الفصل السابع

أصول تدريس الترجمة وتعليمها
PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

لقد تأهل المترجمون التحريريون والمترجمون الشفهيون لوقت طويل، إن جاز القول، تأهيلا إجماليا. كانوا يتلقون، في أفضل الحالات، تأهيلا عاما في كليات الآداب، وفي أقسام اللغات. فالمؤسسات والبنى المخصصة للترجمة التحريرية والترجمة الشفهية قليلة العدد، وحديثة العهد نسبيا. ويعود تاريخ إنشاء مدرسة جنيف (ETS ، سويسرا) على سبيل المثال إلى عام ١٩٤١، ومدرسة باريس (ESIT ، فرنسا) إلى عام ١٩٥٧، ومدرسة مونس Mons (ELL، بلجيكا) إلى عام ١٩٦٢.

كانت الصعوبة الرئيسة تتمثل، من وجهة نظر تعليمية، في التمييز بين تعليم الترجمة وتعلم اللغات. فقد ساد الاعتقاد طويلا أن الترجمة تقوم ببساطة على الانتقال من لغة لأخرى. وهذا ما يعنيه خطأ عنوان كتاب فارد ونايدا (Waard et Nida 1986): *من لغة لأخرى*[1]. إننا نعلم اليوم أن هذا خطأ، وأن النشاط الترجمي أكثر تعقيدا من مجرد تعلم لغتين مختلفتين.

لقد ساد الاعتقاد أيضا أن الكفاءة في الترجمة تتعلق بمعرفة لغات العمل معرفة جيدة، ما أدى إلى محاكاة نظريات تعليم الترجمة نظريات تعلم اللغات الأجنبية.

---

(١) *From One Language to Another* المترجم.

وباختصار، لقد كان هناك على المستوى التعليمي اختلافات قليلة بين كليات اللغات وأقسام الترجمة.

إن المقاربة "التقليدية" للترجمة قامت بشكل عام على اكتساب كفاءة فهم أشكال النص الأصل (باللغة الأجنبية) وكفاءة إعادة التعبير عن هذه الأشكال باللغة الهدف (باللغة الأم)، باعتبار أن مضمون المعنى ثابت وغير متغير بين اللغات. ومجمل القول إن الترجمة تقوم- في إطار هذا التصور- على تغيير الأشكال اللغوية والمحافظة على المعنى النصي.

تتمثل إحدى أكثر التوضيحات المعروفة في المقاربة التقابلية للترجمة التي روج لها كل من فيني وداربلنت Vinay et Darbelnet في مصنفهما *الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية* (١٩٥٨). تقوم الفكرة الأساسية على تطوير كفاءات ترجمية بواسطة تمارين تستند إلى قواعد تعادل لغوي، لاسيما المتعلقة ببنية الجمل. يتم اكتساب الكفاءات في هذا التصور بالتمرين والممارسة في مجال الصعوبات نفسها انطلاقا من عدد كبير من الجمل أو النصوص. والقاعدة العامة هي أن التعليم يرتكز على تحديد "طرق الترجمة" وإدارة "الوحدات" المختلفة.

لقد تمت الموافقة في البداية بأكثرية ساحقة على هذا النمط من التعلم- الآلي نوعا ما-، ثم تعرض للانتقاد قبل حلول المقاربة الوظيفية للترجمة محله بدءا من سبعينيات القرن العشرين. وتنص هذه المقاربة على أن النص ينتج في سياق معين، ووفقا لوظيفة خاصة. إن نظرية الوظيفة skopos لدي فيرمير Vermeer (١٩٨٩) هي توضيح ممتاز لهذه المقاربة: لقد ساعدت على شيوع مختلف العناصر الظرفية والجوانب الثقافية التي تحدد إنتاج النصوص وتلقيها في دراسة الترجمة. ولم تعد الترجمة تعتبر مجرد عملية تحويل، وإنما عملية غائية تهدف إلى إنتاج نص قادر على تأدية وظيفة في ثقافة مختلفة، ولدى متلقين أجانب.

لقد أدت هذه المقاربة من وجهة نظر تعليمية إلى تغير واضح في تعليم الترجمة.

أولا: بما أن الترجمة تعتبر منذئذ عملية تواصل بين الثقافات، فلم يعد بالإمكان تعليمها من خلال التمارين اللغوية فقط، إذ ينبغي أيضا أن تتضمن تأملا في سياقات التواصل باللغة الهدف وفي غاياته. وبالمثل، ينبغي على المترجم أن يطور خلال تعلمه كفاءة ثقافية تساعده على إدارة العملية الترجمية المعقدة.

ثانيا: تقوم المقاربة الوظيفية على مسلمة مفادها أن المشكلات التي يثيرها التواصل بين الثقافات لا تخص زوجين محددين من اللغات. ينتج عن ذلك أن تعليم الترجمة لا يقتصر على دراسة الاختلافات الثقافية، ولكنه ينطلق من إطار عام يشرح مداخل ومخارج إنتاج النصوص وتلقيها. يهدف منهج التعليم هذا إلى تطوير كفاءة ثقافية من خلال التوضيح بالأمثلة exemplification: يقترح المدرس عدة أنماط من النصوص التي يحاول توضيحها بوظائف مختلفة، والهدف من ذلك بيان أن الترجمة تتم بطريقة شاملة من ثقافة لأخرى، وليس فقط من لغة لأخرى.

ثالثا: تنطلق المقاربة الوظيفية من مبدأ أنه ينبغي على دارس الترجمة أن يتمكن من تحديد مسار تعلمه انطلاقا من "وحدات دراسية" modules، أي من مبادئ دراسية ومعلومات يتابعها حسب إيقاعه ووفقا لحاجاته الخاصة. وهكذا يمكن، على سبيل المثال، اقتراح دروس في القانون أو حلقة بحث في الاقتصاد على الدارسين، بموازاة دروس الترجمة القانونية أو الاقتصادية. والهدف من ذلك تعويد الدارسين ليس فقط على مجال الاختصاص وإنما أيضا على اللغة التي يستخدمها الخبراء في المجال المعني.

ومع ذلك، إن مقاربة التعليم هذه لا يمكن إلا أن تكون انتقائية وتوضيحية بالأمثلة، بمعنى أنها تستوجب خيارات تأهيل قاسية: لا يمكن في الواقع تغطية كل المجالات التي يمكن أن يتدخل فيها المترجم، كما لا يمكن تدريبه على كل أنماط النصوص التي يمكن أن يطالب بترجمتها.

ولهذا فإن المقاربة الوظيفية في تعليم الترجمة تتعرض لمنافسة المقاربة الإدراكية منذ نهاية تسعينيات القرن العشرين، لاسيما البنائية constructiviste (Kirlay 2000). ويعتبر أنصار هذه المدرسة أن الأمر الجوهري لا يكمن في إتقان اللغات ولا في معرفة الثقافات الموجودة، وإنما في الكفاءات الترجمية الضرورية لإدارة العملية نفسها.

ثمة عدة جوانب نوقشت مناقشة مستفيضة من هذا المنظور:

أولا: العلاقة بين النظرية والتطبيق في تصور الدراسات الجامعيةcursus، وتحديد الدروس (متى وبأية نسب؟).

ثانيا: الفرق بين المترجم التحريري والمترجم الشفهي من وجهة نظر التأهيل، على صعيد التمرين والتخصص (أية دروس في أية اختصاصات؟).

ثالثا: مكانة الأدوات التكنولوجية في التأهيل، على الصعيدين النظري والعملي (تدريب بسيط أم تطوير لكفاءة في مجال علمي؟).

وباختصار نجد ثانية، من وجهة نظر تعليمية، المنظورين المؤهلين للترجمة والمتنافسين منذ مأسسة الدراسات الجامعية. هناك من جهة، أنصار التأهيل العام المقتنعون بأنه ينبغي تقديم الأسس الإبيستمولوجية والأدوات المنهجية للمترجمين ليتمكنوا من "تدبر أمرهم" في مواجهة أي نمط من أنماط النصوص وفي أي سياق كان. وهناك من جهة أخرى، أنصار التخصص الذين يرون عدم كفاية التأهيل العام، والذين يريدون تطوير كفاءة مهنية دقيقة، مع احتمال التضحية بجوانب أخرى من التأهيل.

(١) تأهيل لغويين متخصصين

إننا نعلم اليوم أن الترجمة الأدبية تمثل ١٪ من الحجم الإجمالي للترجمات المنجزة، حتى لو كانت لفترة طويلة النقطة الأساسية في التأمل الترجمي

(Oseki—Dépré 1999, 2007). وإن ما أشير إليه هنا من خلال التسمية "ترجمة متخصصة" يشغل الأغلبية الساحقة من المترجمين في العالم. وهذا من جهة أخرى منطقي كليا في اقتصاد معولم متمحور حول العلم، والتكنولوجيا، والتخصص الفائق. ولكن تخصص المترجمين يعاني من متابعة هذه التطورات السريعة والفجائية أحيانا. وأقدم فيما يلي بعض المعالم لإدراك تخصصات هذا النشاط الترجمي المتخصص، وتحديات التأهيل المرتبطة من الآن فصاعدا بالمهن اللغوية.

تشير عبارة "الترجمة المتخصصة" إلى عملية الترجمة الدقيقة، والخاضعة لغاية محددة، والمنطوية على هدف مؤكد. ويصنف تحت هذه التسمية عدة أشكال من الترجمة التي تنطوي على هدف خاص، لاسيما المساعدة على اتخاذ القرار في مختلف المجالات المتخصصة التي تتطلب الاعتماد على الترجمة: الترجمة الاقتصادية (Delisle 1988)، والترجمة القانونية (Bocquet 1996)، والترجمة الطبية (Lee-Jahnke 2001).

وهكذا، ظهرت الدراسات المتخصصة من الحرص على تكييف التأهيل الجامعي مع المتطلبات المهنية الهادفة إلى تكوين كفاءات يمكن الاستفادة منها فورا في إطار نشاط ثقافي، واجتماعي أو سياسي. وتندرج في إطار التوسع الطبيعي لدروس الترجمة التقنية التي كانت تهدف إلى تعويد الدارسين على النصوص البراغماتية واللغات المتخصصة (القانونية، والاقتصادية، والطبية، والمعلوماتية، إلخ.). ولكن تصور الترجمة المتخصصة تم وفقا للحاجات الخاصة بالشركات والمؤسسات الوطنية والدولية.

لنقل إن كان لا بد من عرض تطور المجال العلمي فإن الترجمة المتخصصة بدأت "ترجمة علمية وتقنية" ثم تحولت إلى ترجمة "لغات ونصوص متخصصة"، قبل أن تصبح "ترجمة وظيفية وبراغماتية". ولكنها كانت في جميع هذه الحالات "ترجمة نفعية"

بمعنى أن العودة للمترجم كانت تتم دائما بطريقة منتظمة، ومن دون دمج حقيقي للنشاط المعني بالترجمة.

وباختصار، كان المترجم يستدعى عند الحاجة إليه، ولكنه لم يكن يتحكم دائما بمداخل تدخله في المجال المستهدف ومخارجه. والمثال المضحك على ذلك هو المترجمون الإعلانيون الذين كانوا ينقلون الجوانب النصية (نصوص الإعلانات) أحيانا من دون أن تكون الصورة المصاحبة للإعلان تحت ناظريهم. وكانوا مجبرين على الاكتفاء بالجزء اللغوي حصرا، وبعيدين عن التحديات الحقيقية للتواصل متعدد اللغات (التثاقف، ونقل التأثير، والتكييف الأيقونوغرافي، إلخ).

وهكذا، يمثل الانتقال من الترجمة العامة إلى الترجمة المتخصصة تغيرا مزدوجا: ثورة الممارسات التواصلية بتأثير العولمة والإنترنت من جهة، وتغير إدراك المترجم سواء على صعيد رسالته أم على صعيد مكانته في المؤسسة. وبما أن المترجم أكثر من مجرد لغوي، فإنه أصبح تواصليا متعدد اللغات، مع كل ما يتضمنه بعد التواصل على صعيد التأهيل والتخصص.

لقد ساعد إشراك المترجم في نشاطات التواصل متعدد اللغات على قطع العلاقة المنهجية بين الترجمة المتخصصة والمجال العلمي اللساني. ولا جرم أن هذه الخطوة تتعلق باختصاص مهني (الترجمة الاقتصادية، والترجمة القانونية، إلخ)، ولكنها تقوم من الآن فصاعدا على اكتساب كفاءات ترجمية إضافية يمكن الاستفادة منها في عدة مجالات (البحث، والتوثيق، والتركيب). فالاختلافات عن التأهيل "التقليدي" واضحة على عدة مستويات.

١- على مستوى أهداف التعلم: لم يعد الأمر يتعلق بمنظور وسط يجمع بين معايير عملية وجامعية، إذ أن الترجمة المتخصصة تقوم بالضبط على اهتمامات مهنية،

تهدف إلى الاستجابة لطلب عاجل وبراغماتي، فتوقع الجمهور المهني هو الذي يوجه هدف التأهيل.

٢- **على مستوى مضمون التأهيل:** لم يعد الأمر يتعلق بدراسة "لغة اختصاص"، ولا "بمجال نشاط". يتم في الترجمة المتخصصة من الآن فصاعدا التركيز على حالات تدريب مهنية ترتكز على أهداف خاصة: على سبيل المثال، البحث عن معلومة إستراتيجية في عدة لغات، وترجمة ملاحظات متوفرة باللغة الأجنبية، إلخ، فالهدف هو الذي يحدد مضمون التأهيل.

٣- **على صعيد منهج التعلم:** لم يعد الأمر يتعلق بتناول المجال بطريقة شاملة وعامة، على سبيل المثال، من خلال دروس في الاقتصاد من جانب ودروس في الترجمة الاقتصادية من جانب آخر، فمنهج التأهيل المطلوب هو منهج دراسات الحالات الخاصة الذي يجمع بين أصالة وثائق العمل وبين تعدد الحاجات المهنية المتعلقة بالترجمة.

وهكذا تم الانتقال من تعليم الترجمة المتخصصة انطلاقا من نصوص براغماتية إلى تعلم متخصص من خلال أهداف مهنية. إن البعد الزمني أساسي في تغير المنظور هذا: تتميز الترجمة المتخصصة بفترات تأهيل قصيرة نسبيا، تتوجه لمتعلمين متقدمين في لغات العمل التي يتقنونها.

ينطوي التأهيل للترجمة المتخصصة - بالمقارنة مع تعليم الترجمة الموسع (في التأهيل الأولي) الذي يمكن أن يمتد على عدة سنوات- على السمات المميزة التالية:

١- يتميز التأهيل بهدف تأهيلي محدد.

٢- يتم التخصص في فترة قصيرة.

٣- منهج التعلم من النمط المكثف.

٤- يتركز مضمون الدروس على مواقف حقيقية.

٥- الهدف تطوير مهارة وكفاءات نوعية.

وبما أن هذه المبادئ عامة، فإنه لمن الواضح أن المزية الأولى لدى مدرس في الترجمة المتخصصة تتمثل في تعدد الخصائص، والمرونة. ينبغي على مدرس الترجمة باستمرار أن يكيف تعليمه مع حاجات التأهيل الخاصة، آخذا بعين الاعتبار الأهداف الدقيقة التي تخاطب جمهورا من المتعلمين الذين يتقنون لغات معينة، بحيث تكون الدروس قائمة على نظام الوحدات، وعلى المضمون الفردي. ولهذا يلجأ المدرس إلى أمثلة حقيقية، وإلى التدريس القائم على المشروع، والتعليم المرتكز على المهمات، والتعلم التعاوني والجماعي، وباختصار، على كل الأشكال غير التقليدية التي تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم، لأن الحافز هو أساس كل تعلم.

ولكن الأهم في التأهيل للترجمة المتخصصة يبقى قاعدة الكفاءات محددة الأهداف. يتعلق الأمر بتطوير كفاءة تواصل متعددة اللغات لا تقوم فقط على معارف لغوية، وإنما أيضا على البعد الثقافي والمفهومي للغة الذي يجعل من الترجمة تفاوضا بين لغتين، وهو تفاوض يقوم فيه المترجم بدور الوسيط بين عالمين يعتبر كل منهما غريبا بالنسبة للآخر (Eco 2007).

يتعلق الأمر أيضا بتطوير كفاءة تكييف مهني تدمج مكونا إستراتيجيا. وينبغي ألا ينظر إلى الترجمة على أنها مجرد أداة في خدمة الممولين الاقتصاديين، والسياسيين، والاجتماعيين. إن للترجمة في حد ذاتها قيمة اجتماعية لغوية واجتماعية ثقافية ينبغي عدم إهمالها، وإن على المترجم أن يكون واعيا بها. فهدف الاستقلال والشعور بالمسئولية يشكل جزءا مكملا من التأهيل في الترجمة المتخصصة (Lavault 2007).

ومجمل القول، لقد أصبح التأهيل للتخصص إطارا جامعا يربط بشكل وثيق العالم الأكاديمي بالعالم المهني. ويكمن السبب الرئيس في أنه لم يعد هناك فرق حقيقي

بين الترجمة "العامة" والترجمة "المتخصصة". لقد أصبح كل شيء مجالا للاختصاص في أيامنا هذه: أصبحت الترجمة الأدبية نفسها اختصاصا مستقلا، سواء في المسارات الجامعية أم في عالم العمل. ويلاحظ الاتجاه نفسه على صعيد اللغة ذاتها بين المصطلح (العام) والمفردات (الخاصة): يميل الحد الفاصل بينهما إلى التلاشي بتأثير التقسيم المهني للواقع والديناميكية الخاصة بمختلف الاختصاصات.

(٢) تمرين مؤهل: نقد الترجمات

إن نقد الترجمات، على غرار النقد الأدبي، مجال مستقل صنفه هولمز (Holmes1972:78) ضمن مجالات علم الترجمة التطبيقي. وتكمن أهميته، كما يشير إلى ذلك نيومارك (Newmark 1988: 184) في العلاقة التي يقيمها بين النظرية والتطبيق في الترجمة، ولهذا، يتعلق الأمر بتمرين تطبقه كثيرا مدارس الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية، أحيانا على شكل "ترجمة قائمة على الحجج" (مدرسة جنيف للترجمة التحريرية والترجمة الشفهية ETI في سويسرا). فأهميته التعليمية لتأهيل مترجمي المستقبل مؤكدة. يرى دودس (Dodds 1992: 4) أن نقد الترجمات "سلاح دفاعي في سبيل المهنة".

ويبقى أن نقد الترجمات، بعكس نقد الأعمال الأدبية، يفتقر للممارسين الضليعين، ولمعايير التقويم الصريحة والمتطورة بشكل كاف. وما يزال يعاني من الآراء الذاتية والأحكام المقتضبة (ترجمة جيدة / ترجمة سيئة) التي لا يمكن اعتبارها أساسا لتأهيل المترجمين، ولتقويم الإنتاج الترجمي المهني.

ويذكر هذا النمط من النقد في مقدمات الترجمات الجديدة. وبشكل عام، يهدف مترجمو الأعمال المترجمة سابقا إلى لفتهم إلى تحسين الترجمة الموجودة. فالتعليقات التي تصاحب ترجماتهم تنم عن رغبة في تصويب الترجمة القديمة على

الصعيد اللغوي، أو عن رغبة في تحديث مضمون النص على الصعيد الثقافي. ولكن عدد المؤلفين الذين يقترحون معايير تقويم دقيقة ومنهجية لهذا النمط من إعادة الترجمات قليل.

إن الاختلاف في الأهداف لدى النقاد والتباين في الآفاق لدى الممارسين يجعلان تقويم الترجمات متوقفا بشكل عام عند مرحلة التساؤل: إلى أي مدى ينبغي تبني معايير فرضية ؟

إن التحفظات ذات طبيعة نفسية وعملية في آن واحد. وهي ناجمة عن رفض لا شعوري لفكرة أنه بوسعنا إصدار حكم حاسم في مجال يتعلق في نهاية الأمر بالممارسة الكتابية والفنية. ويمكن تفسير هذه التحفظات أيضا بالطابع الذاتي كليا في معظم الأعمال التقويمية: إنها تقوم بشكل عام على إصدار أحكام شخصية وغير قابلة للتعميم بمجرد أن يتم تجاوز مرحلة الأخطاء الواضحة على الصعيد اللغوي.

ولكن الحرص على العقلنة يدفع الباحثين والقائمين على التأهيل إلى البحث عن معايير تحليلية ووصفية. وهذا يخالف مقاربات انتقائية سادت حتى الآن. ولكن جميع التقويمات الهادفة إلى جعل الأمر موضوعيا تميل إلى الاعتماد على معايير لغوية. وتتناول فقط بطريقة عرضية "وظيفة" المترجم، و"هدفه" أو "منهجه".

إن أساس نقد الترجمات المقارنة. بيد أننا نعلم أن "المقارنة ليست حجة": سواء تعلق الأمر بوصف العلاقة بين الأصل والترجمة أو أيضا بالصلات بين السياقين، فإن المقارنة لا تهدف إلى تقويم جودة الترجمة بقدر ما تهدف إلى قياس التطابق بين المصدر والهدف. يقدم نيومارك (Newmark 1988: 188) منهج تقويم من خمس مراحل يوضح هذا المنطق القياسي، مع مسار مقارن يشكل صلب "النموذج".

وينطبق الأمر نفسه على حاتم و ميسون (Hatim et Mason 1990: 10) اللذين يعرفان مجموعة من الثوابت التي يمكن أن تفيد في مقارنة الترجمات. وتكمن فائدة

نموذجهما الوحيدة في أن مستويات التحليل المعتمدة ومعايير التقويم ذات طابع استدلالي وسيميائي.

وهناك عدة نماذج أخرى للمقارنة تدعو لطرح السؤال الأساسي المتعلق بما ينبغي نقده أو تقويمه: الترجمة فقط، في سياق التلقي ومن دون مقارنة مع الأصل؟ أم طريقة نقل الأصل إلى اللغة الهدف؟ وهل ينبغي علينا لتقويم الترجمة الوقوف إلى جانب النص الأصل أم إلى جانب النص الهدف، أما أيضا في منتصف الطريق بينهما؟ إن موقف ناقد الترجمات صعب لأنه يفترض تعدد وجهات النظر الممكنة.

لقد قادت مسألة وجهة النظر النقدية بعض علماء الترجمة إلى تقديم معايير جديدة، وإلى إصدار أحكام تعكس موقف المترجم الصعب. وهكذا يستخدم لويس (Lewis 1985: 56) كلمة "مسيئة" لوصف بعض الترجمات التي تخالف معايير الثقافة الهدف وسياقاتها. ويذهب كونلي (Conely 1986: 49) أبعد من ذلك فيصف هذه الترجمات بأنها "هدامة". ولكن معايير الحكم هذه (إساءة، هدم)تكتسب صبغة أيديولوجية لا يمكن أن ترضي أنصار المقاربة التحليلية والوصفية.

تؤدي هذه المعالجة إلى طرح مسألة دور المترجم: هل ينبغي عليه أن يكتفي بوصف مزايا الترجمات وعيوبها وصفا موضوعيا؟ أم ينبغي عليه أن يحكم على المترجم من خلال نتيجة نشاطه؟ وإذا كان المترجم يختلف عن الناقد، فهل هناك مسئولية أخلاقية يضطلع بها في عملية التقويم؟ إذا كان الجوانب نعم، فما هي القيم التي تجعل الترجمة جيدة؟

أسئلة كثيرة تستدعي- نظريا على الأقل- تحليل المفاهيم، والتصورات، والمقاصد الموجودة لدى المترجمين، ولكنها تثير عمليا إشكاليات الهوية، والجنسية، والدين، والجنس، إلخ. وباختصار، إن نقد الترجمات يقع هكذا ضمن عوامل متشابكة بحيث ينبغي البدء بتوضيح المقاربات ووجهات النظر قبل التطرق إلى النتاج الترجمي.

(٣) دمج الأدوات التقنية المساعدة

إن التأهيل للترجمة في عدد لا بأس به من المسارات الجامعية يتمحور حول اكتساب معارف تقنية من خلال عدد من "الوحدات" المتخصصة للتدريب على المجالات التي يمكن أن يترجم المترجم فيها: وحدات تتضمن مقدمة في الاقتصاد، والقانون، والعلوم الصحية، والعلوم السياسية، وعلوم المعلومات، إلخ. إن هدف هذا التنويع في التعليم هو أن يكتسب المترجم السياقات العامة للمجالات العلمية التي يمكن أن يترجمها، والمصطلح الخاص بخبراء هذه المجالات.

توضح لافو(Lavault 1998) أن هذا التوجه أحدث تغيرا مهما في أصول تدريس الترجمة. والحقيقة أن مضمون التأهيل لم يعد يركز على دراسة النصوص الأدبية، ولكنه يتمحور من الآن فصاعدا حول المهارة المهنية والخبرة الثقافية للمترجم. زد على ذلك أن منهجية العمل في قاعة الدرس تغتني في هذا المنظور بالبحوث الشخصية وبفترات التدريب العملية التي يقوم بها مترجمو المستقبل الذين يتصلون بهذه الطريقة بالعالم المهني ويتربون خلال دراستهم على إشكاليات المجال الحقيقية، إذ أن الهدف جعلهم مستقلين وفعالين فورا في نهاية التأهيل.

ومع ذلك، يبقى دمج تكنولوجيا المعلومات والتواصل في تأهيل المترجمين خجولا وغير موجود أحيانا، في حين أن تكنولوجيا المعلومات والتواصل تشكل جزءا مكملا لعالم الدارسيّن الاجتماعي والمهني، فحتى الأدوات المساعدة على الترجمة المتوفرة في السوق غير مندمجة كثيرا مع تصور التأهيل. ولا جرم أن هناك أحيانا "وحدات" تدريب أو توسع في استخدام هذه الأدوات، ولكن أصول تدريس الترجمة الحقيقية التي تدمج الثورة التكنولوجية تبقى موضوعا للتأمل. إن الأسئلة كثيرة في هذا الصدد: كيف يمكن الاستفادة من الانفتاح النظري الذي تتيحه التكنولوجيا الجديدة في

تعليم الترجمة؟ وما الإسهام الذي يمكن أن تقدمه أدوات الترجماتية لتعليم الترجمة وتعلمها؟ كيف ندير التفاعل بين التكنولوجيا والترجمة طوال فترة التأهيل؟ إلخ.

ينبغي أن نجد لهذه الأسئلة جوابا يساعد على التوفيق بين المعرفة "اللسانية والثقافية" والمهارة التقنية-المهنية (التكنولوجية والتطبيقية). وهذا مهم لاسيما أن تضافر هذه الكفاءات ضروري في السياق الجديد لمجتمع المعلومات والتواصل المعولم.

إننا نعلم على سبيل المثال أن منعطفا مهما حصل في علم الترجمة مع ظهور المواد النصية corpus (على شكل إلكتروني) في الترجمة المحوسبة، سواء تعلق الأمر بمواد نصية متوازية أو قابلة للمقارنة. وقد استطاع الباحثون انطلاقا من هذا الموضوع البحثي الجديد العمل على بيانات كان يصعب الحصول عليها قبل ذلك، الأمر الذي فتح لهم آفاقا دراسية جديدة: إنهم لا يدرسون من الآن فصاعدا أفضل طريقة لترجمة كلمة أو جملة، أي مقترحاتهم الشخصية في الترجمة وجهودهم الخاصة، وإنما موضوعا دراسيا خارجيا ومحددا، يتكون من ترجمات نشرها وصدق عليها مهنيون، واكتسبت في معظم الحالات شرعية ناجمة عن التلقي (القراء) أو الانتشار (المؤسسات التي توزعها).

تندرج التوجهات الجديدة في تعليم الترجمة في هذا الإطار. يتعلق الأمر بتأمل منهجي يقوم على مواد نصية من الترجمات الموجودة والمصدق عليها مؤسساتيا. وبعبارة أخرى، لم تعد الدراسات تعمل على الترجمة بعامة وإنما على وقائع ترجمية مثبتة. يعني ذلك أن فائدة التأهيل تقوم على ظواهر استدلالية عامة أكثر من قيامها على خصوصيات نصوصية، فالتركيز يتم على الحقائق القابلة للمقارنة بين اللغات، حتى ضمن هذه الظاهرة الاستدلالية.

لا يتعلق الأمر بمقارنة سمات لغوية، ولا حتى بدراسة مبادئ التعادل بين اللغات الموجودة. إن الهدف التعليمي أكثر طموحا: يتعلق الأمر، ضمن ترجمات

معينة، بالحجاج المتعلق بالعناصر اللغوية القابلة للمقارنة، التي تساعد على أفضل فهم لعملية الترجمة.

يمكن تلخيص الإسهامات الجوهرية لمقاربة التعليم هذه في ثلاثة جوانب:

أولا: تقويم الترجمات الموجودة والدراسة العقلانية للأدوات المساعدة على الترجمة بوصفهما منهجا لإرهاف حس الدارسين بالإشكاليات الأساسية في علم الترجمة والمحاججة في مجال الترجمة. ومن هنا جاءت الترجمة المصحوبة بالمحاججة.

ثانيا: المقاربة الوصفية والتحليلية للظواهر الترجمية انطلاقا من مواد نصية حقيقية صدق عليها مهنيون. يمكن إثراء هذه المقاربة بتأمل حول عملية الترجمة انطلاقا من تحليلات يقوم بها الدارسون.

وأخيرا: البعد التطبيقي للبحث في الترجمة الذي يمكن أن يكمل البعد النظري للدراسات التي يتم إجراؤها في أثناء التأهيل. يساعد ذلك على وجه الخصوص على فتح طريق الصناعات اللغوية للمترجمين، ليس فقط بوصفهم مستخدمين للتكنولوجيا اللغوية، وإنما أيضا بوصفهم مصممين لأدوات تكنولوجية-لغوية من أجل الترجمة.

تغيب الجوانب الجوهرية الثلاث هذه حاليا في تعليم الترجمة، بدرجات متفاوتة حسب المؤسسات والدول. وتتطلب إعادة صهر التأهيل في المجال العلمي لدمج التطور التكنولوجي، و تأهيل مترجمي الغد على الحياة والعمل مع أدوات عصرهم.

(٤) تبين الوضع

يعني تعليم الترجمة نقل حالة ذهنية وطريقة عمل لمترجمي المستقبل، ولاشك أن الحدس مهم أحيانا في عملية الترجمة، ولكن لا شيء يساوي إتقان المنهج. ويختلف القائمون على التأهيل حول تعريف أفضل طريقة في التأهيل لهذا المنهج. يضع البعض

النصوص (نتاج الترجمة) في صلب التعلم، ويضع البعض الآخر المترجم (العملية) في صلب المنهج، فيما يركز آخرون أيضا على الكفاءات (الإدراك) الضرورية لظهور المترجم الكفء.

لقد ارتبطت مناهج تعليم الترجمة لفترة طويلة ارتباطا وثيقا بالمناهج المستخدمة في تعليم اللغات وتعلمها، لاسيما اللغة الفرنسية للأجانب. كان العاملون في تعليم اللغات ينظرون في الوقت نفسه إلى تعليم الترجمة على أنه تمرين تأهيلي. وقد تأخر رسوخ أصول تدريس الترجمة بالمعنى الدقيق لأسباب مختلفة تعود لقيود مؤسساتية أكثر منها علمية.

إن أحد الجوانب الواضحة في هذا الاختلاف بين الممارسة وأصول التدريس هو الإهمال النظري الذي بقيت فيه الترجمة المتخصصة، رغم هيمنتها الأكيدة في الممارسة المهنية، ولاشك أن العاملين في تعليم اللغات وضعوا لغات الاختصاص في صلب اهتماماتهم من خلال تعليم خاص، مثل تعليم الفرنسية القانونية، والإنجليزية الاقتصادية، والألمانية في المجالات المالية، إلخ. ولكن الترجمة بصفتها تلك لم تكن مدمجة فعليا في عملية التعلم. كان الانطلاق يتم من مبدأ أن دارس الترجمة يستطيع بسهولة الحصول على المعادلات الملائمة عندما يكتسب عددا من المعارف المتخصصة باللغة الأجنبية. ونعلم اليوم أن الأمر مختلف: إن تعلم لغة أجنبية- بأي شكل كان- يختلف اختلافا جذريا عن تعلم الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية.

إن المثال النموذجي الذي يوضح هذا الاختلاف الأساسي هو نقد الترجمات، وهو تمرين تتم ممارسته على نطاق واسع في المدارس التي تؤهل المترجمين الشفهيين والتحريريين. ولا يتعلق الأمر بالتأمل في اللغات والاختصاصات بقدر ما يتعلق بالمحاججة بشأن خيارات الترجمة والقرارات انطلاقا من نتاجات شخصية أو من

نصوص ترجمها ونشرها مترجمون مهنيون. إنه تأهيل يقوم على الأمثلة أو أيضا على مواد نصية ترجمية. ولكن، هنا أيضا، ما نزال بحاجة لأصول تدريس الترجمة المصحوبة بالمحاججة.

وإنه لمن الواضح أيضا أن المنهجية المتبعة في تعليم الترجمة لم تدمج بعد تكنولوجيا المعلومات والتواصل TIC [٢] بطريقة مُرضية. وعلى غرار ما جرى بالنسبة إلى اللغات الأجنبية، فإن أدوات خاصة للتأهيل للترجمة تبقى بحاجة للتطوير بهدف الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها التكنولوجيا الجديدة هذه. وإن الفرع التطبيقي من علم الترجمة (الترجماتية traductique) يهتم بالمعالجة الآلية للغة وبالترجمة الآلية أكثر من اهتمامه بالتعليم وأصول تدريس الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية.

(٥) من أجل التعمق في الموضوع

- حول التأهيل في الترجمة التقنية:

-Durieux Ch. (1998), *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris: Didier.

- حول استخدام الترجمة في أصول تدريس اللغات:

-Lavault E. (1998), *Fondement de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris: Didier.

- حول نقد الترجمات (نموذج عن الجنس):

-Berman A. (1995), *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris: Gallimard.

- حول مصطلحات علم الترجمة العامة (متعددة اللغات):

Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.-C., (1999), *Terminologie de la traduction*, Amsterdam and Philadelphie: John benjamins.

---

(٢) Technologies de l'Information et de la Communication. (المترجم).

(٦) اختبر معارفك

أ) اشرح إسهام "النظرية الوظيفية" في أصول تدريس الترجمة.

ب) ما هي انعكاسات التخصص على تعليم الترجمة؟

جـ) ما الذي يجعل من نقد الترجمات تمرينا تأهيليا؟

د) كيف يمكن تحديد مكانة "الخطأ" في نقد الترجمات؟

هـ) كيف نحاجج بنقدنا عندما نقوم بتحليل ترجمات؟

و) بماذا تساهم تقنية الترجمة الارتجاعية rétro-traduction [٣] في التأهيل؟

ز) لماذا ينبغي على المترجم أن يتدرب على التكنولوجيا الجديدة؟

---

(٣) (إعادة كتابة النص المترجم باللغة الأصل وتسمى أيضا أحيانا rétroversion . المترجم).