جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

معهـــــــد الترجمـــــــة

الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية

أثر تمارين الترجمة في اكتساب مهارات الكتابة باللغة الانجليزية

النصوص الصحفية أنموذجاً

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة عربية – إنجليزية

إعداد: الطالب الحسن بن يحي

إشراف: أ.د محمد الصالح بكوش

السنة: 2025

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

معهـــــــد الترجمـــــــة

الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية

أثر تمارين الترجمة في اكتساب مهارات الكتابة باللغة الانجليزية

النصوص الصحفية أنموذجاً

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الترجمة عربية – إنجليزية

إعداد: الطالب الحسن بن يحي

إشراف: أ. د محمد الصالح بكوش

لجنة المناقشة

1. أ. د. نبيلة بوشريف	جامعة الجزائر 2	رئيساً
2. أ. د. محمد الصالح بكوش	جامعة الجزائر 2	مشرفاً ومقرّراً
3. د. خميسة علوي	جامعة الجزائر 2	عضواً مناقشاً
4. د. فاتح فريحة	جامعة الجزائر 2	عضواً مناقشاً
5. د. براهيم فارح	جامعة البليدة 2	عضواً مناقشاً
6. د. أمينة فاطمة الزهراء طالبي	جامعة سطيف 2	عضواً مناقشاً

السنة: 2025

إهـــــــــــداء

إلى روح والدي الذي غرس فيّ حبَّ المعرفة، وأهداني منذ طفولتي قاموسًا صغيرًا فتح أمامي باب الاطّلاع على لغة الآخر.

إلى والدتي الغالية، التي لم تبخل عليّ بدعواتها في كل خطوة، فكانت لي سترًا وسندًا، أسأل الله أن يحفظها ويجزيها عني خير الجزاء.

إلى زوجتي العزيزة، سندي الدائم ورفيقة دربي، التي أحاطتني بالصبر والدعم في كل مراحل هذه الرحلة.

وإلى أبنائي الأحبّة، سهى وماية وآدم مصدر إلهامي وأملي، أقدّم هذا العمل عربون وفاء واعتراف بجميلكم جميعًا.

كلمـــة شكـــر

أتوجّه بخالص عبارات الامتنان والتقدير إلى أستاذي المشرف، الأستاذ محمد صالح بكوش، على ما أولاني من توجيهات سديدة وملاحظات قيّمة كان لها الأثر البالغ في إنضاج هذا العمل وإخراجه في صورته النهائية.

كما أشكر زميلي العزيز يخلف عبد السلام على نصائحه القيّمة ومساندته المستمرة، التي كانت عونًا لي في مراحل البحث المختلفة.

ولا يفوتني أن أعبّر عن عرفاني لكل من حفّزني على الاستمرار والمضيّ قُدمًا في لحظات الإرهاق والتعب، فقد كانت كلماتهم دافعًا متجدّدًا للمثابرة.

وأخصّ بالشكر أساتذتي الكرام في معهد الترجمة في أوائل التسعينيات، الذين كان لهم الفضل الأول في ترسيخ حبّ المعرفة في نفسي وإرساء أسس البحث العلمي التي واصلت السير على نهجها.

فهرس المحتويات

مقدّمـــــة 1

الفصل الأوّل: تعليم اللغات الأجنبية والترجمة 7

1-1 في طُرق تعليم اللغة الأجنبية 8

1-1-1 الطريقة النّحوية-الترجمية 8

1-1-2 مناهج ما قبل الإصلاح 11

1-1-3 حركـة الإصـلاح 14

1-1-4 الطّريقة المباشرة 16

1-1-5 الطّريقة الشفهية 17

1-1-6 تعليم اللغة بالمواقف 19

1-1-7 تعليم اللغة البنيوي 21

1-1-8 الطريقة السمعية الشفهية 24

1-1-9 الطريقة التواصلية 28

1-2 دور الترجمة ومكانتها في تعليم اللغة الأجنبية 32

1-2-1 إعادة بعث نشاط الترجمة في مجال تعليم اللغات 32

1-2-1-1 الاعتبارات النظرية 32

1-2-1-2 البحث التّجريبي 36

1-2-1-3 المقترحات البيداغوجية 38

1-2-1-3-1 مقاربة غـاي كـوك 39

1-2-1-3-2 مقاربة بوين وماركس 41

1-2-1-3-3 مقاربة بيني أور 42

1-2-1-3-4 مقاربة جوليان هاوس 42

1-2-1-3-5 مقاربة جان دوليل 43

1-2-1-3-5-1 مفهوم الصرامة التركيبية 43

1-2-1-3-5-2 المراجعة الذاتية 45

1-3 خلاصـة الفصـل 45

الفصل الثاني: الترجمة بين الغاية والوسيلة 47

2-1 تعليم الترجمة وإسهامات علم الترجمة 48

2-1-1 المناهج والمقاربات 48

2-1-1-1 آراء جان دوليل التعليمية 48
2-1-1-2 التمييز بين الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة 49
2-1-1-2-1 اختلاف الأهداف 50
2-1-1-2-2 اختلاف العملية 51
2-1-1-2-3 اختلاف الطّرائق 52
2-1-1-2-4 اختلاف الأدوات 53
2-1-1-3 تحليل الخطاب كطريقة للترجمة 54
2-1-1-3-1 مستويات التعامل مع اللغة 58
2-1-1-3-1-1 المستوى الأول: اتفاقيات الكتابة 58
2-1-1-3-1-2 المستوى الثاني: التأويل المعجمي 59
2-1-1-3-1-3 المستوى الثالث: تأويل الشحنة الأسلوبية 63
2-1-1-3-1-4 المستوى الرابع: العضوية النّصية 64
2-1-2 التّوجهات اللسانية في تعليم الترجمة 65
2-1-2-1 النظرية السيميائية 65
2-1-2-2 النظرية اللسانية 68
2-1-2-3 نظرية اللسانيات الاجتماعية 69
2-1-2-4 النظرية المقارنة 71
2-1-2-5 الأسلوبية المقارنة في تعليم الترجمة 74
2-1-3 المقاربات القائمة على النّص 75
2-1-3-1 لسانيات النّص 76
2-1-3-1-1 مجالات لسانيات النّص 79
2-1-3-1-2 مفهوم النّصانية ومبادؤها 82
2-1-3-2 المقاربة التأويلية 93
2-1-3-2-1 المفاهيم الأساسية 93
2-1-3-2-2 التأويلية وتعليم الترجمة 98
2-2 الترجمة لأهداف خاصة 99
2-2-1 الترجمة وتطوير الكفاءات اللغوية 100
2-2-1-1 مقاربة هـ. ج. ويدوسون 101
2-2-1-2 مقاربة آلان داف 102
2-2-2 من الترجمة إلى تعليم الكتابة 104

3-2 خلاصـة الفصل 106
الفصل الثالث: طريقة منهجية لتطوير الكفاءة الكتابية باللغة الإنجليزية من خلال الترجمة 108
3-1 الإطار النظري والمنهجي للطريقة المُعتَمدة 110
3-1-1 اختيار النص وتحديد الأهداف التعليمية 110
3-1-2 تحديد المستوى التعليمي المستهدف 112
3-2 البنية التركيبية في اللغة الإنجليزية المكتوبة 114
3-3 الخصائص التركيبية المميِّزة للنص الإنجليزي المكتوب 116
3-3-1 ثبات ترتيب المكوّنات النحوية 116
3-3-2 البنية النواة للجملة 116
3-3-3 المُحدّدات السابقة وتراكم الصفات 116
3-3-4 التراكيب الاسمية المعقّدة 117
3-3-5 الجمل التابعة والموصولة 117
3-3-6 أدوات الربط والانسجام النصي 117
3-4 الأسس النظرية لتحليل البنية التركيبية 118
3-4-1 أنواع الجملة الإنجليزية 118
3-4-1-1 الجملة البسيطة Simple Sentence 118
3-4-1-2 الجملة المركّبةCompound Sentence 118
3-4-1-3 الجملة المعقّدةComplex Sentence 119
3-4-2 مفهوم البنية التركيبية 119
3-4-3 مفهوم البنية التركيبية النواة 120
3-4-4 مكوّنات البنية التركيبية الإنجليزية 122
3-4-4-1 مفهوم المحدِّدات Modifiers 123
3-4-4-1-1 المُحدِّدات السابقة في البُنى التركيبية الإنجليزية 125
3-4-4-1-2 المُحدّدات اللاحقة في البُنى التركيبية الإنجليزية 129
3-4-4-1-2-1 دور المحددات اللاحقـة 131
3-4-4-1-2-2 تحديات نظرية والتباسات 133
3-4-4-2 دور المُحدِّدات في تشكيل معنى الجملة 135
3-4-4-2-1 الإسهام الدلالي للمحددات 136
3-4-4-2-2 العلاقة بين التركيبية والدلالة 136

3-4-4-2-3 التفاعل بين المحددات المتعددة 137
3-4-4-2-4 اللُّبس ونطاق تأثير المُحدِّدات 137
3-4-4-2-5 موضع المحدِّد والتنوّع التأويلي 139
3-4-4-3 تأثير المُحدِّدات على بناء المعنى في الجملة 141
3-4-4-3-1 أثر موقع المحدّدات في تأويل العبارات الاسمية 142
3-4-4-3-2 أثر موقع المحددات على بُنى الجُملة ذات الامتداد الأوسع 144
3-4-4-3-3 المحددات السابقة في تراكيب الجملة الممتدّة 146
3-4-4-3-4 المحددات اللاحقة في تراكيب الجملة الممتدّة 147
3-4-4-4 التفاعلات بين أنواع المُحدِّدات في الجُمَل التامة 149
3-4-4-4-1 إدماج المُحدِّدات في تراكيب الجُملة 152
3-4-4-4-2 مخطط دمج المُحدِّدات في بنية الجملة 153
3-4-4-4-3 التحديات واللُّبس في دمج المُحدِّدات على مستوى الجملة 154
3-5 الآثار النظريــة لاستعمال المُحدِّدات 156
3-5-1 الانعكاسات على النظرية التركيبية 156
3-5-2 الانعكاسات على علم الدلالة والبرغماتية 157
3-6 الكلمة النواة في البنية التركيبية The Head Word 160
3-6-1 وظيفة الكلمة النواة في البنية التركيبية الإنجليزية 160
3-6-2 تحديد الفئة التركيبية 161
3-6-3 دور الكلمة النواة في تحديد البنية التركيبية والدلالية للعبارة 161
3-6-4 خصائص الكلمة النواة 162
3-6-4-1 الخصائص التركيبية 162
3-6-4-2 الخصائص الدلالية 163
3-6-5 أهمية الكلمة النواة في البنية التركيبية الإنجليزية ودورها في بناء المعنى 164
3-7 الروابط Links 165
3-7-1 روابط العطف التنسيقية Coordinating links 165
3-7-2 روابط العطف التبعية Subordinating links 166
3-7-3 الروابط الضمنية Implied links 167
3-7-4 الروابط الترقيمية Punctuational links 170
3-8 خلاصــة الفصل 172

الفصل الرابع: الطريقـــة التعليمية المقترحـــــة 174
4-1 المعطيات والأهداف 175
4-2 الأدوات والمنهجية 177
4-2-1 اختيار النّص 177
4-2-2 التحليل القبلي 178
4-2-2-1 استخراج البنية التركيبية النواة 179
4-2-2-1-1 تحديد الأفعال المصرفة 180
4-2-2-1-2 إسناد الفاعل والمفعول به والمتمّمات 182
4-2-2-1-3 تحديد الروابط التركيبية 183
4-2-2-1-3-1 الرابط الصريح Explicit Link 183
4-2-2-1-3-2 الرابط الضمني Implied Link 183
4-2-2-1-3-3 الرابط الترقيمي Punctuation Link 183
4-2-2-1-4 إعادة بناء البنية التركيبية النواة 184
4-2-2-2 القيمة البيداغوجية 185
4-3 تطبيق مراحل الطريقة المُعتمدة 186
4-3-1 استخراج البنية التركيبية النواة 186
4-3-2 تحقيق النموذج التركيبي للنص المصدر 188
4-3-3 ترجمة النص إلى اللغة المنقول إليها 189
4-3-4 التعبير الكتابي عبر محاكاة النموذج التركيبي 191
4-3-4-1 ملاحظات حول تمرين محاكاة النموذج التركيبي 192
4-4 مزايا الطريقة المقترحة 193
4-4-1 الأثر على الكفاءة الترجمية 193
4-4-2 الأثر على الكفاءة الكتابية 194
4-5 نماذج من التمارين التطبيقية المنجزة في القسم 197
4-6 الاستبيان الموجّه للطّلبة والأساتذة: نتائج، تحليل ومناقشة 238
4-6-1 العيّنـــة 238
4-6-2 نتائج الاستبيان الموجّه للطّلبة 238

4-6-2-1 تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للطلبة 244
4-6-2-1-1 صعوبات تطبيق الطريقة 245
4-6-2-1-2 اقتراحات الطلبة لتحسين التطبيق البيداغوجي 245
4-6-3 نتائج الاستبيان الموجّه للأساتذة 247
4-6-3-1 تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للأساتذة 251
4-6-4 مناقشة عامة لنتائج استبيان الطلبة والأساتذة 253
4-7 خلاصة الفصل 254
خاتمـــــة 256
الملاحــق 260
1- مسرد المصطلحات 260
2- استبيانات الأساتذة 264
3- استبيانات الطلبة 274
المراجع باللغة العربية 304
المراجع باللغتين الفرنسية والإنجليزية 305
ملخّص البحث باللغة العربية 308
ملخّص البحث باللغة الإنجليزية 310

مقدّمـــــة

شهدت طرائق تعليم اللغات الأجنبية تحوّلات عميقة عبر التاريخ ارتبطت بشكل وثيق بالتطورات التي شهدتها علوم اللغـــة والنظريات البيداغوجية. فقد كانت الترجمة، منذ العصور الأولى، الأداة الأساسية التي يعتمدها المعلّمون لنقل المعارف اللغوية إلى المتعلّمين وبناء القاعدة المعجمية والنحوية لديهم. هذه المكانة ارتبطت بما عُرف بالطريقة النحوية الترجمية التي هيمنت على تعليم اللغات لعدة قرون. غير أنّ ظهور المناهج الإصلاحية في القرن التاسع عشر، وما رافقها من دعوات إلى تحديث أساليب التعليم، أدى إلى مراجعة مكانة الترجمة وإلى بروز مقاربات جديدة كالطريقة المباشرة والطريقة الشفهية والطريقة البنيوية، وصولاً إلى الطريقة السمعية الشفهية والطريقة التواصلية التي ركّزت على البعد التداولي للّغة وأَقصَت الترجمة من المُمارسات التدريسية بدعوى أنها تُعيق التواصل الطبيعي باللغة الأجنبية.

غير أنّ التجربة التعليمية المعاصرة أظهرت أنّ استبعاد الترجمة لم يكن دوماً كفيلاً بتلبية احتياجات المتعلّمين، ولا سيما في السياقات الدراسية التي يضعف فيها الانغماس في اللغة الأجنبية. ومن هذا المنطلق طرح بعض الباحثين والمدرسين سؤالاً جوهرياً: هل يمكن إعادة إدماج الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية باعتبارها وسيلة مساعدة على تطوير المهارات اللغوية؟ هذا التساؤل أخذ أبعاداً أعمق مع التوسع في البحث التجريبي الذي أبرز أنّ الترجمة لا تزال تحتفظ بقيمة تربوية واضحة إذا ما أُحسن توظيفها ضمن مقاربات حديثة تراعي طبيعة الكفاءات التي يسعى المتعلّم لاكتسابها وفي إطار طريقة منهجية ومنظّمة.

انطلاقاً من هذا السياق، تمحورت الإشكالية المركزية لهذه الأطروحة حول السؤال الآتي: إلى أي مدى يمكن أن تُسهم أنشطة الترجمة في تنمية الكفاءات اللغوية باللغة الإنجليزية، وبالأخص مهارة الكتابة، وكيف يمكن إدماجها ضمن إطار بيداغوجي منظّم يراعي حاجات المتعلّمين في المستويات الجامعية الأولى بأقسام اللغة الإنجليزية؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات:

1. ما موقع الترجمة في طرائق تعليم اللغة الأجنبية التقليدية والحديثة؟
2. ما الأسس النّظرية التي تُبرِّر إعادة إدماج الترجمة في العملية التعليمية؟
3. كيف يمكن أن نصمم نموذجاً بيداغوجياً يوظف الترجمة كوسيلة فعالة لتطوير الكفاءة الكتابية لدى المتعلّمين في قسم اللغة الإنجليزية؟
4. هل يمكن للطريقة المقترَحة في هذه الأطروحة، إلى جانب إسهامها في تحسين الكفاءة الكتابية لدى طلبة اللغة الإنجليزية، أن تُعتمد منهجاً لتنشيط دروس الترجمة التطبيقية في أقسام الترجمة، بحيث تُحقّق الأثر نفسه، لاسيما وأنّ طلبة الترجمة في مستوياتهم الأولى يواجهون عجزاً لغوياً ملحوظاً في اللغة الإنجليزية؟

أهميـــة الدّراسة

يمكن إدراك أهمية هذه الدراسة من خلال ما تطرحه من اعتبارات علمية وبيداغوجية. فهي تسعى أوّلاً إلى إعادة الاعتبار للترجمة كوسيلة تعليمية بعدما همّشتها بعض المقاربات الحديثة، وتُقدم رؤية متوازنة بين الأهداف التواصلية والمهارات الكتابية التي يحتاجها المتعلم. ثانياً، تمثل هذه الدراسة محاولة لبناء إطار نظري ومنهجي متكامل يمكن للأساتذة استثماره عملياً في الأقسام الدراسية، الأمر الذي يجعلها، دون شكٍّ، ذات أثر مباشر على الممارسات البيداغوجية. ثالثاً، تساهم هذه الأطروحة في إثراء البحث في تعليم اللغات الأجنبية من خلال الربط بين علم الترجمة والمقاربات اللسانية والنصية، بما يسمح بإيجاد حلول واقعية للإشكالات التي يواجهها المتعلّمون بجامعاتنا عند تعلم اللغة الإنجليزية كتابةً وفهماً.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ هذه الدراسة تكتسي قيمة تطبيقية واضحة، إذ تقترح طريقة عملية قابلة للتجسيد داخل الأقسام الدراسية للّغة الإنجليزية، بما يتيح قياس أثرها المباشر على تحسين الكفاءة الكتابية للمتعلمين. وبالتالي فهي تُسهم في تطوير أدوات المعلم وتزويده بتمارين وأساليب جديدة تُعِينُه على تجاوز العقبات التي تفرضها بعض المناهج التقليدية أو التواصلية الصّرفة.

وفي ضوء هذه الإشكالية، تكتسي الطريقة المقترَحة في هذه الأطروحة أهمية مزدوجة؛ فهي من جهةٍ تسعى إلى معالجة الإشكال القائم في تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، من خلال اعتماد الترجمة كوسيلة لتطوير الكفاءة الكتابية في المراحل الجامعية الأولى، ومن جهةٍ أخرى تُسهم في فتح آفاق جديدة لتدريس الترجمة ذاتها في أقسام الترجمة. إذ إنّ المراحل التحليلية لما قبل الترجمة، التي تشكّل جوهر هذه الطريقة، تمكّن من وضع أسسٍ منهجية واضحة لتأطير حصص الترجمة التطبيقية وتجاوز الطابع الارتجالي أو التقليدي الذي يطبعها في كثير من الأحيان. وبهذا تُسهم هذه المقاربة في خلق ديناميكية جديدة داخل درس الترجمة التطبيقية، حيث يتحوّل التركيز من مجرّد إنتاج مقابلات لغوية إلى عمليةٍ تحليليةٍ–وظيفية تُنَمّي لدى الطالب حسَّ الفهم العميق للنص الأصلي، وتُرسِّخ قدرته على ربط البنى التركيبية بوظائفها الدلالية والتداولية، وهو ما يُعَدُّ خطوةً أساسية في بناء كفاءته الترجمية على أسسٍ صلبة.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة أيضًا من كونها تتيح للطالب التعامل مع البنى التركيبية الأصيلة للّغة الإنجليزية في سياقها الطبيعي، مما يساهم في تشبّعه بها تدريجيًّا، ويُخفِّف في الوقت نفسه من ظاهرة التداخل السلبي للبنى المستمدة من اللغة الأم عند التعبير الكتابي بالإنجليزية.

أهداف الدّراســـــة

انطلاقاً من الإشكالية المطروحة والتساؤلات الفرعية المنبثقة عنها، ترمي هذه الأطروحة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحليل تطور طرائق تعليم اللغة الأجنبية ورصد مكانة الترجمة فيها من الناحية التاريخية والنظرية.
2. تسليط الضوء على دور الترجمة في اكتساب الكفاءات اللغوية، مع تركيز خاص على مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية.

3. بناء إطار نظري ومنهجي واضح يُحدِّد كيفية إدماج الترجمة ضمن العملية التعليمية بشكل متدرِّج ومتوازن.

4. اقتراح طريقة بيداغوجية عملية تستثمر الترجمة في تطوير الكفاءة الكتابية للمتعلمين، مع تقديم خطوات تطبيقها وقياس فاعليتها.

المنهجية المتبعـــة:

اعتمدنا في هذا البحث منهجًا مركّبًا يجمع بين المنهج الوصفي–التحليلي لدراسة الإطار النظري والمرجعي المرتبط بتعليم اللغات والترجمة، والمنهج التطبيقي–البيداغوجي من خلال اختبار الطريقة المقترحة على عينة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية بهدف تقويم أثرها في تحسين مهارات الكتابة.

يتمحور هذا البحث على أربعة فصولٍ متكاملة، تناولنا في الأوّل الموسوم تعليم اللغات الأجنبية والترجمة، التطور التاريخي لطرائق تعليم اللغات بدءاً من الطريقة النحوية الترجمية مروراً بمناهج ما قبل الإصلاح وحركة الإصلاح، وصولاً إلى الطريقة المباشرة والطريقة الشفهية والطريقة البنيوية، ثم الطريقة السمعية الشفهية والطريقة التواصلية. ويختتم الفصل بخلاصة تحليلية تبرز أهم الأسس النظرية لكل طريقة، مع التركيز على موقع الترجمة فيها.

وفي الفصل الثاني الموسوم الترجمة بين الغاية والوسيلة تطرّقنا لدور ومكانة الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية، حيث أَثَرنا مسألة إعادة بعث نشاط الترجمة في تعليم اللغات من خلال ثلاث مستويات:

1. الاعتبارات النظرية التي تبرّر إعادة إدماج الترجمة.
2. النتائج التجريبية التي أبرزت أثرها الإيجابي في اكتساب المهارات اللغوية.
3. المقترحات البيداغوجية التي حاولت تحديد أطر عملية للاستفادة منها.

كما يستعرض الفصل المقاربات اللسانية والنصية (السيميائية، المقارنة، لسانيات النص

وتحليل الخطاب) التي أثَّرت في تعليم الترجمة، مع التّوقف عند أبرز إسهامات علم الترجمة وأفكار منظّرين كبار مثل جون دوليل فيما يخص ثنائية "الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة."

وفي الفصل الثالث الموسوم نحو طريقة منهجية لتطوير الكفاءة الكتابية باللغة الإنجليزية من خلال الترجمة استعرضنا الإطار النظري والمنهجي للطريقة المقترحة في الفصل الرابع، بدءاً من اختيار النصوص التعليمية المناسبة وتحديد الأهداف والمستوى المستهدف، إلى تحليل البنية التركيبية للنصوص الإنجليزية المكتوبة. كما تطرّقنا إلى بعض المفاهيم النظرية لتحليل الجملة الإنجليزية ومكوّناتها مثل المُحدِّدات (modifiers) بصفة عامة، المحددات السابقة (premodifiers) واللاحقة (postmodifiers)، الكلمة النواة(Head word)، والروابط التركيبية(syntactic links)، والبنية التركيبية النواة (the Simplest Syntactic Structure) بما يمهّد لتطبيق عملي فعّال في الفصل الرابع.

أمّا الفصل الرابع الموسوم الطريقة التعليمية المقترحة، فقد اختتمنا به البحث من خلال عرض الطريقة البيداغوجية المطبّقة في الأقسام الدراسية ومراحلها، ابتداءً من اختيار النصوص باللغة الإنجليزية والتحليل ما قبل الترجمي واستخراج البنية التركيبية النواة، مروراً بإعادة بناء النموذج التركيبي للنص المصدر، وانتهاءً بالترجمة الفعلية وتمارين التعبير الكتابي التي تحاكي البنية التركيبية للنصوص المصدر باللغة الإنجليزية. كما يناقش الفصل النتائج المتوقعة لهذه الطريقة ويُبرز مزاياها البيداغوجية في تطوير الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

بهذا التصور المنهجي، تسعى هذه الأطروحة إلى تقديم رؤية شاملة تجمع بين الأطر النظرية والجانب التطبيقي للترجمة في سياق تعليم اللغة الإنجليزية. كما تهدف إلى إبراز الإمكانات التربوية لتمارين الترجمة في تطوير المهارات اللغوية الأساسية، لا سيما مهارة الكتابة، ضمن إطار تعليمي معاصر يجمع بين الأصالة والابتكار. ومن شأن نتائج هذه الدراسة أن تُقدّم إضافة يكون لها أثرٌ إيجابي في إثراء الممارسات التعليمية وتقديم نموذج

بيداغوجي مرن يساعد المعلمين على توظيف الترجمة كأداة فاعلة في تحسين مستوى المتعلمين باللغة الإنجليزية.

الفصل الأوّل: تعليم اللغات الأجنبية والترجمة

يبدو أنّ العلاقة بين مجال تعليم اللغات الأجنبية والترجمة ليست وليدة الأمس، إذ تُبيّن الدّراسات التي اهتمّت بتاريخ تعليم اللغة الأجنبية أنّ الترجمة ظلّت ردحاً من الزّمن منهجاً ارتكزت عليه أساليب تعليم اللغة الأجنبية، قبل أن يلجَأَ المُختصّون إلى حظرِها في أقسام تعليم اللّغات الأجنبية لأنّها أصبَحت تُعتبَر تذكيراً غير مُجدٍ بطُرق التّعليم القديمة لا سيّما منها طريقة الترجمة النّحوية أو غيرها التي تستمدُّ أُسُسَها منها، ليُشهِروا ولاءهم لوسائل التّعليم الحديثة ويتنكّروا لفضلها في إسهامها الفعّال في تمكين المُتعلّم من اكتساب اللغة الأجنبية وتنبيهه إلى الاختلافات وأوجه الشّبه الموجودة بين لغته الأم واللغة الأجنبية التي يعمَل على تعلُّمها في إطار منهجية مقارنة.

وسُرعان ما تكرَّسَ الطّلاق بين الترجمة وتعليم اللغة الأجنبية حينما ظهرت الدّراسات النّظرية التي اتّخذت الترجمة موضوعاً لها واستُحدِثت معها مناهج تعليم اللغات المباشرة والطبيعية والتواصلية التي ادّعت أنّ أنشطة الترجمة تُعيقُ اكتساب وتعلُّم اللّغة الأجنبية.

غير أنّ السّلوك العام تجاه التّرجمة، ضمن مجال تعليم اللغة الأجنبية، بدأ يشهَد في الوقت الرّاهن تغيُّراً مُلفتاً للنّظر مع ظهور دراساتٍ تُؤكّدُ أنّ الترجمة تظلُّ أداةً بيداغوجية ضرورية لا يُستَهانُ بها، لها مكانتها وأحقيّتها.

سنُحاول في هذا الفصل أن نُلقِيَ نظرةً على علاقة التّرجمة بتعليم اللغة الأجنبية المُحدّدة في بحثنا باللغة الانجليزية والتي ركّزنا عليها اهتمامنا باعتبار أنّنا نسعى لإبراز دور تمارين الترجمة في اكتساب إحدى المهارات الأربعة لهذه اللغة وهي التعبير الكتابي أو ما اصطُلِحَ على تسميته بالمصطلح التّعليمي "إنتاج المكتوب". ونسعى من وراء ذلك إلى إعطاء صورةٍ واضحةٍ عن التّلازم الذي ميّز تعليم اللغة الأجنبية ونشاط الترجمة كوسيلة تعليمية بيداغوجية تسعى إلى تمكين المُتعلِّم من اكتساب الكفاءات والمهارات اللغوية وكذلك كممارسة عملية قد تُفضي كذلك إلى تكوين المترجمين والتّراجمة ممّن لهم استعدادات وميولات للترجمة في أقسام اللغة الأجنبية.

1-1 في طُرق تعليم اللغة الأجنبية

نُقدّمُ في هذا القسم لمحة شاملة عن دور الترجمة في مجال تعليم اللغة الأجنبية من خلال استعراض مختلف الطّرق التي انتُهجت بداية بطريقة الترجمة النحوية إلى غاية منهج التعليم التواصلي للغات، ومن خلال ذلك سيتمُّ التّطرّق للتّجاذب الحاصِل بين مختلف أشكال الترجمة ضمن علاقتها مع كيفية تصوُّر هدف ومسار التّعلُّم في المناهج البيداغوجية. حيث يُشير هنري ويداوسن إلى أنَّ "الغرض هو أن نُحدِّدَ نوع المعرفة اللغوية أو المهارات المُكوّنة لهذه اللغة التي يتعيَّن على المتعلّمين بلوغها عند الانتهاء من التكوين" (كما ورد في Laviosa، 2014، ص.4) كما أنّ قبول أو رفض الترجمة كتمرين يرمي إلى تعلُّم اللغة الأجنبية مُرتبطٌ أشدّ الارتباط بالطّريقة التي يتمُّ بها تصوُّر هذا المسار وهذا التّصور يتأثّر بالكيفية التي يتمُّ بها تحديد الهدف في إطار منهجية مُعيَّنة.

1-1-1 الطريقة النّحوية-الترجمية

تشتمل هذه الطريقة جميع المحاولات التي شهدتها فترة ما قبل القرن العشرين، مع أنَّ مُعظمها لم يُركِّز على نظريةٍ لغوية وسيكولوجية واضحة وثابتة، إلاّ أنّها أفضت عموماً إلى بعض النّتائج والخلاصات التي ظلّت قيمتها مقبولة إلى يومنا هذا.

بدأ العمل بهذه الطريقة مع نشر دليل تعليم اللغة الفرنسية ودليل تعليم اللغة الانجليزية اللذان ألّفهما على الترتيب كلٌّ من جوهان فلنتين مايدينغر Johann Valentin Meidinger عام 1783 وجوهان كريستيان فيك Johann Christian Fick عام 1793، وتمّ تطويرها في القرن التاسع عشر فأصبحت بذلك الطريقة السائدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الأوربية في الفترة الممتدّة بين 1840 إلى 1940.

تقوم هذه الطريقة على مجموعة من الخصائص الرئيسة:

1. **الغاية التعليمية:** كان الهدف الأساس من تعلّم اللغة الأجنبية هو قراءة أدبها الكلاسيكي أو الاستفادة من الانضباط الذهني والتطوّر الفكري المترتّب عن دراستها. وتحقَّق ذلك

عبر تحليل تفصيلي لقواعد اللغة، ثم توظيف هذا التحليل في ترجمة الجُمل والنصوص. ويُعدّ حضور اللغة الأولى مكوّناً جوهرياً، حيث تُستَخدم كمرجع دائم في عملية الاكتساب.

2. **المهارات المستهدفة:** انصبّ التركيز على مهارتي القراءة والكتابة، بينما تراجعت مكانة الاستماع والتعبير الشفهي.

3. **المفردات والتقنيات:** استُمدّت المفردات من النصوص المقررة للقراءة، وغالباً ما كانت تُحفظ عبر قوائم ثنائية اللغة أو باستخدام القاموس. وكان المدرّس يقدّم قواعد النحو مدعومة بالأمثلة، ثم يقترح تدريبات ترجمة لتثبيتها.

4. **وحدة التدريس:** اعتُبرت الجملة الوحدة الأساس في التَّعلم، ما ميّز هذه الطريقة عن سابقتها التي كانت تركّز على النصوص. وقد أتاح هذا التوجّه التعامل مع قواعد أبسط تناسب مستويات التعليم الثانوي.

5. **الدقة والصرامة:** شُدّد على الدّقة في الترجمة باعتبارها معياراً للنجاح، لاسيّما مع انتشار الامتحانات الكتابية الرسمية، حيث ارتبطت الدقة بقيمة معرفية وأخلاقية في آن واحد.

6. **التدريس الاستنتاجي للقواعد:** عُرضَت القواعد بشكل مباشر (من العام إلى الخاص)، ثُمّ مورست عبر التمارين التطبيقية. واعتمدت معظم نصوص الترجمة النحوية تسلسلاً منهجياً منظّماً في تقديم النقاط النحوية.

7. **مركزية اللغة الأم:** كانت لغة المتعلّم الأم الوسيلة الأساسية لشرح المفاهيم، وإجراء المقارنات، وضبط الفهم. ولم يكن مطلوباً من المتعلّم أكثر من إتقان قواعد النحو والرجوع إلى القاموس للشروع في الترجمة.

وظلّت هذه الطّريقة مُتَّبعةً في الحالات التي يكون فيها الهدف الرئيسي من دراسة اللغة الأجنبية هو فهم نصوصٍ أدبية، كما أنّها ظلّت صامدةً عبر الزمن وأثبتت أنّها قابلة للتّكيُّف مع مُستجدّات تعليم اللغات.

إلاّ أنّ هذه الطّريقة اعتمدت أساساً على اللغة المكتوبة وأهملت لغة الحديث الشفوي، كما أنّها فرضت على المتعلّم استخدامات قديمة لم يعُد أحد يُعيرها أيَّ اهتمام في لغته اليومية (نايف خرما وعلي حجاج،1988، ص22).

ونَتجَ عن ذلك إهمال الاستخدامات الحديثة التي تتطوّر وتتغيّر بشكلٍ متواصلٍ لاسيّما الجانب الصّوتي الذي يؤثّر تأثيراً بالغاً في المعاني التي يقصِدها المُتحدِّث، وكان التركيز مُنصبّاً على النّحو والصّرف بل أكثر من ذلك لم يكن روّاد هذه الطريقة يعيرون أهمّيةً للقواعد الأخرى التي يمكن أن تُساعد المُتعلّم على تركيب الجُمَل بشكلٍ سليمٍ وعلى التعبير عن المعاني التي يرمي إليها بأشكالٍ لغويةٍ مختلفة من ناحيةٍ أخرى. بل إنّ بعض القواعد الحديثة كانت إلى عهدٍ قريب تُركّز على الجملة البسيطة المؤلّفة من مبتدأ وخبر، أو فعلٍ وفاعلٍ ومفعولٍ به وإذا ما توسّعت فإنّها تشمُل الجملتين المعطوفتين أو الجملة الكبرى التي تضمُّ جملةً صغيرة واحدة (clause)، فإذا ما اضطرَّ المتعلّم إلى استخدام الجُمَل الطويلة المُعقّدة التي تشمُل جملاً معطوفةً وعدداً من الجُمل الصّغرى، وهو ما يحتاج إليه حالما تتّسع مداركه ويرغَب في التّعبير عن أفكارٍ مُعقّدة، وَجَدَ نفسه في مأزقٍ وبدأ بالارتجال لعدم وجود القواعد التي تُساعده على تركيب مثل تلك الجُمَل التي تزخَر بها اللغة المكتوبة بوجهٍ خاصٍّ (نايف خرما وعلي حجاج ، 1988،ص24).

وعليه فإنّ طريقة النحو والترجمة لم تُقدّم بالفعل تصوّراً شاملاً متكاملاً للغة التي تصفها بل ركّزت على جوانب معيّنة من اللغة لعلّها ليست أهمّ جوانبها وبالتالي كثيراً ما كانت قاصرة خصوصاً بسبب تجاهلها للجانب الصوتي والحديث الشفوي تجاهلاً تامّاً. وكانت تبدو على أنّها ترتكز على تجنُّب الأخطاء المُحتملة بدلاً من اهتمامها بالأسس العامّة للبنية السليمة

للّغة، أي أنّها كانت تهدف إلى أن تفرض على المتعلّم الأشكال الصّحيحة المُستقاة من لغة الكتابة وبالأخص لغة الأدب وهي بذلك ليست وصفاً واقعياً للّغة الفعلية.

1-1-2 مناهج ما قبل الإصلاح

في أواسط القرن التاسع عشر وضَع روّاد الإصلاح وهم جون جوزيف جاكوتو، كلود مارسيل، توماس براندرجاست وفرانسوا ڤوان، تقنيات فردية متناهية التّفصيل تختلف اختلافاً واضحاً عن طريقة النحو والترجمة وكانت أولاها طريقة جاكوتو التي اهتمّت بدراسة نصّ أدبيٍ باللغة الفرنسية جنباً إلى جنبٍ مع ترجمةٍ باللغة الفلمنكية وذلك بغرض تعليم اللغة الفرنسية لطلبةٍ ناطقين باللغة الفلمنكية ببلجيكا.

أما الطريقة العقلانية التي بلورها كلود مارسيل سنة 1853، فقد قامت على عشرين بديهية أساسية تنطلق من تمييزين محوريين، الأول بين "الانطباع (*Impression*) "و"التعبير " (*Expression*) إذ يُقصد بالانطباع العملية التي يَتلقّى فيها العقل الفكرة ويُدرك معناها قبل التعرف على العلامة اللغوية التي تمثلها، في حين يشير "التعبير" إلى العملية التي يُوظَّف فيها الرمز اللغوي من خلال إدراك دلالته وشكله الصوتي أو الكتابي في آنٍ واحد. وحسب هذه الطريقة فإنّ فهم المعنى ينبغي أن يكون سابقاً لمعرفة الشّكل، ومن ثمَّ ينبغي أن تأتي القراءة والاستماع قبل الكتابة والكلام. ويكون التمييز الثاني بين طريقتي التدريس "التحليلية" و"التركيبية" فالأولى استقرائية تُقدّم للمُتعلّمِ أمثلة لتفكيكها ومحاكاتها عبر التطبيق، أمّا الثانية فهي تُلفِتُ انتباه المُتعلّمِ إلى المبادئ والقواعد التي تُمكّنه من أن يُدرك، عن طريق الاستنتاج، كيف تشتغِلُ اللغة الأجنبية. والكيفية التي يتمُّ بها تنفيذ هذه التقنيات من الناحية البيداغوجية مرتبطة بميزات المتعلّمِ والعلاقة بين تمارين التَّعلُّم وأهداف التعليم، إذ سادَ الاعتقاد بأنّ التّركيز على التّحليل سيكون نافعاً للطّلبة الشُّبان إلى حدّ سنِّ الثانية عشر لأنّ هؤلاء يُفضّلون تكرار المُعلّمِ باستمرار لنفس العبارات الأجنبية التي يتمُّ تفسيرها من خلال النّظرات والنّبرات والإيماءات والأفعال على الترجمة التي قد تؤدّي إلى اللُّبس. أمّا بالنسبة للطّلبة الأكبر سنّاً فيجب استخلاص المعنى من الترجمة إلى اللغة الأم، ويجب أن يكون ذلك بشكلٍ حرفيٍ حتى

يتمَّ ربط اللّفظة الأجنبية باللفظة الأمّ بشكلٍ يجعل الطّالب كلّما التقى مُجدّداً بالأولى استحضر للتّوِ هذه الأخيرة ممّا سيُعجّلُ بفهم القراءة الذي تكون له الأولوية على المهارات اللغوية الأخرى وفقاً للأهداف المُسطّرة في خمسينيات ألف وثمانمائة.

أمّا نظام التّحكم الذي وَضَعه توماس براندرجاست في عام 1864، فقد جاء على إثر ملاحظته للكيفية التي يتعلَّم بها الأطفال لغتهم الأم، إذ تنبّه إلى أنّ الأطفال الصّغار يستخلصون المعنى من اللغة بفضل مؤشّراتٍ مُستمدَّةٍ من التّواصل غير الكلامي كالطريقة التي ينظر بها النّاس إليك، وحركاتهم وتعابير أوجههم.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ الأطفال يحفَظون في ذاكرتهم، عن طريق المحاكاة، مقاطع اللغة ويستعملونها عن قناعة وبسهولة حتى وإن لم يُدركوا لا معناها ولا مقاطعها النحوية. وفي المقابل، فإنَّ الأحاديث التي يتمُّ توليدها ذاتياً يشوبها التردُّد والتّشوه. هذه الاعتبارات أدّت ببراندرجاست إلى التّأكيد أنّ أنجَع طريقةٍ لتعلُّم لغةٍ أجنبية تتمثَّل في حفظ جمل نموذجية في الذّاكرة بدلَ إنتاجها من جديد. وتتضمّن "جُمَل التّحكّم"، كما اصطُلِح على تسميتها، عناصرَ اللغة الأكثر استعمالاً وكذلك أكبر عدد ممكن من قواعدها النحوية الأساسية. حيث قام أوّلاً بإعداد قائمةٍ من المفردات ذات أكبر نسبةٍ من التّكرار في اللغة الإنجليزية ثمَّ أنشأ جملاً تُمثِّلُ لتركيبية اللغة الإنجليزية وتُزوِّد المُتعلِّم بنموذجٍ يسمَح بتوليد نماذج متنوّعة انطلاقاً من البنية الأصلية.

يقوم نظام التّحكّم الذي ابتكره برنديرجاست على سبع مراحل مترابطة. تبدأ المرحلة الأولى بحفظ خمس أو ست جُمل نموذجية تتألف كلٌّ منها من نحو عشرين كلمة، يُلقيها المعلّم ويكرّرها المتعلّم حتى يحقق درجة من الطلاقة والنطق السليم. ويُدرَّس المعنى عبر الترجمة إلى اللغة الأم، غير أنّ القواعد النحوية لا تُشرح صراحةً، إذ يُفترض أنّ المتعلّم سيكتسبها بشكل تلقائي من خلال التكرار والاستخدام. أمّا المرحلة الثانية فتركّز على اللغة المكتوبة، في حين تهدف المرحلتان الثالثة والرابعة إلى توليد متغيرات عن الجمل النموذجية وإضافة أخرى جديدة. أما المراحل اللاحقة فتُعنى بتنمية المهارات الشفهية ومهارات القراءة. وفي هذا السياق،

استُخدمت الترجمة على نطاق واسع، ليس بغرض المقارنة بين النظامين اللغويين، بل لتمكين المتعلّم من الاعتياد على اللغة الأجنبية بفضل الترجمة السريعة لجُمل اللغة الثانية (ل2).

وعلى غرار نظام برنديرجاست، ابتكر فرانسوا غوين سنة 1880 ما عُرف بـ طريقة السلسلة "(Howatt, 2004 as cited in Laviosa,2014, p.7)، مستنداً إلى ملاحظاته المباشرة لاكتساب الأطفال للغتهم الأم. فقد لاحظ أثناء استماعِه لابن أخيه وهو يستعيد تجربة زيارة طاحونة الذرة في نورماندیا أنّ اللغة تُعيد بناء التجربة الإنسانية في شكل متسلسل، حيث يُفهَم الحدث أوّلاً، ثم يُعاد تنظيمه في سلسلة من الأفعال الجزئية المتعاقبة.

انطلاقاً من هذه الملاحظة، صاغ غوين تصوّراً يقوم على أنّ كل تجربة يمكن تحليلها إلى سلسلة من الأفعال، وأنّ تعليم اللغة ينبغي أن يتمّ من خلال تقديم المتعلمين لسلاسل من الجمل، يصف كلٌّ منها فعلاً محدّداً من الحدث الكلّي. فعلى سبيل المثال، صاغ وصفاً لحدث بسيط مثل "الخادمة تُقطِّع جذعاً من الخشب" في ست عشرة جملة متتابعة.

وكان يعتقد أنّ التكرار المنتظم لنفس الفاعلين والمفعولين ييسّر الحفظ والنطق السليم، ويُتيح للمتعلم تركيز انتباهه على الأفعال المختلفة، بما أنّ الفعل هو المكوّن المحوري والأكثر صعوبة في الجملة.

وعليه، اعتُمِد نظام غوين في تعليم اللغات بجنيف حيث أسَّسَ مدرسته الخاصّة وذاع صيته لمدّةٍ من الزّمن.

وعلى النّقيض من النّموذج السّائد، ركّزت الأساليب التي اعتمدها المُصلحون الأوائل على التعليم أحادي اللغة مقابل التّعليم ثنائي اللغة، والمعنى مقابل الشّكل، والمهارات الشّفهية مقابل المهارات الكتابية، وأخيراً التّعلُّم الاستقرائي مقابل التَّعلُّم الاستنتاجي. وكانوا بذلك روّاداً لحركة الإصلاح والتّوجّه الجديد في ميدان تعليم اللّغات الذي زعزَعَ أُسُسَ الطريقة النّحوية–الترجمية في حدّ ذاتها.

1-1-3 حركـة الإصـلاح

في عام 1882 شَهِدَ نشر المُؤلَّف الموسوم "Language teaching must start afresh !" بداية حركة الإصلاح التي أطلقتها مجموعة من علماء الصّوتيات من مختلف البلدان الأوربية، حيث أكّدت المبادئ التي دعا إليها المُصلِحون على أولوية مهارات التواصل الشفهية ومن ثمَّ أهمية الصوتيات في تكوين المُدرّس لأنّ الدّراية بكيفية إصدار الأصوات أمرٌ ضروري للوصول إلى دقّة النُّطق، كما دَعَت إلى استعمال نصوصٍ منسجمة ومفيدة وطبيعية تتضمّن أمثلةً عن النّقاط النّحوية التي نحن في حاجة إلى تعليمها وكذا إلى استعمال اللغة الأجنبية في القسم (Laviosa, 2014, p.8) .

ويتّفق المُصلحون في أنَّ التّمارين والتّرجمات إلى اللغة الأجنبية يجبُ استبدالها "بالإنشاء الحرّ باللغة الأجنبية حول مواضيع مأخوذة من النّصوص التي سبَقَ وأن تمّت دراستها"(Sweet, 1900, as cited in Laviosa,2014,p.8) . وبذلك، أُستُبعِدت التّرجمة إلى اللغة الأمّ من قِبل علماء النفس الترابطيين على غرار فيليكس فرانك الذي اقترح تدريس مفردات اللغة بواسطة الصّور لتمكين المُتعلّمين من عقد رابطٍ مباشر بين الكلمة والفكرة بشكلٍ يجعلهم يتحاشون العملية السيكولوجية المُعقّدة المتمثّلة في ربط المفردة الأجنبية أوّلاً مع مُكافئها في ل1، (مثال: Chapeau بالفرنسية= Hut بالألمانية) ثمَّ ربطها بعد ذلك بالمفهوم (أي: "Hat"). لقد ذهبَ هنري سويت، من جهته، إلى أنّ العملية السيكولوجية المعنية ليست حتماً بالصّعبة إذ أنّ المفردة Hut والفكرة"*hat*" مُتّصلتان بشكلٍ وثيقٍ على نحوٍ يجعل إحداهما تستحضِر الأخرى على الفور ودون أيّ عناءٍ. إضافةً إلى ذلك، يمكن أن تكون الصُّور، في بعض الحالات، "إمّا غير مناسبة أو غير مجدية، أو غير عملية تماماً، مثلما هو الحال عند معالجة الأفكار المُجرّدة". كما ذهب هنري سويت إلى رفض فكرة أنَّ الترجمة كانت السّبب في الرّبط غير الدّقيق بين اللغات، فاقترح أربع مراحلَ في استعمال التّرجمة:

> في المرحلة الأولى لا تُستعمَل التّرجمة إلاّ كوسيلة لنقل المعلومة إلى المتعلِّم: نُترجم الكلمات والجُمَل الأجنبية إلى لُغتنا لأنّ هذه الأخيرة هي بكلّ بساطة المُرشِد الأنسَب والأكثر فعالية إلى معانيها". وفي المرحلة الثانية يتمُّ تقليص العمَل بالترجمة إلى الحدّ الأدنى إذ يتمُّ الإلمام بالمعنى

أساساً من السياق، مع تقديم شروحات ظرفية باللغة الأجنبية بذاتها. وفي المرحلة الثالثة، يتمُّ وضع الاختلافات الموجودة بين اللغتين في المواجهة من خلال القيام بترجمة اصطلاحية حرّة. ويُمكِننا إضافة مرحلة رابعة حيث يكون فيها للطالب دراية تامّة ومنهجية بالعلاقات الموجودة بين لغته الخاصّة واللغة الأجنبية ممّا يجعله مُتمكِّناً من التّرجمة من هذه اللغة إلى تلك بكلِّ يُسرٍ ودقّةٍ (Sweet, 1900, cited in Laviosa,2014,p.9)"

في إطار تجربته التربوية في تدريس اللغة الإنجليزية، افتتح هيرمان كلينغارت دروسه الأولى بتدريب المتعلمين على مبادئ النطق، مستنداً إلى نظام التدوين الصوتي الذي وضعه هنري سويت، ومصحوباً بتمارين في الاستماع والممارسة الشفوية. وبعد مرحلة أولية امتدت لأسابيع، انتقل إلى العمل على النصوص، حيث اعتمد منهجية تحليلية تقوم على تخصيص أسبوع كامل لدراسة جملة مركّبة واحدة. وكان النقل الصوتي لكل جملة يُدوَّن على السبورة، فيقرؤها المدرّس بصوت مرتفع مرّتين، ثم يُعيد الطلبة قراءتها بشكل متكرّر إلى أن يبلغوا درجة من الدقّة والطلاقة في النطق. يلي ذلك نسخ الطلبة للنقل الصوتي، ثم قيام المدرّس بإضافة ترجمة بينسطرية يثبتها بين الكلمات بغرض توضيح المعنى وتيسير الفهم. وبعد تمكّن المتعلمين من الجملة بأكملها، يعمد المدرّس إلى استخلاص نقطة نحوية محددة لشرحها بعمق، مثل التمييز بين أداة التعريف وأداة التنكير في السياق الصوتي للكلمة التالية. ثم ينتقل بعد ذلك إلى الجملة الموالية، إلى أن يُستوعَب النصّ بكامله. وبذلك تتأسس المقاربة التعليمية عند كلينغارت على مبدأ الاستقراء في تدريس القواعد، وهو التصوّر الذي كان سويت قد دافع عنه ورأى فيه وسيلة أكثر نجاعة لترسيخ المعارف اللغوية.

وبعد الشّهر الأوّل تُدرّس للطلبة مهارات متنوّعة في التّواصل الشّفهي كطرح أسئلة حول النّص ومواضيع تخُصُّ تجاربهم اليومية أو كالمشاركة في حوار أو إعادة سرد قصّة. وفي السداسي الثاني تُمارَسُ نشاطات كتابية تتضمَّن النّقل، وكتابة الإجابات على أسئلة الفهم، وتمارين بسيطة حول إعادة السّرد. وقد أثمَرَ هذا الدّرس نتائج حسنة، إذ أظهر الطّلبة في نهاية العام معرفة جيّدة بقواعد النّحو بل اكتسبوا كذلك ثقةً في اللغة المنطوقة. وقد وصف كلٌّ من ريتشارد و روجرس أنّ "تجربة كلينغارت بيّنت بشكلٍ واضحٍ العلاقة الموجودة بين المنهج و

الطّريقة في تعليم اللغة، حيث يُقصَدُ "بالمنهج"، في هذا السياق، تلك المجموعة من المبادئ لتعليم اللغة غير المُلزِمة بل المفتوحة لتأويلات عدَّة بشأن كيفية تطبيقها، أمّا "الطّريقة" فهي مجموعة من الممارسات المعمول بها في القسم والمستمدة من المنهج ويتم تطبيقها بشكل متنوع في سياقات تعليمية مختلفة(Richard and Rogers 2001, cited in Laviosa, 2014)

وهكذا استطاع كلينغارت أن يُفسِّر بدقّة المبادئ البيداغوجية التي وضعها المُصلحون على أساس اللسانيات وعلم النّفس، وقام بتطبيقها بمعرفة ورؤية المعلم المُتمرِّس الذي يُركّز عنايته واهتمامه على القسم ويستجيب لاحتياجاته الخاصة بسرعة ومرونة.

1-1-4 الطّريقة المباشرة

طوّرها المُدرّسون المهاجرون إلى أمريكا ضمن ما سُمِّي "بالطّرق الطّبيعية لتعليم اللغات" التي تدعّمت بالأفكار البيداغوجية التي وضعها جوهان هاينريك بيستالوزي بسويسرا، وكانت أعمال هذا الأخير مُستلهمة من الفلسفة التربوية لجون جاك روسو في القرن الثامن عشر. وتفترض هذه الطّريقة في المُتعلِّم أن يُشبه إلى درجةٍ كبيرة الطّفل في اكتسابه للغته الأم. وارتكزت بيداغوجية بيستالوزي على مبدأ "الحياة تُعلِّمنا"، حيث يتمُّ تحفيز التّطور الطبيعي للأنشطة الحسّية في مرحلة الطفولة حتى يُلفَتَ انتباه الطّفل بطريقةٍ مثيرةٍ وجذّابة إلى الأغراض الحسّية للحياة اليومية وجعلها بذلك تربوية بأتمّ معنى الكلمة. واعتقد، زيادةً على ذلك، أنّ طريقة التّمرن على التجارب الحسية قد حفّزت تطوّر المهارات الخطابية وأنّ القدرة الخطابية يمكنها أن تربط التجربة الحسّية بالقدرة على التفكير. وعليه، فإنّ التّطور الطبيعي للغة يعني أوّلاً التجربة، ثمّ اللغة ثمّ التفكير.

وبعد سنوات، فتَح ماكسمليان بيرليتز أوّل مدارسه لتدريس اللغات بمدينة بروفيدونس بولاية رود آيلند حيث أسّسَ طريقة بيرليتز لتعليم اللغات المعروفة أيضاً بـ"الطريقة المباشرة" التي صُمِّمت أصلاً لتعليم اللغتين الألمانية والفرنسية للناطقين باللغة الإنجليزية. وكانت تهدف إلى تزويد المُبتدئين بمهارات المحادثة اليومية على غرار الطريقة الطّبيعية. وكان دليل الدّروس الذي حرّره بيرليتز يتضمّن تعليمات واضحة للمدرّسين وهي:

- الترجمة محظورة أيّا كانت الظّروف؛
- التركيز الكبير على العمل الشفهي؛
- تفادي شرح الجانب النّحوي إلى غاية الانتهاء من الدّرس؛
- استعمال تقنيات السؤال والجواب بأقصى قدر ممكن.

لقد استبعد برليتز قطعياً الترجمة لثلاثة أسباب هي:

- الترجمة تُهدِر وقتاً ثميناً لتعلُّم اللغات عوض تكريسه كلّيةً للغة الأجنبية.
- الترجمة تُسبِّبُ تداخل اللغة الأم مع اللغة الأجنبية.
- كلُّ لغةٍ تملك مميّزاتها الخاصة، ولا تستطيع الترجمة نقلَها.

إلاّ أنّ غياب القدرة على القراءة والفهم حال دون ازدهار طريقة برليتز، كما أنّها أصبحت غير ملائمة في عديد البلدان الأوربية لأنّها تتطلّب مُدرّسين ناطقين أصلاً باللغة الأجنبية المُدرَّسة وتمنع استعمال اللغة الأم التي كانت تُعدُّ أداةً ضرورية للفهم في هذه البلدان.

1-1-5 الطّريقة الشفهية

في بداية العشرينيات، وفّق هارولد إ. بالمر Harold E. Palmer بين مبادئ الطريقة المباشرة والأسس الناشئة لعلم اللسانيات التطبيقية في سياق حركة الإصلاح، ليؤسّس بذلك الطريقة الشفهية لتدريس اللغات الأجنبية في بريطانيا. وقد بُني هذا التصور على ثلاث مراحل رئيسة:

- **المرحلة الأولى التمهيدية**، التي تستغرق فصلاً دراسياً كاملاً، وتهدف إلى تزويد المتعلمين برصيد صلب في مخارج الحروف والنطق السليم.
- **المرحلة الثانية**، وتقوم على حفظٍ دقيقٍ لنماذج خطابية أولية، يتم استيعابها من خلال التمارين الشفوية والتدريبات القائمة على التفاعل بنمط السؤال– الجواب. ثم يُطلب من المتعلمين، اعتماداً على تلك النماذج، الاشتقاق وإنتاج أمثلة جديدة تحاكي البنية نفسها.

- **المرحلة الثالثة المتقدمة**، حيث يُركَّز على مهارات القراءة والتعبير الكتابي والمحادثة، مع إدماج النصوص الأدبية. وفي هذه المرحلة يُنتظر من الطلبة أن ينتقلوا تدريجياً من التدوين الصوتي إلى الكتابة بالحروف.

وقد اتسمت الطريقة الشفهية بميزة أساسية، وهي استبعاد تدريس قواعد النحو بلغة المتعلمين الأم، والاعتماد عوضاً عن ذلك على ما سماه بالمر "تكوين العادات"، أي اكتساب القواعد عبر الممارسة الدقيقة والانضباط والتركيز. ورغم أنّ هذه المنهجية لم تُقصِ الترجمة، فإنها جعلت من الاستعمال المستمر للغة الأجنبية وسيطاً للتعليم ومحوراً رئيساً.

سعى بالمر أيضاً إلى تطوير تصنيف منهجي للبنية النحوية من حيث الشكل والوظيفة، ثم وسّع اهتمامه من الجملة المنطوقة إلى المقاربة النصية، باعتبار النصوص المتماسكة مادة مناسبة لتنمية المهارات الشفوية عبر أنشطة مثل ممارسة النطق، أسئلة الفهم، وإعادة الرواية. وقد ساهمت أبحاثه التطبيقية في ميدان المفردات، خصوصاً عمله على الكلمات عالية التردد، في إرساء معايير علمية لاختيار مفردات التدريس. وأثمر ذلك عن إعداد قائمة تضمّنت 3000 كلمة تمثل نحو 95% من الاستعمال الجاري للنصوص، وعن نشره سنة 1932، بالتعاون مع ألبيرت س. هورنباي، قائمة معيارية من 600 كلمة، استُخدمت لاحقاً في صياغة التقرير المؤقت حول اختيار مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية(1936) ، الذي شارك في إعداده كلٌّ من مايكل ب. ويست ولورنس و. فوسيت، بالاستعانة بخبرة عالم النفس السلوكي إدوارد إل. ثورندايك .وكان الهدف من هذا المشروع هو تأسيس قوائم مفردات معيارية تُبنى عليها المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وهكذا، أسهمت أعمال بالمر المتميزة في وضع اللبنات الأولى لما سيُعرف لاحقاً بـ المنهج البريطاني في تدريس الإنجليزية كلغة أجنبية (TEFL) .(Laviosa,2014 ,p.13)

ومع ذلك، فإنّ الطريقة الشفهية لم تخلُ من نقائص موضوعية؛ فقد أُخذ عليها أنّها ركزت بشكل مفرط على الجانب الشفوي على حساب الكفاءة الكتابية، وأهملت في مراحلها الأولى التدرّب المنهجي على القواعد، مما جعل تحصيل بعض البنى النحوية أكثر بطئاً

وصعوبة. كما أنّ الاعتماد المفرط على الحفظ والتكرار قد لا يُلائم جميع أنماط المتعلمين، خصوصاً أولئك الذين يحتاجون إلى تفسير صريح للبنية القاعدية. فضلاً عن ذلك، فإنّ حصر المفردات في قوائم معيارية عالية التكرار قد يُقيد تنمية الكفاءة المعجمية في المراحل المتقدمة. ولهذا السبب، اعتُبرت الطريقة الشفهية خطوة أساسية في تطور مناهج تعليم اللغات، لكنها لم تمثل حلاً شاملاً لجميع التحديات البيداغوجية.

1-1-6 تعليم اللغة بالمواقف

ظهر منهج تعليم اللغة بالمواقف (Situational Language Teaching) في أوائل الخمسينيات على يد ألبيرت س. هورنباي Albert S. Hornby، الذي سعى إلى تطوير وتقنين المبادئ الأساسية للطريقة الشفوية (Palmer's Oral Method). فقد قدَّم إطاراً منهجياً يوازن بين المعنى والشّكل في تدريس النماذج النحوية للغة الإنجليزية، وأُطلق على هذا الإطار تسمية "طريقة تعليم اللغات بالمواقف".

ينطلق هذا المنهج من فرضية رئيسة مفادها أن الفهم اللغوي لا يتحقق إلا إذا ارتبطت النماذج النحوية بسياقات استعمال حيّة وواقعية. وبناءً على ذلك، اعتبر هورنباي أن أكثر السُّبل فاعلية لتعليم البنية النحوية هي تقديمها ضمن مواقف تواصلية بسيطة، يمكن تمثيلها داخل القسم من قِبَل المعلّم والمتعلمين، أو توضيحها عبر الوسائط البيداغوجية المتنوعة: الصور، الأدوات التعليمية، الرسوم البيانية، البطاقات والملصقات.

وقد انعكس هذا المبدأ بشكل مباشر على طرائق تنظيم المحتوى التعليمي في الصف وعلى تصميم المقرّرات الدراسية التي تبنّت هذه المنهجية، حيث اعتمدت عرضاً متدرجاً للنماذج النحوية ضمن إطار قابل للتكرار. فعلى سبيل المثال، يُدرَّس المضارع المستمر والحاضر التام البسيط قبل الحاضر البسيط والماضي البسيط، بحكم أنّ الأوّلين يمكن تمثيلهما بسهولة في مواقف عملية، بينما يُؤجَّل تدريس الأزمنة الأخرى إلى مرحلة لاحقة يُعتمد فيها على القراءة وفهم النصوص.

ويقوم هذا النهج على مجموعة من المبادئ الأساسية التي أرساها هورنباي، أهمها:

1. تدريس المهارات الأربع بشكل متكامل، مع إعطاء الأولوية للمهارات الشفوية.
2. بناء الدروس وفق برنامج تدريجي قائم على النماذج البنيوية.
3. اختيار المفردات بعناية وربطها دوماً بالنماذج النحوية الجديدة ضمن نصوص مكتوبة متكاملة.
4. إيضاح المعنى عبر خطوات مبسّطة أو من خلال السياق اللغوي المباشر.
5. تجنّب الوقوع في الخطأ بفضل التكرار والممارسة المنظمة.

وتمثّل هذه الطريقة، كما لاحظت لافيوزا، امتداداً لتصورات هنري سويت حول المنهجية العقلانية الثنائية اللغة، حيث لم يُقصِ هورنباي الترجمة إقصاءً تاماً على غرار دعاة الطريقة المباشرة مثل بيرلتز، بل حاول توظيفها بصورة عقلانية مكمّلة للتمثيل السياقي. وقد حظي هذا الاتجاه باهتمام واسع في ستينيات القرن الماضي، حيث استندت إليه الطريقة السمعية البصرية في بداياتها، وتبنّاه مشروع "Nuffield Foreign Languages Teaching Materials Project" (1963) في بريطانيا، الذي نتج عنه سلسلة مقررات موجهة للمرحلة الابتدائية أبرزها "En avant" لتدريس اللغة الفرنسية.

لكن رغم أن الطريقة حاولت الجمع بين المعنى والشكل، إلا أنها ركّزت في النهاية بشكل أساسي على النماذج النحوية (grammatical patterns) وتدرّجها البنيوي أكثر من التركيز على الاستعمال التواصلي الحقيقي للّغة. وهذا ما جعلها تبدو قريبة من المنهج البنيوي (structural approach) أكثر من كونها منهجاً تواصلياً.

كما يبدو أنّها لا تُعِدّ المتعلم لاستخدام اللغة في مواقف حياتية معقّدة بقدر ما تدرّبه على التعرّف على النماذج واستعمالها في سياقات بسيطة مُصطنعة. وعليه، لم تُطوِّر الكفاءة التواصلية (Communicative Competence) التي أصبحت لاحقاً محور المنهج التواصلي (Communicative Approach) في السبعينيات.

1-1-7 تعليم اللغة البنيوي

تمثّل المقاربة بالمواقف (Situational Approach) الذي طوّره *هورنباي* النسخة البريطانية من تعليم اللغة البنيوي، وهي طريقة نشأت في الولايات المتحدة إبّان الحرب العالمية الثانية، وحظيت بدعم مؤسّساتي واسع خلال أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين. وترجع أُسسها النظرية إلى *ليونارد بلومفيلد*، رائد اللسانيات الوصفية، و*تشارلز س. فرايز*، المتخصّص في اللسانيات التطبيقية، وكلاهما منتمٍ إلى مدرسة اللسانيات البنيوية الأمريكية التي سعت إلى توصيف البُنى الشكلية للّغة استنادًا إلى الملاحظة التجريبية.

في هذا السياق، نشر بلومفيلد سنة 1942 كتابه الدليل العملي لدراسة اللغات الأجنبية، حيث قدّم فيه تقنيات جمع وتسجيل اللغات الهندية–الأمريكية بالاعتماد على المخبرين الأصليين، كما تضمّن توجيهات عامّة لتعلّم اللغات. وقد أصبح هذا الكتاب مرجعًا أساسياً في برنامج التدريب المتخصّص للجيش(ASTP) ، الذي أُنشئ في ديسمبر 1942 لتعليم أكثر من ثلاثين لغة لضباط أمريكيين مختارين، واستمرّ بين أفريل 1943 وفبراير 1944. واعتمد البرنامج ما عُرف لاحقًا بـ"طريقة الجيش"، التي انتشرت في الجامعات الأمريكية عبر دورات مكثّفة هدفها الرئيس إكساب المتعلّمين الكفاءة الشفوية في اللغة الهدف.

توزّعت مهام التدريس في هذا البرنامج بين متخصّص لساني يقدّم الوصف الصوتي والصرفي والتركيبي للغة ويُعدّ المواد البيداغوجية، ومرشد لغوي محلّي يتكفّل بتدريب الطلبة على المهارات الشفوية من خلال الحفظ والتقليد، واعتماد تقنيات السؤال–الجواب. ولم يكن يُسمح لهذا المرشد باستخدام الإنجليزية، بل تُفَسَّر التراكيب عبر طالب يُسمّى "قائد المجموعة" يتولّى قراءة الترجمات الإنجليزية. وفي حال غياب المرشد الناطق باللغة الأم، كانت تُستخدم تسجيلات صوتية مكثّفة. كما شمل البرنامج جانبًا أنثروبولوجيًا يُعرف بـ"دراسة المنطقة"، يُعنى بتعريف المتدرّبين بالثقافة المرتبطة باللغة الهدف.

وقد أثمر المشروع سلسلة من الكتيّبات للتعلّم الذاتي في 22 لغة، عُرفت باسم سلسلة اللغات المنطوقة، مثل كتاب *الإسبانية المنطوقة* الذي قُسِّم إلى خمسة أجزاء (ست وحدات في

كل جزء) تنتقل من مواقف الحياة اليومية إلى موضوعات أوسع كالحكومة والجيش والصناعة والثقافة. وتنوّعت الأنشطة التعليمية فيه بين تمارين التحويل، والترجمة الشفوية، والتدريب السمعي المرفق بترجمات فورية، إضافة إلى الحوار التفاعلي ولعب الأدوار، مع قوائم مفردات في نهاية كل وحدة.

وبالتوازي مع ذلك، كان *تشارلز فرايز* يعمل في معهد اللغة الإنجليزية (ELI) بجامعة ميتشيغان (تأسس سنة 1941) على تطوير ما عُرف بـ المنهج الشفوي الميتشيغاني. وما ميّز هذا المنهج هو اعتماد التحليل التقابلي في إعداد المواد التعليمية، إذ كان التركيز على مقارنة البنى اللغوية للّغة الهدف باللغة الأم للمتعلّم بغرض التنبؤ بالصعوبات وتيسير التعلّم. ويؤكد فرايز في هذا الصدد:

"إن أنجع المواد التعليمية هي تلك التي تقوم على وصف علمي دقيق للّغة المراد تعلّمها، مع مقارنتها بعناية باللغة الأم للدارس"(Fries, 1945, as cited in Laviosa, 2014, p.16).

لقد كان الهدف الأساس من المنهج الشفهي يتمثل في تكوين «مجموعة من العادات» تُمكِّن المتعلِّم من إنتاج الكلام وفهمه في اللغة الهدف. ولتحقيق هذا الغرض في إطار زمني معقول، وضع تشارلز فرايز دروساً لغوية مكثفة موجَّهة للمتعلمين البالغين، ارتكزت على تمارين تتضمّن رصيداً معجميًا كافيًا، بما يسمح للنظامين الصوتي والبنيوي بالعمل بطريقة تضمن تكوين عادات تلقائية غير واعية.

كما أشار فرايز إلى أنّ الاختلافات الجوهرية بين اللغات تبرز بوضوح على مستوى المعجم، مؤكداً أنّ «التعامل مع الكلمات الجديدة عبر قاموس ثنائي اللغة يسعى إلى إيجاد مقابلات مرادفة بين لغتين، أمرٌ شاق وقد يكون قليل الجدوى. وفي الواقع، نادراً ما يمكن لكلمتين في لغتين مختلفتين، باستثناء المصطلحات التقنية الخالصة، أن تغطيا بدقة نفس المجال الدلالي"(Fries, 1945, as cited in Laviosa, 2014, p.17) .

إضافة إلى ذلك، ابتكر فرايز ما أسماه نحو "ملء الخانات"(slot-filler grammar) ، حيث تُوصَف الجمل الإنجليزية باعتبارها "نماذج" أساسية تتألف من خانات قابلة للملء بأربع

"فئات شكلية" (الأسماء، الأفعال، الصفات، الظروف)، إلى جانب خمس عشرة "كلمة وظيفية". وقد أوضح فرايز أنّ هذه "الكلمات الوظيفية"، على الرغم من أنّ بعضها يحمل محتوى دلالياً، فإنها تؤدي بالأساس وظيفة ربط بين البنى النحوية، وتشمل الأفعال المساعدة، وحروف الجر، وأدوات العطف، وأدوات الاستفهام، فضلاً عن مجموعة من ألفاظ الدلالة على الدرجة والتعميم وأدوات التعريف والتنكير (Fries, 1945, as cited in Laviosa,2014,p.17)

ويُزوِّد هذا التصوّر المُعلمَ بنموذج يساعده على بناء تنويعات تركيبية انطلاقاً من النماذج الأساسية، وذلك عبر إدخال متمّمات مختلفة في الخانات المخصّصة لها. ويُولي فرايز أهمية قصوى للممارسة والتكرار في تكوين "مجموعة جديدة من العادات" التي تُشكّل جوهر تعلّم اللغة الأجنبية (Fries, 1948, as cited in Laviosa,2014,p.17) بل ويؤكد قائلاً: "يمكن إبراز النماذج البنيوية ووصفها، لكن دراسة هذه النماذج على نحو يجعلها مسألة واعية لا ينبغي أن يحل أبداً محل الممارسة المستمرة والتكرار الدقيق للجمل ذاتها" (Fries, 1948 as cited in Laviosa, 2014,p.17)

وانطلاقاً من افتراض أنّ الفروق البنيوية بين اللغة الأم (ل1) واللغة الهدف (ل2) تمثل المصدر الرئيس لصعوبات التعلّم، دعا فرايز إلى توظيف التحليل التقابلي كأداة لتنظيم المحتوى التعليمي. وبناء على ذلك، رأى أنّ المعلمين لا بد أن يمتلكوا معرفة وافية باللغة الأم لطلابهم، ليس بغرض استخدامها في القسم، وإنما لفهم طبيعة الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين بدقة.

إن هذا الطرح يكشف عن معارضة فرايز لاستعمال لغة المتعلمين الأم في القسم، انسجاماً مع فهم صارم لمبدأ تكوين العادات في اكتساب اللغة الثانية. كما يتضمّن إشارة ضمنية، أوضَحها لاحقاً روبرت لادو (1981/1957)، إلى أنّ التباينات بين اللغات تُعَدُّ المصدر الأساس للصعوبات التعليمية الناجمة عن ظاهرة نقل اللغة. ويقول لادو في هذا السياق: "يميل الأفراد إلى نقل الأشكال والمعاني، وكذلك توزيعها كما هو قائم في لغتهم وثقافتهم الأم، إلى اللغة والثقافة الهدف، وذلك في شكل إنتاجي عند محاولة التحدث والتفاعل، وفي شكل استقبالي عند محاولة الفهم والاستيعاب كما يمارسها الناطقون الأصليون" (Lado, 1957, as cited in Laviosa,2014,p.18)وقد شكّل هذا التصور أساس فرضية التحليل التقابلي

التي تفترض إمكانية التنبؤ بمَواطن الصعوبة في تعلّم اللغة انطلاقاً من المقارنة بين النظامين اللغويين. وقد أفضت أعمال لادو إلى تراكم هائل من الدراسات التي انشغلت بالكشف عن مصادر الأخطاء التعليمية وصعوبات التعلّم، قصد بناء أدوات بيداغوجية أكثر فعالية. وقد ساهمت هذه الأعمال بشكل بارز في توسيع فهم ظاهرة نقل اللغة داخل عملية التعلّم، كما مهّدت السبيل لظهور مفهوم "اللغة البينية" (interlanguage) الذي طرحه لاري سيلنكر، والذي يرى أن المتعلِّمين يطوّرون نظاماً لغوياً وسيطاً، يتميز بخصوصيته، ويولد أشكالاً لغوية هجينة ذات طابع مرحلي.

1-1-8 الطريقة السمعية الشفهية

بعد إطلاق أوّل قمر صناعي روسي في الرابع أكتوبر 1957، شعرت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية بالحاجة الماسّة لتوسيع تعليم اللغات الأجنبية، إذ وقّعَ الرئيس إيزنهاور، عاماً بعد ذلك، قانون التعليم في الدّفاع الوطني الذي تمَّ بموجبه تخصيص أموالٍ لتنظيم المحاضرات ودراسة اللغات الحديثة وتحليلها وتطوير الوسائل البيداغوجية وتدريب المعلمين في المعاهد الصيفية التي أُنشِئت لتحسين المهارات اللغوية، ومعرفة الطرائق المعاصرة. واستناداً إلى المنهج البنيوي ونظرية التّعلم السلوكي، طَوَّر علماء اللغة التطبيقي منهجية مناسبة لتدريس اللغة في المدارس والجامعات الأمريكية، حيث كان الهدف هو تمكين المُتعلّمين من استعمال "اللغة الجديدة كما يستعملها ناطقوها الأصليون"(Brooks, 1964 in Laviosa,2014,p18).

أقرَّت هذه الطريقة الجديدة "بأهمية اللغة كوسيلة للتواصل" و"ركّزت على أهمية الجوانب السمعية الشفهية لتعلم اللغة"، أي "الأنشطة السمعية الكلامية". فأصبحت تُنتَهَجُ على نطاق واسع ليس فقط في التعليم الثانوي والعالي، بل وكذلك في برامج تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية التي تم إنشاؤها عبر أنحاء الولايات المتحدة في خمسينيات القرن الماضي. وكان هذا المذهب السمعي الشّفوي أساساً لتأليف العديد من الكتب الدراسية مثل سلسلة لادو للإنجليزية (Lado English Series) في عام 1977 و الإنجليزية 900 (خدمات اللغة الإنجليزية 1964) English 900 (English Language Services 1964)

ومن بين أهمّ مبادئ هذه الطّريقة:

• أولا وقبل كل شيء، تعلم اللغة الأجنبية هو عملية آلية. حيث يعمل حفظ وتكرار المحادثات أو أنماط التدريب الأخرى على تقليل مخاطر ارتكاب الخطأ وعلى زيادة الفرص لتقديم إجابة صحيحة تؤدي إلى تعزيز العادات السّليمة.

• ثانيًا، يمكن تعلُّم اللغة الأجنبية وتعليمها بأكثر فعالية إذا تم تقديمها في شكلها المنطوق قبل أن يراها المتعلّمون في شكلها المكتوب. إذ أنَّ "التدريب السمعي الشفوي ضروري لتوفير ركيزةٍ لتنمية المهارات اللغوية الأخرى "(Richards, J.C. y T.S. Rodgers 1987)

• ثالثًا: يجب تعلُّم وتعليم دلالة كلمات وجمل لغةٍ ثانيةٍ في سياقٍ لغويٍ وثقافيٍ. "وبالتالي فإن تدريس لغة ما ينطوي على تدريس جوانب من النظام الثقافي للأشخاص الناطقين بها"(Rivers, W M. 1964)

كانت نظرية اللغة التي قامت عليها الطريقة السمعية الشّفهية هي نفسها التي اعتمدها المنهج البنيوي الأمريكي، بينما تستند مبادئها في تعلم اللغة بشكل أساسي على نموذج السلوك البشري الذي وَضَعه ب.ف.سكينر B.F Skinner الذي يتكون من ثلاثة عناصر يمكن ملاحظتها: الاستجابات والتعزيز والبيئة. يمكن الحصول على الاستجابات عن طريق الإثارة كما يُمكن أن تَصدُرَ بحرية دون تطبيق إثارةٍ واضحة. يكون النوعان الرئيسيان من التعزيز إيجابيان، بمعنى أن التعزيز يحدث بالحصول على شيء ما (مثل الطعام)، وسلبيان، وهو ما يشير إلى شيء يتعزَّزُ بحكم توقّفه (على سبيل المثال، ضوضاء عالية). يؤدي كلا النّوعين من التعزيز الإيجابي والسلبي إلى زيادة في وتيرة تنفيذ سلوك معيَّن، بينما لا يؤدي أيُّ تعزيز إلى انقراضه. يتم تشكيل السُّلوك والحفاظ عليه من خلال التكييف الفعّال، الذي يتضمن تعلم كيفية تقديم استجابة تم تعزيزها بشكل إيجابي بمكافأة (Roth, 1990, in Laviosa, 2014, p. 19).

تبنَّت الطريقة السمعية الشفهية تعريف سكينر العام للسلوك الكلامي، على أنّه سلوك مُعزَّز بوساطة الأشخاص الآخرين "(1957: 14) وللتّعليم" على أنه "التغيير ...الذي يحصُل في سلوك المستمعين "(Skinner, 1957, in Laviosa, 2014, p.19).

"يتوصّل الطالب إلى إصدار أنواع معينة من الاستجابات، الشفهية وغير الشفهية بسبب المحفزات الشفهية التي تحدث في ظل ظروف معينة. تعمل المحاضرات والعروض التوضيحية والنصوص والتجارب على زيادة الرّصيد غير الشفهي للمستمع أو المراقب من خلال عمليات من هذا النوع. في عالم القصة، يكون التأثير حصريًا، عبارة عن تغييرٍ في السلوك الشفهي للطالب، وهو يحمل الكثير من هذا التغيير في سلوكه كمتحدث في شكل متواليات كلامية. وفي العلوم التطبيقية، قد يكون التأثير الأكثر أهمية هو إنشاء أنماط غير شفهية للاستجابة." (Skinner, 1957, in Laviosa, 2014, p.19)

والأهمُّ أن مؤيّدي هذه الطريقة الجديدة طرحوا المبادئ التالية لتعلُّم اللغة:

1. اللغة الأجنبية تُماثِل أيّ نوع آخر من التعلُّم ويُمكن تفسيرها بنفس القوانين والمبادئ.
2. التعلُّم كلُّه هو نتيجة خبرة ويتجلى في التغيرات في السلوك.
3. ينطوي تعلُّم لغة أولى وتعلُّم لغة أجنبية كليهما على تطوير ردود الفعل السلوكية السليمة. ومع ذلك، يتم تحقيق الأول بسهولة نسبية، في حين أن الأخير هو إنجاز خاص يتطلب إنشاء ظروف مُثلى في القسم تُحاكي اكتساب اللغة الأولى قدر الإمكان.
4. تعلم اللغات الأجنبية عمليةٌ آلية لتكوين العادات.
5. يتم تعلُّم اللغة عن طريق القياس بدلاً من التحليل.
6. الأخطاء هي نتيجة تدخُّل اللغة الأولى (ل1) وينبغي تجنبها أو تصحيحها في حالة حدوثها.(Ellis, 1990, in Laviosa, 2014, p.20)

أُستُعمِلَت نظرية التعلّم السمعية الشفهية كقاعدة لمجموعة من المبادئ الأساسية لتدريس اللغة.

حيث أكّد ريتشاردز وروجرز:

الهدف الرئيسي من تعلم اللغات الأجنبية هو الكفاءة الشفوية، إذ تُشكِّل الحوارات والتمارين أساس التطبيقات في القسم في المراحل الأولى ليتمَّ لاحقًا إدراج القراءة والكتابة في

البرنامج. وكبداية، تقتصر الكتابة في نقل الجُمل التي تمَّت التّطبيقات عليها. وبعد ذلك، يكتب الطُّلاب أشكالًا مختلفة من أنماط القواعد النّحوية أو يكتبون مقالات قصيرة باستخدام أسئلة تأطيرية. وتُستخدم الحوارات للحفظ للتِّكرار والحفظ من أجل بلوغ درجة سليمة من النطق والنّبر والإيقاع والتّنغيم. وبعدما يتمُّ حِفظ حوارٍ، يتم انتقاء الأنماط النحوية الموجودة في الحوار من قِبل المُدرّس وممارستها في أنواع مختلفة من التمارين التطبيقية التي يكرر فيها الطلاب عبارةً ما بصوت عالٍ بمجرد سماعها (يقرأها المدرس أو المسجل الصوتي في مُختبر اللغة) (Richards and Rogers, 2001, in Laviosa, 2014, p.20)

وبأكثر دقّة، أدرج نيلسون بروكس اثني عشر نوعًا من التمارين التطبيقية: التكرار، والإعراب، والاستبدال، وإعادة المعالجة، والإكمال، والإبدال، والتمديد، والإدغام، والتحويل، والإدماج، والجواب، والتصحيح. فيما يتعلق بدور ل1 الخاصّة بالمتعلّمين والترجمة في الإجراءات التي يجب على المعلم تبنّيها، أوصى بروكس "بإخضاع اللغة الأم للغة الثانية بجعل اللغة الإنجليزية غير فاعلة في الوقت الذي يتمُّ فيه تعلُّم اللغة الجديدة " (Brooks, 1964, in Laviosa, 2014, p.20). وتم قبول ممارسة الترجمة" فقط كتمرين أدبي على مستوى متقدِّم ""(Brooks, 1964, in Laviosa, 2014, p.20). وانطلاقاً من مبدأ أنّه "لا توجد ترجمة جديرة بهذا الاسم طالما أنها تحمل أدنى أثر للغة التي تصدر منها" (Brooks, 1964, in Laviosa, 2014, p.20) ، ذَهَب بروكس إلى القول أنه لا يجب تدريب الطلاب على هذه المهارة المفيدة إلاّ عندما يبلغون مستوىً مُتقدِّماً بدرجة كافية، على النّحو التالي: تتم قراءة الفقرة وإعادة قراءتها عدة مرَّات حتى يتم استيعاب معناها كاملاً ويتم الاحتفاظ به بوضوح في الذّهن، ثمَّ توضعُ الفقرة جانباً وتُكتب باللغة الأخرى، وبمجرد الانتهاء من ذلك، يمكن إجراء مقارنة للتوضيح أو إضافة بعض الجزئيات. 256"(Brooks, 1964, in Laviosa, 2014, p.20)

يتفق موقف بروكس مع موقف لادو، الذي قال إنّه " لا يمكن بلوغ التَّرجمة ما لم نصل درجة إتقان اللغة. لذلك ينبغي تدريس اللغة أولاً، ومن ثم يمكننا تعليم الترجمة كمهارة منفصلة". علاوة على ذلك، أوصى بروكس بالترجمة الحرفية في اللغة الأولى لتكون كوسيلة لمقارنة لغة بأخرى فقط "من حيث مفرداتها، عنصر بعنصر" كما هو الحال في القواميس ثنائية

اللغة "(Brooks, 1964, in Laviosa, 2014, p.21) . في حين أن الترجمة الحرفية لرسالة أو بيان أو سلسلة من الأحاديث قد تكون ذات نتائج غير موفّقة.

ومع نهاية الستينيات، تم اعتبار المنهج السّمعي الشفهي منهجية غير كافية في ضوء التركيز الجديد الذي تم وضعه على الإمكانات الوظيفية والتواصلية للغة. ومع ذلك، فإن موقفه من الترجمة كوسيلة لتسهيل الفهم ظل دون منازع، كما سيتم مناقشته أدناه.

1-1-9 الطريقة التواصلية

تُعدّ الطريقة التواصلية من أبرز الطرائق الحديثة التي غيّرت وجه تعليم اللغات الأجنبية منذ سبعينيات القرن العشرين. فهي تمثل نقلة نوعية في أهداف تعليم اللغة، حيث انتقل التركيز من الاكتفاء بتطوير الكفاءة اللغوية الشكلية – (linguistic competence) أي معرفة القواعد والتراكيب – إلى تنمية الكفاءة التواصلية (communicative competence) التي تعني قدرة المتعلّم على استخدام اللغة استخدامًا فعّالًا ومناسبًا في مواقف تواصلية حقيقية.

لقد جاءت هذه الطريقة نتيجة تضافر عوامل نظرية وتربوية متعدّدة. فمن الناحية النظرية، أسهمت اللسانيات التوليدية التحويلية عند تشومسكي (Chomsky, 1965) في إحداث تمييز أساسي بين "الكفاءة" و"الأداء"، وهو ما دفع الباحثين إلى إعادة التفكير في أهداف تعليم اللغة. غير أن تركيز تشومسكي ظل منصبًّا على الكفاءة اللغوية، أي المعرفة الضمنية بالقواعد. وهنا جاء إسهام عالم الاجتماع اللغوي دِل هايمز (Hymes, 1972) الذي أدخل مفهوم الكفاءة التواصلية باعتبارها قدرة المتعلّم على استعمال اللغة بشكل ملائم للسياق الاجتماعي والثقافي، بحيث يشمل الاستعمال الفعلي للغة مع مراعاة الوظائف، والمقاصد، والأدوار الاجتماعية. هذا التطور النظري كان الأساس الذي استندت إليه الطريقة التواصلية.

إلى جانب ذلك، جاءت هذه الطريقة استجابةً لقصور الطرائق السابقة – خاصة البنيوية والسمعية–الشفهية – التي ركزت على التدرّب الآلي في مختبرات اللغة، وأهملت الاستخدام الطبيعي والوظيفي للغة. وقد بيّن Widdowson (1978) أنّ المتعلّم الذي يكتفي بإتقان التراكيب

قد يجد نفسه عاجزًا عن التواصل الفعلي في مواقف الحياة اليومية، وهو ما دفع إلى ضرورة إعادة النظر في أهداف المناهج.

المبادئ الأساسية

يمكن تلخيص الأسس النظرية والتطبيقية للطريقة التواصلية فيما يلي:

1. **الكفاءة التواصلية غاية التعليم** :الهدف هو إعداد المتعلم ليستطيع التعبير عن المعنى وفهمه في مواقف اجتماعية متنوّعة، وليس مجرد إنتاج جمل صحيحة نحويًا.
2. **المعنى قبل الشكل** :التركيز في الممارسات التدريسية على تبادل المعاني والمضامين، مع تركيز ثانوي على الدقة النحوية، على اعتبار أنّ القواعد تكتسب بشكل ضمني من خلال التواصل.
3. **المواقف التواصلية** :تعتمد الطريقة على إدماج المتعلمين في مواقف شبيهة بالحياة الواقعية(real-life situations) ، مثل: طلب المعلومات، تقديم الاعتذارات، مناقشة موضوعات، أو حلّ مشكلات جماعية.
4. **اللغة كأداة للتفاعل** :تُعرض اللغة من خلال وظائفها (functions) مثل: الوصف، السؤال، الإقناع، الاعتذار، لا من خلال البُنى النحوية فحسب.
5. **المتعلم محور العملية** :يشارك المتعلّم بفاعلية من خلال أنشطة جماعية وتفاعلية (مثل: العمل في أزواج، والمناقشات، والألعاب اللغوية)، بما يعزز استقلاليته ودوره في اكتساب اللغة.
6. **تحليل الاحتياجات** :تصميم المناهج في الطريقة التواصلية يقوم على تحديد حاجات المتعلمين (needs analysis) سواء كانت أكاديمية، مهنية أو اجتماعية، مما يجعل التعلم موجّهًا نحو تلبية أهداف عملية مباشرة(Richards & Rodgers, 2001) .

الكفاءة التواصلية في تصور Canale & Swain

قام كلٌّ من (1980) Canale & Swain بتوسيع مفهوم الكفاءة التواصلية، فميّزا بين أربعة مكوّنات رئيسية:

- **الكفاءة اللغوية** :(Linguistic Competence) إتقان النظام النحوي والمعجمي.
- **الكفاءة السوسيولسانية** :(Sociolinguistic Competence) القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب للسياق والمقام.
- **الكفاءة الخطابية** :(Discourse Competence) القدرة على ربط الجمل في نصوص مترابطة منطقيًا ودلاليًا.
- **الكفاءة الاستراتيجية** :(Strategic Competence) استخدام استراتيجيات للتغلب على الصعوبات التواصلية مثل طلب التوضيح أو إعادة الصياغة.

هذا التصور الشامل منح الطريقة التواصلية قاعدة صلبة في النظرية والتطبيق، ورسّخ مكانتها في تعليم اللغات.

وقد انعكست المبادئ السابقة للطريقة التواصلية في ممارسات تدريسية متعدّدة تهدف إلى جعل المتعلّم فاعلًا رئيسيًا في عملية بناء المعنى. من بين أهم الأنشطة التي شاع استخدامها :اللعب بالأدوار (role-play) حيث يُطلب من المتعلمين تمثيل مواقف حياتية (في السوق، في المطار، في مقابلة عمل) بما يسمح لهم بتجريب اللغة في سياقات تحاكي الواقع. كما تُستخدم الألعاب اللغوية (language games) التي تخلق جوًّا من التفاعل والمتعة، إضافةً إلى العمل التعاوني (pair and group work) الذي يُنمّي مهارات التفاوض وتبادل المعلومات. وتشجع الطريقة أيضًا على اعتماد المهام التواصلية (communicative tasks) مثل حلّ المشكلات أو إعداد مشروع جماعي، حيث يكون التركيز على الوصول إلى غاية مشتركة أكثر من التركيز على صحة القواعد.

وقد أظهرت أبحاث تطبيقية أنّ مثل هذه الأنشطة تنمّي الطلاقة (fluency) في الاستعمال، وتُعزّز قدرة المتعلم على التعامل مع مواقف تواصلية غير متوقعة (Littlewood,

(2004 كما بيّنت دراسات أخرى أنّ إدماج المواقف الواقعية يجعل المتعلمين أكثر دافعية، ويزيد من ثقتهم في استخدام اللغة خارج القسم (Savignon, 2002).

لكن على الرغم من نجاحاتها، لم تَسلم الطريقة التواصلية من النقد. فقد اعتبر بعض الباحثين أنّ تركيزها المفرط على الطلاقة (fluency) قد يأتي أحيانًا على حساب الدقة النحوية(accuracy)، مما يؤدي إلى إنتاج لغة تواصلية لكنها مليئة بالأخطاءالبنيوية ,Swan). (1985 كما أُخذ عليها أنها قد لا تتناسب مع جميع السياقات التعليمية، خصوصًا في البيئات التي يندر فيها الاحتكاك بلغة أجنبية خارج أقسام الدراسة، إذ يصعب حينها توفير "مواقف تواصلية حقيقية."

إضافة إلى ذلك، يتطلّب تطبيق هذه الطريقة إعدادًا جيدًا للمدرّس وتدريبًا على تصميم أنشطة تفاعلية، وهو ما قد يشكّل تحديًا في بعض النظم التعليمية التقليدية التي تعتمد التلقين والحفظ. كما أنّ تقييم المتعلمين في إطار هذه الطريقة يطرح إشكاليات، إذ إنّ الامتحانات المعيارية غالبًا ما تركز على القواعد وحلّ التمارين المكتوبة، في حين أنّ الكفاءة التواصلية أوسع من ذلك وتشمل الاستعمال العملي للغة (Richards, 2006).

رغم هذه التحدّيات، ما تزال الطريقة التواصلية تُعدّ الركيزة الأساسية لمناهج تعليم اللغات الحديثة، حيث تبنّاها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR, 2001) باعتبارها المقاربة التي تضع "الاستعمال الفعلي للغة" في صميم عملية التّعلم. كما أنها ألهمت تطوير طرائق لاحقة مثل التعلم بالمهمة (Task-Based Learning – TBLT) الذي يُعتبر امتدادًا للتوجهات التواصلية، مع تركيز أكبر على "المهمة" باعتبارها وحدة أساسية للتعلم (Ellis, 2003) .

إنّ أهمية الطريقة التواصلية تكمن في أنّها غيّرت النظرة إلى اللغة من كونها "نظامًا من القواعد" إلى كونها "وسيلة للتفاعل الاجتماعي"، ومن كون المتعلّم "مستقبِلًا سلبيًا" إلى "مشاركٍ نشط" في بناء المعنى. ومع ما يُوجَّه لها من انتقادات، فإنها ما تزال تشكّل المرجعية

التي تنطلق منها معظم الطرائق الحديثة في تعليم اللغات، الأمر الذي يبرز قيمتها البيداغوجية وديمومتها في حقل تعليم اللغات الأجنبية.

1-2 دور الترجمة ومكانتها في تعليم اللغة الأجنبية

1-2-1 إعادة بعث نشاط الترجمة في مجال تعليم اللغات

تُشير الدّراسات الجارية إلى أنّ الاهتمام بالترجمة كجزءٍ من تعلُّم اللغة وتدريسها قد تجدّد على مدى العقدين الأخيرين، وعليه بات لزاماً علينا النّظر، من جهة، في الاعتبارات النظرية الرّئيسية التي دعَت إلى استخدام أشكال مختلفة من الترجمة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، والبحث من جهة أخرى في الدّراسات التجريبية والاستقصائية التي ركّزت على نجاعة الترجمة في مجال تعليم اللغة الأجنبية وكذا محاولة تحليل العلاقة الموجودة بين المناهج المعتمدة في طُرُق التدريس الحديثة القائمة على الترجمة والطريقة التي يُمكن بواسطتها تنفيذها وتحقيقها ضمن المُقرّرات وبرامج التّدريس. وستكون هذه الدراسة الاستقصائية وفقاً للتدرُّج الزّمني كما سيكون هدفها مزدوجاً: تقييم التّقدُّم المُحقّق في دراسة الترجمة البيداغوجية وتحديد الثّغرات التي ينبغي العمل على سدِّها.

1-2-1-1 الاعتبارات النظرية

تُشير ساره لافيوزا في مُؤلّفها الجامع حول الترجمة ومُساهمتها في مجال تعليم اللغات: "Translation and Language Education" أنّ الفضل في إعادة تقييم الترجمة في مجال تدريس لغات التواصل يرجع إلى ألان دوف، الأستاذ المحاضر والكاتب المترجم من خلال مُؤلّفِه "الترجمة" الذي حاز جائزة دوق إيدنبورغ وهو مُؤلَّف مرجعي للمُدرِّسين الذين يرغبون في استعمال الترجمة (من الانجليزية إلى لغة الطّلبة الأم) كنشاط لتعلُّم اللغات تماماً كما يستعملون الأدب والمسرح والمشاريع والحوار ولعبة الأدوار والكتابة أو صفّ القراء من أجل الممارسة وتحسين المستوى في اللغات (Duff, 1989, in Laviosa, 2014, p.25)

ويُضيف آلان مالاي في تقديمه للمُؤلَّف أنّ هذا الأخير تميّز بتمكُّنه من تحويل التركيز من تعلُّم الترجمة كمجموعة من المهارات المتميّزة بعضها عن البعض نحو استعمال الترجمة كمورد لترقية تعلُّم اللغات (Maley, 1989, in Laviosa, 2014, p.25

وثَبُت من ذلك أنّ الترجمة تدفع المتعلّمين إلى البحث عن الألفاظ الأكثر ملائمة بغرض نقل معنى النّص الأصلي بدقّة لتتعزَّز بذلك السلاسة والدّقة والوضوح، وهذا التمازج بين الحرية والتّقيد، كما ذهب إليه دوف، يُمكِّن الطلبة من الإسهام بأفكارهم الخاصة في مناقشة لها هدفٌ واضح وهو النّص.

علاوة على ذلك، تُمكِّن الترجمة المتعلّمين من إدراك تأثير اللغة الأولى(ل1) على اللغة الثانية (ل2) حتى يتمكّنوا من معالجة المشاكل المترتّبة عن التّداخلات. وفي هذا الصّدد، يرى دوف إنّ:" أفضل طريقة للتّخلص من اللغة المصدر أن نضَع النّص جانباً ونُترجمَ بعض الجُمَل بصوتٍ مُرتفعٍ، باستخدام الذّاكرة"(Duff, 1989, in Laviosa, 2014, p.26)

كما ذهب ذات الكاتب إلى إنّ الترجمة، عبر كامل أنحاء العالم، هي نشاط تواصلي طبيعي وضروري وعليه بات ضرورياً إعادة إدراجها في أقسام اللغات، إذ إنّ التَمرُّس على ترجمة عدد كبير من أنواع النصوص والسجلّات والأنماط المكتوبة منها أو المنطوقة كفيلٌ بتحسين عددٍ من المهارات الأساسية في عملية اكتساب لغةٍ ثانية وفي بيئة عملٍ متعدّدة اللغات، وعليه فإنّ دوف طالب بإعادة إدراج الترجمة في أقسام اللغات ليس فقط كوسيلة ناجعة لبلوغ الكفاءة اللغوية بل كذلك باعتبارها كفاءةً في حدِّ ذاتها.

ولقد حذا كلٌّ من بينيلوب سيويل و يان هيجينس حذوَ دوف في مُؤلَّفهما الموسوم:" تعليم الترجمة في الجامعات" (1996) الذي يتضمّن مجموعة من المقالات عن الترجمة كبرنامج مُصمّم لتعليم اللغة الثانية (ل2) وكغاية بحدِّ ذاتها. ويتقاسم الفريق المُؤلِّف، المتكوّن من أساتذة اللغة ومُكوِّني المترجمين في جامعات إنجليزية وألمانية وفرنسية، وجهة النّظر القائلة إنّ الاعتماد على المعارف التي توفّرها نظرية الترجمة وعلى ممارسة مهنية موفّقة من شأنه أن يُحسِّن بشكلٍ محسوس الطّريقة التي تُدرَّسُ بها الترجمة في الجامعات لاسيما عند بلوغ

مستوى عالٍ في اللغة (Frazer, 1996 ;Klein-Braley, 1996 ; Sewell, 1996 in Sara Laviosa2014, p26)

والترجمة بذلك مشروعة كنشاط مهني وكتمرين بيداغوجي خاص يُمارس إلى جانب النشاطات المتعلّقة بتعلُّم لغات أخرى، ويتعيّن على طلبة اللغات بعد ذلك، إن شاؤوا أن يمتهنوا الترجمة الكتابية أو الشفهية أن يُتابعوا تكويناً إضافياً في الطور الثالث.

ويرى هؤلاء الباحثون أنّ الترجمة حينما يجري تعلُّمها في إطار نشاطات مُصمَّمة بشكلٍ سليم مدعومة بالبحث في ممارسات الواقع، مع أخذ كفاءات الطلبة اللغوية واحتياجاتهم في الحسبان، فإنّها ستُنمِّي حتماً قدرات متنوعّة، إذ أنّها تُعمّق وتوسِّع رصيد الطالب المعجمي والمصطلحي المتخصّص، وتجعله مُدركاً للعبارات الخاصةCollocations ومنتبهاً للمتشابهات المختلفة في المعنى false cognates والوحدات ذات الكلمة المفردة أو متعدّدة المفردات التي قد تكون لها ترجمات مختلفة في اللغة الهدف.

كما أنّ الترجمة تُساعد الطالب على التّعرف على الأخطاء الناجمة عن تدخّل اللغة الأولى (ل1) وعلى هذا النّحو سوف يتمكّن من تعزيز معرفته باللغة الأم (Harvey, 1996, in Laviosa, 2014, p.27)

أضف إلى ذلك أنّ المُتعلّم، لمّا يبحث عن مكافئ مناسب فإنّه يُفكِّر في مُختلف الطّرق التي قد تصل من خلالها ل1 ول2 إلى نفس الهدف التواصلي. وعلى غرار إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) في ل2، تقتضي الترجمة أن يقرأ الطالب كمّاً هائلاً من أنواع النصوص والأساليب ويتعيَّن على المُدرِّسين تعزيز هذه الأساليب (Frazer, 1996, in Laviosa, 2014, p27)

وذهبت كيرستن مالمكجاير إلى القول أنه لو أُستوعِبَت الترجمة بالشّكل المُناسب لكفّت الاعتراضات التقليدية الدّاعية لعدم إعادة إدراجها في مجال تعليم اللغات، وأكّدت إنّ الترجمة تستلزم قسطاً كبيراً من القراءة و الكتابة والتعبير الشفهي والاستماع باللغة الأجنبية وبالتالي، فإنّه على عكس المُعتقد الشائع، ليست الترجمة لا منفصلة ولا مستقلّة عن المهارات الأربعة التي تُحدِّد الكفاءة التواصلية.

وعليه من الممكن استعمال الترجمة كاختبارٍ مناسبٍ وذي مصداقية لمهارات المُتعلّم في اللغة الأجنبية شريطة أن يكون، بطبيعة الحال، مُتمرّناً بما فيه الكفاية على بعض أنواع النّصوص وأن يُسمَح له بالاستعانة بالمصادر ذات الصلة. زِد على ذلك أنّ المتعلّم وهو يبحث عن المُكافئات الأكثر ملائمة في ترجمته يُنمّي من خلال ذلك قدرةً على الرّبط بين اللغتين المصدر والهدف وعلى التفكير باللغة الأولى والثانية، إذ يدرك من خلال القيام بالترجمة التداخلات الإيجابية والسلبية الموجودة بين اللغتين ويُنمّي قدرةً على التّحكّم فيها، كما يُدرِك كذلك أنّ التعابير لا تتقابل بين لُغتين، وأنّه حتى إن تقابلت يمكن أن يكون سياقا النّصين مختلفين إلى درجة أنّ التعبير الوارد باللغة الهدف الذي يُرجّح في الغالب أن يكون المُكافئ الأقرب للتعبير الوارد في اللغة المصدر لا يتناسب في نهاية الأمر مع النّص الهدف(Malmkjaer, 1998). وتؤكّد هذه الأخيرة أنّ تلقين مبادئ الترجمة، من وجهة نظرٍ برغماتية، من شأنه أن يُزوِّد مُبكّراً طلبة اللغات الدارسين في مستوى الليسانس ببعض الكفاءات القاعدية التي سيكون بمقدورهم صقلها مُستقبلاً في إطار برامج تكوين المترجمين المُتخصّصين.

ويؤكّد غاي كوك أنّ التركيز الحصري على استعمال اللغة الأجنبية في الأقسام قد يشجّع استراتيجيات التّجنُّب ممّا يؤدي إلى انعدام الدّقة الشّكلية في حين تُنمّي الترجمة الدّقة لأنّها تدفع بالمُتعلّمين إلى مواجهة الصعوبات في استعمال اللغة الثانية (ل2).

ومن جانب آخر اعتبر ستوارت كامبيل الفرضية البيلغوية تمنَح إطاراً مناسباً لتنمية نموذجٍ لكفاءة الترجمة يهتمّ بالترجمة إلى اللغة2، وعلى أساس الفكرة القائلة بأنّ المُترجم الذي يُترجم نحو لغة ثانية يكون في طريق النّمو فيما يخصّ هذه اللغة، يقترح كامبيل نموذجاً متكوّناً من ثلاث عناصر مُوجّهة للتعليم ولتقييم التّرجمة إلى اللغة2:

1. الكفاءة النّصية في اللغة الهدف، أو القدرة على توظيف الإمكانات النوعية للّغة الهدف من خلال استخدام قواعد النّحو والمعجم بما يتجاوز مستوى الجملة.

2. الاستعداد أو العامل الفردي الذي يُسبِّب تبايناً في الآداء بالنّظر إلى الخصوصيات الشخصية والميولات الأسلوبية للمترجم غير المتّصلة بالكفاءة اللغوية.

3. التحكم في الكفاءة أو القدرة على تبنّي استراتيجيات تحرير ناجعة (Campbell, 1998, p152-5)

ومنذ بداية القرن تمّ إثراء النقاش حول فضل الترجمة كطريقة لتعلُّم وتعليم اللغات والاختبار فيها من خلال الدراسات التي تناولت قيمة الترجمة البيداغوجية كركيزة لاكتساب اللغة الثانية وكوسيلة لتنمية الكفاءة الميتالغوية وكعامل مُحفِّز وكفاءة أساسية في المجتمعات متعدّدة الثقافات ومحيط العولمة الحالي وكذلك كممارسة بيئية لا تعترف فقط بقيمة وملائمة لغات الطّلبة الأم بل تُيسِّر كذلك إنشاء هويات مُتعدّدة اللغات وتحمي التّنوع اللغوي والثقافي.

ويؤكّد غاي كوك، فيما يتعلّق بالعلاقة بين الترجمة كوسيلة وكغاية، أنّه لا ينبغي الفصل بين هذين الدّورين كما حدث عادة، وبالتالي "لا يمكن لعلم الترجمة وكلِّ الدراسات الخاصّة بالترجمة أن تكون دون صلةٍ بتعلُّم اللغات كما لا يُمكن كذلك أن تُفصَل عنها" (Cook, 2010).

هذا الموقف الجامع ضمني في التوصيات التي وردت في تقرير اللجنة المؤقّتة حول اللغات الأجنبية، الصّادر عن الجمعية الأمريكية للغات الحديثة. ويُعدُّ تطوير برامج الترجمة التحريرية والشفهية من الأولويات التي حدّدها هذا التقرير لأنّ: " ثمّة طلب متزايد على المترجمين والتراجمة المُؤهّلين دون التّمكن من إشباعه، والترجمة هي السياق الأمثل لتنمية القدرات البيلغوية والبيثقافية كمبدأ لتنظيم طور الدراسات اللغوية" (MLA 2007).

"إنّ الترجمة في مجال تعليم اللغات لا تهدف إطلاقاً إلى تكوين مترجمين بل هي نشاط من شأنه أن يُحفِّزَ الطّاقات المعرفية لمتعلِّمٍ بالغٍ أو مُراهقٍ، ويُفتَرَضُ منها بالتالي أن تكون مُكمِّلةً لأنشطةٍ أخرى لا أن تحُلَّ محلَّها" (Witte et al, 2009)

1-2-1-2 البحث التّجريبي

لقد شكَّلت بعض التّصريحات النّظرية حول الآثار الإيجابية للترجمة البيداغوجية موضوعاً لدراسات تجريبية واستقصائية حول اكتساب لغة ثانية. وارتكزت الأبحاث التجريبية على نجاعة الترجمة إلى اللغة الثانية، سواء كوسيلة لتقييم الكفاءات اللغوية أو كأداة بيداغوجية. وتمّ إجراء دراستين إحداهما بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة لوند "Lund" السويدية والأخرى

بالجامعة الدنماركية، ووفقاً للحجج النّظرية المُتعدّدة التي جاء بها الباحثون لدعم الترجمة البيداغوجية، أفرزت الأبحاث التجريبية التي أُجريت في الجامعات المذكورة نتائج تصُبُّ في نفس المصبِّ تُعزِّزُ بقوّة مسألة إعادة تثمين الترجمة كسندٍ معرفي لاكتساب لغةٍ ثانية وكوسيلة لتقييم الكفاءة اللغوية. وبات مؤكّداً، بذلك، أنّ الترجمة إضافةٌ إلى مجموعة الوسائل التي يجب أن تكون في حوزة أساتذة اللغات لكونها تُحسِّن الدّقة النحوية وتُنوِّع عدد الكفاءات التي يُنمّيها تعلُّم اللغات.

وظهرت بالموازاة دراسات استقصائية اهتمَّت برأي المتعلِّمين واعتقاداتهم في موضوع الترجمة كأداة تُساعِد على اكتساب لغةٍ ثانية وكانت أهمُّها تلك التي قادتها أنجلز كاريريس سنة 2006 على 31 طالباً من السنة الثانية والثالثة من الطور الجامعي الأول الدارسين اللغة الاسبانية بجامعة كمبريج بالمملكة المتّحدة، وهذه بعض الأمثلة عن آراء هؤلاء الطّلبة(Laviosa, 2014):

– الترجمة تمرين ضروري لفهم أوجه الاختلاف والتّشابه بين ثقافتين مختلفتين وتحسين التّحكم في اللغتين.

– النّص عالمٌ، فهو ينقُل لنا ثقافة لغةٍ أجنبية، وللترجمة أهميتها لأنّها تُمكِّننا من فهم الكيفية التي تُنظِّم بها اللغة الأجنبية نفسها وفقاً للبنى النحوية المختلفة وذات الخصوصية.

– أعتقد أنّ الترجمة جزء هامٌّ من طور تكويننا إذ نتمكّن من خلالها أن نشتغل على البُنى اللغوية حتى نتعرّف على وظائفها المختلفة، فحياتنا كلّها ترجمة متواصلة، والترجمة وسيلة لفهم العالم المحيط بنا والاحتكاك بثقافتين متباينتين فهي تجربة "الآخر".

وتوالت الدراسات الميدانية التي حاولت التّعرّف على مكانة الترجمة ومدى ميول مُتعلّمي اللغة إليها في عدد من الجامعات عبر العالم، وتوصّلت مُعظمها إلى أنّ غالبية الطلبة يُصرِّحون أنّ الترجمة قد ساعدتهم على كسب الثقة في استعمال اللغة الانجليزية (ل2)، وأنّ الترجمة كنشاطٍ تعلُّميٍّ مُستحبّةٌ لديهم إلى درجة كبيرة وأنّها نشاط فكريٌّ مُحفِّزٌ كما أنّها تجعلهم يُدركون العجز الذي يُعانون منه على المستوى المعجمي وتبعث فيهم روح المحاولة من أجل

الوصول إلى ترجمات أفضل. واتّضح كذلك أنّ نسباً مئوية عالية ممّن اُستُجوبوا صرّحوا أنّهم استفادوا من تجربة الترجمة لا سيّما فيما تعلّق باستعمال متن اللغة وأنّهم يُحبّذون حضور حصص التّرجمة على الرّغم من أنّها اختيارية. وعليه اكتسبت الترجمة شعبيةً واسعة في أوساط مُتعلِّمي اللغات.

وأشار ويداوسون بخصوص ضرورة إعادة بعث الترجمة في أقسام اللغات قائلاً:" خلاصةً، بإمكاننا التأكيد أنّ عدداً من الحجج التي قدّمناها لصالح إعادة إحياء نشاط الترجمة قد دُعِّمت بدراسات تجريبية، ونعتقد أنّ الوقت قد حان لنُقيِّم إلى أيّ مدى يُمكن للمعارف النّظرية ونتائج الأبحاث التجريبية هذه أن تُجسَّدَ في بيداغوجيات جديدة تُقرُّ بوضوح بسيرورة الازدواجية اللغوية التي يخوض فيها المُتعلّمون حتماً حينما يغترفون من اللغة التي يعرفونها كموردٍ ليتعلّموا اللغةَ التي لا يعرفونها" (Widdowson,2003).

1-2-1-3 المقترحات البيداغوجية

من أجل وصف وتحليل ومقارنة المناهج والطُّرق المُقترَحة مؤخّراً في تعليم اللغات المُرتكِز على الترجمة استعملت لافيوزا الإطار الوصفي الذي وضعه جاك ريتشاردز وثيودور روجرز في2001 ويتضمّن هذا النموذج ثلاثة مفاهيم مفتاحية: المقاربة، التّصميم والإجراءات (approach, design and procedure):

تُمثِّل المقاربة مجموعة من المبادئ البيداغوجية المُستمدَّة من نظريات اللّغة وتعلُّم اللغات، التصميم يربط المنهج بإجراءٍ تعليميٍ خاصّ ويُعنى بـ:

أ- الأهداف العامة والخاصة للمنهج، ب- البرنامج الدّراسي، ج- أنواع أنشطة التّعلُّم التي يُوصي بها المنهج، د- دور المتعلّمين، هـ- دور المُعلِّمين، و- دور الوسائل البيداغوجية، وأخيراً الإجراءات التي تَصِفُ كيف يمكن تجسيد المنهج والتصميم في تقنيات وممارسات وسلوكات حقيقية في القسم (Laviosa, 2014, p37).

إلى جانب المنهجيات المقترحة في المُجلّدين المنشورين بأوروبا، واللذان سَعَت سياسات الاتّحاد الأوروبي من خلالهما لدعم وترقية الترجمة كجزء لا يتجزّأ من سياسة التّعددية اللغوية وكوسيلة ضرورية للولوج إلى عالم ثقافات أخرى، فإنَّ ما قد يشدُّ انتباهنا بدرجة أكبر، إنّما هي المناهج المُتّبعة في مجال تعليم اللغات من خلال استعمال الترجمة، وفيما يلي بعض المُقترحات التي تفاعَل معها الباحثون في مجال تعليمية اللغة الأجنبية واللسانيات.

1-2-1-3 - 1 مقاربة غـاي كــوك (Guy Cook)

منذ ظهور "حركة الإصلاح" في تعليم اللغات في أواخر القرن التاسع عشر، أصبحت الترجمة في مجال تعليم اللغات موضوعًا محظورًا أو غير مرغوب فيه، وهو ما يؤكّده غاي كوك في كتابه "الترجمة في تعليم اللغات: حجّة لإعادة التقييم"، حيث يشير إلى أنّ التجاهل الذي عانت منه الترجمة لم يكن نتيجة لعوامل أكاديمية داخلية، بل كان بدافع عوامل خارجية(Cook, 2010). يستكشف الكتاب الافتراضات التربوية والتعليمية والعملية التي تقف وراء رفض الترجمة، بالإضافة إلى السياق الأكاديمي والسياسي في عصر العولمة والتعدد اللغوي، ليُثبت أن الترجمة ليست مجرد نشاط عقيم، بل هي أداة بيداغوجية فعّالة وذات قيمة تعليمية عالية لكل من الطلاب والمُدرّسين على حد سواء(Cook, 2010).

يُعدُّ هذا الكتاب إعادة نظر جذرية في دور الترجمة في تدريس اللغة الإنجليزية، حيث يقدّم استعراضًا نقديًا للحجج المؤيّدة والمعارضة لاستخدام الترجمة في سياقات تعليمية مختلفة(Cook, 2010). يقترح الكتاب الترجمة كأحد الأساليب الممكنة لربط اللغة الإنجليزية بلغات الطلاب الأصلية. كما يستعرض سياقات التدريس أحادي اللغة وثنائي اللغة، ويناقش الأدوار والاستخدامات المختلفة للترجمة وازدواجية اللغة في مراحل وأعمار تعليمية متنوعة ولأغراض متعددة، مثل الشرح، والممارسة، والاختبار. من خلال إرساء اتجاه جديد في البحث والتطبيق، يواصل الكتاب اقتراح ومناقشة طرق دمج الترجمة في المواد التعليمية، وتطوير المناهج، وتدريب المعلمين(Cook,2010).

هذا المؤلَّف مُقسَّم إلى ثلاثة أقسام رئيسية: "التاريخ" و"الترجمة" و"الحُجّة". تسبق هذه الأقسام مقدمة، وتتبعها خاتمة تلخّص الأفكار الأساسية التي تمت مناقشتها في الكتاب (Navidinia & Izadi, 2016)

في القسم الأول، "التاريخ"، يوضح كوك كيف أن الأسباب التجارية والسياسية كانت وراء انتشار نموذج التعليم اللغوي الأحادي اللغة، وهو نموذج استمر لفترة طويلة تحت ستار المنهج العلمي والأكاديمي. يُبيّن هذا القسم كيف تم تقديم هذه المقاربة بشكل مُضلِّل على أنَّه الخيار الأكثر فعالية وموثوقية في تعليم اللغات.

أما القسم الثاني، "ما هي الترجمة؟"، فيسعى إلى إعادة صياغة تعريف جديد للترجمة، يتجاوز التعريفات التقليدية التي كانت تقتصر على مجرد نقل النصوص بين لغتين.

ثم يأتي القسم الثالث ليقدم تقييماً نقدياً للحجج التعليمية والبيداغوجية والعملية المؤيدة والمعارضة لاستخدام الترجمة في تعليم اللغات(TILT) . ويختتم الكتاب بخاتمة تلخّص الأفكار الرئيسية التي تم تطويرها عبر فصول الكتاب.

ويتميز كتاب كوك بعدة نقاط قوية، نذكر منها:

1. المقاربة الجريئة: يُعدُّ هذا الكتاب الأول من نوعه الذي يدعو بشكل صريح لإعادة تأهيل الترجمة في مجال تعليم اللغات.
2. الحجج المدعومة بالأدلة :يقدم الكتاب تحليلات دقيقة ومقنعة حول الفوائد التعليمية والبيداغوجية لاستخدام الترجمة في التعليم، وذلك ما يجعله نقطة انطلاق لمراجعة شاملة في هذا المجال.
3. البنية الواضحة: رغم غياب الأبعاد التطبيقية في معظم فصول الكتاب باستثناء الفصل السابع، يتميز الكتاب بتنظيمه الجيد وسهولة متابعته. يحتوي كل فصل على ملخص لأفكار الفصل السابق ومقدمة للفصل القادم، مما يشجع القارئ على الاستمرار في القراءة.

4. الموقف المتوازن :يتجنب الكتاب تبني مواقف متطرفة أو راديكالية، بل يدعو إلى تبني استراتيجيات تعليمية متكاملة تعتمد على التنوع والتكامل بدلاً من التشدد في اتباع نهج واحد.

1-2-1-3 -2 مقاربة بوين وماركس(Bowen & Marks)

في أعمالهم المتعلقة بتعليم اللغة، يُشير بوين وماركس إلى أن الترجمة تُساعد المتعلمين على فهم البنية اللغوية والمعاني الدقيقة، مما يُعزّز من قدرتهم على التعبير الكتابي بشكل دقيق وفعّال(Bowen & Marks,1994) .

يعتبر تيم بوين وجوناثان ماركس، في كتابهما *Inside Teaching: Options for English Language Teachers* (1994)، أن الترجمة تستحق إعادة تقييم في سياق تعليم اللغات، خاصة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية(Bowen & Marks,1994) .

موقفهما من الترجمة في تعليم اللغات:

- **تعزيز الفهم اللغوي:** يرى الباحثان أن الترجمة يمكن أن تساعد المتعلمين على ربط لغتهم الأم باللغة الهدف، مما يُعزِّز فهمهم للتراكيب النحوية والمفردات (Bowen & Marks,1994) .
- **أداة للتوضيح والتحقق:** يحتاج بعض المتعلمين إلى هذه العلاقة بين اللغتين لاستيعاب اللغة الجديدة بشكل أكثر فعالية. كما يمكن أن تكون الترجمة أداة مهمة للتحقق من الفهم وتوضيح التعابير المعقدة، مما يوفّر طريقة فعّالة لحل الصعوبات اللغوية داخل القسم الدراسي(Bowen & Marks,1994) .
- **أنشطة تعليمية موجهة:** يقترح الباحثان أنشطة عملية تستخدم الترجمة، مثل تمرينات يترجم فيها المتعلّمون جملًا أو نصوصًا قصيرة، ثم يقارنون ترجماتهم لمناقشة الفروقات والاختلافات الدقيقة بين النصوص. تهدف هذه الأنشطة إلى تطوير المرونة والدقة والوضوح في استخدام اللغة الهدف(Bowen & Marks,1994) .

لا يعتبر بوين وماركس الترجمة طريقة تقليدية تجاوزها الزّمن، بل يرونها أداة تعليمية مكمّلة يمكنها، إذا ما تمَّ استخدامها بتبصُّرٍ، إثراء تعلُّم اللغة وتعزيز اكتساب المهارات اللغوية . (Bowen & Marks,1994)

1-2-1-3-3 مقاربة بيني أور (Penny Ur)

الترجمة في ضوء المقاربة البراغماتية عند بيني أور

رغم أن الباحثة Penny Ur لم تكرّس مؤلفًا كاملاً لموضوع الترجمة، إلاّ أنّ مقاربتها التربوية تكشف عن اعتراف ضمني بالقيمة التعليمية لهذه الممارسة .ففي كتابها *A Course in Language Teaching*، تؤكد على أهمية الوضوح والفعالية في الصف الدراسي، ولا تستبعد الاستعانة باللغة الأم عندما يكون ذلك مساعدًا على الفهم أو موفرًا للوقت، وهو ما يشير إلى انفتاحها على استخدام الترجمة بشكل وظيفي داخل قاعة الدرس(Ur, 1996) .

وفي مؤلفها الأخير *100 Teaching Tips*، تذهب أبعد من ذلك، حيث تشير إلى أن ترجمة لفظة ما قد تكون، في بعض السّياقات، أكثر نجاعة من تقديم شروحات طويلة أو غير دقيقة باللغة الهدف. وتُعبّر هذه الرؤية عن موقف براغماتي عملي، ترى فيه الترجمة كأداة ظرفية لكنها فعالة لتحسين الدقة اللغوية وتعزيز الفهم المعجمي لدى المتعلمين (Ur, 2016) .

إن هذا الطرح يُعزّز فكرة أن الترجمة، بعيدًا عن كونها تقنية تقليدية، يمكن أن تشكّل وسيلة استراتيجية مدروسة داخل مقاربة تعليمية حديثة تراعي احتياجات المتعلم وخصوصيات السياق التعليمي.

1-2-1-3 -4 مقاربة جوليان هاوس (Juliane House)

تشير جوليان هاوس (2015)، المتخصصة في التداولية والترجمة، إلى أن إدماج الترجمة في الصف لا يقتصر على مجرد نقل شكلي، بل يُمكّن المتعلّم من تطوير كفاءة تفاعلية بين الثقافات، ووعي بالفروقات التداولية بين اللغات. ويُعد هذا الجانب ذا أهمية خاصة في السياق الجامعي، حيث يتطلب الخطاب الأكاديمي وعيًا دقيقًا بالمعايير الخطابية والثقافية.

"يُعزّز استخدام الترجمة في تعليم اللغات وعي المتعلمين بالفروقات اللغوية والثقافية، ويقوّي كفاءتهم التداولية"(House, 2015)

1-2-1-3-5 مقاربة جان دوليل(Jean Delisle)

في السياق الفرنكوفوني، يُبرز جان دوليل (1993) القيمة التكوينية للترجمة المنهجية، خاصة بالنسبة للمتعلمين الجامعيين. ويؤكد أن ممارسة الترجمة بانتظام تُمكِّن من تحسين الصرامة التركيبية، والوضوح المعجمي، والبناء المنطقي للنصوص، وهي عناصر أساسية لتطوير الكفاءة الكتابية بلغة ثانية(Delisle, 1993) .

1-2-1-3-5-1 مفهوم الصرامة التركيبية

يولي جان دوليل في كتابه *الترجمة المنهجية(La traduction raisonnée)* ، أهمية خاصة لما يسمِّيه **الصرامة التركيبية** في عملية الترجمة. ويعتبر أن إتقان التراكيب النحوية ضروري لإنتاج ترجمات دقيقة وسليمة من الناحية الأسلوبية(Delisle, 1993). كما يُشدّد على أن الترجمة لا تقتصر على النقل المعجمي البسيط، بل تستلزم فهمًا عميقًا للبنى التركيبية في اللغتين المصدر والهدف. ويقترح في هذا السياق منهجًا تعليميًا مُنظَّمًا، يتضمن أهدافًا واضحة تركز على الصعوبات التركيبية، لمساعدة الطلاب على تطوير وعي تركيبي وبالتالي تحسين قدرتهم على الكتابة بلغة أجنبية. وتستهدف هذه المقاربة المنهجية تقوية قدرة المتعلّمين على تحديد المشكلات النحوية وحلّها، مما يُسهم في الرفع من جودة الترجمة لديهم بشكلٍ عام(Delisle, 1993)

يولي جان دوليل أهمية قصوى للصرامة التركيبية في مجال الترجمة. حيث يصف اللغة المكتوبة بأنها: "أكثر إحكامًا، وأكثر إيجازًا، وأكثر انتظامًا، فباعتبارها تخضع لقواعد تركيبية صارمة، تعيَّن أن تحترِم قواعد النّحو والإملاء وعلامات الوقف، وبعبارة أخرى، يجب على الترجمة الجيدة أن تلتزم بدقّة المعايير التركيبية للغة الهدف(Delisle, 1993) .

كما يرى دوليل أنه على المترجم المحترف أن يتحكّم جيّداً في التراكيب النحوية في لغة عمله، حتى يتمكن من إنتاج نصٍّ مُترجمٍ سليمٍ نحويًا ومطابق للأسلوب السائد في اللغة المعنية. وتتجلى هذه الفكرة في توصيته الصّريحة "يجب *التَّحلي بالصرامة على المستوى التركيبي*" (Delisle,2013) أي ضرورة تجنّب التراكيب المشوّهة أو المُستنسخة على اللغة المصدر، ويُفضَّل استخدام جُمل تتماشى مع الاستعمال السليم للغة الفرنسية.

بالرّغم من انتمائه إلى النظرية التأويلية أو نظرية المعنى (مدرسة باريس) يَعترف دوليل بأهمية الشكل اللغوي في الترجمة، حيث يقول: "من منظور البيداغوجية، تُعدُّ المقاربتان المقارِنة والتأويلية متكاملتين"(Delisle,2013)، ويدلُّ هذا التكامل على أنه، بالإضافة إلى فهم المعنى، يجب على المترجم المتكوِّن أن يُولي اهتمامًا بالغًا لصياغة النص، لا سيما على مستوى بنيته التركيبية.

وعلى المستوى التطبيقي، يُوصي جان دوليل بعددٍ من الاستراتيجيات لتعزيز الجودة التركيبية للنصوص المترجمة، وهي:

- تجنّب النسخ التركيبي الحرفي عن اللغة الإنجليزية، من خلال إعادة هيكلة الجملة وفقًا لقواعد اللغة الهدف (على سبيل المثال: تحويل التراكيب المبنية للمجهول أو الواقعة حالاً في الإنجليزية إلى جمل فرعية مبنية للمعلوم في اللغة الهدف).
- التخلّص من الجمل الموصولة غير الضرورية والتراكيب المُفرطة في التعقيد، بهدف تخفيف بنية الجملة الفرنسية) وذلك وفقًا لمبدأ الإيجاز التركيبي.
- الحرص على توافق الأزمنة والتطابق الصحيح بين الفاعل والفعل، للحفاظ على اتساق زمني ونحوي لا تشوبه شائبة في النص الهدف.
- ضمان الوضوح التركيبي من خلال الربط المنطقي بين الجمل، إذ يقول دوليل:

"إنّ المترجم المتمكّن، شأنه في ذلك شأن الكاتب المتمكّن، يسعى إلى منح نصوصه أقصى قدر ممكن من التناسق المنطقي من خلال تسلسل الأفكار بشكل واضح ومترابط" (Delisle,2013).

1-2-1-3 -5 -2 المراجعة الذاتية

تشغل المراجعة الذاتية موقعًا محوريًا في هذا التصوّر البيداغوجي؛ إذ يُدرَّب الطالب على إعادة قراءة ترجمته الخاصة بطريقة منهجية، بهدف اكتشاف وتصحيح كل خرق للقواعد التركيبية. ويُميّز دوليل بشكل خاص بين أخطاء اللغة (مثل التراكيب الخاطئة والاصطلاحات الإنجليزية) وأخطاء الترجمة (مثل تحريف المعنىcontre-sens أو الحذفomission)، ويدعو إلى إعطاء الأولوية لمعالجة الأخطاء اللغوية أثناء عملية المراجعة (Delisle,2013).

تُرسّخ هذه المقاربة شكلاً من الانضباط اللغوي، إذ إنّ كفاءة المترجم تُقاس، إلى حدّ بعيد، بقدرته على تقديم نص نهائي سلس وسليم لغويًا في اللغة الهدف. ومن هذا المنطلق، فإن "القدرة على التفكير المنهجي الصارم تُعدّ ضرورية في ممارسة الترجمة، ويشمل ذلك التفكير الدقيق في بنية الجمل وتركيبها"(Delisle,2013).

1-3 خلاصة الفصل

شهد تعليم اللغات الأجنبية تطورًا ملحوظًا عبر التاريخ، بدءًا من طريقة الترجمة النحوية التي سادت لقرون، وركزت على تحليل القواعد وترجمة النصوص من وإلى اللغة الأم، مع إهمال الجوانب الشفهية. جاءت بعدها مناهج ما قبل الإصلاح، مثل طرق جاكوتو ومارسيل وبراندرجاست وغوين، التي بدأت في التحرر من الترجمة الكلية وركزت على الفهم والمعنى وبعض المهارات الشفهية، ممهدةً بذلك لحركة الإصلاح التي أكدت على أولوية المهارات الشفهية وأهمية الصوتيات، ودعت لاستخدام اللغة الأجنبية كوسيط للتعليم.

مع بداية القرن العشرين، ظهرت الطريقة المباشرة التي حظرت الترجمة كليًا، وركزت على التفاعل الشفهي المباشر، مستلهمةً من كيفية اكتساب الأطفال للغتهم الأم. تلتها الطريقة الشفهية التي دمجت بين المنهج المباشر واللسانيات التطبيقية، مع التركيز على النطق الدقيق

وتكوين العادات اللغوية. ثم برز تعليم اللغة بالمواقف، الذي شدَّد على تدريس اللغة في سياقات حياتية بسيطة، مع إعطاء الأولوية للمهارات الشفهية وتجنُّب الأخطاء عبر الممارسة.

تزامنًا مع ذلك، ظهر تعليم اللغة البنيوي، خاصة في الولايات المتحدة، الذي ركز على الوصف العلمي للّغة وتحديد نماذجها الشكلية، مع التأكيد على التحليل التقابلي بين اللّغة الأم واللغة الهدف. لتظهر بعد ذلك الطريقة السمعية الشفهية التي تطورت بناءً على المنهج البنيوي ونظرية التَّعلم السلوكي، وهَدَفت إلى تمكين المتعلمين من استخدام اللغة الجديدة كالمتحدثين الأصليين، مع التركيز الشديد على الاستماع والتحدث وتكرار الأنماط.

وقد عكست هذه الطرق تحولًا تدريجيًا لتؤسس للطريقة التواصلية الفعال في تعليم اللغات. كما تناول الفصل مكانة الترجمة ودورها في تعليم اللغات الأجنبية عبر تتبّع مسارها من التراجع والانتقادات الحادة إلى إعادة الاعتبار لها في الأبحاث الحديثة. فقد أبرزت الدراسات النظرية والبحوث التجريبية أهميتها في تطوير مهارات المتعلّمين، لا سيما في مجال بناء الكفايات اللغوية والثقافية والتفاعلية. وقد تمّ عرض عدد من المقاربات البيداغوجية الحديثة التي وظّفت الترجمة بشكل منهجي، مثل مقاربة غاي كوك (Guy Cook) التي ركّزت على الترجمة كأداة تعليمية فاعلة، ومقاربة بوين وماركس (Bowen & Marks) التي ربطت بين الترجمة وفهم النصوص، ومقاربة بيني أور (Penny Ur) التي اهتمت بالجانب التطبيقي، إضافة إلى مقاربة جوليان هاوس (Juliane House) التي أولت أهمية للبعد الثقافي والتفاعلي، ثم مقاربة جان دوليل (Jean Delisle) التي جمعت بين النظرية والممارسات العملية من خلال مفهومي الصرامة التركيبية والمراجعة الذاتية.

ويُمكن القول في ضوء ما تقدّم أنّ الترجمة لم تعد مجرّد تقنية تقليدية كما كان يُنظر إليها سابقًا، بل أضحت، وفق التوجّهات الحديثة، وسيلة بيداغوجية مرنة تُسهم في تنمية المهارات الأربع للغة، كما تساعد على ترسيخ الوعي اللغوي والثقافي لدى المتعلّمين. هذا ما يجعلها تحتلّ مكانة معتبرة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية المعاصرة، شريطة توظيفها وفق أسس منهجية مدروسة توازن بين الجانب النظري والعملي.

الفصل الثاني: الترجمة بين الغاية والوسيلة

تحتلّ الترجمة موقعًا إشكاليًا في حقل تعليم اللغات الأجنبية، حيث ظلّت تتأرجح بين اعتبارها أداة وظيفية لتيسير التعلّم من جهة، وغاية تعليمية قائمة بذاتها من جهة أخرى. وقد صاغ الباحث الكندي جان دوليل هذه الثنائية بشكل دقيق من خلال تمييزه بين مفهومين رئيسين :الترجمة البيداغوجية (*traduction pédagogique*) بيداغوجية الترجمة (*pédagogie de la traduction*).

فالترجمة البيداغوجية تُفهم باعتبارها وسيلة تعليمية تستعمل في أقسام تعليم اللغة الأجنبية لتقريب المعنى، وتوضيح الفروق الدلالية والتركيبية، وتعزيز استيعاب المتعلم للنصوص المكتوبة والشفوية. وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى الترجمة على أنها هدف نهائي، بل مجرد أداة مساعدة ضمن استراتيجية أوسع لتطوير الكفاءات اللغوية والتواصلية. فهي تُمكّن المتعلم من الانطلاق من مرجعيته اللغوية والثقافية الأم لفهم النصوص الأجنبية، ثم العودة إلى اللغة الهدف بوعي أعمق ببنيتها وقوانينها.

أما بيداغوجية التّرجمة، فهي تُمثِّل الجانب الآخر من الثنائية، حيث تُعدّ الترجمة غاية تعليمية مستقلة ترمي إلى تكوين مترجم محترف قادر على التعامل مع النصوص بوعي لغوي وثقافي مزدوج. ويتطلب هذا المسار تكوينًا متخصصًا يتجاوز الاستخدام الوظيفي للترجمة في صفوف تعليم اللغة الأجنبية، ليصبح ممارسة أكاديمية ومهنية تهدف إلى إعداد المترجمين وتأهيلهم لمواجهة صعوبات العمل الترجمي.

بعد أن تمّ استبعاد الترجمة من ميدان تعليم اللغات الأجنبية في إطار المقاربات التواصلية الحديثة، وحصرها في مجال التخصّص الأكاديمي لتكوين المترجمين، عاد الجدل مجددًا ليطرح نفسه بقوة حول جدوى إعادة إدماجها كأداة تعليمية داخل الصفّ. فقد أظهرت التجارب التربوية الحديثة أنّ إقصاء الترجمة لم يكن دائمًا في صالح المتعلّم، بل قد حرمَه من

وسيلة معرفية وذهنية تساعده على المقارنة بين بنيتيْن لغويتين، وعلى إدراك الفروق الدلالية والأسلوبية بينهما. ومن هنا يمكننا التساؤل :هل الأنسب للترجمة أن تبقى غاية نهائية مرتبطة بتكوين المترجم المحترف؟ أم أنه يمكنها أن تستعيد دورها كوسيلة تعليمية تسهّل عملية التعلّم وتقرّب المعنى وتدعم الانتقال نحو الكفاءة التواصلية؟

2-1 تعليم الترجمة وإسهامات علم الترجمة

2-1-1 المناهج والمقاربات

2-1-1-1 آراء جان دوليل التعليمية

قدّم جان دوليل إسهامًا نوعيًا في تطوير النظرية التأويلية للترجمة من خلال إضفاء بُعدٍ تعليمي واضح عليها، حيث لم يكتفِ بطرح الترجمة باعتبارها عملية معرفية-ذهنية كما فعلت سيليسكوفيتش، بل سعى إلى ربطها مباشرة بميدان تعليم اللغات وتدريب المترجمين. ومن أبرز ما ميّز تصوره هو لجوؤه إلى تحليل الخطاب ولسانيات النص باعتبارهما أدوات أساسية لفهم النصوص ونقلها بدقة، وهو ما أخرج الترجمة من حيز المعالجة الجملية الضيقة إلى فضاء أوسع يتجاوز البنية التركيبية ليشمل البنية النصية والدلالية.

وفي هذا الإطار، شدّد دوليل على ضرورة التمييز بين مستويين مختلفين:

- **الترجمة البيداغوجية** (Traduction pédagogique)، أي الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وتثبيت معارفها وقواعدها لدى المتعلم.
- **بيداغوجية الترجمة** (Pédagogie de la traduction)، أي الترجمة كغاية في حد ذاتها، تشكّل مجالًا أكاديميًا مستقلًا لتكوين المترجمين وإعدادهم لمهنة قائمة بذاتها.

هذا التمييز لم يكن مجرّد تفريق اصطلاحي، بل أسّس لرؤية تربوية واضحة تُمكّن من تحديد أهداف الترجمة في سياقات مختلفة، وتفصل بين ما يُنتظر من المترجم المتعلّم في القسم، وما يُنتظر من المترجم المحترف في ميدان العمل.

كما أضاف دوليل فكرة بالغة الأهمية تتمثّل في ضرورة إدماج تحليل الخطاب كخطوة جوهرية في كل عملية ترجمة. فالترجمة، في نظره، لا تقتصر على مطابقة المكافئات اللغوية،

بل هي قبل كل شيء عملية فهم للرسالة في سياقها الخطابي والثقافي، ثم إعادة صياغتها بما يحافظ على مقاصد النص الأصلي. ومن هنا اعتبر أن الوعي بالبُعد التداولي والبراغماتي للنصوص يشكّل شرطًا أساسياً لتحقيق ترجمة ناجحة.

وبهذا التصور، فتح جان دوليل آفاقًا جديدة للبحث التربوي واللساني في مجال الترجمة، حيث لم يعد التركيز منحصرًا في آليات النقل اللغوي فقط، بل أصبح يشمل مقاربة شاملة تتداخل فيها عناصر الذهن، والنص، والخطاب، والسياق التعليمي.

2-1-1-2 التمييز بين الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة

طرح جان دوليل تمييزًا جوهريًا بين مفهومين متقاربين في الظاهر، لكنهما يختلفان في الغاية والأهداف التعليمية: الترجمة البيداغوجية وبيداغوجية الترجمة.

فالترجمة البيداغوجية تُوظَّف في إطار تعليمية اللغات الأجنبية كوسيلة مُساندة لاكتساب المهارات اللغوية، حيث يقوم المتعلم بممارسة الترجمة لا بغرض تكوين كفاءة مهنية في هذا المجال، وإنما من أجل تعزيز معرفته بالمعجم، والتراكيب النحوية، والخصائص الأسلوبية للغة الهدف. وتُعتبر، وفقًا لما يؤكّده أورتيغا أرجونيلا وإتشيفيريا بيريدا(1996) ، نشاطًا ذا طابع ميتالغوي (Métalinguistique) يخدم المدرِّس لتحقيق أهداف لغوية أو ديداكتيكية مُحدّدة، دون أن يكون للترجمة في ذاتها قيمة نهائية مستقلة. فهي أداة وظيفية لتحسين الكفاءة اللغوية للمتعلمين، بشرط ألا تتحوّل إلى الطريقة الوحيدة في تدريس اللغة الأجنبية. على سبيل المثال: قد يطلب أستاذ اللغة الإنجليزية من طلابه ترجمة جمل بسيطة مثل *"He is used to working late"* إلى العربية. الغاية هنا ليست إنتاج ترجمة أدبية أو مهنية، بل إبراز الفرق بين صيغة *used to* التي تعبّر عن العادة الماضية، وبين *be used to* التي تعني الاعتياد على شيء. وبالتالي تُستغل الترجمة لتوضيح معنى بنية نحوية قد تكون غامضة بالنسبة للمتعلمين. ومثل هذه التمارين تساعد الطالب على استيعاب دقائق النحو والمعجم، دون أن يُنظر إلى الترجمة كمهارة مستقلة بذاتها.

أما بيداغوجية الترجمة، فتُقارَب من منظور مغاير تمامًا، إذ تُمارَس في إطار تكوين متخصص داخل معاهد الترجمة، حيث يكون الهدف الأساسي هو تعليم الترجمة ذاتها باعتبارها نشاطًا معرفيًا وتواصليًا بين لغتين وثقافتين. وهنا لا ينظر إلى الترجمة كوسيلة خارجية لتحقيق غايات لغوية أخرى، بل تُعتبر غاية في حد ذاتها، أي موضوعًا للتعلّم ومجالًا لتكوين مهارات مهنية وأكاديمية. وفي هذا السياق، يؤكد أرّويو (2013) أن المترجم المتدرّب يُفترض أن يمتلك معرفة راسخة باللغات المعنية حتى يتمكّن من الانخراط في عملية النقل، التي تُبنى على تحليل الخطاب وفهم آليات إنتاج المعنى في النص الأصلي قبل إعادة صياغته في النص الهدف. على سبيل المثال: في معهد الترجمة قد يُطلب من الطالب ترجمة مقال صحفي أو مقطع من نص قانوني. الغرض هنا لا يقتصر على فهم التراكيب أو المعجم، بل يشمل اتخاذ قرارات ترجميّة واعية :اختيار المكافئات الأنسب، تكييف الأسلوب مع الجنس النصي، مراعاة الثقافة الهدف، والوعي بالمقاصد التداولية للنص. هذا يعني أن المتعلم يتدرّب على ممارسة الترجمة كغاية نهائية، أي على بناء كفاءة ترجمية مهنية.

إن هذا التمييز يكتسي أهمية بالغة في الدراسات الحديثة حول الترجمة والتعليم، لأنه يسمح بفهم طبيعة الأهداف المرجوّة من كل ممارسة، ويُساعد على تجنّب الخلط بين الترجمة كأداة بيداغوجية في تعليم اللغات، والترجمة كحقل معرفي ومهني قائم بذاته داخل الدرس الترجمي.

2-1-1-2-1 اختلاف الأهداف

الهدف من الترجمة البيداغوجية هو اكتساب المهارات اللغوية. وهذا على النقيض من الترجمة الاحترافية التي تستخدم المهارات اللغوية المكتسبة بالفعل لتعلُّم كيفية الترجمة . وبالتالي، فإن الكفاءة اللغوية شرط مسبَق في بيداغوجية الترجمة.

والترجمة البيداغوجية ليست أبداً غاية في حد ذاتها، بل هي دائمًا وسيلة لتيسير اكتساب لغة أجنبية. والهدف من ذلك هو تزويد المتعلمين بالمعرفة اللغوية، ومن خلال الترجمة، التحقق من معرفتهم باللغة الأجنبية.

من ناحية أخرى، لا تسعى بيداغوجية الترجمة إلى نقل معارف خام أو نظرية، حيث لا يتمثل التدريس في نقل المعرفة بل في تطوير معرفة عملية من خلال التفكير في حالات ملموسة في الترجمة أو الكتابة.

وبالتالي فإن الهدف هو مساعدة المتعلمين على اكتساب معرفة عملية مهنية، أي القدرة على الترجمة.

إن تعليم الترجمة، حسب ج. دوليل، يعني مساعدة الطلاب على فهم العملية المعرفية التي يتم من خلالها نقل رسالة معينة إلى لغة أخرى، وذلك بوضع المترجم المُتمهِّن في قلب عملية الترجمة حتى يتمكن من فهم ديناميكيتها(Delisle, 1988).

إن الهدف من درس الترجمة المهنية هو تعريف الطلاب بمشاكل المهنة. وللقيام بذلك، يحاول المعلم محاكاة مواقف تواصل حقيقية. ويمكن أن تكون النصوص المختارة مأخوذة من طلبية حقيقية للترجمة. حيث يشرح المدرّس للمتعلمين أن مُرسل النص يحتاج إلى الترجمة لإيصال رسالة إلى متلقّيه. وأنّ مواعيد ثابتة قد حُدِّدت لإنجاز العمل. ويتعلم الطلبة كيفية الوفاء بهذه المواعيد. كما سيتعلمون أيضًا كيفية أداء دورهم كوسطاء من خلال الاستجابة لمتطلبات طرفين هما صاحب الطلبية ومتلقي الترجمة (Delisle, 1993).

2-1-1-2-2 اختلاف العملية

لا تعتمد الترجمة البيداغوجية نهجًا تواصليًا. بل إنها تذهب إلى حد قلب العملية الحقيقية للترجمة بحيث توحي بأن عملية الترجمة تتمثل في البدء في ترجمة كلمات النص وتراكيبه أولاً من أجل فهمه، بدلاً من فهمها من أجل إفهامها للمتلقي. وهذه حالة خاصة للغاية: فعلى عكس المتلقي الحقيقي للترجمة، الذي يحتاج إلى الترجمة من أجل فهم النص الأصلي، فإن المعلم هو متلقٍ قد تعرف على النص بالفعل ولديه فهم أفضل من الطالب الذي يقوم بالترجمة (Delisle, 1993) .

وتُبيّن كريستيان دوريو أنّ الطلبة يتصرّفون، في إطار الترجمة البيداغوجية، على النّحو التالي: يقرأون النّص بشكلٍ سريع حتى يتمكّنوا من تحديد المفردات الغريبة. ثمّ يشرعون في البحث عن دلالات هذه المفردات في قاموس ثنائي اللغة. وفي آخر المطاف، ينكبون على ترجمة النّص جملةً تلو الجملة. وهم يعتقدون بذلك، بكلّ بساطة، أنّه حتى يتسنّى لهم فهم نصّ باللغة الأجنبية، عليهم أن يُترجِموه أوّلاً(Durieux,1991) .

ويظهر بالتالي جلياً أنّ محاولة الفهم، باستعمال الترجمة، للغةٍ لا يتحكّم فيها المتعلِّم، تعكِسُ مسار عملية الترجمة.

أمّا في إطار بيداغوجية الترجمة، فإنّ مرحلة الفهم هي المرحلة الأولى في عملية الترجمة يتمُّ من خلالها استيعاب المعنى لتنطلق المرحلة الثانية من المعنى لنقله عبر عملية إعادة التعبير في نصٍّ هدف. مع التذكير أنّ المترجم هو من يضمَن نقل المعنى من النص المصدر إلى النّص الهدف.

2-1-1-2-3 اختلاف الطّرائق

إنّ الترجمة البيداغوجية تركّز بالدرجة الأولى على تنمية المعرفة اللغوية للمتعلمين، حيث يُنظر إلى النص المستعمَل في الدرس على أنّه مجرد وسيلة أو ذريعة للكشف عن الكيفية التي تُنقل بها العبارات من لغة إلى أخرى. ومن ثَمَّ، تُوجَّه أنشطة الترجمة نحو تطبيق القواعد التركيبية والمعجمية بالأساس، الأمر الذي يجعل ممارسة الترجمة في هذا السياق أقرب إلى عملية نقلٍ حرفي وبسيط.

أمّا بيداغوجية الترجمة، فإنها تُعطي الأولوية لمعنى النص باعتباره جوهر العملية الترجمية، إذ يتجاوز هذا المعنى حدود البنية اللغوية ليُدرَك في إطار وضعية تواصل حقيقية تُراعى فيها مقاصد الخطاب وسياقاته التداولية.

وفي إطار بيداغوجية الترجمة، لا تقوم العملية على مجرد البحث عن مقابلات جاهزة بين لغتين، بل على استكشاف أوجه التكافؤ الممكنة بين النصوص. ويُبنى هذا التصوّر على

المبدأ الذي يؤكد أنّ "معظم التكافؤات النصية تحمل طابعًا من الجِدّة والابتكار (Seleskovitch, 1984).

2-1-1-2-4 اختلاف الأدوات

يرى كريستين دوريو (C. Durieux) أنّ الترجمة البيداغوجية تمثل وسيلة تعليمية تتيح للمدرّس نقل معارفه للطلبة، وفي الوقت نفسه تمكّنه من الحصول على تغذية راجعة حول فاعلية تدريسه. وتهدف هذه الممارسة إلى تقليص الفجوة بين الكفاءات اللغوية التي يسعى الطالب إلى اكتسابها في اللغة الأجنبية، وتلك التي يمتلكها المدرّس أصلاً في هذه اللغة.

كما تقوم الترجمة البيداغوجية أساسًا على مجموعة من التمارين الموزعة بين الترجمة إلى اللغة الأجنبية والترجمة إلى اللغة الأم، وهو ما يجعلها تندرج ضمن التصور التقليدي لتعليم اللغات الأجنبية، حيث تُعالج الترجمة باعتبارها أداة تعليمية ذات طبيعة خاصة.

في هذا السياق بالتحديد، لا يُنظر إلى الترجمة باعتبارها نشاطًا قائمًا بذاته، بل باعتبارها توظيفًا للغة الأم في خدمة تعلّم اللغة الأجنبية. ومن هذا المنطلق، فإنّ الترجمة البيداغوجية لا تقتصر على التمارين التقليدية المألوفة مثل الترجمة إلى اللغة الأجنبية والترجمة إلى اللغة الأم، بل تمتد لتشمل كل وضعية تعليمية يستعين فيها المدرّس بلغة المتعلّمين الأم لتيسير استيعابهم للغة المستهدفة.

وعلى العكس من ذلك، تضع بيداغوجية الترجمة تركيزها على الممارسة الفعلية للترجمة المهنية، التي تُعد أداتها المحورية وأساسها العملي. على عكس بيداغوجية الترجمة التي تعتمد بصفة خاصة على نصوص أصيلة للترجمة، تشتغل الترجمة البيداغوجية على مقتطفات نصية أو على نصّ مُتكوِّنٍ من مقاطع، أو جمل أو فقرات يُعدُّها المُدرِّس ذاته.

غالبًا ما تُقدَّم النصوص في إطار الترجمة البيداغوجية بمعزلٍ عن ظروف إنتاجها الفعلية، دون إرفاقها بأية معطيات تتعلق بالمؤلف أو المتلقي أو سياق الكتابة. ويُفسَّر هذا التوجّه بكون هذا النوع من الترجمة لا يولِي أهمية لإعادة بناء الروابط التي تشدّ الخطاب إلى مقامه الأصلي.

أمّا في إطار بيداغوجية الترجمة، فإنّ التمرين يقوم على معالجة نصوص أصيلة غير خاضعة لرقابة المعلّم، بما يشجع الطالب على البحث عن معلومات تخص الكاتب الأصلي والمتلقي المرتقب. وبذلك تتوجَّه الترجمة نحو استيعاب أعمق لمقاصد المؤلف وتكييف النص المترجم بما يلائم القارئ المستهدف.

2-1-1-3 تحليل الخطاب كطريقة للترجمة

اقترح جان دوليل في أبحاثه اعتماد تحليل الخطاب كمنهج للترجمة، وهو ما بسطه في كتابه *تحليل الخطاب كطريقة للترجمة: مبادئ في الترجمة الفرنسية للنصوص البراغماتية الإنجليزية: النظرية والتطبيق*، الصادر عن منشورات جامعة أوتاوا سنة 1984. وقد عرض فيه طريقة ترجمة تقوم على تحليل الخطاب، غير أنّ اهتمامه انصبّ حصراً على النصوص البراغماتية، أي النصوص غير الأدبية التي تتميّز – في نظره – بكونها دلالية أكثر منها إيحائية، وتشير إلى وقائع موضوعية نسبياً، ولا تحتمل عادة سوى تأويل واحد للمعنى. وغالباً ما تُصاغ هذه النصوص بلغة مُشفّرة، ذات وظيفة عملية مباشرة، وتكتسي في الوقت نفسه بعداً تعليمياً واضحاً.

من خلال اعتماد تحليل الخطاب، يسعى جان دوليل إلى منح الترجمة استقلالية نظرية، وذلك عبر بناء مقاربة نصية تقوم على ديناميكية عملية الترجمة وتحليل أبعادها المعرفية. وفي هذا الإطار، يتيح تحليل الخطاب مقاربةً تركز على المعنى، انطلاقًا من مستويين رئيسيين:

1. **مستوى النوع** :أي الإطار اللغوي والأدبي الذي يميز إنتاج نصوص معينة في لغة ما، مثل الرسالة التحفيزية أو الرواية البوليسية.
2. **مستوى النص** :أي البنية البلاغية المكوَّنة من وحدات مترابطة ومتكاملة، تشمل الجمل والفقرات.

لقد حاول جون دوليل، المترجم الباحث والمُدرّس في مجال الترجمة، تثمين العلاقة الموجودة بين النظرية والتطبيق من خلال الدّراسات التي كان يستعرِضها في ندواته التعليمية،

ولقد ترك ذلك أثراً محموداً في مجال تدريس التّرجمة، حيث تمكّن دوليل من تحديد الأهداف العامّة والتوجيه البيداغوجي أو العلمي لكلّ نصٍّ ووضع له تقييماً.

ومن خلال المناهج التعليمية التي ألّفها درَس الافتراضات النّظرية والجمهور المُستهدَف وأهداف التّعلّم وفقاً لكلّ منهاجٍ تعليميٍ وحلّلَ مشكلات كلّ توجيه. وقد خلُصَ بفضل هذا التّقييم إلى أنّه بات مؤكّداً أنّ التعليمية المُرتكزة على التعليم بالأهداف التّعلُّمية التي ترمي إلى تلقين ممارسةٍ عمليةٍ لإعادة التّعبير تُعدُّ أكثر من ضرورية(Koustas,1992).

ومع أنّ جهود دوليل قد بيّنت أنّه لا وجود لطريقة مثالية وعالمية إلاّ أنّه يُلحُّ على أهمية اختلاف احتياجات التّعلّم وكذا الجمهور المُستَهدَف في اختيار المنهاج التعليمي.

كانت لهذه التّصنيفات التي صمّمها جون دوليل فضلٌ كبيرٌ على المُترجمين ومُتعلّمي التّرجمة وحتى على طلبة اللغة الثانية لأنّها أوضحت العلاقات الموجودة بين التّرجمة وتعليم لغةٍ ثانية.

ولقد ساد الاعتقاد لدى المُدرّسين والمُكوّنين في ميدان التّرجمة لفترةٍ طويلة أنّ تعلُّم الترجمة بالنّسبة للطّلبة مُقتصِرٌ على محاكاة نموذج الترجمة الموجود بين يدي المُدرّس بعد القيام بمحاولات حُرَّة للوصول إلى ترجمات فردية. حيث يَعمَدُ المُدرِّس إلى توزيع نصٍّ على الطّلبة دون تبرير لاختيار نوع وطبيعة النّص الذي قد يكون عشوائياً كما قد يكون فيه تعمّدٌ لإيقاع المُتعلِّم في الخطأ ممّا قد يُخرِجُ المُدرّس عن المسار الصّحيح لعملية تكوين الطّلبة في فنّ الترجمة المُعقّد.

وتنحصر الطّريقة الاعتيادية المُتّبعة في تحضير النّص شفهياً أو كتابياً للحصص الموالية كمرحلة أولى، ثمَّ يشرَع الطّلبة في تحليله جملة بجملة بعد قراءته من هذا أو ذاك الطالب، وبعد ذلك يُسائلهم المُدرّس بعد كلّ محاولة عن الحلول البديلة مُصحّحاً الترجمات التي يقترحها كلٌّ منهم إلى أن يُقدّم لهم في آخر المطاف ترجمة الجملة في شكلها النّهائي والصّحيح.

إلاّ أنّ هذه الطّريقة أظهرت عيوباً كثيرة وتَبيّن أنّها تُثبّط عزيمة المُتعلِّم ولا تُحفِّزه على الاهتمام بالترجمة.

لكن مع تطوّر المناهج التعليمية عموماً موازاةً مع القفزة التي حقّقها علم الترجمة واللسانيات من خلال إسهامات لسانيات النّص وتحليل الخطاب والتّداولية من جهة وبروز النّماذج القائمة على المقاربات المُرتكزة على المُتعلّم كان لزاماً على القائمين بتكوين المُترجمين أن يُواكبوا هذه النّزعة الجديدة منذ إرهاصاتها الأولى.

ومع ظهور المُؤَلَّف الموسوم"L'analyse du discours comme méthode de traduction" لمؤلّفه جان دوليل Jean Delisle سنة 1980 بدأت ترتسم المعالم الأولى الواضحة لطريقة عمَلية مُحدّدة الأهداف تُطبَّق فيها المبادئ التعليمية الأساسية في برامج تكوين المُترجمين.

ويُعتَبَر هذا المُؤلّف بمثابة مُقتَرَحٍ منهجيٍ للتدريس العمَلي لمبادئ الترجمة من اللغة الانجليزية إلى اللغة الفرنسية، حيث استبعد جان دوليل في دراسته هذه، لأسباب منهجية، النّصوص الأدبية لأنّ التّرجمة الأدبية أو ما يُسمّى "إعادة الإنشاء" (recréation) ترتكز أكثر على الحساسية الجمالية للصّيغ اللغوية منه على نقل معاني الأفكار، واستبعدَ كذلك الترجمة البيداغوجية" التي يرى أنّها تسعى لتحليل اللّغة الأجنبية للكشف عن مختلف جوانبها وآلياتها ويتمحوَر هدَفها حول تعليم هذه اللغة لا على نقل الرّسالات المُتضمَّنة في النّصوص.

وفي المقابل ركّز الباحث على ما أسماه "النّصوص البرغماتية" لأنّ المعنى الذي تنطوي عليه هذه الأخيرة غير موجود قبلياً في الدّلائل اللغوية أيّاً كان الإسهام الدّلالي لأوجه بنائها التركيبي إنّما هو نَتاجُ البناء الذي يصلُ إليه المُتحدّث/المُدوِّن والمُستمِع/ القارئ انطلاقاً من دلالات لغوية تُثريها أبعاد غير لغوية"(Delisle, 1980)

كما انتقد جون دوليل الأعمال التي اتّخذت اللسانيات التقابلية والأسلوبية المقارنة منهجاً لها مُؤكِّداً أنّ لا هذه ولا تلك يُمكنها أن ترقى إلى طريقةٍ للترجمة. ويؤكّد قائلاً في هذا الصّدد:" إنّ التحليل اللغوي البعدي الذي يتعاطاه المُقارِنون غريبٌ كلّ الغرابة عن عملية الترجمة".

وسعى دوليل في مقارباته إلى القضاء على أساليب تعليم الترجمة التي لا تزال مع الأسف سائدة في معاهد وأقسام الترجمة والتي، زيادة على كونها تفتقد إلى أهداف مُحدَّدة، فهي تفتقد كذلك إلى خطّة واضحة المعالم لتوجيه الدّرس وتقتصر فقط على معالجة صعوبات

الترجمة بطريقة عشوائية وفقاً للنُّصوص المُقترحة. وعليه، وَجَبَ استبدال هذه الأساليب بإستراتيجية بيداغوجية تتسلّحُ بمنهجيةٍ متلائمة بشكلٍ أفضل مع متطلّبات الدّرس الجامعي.

غير أنّه، وعلى حدِّ قول جون دوليل في مؤلّفه المذكور:

"لمّا أُدرِجَت الترجمة في الجامعة كتخصُّصٍ قائمٍ بحدِّ ذاته أَثارَ ذلك عديد الإشكالات الإبستميولوجية والمنهجية التي لم نجد مخرجاً لها إلى يومنا هذا، حيث لا يزال أخصائيوها يبحثون لها عن إطارٍ يحتضنها مُتأرجحين بين اللسانيات التطبيقية وعلم النفس اللغوي والسميائيات والأدب المُقارن وتعليمية اللغات وعلم النّفس المعرفي والإتنولوجيا".(1980 (Delisle,

ويُضيف قائلاً في ذات السياق:"من وجهة نظرٍ تعليمية، انصبَّ انشغال القائمين بتعليم تخصّص الترجمة على محتوى المُقرّرات التعليمية ومدّة الدّراسة وشروط القبول ومسائل أخرى مماثلة مرتبطة بالتنظيم العام للدّروس. لقد حان الأوان لمضاعفة الجهود في مجال البحث عن المنهجية الملائمة للدّروس التطبيقية في الترجمة موازاة مع صقل المُقرّرات التعليمية، غير أنّه لا يبدو أنّ هذا الجانب المُميَّز والهام من بيداغوجية الترجمة يستقطِب اهتمام الباحثين بالنّظر إلى نُدرة الدّراسات المنشورة في هذا المجال"(Delisle, 1980)

وتساءل دوليل عمّا إذا كانت طريقة ترجمة النّص وتصحيحه جماعياً في القسم هي أفضَل طريقة لتعليم فنّ إعادة التّعبير (الترجمة)، ويُضيف قائلاً:" ألا يمكن لمُدرِّس الترجمة أن يقوم بعملٍ أفضل من مُجرّد تقديم نصوصٍ للمُتعلّمين لترجمتها ليقوم بعد ذلك بمحاسبتهم على الأخطاء التي يقعون فيها؟ ألم يُفكِّر أنَّ تلك الأخطاء ناجمة عن غياب الطّريقة والمنهجية؟ ألا يُمكن الجمع بين تعليم الترجمة وتعلُّم إنتاج المكتوب؟ وما هي المهارات الأساسية غير اللُّغوية المطلوبة للتوصّل إلى التّرجمة السّليمة وكيف السّبيل إلى تنمية هذه المهارات؟ وهل أنّ دراسة الترجمة هي إلى حدٍّ بعيدٍ ضربٌ من دراسة اللسانيات التقابلية؟ وما هو دور كُلٍّ من المُعلِّم والطّالب في حصّة الترجمة؟"(Delisle, 1980)

وبعد أن وصفَ مُترجمَ النصوص البرغماتية أنّه ذلك المتخصّص في التواصل المكتوب والتقني اللغوي والمُحرِّر، لخّص جون دوليل الطّريقة التي أسّسَ لها في مُؤَلَّفه المذكور قائلاً:

"إنّ الفرضية التي تقوم عليها الطريقة التي سأستعرض مبادئها في هذا الكتاب هي أنّ ترجمة النّصوص البرغماتية هو فنٌّ يختصُّ بإعادة التعبير ويقوم على تقنيات التّحرير وعلى المعرفة القبلية بلغتين"، حيث ركّزَ في تحليله على العملية الذّهنية وأكَّد أنّ تعليم الترجمة إنّما هو مهمّة إفهامٍ للعملية الذّهنية التي تُنقَلُ بواسطتها الرّسالة إلى لغةٍ أخرى مع وضعِ المُترجم- المُتعلِّم في قلب العملية التُّرجمية حتى يستوعِب هذه الديناميكية.

وبنفس الرؤية التي تبنّتها سيليسكوفيتش في وضعها لأُسس النّظرية التأويلية أو نظرية المعنى يرى جون دوليل أنّ التحويل البيلُغوي الذي يَقَعُ على معنى الرّسالة إنّما هو تحليلٌ ونقلٌ للعلاقات الدّلالية، وهذا النّهج التّأويلي للنّص وكذا تحليل الخطاب كلاهما فِعلٌ مرتبطٌ بالذّكاء ولا يُمكن أن يقتصِرَ فقط على مُجرّد المُقابلة بين نظامين لُغويين، فهو يتطلّب ملكةً عالية للفهم تتّحدُ مع قدرة التّحكم في اللّغة. وهو عمليةٌ تسعى في الأساس إلى إعادة التعبير عن مُراد قولٍ مُعبَّرٍ عنه في نصٍّ مُزوَّدٍ بوظيفةٍ تواصلية مُحدّدة. ولذلك، على حدِّ تعبير جون دوليل:" وَجَبَ علينا هيكلة تعليم الترجمة حول التعامُل مع اللّسان لا حول دراسة أو وصف اللغات" (Delisle, 1980).

وبهدف بلوغ هذه الغاية، حدّدَ أربعة مستويات للتّعامل مع اللغة في الترجمة وهي:

1- اتفاقيات الكتابة 2- التأويل المعجمي 3- تأويل الشّحنة الأسلوبية 4- العضوية النّصية، حيث ستُمكّننا هذه المستويات من ترتيب الصعوبات الأساسية للترجمة حسب أولويتها ومن تحديد أهداف درس مبادئ الترجمة، ليتسنّى بذلك تحقيق التّنظيم العقلاني لمادّة الدّرس.

2-1-1-3-1 مستويات التعامل مع اللغة

2-1-1-3-1-1 المستوى الأول: اتفاقيات الكتابة

يمثّل المستوى الأول جانب الممارسات الكتابية الراسخة التي تُعدّ شرطًا أساسيًا في كل عملية تواصل مكتوب. ويشمل هذا المستوى جملةً من المتطلبات الشكلية التي تختلف باختلاف اللغات، مثل: الاختصارات التقليدية (كألقاب التشريف والاحترام)، وحدات القياس والزمن، طرق كتابة الأعداد، إضافةً إلى الاستعمالات المألوفة في الكتابة كاستخدام الأحرف الكبيرة في العناوين وأسماء الأعلام والأماكن والأحداث التاريخية. كما يتضمن هذا المستوى

قواعد تقسيم الكلمات، وضوابط الإملاء، واستعمال علامات الترقيم وسائر العلامات الكتابية الأخرى.

ويُضاف إلى ذلك ما يرتبط بالبروتوكولات الكتابية المتعارف عليها في النصوص الإدارية أو التجارية، فضلاً عن الرموز والاصطلاحات الخاصة بالخطابات البراغماتية. ويدخل في هذا الإطار أيضًا الالتزام بالقواعد النحوية الأساسية، التي يُفترض بالطلبة إتقانها عند التحاقهم بأقسام الترجمة الجامعية. غير أنّ الواقع يُظهر في كثير من الأحيان وجود نقائص في هذا الجانب. ومن ثَمَّ، لا يُعَدُّ درس مبادئ الترجمة المجال المناسب للتدريس المنهجي للنحو، لأن ذلك من شأنه أن يُبعد الدرس عن أهدافه الأساسية. لذا تبقى مسؤولية سدّ هذه الثغرات النحوية والإملائية منوطة بالطالب نفسه، إذ يصعب تصوّر تكوين أكاديمي سليم في حقل الترجمة دون امتلاك الحدّ الأدنى من الكفاءة في الإملاء والنحو وعلامات الترقيم.

2-1-1-3-1-2 المستوى الثاني: التأويل المعجمي

يُقصد بالتأويل هنا ذلك "الحوار الهيرمينوطيقي" الداخلي الذي ينشأ بين المترجم والنص الأصلي، والذي يهدف إلى إدراك المعنى الكامن وراء العلامات اللغوية. هذا الحوار يشمل في جوهره جميع مفردات النص وتراكيبه، غير أنّ درجة التحليل التأويلي اللازمة لفهم المضمون وإعادة صياغته ليست متساوية عبر مختلف مقاطع الخطاب. فهناك كلمات وتراكيب بسيطة يمكن أن تُنقل إلى اللغة الهدف مباشرةً، وبلا جهدٍ معرفي كبير، في حين أنّ كلمات أخرى أو تراكيب اصطلاحية أكثر تعقيداً تستلزم جهداً ذهنياً إضافياً، وقد يحدث أحياناً أن يُقاوِم المعنى نفسه أي صياغة مناسبة في اللغة الهدف.

وتنبع أهمية هذا المستوى من كون هذه العراقيل لا ترتبط دائماً بضعف الكفاءة اللغوية؛ إذ نلاحظ أنّ حتى المترجمين المتمرّسين قد يتوقفون أمام بعض التراكيب أو التكتلات اللفظية التي تُبدي مقاومة دلالية. وغالباً ما يواجه طلاب الترجمة مثل هذه المعضلات، حيث تبدو المعاني مألوفة من حيث دلالاتها المعجمية الأساسية، غير أنّ الصعوبة تكمن في دلالتها السياقية الخاصة.

ولفهم هذه الظاهرة التي تحتل موقعاً محورياً في دراسات النص وطرائق تدريس الترجمة، يُقترَح التمييز بين ثلاثة مستويات من التأويل المعجمي:

أ) المستوى الصفر، أو"النقل المباشر" للألفاظ أحادية الدلالة:

يشمل هذا المستوى الوحدات المعجمية التي لا تخضع لأيّ تأويل Herméneutique ولا تستلزم تحليلاً سياقياً، إذ تحمل معنى واحداً ثابتاً يمكن نقله مباشرة إلى النص الهدف دون لبس. ومن أمثلتها أسماء الأعلام، والأعداد، ومعظم المصطلحات العلمية، مثل *Joan Dawson, Cancer, 1970, 54, trois, psychiatre, chirurgien, silicone.* :

ب) المستوى الأول، أو"إعادة تفعيل" النماذج الموثَّقة في النُّظُم اللغوية:

يتعلق هذا المستوى بالكلمات أو العبارات التي تُفهم دلالتها في ضوء السياق اللغوي المباشر، والتي لا تتطلب سوى معرفة راسخة باللغتين. عند هذا المستوى يقوم المترجم بعزل المعنى السياقي المناسب للكلمة أو المقطع، ثم يبحث في اللغة الهدف عن المقابل الأكثر تداولاً لدى الناطقين بها للتعبير عن ذات الواقع في ذات المقام التبليغي. وتُصنَّف هذه الفئة ضمن "التكافؤات الموثّقة"، لكونها مثبتة في النظامين اللغويين، ويمكن العثور على عدد كبير منها في القواميس ثنائية اللغة أو في المراجع الخاصة بالأسلوبية المقارنة.

ولتوضيح هذا المستوى يُقدّم جون دوليل في مؤلّفه المذكور سالفاً مثالاً من المقال التالي:

Rebuilding the Breast

After the removal of her left breast because of cancer in 1970, Mrs. Joan Dawson, 54, of New York City, Spent the next three years battling depression and a sense of loss. Then she decided to do something about it. Most women in the same situation turn to a psychiatrist. Mrs. Dawson (not her real name) went to her doctor and asked him to rebuild her missing breast. «I didn't want to be made into a sensational beauty. She explained. " I just wanted to be restored." Her surgeon was able to do just that. In two separate operations, he implanted a silicone-filled sac under the skin where the breast had been removed. Then reduced the size of the other breast to make it more nearly resemble the new one. The result is not a duplication of Mrs. Dawson's pre-1970 figure, but she is delighted nevertheless. Says she : «I can finally look at myself in the mirror without wincing.»(Delisle,1984:p99)

يُشير دوليل إلى أنّ كلمة "removal"الواردة في السطر الأوّل من المقال الطبي *«After the removal of her left breast because of cancer»* تقتضي من المترجم استحضار السياقين: العام (الموضوع الكلي للنص)، والجزئي (المحيط المعجمي المباشر للكلمة). فرغم أنّ النص طبي، إلا أنّ لفظة *removal* قد تكتسب دلالات مختلفة تبعاً للسياق، غير أنّ المقصود هنا هو «الاستئصال الجراحي لعضوٍ من أعضاء الجسم أو لورمٍ». ولهذا، فإنّ أقرب مقابل دقيق لها في اللغة الفرنسية هو *ablation*، وفي العربية «استئصال». وتؤكّد القواميس المعتمدة أنّ لهذه اللفظة في اللغتين دلالةً مطابقة تقريباً لتلك التي تحملها الكلمة الإنجليزية *removal* ومن هنا يتّضح وجود تماثل دلالي كامل بين المصطلحات الثلاثة */استئصال/ removal / ablation*.

غير أنّ دوليل يبيّن في الوقت نفسه أنّ صلاحية هذا الاختيار إنما تقتصر على هذا النص بعينه، ولا يجوز تعميمه بالقول إنّ «استئصال» هو المقابل المطلق والوحيد لـ : *removal* فالمفهوم المعبَّر عنه في هذا السياق يجعل هذا الاختيار الأنسب والأدق، لكن ذلك لا يمنع أن تستدعي الكلمة في نصوص أخرى تأويلاً من مستوى ثانٍ أو ثالث، بحسب اختلاف الإطار الخطابي. وبالتالي، فإنّ *removal* ليست كلمة أحادية الدلالة، بل تخضع عملية تأويلها دوماً لاكتشاف معناها السياقي.

ويخلص دوليل إلى أنّ علم النص يعالج النصوص في إطار نسبيتها وتفرّدها؛ إذ يمكن أن تُعد جملتان متماثلتان في البنية مختلفتين دلالياً إذا وردتا في سياقين خطابيّين متباينين (Delisle, 1980) ومن هذا المنطلق، فإنّ تحليل الخطاب يتجاوز مجرّد دراسة الأشكال والبنى النحوية في اللغة–النظام، ليكشف مستويات أعمق من التأويل تمتدّ إلى المستوى الثاني والثالث والرابع في التحكم اللغوي.

ج) المستوى الثاني، أو "إعادة الإنشاء" السّياقي

يتميّز هذا المستوى بكون التكافؤات المطلوبة في الترجمة ليست دائمًا موثّقة أو معتمدة في اللغة الهدف؛ وبالتالي لا يستطيع المترجم الاكتفاء بمعرفته بالنظام اللغوي لإيجاد مقابلٍ

جاهز لفكرة واردة في النص الأصلي. فكثيرًا ما يلجأ الكتّاب والمحرّرون إلى صِيَغٍ لفظية مبتكرة، أو يمنحون بعض الكلمات دلالات جديدة غير مسجّلة في القواميس.

تطرح هذه الابتكارات تحدّيات إضافية للمترجم، إذ قد تتحوّل الدلالة السياقية غير المألوفة لبعض الألفاظ إلى عائق أمام توضيح المعنى، خصوصًا إذا كانت الفكرة المطلوب نقلها لا تنسجم بسهولة مع سلّم قيمه الاجتماعية أو الأخلاقية أو الجمالية.

ولتوضيح ذلك، نذكر مثال التركيب الإنجليزي "a sense of loss" الوارد في المقطع:
"Mrs. Joan Dawson, 54, of New York City, spent the next three years battling depression and a sense of loss."

فعلى الرغم من شيوع هذا التعبير في اللغة الإنجليزية وروده بكثرة في إعلانات النعي، إلا أنّ توظيفه في هذا السياق يمنحه معنى خاصًا وأصيلاً، يتجاوز الاستخدام المعجمي المباشر. وهنا لا يمكن للمترجم أن يعتمد ببساطة على الألفاظ المكوِّنة للتركيب (a, sense, of, loss) أو على ذاكرته اللغوية ليصل إلى حلٍّ دلالي مكافئ في اللغة الفرنسية. فالمسألة ليست استحالةً في الترجمة، بل حالة تركيبية غير مألوفة تستلزم جهدًا تحليليًا أعمق.

ومن ثمّ، تصبح "إعادة الإنشاء السياقي" الحلّ الوحيد الممكن، لأن المعنى هنا ليس نتاج النظام اللغوي وحده، بل ثمرة التفاعل الخطابي والسياقي. فغياب تكافؤٍ جاهز يفرض على المترجم البحث عن مقابل سياقي يستند إلى الفكرة لا إلى اللفظة ذاتها.

إن النص يُشكّل نسيجًا مترابطًا، وهو ما يفسّر دلالة الأصل اللاتيني لكلمة *contexte* أي "النسج معًا". ومن هنا فإن القوانين البنيوية تتحقق في مستوى الخطاب تمامًا كما تتحقق في مستوى اللغة.

وفي هذا السياق، يطرح جون دوليل (Jean Delisle) تساؤلًا جوهريًا :*كيف يمكن التعامل مع تأويلٍ من المستوى الثاني؟ وكيف يمكن الوصول إلى المعنى الأنسب للتركيب "a sense of loss"*

ويجيب بأنّ الطريقة المقارنة غير مجدية هنا لغياب نقطة مقابلة جاهزة، وأن الحل المقبول يمرّ عبر تحليل الشبكة المعجمية للنص مدعومًا بالمنطق، والملاحظة، والبصيرة، إضافةً إلى التقدير والذكاء في الاستدلال.

2-1-1-3-1-3 المستوى الثالث: تأويل الشحنة الأسلوبية

يُعرّف جون دوليل الأسلوب بأنّه *طريقة في الكتابة*، أي كل ما يضاف إلى الوظيفة الدلالية المحضة للنص، وكل ما يلتفّ حول المعلومة الصريحة ليضفي عليها بعدًا إضافيًا. وهذه الزيادة لا تفتقر بدورها إلى معنى، إذ إنّ الشكل والمضمون يشكّلان وجهين لعملة واحدة يسهمان معًا في بناء الدلالة الكلية للرسالة والانطباع المعرفي والعاطفي الذي يتركه النص في ذهن القارئ.

ويُضيف دوليل أنّه في مجال تعليمية الترجمة، من الأفضل تناول مفهوم الأسلوب من زاوية عامة جدًّا، بوصفه تخصّصًا وظيفيًّا مرتبطًا باللغة، دون إغفال العناصر المتصلة بالحساسية العاطفية أو بما يُسمّى بـ "المُحسّنات" التي يستحضرها مصطلح الأسلوب عادةً. فالتعريف البراغماتي العام للأسلوب يتقاطع مع فكرة الشكل الفني أو الأصالة الخاصة في التعبير. وبصورة إجمالية، يمكن القول إنّ أسلوب النصوص البراغماتية يتجلّى أساسًا في "شكلها"، واحترام هذا الشكل من طرف المترجم قد يتمثّل إمّا في التقيّد بالقواعد التي تنظّم اللغات المتخصصة، وإمّا في نقل البعد العاطفي لبعض أنواع النصوص، وإمّا في الجمع بين الأمرين معًا. ولعلّ أوضح مثال على ذلك هو اختلاف أسلوب تحرير وثيقة تأمين أو اتفاقية قانونية عن أسلوب صياغة دليل سياحي أو إعلان إشهاري أو تقرير إداري.

ومن ثَمّ، فإنّ كل نصٍّ يقوم على أربعة عناصر متداخلة: المؤلِّف، والموضوع المعالَج، والوسيط أو نوع النص وما يتضمنه من موارد لغوية، ثم المتلقّي. ويُفهم الأسلوب هنا باعتباره احترامًا لمتطلّبات هذه العناصر مجتمعة، بحيث لا يمكن عزله عن مقتضيات العملية التواصلية. ولهذا، فإنّ مترجم النصوص البراغماتية ملزَم بمراعاة عدد من المطابقات الأسلوبية لضمان تحقيق تواصل فعّال مع المتلقّي.

ويُشير دوليل إلى أنّه إذا كان المستوى الأول من التعامل مع اللغة يرتبط باحترام اتفاقيات الكتابة، والمستوى الثاني يتعلّق بتأويل ونقل المحتوى الدلالي، فإنّ المستوى الثالث، أي تأويل الشحنة الأسلوبية، يتداخل مع المستوى الثاني. فالأسلوب يشبه "اللباس" الذي تفرضه العملية التواصلية، يكسو به المترجم نصَّه ليجعله منسجمًا مع قواعد النوع، ومؤثّرًا في حساسية القارئ.

2-1-1-3-1-4 المستوى الرابع: العضوية النّصية

يعمل النص وفق منطق داخلي يضمن له التماسك والانسجام، وهو أشبه بالهيكل الفولاذي الذي لا يظهر للعين لكنه يوفّر الصلابة والمتانة للبناء. وبالطريقة نفسها، ينبغي أن يتّبع بناء الجمل في النص المترجَم ديناميكية التفكير الكامنة في النص الأصلي. ويُطلق على هذا المستوى مصطلح العضوية النصيّة، الذي يشير إلى البنية الداخلية للنص، في مقابل الأسلوب الذي يُجسّد مظهره الخارجي.

العضوية النصيّة مفهوم حديث مشتق من "عضوي"، ويُستخدم لتمييز خاصيّة جوهرية للنصوص تختلف عن الاصطلاحية .فالاصطلاحية، التي تقابل النحوية، تحيل إلى المطابقة لقواعد اللغة وروحها العامة، بينما تدلّ العضوية النصيّة على الترابط التسلسلي والديناميكي بين جميع مكوّنات النص. وبذلك يمكن القول إنّ مستوى العضوية النصيّة هو مستوى الديناميكية الكلّية للمقطع، حيث يُدرَس من زاوية بنيوية، في حين تُدرَس الاصطلاحية من زاوية معيارية.

وعلى نحو أدقّ، يمثّل هذا المستوى انتظام تسلسل العبارات، ودقّة العلاقات التي تربط عناصر المعلومة، وانسيابية تدفّق الأفكار أو المشاعر (لا مضمونها في حدّ ذاته)، وفقًا لطبيعة الأنواع الخطابية المختلفة: الحجاجية، الوصفية، السردية، أو الوقائعية. ومن ثَمّ، فإنّ الترجمة لا تقتصر على نقل المعاني اللفظية أو التأثيرات الجزئية بدقّة، بل تقتضي أيضًا الحفاظ على وحدة النص واندماجه في كيان متماسك وحيوي.

وانطلاقًا من هذا العرض الموجز لمستويات النص الأربعة، يمكن استخلاص ثلاث ملاحظات أساسية:

1. إنّ الطريقة التأويلية وحدها هي الكفيلة بتحقيق التكافؤ السياقي.
2. الترجمة عملية حكم وتنسيق، تقوم على التوفيق بين المتطلّبات الدلالية والأسلوبية للنص، مع احترام القيود التي تفرضها قواعد الكتابة والعضوية النصيّة.
3. يتطلّب عمل المترجم امتلاك جميع كفاءات الكاتب المتمكّن.

2-1-2 التّوجهات اللسانية في تعليم الترجمة

2-1-2-1 النظرية السيميائية

يرى السيميائي ألكسندر لودسكانوف أنّ الترجمة تمثل حالة خاصة من أتمتة النشاط الإبداعي الإنساني، إذ يسعى من خلال أبحاثه إلى تقعيد هذا النشاط صياغةً رياضية دقيقة. وتتمثل إشكاليته الرئيسة في محاولة وضع قواعد للتحليل اللغوي لا تقتصر على الجانب الدلالي، بل تتجاوزه إلى تحليل شكلي قائم على أسس رياضية. ومن هنا، يهدف هذا التوجّه إلى صياغة وصف علمي/رياضي لنشاط المترجم، بحيث يكون هذا الوصف قابلاً للتطبيق سواء من قِبل الإنسان أو من قِبل الآلة، ويسهم في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفكر واللغة.

وتسعى هذه النظرية إلى بلوغ أربعة أهداف أساسية:

1. التحليل العميق لبنية اللغات.
2. وصف هذه البنى باستخدام الخوارزميات، أي من خلال تعاقب العمليات الحسابية التي يمكن النظر إليها في اللسانيات بوصفها تماثل القواعد النحوية، تمامًا كما تماثل المعادلاتُ العملياتِ في الرياضيات.
3. إنشاء تقابلات ثنائية اللغة.
4. تطوير خوارزميات متعددة اللغات في خدمة الترجمة الآلية.

في حال نجاح هذا المشروع، فإنّه قد يقود إلى بناء نموذج عام للترجمة في إطار نظرية علمية للتحويلات السيميائية.

أما من منظور السيميائيين بوجه عام، فاللغة ليست سوى نظام من الرموز ضمن أنظمة رمزية أخرى، وعليه فإن مفهوم الترجمة يتجاوز حدود اللغات الطبيعية. فباعتبارها عملية سيبرنيطيقية، تشمل الترجمة مختلف التحولات الرمزية: سواء بين لغتين طبيعيتين، أو بين لغة طبيعية وأخرى اصطناعية، أو حتى بين لغتين اصطناعيتين. غير أنّ هذه الرؤية الطموحة تنطوي على إشكاليات ميتانظرية معقدة، لأنها تفترض أنّ الترجمة – كسائر أشكال التواصل – ذات طبيعة سيميائية خالصة وترقى إلى مستوى التحويلات الإشارية.

ويرى جان دوليل في انتقاده لهذا الاتجاه، أنّ نشاط الترجمة يطرح إشكالات عميقة، إذ إنّ أي عملية لنقل الإشارات لا يمكن أن تتحقق دون تحليل مسبق للمعلومات التي تحملها تلك الإشارات، إضافةً إلى استحضار ما يُعرف بـ المكمّلات المعرفية حسب مدرسة باريس الضرورية لتأويلها على النحو الصحيح. ويكفي أن نتأمل في مدى تعقيد الخوارزميات التي يمكن أن تضبط البعد العاطفي للكلمات، أو تلتقط الأبعاد الجمالية والانفعالية للنصوص الأدبية، أو تستوعب الحساسية اللغوية الخاصة بمجتمع ما في سياق تاريخي معيّن. ومن دون هذه الخوارزميات المعقّدة، فإن مجرد تفكيك رسالة أصلية وإعادة تشفيرها برموز أخرى لا يضمن بالضرورة انتقال مقاصد المؤلف الأول إلى المتلقي. وهو ما يبرز بوضوح أنّ جوهر الفعل الترَجمي يتأرجح بين قطبي الشفرتين اللغويتين.

كما يرى أنّ التوفيق بين الطموحات النظرية لهذا الاتجاه – الذي يسعى في جوهره إلى احتلال موقع الريادة بين نظريات الترجمة – وبين متطلبات تعليمية الترجمة العملية والمباشرة، يظلّ أمرًا بالغ الصعوبة. فتعليم ما يُسمّى بالترجمة البشرية ينبغي أن يركّز بالأساس على إرشاد المترجم المبتدئ إلى كيفية اتخاذ قراراته اللغوية عند التسليم بمبدأ التكافؤ. غير أنّ النظرية السيميائية، بما تتسم به من طابع تجريدي شديد، لم تتمكّن – في مرحلتها الراهنة – من توفير جهاز نظري متكامل وقواعد عملية كافية لتأطير تعليم ترجمة النصوص التداولية،

خصوصًا وأنّ اهتمامها الأساسي موجَّه بالدرجة الأولى نحو تطبيقات الترجمة الآلية. وعليه، فإنّ دراسة فعل الترجمة عند المترجم البشري لا تزال مرحلة أولية ضمن هذا المسار البحثي، مما يجعل هذه النظرية أقرب إلى فرضية ذات طابع استشرافي متفائل.

كما أشار جان دوليل إلى إنّ هذا المنظور الجديد في النظر إلى نشاط الترجمة، قد أتاح إضاءةً مبتكرة على بعض أبعاده الجوهرية، يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الطابع الإبداعي هو السمة المميزة للترجمة البشرية، إذ تقوم على سلسلة من الاختيارات غير المقرّرة سلفًا؛

ب- بغضّ النظر عن طبيعة النص، يبقى الهدف الأساسي للترجمة هو نقل معلومة ثابتة لا تتغيّر؛

ج- لا يمكن تحديد مفهوم الأمانة إلا وفق منظور وظيفي مرتبط بمقاصد النص؛

د- إنّ الفهم الدقيق للرسالة النصية يعتمد على السياق اللغوي والمعلومات غير اللغوية المكمِّلة له؛

هـ- إنّ الجمع بين التحليل اللغوي والتحليل السياقي يُعدّ شرطًا أساسياً لاختيار العلامات المناسبة في النص المترجَم بما يتطابق مع إشارات النص الأصلي.

وجدير بالذكر أنّ هذا التحليل، الذي قدَّمه جان دوليل في مطلع الثمانينيات، جاء في سياقٍ لم تكن فيه الترجمة الآلية قد تجاوزت بعدُ حدود النماذج القاعدية والقواميس الثنائية. أما اليوم، ومع بروز الترجمة العصبية (Neural Machine Translation) القائمة على الذكاء الاصطناعي والتعلّم العميق، فقد تغيّر المشهد جذرياً. إذ أصبحت النماذج الحديثة قادرة على إنتاج نصوص مترجمة تتسم بدرجة عالية من الطلاقة والاتساق، وهو ما يطرح تساؤلات جديدة حول الدور التفاضلي للترجمة البشرية. فبينما تبقى الإبداعية والقدرة على إدماج السياقات الثقافية والبراغماتية من الخصائص الملازمة للترجمة البشرية كما وصفها دوليل، فإنّ الترجمة الآلية الحديثة باتت قادرة على تقليص الفجوة على مستوى التكافؤ اللغوي والمعجمي. ومع ذلك، فإنّ الجانب الوظيفي-التواصلي للترجمة – المرتبط بفهم المقاصد الخطابية والاختيارات

الأسلوبية – ما يزال خارج نطاق السيطرة الكاملة للأنظمة الآلية، مما يعيد التأكيد على وجاهة الطرح السيميائي في إبراز البعد الإبداعي كعلامة فارقة للمترجم البشري.

2-1-2-2 النظرية اللسانية

من منظور لساني صرف، حاول جون كاتفورد (Catford, 1965) أن يضع أسساً علمية لتعريف الترجمة، منطلقاً من فرضية أولية مفادها أنّ الترجمة، بما أنّها ظاهرة لغوية في جوهرها، ينبغي أن تُحلَّل وتُوصَف بالاعتماد على الفئات والمفاهيم المستعملة في وصف اللغات. أي أنّ تفسير عملية الترجمة يجب أن يستند إلى نظرية عامة للغة، أو ما سمّاه "النظرية اللسانية للترجمة."

وقد قدّم كاتفورد في كتابه *Linguistic Theory of Translation* سلسلة من التعريفات للمفاهيم المرتبطة بالترجمة، دون أن يتعمّق في توضيحها أو ربطها بالتجارب العملية للمترجمين. فهو يصف الترجمة الحرة باعتبارها عملية مرنة تتجاوز حدود الجملة لتعمل على وحدات لغوية أوسع، مشيراً إلى أن العلاقة بين لغتي المصدر والهدف لا تقوم على التطابق الدلالي بين الكلمات، بل على إمكانية أداء هذه الوحدات وظائف متكافئة في مواقف تواصلية محددة. ومن هنا، يرفض كاتفورد الترجمة الحرفية كلمة بكلمة، داعياً إلى البحث عن التكافؤ على مستوى السياقات الاستعمالية بدل الاقتصار على المعجم.

ويتميّز تصوّره أيضاً بتحديده لأشكال "الترجمة المقيَّدة(Restricted Translation) "، حيث يمكن أن تقتصر العملية على مستوى واحد مثل: الأصوات Phonological) (Translation، أو الرموز الخطية(Graphological Translation) ، أو البنية النحوية (Grammatical Translation)، أو المعجم (Lexical Translation) غير أنّ هذه الأنماط الجزئية نادراً ما تُطبَّق في الممارسة الواقعية للترجمة، إذ تبقى عاجزة عن تمثيل جوهر العملية الترجمية بوصفها نقلاً للمعنى الكلي للنص.

ورغم إسهامه النظري، يُجمع العديد من الباحثين (Delisle, 1980) على أنّ كتاب كاتفورد محدود الفائدة في ميدان التدريب العملي للترجمة، نظراً لتجرّده الشديد واعتماده على فئات

لسانية لا تكفي لتفسير ديناميكية الخطاب. فمحاولة تفسير عملية معقّدة كعملية الترجمة بالاقتصار على الأدوات الوصفية للغويات العامة تظل قاصرة، لاسيما وأن موضوع الترجمة يتجاوز الوحدات اللغوية ليشمل النص في شموليته.

ومع تطوّر الأبحاث اللسانية بعد السبعينيات، برزت اتجاهات جديدة أكثر التصاقاً بواقع الترجمة، مثل لسانيات النص (Text Linguistics) وتحليل الخطاب (Discourse Analysis) والتداولية (Pragmatics) ، والتي أبرزت أهمية العوامل النصية والسياقية في بناء المعنى. وقد أسهمت هذه المناهج في تجاوز الحدود التي رسمها كاتفورد، لتؤكد أنّ الترجمة ليست مجرّد عملية مقابلة بين وحدات لغوية، بل نشاط تواصلي متكامل يتطلّب استحضار العلاقات النصية، والمقاصد الخطابية، والحمولات الثقافية. كما أنّ التطورات الأخيرة في مجال لسانيات الحوسبة والترجمة الآلية العصبية عزّزت هذا المنظور، حيث أظهرت أن نجاح أنظمة الترجمة لا يتحقق إلا بدمج المعطيات السياقية والنصية، وهو ما يتقاطع مع التحولات الكبرى في علم اللغة الحديث.

2-1-2-3 نظرية اللسانيات الاجتماعية

في مؤلَّفه "الترجمة بين النظرية والتطبيق (*The Theory and Practice of Translation*, 1969)"، الذي يُعدّ امتدادًا لما طرحه في كتابه "نحو علم للترجمة (*Toward a Science of Translating*, 1964)"، قدّم يوجين نيدا نموذجًا تطبيقيًا يجمع بين النظرية والممارسة، عبر ما يقارب أربعين تمرينًا عمليًا مدعومًا بتوضيحات نظرية. وقد استند في معظم أمثلته إلى نصوص الكتاب المقدّس، بالنظر إلى أنّ الكتاب موجَّه أساسًا إلى مترجمي النصوص الدينية، وهو ما جعله في نظر بعض الباحثين أقرب إلى "ترجمة الكتاب المقدّس بين النظرية والتطبيق (*The Theory and Practice of Bible Translation*)." وعلى الرغم من قيمته المنهجية، ظلّ محدودًا بإطاره الديني، مما يستدعي توسيع مقاربته لتشمل أنماطًا أخرى من الترجمة (الأدبية، التقنية، الإعلانية) من أجل عقلنة تعليم الترجمة وفق المسار الذي خطّه نيدا وتابر.

لقد أدرك نيدا مبكرًا أنّ الترجمة لا يمكن أن تظل أسيرة المقاربة اللسانية الصرفة، بل هي عملية تواصلية بالأساس تنخرط ضمن شبكة العلاقات الإنسانية. ومن هنا جاء توجهه نحو نموذج يستند إلى المبادئ الاجتماعية – اللغوية، منفتحًا على البعد الأنثروبولوجي والسيميائي. وبذلك نقل الترجمة من كونها نقلاً لغويًا محضًا إلى كونها فعلاً تواصليًا مشروطًا بالثقافة والسياق الاجتماعي. ولهذا استبدل مصطلحي "اللغة الهدف" و"الهدف" بمفهومي "المستقبِل" و"اللغة المستقبَلة"، ليُبرز أنّ الترجمة فعل مُوجَّه نحو الجمهور المتلقي وثقافته وأنماط تفكيره.

وقد أكّد نيدا، بخلاف كاتفورد الذي حصر الترجمة ضمن حدود اللسانيات العامة، على أنّ نجاح الترجمة – خصوصًا للنصوص الدينية – يقتضي وعيًا بالأنساق الثقافية والرمزية التي تحكم المجتمعات المختلفة. فالمترجم، في نظره، لا يكتفي بنقل الكلمات، بل يعيد تشكيل الرسالة بما ينسجم مع المخزون الثقافي للمستقبِل، مع الحرص على الحفاظ على الجوهر الدلالي والطابع المقدّس للنصوص.

غير أنّ هذا البعد الأنثروبولوجي لم يُلغِ أهمية الأساس اللساني في مشروعه. فقد طبّق نيدا، في بعض تحليلاته للكتاب المقدّس، مبادئ النحو التحويلي – التوليدي، معتمدًا على تقسيم النصوص إلى بنيات نواة (Kernel Structures) يسهل تحويلها إلى نصوص مترجمة. ومع ذلك، ظلّت هذه المنهجية محلّ نقاش، إذ اعترف نيدا نفسه بعدم صلاحية هذه "التحويلات الرجعية" كنموذج مُطلق للترجمة، خاصة عند التعامل مع النصوص البراغماتية والمعاصرة (Delisle, 1980).

وإذا كانت هذه المقاربة قد مثّلت في سبعينيات القرن الماضي ثورة في التفكير في الترجمة من منظور تواصلي وثقافي، فإنّ المستجدات الراهنة قد عمّقت هذا البُعد. فقد ساهمت في تطوير مقاربة نيدا لتشمل مفاهيم مثل التداولية(Pragmatics) ، نظرية الملاءمة (Relevance Theory)، و**المقاربة التفاعلية في التواصل** .كما أنّ التطورات الأخيرة في مجال الترجمة الآلية العصبية (Neural Machine Translation - NMT) قد أعادت إحياء النقاش حول مركزية المتلقي والسياق الثقافي، إذ كشفت الدراسات أنّ الآلات، رغم كفاءتها اللغوية

العالية، ما زالت عاجزة عن إدراك الأبعاد الثقافية والسيميائية العميقة التي شدّد عليها نيدا قبل عقود. وبذلك يظلّ مشروعه راهنًا من خلال التأكيد على أنّ الترجمة فعل إنساني بالدرجة الأولى، يتجاوز حدود المطابقة الشكلية ليحقق وظيفة تواصلية تنقل المعنى عبر العوالم اللغوية والثقافية المختلفة.

2-1-2-4 النظرية المقارنة

تُعدّ العمليات السبع التي وضعها ج. ب. فيني وج. داربلني (1958) أدوات لغوية تستهدف إيجاد أشكال من المطابقة بين اللغات، مع مراعاة الخصوصيات الاصطلاحية للغة الهدف. غير أنّها تظلّ مركّزة على المستوى اللفظي للنص، دون الانتباه إلى العوامل الخارجة عن اللغة مثل المؤلف، المتلقي، أو ظروف إنتاج الخطاب، وهي عناصر جوهرية لفهم المعنى في أبعاده التامة. ومن هنا، فإنّ الاقتصار على هذه العمليات قد يؤدي إلى استنتاجات متسرّعة من قبيل عدم قابلية بعض الكلمات للترجمة، لمجرد غياب مقابلات مباشرة لها في اللغة الهدف.

تعتمد منهجية فيني وداربلني على قواعد انتقال بين اللغات، تستند إلى ظواهر مثل التعدد الدلالي، التراكيب الجاهزة، والفوارق بين الاستعمال الحرفي والمجازي. لكنها تظلّ رهينة التحليل اللغوي الذي يتيح فهم الدلالات السطحية للنص، دون أن يضمن استيعاب الرسالة التواصلية بكاملها. فدور المترجم لا يكمن في تفسير كيفية عمل اللغة بقدر ما يتمثل في نقل المعنى كما قصده المؤلف، وإعادة صياغته في اللغة الهدف.

ولهذا السبب، حذّر جان دوليل (1992) من الإفراط في الاعتماد على هذه التصنيفات الوصفية في تعليم الترجمة، لما قد تسببه من ترسيخ ردود فعل ميكانيكية لدى المتعلمين. فالمترجم، أثناء إنجازه الفعلي للنص، لا يتوقف ليسأل نفسه إن كان بصدد تطبيق "التحويل" أو "التحوير"، بل يسعى إلى استيعاب قصد المؤلف وتمثيله بأمانة في اللغة الهدف. ومن هنا يتضح أن هذه التصنيفات ليست جزءًا من العملية المعرفية للترجمة بقدر ما تمثل وصفًا لاحقًا لبعض استراتيجياتها.

وتزداد حدود هذا النهج وضوحًا إذا علمنا أن عمل فيني وداربلني ينطبق أساسًا على الفرنسية والإنجليزية، وأنه يقوم على معالجة المشكلات بعد إيجاد الحل، أي أنه يقدّم وصفًا للنتائج أكثر من تقديمه تفسيرًا للعملية الترجمية ذاتها. وبذلك، فإن ما يُقدّم على أنه "منهج للترجمة" لا يشكّل إطارًا نظريًا شاملاً بقدر ما يمثل تقنيات مساعدة يمكن أن يستخدمها المترجم في بعض الحالات الخاصة.

ومع ذلك، لا يمكن إنكار القيمة البيداغوجية للأسلوبية المقارنة، خصوصًا في تعليم اللغات الأجنبية للمبتدئين. فهي تساعد على إبراز كيفية استعمال اللغات لاستراتيجيات مختلفة للتعبير عن نفس الواقع، عبر أدوات مثل الاقتراض، النسخ، الترجمة الحرفية، التحويل، التحوير، التكافؤ، والتصرّف. وهو ما يعزّز الوعي بالاختلافات بين اللغات ليس فقط على المستوى النحوي أو المعجمي، بل أيضًا على مستوى الاستعمال التداولي.

لكن، يظلّ الإشكال الأساسي أنّ هذه الطرائق، وإن كانت قريبة من الممارسة العملية للمترجمين، لا تكفي لتشكيل منهج نظري متكامل للترجمة. فهي تقتصر على مقارنة لغتين وتحديد مكافئات صورية، دون معالجة أعمق للخطاب في سياقه أو لطبيعة الرسالة المراد نقلها. وهنا يبرز التباين بين الرؤية الشكلية التي اعتمدها فيني وداربلني، وبين المقاربات التواصلية والخطابية التي تؤكد أنّ الترجمة ليست انتقالًا من لغة (أ) إلى لغة (ب) فحسب، بل هي قبل كل شيء إعادة بناء للمعنى في سياق ثقافي ولساني جديد.

تعتمد منهجية فيني وداربلني على قواعد انتقال بين اللغات، تستند إلى ظواهر مثل التعدد الدلالي، التراكيب الجاهزة، والفوارق بين الاستعمال الحرفي والمجازي. لكنها تظلّ رهينة التحليل اللغوي الذي يتيح فهم الدلالات السطحية للنص، دون أن يضمن استيعاب الرسالة التواصلية بكاملها. فدور المترجم لا يكمن في تفسير كيفية عمل اللغة بقدر ما يتمثل في نقل المعنى كما قصده المؤلف، وإعادة صياغته في اللغة الهدف.

ولهذا السبب، حذّر جان دوليل (1992) من الإفراط في الاعتماد على هذه التصنيفات الوصفية في تعليم الترجمة، لما قد تسببه من ترسيخ ردود فعل ميكانيكية لدى المتعلمين.

فالمترجم، أثناء إنجازه الفعلي للنص، لا يتوقف ليسأل نفسه إن كان بصدد تطبيق "التحويل" أو "التحوير"، بل يسعى إلى استيعاب قصد المؤلف وتمثيله بأمانة في اللغة الهدف. ومن هنا يتضح أن هذه التصنيفات ليست جزءًا من العملية المعرفية للترجمة بقدر ما تمثل وصفًا لاحقًا لبعض استراتيجياتها.

وتزداد حدود هذا النهج وضوحًا إذا علمنا أن عمل فيني وداربلني ينطبق أساسًا على الفرنسية والإنجليزية، وأنه يقوم على معالجة المشكلات بعد إيجاد الحل، أي أنه يقدّم وصفًا للنتائج أكثر من تقديمه تفسيرًا للعملية الترجمية ذاتها. وبذلك، فإن ما يُقدّم على أنه "منهج للترجمة" لا يشكّل إطارًا نظريًا شاملاً بقدر ما يمثل تقنيات مساعدة يمكن أن يستخدمها المترجم في بعض الحالات الخاصة.

ومع ذلك، لا يمكن إنكار القيمة البيداغوجية للأسلوبية المقارنة، خصوصًا في تعليم اللغات الأجنبية للمبتدئين. فهي تساعد على إبراز كيف تستعمل اللغات استراتيجيات مختلفة للتعبير عن نفس الواقع، عبر أدوات مثل الاقتراض، النسخ، الترجمة الحرفية، التحويل، التحوير، التكافؤ، والتصرّف. وهو ما يعزّز الوعي بالاختلافات بين اللغات ليس فقط على المستوى النحوي أو المعجمي، بل أيضًا على مستوى الاستعمال التداولي.

لكن، يظلّ الإشكال الأساسي أنّ هذه الطرائق، وإن كانت قريبة من الممارسة العملية للمترجمين، لا تكفي لتشكيل منهج نظري متكامل للترجمة. فهي تقتصر على مقارنة لغتين وتحديد مكافئات صورية، دون معالجة أعمق للخطاب في سياقه أو لطبيعة الرسالة المراد نقلها. وهنا يبرز التباين بين الرؤية الشكلية التي اعتمدها فيني وداربلني، وبين المقاربات التواصلية والخطابية التي تؤكد أنّ الترجمة ليست انتقالًا من لغة (أ) إلى لغة (ب) فحسب، بل هي قبل كل شيء إعادة بناء للمعنى في سياق ثقافي ولساني جديد.

مع التطورات الحديثة في دراسات الترجمة، أعيد النظر في الأسلوبية المقارنة ضمن إطار أوسع يتجاوز المقابلات الثنائية إلى معالجة التكافؤ الوظيفي والتداولي، حيث لم يعد

يُنظر إلى الترجمة باعتبارها مجرد نقل لصيغ لغوية، بل باعتبارها نشاطًا تواصليًا يخضع لاعتبارات الغرض(*Skopos*) ، والجمهور المستهدف، والسياق الثقافي.

كما أن ظهور الترجمة الآلية منذ تسعينيات القرن الماضي ثم تطورها مع أنظمة الترجمة الأتوماتيكية أظهر الحاجة إلى العودة إلى مبادئ الأسلوبية المقارنة بشكل جديد: فقد تبين أنّ كثيرًا من "العمليات السبع" التي حددها فيني وداربلني (كالتحوير أو التصرّف) هي في الواقع عمليات ضرورية لإنجاح الترجمة الآلية، لكن الآلة تطبقها بشكل غير واعٍ من خلال خوارزميات التعلم العميق. ومن هنا، عاد الاهتمام بتصنيف هذه العمليات كمرجع لتقييم جودة الترجمة الآلية أو تدريبها على محاكاة اختيارات المترجم البشري.

وبذلك يمكن القول إنّ الأسلوبية المقارنة، على الرغم من طابعها الجزئي والوصفي، ما تزال حاضرة اليوم ولكن ضمن رؤية وظيفية وتواصلية تجعل منها أداةً مكمّلة لا غنى عنها، سواء في تعليم الترجمة، أو في تطوير تقنيات الترجمة الآلية، أو في تحليل النصوص ثنائية اللغة.

2-1-2-5 الأسلوبية المقارنة في تعليم الترجمة

تُعَدّ الأسلوبية المقارنة من الأدوات البيداغوجية الهامة في تعليمية الترجمة، إذ توفّر إطارًا نظريًا يساعد المتعلّمين على إدراك العلاقات القائمة بين اللغات المختلفة وأنماط التعبير المميزة لكل منها. فهي تُمكّن الطالب من تحليل الفوارق الدقيقة على مستوى المعاني والبنية والأسلوب، ومن ثمّ الوعي بالتحديات التي قد تعترض المترجم عند الانتقال من لغة إلى أخرى. على سبيل المثال، يمكن أن يكتسب المتعلّم من خلال هذا المنهج القدرة على التعامل مع التباينات النحوية أو الأسلوبية التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو الترجمات الحرفية غير الملائمة.

ولا يقتصر دور الأسلوبية المقارنة على تحليل الفروق اللغوية، بل يتعدّاها إلى توفير تقنيات عملية في الترجمة مثل التحويل، والتكييف، وإعادة الصياغة، بما يسمح للدارس بتبنّي حلول إبداعية تحافظ على المعنى والوظيفة داخل سياقات ثقافية متباينة. وإذ تأخذ هذه المقاربة في الحسبان الأبعاد الثقافية للنصوص، فإنها تساعد على استيعاب كيفية تشكّل أساليب التعبير

تحت تأثير الخلفيات الحضارية المختلفة، وهو ما يجعلها أداة فعّالة لتمكين الطالب من نقل الرسائل بطريقة تراعي الخصوصيات الثقافية.

كما تسهم الأسلوبية المقارنة في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلّمين، إذ تدفعهم إلى تجاوز حدود المفردات والجُمل نحو مقاربة أشمل تضع المعنى في قلب العملية الترجمية. وهذا ما يُعزّز مهارة إعادة الصياغة والابتعاد عن الحرفية، ويفتح المجال أمام تبنّي تنوّع أسلوبي يتيح للمترجمين المستقبليين التعامل مع النصوص الأدبية والعلمية والتقنية على حدّ سواء. ومن ثمّ، فإنها تكتسي أهمية خاصة في الترجمة الأدبية حيث تفرض الدقة في نقل الانزياحات الأسلوبية والحمولة الشعورية للنصوص.

وبالرغم من مركزية هذه المقاربة في الممارسات التعليمية، إلا أنّ التطور اللاحق في مجال الترجمة قاد منذ خمسينيات القرن الماضي إلى بروز مقاربة أخرى أكثر شمولاً هي تحليل الخطاب. فقد انتقل الاهتمام من مجرد المقارنة اللغوية للأساليب إلى معالجة النصوص داخل سياقها التداولي الأوسع، حيث يُنظر إلى الترجمة بوصفها نشاطًا تواصليًا يهدف إلى نقل الرسالة والمعنى ضمن شبكة معقّدة من العلاقات النصّية والثقافية. وهكذا، مثّل تحليل الخطاب امتدادًا طبيعيًا للأسلوبية المقارنة، لكنه في الوقت نفسه فتح آفاقًا أرحب لتعليم الترجمة من خلال التركيز على البعد التواصلي والوظيفي للنصوص.

2-1-3 المقاربات القائمة على النّص

ترى المقاربة النصّية للترجمة أن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل المتتابعة، بل هو فعل تواصلي متكامل يحدث في إطار سياقي وثقافي محدَّد. ومن هذا المنطلق، تُفهم الترجمة باعتبارها عمليةً تتجاوز البعد اللغوي الضيّق إلى بعدٍ أشمل يتعلّق بالوظيفة التواصلية للنص. لذلك، يُنظر إلى النص المصدر بوصفه وحدة دلالية متماسكة تُحلَّل على المستوى الفوق-جُملي من حيث معناه الكلي، وبنيته النصية، ووظائفه التداولية. وبذلك لم تَعُد وحدة الترجمة هي الكلمة أو الجملة، كما هو الحال في المقاربات اللغوية التقليدية، بل أصبح النص بأكمله هو محور العملية الترجمية.

وتكمُن مهمة المُترجم، وفق هذا التصوّر، في إنتاج نصٍّ هدف يحقّق التكافؤ النصّي والتواصلي مع النص المصدر، وذلك عبر إعادة ترميز معطيات النص الأصلي في قوالب نصّية تنسجم مع خصوصيات اللغة والثقافة الهدف. وتركّز هذه المقاربة على الخصائص الأسلوبية والتنظيمية للنص المصدر، ساعيةً إلى نقلها بفاعلية إلى النص المترجَم، مع الحفاظ – قدر الإمكان – على اتساق النص الأصلي وتماسكه الداخلي.

وبخلاف المقاربات التي تُعطي الأولوية للسياق الخارجي أو لاستقبال القارئ، فإن المقاربة النصّية تُبرز أهمية البنية اللغوية والأسلوبية للنص نفسه، وتُعلي من شأن البعد النصّي باعتباره الإطار الجامع الذي يوجّه قرارات المترجم أثناء عملية النقل.

ومن وجهة نظر بيداغوجية، تكتسي هذه المقاربة أهمية خاصّة في تعليم الترجمة، إذ تُسهم في تنمية وعي الطلبة بكون النص وحدةً كلّية متكاملة وليست مجرّد جُمل منفصلة. كما تُعوّدهم على تحليل النصوص في ضوء بنيتها الكلية ووظيفتها التواصلية، بدل الاكتفاء بالتركيز على البنية اللغوية الصغرى. ويسمح هذا التصوّر للطلبة بتطوير مهاراتهم في إدراك العلاقات النصية (كالاتساق والانسجام)، وفهم المقاصد التواصلية للنص، ثم إعادة إنتاجها بما يتناسب مع خصوصيات اللغة الهدف. وبهذا، تصبح الترجمة تمرينًا مزدوجًا: فهي من جهةٍ تدريب على تحليل النصوص وتفكيك بنيتها ووظائفها، ومن جهة أخرى ممارسة لإعادة إنتاج نصوص متكافئة قادرة على أداء الوظيفة نفسها في ثقافة مغايرة.

2-1-3-1 لسانيات النّص

يُعَدّ كلٌّ من تحليل الخطاب ولسانيات النص من أبرز المقاربات التي أثْرت دراسات الترجمة وأسهمت في الارتقاء بجودتها، إذ يُتيحان للمترجم أدوات منهجية لفهم النصوص بدقة أكبر، وضمان تماسكها وملاءمتها لسياقاتها المختلفة. فهما يقدّمان إطاراً متكاملاً لا يكتفي بمستوى الجملة أو البنية النحوية، بل يمتد ليشمل السياق، والوظيفة التواصلية، والبُعد الثقافي للنص.

يركّز تحليل الخطاب على دراسة كيفية استخدام اللغة في سياقات محدّدة لإنتاج المعنى. وهو يتجاوز الاهتمام بالتركيب اللغوي المباشر ليشمل أبعاداً براغماتية وسياقية مثل: نوايا المتكلِّم، طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أطراف التخاطب، الإيحاءات الضمنية، والدلالات الثقافية المضمَّنة. وتبرز أهمية هذه المقاربة للمترجم في قدرتها على كشف الطبقات الخفيّة للنصوص، وتجنّب الانزلاق نحو الترجمة الحرفية التي قد تُفقد النص مقاصده الأصلية. إنّ استحضار العوامل السياقية يمكّن المترجم من إنتاج نصٍّ موازٍ يحافظ على أصالة الرسالة ويُوصلها إلى المتلقي الجديد بفاعلية.

أما لسانيات النص، فهي تركّز على البنية الكلية للنص وتنظيمه الداخلي، مع عناية خاصة بآليات الاتساق (الروابط النحوية والمعجمية التي تشدّ أوصال النص) والانسجام (البُعد الدلالي والمنطقي الذي يمنح النص وحدةً متكاملة). ومن منظور الترجمة، تكمن قيمة هذه المقاربة في مساعدتها المترجم على إعادة إنتاج الهيكل المنطقي وسيرورة الأفكار في النص الهدف، بما يحافظ على تتابع المعنى وانسيابيته. ويتطلّب ذلك توظيفاً دقيقاً للروابط المنطقية، وضبطاً للعلاقات الزمنية والسببية، فضلاً عن إدارة التلميحات الاستعارية بما يلائم الثقافة المستهدَفة.

من خلال الجمع بين تحليل الخطاب ولسانيات النص، يُصبح المترجم أكثر قدرة على إنجاز ترجمة لا تقتصر على الدقة اللغوية فحسب، بل تتسم كذلك بسلامة السياق ووضوح الرسالة وملاءمتها للمتلقي. وهذا ما يجعل الترجمة أقرب إلى نصٍّ طبيعي متكامل، يحافظ على مقاصد النص الأصلي من جهة، ويتكيّف مع أفق انتظار القارئ في الثقافة الهدف من جهة أخرى.

وقد دفع هذا البُعد التكاملي عدداً متزايداً من الباحثين والمترجمين إلى تبنّي المقاربات الخطابية والنصّية في معالجة قضايا الترجمة. فالخطاب ـ من منظور لساني ـ لا يقتصر على تنظيم الإنتاج اللغوي وعلاقات المقاطع فيما بينها، بل يمتد ليشمل تأويلها في ضوء سياقاتها

الاجتماعية والتواصلية، وهو ما يرسّخ الوعي بأن الترجمة ليست نقلاً للغة فحسب، بل إعادة بناء للمعنى داخل فضاء تواصلي جديد.

لقد شكّلت لسانيات النص، كما يؤكد شاو(Chau)، منعطفاً جديداً في الدراسات اللغوية، حيث انتقل التركيز من الوحدات الصغرى والجمل المعزولة عن سياقها إلى اعتبار النص وحدةً أساسية للتحليل .وفي هذا السياق، يعرّف حاتم وماسون لسانيات النص بأنها" :*ذلك الفرع من اللسانيات الذي يدرس النصوص المكتوبة والمنطوقة على مستوى يتجاوز حدود الجملة المفردة* " (Hatim & Mason 1990: 123, in Chakib Bnini 2016: 30)كما يشير بوغراند ودريسلر (1981) إلى أنّ لسانيات النص تهدف إلى *تفسير بنية النصوص ووظائفها انطلاقاً من مستخدميها* (Chakib Bnini 2016: 31).

ومع مرور الوقت، برز اتجاه لدى العديد من الباحثين إلى استخدام مصطلحي لسانيات النص وتحليل الخطاب بشكل تبادلي. فعلى سبيل المثال، يستعمل عبد الفتاح محمد جبر (2001) كلا المصطلحين معاً عند مناقشة تأثيرهما في الترجمة، ويمنحهما وظيفةً متشابهة تتمثل في دراسة اللغة خارج حدود الجملة. ومن هذا المنظور، أصبحت الترجمة – باعتبارها مهارة لغوية – مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما يستجد في اللسانيات الحديثة، ولا سيما التطورات التي حملها تحليل الخطاب/لسانيات النص، إذ أتاح هذا التحول مقاربة النص باعتباره أكبر وحدة يمكن أن تُوصَف اللغة من خلالها.

وقد دعم هذا الطرح عددٌ من الدارسين الآخرين؛ إذ يرى مهراش (2003: 35) أنّ السنوات الأخيرة شهدت تداخلاً متزايداً بين لسانيات النص وتحليل الخطاب، حتى إنّ بعض اللسانيين لا يميزون إلا فروقاً طفيفة بينهما. ويضيف أن معظم علماء لسانيات النص يتفقون على أنّ الخطاب هو المجال الطبيعي للدرس اللساني، بينما يُنظر إلى النصوص بوصفها المستوى الأدنى للبحث. وفي المقابل، يذهب باحثون آخرون إلى التفريق بين المفهومين؛ فالنص عندهم يُعَدّ نتاجاً مادياً، في حين يُفهم الخطاب بوصفه عملية ديناميكية للتعبير والتأويل يمكن دراستها عبر أدوات سيكولغوية وسوسيولغوية(Dressler 1978 in Mehrach 2003: 35)

وفي ضوء هذا التطور النظري، قدّم جان دوليل (1984) مقاربة لترجمة النصوص أطلق عليها *"تحليل الخطاب كطريقة للترجمة"*، ركّز فيها على النصوص البراغماتية، أي تلك النصوص غير الأدبية التي يغلب عليها الطابع الدلالي المباشر أكثر من الطابع الإيحائي، وتتميّز عادةً بالوضوح وبفائدة عملية آنية. ويهدف دوليل من خلال هذا التصور إلى بناء نظرية ترجمة قائمة على تحليل الخطاب تجعل من الترجمة نشاطاً مستقلاً بذاته، وترتكز على دراسة العملية المعرفية الكامنة وراء الفعل الترجمي.

وعلى مستوى الممارسة، يُبرز تحليل الخطاب بُعدين رئيسيين لعمل المترجم:

1. مستوى النوع :(Genre level) أي الإطار اللغوي والأدبي الذي يحدد خصائص نص بعينه (كالرواية البوليسية، أو رسالة التوظيف، أو المقال العلمي).

2. مستوى النص :(Text level) حيث تُدرَس الوحدات البلاغية المكوّنة للنص من جمل وفقرات مترابطة، وما تحمله من انسجام واتساق.

ويكتسب هذا البعد التحليلي أهمية خاصة عند التعامل مع الظواهر النصية مثل التناص، التي تحيل إلى الروابط الصريحة أو الضمنية بين النصوص، سواء في شكل تكرار أو محاكاة ساخرة أو اقتباس. ويُعدّ إدراك هذه الظواهر شرطاً أساسياً للمترجم لتفادي الوقوع في ترجمات مبتذلة أو حرفية، كأن يترجم بيتاً شعرياً مشهوراً بمعزل عن خلفيته الثقافية والأدبية.

2-1-3-1-1 مجالات لسانيات النّص

تُعَدّ لسانيات النص أحد الفروع البارزة في الدراسات اللسانية الحديثة، إذ تهتم بتحليل النصوص المطوّلة، سواء أكانت مكتوبة أم شفهية، في إطارها التواصلي. فالنص لا يُنظَر إليه على أنه مجرّد مجموعة من الجمل المُتجاورة، وإنم يتمُّ التعامل معه باعتباره كياناً لغوياً قائماً بذاته يُنتَج ضمن شروط اجتماعية وثقافية محدّدة، ويُدرَس وفق آليات تنظيمه الداخلي وسبل انسجامه وما يتيحه من إمكانات للتأويل.

ومنذ نشأتها ركّزت لسانيات النص على أبعاد متعددة تمس البنية والوظيفة معاً، من بينها التمييز بين ما يُعرف بلغة البُعد المرتبطة بالنمط الكتابي، ولغة القُرب المتمثلة في النمط الشفهي، وما يترتب على ذلك من فروق معجمية وتركيبية وتداولية. كما تناولت دراسة تقطيع النص وتحديد وحداته عبر بنيته التركيبية والعلامات المرافقة له، مثل علامات الوقف في الكتابة أو لحظات الاستراحة في الخطاب الشفهي، إضافة إلى الفقرات والمقاطع والأبيات. وقد اهتم هذا التوجّه كذلك ببحث آليات الاتساق والانسجام التي تضمن وحدة النص، وبالكشف عن استراتيجيات الإحالة والاستبدال، وتتبع التدرج الموضوعي والإخباري، وتحليل الروابط المنطقية وعلامات الخطاب التي تنظم تدفق المعلومات.

ولم يقتصر الاهتمام على الجوانب الداخلية فحسب، بل شمل أيضاً أثر السياقات الثقافية والاجتماعية والبراغماتية في عملية إنتاج النصوص وتلقيها، وهو ما أتاح توظيف لسانيات النص في دراسة أنماط خطابية متعددة مثل السرد والوصف والحجاج، كما برز في أعمال بوغراند ودريسلر (1981) وتَواصَل في الدراسات اللاحقة (خطابي، 1991).

ويُعتبر مفهوم النص في ذاته من المفاهيم الإشكالية نظراً لتعدد المقاربات التي تناولته وصعوبة صياغة تعريف جامع له. فقد اعتبره آلان باجيس كلَّ إنتاج مكتوب أو شفهي يستخدم اللغة ويتجاوز عادة حدود الجملة(Pagès, 1990) ، في حين ركّز ليختاتشوف على دور المؤلف في تحقيق مقاصده التواصلية من خلال النص (Likhatchov, 1983)، أما أولغا كامنسكايا فقد أبرزت أن النص وسيط وأداة وغاية للتواصل معاً، سواء في شكله المكتوب أو الشفهي (Kamenskaya, 1990)، في حين عرّفه غالبرين بوصفه نتاجاً تواصلياً مكتملاً يتسم بموضوع محدّد، وتماسك شكلي ودلالي يتجاوز حدود الجملة، ويُوجَّه نحو غاية براغماتية واضحة (Galperin, 1981)

وإذا كان النص يشكل المحور الأول في لسانيات النص، فإن السياق يمثل المحور الثاني المكمّل له، إذ يحتل موقعاً مركزياً في منح الوحدات اللغوية معناها الكامل. ولا يُعد السياق مجرد خلفية مرافقة للخطاب، بل إطاراً مرجعياً يشارك في إنتاج المعنى وتأويله. وفي مستواه الضيق يُفهم السياق باعتباره المحيط الشكلي المباشر للوحدة اللغوية، مثل الكلمة داخل

العبارة أو الجملة داخل الفقرة، وهو ما يساعد على تمييز الدلالات وحل الالتباسات وتحديد العلاقات النحوية والدلالية بين أجزاء النص (Beaugrande & Dressler, 1981) أما في معناه الواسع فيتجاوز السياق البنية اللغوية ليشمل الأبعاد التداولية والبراغماتية المرتبطة بالنية التواصلية للمرسل، والدلالات المقصودة، وإمكانات التأويل لدى المتلقي. كما يتضمن هذا المعنى العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بعملية التواصل وتؤثر في مسار الدلالة (Van Dijk, 1980) ومن ثمّ يُنظر إلى السياق بوصفه فضاءً مركباً يجمع بين المكوّن الداخلي للنص والعوامل الخارجية غير اللغوية، كالمعارف السابقة لدى المتلقي والأعراف الثقافية والاجتماعية والمقام الخطابي، وهو بذلك عنصر ديناميكي يحدد شروط الفهم والتأويل.

ويثير هذا الارتباط الوثيق بين النص والسياق مسألة التمييز بين مفهوم النص ومفهوم الخطاب، إذ استُخدم المصطلحان في سبعينيات القرن الماضي بشكل متداخل، قبل أن تحاول الدراسات اللاحقة الفصل بينهما. فالنص يُفهم عادة باعتباره الكيان اللغوي المكتوب أو الشفهي في ذاته، بينما يكتسب الخطاب بعده الكامل حين يُنظر إليه في ضوء السياق الاجتماعي والتواصلي. وقد شبّه بوتشيبستوف هذه العلاقة بالعلاقة القائمة بين الجملة والقول: فالجملة بنية لغوية ثابتة، أما القول فهو تجسيدها في مقام تواصلي محدّد؛ وبالطريقة نفسها يُعد النص بنية لغوية، في حين يشمل الخطاب النص مقترناً بظروف إنتاجه وتلقيه.

ولعل من أبرز مظاهر الإشكال أن الخطاب مفهوم متعدد الاستخدامات يتجاوز الإطار اللساني الصرف، غير أن لسانيات الخطاب ركزت بوجه خاص على دراسة القواعد التي تنظم حركة المعلومات في المواقف التواصلية، وعلى الآليات التي تضبط تبادل الأدوار في الحوار. وقد ذهب فرديناند دو سوسير إلى أن الخطاب يتميز بمستوى إعلامي وبياني أكبر من النص، غير أنه يظل قابلاً للتحليل بأدوات اللسانيات الشكلية. ومن منظور أشمل يمكن اعتبار الخطاب ظاهرة تواصلية تجمع بين النص في شكله المكتوب أو الشفهي وبين السياق الضمني الذي يحيط به، بما يتضمنه من عوامل نفسية واجتماعية وثقافية وتداولية. وبصياغة تركيبية موجزة يمكن القول إن النص مضافاً إليه السياق يُنتج الخطاب، وهي الصياغة التي انسجم حولها

عدد من الباحثين مثل فان دايك (1980) وبوغراند ودريسلر (1981) وشارودو (1992)، ممن أكدوا أن الخطاب يتجاوز النص ليشمل شروط إنتاجه وتلقيه معاً.

2-1-3-1-2 مفهوم النّصانية ومبادؤها

النّصانية هي أحد المفاهيم الأساسية في اللسانيات النّصية، وتشير إلى الطريقة التي يتشكل بها النص داخل سياقه الاجتماعي والثقافي. يُعتبَر النص كيانا قائمًا بحد ذاته يتَّسم بتركيب داخلي يجعله قابلاً للفهم والإدراك من قبل المتلقي في سياق معين. يعتمد تحليل النص في هذا السياق على عدة مبادئ وعوامل تحدد كيفية تأويل النصوص بناءً على التفاعلات المختلفة بين أجزائه والمحيط الاجتماعي والثقافي.

ومن بين مبادئ النّصانية أنّ النص لا يمكن أن يُفهم فقط كتركيب لغوي معزول، بل يجب أن يتمَّ تحليله باعتباره جزءًا من شبكة من العلاقات التي تشمل السياق الخارجي والنوايا المقصودة من المنتجين والمُتلقّين، كما يُبرِزُ كل من هاليداي وهاسان (Halliday & Hasan, 1976) في أعمالهما حول الاتساق النصي كيف أن التّماسك بين أجزاء النص هو ما يجعل منه "نصًّا" لا مجرد مجموعة من الجمل أو الكلمات المعزولة.

وخلاصة، تشير النصانية إلى الخصائص التي تجعل من خطاب ما نصًا حقيقيًا، أي وحدة لغوية متماسكة وذات معنى تُفهم على أنها كُلّ، فهي تُمثِّل ما يجعل مجموعة من الجمل تتجاوز مجرد مستوى التتابع اللغوي، بل نصًا مكتملًا من الناحية البنيوية والدلالية.

يحدِّد كلٌّ من روبير-ألان دو بوغراند (Robert-Alain de Beaugrande) وفولفغانغ دريسلر (Wolfgang Dressler) في مُؤلّفهما *مبادئ في لسانيات النّص Introduction to text linguistics* (1981)، سبعة معايير تقوم عليها النصانية:

أ- الاتساق Cohesion

يشير هاليداي ورقية حسن (1976، ص. 4) إلى أنّ الاتساق يتحقق حين يرتبط تأويل عنصرٍ ما في الخطاب بتأويل عنصر آخر داخله، بحيث يفترض وجوده ولا يمكن فهمه إلا بالعودة إليه. ويُعرَّف الاتساق، في هذا الإطار، بوصفه شبكة من الروابط الشكلية التي تؤمّن الترابط اللغوي بين أجزاء النص، ويُنجَز من خلال وسائل لغوية متنوّعة مثل الضمائر وأدوات العطف والتكرار والمرادفات، بما يضمن استمرارية النص ويحول دون انقطاع المعنى.

وقد طوّر هاليداي ورقية حسن هذا المفهوم عبر التمييز بين نوعين رئيسين من الروابط: الروابط النحوية، وتشمل الإحالة والاستبدال والاقتران؛ والروابط المعجمية، مثل تكرار المفردات أو توظيف المترادفات. ومن ثمّ، فإن الاتساق يُعَدّ عنصراً بنيوياً يمكّن النص من أن يُدرَك كوحدة متكاملة على المستويين النحوي والدلالي، ويجعل من سلسلة الجمل المتجاورة نصاً موحداً ذا هوية وظيفية ودلالية.

ولا تقتصر أهمية الاتساق على التحليل اللساني فحسب، بل تتأكد كذلك في مجال الترجمة. فالحفاظ على الروابط الاتساقية للنص المصدر أو تكييفها بما يتلاءم مع معايير اللغة الهدف يُعَدّ من الأهداف الجوهرية لعمل المترجم. وهو ما يقتضي أحياناً إعادة إنتاج هذه الروابط كما هي، وأحياناً أخرى تحويلها أو تعديلها بما يضمن بقاء النص مترابطاً ومتسقاً وطبيعياً في اللغة المنقول إليها. ومن هذا المنطلق، يساعد مفهوم الاتساق في لسانيات النص المترجمين على تحديد الكيفية التي يُبنى بها المعنى على المستوى السطحي، ويمكّنهم من صياغة نص مترجم يحافظ على تماسكه وسلاسته القرائية.

إنّ الترجمة الناجحة، في ضوء ذلك، لا تقتصر على نقل الدلالات، بل تتعدّاها إلى إعادة بناء النسيج النصي، بما يتضمنه من ترابط داخلي يضمن وحدة البنية واتساقها.

ب- الانسجام Coherence

إذا كان الاتساق (Cohesion) يعبّر عن الروابط السطحية بين عناصر النص من خلال الوسائط اللغوية الظاهرة، فإن الانسجام يتجاوز هذا المستوى ليشير إلى البنية الدلالية والتدفق المنطقي للأفكار. فهو يعكس الطريقة التي تُربط بها المقولات أو الأحداث أو الحجج في تسلسل منطقي يتيح للقارئ إدراك المعنى الشامل للنص وفهم مقاصده.

وعلى الرغم من أن هاليداي وحسن (1976) قد أوليا عناية أكبر بمفهوم الاتساق، فإنهما يؤكدان في الوقت ذاته على أنّ الاتساق يسهم في تحقيق الانسجام. غير أنّ الانسجام لا يُختزل في الروابط الشكلية وحدها، بل يعتمد بدرجة أساسية على قدرة المتلقي على تفسير النص وربط أجزائه في ضوء معرفته المسبقة والسياق الذي يندرج فيه الخطاب. ومن ثمّ، قد يكون النص متّسقاً على المستوى اللغوي لكنه يفتقر إلى الانسجام إذا غابت عنه الوحدة المنطقية أو التماسك الدلالي.

إنّ الانسجام يمثل إذن العلاقة المعنوية التي تنشأ بين وحدات النص بما يتجاوز البنية النحوية المباشرة. وهو حصيلة التفاعل بين المضمون الصريح للنص، والسياق التداولي، والمعرفة الخلفية لدى القارئ. ففي الخطاب السردي، مثلاً، يتحقق الانسجام من خلال الربط الزمني بين الأحداث أو من خلال العلاقات السببية التي تُنسج بين الأفعال ونتائجها.

وتبرز أهمية هذا المفهوم بشكل خاص في مجال الترجمة، حيث يشكّل الحفاظ على الانسجام شرطاً ضرورياً لنقل الرسالة الأصلية بوضوح وضمان قراءتها بصورة منطقية في اللغة الهدف. فالنص المترجم قد يكون سليماً نحوياً ومتّسقاً شكلياً، لكنه يظل هشّاً على مستوى الانسجام إذا لم يُعاد تنظيم أفكاره وفق المنطق اللغوي والثقافي للجمهور المتلقي (De Beaugrande & Dressler, 1981)

كما تؤكد كريستيان نورد، في إطار نظرية السكوبوس، أنّ الانسجام يُعد من الوظائف الجوهرية للنص، وينبغي الحفاظ عليه في الترجمة من أجل تحقيق الأثر المقصود للنص الأصلي داخل ثقافة اللغة الهدف(Nord, 1997)

ج- القصدية

تشير القصدية في اللسانيات النصية إلى الغرض أو الهدف الذي يسعى المتحدث أو الكاتب إلى تحقيقه من خلال الفعل التواصلي، وهي عنصر محوري في فهم كيفية تشكّل النصوص وبناء المعنى بين أطراف العملية التواصلية. فالنص لا يُنتَج اعتباطًا، بل يصاغ في ضوء نية محددة تتعلق بوظيفته التواصلية.

يُعرِّف دي بوجراند ودريسلر (1981) القصدية باعتبارها أحد المعايير السبعة للنصية، ويربطانها بموقف مُنتِج النص الذي يُفترَض أن يبني نصه بحيث يكون متماسكًا ومنسجمًا، وقادرًا على أداء وظيفة تواصلية معينة. ويضيف جيبس (2001) بُعدًا تأويليًا، إذ يؤكد أن إدراك المتلقي للنص يتوقف بدرجة كبيرة على استيعاب نوايا المؤلف، حيث تشكّل افتراضات القارئ حول مقاصد الكاتب إطارًا أساسياً لفهم النص وتأويله.

أما سارجنت (2001) فيوسع نطاق النظر إلى القصدية، معتبرًا أنها ليست مجرد عنصر داخلي في ذهن الكاتب، بل تتجلى كذلك في السياق النصي والاجتماعي الذي يُنتَج ضمنه الخطاب. وبهذا المعنى، فإن القصدية ضرورية لتفسير بنية النص ووظائفه الاتصالية على حد سواء.

وتكتسب القصدية أهمية خاصة في دراسات الترجمة، لاسيما في إطار نظرية الغائية (Skopos Theory) التي طوّرها هانس فيرماير. فوفقًا لهذه النظرية، يُعَد الهدف الوظيفي للنص المترجَم المحدِّد الأساسي لاستراتيجية الترجمة. وبناءً عليه، تُوجَّه عملية الترجمة بما يتناسب مع الغرض المقصود من النص في سياقه الجديد، وبما يضمن توافق القرارات الترجمية مع توقعات الجمهور الهدف ووظائف النص في ثقافة الاستقبال.

د- الموقفانية

تُعَدّ الموقفانية إحدى الدعائم النصية الجوهرية التي لا يتحقق شرط النصانية من دونها، وقد صاغها روبرت دي بوجراند وفولفغانغ دريسلر ضمن معايير النص السبعة في مؤلَّفهما المرجعي *Introduction to Text Linguistics* (1981) ويشير هذا المفهوم إلى مدى

ملاءمة النص للمقام الذي أُنتج فيه، وقدرته على استحضار عناصر السياق التواصلي بما يجعله نصًا فعّالًا ومفهومًا ضمن شروطه التداولية الخاصة.

ينبثق مفهوم الموقفانية من التحول البراغماتي في الدراسات اللسانية، الذي تجاوز حدود الجملة نحو تحليل الخطاب، مبرزًا أن المعنى ليس نتاج البنية التركيبية وحدها، بل ثمرة التفاعلات السياقية وآليات التداول التي تنظّم عملية الفهم والتأويل. وقد عرّف دي بوجراند ودريسلر الموقفانية بأنها» :*مدى ارتباط نصّ معين بالموقف الذي يُستعمل فيه، وإمكانية اعتباره ملائمًا لذلك السياق* «(1981، ص. 162). ومن ثم، فإن فهم النص يستوجب النظر إلى شروط إنتاجه وتلقيه، بما في ذلك: المكان والزمان، الهوية الاجتماعية والتواصلية للأطراف، القصدية والوظيفة الاتصالية، إضافة إلى المعرفة المشتركة بين المتخاطبين.

تستند هذه الرؤية إلى أعمال تأسيسية في التداولية، مثل نظرية أفعال الكلام (Austin, 1962؛ Searle, 1969) ، ومبدأ الاستلزام الحواري(Grice, 1975) ، وما تلاها من إسهامات في اللسانيات الاجتماعية والتداولية، كما عند براون ولوينسون في نظرية التأدب وفيرث في تحليل الخطاب الاجتماعي. ويذهب تمام حسان (1979) إلى أن دلالة اللفظ لا تكتمل إلا في مقامه، بينما يرى عبد السلام المسدي أن المقام يُعد وحدة تأويل كبرى تتجاوز حدود التركيب النحوي.

من منظور لسانيات النص، تمثل الموقفانية شرطًا يضمن للنص فعاليته كخطاب تواصلي، إذ إن إغفال السياق قد يؤدي إلى غموض أو انزياحات دلالية. فالموقفانية لا ترتبط بما يُقال فحسب، بل بكيفية قوله ولماذا قيل، ما يجعل العلاقة بين النص والمقام علاقة جدلية عضوية. فهي تسهم في:

- تفسير الروابط بين الجمل من حيث الوظيفة لا الشكل؛
- استدعاء الذاكرة الثقافية والمعرفية للمخاطَب؛
- فهم آليات التحول النصي بتغير المقامات (الديني، السياسي، الإشهاري... إلخ)؛
- الكشف عن مقاصد المتكلم وتوقعات المتلقي.

وقد اكتسبت الموقفانية أهمية خاصة في نظريات الترجمة الحديثة، التي انتقلت من مفهوم التكافؤ الشكلي إلى التكافؤ الوظيفي .(Nida & Taber, 1969) فالترجمة ليست نقلاً للكلمات فحسب، بل تكييفًا للوظيفة التواصلية ضمن مقام جديد. ويؤكد نيدا ضرورة إعادة إنتاج الرسالة في اللغة الهدف بما يُحدث التأثير ذاته لدى المتلقي كما في النص المصدر. ويتقاطع هذا التصور مع نظرية سكوبوس (Vermeer, 1989) التي ترى أن الغاية التواصلية في اللغة الهدف تحدد منهجية الترجمة. وفي السياق نفسه، تشير كريستيان نورد (1997) إلى أن تحليل النص لا يكتمل من دون مساءلة مقامه التداولي :*من يتحدث؟ إلى من؟ لماذا؟ وأين؟*

ويذهب حاتم ومايسن (1997) إلى أن تجاهل الأبعاد الموقفية للنص قد يؤدي إلى انزياحات دلالية تُضعف قيمته التداولية، خاصة في النصوص المشبعة بالحمولة الثقافية. ومن هنا، تصبح الموقفانية في الترجمة ليست مجرد إطار خارجي، بل مكوّنًا بنيويًا يُلزم المترجم بترجمة النص و"مقامه" في آن واحد.

بناءً على ذلك، يتضح أن الموقفانية تمثل أساسًا منهجيًا لفهم النصوص وإنتاجها، وأن أي مقاربة ترجمية وظيفية أو تداولية ترتكز، صراحة أو ضمنًا، على هذا المبدأ، مما يجعلها أداة لا غنى عنها في الدراسات النصية والترجمية المعاصرة.

هـ- التناص

1-تعريف التناص

يُعرَّف التناص بأنّه العلاقة التفاعلية بين النصوص، حيث يستدعي نصٌّ ما نصوصًا أخرى بصورة مباشرة (عبر الاقتباس) أو غير مباشرة (عن طريق التلميح أو الإحالة). ويُنظر إليه بوصفه امتدادًا للفكرة البلاغية القديمة المتمثّلة في *الاستعارة*، لكنّه يتجاوزها ليشمل تداخل النصوص وتشابكها في عملية إنتاج المعنى.

وبحسب كريستيفا(Kristeva, 1980)، فإنّ كلّ نص هو في جوهره "نسيج" من نصوص أخرى، أي أنّه يقوم على شبكة من المرجعيات المعرفية والثقافية السابقة التي تُسهم في تحديد

دلالته وتوجّهه. ومن ثمّ، لا تُدرَس النصوص باعتبارها وحدات مستقلة، بل كشبكة من العلاقات والإشارات التي تنتقل عبر الزمن والثقافات. وفي لسانيات النص، يُعدّ التناص أحد المعايير البنيوية التي تُسهم في تحقيق التماسك النصي(De Beaugrande & Dressler, 1981)

2- أشكال التناص

تنوعت أشكال التناص تبعًا للسياقات التي يُنتَج فيها النص، ومن أبرزها:

1. **التناص الظاهر (الاقتباس المباشر):** إدماج نصوص أو مقاطع كاملة من نصوص أخرى داخل النص الحالي مع الإشارة إلى المصدر(Barthes, 1977) .
2. **التناص الضمني (الإشارة الثقافية):** توظيف تلميحات أو إحالات إلى نصوص أو مرجعيات سابقة دون ذكرها صراحة.
3. **التناص المضاد:** معارضة نصوص سابقة أو مناقشتها بهدف مراجعة أفكارها أو تجاوزها.
4. **التناص الذاتي:** إحالة النص إلى أعمال سابقة للمؤلف نفسه أو إلى السياق العام لإنتاجه(Allen, 2000) .

3- وظائف التناص

يؤدي التناص أدوارًا متعددة في بناء النصوص، من أهمها:

- **تعزيز المعنى:** من خلال الإحالات النصية والثقافية التي توسّع دائرة الفهم وتضيف أبعادًا جديدة للنص.
- **تحقيق الاتساق النصي:** عبر ربط أجزاء النص بعلاقات دلالية وتاريخية وثقافية.
- **البعد التداولي:** إذ يشرك القارئ في عملية التأويل، ويتطلّب منه استدعاء خلفياته المعرفية لفهم المعاني الضمنية.

4- التناص والترجمة

يُعتبر التناص مفهومًا محوريًا في الترجمة، نظرًا لكون الترجمة ليست مجرد نقل لغوي، بل انتقال للمعنى ضمن سياقات ثقافية متباينة. ومن ثمّ، يواجه المترجم تحديات بارزة عند التعامل مع نصوص مشبعة بالإحالات الثقافية أو التاريخية.

5- التناص والاختلافات الثقافية في الترجمة

من أبرز التحديات أمام المترجم أنّ بعض أشكال التناص قد لا تكون مألوفة أو قابلة للفهم في الثقافة المستهدفة. وفي مثل هذه الحالات، تتاح أمامه عدة استراتيجيات:

- **التفسير** :توضيح المرجعيات النصية أو الثقافية.
- **التعويض الثقافي** :استبدال الإشارة النصية بأخرى أكثر قربًا من ثقافة المتلقي.
- **الإبقاء على التناص الأصلي** :مع دعم النص بهوامش أو شروح توضيحية.

غير أنّ كل خيار من هذه الخيارات يستلزم موازنة دقيقة بين الحفاظ على هوية النص الأصلي وتمكين القارئ من استيعاب المعنى.

6- التناص وتعليم الترجمة

في ميدان تعليم الترجمة، يُمكن استثمار التناص كأداة تعليمية فعّالة، حيث يتدرّب الطلبة على:

- رصد مظاهر التناص في النصوص الأصلية.
- فهم وظائفه الدلالية والتداولية.
- إدراك أنّ النصوص ليست كيانات معزولة، بل جزء من شبكة معرفية وثقافية.

هذا الوعي يمكّن المتعلّم من التعامل مع التناص أثناء الترجمة بوعي نقدي، بما يضمن إنتاج نصوص دقيقة تراعي البُعدين اللغوي والثقافي معًا. كما يُسهم في تطوير مهارات القراءة

النقدية، ويعزز قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات الترجمية المناسبة في المواقف التي تستلزم تكييفًا أو تعويضًا ثقافيًا، وهو ما يرفع من مستوى كفاءتهم الترجمية.

و- الإخبارية

يُعنى مبدأ الإخبارية بالكيفية التي يحمل بها النص المعلومات ويُديرها داخل السياقات التواصلية المختلفة. فهو يشير إلى الوظيفة المعلوماتية للنص، أي الطريقة التي يتم من خلالها تقديم المعرفة وتوزيعها عبر المستويات اللغوية المتعددة (De Beaugrande & Dressler, 1981) ويتمثل الهدف الأساسي لهذا المبدأ في نقل محتوى معرفي بشكل مُنظَّم يسهم في تحقيق الفهم والتأويل الصحيح من قِبَل المتلقي.

يتعامل النص الإخباري عادةً مع موضوعات واقعية أو فكرية، ويهدف إلى تقديم حقائق أو معارف، سواء أكانت جديدة أم مستحضَرة من رصيد سابق. وتظهر الإخبارية في بنية النص من خلال الجمل التقريرية والمعلوماتية التي تُقدّم مضمونًا حقيقيًا أو افتراضيًا، مما يعزز الانسجام النصي ويوجه عملية التلقي.

وفي إطار لسانيات النص، يُعتبر مبدأ الإخبارية من الركائز الجوهرية التي تسهم في تنظيم النصوص وإنتاج المعنى. إذ يلاحظ دي بوجراند ودريسلر (1981) أنّ النصوص التي تتميز بالإخبارية تتسم بترتيب منطقي للمعلومات، مما يسهّل على القارئ إدراك الرسالة المقصودة.

وتتحقق هذه الوظيفة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات النصية واللغوية، من أبرزها:

1. **الترتيب المنطقي للمعلومات** بما يضمن التدرج الفكري.
2. **الربط بين الجمل والفقرات** لتشكيل تسلسل يوضح الأفكار.
3. **الإحالة إلى معطيات سابقة أو شواهد واقعية** تدعم الرسالة وتؤكد صدقيتها.

ومن منظور تعليمي، يمكن الاستفادة من هذا المبدأ في تدريب الطلبة على تحليل النصوص الإخبارية وفهم كيفية تنظيمها للمعلومات، وهو ما ينعكس إيجابًا على ممارساتهم في الترجمة، حيث يُطلب منهم نقل الرسالة بدقة مع الحفاظ على وضوح الترتيب المنطقي للمعلومات في اللغة الهدف.

ز- المقبولية

يُعتبر مبدأ المقبولية (Acceptability) أحد الركائز الأساسية في لسانيات النص، حيث يتعلق بمدى ملاءمة النص لغويًا وثقافيًا في سياق لغوي معين. يشير هذا المبدأ إلى درجة تقبُّل مجموعة لغوية للنص بناءً على توافقه مع القواعد اللغوية، الأبعاد الثقافية، والمعايير الاجتماعية المتبعة في تلك اللغة. يمكن تعريف المقبولية على أنها "قدرة النص على التفاعل بشكل سليم مع متلقيه في إطار القواعد اللغوية المتعارف عليها ضمن مجتمع لغوي محدد" (بيير ليفي، 1986؛ دو فين، 1990).

في هذا السياق، تُعتَبر المقبولية مبدأً يتداخل مع مجموعة من العوامل الأخرى مثل الطبيعية اللغوية والانسجام النصي، بحيث يُدرك النص المُنتَج على أنه معقول، منطقي، ومتناغم مع السياقات الثقافية واللغوية للمتلقي. ويُنظر إلى النص المقبول على أنه يشبع احتياجات المرسل والمستقبل، دون أن يثير التباسًا أو يعيق فهمه.

مكونات مبدأ المقبولية:

1. **الانسجام النحوي والصرفي** :يجب أن يتماشى النص مع القواعد اللغوية الخاصة باللغة المعنية، بحيث يكون خاليًا من الأخطاء النحوية أو الصرفية.
2. **الانسجام المعجمي** :يجب أن تكون الكلمات والعبارات المستخدمة في النص قابلة للفهم ومتوافقة مع المعجم المشترك للمجتمع اللغوي.
3. **الانسجام الثقافي** :يتطلب النص أن يكون ملائمًا للسياقات الثقافية والاجتماعية للمجتمع المستهدف، بحيث لا يحتوي على إشارات أو مفاهيم قد تكون غريبة أو غير مقبولة ثقافيًا.
4. **الانسجام السياقي** :يجب أن تكون العلاقة بين الأجزاء المختلفة للنص واضحة وسلسة، بحيث تكون الرسالة مفهومة في سياقها العام.

العلاقة بين مبدأ المقبولية والترجمة:

تتأثر جودة الترجمة بمدى تمكّن المترجم من ضمان مقبولية النص المترجم في اللغة المستقبلة. عندما يترجم النص، يجب على المترجم أن يراعي ليس فقط الحفاظ على الدلالة الأصلية للنص، ولكن أيضًا التأكد من أن النص المترجم يتناسب مع القواعد اللغوية، الثقافية، والاجتماعية للغة المستهدفة.

المقبولية اللغوية:

يواجه المترجم تحديًا في نقل النص بطريقة تلتزم بالقواعد النحوية والصرفية للغة الهدف. على سبيل المثال، قد تكون بعض التراكيب أو الصيغ اللغوية في النص المصدر غير مقبولة في اللغة الهدف، ويحتاج المترجم إلى تعديلها بما يتماشى مع الأسلوب اللغوي المعتمد في تلك اللغة.

المقبولية الثقافية:

يتعين على المترجم أن يكون حساسًا للمفاهيم الثقافية التي قد تكون غريبة أو غير مقبولة في ثقافة الجمهور المستهدف. على سبيل المثال، قد تحتوي النصوص الأصلية على إشارات دينية، اجتماعية، أو سياسية قد تكون غير مقبولة أو حتى محرجة في السياق الثقافي للغة الهدف. في هذه الحالة، قد يحتاج المترجم إلى توظيف تقنيات التكييف الثقافي مثل التعويض أو الاستبدال (cultural adaptation).

المقبولية السياقية:

يجب أن تبقى العلاقة بين أجزاء النص المختلفة واضحة بعد الترجمة. المترجم مسؤول عن التأكد من أن النص المترجم يحافظ على الانسجام بين الجمل والفقرات بحيث يُفهم بسهولة في اللغة الهدف، وقد يتطلب ذلك إعادة صياغة بعض الجمل لتتناسب مع السياق الذي يعيشه الجمهور المستهدف.

2-1-3-2 المقاربة التأويلية

2-1-3-2-1 المفاهيم الأساسية

أ-المعنى

يُعَدُّ المعنى جوهر النص ومحور عملية الترجمة (Ladmiral, 2014). إن نقل المعنى من النص الأصلي إلى اللغة الهدف دون أي تشويه أو نقصان يمثل أحد التحديات الأكثر تعقيدًا في نشاط الترجمة. ووفقًا للنظرية التأويلية، يجب التمييز بين *دلالة* الكلمات و*معنى* العبارات، حيث يمكن فهم الكلمات المفردة في رسالة ما دون إدراك معناها الكامل، وبالعكس قد يُفهَمُ المعنى العام للرسالة دون فهم جميع كلماتها على حدة.

في الحالة الأولى، يُركّز المترجم على الدلالات المنفردة للكلمات، بينما في الحالة الثانية، يعتمد على المعرفة الخارجة عن نطاق اللغة والسياق العام لفهم المعنى (Lederer, 1994). عندما تُؤخذ الكلمات خارج سياقها، تكتسي طابعًا مفتوحًا يشير إلى مجموعة متنوعة من المفاهيم المحتملة. وكما يشير جيل(2005, p. 732)، فإن *الدلالة* تتعلق بمجموعة من المفاهيم المجردة المرتبطة بالكلمة، بينما *المعنى* يظهر في سياق محدد يتحدد بالظروف والسياقات الخاصة التي يرد فيها. لذلك، يتجاوز المعنى التعريفات القاموسية البسيطة ليشمل الأبعاد السياقية والنية التي يقصدها الكاتب.

ومن أجل الوصول إلى ترجمة دقيقة، يجب على المترجم أن يتجاوز المطابقة اللفظية المباشرة، وأن يكون قادرًا على التعامل مع التكافؤات السياقية التي تشمل الأمثال والتعابير الاصطلاحية والعبارات الخاصة، والتي غالبًا ما تكون متجذّرة في الثقافة وتعتمد بشكل كبير على السياق. بالإضافة إلى ذلك، فإن الإلمام بالموضوع الذي يتناوله النص يعد ضروريًا لفهم القصد الحقيقي للمؤلف وتمكين المترجم من نقل هذا القصد بوضوح ودقة في اللغة الهدف.

يستند الأنموذج التأويلي الذي وضعته ليديرير وسيلسكوفيتش إلى مبادئ مستمدة من علم النفس والعلوم الإدراكية، مع تركيز خاص على العمليات الذهنية التي ترافق عملية الترجمة. يقوم هذا الأنموذج على فكرة أن الترجمة هي إعادة إنتاج لمعنى مكافئ لما ورد في النص

الأصلي، بغض النظر عن الفروقات الشكلية بين اللغات، مؤكدًا بذلك أن كل رسالة قابلة للترجمة.

يركز هذا الأنموذج على فهم المعنى وإعادة صياغته، مع التشديد على أهمية استخلاص الدلالات العميقة قبل إعادة التعبير عنها في اللغة الهدف. وعلى عكس المناهج التقليدية التي تقسم عملية الترجمة إلى مرحلتين منفصلتين (فهم النص الأصلي ثم التعبير عنه في اللغة الهدف)، يركز هذا الأنموذج على مرحلة أساسية تُعرف بـ "التجريد من الغلاف اللغوي"، حيث يتحرَّر المترجم من القيود اللغوية ليركز على جوهر المعنى. هذه الخطوة تتيح للمترجم التقاط النية التواصلية للمؤلف بشكل أفضل، مما ينتج عنه ترجمات أكثر دقة وطبيعية.

ب- الفهـــم

وفقًا للأنموذج التأويلي، تبدأ عملية الترجمة بمرحلة أساسية هي الفهم (Lörscher, 2012). يعني فهم النص أولًا استيعاب المعنى الذي يرغب المؤلف في نقله، وهي خطوة لا غنى عنها لأيّ مترجم(Lederer, 1994) ، فالمترجم، رغم كونه قارئًا في الأساس، يتميز بكونه يقرأ نصًا غالبًا ما يكون مفروضًا عليه، بهدف نقله إلى قُرّاء آخرين لا يمكنهم الاطّلاع مباشرةً على النّص الأصلي (Lederer, 1994). لتحقيق ذلك، يجب على المترجم الاستعداد جيدًا من خلال البحث، ودراسة الموضوع، واستشارة المعاجم أو الخبراء في المجال.

تنقسم عملية الفهم في هذا السياق إلى مستويين رئيسيين:

1. **استخلاص الدلالات**

يُمثِّل هذا المستوى الأول عملية فك رموز الوحدات اللغوية، حيث يسعى المترجم إلى تحديد المحتوى المفاهيمي للكلمات من خلال إتقان المعجم. لكن مجرد تفكيك الكلمات ليس كافيًا للوصول إلى فهم شامل للنص؛ بل يجب على المترجم أيضًا إدراك العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجمل لتمييز البنية المعنوية للرسالة (Lederer, 2006)

2. **استخلاص المعنى**

المستوى الثاني من الفهم يتجاوز مجرد الدلالات، ليشمل اكتشاف المعنى الكلي للنص. في هذه المرحلة، يُدرك المترجم الروابط بين العلامات اللغوية والمرجعيات التي تشير إليها، مما يُمكِّنه من استيعاب نية الكاتب والسياق العام للرسالة(Delisle, 1984) .

ولتحقيق هذا الفهم المزدوج، يحتاج المترجم إلى نوعين من المعرفة:

- **المعارف اللغوية** :وهي الركيزة الأساسية لمهارات المترجم، إذ تُمكّنه من فهم النصوص وإعادة صياغتها بشكل دقيق(Lederer, 1994).
- **المعارف الخارجة عن نطاق اللغة:** تشمل هذه المعرفة الجوانب الثقافية والتاريخية والموضوعية التي تساعد على تأويل النصوص وفهم السياق الذي أُنتجت فيه (Guidere, 2010)

وأخيرًا، يقتضي الفهم الكامل أيضًا مراعاة عناصر الموقف التواصلي، مثل الإطار الخطابي، والسياق الاجتماعي والثقافي، والإشارات التاريخية الواردة في النص(Guidere, 2010).

ج- التجريد من الغلاف اللغوي

تُعدُّ عملية التجريد من الغلاف اللغوي مرحلة حاسمة في عملية التّرجمة، لأنّها تُمكِّن من نقل الرسالة أو "مُراد القول" للمؤلف، لا مُجرَّد الكلمات (Gouadec, 2005). هذه المرحلة مرتبطة بشكل وثيق بعملية الفهم، حيث تحدث عندما تختفي العلامات اللغوية من وعي المترجم، تاركةً في ذهنه جوهر الرسالة منفصلًا عن القيود الشكلية للغة المصدر ,Lederer) (1994ففي الترجمة الفورية، مثلًا، تختفي الكلمات المنطوقة بسرعة كبيرة من ذاكرة المترجم، ولا يبقى سوى المحتوى المفهوم الذي يجب أن يُعبَّر عنه فورًا بلغة أخرى. وكلما كان الفهم أعمق، كانت عملية التجريد من الغلاف اللغوي أكثر فعالية (Ladmiral, 2005).

ولا تَقتصِر هذه الظاهرة على اللغة المنطوقة فحسب، بل تحدث أيضًا في النصوص المكتوبة. فعلى الرغم من تثبيت الكلمات على الورق، إلا أنها تتلاشى من الذاكرة أثناء القراءة المستمرة، تاركةً في الذهن المعنى العام للرسالة فقط (Guidère, 2016).

إن القدرة على فك الارتباط بين الشكل اللغوي والمعنى ضرورية لتجنب الترجمة الحرفية التي قد تؤدي إلى إنتاج نصٍ هدف فارغ من المعنى أو غامض بالنسبة للقراء الجدد. وبالتالي، يمكن أن تكون الترجمة السيئة نتيجة لتجريدٍ غير سليم من الغلاف اللغوي، وفي أسوأ الأحوال، قد يفقد النص المترجم معناه الأصلي بالكامل.

تؤكد هذه المرحلة على أهمية الفصل بين الشكل اللغوي والمعنى في نظرية الترجمة، حيث توضح أن نقل الرسائل من لغة إلى أخرى لا يتم عبر الكلمات نفسها، بل عبر المعاني المُجرّدة من غلافها اللغوي، مما يسمح بانتقال المعنى بشكل أكثر دقة و فعالية (Lederer, 1994).

د- إعادة التعبير

تأتي مرحلة إعادة التعبير، وهي المرحلة الثالثة في عملية الترجمة التأويلية، مباشرة بعد التجريد من الغلاف اللغوي. وتتمثل هذه المرحلة في إعادة صياغة المعنى الذي فهمه المترجم باللغة الهدف، بعد أن تَحرَّر من القيود اللغوية للنص الأصلي. وتعد هذه المرحلة حاسمة ليس فقط لأنها تمثل تتويجًا لعملية الترجمة، ولكن أيضًا لأنها تعكس التزام المترجم بنقل الرسالة بصدق ودقة.

في هذه المرحلة، يجب على المترجم أن يضع نفسه مكان مؤلف النص الأصلي ليعبر عن قصده التواصلي. وكما يشير هيربولوت(Herbulot, 2004) ، فإن المعنى هو مُنتَج مُجرّد من الغلاف اللغوي، وبالتالي يجب أن تَبدأ إعادة التعبير من هذا المحتوى المُجرّد من الغلاف اللغوي، وليس من الكلمات المستخدمة في النص الأصلي. الهدف هنا هو إعادة نقل المعنى المقصود للمؤلف مع احترام الخصائص الهيكلية والأسلوبية للغة الهدف وعبقريتها.

لتحقيق إعادة تعبير ناجحة، يتعيَّن على المترجم الانفصال التام عن لغة المصدر، مع مراعاة جميع العناصر السياقية والثقافية التي قد تؤثر على تلقي الرسالة من قبل الجمهور المُستهدف (Ballard, 2004) . وهذا يستدعي اختيار مكافِئات لغوية دقيقة قادرة على نقل المعنى الأصلي بصدق، مع احترام خصوصيات اللغة الهدف. كما يجب أن يكون النص الناتج مفهومًا وفعالًا لجمهور قد لا يشارك نفس الخلفية الثقافية لمؤلف النص الأصلي.

ولا يمكن للمترجم تجاهل تفاعل القارئ مع النص المترجم، والطريقة التي سيتلقى بها المعلومات ويفهمها. يجب أن يضع هذا التفاعل في حسبانه، ليس فقط بعد انتهاء عمله، بل في كل مرحلة من مراحل عملية الترجمة (Herbulot, 2004). ولهذا السبب، ينبغي عليه اختيار الكلمات والتعابير والتراكيب التي تقلل من احتمالات سوء الفهم(Gile, 2015) ، مع الالتزام بمعايير الجودة الأساسية للترجمة، مثل الدقة والوضوح والأمانة في نقل المعنى (Lederer, 2006). وأخيرًا، لضمان جودة الترجمة، يجب على المترجم احترام معايير أساسية مثل الدقة والوضوح والأمانة في نقل المعنى الأصلي(Lederer, 2006).

هـ- التحليل التبريري

تُعتبر مرحلة التحليل التبريري الخطوة الأخيرة في عملية الترجمة المكتوبة. وتهدف هذه المرحلة إلى التّأكد من أن النص الهدف يحقق متطلبات المحتوى، وبنية النص، والصياغة المناسبة في اللغة الهدف، مما يضمن نقل معنى النص الأصلي بدقة ووضوح. وتُعد هذه المرحلة أساسية للتّحقق من أن الترجمة تعكس بدقة مضمون النص الأصلي وتتناسب مع طبيعة اللغة الهدف.

وفقًا لدوليل(Delisle, 1980) ، الهدف الأساسي من هذا التحليل هو التحقق من صحة الخيارات التي اتخذها المترجم خلال المراحل السابقة من الترجمة. يتطلب ذلك التأكد من أن المعنى قد تم نقله بالكامل وأن النصين، الأصلي والمترجم، متكافئان من حيث الوظيفة والمعنى.

وكما يشير نيهان(Nihan, 1980) ، فإن التحليل التبريري يُعتبر بمثابة "تأويل ثانٍ" للرسالة. يحدث التأويل الأول بين الفهم والتجريد من الغلاف اللغوي، حيث يتم استخلاص

المفاهيم الأساسية للرسالة. أما التأويل الثاني فيأتي بين إعادة التعبير والخيار الأخير، للتحقق من أن الخيارات اللغوية المتبناة تعبر بدقة عن هذه المفاهيم وتحترم نية المؤلف.

بشكل عام، تعتمد هذه المرحلة على نفس النموذج التأويلي المستخدم في المراحل السابقة من عملية الترجمة. فهي تُمكِّن المترجم من مراقبة جودة إعادة التعبير في اللغة الهدف، والتأكد من أن المعنى قد تم نقله بوضوح ودقة وتماسك (Martinot, 2005) .الهدف النهائي هو إنتاج نص مترجم يتمتع بنفس الفاعلية والوظيفية التي يتمتع بها النص الأصلي، مما يضمن تحقيق الأهداف التواصلية نفسها.

تتضمن هذه المرحلة مجموعة من المهام الأساسية:

- تحقيق الاتساق والانسجام بين المكونات المعلوماتية والمعرفية والأسلوبية والمعجمية والمتخصصة والثقافي(Lederer, 2005) .
- تعديل الأسلوب والتعبير لتجنب التكرار والأخطاء
- استبدال المصطلحات الأجنبية بألفاظ أكثر ملاءمة وتكرارًا في اللغة الهدف
- تعزيز الترابط بين الأفكار وتصحيح الأخطاء اللغوية
- تكييف المستوى اللغوي وفقًا لجمهور الهدف
- التأكد من التعامل الصحيح مع المصطلحات ذات الدلالات الثقافية والحضارية لضمان دقة النقل.

في هذه المرحلة، يتحول المترجم إلى دور المُراجع، حيث يقوم بمراجعة ترجمته حتى يضمن علاوةً على صحّتها اللغوية، أن تكون متناسقة وملائمة للجمهور المستهدف.

2-1-3-2-2 التأويلية وتعليم الترجمة

ترى ماريان ليديرير، ممثلة المدرسة التأويلية في الترجمة، أنّ تعليم هذا التخصّص ينبغي أن يقوم على أساس نظرية المعنى التي طورتها بالاستناد إلى أعمال دانِيكا سليسكوفيتش (Seleskovitch & Lederer, 1984) فالمترجم – في منظورها – لا يكتفي بتحويل الألفاظ أو

البنى النحوية من لغة إلى أخرى، بل يمرّ بعملية ثلاثية تتمثل في الفهم العميق للنص الأصلي، ثم التحرر من قوالبه اللفظية فيما يُعرف بمرحلة إزالة الأشكال، وأخيرًا إعادة صياغة المعنى بلغة سليمة وطبيعية في النص الهدف (Lederer, 1994) وبذلك تصبح الترجمة فعلاً تواصليًا يقوم على إدراك المعنى وإعادة إنتاجه بما يتلاءم مع خصوصيات اللغة والثقافة المستهدفتين.

من هذا المنطلق، ترفض ليديرير الاقتصار على الجانب اللغوي أو المقارن الصرف في تعليم الترجمة، وتشدد على أهمية تدريب الطالب على تنمية ملكة الفهم والتأويل واستثمار رصيده المعرفي والثقافي لفهم النصوص المختلفة، ثم التعبير عنها بلغة متقنة تجعل الترجمة مقروءة وكأنها نص أصيل (Lederer, 2003) ويقوم التكوين البيداغوجي للطلبة، في ضوء هذا التصور، على الممارسة العملية للنصوص المتنوعة التي تعزز القدرة على تجاوز الحرفية والبحث عن المكافئ الطبيعي في اللغة الهدف. ورغم أن هذا التصور صُمم أساسًا لتأهيل المترجم المحترف، فإنه يقدّم أيضًا قيمة تربوية كبيرة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، إذ يساعد المتعلم على التركيز على المعنى والانسجام النصي بدل الانشغال بمطابقة الأشكال، مما يجعله أداة فعّالة لتطوير الكفاءة الكتابية والتواصلية.

2-2 الترجمة لأهداف خاصة

عندما نستعمل في هذه الأطروحة مصطلح "الترجمة لأهداف خاصة"، فإننا نعني به توظيف الترجمة في إطار بيداغوجي موجَّه، لا باعتبارها نشاطًا احترافيًا يرمي إلى إنتاج نص مترجَم للنشر، وإنما كوسيلة تعليمية هادفة لتطوير كفاءات لغوية محددة، وعلى رأسها الكفاءة الكتابية باللغة الأجنبية. فالمقصود أن تمارين الترجمة تُصمَّم داخل قاعة الدرس بحيث تخدم غرضًا تعليميًا بعينه، مثل تنمية الوعي بالبنية التركيبية للنص، أو تعميق الفهم الدلالي، أو تدريب المتعلمين على استخدام وسائل الربط والانسجام النصي، أو تعزيز قدرتهم على إعادة الصياغة السليمة في اللغة الهدف. ومن هذا المنظور، لا تُعَد الترجمة غاية في حد ذاتها، بل أداة إجرائية داخل منهج تعليم اللغة الأجنبية، تُسخَّر لتلبية حاجات تعليمية محددة للمتعلمين.

هذا التوجه يجد صداه في الأدبيات الغربية تحت مسمّى *Didactic Translation* أو *Translation for Pedagogical Purposes*، حيث ينظر باحثون مثل كوك (Cook, 2010) وكرمان (Carreres, 2006) إلى الترجمة باعتبارها وسيلة تربوية فعّالة لتقريب البنية اللغوية للغة الهدف إلى المتعلم، وتدريبه على الانتقال بين نسقين لغويين وثقافيين بما يعزز وعيه الميتالغوي ويطوّر قدراته التعبيرية. وعليه، فإن "الترجمة لأهداف خاصة" في هذه الأطروحة تشير إلى هذا الاستخدام البيداغوجي الوظيفي للترجمة، الذي يُوجَّه أساسًا نحو تطوير الكفاءة الكتابية في اللغة الأجنبية ضمن سياق أكاديمي محدَّد.

1-2-2 الترجمة وتطوير الكفاءات اللغوية

تُعَدّ الترجمة، في بعدها البيداغوجي، وسيلةً فعّالة لتطوير مختلف الكفاءات اللغوية للمتعلمين، إذ تتيح لهم التعامل مع اللغة في مستوييها الشكلي والدلالي في آن واحد. فهي تُنمّي الكفاءة النحوية من خلال تدريب الطالب على إدراك البنى التركيبية ومطابقتها في اللغتين، كما تُسهم في توسيع الكفاءة المعجمية عبر اكتساب مفردات جديدة وفهم استعمالاتها الدقيقة في السياق. وإضافةً إلى ذلك، تساعد الترجمة على تطوير الكفاءة التداولية والوظيفية، حيث يُدرَّب المتعلم على اختيار التراكيب والعبارات الملائمة لمقتضيات الموقف الاتصالي والجمهور المستهدف. كما تعزز هذه الممارسة الوعي بالاختلافات الثقافية والبراغماتية بين اللغات، مما يدعم الكفاءة الثقافية والتواصلية الشاملة. ومن هذا المنطلق، لا تقتصر الترجمة على كونها تمرينًا لغويًا صرفًا، بل تُعتبر أداة تكاملية لتطوير مجمل الكفاءات التي يحتاجها المتعلم من أجل بلوغ تواصل فعّال ودقيق في اللغة الأجنبية.

وتتفق آراء بعض الباحثين على أن الترجمة، عند استخدامها بشكل منهجي ومدروس، تُعد أداة فعّالة في تطوير الكفاءات اللغوية، وخاصة منها كفاءة الكتابة، حيث تُساعد الترجمة المتعلمين على فهم البنية اللغوية، وتُعزّز من وعيهم بالاختلافات الثقافية واللغوية، مما يُطوّر قدرتهم على التعبير الكتابي بشكل دقيق ومُتقن.

2-2-1-1 مقاربة هـ. ج. ويدوسون(H. Widdowson)

ينتقد ويدووسون النظرة التقليدية التي تَعتبِر التّرجمة عائقًا في تعلُّم اللُّغة الثانية، ويُوضِّحُ أنَّ الترجمة تُعدُّ نشاطًا تأويليًا عامًا يُسهِم في تحقيق المعنى البراغماتي داخل اللغة وعبرها (Widdowson, 2010). ويقترح ويدووسون أن يتم تشجيع المتعلمين على استخدام جميع مواردهم اللغوية، بما في ذلك لغتهم الأم، لتعزيز قدرتهم على "التلاغي(languaging) " ، أي استخدام الموارد اللغوية لتحقيق تأثير براغماتي(Widdowson, 2010).

في كتاباته حول تعليم اللغات، ينتقد هـ. ج. ويدوسون الأساليب التربوية التي تستبعد الترجمة من مجال تعليم اللغات الأجنبية. ويلاحظ أن هذه الأساليب، المتأثرة بمبادئ تعليم اللغة التواصلي (CLT) والتدريس القائم على الأنشطة(TBLT)، تميل إلى اعتبار اللغة الهدف(L2) كنظام مستقل، منفصل تمامًا عن اللغة الأم(L1) الخاصّة بالمتعلّمين(Widdowson, 2010). وهذا الفصل، بحسب ويدوسون، يخلق فجوة اصطناعية بين المعرفة اللغوية السابقة للمتعلمين والبُنى الجديدة التي يجب عليهم اكتسابَها (Widdowson, 2010).

تعتمد هذه المقاربة على فكرة أن اكتساب اللغة الثانية يجب أن يحاكي ظروف تعلُّم المتحدثين الأصليين، الذين يُنظر إليهم غالبًا كنماذج مثالية. وتهدف إلى تطوير كفاءة تواصلية تعتمد بشكل حصري على استخدام اللغة الثانية، مع استبعاد اللغة الأولى لتجنب أي "تداخل" يُعتبر ضارًا. ومع ذلك، يشير ويدوسون إلى أن هذا التصور الأحادي اللغة يتجاهل الواقع الإدراكي للمتعلمين، الذين يعتمدون بشكل طبيعي على لغتهم الأم لفهم وإنتاج المعنى باللغة الثانية(Widdowson, 2010). ويؤكد أن الترجمة، بدلاً من أن تكون عائقًا، هي في الواقع عملية أساسية في تعلم اللغات، لأنها تعبّر بدقة عن القدرة على نقل المعنى من لغة إلى أخرى(Widdowson, 2010) .

علاوة على ذلك، ينتقد ويدوسون الهوس بفكرة "الأصالة" في تعليم اللغات، حيث يُفترض أن تكون النشاطات اللغوية انعكاسًا لحالات تواصل "حقيقية". ويشير إلى أن هذا

المفهوم للأصالة غالبًا ما يستند إلى تصور مثالي لممارسات المتحدثين الأصليين، دون مراعاة احتياجات وواقع المتعلمين غير الأصليين، الذين تمثل لهم الترجمة استراتيجية طبيعية وفعّالة لتجاوز العوائق اللغوية. ومن هذا المنطلق، فإن استبعاد الترجمة يعني حرمان المتعلمين من مورد ثمين، مما يعيق استقلاليتهم وقدرتهم على التفاعل مع اللغة الثانية (Widdowson, 2010).

يدعو ويدوسون إلى إعادة التفكير في أهداف تعليم اللغات، بحيث تركز ليس فقط على الامتثال الصارم للمعايير اللغوية المثالية، بل أيضًا على تطوير "القدرة" لدى المتعلمين، أي مهارتهم في تفسير وإنتاج المعنى، بغض النظر عن القيود اللغوية(Widdowson, 2010). وفقًا لهذا المنظور، فإن الترجمة ليست مجرد عملية مطابقة بين نظامين لغويين، بل هي فعل تأويلي أساسي لفهم وإنتاج الخطاب(Widdowson, 2010) .

هذا التأمل يلتقي مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، التي تسعى إلى تعزيز الموارد اللغوية المتنوعة للمتعلمين والاعتراف بتعلُّم اللغة كعملية ديناميكية وسياقية. وبهذا المعنى، تفتح هذه الرؤية المجال لمقاربة تربوية أكثر مرونة وشمولية، حيث تستعيد الترجمة مكانتها كأداة شرعية للوساطة وبناء المعنى(Widdowson, 2010) .

2-2-1-2 مقاربة آلان داف(Alan Duff)

في مُؤلَّفه"Translation" (1989)، يُدافع داف عن إعادة إدماج الترجمة كأداة تعليمية فعّالة في مجال تعليم اللغات، حيث يُبرِز أن الترجمة تُنمّي الوعي اللغوي والثقافي، وتُساعد المتعلمين على فهم الفروق الدقيقة بين اللغات(Duff, 1989) . كما يُشير إلى أن الترجمة تُعزّز مهارات الكتابة من خلال التركيز على البنية والأسلوب والمعنى(Duff, 1989) .

وتحدّى بذلك الاعتقاد السائد بأن الترجمة تعيق عملية اكتساب اللغة. كما يرى دوف أن حظر الترجمة يتجاهل طبيعتها البديهية كأداة أساسية وفعالة لفهم وإنتاج اللغة، مشَكّكاً في الفكرة القائلة بأنّ المتعلمين يمكنهم التفكير تمامًا بلغة أجنبية دون الانغماس طويلاً في تلك اللغة، مؤكدًا على أهمية توفير هيكل داعم (scaffold) لعملياتهم الذهنية الطبيعية (Duff,

(1989 وفي رأيه، يمكن أن تلعب الترجمة دورًا محوريًا في تعلم اللغات، حيث توفر جسراً ثمينًا بين العوائق اللغوية (Duff, 1989).

ويعتقد دوف أن تفسير تراجع مكانة الترجمة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)أمرٌ بسيطٌ نسبيًا. أولًا، باعتبارها عنصرًا أساسيًا في "طريقة القواعد والترجمة " (Grammar-Translation Method) التي لم تَنَل حظاً وافراً من الإقبال، وبدأت تفقد مصداقيتها في وقت مبكر منذ الستينيات، ثم تم إقصاؤها بشكل شبه كامل مع ظهور المناهج المرتكزة على المقاربة التواصلية منذ السبعينيات، وكأنّ الترجمة أصبحت بوصفها نشاطا لغوياً "مذنبةً" لارتباطها بهذه الطريقة القديمة، و أيُّ استخدامٍ للترجمة كان يُنظر إليه – وبشكل غير مُبرَّر – على أنه محاولة غير مباشرة من المُدرِّس لإعادة إدخال طريقة القواعد والترجمة (Duff, 1989).

من بين الأسباب الرئيسية لتراجع دور الترجمة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في أوروبا، الانتشار السريع لبرامج التدريب المكثفة مثل "الشهادة التحضيرية في تعليم اللغة الإنجليزية (Prep Cert) "التي تقدمها RSA في المملكة المتحدة. هذه البرامج، التي لا تتجاوز مدتها عادةً أربعة أسابيع، تهدف إلى إعداد المعلمين بسرعة للعمل في الخارج، مما يجعل من الصعب التركيز على منهجيات تعتمد على الترجمة، خاصة وأن المعلمين لا يعرفون غالبًا لغات الطلاب الأصلية(Duff, 1989) . وبدلاً من ذلك، تعتمد هذه البرامج على "الطريقة المباشرة" التي تركز على استخدام اللغة الهدف فقط، مما يعزز الاعتقاد بأن اللجوء إلى لغة الطلاب الأم (L1) يُعتبر خطأً بيداغوجيًا. وقد أدى هذا إلى خلق جيل من المعلمين الذين يشعرون بشكل غريزي بأن اللجوء إلى لغة الطلاب الأصلية يعد "خطيئة" تربوية، حتى لو كانت الترجمة في الواقع أداة فعالة جدًا في التعليم(Duff, 1989) .

يشير آلان داف (Alan Duff) في كتابه المذكور إلى عدة أسباب قد تُبرِّر استخدام الترجمة في أقسام تعليم اللغة(A.Duff, 1989) :

- **تأثير اللغة الأم**:(L1)

اللغة الأم هي المورد اللغوي الأكثر وضوحًا والمتاح دائمًا لأي متعلم للّغة. ويرى بعض اللغويين أنها تُشكِّل الإطار المفاهيمي للتفكير، حيث يمكن للخصائص البنيوية للغة الأم أن تؤثر على كيفية فهم المُتعلِّم للعالم. وفي السياق التعليمي، يمكن استخدام هذه الخاصية للمقارنة والتباين والمشابهة بين اللغة الأم واللغة الهدف (L2) بطريقة فعّالة.

- **الصفة الطبيعية**

الترجمة نشاط طبيعي يحدث باستمرار في جميع أشكال التواصل اللغوي، سواء كان المتحدثون يعترفون بذلك أم لا، ورفض هذا النشاط في الأقسام الدراسية يعتبر أمرًا غير منطقي، لأن المتعلمين يستخدمون الترجمة بشكل غير واعٍ لفهم اللغة الجديدة وإنتاجها.

- **قابلية النقل**(Transferability)

إنّ الكفاءة اللغوية لا تقتصر فقط على القدرة على الإنتاج (مثل التحدث والكتابة)، بل تشمل أيضًا الفهم (مثل الاستماع والقراءة)، وكلُّ هذه المهارات مرتبطة بشكل كبير بالقدرة على الترجمة، ويمكن تحسينها بشكل كبير من خلال التدريب المنهجي على الترجمة.

- **تنوع الترجمة**

الترجمة لا تقتصر على النصوص الأدبية فقط. بل تشمل جميع أنواع وأساليب اللغة المستخدمة في الحياة اليومية. وهذا ما يجعلها أداة فعالة للتَّعرض للغة الحقيقية بأشكالها المختلفة، مما يعزز مهارات التعلُّم اللغوي بشكل شامل.

2-2-2 من الترجمة إلى تعليم الكتابة

لقد أبرزت النظريات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية أنّ التمكن من الكتابة لا ينحصر في امتلاك الرصيد المعجمي أو إتقان بعض البنيات الأساسية، بل يتطلب قبل كل شيء صرامة تركيبية تجعل النص مترابطًا في داخله ومنسجمًا مع القواعد المعيارية للغة الهدف. وهنا يلتقي مجال تعليم الكتابة مع ما طرحه جان دوليل في المدرسة الباريسية

للترجمة، حيث جعل من الصرامة التركيبية مبدأً أساسياً في تكوين المترجم، باعتبار أنّ الترجمة الدقيقة لا يمكن أن تتمَّ إلا على أساس جمل واضحة البنية، محددة العلاقات النحوية، وخالية من الالتباس.

وإذا تأملنا في مسار تعليم انتاج المكتوب بلغة أجنبية، نجد أنّ الصعوبات الأساسية التي يواجهها الطلبة تكمن في نقص البناء التركيبي السليم للنصوص التي يُنتجونها. وهنا تظهر قيمة الترجمة كوسيلة بيداغوجية، لأنّها تدفع المتعلم إلى ملاحظة الفروق الدقيقة بين تراكيب لغته الأم واللغة الأجنبية، كما تلزمه باحترام النظام النحوي والصرفي الخاص باللّغة الهدف وتجعله يتشبّع بالبنى التركيبية للنص الأصل من خلال تحليلها من أجل استخراج المعنى. ومن هذا المنظور، تُشكّل الترجمة تمرينًا مزدوج الفائدة: فهي من جهة نشاط تأويلي يتطلب الفهم العميق للنص الأصلي، ومن جهة ثانية تدريب كتابي يُنمّي الكفاءة التركيبية للمتعلّم، بحيث يتعلم كيف يبني جملاً سليمة ويصوغها ضمن نص مترابط وواضح.

وقد أكّد كاستادو وفان جيزال (2022) أنّ تدريبات التلخيص وإعادة الصياغة تساهم في تنمية الدقة التركيبية، في حين أشار لاكاس (2024) إلى أنّ هذا الجانب يظلّ ضرورة حتى عند الناطقين الأصليين باللغة الفرنسية. وهو ما يعني أنّ المتعلم الأجنبي أحوج ما يكون إلى استراتيجيات تدريبية تُركّز على هذا البُعد. ويأتي دور الترجمة هنا ليُقدّم قيمة مضافة، إذ يتيح للطالب ممارسات كتابية تتجاوز الحفظ الميكانيكي للقواعد، نحو توظيفها في سياقات حيّة داخل نصوص كاملة، الأمر الذي يعزز فهمه العميق لآليات الكتابة باللغة الأجنبية.

انطلاقًا من هذا التصور، يُمكن القول إنّ الترجمة ليست مجرد نشاط لغوي تقابلي، بل هي أيضًا مدخل منهجي لتطوير الكفاءة الكتابية، لأنها تضع المتعلّم في مواجهة مباشرة مع التحديات التركيبية والدلالية للنصوص، وتدفعه إلى البحث عن حلول أسلوبية ونحوية مناسبة. هذا الطابع المنهجي هو ما سيُشكّل محور الفصل الثالث من هذه الدراسة، حيث سيتم استعراض الكيفية التي يمكن بها توظيف الترجمة في تطوير الكفاءة الكتابية باللغة

الإنجليزية، عبر مراحل منظمة تبدأ بتحليل البنية التركيبية للنص وتنتهي بإعادة إنتاجه بلغة سليمة ومتماسكة.

أما الفصل الرابع فسيمثل امتدادًا عمليًا لهذا التصور، من خلال عرض طريقة تعليمية مقترحة تستثمر الترجمة كأداة بيداغوجية لتقوية مهارات الكتابة. وسيركز هذا الجزء على الجانب التطبيقي المرتبط بالصف الدراسي، عبر وضع خطة عمل تتدرج بالطالب من تمارين تحليل الجمل إلى إنتاج نصوص مكتوبة تراعي القواعد التركيبية والانسجام النصي.

وبذلك يتضح أنّ الربط بين الصرامة التركيبية، كما صاغها منظرو الترجمة، وبين تعليم الكتابة، ليس مجرد التقاء عرضي بين حقلين معرفيين مختلفين، بل هو خيار بيداغوجي واعٍ يمكن أن يُشكِّل أساسًا لمنهج عملي متكامل. هذا المنهج سينتقل – كما تُوضِّح فصول هذه الأطروحة – من التأصيل النَّظري في ميدان الترجمة، إلى التطبيق العملي في تعليم الكتابة بلغة أجنبية، على نحو يُمَكِّن المتعلم من الانتقال من الفهم إلى الإنتاج، ومن المعرفة إلى الكفاءة الفعلية.

2-3 خلاصـة الفصل

يُبيّن هذا الفصل أن تعليم الترجمة لم يعد محصوراً في بعده المهني البحت، بل أصبح مجالاً غنيّاً بالتجارب النظرية والمقاربات البيداغوجية المتنوعة التي تسعى إلى استثمار الترجمة في تطوير الكفاءات اللغوية والمعرفية. فقد استعرضنا أوّلاً إسهامات علم الترجمة في مجال التكوين الجامعي، حيث تبيّن أنّ المناهج والمقاربات تتراوح بين مقاربات تقليدية تُركّز على البعد اللغوي–النحوي، ومقاربات أحدث تُدمج تحليل الخطاب ولسانيات النص في صلب العملية التعليمية. وفي هذا السياق، احتلت أفكار جون دوليل موقعاً محورياً من خلال تمييزه بين "الترجمة البيداغوجية" و"بيداغوجية الترجمة"، وهو تمييز كشف عن اختلاف جوهري في الأهداف والطرائق والأدوات، وأكّد أنّ تعليم الترجمة لا يمكن أن

يُختزل في ممارسة آلية، بل ينبغي أن ينفتح على فهم معمّق للنص ومستويات دلالته، بدءاً من اتفاقيات الكتابة وصولاً إلى انسجامه العضوي.

كما ناقش الفصل التوجهات اللسانية المختلفة التي غذّت تعليم الترجمة، بدءاً من المقاربات السيمائية واللسانية البحتة، مروراً بنظرية اللسانيات الاجتماعية والمقارنة، وصولاً إلى الأسلوبية المقارنة التي أتاحت للمترجم والمتعلّم في آن واحد الانتباه إلى الفوارق الدقيقة بين النصوص. وفي هذا الإطار، برزت المقاربات القائمة على النص، وخاصة لسانيات النص وتحليل الخطاب، التي ساهمت في ترسيخ وعي بأن الترجمة فعل يتجاوز الجملة ليُبنى على خصائص النص في كليّته، إلى جانب المدرسة التأويلية التي شدّدت على دور الفهم العميق والتأويل في إنتاج ترجمة سليمة وهادفة.

وانتقل الفصل بعد ذلك إلى معالجة مفهوم "الترجمة لأهداف خاصة"، بوصفها مدخلاً بيداغوجياً لا يقتصر على الإعداد المهني للمترجمين، بل يُوجَّه أيضاً لتطوير الكفاءات اللغوية لدى متعلمي اللغة الأجنبية. وقد أُبرزت في هذا السياق مقاربة ويداوسن التي ربطت الترجمة بالوعي بالاختلافات اللغوية والثقافية، ومقاربة أ. داف التي اعتبرت الترجمة تمريناً لغوياً متكاملاً يعزز قدرات المتعلّم في التحليل وإعادة الصياغة. وانتهى الفصل إلى طرح رؤية جديدة تجعل من الترجمة وسيلة لتعليم الكتابة، حيث تُستثمر الصرامة التركيبية التي تقتضيها عملية النقل اللغوي في ترسيخ وعي المتعلّم بالبنية النحوية للنصوص المكتوبة، مما يُمهّد لاقتراح طريقة منهجية لتطوير الكفاءة الكتابية.

وعليه، خلُص الفصل إلى أنّ الترجمة ليست مجرد غاية مهنية، بل يمكن أن تكون وسيلة تعليمية ذات قيمة عالية في تطوير مهارات اللغة الأجنبية، وخاصة الكفاءة الكتابية. وهذه الخلاصة تُمهّد للانتقال في الفصل الثالث إلى صياغة ملامح طريقة منهجية تستثمر الترجمة كأداة لتقوية مهارات الكتابة، ثم في الفصل الرابع إلى عرض الطريقة التعليمية المقترحة وكيفية تطبيقها ميدانياً.

الفصل الثالث: طريقة منهجية لتطوير الكفاءة الكتابية باللغة الإنجليزية من خلال الترجمة

تندرج طريقتنا المقترحة ضمن منظور ديداكتيكي بحت، وتهدف إلى اقتراح طريقة منهجية ومنظَّمة لتدريس الترجمة من اللغة ب' إلى اللغة أ، أي من الإنجليزية إلى العربية، على مستوى قسم اللغة الإنجليزية، وتتّخذ هذه الطريقة الترجمة البيداغوجية إطاراً نظرياً والمقاربة التركيبية إطاراً تحليلياً وتطبيقياً. ورغم خصوصية هذا الإطار، فإن المبادئ المنهجية المطروحة في هذا السياق قابلة للتكييف مع سياقات تعليمية أخرى، سواء تمّ تدريس الترجمة بوصفها تخصصًا رئيسيًا في أقسام الترجمة، أو باعتبارها نشاطًا داعمًا ضمن مقررات تعليم اللغات الأجنبية، كما هو الشأن في هذا البحث.

ننطلق في طرحنا من ملاحظة متكرّرة لدى المتعلّمين، وهي أنَّ الصعوبات التي يواجهونها في فهم النص الأصلي الإنجليزي المُقدَّم للترجمة لا تعود غالبًا إلى نقص في المعرفة المعجمية، فبفضل وفرة الموارد المعرفية المتاحة اليوم، من قواميس ثنائية اللغة أو أحادية اللغة، وموسوعات، وأدوات رقمية، يمكن تجاوز العقبات المعجمية بكلِّ يُسرٍ. إنَّ التحدّي الحقيقي، يكمُن في التعقيد الذي تتّسم به البنى التركيبية للّغة الإنجليزية. غالبًا ما تأتي هذه البنى محمّلة بالمحدِّدات(modifiers)والأوجه الأسلوبية التي تُضفي على النَّص غموضًا دلاليًا، يعيق المتعلّم عن الوصول إلى المعنى الإجمالي والمَقصد التّواصلي للمؤلّف.

لذلك نفترِض إنّه من بين الأهداف الأساسية لتعليم الترجمة، السعي إلى تمكين المتعلّم من فهم أو تعلُّم كيفية فهم الوظيفة النحوية والتركيبية لكل عنصر في النص المصدر، سواء تعلَّق الأمر ببنية بسيطة أو مُركَّبة. فهذا الفهم يُعدّ شرطًا جوهريًا لإعادة بناء الوحدة الدلالية للنص، والوصول إلى معناه الشامل.

وانطلاقًا من هذا التصوّر، نقترح طريقة تعليمية قائمة على مقاربة تركيبية موجهة نحو النص المصدر. وتستند هذه الطريقة إلى فكرة أنّ تبسيط وتحليل البُنى التركيبية المُكوّنة للنص المصدر (باللغة الإنجليزية) قبل الشروع في الترجمة يُسهّل عملية الفهم، ويُحقّق هدفين اثنين:

1. تمكين المتعلّمين من التَّعرف على الترجمة بوصفها عملية لغوية ومعرفية في آنٍ واحد.
2. تعزيز تعرّفهم على البُنى التركيبية الأصيلة في اللغة الإنجليزية والعمل على استيعابهم لها، بغرض دعم كفاءتهم الكتابية.

ويعتمد هذا المنهج، عمليًا، على تحليل معمَّق للنص الأصلي قبل ترجمته، حيث يُمنَح التحليل التركيبي مكانةً محورية دون أن يُقصي الأبعاد الأخرى، مثل البُعد التداولي، الخطابي أو الأسلوبي. والهدف من ذلك هو تنمية القدرة التحليلية لدى المتعلّمين، وتعويدهم على آلية فكّ شفرة النص، من خلال تحديد العلاقات التركيبية الداخلية، والبُنى التابعة (subordinate structures)، والمجموعات الاسمية المعقّدة (Complex Noun Phrases)، والصيغ البنيوية الخاصة بالإنجليزية (English-specific Structural Patterns).

وتسعى هذه المقاربة إلى:

- تقليص صعوبة النص الأصلي الناتجة عن تعقيده التركيبي.
- تأمين انتقال تدريجي وآمن من البنية التركيبية إلى البنية الدلالية.
- إكساب المتعلّمين ألفة مع التراكيب والأساليب الأصلية في اللغة الإنجليزية.
- دعم مهاراتهم الكتابية، على وجه الخصوص من خلال التخفيف من تأثيرات اللغة الأم على الإنتاج الكتابي باللغة الانجليزية.

وباختصار، تستند الطريقة المقترَحة إلى تحليل البنية التركيبية للنص الأصلي بوصفها نقطة ولوجٍ إلى المعنى. ومن خلال سعيها لتبسيط بنية النص الإنجليزي وجعلها واضحة ومفهومة، فإنّ هذه المقاربة تساعد المُتعلِّم على التمييز بين البدائل الترجمية الممكنة، وعلى إنتاج نصوص مترجمة تتسم بالاتساق والانسجام، والأمانة في نقل المعنى، والقبول الأسلوبي

في اللغة العربية. وبذلك تتحوّل الترجمة إلى وسيلة فعّالة لتعزيز التطور اللغوي والمعرفي، في خدمة اكتساب اللغة الإنجليزية وإتقانها.

وقد تمّ تصميم سلسلة من التمارين التطبيقية التي تُنجَزُ خلال درس الترجمة بقسم اللغة الإنجليزية، على مجموعة مُحدّدة من النصوص، مع التركيز على محاور تركيبية محدّدة مثل: المُحدِّدات(modifiers) بنوعيها: المُحدِّدات السابقة (Premodifiers) والمُحدّدات اللاحقة (Postmodifiers)، الروابط (Links)، البنية التركيبية النواة (Symplest Syntactic Structure)، وغيرها. ويُنتظر من هذه الطريقة أن تُنمّي لدى الطالب قدرة تحليلية تُمكّنه من التعامل الواعي مع البنية التركيبية الخاصة بالنص المصدر، وتُحفِّز فيه التفكير في البدائل التعبيرية باللغة الهدف، أي العربية، بما يخدم أيضًا كفاءته الكتابية باللغة الإنجليزية.

بهذا الشكل، لا يُنظر إلى الترجمة في هذه المقاربة كغاية في حدّ ذاتها، بل كوسيلة منهجية وفعّالة لتدريب المُتعلِّم على التفكير النحوي واللغوي، وتمكينه من إعادة إنتاج المعنى ضمن تراكيب صحيحة، متماسكة، ومناسبة للسياق.

3-1 الإطار النظري والمنهجي للطريقة المُعتَمدة

3-1-1 اختيار النص وتحديد الأهداف التعليمية

تُعدّ عملية اختيار النصوص المصدر من أولى الخطوات المنهجية في بناء درس فعّال للترجمة التعليمية، إذ لا تقتصر هذه الخطوة على انتقاء محتوى للتمرين فقط، بل تتجاوز ذلك لتشكّل أساسًا بيداغوجيًّا يؤثر بشكل مباشر في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، لا سيما فيما يتعلّق بتطوير الكفاءة الكتابية باللغة الأجنبية.

ولهذا الغرض، يُوصى بأن يعمَد المُدرّس إلى اختيار مجموعة من النصوص القصيرة والمتنوّعة من حيث الموضوع والبنية، على أن تكون مقتبسة من مصادر معروفة بجودة لغتها وسلامة أسلوبها، مثل الصحف والمجلات ذات المصداقية اللغوية والوزن التحريري، كـ: *The Guardian* و *Newsweek* و*The Sunday Times* ويكتسي هذا الاختيار أهمية بالغة، لأن

هذه النصوص ستكون بمثابة الدعامة الأساسية في تمارين الترجمة، وستُسهم، بفضل خصائصها اللغوية النموذجية، في صقل المهارات الأسلوبية والإنشائية لدى المتعلّمين.

وفي هذا السياق، لا يُنظر إلى النص المصدر على أنه مجرد مادة للترجمة، بل يُعدّ في الآن ذاته موضوعًا للتحليل اللغوي ونموذجًا يُحتذى به من حيث البناء الأسلوبي والتركيبي، فهو يوفّر أرضية خصبة لتناول عناصر جوهرية في اللغة مثل الاتساق والانسجام (Coherence and Cohesion)، إضافة إلى البنى التركيبية المعقدة. ومن هنا، ينبغي أن تعكس النصوص المُختارة السمات التركيبية للغة الإنجليزية، وبخاصة ظاهرة *المُحددات السابقة* (Pre-modifiers) و المحدّدات اللاحقة (Postmodifiers) وكذا التراكيب المُركَّبة والمعقّدة التي تمثّل عقبة حقيقية أمام المتعلّمين غير الناطقين بها.

ومن منظور بيداغوجي، يتعيّن أن يُراعى في اختيار النصوص عدد من المعايير، منها:

- **الملاءمة اللغوية لمستوى المتعلّمين** (Level-Appropriateness)، بحيث لا تكون النصوص مفرطة في الصعوبة، لكنها تظلّ محفّزة على التفكير والتحليل (Nord, 1991, pp.140-152).
- **القيمة التعليمية للنص**، أي قابليته للكشف عن خصائص لغوية وتراكيب أسلوبية قابلة للملاحظة والتحليل والتقليد؛
- **الوظيفة التعليمية للنّص**، مثل التركيز على مهارات معينة: الفهم، التفكيك، إعادة الصياغة، أو المحاكاة الأسلوبية؛
- **الأصالةAuthenticity** ، لأن التّعرض لنصوص أصلية يعزّز تعلّم اللغة في سياقها الواقعي ويوفّر ثراء لغويًّا يصعب تحصيله من نصوص مصطنعة(Grellet, 1981) .

ورغم ما قد تطرحه بعض هذه النصوص من صعوبات للطلبة في مرحلة الليسانس، فإنّها تحمل قيمة تعليمية كبيرة، إذ تمكّنهم من الاحتكاك المباشر ببنية اللغة الإنجليزية الفعلية المكتوبة، ومن الانفتاح على تراكيب معقّدة وتراكيب اصطلاحية متنوّعة. ومن خلال توظيف مثل هذه النصوص داخل مقاربة تربوية مُحكَمة، تُتاح للمتعلِّمين فرصة تعميق فهمهم للنصوص

المقروءة وتحسين قدرتهم على إنتاج نصوص مكتوبة سليمة من الناحية التركيبية والدلالية على السواء.

وعليه، يصبح اختيار النص عملية تربوية هادفة، ترتبط عضوياً بالأهداف التعليمية المرسومة، وتُسهم في ترسيخ العلاقة بين الترجمة كأداة تعليمية وبين تطوير مهارات التعبير الكتابي في اللغة الأجنبية.

3-1-2 تحديد المستوى التعليمي المستهدف

يُشكِّل تحديد المستوى التعليمي المستهدف خطوة جوهرية في بناء أي مشروع بيداغوجي، خاصةً عندما يتعلق الأمر بموضوع توظيف الترجمة كوسيلة لتعزيز مهارات لغوية مُحدّدة.

تستهدف هذه الدراسة طلبة السنة الثانية ليسانس بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة عبد الرحمن ميرة ببجاية، باعتبارهم الفئة التعليمية التي خُصِّصت لتطبيق الطريقة المقترحة الهادفة إلى تطوير الكفاءة الكتابية من خلال الترجمة. ويُمثِّل هذا المستوى مرحلة وسطى في المسار الجامعي، يتميز فيها الطالب بامتلاك أساس لغوي أولي (lexical & grammatical foundation) يمكّنه من اكتساب أدوات فهم وتحليل نصوص مكتوبة، دون أن يكون قد بلغ بعد مستوى تحريري متقدّم. وهو ما يجعل هذا المستوى تحديدًا ملائمًا للتدخل البيداغوجي القائم على الترجمة، باعتبارها أداة تعمل على الربط بين الفهم والإنتاج.

من الناحية البيداغوجية، يُنتظر من طالب السنة الثانية أن يكون قد أنهى وحدات أساسية في النحو، والمعجم، وفهم المكتوب، وبعض مدخلات الترجمة، لكنه لا يزال بحاجة إلى دعم منهجي في مهارات إعادة الصياغة، التحكم في البنية التركيبية، وتوليد المعنى بلغته الخاصة. وهنا يظهر دور الترجمة لا كغاية، بل كوسيلة تعليمية (Witte, Harden, Ramos de Oliveira Harden, 2009).

وعليه، فإن اختيار هذا المستوى ينطَلق من جملة من الاعتبارات التربوية والعملية:

- أولاً، يُشكّل هذا المستوى مرحلة انتقالية بين تعلم اللغة بوصفها نظامًا، واستعمالها بوصفها أداة تواصل إنتاجي.
- ثانيًا، يُظهر الطلبة في هذه المرحلة درجة من الاستقلالية اللغوية تؤهّلهم لخوض غمار تحليل النصوص وترجمتها في إطارٍ توجيهي.
- ثالثًا، يتزامن هذا المستوى مع بداية تعرّفهم على مبادئ الترجمة في وحدات أكاديمية مخصصة، مما يجعلهم مهيئين نفسيًا ومعرفيًا لهذا النوع من التمارين.
- هذه المرحلة تمثّل نقطة تحول من التعلّم السطحي إلى التعلّم التأمّلي، حيث يبدأ الطالب في إدراك البنية الداخلية للّغة الأجنبية.

أولاً، يمثّل هذا المستوى مرحلة انتقالية بين الاكتساب القاعدي للّغة واستعمالها في إنتاج نصوص ذات طابع تحليلي أو تعبيري. في هذه المرحلة، يكون الطالب قد تملّك جملة من المعارف النحوية واللغوية الأساسية، دون أن يبلغ بعد مرحلة التمكّن من مهارات الكتابة الأكاديمية المعقدة. هذا الوضع يفتح المجال أمام إدراج الترجمة كأداة تدريبية تسهم في تأطير عملي لعملية الكتابة.

ثانيًا، يتزامن هذا المستوى مع الانفتاح التدريجي على وحدات الترجمة ضمن المنهاج الجامعي، وهو ما يمنح المتعلّمين استعدادًا أوليًا للتفاعل مع النصوص الأصلية وتحليلها. وتُوفّر الترجمة في هذا السياق منصة محفّزة لتطوير أدوات الفهم العميق والتعبير المنظّم.

ثالثًا، تُظهر المعاينة البيداغوجية أنّ الكثير من طلبة هذه المرحلة يعانون من نقص في التحكم في البنية التركيبية للنصوص، خصوصًا ما يتعلّق باستخدام الروابط، وتنظيم الفقرات، وتوظيف التراكيب المعقّدة. ومن هذا المنطلق، فإنّ الاشتغال على نصوص أصيلة عبر نشاط الترجمة يُعدّ فرصة منهجية لاكتساب هذه المهارات بشكل غير مباشر.

رابعًا، يُعتبر هذا المستوى مناسباً من حيث درجة النُّضج الذهني للطالب، حيث يبدأ تدريجيًا في اكتساب الوعي اللغوي التحليلي(metalinguistic awareness)، ممّا يجعله قادرًا

على المقارنة بين النّظامين اللغويين (اللغة الأم أو اللغة الأولى واللغة الأجنبية)، وفهم آليات بناء المعنى من خلال التركيب، فتكون الترجمة بذلك مَدخلاً فعّالاً نحو الكتابة الواعية.

وعليه، فإن اختيار هذا المستوى لا يقوم فقط على ملاءمته الإجرائية، بل ينطلق من رؤية تربوية تُراهِن على التّدخل في لحظة تعلمية مفصلية، يمكن من خلالها إحداث أثر إيجابي على تطور الكفاءة الكتابية لدى المتعلّم، من خلال تمارين ترجمة مدروسة توفّر له أدوات الفهم، والتحليل، والمحاكاة، والإنتاج.

3-2 البنية التركيبية في اللغة الإنجليزية المكتوبة

يمتاز النص الإنجليزي المكتوب بجملة من الخصائص التركيبية التي تجعل منه مادة تعليمية غنيّة لكنها في الوقت ذاته تطرح تحديات جمّة، خصوصًا عند التعامل معها في إطار تمارين الترجمة لأغراض تعليمية.

ما المقصود بالبنية التركيبية؟ يُقصَدُ بالبنية التركيبية ترتيب الكلمات والعبارات في الجملة، وفقًا للقواعد والمبادئ النحوية. وهي تحكم طريقة تنظيم مكونات الجملة وربطها ببعضها البعض، مما يضمن أن يكون معنى الجملة واضحًا ومتسقًا.

يُعدّ الكتاب: "*A Comprehensive Grammar of the English Language*" لمؤلّفيه "Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J." من أبرز المراجع في النحو الإنجليزي الوصفي، ويعتمد مقاربة بنيوية صارمة تستعرض بنية الجملة في اللغة الإنجليزية المكتوبة.

أ. ترتيب الكلمات(SVO)

ترتكز الجملة الإنجليزية على ترتيب ثابت: فاعل – فعل – مفعول به-Subjuct) Verb- Object) وأي إخلال بهذا الترتيب يؤدي غالبًا إلى غموض أو خطأ نحوي (Quirk et al., 1985, pp. 49–51)

ب. بنية الجملة(Clause Structure)

يُقسّم المؤلفون الجملة إلى عناصر وظيفية :الفاعل(Subject) ، الفعل(Verb) ، المفعول به(Object)، المكمل(Complement) ، المتمِّم الظرفي(Adjunct) ، وتُستخدم هذه العناصر لتصنيف أنماط الجمل مثل SVO أوSVC أو SVOO (Quirk et al., pp.54–77 1985,

ج. العبارات الاسمية المركّبة Complex Noun Phrases

يُركِّز الكتاب على خاصية **المحدّدات السابقة**(Pre-modifiers)، كالنعوت والأسماء التي تسبق الاسم الرئيس(Head Word)، وهي خاصية بارزة في اللغة الإنجليزية المكتوبة(Quirk et al., 1985, pp. 1321–1329)

د. التبعية والطابع المعقّد للجمل Subordination and Sentence Complexity

يستكشف الكتاب مختلف أنواع الجمل التابعة (الاسمية، الظرفية، الموصولة)، ويُبيِّنُ العمق التركيبي للغة الإنجليزية المكتوبة (Quirk et al., 1985, pp. 1042–1168)

يعتمد كتاب *Longman Grammar of Spoken and Written English* لمؤلفيه Biber وزملائه على مدخل وصفي يستند إلى تحليل معطيات لغوية واقعية مستخرجة من مدوّنات ضخمة تضم نصوصًا منطوقة ومكتوبة. ويركّز الكتاب بوجه خاص على الخصائص التركيبية للنمط الكتابي، لا سيما في اللغة الإنجليزية الأكاديمية والصحفية، مبرزًا الفروقات البنيوية بين الاستعمالين الشفوي والكتابي. فقد أظهرت نتائج التحليل أنّ اللغة المكتوبة تتسم عادةً بتراكيب نحوية أكثر تعقيدًا وطولًا، وكثافة معجمية أعلى، إلى جانب الاستخدام المكثف للجمل التابعة مقارنة باللغة الشفوية (Biber et al., 1999, pp. 104–105) كما تبيّن أنّ الأسلوب الأكاديمي يتسم بكثافة التركيب الاسمي من خلال توظيف تراكيب اسمية مطوّلة تشتمل على محدّدات متعددة تسبق الاسم الرئيس(pre-modifiers) ، بما يتيح إدراج قدر كبير من المعلومات داخل وحدة نحوية واحدة (Biber et al., 1999, pp. 589–598) وإلى جانب ذلك، يسجَّل في النصوص المكتوبة حضور واسع للجمل الموصولة والاشتقاقية، ممّا يسمح بتركيز

المعلومات والإبقاء على التماسك النحوي للنص (Biber et al., 1999, pp. 956–970) كما يُبرز الكتاب الاستعمال المتكرر لأدوات الربط مثل *and, but, or*: في النصوص التفسيرية والحجاجية، بما يعزّز البناء المنطقي للخطاب المكتوب (Biber et al., 1999, pp. 241–258) ولا شك أنّ استيعاب هذه الخصائص لا يقتصر على كونه بُعدًا نظريًا صرفًا، بل يُعدّ عنصرًا جوهريًا في تنمية الكفاءة الكتابية لدى الطالب، خصوصًا عندما يكون الهدف هو الانتقال من مجرّد فهم النصوص إلى القدرة على محاكاتها إنتاجيًا.

3-3 الخصائص التركيبية المميّزة للنص الإنجليزي المكتوب

3-3-1 ثبات ترتيب المكوّنات النحوية (Fixed word Order)

تُعرف الإنجليزية بصرامتها في ترتيب عناصر الجملة وفق النموذج: فاعل + فعل + مفعول به (SVO) هذا الثبات يُعتبر أساسًا للوضوح والدقة، وهو ما يستدعي تدريب المتعلّمين على رصد مواقع العناصر النحوية بوصفها الخطوة الأولى في التحليل قبل الانتقال إلى الترجمة(Quirk et al., 1985; Swan, 2005)

3-3-2 البنية النواة للجملة(Clause Structure)

يقوم بناء الجملة الإنجليزية على خمسة مكوّنات رئيسة: الفاعل(S) ، الفعل(V) ، المفعول به(O) ، المكمّل(C) ، والمتمّم الظرفي (A) إدراك هذه الوظائف يمكّن المتعلّمين من تحليل الجمل وتصنيفها (بسيطة، مركبة، معقدة) ويساعدهم على تحسين تنظيم الأفكار في الكتابة الأكاديمية(Leech & Svartvik, 2002)

3-3-3 المُحدّدات السابقة وتراكم الصفات(Pre-modifiers)

تتسم العبارات الاسمية المكتوبة بكثافة المُحددات السابقة التي تسبق الكلمة النواة ، فتراكم معلومات وصفية معقّدة، مثل :*"A controversial international economic policy debate"*.

هذا النمط التركيبي يتطلّب من المتعلّم تحليل مكوّنات العبارة الاسمية قبل تفسير المعنى، ما يعزّز قدرته على إنتاج نصوص ثرية ومتماسكة (Biber et al., 1999; Halliday & Matthiessen, 2004).

3-3-4 التراكيب الاسمية المعقّدة

يميل النص الإنجليزي المكتوب إلى تكثيف المعنى عبر تراكيب اسمية معقدة تضم صفات، إضافات، وضمائر وصل. تدريب المتعلّمين على التعامل مع هذه البنى كوحدات دلالية متكاملة يُعتبر خطوة جوهرية في تطوير مهارات الفهم وإعادة الصياغة (Downing & Locke, 2006).

3-3-5 الجمل التابعة والموصولة(Subordinate and Relative Clauses)

تُستخدم الجمل التابعة بكثافة لتحقيق وظائف تفسيرية، سببية، شرطية أو زمنية، مثل: *"Although the plan was controversial, it was implemented immediately."* و: *"The theory that was proposed by Chomsky revolutionized linguistics"* هذه البنى تُبرز العلاقات المنطقية داخل النص، وتُعتبر ضرورية لبناء الخطاب الأكاديمي المترابط (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999).

3-3-6 أدوات الربط والانسجام النصي(Connectors and Cohesion)

تمثل أدوات الربط النصي مثل *however, therefore, in contrast* أساسًا في تحقيق التماسك والانسجام بين الجمل والفقرات. الاستخدام الواعي لهذه الأدوات يُعدّ مؤشرًا على كفاءة الكتابة الأكاديمية وقدرة المتعلم على بناء نص مترابط وواضح (Halliday & Hasan, 1976).

3-4 الأسس النظرية لتحليل البنية التركيبية

3-4-1 أنواع الجملة الإنجليزية

يشكّل التمييز بين الجمل البسيطة والمركّبة والمعقّدة خطوة أساسية في التحليل التركيبي للنص الإنجليزي، وذلك ضمن المنهج المعتمد في هذه الدراسة، حيث نعتبر أنّ الجملة بوصفها وحدة تركيبية دلالية هي منطلق هذا التحليل من خلال تفكيكها إلى عناصرها المكوّنة الأساسية قبل مرحلة الترجمة.

ويهدف هذا التصنيف إلى تدريب الطالب على التعرف على البنية القاعدية لكل نوع من أنواع الجمل SVO في الجمل البسيطة، في الجمل المركّبة، و SVO + SVO+ Link في الجمل المعقّدة ، مما يُيسّر عليه عملية الفهم أولًا، ثم محاكاة النموذج التركيبي عند إعادة الصياغة ثمّ الترجمة لاحقًا.

كما يساعد هذا التمييز على تنمية الوعي التركيبي (Syntactic awareness) الضروري لبناء مهارة الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية، من خلال التعامل الواعي مع العلاقات التركيبية والمنطقية داخل النص.

من وجهة نظرٍ تركيبية تُقسّم الجملة الإنجليزية إلى ثلاثة أنواع:

3-4-1-1 الجملة البسيطة Simple Sentence

تتكوّن الجملة البسيطة من جملة واحدة مستقلة تحتوي على Subject+Verb (وربما Object)، وتُعبّر عن فكرة مكتملة دون أن تشتمل على جمل أخرى داخلها.

The students submitted the assignment. (SVO)

3-4-1-2 الجملة المركّبة Compound Sentence

تتكوّن الجملة المركبة من جملتين مستقلتين أو أكثر ترتبط فيما بينها بواسطة أداة ربط تنسيقية مثل: (and, but, or, so)، أو بفاصلة منقوطة.

The students submitted the assignment, **and** the teacher provided feedback.

The meeting started late; the manager had been caught in traffic.

3-4-1-3 الجملة المعقّدة Complex Sentence

الجملة المعقّدة تتكوّن من جملة رئيسة مستقلة ترتبط بها جملة تابعة (غير مستقلة) تُقدَّم بواسطة أداة ربط منطقية مثل: (*although, because, when, if, since*)

Although the students were tired, they completed the assignment.

يُشكّل الوعي المبكّر بأنماط الجمل الثلاثة في اللغة الإنجليزية – الجملة البسيطة، المركّبة، والمعقّدة – مدخلًا أساسيًا لفهم البنية التركيبية للنصوص. إذ يُساعد هذا التصنيف الطالب على التمييز بين البنية القاعدية للجملة الواحدة وبين العلاقات التركيبية التي تنشأ عند ربط الجمل أو إدراج جمل تابعة، مما يُعزّز قدرته على تفكيك التراكيب اللغوية وتحليلها.

إنّ التدرّب على هذا التمييز يُطوِّر لدى المُتعلِّم حسًّا نحويًا تحليليًا يُمكِّنه من تتبّع حركة المعنى داخل الجملة، وفهم كيفية بناء الدلالة في اللغة الإنجليزية من خلال العلاقة بين مُكوِّنات الجملة الأساسية والمُوسَّعة. كما يُشكّل هذا الفهم أساسًا ضروريًا لتدريب الطالب على إنتاج جملٍ صحيحةٍ ومتّسقة دلاليًا، مما يُساهم بشكل مباشر في تحسين كفاءته الكتابية.

وفي إطار الطريقة المقترحة في هذه الدراسة، يُعتمد هذا التصنيف بوصفه أداة تحليلية أولية تمهّد للانتقال إلى مراحل أعمق من التحليل التركيبي للنصوص قبل ترجمتها أو إعادة إنتاجها.

3-4-2 مفهوم البنية التركيبية

يُقصَدُ بالبنية التركيبية (*syntactic structure*) في اللغة الإنجليزية الترتيب الذي تُنظَّم وفقه مكوّنات الجملة من فاعل، وفعل، ومفعول به، ومُكمّلات وظرفيات، ضمن نسق نحوي معياري يُسهم في بناء المعنى وضمان وضوحه. وتُعدّ الجملة الوحدة الأساسية في هذا النظام، حيث يُنظر إليها بوصفها بناءً ينتظم وفق علاقات وظيفية واضحة تمثل ما يُعرف بـ"التركيب

النووي" للجملة(*clause structure*)، الذي غالبًا ما يتبع النمط الشائع: فاعل + فعل + مفعول به(SVO)

غير أنّ النص الإنجليزي المكتوب يتجاوز هذا النموذج القاعدي ليعتمد أيضًا على تراكيب موسّعة تُضفي على النص كثافة دلالية وتركيبية، من خلال استعمال أدوات وصفية، وتراكيب اسمية طويلة، وجمل تابعة، وروابط منطقية. وتُعدّ هذه العناصر جزءًا لا يتجزّأ من البنية التركيبية للنص، لا سيما في الأنماط الخطابية الأكاديمية والصحفية، حيث يكون التركيب أداةً أساسية لتنظيم الأفكار وتماسك المعنى.

وقد أكّد الباحثون (Quirk et al., 1985; Biber et al., 1999; Halliday & Matthiessen, 2004) أنّ فهم البنية التركيبية لا يقتصر على المستوى النحوي للجملة، بل يمتدّ إلى تحليل العلاقات بين الجمل، وكيفية تماسك النص كوحدة معنوية، وهو ما يُبرز أهمية أدوات الربط، وسلاسل التعديل، والتركيب المعقّد في تطوير الكفاءة الكتابية لدى متعلّمي اللغة الإنجليزية.

3-4-3 مفهوم البنية التركيبية النواة

في السياق التعليمي، يُمثل تحليل البنية التركيبية مرحلة ضرورية لفهم النصوص وفكّ شفراتها الدلالية، كما يُمكّن المتعلّمين من إدراك الكيفية التي تُبنى بها الجمل والنصوص بشكل سليم، ممّا ينعكس إيجابًا على قدرتهم على الإنتاج الكتابي والتمثّل الأسلوبي.

ونركّز في هذه الدراسة على مفهوم البنية التركيبية النواة للجملة وللنص الإنجليزي، وهو النموذج القاعدي الأساسي الذي يُركّز على ترتيب العناصر النحوية الجوهرية في الجملة أو في تتابع الجمل، دون التوسّعات النحوية الإضافية مثل المُحدِّدات أو الظرفيات أو الصفات(modifiers, adverbs and adjectives)

ويهدف هذا النموذج إلى الكشف عن الهيكل التركيبي الأساسي الذي يُمثّل الحدّ الأدنى الضروري لبناء المعنى، وذلك من خلال الاعتماد على عناصر رئيسة مثلما هو الحال في:

- الجملة البسيطة التالية: **فاعل+ فعل+ مفعول به:(SVO)**

Under intense international pressure, the newly elected government swiftly approved the controversial economic plan.

إذا حلّلنا تركيبتها إلى ما أسميناه **بالبنية التركيبية النواة** نتحصَّل على ما يلي:
The government approved the plan.

- وفي الجملة المركّبة Compound Sentence: **فاعل + فعل + مفعول به + (رابط) + فاعل + فعل + مفعول به**،SVO+Link+SVO كما في:

Under intense international pressure, **the** newly elected **government** swiftly **approved the** controversial economic **plan; as a result**, **the** opposition **parties**, alarmed by the sudden decision, immediately **called for a** nationwide **protest**.

نتحصّل بعد التبسيط على البنية التركيبية النواة التالية:

The government approved the plan; as a result, the parties called for a protest.

- أما في حالة الجملة المعقّدة Complex sentence **(رابط)+فاعل+ فعل+ مفعول به+ فاعل+ فعل+ مفعول به** Link + SVO+ SVO كما في:

Although the newly elected **government** swiftly **approved the** controversial economic **plan** under intense international pressure, **the** opposition **parties**, alarmed by the sudden decision, immediately **called for a** nationwide **protest**.

نتحصّل بعد التبسيط على البنية التركيبية النواة التالية:

Although the government approved the plan, the parties, called for a protest.

يُستخدم هذا المفهوم لأغراض تعليمية وتحليلية، من أجل تمكين المتعلّمين من التعرّف على العناصر النحوية التركيبية الأساسية المكوّنة للجملة (البسيطة، المركّبة والمعقّدة) ومن تحديد وظائفها قبل الخوض في معالجة التراكيب المعقّدة. كما يوفّر نموذجًا أوليًا يُيسّر تمارين التحليل والترجمة القائمة على البنية الجوهرية للجملة ويزوّد المتعلّم بفكرة أوّلية عن البناء التركيبي الإنجليزي ممّا سيساعده دون شكٍّ على تعزيز مهارته الكتابية.

3-4-4 مكوّنات البنية التركيبية الإنجليزية

توفر دراسة البنى التركيبية في اللغة الإنجليزية أرضية خصبة لاستكشاف الكيفيات الدقيقة التي تتفاعل بها العناصر لتشكيل المعنى. ويُعَدّ مفهوم "المحدّدات (modifiers) "من أبرز الظواهر المركزية في هذا المجال، ممّا يستدعي التّوقف على جزئيات هذا الجانب والتطرّق ببعض من الإسهاب إلى دورها في بناء التراكيب الإنجليزية وقيمتها في صقل الكفاءة الكتابية لدى مُتعلّم اللغة الإنجليزية والترجمة على حدٍّ سواء.

تلعب المُحدّدات (modifiers) دورًا محوريًا في اللغة الإنجليزية من خلال إضفاء طبقات إضافية من المعنى على العناصر الأساسية داخل الجملة. فهي تقوم بتوضيح هذه العناصر وتقييدها وتوفير سياق دلالي لها.

من خلال العرض التالي، سنُقدِّم تحليلات معمّقة تتناول ما يلي:

- التعريفات والأدوار الجوهرية لكل من المحددات السابقة(premodifiers) والمحددات اللاحقة(postmodifiers).
- كيفية اشتغال هذه المحددات ضمن حدود العبارة الاسمية.
- التداعيات التركيبية والدلالية الأوسع لتموضع المحددات داخل البنية الكاملة للجملة.
- الآثار النظرية المترتبة على كل من النّماذج التركيبية التقليدية والحديثة، لا سيما من حيث كيفية تمثيل المحدّدات ضمن البنية التركيبية وتفاعلها مع آليات توليد المعنى.

يستند التحليل التالي إلى أطر وصفية راسخة لتحليل تأثير ترتيب المُحدِّدات في البنية التركيبية. وعلى الرغم من عدم إدخال معطيات تجريبية جديدة، فإن التحليل يتم عبر توليف وصفي نظري قائم، يُعتمد عليه كأساس لهذا البحث. ويكمن الهدف في تقديم مناقشة شاملة وتأملية قد تُشكّل قاعدة لانطلاق دراسات تجريبية لاحقة ونماذج تركيبية أكثر دقة في الفصل اللاحق.

ويتألَّف هذا المحور من عدة أقسام مترابطة. في القسم الأول، نعرض الإطار النظري الذي يعرّف مفهوم المُحدِّدات بشكل عام، مع توضيح التمييز بين المحددات السابقة (Premodifiers) و المحددات اللاحقة (Postmodifiers) وسننتقل، بعد ذلك، إلى تحليل كل نوع على حدة، من حيث موقعه في الجملة ومساهمته في تشكيل المعنى داخل الجملة. تلي ذلك أقسام مخصصة لمناقشة تأثيرات ترتيب المحددات على تأويل العبارات الاسمية وبنية الجمل الكاملة. وفي الختام، نقدم مناقشة للانعكاسات النظرية التي نخلص إليها، مع خلاصة مركزة لأبرز النتائج المتوصّل إليها.

إنّ هذه الدراسة لا تهدف فقط إلى الكشف عن الوظائف الأساسية للمحدّدات، بل تسعى أيضًا إلى إبراز الكيفية التي يُسهِم بها ترتيبها في وضوح الجمل، أو غموضها، أو تعدُّد تأويلاتها. كما تسعى إلى تعميق الفهم النظري للبُنى التركيبية في اللغة الإنجليزية، وتقديم عرض صارم لكيفية اشتغال المحددات بأشكالها المختلفة داخل الهيكل التركيبي للّغة الإنجليزية.

3-4-4-1 مفهوم المحدِّداتModifiers

في نطاق النظرية التركيبية، تُعرَّف المحدِّدات (Modifiers) على أنّها عناصر تُضيف معلومات وصفية أو تحديدية أو تقييدية إلى مكوّن آخر في الجملة. وهي تعمل من خلال تموضعها حول العنصر المركزي المعجمي أي الكلمة النواة (the head word)، مما يؤثّر في كيفية تأويل ذلك العنصر ضمن سياقه. نُركّز في هذا التحليل على فئتين رئيسيتين من المحدِّدات :المحدّدات السابقة (Premodifiers) والمحدّدات اللاحقة (Postmodifiers)

ولا تُعدّ المُحدِّدات جزءًا من البنية التركيبية النواة للجملة، بل تُسهم في إثرائها بصفات تُضفي عليها مزيدًا من المعنى. وقد تطوّر الفهم النظري لهذه المُحدِّدات استنادًا إلى ملاحظة

أن موضعها في البنية يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية، إذ إنّ هذا الموضع يحدّد مجال تأثيرها وعلاقتها بالعنصر المركزي الذي تُعدّله.

في العديد من النماذج التركيبية، يُنظر إلى المُحدِّدات على أنها عناصر إضافية (Adjuncts) تقع خارج البنية النواة للعبارة. وهذا يُعزِّز فكرة أنها اختيارية، لكنها في الوقت ذاته أساسية للثّراء اللّغوي. ويعتمد إسهامها الدلالي– سواء أكان بالتخصيص، أو التحديد، أو التكميم، أو أي شكل آخر من أشكال التعديل على العنصر الرئيسي– ليس فقط على خصائصها الداخلية، بل أيضًا على موضعها التركيبي بالنسبة إلى الكلمة النواة.

ويُعدّ الفرق بين المحددات السابقة والمحددات اللاحقة فرقًا جوهريًا يقوم على ترتيبها الخطّي بالنسبة إلى الكلمة النواة داخل العبارة الاسمية أو ضمن الجملة عمومًا. فالمحددات السابقة تسبق الكلمة النواة وغالبًا ما تُحدِّد الإطار الأولي الذي يُفهَم من خلاله ذلك العنصر. أما المحددات اللاحقة، فتأتي بعدها، وتُضيف وصفًا أو توضيحًا أو معلومات سياقية.

ينطوي التحليل النظري لنطاق المُحدِّدات على فهم الكيفية التي تؤدي بها المواقع المختلفة إلى نتائج تأويلية متباينة. ويُجسّد هذا التقسيم بين مواقع سابقة ومواقع لاحقة الدافعَ لفهم كيفية تأثير الترتيب الخطي في استيعاب المحتوى الدلالي. ومن زاوية نظرية فإنَّ الواجهة التركيبية–الدلالية (syntax-semantics interface) تُولي أهمية خاصة لمواضع المُحدِّدات، لأنّ موضعها يمكن أن يُشير إلى التوكيد، أو يُقيِّد التأويل، أو حتى أن يُغيّر المعنى المفترض للكلمة النواة.

ومن أجل اتساق العرض، نلتزم بالمصطلحات التالية بدقة:

- **المُحدِّدات :(Modifiers)** عناصر تُضيف معلومات إضافية إلى عنصر آخر ضمن بنية تركيبية وتنقسم إلى:
- **محددات سابقة:(Premodifiers)** تلك التي تسبق الكلمة النواة.

- **محددات لاحقة:(Postmodifiers)** تلك التي تلي الكلمة النواة.
- **البنى الاسمية:(Noun Phrase Structures)** التشكيلات التركيبية التي تتكوّن من اسمٍ نواة مرفَق بمحددات سواء سابقة أو لاحقة أو كليهما.

3-4-4-1-1 المُحدِّدات السابقة في البُنى التركيبية الإنجليزية

تحتلّ المُحدّدات السابقة موقعًا يسبق العنصر النواة في عبارة، ومن ثمّ فهي تُسهم في إنشاء إطار توقُّعي للمعلومات اللاحقة. ويكشف التحليل النظري لهذه المحددات في اللغة الإنجليزية عن طبقات متعددة من الأهمية تؤثّر في كلٍّ من البُعد التركيبي والدلالي للعبارة الاسمية.

أوّلاً: الأسس المفاهيمية

يُنظر إلى المُحدِّدات السابقة عمومًا بوصفها عناصر تُحدِّد السياق الأوّلي للعبارة الاسمية. وتكمن وظيفتها في تضييق أو توسيع نطاق تأويل العنصر الرئيس من خلال إضافة صفات توصيفية أو تقييدية:

- *"the red car"* هنا *red* محدِّد سابق وصفي يضيّق مجال التأويل (لون معيّن).
- *"every student"* *every* محدِّد سابق تقييدي يضبط نطاق الاسم.

ومن وجهة نظر تركيبية، تُعدّ هذه المحددات ضرورية لأنها غالبًا ما تضبط المعايير الأولى للتأويل الدلالي. ونظرًا لتموضعها المتقدّم، فإنها تُعالَج أولًا ضمن النظام الإدراكي للفهم، ممّا يُؤثّر في تشكيل التوقّعات وسياقات التأويل المُسبق.

ثانيًا: الأبعاد التركيبية والدلالية

ينعكس الدور البنيوي والدلالي للمحدّدات السابقة في ثلاث نقاط رئيسة:

- **المعالجة التسلسلية:** اللغة تُعالَج بطبيعتها بطريقة تسلسلية. ونظرًا لأن المحددات السابقة تسبق الاسم النواة، فإنها تؤثّر في السياق التفسيري في مرحلة مبكّرة من بناء المعنى:
- *"ancient history book"* عند سماع *ancient* يتوقع السامع أنّ الحديث عن شيء قديم قبل أن يصل إلى *book*
- **النطاق والتوكيد** :وجودها المتقدّم يتيح إبراز صفات معينة للعنصر الرئيس:

"the main reason" → *main* يوجّه القارئ إلى أنّ سببًا بعينه هو الأكثر أهمية.

مما يحدّد الإطار الدلالي الذي سيُفسَّر ضمنه. وتعتمد فعالية هذا التأكيد إلى حدّ كبير على كيفية تفاعل المحدِّد السابق مع الخصائص الجوهرية للاسم النواة.

- **الاندماج في البنية التركيبية:** ينبغي إدماج المُحدِّدات السابقة في البنية التركيبية العامة بطريقة تحافظ على المعنى المقصود وتتجنّب التشويش في التأويل:

"a small wooden table" → ترتيب المحدّدات مهم (small → wooden → table). لو عُكست (*wooden small table*) لبدت غير طبيعية.

إنّ ترتيب المحددات السابقة في العبارة الاسمية الإنجليزية يخضع لنظام شبه ثابت يُعرف بـ: *Premodifier Ordering* حيث تأتي الصفات وفق تدرّج معياري (Opinion → Size → Age → Shape → Color → Origin → Material → Purpose → Noun). وعلى هذا الأساس، فإن عبارة مثل *a small wooden table* تُعدُّ طبيعية لأنها تحترم الترتيب المألوف (الحجم ← المادة ← الاسم الرئيس). بينما تبدو عبارة *a wooden small table* غير مألوفة، إذ تُخلّ بالانتظام التركيبي والدلالي الذي يضمن وضوح المعنى ويمنع التأويل الملتبس.

ثالثاً: دورها في التأطير الدلالي

تلعب المُحدّدات السابقة دورًا محوريًا في تأطير الخصائص الدّلالية للاسم الذي تسبقه، فهي تقدّم معلومات توصيفية متقدّمة توجّه القارئ أو المستمع نحو توقع خصائص معينة:

"future plans" كلمة *future* تضع إطارًا زمنيًا لتأويل *plans*

ويُعتبر هذا التأطير عاملًا أساسياً لضمان تفسير الاسم اللاحق ضمن السجل الدلالي الصحيح. وتُسهم هذه المحددات في إضافة وتقييد المعنى في آنٍ معًا: فهي تُضيف طبقات دلالية وتستبعد في الوقت ذاته احتمالات تأويلية أخرى.

تُعد الوظيفة المزدوجة للمحدّدات السابقة، المتمثّلة في إضافة المعنى وتقييده في آنٍ واحد، محورًا أساسيًا في الاستكشاف النظري لها. فعند النّظر إلى السياق الأوسع للجملة، يمكن أن يؤدّي موضع المُحدِّد السابق إلى تنوّع في التأويل. فمثلًا، لا يمكن التقليل من دور المُحدِّدات السابقة في إرساء الحقل الدلالي، إذ إنها تؤثّر بدرجة كبيرة في معالجة المعلومات اللاحقة ودمجها داخل الجملة.

رابعاً: الإشكالات النظرية في تحليل المحددات السابقة

يُثير تحليل المحددات السابقة (*premodifiers*) جملةً من الإشكالات النظرية التي تتجاوز مجرد توصيف موقعها التركيبي. فهذه العناصر، على الرغم من بساطتها الظاهرة، ترتبط بعمق بالواجهة التركيبية–الدلالية للجملة، وتفتح مجالاً واسعًا للتساؤل حول طبيعة التفاعل بين الشكل والمعنى. كما أن حضورها الاختياري، وتنوّع تأويلاتها المحتملة، وتباين مواقعها عبر اللغات، يجعل من دراستها نقطة التقاء لمقاربات نظرية متعددة، سواء في النحو التوليدي أو الدراسات المقارنة. ومن هذا المنظور، فإن فهم دور المحددات السابقة لا ينحصر

في إطارها المحلي داخل العبارة الاسمية، بل يمتد إلى معالجة أوسع لمفهوم ترتيب الكلمات ودلالاته في اللغات الطبيعية.

- **حلّ اللُّبس الدلالي:** إذ قد تُنتج هذه المحددات السابقة تأويلات متعدّدة، وتتطلّب النماذج النظرية آليات دقيقة لتحديد المقصود:

"old friend" قد يُفهم على أنه *صديق طاعنٌ في السّن* أو *صديق منذ زمن طويل*.

ويكمن التحدّي النظري في كيفية تعامل واجهة البنية التركيبية–الدلالية-syntax) semantics interface) مع مثل هذه الحالات من اللُّبس لحلّها.

- **الاختيارية:** بما أن هذه المحددات غالباً ما تكون اختيارية، فإن النماذج يجب أن تأخذ بعين الاعتبار التباين في وقوعها. كما أنّ غيابها أو حضورها قد يؤدي جذريًا إلى تأويلات مختلفة للعبارة الاسمية: *"cars"* (محايد) مقابل *"luxury cars"* دلالة خاصة ومقيّدة.
- **الاعتبارات بين اللغات:** مع أن التحليل يركّز على الإنجليزية، فإن النماذج النظرية كثيرًا ما تُقارن ببيانات لغوية أخرى لتحديد السمات العالمية في السلوك التركيبي:

في الإنجليزية *"a big house"*

في الفرنسية *"une grande maison"* المحدّد يأتي أيضًا قبل الاسم

أما في العربية *"بيت كبير"* المحدّد يأتي لاحقًا، أي بعد الاسم

ومع ذلك، ينصح بتوخي الحذر، حيث يجب أن تظل هذه المقارنات ضمن حدود التعميمات النظرية المجردة دون المبالغة في التعميم.

تُثرى دراسة المحددات السابقة (premodifiers) من خلال المقاربات المقارنة؛ إذ إنّ التمييز بين المحددات السابقة والمحددات اللاحقة في العبارة الاسمية لا يوضح فقط البنية التركيبية المحلية، بل يسلّط الضوء أيضًا على آثار أوسع في معالجة الجمل وفي النظرية

النحوية. وقد أشارت النقاشات النظرية إلى أن ترتيب المحددات السابقة يمكن أن يؤثّر بشكل حاسم على تفسير الجملة، سواء على المستوى المحلي أو العام. ومن هذا المنظور، لا تُعد المحددات السابقة مجرد عناصر وصفية معزولة، بل هي مكوّنات ديناميكية تتفاعل مع عمليات تركيبية أخرى داخل الجملة.

وتكمن إحدى النتائج النظرية المهمة في العلاقة المتبادلة بين الترتيب والمعنى. ففي حالة المحددات السابقة، فإن أسبقيتها الخطّية تعزّز فرضية نظرية مفادها أن موقع الكلمة أو العبارة في الجملة له دور أساسي في تحديد إسهامها الدلالي:

- ترتيب المحدّدات (عدد ⟸ صفة عامة ⟸ مادة) يُؤثر في وضوح المعنى → *"three large plastic bottles"*
- تغيير الترتيب (large three plastic bottles) يجعل العبارة مضطربة

وتؤكد هذه المقاربة التأويلية المعتمدة على الموضع التركيبي أن دور المُحدِّدات السابقة يجب أن تُفهم ضمن سلسلة من العناصر التركيبية المتواصلة التي تسهم مجتمعةً في بناء المعنى النهائي للجملة.

تؤدي المحددات السابقة في البنى التركيبية الإنجليزية وظيفة التعديل المُقدّم الذي يسبق الكلمة النواة، حيث تُسهم في تأطير المعنى وتقييد تفسير العبارة الاسمية. ويكمن دورها في تشكيل التوقعات الدلالية وتوفير سياق أولي يساعد على فهم الكلمة النواة (Head word). وعلى الرغم من بساطة موضعها الظاهري، تطرح المُحدِّدات السابقة تحديات نظرية معقّدة تتعلق بحل اللُّبس، وإمكانية إدماجها بشكل اختياري، والعلاقة المتشابكة بين الترتيب والمعنى. ومن ثم، فإنها تظل موضوعًا محوريًا في البحث النظري داخل المجال الأوسع للتحليل التركيبي.

3-4-4-1-2 المُحدّدات اللاحقة في البُنى التركيبية الإنجليزية

على خلاف المُحدِّدات السّابقة، تأتي المُحدّدات اللاحقة بعد الكلمة النواة في العبارة الاسمية، وتقدّم معلومات إضافية أو توضيحية بعد أن يتمّ تأسيس التأويل الأوّلي. ويُظهر

التحليل النظري لهذه المحددات كيفية إضافة طبقات دلالية جديدة تؤثّر في معنى الاسم أو العبارة بمجرد معالجته أولًا.

ترتبط المُحدّدات اللاحقة مباشرة بالكلمة النواة للجملة الاسمية، وتُقدّم نفسها بوصفها عناصر تالية تُفصّل أو تُقيّد أو تَصف الكلمة النواة. وتترتّب على هذا الموقع التركيبي عدة آثار نظرية:

- **الإيضاح التسلسلي** :تُعدّ بمثابة إضافات توضيحية تظهر بعد الكلمة النواة لتُعدِّل كياناً دلالياً قائماً بالفعل.

- *The book on the table"*
  - **book** = الكلمة النواة.
  - **on the table** = محدِّد لاحق يوضّح أي كتاب مقصود
- *"The students who studied hard passed the exam."*
  - **students** = الكلمة النواة.

who studied hard = محدّد لاحق (جملة موصولة) يوضّح ويقيّد المرجع

- **التأهيل والتوضيح:** في حين تُحدّد المُحدّدات السابقة التوقعات الأولى، فإن اللاحقة تُوضّح تلك التوقعات أو تُقيدها. وقد تُحدّد شروطًا أو تقدم خصائص إضافية يجب أن يستوفيها العنصر النواة.

- *"The experienced teacher from Canada"*
  - **experienced** = محدِّد سابق (Premodifier) يُهيِّئ المتلقي لتوقع أن المعلّم ذو خبرة
  - **from Canada** = محدِّد لاحق (Postmodifier) يوضّح ويقيّد المرجع بتحديد أصل هذا المعلّم

مثال آخر (يوضح "شروطًا إضافية")

- *"Any solution acceptable to the committee"*
  - **any** = محدّد سابق يفتح مجال التوقع لأي حل

- **acceptable to the committee** = محدّد لاحق يقيّد التوقع ويشترط أن يكون الحل مقبولًا لدى اللجنة

في المثالين نرى أن السابق يضع تصوّرًا عامًا (خبرة – أيّ حل)، بينما اللاحق يضيف شرطًا أو قيدًا يوجّه الفهم بدقة أكبر.

- **آثار المعالجة اللاحقة:** بما أن المُحدّدات اللاحقة تأتي بعد الوحدة المعجمية الرئيسة، فإنّ العملية التأويلية قد تتطلّب إعادة تقييمٍ أو توسيعٍ للافتراضات الدلالية الأوّلية. وقد يؤدي هذا التأخير في المساهمة إلى إجراء تعديلات في التفسير مع توفر المزيد من السياق.

"The decision that surprised everyone in the department"

- عند سماع *"The decision"* يُبنى تصور عام
- لكن المحدد اللاحق *"that surprised everyone in the department"* يوسّع و/أو يعدّل هذا التصور الأولي بإضافة بعد جديد (المفاجأة)

3-4-4-1-2-1 دور المحددات اللاحقـــة

أولاً: الإثراء الدلالي والتقييد السياقي

تساهم المعدلات اللاحقة بشكل كبير في إثراء دلالة العبارة الاسمية. وتتمثل وظيفتها بشكل أساسي في إضافة الفروق الدقيقة التي لا تنقلها الكلمة النواة وحدها. من الناحية النظرية، يمكن أن تعمل المُحدّدات اللاحقة كملحقات تضيف بعدًا إضافيًا للمعنى وكعناصر تقييدية تضيق نطاق التعبير.

يرتبط هذا الإثراء ارتباطًا وثيقًا بفكرة التقييد السياقي. إذ غالبًا ما تساعد إضافة المعلومات المتعلّقة بالمعدلات اللاحقة في إزالة الغموض عن الكلمة النواة من خلال دمج تفاصيل وصفية إضافية. يشير الترتيب التسلسلي للمعدلات اللاحقة إلى أن العنصر الرئيسي

يظهر أولاً بمعنى عام وأن المعدل اللاحق يعمل على تحسين هذا المفهوم العام. وبالتالي، فإن التحدي النظري يكمن في تفسير كيفية تأثير هذا التحسين التسلسلي على المعالجة الدلالية والتركيبية الشاملة للجملة.

ثانياً: الادماج في العبارات الاسمية

شكّل إدماج المحددات اللاحقة في العبارات الاسمية مجالاً يحظى باهتمام خاص في الدراسات النحوية والدلالية. فعلى خلاف المحددات السابقة التي تهيّئ منذ البداية إطاراً لتوجيه الفهم والإدراك، تأتي المحددات اللاحقة لتضيف طبقة وصفية جديدة تُعيد تشكيل التأويل أو تعديله بعد تشكّله الأولي. ويتطلّب هذا الاندماج انسجام المحتوى الوصفي الإضافي مع الكلمة النواة(head word) ، بحيث يُكمّلها ويُثري معناها دون أن يُحدِث تعارضاً دلالياً.

من الناحية النظرية، يثير إدماج المحددات اللاحقة إشكالات تتعلّق بالتتابع الخطي والترابط البنيوي (constituency) فموقعها الذي يلي مباشرة العنصر النواة يفرض على آليات المعالجة اللغوية مهمة استيعاب معلومات جديدة أو معدَّلة بعد اكتمال البنية الأولية للجملة. ومن ثَمّ، يتعيّن على نظريات التأويل التدريجي (incremental interpretation) أن تكون مرنة بما يكفي لتسمح بتحديث التمثيلات الدلالية المبدئية بما يتوافق مع المعطيات التي تضيفها المحددات اللاحقة.

مثال: "The boy with the red hat is running fast

- عند قراءة الجملة *"The boy..."* يبدأ العقل بتشكيل صورة عن "الولد."
- عندما تضاف *"...with the red hat..."* يُضاف قيد جديد يحدد هوية الولد.
- إذا اكتملت بـ *"...is running fast"* يتم تعديل النموذج العقلي ليشمل الحدث (الجري السريع).

نرى في هذا المثال أن عملية الفهم لم تنتظر حتى نهاية الجملة، بل تمّت تدريجياً وفق كل عنصر مضاف.

3-4-4-1-2-2 تحديات نظرية والتباسات

رغم ما توفّره المحددات اللاّحقة من فوائد واضحة على مستوى الدقة الدلالية، فإنّها تُثير أيضًا قضايا نظرية تتعلّق باللبس (*ambiguity*) والتأويل، ويمكن تلخيص هذه القضايا في النقاط التالية:

- **إعادة التأويل الدلالي:** إنّ إدراج معلومة جديدة عبر المحدد اللاحق قد يُغيّر الفهم الأولي للكلمة النواة، مما يؤدي إلى تعديل في التأويل الدلالي للنص. وتُعدّ العملية التي تحدث بها هذه المراجعة في المعنى موضوعًا محوريًا في الدراسات النظرية للتركيبية (*theoretical syntax*)
- **العلاقات البنيوية:** تهتم الدراسات النظرية للمحددات اللاحقة بالعلاقات الاعتمادية (dependency relations) التي تنشئها مع الكلمة النواة. وغالبًا ما يكون من الصعب تحديد حدود ما يتم تعديله بدقة، خاصة في الحالات التي تتوالى فيها عدة عناصر لاحقة، مما يفتح المجال لاحتمالات التأويل المتعدد واللبس البنيوي.

مثال:

"She saw the man with a telescope."

- يمكن أن يُفهم *with a telescope* على أنها تصف الرجل، أي *الرجل الذي يحمل تلسكوبًا*.
- كما يمكن أن تُفهم على أنها تصف عملية الرؤية نفسها، أي *رأت الرجل باستعمال تلسكوب*.

هذا الُّلبس يعكس كيف يمكن لمُحدّد لاحق (prepositional phrase) أن يفتح أكثر من مسار للتأويل.

- **التحليل المقارن مع المحددات السابقة:** يشكّل التباين الديناميكي بين المحددات السابقة واللاحقة مجالًا غنيًا للتحليل النظري. فبينما تُسهم المحددات السابقة في تشكيل الإطار الدلالي الأولي، تعمل المحددات اللاحقة على توضيح هذا الإطار وتثبيت معالمه. ومع ذلك، قد تتداخل أدوار كلا النوعين، مما يستدعي من النماذج النظرية أن تعيد النظر في هذه الحدود وتقدّم تصورًا متكاملًا لسلوك المحددات ضمن البنية التركيبية.

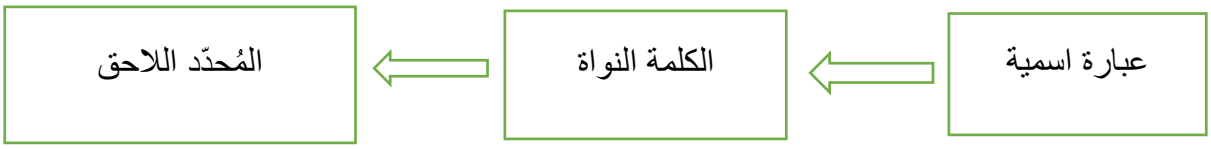
تكشف الدراسة المقارنة للمُحدِّدات السابقة والمحدِّدات اللاحقة عن عدد من الفروقات النظرية الجوهرية:

نوع المحدِّد	موضعه بالنسبة إلى الكلمة النواة	الوظيفة الأوّلية	الأثر النظري
المحددات السابقة	قبل الكلمة النواة	ضبط السياق الدلالي الأولي	التأطير المُسبق، المعالجة الاستباقية، ضبط النطاق الأولي
المحددات اللاحقة	بعد الكلمة النواة	التوضيح والتنقيح الدلالي	تعديل لاحق، توضيح، مراجعة دلالية

الجدول 1: تحليل مقارن لأنواع المحدِّدات في العبارات الاسمية

يُبيّن هذا الجدول أن كلا النوعين من المحددات يُسهمان في إثراء المعنى الكلي للعبارة الاسمية، غير أن ذلك يتم على مراحل مختلفة من عملية المعالجة الذهنية. أما على المستوى النظري، فإن ترتيب الظهور الزمني لهذه المحدِّدات يُعدّ مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بكيفية بناء المعنى وتعديله تدريجيًا أثناء الفهم.

يمكن تصوير العلاقة التركيبية بين الكلمة النواة ومحدداتها اللاحقة من خلال مخطط يوضّح العناصر المكوِّنة. ويعرض الرسم التالي تمثيلاً مفاهيميًا للبنية الأساسية التي تُميِّز العبارات الاسمية التي تحتوي على محددات لاحقة:



الشكل 1: البنية التركيبية لعبارة اسمية تتضمن محددًا لاحقًا

يُبيّن هذا المخطط أن الكلمة النواة يتبعها مباشرة المحدد اللاحق، مما يعكس الإضافة التسلسلية للمحتوى الوصفي. الغرض من هذا الشكل هو تقديم بنية عامة دون الخوض في التفاصيل المعجمية، مع التركيز على العلاقات الموضعية بين المكونات.

تُعدُّ المُحدَّدات اللاَّحقة عناصر تركيبية محورية تتبع الكلمة النواة، وتعمل على توضيحها ووصفها وتوسيع معناها، يسمح موضعها بتحسين تدريجي للتأويل الدلالي الذي تم إنشاؤه مبدئيًا من خلال الكلمة النواة. وعلى الرغم من إسهامها الجوهري في إنتاج معانٍ أكثر دقة وتفصيلًا في الجملة، فإنها تطرح أيضًا تحديات نظرية تتعلق بإعادة تأويل التمثيلات الدلالية وحدود نطاق التأثير النحوي لكل مُحدِّد. إنّ تحليل المحددات اللاحقة، مقارنة بالمحددات السابقة، يُبرِز تعقيد البنية التركيبية ويؤكّد أهمية الترتيب الخطي في النظرية اللغوية.

3-4-4-2 دور المُحدِّدات في تشكيل معنى الجملة

يُعدُّ إسهام المحددات في تشكيل معنى الجملة جانبًا أساسيًا في النظرية التركيبية. سواء أكانت هذه المحددات سابقة أم لاحقة، فهي تمثّل عناصر حاسمة تؤثّر في تأويل المكونات المركزية. يتناول هذا القسم الآليات النظرية التي تعمل من خلالها المحددات على تشكيل المعنى، من خلال دراسة وظائفها الفردية وتفاعلاتها داخل البنى التركيبية الأكثر امتداداً.

3-4-4-2-1 الإسهام الدلالي للمحددات

تُسهم المحددات في معنى الجملة بوصفها عوامل دلالية دقيقة. وتكمن وظيفتها الأولية في إضافة تفاصيل وصفية، وتقييد الإحالة، والتحكم في احتمالات تأويل الكلمة النواة. فعند تطبيق المحدد، يتأثر فهم الكلمة النواة مباشرة، مما يغيّر التمثيل الدلالي للعبارة الاسمية. وهذا التغيير ليس مجرد إضافة، بل هو تفاعل دينامي بين ما يُصرَّح به وما يُستَحضَر ضمنيًا من خلال السياق الذي يستدعيه المحدد.

وتشير النظريات إلى أن تأثير المحددات تراكمي وتكاملي في آن واحد. فكل محدد يُضاف يشكِّل طبقة جديدة من المعنى تُدمَج في التمثيل التأويلي المتكوِّن تدريجيًا. وتتطلّب عملية الدمج هذه مواءمة الخصائص الوصفية للمحدد مع الخصائص الجوهرية للكلمة النواة، لبناء تأويل دقيق ومقيَّد بالسياق(Altmann & Steedman, 1988; Traxler, 2014)

3-4-4-2-2 العلاقة بين التركيبية والدلالة

التفاعل بين البنية التركيبية والتأويل الدلالي من أهم مجالات البحث النظري. وتمثّل المحددات نقطة تماس حاسمة بين هذين المجالين. فموضعها في الجملة، سواء كانت سابقة أم لاحقة، لا يحدد سلوكها التركيبي فحسب، بل يلعب كذلك دوراً حاسماً في رسم مدى تأثيرها الدلالي.

إنَّ التفاعل بين التركيبية والدّلالة يُفهم بشكلٍ أفضل من خلال إدراك أن الترتيب الخطي للكلمات يُمثّل إشارات توجيهية لعملية بناء المعنى. فالمُحدِّدات، بحكم موقعها في الجملة، تُنبّه آليات المعالجة اللغوية إلى الترتيب الذي يجب من خلاله إدماج المعلومات الإضافية في التأويل الكلي. وهكذا، فإنّ المحدد السابق، الذي يسبق الاسم النواة، يُؤثّر مباشرة في تأطير الفكرة من الناحية المفهومية منذ البداية. أما المحدد اللاحق، فيأتي في مرحلة لاحقة بوظيفةٍ

توضيحية أو تفصيلية، وقد يؤدي أحيانًا إلى تعديل الفهم الأولي للنص أو إعادة تأويله بشكلٍ دقيق(Altmann & Steedman, 1988; Jackendoff, 2002)

3-4-4-2-3 التفاعل بين المحددات المتعددة

عند وجود أكثر من مُحدِّد في الجملة، سواء من نفس النوع أو من نوعين مختلفين (سابق ولاحق)، تصبح عملية بناء المعنى أكثر تعقيدًا. وتواجه النماذج النظرية التي تتعامل مع هذا الوضع عدة تحديات(Altmann & Steedman,1988)

- **الدمج التسلسلي:** يُساهم كل محدد بمحتواه الدلالي بطريقة متسلسلة، حيث يشكّل الأول الإطار الأولي الذي تقوم المحدّدات اللاحقة بتعديله أكثر.
- **التأثير التراكمي:** لا يتمثل هذا التأثير في مُجرّد الإضافة، بل في تفاعل دلالي قد يؤدي إلى تعزيز أو تقييد أو حتى تعارض بين هذا المحدد وذاك. وهنا تكمن صعوبة بناء معنى متّسق.
- **البنية الهرمية:** غالبًا ما يعكس الترتيب الخطي للمحددات بنيةً هرميةً ضمنية كامنة في خلفيته. فموقع كل محدد بالنسبة إلى الاسم النواة، وبالنسبة إلى باقي المحددات، يُشير إلى تسلسل هرمي ضمني لعملية التعديل، وهو موضوع يحضر باستمرار في النظرية التركيبية. وتُعدُّ هذه البنية الهرمية ضرورية لفهم الطبيعة الطبقية لبناء المعنى داخل الجملة.

3-4-4-2-4 اللُّبس ونطاق تأثير المُحدِّدات

تُعَدّ إشكالية لبس النطاق (Scope Ambiguity) من أبرز القضايا المرتبطة باستخدام المحددات في البنية التركيبية. وينشأ هذا اللبس عندما يُحتمل أن ينطبق المحدد على عناصر مختلفة داخل الجملة، مما يؤدي إلى تعدد القراءات الممكنة. ويُعزى هذا الغموض غالبًا إلى

مرونة الارتباط التركيبي للمُحدِّد، أي إلى طبيعة العلاقة التي يعقدها إما مع الكلمة النواة مباشرة أو مع عنصر تركيبي آخر في البنية (Radford, 2004).

فعلى سبيل المثال، يُفترض عادةً أن المُحدِّد الذي يسبق الاسم النواة مباشرةً يقتصر تأثيره على هذا الاسم وحده. غير أن هذا الافتراض قد يتعقد في الجمل ذات التركيب المركّب، حيث تتداخل إمكانات الإلحاق وتصبح حدود التأثير غير واضحة (Huddleston & Pullum, 2002) ويُعدّ هذا النوع من الغموض تحديًا بارزًا في النظرية التركيبية، إذ يثير تساؤلات حول الكيفية التي يعتمدها المحلِّل اللغوي في معالجة مثل هذه البنى، وحول الحاجة أحيانًا إلى اعتماد وسائل ترميز إضافية لتحديد نطاق تأثير كل مُحدِّد بدقة(Haegeman, 1994) .

وتؤكد الأطر النظرية الحديثة أن معالجة ظاهرة لبس النطاق تقتضي أخذ عدة عوامل متداخلة بعين الاعتبار، من بينها:

ترتيب الكلمات كإشارة دلالية: يشكّل موقع المحدد في الجملة مؤشرًا مهمًا على نطاق تأثيره. فالمحدد السابق (Premodifier) غالبًا ما يُفسَّر باعتباره مرتبطًا بالكلمة النواة مباشرةً، بينما قد يمتد نطاق المحدد اللاحق (Postmodifier) ليشمل وحدة تركيبية أوسع ضمن النص (Biber et al., 1999).

القيود السياقية: يسهم السياق العام للجملة في إزالة الغموض الدلالي، حيث يمكن للمعطيات السياقية أن تعزز أو تضعف أحد التأويلات المحتملة(Halliday & Hasan, 1989)

العلاقات الهرمية: يوفر التمثيل الهرمي للأبنية النحوية وسيلة دقيقة لتوضيح العلاقات بين المحددات والاسم النواة، بما يقلل من احتمالات الغموض من خلال ضبط حدود التأثير الخاصة بكل محدد على حدة (Carnie, 2013).

مثال (1): تعدد نطاق تأثير المحدد السابق(Premodifier)

- *old men and women*

يمكن تفسير العبارة بطريقتين:

1. [old [men and women]] جميع الرجال والنساء متقدمون في السن.
2. [[old men] and women] الرجال فقط هم كبار في السن، أما النساء فمجرد معطوف مستقل.

مثال (2): لبس في المحدد اللاحق(Postmodifier)

- *the student with the telescope*

التأويلات الممكنة:

1. [the student [with the telescope]] الطالب هو الذي يحمل التلسكوب.
2. [[the student] with the telescope] الطالب يُرى/يُعرَّف من خلال وجود التلسكوب (أي هناك أكثر من طالب، وهذا الموصوف يتميز بالتلسكوب).

مثال (3): لبس ناشئ عن الروابط (Attachment Ambiguity)

- *I saw the man with the binoculars.*

1. [I saw [the man with the binoculars]] الرجل هو الذي يحمل المنظار.
2. [I saw the man] [with the binoculars] أنا استخدمت المنظار لرؤية الرجل.

مثال (4): لبس في النطاق الكمي(Quantifier Scope Ambiguity)

- *Every student read a book.*

1. [student(x) → book(y) → read(x,y)] كل طالب قرأ كتابًا (مختلفًا).
2. [book(y) → student(x) → read(x,y)] هناك كتاب واحد قرأه جميع الطلاب.

3-4-4-2-5 موضع المحدِّد والتنوّع التأويلي

إنّ موضع المحدِّدات في البنية الجملية ليس أمرًا اعتباطيًا، بل يخضع لقواعد تركيبية ودلالية منتظمة تترتب عليها نتائج تأويلية محددة. وقد أولت الدراسات النظرية اهتمامًا خاصًا لهذه الظاهرة، إذ تبحث في العلاقة بين الموقع التركيبي للمحدِّد ومدى تأثيره في اشتقاق المعنى.

تؤدي المحدِّدات السابقة (Premodifiers)، بحكم موقعها المتقدم في السلسلة الخطية للجملة، وظيفةً استباقية في عملية الفهم. فهي لا تقتصر على إضافة وصف للكلمة النواة، بل تعمل على تهيئة النظام الإدراكي لتوقّع سمات دلالية معينة تتصل بها. ويغدو هذا الأثر الاستباقي أكثر وضوحًا عندما يكون للمحدِّد قيمة دلالية قوية، إذ يضيق مجال التأويلات المحتملة للكلمة النواة منذ اللحظة الأولى لاستقبالها. فعلى سبيل المثال، في العبارة:

An old teacher

قد يُفهم أنّ الشخص نفسه متقدّم في العمر. بينما في عبارة:

An old school teacher

يُقيد وجود المحدِّد السابق (*old*) نطاق التأويل بحيث يُفهم أن المعنى يتعلق بمدرسة قديمة، لا بعمر المعلِّم نفسه.

في المقابل، تضطلع المحدِّدات اللاحقة (Postmodifiers) بدور مكمِّل ذي طبيعة توضيحية أو تصحيحية. فهي تتيح إعادة النظر في التأويل الأولي الذي تبلور استنادًا إلى الكلمة النواة، عبر إدخال معلومات إضافية تُعيد ضبط الحدود الدلالية وتسدّ الثغرات التي قد تعتري التمثيل الأولي للمعنى. ويمثل هذا الأثر اللاحق آلية مركزية في بناء المعنى التراكمي للجملة، حيث يُعاد تشكيل الدلالة بما ينسجم مع المستجدات التي يقدّمها المحدِّد اللاحق. على سبيل المثال:

The student with the red bag

يُعيد المحدِّد اللاحق (*with the red bag*) توجيه الفهم من مجرد "طالب" عام إلى طالب محدَّد بميزة إضافية، في حين أن حذف المحدد يجعل الدلالة أكثر عمومية. وبالمثل، في الجملة:

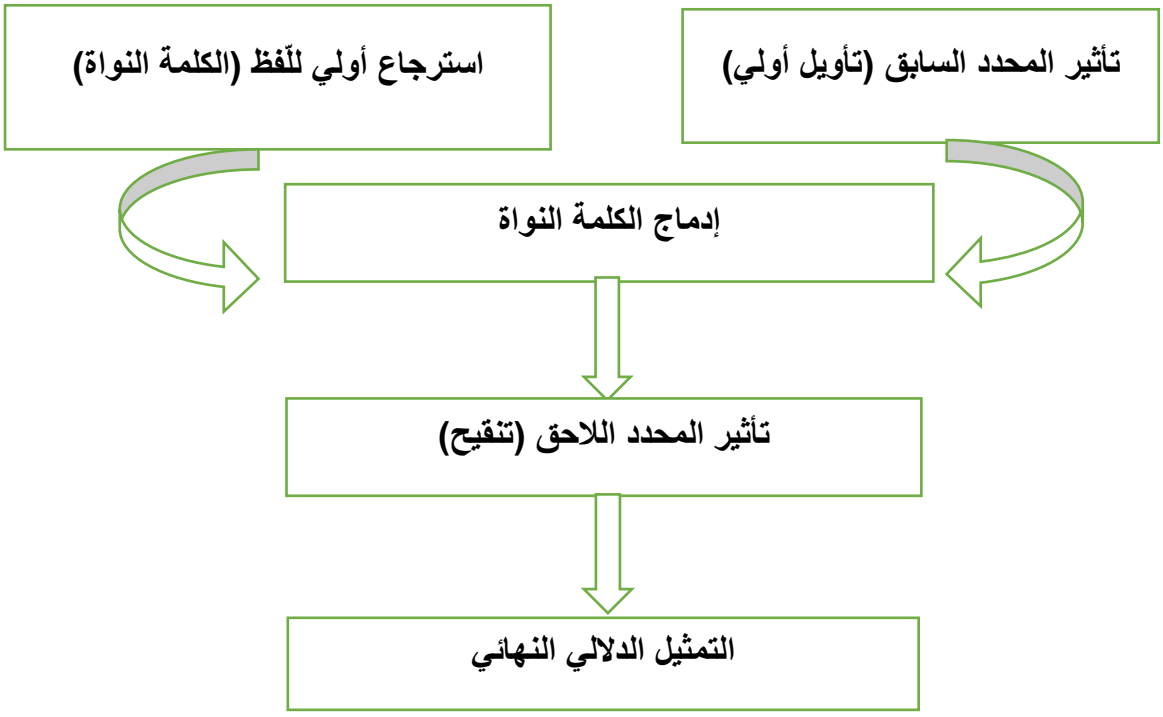
I saw the man with the telescope

يُبرز اللبس التأويلي دور المحدِّد اللاحق، إذ يمكن أن يُفسَّر إمّا على أن الرجل هو الذي يحمل التلسكوب، أو أن عملية الرؤية نفسها تمت بواسطة التلسكوب.

وتُظهر هذه التباينات في الوظيفة التأويلية بين الموقعين السابق واللاحق أن الترتيب التركيبي للمحدِّدات ليس مجرد مسألة شكلية، بل هو عنصر جوهري في توجيه مسار الفهم اللغوي. فاختلاف المواقع يؤدي إلى أنماط متباينة من الغموض أو اللبس الدلالي، ويكشف عن آليات إدراكية دقيقة يعتمدها المتلقي في حل الإشكالات التأويلية أثناء المعالجة اللغوية. ومن ثَمَّ، فإن تحليل هذه الظاهرة لا يثري فهمنا للانتظام التركيبي فحسب، بل يقدّم أيضًا معطيات أساسية لنماذج المعالجة التدريجية (Incremental Processing) في الدراسات اللسانية الحديثة.

3-4-4-3 تأثير المُحدِّدات على بناء المعنى في الجملة

يُوضّح الشكل التالي العلاقة بين موضع المحدد وبناء المعنى في الجملة. وهو مخطط يبيّن كيف يُسهم كل من المحددات السابقة واللاحقة في تكوين التمثيل الدلالي النهائي:



الشكل 2: مخطط تأثير المحددات في المعالجة الدلالية اعتمادًا على تحليلات Quirk et al. (1985) و Biber et al. (1999)، مع تكييف لأغراض هذه الدراسة.

باختصار، تمثّل المحددات عنصرًا لا غنى عنه في بناء المعنى في الجملة الإنجليزية. ويتجلّى إسهامها الدلالي في بُعدين متكاملين: تأسيس إطار تأويلي أولي (عبر المحددات السابقة)، وتعديله أو تنقيحه (عبر المحددات اللاحقة). ويكمُن جوهر هذه العملية في التفاعل بين النظامين التركيبي والدلالي، حيث يقدّم الترتيب الخطي مؤشرات حاسمة لبناء المعنى. كما أن وجود محددات متعددة يضيف بعدًا من التعقيد يستلزم فهمًا دقيقًا لمسألة غموض النطاق والتأثيرات التراكمية للمعنى. ومن خلال التحليل النظري الدقيق، يتبيّن أن دراسة المحددات تُعدّ مدخلًا أساسيًا لفهم آليات اللغة على أعمق مستويات المعالجة الإدراكية.

3-4-4-3-1 أثر موقع المحدّدات في تأويل العبارات الاسمية

تُشكّل العبارات الاسمية وحدةً محورية في بناء الجملة الإنجليزية، إذ تتولّى الكلمة النواة حمل المحتوى الدلالي، بينما تساهم المحدّدات ـ سواء سبقت الاسم أو تلته ـ في تنقيح هذا المحتوى وصياغة التأويل النهائي. ويؤدّي موضع المحدّد دورًا أساسياً في توجيه المعالجة الذهنية، حيث تختلف طبيعة الإطار التأويلي باختلاف موقعه.

(أ) المحدّدات السابقة(Premodifiers)

تأتي قبل الاسم الرئيس، وتعمل على تهيئة المجال الدلالي عبر تقديم أوصاف تمهيدية تضبط توقّعات القارئ. وتتمثل آثارها النظرية في:

- **التأثير التمهيدي:(Priming)** تضييق احتمالات المعنى منذ البداية.
- **إدارة التوقعات:** توفير إشارات مبكرة تسهّل دمج المعنى لاحقًا.
- **إمكانية الإفراط في التقييد:** قد تفرض حدودًا ضيقة تقيّد التأويل إذا تعارضت مع دلالات لاحقة.

(ب) المحدّدات اللاحقة(Postmodifiers)

تأتي بعد الكلمة النواة، وتُسهم في توضيح وصقل التأويل الأولي من خلال إضافة تفاصيل أو قيود وصفية. وتكمن أهميتها في:

- **إزالة الغموض:** تضييق مجال التأويل بعد تكوّن صورة أولية.
- **ضبط التمثيل الدلالي:** إثراء المعنى بمحتوى وصفي إضافي.
- **الحسم التدريجي للّبس:** تقديم معطيات لاحقة تساعد على اختيار القراءة الصحيحة.

(ج) التحليل المقارن والتحديات النظرية

يبين الجدول التالي المقارنة بين أثر المحدّدات السابقة واللاحقة في العبارة الاسمية:

الجانب	المحدّدات السابقة	المحدّدات اللاحقة
التموضع	قبل الكلمة النواة	بعد الكلمة النواة
الوظيفة الأولية	إنشاء إطار دلالي أولي	توضيح وصقل المعنى
الأثر المعرفي	تهيئة التوقع وتضييق المجال	حل الغموض وضبط التأويل
الاندماج التسلسلي	مدخل مبكر يؤثر في المعالجة	مدخل لاحق يسهل المراجعة الدلالية

ورغم وضوح هذه الأدوار، فإن المعالجة لا تخلو من تحديات، أبرزها:

- **التباسات النطاق:** صعوبة تحديد حدود تأثير كل محدّد.
- **التعارض بين المحدّدات** :إمكانية تضارب المعلومات السابقة مع اللاحقة.
- **العبء المعرفي:** التتابع الطويل للمحددات قد يثقل عملية الدمج الدلالي.

إن تموضع المحدّدات داخل العبارة الاسمية يوجّه العملية التأويلية على نحو عميق؛ فالمحددات السابقة تضبط التوقعات منذ البداية، بينما تضيف اللاحقة تفاصيل توضيحية

تصقل الفهم. غير أن التداخل بين هذه العناصر يفتح المجال لتأويلات متباينة ويطرح تحديات نظرية ومعرفية تتطلب بحثًا معمّقًا في آليات المعالجة اللغوية.

3-4-4-3-2 أثر موقع المحددات على بُنى الجُملة ذات الامتداد الأوسع

تتجاوز المحددات نطاق العبارة الاسمية الضيّق لتتغلغل في البُنى الجُمَلية الأوسع، حيث تلعب دورًا محوريًا في تشكيل معنى الجملة، وتماسكها، وتوازنها التأويلي العام. في هذا القسم، نوسّع نطاق تحليلنا انطلاقًا من العبارات الاسمية إلى السياق التركيبي الأوسع، لدراسة كيفية تأثير موقع المُحددات في البنية على الفهم الشامل للجملة.

عندما تَرِد المُحدِّدات ضمن جمل كاملة، لا يقتصر تأثيرها على العبارة الاسمية التي ترافقها فحسب، بل يمكن أن تمتد لتؤثّر في تفسير الجملة أو العبارة بأكملها، من خلال تفاعلها مع مكوّنات تركيبية أخرى. فموضع المحددات بالنسبة للأفعال، والفاعل، والمفعول به، والعبارات المتمّمة يمكن أن يُحدِث تغييرات جوهرية في المعنى الذي تنقله الجملة.

من منظور نظري، فإن إدراج المحددات ضمن سياقات جملية أوسع يدعو إلى تحليلها على عدّة مستويات:

- **التأثيرات المحلية مقابل التأثيرات الشاملة:** في حين أن بعض المُحددات يقتصر تأثيرها على العبارة الاسمية فقط، فإن البعض الآخر قد يؤثّر على البنية العامة للجملة بأكملها.

- **التأثير المحلي(Local Effect)**

المحدد يقتصر على العبارة الاسمية دون أن يمتد أثره إلى باقي مكوّنات الجملة.

مثال:

The tall student answered the question "أجاب الطالب الطويل على السؤال".

هنا، المحدِّد (*tall*) يؤثّر فقط على الاسم (*student*) بوصفه صفة محصورة في العبارة الاسمية، ولا يغيّر من البنية العامة للجملة.

- **التأثير الشامل(Global Effect)**

المحدد يمتد أثره إلى **الجملة بأكملها**، موجّهًا تأويلها العام.

مثال:

Only the tall student answered the question

"لم يُجِب على السؤال سوى الطالب الطويل".

هنا، المحدِّد (*only*) لا يصف الاسم فحسب، بل يتحكّم في معنى الجملة بأكملها، إذ يقصر فعل الإجابة على فاعل محدّد، مستبعدًا كل الفاعلين المحتملين الآخرين.

- **العلاقات بين الجمل:** يمكن أن تعمل المحددات كجسور تربط بين الجمل، مما يسهم في تنظيم العلاقة بين الأفكار ويعزز التماسك العام للجملة.

مثال:

*She studied hard for the exam. **This effort**, however, was not enough to secure a high grade.*

" لقد درست بجدّ للامتحان .**هذا الجهد**، مع ذلك، لم يكن كافيًا للحصول على علامة عالية".

هنا المحدِّد (This effort) لا يقتصر على تحديد اسم داخل جملة مستقلة، بل يربط الجملة الثانية بما سبقها، من خلال الإشارة إلى مضمون الجملة الأولى. وبهذا يسهم في **تماسك النص** وربط الأفكار.

- **التكرار والتوكيد:** في بعض الحالات، تؤدي المُحدِّدات دورًا توكيديًا من خلال التكرار المقصود، مما يضمن إبراز المعلومات الأساسية ودمجها بوضوح في البنية العامة للجملة.

مثال:

He himself admitted the mistake.

" هو بنفسه اعترف بالخطأ"

المحدِّد (*himself / بنفسه*) (هنا أُدرج لتوكيد الفاعل وتكراره بصورة مقصودة، مما يعزّز المعنى ويُبرز المعلومة الأساسية في الجملة بوضوح.

3-4-4-3-3 المحددات السابقة في تراكيب الجملة الممتدّة

ضمن التراكيب الجملية الأوسع، تواصل المُحدِّدات السابقة أداء دورها في تأطير السياق التأويلي. فظهورها المسبق داخل العبارات التي تؤدي وظيفة الفاعل أو المفعول به يُسهم في تشكيل توقعات ذهنية توجِّه معالجة العناصر اللاحقة في الجملة. إن تقديم المعلومات الوصفية أو التقييدية في وقت مبكِّر يُساعد المتلقي (قارئًا أو مستمعًا) على تكوين إطار مفاهيمي أولي يتم تعديله أو تعزيزه مع تقدّم الجملة.

وتتمثل المساهمات النظرية للمحدِّدات السابقة في الجمل الموسّعة فيما يلي:

- **التمهيد والتوقّع:** من خلال ظهورها في بداية العبارات، تُمهّد المحددات السابقة النظام المعرفي لتوقّع خصائص أو قيود مُعيَّنة تتعلق بالفاعل أو المفعول به.

مثال:

The experienced translation students successfully analyzed the complex legal text.

المحددات السابقة:experienced translation

قبل الوصول إلى الفعل *analyzed*، يكون القارئ قد كوّن توقُّعًا بأن الفاعل يمتلك كفاءة عالية، مما يجعل الحدث اللاحق منطقيًا ومتوقَّعًا. فالمحددات هنا تُنشئ إطارًا تأويليًا مسبقًا يوجّه فهم الجملة منذ بدايتها.

- **إزالة الالتباس في التراكيب المعقدة:** في الجمل التي تحتوي على عدة جمل فرعية أو عبارات متداخلة، يمكن أن تقلّل المحددات السابقة من الغموض من خلال توضيح المرجع المقصود منذ البداية

مثال:

The newly appointed university translator who worked on the international project received an award.

المحددات السابقة:

- *newly appointed*
- *university*

وجود هذه المحددات قبل الاسم *translator* يسمح بتحديد هوية المرجع منذ البداية، قبل الوصول إلى الجملة الموصولة(*who worked…*)

وبدونها:

The translator who worked on the international project…

يظل المرجع أكثر عمومية وغموضًا.

- **الاندماج مع المعنى على مستوى الخطاب:** إن الخصائص التي تقدّمها المحددات السابقة قد يتردّد صداها عبر الجملة بأكملها، فتعزّز المعنى المحلي للعبارة وتُسهم كذلك في بناء المعنى الأوسع على مستوى الخطاب.

مثال:

The innovative pedagogical approach proposed in this study has significantly improved students' writing performance.

المحددات السابقة:

- *innovative*
- *pedagogical*

هذه المحددات لا تصف الاسم فقط(*approach*) بل تؤثر في تفسير باقي الجملة، إذ تجعل نتيجة التحسين (*has improved*) مفهومة ضمن إطار التجديد والفعالية.

أي أن أثرها الدلالي يمتد من العبارة الاسمية إلى المعنى الخطابي العام.

3-4-4-3-4 المحددات اللاحقة في تراكيب الجملة الممتدّة

حين تُدمَج المحددات اللاحقة داخل تراكيب جملية موسّعة، فإنها تستمر في أداء وظيفتها الأساسية المتمثلة في تنقيح المعنى وتعديله. ويتيح موقعها – الذي يلي العنصر المعجمي المركزي في الجملة، سواء أكان اسمًا أم فعلًا – إدخال معلومات إضافية قد تُعيد توجيه التأويل الأولي أو تُدقّقه.

وتكشف الدراسات النظرية عن ثلاثة اعتبارات رئيسة في هذا السياق:

- التعديل المتدرّج: تسمح المحددات اللاحقة بإعادة تقييم الدلالة الأولية المتولّدة من المحددات السابقة والعنصر النواة، في ضوء التفاصيل المضافة لاحقًا.

مثال:

The translation strategy adopted by the students during the final stage improved the quality of their writing.

العنصر النواة:

the translation strategy

المحددات اللاحقة:

- *adopted by the students*
- *during the final stage*

في البداية يتكوّن معنى عام (استراتيجية ترجمة)، ثم يُعاد تقييم هذا المعنى تدريجيًا مع إضافة معلومات جديدة حول:

- من قام بها ومتى استُخدمت.

هنا لا يُبنى المعنى دفعة واحدة، بل يُعدَّل تدريجيًا أثناء تقدّم الجملة.

- الإيضاح ضمن التعقيد: في التراكيب التي تتضمن مستويات متعدّدة من التضمين أو التداخل التركيبي، تضطلع المحددات اللاحقة بدور أساسي في تقليص الغموض وتوضيح المقصود.

مثال:

The difficulties faced by second-year English students in academic writing require specific pedagogical intervention.

المحدد اللاحق:

- *faced by second-year English students in academic writing*

بدون هذا التوسيع:

The difficulties require specific pedagogical intervention.

يبقى المرجع غامضًا. أما المحدد اللاحق فيقوم بتحديد نوع الصعوبات والفئة المعنية والمجال. وبالتالي يقلّص اللبس داخل تركيب جُملي معقّد.

- الاندماج الهرمي: إدماج هذه المحددات بصورة متسلسلة يعكس بنية تركيبية هرمية تمكّن من تنظيم المعلومات وتوجيه المعنى على نحو تدريجي ومنظَّم.

مثال:

The method developed in this study for improving students' written production through translation exercises proved effective.

تسلسل المحددات اللاحقة:

1. *developed in this study*
2. *for improving students' written production*
3. *through translation exercises*

كلُّ مُحدِّد يضيف مستوى معلوماتي جديدًا مرتبطًا بالسابق، مكوِّنًا بنية هرمية:

الطريقـــــــــة
⬇
طريقة مطوَّرة في الدراسة
⬇
لتحسين الكتاب
⬇
عبر تمارين الترجمة

المعنى يُبنى وفق تنظيم تركيبي متدرّج وليس إضافة عشوائية.

ويستلزم ذلك من الجهاز المعرفي تنسيق إسهامات العناصر المختلفة للوصول إلى مخرج دلالي موحَّد ومتناسق.

3-4-4-4 التفاعلات بين أنواع المُحدِّدات في الجُمَل التامة

يُعدّ التفاعل بين المحددات السابقة واللاحقة في الجملة التّامة من الظواهر التي أثارت اهتمامًا كبيرًا في التحليل النحوي والدلالي. فاختلاف مواضع هذه المحددات بالنسبة إلى مكونات

الجملة يمكن أن يُنتج أنماطًا متباينة من بناء المعنى، قد تتكامل أحيانًا أو تتعارض في أحيان أخرى.

ويُظهر التحليل النظري أنّ هذه التفاعلات تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد:

- البناء المتدرّج للمعنى: تُسهم المحددات السابقة في التأسيس لمعنى أولي، ثم تأتي المحددات اللاحقة لتعدّله أو توضّحه لاحقًا.

مثـال:

The innovative translation method developed by the research team improved students' writing skills.

المحدد السابق:

- *innovative*

يُنشئ منذ البداية توقعًا إيجابيًا حول طبيعة الطريقة.

المحدد اللاحق:

- *developed by the research team*

يُعيد تحديد هذا المعنى ويوضّحه عبر إضافة مصدر الطريقة.

المعنى يتشكّل على مرحلتين:

1. طريقة مبتكرة
2. طريقة مبتكرة طوّرها فريق بحثي محدد

وهو مثال واضح على البناء التدريجي للمعنى داخل العبارة الاسمية.

- التأثير السياقي: يتغيّر وزن كل نوع من المحددات باختلاف السياق التركيبي والدلالي؛ فقد يُعطي السياق أحيانًا الأولوية لإسهام المحدد السابق، وأحيانًا أخرى لإسهام اللاحق.

مثـال:

- **التأثير السياقي:**(Contextual Influence)

مثال (الأولوية للمحدد السابق):

A professional translator working in legal contexts must ensure terminological accuracy.

في هذا المثال:

- *professional* يحدد منذ البداية مستوى الكفاءة المطلوبة،
- بينما المحدد اللاحق يضيف مجال العمل فقط.

السياق يمنح الوزن الأكبر للمحدد السابق.

مثال (الأولوية للمحدد اللاحق):

The translation produced under extreme time pressure contained several inaccuracies.

رغم وجود اسم عام(*translation*) ، فإن المعنى الحاسم يأتي من المحدد اللاحق:

- produced under extreme time pressure

السياق هنا يجعل المحدد اللاحق العنصر الأكثر تأثيرًا في التأويل.

- التكامل المعرفي: يعمل العقل على التوفيق بين هذه الإسهامات المتعددة عبر آليات معرفية تضمن انسجام التأويل النهائي للجملة.

- **التكامل المعرفي**(Cognitive Integration)

يقوم المتلقي بدمج المعلومات الواردة قبل الاسم وبعده للوصول إلى تفسير منسجم.

مثال:

The complex syntactic structures encountered by students during translation tasks often cause comprehension difficulties.

المحدد السابق:

- *complex* يهيّئ القارئ لتوقع صعوبة.

المحدد اللاحق:

- encountered by students during translation tasks

يحدد مصدر هذه الصعوبة وسياقها.

العقل يدمج: خاصية التعقيد، تجربة المتعلمين، وسياق الترجمة، ليصل إلى تفسير متكامل للجملة.

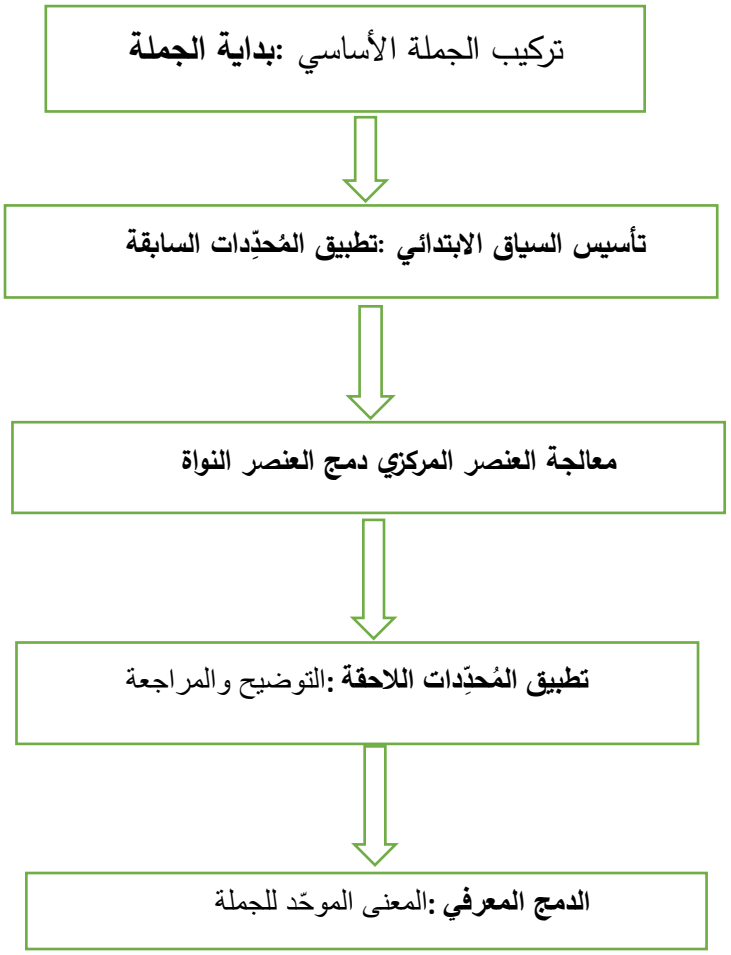
3-4-4-4-1 إدماج المُحدِّدات في تراكيب الجُملة

سعى عدد من الباحثين إلى تفسير الآثار المترتبة عن تموضع المحددات من خلال مقاربات نظرية مختلفة، من أبرزها:

- نماذج التأويل التدريجي:(Incremental Interpretation Models) ترى أنّ بناء المعنى يتم بصورة تدريجية، بحيث يساهم كلُّ محدِّد جديد في تعديل الدلالة وفق ترتيب ظهوره.
- الأطر القائمة على القيود:(Constraint-Based Frameworks) تفترض أنّ إسهام المحددات تحدده مجموعة من القيود المتداخلة – تركيبية ودلالية وسياقية – ولا يقتصر على عامل الموضع وحده.
- التمثيلات الخطية والهرمية: (Linear vs. Hierarchical Representations) تميّز بعض النظريات بين ترتيب الكلمات في السطح اللغوي والبنية الهرمية المجردة للجملة، معتبرة أنّ دور المحددات يتضح من خلال موقعها في هذه البنية التجريدية التي تُوجّه عملية التأويل.

3-4-4-4-2 مخطط دمج المُحدِّدات في بنية الجملة

لتوضيح العملية النظرية التي من خلالها تُسهم المُحدِّدات في بناء المعنى الكلي للجملة، نقترح المخطّط التالي الذي يُبرز الطبيعة التسلسلية والتكاملية التي تقوم عليها وظيفة المُحدِّدات في البُنى الجملية الموسّعة:



الشكل 4: مخطّط يُبيّن دمج المُحدِّدات في بُنى الجمل الكاملة

يُقدّم هذا الرسم تصورًا بصريًا لكيفية مساهمة تطبيق المُحدِّدات السابقة في المراحل الأولى، ودمج المُحدِّدات اللاحقة لاحقًا، في إنتاج تمثيل دلالي متماسك ومُنقّح على مستوى الجملة.

3-4-4-4-3 التحديات واللُّبس في دمج المُحدِّدات على مستوى الجملة

إنّ دمج المُحدِّدات في البُنى الجملية الكاملة لا يخلو من الإشكالات. إذ تواجه الدراسات النظرية في هذا المجال جملة من التحديات والغموض، نذكر منها:

- **صعوبة وضع الحدود:** في الجمل ذات البنية المعقّدة، قد يصعب تمييز ما إذا كان المُحدِّد يخص اسماً معيناً أو جملة بأكملها، مما يُفضي إلى لُبسٍ في الفهم.

مثال:

- *The teacher explained the problem to the students with diagrams*

هنا، عبارة **with diagrams** قد تُفهم على أنّها:

- (تعدّل الفعل) *explained* أي أنّ المعلّم شرح باستعمال الرسوم.
- أو(تعدّل الاسم) *the students* أي أنّ الطلاب هم الذين كانوا مزوّدين بالرسوم.

الصعوبة تكمن في تحديد ما إذا كان المُحدِّد يخص الفعل أو الاسم.

- **تضارب التأويل التسلسلي:** في بعض الحالات، قد يتعارض التأثير الأولي للمُحدِّدات السابقة مع ما تُضيفه المُحدِّدات اللاحقة من معلومات، وهو ما يستدعي آليات تحليل دقيقة ومتقدمة لتسوية هذا التوتر.

مثال:

- *The man standing near the door with a red hat.*

- في البداية، *standing near the door* يحدّد هوية الرجل.
- ثم يأتي *with a red hat*؛ هل يصف **الرجل** مباشرة (الرجل ذو القبعة الحمراء)؟
- أم يصف **المكان** (الباب ذو القبعة الحمراء، وهو تأويل غير منطقي لكنه محتمل نحوياً في بعض التحليلات)؟

يتولّد هنا تضارب بين ما يوحي به المُحدِّد السابق (المكان/الموقع) وما يُضيفه اللاحق (الصفة/الملكية).

- **تقلّب السياق:** يلعب السياق الخطابي العام دورًا جوهريًا في تحديد وظيفة المُحدِّدات ومعناها، مما قد يؤدي إلى اختلافات في التأويل إذا لم تتمكّن المنظومة المعرفية من ضبط هذه التغيّرات.

مثال:

- *She spoke to the manager concerned.*

– في سياق معيّن، *concerned* قد تعني "المعني بالأمر.(*the relevant manager*) "

– في سياق آخر، قد تُفهم على أنّها "المدير القَلِق.(*the worried manager*) "

وظيفة المُحدِّد هنا لا تُفكّ شيفرتها إلا بالاعتماد على السياق الخطابي الأوسع.

إنّ التصدي لهذه الإشكاليات يُعدّ شرطًا أساسيًا لتطوير نموذج نظري شامل، قادر على تمثيل جميع مستويات دمج المُحدِّدات، من مستوى العبارة الاسمية إلى مستوى الجملة الكاملة.

خلاصة القول، إنّ موضع المُحدِّدات لا يؤثّر فقط في تأويل العبارات الاسمية محليًّا، بل يمتدّ تأثيره ليشمل المعنى العام للجُمل الكاملة. إذ تؤدّي المُحدِّدات السابقة دورًا جوهريًا في تشكيل التوقّعات الأولية وتهيئة السياق الدلالي، بينما تسهم المُحدِّدات اللاحقة في توضيح المعنى وتدقيقه بعد إرساء البنية الأساسية.

وتُسهم عملية دمج هذه المُحدِّدات، وفق ترتيب منظّم، في إنتاج تمثيل دلالي دقيق ومتماسك، على الرغم من التحديات الناتجة عن الغموض أو التضارب المحتمل في التأويل. ويُبرز التحليل النظري الذي عُرض في هذا الجزء أهمية اعتبار موضع المُحدِّدات عنصرًا ديناميكيًا خاضعًا للسياق، يتطلب معالجة دقيقة عند بناء الجملة وفهمها.

3-5 الآثار النظريـــة لاستعمال المُحدِّدات

تحمل دراسة المُحدِّدات السابقة واللاحقة، وتأثيرها في معنى الجملة وبنيتها، آثارًا نظرية بالغة الأهمية، نستعرضها فيما يلي:

3-5-1 الانعكاسات على النظرية التركيبية

تشير النتائج التي طُرحت فيما تقدّم إلى عدد من الآثار الهامة على نظريات التركيبية:

- **موضع المُحدِّد ونطاقه الدلالي:** الارتباط الوثيق بين الترتيب الخطي للمُحدِّدات وتأثيرها الدلالي يعزّز الحاجة إلى نماذج تركيبية تُعالج ترتيب الكلمات باعتباره عنصرًا أساسيًا في بناء المعنى. هذا الوعي يُقوّي النظريات التي تُركّز على التفاعل بين التركيبية والدلالة، ويُشير إلى أنّ عناصر تبدو اختيارية ظاهريًا، مثل المُحدِّدات، يمكن أن يكون لها تأثير حاسم على تأويل الجملة ككل.
- **المعالجة التدريجية:** يسلّط التحليل الضوء على أهمية المعالجة التدريجية في فهم اللغة. إذ إن التكامل التتابعي للمحددات– ابتداءً بالمحددات السابقة ثم اللاحقة– يدعم النماذج التي تنظر إلى فهم الجمل باعتباره عملية تدريجية تتطور لحظةً بلحظة، لا حدثًا متكاملاً لحظيًا.
- **التمثيل الهرمي:** رغم التركيز على الترتيب الخطي، فقد بيّن التحليل أهمية الهياكل الهرمية الكامنة التي تنظِّم المحددات داخل العبارة الاسمية والجملة الأوسع. ويشير التأكيد المزدوج على البعدين الخطي والهرمي إلى ضرورة التوفيق بينهما في النظريات التركيبية المستقبلية لتحقيق تمثيل موحد لآليات المعالجة اللغوية.
- **حل اللّبس:** تؤكد ظاهرتا لبس النطاق والتضارب بين المحددات المختلفة على الحاجة إلى آليات أكثر دقة داخل النظرية التركيبية للتعامل مع هذه الأنواع من الغموض.

ويشكّل التفاعل بين السياق، والترتيب التتابعي، والبناء الهرمي الأساس في عملية الحسم، مما يتطلب من النماذج النظرية أخذ هذه العوامل مجتمعة بعين الاعتبار.

3-5-2 الانعكاسات على علم الدلالة والبرغماتية

تتجاوز دراسة المُحدِّدات نطاق النظرية التركيبية البحتة، إذ تحمل انعكاسات أوسع لفهمنا لعلم الدلالة والبراغماتية.

- **الإثراء الدلالي:** تُسهم المحددات بشكل كبير في الإثراء الدلالي. فمن خلال إضافة قيود وصفية وتفاصيل توضيحية، تلعب المحددات دورًا محوريًا في إيصال المعنى المقصود بدقة، وهو ما له انعكاسات مباشرة على نماذج تمثيل المعنى والمعالجة الدلالية.
- **السياق التداولي والخطابي:** رغم أن هذا التحليل ركّز على الأبعاد البنائية، فإن للمحددات تفاعلات وثيقة مع العوامل التداولية وسياق الخطاب. فدورها في توضيح المرجع وحل الغموض المتعلق به يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاعتبارات التداولية، مما يُحتّم دمج الإشارات النحوية والتداولية في نماذج إنتاج اللغة وفهمها.
- **تنوع اللغة وتطورها** :إن الاستخدام المنظَّم للمُحدِّدات في اللغة الإنجليزية لا يُمثّل سوى مثال واحد على ظاهرة لغوية أوسع. فالرؤى النظرية المستخلصة من هذا التحليل تفتح المجال لتطبيقات واعدة في مجال اللسانيات المقارنة، حيث يمكن استكشاف مدى عالمية أو خصوصية استخدام المُحدِّدات عبر لغات مختلفة وعائلات لغوية متنوّعة.

تفتح الاستنتاجات النظرية التي قدّمتها هذه الدراسة العديد من الآفاق للبحث المستقبلي، من بينها:

- **التحقق التجريبي** :يمكن دعم التحليل النظري بدراسات تجريبية حول كيفية معالجة المحددات معرفيًا، مثل دراسات تتبع حركة العين، أو أزمنة الاستجابة، أو تقنيات التصوير العصبي لتتبع المعالجة الزمنية للمحددات السابقة واللاحقة (Just & Carpenter, 1980; Rayner, 1998; Friederici, 2011).
- **الدراسات اللغوية المقارنة** :تحليل تموضع المحددات في لغات غير الإنجليزية قد يُبرز ما إذا كانت المبادئ النظرية المعروضة هنا قابلة للتعميم عالميًا أو مرتبطة بالبنية الخاصة للإنجليزية (Dryer, 2013; Cinque, 2005) .
- **النمذجة الحاسوبية:** قد يسهم تطوير نماذج حاسوبية تحاكي المعالجة التدريجية للمحددات في اختبار الفرضيات النظرية بدقة. وتُعد هذه النماذج أداة فعّالة لفهم الآليات المعرفية الكامنة وراء هذه الظواهر (Hale, 2001; Jurafsky & Martin, 2023; Lewis & Vasishth, 2005).
- **تكامل الإشارات التركيبية والتداولية:** يمثل مجال الربط بين التركيبية والتداولية محورًا واعدًا للبحث، لا سيما في معالجة الغموض الناشئ عن تموضع المحددات. وقد يؤدي دمج المعطيات التجريبية والنظرية من كلا المجالين إلى نماذج أشمل لفهم اللغة (Sperber & Wilson, 1995; Frazier & Clifton, 1996; Roberts, 2012).
- **النماذج الهرمية مقابل الخطية:** ثمة حاجة إلى دراسات نظرية إضافية لفهم التفاعل بين البنية الخطية والبنية الهرمية في الجمل المعقدة متعددة المحددات. ويُعد هذا الفهم ضروريًا لدفع النظرية التركيبية إلى مستويات أعمق (Chomsky, 1995; Jackendoff, 2002; Phillips, 2003).

إنّ التحليل النظري للمحدّدات الوارد في هذا التحليل يعزز فكرة أن العناصر التي تبدو هامشية في الجملة يمكن أن يكون لها تأثير كبير على المعنى، حيث تتحدى الأدوار المتميزة والمترابطة للمحدّدات السابقة والمحدّدات اللاحقة النماذج البسيطة للنحو وتستدعي تفسيرات أكثر تعقيدًا لكيفية بناء اللغة ومعالجتها (Cinque, 1994; Jackendoff, 2002) إن الآثار

المترتبة على النظرية التركيبية والدلالات وحتى اللغويات الحاسوبية عميقة، مما يشير إلى أن النماذج المستقبلية يجب أن تكون قادرة على تفسير المساهمات الدقيقة للمعدلات في المعنى العام للجملة.(Frazier & Clifton, 1996; Phillips, 2003)

إنّ الآثار المترتبة على النظرية التركيبية والدلالة والمعالجة الحاسوبية للغة عميقة، وتشير إلى أن نماذج المستقبل يجب أن تراعي الأثر الدقيق لهذه العناصر في تشكيل معنى الجملة. وتمهّد هذه الرؤى الطريق لأبحاث جديدة تدفع بعلماء اللسان والعلماء المعرفيين إلى مزيد من التعمق في آليات اللغة.(Friederici, 2011; Jurafsky & Martin, 2023)

في الختام، سلّط هذا التحليل النظري للمُحدِّدات في البنية التركيبية للجملة الإنجليزية الضوء على الأدوار الجوهرية التي تؤديها المُحدِّدات السابقة واللاحقة في تشكيل المعنى. وقد أظهرت الدراسة ما يلي:

- تعمل المُحددات السابقة على إنشاء إطار دلالي أولي من خلال تقديم مؤشرات وصفية قبل الاسم الرئيسي.
- تقوم المُحددات اللاحقة بتوضيح هذا الإطار الأولي أو تنقيحه بالتموضع بعد الاسم الرئيس لتضبط أوتُعزّز التمثيل الدلالي.
- يؤثر تموضع المحددات داخل العبارات الاسمية والجمل الممتدة في عملية المعالجة التدريجية للمعنى، مما يسهم في حل الغموض، وتعزيز الإثراء الدلالي، وتحقيق الاتساق الشامل.
- يجب أن تأخذ النماذج النظرية في الاعتبار الترتيب الخطي للمُحدّدات وعلاقاتها الهرمية الأساسية، مما يضمن دمج المساهمات الدقيقة للمُحدّدات في النظريات التركيبية الشاملة.

يمكن تلخيص النتائج الأساسية للتحليل فيما يلي:

- تؤدي المحددات السابقة دورًا تمهيديًا يضبط تأويل الأسماء التالية بعدها.
- تتيح المحددات اللاحقة صقل وتوضيح وضبط المعنى الذي تؤسس له الكلمة النواة.
- إنّ التكامل التتابعي والهرمي للمحددات ضروري لإنتاج تمثيل دلالي متماسك للعبارات والجمل.
- يُقدّم التفاعل بين التركيبية والدلالة من خلال استعمال المحددات رؤى هامة حول النظرية اللسانية والمعالجة المعرفية.

وباختصار، تُعد المحددات–سواء سبقت الاسم أو تلته–عنصرًا بنيويًا لا غنى عنه في تشكيل بنية الجملة الإنجليزية وتأويل معناها. إذ يحدّد موضعها مدى دقة وغنى المحتوى الوصفي، وله آثار عميقة على فهمنا لعمليات اللغة والتنظيم التركيبي. ومع تطور النماذج النظرية وتراكم الأدلة التجريبية، ستظل دراسة المحددات محورًا أساسًا في سعينا لفكِّ تعقيدات اللسان البشرية.

3-6 الكلمة النواة في البنية التركيبية (The Head Word)

الكلمة النواة (the head word) هي العنصر المركزي أو الرئيس في التركيب الاسمي أو البُنى التركيبية الأخرى، وهو الذي يحدّد طبيعة البنية النحوية ويُسند إليها باقي العناصر. جميع المكوّنات الأخرى (المحددات، والصفات، والمضافات، والمكمّلات) تدور حول هذه الكلمة وتصفها أو تقيّدها أو تحدّد معناها، لكن حذف هذه العناصر الفرعية لا يغيّر هوية التركيب، بينما حذف الكلمة النواة يُفقد البنية التركيبية معناها النحوي الأساسي.

3-6-1 وظيفة الكلمة النواة في البنية التركيبية الإنجليزية

تتمثّل الوظيفة الأساسية للكلمة النواة في البنية التركيبية الإنجليزية في تحديد الفئة التركيبية والخصائص النحوية للعبارة التي تترأسها. وتُعدّ هذه الوظيفة محورية في تحديد البنية الداخلية والتوزيع الخارجي للعبارات، فضلًا عن دورها في تحقيق الاتساق التركيبي والدلالي

داخل الجمل. ويمتد تأثير الكلمة النواة ليشمل مختلف الأطر التركيبية، حيث تُشكّل عنصرًا مركزيًا في قواعد بناء العبارات (Phrase Structure Rules) وعلاقات التبعية (Dependency Relations) وتستند هذه الوظيفة التأسيسية إلى عدد من الجوانب الرئيسة، كما يلي:

3-6-2 تحديد الفئة التركيبية

تتحكّم الكلمة النواة في تحديد الفئة التركيبية للعبارة كاملة، فمثلًا تُعدّ الأسماء هي النواة في العبارات الاسمية (Noun Phrases)، ممّا يُؤثِّر بدوره في وظيفة العبارة ضمن البُنى التركيبية الأكثر امتداداً(Wright & Kathol, 2003; Zwicky, 1988) كما تتقاسم الكلمة النواة الخصائص الفئوية مع البناء بأكمله، مما يضمن الاتساق في السمات الصرفية التركيبية مثل النوع(Gender)، والحالة الإعرابية(Case) ، والعدد (Number) (Zwicky, 1988).

3-6-3 دور الكلمة النواة في تحديد البنية التركيبية والدلالية للعبارة

تؤدي الكلمة النواة دورًا بالغ الأهمية في تحديد البنية التركيبية للجملة في اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال كونها العنصر الرئيسي الذي يُملي الخصائص التركيبية للعبارات. وتُعدّ هذه الكلمة مركزية في تحديد الفئة النحوية وخصائص البنية الصرفية-النحوية للعبارة، مما ينعكس على التوافق النحوي وترتيب الكلمات والعلاقات الاعتمادية داخل الجملة. تتناول الأقسام التالية هذه الجوانب بمزيد من التفصيل:

أ-الكلمة النواة وبنية العبارة

- تتقاسم الكلمة النواة الخصائص الفئوية مع العبارة التي تترأسها، وهو ما يُعدّ ضروريًا للحفاظ على الاتساق النحوي(Zwicky, 1988).
- في نحو البنية المدفوعة بالنواة(Head-driven Phrase Structure Grammar) ، تُحدَّد الكلمة النواة من خلال توصيفها المعجمي، ويتمّ دمجها وفقًا لمبادئ تركيبية مجردة، مما يضمن تمثيل العلاقات التركيبية الاعتمادية بشكل فعّال.(Levine, 2006)

ب- الخصائص الصرفية-النحوية

- تتشارك الكلمة النواة والعبارة التي تترأسها عادةً خصائص صرفية-نحوية مثل النوع، والحالة الإعرابية، والعدد، وهي سمات حيوية لضبط التوافق النحوي داخل الجمل (Zwicky, 1988).
- تُعدُّ وظيفة الكلمة النواة في ترميز علاقات التبعية بينها وبين المحددات (modifiers) أساسية لفهم الوظائف النحوية داخل الجملة (Brown & Miller, 1980).

3-6-4 خصائص الكلمة النواة

تلعب الكلمة النواة في العبارة دورًا حاسمًا في تحديد الخصائص التركيبية والدلالية معًا. فهي تمثّل العنصر المركزي الذي يوجّه بنية العبارة ومعناها، وتؤثّر في كيفية ارتباط باقي المكونات بها. وتتميّز هذه العلاقة بالتعقيد والتعدّد، كما توضّحه الأقسام الآتية:

3-6-4-1 الخصائص التركيبية

تُظهر الكلمة النواة دورًا محوريًا في تشكيل الخصائص التركيبية للعبارة، حيث إنها تتقاسم الميزات الفئوية مع العبارة ككل، وهو ما يضمن انسجام البنية مع قواعد النحو الخاصة باللغة ويجعل من العبارة وحدة متماسكة قابلة للتوظيف في السياقات المختلفة (Zwicky, 1988) وفي إطار نحو البنية المدفوعة بالنواة Head-Driven Phrase Structure Grammar(HPSG)، تُسهم النواة في تحديد البنية الداخلية للعبارة كما تضبط توزيعها الخارجي، الأمر الذي يرسّخ تراتبية المكونات ويحدد الكيفية التي تندمج بها في مستويات تركيبية أعلى (Wright & Kathol, 2000) .

علاوة على ذلك، تتحكم النواة في طبيعة المكمّلات وعددها، حيث يملي الفعل مثلاً نوع المكونات التابعة له من فاعل ومفعول أو جملة فرعية، وهو ما يعكس الدور المركزي للنواة في بناء العلاقات الاعتمادية بين مكونات الجملة (Hudson, 1984) وإلى جانب هذا الدور البنيوي، فإن النواة تساهم في نقل السمات الصرفية-النحوية، مثل الزمن والعدد والجنس والحالة،

إلى العبارة بأكملها، بحيث تصبح هذه السمات علامات توافق تنظّم العلاقات بين العناصر داخل البنية (Radford, 2009) ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل يمتد إلى تحديد موقع العبارة في الجملة الكبرى، إذ إن طبيعة النواة هي التي تحدد الوظيفة النحوية للعبارة؛ فالعبارة الاسمية التي يرأسها اسم قد تشغل موقع الفاعل أو المفعول، بينما العبارة الفعلية التي يرأسها فعل تؤدي وظيفة المسند في البنية الجملية.(Carnie, 2013)

يتضح، من خلال هذه الخصائص، أن النواة ليست مجرد عنصر مركزي شكلي، بل هي المحرّك الأساسي الذي يضبط علاقات البنية الداخلية والخارجية للعبارة، ويضمن انسجامها مع النظام النحوي للغة في مختلف مستوياته.

3-6-4-2 الخصائص الدلالية

تُنسب المساهمة الدلالية الأساسية في العبارة عادةً إلى الكلمة النواة، إذ إنها تحمل المعنى المركزي الذي تنتظم حوله بقية المكونات، وتشكل بذلك المحور الدلالي للبنية بأكملها (Wright & Kathol). غير أنّ النواتية الدلالية لا تتطابق بالضرورة مع النواتية النحوية، فقد تسهم بعض العناصر غير النواتية، مثل المحددات والملحقات، في إثراء المعنى أو إعادة توجيهه بشكل ملحوظ، مما يكشف عن مرونة البنية في توزيع الوظائف بين مستوياتها المختلفة (Shirtz & Payne, 2013). ومن ثمّ، فإن دراسة الخصائص الدلالية للنواة لا تقتصر على تحديد معناها المركزي فحسب، بل تمتد إلى تحليل كيفية تفاعلها مع العناصر التابعة لها، وما ينشأ عن هذا التفاعل من تدرجات في المعنى قد تفضي أحيانًا إلى تعدد القراءات أو إلى انزياحات دلالية دقيقة تبرز الأهمية التكاملية للعلاقات التركيبية والدلالية في آن واحد.

يمتد مفهوم النواتية إلى الجانب الصرفي أيضًا، حيث تؤثر نواة الكلمة في تحديد فئتها النحوية وخصائصها، رغم أن أكثر من مورفيم (Morpheme) قد يساهم في تشكيل المعنى الكلي(Moskal & Smith, 2019)

على الرغم من أن الكلمة النواة تُعتبر في الغالب العامل الحاسم في تحديد خصائص العبارة، إلا أن هناك حالات تبرز فيها أهمية مكونات غير نواتية، مما يُشكّل تحديًا للنموذج التقليدي القائم على الهيمنة التركيبية والدلالية (Wright & Kathol).

3-6-5 أهمية الكلمة النواة في البنية التركيبية الإنجليزية ودورها في بناء المعنى

تُعد الكلمة النواة عنصرًا محوريًا في البنية التركيبية للعبارة في اللغة الإنجليزية، إذ تتحكّم في تحديد الفئة النحوية للعبارة التي تَرِد ضمنها، وتُسهم في ضبط خصائصها التركيبية والدلالية على حدّ سواء. فهي تُشكّل أساس العبارة الاسمية أو الفعلية، وتُوجّه العلاقة بين باقي مكوّناتها، سواء من حيث النوع أو العدد أو التوافق النحوي العام.

من الناحية النحوية، تؤدي الكلمة النواة دورًا تنظيميًا في تحديد طبيعة البنية التي تندرج فيها، فهي التي تُحدّد ما إذا كانت العبارة اسميّة أو فعليّة أو غير ذلك، كما تُسهم في ضبط توافق العناصر الأخرى داخل العبارة، مثل التحديد، أو الإشارة، أو التعدية، أو التخصيص. وينسحب هذا الأثر على توزّع العناصر داخل الجملة، وعلى انسجامها النحوي، ممّا يجعل الكلمة النواة ركيزة أساسية في البناء التركيبي العام.

أما من الناحية الدلالية، فتُشكّل الكلمة النواة مركز الثقل المفهومي للعبارة، حيث تُمثّل الفكرة الأساسية التي يتمحور حولها المعنى، وتعمل المحددات السابقة واللاحقة على تعديلها أو توسيعها أو توضيحها. فالمحددات السابقة تُقدِّم إطارًا أوليًا لتفسير الكلمة النواة، في حين تُضيف المحددات اللاحقة تفاصيل لاحقة تُكمّل التأويل وتُقيّده بحسب السياق. غير أنّ هذا التعديل لا يكتسب دلالته إلا عبر الكلمة النواة التي تُعدّ نقطة الانطلاق في عملية الفهم.

ويُلاحظ من خلال التحليل النظري أن وجود الكلمة النواة لا يقتصر على تأطير البناء التركيبي، بل يمتدّ إلى ضبط العلاقات داخل الجملة بين مكوّنات العبارة، مثل التعديلات النحوية وعلاقات التبعية. فهي تُحدِّد العناصر التابعة لها، وتفرض عليها خصائص نحوية

مثل الإفراد والجمع، أو التذكير والتأنيث، كما توجه عملية التأويل من خلال موقعها وسلوكها التركيبي.

ورغم وجود بعض التراكيب في اللغة الإنجليزية لا تُظهر بوضوح الكلمة النواة، فإن ذلك لا يُقلّل من مركزيتها في الأغلب الأعم من العبارات. فهي تبقى المرجع الأساسي الذي يُبنى عليه فهم بنية العبارة وتحديد معناها، وبدونها تتعذّر عملية تأويل متكاملة ودقيقة للخطاب.

وعليه، فإن فهم البنية التركيبية لأي عبارة في اللغة الإنجليزية يقتضي أولًا تحديد الكلمة النواة وتحليل دورها في السياق، ثم النظر في المحددات المرافقة لها، سواء كانت سابقة أم لاحقة. فالبناء التركيبي والمعنى الدلالي يتكاملان من خلال هذه العناصر الثلاثة، حيث تُوفّر الكلمة النواة القاعدة المركزية، بينما تعمل المحددات على بلورة هذا المعنى وتقييده بما يتوافق مع هدف الخطاب وسياقه.

3-7 الروابط Links

تكمن الفروقات الرئيسة بين روابط العطف التنسيقية والتبعية في اللغة الإنجليزية في وظائفها التركيبية والعلاقات التي تُنشئها بين الجمل. فروابط العطف التنسيقية تربط بين عناصر متساوية من حيث المكانة النحوية، في حين تُدخِل روابط العطف التبعية جملًا تابعة تعتمد في معناها على الجملة الرئيسية. وتوضح الأقسام التالية هذه التمايزات بشكل مفصّل.

3-7-1 روابط العطف التنسيقية Coordinating links

روابط العطف التنسيقية مثل *and*، *or*، *but* تربط بين كلمات أو عبارات أو جمل مستقلة متساوية في الرتبة النحوية (Hisazumi ,2023)

- **العلاقة التماثلية** :تُنشئ علاقة تماثلية بين العنصرين المربوطين، بحيث يتمتع كل منهما بالأهمية نفسها(Haspelmath,2004)
- **أمثلة:**

"I want to go to the park, and I want to eat ice cream."

"أريد أن أذهب إلى الحديقة، وأريد أن آكل مثلجات".

3-7-2 روابط العطف التبعية Subordinating links

روابط العطف التبعية مثل: *because* ، *although*، *if* تُقدّم جملًا تابعة لا يمكن أن تقف بمفردها نحويًا(Anderson,2013)

- **العلاقة غير المتناظرة** :تُنشئ علاقة غير متماثلة، حيث تعتمد الجملة التابعة في معناها واكتمالها على الجملة الرئيسية(Hisazumi,2023)
- **أمثلة:**

"I will go to the park if it stops raining."

"سأذهب إلى الحديقة إذا توقّف المطر".

ورغم أن روابط العطف التنسيقية تحافظ على التكافؤ النحوي بين الجمل، فإن روابط العطف التبعية تفرض بنية هرمية تُبرز أهمية الجملة الرئيسية وتُخضع لها الجملة التابعة. وتُعدّ هذه التفرقة أمرًا جوهريًا لفهم بنية الجملة ومعناها في اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، يشير بعض الباحثين إلى أن الحدود بين هذين النوعين قد تصبح ضبابية في بعض الحالات، كما فيما يُعرف بـ"العطف الزائف(*pseudo-coordination*) "، حيث تُستخدم روابط تنسيقية لتأدية وظائف دلالية تُشبه التبعية(Hong,2022)

مثال:

He went and bought a newspaper

في الظاهر، يبدو أن الجملة تحتوي على فعلين مستقلين "went" و "bought" مربوطين بأداة العطف"and" ، مما يوحي بتنسيق متساوٍ بينهما.(coordination)

لكن من الناحية الدلالية، الفعل الثاني "bought" يُعد نتيجة مباشرة للفعل الأول"went" ، مما يجعل العلاقة بينهما علاقة تبعية (subordination) أكثر من كونها تنسيقية حقيقية.

"ذهب واشترى صحيفة".

نلاحظ هنا أن "ذهب" و"اشترى" مرتبطان بحرف العطف "و"، ولكن الفعل الثاني يعتمد دلاليًا على الفعل الأول، إذ لا يمكنه الحدوث دون وقوع الأول، وكأن المعنى الحقيقي هو: "ذهب ليشتري صحيفة"، أي أن الفعل الأول يمهّد ويؤطّر الفعل الثاني. وهذا ما يجعل هذا النوع من التراكيب يُصنَّف ضمن "العطف الزائف"، لأن البنية شكلًا تنسيقية، لكن الوظيفة دلاليًا أشبه بالتبعية.

3-7-3 الروابط الضمنية

تشير الروابط الضمنية في بنية الجملة الإنجليزية إلى تلك الصلات غير الظاهرة التي تسهّل العلاقة بين العناصر داخل العبارات. وغالبًا ما يُطلق عليها اسم "الروابط الخفية " (occult links)، وتؤدي دورًا محوريًا في تشكيل البنية التركيبية لأنواع متعددة من العبارات، بما في ذلك العبارات الاسمية(NP) ، والعبارات الفعلية(VP) ، وغيرها. ويؤثر وجود هذه الروابط في ترتيب المكونات وإمكان استخراجها من المواقع التي تسبق الكلمة النواة، ممّا يشير إلى وجود بنية تركيبية أعمق من تلك التي تُعبر عنها الجملة بشكل صريح(Truscott,2004) .

الرابط الضمني بـ: which **محذوف لكنه مفهوم ضمنًا**

-الجملة الكاملة باستعمال "which" الظاهرة

She bought a dress **which** she had seen in the window.
اشترت فستانًا **كانت قد رأته** في نافذة العرض.

-الجملة الفعلية مع "which" **المحذوفة:**

She bought a dress she had seen in the window.
اشترت فستانًا رأته في نافذة العرض.

في هذه الجملة، تم حذف أداة الوصل"which" ، لكنها لا تزال مفهومة ضمنًا من خلال البنية التركيبية "a dress". هو الاسم الذي تعود عليه الجملة التالية "she had seen in the window"، رغم عدم وجود أداة وصل صريحة.

هذا الحذف شائع في اللغة الإنجليزية، ويُعبّر عن رابط نحوي ضمني يربط بين الاسم السابق والجملة التابعة له.

يُعدّ هذا مثالًا واضحًا على "الرابط الخفي (occult link) "داخل العبارة الاسمية(NP) حيث أنّ الرابط الضمني ***that*** محذوف لكنه قائم نحويًا.

-الجملة الكاملة باستعمال "that" الظاهرة:

I think **that** you are right
أظن **أنك** على حق.

الجملة الفعلية مع "that" المحذوفة:

I think you are right.
أظن أنك على حق.

هنا تم حذف "that" التي تُستخدم عادةً لربط الجملة الرئيسية بالجملة التابعة (المتممة)، لكنها لا تزال مفهومة من خلال ترتيب الكلمات والنمط التركيبي للجملة.

الرابط بين "think" و "you are right" موجود نحويًا، حتى في غياب"that" هذا مثال على الرابط الضمني الذي لا يُعبَّر عنه بشكل صريح، لكنه يُفهم من السياق والبنية.

هاتان الجملتان تُبرزان كيف تؤدّي اللغة الإنجليزية أحيانًا روابط تركيبية دون أدوات ربط ظاهرة، مع الحفاظ الكامل على العلاقات النحوية.

هذه الظواهر تُعرف اصطلاحًا بـ الروابط الضمنية أو الخفيّة (occult links) وفقاً للنظريات التركيبية، وهي مهمة جدًا لفهم البنية العميقة للجملة، كما أشار Truscott (2004) .

بالإضافة إلى ذلك، يمكن التعبير عن الشرطيات الضمنية في اللغة الإنجليزية بوسائل مختلفة لا تقتصر على الجمل الظرفية الشرطية الصريحة، خاصةً في السياقات الأدبية، حيث تزداد هذه البنى غير المباشرة شيوعًا.

الروابط الخفية في التراكيب النحوية:

- تظهر الروابط الخفية في جميع أنواع العبارات الرئيسة.
- تفرض قيودًا على بنية العبارات التي تسبق الكلمة النواة.(pre-head structures)
- تمنع استخراج بعض العناصر من المواقع السابقة للكلمة النواة.

الشرطيات الضمنية:

- يمكن التعبير عن الشروط الضمنية من خلال صيغ نحوية مختلفة، كالمضارع الشرطي، والمضارع الدلالي، وصيغ الأمر.
- تَشيع الشرطيات الضمنية في الأساليب الأدبية أكثر من الشرطيات الصريحة.

المثال الأول: شرط ضمني بصيغة الأمر (imperative)

الجملة:

Open the window, and you'll feel better.

افتح النافذة، وستشعر بتحسّن.

في هذه الجملة، لا توجد أداة شرط صريحة مثل"if" ، لكن هناك علاقة شرطية ضمنية تفيد:

If you open the window, you'll feel better.

أي أن الجملة الشرطية مفهومة ضمنًا من خلال تركيب الجملة وأسلوب الأمر، وهي شرطية غير صريحة تعتمد على السياق والمعنى العام.

المثال الثاني: شرط ضمني بصيغة المضارع الدلالي(indicative)

الجملة:
You heat the metal, it expands.
(إن تُسخِّن المعدن، يتمدّد)

التحليل:

هنا العلاقة بين "heat" و "expands"هي علاقة سببية شرطية، دون وجود أداة شرط.

الجملة تعني ضمنيًا:
If you heat the metal, it expands.
هذه الحالة شائعة في الحقائق العلمية، حيث تُستخدم صيغة المضارع البسيط بدلًا من الشرط الصريح، مما يخلق شرطية ضمنية.

رغم ما تكشفه دراسة الروابط الضمنية من تفاعلات معقّدة داخل البنية التركيبية للجملة الإنجليزية، فإن بعض الباحثين يرون أنّ البنى الصريحة تظل مهيمنة في التواصل اليومي، مما قد يحجب أثر هذه الروابط غير المباشرة في الخطاب المعتاد.

3-7-4 الروابط الترقيمية Punctuational links

تلعب علامات الترقيم دورًا بالغ الأهمية في البنية النحوية للغة الإنجليزية، إذ تؤثّر على تحليل الجمل وتفسيرها، وكذلك على نقل المعلومات بدقة. فهي لا تعمل فقط كإشارات بصرية للقارئ، بل تؤدي أيضًا وظيفة تركيبية يمكن أن تؤثر في العلاقات الإعرابية داخل الجمل. وتتناول الفقرات التالية الأدوار المتعددة التي تؤديها علامات الترقيم في التركيبية الإنجليزية.

يمكن أن تحل علامات الترقيم محلّ أدوات الربط(conjunctions)، مما يسهم في تنسيق العناصر داخل الجمل. فعلى سبيل المثال، يمكن للفواصل (commas) أو الفواصل المنقوطة (semicolons) أن تربط بين جمل مستقلة، فتُنتج تراكيب نحوية مركّبة. وقد اقترح "دوفور–لوسيي" ضرورة تحليل علامات الترقيم ضمن سياق التراكيب التنسيقية من أجل تحسين

معالجة اللغة الطبيعية، عبر تصميم خوارزميات تتعامل مع علامات الترقيم كعناصر مدمجة في التحليل التركيبي(Dufour-Lussier, 2010).

مثال باستخدام الفاصلة المنقوطة:(semicolon)

الجملة:

She was tired; she kept working.

التحليل:

هذه الجملة تتكون من جملتين مستقلتين نحويًا :(independent clauses)

1. *She was tired*
2. *She kept working*

بين الجملتين توجد فاصلة منقوطة(;) تؤدي وظيفة التنسيق بين الجملتين دون استخدام أداة ربط مثل **"but"**أو **"yet"**

المعنى الضمني هنا يمكن أن يُعاد صياغته باستخدام أداة ربط:

*She was tired, **but** she kept working.*

نلاحظ، إذن، أنّ الفاصلة المنقوطة تحل محل أداة الربط التنسيقية، وتربط بين جملتين متكافئتين من حيث البنية التركيبية، مما يُنتج تركيبًا نحويًا مركّبًا.

إنَّ علامات الترقيم، وخاصة الفاصلة المنقوطة (;) والفاصلة(،) ، لا تقتصر على أداء وظائف طباعية، بل يمكن أن تُسهم في بنية الجملة التركيبية، وتُستَخدم أحيانًا بديلًا لأدوات الربط، مما يؤكد أهميتها في التحليل التركيبي للغة (Dufour-Lussier ,2010).

تعزّز علامات الترقيم بشكل كبير من وضوح التعبير في الكتابة، نظرًا لتأثيرها في العلاقات التركيبية والمحتوى الدلالي. ويشير "سون" و"وانغ" إلى أن علامات الترقيم لا تُعدّ

مجرد خيار أسلوبي، بل هي عنصر جوهري يُشكّل بنية النص ومعناه (Sun & Wang, 2019).

وعلى الرغم من أن علامات الترقيم تُعتبر في الغالب ثانوية مقارنة باللغة المنطوقة، إلا أن آثارها التركيبية عميقة. ويذهب بعض الباحثين إلى ضرورة توسيع دراسة هذا الدور، خصوصًا فيما يتعلق بعلاقتها بالتنغيم وتمثيل الخطاب (Say & Akman, 1996).

3-8 خلاصــة الفصل

يُعَدّ الفصل الثالث محطة أساسية في بناء الإطار المنهجي والنظري للطريقة المقترحة في الفصل الرابع لتطوير الكفاءة الكتابية باللغة الإنجليزية من خلال الترجمة. فقد انطلق من تحديد أسس اختيار النصوص والأهداف التعليمية المرتبطة بها، مع ضبط المستوى التعليمي المستهدف بما يتلاءم مع حاجات الطلبة. وانتقل بعد ذلك إلى إبراز الخصائص المميّزة للبنية التركيبية في اللغة الإنجليزية المكتوبة، وما يترتب عليها من صعوبات وفرص تعليمية.

كما تناول الفصل بالتحليل الأسس النظرية لفهم البنية التركيبية الإنجليزية، بدءًا من أنواع الجمل (البسيطة، المركبة، المعقدة)، وصولًا إلى مفهوم البنية النواة، وما تتضمنه من مكونات رئيسية كالمُحدِّدات والكلمة النواة والروابط. وقد شغلت دراسة المحدِّدات موقعًا محوريًا، حيث تم التمييز بين المحددات السابقة واللاحقة، وبيان دورها في بناء المعنى، والتحديات النظرية المرتبطة بدمجها في البنية التركيبية، فضلًا عن آثارها الدلالية والتأويلية.

كما ناقش الفصل أثر موقع المحددات في العبارات الاسمية والبنى الجملية الممتدة، مبرزًا التفاعلات المعقدة التي تنشأ بين أنواعها المختلفة، ومقاربات دمجها ضمن التراكيب. وخلص إلى أن هذه المكوّنات التركيبية تؤثر بشكل مباشر في اشتقاق المعنى وفي وضوح النصوص المترجمة.

وفي ختام الفصل، تطرّق البحث إلى الكلمة النواة باعتبارها مركز الثقل في البنية الاسمية، محددًا خصائصها التركيبية والدلالية، وإلى الروابط بوصفها آلية لتحقيق الاتساق والانسجام داخل النصوص. ومن ثمّ، يُبرِز الفصل الثالث الإطار المتكامل الذي يمهّد للجانب التطبيقي من الدراسة، من خلال تحديد الأدوات التركيبية التي ينبغي للمتعلم التحكم فيها قصد الارتقاء بمستواه الكتابي عبر الترجمة.

الفصل الرابع: الطريقـــة التعليمية المقترحـــــة

منذ المراحل الأولى من تكوينهم الجامعي، يواجه العديد من طلاب اللغات الأجنبية صعوبات لغوية ملحوظة، ولا سيّما في مجال التعبير الكتابي، حيث تعيق النقائص التركيبية تطوّر مهاراتهم. وفي هذا السياق، يمكن لبعض الممارسات التربوية، كتمارين الترجمة البيداغوجية، أن تؤدّي دورًا محوريًا في تطوير الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين.

يهدف هذا الفصل إلى دراسة مدى فعالية إدماج الترجمة بصورة منهجية ومدروسة ضمن تعليم اللغات الأجنبية، بوصفها وسيلة لتعزيز التحكم في البنية النحوية والأنساق الخطابية في اللغة الهدف. وانطلاقًا من تحليل نشاطات ترجمة موجّهة طُبّقت في سياق جامعي حقيقي، يسعى هذا الفصل إلى إبراز الأثر الإيجابي لهذه المقاربة في تدعيم مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلبة، من خلال المقارنة بين إنتاجاتهم قبل التمرين وبعده، وقراءة تأملية في ملاحظاتهم الذاتية.

تندرج الترجمة البيداغوجية، عبر هذا النّهج، في منطق تعليمي استقرائي، حيث يكتشف المتعلمون قواعد اشتغال اللغة من خلال الممارسة والتجريب، بدلًا من تلقّيها بطريقة نظرية مجرّدة. فالتفاعل النشط مع النصوص والتحديات التي تطرحها يُولّد دينامية تعلّمية محفّزة، تُكتسب فيها اللغة عبر الفعل ومن خلاله.

ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن الترجمة البيداغوجية لا تهدف إلى تكوين مترجمين محترفين، ولا تسعى إلى نقل تقنيات الترجمة المتخصصة كما هو الحال في المجالات القانونية أو التقنية أو الأدبية. بل تُوظَّف الترجمة في سياقنا هذا كوسيلة لتحسين مستوى المتعلّمين في اللغة الأجنبية، من خلال استغلالها كأداة فعّالة لدعم التعلّم اللغوي. فإذا كانت بيداغوجيا الترجمة تركّز على أهداف التأهيل المهني، فإن الترجمة البيداغوجية تتّخذ طابعًا تعليميًا شموليًا، يستهدف تطوير الكفاءات العامة في اللغة الأجنبية.

تُعدّ الترجمة البيداغوجية مقاربة تعليمية تقوم على التوظيف النشط للترجمة كوسيلة لتعلّم اللغة الأجنبية. فهي تُسهم في تحقيق تملّك أدقّ للغة الهدف، وتُنمّي في الوقت ذاته الحسّ اللغوي والثقافي لدى المتعلّمين. وتندرج المقاربة المنهجية التي نقترحها ضمن هذا الإطار، حيث تهدف إلى إدماج الترجمة البيداغوجية في تكوين طلبة الليسانس بقسم اللغة الإنجليزية، مع التركيز على دعم مهارات التعبير الكتابي واكتساب البُنى التركيبية المناسبة.

4-1 المعطيات والأهداف

تندرج هذه المساهمة ضمن منظور تعليمي صِرف، يهدف إلى اقتراح طريقة منهجية منظّمة لتعليم الترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأولى- وتحديدًا من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية - في إطار قسم اللغة الإنجليزية. ورغم خصوصية هذا الإطار، فإن المبادئ المنهجية المعتمدة فيه قابلة للتكييف مع سياقات تعليمية أخرى، سواء تعلّق الأمر بتدريس الترجمة كمادة أساسية ضمن أقسام الترجمة، أو كمجال مكمّل ضمن مسارات تعليم اللغات الأجنبية.

ننطلق من ملاحظة متكرّرة لدى المتعلّمين، مفادها أن الصعوبات التي يواجهونها في فهم النصوص الأصلية باللغة الإنجليزية لا تعود غالبًا إلى عجزٍ في المعجم أو المفردات. فبفضل وفرة الموارد المرجعية المتاحة- من قواميس ثنائية أو أحادية اللغة، وموسوعات، وأدوات رقمية - يمكن تجاوز العوائق المعجمية بسهولة نسبية. أما التحدّي الحقيقي، فيكمن في الطابع المُعقّد للبنى التركيبية للغة الإنجليزية. فهذه التراكيب، التي تتضمّن عادة عددًا كبيرًا من المُحدِّدات السابقة للكلمة النواة واللاحقة لها والتراكيب الأسلوبية الخاصة باللغة الإنجليزية، قد تُربك المعنى العام للنص وتُصعّب على المتعلّم استيعاب المقصد التواصلي الحقيقي للكاتب.

من هذا المنطلق، بات واضحاً أنّه من بين الأهداف الأساسية لتعليم الترجمة، ضرورة تمكين المتعلّم من فهم، أو على الأقل التمرُّن على فهم الوظيفة النحوية والتركيبية لكل مكوِّن

من مكوِّنات النص الأصلي، سواء تعلّق الأمر بالتراكيب البسيطة أم المعقّدة. فمثل هذا الفهم يُعدّ شرطًا أساسيًا لإعادة بناء الوحدة الدلالية للنص والوصول إلى معناه الكلّي.

وانطلاقًا من هذا التصوّر، نقترح منهجًا بيداغوجيًا يرتكز على مقاربة تركيبية موجهة نحو تحليل النص المصدر. وتقوم هذه الطريقة على مبدأ مفاده أن تبسيط وتحليل البنى التركيبية للنص قبل الشروع في ترجمته يسهّل الوصول إلى المعنى، مع السعي لتحقيق هدف مزدوج:

- إدخال الطالب في تجربة الترجمة باعتبارها عملية لغوية وإدراكية في آن واحد؛
- وتعزيز استيعابه للبنى التركيبية الخاصة باللغة الإنجليزية، في إطار يهدف إلى دعم وتطوير كفاءته الكتابية.

تعتمد هذه الطريقة، بصورة ملموسة، على تحليل معمّق للنص المصدر قبل الشروع في الترجمة. ويُشكّل التحليل التركيبي محورًا أساسيًا ضمن هذا المسار، دون إغفال الأبعاد الأخرى التي قد تكون ذات صلة، مثل البُعد التداولي أو الخطابي أو الأسلوبي. ويكمن الهدف الأساس في تمكين الطلبة من اكتساب منهجية تحليلية ورؤية تفكيكية للنص، من خلال تدريبهم على تحديد العلاقات التركيبية الداخلية، واكتشاف البُنى التابعة، والمجموعات الاسمية المُعقَّدة، إلى جانب البُنى التركيبية الخاصة باللغة الإنجليزية.

وتهدف هذه المقاربة إلى ما يلي:

- التخفيف من الصعوبة الناتجة عن الطابع المُعقّد للبنية التركيبية للنص المصدر؛
- تأمين انتقال تدريجي وآمن من البنية التركيبية إلى البنية الدلالية؛
- إكساب الطلبة ألفة مع التراكيب الاصطلاحية والبُنى الأصيلة في اللغة الإنجليزية؛

- تعزيز الكفاءة الكتابية لديهم، لا سيّما من خلال الحد من تأثيرات التداخل اللغوي للغة الأم في إنتاجهم المكتوب باللغة الأجنبية.

وخلاصة القول، فإنّ الطريقة التي نقترحها ترتكز على التحليل البنيوي للنص المصدر باعتباره مدخلًا إلى استيعاب المعنى. فمن خلال استخلاص البنية التركيبية للنص الإنجليزي وجعلها مفهومة لدى المتعلمين، تتيح هذه المقاربة للطلبة فهمًا أدقّ للخيارات الترجميّة، وتُمكّنهم من إنتاج نصوصِ هدفٍ متماسكة، وفية للمعنى الأصلي، ومقبولة أسلوبيًا في اللغة العربية. وتُسهم هذه الطريقة، من ثمّ، في تحويل فعل الترجمة إلى أداة فعالة للتطوّر اللغوي والمعرفي، بما يخدم تعلّم اللغة الإنجليزية وإتقانها والتّمكّن من استعمال تراكيبها الأصيلة.

4-2 الأدوات والمنهجية

4-2-1 اختيار النّص

تُعدُّ عملية اختيار النّصوص الأصلية من أولى الخطوات المنهجية في تطبيق تعليم فعّال للترجمة. ويُوصى الأستاذ بأن يُشكِّل مجموعة من النّصوص القصيرة والمتنوّعة، مأخوذة من منشورات معروفة بجودتها التحريرية الأسلوبية. ويُعتبر هذا الاختيار أمرًا جوهريًا، نظرًا لأنّ هذه النّصوص ستُشكّل الدّعامة الأساسية لتمارين الترجمة (من الإنجليزية إلى العربية)، وستُسهم من خلال طابعها اللغوي النموذجي في تحسين الكفاءة الكتابية لدى المتعلّمين.

في هذا السياق، يُصبح النّص الأصلي في آنٍ واحد موضوعًا للتحليل اللغوي ونموذجًا أسلوبيًا يُحتذى به .فهو يُتيح العمل على أبعاد أساسية مثل الاتساق (coherence)، والانسجام النصي(cohesion) ، وبالأخص البنية التركيبية للجملة. لذا، من الضروري أن تعكس هذه النصوص الخصائص التركيبية المميّزة للغة الإنجليزية، وعلى وجه الخصوص كثرة المُحدّدات السابقة للنواة(pre-modifiers) ، والتركيبات المعقّدة للوحدات النحوية، التي غالبًا ما تُشكّل عائقًا في الفهم لدى المتعلمين غير الناطقين بها.

واستجابةً لهذه المعايير، تم اختيار مقاطع من صحف بريطانية وأمريكية مرموقة مثل *The Guardian* و *Newsweek* و *The Sunday Times* ورغم أن هذه النّصوص قد تبدو صعبة نسبيًا بالنسبة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى (الليسانس)، فإنها تُعدّ ذات قيمة بيداغوجية عالية .فهي توفّر نموذجًا حيًّا للبُنى التركيبية النموذجية للغة الإنجليزية المكتوبة، وتُعرّض المتعلّمين في الوقت ذاته إلى تراكيب اصطلاحية غنية وأساليب تركيبية معقّدة .وتُساهم هذه التجربة، حين تتمّ في إطارٍ بيداغوجي مضبوط، في تعزيز مهارات فهم المكتوب، وفي تحسين أداء الطلبة في إنتاج المكتوب.

4-2-2 التحليل القبلي

قبل الشروع في تمرين الترجمة بحد ذاته، ينبغي على المدرّس أن يوضّح الأهداف البيداغوجية للحصة، وأن يقدّم منهجية تحليلية تسبق فعل الترجمة، تركّز أساسًا على معالجة النص المصدر. تقوم هذه المنهجية على دراسة منهجية للبِنية التركيبية للنص، مع إبراز الوظيفة المنطقية والدلالية لكل مقطع فيه، بوصفِه مساهمًا في تشكيل المعنى العام للنص.

في هذا السياق، لا يقتصر التحليل التركيبي على قراءة نحوية سطحية، بل يهدف إلى تنمية رد فعل إدراكي قائم على فهم تنظيم الخطاب. ومن هذا المنطلق، يُشجّع المدرّس الطلبة على استحضار معارفهم النحوية المكتسبة سابقًا، لا سيما ما يتعلّق منها بالمحددات السابقة (Premodifiers) كالنعت العام، واسم الفاعل، واسم المفعول، والمجموعات الاسمية المعدّلة، وغيرها (general adjectives, past participles, present participles, modifying noun phrases, etc.)، وذلك من أجل فكّ رموز التعقيد التركيبي الذي قد يتضمّنه النص الأصلي.

وإلى جانب ذلك، ينبغي على المدرّس أن يحرص على شرح كلّ التفاصيل المتعلقة بالبنية التركيبية للجملة الإنجليزية، ابتداءً من بناء الجملة البسيطة وتحديد مكوّناتها الأساسية (كالفاعل، والفعل، والمفعول، والمكمّلات)، وصولًا إلى كيفية تآلف هذه الجمل البسيطة من

خلال أدوات الربط (Links) لتشكيل جمل مركّبة بواسطة أدوات العطف التنسيقية(coordinating conjunctions) أو جملٍ معقّدة بواسطة الروابط المنطقية عن طريق إضافة الجمل التابعة (Subordinating clauses)، لتشكّل بدورها نصًّا مترابطًا ومتّسقًا من حيث البنية والدلالة. ويتمّ في هذا السياق توضيح الأدوار النحوية والدلالية لكل من المحدّدات السابقة والمحدّدات اللاحقة(Postmodifiers) ، مع التركيز على موقع "الكلمة النواة (head word) " في الجملة الاسمية، بوصفها المحور الذي تنتظم حوله التعديلات والوحدات النحوية الأخرى. ويُسهم هذا التفكيك البنيوي في تعميق وعي الطلبة بخصائص اللغة الإنجليزية المكتوبة، كما يُمكّنهم من الانتقال تدريجيًا من فهم البنية إلى إنتاج المعنى بطريقة دقيقة وسليمة.

4-2-2-1 استخراج البنية التركيبية النواة The Simplest Syntactic Structure

تتمثل هذه المرحلة الأولى من التطبيق المنهجي في تدريب المتعلّمين على تحديد البنية التركيبية المُبسّطة لكلِّ جملة. وتُجرى عملية التحليل جملةً بجملة، مع التوقّف المنهجي عند كل نقطة تركيبية، سواء كانت الجملة بسيطة، مركّبة أم مُعقّدة. ويتمثل الهدف من ذلك في التّعرف على النواة التركيبية للجملة، أي المكوّنات الرئيسة المجرّدة من الإضافات والملحقات النحوية.

وعليه، يُطلب من المتعلّم أن يعزل العناصر الحاملة للمعنى المركزي في الجملة (head words)، من خلال تحييد جميع العناصر المحدّدة(modifiers) السابقة منها للكلمة النواة (premodifiers) أو اللاحقة (Postmodifiers) حيث يوضع جانباً، في هذه المرحلة، بشكل مؤقّت، كل من الصفاتadjectives، والظروف(Adverbs)، وأدوات التوكيد(Intensifiers)، والمكمّلات الظرفية(Adverbials of time and place)، وغيرها من الوحدات المُضافة، وذلك بغرض استخراج بنية تركيبية مُبسّطة وواضحة، تُمهّد لفهم مباشر ودقيق للمعنى الجوهري للجملة.

يُعدّ هذا العمل مرحلة حاسمة في المسار الترجمي، إذ يُسهم في فكِّ الغموض عن الكثافة التركيبية للنص المصدر، ويُسهم في توضيح العلاقات المنطقية الداخلية بين مكوناته، مما يُيسّر الانتقال نحو إعادة الصياغة الدلالية في اللغة الهدف. ومن خلال هذه العملية المتمثلة في التبسيط البنيوي، يطوّر الطلبة قدرة تحليلية أعمق للبنية التركيبية، كما يكتسبون أداة منهجية فعّالة تساعدهم على تجاوز العقبات المرتبطة بتعقيدات البنية الصرفية–التركيبية للغة الإنجليزية المكتوبة.

4-2-2-1-1 تحديد الأفعال المصرفة Finite verbs

تتمثّل الخطوة الأولى في التحليل التركيبي في تحديد الأفعال المصرفة داخل كل وحدة جُملية، مع استبعاد الصيغ غير المصرفة مثل الفعل المصدر (infinitive)، والاسم المشتق من الفعل(gerund) ، والاسم المفعول أو اسم الفاعل (participle) فالفعل المُصرَّف يُعدّ محورَ كل بنية تركيبية، إذ يُحدِّد الزمن، والصيغة النحوية، ومنطق بناء المعنى. ومن ثم، فإن التعرّف الدقيق على هذا الفعل يُشكّل عنصرًا أساسيًا في فهم الجملة وفي ترجمتها بشكل سليم.

غير أن الطلبة غالبًا ما يُخطئون في هذا التحديد بسبب الطابع المُعقّد للبنية التركيبية للجمل، لا سيما نتيجة وجود عدد كبير من المحدّدات (modifiers) التي تُطيل المسافة الفاصلة بين مكوّنات الجملة الأساسية. وقد يؤدي هذا التعقيد إلى الخلط بين الأفعال المُصرّفة وغير المُصرّفة، كما يحدث مثلًا عند الالتباس بين صيغة الماضي البسيط Past Simple واسم المفعول(past participle with ed form) ، أو عند اعتبار صيغة الفعل المصدر خطأً على أنها الفعل الرئيسي في الجملة.

مثال:

الجملة الأصلية:

Germany's long hangover from unification – paying for what was a short-lived party has proved to be a grinding experience for its people – contrasted with Britain's strong recovery, ***helped*** *by the devaluation boost of quitting the European exchange-rate mechanism.*

قد يواجه الطالب صعوبة في التمييز، في مثل هذا المثال، بين *helped* باعتبارها فعلًا ماضيًا (Past Simple) وبين *helped* باعتبارها اسم مفعول (Past Participle) يؤدي وظيفة (adverbial modifier). ويعود هذا الالتباس أساسًا إلى تشابه الصيغة من جهة، وإلى تعقيد البنية التركيبية للجملة من جهة أخرى، الأمر الذي يفضي إلى اضطراب في فهم البنية النحوية ومن ثمّ في إدراك المعنى المقصود.

بناءً على ذلك، ينبغي على المعلّم أن يعتمد مقاربة واضحة، منطقية وتدرّجية، تمكّن الطالب من تحديد الأفعال المصرفة في كل جملة بدقة، والتمييز بينها وبين الأشكال الفعلية الثانوية الأخرى. وتمثل هذه الخطوة شرطًا تمهيديًا لا غنى عنه للانتقال إلى قراءة تحليلية دقيقة للبنية التركيبية، بما يسمح في النهاية ببناء معنى مترابط ومتماسك في النص الهدف.

النص موضوع التحليل في الحصة الدراسية

Climate Policy and Global Cooperation:

While the urgency of combating climate change **has become** increasingly undeniable, the fragmented responses of national governments—driven by divergent political priorities, economic constraints, and public skepticism—**continue** to hinder the formation of a unified global strategy. The Paris Agreement, hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy, **established** a flexible framework for countries to submit nationally determined contributions (NDCs), yet its non-binding nature **has allowed** major emitters to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.

A more ambitious, enforceable regime—one that incorporates transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—**remains** elusive. Meanwhile, non-state actors such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks **have begun to fill** the governance void, proposing innovative models of transnational collaboration that **challenge** the conventional top-down paradigms of international environmental law.

في هذه المرحلة يتمرّن الطالب على التّعرّف على الأفعال المُصرّفة التي تحمل النسبة الأكبر من معاني جُمل النّص، ويتمكّن من تمييزها عن الأفعال غير المُصرّفة (non-finite verbs) التي لا تلعب دوراً مركزياً في البنية التركيبية.

بعض الحالات التي يقع فيها اللُّبس لدى الطالب بين الفعل المُصرّف(finite form) و الفعل غير المُصرّف (non-finite form).

الوظيفة	وجه التشابه	الفئة النحوية	الصيغة
Adjectival premodifier of the noun "strategy".	ed form	Past participle used as an adjective	Unified
Adjectival postmodifier of " The Paris Agreement"	ed form	past participle used as a passive modifier	Hailed
Adjectival premodifier of the word "contributions"	ed form	Past participle	Determined

4-2-2-1-2 إسناد الفاعل والمفعول به والمتمّمات Subjects, Objects and complements

بعد تحديد الأفعال المصرفة في كل وحدة جملية، تتمثل الخطوة التالية في تعيين الوحدات النحوية التي تلعب دور الفاعل والمفعول به المباشر بدقة، وذلك إذا اقتضت قابلية الفعل التعدية.

في الجمل المركبة التي تتخلّلها تمديدات تركيبية متعددة (مثل المحددات والجمل التابعة)، قد يواجه الطالب صعوبةً في تمييز المكونات الأساسية للجملة. ولهذا، يُوجَّه إلى استخراج هذه الوحدات الجوهرية من خلال اختزال منهجي للمقاطع النحوية غير الأساسية في البنية القاعدية، كالمحددات السابقة واللاحقة والنعوت وظروف المكان والزمان والظرف الحال التي سمّيناها بالامتدادات التركيبية، والإبقاء على الكلمات النواة فقط.

ويُراد من هذا التمرين أن يُدرَّب المُتعلِّم على ربط كل فعل مُصرَّف بفاعله النّحوي (الفاعل الحقيقي، سواء أكان ظاهراً أم مُضمَراً) وبمفعوله المُحتَمل وتحديد المُتمّمات، وذلك بهدف التعرّف على الأنماط التركيبية الأساسية التي تُمثِّل البنية العميقة للنّص وتساعد على فهم علاقاته الداخلية وإعادة صياغته بلغة الهدف.

ويتمّ تحديد العناصر المذكورة (Subjects, Objects and Complements) كما هو مُبيَّن في النّص؛ الفاعل باللون الأحمر والمفعول باللون الأخضر:

Climate Policy and Global Cooperation:

While the urgency of combating climate change **has become** increasingly undeniable, the fragmented responses of national governments—driven by divergent political priorities, economic constraints, and public skepticism—**continue to hinder** the formation of a unified global strategy. The Paris Agreement, hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy, **established** a flexible framework for countries to submit nationally determined contributions (NDCs), yet its non-binding nature **has allowed** major emitters to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.

A more ambitious, enforceable regime—one that incorporates transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—**remains** elusive. Meanwhile, non-state actors such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks **have begun to fill** the governance void, proposing innovative models of transnational collaboration that **challenge** the conventional top-down paradigms of international environmental law.

4-2-2-1-3 تحديد الروابط التركيبية Syntactic links

في الجمل المعقدة، تستند العلاقة بين مختلف الجمل الفرعية إلى آليات ربط يجب توضيحها. وتُعدّ هذه الروابط ضرورية لفهم كيفية تنظيم الوحدات التركيبية المختلفة من أجل بناء معنًى كليٍّ متماسك.

في هذا السياق، يُقدِّم المدرّس للطلبة تمييزًا بين ثلاثة أنواع من الروابط التي يجب تعلُّم كيفية تمييزها بحسب عدد الأفعال المصرفة الموجودة في الجملة:

4-2-2-1-3-1 الرابط الصريح Explicit Link ويتمثّل في أدوات الربط المنطقية (مثل: السبب، النتيجة، التضاد...) أو حروف العطف(and, but, or, yet, so...) ، وهي عناصر مذكورة صراحة في النص.

4-2-2-1-3-2 الرابط الضمني Implied Link وغالبًا ما يتمثّل في أدوات ربط محذوفة في اللغة الإنجليزية المكتوبة، مثل that أوwhich ، وهي وإن لم تُذكَر، فإن وجودها مُضمَر وضروري من الناحية البنيوية.

4-2-2-1-3-3 الرابط الترقيمي Punctuation Link تلعب علامات الترقيم أحيانًا دورًا نحويًا في ربط أجزاء الجملة، لا سيما النقطتان الرأسيتان (:) colon أو الشرطتان (–)

Dashesأو الفاصلة المنقوطة (;)Semicolon، إذ تُستخدم لتقديم توضيح، أو نتيجة، أو تعارض.

يَسمح أخذ هذه الأنواع المختلفة من الروابط في الاعتبار للطالب بتقسيم الجملة المعقدة إلى جمل بسيطة مترابطة منطقيًا، مما يسهّل عملية التحليل التركيبي الذي يُعدّ خطوة تمهيدية أساسية قبل الشروع في الترجمة.

الروابط التي تضمن اتّساق وانسجام جُمل النّص فيما بينها كما مبيّنة في النّص بالخطّ الغليظ.

While the urgency of combating climate change **has become** increasingly undeniable, the fragmented responses of national governments—driven by divergent political priorities, economic constraints, and public skepticism—**continue to hinder** the formation of a unified global strategy. The Paris Agreement, hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy, **established** a flexible framework for countries to submit nationally determined contributions (NDCs), **yet** its non-binding nature **has allowed** major emitters to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.

A more ambitious, enforceable regime—one that **incorporates** transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—**remains** elusive. **Meanwhile**, non-state actors such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks **have begun to fill** the governance void, proposing innovative models of transnational collaboration **that challenge** the conventional top-down paradigms of international environmental law.

4-1-2-2-4 إعادة بناء البنية التركيبية النواة(The Simplest Syntactic Structure)

بعد تحديد الأفعال المصرفة وتعيين الفاعلين والمفاعيل المرتبطة بها، ورصد الروابط التركيبية، يصبح الطالب قادرًا على استخلاص البنية التركيبية الأساسية لكل جملة. وتهدف هذه العملية إلى الكشف عن الهيكل التركيبي المجرد للجملة، بعد تجريدها من جميع الإضافات والامتدادات، وذلك لتيسير الفهم العام للنص وتمهيد الطريق نحو ترجمة دقيقة ومتّسقة.

في الجملة البسيطة، يتمّ تمثيل البنية الأساسية وفق النموذج التركيبي الكلاسيكي التالي:

(فاعل+ فعل+ مفعول به) مع اعتبار المفعول به عنصراً اختيارياً بحسب تعدي الفعل أو لزومه.

أما في الجملة المركبة، التي تتضمّن أكثر من جملة فرعية مرتبطة بواسطة رابط أو أكثر من الروابط التركيبية، فنعتمد النموذج التالي:

(فاعل$_1$ + فعل$_1$ + مفعول$_1$) + رابط + (فاعل$_2$ + فعل$_2$ + مفعول$_2$)

ويتم تحليل كل وحدة تركيبية على حدة قبل ربطها من خلال الروابط المحددة.

ويُتيح هذا المسار التحليلي للمتعلمين التركيز على البنية المنطقية والوظيفية للجملة، دون أن تُربِكَهم العناصر المُحيطة (الامتدادات النحوية) التي تُثري المعنى، لكنها قد تحجب في المرحلة الأولى البنية الأساسية والدلالة الجوهرية بتشتيت ذهنه عن ترابط أفكار النّص وتسلسلها.

4-2-2-2 القيمة البيداغوجية

تُبيّن هذه العملية الاختزالية للبنية التركيبية للطالب أن صعوبات الفهم تنجم غالبًا عن الإضافات والامتدادات التركيبية، مثل: (adjectives, adverbs, relative clauses, participial clauses, prepositional phrases, appositions, etc.). وبمجرد استبعاد هذه العناصر، تصبح البنية الحاملة للمعنى متاحة وواضحة، وهو ما يُعد شرطًا أساسيًا للفهم السليم وإعادة الصياغة في اللغة الهدف.

ومن الأهمية بمكان التذكير بأن:

الإضافات أو ما أسميناه الامتدادات التركيبية هي مكوّنات يمكن حذفها دون أن يُخلّ ذلك بالبنية الأساسية للجملة، فوظيفتها تكمن في إثراء العبارة من الناحية الدلالية، لا من الناحية التركيبية.

4-3 تطبيق مراحل الطريقة المُعتمدة:

النّص المُختار المُعالَج في القسم:

While the urgency of combating climate change **has become** increasingly undeniable, the fragmented responses of national governments—driven by divergent political priorities, economic constraints, and public skepticism—**continue to hinder** the formation of a unified global strategy. The Paris Agreement, hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy, **established** a flexible framework for countries to submit nationally determined contributions (NDCs), **yet** its non-binding nature **has allowed** major emitters to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.

A more ambitious, enforceable regime—one that **incorporates** transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—**remains** elusive. **Meanwhile**, non-state actors such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks **have begun to fill** the governance void, proposing innovative models of transnational collaboration **that challenge** the conventional top-down paradigms of international environmental law.

4-3-1 استخراج البنية التركيبية النواة

Simplest syntactic structure reconstituted:

1. **The urgency has become undeniable.**
   → (introduced by **while** → subordinate clause)
2. **The responses continue to hinder the formation.**
   → (main clause; "fragmented" and the elements between dashes are removed)
3. **The Agreement established a framework.**
   → (noun phrase "The Paris Agreement" is main subject; participial clause "hailed as..." is descriptive)
4. **Its nature has allowed emitters to delay commitments.**
   → (introduced by **yet**, expressing contrast)
5. **A regime remains elusive.**
   → (core clause; expansion between dashes gives description of "regime")
6. **Actors have begun to fill the void.**
   → (introduced by **meanwhile**; the subject is "non-state actors")
7. **Actors propose models.**
   → (second action by same subject; participial clause "proposing…" describes what actors are doing)
8. **Models challenge paradigms.**
   → (relative clause describing effect of models)

Syntax Links Identified :

- **while** → Subordinate clause indicating contrast (linking urgency and governmental response)
- **—driven by...—** → Parenthetical participial phrase (modifying "responses")
- **yet** → Coordinating conjunction (contrast between established framework and non-binding effect)
- **—one that incorporates...—** → Appositive expansion describing “regime”
- **meanwhile** → Temporal/discourse marker introducing a new development
- **that challenge...** → Relative clause modifying "models"

الجدول 1: يُوضّح الكلمات النّواة والامتدادات التركيبية التي يجب إزالتها

The head word	Grammatical function	The Syntactic extension	Premodifier	Postmodifier
The urgency	Subject	of combating climate change		X
Undeniable	Object	Increasingly	X	
The responses	Subject	- the fragmented - of national governments - -driven by divergent political priorities, economic constraints, and public scepticism-	X	 X X
The formation	Object	of a unified global strategy		X
The Agreement	Subject	- Paris - hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy,	X	 X
A framework.	Object	- flexible - for countries to submit nationally determined contributions (NDCs)	X	
Nature	Subject	non-binding	X	
Emitters	Object	- major - to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.	X	
A regime	Subject	- more ambitious, enforceable - —one that **incorporates** transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—	X	 X
elusive	Object	-	-	-
Actors	Subject	- non-state - such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks	X	 X

Void	Object	- the governance	X	
Models	Object	- innovative - of transnational collaboration	X	X
Paradigms	Object	- the conventional top-down - of international environmental law		X

- **نحصل في الأخير على البنية التركيبية النواة التالية:**

While the urgency **has become** undeniable, the responses **continue to hinder** the formation. The Agreement, **established** a framework, **yet** its nature **has allowed** emitters.

A regime **remains** elusive. **Meanwhile**, actors **have begun to fill** the void, proposing models **that challenge** the paradigms.

4-3-2 تحقيق النموذج التركيبي للنص المصدر

بعد إتمام هذا التحليل، يصبح بإمكان الطالب فهم البُنى التركيبية للنص بسهولة أكبر، ويمكن للطالب أن يتّخذ هذه البُنى كنماذج يُحتذى بها في التعبير الكتابي. ليتمَّ بعد ذلك استثمار هذا الأنموذج التركيبي في تمرين جماعي يُطلب فيه من الطلبة إنتاج نصٍّ مكتوب باللغة الإنجليزية يتَّبع نفس البنية التركيبية ويتناول موضوعاً من اختيار الطلبة.

الجدول 2: يُوضّح عناصر الأنموذج التركيبي الموافق للنّص

Text elements	**Syntactic pattern**
While	Link introducing a subordinate clause indicating contrast
the urgency	Subject
of combating climate change	Postmodifier prepositional phrase of the noun "urgency"
has become	Verb in the present perfect
increasingly	Premodifier (Adverb of manner)
undeniable	Adjective
the fragmented	Premodifier (past participle functionning as adjective
responses	Subject
of national governments	Post modifier
continue to hinder	Verb
the formation	Object
of a unified global strategy	Postmodifying extension
The Paris	Premodifier
Agreement	Subject
- hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy-	Parenthetical participial clause

established	Verb in the past simple
a flexible	Premodifier (adjective)
framework	Object
for countries to submit nationally determined contributions (NDCs)	Post modifying extension
yet	Link
its	Possessive determiner
non-binding	Premodifier (adjective)
nature	Subject
has allowed	Verb in the Present perfect
major	Premodifier
emitters	Object
to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences	Postmodifier **infinitival verb phrase** acting as the **object complement**
A more ambitious, enforceable	Comparative Adjective Phrase+Adjective
regime	Subject
— one that **incorporates** transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—	Appositive expansion describing “regime”
remains	Verb in the present simple
elusive	**Subject complement** (adjective)
Meanwhile	Link showing **contrast**:
non-state	Premodifier
actors	Subject
such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks	prepositional phrase
have begun to fill	Verb in the present perfect
the governance	Premodifier noun
void	Object
proposing innovative models of transnational, the conventional top-down collaboration	Participle clause
that challenge paradigms of international environmental law.	restrictive relative clause functionning as a promodifier of the head word “models “

في ضوء هذا التحليل، ينتقل المتعلّم من تصور للغموض التركيبي إلى فهم مُنظَّم يُسهِّل كلاً من الترجمة والتعبير الكتابي الذاتي.

4-3-3 ترجمة النص إلى اللغة المنقول إليها

في هذه المرحلة، يكون المتعلِّم قد تمكَّن بالفعل من الإلمام بكافة جوانب البنية التركيبية للنص المصدر، وحدَّد الوظائف النحوية والتركيبية لمختلف العناصر المكوّنة له، واكتسب فهماً

أوضح للمعنى العام. ويتمُّ هذا الفهم استناداً إلى قدرته على توظيف مكتسباته المعجمية والمعرفية. كما يكون الطالب قد طوّر وعياً أدقّ بخصوصيات اللغة المصدر من حيث البنية والأسلوب والجماليات.

ومن أجل الانتقال إلى مرحلة الترجمة، نحثُّ الطالب على اتباع منهج تأويلي يُركِّز على تجريد المعنى من الغلاف اللغوي (deverbalization) ويتمُّ إرشاد المُتعلِّم إلى إعادة صياغة معنى النّص المصدر وفقاً للمعايير اللغوية والثقافية للغة الهدف.

النّص المصدر

While the urgency of combating climate change has become increasingly undeniable, the fragmented responses of national governments—driven by divergent political priorities, economic constraints, and public skepticism—continue to hinder the formation of a unified global strategy. The Paris Agreement, hailed as a landmark achievement in multilateral diplomacy, established a flexible framework for countries to submit nationally determined contributions (NDCs), yet its non-binding nature has allowed major emitters to delay or dilute their commitments without facing substantive consequences.

A more ambitious, enforceable regime—one that incorporates transparent monitoring mechanisms, equitable financial support for developing nations, and a robust system of accountability—remains elusive. Meanwhile, non-state actors such as multinational corporations, regional alliances, and climate advocacy networks have begun to fill the governance void, proposing innovative models of transnational collaboration that challenge the conventional top-down paradigms of international environmental law.

الترجمة المقترحة بعد مرحلة التحليل التركيبي

في حين أن الحاجة الملحة لمكافحة تغير المناخ أصبحت أمراً لا يمكن إنكاره أكثر من هذا الحدّ، لا تزال الاستجابات المتردّدة من قبل الحكومات الوطنية — والتي تحرّكها أولويات سياسية متباينة، وقيود اقتصادية، وتشكيك عام — تُعرقل تشكيل استراتيجية عالمية موحَّدة. ولقد وضع اتفاق باريس، الذي أُشيد به باعتباره إنجازًا تاريخيًا في الدبلوماسية المتعددة الأطراف، إطارًا مرنًا يسمح للدول بتقديم مساهماتها المُحدَّدة وطنياً (NDCs)، غير أن طبيعته غير المُلزمة مكّنت أكبر البلدان المُسبِّبَة للانبعاثات المُلوّثة من تأجيل التزاماتها أو التقليص منها دون أن تواجه أيّة عواقب ملموسة.

ويظلُّ أيُّ نظامٍ أكثر طموحًا وقابلية للتنفيذ — يتضمّن آليات مراقبةٍ شفافة، ودعمًا ماليًا مُنصِفًا للدول النامية، ونظامًا صارماً للمساءلة — أمراً بعيد المنال. وبالموازاة، بدأت الجهات غير الحكومية، مثل الشركات

متعددة الجنسيات، والتحالفات الإقليمية، وشبكات الحماية المناخية، تَسدُّ الفراغ في مجال الحوكمة، من خلال اقتراح نماذج مبتكرة للتعاون العابر للحدود الوطنية، تتحدى النّماذج التقليدية الموروثة من القانون البيئي الدولي.

4-3-4 التعبير الكتابي عبر محاكاة النموذج التركيبي

ضمن إطار الترجمة لأغراض الخاصة، تهدف مقاربتنا إلى تعزيز الكفاءة في مهارة التعبير الكتابي، حيث يُستَخدم النص الأصلي الذي تم تحليله سابقًا كنموذج يُحتذى به. ويُطالَبُ المتعلّمون بإنتاج نص أصلي باللغة الإنجليزية حول موضوعٍ من اختيارهم، على أساس البنية التركيبية التي تمَّ التّعرّف عليها وتحليلها فيما تقدّم بإدراج جميع الامتدادات التركيبية المرافقة للبنية التركيبية النواة.

ورغم أن هذا التمرين يبدو عسيراً ومقيّداً في البداية، فإنه يُسهِم في إتقان النماذج التركيبية النموذجية في اللغة الإنجليزية، كما يساعد الطلاب على تجاوز تأثيرات التداخل اللغوي مع اللغة الأم، واعتماد تراكيب نحوية مألوفة وطبيعية في اللغة الهدف. ومع الممارسة المنتظمة، يصبح هذا التمرين أداة فعّالة لتعلُّم التعبير الكتابي.

- **الإنتاج الكتابي المقترح من طرف فريق من الطلبة، وفقًا للنموذج التركيبي للنص المصدر**

Global Education and International Equity:

While the urgency of addressing educational inequality has become increasingly evident, the inconsistent efforts of national governments—shaped by varying economic capacities, political will, and societal priorities—continue to obstruct the development of a coherent international strategy. The Education for All initiative, once celebrated as a milestone in global educational cooperation, introduced a flexible platform for nations to design localized learning objectives, yet its voluntary framework has permitted persistent disparities in access and quality without significant accountability.

A more cohesive, binding framework—one that ensures standardized benchmarks, equitable resource allocation, and mechanisms for international peer review—remains out of reach. Meanwhile, non-governmental stakeholders such as philanthropic foundations, global education consortia, and digital learning networks have started to bridge the policy gaps, pioneering inclusive models of cross-border cooperation that question the adequacy of traditional nation-based educational systems.

4-3-4-1 ملاحظات حول تمرين محاكاة النموذج التركيبي

يعكس النص الذي أنجزه الطلبة حول موضوع "**التعليم العالمي والعدالة الدولية**" درجة عالية من الوعي بالبنية التركيبية للنص الأصلي المتعلّق بالتغير المناخي، وقد نجحوا إلى حدّ كبير في محاكاته من حيث التنظيم التركيبي والتسلسل الخطابي.

فقد استُهلّ النص بجملة افتتاحية طويلة ومعقدة تُقدّم أطروحة عامة باستخدام تركيبة "While + [nominal clause] + main clause"، وهي نفس البنية التي انطلق منها النص الأصلي. كما نجح الطلبة كذلك في توظيف الجمل الاعتراضية المحاطة بشرطتين (em-dash clauses) لتقديم معلومات تفسيرية دقيقة تدعم الفكرة الرئيسية، مما يدلّ على فهم جيد لدور هذا التركيب في تحقيق التوازن بين الكثافة المعلوماتية والانسيابية الأسلوبية.

من جهة أخرى، حافظ الطلبة على بناء فقرتين مترابطتين شكلاً ومضموناً، تتقدّم فيهما الفكرة المركزية (ضعف الاستجابة الحكومية الموحّدة) ثم تُقابل بطرح بديل (دور الجهات غير الحكومية)، وهو نفس المسار الحِجاجي للنص الأصلي. وقد وُظّفت في هذا السياق عناصر لغوية مشابهة من حيث التراكيب الاسمية المعقّدة، والصفات المسبوقة واللاحقة، والروابط الانتقالية مثل"Meanwhile" ، ممّا ساهم في الحفاظ على البنية الخطابية المتوازنة.

وعلى مستوى المعجم، اختار الطلبة مفردات ذات طابع أكاديمي متّزن، واستطاعوا صياغة مقاطع متماسكة ذات دلالات واضحة، دون الوقوع في النسخ الصوري، وهو ما يدلّ على انتقال حقيقي من مرحلة الفهم إلى مرحلة الإنتاج الواعي للبنية.

وبوجه عام، يعكس هذا التمرين تقدّماً ملحوظاً في الكفاءة التركيبية والأسلوبية، ويفتح المجال لتعميق المهارة التعبيرية من خلال ممارسات مماثلة مُتكرّر وموجّهة إلى غاية ترسّخ البنى التركيبية الأصيلة في أذهان المتعلّمين.

4-4 مزايا الطريقة المقترحة

لقد أظهر تطبيق هذه الطريقة مع فوج من طلبة السنة الثانية ليسانس، على مدى فصلين جامعيين، تأثيرًا إيجابيًا مزدوجًا على كفاءات المتعلمين.

4-4-1 الأثر على الكفاءة الترجمية

- تحسّن مستوى فهم النصوص المصدر باللغة الانجليزية من خلال التحليل المنهجي للبنى التركيبية.
- تعزيز الكفاءة الفرعية ثنائية اللغة اللازمة للتواصل ثنائي اللغة.
- إثراء الرصيد المعرفي والثقافي والموضوعي.
- اكتساب المبادئ الأساسية للترجمة (الكفاءة المعرفية).
- تنمية الكفاءة الفرعية الأداتية (استخدام الموارد كالقواميس والمراجع الإلكترونية).
- الوعي بأهمية البنى التركيبية للوصول إلى المعنى.
- إعطاء الأولوية للبنية التركيبية في الفهم قبل المعجم.
- تقليص الأخطاء الناتجة عن الجهل بالبنية التركيبية.
- التآلف مع طبيعة البنى الأصلية للغة الإنجليزية بما يمكّن المتعلم من الانتقال بسهولة إلى وحدات المعنى.
- القدرة على اقتراح مكافئات ثقافية مناسبة.
- تطوير الكفاءة التأويلية (إعادة الصياغة الذهنية للمعنى).

- تطوير مهارة التحليل المسبق للنصوص (التحليل ما قبل الترجمة) :أصبح الطلبة قادرين على تحديد الصعوبات المحتملة على المستويين التركيبي والدلالي قبل الشروع في الترجمة.
- تحسين القدرة على اختيار الاستراتيجيات الترجمية المناسبة :تعلّم الطلبة التمييز بين متى يجب اعتماد الترجمة الحرفية ومتى تكون الترجمة التأويلية أو الإبداعية أنسب.
- زيادة الوعي بالمعايير السياقية والثقافية في الترجمة :أصبح المتعلم أكثر قدرة على مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي للنص الهدف أثناء الترجمة.
- تعزيز السرعة والدّقة في الأداء الترجمي: لاحظ الأساتذة انخفاض الوقت اللازم لإنجاز الترجمة دون الإخلال بالجودة.
- تنمية مهارات المراجعة الذاتية: تعلّم الطلبة تقييم ترجماتهم نقدياً وتصحيح الأخطاء بشكل مستقل.

4-4-2 الأثر على الكفاءة الكتابية

إن التطبيق المنتظم للطريقة المعتمِدة على التحليل التركيبي متبوعًا بإنتاج كتابي مُنظَّم يُمكّن الطالب من اكتساب وتطوير مهارات كتابية قوية ودائمة، بما يتوافق مع متطلبات اللغة الإنجليزية. وقد لاحظنا العديد من النتائج التربوية الإيجابية، منها:

1. **إتقان البنى التركيبية المعقدة:**

يستوعب المتعلم تدريجيًا البنى التركيبية النموذجية للغة الإنجليزية، مما يسمح له بإنتاج جمل صحيحة من الجانب التركيبي ومتنوعة وملائمة لأنماط الخطاب المختلفة (السردي، الوصفي، الحجاجي، إلخ).

2. **الحدّ من تدخُّل اللغة الأم:**

بفضل الممارسة المتكرِّرة للبنى الخاصة باللغة الهدف، يتجاوز الطالب ردود الفعل السلبية الناتجة عن النّقل من لغته الأم ويتعلَّم بناء جمله وفق المعايير التركيبية والأسلوبية للإنجليزية.

3. **اكتساب تقنيات كتابية قابلة للنقل:**

إن تحليل النصوص النموذجية وإعادة إنتاجها في كتابات شخصية يمكّن الطالب من تطوير استراتيجيات كتابية يمكن توظيفها في سياقات أخرى مثل: التلخيص، التعليق، المقال، إلخ.

4. **القدرة على بناء نص يُحقِّق معايير النصية**

من خلال هيكلة إنتاجه على أساس نموذج تركيبي متماسك، يتعلم الطالب تنظيم أفكاره بطريقة منطقية، وضمان التماسك والتدرج الموضوعي في نصه، واحترام المبادئ الأساسية للنصّية: الاتساق، الانسجام، الإعلامية، المقبولية، القصدية والتناص.

5. **تطوير الوعي الأسلوبي والخطابي**

يصبح الطالب أكثر انتباهًا للفروق الأسلوبية ولمستوى اللغة المستخدمة في إنتاجاته الكتابية، مما يجعله قادرًا على تكييف تعبيره وفق السياق الاتصالي، والجمهور المستهدف، وهدف النص.

6. **تعزيز الاستقلالية في الكتابة**

إنَّ اعتياد العمل انطلاقًا من نموذج نحوي وتركيبي يُمكّن الطالب من التخطيط والكتابة والمراجعة الذاتية لنصوصه بشكل أفضل، مع اكتساب الثقة والطلاقة.

7. إثراء الرصيد اللغوي والمعجمي

من خلال إعادة استخدام البنى التركيبية المستخلصة من النصوص الأصيلة، يعزز الطالب رصيده المفرداتي من خلال البحث عن المفردات الملائمة للسياقات المختلفة وانتقاء أكثرها وأفضلها دلالةً ويتعلم توظيف التعابير الاصطلاحية والتراكيب الملائمة، مما يقوي تلقائية ودقة تعبيره الكتابي.

8. تعزيز القدرة على الربط بين الأفكار والجمل

من خلال العمل على نماذج تركيبية واضحة، يصبح الطالب أكثر مهارة في استخدام أدوات الربط المناسبة لضمان الانسجام الداخلي للنص.

9. زيادة الحس بالأسلوب والوظيفة الاتصالية للنص

يدرك الطالب أن اختيار التراكيب والألفاظ يجب أن يخدم الهدف الاتصالي للنص (إقناع، وصف، حجاج، إلخ).

10. تحسين جودة إنتاج النصوص الأكاديمية:

تتسع مهارة الطالب ليكون قادراً على إنتاج نصوص أكاديمية تحترم معايير العرض العلمي من حيث البناء المنطقي والدقة المصطلحية.

11. رفع مستوى الإبداع اللغوي:

من خلال استيعاب البنى النموذجية، يتمكّن الطالب لاحقاً من التصرّف فيها وتطويعها لإنتاج نصوص أكثر ثراءً من حيث الأسلوب والتراكيب ويتسنّى له توظيف المُحدِّدات السابقة واللاحقة لإثراء المعنى وإكساء التراكيب صبغة أصيلة.

4-5 نماذج من التمارين التطبيقية المنجزة في القسم

Text 1

The Future of Work – A Hybrid Haven or a Productivity Paradox? Sunday Times

The grand experiment of hybrid working continues to reshape the global professional landscape, but as we enter the latter half of 2025, the honeymoon period appears to be waning. While many employees champion the flexibility and improved work-life balance offered by a mix of office and home-based days, businesses are increasingly grappling with its subtle complexities. A recent study by the London School of Economics suggests that while individual productivity for certain tasks has seen an uplift, collaborative innovation within teams might be stagnating. Companies like TechSolutions, initially ardent advocates of a fully remote model, are now gently coaxing staff back for a minimum of three days a week, citing concerns over onboarding new talent and maintaining a cohesive company culture. The challenge for leaders now lies in striking a genuine balance: leveraging the benefits of autonomy without sacrificing the vital human connection that fuels creativity and collective progress.

1. استخلاص البنية التركيبية النواة Simplest Syntactic Structure

1.1 الجمل البسيطة مع إبراز الأفعال المُصرّفة 1.1 Simple sentences with finite verbs underlined

1. The experiment **continues** to reshape the landscape.
2. The period **appears** to be waning.
3. Employees **champion** the flexibility.
4. Businesses **are grappling** with complexities.
5. A study **suggests** that productivity has seen an uplift.
6. Innovation **might be stagnating**.
7. Companies **are coaxing** staff back.
8. They **are citing** concerns.
9. The challenge **lies** in striking a balance.

Explanation

- Each sentence was reduced to its **core elements** (Subject + Verb + Object or Complement).
- All **modifiers** (adjectives, adverbs, pre- and post-modifiers) and embedded clauses were removed for clarity.
- Subordinate clauses were broken into separate units where possible (e.g., *productivity uplift* and *innovation stagnating*).

1.2 Simplest Syntactic Structure (with links noted)

2.1 البنية التركيبية النواة مع إبراز الرّوابط

1. The experiment continues to reshape the landscape **but** as we enter 2025, the period appears to be waning.
2. **While** employees champion flexibility, businesses are grappling with complexities.
3. A study suggests that **while** productivity has seen an uplift, innovation might be stagnating
4. Companies are coaxing staff back, **citing** concerns.
5. The challenge lies in striking a balance

Original text with syntactic links marked

1. The grand experiment of hybrid working continues to reshape the global professional landscape,
   but as we enter the latter half of 2025, the honeymoon period appears to be waning.

   - **Link:** *but* (coordinating conjunction connecting two main clauses)
2. **While** many employees champion the flexibility and improved work-life balance offered by a mix of office and home-based days,
   businesses are increasingly grappling with its subtle complexities.

   - **Link:** *while* (subordinating conjunction showing contrast)
3. A recent study by the London School of Economics suggests
   that while individual productivity for certain tasks has seen an uplift,
   collaborative innovation within teams might be stagnating.

   - **Links:**
     - *that* (subordinator introducing a nominal clause as the object of "suggests")
     - *while* (subordinator showing contrast inside the nominal clause)
4. Companies like TechSolutions, initially ardent advocates of a fully remote model, are now gently coaxing staff back for a minimum of three days a week, citing concerns over onboarding new talent and maintaining a cohesive company culture.

   - **Links:**
     - Apposition (non-restrictive): *initially ardent advocates of a fully remote model*
     - Non-finite clause: *citing concerns...* (adverbial, explains reason)
5. The challenge for leaders now lies in striking a genuine balance:
   leveraging the benefits of autonomy **without** sacrificing the vital human connection that fuels creativity and collective progress.

- **Links:**
    - *without* (prepositional link showing contrast)
    - Relative clause: *that fuels creativity and collective progress* modifying "connection"
    - Colon**:** (punctuational link introducing elaboration)

3.1 البنية التركيبية النواة للنّص

1.3 The simplest Syntactic Structure

The experiment continues to reshape the landscape, but as we enter 2025, the period appears to be waning. While employees champion the flexibility, businesses are grappling with complexities. A study suggests that while productivity has seen an uplift, innovation might be stagnating. Companies are coaxing staff back, citing concerns and maintaining a culture. The challenge lies in striking balance.

2. النموذج التركيبي لكلّ جملة

2. The Syntactic Pattern per sentence

Sentence 1:

The grand experiment of hybrid working continues to reshape the global professional landscape, but as we enter the latter half of 2025, the honeymoon period appears to be waning.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
The	Definite article (determiner of *experiment*)	Premodifier
grand	Adjective (modifies *experiment*)	Premodifier
experiment	Noun (head noun of the subject)	—
of hybrid working	Prepositional phrase (postmodifier of *experiment*)	Postmodifier
continues	Main verb (predicate of main clause)	—
to reshape	Infinitive verb (complement of *continues*)	—
the	Definite article (determiner of *landscape*)	Premodifier
global	Adjective (modifies *landscape*)	Premodifier
professional	Adjective (modifies *landscape*)	Premodifier
landscape	Noun (object of *to reshape*)	—
but	Coordinating conjunction (links the two main clauses)	—
as	Subordinating conjunction (introduces the subordinate time clause)	—
we	Pronoun (subject of subordinate clause)	—
enter	Main verb (predicate of subordinate clause)	—
the	Definite article (determiner of *half*)	Premodifier
latter	Adjective (modifies *half*)	Premodifier
half	Noun (head noun)	—
of 2025	Prepositional phrase (postmodifier of *half*)	Postmodifier
the	Definite article (determiner of *period*)	Premodifier
honeymoon	Noun functioning as adjective (modifies *period*)	Premodifier
period	Noun (subject of the second main clause)	—

appears	Linking verb (predicate of second main clause)	—
to be waning	Infinitive verb phrase (subject complement of *appears*)	—

Sentence Structure :

1. **Main clause:** *The grand experiment of hybrid working continues to reshape the global professional landscape*
2. **Coordinating clause introduced by "but":** *as we enter the latter half of 2025, the honeymoon period appears to be waning*

- **Subordinate clause:** *as we enter the latter half of 2025* modifies the main clause (*appears to be waning*).

Sentence 2:

While many employees champion the flexibility and improved work-life balance offered by a mix of office and home-based days, businesses are increasingly grappling with its subtle complexities.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
While	Subordinating conjunction (introduces the subordinate clause expressing contrast)	—
many	Determiner/quantifier (premodifier of *employees*)	Premodifier
employees	Noun (subject of subordinate clause)	—
champion	Main verb (predicate of subordinate clause)	—
the	Definite article (determiner of *flexibility*)	Premodifier
flexibility	Noun (object of *champion*)	—
and	Coordinating conjunction (links two objects of *champion*)	—
improved	Past participle adjective (premodifier of *balance*)	Premodifier
work-life	Compound adjective (premodifier of *balance*)	Premodifier
balance	Noun (object of *champion*)	—
offered	Past participle verb (postmodifier of *balance*, introduces relative clause-like structure)	Postmodifier
by a mix	Prepositional phrase (agent of *offered*)	Postmodifier
of office and home-based days	Prepositional phrase (postmodifier of *mix*)	Postmodifier
businesses	Noun (subject of main clause)	—
are	Auxiliary verb (helping verb for progressive form)	—
increasingly	Adverb (modifies *grappling*)	Modifier
grappling	Main verb (predicate of main clause, progressive form)	—
With its	Prepositional phrase (introduces object of *grappling*, *its* modifies *complexities*)	Postmodifier
Subtle	Adjective (premodifier of *complexities*)	Premodifier
Complexities	Noun (object of *with*)	—

Sentence Structure :

1. **Subordinate clause introduced by "while":** *many employees champion the flexibility and improved work-life balance offered by a mix of office and home-based days*

- **Relative clause:** *offered by a mix of office and home-based days* modifies *work-life balance.*

2. **Main clause:** *businesses are increasingly grappling with its subtle complexities*.

Sentence 3:

A recent study by the London School of Economics suggests that while individual productivity for certain tasks has seen an uplift, collaborative innovation within teams might be stagnating.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
A	Indefinite article (determiner of *study*)	Premodifier
recent	Adjective (premodifier of *study*)	Premodifier
study	Noun (subject of the main clause)	—
by the London School of Economics	Prepositional phrase (postmodifier of *study*)	Postmodifier
suggests	Main verb (predicate of main clause)	—
that	Subordinating conjunction (introduces object clause)	—
while	Subordinating conjunction (introduces subordinate clause of contrast inside the object clause)	—
individual	Adjective (premodifier of *productivity*)	Premodifier
productivity	Noun (subject of subordinate clause)	—
for certain tasks	Prepositional phrase (postmodifier of *productivity*)	Postmodifier
has	Auxiliary verb (helping verb of perfect tense)	—
seen	Past participle (main verb of subordinate clause, perfect tense)	—
An	Indefinite article (determiner of *uplift*)	Premodifier
uplift	Noun (object of *seen*)	—
collaborative	Adjective (premodifier of *innovation*)	Premodifier
innovation	Noun (subject of main clause inside *that* clause)	—
within teams	Prepositional phrase (postmodifier of *innovation*)	Postmodifier
might	Modal auxiliary verb	—
Be	Auxiliary verb (progressive form)	—
stagnating	Present participle (main verb, progressive aspect)	—

Sentence Structure :

1. **Main clause:** *A recent study by the London School of Economics suggests that ...*
2. **Noun clause introduced by "that":**

- **Subordinate clause introduced by "while":** *individual productivity for certain tasks has seen an uplift*
- **Coordinated clause:** *collaborative innovation within teams might be stagnating*.

Sentence 5:

Companies like TechSolutions, initially ardent advocates of a fully remote model, are now gently coaxing staff back for a minimum of three days a week, citing concerns over onboarding new talent and maintaining a cohesive company culture.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Companies	Noun (Subject of the main verb *are coaxing*)	—
like TechSolutions	Prepositional phrase (postmodifier of *Companies*, specifying example)	Postmodifier
initially	Adverb (premodifier of *ardent advocates*)	Premodifier
ardent	Adjective (premodifier of *advocates*)	Premodifier
advocates	Noun (head of appositive noun phrase)	—
of a fully remote model	Prepositional phrase (postmodifier of *advocates*)	Postmodifier
are	Auxiliary verb (part of the progressive verb phrase *are coaxing*)	—
now	Adverb (premodifier of *gently coaxing*)	Premodifier
gently	Adverb (premodifier of *coaxing*)	Premodifier
coaxing	Verb (main verb in the progressive form)	—
staff	Noun (direct object of *coaxing*)	—
back	Adverb (postmodifier of *coaxing*, indicating direction)	Postmodifier
for a minimum	Prepositional phrase (postmodifier of *back*, indicating duration/requirement)	Postmodifier
of three days a week	Prepositional phrase (postmodifier of *minimum*)	Postmodifier
citing	Present participle verb (introducing a participial clause explaining the reason)	—
concerns	Noun (direct object of *citing*)	—
over onboarding new talent	Prepositional phrase (postmodifier of *concerns*)	Postmodifier
and	Coordinating conjunction (links *over onboarding new talent* and *maintaining a cohesive company culture*)	—
maintaining	Gerund verb (second coordinated element of *concerns*)	—
a cohesive company culture	Noun phrase (direct object of *maintaining*)	Premodifier: *cohesive* modifies *company culture*

Sentence Structure :

1. **Main clause:** *Companies like TechSolutions … are now gently coaxing staff back for a minimum of three days a week*
2. **Appositive phrase (non-essential):** *initially ardent advocates of a fully remote model* (describes *Companies*)
3. **Participial clause (reason):** *citing concerns over onboarding new talent and maintaining a cohesive company culture*

Sentence 6:

The challenge for leaders now lies in striking a genuine balance: leveraging the benefits of autonomy without sacrificing the vital human connection that fuels creativity and collective progress.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
The	Definite article (determiner of *challenge*)	Premodifier
challenge	Noun (head of the subject noun phrase)	—
for leaders	Prepositional phrase (postmodifier of *challenge*)	Postmodifier
now	Adverb (premodifier of *lies*)	Premodifier
lies	Verb (main verb of the sentence)	—
in striking a genuine balance	Prepositional phrase (complement of *lies*)	Postmodifier (*striking a genuine balance* is a gerund phrase)
striking	Gerund verb (head of gerund phrase functioning as object of *in*)	—
a genuine balance	Noun phrase (direct object of *striking*)	Premodifier: *genuine* modifies *balance*
:	Colon (punctuation link introducing an explanation/elaboration)	—
leveraging	Present participle verb (head of participial phrase explaining how to achieve the balance)	—
the benefits	Noun phrase (direct object of *leveraging*)	Definite article *the* modifies *benefits*
of autonomy	Prepositional phrase (postmodifier of *benefits*)	Postmodifier
without sacrificing the vital human connection	Prepositional phrase (postmodifier modifying *leveraging*, indicating condition)	Postmodifier
sacrificing	Gerund verb (head of gerund phrase functioning as object of *without*)	—
the vital human connection	Noun phrase (direct object of *sacrificing*)	Premodifiers: *vital* and *human* modify *connection*
that fuels creativity and collective progress	Relative clause (postmodifier of *connection*)	Relative pronoun *that* introduces the clause; *fuels* = verb; *creativity and progress* = object

Sentence Structure :

1. **Main clause:** *The challenge for leaders now lies in striking a genuine balance*
2. **Colon introduces elaboration:** *leveraging the benefits of autonomy without sacrificing the vital human connection*
3. **Relative clause:** *that fuels creativity and collective progress* modifies *connection.*

3. الترجمة إلى اللغة العربية Translation into Arabic

ما تزال التجربة الكبرى للعمل الهجين تعيد تشكيل المشهد المهني العالمي، لكن مع دخولنا النصف الثاني من عام 2025 يبدو أنّ فترة "شهر العسل" بدأت تتلاشى. بينما يدافع العديد من الموظفين عن المرونة وتحسّن التوازن بين الحياة والعمل الذي يوفره نظام الجمع بين أيام العمل من المكتب وأيام العمل من المنزل، تجد الشركات نفسها بشكل متزايد أمام تعقيداته الخفية .

تشير دراسة حديثة صادرة عن كلية لندن للاقتصاد إلى أنه بينما شهدت إنتاجية الأفراد في بعض المهام تحسناً ملحوظاً، فقد تكون الابتكارات التعاونية داخل الفرق في حالة جمود .

بدأت الآن شركات مثل "تك سوليشنز"، التي كانت في البداية من أشد المؤيدين لنموذج العمل عن بعد بالكامل، تحث الموظفين برفق على العودة إلى المكتب لثلاثة أيام في الأسبوع على الأقل، مشيرةً إلى مخاوف تتعلق بعملية دمج المواهب الجديدة والحفاظ على ثقافة الشركة الموحدة.

والتحدي الذي يواجه القادة اليوم يتمثل في إيجاد توازن حقيقي :الاستفادة من مزايا الاستقلالية دون التضحية بالصلة الإنسانية الحيوية التي تغذي الإبداع والتقدم الجماعي.

4- إنتاج المكتوب باللغة الإنجليزية

فيما يلي النّص الذي تمكّن فريق من الطلبة من تحريره على أساس الأنموذج التركيبي المستخلص من النّص الأصلي:

Artificial Intelligence in Education

The rapid integration of artificial intelligence (AI) into classrooms continues to redefine the global educational landscape, **but as** schools enter the final months of the academic year, concerns about overreliance on technology are becoming more pronounced. **While** many educators praise AI for improving personalized learning and reducing administrative tasks, policymakers are increasingly grappling with its ethical implications and the potential erosion

of traditional teaching methods. A recent report by UNESCO suggests that **while** automated systems have enhanced assessment accuracy in many institutions, students' critical thinking and collaborative skills may be declining.

Institutions like EduFuture, once strong proponents of fully digitized classrooms, are now requiring teachers to balance AI-driven tools with conventional pedagogies, citing the importance of human mentorship in student development. The challenge for school leaders now lies in striking a meaningful equilibrium: harnessing the benefits of technological innovation without losing the human touch essential for holistic education.

يمكن أن يمتدّ هذا التمرين لأسبوع كامل من العمل بالنسبة لمجموعة الطلبة، لأنه لا يقتصر فقط على إعادة إنتاج البنى التركيبية للنصّ الأنموذج. بل يتطلّب أيضاً جهداً كبيراً في اختيار المفردات المناسبة وضمان التماسك المعجمي والأسلوبي، إضافة إلى تكييف أفكارهم مع الموضوع المختار. كما يُشجَّع الطلبة على الاستعانة بخلفيتهم الثقافية ومعارفهم الخاصة لإثراء محتوى النص، وهو ما يجعل المهمة أكثر صعوبة ولكن في الوقت نفسه أكثر معنى وأصالة.

Text 2

Prime minister expected to press Donald Trump to take tougher stance towards Israel when they meet in Scotland (the Guardian)

Keir Starmer will recall his cabinet from their summer break for an emergency meeting on the Gaza crisis this week as cross-party MPs warned his talks with Donald Trump provided a critical juncture in helping to resolve the conflict.

Amid growing international horror over the situation on the ground in Gaza, he will urge the US president to take a tougher stance towards Israel and will push for ceasefire talks to resume, when they meet in Scotland on Monday.

David Lammy, the UK foreign secretary, is also preparing to attend a UN conference on a two-state solution in New York this week at which the pathway to formally recognising a Palestinian state will be under discussion.

Government sources insisted that formal recognition of Palestinian statehood was a matter of "when, not if", with the Labour government under intense domestic pressure to take further action as UK public opinion hardens.

1. The Simplest Syntactic Structure:

1.1 The Simplest Syntactic Structure of each sentence with links highlighted:

1. Prime minister expected to press Trump to take stance towards Israel **when** they meet.

2. Starmer will recall his cabinet from their break **as** MPs warned his talks with Trump provided a juncture.

3. He will urge the president to take a stance towards Israel **and** will push for talks to resume, when they meet.

4. Lammy is preparing to attend a conference **at which** the pathway to recognizing a state will be under discussion.

5. Sources insisted **that** recognition was a matter of "when, not if", **with** the Labour government under pressure to take action **as** opinion hardens.

1.2 The Simplest Syntactic Structure of the Text:

Prime minister expected to press Trump to take stance towards Israel when they meet. Starmer will recall his cabinet from their break as MPs warned his talks with Trump provided a juncture. He will urge the president to take a stance towards Israel and will push for talks to resume, when they meet. Lammy is preparing to attend a conference at which the pathway to recognizing a state will be under discussion. Sources insisted that recognition was a matter of "when, not if", with the Labour government under pressure to take action as opinion hardens.

2. The Syntactic Pattern per sentence

Sentence 1 (Headline)

*Prime minister expected to press Donald Trump to take tougher stance towards Israel when they meet in Scotland***.**

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Prime	Adjective (modifies minister)	Premodifier
Minister	Noun (head noun of subject)	—
Expected	Past participle verb functioning as main predicate (passive/elliptical form)	—
to press	Infinitive verb (complement of expected)	—
Donald	Proper noun (first name, modifies Trump)	Premodifier
Trump	Proper noun (object of to press)	—
to take	Infinitive verb (complement of press)	—
Tougher	Comparative adjective (modifies stance)	Premodifier
Stance	Noun (object of to take)	—
towards Israel	Prepositional phrase (postmodifier of stance)	Postmodifier
When	Subordinating conjunction (introduces subordinate clause)	—
They	Pronoun (subject of subordinate clause)	—
Meet	Main verb (predicate of subordinate clause)	—
in Scotland	Prepositional phrase (adverbial, modifies meet)	Postmodifier

Sentence Structure :

- Main clause (elliptical passive): *Prime minister expected to press Donald Trump to take tougher stance towards Israel*
- Subordinate time clause: *when they meet in Scotland*

Sentence 2

*Keir Starmer will recall his cabinet from their summer break for an emergency meeting on the Gaza crisis this week as cross-party MPs warned his talks with Donald Trump provided a critical juncture in helping to resolve the conflict***.**

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Keir	Proper noun (modifies Starmer)	Premodifier
Starmer	Proper noun (subject of main clause)	—
will recall	Modal + main verb (predicate)	—
his	Possessive determiner (modifies cabinet)	Premodifier
cabinet	Noun (object of recall)	—
from their summer break	Prepositional phrase (adverbial, modifies recall)	Postmodifier
for an emergency meeting	Prepositional phrase (adverbial, modifies recall)	Postmodifier
on the Gaza crisis	Prepositional phrase (postmodifier of meeting)	Postmodifier
this week	Noun phrase functioning adverbially	Postmodifier
as	Subordinating conjunction (introduces subordinate clause)	—
cross-party	Adjective (modifies MPs)	Premodifier
MPs	Noun (subject of subordinate clause)	—
warned	Past tense verb (predicate of subordinate clause)	—
his	Possessive determiner (modifies talks)	Premodifier
talks	Noun (object of warned)	—
with Donald Trump	Prepositional phrase (postmodifier of talks)	Postmodifier
provided	Past tense verb (predicate in object clause)	—
A	Indefinite article (determiner of juncture)	Premodifier
critical	Adjective (modifies juncture)	Premodifier
juncture	Noun (object of provided)	—
in helping to resolve the conflict	Prepositional phrase (postmodifier of juncture)	Postmodifier

Sentence Structure :

- Main clause: *Keir Starmer will recall his cabinet… this week*

- Subordinate clause of time/reason: *as cross-party MPs warned…*
- Embedded object clause: *his talks with Donald Trump provided a critical juncture…*

Sentence 3

Amid growing international horror over the situation on the ground in Gaza, he will urge the US president to take a tougher stance towards Israel and will push for ceasefire talks to resume, when they meet in Scotland on Monday.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Amid	Preposition (introduces adverbial phrase)	—
growing	Present participle adjective (modifies horror)	Premodifier
international	Adjective (modifies horror)	Premodifier
horror	Noun (object of amid)	—
over the situation on the ground in Gaza	Prepositional phrase (postmodifier of horror)	Postmodifier
he	Pronoun (subject of main clause)	—
will urge	Modal + main verb (predicate)	—
the	Definite article (modifies president)	Premodifier
US	Adjective (modifies president)	Premodifier
president	Noun (object of urge)	—
to take	Infinitive verb (complement of urge)	—
a	Indefinite article (modifies stance)	Premodifier
tougher	Comparative adjective (modifies stance)	Premodifier
stance	Noun (object of take)	—
towards Israel	Prepositional phrase (postmodifier of stance)	Postmodifier
and	Coordinating conjunction	—
will push	Modal + main verb (second predicate for subject he)	—
for ceasefire talks	Prepositional phrase (object of push)	Postmodifier
to resume	Infinitive verb (complement of talks)	—
when	Subordinating conjunction (introduces time clause)	—
they	Pronoun (subject of time clause)	—
meet	Main verb (predicate of time clause)	—
in Scotland	Prepositional phrase (adverbial of meet)	Postmodifier
on Monday	Prepositional phrase (adverbial of meet)	Postmodifier

Sentence Structure :

- Fronted adverbial phrase: *Amid growing international horror…*
- Compound main predicate: *he will urge… and will push…*
- Time clause: *when they meet in Scotland on Monday*

Sentence 4

David Lammy, the UK foreign secretary, is also preparing to attend a UN conference on a two-state solution in New York this week at which the pathway to formally recognising a Palestinian state will be under discussion.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
David Lammy	Proper noun (subject)	—
, the UK foreign secretary,	Appositive noun phrase (modifies David Lammy)	—
is preparing	Present continuous verb (predicate)	—
also	Adverb (modifies is preparing)	—
to attend	Infinitive verb (complement of is preparing)	—
a	Indefinite article (determiner of conference)	Premodifier
UN	Adjective (modifies conference)	Premodifier
conference	Noun (object of attend)	—
on a two-state solution	Prepositional phrase (postmodifier of conference)	Postmodifier
in New York	Prepositional phrase (adverbial)	Postmodifier
this week	Noun phrase functioning adverbially	Postmodifier
at which	Relative pronoun introducing relative clause	—
the	Definite article (determiner of pathway)	Premodifier
pathway	Noun (subject of relative clause)	—
to formally recognising a Palestinian state	Prepositional phrase (postmodifier of pathway)	Postmodifier
will be	Modal + linking verb	—
under discussion	Prepositional phrase (subject complement)	—

Sentence Structure :

- Main clause: *David Lammy… is also preparing to attend a UN conference…*
- Relative clause: *at which the pathway… will be under discussion*

Sentence 5

Government sources insisted that formal recognition of Palestinian statehood was a matter of "when, not if", with the Labour government under intense domestic pressure to take further action as UK public opinion hardens.

Unit	Function	Modifier / Postmodifier
Government	Noun functioning adjectivally (modifies sources)	Premodifier
sources	Noun (subject)	—
insisted	Past tense verb (predicate)	—
that	Subordinating conjunction (introduces object clause)	—
formal	Adjective (modifies recognition)	Premodifier
recognition	Noun (subject of object clause)	—
of Palestinian statehood	Prepositional phrase (postmodifier of recognition)	Postmodifier
was	Linking verb (predicate)	—
a	Indefinite article (modifies matter)	Premodifier
matter	Noun (subject complement)	—
of "when, not if"	Prepositional phrase (postmodifier of matter)	Postmodifier
with	Preposition introducing adverbial phrase	—
the	Definite article (determiner of government)	Premodifier
Labour	Proper adjective (modifies government)	Premodifier
government	Noun (object of with)	—
under intense domestic pressure	Prepositional phrase (postmodifier of government)	Postmodifier
to take	Infinitive verb (complement of pressure)	—
further	Adjective (modifies action)	Premodifier
action	Noun (object of take)	—
as	Subordinating conjunction (introduces reason/time clause)	—
UK	Proper adjective (modifies opinion)	Premodifier
public	Adjective (modifies opinion)	Premodifier
opinion	Noun (subject of subordinate clause)	—
hardens	Present tense verb (predicate of subordinate clause)	—

Sentence Structure :

- Main clause: *Government sources insisted that…*
- Object clause: *formal recognition… was a matter of "when, not if"*
- Adverbial phrase: *with the Labour government under intense domestic pressure…*
- Reason/time clause: *as UK public opinion hardens*

3.Translation into Arabic:

من المُتوقَّع أن يضغط الوزير الأوّل على دونالد ترامب لاتخاذ موقف أكثر صرامة تجاه إسرائيل عند لقائهما المرتقب في اسكتلندا.

سيستدعي كير ستارمر أعضاء حكومته من عطلتهم الصيفية لعقد اجتماع طارئ هذا الأسبوع بشأن أزمة غزة، في الوقت الذي حذّر فيه نواب من مختلف الأحزاب من أن محادثاته مع دونالد ترامب تمثل منعطفًا حاسمًا في المساعدة على حل النزاع.

وسط تنامي الغضب الدولي إزاء الوضع الميداني في غزة، سيحثّ الوزير الأوّل البريطاني الرئيس الأمريكي على اتخاذ موقف أكثر صرامة تجاه إسرائيل، وسيدفع باتجاه استئناف محادثات وقف إطلاق النار، وذلك عند لقائهما في اسكتلندا يوم الاثنين.

كما يستعد ديفيد لامي، وزير الخارجية البريطاني، لحضور مؤتمر أممي في نيويورك هذا الأسبوع حول الحل القاضي بإقامة دولتين، حيث سيكون مسار الاعتراف الرسمي بدولة فلسطين قيد النقاش.

وأكدت مصادر حكومية أن الاعتراف الرسمي بدولة فلسطين مسألة وقت لا أكثر، في ظل تعرض حكومة حزب العمال لضغوط داخلية متزايدة لاتخاذ خطوات إضافية، مع تصلب الرأي العام البريطاني.

4. Students' written production following the syntactic pattern of the Source Text:

Prime minister expected to push for tougher climate commitments at UN summit in Geneva.

Elena Martinez will recall her environmental advisers from their regional assignments for an emergency meeting on the climate crisis this week as cross-party lawmakers warned her talks with the Chinese president represented a decisive moment in advancing global climate targets.

Amid mounting international concern over record-breaking heatwaves, she will urge the Chinese leader to commit to deeper emissions cuts and will press for a binding agreement to be reached, when they meet in Geneva on Thursday.

Daniel Brooks, the UK minister for international development, is also preparing to attend a UN conference on sustainable energy in New York this week at which the roadmap for achieving net-zero emissions by 2050 will be under discussion.

Government sources insisted that the shift to renewable energy was a matter of "how fast, not whether", with the Martinez administration under mounting public pressure to accelerate the transition as extreme weather events multiply.

Text 3

Putin ready to make Ukraine deal, Trump says before Alaska summit

US president's comment that Russian and Ukrainian leaders may have to 'divvy' things up likely to raise alarm

Donald Trump has said he believes Vladimir Putin is ready to make a deal on the war in Ukraine as the two leaders prepare for their summit in Alaska on Friday, but his suggestion that the Russian leader and Volodymyr Zelenskyy could "divvy things up" may alarm some in Kyiv.

The US president, who left the White House on Friday at 7.30am, implied there was a 75% chance of the Alaska meeting succeeding, and that the threat of economic sanctions may have made Putin more willing to seek an end to the war. "HIGH STAKES!!!" he posted on Truth Social as his motorcade idled outside the White House shortly after sunrise in Washington.

Trump told reporters on Thursday that he would not let Putin get the better of him in the meeting, saying: "I am president, and he's not going to mess around with me.

1. The Simplest Syntactic Structure:

1.1 The Simplest Syntactic Structure of each sentence with links highlighted:

1. Putin (is) ready to make deal**,** Trump says.

2. Comment that leaders may have to divvy things up (is) to raise alarm

3. Trump has said **(that)** he believes **(that)** Putin is ready to make a deal **as** the leaders prepare for summit, **but** his suggestion **that** the Russian leader and Zelenskyy could "divvy things up" may alarm some.

4. The president, **who** left the White House**,** implied there was a chance of the succeeding, **and that** the threat may have made Putin willing to seek an end to the war.

5. "HIGH STAKES!!!" he posted **as** his motorcade idled outside the White House.

6. Trump told reporters **that** he would not let Putin get the better of him, saying: "I am president, **and** he's not going to mess around with me.

1.2 The Simplest Syntactic Structure of the Text:

Putin (is) ready to make deal**,** Trump says. Comment that leaders may have to divvy things up (is) to raise alarm. Trump has said **(that)** he believes **(that)** Putin is ready to make a deal **as** the leaders prepare for summit, **but** his suggestion **that** the Russian leader and Zelenskyy could "divvy things up" may alarm some. The president, **who** left the White House**,** implied there was a chance of the succeeding, **and that** the threat may have made Putin willing to seek an end to the war. "HIGH STAKES!!!" he posted **as** his motorcade idled outside the White House. Trump

told reporters **that** he would not let Putin get the better of him, saying: “I am president, **and** he’s not going to mess around with me.

2. The Syntactic Pattern per sentence

Sentence 1 (headline)

Putin ready to make Ukraine deal, Trump says before Alaska summit

Unit	Function	Modifier / Postmodifier
Putin	Subject (headline ellipsis: *[is]* understood)	—
ready	Subject complement (predicate adjective)	—
to make	Infinitive complement of **ready**	—
Ukraine	Noun used attributively	Premodifier of **deal**
deal	Object of **to make**	—
,	Punctuation link (to reporting clause)	—
Trump	Subject (reporting clause)	—
says	Reporting verb	—
before	Preposition introducing adverbial	—
Alaska	Proper-noun modifier	Premodifier of **summit**
summit	Object of **before**	—

Structure of the Sentence:

Main clause ("Putin ready to make Ukraine deal") + reporting clause ("Trump says") + temporal adverbial ("before Alaska summit").

Sentence 2 (sub-headline)

US president’s comment that Russian and Ukrainian leaders may have to ‘divvy’ things up likely to raise alarm

Unit	Function	Modifier / Postmodifier
US	Proper adjective	Premodifier of **president’s**
president’s	Genitive determiner	Premodifier of **comment**
comment	Head noun (Subject)	—
that	Subordinator	Introduces content clause
Russian	Adjective	Premodifier of **leaders**
and	Coordinator	—
Ukrainian	Adjective	Premodifier of **leaders**
leaders	Subject (in content clause)	—
may	Modal auxiliary	—
have	Aux. in idiom **have to**	—
to divvy	Infinitive verb (complement of **have to**)	—
things	Object of **divvy**	—
up	Particle (phrasal verb)	—
likely	Predicate adjective (Subject complement)	—
to raise	Infinitive complement of **likely**	—
alarm	Object of **raise**	—

Sentence Structure:

Noun phrase subject ("US president's comment + relative clause") + linking structure ("likely to raise alarm") with embedded subordinate clause.

Sentence 3

Donald Trump has said he believes Vladimir Putin is ready to make a deal on the war in Ukraine as the two leaders prepare for their summit in Alaska on Friday, but his suggestion that the Russian leader and Volodymyr Zelenskyy could "divvy things up" may alarm some in Kyiv.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Donald	Proper noun	Premodifier of **Trump**
Trump	Subject	—
has	Auxiliary (perfect)	—
said	Main verb	—
he	Subject (of object clause)	—
believes	Verb (takes content clause)	—
Vladimir	Proper noun	Premodifier of **Putin**
Putin	Subject (embedded clause)	—
Is	Copular verb	—
ready	Subject complement	—
to make	Infinitive complement of **ready**	—
A	Article	Premodifier of **deal**
deal	Object of **make**	—
on	Preposition	—
the	Article	Premodifier of **war**
war	Object of **on**	Postmodifier of **deal**
In	Preposition	—
Ukraine	Object of **in**	Postmodifier of **war**
As	Subordinator	Introduces adverbial clause (time/context)
the	Article	Premodifier of **leaders**
two	Numeral	Premodifier of **leaders**
leaders	Subject (in **as**-clause)	—
prepare	Verb (in **as**-clause)	—
for	Preposition	—
their	Possessive determiner	Premodifier of **summit**
summit	Object of **for**	—
In	Preposition	—
Alaska	Object of **in**	Postmodifier of **summit**
on	Preposition	—
Friday	Object of **on**	Postmodifier of **prepare**
,	Punctuation link	—
but	Coordinating conjunction	Links coordinated main clause
his	Possessive determiner	Premodifier of **suggestion**
suggestion	Subject (of coordinated clause)	—
that	Subordinator	Introduces content clause (of **suggestion**)

the	Article	Premodifier of **leader**
Russian	Adjective	Premodifier of **leader**
leader	Noun	Coordinated subject (with **Zelenskyy**)
and	Coordinator	—
Volodymyr	Proper noun	Premodifier of **Zelenskyy**
Zelenskyy	Noun	Coordinated subject
could	Modal auxiliary	—
divvy	Main verb (quoted)	—
things	Object of **divvy**	—
up	Particle	—
may	Modal auxiliary (of main clause)	—
alarm	Main verb	—
some	Indefinite pronoun (object)	Head; modified by PP
In	Preposition	—
Kyiv	Object of **in**	Postmodifier of **some**

Sentence structure (linear tree)
[Main Clause]

- Donald Trump (S)
- has said (V)
- [Object Clause] he believes [Content Clause] Vladimir Putin is ready [Infinitive Clause] to make a deal on the war in Ukraine

[Adverbial Clause introduced by "as"]

- the two leaders (S)
- prepare (V)
- for their summit in Alaska on Friday (Comp / Adjunct)

, but [Coordinated Clause]

- his suggestion (S)
- [Content Clause] that the Russian leader and Volodymyr Zelenskyy could “divvy things up” (Object)
- may alarm some in Kyiv (V + Comp)

Sentence 4

The US president, who left the White House on Friday at 7.30am, implied there was a 75% chance of the Alaska meeting succeeding, and that the threat of economic sanctions may have made Putin more willing to seek an end to the war.

Unit	Function	Modifier / Postmodifier
The	Definite article	Premodifier of **president**
US	Proper adjective	Premodifier of **president**
president	Subject (head noun)	—

, who	Relative pronoun + comma	Introduces non-restrictive relative clause
Left	Verb (relative clause)	—
The	Article	Premodifier of **White House**
White	Adjective	Premodifier of **House**
House	Object of **left**	—
On	Preposition	—
Friday	Object of **on**	Adverbial (time)
At	Preposition	—
7.30am	Object of **at**	Adverbial (time)
,	Comma closing relative	—
implied	Main verb	—
There	Dummy subject (existential)	—
Was	Verb (in content clause)	—
A	Article	Premodifier of **chance**
75%	Numeral	Premodifier of **chance**
Chance	Subject complement (of **was**)	—
Of	Preposition	—
The	Article	Premodifier of **meeting**
Alaska	Proper adjective	Premodifier of **meeting**
meeting	Noun (object of **of**)	—
succeeding	Participle (postmodifier of **meeting**)	—
, and	Punctuation + coordinator	Links second object clause
That	Subordinator	Introduces 2nd content clause
The	Article	Premodifier of **threat**
Threat	Subject (that-clause)	—
Of	Preposition	—
economic	Adjective	Premodifier of **sanctions**
sanctions	Object of **of**	—
May	Modal auxiliary	—
Have	Perfect auxiliary	—
Made	Main verb (causative)	—
Putin	Object of **made** (resultative)	—
More	Degree adverb	Premodifier of **willing**
willing	Object complement (result)	—
to seek	Infinitive complement of **willing**	—
An	Article	Premodifier of **end**
End	Object of **seek**	—
To	Preposition	—
The	Article	Premodifier of **war**
War	Object of **to**	Postmodifier of **end**

Sentence Structure :

- **Subject + non-restrictive relative clause:** *The US president, who left the White House on Friday at 7.30am,*
- **Reporting verb:** *implied*
- **Coordinated content (that-)clauses as direct object of "implied":**

1. *(that) there was a 75% chance of the Alaska meeting succeeding* (existential *there*+ NP complement)

and

2. *that the threat of economic sanctions may have made Putin more willing to seek an end to the war* (complex-transitive: *made* + DO *Putin* + OC *more willing* + infinitival complement *to seek …*).

Sentence 5

"HIGH STAKES!!!" he posted on Truth Social as his motorcade idled outside the White House shortly after sunrise in Washington.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
"HIGH STAKES!!!"	Fronted direct object (quoted content)	—
He	Subject	—
Posted	Main verb	—
On	Preposition	—
Truth Social	Object of **on**	Adverbial (place/platform)
As	Subordinator	Introduces adverbial time/context clause
His	Possessive determiner	Premodifier of **motorcade**
motorcade	Subject (as-clause)	—
Idled	Verb (as-clause)	—
outside	Preposition	—
The	Article	Premodifier of **White House**
White	Adjective	Premodifier of **House**
House	Object of **outside**	—
shortly	Adverb	Premodifier of **after**-PP
After	Preposition	—
sunrise	Object of **after**	—
In	Preposition	—
Washington	Object of **in**	Postmodifier of **sunrise**

Sentence Structure:

Main Clause
Direct Object: "HIGH STAKES!!!"
Subject: he]
Verb: posted
Adverbial (Place): on Truth Social
Adverbial Clause (introduced by as)
Subject: his motorcade
Verb: idled
Adverbial (Place): outside the White House
Adverbial (Time): shortly after sunrise in Washington

Sentence 6

Trump told reporters on Thursday that he would not let Putin get the better of him in the meeting, saying: "I am president, and he's not going to mess around with me."

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Trump	Subject	—
told	Main verb	—
reporters	Indirect object	—
on	Preposition	—
Thursday	Object of **on**	Adverbial (time)
that	Subordinator	Introduces content clause
he	Subject (that-clause)	—
would	Modal	—
not	Negator	—
let	Catenative verb	—
Putin	Object of **let** (logical subject of **get**)	—
get	Bare infinitive (complement of **let**)	—
the	Article	Premodifier of **better**
better	Noun (in idiom *get the better of*)	—
Of	Preposition	—
him	Object of **of**	—
In	Preposition	—
the	Article	Premodifier of **meeting**
meeting	Object of **in**	Adverbial (place/time)
, saying	Comma + participle	Introduces reporting supplement
:	Colon	Punctuational link to quoted speech
"I am president, and he's not going to mess around with me."	Quoted speech	(Not further parsed here)

Structure of the Sentence :

Main Clause

Subject: Trump
Verb: told
Indirect Object: reporters
Adverbial (Time): on Thursday
Content Clause (that ...)
Subject: he
Modal + Verb: would not let

Object of let: Putin
Complement (Bare Infinitive Clause): get the better of him in the meeting
Object of get: the better of him
Adverbial (Place/Time): in the meeting

Supplement Clause (saying ...)

Quoted Speech: “I am president, and he’s not going to mess around with me.”

3.Translation into Arabic:

ترامب يصرّح قبل قمة ألاسكا: "بوتين مستعد لإبرام اتفاق بشأن أوكرانيا"،

تصريح الرئيس الأمريكي بأن الزعيمين الروسي والأوكراني قد يضطران إلى "تقسيم" الأمور من المُرجَّح أن يثير القلق

قال دونالد ترامب إنه يعتقد أن فلاديمير بوتين مستعد لعقد اتفاق بشأن الحرب في أوكرانيا، بينما يستعد الزعيمان لعقد قمتهما في ألاسكا يوم الجمعة، غير أن اقتراحه بأن الزعيم الروسي وفولوديمير زيلينسكي قد "يقسّمان الأمور" ربما يثير القلق لدى البعض في كييف.

الرئيس الأمريكي، الذي غادر البيت الأبيض يوم الجمعة في الساعة السابعة والنصف صباحًا، أشار إلى أن هناك احتمالًا بنسبة 75٪ لنجاح اجتماع ألاسكا، وأن تهديد العقوبات الاقتصادية ربما جعل بوتين أكثر استعدادًا للسعي إلى إنهاء الحرب. وكتب على منصة "تروث سوشال" بينما كان موكبه متوقفًا أمام البيت الأبيض بعد شروق الشمس بقليل في واشنطن" :رهانات عالية جدًا."!!!

وقال ترامب للصحفيين يوم الخميس إنه لن يسمح لبوتين بأن يتغلب عليه في الاجتماع، مضيفًا" :**أنا الرئيس**، ولن يعبث معي."

4. Students’ written production following the syntactic pattern of the Source Text:

NASA scientists announce discovery of potentially habitable exoplanet

NASA has confirmed the discovery of an Earth-sized exoplanet located in the habitable zone of a nearby star, raising hopes in the search for extra-terrestrial life.

Dr. Maria Sanchez, the mission’s lead astronomer, described the find as “a major milestone” in space exploration and said further studies would focus on analyzing the planet’s atmosphere. The announcement was made at NASA headquarters in Washington on Thursday, where scientists presented the latest data from the James Webb Space Telescope. Sanchez told journalists that the planet, named Kepler-186f, could have liquid water on its

surface, adding: “We are entering an exciting new chapter in our quest to understand the universe.”
The astronomer, who returned from an international space research conference in Paris earlier this week, estimated there was an 80% chance of the planet having conditions suitable for life. “THE UNIVERSE KEEPS SURPRISING US!!!” she wrote on her official NASA blog shortly after the press briefing.

Text 4

The curse of Toumaï: an ancient Skull, a disputed femur and a bitter feud over humanity’s origins.

When fossilised remains were discovered in the Djurab desert in 2001, they were hailed as radically rewriting the history of our species. But not everyone was convinced – and the bitter argument that followed has consumed the lives of scholars ever since.

On a late-summer day in 2001, at the University of Poitiers in west-central France, the palaeontologist Michel Brunet summoned his colleagues into a classroom to examine an unusual skull. Brunet had just returned from Chad, and brought with him an extremely ancient cranium. It had been distorted by the aeons spent beneath what is now the Djurab desert; a crust of black mineral deposits left it looking charred and slightly malevolent.

Inspecting the skull, one could make out a mosaic of features at once distinctly apelike and distinctly human: a small braincase and prominent brow ridge, but also what seemed to be a rather unprotruding jaw, smallish canines and a foramen magnum – the hole at the base of the skull through which the spinal cord connects to the brain – that suggested the possibility of an upright bearing, a two-legged gait.

1. The Simplest Syntactic Structure

1.1 The Simplest Syntactic Structure of each sentence with links highlighted:
1. **When** remains were discovered, they were hailed as rewriting the history of our species.

2. **But** not everyone was convinced – **and** the argument that followed has consumed the lives.

3. Brunet summoned his colleagues into a classroom to examine a skull.

4. Brunet had just returned from Chad, **and** brought with him a cranium.

5. It had been distorted by the aeons spent **beneath what** is now the Djurab desert**;** a crust of deposits left it looking charred and malevolent.

6. One could make out a mosaic: a braincase and ridge, **but** also what seemed to be a jaw, canines and a foramen magnum **–** the hole through which the cord connects to the brain **– that** suggested **the possibility** of a bearing, a gait.

1.2 The Simplest Syntactic Structure of the Text:

When remains were discovered, they were hailed as rewriting the history of our species. **But** not everyone was convinced – **and** the argument that followed has consumed the lives. Brunet summoned his colleagues into a classroom to examine a skull. Brunet had just returned from Chad, **and** brought with him a cranium. It had been distorted by the aeons spent **beneath what** is now the Djurab desert**;** a crust of deposits left it looking charred and malevolent.

One could make out a mosaic: a braincase and ridge, **but** also what seemed to be a jaw, canines and a foramen magnum **–** the hole through which the cord connects to the brain **– that** suggested **the possibility** of a bearing, a gait.

2. The Syntactic Pattern per sentence

Sentence 1
The curse of Toumaï: an ancient Skull, a disputed femur and a bitter feud over humanity's origins.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
The	Article	Premodifier of curse
curse	Noun (head)	—
Of	Preposition	—
Toumaï	Object of of	Postmodifier of curse
:	Colon	Punctuation introducing an appositive list
an	Article	Premodifier of Skull
ancient	Adjective	Premodifier of Skull
Skull	Noun (head)	—
,	Comma	Separator in list
A	Article	Premodifier of femur
disputed	Adjective	Premodifier of femur
femur	Noun (head)	—
and	Coordinator	Links elements in list
A	Article	Premodifier of feud
bitter	Adjective	Premodifier of feud
feud	Noun (head)	—
over	Preposition	—
humanity's	Noun (possessive)	Premodifier of origins
origins	Object of over	Postmodifier of feud

Structure of the sentence:

A **noun phrase** functioning as a headline or title. It begins with a head noun "curse" modified by the prepositional phrase "of Toumaï." A colon introduces an appositive series of three coordinated noun phrases ("an ancient Skull," "a disputed femur," "a bitter feud over humanity's origins"), each describing aspects of the "curse." The sentence does not have a finite verb — it is elliptical, typical for titles.

Sentence 2

When fossilised remains were discovered in the Djurab desert in 2001, they were hailed as radically rewriting the history of our species.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
When	Subordinator	Introduces adverbial clause of time
fossilised remains	Subject (of adverbial clause)	*fossilised* = premodifier of *remains*
were	Auxiliary verb (passive)	—
discovered	Main verb (passive)	—
In	Preposition	—
the Djurab desert	Object of *in*	*Djurab* = premodifier of *desert*
In	Preposition	—
2001	Object of *in*	Adverbial (time)
,	Comma	Separates adverbial clause from main clause
they	Subject (main clause)	Refers to *fossilised remains*
were	Auxiliary verb (passive)	—
hailed	Main verb (passive)	—
As	Preposition	Introduces complement
radically	Adverb	Premodifier of *rewriting*
rewriting	Present participle (gerund)	Head of non-finite clause functioning as complement of *as*
the history	Object of *rewriting*	*the* = article (premodifier)
Of	Preposition	—
our species	Object of *of*	*our* = determiner (premodifier of *species*)

Structure of the Sentence:

A **complex sentence** with an initial adverbial clause of time (*When fossilised remains were discovered in the Djurab desert in 2001*) followed by the main clause (*they were hailed as radically rewriting the history of our species*). Both clauses are in the **passive voice**. The main clause includes a complement introduced by *as*, containing a non-finite -ing clause (*radically rewriting the history of our species*).

Sentence 3

But not everyone was convinced – and the bitter argument that followed has consumed the lives of scholars ever since.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
But	Coordinating conjunction	Links this sentence to the previous one (contrast)
not	Adverb	Negates *everyone*
everyone	Subject (main clause 1)	—
was	Auxiliary verb (passive)	—
convinced	Main verb (passive past participle)	—

–	Dash	Links to the second coordinated main clause
and	Coordinating conjunction	Links main clause 1 and main clause 2
the bitter argument	Subject (main clause 2)	*the* = article; *bitter* = adjective (premodifier)
that	Relative pronoun	Introduces relative clause modifying *argument*
followed	Verb (past tense) in relative clause	—
has	Auxiliary verb (present perfect)	—
consumed	Main verb (present perfect)	—
the lives	Object of *consumed*	*the* = article (premodifier)
Of	Preposition	—
scholars	Object of *of*	—
ever since	Adverbial phrase (time)	Indicates duration since the event

Structure of the Sentence:
A **compound sentence** joined by *and*, with an initial contrastive *but*.

- **Clause 1:** *not everyone was convinced* → simple clause, passive voice, negated subject.
- **Clause 2:** *the bitter argument that followed has consumed the lives of scholars ever since* → main clause in the present perfect, with a defining relative clause (*that followed*) modifying the subject.

Sentence 4

On a late-summer day in 2001, at the University of Poitiers in west-central France, the palaeontologist Michel Brunet summoned his colleagues into a classroom to examine an unusual skull.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
On	Preposition	Head of prepositional phrase (time)
a late-summer day	Object of *On*	*a* = article; *late-summer* = compound adjective (premodifier)
In	Preposition	Head of PP (time)
2001	Object of *in*	—
,	Comma	Separates time phrase from next PP
At	Preposition	Head of PP (place)
the University	Object of *at*	*the* = article
Of	Preposition	—
Poitiers	Object of *of*	Proper noun
In	Preposition	Head of PP (location, postmodifying "University of Poitiers")
west-central France	Object of *in*	*west-central* = compound adjective (premodifier), *France* = proper noun
,	Comma	Ends fronted adverbials

the palaeontologist Michel Brunet	Subject	*the* = article; *palaeontologist* = head noun; *Michel Brunet* = appositive noun phrase
Summoned	Main verb (past tense)	—
his colleagues	Direct object	*his* = possessive determiner; *colleagues* = noun
into	Preposition	Head of PP (direction/place)
a classroom	Object of *into*	*a* = article; *classroom* = noun
To	Infinitive marker	—
examine	Verb (bare infinitive)	—
an unusual skull	Object of *examine*	*an* = article; *unusual* = adjective (premodifier)

Structure of the Sentence :

- **Main clause**: *the palaeontologist Michel Brunet summoned his colleagues into a classroom to examine an unusual skull*
- **Fronted adverbials**: two prepositional phrases (*On a late-summer day in 2001*, *at the University of Poitiers in west-central France*) give **time** and **place** before the main clause.
- **Appositive structure**: *the palaeontologist Michel Brunet* → head noun (*palaeontologist*) followed by proper name (*Michel Brunet*).
- **Purpose infinitive**: *to examine an unusual skull* modifies the verb *summoned*, indicating **purpose**.

Sentence 5

Brunet had just returned from Chad, and brought with him an extremely ancient cranium.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Brunet	Subject (proper name)	—
had returned	Verb phrase (past perfect, main predicate of first coordinated clause)	auxiliary *had* + main verb *returned*
just	Temporal adverb (degree/recency)	modifier of *had returned*
from Chad	Prepositional phrase (adverbial: origin)	postmodifier of *returned*
,	Punctuation (comma)	coordinates two predicates
and	Coordinating conjunction	links the two verb phrases (shared subject)
brought	Verb (past tense; second predicate coordinated with *had returned*)	finite verb (past) — ellipsis of auxiliary *had* is possible
with him	Prepositional phrase (circumstantial: accompaniment)	postmodifier of *brought*
an	Indefinite article (determiner of object NP)	premodifier
extremely	Degree adverb	premodifier of *ancient*
ancient	Adjective (premodifier of cranium)	premodifier
cranium	Noun (direct object)	head noun (object of *brought*)
.	Full stop	—

Structure of the sentence:

A simple sentence with a coordinated verb phrase: subject *Brunet* + coordinated predicates (*had just returned from Chad + [had] brought with him an extremely ancient cranium*). The subject is shared by both verbs; the comma + *and* join the two predicates. The second verb takes a direct object *an extremely ancient cranium* and a PP *with him*.

Sentence 6

It had been distorted by the aeons spent beneath what is now the Djurab desert; a crust of black mineral deposits left it looking charred and slightly malevolent.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
It	Pronoun (subject; refers back to *cranium*)	—
had been distorted	Passive verb phrase (past perfect passive)	auxiliary *had been* + past participle *distorted*
by	Preposition (agent marker in passive)	—
the aeons	Noun phrase (agent in passive)	determiner *the* + head *aeons*
spent	Past participle (postmodifier of *aeons*)	introduces participial postmodifier
beneath	Preposition (part of PP postmodifier of *spent*)	—
what is now the Djurab desert	Free relative / nominal clause functioning as object of *beneath* (identifies place)	contains copula *is* + predicative *now the Djurab desert*
;	Semicolon (punctuation link)	links two closely related clauses
a crust	Noun phrase (subject of second clause)	indefinite article + head
of black mineral deposits	Prepositional phrase (postmodifier of *crust*)	contains *black* (adjective) + *mineral deposits* (head noun)
left	Verb (past tense, active)	main verb of second clause
it	Pronoun (direct object)	refers back to *it/cranium*
looking	Present participle (resultative participle; complement)	begins resultative clause *looking charred...*
charred	Adjective (subject complement within resultative)	predicative describing *it*
and	Coordinating conjunction	links two adjectives
slightly	Degree adverb	modifies *malevolent*
malevolent	Adjective (second predicative)	completes resultative

Structure of the sentence:
Two clauses joined by a semicolon.

1. **Passive clause:** *It had been distorted by the aeons spent beneath what is now the Djurab desert.* — passive voice, agent = *the aeons*; *spent beneath* ... is a participial postmodifier of *aeons* (the PP *beneath* ... contains a nominal clause *what is now the Djurab desert*).

2. **Active causative clause:** *A crust of black mineral deposits left it looking charred and slightly malevolent.* — subject *a crust of black mineral deposits* causes/result leaves *it* in a state *looking charred and slightly malevolent* (resultative participial complement).

Sentence 7

Inspecting the skull, one could make out a mosaic of features at once distinctly apelike and distinctly human: a small braincase and prominent brow ridge, but also what seemed to be a rather unprotruding jaw, smallish canines and a foramen magnum – the hole at the base of the skull through which the spinal cord connects to the brain – that suggested the possibility of an upright bearing, a two-legged gait.

Because this sentence is long and contains several sub-parts, we break it into the main clause + the elaboration introduced by the colon and then parse the list.

Main clause (fronted participial + core)

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Inspecting the skull	Present-participial clause (adverbial, circumstantial: action setting the scene)	*Inspecting* (participle) + *the skull* (object)
one	Indefinite pronoun (generic subject)	—
could	Modal auxiliary (ability/possibility)	—
make out	Phrasal verb (verb phrase = *make out* = discern)	particle *out* forms phrasal verb
a mosaic	Noun phrase (direct object of *make out*)	determiner *a* + head *mosaic*
of features	Prepositional phrase (postmodifier of *mosaic*)	specifies composition
at once	Adverbial phrase (manner/degree: simultaneously)	modifies following adjectives
distinctly apelike and distinctly human	Coordinate adjective phrase (predicative/characterising modifiers of *mosaic*)	*distinctly* modifies both *apelike* and *human*
:	Colon (punctuation link)	introduces elaboration/list of features

Structure (main part):

Fronted participial clause *Inspecting the skull* (adverbial) + main clause *one could make out a mosaic of features at once distinctly apelike and distinctly human.* The colon signals expansion (enumeration/detail).

Elaboration after colon — list of features

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
a small braincase	Noun phrase (item 1)	*a* (det) + *small* (premodifier) + *braincase* (head)
and	Coordinating conjunction	links braincase and brow ridge
prominent brow ridge	Noun phrase (item 2)	*prominent* (premodifier) + *brow ridge* (head)
, but also	Punctuation + contrastive coordinator	introduces additional contrasted items
what seemed to be a rather unprotruding jaw	Free nominal clause (complex NP)	*what* introduces clause; *seemed to be* = copular/light predicate; *a rather unprotruding jaw* is complement (NP) — *rather* degree adverb modifying *unprotruding*
,	comma (list separator)	—
smallish canines	Noun phrase (item)	*smallish* (adjective) + *canines* (head)
and	Coordinating conjunction	link
a foramen magnum	Noun phrase (item)	determiner *a* + head *foramen magnum*
– the hole at the base of the skull through which the spinal cord connects to the brain –	Parenthetical appositive (em-dash framed)	apposition: clarifies *foramen magnum*; contains PP *at the base of the skull* and relative clause *through which the spinal cord connects to the brain*
that suggested the possibility of an upright bearing, a two-legged gait	Relative clause (postmodifier)	*that* introduces clause; verb *suggested*; object *the possibility of an upright bearing* with appositive *a two-legged gait*

Notes on sub-units:

- *what seemed to be a rather unprotruding jaw* is a nominalising clause introduced by *what* functioning as one list-member; *seemed to be* is a verb of appearance/epistemic stance.
- The parenthesis in em-dashes is appositive explanatory material; inside it, *through which the spinal cord connects to the brain* is a relative clause introduced by *which* with preposition *through* (i.e. *through which*).
- The final relative clause *that suggested...* syntactically modifies the immediately preceding noun phrase (the foramen magnum or the set of features) and provides the inference drawn from these anatomical facts.

Structure of the full sentence:

Adverbial participial clause (*Inspecting the skull*) + main clause (*one could make out a mosaic of features* ...). The colon introduces an enumerative elaboration: coordinated list of anatomical items (two initial items joined by *and*, a contrasted further group introduced by *but also*). Within the list there is a nominal free-clause (*what seemed to be...*), coordinate nouns (*smallish canines*

and a foramen magnum), an em-dash appositive explaining *foramen magnum* (containing a relative clause *through which...connects*), and a final relative clause (*that suggested...*) giving the interpretive conclusion; the last NP *the possibility of an upright bearing, a two-legged gait* comprises a head noun *possibility* with a PP complement *of an upright bearing* and an appositive *a two-legged gait*.

3.Translation into Arabic :

لعنة توماي: جمجمة قديمة، عظم فخذ مثير للجدل، وخلاف مرير حول أصول الإنسان.

عندما تمّ اكتشاف بقايا متحجّرة في صحراء جُراب عام 2001، أُشيدَ بها على أنها تعيد كتابة تاريخ أجناسنا البشرية بشكل جذري. لكن لم يقتنع الجميع بذلك – إذ إنّ الجدل الحاد الذي تلا ذلك استهلك حياة العلماء منذ ذلك الحين.

في أحد أيام أواخر الصيف من عام 2001، في جامعة بواتييه بوسط غرب فرنسا، دعا عالم الحفريات ميشيل برونيه زملاءه إلى قاعة دراسية لفحص جمجمة غير مألوفة. كان برونيه قد عاد للتو من تشاد، وجلب معه جمجمة قديمة للغاية. وقد شُوّهت بفعل الدهور التي قضتها تحت ما يُعرَف اليوم بصحراء جُراب؛ إذ غطّتها قشرة من الرواسب المعدنية السوداء أعطتها مظهراً متفحِّماً وعدائياً بعض الشيء.

وعند فحص الجمجمة، أمكَن ملاحظة مجموعة من السمات تجمع بين سمات القردة وبالإنسان: جمجمة صغيرة وحاجب بارز، لكن أيضًا فك غير بارز نسبيًا، وأنياب صغيرة، وثقب نقيري – أي الفتحة في قاعدة الجمجمة التي يمر عبرها الحبل الشوكي ليتصل بالدماغ – مما يوحي بإمكانية وجود وضعية منتصبة ومشية على قدمين.

4. Students' written production following the syntactic pattern of the Source Text:

The Enigma of the Aegean: a sunken trireme, a disputed map, and a fierce debate over ancient trade routes

When the remains of a wooden warship were uncovered off the coast of Santorini in 2015, they were hailed as radically rewriting the history of Mediterranean seafaring. But not everyone was convinced – and the intense dispute that followed has gripped the maritime archaeology community ever since.

On a breezy spring morning in 2015, at the Hellenic Institute of Maritime Studies in Athens, archaeologist Eleni Markou gathered her colleagues in a small lecture room to examine a remarkable artifact. Markou had just returned from a deep-sea expedition, bringing with her the preserved hull of an extraordinarily ancient trireme. Centuries of immersion in saltwater had

warped its beams and planks; a layer of coral and barnacle growth gave it a strangely sculpted, almost otherworldly appearance.

Inspecting the vessel, one could discern a patchwork of characteristics both unmistakably military and unmistakably ceremonial: the sleek, narrow prow designed for ramming, but also an intricately carved sternpost, decorative motifs inlaid with bronze, and fragments of a painted standard – all suggesting the possibility that this ship was more than a weapon, perhaps a diplomatic envoy in wood and sail.

Text 5

UK suspends trade talks with Israel and attacks 'repellent' extremism

Foreign secretary David Lammy condemns blocking of aid trucks and calls by Israeli ministers to 'purify Gaza'

UK-Israeli relations have plunged to their worst state for decades after the British foreign secretary, David Lammy, suspended negotiations over a new free trade deal, saying Israel's cabinet ministers' calls to "purify Gaza" by expelling Palestinians were repellent, monstrous and extremist.

He also said wider talks about a future bilateral strategic roadmap with Israel were being reviewed.

Lammy condemned Israel's refusal to allow thousands of aid trucks access to starving Palestinians and said Israel's treatment of Palestinians was "an affront to the values of the British people" and "incompatible with the principles that underpin the UK-Israeli bilateral relationship".

At the same time, EU foreign ministers, meeting in Brussels, decided to review the bloc's trade agreement with Israel after a request from the Dutch foreign minister, Caspar Veldkamp. Seventeen of the 27 states backed the move. The EU is Israel's biggest trading partner, accounting for 32% of Israel's total trade in goods in 2024.

1. The Simplest Syntactic Structure

1.1 The Simplest Syntactic Structure of each sentence with links highlighted:

1. UK suspends talks and attacks extremism

2. Lammy condemns blocking of trucks and calls to 'purify Gaza'

3. relations have plunged to their state for decades **after** Lammy, suspended negotiations, **saying (that)** calls to "purify Gaza" **were** repellent, monstrous and extremist.

4. He said talks were being reviewed.

5. Lammy condemned refusal to allow aid trucks access to Palestinians **and** said treatment was "an affront to the values of the British people" and "incompatible with the principles **that** underpin the relationship".

6. Foreign ministers decided to review the agreement with Israel.

7. Seventeen backed the move.

8. The EU is Israel's partner.

1.2 The Simplest Syntactic Structure of the Text:

UK suspends talks and attacks extremism. Lammy condemns blocking of trucks and calls to 'purify Gaza'. Relations have plunged to their state for decades **after** Lammy, suspended negotiations, **saying (that)** calls to "purify Gaza" **were** repellent, monstrous and extremist. He said talks were being reviewed. Lammy condemned refusal to allow aid trucks access to Palestinians **and** said treatment was "an affront to the values of the British people" and "incompatible with the principles **that** underpin the relationship". Foreign ministers decided to review the agreement with Israel. Seventeen backed the move. The EU is Israel's partner.

2. The Syntactic Pattern per sentence

Sentence 1

UK suspends trade talks with Israel and attacks 'repellent' extremism

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
UK	Subject	—
suspends	Main verb (1st predicate)	—
trade talks	Direct object of *suspends*	*trade* = premodifier of *talks*
with	Preposition	—
Israel	Object of *with* (postmodifier of *talks*)	—
and	Coordinator	Links two coordinated verbs (*suspends* / *attacks*)
attacks	Main verb (2nd predicate)	—
'repellent'	Adjective (premodifier)	Premodifier of *extremism*
extremism	Direct object of *attacks*	—

Structure of the Sentence

A **compound predicate sentence**:

- **Subject** = *UK*
- **Predicate** = two coordinated verb phrases:
    1. *suspends trade talks with Israel*
    2. *attacks 'repellent' extremism*

Syntactic formula:
[Subject + Verb + Object + Prepositional phrase] + and + [Verb + Object]

Sentence 2

Foreign secretary David Lammy condemns blocking of aid trucks and calls by Israeli ministers to 'purify Gaza'

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Foreign secretary	Title / appositional modifier	Premodifier of the proper noun *David Lammy*
David Lammy	Subject (Head noun)	—
condemns	Main verb (predicate)	—
blocking	Noun (verbal noun / gerund) functioning as direct object	Head of NP *blocking of aid trucks*
of	Preposition	—
aid trucks	Object of preposition (postmodifier of *blocking*)	*aid* = premodifier of *trucks*
and	Coordinator	Links two coordinated direct objects (*blocking of aid trucks* / *calls …*)
calls	Noun, coordinated direct object	Head of NP *calls by Israeli ministers to 'purify Gaza'*
by	Preposition	—
Israeli ministers	Object of preposition (postmodifier of *calls*)	*Israeli* = premodifier of *ministers*
to	Infinitival marker	—
'purify Gaza'	Infinitive clause (postmodifier of *calls*)	*purify* = verb, *Gaza* = object

Structure of the Sentence

- **Subject** = *Foreign secretary David Lammy*
- **Predicate** = *condemns*
- **Objects (coordinated)** =
    1. *blocking of aid trucks*
    2. *calls by Israeli ministers to 'purify Gaza'*

Syntactic formula:
[Subject + Verb + [Object 1 + and + Object 2]]

Sentence 3

UK-Israeli relations have plunged to their worst state for decades after the British foreign secretary, David Lammy, suspended negotiations over a new free trade deal, saying Israel's cabinet ministers' calls to "purify Gaza" by expelling Palestinians were repellent, monstrous and extremist.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
UK-Israeli relations	Subject (NP)	*UK-Israeli* = compound premodifier of *relations*
have plunged	Verb phrase (predicate)	*have* = auxiliary, *plunged* = main verb

To	Preposition (introduces complement)	—
their worst state	Prepositional complement (object of *to*)	*their* = determiner, *worst* = adjective (premodifier), *state* = head noun
for decades	Adverbial phrase (time/duration)	Postmodifier of *state* (expressing extent/duration)
After	Subordinating conjunction	Introduces adverbial clause
the British foreign secretary, David Lammy,	Subject of subordinate clause (appositive structure)	*the British foreign secretary* = NP, *David Lammy* = apposition
Suspended	Verb (predicate of subordinate clause)	—
Negotiations	Direct object (NP)	Head noun
Over	Preposition	—
a new free trade deal	Object of preposition (postmodifier of *negotiations*)	*a* = determiner, *new* + *free trade* = premodifiers, *deal* = head noun
Saying	Present participle (non-finite verb, adverbial of manner/reason)	Introduces participial clause
Israel's cabinet ministers' calls	Subject of participial clause	Possessive NP: *Israel's* → determiner, *cabinet ministers'* → possessive noun phrase, *calls* → head noun
To	Infinitival marker	—
"purify Gaza"	Infinitive clause (complement of *calls*)	*purify* = verb, *Gaza* = object
by expelling Palestinians	Prepositional phrase (adverbial modifier of "purify Gaza")	*expelling Palestinians* = non-finite clause (gerund)
Were	Linking verb (predicate)	—
repellent, monstrous and extremist	Subject complement (predicative adjectives, coordinated)	Evaluative adjectives

Sentence Structure

Main Clause

- **Subject**: *UK-Israeli relations*
- **Verb**: *have plunged*
- **Complement**: *to their worst state for decades*
- **Adverbial clause** (introduced by *after*):
    - Subject: *the British foreign secretary, David Lammy*
    - Verb: *suspended*
    - Object: *negotiations over a new free trade deal*
    - Extension: *saying…*

[Participial Clause introduced by *saying*]

- Subject: *Israel's cabinet ministers' calls to "purify Gaza" by expelling Palestinians*

- Verb: *were*
- Complement: *repellent, monstrous and extremist*

Structure formula:
[Main Clause: Subject + Verb + Complement] + [Adverbial Clause after + (Subordinate Clause with apposition + participial clause)]

Sentence 4

He also said wider talks about a future bilateral strategic roadmap with Israel were being reviewed.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
He	Subject (NP)	Pronoun
Also	Adverb (adverbial modifier)	Modifies *said*
Said	Main verb (reporting verb)	Predicate
wider talks	Direct object (NP, reported content)	*wider* = adjective (premodifier), *talks* = head noun
about a future bilateral strategic roadmap	Prepositional phrase (postmodifier of *talks*)	*about* = preposition; *a* = determiner; *future bilateral strategic roadmap* = NP (with stacked adjectives: *future*, *bilateral*, *strategic*; head noun: *roadmap*)
with Israel	Prepositional phrase (postmodifier of *roadmap*)	*with* = preposition; *Israel* = object of preposition
were	Auxiliary verb (passive)	—
being reviewed	Passive verb phrase (progressive)	*being* = auxiliary; *reviewed* = past participle (main verb)

Sentence Structure

- **Main Clause** :
  - Subject: *He*
  - Adverbial modifier: *also*
  - Verb: *said*
  - Reported content: [that] *wider talks about a future bilateral strategic roadmap with Israel were being reviewed*
- **Reported Clause** (content of *said*):
  - Subject: *wider talks about a future bilateral strategic roadmap with Israel*
  - Predicate: *were being reviewed* (passive progressive)

Structure formula:

[Main Clause : Subject + Adverb + Verb + Reported Clause]
→ [Reported Clause : Subject (NP with modifiers) + Passive Verb Phrase]

Sentence 5

Lammy condemned Israel's refusal to allow thousands of aid trucks access to starving Palestinians and said Israel's treatment of Palestinians was "an affront to the values of the British people" and "incompatible with the principles that underpin the UK-Israeli bilateral relationship".

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Lammy	Subject (NP)	Proper noun
Condemned	Main verb	Predicate (1st action)
Israel's refusal	Direct object (NP)	*Israel's* = possessive determiner; *refusal* = head noun
to allow thousands of aid trucks access to starving Palestinians	Non-finite clause (complement of *refusal*)	*to allow* = infinitive verb; *thousands of aid trucks* = NP (object); *access to starving Palestinians* = NP + PP (further complement)
And	Coordinator	Links two coordinated main verbs
Said	Main verb (2nd action)	Predicate (reporting verb)
Israel's treatment of Palestinians	Subject (NP of reported clause)	*Israel's* = possessive determiner; *treatment* = head noun; *of Palestinians* = PP (postmodifier)
Was	Copula (linking verb)	Predicate
"an affront to the values of the British people"	Subject complement (NP + PP)	Direct quotation
And	Coordinator	Links two complements
"incompatible with the principles that underpin the UK-Israeli bilateral relationship"	Subject complement (AdjP + PP + relative clause)	*incompatible* = adjective head; *with the principles…* = PP; *that underpin the UK-Israeli bilateral relationship* = relative clause modifying *principles*

Global Sentence Structure

- **Main Clause**:
  - Subject: *Lammy*
  - Predicate 1: *condemned Israel's refusal [to allow…]*
  - Coordinator: *and*
  - Predicate 2: *said [Reported Clause]*
- **Reported Clause** (after *said*):
  - Subject: *Israel's treatment of Palestinians*
  - Predicate: *was*
  - Subject complement (coordination):
    - "an affront to the values of the British people"
    - and
    - "incompatible with the principles [that underpin the UK-Israeli bilateral relationship]"

Structure formula:

[Main Clause: Subject + Verb1 + Object + Conj + Verb2 + Reported Clause] → [Reported Clause: Subject (NP + PP) + Copula + Complement (NP/AdjP with coordination)]

Sentence 6

At the same time, EU foreign ministers, meeting in Brussels, decided to review the bloc's trade agreement with Israel after a request from the Dutch foreign minister, Caspar Veldkamp.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
At the same time	Adverbial (fronted PP)	Temporal adjunct
EU foreign ministers	Subject (NP)	*EU* = premodifier; *foreign* = adjective premodifier; *ministers* = head noun
meeting in Brussels	Non-finite participial clause	Postmodifier to *ministers*
Decided	Main verb (predicate)	Simple past tense
to review the bloc's trade agreement with Israel	Non-finite infinitival clause (Direct object / complement of *decided*)	*to review* = infinitive verb; *the bloc's trade agreement* = NP (object) + *with Israel* = PP (postmodifier)
after a request	Prepositional phrase (adverbial of cause/time)	*request* = head noun
from the Dutch foreign minister, Caspar Veldkamp	PP (postmodifier to *request*)	Appositive NP (*Caspar Veldkamp*) in apposition to *the Dutch foreign minister*

Sentence Structure

- **Main Clause**:
  - Fronted adverbial: *At the same time*
  - Subject: *EU foreign ministers (meeting in Brussels)*
  - Predicate: *decided*
  - Object/Complement: *to review the bloc's trade agreement with Israel*
  - Adverbial: *after a request [from the Dutch foreign minister, Caspar Veldkamp]*

Structure formula:

[Adverbial (PP) + Subject (NP + participial postmodifier) + Verb + Object (Infinitive clause) + Adverbial (PP + NP + apposition)]

Sentence 7

Seventeen of the 27 states backed the move.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
Seventeen of the 27 states	Subject (NP)	*Seventeen* = head of a partitive structure; *of the 27 states* = prepositional postmodifier

Backed	Main verb (predicate)	Simple past tense
the move	Direct object (NP)	*the* = determiner; *move* = head noun

Sentence Structure

- Subject: *Seventeen of the 27 states*
- Predicate: *backed*
- Object: *the move*

Structure formula:

[Subject (NP: partitive + PP) + Verb + Object (NP)]

Sentence 8

The EU is Israel's biggest trading partner, accounting for 32% of Israel's total trade in goods in 2024.

Unit	Function	Premodifier / Postmodifier
The EU	Subject (NP)	*The* = determiner; *EU* = head noun
Is	Linking verb (predicate)	Present tense
Israel's biggest trading partner	Subject complement (NP)	*Israel's* = genitive determiner; *biggest* = premodifier (superlative adjective); *trading* = premodifier (participle); *partner* = head noun
accounting for 32% of Israel's total trade in goods in 2024	Non-finite participial clause (postmodifier, adverbial of result/explanation)	*accounting* = -ing form verb heading clause; rest expresses proportion and time

Sentence Structure

- Subject: *The EU*
- Linking Verb: *is*
- Complement: *Israel's biggest trading partner*
- Postmodifier / Adverbial: *accounting for 32% of Israel's total trade in goods in 2024*

Structure formula:

[Subject (NP) + Linking Verb + Subject Complement (NP) + Postmodifier (Participial Clause)]

3.Translation into arabic :

المملكة المتحدة تُعلّق محادثات التجارة مع إسرائيل وتُنذّد بما وصفته بالتطرّف "البغيض"

وزير الخارجية البريطاني، ديفيد لامي، يُدينُ عرقلة دخول شاحنات المساعدات، ويستنكر دعوات صادرة عن وزراء إسرائيليين إلى "تطهير غزة".

شهدت العلاقات البريطانية–الإسرائيلية تدهورًا غير مسبوق منذ عقود، عقب إعلان وزير الخارجية البريطاني ديفيد لامي تعليق المفاوضات المتعلقة بإبرام اتفاقية جديدة للتجارة الحرة، مشيرًا إلى أنّ دعوات أطلقها وزراء في الحكومة الإسرائيلية إلى "تطهير غزة" عبر تهجير الفلسطينيين تُعدّ تصريحات بغيضة ووحشية ومتطرفة.

كما أوضح أنّ المحادثات الموسّعة المرتبطة بوضع خارطة طريق استراتيجية ثنائية مستقبلية مع إسرائيل تخضع حاليًا للمراجعة.

وأدان لامي رفض إسرائيل السماح لآلاف شاحنات المساعدات الإنسانية بالوصول إلى الفلسطينيين الذين يعانون من المجاعة، مؤكدًا أنّ طريقة تعامل إسرائيل مع الفلسطينيين تمثّل "إهانة للقيم التي يؤمن بها الشعب البريطاني"، وأنها "تتعارض مع المبادئ التي تقوم عليها العلاقات الثنائية بين المملكة المتحدة وإسرائيل".

وفي الوقت ذاته، قرّر وزراء خارجية الاتحاد الأوروبي، المجتمعون في بروكسل، مراجعة اتفاقية التجارة المبرمة بين الاتحاد وإسرائيل، وذلك استجابةً لطلبٍ تقدّم به وزير الخارجية الهولندي كاسبار فيلدكامب، حيث أيَّدت سبع عشرة دولة من أصل سبعٍ وعشرين هذه الخطوة. ويُعدّ الاتحاد الأوروبي الشريك التجاري الأكبر لإسرائيل، إذ استحوذ على نحو 32٪ من إجمالي تجارة السلع الإسرائيلية خلال عام 2024.

4. Student's written production following the syntactic pattern of the Source Text:

Government suspends environmental negotiations and denounces 'irresponsible' industrial practices.

Environment secretary Sarah Mitchell condemns obstruction of climate measures and calls by industry leaders to weaken emission standards

Relations between the government and major industrial groups have deteriorated sharply after the environment secretary, Sarah Mitchell, suspended negotiations over a new environmental cooperation agreement, stating that recent calls by several industry representatives to relax emission controls were irresponsible, alarming and environmentally damaging.

She also announced that broader discussions concerning a long-term national sustainability strategy were currently under review.

Mitchell criticised the refusal of several corporations to comply with newly proposed environmental regulations and stated that such practices represented “a serious threat to public health” and were “inconsistent with the environmental commitments adopted by the government”.

At the same time, regional environmental ministers, meeting in Geneva, agreed to reassess existing industrial cooperation frameworks following a request submitted by the Swedish minister for climate affairs, Lars Nyström. Fifteen of the twenty participating states supported the initiative. The regional alliance remains the country’s largest environmental partner, accounting for nearly 35% of joint sustainability projects in 2025.

4-6 الاستبيان الموجّه للطّلبة والأساتذة: نتائج، تحليل ومناقشة

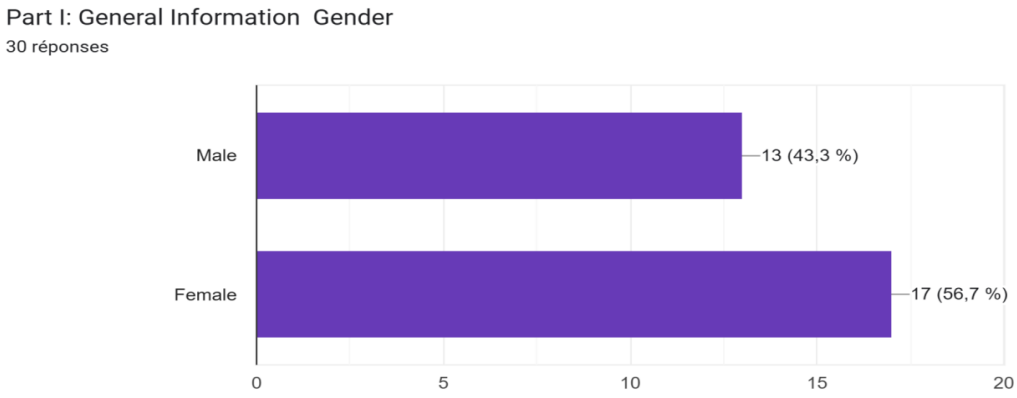
4-6-1 العيّنـــــة

تمّ توزيع استبيانين موجَّهين إلى عيّنتين مختلفتين: الأولى تتكوّن من ثلاثين (30) طالبًا من السنة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية، والثانية من أستاذين (02) من مدرّسي مادة التعبير الكتابي في السنة الثالثة.

هدف هذا الإجراء هو استقصاء آراء الطرفين حول مدى فعالية تمارين الترجمة كوسيلة لتطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية، ومدى قابلية إدماجها في الممارسة التعليمية.

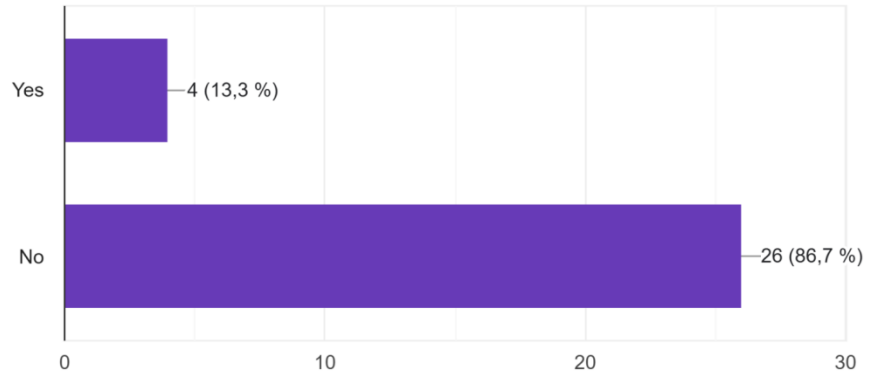
4-6-2 نتائج الاستبيان الموجّه للطّلبة

Summary of Students’ Responses to the Questionnaire



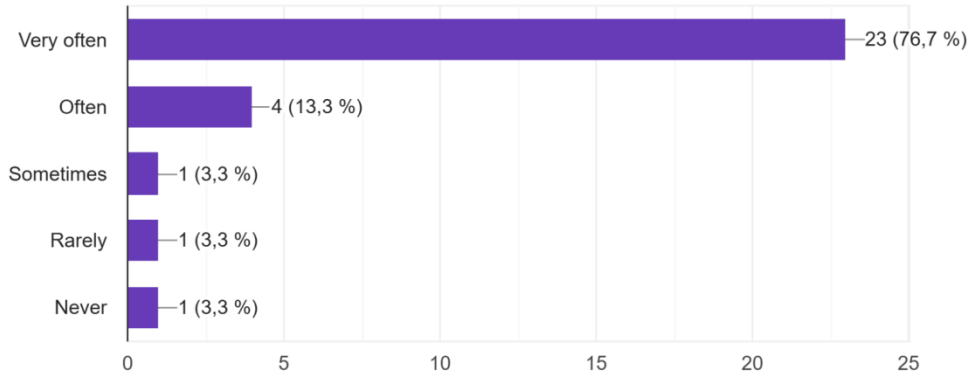
Have you ever practiced translation before joining university?

30 réponses



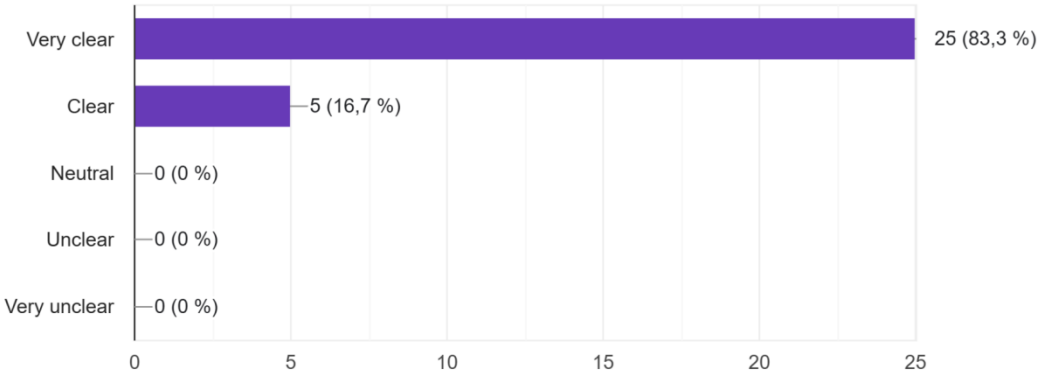
Part II: Learning Experience How often have you practiced translation through syntactic analysis in class?

30 réponses



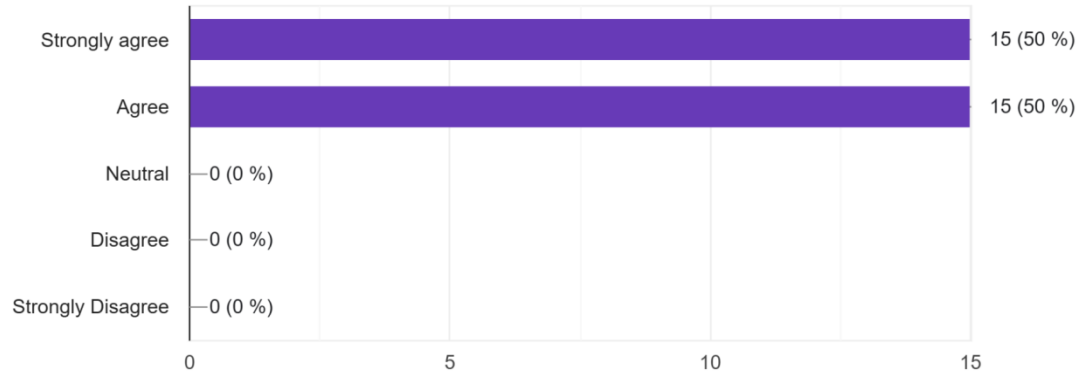
How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

30 réponses



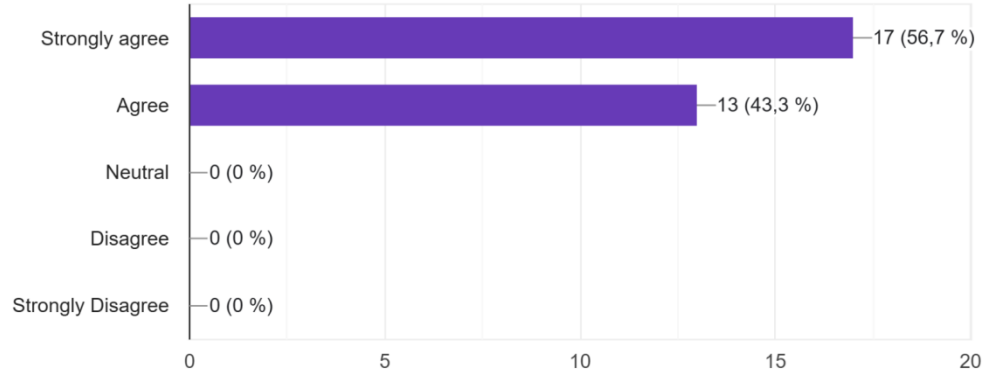
Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

30 réponses



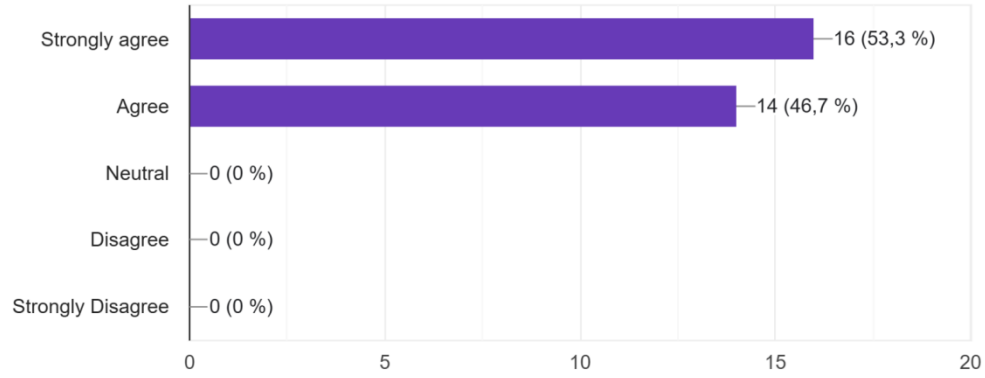
Did you find this method useful for improving your English writing skills?

30 réponses



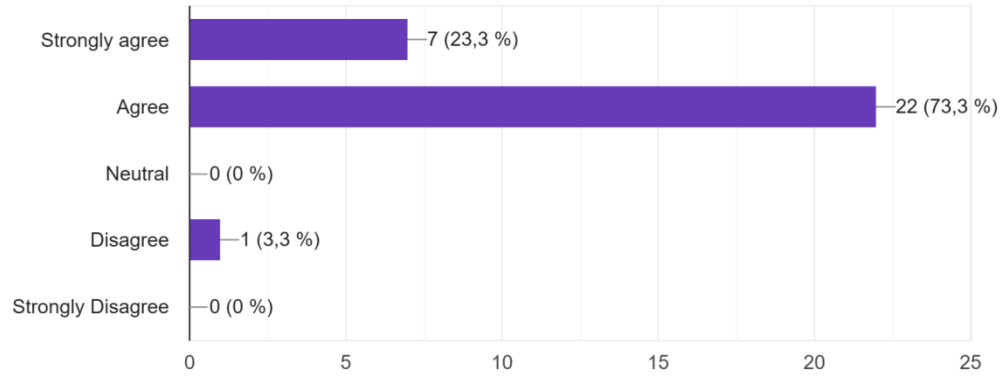
This method helped me to produce more coherent and well-structured texts in English.

30 réponses



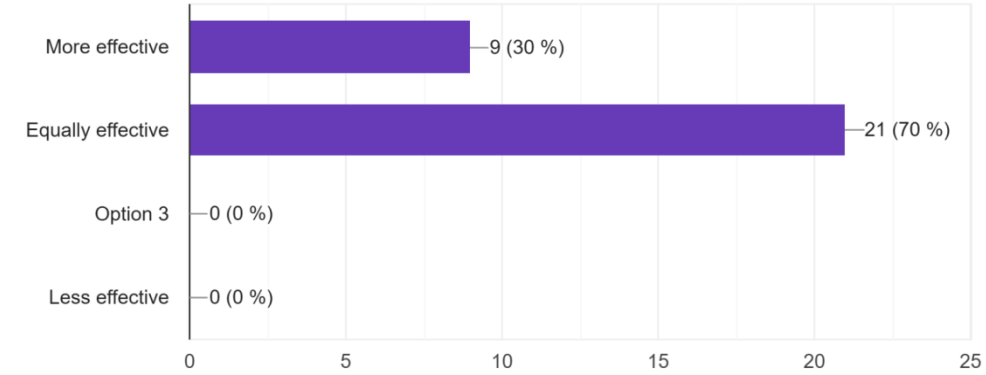
Translation through syntactic analysis enhanced my vocabulary acquisition.

30 réponses



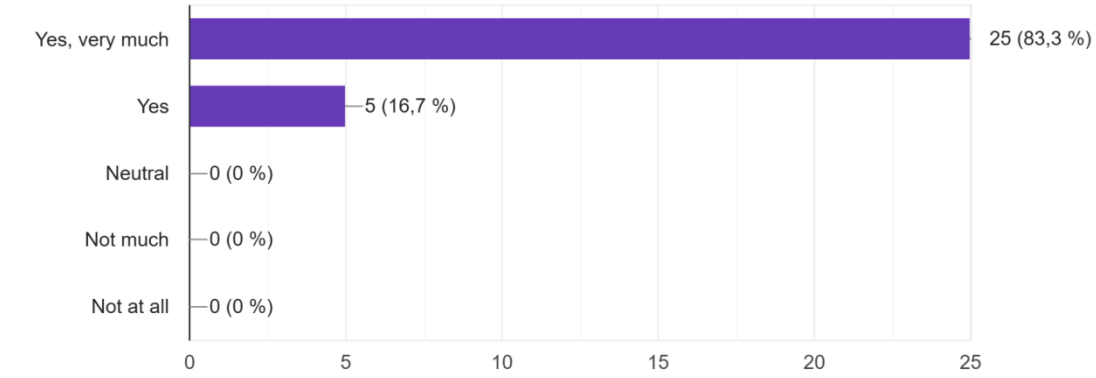
Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

30 réponses



Part IV: Attitudes and Suggestions Did you enjoy learning through this method?

30 réponses



What were the main difficulties you faced when practicing this method?

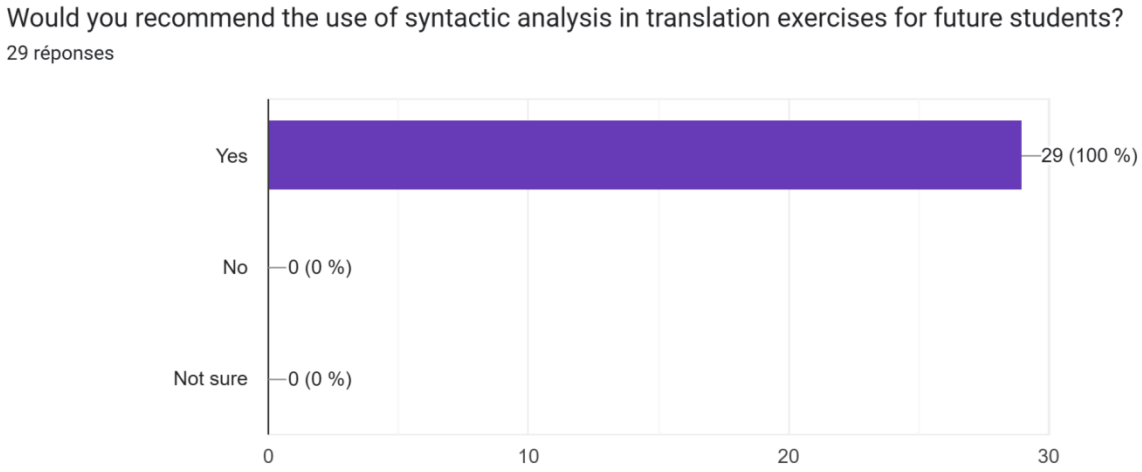
-I, very often, realize that I should review all grammar and syntax rules first
-Understanding complex sentence structures was difficult, especially when trying to identify the main clause and distinguish it from subordinate clauses.
-At first, it was challenging to identify the correct grammatical functions and apply them accurately when translating into English.
-Sometimes I tended to translate word by word, which affected the fluency of my writing.
-Another difficulty was balancing between focusing on the syntactic analysis and maintaining coherence and style in my writing.
-I often struggled to apply grammatical rules correctly during the analysis, particularly when the sentence contained modifiers or embedded phrases.
-I sometimes misunderstood the function of certain modifiers in the sentence, which led to incorrect analyses and affected the accuracy of my translation.
-The lack of linguistic background in general
-The method is more effective when applied only on pragmatic texts. It doesn't function adequately with other types of texts.
-Time management was an issue, because the method required more time than I expected to complete each exercise properly.
-The nature of the selected texts for analysis and translation is not always appealing, either in terms of their themes or their structural complexity.
-This method involves restructuring sentences keeping the meaning.
- Differences in word order is one of the difficulties faced me (for example English word order subject, verb, object is different from Arabic word order.
- Complex sentence structure was another difficulty when practicing this method, long sentences with multiple clauses may need to be broken down or reorganized.
-How to find implied links when dealing with complex sentences
-I found it challenging to connect syntactic analysis with actual writing practice, and I wasn't sure how to use the analysis results to improve my own English composition.
- Finding no interest at first but as I continue learning I liked it.
-The syntactic structure of certain texts is very complex, very long and very difficult to analyze
-Found it difficult to shift from intuitive understanding to analytical thinking, because I was used to focusing on meaning rather than on the formal grammatical structure of the sentence.
-Ambiguous sentences caused problems, as it was not always clear which word a modifier or prepositional phrase was related to.
-The writing exercise is a big problem for me because it's not easy at all to adapt my ideas to the required syntactic pattern.
- Sometimes, the texts proposed for syntactic analysis deal with topics that are beyond the L2 level, and consequently, the student faces not only linguistic difficulties but also cognitive ones.
-It was hard to maintain concentration during long analytical exercises, since the process requires a lot of attention and patience.
-How to express my ideas when writing according to the extracted syntactic structure pattern.

-I sometimes mixed up Arabic and English sentence patterns, which made my analysis less accurate and led to literal translation mistakes.
-The terminology of syntactic analysis was confusing at first, because I wasn't familiar with technical terms like "head," "simplest syntactic structure," or "modifier."
-In my opinion it might be a little bit time consuming
-The only difficulty is that the student must already have a very good command of grammar in order to follow effectively this method.
I feel I can't write on the basis of a given syntactic structure pattern.
-The method requires a certain frequency in the exercise of reproducing the syntactic pattern
-Working without enough examples or feedback made it difficult to verify whether my analysis was correct or not.

What are your suggestions to improve this method of teaching translation?

-I realize each time that I need to carefully review grammar rules and syntactic norms, since pre-translational analysis requires a fairly extensive knowledge base.
-Include more practical translation exercises related to real-life topics to make the method more engaging and relevant to students' interests.
-I would suggest integrating more practical writing activities after the syntactic analysis, so that students can immediately apply the structures they have learned.
-Provide clearer explanations of grammatical structures before starting the analysis, so that students can apply the method more confidently.
-Provide more teacher-led demonstrations of syntactic analysis in class, before asking students to work independently on complex sentences.
-Intensifying grammar lessons
-Reinforcing text analysis activity and by learning- comprehension exercises
-Relate the method to writing skills more explicitly, showing how translation and syntactic awareness can directly improve written expression in English.
-Starting with less complicated texts .
-Improving this method requires both linguistic knowledge and practical strategies.
-Practicing the four skills including reading, writing, speaking and listening.
-Doing syntactic analysis exercises very frequently
-Give detailed feedback on each translation exercise, especially highlighting syntactic and lexical choices.
-Just make it interesting
-I think we need a wider background in grammar to deal with this method
-Use modern methods
-Link the syntactic analysis to translation theory more explicitly, so that students understand the theoretical basis of the method and not only its practical steps
-Combine syntactic analysis with vocabulary-building activities, to help students understand both structure and meaning simultaneously.
-Working more on English grammar and complex syntactic structures in order to get a clear idea about how really they function.
-We should learn translation since the first year of the course study

-Learning how to write by syntactic structure analysis
-Use shorter and simpler texts at the beginning, then gradually move to more complex ones as students become more familiar with syntactic analysis.
-To learn more on English grammar and syntax rules.
-Offer visual aids or diagrams to illustrate sentence structures, making abstract concepts easier to grasp.
-Integrate more group work and peer correction, which would allow students to compare their analyses and learn from each other's mistakes.
-Suggestions to Improve Teaching Translation through Syntactic Analysis: Compare Grammar: Emphasize differences between L1 and English syntax. Apply Syntactic Analysis: Use tree diagrams or chunking before translating. Focus on Writing: Revise translations to improve sentence structure and coherence. Use Corpora & Tools: Employ digital tools to study real English syntax. Encourage Practice: Do collaborative analysis, rewriting, and error correction.
- Give Targeted Feedback: Assess syntactic accuracy and variety in writing.
-It had been clear that teaching both grammar and syntax should be improved and enhanced in the course of study. It appears that they are essential to achieve a high level of writing competence
-Increase the number of teaching hours for this subject.
-Allow more time for practice and discussion in class, so students can ask questions and clarify their difficulties.



4-6-2-1 تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للطلبة:

نهدف من خلال مجموعة الأسئلة الموجّهة لطلبة السنة الثانية إلى رصد انطباعاتهم حول فعالية الطريقة المقترحة (الترجمة القائمة على التحليل التركيبي) والصعوبات المرتبطة

بتطبيقها ومدى تأثيرها على المهارة الكتابية. وقد ارتكز تحليلنا على إجابات 30 طالبًا شاركوا في الاستبيان.

4-6-2-1-1 صعوبات تطبيق الطريقة

أظهر عدد كبير من الطلبة أن التحليل التركيبي يفرض عليهم مراجعة القواعد النحوية بشكل مستمر قبل الشروع في الترجمة، مما يؤثر على دقة الترجمة.

ومن الصعوبات الأخرى التي عبّر عنها الطلبة:

- الميل إلى الترجمة الحرفية عند انعدام الفهم التركيبي.
- الانتقال الذهني بين العربية والإنجليزية وما يرافقه من تداخلٍ تركيبي.
- إشكاليات في التحوّل من التحليل التركيبي إلى الإنتاج الكتابي.
- تجنيد واستحضار عبء معرفي مرتفع يحتاج إلى تركيز ووقت أطول.
- بطء عملية الكتابة وضعف الربط بين التحليل والأسلوب.
- محدودية الخلفية اللغوية وضعف المصطلحات التقنية في التحليل.
- عدم ملاءمة بعض النصوص: مواضيع غير جذابة أو أعلى من المستوى المعرفي للطلبة.

هذه الملاحظات تكشف أنّ نجاح الطريقة يرتبط بوجود قواعد لغوية راسخة ومهارات تحليلية متدرجة ومتنامية.

4-6-2-1-2 اقتراحات الطلبة لتحسين التطبيق البيداغوجي

ركَّزَ الطلبة في مقترحاتهم على:

- تعزيز دروس قواعد النّحو قبل وأثناء التطبيق.
- اختيار نصوص أبسط في البداية ثم التدرج نحو الأصعب.

- زيادة التمارين التطبيقية وكتابة نصوص مباشرة بعد التحليل.
- تقديم شروح أوضح وأمثلة أكثر قبل العمل الفردي.
- استراتيجيات بصرية :مخططات، شجرات تحليل Syntax diagrams
- تقوية الصلة بين التحليل والترجمة والكتابة.
- التغذية الراجعة المستمرة وإتاحة وقت كافٍ للمناقشة.
- تنويع الاختيارات النصية ودمج مواضيع واقعية وجذابة.
- العمل التعاوني للمقارنة وتفادي الأخطاء الشائعة.

خلاصـــــة

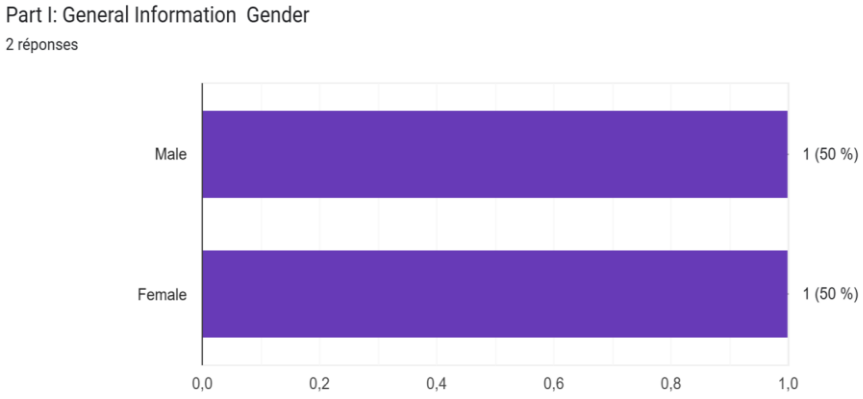
تكشف النتائج أن الطلبة يدركون أهمية الطريقة في تحسين الكتابة، لكنهم يواجهون صعوبات معرفية وزمنية تتطلب:

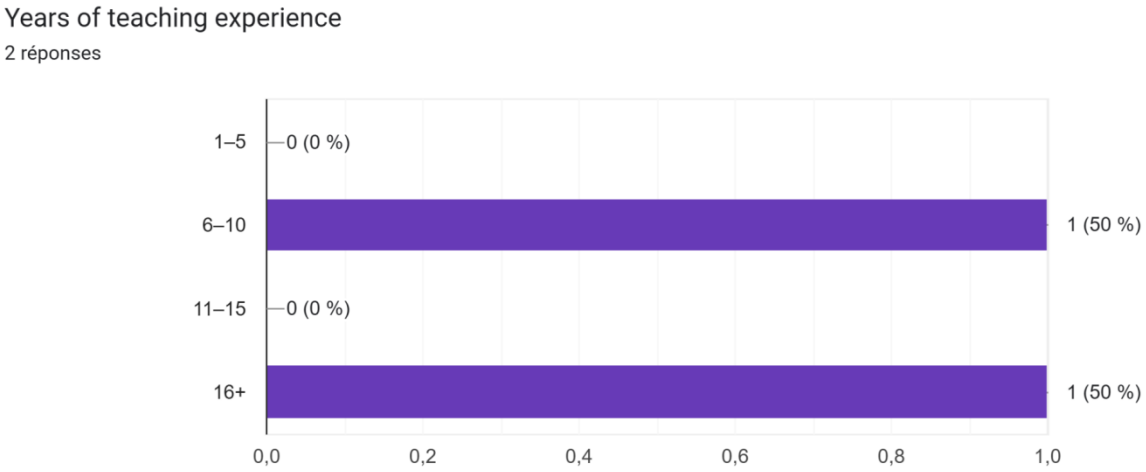
- تدرّجًا منهجيًا محكمًا
- دعمًا نحويًا إضافيًا
- ربطًا أوضح بين التحليل والإنتاج الكتابي

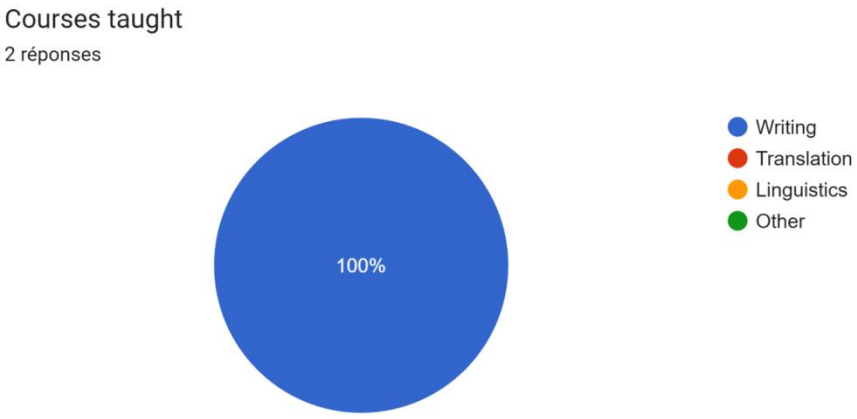
وهذا ما يعزّز صلاحية الطريقة وفي الوقت نفسه يحدّد شروط توظيفها المثلى.

3-6-4 نتائج الاستبيان الموجّه للأساتذة

Summary of Teachers' Responses to the Questionnaire

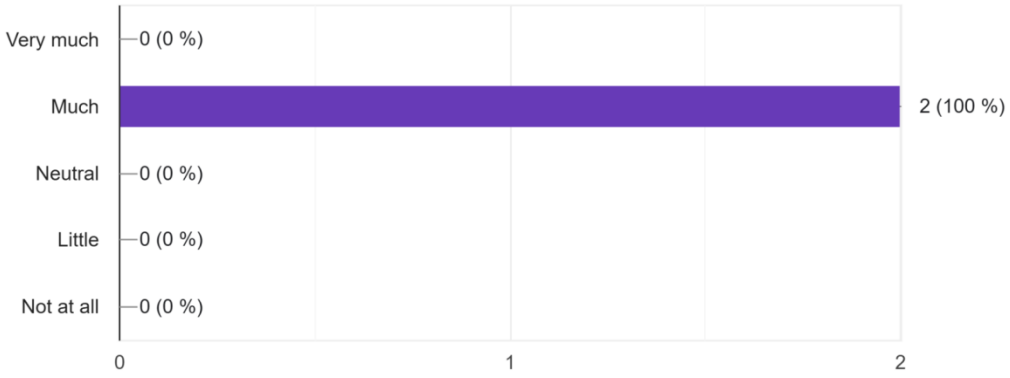






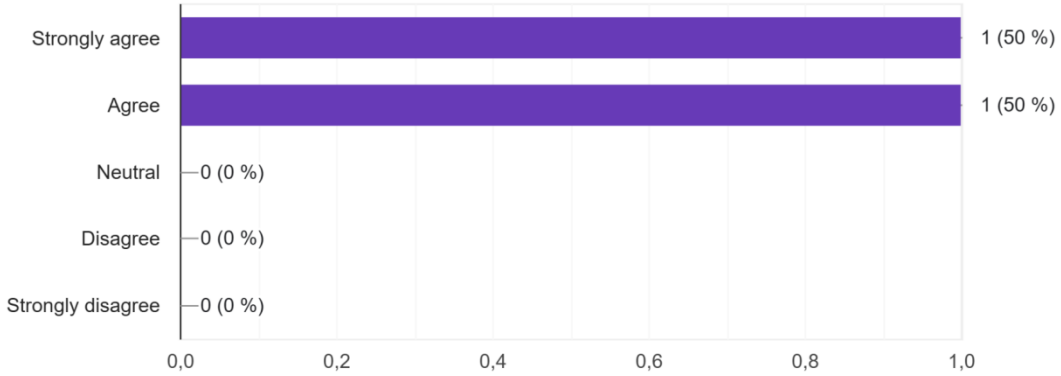
Part II: Observed Impact on Students' Writing Skills To what extent do you believe translation through syntactic analysis contributes to the development of students' writing skills?

2 réponses



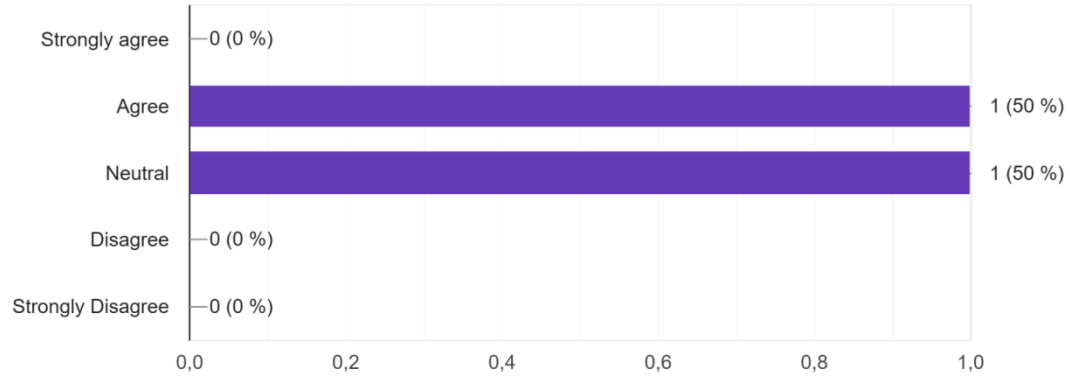
Have you observed improvements in students' grammatical accuracy as a result of this method?

2 réponses



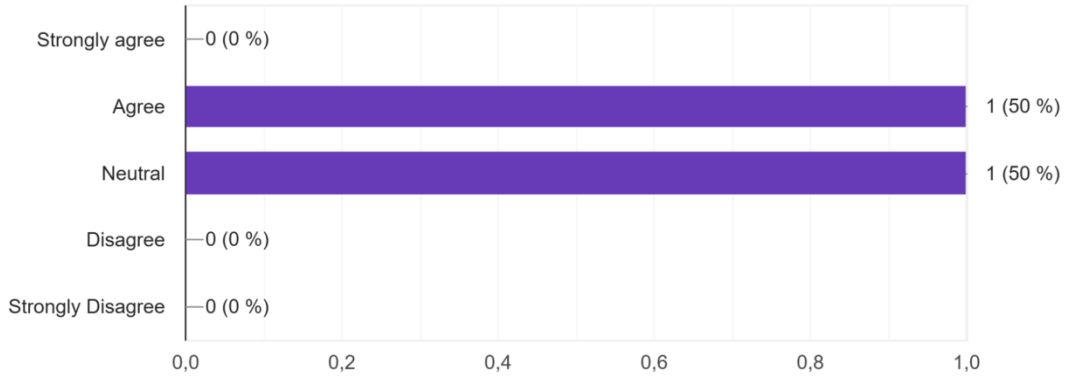
Have you noticed progress in students' ability to produce coherent and structured texts?

2 réponses



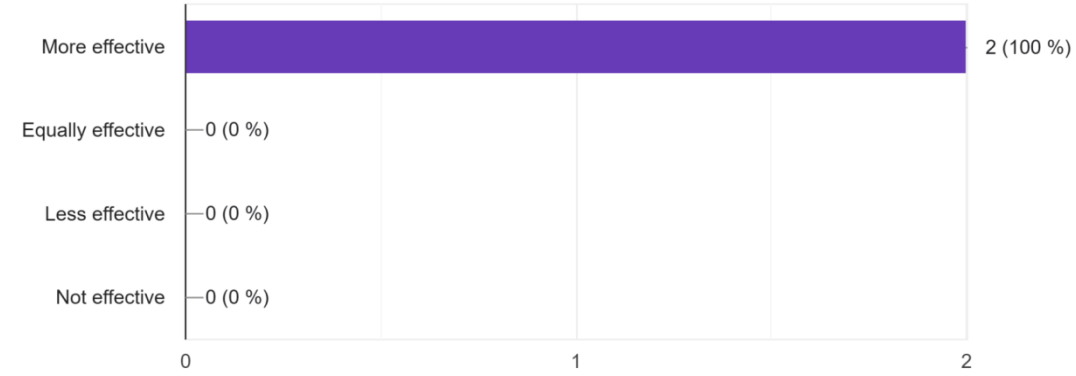
Did this method help students become more aware of sentence structure and syntax in their writing?

2 réponses



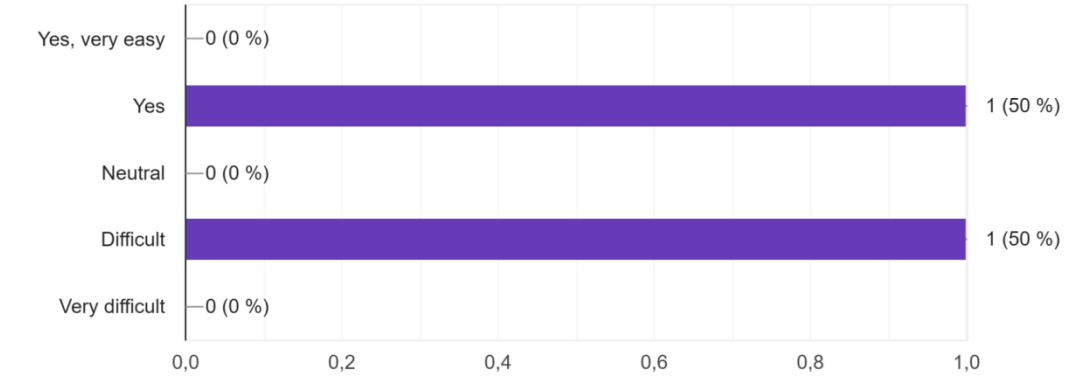
Compared to traditional methods of teaching writing, how effective do you find this approach?

2 réponses



Part III: Practical Aspects and Challenges Do you think this method is easy to integrate into writing courses?

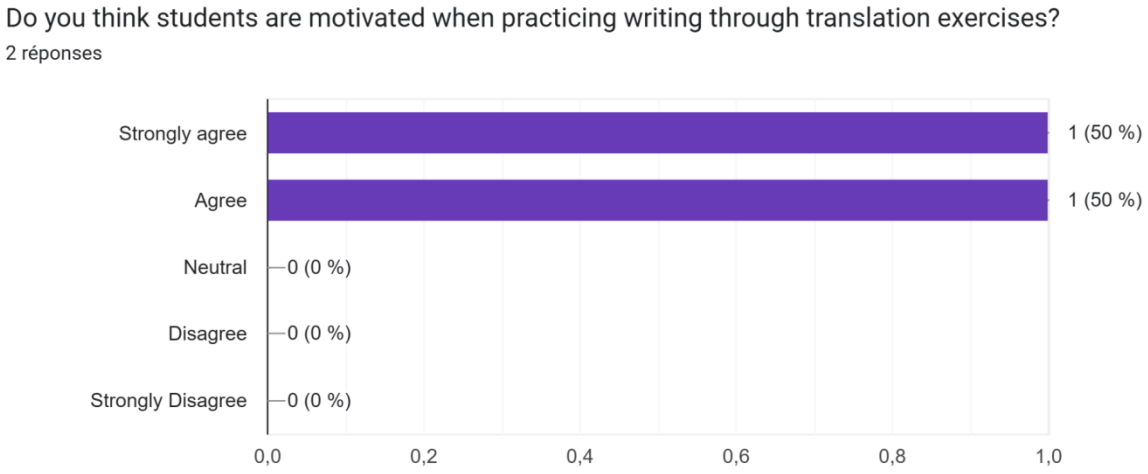
2 réponses



What challenges or limitations did you observe in applying this method?

1-It requires processing multiple linguistic levels at the same time. Also, it leads to structural interference

2-The constant switching between languages and grammar rules is intensely demanding, and slows down the writing process and stifles creativity.



Part IV: Suggestions and Recommendations

In your opinion, what are the main advantages of using syntactic analysis in translation for developing writing skills?

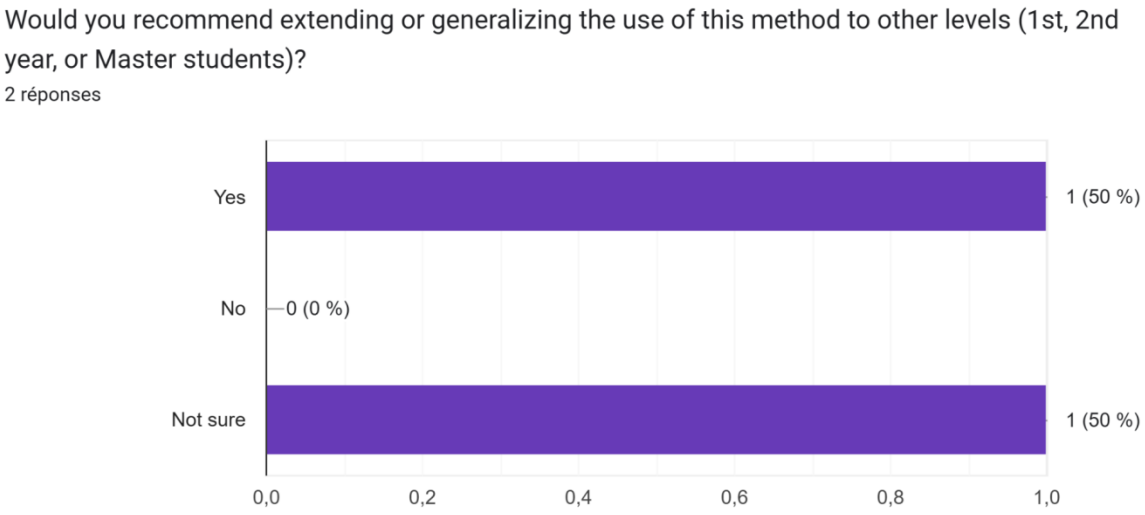
1. It increases grammatical awareness and thus grammatical accuracy. It improves sentence construction skills.

2. -Fosters metalinguistic awareness (Thinking about language).- Enhances grammatical precision and variety. -Improves problem-solving and Decision-making skills. - Develops a keener sense of style and register. -Builds a robust and active vocabulary

What are the main drawbacks or risks of this method?

1-It limits students' creativity. It focuses much more on sentence level correctness more than discourse level skills.

2- Over-Mechanization and loss of fluency. -Time-Consuming and potentially demotivating. -Neglect of other crucial writing elements. -Limited applicability to all text types



4-6-3-1 تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للأساتذة

في إطار التحقق من مدى فعالية الطريقة المقترحة، وقياس أثرها من منظور الأساتذة الممارسين لمادة التعبير الكتابي، تم توزيع استبيان على أستاذة السنة الثالثة وعددهم اثنان، بهدف جمع آرائهما حول توظيف الترجمة القائمة على التحليل التركيبي في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلبة.

أولاً– الملاحظات العامة:

يتضح من إجابات الأستاذين أن كليهما يتفق على أن ممارسة الترجمة وفق التحليل التركيبي تُسهم بدرجات متفاوتة في تحسين الدقّة النحوية وبناء النصوص المتماسكة، كما تُنمّي الوعي التركيبي لدى الطلبة أثناء عملية الكتابة. وقد عبّر الأستاذ الأول عن اقتناعه القوي بجدوى هذه الطريقة، إذ اختار في أغلب الإجابات مستويات"Very much" و"Stronglyagree"، وأكد على جوانبها الإيجابية المتمثّلة في تنمية الوعي فوق اللغوي (Metalinguistic awareness) وتوسيع الرّصيد المعجمي وتحسين الدقة التركيبية.

أما الأستاذ الثاني فقد تبنّى موقفًا إيجابيًا معتدلًا؛ إذ يرى أن الطريقة فعالة لكنها تتطلّب جهداً ذهنياً كبيراً من الطلبة، لأنها تستلزم معالجة مستويات لغوية متعددة في آن واحد، وقد تؤدي أحيانًا إلى تداخل لغوي وتركيبي بين اللغتين.

ثانيًا– من حيث الفعالية التربوية:

أجمع الأستاذان على أن الطريقة المقترحة أكثر فعالية من المقاربات التقليدية في تعليم الكتابة، خاصة من حيث تحقيق الوعي التركيبي وتدريب الطلبة على التنظيم المنهجي للجمل. ومع ذلك، فقد نبّه أحدهما إلى أنها قد تُقيّد الإبداع وتُركّز على الصواب النحوي أكثر من الجوانب الأسلوبية أو الخطابية للنص.

ثالثًا– من حيث الجوانب التطبيقية:

يرى الأستاذ الأول أن إدماج هذه الطريقة في دروس الكتابة أمر ممكن لكنه يتطلّب وقتًا إضافيًا وجهدًا مضاعفًا من الأستاذ والطلبة على حد سواء، إذ أشار إلى أن الانتقال المستمر بين اللغتين وقواعدهما يبطئ عملية الكتابة. ووافَقه الأستاذ الثاني الرأي في صعوبة التطبيق، مُبرّرًا ذلك بكون الطريقة تتطلَّب التَّحكم في عدة مستويات لغوية (Lexical, Syntactic, Semantic) في الوقت نفسه.

رابعًا– التوصيات والمقترحات:

اتفق الأستاذان على أن هذه المقاربة تستحق التعميم في مستويات أخرى (السنة الأولى والثانية أو الماستر)، شريطة أن تُدمج بشكل تدريجي وموجه، مع مراعاة التوازن بين الجانب النحوي والإبداعي في الكتابة. كما أكدا أن نجاح الطريقة يعتمد على مدى استعداد الطلبة اللغوي والنحوي، وأنها تكون أكثر نجاعة حين تُدرّس بعد مرحلة إتقان القواعد الأساسية.

تُظهر نتائج الاستبيان الموجّه لأستاذيْ التعبير الكتابي أن الطريقة المقترحة (الترجمة القائمة على التحليل التركيبي) تحظى بقبول إيجابي من الأساتذة من حيث أثرها على الوعي التركيبي والدقّة النحوية، رغم الإقرار ببعض الصعوبات التطبيقية. ويُستنتج من ذلك أن هذه الطريقة يمكن أن تُعتمد كوسيلة مساعدة فعالة في تطوير مهارة الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية، خاصة في المستويات المتوسطة والمتقدمة.

4-6-4 مناقشة عامة لنتائج استبيان الطلبة والأساتذة

تكشف نتائج الاستبيانين، الموجَّهين إلى فئتين أساسيتين في العملية التعليمية (الطلبة والأساتذة)، عن اتفاقٍ عام على أنّ توظيف الترجمة القائمة على التحليل التركيبي يمكن أن يُسهم فعليًا في تطوير الكفاءة الكتابية لدى طلبة اللغة الإنجليزية. فقد ثَمَّنت الفئتان تأثير هذه المقاربة في تعزيز الوعي التركيبي لدى المتعلمين، وتحسين الدقّة النحوية وبناء الجملة، وهي عناصر محورية في جودة الإنتاج الكتابي.

ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود صعوبات مشتركة مرتبطة بهذه الطريقة، أبرزها:

- الحاجة إلى رصيد قاعدي ونحوي قوي مسبق
- ارتفاع العبء المعرفي أثناء التحليل والترجمة
- بطء عملية الكتابة بالمقارنة مع الطرق التقليدية
- الطابع المُعقَّد لبعض النصوص المختارة وصعوبة تحليلها

وتؤكد هذه الصعوبات على ضرورة تدرّج بيداغوجي يبدأ بنصوص أبسط، وضرورة الربط المستمر بين التحليل والترجمة والإنتاج الكتابي لضمان انتقال التّعلم من المستوى التحليلي إلى المستوى الوظيفي.

كما أن توصيات الأساتذة والطلبة تؤكّد أن نجاح الطريقة يتطلّب:

- تركيزًا أكبر على دروس قواعد النّحو ضمن مسار التطبيق
- تغذية راجعة(feedback) بنائية تساعد المتعلم على تصحيح أخطائه
- اختيار نصوص محفّزة وذات صلة باهتمامات الطلبة
- تنويع الأنشطة بين التحليل والترجمة والكتابة الإبداعية
- إدماج توضيحات بصرية ورسمية للبنى التركيبية

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ آراء الطرفين تؤكّد ملاءمة الطريقة المقترحة لهذا المستوى من التعليم الجامعي، وتدعم فرضية البحث التي تعتبر أنّ الترجمة، عندما تُنفَّذ عبر خطوات تحليلية موجّهة، تصبح جسرًا بين فهم القواعد وتطبيقها في الكتابة الأكاديمية.

يتّضح أن الطريقة المقترحة ليست بديلاً عن تعليم الكتابة، بل مكمّلة له، وتُسهم في ترسيخ البنى التركيبية في ذهن الطالب وتحسين جودة بناء الجملة الإنجليزية بما يرفع أداءه الكتابي على المدى المتوسط والبعيد. كما أن تلاقي توجهات الطلبة والأساتذة يشكّل دليلاً قويًا على قابلية هذه المقاربة للتعميم والتطوير داخل برامج تعليمية أوسع.

4-7 خلاصة الفصل

إنَّ المنهجية المقترحة في هذا الفصل، باعتبارها ترتكز على الترجمة التعليمية وإعادة الاستخدام الواعي للبنى التركيبية للنّص المصدر، تندرج بشكل كامل ضمن منظورٍ بيداغوجي للتعليم–التعلّم موجَّه نحو الاكتساب المستدام للكفاءات في اللغة الأجنبية، ولا سيما في التّعبير الكتابي.

وبعيدًا عن حصر المتعلِّم في تمرينٍ آليٍ أو تقليديٍ قائم على الاستنساخ والمحاكاة، فإن هذه المقاربة المنهجية توفِّر له إطارًا مُهيكلاً يساعده على تطوير مهارات كتابية واعية، متماسكة، ومتقنة من الناحية التركيبية. فمن خلال التحليل المتعمّق للنص المصدر، ثم تجريد المعنى من الغلاف اللغوي، فإعادة الصياغة في اللغة الهدف، يُحفَّزُ المتعلّم على تفعيل رصيده

اللغوي والمعجمي والمعرفي بكلّ فاعلية. وهذا المسار يتيح له، زيادة على فهمٍ أفضل لآليات اشتغال اللغة الأجنبية، بناء وعيٍ تركيبيٍ متدرّج يُعدّ جوهريًا في إنتاج نصوص مكتوبة مستقلة.

بعد ذلك، يشكّل تمرين التعبير الكتابي القائم على الأنموذج التركيبي للنص المترجم الذي يستخلصه المُتعلِّم بنفسه مرحلة حاسمة: إذ يدفع بالطالب إلى إنتاج خطابه الخاص، وتنظيم أفكاره وفقًا لمتطلبات الاتساق والانسجام والتدرج الموضوعي والملاءمة الأسلوبية، وهي كلها معايير أساسية للنَّصية. كما يتعلّم هيكلة جُمَلِه بدقة، وربط حُجَجِه بسلاسة، واعتماد تعابير اصطلاحية ملائِمة في اللغة الهدف.

إنَّ هذا النقل المنضبط للبنى اللغوية من النص الأنموذج إلى إنتاج شخصي يُعزّز استقلالية الطالب في الكتابة، يَحُدُّ من الآثار السلبية لتداخل اللغة الأم، وعلى المدى الطويل، يصبح المتعلّم قادرًا على إنتاج نصوص مكتوبة تستجيب للمعايير الأكاديمية والتواصلية للغة الأجنبية، بثقة أكبر ودقة وابتكار.

وخلاصةً، تُعدّ هذه المنهجية آلية مرافقة فعّالة لتوجيه المتعلّم في تطوير كفاءته في الكتابة، إذ تجمع بين التحليل والفهم والترجمة والإنتاج. وقد أظهرت نتائج تطبيق هذه المنهجية على عينة من الطلبة تحسنًا ملحوظًا في قدرتهم على تحليل النصوص المعقدة، وتقليص عدد الأخطاء التركيبية في كتاباتهم، فضلاً عن اكتسابهم استقلالية أكبر في تنظيم الأفكار وإنتاج نصوص ذات اتساق ووضوح. كما عبر أساتذة التعبير الكتابي على أن هذا المسار ساعد الطلبة على تجاوز رهبة التعبير الكتابي بالإنجليزية، وجعلهم أكثر انفتاحًا على استخدام تراكيب أصيلة في اللغة الأجنبية.

وهي تُجيب بشكل ملموس عن أحد التحديات الكبرى في تعليم اللغات الأجنبية: أن نجعل من الطالب قارئاً ومترجماً متمكّناً وكفؤاً، وكاتباً مستقلاً، واعياً وبارعاً في خياراته اللغوية.

خاتمـــــــة

بعد مسار بحثي طويل انطلق من إشكالية مركزية تتعلق بدور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، وبوجه خاص أثر الترجمة البيداغوجية في تنمية الكفاءة الكتابية لدى طلبة اللغة الإنجليزية، نصل في هذا القسم إلى عرض أهم ما خلصت إليه هذه الأطروحة من نتائج واستنتاجات. وقد كان الدافع وراء هذه الدراسة هو محاولة تجاوز النظرة التقليدية التي تحصر الترجمة في كونها نشاطًا ثانويًا أو غير ذي جدوى في مجال تعليم اللغات، نحو اعتبارها أداة فعّالة يمكن استثمارها ضمن مقاربات تعليمية حديثة تستند إلى أسس علمية دقيقة.

لقد انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيس: إلى أي حدّ يمكن للترجمة البيداغوجية أن تسهم في تطوير الكفاءة الكتابية باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟ ومن هذا التساؤل تفرّعت أهداف أساسية سعت الأطروحة إلى بلوغها، يمكن تلخيصها في:

- اختبار جدوى إدماج تمارين الترجمة من الإنجليزية إلى العربية في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية.
- إبراز العلاقة بين التحليل النحوي التركيبي للنصوص والقدرة على إنتاج نصوص مترابطة في اللغة الأجنبية.
- تقويم مدى إسهام الترجمة في تنمية الوعي التركيبي والدلالي لدى الطلبة.
- تقديم نموذج بيداغوجي قابل للتطبيق في أقسام الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

النتائـــج:

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج البارزة، من أهمها:

1. **فعالية الترجمة في تحسين الكتابة:** أظهرت التجربة التطبيقية أنّ الترجمة ليست مجرد أداة لنقل المعنى من لغة إلى أخرى، بل يمكن أن تتحول إلى وسيلة تدريبية تُعزّز فهم

الطلبة للبنية التركيبية للجملة الإنجليزية وتساعدهم على تجنب الأخطاء النحوية والدلالية.

2. **تنمية الوعي التركيبي والدلالي:** من خلال تحليل الجمل واستخلاص عناصرها النواة وتمديداتها التركيبية، اكتسب الطلبة قدرة أكبر على إدراك العلاقات بين المكونات اللغوية، وهو ما انعكس إيجابًا على كتاباتهم.

3. **تحسين مهارات الربط والانسجام النصي:** أظهرت النصوص المنتَجة بعد التدخل البيداغوجي تحسنًا ملحوظًا في جوانب الترابط والانسجام النصي، وهو ما يدل على أن الترجمة ساعدت في تطوير وعي الطلبة بالنص كوحدة متكاملة.

4. **بُعد نقدي وتحليلي جديد:** مكّنت الترجمة الطلبة من ممارسة نوع من القراءة النقدية للنصوص، حيث لم يقتصر تعاملهم على الفهم السطحي، بل أصبحوا أكثر قدرة على تحليل التراكيب وإعادة إنتاجها بوعي.

الإسهام العلمي والتطبيقي

تتمثل القيمة المضافة لهذه الأطروحة في كونها أعادت الاعتبار إلى الترجمة في سياق تعليم اللغات، ليس بوصفها طريقة قديمة تجاوزها الزمن، بل باعتبارها ممارسة علمية يمكن تكييفها ضمن مقاربات بيداغوجية حديثة.

فعلى المستوى النظري، قدّمت الدراسة قراءة تركيبية–وظيفية للنصوص الإنجليزية، بيّنت كيف يمكن استثمار التحليل التركيبي والدلالي في عملية الترجمة، وهو ما يشكل إضافة معرفية في ميدان تعليم اللغات والترجمة.

أما على المستوى التطبيقي، فقد طوّرت الدراسة نموذجًا عمليًا يقوم على إدماج تمارين الترجمة بشكل مُوجّه، يتيح للطلبة ممارسة الكتابة انطلاقًا من وعي لغوي معمّق، بدل الاقتصار على النقل الآلي أو الترجمة الحرفية.

حدود الدراســـة

لا تدّعي هذه الأطروحة الإحاطة الكاملة بالموضوع، إذ تظل محكومة بعدة قيود، من أبرزها:

- اقتصار التجربة التطبيقية على عيّنة محدودة من طلبة السنة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية، وهو ما يجعل النتائج نسبية وغير قابلة للتعميم المطلق.
- التركيز على الكفاءة الكتابية دون التوسع في بقية المهارات (الشفوية، الاستماع، إلخ).
- الاعتماد على أدوات محددة (تمارين ترجمة نصوص أكاديمية) دون اختبار أنماط أخرى من النصوص.

آفاق البحث المستقبلية

تفتح هذه الحدود المجال أمام دراسات لاحقة يمكن أن تتوسع في:

- اختبار أثر الترجمة على بقية المهارات اللغوية، خصوصًا الكفاءة الشفوية والتواصلية.
- تطبيق النموذج البيداغوجي المقترح على عينات أكبر وأكثر تنوعًا، بما يسمح بقياس مدى صلاحيته للتعميم.
- دراسة أثر أنواع مختلفة من النصوص (الأدبية، الصحفية، التقنية) على تطوير الكفاءة اللغوية.
- المقارنة بين نتائج استخدام الترجمة وأساليب أخرى في تعليم الكتابة (مثل تحليل الأخطاء أو الكتابة التعاونية).
- دراسة إمكانية اعتماد طريقة التحليل التركيبي المقترحة لأقسام تعليم اللغات الأجنبية بأقسام الترجمة كطريقة منهجية لتعليم الترجمة.

وعليه، فإن هذه الأطروحة، رغم ما يحيط بها من حدود، تُمثّل محاولة جادة لإبراز دور الترجمة كوسيلة بيداغوجية فعالة في تعليم اللغات الأجنبية. وقد بينت نتائجها أن الترجمة،

إذا ما وُظّفت على أسس علمية دقيقة، يمكن أن تسهم في تطوير الكفاءة الكتابية وتعزيز الوعي التركيبي والدلالي لدى الطلبة. وبذلك، تكون هذه الدراسة قد فتحت أفقًا جديدًا لإعادة إدماج الترجمة ضمن مناهج تعليم اللغات في إطار مقاربات حديثة، تجعل منها أداة تربوية لبناء كفاءات متكاملة قادرة على الربط بين الفهم والإنتاج، وبين النظرية والممارسة.

الملاحـــق:

1- مسرد المصطلحات

الفصل الأول: في طرق تعليم اللغة الأجنبية

العربية	الإنجليزية
طرائق تعليم اللغة الأجنبية	Methods of Foreign Language Teaching
الطريقة النحوية–الترجمية	Grammar-Translation Method
مناهج ما قبل الإصلاح	Pre-Reform Methods
الطريقة المباشرة	Direct Method
المنهج السمعي–الشفوي	Audio-Oral Method
المنهج السمعي–البصري	Audio-Visual Method
المقاربة التواصلية	Communicative Approach
التعلّم بالمهمات	Task-Based Learning
التعلّم بالاكتشاف	Discovery Learning
الانغماس اللغوي	Language Immersion
الكفاءة اللغوية	Linguistic Competence
الكفاءة التواصلية	Communicative Competence

الفصل الثاني: الترجمة في تعليم اللغات

العربية	الإنجليزية
الترجمة التعليمية	Pedagogical Translation
الترجمة كأداة تعليمية	Translation as a Teaching Tool
الترجمة التحريرية	Written Translation
الترجمة الشفوية	Oral Translation
النص المصدر	Source Text
النص الهدف	Target Text
الترجمة إلى اللغة الأم	Translation into the Mother Tongue
الترجمة إلى اللغة الأجنبية	Translation into the Foreign Language

Contrastive Analysis	التحليل المقارن
Translation Strategies	استراتيجيات الترجمة
Translation Techniques	تقنيات الترجمة
Translation and Critical Thinking	الترجمة والتفكير النقدي
Authenticity	الأصالة
Level-Appropriateness	الملاءمة للمستوى

الفصل الثالث: نحو طريقة منهجية لتطوير الكفاءة الكتابية

الإنجليزية	العربية
Writing Competence	الكفاءة الكتابية
Theoretical Framework	الإطار النظري
Methodological Framework	الإطار المنهجي
Text Selection	اختيار النص
Defining Learning Objectives	تحديد الأهداف التعليمية
Targeted Learning Level	المستوى التعليمي المستهدف
Syntactic Analysis	التحليل التركيبي
Syntactic Structure	البنية التركيبية
Simple Sentence	الجملة البسيطة
Compound Sentence	الجملة المركبة
Complex Sentence	الجملة المعقّدة
Noun Phrase	العبارة الاسمية
Complex Noun Phrases	المجموعات الاسمية المعقّدة
Modifiers	المحدّدات
Premodifiers	المحدّدات السابقة
Postmodifiers	المحدّدات اللاحقة
Links	الروابط
Extended Structure	البنية الممتدّة
Grammatical Functions	الوظائف النحوية

Semantic Functions	الوظائف الدلالية
Structural Ambiguity	الغموض التركيبي
Multiple Interpretations	تعدّد التأويل
English-Specific Structural Patterns	الصيغ البنيوية الخاصة بالإنجليزية
Syntax-semantics Interface	الواجهة التركيبية–الدلالية
Incremental Processing	المعالجة التدريجية

الفصل الرابع: التطبيق العملي للطريقة المقترحة

الإنجليزية	**العربية**
Practical Application	التطبيق العملي
Proposed Method	الطريقة المقترحة
Steps of Analysis	خطوات التحليل
Source Text Analysis	تحليل النص المصدر
Translation as a Pedagogical Tool	الترجمة كوسيلة تعليمية
Comprehension Strategies	استراتيجيات الفهم
Comprehension Difficulties	صعوبات الفهم
Translation-Based Teaching	التدريس القائم على الترجمة
Practical Session	الحصة التطبيقية
Training Activity	النشاط التدريبي
Practical Exercises	التمارين التطبيقية
Writing Exercises	التمارين الكتابية
Syntactic Models	نماذج تركيبية
Syntactic Representation	التمثيل التركيبي
Sentence Construction	بناء الجملة
Rephrasing / Paraphrasing	إعادة الصياغة
Transition from Comprehension to Production	الانتقال من الفهم إلى الإنتاج
Employing Acquired Structures	توظيف البنى المكتسبة
Developing Written Expression	تطوير التعبير الكتابي

Academic Writing	التحرير الأكاديمي
Self-Correction	التصحيح الذاتي
Feedback	التغذية الراجعة
Written Outputs	المخرجات الكتابية
Classroom Dynamics	الديناميكية الصفية
Formative Assessment	التقييم المرحلي
Summative Assessment	التقييم الختامي
Enhancing Writing Competence	تعزيز الكفاءة الكتابية

2- استبيانات الأساتذة

Questionnaire for Teachers: Evaluating the Effectiveness of Translation through Syntactic Analysis in Enhancing Students' Writing Skills

Dear Teacher,

This questionnaire aims to gather your professional insights on the effectiveness of using **translation exercises based on syntactic analysis** in improving students' English writing skills. Your responses will remain anonymous and will serve exclusively for academic research purposes.

Part I: General Information

Gender

- [x] Male
- [ ] Female

Years of teaching experience

- [ ] 1–5
- [ ] 6–10
- [ ] 11–15
- [x] 16+

Scanné avec CamScanner

Courses taught

- (●) Writing
- ( ) Translation
- ( ) Linguistics
- ( ) Other

Part II: Observed Impact on Students' Writing Skills

To what extent do you believe **translation through syntactic analysis** contributes to the development of students' writing skills?

- [ ] Very much
- [x] Much
- [ ] Neutral
- [ ] Little
- [ ] Not at all

Have you observed improvements in students' **grammatical accuracy** as a result of this method?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly disagree

Scanné avec CamScanner

Have you noticed progress in students' ability to produce **coherent and structured texts?**

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Did this method help students become more aware of **sentence structure and syntax** in their writing?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared to traditional methods of teaching writing, how effective do you find this approach?

- [x] More effective
- [ ] Equally effective
- [ ] Less effective
- [ ] Not effective

Scanné avec CamScanner

Part III: Practical Aspects and Challenges

Do you think this method is easy to integrate into writing courses?

- [ ] Yes, very easy
- [x] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Difficult
- [ ] Very difficult

What challenges or limitations did you observe in applying this method?

The constant switching between languages and grammar rules is intensely demanding, and slows down the writing process and stifles creativity.

Do you think students are motivated when practicing writing through translation exercises?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part IV: Suggestions and Recommendations

In your opinion, what are the **main advantages** of using syntactic analysis in translation for developing writing skills?

1. Fosters metalinguistic awareness (Thinking about language) 2. Enhances grammatical precision and variety 3. Improves problem-solving and Decision-making skills 4. Develops a keener sense of style and register 5. Builds a robust and active vocabulary

Scanné avec CamScanner

What are the **main drawbacks or risks** of this method?

1. Over-Mechanization and loss of fluency 2. Time-Consuming and potentially demotivating 3. Neglect of other crucial writing elements 4. limited applicability to all text types

Would you recommend extending or generalizing the use of this method to other levels (1st, 2nd year, or Master students)?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

Please add any further **comments or suggestions** regarding this method:

End of Questionnaire – Thank you for your valuable contribution!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire for Teachers: Evaluating the Effectiveness of Translation through Syntactic Analysis in Enhancing Students' Writing Skills

Dear Teacher,

This questionnaire aims to gather your professional insights on the effectiveness of using **translation exercises based on syntactic analysis** in improving students' English writing skills. Your responses will remain anonymous and will serve exclusively for academic research purposes.

Part I: General Information

Gender

- [ ] Male
- [x] Female

Years of teaching experience

- [ ] 1–5
- [x] 6–10
- [ ] 11–15
- [ ] 16+

Scanné avec CamScanner

Courses taught

- (●) Writing
- ( ) Translation
- ( ) Linguistics
- ( ) Other

Part II: Observed Impact on Students' Writing Skills

To what extent do you believe **translation through syntactic analysis** contributes to the development of students' writing skills?

- [ ] Very much
- [x] Much
- [ ] Neutral
- [ ] Little
- [ ] Not at all

Have you observed improvements in students' **grammatical accuracy** as a result of this method?

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly disagree

Scanné avec CamScanner

Have you noticed progress in students' ability to produce **coherent and structured texts**?

- [ ] Strongly agree
- [ ] Agree
- [x] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Did this method help students become more aware of **sentence structure and syntax** in their writing?

- [ ] Strongly agree
- [ ] Agree
- [x] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared to traditional methods of teaching writing, how effective do you find this approach?

- [x] More effective
- [ ] Equally effective
- [ ] Less effective
- [ ] Not effective

Scanné avec CamScanner

Part III: Practical Aspects and Challenges

Do you think this method is easy to integrate into writing courses?

- [ ] Yes, very easy
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [x] Difficult
- [ ] Very difficult

What challenges or limitations did you observe in applying this method?

It requires processing multiple linghisgic levels at the same time. Also, it leads to structural interference

Do you think students are motivated when practicing writing through translation exercises?

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part IV: Suggestions and Recommendations

In your opinion, what are the **main advantages** of using syntactic analysis in translation for developing writing skills?

It increases grammatical awareness and thus grammatical accuracy. It improves swntence construction skills.

Scanné avec CamScanner

What are the **main drawbacks or risks** of this method?

It limits students' creativity. It focuses much more on sentence level correctness more than discourse level skills.

Would you recommend extending or generalizing the use of this method to other levels (1st, 2nd year, or Master students)?

- [ ] Yes
- [ ] No
- [x] Not sure

Please add any further **comments or suggestions** regarding this method:

End of Questionnaire – Thank you for your valuable contribution!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

3- استبيانات الطلبة

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [ ] Male
- [x] Female

Age

24

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [ ] Very often
- [x] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [x] Very clear
- [ ] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition.**

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [ ] More effective
- [x] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [x] Yes, very much
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

Scanné avec CamScanner

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

At first, it was challenging to identify the correct grammatical functions and apply them accurately when translating into English. Sometimes I tended to translate word by word, which affected the fluency of my writing. Another difficulty was balancing between focusing on the syntactic analysis and maintaining coherence and style in my writing.

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

I would suggest integrating more practical writing activities after the syntactic analysis, so that students can immediately apply the structures they have learned.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [ ] Male
- [x] Female

Age

23

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [ ] Very often
- [x] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [ ] Very clear
- [x] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition**.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [x] More effective
- [ ] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [ ] Yes, very much
- [x] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

Scanné avec CamScanner

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

This method involves restructuring sentences keeping the meaning. Differences in word order is one of the difficulties faced me (for example English word order subject, verb,object is different from Arabic word order subject, object,verb). Complex sentence structure was an other difficulty when practicing this method, long sentences with multiple clauses may need to be broken down or reorganized.

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

Improving this method requires both linguistic knowledge and practical strategies. Practicing the four skills including reading, writing, speaking and listening.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [x] Male
- [ ] Female

Age

23

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [x] Very often
- [ ] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [x] Very clear
- [ ] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition.**

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [x] More effective
- [ ] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [x] Yes, very much
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

The writing exercise is a big problem for me because it's not easy at all to adapt my ideas to the required syntactic pattern

Scanné avec CamScanner

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

Working more on English grammar and complex syntactic structures inorder to get a clear idea about how really they function.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [x] Male
- [ ] Female

Age

23

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [x] Very often
- [ ] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [x] Very clear
- [ ] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition.**

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [ ] More effective
- [x] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [x] Yes, very much
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

Understanding complex sentence structures was difficult, especially when trying to identify the main clause and distinguish it from subordinate clauses.

Scanné avec CamScanner

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

1. Include more practical translation exercises related to real-life topics to make the method more engaging and relevant to students' interests.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [ ] Male
- [x] Female

Age

23

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [x] Very often
- [ ] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [x] Very clear
- [ ] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition.**

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [ ] More effective
- [x] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [x] Yes, very much
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

I often struggled to apply grammatical rules correctly during the analysis, particularly when the sentence contained modifiers or embedded phrases.

Scanné avec CamScanner

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

Provide clearer explanations of grammatical structures before starting the analysis, so that students can apply the method more confidently.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

Questionnaire: **The Impact of Translation through Syntactic Analysis on Developing English Writing Skills**

Dear Student,

This questionnaire aims to collect your opinions about the use of translation exercises based on syntactic analysis as a method to improve your writing skills in English. Your answers will remain anonymous and will only be used for research purposes. Please answer honestly.

Part I: General Information

Gender

- [x] Male
- [ ] Female

Age

24

Have you ever practiced translation before joining university?

- [ ] Yes
- [x] No

Scanné avec CamScanner

Part II: Learning Experience

How often have you practiced **translation through syntactic analysis** in class?

- [x] Very often
- [ ] Often
- [ ] Sometimes
- [ ] Rarely
- [ ] Never

How clear were the teacher's explanations of syntactic structures before translation?

- [x] Very clear
- [ ] Clear
- [ ] Neutral
- [ ] Unclear
- [ ] Very unclear

Did the exercises help you understand how English sentences are structured?

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Did you find this method useful for improving your English writing skills?

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Part III: Skills Development

This method improved my ability to write **grammatically correct sentences** in English.

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

This method helped me to produce more **coherent and well-structured texts** in English.

- [x] Strongly agree
- [ ] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Scanné avec CamScanner

Translation through syntactic analysis enhanced my **vocabulary acquisition**.

- [ ] Strongly agree
- [x] Agree
- [ ] Neutral
- [ ] Disagree
- [ ] Strongly Disagree

Compared with other methods (e.g., free writing, grammar drills), this approach was:

- [ ] More effective
- [x] Equally effective
- [ ] Option 3
- [ ] Less effective

Part IV: Attitudes and Suggestions

Did you enjoy learning through this method?

- [x] Yes, very much
- [ ] Yes
- [ ] Neutral
- [ ] Not much
- [ ] Not at all

What were the **main difficulties** you faced when practicing this method?

It was hard to maintain concentration during long analytical exercises, since the process requires a lot of attention and patience.

Scanné avec CamScanner

What are your **suggestions** to improve this method of teaching translation?

Use shorter and simpler texts at the beginning, then gradually move to more complex ones as students become more familiar with syntactic analysis.

Would you recommend the use of syntactic analysis in translation exercises for future students?

- [x] Yes
- [ ] No
- [ ] Not sure

End of Questionnaire – Thank you for your participation!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Scanné avec CamScanner

المراجع باللغة العربية

1. أبو غزالة، إ.، &حمد، ع. خ .(1992). مدخل إلى علم لغة النص .رام الله: دار الكاتب.
2. حسان، ت .(1979) .اللغة العربية معناها ومبناها .القاهرة: عالم الكتب.
3. خرما، ن. &حجاج، ع .(1988) .اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها .الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
4. القاسمي، م. ح .(2005) .مدخل إلى علم الترجمة .عمّان: دار الفكر.
5. المسدي، ع .(1981) .اللسانيات وأسسها المعرفية .تونس: الدار العربية للكتاب.
6. علي، م .(2007) .الترجمة في خدمة تعليم اللغات .القاهرة: دار الفكر.
7. عزوز، ع .(1998) .تحليل الخطاب: المفاهيم والآليات .الجزائر: دار هومة.

المراجع باللغتين الفرنسية والإنجليزية

1. *Altmann, G. T. M., & Steedman, M. (1988). Interaction with context during human sentence processing.Cognition, 30*(3), 191–238.
2. Brown, K., & Miller, J. (1980). *Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure*. Hutchinson
3. Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Les Cahiers de l'APLIUT, 27*(1), 80–89. https://doi.org/10.4000/apliut.1562
4. Arroyo, E. (2013). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *ASp, 63*, 80–89. https://doi.org/10.4000/apliut.1562
5. Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge.
6. Bakhtine, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination*. University of Texas Press.
7. Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
8. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman.
9. Bowen, T., & Marks, J. (1994). *Inside Teaching: Options for English Language Teachers*. Oxford: Heinemann.
10. Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World.
11. Carnie, A. (2013). *Syntax: A Generative Introduction* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
12. Castadot, E., & Van Gysel, B. (2022). Enseigner la communication écrite – la syntaxe et le sens à l'épreuve de la contraction de texte. *Pratiques de la Communication,* (4).
13. Château, D. (1993). *La Cohérence du Discours : Fondements et Applications*. Éditions du Seuil.
14. Clifton, C., & Frazier, L. (1989). Comprehending sentences with long-distance dependencies. In *Language Processing and Language Acquisition*.
15. Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
16. Crocker, M. W. (1999). *Mechanisms for Sentence Processing*. University of Cambridge Press.
17. Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
18. Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. In M. Iman (Ed.), *Réflexions traductologiques et didactiques* (p. 132). Paris : INALCO.
19. Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Presses de l'Université d'Ottawa.
20. Downing, A., & Locke, P. (2006). *English Grammar: A University Course* (2nd ed.). Routledge.
21. Dufour Lussier, V., Guillaume, B., & Perrier, G. (2014). Parsing Coordination Extragrammatically. *LTC 2011 Workshop Proceedings*.
22. Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
23. Durieux, C. (1991). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le français dans le monde, 243*, 68.
24. Galperin, I. R. (1981). *Text as an Object of Linguistic Study*. Moscow: Nauka.
25. Gérard, P. (1988). *Le Discours et la Société*. Presses Universitaires de France.
26. Gibbs, R. W. (2001). *Intentions in the Experience of Meaning*. Cambridge University Press.
27. Gile, D. (2015). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Revised edition). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
28. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.
29. Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.

30. Haegeman, L. (1994). *Introduction to Government and Binding Theory* (2nd ed.). Blackwell.
31. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
32. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text*. Oxford University Press.
33. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). Arnold.
34. Harvey, M. (1996). *A beginner's course in legal translation*. Geneva: University of Geneva.
35. Haspelmath, M. (2004). Coordinating Constructions: An overview. In *Coordinating Constructions*, Typological Studies in Language 58, pp. 3–39. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
36. Haspelmath, M. (2007). Coordination. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Linguistic Description* (2nd ed., Vol. II, pp. 1–51). Cambridge University Press.
37. Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.
38. Herbulot, C. (2004). *Le traducteur et son lecteur*. Paris: Ophrys.
39. House, J. (2015). *Translation as Communication across Languages and Cultures*. Routledge.
40. Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
41. Irving, L. (2004). *Cultural Studies and the Media*. Sage.
42. Kamenskaya, O. L. (1990). *Text and Communication*. Moscow: Vysshaya Shkola.
43. Kerr, P., & Stojanovic, A. (2018). *The Use of Translation in the English Language Classroom: A Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.
44. Koustas, J. (1992). La pédagogie de la traduction. *Miscellanées traductologiques, 5*(1).
45. Kristeva, J. (1969). *Revolution in Poetic Language*. Columbia University Press.
46. Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.
47. Lederer, M. (2005). La cohérence dans la traduction. In M. Lederer (Ed.), *La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif* (pp. 111–126). Paris: Hachette.
48. Lederer, M. (2006). *La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
49. Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A Communicative Grammar of English* (3rd ed.). Routledge.
50. Likhatchov, D. S. (1983). *Text as a Phenomenon of Culture*. Moscow: Nauka.
51. Littlewood, W. (2004). Second language teaching methods. *Occasional Papers in Applied Language Studies, 8*, 106–128.
52. Maley, A. (1989). Down from the Pedestal: Literature as Resource. In R. Carter, R. Walker, & C. Brumfit (Eds.), *Literature and the Learner* (pp. 1–9). British Council.
53. Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing.
54. Martinot, A. (2005). Qualité et reformulation en traduction. In M. Lederer (Ed.), *La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif* (pp. 127–139). Paris: Hachette.
55. Modern Language Association (MLA). (2007). *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing* (3rd ed.). Modern Language Association of America.
56. Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Brill.
57. Nihan, J. (1980). Analyse justifiée et traduction. In J. Delisle (Ed.), *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (pp. 105–115). Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
58. Navidinia, H., & Izadi, M. (2016). Translation in Language Teaching. *Journal of Asia TEFL, 13*(1), 66–67.
59. Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Rodopi.
60. Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. St. Jérôme Publishing.

61. Pápai, V. (2004). Explicitation – A universal strategy in translation? *Across Languages and Cultures, 5*(2), 145-162.
62. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
63. Quevillon Lacasse, C. (2024). Enseigner la syntaxe en soutien à l'écriture en classe de FLS au secondaire. *La Revue de l'AQEFLS, 37*(1).
64. Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge University Press.
65. Rakova, E. (2014). *Translation as a Means of Teaching Foreign Languages*. Moscow.
66. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
67. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1987). The Audio-lingual Method. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 44-63). Cambridge University Press.
68. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
69. Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. University of Chicago Press.
70. Sargent, J. (2001). *The Pragmatics of Discourse: Understanding Intentions*. Routledge.
71. Sargent, T. (2001). Text Linguistics and Intentionality, as cited in various academic discussions.
72. Savignon, S. J. (Ed.). (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press.
73. Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
74. Sun, K., & Wang, R. (2019). Frequency Distributions of Punctuation Marks in English. *English Today, 35*(4), 23–35.
75. Swan, M. (1985). A Critical Look at the Communicative Approach. *ELT Journal, 39*(1), 2–12.
76. Swan, M. (2005). *Practical English Usage* (3rd ed.). Oxford University Press.
77. Truscott, J. (2004). Evidence and Conjecture on the Effects of Correction. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 337–343.
78. Traxler, M. J. (2014). *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. Wiley.
79. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
80. Ur, P. (2016). *100 Teaching Tips*. Cambridge University Press.
81. Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. SAGE Publications.
82. Vermeer, H. J. (1989). Skopos and Commission in Translational Action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in Translation Theory* (pp. 173–187). Oy Finn Lectura Ab.
83. Widdowson, H. G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
84. Witte, A., Harden, T., & Ramos de Oliveira Harden, A. (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang.
85. Witte, S. P., Faigley, L., & Neuwirth, C. (2009). *Evaluating Writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
86. Zwicky, A. M. (1988). *Heads*. In J. Hawkins (Ed.), Explaining Language Universals (pp. 246–264). Basil Blackwell.

ملخّص البحث باللغة العربية

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز الدور الذي يمكن أن تؤديه الترجمة البيداغوجية في تنمية الكفاءة الكتابية لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، من خلال جعل الترجمة أداة تعليمية تُعزِّز الوعي بالبنية التركيبية للنصوص وتساعد على استيعاب العلاقات الدلالية بين اللغتين. وقد ركز البحث على اختبار جدوى ممارسة الترجمة من الإنجليزية إلى العربية في تحسين إنتاج النصوص الكتابية باللغة الإنجليزية لدى طلبة السنة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية.

اعتمدنا في هذه الدراسة منهجًا تحليليًا تطبيقيًا يجمع بين الوصف والتحليل والمقارنة، حيث انطلقنا من تحليل نظري للبنى النحوية والدلالية للنصوص الإنجليزية، قبل الانتقال إلى التطبيق العملي عبر إدماج تمارين ترجمة موجهة في السياق التعليمي. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في: تحليل نماذج نصوص مكتوبة باللغة الإنجليزية تحليلاً تركيبياً، عن طريق استخلاص بُناها التركيبية النواة لتحديد العناصر الأساسية لكلّ جملة والتّعرف على التمديدات التركيبية ثمّ التعرّف على النموذج التركيبي للنّص ومُحاكاته كتابياً بعد الترجمة ضمن مجموعة من التمارين التطبيقية في الترجمة.

أظهرت النتائج أنّ إدماج الترجمة كوسيلة تعليمية يساهم بفعالية في تحسين الكفاءة الكتابية لدى الطلبة، إذ ساعدهم على اكتشاف البنية التركيبية للجملة الإنجليزية، وعلى تجنّب الأخطاء الناتجة عن النقل الحرفي، كما مكّنهم من تطوير وعي نقدي بالاختلافات بين النظامين اللغويين. وتبيّن أنّ الترجمة لم تقتصر على كونها نشاطًا لغويًا ثانويًا، بل تحولت إلى أداة تعليمية ساعدت على تعزيز الفهم العميق للنصوص وصقل مهارات التعبير الكتابي باللغة الأجنبية.

وتقود هذه النتائج إلى استنتاج مفاده أنّ اعتماد الترجمة ضمن مناهج تعليم اللغات الأجنبية لا يُعدّ رجوعًا إلى الأساليب التقليدية، بل يمثل توظيفًا واعيًا لها في إطار بيداغوجي

حديث يربط بين الفهم اللغوي والإنتاج الكتابي، ويعزز قدرة الطالب على التعامل مع النصوص بوعي نقدي وتركيبي في آن واحد. كما يمكن أن يُستثمر هذا النموذج في أقسام الترجمة ذاتها، لتأطير حصص الترجمة التطبيقية على أسس علمية، وإخراجها من الطابع الارتجالي إلى مقاربة تحليلية–وظيفية أكثر نجاعة.

الكلمات المفتاحية :الترجمة البيداغوجية؛ تعليم اللغات الأجنبية؛ الكفاءة الكتابية؛ التحليل التركيبي؛ النص الإنجليزي؛ البنية التركيبية النواة؛ تمارين الترجمة.

Abstract:

This study aims to highlight the role of pedagogical translation in developing the writing competence of students learning English as a foreign language. Translation is approached here not merely as a linguistic transfer activity, but as a pedagogical tool that enhances awareness of syntactic structures and fosters a deeper understanding of semantic relations between the two languages. The research focuses on testing the effectiveness of translation practice from English into Arabic in improving the written production of second-year students in the Department of English.

The study adopts an analytical and applied methodology that combines description, analysis, and comparison. It begins with a theoretical analysis of the syntactic and semantic structures of English texts, and then moves to practical application through the integration of guided translation exercises in the teaching process. The tools employed include selected English written texts, a set of translation-based tasks, this is achieved by extracting the simplest syntactic structures in order to identify the essential elements of each sentence, examining their syntactic extensions, and then identifying the overall syntactic pattern of the text, which is subsequently reproduced in writing after translation through a series of practical translation exercises.

The findings reveal that integrating translation as a teaching strategy significantly contributes to the improvement of students' writing competence. Translation exercises helped students to better identify the syntactic structure of English sentences, avoid errors caused by literal transfer, and develop critical awareness of the differences between the two linguistic systems. Translation thus emerged not as a secondary linguistic activity, but as a pedagogical tool that enhanced comprehension and refined students' written expression in the foreign language.

The study concludes that incorporating translation in foreign language curricula should not be viewed as a return to traditional methods, but rather as a conscious pedagogical use that bridges linguistic comprehension with written production. It reinforces students' ability to engage with texts critically and syntactically at the same time. This model may also be applied within translation departments to structure practical translation classes on a scientific basis, moving them beyond improvisation towards a more effective analytical-functional approach.

Keywords: Pedagogical translation; Foreign language teaching; Writing competence; Syntactic analysis; English text; Simplest Syntactic Structure; Translation exercises.