[6] que, hoy en dia, existe cierta confusión en cuanto a la catalogación y denominación de las técnicas de traducción. A continuación cito los procedimientos de traducción que propusieron Vinay y Darbelnet, **en "Stylistique comparée du français et de l'anglais"** seguidos de los propuestos por Gerardo Vásquez Ayora **en "Introducción a la traduclologia"** y los que

1-2-2- La modulación

Es una variación en el mensaje obtenida al cambiar de punto de vista. Se justifica cuando nos damos cuenta de que la traducción literal o la transposición llegan a un enunciado gramaticalmente correcto pero que choca con el 'genio' de la lengua de llegada. Del mismo modo que la transposición, en la modulación también se distinguen modulaciones libres o facultativas y otras obligatorias. Cito a continuación algunos tipos de modulación.

- la parte por el todo
- Una parte por otra
- Inversión de términos o del punto de vista
- El contrarío negativo
- Traducción de la voz pasiva por voz activa
- Traducción del discurso directo por el discurso indirecto
- Traducción del singular por el plural.

1-2-3- La equivalencia

La equivalencia es una forma de traducción que permite dar cuenta de una misma situación, y eso estableciendo medios estilísticos y estructurales completamente diferentes. Uno de los ejemplos más clásicos de la equivalencia es el de cuando uno se golpea el dedo al clavar un clavo, si se trata de un francés diria *"aie"* mientras en caso de ser inglés diria *"us h"*. Albert Belot[5] afirma que la equivalencia es un procedimiento que se utiliza con mucha frecuencia en la traducciôn de los refranes, y da el ejemplo del refrân galo: *"les cordonniers sont*

obligatorias/por ejemplo en la traducción de la frase francesa "dès son lever", donde es imprescindible recurrir a una transposición para llegar al inglés con la expresión *"as soon as he sets up"*, u eso traduciendo el sustantivo francés *lever* por el verbo inglés *get up.* Sin embargo si, por el contrario, lo que se pretende es partir de la expresión inglesa, se nos brinda la posibilidad de elegir ente dos opciones en el francés: *"dès son lever"* o *"dès qu'il se lève"*, y es lo que se llama una transposición facultativa.

Vinay y Darbelnet nos ofrecen numerosos tipos de transposición, entre Los que destacamos a continuación los más relevantes:

- Transposición de un adverbio por un verbo
- Transposición de un verbo por un sustantivo
- Transposición de un sustantivo por un participio pasado
- Transposición de un verbo por una preposición
- Transposición de un sustantivo por un adjetivo
- Transposición de un participio pasado por un sustantivo Transposición de un adjetivo por un sustantivo
- Transposición de un adjetivo por un verbo
- Transposición de un adverbio por un sustantivo
- Transposición de un adverbio por un adjetivo
- Transposición de un artículo indefinido por otro definido.

1-1- La traducción directa

1-1-1- El préstamo

Es el más simple de todos los procedimientos, y trata de tomar prestada una palabra o una expresión de una lengua e introducirla en otra sin que sufra ningún cambio. Existen préstamos arraigados y otros recién adquiridos que despiertan aún mucho más interés en el traductor.

1-1-2- El calco

Se trata de un préstamo de carácter particular, donde se presta a la lengua extranjera el sintagma, mientras los elementos que lo componen se traducen literalmente. Existen dos tipos de calco: uno de expresión y otro de estructura. Aparté del préstamo, existen calcos estereotipados y otros nuevos.

1-1-3- La traducción literal

Se la llama también traducción palabra por palabra. En este caso, el traductor pasa de la lengua de origen a la lengua de llegada terminando con un texto correcto sin tener que preocuparse más que de las servidumbres lingüísticas. La traducción literal no resulta siempre aceptable y suficiente porque a veces no se llega a una traducción correcta del sentido, y en este caso se ha de recurrir a la traducción oblicua que trataremos a continuación.

1-2- La traducción oblicua

1-2-1- La transposición

Es un procedimiento que consiste en reemplazar categorías del discurso por otras, y eso sin cambiar el sentido de la frase. Existen transposiciones

Traducción Literaria:
Técnicas y Procedimientos de la Traducción

Bouchra GHADI
Instituto de traducción
Oran1Universidad

1- Los procedimientos de la traducción

Me parece importante ofrecer alguna información sobre los diferentes procedimientos de la traducción, y eso por ser imprescindibles en la efectuación toda traducción, La base de este trabajo son unos cuantos libros de diferentes lingüistas y traductologos[1]. Lo que se denomina técnicas de traducción corresponde en realidad a categorías que nos ayudan a identificar las modificaciones que establece el texto traducido con respecto al texto original. Los procedimientos técnicos de traducción de las estilísticas comparadas[2] y utilizados igualmente por otros autores[3] junto con las técnicas señaladas porlos traductôlogos bíblicos[4] proponen un metalenguaje y una catalogación de soluciones traductoras. Ahora bien, tal y como se conciben en las estilísticas comparadas, las técnicas se limitan a enumerar diferencias en el piano de las lenguas y los procedimientos técnicos de la traducción. En otro piano, los procedimientos técnicos de la traducción afectan a los resultados y no a los procesos; por eso, Amparo Hurtado Albir los distingue de las estrategias. Esta autora opina que las técnicas sirven para analizar y catalogar el funcionamiento de la traducción.

- SAGER et al. (1980): *English Special Languages: Principle and Practice in Science and Technology.* Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

- VIVANCI CERVERO, V. (2006): "El español de laciencia y la tecnología, Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

- WILKINS .D.A (1972): *"Gramatical, Situational and Notional Syllabuses*", en Verdoodt Ed, Proceeding of The Third International Congress or Applied Linguistics, Heidelberg. J.Groos, Oxford Univeesity Press, Oxford .

- CANALE, M. (1983): "From Communicative Competente to Communicative Language Pedagogy", en Richards, J.C. Y R. Schmidt (eds.) (1983): *Language and Communication.* Londres: Longman.

- CONSEJO DE EUROPA (2002a): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Anaya y CVC.

- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1998): "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas". *Carabela,* nº 44 (Septiembre 1998) p. 30 -39. 87.
_____: "La enseñanza /aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera" en Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001): *La enseñanza / aprendizaje de español con fines específicos.* Madrid: Edinumen.

- KOCOUREK, R. (1982): *La langue française de la technique et de la science.* Wiesbaden: Brandstetter.

- SANZ RIOYO, A. (1999): *La enseñanza de lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la medicina.* Alcalá de Henares: Memoria de máster dirigida por Josefa Gómez de Enterría.
_____: "La enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la medicina" en Gómez de Enterría, J. (coord.) (2001): *La enseñanza / aprendizaje de español con fines específicos.* Madrid: Edinumen.

- RONDEAU, G. (1980): "Terminologie et documentation". En: *Meta*, 25, 1,1980.

estudiante de E/LE a la práctica del diálogo tolerante con los demás y la comprensión mutua entre los sistemas lingüísticos y culturales.

Finalmente, como hemos dicho anteriormente que el español es una lengua de mestizaje la podemos considerar también como lengua de interculturalidad competitiva del inglés tomando la situación de *lingua franca** como la consideró VERONICA VIVANCO CERVERO en la actualidad al permitir la comunicación de diferentes comunidades lingüísticas, como fue el caso del latín en la comunicación comercial en los puertos del mar Mediterráneo y que en este momento, el español es una lengua vehicular en muchos ámbitos intentando participar con eficiencia en los campos de la ciencia y la tecnología.

Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos". *Carabela,* nº 44 (Septiembre 1998) pp. 5 - 29.

- BERMEJO, I. & M. HIGUERAS (1998): "La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos: recursos en Internet para la elaboración de actividades". *Carabela,* nº 44 (Septiembre 1998) pp. 119 -124.

- CABRÉ CASTELLVÍ, M.T. (1993): *La Terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Ed. Antártida.

- CABRÉ CASTELLVÍ, M.T. Y J. GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global.* Madrid: Gredos.

4. Horas semanales de estudio.
5. Contenido: cultural, léxico.
6. Actividades comunicativas: comprensión del texto, interacción oral, producción escrita.
7. La evaluación.
8. Los objetivos:

- Desarrollar la comprension del alumno.
- Capacitarle más al nanalizar el texto, sintetizar el contenido y asociarlo para crear un nuevo texto por sus capacidades lingüísticas inmanentes a la comunicación.
- Desarrollar las destrezas orales del alumno a partir de su participación en el aula.

A modo de síntesis, nos gustaría reseñar que este curso en lenguas de especialidad es una aproximación al ámbito de las Ciencias de la Salud y de la Tecnología que pueden servir de punto Todas las nuevas aportaciones lograrán que la enseñanza del Español de la medicina y la tecnología mejore con nuevos métodos, técnicas y una variedad de actividades mucho más amplia.

Conclusión

Lo que nos revela con mayor claridad, es que el recurso a las lenguas de especialidad aplicadas a la didáctica del español como lengua extranjera, abre el camino para la adquisición y el desarrollo de competencias para que el alumno sea capaz de analizar las formas morfológicas, las estructuras sintácticas y las expresiones usadas en los textos que collevan aspectos socioculturales de temas variables, que abren un largo camino para la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas y extralingüísticas poniendo el

aspectos gramaticales y léxicos como los conceptos socio-culturales de las dos lenguas*; porque este tipo de traducción requiere la combinación entre el conocimiento de las dos lenguas y las habilidades culturales también en ambas lenguas.

Y gracias a la traducción se permite la difusión y la transmisión de las informaciones técnicas y científicas facilitando las búsquedas de los investigadores y respondiendo a las necesidades del mercado*.

5. La enseñanza del español con fines específicos y el rol del profesor

El español de los negocios es el campo de especialidad el más desarrollado en el mundo hispano, y el español de la ciencia y la tecnología necesita crecer más para alcanzar el mismo grado que lo de negocios. y para un estudiante de EFE pide una selección rigurosa de contenidos* y una metodología* de trabajo bien desiñada además de trazar microobjetivos y macroobjetivos *y a partir de eso, resulta obviamente el papel primordial que juega el profesor en el campo de la didáctica del español en general y del español con fines específicos en particular llevando un objetivo bifocalizado, de un lado, transmite los conocimientos lingüísticos y técnicos y de otro lado, participa en la construcción de las habilidades y las competencias de los estudiantes en la didáctica le las lenguas de especialidad.

6. Muestra de la presentación de una clase de LE

1. Curso: Lenguas de especialidad.
2. Nivel de estudiantes.
3. Naturaleza del curso: teórica-practica.

c. Rasgos estilísticos:

*Uso de comparaciones y metáforas para la descripción.

*Aparición de las interrogaciones que sirven para estructurar el texto y enlazar sus partes.

*Objetividad de los vocablos médicos y técnicos.

d. Aspectos funcionales:

*Clasificación y enumeración con series de elementos relacionados, con divisiones y subdivisiones de conceptos, etc.

*Cálculo con expresiones y fórmulas matemáticas.

4. La relación entre la traducción y las lenguas de especialidad

La traducción como actividad que traslada un texto original en un texto traducido consiste un buen trabajo de un traductor competente que debe tener un conocimiento profundo de las dos lenguas, la lengua de partida o original y la lengua de llegada o meta pasando por la fase de comprensión y de interpretación a la fase de producción tras la descodificación, el traductor se convierte en autor de un nuevo texto dejando al lector la misma impresión del texto original como si fuese el texto traducido un texto original gracias a la fieldad y la objetividad del traductor.

Para este asunto, cabe señalar *la traducción técnica* que se refiere a abordar todas las tipologías textuales de las lenguas de especialidad, en que el traductor tiene demasiado trabajo al dominar tanto los

*Abundancia de cultismos de origen grecolatino, especialmente en las disciplinas científicas más que en las tecnológicas.

*Abundancia de préstamos, calcos y neologismos, como reflejo de las innovaciones científicas que se producen.

*La polisemia. Tipos de polisemia que se puede distinguir en el lenguaje de las ciencias de la salud:

1. La existente entre la lengua común y el vocabulario médico, como la palabra "depresión".
2. Entre diferentes especialidades médicas? Se puede encontrar por ejemplo, el término "compensación" se emplea en la psiquiatría y en la cardiología.

*Presencia de epónimos, como en "enfermedad de Párkinson".

b. Rasgos morfosintácticos:

*El verbo aparece principalmente en presente, en 3ª persona del singular y desempeña un rol poco importante..

* Abundancia de los sustantivos.

* Predominio del singular frente al plural.

*Presencia de verbos impersonales.

*Ausencia de diálogos, exhortaciones y exclamaciones.

*Abundancia de adjetivos para describir que hacen referencia al tamaño, al color, a la apariencia, a la consistencia, a la forma o a la textura de lo que se describe en ambos textos (las ciencias de la salud y la tecnología).

específicos. A partir de los años 80 la demanda de enseñanza de español con fines específicos, académicos y profesionales, la actividad editorial en este campo y el interés de las instituciones comienza a ser importante. Esta demanda se vio favorecida por la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 y con la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada en 1987, dedicado a la Enseñanza de la Lengua con Fines Específico. En los últimos años, el fenómeno se ha visto ampliado y las editoriales han aprovechado el tirón mediático para publicar manuales sobre el Español Comercial, el Español del Turismo, el Español de los Negocios y el Español de las Ciencias de la Salud.

3. Algunas características del lenguaje de las ciencias de la salud y el lenguaje técnico

También el lenguaje de las Ciencias de la Salud y el lenguaje técnico comparten muchos rasgos con la lengua general, pero también tienen rasgos distintivos. La medicina como ciencia tiene como objetivo principal la explicación racional a partir de la observación de las regularidades del mundo, de una forma objetiva; y la tecnología como aplicación práctica, su terminología es precisa y clara.

a. Rasgos léxicos:

Los términos se caracterizan por lo "monorreferencial", evidenciado por su precisión y univocidad.

Abundancia de términos complejos formados por términos aparentemente simples como siglas, acrónimos y abreviaturas.

aportan al discurso un cierto dinamismo y vitalidad con especificidad y precisión ya que se evalúa constantemente.

1. La definición de la lengua de especialidad

Se emplean varios términos para designar el concepto de lenguas de especialidad con lenguajes especializados y lenguajes con propósitos específicos. Para autores como Kocourek (1982) o Rondeau (1983), los tres términos podrían ser sinónimos. Sin embargo, Sager, Dungworth y McDonald (1980) consideran que el término "lenguajes con propósitos específicos" (en inglés *languages for special purposes (LSP))* procede de la enseñanza de idiomas y su uso de esta lengua tiene que cumplir unos objetivos específicos dentro de un programa de lengua en función de unos destinatarios.

2. El comienzo y la extensión de la enseñanza del español con fines específicos

Con la expansión de la lengua y la tecnología ha surgido la necesidad de conocer la lengua específica de determinados dominios científicos. Actualmente, es necesario conocer la terminología no sólo en su propia lengua, sino también en otras lenguas como requisito de la globalización del mundo en el que vivimos ligado a factores económicos y sociales como la internacionalización de los mercados y la incidencia de las nuevas tecnologías de la comunicación. En este marco, la enseñanza de lenguas de especialidad ha cobrado una gran importancia.

Resulta difícil señalar con exactitud el comienzo y la extensión de la enseñanza de español con fines

una sola moneda por la hermandad lingüística que los unen. Con la ciencia, se explican fenómenos, se aclaran ambigüedades y se responden a preguntas o se resuelven problemáticas; y la tecnología trabaja como recolectora de informaciones y aprovechadora de ellas para proporcionar inventos para servirse en beneficio de la humanidad y para facilitar la vida de los hombres y también se facilita y se mejora más las tareas de los científicos y los investigadores.

El léxico científico goza de una existencia de dos mil quinientos años conocido por su carácter analítico a través de la observación, la experimentación y la interpretación lógica, y como la tecnología como aplicación práctica y sintética es una rama reciente del saber, pues, sin duda el léxico técnico es moderno y posee un gran número de artículos léxicos con abreviados.*

A continuación, subrayamos algunas características del lenguaje científico –técnico presentadas por BOSQUE (1999), como*: la objetividad, la universalidad lingüística, la reversibilidad, y la verificabilidad.

Entonces, el lenguaje de la ciencia y de la tecnología se rigen por tres elementos precisos*: 1.la cantidad.2.la calidad.3.la modalidad. Y a partir de esto, se puede afirmar que el lenguaje científico-técnico tiene rasgos propios como el uso de: los símbolos, las nomenclaturas, los gráficos, las estadísticas, los dibujos, etc, por eso, el vocabulario de la ciencia y la tecnología

Universalización y globalización son términos que se encuentran correlacionados con las lenguas de especialidad o lenguajes de especialidad, se puede considerar las dos denominaciones como sinónimas, porque en el caso específico que nos corresponde se encuentra la encrucijada entre lenguaje y lengua, donde la producción científica y técnica en todo el mundo, necesitan recursos lingüísticos universales para circular esta producción entre las naciones de manera entendida; y a partir de esta perspectiva, se puede considerar *lenguaje y lengua de especialidad* como sinónimos.

También, según ALCARAZ (2003) las lenguas de especialidad se denominan "lenguas profesionales " o "lenguas académicas"; la primera denominación explica lo "profesional", o sea, lo que usan los médicos, los juristas, los economistas, etc; y la segunda refiere a que estas lenguas de especialidad han sido enseñadas en las instituciones antes de ser utilizadas en la realidad al aplicarlas en dichas profesiones y eso es lo que demuestra el complemento entre ambas lenguas: la profesional y la académica por tener rasgos léxicos comunes tomando de la lengua general y añadiendo los términos de la especialidad deseada; por eso, la información específica parte de la genérica*.

Añadimos al mismo sentido, la opinión de MORENO (1999) sobre la existencia de varias tipologías dentro de las lenguas de especialidad como el lenguaje técnico, científico y simbólico como las matemáticas.

En cuanto al lenguaje de la ciencia y de la tecnología, se puede considerarlos como dos facetas de

La Enseñanza de las Lenguas de Especialidad: el Español de las Ciencias de la Salud y la Tecnología

Fatima Zohra HADDOUCHE
Centro Universitario de Ain Témouchent

Introducción general

Actualmente el idioma español conoce una amplia difusión por todo el mundo, gozando de una perfecta situación al ser una lengua viva y dinámica que se mueve de acuerdo al tiempo en que vivimos y reflejando con excelencia el entorno de sus usuarios o de los hispanohablantes que sobrepasan el número de400 millones, en los campos de la economía y de la industria sirviendo sin embargo a los parámetros de la ciencia y la tecnología en que se encuentra su fiel reflejo lingüístico con las siglas, los acrónimos, los neologismos, etc que muestran la hibridación y el mestizaje de mecanismos y organismos con el fin de adaptarse a un mundo de índole globalizador; y además, el español, muestra importantes ventajas ante otros idiomas de mayor difusión como el inglés, como lo afirma la profesora VERONICA VIVANCO CERVERO que dice:

*"... es una lengua óptima para la transmisión oral gracias a la rotundidad de su sistema vocálico"**.

Entonces, el tiempo actual nos confirma que el español ocupa un lugar interesante en el campo de la comunicación y la investigación científica y tecnológica internacionales.

27	I know how to study other subjects well.	1	2	3	4	5
28	I have the ability to learn the language successfully.	1	2	3	4	5
29	I have the ability to write accurately in English.	1	2	3	4	5
30	I have the ability to get the score I try for in my next English test.	1	2	3	4	5
31	I know how to find an effective way to learn English.	1	2	3	4	5
32	I know best how well I learn.	1	2	3	4	5
33	I have been successful in language learning.	1	2	3	4	5
34	I have my own ways of testing how much I have learned.	1	2	3	4	5
35	I am average at language learning.	1	2	3	4	5
36	Making mistakes is a natural part of language learning.	1	2	3	4	5
37	Making mistakes in harmful in language learning.	1	2	3	4	5
38	It is possible to learn a language in a short time.	1	2	3	4	5
39	Learning a language takes a long time.	1	2	3	4	5
40	I am above average at language learning.	1	2	3	4	5

11	The teacher should give me regular tests.	1	2	3	4	5
12	I need the teacher to tell me how I am progressing.	1	2	3	4	5
13	It is important to me to see the progress I make.	1	2	3	4	5
14	I know how to check my works for mistakes.	1	2	3	4	5
15	Having my works evaluated by others is helpful.	1	2	3	4	5
16	Having my works evaluated by others is scary.	1	2	3	4	5
17	I like trying out new things by myself.	1	2	3	4	5
18	I have a clear idea of what I need of English	1	2	3	4	5
19	My language learning success depends on what I do in classroom	1	2	3	4	5
20	My own efforts play an important role in successful language learning.	1	2	3	4	5
21	I myself can find the best way to learn the language.	1	2	3	4	5
22	I know how to plan my learning.	1	2	3	4	5
23	I know how to ask for help when I need it.	1	2	3	4	5
24	I know how to set my learning goals.	1	2	3	4	5
25	I know how my language learning progresses.	1	2	3	4	5
26	I know how to study languages well.	1	2	3	4	5

Appendix

Directions: *Please show how much you agree or disagree with the following statements by circling the numbers that match your answers*

Strongly Agree	***Agree***	***Neutral***	***Disagree***	***Strongly Disagree***
1	*2*	*3*	*4*	*5*

1	The teacher should offer help to me.	1	2	3	4	5
2	The teacher should tell me what my difficulties are.	1	2	3	4	5
3	The teacher should tell me how long I should spend on an activity.	1	2	3	4	5
4	The role of the teacher is to tell me what to do.	1	2	3	4	5
5	The teacher should always explain why we do an activity in class.	1	2	3	4	5
6	The role of the teacher is to help me to learn effectively.	1	2	3	4	5
7	The teacher knows best how well I am.	1	2	3	4	5
8	The role of the teacher is to create opportunities for me to practice.	1	2	3	4	5
9	The role of the teacher is to set my learning goals.	1	2	3	4	5
10	The teacher should be an expert at showing learners how to learn.	1	2	3	4	5

- LAM, R. & LEE, I. (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal, 64*(1), 54-64.

- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Limited.

- MITCHELL, R. (1992). *Testing for learning: How new approaches to evaluation can improve* American Schools. New York: The Free Press.

- TRINH, L. Q. (2005). Stimulating Learner Autonomy in English Language Education: A Curriculum Innovation Study in a Vietnamese Context. Unpublished PhD Thesis. University of Amsterdam. The Netherlands.

learning and sustain their interest within. Yet, this requires time to make that change, besides the need for institutional support, effective plan and teachers' cooperation.

References

- GENESEE, F. and UPSHUR, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

- HASHEMIAN, M., & FADAEI, B. (2013). Fostering EFL learners' autonomy in light of portfolio assessment: Exploring the potential impact of gender. *Iranian Journal of Language Teaching Research 1*(2), (July, 2013) 135-151.

- HOLEC, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner *strategies in language learning* (pp.145-157). Prentice Hall: New York.

- FOSNOT, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.*). Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp.8-33). New York: Teachers College Press.

- JONES, M., & SHELTON, M. (2011). *Developing your Portfolio: Enhancing Your Learning and showing your staff.* New York and London: Routledge.

- KASHEFIAN, S. N. (2002). *An investigation into college EFL learners' beliefs demonstrating their predispositions towards learner autonomy*. Unpublished master's thesis, Shiraz University, Shiraz, Iran.

where their reflection on their learning, planning and goal setting were involved. Involving in self-assessment is likely to help them gain more awareness of their learning needs and difficulties in writing and more interest in learning. Yet, effective training into portfolios requires time and practice which are the ingredients for making the process more familiar to both the students and the teacher.

Conclusion

The research findings within the present research indicated that training first year students into language portfolios, and using the latter as assessment and learning tools in the Written Expression course led to developing some self-assessment attitudes. But, these did not suffice to help them depend on themselves since they were still in the early stages of developing their autonomy. Thus, the time devoted (i.e., six months) for such training was not sufficient to help these students develop a degree of autonomy that enables them to depend on themselves, thereby developing more autonomous learning attitude.

Therefore, for autonomous learning to occur students need to develop the capacity to take control of their learning which goes beyond teachers' instructions and so the classroom setting. Such capacity grows by degrees out of interaction and dependence, as a consequence of the social interactive roots of learning (Little, 1991).Thus, teachers' major concern is to reach that stage and develop this capacity in their students. Portfolios can be effective tools to reach that goal because of their potential to involve students in their

participants still perceived their role in the learning process as that of the "consumer of language courses" (Holec, 1987) and the teacher as a dominant figure. It follows from this, that the awareness raising stage conducted within this experiment in a form of dialogue did not change most of the participants' views and thus convince them of the need to depend on themselves rather than on their teacher. This could imply that holding discussion may not suffice to raise an individual awareness of a given process or idea mainly in context where his beliefs and practices contradict with its principles. Introducing change within such conservative and defensive culture is likely to be conceived as queer and so unacceptable.

In fact, as the first posttest data revealed, the students were still at the first stages of developing their autonomy since they could attain a lower degree of it by the end of the experiment. For this reason, their dependence on their teacher and views referring to his dominating role are common mainly at those stages. However, this dependence should not be regarded as an obstacle for the development of their autonomy, but it needs rather to be exploited by the teacher to enhance their interdependence. This interdependence is demonstrated in the process of negotiations of meaning and scaffolding between teacher and learners and among learners themselves (Trinh, 2005).

Hence, using portfolios enabled the students to have certain control over their learning process. This helped them develop some self-assessment attitudes

On the other hand, a significant difference was captured between these two groups when it comes to self-assessment. The t-test results showed that the value for equal variances is .000. for the following items: I have the ability to check my work for mistakes, I know how to plan for my learning, I know how to find an effective way to learn English, and I have my own ways of testing how much I have learned. Other attitudes were not also shared between the control and experimental groups since their p-value was smaller than ,005. These are: I know how to set my learning goals (,005), I know how my language learning progresses (,008), I know how to study languages well (,001), and I know best how well I learn (,005).

It follows from this, that there are some learning attitudes which have been developed by the experimental group as a result of portfolio assessment. These relate to their self-assessment of the learning process. Yet, their beliefs regarding the teacher and student's roles were still reflecting teacher-centered pedagogy.

Discussion

As the data gathered showed, the first pretest confirmed the homogeneity of the experimental and control groups regarding their autonomy in language learning. It was found that their learning views regarding the role of the teacher/learner were reflecting their dependence on the teacher. The latter was also apparent through their lack of self-assessment attitudes and their inability to set their learning goals, plan, and assess their progress. Nevertheless, after using their portfolios the

the teacher, learner confidence, attitudes toward language learning, and self-assessment. So, the question which remains to be answered is what factors have developed out of portfolio assessment. To answer this question, the researcher has compared the means score of each item of the Learner Autonomy Questionnaire, i.e., the post-test of the control and experimental groups.

It was found that, no significant difference exists between the experimental and control groups regarding their views of the teacher's role. Indeed, in spite of the awareness-raising process the experiment group's views of this role were still reflecting their dependence on their teacher. Indeed, these students seemed to agree with the control group that the teacher should help them, tell them their difficulties, how long they should spend on an activity, how to learn effectively, how they are progressing besides giving them regular tests and considering him/her the one who knows best how well they are.

Similarly, beliefs were also shared regarding their role as students. Both groups limited their learning success to the classroom context. Yet, they recognized that mistakes are part of their learning process and saw the value of peer-evaluation. Besides, their ability to write accurately was denied thereby reflecting the need to improve. Their self-confidence was apparent when they agreed that they had the ability to learn the language successfully and get the targeted score.

Looking at the output box giving the results of the t-test, the p-value is ,043 which is not very smaller than the alpha level".05". This implies that there is a slight difference in the autonomy of the groups experiencing the portfolio and traditional assessments in writing. That is, this kind of training has helped the participants develop certain degree of autonomy which remains low. To confirm these findings, the experimental group's data of the pretest were compared with those obtained from the post-test. This was achieved through paired sample t-test as the following table shows. The *Sig.* (2-tailed) for equal variances is ,044. Thus, one can conclude that using portfolio assessment in the experimental groups led to a lower level of autonomy.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Autonomy - Autonomy	,179	,491	,085	,005	,353	2,092	32	**,044**

Table.3: Paired Sample t-test for the experimental Group Autonomy Before and After the Treatment

Hence, there is a need to account for this degree of autonomy which the students have developed. As stated previously, within the Learner Autonomy Questionnaire (Kashefian, 2002), there are five factors of learner autonomy: learner independence, dependence on

As shown above, the significance level (Sig.) of Levene'sTest for Equality of Variances is ,606 which is greater than .05, then one can assume that group variances are equal. By referring to the column labeled *Sig.* (2-tailed), the *p*-value of the test is ,469. Because it is greater than the level of significance .05, it can be concluded that there is not any significant difference in the mean scores of the two groups with respect to their autonomy. Thus, using the pretest indicates the homogeneity of the experimental and control groups. Yet, after being trained in using language portfolios, is there a significant difference between the experimental and control groups? In attempt to answer this question, the post-test was administered to both groups and an independent sample t-test was performed.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifferen-ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autonomy	Equal variances assumed	3,349	,074	-2,082	46	**,043**	-,219	,105	-,431	-,007
	Equal variances not assumed			-2,409	39,086	,021	-,219	,091	-,403	-,035

Table.2: Independent Samples t -Test for Autonomy in the Portfolio and Traditional Assessments

terms of consistency. Regarding the latter, two experts in the field inspected the questionnaire and confirmed its validity (Hashemian& Fadaei, 2013).

Results

The data obtained from the pre-and post-tests were analysed via statistics which were performed with the Statistical Package for Social Science or what is known as SPSS (version 20). Indeed, an independent sample *t*-test was used to evaluate the difference between the means of the experimental and control groups. Before introducing the portfolio training process (the treatment) and after administering the Learner Autonomy Questionnaire (Kashefian, 2002) to both groups, a t-test analysis was conducted on the data obtained from this questionnaire in attempt to find out whether there is a difference or not between these two groups in terms of autonomy. These results are presented in table.1 below.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autonomy	Equal variances assumed	,270	,606	,730	46	**,469**	,063	,086	-,110	,236
	Equal variances not assumed			,697	24,437	,492	,063	,090	-,123	,249

Table.1: Independent Samples *t*-Test for Autonomy before the treatment

from 10th November to 19th May while the other group acted as the control group who received no training. It is worth noting, that the language portfolio suggested within this context is a learning portfolio which intends to help students 'learn how to learn' through involving them in making and taking decisions over their learning process, assess this process and reflect continuously over their progress as well as their learning needs and goals. It covers both functions: reporting (a form of alternative assessment) and pedagogical functions (a reflective tool to foster student autonomy and learning to learn in foreign language education).

Within this experimental research the pre- and post-tests consist of the Learner Autonomy Questionnaire (Kashefian, 2002) (See the appendix). This questionnaire includes 40 items on a 5- point Likert scale about the role of autonomy in L2 learning. The choices range from 1 (*strongly agree*) to 5 (*strongly disagree*). The questions ask for the learner's perceptions about the roles of the teacher/the learner, self-evaluation, the learner's goal, planning, ability, progression, and mistakes in the course of learning, all of which contribute to the development of learner autonomy. Kashefian (2002) confirmed the presence of five factors of learner autonomy in this questionnaire: learner independence, dependence on the teacher, learner confidence, attitudes toward language learning, and self-assessment. As far as the reliability and validity of this questionnaire is concerned, the former was measured through applying Cronbach's alpha. The internal consistency reliability coefficient turned out to be .78, showing that the questionnaire functioned well in

Research Method

In the attempt to find out about the effects of portfolio development on the students' learning autonomy, there is a need to conduct an experimental research so that variables can be controlled and manipulated. This is since experimental research "is concerned with studying the effects of specified and controlled treatments given to the subjects usually found into groups" (Seliger & Shohamy, 1989, p.136). The treatment, thus, refers to the controlled and intentional experience which the groups are going to be involved in order to measure its effect (Seliger & Shohamy, 1989). In this study, portfolio development is the treatment (the independent variable) which the researcher tried to measure its effect on their learning autonomy (the dependent variable) through the use of control group design where one group received a treatment, i.e., portfolio training while the other who represents the same population (the experimental subjects) did not receive such training.

The control group and the treatment group were compared at the beginning of the experiment by means of pretests, and were later compared at the end of the experiment by means of post-tests which were the same (or very similar) to the pre-test. The participants include four pre-existing groups of first year undergraduate students (48=) who were attending the Written Expression course at the department of English (university of Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem). Three groups of students (=33) were trained into using language portfolios during the academic year 2013-2014

(beliefs and values about how we should teach) into alignment (Jones & Shelton, 2011).

In fact, using portfolios in language assessment is gaining more popularity and support among teachers, teacher-trainers, learners, stakeholders, material designers, educational boards and researchers (Mitchell, 1992). It has been shown that these tools provide excellent opportunities for learner self-assessment (Genesee & Upshur, 1996). For that purpose, considerable body of research has been devoted to find out how to use them interactively to promote learners' self-reflection and thus autonomy along their process of learning. Still, the formative function of portfolio assessment is under-explored especially in the EFL context (Lam & Lee, 2010).

For this reason, the present research aims to investigate the effects of portfolio training on the students' learning autonomy within an EFL context. This is through investigating their learning beliefs and attitudes before and after such training. It is worth noting, that the process of training these students into portfolio development involves the following stages:

1. Identifying the subjects' readiness for autonomous learning.
2. Raising their awareness of autonomous learning.
3. Introducing the portfolio content and process.
4. Checking how the subjects are proceeding with their use and providing continuous feedback.
5. Assessing their portfolios.

Introduction

Since the 1980s, portfolios have gained increasing popularity with the growing dissatisfaction with timed impromptu essay test. They reflect Constructivism or as Jones and Shelton (2011) describe them: "an expression of Constructivism, a theoretical perspective that embodies a certain way of thinking about human learning and development" (p.05). How are, then, portfolios connected to Constructivism? A constructivist stance toward teaching and learning emphasizes students' active involvement in learning, their own construction and reconstruction of knowledge, thus their continuous reflection, questioning and experimentation along their learning process. Indeed, this teaching/learning approach "describes knowledge as temporary, developmental, nonobjective, internally constructed and socially and culturally mediated" (Fosnot, 1996, p. IX). Thus, within this conception learning occurs through interacting, cooperating and negotiating meaning with others.

Therefore, Constructivism as "a teaching/ learning approach that takes into account the cognitive, social, and affective dimensions of the learner necessitates the use of tools, methods, and strategies that go well beyond the standard paper-and-pencil tests and the traditional emphasis on 'producing the right answer' " (Jones & Shelton, 2011, p.19). In this respect, portfolios emerged as a pedagogical tool with which to engage students. Indeed, to reframe one's pedagogy (the way we teach), there is a need for bringing one's theories (the way people learn and develop) and philosophy

Portfolio Assessment and Students' Autonomy in Language Learning

Zineb DJOUB
University of Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem

Abstract

The purpose of this study was to investigate the impact of portfolio assessment as a process-oriented mechanism on the autonomy of first year English students at Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem. The participants were 48 male and female EFL students to whom the Learner Autonomy Questionnaire (Kashefian, 2002) was administered as a pre-and post-test. The portfolio assessment was integrated into the experimental groups within the Written Expression course to explore whether and to what extent their autonomy might get enhanced. The data were analyzed using two independent samples *t* tests, a paired sample t-test and mean scores. The results showed that the portfolio assessment process helped the students' develop some self-assessment learning attitudes. But, engaging in such a process did not support them gain a considerable degree of autonomy which allows them to act by themselves. This is so, since they were still relying on their teacher as their views reflected.

Key words: Autonomy, portfolio assessment, training, language learning.

- LENARDI, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From Theory to Practice.* Switzerland: Peter Lang.
- LONG, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. J. Kramsch (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective.* 32-52.

- MUNDAY, J. (2001). *Introducing translation studies*. New York: Rotledge.

- ROSS, N. J. (2000). Interference and intervention: Using translation in the EFL classroom. *Modern English Teacher*, 9 (3), 61-66.

- SCHWEERS, C. W. Jr. (1999). Using the L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37 (2), 6-9.

- WIDDOWSON, H. G. (1979) *Explorations in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

The results of the analysis, then, went hand in hand with the hypothesis which emphases the usefulness and effectiveness of pedagogical translation and the mother tongue in teaching ESP students. The findings reveal that most students prefer the use of translation and the mother tongue as it handles their reading difficulties seeking for farther investigation for the cognitive process of interlanguage processing (L1 andL2) when reading.

References

- COADY, J., & HUCKIN, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

- COOK, G. (2010). Translation *in language teaching*. New York: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition.* New York: Oxford University Press.

- HARMER, J. (2007). *How to teach English.* England: Pearson Education Limited.

- HARMER, J. (2001). *The practice of English language teaching.* Oxford: Longman.

- HOUSE, J. (2009) *Translation*. London: Oxford University Press.

- HUTCHINSON, T., & WATTERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning- centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

The results in figure 2 show that most of students disfavor English only method since they face difficulties in understanding the teachers' explanations and scientific reading texts especially when they are unfamiliar with scientific terms, that is to say, they lack linguistic knowledge. To bridge the gaps translation is an effective technique that deals not only with linguistic aspect of the language, also it deals with communicative acts. Moreover, students feel bored *(question 6, table 2)* when the teacher uses only English as a medium of instruction what effects classroom discussion because the foreign language speaker tend to use Arabic as a speaking strategy to avoid communication break downs when they lack language knowledge.

7. Concluding Remarks

To wind up, it is recommended that on the part of the student to be aware of the context of elements within the text. Thus, they should contextualize specific item to grasp its appropriate meaning on one hand and to ovoid word for word translation which may lose the meaning of the text on the other hand.

The role of the teacher, henceforth, should not be restricted to equip students with L1 equivalences but to explain and make analogies between the key items (whether words, expressions, phrases, concepts) within the same language and between SL and Target one, and whether they differ or resample those in L1. In addition, L1 should be used just from time to time; it is important in foreign language classroom to create an English environment, that is, the L2 should be more dominant.

feeling of comfort what increase their motivation and self confidence (Statement 8). Moreover, the statements 6 and 7 logically imply that translation is a *reading strategy* and a *learning style.*

6. Students' Attitudes and Feelings toward English Only Classroom

In the second section, data discussion centres in students views and appreciation of the monolingual L2 method. The six questions submitted for that purpose summarized in *table 2* are as follow:

1. I feel that I lack linguistic competence
2. I feel that I am unable of understanding the teachers' instructions
3. I feel that I unable of understanding the spoken language
4. I feel that I unfamiliar with scientific vocabulary
5. I feel bored
6. I feel not satisfied with

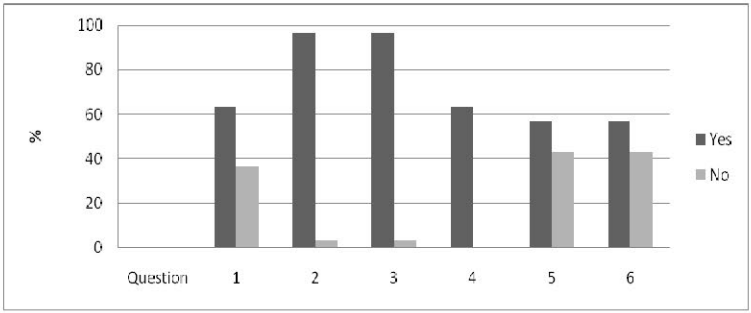


Table 02: Students' Attitudes and Feelings toward English Only Classroom

5. I think Arabic should be used to contact with students,
6. I translate even if my Teacher does not allow me to do so when I read scientific Text,
7. I prefer using specialized bilingual dictionary (Arabic-English) when reading
scientific text rather than monolingual specialized dictionary (English-English)?
8. Do you feel comfortable when teachers use L1?

The results are summarized in Table 1. Numbers 1 to 8 in Table 1 match the above statements.

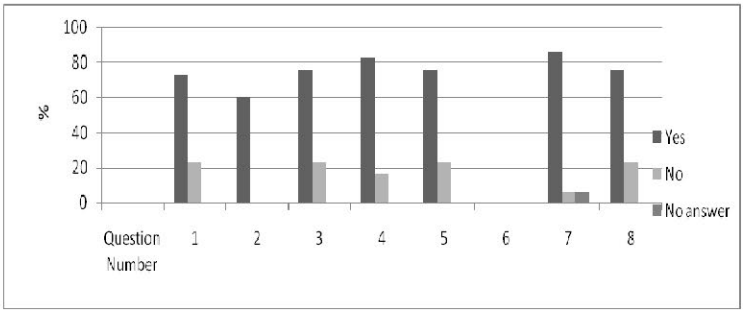


Table 01: Students' Attitudes toward L1 in L2 Classroom

Most of students studying technical English welcome the use of translation into the mother tongue in the teaching and learning context, especially when explaining ESP reading course because they believe that the presence of the mother tongue is necessary in understanding concepts, vocabulary, grammatical rules, and instructions (statements 1 to 5). Also, the implementation of the mother tongue ensures students'

by the process of textualization." (Widdowson 1979, p.52). Pedagogically speaking, Widdowson recommended for teachers, then, to make recourse to L1 and non-verbal as means of manifesting this process.

4. Respondent and Method

The questionnaire is administered to thirty biology students. Its main aim is illuminating the students' views on the use of translation and the mother tongue itself in L2 classroom, contexts of its uses and, students' attitudes toward English only classroom. For the sake of authenticity, the designed questionnaire is submitted face to face and randomly to thirty students. Finally, the collected data will be analyzed quantitatively, and then presented in graphic histograms.

5. Uses of L1 in L2 Classroom

In the first section of the questionnaire, the aim is to find out students' attitudes and feeling toward the uses of L1 in L2 classroom. The data were, then, obtained for the thirty students were asked to rate 8 statements on the two Likert scale: Yes, No. The statements are reproduced below:

1. I think Arabic should be used to Manage classroom interaction
2. I think Arabic should be used to explain instructions,
3. I think Arabic should be used to translate and explain vocabulary,
4. I think Arabic should be used to explain grammatical rules,

awareness of discourse features of the genre as they are looking for stylistic and pragmatic equivalences (1989 as cited in Baker, 1989). Furthermore, an up-to-date reconsideration of translation is that it is viewed as a fifth skill (Ross, 2000; Leonardi 2010). Not only the fifth skill but "It is misleading to suggest that translation is radically different from the other language skills if it depends on and includes them." (Malmakjaer, 1998 as cited in Leonardi 2010)). Even more translation can solve different learning and teaching difficult situations. [Baker, 1989; Chambers 1991; Auerbach, 1993; Schweers, 1999; Ross, 2000; Harmer (a2001, b2007)].

3. Translation in ESP Context

In ESP context, teachers combine a synthesis of methodologies, procedures, materials to help in context-specific teaching. In other words, the focus is on the practice language in use to convey a certain communicative function relevant to the learners' situations (Hutchinson and Watter, 1987). Translation is one of the techniques that help achieve this goal of ESP classroom. So, "Translation here, then, is an operation on language use and not simply on language usage and aims at making the learner aware of the communicative value of the language he is learning by overt reference to the communicative functioning of his own language" (Widdowson, 1979, p.160). Even, translation is a way to engage in understanding a form of real life communicative function (House 2009). Scientific Discourse as a language for specific purpose"… is a universal mode of communicating or universal rhetoric, which is realized by scientific text in different languages

For House (2009), such arguments are neither valid nor proved in scientific research. Howatt (1984) puts it beautiful by saying that such arguments are "without any really convincing reasons that it is perhaps time the profession took another look at it" (quoted in Baker, 1989 p. 120).Even scientific researches confirm findings that are not compatible with the arguments listed above: Hatch (1983) finds out that there are other factors other than L1 and L2 interference that produce errors. Holding this view Corder (1978) reformulated interference into learner strategy that takes place to compensate the lack of linguistic resources of L2 which is for him "a communicative strategy" (as cited in Ellis, 1985). Furthermore, bilingualization involves contact between the two languages (L1 and L2). This contact was rejected since it was believed that it minimizes the natural development of L2 learning and produces transfer when the two language systems fuse into one system. This process is "compounding bilingualism" whereas second language pedagogy sought to promote "coordinate bilingualism", when the two language systems are kept apart (Widdowson, 2003). However, even language pedagogy attempts doing so, students pass through compounding process. Moreover, it is "foreignness" of l2 that require the presence of L1 since what is foreign is recognized by what is familiar. The teaching methodology should be compatible with the students' natural learning style then.

In addition, Duff criticized Grammar Translation Method as confined and eccentric, whereas, the use of translation has different implementations: Learners focus on the text as linked entities, so they are exposed to such

1. Introduction

The use of translation as an aid in EFL context goes back to Grammar-Translation Method which is advocated by German scholarship during the nineteenth century. The first language accordingly, is maintained as reference system to the linguistic units of the syllabus. However, at the end of the nineteenth century, group of theorists, mainly phoneticians, linguists, and language teachers criticized the Grammar-Translation method as being an unsuccessful and wanted farther reformulation in FLT. They supported a natural approach of language learning and teaching as translation, for them, is confined to one skill (typically written one), whereas the spoken mode of language is primary; and the native speaker is the best source of L2 acquisition (Cook, 2010). Due to that exclusion, the use of the mother tongue from the time of Grammar Translation to these days is a debatable issue.

2. Reasons of the Rejection

For many years translation has been seen rejected for many reasons, these are summarized as the following:

1. An inefficient way of teaching and testing skills and time-consuming;
2. The co-presence of L1 and L2 hampers L2 learning as it produces interference;
3. It prevents students from thinking in foreign language (Lado 1964; Bearrdsmore 1982; Faerch and Kasper 1983; Brown 2002; Malmkjaer, 1998 as cited in Lenardi, 2010). Criticizing Arguments of Translation Avoidance.

Keywords: Translation, mother tongue, reading skill, ESP, Scientific texts.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تفحص وجهات النظر حول الاستعمال البيداغوجي للترجمة لتدريس اللغة الانجليزية حسب الأغراض الخاصة، مفترضين بذالك أن هذه الأخيرة يمكن أن تحسن من فهم النصوص العلمية حيث إن اعتماد الأساتذة على اللغة الانجليزية فقط لإقحام الطلبة في اكتسابها والتفكير بها لا يضمن الفهم الصحيح للنصوص العلمية في بعض الحالات. إذًا أنجزنا هذه الدراسة لتقديم توضيحات حول الصعوبات التي يواجهها طلاب السنة أولى ماستر، قسم بيولوجيا، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، عندما يدرسون النصوص العلمية باللغة الانجليزية، وهي تهدف إلى تسليط الضوء على دور الترجمة إلى اللغة الأم في تدريس اللغة الانجليزية وحالات استعماله. كما أننا نسعى من هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر الطلبة حول دمج اللغة الأم في قسم اللغة الانجليزية حسب الأهداف الخاصة مما يساعد أساتذة المادة من اتخاذ قرار الصائب بشأن إدماج اللغة الأم أو تجنبها بعد توضيح حالات استعمالها واستحضار وجهات نظر الطلاب حول استعمال هذه الأخيرة في قسم اللغة. ومن اجل تحقيق تلك الأهداف وجمع المعطيات اخترنا المنهج الوصفي، وبعد تحليل المعطيات استنتجنا أن للترجمة إلى اللغة الأم دور مهم في إطار التعلم والتعليم.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، اللغة الأم، الترجمة، اللغة الانجليزية حسب الأغراض الخاصة، النص العلمي.

Implementing Pedagogical Translation in Teaching ESP Reading Skill

Mouna FETHIZA-TIDJANI
Djamel GOUI
University of Kasdi Merbah
Ouargla

Abstract

The present study sets as its main purpose to examine attitudes toward the uses of pedagogical translation in teaching ESP. The assumption behind this investigation is that much can be gained from the suggested input in raising the students' reading comprehension of scientific texts. As teachers tend to use only English to expose students to the target language, this method, in some situations, does not ensure the students' understanding. Thus, this study is accomplished to afford an illustration about such difficulties met by first year master at the department of biology, Kasdi Merbah University, Ouargla, when they read scientific texts in English. It aims also, at highlighting the role of translation especially into the mother tongue in teaching ESP and teaching situations of L1 uses. Moreover, the study seeks finding out students' attitudes toward that uses in ESP classroom that help ESP teachers to decide whether to implement it or to avoid translation into the mother tongue. To meet these mentioned objectives and to gather data, descriptive method is selected. After analyzing the data obtained, results reveal that translation into the mother tongue has an important impact on the learning and teaching contexts. On the basis of the results achieved, conclusion is draw.

- NIDA, E. (1969) **The Theory and Practice of Translation**. E. J. Brill, Leiden.

- SELESKOVITCH, D. & LEDERER M. (2001). **Interpréter pour traduire**. Didier érudition.

- VENUTI, L. (1998) **The Scandals of Translation, Towards an ethics of difference**, Routledge.

- VENUTI, L. (2008) **The Translator's Invisibility**, Routledge.

Footnotes

1- By "translatable" I mean texts judged worth to be translated.

2- Contrary to Antoine Berman, who influenced some American scholars like Lawrence Venuti, Henri Meschonnic (1932-2009) is almost unknown figure in the Anglophone world. He is a French poet, linguist, and translator. He has authored several texts about translation, only one of which has been translated into English: Ethics and Politics of Translating (2011).

3- The expression is from Michel Ballard's "théorèmes pour la traduction".

4- In his translation of Meschonics' texts after he passed away in 2009, Antony Pym uses the word "Decentering".

References

- BERMAN, A. (1999) **La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain**. Seuil.

- BERMAN, A. (1995) **Pour une critique des traductions**: John Donne. Gallimard.

- HOUSE, J. (2009) **Translation**, Oxford University Press.

- MESCHONNIC H. (1999) **Poétique du traduire**, Verdier.

- MESCHONNIC H. (1973) **Pour la Poétique II. Epistémologie de l'écriture et de la traduction**, Gallimard.

- MUNDAY, J. (2012) **Introducing Translation Studies**, 3rd Edition. Routledge.

readers of the translation to discover new texts, written in different style and even to discover new genres of literature. 3- Carries the reader to the text (not the text to the reader). Relevant Concepts : Otherness; Foreignization; Decentrality/Decentering; Alterity; Hybridity, etc.	oriented nor target-oriented. 2- be a re-creation: translating a poem requires the competences of a poet; translating a novel requires the skills of a novelist, etc. 3- require a competent translator: an artistic work is not necessarily intended to someone; it requires an artist to be translated. Relevant concepts: Re-creation; in-between; Pure-language; Poetics; no-man's langue, etc.	by the reader. 2- adapt itself with the socio-cultural mold of the target environment through equivalence. 3- put the emphasis on the recipient: carries the source text to the reader through adaptation, explanation, omission, addition, etc. Relevant concepts: Fluency; Transparency; Readability; Naturalness; legibility; etc.

make the difference within a specific context, exactly as the original did.

In Conclusion

In view of the previous approaches, we notice that there is no unanimous opinion among theorists on norms for translating literary texts. However, what they have in common is they all consider literature as a "genre" apart. It is actually a complex and dynamic system that requires permanent interaction and complimentarily between theory and practice. They also agree on the existence of some extra-textual elements, let's say "norms", that should guide the translating process to achieve a specific goal.

Even expressed differently, according to the field of interest of every theorist, these norms could easily be categorized within the classical framework of translation studies: source-oriented (overt translation; foreignizing strategy) versus target-oriented (covert-translation; domesticating strategy). However, we notice the emergence of a third tendency which extract and situate the norms of literary translation "in-between" the two categories. This categorization is displayed in table below:

Source oriented norms	"In-between" Norms	Target-oriented norms
The successful translation should: 1- Preserve all the specificities of the source text. 2- Give the chance to the	The successful translation should: 1- not be source-	The successful translation should: 1- be intelligible and understandable

As for the concept of decentering, this is defined by Meschonnic as:

> Decentering is a textual relation between two texts in two language-cultures, [it extends] right to the linguistic structure of the language-system, this linguistic structure becoming value within the system of the text. Annexation [annexion] is the effacing of this relation, an illusion of the natural, the as-if, as if the source-language text were written in the target language, overlooking the differences in culture, in period and in linguistic structure. A text is at a distance: one shows it, or one hides it. Neither import nor export. (Translation by Anthony Pym, published in Target 15(2) (2003)

The etymological meaning of Greek word "poiesis" is creation; and it is exactly this meaning which is attributed by Meschonnic to the word "Poetics". According to him, Language is no more than a mediation between the world and oneself. From this point of view, each piece of literature (either poetry or prose) is an interaction between language and one's own experience in life. The translator would reach the "unspeakable" not through exposing the latent aspects of the "poem" but through an act of creation.

Rhythm is a notion of a very high importance in Meschonnic's philosophy because it constitutes the framework of any "poetic" work. He believes that a good translation should be able to re-create not what the words say (the meaning), but what the words do. A good and acceptable translation should inscribe itself in its relevant historicity and

literary translation is not the form (esthetic features), nor the meaning. It is something situated beyond all the material aspects. Quoting Valery Larbaud, Meschonnic writes:

> Each text has a its own sound, its own color, its own movement, its own atmosphere. Beyond its material and literal meaning, each piece of literature, like each piece of music, has a non-apparent meaning that creates the esthetic impression wanted by the poet. It is exactly this meaning that the translator is supposed to convey, and this should be the only task of the translator. (Henri Meschonnic 1973: 352).

Like the German romantics, Meschonnic believes in the existence of a "third language" between the ST and the TT. He also believes that "Literality" could be the best strategy to valorize the foreign and to enrich one's language and one's culture.

> V. Larbaud shows that borrowing provide the "foreignizing conditions", searched by Aristotle, which enrich incontestably languages into which they are introduced. (ibid: 356).

Like Berman and the German Romantics, Meschonnic considers that what constitutes the norms of success of a translation within the Greco-Roman culture (naturalness, fluency, acceptability, readability, transparency, etc.) is no more than a sort of deformation and distortion of the real project of translating.

surround Meschonnic's Poetics is to see how he defines translation:

> Translation is no longer defined as the transport of the source text into the target literature or, inversely, the transport of the target reader into the source text (double movement, which reposes on the dualism of sense and form, which empirically characterizes most translations), but as work [314] on the language, decentering, interpoetic relation between value and signification, structuration of a subject and history (which formal postulates had separated), and no longer as meaning. This proposition postulates that the text works the language as an epistemology applying [enacte de] a knowledge-skill [savoir] inseparable from this practice and which, beyond this practice, is no longer this savoir but a signified. (Translation by Anthony Pym, published in Target 15(2) (2003)

These concepts of the existence of a language "in-between", a "no man's langue"[3], translation as "re-creation" and valorizing the "other" through "Decentration/Decentering"[4] were deeply discussed by French Scholar Henri Meschonnic (1932 - 2009). He deeply, and at length, criticized E. Nida's "Toward a Science of Translation" (1964) and "The Theory and Practice of Translation" (1969) by giving evidence that the behavioral approach (Dynamic Equivalence), valid for "*Christianizing*" the recipients, is never valid for translating literature. His "Propositions for a poetics of translation", published in 1973, state that the subject of

Walter Benjamin (1892 – 1940) highly influenced the Bermanian concepts.

Walter Benjamin and "The Task of the translator"

In his essay titled "The task of the translator" (1923), which has become one of the references that constitute a must in literary translation, Benjamin believes that the goal of any translation is not to convey the "meaning" or "information" contained in the ST. A translation is supposed to emerge from the ST in order to exist separately and to give it a "continued life". It is a sort of recreation that will give a chance to the ST to survive through times. The "task of the translator" is not to focus on the ST nor on the TT but to pay attention at a higher level: at "*The Pure language*". Benjamin believes that when the ST and the TT co-exist and complement each other, they give rise to the "Pure Language". He also believes that "Literality" is the best way which leads to the Pure Language.

> A real translation is transparent; it does not cover the original, does not block its light, but allows the pure language […] to shine upon the original all the more fully. (Benjamin 2004: 81)

When translating rhymes with writing: Henri Meschonnic[2] and Poetics of Translation

Like German Romantics, Meschonnic's work is important because it moves translation beyond the classic concepts of formal correspondence versus dynamic equivalence, introduced by Nida, as well as beyond the linguistic considerations. I think that the best way to

such a *mixture*by using a uniformed language. Actually, this is the main issue when translating novels.

According to Berman, the previous deforming tendencies (mainly *Ethnocentrism and Hypertextuality)* characterized the translating process in all dominant civilizations (from Rome of Saint Jérometo modern times, passing through Arab civilization).

> The ethnocentric translation was born in Rome. From its beginning, the Roman culture was translation-based. After the period when Latin authors used Greek, they started to translate into Latin all Greek texts. It was an entreprise of massive translation carried out through systematic annexation of texts. It was a process of *Latinization*. (Berman 1999: 31).

Berman believes that these principles of translation (ethnocentrism, hypertextuality, annexation, etc.) are deeply rooted in Greco-Roman culture. This way of perceiving and assessing the translating process started actually with Plato (428-348 BC) who introduced the concept of separation, and opposition, between the "Body" and the "Soul"; the "body = the form" that kills; and the "soul = meaning" that gives life.

The concept of valorizing the foreign through literal translation, introduced by Berman, was early evoked and discussed by the German Romantics of the early nineteen century. Some monumental figures, such as Humboldt, Schlegel, Schleiermacher and mainly

9- The destruction of underlying networks of signification: the word *text* comes from *textile* (fibres that form a tissue!). The qualified translator is expected to be aware of the existence of the network of words forming the text. Berman give an example of argumentative suffixes in a Latin American Text - *jaulón* (large cage), *portón* (large door), etc.

10- The destruction of linguistic patternings: to render sentences constructed in a systematic way in an "asystematic" construction. The techniques of translation adopted by the translator (such as rationalization, clarification and expansion) tend to give a "standardized" translation which destroys the linguistic patterns of the S.T.

11- The exoticization (destruction of vernacular networks): Novelists often use colloquial language in their writings: local speech, slang, and vernacular. Translators tend either to omit these expressions or to exoticizing them by putting them in italics. On the other hand, seeking a Target Language vernacular would be a form of exoticizing the foreign.

12- The destruction of expressions and idioms: replacing an idiomatic expression or proverb by its equivalent in the target text would be the consecration of an ethnocentric translation. By doing so, the translator would create new references and destroy the foreign work.

13- The effacement of the superimposition of languages: Two languages (or more) may co-exist in the source text. These may be Arabic dialect in Maghreb countries, used by some novelists, which is actually a mix of Arabic, French and Berber. Translators tend to erase traces of

1- Rationalization: introducing modifications on the syntactic structure of the ST. By structure, Berman means; punctuation, order of sentences, logical links, etc.
2- Clarification: making explicit what is implicit in the ST. A translation always tends to be clearer than the original.
3- Expansion: a consequence of the two previous tendencies; and it was early mentioned by Vinay and Darbelnet. Because of "overtranslation" and explicitation, the TTs tend to be longer than STs.
4- Ennoblement: It refers to the fact that some translators tend to introduce some esthetic features on their translations by using an elegant style, which was the case of "*les belles infidèles"*, or the unfaithful beautiful.
5- Qualitative impoverishment: to replace words and expressions used in the ST by some equivalents in the TT which don't show the same richness and significance. Berman gives some examples when the form and the sound of a term are associated with its meaning.
6- Quantitative impoverishment: this includes the fact of losing lexical variation in the TT. Berman gives the example of the Spanish ST that uses three different synonyms for "face" (*semblante, rastro and cara).* Rendering all these three words by *face* would give way to a qualitative impoverishment of the ST.
7- Homogenization: it consists of unifying the tissue of the ST at all levels, whereas it is heterogeneous. It is actually the consequence of all the previous tendencies.
8- The destruction of rhythms: rhythm doesn't concern poetry only; other types of works, like sacred texts (Quran), novels, Arabic *makama* are also full of this feature which tend to be destroyed through deformation of word order and punctuation.

Limits of the Interpretative & Socio-linguistic Approach

We mentioned earlier that the interpretative approach was mainly developed from the practice of *Conference Interpreting*. So it deals with *oral language* rather than *written language*. This approach could be relevant to oral speech where *texts* are communicative (they contain information to be transmitted). However, there are some other kinds of texts (expressive texts: poetry, literature, etc.) where language is important (the importance of the aesthetic features of language). In these types of texts, the form and the content are inseparable, and the act of *deverbalization*leads inevitably to the distortion (deformation) of the ST.

Translating according to the sociolinguistic and functionalist approach is qualified by the supporters of the "Literal and Poetic Approach" as an Ethnocentric strategy that tries to level the differences existing in the "**Other**" text according to the mold of the target culture (One of the ***Scandals*** of Translation!! Venuti). It is a translation approach that cares most about the readability and the acceptability of the translated text by the receiver in the target culture.

When Literality rhymes with "*Decentrality*"
Antoine Berman and the "negative analysis" of translation

Berman believes that translation tends to reduce differences through thirteen "deforming tendencies" which could be summarized as follows:

preserve as many features of the original as possible. By contrast, dynamic equivalence seeks to accommodate the needs and norms of target culture readers, and to produce a text that will more naturally engage the reader. "*Even the old question: Is this a correct translation? Must be answered in terms of another question: For whom? Correctness must be determined by the extent to which the average reader for which a translation is intended will be likely to understand it correctly*". (Nida 1969: 1). This implies that there always be different translations which can be called "correct". Accordingly, the same original text will require several different levels of translation, in terms of vocabulary and grammatical structures if we want to give all peoples equal opportunities to understand the message.

Nida states that the dynamic equivalence should always have priority over the formal correspondence. A correct translation will not be measured in terms of whether the words are understandable and the sentences grammatically correct, but in terms of the *total impact* of the message has on the reader of the translation. We can assess that a translation is correct if the receiver reacts in the same way as the reader of the source text. Thus, the main criterion of a correct translation is the impact the message has on the reader of the translation. The translated text is supposed to carry out exactly the same functions as the source text. To make his translation readable and acceptable, the translator is asked to pass the source text through the cultural filter of the host culture. The main criteria of a good translation are: fluency, transparency, readability and natural-sounding.

the act of communication. Elements that contribute in fixing the meaning of any text are always *extralinguistic; metatextual.* It is always the textual context, the situational context, the cultural and historical context (the discourse in general) that fix the meaning of the text and not language itself.

The following lines sum up the main concepts of this school:

- There is a difference between translating and transcoding.
- There is a difference between language and discourse (text).
- Discourse: the use of language within a particular situation, called context.
- There are two kinds of context: verbal context (Smallest Language unit that constitutes a meaning).
- Situational context: the material framework (the place where the discourse is taking place, gestures of the orator, and all material elements that may contribute in orienting and clarifying the linguistic statement.

The socio-linguistic approach

In some types of texts, it is appropriate for textual equivalence to stay very close to formal correspondence, even the result seems "unnatural". This is the case in translations of legal or scientific texts where exact wording is considered crucial to the message being conveyed. This kind of formal equivalence seeks to

communicating process. He is supposed to ensure the maximum communication between the parties. (ibid: 69).

c- The relation norm: a linguistic norm concerning the existing relation between ST and TT. The translator has to take into consideration: the text type, the wishes of the commissioner, the intentions of the original writer, and assumed needs of the prospective readers. (ibid: 69-70).

The professional norms are subject to validation by authority norms; social and ethical factors that were not covered by Toury's DTS.

The School of Paris and The Theory of meaning

Also called the interpretative theory or the theory of sense, this way of perceiving and assessing the translation is mainly based on a communicative approach. Basing their concepts on the practice of conference interpreting, the tenants of this theory (Danica Seleskovicth& Marianne Lederer) consider translation as an act of communication. The translation process deals exclusively with message (meaning) rather than words (language). In order to fulfill the process of translation in a good way, the translator has to *deverbalize* his text (to separate the form, language, from the content, message). Language is considered as a *means of transport* of the messagefrom point A (source text) to point B (target text). The translator intervene within the canal of communication in order to *INTERPRET* (to understand then to explain) the message. From this point of view, a word-for-word translationmay even constitute a barrier to

To situate the text within the target culture system, by looking at its acceptability by the host culture.

1- To analyze both ST and TG in order to figure out the differences, the similarities and the existing relationships (if any) between them. By so doing, we can identify the necessary changes to be introduced.
2- To make a generalization of the translating process concerning each language pairs according to the identified patterns.

Basing his concepts on Toury's, Chesterman proposes another series of norms of translation:

1- Product or expectancy norms: this concern the features that should characterize any translation in order to satisfy the reader. This suppose that the translator should be aware about the dominating tradition of literary translation in the host culture: the genre of texts to be translated, discourse conventions, ideological and political constraints. Chesterman (1997: 64).

2- Professional Norms: actually professional norms go in hand with the expectancy norms. Chesterman suggests three types of professional norms:

a- The accountability norm: an ethical norm concerning professional standards. The translator has to assume his responsibility for the work he produced. (ibid: 68).
b- The communication norm: a social norm concerning the translator as an actor in the

The Polysystem Theory of Translation

When dealing with literary translation, the most known approach is probably the polysystem theory, developed in the 1970 by Itamar Even-Zohar, who actually borrowed his ideas from Russian Formalists and Czech structuralists. According to this theory, any literature could never be studied, understood or analyzed, in isolation from its social, political, cultural and historical framewok; the *system* which dictates the literary rules and conventions of translation within a particular society at a specific period of time. This system include the criteria of selection of "*translatable*"[1] works, usually imposed by publishers, reviewers, official institutions and even by readers. Even-Zohar defines the *polysystem*as follows:

> *A simple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent.*
>
> Even Zohar (2003:3)

Later on, this concept was further developed by Gideon Toury through what is presently known as "*Descriptive Translation Studies*". Starting from his early polysystem work with Even-Zohar, Toury tried to develop a general theory of translation which states that the sociocultural conditions, values and ideas shared by a community, constitute the main element which decides about what is right or wrong, adequate or inadequate. The Descriptive Translation Studies methodology, as suggested by Toury, is composed of three main steps:

Are there Norms for Literary Translation? Decentration Versus Ethnocentrism

Ferhat MAMERI
United Arab Emirates University

Abstract

In the field of literary translation, requirements that usually characterize a "Good Translation" could be identified from two different perspectives of the target text:

1- Translation as a derived product from the source text which should always be the reference to assess and determine the *exactness* of the content of the target text.

2- Translation as "Independent Text" in the host culture which must be "*usable.*"

From this view, correctness is either based on norms of the source text (ST) environment or the target text (TT) environment.

This article will shed the light on the norms of literary translation as discussed by different approaches in the field of translation studies. Through a contrastive analysis of the different tendencies, it will come out with a general categorization of these norms hoping to present them in a more clear way and to make them useful for professional literary translators, teachers, as well as for students interested in literary translation.

Key words: Annexation - Domestication - Ethnocentrism - Fluency - Transparency - Readability - Naturalness - Otherness - Foreignization - Decentration - Alterity - Hybridity.

- MUÑOZ MARTÍN, R. 2002. 'Parameters in the Teaching of Translation' in *Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica.* Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Bellaterra, 6 i 7 de juny de 2002.
Fromhttp://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/ (Accessed on March, 2015).

Conclusion

In this paper, we tried to explain that though-at national as well as international levels- there is an increasing concern in the current translation pedagogy to prepare students who can work with highly specialized material (Maier and Kenny, 1993), local strategic and economic needs are of paramount importance in establishing actual translation courses. International theoretical orientations of specialized translation teaching can only be informative to both local specialized translation teaching and research.

References:

*CHELLI, M. 2012. Unpublished PHD Thesis. A Contrastive Analysis Approach to Teaching Languages for Translational Purposes. Department of English, Mentouri University, Constantine.

- DE CAMPOS, E. 2009. 'The Practice of Specialized Translation: A Case Study of an Academic Certificate' in *CONTEXT: Journal of Social & Cultural Studies,* Vol12, Num 2, December 2009, pp. 10-19. ISSN 1119 - 9229. From:http://contextjournal.wordpress.com/. (Accessed on March, 2015).

- JORDAN-NÚÑEZ, K. 2014. 'Some Tips for Designing and Lecturing an Undergraduate Course in Economic, Financial and Commercial Translation' in Mikel Garant (ed.) *Current Trends in Translation Teaching and Learning E,* Helsinki.Vol1 . ISSN 2342-7205 From:http://www.cttl.org/ (accessed on March, 2015).

- KELLY, D. (2005). *A Handbook to Translator Trainers.*

courses, the progression will rather be built on the strategic needs.

e- Munoz's (2002) view about combining various criteria in a single specialized translation class is an idealistic position, trying to satisfy the needs of an ever changing market; but it is reductionist of the 'holy' mission of the university. It is our assumption that whatever amount of professional aspects are included in higher education curricula, this does not and should not change the holy mission of the university which accords with our genuine strategic objectives.

f- Specific strategic objectives: as was previously stated training translators in all fields to cope with this 'scientific gap' between the advanced world and the third world is a short-term strategic objective. This strategic objective is to be realized through, in our view, postgraduate specialized translation courses.

g- Specific economic objectives: training translators able to satisfy our *genuine economic needs* is a short-term economic objective. The 'specificity' of the Algerian translation market illustrated by the work of the translation offices, in our view, makes it possible for this objective to be realized by general translation courses constantly updated with insights from the profession.

3- Possible Adaptations of Specialized Translation Teaching Orientations to the Algerian Context

It is possible to adapt the specialized translation teaching orientations previously presented to the Algerian context as follows:

a- De Campos' (2009) two steps method of the identification of elements of fundamental significance and search for translation patterns through text analysis and parallel text can be used in both general and specialized courses suggested for the Algerian context.

b- Nunez' (2014) economic translation syllabus can be also insightful as to the theoretical aspects that have to accompany a specialized text.

c- In Munoz's (2002) view, texts for the purpose of disclosure (or general translation texts) proved to be more difficult for students for which they got lower grades than specialized text. This remark is true for Algerian students as well. However, more research is called to determine whether disclosure texts include basic elements to be found in specialized texts, and thus ease will be due to this 'basic nature' rather than difficulty.

d- Munoz's (2002) suggestion-in translation teaching- to start with the most recurrent text type in the profession is relevant to satisfying the economic needs in the Algerian context. As for the strategic needs, we can combine 'basic texts' or 'general' texts with 'specialized' ones in the general translation course. In later specialized

stage / aspect	initial	intermediate	Final
Topic	general	introduction to specialities	Specialisation
Text type	Most common	Paradigmatic	Most frequently occurring
Tasks	Comprehension/expression	Single professional tasks	Complete professional tasks
Extralinguistic determinants	orthographical and typographical	Semiotic	Situational
professional	profiles of leavers	actual general routines tools	relationships with others who make up production chains
Output	300 words / hour	400 words / hour	500 words / hour
Theory	critique of ideas received	study of processes	reflection on the product and process
Mental	classifiable problems standard solutions	specific tasks justified reasons	convergence of tasks, case studies analogy-based solutions

Diagram: organisational criteria for learning progression in translation (Munoz, 2002: 09)

mental operations, initial stages might contain contrastive linguistics and false friend identification; intermediate ones correspond to subjects related to students' conduct and background and final stages relevant to practice in an extremely realistic environment.

The following is a diagram taken from Munoz (2002: 09) summarizing the criteria for learning progression in translation:

communication apparatus (cinema…). The third stage could focus on situational determinants such as customers and proofreaders…' (Munoz, 2002:05).

- As far as the professional aspects of the process of translation is concerned, Munoz (2002) conceptualized the progression as follows:

> In the first stage, students should learn the different profiles of the university leavers; in the second stage, they should focus on actual general professional routines (use of templates, development of documentary and terminological strategies); in the final stage, students will focus on relationships with customers.

- As far as intellectual scope of the profession is concerned, Munoz (2002) conceptualized the progression as follows:

> The 1st stage consists of questioning ideas related to language, communication and the tasks involved in translation.
> The 2nd stage is that of understanding translation process.
> The 3rd stage engage in reflection upon the implications of the work of translators from ethical circumstances to its place within the intellectual work of a linguistic community or polysystem.

And last, as far as the mental processes are concerned, and as translating entail the development, reinforcing, diversification and speeding up of a series of

2.2 Updating the Criteria of Translation Class Content: Munoz Suggestion

Munoz (2002) further suggested ideas for updating the criteria determining the content of translation classes:

- Translation classes should be given in a manner to encourage students to adopt realistic routines that can be transferred to professional activity: 'translation classes should be given in realistic environments in classrooms in which IT equipment is available, for example' (Munoz, 2002: 4).
- There is a three-stages progression to adapt to the reality of the Market as far as text type is concerned:

> 1st stage: progression, in terms of textual typology, can be established by focusing on the texts that are translated most frequently (civil registry, brochures for tourists, press magazines, packaging for food).
> 2nd stage: texts to be translated are those which are assumed to be the most sought after in professional circles. The market here determines specialization.
> 3rd stage would concentrate on common text types within a specific speciality.

- As far as extralinguistic determinants are concerned, 'A possible progression would begin with orthographical and typological rules, as they affect all text types. A second stage would examine the influence of other semiotic systems that also function within the same

Munoz (2002) criticized translation classes as being taught in conditions different from those of the real world (in terms of professional tools and reference documentation), not highly demanding and provide modest results

> 'To begin with, we have to persevere with improving the methods used to teach a profession whose profile, nature and expectations are changing' (Munoz, 2002: 02).

He further pointed to areas where improvement is needed:

a- Professionalization in pedagogy and research
b- Need for theoretical models to understand the translation process and break into specific objectives 'to establish a progression that is consistent with the objectives'
c- Need to reconsider the progression in translation which tends to be established in two stages: general and specialized translation. Munoz (2002) thinks that texts intended for a wide audience (such as disclosure), that are part of general translation, have a greater variation, complexity of vocabulary and syntactic and rhetorical structures than those which are most widely used in specialised-translation classes.
d- Need to reconsider the unrealistic pedagogical strategies due to '...the gap in terms of real conditions as regards the use of technology, volume of work, deadlines, complexity of texts..'(Munoz, 2002: 04).

specific translation skills (literary translation competence for instance) into wide spectrum of skills needed in the translation market; represented here by the exigencies of the translation market.

2. Some Theoretical Orientations in Specialized Translation Teaching

There are many articles that dealt with the practice of specialized translation. De Campos (2009), for instance, dealt with the practice of specialized translation as regards academic certificates. She highlighted the use of a two steps method; the analysis of the specialized source text to identify elements of fundamental significance to translation, and the search for specific translation patterns through parallel texts.

Nunez (2014), from her part, tried to clarify key concepts regarding the didactics of economic, financial and commercial translation. Her syllabus included theoretical aspects, aspects related to the ability to do conceptual or terminological search and aspects related to the specialized translator's real practice.

2.1 Munoz' Critical Account

According to Munoz Martin (2002: 01), a translation teacher and a professional, 'the objective of translation was, until very recently, the intellectual operation of translating, with two stages of progression, namely general translation and specialised translation'. In his article, he questioned the grounds for such an objective and suggested a general pedagogical update.

1- To train translators in all fields of science to cope with the scientific 'gap' between the developed end the underdeveloped worlds. This can be done through specialized courses in translation; but a specialization that follows a profound general course. This is because specialization -in the Algerian case- springs from the need to transfer science to develop the country; not for satisfying the needs of a market that is different from the European one.
2- To train translators who can satisfy the needs of the market. This can be done through general courses; which in the Algerian context provided a solid initiation to different 'specialized' fields.

As to whether the general translation competence of the 'previous' licence undergraduate courses in translation fulfills the needs of the Algerian market or not, most authorized translation offices asked agreed on the fact that translation graduates need to learn a lot once at the work place. The graduates' deficiencies seem to be mainly in the professional and interpersonal skills. This is the case because most of the translation held in these offices is mainly conventional and stereotypic. Thus, as far as our local economic needs are concerned, the general translation competence got from the translation courses seems somehow adequate. Reforms, however, are to target professional, interpersonal (and team work) and technological aspects of the graduates' translation competence. As far as the general translation competence of the Master courses that are a continuation of LMD licence undergraduate courses in language are concerned, we can trace a different challenge: how to transfer

students with highly specialized competences not then be of use on graduation. This risk is reduced with the transferability of 'our' subject area competences to other fields.

In fact, the Algerian context does not present constraints such as professional mobility and making higher education more competitive accordingly. These very specific constraints have influenced the need for more professional translators in Europe.

1.4 Translation Course Objectives and the Algerian Local Strategic and Economic Needs

In fact, we should state clear agendas in education, economy ...etc, and they need to be developed on the basis of our *genuine strategic and economic needs*. The challenge thus is to have course objectives which are in the service of our *genuine strategic and economic needs* which are:

1- The translation of knowledge in all the fields of science as a necessary step for the development of our country.
2- To make Arabic the language of science and technology.
3- To satisfy the market needs in terms of translation services.

If these are our needs, then our objectives will follow as:

The concept of competence in higher education and training has been taken to refer to: "a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes, and to include disposition to learn as well as know-how" (Working group for the implementation of Education and Training 2010; 2003, p. 10 cited in Kelly, 2005, p. 33). In fact, the recent move in European higher education towards a new model of tertiary education together with the attempt to harmonize European curricula (facilitating graduate professional mobility with Europe and making European higher education more competitive in the world) has led to as Kelly puts it *"fruitful period of self-analysis and reflection in many tertiary education institutions"*. If we are to consider the concept of *'competence'* in the context of this reform process, distinction should be made between *"general, generic or transferable competences"* and *"subject area specific competences"* (Kelly, 2005, p. 34). The first type of competences should be the aim of all undergraduate or postgraduate courses (whose mission to help individuals attain personal fulfillment and development, inclusion and employment); whereas the second type of competences should be the aim of their own fields (a role more specific to their own respective fields).

For Kelly (2005), offering a very wide range of generic competences, in the translation field, is very striking and difficult to be found in other academic fields at university level. This permits 'our' students, according to her, to be almost uniquely flexible, adaptable and highly employable citizens. She further added that with the incredible proliferation of translator training courses the world all over, we could run the risk of training

flexible, adapt and constantly learn new skills (emphasis ours).

Obviously, there is an enormous range of activities and skills required belonging to the translation profession. Specialized courses, for Kelly (2005, p. 27), are designed to train specialists in only one area of translation expertise; whereas generalist courses, the most wide spread training courses, are designed to cater for the huge diversity in the current market, while foreseeing likely future developments students are to be prepared for.

In the Algerian context, as far as specialized courses are a continuation of general courses, there is a possibility to satisfy both our local strategic and economic needs. Specialized courses aiming to replace general courses, in our context, are neither market grounded nor competence transferability justified.

1.3 Disciplinary Considerations

If the overall aims are to be described in terms of what professionals are required to do and to know, as Kelly (2005) puts it, then addressing the concept of translation or translator competence becomes necessary. According to Kelly (2005), different authors have used the concept of translator /translation competence in different ways: to describe the actual translation process as an expert activity from a cognitive perspective, to design translation curricula ...etc.

> emanating from its socio-cultural environment, and evolving successfully from one form into another.

He added that there is a dispersion of the language industry into different professional roles taken by graduates trained as translators: bilingual editors, multimedia designers, research specialists, cultural assessors, multicultural software designers, software localizers, terminologists, and project managers (Shreve, 2000, p. 228).

In the same respect, Kingscott (2000, p. 227 cited in Kelly, 2005, p. 27) speaks about ' *a growing fragmentation of the field'*, and identifies changes in the profession such as the globalization of communication, the increasing use of English as a 'world auxiliary language', and the multimodal nature of much text production to enumerate but few examples.

A very good solution, in this context, seems to be preparing learners to be more flexible and to adapt to constant change, as Kelly (2005, p. 27) puts it:

> The constant evolution evoked here is, I believe, essential to any description of professional activity in our age. Not in vain is one of the essential concepts of current education policy that of lifelong learning in recognition of the impossibility for educational institutions clearly to define the future needs of society in concrete terms, and *thus the need to prepare trainees to be*

position in SDL International (Kelly, 2005, p. 25). The basic profile of the recruits is that of

> high-calibre graduates with an appropriate qualification in an any specific or arts discipline relevant for the work of the EU-institutions and the capacity to adapt and evolve professionally to meet our basic requirements (Kelly, 2005, p. 26).

These requirements can be summarized in the following points:

1. Flexibility in changing circumstances.
2. Ability to operate under administrative rules
3. High degree of intellectual curiosity and motivation
4. Capacity to work independently or as a part of a team

In addition to these requirements, graduates should have or be prepared to acquire the following specific skills: language skills (perfect and thorough knowledge of two or more languages), thematic skills (familiarity with different fields) and translation skills (such as register conventions or research strategies).

In fact, the profession is in constant change as Shreve (2000, p. 217 cited in Kelly, 2005, p. 27) posited:

> The profession of translation (can be seen as) a special kind of ecosystem moving through time, modifying itself under the pressure of influences

specialization aimed at is somehow hindered, in our view. Instead of specializing in one of the fields of translation, the Master course will have to encapsulate basic translation-related knowledge for the students from language departments.

1.2 Professional Standards

One way to approach the current state of the translation profession is to dwell a little on what professional translators are actually required to do, if the overall aim of the course is to train professional translators. The UK Languages National Training Organization (LNTO today the National Centre for Languages CILT) in a 2002 leaflet provided the following career guidance description:

> Translators work with the written word. They convert documents from the source language into the language of the people who need to know and read the content of the translation (i.e. the target language) and the final translated document should read as clearly as it did in the original (Kelly, 2005, p. 24).

According to Kelly (2005), this description is undermined by 'old' beliefs: that there is always one source text, that both source and target texts are in written modes, excluding multimedia text for instance, and that the target text is always needed by the reader.

Another way to approach the current state of the field is to analyze job advertisements and descriptions. The following is an advertisement for a translator

Kelly (2005) enumerated several factors which help in defining learning outcomes/objectives, some of them being:

1.1 Socio-Cultural Context

For Kelly (2005), the European socio-cultural and institutional context in which courses are to be offered is the most important factor because there is a big difference between a full undergraduate or a postgraduate programme and a professional development course. The former, being held at the university, has general educational considerations to be taken into account; whereas the latter, being organized by a professional association, does not have such considerations at all. Thus different settings yield different objectives.

The Algerian socio-cultural and institutional context in which translation courses are offered is that of a Licence undergraduate course of four years, followed by a Magister postgraduate course of three years (this was until very recently; two years ago) and a Master course of two years (this is the actual programme). Both programmes are held at the university and they differ as to their general objectives. A general translation competence is the general objective of the undergraduate translation courses and a more 'specific' translation competence is the general objective of the Master translation courses. In cases where the Master course is a continuation of a Licence course in translation, the specialization aimed at in the Master course can be seen as realistic. But in cases where the Master course is a continuation of an LMD Licence course in languages, the

in the service of our own local strategic and economic needs. Second, the paper will consider some theoretical orientations in specialized translation teaching. To be informed about different trends in specialized translation at the international level has a twofold advantage: updating research at the national level and tacking informed decisions as far as the local situation is concerned. The third part of the paper will deal with the possible adaptations of the orientations that are most convenient to our local strategic and economic needs and the setting up of our own genuine orientations.

1. Factors Defining Translation Course Objectives and the Algerian Local Strategic and Economic Needs*

According to Kelly (2005), many training courses in certain university systems and academic traditions do not have explicit definitions of their intentions which can be used as a basic reference point by both staff and students. Now, however, explicit intentions are the rule in almost all courses: "It has now for some time been recognized in most systems, as part of the general move towards improving student learning, that explicit intentions must be formulated for *all courses"* (Kelly, 2005, p. 22).

Explicit intentions had been, for some time, teaching objectives, i.e. what the teacher wanted the student to learn, emphasizing on teacher input. Recently, however, emphasis has been placed on learning outcomes, i.e. what students will be able to do at the end of the course.

Specialized Translation Teaching Between Theoretical Orientations and the Reality of the Market

Madjda CHELLI
University of Constantine 1

Abstract

According to Maier and Kenny (1993), there is an 'increasing concern' in the 'current translation pedagogy' to prepare students who can work with 'highly specialized material'. In this context, the present paper sets first to consider some factors which define translation, curriculum objectives and how to make these objectives in the service of our own local strategic and economic needs. Second, the paper will consider some theoretical orientations in specialized translation teaching. To be informed about different trends in specialized translation at the international level has a twofold advantage: updating research at the national level and taking informed decisions as far as the local situation is concerned. The third part of the paper will deal with the possible adaptations of the orientations that are most convenient to our local strategic and economic needs and the setting up of our own genuine orientations.

Introduction

According to Maier and Kenny (1993), there is an 'increasing concern' in the 'current translation pedagogy' to prepare students who can work with 'highly specialized material'. In this context, the present paper sets to consider some factors which define translation, curriculum objectives and how to make these objectives

Cormier et John Humbley, Ottawa/Paris, Les Presses de l'Université d'Ottawa/André Colin, 1998.

5- MAILLET, Normand (1998): *Caractérisation lexicale de la langue technique québécoise*, Université de Sherbrooke, Projet de thèse, 375 p.

6- MULLER, Charles (1977): *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Coll. « Langue Linguistique Communication », Paris, Hachette.

7- CONDAMINES (A.), Rebeyrolle (J.), 1997: « Point de vue en langue spécialisée », dans *Meta,* n° XLII-1, p. 174-184.

8- CABRÉ (M.T.), 2000: « Terminologie et linguistique: la théorie des portes » dans *Terminologies nouvelles,* n° 21, p. 10-1

9- GAUDIN (F.), 1993: *Pour une socio terminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles,* Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

10- TEMMERMAN (R.), 1997: « Questioning the univocity ideal. The difference between socio-cognitive Terminology and traditional Terminology » dans *Hermes* n° 18, p. 51-90.

específicos (Universidad Alcalá de Henares, 15-17nov. 1993) Summers D., (éd.), (1993).

QUEMADA, B. Introduction à V étude du Vocabulaire médical (1600-1710), Paris, Les Belles-Lettres, 1955, in-8°, 200 p.

RONDEAU, Guy (1981): *Introduction à la terminologie*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 227 p.

PHAL (A.), 1971: *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.). Part du lexique commun dans l'expression scientifique,* Paris, Crédif- Didier.

TEMMERMAN (R.), 1997: « Questioning the univocity ideal. The difference between socio-cognitive Terminology and traditional Terminology » dans *Hermes* n° 18, p. 51-90.

VERLINDE S., (1998), Redéfinir la définition. In: Fontenelle T. et al. Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98 (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Université de Liège, pp375-387.

Notes de Fin de pages

1- KOCOUREK R., (1991), *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter Verlag.

2- I., BILLEAU J., (eds.) Was ist Fachsprache? Working Papers, Reports, Ostfold College, Os allé, 9, N-1750, Halden, Norvège.

3- [General reservoir on which the LSP's of various special areas draw] *Draskau, 1985: p. 3.*

4- CABRÉ, Maria Teresa, La terminologie: théorie, méthode et applications, traduit du catalan et adapté par Monique C.

LEHMANN D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère,* Paris, Hachette.

LEHMANN D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques aujourd'hui*, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 219-221.

LEHMANN D., (1996), *Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de la composante culturelle*, in: L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français, Université Aristote, Thessalonique, 1996, 224-228.

LERAT P., (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, P.U.F.

MAILLET, Normand (1998): *Caractérisation lexicale de la langue technique québécoise*, Université de Sherbrooke, Projet de thèse, 375 p.

MEILLET, Antoine (1975): *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion.

MULLER, Charles (1977): *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Coll. « Langue Linguistique Communication », Paris, Hachette, 206 p.
MEL'CUK et al. (1984, 1988, 1992), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, I, II, III,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

MEL'CUK CLAS A., MEL'CUK I., POLGUERE A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire,* Bruxelles, De Boeck.

MOIRAND S., (1993): *Décrire les discours de spécialité*, Communication lors des III Jornadas de lenguas para fines

CUSIN BERCHE F., (1997), *A la recherche de quelques caractéristiques linguistiques des textes spécialisés et de la rédaction technique*, Le langage et l'homme, 34.4. 21.

CONDAMINES (A.), REBEYROLLE (J.), 1997: « Point de vue en langue spécialisée », dans *Meta,* n° XLII-1, p. 174-184.

FUCHS, Max (1966): « La langue des sciences », BRUNOT, Ferdinand et al. *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, (1966-1972), t. VI, 1repartie, fasc. 2e, Paris, Colin, pp. 523-675.

GUEVEL Z., (1995), *Représentation lexicale d'une langue de spécialité.* Thèse de Doctorat non publiée (Université Paris XIII).

HUTCHINSON T., WATERS A., (1987), *English for Specific Purposes, A learning centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

KAHN G., (1995), *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques,* numéro spécial du Français dans le Monde, *Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies,* janvier, p 144-152

KOCOUREK, Rostislav (1991): *La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique de la langue savante*, 2e éd. augm. Wiesbaden, Allemagne, O. Brandstetter, XVIII + 327 p.

I., BILLEAU J., (eds.) Was ist Fachsprache?, Working Papers, Reports, Ostfold College, Os allé, 9, N-1750, Halden, Norvège.

langues des spécialités s'affirme, des traits particuliers marquent aussi, la sémantique ainsi que le fonctionnement discursif et l'enseignement des langues de spécialité.

Bibliographie

BINON J., CORNU A.m. (1985), *The Degree of Systematisation to define the Relationship between General and Functional Language,* Perrin M. (ed.), *Proceedings of the 4th European Symposium on LSP, Bordeaux,* Université de Bordeaux II, 21-52.

BINON Jean., Serge VERLINDE I.L.T., K.U.LEUVEN: Langue(S) de Spécialité(S): Mythe Ou Réalité? Lexicographie Et "Langue(S) De Spécialité(S)".

BINON, Jean et Serge VERLINDE (1998) : « Le *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*: un nouveau type de dictionnaire d'apprentissage multilingue axé sur la production», *Langage et l'homme*, vol. 33, n° 4, pp. 437-449.

CABRÉ, Maria Teresa, La terminologie: théorie, méthode et applications, traduit du catalan et adapté par Monique C. Cormier et John Humbley, Ottawa/Paris, Les Presses de l'Université d'Ottawa/André Colin, 1998.

CABRÉ (M.T.), 2000: « Terminologie et linguistique: la théorie des portes » dans *Terminologies nouvelles,* n° 21, p. 10-15.

CHALLE O., LEHMANN D., (1990), *Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique "* in: Publics spécifiques et communication spécialisée, numéro spécial du Français dans le Monde, août-septembre 1990, 74-81.

pénétrer dans les réseaux notionnels que lui offre le dictionnaire. Pour le natif, les équivalents ont une valeur encyclopédique, mais aussi didactique.

Conclusion

Au terme de cette étude et au vu de tout ce qui précède, je me vois tentée de reformuler le titre de mon travail, pour me demander si les spécialistes de la terminologie ont bien une conception claire des caractéristiques générales et spécificités de la langue de spécialité. Il me semble en effet que, les approches générales et la formulation des définitions de certains terminologues, révèlent que la plupart d'entre eux ne voient dans la langue de spécialité qu'un continuum d'usages diversifiés de la langue générale ou commune, et qu'ils ne reconnaissent pas de spécificité *a priori* de la langue de spécialité.

En effet la notion de spécialité suppose l'existence d'une langue générale par rapport à laquelle les langues spécialisées se définiraient. En d'autres termes, il y aurait une langue commune aux locuteurs et des langues variables en fonction des compétences plus ou moins spécialisées des uns et des autres. Ce point de vue constitue une façon d'essayer de créer un lien entre la langue-système et les usages réels. Il suppose d'identifier des domaines auxquels on pourrait associer des usages stables. Or, la variation dans les usages peut être très présente et ne pas correspondre à des domaines d'activités identifiés *a priori*.

Nous soulignons, en fin que ce n'est pas au seul niveau lexical et terminologique que la spécificité des

leur proposer, dans le cadre d'une Lexicographie spécialisée d'apprentissage, doivent prendre en considération ces critères et présenter des descriptions extrêmement complètes sur toutes les structures de la langue de spécialité. Les travaux actuellement en cours sur la langue de spécialité portant sur la construction morphologique de certains termes dans les discours spécialisés, sur les réseaux morphosyntaxiques liés aux comportements du verbe dans les collocations terminologiques, laissent entrevoir des particularités spécifiques au fonctionnement de cette langue de spécialité. C'est pourquoi nous défendons l'inclusion des structures comme les *collocations terminologiques* dans les dictionnaires à caractère terminologique.

Cela nous permet d'insister sur le rôle des *collocations terminologiques* dans la conception de ces outils pour l'apprentissage des LSP. À la différence des dictionnaires de langue générale qui sont, soit pour des apprenants natifs soit pour des non-natifs, un dictionnaire de langue de spécialité peut, s'adapter aussi bien à l'un qu'à l'autre, bien que les deux aient des parcours d'apprentissage différents, puisque le premier le fait depuis sa langue maternelle et le second dans une langue étrangère. On peut aider l'apprenant non-natif en introduisant dans le dictionnaire les équivalents terminologiques dans sa langue maternelle, ce qui lui permettra de faire un détour d'apprentissage, au lieu d'entrer en LSP par la langue étrangère, il peut y accéder par sa langue maternelle, à travers les équivalents puis, dans un second temps, refaire la trajectoire vers la langue de spécialité en langue étrangère ou encore, à partir de là, développer de nouvelles stratégies d'apprentissage pour

L'autre situation est celle d'apprendre une LSP dans une langue étrangère. L'apprenant qui se trouve dans cette situation fait normalement, au préalable ou en simultané, un apprentissage conscient, réfléchi et systématisé de la langue étrangère en cause car, comme le mentionne Rey-Debove, il sait : « beaucoup de choses sur le monde (connaissances et culture), maîtrise moins bien l'oral que l'écrit (à la différence des francophones) et ne possède pas les automatismes hérités de la langue maternelle » (1999: XI). Il connaît d'ailleurs souvent mieux que l'apprenant natif les mécanismes internes de la langue maternelle de celui-ci, mais face à une LSP en langue étrangère, il se retrouve doublement en situation d'apprenant d'une langue étrangère, l'une générale et l'autre spécialisée. Nous pouvons alors en déduire que, pour le premier cas comme pour le second, le parcours des deux apprenants face à la même LSP sera donc proche du processus adopté par un apprenant face à une langue étrangère. Il faut néanmoins prendre en compte les connaissances linguistiques et encyclopédiques du premier comme du second. Le code de la langue de spécialité, c'est-à-dire l'ensemble de ses structures morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques sont aussi bien inconnues de l'un comme de l'autre, si l'on considère que les deux individus se trouvent à des stades équivalents d'apprentissage de la langue de spécialité.

L'apprentissage d'une langue de spécialité présuppose des méthodes adaptées aux objectifs des apprenants, tout en tenant compte de leurs connaissances encyclopédiques ainsi que de leurs compétences linguistiques, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Les outils que la Terminologie peut

2.3 L'enseignement et l'apprentissage des langues de spécialité

Le terme "langue de spécialité" désigne en didactique une approche particulière qui consiste à organiser l'enseignement d'une langue à partir d'un besoin clairement identifié, professionnel ou universitaire. Cette situation a très souvent pour corollaire de lier l'enseignement linguistique à des contenus à priori inconnus du professeur de langue ce qui implique de sa part des démarches différentes de celles d'un cours traditionnel de langue générale. Quelle est la spécificité d'une langue de spécialité? En quoi son enseignement est-il différent de celui d'un cours traditionnel de langue?

Partant de l'idée que les LSP peuvent comporter des mécanismes linguistiques qui leurs sont propres, elles doivent être apprises au même titre que l'on apprend les mécanismes de la langue générale, mais peut-être en adoptant une démarche proche des méthodes utilisées pour l'apprentissage des langues étrangères. En effet, les processus d'acquisition d'une LSP sont variables en fonction de la situation d'apprentissage et du profil linguistique de l'apprenant.

Lorsqu'il s'agit d'apprendre une LSP dans sa langue maternelle, l'apprenant se retrouve, *a priori*, à son avantage puisqu'il maîtrise le code dans lequel se fera le transfert des savoirs scientifiques et/ou techniques et ceci parce qu'il a tout au long de sa vie développé, dans sa langue maternelle, toutes ses compétences langagières, mais aussi, tous les automatismes et toutes les intuitions de la langue qui est la sienne.

terminologie descriptive. Sur le plan des unités linguistiques, les partisans de la terminologie descriptive rejettent la dichotomie entre langue générale et langue spécialisée et adoptent une approche sémasiologique et linguistique (Condamines & Rebeyrolle 1997[7]). Les termes font partie intégrante de la langue naturelle, mais ils se caractérisent par le fait qu'ils véhiculent des connaissances spécialisées (Lerat 1995). En plus, le vocabulaire d'un corpus technique ne contient pas uniquement des mots techniques ou « termes » au sens strict, qui sont propres au domaine de spécialité, mais également des mots du VGOS (vocabulaire général d'orientation scientifique) (Phal 1971). Ces mots s'emploient dans plusieurs domaines scientifiques et techniques et leur sens est déterminé par les contextes spécialisés. Finalement, le vocabulaire d'un corpus technique comprend également des mots de la langue générale.

Sur le plan de l'analyse sémantique, la monosémie et l'univocité de la langue de spécialité ont été remises en question notamment par la théorie communicative de la terminologie (Cabré 1998 et 2000)[8], par la socioterminologie (Gaudin 1993)[9] et par la terminologie sociocognitive (Temmerman 1997 et 2000)[10].

Ces remises en questions nous incitent à adopter une approche par continuum, aussi bien au niveau des unités linguistiques (continuum de spécificité) qu'au niveau sémantique (continuum de sens ou continuum de monosémie).

commune, notamment au niveau sémantique. Et inversement, plus le degré de spécialité d'une langue s'accroit plus cette langue présente des caractéristiques propres à elle, qui la distinguent de la langue commune.

2.2.2 L'approche de la sémantique quantitative

Alors que la terminologie traditionnelle préconise l'univocité et la monosémie des termes d'une langue de spécialité, la sémantique quantitative adopte une approche scalaire. Au classement catégoriel des unités linguistiques (termes - mots), elle oppose un continuum de spécificité, allant des unités linguistiques les plus spécifiques aux moins spécifiques, et où les mots-clés sont situés en fonction de leur degré de spécificité. Les spécificités ou mots-clés (keywords) ne sont pas les mots les plus fréquents du corpus technique d'analyse: ce sont en revanche les mots les plus représentatifs, qui caractérisent thématiquement le corpus de la langue de spécialité. En termes relatifs, les spécificités sont significativement plus fréquentes dans le corpus spécialisé que dans un corpus de référence de langue générale.

Le classement catégoriel au niveau sémantique (monosémie vs polysémie) est remplacé par un continuum sémantique de monosémie, allant des unités plus monosémiques aux moins monosémiques ou, ce qui revient au même, plus polysémiques.).

La linguistique de corpus ainsi que l'analyse de corpus spécialisés ont remis en question l'approche onomasiologique prescriptive et normative de la terminologie traditionnelle et ont contribué à l'essor de la

commune, c'est-à-dire lorsqu'on se situe à un degré de spécialisation moins élevé, la monosémie peut être moins respectée, et l'on peut se trouver face à des cas de synonymie, tout au moins partielle.

C'est le cas des spécialités dont le vocabulaire n'a pas fait l'objet d'une normalisation, et où un même concept peut avoir plusieurs dénominations, suivant les auteurs ou suivant les courants de pensée. La terminologie s'attache plus au concept (qui est extralinguistique) qu'au signifié (qui est linguistique), ainsi 'les langues de spécialité " forcent à concevoir la sémantique de façon non-ethnocentrique, du fait de l'universalité potentielle des notions scientifiques et techniques " (Lerat 1995: 29)'. Mais là encore, le degré de spécialité va avoir une incidence. Les champs notionnels sont structurés sur la base de relations logiques, et les champs lexicaux, structurés à partir de signifiés, ne correspondent pas toujours à cette " logique ", et ceci d'autant plus que l'on se rapproche de la sphère de la langue commune. Ainsi, l'affirmation de Lerat (1995: 83) selon laquelle " la sémantique des langues de spécialité est [donc] plus simple que celle des langues en général "' ne se vérifierait qu'en partie. La prévisibilité sémantique, notamment des groupes syntagmatiques, est réelle dans le cadre de disciplines précises. La polysémie des unités lexicales de la langue commune est en effet réduite dans les langues de spécialité, mais la polysémie ne disparaît pas complètement lorsqu'on se situe dans une spécialité. Il nous semble donc possible de dire que plus le degré de spécialité d'une langue se réduit, plus cette langue présente des caractéristiques propres à la langue

Mais, il est à noter que l'univocité terme-notion, à laquelle les terminologues sont attachés, ainsi que la monosémie sont rarement respectées dans les discours spécialisés. L'actualisation des termes en discours les " expose ", à la polysémie. Des unités lexicales de la langue commune peuvent devenir des termes, mais là aussi, leur signification va être différente (métaphore ou glissement de sens). La mobilité des termes se ferait donc au prix d'une altération de sens. Cette altération se ferait avec un gain de signification dans le sens : langue de spécialité → langue commune (non-respect de la monosémie, " interprétation " de sens), et avec une réduction de signification dans le sens: langue commune → langue de spécialité (parmi tous les sens possibles d'une unité lexicale, un seul est actualisé en langue de spécialité). On rejoint ici Pavel (1991):

' *Les mots de la langue commune acquièrent un sens restreint ou spécialisé en passant dans l'usage d'un groupe particulier, et inversement, ils élargissent leur sens, deviennent plus généraux lorsqu'ils sont adoptés par un cercle plus étendu, de sorte que la généralité d'un sens est souvent proportionnelle à l'étendue du groupe qui l'emploie.* (Pavel 1991: 44)'

Une autre remarque de 'Rondeau (1983: 24) qui nous semble fondamentale est le fait que plus on s'éloigne de la langue commune pour aller vers les sphères des vocabulaires ultra-spécialisés, plus le nombre de locuteurs diminue: " le vocabulaire ultra-spécialisé des techniques de pointe et de la recherche d'avant-garde est utilisé par un nombre relativement restreint d'initiés ". Inversement, lorsqu'on se rapproche de la langue

spécialisés. La zone centrale correspond à la zone de la langue commune. La zone mitoyenne correspond à la frontière entre la zone de la langue commune et l'ensemble des zones des LSP. Dans cette zone, une forme linguistique peut se retrouver à la fois dans les LSP et dans la langue commune. Selon Lerat (1995: 135), le vocabulaire ultra-spécialisé, ou jargon, est une barrière entre les initiés et les non-initiés. Les non-spécialistes ont accès à la zone mitoyenne des langues de spécialité (toujours selon le schéma de Rondeau (1983: 25), éventuellement à la zone centrale (processus de vulgarisation), mais pas à la zone des ensembles ultra-spécialisés. Il existe donc des degrés de spécialisation au sein des langues de spécialité. Nous développerons cette idée dans le paragraphe qui suit.

2.2 Spécificités sémantiques des L S P

L'approche qu'on adoptait traditionnellement pour étudier les spécificités sémantiques de la langue de spécialité, est une approche catégorielle. Cette approche catégorielle se caractérise, d'une part, par un classement catégoriel ou binaire des unités linguistiques, c'est-à-dire par la dichotomie termes - mots. D'autre part, elle se caractérise par un classement catégoriel ou binaire au niveau sémantique, à savoir l'opposition monosémie - polysémie.

2.2.1 L'univocité et la monosémie du terme

En terminologie, l'univocité notion-terme est primordiale, et ceci d'autant plus que l'on se situe dans la sphère des vocabulaires ultra-spécialisés.

spécialisé a une relation très directe et très proche à la réalité qu'il désigne. On parle d'«adhésion» du signe spécialisé à son réfèrent, qu'il dénomme.

Ce mode tout particulier de signification, qui est propre au terme spécialisé est à la base de son caractère mono référentiel. Mais il a d'autres implications immédiates. On retiendra surtout qu'il entraîne une priorité de l'aspect référentiel sur l'aspect morphologique du signe. De ce fait, l'objet référé propre à un domaine spécifique s'imposant en tant que création de la science, de la technique ou des activités professionnelles aux spécialistes, le signe lui-même tend à prendre une valeur universelle.

2.1.1 Les strates lexicales de la LSP

Le travail de Normand Maillet a contribué à définir les différentes strates lexicales de la LSP, il s'appuie dans sa thèse[5] sur les principes et méthodes de la statistique lexicale développés par Muller[6]. Selon Maillet: « Dans les textes techniques, nous observons une stratification lexicale allant des termes spécialisés propres à un domaine, aux mots de la langue générale, en passant par un espace intermédiaire qui permet l'expression technique. Cet espace renferme un vocabulaire commun à plusieurs domaines, une sorte de stock lexical situé entre la langue générale et la langue de spécialité. » (Maillet 1998: 260).

Rondeau (1981: 27), schématise l'ensemble lexical général d'une langue. Selon lui les LSP se répartissent sur trois zones, soit la zone mitoyenne, la zone centrale des LSP et la zone des ensembles ultra-

mais cela n'empêche de reconnaitre que ces modalités d'usage de la langue partagent des traits qui attestent leur spécificité tant au niveau lexical, qu'au niveau sémantique, syntaxique et discursif.

2.1 Spécificités lexicales des L S P

Les terminologues ont toujours considéré que le lexique est l'un des aspects les plus marquants des langues de spécialité. On peut opposer lexique général et lexique spécialisé: Le lexique général est marqué de polysémie et de connotations; le lexique spécialisé tend vers l'univocité, tend à être mono référentiel, et est dépourvu de traits de type connotatif. Le lexique général est relativement stable; le lexique spécialisé subit un renouvellement et un enrichissement rapides. L'enrichissement du lexique général provient surtout de la diversification sémantique de termes déjà existants; l'enrichissement du lexique spécialisé se fait par la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles. Le lexique général englobe peu de «mots savants» et utilise des schémas de dérivation usuels; alors que le lexique spécialisé emploie abondamment des bases grecques et latines et des mécanismes et des schémas de dérivation typiques (avec l'usage aussi typique de certains affixes). Le lexique général est moins perméable aux emprunts aux langues étrangères; le lexique spécialisé s'ouvre facilement aux emprunts.

On a souvent insisté sur le fait que les caractéristiques du lexique spécialisé, que l'on vient d'évoquer très sommairement, découlent toutes de son mode tout à fait spécifique de signification: le terme

analyse établit des rapports fonctionnels mais non hiérarchisés (Quemada, 1978: p. 1153).

Section 2: Spécificités linguistiques des LSP

Cette deuxième section du travail sera consacrée à l'étude des spécificités des langues de spécialité.

Durant les années 80, période où les débats portaient sur les fondements théoriques de la Terminologie, aussi bien que sur un concept problématique comme celui de « langue de spécialité », des auteurs comme Kocourek (1982), Rey (1983), Rondeau (1984) et Lerat (1988,1995), entre autres, ont apporté leurs contributions au débat sur la distinction entre langue générale et langue de spécialité, les uns adoptant des positions parfois radicales et d'autres des positions plus modérées.

On peut notamment lire chez Lerat, citant Wüster, « seules les dénominations des concepts, le vocabulaire, importent dans les terminologies, et non pas la morphologie et la syntaxe. Les règles qui s'y appliquent peuvent être tirées de la langue générale. » (1988: 22), laissant ainsi l'idée véhiculée depuis Wüster que ce qui différencie la langue de spécialité de la langue générale est à peine d'ordre lexical et que du reste, s'agissant d'un seul et unique système, elles partagent les mêmes règles de fonctionnement syntaxique et de formation morphologique.

Nous avançons l'hypothèse, que les discours spécialisés, tout en se dispersant dans plusieurs domaines de référence, présentent des nuances et des différences,

1.3 La langue de spécialité véhicule des connaissances

La langue de spécialité mobilise, pour l'usage, les connaissances de la langue générale et en ce sens, il existe bien un continuum entre la langue générale et la langue de spécialité. Malgré tout il subsiste une zone d'ombre pour toute personne extérieure à la communauté d'experts utilisant cette langue de spécialité, à savoir la connaissance et le savoir. Même si les experts parlent la même langue que les autres, les connaissances que véhiculent leurs discours n'en sont pas pour autant plus accessibles. C'est pour cette raison, et à cause de cette séparation des connaissances et des savoirs, que nous préférons parler de la notion de "langue de spécialité". Aussi retiendrons-nous la définition de Dubois et *al.* donnée à l'article "spécialité":

On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier. En fait, la terminologie, à l'origine de ce concept, se satisfait très généralement de relever les notions et les termes considérés comme propres à ce domaine. (Dubois, 1994: p. 440).

Bernard Quemada argumente aussi en ce sens lorsqu'il écrit: *La linguistique descriptive [...] condamne les désignations de "langue" technique et scientifique qui sont également impropres. Il convient plutôt de parler de "vocabulaires", s'agissant d'emplois particuliers du français et de ses variétés qui font appel, pour la prononciation, la morphologie et la syntaxe, au fonds de la langue commune, caractère à partir duquel notre*

communication, et les " décontextualiser ". De plus, c'est oublier qu'une langue de spécialité peut utiliser des moyens non lexicaux voire extralinguistiques: illustrations, formules mathématiques, etc.

3- Finalement, '" les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global " (Cabré 1998: 119)'. Cette notion de " sous-ensemble " nous semble très intéressante, car elle sous-entend que la langue commune et les langues de spécialité peuvent partager certains éléments, et qu'elles sont perméables les unes aux autres. Ainsi, '" les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune " (Cabré 1998: 126)'. La notion de " langue générale " désigne ici la langue dans son ensemble (langues de spécialité + langue commune), et la notion de " langue commune " désigne la langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés. Ce même auteur (1998: 120) souligne le fait que cette conception se fonde sur le principe qu'il est difficile de définir les langues de spécialité selon des critères uniquement linguistiques, leur côté pragmatique étant fondamental. Les langues de spécialité seraient ainsi des systèmes sémiotiques complexes, semi-autonomes, utilisés dans un contexte spécifique et pour des besoins spécifiques, c'est-à-dire communiquer des informations de nature spécialisée; cette communication d'information peut se faire dans un cercle restreint de spécialistes, ou être dirigée à des non-spécialistes (vulgarisation).

On trouve dans Cabré (1998: 118-121) un regroupement des différences qui distinguent les langues de spécialité des langues communes, selon trois positions:

1- " les langues de spécialité sont des codes de type linguistique, différenciés de la langue commune, constitués de règles et d'unités spécifiques ". Selon cette position, une langue de spécialité serait donc une langue à part entière; mais dans ce cas, comment établir une frontière nette entre langue de spécialité et langue commune, et " les phénomènes linguistiques qui différencient la langue de spécialité de la langue commune sont-ils suffisamment importants pour maintenir cette séparation "? Cette conception nous semble trop " exclusive "; en effet, si une langue de spécialité était un véritable code spécifique, elle serait difficilement compréhensible par un non-spécialiste qui ne connaît pas ce code, or ce n'est pas toujours le cas. De plus, un discours scientifique de vulgarisation, donc d'un degré de spécialisation moindre, et compréhensible par un grand nombre de locuteurs, entrerait-il toujours dans cette conception?

2- Une autre position, qui est plutôt celle des linguistes théoriques ou descriptifs, considère que "" toute langue de spécialité est une simple variante de la langue générale " (Cabré 1998: 119)', voire une simple variante lexicale. Ainsi, il n'y aurait pas de langue de spécialité à proprement parler, mais seulement des vocabulaires spécialisés. Le fait de ne voir dans les langues de spécialité que des vocabulaires spécialisés nous semble un peu restrictif. C'est oublier leur potentiel de

considérées comme marquées. (Cabré 1998: 115)' Les langues de spécialité se distingueraient de la langue commune par leurs situations d'utilisation et par le type d'information qu'elles véhiculent.

Les mouvements entre langue commune et langue spécialisée ont fait l'objet de plusieurs travaux[4]. On a observé que ces mouvements se font à double sens. Or, le transit des unités lexicales ne se fait pas par sauts quantiques et il n'existe pas de bande interdite entre les niveaux de langue. Au contraire, les migrations terminologiques se font en continu, passant de la langue commune à la langue spécialisée et inversement par une zone mixte où des unités de la langue commune se chargent de valeurs spécialisées et où des unités d'une langue spécialisée, étant devenues tellement banalisées, sont prêtes à s'intégrer à la langue commune. De plus, cette zone mixte intermédiaire subit une évolution dans le temps. Elle peut d'abord se démarquer de la langue spécialisée, d'une part, et de la langue commune, d'autre part, acquérant un statut indépendant parfois éphémère mais qui, en tout état de cause, n'a pas pour mission de perdurer. Ensuite, elle assure la transition entre langue spécialisée et langue commune avant d'être l'agent support de l'intersection entre les deux. On observe finalement un recouvrement partiel de la langue commune courante par la langue spécialisée banalisée au point qu'il soit impossible de distinguer l'une de l'autre, sinon dans la nuance de tel ou tel usage. Ce phénomène de fusion diachronique garantit, en quelque sorte, l'existence d'un continuum dans l'échelle des niveaux de la langue.

1.2 De la langue générale à la langue de spécialité

Il importe de positionner la notion de langue de spécialité par rapport à la langue générale. Il apparaît pertinent ici de distinguer, à l'intérieur de la langue générale, entre *langue commune* normalement partagée par tous les membres de la communauté linguistique et *langue courante* enrichie d'emprunts à des champs d'expérience spécialisés.

Si une langue de spécialité se définit par rapport à la langue commune, quelles relations les unissent? Les langues de spécialités sont-elles des sous-ensembles de la langue commune, des variantes lexicales de la langue commune (dans le sens où seul le lexique ferait la différence entre langue commune et langue de spécialité)?

Il convient de préciser que nous entendons par " langue commune " la langue non-marquée, non-spécialisée '(" Langue de spécialité s'oppose à langue commune " Dubois et al. 2001: 440)', et que " langue générale " désignerait la totalité de la langue, c'est-à-dire " langue commune " + " langues de spécialité ". Pour Cabré (1998: 112), entre la langue commune et les langues de spécialité, il existe une différence de degré plutôt que de nature, et la spécificité des langues de spécialité se manifeste surtout au niveau de l'usage. Ainsi:

' *Les unités de la langue commune sont employées dans les situations que l'on peut qualifier de non-marquées, (...) les situations dans lesquelles on emploie les langues de spécialité peuvent être*

La définition de Cabré insiste, quant à elle, sur l'aspect terminologique des langues de spécialité: *« Les langues de spécialité sont les instruments de base de la communication entre spécialistes. La terminologie est l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité. » (Cabré 1998: 90)*

Il convient de remarquer la circularité de ces définitions, ce qui traduit la difficulté de définir précisément la notion de " langue de spécialité ". Mais, il convient aussi de noter que selon ces définitions, les langues de spécialités ne sont pas à dissocier de la langue générale, car elles en font partie intégrante. Elles utilisent le même système de règles en syntaxe et en grammaire et ne font qu'une en ce sens. Ces approches envisagent ainsi la langue de spécialité comme un sous-ensemble de la langue générale et donc le vocabulaire de spécialité comme le continuum de la langue générale. C'est au niveau sémantique que se note la distinction et c'est au niveau du vocabulaire que l'analyse doit porter.

Notons enfin, que malgré les nombreuses études qui ont été menées sur la langue de spécialité (LSP), il est encore difficile de bien la définir, Les chercheurs n'étant pas toujours d'accord sur l'extension à donner à ce concept. Nous la définirons en ces termes: *la langue de spécialité témoigne d'un usage particulier de la langue générale lorsqu'elle est utilisée dans une situation de communication qui implique la transmission d'information relevant d'un champ d'expériences particulières.*

Nous pouvons aussi préciser cette définition en ajoutant que la langue générale:

[Est un *réservoir général où puisent les différentes langues de spécialité*] *(Pitch et Draskau, 1985: p. 3[3]).*

Quant à la définition de la " langue de spécialité, il nous semble qu'il n'y a pas de consensus sur l'appellation, ni sur la définition. Suivant les auteurs, on parle de langue spécialisée, de langue de spécialité, de langage technique, de vocabulaire spécialisé, de vocabulaire scientifico-technique, etc. Galisson et Coste donnent des " langues de spécialité " la définition suivante:

' *Expression générique pour designer les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. (Galisson et Coste 1976: 511)'*

Pour Lerat, La notion de langue spécialisée réfère à: ' *une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées.* (Lerat 1995: 20).

La définition donnée par Dubois *et al.* est la suivante:

' O*n appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier.* (Dubois et al. 2001: 40)'

EOP, *English for Occupational Purposes*; mentionnons en outre le terme "Fachsprache", en allemand[2].

La langue de spécialité ne se définit plus alors par ses caractéristiques terminologiques, linguistico-stylistiques, mais par les conditions de son utilisation prévue, d'où découlent les conditions de son enseignement. L'anglais scientifique par exemple devient, en ce sens, l'anglais que l'on enseigne à un public d'étudiants scientifiques en fonction de ce que l'on estime être leurs besoins actuels et futurs d'utilisation de l'anglais (lire et comprendre des textes spécialisés de leur domaine en anglais; rédiger et présenter oralement en anglais leurs travaux de recherché.

1.1 Langue générale et langue de spécialité

Maria Teresa Cabré a décrit la langue générale, prise dans le sens de langue commune, de la façon suivante:

Une langue donnée est donc constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication. Cependant, au-delà de cette diversité foisonnante, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles que tous ses locuteurs connaissent. Cet ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de la majorité des locuteurs d'une langue constitue ce qu'on appelle la langue commune ou générale. (Cabré, 1998: p. 115).

1967: 85), *langue professionnelle* (Wartburg 1963: 116) et *langues techniques et scientifiques* (Quemada 1955: 7).

Le terme générique "langue(s) de spécialité(s)" constitue une notion purement linguistique, utilisée depuis les années 1960 pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication orales ou écrites qui impliquent la transmission d'une information, d'un champ d'expérience particulier, d'une discipline, d'une science, d'un savoir-faire lié à une profession déterminée. Les langues de spécialité(s) se caractériseraient par une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Il s'agirait, selon certaines approches des terminologues, d'un sous-système moins complet de la langue générale qui privilégie certaines tournures ou constructions, comme les procédés de distanciation (ex. passivation, locutions impersonnelles) dans le discours scientifique, juridique. Les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à une question de terminologie.

Bien d'autres étiquettes ont été utilisées, dont le terme "discours de spécialité" (Moirand, 1993), une notion bien plus riche, puisqu'elle intègre la dimension discursive.

Dans un autre ordre de structuration la langue de spécialité peut aussi être conçue comme langue à ou sur objectifs spécifiques. On parle ainsi de FOS, Français sur Objectifs Spécifiques, d'*ESP*, *English for Specific Purposes* (cf. Binon et Cornu, 1985, Challe et Lehmann, 1990, Lehmann, 1993), avec ses variantes hyponymiques: *EAP*, *English for Academic Purposes*;

Introduction

Les différents spécialistes (chercheurs, terminologues, lexicographes, linguistes et traducteurs) s'entendent pour dire qu'il n'existe encore aucune mesure permettant de délimiter sans équivoque *langue générale* (appelée également *langue usuelle* ou *langue commune*) et *langue de spécialité*. Les langues de spécialité sont composées de textes spécialisés qui eux contiennent des mots (le vocabulaire usuel) et des termes (le vocabulaire spécialisé). Entre ces deux extrémités du spectre lexical se trouve un éventail de vocabulaires que nous définirons dans les sections qui suivent dans ce travail.

Section 1: Caractéristiques générales des Les langues de spécialité

Nous proposons dans cette première section du travail d'étudier La notion de « langue de spécialité ».

Le terme de « langue de spécialité » fait référence à la terminologie propre à une situation de communication circonscrite à un domaine particulier. Les terminologues opposent souvent langue de spécialité *(LSP) composée de termes,* et langue générale *(LG)*, composée du vocabulaire commun utilisé et compris par les locuteurs d'une communauté linguistique. Plusieurs définitions ont été données à la LSP, et différentes dénominations en ont découlé. Kocourek (1991: 16)[1] dresse une liste des principales appellations: *langue spéciale* et *langue technique* (Vendryès 1968: 276-277), *langues spéciales*, (Meillet 1975: 247), *langue des sciences* (Fuchs 1966: 675), *langues techniques* (Dauzat

générale lorsqu'elle est utilisée dans une situation de communication qui implique la transmission d'information relevant d'un champ d'expérience particulier.

La deuxième section du travail sera consacrée à l'étude des spécificités des langues de spécialité. En effet les discours spécialisés, tout en se dispersant dans plusieurs domaines de référence, présentent des nuances et des différences, mais cela n'empêche de reconnaitre que ces modalités d'usage de la langue partagent des traits qui attestent leur spécificité tant au niveau lexical, qu'au niveau syntaxique eu discursif.

Nous démontrerons cependant que ce n'est pas au seul niveau du lexique que la spécificité des langues des spécialités s'affirme, des traits particuliers marquent aussi la sémantique et l'organisation ainsi que le fonctionnement des discours spécialisés.

Mots Clés: *Langue de spécialité, langue générale, situation de communication, vocabulaire commun, termes scientifiques, traits de spécificités.*

Plan de l'article

- 1 – Caractéristiques générales des Les langues de spécialité
- 2 – spécificités linguistiques des LSP
  - 2.1 - La spécificité Lexicale
  - 2.2 - La spécificité sémantique
  - 2.3 - L'apprentissage de la langue de spécialité
- Conclusion

Caractéristiques générales et spécificités des langues de spécialité

Monia HAMMAMI
Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités
Université de la Manouba - Tunisie -

Résumé

Les différents spécialistes (chercheurs, terminologues, lexicographes, linguistes et traducteurs) s'entendent pour dire qu'il n'existe encore aucune mesure permettant de délimiter sans équivoque *langue générale* (appelée également *langue usuelle* ou *langue commune*) et *langue de spécialité*. Les langues de spécialité sont composées de textes spécialisés qui eux contiennent des mots (le vocabulaire usuel) et des termes (le vocabulaire spécialisé). Entre ces deux extrémités du spectre lexical se trouve un éventail de vocabulaires que nous définirons dans les sections qui suivent dans ce travail.

Nous proposons en premier lieu d'étudier la notion de « langue de spécialité ». Le terme de «**langue de spécialité**» fait référence à la terminologie propre à une situation de communication circonscrite à un domaine particulier. Malgré les nombreuses études qui ont été menées sur la langue de spécialité (LSP), il est encore difficile de bien la définir, Les chercheurs n'étant pas toujours d'accord sur l'extension à donner à ce concept. Nous la définirons en ces termes: la langue de spécialité témoigne d'un usage particulier de la langue

SOMMAIRE / CONTENTS

Caractéristiques générales et spécificités
des langues de spécialité ..... **Monia HAMMAMI** 7

Specialized Translation Teaching Between Theoretical
Orientations and the Reality of the Market..**Madjda CHELLI** 37

Are there Norms for Literary Translation?
Decentration Versus Ethnocentrism ..... **Ferhat MAMERI** 57

Implementing Pedagogical Translation in Teaching
ESP Reading Skill.....**M. FETHIZA-TIDJANI&D. GOUI** 75

Portfolio Assessment and Students' Autonomy
in Language Learning ..... **Zineb DJOUB** 87

La Enseñanza de las Lenguas de Especialidad: el Español de las
Ciencias de la Salud y la Tecnología.....**F.Z HADDOUCHE** 105

Traducción Literaria: Técnicas y Procedimientos
de la Traducción ..... **Bouchra GHADI** 117

Notes aux auteurs

*Les propositions d'articles se font en langue Arabe, Française, Anglaise et Espagnole.

*Les auteurs doivent présenter leur travail sur disquette (w 6 et supérieur), avec un résumé ne dépassant pas une dizaine de lignes dans une autre langue que celle de l'article en question.

* Les articles soumis à la publication ne doivent pas dépasser 20 pages dactylographiées avec une large marge à gauche (03 cm). Les articles plus longs seront publiés par parties dans des numéros successifs. Chaque partie étant déterminée par son auteur.

Les opinions exprimées dans les articles publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

AL- MUTARĞIM

N°32, Janvier - Mars 2016

Journal of Translation Studies
Revue de Traduction et d'Interprétariat
Fondée par le Laboratoire:
«Didactique de la Traduction et Multilinguisme»

Directeur de la revue / Rédacteur en chef
KHELIL Nasreddine

Comité de lecture

C. DURIEUX (France)
H. HAMZE (France)
D. NEWMAN (Belgique)
A. MEURANT (Belgique)
S. HALIMI (Suisse)
F. MAMERI (UAE)
A. BANNOUR (Tunisie)
A. DAKER (Maroc)
A. ASSTEIF (Syrie)
A. AL HAMD (Jordanie)
A. AL-SHUNNAQ (Jordanie)
A. SEGHOUR (Oran)
A. MEKHZOUMI (Oran)
A. BENHELLI (Oran)
S. KOHIL (Annaba)
H. TIDJANI (Alger)
R. BENMALEK (Tlemcen)
C. MAGNOUNIF (Tlemcen)
A. BRIHMAT (Laghouat)
H. KHEMRI (Constantine)
S. KHADRAOUI (Batna)

Institut de Traduction
Université d'Oran 1 / Ahmed BEN BELLA - ALGÉRIE -

B.P 1524 Oran El Menaouer
Fax: 00 213 41 51 91 25
E-Mail: islam.firdaous@hotmail.fr

AL- MUTARĞIM

N°32, Janvier - Mars 2016

Journal of Translation Studies

Revue de Traduction et d'Interprétariat

Fondée par le Laboratoire:

«Didactique de la Traduction et Multilinguisme »

Institut de Traduction

Université d'Oran 1 / Ahmed BEN BELLA

- ALGÉRIE -

IMPACT PUB

Dépôt légal : 2646 - 2016

ISBN : 978-9961-54-489-7

ISSN: 1112 - 4679

بسم الله الرحمن الرحيم