جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

University of Algiers2 Abu al-Qassim Saad Allah

معهد الترجمة

Institut of Translation

التكييف في ترجمة أدب الطفل

The adaptation in the Translation of child's literature

دراسة تحليلية نقدية للمسلسل المدبلج بنات الميتم

An analytical and critical study of the dubbed TV serie "girls of the orphanage"

التخصص: عربي- اسباني-عربي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

إعداد: نبيل بلكحلة **إشراف:الأستاذة الدكتورة صليحة بن عيسى**

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
فتيحة جماح	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	رئيسا
صليحة بن عيسى	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مقررا
نور الدين عزوني	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
مختارية الزاوي بوزريبة	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	عضوا مناقشا
غادي بشرى	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

University of Algiers2 Abu al-Qassim Saad Allah

Institut of Translation

The adaptation in the Translation of child's literature

An analytical and critical study of the dubbed TV serie "girls of the orphanage"

Specialization: arabic-spanish-arabic

Thesis for the obtaining of the doctorate degree

Prepared by: Nabil Belkahla **Supervision: Saliha Benaissa**

Members ofthesis examiners:

Name and firstname	Grade	Original establishment	Statute
Fatiha Djemmah	Speaker profesor A	University of Algiers2	President
Saliha Benaissa	Professor of superior teaching	University of Algiers2	Supervisor
Noureddine Azzouni	Speaker profesor A	University of Algiers2	Menber
Ghadi Bouchra	Professor of superior teaching	University of Oran1	External member
Moukhtaria Zaoui	Professor of superior teaching	University of Oran1	External member

السنة الجامعية: 2022/2021

الإهداء

إلى أعظم امرأة في حياتي، أمي؛

إلى روح أعزّ إنسان، أبي،

إلى عزوتي، أخواتي و إخوتي؛

إلى كلّ عائلتي التي لم تبخل عليَ بالدعاء؛

إلى أصدقائي المقربين؛

إلى أطفال فلسطين و سوريا المحرومون من طفولتهم؛

إلى كلّ من تجمعني بهم صلة الرحم و الصداقة؛

و إلى كلّ من شجّعني من قريب أو من بعيد و لم أذكرهم؛

إليهم أهدي ثمرة هذه الدراسة.

نبيل بلكحلة.

شكر و تقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

قبل كلّ شيء أشكر الله عزّ و جلّ على كلّ نعمه، الظاهرة و الباطنة، و منها نعمة العلم؛

أشكر أمي، سندي في هذه الحياة و النور التي تنير دربي؛

أتوجّه بشكري الخالص إلى أستاذتي الفاضلة، الدكتورة صليحة بن عيسي، على قبولها الإشراف على هذه الأطروحة، و على دعمها لي و صبرها عليّ؛

جزيل شكري إلى أساتذة معهد الترجمة، و إلى كلّ من ساهم في تكويني طوال مسيرتي الدراسية؛

كما لا يفوتني أن أشكر زميلتي في العمل، الدكتورة نادية بومبار، التي كانت الداعم الأكبر لي؛

شكري موصول أيضا إلى كلّ من شجّعني على إتمام هذه الدراسة و لم تسمح لي السطور أن أذكره؛

فلولاكم لما أبصرت هذه الدراسة النور.

الفهرس

المقدمة.....1

الفصل الأول: ترجمة أدب الطفل

0.1.تمهيد الفصل.....12

1.1.مفهوم الطفولة.....12

1.1.1.مراحل الطفولة.....20

2.1.مفهوم الثقافة.....30

1.2.1.ثقافة الطفل.....32

2.2.1.أدب الطفل.....33

1.2.2.1.تعريف أدب الطفل.....35

2.2.2.1.تاريخ أدب الطفل.....41

3.2.2.1.أدب الطفل في الوطن العربي.....46

4.2.2.1.أنواع أدب الطفل.....51

1.4.2.2.1.القصة.....55

2.4.2.2.1.الرواية.....60

3.4.2.2.1.القصة المصورة.....63

4.4.2.2.1.الأفلام و الرسوم المتحركة.....65

5.2.2.1.خصائص أدب الطفل.....67

3.1.إشكالية الترجمة للطفل.....73

1.3.1.الفرق بين ترجمة أدب الكبار و ترجمة أدب الطفل.....75

2.3.1.الأساليب المستعملة في ترجمة أدب الطفل.....78

1.2.3.1.التكييف.....79

4.1.خلاصة الفصل.....81

الفصل الثاني: التكييف في ترجمة السمعي–البصري

0.2.تمهيد الفصل.....84

1.2.الترجمة السمعية–البصرية.....85

1.1.2.نشأة الترجمة السمعية–

البصرية.....94

2.1.2.أنواع الترجمة السمعية–البصرية.....98

1.2.1.2.الدبلجة.....102

1.1.2.1.2.مفهوم الدبلجة.....104

2.1.2.1.2.مراحل عملية الدبلجة.....107

3.1.2.1.2.دبلجة الأعمال الموجهة للأطفال.....112

2.2.مواصفات المترجم السمعي البصري.....119

1.2.2.التكييف في الترجمة 123

2.2.2.التكييف في ترجمة أدب الطفل.....126

3.2.2.التكييف في ترجمة السمعي البصري.....132

1.3.2.2.التكييف في دبلجة الأعمال الموجهة للطفل.....135

2.3.2.2.دوافع التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل.....138

1.2.3.2.2.الدافع الثقافي.....140

2.2.3.2.2.الدافع الديني.....142

3.2.نشأة نظريّة التلقّي.....144

1.3.2.مفهوم نظريّة التلقّي.....148

2.3.2.المرجعية الفكرية و المعرفية لنظريّة التلقّي.....150

1.2.3.2.الشكلانية الروسية.....151
1.1.2.3.2.الإدراك و الأداة.....151
2.1.2.3.2.التغريب.....152
3.1.2.3.2.التطور الأدبي.....153
2.2.3.2.بنيوية براغ.....154
3.2.3.2.ظواهرية "رومان انجاردن" –Roman Ingarden–.....157
4.2.3.2.هيرمنيوطيقا "جادامر" –Gadamer–.....161
5.2.3.2.سوسيولوجيا الأدب.....163
3.3.2.الأسس المنهجيّة لروّاد نظريّة التلقّي.....166
1.3.3.2.الأسس المنهجيّة لنظريّة التلقّي عند "ياوس" –Jauss.....167
1.1.3.3.2.أفق الانتظار.....168
2.1.3.3.2.المسافة الجمالية.....171
2.3.3.2.استجابة القارئ عند "إيزر" –Izer–.....175
1.2.3.3.2.القارئ الضمني.....176
2.2.3.3.2.التفاعل بين النص و القارئ.....179
4.3.2.التلقّي في مجال الترجمة.....182
1.4.3.2.التلقي المزدوج السمعي البصري.....186
5.3.2.التكييف و المتلقي
الطفل.....188
4.2.خلاصة الفصل.....192

الفصل الثالث: دراسة تحليلية نقدية للنماذج المستقاة من المدونة

0.3.تمهيد الفصل.....196

1.3.التعريف بالمدونة.....196
1.1.3. التعريف بالمؤسسة المكلفة بالترجمة و الدوبلاج.....200
1.1.3.شخصيات المسلسل.....201
2.3.دراسة تحليلية نقدية للأمثلة الخاصة بالتكييف.....203
1.2.3.الأمثلة الخاصة بالإبدال.....204
1.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافع ثقافي.....206
1.1.1.2.3.المثال الأول.....206
2.1.1.2.3. المثال الثاني.....207
3.1.1.2.3. المثال الثالث.....209
4.1.1.2.3. المثال الرابع.....211
5.1.1.2.3. المثال الخامس.....212
6.1.1.2.3. المثال السادس.....214
7.1.1.2.3. المثال السابع.....215
2.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافع ديني.....216
1.2.1.2.3. المثال الأول.....216
2.2.1.2.3. المثال الثاني.....217
3.2.1.2.3. المثال الثالث.....219
4.2.1.2.3. المثال الرابع.....220
5.2.1.2.3. المثال الخامس.....221
6.2.1.2.3. المثال السادس.....223
7.2.1.2.3. المثال السابع.....224
8.2.1.2.3. المثال الثامن.....227

9.2.1.2.3. المثال التاسع.....228
3.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافعي الثقافة و الدين.....229
1.3.1.2.3. المثال الأول.....230
2.3.1.2.3. المثال الثاني.....231
3.3.1.2.3. المثال الثالث.....233
4.3.1.2.3. المثال الرابع.....234
5.3.1.2.3. المثال الخامس.....236
6.3.1.2.3. المثال السادس.....238
7.3.1.2.3. المثال السابع.....239
8.3.1.2.3. المثال الثامن.....241
4.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافع سياقي.....,.....242
1.4.1.2.3. المثال الأول.....242
2.4.1.2.3. المثال الثاني.....244
3.4.1.2.3. المثال الثالث.....245
4.4.1.2.3. المثال الرابع.....246
5.4.1.2.3. المثال الخامس.....247
6.4.1.2.3. المثال السادس.....248
7.4.1.2.3. المثال السابع.....250
8.4.1.2.3. المثال الثامن.....251
5.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدوافع غير ظاهرة.....253
1.5.1.2.3. المثال الأول.....253
2.5.1.2.3. المثال الثاني.....255

3.5.1.2.3. المثال الثالث.....256
4.5.1.2.3. المثال الرابع.....257
5.5.1.2.3. المثال الخامس.....259
6.5.1.2.3. المثال السادس.....260
7.5.1.2.3. المثال السابع.....262
2.2.3.أمثلة عن الإضافة.....263
3.2.3.أمثلة عن الحذف.....269
1.3.2.3.أمثلة عن الحذف بدافع ديني.....270
1.1.3.2.3. المثال الأول.....270
2.1.3.2.3. المثال الثاني.....271
3.1.3.2.3. المثال الثالث.....273
4.1.3.2.3. المثال الرابع.....274
5.1.3.2.3. المثال الخامس.....276
2.3.2.3.أمثلة عن الحذف بدوافع غير ظاهرة.....278
1.2.3.2.3. المثال الأول.....278
2.2.3.2.3. المثال الثاني.....279
3.2.3.2.3. المثال الثالث.....281
3.3.خلاصة الفصل.....283
الخاتمة.....286
قائمة المراجع.....294
المراجع باللغة العربية.....295
المراجع باللغة الأجنبية.....300

المراجع الإلكترونية.....304
الملاحق.....305

مقدمة

مقدمة:

استطاعت الترجمة أن تُحقّق ما عجزت عنه ميادين أخرى، فقد مكّنت الفكر البشري، رغم زخمه و اختلاف ألسنته، من تجاوز الحدود الجغرافية و اللغوية التي لطالما حالت بين تواصل الشعوب و تعرّفها على ثقافة بعضها، حيث تمكّن الإنسان بفضلها من إذابة الفوارق و تقريب كلّ بعيد و مدّ جسور التلاقي و التبادل الفكري لاسيما في مجال الأدب، إذ لم يعُد الإبداع الأدبي حكرا على مجتمع دون سواه، كما لم تعُد تُشكّل اللغة عائقا أمام انتشار الأدب على نطاق أوسع من الحدود الجغرافية لبلدٍ ما. فقد أصبح اليوم المجتمع الدولي مسرحا لكثير من التظاهرات ومختلف الأحداث المتلاحقة تلاحق عقارب الساعة، جاعلةً منه قرية كونية مشفرة تُفك رموزها بالترجمة التي تسعى إلى ربط أواصر التواصل والتخاطب.

و انطلاقا من هذه الرؤية، صار بإمكان القارئ العربي الاطّلاع على ثقافة البلدان الأخرى من بوابة الأدب العالمي و مختلف الرسائل الفنية المُقدّمة فيه، من خلال عديد الدراسات العلمية التي تتناول موضوع النص المُترجم و مقارنته بالنص الأصلي. و لقد عرف أدب الطفل تحديدا اهتماما عالميا في الفترة الأخيرة و هو ما حفّزنا على اختيار موضوع ترجمة أدب الطفل إلى اللغة العربية سعيا منا إلى إثراء الساحة العلمية العربية في هذا المجال الذي يلامس الجانب العالمي من الأدب و كذا إنسانيّته، كما أن إدراكنا

لصعوبة ترجمة أدب الطفل لما فيه من خصوصية زاد من إلحاحنا على اختيار هذا الموضوع الصعب و الشيّق إرضاءً لحسّ التطلّع العلمي فينا.

و على الرغم من ظهور عدد من الأعمال العربية التي اهتمّت بأدب الطفل، فإن الحاجة لا تزال ماسّة إلى مزيد من البحوث و الكتابات العلمية التي تُعنى بهذا النوع من الأدب، الذي يشكّل أداة لا يُستهان بها من أدوات التنشئة الفكرية و النفسية السليمة التي هي عماد المستقبل. و سيسمح ذلك بتلبية حاجيات الطفولة العربية الأدبية و كذا الفنية حتى تُنمّي طاقاتها و تُفجّر إبداعاتها و هو ما سيعود بالخير على المجتمعات العربية مستقبلا.

و هذا الجهد الذي نقدّمه اليوم للقارئ العربي على جميع المستويات نتمنى أن يُضاف إلى الجهود السابقة في مجال أدب الطفل في الوطن العربي، و التي كانت مرجعا لنا، كما نأمل أن يكون إضافة و لو بسيطة للمكتبة العربية التي تعاني نقصا فادحا في مثل هذه الأعمال، و نحن نعي جيّدا أن هذه الدراسة لا تغطّي جميع جوانب أدب الطفل، إلا أننا أردنا بها إعطاء فكرة عن وجه من أوجهه و هو ترجمة أدب الطفل، و التي من غير الممكن أن تتمّ دون اللجوء إلى أسلوب التكييف، و لذا ارتأينا أن نعطيَ دراستنا عنوانا يكون ملمّا بكل محتواها، راجين أن نكون قد وُفّقنا في اختياره و هو "التكييف في ترجمة أدب الطفل".

إن الحديث عن أدب الطفل قد يقودنا للحديث عن أنواع هذا الأدب و التي تتباين بين مسلسلات الأطفال و القصة و الرواية و الحكايات الشعبية وصولا إلى الرسوم المتحركة التي تُعدّ من أبرز أوجهه و أكثرها شيوعا و انتشارا بين الأطفال. و قد تتشابك الرسوم المتحركة و المسلسلات في نقطة واحدة و هي عرضها على شاشة التلفاز و بالتالي دبلجتها إلى العربية بما أنها تأتينا من الغرب.

لطالما سايرت الترجمة التطوّر التكنولوجي، لتصل في شكلها الجديد إلى الدبلجة، التي جاءت بظهور السينما الناطقة متيحة الفرصة أمام الجمهور العريض لمتابعة الإنتاجات السينمائية الغربية بكلّ تفاصيلها. و بذلك اكتست الترجمة حلّة جديدة تقوم من خلالها بتحويل النص الذي تعوّدنا على قراءته إلى محتوى سمعي بصري من خلال صورة نشاهدها و صوت نسمعه، و لتحقيق ذلك فهي تقوم على عدّة تقنيات من بينها تقنيّة الدبلجة التي يمكن اعتبارها أساس هذه الدراسة.

يكثر استعمال تقنيّة الدبلجة في ترجمة الأعمال السمعية البصرية الموجهة إلى المتلقّي الأصغر سنّا بيننا، فتنتهج في هذا المقام سبيل الشرح و التبسيط و التغيير أحيانا بما يتناسب مع طبيعة العمل من جهة و طبيعة المتلقي من جهة أخرى، و بذلك يأخذ العمل المُترجم صبغة جديدة لُغةً و ثقافةَ و هذا بعد أن يتمّ تكييفه بطريقة لم نعهدها في ترجمة أعمال أخرى نظرا للحريّة التي يتيحها هذا الأسلوب للمترجم الذي يتبنّاه لا

إراديا بدوره؛ و عليه ارتأينا أن نقوم بدراسة التكييف في ترجمة هذا النوع الخاص من الأعمال السمعية البصرية الموجهة لمتلقّ خاص أيضا.

و بما أن الأسلوب المستعمل في ترجمة الأعمال السمعية البصرية عامة و تلك الموجهة للأطفال على وجه الخصوص هو أسلوب التكييف، و بحيث أننا بصدد الحديث عن أعمال سمعية بصرية فقد تترك الترجمة هنا مكانها للدبلجة باعتبارها الأسلوب الترجمي المستعمل في مثل هكذا أعمال، فقد حرصنا على التركيز على العلاقة بين التكييف و الدبلجة تحت راية الترجمة، و لذلك حددنا الإشكالية التالية:

هل يكون التكييف ضروريا لترجمة أدب الطفل؟ و في أي مرحلة من الترجمة يلجأ إليه المترجم؟

كما طرحنا على أنفسنا عدّة تساؤلات تصبّ جميعها في نفس سياق إشكالية بحثنا مثل:

ما هي مبررات المترجم التي تدفعه لاستعمال التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل؟ ما هي التقنيات التي تضمن له الجودة في ذلك؟ و أخيرا هل حقق المترجم غايته من تكييف مسلسل مدونتنا حسب الطفل العربي؟

و سعيا منا لإيجاد أجوبة عن هذه التساؤلات و رسم صورة واضحة لموضوع الدراسة، شرعنا في قراءة كلّ ما له علاقة من قريب أو من بعيد بالموضوع علّنا نجد فيه ما

يُمهّد للإجابة على الإشكالية المطروحة سابقا، و عليه ارتأينا أن ننطلق من فرضيّات سنقوم بالتأكّد من صحّتها أو بطلانها قصد إثباتها أو نفيها، و هي كالآتي:

-التكييف أساسي و ضروري دائما لترجمة أدب الطفل.

-يكون التكييف ضروريا في بعض الحالات فقط.

-لا يعتبر التكييف ضروريا فهو اختياري بالنسبة للمترجم.

إن المدونة التي وقع اختيارنا عليها لدراستها هي المسلسل الأرجنتيني -chiquititas- "بنات الميتم"، الذي يروي على مدار ثمانية مواسم كاملة قصّة فتيات يتيمات يعشن في ميتم و تجمع بينهن علاقات مختلفة كالحب و الصداقة و الغيرة و الحسد، تولى مركز الزهرة للدوبلاج و الإنتاج الفني بدمشق-سوريا ترجمته إلى اللغة العربية، من خلال إعطائه صبغة عربية إسلامية و قد تمّ عرضه على العديد من المحطات العربية.

و لعلّ أهم سبب جعلنا نختار هذا المسلسل دون غيره هو أنه ترسّخ في ذاكرتنا منذ عرضه في أواخر تسعينيات القرن الماضي و بداية الألفية الجديدة، من حيث الموضوع المعالج فيه أي اليتم، و هو موضوع حساس و حزين إضافة إلى طريقة تناوله الذكية التي لم تُركّز على الجانب النفسي للفتيات اليتيمات فقط و إنما تمّ تسليط الضوء فيه أيضا على بعض المسائل الإيجابية التي تفيد أطفالنا، كالصداقة والقيم النبيلة، كما أن أهم ما يميّز هذا النوع من الأعمال الترجمية هو خصوصية متلقيها،

أي الطفل الذي يجب أن نوليه عناية و اهتماما كبيرين باعتباره مستقبل الغد، و نعتبر أن تحديد سنّ المتلقي هي نقطة مهمة ساعدتنا في معالجة موضوعنا و التغلغل مباشرة في البحث عن دوره في تحديد نوع التكييف و تأثيره في ترجمة و دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة لهذه الشريحة من المجتمع.

أما فيما يخصّ المنهج المُتّبع فقد اخترنا المنهج التحليلي النقدي حسب ما اقتضته ظروف الدراسة، بحيث سنقوم بالتحليل و النقد في جميع فصول بحثنا من خلال جمع و عرض ما يتطلّبه الموضوع من معارف و ما تقتضيه الضرورة في دراسة النماذج المنتقاة من المدونة.

و بعد البحث و التقصي على العديد من المؤلفات التي تصبّ مباشرة في صميم موضوعنا، قمنا بتقسيم الدراسة إلى مقدمة و ثلاثة فصول و خاتمة، محاولين قدر الإمكان إتباع النظرية و المنهج المختارين، و عليه جاء بحثنا على الشكل التالي:

تطرقنا في المقدمة إلى عرض الموضوع و طرح الإشكالية التي سنحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة.

خصصنا الفصل الأول من هذه الدراسة إلى تحديد المعارف و تسليط الضوء على العديد من النقاط ذات الصلة بموضوع ترجمة أدب الطفل، حيث قمنا بجمع المعلومات و فرزها بطريقة منطقية وسلسة و مترابطة فيما بينها، و قمنا بتحديدها بعناوين تعكسها

و تعطي فكرة واضحة عن محتواحا، لنضع بذلك القارئ في صلب الموضوع مباشرة، و قد حاولنا جاهدين في ذلك رسم الصورة الكاملة و المُبسّطة للبحث كما تصوّرناه نحن، أو جزءا منه على الأقل.

و قد استمتعنا أيما استمتاع في حياكة تفاصيل هذه الدراسة، إذ تطلب منا الأمر أن نعود بذاكرتنا إلى الوراء محاكين بذلك ذكريات طفولتنا و مبحرين في عالم الطفولة البريء من خلال حديثنا عن ماهية الطفولة و أهمّ مراحلها العمرية، كما أن اقتران أدب الطفل بالوسائط السمعية البصرية قادنا إلى التعريف بهذا النوع الأدبي مع لمحة عن تاريخ ظهوره عالميّا و عربيّا، و استعراض أهمّ أنواعه، و خصائصه التي تميّزه عن باقي الأنواع الأدبية، لنخوض بعد ذلك في إشكالية الترجمة للطفل و ما مدى صعوبتها مقارنة بالترجمة للكبار، مع إبراز المعايير التي يمكن استعمالها عند الترجمة للطفل، بحيث يُعتبر أسلوب التكييف من أبرزها.

يركّز الفصل الثاني من جانبنا النظري على أسلوب التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل، بحيث نستهلّه بحصر مفهوم الترجمة السمعية البصرية من خلال مختلف التعريفات التي تطرّقنا إليها و التي مكّنتنا في الأخير من اقتراح مفهوم بسيط لهذا النوع الترجمي، لنعرّج بعدها على نشأتها و أنواعها، بحيث تبقى الدبلجة واحدة من أهم هذه الأنواع و أكثرها شيوعا و استعمالا، لنخوض بعدها في حيثيات نشأتها و خصائصها و مراحل تحقيقها، و كيف وصلت إلى عالمنا

العربي، لنسلّط الضوء بعد ذلك على التكييف، كونه أكثر أساليب الترجمة ملائمة لترجمة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل، و بالخصوص تقنية الدبلجة، بغية التعرّف عليه أكثر و بالتالي التعريف به لمن يجهله، مع استعراض مختلف تقنياته؛ كالإضافة و الحذف و التصرف والاستبدال، مع التركيز على تلك التي تمّ استخدامها من طرف مترجم مدونتنا، و في خضم دراستنا له، حاولنا التوصّل إلى نقطة توافق نستعرض فيها مختلف الآراء حول التكييف كأسلوب ترجمي ناجع بين من يشكّكون فيه و من يعتبرونه وسيلة يستعملها المترجم عندما تقتضي الضرورة، و هو ما سيقودنا للحديث عن الدوافع الكامنة وراء استعمال هذا الأسلوب، و التي ركزنا فيها على دافعي الدين و الثقافة باعتبارهما من أكبر أوجه الاختلاف بين العالمين العربي و الغربي، كما سيظهر بعد ذلك اعتمادنا على نظريّة التلقّي من خلال استعراضنا لنشأة هذه النظرية، حيث سنقوم بتعريفها و تبيان مرجعيّتها الفكريّة و المعرفيّة، إذ استند مُنظّروها على خمسة مذاهب أدبية نقديّة في وضعهم لأسس هذه النظريّة، و هي تباعا: الشكلانية الروسية و بنيوية براغ و ظواهرية رومان إنجاردن –Roman Ingarden– هرمنيوطيقا هانز جورج جادامر –Hanz Georg Gadamer– و سوسيولوجيا الأدب.

و حتى نتمكّن من استيعاب هذه النظريّة أ أكثر، سنُعرّج على الأسس المنهجيّة لرُوّادها؛ "ياوس" –Jauss– و "إيزر" –Izer–، حيث يُركّز الأول على العلاقة الترابطية بين الأدب و التاريخ من خلال محاولته إعادة الاعتبار للتأريخ الأدبي، بينما اهتمّ

الثاني بشرح أبعاد القراءة و آليات الفهم عند المُتلقّي القارئ. لنمُرّ بعدها إلى تحديد علاقة التلقّي بالترجمة السمعية البصرية من خلال مصطلح "التلقّي المزدوج: السمعي البصري" و هو ما سيقودنا إلى التطرّق لأسلوب التكييف مع المتلقّي الطفل، من خلال تحديد العلاقة بين التكييف كأسلوب ترجمي و المتلقي الطفل باعتباره هو من يفرض على المترجم بصفة غير مباشرة كيف و متى يلجأ إلى استعمال التكييف إرضاءً له.

في حين خصّصنا الفصل الثالث للجانب التطبيقي، الذي نستهلّه بتعريف المدونة، ثمّ تقديم الشخصيات مع ذكر دورها في المسلسل و علاقتها ببعضها، نقوم بعدها بعرض المنهجية التي سنتبعها في تحليل مدوّنتنا، و هو ما سيقودنا لاحقا إلى دراسة النماذج المنتقاة و التي حرصنا قدر المستطاع أن تكون في صميم موضوعنا، و ذلك عن طريق دراسة كلّ نموذج على حدا وتحليله حسب الدافع من وراء تكييفه و من ثَمّ نقده بعد مقارنته بترجمته، و هو ما سيمنحنا فرصة لتوضيح الطريقة التي تُرجمت بها بالاستعانة بأسلوب التكييف مع تحديد دوافع المترجم من وراء ذلك، كما أرفقناها ببعض التعليقات التي ارتكزنا في وضعها على فهمنا للسياق.

و بعد الانتهاء من الفصول الثلاثة، قمنا بتكليلها بخاتمة أردناها حوصلة لرصد أهم النتائج التي مكنتنا هذه الدراسة من التوصل إليها.

أما فيما يخص المراجع التي اعتمدنا عليها في إعدادنا لهذه الدراسة، فقد تنوّعت بين مراجع باللغة العربية و أخرى باللغة الاسبانية، كما استعنّا أيضا بمراجع باللغة الفرنسية

و أخرى إلكترونية بما أنها كانت تخدم دراستنا، بحيث اختلفت مواضيعها بين ماهية أدب الأطفال، أنواعه و ترجمته، في حين اهتمّت أخرى بالترجمة السمعية البصرية مركّزة على عمليّة الدبلجة من خلال استعمال أسلوب التكييف في ترجمة الأعمال الموجهة للأطفال، و التي بحثنا فيها كلّها محاولين أخذ كلّ ما من شأنه أن يخدم موضوعنا و يُثريَ مضمونه.

الفصل الأوّل: ترجمة أدب الطفل

الفصل الأول: ترجمة أدب الطفل

0.1.تمهيد الفصل:

سنتناول في هذا الفصل موضوع ترجمة أدب الطفل من خلال العناصر النظرية التي ارتأينا أن نفتتحها بتحديد ماهية الطفل الذي يمثّل عنصرا مهمّا في هذه الدراسة بما أنه المتلقّي الرئيس للترجمة محلّ الدراسة، و الحديث عن الطفل يجرّنا إلى الحديث عن الطفولة و تحديد مختلف مراحلها العمرية ثم نتطرّق بعدها إلى تحديد مفهوم الثقافة من خلال تسليط الضوء على أدب الطفل و هو ما سوف يمكّننا من الغوص أكثر في عالم الطفل و استيعاب فكره لنمرّ بعد ذلك إلى إلقاء نظرة على تاريخ ظهور هذا النوع الأدبي في العالم و منه إلى الوطن العربي لتحديد أنواعه و الخصائص التي تميّزه عن باقي الأنواع الأدبية، نمرّ بعد ذلك إلى إشكالية الترجمة في أدب الطفل مع إبراز الفرق بين ترجمة الأعمال الأدبية الموجّهة للكبار و تلك الموجّهة للأطفال، و التي تُستعملُ فيها معايير محدّدة تضمن نجاحها، أهمها التكييف.

1.1.مفهوم الطفولة:

تعدّ الطفولة من أكثر المراحل العمرية اتّساما بالوهن و الحاجة للغير فهي تتميّز عن غيرها من المراحل العمرية بخصائص و ميزات تخوّلها لأن تكون أساسا نبني عليه باقي مراحل حياة الإنسان.

هي إذا مرحلة عمريّة ضروريّة و بديهيّة في حياة كلّ إنسان تبدأ بولادته و تنتهي ببلوغه، كما و تتميّز عن باقي مراحل حياتنا بصفات تتجلّى من النّاحية الجسمانية وكذا العقلية و النفسية. و بما أننا بصدد دراسة أكاديمية تتناول موضوع ترجمة أدب الطفل وجب علينا التوقّف هنا لمحاولة وضع تعريف ولو بسيط لماهية الطفولة، أو بعبارة أخرى، من هو الطفل؟ و كيف يمكن تعريفه علميّا و ذلك من خلال التطرّق إلى مختلف الدراسات التي تناولت موضوع الطفولة أو بالأحرى خصوصيّة الترجمة للطفل باعتباره متلقيا من نوع خاص.

أفضل تعريف نفتتح به فصلنا هذا، و أكمل كلام قيل في الطفل و الطفولة هو كلام الله عزّ و جل في قرآننا الحنيف و هو خير ما يمكن أن نستدلّ به في هذا المقام. حيث يقول سبحانه و تعالى، بعد بسم الله الرّحمن الرّحيم: ﴿وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ﴾.(الحج: 5)

و قال سبحانه و تعالى في خلق الإنسان بدايةً بمرحلة الطفولة: ﴿هُوَ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ يُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡ﴾.

(غافر: 67)

يمكن القول هنا أن العامل المشترك بين هاتين الآيتين التي تحدّث فيهما الله عزّ وجلّ عن الطفل أو بصفة أدقّ عن مرحلة الطفولة أن هذه الأخيرة هي تلك الفترة الممتدة من المرحلة الجينيّة إلى مرحلة البلوغ أو الحِلم و التي يكون المرء فيها كائنا ضعيفا من

كافة الجوانب خاصة جانبه المعرفي حيث يكون الطفل بمثابة ورقة بيضاء باستطاعتنا أن نخطّ عليها ما شئنا من قيم و مبادئ التنشئة و التي تمثل أساسا لبناء جيل المستقبل.

و من بين التعريفات التي تصبّ في نفس الاتجاه نجد ما ورد ذكره في بعض المعاجم العربية في تعريفها لمصطلح "طفل"، و هو ما تطرّق له بريغش(1996: 13) حيث يقول: "و الطفل هو الولد حتى البلوغ، و يستوي فيه الذكر و الأنثى، و الجمع أطفال".

و يضيف قائلا: "و الطفل و الطفلة: الصغيران، و الطفل: الصغير من كلّ شيء".

و عن الأصمعي، يقول بريغش(1996: 13، 14): "يُقال: غلام طفل و جارية طفلة، ثم هو شدخٌ صغير إذا كان رطبا، فإذا نما شيئًا و ظهر سِمَنُهُ قِيلَ: قد تضبَّبَ و تحلَّمَ" [...] "و إذا احتلم قيل: محتلم و حالم. و حينها يقال: قد ترعرع. ثمّ بعدها ناشئ، فإذا خرج [شعر] وجهه فهو طارٌّ...إلخ".

تُجمع جلّ هذه التعريفات على أن الطفولة هي مرحلة محدّدة بحدثين: الولادة و البلوغ، أي أن الفرد منّا يكون طفلا من يوم ولادته حتى احتلامه أو بلوغه فينتقل بعدها إلى مرحلة عمرية أخرى تعرف بالمراهقة و هو ما قد يختلف معه البعض ممن يرون أن مرحلة الطفولة لا تنتهي عند البلوغ و لا بالدخول في مرحلة المراهقة بل تمتدّ إلى سنّ الرشد، نذكر منهم مخزومي(2013: 14) الذي يرى أن الطفولة هي مرحلة عمرية يمرّ بها الإنسان تنتهي عند استطاعته الاعتماد الكلّي على نفسه دون الحاجة لغيره، فيقول

في هذا الشأن: "الأطفال هم القطاع الممتد من عمر الإنسان منذ الميلاد حتى سن الاعتماد الكامل على الذات، أي سن الثامنة عشر".

أول ما شدّ انتباهنا في هذا التعريف هو فترة الطفولة في حدّ ذاتها، و التي تختلف عما رأيناه سابقا، حيث تمتد إلى غاية سن الاعتماد الكلي على الذات أي سن الرشد، و هو ما يختلف فيه عن بقيّة الباحثين الذين يرجّحون فترة انتهائها إلى سن البلوغ. فهم يفرقون بذلك بين الطفولة و المراهقة و التي هي المرحلة التي تلي البلوغ ما يمكن اعتباره منطقيّا بما أن لكلّ مرحلة من حياتنا ما يميّزها عن باقي المراحل سواءً من حيث التسمية أو حتى من حيث الخصائص الذهنية و الجسمانية.

يمكن القول أن جلّ التعريفات التي تطرّقنا إليها ركّزت على الجانب البيولوجي في تعريفها للطفل أو لمرحلة الطفولة، و أجمعت على أن هذه الأخيرة هي تلك الفترة الممتدة من الولادة إلى البلوغ، و هو القول الرّاجح عند أغلبية الباحثين و أهل العلم، إذا ما استثنينا مخزومي الذي يرى أنها تمتدّ من الولادة إلى سنّ الرشد عوض سنّ البلوغ.

هناك فئة أخرى من الباحثين ركّزت أكثر على الجانب الذهني و السيكولوجي في تطرّقها لماهية الطفل، و هذا لما يميّز هذه المرحلة عن غيرها من مراحل حياة الإنسان من وهن و ضعف جسمي و ذهني. فمن المعروف أو المتعارف عليه أن شخصيّة الإنسان يكتسبها خلال مرحلة الطفولة، بما في ذلك اتّجاهاته الفكرية و الإيديولوجية. إذ أن الطفل قابل للتأثّر بالعالم الخارجي بدءًا بعائلته، و عليه يلعب المجتمع بجميع

مكوّناته دورًا هاما في تكوين شخصيّة الطفل. و في هذه المرحلة يكون الطفل عاجزا غير قادرٍ على الاعتماد الكلي على نفسه، فهو يحتاج غالبا لمساعدة الغير بدءا بوالديه. يقول شريفي(2014: 9) في هذا الصدد: "و تُعرف أيضا بأنها الفترة التي يعتمد فيها الفرد على والديه في المأكل و الملبس و المأوى و التعليم و الصّحة و الترويح".

ففي هذه المرحلة العمرية يكون الشخص ضعيفا من الناحية الجسمانية و الذهنية و في أمسّ الحاجة إلى من يأخذ بيده و يرشده إلى السبيل الصحيح و يعينه على اكتشاف نفسه و غيره، أو بعبارة أخرى، يكون الطفل في هذه المرحلة عبارة عن صفحة بيضاء يمكن لصاحبها أن يكتب عليها كلّ ما يبدو له. و في ذلك يقول بريغش(1996: 14):

> و تدلّ دراسات أُجرِيت في مجالات علم النفس و التربية، على أن نسبة كبيرة من مقوّمات شخصيّة الفرد المعرفية و الوجدانية و السلوكية تتشكّل في السنوات الخمس أو الست الأولى من عمره؛ لأن الطفولة كالكتاب المفتوح الأبيض الصفحات، يسجل فيه كل ما يود صاحبه، أو يرد عليه من حوادث و أحداث تعرض فيه أو تقع في محيطه، أو انطباعات ترتسم في مخيلته و ذاكرته.

يكون الطفل في هذه المرحلة عبارة عن أرض خصبة صالحة المنبت، و في هذا الصدد يقول الخطيب(في بريغش، 1996: 15):

> و الطفولة أرض صالحة للاستنبات، فكل ما يُغرس فيها من مكارم الأخلاق و محاسن الصفات، و كل ما يُبذر فيها من بذور الشر و الفساد، أو الغي و الضلال يؤتي أكله في مستقبل حياة الطفل، و لذلك فهو يكتسب من بيئته العادات السارة و الضارة، و يأخذ السبل المستقيمة أو المنحرفة...

الطفولة إذن هي مرحلة حساسة يتم خلالها بناء جيل المستقبل، فإما أن يكون جيلا صالحا يأخذ المشعل عن سابقه لمواصلة الدرب، أو أن يكون جيلا فاسدا. و يحضرني

في هذا المقام حديث للنبي عليه أفضل الصلاة و أزكى التسليم من سيرته العطرة، حيث يقول في هذا الشأن: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجّسانه".

يشكلّ الطفل النواة التي يُبنى عليها جيل المستقبل، لذا وجب علينا الاعتناء به و الأخذ بيده لما فيه صلاحه، و بالتالي صلاح الأمة. يقول شريفي(2014: 9): "إن الطفولة هي الغرس المأمول لبناء مستقبل الأمة...و الأطفال هم رأسمال الحاضر و الأساس الذي يُبنى عليه المستقبل".

مرحلة الطفولة إذن هي أكثر مرحلة يكون فيها المرء خصبا و قابلا لتلقّي المعارف التي من شأنها تطوير قدراته و توسيع مداركه. تقول حاجي (2015: 5) في ذلك: "...و بصفة عامة، فإن مرحلة الطفولة هي المرحلة التي تكون فيها قدرات الإنسان في طور النمو و البناء، فيها تزرع البذور التي تحدّد ثمار الشخصية المستقبلية للإنسان".

و من خلال كل ما سبق، يمكن القول أن الطفولة هي مرحلة عمرية خاصة يكون فيها المرء عرضةً لعدّة عوامل خارجية تساهم في رسم و بناء معالم شخصيته المستقبلية، بالإيجاب أو بالسلب، كما يكون خلالها عاجزا عن الاعتماد الكلّي على نفسه. يقول مخزومي (2013: 14):

> و مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة عند الإنسان و أكثرها خطورة. فهي تتميز عن غيرها بصفات و خصائص و استعدادات: فيها تتفتّق مواهب الإنسان و تبرز مؤهلاته و تنمو مداركه و تظهر مشاعره، و تتبين إحساساته و تقوى استعداداته و تتجاوب قابليّته مع الحياة،سلبا أو إيجابا و تتحدد ميوله و

اتجاهاته نحو الخير أو الشر و فيها تأخذ شخصيته بالبناء و التكوين، لتصبح –فيما بعد– متميزة عن غيرها من الشخصيات الأخرى...

بالفعل، مرحلة الطفولة هي فترة هامة في حياة كل إنسان لما لها من وزن و انعكاس على شخصيته المستقبلية، و عليه قد يؤدي بنا التفكير هنا إلى أن الطفل قد يشكل مصدر قلق لكل المحيطين به بدءًا بأبويه، حيث يأخذان على عاتقيهما مهمة تنشئته وفق الأسس السليمة و هو ليس بالأمر الهيّن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار المحيط الخارجي الذي يلعب بدوره دورا هاما في نشأة الطفل، و إذا لم يفلح الأهل في ترسيخ القيم السامية لديه قد يصبح الأمر عبئًا عليهما. تقول "خاراميو" –Jaramillo– (2007: 111) في الطفل:

> (“Los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”)…el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien…

مثلما أشرنا إليه سابقا، أجمع أغلب الباحثين على استحالة اعتماد الطفل على نفسه، فهو يحتاج دائما إلى مساعدة ذويه لتسيير أمور حياته.

مهما اختلفت الآراء و تعددت المفاهيم حول مصطلح "طفل" أو "طفولة" إلّا أنه لا يمكننا الجزم بصحّة أحدها من عدمها، فجميعها تحتمل الصواب و الخطأ باعتبارها اجتهادات باحثين يمكن تحسينها.

أما فيما يخصّ مفهوم "الطفل"، فتعرّفه الأكاديمية الملكية الاسبانية في "بافيث سوتو" –Pavez Soto– (2012: 82):

…la RAE define al infante como: i) el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años;(...).

بعد أن استعرضنا بعض المفاهيم الخاصة بالطفل و الطفولة على حدّ سواء و التي جاءت مقسّمة إلى رأيين بارزين: يذهب الأول إلى أن الطفولة هي تلك الفترة الممتدة من الولادة إلى سنّ البلوغ، و هناك من يقول بامتدادها إلى سنّ الرشد، و هو تعريف بيولوجي نوعا ما، حيث يركّز على الجانب البيولوجي من خلال حصره لمفهوم الطفولة بين فترتين زمنيتين؛ الولادة و البلوغ: أي من طفل إلى بالغ. بينما تعمّق الرأي الثاني أكثر في تعريفه للطفولة من خلال تركيزه على الجوانب النفسية و الإدراكية و مدى أهمية هذه المرحلة و تأثيرها على شخصية الفرد المستقبلية، بما أن معالم الشخصية تتشكل بنسبة كبيرة خلال مرحلة الطفولة.

و عليه، يمكننا تعريف الطفولة على أنها فترة زمنية محددة تنحصر بين حدثين اثنين؛ الولادة و البلوغ، يكون خلالها المرء عاجزا عن الاعتماد الكلي على نفسه، إذ يكون بحاجة ماسّة لمساعدة ذويه، كما أنها فترة حساسة يبدأ فيها الإنسان باكتشاف عالمه، الشيء الذي يمكّنه من بناء شخصيته و تحديد ميولاته و اتجاهاته في الحياة، و هي الفترة التي تنتهي ببلوغ الإنسان، فينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.

و بعد التمعن أكثر في كل ما سبق، يمكن القول أن بداية مرحلة الطفولة هي من المسلّمات، فلا يختلف عليها اثنان كونها تبدأ فور ولادة الإنسان. لكن ما يستدعي التفكير و النقاش هنا هو مسألة المراحل التي يمرّ بها الطفل قبل بلوغه؛ فطفل الرابعة مثلا يختلف عن طفل الثامنة من الناحية الجسمانية أو حتى من الناحية الحسية

التفاعلية، كما أن الأدب الموجّه لطفل في الخامسة مختلف من حيث المفردات أو الأسلوب عن طفل في العاشرة مثلا، و لعلّ السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما هي المراحل المختلفة التي يمرّ بها الطفل؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في العنوان التالي.

1.1.1.مراحل الطفولة:

يمرّ الإنسان بمراحل مختلفة في حياته و لكلّ منها دور متباين و أثر تخلّفه في نفسيّته و في ذاكرته. و مما لا شكّ فيه هو أن أهمّ هذه المراحل و أبرزها على الإطلاق هي مرحلة الطفولة.

هي إذن مرحلة حافلة بالأحداث و التغييرات التي تطرأ على حياة الفرد، إما من الناحية الجسمانية أو حتى من الناحية الإدراكية و الحسّية. فخلالها تتبلور شخصيته و تنمو قدراته، كما و تتضح اتجاهاته في الحياة، و هو ما رأيناه في العنوان السابق. و لأن التعامل مع هذه الشريحة من المجتمع، أي فئة الأطفال، يتطلّب دراية بالمراحل المختلفة لنموّهم قصد تزويدهم بكل ما يحتاجونه في كل مرحلة؛ حيث أن متطلبات طفل في الثالثة مثلا تختلف عن متطلبات طفل في العاشرة من عمره، و عليه فكل مرحلة من مراحل نمو الأطفال تحتاج إلى قدرٍ معيّنٍ من الغذاء العقلي و الجسمي وكذا اللغوي و العاطفي على حدّ سواء.

من خلال تقصّينا في موضوع مراحل نمو الطفل المختلفة، اتّضح لنا أن الباحثين لم يجمعوا على تقسيم واحد و موحد لهذه المراحل، فكلّ منهم ركّز على جانب معيّن في تقسيمه لها؛ فمنهم من اتّخذ العامل البيولوجي مرجعا له و عليه قام بوضع تقسيم يراعي ذلك، و فئة أخرى تبنّت الفطرة البشرية و اعتمدتها في التقسيم، بينما ربطت أخرى هذه المراحل بالجانب اللغوي و الإدراكي...و بين هؤلاء و أولئك تباينت الآراء كما تعددت التقسيمات لمرحلة عمرية واحدة، إلا أن الهدف واحد و هو تقسيم مراحل نمو الطفل.

إن تقسيم مراحل النمو عند الطفل هي مسألة حساسة و ليست بتلك العملية الهيّنة التي قد تبدو عليه، فهي تعتمد على عدة اعتبارات أبرزها الجنس و المكان و الزمان. و ما زاد الأمر تعقيدا هو أن هذه الاعتبارات مختلفة و متعددة و هو ما لم يساعد على توحيد التقسيمات، و هو ما يشرحه الدكتور عبد الفتاح (2000: 19-20) حيث يقول في ذلك:

> لم يتفق علماء علم النفس على تقسيمات موحدة لمراحل نمو الطفل، كما لم يتفقوا على بدايات هذه المراحل و نهاياتها...فمراحل النمو المختلفة للطفل تتداخل زمنيا، و تختلف ما بين الذكور و الإناث، كما تختلف باختلاف المناطق الجغرافية، و الشعوب و المجتمعات، و التطور الحضاري، و التقدم العلمي، و غيرها من المؤثرات. و لذلك ...فإن مراحل الطفولة هي مراحل تقديرية، و ليست حاسمة باتة،...

هي إذن عوامل و اعتبارات أجّجت شدّة الاختلاف و نمّت رغبة البحث لدى الباحثين كلّ حسب قناعاته و المراجع التي يرتكز عليها في بحثه.

و بما أن الفطرة البشرية كانت أوّل من قاد الإنسان البدائي بعيدا عن العلم و التقدم، أحببنا أن نبدأ تقسيمنا لمراحل النمو عند الطفل بالتقسيم الذي أتى به الجوزية (في بريغش، 1996: 157-158): "...أطوار بني آدم من وقت كونه نطفة إلى ما بعد الشباب هي: النطفة، ثم العلقة، ثم المضغة، ثم الجنين، ثم المولود، ثم الطفل و هو من الولادة إلى البلوغ،..."

أول ما شدّ انتباهنا في هذا التقسيم هو تطرّقه إلى فترة ما قبل الحياة، أي إلى مراحل تشكّل الجنين في رحم أمّه، إضافةً إلى مراحل الطفولة و التي اختزلها في حدثين هما الولادة و البلوغ. كما يمكن القول أنه يقترب كثيرا من التقسيم الرباني، حيث يقول تبارك و تعالى في هذا الشأن:﴿هُوَ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ يُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡ...﴾ (غافر:67)

و يضيف سبحانه و تعالى في نفس السياق:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ...﴾ (الحج: 5)

يمكن القول هنا أن تقسيم مراحل نمو الطفل قد يكون تقسيما بيولوجيا جسمانيا يأخذ بعين الاعتبار النمو الجسدي للطفل في تحديده لمراحل نموّه المختلفة؛ من يوم ولادته إلى غاية بلوغه.

هناك من العلماء من ابتعد عن الفطرة البشرية أو الجانب البيولوجي في تقسيم مراحل نمو الطفل، و ركّز أكثر على الجانب النفسي مقترحًا في ذلك أربع مراحل أساسية، من بين هؤلاء نجد كل من دياب(1995: 61-62) و كذا شريفي(2014: 16-18) حيث جاء تقسيمهما لمراحل النمو عند الطفل على النحو التالي:

1-مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)
2-مرحلة الطفولة المتوسطة (6-8 سنوات)
3-مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة)
4-مرحلة المثالية أو الرومانسية (12 إلى نهاية مرحلة الطفولة)

أما شريفي فيرى هذه المراحل على النحو التالي:

-مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)
-مرحلة الطفولة المتوسطة (6-8 سنوات)
-مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة)
-مرحلة المثالية (12 إلى15 سنة)

نلاحظ هنا إذا اتفاقهما على تقسيم مرحلة الطفولة إلى أربع مراحل أساسية و هي طفولة مبكرة و متوسطة و متأخرة، و أخيرا مرحلة المثالية، مع اختلافهما في نهاية المرحلة الأخيرة.

و عن "نجيب" و "طعيمة"، أخذ الدكتور عبد الفتاح (2000: 20-21) تقسيميهما لمراحل الطفولة العمرية إلى خمس مراحل أساسية، يرقمها كما يلي:

أ-مرحلة الطفولة المبكرة (من 3-5 سنوات)
ب-مرحلة الطفولة المتوسطة (من سن 6-8 سنوات)
ج-مرحلة الطفولة المتأخرة (سن 9-12 تقريبا)
د-مرحلة اليقظة الجنسية (تمتد من 13-18سنة)
هـ-مرحلة المثل العليا (18 سنة فما فوق).

يمكن القول أن هذا التقسيم غير منطقي و مبالغ فيه بعض الشيء، إذ استرسل الباحث فيه إلى ما بعد مرحلة الطفولة؛ فمرحلتا "اليقظة الجنسية" و "المثل العليا" قد تصلحان لتقسيم آخر و لمرحلة عمرية أخرى غير مرحلة الطفولة.

تقسّم فئة أخرى من الباحثين مراحل الطفولة إلى ستّ مراحل، و في ذلك يقول بريغش (1996: 158) ما يلي:

و يرى بعضهم أن مراحل الطفولة تمرّ بما يلي:
من يوم الولادة إلى سن سنتين: و هي مرحلة المهد
من 2-6 سنوات: مرحلة الطفولة المبكرة
من 6-12 سنة: مرحلة الطفولة المتأخرة
من 12-15 سنة: مرحلة بداية المراهقة
من 15-18 سنة: مرحلة وسط المراهقة
من 18-22 سنة: مرحلة المراهقة المتأخرة.

نلاحظ في هذا التقسيم أيضا امتداده إلى ما بعد مرحلة الطفولة، و هو ما يمكن اعتباره منطقيّا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الجانب السيكولوجي أو الذهني بحيث أن هناك أشخاص تمتدّ عندهم مرحلة الطفولة إلى سنّ متقدّمة و يتجلّى ذلك من خلال تصرفاتهم المتصابية .

و في تقسيم آخر لمرحلة الطفولة، يضيف بريغش(1996: 159):

فهناك من قسّم الطفولة إلى المراحل التالية:
1-مرحلة الواقعية و الخيال المحدود (3-5) سنوات.
2-مرحلة الخيال المنطلق من (6-8) سنوات.
3-مرحلة البطولة من (8-12) سنة.
4-المرحلة المثالية من 12-15 سنة.

إذا تمعنّا في هذا التقسيم نرى أنه تقسيم لمرحلة الطفولة من الجانب الذهني السيكولوجي، أو بمعنى أصحّ، هو تقسيم يأخذ بعين الاعتبار تفكير الأطفال وكذا معتقداتهم.

هناك تقسيم آخر لمرحلة نمو الطفل اعتمد الباحثون في وضعه على الجانب التربوي، أي المدرسة، حيث أجمع كلّ من بريغش (1996: 159) و مخزومي (2013: 15) على تقسيم هذه المرحلة اعتمادا على مرحلة التمدرس، و جاء فيه سبع مراحل، هي:

1-مرحلة ما قبل المهد.
2-مرحلة المهد.
3-مرحلة الطفولة المبكرة (3-5) سنوات.
4-مرحلة الطفولة الوسطى أو المتوسطة من (6-8) سنوات.
5-مرحلة الطفولة المتأخرة من (9-12) سنة.
6-مرحلة المراهقة.
7-مرحلة الرشد.

قد يرتبط هذا التقسيم ارتباطا وثيقا بتقسيم آخر يذهب منظّروه إلى اعتماد النمو الإدراكي و اللغوي عند الأطفال، و في ذلك عدّة تقسيمات نستهلها بذاك الذي أشار إليه بريغش (1996: 159-160) حيث يقول:

> و هناك من يربط التقسيم بالنمو الإدراكي و اللغوي عند الأطفال فيكون التقسيم كما يلي:
> 1-مرحلة ما قبل الكتابة من (3-6) سنوات.
> 2-مرحلة الكتابة المبكرة (6-8) سنوات.
> 3-مرحلة الكتابة الوسيطة من (8-10) سنوات.
> 4-مرحلة الكتابة المتقدمة (10-12) سنة.
> 5-مرحلة الكتابة الناضجة (12-15) سنة.

و هو نفس ما ذهب إليه الدكتور عبد الفتاح (2000: 21) حيث يقول:

> و قد تختلف مراحل النمو هذه عند الحديث عن مراحل النمو اللغوي عند الأطفال، فتتقسم إلى: مرحلة ما قبل الكتابة (ما بين 3-6 سنوات)، و مرحلة الكتابة المبكرة (من سن 6-8 سنوات)، و مرحلة الكتابة الوسطى (من سن 8-10 سنوات)، و مرحلة الكتابة المتقدمة (من سن 10-12)، و مرحلة الكتابة الناضجة (و هي من سن 12-15 سنة). و بالطبع -كما نؤكد دائما- تختلف هذه المراحل بالنسبة للسن من الريف إلى الحضر، و من مجتمع إلى مجتمع آخر... و من جنس إلى جنس آخر... و لكن الطفولة من الميلاد، حتى سن الثامنة عشرة تقريبا.

إضافة إلى تقسيم مراحل نمو الطفل حسب النمو الإدراكي و اللغوي للطفل، يحدد هذا التقسيم فترة الطفولة من يوم الولادة إلى غاية بلوغ سن الثامنة عشرة، و بالتالي يمكن القول أن هذا التقسيم هو بمثابة تعريف أيضا لمرحلة الطفولة.

يمكن اعتبار هذه التقسيمات بمثابة مراحل النمو الفكري و اللغوي عند الأطفال و هو ما لا يتجزّأ عن النمو الجسدي، و هو ما نجده عند الدكتور "صالح بلعيد" الذي يقسّم النمو اللغوي عند الطفل إلى خمس مراحل، تقول حاجي (2015: 11) في ذلك:

3-1-مرحلة الكلمة الواحدة، أو ما قبل النحو.
3-2-مرحلة النحو.
3-3-مرحلة إنشاء النظام النحوي المعقّد.
3-4-مرحلة اكتساب اللغة في إطار تفاعل اجتماعي.
3-5-مرحلة التفاعل الاجتماعي و بناء الأنماط النحوية.

يركز هذا التقسيم أكثر على الجانب اللغوي لدى الطفل في مسار نموّه، كما أننا نستطيع تقدير أو تخمين عمر الطفل من خلال رصيده اللغوي و كيفية تلفّظه و نطقه،

لذا يبدو هذا التقسيم منطقيّا رغم إغفاله لجوانب أخرى قد تكون ضرورية في عملية التقسيم كالجانب النفسي أو حتى الجسدي.

تبنى الباحثون الغربيون نفس الاتجاه، فالتقسيم الذي وجدناه عند أغلب من قمنا بدراستهم يربط بين عمر الطفل و قدراته الفكرية و اللغوية و يعتبرونها أهم عامل يجب الاعتماد عليه خلال عملية التقسيم الخاصة بالمراحل العمرية للطفل.

تؤكد"كامارا أغيليرا"–Cámara Aguilera–(2003: 170)على ضرورة وضع تقسيم لهذه المرحلة، فتقول:

> Para nosotros es fundamental establecer una clasificación mucho más exacta del niño como lector meta con el fin de delimitar los aspectos y características que nos permitan abordar de forma más precisa y con éxito el ejercicio de la traducción.

تختزل"كامارا أغيليرا"–Cámara Aguilera– (2003: 171–175) الطفولة في ثلاثة مراحل أساسية، و هي كالآتي:

> -Niños que aún no saben leer (0 a 6 años).
> -Niños con capacidad para la lectoescritura (de 6 años hasta la adolescencia).
> -El adolescente

و في نفس الصدد تقول "كامارا أغيليرا" – Cámara Aguilera – ما يلي:

> Se distingue así un primer grupo (de cero a seis años), un segundo grupo (hasta la pre adolescencia) y un tercer grupo, formado por los adolescentes…
> (Cámara Aguilera in Reboredo García, 2012 :10)

دعّم هذا التقسيم تلك النظرية القائلة بارتباط مراحل الطفولة المختلفة بمراحل النمو الفكري و اللغوي عند الطفل، و التي حذا حذوها أغلب الباحثين الذين قمنا بدراستهم.

و عليه، يمكن القول أن تقسيم مراحل النمو عند الطفل يجب أن يكون مبنيّا على أسس علمية دقيقة و أن نأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل لا يمكن حسب اعتقادنا فصل بعضها عن الآخر، و التي يمكن ترقيمها كما يلي:

-العامل الجنسي: أي ما إذا كان الطفل من جنس ذكر أو أنثى.

-العامل البيولوجي أو الجسدي و الذي يختلف من طفل لآخر و من مجتمع لمجتمع آخر.

-العامل الذهني أو النفسي؛ فكل طفل مختلف عن غيره من حيث نموّه و تطوّر قدراته الذهنية و النفسية.

-العامل الفكري أو اللغوي؛ إذ تختلف القدرات الفكرية و اللغوية و تتباين من طفل لآخر.

- و في الأخير يمكن إضافة عامل آخر -لا يقلّ أهمية باعتقادنا- ألا و هو عامل الفطرة البشرية؛ أي من جنين إلى طفل ثمّ مراهق إلى بالغ إلى راشد.

و عليه، سنحاول اقتراح تقسيم لمرحلة الطفولة يُلمّ بكل هذه العوامل، و هو كالآتي:

-مرحلة الرضيع أو مرحلة المهد (من الولادة إلى سن سنتين).

-مرحلة الاكتشاف الذاتي و الغيري (من 2-5 سنوات).

-مرحلة التفاعل الاجتماعي و اكتساب اللغة (من 6-9 سنوات).

-مرحلة بناء الشخصية و النظام اللغوي (من 10 إلى 12 سنة).

يمكن تلخيص كلّ ما سبق بالقول أن الطفل يمرّ بمراحل مختلفة تعزّز نموّه الجسمانيّ و الفكري كما و لكلّ مرحلة خصائصها من حيث قدرته على استيعاب ما يحيط به وطريقة تلقّيه للمعلومات سواءً كانت علميّة مثل تلك التي يتلقّاها في المدرسة أم أدبيّة من خلال اكتسابه لقدرات لغوية و إنشائيّة نتيجة ما يقرأه هو من قصص و روايات تتناسب و سنّه أو ما ترويه له أمه غالبا من حكايات و كذا ما يتلقّاه من وسائط أدبيّة و ثقافيّة أخرى كالتلفاز أو المذياع و التي تشكّل جميعها أساسا ينهل منه الطفل ما يساعده على تكوين شخصيّته و ثقافته. و لذا يمكن القول أن الإلمام بمختلف المراحل المكوّنة للطفولة أمر ضروريّ لجميع من يتعامل مع الطفل و خاصة في مجال ثقافته سواءً كان هؤلاء من الأدباء أم منتجي أفلام و مسلسلات الأطفال و غيرهم ممن يقدمون محتوًى أدبيا و ثقافيا موجّها للأطفال.

و عليه، هل بإمكاننا الحديث عن ثقافة خاصة بالطفل بعيدا عن الثقافة المطلقة و إن كان كذلك كيف يمكن تعريفها و ما هي الوسائط الثقافية و الأدبية التي تشكّل ثقافة الطفل؟

سنجيب على كلّ هذه التساؤلات بعد أن نحدّد ماهية الثقافة بصفة عامة.

2.1.مفهوم الثقافة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور التكييف في ترجمة أدب الطفل و الذي يُعدّ جزءًا من ثقافة هذا الأخير و هي بدورها جزء من ثقافة الإنسان بصفة عامة.

و قبل الخوض أكثر في ترجمة أدب الطفل من خلال ثقافته، ارتأينا أن نقوم بحصر مفهوم الثقافة عامةً و من ثمّ ثقافة الطفل و التي سنبني عليها هذه الدراسة.

قد يشق علينا وضع تعريف شامل و دقيق لمفهوم الثقافة أو حصره في تعريف واحد، إذا ما علمنا أن هذه الأخيرة تشمل مجالات عدّة، دون أن ننسى عدد الباحثين الذين تطرقوا إلى هذا الموضوع باختلاف توجهاتهم، و لعلّ أكثر تعريف ألهم الباحثين هو تعريف إدوارد تايلور (في مخزومي، 2013: 19) و جعلهم يتأثرون به و ينهلون منه أو يتخذونه مرجعا في وضع تعريفات أخرى بقوله عن الثقافة أنها: "ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة و العقائد و الفن و الأخلاق و القانون و القيم و غيرها من القدرات أو العادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في مجتمع معيّن"

يمكن تأويل هذا التعريف بالقول أن الثقافة هي كتلة واحدة مشبّعة بكمّ من النشاطات الإنسانية في خضم حقل الإبداع الفكري و الأدبي و الفني، و التي تصدر كلها عن الإنسان. كما يمكن القول أن الثقافة هي تلك الحصيلة الملمّة بالنشاط الاجتماعي لمجتمع ما و أنماط القيم السائدة فيه.

و عليه، الثقافة هي عامل أساسي لبناء أي مجتمع؛ فهي تُكسِبُ الإنسان بُعدا حضاريا يُمكنه من التميّز و الارتقاء، و تكون بذلك كل الظروف مهيأة للإبداع و الابتكار. فثقافة كل مجتمع هي المرآة التي تعكس صورته من خلال عقائده و قيمه و سلوكياته.

و بعد التمعن في الثقافة من خلال ما سبق، يمكن القول أنها تداخل لبعدين أولهما معنوي يُعنى بكل ما هو قيم و أفكار، أي كل ما له علاقة بالاعتقادات و التقاليد السائدة في كل مجتمع. أما البعد الثاني فهو مادي يشتمل على جميع العوامل المادية التي هي في الأصل من صنع الإنسان كالمباني و وسائل الاتصال و غيرها، و هو ما أدى بالبعض إلى تقسيم الثقافة إلى ثقافة معنوية و أخري مادية، غير أن هذا القول غير راجح. كما أن للثقافة أيضا بعد اجتماعي و آخر إنساني.

و لحوصلة كل ما سبق، يمكن القول أن الثقافة هي نتاج اجتماعي يتمثل في كل ما ينتجه البشر، كل في مجتمعه و حسب إمكانياته، سواء أكان ذلك إنتاجا ماديا أم فكريا أم روحيا.

بعد أن عرجنا –و لو باختصار– على مفهوم الثقافة، سنمرّ فيما يلي إلى نوع آخر من الثقافة و التي هي أساس هذه الدراسة ألا و هي ثقافة الأطفال.

فماذا نقصد بثقافة الأطفال؟ و ما الذي يميزها عن ثقافة الكبار أو عن الثقافة بصفة عامة؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال ما يلي.

1.2.1.ثقافة الطفل:

أول ما يتبادر إلى الأذهان عند الحديث عن ثقافة الأطفال هو أدب الأطفال بمختلف تفرّعاته.

يقول الهيثي(في شريفي، 2014: 21) عن ثقافة الطفل: "هي مجموعة القيم و المهارات و اللغات و أنماط السلوك و المعارف و الفنون التي يشترك فيها الأطفال في مجتمع معيّن".

أي هي كل تلك القيم و أساليب الحياة الفكرية التي تميّز الأطفال عن غيرهم. و من المعروف عن الأطفال امتلاكهم مفردات لغوية و أساليب خاصة في التعبير عن النفس و إشباع حاجاتهم الفكرية و الروحية، إضافةً إلى تصرفات و انفعالات تكون في أغلبها غير متوقعة، و هو ما يشكل جانبا من ثقافتهم.

و ثقافة الأطفال هي أحد أوجه الثقافة في المجتمع، إذ تختص بفئة دون غيرها؛ فئة الأطفال الذين يختلفون باختلاف أعمارهم و أجناسهم و مجتمعاتهم، ما قد يقودنا للاعتقاد بتقسيم هذه الثقافة حسب مراحلهم العمرية المختلفة. إلا أنه يمكن القول أن هناك ثقافة خاصة بالأطفال في كل طور من أطوار نموّهم، حيث تتوافق مع خصائصهم و احتياجاتهم في كل مرحلة.

و مصطلح "ثقافة الأطفال" يشمل كل الإنتاج الأدبي و الفكري الموجه بالدرجة الأولى لهذه الشريحة من المجتمع، فكل ما يُكتب و يُصوّر و يُقرأ ليقرأه و يراه و يسمعه

الأطفال يُعدّ وجها من أوجه ثقافة الأطفال، سواء أكان ذلك عملا أدبيا ترفيهيا أو شِعرا أو نثرا أو حتى أنشودة، فجميعها تستوي في هذا المقام.

و عليه، يمكن القول أن ثقافة الأطفال هو مجال واسع تؤسسه مؤسسات الكبار كالأسرة و المدرسة و غيرهما، كما أنها تنمو و تتبلور في ظل معارف عدة أبرزها القصة و الرواية و الحكاية و المسرحية و الأفلام و الرسوم المتحركة...الخ، و جميعها ينضوي تحت لواء ما يُعرف بأدب الطفل، و هو ما سنفصل فيه في ما يلي.

2.2.1.أدب الطفل:

إذا أردنا تعريف مصطلح "أدب الطفل"من خلال إلقاء نظرة شاملة على ترجمة هذا النوع من الأدب انطلاقا من السنوات التي كان فيها الأدب الموجّه للطفل لا يحظى باهتمام الباحثين سواءً كان ذلك في الأوساط الأكاديمية و غير الأكاديمية وصولا إلى السنوات الأخيرة و التي حظي فيها بالعناية باعتباره حقلا علميّا قائما بذاته، يمكن القول أنه كل إنتاج فكري و أدبي موجه أساسا للطفل؛ من صحف و مجلات و كتب مدرسية و قصص...و ما إلى ذلك من الدعائم الثقافية و الفكرية و التي تستهدف جمهورا معينا: الأطفال.

لا يقف الأمر عند هذا التعريف البسيط، فباستطاعة أيٍّ كان أن يفهمه، بل و أن يقول مثله. و لكن الغرض من هذا البحث هو حصر مفهوم أدب الأطفال في إطار علمي بحت، و هنا قد تواجهنا، على غرار كل من يبحث في هذا الموضوع، صعوبات شتّى

من شأنها أن تعيق تقدّمنا، كما تعتبر مخاطرة منا و من كلّ من يريد حصر هذا المفهوم في تعريف علمي دقيق، إذ أن إمكانية تحقيقه للإجماع قد تكون جدّ ضئيلة، حتى لا نقول منعدمة و ذلك لاشتماله على عدّة خصائص و أوجه تستدعي الإلمام بها بصفة دقيقة قبل الخوض فيه، و هو نفس ما ذهب إليه "شواس" –Schwass– (2008: 10) الذي يقول في هذا الشأن:

> Lorsqu'on évoque la littérature enfantine, on devrait être capable de la définir. Cependant, le consensus est loin d'avoir été fait non seulement sur la définition de la littérature enfantine, mais aussi sur celle de l'enfance et de l'enfant.

لا تقف صعوبة وضع تعريف لأدب الطفل عند اختلاف خصائصه النصية و اللغوية، و إنما قد يستلزم تعريف هذا النوع الأدبي تعمّقا أكبر و البحث في خصائص أخرى تتعلّق بصفة مباشرة بالقارئ الطفل، و هو ما يشير إليه هنت (في أويتينن، 2018–2019: 63–64) بقوله:

> إن حدود أدب الأطفال ليست واضحة تماما، و أن أدب الأطفال لا يمكن أن يعرّف من خلال خصائص نصية، إما من ناحية الأسلوب و إما المحتوى، (...)، أدب الأطفال هو نوع من الأدب الذي تم تعريفه بشكل رئيس تبعا للقارئ أكثر من الاعتماد في تعريفه على مقاصد المؤلف أو النصوص بحد ذاتها.

نلاحظ هنا أنه و بالرغم من اجتهادات الباحثين في هذا المجال و زخم التعريفات التي نهلوها لم يحقق أي منها الإجماع، و بالتالي تبقى المهمة صعبة و هو ما أدى ببعض الباحثين إلى تفادي التطرق لهذا الموضوع نظرا لصعوبته و حساسيته، تقول "ستوجانوفيتتش" –Stojanovic– (2012: 9) في ذلك ما يلي:

> Durante mucho tiempo se ha discutido sobre la especifidad de la definición de la LIJ. A menudo se huye de una definición concreta y precisa, tanto por la dificultad que supone definir el término "literatura" como por la de delimitar qué es lo "infantil". A pesar de varios intentos de definirla, hasta hoy no se ha llegado a ningún consenso sobre su entidad porque las definiciones difieren entre los investigadores.

يؤكد هذا التعريف، مرة أخرى، على صعوبة المهمة و هو ما يستدعي تكثيف الجهود و التعمق أكثر في البحث، و لما لا، التطرق للموضوع من زوايا أخرى و استكشاف آفاق بحث جديدة قد توصلنا لحصر مفهوم أدب الأطفال بصفة أدق و هو ما سنقوم به بدورنا من خلال دراسة و تحليل مختلف التعاريف التي خصّ بها الباحثون موضوع أدب الطفل، كما و سنقوم باقتراح تعريف نأخذ فيه عدّة معايير بعين الاعتبار متحرّيين الموضوعية العلميّة في ذلك.

1.2.2.1.تعريف أدب الطفل:

بالرغم من كون مصطلح "أدب الطفل" مصطلحا زئبقيا يصعّب علينا الإمساك به أو الإلمام بجميع جوانبه و إحكام القبضة عليها، و على اختلاف و تنوع تعريفاته بالنظر إلى المرجع الذي اعتمد عليه كل باحث باختلاف بيئته و مجتمعه، سنحاول التطرق إلى أكبر قدر ممكن من التعريفات بغية الخروج بتعريف واحد في الأخير.

سُمّيَ "أدب الطفولة" أو "أدب الأطفال" نسبةً إلى الجمهور الذي يستهدفه هذا النوع من الأدب، كما يمكن اعتباره نوعا أدبيا حديثا نسبيا إذ ارتبط بمفهوم الطفولة و كذا

بالاعتراف الجماعي بها و بالإجراءات السياسية و الاجتماعية التي قُنّنت لصالح الطفل و الطفولة. راشدي (2013: 85).

و لعلّ أول تعريف يمكن أن نستهلّ به هو ذلك الذي اصطلح عليه عبد الهادي و حاتم (2009: 2) حيث يقولان عن أدب الأطفال: "يقصد بأدب الأطفال –هنا– الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، و التي تشتمل على أفكار و أخيلة، و تعبّر عن أحاسيس و مشاعر تتفق مع مستويات نموّهم المختلفة".

يربط هذا التعريف بين أدب الأطفال و الفن المواكب لمراحل نموّهم و هو في ذلك يشترك مع تعريف زلط (في عبد الفتاح، 2000: 23) الذي يقول:

> أدب الأطفال هو إبداع مؤسس على اختلاف فني، و يعتمد بنيانه اللغوي على ألفاظ سهلة ميسرة فصيحة، تتفق و القاموس اللغوي للطفل، بالإضافة إلى خيال شفاف غير مركب، و مضمون هادف متنوّع، و توظيف كل تلك العناصر، بحيث تقف أساليب مخاطبتها و توجهاتها لخدمة عقلية الطفل و إدراكه، كي يفهم الطفل النص الأدبي، و يحبه، و يتذوقه؛ و من ثم يكتشف بمخيلته آفاقه و نتائجه.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن أدب الأطفال إضافة إلى كونه عملا فنيّا موجها للأطفال يراعي مراحلهم العمرية المختلفة، فهو ذا مضمون هادف يساعد الطفل على توسيع خياله و تنمية حسّه الفني.

و في خضم تعريفاته لأدب الطفل، يضيف زلط (في عبد الفتاح، 2000: 24) قائلا: "أدب الأطفال هو الإبداع الأدبي الموجّه للطفولة بمراحلها –خاصة في سن ما قبل

المدرسة، إلى نهاية سن الطفولة المتأخرة– و الأشكال التعبيرية المنظومة و المنثورة من فنون الأدب،..."

و عليه، يكون أدب الأطفال ذاك النتاج الأدبي الموجه للأطفال و الذي يتماشى مع مراحلهم العمرية المختلفة، و هو ما يؤكده بريغش (1996: 46) في تعريفه لأدب الطفل، حيث يقول:فأدب الأطفال هو النتاج الأدبي الذي يتلائم مع الأطفال حسب مستوياتهم و أعمارهم، و قدرتهم على الفهم و التذوق، وفق طبيعة العصر، و بما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه...

يختص أدب الأطفال، إذن، بفئة عمرية معينة بحيث وُجِد من أجل الترفيه عنها من جهة و مساعدتها على تطوير مواهبها و توسيع مداركها و خيالها من جهة أخرى، يشرح محمد (في حاجي، 2015: 18) ذلك من خلال تعريفه لأدب الأطفال، فيقول:

> إن أدب الأطفال كجنس أدبي متجدد نشأ ليخاطب عقلية و "إدراك" شريحة عمرية لها حجمها العددي الهائل في صفوف أي مجتمع، فهو أدب مرحلة متدرجة في حياة الكائن البشري لها خصوصيتها و عقليتها و إدراكها و أساليب تثقيفها في ضوء مفهوم التربية المتكاملة التي تستعين بمجالي الشعر و النثر.

يضيف محمد (في حاجي، 2015: 18): "يعد أدب الأطفال أحد الوسائل الأساسية لتنمية الطفل من مختلف الجوانب العقلية و النفسية و الاجتماعية...الخ".

أي أن أدب الأطفال هو عبارة عن جنس أدبي خُلِق ليخاطب فئة عمرية معينة، شريحة الأطفال، من خلال مساعدتهم على تنمية قدراتهم و توسيع مداركهم لاكتشاف أشياء جديدة تخوّله بناء شخصيته و تطويرها. و حتى يكون مصطلح "أدب الأطفال"

اسمًا على مسمّى يجب أن يكون موجها حصرا لفئة الأطفال في مراحلهم المختلفة، أي من الصبا إلى سن المراهقة أو إلى بداية سن الشباب. و هو ما تؤكده "بالارم ريباس" –Palerm Ribas– (2015: 1) حين تقول:

> …, la literatura infantil es aquella que está enfocada al lector desde que empieza la etapa de niñez, hacia los dos años, hasta que alcanza la edad de diez años que es cuando, aproximadamente, empieza la etapa de la juventud.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الباحثة مررت بطريقة غير مباشرة تعريفا آخر للطفولة و التي تمتد حسبها من سن السنتين إلى سن العاشرة.

توحدت جل التعريفات التي تطرقنا لها و اتفقت، رغم اختلافها، على أن أدب الأطفال هو ذاك الإنتاج الأدبي و الفكري الموجه للأطفال و الذي يراعي أعمارهم و مستوياتهم اللغوية و التعبيرية، و هو نفس ما خلص إليه الهيثي (في حاجي، 2015: 19) حيث يقول: "إن أدب الأطفال هو مجموعة الإنتاجيات الأدبية المقدمة للأطفال، التي تراعي خصائصهم و حاجاتهم و مستويات نموّهم، أي أنه في معناه العام يشمل كل ما يقدّم للأطفال في طفولتهم من مواد تجسّد المعاني و الأفكار و المشاعر..."

أجمع الباحثون على تعريف أدب الأطفال في معناه العام، أما نجيب (في عبد الفتاح، 2000: 23) فقد تطرق في تعريفه له إلى معنييه: العام و الخاص، و في ذلك يقول:

> أدب الأطفال هو نوع من أنواع الأدب، سواء العام، أم الخاص..فأدب الأطفال بمعناه العام يعني الإنتاج العقلي المدوّن في كتب موجهة لهؤلاء الأطفال في شتى فروع المعرفة، أما أدب الأطفال الخاص، فهو يعني الكلام الجيّد الذي يحدث في نفوس هؤلاء الأطفال متعة فنية، سواء أكان شعرا، أم نثرا، و سواء أكان شفويا بالكلام، أم تحريريا بالكتابة،...

إن الأطفال بحاجة ماسة إلى أدب يُكتب خصيصا لهم، سواء أكان عاما أو خاصا، في مناهجهم الدراسية أم في حياتهم اليومية، ما من شأنه الرقيّ بهم و إشباع حاجاتهم التعليمية و التثقيفية و كذا الترفيهية.هذا و قد يشتمل أدب الطفل أيضا على ما ينتجه الأطفال أنفسهم من رسومات و قصص تعبّر عن خيالهم و حسّهم الإبداعي. و في هذا الشأن يقول هلسينغ (في أويتينن، 2018–2019: 46) عن أدب الأطفال:

> أنه أي شيء يقرؤه الطفل أو يسمعه، و يشمل ذلك كل شيء من صحف و مسلسلات و برامج متلفزة و عروض إذاعية وصولا إلى ما نسميه كتبا، آخذين في الحسبان، أنه يمكن لأدب الأطفال ألّا يشمل الأدب المنتج للأطفال و حسب، بل أيضا الأدب الذي ينتجه الأطفال أنفسهم، بالإضافة إلى التقليد الشفوي.

يمكن القول أن أدب الأطفال هو بمثابة الطريق الذي يوصل الأطفال إلى عالم الخيال، و منه إلى الواقع. في هذا الشأن تقول "كيليس كابريرا" –Quiles Cabrera– :

> La literatura infantil debe suponer para el niño un puente que…le introduzca a un mundo de fantasías que, al mismo tiempo, él deberá y necesitará ir creando por sí mismo para que esa aventura literaria se convierta en toda una fuente de realización personal al llegar la adolescencia y le permita a la literatura Juvenil presentarse como vía fundamental para ello. (Quiles Cabrera en Cámara Aguilera: 167)

نفهم من خلال هذا التعريف أن أدب الأطفال هو بمثابة أدب لمرحلة عمرية انتقالية تؤهل الطفل لاكتساب معارف و اكتشاف قدراته و تنميتها و تدخله عالم الخيال أو الفانتازيا الخاص به و الذي من خلاله يرسي إلى برّ الواقع مع بلوغه سن المراهقة أو مع بداية سن الشباب.

إذا تمعنا أكثر في القصص و الكتب الخاصة بالأطفال سنلاحظ مزيجا و تزاوجا بين ما هو علمي و ما هو متعارف عليه في المجتمع، و كذا بين الواقع و الخيال و هو ما يميز هذا النوع من الأدب عن غيره. ذلك ما تشرحه فراج (2010: 71) حيث فتقول:

> La literatura infantil es un punto de encuentro sensible de lo científico y lo popular, lo analítico y lo espontáneo, lo real y lo imaginario, el pasado, el futuro y las concepciones políticas, éticas y religiosas en espejo fiel de la sociedad.

بالفعل، فأدب الأطفال قد يبدو سهلا و بسيطا غير أنه في الحقيقة معقد و صعب لمن يريد الكتابة فيه، فهو يحتاج لتزاوج الخيال بالواقع و إلى ربط الماضي بالمستقبل...حتى يصبح شيّقا و مثيرا لفضول الأطفال و اهتمامهم.

و من خصائص أدب الأطفال أيضا أنه يتميز بجانب ترفيهي، و في ذلك تقول "مونتايا" –Montaya– (In Reboredo García, 2012 : 10) :

> La literatura infantil se caracteriza por la función lúdica, es decir, « convertir el mensaje en un juego ».

إن الوظيفة الترفيهية التي يختص بها أدب الأطفال دونا عن غيره هي ما يجذب الأطفال إلى هذا النوع الأدبي و ينمي فيهم غريزة الفضول و يحثهم على مواصلة الاطلاع و الاستكشاف، و بالتالي زيادة معارفهم و اتساع دائرة ثقافتهم.

تعددت المفاهيم و تباينت الآراء حول مفهوم مصطلح "أدب الأطفال" و الذي لم يحقق الإجماع عند جمهور العلماء و الباحثين، و ذلك لما له من خصائص و اعتبارات مختلفة تزيد من صعوبة حصره في مفهوم دقيق و ملموس.

و بما أننا بصدد دراسة أكاديمية تتناول بالبحث موضوع الترجمة في أدب الطفل وجب علينا المساهمة و لو بتعريف بسيط محاولة منا إثراء الساحة العلمية، و عليه يمكننا القول في مصطلح "أدب الطفل" أنه: كل ما كُتب و قُرئ و نُشر للأطفال سواء كان ذلك من طرف الكبار أو من طرف الأطفال نفسهم، و الذي يجب أن تُراعى فيه عدة اعتبارات أبرزها السن و المستوى اللغوي و التربوي و كذا البيئة و المجتمع، دون إغفال عامل الديانة بما أننا مجتمع مسلم.

2.2.2.1.تاريخ أدب الطفل:

أول ما قد نستهلّ به هذا العنوان هو تلك العلاقة القائمة بين تاريخ أدب الأطفال مع مفهوم الطفولة عبر العصور، و التي اختلفت أو لنقل تطورت بتطور الإنسان على مرّ الأزمنة، تقول "ستوجانوفيتش" –Stojanovic– (2012: 8) في ذلك:

> La historia de la LIJ está estrechamente relacionada con el desarrollo del concepto de infancia, que cambia con el paso del tiempo y junto con los cambios en los sistemas de valores.

بالفعل، فهذا النوع من الأدب وُجد لتلبية حاجيات فئة معينة من المجتمع، الأطفال، فلا يمكن أن ننكر أن اهتمامات و متطلبات هؤلاء تختلف من وقت لآخر و من عصر لآخر، فعلى سبيل المثال دائرة اهتمامات أو حتى احتياجات طفل في القرن التاسع عشر ليست هي نفسها لطفل آخر في يومنا هذا. و عليه، فالعلاقة بينهما هي علاقة ترابطية.

قد يقول قائل أن أدب الأطفال هو فن قديم وُجد بوجود الإنسان، أو بعبارة أصح، وُجد بوجود الطفل. و لعل الاختلاف في أدب الأطفال لعصرين أو لحقبتين زمنيتين مختلفتين يكمن في طريقة كتابته أو المواضيع التي يتناولها، غير أن هناك من يقول العكس تماما و حجتهم في ذلك هو أن الطفل وُجد منذ الأزل، صحيح، و لكن الطفولة أو حتى المراهقة لم تكونا موجودتين سابقا؛ فهم يرون إذن أن أدب الطفل هو نوع أدبي حديث العهد بالنشأة، و من هؤلاء نجد "ستوجانوفيتش" –Stojanovic–(2012: 8) حيث تقول:

> La LIJ no podía existir en la Antigüedad por la simple razón de que todavía no existía la infancia. Existían los niños pero no existían la infancia y la adolescencia como fases específicas de de la vida, con sus propios problemas y necesidades.

يبدو أن الجزم بعدم وجود أدب موجّه للأطفال في العصور القديمة لعدم وجود مرحلتي الطفولة و المراهقة –بالرغم من وجود الأطفال– هو رأي مبالغ فيه بعض الشيء، فحتى و إن سلّمنا بعدم استمتاع الأطفال آنذاك بطفولتهم و مراهقتهم و عدم عيشهم لهتين المرحلتين، إلا أنه كان هناك نوع آخر من هذا الأدب أو بعبارة أصحّ كان يُعرف بوجه آخر مغاير تماما لأدب الأطفال المعروف حاليا. و في ذلك تقول حاجي (2015: 20):

> إن أدب الأطفال أدب قديم حديث حسب الزاوية التي نظرنا منها إليه، فإن اعتبرنا أنه تلك الحكايات و الأساطير و الأغنيات التي كانت تتداول شفاهة، فهو قديم قدم الطفولة...أما إن نظرنا إلى أدب الطفل على أنه فن أو جنس

أدبي قائم بذاته له قواعده و أسسه و نظرياته، فهذا يأخذنا إلى العصر الحديث...

بالفعل، فأدب الأطفال هو نوع أدبي قديم حديث في نفس الوقت، و مربط الفرس هنا هو شكله و مضمونه اللذان يختلفان باختلاف العصور و الأزمنة، و هو ما جعل الباحثين يختلفون في تنميطه و تحديد بداياته. إنما الشيء الأكيد هنا هو أنه وُجد منذ زمن بعيد و اختلفت صورته باختلاف العصور و المجتمعات و الثقافات و الأفكار السائدة في كل زمن.

من الصعب التطرق بشكل شامل و دقيق إلى تاريخ أدب الأطفال أو حتى حصر البلدان التي كانت سباقة في هذا المجال المتشعّب، غير أن فرنسا كانت في طليعة المجتمعات الأوربية التي اهتمت بالطفل و الطفولة و اتجهت لهذا الجنس الأدبي (حاجي، 2015: 21)، حيث بدأ هذا الأدب في الظهور مع أواخر القرن السابع عشر بفضل جهود الكاتب "شارل بيرو" –Charles Perraul– الذي يعتبر من أوائل من كتب أدبا خاصا بفئة الأطفال.

و من أبرز الذين كانوا في طليعة الكتاب المهتمين بأدب الطفل في تلك الفترة نذكر: (جون دو لافونتين– Jean De la Fontaine) في كتابه (الخرافات les Fables) و (فرانسوا فينيلون–François Fenelon) من خلال قصة (مغامرات تيليماك– Les aventures de Télémaque.

أما في إنجلترا، فتقول (حاجي،2014–2015: 22) أنه و في نفس الفترة، ظهرت أعمال كلّ من: (دانييل ديفو– Daniel Defeo) صاحب قصة (روبنسون كروز– Robinson)

Crusoe و كذا (جوناثان سويفت–Jonathan Swift) صاحب قصة (رحلات جوليفر– Les voyages de Gulliver) الذين أعطيا نفسا عميقا و نظرة جديدة للكتابة للطفل.

شهد أدب الطفل بعد ذلك ركودا نسبيا خلال القرن الثامن عشر في أوربا عامة و في فرنسا خاصة (حاجي، 2015: 22–23)، لأن الفلسفة و الآداب الموجهة للكبار استهوت العقول و الأقلام في مرحلة تاريخية عُرفت بعصر التنوير أو عصر الأنوار ليعود بعدها أدب الأطفال بقوة في القرن التاسع عشر، حيث شهد ارتفاعا لم يسبق له مثيل في الكم و الجودة في مادة أدب الأطفال، و يعود الفضل في ذلك لمجموعة من الكتاب، أبرزهم الكاتبة الفرنسية ذات الأصول الروسية (الكونتيسة دو سيغور– La contesse De Segur) من خلال قصتي (آلام صوفي– Les malheurs de Sophie) (فتيات مثاليات–Les petites filles modèles) اللتان ألفتهما سنة 1858، و الكاتب الإنجليزي (لويس كارول–Lewis Carroll) صاحب القصة الشهيرة (أليس في بلاد العجائب–Alice in wonderland) التي ألفها سنة 1865 و (مارك توين– Mark Twain) كاتب قصة (مغامرات توم سوير–Les aventures de Tom Sawyer) سنة 1876، و الإيطالي (كارلو كولودي–Carlo Collodi) الذي كتب قصة (مغامرات بينوكيو–Les aventures de Pinoccio) و الدنمركي(هانس كريستيان اندرسون–Hans Christian Anderson) و كذا الأخوان الألمانيان (يعقوب و ولهالم جريم– Jacob et Wilhelm Grimm) و غيرهم.

أما من أبرز ما كُتب في القرن العشرين في أدب الأطفال نجد قصة (الأمير الصغير– Le petit prince) سنة 1943 لصاحبها (أنطوان دو سانت إكسيبيري– Antoine desainte Exupery).

إضافة إلى ما قدمته الدول الأخرى لأدب الطفل كدول شرق أوروبا و أمريكا و أستراليا و الدول الإفريقية و كوريا و اليابان التي شهدت نهضة في هذا المجال كان الفضل في ذلك لتطوّر الوسائل السمعية البصرية التي كان لها دور فاعل في الدعاية لهذه الأعمال الأدبية كما تم تحويلها إلى أفلام كرتونية و أفلام سينمائية.

أما القرن الواحد و العشرون فقد عرف ظاهرة عالمية في مجال أدب الأطفال و هي قصة (هاري بوتر–Harry potter) للكاتبة الإنجليزية (ج.ك.رولينغ– J.K.Rowling).

و من خلال كل ما سبق، يمكن القول أن أدب الأطفال هو فن قديم قدم الأطفال على وجه الأرض، عكس ما يعتقده الكثيرون، غير أنه كان يصدر في أشكال مختلفة عن الشكل الذي وصل إليه اليوم؛ فكان قديما ينتقل بصفة عشوائية و شفوية، كما كان قائما على الحكايات و الأساطير المستلهمة من الخرافات و الحكايات الشعبية التي كانت تجمع بين الواقع و الخيال، و صار اليوم يتخذ أشكالا أخرى تتسم بالدقة و تكون في أغلبها هادفة كالكتب العلمية و الروائية و القصص و البرامج المخصصة للأطفال و كذا الأفلام و الرسوم المتحركة التي أصبحت أكثر أنواع أدب الأطفال التي تجذب الأطفال و تجلب اهتمامهم.

و بعد أن تطرقنا إلى تاريخ أدب الأطفال بصفة عامة، سنعرج فيما يلي إلى نشأة هذا النوع الأدبي في وطننا العربي.

3.2.2.1.أدب الطفل في الوطن العربي:

يمكن أن يرتبط أدب الأطفال في الوطن العربي بمجيء الإسلام، فكان أول ما دعا إليه القراءة و التعليم الذي لا يعرف سنّا معينة و لا يفرّق بين الذكر و الأنثى، و لا بين الكبير و الصغير. كما أعار شريحة الأطفال اهتماما لم يسبق له مثيل في العصور السابقة فأخرجهم من ظلمات و قسوة الجهل و الجهلة إلى أنوار و سماحة التعلّم و الانفتاح، و خير دليل على ذلك ما جاء عن "عمر ين الخطاب" حين قال:"أما بعد...فعلّموا أولادكم السباحة و الفروسية و رووهم ما سار من المثل و ما حسُن من الشعر". (حاجي، 2015: 21).

فكما نعلم جميعا، كان الشعر بمثابة أبرز أوجه الفقاهة و البلاغة في ذلك العصر، فبالتالي شكل من أشكال الأدب إن لم نقل أهمها.

ويقول أحمد زلط (في حاجي: 2015، 21) أن هذا الأدب ظل يراوح مكانه لفترة زمنية لا يستهان بها، و ذلك لتأخر مرحلة الكتابة الخاصة بهذا النوع من الأدب، إلا أن التنقيب في تاريخه العربي و الإسلامي يبين عن زخم تراثي هائل كان يُتداول شفاهة كما يُورّث من جيل لآخر عن طريق القصص و الحكايات الشعبية. و هنا تكاد تتفق

معظم الروايات أن أول من قصّ القصص و حدّث بالحكايات في الأدب العربي مع ظهور الإسلام هو "تميم الداري" و هو نصراني أسلم في السنة التاسعة للهجرة، فمن أشهر ما قصّ به قصة (الجساسة و الدجال). و من أشهر الحكايات الباقية عن التراث العربي: حكايات و قصص ألف ليلة و ليلة، حي بن يقظان، قصّتا أفكار و عناصر من مقامات بديع الزمان الهمداني، و كليلة و دمنة، و غيرها.

بدأ أدب الأطفال –في العالم العربي– يأخذ مكانه بين الأجناس الأدبية الأخرى مع نهاية القرن التاسع عشر و مطلع القرن العشرين، (دياب، 1995: 127–137)، و أخذ الشعراء و الكتاب يتهافتون أكثر على أدب الأطفال بما أنه كان ظاهرة أدبية جديدة في ذلك العصر، و من هؤلاء نذكر "أحمد شوقي" الذي يُعدّ من الأوائل الذين خاضوا في هذا الأدب و كتب للأطفال العرب أدبا خاصا بهم في اللغة العربية، على الرغم من أن الشيخ "رفاعة رافع الطهطاوي" يعتبر أول من قدّم أدبا للأطفال العرب، و لكنه كان مترجما عن اللغة الإنجليزية. نذكر كذلك "محمد الهراوي" الذي كان من الذين وضعوا علامات مضيئة على طريق الكتابة للأطفال العرب، نذكر هنا أيضا "كامل الكيلاني" و هو أول من كتب قصص للأطفال باللغة العربية في العصر الحديث، و "محمد سعيد العريان" الذي يُعتبر من القمم الشامخة التي ارتقت بأدب الأطفال في اللغة العربية.

أما في الوقت الراهن، فهناك العديد من الكتاب الذين يكتبون للأطفال في عدد من الأقطار العربية، من بينهم الشاعر العربي "سليمان العيسى" و "زكريا تامر" و "يوسف

الشريف" و "خلف أحمد خلف" و "عبد القادر عقيل" و "عادل أبو شنب" و "محمد العروس المطوى" و "روضة الهدهد" و "محمد الصباغ" و كذا "أحمد نجيب".

جاء انتشار أدب الأطفال في الوطن العربي متأخرا عن نظيره في العالم و خاصة في أوربا، كما كان تطوره بطيئا جدا. أما عن بداياته، فلم تكن إلا عبارة عن ترجمات لأعمال أجنبية. تقول فراج(2010: 71-72) في ذلك:

> Se puede decir que la geografía de la aparición y la evolución de la literatura infantil en los países árabes es diverso,(…); pues mientras en Egipto se encontró la salida al círculo cerrado de las traducciones y la imitación del modelo europeo, y se abrió una nueva página para la literatura infantil, especialmente gracias a Kamil Kilani (1897-1959), en prácticamente el resto de los países el desarrollo de la literatura infantil se produce de forma muy lenta.

تعتبر مصر من أولى الدول العربية التي اتجهت لهذا الجنس الأدبي و أولته اهتماما بالغا بدأً بترجمة الأعمال الأوربية و تقليد الأنموذج الغربي، و لكن سرعان ما طوت تلك الصفحة فاتحةً صفحة جديدة في أدب الأطفال، إذ يعود الفضل في ذلك إلى الكاتب "كامل الكيلاني" الذي هو في نظر الكثيرين أول من كتب قصصا للأطفال باللغة العربية في العصر الحديث.

من غير الممكن التطرق أو الحديث عن أدب الأطفال في الوطن العربي عامة و في مصر خاصة دون ذكر اسم "كامل الكيلاني" الذي يُعدّ قائد النهضة في هذا المجال، هذا ما تؤكده فراج(2010: 72) حيث تقول:

> No es exagerado afirmar que no es posible estudiar la literatura infantil egipcia en particular, y la árabe en general,

> sin mencionar a Kamil Kilani quien,…, cumple para los árabes un papel tan significativo como el de John Newberry en Gran Bretaña. La riqueza de su producción literaria radica en la combinación de la tradición árabe y la mundial: ...

يعود إذن الفضل في تطوير أدب الأطفال في الوطن العربي و النهوض به إلى مصاف الدول الأخرى لكامل الكيلاني الذي أعطى دفعة قوية لأبناء جيله من الشعراء و الكتاب و خرج به من دائرة الترجمة و التقليد إلى دائرة الإبداع.

جاء الدور، بعد مصر، على العراق أين تمت كتابة أول مجلة عربية موجهة للأطفال، و في هذا الصدد تضيف فراج(2010: 72)

> Este es el caso de Iraq, donde se inaugura, a principios del siglo XX (1922), la primera revista infantil del mundo árabe : al-Tilmid assagir " El pequeño alumno". Se trató de una revista escolar semanal que ofrecía contenido cultural vario: poemas, ensayos y otros temas científicos.

تلتها بعد ذلك سوريا بنشرها لمجلة "أسامة" الصادرة عن وزارة الثقافة سنة 1969، (فراج، 2010: 72-73)، و تميز هناك الشاعر "سليمان العيسى". أما عن دول الخليج العربي، فنذكر الكويت و مجلة (العربي الصغير) التي صدرت سنة 1986 إذ هي أشهرهم حاليا في الوطن العربي.

أما في السعودية، فكان ظهور هذا النوع من الأدب سنة 1959 من خلال محاولة "طاهر زمخرشي"، و في ذلك تقول "عزيزة المانع":و لعل أولى المحاولات التي ظهرت للكتابة للأطفال هي محاولة طاهر زمخرشي عام 1959 عندما أصدر مجلة (الروضة) التي تعد أول مجلة للأطفال في المملكة.(باطويل في المانع، 2000: 19)

نلاحظ إذن أن ظهور أدب الأطفال في الوطن العربي كان في أغلبه عن طريق المجلات التي كانت تتناول مواضيع خاصة بهذه الفئة، و الغاية من ذلك هي الترفيه عنهم من جهة و حثهم على القراءة و المطالعة من جهة أخرى.

أما عن أدب الأطفال في الجزائر فقد عرف بعض التأخير مقارنة بالدول العربية الأخرى (راشدي، 2013: 88)، و قد يرجع هذا التأخير الملموس لأسباب تاريخية تتمثل في الاستعمار و ما نتج عنه من انتشار للأمية و الفقر. و هنا نذكر مرحلتين بارزتين في تاريخ الجزائر: مرحلة ما قبل الاستقلال و مرحلة ما بعد الاستقلال.

أما عن المرحلة الأولى (ما قبل الاستقلال) فقد شهدت الساحة الأدبية خلالها محاولات للكتابة في أدب الأطفال، و هنا نذكر ما قام به كتّاب الحركة الإصلاحية من أمثال "البشير الإبراهيمي" و "محمد السعيد الزاهري".

و عن المرحلة الثانية (مرحلة الاستقلال) فكانت بداياتها عن طريق استيراد كتاب الطفل من بعض الدول العربية الأخرى كمصر و لبنان على وجه الخصوص، و كذا من بعض الدول الغربية و على رأسها فرنسا.

و لم يظهر التأليف للطفل في الجزائر إلا في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، (راشدي، 2013: 89)، حيث سعى بعض الكتاب في الجزائر للكتابة في هذا النوع الأدبي الجديد بالنسبة لهم، نذكر منهم "محمد الأخضر السائحي"، "الطاهر وطار"، "عبد العزيز بوشفيرات"، "محمد مفلاخ" و "مليكة قريفو"...و غيرهم.

يمكن القول أن أدب الأطفال في الوطن العربي عموما و في الجزائر خصوصا هو نوع أدبي حديث العهد و فتيّ، ظهر خلال النصف الثاني من القرن الماضي و كانت أولى بوادره عبارة عن ترجمات و اقتباسات لأعمال غربية تأثر بها كتابنا في الوطن العربي و نهلوا منها إلى أن تمكنوا من الكتابة في هذا النوع الأدبي بعيدا عن التقليد، و يعود الفضل في ذلك للكاتب "كامل الكيلاني" الذي خرج به من دائرة الترجمة إلى عالم الإبداع. و هو ما شجع الكتاب الآخرين على الحذو بحذوه لإثراء الساحة الأدبية العربية بهذا النوع الجديد والقديم في آن واحد.

4.2.2.1.أنواع أدب الطفل:

أدب الأطفال هو كل ما كُتب أو رُوي ليقرأه أو ليسمعه الأطفال، و بالتالي فهو يشتمل على عدة وسائط تنضوي جميعها تحت لواء هذا الجنس الأدبي. و بما أن أدب الأطفال يندرج بدوره ضمن ما يُعرف بثقافة الأطفال، و هي ثقافة متعددة و مختلفة الجوانب و الأشكال، تتوقف جميعها على سن الطفل؛ فأدب الأطفال أو الثقافة التي نريد ترسيخها في ذاكرته و مخيلته في سن الثالثة أو الرابعة ليست هي نفسها في سن العاشرة مثلا، و كذا على المكان؛ فثقافة الطفل التي يستقيها من المدرسة ليست كالثقافة التي ينميها في المنزل. و عليه، يختلف نوع الثقافة أو النوع الأدبي الموجّه للطفل باختلاف سنّه و كذا المكان المتواجد به.

أول ما قد يتبادر إلى الأذهان عند الحديث عن أدب الأطفال هو القصة و الرسوم المتحركة، إلا أن أوجه هذه الثقافة عديدة و متنوعة نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، القصة و الرواية و المجلات و الكتب المدرسية و الأفلام و الرسوم المتحركة...الخ.

يقول دياب (1995: 75) في هذا الصدد:

> تتعدد الوسائط التي تقدم من خلالها الألوان و المواد الثقافية و الأدبية للطفل. و تشمل وسائط أدب و ثقافة الطفل هذه الكتب، و المجلات و الصحف، و غيرها من المواد المطبوعة، و الإذاعة المسموعة و المرئية و المسرح، و السينما، و الأسطوانة و الشريط الغنائي. و لكل من هذه الوسائط دوره و أثره في توصيل الأدب إلى الأطفال.

تشتمل ثقافة الطفل على عدة أوجه؛ المكتوبة أو المطبوعة و المسموعة و المرئية، هي إذن ثقافة متعددة و مختلفة. و هو ما يؤكده الدكتور عبد الفتاح (2000: 28) حيث يقول:

> تختلف مجالات الكتابة للأطفال و تتباين إلى درجة كبيرة، و تتخذ أشكالا عديدة، منها:
> -القصص: الفكاهية- الخيالية- الأساطير- الخرافات- التاريخية- الجغرافية- العلمية.
> -المسرحيات: تعليمية- أخلاقية- تثقيفية- قومية- فكاهية- ترفيهية.
> -الشعر: الأغنية- النشيد- الأوبريت- الاستعراض الغنائي- المسرحية الشعرية.
> -البرامج الإذاعية و التليفزيونية: قصص- تمثيليات- أغان- استعراضات- مسرحيات- أفلام- برامج.
> -المواد الصحفية.
> -الأفلام السينمائية.

مجال ثقافة الأطفال هو مجال واسع و متعدد الجوانب، عكس ما يعتقده الكثيرون، حيث أن هناك عدة وسائط يمكن لها أن تشكل أو أن تكون جزءا من هذا الميدان المتشعّب، فكل ما يرفّه عن الأطفال و يثري معارفهم و يوسّع دائرة مداركهم و ينمي خيالهم من شأنه أن يدخل في هذا السرب و يحلّق معه إلى عالم الإبداع و الطفولة، يقول شريفي (2014: 13) في ذلك:

> و عليه يمكن القول إن ثقافة الأطفال مجال واسع، و متعدد الجوانب و متغير، مجال مُشكّل من معارف مختلفة:
> –القصة و الرواية و الحكاية و الشعر و المسرحية و الخرافة و الأسطورة و الأراجيز و الألغاز...
> –الأفلام و الرسوم المتحركة
> –القصص المصورة bandes dessinées
> –الكتب و الأفلام العلمية و التاريخية و الدينية و غيرها
> –المعاجم و الموسوعات و الأطالس سواء كانت ورقية أو إلكترونية
> –برامج الانترنت المختلفة التي توفر فضاءات رحبة للتعلم و الاكتشاف و التواصل مع الغير في مناطق أخرى من الكرة الأرضية
> –الإشهار المخصص للطفولة و هو أشكال و أنواع
> –ألعاب الكمبيوتر المختلفة.

فثقافة الأطفال هي كل تلك الأعمال الشفوية و المكتوبة و كذا المصورة و المسموعة فهي بالأساس أعمال فنية إبداعية ترتكز على بناء لغوي يتناسب مع مستواهم الثقافي و اللغوي، أي يتم صياغتها وفق ألفاظ سهلة و فصيحة في الوقت نفسه، دون إغفال جانب الخيال المشوّق الذي يشكل عامل جذب بالنسبة للأطفال.و على هذا الأساس تكون ثقافة الأطفال عبارة عن فنون كثيرة في شكل أكاديمي هادف، و هو ما يؤكده

بريغش(1996: 211) حيث يقول: "و هناك فنون كثيرة في أدب الأطفال. منها القصة، و الشعر، و المقالة، و الحوارية (المسرحية) و السيرة و غير ذلك من الأشكال الأدبية، ..."

يمكن القول إذن أن أدب و ثقافة الأطفال هو مجال متشعّب و متعدد الجوانب، منه ما هو مكتوب و ما هو مرئي و ما هو مسموع...تهدف جميعها لتربية النشء و الترفيه عنه في الوقت نفسه، إلا أن هناك أنواعًا مستهلكة أكثر من أنواع أخرى، أو بالأحرى أنواعًا تشد انتباه و اهتمام هذه الفئة أكثر من أنواع أخرى خاصة في وطننا العربي، وبالأخص في السعودية، و في هذا الشأن تقول المانع (2000: 19):

> و الكتابة للأطفال و إن كانت تشمل أنواعا كثيرة من الكتابة مثل تحرير المجلات و النثر و الشعر و القصص و المسرحيات و التمثيليات الموسوعات و المعاجم. إلا أن أبرز ما ظهر في المملكة من كتابة للأطفال يكاد ينحصر في فروع ثلاثة: تحرير المجلات، و القصص، و الشعر.

مما لا شك فيه هو أن جميع هذه الوسائط و الأنواع الأدبية التي تُقدّم من خلالها ثقافة و أدب الأطفال مهمة كلما كانت تراعي شروط الكتابة لهذه الفئة الحساسة من المجتمع، فلكل أهميتها و دورها حسب الطريقة التي تقدّم بها. و بالرغم من تشعّب الآراء و اختلاف وجهات النظر حول أهمية بعضها دون البعض الآخر، و قد يرجع سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة التخصص في هذه الأنواع من طرف أصحاب هذه الآراء، إلا أن الكلمة المطبوعة و الصورة المرئية لهما دور كبير في ترسيخ هذا الأدب في ذاكرة الطفل و في مخيلته خاصة في عصرنا الحالي أين أخذ السمعي البصري

حيّزا كبيرا من اهتمام أطفالنا، كما أن الكلمة المطبوعة من خلال القصة أو الرواية – خاصة– تبقى هي الأساس في تقديم أدب الطفل، حيث يكون باستطاعته الرجوع إليها متى شاء، كما أنها أقلّ تكلفة مقارنة بأنواع أخرى.

كثيرا ما نردد عبارة "طفل اليوم هو مستقبل الغد" و إذا أردنا أن نبني جيلا واعيا مثقفا يمكن الاعتماد عليه في خدمة الوطن و النهوض بثقافته وجب علينا العناية بكل هذه الوسائط و الأنواع الأدبية التي نقدمها لأطفالنا بما أن أدب الطفل هو ميدان واسع متعدد الأوجه.

1.4.2.2.1.القصة:

القصة هي أحد أقدم الفنون الأدبية على وجه المعمورة، كانت سابقا تُسرد شفاهة من طرف كبار السن كالجدة أو الجد لعدّة اعتبارات؛ أبرزها الترفيه و التوريث، فكان هذا السبب الأساسي لانتقال هذه القصص أو الحكايا و وصولها إلى أجيال أخرى.

و القصة كفنّ أدبي قديم ظهر سنة 38 هـ في مصر، وُجد قبل الإسلام و بعده، كما أن القصة ظهرت في الوطن العربي قبل ظهورها في الغرب، و هذا ما يؤكده خورشيد (في بريغش، 1996: 212) قائلا: "و بدأ القصص منذ سنة 38هـ في مصر، حيث يرى أحد الباحثين أن فن القصة فن قديم عرفته العربية قبل الإسلام و بعده،...و يرى أن ما عُرف في العربية من قصص في الجاهلية و الإسلام أقدم مما عرفته أوربا،..."

لا يمكننا الحديث عن القصة في عالمنا العربي دون التطرق إلى القصص التي وردت في القرآن الكريم و التي تعرف بالقصص القرآني لاسيما قصص الأنبياء باختلافها، كل حسب غايتها و الحكمة منها؛ فمنها ما هي قصيرة كالومضة، و منها ما هي طويلة كـ"سورة يوسف"، إذ تمثل الأنموذج الكامل لمنهج الإسلام في الأداء الفني للقصة. (بريغش، 1996: 213)، كما لا يخلو القرآن الكريم من القصص، و الأمثلة على ذلك كثيرة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، طاعة الله و الامتثال لأمره من خلال قصة أم موسى و أخته، و الصبر من خلال قصة سيدنا أيوب.

فالقصة إذن هي أحد أقدم الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان باختلاف بيئته أو انتماءاته، يقول دياب (1995: 141): "و القصة أحد هذه الفنون، و لعلها أقدم فن أدبي عرفه الإنسان منذ العهود الموغلة في القدم حيث وجدت في معظم الآداب القديمة،..."

كما أن القصة الموجهة للأطفال تحتل حيّزا كبيرا في الإنتاج الفكري الخاص بهذه الفئة، و هي دون أدنى شك أقدم أوجهه، يقول دياب (1995: 142) في ذلك:

> و القصة من الفنون القديمة التي وجدت في أدب الأطفال، عرفت منذ أن وجد أدب موجّه للطفل، أو أدب قراءة الأطفال و استمتعوا به منذ أكثر من ثلاثة قرون. و لعل القصص التي يطلق عليها الآن "روائع أدب الأطفال" أو "روائع قصص الأطفال" دليل كاف على ذلك. و لا تزال القصة تحتل المرتبة الأولى في الإنتاج الفكري الموجه للأطفال على اختلاف أعمارهم و باختلاف لغاتهم.

و في الاتجاه ذاته، يقول الدكتور أبو مغلى (في عبد الفتاح، 2000: 45):

> و القصة تحتل المقام الأول في كتب الأطفال، لما تتضمنه من (أفكار داخلية و حواديت، إذا كتبت بلغة سليمة محدودة، و أسلوب بسيط غير معقد، و سرد جميل أخاذ، و جو مرح يثير في نفوس الصغار السعادة و البهجة و المرح، فكلما اقتربت القصة من الصدق، كانت مقبولة من الأطفال و الكبار، كما أن الأطفال الصغار مغرمون بقراءة كل ما هو خيالي،...).

فالقصة إذن، فن أدبي قديم جدا، يحتل صدارة الأعمال الأدبية الموجهة للأطفال.

و في تعريفه لهذا النوع الأدبي، يقول الدكتور عبد الفتاح (2000: 45): "القصة من الوسائل المقروءة، التي تلعب دورا مهما لا يستهان به في تثقيف الطفل، و مدّه بالمعلومات و المعارف و الخبرات، و إطلاق طاقاته الإبداعية، و تنمية ملكة التخيل و التصور و التحاور الوجداني مع الطفل".

أما بريغش(1996: 211) فيقول أن: "القصة من الأشكال الفنية المحببة للطفل، لأنها تتميز بالمتعة و التشويق، مع السهولة و الوضوح".

و عليه، تكون القصة عموما، و قصص الأطفال خصوصا، وجه من أوجه الأدب تشوّق القارئ لمواصلة القراءة و تحمّسه لاكتشاف تفاصيل و أحداث جديدة، فهي تثقفه و تزوده بمعلومات تفيده في توسيع مجال ثقافته من جهة، و تروّح عن نفسه لما تتميز به من أسلوب شيّق و ممتع و جمالي من جهة أخرى. إلا أن تحقيق هذه الغاية لا يتمّ إلا بوجود عناصر و مقومات ضرورية لبناء القصة و هي: الموضوع و العقدة، إضافة إلى الشخصيات و الأسلوب،...الخ. و في هذا الصدد يقول بريغش (1996: 212):

> قصة الأطفال شكل من الأشكال الذي تحبه نفوس الأطفال لأن فيه متعة و فائدة و جمالا لهم، و لهذا الفن عناصر أساسية هي:

1-الموضوع
2-و البناء و الحبكة
3-و الشخصيات
4-و الأسلوب.

أما "طعيمة" فيقول عن القصة (في عبد الفتاح، 2000: 45-47):

و هناك مجموعة من المعايير الخاصة بقصة الأطفال، وضعها بعض المحللين لنتعرف على أهمية القصة، و مدى تناسبها مع الأطفال من عدمه. و من هذه المعايير التي نتعرف من خلالها على خصائص قصص الأطفال (...):

أ-الموضوع
ب-العقدة و الحبكة
ج-الشخصيات
د-الأسلوب
هـ-البيئة.

و بدوره يقسّم دياب(1995: 145-150)عناصر القصة إلى خمسة عناصر أساسية، فيقول في ذلك:

أي عمل قصصي سواء كان موجها للأطفال أم للكبار لا يستوي و لا يكون ذات قيمة إلا إذا توفرت فيه عوامل أو عناصر أساسية معينة، أو ما يسمى بالمقومات الأساسية للقصة، و هي التي يمكن اتخاذها في كثير من الأحيان معايير للحكم على القصة و تقدر قيمتها. و من بين المقومات الأساسية للقصة ما يلي:

-الموضوع أو الفكرة الرئيسية
2-الحبكة
3-الشخصيات
4-الزمان و المكان
5-الأسلوب.

لا يوجد اختلاف بين الباحثين على العناصر الأربع الأولى ألا و هي: الموضوع، الحبكة و الشخصيات و الأسلوب، باعتبارها أبرز هذه العناصر و التي تقوم عليها القصة، غير أن هذا لا يمنع من إضافة عناصر أخرى كالبيئة مثلا أو الزمان أو المكان.

قد يطول بنا الحديث في القصة و يأخذنا لأبعاد أخرى ما من شأنه تشتيت الانتباه عن موضوعنا الأساسي و هو الترجمة في أدب الطفل بكل أوجهه، و باعتبار القصة جانبا من جوانب هذا الأدب و وجها من أوجهه، ارتأينا التوقف عند هذا الحد.

و عليه، يمكن القول أن القصة هي نوع أدبي قديم، كان يُعرف سابقا بصفته الشفهية التي لعبت دورا كبيرا في توريثه و انتقاله للأجيال اللاحقة، إلى أن عُرفت الكتابة، لينتقل هذا الأدب بعدها إلى مستوى آخر. و هو فن قائم على عناصر أساسية تغذي عاملي التشويق و الإثارة، ما يجعله جذابا بالنسبة للأطفال، و تتمثل هذه العناصر في الموضوع و الحبكة أو العقدة و الشخصيات و الأسلوب، و هنا يمكن إضافة عنصر آخر و هو الخيال الذي تقوم و تُبنى عليه أغلب القصص.

2.4.2.2.1.الرواية:

الرواية، كالقصة، هي عبارة عن عمل فني إبداعي قائم على الحكاية و الخيال في آن واحد، حيث ينطلق كاتبها من حكاية معينة و يترك خياله يسرح فيها ما يوصله إلى

نسج فصولها بطريقة سلسة و جذابة تجبر قراءها على مواصلة قراءتها و إكمالها للآخر.

و الرواية، أيضا، من أقدم الفنون الأدبية كانت تنتقل سابقا بطريقة شفهية عن طريق سرد الحكايات و الأساطير و حتى المغامرات التي كان يعيشها الإنسان قديما. و بعد اكتشاف القراءة و الكتابة صارت تُخطّ أولا على جدران الكهوف أو على الألواح الطينية، لتصل بعدها إلى الشكل الذي نعرفها عليه اليوم. و في هذا الصدد تقول "مارغريت هودجيس" (في دياب، 1996: 165): "يعتبر فن رواية القصة أحد أقدم الفنون الأدبية. و هناك العديد من وجهات النظر التي ترى أن رواية القصة كانت من المجهودات الأولى التي بذلها الإنسان القديم كمحاولة للاتصال و التحدث عن مغامراته،..."

إن لم تكن الرواية فنا قديما لما وصلنا هذا الكم الهائل من الحكايا و الأساطير التي كانت تتناقل سابقا شفاهة، و هو ما ساهم في توريثها و تخليدها. و في هذا الشأن يقول دياب(1995: 175-176): و قد عرفت فوائد رواية القصة منذ القدم. فقد دلت البحوث و الدراسات التاريخية على أن هذا الفن من الفنون الأدبية كان موجودا في كل الحضارات التي مرّت بها البشرية.

هناك تشابه كبير بين القصة و الرواية فكلاهما فن أدبي قديم كان يُمارس شفاهة قبل اكتشاف القراءة و الكتابة، لينتقل بعدها إلى شكل آخر. كما أن كلاهما يقوم بسرد

حكايات ذات موضوع و حبكة و شخصيات و أسلوب ...الخ، غير أن الفرق بينهما يكمن في حبكة الحكاية؛ أي أن القصة تكون غالبا قصيرة و ذات حبكة سطحية نوعا ما، بينما تكون الرواية طويلة و بحبكة أكثر تعقيدا. يقول عبد الفتاح (2000: 56): "الرواية هي عمل فني، تقدم به المخيلة في نثر طويل، تتم أحداثه و يحكى وحيا في بيئة من البيئات، بواسطة شخصيات معينة، فتجعلها الرواية كأنها حقيقة، و تجعلنا نتعرف على نفسياتها و مصيرها و مغامراتها،..."

و يضيف: "و لابد أن تتضمن الرواية حكاية طويلة مليئة بالأحداث المؤثرة و المشوقة، عامرة بالقيم المعبرة، بها التسلسل المنطقي، تعيش خلالها شخصيات مؤثرة في نفوس الأطفال، و تتحدث الرواية بلغة صحيحة، و تعيش أحداثها في جو صحي يحبه الأطفال،..."(جعفر و دونيزا سكاربيك في عبد الفتاح، 2000: 56-57)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن هناك تأكيدًا ضمنيًّا لما قلناه سابقا، و هو أن الرواية و القصة هما فن واحد بمقاييس و أسس واحدة، أما الاختلاف بينهما فيكمن في طول و قصر الحكاية نفسها.

و هو نفس ما يقوله كلّ من "عبد الرازق جعفر" و "دونيزا سكاربيك" (في عبد الفتاح، 2000: 57) بالقول: ...و تسمى الرواية قصة، و لكنها طويلة، و لها حبكة، و عقدة، و مقدمة، و خاتمة تكون بها فك رموز عقدة الرواية، و لابد أن تكون رواية الأطفال بأحداثها مقبولة على المستوى العام.

نحن نتناول الرواية هنا كنوع من أنواع أدب الطفل، و بما أن الرواية تتميز بحبكة معقدة نوعا ما، وجب علينا حسن اختيار السن التي يمكننا فيها تقديم الرواية لأطفالنا، حتى يتمكنوا من قراءتها و فهمها و التمتع بها كذلك. و في هذا الصدد يضيف الدكتور عبد الفتاح (2000: 57) قائلا:

> و لابد أن تكون الرواية مقدمة لأطفالنا في العمر المتوسط من 8-12 سنة، أو من 9-13 سنة، و تكون مصحوبة برسوم توضيحية و جميلة تشد الأطفال، و تجعلهم يصبرون على متابعة أحداثها الطويلة (إلى حد ما) بشوق و بحماس و بحب و برغبة في الوصول إلى النهاية.

بالفعل، يكون الطفل قبل هذه السن غير قادر على قراءة رواية، أو بعبارة أصح، غير قادر على فهمها و الانسياق وراء غموض أحداثها و جاذبية أسلوبها، مما قد ينعكس عليه بالسلب و ينفّره من القراءة، لذا علينا أن نحرص على اختيار السن التي يكون فيها أطفالنا مؤهلين للقراءة و للفهم على حد سواء.

و في ختام هذا العنوان، يمكن القول أن الرواية هي قصة طويلة بموضوع و حبكة معقدين مبنيّان على شخصيات معينة و مؤثرة في أحداثها، تنسجها وفق أسلوب شيق يجعل الطفل القارئ يتتبع أحداثها بشغف و تلذذ و خيال واسع يخرجه من عالم الحقيقة و الواقع إلى عالم الخيال و الفانتازيا، دون أن ننسى عاملي الزمان و المكان اللذين تبنى عليهما أحداث الحكاية أو القصة الطويلة، دون إفراط في التبسيط و التفاهة، و لا تفريط في التكلف أو الافتعال.

3.4.2.2.1.القصة المصورة:

لم يبق الأدب، خاصة ذاك الموجه منه للأطفال، على نفس الشكل الذي كان عليه سابقا، فطفل القرن التاسع عشر مثلا ليس نفس الطفل للقرن الواحد و العشرين؛ لا من حيث المحيط و لا من حيث كيفية المنشأ و لا من حيث الوسائل المتوفرة كذلك، إذ لم تعد الكلمة وحدها كفيلة بجلب اهتمامه و لا بإشباع حاجاته المعرفية و إرضاء فضوله للتطلع و الاكتشاف. و مع تطور الإنسان و تطويره للتكنولوجيا أضحى أدب الطفل المكتوب وحده غير كاف، و عليه قام الطفل يبحث عن وسائط أدبية و ثقافية أخرى تستطيع مواكبة عصره و تأدية الأهداف المنوطة بها، ألا و هي تثقيف الطفل و الترفيه عنه في آن واحد.

أخذت الصورة في يومنا هذا تكتسي أهمية كبيرة، كما و حجزت لنفسها مكانا مرموقا في الثقافة عامة و في ثقافة الأطفال خاصة، حيث كانوا سابقا يرسمون صورا في مخيلتهم من خلال القصص و الروايات التي يقرءونها، إلا أن ذلك لم يعد ضروريا اليوم بما أن الشرائط و القصص المصورة توفر عليهم عناء ذلك، فهي تجمع بين الكلمة و الصورة في آن واحد ما يشكل عامل جذب بالنسبة للطفل. يقول علوش (في شريفي، 2013: 32) في هذا الشأن:

> القصة المصورة أو شريط القصة المصورة وسيلة من وسائل التعبير تجمع بين الصورة و الكتابة. فهي تتموضع في تقاطع لوسائل عديدة للتعبير الفني: الفن

الغرافيجي، الفن السينمائي، الأدب. و بتعبير آخر: إن هذا الفن يقدم شكلا من المحكي الذي يتأسس على إنجاح الصورة بالكتابة. و خلافا للرسوم المتحركة إن القصة المصورة BD تتميز بشريط واضح على مساحة بيضاء فوق الصفحة، تحدّدها لوحات متفاوتة الطول و العرض و تتخللها بالونات تنتهي بسهام تشير إلى الشخص المتكلم في القصة.

و في نفس الصدد تقول الدكتورة لكّال (2011: 65):

تعتبر الكتب المصورة من الأدب المرئي الذي يكتب عادة للأطفال الصغار بين 3 إلى 10 سنوات، و هي نوعان، صور و إلى جانبها كلمة أو عبارة، أو قصة عادية ترافقها صور تمثل جميع حوادثها. و هناك القصص المصورة المدعّمة بكلمات تكون واضحة و مألوفة تساعد الطفل على فهم طبيعة القصة و أهدافها من خلال النظر إلى تلك الصور، و تعتمد هذه القصص المصورة اعتمادا كليّا على الصور و الرسومات التي تصنع جوّا من الواقعية و تنمي في الطفل دقة الملاحظة من خلال التفكير و إطالة النظر فيها،...

و عليه، يمكن القول أن الشريط المصور أو القصة المصورة هي شكل جديد و حديث للقصة يكون فيها خيال القارئ الطفل في راحة تامة، فلا داع لاشتغاله، بما أنها مرفقة بصور تمثل جميع أطوار الحكاية.

4.4.2.2.1.الأفلام و الرسوم المتحركة:

نعيش اليوم في عصر التكنولوجيا الحديثة بجميع تفرعاتها، بما في ذلك مجال السمعي–البصري الذي أصبح اليوم من أهم متطلبات العصر، كما أنه أحد أبرز وسائل الاتصال التي تساهم بشكل فعال و مباشر في بناء و تكوين شخصية الطفل.

و من بين أهم وسائل الثقافة السمعية البصرية عند الطفل نجد الأفلام و الرسوم المتحركة التي أصبحت، مع مرور الوقت، تحتل مركزا مهما بين الوسائط الأدبية التي تشغل عقل الطفل و تشد انتباهه، فهي تجمع بين الصوت و الصورة، و بذلك انتقل أدب الطفل إلى بعد آخر أكثر حداثة و عصرنة.

و عن الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال، تقول أبو العينين (2014):

> هو كل عملية بث تلفزيوني أو إذاعي مخصصة للأطفال و تصل إليهم بإشارات أو صور أو أصوات أو رسومات لا تتسم بالمراسلات الخاصة، و ذلك بواسطة المحطات و القنوات و الموجات و غيرها من التقنيات الحديثة من وسائل البث و النقل التلفزيوني أو الإذاعي. و هو نقل لبعض المعلومات و المعارف و الثقافات الفكرية و السلوكية، بطريقة معينة مشوقة و في صورة مبهرة من خلال أدوات و وسائل الإعلام و النشر، الظاهرة و المعنوية، ذات الشخصية الحقيقية أو الاعتبارية، بقصد التأثير.

يمكن تصنيف هذه الثقافة على أنها ثقافة الشاشة، يقول فيها شريفي(2014: 14) ما يلي: "نعني بها مضامين البرامج التي يتعرض الأطفال لمشاهدتها –بغض النظر عن هدفها– مثل الرسوم المتحركة و البرامج الدرامية و الرياضية..."

ما يهمنا في هذا المقام هي الرسوم المتحركة التي تشكل خطوة و مرحلة فارقة في ثقافة و أدب الأطفال من جهة و في حياة الطفل و مرحلة طفولته، على وجه الخصوص، من جهة أخرى، باعتبارها تلون هذه المرحلة و تبعث في الطفل حب الاكتشاف كما و تنمي مخيلته نظرا لما تتميز به هذه البرامج من خيال و إبداع.

يمكن القول في الأخير، أن الأفلام و الرسوم المتحركة عرفت رواجا و إقبالا منقطعي النظير من قبل فئة الأطفال و ذلك منذ بداياتها، خلافا عن غيرها من الوسائط الأدبية و الثقافية الخاصة بهذه الفئة، نظرا لما توفره من عناصر التشويق و الإبهار و الترفيه عن النفس من جهة، و كذا بسبب تراجع نسبة المقروئية عند الأطفال من جهة أخرى.

تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك أنواعًا أخرى عديدة لثقافة و أدب الأطفال غير تلك التي تطرقنا إليها، نذكر منها المجلات و الصحف كوسائط أدبية مطبوعة، و الإذاعة المسموعة عن طريق البرامج الترفيهية و التثقيفية، و الأسطوانة و الشريط الغنائي الخاص بأغاني الأطفال كوسائط أدبية مسموعة، و كذا مسرح الطفل مثل مسرح العرائس كوسيط أدبي سمعي–بصري.

يمكن القول أن مجال أدب الطفل بأنواعه و تفرعاته مهم للغاية لتعزيز العلاقة بين الطفل و أدبه. و حتى تؤدي هذه الوسائط الغاية المنشودة منها يجب توفر الشروط اللازمة لذلك؛ كمراعاة سن الطفل و عقيدته و بيئته و عاداته و تقاليده،...الخ.

و قد لاحظنا من خلال هذه الدراسة أن موضوع أدب الطفل بات يحظى باهتمام الباحثين، لاسيما في وطننا العربي، و هو بادرة خير و أمل لمستقبل البحث العلمي.

5.2.2.1.خصائص أدب الطفل:

كما يدلّ على ذلك اسمه، أدب الأطفال هو أدب مخصّص لفئة الأطفال، و بناءً على ذلك فإن له خصائص خاصة تجعله جزءًا من الأدب العام و تميّزه عن أدب الكبار، كما يجب أن يكون مناسبا للمتلقي الطفل بغية تأدية الوظائف المنوطة به. فهو إبداع من نوع خاص موجه لجمهور خاص؛ فئة الأطفال.

أدب الأطفال، كغيره من أنواع الأدب الأخرى، هو عبارة عن إبداع فني و أدبي قائم على خصائص معينة تجعل منه أدبا و تميزه عن باقي أنواع الكتابة النثرية كالتحرير الصحفي على سبيل المثال، فهي إذن خصائص مشتركة بين أدب الأطفال و أدب الكبار. و في هذا الشأن تقول "رويث" –Ruiz–(in Alonso Merino, 2015 :8):

> Un gran número de investigadores y didactas (…) coinciden en que “las características de la literatura infantil son las características de todo texto literario”.

قد لا نتفق كثيرا مع هذا القول؛ فبالرغم من أن أدب الطفل هو أدب قبل كل شيء، كما قد يشترك في بعض من خصائصه مع أنواع الأدب الأخرى، إلا أنه نوع خاص من الأدب موجه إلى فئة عمرية معينة تتميز هي الأخرى بصفات و ردود أفعال تميزها عن غيرها و تجعل منها جمهورا خاصا، و بالتالي يجب مراعاة ذلك.

يُعرف عن الطفل براءته و عفويته و كذا أسلوبه البسيط في التعبير عن نفسه، فإذا أردنا التواصل معه و التأثير فيه لابد أن نتقن لغته، أو بعبارة أخرى اصح، أن نختار

أسلوبا سهلا و بسيطا يفهمه الطفل دون أي عناء، كما يجب أن نراعي سنه و قدراته الفكرية و اللغوية و كذا بيئته و عاداته. تقول حاجي (2015: 24) في هذا الشأن:

> يتميز أسلوب أدب الطفل بكونه كالمادة السائلة يأخذ شكل الوعاء الذي يسكب فيه فهو يطوّع و يكيّف حسب عمر الطفل الموجه إليه مراعيا كل مكوناته و استعداداته الفكرية و اللغوية و النفسية و الاجتماعية... فيكون أسلوبا بسيطا واضحا بعيدا عن كل تكلف، مختصرا و هادفا.

قد يقول قائل أن البساطة في التعبير أو في الكتابة هي من بين أسهل الأمور، أو أن باستطاعة أيّ كان الخوض في أدب الأطفال، إلا أن ذلك ليس بالأمر الهيّن فالبساطة لا تعني السهولة بل قد تكون من بين أصعب و أشقّ المهام التي يواجهها الكتاب. يشير الحكيم (في حاجي، 2015: 24) إلى ذلك بعد خوضه لهذه التجربة شخصيا من خلال كتابته وكذا تسجيله بعض حكايات الأطفال سنة 1977، و في ذلك يقول: "إن البساطة أصعب من التعمق، و إنه لمن السهل أن أكتب و أتكلم كلاما عميقا، و لكن من الصعب أن أنتقي الأسلوب السهل الذي يشعر السامع بأني جليس معه و لست معلما له، و هذه هي مشكلتي مع أدب الأطفال".

يتميز أسلوب أدب الطفل، إذن، بلغة سهلة و بسيطة و أسلوب واضح و مباشر و هو ما يُحبّذه القراء كثيرا نظرا لسهولة فهمه و بساطة أسلوبه، بينما يستعصي ذلك على الكتاب. و في نفس الصدد تقول"ألونسو ميرينو" –Alonso Merino– (2015: 10):

> Otra de las características de las obras de literatura infantil, (…), es la presencia de construcciones sencillas. Al igual que Marisa Fernández, McDowell sostiene que los libros de

> literatura infantil se caracterizan por su brevedad y añade que tienen un carácter fantástico.

و كما أشرنا إليه سابقا، بساطة الأسلوب لا تعني سهولة صياغته، كما أن الأسلوب البسيط لا يمنع استعمال مفردات أو تعابير ثرية تثري الرصيد المعرفي و اللغوي للطفل، و هو ما تؤكده"تيخيرينا" –Tejerina– (In Alonso Merina, 2015:10) حيث تقول:

> …explica que la sensillez del texto no es sinónimo de pobreza léxica. Por consiguiente, las obras de literatura infantil deben contener un vocabulario rico y estimulante que no se limite a términos habituales y conocidos por los niños.

و في نفس الصدد يقول الدكتور الحديدي (في بريغش، 1996: 183): "...، مع الحرص على السهولة و الوضوح ينبغي استخدام التدرج في زيادة خبرات الطفل و ثروته اللغوية بإدخال ألفاظ و مفردات جديدة، شريطة أن تساعد العبارة أو التركيب على فهمها و إيضاحها".

و عن "كامل الكيلاني" يضيف بريغش (1996: 183):...و للمرحوم كامل الكيلاني رأي في هذا، إذ يرى أن تكون اللغة التي يقدّم بها الكاتب لأدب الأطفال أرقى من مستواه قليلا حتى يستفيد منها بمحاكاتها، و من ثم تتحسن لغته و أسلوبه،...

بالفعل، فباعتبار أن لأدب الأطفال هدفين أساسيين هما التثقيف و الترفيه، يجب أن يكون المضمون مساعدا على تأديتهما و بالأخص التثقيف. و حتى نضمن ذلك لابد أن تكون اللغة المستعملة أرفع درجةً من المستوى اللغوي و التعبيري للطفل شريطة أن

تكون واضحة و مفهومة عند الطفل و ذلك لضمان الفهم الجيد للقصة و التفاعل معها.

و لكن الكلمة قد لا تكون مناسبة لجميع مراحل الطفولة، فلكل مرحلة أسلوبها و لغتها اللذان يميزانها عن باقي المراحل التي يمر بها الطفل، و في هذا الخصوص يقول بريغش (1996: 179):"و الأسلوب يختلف من مرحلة لأخرى، و من سن لسن أخرى. ففي المرحلة الأولى –مرحلة ما قبل الكتابة– لا يمكن تقديم أدب الأطفال إلا عن طريق الكتب المصورة، أو الحكايات و القصص المصورة،..."

يكون أدب الأطفال مرافقا لنموهم من خلال الأهداف المنوطة بأدب كل مرحلة؛ فكما رأينا، أدب المرحلة الأولى من مراحل الطفولة يكون أغلبه عبارة عن قصص مصورة تساعد الطفل على تنشيط و تفعيل خياله بغية فهم القصة أو الحكاية التي قُدّمت له في هذه المرحلة، و هو ما من شأنه تفتيح بصيرته و تنمية دقة الملاحظة عنده، كما تساعد على تنشيط و تقوية ذاكرته.

أما في المرحلة الثانية، أي خلال مرحلة ما بعد القراءة و الكتابة، يكون فيها استخدام الكتابة أمرا ضروريا، يقول بريغش (1996: 182): "و أما في المرحلة التي يتعلم فيها الطفل القراءة و الكتابة، و ما بعدها فإن استخدام الكتابة أمر ضروري؛ لأنها تؤدي إلى تنمية مهاراته و زيادة خبراته و توسّع معارفه، و إثراء مفرداته و ألفاظه".

يكتسب أدب الطفل في هذه المرحلة صبغة تعليمية حيث يشرع في إثراء الرصيد المعرفي و اللغوي للأطفال، كما ينمي مهاراتهم و يزيد في خبراتهم إضافة إلى القيم الأخلاقية و السلوكية التي يزرعها فيهم من خلال العبر و الحكم التي يستقونها من القصص التي يقرءونها، و في هذا الشأن تقول "ألونسو ميرينو" –Alonso Merino– (2015: 10):

> Teresa Colomer y Marisa Fernández consideran que las obras de literatura infantil se caracterizan por su función didáctica y pedagógica, por tener al niño como receptor primario y por el importante papel de las ilustraciones.

إضافة إلى وظيفته الترفيهية، يكتسي أدب الأطفال صبغة تعليمية و تثقيفية تساعد الطفل على تنمية مواهبه و تطوير قدراته الفكرية و اللغوية، ما من شأنه تهيئته للمستقبل.

بعيدا عن الأسلوب و اللغة، اللذان يمثلان أهم خصائص الكتابة للطفل، نجد عوامل أخرى لابد من مراعاتها عند الكتابة لهذه الفئة الخاصة من المجتمع. تقول "ألونسو ميرينو" –Alonso Merino–(2015: 11) بهذا الخصوص:

> …, se deben tener en cuenta sus habilidades lectoras, su conocimiento del mundo y sus gustos.

نختتم هذا العنوان بالخصائص العامة لأدب الأطفال عند عبد الفتاح (2000: 32–33) و التي أطلق عليها تسمية "أسس أدب الأطفال"، جاءت على النحو التالي:

> أ– أن أدب الأطفال يجب أن يسهم في إعداد الطفل إعدادا إيجابيا في المجتمع،(…)

ب- يجب أن يقوي أدب الأطفال الالتزام بالنظام و إتباع الأنماط السلوكية المبنية على الحب و العدل و المساواة و الخير للجميع.

ج- يجب أن يخلق أدب الأطفال روح التضامن و التعاون بين الأطفال، (...)

د- يجب أن يوقظ أدب الأطفال في الطفل مواهبه و استعداداته، و يقوي فيه ميوله و طموحاته، (...)

هـ- يجب أن يكتب أدب الأطفال بلغة تكون في مستوى جميع الأطفال الموجه إليهم، (...)

و- يجب على أدب الأطفال أن يثري الأطفال بثروة لغوية، و أن يكتب بلغة عربية فصحى سهلة، (..)

ز- يجب أن يفتح أدب الأطفال أبواب التفكير و الابتكار و الإبداع، (...)

ح- يجب أن يقوي أدب الأطفال في الطفل العربي اعتزازه بوطنه و أمته و دينه، (...)

ط- يجب أن يوظف أدب الأطفال لبعث التراث العربي الإسلامي، (...)

نخلص في الأخير إلى أن أدب الأطفال يحتاج لخصائص و أسس معينة حتى يؤدي الغاية المنشودة منه ألا و هي التثقيف و الترفيه في آن واحد، و حتى يتحقق ذلك لابد أن يكون أدب الطفل قائما على:

- لغة بسيطة و سلسة، واضحة و مفهومة حتى لا يشقّ على الأطفال قراءتها و لا استيعابها، و لا حرج إن كانت أرقى و أرفع درجة مقارنة بالمستوى اللغوي للطفل القارئ، بل بالعكس، يساعده ذلك على إثراء رصيده اللغوي و المعرفي شريطة أن تكون تلك اللغة مفهومة عنده.
- أسلوب بسيط و مشوّق يجلب الطفل و يشده لمواصلة المغامرة الأدبية و اكتشاف المزيد من الأحداث.

- أن تكون القصة في حد ذاتها قائمة على قيم و مبادئ سامية و خاصة في مجتمعاتنا العربية و المسلمة حتى ينشأ الطفل على هذه القيم.
- أن يكون هذا الأدب مكتوبا بطريقة تساعد الطفل على اكتشاف مواهبه و صقلها.

3.1.إشكالية الترجمة للطفل:

كان تأخر ظهور أدب الطفل في العالم العربي من أبرز دوافع اللجوء إلى ترجمة الأعمال الأجنبية الموجهة للطفل، إذ أن اهتمام المجتمعات على اختلافها بتوريث تاريخها و حضارتها و كذا قيمها الأخلاقية و الدينية إلى الأجيال الصاعدة هو ما أدى بظهور هذا النوع من الأدب مع أواخر القرن السابع عشر، و بما أن ترجمة الأدب عموما تفتح الباب بمصراعيه على ثقافات شعوب و حضارات أخرى، تكون إذن الترجمة في مجال أدب و ثقافة الأطفال أكثر من مجرد اكتشاف أو انفتاح على ثقافة الغير. و عليه، يجد الناشر العربي نفسه مضطرا للجوء إلى ترجمة كتاب الطفل في ظل غياب إنتاج عربي وفير يلبي حاجيات السوق العربية من جهة، و يغذي ثقافة الطفل العربي من جهة أخرى، فكان هذا هو السبب الرئيس الذي أدى إلى انتشار ظاهرة الترجمة للطفل مع تباين الأهداف؛ منها ما هي تجارية بحتة و أخرى ثقافية أدبية.

كما يجد الناشر العربي نفسه أمام تحديات عديدة، لعل أبرزها اختيار النص، فأمام غزارة الإنتاج الغربي لكتاب الطفل يتوه الناشر بين خيارات عدّة و أحيانا يغامر باختيار نصّ أملا أن يجذب القارئ الطفل لشرائه و بالتالي بيع أكبر عدد من النسخ لضمان ربحه. غير أن التحديات لا تنحصر على الناشر فحسب، بل تتعداه إلى المترجم أيضا، الذي يواجه بدوره تحديا من نوع آخر؛ تحري الدقة و الإخلاص في ترجمته، مع العلم أن المتلقي هو جمهور من نوع خاص تكون الترجمة له أكثر تعقيدا من الترجمة للكبار.

كثيرا ما يتفطّن القارئ الكبير أثناء قراءته لنص ما أنه مترجم، بينما لا يملك القارئ الطفل نفس هذا الوعي و الحذاقة فلا يستطيع التفريق بين نص أصلي و آخر مترجم و هو ما يُصعّب المأمورية أكثر على المترجم الذي يبذل مجهودا مضاعفا لتخطي العقبات و التوصل لإنتاج نص أقرب ما يكون من النص الأصلي. و في هذا الخصوص تقول"دياث" –Díaz– (In Faraj,2010 : 78):

> La traducción de la literatura infantil toma como hecho fundamental la función comunicativa de la lengua. Siendo así que el traductor debe esforzarse por eliminar barreras y establecer un diálogo directo y enriquecedor con el niño, …

و عليه، تكون ترجمة أدب الطفل ترجمة خاصة نوعا ما نظرا لخصائص مُتلقّيها الذهنية و الفكرية و اللغوية، فهو يُعتبر مُتلقّ من نوع خاص، و من جهة أخرى جملة التحديات التي يواجهها المترجم و الناشر على حد سواء.

و قبل الخوض أكثر في طبيعة هذه التحديات و كيفية تخطيها، سنعرّج باختصار على المقارنة بين الترجمة للكبار و الترجمة للأطفال.

1.3.1.الفرق بين ترجمة أدب الكبار و ترجمة أدب الأطفال:

لا شك أن الترجمة هي الفعل و النشاط ذاته و إن اختلف نوع النص أو تباينت سن المتلقي و قدراته الفكرية و اللغوية؛ فالترجمة فن أكاديمي يقوم على تأويل نص ما أو نقله من لغته الأصلية إلى اللغة الهدف.

سنركز في دراستنا على الترجمة الأدبية على وجه الخصوص بما أننا بصدد دراسة موضوع أدب الطفل و إشكالية ترجمته.

تُعنى، إذن، الترجمة الأدبية بترجمة كل ما هو أدب، و في هذا الشأن يقول عناني(2003: 7): "الترجمة الأدبية هي ترجمة الأدب بفروعه المختلفة أو ما يطلق عليه الأنواع الأدبية المختلفة (...) مثل الشعر و القصة و المسرح و ما إليها، ..."

فكما يدل عليه اسمها، الترجمة الأدبية هي ترجمة كل أنواع الأدب بكل تفرعاته. و كما أشرنا سابقا، الترجمة الأدبية هي نفسها و إن اختلف المتلقي، إلا أن ترجمة أدب الطفل تحديدا تتميز ببعض الخصوصية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الجمهور المتلقي

الذي يتميز عن غيره من المتلقين، هذا و يجب مراعاة بعض النقاط عند الترجمة للطفل.

تندرج ترجمة الأعمال الأدبية الموجهة للطفل ضمن الترجمة الأدبية غير أنها تحتمل صعوبات أكبر، و في هذا الصدد يقول "شواس" –Schwass– (2008: 18):

> D'une manière générale, la traduction d'œuvres destinées aux enfants s'inscrit dans le cadre de la traduction littéraire et présente les mêmes problèmes quant à la fidélité au sens et à la forme, tout en ajoutant d'autres difficultés…

بالفعل، يواجه مترجم أدب الطفل صعوبات أكبر من تلك التي يواجهها مترجم نوع أدبي آخر و ذلك لنوعية المتلقي و خصائصه، و في هذا الخصوص يضيف "شواس" –Schwass– (2008: 18) قائلا:

> Selon nous, le premier acteur à considérer dans le processus de traduction est le destinataire. Cette affirmation est applicable à tout type de traduction, mais elle prend encore davantage d'importance dans le cadre des traductions destinées aux enfants, tant ceux-ci forment un public spécifique aux exigences particulières.

هنا يكون للمترجم دور هام إذ يبذل مجهودا مضاعفا للتقرب قدر المستطاع من النص الأصلي من جهة و كذا ملامسة المستوى اللغوي و التعبيري للأطفال من خلال اللغة و الأسلوب اللذين يعتمدهما في ترجمته من جهة أخرى، فهي إذن مهمة مزدوجة. يقول "شواس" –Schwass– في ذلك(2008: 47):

> Le traducteur doit s'adapter aux lecteurs afin que ceux-ci ne rencontrent pas à chaque phrase des mots, des tournures ou

des références qui leur sont inconnus et les décourageraient de poursuivre l'œuvre qu'ils ont entre les mains.

رأينا فيما سبق أن أدب الأطفال هو نوع أدبي فريد من نوعه يقوم على أسس و معايير معينة يجب توفرها في كُتّاب هذا النوع الأدبي و الأمر نفسه ينطبق على مترجم أدب الطفل الذي عليه بذل مجهود مضاعف لتأدية هذه المهمة على أكمل وجه.

يمكن القول في الأخير أن الفرق بين الترجمة الأدبية عموما و ترجمة أدب الطفل يكمن في الطريقة التي تؤدى بها هذه المهمة؛ صحيح أن الترجمة الأدبية تمثل صعوبات و تحديات كبيرة بالنسبة للمترجم الذي تقع على عاتقه مهمة التعمق في النص الأصلي و فهمه فهما دقيقا يمكنه من ترجمته، كما يجب تمكنه من الأسلوب الأدبي و الجمالي للغة الهدف. بينما مترجم أدب الطفل يواجه صعوبات و تحديات مزدوجة ازدواج مهمته؛ إذ يتحتّم عليه فهم النص الأصلي و نقله بوفاء و دقة كبيرين وكذا التقرب و التأقلم مع أسلوب الطفل و مستواه اللغوي و التعبيري حتى يتمكن من إنتاج نص مفهوم بالنسبة له. و حتى يؤدي هذه المهمة بشكل صحيح، يجب عليه التقرب من الجمهور الذي يستهدفه بترجمته حتى يختار الأسلوب و الإستراتيجية المناسبان و اللذان يخولانه إيصال النص و نقله بصفة دقيقة، كما يجب أن يكون محيطا بثقافة الطفل المتلقي و عقيدته.

2.3.1.الأساليب المستعملة في ترجمة أدب الطفل:

لا شك أن الترجمة هي من بين أقدم و أهم النشاطات التي مارسها الإنسان منذ القدم، حيث استطاع من خلالها نقل مختلف العلوم و المعارف و الحضارات على مرّ الزمان، إلا أنه كثيرا ما واجهته مشاكل و صعوبات أثناء تأديته لهذا النشاط؛ فالترجمة لا تتم على مستوى الشكل فحسب، أي أن المترجم لا يقوم بترجمة الكلمة فقط بل يتعدّاها للمضمون، فيقوم بترجمة المعنى أيضا من خلال التقريب بين ثقافتين مختلفتين ما يجعله عرضة لجملة من العراقيل، فيجد نفسه محاصرا بعبارات و مفردات يصعب ترجمتها و أحيانا تكون غير قابلة للترجمة بتاتا لعدم توفّر مقابل لها في اللغة المترجم إليها، فيضطرّ لانتهاج إستراتيجية معينة تمكنه من تخطي تلك العراقيل و تُبصر بذلك ترجمته النور لتصل إلى المتلقي.

و مواكبةً للتطور الذي عرفته عملية الترجمة و تعدد الدراسات فيها، جاء الباحثين "فيني و داربلني"–Vinay et Darbelnet– بسبعة أساليب للترجمة يرتكز عليها المترجم أثناء قيامه بهذه العملية تكون مرجعا أساسيا له و هي: الاستعارة و النقل و الترجمة الحرفية و الاستبدال و التعديل و التكافؤ و أخيرا التكييف أو التصرف.

تعتبر ترجمة أدب الطفل من أصعب أنواع الترجمة و أكثرها تعرضا لمشكل الاختلاف في المفاهيم الثقافية، لا لشيء سوى لكون جمهور هذه الترجمة هو جمهور من نوع خاص يفتقر للثقافة الكافية و للقدرة اللغوية و المعرفية التي تمكنه من استيعاب أي نص كان، أصليا أم مترجما، دون تبسيطه، كما أن معرفته بالعالم الخارجي جد

محدودة بحيث لا يستطيع استيعاب و فهم كل ما يُقدّم له من ثقافة و أدب هما بالأساس غريبان عن ثقافته و بيئته، كما لا يمتلك نفس القدرة التي يحوز عليها الراشد و التي تخوله فهم المعاني و تأويلها حسب السياق الذي كُتِبت فيه. فأغلب الأعمال الأدبية المترجمة و الموجهة للطفل آتية من الغرب، أي من ثقافة و حضارة و ديانة مختلفين تماما عن ثقافة و حضارة و حتى عقيدة الطفل العربي، مع العلم أن أدب الطفل بجميع أنواعه، بما في ذلك الأفلام و الرسوم المتحركة، يمثل مصدر إلهام بالنسبة للمتلقي الصغير و قد يصل به الأمر أحيانا إلى تقليد كل ما يراه أو يقرأه دون التمييز بين ما هو لائق و مقبول في مجتمعه، و هنا يأتي دور المترجم الذي عليه أن يغربل هذه المواد دون الإخلال بالمعنى العام، و لتحقيق ذلك يلجأ إلى التكييف.

1.2.3.1.التكييف:

كانت الترجمة –و لا تزال– عبارة عن نشاط إنساني لجأ إليه الإنسان لنقل مختلف العلوم و الحضارات بغية تمكين الشعوب من التعرف على حضارات و ثقافات بعضها البعض، و مع تطور هذا النشاط أصبحت ترجمة الكلمة وحدها لا تكفي بل تعدتها لترجمة المعنى و السياق. و مع اختلاف الألسنة و تباين المجتمعات و البيئات أصبحت المهمة أصعب على المترجم، فوجد نفسه مضطرا للجوء إلى استعمال بعض أساليب الترجمة للقيام بهذه العملية على أكمل وجه، خاصة أسلوب التكييف، عند

القيام بترجمة نص أدبي غربي موجه للأطفال إلى اللغة العربية، و هو مربط فرس هذه الدراسة.

قبل مواصلة البحث وجب التنويه هنا إلى أن ترجمة مصطلح –Adaptación– إلى اللغة العربية لم تحقق الإجماع عند المترجمين و منظري الترجمة، فمن بين المصطلحات التي تم تبنيها نجد: أقلمة و اقتباس و تصرف و تكييف. أما نحن، فقد تبنينا مصطلح "تكييف" في هذه الدراسة لسبب بسيط هو أننا نراه الأنسب، لأن مترجم أدب الطفل يقوم بتكييف النص الذي هو بصدد ترجمته مع ثقافة و ديانة و عادات المجتمع الذي يُترجم له.

بما أننا سنتطرّق في الفصل الثاني من هذه الدراسة إلى موضوع الترجمة في المجال السمعي–البصري و التي سنركّز في تناولنا لها على تقنيّة الدبلجة الخاصة بالأعمال الموجّهة للأطفال، و التي يكثر فيها استعمال أسلوب التكييف، ارتأينا ان نوقف حديثنا عن التكييف هنا و أن يكون ذلك بمثابة تمهيد لما سنتطرّق إليه في الفصل الثاني فيما يخصّ التكييف.

4.1.خلاصة الفصل:

لقد قمنا في هذا الفصل بتحديد ماهية الطفولة مستشهدين في ذلك بمجموعة من التعريفات التي أوردها أهل الاختصاص قبل أن نقوم بدورنا باقتراح تعريف لهذا المفهوم

الواسع، حيث عرجنا على مختلف المراحل التي يمر بها الطفل من ولادته إلى بلوغه، و هنا شهدنا على عدم اتفاق الباحثين –و لحد اليوم– على تقسيم واحد موحّد لمرحلة الطفولة، فكل قسّمها حسب الزاوية التي درسها منها، و هنا رأينا تقسيما بيولوجيا و آخر نفسيا سيكولوجيا، و تقسيما تربويا و آخر لغويا إدراكيا. تطرقنا بعدها إلى مفهوم الثقافة مركزين على ثقافة الأطفال من خلال تعريف أدب الطفل و تاريخ ظهوره في العالم و كذا في الوطن العربي على وجه الخصوص، فاتّضح لنا تأخر هذا الجنس الأدبي في وطننا العربي لعدة أسباب أبرزها عدم اهتمام الكتاب العرب سابقا بهذا النوع الأدبي. و بعدها عرّجنا على أنواع هذا الأدب كالقصة و الرواية و القصص المصورة دون أن ننسى الأفلام و الرسوم المتحركة و التي أصبحت تحتل مكانة مهمة مقارنة بوسائط أدب الطفل الأخرى و من أبرز مصادر الإلهام و الجذب بالنسبة للطفل، حددنا بعدها خصائص هذا الأدب الذي يقوم أساسا على لغة بسيطة و مفهومة و أسلوب شيّق و سهل، لنسلط الضوء بعدها على إشكالية الترجمة للطفل مبرزين الفرق بين الترجمة للكبار و الترجمة للطفل، و التي تستعمل فيها معايير تساعد على إنجازها كالتكافؤ و الاستبدال و التكييف، و هو أساس هذه الدراسة حيث قمنا بتعريفه و تحديد ماهيته في الترجمة عموما و في ترجمة أدب الأطفال خصوصا.

الفصل الثاني:

التكييف في ترجمة السمعي البصري

الفصل الثاني: التكييف في ترجمة السمعي البصري

0.2.تمهيد الفصل:

سنتناول في هذا الفصل موضوع الترجمة السمعية–البصرية من خلال العناصر النظرية التي اشتملت عليها الدراسة و التي ارتأينا أن نستهلّها بالتعريف بالترجمة السمعية–البصرية و نشأتها و أنواعها، حيث سنركّز في هذه الدراسة على تقنية الدبلجة بما أن المدوّنة التي اخترناها و التي سنقوم بتحليلها و نقدها في الجانب التطبيقي هي عبارة عن مسلسل مدبلج إلى اللغة العربية موجّه للأطفال، إذ سنقوم بتعريف تقنيّة الدبلجة و التعرّف على مراحلهما و وظائفهما بعد أن نعرّج على دبلجة الأعمال الموجهة للأطفال، نتطرّق بعدها إلى خصائص مترجمي السمعي–البصري، و من ثمّ نلقي نظرة معمّقة على أسلوب التكييف بدءًا بالترجمة بصفة عامة و منها إلى التكييف في ترجمة أدب الطفل و في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة لهذه الفئة بالتحديد، محاولين الغوص في هذا الأسلوب الترجمي لاكتشاف دوافعه و التي سنحصرها في دافعين أساسيين هما الدافع الثقافي و الدافع الديني باعتبارهما من أكثر الفوارق الموجودة بين الثقافة العربية و الثقافة الغربية، لنمرّ بعد ذلك إلى دراسة النظريّة التي سوف نعتمدها في تحليلنا لنماذج التكييف في المدونة، و هي نظريّة التلقّي؛ حيث سنُعرّج على نشأة هذه النظريّة و من ثمّ نقوم بتعريفها قبل أن نتعمّق فيها أكثر من خلال استعراض مختلف المدارس الأدبية و المذاهب النقدية التي كانت عبارة عن

مرجعٍ اعتمده مُنظّرا هذه النظريّة؛ "ياوس" –Jauss– و "إيزر" –Izer– في وضعهم لأسسها، كما سنقوم بربط عمليّة التلقّي بالترجمة السمعية البصرية من خلال مصطلح "التلقّي المزدوج: السمعي البصري"، لكي نصل في ختام هذا الفصل إلى الحديث عن التكييف و المتلقي الطفل.

1.2.الترجمة السمعية–البصرية:

يخال لنا للوهلة الأولى أن التواصل بين الشعوب أمر مستحيل نظرا لاختلاف ثقافاتهم و تعدد ألسنتهم، غير أن الترجمة كانت دائما من أهم النشاطات الإنسانية التي ضمنت تواصل الشعوب و الأمم منذ القدم فكانت، ولا تزال، همزة وصل بينهم و وسيلة من وسائل التبادل الفكري و المعرفي، و بالتالي، ضرورة تواصلية لا يمكن الاستغناء عنها.

نحن نعيش اليوم في عصر السرعة و التكنولوجيات المختلفة التي تسهّل حياتنا في مجالات عدّة أبرزها السمعي البصري؛ إذ يطول تواجدنا أمام الشاشات لمتابعة مختلف البرامج، إخبارية و تثقيفية كانت أم ترفيهية، و التي تستهدف مختلف شرائح المجتمع من كافة الأعمار و هو ما يؤكد دور الشاشة كوسيلة متعددة المهام كونها تستهدف جماهير من مختلف التوجهات الثقافية و السياسية و كذا اللغوية فاتحةً المجال أمام التفاعل و التبادل اللغوي بين الشعوب بكل ما تحمله من خصوصيات ثقافية

اجتماعية...الخ.و في ظل هذا التلاقح و التزاوج بين القيم و العادات الاجتماعية الذي تضمنه تلك البرامج المختلفة من خلال اختلاف ألسنتها يتضح لنا جليّا دور الترجمة بمختلف أنواعها كوسيط يضمن التواصل و تبادل الآراء و المعارف و حتى الأفكار بين مختلف الألسنة التي تلتقي جميعها في مجال الاتصالات و تكنولوجياتها المتعددة، حيث انتقلت الترجمة من مجرد نشاط يقوم به المرء بغية الاطلاع على الإنتاج الأدبي الثقافي لبلدان أخرى إلى مؤسسة قائمة بذاتها تُسخّر لها كافة الوسائل، المالية وكذا اللوجيستيكية لتأدية وظيفة النقل أو التواصل، و من تلك الأنواع نذكر الترجمة السمعية البصرية بما تشمله من تفرعات مثل الدبلجة على وجه الخصوص.

و من خلال دراستنا لهذا النوع من الترجمة لاحظنا تذبذبا من حيث المصطلحات المستعملة للدلالة عليها و حتى من حيث تعريفها، و عليه ارتأينا المساهمة في هذا المجال من خلال ضبط مفهوم ترجمة السمعي–البصري و ذلك بعد أن نستعرض أهمّ ما قيل في هذا الموضوع.

الترجمة السمعية–البصرية، مثلما يدلّ على ذلك اسمها، هي ترجمة الأعمال المتعلقة بالمجال السمعي البصري و المجال الإعلامي بصفة عامة. فهي نوع جديد من الترجمة التي واكبت التطور التكنولوجي من خلال التفتح الإعلامي الذي يشهده العالم عن طريق القنوات المتعددة، تلفزيونية كانت أم إذاعية، إضافة إلى المواقع الإلكترونية و الشبكات العنكبوتية التي أصبحت تمثل اليوم ضرورة من ضروريات التواصل في

العصر الحالي. فكان ذلك الدافع و الحافز وراء تهافت الباحثين و المهتمين بميدان الترجمة على دراستها من جميع الجوانب، بدأً بحصر ماهيتها و وضع تعريف علمي دقيق لها بما أنها نوع جديد من أنواع الترجمة الذي يتطلب دراسة و اهتمامًا كبيرين بغية إحاطته و ضبطه في إطاره العلمي و الأكاديمي.

لعلّ أول ما قد يتبادر إلى أذهاننا عند الحديث عن الترجمة السمعية–البصرية هو ربطها بالأعمال التي نشاهدها على الشاشة من مسلسلات و أشرطة وثائقية و برامج ترفيهية...و ما إلى ذلك من الأعمال التي تُبثّ على الشاشة و عبر مختلف القنوات الفضائية، كما قد يؤدي بنا الحديث عن هذا النوع من الترجمة إلى التفكير في السينما، و نخصّ بالذكر هنا السينما الناطقة التي ظهرت مع مطلع القرن العشرين و تحديدا سنة 1928 في أمريكا، و التي أدّت إلى ظهور هذا النوع من الترجمة و التي مكّنت صُنّاع السينما آنذاك من نقلها إلى عدّة بلدان يتكلمون لغة أجنبية، و نظرا لذلك لم يتفق العلماء على حصر هذا النوع من الترجمة في مفهوم مُوحّد كما لم يُجمعوا على تسمية واحدة له، و في هذا الخصوص تقول شوارفية(2011: 56):

> لم يستقر الباحثون حول مصطلح محدد لهذا النوع من الترجمات إذ ما انفكت تسميتها تتغير مذ ظهرت. عرفت في البداية بـ"الترجمة السينمائية" (...) نظرا لقلة انتشار التليفزيون و الفيديو، ثم استبدل المصطلح بـ"النقل اللغوي" (...) مع التركيز على اللغة دون سواها و هو ما أدى إلى الاستعاضة عنه بترجمة الخطاب السمعي البصري (...).

> و ظهر مؤخرا مصطلح "الترجمة الشاشية" (...) الذي يشير إلى ترجمة كل ما يمكن أن يظهر على شاشة ما (...). كما برز على الساحة مصطلحان آخران هما الترجمة الإعلامية (...) و ترجمة الوسائط المتعددة (...).

يمكن القول أن ترجمة السمعي–البصري تشمل كل مكونات هذا المجال؛ من السينما إلى الشاشة و كذا المجال الإعلامي من خلال وسائطه المختلفة، دون أن ننسى ترجمة الخطاب في حدّ ذاته و نقصد بذلك اللغة و التي يقوم عليها كلّ خطاب، مرئيا كان أم إذاعيا مسموعا أم حتى مكتوبا، فاللغة هي وسيلة الخطاب الأولى.

و بما أن ظهور الترجمة السمعية–البصرية جاء مرافقا لظهور السينما الناطقة، فكان من البديهي ربط تسميتها بالسينما، حيث أُطلق عليها آنذاك اسم "الترجمة السينمائية" أو "ترجمة الخطاب السينمائي". و في هذا الخصوص يقول "مايورال أسانسيو" –Mayoral Asensio–(2002: 3):

> En un principio, se identificaba traducción audiovisual con traducción cinematográfica.

يمكن القول أن إطلاق هذه التسمية على هذا النوع من الترجمة كان بمثابة الاعتراف بالجميل لها، إذ كانت الحل الوحيد أمام صُناع السينما بعد أن ضاقت بهم جميع السبل، كما أن السينما هي أول مجال سمعي–بصري استعمل هذا النوع من الترجمة.

و كما قلنا سابقا، ترجمة السمعي–البصري هي ميدان بحث جديد و فتيّ، بما أن هذا النوع من الترجمة جديد في حدّ ذاته و لا يزال يلهم الباحثين و يثير فضولهم المعرفي، و لذا نجد الكثير من البحوث الجامعية و الدراسات الأكاديمية تدور حوله مع اختلاف

زاوية البحث في كلّ منها. و في حديثه عن الترجمة السمعية–البصرية و مدى حداثتها، يقول "غامبيي" –Gambier–(2004: 1):

> La TAV (cinéma, télévision, vidéo d'entreprise et domestique, radio) est un domaine de réflexion et de recherche assez récent, notamment depuis le centième anniversaire du cinéma (1995). Depuis, le nombre de conférences, de thèses, de mémoires, d'ouvrages, d'articles s'est multiplié rapidement.

يمكن القول أن ظهور أو بروز نوع جديد للترجمة هو نتاج حتمي للتطور الذي عرفته التكنولوجيا عامة و وسائل الإعلام و الاتصال خاصة، فمع كل هذا التطور أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة و بالتالي أصبح من الممكن الاطلاع على أحدث ما وصل إليه العلم في مجال الإعلام و الاتصال، كما أصبح في وسعنا متابعة أحدث الإنتاجات الفنية العالمية سواء التلفزيونية أو الإذاعية و غيرها، و كل ذلك بفضل هذا النوع من الترجمة؛ ترجمة السمعي–البصري. و في هذا الشأن تقول "كارفاخال سانتشيز" –Carvajal Sánchez–(2011: 3):

> Del mismo modo, con la evolución de la tecnología y la aparición del cine y la televisión, surgió un nuevo medio, el audiovisual, y con él una nueva modalidad dentro de la traducción, pero con la misma función social: la difusión de la cultura más allá de las fronteras.

بالفعل، فالترجمة هي العملية ذاتها و وظيفتها هي نفسها و إن اختلف نوع الترجمة أو الجمهور المتلقي لها؛ فقد استُحدثت لتمكين مختلف الشعوب من التواصل فيما بينها وكذا التعرف على ثقافة و حضارة بعضها البعض بعيدا عن القيود اللغوية أو حتى

الجغرافية، و هو ما جعل الباحثين يجتهدون للتوصل إلى نوع جديد لها يمكنهم من نقل المواد و الإنتاجات السمعية–البصرية إلى بلدان أخرى تتكلم لغة أجنبية، ما أدى بظهور هذا النوع الجديد الذي اختلفت تسمياته في بادئ الأمر؛ من ترجمة السينما إلى الترجمة اللغوية، وصولا إلى مصطلح الترجمة السمعية–البصرية الذي لم يحقق الإجماع بدوره، لا من حيث التسمية في حدّ ذاتها و لا من حيث ضبط ماهيته و يرجع السبب في ذلك، حسب تقديرنا، إلى حداثة نشأته. فهي إذن نشاط في قمة التطور ما قد ينجم عنه ظهور نوع جديد لها باعتبار أن التكنولوجيا بصفة عامة و في ميدان السمعي–البصري بصفة خاصة، سريعة التطور، و في هذا الخصوص يضيف "غامبي" –Gambier–(2004: 1) قائلا:

> C’est aussi une pratique en plein développement et non sans contradictions ou paradoxes puisque les technologies permettent l’émergence de nouveaux modes de traduction mais que les conditions de travail sont affectées par cette évolution.

نلاحظ إذن أن ترجمة السمعي–البصري هي نوع جديد من أنواع الترجمة المرتبطة بالتطوّر التكنولوجي في هذا الميدان، الأمر الذي صعّب مأمورية حصرها في مفهوم علمي دقيق من طرف الباحثين.

و في خضم حديثه عن الترجمة السمعية–البصرية و مدى ارتباطها بالتطور التكنولوجي الحاصل في الميدان الإعلامي بصفة عامة، يقول "كارييو دارانثيت" – Carrillo Darancet–(2014: 29)عنها:

> Aunque la traducción audiovisual, comparada con otras disciplinas como la traducción literaria o la traducción técnica, es más reciente, el auge de los productos audiovisuales y los avances técnicos han propiciado un gran desarrollo, tanto de los productos audiovisuales susceptibles de ser traducidos (…) como de las distintas modalidades de traducción englobadas bajo la denominación de traducción audiovisual.

و عليه، يمكن القول أن الترجمة السمعية–البصرية هي نوع جديد من أنواع الترجمة الذي يُعنى بترجمة كل ما يمكن تصنيفه ضمن الإنتاج السمعي أو البصري بكل تفرعاته، و هو ما تؤكد عليه لوصيف(2011: 44) بالقول:

> Traduction Audiovisuelle
> Elle concerne la traduction des films, des programmes télévisés et de toute production audio, visuelle ou audiovisuelle. C'est un nouveau genre de traduction soumis à des règles propres à lui.

هي إذن نوع جديد و خاص من الترجمة تخص النصوص الموجهة للاستهلاك السينمائي و التلفزيوني و الإذاعي، ...و غيرها من البرامج و المنتوجات ذات الطابع السمعي أو البصري أو السمعي–البصري معا. و في هذا الصدد يقول "مارتينيث سييرا" –Martínez Sierra–(2004: 20–21):

> En esta misma línea de considerar lo específico de la traducción audiovisual, Agost(…) la define como "una traducción especializada que se ocupa de los textos destinados al sector del cine, la televisión, el vídeo y los productos multimedia"

من جهة أخرى، يمكن تعريف الترجمة السمعية–البصرية من خلال مقارنتها بأنواع الترجمة الأخرى، و في ذلك تقول"كارفاخال سانتشيز" –Carvajal Sánchez–(2011: 3):

> La traducción audiovisual se diferencia del resto de variedades precisamente por el tipo de textos con los que se trabaja. La principal característica representativa de estos textos es que en ellos intervienen dos canales simultáneos, el visual y el auditivo, como su nombre indica, (…)

بالفعل، تتميز الترجمة السمعية–البصرية عن غيرها من أنواع الترجمة بنوع النص الذي يتم ترجمته و الذي يجمع بين عنصرين أساسين يقوم عليهما هذا المجال؛ الصورة و الصوت، و لذا سُمّيت بترجمة السمعي–البصري.

من جهة أخرى، يمكن تعريف ترجمة السمعي–البصري على أنها ترجمة لخطابٍ يكون فيه الصوت و الصورة عنصرين مكمّلين لوظيفته التواصلية، و في تعريفهما لهذا النوع من الترجمة، تقول كل من"دياز" – Diaz– و "رامابيل" –Ramael– (في بوسعيد و إبرير، 2016: 8) عنها أنها: "ترجمة الإنتاج الذي يستكمل فيه البعد اللفظي بعناصره في وسائل الإعلام الأخرى".

يقول "غامبي" –Gambier– (2004: 1) في تعريف آخر للترجمة السمعية البصرية:

> La traduction audiovisuelle (TAV) relève de la traduction des médias qui inclut aussi les adaptations ou éditions faites pour les journaux, les magazines, les dépêches des agences de presse, etc. Elle peut être perçue également dans la perspective de la traduction des multimédias qui touche les produits et services en ligne (Internet) et hors ligne (CD-ROM).

الترجمة السمعية–البصرية، إذا، تشمل جميع الوسائط التي تندرج في مجال السمعي البصري؛ من الشاشة و الراديو و الانترنت و الفيديو...الخ

نستنتج من خلال كل ما سبق أن الترجمة السمعية–البصرية هي ميدان بحث جديد، فهي نوع من أنواع الترجمة الذي ظهر بعد ظهور السينما الناطقة و التي ظهرت معها تساؤلات كثيرة أبرزها: هل يمكن نقلها إلى بلد يتكلم لغة أجنبية و كيف يتم ذلك؟ إلى أن ظهر هذا النوع الجديد من الترجمة و الذي استُنجِد به لحلّ تلك المعضلة.

و مع ظهورها تعددت التسميات، فبالإضافة إلى مصطلح "الترجمة السمعية–البصرية" رأينا اختلاف و تعدد التسميات على غرار "الترجمة السينمائية" و "النقل اللغوي" وكذا "ترجمة الشاشة"...الخ، إلا أن المصطلح الأكثر تداولا و الأكثر شمولية هو "الترجمة السمعية–البصرية".

بناءً على كلّ ما سبق، سنقوم بدورنا باقتراح تعريف لهذا النوع الجديد من الترجمة، فعليه، يمكن القول أن الترجمة السمعية البصرية هي ترجمة فريدة من نوعها يتم فيها مراعاة عنصرين أساسين يُبنى عليهما الخطاب اللغوي، و هما الصوت و الصورة اللذين يقوم عليهما مجال السمعي البصري، كما أن الترجمة السمعية البصرية تشمل جميع الوسائط الإعلامية المعروفة كالتلفاز و السينما و الإذاعة و الانترنت...الخ.

و بعبارة أخرى، يمكن القول أن الترجمة السمعية–البصرية نجحت في جمع كلّ من الترجمة التحريرية و الترجمة الفورية في مجال واحد ألا و هو مجال السمعي البصري،

هذا و يمتاز هذا النوع من الترجمات عن غيره بخضوعه لعاملي زمن القراءة و الإلقاء في الخطاب و عامل كمية المعلومات الصادرة عن الكلام و مختلف أنواع الأصوات من حركة الشفاه إلى المؤثرات الصوتية و غيرها من الوسائل المُستعملة لتأدية الوظيفة التعبيرية المنوطة بالترجمة.

1.1.2.نشأة الترجمة السمعية البصرية:

رأينا سابقا أن الترجمة السمعية–البصرية مرتبطة بمجال الصوتيات و المرئيات و كذا بالمجال الإعلامي بجميع وسائطه، و كما نعلم جميعا السينما هي من أقدم الممارسات في هذا المجال حيث كانت تقوم سابقا على استغلال الصورة فقط من خلال تعابير الوجه و حركات الجسم و اليدين في تمرير رسائلها، ولهذا أُطلق عليها آنذاك تسمية السينما الصامتة، باعتبار أن الخطاب اللغوي لم يكن له مكان فيها، بل كانت قائمةً على لغة الجسد و قد لاقى هذا النوع من السينما نجاحا باهرا عبر مختلف دول العالم بما أنها كانت مفهومةً من قبل الجميع باختلاف ألسنتهم، كما أن صُنّاعها لم يواجهوا أي مشكلة في تسويقها و هو ما كان يُدرّ عليهم أرباحا طائلة.

و مع تطور صناعة السينما ظهر نوع جديد لها، أو بعبارة أصح تمّ إدخال تقنية جديدة في صناعة السينما ألا و هي "الصوت" و بذلك انتقلت تسميتها من سينما صامتة إلى سينما ناطقة و ذلك مطلع القرن العشرين و تحديدا سنة 1928 و هو ما سبب قلقا

كبيرا عند التجار بسبب الخسائر التي قد يتكبدونها نظير عدم تمكنهم من بيع الأفلام لبلدان تتكلم لغة أجنبية، و في ذلك تقول شوارفية(2011: 55):"سبَّبَ إدخال الصوت في الولايات المتحدة الأمريكية قلقا كبيرا للتجارة بشأن الخسارة الممكنة للأسواق العالمية [...]"

فكانت تلك إذن بداية ظهور نوع جديد من الترجمة لجأ إليه صُنّاع السينما كحل لتفادي الخسارة من جهة و لتمكين الشعوب التي تتكلم لغة أجنبية من التمتع بتلك الأفلام من جهة أخرى.

يمكن القول أن الترجمة السمعية-البصرية هي ميدان بحث جديد ساهمت السينما الناطقة بشكل كبير في بروزه و استعماله، و في هذا الصدد يقول "أوريغو كارمونا" Orrego Carmona-(2013: 298):

> La investigación en traducción audiovisual puede considerarse un área relativamente nueva dentro de la traductología. […] Los inicios de la traducción audiovisual se remontan a los inicios mismos de la cinematografía.

نلاحظ هنا مدى ترابط الترجمة السمعية-البصرية بالسينما الناطقة تحديدا كأول مجال لجأ إلى هذا النوع الجديد من الترجمة بعد تعذّر استعمال الأساليب التقليدية و التي لم تكن كافية لمواكبة الطريقة الحديثة في التعبير الفني، و هو ما يشير إليه"كاريبو دارانثيت" Carrillo Darancet-(2014: 29-30) في قوله:

> La TAV surge, a principios del siglo XX, de la necesidad de difundir una nueva forma de expresión artística y de entretenimiento, el cine. La primera manifestación de TAV se produce pues en cuanto se incorpora la palabra a las imágenes en movimiento, (…)

إن الحاجة هي أم الاختراع و هذا ما تأكد في كيفية ظهور أو نشأة الترجمة السمعية البصرية، فكما رأينا سابقا، جاء ظهور هذا النوع من الترجمة نتيجة الحاجة إلى وسيلة ما تمكن صناع السينما من نقل أو تسويق أفلامهم إلى دول أخرى تتكلم لغة غير تلك التي صُنع بها الفيلم، و هو ما كان لهم بعد ظهور هذه الترجمة.

تقوم الترجمة السمعية–البصرية على أسلوبين أساسين هما الدبلجة و السترجة و قد رافق كلاهما ظهور الترجمة السمعية–البصرية و التي تلت ظهور السينما الناطقة، يقول رمضاني(2016: 19–20) في ذلك:

> لقد اختلفت الآراء حول تاريخ ظهور السترجة و الدبلجة، و يتفق جل المنظرين على أن ظهورهما متصل بظهور السينما الناطقة (...)، و انطلقت التجارب الأولى للسترجة في 14أفريل1929 أين تم عرض أول فيلم ناطق باللغة الإنجليزية (...) بالعاصمة الإيطالية روما، بحيث أُدرجت فيه لافتات تحمل عناوين فرعية باللغة الإيطالية (...)، و فيما يخص الدبلجة قام العالم الفزيائي النمساوي (karol jacobs) في سنة 1930 بابتكار ترجمة جديدة تتمثل في استبدال لغة الحوارات بلغات أخرى و سماها بـ(...) الدبلجة، ...

يمكن القول هنا أن الترجمة السمعية–البصرية ارتبطت منذ ظهورها بالسينما الناطقة التي كانت بمثابة صرعة جديدة في صناعة السينما آنذاك من خلال دبلجتها أو سترجتها إلى لغات أخرى حتى يتمكن صُنّاعها من بيعها و بالتالي ضمان استمرار

الربح المادي و تفادي الخسارة التي كانوا سيتكبدونها في حالة ما إذا لم يتم اللجوء إلى هذا النوع من الترجمة.

صحيح أن بروز هذا النوع من الترجمة ارتبط بظهور السينما الناطقة، بل و كانت هي السبب المباشر في اللجوء إليها، إلا أن استمرارها و تطورها يرجع أيضا إلى ظهور نوع آخر من الوسائط السمعية–البصرية ألا و هو التلفاز. و في ذلك يقول"أوريغو كارمونا" –Orrego Carmona–(2013: 298)

> Si bien el inicio de la traducción audiovisual está ligado al cine, su presencia aumento a mediados del siglo pasado gracias al surgimiento y a la expansión de la televisión.

أول ميدان لجأ إلى استعمال الترجمة السمعية–البصرية و الذي كان سببا مباشرا في ظهور نوع جديد للترجمة هو السينما، و لها كل الفضل في ذلك، إلا أنها لم تحافظ على حصريّة استعمالها لوقت طويل؛ فمع تطور التكنولوجيا و اكتشاف وسائط جديدة في هذا المجال توسّعت دائرة استعمال هذه الترجمة الأمر الذي ساهم في تطويرها أكثر.

نخلص في الأخير إلى أن ترجمة السمعي–البصري ميدان جديد برز مع ظهور السينما الناطقة في أمريكا مطلع القرن العشرين و تحديدا سنة 1928، و التي أجبرت صّناعها آنذاك على البحث عن أسلوب جديد يمكنهم من نقل أفلامهم إلى بلدان أجنبية تجنبا للخسارة، كما تعود استمرارية هذا النوع الجديد من الترجمة و توسّع رقعة

استعماله إلى التطور التكنولوجي و اكتشاف وسائط جديدة ساهمت في تطويره و تعريفه لفئة أكبر من المجتمع التي لا ترتاد دور السينما، و بالتالي جلب اهتمام الباحثين لهذا النوع الجديد من الترجمة.

2.1.2.أنواع الترجمة السمعية-البصرية:

يشهد المجتمع المعاصر تناميا سريعا في عدد الصوتيات و المرئيات التي تغزو شاشاتنا كما و تُنقل لنا عن طريق مختلف وسائل الاتصال القائمة على الصورة، بفضل التطور التكنولوجي و ظهور وسائط إعلامية جديدة، أهمها الانترنت، و كذا غزارة البرامج التلفزيونية و تعددها و تضاعف الإنتاج السينمائي و كذلك تزايد العرض و الطلب على الإنتاج السمعي-البصري بمختلف أنواعه و بذلك أصبح استعمال الترجمة السمعية-البصرية أمرا حتميا.

يقوم هذا النوع من الترجمة على عدة تقنيات، أبرزها و أكثرها تداولا و استعمالا هما تقنيتا "السترجة" و "الدبلجة"، و تنقسم البلدان التي تبنّت هاتين التقنيتين إلى فريقين، يضمّ الأول البلدان الأوروبية المتطورة على غرار ألمانيا و فرنسا و إسبانيا التي تستعمل تقنية الدبلجة في ترجمتها للأعمال السمعية-البصرية، بينما تبنّى الفريق الثاني تقنية السترجة على غرار اليونان و البرتغال، و في هذا الخصوص يقول "أوريغو كارمونا" -Orrego Carmona-(2013: 300)

> En Europa, Francia, Alemania, España e Italia han sido tradicionalmente países consumidores de doblaje mientras que Grecia, Portugal, los países nórdicos y Holanda han tenido una mayor inclinación por la subtitulación.

صحيح أن تقنيتا "السترجة" و "الدبلجة" هما من أكثر تقنيات الترجمة السمعية–البصرية استعمالا و هو ما يتضح لنا جليا من خلال مختلف البرامج و المسلسلات و حتى الأفلام التي نشاهدها على قنواتنا العربية و التي تأتينا من الدول الغربية، خصوصا من أمريكا، إلا أن ترجمة السمعي–البصري مجال واسع و متعدد التقنيات، فمن المجحف اختزالها في تقنيتين اثنتين بالرغم من إقرار كلي و من طرف جميع الباحثين على أنهما الأكثر استعمالا، إلا أن ذلك لا يمنحنا الحق في تغييبهما. و في هذا الشأن تقول "أغوست" – Agost–(In Martínez Sierra, 2004: 51-53) :

> La autora considera los canales o modos usados en la traducción de textos audiovisuales e identifica las siguientes modalidades de traducción audiovisual (…):
> El doblaje,…
> La subtitulación (o subtitulado),…
> Las voces superpuestas o voice-over,
> La interpretación simultánea,
> Otras modalidades.

تُعتبر تقنيتا "الدبلجة" و "السترجة" واجهة الترجمة السمعية–البصرية باعتبارهما الأكثر استعمالا و رواجا، إلا أن هذا النوع من الترجمة يشتمل على عدة أنواع أخرى غير أن أغلبها لا يستعمل إلا في حالات قليلة و لذا بقيت مجهولة عند الكثيرين، و هنا يأتي دورنا كباحثين في التعريف بهذه الأنواع و تسليط الضوء عليها. و في خضم حديثها عن أنواع الترجمة السمعية–البصرية تقول "لوكيتش" – Lukiç– (2015: 30):

> La traducción audiovisual incluye varias modalidades de traducción entre las que resaltan, por su difusión y por recibir mayor atención de los investigadores, el doblaje y el subtitulado. Otras variedades de traducción audiovisual importantes son el voice-over o las voces superpuestas, que principalmente se usan en el caso de los documentales,…En el caso de las noticias o los festivales de cine se puede emplear la interpretación simultánea. La audiodescripción para invidentes, y la subtitulación para personas sordas son también modalidades jóvenes que últimamente despiertan el interés por parte de los círculos académicos dado su uso creciente (…).

نلاحظ هنا أن الباحثة اقترحت تصنيفًا لتقسيم أنواع الترجمة السمعية–البصرية يضم خمسة أنواع مراعيةً في ذلك صفة المتلقي و احتياجاته، إلا أن هناك من الباحثين من استرسل أكثر في تقسيمه لأنواع الترجمة السمعية–البصرية مقترحا في ذلك اثنا عشر نوعا، و من أولائك نجد لوصيف(2011: 46–47) التي تصنفهم إلى:

-Le sous-titrage interlinguistique (…)
-Le sous-titrage simultané, en temps réel, pour des interviews en direct…
-Le doublage synchrone
-L'interprétation consécutive, sous trois formes possibles :
En direct, souvent abrégée (…)
Pré-enregistrée (…)
En duplex : …
-Le voice over ou demi-doublage, …
-La narration : …
-Le commentaire : …
-La diffusion multilingue : …
-Le sous-titrage, …
-La traduction simultanée : …
-Le sous-titrage intralinguistique pour les sourds et malentendants.
-L'audio-description (inter ou intralinguistique) …

هذا و قد قسّم الأستاذ " غامبي" –Gambier– بدوره الترجمة السمعية–البصرية إلى اثني عشر نوعا اتفق فيها مع بعض الباحثين و اختلف مع آخرين، و في هذا الصدد يقول سيب(2014: 9–29):

> و قد قسّم الأستاذ Yves Gambierالترجمة السمعية–البصرية إلى اثنى عشر نوعا اتفق فيها مع بعض الباحثين الرواد أمثال /Chaume/Diaz cintas Agost/ Luyken في بعض التصنيفات و اختلف معهم في بعضها الآخر.
>
> 1 الدبلجة
>
> 2السترجة الخارجية
>
> 3 السترجة الداخلية
>
> 4 السّرتلة (السترجة–المتصلة)
>
> 5 السترجة الحية
>
> 6 ترجمة السيناريو
>
> 7 الترجمة بالنظر
>
> 8 الدبلجة–المركّبة
>
> 9 التعليق (الحر)
>
> 10 الوصف–السمعي
>
> 11 الإنتاج–متعدد–اللغات
>
> 12 الترجمة الفورية

لقد اختلف الباحثون في تصنيفهم لأنواع الترجمة السمعية–البصرية كونها مجالًا فتيّا مقارنة بأنواع الترجمة الأخرى، فهو ميدان بحث حديث حداثة التكنولوجيا التي وُفّرت له، إلا أننا لاحظنا أن التصنيف الذي اتّفق عليه أغلب الباحثين الأكاديميين، مع اختلاف بعضهم حول التسمية أو الاستعمال، هو تصنيف الأستاذ "إيف غامبي" الذي صنفها إلى اثني عشر نوعا مراعيا في ذلك كل أنواع النصوص السمعية–البصرية وكذا جميع فئات المتلقين و خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.

في الأخير، سنقدّم بدورنا اقتراح تصنيف لأنواع ترجمة السمعي-البصري مع الأخذ بعين الاعتبار جميع المعايير و النصوص التابعة لهذا المجال و كذا الجمهور المتلقي لهذه الترجمة، و عليه نقترح تصنيف يضم ستة أنواع هي:

1-الدبلجة

2-السترجة

3-السترجة الداخلية؛ هذا النوع موجه بالدرجة الأولى لفئة الصم و ضعاف السمع.

4-الوصف السمعي؛ لفائدة المكفوفين أو الأشخاص الذين يعانون من مشكل في الرؤية.

5-السترجة الحية؛ يُستعمل هذا النوع لترجمة الحوارات و المقابلات الصحفية و هو موجه بالمقام الأول للصم و ضعاف السمع.

6-الترجمة الفورية؛ و تُستعمل أيضا في ترجمة المقابلات و الحوارات المباشرة.

1.2.1.2.الدبلجة:

من كان يتصوّر أنه قد يأتي يوم يتمكن فيه الإنسان من نقل منتوج سينمائي أو تلفزيوني إلى لغات أخرى متيحا بذلك فرصة لأكبر عدد ممكن من المشاهدين ذوي الألسنة المختلفة من التمتع بنفس الفيلم مثلا و بعدة لغات؟

كان بودنا السفر عبر الزمن و الرجوع إلى عشرينيات القرن الماضي، أي قبل ظهور الترجمة السمعية–البصرية ببضع سنين، لنطرح تساؤلنا هذا على الناس في ذلك العصر، و الأكيد أن أكبر المتفائلين آنذاك لم يكن ليتصوّر أنه من الممكن تحقيق ذلك مهما تطورت التكنولوجيا، و إن أخبرناهم أننا قادمين من المستقبل و أنه في عصرنا تتم ترجمة السينما و التلفزيون إلى عدة لغات ما يتيح فرصة مشاهدة نفس العمل لعدة أشخاص و بعدة لغات لكان سيقول أننا مجانين.و لكن في ظل تطور التكنولوجيا السمعية–البصرية خلال القرن الماضي و ظهور تقنية الدبلجة التي احتلت مكانة كبيرة في مجال المرئيات و الصوتيات مزاحمة بذلك تقنيات ترجمية أخرى، أضحت الدبلجة وسيلة ترجمية جدّ ناجعة يُستعان بها في ترجمة أي عمل سمعي–بصري؛ سينمائيا كان أم تلفزيونيا، و نقله إلى أية رقعة من المعمورة.

رغم تعدد تقنيات الترجمة السمعية–البصرية التي تخولنا نقل فيلم أو أي عمل سمعي بصري آخر من لغة إلى أخرى تبقى الدبلجة إحدى أكثر التقنيات استعمالا نظرا لثقافة الجمهور المتلقي، خاصةً في بلداننا العربية، و بما أن الدبلجة هي التقنية التي تهمنا أكثر في بحثنا هذا نظرا لطبيعة المدونة التي اخترناها له و التي جاءت مدبلجة من الاسبانية إلى العربية فإننا سنركز أكثر على هذه التقنية في هذا المجال بغية التقرّب أكثر من مفهومها الدقيق و الإحاطة بجميع عناصرها بدءا بتعريفها و ضبط مراحلها

وكذا خصائصها و تقنياتها و صولا إلى دبلجة الأعمال الموجهة للأطفال و تقصيا على واقع هذه التقنية الترجمية في الوطن العربي.

1.1.2.1.2.مفهوم الدبلجة:

يمكن القول أن مصطلح "دبلجة" هي كلمة اشتُقّت من اللغة الفرنسية و تحديدا من مصطلح –doublage– و تمّ نقلها حرفيا أو تعريبها إلى اللغة العربية، و هو ما يُعرف بعملية النقحرة، و يقابلها باللغة الاسبانية مصطلح –doblaje– يُعرّفها عبد الغاني عراب (في جباري، 2011: 56–57) بالقول:

> تعرف الدبلجة على أنها ترجمة للخطاب السمعي البصري أي الحديث الصادر عن الشريط أو الفيلم ترجمة دقيقة (صوت و صورة) و تعتمد على الأساليب الحديثة المتبعة في الإطار و تعني كلمة دوبلاج نقل الفيلم من لغته الأصلية نقلا كليا عن طريق إضافة الصوت سواء كان حوارا أو تعليقا أو مؤثرات صوتية و غيرها ليناسب البلد الذي سيتم عرض الفيلم فيها و تسمى هذه النسخة "نسخة العرض".

يمكن القول أن الدبلجة هي أكثر أنواع الترجمة السمعية–البصرية استعمالا و ذلك لسهولة تلقيها من طرف المشاهد الذي لا يبذل جهدا عند مشاهدته لأي محتوى سمعي–بصري مدبلج. و تقوم الدبلجة على استبدال أصوات الممثلين الأصليين بأصوات المدبلجين. و في ذلك يقول "أوريي" –Horii–(2015: 6):

> Le doublage est, avec le sous-titrage, la technique de traduction audiovisuelle la plus répandue et la plus connue

> du grand public. Elle consiste à substituer aux voix des comédiens des voix s'exprimant dans une autre langue de manière synchronique, cela afin de diffuser une œuvre dans des pays ne parlant pas la langue dans laquelle cette œuvre a été tournée (…) Le doublage agit donc sur la bande de son, l'image ne pouvant être modifiée.

يقف دور الدبلجة، إذا، عند الحوار الذي تستبدله بحوار آخر يناسب سنّ المتلقي وكذا ثقافته و ديانته، أما الصور أو المشاهد فهي خارجة عن نطاق صلاحيات الدبلجة وبالتالي عن الترجمة بصفة عامة.

أما أبو شادي (في جباري، 2011: 57) ، فيقول عن الدبلجة أنها: "إعادة تسجيل الحوار أو التعليق بعد ترجمته من لغة الفيلم الأصلية إلى لغة أخرى".

و في نفس السياق يقول "شافيس غارسيا" –Chaves García–(2000: 44):

> El doblaje consiste en reemplazar la banda de los diálogos originales por otra banda en la que estos diálogos aparecen traducidos a la lengua término y en sincronía con la imagen.

يمكن القول إذن أن الدبلجة تُعنى بالدرجة الأولى بالخطاب أو بالحوار الذي يتضمنه المنتوج السمعي البصري محل الدبلجة ليتم نقله من لغته الأصلية إلى لغة البلد الذي سيُعرض فيه، و في ذلك يقول "أونغارو" –Hungaro– : In Palencia Villa, 2002) :18)

> Es el proceso cinematográfico que consiste en una nueva grabación separada del texto de un film traducido en la lengua del país en el cual será exhibido. Esta nueva grabación del sonido, aparte de la banda original de ruidos y música, tiene que ajustarse a la película de forma que los nuevos sonidos del discurso coincidan con los movimientos

> de los órganos articulatorios tan perfectamente como sea posible.

و في نفس السياق تضيف لوصيف(2011: 70) قائلة:

> C’est un procédé technique qui consiste en le remplacement du dialogue d’un film ou d’un programme télévisé par un autre enregistré dans une langue outre que celle d’origine et pour se faire il faut que les mouvements des lèvres correspondre aux paroles prononcées, (…).

الدبلجة إذن هي عملية استبدال الحوار الأصلي لعمل سينمائي ما بحوار آخر في اللغة المُترجم إليها، و هو ما تؤكده "أغوست"–Agost–(In Martínez Sierra, 2004: 55) بقولها:

> La técnica del doblaje consiste en sustituir la banda sonora de un texto audiovisual por otra banda sonora.

يمكن القول هنا أن الدبلجة تقوم على استبدال أو إخفاء حقيقة النص السمعي–البصري بحقيقة أخرى تتناسب و ثقافة البلد المُترجم له حتى لا تشكل النسخة المدبلجة صدمة عند المتلقي إذا ما كانت مغايرة تماما لقيمه و ثقافته و ديانته.

أجمعت جميع التعريفات التي تطرقنا إليها على أن الدبلجة هي عبارة عن تقنية ترجمية تقوم على استبدال اللغة المنطوقة أو الحوار الذي يتضمنه أي عمل سينمائي كان بلغة البلد الذي سيُعرض فيه هذا العمل و ذلك عن طريق وسائل و تقنيات متطورة متخصصة في ذلك و التي تضمن التطابق بين الصوت و الصورة.

من خلال كل ما سبق، يمكن القول أن الصورة قد اتّضحت، و لو قليلا، ما يخوّلنا أن نرسم أول فكرة عن تقنية الدبلجة التي يمكن أن نعرّفها، تأكيدا للتعريفات السابقة، على

أنها ترجمة الخطاب السمعي–البصري و إعادة تسجيله بأصوات جديدة و لغة مغايرة للغته الأصلية معتمدين في ذلك على أساليب حديثة شريطة أن تتطابق الأصوات الجديدة مع حركات شفاه الممثلين الأصليين، كما يمكن القول أن ما يُميّز هذه التقنية عن غيرها من تقنيات الترجمة السمعية–البصرية و ما يجعلها الأكثر طلبا من قبل المشاهد هي سهولة تلقيها؛ فعلى عكس السترجة مثلا، التي يكون المشاهد فيها مشتتا بين متابعة القصة و التمتع بها أو قراءة السترجة لفهما، لا تفرض الدبلجة بذل أي جهد من أي نوع كان من طرف المشاهد.

2.1.2.1.2.مراحل عملية الدبلجة:

رأينا فيما سبق أن الدبلجة هي من أكثر تقنيات الترجمة السمعية–البصرية طلبا من قبل المتلقي نظرا لسهولة تلقيها، إلا أن ذلك قد يكون سلاحا ذا حدين؛ فما يكون تلقيه سهلا بالنسبة للمشاهد يكون تحقيقه صعبا على صُنّاع الدبلجة و القائمين عليها، بحيث يكون صُنع نسخة مدبلجة لفيلم سينمائيّ أو لمسلسل بلغة أخرى غير تلك التي تمّ تصويره بها عملية معقّدة و غير هيّنة على الإطلاق، على عكس ما يعتقده الكثيرون، و للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه يحقق لنا السلامة و السلاسة التي من المفروض أن يتّسم بهما أيّ عمل مدبلج، لابدّ من المرور بعدة مراحل ترتكز عليها هذه التقنية كقانون يسيّرها، و هو ما يتطلب تظافر جهود جميع المساهمين في عملية

الدبلجة و توفير كل الطاقات و الإمكانيات اللازمة، و في هذا الخصوص يقول "لودوفيتش" –Ludoviç– (2008: 8):

> Le doublage fait appel à des compétences particulières : détecteurs, adaptateurs, dialoguistes, directeurs artistiques, calligraphes, comédiens. Mais aussi à des « métiers de l'ombre » : techniciens de nodal, recordeurs, monteurs, ingénieurs du son, mixeurs.

يتبين لنا، هنا، أن الدبلجة ليست بتلك العملية السهلة الهينة التي يظنها الكثيرون، فهي ممارسة صعبة و معقدة تمرّ بعدّة مراحل و تتطلب توافر و تظافر جهود كثير من أصحاب المهن المتعلقة بمجال السمعي–البصري لإتمامها، دون أن ننسى المراحل المتعلقة بالترجمة، بما أن الدبلجة قبل كلّ شيء هي تقنية ترجمية، و التي تقول فيها جباري(2011: 62) ما يلي:

1– يتمّ تحديد بداية و نهاية كلّ جملة في الحوار، كلّ حركة أو همسة يقوم بها الممثّل.
2– يقوم المترجم بعمليّة التّرجمة تزامنا مع مشاهدة الفيلم لكي يترجم كلّ كلمة في سياقها الصّحيح.
3– ثمّ تأتي عمليّة مراجعة النّص المُترجم و تطويعه ليلائم الصورة.

أما لوصيف(2011: 72–73)، فتقسّم مراحل عملية الدبلجة إلى ثلاثة مراحل أساسية؛ مرحلة أولى قبل الشروع في التكييف حيث تستلم دار الدبلجة نسخة كاملة للفيلم بهدف تكييفه مع لغة أخرى و مرحلة ثانية تتمّ فيها عملية التكييف إذ يقوم المترجمون بالترجمة محترمين في ذلك قواعد التناسق و لغة و ثقافة البلد المترجم إليها و مرحلة ثالثة و أخيرة بعد التكييف و فيها يقوم المترجمون و المدبلجون بتنسيق عملهم لبعث

الحياة في الحوار الجديد.و عليه يمكن القول أن تكييف الأعمال المدبلجة حسب ثقافة و لغة البلد المُترجم إليها هو من أبرز مراحل هذه العملية.

صحيح أن التكييف هو نقطة حساسة و جدّ مهمة في عملية الدبلجة، فمن خلاله نستطيع إعطاء صبغة جديدة للعمل المُدبلج تكون مناسبة و متماشية مع لغة البلد المُترجم إليها و كذا ثقافته وتقاليده، إلا أن الدبلجة كتقنية ترجمية متطوّرة لا يمكن اختزال مراحلها في عنصر واحد، نقصد به التكييف، بل هو حلقة مهمة ضمن سلسلة طويلة و معقدة من المراحل التي تمرّ بها هذه العملية من اختيار العمل إلى تسليم نسخته المدبلجة.

تمرّ عملية الدبلجة بعدة مراحل كما و يشارك فيها عدة متدخلين لإنجاحها، و في هذا الخصوص يقول "مارتينيث سييرا" –Martínez Sierra–(2004: 69):

> En el proceso de doblaje se suceden diversas fases, como la traducción, el ajuste o adaptación, la dirección e interpretación o las mezclas, sin olvidar otras etapas en las que participan agentes como las distribuidoras, las empresas y cadenas de televisión, los asesores lingüísticos, etc.

يتّبع المترجم جميع هذه المراحل التي تشدد على أهمية العلاقة بين النص و الصورة، و لضمان دبلجة جيّدة يجب إخفاء كلّ ما من شأنه أن يرمز للعمل الأصلي أو أن يوحي بأنه نسخة منه، و هذا ما يتطرّق إليه "كاهان" –Kahane– (In Chaume Varela, 2005: 07) بقوله:

> [...]el doblador habla sincronizadamente con el personaje e incluso con el movimiento de sus labios. Lo que se entiende

> por un buen doblaje hace desaparecer toda diferencia entre personaje, protagonista y doblador. Ante el público se quiere confundir toda frontera. La marca de un buen doblaje es la desaparición de la frontera […]

من خلال قوله هذا، يؤكّد "كاهان" على أن الدبلجة الجيدة هي تلك التي لا تترك مكانا للشائبات بل تحرص على أدق التفاصيل و تحترم جميع الشروط اللازمة للقيام بهذه العملية على أكمل وجه فتكتسب بذلك صفة الدبلجة الناجحة أو الجيّدة عن جدارة.

من خلال بحثنا في مراحل عملية الدبلجة استوقفنا تقسيم "لودوفيتش" –Ludoviç– (2008: 9–10) الذي أطلق عليه تسمية "سلسلة الدبلجة، من النسخة الأصلية إلى النسخة النهائية" حيث الذي جاء على شكل مخطط بياني يوضّح جميع المراحل التي تمرّ بها هذه العملية، نستعرضه فيما يلي:

Doubleur
1. Réception du film VO (image et son)
Directeur artistique/Chef de plateau, superviseur
2. Projection
Doubleur/Détecteur externe
3. Détection
Adaptateur
4. Adaptation
Adaptateur/Directeur artistique
5. Vérification
Doubleur/Calligraphe
6. Calligraphie
Directeur artistique
7. Direction artistique
Directeur artistique/Chef de plateau, Comédiens,
Superviseur
8. Enregistrement et auditorium
Mixeur/Ingénieur du son, Directeur artistique
9/ Mixage
Doubleur
10. Envoi du film en VF chez le client.

يمكن القول عن هذا التقسيم للمراحل التي تمرّ بها عملية الدبلجة أنه شامل و مُفصّل، كما أنه اشتمل على المراحل و كذا الأشخاص المسؤولين على كل مرحلة بشكل دقيق و هو ما نعتبره أمرا إيجابيا و مفيدا للبحث و للباحثين المهتمين بهذا المجال.

بالرغم من التطور الذي ما فتئت تشهده التكنولوجيا في المجال السمعي–البصري بكلّ تفرّعاته، و ما آلت إليه الدبلجة ،خصوصا، من ازدهار و تبلور في الوسائل المُستعملة في هذه التقنية إلا أنها، و كغيرها من تقنيات الترجمة، تترك ثغرات و تسودها نقائص تعرّضها للانتقاد، و هو ما يشير إليه "فوسيت"–Fawcett–(في شوارفية، 2001: 67) عندما يقول:"ندرك دوما، في الفيلم المدبلج، من خلال الصور و عدم تطابق حركات الفم وجود لغة و ثقافة أجنبيتين [...] "

و عليه، يمكن القول أنه و بالرغم من المجهودات الجبارة التي يقوم بها جميع المساهمين في عملية الدبلجة بغية استبدال كلّ ما هو أجنبي بما يُمثّل عالم المتلقّي؛ كثقافة و عادات و لغة، أو على الأقل التقرّب منه قدر الإمكان، إلا أنه كثيرا ما تسود العمل ثغرات تعيق أو بالأحرى تنقص من مصداقيّته، و خصوصا ما يتعلّق بالصورة التي تكون العائق الأكبر في وجه اكتمال هذه المهمة على أكمل وجه.

يمكن أن نخلص، من خلال كل ما سبق، إلى أنه قد اتّضح الآن لكلّ من كان يعتقد أن الترجمة السمعية–البصرية عامة و الدبلجة خاصة هي عملية سهلة و هيّنة أنه كان على خطأ، فالجمهور المشاهد لهذه الأعمال المُدبلجة لا يعي صعوبة القيام بهذه

العملية؛ فبصفته مشاهدًا لا يكترث بما يمرّ عليه العمل الذي هو بصدد مشاهدته كما لا يولي أهمية للتفاصيل الصغيرة من حركة أو همسة، أو حتى حركة شفاه و التي يحسب لها المُترجمون و التقنيون و جميع المشاركين في الدبلجة ألف حساب، كما أن الفيلم المُدبلج الذي تستغرق مشاهدته ساعتين، قد تستغرق دبلجته أسابيع حتى يكون العمل في مستوى التطلعات.

3.1.2.1.2.دبلجة الأعمال الموجهة للأطفال:

يربط كثير منّا الأعمال السمعيّة–البصرية الموجهة للأطفال بالرسوم المتحرّكة، و قد يرجع ذلك لترسّخ مفهوم خاطئ، و خاصة في مجتمعاتنا العربية، يحصر المجال السمعي–البصري الموجه للأطفال بالرسوم المتحرّكة على وجه الخصوص، ما يجعلنا نسهو أو نتناسى وجود أعمال سمعية–بصرية أخرى تُنتج لهذه الشريحة من المجتمع نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، الأفلام السينمائية و الدرامية و البرامج التثقيفية و الترفيهية التي تخاطب سنّهم و تنمّي معارفهم، و التي أصبحت اليوم تنافس أضخم الإنتاجات كما و تتنافس أكبر القنوات على شراء حقوق بثّها، بما في ذلك تلك المدبلجة.

يتبنّى أغلب منتجي الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال تقنية الدبلجة في ترجمتهم لهذه الأعمال بغرض تسويقها لبلدان أجنبية، فهم يُدركون تماما أنهم بصدد

التعامل مع فئة حساسة من المجتمع و أصغر شريحة فيه؛ الأطفال، لذا يجب توخّي الحذر خلال عملية الترجمة و الدبلجة على حدّ سواء، بحيث تضمن لهم هذه الأخيرة سهولة التلقّي و الفهم دون بذل مجهودات كبيرة بما أن أغلبهم لا يتقن القراءة بعد.

يُصرّ بعض الباحثين على أن أفضل تقنية ترجمية يمكن استعمالها في ترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال هي الدبلجة، و ذلك لخصوصية هذه الشريحة، نذكر منهم باكر(في شوارفية، 2011: 69) حيث تقول:"...أما ما تفضل دبلجته فهي برامج الأطفال و المسنين: الرسوم المتحركة، عروض الدمى، البرامج العلمية و الفنية، الرياضة و أحداث عامة هامة أخرى، و كذا برامج المنوعات و الدراما حيث يسود عامل الترفيه".

نحن بدورنا نشاركها الرأي، بل و نعتقد أنه لا سبيل لترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال إلا بدبلجتها و ذلك لعدّة اعتبارات أهمها خصوصية هذه الشريحة من المجتمع من حيث سنّهم و قدراتهم الفكرية و اللغوية؛ فأغلبهم لا يجيدون القراءة، كما أن من يجيدها منهم قد لا يستطيع مجاراة نسق السترجة السريع و فهم جميع ما يُكتب، و عليه تكون الدبلجة الحل الأنجع.

تشهد سوق ترجمة الأعمال السمعية–البصرية، و خاصة تلك الموجهة للأطفال منها، على هيمنة تقنية الدبلجة و ترأّسها قائمة تقنيات الترجمة السمعية–البصرية، و يرجع

السبب في ذلك إلى قدرتها في نص الحوار و تكييفه بما يخدم ثقافة البلد المُدبلج إليه، و في هذا الخصوص يقول "لينين"–Lenin– (في شوارفية، 2011: 4):

> السينما هي أهم الفنون على الإطلاق لقدرتها الفائقة على بلورة الرأي العام و توجيه تفكيره إلى حيث تشاء، مما جعلها عرضة للرقابة، و أدى بالدول الغنية المستوردة للأفلام إلى استخدام الدبلجة، بدلا من العنونة، حتى تستطيع التحكم في نص الحوار و تكييفه كيفما تريد بما يخدم مصالحها، ...

بعد التأكيد على أهمية الدبلجة في ترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال، سنركّز اهتمامنا الآن على مشكل آخر؛ اللغة المستعملة في الدبلجة بالنسبة لمجتمعاتنا العربية، بما أن اللغة المشتركة بيننا كعرب هي اللغة العربية إلا أن كلّ بلد يتكلّم لهجة خاصة به أو ما يُعرف بـ"العامية"، و بناءً على ذلك هناك صراع قائم حول اللغة المستعملة في الدبلجة ما أدّى إلى انقسام آراء الباحثين في هذا المجال؛ بين مؤيدي الترجمة باللغة العربية الفصحى و مؤيدي الترجمة بالعامية في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال.

هناك فئة أولى يُصرّ باحثوها على ضرورة الدبلجة باللغة العربية الفصحى و حجّتها في ذلك المحافظة على الهوية العربية من خلال المساهمة في التربية اللغوية للأطفال و إثراء رصيدهم المعرفي، كما أن الدبلجة إلى اللغة العربية الفصحى ستكون مفهومة من قِبل كلّ الأطفال العرب باختلاف بلدانهم و لهجاتهم.

من بين هؤلاء نذكر طرابلسي(2010: 124–125) التي تؤكد على إيجابيات الدبلجة بالعربية و التي تعود بالإيجاب على الطفل العربي، و في ذلك تقول:

> و من الآثار النافعة للتلفزيون، زيادة الحصيلة اللغوية عند الأطفال و تعزيز استخدام اللغة الفصحى لديهم، و أي مراقب في البيت لأطفال الأسرة يلحظ استخدام الطفل لمفردات جديدة، ما كان له أن يعرفها لولا متابعات المسلسلات المدبلجة بالفصحى، و لولا متابعة البرامج التعليمية مثل: افتح يا سمسم، و المناهل، و غيرها.

إن هاجس هذه الفئة من أصحاب الدبلجة إلى الفصحى هو الآثار السلبية التي قد تُخلّفها الدبلجة إلى العامية في حال ما إذا تمّ تبنّيها، و يتجلى ذلك من خلال لغة الطفل التي تبقى عامية، و في هذا الشأن يقول حسان(2012: 235):"الآن معظم الشركات المصرية تدبلج باللغة العامية، و لاسيما التي تدبلج أعمال الشركة الأمريكية (والت ديزني) فقد طلبت هذه الشركة الدبلجة باللهجة المصرية؛ و لا يخفى ما في ذلك من إضعاف للغة العربية الفصحى".

و في نفس الصدد تقول مكيري (2010: 20):

> فإذا تتبّعنا بعض القنوات التّلفزيونية فسنجد أنها تستعمل أو توظّف اللهجات العاميّة المنطوية على مخاطر على سلامة لغة الطفل [...] ما يجعلها تخلّ ببعض من شروط اللغة السّليمة، و يتجلّى ذلك عن طريق تداخل المفردات و التّراكيب اللّغوية كما هو الحال في الدّبلجات و التّرجمات الرّديئة المتضمّنة لتراكيب مفبركة و الانحرافات النّطقية المستخدمة فيها.

يمكن القول أن هؤلاء الباحثين يؤيدون استعمال اللغة العربية الفصحى في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال بغية ترسيخها في أذهانهم و ضمان تنشئة فكرية و لغوية سليمة لهم، و كذا تثقيفهم بطريقة مسلّية و تلقائية دون أن يشعروا بالملل من جرّاء استعمال اللغة العربية الفصحى.

هناك فئة أخرى لا تُحبّذ كثيرا فكرة دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال إلى اللغة العربية الفصحى، بل تُفضّل دبلجتها إلى اللغة العامية بحيث يعتبرونها الأفضل في مثل هذه الحالات، كما و تكون أكثر ترفيها و تسليةً حسبهم.و عن هذه النقطة تحديدا، تسترسل أمين (2014) في الحديث عن تجربتها الخاصة، فتقول:

> أذكر كم صدمت عندما شاهدت حلقة من برنامج "تيلي تبيز Teletubbies" مدبلجًا بالعربيّة، بينما في النسخة الانجليزية تتحدّث الشّخصيّات بلغة الأطفال الرّضع، في العربيّة يتحدّثون الفصحى!و هذا منذ سنوات ما قبل المدرسة و حتى المراهقة يُرغم الطّفل العربي على مشاهدة برامج الأطفال كأداة تعليميّة بدلًا من وسيلة ترفيه بحت. لماذا يُسمح للبالغين بمشاهدة جميع مسلسلاتهم و برامجهم الترفيهيّة بلهجاتهم العاميّة المحليّة بينما يُحرم الأطفال من هذه المتعة البسيطة لأنّهم يجب أن يخضعوا للتّعليم بشكل متواصل دون أيّ متّسع للتّرفيه؟

نفهم من هذا الكلام أن أيّ عمل سمعي–بصري كان موجّهًا للأطفال لا يجب أن تتمّ دبلجته بالفصحى، لا لشيء سوى أن ذلك قد يُجرّده من وظيفته الأصليّة المتمثّلة في الترفيه و التسلية، و تُكسبه صفة جديدة غير مُحبّبة كثيرا لا من قِبل الأطفال و لا حتى الكبار، ألا و هي الصفة التعليمية، و على هذا الأساس فإن الأعمال الموجّهة للأطفال إذا ما دُبلجت إلى الفصحى ستفقد لا محالا الكثير من رونقها و شقّها الترفيهي لتبدو بذلك غريبة بالنسبة للأطفال و قد يُؤدي بهم ذلك إلى النفور منها. تشاركها مبارك (2014) الرأي نفسه، حيث تقول في هذا الخصوص: "شخصياً، أنا أحب العربية الفصحى كثيرا، لكنني أجد أن استخدامها لدبلجة أفلام و مسلسلات

الأطفال أو حتى الأفلام و المسلسلات العادية يفقد هذه الأعمال كثيرا من خصائصها الفنية و يترك المشاهد غير مكتفٍ".

يمكن القول إذن أن استعمال الفصحى في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال قد ينقص من قيمتها، حسب هؤلاء، و يؤدي بها إلى الشذوذ عن غايتها الأصليّة التي وُجدت من أجلها، ألا و هي الترفيه و التسلية، كما تُخلّ بحقّ ترجمة المعنى لأنها في لغتها الأصلية تتحدّث بالعامية، و لذا فهم يُرجّحون كفّة العامية في دبلجة مثل هذه الأعمال.

بعد البحث في موضوع دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال تبيّن لنا أن لغة الدبلجة في هذه الأعمال ليست هي المشكل الوحيد الذي عرف انقسام الباحثين حوله، بل هناك انشغال آخر حول جواز دبلجتها من عدمه. فهناك من هم ضدّ استيراد هذه الأعمال من الخارج أصلا، ناهيك عن دبلجتها إلى العربية، و في هذا الشأن يقول علاء الدين (2010):

> و ذكرت تلك الدراسات أن هذا الوعي الضّعيف بثقافة الطّفل و السّينما الخاصّة به يقودنا حتما إلى جلب أفلام كرتونيّة يابانيّة و أمريكيّة لا تتوافق مع ثقافتنا، و من ثمّ يتّم دبلجة العمل بصوت عربي، و هو ما يعني الاستخفاف بالعقليّة الواعدة للأطفال التّي تستطيع التّمييز بين الأحداث و الصّوت و مدى التّناقض بينهما.

يرى هؤلاء أن دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال ما هي إلا مضيعة للوقت، لأنه و ببساطة لا يمكن طمس هوّية العمل الأصلي مهما اجتهدنا في دبلجته،

فالصورة تعكس دائما التناقض بينها و بين الصوت و هو ما يعتبره هؤلاء استخفافا بالعقليّة العربية عامة، و عقلية الأطفال الفطنين خاصة.

من جهة أخرى، هناك من يدافعون بشدة عن الدبلجة، بل و يُروّجون لها، مبرّرين ذلك بنقص الإمكانيات الخاصة بالإنتاج السينمائي الموجه للأطفال في العالم العربي، كما أنهم يرون أن الدبلجة أقلّ تكلفة، و هو ما تفسّره د.بشرى (2010: 199) بالقول:

> و تظلّ ترجمة الأعمال المستوردة و دبلجتها أنسب ماديا، من القيام بالإنتاج، القائم على سلسلة مركّبة من التّجهيزات و الوظائف المتخصّصة المستنزفة للوقت و للجهد و للمال، في حين نجد التّرجمة، لا تبلغ تكلفتها، حدود المبالغ المرصودة للإنتاج فترتبط القّضيّة بفكر تجاري يمّثل فيه ترويج المتنج حلقة أساس، و تبقى المعادلة المناسبة لمنطق السّوق مقتصرة، على الدّبلجة. و من الشّعارات السّائدة في مجال صناعات المضمون: "لا تُنتج ما دمت قادرا على الشّراء.

شهدنا تعددا في الآراء حول جواز استيراد الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال و دبلجتها من جهة، و كيفية القيام بذلك و إلى أي لغة من جهة أخرى. و عليه، يمكن القول أننا مع استيراد هذه الأعمال و بالتالي دبلجتها إثراءً لثقافة الطفل و توسيعا لمعارفه و مداركه، و فيما يخصّ اللغة المستعملة في الدبلجة فإن لدينا رأيا وسطا؛ هناك أعمال ذات طابع ترفيهي محض و بالتالي لا فائدة من دبلجتها إلى الفصحى التي ستفقدها، و لو القليل، من هذه الميزة أو الغاية و قد يشعر الطفل بالملل من جرّاء متابعته لها. و بالمقابل، هناك أعمال تكون ذات طابع تعليمي و ترفيهي في آن واحد

و بالتالي لا ضير من دبلجتها بالفصحى، مع مراعاة الجانب الترفيهي لها و الحرص على نقله إلى النسخة المدبلجة.

2.2.خصائص المترجم السمعي البصري:

بعد أن تطرّقنا إلى أنواع الترجمة السمعية–البصرية و ركّزنا في دراستنا هذه على تقنية الدبلجة باعتبارها من أكثر التقنيات استعمالا في هذا النوع من الترجمة، ارتأينا أن نُخصّص جانبا من بحثنا لعنصر مهم لا يمكن الحديث عن الترجمة السمعية البصرية في غيابه؛ ألا و هو المترجم المُتخصّص في ترجمة الصوتيات و المرئيات بصفة عامة، و تبيان دوره و أهميّته من خلال التركيز على الخصائص التي تُميّزه عن غيره من المترجمين.

أول ما يمكن قوله في هذا الخصوص، أو بعبارة أصحّ، أول ما يُميّز المُترجم المُتخصّص في السمعي البصري هو اكتسابه، بالإضافة إلى تسمية مُترجم، للقب "مُكيّف"و ذلك نظرا لاجتهاده المُتواصل في تكييف الأعمال السمعية البصرية التي هو بصدد ترجمتها وفق ما يتناسب مع ثقافة و لغة البلد أو اللغة المُترجَم إليها، و في هذا الشأن تقول لوصيف (2011: 51):

> Le statut des traducteurs de l'audiovisuel, considérés plus comme des adaptateurs que des traducteurs, a longtemps été délaissé. Cependant la traduction audiovisuelle est devenue de nos jours un secteur capital du dossier sur les droits

> d’auteur et sur la paternité intellectuelle. Ainsi, le traducteur de l’audiovisuel n’est plus sous statut d’intermittent du spectacle mais plutôt payé en droits d’auteur.

نحن كمشاهدين لا نرى إلا ما يصلنا، و لا نقف على المراحل التي يمرّ بها أي عمل سمعي–بصري كان قبل أن يُعرض على شاشاتنا، فبالنسبة لنا الأمر هيّن و لا يعدو أن يكون مجرّد نقل أو ترجمة لحوار من لغته الأصلية إلى لغة البلد المُترجم إليه، إلا أن الحقيقة مغايرة تماما لتصوراتنا؛ فترجمة السمعي–البصري ليست بتلك السهولة و لا البساطة التي نتخيّلها كما أن المُترجمين يبذلون مجهودات جبارة و يقومون بعمل مضنٍ حتى يخرج العمل المُترجم –سواء بتقنية الدبلجة أو السترجة– بالصورة التي تصلنا.

تضيف لوصيف (2011: 51) في نفس السياق:

> Une jourrnée de travail pour obtenir 10 minutes de film! C’est ce qui résume tout l’art difficile du métier de traducteur audiovisuel.

نلاحظ هنا أن ترجمة الأعمال السمعية–البصرية هي من أصعب أنواع الترجمة،بل أكثرها استهلاكا للوقت و استنزافا للطاقة، فقد تستغرق ترجمة فيلم شهرا كاملا أو ربما أكثر، و خاصة إذا ما تعلّق الأمر بفيلم للأطفال؛ حيث يبذل المترجمون مجهودات مُضاعفة نظرا لخصوصية الجمهور المتلقي.

يلعب مُترجم السمعي–البصري دورا مهما و حساسا في الوقت عينه، خاصة فيما يتعلّق باختياراته اللغوية؛ إذ يجد نفسه أمام حتمية اختيار مفردات ذات وظيفتين: التطابق مع سياق الصورة و التماشي مع ثقافة البلد المُترجم إليه، و عليه يمكن القول

أن أول ميزة يجب توفّرها في مُترجم المرئيات و الصوتيات هو أن يكون مُترجمًا فوق لساني؛ أي أن تتعدّى الترجمة من اللغة إلى الثقافة، و هو ما يشرحه الباحث و المُترجم "كاسترو رويغ" –Castro Roig– (2) حيث يقول:

> Lo primero que debe hacer un traductor en ciernes es algo netamente extralingüístico : valorarse; tener en cuenta la importancia de su papel, ser consciente del legado que recibe de otros traductores que, como él, se responsabilizaron de transmitir la palabra y la cultura en épocas anteriores.

يمكن القول، إذن، أن مترجم السمعي–البصري يحمل على عاتقه مسؤولية مضاعفة؛ بحيث لا يكون تركيزه منصبّا على إيجاد مرادفات لمفردات و عبارات و صِيَغ لغوية من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف و فقط، أي بعبارة أخرى، يتعدّى دوره الجانب اللغوي أو اللساني إلى أبعد من ذلك؛ فهو يختار من الكلمات و المفردات ما يتناسب مع ثقافة و عادات البلد المُترجَم إليه. و عليه نخلص إلى أن المُترجم هنا يلعب دورا جوهريّا في إنجاح النسخة المُترجمة لأي عمل سمعي–بصري كان بما أنه يقوم بدور فوق–لساني من خلال ترجمته للكلمة و تكييفها مع ثقافة البلد و اللغة المُترجم إليها.

مع التطور الذي يشهده عصرنا الحالي، خاصة في مجال الإعلام و الاتصال، أصبح من الضروري الإحاطة بهذه التكنولوجيا و استعمالها فيما يخدمنا و يساعدنا على تحسين أدائنا في مختلف الميادين. و بما أننا نطرح و نعالج موضوع الترجمة السمعية البصرية، أضحى اليوم واجبا على جميع مُترجمي هذا النوع الإلمام بأكبر قدر ممكن

من وسائل الإعلام و الاتصال و التعود على استعمالها خلال تأديتهم لمهامهم الترجمية. و في هذا الشأن يقول "مايورال أسانسيو" –Mayoral Asensio–(2002: 7):

> Además de las habilidades clásicas que se les sigue requiriendo a los traductores (…), el nuevo traductor de productos multimedia debiera estar familiarizado con las actividades de
> Doblaje
> Subtitulado
> Diseño gráfico, retoque gráfico
> Edición de vídeo
> Localización, compilación
> Internet e intranet

نخلص في الأخير إلى أن مُترجم السمعي–البصري يكون أكثر شموليّة من أي مُترجم آخر؛ فبالإضافة إلى المعايير التي يجب توفّرها في المترجم بصفة عامة (إتقان تامّ للغة المصدر و اللغة الهدف، و أن يمتلك ثقافة عامة جيّدة في كلتا اللغتين) يتميّز مُترجم السمعي–البصري عن غيره من المترجمين بكونه مُترجما فوق–لسانيّ؛ أي أنه يذهب إلى أبعد من الكلمة في حدّ ذاتها، فيحاول قدر المستطاع أن يضعها في السياق الذي يتناسب مع ثقافة البلد الذي هو بصدد الترجمة له، كما يجب عليه الإلمام بجميع تكنولوجيات الإعلام و الاتصال و حسن استخدامها بما يضمن تحسين أدائه الترجمي في كلّ مرة. بعبارة أخرى، يمكن تسمية مترجم السمعي–البصري بالمترجم المُكيّف.

1.2.2.التكييف في الترجمة:

تعددت المفاهيم و تباينت الآراء حول ماهية مصطلح "تكييف" بين من يصنفه كلواء للترجمة، و من يدرجه ضمن الإبداع الفني و الذي بدوره يندرج ضمن حرية المترجم، كما أن هناك من يضعونه بين الاثنين؛ فلا هو ترجمة صريحة و لا إبداعا شخصيا. من بين هؤلاء و أولئك سنحاول دراسة مختلف التعريفات التي وردت في هذا الخصوص لنخلص في الأخير إلى تعريف واحد يكون موضوعيّا و يخدم موضوع بحثنا هذا.

يُعرّف "كلينقبرق" –Klingberg– (في أويتينن، 2018–2019: 73) التكييف في الترجمة عموما أنه: "ترجمة تعبير من لغة المصدر عن طريق تعبير في اللغة الهدف يكون له وظيفة مماثلة في تلك اللغة"

أي أن التكييف في الترجمة هو ترجمة معنى تعبير ما في اللغة المصدر يصعب ترجمته حرفيّا بمعنى يكون قريبا من ثقافة اللغة الهدف دون الإخلال بالنص العام.

و من جهتها، تُعرّف الأكاديمية الملكية الإسبانية (RAE In Palerm Ribas, 2015:9) مصطلح تكييف على أنه:

> …, el diccionario de la Real Academia Española de la lengua lo define como modificar una obra científica, literaria, musical, etc, para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original.

أول ما يمكن قوله عن التكييف هو أنه حل من بين الحلول التي يلجأ إليها المترجم عندما تستعصي عليه الترجمة، و في هذا الخصوص تقول "كودلونو" –Codleanu– (2002: 57):

> Le terme adaptation est toujours mentionné par les théoriciens de la traduction parmi les solutions aux difficultés de transfert de la charge culturelle du texte de départ (TD) en texte d'arrivée (TA).

و في نفس السياق يضيف "دوليل" –Delisle– (In Lungu-Badea, 2002 :56):

> Procédé de traduction qui consiste à remplacer une réalité socioculturelle de la langue source (LS) par une autre propre à la socioculture de la langue cible (LC).

و عليه، يلجأ المترجم لاستخدام أسلوب التكييف أساسا لترجمة أو لإيجاد مكافئ لكلمة أو لعبارة ما في اللغة المترجم إليها و التي قد لا يمكن ترجمتها إلا باستعمال التكييف.

تقول "مالينغريت" –Malingret– (2002: 791–795) في ذلك:

> Il est vrai que l'adaptation est avant tout une façon de traduire l'intraduisible (…). Les adaptations peuvent être générées par des difficultés purement linguistiques, par des termes ou des expressions intraduisibles dans la mesure où ils véhiculent une réalité étrangère absolue, ou par des mots connotés différemment.

فالتكييف، إذن، هو عبارة عن وسيلة يلجأ إليها المترجم بغية إيصال المعلومة بطريقة يراعي فيها ثقافة المتلقي و تمكنه في الوقت نفسه من تجاوز الصعوبات و العقبات التي قد تقف عائقا أمام إبداعه، فيتجاوز بذلك الحدود الجغرافية و الثقافية الاجتماعية تاركا بصمته ككاتب و كمبدع، و ليس كمترجم فقط.

في مقابل ذلك، هناك فئة أخرى من الباحثين ممن ينبذون هذا الأسلوب و لا ينسبونه للترجمة، فمن وجهة نظرهم يقلل التكييف من قيمة النص الأصلي، بل و يكون – حسبهم– غير وفيّ له و بالتالي يقلل من احترامه. و منهم "باستين" –Bastin– (1993: 473) حيث يقول في هذا الخصوص:

> L'adaptation apparaît presque toujours comme une trahison, un crime, voire un manque de respect !

فإن كان التكييف كذلك قد ينتهي به الأمر إلى تجاوز النص الأصلي و تغييبه، و هو ما تذهب إليه "نييريس" –Nieres– (1974: 157)حيث تقول:

> Les adaptations finissent par occulter le texte initial.

و عليه، يكون التكييف أقلّ وفاء من أساليب الترجمة الأخرى، و هو ما يؤكده "خاري ديان" –khary Diagne– (1971: 159) بالقول:

> Par conséquent, l'adaptation est moins fidèle au message que l'équivalence.

هناك من يتبنى التكييف كأسلوب ترجمي ناجع أمام بعض المواقف المستعصية في الترجمة، فهو يساعد المترجم و يأخذ بيده إلى برّ الأمان، مخلّصا إياه من صعوبة ترجمة بعض المفردات أو العبارات و التي كثيرا ما تكون غير قابلة للترجمة إلا عن طريق تكييفها مع ثقافة و حضارة المجتمع المُترجم إليه، ما يسمح بملائمة النص مع لغة المجتمع المتلقي للترجمة. و على النقيض من ذلك، هناك فئة ترفضه و تعتبره دخيلا على الترجمة و حجتهم في ذلك أنه يقلل من قيمة النص الأصلي و لا يحترمه.

أما نحن، فنعتبره حلا ممكنا أمام استعصاء الترجمة في بعض الحالات شريطة عدم المبالغة في استعماله و أن يتم ذلك وفق حدود واقعية حتى نتفادى الوقوع في فخ عدم الوفاء للنص الأصلي و هو ما قد يضر الترجمة أكثر مما يخدمها.

2.2.2.التكييف في ترجمة أدب الطفل:

التكييف هو أسلوب من أساليب الترجمة، ظهر مع ظهور التنظير و الدراسات الترجمية التي أولت اهتماما كبيرا بهذا النشاط كما و عكفت على إيجاد حلول للصعوبات التي يواجهها المترجمون.

أما في ترجمة أدب الطفل، يكون التكييف بمثابة الحل الأخير الذي يلجأ إليه المترجم بعد أن يكون قد استنفذ جميع أساليب الترجمة الأخرى، فيترك العنان لحريته و تأويله الشخصي مع مراعاة النص الأصلي و المتلقي الطفل بطبيعة الحال.

ترجمة أدب الطفل من أكثر أنواع الترجمة استعمالا لأسلوب التكييف لاسيما إذا كان الطفل المتلقي للترجمة مختلفا كليا عن الطفل الذي كُتب له النص الأصلي من حيث الثقافة و البيئة و الدين...الخ. و عليه، فترجمة أدب الطفل هي تكييف في حد ذاته أكثر منه ترجمة، و في هذا الخصوص تقول "ميدارد" –Medard– (2012: 13):

> En littérature de jeunesse la traduction peut s'éloigner beaucoup de l'original et mérite souvent davantage le nom d'adaptation.

و في نفس السياق تقول "باليرم ريباس" –Palerm Ribas– (2015: 9)

> Cuando hablamos de traducción infantil, sobre todo en los álbumes ilustrados infantiles, muchas veces hablamos también de reescribir y de adaptar.

يمكن القول إذن أن التكييف في ترجمة أدب الأطفال هو مسألة مهمة و أسلوب لا مفرّ من استعماله حتى تكتمل الترجمة، كما هو ضرورة حتمية لنقل نصّ ما إلى ثقافة أخرى غير تلك التي كُتب لها.و بما أن قدرة الطفل على فهم ما يتلقّاه من أدب، سواءً كان مكتوبا أو مقروءًا أو مسموعا أو مرئيّا، و ردود فعله حيال ذلك تختلف عن متلقّ آخر و هو ما يجب مراعاته عند التكييف في ترجمة أدب الطفل. يقول "كلينقبرق" – Klingberg–(في أويتينن، 2018–2019: 73) في هذا الشأن: "يتجسد التكييف مع الأطفال في مراعاة اهتماماتهم و احتياجاتهم و ردود أفعالهم و معرفتهم و قدرتهم على القراءة و مواءمة الأدب المخصص لهم تبعا لذلك".

هذا، و يقترح "كلينقبرق" –Klingberg–(في قرقابو، 2017: 71) تسمية "تكييف السياق الثقافي" حينما يتعلّق الأمر بالترجمة للطفل، فيقول: "اقترحت مصطلح تكييف السياق الثقافي على مثل هذا التكييف الذي تم في الترجمة"

بالفعل، يلجأ المترجم إلى تكييف السياق الثقافي في حال ما لم يتوافق هذا الأخير مع الخلفية الثقافية للطفل المتلقي، الذي قد يجد صعوبة في فهم النص الأصلي باعتبار أنه من ثقافة مختلفة عن ثقافة الطفل المتلقي للنص الأصلي.

و في نفس السياق، قدّم "كلينقبرق" –Klingberg– (في قرقابو، 2017: 71) مجموعة من العناصر الثقافية التي تفرض حسبه على المترجم تكييفها وفق السياق الثقافي عند ترجمتها، و هي كالآتي:

–المراجع الأدبية في النص الأصلي.
–اللغات الأجنبية في النص الأصلي.
–الأساطير و المعتقدات الشعبية.
–الخلفيات الدينية و التاريخية و السياسية.
–المباني و المفروشات المنزلية و الأكل.
–العادات و الممارسات و اللعب و الألعاب.
–النباتات و الحيوانات.
–أسماء الأعلام و العناوين و أسماء الحيوانات الأليفة و أسماء الأجسام.
–الأسماء الجغرافية.
الأوزان و المقاييس.

من الجيّد حرص المترجم على تكييف كلّ ما من شأنه عرقلة عملية تلقّي الطفل لترجمته، حيث يقوم بعمليّة غربلة للنص الأصلي حسب معرفته بالمتلقي و قدرته على استيعاب المعلومات التي يتلقّاها، إلا أن هناك بعض العناصر الثقافية التي اقترحها "كلينقبرق" –Klingberg–قد لا تحتاج إلى تكييف، بل ربما تكفي ترجمتها بالكلمة التي تقابلها في اللغة الهدف؛ فمثلا أسماء الحيوانات الأليفة و المباني لا داعي من تكييفها، باعتبار أن لكليهما مرادفا في اللغة التي تُترجم إليها.

يستدعي تكييف السياق الثقافي للنص لجوء المترجم إلى بعض التقنيات التي تُساعده على القيام بمهمته بطريقة علمية و مُبرّرة، و في هذا الخصوص اقترح "كلينقبرق"

–Klingberg– (في قرقابو، 2017: 72–73) مجموعة من التقنيات، يستطيع المترجم أن يُوظّفها كلّما تعذّرت عليه الترجمة، فيقوم بتكييف السياق الثقافي للنص مستعينا بالتقنيات التالية:

–إضافة تفسير (...)
–إعادة الصياغة (...)
–ترجمة تفسيرية (...)
–تفسير خارج النص (...)
–استبدال بمقابل في ثقافة اللغة الهدف (...)
–استبدال بمقابل تقريبي في ثقافة اللغة الهدف (...)
–التبسيط (...)
–الحذف (...)
–التوطين (...)

تفرض النصوص و الأعمال السمعية البصرية على مترجمها ضرورة الاعتماد على التكييف لتبسيط الغموض الذي يشوب بعض المفاهيم و المصطلحات المجهولة من قبل المتلقي الطفل، ما يزيد من هامش الحرية لدى المترجم الذي يختار الأسلوب المناسب لكلّ مقام مراعيا في ذلك الجوانب الاجتماعية و الثقافية و الذهنية لمتلقّي ترجمته.

و عليه، يُصبح التكييف عبارة عن إعادة صياغة للنص الأصلي بما يتوافق مع الخلفية الثقافية و الاجتماعية و الدينية للمتلقي الطفل، و لتحقيق ذلك يجب الاعتماد على تقنيات التكييف، و التي يقسّمها رمضاني (2016: 97) إلى سبعة تقنيات هي:

1)-الكتابة الحرفية للكلمة الأصلية (...)
2)-الحذف (...)
3)-الإطناب أو توسيع الفكرة (...)
4)-التغريب (...)
5)-التحيين أو التحديث (...)
6)-المكافئ الحالي (...)
7)-الإبداع (...)

يقوم المترجم إذن باختيار التقنية التي تناسب موضِع التكييف و التي تُحقّق له غايته من التكييف، بحيث ينقل بأكبر قدر ممكن من الوفاء محتوى النص الأصلي و يُكيّفه وفق حاجيات الطفل المتلقي لترجمته.

أما "ماتيو قيدار" -Mathieu Guidère- (في رمضاني، 2016: 98-99) فقد فضّل اختزال هذه التقنيات في ثلاثة آليات تفي بغرض التكييف، و هي: الحذف و الإضافة و الاستبدال.

تكتسي تقنيات التكييف أهمية كبيرة في عملية الترجمة، حيث أنها تُساعد المترجم على القيام بمهمته على أكمل وجه، فمن خلالها يستطيع تذليل العراقيل التي تُصادفه أثناء عمله، و خاصة إذا ما أحسن استعمالها.

و من جهة أخرى، يجب على مترجم أدب الطفل أن يقوم بتكييف ترجمته حتى تنسجم مع قيم و عادات المجتمع الذي يترجم له. و فيذلك تقول "تينا بورتينن" -Tiina Puurtinen- (In Smidt Abeltje, 2012: 14):

> […] que les traducteurs de littérature pour enfants ont le droit, et même que l'on attend d'eux qu'ils adaptent le texte source, de manière à ce que celui-ci épouse les demandes littéraires de la culture cible.

الهدف من تبني إستراتيجية التكييف خلال ترجمة نص أدبي موجه للأطفال هو تقريب الترجمة من ثقافة و قيم و عادات الطفل المتلقي، و في ذلك تقول لكّال (2011: 66):

> و يمكن وصف النص المترجم الذي يتبنى إستراتيجية التكييف Adaptation بالترجمة التقريبية Domestication كما يطلق عليها الباحث الأمريكي لورانس فينوتيL .Venuti و هي الترجمة التي تنسجم مع الثقافة و القيم اللغوية المستهدفة و التي تتكيف مع القارئ الطفل في ثقافته و قيم مجتمعه.

إن لجوء المترجم للتكييف ليس أمرا اعتباطيا، و إنما ضرورة تقتضيها خصوصية الترجمة السمعية البصرية، و نظرا لأهمية التكييف في هذا النوع من الترجمة، قامت الجمعية الفرنسية للمترجمين المكيّفين بإدراج ثلاث أولويات للتكييف، و هي:

- تبسيط الأسلوب بالاعتماد على أسلوب لغوي مفعم بالمعنى، و جمل قصيرة، و حذف التكرار.
- ترجمة روح النص و تفادي ترجمة الكلمات.
- الاعتماد على لغة متداولة بين أفراد المجتمع.

(رمضاني، 2016: 91)

فالتكييف أساسا هو أسلوب ترجمي يُستعمل حين يتعذّر على المترجم القيام بترجمة حرفية، و عليه، فهو يلجأ إليه عند مصادفته لأحد العراقيل التالية:

أ)-عوائق إيصال الشفرة (...).
ب)-عدم التكافؤ المحلي (...).
ج)-تغيير الجنس الأدبي (...)
د)-عرقلة نظام التواصل (...). (رمضاني، 2016: 91-92)

نخلص في الأخير إلى أن التكييف في ترجمة أدب الطفل هو أسلوب ترجمة يُستعمل كثيرا في هذا النوع من الترجمة خاصة إذا كان السياق الثقافي للنص الأصلي مختلفًا تماما عن ثقافة اللغة المترجم إليها، فيمكن القول أنه عبارة عن إعادة صياغة للنص الأصلي من حيث المفاهيم أو العبارات و المفردات المستعملة لعدم توفّر مكافئ لها في اللغة الهدف أو ببساطة لعدم توافقها مع السياق الثقافي و الديني للطفل المتلقي.

و عليه، يمكن القول أن التكييف من أبرز الأساليب الترجمية المستعملة في ترجمة أدب الطفل، يتقيّد بالفكرة العامة للنص الأصلي و يترجمها بعيدا عن الجانب اللغوي أو اللساني له، مرورا ببعض التعديلات التي تقتضيها الضرورة على عدة مستويات، كالأسلوب أو المضمون.

3.2.2.التكييف في ترجمة السمعي البصري:

شهد مطلع القرن العشرين ميلادا جديدا بدخول الصوت إلى عالم السينما،فكان ذلك نقلة نوعية في الصناعة السينماتوغرافية أثنى الجمهور عليها. إلا أنه سرعان ما انتبه صُنّاع السينما إلى سلبيات ذلك؛ إذ باتوا يواجهون صعوبات كبيرة في تصدير أعمالهم و تسويقها إلى بلدان تتكلّم لغة غير تلك التي صُنعت بها، و هو ما لم يكن في الحسبان، فبعدما كان الجميع يفهم حركات و إيماءات الممثلين في الأفلام الصامتة باتت الشخصيات تتكلّم لغة لا يفهمها إلا أهلها، و نتيجة لذلك، صار كلّ ما يُنطق

محلّ ترجمة فكان لابدّ من ظهور الترجمة السمعية البصرية من خلال تقنيّاتها المختلفة كالسترجة و الدبلجة،...وغيرهما و التي ساهمت في تسويق الأعمال السينمائية إلى بلدان أجنبية.

في خضم التنظير الترجمي اقترح الكنديان "فيني و داربلني" –Vinay et Darbelnet– سبعة أساليب للترجمة في ظل الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية و الإنجليزية، و كان من ضمنها التكييف الذي رأيا فيه حلّا ناجعا للحالات الثقافية التي قد تستعصي ترجمتها، مما يؤدي إلى تعطّل الوظيفة الترجمية.

حاول الباحثون بعد ذلك إيجاد حلقة مشتركة بين الترجمة و التكييف، فخلصوا إلى أن كلاهما يرمي إلى تقريب الآخر من خلال إذابة الفوارق اللغوية و الثقافية و بالتالي تعريف الشعوب على ثقافة و حضارة بعضها البعض، لاسيما في عصرنا الحالي الذي يتّسم بالعصرنة و التكنولوجيا. و سرعان ما تطوّر هذا الأسلوب في كنف الترجمة السمعية–البصرية، لتصاحبه تفاصيل جديدة مثل: نبرة الصوت و حركة الشفاه وكذا اللقطات، ... و غيرها من التفاصيل التي تُعبّر عن الترجمة السمعية–البصرية وعن التكييف في آن واحد.

يقول "غامبي" –Gambier– في شوارفية (2011: 57) عن التكييف في الترجمة السمعية–البصرية ما يلي:

« La TAV (…) est une traduction sélective avec adaptation, compensation, reformulation et pas seulement pertes ! »

فهو يشير هنا إلى أن التكييف هو من أهم عوامل نجاح الترجمة السمعية–البصرية، كما ينفي في نفس الوقت أن يكون التكييف مُضرّا بهذا النوع من الترجمة. كما و يمنح هذا الأسلوب الترجمي الأولوية للمتلقي؛ و بما أن المُترجم هو المتلقي الأول للعمل الأصلي، يكون بالتالي تقبّله أو رفضه لما ورد فيه من عبارات و مصطلحات وليدُ ما تراكم لديه من عادات و تقاليد أو حتى أعراف، أو باختصار، هو وليدُ الخلفية الثقافية التي تؤثّر على اختيارات المترجم بحكم معرفته بالمتلقي المُستهدف، كونهما من نفس الوسط عموما.

يمكن القول في الأخير أن ترجمة السمعي–البصري لا يمكن أن تكتمل أركانها و لا أن تؤدّي الوظيفة التواصلية المنوطة بها إلا بالاستعمال الصحيح لأسلوب التكييف الذي يُعدّ إضافة نوعيّة في مجال الترجمة بصفة عامة، و في الترجمة السمعية البصرية بصفة خاصة، إلى درجة أن العديد من الباحثين و المؤلفين يحبّذون تسمية التكييف على الترجمة في المجال السمعي–البصري تحديدا، و هو ما أشار إليه "دياث ثينتاس" –Díaz Cintas– (In Martínez Sierra, 2004 : 24)

1.3.2.2.التكييف في دبلجة الأعمال المُوجّهة للطفل:

إن الترجمة السمعية البصرية، بكل أنواعها، هي عبارة عن فعل تواصلي يتم من خلاله تعديل الرسالة حسب ثقافة المتلقي بغية الفهم و التفاعل، فهي إذن ذلك الفعل التكييفي الذي يتمّ غالبا حسب ما يتوقّعه متلقّي الترجمة. و عليه، فإن التكييف في هذا النوع من الترجمات هو عملية تواصلية قائمة على جملة من الإستراتيجيات و الأساليب الرامية إلى بناء المعنى بإعادة كتابته حسب معايير اللغة الهدف بما يضمن تحقيق الأثر نفسه عند متلقي النص الأصلي و النص المُترجَم على حدّ سواء.

و بما أن هذا الأسلوب الترجمي يستهوي أيضا القائمين على ترجمة و دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجّهة للأطفال، إذا ما سلّمنا أنه و في كلتا الحالتين يضع المترجم المدبلج نصب عينيه المتلقي بما أنه أهمّ عنصر في هذه العملية، زد على ذلك، فإن تقنية التكييف –في ترجمة السمعي البصري عموما و في الدبلجة خصوصا– ترتكز على حاستيّ السمع و البصر، و عليه، هناك علاقة ثلاثية بين كلّ من التكييف، الدبلجة و المتلقي الطفل، بحيث يعمل التكييف على إخضاع الدبلجة بواسطة تقنياته المختلفة لما يخدم مصلحة المتلقي الطفل و ثقافته و لغته.

ساد اعتقاد خاطئ بسهولة الترجمة للأطفال مقارنة بالترجمة للكبار، غير أن "سميدت أبالتج" –Smidt Abeltje– (2012: 14) له رأي آخر، حيث يقول:

> L’écriture tout comme la traduction de littérature, que ce soit pour les adultes ou pour les enfants, ne peut être considéré comme un travail facile.

فبمجرّد التمعّن في الأمر ندرك أن هذه البساطة في الأسلوب و في اختيار المفردات هي ما يُصعّب مهمّة ترجمتها، حيث أن أدب الأطفال عموما يمتاز بالأسلوب السهل الممتنع و هو من أصعب الأساليب ترجمة خاصة إذا ما كان المتلقي فيها طفلا.

من المعروف أن التكييف هو واحد من الأساليب الترجمية السبعة التي اقترحها كلّ من "فيني و داربلني" –Vinay et Darbelnet– في خضم سعيهما لتنظيم العملية الترجمية، و هو آخر هذه الأساليب التي يلجأ إليها المترجم عند استعصاء ترجمة النصوص الثقافية عامة و السمعية البصرية خاصة. و هو الحال نفسه عند مترجمي الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال؛ إذ يتبنى هؤلاء التكييف بعد استنفاذ باقي الأساليب و التقنيات الأخرى، فيبسط العنان لحريته لتقوده إلى قطع مسافة يُقدّر بُعدها حسب الهدف من الترجمة وكذا خصوصية المتلقي الطفل في آن واحد، و لذا فإن ترجمة الأعمال السمعية البصرية يمكن تسميتها أيضا بالتكييف.

يفرض التكييف في ترجمة أدب الأطفال عامة و في ترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال خاصة على المترجم التحرر من قيود النص الأصلي و السفر بمخيّلته إلى عالم الطفل لملامسة واقعه اللغوي و الفكري و الثقافي، و بذلك فهو يقطع المسافة التي تمكنه من بلوغ غايته. إلا أن هناك من تقلقهم هذه المسافة و حجّتهم في ذلك أن هذه الوسيلة، أي التكييف، غير موثوق فيها كما أنها قد تكون سبب انغلاق

الطفل على الثقافات الأجنبية و بالتالي عدم تفتحه و تعرّفه على العالم الخارجي. من بين هؤلاء نجد " ستولت" –Stolt–في التي تقول في هذا الخصوص:

> […]rechaza enérgicamente la adaptación cultural y defiende por igual la lealtad al texto y al contexto original tanto en la traducción de literatura infantil como en la de los adultos. La adaptación no es a la postre sino un tipo de censura.
> (Stolt in Nida, 2010 : 131)

يشاطرها الرأي "يامازاكي" –Yamazaki– (In Smidt Abeltje, 2012 : 27):

> D'un côté les éléments étrangers seraient dérangeants pour les enfants, mais d'un autre côté la connaissance d'une culture différente serait nécessaire afin de pouvoir accepter cette culture[…] Par ailleurs, les écarter de tout élément étranger les empêche d'apprendre à accepter une culture autre que la leur.

هناك فئة أخرى ترى عكس ذلك، فهم يعتبرون أن التكييف وُجد خصيصا لإنقاذ الترجمة السمعية–البصرية، و خاصة منها تلك الموجهة للأطفال من بعض المواقف التي تستعصي فيها الترجمة و هو ما قد يفسّر الاختلافات الموجودة بين الأعمال السمعية–البصرية الأصليّة الموجهة للأطفال و بين النسخ المدبلجة إلى لغات أخرى، و ذلك لأن المترجم المكيّف يقوم بتغيير بعض النقاط و تكييفها بما يتماشى و طبيعة الطفل المتلقي.

و عليه، فإن جميع مؤيدي استعمال التكييف في ترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال يعتبرونه ضروريا في ترجمة أو دبلجة هذه الأعمال، فهم يربطون اختيار هذه الوسيلة الترجمية بدوافع عدّة تضعهم أمام حتميّة اختيارها دون غيرها من الوسائل.

2.3.2.2.دوافع التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل:

رأينا فيما سبق أن التكييف هو واحد من الأساليب الترجمية التي يلجأ إليها المترجم كحلّ لبعض المشاكل التي قد تستعصي ترجمتها. و كغيره من الأساليب، يخضع التكييف لمجموعة من الظروف و الدوافع التي تفرض على المترجم اتخاذ جملة من التدابير التي تمكنه من الخروج بالترجمة إلى برّ الأمان. بعبارة أخرى، يخضع المترجم لبعض الدوافع عند تأديته لمهامه الترجمية تجبره على اللجوء إلى أسلوب التكييف لا محال. فمن وجهة نظره، يحصرها "شافيت" –Shavit–(In Smidt Abeltje, 2012 :7) في دافعين أساسين، فيقول في ذلك:

> …D'un côté la nécessité de transmettre ce que l'on estime convenable d'un point de vue moral pour l'enfant, et de l'autre la volonté d'adapter le texte d'après ses capacités de lecture et de compréhension. Ces deux principes dont le fondement idéologique qui amène les traducteurs à apporter toutes sortes de modifications aux textes soit en intervenant sur leur intégralité, soit en les adaptant à des modèles déjà existants, soit en censurant certaines parties, ou encore en simplifiant le style.

يقصد "شافيت" –Shavit– بهاذين الدافعين نوعية العمل في حدّ ذاته و ما إذا كان يتناسب مع ثقافة الطفل المتلقي للعمل و بيئته و ديانته، و كذا قدراته الفكرية و اللغوية و التي تكون عاملا محددا لمدى استيعابه للنسخة المترجمة.و في نفس السياق يحدد

شافيت (في أويتينن،2018–2019: 73) سببين رئيسيين لاستخدام أسلوب التكييف في الترجمة للمتلقي الطفل: (تعديل النص لجعله مناسبا و مفيدا للطفل، وفقًا لما يظنه المجتمع "جيدًا للطفل" و تعديل الحبكة و التشخيص و اللغة لتناسب مستوى استيعاب الطفل و قدراته على القراءة).

من جهتها، تقول "لو فافغ جوهانسون" –Le Fevre Johansen–(2009: 35)عن دوافع التكييف في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال ما يلي:

> Ce besoin d'adaptation dépend largement de la situation de communication pertinente, du produit en question et les connotations relatives à ce produit et dernièrement et plus important le besoin d'adaptation dépend de la cible.

نستنتج من خلال ما سبق أن للتكييف في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال دوافع عدّة، لعلّ أبرزها مرتبط بنوعية العمل في حدّ ذاته و بخصائص الطفل المتلقي؛ بيئته و قدراته الفكرية و اللغوية، و عليه، فإن هذه العوامل و الدوافع قابلة للتغيير فهي تختلف من عمل لآخر و من متلقّ لآخر. و نتيجة لذلك، سنقوم فيما يلي بدراسة الدافعين الأساسين لتكييف مدونتنا و المتمثّلين في الدافع الثقافي و كذا الدافع الديني.

1.2.3.2.2.الدافع الثقافي:

إن الأعمال السمعية البصرية باختلافها هي عبارة عن منتوجات ثقافية، فهذه الأعمال و خاصة تلك الموجهة منها للأطفال؛ و من بينها المسلسلات التربوية و الترفيهية التي تخاطب هذه الفئة، كما هو الحال بالنسبة لمدوّنة بحثنا هذا، تُعدّ وجهًا من أوجه الثقافة و الأدب عند الأطفال، و لذا فالعلاقة هنا بين الترجمة و العامل الثقافي هي علاقة بديهية يمكن وصفها بالوطيدة، إذ يتّسم هذا النوع من الترجمة عن غيره بكونه يتعدّى الجانب اللغوي إلى عناصر ثقافية يسعى المترجم دائما إلى تعقّبها؛ فمترجم هذا النوع من الأعمال دائما ما يكون مطالبا بالإلمام بالثقافتين اللتين يعمل عليهما –ثقافة العمل الأصلي و ثقافة المتلقي– و بما أن ترجمة العناصر الثقافية تكاد تكون عملية مستحيلة نظرا للاختلاف و التباين الثقافيين من بلد لآخر و خاصة إذا ما تعلّق الأمر بترجمة عمل سمعي–بصري ما من الاسبانية إلى العربية، كما هو الحال بالنسبة لمدونة بحثنا هذا، فتكون الثقافتان هنا مختلفتين تماما و لا مجال للتقريب و لا للمواءمة بينهما سوى عن طريق التكييف؛ بحيث يسعى مترجم أو مدبلج الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال إلى تكييفها بما يتناسب و ثقافة الطفل المتلقي، و قد يضطر في كثير من الأحيان إلى تغيير ملامح ثقافة العمل الأصلي و استبدالها بأخرى تكون أقرب ما يكون إلى لغة و ثقافة الطفل المتلقي، لأن ترجمتها دون تكييفها قد يضرّ بالترجمة و بالطفل المتلقي على حدّ سواء. و في هذا الخصوص يقول نور الدين (2013: 193) ما

يلي:"إن توارد رموز و صور و شعارات ثقافية غربية عن بيئة الطفل الحقيقية يجعله يبحث عنها بدافع الفضول و استقصاء المعلومة و أثناء هذا البحث تكون هذه الصّور و الرموز قد علقت بذهنه و احتلّت مساحة من تفكيره و خياله".

كما أن الثقافة لا تقاس بالعادات و التقاليد أو بالموروث الفكري و اللغوي فحسب، بل إن لغة الجسد و تعابير الوجه قد تُشكّل جانبا ثقافيا يُعبّر عن ثقافة و مبادئ بلد العمل الأصلي و التي تختلف من بلد لآخر و من مجتمع لآخر، و عليه، فما يكون عاديا في مجتمع ما قد يعتبر عيبا أو غير جائز في مجتمع آخر. و هو ما تنوّه له "شوم فاريلا" –Chaume Varela– (2005: 7)

> Los gestos y las expresiones del rostro que acompañan al texto hablado son, sin duda, una de las diferencias más notables entre culturas.

و عن أهمية العامل الثقافي في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية عامة و تلك الموجهة للأطفال تقول "مارين غاييغو" –Marín Gallego– (2007: 14) ما يلي:

> En definitiva, mediante el cine el traductor crea cultura. De ahí la redacción de este apartado donde se demuestra que cine, cultura y traducción audiovisual van de la mano, que tienen mucho que ver.

تختلف الدوافع التي تجبر المترجم لاستعمال التكييف مع السياق الثقافي و خاصة إذا ما كانت ثقافة البلد المُترجم إليها بعيدة كل البعد عن ثقافة بلد العمل الأصلي، يحددها "كلينقبرق" –Klingberg– (في أويتينن،2018–2019: 73–74) في عشرة أسباب هي:

مراجع أدبية
لغات أجنبية في النص المصدر
الإشارة إلى الأساطير و المعتقدات الشعبية
الخلفية التاريخية و الدينية و السياسية
المباني و المفروشات المنزلية و الطعام
العادات و الممارسات و اللهو و الألعاب
النباتات و الحيوانات
الأسماء الشخصية، و العناوين، و أسماء الحيوانات الأليفة، و أسماء الأشياء
أسماء جغرافية
الأوزان و المقاييس.

و عليه، فلا مجال بعدُ للشك حول العلاقة الوطيدة و التكاملية الموجودة بين العناصر الثقافية و أسلوب التكييف في دبلجة الأعمال السمعية–البصرية عامة و تلك الموجهة منها للأطفال خاصة، و التي يعلن المترجم تمرّده من خلالها على ثقافة النص الأصلية بتكييفه لها حسب ما يتماشى مع ثقافة الطفل المتلقي.

2.2.3.2.2.الدافع الديني:

بما أننا بصدد دراسة تتناول بالبحث موضوع التكييف في ترجمة و دبلجة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة للأطفال من الاسبانية إلى العربية، فأول عامل قد يطرح إشكالا بالنسبة للمترجمين هو نقل بعض المفاهيم أو الحوارات التي تتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي، و بالتالي فترجمة هذه النوعية من الأعمال تشكّل واحدا من أكبر التحديات التي يواجهها المترجم حيث تقع على عاتقه مسؤولية تكييف المحتوى حسب

ما يتماشى مع أعراف و ديانة المتلقي الصغير، فيجد نفسه في كثير من الأحيان مكيّفا أكثر منه مترجما؛ و قد يتجلى ذلك من خلال خيانته –مُجبرا– للعمل الأصلي.

و كما نعلم جميعا، فإن أغلبية الأعمال المدبلجة و الموجهة للأطفال هي أعمال أتتنا من دول تدين بديانة أخرى و لها عاداتها و تقاليدها المختلفة تماما عنّا و هو ما قد يشكّل خطرا على عقول أطفالنا إذا ما لم نحسن تكييفها بطريقة صحيحة و سلسة تتناسب مع أعرافنا و تقاليدنا. و هو ما يشير إليه بريغش (1996: 241) حين يقول:

> و إنه لأمر خطير أن يصبح الطفل المسلم نهبة لتأثير المترجمات من المسلسلات و الأفلام الخاصة بالأطفال التي تقوم على تصورات غربية و علمانية، و آداب بعيدة عنا و عن أذواقنا و أخلاقنا و عقيدتنا، باسم الواقع و المعاصرة. و هذا يدعونا لدراسة هذه الوسيلة الإعلامية (الرائي) و ملحقاته أيضا جنبا إلى جنب مع دراسة المسرح، لمعرفة الطريقة الصحيحة في استخدام هذه الوسائل.

إن دلّ هذا على شيء فهو يدلّ على أهمّية العامل الديني في ترجمة مثل هذه الأعمال. و لتفسير هذه الفكرة أكثر نأخذ المثال الذي ذكره بريهمات (2013: 123):

> جاء عنوان الرواية المشهورة في الفرنسيّة "la cigale et la fourmi" لكن الثقافة العربيّة لا ترتاح لهذا الترتيب و فضّلت ترجمة العنوان بـ"النملة و الصرصور" و تعليل هذا الترتيب هي أن النملة في الثقافة العربية الإسلامية امّة لها نظامها ذكرت في القرآن الكريم و لا يجوز أن نقدّم عليها الصّرصور الذي ليس نموذجا يقتدى به سلوكيّا...

نستنتج هنا أن تكييف العناصر الدينية لا يتمّ وفق مزاج المترجم و لا على حسب هواه، بل هو مطالب بالبحث و التمعّن في المعنى من خلال القراءة بين السطور وكذا التدقيق في كلّ صغيرة و كبيرة؛ فلكلّ مفردة دلالتها في السّياق الذي وُظّفت فيه.

و عليه، فترجمة أي عمل سمعي–بصري كان موجهًا للأطفال دون أخذ العوامل الدينية بعين الاعتبار و حسن تكييفها وفق ما يتماشى مع ديانة و عقليّة الطفل المتلقّي قد يشكّل مخاطرة كبيرة؛ إما من حيث التنشئة السليمة للطفل، و حتى فيما يتعلّق بالمعتقدات التي قد يتبنّاها الطفل مستقبلا.

و بما أننا نتناول موضوع الترجمة للطفل، و حيث أن هذا الأخير هو مُتلقّ من نوع خاص، ارتأينا أن نعتمد على نظريّة التلقّي التي تتناسب مع طبيعة و موضوع هذه الدراسة، و عليه سنقوم فيما يلي باستعراض نشأة هذه النظرية قصد الإحاطة بها أكثر.

3.2. نشأة نظريّة التلقّي:

إن الإشكاليّة الجوهريّة التي تطرحها نظريّة التلقّي هي تلك العلاقة الترابطيّة المتكاملة بين النصّ و متلقّيه، فهي تعطي القارئ حريّة تأويل النصّ الأدبي و إنتاج معانيه حسب فهمه له، و هو ما غاب عن الساحة الأدبيّة النقديّة التي اهتمّت بالمؤلّف وكذا بنصّه، مُتناسِيةً عنصرا أساسيّا في المعادلة الأدبيّة، و هو المُتلقّي.

تباينت اتّجاهات المناهج الأدبيّة النقديّة التي خلّفها النقد الأدبي على مدار سنين بين تلك التي تركز في نقدها على المؤلّف باعتباره صاحب النصّ الأدبي، و بالتالي الموجّه الرئيسي لنشاط القراءة و التأويل انطلاقا من خلفيّاته المختلفة، اجتماعيّة كانت

أم فكريّة، و بين أخرى تُركّز على أحد عناصر العمل الأدبي (المؤلّف، النصّ، القارئ) و تتجاهل العنصرين المُتبقّيين. إلى أن جاءت نظريّة التلقّي على يد المدرسة الألمانيّة كردّ فعلٍ على إهمال المُتلقّي و الذي هو في الأساس عنصر جوهري في عمليّة إنتاج المعنى، كما يُعدّ طرفا بارزا في تخطّي الآثار الأدبيّة لعاملي الزمان و المكان بفضل القراءة التي تضمن تداول هذه الآثار و خلودها.

تمكّنت نظريّة التلقّي من فرض وجودها في ظرف وجيز كنظريّة أدبيّة، و سرعان ما امتدّت إلى مجالات أخرى، كالترجمة، لتنافس بذلك نظريّات أخرى كانت تولي اهتماما أكبر للمؤلّف و نصّه. فكما يدلّ على ذلك اسمها، تُسخّر هذه النظريّة فعل الترجمة للمُتلقّي بصفة خاصة باعتباره الهدف من وراء ترجمة الأعمال الأدبيّة على سبيل المثال.

نشأت نظريّة التلقّي في أواخر ستينات القرن الماضي بألمانيا الغربيّة بجامعة "كونستانس" –konstanz– على يد المنظران الألمانيان "هانز روبرت ياوس" – Hans Robert Jauss – و "فولفغانغ إيزر" –Wolfgang izer– حيث و بخلاف المدارس التقليديّة، جاءت هذه النظريّة بتصوّر جديد لمفهوم العمليّة الإبداعيّة من حيث تكوّنها عبر الزمن و التاريخ و طرق اشتغال القراءة، و الأهم من كلّ ذلك دور القارئ في إنتاج معاني للنص الذي هو بصدد قراءته. و بذلك قلبت نظريّة التلقّي موازين القوى في المعادلة الأدبيّة، حيث صبّت اهتمامها على مُتلقّي العمل الأدبي بعيدا عن شريكيه

الفنّيين:المؤلّف و النص، فأصبح الضوء مُسلّطا على عمليّتي القراءة و الفهم أكثر من ذي قبل.

و عليه، يمكن التمييز بين ثلاث لحظات تاريخيّة من عمر المنهج النقدي الحديث، تُقسّمها صالح (في ضيف، 2019: 90) كما يلي:

1- لحظة المؤلّف/النّاصو تمثّلت في نقد القرن التاسع عشر (التاريخي، النفسي، الاجتماعي...)

2- لحظة النص و تجسّدت في النقد البنائي في الستينيات من هذا القرن

3- لحظة القارئ المتلقّي و يظهر ذلك في اتّجاهات ما بعد البنيوية، و لاسيما نظريّة التلقّي في السبعينيات منه.

من هنا نلاحظ أن المناهج النقديّة مرتبطة بمكونات العمل الأدبي في حدّ ذاته (المؤلّف و النص و المتلقي)، فقد عرفت جميعها لحظات تاريخية في مسار النقد الأدبي باختلاف نظرياته، وصولا إلى آخرها و التي أولت اهتماما أكبر بأهمّ عنصر في المعادلة الأدبية من وجهة نظرها، المتلقي، الذي يرسو عنده النص ليقوم بدوره بإنتاج معانٍ له، و بذلك يصبح القارئ المحور الأساسي لكل نصّ أدبي.

و حتى يؤدّي المتلقّي دوره المُتمثّل في تأويل النص الذي هو بصدد قراءته و إنتاج معانٍ له على أكمل وجه، لابد أن يتمّ ذلك على ثلاث مراحل في إطار نظريّة التلقّي، يُصنّفها بوخال (2012: 47) على النحو التالي:

1- ما قبل التلقّي: أي الحالة الأولى قبل ظهور العمل الأدبي الجديد، و هي مؤطّرة بما يُسمّى أفق توقّع (انتظار) الجمهور، و الذي تحكمه المعايير الفنية و الجمالية السائدة.

2- عمليّة التلقّي: مرحلة القراءة التي يتمازج فيها النص مع قارئه.

3- ناتج التلقّي: بعد دخول الحمولة المعرفية (أفق التوقع)، أو منظومة المعايير السائدة، في حوار و تفاعل مع الأثر الأدبي، قد لا تسترسل العملية (القراءة و الفهم) على وتيرة واحدة. فربما تنتاب القارئ مشاعر و انفعالات مختلفة، أو ما يسمى بكيمياء التلقّي.

يمكن القول أن أهمّ مراحل نظريّة التلقّي هما المرحلة الثانية و الثالثة، حيث يتلقّى القارئ نصّا في المرحلة الثانية من مراحل هذه النظرية فيتفاعل معه من خلال خلفياته الاجتماعية و الفكرية...الخ، أما في المرحلة الثالثة فيقوم بتأويله و إنتاج معنى له حسب الأثر الذي خلّفه فيه.

أما عن دوافع نشأة هذه النظرية، يشرحها "ياوس" -Jauss- (في ضيف، 2019: 90-91) كما يلي:

أ- عموم الاستجابة لأوضاع جديدة فرضت تغيير في النموذج مما جعل جميع الاتجاهات على تباينها، تستجيب للتحدي.

ب- السخط العام تجاه قوانين الأدب و مناهجه التقليدية السائدة و الإحساس بتهالكها.

ج- حالة الفوضى و الاضطراب السائد في نظريات الأدب المعاصر.

د- وصول أزمة الأدبية خلال فترة المد البنيوي إلى حد لا يمكن قبوله و استمراره، و كذا الثورة المتنامية ضد الجوهر الوصفي للبنيوية.

هـ- ميول و توجه عام في كتابات كثيرة نحو القارئ بوصفه العنصر المهمل في الثالوث الشهير (المبدع/العمل/المتلقي).

و على ضوء ما سبق، يمكن القول أن نظريّة التلقّي هي نظرية نقديّة حديثة نشأت في المدرسة الألمانية على يد الباحثَين "ياوس"-Jauss- و "إيزر" -Izer- اللذين استشعرا ضرورة استحداث منهج نقدي جديد يُعطي القارئ حقّه الذي كان ضائعا في المناهج النقدية السابقة، فهما يعتبرانه أهم حلقة في المعادلة الأدبية النقدية الشهيرة (المؤلف، العمل الأدبي، القارئ).

1.3.2.مفهوم نظريّة التلقّي:

اهتمت النظريات النقدية المعاصرة بالقارئ نظرا لدوره في تحقيق النص وبناء معناه، ولعل أبرز هذه النظريات "نظرية التلقي" التي تعد منهجا للقراءة والتأويل، و التي تسعى إلى تأسيس مفاهيم و آليات إجرائية لبلورة مستويات قراءة النص الأدبي و نقده. فكما يدلّ على ذلك اسمها، تقوم نظريّة التلقّي أساسا على القارئ المتلقّي، حيث توليه اهتماما كبيرا في خضم العملية الأدبية الإبداعية و تعتبره أهمّ عنصرٍ فيها. و عليه، يمكن تعريفها على أنها:

مجموعة من المبادئ و الأسس النظرية و الإمبريقية تهدف إلى ثورة ضد البنيوية الوصفية و إعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ أو المتلقي

باعتبار أن العمل الأدبي ينشئ حوارا مستمرا مع القارئ بصورة جدلية تجعله يقف على المعنى الذي يختلف باختلاف المراحل التاريخية للقارئ.
(ضيف، 2019: 91)

يركّز هذا التعريف على جوهر نظريّة التلقّي، أي على القارئ المتلقّي و دوره في تحليل العمل الأدبي و إنتاج معانٍ له وفق خلفياته التاريخية، أي قدرته على استيعاب النص المُوجّه له و التي تختلف باختلاف المستوى الثقافي و الفكري و الأدبي للقارئ في حد ذاته.

و من جهته، يُعرّف "هولب" –Holb– (في ضيف، 2019: 91) نظريّة التلقّي بشيء من العموم، فيقول: تشير في الإجمال إلى تحوّل عام من الاهتمام بالمؤلف و العمل إلى النص و القارئ...

ركّز هذا التعريف على الاختلاف الموجود بين نظريّة التلقّي و سابقاتها، حيث كان النقد الأدبي سابقا قائما على المؤلف أو على نصّه، في حين أن نظريّة التلقّي جاءت لتُنصف القارئ بصفته مُتلقّي النص و الذي تقع على عاتقه مسؤولية استيعاب النص و إنتاج معانٍ له، أو بعبارة أخرى، يجب على القارئ الاستجابة للعمل من خلال بحثه عن المعنى المُضمر بين جنبات ما يستقبله.

بناءً على ما سبق، يمكن القول أن نظريّة التلقّي جاءت لتُعطِي القارئ مكانته الحقيقية في العملية الأدبية الإبداعية، و التي كان مُغيّبا عنها سابقا، بل و تعتبره أهمّ عنصر فيها. كما أن نظريّة التلقّي تتطرّق إلى جميع الجوانب التي تقوم عليها عمليّة التلقّي من خلال دراستها بالتفصيل، غير أننا في هذه الدراسة سنركّز على ما يهمّنا و يساعدنا

في دراسة عمليّة تلقّي الطفل للأعمال السمعية البصرية المُدبلجة له. و قصد استيعاب هذه النظريّة أكثر و فهم أسسها، سنقوم فيما يلي باستعراض المراجع الفكريّة الخمس التي اعتمد عليها مُنظّرو هذه النظريّة في وضعهم لمبادئها.

2.3.2.المرجعية الفكرية و المعرفية لنظريّة التلقّي:

عرف تاريخ الأدب تعاقبا لعديد المناهج النقدية و الاجتهادات التنظيريّة التي حاولت طرح أفكار مختلفة فيما يخصّ تناولها لثالوث الظاهرة الإبداعيّة الأدبية المُكوّن من: المُؤلف و النص و القارئ، و في خضم هذا التشعّب بات من الصعب استيعاب أيّ منهج أدبي أو نظرية نقدية دون الاستناد على المراجع الفكرية و المعرفية التي تعتبر الأساس الذي ينهل منه الروّاد المبادئ و الأصول المعرفية التي يستندون عليها في وضعهم لأسس النظريات الجديدة، كما يستمدّون منها مختلف الأفكار و المفاهيم المُعبّرة عنها، و على غرار المناهج و النظريات الأدبية الأخرى، تقوم نظريّة التلقّي على أسس فلسفيّة و مراجع فكريّة عاودت الظهور خلال فترة الستينات، استنادا على مفهوم "روبرت هولب" –Robert Holb– و التي كانت بمثابة المناخ الفكري الذي ساعد على ازدهار نظريّة التلقّي، و على هذا الأساس برزت خمس مدارس أدبية ساهمت بشكل كبير في بناء صرح هذه النظريّة و هي: الشكلانية الروسية و بنيوية براغ و ظواهرية رومان إنجاردن –Roman Ingarden– و هرمنيوطيقا هانز جورج جادامر –Hanz Georg Gadamer– و سوسيولوجيا الأدب. هذا و يرى "هولب" –

Holb– أن سبب اختيارها دون غيرها من المدارس الأدبية و المذاهب الفكرية قد يرجع إما لتأثيرها الملحوظ في تطوّر النظريّة أو لتقديمها حلولا لأزمة البحث الأدبي.

1.2.3.2.الشكلانية الروسية:

كان للشكلانيين الروس دورا بارزا في بناء و تطوير هذه النظرية من خلال توسيع مفهوم الشكل و الذي يندرج فيه الإدراك الجمالي، كما ساهموا في خلق طريقة جديدة للتفسير مرتبطة ارتباطا وثيقا بنظريّة التلقّي. هذا و قد حملت الشكلانية الروسية في طيّاتها ثلاثة عوامل رئيسية هي: "الإدراك الجمالي" و علاقته بالأداة الفنية و ما تُحدِثه من "تغريب" و "التطوّر الأدبي".

1.1.2.3.2.الإدراك و الأداة:

يطرح هذا العامل فكرة الصورة و علاقتها بالعمل الأدبي، بمعنى أنها ليست المُكوّن الأساسي للأدب، بل هي عبارة عن أداة لتوليد الانطباع، و بذلك يتجرّد إدراكنا من كونه عاديّا حيث يمكن للمُتلقّي، المُدرك في هذه الحالة، أن يُقرّر الخاصية الفنية للعمل. يقول هولب (2000: 51) في هذا الشأن:

> الصورة ليست العنصر المكون للأدب، لأنها في ذاتها ليست سوى أداة لخلق أقوى انطباع ممكن؛ فهي واحدة من أدوات شعرية كثيرة تُستخدم للوصول بالتأثير إلى ذروته. و عندما يبحث المرء في الفن فلا ينبغي له أن يبدأ بالرموز أو الاستعارة،...، بل الأصح أن يبدأ بالقوانين العامة للإدراك[...] و من جهة

أخرى فإن وظيفة الفن هي أن يُجَرّد إدراكنا من عاديته، و أن يعيد الشيء إلى الحياة مرة أخرى. و من هنا يصبح دور المتلقي بالغ الأهمية، و بمعنى ما، يكون الشخص المدرك هو من يقرر الخاصية الفنية للعمل؛...

يمكن القول أن الإدراك و التلقي هما أبرز عناصر العمل الأدبي و الفني، باعتبار أن ما يعطي العمل الأدبي قيمته الفنية هو المُتلقّي من خلال كيفيّة تلقّيه للعمل في حدّ ذاته و إدراكه له، و من هنا يمكن فهم الأساس الجمالي المعرفي الذي أتت به المدرسة الشكلانية، و الذي يجعل من الأداة وسيلةً للتحليل الأدبي، و عن أهمية هذه الأداة، يرى "يورى تنيانوف" –Jurii Tynianov– أنها لا تتمثل في مجرد وجودها بقدر ما تتمثل في الوظيفة التي تقوم بها في عملية التطور الأدبي. (هولب، 2000: 53)، كما أن مصطلح "أداة" يجمع بين ثلاثة عوامل مختلفة هي: أن الأداة هي عنصر شكلي، تؤدي وظيفتها و وراءها خلفية بعينها، و أخيرا أنها العنصر الذي يملأ الفجوة بين النص و القارئ.

2.1.2.3.2.التغريب:

يشير مصطلح "تغريب" حسب "شكلوفسكي" –Shklovski– إلى خاصية بين قطبي العمل الأدبي: القارئ و النص تنزع الشيء من حقله الإدراكي العادي، و هي العنصر التأسيسي للفن أجمع، يقول هولب(2000: 54) في هذا الشأن: إن أداة الفن هي أداة "تغريب" الأشياء، و أداة الشكل الذي أصبح صعبا، أي الأداة التي تزيد من صعوبة

الإدراك و إطالته، لأن عملية الإدراك في الفن هي غاية في ذاتها، و لا بد من إطالتها.

كما أن لعنصر التغريب وظيفتين، يشرحهما هولب(2000: 53) بقوله:

الأولى: أن الأدوات تلقي الضوء على الأعراف اللغوية و الاجتماعية، ما يضطرّ القارئ إلى رؤيتها في ضوء جديد و نقدي.

الثانية: أن الأداة تعين على لفت النظر إلى الشكل نفسه، فهي ترغم القارئ بمعنى ما، على تجاهل التصنيفات الاجتماعية من خلال توجيه انتباهه إلى عملية التغريب بوصفها عنصرا من عناصر الفن.

3.1.2.3.2.التطور الأدبي:

هو كلّ ما يطرأ على الفن من تغيرات جرّاء رفض الطرز الفنية المعاصرة، ما يؤدي إلى ثورة فنية دائمة نتيجة لتعاقب الأجيال و المدارس الأدبية المختلفة، و من هنا فإن التاريخ الأدبي يتقدم و لكن في خط متكسر، و هوما يشير إليه "شكلوفسكي" –Shklovski– (في هولب، 2000: 58) قائلا: أن التشكيلة الجديدة لا تكون في العادة مجرد مثال لإحياء شكل أقدم، و لكنها تنطوي على حضور لملامح (و إن كان لها دور ثانوي) موروثة على أسلافها المتوجين.

و في إطار مفهوم التطور الأدبي، يطرح "تنيانوف" –Tynyanov– فكرتين على قدر كبير من الأهمية: تتعلّق الأولى بخاصية الأدب النوعية و الوظيفية، أما الثانية فتتعلّق بمصطلح "السائد"، و هي تعين العنصر أو جملة العناصر التي يُدفع بها إلى الصدارة في عمل بعينه أو خلال حقبة بعينها. (هولب، 2000: 59)

يمكن القول في الأخير أن المدرسة الشكلانية ساهمت بشكل بارز في بناء نظرية التلقي و ذلك من خلال توسيع مفهوم الشكل الذي يندرج فيه الجمال، كما اهتمّت هذه المدرسة بالأداة الفنية و ما تُحدثه من تغريب للتصورات في العمل الأدبي، و للعلاقة الموجودة بين القارئ و النص و التي يشير إليها التغريب. هذا و قد كان لتطوّر الأدب من خلال تعاقب الأجيال و المذاهب الأدبية دورا مهما في نظرية التلقي.

2.2.3.2.بنيوية براغ:

يُعتبر "موكاروفسكي" –Mukarovsky– من أهمّ منظري الأدب في مدرسة براغ البنيوية، كما تُعتبر كتاباته و أبحاثه من أكثر المصادر النظرية رواجا في فترة الستينات، فهو يرى أن التحليل الأدبي مرتبط بالحدود التي عيّنها العمل الأدبي، كما يفصل بين الأدب و المجتمع، إذ "أن التحليل الأدبي لا ينبغي له قط أن يجاوز الحدود التي عينها العمل نفسه. [...] التحليل الداخلي للنص، أو حتى أخذ التاريخ التطوري

للأدب في الحسبان، [...]، لم يكن كافيا للتعامل مع الكيان المركب للعمل الأدبي، خصوصا فيما يتصل بالعلاقة بين الأدب و المجتمع." (هولب، 2000: 69).

و في نقده للمدرسة الشكلانية، يرى "موكاروفسكي" –Mukarovsky– أنها لم تهتم سوى بالتطور الداخلي و الذاتي للأدب بعيدا عن الجانب الحيوي الخارجي الذي كان يُميّز النقد التقليدي، و لذا يمكن القول أنها نقيضه، و عليه، فهو يخلص إلى أن البنيوية هي في الحقيقة عبارة عن عملية مجاوزة للتعارض الحاصل بين المدرسة الشكلانية و النزعة التقليدية. (هولب، 2000: 70).

كما تصف المدرسة البنيوية الفن بأنه نظام حيويّ دال؛ أي أن كلّ عمل فنّي عبارة عن مفرد بنية، لها مرجعيات و مُستوعبة لكيانها الجوهري ذاته، فالبنيات غير مستقلّة عن التاريخ، فهي تتشكّل و تتحدّد من خلال أنساق متعاقبة في الزمان. كما أنه لا ينبغي فهم البنيات على أنها وحدات مستقلّة و مكتفية بذاتها، فالتغيرات التي تطرأ على أي بنية مفردة سوف تغيّر بالضرورة من إدراك بنيات أخرى لها اتصال بهذه البنية.

و بالنسبة لـ"موكاروفسكي" –Mukarovsky–، فالمعنى يتشكّل عن طريق التفاعل بين الأنا و الوظيفة الجمالية للنص، فهو "يرفض على السواء النظريات التي تحيل إلى علم النفس فتوحّد بين الفن و الحالة العقلية للفنان أو الشخص المدرك، و النظريات التي تتعامل مع الفن بوصفه مجرد انعكاس للواقع الاجتماعي." (هولب، 2000: 71).

و عليه، ينظر "موكاروفسكي" –Mukarovsky– إلى العمل الأدبي إذن على أنه بنية مستقلة تتوسّط بين الفنان و المخاطب، و رغم رفضه لنظرية الانعكاس إلا أنه لم يقلل من أهمية الجانب الاجتماعي الذي يرتبط، حسب اعتقاده، بمفهوم المعايير الفنية و هو ما يجعله قريبا من الاستجابة الجمالية. و من جهة أخرى، فهو يُقسّم العمل الفني إلى ثلاثة عناصر، (هولب، 2000: 72) هي: العمل بما هو شيء (...) أو منتج مصنوع؛ و الرمز الحسي الذي يتعلق في مصطلح الدال و "موضوع جمالي" مستقر في الوعي الاجتماعي، ...

كما أن نظرية "موكاروفسكي" –Mukarovsky– لا تنظر إلى الشخص المدرك على أنه فرد مثالي مستقل بذاته؛ فهو ليس شخصا ظواهريا مجردا و لا مدركا مثاليا يعرف التاريخ الأدبي معرفة دقيقة. فالأصح أن المتلقي هو نتاج للعلاقات الاجتماعية.

يمكن القول في الأخير أن أهم ما جاءت به المدرسة البنيوية هو عدم فصلها بين العمل الأدبي و النسق التاريخي، كما ترى أنه لابد من فهم العمل على أنه رسالة إلى جانب كونه موضوعا جماليا، و بذلك فهو يتوجه إلى مُتلقٍّ هو في الحقيقة نتاج العلاقات الاجتماعية المتغيرة.

3.2.3.2.ظواهرية"رومان انجاردن" –Roman Ingarden–:

و أبرز روّادها "ادموند هوسرل" –Edmund Husserl–الذي استمد أفكاره من الفلسفة الظاهراتية "الفينومينولوجيا" المرتبطة بإشكالية المثالية و الواقعية، فهي ترى أن المصدر الأعلى لكل إثبات عقلي هو الرؤية، كما تنظر هذه المدرسة إلى عملية التلقي من خلال العلاقة القائمة بين النص و القارئ و تؤكد على دور المتلقي في تحيين المعنى و جعله جزءا من مكتسباته القبلية و البعدية.

إن اهتمام "رومان إنغاردن" –Roman Ingarden– (و هو تلميذ "ادموند هوسرل"– Edmund Husserl–) بعمليات القراءة وبخبرته بالأعمال الأدبية هو ما جذب اهتمام الألمان في ستينيات القرن الماضي وبداية السبعينيات، وكان نشر كتابه "الخبرة بالعمل الفني الأدبي" في ألمانيا سنة (1968) إيذانا لرواد نظرية التلقي بأن يتسع مجال الرؤية لديهم بشكل أفضل نحو اهتمام هذا الفيلسوف بالعلاقة بين النص والقارئ.(ضيف، 2019: 94).

من أكثر المفاهيم تأثيراً في نظرية التلقي، و التي أتت بها "الفينومينولوجيا" مفهوما: "القصدية" و "التعالي"؛ فـ"القصدية" أو "الشعور القصدي" هي أن يكون المرء دائما واعيا بالأشياء التي تحيط به، كما يرى "ادموند هوسرل" –Edmund Husserl– أن الوعي دائما ما يكون قصدي، إلا أن ذلك لا يعني أنه خاضع للإرادة المتقصدة و إنما يكون موجها دائما نحو موضوع ما. (الساعدي، 2020)

يرتبط حساب الظواهر في مفهوم "القصدية" حسب "ادموند هوسرل" – Edmund Husserl– بلحظة وجودية محضة، بحيث لا يتكون المعنى من التجربة و المعطيات السابقة و حسب، و إنما من خلال الفهم الذاتي و الشعور القصدي الآني، و لذلك قام بتخصيص "الفينومينولوجيا" لدراسة هذا الشعور كونه أساس كل معرفة، بما أن المعنى هو نتاج الفهم.

أما فيما يخص العمل الأدبي، (هولب، 2000: 61) فيرى "رومان إنغاردن" – Roman Ingarden– أنه كيان قصدي صرف، أو خاضع لقوانين مختلفة، بمعنى أنه عمل لا هو معيّن بصورة نهائية، و لا هو مستقل بذاته (...)، لكنه يعتمد بالأحرى على فعل الوعي، ...

كما يرى أن العمل الأدبي يتكون من بعدين متميزين، الأول يتكون من أربع طبقات وهي : الطبقة الأولى تضم (المواد الأولية) للأدب، حيث (كلمات، أصوات) والتكوينات اللفظية تنبني فيها والطبقة الثانية تضم جميع وحدات المعنى، سواء كانت كلمات، جملاً أو وحدات مكونة من جمل متعددة، والطبقتان الثالثة والرابعة تتكونان من أهداف مشكلة وأوجه مخططة تظهر من خلال تلك الأهداف .أما البعد الثاني، الزمني، والذي يطلق عليه بالبعد المؤقت فيضم سياق الجمل والفقرات والفصول التي يتضمنها العمل الأدبي. وبعد ذلك يتم أدراك ماهية العمل الأدبي من قبل المتلقي من خلال تركيب وتشكيل تلك المكونات الأساسية التي يقوم عليها العمل الأدبي، أي عن طريق فكرة

تشكيل تلك الطبقات والأبعاد، الهيكل التكويني، فيها أو هي (البنية المخططة) والتي يجب استكمالها من قبل المتلقي، وصولاً إلى المعنى الكامن في العمل الأدبي الذي هو حصيلة التفاعل بين بنية العمل الأدبي وفعل الفهم لدى المتلقي. (هولب، 2000: 61-62).

أما المفهوم الثاني فهو "التعالي"، و الذي يُقصد به أن المعنى الموضوعي ينشأ بعد أن تكون الظاهرة معنى محض في الشعور، أي بعد الانتقال من عالم المحسوسات الخارجية المادية إلى عالم الشعور الداخلي الخالص. وهنا تكون المسألة فردية متعلقة بتكوين المعنى، من خلال خاصية الفهم عند الفرد، أي ما يتعلق بشعوره الخالص المرتد في داخله معنى الأشياء، بمعنى أن إدراك معنى الظاهرة يكون قائما على الفهم و نابعا من الطاقة الذاتية للفرد.

ومن المفاهيم التي استخدمها "رومان إنغاردن" –Roman Ingarden– ولها علاقة بالنص ومتقبله "التحقق العياني" و "التجسيد" ويشير المصطلح الأول إلى أن «أهم نشاط يقوم به القراء يتعلق باستبعاد العناصرّ المبهمة أو الفراغات، أو الجوانب المؤطّرة في النص، أو بمثلها»و بهذا المفهوم يميز "رومان إنغاردن" بين عنصرين أساسيين في العمل الأدبي:

أ- الصورة المفهومة للعمل الأدبي.

ب- بنية العمل الهيكلية.

أما مصطلح "التجسيد"، (هولب، 2000: 65) فهو يحمل نوعا من التعالي، شأنه في ذلك شأن العمل الأدبي، فقد كان "رومان إنغاردن" –Roman Ingarden– حريصا على ألا يسوّي بين تجسيد العمل و فهمه، أو بين تجسيده و الحالة النفسية لدى القارئ، يبقى العمل الأدبي وحده من يُحدّد كيفيّة تجسيده.

و مفهوم "التعالي" شائع في الفلسفة الظاهراتية، حيث يقصد به "ادموند هوسرل" –Edmund Husserl– "المتعالي"، أي الموضوع الخالي من المعطيات السابقة، و أن المعنى هو خلاصة الفهم الفردي الخالص، غير أن "رومان إنغاردن"– Roman Ingarden– عدّل من دلالة هذا المفهوم من خلال اشتغاله على العمل الأدبي، حيث يرى أن المعنى هو حصيلة نهائية للتفاعل بين العمل الأدبي و فعل الفهم، و عليه، فهذا هو جوهر الاختلاف بين الأستاذ و تلميذه. (ضيف، 2019: 94)

و عليه، يمكن القول أن عملية التلقي عند "ادموند هوسرل"–Edmund Husserl–نابعة من الوعي المقصود بالأشياء، من خلال إدراكها حسياً عن طريق الحدس أو المعرفة المباشرة بها، لتنتقل بذلك من العالم المادي للأشياء إلى عالم الشعور الداخلي للفرد المتقصد في تلقيه لها، ومن خلال ارتباط عملية التفكير بموضوع التفكير تنتج عملية التفاعل التي تحدث داخل الوعي بين قطب الأنا وقطب الشيء، ليتوصل المتلقي إلى تكوين صور الأشياء، وهذه الصور مفترضة في داخل الوعي للأشياء وليست صور الأشياء ذاتها. أما "رومان إنغاردن" –Roman Ingarden– فيرى أن التلقي هي عملية

صياغة لتجربة العمل الأدبي مرة أخرى في وعي المتلقي الخاص، وهذه العملية تعتمد على العمل الأدبي باعتباره عملاً متقصداً لوعي كاتبه من جهة وعلى مكونات العمل من جهة أخرى، ومن خلال عملية التفاعل التي تتم بين بنية العمل وفعل الفهم لدى المتلقي ينتج معنى العمل الأدبي في ذهن المتلقي، فهو يفرّق بين البنية الثابتة للعمل و ما يقوم به القارئ أو المتلقي في تحقيقه لهذه البنية، بحيث تختلف الصورة التجسيدية للعمل من متلقّ إلى آخر.

4.2.3.2.هيرمنيوطيقا"جادامر" –Gadamer–:

الهيرمنيوطيقا هي «علم أو فن التأويل»، و هو مجال معرفي يهتم بدراسة عمليات الفهم و شروطه، و تحديدا ما يرتبط بتأويل فهم النصوص، و كلمة "هيرمنيوطيقا" أتت من الفعل اليوناني –hermeuein– و يعني "يفسر" و الاسم –hermeneia– و يعني "تفسير". (ضيف، 2019: 95)

أبرز منظّري هذه المدرسة هو الفيلسوف الألماني "هانز–جورج جادامر" –Hanz-Georg Gadamer– حيث يُعتبر من أكثر المهتمين بطبيعة تفسيراتنا القائمة، كما يُصرّ على إعادة الاعتبار إلى الطبيعة التاريخية لعملية الفهم من خلال إعادة إنتاج المعنى و بنائه. فبالنسبة له، "الهيرمنيوطيقا" هي عبارة عن اتّجاه مصحح ينتمي إلى نقد النقد، من أجل تخطي القيود المحددة لكل محاولة منهجية. و إذا كانت

"الهيرمنيوطيقا" تهتم سابقا بتفسير النصوص الدينية، أو بسيكولوجية الفهم (...) أو بالمنهجية في العلوم الإنسانية...(...)، يهتم "جادامر" –Gadamer– بشرح عملية الفهم في ذاتها لا في علاقتها بعلم بعينه، ...و من هنا، يمكن القول أنه يحاول الوصل بين الفلسفة و العلم عن طريق مجاوزته «أفق الاهتمام المحدود للمنهجية العلمية النظرية». (هولب، 2000: 78)

فمن خلال كتابه "الحقيقة و المنهج" يرى "جادامر" –Gadamer–: أن العمل الأدبي لا يخرج إلى العالم بوصفه حزمة مكتملة التصنيف لمعنى، فالمعنى يعتمد على الموقف التاريخي لمن يقوم بتفسير هذا العمل. (محمد، 1999: 84)

و بالتالي، ينتج المعنى عن طريق محاورة داخلية بين المتلقي و النص و ذلك في زمان محدد و حسب أفق شخص معين. و عليه، يبقى المعنى نسبيا على اعتبار أنه يعتمد على خصوصية أفق القارئ، و كذا على الزمان و المكان.

و لذا يمكن القول أن المقاربة التي أتى بها "جادامر" –Gadamer– هي ذات نزعة فلسفية و وجودية، يقول (هولب، 2000: 78): "هكذا تبدو اهتمامات جادامر ذات طبيعة فلسفية و وجودية (أونطولوجية)؛ فكتاب "الحقيقة و المنهج" يطرح الهرمنيوطيقا لا من أجل تقديم منهج جديد أفضل، بل من أجل مسألة المنهجية و علاقتها بالحقيقة".

كانت التأويلية الفلسفية هي المجال الذي استمد منه أصحاب نظرية التلقي بعضا من أفكارهم المرتبطة بالنص و متلقّيه، كما أن الفكرتين التي قام بتطويرهما الفيلسوف الألماني "جادامر" –Gadamer– و المُتعلّقتين بـ"التاريخ العملي" و "أفق الفهم" كان لهما صدى في نظرية التلقي. يقول (هولب، 2000: 87) في هذا الصدد: و قد كانت فكرتاه عن التاريخ العملي و عن الأفق هما الموضوعان اللذان ظفرا –...– بالتبني، خصوصا عند هانز روبرت ياوس و تلاميذه.

و عليه، يمكن القول أن عملية إنتاج المعنى عند "جادامر" –Gadamer– تقوم على الفهم و الحوار بين النص و قارئه من خلال الأسئلة التي يحملها كلّ من الطرفين أو عن طريق تداخل الآفاق التي يجلبها كل طرف إلى الآخر، و هو ما يؤكده (هولب، 2000: 87) بقوله: فنحن عندما نواجه نصا [...] ندخل في حديث مع الماضي يفضي فيه الأخذ و العطاء، أو المساءلة و المجاوبة، المتضمنتان في الانفتاح على الآخر. إلى الفهم.

5.2.3.2.سوسيولوجيا الأدب:

عُرِفت أيضا بـ"علم اجتماع الأدب"، و هو علم يهتمّ بالوضع الاجتماعي للنصوص الأدبية، أو بعبارة أخرى، بالعلاقات التي تتحكّم بالإبداع الفني و بالمجتمع على حدّ سواء، الشيء الذي كان غائبا أو مُغيّبا في المدارس الأدبية و المناهج النقدية السابقة،

ذلك ما يؤكّده (هولب، 2000: 88) بالقول: "إن الوضع الاجتماعي للنصوص الأدبية، المفتقد في علم التفسير الوجودي لدى جادامر، يبدو أنه المهمة التي أنيطت بما سمى علم اجتماع الأدب، ..."

يمكن القول أن العناية الحقيقية بالقارئ قد ظهرت في مجال علم اجتماع الأدب، حيث ذهبت مختلف الدراسات إلى أن المجتمع ليس منبعا للآثار الأدبية فحسب، بل هو مُتلقٍّ لها أيضا، باعتبار أن النصوص تحيى في كنف المجتمع و تمارس تأثيرها فيه تماما كما تؤثّر الظروف الاجتماعية في عمليات استقبال جمهور المتلقّين للأعمال الأدبية الفنية.

فالوضع الاجتماعي الغائب في النصوص الأدبية كان هو الحافز لبروز بحوث اجتماعية تطرّقت إلى موضوع التأثير الأدبي و التلقي، و في هذا الصدد نذكر البحوث الاجتماعية لـ "ليو لوڤنتال" –Leo Löwental– الذي لاحظ نقصا في الاهتمام بالجانب الاجتماعي من العمل النقدي، فغياب البحث في حدّ ذاته، بالنسبة له، كان يمثّل علامة مهمّة على وضع الدراسة الأدبية، و لذا يقول (في هولب، 2000: 89):

> إنه لمن اللافت من الناحية الاجتماعية أن عملًا مثل دراسة ما للأعمال الأدبية من تأثير، ...، كاد أن يهمل إهمالًا تاما، على الرغم مما تزخر به المجلات و الصحف و الخطابات و المذكرات من مادة غير محدودة، هي قمينة بأن تعلمنا أشياء تتعلق بتلقي الأدب لدى فئات اجتماعية بأعينها و لدى الأفراد.

و على غرار هذا البحث، ساهمت بحوث كلّ من "جوليان هيرش" –Julian Hirsch– الذي يربط الجانب الاجتماعي للعمل الأدبي بالتلقي و التأريخ، من خلال دراسة الفرد

كظاهرة اجتماعية، فهو ينقل التركيز على الموضوع (الفرد المتميز) إلى التركيز على الذات المقررة للقيمة أو المدركة (الشخص أو الجماعات التي تنسب الشهرة إلى الفرد)، أو بعبارة أخرى، التركيز على العوامل التي تهيئ الظروف التي يصدر فيها الحكم على المؤلف بأنه مشهور. و "ليفين شوكونج" –Levin L.Schücking– الذي يتطرّق إلى جانب آخر من الأدب و هو "سوسيولوجيا الذوق"، و هو "يشير إلى قدرة عامة على تلقي الفن؛ ..."(هولب، 2000: 91–94) و التي تطرّقت إلى موضوع التلقّي في خضم الاتجاه الاجتماعي، في لفت انتباه رُوّاد نظريّة التلقّي إلى العلاقة الجدلية القائمة بين الإنتاج و التلقّي، كما وفّرت مناخا ملائما لتطوير الأفكار و التصورات التي أتت بها نظريّة التلقّي.

يمكن القول إذن أن المدرسة السوسيولوجية غير بعيدة في رؤيتها للنقد الأدبي من نظريّة التلقّي، حيث تهتمّ كلّ منهما بالمتلقّي، و هو ما يؤكّده فطوم (2013: 29–30) بقوله: "يقترب المنهج السوسيولوجي في النقد من نظرية التلقي، من حيث اهتمامه بالمتلقي، و ثقافته، [...] إلى الحد الذي يجعل من هذه المدرسة أساسًا من الأسس التي قامت عليها نظرية التلقي، [...]"

يمكن القول في الأخير أن التلقي في المنهج السوسيولوجي هو عملية تكاملية بين القارئ و المجتمع باعتبارهما جوهر العمل الأدبي، فهما المقصودان من ذلك العمل من خلال الفهم و التحليل و التكييف، بينما تهتمّ نظرية التلقي بالمتلقّي و آليّة الاستجابة

عنده، و هنا يكمن الاختلاف بين نظريّة التلقّي و سوسيولوجيا الأدب باعتبار أن جوهر العملية الأدبية مختلف عندهما.

و بناءً على كلّ ما سبق، يمكن القول أن جميع هذه المذاهب الفكرية و المدارس الأدبية النقدية، على اختلاف وجهات النظر في تعاملها مع الظاهرة الأدبية و الفنية، قد ساهمت في تحديد اتجاه المسار العام الذي سارت عليه نظرية التلقي، كما شكّلت مرجعا استندت عليه هذه الأخيرة في تطوير أفكارها و تصوّراتها عن النظرية.

3.3.2.الأسس المنهجية لروّاد نظريّة التلقّي:

تأسّست نظريّة التلقّي على يد الرّائدين الألمانيّين "هانز روبرت ياوس" Hans Robert–Jauss– و "فولفغانغ إيزر"–Wolfgang izer–، غير أن لكلّ منهما زاوية نظر مختلفة عن الآخر فيما يخصّ تصوّره للمفاهيم المركزيّة التي تقوم عليها هذه النظريّة؛ حيث ينطلق الأوّل في صياغته لنظريّته من العلاقة بين الأدب و التاريخ، نتيجة لتراجع الاهتمام بتاريخ الأدب، في حين أن الثاني ينطلق من العلاقة بين النص و القارئ، أي من خلال استجابة هذا الأخير للعمل الأدبي. و بين هذا و ذاك، تختلف الفرضيات التي انطلق منها كلّ واحد منهما في تأسيسه لمفاهيم نظريّة التلقّي و أُسسها الإجرائيّة. و عليه، سنقوم فيما يلي باستعراض مختلف هذه الأسس و مناهجها من خلال نظريّة التلقّي.

1.3.3.2.الأسس المنهجية لنظريّة التلقّي عند "ياوس" –Jauss–:

قدّم هذا الناقد الألماني مقترحات جديدة في طريقة فهم الأدب و تفسيره، مُستندا في ذلك على العلاقة الترابطيّة بين الأدب و التاريخ، و يرجع سبب اهتمامه بموضوع التلقي إلى مسألة التاريخ الأدبي نتيجة إغفال هذه النقطة في الدراسات الأدبية السابقة، و لذا ارتأى ضرورة إعادة التاريخ إلى مكانه الأساسي في الدراسات الأدبية بناءً على ما سمّا به نظريّته في أواخر الستينات و بداية السبعينات "جماليّة التلقّي" و التي يعطي فيها أهمّية بالغة للجوهر التاريخي للعمل الأدبي و الفني. و انطلاقا من ذلك، اقترح دراسة العمل الأدبي من خلال تاريخ التلقّي، فهو يرى أن الخلاصة التاريخية لأيّ عمل فنّي لا يمكن شرحها عن طريق معاينة المنتوج أو وصفه، بل لابدّ من معاملة الأدب باعتباره عملية جدلية بين العمل و التلقي. يقول هولب(2000: 103): "أن الجوهر التاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق فحص عملية إنتاجه أو من خلال مجرد وصفه، و الأحرى أن الأدب ينبغي أن يدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج و التلقي."

يمكن القول أن التلقّي مرتبط بالأدوات المعرفية و النقدية للزمن الذي تتمّ فيه عمليّة القراءة، و عليه فإن التاريخ العام للأدب مُرتبط بتاريخ التلقّي من خلال العلاقة بين النص و المتلقّي في إطار تاريخي مُعيّن.

و انطلاقا من هنا، يمكن أن نتساءل عن كيفيّة التمييز بين تلقّي الأعمال الأدبية و الفنية في زمن صدورها و تلقّيها في زمن آخر، و هو ما يقودنا للتطرّق في العنوان الموالي إلى مفهوم "أفق الانتظار" الذي قام "ياوس" –Jauss– بدراسته، حيث يُعتبر من أهمّ أسس نظريّته.

1.1.3.3.2.أفق الانتظار:

سُمّيَ أيضا بـ"أفق التوقع أو التوقّعات"، و هو من أبرز المفاهيم التي ارتبطت بنظريّة التلقّي، كما أنه كان شائعا عند أصحاب المناهج النقدية و المدارس المذهبية السابقة، كالمدرسة الماركسية المُهتمة بتاريخ الأدب و المدرسة الشكلانية التي تُمثّل علم الجمال، حيث استخدمه "جادامر" للإشارة إلى "مدى الرؤية الذي يشمل كل شيء يمكن رؤيته من موقع بعينه مناسب. و قد قدم سلفاه هوسرل و هايدجر هذه الفكرة كذلك في سياقات مشابهة". (هولب، 2000: 104)

يمكن القول أن "أفق الانتظار أو التوقع" هو بمثابة حجر الأساس الذي قامت عليه نظريّة التلقّي، حيث طرح "ياوس" –Jauss– هذا المصطلح:

> "كأساس للقراءة و التفسير. و من ثمة كأساس لإبداعية النص. و هو مفهوم يضع منظومة التوقعات و الإفتراضات الأدبية و السياقية التي تكون مترسبة في ذهن القارئ حول نص ما –...– و هي فروض و تصورات قد تكون فردية لدى شخص محدود حول نص محدود، و قد تكون تصورات يحملها جيل أو

> فئة من القرّاء عن نص أو نصوص بحيث يستقبلونها و هم محملون حولها بهذه التصورات التي تشكل (أفق التوقّع) [...].(الغذامي، 1994: 162-163)

يُجسّد مفهوم "أفق الانتظار أو التوقّع" فكرة "تكامل التاريخ و علم الجمال، أو الماركسية و الشكلانية."(هولب، 2000: 104)، أي بمعنى آخر، أن النظام المرجعي أو نسق الإحالات القابل للتحديد الموضوعي الذي يتم إنتاجه في نفس اللحظة التاريخية التي ظهر فيها، أي التلقّي الأول، كنتيجة لثلاثة عوامل أساسية متمثّلة في: خبرة الجمهور السابقة بالجنس الأدبي الذي ينتمي إليه الأثر أو العمل نفسه و آثار سابقة يفترض معرفتها في العمل الجديد و أخيرا التعارض بين الواقع و الخيال من خلال التعارض بين اللغة الشعرية و اللغة العملية، و هو ما يؤكّده ياوس(2004: 54) بالقول:

> إن إعادة تشكيل أفق توقع الجمهور الأول، ...، كفيلة بتخليص التجربة الأدبية للقارئ من النزعة النفسانية التي تهدده. و نقصد بأفق التوقع نَسَقَ الإحالات، القابل للتحديد الموضوعي، الذي ينتج، ...، عن ثلاثة عوامل أساس: تَمَرُّسُ الجمهور السابقُ بالجنس الأدبيّ الذي ينتمي إليه هذا العمل، ثم أشكالُ و موضوعاتُ أعمالٍ ماضيةٍ تُفتَرض معرفتها في العمل، و أخيراً التعارضُ بين اللغة الشعرية و اللغة العملية، بين العالم الخيالي و العالم اليومي.

و عليه، يمكن تلخيص "أفق التوقع أو الانتظار" من خلال عمليّة التلقّي الأولى للعمل الأدبي في: الخبرة الفنية أو الجمالية و التناص والانزياح. (بوخال، 2012: 34).

فالأعمال الأدبية هي نتاج تقاليد اجتماعية و قوانين أخلاقية و جمالية تكون عبارة عن مرجع يُشكّل القارئ من خلاله أفق توقّعاته، ما يُكسبه نوعا من التمرّس في الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه العمل، كما يؤدي تراكم الخبرات لديه إلى إنشاء أفق توقعات عبر سلسلة تلقٍّ تاريخية.

انطلق "ياوس" –Jauss– في تحديده لمفهوم "أفق الانتظار أو التوقع" من كون النص الأدبي لم يأتي من عدم و لا يؤول إلى العدم، إذ يتم ذلك وفق سيرورة تاريخية تُكسِب المُتلقّي دراية مسبقة بالجنس الأدبي للعمل الذي يقرأه، حيث يقول ياوس، (2004: 53) في ذلك: "إن تاريخ الأدب سيرورةُ تلقٍّ و إنتاجٍ جماليين تتم في تفعيل النصوص الأدبية من لدن القارئ الذي يقرأ و الناقد الذي يتأمل و الكاتب نفسه مدفوعًا إلى أن ينتج بدوره."

و عليه، لا يمكن اعتبار هذه السيرورة مجرّد ماضٍ تمّ تسجيله و ترتيبه فحسب، و إنما شبه تاريخ للظواهر الأدبية، و هو ما يؤكّده ياوس(2004: 54) بالقول:

> إن الإطار التاريخي المتواصل الذي يظهر ضمنه العمل الأدبي ليس سلسلة متوالية من الأحداث الموضوعية التي يمكن اعتبارها في ذاتها لأنها ممكنة الوجود بمعزل عن كل مؤرخ ملاحظ. فلا تصبح هذه القصة حدثًا أدبياً إلا بالنسبة لمتلقّيها الذي يقرأها [...]، و الذي يدرك خصوصيتها بمقارنتها مع هذه النصوص و مع نصوص أخرى سبق له أن قرأها، ..."

يركّز "ياوس" –Jauss– في تحليله هذا للتجربة الأدبية على معرفة القارئ بالقيم الجمالية و الاعتبارات الأدبية التي ينتمي إليها الجنس الأدبي، و في إطار المعرفة الناتجة عن القراءات السابقة و التي تمكّنه من تحديد المعايير الجديدة التي تعينه على تقويم النصوص الجديدة.

كما أن إنتاج المعنى في إطار مفهوم "أفق التوقع" يتمّ من خلال تفاعل تاريخ الأدب مع الخبرة الجمالية المرسّخة عند القارئ المُتلقّي، حيث تستدعي قراءة نصّ جديد مجموعة من التوقعات من قِبل هذا الأخير و التي تكون قد عوّدته عليها النصوص

السابقة، إذ يمكن في خضمها تعديل أفق الانتظار أو تغييره وفق ما يُتيحه الحقل الذي يتطوّر فيه الجنس الأدبي. و حسب "أرسطو" "فكل عمل يذكّر القارئ بأعمال أخرى سبق له أن قرأها و يكيّف استجابته العاطفية له و يخلق منذ بدايته توقعاً ما لِـ"تتمة" الحكاية و "وسطها" و "نهايتها". (ياوس، 2004: 56).

و هنا يمكن القول أن العمل الأدبي لا يحوز على جمهور بعينه ينتظر قراءته، و إنما يتمّ تقييمه من طرف جمهور مُتمرّس، فيؤدي ذلك إما إلى توافق الأفق مع ما انتظره أو توقّعه القرّاء، أو إلى تشكيل أفق جديد يصيب المتلقّي بنوع من الصدمة نتيجة تعارض أفق العمل مع أفق انتظار المتلقّي. فينتج عن تغيّر الأفق مفهوم آخر يسمّيه "ياوس" –Jauss– "الانزياح الجمالي أو المسافة الجمالية"، و هو ما سنتطرّق له في العنوان الموالي.

2.1.3.3.2.المسافة الجمالية:

تُعدّ من المفاهيم الأساسية في نظريّة التلقّي، و يُقصد بها المسافة بين أفق التوقّع الموجود سابقا و العمل الجديد، أي البعد الفاصل بين ظهور الأثر الأدبي و أفق انتظاره. و للكشف عن هذه المسافة يكفي تقصّي ردود أفعال القرّاء و الأحكام النقدية التي يطلقونها على الأثر.

و من جهة أخرى، "المسافة الجمالية" هي المقياس المناسب للحكم على القيمة الجمالية لأثرٍ ما، يقول ياوس(2004: 59) في هذا الشأن:

> حين يصدر عملٌ أدبي ما، فإن طريقة استجابته لتوقّع جمهوره الأول أو تَجَاوُزِهِ أو تَخيِيبِهِ أو مُعَارَضَتِهِ له تُعتبر بالبداهة مقياساً للحكم على قيمته الجمالية. فالمسافة بين أفق التوقع و العمل، بين ما تُقدمه التجربة الجمالية السابقة من أشياء مألوفة و "تحوّل الأفق" الذي يستلزمه استقبال العمل الجديد– تحدد، بالنسبة لجمالية التلقي، الخاصية الفنية الخالصة لعمل أدبي ما: [...].

فالمسافة الجمالية لها تأثير خاص في قيمة النص الأدبي؛ بحيث تزداد هذه الأخيرة كلّما اتّسعت المسافة بين الأثر و أفق انتظاره، فيكون العمل ممتعا و ذا جماليّة خالصة، في حين أن تقلّصها يكسب العمل صفة البساطة و الألفة. و عليه يمكن القول أن المسافة الجمالية هي معيار حقيقي لقياس قيمة الإبداع في النصوص الأدبية.

و بناءً على ذلك، يمكننا تمييز ثلاثة ردود أفعال عند القارئ المُتلقّي، يُصنّفها ضيف (2019: 98) كما يلي:

أ– الاستجابة: و يترتب عليها الرضى و الارتياح لأن العمل الأدبي يستجيب لأفق توقع القارئ و ينسجم مع معاييره الجمالية.

ب– التغييب: و يترتب عنه الاصطدام لأن العمل الأدبي قد خيب أفق توقع القارئ فيخرج من المألوف إلى الجديد.

ج– التغيير: أي تغيير الأفق المتوقع.

يمكن أن نشرح ردود الأفعال هذه التي تصدر عن القارئ المُتلقّي بالقول أنه في الحالة الأولى، أي الاستجابة، يكون المعيار الجمالي المُستخدم في الكتابة مألوفاً لدى القارئ، فيجد فيه تأكيداً لأفق انتظاره أو توقّعه و هو ما يُشعره بالرضا الناتج عن المتعة الجمالية التي أصبحت مُقترنة بأفق جمالية معروفة لديه.

و في الحالة الثانية، التغييب، يحصل ما يُسمّى بـ"التصادم" بين أفق العمل الأدبي الجديد و أفق انتظار مألوف لدى القارئ، ما يشعره بالغرابة و خيبة أفق الانتظار.

أما الحالة الثالثة، التغيير، فهي تحصيل حاصل للحالة الثانية التي ينجرّ عنها تكوُّن مقاييس جمالية جديدة نتيجة تأسيس أفق انتظار أو توقّع يصبح له رصيد فني مُرتبط باهتمامات العصر الذي صدر فيه العمل الجديد.

و بناءً على ذلك، نخلص إلى أن ردود الأفعال هذه توصلنا إلى اختلاف في الأفق؛ فيكون عبارة عن أُلفة و مُتعة، أو خيبة توقّع، أو أفق جديد. و لعلّ ردّ فعل المُتلقّي الثالث المُتمثّل في التغيير في الأفق هو الأهمّ بين الردود الثلاثة، إذ أنه يُساهم في تغيير الأفق المُنتظر أو المُتوقّع من خلال التعارض بين أفق التوقّع السابق و العمل الجديد، كما أنه يؤسس لبناء تصوّر لتاريخ الأدب قائم على معايير جمالية جديدة.

تقوم جمالية التلقّي عند "ياوس" –Jauss– على تلقّي العمل الأدبي و أثره على القارئ المُتلقّي، و كذا على المكانة التي يحظيان بها في تاريخ الأدب، و الهدف من وراء ذلك

إعادة القارئ إلى مكانته الطبيعية في العملية التفسيرية و التأريخية. يقول ياوس(2004: 132) في هذا الخصوص:

> "إذا عرّفنا العمل بما هو حصيلة تلاقي النص و تلقّيه، و بأنه بالتالي بنية دينامية لا يمكن إدراكها إلاّ ضمن تفعيلاتها التاريخية المتعاقبة، فسيمكننا بيسر أن نميز فيه بين "الأثر" ...، ثم "تلقّيه". و يؤلف هذان المكوّنان عنصري تفعيل العمل الفني و الأدبي أو العنصرين البانيين لِـ التقليد. فالأول، أي الأثر، يحدده النص، و الثاني، أي التلقّي، يحدده المرسل إليه."

و عليه، يمكن القول أنه من منظور "ياوس" –Jauss– تقوم نظرية التلقي على تصوّر جديد للنقد الأدبي بحيث تكون ردود أفعال القارئ و استجابته للنص أساسا له، و هو ما يُفسّره قائلا:

> ذلك أن قيمة عمل أدبي و مرتبته لا تُستنبطان من الظروف البيوغرافية أو التاريخية لنشأته و لا من موقعه فحسب ضمن تطور الجنس الذي ينتمي إليه، بل من معايير أدق من ذلك هي وقع هذا العمل و "تلقّيه" و تأثيره و قيمته التي تعترف له بها الأجيال القادمة. (ياوس في ضيف، 2019: 92)

و في خضم حديثه عن المتلقي، يتطرّق "ياوس" – Jauss– إلى الأساليب الثلاث التي يتمكن المؤلف بواسطتها من توقّع استجابة المتلقّي، و هي كالآتي:

1– من خلال المعايير المألوفة داخل نوع العمل.
2– من خلال علاقة العمل بالأعمال الأخرى من نفس السياق التاريخي.
3– من خلال التقابل بين التاريخ و الواقع، أي خبرة المتلقّي نفسه.

(عز الدين، 2002: 26)

و عليه، يمكن القول أن العمل الأدبي هو عبارة عن علاقة جدلية بين النص و مُتلقّيه؛ حيث يُخاطب النصُ المُتلقّي بواسطة سلسلة من المكونات الجمالية و الوظيفية التي يستجيب معها القارئ في حال ما إذا تطابقت مع أفق انتظاره أو توقّعه، و

تصدمه في حال خيّبت أفق انتظاره، ما يؤدي إلى خلق مسافة جمالية جديدة فيتغيّر بذلك فهم النص من متلقّ إلى آخر حسب أفق التوقّع الذي تُحدّده تجربة كلّ شخص.

2.3.3.2.استجابة القارئ عند "إيزر"–Izer–:

يُعتبر"إيزر" –Izer– من المنظرين الأوائل في مدرسة "كونستانس" –Konstanz– الألمانية و الرائد الثاني لنظريّة التلقّي، فبينما اهتمّ زميله "ياوس" –Jauss– بإعادة الاعتبار للتأريخ الأدبي عن طريق مفهومي "أفق الانتظار و المسافة الجمالية"، حاول "إيزر" –Izer– شرح أبعاد القراءة و آليات الفهم عند المتلقّي القارئ.

تمثّلت إسهاماته المكتوبة في مجموعة من المحاضرات جُمِعت في كتاب تحت عنوان "بنية الجاذبية في النص" الذي صدر سنة 1970 و تُرجم إلى اللغة الإنجليزية تحت عنوان "استجابة القارئ للأدب الخيالي النثري"، و من بين المسائل التي شغلته كيفية تلقّي النص و استيعابه من قِبل القارئ، و لذا عكف على إيجاد أجوبة للأسئلة الجوهرية التالية:

- كيف يتمّ استيعاب النصوص و فهمها؟
- ما هي البنيات النصيّة التي توجّه القارئ أثناء عمليّة القراءة؟
- فيما تكمن الوظيفة التي يؤديها النصّ الأدبي في سياقه؟ (بوخال، 2012: 38)

نفهم من خلال هذه التساؤلات اهتمام "إيزر" –Izer– الكبير بالقارئ، الذي أهملته نظريات النقد السابقة، حسبه، فقد ركّز على البحث في كيفية إنتاج معنى للنص من قِبل المُتلقّي و في أي ظرف يتمّ ذلك. و هنايبرز أحد الأسس التي بنى عليها "إيزر" –Izer– نظريّته عن التلقّي و هو القارئ الضمني، و الذي سنتطرّق له في العنوان التالي.

1.2.3.3.2.القارئ الضمني:

يُعتبر مصطلح "القارئ الضمني" من أهمّ الأسس الإجرائية التي تُحقّق المعنى بفعل القراءة حسب "إيزر" –Izer–، فقد استعمله ليصف العلاقة التفاعليّة القائمة بين النص و قارئه. فهو مفهوم إجرائي يُعبّر عن التفاعل بين النص و المتلقّي من خلال الاستجابة الفنية التي يفرضها فعل التلقّي في النص. يقول هولب(2000: 136) في هذا الشأن:

> "و لكي يصف إيزر التفاعل بين النص و القارئ فإنه يقدم عددا من المفاهيم [...]. و ربما كان أكثر هذه المفاهيم إثارة للجدل هو مفهوم «القارئ الضمني». [...] إن المصطلح يدمج كلا من عملية تشييد النص للمعنى المحتمل، و تحقيق هذا المعنى المحتمل من خلال عملية القراءة."

فالقارئ الضمني إذن يشكّل طرفا ملازما داخل النص و يقيم معه حوارا تفاعليا، كما يدخل معه في علاقة تأثير و تأثّر متبادل. و بعبارة أخرى، هو نقطة ارتكاز لبنيات

النص التي تستدعي استجابة القارئ باعتباره طرفا أساسيا في عمليّة فهم النص الأدبي و بنائه.

و بالتالي يُصبح "القارئ الضمني" عبارة عن تصوّر يضع القارئ في مواجهة النص، بحيث يتحقّق به فعل التلقي من خلال الاستجابة الفنية للنص، كما أن له وظيفة حيوية تقوم على الربط بين مختلف القراءات النصية و المقارنة بينها من خلال إخضاعها للتحليل و التأويل. فهو بنية نصية مُنتجة للمعنى، يقول فطوم(2013: 35) في ذلك: "علينا أن ندرك التأثيرات الناتجة و الاستجابات التي تثيرها الأعمال الأدبية، و لابد أن نسمح بحضور القارئ دون تحديد مسبق لشخصيته أو لموقفه التاريخي، [...]؛ فهو يجسد كل الميول المسبقة اللازمة لأي عمل أدبي لكي يمارس تأثيره- [...]."

فالقارئ الضمني هو عبارة عن حالة خاصة يتمّ فيها تجسيد كلّ الاستعدادات الضرورية التي تسمح للعمل الأدبي بممارسة تأثيره على القارئ، و بعبارة أخرى، يكون القارئ الضمني سلسلة من البنيات النصية يجب على القارئ فهمها حتى يتجاوب معها. و في تعريفه لهذا المفهوم، يقول إيزر(1994: 30) عن القارئ الضمني:

> "إنه مجسد كل الإستعدادات المسبقة الضرورية بالنسبة للعمل الأدبي لكي يمارس تأثيره- و هي استعدادات مسبقة ليست مرسومة من طرف واقع خارجي و تجريبي، بل من طرف النص ذاته. و بالتالي، فالقارئ الضمني كمفهوم، له جذور متأصلة في بنية النص: إنه تركيب لا يمكن بتاتا مطابقته مع أي قارئ حقيقي. [...] إذن فمفهوم القارئ الضمني هو بنية نصية تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة: [...]. و هكذا، يعيّن مفهوم القارئ الضمني شبكة من البنيات التي تستدعي تجاوبا يُلزم القارئ فهم النص.

و عليه، يمكن القول أن دور القارئ الضمني يتمثّل في تفاعله مع النص و ارتباطه بعالمه من خلال التوجيهات غير المباشرة التي يمارسها النص على القارئ و التي تُساعده في التأويل و بناء المعنى بواسطة التصورات التي تخالج ذهن القارئ مُحدثةً بُنيات نصية. و لاكتمال ذلك لابد من وجود مخزون من التجربة في القراءة لدى القارئ، و هو ما يؤكده إيزر (1994: 35) بالقول:

> "إن المضمون الحقيقي لهذه الصور الذهنية سيكون مصبوغا بمخزون التجربة الموجود لدى القارئ، هذا المخزون الذي يلعب دور الخلفية المرجعية التي يمكن من خلالها تصور و معالجة الشيء غير المألوف. و يقدّم مفهوم القارئ الضمني وسيلة لوصف العملية التي بواسطتها تتحول البنيات النصية إلى تجارب شخصية من خلال نشاطات تصورية.

بمعنى أن هذه التجربة هي تلك الخبرة التي يكتسبها القارئ و تُمكّنه من الغوص إلى أعماق المعنى المضمر بين ثنايا النص، على اختلاف زمان و مكان الكتابة أو القراءة، و يعتمد في ذلك على تخيّلات تقوده إلى تأويل المعنى و استنطاق دلالاته ليلتقِيَ بذلك القارئ مع النص من خلال تفاعله معه.

و خلاصة القول، أن القارئ الضمني هو من أهم الأسس الإجرائية التي يتحقّق من خلالها المعنى، فهي عملية ملموسة تتمّ بين قُطبي العمل الأدبي: النص و القارئ، بواسطة تأثير و تأثّر كلّ منهما بالآخر، و لا يتمّ ذلك إلا عن طريق التفاعل بين النص و القارئ، و هو ما سنراه في العنوان المقبل.

2.2.3.3.2.التفاعل بين النص و القارئ:

تُعدّ مسألة التفاعل بين قطبي العمل الأدبي (النص و القارئ) من بين أهم النقاط التي طوّرها "إيزر" –Izer– في نظريّته عن التلقّي، فكانت شرارة البداية فيها هي تلك العلاقة الديناميكية بين النص و قارئه في إطار تفاعلي بنّاء، يُفضي إلى الوصول إلى فهمٍ للنص من خلال إنتاج معنى له، يقول هولب (2000: 146) في ذلك: "و هو إذ يبدأ من موقف الاتصال «العادي»، القائم بين طرفين متواجهين، الذي يحاول فيه الطرفان المتعادلان الوصول إلى فهم ما، ..."

فإنتاج المعنى لا يتمّ إلا من خلال التحام النص مع قارئه في عمليّة تفاعليّة مُنتجة، لا يمكن للنصّ فيها أن يُحقّق وُجوده إلا بانصهاره مع القارئ، فيتشكّل بذلك المعنى عن طريق فعل القراءة.

كما يرى "إيزر" –Izer– أن المعنى الحقيقي للنص لا يظهر إلا عن طريق فهم القارئ الذي ينتج بفعل التواصل بين هذين القطبين، أي من خلال التفاعل بينهما. فلا وجود لإنتاج لأحدهما في غياب الآخر. يقول إيزر (1994: 55) في هذا الخصوص:

> "لا تُعيِّن النماذج النصيّة إلا مظهرا واحدا من العملية التواصلية. و من هنا فإن الذخائر و الإستراتيجيات النصية تقدم فقط إطارا يجب على القارئ أن يركّب فيه موضوعا جماليا لنفسه، و سيعتمد نجاح فعل التواصل هذا على الدرجة التي يؤسّس فيها النص نفسَه كعامل ارتباط في وعي القارئ. [...] و بصيغة أخرى، فإن هذه الوظيفة تقدم توجيها فيما يخص ما يمكن أن يُنتَج، بالتالي لا يمكن أن يكون النص هو نفسه الإنتاج.

لقد ركّز "إيزر" –Izer– اهتمامه على الطريقة التي يتمّ من خلالها التفاعل بين النص و قرّائه، و كذا على التأثير الذي يمارسه عليهم، فالعمل الأدبي، حسبه، هو تكامل بين قطبيه: القطب الفني مُمثّلا في النص و القطب الجمالي أي القارئ، حيث يشرح "إيزر" –Izer– العلاقة التفاعلية بينهما، فيقول (1994: 12):

> "فالنص ذاتُه لا يقدم إلا «مظاهر خُططية» يمكن من خلالها أن يَنْتج الموضوعُ الجمالي للنص بينما يحدث الإنتاج «الفعلي» من خلال فعل التحقق. و من هنا يمكن أن نستخلص أن للعمل الأدبي قطبين، قد نسميهما: القطب الفني و القطب الجمالي، الأول هو نصُّ المؤلّف، و الثاني هو التَّحقّقُ الذي يُنجِزُه القارئ. و في ضوء هذا التقاطب يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا لا للنص و لا لتحققه بل لابد أن يكون واقعا في مكان ما بينهما.

و بالتالي، يمكننا القول أن أيّ وصفٍ للتفاعُل بين النص و قارئه ما هو إلا تجسيد لبنية التأثيرات التي يُمارسها النص، مع بنية التجارب التي يكتسبها القارئ بعد كلّ قراءة، و من هنا نخلص إلى أن المعنى الجاهز أو المعنى النهائي لنص ما هو مفهوم خاطئ؛ و الأصحّ هو أن هناك معنى مُرتقب ينتج عن فعل القراءة و ما يتمخّض عنها من تأويل و فهم نتيجةً للتفاعل بين بنية النص و بنية الفهم عند القارئ.

و لعلّ أول تساؤل خطر على بال "إيزر" –Izer– بهذا الخصوص هو كيفية إنتاج المعنى من طرف القارئ و الظروف التي يتحقق فيها ذلك، "و قد كان ما أثار اهتمام إيزر منذ البداية هو السؤال عن كيفية أن يكون للنص معنى لدى القارئ و في أي الظروف. و قد أراد [...] أن يرى المعنى بوصفه نتيجة للتفاعل بين النص و القارئ،

أي بوصفه «أثرا يمكن ممارسته» و ليس «موضوعا يمكن تحديده»." (هولب، 2000: 135)

يمكن القول أن العمل الأدبي هو عبارة عن علاقة جدلية بين النص و القارئ؛ فلا النص يمكنه تحقيق انتشاره دون القارئ، و لا القارئ يمكنه إنتاج معنى دون النص، يقول هولب (2000: 135) في ذلك: "إن العمل الأدبي ليس نصا تماما و ليس ذاتية القارئ تماما، و لكنه يشملهما مجتمعين أو مندمجين."

بمعنى أن التفاعل بين هذين المكوّنين الأدبيّين هو ما يُحقّق للنص وجوده، فالذاتية لا تخدم العمل الأدبي و لا تُضفي عليه أي معنى، و عليه لابدّ من التحامهما حتى يؤدي العمل وظيفته الأدبية على أكمل وجه. و بعبارة أخرى، يمكن القول أن النص يؤثّر بالقارئ و يتأثّر به على حدّ سواء، و هو ما يجعل هذين القطبين ملتحمين داخل القارئ نفسه مما يؤدي إلى نوع من التفاعل بين هذا القارئ و النص المقروء.

يمكن تلخيص ما سبق بالقول أن "إيزر" – Izer– أولى اهتماما بالغا للمتلقّي باعتباره آخر محطة يرسو عليها العمل الأدبي، و يتجلّى ذلك في كيفيّة تلقّيه للعمل و مدى استجابته له. و بما أن دراسات نظريّة التلقّي قد توسّعت لتدرك عدّة مجالات، من بينها الترجمة في المجال السمعي البصري، فلابدّ أن يهتمّ هذا الأخير بردّة فعل المتلقّي، الذي يصبح مشاهدا في هذه الحالة، و هو ما يؤكّده "ستايغر" –Staiger– الذي يقول في ذلك: تسلم نظريّة التلقّي أن المعنى يتحقق عند نقطة التلقّي [...] طبعا، إذا ما

لاحظنا الاستعمال النسبي لنظريّة التلقّي في مجال الدراسات السينمائية، فسنرى أنها ترتكز تماما على قدرة الجمهور على صناعة المعنى. (ستايغر في شوارفية، 2011: 47)

و المقصود هنا أن نظريّة التلقّي اهتمّت بالمتلقّي المشاهد من خلال ما يخرج به من معانٍ و تأويلات عن العمل الذي يشاهده، بحيث يكون في حالة تواصل مباشر معه من خلال استنباطه للأفكار المُراد بعثها عن طريق العمل.

صحيح أن نظريّة التلقّي هي نظريّة أدبيّة نقديّة استُحدِثت في مجال الأدب تحديدا من خلال تسليط الضوء على أحد العناصر المُكوّنة لما يُعرف بالثالوث الأدبي؛ القارئ/المُتلقّي، إلا أن التلقّي لا يكون في الأدب فحسب و إنما في مجالات أخرى مُرتبطة بعمليّة التلقّي كالترجمة، و لذا سنقوم فيما يلي بالتطرّق للتلقّي في مجال الترجمة.

4.3.2.التلقّي في مجال الترجمة:

تتسم عمليّة التلقّي في الترجمة بالازدواجية، لا لشيء سوى لأنها تتمّ على مرحلتين؛ تتعلّق الأولى بالمترجم الذي يقوم باستقبال العمل الأصلي و إعداد معنى له بهدف إعادة صياغته في قالب آخر، يكون مختلفا عن العمل الأصلي حسب ما تفرضه الثقافة و اللغة المُترجم إليهما، أما المرحلة الثانية فتتعلق بالمُترجَم إليه، أي المتلقّي

الذي تقع على عاتقه مسؤولية تشكيل المعنى حسب درجة استيعابه للعمل و كذا مرجعياته الدينية و الثقافية و التاريخية و الاجتماعية...الخ.

هناك، إذن، عنصر أساسي مشترك بين الترجمة و التلقّي و هو القارئ، أو بمعنى أصح المُتلقّي، كما يجب التنويه هنا إلى دور المُترجم الذي يكون قارئا لنصّ ما أو مُتلقّيا له أوّلا قبل أن يُعيد إرساله بدوره لِمُتلقٍّ آخر مُحدّد حسب نوع النص الذي يُترجمه. تقول "لونغو–باديا" –Lungu-Badea– (2010: 27) في هذا الشأن:

> Le désir du traduire met en œuvre la mécanique compliquée de la traduction où le traducteur occupe, dans un premier temps, le rôle de récepteur-source et, dans cette qualité, il remplit une fonction critique- retenant ou rejetant certaines formules de pensée de l'auteur (…)- et, dans un deuxième temps, le rôle d'un émetteur qui- produit (…)- et reproduit- (…)- par imitation et réinterprétation une œuvre autonome, indépendante de l'existence du traducteur, antérieure à son acte de re-création (…).

يقف هذا الاستشهاد على الدور البارز و الحساس الذي يلعبه المُترجم، بحيث تقع على عاتقه مهمّة إنتاج نصّ جديد مُماثل للأصلي من حيث الفكرة و يراعي الخصوصيّة الثقافية و الاجتماعية لمُتلقّي ترجمته. و هنا ينتقل المُترجم من قارئ أو مُتلقٍ أوّل إلى مؤلّف ثانٍ للنص الأصلي.

و عليه، يمكن القول أن التلقّي في الترجمة يمرّ عبر مرحلتين؛ مرحلة أولى يكون فيها لمؤلف النص الأصلي الدور الأكبر في عمليّة التلقّي من خلال الرسائل و الأفكار التي أراد أن يوصلها لمُتلقّي نصّه، أما دور المُترجم فيظهر في المرحلة الثانية و التي

يختلف فيها المُتلقّي عن المرحلة الأولى. و بالتالي نخلص إلى أن العملية الاتصالية في الترجمة تقوم على ثلاثة عناصر أساسية و هي: المؤلف و المترجم و المُتلقّي.

و لتقييم دور المُترجم من خلال عمليّة التلقّييجب أخذ مكانته في العملية الاتصالية الخاصة بالترجمة بعين الاعتبار، و هو ما تشرحه "لونغو–باديا" –Lungu-Badea– (2010: 27) بالقول:

> Pour examiner le rôle du traducteur dans la réception de l'œuvre traduite, il s'impose de reconsidérer la place qui lui revient dans le schéma de la communication par la traduction.

يمكن القول أن التلقّي في الترجمة مرتبط أساسا بالمُترجم، الذي يُعدّ العنصر الأساسي في العمليّة الترجميّة و كذا في طريقة التلقّي؛ فمن جهة كيفيّة تلقّيه هو للنص الأصلي باعتباره مُتلقّيا أوّلا، و من جهة أخرى كفاءته كمُترجم في نقل مُحتوى النص بما لا يتعارض مع ثقافة اللغة المُترجم إليها، فيضمن بذلك تلقٍّ جيّداً لترجمته.

هناك عوامل أخرى، غير المُترجم، تلعب دورا بارزا في طريقة تلقّي الترجمات، فهي تتعدّى الانطباعات الشخصيّة للمُترجم، حيث أن التلقّي في الترجمة مُتوقّف أيضا على مجموعة من العوامل تذكرها "لونغو–باديا" –Lungu-Badea– (2010: 27–28) فيما يلي:

> Ce genre de réception dépasse les simples impressions subjectives et suit un itinéraire jalonné par l'intention auctoriale et la linguistique du texte-source. C'est une réception fondée sur la perception esthétique (…) et sur la combinaison des « horizons du vécu » et « d'attente » (…). Et finalement sur l' « écart esthétique » qui marque la limite entre l'horizon d'attente de l'œuvre préexistante et l'œuvre

> nouvelle dont « la réception [et la reproduction traductionnelle]peu[ven]t entraîner un "changement d'horizon" en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience ».

و عليه، يمكن القول أن تلقي نصّ مُترجم يختلف عن تلقّي نصّ أصلي، بما أن الترجمة كفيلة بأن تُغيّر، و لو القليل، من قيمة النص الأصلي أيّا كانت؛ ثقافية أو اجتماعية أو دينية، كما يختلف التلقّي في الترجمة أيضا من قارئ لآخر نتيجة اختلاف أزمنة القراءة، إذ يربط القارئ بصفة غير مباشرة بين ما يقرأه و ما يعيشه. و في هذا الصدد تقول "لونغو–باديا" –Lungu-Badea– (2010: 28):

> L'appropriation active de l'œuvre à traduire est susceptible de modifier sa valeur, ce qui fait que le récepteur de la traduction (…) se trouve face à une œuvre dont le sens a été déjà modifié à partir du présent du traducteur qui, en tant qu'auteur second, a essayé de reconstruire l'œuvre. Ainsi, la réception-cible influe-t-elle de la même manière sur l'œuvre par les reconstructions successives des lecteurs faites à partir de leur présent.

نخلص في الأخير إلى أن التلقي في الترجمة هي عمليّة مُرتبطة بجملة من العوامل التي تجعلها تختلف عن التلقّي في النصوص الأصليّة، من بينها المُترجم و طريقة تلقّيه للنصّ الأصلي من خلال انطباعاته عنه، التغيير الاضطراري في بعض قيم النص الأصلي و الذي تفرضه ثقافة اللغة المُترجم إليها و طبيعة المُتلقّي، دون أن ننسى تعاقب القراء على الترجمة مع اختلاف أزمنة القراءة و المرجعية الثقافية الفكرية لكلّ قارئ.

و بما أن تلقّي الترجمة عن طريق القراءة مختلف عن تلقّيها عن طريق المشاهدة، تختلف طريقة التلقّي أيضا من شخصٍ لآخر، و لذا يتحتّم على المُتلقّين في ترجمة الأعمال السمعية البصرية التحلي بالفطنة باعتبار أن التركيز في هذه الحالة يكون منصبّا على حاسة البصر. و عليه يمكن اعتبار هذا الاختلاف بمثابة الدافع من وراء الدراسات المختلفة التي تُعنى بالمُتلقّي و كذا سببا من أسباب ظهور نظريّة التلقّي. كما أن التلقي في الأعمال السمعية البصرية يمتاز بصفة الازدواجية من خلال حاستيّ البصر و السمع، و هو ما أدّى إلى ظهور مصطلح جديد في سلسلة البحوث الأدبية المُتعلّقة بنظرية التلقي، و هو التلقي المزدوج السمعي البصري و هو ما سنتطرّق إليه في العنوان التالي.

1.4.3.2.التلقّي المزدوج السمعي البصري:

هي نظريّة تابعة لعلم الإدراك وضع أسسها "ألان بايفو" –Allan Paivio– من جامعة –University of Western Ontario– و فحواها أن إدراك المعلومة المرئيّة يتمّ بشكل مختلف عن إدراك المعلومة اللفظيّة، بواسطة قناتي إدراك مختلفتين و منفصلتين عن بعضهما. و بالتالي، يقوم الفرد بتمثيل المعلومة بصفة مغايرة في كلّ حالة.

و لشرح تفاصيل نظريّته، أصدر "ألان بايفو" –Allan Paivio– كتابا بعنوان –The Dual Coding Theory : Verbal/Visual– و الذي كانت واجهته عبارة عن

صورة لفصّي دماغ بشري، كُتِب على الفصّ الأيمن منه مصطلح "بصري" –Visual– و على الأيسر مصطلح "شفهي" –Verbal–، و هو دلالة على أن إدراك المعلومة المرئيّة يتمّ بشكل مختلف عن إدراك المعلومة اللفظيّة، فالفصّ الأيمن مسؤول عن إدراك الصور البصريّة و الألوان و تحليلها، أما الفصّ الأيسر فهو مسؤول عن إدراك و تحليل الكلمات التي تصدر على شكل أصوات.

و بناءً على ذلك، تكون نظريّة التلقّي المزدوج قد انتقلت من مجرّد التعامل مع فحوى النصّ الأدبي و متلقّيه، و التي هي أساس نظريّة التلقّي الكلاسيكيّة، إلى استقبال الصور المرئيّة و الكلام المسموع في مختلف الوسائط السمعيّة البصريّة، و بذلك أخذ المتلقّي المشاهد مكانة المتلقّي القارئ، و هنا يمكننا القول أنه أصبح للمُحتوى الأدبي أو الفني السمعي البصري تأثير أكبر على مُتلقّيه من المُحتوى الأدبي المكتوب، و هو ما يشير إليه الغذامي (2005: 27–28) حيث يقول:

> غير أن ما جرى في عصرنا هذا بعد اختراع السينما أن الصورة أخذت بعدا جديدا فهي صورة حية تتكلم و تتحرك، و هذا تحول كبير في ثقافة الصورة يجعلها تختلف حتى عن الكلمة المكتوبة، حيث في حال الكتابة تظل الكلمات على الصفحات خرساء و لا حراك لها، و إن كانت الكتابة رسوما أو صورا لكلمات مدونة عن المنطوق، إلا أن قابلية النطق فيها هي للقارئ الذي يقرر مصير الكلمات نطقا و دلالة، و هذا يجعل الكتابة صورا جامدة لا تتحرك إلا بفعل المتلقي، و من هنا تفترق الصورة السينمائية بأنها حيوان ناطق و متحرك فعلا و لا تختلف عن الإنسان الحيوان الناطق، و هذا أعطاها فعلا تأثيريا إضافيا.

بالفعل، فتأثير الكلمة المقروءة يختلف عن تأثير الصورة المرئيّة و الكلمة الملفوظة؛ حيث يرتبط التأثير في النص الأدبي بخيال قارئه الذي يرسم صورة عمّا يقرأه حسب قدرته على الاستيعاب و التحليل، و يختلف ذلك من قارئ لآخر باختلاف المستوى الثقافي و الفكري لكلّ واحد، في حين أن تأثير الأعمال السمعية البصرية على متلقّيها يكون مُضاعفًا، باعتبار أن الصورة التي تكون خيالا يرسمه القارئ في مُخيّلته نظير ما يقرأه تصبح حقيقية و مرئيّة و الكلمة المكتوبة تصبح لفظا مسموعا، و من هنا يصبح التأثير مزدوجا.

يختلف التلقّي عند الرّاشد عنه عند الطفل، حيث يمكن اعتبار هذا الأخير متلقّيا من نوع خاص نظرا للخصائص التي تُميّزه عن غيره من المُتلقّين؛ كقدرته المحدودة على الاستيعاب و التحليل و عدم تفريقه، في أغلب الأحيان، بين الواقع و الخيال و كذا تأثّره بما يشاهده و يسمعه، دون أن ننسى مقارنته لما يتلقّاه، في الأعمال السمعية البصرية المدبلجة، مع واقعه المُعاش من خلال ديانته و ثقافته و عاداته. و هنا تظهر أهميّة التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية التي يكون مُتلقّيها طفلا.

3.3.2.التكييف و المتلقّي الطفل:

إن الطفل هو متلقّ من نوع خاص؛ و يتجلّى ذلك من خلال خصائصه و مميّزاته الفكريّة و اللغوية، و حتى من خلال بساطته و تلقائيّته و عفويّته في التعبير عن

أحاسيسه و احتياجاته. هي إذن سمات جعلت الباحثين يهتمّون و يتسابقون لدراسة عالم الطفل و الطفولة، كما اهتمّ منظّرو الترجمة بدراسة الأساليب الترجمية الممكن استعمالها لترجمة الأعمال السمعية–البصرية الموجهة لهذه الفئة الخاصة جدا، و لعلّ أكثر هذه الأساليب استعمالا هنا هي أساليب التكييف مع التركيز على نظرية المتلقّي، باعتبار أن كلاهما يعطي أهمّية بالغة للمتلقّي.

قبل ترجمة أي عمل، يقوم المترجم بتحديد بعض النقاط الهامة التي تسهّل عليه مهمّته؛ كاللغة الهدف و نوع العمل و كذا متلقّي الترجمة، فتكون هذه الأخيرة أهمّ نقطة يرتكز عليها المترجم و يبني عليها ترجمته. ليبدأ بعد ذلك مهمّته التي يمكن تسميتها بالوظيفة الغوية و الثقافية؛ فيشرع بالبحث عن مفردات تناسب المستوى اللغوي لمتلقّي ترجمته ، و الذي هو في هذه الحالة المتلقّي الطفل، و كذا كيفيّة تكييفها في سياق ثقافي صحيح، فتكون بالتالي مهمّته أصعب و أشقّ من مهمّة مترجمي الكبار؛ فالمتلقّي الطفل غير قادر على التمييز بين الصواب و الخطأ، و لا استيعاب بعض الأمور التقنية الخاصة بالترجمة، و بالتالي وجب حسن اختيار كلّ ما نقدّمه له في ترجماتنا. و في هذا الشأن تقول كحيل (2013: 64):

> و الترجمة للطفل، لا يمكن أن تتم بمنأى عن المتلقي –الطفل في حالتنا– لأن النص كتب لأجل قراء معينين هم الأطفال، و عندما نقوم بترجمته فإننا نجتثه من بيئته و نزج به في بيئة ليست بيئته و نضعه بين أيدي قراء صغار السن و التجربة، نراعي فيه أفق الانتظار لديهم.

و عن مهمّة المترجم و علاقتها بالمتلقي، تضيف كحيل (2013: 64) في نفس الصدد: "على المترجم أن يضع نصب عينيه أثناء كلّ مراحل الترجمة جمهور الأطفال الذي يترجم لأجلهم و هم مقصده و غرضه".

تلقي الباحثة هنا الضوء على أهمّية المتلقّي في العملية الترجمية و مدى ارتباطها بثقافة المتلقي الطفل المُترجم إليه، كما تؤكّد على أن مهمّة المترجم لا تقتصر على ترجمة الكلام و حسب بل عليه أن يقوم بذلك وفق سياق لغوي و ثقافي يضمن نجاح مهمّته.

التكييف، هو أكثر الأساليب الترجمية التي تولي أهمّية كبيرة للمتلقّي، و هو بذلك يقدّم خدمة نوعيّة للمترجم و المتلقّي على حدّ سواء؛ بحيث يمكّن التكييف المترجمين من إيجاد حلول لكثير من الوضعيات الثقافية، على وجه الخصوص، التي يصعب ترجمتها باستعمال أساليب أخرى، كما يضمن للمتلقي فهمًا أحسنَ للعمل المترجم من خلال تقريبه إلى واقعهم، و عليه، فهو يعمل، من جهة، على إذابة الفوارق اللغوية و الثقافية التي قد تحول دون إمكانية ترجمته، و من جهة أخرى، يمنح المترجم الحرية و الحق في الحماية و المحافظة على هويّة الطفل المتلقي ليشعر أن العمل كُتب له، و بعبارة أخرى، إجباره بطريقة غير مباشرة على تقبّل واقع غيره.

كما قد يرجع سبب لجوء المترجم إلى استعمال التكييف إلى خصوصية المتلقي في حدّ ذاته؛ أي أنّه يرسم صورة مسبقة عن الطفل و عن قدراته اللغوية و الفكريّة، بعبارة

أخرى، عن مستواه المعرفي و مدى قدرته على فهم الترجمة. و في هذا الشأن يقول "فان كوالي" –Van Coillie– " ما يلي:

> Les diverses adaptations sont guidées par l'image que le traducteur se fait de l'enfant en tant que « petit » adulte et jeune lecteur. Le traducteur fait donc ses adaptations en fonction de son niveau de compréhension et de ce qui du point de vue pédagogique est considéré comme approprié pour l'enfant. (Van Coillie in Smidt Abeltje, 2012 :16)

و في نفس السياق يقول "شوم فاريلا" –Chaume Varela– (2001: 33):

> Mientras que en otras especialidades de traducción la presencia del destinatario o usuario no resulta tan evidente y puede quedar muy enmascarada por la impresionante presencia del autor y del texto, en la traducción audiovisual, la consideración del espectador es inevitable en cualquier estudio.

هناك عامل مشترك بين كلّ من الترجمة الموجّهة للأطفال و الترجمة السمعية البصرية ألا و هو ضرورة استجابة المتلقي لكلتا الترجمتين و مدى تأثّره بهما.

يمكن القول في الأخير أن تلقّي الترجمة عند الطفل مختلف تماما عن تلقّيها عند الرّاشد؛ فلكلّ منهما اهتماماته البعيدة كلّ البعد عن الآخر، فما يجذب الطفل و يشدّ انتباهه قد يكون تافها بالنسبة للراشد، و العكس صحيح، فاهتمامات الراشد لا تستهوي الطفل، فلا خبرته في الحياة و لا سنّه يخوّلانه فهمها، و عليه، يكون الاهتمام متباين و المعاملة كذلك.

ننوّه في الأخير بضرورة التكييف في الترجمة السمعية–البصرية عامة و تلك الموجّهة للأطفال خاصة؛ فالطفل فضوليّ بالفطرة و لديه رغبة كبيرة في اكتشاف كلّ ما يحيط

به و اكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة، و هو ما يساعده على تطوير شخصيّته. إلا أن الأمر مختلف بالنسبة للترجمة الموجّهة له؛ فعدم فرض حدود لفضوله المعرفي في الترجمة تحديدا من شأنه أن يضرّه أكثر ممّا ينفعه، خاصة إذا ما تعلّق الأمر بالترجمة السمعية–البصرية، فأيّ خطأ –متعمّدٍ كان أو غير متعمّد– أو سهو من طرف المُترجم قد تكون عواقبه وخيمة و تنعكس مباشرة على شخصيّة الطفل، فميزة الأعمال السمعية–البصرية أن الصورة فيها تكون مرافقة للخطاب المُتَرجم حيث تكون بعض المشاهد أو حتى الجُمل صادمة للمتلقّي في هذه السن الصغيرة أو منافية لتربيته و ثقافته و ديانته. لذا، فمن الواجب على كلّ مترجمي هذه الأعمال أن يكونوا أكثر فطنة فيما يخصّ التكييف، خاصة في جانبيه الديني و الثقافي، و أن يسعوا دائما إلى رسم عالم قريب من عالم الطفل المتلقي يمكنه تخيّل نفسه فيه دون المبالغة في التكييف إلى درجة تتغيّر فيها كلّ معالم العمل الأصلي.

3.2.خلاصة الفصل:

لقد قمنا في هذا الفصل بالتطرّق لمفهوم الترجمة السمعية البصرية و تحديد ماهيتها وما ما يميّزها عن باقي أنواع الترجمة مستشهدين في ذلك بجملة من التعريفات التي أتى بها أهل العلم و المختصّون في ميدان المرئيات و الصوتيات، و التي قمنا بدورنا، و على غرار الباحثين في الترجمة، بالنهل منها عسى أن توصلنا إلى مبلغنا من خلال

هذه الدراسة، إذ قمنا بدورنا باقتراح تعريف بسيط لمفهومها الواسع، قمنا بعدها بالغوص قليلا في مختلف الحقبات و المحطّات التاريخية التي أفضت إلى نشأة هذا النوع من الترجمة، بحيث كان ظهور السينما الناطقة في أمريكا السبب الرئيس في ميلاد نوع جديد من الترجمة لم يكن موجودا سابقا و التي أُطلق عليها اسم الترجمة السمعية البصرية نسبة إلى موضوعاتها، تطرّقنا بعدها إلى أنواعها و التي كانت متعددة و لكننا ركّزنا على تقنية الدبلجة باعتبارها من أكثر الأنواع شيوعا و استعمالا من جهة، و من جهة أخرى لأنها التقنية المُستعملة في ترجمة مُدوّنتنا. و بناءً على ذلك قمنا بتعريف هذه التقنيّة مع ذكر مراحلها و خصائصها، قمنا بعد ذلك بالغوص أكثر في تقنية الدبلجة من خلال إلقاء نظرة على دبلجة الأعمال الموجهة للأطفال، عرّجنا بعد ذلك على خصائص المترجم السمعي–البصري و التي قادتنا للحديث عن التكييف في الترجمة عموما و منها إلى التكييف في ترجمة أدب الطفل و الترجمة السمعية البصرية و في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للأطفال تحديدا، كما تناولنا بالدراسة دوافع التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للأطفال و التي حصرناها في دافعين أساسيين؛ الدافع الثقافي و الدافع الديني، عرّجنا بعدها إلى دراسة النظريّة التي سوف نعتمدها في تحليلنا لنماذج التكييف في المدونة، و هي نظريّة التلقي، التي قمنا بالحديث عن ظروف نشأتها و من ثمّ قمنا بتعريفها قبل أن نتطرّق إلى المدارس الأدبية النقدية الخمس التي اتّخذها مُنظّرا هذه النظريّة؛ "ياوس" –Jauss– و "إيزر" –

Izer– مرجعا في وضعهم لأسسها المنهجية، هذا و قد ربطنا عملية التلقي بالترجمة السمعية البصرية من خلال مصطلح "التلقي المزدوج: السمعي البصري" و الذي قادنا في ختام هذا الفصل إلى حصر العلاقة بين التكييف و المتلقي الطفل.

الفصل الثالث: دراسة تحليلية نقدية للأمثلة المستقاة من المدونة

الفصل الثالث: دراسة تحليلية نقدية للأمثلة المستقاة من المدونة

0.3.تمهيد الفصل:

سنتطرّق في هذا الفصل إلى التعريف بالمدونة و بالنوع الذي تنتمي إليه، حيث سنُقدّم مُلخّصا لها و للموضوع المُتناول فيها، كما سنُعرّج باقتضاب على شخصيات المسلسل و دورها فيه، لنقوم بعدها بشرح المنهجية التي سنتبعها في دراسة و تحليل مواضع التكييف، بعد استخراج الأمثلة قصد تحليل ترجمتها و دراسة الطريقة التي اعتمدها المترجم في تكييفه لها، من خلال ربطها بالدوافع التي كنا قد تطرقنا إليها في الفصل الثاني و التي تتمحور أساسا حول دافعين: ثقافي و ديني، و هو ما سيقودنا إلى التأكد من مدى تحقيق المترجم لغاياته من وراء لجوئه إلى التكييف في ترجمته للمدونة.

1.3.التعريف بالمدونة:

–Chiquititas– "بنات الميتم" هو المسلسل الذي وقع اختيارنا عليه ليكون كمدونة نرتكز عليها في بحثنا هذا، و هو مسلسل أرجنتيني تم إنتاجه سنة 1995 موجّه لكافة أفراد العائلة، و على وجه الخصوص لشريحة الأطفال، مكوّن من ثمانية أجزاء و قد تمّ عرضه لأول مرة عبر قناة "تيليفي" –Telefe– الأرجنتينية سنة 1995 و توالى عرضه بتوالي صدور أجزائه الثمانية إلى غاية سنة 2006.

تدور أحداث المسلسل عموما حول مجموعة من الفتيات اليتيمات اللواتي يعشن في مزرعة معروفة باسم دار أيتام "رينكون دي لوث" –Rincón de luz– حيث تُنسج خيوط العمل الدرامي المشوّق بأحداثه و بشخصيّاته التي تتشارك في اكتشاف أحاسيس مختلفة كالحزن على فقدان الأهل و الغموض الذي يشوب الهوية و الشعور بالوحدة وكذا الصداقة الحقيقيّة التي يبنينها كونهن يعشن في كنف أسرة واحدة داخل أسوار الملجأ. و من هنا نعيش قصصا مختلفة و متشابكة لأبطال المسلسل وتتطوّر أحداث هذه القصص مضاعفة بذلك جرعة التشويق و الحماس.

يقوم العمل على ثمانية مواسم كاملة نشهد فيها أحداث ثلاث قصص مختلفة سنستعرض فيما يلي ملخّصا مقتضبا لكلّ موسم:

–الموسم الأول: عُرض سنة 1995 وتدور أحداثه داخل أسوار ملجا "رينكون دي لوث"–Rincón de luz– المشبّع بالحزن و الملل إلى غاية وصول "بيلين" –Belén– التي تُغيّر حياة كافة الفتيات اللواتي يعشن هناك. يصل بعدها "مارتين" –Martín– ابن صاحب الملجأ، و يُغرم بـ"بيلين" –Belén– لكن حبّهما تشوبه عدّة عراقيل تقف أمام سعادتهما.

–الموسم الثاني: عُرض سنة 1996، بعد معاناتها من انتقال "مارتين" –Martín– للعيش في انجلترا، تُعيّن "بيلين" –Belén– لإدارة الملجأ، وتظهر بعدها قصّتا حب في

حياتها: من جهة "فاكوندو" –Facundo– طبيب الميتم و من جهة أخرى "أندي" –Andy–.

بعد موت "راميرو موران" –Ramiro Moran– بعيدا عن أولاده تنتقل كلّ ممتلكاته إلى شقيقته "كارمن" –Carmen–، و التي بعد اكتشافها حقيقة هوية "ميلي" –Mili– تسعى جاهدة لغلق الميتم وكتمان السر حتى لا تضطرّ لتقسيم ثروتها.

–الموسم الثالث: تمّ عرضه سنة 1997 و في هذا الموسم تجد اليتيمات أنفسهن وحيدات و بدون مأوى بعد أن تمّ بيع الملجأ إلى غاية حصولهن على مكان آخر في غاية الغموض و الشؤم، و هو مكان مليء بالأسرار التي تسعى الفتيات لاكتشافها واحدا تلوى الآخر. و خلال هذا الموسم تكتشف "ميلي" –Mili– و "غابرييلا" –Gabriela– أنهما أمّ و ابنتها و تقرران الذهاب للعيش معا.

–الموسم الرابع: عُرض سنة 1998 و هو عبارة عن استمرارية لأحداث الجزء السابق من خلال التركيز أكثر على العلاقات الإنسانية بين أبطال العمل، كالحب أو الضغينة...الخ

–الموسم الخامس: تمّ عرضه سنة 1999 وفيه تتواصل أحداث المواسم السابقة مع ظهور شخصيات جديدة تُبنى عليها الحبكة الدرامية و التشويقية، و كذا إبراز جوانب

أخرى من معاناة اليتيمات من خلال التركيز على الجوانب النفسيّة و المعيشية لهذه الفئة.

-الموسم السادس: عُرض سنة 2000 ويشهد هذا الجزء عودة الأطفال بصحبة صديق جديد -و هو طفل فارّ من مكان فظيع- إلى الملجأ الذي يعشن هنّ فيه، حيث عاشت "بيلين" -Belén- رفقة أولادها، كما يعرف هذا الموسم ظهور شخصيّة غامضة جديدة؛ "لوث" -Luz- فتاة يتيمة في العشرينات من عمرها.

-الموسم السابع: تمّ عرضه سنة 2001 يتمّ فيه تعيين مديرة جديدة للملجأ و التي تسعى لجعل حياة الأطفال فيه مستحيلة، كلّ ما تفعله هو استعبادهم و حرمانهم من أبسط حقوقهم، و لكن شيئا غريبا كان يتدخّل في أحلك الظروف لمساعدتهم، كما يشهد هذا الجزء عودة "ميلي" -Mili- للملجأ بعد وفاة والدتها. و بذلك تتسارع الأحداث بحيث تقوم "ميلي" -Mili- بمساعدة "راميرو" -Ramiro- مالك الحانة بالأخذ بيد الأطفال لمجابهة غطرسة المديرة الجديدة.

الموسم الثامن: تأخر عرضه إلى سنة 2006 و تدور أحداثه حول حياة "ماغالي غارثيس"-Magali Garcés- مديرة مؤسسة تحوّل حياتها للولوج إلى ملجأ للأيتام باحثةً عن ابنتها المزعومة.

1.1.3.التعريف بالمؤسسة المُكلَفة بالترجمة و الدوبلاج:

مركز الزهرة هي شركة سورية متخصصة في دبلجة الرسوم المتحركة و برامج الأطفال إلى اللغة العربية، و خاصة الأنمي الياباني، و هو حاليا الأستوديو الوحيد الذي يُدبلج الأنمي في الوطن العربي.

يقع مقر الشركة في العاصمة السورية دمشق، و تحديدا في المنطقة الحرة المعروفة بتسمية منطقة الجمارك. تأسست هذه الشركة سنة 1985 على يد مناع حجازي و ماهر الحاج ويس و فايز الصباغ، و ذلك لدبلجة مسلسلات الكرتون و الأنمي و لإثراء الساحة و خدمة الطفل العربي، و كانت أعمال هذا المركز حينئذ تُشترى من قبل بعض القنوات العربية الحكومية في فترة الثمانينات و التسعينات، و بعد نجاح دام لأكثر من 15 عاما، أنشأ فايز الصباغ قناة سبيستون سنة 2000 لتكون الواجهة الأولى لعرض أعمال مركز الزهرة.

يمتاز هذا المركز بسياسة التشديد على النطق الصحيح للغة العربية الفصحى في دبلجته و مطابقته لحركة الشفاه أثناء الدبلجة و الحفاظ على الطبقات الصوتية.

يختص مركز الزهرة بدبلجة الرسوم المتحركة و البرامج الترفيهية المُوجَهة للأطفال، و بالأخص الأنمي الياباني، مع تعديل محتوى بعض الرسوم لكي يناسب عمر المشاهد.

2.1.3.شخصيات المسلسل:

تدور أحداث المسلسل داخل دار للأيتام، و لذا فإن الشخصيات الأساسية لهذا المسلسل هي تلك التي تقيم بالميتم أو التي لها علاقة بسكانه و مديريه، و عليه سنقوم بذكر أسماء الشخصيات حسب أهميتها في أحداث هذا المسلسل و هي كالآتي:

"راميرو" –Ramiro–: هو مالك الميتم و مؤسسه، و هو شخص متسلّط و قاسٍ خصوصا مع عائلته. هو أرمل و لديه ولدان، كما لديه علاقة غرامية مع فتاة شابة في سنّ ابنته.

"كارمن" –Carmen–: هي شقيقة "راميرو" –Ramiro– و مؤسسة الميتم أيضا، شخصيتها قاسية نوعا ما. أرملة و ليس لديها أولاد.

"مارتين" –Martín–: هو ابن "راميرو" –Ramiro– و لكن علاقته به غير جيدة، كان يسكن في لندن و بعدها عاد للوقوف إلى جانب أخته المريضة. هو مدير و شخص ناجح محبوب.

فتيات الميتم و هنّ: "ميلي" –Mili–: هي أكبر فتيات الميتم و أكثرهن رصانة. فتاة طيبة و حساسة و مُحبّة للغير.

"مارو" –Maro–: أصغر الفتيات سنّا، فتاة لطيفة و حزينة في نفس الوقت، تحلم برؤية والدها ثانية و تسعى للبحث عنه.

باقي الفتيات هن: "جيمينا" –Gemena– و "رومينا" –Rumina– و "سينتيا" –Sintia– و "ميشال" – Michel – و "لورا" –Laura– و "فيرو" –Vero–، حيث تُعدّ شخصياتهن أقل أهمية و غير محركة لأحداث العمل بصفة مباشرة عكس الشخصيتين الأوليتين.

"بيلين" –Belén– –: عاملة بالمصنع الذي يديره "مارتين"، شابة طموحة و متواضعة.

"إميليا" –Emilia– –: مديرة الميتم، شخصية طيبة و قريبة من الفتيات.

"جينيت" –Ginette–: خطيبة "راميرو" –Ramiro– و المديرة الثانية للميتم بعد استقالة "إميليا" –Emilia–، شخصية شريرة تسعى للاستيلاء على الميتم و طرد جميع الفتيات منه.

"هرنان" –Hernan–: محامي العائلة و شخص خبيث و استغلالي، يساعد عشيقته "جينيت" –Ginette– في مخططاتها الشريرة.

"سافيريو" –Saverio–: طباخ الميتم، شخص محبوب و لطيف.

"ارنستينا" –Ernestina–: مدبّرة الميتم، شخصية قاسية و متغطرسة و لا تحب الفتياة.

"بيوخو" –Piojo–: و اسمه في النسخة العربية "بيغمي"، هو شقيق "بيلين" –Belén –، شاب متهور و مهووس بالنساء، يعمل مع "مارتين" كمدبر منزل.

2.3.دراسة تحليلية نقديّة للأمثلة الخاصة بالتكييف:

جاءت مدونتنا في ثمانية مواسم مع اختلاف عدد الحلقات من موسم لآخر، و دراستها كلّها قد تُصعّب من مهمتنا المتمثلة في مشاهدة نسخة المسلسل الأصلية باللغة الاسبانية – Chiquititas– و نسخته المدبلجة إلى اللغة العربية "بنات الميتم" و من ثمّ تحليلها و نقدها من خلال استخراج أكبر قدر ممكن من الأمثلة عن التكييف بمختلف تقنياته؛ كالإبدال و الإضافة و الحذف، مع تحديد الحلقة و المقطع و التوقيت الذي ظهرت فيه هذه النماذج في كلتا النسختين، و لذا ارتأينا الاكتفاء بدراسة الجزء الأول دراسة تحليلية نقدية تمكننا من إثبات صحّة فرضيات هذه الدراسة من عدمه.

تجدر الإشارة إلى أنه و خلال بحثنا عن حلقات الموسم الأول من المسلسل بنسختيه تعذّر علينا إيجادها كلها، و خاصة في النسخة العربية، فقد تمّ حذف بعضها من منصة "اليوتوب" من طرف الشركة المنتجة.

و عليه، و بعد مشاهدتنا لجميع حلقات الموسم الأول التي تمكنا من إيجادها في كلتا النسختين قمنا باستخراج أمثلة عن التكييف وفق تقنيات الإبدال و الإضافة وكذا الحذف التي اختار مُترجم مدونتنا أن يستعملها في تكييفه لهذا المسلسل، و شرعنا بعدها في تحليلها لمعرفة الأسباب التي دفعت المترجم إلى تكييفها، مع نقدها كلّ ما دعت الضرورة لذلك.

سنقوم فيما يلي باستعراض نماذج عن التكييف بتقنياته، مع تحليلها و نقدها وفق الأسلوب الذي تُرجمت به معتمدين في ذلك على نظريّة التلقّي و على مفهوم أفق انتظار المُتلقّي بالتحديد، بما أن المُتلقّي هنا طفل و هو يُعتبر مُتلقّيا من نوعٍ خاص، كما أن ثقافته و ديانته مُختلفتين تماما عن ثقافة و ديانة الطفل المُتلقّي للمسلسل الأصلي، و عليه يجب مُراعاة هذه الجزئية في تحليلنا للنماذج المستقاة من المدونة.

1.2.3.الأمثلة الخاصة بالإبدال:

سوف نستعرض جملة من الأمثلة التي لجأ المترجم في ترجمتها إلى تقنية الإبدال حيث كان همّه الوحيد في ذلك تكييف المسلسل وفق الطفل العربي، حيث جاءت متنوعة أي أنها مختلفة من حيث السياق الذي وردت فيه كما أن كلّ إبدال لكلمة أو عبارة في العمل الأصلي بكلمة أو عبارة أخرى تناسب الثقافة العربية كان المترجم يحقق بها غاية في نفسه، و غايتنا نحن من خلال التنويع في الأمثلة هي ضمان أكبر قدر ممكن من النتائج.

إن أول ما يدلّ على أن ترجمة المسلسل إلى اللغة العربية تكتسي حلّة التكييف هو العنوان الذي تمت ترجمته باللغة العربية "بنات الميتم" وهو مختلف عن العنوان الأصلي – Chiquititas– و الذي إذا قمنا بترجمته ترجمة حرفية سيكون "الصغيرات" بما أن – Chiquititas– هو تصغير التصغير لكلمة –chiquita– و التي يُقصد بها

في اللغة العربية صغيرة أو صغيرة جدا. إلا أن المترجم اختار سبيل التصرّف عند ترجمته للعنوان مُستبدلا كلمة –chiquititas– بعبارة "بنات الميتم" لأنه أراد إعطاء فكرة عن المسلسل من خلال العنوان الذي اختاره له، و نلاحظ أنه تفادى عمدا عدم ترجمة العنوان الأصلي بما يقابله في اللغة العربية، و قد يرجع السبب من وراء ذلك إلى قصّة المسلسل في حدّ ذاتها بحيث تدور أحداثها داخل أسوار ميتم للبنات الصغيرات.

و من خلال هذا التصرف فإن المعنى العام للعنوان يختلف في النسختين؛ ففي النسخة الأصلية يتم تسليط الضوء على سنّ البطلات و التي هنّ جميعا فتيات صغيرات، بينما في النسخة المترجمة يتم تسليط الضوء على الحالة الاجتماعية لتلك الفتيات باعتبارهن مجهولات النسب و تسكنّ في ميتم.

و قصد ضمان سلاسة أكبر لمن يقرأ هذا البحث، ارتأينا أن نقوم بتصنيف جميع النماذج المستخرجة بناء على الدافع من تكييفها سواء كان ثقافيا أو دينيا أو غير ذلك.

1.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافع ثقافي:

سنقوم فيما يلي باستعراض الأمثلة التي استقيناها من المدونة و التي استعان المترجم في تكييفها بتقنية الإبدال بدافعٍ ثقافيّ، بحيث قسّمناها إلى سبعة نماذج متسلسلة حسب ظهورها في المدونة.

1.1.1.2.3.المثال الأول:

لم ينتظر المترجم كثيرا حتى يستعمل أسلوب التكييف، و هذا ما لمسناه منذ الحلقة الأولى من المسلسل، تحديدا من الدقيقة 7 و 47 ثانية إلى الدقيقة 7 و 48 حيث يدخل والد "غابرييلا" –Gabriela– إلى غرفتها ليلا للاطمئنان عليها و ليتمنّى لها ليلة سعيدة، حيث يقول:

-Que duermas bien, hija.

في حين أن المترجم قام بترجمة هذه الجملة الممتدة من الدقيقة 6 و 35 ثانية إلى الدقيقة 6 و 36 ثانية من الحلقة الأولى في النسخة العربية كما يلي:

أحلاما سعيدة.

يتضح لنا أسلوب التكييف في هذه الجملة، حيث أن الجملة التي وردت في النسخة الأصلية هي تمنٍ واضح من الأب لابنته بأن تنام جيّدا، بينما يُترجمها المترجم في النسخة العربية بصفة مغايرة بعض الشيء، فقد أبدل الفكرة الأصلية التي تعبّر عن

تمنّ بنوم جيّد و هادئ بفكرة أخرى متعلّقة بالنوم الجيد ألا و هي الأحلام السعيدة التي ترافق غالبا النوم الجيّد.

كما أن الجملة الواردة في النسخة الأصلية توضّح العلاقة بين الشخصيتين، من خلال كلمة "ابنتي"، في حين أن المترجم لم يُترجم هذه الكلمة و اكتفى بترجمة التمني الذي كان كافيا في تقديره للدلالة على الأبوّة من خلال السياق.

يمكن دراسة هذا المثال من الجانب الثقافي، حيث جرت العادة أن نتمنى لأطفالنا في المجتمعات العربية أحلاما سعيدة قبل نومهم و هي جملة عالقة بأذهانهم و لذا اعتمدها المترجم في تكييفه لأنه يدرك أن الطفل المتلقي معتاد على سماعها من قبل والديه قبل خلوده إلى النوم، كما أنه قرأها في كتب المطالعة أو سمعها ولو لمرّة في البرامج التي يشاهدها.

2.1.1.2.3.المثال الثاني:

يظهر المثال الثاني عن التكييف باستعمال الإبدال بدافع ثقافيّ في الحلقة الثالثة من المسلسل بنسخته الأصلية و تحديدا في المقطع الممتد من الدقيقة 27 إلى الدقيقة 27 و 08 ثواني:

No..no..no..no puedo Belén

Perdóname pero mami no me hizo para esto.

يقابله المقطع الممتد من الدقيقة 18 و 27 ثانية إلى الدقيقة 18 و 34 ثانية من الحلقة الثالثة للنسخة العربية:

لا، هذا صعب جدا

لا يمكن، لا أستطيع القيام بذلك

جاء التكييف هنا لخدمة دافع ثقافي، حيث قد لا يفهم الطفل العربي ما المقصود من عبارة "سامحيني، و لكن أمي لم تلدني لأجل هذا" و هي الترجمة الحرفية للعبارة الواردة في الخطاب الأصلي و التي تُستعمل غالبا في الثقافة الاسبانية للدلالة على شيئين؛ إما صعوبة القيام بشيء ما أو عدم الرغبة في القيام به لعدم توافقه مع تطلعات الشخص و طموحاته.

و هنا جاءت للدلالة على الاثنين؛ فمن جهة لم يستطع "بيغمي" –Piojo– رفع حمالة ورشة مليئة بأحجار ثقيلة و من جهة أخرى عدم ملائمة هذه المهنة لطموحاته في الحياة.

لم يُغيّر التكييف هنا المعنى بإبدال العبارة الواردة في الخطاب الأصلي بأخرى تتناسب أكثر مع ثقافة الطفل العربي و قدرته على الاستيعاب، و من جهة أخرى لمطابقته مع الصورة المعبر عنها في المشهد، و إن دلّ هذا على شيء فهو يدلّ على أهمية الصورة المرافقة للخطاب في الترجمة السمعية البصرية.

3.1.1.2.3.المثال الثالث:

ونجده في الحلقة الرابعة من النسخة الأصلية و تحديدا في المقطع الممتد من الدقيقة 6 و 31 ثانية إلى الدقيقة 6 و 50 ثانية:

−Mili:¿Cómo es eso de padrinos?

-Emilia: Bueno, vamos a hacer una reunión con un grupo de gente para que se conozcan, para que hablen, y si ustedes se sienten cómodas y les gusta esta gente se pueden convertir en ahijadas.
-Jimena: ¿Y si no nos gusta nadie?
-Emilia: No están obligadas a nada.

يقابله المقطع التالي في الحلقة الثالثة من النسخة العربية و المنحصر بين الدقيقة 33 و 21 ثانية و الدقيقة 33 و 39 ثانية:

ما هذه الحفلة؟

الحفلة تهدف إلى خلق جوّ اجتماعي، ستتعرّفن بعض الأشخاص و يمكن أن تتخذن منهم أصدقاء و تتحدّثن إليهم و تزرنهم إذا أحببتنّ هذا.

أهذا إجباري؟

الصداقة ليست بالإرغام.

يظهر التكييف واضحا و بشدّة في هذا المقطع، فالمفردات التي اختارها المترجم بعيدة كل البعد عن مفردات الخطاب الأصلي، فليس هناك علاقة واضحة بين الخطاب الأصلي و ترجمته.

تظهر "إميليا" −Emilia− في هذا المشهد رفقة الفتيات و هي تشرح لهن فكرة إمكانية حصولهن على عرّاب و هو الهدف من إقامة اجتماع مع الأشخاص القادمين إلى

الميتم، في حين لم يشر المترجم في ترجمته لفكرة الاجتماع، بل أبدلها بفكرة الحفلة، و لا لفكرة العراب و التي أبدلها بفكرة الصديق. و في سؤال إحدى الفتيات عمّا إذا لم يعجبهن أيّ من الأشخاص الموجودين، تجيبها "إميليا" –Emilia– بالقول أنهن غير مجبرات على شيء، بينما استبدل المترجم هذه الفكرة بالسؤال عن مدى إجبارية ذلك فتجيبها المديرة قائلة أن الصداقة ليست إجبارية.

يمكن دراسة هذا المثال من جانب ثقافي، "فالعراب" أي بعبارة أخرى "الأب الروحي"، هو الشخص الذي يتّفق الوالدان على اختياره و يكون فردا من العائلة أو صديقا مقرّبا من أحدهما ليكون عرّابا لطفلهما و تتمّ مراسيم التعيين غالبا في حفلة تقام في الكنيسة تسمّى "العمادة"، ليصبح هذا الشخص، أي العراب، جدّ مقرّب من الطفل و بمثابة أب ثانٍ، هو مفهوم غير منتشر عند العرب المسلمون بالتحديد، على عكس المسيحيين. و فكرة "العراب" في الثقافة العربية و الإسلامية خاصة مرتبطة غالبا بفكرة أخرى هي فكرة "التبني" العلمي أو الفني؛ بحيث تُنسب إلى أصحاب الاختراعات العلمية أو لمنتج يتبنّى موهبة فنية ما، و هو ما دفع المترجم، حسب اعتقادنا، إلى إبدال مصطلح "عرّاب" بمصطلح "صديق" و هي إحدى صفات العراب.

4.1.1.2.3.المثال الرابع:

مشهد آخر للإبدال استخرجناه في المقطع التالي المنحصر بين الدقيقة 4 و 46 ثانية و الدقيقة 4 و 49 ثانية من الحلقة الثامنة للمسلسل بنسخته الأصلية:

> Ernestina: Y vos Clarita, a tu puesto que por eso te pagan, para fregar y no hacerte la Madona.

يقابله المقطع التالي الممتد من الدقيقة 3 و 29 ثانية إلى الدقيقة 3 و 33 ثانية من الحلقة السادسة للنسخة العربية:

> و أنت يا كلارا، عودي إلى عملك و لا تكرري هذا ثانية.

تظهر "ارنستينا" –Ernestina– في هذا المشهد و هي توبّخ "كلارا" –Clara– لرقصها مع الفتيات، فتأمرها بترك ذلك و العودة إلى عملها، و في خضم ذلك تذكّرها بصلاحياتها المنحصرة في القيام بالجلي و ليس في الرقص و الإبهار كالمغنيات العالميات مثل "مادونا".

يمكن دراسة هذا المثال من خلال ثقافة الطفل العربي و مدى معرفته بالمشاهير العالميين، و لتفادي أي سوء فهم من قبل الطفل الناتج ربما عن عدم إلمامه بالساحة الغنائية العالمية، أو لاجتناب أي مقارنة ممكنة بين الممثلة و "مادونا" من حيث الجمال أو التعبيرات الجسدية، ارتأى المترجم إبدال هذا التشبيه بتحذير قد يخدم السياق حسبه.

نعتقد أن هذا التكييف قد أضرّ بالترجمة أكثر مما خدمها، فالجملة التي استعملها المترجم لا تعكس المعنى الوارد في الخطاب الأصلي المتمثل في تشبيه الممثلة بمغنية عالمية في حين أن الترجمة تقول شيئا آخر مغايرا تماما و هو التحذير بعدم تكرار الفعل المنهيّ عنه، و عليه كانت الترجمة الحرفية، حسب اعتقادنا، لتكون أفضل من حيث السياق و كذا الوفاء للخطاب الأصلي.

5.1.1.2.3.المثال الخامس:

يواصل المترجم تكييفه للخطاب الأصلي في الحلقة العاشرة من النسخة الأصلية، تحديدا في الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 20 و 56 ثانية إلى الدقيقة 21 و 01 ثانية:

> Ramiro: La condición es que una vez por semana vengas a cenar a esta casa.

و التي يترجمها في الحلقة السابعة من النسخة العربية بالجملة التالية الممتدة من الدقيقة 18 و 34 ثانية إلى الدقيقة 18 و 38 ثانية:

> أن تأتي إلى المنزل مرّة في الأسبوع وتتغدى معنا.

قد تبدو الترجمة هنا عادية و صحيحة، و لكننا إذا تمعنّا فيها نجد أن المترجم قام بإبدال كلمة "عشاء" الواردة في الجملة الأصلية بكلمة "غداء"، و هما وجبتان مختلفتان من حيث توقيتهما باليوم.

يمكن دراسة هذا المثال من الجانب الثقافي، فمن المعروف عن الثقافة الاسبانية أن الاجتماعات العائلية تكون غالبا نهاية الأسبوع و بالتحديد يوم الأحد، إذ يجتمع جميع أفراد العائلة في بيت الوالدين أو في بيت الجد لتناول وجبة العشاء و تبادل أطراف الحديث. بينما يختلف الأمر قليلا في الثقافة العربية، حيث تجتمع العائلة في البيت الكبير نهاية الأسبوع و ذلك يوم الجمعة باعتباره عيدا للمسلمين؛ حيث يذهب الرجال مع الأطفال إلى المسجد لتأدية صلاة الجمعة، أما النساء فتبقين بالبيت لتحضير الغداء و الذي يكون غالبا طبق الكسكس المشهور في المغرب العربي، و عند عودتهم من المسجد تجتمع العائلة حول مائدة الغداء.

كان باستطاعة المترجم أن يضيف هذا التفصيل البسيط لتكييف المعنى أكثر مع الثقافة العربية و المسلمة حتى يوهم المتلقي الطفل أن المسلسل موجّه إليه و ليس ترجمة لعمل أجنبي. و لعل الترجمة التالية تكون أقرب إلى ثقافة و عادات الطفل العربي المسلم:

شرطي هو أن تتغدى مع العائلة كلّ جمعة.

6.1.1.2.3.المثال السادس:

نواصل تحليلنا للأمثلة عن الإبدال في مدونة بحثنا، حيث انتقينا مثالا آخر في الحلقة الأربعين للنسخة الأصلية، و تحديدا في المقطع التالي المنحصر بين الدقيقة 8 و 40 ثانية و الدقيقة 8 و 42 ثانية:

Clara: Ganaste malcriada,
Dame un beso.

و الذي تمت ترجمته في الحلقة السادسة و العشرين للنسخة العربية، و تحديدا ما بين الدقيقة 13 و 13 ثانية و الدقيقة 13 و 16 ثانية، على النحو التالي:

اغسلي يديك..
و أسنانك.

تظهر "صول" في هذا المشهد و هي ترفض تناول وجبة العشاء بحجة شبعها وكذا شعورها بالنعاس، فتطلب "كلارا" –Clara– من "بيلين" –Belén– أن تتحدّث معها لعلّها تُقنعها بتناول وجبة العشاء قبل الخلود إلى النوم، غير أن هذه الأخيرة ترضخ لها و تسمح لها بالذهاب إلى النوم.

من الواضح أن الترجمة مُكيّفة وفق ثقافة الطفل العربي و قدرته على فهم و استيعاب ما يشاهده مع ما يسمعه، فالصورة لا تعكس معنى الكلام الذي قد يفهمه الطفل المتلقي إذا ما تمّت ترجمته حرفيا، كما أن الثقافة الغربية تختلف عن ثقافتنا العربية من حيث طريقة التعبير عما نريد قوله؛ فإذا قمنا بترجمة الخطاب الأصلي ترجمةَ حرفية، قد تكون كالآتي:

ربحتي يا قليلة الأدب
أعطني قبلة.

كانت هذه الترجمة ستنقل نفس المعنى المُعبّر عنه في الخطاب الأصلي، لكنها كانت ستناقض الصورة المرافقة للعبارة، حيث لا يبدو على "كلارا" –Clara– أنها توبّخ "صول" –Sol– و تنهرها من خلال وصفها بقليلة الأدب، بل تقولها لها على سبيل المزاح، و لهذا قد تكون الترجمة الموالية أصح، حيث أنها تنقل فكرة العتاب المصحوب بالمزاح، و هي كالتالي:

لقد نلت مبتغاك يا مخادعة.

7.1.1.2.3.المثال السابع:

أخيرا، و في الجملة التالية من الحلقة الخامسة و الثمانين من النسخة الأصلية، تحديدا ما بين الدقيقة 5 و 18 ثانية و الدقيقة 5 و 21 ثانية، حيث تقول "فيرو" –Vero–:

Eso iba a hacer que esté más tiempo con Mosca.

و التي تقابلها الجملة التالية ما بين الدقيقة 7 و 35 ثانية و الدقيقة 7 و 37 ثانية من الحلقة السادسة و الخمسين و الأخيرة من الموسم الأول للنسخة العربية:

و أنا أحب أن أراها سعيدة.

تظهر "فيرو" في هذا المشهد و هي تشرح لـ "ميلي" سبب تركها "جورجينا" –Georgina– تفوز على حسابها في مسابقة الرقص، و هو أن "جورجينا"

–Georgina– معجبة بشقيق "جيمينا" –Gimena– الذي يشاركها الرقص و لذا فضّلت التنحي جانبا حتى يتمكنا من قضاء وقت معا أثناء تمارين الرقص.

من وجهة نظرنا، يرجع السبب وراء عدم اعتماد المترجم الترجمة الحرفية في هذا المشهد أساسا للثقافة العربية للمتلقي الطفل، التي لا تُحبّذ مبادلة المشاعر الغرامية بين الأطفال الصغار، عدى عن كون ذلك مذموما أيضا في الديانة الإسلامية التي تحثنا على عدم الاختلاط بين الجنسين، أطفالا كانوا أم راشدين.

ربما كانت الترجمة الحرفية لهذا المقطع ستنقل نفس معنى العمل الأصلي، حيث أن الانجذاب للجنس الآخر هو أمر طبيعي لا نستطيع التحكم فيه، و خاصة أن الأمر يتعلّق هنا بأطفال بريئين ليس لديهم نية سيّئة فيما يقولون أو يفعلون.

2.1.2.3. أمثلة عن الإبدال بدافع ديني:

سنستعرض فيما يلي أمثلة الإبدال التي قمنا بتصنيفها في خانة الاستبدال بدافع ديني حسب ترجمتها وهي كما يلي:

1.2.1.2.3.المثال الأول:

يظهر هذا المثال في الحلقة الثالثة، و في الخطاب الممتد من الدقيقة 22 و 55 ثانية إلى الدقيقة 22 و 59 ثانية من النسخة الأصلية، يقول "بيغمي" –Piojo–:

Ahh, como..
Uy, no sabes que ahora pise mi mi-ma-me..

تقابلها العبارة التالية التي تظهر من الدقيقة 14 و 59 ثانية إلى الدقيقة 15 و 03 ثوانٍ من الحلقة الثالثة للنسخة العربية:

آه..ياإلهي..مؤلم..

التكييف في هذا المقطع أكثر من واضح، و يمكننا دراسته من الجانب الديني، إذ أن المسلمون يذكرون اسم الله في الحياة اليومية و في مواقف عدّة كالضيق أو عند المصائب أو عند الشعور بالألم، كما هو الحال في مثالنا هذا. كما يمكن من وجهة نظر تعليمية أن يساهم ذلك في ترسيخ و إثراء ثقافة الطفل الدينية.

2.2.1.2.3.المثال الثاني:

مثال آخر عن الإبدال بدافع دينيّ استخرجناه في الحلقة الثالثة عشرة من النسخة الأصلية و تحديدا في الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 14 و 11 ثانية إلى الدقيقة 14 و 14 ثانية، يقول فيها "سافيريو" –Saverio–:

Virgen de la macarena, ilumíname en este problema.

تقابلها الجملة التالية المنحصرة بين الدقيقة 8 و 40 ثانية إلى الدقيقة 8 و 43 ثانية من الحلقة التاسعة للنسخة العربية:

أين ذهبت قوتي؟

لا، أنا مازلت شابّا.

التكييف في هذا المثال واضح جدا، فمن يقرأه لن يفهم علاقة الجملة الأصلية بترجمتها، بل يتحتّم عليه مشاهدة السياق لفهم المعنى، و هذا من خصائص الترجمة السمعية البصرية.

يظهر "سافيريو" –Saverio– في هذا المقطع رفقة الفتيات و هم يحاولون حمل قطعة أثاث ثقيلة فيعجزون عن ذلك، فيدعو العذراء طلبا للمساعدة. غير أن المترجم قرّر تغيير المعنى تفاديا للوقوع في ترجمة تتنافى مع ديانة المتلقي الطفل، و الذي هو في الجزائر مثلا، طفل عربي مسلم، فقام بتكييف الجملة مراعيا السياق و الصورة في ذلك.

جاء التكييف هنا لدوافع دينية، حيث أن المسلمين لا يدعون إلا الله و هو وحده القادر على إجابة الدعاء، و نستدلّ هنا بقوله سبحانه و تعالى: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُواْ لِي وَلْيُؤْمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ﴾.(البقرة: 186)

ربّما كان من الأفضل أن يتمّ إبدال الدعاء إلى العذراء الوارد في المقطع الأصلي بالدعاء إلى الله عزّ و جلّ الذي يتماشى مع الثقافة العربية الإسلامية للمتلقي الطفل من جهة، و ينقل المعنى المُعبّر عنه في المشهد من جهة أخرى. أو على الأقل الحفاظ على نفس الدعاء الوارد في النسخة الأصلية، و هو ما كان سيسمح للطفل العربي المسلم بالتعرّف على ديانة الطفل العربي المسيحي.

3.2.1.2.3.المثال الثالث:

قمنا باستخراج مثال آخر عن التكييف بالإبدال وفق الدافع الديني من الحلقة السابعة عشر من النسخة الأصلية، و الذي يمتدّ توقيته من الدقيقة 28 و 17 ثانية إلى الدقيقة 28 و 19 ثانية، و الذي تقول فيه "ميلي":

Y ademáshace magia.

قصد مقارنته بترجمته الممتدة من الدقيقة 5 و 42 ثانية إلى الدقيقة 5 و 43 ثانية من الحلقة الثانية عشرة للنسخة العربية، و التي تقول:

وواثق بنفسه.

أسلوب التكييف واضح بشدّة في هذا المثال، إذ أنه لا علاقة للترجمة بالجملة الأصلية، حيث تظهر "ميلي" في هذا المشهد و هي تُخبر "مارتين" عن الشخصية الخيالية التي ابتدعتها هي في القصة التي ترويها لزميلاتها في الميتم كل ليلة، و هو رجل شهم شجاع أسمته "ريفي راف" –Rifiraf–، فأثار ذلك فضول "مارتين" الذي أراد أن يعرف أكثر عن هذا الشخص، و في خضمّ وصفها له تقول أنه يمارس السحر، و هو ما أبدله المترجم بميزة أخرى هي الثقة في النفس.

يمكن دراسة هذا المثال من الجانب الديني، إذ أن السحر فعل شنيع و مُحرّم في الإسلام و كلّ من يقوم به يُعتبر دجّالا و فاسقا و يكون منبوذا في مجتمعه و ملعونا من الله و ملائكته. فقد نزلت في قرآننا الحنيف عدّة آيات لتحريم السحر، مثل قوله

تعالى: ﴿قَالَ مُوسَىٰٓ أَتَقُولُونَ لِلۡحَقِّ لَمَّا جَآءَكُمۡۖ أَسِحۡرٌ هَٰذَا وَلَا يُفۡلِحُ ٱلسَّٰحِرُونَ﴾ (يونس:77).

و لذا اختار المترجم استبداله بميزة الثقة بالنفس اجتنابا لأيّ تداخل في المفاهيم الدينية المختلفة في النسختين، و ربّما كان الاحتفاظ بالمعنى الأصلي و تكييفه بطريقة أخرى، كالقول مثلا أنه يقوم بألعاب الخفة التي تعتبر سحرا من نوع آخر، أي سحر لا يؤذي الناس بل يُرفّه عنهم، سينقل نفس معنى العبارة الأصلية.

4.2.1.2.3.المثال الرابع:

مثال آخر عن الإبدال بدافع دينيّ استخرجناه من الحلقة الواحدة و العشرين من المسلسل بنسخته الأصلية، تحديدا في المقطع التالي الممتد من الدقيقة 38 و 16 ثانية إلى الدقيقة 38 و 19 ثانية من النسخة الأصلية، حيث يقول "سافيريو" –Saverio–:

Aquí hay tantas mujeres que el chismorroteo es una religión.

يقابله المقطع التالي الممتد من الدقيقة 26 و 13 ثانية إلى الدقيقة 26 و 20 ثانية من الحلقة الرابعة عشرة من النسخة العربية، حيث يقول:

بوجود هذا العدد من النساء تكشف الثرثرة كلّ الأفكار و الأسرار.

كاد أن يمرّ علينا هذا المشهد دون أن ننتبه إلى الفرق بين النسختين، باعتبار أن الفكرة المُعبّر عنها في كلتاهما هي متقاربة كثيرا، و لكن بعد إعادته لاحظنا أن كلمة –religión– لم تُترجم بما يقابلها في اللغة العربية و هي كلمة "دين" أو "ديانة"، بل عوّضها المترجم بكلمتين هما: "الأفكار" و "الأسرار"، و هذا الإبدال لم يكن اعتباطيّا بل جاء التكييف هنا لدوافع دينية، لأن الديانة الوحيدة التي يعرفها المتلقي، في الجزائر، و يدين بها هي الإسلام.

حلّ التكييف في هذه الجملة محل الترجمة الحرفية التي كانت ربّما ستضرّ بالمتلقي الطفل و تتناقض مع مفاهيمه الدينية، كما أن اختيار المترجم كان ذكيّا باعتبار أن الثرثرة المفرطة قد تؤدي إلى كشف المستور من أسرار و أفكار، و هو ما يجعل الترجمة مقبولة و منطقية بالنسبة للمتلقي الطفل.

5.2.1.2.3.المثال الخامس:

استوقفنا مثال آخر عن التكييف بتقنية الإبدال و الخاضع لدافع دينيّ من الحلقة الأربعين من النسخة الأصلية للمسلسل، و تحديدا في الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 17 و 53 ثانية إلى الدقيقة 17 و 56 ثانية:

Mili: Mientras Rifiraf y la maga se besaban en el parque…

تقابلها الجملة التالية في الحلقة السادسة و العشرين من النسخة العربية، و المنحصرة بين الدقيقة 15 و 59 ثانية و الدقيقة 16 وثانيتين:

بينما كان "ريفي" يتحدث إلى الشريرة في الحديقة...

أسلوب التكييف واضح في هذه الجملة، حيث أبدل المترجم فعل التقبيل بفعل الحديث بين "ريفي راف" –Rifiraf– و الشريرة.

التكييف في هذا المثال خاضع لدوافع دينية، حيث أن التقبيل بين الرجل و المرأة هو فعل محرّم على غير المتزوجين من جهة، و من جهة أخرى لا يجب على الأطفال مشاهدة مثل هذه المشاهد التي تخضع إلى تحديد السن من طرف الرقابة.

يتّضح التكييف في هذه الجملة من خلال إبدال فعل التقبيل بفعل الحديث، الذي قد يبدو أكثر منطقيّة بالنسبة للمتلقي الطفل بخلفيّته العربية الإسلامية، باعتبار أن الشريرة هي شخص سيّء و تمثّل جانب الشّر في القصة، بينما "ريفي راف" –Rifiraf– هو إنسان خيّر كما أنه بطل القصة، و يمثل جانب الخير فيها، و عليه لا يمكن في أي حال من الأحوال أن يتفّق الخير مع الشر أو أن يكون بينهما أي نوع من العلاقات، صداقة كانت أم حبّا، و ما زاد من مصداقية الترجمة هو أن الصورة المرافقة للمقطع كانت في صالحها، بحيث لم يظهر مشهد التقبيل بين الشريرة و "ريفي راف" –Rifiraf– في كلتا النسختين.

6.2.1.2.3.المثال السادس:

يواصل المترجم تكييفه للخطاب من خلال إبداله للكلمات و العبارات بما يتناسب مع ثقافة الطفل العربي و دينه، حسب اعتقاده، و لقد رصدنا مثالا آخر عن التكييف في الحلقة الثالثة و الخمسين للنسخة الأصلية، و تحديدا في الخطاب التالي المنحصر بين الدقيقة 41 و 35 ثانية و الدقيقة 41 و 38 ثانية:

Dolores: Fue para cuidarme que le dijiste a papa que Martín era el padre de mi hijo!

يقابله الخطاب التالي الممتد من تمام الدقيقة 15 إلى الدقيقة 15 و 03 ثوانٍ من الحلقة الخامسة و الثلاثين من النسخة العربية:

تعتقدين أنه إذا تزوجت فستنتهي مشكلتي؟

يتعيّن علينا تحليل هذا المثال لفهم معناه و تحديد الفرق بين الخطاب الأصلي و بين ترجمته، حيث تظهر "دولوريس" –Dolores– في هذا المشهد و هي تتشاجر مع والدتها التي أخلّت بوعدها لها و أفشت سرّها لوالدها، و في تفاصيل القصة، كانت "دولوريس" –Dolores– قد أخبرت والدتها أنها حامل و أن والد ابنها المنتظر هو "مارتين" –Martín– و طلبت منها أن يبقى هذا الأمر سرّا بينهما تفاديا لأي مشكل بين "مارتين" –Martín– و والدها، غير أن الأم لم تلتزم بذلك و أسرعت لإخبار زوجها، أي والد "دولوريس" –Dolores–، و هو فجّر غضب هذه الأخيرة.

الفرق بين النسختين، و كما هو واضح، يكمن في تغيير سبب النقاش الذي أبدله المترجم بآخر لكي يوهم المشاهد الصغير أنهما تتشاجران لسبب آخر غير معلن في الترجمة.

يجسّد هذا المثال انعكاسا للتكييف من جانب ديني، حيث أن المضاجعة بين غير المتزوجين و التي تفضي إلى الحمل تعتبر زنا و هو من أكبر الكبائر في الدين الإسلامي، و هو ما يخالف تعاليم الدين الإسلامي الذي يحثّ على التعفف و تحصين الفروج، و في ذلك يقول الله عزّ و جلّ:﴿ وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِفُرُوجِهِمۡ حَٰفِظُونَ (5) إِلَّا عَلَىٰٓ أَزۡوَٰجِهِمۡ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُمۡ فَإِنَّهُمۡ غَيۡرُ مَلُومِينَ ﴾ (المؤمنون: 5-6).

أخذ المترجم بالحسبان العامل الديني في ترجمته لهذا المقطع و قام بتكييف كلّ ما يشير إلى المضاجعة تفاديا لكلّ ما من شأنه التناقض مع ديانة المتلقي الطفل، و حتى لا يتبنى هذا الأخير أفعالا محرمة و يقتدي بها في المستقبل.

7.2.1.2.3.المثال السابع:

استخرجنا مثالا آخر عن الإبدال بدافع الدينيّ من الحلقة الرابعة و الخمسين من النسخة الأصلية، و المنحصر بين الدقيقة 7 و 45 ثانية و الدقيقة 7 و 57 ثانية:

-Piojo: Además, escúchame una cosa,
Las bebidas alcohólicas terminantemente prohibidas, sabes cómo es el eslogan de la fiesta ?..No al alcohol.
-Martín: Muy bien, muy bien, me parece fantástico ..
-Piojo: Es que me indigna, me indigna la gente que toma..
-Martín: Cuenten con mi presencia..
-Piojo: Bueno, está bien..

تقابله الترجمة في اللقطة التالية من النسخة العربية و الممتدة من الدقيقة 19 و 04 ثواني و الدقيقة 19 و 18 ثانية من الحلقة الخامسة و الثلاثون كما يلي:

حضورك مهمّ جدّا، أصدقائي يحبونك كثيرا و لقد وعدتهم أن تكون موجودا، لا تخيّب أملي
حسنا يا بيغمي، سأتدبّر أمري و آتي
لا يُعقل أن تغيب عن حفلتنا
قلت لك سآتي، اطمئن
شكرا لك يا مارتين

نلاحظ من خلال المثال أن الحديث يدور حول النقطة نفسها في كلتا النسختين، و هو موضوع الحفلة التي سيقيمها "بيغمي" –Piojo– و أصدقاؤه لتدشين شقة "بوتشي" –Puchi–، إلا أن الحديث في النسخة الاسبانية متمركز حول شعار الحفلة و هو "لا للمشروبات الكحولية"، بينما يتحدث المترجم في النسخة العربية عن أهمية تواجد "مارتين" –Martín– في الحفلة.

ما يمكن أن يُبرّر تصرّف المترجم هنا و قيامه بإبدال فكرة المشروبات الكحولية بفكرة الإصرار على حضور "مارتين" إلى الحفلة هو خضوعه إلى العامل الديني، حيث أن شرب الخمر هو فعل محرم في الدين الإسلامي الحنيف، و في ذلك قوله تعالى:

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ (المائدة: 90).

كان من الممكن أن يعتمد المترجم ترجمة حرفيّة لهذا المقطع، حيث يُشدد "بيغمي" –Piojo– على شعار الحفلة الذي يمنع الحاضرين من شرب الخمر، كما يقول أنه ينفر من الناس الذين يشربون الخمر، غير أن ذلك كان ربما سيتسبب في سوء فهم من قبل الطفل، الذي قد يظنّ أن شرب الخمر هو فعل غير مستحب أو مكروه، بما أن هناك أشخاصا يقومون بذلك، في حين أن هذا الفعل محرّم.

كانت نيّة المترجم من خلال إبدال فكرة الحديث عن الخمر بفكرة الحديث عن حضور "مارتين" –Martín– إلى الحفلة هي تكييف المشهد وفقا للطفل العربي المسلم حتى يستقبله و يتقبّله بواقعية، و أن يبعده عن كلّ ما قد يضرّ بدينه و بتنشئته الإسلامية السليمة، و نحن نوافقه الرأي، غير أننا نعتقد أنه كان من الأفضل الحفاظ على فكرة منع المشروبات و إبدال النوع فقط، و ربما كانت فكرة استبدال المشروبات الكحولية بالمشروبات الغازية ستخدم الترجمة و السياق أفضل، بما أن الطفل متعوّد على إقامة الحفلات في عائلته أو حتى في المدرسة و في جميع الحفلات نجد المأكولات وكذا المشروبات، و بالتالي نعتقد أن التكييف في نوع المشروبات دون استبدال الفكرة ككل كان سيكون أفضل حلّ هنا.

8.2.1.2.3.المثال الثامن:

و في الحلقة السابعة و الخمسين، و تحديدا في الجملة التالية في التوقيت ما بين الدقيقة 7 و 16 ثانية و الدقيقة 7 و 17 ثانية، انتقينا المثال التالي:

Puchi: Me invitó a la cama con ella.

و الذي تقابله الترجمة التالية بين الدقيقة 24 و 58 ثانية و الدقيقة 24 و 59 ثانية من الحلقة السابعة و الثلاثين من النسخة العربية:

بل استأجرت.

يظهر "بوتشي" –Puchi– في هذا المشهد و هو يروي لـ "بيغمي" –Piojo– تفاصيل الليلة التي قضاها مع "كلارا" –Clara–، حيث أنه في بداية الأمر كان نائما على الأرض، لأن بيته ضيّق و لا يوجد فيه سوى سرير واحد، و عندما تفطّنت "كلارا" –Clara– إلى أنه يشعر بالبرد جرّاء نومه على الأرض دعته إلى فراشها.

أسلوب التكييف في هذا المشهد واضح، فلم يجد المترجم سبيلا لترجمته إلا بإبدال فكرة نوم "بوتشي" –Puchi– مع "كلارا" –Clara– في فراش واحد بفكرة أخرى مغايرة تماما و هي استئجاره بيتا، و هو ما يُجسّد التكييف من الجانب الديني، حيث أن النوم خارج البيت العائلي بالنسبة لفتاة شابة و قضاءها الليلة مع شاب أعزب لا تربطها به أي علاقة زوجية هو فعل مُحرّم في الشريعة الإسلامية.

كانت الترجمة الحرفية لهذه الجملة ستحافظ على نفس معنى الخطاب الأصلي، إلا أن المترجم اختار سبيل التكييف مُرغما، إذ أن الحفاظ عليه كان ربما سيُؤثّر على المتلقي الطفل و يُدخله في دوامة من التناقضات، بين القيم الدينية و الأخلاقية التي نشأ عليها و بين ما يشاهده و يسمعه في هذا العمل الذي هو في الأساس موجّه إلى متلقٍ آخر من ثقافة و ديانة مختلفتين، و عليه فنحن نوافقه الرأي هنا، فهذا المشهد لا سبيل لترجمته إلا بتكييفه.

9.2.1.2.3.المثال التاسع:

تظهر في الحلقة السبعين من النسخة الأصلية، و تحديدا في الدقيقة 11 و 59 ثانية، لفظة: Embarazada

و التي تقابلها اللفظة التالية التي تظهر في الحلقة السابعة و الأربعين من النسخة العربية، و تحديدا في الدقيقة 9 و 12 ثانية: عاقر

في تفاصيل المشهد، يستفسر "مارتين" من "دولوريس" –Dolores– عن مدى صحّة ما أخبره به الطبيب عن أنها حامل، و هو ما تؤكّده "دولوريس" –Dolores–.

قام المترجم بإبدال مصطلح حامل و هو المقابل باللغة العربية للمصطلح الوارد في النسخة الاسبانية، بمصطلح عاقر و هو ما غيّر كليّا من المعنى الأصلي.

كانت نيّة المترجم من خلال إبداله لمصطلح حامل بمصطلح عاقر هو تفادي الوقوع في ترجمة حرفية قد تضرّ بديانة المتلقي الطفل، فالحمل بدون زواج يعتبر زنا في الدين الإسلامي و هو فعل مُحرّم، فاعتقد المترجم أن إبداله بالعقم المُشار إليه بكلمة عاقر قد يُجنّبه ذلك، غير أنه لم ينتبه إلى نقطة مهمة حسبنا، و هي صعوبة فهم مصطلح عاقر بالنسبة للطفل المتلقي الذي قد يتيه محاولا فهمه، ربما كانت الترجمة التالية ستكون أفضل من حيث نقلها للمعنى المُعبّر عنه في الخطاب الأصلي من جهة، و لا تتنافى مع تعاليم الشريعة الإسلامية من جهة أخرى، حيث يمكن أن تكون الترجمة على النحو التالي:

لقد أخبرني الطبيب أنك حامل من طليقك.

لأن الطفل يفهم معنى الحمل و لن يتيه باحثا عن معناه، كما أن إضافة تفصيل الحمل من الطليق كان ليكون حلا مناسبا لمشكلة تناقض الترجمة هنا مع الجانب الديني للمتلقي الطفل.

3.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافعي الثقافة و الدين:

سنستعرض فيما يلي أمثلةً عن الإبدال لمسنا في تكييفها دافعي الثقافة و الدين معا، و لقد استخرجنا ثمانية نماذج حسب ورودها في المدونة، و هي كالآتي:

1.3.1.2.3.المثال الأول:

استخرجنا أول إبدال خاضع للدافعين الثقافي و الديني في آن واحد في المقطع المنحصر بين الدقيقة 25 و 18 ثانية و الدقيقة 25 و 24 ثانية من الحلقة الثالثة من النسخة الأصلية:

-Jefe de obreros: Te voy a dar laburo porque me lo pidió tu hermana.
-Piojo: Gracias.
-Jefe de obreros: Es una santa.
-Piojo: Ehh, sí.
-Jefe de obreros: Pero con ese físico, ¿qué puedes hacer?

يقابله المقطع الممتد من الدقيقة 16 و 45 ثانية إلى الدقيقة 16و 52 ثانية من الحلقة الثالثة من النسخة العربية:

شقيقتك أوصتني أن أجد لك عملا و أنا أحترمها..
أنت نحيل جدا يا بنيّ..

يمكن تحليل و دراسة هذا التكييف من الجانب الديني و الثقافي معا؛ فجملة – es una santa– يقابلها باللغة العربية جملة "هي قديسة" حيث لا يعترف المسلمون بالقديسين كما لا يقدّسون أحدا سوى الله عز و جل، كما أن الثقافة العربية تصف الأطفال الهادئين و أصحاب السلوك الجيّد بالملائكة لا بالقديسين، غير أن المترجم اختار حلّا آخر بعيدا عن المعتقدات الدينية و الثقافية و أبدل صفة القديسة الواردة في الخطاب

الأصلي بصفة الاحترام و هو بذلك غيّر معنى الخطاب الأصلي الذي يتحدث عن "ميلي" و استبدله بآخر يتحدث عن احترام مدير الورشة لها.

لقد غيّرت هذه الفكرة معنى الخطاب الأصلي، فالإبدال هنا ضروري و لكن بتشبيه آخر لا يغيّر المعنى الأصلي من جهة، و لا يتنافى مع الدين الإسلامي و لا مع الثقافة العربية من جهة أخرى. و لعلّ استبدال مصطلح "قديسة" بمصطلح "ملاك" في الترجمة التالية كان سيكون أفضل هنا، و عليه نقترح الترجمة التالية:

–رئيس الورشة: طلبت مني شقيقتك أن أجد لك عملا.
–بيغمي: شكرا.
–رئيس الورشة: إنها ملاك.
–بيغمي: نعم.
–رئيس الورشة: و ماذا ستفعل بهذا الجسد النحيل؟

2.3.1.2.3.المثال الثاني:

في المشهد ما بين الدقيقة 10 و 14 ثانية إلى الدقيقة 10 و 27 ثانية من الحلقة التاسعة من النسخة الأصلية، يقول مارتين الجملة التالية:

> -Martín: Un juego de honor, consiste en desnudarse por completo.
> -Martín: No, no, no un momentito, no me malinterpretes, me refiero a desnudarse intelectualmente.

و التي يقابلها في الحلقة السادسة من النسخة العربية قوله التالي الممتد من الدقيقة 24 و 41 ثانية إلى الدقيقة 24 و 56 ثانية:

إنها لعبة جميلة لكنها قاسية و مؤلمة و تحتاج إلى شجاعة و جرأة.
لا، ليست مخيفة إلى هذا الحد، إنها تساعد على فهم الآخر.

لا شكّ أن أسلوب التكييف واضح في هذا المثال، فمن يقرأه لا يجد علاقة بينه و بين الجملة الأصلية، بل يتحتّم عليه مشاهدة المقطع لفهم السياق الذي وردت فيه، و هذا ما يميّز الترجمة السمعية البصرية.

يظهر "مارتين" –Martín– في هذا المقطع و هو جالس يحتسي القهوة التي أعدّتها له "بلين" –Belén– حتى لا يغفو، تطبيقا لتعليمات الطبيب، فيقترح عليها القيام بلعبة كان يلعبها رفقة زملائه في لندن و التي تقوم على التعرية الفكرية الكاملة للذات، كما يشرحها هو. و ربما تكون الترجمة التالية لهذه الجملة أقرب إلى المعنى الأصلي:

هي لعبة شرف، تقوم على التعرّي بالكامل.
لا، لا، انتظري لحظة، لا تسيئي الظنّ بي، كنت أقصد التعرّي فكريّا.

كانت هذه الترجمة ستنقل نفس معنى الجملة الأصلية، إلا أن المترجم و لدوافع ثقافية و دينية، فضّل عدم المغامرة بترجمة حرفية و اختار أسلوب التكييف مغيّرا بذلك المعنى الأصلي، الذي كان نقله كما هو قد يؤثر على المتلقي الطفل، حيث يمكنه أن يعتقد من خلال هذا المشهد أن التعري فعل عادٍ، لكنّه أمر يتنافى مع الثقافة العربية ومع الدين الإسلامي الحنيف الذي يحثّ على الاحتشام في الهندام. و عليه، فقد حاول

المترجم تفادي الوقوع في هذه الوضعية عن طريق إبدال الفكرة الأصلية بأخرى تتمثل في تغيير طريقة شرح قواعد اللعبة، و لحسن الحظ، لم تكن الصورة عائقا في ترجمة هذا المقطع و هو ما خدم السياق أكثر و لم يتسبب في أي خلل أو سوء فهم قد ينتج عن ربط الصورة بالكلام.

3.3.1.2.3.المثال الثالث:

في الحلقة الثالثة عشرة و تحديدا في المقطع التالي من الدقيقة 21 و 22 ثانية إلى الدقيقة 21 و 26 ثانية، يقول أحد أصدقاء "بيغمي" –Piojo–:

> -Piojo: Ay hermano, ya no puedo más, como si me hubiesen pegado una paliza, te lo juro.

يقابله المقطع التالي في الحلقة التاسعة للنسخة العربية، الممتد من الدقيقة 11 و 30 ثانية إلى الدقيقة 11 و 34 ثانية:

> يا لطيف، لقد كانت تلك الحاجات ثقيلة جدا.

يتوجّب علينا تحليل هذا المثال لتحديد الفرق بين المقطع الأصلي و ترجمته، حيث يظهر أحد رفقاء "بيغمي" –Piojo– في هذا المشهد و هو يشتكي التعب نتيجة مساعدته للبنات في حمل عدّة أشياء ثقيلة، و عند انتهائه يكون جدّ متعب مع آلام في عضلاته.

قام المترجم بترجمة السياق أكثر من ترجمته للخطاب، حيث استعمل عبارة "يا لطيف" و هي أحد أسماء الله الحسنى التي يستعملها المسلمون في وضعيات الألم أو المعاناة، مناجين بها الله طالبين لطفه و عفوه.

ظنّ المترجم أنه باستخدامه لهذه العبارة سيتقرّب أكثر من المتلقي الطفل و من خلفيته الثقافية و الدينية، إذ أن الخطاب الأصلي خالي من عبارة ترمز لديانة أخرى غير الإسلام، و عليه ربما كانت الترجمة الحرفية التالية ستكون أفضل:

اسمع يا صديقي، أنا لا أستطيع المواصلة،
أقسم لك أنني أشعر و كانّ أحدهم قد أبرحني ضربا..

4.3.1.2.3.المثال الرابع:

في الحلقة التاسعة عشر، و بالتحديد في الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 41 إلى الدقيقة 41 و 04 ثواني يقول "بيغمي" –Piojo–:

Qué curvas y yo sin frenos…ay, que antiguo Piojo.

تقابلها الجملة التالية المنحصرة ما بين الدقيقة 14 و 13 ثانية و الدقيقة 14 و 16 ثانية من الحلقة الثالثة عشرة من النسخة العربية، حيث يقول:

هيّا حلّقي عاليا.. ما أجمل الطيور.

من الواضح أنه لا علاقة بين الجملة الأصلية و ترجمتها، فمن يقرأها سيتعجّب لا محالة و لن يفهم سبب إبدال معنى الخطاب الأصلي بآخر لا يمتّ له بصلة إلا بعد مشاهدته للسياق الذي ورد فيه.

يظهر "بيغمي" –Piojo– في المشهد و هو يمشي في الطريق، فتمرّ بجانبه فتاة فيقوم بمعاكستها و التغزّل بجمالها و مدى إعجابه بقوامها.

كان في استطاعة المترجم القيام بترجمة حرفية لهذه الجملة، و كانت ستنقل نفس المعنى المُعبّر عنه في النسخة الأصلية، إلا أنه و لدوافع ثقافية و دينية اختار اللجوء إلى أسلوب التكييف و غيّر المعنى الأصلي الذي في حال ما إذا تمّ الإبقاء عليه كما ورد في النسخة الأصلية، كان سيؤثر على المتلقي الطفل، إذ يمكنه الاعتقاد أن معاكسة الفتيات في الشوارع و التلفّظ بعبارات مُحرجة و فاحشة في بعض الأحيان هو شيء عادٍ، و هو ما يُخالف الثقافة العربية و الشريعة الإسلامية، الذينِ يحثّان على غضّ البصر عن عورات الناس. فحاول المترجم هنا تفادي الوقوع في هذه الوضعية عن طريق إبدال فكرة النص الأصلي بأخرى، و هي إيهام الطفل أن "بيغمي" –Piojo– كان يعبّر عن إعجابه بالطيور و حبّه لها، و ما زاد من مصداقيّة الترجمة هو حذف المشهد الذي تظهر فيه الفتاة، و بالتالي لا مجال لسوء الفهم.

5.3.1.2.3.المثال الخامس:

يواصل المترجم إبداله للكلام مثل المقطع التالي من الحلقة الواحدة و العشرين في المشهد ما بين الدقيقة 8 و 41 ثانية و الدقيقة 9 و 21 ثانية من النسخة الأصلية:

-Martín: A mí me pasa algo parecido
-Piojo: ¿Con quién?
-Martín: Con Dolores, tengo miedo de lastimarla
-Piojo: ¿La fajaste?
-Martín: No, no, no..nos besamos y..no sé, me parece que hay algún punto que a ella le molestó
-Piojo: ¿No le gustó el beso?
-Martín: Sí, sí, yo creo que a ella le gustó pero como que es tan sensible, yo la noté como confundida, no sé…
-Piojo: Ah, Martín, qué sensible, vos tampoco sos un sátiro, le diste un beso nada más, no hiciste nada malo
-Martín: No, pero estuve mal
-Martín: Sabes qué pasa, Piojo, yo no quiero arruinarle la vida.

يقابله المقطع التالي الممتد بين الدقيقة 8 و 26 ثانية و الدقيقة 9 و 06 ثواني من الحلقة الرابعة عشرة للنسخة العربية:

مارتين: المشكلة نفسها
بيغمي: مع من؟
مارتين: دولوريس...ظروفها صعبة
بيغمي: في العمل؟
مارتين: لا، لا، مع أهلها...و كذلك مع خطيبها
بيغمي: توبياس؟
مارتين: أجل، مع توبياس، يبدو لي أنها لم تعد تحبّه أبدا
بيغمي: إذا مرّت علاقة عاطفية ببعض الفتور فهذا لا يعني نهايتها
مارتين: ربما، و لكنني أشعر أنها لن تستمر.

أسلوب التكييف واضح في هذا المشهد، ففي النسخة الأصلية للعمل يظهر "مارتين" يتحدّث إلى "بيغمي" –Piojo– عن مشكلته مع "دولوريس" –Dolores– بسبب تقبيله لها، أما في النسخة العربية فيترجمها المترجم بطريقة مختلفة تماما، حيث يشرح أن سبب مشكلته مع "دولوريس" –Dolores– هي ظروف صعبة تمرّ بها مع أهلها و مع خطيبها.

يمكن أن ندرس هذا المثال من الجانبين الثقافي و الديني على حدّ سواء؛ فلا الثقافة العربية و لا الدين الإسلاميّ يسمحان بتقبيل الرجل للمرأة من دون زواج، و في حال ما إذا قام المترجم باعتماد ترجمة حرفية لهذا المقطع، كان المتلقي الطفل سيعتقد أن التقبيل بين الرجل و المرأة للتعبير عن الحب خارج العلاقة الزوجية المقدسة هو أمر عادٍ، و ربما كان سيشكل ذلك لبسا و تناقضا بين ما يراه في واقعه و ما يشاهده في هذا المسلسل، و لذلك اختار المترجم تكييف هذا المقطع بما لا يتنافى مع ثقافتنا العربية و لا مع ديننا الإسلامي، و نحن نوافقه الرأي هنا و ننوّه بجودة الترجمة في هذا المقطع.

6.3.1.2.3.المثال السادس:

في نفس الحلقة، أي الحلقة الواحدة و العشرين من النسخة الأصلية للمسلسل، تحديدا في الجملة التالية في التوقيت ما بين الدقيقة 18 و 27 ثانية و الدقيقة 18 و 30 ثانية، تقول "جينيت" –Ginette–:

Después de todo, esa vieja es bastante estúpida.

تقابلها الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 15 و 18 ثانية إلى الدقيقة 15 و 21 ثانية من الحلقة الرابعة عشرة للنسخة العربية، حيث تقول:

المسكينة، لا تدري من أرسلت إليّ.

نلاحظ من خلال هذا المثال أن كلّا من الكاتب و المترجم يتحدثان عن نفس الشخص، "كارمن" –Carmen–، و لكن بطريقة مختلفة؛ ففي النسخة الاسبانية تقوم "جينيت" –Ginette– بنعتها بالعجوز التافهة، بينما تنعتها بالمسكينة في النسخة العربية.

قد يبدو التكييف سطحيّا، و السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو لماذا لجأ المترجم إلى أسلوب التكييف في هذه الجملة؟ و ما الذي قام بتغييره؟ و ما الدافع وراء ذلك؟

ما يمكن أن يبرّر لجوء المترجم إلى أسلوب التكييف هنا و إبداله مصطلح "التافهة" بمصطلح "المسكينة" هو ثقافة المتلقي الطفل العربية و ديانته الإسلامية، فمن غير المعقول أن ينشأ الطفل العربي وسط بيئة يتمتّع فيها كبار السن بالوقار و الهيبة، و أن

تلقّنه دروس التربية الإسلامية في المدرسة أن يحترم الصغير كبار السن و أن يعتبرهم مثل أبويه، ليشاهد شابة تصف امرأة كبيرة في السن بالعجوز التافهة، و كان ذلك سيتسبب في اختلال مبادئه بين ما يتعلّمه و ما يشاهده، و لذا ارتأى المترجم أنه من الأفضل تغيير مصطلح "التافهة" بمصطلح "المسكينة" الذي سيكون وقعه أخف على المتلقي الطفل.

في نظرنا لم يكن إبدال المصطلح ضروريا، فلو تُرجم حرفيا ما كان ليوحي بشيء خاطئ باعتبار أن "جينيت" –Ginette– هي امرأة شريرة و لا يمكن في أي حال من الأحوال أن تكون أنموذجا للمواطنة الجيدة، و عليه، فما يصدر عن أشخاص سلبيين و سيئين لا يمكن الاقتداء به.

7.3.1.2.3.المثال السابع:

استخرجنا المثال التالي المنحصر بين الدقيقة 31 و 19 ثانية و الدقيقة 31 و 21 ثانية من الحلقة التاسعة و الثلاثون للنسخة الأصلية:

> -Vero: Según lo borracho que estaba era la paliza que nos daba.

يظهر مترجما في الحلقة السادسة و العشرين من النسخة العربية من الدقيقة 2 و 17 ثانية إلى الدقيقة 2 و 19 ثانية كما يلي:

و كلّما غضب أصبح أكثر قسوة.

تظهر "فيرو" –Vero– في هذا المشهد و هي تشرح لزميلاتها سبب رفضها عودة والدها، الذي كان يبرحها ضربا هي و أختها بسبب و من دون سبب.

لكنّ الفرق بين النسختين العربية و الاسبانية واضح، يكمن في سبب ضربه لهما، حيث أن المترجم غيّر السبب حتى يبسّطه أكثر للمشاهد الصغير و لا يقع في فخ الاختلاف الثقافي أو الديني الموجود بين بلد المسلسل الأصلي (الأرجنتين) و البلدان العربية التي سوف تتلقّى الترجمة.

يُجسّد هذا المثال باعتقادنا التكييف من الجانبين الديني و الثقافي، إذ أن شرب الخمر هو فعل محرّم في الديانة الإسلامية، كما أن مدمنيّ الخمور هم أشخاص منبوذون في المجتمعات العربية. لعلّ الترجمة التالية لهذه الجملة كانت لتكون أقرب من المعنى الأصلي:

كلّما كان ثملا أكثر ضربنا أكثر

لا شكّ أن هذه الترجمة أقرب إلى الجملة الأصلية من حيث المعنى، إلا أن المترجم لأسباب دينية و ثقافية قرّر اللجوء إلى أسلوب التكييف و تغيير المعنى الأصلي الذي ربما كان الحفاظ عليه كما هو سيؤثّر على المتلقي الطفل، حيث سيعتقد أن شرب الخمر فعل عادٍ بينما هو في الحقيقة محرّم.

8.3.1.2.3.المثال الثامن:

مثال آخر عن التكييف انتقيناه من الحلقة الخامسة و الخمسين من النسخة الأصلية، تحديدا في المقطع التالي الممتد من الدقيقة 30 و 02 ثواني إلى الدقيقة 30 و 34 ثانية:

> -Belén: Mira Martín, para mí el amor es algo especial y..es algo muy importante, y..yo sé que te voy a parecer una tonta, y puedes pensar lo que quieras, pero..bueno, yo no estuve con nadie..
> -Belén: Quiero que sepas que te quiero mucho, y que..

و الذي وردت ترجمته في التوقيت ما بين الدقيقة 19 و 04 ثواني و الدقيقة 19 و 23 ثانية من الحلقة السادسة و الثلاثين للنسخة العربية، على النحو التالي:

> بيلين: أنا لم أُنهِ دراستي بعد، و مستقبلي مشغول و...و...هناك "صول" و يجب أن أحسم هذه الأشياء..

حتما من يقرأ هذا المثال دون مشاهدة السياق الذي ورد فيه لا يفهم علاقة الخطاب الأصلي بترجمته، و لذا وجب علينا تحليله لفهمه أكثر و شرح سبب اعتماد المترجم لهذه الترجمة في هذا المثال.

تظهر "بيلين" –Belén– رفقة "مارتين" –Martín– في هذا المشهد و هي تشرح له سبب عدم رغبتها في مضاجعته و أن يمنحها المزيد من الوقت؛ و في سياق حديثها، تقول "بيلين" –Belén– أن الحب هو إحساس جميل و مهم إلا أنها لم تضاجع أحدا من قبل و بالتالي لا تزال عذراء.

خضع المترجم إلى العاملين الديني و الثقافي في تكييفه لهذا المقطع، حيث أن المضاجعة دون زواج تُعتبر زنا و هو فعل محرّم في الدين الإسلامي و من أشدّ الكبائر، كما أن الحديث عن العذرية يعتبر عيبا في الثقافة العربية التي يتربّى في كنفها المتلقي الطفل على الاحترام و الوقار و عدم الخوض في أمور خاصة بالزوجين.

قد لا يحتاج هذا المقطع إلى إبدال خطابه بآخر بل ربما كان من الأفضل حذفه تفاديا لأيّ تناقض ممكن أو عدم توافق بين التكييف و الصورة المرافقة للترجمة.

4.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدافع سياقي:

سنقدّم فيما يلي عرضا لأمثلة عن الإبدال التي اعتمد المترجم في ترجمتها على السياق العام للمشهد الذي وردت فيه، و مستعينا بمعرفته لعقليّة المتلقّي الطفل، حيث اخترنا ثمانية نماذج مرقّمة كما يلي:

1.4.1.2.3.المثال الأول:

استوقفنا المشهد التالي من الحلقة الأولى من النسخة الأصلية للمسلسل و الممتدّ من الدقيقة 7 و 52 ثانية إلى الدقيقة 7 و 55 ثانية، تقول فيه مدبرة المنزل الجملة التالية:

Disculpe señor, escuché ruidos y me preocupé.

و التي يقابلها في نفس الحلقة من النسخة العربية للمسلسل قولها التالي الممتد من الدقيقة 6 و 42 ثانية إلى الدقيقة 6 و 44 ثانية:

آسفة، لكنني جئت لأطمئنّ عليها.

إن الترجمة هنا لا تعكس بصفة دقيقة معنى الجملة الواردة في النسخة الأصلية، فقد ركّز المترجم في ترجمته لها على السياق الذي وردت فيه هذه الجملة أكثر من تركيزه على ترجمة الخطاب في حدّ ذاته؛ إذ يظهر الوالد في هذا المقطع و هو يهمّ بمغادرة غرفة ابنته بعد اطمئنانه عليها، و هنا تدخل خلسة مدبرة المنزل و تفزعه، فهي أتت للاطمئنان على "غابرييلا" –Gabriela– كذلك بعد سماعها أصواتا منبعثة من غرفتها، و هذا ما قام المترجم بنقله بعيدا عن الخطاب الأصلي. إلا أنه يمكن ترجمة هذه الجملة حرفيا دون الإخلال بالمعنى أو بالسياق، فقد تكون الترجمة الأقرب للنسخة الأصلية على النحو التالي:

معذرة سيدي، سمعت أصواتا فانشغل بالي.

كانت هذه الترجمة ستنقل نفس معنى العبارة الأصلية، أو على الأقل ستقترب منه كثيرا، إلا أن المترجم و لدوافع متعلقة بالسياق لجأ إلى أسلوب التكييف لضمان انسيابية في استيعاب أحداث المسلسل من طرف المتلقي الصغير، و هو ما غيّر المعنى الأصلي بعض الشيء.

2.4.1.2.3.المثال الثاني:

استخرجناه من الخطاب التالي الوارد في سياق الحلقة الأولى في المشهد ما بين الدقيقة 8 و 21 ثانية و الدقيقة 8 و 30 ثانية من النسخة الأصلية:

> -Ramiro: Yo conozco bien a mi hijo, sé que el odio que me tiene sigue intacto, así que no te hagas ilusiones, él nunca va a pisar esta casa, ¿estamos?

و الذي أبدله في الحلقة الأولى من النسخة العربية بالخطاب التالي الممتد من الدقيقة 7 و 8ثوانٍ إلى الدقيقة 7 و 18 ثانية، حيث يقول "راميرو" –Ramiro–:

> هذا مستحيل، مارتن عنيد و الخلاف الذي بيننا لم يُحسم بعد، لن يأتي لزيارتنا أكيد.

إن أسلوب التكييف واضح في هذا المقطع، فقد أبدل المترجم فكرة الخطاب الأصلي بفكرة أخرى مركزا، مرة أخرى، على السياق العام للمسلسل و على الخصائص الذهنية للشخصيات، بما أننا نفهم من خلال الأحداث أن هناك توتّرا في علاقة "مارتن" –Martín– بوالده، في حين أن الترجمة الحرفية ربما كانت ستنقل المعنى بوفاء أكبر.

و ربما تكون الترجمة التالية لهذه العبارة أقرب من المعنى الأصلي:

> أنا أعرف ابني جيدا و أدرك أن الكره الذي يُكنّه لي لا يزال قائما، لذا لا توهمي نفسك، فهو لن يدوس عتبة هذا المنزل. أهذا واضح؟

3.4.1.2.3.المثال الثالث:

في مشهد آخر من الحلقة الأولى للنسخة الأصلية و الممتد ما بين الدقيقة 11 و 27 ثانية إلى الدقيقة 11 و 29 ثانية، تقول "كارمن" –Carmen– لشقيقها الجملة التالية:

> Estás loco, yo no me voy a presentar en público con esa mujer.

يقابلها في نفس الحلقة من النسخة العربية قولها الممتد من الدقيقة 10و 10 ثوانٍ إلى الدقيقة 10 و 12 ثانية:

> لن أذهب، أنا لا أحب مرافقة هذه المرأة.

قد لا يبدو التكييف هنا واضحا، إلا أنه إذا قرأنا الجملة الأصلية و ترجمتها سيتّضح لنا أنهما تعبّران عن نفس الفكرة بجملتين مختلفتين؛ ففي الجملة الأصلية تعبّر "كارمن" –Carmen– عن امتعاضها من فكرة أن يشاهدها الناس رفقة "جينات"، بينما في الترجمة تقول أنها لا تحب مرافقتها بصفة عامة، و هو ما يمكننا إرجاعه إلى مراعاة المترجم السياق العام للمشهد مع قدرة الطفل على استيعاب الفكرة.

لا داعي من اللجوء إلى التكييف في هذه الجملة حسب اعتقادنا، فالترجمة الحرفية كانت ستؤدي المعنى من جهة و تتلاءم مع المشهد المُعبّر عنه بالصورة المرافقة للخطاب من جهة أخرى، و التي قد تكون على النحو التالي:

> هل جُننت؟ لن أظهر أمام العلن رفقة هذه المرأة.

4.4.1.2.3.المثال الرابع:

ورد هذا المثال في سياق الحلقة الثانية و تحديدا في الخطاب التالي الممتد بين الدقيقة 4 و 28 ثانية و الدقيقة 4 و 37 ثانية من النسخة الأصلية:

> -Martín: No puede ser..no puede ser..no puede ser..
> Tenemos que hacer algo, no puede ser..
> -Ramiro: Yo mismo..yo mismo hice todo lo que se puede hacer, Martín..

و الذي أبدله المترجم في الحلقة الثانية من النسخة العربية بالخطاب التالي الممتد من الدقيقة 4 و 23 ثانية إلى الدقيقة 4 و 30 ثانية:

> –مستحيل..مستحيل يا أبي..
> لابد من وجود علاج..
> –لا فائدة..الأطباء يقولون لا فائدة يا مارتين..

يظهر هنا "مارتين" و هو يناقش والده عن مرض "غابرييلا" –Gabriela–؛ و بما أن "مارتين" كان غائبا عن المنزل لفترة بحكم عيشه في لندن فهو يجهل سبب مرض أخته و ما إذا كان والده قد عرضها على أفضل الدكاترة لتشخيص حالتها و إيجاد علاج لها أم لا، و لذا فهو لا يريد الرضوخ لفكرة أنه لا يوجد حل لمرض أخته.

يتضح لنا من خلال الترجمة أن المترجم قام بإبدال الخطاب الأصلي بخطاب آخر مُراعيا في ذلك فهم المتلقّي؛ حيث أن جملة –tenemos que hacer algo– مثلا أُبدلت بجملة "لابد من وجود علاج"، و التي إذا ما قمنا بترجمتها حرفيا نحصل على جملة "علينا فعل شيء ما" و هنا قد يتيه المتلقي محاولا تخيّل ما يُمكن فعله في مثل هذه

الحالات، و قد لا يفكّر تماما في العلاج، إلا أن المترجم كان ذكيّا هنا، فبالرغم من أن ترجمته بعيدة نوعا ما عن المعنى اللغوي للجملة الأصلية إلى أنها تقترب كثيرا من حيث المقصد، ألا وهو مُحاولة إيجاد طريقة ما لعلاج "غابرييلا" –Gabriela–.

5.4.1.2.3.المثال الخامس:

مثال آخر للإبدال هو قول "راميرو" –Ramiro– التالي، الممتد من الدقيقة 5 و 7 ثوانٍ إلى الدقيقة 5 و 11 ثانية من الحلقة الثانية:

Como quieras, hijo.

تُرجِم بالعبارة التالية في اللقطة ما بين الدقيقة 5 و 02 ثانية إلى الدقيقة 5 و 05 ثوانٍ من الحلقة الثانية للنسخة العربية:

إلى اللقاء، بنيّ.

يظهر هنا "مارتين" –Martín– و هو يطرد والده من منزله بطريقة غير مباشرة، فيغادر هذا الأخير قائلا: "كما تريد، بنيّ" و التي كانت لتكون ترجمة حرفية لهذا المشهد.

نستطيع القول أن التكييف في هذه الحالة هو تكييف تعليمي يراعي قدرة الطفل على استيعاب الأحداث؛ حيث أنه من باب الأدب توديع الأشخاص قبل مغادرتنا لمكان ما،

كما نعتقد أن غايته من وراء هذا التكييف هو المساهمة في ترسيخ السلوكيات الجيدة عند الطفل.

6.4.1.2.3.المثال السادس:

في نفس الحلقة، أي الثانية، و تحديدا في الخطاب الممتد من الدقيقة 17 و 13 ثانية إلى الدقيقة 17 و 46 ثانية تقول "ميلي" –Mili– و هي تروي قصّة لصديقاتها:

-Mili: Y por más que la buscaron y la buscaron, la hermanita menor no estaba por ningún lado.
Vero: Pero Mili, donde estaba?
-Michel: ¿Y eso? ¿Qué pasó con la chica?
-Mili: Le pasó algo realmente horrible.
-Maro: La mataron?
-Mili: Algo peor.
-Michel: ¿Peor?
-Mili: Sí, se la llevaron los espectros.
-Romina: ¡Los espectros!¿Y quiénes son?
-Mili: Ah no, chicas..eso se lo cuento mañana.

يقابلها الخطاب التالي المنحصر ما بين الدقيقة 14و 07 ثوانٍ و الدقيقة14 و 40 ثانية من الحلقة الثانية للنسخة العربية:

–ميلي: في الصباح لم تجد الفتيات أختهن، بحثن عنها لكن دون فائدة.
–فيرو: و لكن أين كانت؟
–ميشال: ماذا حدث لها يا ميلي؟
–ميلي: ما حدث لها شيء فظيع.
–مارو: ضُربت؟

-ميلي: بل أسوء من هذا.
-ميشال: أسوء؟
-ميلي: نعم، لقد أخذها الأشرار.
-رومينا: الأشرار..من هم؟
-ميلي: هذا يكفي، سأكمل الحكاية غدا.

قد تبدو هذه الترجمة للوهلة الأولى عادية و لا تكييف فيها، إلا أنه إذا أمعنّا النظر فيها سنجد التكييف حاضرا من خلال إبدال كلمات أو جُمل بأخرى؛ فمثلا جملة – la hermana menor no estaba por ningún lado– قام المترجم بإبدالها بجملة "لكن دون جدوى" في سبيل مساعدة المتلقي الطفل على الاستيعاب أكثر، في حين كان باستطاعته ترجمتها حرفيا دون أن يُغيّر ذلك من المعنى شيئا، و ربما كانت الترجمة التالية أقرب للخطاب الأصلي من حيث المفردات و كذا من حيث المعنى:

الأخت الصغرى لم تكن في أيّ مكان.

و كذا عبارة –la Matarón– و التي أبدلها المترجم بكلمة "ضُربت" و المُلاحظ هنا أن الاثنتين مختلفتين تماما من حيث المعنى؛ فالأولى تعني القتل أما الثانية فتعني الضرب فقط دون القتل.

اختار المترجم تكييف هذه الكلمة مثلما يظهر في المثال، باعتبار أن الترجمة الحرفية لها قد يكون لها وقع أكبر على المتلقي، باعتباره طفل لا يفرّق بين الحقيقة و الخيال في أغلب الأحيان، أي أن التكييف هنا جاء مراعيا لدرجة استيعاب الطفل و مدى

قدرته على التفريق بين ما يراه في التلفزة و الواقع، كما أن فكرة اختطاف الأطفال قصد قتلهم قد تكون مرعبة، فاختار أن يستبدلها بالضرب باعتباره أخفّ ضررا من القتل.

7.4.1.2.3.المثال السابع:

مثال آخر للإبدال هو ذلك الذي لمسناه في المقطع المنحصر بين الدقيقة 18 و 53 ثانية و الدقيقة 18 و 57 ثانية من الحلقة التاسعة للمسلسل بنسخته الأصلية، و هو قول "ارنستينا" –Ernestina– التالي:

> Ay, yo no entiendo por qué se hacen tanto drama para una delincuente.

و الذي أبدله المترجم بالقول التالي في اللقطة التالية من الدقيقة 30 و 30 ثانية إلى الدقيقة 30 و 33 ثانية من الحلقة السادسة للنسخة العربية:

> و هل تحتاج لصّة مثلها إلى هذا التفكير الطويل منك؟

إن التكييف في هذه الحالة هو تكييف يراعي فهم المتلقي الطفل و قدرته على استيعاب الأحداث و تحليلها، فمصطلح –delincuente– الوارد في المقطع الأصلي يقابله في اللغة العربية مصطلح "منحرفة" و هو وصف خطير للأشخاص المنحلّين أخلاقيا الذين يرتكبون مختلف أنواع المخالفات الشرعية و القانونية؛ كمتعاطي المخدرات أو مروّجيها مثلا، و إذا تمّت ترجمته حرفيا قد يذهب الطفل بتفكيره بعيدا ظنّا منه أن "إميليا" –Emilia– قد قامت بفعل خطير حتى يتمّ وصفها بالمنحرفة في حال ما إذا فهم

معناه، أما إذا لم يفهمه فسيعيق ذلك استيعابه للأحداث و قد يحلّله على طريقته على حسب فهمه للسياق.

قام المترجم بتكييف هذا النموذج من خلال إبدال صفة "المنحرفة" بصفة "اللصة" التي تعبّر أفضل عن سياق الأحداث؛ حيث يتم اتهام مديرة الميتم، "إميليا" –Emilia–بسرقة النقود التي تبرّعت بها "جينيت" –Ginette– ووضعها في حسابها بالبنك، و بما أن الترجمة السمعية البصرية تتميّز عن غيرها من أنواع الترجمة بالصورة المرافقة للترجمة، و التي تُعبّر في هذا النموذج عن السرقة، زاد ذلك من مصداقية الترجمة.

8.4.1.2.3.المثال الثامن:

ورد هذا المثال ضمن أحداث الحلقة الرابعة و الستين، و تحديدا في المقطع التالي الممتد من الدقيقة 34 و 51 ثانية إلى الدقيقة 35 و 03 ثوانٍ، حيث تقول "سينتيا" –Sintia–:

-Cintia: Si doy la prueba, pero como no la voy a dar…voy a faltar
-Laura: ¿Cómo vas a hacer? Si vos no estás enferma
-Cintia: Le voy a pedir a Ernestina que me deje faltar
Laura: ¡Estás loca! Ernestina nunca nos dejo faltar.

و الذي قام المترجم بترجمته في اللقطة ما بين الدقيقة 7 و 28 ثانية و الدقيقة 7 و 40 ثانية من الحلقة الثالثة و الأربعين للنسخة العربية كما يلي:

لديّ فكرة، لنذهب إلى الحديقة، ما رأيك؟

و لكن ارنستينا لن تسمح لنا

سأستأذنها و ستوافق

ماذا أصابك؟ لن تسمح بهذا أبدا.

التكييف في هذا المثال واضح إلى حدّ ما، إذ لم نتفطّن له إلا من بعد أن أعدنا مشاهدته عدّة مرّات، حيث أن النسخة الاسبانية تتحدث عن طلب "سينتيا" –Sintia– و "لاورا" –Laura– السماح من "ارنستينا" –Ernestina– للغياب عن المدرسة بسبب عدم تحضيرهما للامتحان، بينما أبدل المترجم الطلب في النسخة العربية من الغياب عن المدرسة إلى الذهاب إلى الحديقة، و بذلك يكون قد غيّر من معنى الخطاب الأصلي.

لو اعتمد المترجم خيار الترجمة الحرفية لهذا المثال، لكانت النتيجة ستكون على النحو التالي:

إذا اجتزت الامتحان، لكن و بما أنني لن أقوم بذلك...سوف أغيب

و كيف ستغيبين؟ فأنت لست مريضة

سأطلب من ارنسستينا أن تسمح لي بالغياب

هل أنت مجنونة؟ فهي لم تسمح لنا بالغياب قط.

غير أن المترجم اختار مرة أخرى سبيل التكييف و غيّر الفكرة مبدلا نوع الطلب، الشيء الذي يبدو غريبا نوعا ما و هو ما جعلنا نتساءل عن السبب الذي جعل المترجم يُغيّر الخطاب في هذا المشهد؟

ما يمكن أن يُبرّر ميول المترجم إلى التصرف في هذا المثال و قيامه بإبدال فكرته الأصلية بأخرى، هو اعتماده على استيعاب المتلقي الطفل و ربما خوفه من تبني هذا الأخير لسلوك سلبي و هو الغياب عن المدرسة بدون سبب مقنع في حال اعتماده على الترجمة الحرفية.

و لكن هذا لا يُبرّر، باعتقادنا، حقيقة تصرّف المترجم هنا، فالحفاظ على الفكرة الأصلية لم يكن ليُغيّر المعنى المُعبّر عنه في النسخة الاسبانية، كما أنه ما كان ليناقض الثقافة العربية للطفل المتلقي و لا مع ديانته الإسلامية.

5.1.2.3.أمثلة عن الإبدال بدوافع غير ظاهرة:

سنقوم في هذا العنوان باستعراض بعض الأمثلة المنتقاة من المدونة و التي قام المترجم بتكييفها مستعملا تقنية الإبدال، إلا أننا لم نجد دافعا لذلك، فارتأينا أن نتركها كآخر نماذج الإبدال، و قد اخترنا سبعة نماذج مُرقّمة كما يلي:

1.5.1.2.3.المثال الأول:

استخرجنا أسلوب التكييف في المقطع التالي من الحلقة الثامنة للنسخة الأصلية، الممتد من الدقيقة 3 و 07 ثوانٍ إلى الدقيقة 3 و 32 ثانية:

-Belén: Yo se que fue una bocona, pero le juro que nunca había hecho una cosa así, no sé cómo pudo pasar.
Perdóneme, y póngame la sanción que me corresponde.
-Martín: ¡Sanción!
Bueno, yo no te voy a poner ninguna sanción porque esto no tiene nada que ver con el trabajo, así que por favor te pido que vuelvas a tu puesto ya. ¿Ok?
-Belén: Sí señor.

يقابله المقطع التالي الممتد من الدقيقة 1 و 50 ثانية إلى الدقيقة 2 و 15 ثانية من الحلقة السادسة للنسخة العربية:

-بيلين: ربما أكون قد أخطأت و لكنني فعلت هذا بدافع نبيل لإنقاذك، اسمع سأقدم لك استقالتي.
-مارتين: بيلين، لا، لا علاقة لهذه المشكلات الخاصة بعملنا هنا في المصنع
لا تقدمي استقالتك و عودي إلى العمل حالا، هيا.
حاضر.

يتّضح التكييف هنا من خلال المفردات التي اعتمدها المترجم في ترجمته لهذا المقطع و التي أبدل بها المفردات الواردة في الخطاب الأصلي، فمصطلح -bocona- مثلا يقابله في اللغة العربية مصطلح "ثرثارة" ورد في الخطاب الأصلي للدلالة على الاعتراف بالخطأ و هي نفس الفكرة التي عبّر عنها المترجم و لكن بسياق مختلف، كما أن مصطلح -sanción- يقابله في اللغة العربية مصطلح "عقوبة" غير أن المترجم أبدله بمصطلح "استقالة" و هي العقوبة التي كان من الممكن أن يُسلّطها مدير المصنع "مارتين" على العاملة "بيلين" -Belén-.

لم يؤثر التكييف هنا كثيرا على المعنى المُعبّر عنه في الخطاب الأصلي و لا على الترجمة في حدّ ذاتها، فبالرغم من أن الترجمة الحرفية للمقطع ككل كانت ستكون ترجمة جيّدة تخدم المعنى و السياق على حدّ سواء، إلّا أن المترجم اختار الحرية في التصرّف ما لم يؤثر ذلك سلبا على الترجمة.

دائما ما يترك المترجم هامشا للحرية يمكّنه من تأكيد قدراته الترجمية و مدى تمكّنه من اللغة المصدر و اللغة الهدف و ثراء لغته لابد من تمتّعه بهامش من الحرية تسمح له بالتعبير، ما لم يتنافى ذلك مع المعنى الأصلي. و لكننا نعتقد أيضا أنه عندما تؤدي الترجمة الحرفية كل المهام المنوطة بها من معنى و سياق يكون من الأحسن الالتزام بها لتفادي الوقوع في الخطأ.

2.5.1.2.3.المثال الثاني:

ورد هذا المثال في سياق أحداث الحلقة الثامنة من النسخة الأصلية، و تحديدا في الجملة التالية و المنحصرة بين الدقيقة 4 و 56 ثانية و الدقيقة 4 و 58 ثانية:

-Ernestina: Pero señora están gritando y haciendo lío.

تقابلها الجملة التالية من الحلقة السادسة من النسخة العربية من الدقيقة 3 و 39 ثانية إلى الدقيقة 3 و 41 ثانية:

هذا غير وارد في المنهاج.

التكييف في هذا المثال واضح، فمن يقرأه لن يفهم علاقته بالجملة الأصلية، فكل منهما يتحدث عن شيء مختلف تماما عن الآخر.

تظهر "إميليا" –Emilia– مديرة الميتم و هي مستغربة من قرار "ارنستينا" –Ernestina– بمنعها للفتيات من الرقص و الترويح عن أنفسهنّ، فتبرّر هذه الأخيرة ذلك بقولها "و لكن سيدتي، إنهن تصرخن و تسبّبن متاعب" و لعل هذه الترجمة كانت ستعبّر بطريقة أحسن عن الخطاب الأصلي، إلا أن المترجم اختار طريقا آخر، فربما كان من الأفضل القيام بترجمة حرفية تناسب أكثر هذا المقام، و لعلّ الترجمة الموالية كانت ستنقل المعنى المُعبّر عنه في النسخة الأصلية:

و لكن سيّدتي، إنهن تصرخن وتُسببن المتاعب.

3.5.1.2.3.المثال الثالث:

تظهر في الحلقة الخامسة عشرة من النسخة الأصلية، و تحديدا من الدقيقة 25 و 34 ثانية إلى الدقيقة 25 و 35 ثانية عبارة: –Gracias a dios–، و التي تقابلها العبارة التالية التي تظهر في الحلقة العاشرة من النسخة العربية من الدقيقة 30 و 21 ثانية إلى الدقيقة 30 و 22 ثانية: هذا جيّد.

تظهر "بيلين" –Belén– في هذا المشهد و هي تسأل صديقتها "لتيسيا" –Leticia– عن حال ابنتها "صول" التي كانت مريضة، فتجيبها أنها تحسّنت كثيرا و أنها نائمة، فتقول "بيلين" –Belén–: حمدا لله، و هي الترجمة الحرفية للعبارة الواردة في الخطاب الأصلي، غير أن المترجم ارتأى غير ذلك و قام بإبدالها بعبارة "هذا جيّد" التي غيّرت كثيرا من المعنى الأصلي.

لا داعي من التكييف هنا،فربما كانت الترجمة الحرفية للعبارة الواردة في الخطاب الأصلي ستكون كفيلة بنقل المعنى المُعبّر عنه في النسخة الأصلية من غير أن يتنافى ذلك مع ثقافة أو ديانة المتلقي الطفل، و لعلّ الترجمة التالية كانت ستكون مناسبة أكثر: "الحمد لله"

4.5.1.2.3.المثال الرابع:

انتقيناه في الحلقة الثامنة عشرة من النسخة الأصلية، و تحديدا في المقطع التالي الممتد من الدقيقة 14 و 50 ثانية إلى الدقيقة 15 و 06 ثوانٍ:

> -Saverio: Imagínate que estas caminando por una calle de Galicia, por ejemplo.
> -Maro: No puede ser una calle de acá, que las conozco mejor
> -Saverio: Bueno, una calle de acá, vas caminando por una calle de aquí, entonces das vuelta en una esquina y se te cae una maceta en la cabeza.

يقابله المقطع التالي من الحلقة الثانية عشرة و الممتد من الدقيقة 19 و 01 ثانية إلى الدقيقة 19 و 18 ثانية من النسخة العربية:

-سافيريو: لنفرض مثلا أنك أخطأت بحق إحدى زميلاتك
-مارو: ألا يمكنك أن تعطي مثالا آخر؟
بلا، اسمعي، لنفرض أنك اتّخذت قرارا أنت لست مُقتنعة به، بل فُرِض عليك.

من الملاحظ هنا أن الترجمة بعيدة جدا عن الخطاب الأصلي، بل هي تعبير عن فكرة لم ترد أصلا في النسخة الأصلية للمسلسل، إنما أراد المترجم إقحام فكرة جديدة معتمدا على سياق الأحداث، متجاهلا بذلك الفكرة الأصلية.

تظهر "مارو" -Maro- في هذا المشهد تتحدّث إلى "سافيريو" -Saverio- عن الكابوس الذي رأته في حلمها، و محاولة منه لشرح هذا النوع من الكوابيس، يعطيها "سافيريو" -Saverio- مثالا عن شارع في اسبانيا، و بما أنها من أرجنتينا فهي تطلب منه إعطاءها مثالا آخر عن شارع بأرجنتينا لاستيعابه أكثر، و عليه فالفكرة المطروحة في الخطاب الأصلي تتحدث عن مكان، بينما قام المترجم بتكييف هذه الفكرة بإبدالها بأخرى مرتبطة بسياق العمل ككل ألا و هي فكرة مشكل بين "مارو" -Maro- و فتاة أخرى من الميتم ظنّا منه أنه الحل الأفضل.

كان باستطاعة المترجم الحفاظ على نفس الفكرة الأصلية من دون تكييفها تغييرها؛ فربما كان سيسمح ذلك للمتلقي الطفل بتعلّم اسم شارع آخر في بلد غير بلده.

5.5.1.2.3.المثال الخامس:

استوقفنا مثال آخر للتكييف في الحلقة التاسعة عشرة من النسخة الأصلية، و تحديدا في المقطع التالي المنحصر بين الدقيقة 27 و 40 ثانية و الدقيقة 27 و 47 ثانية:

> -Rifiraf: Lo único que falta en este momento es ponerles las esposas y llevarlos a la cárcel espacial.

يقابله المقطع التالي الممتد من الدقيقة 9 و 50 ثانية إلى الدقيقة 9 و 56 ثانية من الحلقة الثالثة عشرة للنسخة العربية، حيث يقول "ريفي راف" –Rifiraf–:

> و الآن يجب أن نُقيّدهم جميعا و نسلّمهم رجال الشرطة كي ينالوا العقاب الذي يستحقّونه.

من الواضح أن الترجمة هنا قد خضعت للتكييف و هو ما غيّر معنى الخطاب الأصلي، و خاصة في النصف الثاني من الجملة.

فالمشهد هو من الأساس نسج من خيال "ميلي"، إذ بعد أن تمكن "ريفي راف" –Rifiraf–، و هو الشخصية المحورية في قصتها التي ترويها للفتيات، من تنويم الأشرار يطلب من الفتيات تقييدهم و اقتيادهم إلى السجن الفضائي، بينما أبدل المترجم هذه الفكرة بأخرى ليست بعيدة عن السياق و هي تسليم الأشرار إلى رجال الشرطة حتى ينالوا جزاءهم.

بالرغم من أن الفكرة التي اقترحها المترجم في النسخة العربية قريبة من السياق العام للمشهد، إلا أنه بهذه الطريقة ابتعد عن أسلوب الخيال الوارد في الخطاب الأصلي، بحيث أن المشهد الأصلي عبارة عن قصة خيالية و لهذا نعتقد أنه كان من الأفضل المحافظة على هذه النقطة في الترجمة حتى لا تتناقض مع أسلوب الخيال في القصة، و خصوصا أن الصورة المرافقة للخطاب مليئة بالمشاهد الخيالية كمشهد تنويم الأشرار باستعمال الهاتف الخلوي العجيب. و ربما كانت الترجمة التالية لتكون أقرب من الفكرة الأصلية و من المشهد على حدّ سواء:

لم يتبقّ حاليّا سوى تقييدهم و اقتيادهم إلى السجن الفضائي.

6.5.1.2.3.المثال السادس:

استخرجنا مثالا آخر للتكييف من الحلقة الثانية و العشرين من النسخة الأصلية، تحديدا في المقطع الممتد من الدقيقة 4 و 27 ثانية إلى الدقيقة 4 و 32 ثانية، حيث تقول "جينيت" –Ginette–:

Hay una amiga de mi tía, la que me crió, que trabaja en la comisión directiva de un hogar en Córdoba.

يقابله المقطع التالي و المنحصر بين الدقيقة 34 و 41 ثانية و الدقيقة 34 و 46 ثانية من الحلقة الرابعة عشرة للنسخة العربية، حيث تقول:

أعرف امرأة هي صديقة عمتي و تدير ميتما كبيرا في شماليّ البلاد.

إن التكييف في هذه الحالة هو تكييف المكان، حيث غالبا ما يعتمده المترجمون مراعين حاجة المتلقي في ذلك و مدى ضرورة تكييف المكان مع ما يتقبّله ذهن المتلقي الطفل من جهة و ما يخدم الترجمة في حدّ ذاتها من جهة أخرى، و هو ما قام به المترجم في هذا المثال، حيث أخذ بعين الاعتبار تعدد البلدان العربية التي قد يُعرض العمل على شاشاتها، و اختلاف أسماء المدن فيها، و لذا ارتأى المترجم أن يبدل المدينة المذكورة في الخطاب الأصلي و هي قرطبة بوجهة غير محددة باسم معيّن و لا مرتبطة ببلد بعينه و هي شماليّ البلاد، باعتبار أن لكلّ بلد جهة شمالية.

كانت نيّة المترجم من خلال قيامه بإبدال المكان هي تكييف العمل وفقا للمتلقي الطفل و ثقافته العربية حتى يتمكّن من استيعابه و تقبّله بمنطق، و أن يجنّبه كلّ ما هو غريب عن ثقافته و محيطه، و باعتبار الطفل فضوليّ بطبعه، ظنّ المترجم أن الاحتفاظ باسم المدينة المذكورة في النسخة الأصلية قد يدفع الطفل إلى البحث عنها جغرافيا و ثقافيا و دينيا، و هو ما قد يفاجئه و يؤثّر عليه.

في نظرنا لم تكن النية سيّئة، و لا الفكرة التي اقترحها المترجم في ترجمته، إلا أنها قد تعزل الطفل عن كلّ ما هو أجنبي و تحول دون تعلّمه أشياء جديدة تثري ثقافته حول البلدان الأخرى، و لذا فنحن نعتقد أنه كان من الأفضل الحفاظ على كلمة قرطبة ليتمكّن الطفل بذلك من التعرف على مدن أخرى بعيدة عن مدينته و مختلفة عنها.

7.5.1.2.3.المثال السابع:

مثال آخر للإبدال غير المبرّر استخرجناه من الحلقة التاسعة و الثلاثين من النسخة الأصلية، و تحديدا في الجملة التالية الممتدة من الدقيقة 31 و 03 ثوانٍ إلى الدقيقة 31 و 05 ثوانٍ:

-Vero: Porque cuando tienes 6 años y tu papa te pega..

تقابلها الجملة التالية من الحلقة السادسة و العشرين للنسخة العربية، و المنحصرة بين الدقيقة 2 وثانيتين و الدقيقة 2 و 04 ثوانٍ:

عندما تُضربين و أنت في الخامسة..

قد تمرّ هذه الترجمة مرور الكرام على من يقرأها أو يسمعها في سياق المسلسل، إلا أننا انتبهنا أن المترجم قد أبدل السنّ المذكورة في الخطاب الأصلي، 6 سنوات، بسنّ أخرى و هي سنّ الخامسة.

لم نفهم صراحة السبب الذي دفع المترجم إلى إبدال الرقم 6 بالرقم 5 المتعلقين بسنّ "فيرو" –Vero–، و التفسير الوحيد الذي نرجّحه هو أن المترجم قام بذلك سهوا، أي أنه لم يقصد اللجوء إلى التكييف هنا، أما في حال ما إذا قام بذلك عن قصد، ربما كان مبلغه من وراء ذلك هو الرفع من شدّة المعاناة التي تكبّدتها "فيرو" مع والدها.

في نظرنا لم يكن التكييف ضروريا في كلتا الحالتين، ففي حال ما إذا تمّ ذلك سهوا فهذا يدل على عدم مراجعة الترجمة قبل اعتمادها، أما إذا تمّ الاستبدال عمدا فذلك غير مُبرّر.

من خلال ما سبق من دراسة نماذج عن الإبدال في المدونة بنسختيها الاسبانية وكذا العربية، يمكن القول أن المترجم قد استعان في مواضع كثيرة بأسلوب الإبدال قصد التكييف، حيث لم يكن اللجوء إليه ضروريا في جميعها، فكان بعضها غير مبرّر، كما خضع للجانبين الديني و الثقافي للمتلقي الطفل اللذان كانا السبب في ترجمته للمدونة.

2.2.3.أمثلة عن الإضافة:

أعدنا مشاهدة جميع حلقات المسلسل التي تمكّنا من الحصول عليها في موسمه الأول عدّة مرات بغية البحث عن أمثلة تُجسّد تقنية الإضافة بوضوح، توصلنا إلى تحديد غايات المترجم المختلفة من وراء اعتماده لها في ترجمته لهذا العمل من جهة، و مدى تأثيرها المُنتظر على المتلقي الطفل من جهة أخرى، فلم نلمس لجوءه إلى هذه التقنية إلّا مرّات معدودات.

سنقوم فيما يلي باستعراض الأمثلة عن الإضافة التي تمكّنا من استخراجها بعد مشاهدتنا لحلقات المسلسل بنسخته الأصلية و مقارنتها مع ترجمتها إلى اللغة العربية، قصد دراستها و تحليلها و نقدها إذا دعت الحاجة.

على عكس المنهج المتّبع في تحليلنا للأمثلة المستخرجة عن الاستبدال، لم نر داعيا من إتباع نفس المنهج في تحليلنا للأمثلة عن الإضافة و ذلك لسببين؛ أولهما أن المترجم لم يستعمل كثيرا أسلوب الإضافة في تكييفه للترجمة، أما السبب الثاني فهو متعلّق بطبيعة هذه الأمثلة في حدّ ذاتها، حيث قام المترجم باستغلال الصورة لإضافة بعض التفاصيل قصد إثراء الحوار و جعله منطقيّا أكثر في نظر المتلقي الطفل.

شرع المترجم في إضافة تفاصيل على العمل منذ بداية ترجمته، حيث صادفنا الإضافة الأولى في أول حلقة من المسلسل في نسخته المترجمة و ذلك من الدقيقة 6 و 47 ثانية إلى الدقيقة 6 و 51 ثانية، و هي كالآتي:

تحدّثوا عن مؤتمر رجال الأعمال الذي سيُعقد غدا.

يُعتبر هذا الكلام إضافةَ في النسخة المُترجمة لم يرد في النسخة الأصلية، و هو عبارة عن تفصيل صغير لإضافة معلومات لا وجود لها في المسلسل بنسخته الأصلية، ما يوحي بتصرّف المترجم الذي أبى إلا أن يمنح نفسه حرّية أكبر تُمكّنه من تكييف العمل قدر المستطاع، و ذلك وفق الطفل المتلقي لهذه الترجمة.

قد يكون السبب من وراء إضافة هذا الكلام هو وضع الطفل في سياق العمل، منذ الحلقة الأولى، من خلال شرح طبيعة عمل "مارتين" –Martín– حتى يفهم سبب تولّيه رئاسة شركة والده فيما بعد، عكس النسخة الأصلية التي لم يرد فيها هذا التفصيل.

و عليه، يمكن القول أن هذه الإضافة هي بمثابة التفسير الذي يلجأ له الكثير من مترجمي الأعمال السمعية البصرية التي تقتضي بعض التفسيرات في مشاهد معيّنة حتى تتّضح الصورة أكثر بالنسبة للمتلقي.

من غير المعتاد أن نرى إضافات في مشاهد يكون الممثلون يتكلمون فيها، إلا أن الأمر كذلك هنا، حيث ارتأينا أن ندرج هذا التكييف ضمن تقنيّة الإضافة بما أن المترجم نقل خطاب المشهد الأصلي و أضاف إليه معلومات أخرى لم ترد في المسلسل بنسخته الاسبانية، و بما أنه مُقيّد بمدّة المشهد الذي يمرّ أمام عينيه، لم يكن في استطاعته الاسترسال أكثر في إضافاته التي يقحمها للتعبير عن أفكار تراوده يعتقد أنها مفيدة لاستيعاب المتلقي الطفل، و لشرح المشهد الذي كان يحتاج إلى شرح حسبه.

واصلنا مشاهدتنا للنسخة العربية بحثا عن أمثلة أخرى عن الإضافة، حيث تبتعد الثانية عن الأولى بعدّة حلقات، و هي موجودة تحديدا في الحلقة الخامسة عشرة، أين أضاف المترجم الكلام التالي من الدقيقة 24 و 15 ثانية إلى الدقيقة 24 و 21 ثانية:

> عندها ذهبت ليلى إلى الغابة لتأخذ الطعام إلى جدّتها، و في طريقها..

تأتي هذه الفقرة مضافةَ في الحلقة الخامسة عشرة من النسخة العربية، خلال مشهد لا وجود للكلام فيه في الحلقة الثالثة و العشرين للعمل الأصلي، أو بالأحرى، في مشهد تظهر فيه "مارو" –Maro– و هي تقرأ قصّة لـ"ميشال" –Michael– و لكن دون أن نسمع أو نفهم ما تقوله.

نلاحظ هنا أن المترجم أراد استغلال هذا المشهد و إضافة فكرة لا وجود لها في العمل الأصلي، قصد إثراء الترجمة المرافقة للصورة، حيث أضاف فقرة بسيطة من قصّة معروفة جدا في عالمنا العربي، و حتى الغربي، و هي قصّة فتاة القبعة الحمراء التي كثيرا ما يحكيها الآباء لأولادهم قبل النوم، كما تمّ اقتباسها في العديد من الرسوم المتحركة و حتى في أعمال سينمائية موجهة للطفل، فربما أراد المترجم أن ينعش بها ذاكرة الطفل من خلال تذكيره بالقصة، التي قد تحفّزه لقراءتها و بالتالي التحفيز على القراءة عند الأطفال. و بذلك يمكننا القول أن الغرض من وراء هذه الإضافة هو تثقيفي تربوي من خلال التأكيد على أهمية القراءة عند الأطفال.

لجأ المترجم إلى تقنية الإضافة مرة أخرى في الحلقة الخامسة و الثلاثين من النسخة المُترجمة، في الفقرة التالية ما بين الدقيقة 7 و 16 ثانية و الدقيقة 7 و 26 ثانية:

أدوات منزلية بأسعار زهيدة، تفضّل، تفضّل يا سيدي..

هل تحتاج إلى بعض الأواني البلاستيكية؟

كهذه مثلا.

يظهر هذا المثال كإضافة أدرجها المترجم لا وجود لها في العمل الأصلي، أبى من خلالها إلا أن يضيفها في مشهد حُجب فيه الكلام من الحلقة الثالثة و الخمسين للنسخة الأصلية للعمل، و من لم يشاهد النسخة الاسبانية لا يمكنه التفطن إلى أنها إضافات.

يسهم هذا المثال، حسب اعتقادنا، في تقريب المتلقي الطفل من واقعه المعاش، حيث أنه يستعرض كيفية تسويق التاجر لسلعته، و هو ما يراه الطفل العربي يوميا من خلال التجار المتنقلين الذين يسوّقون لسلعهم بالمناداة عليها بصوت عالٍ حتى يجلبوا انتباه المارة لها.

يمكن القول هنا أن التكييف من خلال تقنية الإضافة هو تكييف يراعي السياق العام للمشهد، بما أن الممثّل يحرّك شفتيه في العمل الأصلي دون أن نسمع ما يقول، و لذا ارتأى المترجم الزّج بهذه الإضافة التي تنفع و لا تضرّ، ما دامت قائمة على وجهة نظر صائبة.

تبتعد الإضافة المقبلة عن سابقتها ببعض الدقائق، حيث أضاف المترجم الكلام التالي من الدقيقة 30 و 58 ثانية إلى الدقيقة 31 و 01 ثانية واحدة:

لا تقلقي، سوف نقنعها..
انتظري لحظة، حسنا..

على غرار المثالين السابقين، لجأ المترجم إلى تكييف هذا المشهد من خلال إضافة بعض الكلام على الصورة المرافقة للترجمة، إذ يظهر فيه الممثل في الحلقة الأصلية للعمل، و هي الحلقة الرابعة و الخمسون، يحرّك شفتيه دون أن نسمع شيئا مما يقوله. فالتكييف هنا هو تكييف للصورة أكثر من أيّ شيء آخر، حيث حاول المترجم إدراج فقرات لم ترد في العمل بنسخته الأصلية، و تكون قريبة من ثقافة الطفل العربي أو حتى من يومياته و محيطه.

آخر إضافة تخللت مشاهد المسلسل بنسخته العربية، أدرجها المترجم في سياق الحلقة السابعة و الثلاثين، و تحديدا في اللقطة من الدقيقة 7 و 41 ثانية إلى الدقيقة 7 و 52 ثانية:

مهلا يا سيدي، أتحتاج إلى علّاقة ملابس؟
أنت الخاسر إذا..
سيّدتي، هل تحتاجين إلى علّاقة ملابس؟

لا يختلف هذا المثال عن سابقيه من حيث أسباب التكييف و كذا طريقة إدراجه التي لا تدعو للشك أو الاعتقاد أنه إضافة، حيث لجأ إليه المترجم للتغطية عن عيب في الصورة، حسب اعتقاده، بما أن نفس المشهد الوارد في الحلقة السادسة و الخمسين من النسخة الاسبانية لا خطاب فيه، بل تظهر فيه "مارو" –Maro– و هي تحاول إقناع بعض المارّة بشراء بعض السلع من خلال تحريك شفتيها و لكن دون أن نسمع ما تقول.

يمكن القول أن جلّ هذه الإضافات جاءت بطريقة سلسة من دون أن تثير ريبة مشاهدها أو أن تجعله يشكّ أنها إضافة لا وجود لها في النسخة الأصلية للعمل، فلا ضير منها ما دامت قائمة على مراعاة الصورة المرافقة للترجمة.

نستخلص من خلال هذه الأمثلة أن المترجم قد أضاف بعض الأفكار التي لم ترد في النسخة الاسبانية، و التي أدرجها في سياق العمل لتكملة الصورة المرافقة لترجمته، حيث كانت في مجملها أفكارا غير غريبة عن الطفل المتلقي.

3.2.3. أمثلة عن الحذف:

استخرجنا من مدونتنا عدّة أمثلة عن الحذف، الذي يمكن اعتباره من أسهل وسائل التكييف، باعتبار أنه لا يقيّد المترجم بأيّ نوع من الكتابة لنقل محتوى الخطاب الأصلي، بل يكتفي بحجبه، و عليه قمنا بدراسة هذه الأمثلة بغية تحديد دوافع المترجم من وراء لجوئه إلى هذا الأسلوب، كما لا يخلو الأمر من التحليل و النقد عند اقتضاء الضرورة.

بعد تحليلنا للأمثلة المستخرجة عن الحذف لاحظنا أنه يمكن تقسيمها إلا صنفين؛ أمثلة عن الحذف بدافع ديني و أمثلة عن الحذف غير المبرر، و بدورنا سنقوم باستعراضها على هذا الأساس.

1.3.2.3.أمثلة عن الحذف بدافع ديني:

بعد البحث عن أمثلة عن الحذف بدافعها الديني و مقارنتها بترجمتها، سنقوم فيما يلي باستعراضها تباعا حسب ظهورها في مدونتنا.

1.1.3.2.3.المثال الأول:

انتقينا الفقرة التالية الواردة بين الدقيقة 2 و 40 ثانية و الدقيقة 3 و 40 ثانية من الحلقة الرابعة للمسلسل بنسخته الأصلية:

> -Carmen: Me parece una locura invitar gente de afuera para apadrinar a las chicas, pero ¿con qué objeto?
> -Emilia: Para que se conozcan y quizá alguno de esos padrinazgos terminen en adopción.
> -Carmen: Ay Emilia, usted sabe tan bien como yo que la gente quiere adoptar bebes recién nacidos.
> -Emilia: Sí, eso es cierto, pero también es una manera de que esa gente conozca a los chicos más grandes y comprendan que también necesitan familias.
> -Carmen: No, no me convence llenar el lugar de desconocidos.
> -Emilia: Carmen, usted será la administradora, pero quiero recordarle que aquí la directora soy yo.
> -Carmen: Con eso ¿qué me quiere decir?
> -Emilia: Que puedo pedir permiso a la supervisión estatal.
> -Carmen: Umm, vale, lo podemos probar.
> -Emilia: Correcto.
> -Carmen: Pero yo voy a determinar a quiénes vamos a invitar eh, porque no quiero llenar el lugar de cualquiera.

فلا يظهر لها مقابل في الحلقة المقابلة للأصل و هي الحلقة الثالثة.

قد نتعجّب من قيام المترجم بحذف هذا المقطع الذي يبدو للوهلة الأولى عاديّا، كما قد يكون عبارة عن معلومة جديدة يتعلّمها الطفل عن ثقافة أخرى مختلفة عن ثقافته، إلا أن المترجم لم يُقصِ الجانبين الثقافي و الديني من هذا المثال، كما لم يكن لجوءه إلى الحذف الذي يجيزه التكييف في الأعمال السمعية البصرية اعتباطيّا، لأن التبني في الإسلام هو مسألة شائكة و لم تصدر ليومنا هذا أيّة فتوى صريحة لا بجوازه و لا بتحريمه، بما يترتّب عن ذلك من تداخل في مسائل شرعية أخرى كالميراث مثلا، حيث من المعروف أن الشخص المُتبنَّى لا يرث أبويه بالتبني، كما أن الثقافة العربية الإسلامية قد تكون خالية تماما من فكرة العراب الذي يكون بمثابة الأب الروحي للطفل. فمن هذا الباب الذي يفتحه العاملين الديني و الثقافي اختار المترجم أن يسدّه بحذفه له تفاديا لضياع الطفل المتلقي بين ثقافته و دينه و بين ما يشاهده في هذا المسلسل.

2.1.3.2.3.المثال الثاني:

لا وجود لترجمة هذا الحوار بين "جينيت" –Ginette– و "هيرنان" –Hernan– الوارد في سياق الحلقة الثامنة و تحديدا من الدقيقة 7 و 22 ثانية إلى الدقيقة 8 و 48 ثانية:

-Ginette: Y ¿cómo va tu relación con el hijo de Ramiro?
-Hernan: Con el nene de papa! Bárbaro

Soy una especie de sirviente secreto que tiene, le resuelvo todos los problemas que tiene sin que se entere.
-Ginette: Bueno, Hernán, no debe ser para tanto, me dijeron que es un tipo muy capaz
-Hernan: Jajaja, sí sísí, es muy fácil ser capaz con el poder de Ramiro Moran detrás tuyo, por supuesto, te pone a dirigir una empresa sin que vos te enteres que es de él, te abre las puertas de todos los bancos para que te den los créditos que vos pedis, aunque no tengas las garantías suficientes, por supuesto muy capaz
-Ginette: Eh, te me aceleras con ese tema, cálmate
-Hernan: Sí, cálmate, cálmate, cálmate..
Me gustaría verte a vos cómo te sentis en mi lugar
-Ginette: Ah, claro..porque yo no hago nada, ¿no?
A vos te parece que aguantar al viejo tirano ese de Ramiro es fácil, es un placer!
-Hernan: Bueno, no lo aguantes
-Ginette: Ah no, y ¿qué le digo?
Que estoy enamorada de vos y que él es un viejo verde!
¿Quieres que le diga eso?
Tranquilo mi amor, tranquilo, vas a ver que todo esto va a pasar muy pronto, si?
Ahora acordate que si suena el teléfono no lo tenes que atender
-Hernan: A dónde vas ahora?
-Ginette: Al orfanato, a seguir trabajando para nosotros, tengo que convencer a Ramiro que soy una chica de muy buen corazón, que se desvela por esas huerfanitas.

يقوم الحوار حول الخطة الشيطانية التي دبّرتها "جينيت" –Ginette– و التي يساعدها "هيرنان" –Hernan– على تنفيذها، لكنه يتذمّر و لا يريد الاستمرار فيها لعدم قدرته على مواصلة تحمّل "راميرو" –Ramiro– و ابنه "مارتين" –Martín–.

نلاحظ من خلال هذا المثال أن الكلام في حدّ ذاته لا يُعبّر عن شيء مُنافٍ لثقافة الطفل العربية و لا لدينه الإسلامي، غير أن الترجمة السمعية البصرية تتميّز عن غيرها بمرافقة الصورة للترجمة، و التي في كثير من الأحيان ما تقول ما لا يقوله

الكلام، و بما أن هذا المقطع يحتوي على بعض مشاهد التقبيل التي تتنافى مع الشريعة الإسلامية، حرص المترجم على حذف المشهد ككل.

أحسن المترجم اختياره تكييف هذا المشهد من خلال حذفه، فبالرغم من أن حذف المشاهد من أيّ عمل كان قد ينقص من قيمته و من الرسائل التي أراد صُنّاعه أن يبعثوا بها، إلا أن حذف هذا المشهد بالتحديد لم يخلق أيّة فجوة من شأنها أن تُضرّ بالعمل أو أن تُخلّ بمعناه العام.

3.1.3.2.3.المثال الثالث:

المشهد التالي الممتد من الدقيقة 21 و 35 ثانية إلى الدقيقة 22 و 26 ثانية من الحلقة الواحدة و العشرين للمسلسل بنسخته الأصلية:

-Martín: Sos divina,
-Dolores: Vos también me encantas, pero eso no deja de ser una locura todo esto, yo tenía mi vida muy controlada
-Martín: Bueno, pero a veces es bueno descontrolarse un poco, ¿no?
-Dolores: Mientras que eso no implica arruinarse la vida
-Martín: No, yo sería incapaz de hacerte daño
-Dolores: Martín, ¿me queres aunque sea un poquito?
-Martín: Vos también me encantas, y yo creo que con el tiempo voy a poder llegar a quererte muchísimo, sos muy linda
-Dolores: Todo el mundo me dice que soy una belleza fría
-Martín: Bueno, porque todo el mundo es totalmente ciego, no se da cuenta que detrás esa apariencia controlada hay una mujer súper sensual.

لا يظهر له مقابل في الحلقة المقابلة للأصل و هي الحلقة الرابعة عشرة.

هذا المشهد عبارة عن تبادل الغزل بين "مارتين" –Martín– و "دولوريس" –Dolores– في المكتب، كما يحتوي على بعض مشاهد التقبيل، و هو ما أراد المترجم تجنّبه، بأن لا يشاهد المتلقي الطفل مشاهد مُخلّة لا تتناسب لا مع سنّه و لا مع دينه و ثقافته.

نستطيع القول أن هذا المثال ينحصر في العامل الديني، الذي يعتبر الخلوة بين الرجل و المرأة من غير المحارم فعلا محرّما، كما يعتبر التلامس و التقبيل بينهما زناً و كبيرة من الكبائر، كما يمكن حصره في العامل الثقافي أيضا، حيث أن الثقافة العربية للطفل المتلقي لا تقبل أن يتجاوز الرجل حدود اللباقة و الأدب مع المرأة التي لا تربطه بها أيّ علاقة زواج رسمية، كأن يداعبها أو أن يقبّلها، و لذا فقد أحسن المترجم تكييفها بحذفها، خصوصا أن ذلك لم يتسبّب في أيّة فجوة من حيث المعنى السياقي العام للمسلسل.

4.1.3.2.3.المثال الرابع:

يواصل المترجم حذفه للمشاهد التي يرى أنها لا تليق أن تُترجم، بسبب تعارضها مع ثقافة الطفل المتلقي أو مع ديانته، أو ربما لأسباب أخرى، كالمثال التالي المنحصر بين الدقيقة 32 و 36 ثانية و الدقيقة 33 و 22 ثانية من الحلقة السابعة و العشرين للمسلسل بنسخته الأصلية:

-Martín: Y ¿qué fue lo que pensaste?
-Dolores: Martín, por favor
-Martín: Qué
-Dolores: Me deja viajar a Los Ángeles mañana?
-Martín: Pero, ¿vos queres ir?
-Dolores: Tengo que hacerlo
-Martín: Yo no te pregunto si tenes que hacerlo, te pregunto si queres ir
-Dolores: ¿Me dejas o no?
-Martín: No
-Dolores: Pero ¿por qué no? Si papa me dijo que lo de Capuchi ya está arreglado y no es necesario que me quede, Además es una semana nada más
-Martín: No vas a ir porque vos en realidad no queres ir
-Dolores: No es cierto
-Martín: Dolores, yo no, no quero que vayas, porque yo sé que vos tampoco queres.

اختار المترجم عدم ترجمة هذا المشهد و حذفه من أحداث الحلقة الثامنة عشرة للنسخة العربية.

تظهر "دولوريس" –Dolores– في هذا المشهد و هي تحاول إقناع "مارتين" –Martín– للسماح لها بالسفر إلى مدينة "لوس أنجلس" –Los Angeles– لتقضِيَ بعض الوقت مع خطيبها "توبياس" –Tobías– المُتواجد هناك في مهمة عمل تدوم أسبوعا، محاولةَ بعث علاقتهما من جديد بعد التوتّر الذي سادها نتيجة شعورها بأحاسيس اتجاه "مارتين" –Martín–، لكن هذا الأخير لم يسمح لها بالسفر بحجّة أنها لا ترغب في ذلك بل تريد الهروب منه فقط، يحاول تهدئتها في المشهد الموالي فيقوم بتقبيلها، لتبادله ذلك بدورها، و هو ما قام المترجم بحذفه أيضا.

يمكن تقسيم هذا المشهد إلى قسمين؛ الأول عبارة عن حوار بين "مارتين" –Martín– و "دولوريس" –Dolores–، و هو المثال الذي نحن بصدد دراسته هنا، أما الثاني فهو خالٍ من الكلام إذ يتخلله مشهد التقبيل بين الشخصيّتين.

يُجسّد هذا المثال التكييف بجانبه الديني، و خاصة في شقّه الثاني المتمثّل في مشهد التقبيل، في حين أن الأول قابل للترجمة حسب اعتقادنا و لكن بتكييفه وِفق تقنيّة أخرى غير الحذف، كاستعمال تقنية الاستبدال مثلا لتغيير بعض الألفاظ التي تشير إلى ما قد يتعارض مع ديانة المتلقي الطفل، إلا أن المترجم فضّل عدم المغامرة و قام بحذف المشهد كاملا تفاديا لما يمكن أن يستنتجه الطفل المشاهد في حال ما إذا قام بترجمة الحوار حرفيّا.

5.1.3.2.3.المثال الخامس:

آخر مثال عن الحذف استخرجناه، هو المشهد التالي من الحلقة الخامسة و الثمانين للمسلسل بنسخته الأصلية، و الممتد من الدقيقة 3 و 01 ثانية إلى الدقيقة 4 و 05 ثواني:

-Puchi: Mi amor,
-Clara: ¿Qué ?
-Puchi: Veni, eh..vos vendrías a vivir conmigo ?
-Clara: Me estás hablando en serio?
-Puchi: Sí, por supuesto
-Clara: Vos, vivirías conmigo?

-Puchi: Pero claro, si yo te amo, ¿cómo no voy a vivir con vos?
Seria bárbaro
-Clara: Es como si me estuvieras proponiendo matrimonio
-Puchi: Bueno, algún día, algún día te lo voy a proponer, ¿Qué me decis?
-Clara: No sé, no sé..no es algo que se puede decidir de un día para el otro, déjame pensarlo
-Puchi: Bueno, está bien, en eso tenes razón, tenes que tomar todo el tiempo y pensarlo bien
-Puchi: ¿Y? ¿Ya lo pensaste?

حيث لا وجود لترجمته في الحلقة المقابلة للأصل و هي الحلقة السادسة و الخمسون، و هي الحلقة الأخيرة للمسلسل بنسخته العربية.

تظهر "كلارا" –Clara– في هذا المشهد رفقة "بوتشي" –Puchi– في شقّته التي استأجرها، فيقترح عليها أن تنتقل للعيش معه، و بدورها تطلب "كلارا" –Clara– وقتا للتفكير قبل أن تجيبه.

يندرج هذا المثال ضمن الأمثلة عن التكييف الخاضعة للعامل الديني للمتلقي الطفل، فبالرغم من خلوّه من مشاهد مُخلّة، باستثناء بعض الإيحاءات، إلا أن المترجم اختار حذفه لتناوله موضوع سكن الرجل و المرأة تحت سقف واحد بدون زواج، و هو ما يتنافى مع الديانة الإسلامية، التي تحثّ الشباب على التعفّف و عدم ارتكاب فاحشة الزنا. و نظرا لصعوبة ترجمة هذا المشهد باستعمال تقنيّة أخرى للتكييف، كالاستبدال أو الإضافة، لارتباطه بالصورة المرافقة للكلام و التي قد تثير ريبة المتلقي الطفل، بما أنها تعبّر عن علاقة بين فتاة و شاب، من غير الممكن أن تكون علاقة صداقة أو أخوّة، اختار المترجم حذفه و عدم المغامرة بما من شأنه أن يشدّ انتباه المشاهد

الصغير إلى أن هذا العمل غير أصلي من جهة، و من جهة أخرى قد يضع ذلك ترجمته على المحكّ لعدم إلمامها بديانة المتلقي و ما يتعارض معها.

يُشكّل هذا المثال، حسب اعتقادنا، أنموذجا جيّدا عن الاستعمال الجيّد لتقنيات التكييف التي تراعي ثقافة البلد المُترجم إليها و كذا ديانته، و لا تُستعمل فقط لإدراك غايات أخرى في نفس المترجم لا يعلمها إلا هو.

2.3.2.3.أمثلة عن الحذف بدوافع غير ظاهرة:

مكّننا بحثنا عن أمثلة عن الحذف في المدونة بنسختيها من استخراج بعض النماذج التي لم نجد مبرّرا من حذفها، حيث اخترنا ثلاثة نماذج مرقّمة كما يلي:

1.2.3.2.3.المثال الأول:

حذف المترجم المشهد التالي المنحصر بين الدقيقة 12 و 19 ثانية و الدقيقة12 و 26 ثانية من الحلقة الأولى للنسخة الأصلية:

-Hernan: Martín Moran..
-Martín: ¿Vos sos ?
-Hernan: Nos sentamos toda la segundaria juntos..

حيث يظهر "مارتين" –Martín– و هو يهمّ بالدخول إلى الفندق فيلتقي زميلا له من أيام الدراسة، قام المترجم بحذفه حتى لا يظهر في النسخة المترجمة من المسلسل.

إذا ما قرأنا هذه الجملة لا يظهر أيّ سبب، و لو كان بسيطا لحذفه، بحيث أنه لا تناقض فيه مع العاملين الديني و الثقافي اللذين يعتبران من أبرز دوافع التكييف، لعل ترجمتها كانت لتكون على النحو التالي:

–هيرنان: مارتين موران..
–مارتين: من أنت؟
–هيرنان: كنا نجلس معا طول فترة الإعدادية..

من المعروف أن الترجمة السمعية البصرية هي ترجمة خاصة، حيث ترافق الصورة الخطاب المترجم، و هو ما يُصعّب أحيانا القيام بعملية الترجمة على أكمل وجه، لكن الملاحظ في هذا المثال أن المشهد المحذوف ليس فيه ما يعارض ثقافة الطفل المتلقي و لا دينه، غير أن المترجم اختار حذفه دون سبب معيّن، و هو ما نعيبه عليه هنا.

2.2.3.2.3.المثال الثاني:

حذف المترجم المشهد التالي الممتد من الدقيقة 23 و 35 ثوان إلى الدقيقة 24 و 04 ثوان من الحلقة الثانية:

-Martín: Por favor, por favor por qué no se tranquilizan un poco, porque así no vamos a llegar a nada, ¿ok?
-Dolores: Bueno, muy bien, tú dices que tenes un arreglo con nosotros, muéstrame los papeles firmados.
-Belén: Fue un arreglo de palabras..
-Dolores: Pero por favor, qué ridículo!
-Martín: Bien, eh..si renunciaron sin tener nada firmado..quiero decirte que fueron bastante ingenuas.

-Belén: Y usted señor, si dirige esta empresa y no se dio cuenta que entre el delegado y esta señorita nos reventaron..es demasiado estúpido.

هذا المشهد هو عبارة عن مشادة كلامية بين "بيلين" –Belén– باعتبارها رئيسة نقابة العمال و "دولوريس" –Dolores– رئيسة الموارد البشرية في الشركة، حول خدعة تعرّض لها عمال الشركة لطرد فئة منهم، و في حال ما إذا لم يحذف المترجم هذا المشهد و قام بترجمته، كانت الترجمة ستكون كالتالي:

–مارتين: من فضلكن، من فضلكن هلّا هدّأتن من روعكنّ قليلا، فلن نصل إلى أي حلّ هكذا..أليس كذلك؟

–دولوريس: حسنا، هذا جيد، أنتِ تقولين أن هناك اتفاقا بينكم و بيننا، أرني الوثائق ممضيّة..

–بيلين: كان اتّفاقا شفهيا

–دولوريس:يا للتفاهة..

–مارتين: حسنا، إذا تنازلتم بلا أي وثيقة ممضيّة..فقد كنتم ساذجين بما فيه الكفاية

–بيلين: و أنت يا سيدي، إذا تدير هذه المؤسسة و لم تتفطن أن المندوب و هذه الآنسة قد قاما بخداعنا، فأنت تافه للغاية.

نلاحظ مرّة أخرى أن المترجم قام بحذف هذا المشهد دون أيّ سبب وجيه، فالمشهد لا يتعارض لا مع الثقافة العربية و لا مع الدين الإسلامي للمتلقي الطفل، و بذلك فهو ينقص من العمل الأصلي.

3.2.3.2.3.المثال الثالث:

حذف المترجم المشهد التالي من الحلقة التاسعة عشرة للمسلسل بنسخته الأصلية، في اللقطة ما بين الدقيقة 32 و 15 ثانية و الدقيقة 34 و 51 ثانية:

-Martín: Bueno, puedes contarme lo de vos
-Belén: No hay mucho, no es interesante..estudio asistencia social…
-Martín: Sí, eso ya lo sé, me lo has contado, también me contaste que tuviste dos novios y que duraron muy poco
-Belén: De eso prefiero no hablar
-Martín: Bueno, entonces puedes hablarme de tu infancia
-Belén: Bueno, eso me gusta
-Martín: A ver, ¿donde naciste?
-Belén: En campana, soy de campana, mis padres viven allí todavía, y..bueno, mi papa era obrero metalúrgico y después le echaron por problemas de política y bueno..
-Martín: Sí, sí me imagino, por sindicalista, la misma sangre
-Belén: Si, la pasamos mal muchos años, después..bueno enganchó un laburo de encargado en una estación de servicio y ahí todo cambio, y..no sé, bueno, todavía me acuerdo de, de mis amigas, de la escuela…
-Martín: Me imagino, imagino como habrá sido vos en la escuela, te imagino teniendo problemas con las profesoras por, por rebelde, ¿no?
-Belén: Un poquito, jajaja
Nada, después me vine a Buenos Aires y me puse a estudiar
-Martín: Ah, y Piojo ¿vino con vos?
-Belén: No, no, no, vine sola porque Piojo..qué sé yo, bueno, se quedo en campana un tiempo, y mi papa lo tenía un poco cortito y ahí sí, ahí decidió venirse conmigo, y bueno..
-Martín: Y ¿donde vivieron?
-Belén: Vivíamos en pensiones, qué sé yo, por ahí, después conocí a Leticia y Clara en la Pureza y nos fuimos todos juntos a vivir
-Martín: Bueno, fantástico, no te fue tan mal entonces, te pudiste mantener con los estudios y con el trabajo..

-Belén: Sí, sí..bueno, en realidad tendría que haber terminado la carrera hace tiempo si lo hubiera cursado en tiempos normales
-Martín: Me imagino
-Belén: Me quedaron tres materias y las prácticas, pero es complicadísimo entre la facultad y el trabajo, no no puedo
-Martín: Por eso pienso, Belén, que te hubiera venido muy bien el puesto de directora, ¿no?
-Belén: Sí, pero bueno, no hablemos de eso, ya está, no me gusta llorar por lo que ya fue
-Martín: Me parece un pensamiento muy inteligente tuyo, Sabes Belén, esa es una de las cosas que más me gustan de vos
-Belén: ¿Más café?
-Martín: Sí, bueno.

في تفاصيل هذا المشهد، تتعرّض "ليتيسيا" –Leticia– لوعكة صحّية تُنقل على إثرها إلى المستشفى، فيطلب الطبيب المعالج أن تقضي الليلة هناك لمراقبة حالتها، تضطرّ "بيلين" –Belén– للبقاء معها، و بدوره لا يريد "مارتين" –Martín– تركها وحدها فيقرر البقاء برفقتها. و حتى لا يشعرا بالملل، يطلب "مارتين" –Martín– من "بيلين" –Belén– أن تُعرّفه أكثر على نفسها و بالتحديد طفولتها و نشأتها.

من يقرأ هذا الحوار لا يرى فيه أيّ شيء مريب يدعو للحذف، بل على العكس من ذلك، كان هذا المشهد ليكون أنموذجا جيّدا عن الطموح و المثابرة من خلال قصّة "بيلين" –Belén–، التي أتت من الريف إلى المدينة لتواصل دراستها و تعمل في الوقت نفسه، كما يمكن الاعتبار منه، حيث يُظهر لنا تلك اللحمة و التآزر الموجودين بين الأصدقاء حيث يقف الواحد منهم إلى جانب الآخر في السراء و الضراء.

يمكن القول أن المترجم اختار أن يحذف هذا المشهد الذي لا يتعارض مع عاملي الثقافة و الدين، و إذ أراد ربما أن يمنح نفسه حرّية أكبر لإثبات قدراته كمترجم، أو قد يعود سبب ذلك إلى الصورة التي يرسمها في ذهنه عن المتلقي الطفل و ما يتوافق معه حسب اعتقاده.

نخلص في الأخير إلى أن المترجم قام بحذف مشاهد عديدة، تأخذ معظمها طابع الاختلاف الديني الداعي للتكييف في الأعمال السمعية البصرية، حيث لاحظنا أن أغلب الأمثلة التي قمنا بدراستها هي عبارة عن مشاهد مخلّة لا ينبغي أن يُشاهدها الطفل المُتلقّي، كالمداعبات و التقبيل، إلا أننا لاحظنا أن هناك أمثلة أخرى عن الحذف لم يكن لها مبرّر، و إنما تخضع لشخصية المترجم و مدى إحاطته بالخصائص الذهنية و الثقافية و الدينية و الثقافية للمتلقي الطفل.

3.3.خلاصة الفصل:

تمكنا في هذا الفصل من تطبيق المعلومات التي تطرّقنا إليها سابقا من خلال موضوعي ترجمة أدب الطفل و التكييف في دبلجة الأعمال الموجهة لهذا الأخير، عن طريق تحليل الأمثلة عن التكييف التي قمنا باستخراجها من المدونة، و التي قمنا بدراستها و تحليلها وفق تقنيات التكييف التي اعتمدها المترجم في ترجمته لهذا المسلسل (الإبدال و الإضافة و الحذف) و التي وقفنا على اختلافها حسب ما يقتضيه

السياق، و قد لاحظنا اعتماد المترجم على تقنيّتي الاستبدال و الحذف أكثر من اعتماده على تقنية الإضافة، و يرجع السبب في ذلك حسب اعتقادنا إلى طبيعة العمل التي لا تترك مجالا كبيرا لإضافة أفكار جديدة لم ترد في النسخة الأصلية، كما قمنا بعرض مختلف جوانب التكييف التي لمسناها في المدونة، حيث يظهر الاختلاف واضحا بين العمل بنسختيه الاسبانية و العربية، كما خلصنا إلى مدى تأثير الصورة المرافقة للخطاب في الترجمة، بما أنها قد تقول ما لا يقوله الخطاب، و كذا بالصورة التي يرسمها المترجم عن المتلقي الطفل، فيراعي في تكييفه للعمل كل ما يتناسب مع هذا الأخير، هذا و قد استطعنا التأكد من خضوع المترجم إلى العاملين الثقافي وكذا الديني في ترجمته للمدونة التي اخترناها لهذه الدراسة، و اللذان يلزمانه اللجوء إلى التكييف في مثل هكذا أعمال، غير أن المبالغة في استعمال أسلوب التكييف من خلال منح المترجم نفسه حرّية أكبر في التصرف و استعماله أفكارا و وجهات نظر شخصيّة يوصله إلى الخروج عن إطار المعنى الأصلي للعمل و تبني حلول ترجمية تكون غريبة بدورها عن المشاهد الصغير رغم تقاسمهما نفس الثقافة و نفس الدين.

الخاتمة

الخاتمة:

ككلّ مغامرة علميّة شاقّة و شيّقة في آن واحد، نكون قد وصلنا هنا إلى آخر أشواط هذه الدراسة; حيث قمنا فيها بدراسة الأدب الخاص بالمتلقي الأصغر سنّا بيننا مع التركيز على جانب مميّز من الترجمة الموجهة لهذا الأخير، فعلى عكس ما يظنّه كثيرون، الترجمة للطفل هي من أصعب أنواع الترجمة نظرا للخصائص الذهنية وكذا اللغوية التي يتميز بها المتلقي الطفل عن المتلقي الراشد، ناهيك عن اقترانها بالترجمة السمعية البصرية التي ذاع صيتها في الآونة الأخيرة رغم حداثة عهدها.

خصّصنا الفصل الأول من هذه الدراسة للبحث في إشكالية الترجمة للطفل، حيث ارتأينا أن نستهلّه بتعريف ماهية المتلقّي الأصغر سنّا بيننا و هو الطفل الذي تمتدّ مراحله العمرية من لحظة ميلاده إلى غاية بلوغه، و هو ما ساعدنا على الدخول في صلب الموضوع من خلال التركيز على الأدب المخصص لهذه الفئة العمرية باختلاف أنواعه، حيث وجدنا أن أدب الطفل هو كلّ ما يُكتب ليقرأه أو ليسمعه و يشاهده الطفل، كالقصص و الروايات و حكايات ما قبل النوم و البرامج الترفيهية التي تُذاع سواء على التلفاز أو المذياع وصولا إلى المسلسلات و الرسوم المتحركة التي تُعدّ من أبرز وجوه هذا الأدب، كما أن لهذا الأدب خصائص تُميّزه عن باقي الأنواع الأدبية، أبرزها اللغة و الأسلوب، التي تجعل من ترجمته مهمّة صعبة تتطلّب دراية واسعة بذهنية الطفل و قدرته على استيعاب ما يُترجم له، و لتأدية هذه المهمة هناك معايير يجب استعمالها

للترجمة للطفل، وجدنا أن التكييف هو أبرزها و أكثرها استعمالا لما يقدّمه للمترجم من إمكانيات لتجاوز العراقيل و تذليلها.

أما الفصل الثاني، فقد خصصناه لدراسة ترجمة نوع من أنواع أدب الطفل و هو الأعمال السمعية البصرية الموجهة له، من خلال التركيز على جانب مميّز منها ألا وهو التكييف في دبلجة هذه الأعمال، فقمنا بتعريف الترجمة السمعية البصرية من خلال البحث في نشأتها و أنواعها؛ إذ خلصنا إلى أن الترجمة السمعية البصرية هي نوع جديد من الترجمة يتمّ فيها مراعاة عنصرين أساسيين هما الصوت و الصورة، كما أنها جاءت كنتيجة لظهور السينما الناطقة التي أجبرت صُناعها على البحث على طريقة لتسويق أعمالهم، وجدنا أيضا أن الدبلجة تأتي في مقدمة أنواع الترجمة السمعية البصرية، فقمنا بتعريف هذه التقنية و دراسة مراحل تحقيقها. لندخل بعدها في صلب الموضوع و نبحث في تقنية التكييف في الترجمة عموما و في ترجمة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل، حيث استنتجنا أنها واحدة من تقنيات الترجمة التي تتناسب مع مجال السمعي البصري، يلجأ إليها المترجم لحلّ مشكلة ما صادفته أثناء قيامه بالترجمة، و هي تقوم على عدة وسائل كالإضافة و التفسير و الاستبدال و التبسيط وكذا الحذف، كما اكتشفنا أن استعمال أسلوب التكييف من طرف المترجم ليس اعتباطيا و إنما هناك دوافع وراء لجوءه إلى هذا الأسلوب، أهمها دافعا الثقافة و الدين باعتبارهما من أكثر نقاط الاختلاف بين الثقافتين العربية و الغربية. كما قمنا بدراسة

النظريّة الأدبيّة الأكثر تناسبا مع موضوعنا، و هي نظريّة التلقّي، التي نشأت في أواخر ستينات القرن الماضي بألمانيا الغربيّة بجامعة "كونستانس" –konstanz– على يد المنظّران "ياوس" –Jauss– و "إيزر" –izer–، و قد جاءت هذه النظريّة بتصوّر جديد لمفهوم العمليّة الإبداعيّة من حيث تكوّنها عبر الزمن و التاريخ و طرق اشتغال القراءة، و الأهم من كلّ ذلك دور القارئ في إنتاج معاني للنص الذي هو بصدد قراءته. و بذلك أعادت الاعتبار للدور البارز الذي يلعبه القارئ/المُتلقّي في خضم ما يسمّى بالثالوث الأدبي؛ المؤلف/النص/القارئ، و المُتمثّل في إعطاء قيمة فنّية و أدبية للنص/العمل الأدبي من خلال إنتاجه للمعنى، و الذي يختلف من قارئ لآخر حسب الخلفيّة التاريخية و الفكرية و الأدبية و المعرفيّة لكلّ قارئ.

و بعد جمع مختلف الأفكار و المعلومات التي تصبّ في صميم موضوعنا، و دراسة الأمثلة التي استخرجناها من مدونتنا بغية التوصل إلى نقطة جوهرية في دراستنا، هي اللجوء إلى أسلوب التكييف في دبلجة الأعمال الموجهة للطفل. و للإجابة كذلك على الإشكالية التي طرحناها في المقدمة و التي جاءت على النحو التالي:

هل يكون التكييف ضروريا لترجمة أدب الأطفال؟ و في أي مرحلة من الترجمة يلجأ إليه المترجم؟

و قصد الإجابة على هذه الإشكالية ارتأينا أن ننطلق من فرضيات أردنا التأكد من صحتها أو بطلانها والتي قمنا بصياغتها كما يلي:

-التكييف أساسي و ضروري دائما لترجمة أدب الأطفال.

-يكون التكييف ضروريا في بعض الحالات فقط.

-لا يعتبر التكييف ضروريا فهو اختياري بالنسبة للمترجم.

سنقوم فيما يلي بعرض جملة من الاستنتاجات التي يمكن حسب اعتقادنا أن تشكل إجابات للفرضيات سالفة الذكر، سنستعرضها على النحو التالي:

بعد معاينتنا للمدونة بنسختيها الاسبانية و العربية و تحليلنا للأمثلة التي لجأ المترجم في ترجمتها إلى استعمال أسلوب التكييف بتقنياته، استنتجنا أن التعريب وحده في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل لا يضمن بالضرورة الجودة في الترجمة، بل نعتقد أنه يجب على المترجمين الذين يأخذون على عاتقهم ترجمة هذه الأعمال التحقق من جوانب عدّة قبل اختيار أفضل طريقة تضمن نقلا سلسا و وفيّا لمحتوى النص الأصلي ما لم يتنافى ذلك مع ثقافة المتلقي الطفل و ديانته و عاداته وكذا تقاليده، كما تعتبر الصورة من أهم عناصر الدبلجة التي وجب مراعاتها في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل، فكثيرا ما تُعقّد من مهمة المترجم الذي بدوره يجب أن يكون ذكيّا في تعامله معها، بحيث يرضيها تارة و يتمرّد عليها تارة أخرى حسب متطلبات السياق العام للمشهد و قدرة المتلقي الطفل على استيعاب الترجمة المُوجّهة له. و بناءً على ذلك، فقد توصلنا إلى تأكيد ضرورة استعمال التكييف في

ترجمة و دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل، أو بعبارة أخرى، هناك علاقة تكاملية بين الدبلجة و التكييف، حيث خلصنا إلى أن كافة هذه الأعمال تخضع للتكييف بصفة أو بأخرى، و هو ما يجعل التكييف وسيلة المترجم الوحيدة للوصول إلى الطفل متلقي الترجمة، باعتبار أن ما يميّز التكييف عن باقي أساليب الترجمة هو اهتمامه بالطفل المتلقي أكثر من اهتمامه بالوفاء للنص الأصلي ما يمكنه من توليد عمل جديد من لدن الأصلي تحدد ملامحه حرية المترجم من جهة و خصائص الطفل المتلقي للترجمة من جهة أخرى.

استخلصنا كذلك أن المترجم، و لظروف متعلّقة بالخصائص العامة للمتلقي الطفل سواء كانت خصائص ذهنية متعلقة بمدى فهمه و استيعابه للترجمة أو خصائص عقائدية مرتبطة بالدين و الثقافة و العادات و التقاليد، لا يمكنه التقيّد التام بالنص الأصلي فيلجأ للتكييف وفق ما يراه هو مناسبا للطفل المتلقي حتى يزيل جميع العراقيل التي قد تحول بينه و بين متلقّي ترجمته، و حتى لا يكون هذا الأخير ضحيّة الأمانة للعمل الأصلي و لا حجّة لتبرير فشله في الترجمة. كما أن التكييف هو أكثر أساليب الترجمة التي تمنح المترجم هامشا من الحرية لإثبات قدراته و مواهبه في الترجمة.

استخرجنا نماذج عن التكييف من المدونة كان باستطاعة المترجم ترجمتها دون تكييفها، و هو ما أوصلنا إلى التأكيد بأن التكييف لا يكون ضروريا في جميع

الحالات، بل بالعكس، قد تتيح الترجمة دون التكييف الفرصة للطفل المتلقي بأن يتعلّم أشياء جديدة تخصّ ثقافات بلدان أخرى.

أما فيما يخصّ الفرضية الثالثة، فقد أوصلتنا نتائج الدراسة من خلال تحليل نماذج عن التكييف من المدونة، إلى القول أن التكييف لا يمكن أن يكون اختياريّا بالنسبة للمترجم، أو على الأقل ليس في جميع الحالات، فالسياق الديني مثلا لا يمكن ترجمته إلا بتكييفه، و عليه يمكن القول أن استعمال أسلوب التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل يكون ضروريا في بعض الحالات، كالسياقين الثقافي و الديني، بينما يكون استعماله اختياريا بالنسبة للمترجم في حالات أخرى.

و بعيدا عن فرضيات هذه الدراسة، هناك أمور أخرى وددنا أن نذكرها في هذا المقام كنا قد تحققنا منها خلال قيامنا بتحليل أمثلة التكييف التي كنا قد استخرجناها من المدونة بنسختيها الاسبانية و العربية، و التي لا تكاد تخلو عملية تكييف منها، أو بالأصح تكون هي الدافع وراء لجوء المترجم لأسلوب التكييف في أغلب الأحيان.

خلصنا إلى أن عاملي الثقافة و الدين لهما دور كبير في تحديد مدى لجوء المترجم إلى التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للمتلقي الطفل، من خلال غربلة ما يشاهده هذا الأخير و تهذيب ما يسمعه للحفاظ على القيم التي اكتسبها في مجتمعه و التي تتوافق مع الثقافة التي ينشأ فيها و الدين الذي يتربى عليه، بحيث تكون الدبلجة هنا عبارة عن إبعاد الطفل المتلقي عن كلّ ما قد يضرّ بهويّته و ثقافته و ديانته.

و لتحقيق غايته هذه، يقوم المترجم باستعمال تقنيات التكييف المختلفة و التي، مراعيا في ذلك السياق و الصورة. أما مترجم مدونتنا فقد اعتمد في تكييفه على تقنيات الاستبدال و الإضافة و الحذف، و هو ما توصّلنا إليه بعد تحليلنا لنماذج التكييف في المدونة بنسختيها.

كما لاحظنا أنه ما قد يُعاب على التكييف في دبلجة الأعمال السمعية البصرية الموجهة للطفل أنه يُبقي هذا الأخير حبيس محيطه و ثقافته و يقف عائقا في طريق اكتشافه لثقافات أخرى قد تكون مناقضة لثقافته، كما أن تغييب التكييف و عدم استعماله بتاتا قد يضع الطفل في حيرة كبيرة إزاء ما يشاهده و يسمعه في تلك الأعمال، ما يؤدي به إلى عدم تقبّل محيطه و يُصعّب اندماجه فيه.

و عليه، نخلص إلى أن التكييف هو سلاح ذو حدّين، إذ يتوجب على المترجم الذكي حسن استعماله إذا أراد تحقيق توازن من خلال ترجمة جيدة تحافظ على المعنى العام للعمل الأصلي من جهة و تقرّب الطفل المتلقي من ثقافته و محيطه من جهة أخرى، من غير مبالغة في استعماله و لا في تجنّبه.

بعد عرض كل ما سبق ذكره، وجب التنويه إلى أن كلّ ما توصّلنا إليه من نتائج في هذا البحث ما هو إلا نتيجة عملنا الشاق و الجاد من خلال تعمّقنا في طرح التساؤلات و البحث في مختلف المراجع الورقية و الإلكترونية التي استطعنا الوصول إليها، وكذا

التعرّف على آراء عديد الكتّاب عن طريق مؤلفاتهم و تحليلها، لننهل منها بدورنا محاولين مواصلة درب علم الترجمة بتفرّعاته.

و من المؤكّد بأنه لا وجود لبحث مستكملة عناصره من جميع الاتجاهات، لذلك نترك هنا الباب مفتوحا للطلاب حتى يأخذوا عنا المشعل و يواصلوا الطريق في استكمال ما سهونا عنه نحن في هذا البحث، و تتم بذلك الاستفادة من البحث العلمي على أكمل وجه.

تجدر الإشارة في الأخير إلى أن هذه لا يمكن أن تكون خاتمة نهائية لموضوع هذه الدراسة، الذي يعتبر موضوعا هاما و ثريّا، و إنما هي بمثابة خطوة متواضعة جدا منا أردنا بها فتح المجال لدراسات أخرى بما أن الموضوع المُعالج لا يزال يحتاج إلى دراسات جديدة قد تتناوله من زوايا أخرى.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

أحمد عالم. (2015). سترجة الأفلام الوثائقية التراثية السياحية. وثائقي أعراس الجزائر أنموذجا، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية اللغات الأجنبية، قسم اللغة الإنجليزية، شعبة الترجمة، تلمسان–الجزائر.

إبراهيم سيب. (2014). إشكالية السترجة في المجال السمعي البصري. محاضرة مصورة في التعليمية للمحاضر كين روبينسون(KEN ROBINSON)أنموذجا، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة الأجنبية، شعبة الترجمة، تلمسان- الجزائر.

إسماعيل عبد الفتاح.(2000). أدب الأطفال في العالم المعاصر. رؤية نقدية تحليلية، ط1،القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

إيلينا زيني.(2018-2019). قضايا مهمة في دراسة ترجمة أدب الأطفال. جسور ثقافية، العددان 13-14 خريف 2018–شتاء 2019.

أمينة طرابلسي.(2010). إعلانات القنوات العربية المتخصصة في برامج الأطفال. جامعة منتوري، قسنطينة–الجزائر.

باية خوجة لكال.(2011). إستراتيجية ترجمة الصورة في أدب الأطفال. (دراسات أدبية)، مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات و الخدمات التعليمية، –العدد العاشر– جامعة الجزائر–2– بوزريعة، قسم الترجمة.

بشرى.د. (2010). متطلبات الإبداع الإعلامي العربي في البرامج. جامعة بغداد كلية الإعلام، الباحث الإعلامي، العدد 8، بغداد، العراق.

حسان راشدي. (2013). ترجمة أدب الأطفال. مقاربة نقدية للترجمة العربية للأمير الصغير لأنطوان دي سانت إكسوبيري، جامعة سطيف.

حسن البنا عز الدين. (2002). قراءة الآخر/قراءة الأنا. نظريّة التلقّي و تطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر، ط1، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر.

حمدان صديق رمضاني. (2009). الرقابة في الترجمة السمعية البصرية. الفيلم نموذجا، جامعة وهران السانية، كلية الآداب و اللغات و الفنون، قسم الترجمة.

حمدان صديق رمضاني. (2016). التكييف الإبداعي في الترجمة السمعية البصرية. فيلم الهدية الأخيرة، دراسة تطبيقية، جامعة وهران، معهد الترجمة.

خديجة تواتي. (2015). سترجة الأفلام الوثائقية حول تراث تلمسان. وثائقي "سيدي بومدين شعيب الغوث" نموذجا، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب و اللغات، قسم الإنجليزية شعبة الترجمة، تلمسان-الجزائر.

دحمان نور الدين. (2013). ترجمة الرموز الثقافية من خلال تجربة قناة "البراعم" للأطفال. جامعة الشلف، الجزائر.

رشدي ضيف. (2019). في نظريّة التلقّي: المكونات و المقولات. مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، مجلد: 08، عدد: 3.

روبرت هولب. (2000). نظرية التلقي- مقدمة نقدية. تر، د.عز الدين إسماعيل، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

ريتا أويتينن. (2018-2019). الترجمة للأطفال. جسور ثقافية، العددان 13-14، خريف 2018-شتاء 2019.

زهرة صابرين بوسعيد و خيرة إبرير. (2016). توطين المواقع الإلكترونية السياحية. الموقع الإلكتروني للوكالة السياحية "البستان للأسفار" أنموذجا، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب و اللغات الأجنبية، قسم اللغة الإنجليزية، شعبة الترجمة، تلمسان–الجزائر.

سعيدة كحيل. (2013). الترجمة للطفولة. عز الدين مخزومي، دراسات ترجمية، جامعة وهران السانية، الجزائر.

سعاد ڤرڤابو عبد الواحد. (2015). ترجمة عناوين الرسوم المتحركة. مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، الأثر، العدد 2.

سعاد ڤرڤابو. (2017). خصوصيات دبلجة الأفلام الموجهة للأطفال من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. جامعة وهران2، كلية العلوم الاجتماعية.

عبد الله محمد الغذامي.د. (1994). القصيدة و النص المضاد. ط1، بيروت، لبنان/ الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

عبد الله الغذامي.د. (2005). الثقافة التلفزيونية سقوط النخبة و بروز الشعبي. ط2، الدار البيضاء، المغرب/بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي، المغرب.

عبد الواحد شريفي. (2014). موسوعة ثقافة الأطفال من إليس إلى بوتر. الجزء الأول، مخبر تعليمية الترجمة و تعدّد الألسن، دار الغرب للنشر و التوزيع، جامعة وهران السانية، الجزائر.

عبد الواحد شريفي. (2013). ثقافة الأطفال: المكونات و الوظائف. جامعة وهران.

عز الدين المخزومي. (2013). ثقافة الأطفال من الإبداع إلى الترجمة. دراسات ترجميّة، دار الغرب للنشر و التوزيع.

عزيزة المانع.د. (2000). أدب الأطفال في المملكة العربية السعودية. دراسة تقويمية لنتائج المؤلفين السعوديين، جامعة الملك سعود، قسم التربية، (بحوث المؤتمر الثاني للأدباء السعوديين، الجزء الثاني).

عيسى بريهمات. (2013). الترجمة للأطفال بين ثقافة الأنا و الآخر. عز الدين المخزومي، دراسات ترجميّة، دامعة وهران السانية، الجزائر.

فاطمة الزهراء شوارفية. (2011). عوائق الترجمة السينمائية. عداء الطائرة الورقية أنموذجا، جامعة وهران السانية، كلية الآداب و اللغات و الفنون، قسم الترجمة.

فولفغانغ إيزر. (1994). فعل القراءة. نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، تر، د.حميد لحمداني و د.الجلالي الكدية، فاس: مكتبة المناهل.

كريمة جباري. (2011). آليّات دبلجة الفيلم الغرائبي. جامعة وهران، كلية الآداب و اللغات الأجنبية، قسم الترجمة.

كيمبرلي رينولدز. (2014). أدب الأطفال. مقدمة قصيرة جدا، ط1، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة.

لخضر بوخال. (2012). المتلقّي بين التجلّي و الغياب. جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

مالية مكيري. (2010). تأثير مضامين العنف للرّسوم المتحركة على سلوكات الأطفال ما بين 3و 5 سنوات. جامعة الجزائر-3-.

محمد حسن بريغش. (1996). أدب الأطفال أهدافه و سماته، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، شارع سوريا.

محمد عبد الهادي و كعب حاتم. (2009). مسرح الطفل في الجزائر بين الراهن و المأمول. المخبر، قسم الأدب العربي، جامعة بسكرة-الجزائر.

محمد محمد غالب حسان. (2012). منهجية إنتاج أفلام الرّسوم المتحركة في الإعلام العربي الإسلامي. القاهرة، مصر: الأردنية للفنون، المجلّد 6، العدد 2، جامعة حلوان.

محمد عناني. (2003). الترجمة الأدبية بين النظرية و التطبيق. القاهرة-لونجمان.

محمد كريم الساعدي.أ.د. (2020). التلقي الفينومينولوجي. صحيفة المثقف، العدد: 5142.

مراد حسن فطوم. (2013). التلقي في النقد العربي في القرن الرابع هجري. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

مريم حاجي. (2015). التصرف في ترجمة أدب الطفل. جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية الآداب و اللغات، قسم الترجمة.

مفتاح محمد دياب. (1995). مقدمة في ثقافة و أدب الأطفال. ط1، الدار الدولية للنشر و التوزيعن مصر-كندا.

هانس روبرت ياوس. (2004). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي. ط1، تر، رشيد بنحدو، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

ALONSO MERINO, Laura. (2015). La literatura infantil y su traducción. Análisis de las traducciones españolas de tres obras del Dr. Seuss, Universidad de Salamanca, Facultad de traducción y documentación.

BASTIN, G.L. (1990). Traduire, adapter, réexprimer. Meta, vol. 35, n° 3, pp.470-475.

BASTIN, G.L. (1993). La notion d'adaptation en traduction. Vol. 38, n° 3, pp.473-478.

CÁMARA AGUILERA, Elvira. La Traducción de cuentos Infantiles y el Lector Meta: Identificación y Delimitación. Pp. 167-176. (Traducción y Literatura Infantil), Universidad de Granada.

CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2003). Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción, en Muñoz Martín, Ricardo, ed. JI AIETI. Actos del I congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.

CARRILLO DARANCET, Juan,M. (2014). Del original al sobretitulado : la adaptación y la traducción audiovisual en el teatro contemporáneo. Universidad complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la información, Departamento de Filología Española III.

CARVAJAL SÁNCHEZ, Julia. (2011). Doblaje y subtitulación del multilingüismo. Facultad de Traducción e Interpretación, Universitat Pompeu Fabra.

CASTRO ROIG, Xosé. Nuevas perspectivas de los estudios de traducción. Universidad de Valladolid, ISBN 84-8448-187-5.

CHAUME VARELA, Frederic. (2005). Los estándares de calidad y la recepción de la traducción audiovisual, Universitat Jaume I.

CHAUME VARELA, Frederic. (2013). Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje. Universitat Jaume I, revista de Traductología, Trans, num 17, Dossier 13-14.

CHAVES GARCÍA, M.J. (2000). La traducción cinematográfica. El doblaje. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

CODLEANU, Mioara. (2002). L'Adaptation: Difficultés de Délimitation d'un Concept. Universitatea Ovidius Constanţa.

FARAJ, Nadia. (2010). Literatura infantil y su traducción en el mundo árabe. Universidad de Granada.

GAMBIER, Yves. (2004). La traduction audiovisuelle: un genre en expansion. Meta, 491, 1, 11.

HORII, Anaïk. (2015). Traduction audiovisuelle: Quand le sous-titrage à destination des personnes sourdes et malentendantes se rencontrent dans le film "Le prénom". Université de Genève.

JAMARILLO, Leonor. (2007). Concepción de infancia. Revista del instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte. N° 8 diciembre, 2007.

KHARY DIAGNE, Momar. (1971). De l'équivalence à l'adaptation. Meta, vol. 16, n° 3, PP. 153-159.

LE FEVRE JOHANSEN, Sarah. (2009). Traduction-adaptation-stratégies et tactiques. Handelshøjskolen, Århus Universitet.

LOUCIF, Hala. (2011). La dimension culturelle dans la traduction audiovisuelle. Cas du sous-titrage dans le film « Mascarades » de Lyes Salem, Université Mentouri-Constantine, Faculté des lettres et des langues, Département de Traduction.

LUKIĆ, Nina. (2015). Traducción audiovisual en Serbio. Estado de la cuestión, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y letras, Departamento de Traducción e Interpretación.

LUNGU-BADEA, Georgiana. (2002). L'Adaptation, stratégie de Traduction: entre norme et création, Universitatiï politechnicadin Timişoara. Tom 1 (1), Seria Limbi moderne.

LUNGU-BADEA, Georgiana. (2010). Le rôle du traducteur dans l'esthétique de la réception : sauvetage de l'étrangeté et/ou consentement à la perte. Editura Universităţii de Vest, Timişoara, (pp. 23-40).

MALINGRET, Laurence. (2001). Les enjeux de l'adaptation en traduction, Universidade de Santiago de Compostela.

MARÍN GALLEGO, Cristina. (2007). La traducción para el doblaje de películas multilingües: Babel. Universidad de las Palmas de gran Canaria, Facultad de Traducción e Interpretación.

MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (2004). Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de los Simpson, Universitat Jaume I, Facultat de Ciències Humanes i socials, Departament de Traducció i comunicació.

MAYORAL ASENSIO, Roberto. (2002). Nuevas perspectivas para la traducción audiovisual. Sendebar, Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación.

MEDARD, Véronique. (2012). Transferts, traductions, adaptations en littérature et culture d'enfance et de jeunesse. Séminaire de l'Afreloce à l'ENS, Paris.

NIERES, I. (1974). Les livres pour enfants et l'adaptation. Etudes littéraires, vol. 7, n° 1, pp. 143-158.

ORREGO CARMONA, David. (2013). Avance de la traducción audiovisual : desde los inicios hasta la era digital. Universitat Rovira i Virgili, Intercultural Studies Group. Vol. 6, N°. 2. 2013. Pp. 297-320.

PALENCIA VILLA, Rosa, M. (2002). La influencia del doblaje audiovisual en la percepción de los personajes. Universidad Autónoma de Barcelona.

PALERM RIBAS, Eloisa. (2015). La traducción de un Álbum ilustrado infantil; traducción de la obra les saisons de Manon, l'Automne. Facultat de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autŏnoma de Barcelona.

RATNA, Stojanovic. (2012). Traducción de la literatura infantil y juvenil: Un análisis comparativo de la traducción al español de la colección de cuentos "Heksen en zo" de Amine M.G. Schmidt, Universidad Utrecht.

REBOREDO GARCÍA, Raquel. (2012). La traducción de los antropónimos en literatura infantil y juvenil de fantasía. Análisis de las traducciones española y francesa de Harry Potter and the philosopher's Stone y the

Hunger Games. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de traducción y documentación, grado en traducción e interpretación.

PAVEZ SOTO, Iskra. (2012). Revista de Sociología, N° 27, Pp. 81-102, sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales.

SCHWASS, M. (2008). La traduction de la littérature enfantine. Analyse critique de la version française de The hobbit de J.R.R. TOLKIEN. Ecole de traduction et d'interprétation, Université de Genève, 58p.

SMIDT ABELTJE, Amine M.G. (2012). La traduction de la différence culturelle dans la littérature pour enfants, Université d'Utrecht, faculté des Humanités.

المراجع الإلكترونية

رانيا حسن أبو العينين. أدب الأطفال المسموع و المرئي في العالم العربي. الجسرة الثقافية، العدد 28، 2014/12/31

http//aljasra.org/archive/cms/ ?p=2141

روجعت بتاريخ 2019/11/09

زينب مبارك. دور العربية العامة و الفصحى في أدب و ترفيه الأطفال. 2014/06/08.

http://7iber.com/2014/06/cant-let-it-go-colloquial-vs-msa/

روجعت بتاريخ 2019/11/15

نسرين أمين. دور العربية العامة و الفصحى في أدب و ترفيه الأطفال. 2014/06/08.

http://7iber.com/2014/06/cant-let-it-go-colloquial-vs-msa/

روجعت بتاريخ 2019/11/15

علاء الدين. سينما الأطفال عالم تسكنه الخيالات الخرافية. 2010/09/17.

http://www.startimes.com/f.aspx?t=25339278

روجعت بتاريخ 2019/11/28