



جامعة وهران
كلية الآداب و اللغات و الفنون
قسم الترجمة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الترجمة تحت

عنوان

طرق و مناهج تعليم الترجمة

-مقاربة معرفية-

إشراف: نصرالدين خليل

إعداد: أمال ساسي

أعضاء لجنة المناقشة:

فرقاني جازية	(جامعة وهران)	رئيسة
خليل نصرالدين	(جامعة وهران)	مشرفا ومقررا
توهامي وسام	(جامعة وهران)	مناقشا
بيوض إنعام	(جامعة الجزائر3)	مناقشة
بصافي زوليخة	(جامعة الجزائر2)	مناقشة
أ.قوي جمال	(جامعة ورقلة)	مناقشا

السنة الجامعية 2013-2014

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إلى عائلتي...

أهدي هذا العمل

شكر

أحمد الله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع و أشكر الأستاذ المشرف نصر الدين خليل على كل ما قدمه لي من عون علمي و نفسي، كما أشكر كل من أنار لي درب العلم و المعرفة.

الفهرس

اهداء

شكر

مقدمة.....1

الباب الأول: تعليم الترجمة من الإطار الكلاسيكي إلى الإطار الحديث

الفصل الأول: تطور تعليم الترجمة

1- نشأة تعليم الترجمة.....6

2- الترجمة وسيلة لتعليم اللغة الأجنبية.....11

3- الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية.....13

3-1- الترجمة التعليمية.....13

3-2- الترجمة الاحترافية.....16

4 -تطبيق النظرية في تعليم الترجمة.....19

4-1- النموذج اللساني.....19

4-2- نموذج التحليل التقابلي والاسلوبية المقارنة.....20

4-3- النموذج التأويلي.....22

4-4- النموذج الوظيفي.....33

5- تعليم الترجمة بين التأويلية و الوظيفية.....38

الفصل الثاني: مناهج تعليم الترجمة و طرقها

1- مناهج تعليم الترجمة.....	39
1-1- مفهوم المنهاج	39
2-1- مناهج فيلس.....	43
3-1- مناهج كايزر.....	48
4-1- مناهج هورن.....	51
5-1- مناهج رادس.....	55
6-1- مناهج كريستن دوريو.....	60
7-1- الجهود العربية في تخطيط مناهج لتعليم الترجمة.....	65
2- طرق تعليم الترجمة.....	72
2-1- مفهوم الطريقة.....	72
2-2- الطرق الكلاسيكية.....	74
3-2- الطرق الحديثة.....	79
3- التقويم.....	88

الباب الثاني: تعليم الترجمة و علاقته بعلم النفس المعرفي

الفصل الأول: التعليم من منظور العلوم المعرفية

1- علم النفس مهد علوم التربية و التعليم.....	93
2- نظريات التعلم.....	93
2-1- النظريات التقليدية.....	94

95.....	2-1-1- النظرية السلوكية.
97.....	2-1-2- النظرية البنائية.
101.....	2-2- النظريات الحديثة.
101.....	2-2-1- النظرية السوسيو بنائية.
103.....	2-2-2- النظرية المعرفية.
107.....	3- العوامل المؤثرة في التعلم.
108.....	4- الاستنتاجات البيداغوجية.
110.....	5- الاستراتيجيات المعرفية في التعلم.
117.....	6- مبادئ التعلم الأساسية.

الفصل الثاني: تعليم الترجمة بوصفها عملية ذهنية

121.....	1- الترجمة: منتج أم عملية؟
121.....	2- المراحل الذهنية في عملية الترجمة.
124.....	2-1- مرحلة الفهم -
125.....	2-1-1- فهم التشكيلة اللسانية.
134.....	2-2-1- المكملات المعرفية.
135.....	2-3-1- الحمولة المعرفية.
137.....	2-4-1- العناصر العاطفية.
137.....	2-5-1- التحليل التبريري.
138.....	3- دور المعارف في تحقيق عملية الفهم.

3-1- المعارف في اللغة المصدر.....138

3-2- المعارف الميتالسانية.....138

3-2- تكامل المعارف الميتالسانية واللسانية 139

4- مرحلة إعادة التعبير 140

4-1- التفكير التماثلي و اتخاذ القرار.....142

الفصل الثالث: المقاربات الحديثة لتعليم الترجمة

1- المقاربة بالأهداف عند جون دوليل.....145

2- التدريس بمبدأ الوظيفية لدى كريستيان نورد.....147

3- التدريس بالتركيز على عملية الترجمة لدى دانييل جيل.....148

4- المقاربة الظرفية حسب فواريك و فين 150

5- التدريس بالمهام عند هورتادو و قونزالس.....152

6- التحليل الواعي عند روبنسون 154

7- المقاربة بالشارع عند كيرالي 155

8- المقاربة المعرفية.....157

9- التكوين المعرفي لدى المترجم المتدرب.....161

9-1- اشتغال الدماغ.....162

9-2- مكونات الجهاز المعرفي.....163

أ- المحيط و المستقبلات الحسية.....164

ب- ذاكرة العمل.....165

166.....	ت- الذاكرة طويلة المدى
170.....	ث-مولد الردود والاستجابات
الباب الثالث: تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة	
الفصل الأول: إسقاط المترجمات التعليمية المعرفية على تعليم الترجمة	
177.....	1-شبكة كومباس COMP.A.S: وسيلة تعليمية تعليمية
179.....	1-2-مكونات العملية التعليمية التعليمية وفق شبكة كومباس
187.....	1-3-كيفية استخدام شبكة كومباس
188.....	1-4-أهداف شبكة كومباس
188.....	2-المترجمات التعليمية المعرفية
191.....	3-الاستراتيجيات المعرفية الوظيفة في الحصة التعليمية
191.....	3-1-الانتقاء
192.....	3-2-التكرار
192.....	3-3-الإعداد
195.....	3-4-التنظيم
195.....	4-تخطيط عملية التعلم وفق مكونات شبكة كومباس
195.....	4-1-تعريف وتحليل المعرفة المتعلقة بموضوع التعلم
198.....	4-2-تحليل الصعوبات المرتبطة بالموضوع التعليمي
198.....	4-3-تنشيط المعارف القبلية
199.....	4-3-تنظيم المهام والنشاطات وتفعيل الوضعية التعليمية

4-1-توظيف الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية الخاصة بنقل المعارف.....200

4-2-خلق وضعيات التقييم التكويني التفاعلي.....200

5-توظيف الاستراتيجيات المعرفية عند المترجم المتدرب.....207

5-1-أثناء مرحلة الفهم.....208

4-2-أثناء مرحلة إعادة التعبير.....209

الفصل الثاني: نحو تصور لتعديل منهاج الترجمة وطرقها في ظل تطوير القدرات المعرفية عند المترجم المتدرب

1-توظيف الوضعيات- الشكل في تعليم الترجمة.....219

1-1-الصعوبات التي يواجهها المترجم المتدرب أثناء عمليتي الفهم وإعادة التعبير.....219

1-1-1-الصعوبات اللسانية.....225

1-1-2-الصعوبات الأسلوبية.....226

1-1-3-الصعوبات الثقافية.....227

1-2-أسبابها.....227

1-2-1-نقص المعارف في اللغة المصدر.....230

1-2-2-مستوى اللغة.....228

1-2-3-صعوبة التعرف على لغة الاختصاص.....229

1-2-4-صعوبة تحديد المصطلح و التعرف عليه.....230

2-التعديلات المقترحة على منهاج الترجمة وطرقها.....232

2-1تعديل المنهاج.....232

2-2تعديل طريقة تعليم الترجمة.....238

239.....الخاتمة.....

246.....بيبلوغرافيا.....

258.....الملحق.....

أوضحت الترجمة علما مستقلا قائما بحد ذاته و تجاوز تعليمها مفهوم التدريس اللساني المحض، و يتضح هذا من الانتقادات الحادة التي عرفها التدريس الكلاسيكي، الذي كان يعتمد على تزويد المتدرب بنص ليقوم بترجمته بشكل مباشر في مهلة زمنية محددة، اعتمادا على وسائل مساعدة محدودة مثل القواميس والمعاجم اللغوية. لم يتمكن هذا المنهج من تقديم نتائج مقنعة و مرضية فيما يخص تطوير قدرات المتدرب على الترجمة. وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى حقيقة، مفادها أن تدريس الترجمة لا يهدف إلى تعليم وصفات جاهزة و استبدال مقابلات بأخرى، بل بالأحرى إلى تطوير مهارة المتدرب الترجمة، بالتالي يستوجب على مدرس الترجمة أن يضع نصب عينيه أن الترجمة عملية تتطلب مهارة، و إتقاناً، و ممارسة فعلية. كما يعتمد تكوين المترجم على كل من النظرية والتطبيق، وهذا تحديدا ما لم تتمكن اللسانيات بمفردها أن تحققه، على عكس ما قدمه علم الترجمة النظري الذي أصبح يشمل عددا كبيرا من النظريات التي نالت قدرا من الصحة في هذا المجال العلمي، و من بينها النظرية التأويلية، التي ترى بأن الترجمة عملية ذهنية بالدرجة الأولى، كما تبديه لنا أعمال المنظرين الذين اهتموا بمدى أهمية عملية الفهم وتحقيقها أثناء عملية التواصل.

لم تعتمد الدراسات التي أنجزت في هذا الاتجاه على علم الترجمة بمفرده، بل هي نتيجة لتضافر جهود عدة في ميادين مثل علم النفس اللغوي و علم الاجتماع اللغوي، و علم الأعصاب، و علم النفس المعرفي. كونها تساهم بشكل كبير في تطوير نظرية الترجمة وبلورها من خلال اشتغالها على المهارات الذهنية للمترجم، من حيث أنها تستثمر المقاربة المعرفية في تعليمية الترجمة، فقد نشأت هذه المقاربة في رحم العلوم المعرفية وامتدت علم الترجمة نتائج لا بأس بها في سبيل كشف مراحل سيروية الترجمة.

لقد شكل علم النفس المعرفي نقطة ارتكاز هذا البحث، كونه يدرس القدرات الذهنية للأفراد التي تتعلق ببناء المعرفة واستخدام البشر لها. وهي عبارة عن مجموع النشاطات التي تعتمد على عمل الجهاز العصبي لدى الإنسان، مثل: الحركة والرؤية واللغة والتدرب والذاكرة وتمثل المعارف والتفكير... تشير مفردة المعرفية ضمن مفهوم النظرية التأويلية إلى الأثر الذهني المخزن في الذاكرة. ولقد تمحور

قسم كبير من الأبحاث التجريبية في هذا المجال حول الآليات العصبية التي تتم في ذهن المترجم أثناء إنجاز الفعل الترجمي. ولم يكن هذا الاهتمام من قبل الصدفة، على العكس من ذلك، فإن السر يكمن في كون ذاكرة المترجم ذاكرة تختلف عن ذاكرة الشخص العادي، لأنها تتعدى مجرد تخزين معلومات اللغة الأم فحسب، بل هي ذاكرة تتميز بتعدد اللغات، تخزينا واستخداما. إن جل الأعمال التي أنجزت في مجال الترجمة بالاعتماد على الذكاء الاصطناعي هي محاولات لإنجاز برامج تنوب عن المترجم أثناء ممارسته للعمل الترجمي، فهي مجرد محاولات تريد محاكاة الدماغ البشري. فالحاسوب مهما تعددت برامجه وتنوعت لن يتمكن من استيعاب كل ما يخترنه الدماغ البشري من معارف وخبرات وآليات.

و في غضون هذا العرض العام عن الموضوع و طبيعته حاولنا أن نستقصي هذه الاشكالية في الفرضية التالية : إذا ما سلمنا أن الطرق و المناهج الكلاسيكية التي كانت تقيد تعليم الترجمة باتت رهانا خاسرا، كونهما لم تقدم النتائج المرجوة، فما مدى تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة؟ و تدرج من هذا جملة من الأسئلة التي ارتأيناها هاجسا ننطلق منه:

- ما هي نقائص المناهج الكلاسيكية لتعليم الترجمة ؟ وما هي الطرائق المتبعة في هذا المجال؟
- هل هنالك منهج تعليمي بديل يتيح سبيل النهوض بجودة تعليم الترجمة ؟
- ما مدى فاعلية تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة بشكل عام و مترتباتها التعليمية على درس الترجمة بشكل خاص؟

شكلت هذه الأسئلة الجوهرية و أخرى صلب إشكالية البحث، حيث حاولنا معالجتها من خلال العنوان الموسوم ب " طرق و مناهج تعليم الترجمة - مقارنة معرفية- " الذي أخضع البحث إلى الخطة الآتية:

الباب الأول " تعليم الترجمة من الإطار الكلاسيكي إلى الإطار الحديث "، و الذي انقسم إلى فصلين أولها " تطور تعليم الترجمة " حيث حاولنا أن نلقي نظرة إلى الماضي او الإطار الكلاسيكي الذي عرفه تعليم الترجمة منذ نشأته الأولى باعتبارها تخصصا معترفا به في المؤسسات التعليمية. أين قمنا

بوصف المراحل التي مر بها تعليم الترجمة من وسيلة لتعليم اللغات الأجنبية إلى أن استقل بذاته و قام عليه معلمون متخصصون في الترجمة و ليس في اللغات فحسب. ثم قمنا بوضع الحدود الفاصلة ما بين "تعليم الترجمة التعليمية و الترجمة الاحترافية" حيث عرضنا الفوارق الكائنة بين الترجمة بصنفها التعليمي و الاحترافي ذلك لأن تعليم الواحدة يختلف بالضرورة عن تعليم الأخرى ، فالترجمة الاحترافية هي القالب الذي يجب أن يصب فيه تكوين مترجمي و ترجمة المستقبل. في حين أن الترجمة التعليمية ليست سوى مدخلا إلى الترجمة العامة أين يمكن للمتعلم أن يتدرب على تمارين النقل إلى اللغة الأجنبية أو العكس، أو ترجمة بعض النصوص المقتطفة. كما لم نغفل عن معالجة أحد أهم العناصر المتعلقة بالموضوع ألا و هي النماذج النظرية المطبقة في تعليم الترجمة و هي النموذج اللساني، و التقابلي، و التأويلي، و الوظيفي. أما الفصل الثاني فقد جاء تحت عنوان "مناهج تعليم الترجمة و طرقها" و الذي عرضنا فيه بعض المناهج الشهيرة و المتبعة في العديد من الجامعات و المعاهد التي تقدم تكوينا في الترجمة، إضافة إلى الطرق الكلاسيكية و الحديثة المتبعة في تعليمها. كما لم نتجاهل عنصر التقويم الذي يؤدي دور المؤشر لنوعية التعليم المطبق و تطور مستوى المتعلمين.

الباب الثاني " تعليم الترجمة و علاقته بعلم النفس المعرفي" الذي انقسم إلى ثلاثة فصول عنون أولهم ب " التعليم من منظور العلوم المعرفية" أين قمنا بتسليط الضوء على علاقة علم النفس المعرفي بعلوم التربية و التعليم، و حددنا مفهوم التعليم و التعلم في المقاربة المعرفية منذ نظرياتها الأولى وصولا إلى التيار المعرفي الجديد الذي يمثل الأرضية النظرية الأساسية لفرضية هذا البحث. و جاء الفصل الثاني تحت عنوان " تعليم الترجمة بوصفها عملية ذهنية" حيث وصفنا المراحل الذهنية التي تضمها عملية الترجمة و حاولنا حصرها في أهم عمليتين ألا و هما الفهم و إعادة التعبير وفقا لمبادئ النظرية التأويلية، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بعلم النفس المعرفي الذي قدم لها مجالا تطبيقيا تختبر فيه مدى فاعليتها في مجال تعليم الترجمة بشكل عام و الترجمة الفورية بشكل خاص . أما الفصل الثالث فقد عنون بـ "المقاربات الحديثة لتعليم الترجمة" أين عرجنا على مختلف المقاربات الحديثة التي تطبق على تعليم الترجمة وصولا إلى المقاربة المعرفية.

و قد شمل البحث كذلك على **باب ثالث** عنوانه " تطبيق المقاربة المعرفية على درس الترجمة " جاء الفصل الأول منه تحت عنوان " إسقاط المترببات التعليمية المعرفية على تعليم الترجمة " أين حاولنا استخلاص أهم المترببات التعليمية المعرفية من خلال الطرح الوارد في الفصل الثاني إضافة إلى اعتمادنا على وسيلة تعليمية من الوسائل الحديثة في مجال التعليم و التعلم، و هي شبكة "كومباس" التي تشمل أهم المكونات التي يجب توفرها للانتقال من التعليم إلى التعلم وفق مبدأ حل المشكلات الذي يبدو فعالاً، بالنسبة لتعليم الترجمة بوصفها عملية ذهنية معقدة غير ثابتة و غير خاضعة لقوانين علمية صارمة. و كان الفصل الثاني و الأخير " نحو تصور لتعديل منهاج الترجمة و طرقها في ظل تطوير القدرات المعرفية عند المترجم المتدرب " و تمثل في استثمار المترببات التعليمية المعرفية في اقتراح تعديل ممكن لمنهاج الترجمة و طريقة تدريسها، وفيه قمنا بتقصي الصعوبات التي يواجهها المتدرب على الترجمة أثناء اشتغاله على النصوص، بوصفها الوضعيات المشكل التي يمكن توظيفها لتنظيم تعليم الترجمة الذي يهدف إلى تطوير القدرات و الكفاءات المعرفية لدى المترجم/المتدرب. ثم عرضنا أهم الصعوبات المعرفية التي تقف في وجه المترجم المتدرب أثناء مرحلتي الفهم و إعادة التعبير باعتبارهما عمليتان ذهنيان لا تتحققان إلا بالاعتماد على المعارف القبلية و المكتسبة و إدماج الأولى بالثانية، هذا من جهة ، و من جهة أخرى كان الغرض من ذلك الاستشهاد ببعض الأمثلة التوضيحية لما يعاني منه المترجم المتدرب عندما يخضع لطرق التعليم الكلاسيكية و من ثم حاولنا تصور بعض التعديلات التي يمكن إضافتها على منهاج الترجمة انطلاقاً من منهاج حديث و متكامل ، و من أهمها تنظيم تعليم الترجمة وفق حل المشكلات . و اقترحنا بعض التعديلات الممكنة و الضرورية على طرائق التعليم الكلاسيكية، و ذلك من خلال تنظيم الدروس وفق تدرج تعقيد الوضعيات المشكل.

بما أن بحثنا يندرج في إطار تعليم الترجمة، فإن ذلك أملى علينا منهجاً في الكتابة يشترك فيه منهج الوصف بالموازنة و المقارنة. و لا يفوتنا أن نصرح بالصعوبات التي أعاقت مساراً في أثناء إنجاز هذا البحث، نذكر منها قلة المراجع و الدراسات التي تناولت تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة على عكس العلوم الأخرى مثل حل مسائل الرياضيات أو التدريب في مجال التكوين المهني. و هذا النقص

ازداد سوءا عندما تعلق الأمر بالاعتماد على المراجع العربية التي كانت جد نادرة ، كما اهتم معظمها بالتعليم في مرحلة الطور الابتدائي . و لقد كان التعامل مع المصطلحات عشرة أخرى ، فكان الحذر في تعريبها ملجأنا الوحيد ، لا سيما تلك المتعلقة بمجال علم النفس المعرفي و علوم الدماغ . و بالرغم من الصعوبات التي اعترضت طريقنا إلا أننا لم تمنعنا من الخوض في غمار هذا البحث المتواضع.

الفصل الأول: تطور تعليم الترجمة

1- نشأة تعليم الترجمة:

لقد اقتضت دراسة الترجمة ما قبل الخمسينات على المؤلفات الأدبية و الفلسفية، و الكلاسيكية، و كانت تدرج بطبيعة الحال تحت اللسانيات ملكة العلوم آنذاك. و لطالما اعتبر درس الترجمة وسيلة تخدم درس اللغة الأجنبية لا غير، فلم يكن منفصلا قائما بذاته حتى ظهر التصور الجديد الذي وصف الترجمة بالعلمية، و الموضوعية، و الممنهجة. يعود هذا التغيير إلى عدة أسباب نتجت عن الحرب العالمية الثانية، و التي أدت إلى زيادة مفاجئة و عاجلة في الحاجة إلى الترجمة في مرحلة ما بعد الحرب. تلى ذلك عصر المعلوماتية الذي أولى اهتماما كبيرا للترجمة الآلية، و عني بالترجمة باعتبارها فرعاً من فروع اللسانيات أيضاً. و بعد العديد من المحاولات التجريبية حول إمكانية تحقيق مشروع الترجمة الآلية بنجاح، أثناء الحرب الباردة، توضح للجميع أن هذه الأخيرة ليست سوى وسيلة مساعدة للترجمة البشرية.

و قد كان للمؤسسة الأمريكية "American Bible Society" في فترة لاحقة، دور رئيسي في ترجمة الكتاب المقدس إلى اللغة الإنجليزية، و إلى لغات أخرى، تحت رعاية "أوجين نايدا". مما أدى إلى تمخض نظرية في الترجمة تركز على النحو التوليدي والتبديلي على يد "تشومسكي". من هذه النقطة تحديدا بدأ تطور الدراسات الترجمة، و برز العديد من المنظرين الذين أبدوا اهتماما بليغا بالنحو التوليدي و نظرية الترجمة في أوروبا و الولايات المتحدة الأمريكية في تلك الحقبة، و من أهمهم¹:

- "فيدروف" بمؤلفه: « Introduction à une théorie de la traduction » سنة 1953.
- "فيني" و "داربلي": « La stylistique comparée du français et de l'Anglais » سنة 1958.
- "جاكسون": « On linguistic Aspects of translation » سنة 1959.
- "جورج موانان": « Problèmes théoriques de la traduction » سنة 1963.

¹ أنظر الوثائق الكامل في الببليوغرافيا

- "أوجين نايدا": « Toward a science of translating » سنة 1963.
- "كاتفورد": « A linguistic theory of translation an essay in applied linguistics » سنة 1965.

تأثر هؤلاء الباحثون وغيرهم باللسانيات و بمختلف الدراسات التي كانت رائدة في هذا المجال، مما دفعهم إلى إثارة جدل التكافؤ و تعدد أنواعه. فقد طرح نايدا (1964) مثلاً مفهوم التكافؤ بنوعيه الديناميكي و الشكلي، حيث يدل الأول على إبقاء تأثير النص المصدر نفسه الذي أراده الكاتب، أما النوع الثاني فيدل على الترجمة الحرفية لمضمون النص المصدر و شكله ، حتى يحصل المتلقي على نفس الرسالة مضمونها و شكلاً. و بالرغم من أن معظم هذه الدراسات تصب في مجالات أدبية، أو دينية، أو غيرها، إلا أنها حاولت أن تقارب الترجمة من زاوية مختلفة عن تلك التي تناوّلها بها الأدب المقارن، أو الفلسفة، أو علم اللغة. لأن هدفها الأول و الأخير كان إدراج الترجمة تحت جناح اللسانيات العامة، و جعلها محور دراسات علمية. كما يذكر "مونا":

« L'activité traduisante », essai (...) de se considérer (sans doute pour la première fois) comme une spécifique ... Il s'agit alors de renoncer (...) aux formulations péremptives indémêtrées et de se délivrer de tout impressionisme et de tout subjectivisme ».²

" حاول "النشاط الترجمي" (وربما للمرة الأولى) أن يعيد الاعتبار لذاته بكونه تخصصاً محدداً... فلا بد من صرف النظر عن تلك الآراء القطعية التي لم يتم إثباتها ، و التخلص من الانطباعات الذاتية " (الترجمة لنا)

يشير "مونا" بوضوح إلى ضرورة التخلص من القيود التجريبية و العشوائية التي كانت تحاصر الدراسات الترجمة حتى الخمسينات. وقد بدأ تدريس الترجمة في ذلك الوقت من دون أي برامج منظمة أو مناهج واضحة، ففي كندا مثلاً -و هي أول البلدان التي اهتمت بتدريس الترجمة- كان تدريسها يتم من قبل ممارسي الترجمة الذين يفتقرون إلى التدريب المتخصص في هذا المجال، فلم يكن

² MOUNIN G. Linguistique et traduction, Mardaga, 1976 pp 110-112

هنالك تكوين في الترجمة حينذاك، بالتالي اعتمد تدريس الترجمة على التجربة المكتسبة من الممارسة الشخصية إضافة إلى بعض المبادئ المحدودة للسانيات المقارنة.

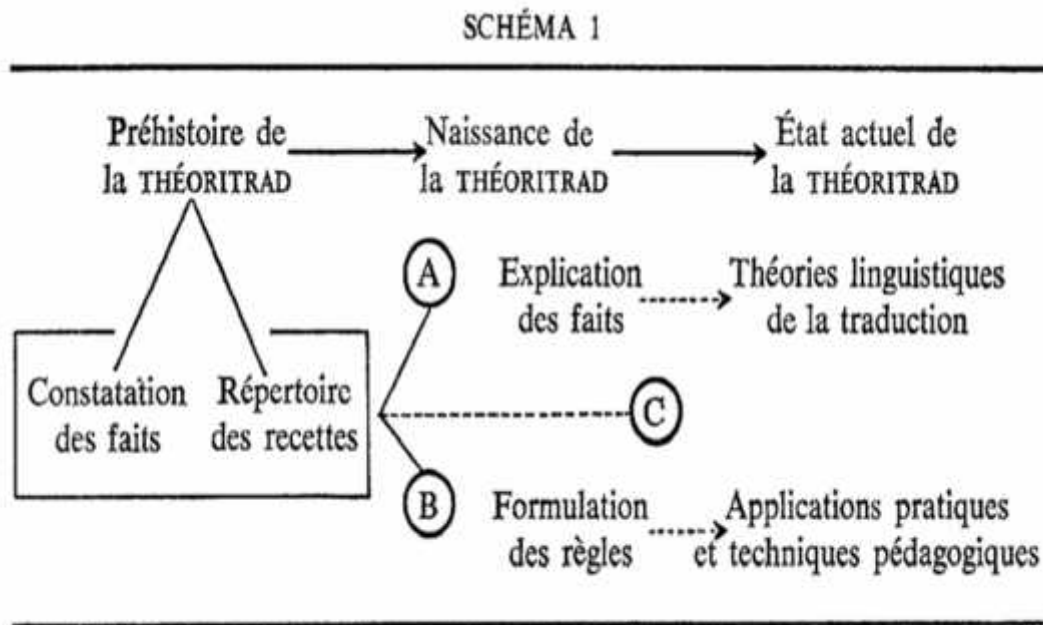
تطرق "فيني" في مقال له سنة 1975 إلى تطور نظرية الترجمة، مشيراً إلى وجود مسارين مختلفين للبحث في هذا المجال:

« Deux démarches essentielles, mais convergentes, qui ont abouti aux travaux et recherches de la THEORITRAD depuis (...) la fin de la Deuxième guerre mondiale ».³

" سلكت الأبحاث التي أدت إلى ظهور علم الترجمة النظري منذ (...) نهاية الحرب العالمية

الثانية مسارين أساسيين، إلا أنهما متقاربان " (الترجمة لنا)

و يوضح المخطط التالي ما أشار إليه فيني⁴ بشكل دقيق:



³VINAY, Jean-Paul (1975), « Regards sur l'évolution des théories de la traduction depuis vingt ans », Meta, vol. 20, n° 1, p. 9.

⁴ ibid

تتبع "فيني" في مخططة مسار الترجمة من قبل النشأة، إلى أن أصبحت علما منظرا و هذا ما يعنيه مصطلح THEORITRAD أي علم الترجمة النظري. حيث أدت الأحداث من جهة ، و التجربة المكتسبة من الممارسة من جهة أخرى إلى ظهور النظرية اللسانية للترجمة التي كانت تحاول صياغة القواعد والتعليمات البيداغوجية المتعلقة بتعليم الترجمة.

يضيف فيني:

« Ces démarches (...) se compénètrent en principe, mais ont été en fait plus souvent explorées séparément, sans que l'on puisse vraiment parler de dialogue »⁵

"مبدئيا يتداخل هاذين المسارين، إلا أنه غالبا ما تم استكشافهما بشكل منفصل دون وجود حوار حقيقي" (الترجمة لنا)

طبق معظم منظري الترجمة إلى ذلك الحين، الطريقة B من مخطط "فيني" التي كانت تقتصر على صياغة القواعد من خلال الدراسات اللغوية التطبيقية، و لم يكن للنظرية مكانة مرموقة في تعليم الترجمة. و هذا يبدو واضحا من خلال قول دافيو الموالي:

« (...) au cours de mes leçons, j'expose à mes élèves la théorie de la traduction, mais aussi les indications des syntaxes anglaise et française d'une langue à l'autre. Au surplus, je leur communique toutes les règles, toutes les notions, tous les "trucs" du métier, qui leur sont sans doute d'un grand secours »⁶

"أعرض على طلبتي أثناء دروسي نظرية الترجمة و القواعد التي يتم بها الانتقال من تركيب اللغة الانجليزية إلى تركيب اللغة الفرنسية، إضافة إلى جميع القواعد و المفاهيم و كل " الأشياء المتعلقة بالمهنة، فهي دون شك عون كبير لهم" (الترجمة لنا)

يتضح من هذا القول أن كفة التجربة المكتسبة كانت ترجح بكفة النظرية في ذلك الحين، وهذا راجع بالضرورة إلى عدم تماسك نظرية الترجمة حينذاك، مما دفع مدرسي الترجمة إلى الاعتماد بشكل كبير على "حيل المهنة" في تكوين طلبتهم. أما في مجال التعليم الجامعي، فقد عرفت الترجمة مقارنة أكثر تنسيقا و تنظيما، ارتكزت على الدراسة التقابلية لقواعد اللغة و النحو. و هذا ما سماه "فيني"

⁵ ibid

⁶ « Pierre Daviault et les débuts de l'enseignement de la traduction au Canada », dans Jean DELISLE et Gilbert LAFOND (2005), p 4

بالنظرية اللسانية عندما تحدث عن الطريقة A في مخططة. إلا أن هذه الأخيرة لم تتفق و النظريات النحوية التي كانت تتطور في مجال اللسانيات الحديثة. و لم تكن المقارنة اللغوية تتعدى مستوى الجملة، إضافة إلى أنها كانت تسعى للبحث عن مقابلات موجودة بصورة مسبقة، هذا من جهة، و من جهة أخرى كانت تعالج الوحدات النحوية باعتبارها "رموزا طويلة" أو "رموزا كبيرة" على حد تعبير "موان" (1963). حيث كانت تنص على تنظيم استبدال التعابير النحوية باعتبارها متكافئة ما بين اللغتين.

أولى الباحثان "فيني" و "درابلي" اهتماما بليغا بظاهرة ثنائية اللغة، مما دفعهما إلى إنجاز دراستهما المقارنة ما بين الفرنسية و الإنجليزية في مؤلفهما الشهير: "Stylistique comparée du français et de l'anglais" و قد حمل عنوانا فرعيا: "Méthode de traduction". إستوحي هذا المؤلف من أعمال "Alfred Malleblanc" في 1944 المعنونة كما يلي: "Pour une stylistique comparée du français et de l'allemand : essai de représentation linguistique comparée".

يعتبر "فيني" و "درابلي" من الأوائل الذين درسوا الترجمة بالجامعة الكندية (جامعة مونتريال و جامعة ماك جيل)، و يعد مؤلفهما من أول المؤلفات التي عنت بتعليم الترجمة، و لا يزال يذكر إلى يومنا هذا. و من هذا المنطلق يمكن القول بأن أول الخطوات التي تبعها تعليم الترجمة ذات طبيعة مقارنة أو تقابلية، و ذلك بهدف تطبيقه على النصوص البراغمية التي كان سوق الترجمة بحاجة إليها آنذاك، متجاهلا إلى حد ما المسائل الأدبية التي كانت تعرقل حركة الترجمة سابقا من خلال التشديد على مفهوم الأمانة.

و قد جاء في حديث هورغلين أثناء مائدة مستديرة حول تعليم الترجمة سنة 1975 ما يلي:

«Jusqu'au XX^e siècle, qui disait "traduction" pensait "traduction littéraire", d'où la conception de la traduction comme un art. Depuis Féderove, Mounin, Vinay, et Darbelnet. La traduction revendique le titre de science, ou soyons modeste, de discipline. Et ses techniques peuvent s'enseigner »⁷.

⁷. HORGUELIN Paul. A dans DELISLE, Jean, Raymond FRENETTE, Gilles GERVAIS, et al. (1975), « Table ronde sur l'enseignement de la traduction », Meta, vol. 20, n° 1, p 44.

" إلى غاية القرن العشرين كان الحديث عن " الترجمة " يوحى بالضرورة إلى " الترجمة الأدبية " وفق التصور الذي كان ينظر إليها بكونها فنا. ومنذ فيديروف و موان و فيني و داربلي أصبحت تطالب باعتبارها علما أو على الأقل تخصصا من الممكن تدريس تقنياته " (الترجمة لنا)

جاء إلحاق تخصص الترجمة بأقسام اللسانيات نتيجة لوجهة النظر التي كانت ترى الترجمة بوصفها عملية لسانية بالدرجة الأولى، وبسبب المكانة المهمة التي تحتلها اللغات في تكوين المترجم. هذا و بالرغم من استقلال كل واحدة عن الأخرى طيلة مرحلة التكوين الجامعي، ولربما لا يزال الأمر كذلك في بعض الجامعات فنجد قسم اللسانيات و الترجمة، أو اللغات و الترجمة. و لم يفصل بينهما إلا بعد إنشاء مدارس الترجمة و معاهد الترجمة الفورية في السبعينات.

أدت ازدواجية اللغة الموجودة في المؤسسات الإدارية إلى ظهور عوائق أخرى أُلقيت على عاتق الترجمة و تكوين المترجمين، دون نسيان التطور التكنولوجي المتسارع الذي عرفه العالم غي تلك الفترة، مما استلزم على المترجم امتلاك كفاءات لغوية مزدوجة، و متعددة أحيانا في التخصصات المختلفة ، خاصة في المجالات التقنية والعلمية و القانونية. لذلك تم بذل مجهودات كبيرة في سبيل توحيد المصطلحية ، و يتجسد هذا الأمر في إنشاء البنوك المصطلحية ". و قد عرف مجال الترجمة نشاطا مكثفا حول المصطلحية ما بين 1960 و 1970 إلى أن توضح علم المصطلحية باستقلاله عن غيره من علوم اللغة، و من الواضح في يومنا هذا مدى أهمية المصطلحية في تكوين المترجم.

" إن القرار المتخذ في الدورتين السابعة والثامنة من المؤتمر العام لليونسكو في 1952 و 1954 بقصد تقييس المصطلحات و تشجيع جمع القواميس المتعددة اللغات و تحسين الترجمة العلمية قد أعطى دفعا قويا للمحاولات الرامية إلى هيكلة وتنظيم مهنة الترجمة"⁸

2- الترجمة وسيلة لتعليم اللغة الأجنبية:

حظيت الترجمة بمكانة مرموقة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، سواء كانت تلك لغة ثانية، مثلما هو الحال باللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري، أو لغة ثالثة مثل اللغة الانجليزية، أو رابعة مثل الألمانية

⁸ جونيل رضوان، موسوعة الترجمة، ترجمة محمد يحياتن منشورات مخبر الممارسات اللغوية ، تيزي وزو 2010 ص 72

أو الإسبانية، أو غيرها من اللغات الأجنبية المدرسة في المؤسسة التعليمية الجزائرية. و هذا ينطبق على مختلف المجتمعات وفقا لما هو مدرج من تدريس اللغات الأجنبية ضمن برامجها التعليمية.

« On connaît l'importance de la traduction dans la formation des langues et des littératures anciennes (...) , non seulement dans les études secondaires, mais également dans les premiers cycles universitaires. »⁹

" من المعلوم أن للترجمة أهمية بالنسبة لتعليم اللغات و الآداب ...، و هذا لا يقتصر على التعليم الثانوي فقط، بل ينطبق التكوين الجامعي أيضا" (الترجمة لنا)

إن تعليم اللغات من أكثر الميادين التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال التعليم ككل، و في مجال اللسانيات على وجه الخصوص. فاللغة أداة التواصل و التفاهم، و هي القاعدة الأساس التي تحمل عليها جميع العلوم دون استثناء. فالرياضيات لغة، و الهندسة لغة، و الطب لغة... الخ

عرف تعليم اللغات الأجنبية مرحلتين أساسيتين: المرحلة الأولى و التي وصف فيها بالتعليم التقليدي، الذي يتم فيه تلقين المتعلم قوائم طويلة من مفردات اللغة الأجنبية، إضافة إلى دروس القواعد. و قد نعت الدارسون هذه الطريقة بالسلبية لأنها صارمة و عقيمة، لا تؤدي الغاية المنشودة من تعلم لغة أجنبية و المتمثلة في ممارستها الفعلية. أما الطرق الحديثة فهي كثيرة و متنوعة، و معظمها يسعى إلى تعليم يتمحور حول الممارسة الفعلية للغة الأجنبية. و ما يلفت انتباهنا أن كل منهما توظف الترجمة لخدمتها. فتدرج تمارين و تطبيقات مختلفة للترجمة من و إلى اللغة الأم، و قد أثبتت الدراسات أنها لطالما كانت طريقة فعالة و لا تزال كذلك إلى يومنا هذا، فما من أحد يعرف من اللغة الأجنبية بقدر ما يعرف من لغته الأم.

« la traduction servait principalement de processus de vérification de l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales (version) ou de contrôle de leur application correcte...par l'exercice de thème, mais toujours en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. »¹⁰

⁹ Bruno Garnier- Regard sur le passé . In Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Sous la direction de J.DELISLE et H.LEE-JAHNKE. PU OTTAWA 1998 p8

¹⁰ HELLAL yamina , la théorie de la traduction , OPU Alger p

"كانت تستخدم الترجمة في المقام الأول للتحقق من اكتساب المعارف النحوية والمعجمية (النقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية) أو للتحكم في تطبيقها الصحيح ... من خلال تمرين النقل من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم ، ولكن يبقى الهدف دائما تعلم لغة أجنبية". (الترجمة لنا)

3- الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية

يحمل مصطلح "ترجمة" دلالات عديدة ، و هو يستخدم أيضا في مجال تعليم اللغات، الذي لا يزال يعتمد على المقابلة و المقارنة مع اللغة الام. ويندرج تمرين الترجمة في إطار تعليم اللغات الأجنبية وإتقانها. و قد وضع دوليل (1992) هذا الأمر عندما أطلق عبارة "ترجمة بيداغوجية" دلالة على تمارين الترجمة المدرسية التي تهدف إلى تعلم و اكتساب اللغة الأجنبية. كما وضع أيضا عبارة بيداغوجية الترجمة في الاتجاه المعاكس. و من جهته يميز لادميرال بين الترجمة الفعلية و بين ما وصفه ب:

¹¹ "type tout à fait particulier de traduction : La traduction comme exercice pédagogique"

" الترجمة بوصفها تمرينا تعليميا : وهي نوع خاص من الترجمة" (الترجمة لنا)

3-1- الترجمة البيداغوجية :

إن الترجمة البيداغوجية بالنسبة لكرستين دوريو (1991) جزء من مجال تعليم اللغات الأجنبية و إتقانها ، و غالبا ما تستعمل اللغة الأم لإنجاز ذلك. بالتالي تصبح الترجمة وسيلة تعليمية تمكن المعلم من تقديم المعرفة اللغوية إلى المتعلم. و يعتمد هذا النوع من التمارين على الترجمة الجماعية الشفوية أو على الترجمة التحريرية الفردية، حيث يقوم المعلم بلفت انتباه المتعلمين إلى المعجمية و التراكيب النحوية الصحيحة، و يتمكن المعلم من خلال تصحيح أخطاء الطلبة و تقدم مستواهم من الحكم

¹¹LADMIRAL J-R, (1979) Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris, PAYOT, p41

على الطريقة البيداغوجية التي يتبعها بالنجاح أو الفشل. و يصف لادميرال الترجمة البيداغوجية كما يلي:

"La traduction pédagogique est seulement un test de compétence et s'intègre dans un ensemble pédagogique plus vaste"¹²

"إن الترجمة التعليمية مجرد اختبار للكفاءة وهي جزء من مجموع تعليمي أوسع" (الترجمة لنا) يبدو من الواضح أن هذا النوع من الترجمة يتعاكس تماما مع الترجمة الاحترافية لأنها تعتبر وسيلة تعليمية فقط ، كما كتبت لافو :

"L'objectif de la traduction pédagogique est essentiellement didactique . La traduction n'est alors plus une fin mais n'est qu'un moyen dans la mesure où ce qui importe ce n'est pas le message, le sens que le texte véhicule mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension de la solidité des acquis de la fixation des structures"¹³

"إن الهدف من الترجمة البيداغوجية هو هدف تعليمي أساسا، بالتالي تغدو الترجمة وسيلة بدلا من أن تكون غاية، هذا لأن الأهم هنا ليس الرسالة، و لا المعنى الذي يحمله النص إنما هو فعل الترجمة و وظائفه المختلفة: اكتساب اللغة و اتقانها و التحقق من الفهم و من تماسك المكتسبات التركيبية" (الترجمة لنا)

تبرر لافو استعمال الترجمة البيداغوجية معتمدة على خبرتها في تدريس اللغة الإنجليزية، فلا يمكن توقع شيء آخر غير الترجمة الحرفية التي تبقى على مستوى الكلمات أو الجمل. و التي تخضع للزيادة أو الحذف. وفي الواقع، كلما كان السياق غامضا، كلما تمسك المتعلم بالكلمات ولجأ بالتالي إلى الترجمة الحرفية. حتى المدرس نفسه يعتمد على الترجمة الحرفية للتحقق من المعارف اللغوية للدارس.

يبدو جليا أن الترجمة البيداغوجية عبارة عن تمرين يركز على الثنائية اللغوية و المقابلات المعجمية الجاهزة مسبقا ، كما أنها تطبق في معظم الأحيان على نصوص مفبركة أو مقاطع نصوص يتم اختيارها لتخدم هذا النوع من التمارين. وسواء كان التمرين كتابيا أو شفويا، أو كان يقوم على جمل

¹² ibid

¹³ Elizabeth, (1985), La fonction de la théorie en didactique des langues, Paris, Didier Erudition p 18

معزولة أو مركبة من عدة نصوص، أو على مقاطع من نصوص مقتطفة من مطبوعات مختلفة، فإن وظيفته لن تتغير. بمعنى آخر تمثل الترجمة البيداغوجية غاية وسيلة من بين الوسائل التعليمية الأخرى المستعملة في تحسين مستوى الطلبة اللغوي.

تواصل لافو حديثها مشيرة إلى الترجمة الحرفية التي تنتج عن هذه التمارين المدرسية.

" Il est exclu d'espérer autre chose qu'une traduction littérale , plus au moins correcte , plus au moins élégante , mais demeurant au niveau des mots et des phrases[...] de plus le professeur attend une traduction mot à mot pour vérifier les connaissances linguistique de l'élève¹⁴."

" من غير الممكن أن يأمل المرء شيئا آخر سوى الترجمة الحرفية، صحيحة و أنيقة على الأقل، إلا أنها لا تتجاوز مستوى الكلمات والجمل... إضافة إلى أن المعلم يتوقع ترجمة كلمة بكلمة ليتمكن من التحقق من المعارف اللغوية للمتعلم" (الترجمة لنا)

يقوم المدرس خلال حصة الدرس باتباع طريقتين، تتمثل الأولى في الترجمة الجماعية الشفوية التي تسعى إلى شرح الفوارق اللغوية ما بين اللغتين، مثل عدم تطابق معاني المقابلات المعجمية، و اختلاف التراكيب النحوية التي ينبغي أن يتعلمها الدارسون. أما الثانية فهي الترجمة الفردية التي تتم كتابيا، حيث يتمكن المدرس من تقييم أدائه و مدى نجاحه أو إخفاقه في العملية التعليمية، فضلا عن كونها تدله على المعرفة التي اكتسبها المتعلمون و تدرج مستواهم. باختصار، تبدو الترجمة أداة فعالة بالنسبة لمدرس اللغات الأجنبية.

و لا يختلف تعريف الترجمة البيداغوجية عند لوديرير (1994)، فهي الأخرى تعتبرها وسيلة تعليمية تتعلق بالمقابلات اللغوية، أي ترجمة لسانية بالدرجة الأولى، حتى و إن كانت تتطلب بعض الإيجاءات التأويلية في سياقات معينة. و في نظرها فإن بيداغوجية الترجمة تعطي للنص المصدر مكانته الفعلية عن طريق البحث عن المكافئات. إلا أنه من الممكن استعمال الترجمة البيداغوجية في تحضير طلبة اللغات الأجنبية الراغبين في التخصص في الترجمة الاحترافية فيما بعد .

¹⁴ LAVAULT op cit p39

و من جانبها ترى كرستين دوريو (2000) أن الترجمة البيداغوجية هي " طريقة النقل من لغة أجنبية إلى اللغة الأم، هذه الطريقة المتبعة في تعليم اللغات. فهذه الأخيرة تتألف من مرحلة أولى تهدف إلى فك الرموز كلمة كلمة تليها مرحلة ثانية مكرسة لما افق على تسميته " باللغة الفرنسية الصحيحة" مع النتائج غير المضمونة التي نعرفها. و لا عجب في ذلك إذ أننا نتصرف بكلمات دون العودة إلى المعنى الذي تعبر عنه، و هذه طريقة جد مدرسية همها الأكيد إثبات ان الطالب قد تعرف على الكلمات بالشكل المطلوب¹⁵

3-2- الترجمة الاحترافية:

تركز الترجمة الاحترافية على الخطاب ، أي الرسالة التي يحملها النص في طياته ، لا على اللغة في حد ذاتها، و "يعد جان دوليل Jean Delisle أول من استخدم مصطلح الترجمة التعليمية، ويقصد به استخدام تمارين ترجمة تعليمية تهدف إلى تعليم لغة أجنبية ما. وقد ميز دوليل بين الترجمة التعليمية التي تستخدم كوسيلة وأصول تعليم الترجمة التي تهدف إلى تأهيل مترجمين مهنيين يمتلكون منذ البداية معرفة جيدة باللغات . و قد ميز لادميرال من جهته تميزا صريحا بين الترجمة بالمعنى الحقيقي أو وبين ما يترجمه الطالب من لغته الأم إلى لغة أجنبية أو من اللغة الأجنبية إلى لغته الأم، وهما نمطان خاصان جدا من أنماط الترجمة، أي الترجمة بوصفها تمرينا تعليميا".¹⁶

إن الهدف الأول من هذا النوع من الترجمة هو تدريب الطلبة على إنجاز ترجمات احترافية ، و يشترط على المتعلم إتقان لغته الأم إضافة إلى لغة أجنبية واحدة أو أكثر. و يشمل هذا التدريب على دروس في التحسين اللغوي إلا أنه جزء فقط مما يتضمنه تكوين المترجم المحترف، ذلك لأن الملكة اللغوية شرط مسبق في تعليم الترجمة الاحترافية. و توضح دوريو طريقة عمل هذه الترجمة فيما يلي:

¹⁵ كريستين دوريو، مرجع سابق ص 18

¹⁶ هاني البدالي، دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية على الموقع <http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=10949> في يوم 10-02-2013

" Les exercices d'entraînement portent sur des textes réels produits par les entreprises ou publiés dans les journaux ou revues...Il est important de simuler de la façon la plus proche possible les conditions courantes qui prévalent dans la vie active afin de familiariser les étudiants avec les problèmes auxquels ils seront confrontés et les méthodes de travail qui leur permettront de les résoudre de façon satisfaisante " ¹⁷

" تركز التمارين التدريبية على نصوص واقعية صادرة عن مؤسسات أو منشورة في جرائد أو مجلات...فمن الضروري محاكاة الظروف الحالية السائدة في الحياة العملية بأقرب ما يمكن، و هذا لتعريف الطلبة بالمشاكل التي سيواجهونها و بطرق العمل التي تمكنهم من الوصول إلى الحلول المرضية" (الترجمة لنا)

تشير لوديرير في قولها السابق إلى الفرق الكائن ما بين مفهوم الترجمة التعليمية و مفهوم الترجمة الاحترافية، و هي تؤكد على الاختلاف الكائن بينهما، ذلك لأن تمرين النقل اللغوي Thème et version موجه إلى طلبة اللغات الأجنبية ، أما تعليم الترجمة فهو يهدف إلى تزويد الطلبة بمنهجية عمل فعالة في الترجمة مع العلم أنهم قد أتقنوا اللغة مسبقا.

أما من الجانب النظري فإن الفرق واضح تماما :

"Aux uns, il s'agit d'apprendre les correspondances entre deux langues, aux autres les méthodes de création d'équivalences quelles que soient les langues en cause"¹⁸

" يتعلق الأمر بالنسبة للبعض بتعلم المقابلات بين لغتين، أما بالنسبة للبعض الآخر فالأمر مرتبط بتعلم طرائق صناعة المكافئات التي يمكن تطبيقها على جميع اللغات" (الترجمة لنا)

إن النظرة المبسطة للترجمة التعليمية لا تعني مطلقاً أنها سهلة التطبيق، ففي بعض الأحيان يحتاج المتعلم إلى المكافئات و المقابلات مع هذا من جهة ، و من جهة أخرى يلجأ متعلم الترجمة الاحترافية إلى الترجمة الحرة للتعامل مع بعض العناصر اللفظية و الدلالية في النص المصدر.

و في مايلي مخططين وضعتهما دوريو لتوضح الفوارق المذكورة :¹⁹

¹⁷ DURIEUX Christine (1988), Fondement didactique de la traduction technique , Paris, Didier Erudition p 67

¹⁸ Lederer, M, 1994 op cit p

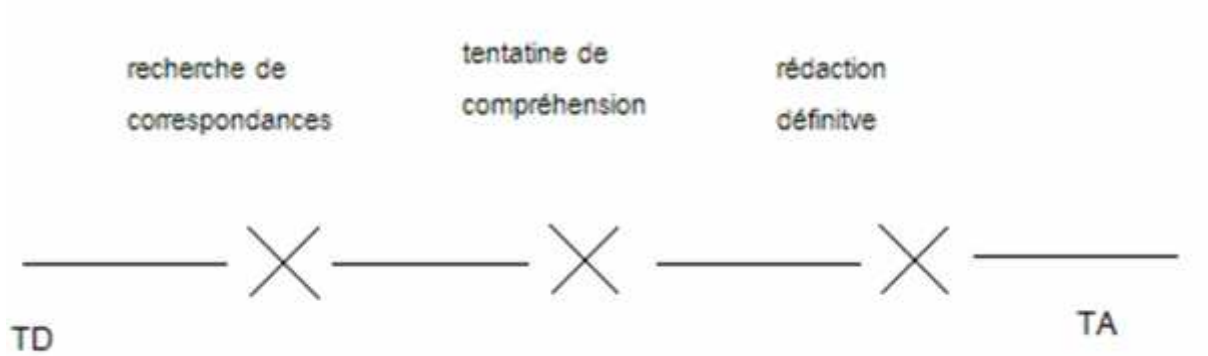
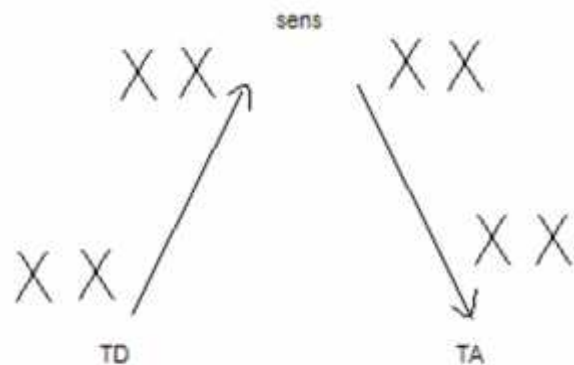


Figure 1: le caractère linéaire de la traduction pédagogique

يمثل المخطط 1 المسار المستقيم الذي تسلكه عملية الترجمة في إطار تعليم اللغات الأجنبية. حيث يشرع المتعلم في التعرف على المفردات التي يجهلها خلال مرحلة القراءة، ثم يبحث عن المقابلات اللغوية في المعاجم، ثم يفرغ ما جمعه في قالب اللغة المستهدفة، و يحاول فهم النص عن طريق المقابلات اللغوية التي تمثل العناصر الأساسية بالنسبة إليه. إلا أن هذه الطريقة غالبا ما تقوده إلى الانحراف عن المراد قوله من قبل الكاتب في النص المصدر و يحل محله المراد قوله من قبل المترجم. إن المخطط الموالي رسم واضح لأسس النظرية التأويلية للترجمة، التي تفرض سيادتها في مجال الترجمة الاحترافية ، لأنها تركز على المعنى سواء في مرحلة الفهم أو إعادة التعبير :



¹⁹(Durieux 19981, p68)

Ibid p 69

يمثل المسارين (في المخطط 2) المرحلتين الأساسيتين في عملية الترجمة، و يشير الأول إلى مرحلة الفهم و إدراك المعنى، أما الثاني فينطلق من المعنى ليصل إلى النص المستهدف، أي مرحلة إعادة التعبير. و يركز المسار الأول على اللغة المصدر، و ينتهي بإنشاء صورة ذهنية تجسد المعنى المدرك من النص و هذا ما يمثل نقطة ارتكاز عملية الترجمة بالتحديد. أما المرحلة الثانية فهي عبارة عن إنتاج نص مكافئ للنص المصدر.

ومنه فإن خلاصة القول هي أن الترجمة الاحترافية هي التي يجب أن تدرس في مدارس الترجمة و أقسامها لأنها تمد المتعلم بطريقة العمل الصحيحة، أما الترجمة البيداغوجية فهي تختلف تماما عن الترجمة التأويلية باعتبارها تمرين نقل لغوي يهدف إلى تعليم اللغة الأجنبية و إتقانها .

4- تطبيق النظرية في تعليم الترجمة:

يعتمد التعليم على الأسس النظرية الصحيحة والمتينة التي تأطره و تدفع به قدما لتحقيق الأهداف المرجوة، و ينطبق هذا الأمر على جل الميادين و التخصصات دون استثناء. ويعتمد تعليم الترجمة هو الآخر على النماذج النظرية باختلاف آراء أصحابها، فلا بد من تعريف المتعلم عليها ليتمكن من الارتكاز عليها لحل مشاكل الترجمة التي يواجهها. وبين أشهر النماذج النظرية التي عنت بالترجمة و تعليمها نذكر ما يلي:

4-1- النموذج اللساني:

لم تكن الترجمة وسيلة لممارسة اللغة فحسب، بل كانت أيضا مؤشرا يدل على مدى استيعاب اللغة الأجنبية من جهة، و يتحكم في تطبيق ما قد تم اكتسابه بشكل صحيح من جهة أخرى. ولا بد من الإشارة إلى أن درس الترجمة في صورته الكلاسيكية يتسم ببعض النقائص بالرغم من استمرارية تطبيقه لعقود.

« Dans sa méthodologie traditionnelle, l'exercice de version, texte découpé, sorti de son cadre, à traduire à l'aide d'un dictionnaire bilingue, le plus souvent en temps limité, constitue l'épreuve

reine dans la validation des compétences des élèves, du baccalauréat à la licence, de même que dans le recrutement des professeurs du second degré et d'un certain nombre de professeurs qui pratiquent à l'université. »²⁰

بينما كانت اللسانيات التقابلية تدفع بالأمام بما يعرف اليوم بعلم الترجمة "la traductologie"، كان هذا الأخير في تطور سريع جداً، حيث ظهرت مجموعة جديدة من منظري الترجمة و ممارستها انتقدت و بشدة الأسس اللسانية التي كانت تقوم عليها الترجمة آنذاك، فقد تنبه معظمهم إلى كون الوسائل التي كانت اللسانيات التقابلية تمدها إلى الترجمة محدودة جداً من الناحية المنهجية، و الاستمولوجية، و لقد حاولت هذه المجموعة إظهار الترجمة بجعلها علماً قائماً بذاته .

4-2- نموذج التحليل التقابلي و الأسلوبية المقارنة:

إن المقابلة بين اللغات ليست بالأمر الحديث، فقد وضع علماء المسلمين قديماً قواعد المقابلة بين حروف وقواعد كل من اللغة العربية و اللغة الفارسية، واعتمدوها في نقلهم ليكون ما يدخلونه إلى اللغة العربية متسقاً.²¹

يهتم منهج التحليل التقابلي بمقابلة نظامين لغويين مختلفين " بهدف التعرف على الفروق الصوتية و الصرفية والنحوية و الدلالية " ²² ، ويسعى هذا المنهج لتيسير المشاكل العملية التي تنشأ عند التقاء اللغات مع بعضها البعض كما هو الأمر بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية اعتماداً على اللغة الأم، التي تؤثر في معظم الأحيان على اللغة الأجنبية فتنتج المشاكل والصعوبات.

يستعمل مصطلح التقابل في دراسات أخرى مثل النحو التقابلي و اللسانيات التقابلية والسوسيولسانيات التقابلية و البلاغة التقابلية حيث يتم التقابل بمقارنة نظامين مختلفية ، و تمثل الترجمة حقلاً خصباً بالنسبة للدراسات التقابلية . و يسهم تمرين النقل اللغوي في تطوير هذا النموذج من خلال رصد أخطاء الطلبة عند الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس، و هو بمثابة

²⁰ Bruno Garnier. Option citée

²¹ ينظر محمد علي الخولي، معجم اللغة التطبيقية، مكتبة لبنان، بيروت ص 26

²² سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن ص 101

" الوسيلة الوحيدة لمعرفة صعوبات التعلم .يقول تشارلز فريز Charles Fries في معرض الحديث عن الفرضية الأساسية التي تقول إن سهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية بالنسبة للدارس تنبؤ عنها المقارنة المنتظمة (بين لغته الأم واللغة الأجنبية) التي توجه إعداد المواد: " إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس.²³ وقد طبق روبرت لادو من بعده هذه الفرضية في إعداد اختبارات التحصيل اللغوي، وطورها مشيرا إلى إسهام اللغويات في تعليم اللغات الأجنبية الذي يتمثل في ما يلي²⁴:

1- يقدم الوصف اللغوي الذي اتبعته اللغويات البنيوية أفضل الأدوات لتعليم اللغات الأجنبية لاسيما في شكلها الشفهي.

2- تساعد المقارنات اللغوية على معرفة مشكلات التعلم، وعلى وضع وصف لمراحل التعليم وتدرجها مع الأخذ بعين الاعتبار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، وصعوبات التعلم. ويقترح لادو، بناء على ما سبق، إعداد وصف تقابلي لغايات تعليمية، ويستند في فرضيته إلى نظرية التداخل اللغوي التي تقول:

أ- إن الدارسين يميلون إلى نقل خصائص لغتهم الأم الشكلية والدلالية إلى اللغة الأجنبية، كتابة وتلقيا.

ب- إن المتشابه يسهل نقله وبالتالي تعلمه، وإن المختلف يؤدي إلى نقل سلبي أو إلى تداخل أي إلى أخطاء تشير إلى صعوبات في التعلم.

تمكن كل من فيني وداربلني J.-P. Vinay et J.- Darbelnet من خلال قيامهما بمقارنة اللغتين الفرنسية والإنجليزية من استخلاص سمات هاتين اللغتين . حيث كان لهما الفضل الكبير في جذب الانتباه إلى الاختلافات اللغوية الدقيقة التي تتصف بها الدوال الإنجليزية والفرنسية، المتطابقة في الظاهر والمختلفة إلى حد كبير في الواقع. وقد وضعتهما ملاحظة الجمل التي تشير إلى المواقف الجامدة في اللغتين على طريق هذه الأسلوبية التي مازالت تدرس حتى اليوم في العديد من مدارس الدول

²³ هاني البدالي، دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية على الموقع <http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=10949>

في يوم 10-02-2013

²⁴ المرجع نفسه

وجامعاتها. و تعد الأسلوبية المقارنة توضيحا للاختلافات بين اللغتين الفرنسية و الإنجليزية، والتي يمكن أن تقدم من وجهة النظر هذه خدمات كبرى للدارسين في أثناء التحسن الذاتي لأدائهم اللغوي، إذ يستطيع الدارس أن يغرف من ينبوع المقارنة لتحسين معارفه. و إن تعلم اللغة الأجنبية يقوم على أول نظام لغوي (اللغة الأم)، ذلك أن إدراك الاختلاف بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية مفيد في وضع تعبير اصطلاحي في الترجمة، وفي مقاومة التداخل اللغوي.

4-3- النموذج التأويلي :

ظهر هذا النموذج في فرنسا سنة 1960، وعرف بالنظرية التأويلية أو "نظرية المعنى"، و هو أول النماذج التي ظهرت ما بعد النظرية اللسانية، و قد كان له اثر واضح على علم الترجمة ككل. أسست "سلسكوفيتش" و "لوديرير" النظرية التأويلية انطلاقا من ممارسة الترجمة الفورية في المؤتمرات، و تعتبر "سلسكوفيتش" أول ترجمان وضع تصورا لفعل الترجمة الفورية، و يعد كتاب " L'interprète dans les conférences internationales" ²⁵ الذي صدر 1968 أكثر مؤلفاتها شهرة، و الأكثر ترجمة، كما عرف إعادة نشر لعدة مرات كانت آخرها سنة 2004.

وظفت "سلسكوفيتش" أستاذة مكلفة بالدروس سنة 1956 فيما كان يعرف ب: " L'institut de hautes études d'interprétariat" بباريس، حيث اقترحت لاحقا إبداعات عديدة في مجال تعليم الترجمة، و ذلك بمساندة مدير المعهد Maurice Gravier. أدت مبادراتها إلى إصلاح برنامج تعليم الترجمة الفورية و من ثم إلى إنشاء المدرسة العليا للترجمة و المترجمين ESIT سنة 1957²⁶.

حصلت "سلسكوفيتش" على منصب مديرة المدرسة الباريسية، ثم تعرفت على ترجمة حديثة التخرج سنة 1958 و هي "ماريان لوديرير" التي أصبحت مساعدتها الرئيسية. و كانت النظرية التأويلية وليدة تضافر جهديهما. و يظهر ذلك في أول مؤلف لهما سنة 1984 تحت عنوان " Interpréter pour traduire".

²⁵:World cat identifies: Danica Seleskovitch. <http://www.worldcat.org/Iccn-n78-93796>.

²⁶ Widlund-Fantini 2007 op cit p 168-169

عند إنشاء مدرسة ESIT في نهاية الخمسينات، تعددت الأهداف التي كانت تسعى إلى تحقيقها، فمن جهة تدريس الترجمة الفورية في المؤتمرات -التي كانت تفتقر إلى التنظير و التأطير الخاص بها- و من جهة أخرى الترجمة التحريرية، فكان لا بد من بلورة نظرية جديدة تشمل الترجمة بنوعها الفوري و التحريري:

« Ce modèle interprétatif rend compte à la fois de la traduction écrite et de l'interprétation de conférence. (...), (qui) représentent bien deux formes d'expression différentes, mais étant donné que toutes deux ont pour objet de transmettre le contenu de messages, la théorisation fait à partir de l'expérience de l'une prétend s'appliquer aux deux »²⁷.

" يعنى النموذج التأويلي بكل من الترجمة التحريرية و الترجمة الفورية في المؤتمرات ...، (اللتان) مثالان في الواقع شكلين تعبرين مختلفين، و بما أنهما هدفان إلى نقل مضمون الرسالة فإن النظرية الناتجة عن التجربة في الشكل الواحد جدية بأن تطبق في كليهما " (الترجمة لنا)

اقترحت النظرية من التجربة المحصلة في مجال الترجمة الفورية في المؤتمرات ليتم تطبيقها لاحقاً على الترجمة التحريرية. حاول أصحاب المدرسة الباريسية التميز عن غيرهم ممن تعرض للترجمة بالدراسة و آنذاك و قد اعتبروا ان من اتبع تيار النظرية اللسانية لم يقم سوى بتعميم حقل الدراسات الترجمة:

« ... s'emblait n'avancer que dans les ornières profondes creusées par la linguistique, faisant fin de toute observation de la réalité et de l'expérience ».²⁸

"... كما لو أنها كانت تتقدم في الأخاديد العميقة التي حفرها اللسانيات فقط ، واضعة نهاية لكل ملاحظة للواقع و التجربة المعاشة " (الترجمة لنا)

سعت "سلسكوفيتش" جاهدة لمحاربة ما سمته: Les doctrines linguistiques de la traduction²⁹ و ذلك من خلال استغلالها لفروع أخرى من اللسانيات إضافة لبعض التخصصات القريبة منها مثل: علم النفس اللغوي، و تحليل الخطاب، و نظرية الملفوظية L'énonciation، و نظريات الاتصال و العلوم المعرفية و علم النفس بفروعه.

²⁷ SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER (1984), Interpréter pour traduire, Paris, Didier Érudition, coll. « Traductologie 1 ».p88

²⁸ LAPLACE, Collette (1995), « La recherche à l'ESIT : rétrospective et perspectives », Meta, vol. 40, n° 1, p163

²⁹SELESKOVITCH, Danica (1980), « Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique », Meta, vol. 25, no 4, p 403

وجهت الباحثان الفرنسيتان أصابع الاتهام إلى أصحاب التيار المعاكس، لتعرضهم للترجمة باعتبارها عملية لغوية محضة وفق الأسس السوسيوإعرابية الفاصلة ما بين اللغة والكلام. و لتجاهلهم السياق الفعلي للملفوظ الذي تستخدم فيه هذه اللغة، و الوظائف المعرفية المتحققة أثناء الترجمة و حتى المعارف الميتالغوية اللازمة لتحقيق هذا الفعل.

« c'est donc consciente de m'opposer aux théories linguistiques en cours, écrit Seleskovitch, que je propose une théorie interprétative de la traduction ... ».³⁰

" أقترح نظرية تأويلية في الترجمة، تقول سليسكوفيتش، و أنا واعية كل الوعي بمعارضتي للنظريات اللسانية الراهنة" (الترجمة لنا)

إن ما قصده "سليسكوفيتش" بالنظريات اللسانية الحالية لا يقتصر على الترجمة التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية، بل يشمل أيضا مختلف المقاربات مثل: اللسانيات المقارنة التي جاءت على يد "فيني" و "درابلي" سنة 1958. كما أنهما عارضتا أيضا المقاربات البنيوية منهج النحو التوليدي المنحدر من أعمال "تشومسكي". فقد بلور "نيدا" طريقة ترجمة تعتمد فيها مرحلة تحليل معنى النص الأصلي على اللسانيات التوليدية-التحويلية. و لم يختلف موقفهما فيما يخص الأبحاث الجارية آنذاك في مجال الترجمة الآلية في الولايات المتحدة الأمريكية لأنها كانت تعتمد أساسا على قواعد النحو التوليدي.

و فيما يلي مقاطع من الانتقادات التي أوردتها:

« ... (la grammaire générative de Chomsky) a réintroduit un aspect mentaliste dans l'étude du fonctionnement du langage en y cherchant des significations (deep structures) différentes du strict signifié linguistique (...) mais la grammaire générative s'enlise dans l'analyse de phrase artificielles ; en accordant la primauté à la compétence (connaissance de la langue et intuition grammaticale des individus) sur la performance (emploi de la parole dans la communication) »³¹

" أعاد النحو التوليدي الذي أتى به تشومسكي إثارة الجانب العقلاني لاشتغال اللغة مرة ثانية، و هذا من خلال البحث عن معان (بني عميقة) تختلف عن المدلولات اللغوية الصارمة... إلا

³⁰ Ibid p93

³¹ Seleskovitch et Lederer op cit p 101

أن النحو التوليدي يغوص في تحليل الجمل الاصطناعية معطيا الأولوية للكفاءة (المعرفة اللغوية و الحدس النحوي للفرد) عوض المهارة (توظيف الكلام في عملية التواصل) " (الترجمة لنا)
و تضيف الباحثتان:

« La stylistique comparée du français et de l'anglais (...), malgré toute ses qualités n'est pas une méthode de traduction des textes (...) Les comparatistes ne vont pas jusqu'aux textes dans les quels une traduction par équivalence est toujours possible, autorisant autre chose que les correspondances linguistiques. J. Delisle écrit :

« L'analyse de la langue que pratiquent les stylisticiens comparatistes reste en deçà de l'analyse du discours sur lequel se fonde toute vraie traduction »³².

" إن الأسلوبية المقارنة للغة الفرنسية و الانجليزية ... وبالرغم من مزاياها ليست طريقة تعتمد لترجمة النصوص ... فلم يشتغل المقارنان على النصوص التي يمكن ترجمتها عن طريق المكافئات و ليس فقط المقابلات اللغوية. و يكتب دوليل في هذا الصدد:

" إن التحليل اللغوي الذي يجريه المقارنون اللغويون لا يرقى إلى مستوى تحليل الخطاب الذي تتأسس عليه الترجمة الحقيقية " (الترجمة لنا)

لقد تمحورت الانتقادات التي قدمتها الباحثتان حول تعليمية الترجمة أكثر منه على علم الترجمة النظري، و فعلا تمكنتا من إحراز نجاح كبير في مجال تعليمية الترجمة بفضل ما نصت عليه النظرية التأويلية.

و في سبيل تحسين مستوى تعليم الترجمة كان هدفهما الأساسي هو تمييز الترجمة باعتبارها نشاطا خاصا منفصلا تماما عن تلك التي تستخدم لغايات أخرى مثل تعليم اللغات. بمعنى آخر حاولت الباحثتان وضع الحد الفاصل ما بين الترجمة التعليمية (التي تستخدم لتعليم اللغات الأجنبية) و بين تعليمية الترجمة (التي تهدف إلى تكوين مترجمين متخصصين).

³² LEDERER Marianne (1994), La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif, Paris, Hachette.p 132

من هذا المنطلق يمكن القول بأن الوسائل التي تقدمها الأسلوبية المقارنة تخدم النوع الأول لكنها ليست كذلك بالنسبة لتعليمية الترجمة. و حتى يتسنى لنا الوصول إلى فحوى الانتقادات المطروحة لابد لنا من استعراض الأسس التي تركز عليها النظرية التأويلية.

دافعت "سلسكوفيتش" و "لوديرير" عن الفكرة التي ترى بأن الترجمة ليست مجرد نقل لغوي "Transcodage"، و لم تكتفيا بالاعتراف بالتكافؤ الكائن ما بين مفردات اللغتين و التي تحمل دلالات مختلفة، سبق و أن تم تصنيفها في قواميس و معاجم، و النقل بالنسبة لهما:

« N'est (...) qu'une composante de la traduction, il n'est pas la traduction »³³.

إن الترجمة في نظر أصحاب النظرية التأويلية لا تتم إلا في حالة تواصل، و تتجسد من خلال الملفوظ، الذي يضيف إليه السياق ما يحمله من عناصر غير شفوية أي ما سمته "سلسكوفيتش" بالمكونات المعرفية و التي تشكل بدورها جزءا هاما من معنى الرسالة المراد ترجمتها. و لم يكن بإمكان دراسة الأنظمة اللغوية و مقارنة الاختلافات بينها التي تقدمها المقاربة التوليدية و المقارنة أن تشكل نظرية للترجمة، ضف إلى ذلك أنها كانت تشتغل على الجمل المعزولة و المؤلفة، و تقارن ما بين نتائج ترجمة مقاطع "مفبركة" ومصطنعة في اللغتين الهدف و المصدر.

لقد تجاهل أصحاب التيار اللساني البعد التأويلي في عملية الترجمة، بالرغم من حديثهم عن توضيح الآليات الأساسية للعملية في حد ذاتها. من جانب آخر تبنت "سلسكوفيتش" الفرق الذي وضعته اللسانيات ما بين "Signification" باعتبارها الشحنة الدلالية الافتراضية التي تحملها الكلمات، و بين "Sens" المعنى باعتباره مجموع المعطيات اللغوية و الميتالغوية المتعلقة برسالة معينة، و الذي يقوم المترجم بتأويله في سياقه ثم يعيد صياغته من جديد في اللغة الأخرى.

تعد "سلسكوفيتش" أول من وضع الفرق بين الدلالات و المعنى في مجال تعليمية الترجمة الفورية. حيث اعتمدت الباحثة الفرنسية في دراستها على نظرية الملفوظية التي أتت على يد "بنفنيست" "Benveniste" كما فعل "نيدا" في نهاية الخمسينات إضافة إلى الدراسات البراغماتية المعاصرة لأمثال (Grice, Austin) ثم استندت على تحليل الخطاب (Mainguenu, Beaugrande,)

³³ Ibid p 7

(Van Dijk). فعلى سبيل المثال يدل الخطاب بالنسبة لأصحاب مدرسة ESIT على أكثر من مجرد مجموع المعاني التي يحملها ملفوظ ما. بالتالي ليس من السهل التنبؤ به أو الوصول إليه إلا بعد تحديث العناصر اللغوية و الميتالغوية التي يحملها السياق.

« La parole, écrit Lederer, reste elliptique »³⁴.

و لهذا السبب تحديدا يستحيل الفصل ما بين العملية الترجمة و بين العمليات الذهنية الأخرى. فبفضل هذه العمليات المعرفية يمكننا تجنيد المعارف الضرورية لتأويل ملفوظ ما بمجمله أي بالاعتماد على العناصر اللغوية و الميتالغوية معا.

من هذا المنطلق قامت الباحثتان بإدماج تخصصات أخرى مثل العلوم المعرفية وعلم النفس اللغوي في سبيل دعم تعريفهما للعملية التأويلية بشكل علمي. هذا من جهة، و من جهة أخرى بغية التصدي لمعارضتي الذهنية L'antimentaliste، الذي خلفته السلوكية Behaviorisme التي كانت تعيق الأبحاث و الدراسات المتعلقة بالمعنى.³⁵

تتجلى العملية التأويلية بوضوح أثناء الترجمة الفورية المتزامنة، و هذا ما اعتبره أصحاب هذه النظرية دليلا قطعيا لدعم طرحهم:

« ... un passage fluide entre une parole se faisant pensée puis se faisant à nouveau parole ».³⁶

أي أنه لا يتبقى سوى "معنى" الخطاب في ذهن المترجم ليعيد صياغته في اللغة الأخرى وفقا لما أراد المتحدث قوله أو "Le vouloir dire".

« Apprendre à traduire serait, en définitive, apprendre à penser pour rendre fidèlement les idées d'un autre, (...) il faut définir son objet (celui du traducteur) comme étant le sens, et celui-ci comme étant le vouloir dire de l'auteur ».³⁷

³⁴ Ibid p 52

³⁵ LAPLACE 1984

³⁶ Seleskovitch et Lederer op cit p 27.

³⁷ Ibid p 18-25.

" في النهاية إن تعلم الترجمة هو عبارة عن تعلم التفكير الذي يسمح بنقل أفكار الآخر بأمانة، ... فلا بد من تحديد الهدف (الخاص بالمترجم) و هو المعنى، و الذي هو في نفس الوقت مقصود الكاتب " (الترجمة لنا)

توضح لنا هذه الفقرة مدى اهتمام النظرية التأويلية بالمراد قوله من قبل المتحدث وحتى المؤلف كون الحديث هنا يدور حول الترجمة التحريرية و الفورية معا. و كأنهما تريدان القول بأنه على المترجم أن يصل إلى درجة تمكنه من التفكير مثل ما فعل المتحدث أو المؤلف و لن يتسنى له ذلك إلا من خلال استخلاصه للمعنى.

يبدو جليا أن النظرية التأويلية لا تربط مفهوم الأمانة في الترجمة بترتيب المفردات في الخطاب، على العكس تماما فهي ترفض تعلق المترجم بهذا الترتيب أو بصياغة النص الأصلي، بل أن مفهوم الأمانة هنا مرتبط بالمضمون الشفاف ، الذي يناسب ملفوظا معينا في سياق معين. و من جهة أخرى تنص النظرية التأويلية أنه لا بد على المترجم أن يعيد صياغة المعنى المستخلص بتجنيد جميع المصادر الممكنة في اللغة المستهدفة و ذلك بالابتعاد بقدر الإمكان عن شكل اللغة الأصلية. و من هنا يمكن القول بأن الخطاب المترجم لا بد و أن يكون شفافا و طبيعيا.

لم يسلم هذا التصور المثالي الذي قدمته الباحثتين من الانتقادات، و على سبيل المثال وصف "ميشونيك" "L'idéologie-type du traducteur français"³⁸. و قد وجه Venuti (1995) هو الآخر أصابع الاتهام على منطق الشفافية في الترجمة.

من جانب آخر و وفقا لما أدلت به الباحثتين فإن المترجم يبذل جهدا في الترجمة الفورية أكبر من الذي تتطلبه الترجمة التحريرية، و بالنسبة لهما لا يؤثر نوع الترجمة و لا نوع الخطاب على الفعل الترجمي باعتباره ذا طبيعة كونية.

« Qui serait de nature universelle et assimilable au processus de communication unilingue »³⁹.

³⁸ MESCHONNIC, Henri (1999), Poétique du traduire, Lagrasse, Verdier. P 2

³⁹ SELESCOVITCH et LEDERRER op cit p 9

ذكرت "لوديرير" في مقدمة مؤلفها "La traduction aujourd'hui" أن حديثها سيتمحور فيه حول الترجمة بشكل عام دون الاكتراث بخصوصية لغة دون غيرها. و لذلك يمكن الاعتماد على هذا المؤلف في دراسة الترجمة من و إلى جميع اللغات التي يشتغل عليها المترجم، خاصة بالنسبة للترجمة الفورية التي تسمح بإدراك ظاهرة الترجمة بشكل واضح.

(...) s'agissant du processus, celui que l'on peut observer en interprétation de conférence est le plus immédiatement accessible : simple, il repose sur tous les paramètres du discours et permet un examen direct et des conclusions claires sur l'ensemble du phénomène (traduction) ».⁴⁰

"...يمكن الوصول إلى العملية الملاحظة أثناء الترجمة الفورية في المؤتمرات بشكل فوري: فهي بسيطة، و تركز على جميع معايير الخطاب و تسمح بالفحص المباشر و تقدم نتائج واضحة حول جل الظاهرة (الترجمة) " (الترجمة لنا)

يسهل على المرء فهم الترجمة بصورة واضحة في حالة الترجمة الفورية، ذلك لأن المتحدث حاضر أمام الجميع، و في حقيقة المر يعتبر هذا الأخير أهم عنصر في عملية التواصل، بالتالي تساعد طبيعة الخطاب الشفوية أثناء الترجمة الفورية على تفادي الوقوع في خطيئة النقل الحرفي أو ترجمة الدلالات اللغوية المعزولة. على عكس النص المخطوط المدون، الذي تتلاشى فيه مفردات الخطاب الملفوظ بسرعة لتولد معنى وحيد غير خاضع للتأويلات العديدة، التي من الممكن أن تحوم حول ترجمة نص مكتوب، دون نسيان أن تواجد المتحدثين مع بعضهم البعض يمكنهم من تقاسم المكان و الزمان والظروف التي نتج فيها الخطاب و حتى المعارف المتداولة في الحديث.

تعتبر "سلسكوفيتش" و "لوديرير" ان المدة التي تتم فيها عملية التأويل لنص معين يمكن أن تنتج انحرافات عن المعنى المراد قوله من قبل المتحدث. بينما في الترجمة الفورية لا يبقى في ذاكرة الترجمان سوى الفكرة المجردة من الغشاء اللغوي على حد قولهما: "l'idée déshabillée de sa langue". كما

⁴⁰ Ibid p 16

يعد النص في نظر الباحثان خطاباً على شكل ثنائية Texte/Discours على عكس الترجمة اللسانية التي تتعامل مع مقاطع لغوية، و جمل و حتى مع أشباه الجمل أحياناً.

«J'englobe sous l'appellation traduction linguistique la traduction de phrases hors conteste, et je dénomme traduction interprétative, ou traduction tout court, la traduction des textes».⁴¹

" تتضمن تسمية الترجمة اللسانية ترجمة الجمل خارج سياقها، و أطلق على ترجمة النصوص الترجمة التأويلية ، أو الترجمة فقط " (الترجمة لنا)

من هنا يمكن القول بأن النموذج التأويلي يعطي الأولوية إلى التعامل مع النصوص، و يدين بشدة الترجمة الحرفية التي لا تزال تستعمل إلى يومنا هذا:

« une forme de traduction mot à mot que tous condamnent mais que beaucoup pratique ».⁴²

" شكل من أشكال الترجمة كلمة بكلمة الذي يرفضه الجميع و يمارسه العديد من الأشخاص " (الترجمة لنا)

لم توضح النظرية التأويلية ما المقصود تحديداً من التعامل من النص، إلا أنها تدججه في مفهوم السياق الذي يحمل من المعنى ما يكفي لتحقيق فعل الترجمة.

لاقت النظرية التأويلية نجاحاً كبيراً في مجال تعليمية الترجمة، و قد تجاوز نجاحها حدود التراب الفرنسي، و لعل أفضل دليل على ذلك ما عرفه المؤلف الشهير للباحثين الفرنسيين "سلسكوفيتش" و "لوديرير" تحت عنوان "Interpréter pour traduire" من إعادة طبع و نشر فقد تم نشره 8 مرات ما بين 1984 و 2001 في ثلاث لغات مختلفة، و حملته رفوف 122 مكتبة على المستوى العالمي. أما مؤلف "لوديرير" « la traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif » فقد نشر 9 مرات ما بين 1994 و 2006 في أربع لغات مختلفة، و حملته 100 مكتبة على المستوى العالمي.⁴³

⁴¹ LEDERER op cit p 15

⁴² Ibid

⁴³ أنظر: Worldcat identities : <http://www.worldcat.org>

قد يعود هذا النجاح الهائل إلى كون مدرسة ESIT الوحيدة آنذاك التي كانت تتيح إمكانية تكوين في الدكتوراه، و لطالما كانت الملاذ الوحيد لمن أراد أن يبحث في مجال علم الترجمة. و بالرغم من وجود مدارس أخرى تتخصص في الترجمة اليوم، إلا أن مدرسة باريس لا تزال تحتفظ بمكانتها المرموقة ما بين الكل في مجال تعليمية الترجمة.

منذ أن ظهر التيار التأويلي إلى يومنا هذا، لم تتغير الأسس النظرية التي ارتكز عليها بداية، و على سبيل المثال نذكر أشغال ملتقى نظمته مدرسة باريس سنة 2005 تحت عنوان " Le sens en traduction"، أين قام الباحثون بأنعاش ذاكرة الحضور بمبادئ النظرية التأويلية و فيما يلي بعض ما ذكر:

(...) tous les auteurs (ayant collaboré à l'ouvrage) considèrent que le sens n'est pas à chercher dans les mots, qu'il n'est pas une affaire de langues mais une affaires de textes et que c'est le sens des textes qu'il s'agit de traduire.⁴⁴

"...يتفق جميع المؤلفين (الذين ساهموا في انتاج المؤلف) على أن المعنى يتجاوز الكلمات ، و بأن

الأمر متعلق بالنصوص لا باللغة، فمعنى النص هو ما يجب ترجمته" (الترجمة لنا)

Suivant le principe avancé par la théorie Interprétative. Si le traducteur a pour mission de restituer un sens identique. Il ne peut y parvenir que par le truchement de formes équivalentes puisque les idiomes sont par définition différents.⁴⁵

" وفقا لمبدأ النظرية التأويلية. فإن المترجم لن يتمكن من تحقيق مهمته المتمثلة في إعادة خلق نفس

المعنى إلا من خلال أشكالاً مكافئة بما أن التعابير الاصطلاحية مختلفة بالضرورة" (الترجمة لنا)

- La thèse centrale de la TIT (...) peut se ramener (...) à une chaîne interprétative : un orateur exprime un « vouloir dire » en un discours. (...) l'interprète va comprendre la chaîne sonore entendue et cette compréhension se solde par une dévarbalisation. Reste dans le cerveau de l'interprète (ou du traducteur) le sens du discours, un état de conscience potentiellement équivalent au vouloir dire initial de l'orateur. L'interprète n'a plus qu'à réexprimer ce sens en un nouveau discours ...⁴⁶

⁴⁴ Lederer, M op cit P 5

⁴⁵ Israël, F, op cit P 18

⁴⁶ Laplace ,C op cit p 81.

"يرتكز طرح النظرية التأويلية للترجمة... على سلسلة تأويلية: يغبر المتحدث عن "مقصود" في الخطاب... يقوم المترجم بفهم السلسلة الصوتية التي سمعها فيؤدي هذا الفهم إلى تحصيل المعنى. يتبقى في ذهن المترجم (أو المترجم) معنى الخطاب، و هو حالة وعي تعادل تقريبا مقصود المتحدث الأول. ولا يبقى على المترجم سوى إعادة التعبير عن هذا المعنى في خطاب جديد... (الترجمة لنا) يمثل عدد المرات التي أعيد فيها نشر المؤلفات التي عنت بالنظرية التأويلية مؤشرا واضحا على التأييد الكبير لهذه النظرية من قبل العديد من الباحثين، و هذا دون أدنى تغيير في مبادئها الأولية و لو اطلعنا على فهرس مؤلف Interpréter pour traduire في سنة 2007 فسنجده مطابقا تماما لفهرس طبعة 1984.

لقد تم استيراد النظرية التأويلية في مختلف دول العالم حتى تتوفر إمكانية متابعة دراسات عليا في الترجمة، مع العلم أنها لم تكن ممكنة حتى سنة 1996 عندما فتحت جامعة "أوتاوا" بكندا أول دكتوراه في الترجمة اعتمادا على البرنامج المقترح من قبل "سلسكوفيتش". و يعد "جون دوليل" أول أجنبي يتحصل على شهادة الدكتوراه من مدرسة ESIT سنة 1978، ليصبح فيما بعد من أبرز مؤسسي تعليمية الترجمة بكندا. كما أن أعماله في هذا المجال عرفت نجاحا كبيرا، حتى أنه وضع الحجر الأساس لبرامج تكوين المترجمين ليس في كندا فحسب بل في معظم دول العالم. عنوان "دوليل" أطروحة الدكتوراه التي أنجزها ب: L'analyse du discours comme méthode de traduction. و التي اعتمد فيها على النظرية التأويلية بالدرجة الأولى. كما قامت "سلسكوفيتش" بتدوين مقدمة أول نسخة نشرت بكندا سنة 1980. و قد كتب "دوليل":

« (La thèse) se situe dans le droit fil de la théorie du sens professée à l'Ecole Supérieure d'interprètes et traducteurs de paris ».⁴⁷

"تقع (الأطروحة) على نفس مسار نظرية المعنى المعلن عتها في المدرسة العليا للترجمة و المترجمين بباريس" (الترجمة لنا)

⁴⁷ DELISLE, Jean (1984), L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, coll. « Cahiers de traductologie » p 50

قام "دوليل" بتطبيق النظرية التأويلية على الترجمة التحريرية بخلاف "سلسكوفيتش" التي ركزت على الترجمة الفورية في المؤتمرات و هذا ما دفع أصحاب مدرسة باريس على التفرقة ما بين الترجمة بنوعيتها التحريري و الفوري في مرحلة لاحقة. و في سنة 1993 أصدر "دوليل" مؤلفا جديدا تحت عنوان: « Manuel d'initiation à la traduction professionnel de l'anglais vers le français ». في الواقع كان هذا المؤلف جزءا من أطروحة "دوليل" أين احتفظ فقط بالجانب التطبيقي. و قد أشار "دوليل" إلى أن هذا المؤلف مخصص للدروس الأولى في الترجمة.

« Conçu pour les trois premiers cours de traduction générale d'un programme professionnel ».⁴⁸

أصبح مؤلف "دوليل" المعنون ب: "La traduction raisonnée" رمزا من رموز تدريس الترجمة في كندا و في غيرها من دول العالم. فقد تم إعادة نشره سنة 2003 دون أي تغيير عن النسخة الأولى مما يعني أنه لا يزال يحتفظ بمكانته و ليس هذا إلا دليل آخر على مدى نجاح النظرية التأويلية.

4-4- النموذج الوظيفي:

إن سيادة النظرية التأويلية في مجال تعليمية الترجمة لا يعني أنه لم يكن هنالك نماذج أخرى. ففي سنة 1970 ولدت مقارنة أخرى بألمانيا، كان لها من الأثر ما كان للنموذج التأويلي في مجال تعليمية الترجمة و هي النظرية الغائية أو Théorie du Skopos. وتعد جامعة Heidelberg و جامعة Sarrebrück من بين الجامعات البارزة في تكوين المترجمين و الترجمة في أوروبا. و في كنفهما ولد النموذج الوظيفي، و قد عرف هو الآخر نجاحا كبيرا، و الدليل على ذلك وجود أثر الوظيفية في خلفية جميع البرامج التكوينية، حتى و إن لم يكن مصرحا به بشكل واضح، و أن بصمتها أقل وضوحا من بصمة النظرية التأويلية.

⁴⁸ (Delisle cite par TOURVILLE, José (1993), compte rendu de La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, de Jean Delisle (Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993) dans TTR. Traduction, mixité, politique, vol. 6, n° 2, p. 191.

لا تختلف النظرية الوظيفية في منطلقها عن النظرية التأويلية، فكلاهما ارتكزا على تطوير نظرية الملفوظية Théorie de l'énonciation و البراغماتية و نظرية الاتصال. و قد قدم Hans Vermeer سنة 1978 م اسماء ب: "Skopos théorie" و التي تمثل المقاربة الوظيفية الأكثر شهرة. و في سبيل استعراض أسس هذه النظرية و مقارنتها بالنموذج التأويلي سنعتمد على الطرح المقدم من قبل Christiane Nord في مؤلفها المعنون ب: "La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnaliste".

"كريستيان نورد" باحثة ألمانية تدرس الترجمة بجامعة Heidelberg، و قد كان لها دور مهم في بلورة و نشر النموذج الوظيفي في ساحة تعليمية الترجمة. حاولت الباحثة أولا و قبل كل شيء أن تجمع نظرية الترجمة بتكوين المترجمين في سبيل إعطاء المترجم مهارات تعتمد على التطبيق العملي للنظرية الوظيفية في الترجمة. و لهذا تحديدا تعتبر أعمال "نور" مرصدا مهما لمفهوم "النص" و "القراءة" التي تحاول الوظيفية أن توصلها إلى المترجم المتدرب. يجمع مؤلف الباحثة كل ما يتعلق بالتيار الوظيفي في علم الترجمة، و يضم أعمال ضخمة لأمثال "كاتارينا رايس" Katarina Reiss، "هانس فرمير" Hans Vermeer، "جوستا هولز مانتاري" Justa Holz-Mäntäri. و لقد أشرفت "كاتارينا رايس" على أطروحة الدكتوراه المنجزة من قبل "كريستيان نورد"، وقد ساهمت أعمالها حول نمطية النصوص Typologie textuelle (1977) في تطوير المقاربة الوظيفية. و تلخص "نورد" أعمال "رايس" فيما يلي:

« Prenant pour base le concept d'équivalence. Reiss élabore un modèle de critique de traduction fondé sur la relation fonctionnelle entre les textes source et cible. Selon Reiss, la traduction idéale serait d'obtenir une situation d'équivalence en ce qui concerne le contenu conceptuel, la forme linguistique et la fonction communicative d'un texte en langue source ».⁴⁹

⁴⁹ NORD, Christiane (2008), La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes, tr. Beverly Adab, Arras, Artois Presses Université. p 21

" انطلاقا من مفهوم التكافؤ، بلورت رايس نموذجا نقديا للترجمة بالارتكاز على العلاقة الوظيفية بين التصوص المصدر و التصوص المستهدفة. إن الترجمة المثالية في نظر رايس هي خلق وضعية تكافؤ للمحتوى المفاهيمي، و الشكل اللساني و الوظيفة التواصلية الخاصة بالنص المصدر" (الترجمة لنا)

أما بالنسبة ل"فرمير" فقد قدم نظريته: "Skopos théorie" لأول مرة في مقال له تحت عنوان: "Esquisse de la théorie générale de la traduction"، ثم قام بالتعاون مع "رايس" و أصدر مؤلفهما سنة 1984 تحت عنوان: "Grundlegung einer allgemein translation théorie". ترجم المؤلف إلى اللغة الإنجليزية سنة 1996 تحت عنوان: "A Skopos theory of translation : Some Arguments for and against". تشير نورد إلى أنه في هذا المؤلف تم دمج تصور "رايس" المتعلق بأنواع النصوص و الترجمة و بين النظرية العامة ل"فرمير"، و ذلك في سبيل بلورة نظرية خاصة حيث ذهب "فرمير" بعيدا في تصوره مقارنة ب"رايس". حيث كانت نمطية النصوص (La typologie textuelle) التي قامت بها "رايس" محدودة في ثلاثة وظائف كبرى فقط. فهي تهدف إلى إعادة إنتاج للمعنى المقصود في النص المصدر من جهة و من جهة أخرى كانت تشمل مفهوم التكافؤ بين المضمون و الشكل اللغوي في اللغتين المصدر و الهدف. أما الوظيفية من وجهة نظر "فرمير" و "نورد" فهي لا تحبذ التكافؤ في بعض الحالات، و ترفض اللجوء إلى هذا المفهوم لبناء أسسها. و يذكر "فرمير":

« Traduire implique l'action de produire un texte dans un contexte de culture cible avec une finalité cible, à l'intention de destinataires cibles, dans des circonstances culturelles cibles ».⁵⁰

" تقتضي الترجمة انتاج نص في سياق الثقافة المستهدفة مع غاية مستهدفة موجه لمستقبلي اللغة المستهدفة في ظروف ثقافية مستهدفة" (الترجمة لنا)

تميزت نظرية "فرمير" بكونها عملية و ثقافية، و هي تعتمد على وظائف الاتصال التي جاءت على يد "Karl Bühler" و التي طورها "جاكسون" في المخطط الذي اقترحه سنة 1950. و الترجمة من وجهة نظر "فرمير" نوع من النشاط البشري، وقد عرفها كما يلي:

⁵⁰ Vermeer cit par Nord op cit p 24

« comme un comportement intentionnel, doté d'une finalité intervenant dans une situation donnée (...) cette action relève de la situation tout en la modifiant »⁵¹.

" مثل تصرف مقصود له غاية تتدخل ضمن وضعية معينة... و يتعلق هذا الفعل بتعديلها "

(الترجمة لنا)

إن المهم في الترجمة حسب "فرمير" و مؤيديه هو الغاية منها La finalité، و تعتمد هذه الأخيرة على متطلبات الوظائف التواصلية و المتلقي، و ليس على المفردات التي تشكل النص المصدر. بمعنى آخر تدعو هذه النظرية إلى الانفصال التام عن الشكل اللغوي للنص المصدر.

من بين النقاط الإيجابية لهذا النموذج أنه ينتزع الترجمة من أشواك النظرية اللسانية، خاصة و أنها عانت كثيرا من جراء لسانيات الرمز Signe و مفهوم التكافؤ (خاصة عند "جورج مونان").

بالتالي أصبحت الترجمة فعلا تواصليا بفضل المقاربة الوظيفية .

5-تعليم الترجمة بين التأويلية و الوظيفية:

لقد تعامل كلا النموذجين التأويلي و الوظيفي مع الترجمة على أساس المقاربات النظرية الجديدة التي أحاطت بمفهوم الخطاب مثل: نظرية الملفوظية، النظرية البراغماتية، و نظريات الاتصال. كان تدريس الترجمة قبل ظهور النموذجين ذا طابع لساني محض بالاعتماد على مدونات أدبية، و هذا حتى حصل الانفجار التواصلية المتعدد اللغات بعد الحرب العالمية الثانية و كان من الضروري توفير مترجمين لخدمة المؤسسات الحكومية و الخاصة، فتولدت الحاجة إلى تأطير الترجمة بشكل علمي. و منه فإن ظهور النموذجين لم يكن سوى ردة فعل ضد المقاربة اللسانية التي كانت تقدر مفهوم التكافؤ. و منه أصبحت خيارات الترجمة تتوقف على الوظيفة التواصلية عوض الشكل اللغوي.

من الجلي بالذكر هنا أن أعمال "نيدا" كانت سباقة لهذه التغيرات، فقد استبدل مفهوم "التكافؤ الديناميكي" بمفهوم "التكافؤ التواصلية". كما تلقت انتقادات "نورد" مع تلك التي أثارها "سلسكوفيتش" و "لوديرير" (و التي ذكرناها سابقا):

⁵¹ Nord op. cit p 23

« (...) l'attention s'est déplacée du mot et de la phrase comme unité de traduction vers le texte, sans que toute fois l'orientation fondamentalement linguistique n'en soit modifiée (...). Les approches linguistique fondées sur l'idée d'équivalence se concentraient donc sur le texte source, dont les caractéristique devaient être préservées dans le texte cible ».⁵²

"... تحول الاهتمام بالكلمة و الجملة بوصفهما وحدة الترجمة إلى اهتمام بالنص، دون أي تغيير في التوجه اللساني الأساسي... كانت المقاربات اللسانية المؤسسة على فكرة التكافؤ تركز على النص المصدر، فكان من الضروري المحافظة على خصوصياته في النص المستهدف" (الترجمة لنا) انضمت "نورد" إلى معارضي فكرة "الترجمة عملية لغوية محضة" فالوظيفية هي الأخرى ترى بأن الوضعية التي يتم فيها فعل الترجمة هي من تحدد مضمون التواصل و نوعه، و تعود بالتالي إلى الخيارات الممكنة في الترجمة. أضافت الوظيفية إلى مفهوم "الثقافة"، الذي شكل موضوع الجدل الرئيسي في ما يخص التكافؤ المعجمي- الدلالي مفهوما آخر ألا و هو المفهوم البراغماتي لـ "الحالة" Situation، التي يحدد المترجم من خلالها علاقة التكافؤ لنص مصدر موضوع في سياق خاص. احتفظ أصحاب النظرية الوظيفية بمفهوم "الثقافة" و لكن بصيغة مختلفة وفقا لبراغماتية عملية التواصل. تعددت الآراء و الانتقادات فهناك من اعتبر النظرية الوظيفية أكثر تماسكا من النظرية التأويلية بفضل اهتمامها بمفهوم "الثقافة"، إلا أن النظرية التأويلية لم تهمل هذا المفهوم بل أشارت إليه بصورة غير مباشرة:

« La théorie et le didacticien de la traduction ne peuvent donc pas limiter leur analyse du phénomène de la traduction aux seules composantes sur la pragmatique afin d'inclure dans l'analyse du processus de la traduction les compléments cognitifs et situationnels non manifeste dans les signes linguistiques ».⁵³

في الواقع إن إدراك أثر السياق "اللفظي" و "المعرفي" و "الحالي" في الترجمة لا يقتصر عند أصحاب النظرية التأويلية على الحالة الفورية، فقد أكدت "سلسكوفيتش" و "لوديرير" من بعد "مولان" على كون عملية الترجمة عملية لا تتحقق بمجرد إتقان اللغة. فلا بد على المترجم أن يكون على دراية جيدة بالثقافة التي تحيط بها إضافة إلى طريقة توظيفها. و هذا ما أطلقت عليه الباحثتين:

⁵²Ibid p18-19

⁵³ SELESKOVITCH et LEDERER op cit p 23-24

"Le génie de la langue" إشارة إلى مجازية الخطاب ، دلالة على ما هو ضمني في عملية التواصل. أظهرت النظرية التأويلية من خلال الاهتمام الكبير الذي أولته إلى الجانب الضمني ، و دور المعطيات الميتالغوية في عملية الترجمة، أهمية عنصر "الثقافة". أما الوظيفية فقد حاولت من جهتها أن تحيط بهذا المفهوم من خلال ما اقترحت تحت اسم الوضعيات الثقافية، لترفع من شأن عنصر الثقافة في تحقيق العملية الترجمة.

كما اعتبرت النظرية التأويلية أن "المعنى" أو "الفكرة" التي وصفتها في معظم الأحيان ب: "المراد قوله" "Le vouloir dire" هو العنصر الأساسي في الترجمة و هو ما يجب نقله. أما الوظيفية فقد ركزت على "La finalité" أو "Skopos" أو "الغائية"، وتصرح "رايس" بأن:

« Tous les types de traduction (...) peuvent être justifiés dans des circonstances spécifique »⁵⁴

لقد أشارت الوظيفية إلى إمكانية "عدم التكافؤ" بين حالات ثقافية معينة. و قد عرف كلا النموذجين الوظيفي و التأويلي الإطار و الانتقاد. ففي حين اهتم الأول بالترجمة التحريرية و أخذ النص نقطة ارتكاز له كانت "الوظيفة" الجوهرية التي يسعى وراءها المترجم لنجاح عمله، أما النموذج التأويلي فهو يقدس "الخطاب" و يجعل منه محل التحليل والاستنتاج ليصبح "المراد قوله" الحجر الأساس الذي يرتكز عليه فعل الترجمة. أمر يجعل تعليم الترجمة بين مد و جزر يستعين بالأول تارة و بالثاني تارة أخرى.

⁵⁴ REISS cite par NORD op cit P 21

الفصل الثاني: مناهج تعليم الترجمة و طرقها

1- مناهج تعليم الترجمة:

1-1- مفهوم المنهاج: المنهاج لغة من نَهَج، ينهج نَهْجاً. و قد وزرد في المعجم الوجيز " نَهَج الطريق

— نَهَجاً: وضح و استبان، و نَهَج الطريق : بينه

ويقال : نَهَج نَهْج فلان : سلك مسلكه , وانتَهَج الطريق : استبانَه وسلكه , واستنَهَج سبيل فلان : سلك مسلكه , والمنهَاج : الطريق الواضح والخطة المرسومة , ومنه : منهاج الدراسة , ومنهاج التعليم ونحوهما , (ج) مناهج , والمنهج : المنهاج (ج) مناهج . " 55 .

و يرجع أصل كلمة منهاج Curriculum في اللغات الأجنبية الحديثة إلى الكلمة اللاتينية Currere " بمعنى (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز، فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسسة تعليمية نجد أنه عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته في المستقبل " 56 .

لقد عرف مفهوم المنهاج تطورات عدة في قواميس اللغة الأجنبية، فقد ورد مصطلح منهاج Curriculum بمعنى المنهاج الخاص بالجامعة، لأول مرة في قاموس (وبستر) طبعة عام 1856.

وفي عام 1966 وردت كلمة Curriculum في قاموس (بانكروفت) بمعنى " سلسلة منظمة من الدروس أعدت للدراسة " 57

كما قدم قاموس التربية Dictionary of Education لجود Good عام 1973 ثلاثة تعاريف، لكلمة المنهج Curriculum وهي 58 :

55 مجمع اللغة العربية (1989) : المعجم الوجيز , ص 636

56 وليد عبد اللطيف هوانة (1988) : المدخل في إعداد المناهج الدراسية , الرياض , دار المريخ , ص 32

57 -Bancroft and Co (1966) : Bancroft English Dictionary , First published , London , S . W . 1 . p 92.

" 1- مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية، أو منهج الرياضيات .

2- خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ؛ ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة .

3- مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكلية.

وردت في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث، وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حد بعيد، بل نستطيع القول إن بعضها كان متطابقا ، فهو "مجموعة الخبرات التربوية ، والاجتماعية، والثقافية، والرياضية، والفنية التي تخططها المدرسة، وهيئتها لتلاميذها ؛ ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم " 59 .

وهو " مجموع الخبرات التربوية (الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية التي هيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية " 60 .

وهو " كل الخبرات ، أو الأنشطة ، أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها. " 61

58 إبراهيم بسيوني عميرة (1991) : المنهج وعناصره ، ط3 ، القاهرة ، دار المعارف ، ص 29 .

59 فؤاد سليمان قلادة (1976) : أساسيات المناهج ، القاهرة ، دار نهضة مصر ، ص 11 .

60 - هشام الحسن ، و شفيق القايد (1990) : تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ص 11 .

61 - هاشم السامرائي ، وآخرون (2000) : المناهج (أسسها ، تطويرها ، نظرياتها) ، إربد ، دار الأمل ، ص 12 .

وذكر الخليفة بأن المنهاج هو " مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم ، ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يواجههم من مشكلات " ⁶² . وبذلك إن المفهوم الحديث للمنهاج يتصف بالخصائص الآتية:

1. يشتمل المنهاج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفية وغير الصفية التي تقدمها المدرسة ، وتشرف على تنظيمها ؛ من أجل تحقيق أهداف محددة تشتمل تنمية المتعلم من مختلف النواحي ، وإكسابه المهارات الضرورية لمواجهة تحديات الحياة ، وزرع القيم والاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ، ونحو الآخرين ، ونحو العالم برمته ، والعمل على تعديل سلوكه بما يتوافق والمعرف والمهارات والقيم المكتسبة.
2. العمل التشاركي في إعدادة ، فمن الواضح أن تلك الخبرات المتنوعة التي يشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارها ؛ ولذلك يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلمين من مختلف التخصصات ، ورجال الفكر والسياسة، وأرباب العمل والاقتصاد ، إضافة إلى عينة من الفئة التي يستهدفها المنهج ، وبعض أولياء الأمور من ذوي الثقافات المختلفة والمتفاوتة ، وبذلك فإن المنهج الحديث يعد بأسلوب تشاركي تعاوني من الجهات التي يعينها الأمر كافة ، وبشكل يحقق التوازن والتكامل بين الخبرات .
3. يستند المنهاج الحديث إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربوية السائدة ، وما أكدته العلوم النفسية ، ونظريات التعلم ؛ وما يناسب منها لكل فئة عمرية ، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعلم والتعليم ؛ لتحقيق أفضل نمو متكامل للمتعلم ،

⁶² - حسن جعفر الخليفة (2005) المنهج المدرسي المعاصر ، مرجع سابق ، ص 20 .

وذلك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسية والتقويمية، ومراعاة الفروق الفردية ، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة وجاذبة .

4. يسعى المنهج الحديث إلى توظيف الابتكرات العلمية لتحقيق أهدافه ، ولا سيما تلك الابتكرات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم ، ومصادر التعلم الحديثة ، واستغلال شبكة الاتصالات الدولية للحصول على أحدث ما يستجد في مجال العلوم التربوية والنفسية والأكاديمية .

5. يعمل المنهج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه، وتعزيز قيمه وثقافته ، وتلبية حاجاته ، من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل ، ولذلك تفتتح المدرسة على البيئة لتعرف ما يتوافر فيها من مصادر إضافية للتعلم ، وما تواجهه من تحديات ومشكلات ، وما تزخر به من قيم وتوجهات ، فتفيد المدرسة من البيئة ، وفي الوقت نفسه تعمل على إمدادها بمخرجات بشرية يسهمون في تطويرها ، وحل مشكلاتها ، وإحداث التغيير الإيجابي فيها ، وهذا ما يؤكد الصفة الاجتماعية للمنهج الحديث .

6. يؤكد المنهج الحديث ضرورة العمل الجماعي التعاوني المشترك ، ويقدر الإبداع الفردي ؛ ويعمل على إكساب المتعلم مهارات جديدة تتعلق بالتعلم الجماعي ، والتعلم ضمن الفريق ، والتعلم الذاتي، كما يعمل على إكساب المتعلم قيم قبول الآخر واحترام رأيه ، وتقبل النقد ، والعمل الشوري الديمقراطي ، والاعتماد على الذات ، وتحمل المسؤولية ، واحترام العمل اليدوي.

7. يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظري بما هو تطبيقي، من خلال النشاط المدرسي الهادف؛ وذلك من أجل تعزيز الخبرات ، وتحويلها إلى خبرات مربية .

8. يهتم المنهاج الحديث بمختلف مستويات المجال المعرفي ، ويركز على المستويات العليا للمعرفة ، ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي ؛ للانتقال بالمتعلم من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها .

بعد تحديد مفهوم المنهاج بشكل دقيق وفق النظرة الحديثة، سنحاول التطرق إلى المناهج المعتمدة في تعليم الترجمة الذي لم يكن له حظ وافر من الاهتمام بالمنهاج التعليمية على عكس التخصصات الأخرى، و لربما يعود ذلك إلى النظرة التي ينظر بها أصحاب الاختصاص إلى الترجمة كونهما حديثة العهد، و كون تعليمها بدأ بطرق عشوائية نوعا ما في بعض المعاهد و المدارس الغربية. إلا أن هذا لا يدل على انعدام المناهج فقد أقدم العديد من الباحثين على تقديم تصورات معقولة و مقبولة لتعليم الترجمة و التي تم اعتمادها خلا سنين عدة من قبل مختلف الجامعات سواء الغربية أو العربية. و لقد عرفت مناهج الترجمة تطورات ملحوظة اقترحها بعض ممارسي التدريس في مجال الترجمة وفق تجربتهم. و سنحاول في هذا الجزء من البحث استعراض أهم المناهج و أشهرها في تعليم الترجمة:

1-2- مناهج ولفرام فيلس:

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

السنة الأولى (أربعة فصول)	منهاج أساسي
السنة الثانية (أربعة فصول)	منهاج رئيسي

- المنهاج الأساسي:

و هو عبارة عن منهاج عام يتميز بالمرونة التامة ما بين المقاييس، و يتم الاشتغال على لغتين أجنبيتين إضافة إلى اللغة الأم، و يحوي المكونات التالية:

1- تدريب لغوي: يخصص الفصلين الأول و الثاني للتدريب اللغوي المكثف لأن مستوى اتقان

اللغات الأجنبية لدى الطلبة المبتدئين لا يرقى إلى درجة تمكنهم من مباشرة الترجمة.

«...because our beginners mastery of foreign languages is not adequate for us to start training right away»⁶³

توظف في هذه المرحلة وسائل تعليمية مختلفة مثل التسجيلات السمعية، و السمعية البصرية و غيرها خاصة بالنسبة لفئة الطلبة التي لا يتقنون اللغات الأجنبية بشكل جيد. و يجب أن تخلص هذه المرحلة إلى تحسين كفاءات الطلبة في اللغات الأجنبية و أن تتساوى لديهم الكفاءة اللغوية ما بين اللغة الثانية و الثالثة. و بعد انقضاء الفصلين الأول و الثاني تتم مباشرة تدريس الترجمة ، و هذا حتى لا يتم الخلط ما بينه و بين دروس اللغات. مثل تعليم القواعد و المفردات من جهة ويهدف هذا التأجيل من جهة أخرى إلى بناء أرضية لغوية صلبة لدى الطلبة قبل خوضهم غمار الترجمة.

2 - تمارين في الترجمة:

يبدأ تدريس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية و بالعكس في الفصل الثالث، و يتم الاشتغال في هذه المرحلة على النصوص العامة، و تترك النصوص المتخصصة للمرحلة الأساسية من المنهاج.

3 - دراسات في مجالات مختلفة:

يشمل هذا المكون دروس و محاضرات في مجالات مختلفة، يتم انتقاؤها بما يتماشى مع مواضيع الساعة التي تزود الطالب بالثقافة الواسعة بمختلف القضايا السياسية و الاقتصادية و العلمية والادارية و القوانين و غيرها. و يؤمن فيلس بفاعلية هذا المكون لأنه يساهم في بناء المعرفة الموسوعية لدى الطلبة، كما أنه يمثل درسا بلغة الاختصاص وفق المجال المنتقى.

⁶³ WILLS, W (1977) Curricular planning, in Meta v 22 n .2 p 119

4- علم الترجمة: يهدف هذا المكون إلى تزويد الطالب بالمعارف الخاصة بعملية الترجمة في حد ذاتها ، و يوضح فيلس بأن مفهوم الترجمة يتجاوز مجرد النقل اللغوي بل هي عملية ذهنية لو نظر إليها من منظور علم النفس اللغوي. و ينقسم هذا المكون حسب فيلس إلى قسمين:

- أ- مرحلة تعرف: يقوم فيها المترجم المبتدئ بتحليل النص المصدر وفق قصده التواصلية.
- ب - مرحلة إعادة تعبير: يحاول فيها المترجم المبتدئ إعادة انتاج النص المصدر باستعمال وسائل و مفردات اللغة المستهدفة.

تهدف دروس علم الترجمة إلى لفت انتباه الطلبة إلى المشاكل التي يمكنهم التعرض لها أثناء الترجمة من لغة إلى أخرى، و الخاصة بكل ثنائية لغوية على حدى.

5- دروس في اللغة الأم: يتلقى طالب الترجمة دروسا منتظمة و مستمرة في مكونات اللغة الأم بهدف إتقانها بشكل جيد. كما يجب عليه أن يظل على دراية تامة بمستجداتها المفرداتية و المصطلحية لأن اللغة في تطور مستمر.

-المنهاج الرئيسي:

يوضح فيلس في مقالته المذكورة أن المنهاج الأساسي عبارة عن توسيع للمعرفة في مجال علم الترجمة و تطوير للكفاءات اللغوية والترجمية لدى الطالب. و يشمل المنهاج المكونات التالية:

1- تمارين الترجمة: يتم في هذه المرحلة الاشتغال على النصوص العامة و التقنية معا. حيث يتعرف الطلبة على عدد كبير من النصوص المتدرجة أسلوبيا و تقنيا، و يهدف هذا المكون إلى تلقين الطلبة ما يلي:

- أ. تختلف استراتيجيات الترجمة باختلاف أنواع النصوص.
- ب. تختلف تقنيات التفكيك من نص إلى آخر
- ت. يتطلب كل نص معايير تكافؤ في الترجمة تختلف عن غيره.

2- مادة تكميلية غير لغوية: يرى فيلس بأن برامج تعليم الترجمة غير مرضية لأنها لا تلبي حاجيات طالب الترجمة، و هي في غالب الأحيان موجهة إلى تخصصات مختلفة مثل علم الاجتماع و علم النفس و غيرها. هذا لا يعني البتة بأنه يستحيل إقامة برامج متكامل إلى أن ذلك يتطلب تظافر جهود تخصصات متعددة.

و تشمل هذه المادة التكميلية دروسا في الحقول المتخصصة مثل : القانون الدولي، العلوم السياسية، و الاقتصاد... إلخ ، إلا أن فيلس ينتقد هذه الدروس كونها غير منظمة و تتطلب خبراء في مجال التخصص و لا يمكن لأي أحد أن يبرع في تدريسها مثل الخبير.

3- علم الترجمة: يتلقى الطلبة محاضرات منتظمة في مجال علم الترجمة و المشاكل التي تعترض طريق المترجم عند الانتقال من لغة إلى أخرى. و لا تكتفي هذه المحاضرات بالدروس النظرية الشاسعة بل تركز على قضايا محددة و دقيقة. و في نهاية هذا الدرس يكلف الطلبة بإنجاز بحوث حول المواضيع التي تمت مناقشتها أثناء الحصص حتى يتم استثمار المعرفة المحصل عليها خلال الفصل.

يشير فيلس في مؤلفاته الأخيرة إلى ضرورة التركيز على عوائق الترجمة أثناء برمجة الدروس و قد رمز لها ب TD .

“...it is the first domain of applied translation studies , which also comprises : translation teaching, error analysis, and translation criticism... the linguistic description and explanation of interlingual TD”⁶⁴

يشرح فيلس في طرحه بالتفصيل جميع جوانب العملية الترجمة التي يعنى بها تعليم الترجمة، ففي نظره إن المجالات المذكورة أعلاه تهدف إلى تطوير كفاءة الترجمة لدى الطالب. فهو يرى بأن لتقصي عوائق الترجمة أهمية كبرى في إنجازها، خاصة عندما تكون النصوص معقدة أسلوبيا ودلاليا. و فيما يلي تفصيل لإمكانية تطوير مفهوم عوائق الترجمة حسب فيلس⁶⁵:

⁶⁴ WILSS, W (1982). The science of translation: Problems and Methodes, Gunter Narr. p 160

⁶⁵ WILLS op cit P 161

1. Transfer specific TD, covering the two directions :native tongue-foreign language and vice versa
2. Transfer specific TD, distinguishing two levels, one for beginners and one for advanced translators
3. Text type specific TD, covering at least the three particularly transfer-relevant areas , LSP translation, literary translation, and Bible translation
4. Single-text-specific TD motivated by the semantically and/or syntactically complicated manner of expression of the SL author

يقترح فيلس ترتيباً لمستوى الطلبة وفق العوائق التي تعترض طريقهم في الترجمة، بالتالي نجد المستوى المبتدئ، و المستوى المتوسط بعد سنتين من الدراسة، و المستوى المتقدم بالنسبة للطلبة المقبلين على التخرج. يمثل هذا التصنيف أرضية جيدة تساعد مبرمجي الدروس في تقسيم الطلبة إلى أفواج متجانسة. و يجب أن يتم اختيار النصوص وفق مستوى كل فوج و أن ترتب حسب تدرج معقول. كما أن الانتقال إلى المستوى الموالي يخضع لنفس المبدأ بحيث يطور الطالب قدرته على مواجهة مختلف العوائق التي يواجهها أثناء الترجمة.

1-3- منهاج كايزر:

يقترح والتر كايزر Walter keiser في مقالة له تحت عنوان « A syllabus for advanced translation courses »⁶⁶ منهاجاً لدروس متقدمة في الترجمة يصنع مترجمين قادرين على مواجهة المهنة بجدارة. و ينتقد كايزر برامج تعليم الترجمة الحالية لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار الواقع المهني الذي ينتظر طالب الترجمة بمجرد أن يغادر مقاعد الدراسة. فهذه البرامج في نظره لا تختلف كثيراً عن برامج تعليم اللغات الأجنبية فهي مليئة بخصص اللغات و ما يتعلق بها عوض التركيز على الكفاءة الترجمة لدى

⁶⁶ KEISER, W. (1996) A Syllabus for Advanced Translation Courses, in L'Interprète 24.2 pp 2-6

الطالب. و لتقويم هذا الأمر يرى كايزر أنه من الضروري أن يخضع الطلبة إلى امتحان مسبق حتى يتم التعرف على كفاءته اللغوية قبل قبوله في التخصص.

يمثل هذا الامتحان أحد المكونات الأساسية في منهاج كايزر، حيث يقوم الطالب بترجمة نصين مختلفين من حيث النوع و طبيعة المجال ، و ذلك في مدة تتراوح ما بين 3 إلى 4 ساعات و يسمح للطلاب استخدام القواميس في هذه المرحلة. ينصح كايزر بأن يكون النصان صعبان إلى حد ما بحيث يتم التعرف على طريقة تعامل الطالب مع مشاكل الترجمة. و تتمثل معايير الفحص في الاتقان التام للغات الذي لا تتخلله عيوب اطلاقاً، إضافة إلى الفهم الدقيق و الكامل للغة المصدر.

إن المعايير التي وضعها كايزر في الفحص المسبق منطقية بالنسبة إليه بحيث يوجه المنهاج إلى طلبة متقدمين جداً، إلا أن تطبيق هذه المعايير على أرض الواقع يبدو صعباً فمن النادر جداً أن يمتلك الطالب هذه المعايير الخالية من العيوب. بالتالي يقصى معظم الطلبة مجرد ارتكابهم أخطاء لغوية في اللغة الأم أو اللغة الأجنبية. و يمكن وضع منهاج كايزر في الجدول الآتي:

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

و ينقسم المنهاج إلى قسمين:

القسم الأول:

الاشتغال على النصوص: يتم اختيار النصوص حسب درجة صعوبتها، و طبيعة الموضوع و لغة التخصص الذي ينتمي إليه. كما يشترط كايزر التنوع في مجالات التخصص مثل النصوص الاقتصادية، و السياسية و القانونية و العلمية و الدينية و غيرها. و لا بد أن تتنقى النصوص من

مواضيع الساعة و من المنشورات الحديثة. و هذا حتي يتسنى للطلاب التعرف على ما ينتظره في الواقع المهني بعد تخرجه.

القسم الثاني: و يشمل ما يلي:

نظرية الترجمة: يتم تعريف الطالب بأنواع الترجمة مثل الحرفية و الترجمة بتصرف و حدود الترجمة و مختلف المؤلفات النظرية.

تاريخ الترجمة: دور الترجمة و أهميتها عبر العصور، و كذا المؤلفات التي عنت بتاريخ الترجمة.

مشاهير المترجمين: بحيث يتم استعراض إنجازاتهم الكبرى في مجال الترجمة إضافة إلى تقصي تقنياتهم و استراتيجياتهم.

عمل المترجم: و يتمثل هذا المكون فيما يلي:

1. العمليات الذهنية في الترجمة:

– عملية الفهم متمثلة في المراحل الأولى مثل القراءة و التحليل و التركيز و الاستيعاب.

– عملية النقل إلى اللغة الأخرى: بحيث يحيل مفهوم الأمانة في الترجمة إلى الاهتمام بالمضمون أكثر من الشكل.

– إعادة صياغة النص: و هي القرارات الأخيرة التي يتخذها المترجم بما يتناسب مع أسلوب اللغة، و نوعها، و إيقاعها.

2. تقنيات الترجمة و الوسائل التي تتطلبها:

يعني هذا المكون بكل ما يتعلق بتقنيات القراءة ، و البحث عن المصطلحات، و مسودات الترجمة. و كذا مراحل النقل الأخير مثل الطباعة و الاملاء و التسجيل والمراجعة و التنقيح و التصحيح .

3. الوسائل المساعدة في عملية الترجمة:

و تشمل القواميس و المعاجم العامة و المتخصصة و الموسوعات و الوثائق و المخطوطات و غيرها. كما تعنى أيضا بالوسائل البشرية في حالة العمل الجماعي الذي يتضمن الخبراء و المرشدين و المراجعين و المدققين. و يشير كايزر أيضا إلى ظروف عمل المترجم، وضعه المهني (مترجم مستقل/ موظف) ، و إلى دور علاقته بالزبائن و بدور النشر. هذا إضافة إلى مسؤوليته أمام القانون و حقوق الطبع و غيرها. كما أنه يرى بضرورة مراعاة قوانين المهنة و أسعار الخدمات و الحماية القانونية في مكاتب الترجمة، ومنظمات المترجمين المحترفين.

الامتحانات و التقويم:

يضع كايزر المعايير التالية لتقويم الطالب:

- المشاركة في حصص الدراسة
- نوعية الترجمات المنجزة في إطار الواجبات المنزلية
- علامات الامتحانات النهائية
- نتائج الفحوص الفصلية
- و تقوم الترجمة في نظر كايزر حسب ما يلي:
- النقل الأمين
- التنوع في التعبير
- مراعاة الأسلوب و الايقاع في كل لغة
- الصورة النهائية للعمل المقدم

ما من شك أن منهاج كايزر لا يمكن تطبيقه إلا على نخبة من الطلبة البارعين كما ذكرنا مسبقا، فهو يؤمن بضرورة امتلاك الطالب الراغب في دراسة الترجمة مواصفات عالية جدا من حيث كفاءته اللغوية في جميع اللغات التي يشتغل عليها. و يؤمن كايزر بحتمية نجاح هذا المنهاج في حالة تطبيقه بصرامة و دقة.

1-4- منهاج هورن HORN :

قدم هورن⁶⁷ سنة 1966 منهاجا لتعليم الترجمة و الترجمة الفورية في الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد اعتبر هذا المنهاج المتكون من أربع سنوات دراسية نموذجا لتعليم الترجمة بالجامعة الأمريكية. يسجل في المنهاج الطلبة الحاصلون على علامات عالية في اللغات في البكالوريا. و ينطلق منهاج هورن من فكرة أنه لا بد للمتخرج أو المترجم الحصول على تدريب مكثف في ثنائية اللغة المصدر و اللغة المستهدفة. و ينقسم إلى أربعة مراحل رئيسية تنقسم بدورها إلى ثمانية فصول لكل سنة فصلين كما يلي:

السنة الأولى	
الفصل الأول	الفصل الثاني
أدب حديث و معاصر (لغة أ)	أدب حديث و معاصر (لغة أ)
إنشاء متقدم (لغة أ)	إنشاء متقدم (لغة أ)
أسلوب و إنشاء متقدم (لغة ب)	أسلوب و إنشاء متقدم (لغة ب)
تدريب أساسي مكثف (لغة ج)	تدريب أساسي مكثف (لغة ج)
دروس في المجالات: سياسة- تاريخ العالم- فلسفة	دروس في المجالات: المنظمات الدولية- تاريخ العالم- تاريخ-فلسفة

⁶⁷ HORN, S.F(1966) A college Curriculum for the trainig of translators and interpreters in the USA, in META, 11,pp 147-154

السنة الثانية	
الفصل الأول	الفصل الثاني
أدب قديم (لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص عامة و تاريخية (لغة ب إلى لغة أ) دروس في المجالات (لغة أ) أدب معاصر (لغة ب) إنشاء متقدم (لغة ب) تدريب متقدم مكثف (لغة ج) مواضيع باللغة الانجليزية حول مبادئ الاقتصاد و القانون الدولي	أدب قديم (لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص سياسية و تعليمية و سوسiolسانية (لغة ب إلى لغة أ) دروس في المجالات (لغة أ) أدب معاصر (لغة ب) إنشاء متقدم (لغة ب) تدريب متقدم مكثف (لغة ج) مواضيع باللغة الانجليزية حول مبادئ الاقتصاد و العلاقات الدولية

السنة الثالثة	
الفصل الأول	الفصل الثاني
ترجمة تطبيقية لنصوص اقتصادية و نصوص المحافل الدولية (لغة ب إلى لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص سياسية و تعليمية (لغة أ إلى لغة ب) دروس في المجالات (لغة ب) أدب قديم (لغة ب) أسلوب و إنشاء متقدم (لغة ج) دروس أخرى باللغة الانجليزية في اللسانيات و العلوم الفزيائية و التكنولوجيا و الفنون	ترجمة تطبيقية لنصوص اقتصادية و نصوص المحافل الدولية (لغة ب إلى لغة أ) ترجمة تطبيقية لنصوص سياسية و تعليمية واجتماعية (لغة أ إلى لغة ب) أدب قديم (لغة ب) دروس في المجالات (لغة ب) أدب معاصر (لغة ب) أسلوب و إنشاء متقدم (لغة ج) دروس أخرى باللغة الانجليزية في اللسانيات و الثقافة و العلوم الفزيائية و التكنولوجيا

السنة الرابعة	
الفصل الأول	الفصل الثاني
ترجمة تطبيقية لنصوص مختلفة و متنوعة: علمية، تكنولوجية، إدارية، إقتصادية، و نصوص المؤتمرات) لغة ب إلى لغة أ) نصوص في التلخيص (لغة ب إلى أ) أدب معاصر (لغة ج) لسانيات <u>بالغة</u> الانجليزية	ترجمة تطبيقية مكثفة لنصوص علمية، تكنولوجية، تجارية، إدارية ، قانونية و نصوص المؤتمرات من: (لغة ب إلى لغة أ) (لغة ج إلى لغة أ) (لغة أ إلى لغة ب) دروس في التلخيص (لغة ب إلى لغة أ) أدب معاصر (لغة ج) ترجمة فورية لمفاوضات الأعمال (من و إلى اللغتين أ، ب) لسانيات <u>بالغة</u> الانجليزية

ينجز الطلبة مذكرات تخرج في نهاية السنة الرابعة و يخضعون لفحص شفهي كامل في مختلف المكتسبات التي حصل عليها الطالب خلال السنوات الأربع، و على الطلبة الراغبين في الحصول على إجازة في الترجمة الفورية أن يتابعوا الدراسة لمدة سنة إضافية أخرى و هذا بعد نجاحهم في امتحان القبول الشفهي.

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

« Use must be made of existing courses, particularly in the subject matter, and necessary changes have to be made over a number of years... schools have to restrict the number of languages they wish to include in their programme »⁶⁸

⁶⁸ HORN op cit p 154

يبدو من الواضح أن منهاج هورن هو النموذج المتبع في معظم المدارس و الجامعات التي تقدم تخصصا في الترجمة خاصة في تلك الفترة الزمنية، حتى في الجامعات العربية مثلما سنرى فيما بعد. و هذا منطقي فقد اهتم هورن بمختلف المقاييس التي لها صلة وثيقة بتعليم الترجمة سواء ما يتعلق بتعزيز الكفاءة اللغوية في مجمل اللغات التي يتخصص فيها الطالب، و كذلك المواد المكملة مثل اللسانيات و الأدب المعاصر و القديم إضافة إلى دروس مختلفة و متعددة في مختلف المجالات التي تجد الترجمة فيها مكانة مرموقة. فلا بد للمترجم المبتدئ التسلح بالمعارف الموسوعية و المتخصصة في حقول متعددة حتى يتسنى له مواجهة عبئ المهنة بجدارة و ثقة بالنفس.

1-5- منهاج كتارينا رايس:

تنتقد رايس في مقالتها المعنونة ب ⁶⁹ « how to teach translation :problems and perspectives » المناهج التي كان تدريس الترجمة قائما عليها آنذاك، خاصة و أن طرق التعليم التي كانت تتبع تفتقر إلى التنظيم . فهي تعتقد أن تدريب الترجمة لن يتحسن إلا إذا تم تطوير المناهج و طرق التعليم المتبعة في الدروس، و لا بد من الانسلاخ عن الفكرة التي ترى في تعليم الترجمة مجرد ازدواجية اللغات.

تنطلق رايس من فكرة أنه لا بد من التمييز ما بين تعليم الترجمة و تعليم التخصصات الأكاديمية الأخرى، فهي في نظرها تختلف عن العلوم الأخرى التي تتصف بمعالم واضحة مثل الفيزياء و الكيمياء و الهندسة و غيرها، فمعالم الترجمة باعتبارها تخصصا ليست واضحة البتة، و لا بد من مراعاة هذا الأمر عندما يتعلق الأمر بإنشاء منهاج خاص بها. و من منظور علمي يتمثل الهدف التعليمي من هذا التخصص في تكوين مترجم قادر على نقل النصوص من لغة إلى أخرى. فهي تؤيد وجهة نظر ريتشاردس RICHARDS:

« [translation] a complex process, and therefore, involves extremely complex teaching and learning aims » ⁷⁰

⁶⁹ REISS, K. (1978), how to teach translation :problems and perspectives . In The Bible Translator, 27,3 pp 329-340

⁷⁰ RICHARDS (1972) cite par REISS op cit

ترى رايس بأن مناهج تعليم الترجمة لا بد و أن يشمل مواد عدة و مختلفة، حتى و إن كانت هذه المواد تبتعد كل البعد عن بعضها البعض فهذه ضرورة تستدعيها الترجمة كونها تختلف عن التخصصات الأخرى. تقسم رايس المنهاج المقترح إلى ثلاثة مراحل وفق نظرية التعليم العامة⁷¹، و تضعه على قواعد الكفاءة الترجمة الاربع و هي:

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

تعد رايس من أنصار التعليم المنتظم، و حسب اعتقادها لا يمكن تعليم الترجمة إلا إذا تم تحديد مستوى الطلبة الذي يوجه إليهم التعليم، و مدى تحفيزهم أو ما سمته بـ « the target group and its learning motivation »⁷². توجه رايس هذا المنهاج إلى الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية العالية، و الراغبين في التخصص في الترجمة ليحصلوا على إجازات في الترجمة بنوعيتها التحريري و الفوري، حيث يمكنهم لاحقا التوظيف لدى المنظمات الدولية أو في القطاع العمومي. و في هذه الحالة يحتاج طالب الترجمة إلى امتلاك القدرات الكافية خاصة في المجالات المتخصصة، وهذا أمر يؤدي بالضرورة إلى تعديل المناهج التقليدية و تكييفها بما تتطلبه المهنة في الواقع المعاش، فلا بد من الانطلاق من أهداف تعليمية دقيقة و محددة، و اعتماد طرق التعليم المناسبة لكل مجال من المعرفة. بمعنى آخر إن تحديد الأهداف التعليمية هو أول خطوة بالنسبة لرايس، ثم يأتي فيما بعد المحتوى التعليمي و ترتيب المواد التعليمية التي من شأنها تحقيق الأهداف الموضوعية مسبقا. و يركز طرح الباحثة الألمانية على أسس نظرية الاتصال حتى يتسنى لها دعم فكرها حول العلاقة ما بين الأهداف التعليمية و محتوى التعليم. كما أنها تولي جل اهتمامها إلى نوع المواد التي ينص عليها منهاج لتعليم الترجمة، وتمثل الكفاءة الترجمة أهم هدف تعليمي في نظرها، و منه يجب على صانعي المناهج و المعلمين بذل قصار جهدهم

⁷¹ تملّي نظرية التعليم العامة وجوب تقسيم التعليم إلى ثلاثة مراحل و هي: المرحلة التحضيرية، و المرحلة التطويرية و المرحلة المستقلة.
⁷² REISS, K. (1976), p 330

لتخطيط تعليم الترجمة الذي يسمح للطلبة بتطوير كفاءتهم الترجمة فلا يتحقق فعل الترجمة إلا باكتسابهم تلك المهارة التي تعد المؤشر الدال على نجاح مناهج الترجمة المعتمدة. هذا لا يعني بالضرورة أن الكفاءات الأخرى التي ذكرناها مسبقاً غير مهمة، على العكس تماماً فإن الكفاءة الترجمة تحوي الكفاءات الأخرى التي تعتبر مكملتها لها.

« If, however the student is to be enabled, at a later stage, to make a translation subject to linguistic and literary control, linguistic competence purely as a more or less unconscious, active and passive, command of the language is not sufficient »⁷³

تقترح رايس تكثيف الدروس في اللغات التي يعمل عليها طالب الترجمة، و هي تشير إلى الضعف الذي يعاني منه الطلاب من حيث كفاءاتهم اللغوية في لغتي المصدر و الهدف، فلا بد لطالب الترجمة أن يتمتع بالمهارات اللغوية التي تسمح له على الأقل بالتعبير عن أفكاره كتابياً أو شفها سواء باللغة المصدر أو اللغة المستهدفة قبل أن يخوض مغامرة الترجمة. و ينقسم منهاج رايس إلى ثلاثة مراحل سنحاول استعراضها فيما يلي:

المرحلة الأولى:

الهدف التعليمي الرئيسي: تمكين الطالب من فهم عميق للنصوص.

مكونات المنهاج:

- مدخل في المفردات و اللسانيات (مثل المعجمية و غيرها)
- دروس في القواعد و مقدمة في نظريات القواعد (مثل القواعد المقارنة، و النحو)
- تدريب في الأسلوبية المستقبلية و المنتجة في اللغتين المصدر و المستهدفة
- مدخل في اللسانيات بأنواعها: العامة، و المقارنة، و التاريخية حتى يتمكن الطالب من القيام بتحليل للروابط النحوية و الدلالية في النص

⁷³ REISS op cit p 332

- مدخل في علم الاتصال وعلوم النص (لسانيات النص، تصنيف النصوص، و براغماتية النصوص) لتوعية الطالب بأهمية هذه المجالات

- دراسة في المجالات المتخصصة (التعرف على مجالات التخصص في الثقافات الأجنبية)
إن التطور الذي كانت تشهده لسانيات النص منحها مكانة مرموقة في تعليم الترجمة، كونها تعالج المشاكل التي يصادفها المتعلم أثناء عملية الترجمة. و على حد قول رايس:

« Since translation is exclusively concerned with products of performance, text-linguistics in this respect is considered paramount to systematic linguistics »⁷⁴

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

« [the student]...must be taught , both in theory and in practice, conscious appropriate, and purposeful ways of handling a source-language text which is to be translated into a target language »⁷⁵

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

المرحلة الثانية:

الهدف التعليمي الرئيسي: استيعاب المبادئ النظرية لتقنيات الترجمة

مكونات المنهاج:

⁷⁴ Ibid. p 334

⁷⁵ Ibid. p 335

- المعجمية
- مدخل في النحو التقابلي و الأسلوبية المقارنة (ضمن ثنائية لغة معينة)
- مدخل في اللسانيات التطبيقية، و الاجتماعية، و علم النفس اللغوي
- مدخل في تاريخ الترجمة و نظرياتها: دور الترجمة و وظيفتها، طرق و تقنيات الترجمة بمختلف أنواعها.

المرحلة الثالثة:

الهدف التعليمي: تمكين الطلبة من ترجمة مختلف أنواع النصوص

مكونات المنهاج:

- مقارنة الترجمات
 - نقد الترجمة
 - الترجمة التطبيقية
- لا تختلف مكونات المنهاج في المرحلة الثالثة عند رايس عما ذكره فيلس مسبقا، و هنالك مرحلة متقدمة أيضا تخصص للراغبين في التخصص في مجال محدد مثل: الترجمة الأدبية، أو الترجمة العلمية، أو ترجمة النصوص الاشهارية، أو مراجعة الترجمات أو بيداغوجية الترجمة. وتعتقد رايس أن هذا المنهاج يمثل نقطة انطلاق لتدريب مترجمين بكفاءات عالية جدا، و يمكن اعتماده في الجامعات و المعاهد المتخصصة في الترجمة:

« ...since general and language pair related translation science in its present state, there is no adequate, scientifically-sure knowledge available which could be directly put into practice in translation teaching. There is a lack of suitable, tested teaching and drill material, which means that for the time being the effectiveness of translating teaching, depends largely upon the extent to which the teacher is able pedagogically to systematize and fruitfully shape it. This will depend

upon his initiative, his interests, and his acquaintance within the available results of translation science»⁷⁶

تنصح رايس بتجميع المواد التعليمية في شكل مجموعات من النصوص الخاصة بكل ثنائية لغوية، و يشترط أن تكون هذه النصوص أصلية و ان يتم ترتيبها حسب أنواعها و درجة تعقيدها. بالتالي تتفق رايس مع فيلس حول معيار الصعوبة في الترجمة Translation difficulty في تخطيط منهاج الترجمة و ترتيب محتوى الدروس، حتى و إن كان فيلس يرى بأسبعية التعامل مع صعوبات الترجمة قبل الشروع في ممارستها.

1-6- منهاج كرستين دوريو:

إن تعليم الترجمة في نظر الباحثة الفرنسية كريستين دوريو يقضي بنقل المهارات إلى الطلاب، بالتالي لا بد من أن يصمم المنهاج من أجلهم و حسب حاجياتهم، إضافة إلى وجوب مشاركتهم النشطة في الفعل التربوي. و تتحدث دوريو عن ما سمته بالمعدل الوسطي لمستوى الطلاب و هو ما تعتبره شرطاً أساسياً قبل مباشرة التدريس. و على حد تعبيرها " أن أفضل منهاج سيفشل ما لم يجر تكييفه مع مستوى كفاية من يتوجه إليهم، فيربطون المادة التي يكتشفونها بأساس اكتسبوه مسبقاً"⁷⁷. من الواضح أن تصور دوريو لا يختلف كثيراً عن التصورات الأخرى حول الشروط المسبقة لقبول الطلاب في تخصص الترجمة حيث يتفق معظم الباحثون الذين اهتموا بمناهج تعليم الترجمة على وجوب امتلاك الطالب المسجل في منهاج الترجمة كفاءات لغوية عالية تمكنه من تجاوز عقبات الترجمة بسلاسة، و تشير دوريو في مؤلفها أسس تدريس الترجمة التقنية إلى نفس شروط قبول الطلبة تقريباً⁷⁸:

— معرفة بلغة العمل تمكن من مقارنة نص يتوجه إلى " الجمهور العريض"

⁷⁶ Ibid p 337

⁷⁷ كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص المنظمة العربية للترجمة بيروت لبنان 2007 ص 181
⁷⁸ نفسه ص 183-184

- التعامل بسهولة مع اللغة الهدف
 - امتلاك كم لا بأس به من المعلومات العامة
 - القدرة على التحليل و التوليف
- إن توفر هذه الشروط في الطالب الراغب في التخصص في الترجمة تجعل الأمر أسهل بالنسبة لصانعي المناهج، و الأمر نفسه ينطبق على المعلم حتى يتم التركيز على تعليم الترجمة التي يسعى لها الطالب عوض تعليم اللغات الأجنبية. و تقترح دوريو⁷⁹ منهاجا لتعليم الترجمة التقنية من ثلاثة فصول مجموعها 25 أسبوعا. و ما يلفت النظر في هذا المنهاج أنه يعنى بدروس الترجمة فقط و لا يحوي دروسا في اللغة بتاتا و هو يتضمن ما يلي:

الفصل الأول:

1- اختيار النصوص:

- يتم الاشتغال في هذا الفصل على النصوص القصيرة التي تتراوح ما بين 250 إلى 500 كلمة
- تنتقى النصوص من بين المواضيع التقنية سهلة المنال مثل النصوص التي تقدم منتجات جديدة للجمهور العريض، أو ملخص تقرير دراسي حول مشكلة أتت الصحف على ذكرها مثل قضية إعادة التدوير أو تسرب مواد مشعة و غيرها

2- التمارين:

- توزيع النص على الطلاب لقراءته (من 5 إلى 10 دقائق)
- مناقشة موضوع النص
- قراءة ثانية للنص على ضوء ما قيل عن الموضوع
- استخراج الخطوط الرئيسية في النص: أهم عناصر المعلومات، مفاصلها، تسلسلها

⁷⁹ نفسه ص 196-200

- قراءة جزء مترابط من النص لتتم ترجمته شفهيًا اعتمادًا على الذاكرة من دون النظر إلى النص الأصلي.

3- الأهداف:

- التخلي عن نهج النقل إلى اللغة الطاغية
- الابتعاد عن شكل النص الأصلي و صيغته اللغوية
- إجراء الترجمة وفق الطريقة المرتكزة على نظرية المعنى.

الفصل الثاني:

1- اختيار النصوص:

- يجب أن تكون النصوص هذه المرحلة أطول (حتى 3000 كلمة تقريبًا)
- يجب أن تعالج النصوص مواضيع تقنية معروفة منذ زمن طويل و قد خصصت لها مقالات في الموسوعات و في عدة كتب
- يجب أن تحوي المصطلحات التي استقرت و فهرست مثل ما يتعلق بمحطة توليد الطاقة النووية، أو أمراض القلب و الشرايين و غيرها

2- التمارين:

- يوزع النص على الطلبة قبل أسبوع أو أسبوعين ليتمكنوا من إجراء الأبحاث المطلوبة
- تشكيل قائمة بالمراجع مع تعليق مقتضب على كل مرجع: حيث يتحدث الطلاب عما قرأوه مع ذكر المراجع و يقدمون تقييمًا حول مختلف المصادر التي عادوا إليها
- يقدم الطلاب عروضًا قصيرة فردية أو جماعية حول أهم النقاط المذكورة في النص
- قراءة الترجمة المنجزة بصوت عال لبعض فقرات النص و مناقشة الصياغات المقترحة
- ترجمة شفوية غير محضرة لبعض مقاطع النص.

3- الأهداف:

- تعويد الطالب على البحث الوثائقي
 - إظهار فاعلية النهج و إثبات أن البحث الوثائقي الجيد يؤدي إلى صياغة نص بأسلوب عفوي
 - السيطرة على المصطلحات
- الفصل الثالث:

1- اختيار النصوص:

- يتم الاشتغال على ملفات تعالج التقنيات الحديثة يتراوح طولها من 3000 إلى 5000 كلمة
- يجب أن تكون النصوص صعبة إلى حد ما وتنحصر أحيانا بمقالات متخصصة و يجب تكملتها بواسطة وثائق سمعية.
- يجب أن تكون مصطلحاتها غير مستقرة و مفاهيمها غير محددة بدقة مثل البيوتكنولوجيا و الفيديو تيكس و الالكترونيات الضوئية... إلخ

2- التمارين:

- توزع الملفات على الطلبة قبل أسبوعين على الأقل من الدرس لاعطائهم الوقت لجمع المعلومات
- تشكيل قائمة بالمراجع مع تعليق مقتضب على كل مرجع: حيث يتحدث الطلاب عما قرأوه مع ذكر المراجع و يقدمون تقييما حول مختلف المصادر التي عادو إليها
- يقدم الطلاب عروضاً قصيرة فردياً أو جماعياً حول أهم النقاط المذكورة في النص
- قراءة الترجمة المنجزة بصوت عال لبعض فقرات النص و مناقشة الصياغات المقترحة
- ترجمة شفوية غير محضرة لبعض مقاطع النص.
- مناقشة المشكلات المرتبطة بظهور المصطلحات الجديدة: الاقتراض، التطور، تغير معاني مصطلحات معينة ، ألفاظ مولدة... إلخ

3- الأهداف:

- إعطاء الطالب فرصة التغلب على عقبات الوصول إلى المعلومات
 - دفع البحث الوثائقي إلى درجة سؤال الاختصاصيين
 - تحديد المعلومة بدقة
 - مقارنة موضوع توليد الألفاظ
- يتم خلال هذا التدرج امتحان الطلبة بشكل مستمر لمراقبة تطور مستواهم و ذلك عن طريق ترجمة نصوص شفهيّات و كتابيا، و ينتهي التدريب بدرس حول ترجمة نص يدمج عددا من التقنيات التي تم التطرق إليها لتمكين المترجم من تجنيد مكتسباته و استغلالها.
- ينضم منهاج كرستين دوريو إلى المناهج المطبقة في المدارس العليا للترجمة و الترجمة الفورية ، حيث يتقدم إليها من يتميز بالكفاءات اللغوية العالية بغية التخصص في نوع من أنواع الترجمة . و هذا ما يدفع مؤيدي هذا النوع من المناهج إلى الاعتقاد الشديد بأن تصور منهاج لتعليم الترجمة الفعلي لا علاقة له بتعليم اللغات. خاصة و أنه كان في مرحلة معينة جزءا من الدراسات اللغوية مثلما ذكرنا في القسم الأول من هذا البحث.

1-7- الجهود العربية في تخطيط مناهج تعليم الترجمة:

قليلة هي الجهود العربية التي أخذت بعين الاعتبار تخطيط منهاج لتعليم الترجمة يراعي خصوصيات النقل إلى اللغة العربية و منها، فمعظم المناهج المعتمدة في تدريس الترجمة عبارة عن تعريب لنماذج أجنبية مثل التي تطرقنا إليها مسبقا. و من بين الباحثين الذين حاولوا تأطير منهاج مناسب نذكر الدكتور محمد شاهين⁸⁰، الذي قام باقتراح منهاج لتعليم الترجمة (من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية و بالعكس)، معتمدا على المناهج النموذجية التي تم ذكرها مسبقا و التي لا تبدو مناسبة لتعليم الترجمة من العربية و إليها في نظره :

⁸⁰ أستاذ في الجامعات السورية و جامعتي فيلادلفيا و الزيتونة بالأردن و مؤلف كتاب " نظريات الترجمة و تطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية و بالعكس " مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان 1998

" أي منهاج في الترجمة و الترجمة الفورية يجب أن يستفيد من الحالة المحلية للترجمة هناك و من المشاكل الخاصة التي يواجهها تعليم الترجمة الانكليزية / العربية"⁸¹

تتمثل الأهداف التعليمية لهذا المنهاج فيما يلي:

- تدعيم كفاءة الطلبة اللغوية في كل من الانجليزية و العربية
 - تطوير مهارات الترجمة لدى الطلبة بإعطائهم الوظائف لممارسة الترجمة بانتظام
 - تزويد الطلبة بطرق النقل
 - تعريف الطلبة بأدوات المهنة و قواعد السلوك المحترف
 - تعميق وعي الطلبة بأهمية اللغتين المصدر و الهدف و ثقافتهما
 - تزويد الطلبة بالمعرفة النظرية أساس عملية الترجمة
 - تقديم نصوص متوازية للطلبة
 - تشجيع الطلبة على العمل في مجموعات
- مراحل المنهاج:

1- مرحلة أساسية للمبتدئين

2- مرحلة متوسطة لسنتين

3- مرحلة متقدمة لسنة

مخطط المنهاج:⁸²

السنة الأولى	
الفصل الأول	
عدد الساعات	المقرر

⁸¹ محمد شاهين مرجع سابق ص 105

⁸² محمد شاهين مرجع سابق ص 140-145

2	نظرية الترجمة
2	الاستيعاب
2	الأدب الانجليزي
1	دراسات (دراسة النظام السياسي البريطاني)
2	القواعد المقارنة
2	تمارين الترجمة من الانجليزية إلى العربية لجمل قصيرة
3	انشاء
1	معاجم
2	لغويات
1	دراسات ثقافية
الفصل الثاني	
عدد الساعات	المقرر
3	تمارين الترجمة من الانجليزية إلى العربية لنصوص عرضية قصيرة
3	تمارين الترجمة من العربية إلى الانجليزية لنشرات أخبار قصيرة
2	نظريات الترجمة
2	قواعد
2	انشاء
2	لغويات
2	لغويات مقارنة
1	دراسات (دراسة النظام القانوني البريطاني)
1	الأدب الحديث

السنة الثانية	
الفصل الأول	
عدد الساعات	المقرر

2	نظرية الترجمة
2	الأدب الحديث
2	القواعد المقارنة
3	ترجمة نصوص سياسية و تاريخية من الانجليزية إلى العربية
3	ترجمة نصوص سياسية قصيرة من العربية إلى الانجليزية
2	القواعد
2	قواعد اللغة العربية
2	لغويات
1	انشاء
1	الاستيعاب
الفصل الثاني	
عدد الساعات	المقرر
2	نظرية الترجمة
2	الأدب الحديث
2	القواعد المقارنة
3	تمارين الترجمة من الانجليزية إلى العربية لنصوص قانونية
3	ترجمة نصوص عامة و قانونية من العربية إلى الانجليزية
2	القواعد
2	قواعد اللغة العربية
2	اللغويات
1	دراسات
1	

الفصل الأول	
عدد الساعات	المقرر
2	نظرية الترجمة
3	ترجمة نصوص اقتصادية من الانجليزية إلى العربية
3	ترجمة نصوص اقتصادية من العربية إلى
2	الانجليزية
2	قواعد اللغة العربية
2	انشاء
2	لغويات النصوص
2	معايرة الترجمة
	الترجمة المنظورة
الفصل الثاني	
عدد الساعات	المقرر
1	نظرية الترجمة
2	ترجمة نصوص علمية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة نصوص جدلية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة نصوص علمية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة وثائق قانونية من الانجليزية إلى العربية
1	قواعد اللغة العربية
2	انشاء
2	معايرة الترجمة
2	لغويات النصوص
2	الترجمة المنظورة

السنة الرابعة	
الفصل الأول	
عدد الساعات	المقرر
2	ترجمة نصوص جدلية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة نصوص جدلية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة نصوص أدبية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة نصوص اقتصادية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة الاعلانات من الانجليزية إلى العربية
2	الترجمة المنظورة
2	معايرة الترجمة
2	الترجمة الفورية
2	انشاء
الفصل الثاني	
عدد الساعات	المقرر
2	ترجمة نصوص أدبية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة نصوص علمية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة نصوص اقتصادية من الانجليزية إلى العربية
2	ترجمة نصوص أدبية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة نصوص علمية من العربية إلى الانجليزية
2	ترجمة نصوص اقتصادية من العربية إلى الانجليزية
2	الانجليزية
2	معايرة الترجمة
2	الترجمة المنظورة
2	لغويات النصوص

ينصب الاهتمام في هذا المنهاج على تحسين و تقوية الكفاءات اللغوية للطلاب، و يرى مُجدّ شاهين أن هذا يمكن تحقيقه من خلال تعليمهم القواعد و الانشاء و الاستيعاب. كما يجب تعريفهم بأوجه التشابه و الاختلاف ما بين الثنائيات اللغوية خاصة عندما يتعلق الأمر باللغة العربية. و تعد نظرية الترجمة المكون الثاني من المكونات الأساسية في المنهاج حيث يتم استعراض طرق النقل و مبادئ الترجمة. و ما يلفت الانتباه في مخطط المنهاج هو عنصر المعايير الذي يتطرق إليه الدكتور شاهين باعتباره مكوناً أساسياً آخر يؤدي دوراً مهماً في تعليم الترجمة " لأنه يهدف إلى إنتاج نماذج عالية في الترجمة"⁸³. و يعتمد الدكتور شاهين على بعض النماذج الشهيرة في معايير الترجمة مثل ما اقترحتة هاوس 1986 HOUSE و نموذج ساغر 1973 SAGER، و في نظره لا بد من التمييز ما بين رصد الأخطاء و تصحيحها و ما بين معايير الترجمة " و في الوقت الذي يهتم فيه تحليل الأخطاء بتصنيف و وصف و تقييم ظواهر النقل على أساس الثنائية (خطأ/صح) تهتم معايير الترجمة بالقيام بتقييم نوعي للترجمة ككل و بموضوعية بقدر الامكان آخذة في عين الاعتبار الجوانب الايجابية و السلبية"⁸⁴

و يرفق الدكتور شاهين بعض التوصيات لصانعي المناهج الخاصة بتعليم الترجمة من أهمها ما يلي:

- يجب أن يعرف الطلبة بمبادئ النقل الأساسية وطرق الترجمة
- يجب ادخال اللغويات المقارنة كمكون أساسي لمنهاج الترجمة
- يجب إدخال نظرية الترجمة كمكون أساسي
- يجب إدخال معايير الترجمة في مرحلة متأخرة
- يجب ربط الترجمة العملية بمكونات المنهاج الأخرى
- يجب تدريس الترجمة الفورية من قبل هيئة تدريسية ذات خبرة

⁸³ مجد شاهين مرجع سابق ص 137

⁸⁴ نفسه ص 127

- يجب زيادة الساعات الخاصة بدرس الترجمة

2- طرق تعليم الترجمة:

2-1- مفهوم الطريقة:

يرد في الصفحة 656 من المجلد السادس من الموسوعة العربية في مادة التعليم (طرائق) ما يلي:

يطلق على طرائق التعليم والتعلم teaching and learning methods أسماء متعددة، فأطلقت كلمة التلقين didactic اليونانية على الطرائق الإلقائية والإملائية التي يستخدمها المعلم نحو المتعلم، كما أطلقت طرائق الحوار على الطرائق التفاعلية التي استخدمها سقراط (المعلم الأول) والتي كان يستخرج بها الأفكار من الشخص الآخر وتسمى dialogue ، واستخدمها الناس لتعليم الصغار، ويسمى هذا العلم بيداغوجية pedagogy ، أو لتعليم الكبار ويسمى علم الكبار أو أندراغوجية andragogy. وإذا استخدمت الطريقة لتحقيق أهداف تعليمية محددة تسمى استراتيجية التدريس أو التعليم، وتسمى أكثر من طريقة طرائق، وقد يطلق بعضهم اسم طرق. و يتوسع بعضهم الآخر في مصطلح الطرائق لتشمل جميع الأساليب المستخدمة في التعليم والتعلم، ومازالت هذه المصطلحات تستخدم في الأدبيات التربوية الواحدة تلو الأخرى.

ويمكن تصنيف طرائق التعليم وفق نظام شمولي يجمع بين نظام التعليم الذي يركز على المعلم، والتعلم الذي يركز على المتعلم، أو التفاعل بينهما، وهي الطرائق التي تنتقل بينهما في مسار متواصل تسمى طرائق الاتصال أو التفاعل، وهي أكثر الطرائق استخداماً في عصر المعلومات، لأنها تواصل التعلم بانتقال المعلومات والتغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم أو بين قطبي المرسل والمستقبل في عملية الاتصال.

تعرف طريقة التعليم Teaching Method بكونها : مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم ، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين وبعبارة أخرى هي : مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعليمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية

المحددة مسبقا . و هي كذلك ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.⁸⁵

ولا يوجد أي ضمان لجودة طريقة ما من طرق التعليم إلا المعلم ذاته، ويعتمد ذلك بصفة خاصة على عوامل من أهمها⁸⁶:

- أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه
- أن يكون لدى المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح
- أن يكون لدى المعلم السمات والخصائص الشخصية التي تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح.

ويمكن تصنيف طرق التدريس على ضوء عدة أسس، فتصنف من حيث تطورها إلى : طرق تدريس تقليدية قديمة (مثل طريقة المحاضرة (وطرق تدريس حديثة (مثل : حل المشكلات ، والاكتشاف ، والتدريس بالكمبيوتر والإنترنت . (كما تصنف من حيث محور ارتكازها إلى : طرق تدريس محورها المعلم (كالألقاء (، وطرق تدريس محورها المتعلم (كالتعليم البرنامجي (، و طرق تدريس محورها المعلم والمتعلم معا (كالحوار والمناقشة. (وتصنف طرق التدريس أيضا على ضوء عدد الدارسين إلى: طرق تدريس فردية (كالتعليم بالكمبيوتر (، وطرق تدريس جماعية كالمحاضرات ، والندوات .. الخ . (وتصنف أيضا على ضوء عدد المعلمين إلى طرق تدريس بمعلم واحد، و طرق تدريس بفريق من المعلمين، إلى غير ذلك من التصنيفات.

و يعرف أحمد جوهري طريقة تدريس الترجمة كما يلي:

"...تلك الخطوات التعليمية و التعليمية التي تحدث داخل درس الترجمة و التي تخضع لأهداف

اجرائية معينة و تمكن من تسهيل سير التواصل التعليمي و التربوي بين المدرس و التلميذ"⁸⁷

2-2- الطرق الكلاسيكية:

⁸⁵ محمد السيد على (1977 م) : مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، المنصورة عامر للطباعة والنشر ص 136
⁸⁶ يس عبد الرحمن قنديل (1998) : التدريس وإعداد المعلم ، الطبعة الثانية ، الرياض دار النشر الدولي. ص 152-155
⁸⁷ جوهري أحمد (1995)، درس الترجمة : نحو منهجية متماسكة ليداكثيك الترجمة العلمية، مكناس المغرب ص 29

تتعدد الطرق التي تتبع أثناء حصص تعليم الترجمة، و من أشهرها ما يذكره

لادميرال J.R.Ladmiral (1987):

(أ) تمرين الانتقال من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم (Version)

و هي تمرين أسلوبى بالدرجة الأولى، باعتبار اللغة الأجنبية اللغة المصدر، واللغة الأم اللغة الهدف. و يرى البعض بأنها وسيلة لاختبار الفهم في اللغة الأجنبية والتعبير في اللغة الأم، يتم من خلاله استظهار براعة التعبير في اللغة، لكن ذلك يتطلب معرفة بالغة باللغة الأجنبية من المتدربين. وعلى عكس تمارين التعبير الكتابي التي يظهر من خلاله الطالب مهاراته في التعبير، يجب عليه التعبير عن أفكار وآراء شخص آخر غيره. بالتالي لا تعتبر عملية فهم النص في اللغة الأجنبية وحدها، كافية لتحقيق هدف هذا التمرين، حيث يشترط امتلاك القدرة على التعبير عن محصلات قراءة النص وفهمه، في اللغة الأم. و من الملاحظ أن الطلبة يجزمون بفهمهم الشخصي للنص، إلا أنهم يعجزون عن التعبير عما فهموه بلغتهم الأم. ومنه تكمن الصعوبة في هذا التمرين في التعبير والتحرير الكتابي في اللغة الأم.

(ب) تمرين الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية (Thème)

تكون اللغة الأم هي اللغة المصدر هنا، واللغة الأجنبية هي اللغة المستهدف. وهو وسيلة لتفحص معارف اللغة الأجنبية وترسيخها، و هذا بوصفه تمريناً في اللغة يهدف إلى استكشاف براعة التركيب السليم للجمل في اللغة الأجنبية. مع الإشارة إلى أن الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أصعب من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لأنها ستجبر المتدرب على الكتابة بلغة غيره التي مهما حرص لن يبلغ درجة المتحدث باللغة الأم. و من الصعب عليه أن يتعامل معها بطريقة الانسيابية والطبيعية التي يتمتع بها في لغته الأم. و غالباً ما تقتصر تمارين الترجمة تلك على جمل معزولة يكون الغرض منها دراسة المظاهر النحوية والتركيبية التي تم تحديدها من قبل المعلم لتدريسها من خلال الحصة التعليمية.

ويضاف إلى هذين النوعين:

ت) الترجمة بالتلخيص

أين يقوم المتدرب بتلخيص نص المصدر بلغة الترجمة. و يكون الهدف المنوط هنا مزدوجاً، كتابة نص باللغة الأجنبية، (إذا كان نص الانطلاق باللغة الأم) أو باللغة الأم (إذا كان نص الانطلاق باللغة الأجنبية)، إضافة إلى التدريب على تقنية التلخيص.

ث) الترجمة بالتراجع

تعطى جملة أو مقطع نصي للطالب بغرض ترجمته من اللغة (أ) إلى اللغة (ب). ومن ثم إعطاء النص المترجم إلى طالب آخر فيعمل على ترجمته من اللغة (ب) إلى اللغة (أ) معتبراً إياه النص الأصلي. ثم يقدم النص الناتج إلى طالب ثالث ثم رابع ثم خامس إلى غاية الوصول إلى آخر طالب في الصف. مع العلم أنه وفي كل مرة يعتبر النص المقدم على أنه النص الأصلي، دون أن إعلام الطالب بالمراحل التي مر بها إلى غاية وصوله إليه، بعد ذلك تتم المقارنة بين أول نص، والذي يعتبر نص الانطلاق، وآخر نص الذي يعتبر نص الوصول.

ج) نقد الترجمات

يقدم للطالب النص المصدر والنص الهدف دون أن يتم إخباره أيهما الأصل وأيهما الترجمة. ويطلب منهم المقارنة بين النصين من جميع النواحي: اللغوية، التركيبية، وحتى الثقافية لتحديد الأصل والترجمة في نهاية المطاف، وأحياناً يقدم النص الأصل مع عدد من النصوص المترجمة لنفس النص للقيام بعملية دراسة وتحليل يتم في آخرها تعيين أقرها للنص الأصلي.

ح) الترجمة الشارحة

التي تشمل جميع الحالات التي يلجأ فيها المدرس إلى الاستعانة باللغة الأم. و تستعمل عندما يواجه ترجمة كلمة أو عبارة أو تركيب يظهر للمرة الأولى في قاعة الدرس. أو عندما يشرح ويعلق باللغة الأم على صعوبات نحوية جديدة باللجوء إلى الترجمة الحرفية للتراكيب.

ويمكن أن تتضمن تمارين الترجمة التعليمية أشكالاً أخرى مثل التي تحدث عنها ياكوبسون Jakobson، وهي الترجمة في صلب اللغة الواحدة Traduction intralinguale التي تستخدم مختلف

أنواع الشرح Paraphrase ضمن اللغة نفسها أو الترجمة من نظام دلالي أو سيميائي رمزي إلى آخر. Traduction intersémiotique التي تلجأ إلى تمارين الإنتاج اللغوي انطلاقاً من الإشارات أو الصور. و تؤدي هذه التمارين بدور مهم في أحدث طرق التعليم وتندرج في إطار الأعمال التي تبحث في اللغة الواصفة أو الشارحة Métalangage.

واقترح بيتر نيومارك⁸⁸ (1983 ص 51)، خمسة تطبيقات للترجمة في مجال تعليمية اللغات في مرحلة

متقدمة:

1- الترجمة من اللغة (أ) إلى اللغة (ب) ومن اللغة (ب) إلى اللغة (أ) باعتبارها وسيلة لتحسين الكتابة في اللغة الهدف.

2- نفس التطبيق ولكن لغاية أخرى متمثلة في إثراء القاموس المفرداتي للطالب في مجال (الترادفات، الأضداد، الحقول الدلالية...)، والقدرة على إجراء التبديلات النحوية بمرونة أكبر بين اللغة المصدر واللغة الهدف.

3- هناك من يرى في التطبيق نفسه هدفاً آخر ينبغي تحقيقه ألا وهو استعراض آليات اللغة الأجنبية انطلاقاً من ترجمتها بطريقة حرفية، وبالتالي دراستها وتثبيتها.

4- ترجمة توصيلية يتم من خلالها نقل النص إلى لغة الهدف بالطريقة التي تخدم القارئ

5- حيث يبسط أسلوب الكاتب الأصلي ويكتسب طابعاً عاماً لغرض تسهيل عملية التواصل مع هذا القارئ.

6- ترجمة دلالية يتم من خلالها المحافظة على أسلوب مؤلف النص الأصلي ونقله كما هو في اللغة الهدف ويظهر ذلك في الإبقاء على الاستعارات الأصلية، المستجدات، والكلمات التي تحمل معنى خاصاً أرادها لها صاحبها، إضافة إلى علامات الوقف؛ وبعبارة أخرى أن يترك النص غائراً في ثقافة اللغة الأصل.

وتركز كريستين ديريو على ضرورة تحديد الغرض والهدف من تعليم الترجمة والذي قد يكون:

⁸⁸ NEWMARK, P.(1983). A text book of translation. Prentice-hall international. P 53

(1) تعليم لغة أجنبية.

(2) تكوين مدرسي لغة.

(3) تكوين مترجمين محترفين.

(4) تكوين مكوي مترجمين.

و لا بد أن نربط العملية التعليمية بهدف معين يتم احترامه والرجوع إليه، وخدمته والسعي للوصول إليه في نهاية هذه العملية التعليمية.

إن تمرين الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية لا يمت بصلة لتدريس الترجمة حسب ما يراه العديد من منظري الترجمة أمثال (Ladmiral 1994 ; Durieux 2005) فهو في نظرهم مجرد تلقين لقوائم من المفردات و قواعد نحوية سبق وأن درسها المتعلم ، وتظل هذه الممارسة وسيلة من الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية.

تبعاً للطريقة التقليدية، يكون المعلم المتكلم الوحيد وهو الملقن في الحصة التعليمية، للمتعلمين الذين يسعون إلى إيجاد الأجوبة عن الأسئلة التي يطرحها. وبعبارة وكلماته ، بالتالي يقوم الطلبة بترجمة نص اختير من قبل المعلم الذي يقوم بتقويم ترجماتهم لاحقاً، بالتعليق عليها وإبداء رأيه بقبول بعضها، ورفض البعض الآخر، بالتالي تكون أفضل ترجمة في نهاية المطاف تلك التي يقدمها صاحب السلطة العليا الخيب عن الأسئلة، أقدم لأفضل الصيغ: "أعلم". و ما على الطلبة إلا أن يقبلوها دون أي نقاش، مع تسجيلها وتخزينها في ذاكرتهم، ومن ثم إعادة استعمالها في كتاباتهم. ومن أجل ذلك كان لزاماً على هذا المعلم أن يعرف إجاب عن كل سؤال يطرح عليه، وأن يتعود على أكثر من نمط نص من خلال الترجمة، وأن يمتلك القدرة على إقناع هؤلاء المتعلمين الذين يحتاجون لقبول ما هو مقبول أولاً. و لا يتجاوز نشاطهم مجرد الاستماع، والتخزين، وإعادة الصياغة والإنتاج.

ولذلك كانت هذه الطرق التقليدية للتدريس تنتج مترجمين يفتقدون إلى الحس النقدي الذاتي، وغير قادرين على العمل ضمن فرقة جماعية، كما لا يعرفون كيفية التصرف مع الزبون ومواجهته،

والأمر من ذلك افتقارهم إلى القدرة على التعامل مع زملائهم في المهنة وعجزهم على حل المشكلات.

ولهذا السبب أيضا، انتقد جون دوليل هذا النوع من طرق التدريس كونها تعمل على تقييد المتعلم والتأثير عليه سلبا في غياب أهداف محددة بدقة للمادة التعليمية⁸⁹

و قدم ثلاثة نقاط سلبية لهذه الطرق التعليمية الكلاسيكية تتمثل في:

- أنها لا تنوي على مضمون تعليمي.

- ليست مزودة بطريقة ومنهج تدريس محدد.

- وحتى إن تعلق الأمر بفكرة التدريس عن طريق تحديد الصعوبات، فذلك يكون بطريقة اعتباطية وغير محسوبة النتائج⁹⁰

يرى جون دوليل أنه ينبغي قبل البدء في أي عملية تلقين، تحديد الهدف المنوط من العملية التعليمية، إضافة إلى الأهداف العامة والخاصة من أجل تبني البرامج الملائمة التي توصل الأغراض البيداغوجية. ولذلك نجد البرامج الجامعية الحالية تركز على ضرورة دراسة الحاجات، الدوافع، الصائص والآثار الخاصة بالتعلم والقصد من ذلك: دراسة وضعية (التعليم والتعلم). لأن الهدف من العملية التعليمية للغة واللغات وللترجمة باعتبارها الحلقة الأساسية بين هذه وتلك (سواء استعملت كوسيلة لتعليم اللغات، أو غاية تعليمية في حد ذاتها) هو جعل المتعلم مستعمل جيد ومحترف، إلى غاية الوصول به إلى درجة معينة من التحكم بهذه اللغة، أو اللغات. وبمفهوم أوضح، تلقين المتعلم الكفاءات العامة: اللغوية، الاجتماعية، السياقية، والثقافية لكي تكون له القدرة على استعمال اللغة في كل الميادين (المهنية، الشخصية، والمتخصصة)، إضافة إلى الكفاءات المعرفية، الإجرائية (العمل، الوجود، التعلم) والكفاءات التواصلية اللغوية (العجمية، النحوية، الصوتية) السوسيوثقافية (علاقة اللغة بالثقافة واستعمال اللغة اجتماعيا) والتداولية (بالاستعمال الوظيفي للغة).

⁸⁹ Delisle, J. (1980). op cit p 14

⁹⁰ Delisle, J. (1988). Op cit p 211

وتبقى الإشكالية الأساسية متمثلة في تخرج طلبة حاملين شهادات في ذات التخصص لكنهم غير قادرين على إثبات أنفسهم في عالم الشغل، ويتعثرون عند أول حاجز يقف أمامهم، فأغلبهم يتوجه إلى مهن تختلف تماما عن التخصص الأصلي، والقليل منهم من يتشجع ويدخل مراس المهنة والاحترافية في هذا المجال وهم يتمثلون أساسا في أولئك الذين كانت لديهم قاعدة لغوية جيدة في لسان أو أكثر، و كان كانت لديهم مهارات بربرية وشفهية أثناء تكوين التدرج. وبالرغم من ذلك تجدهم يواجهون صعوبات عملية في الميدان لأنهم يصطدمون بالواقع الذي لا يمنح لهم أي تسهيلات فيحاسبون على قيمة العمل والزمن المستغرق لإنجازه، وبدل أن يكون مستقبل نصوصهم أستاذهم المشرف، سيواجهون الزبون الذي من الوارد أن يفرض عليهم شروطه وطلباته التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء إنجاز هذا العمل... فلا مجال للخطأ كما لا مكان للتراجع في هذا المستوى.

2-3- الطرق الحديثة:

أما الطرق الحديثة فتعتمد على إشراك المتعلم في العملية التعليمية وتعوده على بناء المعلومة وهنا بإمكان الطلبة أن يتناقشوا ويتواصلوا مع أقرانهم وحتى معلمهم بشأن نوع المدونة التي تلائم حصتهم وهذا من شأنه أن يلفت انتباه المتعلم ويجفزه أكثر من السابق حول خصائص مختلف أنماط النصوص كما من شأنه أن ينمي قدراتهم النقدية، فطرق التعليم التقليدية تحتاج إلى المكون التحفيزي كما أشارت إليه غونزاليس دافيس (2005)

يدور تعليم الترجمة حول خمسة مفاهيم أساسية ينبغي أن تتوفر في درس الترجمة التطبيقية ، كي تخرج من إطارها التقليدي والهدف منها التعرف على مختلف نظريات التعليم والتعلم، المقاربات والصيغ البيداغوجية، ومختلف أنواع المعارف (الإجرائية، التقريرية، والعملية) إضافة إلى استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم، التحفيز والدافعية، أنواع الذاكرة، أهم طرق البحث؛ ومن شأن هذا التكوين أن يثبت لمكويني الترجمة أن هنالك أكثر من طريقة مناسبة للتعليم، ومن الممكن ابتكار طرق أخرى تثبت فاعليتها في تكوين مترجم.

ويتفق الأمر أكثر في دروس الترجمة التطبيقية، بسبب الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم من جراء الفجوة الكائنة ما بين النظريات والتطبيق الفعلي الذي ينجز في ورشة الترجمة والتي تسعى إلى تنمية مهارات ترجمة لدى المتعلم. ولذا تختلف طرق تعليم الترجمة الحديثة من معلم لآخر كل حسب قناعاته النظرية، وخبرته المكتسبة من ممارسة الترجمة. وفيما يلي بعض الجهود الفردية التي حاولت بلورة طريقة فعالة في تعليم الترجمة.

طريقة البحث الوثائقي عند كرسنت دوريو:

سبق وأن تطرقنا إلى التصور الذي اقترحه الباحثة الفرنسية لمنهاج تعليم الترجمة التقنية، وهي لا تكفي بهذا الاقتراح بل ترفقه بالطريقة التي تبدو لها الأكثر ملاءمة لتطبيقه في حصص التدريس. تنطلق الطريقة المقترحة بالأخذ بعين الاعتبار أن الأعداد المسبق للطلاب غير كاف في معظم الأحيان سواء تعلق الأمر بالكفاءة اللغوية في اللغة الأجنبية أو في اللغة الأم، هذا من جهة و من جهة أخرى انعدام ثقافة هؤلاء الطلاب على المستوى التقني أو العلمي " فيحتاجون إلى الإرشاد في كل مراحل الآلية التي تتحكم بعملية الترجمة"⁹¹

وفي اعتقادها يجب على المعلم أن يسعى جاهدا لتغيير العادة السيئة التي يعاني منها المترجم المتعلم والتي تتمثل في التسرع في الترجمة وإعادة صياغة النص الأصلي الذي يعجز في غالب الأحيان بمصطلحات و معلومات يجهلها. تؤيد دوريو فكرة أنه من الضروري وضع المترجم في قلب عملية الترجمة "... يجب التمكن من تفكيكها لإبراز مختلف مظاهرها و حمل المتعلم على إدراك النهج الفكري الذي تفترضه"⁹² بمعنى آخر لا بد من توعية المترجم المتعلم الآليات الذهنية التي تنتقل بها رسالة نص معين من لغة إلى أخرى.

و تتمثل الطريقة التي تذكرها دوريو فيما يلي:

1- مقارنة عامة للنص:

- قراءة

⁹¹ كرسنت دوريو مرجع سابق ص 223
⁹² نفسه ص 224

- استخراج المعنى العام
- استخراج الفاصل
- إعادة صياغة النص paraphrase
- إعادة الوضع في السياق العام
- أسئلة محددة أكثر فأكثر من جانب المعلم لحمل الطالب على التفكير بشكل منطقي و على

الانعتاق من النص الأصلي

- مناقشة الترجمات المقترحة
- ليس من الغريب أن تبدأ عملية الترجمة بالقراءة، فهي الآلية التي يتم من خلالها التعرف على النص باعتباره المادة الأولية التي يعمل عليها المترجم. بعدها يبدأ الطالب باستخراج المعنى العام للنص المراد ترجمته ليقوم باستخراج مفاصله لاحقاً، و كأنه يقوم بوضع مخطط للنص يحاكي ذاك الذي انطلق منه كاتب النص الأصلي في بداية الأمر و هذا يتم حسب دوريو من خلال " إبراز الروابط المنطقية في التفكير"⁹³. أما فيما يخص خطوة إعادة الصياغة فهي طريقة مجدية لدفع المترجم المتعلم للانعتاق من الكلمات و النقل الحرفي للنص المصدر، كونها تقتضي الابتعاد عن المفردات و التركيز على المعنى فقط.

" و في الحقيقة، إعادة الصياغة هي ترجمة حقة، و ليست مجرد لعبة لغوية. إنها ترجمة من حيث إنها تعبر بكلمات أخرى (المنطوق ب) عن المعنى المتضمن في المرسلّة الأصلية (المنطوق أ). و هي يختلف بهذا المعنى عن الشرح، إذ إن المنطوق (ب) يحمل المحتوى الاخباري نفسه الذي يحمله المنطوق (أ)، بينما يقدم الشرح معلومات مكملّة."⁹⁴

لا تختلف إعادة الصياغة كثيراً عن الترجمة بحد ذاتها كونها تتطلب توظيف الحمولة المعرفية للتمكن من تقصي المعنى الصحيح و إعادة التعبير عنه بكلمات أخرى. أما بالنسبة لإعادة الوضع في السياق

⁹³ كريستين دوريو مرجع سابق ص 226

⁹⁴ نفسه ص 227

العام فهي وسيلة أخرى للابتعاد عن النقل الحرفي، و لفت الانتباه إلى ضرورة التركيز على الوقائع المذكورة في النص المصدر.

2- البحث الوثائقي:

- يحضر النص بتفكيكه إلى مواضيع يمكن تطويرها بالشكل المناسب
- حث الطلاب على القيام بأبحاث يقدموها في شكل عروض مقتضبة حول مختلف هذه المواضيع

- إجراء البحث الوثائقي بنفسه حتى يتمكن من تنسيق العروض و توضيح بعض النقاط و تكملة الشروحات و تأمين قائمة بالمراجع و تصحيح الالتباسات أو الأخطاء عند اللزوم.

3- البحث الاص مصطلحات:

في هذه الخطوة يتوجب على الأستاذ أن يشرح كيفية معالجة مشكلة اصطلاحية معينة، و لا يجب على الطالب حفظ معادل المصطلح فقط بل أن يوجه إلى وضع البطاقة الاصطلاحية بشكل متقن، و تذكر دوريو⁹⁵ أهم العناصر التي تشكلها فيما يلي:

- الرقم التسلسلي
- الوثوقية
- المجال و المجال الفرعي
- ادخل باللغة المصدر
- معلومات إضافية
- بدائل ككنة (رموز، اختصارات، بدائل خطية)
- التعريف و مصدر المؤخ
- السياق و مصدر المؤخ
- إحالات ككنة (مرادفات، أضداد، نظائر)

⁹⁵ كريستين دوريو مرجع سابق ص 246-247

- معلومات أخرى (ملاحظات، صور)
- المدخل بالغة الهدف
- معلومات صرفية
- بدائل لكنة (رموز، اختصارات، بدائل خطية)
- التعريف و المصدر المؤخ
- السياق و المصدر المؤخ
- إشارات لكنة (مرادفات، أضداد، نظائر)
- معلومات أخرى (ملاحظات، صور)

طريقة تعليم الترجمة في تصور أحمد الجوهري:

و يقترح أحمد جوهري في ملفه درس الترجمة طريقة لتدريس الترجمة من ثلاثة مكونات ، و هو يقصد بالطريقة جملة الخطوات التعليمية التي يشملها درس الترجمة، و هو يعتمد في طرحه على كل من طريقة المناقشة الجماعية ل سنيدرز التي يعتبرها فعالة لتدريس معالجة النصوص و البحث و التوثيق" نظرا لتركيزها على تنمية روح التنقيب و التعاون و الثقة لدى التلميذ"⁹⁶ و هو يعتمد كذلك على طريقة جون دوي المتمثلة في حل المشكلات. و سنحاول ذكر أهم المراحل التي تنص عليها الطريقة المقترحة:

1- اعداد البحث الوثائقي: يؤيد الباحث تصور كرسن دوريو لتدريس البحث الوثائقي و

المتمثل في الخطوات التالية:⁹⁷

- تهيئ النص المراد ترجمته و تقسيمه إلى محاور قابلة للبحث
- الطلب من الطلبة انجاز عروض في هذه المحاور
- قيام الدرس نفسه بالبحث ليستطيع تنسيق و توجيه العروض علما بأن عليه يلقي مهارة أو معرفة

⁹⁶ أحمد الجوهري مرجع سابق ص 29
⁹⁷ نفسه ص 42

- ينحصر مجهود الطلبة في: جمع الوثائق، و استيعاب المفاهيم، و اعداد تركيب و تقديم عرض

شفهي

- استعمال الجدادة الوثائقية التي يحدد عليها المرجع الذي أخذ منه الاستشهاد و صاحبه

و الصفحة كما يراعي فيها وضع السياقات المباشرة و الهامة

- العودة إلى النص الأصل خلال عملية البحث للتأكد من العناصر التي توضحت فيه

- تكوين بليوغرافيا و تعاليق موجزة عليها

- تقديم عروض موجزة حول محاور محددة في النص

- قراءة الترجمة بصوت عال و مناقشة الاقتراحات

هذا و لا يستغني أحمد الجوهري عن صقل هذا الطرح و إضفاء بصمته الخاصة على عناصر درس البحث التوثيقي⁹⁸ و هي كآآتي:

1- هيء المدرس: يجب على المدرس تخطيط الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها بدقة، و

يستلزم عليه أيضا الاعداد الجيد من حيث التأكد من وجود الوثائق الكافية و الضرورية التي

يحتاجها الطالب للإلمام بالموضوع المراد الاشتغال عليه. كما يتوجب عليه أن يكون تصور

مسبق لتسلسل المناقشة التي يطرحها خلال حصة الدرس و التي يستند عليها في التقويم

الرحلي.

2- هيء الطالب:

- الكشف الأولي: فهم الموضوع و تحديد مشكلته عن طريق تحليل كلماته و مفاهيمه

الاساسية، ثم انتقاء الوثائق و وضع بليوغرافيا و جدادات منظمة

- استغلال الوثائق

- الاتصال و الاستجواب و الاستبيان و تفرغ الوثائق و التحرير

3- إكمال الدرس:

⁹⁸ أحمد الجوهري مرجع سابق ص 43-51

- مناقشة الماعية للمعلومات وصل عليها سواء من حيث المحتوى و علاقته بالنص المترجم أو من حيث طريقة انتقاء المعلومات من المراجع
 - عروض شفوية فردية و جماعية و مناقشتها بطريقة منظمة يشرف عليها المدرس باعتباره المنشط و المراقب
 - تقويم هذه المرحلة بأسئلة مركزة تنصب على محتوى المصطلحات و تقنية البحث عنها.
 - استنتاجات عامة تتناول المحاور العامة للعروض و اهم النقاط التي تمت مناقشتها و تسجيلها.
- 2 - مكون التحليل النصي:
- مرحلة الاعداد: و فيها يقوم الطالب بإعداد النص و الاجابة عن الأسئلة المحددة و التي تخدم الأهداف التعليمية المتوقعة.
 - مرحلة التمهيد: استغلال هذه المرحلة للتذكير بالموضوع السابق و الربط بالموضوع الجديد أو لتشويق للنص الجديد بمعلومات موجزة أو أسئلة تحفيزية حول محور النص العام
 - مرحلة تقديم النص: يتم فيها التعرف بالسياق المارحي للنص، إضافة على معلومات حول الكاتب و عن طابع المااب الذي ينتمي إليه النص.
 - القراءة الصامتة: تساعد القراءة الصامتة على فك الرموز و فهم معانيها خاصة بالنسبة للنص المديد عن الطلبة.
 - القراءة المهرية: و هي تع الطالب على الفهم و تساعد المدرس على تقو جودة القراءة و الالتقاء عند الطلبة.
 - مرحلة الماامة العامة: إلقاء أسئلة عامة على الطلبة تمهدف إلى فهم النص و تكوين فكرة مجملة حوله، وتحديد الفكرة المحورية للنص و ذلك عن طريق تلخيص المضمون العام للنص في جملة أو عنوان فقط.
 - مرحلة الشرح المفصل: و يتم فيها شرح الوحدات الجزئية للنص، و تحديد المعنى العام للوحدة المزنية.

- مرحلة القراءة المَهَرية الثانية: يقوم الطلبة بقراءة جهرية ثانية ليتأكدوا من جمع شتات النص الذي يقرأ بشرحه و تقسيمه.

- مرحلة التعليق: بعد مناقشة النص من حيث تسلسل أفكاره و خصائص اللغة التي كتب بها، يتم تلخيص ما تحصل عليه بشكل اجمالي ثم يشرح الطلبة في تقويم النص بإبراز مكانته و قيمة ما درسوه سابقا، و تهدف هذه المرحلة إلى تعميق النقاش في الأشياء التي ستخدم عملية الترجمة.

- الأسئلة و الأجوبة: يصنف الباحث الأسئلة إلى قسمين: أسئلة اختيارية تسعى إلى قياس معلومات الطلبة و تفوقهم، و أسئلة تثقيفية لتزويدهم بالمعارف و تعويدهم على البحث و التفكير.

مكون الترجمة: إن تدريس الترجمة بالنسبة لأحمد الجوهري متعلق بمفهومها الفعلي، و تمثل النظرية التأويلية في نظره أرضية مثالية لتشكيل مبادئه، حيث يرى بأنها:

"...تراهن على مركزية المترجم-القارئ و نشاطه الذهني... كما تقضي كل نزعة أحادية و تجزيئية للمعنى، و تؤكد دور المكملات المعرفية و العالم الموسوعي للمترجم..."⁹⁹

ويقترح الباحث طريقته في تدريس الترجمة على ضوء نموذج نيدا و طابير (1969) الذي يقسم الترجمة إلى ثلاثة مراحل هي تحليل الخطاب، ثم تحويل نتائج التحليل إلى مستوى شبه جملي و منه إعادة بنية النتائج حسب المهور المستهدف. و يشمل درس الترجمة وفق طرح الجوهري ما يلي:

1- مرحلة إعداد الدرس: و تتمثل في حصتي معالجة النص و البحث و التوثيق، و يجب أن تنجز بهدف تحضير درس الترجمة بحد ذاته، فيطلب من المترجم المتعلم ترجمة النص في أنزل مباشرة بعد انتهاء حصّة البحث و التوثيق أو حصّة معالجة النص. و يقترح الجوهري وضع كتاب مدرسي يجمع النصوص للمكونات الثلاث، و يحوي كذلك ملفات و وثائق موازية لهذه النصوص تشكل مادة خام أولية فيشتغل بواسطتها المترجم المتعلم على نفس

النص في حصص المكونات الثلاث. و ما من شك أنه لا بد من مراعاة التدرج في الصعوبة.

2- تمهيد تذكيري: طرح أسئلة لتذكير الطلبة بما أنجز أثناء الحصص العددية أو تلخيص شفهي إلقائي يليه أحد الطلبة أو المدرس

3- القراءة الجهرية: يقرأ المدرس النص قراءة سلسلة و معبرة لمعانيها

4- قراءة وحدة معنوية و اقتراح ترجمتها: يقرأ الطالب أو مجموعة من الطلبة وحدة ومعنوية و تقدم ترجمتها على السبورة.

5- مناقشة الترجمات المقترحة من قبل الطلبة و المدرس كآتي:

- مناقشة الاختيار المصطلحي العجمي

- مناقشة اختيار الروابط المنطقية و غيرها

- مناقشة الأخطاء التركيبية و النحوية و المعرفية و السياقية.

- طرح النص الأصلي و قراءة النص المترجم: تعديل الصيغة التي خلص إليها النص المترجم، و التخلص من هيمنة النص الأصلي عليه.

- التطبيق: و يشمل نوعين الأول شفهي: حيث يتم ادراج مصطلحات أو عبارات شبيهة بالتي ترجمت في النص ل تتم ترجمتها بنفس الطريقة شفهيًا. و النوع الثاني كتابي: عن طريق ترجمة كتابية لمجموعة من التراكيب أو المصطلحات أو الفقرات تتضمن تنويعا للهدف الاجرائي المصطلحي.

3-التقويم:

جاء في لسان العرب¹⁰⁰ قوم الشيء أي عدله و أزال إعوجاجه. وكذا قوم القناع أي اجعل له قيمة معلومة. و تقويم البلدان أي بيان طولها و عرضها و خراج أراضيها.

و يرد التقويم في المقدمة لابن خلدون إشارة على تقويم الأزمنة أي حساب الأزمنة و ما يتعلق بها.¹⁰¹

¹⁰⁰ ابن منظور " لسان العرب "

¹⁰¹ ابن خلدون، المقدمة (الفصل 16) دار القلم بيروت ط 11، 1992 ص 476-489

"و يمكن حصر مفهوم التقويم التربوي باختصار في العملية التي يتم بها تحديد مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها... في كونه يمكن من معرفة المستوى العام للتلاميذ و مواطن ضعفهم و قوتهم، و يساعد على توجيه التلاميذ إلى الشعب المناسبة لكفاءاتهم و ميولاتهم"¹⁰²

إن أنواع التقويم المعتمدة في مجال التعليم كثيرة و متنوعة، توظف وفقا للتخصص أو المادة المراد تدريسها. و ما من شك أن الترجمة تختلف عن غيرها من العلوم الدقيقة الواضحة مثل الرياضيات، و الفيزياء، و الهندسة، التي يسهل تقويم المتعلم فيها حسب إتقانه للأسس و المبادئ التي يتلقاها في حصص الدرس. أما الترجمة فهي لا تزال تتأرجح ما بين كونها علما أو فنا و كثير هم الذين يؤمنون بجمعها للوصفين معا. و هذا لا يزيد الأمر إلا تعقيدا بالنسبة للمعلم أو المدرس الذي يقف حائرا أمام طرق التقويم الكلاسيكية مثل اختبار الخطأ و الصواب أو الاختبار المقالي التي يكاد يستحيل الاعتماد عليها في تقويم المترجم المتعلم. و قد عرف تعليم الترجمة عدة مقاربات نظرية في مجال التقويم سنحاول ذكر أشهرها في هذا الجزء من البحث.

يرتكز تقويم الترجمة حول أربع أقطاب رئيسية و هي:

1- موضوع التقويم:

- ما الذي نقوم به؟
- ما مدى أمانة النص المترجم للنص المصدر؟
- كيفية نقل المعنى
- تكافؤ التأثير ما بين متلقي الترجمة و متلقي النص المصدر
- الوضوح و المقروئية... إلخ

2- المقوم:

- من يقوم بالتقويم؟
- ما هي مبادئه و احتياجاته؟

¹⁰² أحمد الجوهري مرجع سابق ص 90

3- معايير التقويم

4- طريقة التقويم

قد تتفق النماذج المعتمدة في تقويم الترجمة في حول بعض هذه الأقطاب الأربعة، و قد تخالفها أحياناً، و ذلك حسب الأسس النظرية التي يركز عليها كل نموذج. يلخص أحمد الجوهري محتوى بعض هذه النماذج.

نموذج داربيني: يقترح داربيني في مقالته المعنونة ب ¹⁰³ "Niveaux de traduction" تقويم الترجمة على أساس العناصر الخمسة التالية:

- النقل الدقيق للرسالة الأصلية

- ملاحظة المعايير النحوية للزمن

- التعبير الخاص

- مراعاة نبرة النص الأصلي أو تدقيق التكافؤ الأسلوبي

- قابلية الفهم لدى القارئ أي التكيف الثقافي في الترجمة

نموذج طابير و نيدا¹⁰⁴: ينطلق الباحثان في طرحهما من فكرة التكافؤ الديناميكي بين النصين التي تعارض المبدأ التقليدي الذي ينص على التطابق الشكلي للوحدات اللغوية. و تتمثل طريقة التقويم المقترحة هنا فيما يلي:

- ترقيم الوحدات المعجمية في النص الأصلي

- استعمال علامات لتحديد الحذف أو الزيادة، و التحويل البنيوي الذي طرأ في النص المترجم

ومن هذه الطريقة يستخلص الباحثان المعايير التي تبدو أساسية في عملية التقويم في نظرهما و هي:

- الصلاحية التواصلية التامة للنص المترجم، و عيارها الفهم الكامل و القروئية التامة لدى

القارئ.

¹⁰³ DARBELNET, J (1977), Niveaux de traduction . In BABEL vol XXIII n°1

¹⁰⁴ NIDA, E et TABER CH (1969), The theory and practice of translation, Leyde .E.J. Brill

- تكافؤ ردود الأفعال، أي أنه على النص المترجم أن يحقق نفس الأثر الذي حققه النص المصدر على جمهوره.

- أسبقية الاستعمال لألوف على الأشكال المأداة والتقليدية

نموذج سمبسون¹⁰⁵: إن نموذج التقويم الذي يقترحه الباحث لا يركز على مجرد تحديد الأخطاء و مقارنة النص المترجم بالنص المصدر، فهو يؤمن بضرورة تحليل نقط الضعف و القوة عند المترجم و تحليلها استنادا لأسس الأسلوبية المقارنة. و هو يميز أربعة مستويات تحليلية كالتالي:

أ- ضبط صحة الخطابين أ و ب على ضوء المعنى و السياق و النبر.

ب- فحص تقنية المترجم و أسلوبه

ت- وضع بيان لطرائق الترجمة مستمدة من الأسلوبية المقارنة

نموذج جوليانا هاوس¹⁰⁶:

تعد هاوس من بين مؤيدي النظرية الوظيفية التي تنص على ضرورة إعطاء الأولوية في الترجمة للوظيفة أو skopos ، بالتالي فهي تعتمد على مبدأ التكافؤ الوظيفي في تصورها لمعايير التقويم في الترجمة، إضافة إلى النظريات التبادلية و منهجية تدريس اللغات الأجنبية. و يعرف نموذج هاوس بالتقويم المقامي إذ تقسم المقام إلى أقسام عملية تساعد على إجراء المقارنة المقامية بين الترجماتو فقا للأبعاد التالية:

1- أبعاد مرتبطة بالاستعمال: و تشمل الاستعمال الشخصي للغة، و اللهجة، و الزمن.

2- أبعاد مرتبطة بالاستعمال: و تشمل الوسيط أي النص، و المشاركة أي صيغ النص ، و الأدوار الاجتماعية أي شكل السلطة الذي يجمع المتلفظ و المتلفظ له، و الوضع الاجتماعي: أي المسافة مابين المرسل و المستقبل و التي تحكم نوع الأسلوب، و حقل النشاط اللغوي: أي خصائص انتاج النص و حقله الوضعي.

نموذج لاروز¹⁰⁷:

¹⁰⁵ SIMPSON, E(1978) « Translation and value judgment » in Meta vol 23 n°3

¹⁰⁶ House, J (1977) « A model for translation quality assessment , Tübingen, Verlag Gunter Narr

يتمحور هذا النموذج حول محيط النص و الخلفية السوسيوثقافية و شكل التأليف، و يقسم النص إلى بنية كبرى و بنية صغرى، حيث تشمل البنية الكبرى على البنيتين التركيبية و الدلالية، و تدل البنية الأولى على رسم النص و خطته الداخلية. و تدل الثانية على التنظيم الموضوعاتي للنص. أما البنية الصغرى فتشمل شكل المقاطع النصية المعزولة و محتواها. بمعنى آخر يرى لاروز بأن بعض المقاطع يجب أن تترجم دلاليا و أخرى تواصليا.

" يتأسس هذا التحليل التقويمي على التحليل الدقيق لوحداث النص الأصلي و النص المترجم من حيث الخط (الترقيم) و المعجم و التركيب و تنظيم العوائد و المحاز و الأسلوب و النبر"¹⁰⁸ و في مقالة أخرى أعاد لاروز إثارة موضوع التقويم في الترجمة في الوسط المهني:

« Juger d'une traduction, c'est d'abord et avant tout évaluer l'adéquation des résultats obtenus aux objectifs visés en s'appuyant sur le principe selon lequel il n'existe pas d'idéal de traduction hors d'un rapport de finalité »¹⁰⁹

تختلف نظرة لاروز حول تقويم الترجمة الاحترافية، فلا يتم تنقيط من خلال جرد الأخطاء الواردة في النص المترجم مثلما هي العادة في اختبارات التعليم الجامعي، أو المسابقات الرسمية للمترجمين و الترجمة. بل إن التقويم في المؤسسة يتمحور حول التحكم في جودة الترجمة وفق مبدأ الغاية تبرر الوسيلة. فالترجمة في المسرح مثلا لا يمكن تقويمها إلا من خلال ردة فعل الجمهور المتلقي، و التي يجب أن تطابق ردة فعل جمهور النص المصدر. و يقترح لاروز¹¹⁰ ثلاثة طرق أخرى ممكنة في تقويم الترجمة الاحترافية:

- أ- استشارة عدد من أصحاب الكفاءات العالية (أو أصحاب الاختصاص)
- ب- مقارنة الترجمة بترجمة عالية الجودة معترف بها
- ت- استجواب عدد من قراء النص المترجم حول مضمون النص المصدر مع العلم أنهم لم يطلعوا عليه.

¹⁰⁷ LAROSE, R.(1989) Théories contemporaines de la traduction, PU Quebec ed II pp 217-218

¹⁰⁸ أحمد الجوهري مرجع سابق ص 100

¹⁰⁹ LAROSE, R.(1998), Méthodologie de l'évaluation des traductions / In Meta Vol 43, n 2 p 164

¹¹⁰ Ibid p175

و تهدف هذه الطرق إلى تقويم عوامل مختلفة و أساسية في عملية الترجمة، يرتبها الباحث على النحو التالي:

1. شكل النص المصدر و مضمونه: أي كل مل يتعلق بالعوامل النصية، و مدى تكافؤ

النص المصدر مع نص الترجمة

2. رد فعل المتلقي

3. رأي صاحب الاختصاص

4. ترجمة ذات جودة معترف بها: و هذا من خلال مقارنة النص المترجم بنص مترجم بجودة

عالية في نفس اللغة

5. رأي القارئ العادي: لتقصي مدى مفهومية و مقروئية النص المترجم

يرى بعض المنظرين في علم الترجمة أمثال دانييل جيل (2005) **بضرورة التمييز ما بـ** تقول منهجية عمل المترجم المتعلم و ما بين تقويم المنتج أي النص المترجم، لأنه كثيرا ما تنجم الأخطاء و الهفوات من جراء نقص يعاني المترجم المتعلم منه في هذه المرحلة المبتدئة، حتى و إن حاول جاهدا اعتماد منهجية عمل صحيحة أثناء قيامه بترجمة النص المصدر. ولهذا تحديدا ينبغي تشجيع مبادرته و تعزيز إرادته في التركيز على طريقته في العمل أكثر منه على الأخطاء التي تنتج في ترجمته. و يمكن تحقيق ذلك في رأي جيل عن طريق تعليق عام يقوم به المعلم حول مدى نجاح المتعلم في اتباع المنهجية الصحيحة بالإضافة إلى تقويم النصوص المترجمة.

و قد جرت العادة في مجال تعليم الترجمة أن يتمحور التقويم حول أخطاء المتعلمين و هفواتهم، و لربما تعود هذه الطريقة السلبية في التقويم إلى سهولة تحديد الأخطاء و تصنيفها في النصوص المترجمة فيجد المعلم مؤشرا مباشرا لجودة الترجمات المنجزة يستند إليه في أداء مهمته. عوض الطريقة الإيجابية التي تسعى إلى تقصي مدى توفيق المتعلم في نقل النص من عالم إلى آخر. و بالرغم من الانتقادات المتعددة التي طرحت حول التقويم السلبي إلا أنه لا يزال يمارس في تخصصات مختلفة و من بينها في

تعليم الترجمة و تقويمها. خاصة و أنه يؤثر بشكل مباشر على نفسية الطالب كما يوضحه جيل فيما يلي:

« Sur le plan psychologique, elle peut induire chez les étudiants une attitude défensive. Il pourrait alors tenter de réduire les risques d'erreurs en restant ainsi aussi près que possible du texte de départ et en évitant de prendre des décisions audacieuses... Cette frilosité les empêcherait de déployer toute leur créativité linguistique... »¹¹¹

ما من شك أن التأثير السلبي الذي على نفسية المترجم المتعلم لا يخدم الهدف المرجو من العملية التعليمية، و المتمثل في تطوير الكفاءة الترجمة، التي تظهر من خلال الابداع في نقل النص المصدر إلى اللغة المستهدفة بشكل **ليز**. و ما يزيد الط **بله** أن مفهوم الخطأ في الترجمة يختلف من معلم إلى آخر فقد يحذف المتعلم عبارة لتفادي تكرارها مثلاً فينتقده معلم لعدم أمانته للكاتب و يوافقه معلم آخر يرى في ذلك استراتيجية مبررة. أما في إطار التعليم الموجه نحو عملية الترجمة بحد ذاتها فإن الخطأ عبارة عن مؤشر لكل من الآليات المنجزة و المعارف المسبقة. و لا بد أن يهدف التقويم إلى توعية المترجم المتعلم بأثر ترجمته على القارئ المفترض، فيقوم المعلم بتوضيح فشل النص المترجم في تحقيق نفس الأثر مثلما فعل النص المصدر على القارئ المستقبل له. و لتجنب الآثار السلبية على المتعلم يقترح جيل ما يلي:

« ...pour prévenir l'effet psychologique inhibiteur de la pénalisation des erreurs, il apparaît intéressant d'éviter en début de formation de parler de « gravité » des erreurs, et a fortiori de « faute éliminatoire »¹¹²

بمعنى أنه من الأفضل أن يتم تقويم الأخطاء التي ينتجها المترجم المتعلم في بداية مراحل التعليم بطريقة لا تجعله يشعر بالعجز الكلي عن الترجمة. فتعالج الأخطاء بوصفها زلات قد يقع فيها أي متعلم مبتدئ بسبب ضعف في أحد مراحل العملية الترجمة، هذا لا يدل على دفع المترجم المتعلم إلى التكاثر بل على العكس تسمح هذه الطريقة بتعزيز ثقته بنفسه و تشجيعه على تجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء دون جرح مشاعره أو إحباطه.

¹¹¹ Gile, D (2005), La traduction. La comprendre, l'apprendre. PUF Paris p218

¹¹² Ibid p 219

تكاد تتفق معظم الجامعات التي تقدم تكوينا في الترجمة حول ضرورة التقويم بالتنقيط، و ما من شك أنه من الصعب تطبيق هذا النوع من أنواع التقويم في مجال تعليم الترجمة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالترجمة الاحترافية. و تعود هذه الصعوبة أولا و قبل كل شيء إلى اختلاف الأذواق اللغوية و الأسلوبية من شخص إلى آخر و أفضل مثال على ذلك ظاهرة التباعد ما بين النقاط خلال التصحيح الأول و الثاني من قبل مصححين مختلفين. و يقترح جيل في هذا السياق اعتماد معيار الدرجات الذي يراه مناسبا أكثر:

«...une évaluation en échelons correspondant aux mentions françaises classiques (TB pour « très bien », B pour « bien », AB pour « assez bien », P pour « passable »), augmentée des échelons « insuffisant » I, et « très insuffisant » TI, parait intéressante.»¹¹³

إنه لمن الضروري توعية المترجم المتعلم بما ينتظره في الواقع المهني، أين يجد نفسه أمام زبون مستعد لتقويم الشكل النهائي التي خلصت إليه الترجمة دون الاكتراث للصعوبات الهائلة التي عرقلت طريق النص المترجم، مثل عدم وضوح النص المصدر، أو الجهد الذي بذله المترجم في البحث الوثائقي أو في مرحلة التحليل، أو كيف أبدع في تجاوز الفوارق اللسانية و الثقافية ما بين اللغتين.

بعد أن استعرضنا أهم النماذج النظرية التي أثرت على تعليم الترجمة، و بعد استعراضنا مختلف المناهج المعتمدة و الطرق المتبعة، قمنا بتوضيح التناقض الكائن بـ الترجمة التعليمية و الترجمة الاحترافية اعتمادا على مناهج الترجمة التي تدرس في معظم الجامعات حاليا، و من خلال رصد المؤلفات الرائجة والمعتمد عليها في تصور الترجمة بشكل عام و الترجمة الاحترافية بشكل خاص. و بما أن الهدف من هذا البحث هو تقصي تعليم الترجمة في ضوء مقارنة معرفية، التي تعتمد بالأساس على خلاصات الأبحاث في مجال العلوم المعرفية و تطبيقها على تعليم الترجمة، فإن الخطوة الموالية تتمثل في تسليط الضوء على علم النفس المعرفي و دوره في صقل التعليم و التعلم في شتى المجالات و من بينها الترجمة الاحترافية .

¹¹³ GILE, D op cit p 221

الفصل الأول:- التعليم من منظور العلوم المعرفية:

1- علم النفس مهد علوم التربية و التعليم:

يرى موريس تارديف (1996) أن العلوم لم تلتفت إلى التعليم إلا في بداية القرن التاسع عشر، حيث شكلت العلوم الانسانية الارضية العلمية لعلم التربية. في ذلك الحين كانت العلوم الطبيعية هي الوحيدة التي تهتم بدراسة التصرف البشري. أما علم النفس الذي كان يخطو خطواته الأولى آنذاك فقد حاول فهم التصرف البشري بطريقة علمية. و في بداية القرن العشرين أصبح علم النفس علما أساسيا يندرج من تحته علوم أخرى، منها التطبيقية مثل السيكوبيداغوجية « la psychopédagogie » والتي تعتبر منبع مصادر علم التربية.

يضم مجال البحث في علم النفس مدارس فكرية مختلفة نذكر من أشهرها: الظواهرية، و الجشتالطية، و علم النفس التحليلي، و السلوكية، و علم النفس المعرفي. كما تظهر الحدود الفاصلة ما بين هذه المدارس بشكل واضح جدا، فلا تلتقي أفكار الواحدة مع الأخرى مطلقا. ومن بينها ثلاثة فقط هي التي أثرت على مجال التعليم:

1- علم النفس الإنساني

2- السلوكية

3- علم النفس المعرفي

2- نظريات التعلم:

إن الحديث عن التعلم أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية و لكن تعريفه بشكل علمي بغية الوصول إلى فهم الآليات التي يتم وفقها يظل مسألة مثيرة للجدل خاصة عندما يتعلق الأمر بإعداد المناهج التعليمية . حاول العديد من الباحثين حصره في تعاريف قد تتفق في بعض النقاط و تختلف في البعض الآخر.

" و ثورندايك يعرف التعلم بقوله " انه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان " ... ذلك أن التعلم كما يقول جثري و بورز قد يكون تقدما أو تراجعاً شأنه في ذلك شأن كثير من العمليات

الأخرى...و قد وصف اندرسون وجيتس التعلم بأنه عملية تكيف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة. أما جانييه فقد دعا إلى التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة...ووصف ثورب التعلم أنه مجموعة تغيرات تكيفية تحدث لسلوك المرء وهي في محصلتها تعبير عن خبراته...¹

لقد اهتم هؤلاء الباحثون و غيرهم بدراسة الآليات السيكلوجية المتعلقة بعملية التعلم ، و تتجسد الجهود المبذولة في النظريات المعروفة بنظريات التعلم، و ليس من الخطأ القول بأنها بلورت لتستثمر في جميع المجالات والتخصصات دون استثناء ، فإن كانت قابلة للتطبيق لتعليم العلوم الدقيقة و تعلمها فإنها كذلك بالنسبة للعلوم الاجتماعية، و الفنون كما أنها ساهمت في تطوير المناهج التعليمية و البرامج الدراسية في جميع مستويات التعليم. بمعنى آخر إن تعليم الترجمة هو الآخر يستند إلى نظريات التعليم في تصوره للوضعية التعليمية بمكوناتها المختلفة.

2-1 - النظريات التقليدية

تتمثل النظريات التقليدية في "النظريات السيكلوجية المعروفة، التي تميزت بمعالجة مفهوم التعلم، في سياقات عامة، أي في كونه ظاهرة تحدث في إطار ليس بالضرورة هذا الإطار المدرسي، و تخضع بالتالي إلى قوانين وقواعد متصلة بشكل وثيق، بالعلاقة القائمة بين الذات المتعلمة Sujet apprenant و موضوع التعلم Objet d'apprentissage . و الأمر يتعلق هنا، بمجمل النظريات السلوكية و النظريات المعرفية الكلاسيكية (النظرية الجشتالتية مثلاً)، وحتى بالنظريات البنائية Constructivisme في منحها البياجياني (نسبة إلى بياجي)².

و يظهر الفرق ما بين المترتبات التعليمية الخاصة بكل نظرية في الجدول الموالي:

¹ جورج أم غازدا و ريموند جي كورسيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج ، عالم المعرفة ع 70 أكتوبر 1983 ص
² عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijidida.voila.net/khayri/Apprentissage.doc

السلوكية	البنائية	السوسيوبنائية	المعرفية
التعليم هو			
تحفيزو السلوكيات عند المتعلم	تقديم إشكالية بهدف بلورة مفاهيم مناسبة للعالم	تنظيم تعليمية أو تدريبية تفضي بالحوار بهدف المشاكل السوسيومعرفية	تقديم المعلومات بطريقة منظمة و متدرجة و استنتاجية
التعلم هو			
الربط الاشرطي بين المكافأة و إجابة معينة	بناء المتعلم لمعارفه و تنظيمها وفق عمله	بناء المعارف المشترك من خلال المواجهة بين تمثيلات المتعلم و تمثيلات الآخر	معالجة المعلومات الجديدة و تخزينها بطريقة منظمة

يبدو الفرق واضحاً ما بين التيارات النظرية المختلفة، فلكل واحد منها تصور خاص للتعليم و التعلم و لتتمكن من وضع الحدود الفاصلة ما بين المترتبات البيداغوجية التي تنحدر عن كل نظرية على حدة لا بد لنا من استيعاب الأسس و المبادئ التي تقوم عليها.

2-1-1- النظرية السلوكية:

يتمثل مفهوم التعلم ضمن هذه النظرية فيما يلي:

"le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier³"

" التعلم في التصور السلوكي هو عبارة عن تعديل دائم في السلوك نتيجة تدريب معين"

(الترجمة لنا)

³ KOZANITIS, A(2005), « les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage », Bureau d'appui pédagogique Ecole Polytechnique, p 3

تعني النظرية السلوكية بدراسة السلوكيات الملاحظة لدى المتعلم، و قد ظهر لفظ السلوكية في بداية القرن العشرين على يد العالم الأمريكي جون واتسون الذي تأثر بأعمال العالم الفيزيولوجي و الطبيب الروسي الشهير إيفان بافلوف⁴ I. Pavlov (1849 – 1936) حول الحيوانات. لقد اقترح واتسون تحويل علم النفس إلى تخصص علمي بالاعتماد على تجارب مخبرية موضوعية للحصول على نتائج قابلة للإحصاء و القياس. قاده هذا التصور إلى بلورة نظرية علم النفس الإشرافية الكلاسيكية الشهيرة، و التي حاول تطبيقها في بداية الامر على الحيوانات ثم التفت إلى السلوك البشري. و نذكر في هذا السياق النظرة الساخرة التي كان ينظرها الباحث للأبحاث القائمة في علم النفس آنذاك:

« La conscience, oui, tout le monde doit savoir ce qu'est la conscience !... Quand nous voulons faire quelque chose, quand nous avons l'intention de faire quelque chose, ou quand nous désirons faire quelque chose, nous sommes conscients. Tous les chercheurs en psychologie introspective sont illogiques. En d'autres termes, ils ne disent pas ce qu'est la conscience, mais commencent par mettre des choses dedans à l'aide de suppositions ; ensuite, lorsqu'ils entreprennent d'analyser la conscience, ils y trouvent naturellement ce qu'ils y ont mis »⁵

" نعم يجب على الجميع معرفة ما هي السريرة! ... فنحن في حالة وعي عندما نريد القيام بشيء، أو ننوي القيام بشيء، أو نرغب في القيام بشيء. إن جميع الباحثين في مجال علم النفس الاستنباطي غير منطقيين، بعبارة أخرى هم لا يشرحونها إلا أنهم ينسبون الأشياء لها بواسطة افتراضات، و حين يعمدون إلى شرح السريرة يجدون بطبيعة الحال ما نسبوه لها بداية. " (الترجمة لنا)

لقد سيطر التيار السلوكي على الدراسات المنجزة في علم النفس في العشرينات، و لم يقتصر ذلك على الولايات المتحدة الأمريكية بل تأثر بها كل العالم تقريبا. و في سنة 1950 قام سكينر ببلورة النظرية السلوكية الحديثة انطلاقا من مجموع الاستنتاجات المستخلصة من الأبحاث التجريبية السابقة،

⁴ ملخص تجربته حول الكلب: البداية: رؤية الطعلم قود إلى سيلان لعب الكلب، أي إلى إبداء لستجابة طبيعية أو غريزية. فرضية التجربة: إذا قم الطعلم مقرونا بمثير محايد، صوت الجرس، لمدة متكررة، سينتهي الأمر بأن يسيل لعب الكلب، كلما سمع صوت الجرس حتى لو غلب الطعلم. و بالتالي سيصبح سيلان اللعب لستجابة إشرافية برزت بعد سماع صوت الجرس.

⁵ Watson, J, Le behaviorisme, (1924-1925), trad. franç. de la version de 1958, Les classiques de la psychologie, 1972 p.191

و هذا ما عرف لاحقا بالاشراط الفاعل و الذي يرى بأن التعلم عبارة عن خلق علاقة مستقرة بين الاستجابة المرغوب فيها و المحفز بواسطة معززات سلبية او إيجابية.

مدلول التعلم في نظريات الاشرط (السلوكية):⁶

- التعلم لا يظهر إلا من خلال السلوكات الملموسة والقابلة للملاحظة،
- رفض تام لما يسمى بالسيرورات أو العمليات الذهنية .
- يتمثل التعليم في حدوث علاقة رابطة بين مثير و استجابة مرغوب فيها (سلوك منتظر).
- تعتمد قوة التعلم على قوة الارتباط القائم بين المثير و الاستجابة حيث تثبت الاستجابة أو تضعف تبعا لطبيعة الجزاء الإيجابي أو السلبي الناجم عنها أو عن أدائها.
- تؤثر عملية الاشرط على على جل السلوكات (اللغوية و الحركية و الانفعالية) ، بالتالي إن التعلم في نظر واتسون هو عبارة عن سلوكات ينتجها الفرد من جراء هذه العملية.

2-1-2- النظرية البنائية:

يهتم التيار البنائي بكل من سيرورة التعلم و الاستمولوجيا، بمعنى آخر يهتم هذا التيار بدراسة طريقة التعلم لدى الأفراد و بطبيعة المعارف، و يتفق معظم الباحثين في هذا المجال حول نظرية بنائية واحدة لا تختلف مبادئها عند الواحد أو الآخر إلا في نقطة واحدة ألا و هي التكامل ما بين البناء الفردي و البناء الاجتماعي للمعارف. و ينتج عن هذا الأمر تصور خاص لمفهوم التعلم حسب موقف المنظرين من نقطة الاختلاف. و لعل أفضل طريقة نتناول بها هذه النظرية هي مقابلتها مع النظرية السلوكية التي تطرقنا إليها مسبقا، و التي تهتم بتغيرات السلوك لدى المتعلم و تنظر إلى الفكر بوصفه فضاء فارغا يجب ملؤه بالمعارف بواسطة المجهودات التي يبذلها كل من المتعلم و المعلم. في حين نجد أن البنائية ترى بأن المتعلم يقوم ببناء الحقائق اعتمادا على ملاحظاته للتجارب السابقة.

⁶ عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijdid.vola.net/khayri/Apprentissage.doc

تأثرت النظرية البنائية بأعمال كل من الطبيب النفسي السويسري جون بياجيه و الأمريكي جيروم برونر، فقد أثار الباحثان جانب جديد من المفهوم السابق للتعليم و المعرفة. و يركز طرح برونر⁷ (1966) على الفكرة التي ترى بأن المتعلم يقوم ببناء المعنى بمفرده أثناء مرحلة التعلم، بمعنى أدق إن التعلم عبارة عن بناء المعنى. باختصار تركز نظرية برونر على مبدئين هما:

- 1- يقوم المتعلم ببناء المعرفة بطريقة ديناميكية و لا يتلقاها بصورة سلبية من المحيط.
 - 2- التعلم عبارة عن عملية تكيف تركز على التجربة المكتسبة المتغيرة بشكل مستمر.
- بالتالي يصبح بناء المعارف عملية ديناميكية، أين يقوم المتعلم باستعمال معارفه السابقة كقاعدة تتركب المعارف الجديدة فوقها لتشكيل ثملات جديدة للعالم.

« Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun. »⁸

"المتعلم، في نظر برونر، يختار المعلومة و يحولها، و يطرح الفرضيات و يتخذ القرارات وفق بنائه العقلي. يساعده هذا البناء في فهم المعلومات الجديدة و يحدد له المعالم لتنظيمها و تجاوزها، وهي بمثابة إطار مفهومي يسمح بتأويل العالم، و يتجسد هذا البناء حسب الحمولة المكتسبة و التجربة الشخصية لكل فرد" (الترجمة لنا)

تؤثر الحمولة المكتسبة لدى المتعلم على نظره إلى العالم و المعارف التي يتشكل منها، بالتالي فهي تؤثر بالضرورة على سيرورة التعلم لديه. حيث تعتمد نظرة الفرد إلى العالم المحيط به على ما تم تخزينه مسبقا في ذاكرته، و هذا تحديدا ما يعزز الفكرة القائلة بأن التعلم عبارة عن سيرورة نشيطة و ليست سلبية، بمعنى أن المتعلم يسقط المعارف المسبقة لديه على مختلف الظواهر الجديدة التي يلاحظها.

⁷ BRUNER, J.(1966). Toward a theory of instruction. Cambriedge, MA : Harvard university Press .

⁸ KOZANITIS, A(2005), op cit p 6

أما بالنسبة لأعمال بياجى⁹ فهي "تتمحور أكثر على النمو العقلي لدى الطفل، ففي نظره لا بد و أن يتم التعلم في سياق النظرية التكوينية أي في إطار النمو بوصفه محورا أساسيا لهذه النظرية، فالتعلم محكوم أو مشروط بمستوى النمو العقلي الذي وصل إليه الشخص المتعلم في مرحلة ما من مراحل عمره. و هكذا، يمكن توزيع أنواع التعلّيمات من حيث الموضوع على أربعة مراحل أساسية يمر بها النمو العقلي للفرد".¹⁰

تحتل النظرية التكوينية التعلم في النقل الديداكتيكي "الكيفية التي يوظفها العالم خلال بنائه للأشكال المختلفة من تصورات و مفاهيم و أنساق أو تعميمات معرفية . حيث يستطيع المتعلم عن طريق التجريد التفكير ، كما العالم، أن يضع الفرضيات أو المسلمات، ثم يمارس الاستدلال الاستنتاجي المنطقي لتحليل المنطقات و استخلاص ما يترتب عنها من نتائج . أما طريق التجريد التجريبي فهو يمكن المتعلم من ممارسة أنشطة حركية أو حسية على مواد أو وسائل مادية، (تقسيما أو جزئا أو مزجا أو فصلا أو تقطيعا أو إضافة ...)، ثم ينتقل إلى خطوة تالية يقوم فيها بتجريد التأثيرات أو التحولات التي طرأت على الوسائل، و يعالجها ذهنيا حتى يصل إلى التعميمات النظرية المطلوبة".¹¹

دويز وموني باحثان معاصران من جنيف (سويسرا)، أي معقل النظرية التكوينية ذاتها، حاول هذان الباحثان أن يضيفا أبعادا جديدة لتحليلات بياجى حول التعلم، و خاصة البعد الاجتماعي الذي غيب، في نظرها، في النموذج التفسيري الذي أقامه بياجى حول التعلم والنمو العقلي. فقد لاحظا، في مناسبات متعددة، أن المنظور البياجياني للنمو العقلي هو منظور شبه مغلق عن التأثيرات و التفاعلات الاجتماعية لأنه لا يخرج عن إطار ثنائية الذات والموضوع. فالمرحلة الأربعة التي تحدد خط المسار التطوري للبنيات الذهنية (الذكاء) هي عبارة عن لحظات متتالية ينتقل عبرها الذكاء، بفعل نمو منطقي، من نسق ذهني أدنى إلى نسق أعلى إلى أن يبلغ الذكاء درجة من الاكتمال، يصبح فيها التفكير فرضيا استنتاجيا.

⁹ PIAGET, J. Six études en psychologie . Gallimard Collection Folio Essais, numéro 71

¹⁰ عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijidida.voila.net/khayri/Apprentissage.doc

¹¹ ibid

و لهذه الأسباب، أطلق على التعلم في النظرية البياجيانية، اسم التعلم العملياتي، لأنه يتطلب إفراح المجال للمتعلّم كي يمارس أنشطته الحسية الحركية جنباً إلى جنب مع أنشطته الذهنية (العمليات العقلية) المطابقة لها . و لكن حوصلة أهم بآدئ النظرية فيما يلي¹²:

- 1- يقوم المتعلم ببناء معرفته بفضل جهده الخاص
- 2- إن النمو العقلي سيرورة مستقلة لا تتأثر بالضرورة بالتعليم.
- 3- يتميز هذا النمو بخاصية الكونية و يتم في مراحل متتالية
- 4- يستطيع الفرد أن يفكر بشكل منطقي مهما كان محتوى المعرفة
- 5- لا يمكن للمتعلّم من استيعاب المعارف الجديدة إلا في حالة امتلاكه للتركيب العقلي الذي يسمح له بذلك.

2-2- النظريات الحديثة:

2-2-1- النظرية السوسيونائية:

تركز هذه النظرية على البعد الارتباطي للتعلم، و هي تنحدر جزئياً من النظرية البنائية حيث يبرز دور اتصال المتعلم مع الآخرين في بناء معارفه، وتندج ضمن مقاربة النفسية الاجتماعية للنشاطات العرفية لدى الفرد.

« La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. »¹³

" يتم بناء المعرفة، بالرغم من كونها شخصية، في إطار اجتماعي. لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي و السياق الثقافي و هي تنبثق من التفكير الشخصي إضافة إلى تفاعلات الآخرين. و بالنسبة للبيداغوجيا يمكن القول بأن الطالب يبلور فهمه للواقع من خلال مقارنة إدراكه مع إدراك زملائه و معلمه " (الترجمة لنا)

¹² KOZANITIS, A(2005), op cit p7

¹³ Ibid p 11

تشمل النظرية السوسيونائية على ثلاثة عناصر ضرورية لتطوير التعليم و التعلم:

- 1- البعد البنائي الذي يحيل على الذات المتعلمة: المتعلم
- 2- البعد السوسولوجي الذي يحيل على الشركاء الحاضرين في عملية التعلم : المتعلمون الآخرون و المعلم
- 3- البعد التفاعلي الذي يحيل على البيئة التي يتم فيها التعلم مثل وضعيات التعلم و موضوعه و إتوى التعليمي.

أضافت النظرية السوسيونائية معيار الوساطة مع الآخرين، أو بمعنى آخر تأثير العالم الخارجي على تطور إهارات، أمر الذي إاهله بياجي . يعد فيقوتسكي¹⁴ الذي أول مؤسس لهذه النظرية و الذي يعارض بشدة النظرة الفردية للتعلم.

« Vygotksy défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage.[...] Vygotksy prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. »¹⁵

" يدافع فيقوتسكي عن الفكرة القائلة بأن التطور المعرفي لا يتم إلا عن طريق التعلم... و هو يرى بأن الأولوية في التعلم تعود للتفاعلات الاجتماعية و أن اللغة هي الوسيلة لامتلاكه، و هذا ينطبق في الوقت نفسه على تحصيل المعنى من قبل المتعلم ، و على تطوير الوظائف المعرفية إاصة بالاكساب المستهدفة من قبل المعلم" (الترجمة لنا)

لقد تمحورت معظم الأبحاث التي قام بها الباحث الروسي حول الدور الرئيسي الذي يؤديه التفاعل الاجتماعي في تطوير المعرفة، فنجدده يقترح وجود منطقة حساسة أطلق عليها " منطقة التطور التقريبية" دلالة على الفرق بين الانجازات الادراكية التي يمكن أن يحققها الفرد في مرحلة معينة من تعلمه و ما يمكنه انجازه بمساعدة الآخرين. بمعنى آخر يتمثل مفهوم فيقوتسكي للتعلم في الأداء

¹⁴ Vygotksy, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press

¹⁵ KOZANITIS, A. op cit p 12

البنائي للتفاعلات الاجتماعية التي يعيشها الفرد في محيطه، و التي تمكن المتعلم من إعادة تنظيم تصورات السابقة و إدماج العناصر الجديدة المنبثقة من وضعية التعلم.

من هذا المنطلق يمكن القول بأن نظرية فيقوتسكي تشترط انعتاق المعلم و المتعلمين من الطريقة التقليدية ليتمكنوا من التشارك مع بعضهم البعض، و على سبيل المثال عوض أن يقوم للمعلم باملاء المعارف على المتعلم فإنه يمكنه أن يتعاون معهم بطريقة تمكنهم من بناء المعارف الخاصة بهم حسب التصورات التي يقومون بخلقها.

2-2-2- النظرية المعرفية:

أ- تعريف العلوم المعرفية:

ينظر العديد إلى العلوم المعرفية باعتبارها علما يقتصر على دراسة الدماغ و يهدف إلى تشخيص الأمراض و الإعاقات العقلية فقط. و لربما تطورت هذه النظرة بعض الشيء من جراء الأبحاث المنجزة في مجال الذكاء الاصطناعي و التي تحاول محاكاة الأداء البشري من خلال برامج حاسوبية دقيقة.

في الواقع يتجاوز مفهوم العلوم المعرفية حدود هذه النظرة الضيقة، فنجد قاموس DIXEL

يعرفها على النحو التالي:

« La cognition désigne les principales dispositions et capacités de l'esprit humain perception, mémoire, langage, raisonnement, coordination motrice, planification de l'action – en tant que champ d'étude »¹⁶

يرد في مدخل علوم معرفية في قاموس ديكسل شرح طويل و مفسر حول مفهوم هذا العلم و أهدافه، و يمكن استخلاص بأنها تمثل أرضية علمية لعلوم عدة إن لم نقل معظمها، فهي لا تقتصر على علم الاعصاب الذي يعنى بالجهاز العصبي المركزي، و لا على علم النفس ولا على المنطق الذي يسعى إلى وصف الآليات الإدراكية خلال عملية الفهم، و على سبيل المثال تتطافر الجهود ما بين

¹⁶ EASTES, R-E, (2009), entré « cognition », in Dictionnaire DIXEL, Le Robert Paris.

اللسانيات و العلوم المعرفية في سبيل تقصي طريقة اشتغالها و الامر ذاته بالنسبة للعلوم الأخرى مثل الفلسفة و الأنثروبولوجيا و الاعلام الآلي و غيرها.

« خضت النظرية المعرفية من جراء اهتمام الباحث¹⁷ مجددا بدراسة الظواهر العقلية و الإدراكية، التي هاجمها التيار السلوكي في مرحلة معينة، و تسير هذه النظرية في الاتجاه المعاكس تماما لطرح سكينر كونها ترى بإمكانية دراسة السيوررات الإدراكية الداخلية لدى الفرد.

« Cette rupture avec les conceptions behavioriste a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de **traitement de l'information**. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de **stratégies mentales** (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage »¹⁷

" أدى الانفصال عن التصور السلوكي إلى بلورة التيار المعرفي الممتد في صيغتين من علم النفس المعرفي. تتعلق الأولى بالعمليات الحاسوبية حيث يمثل الفكر البشري بنظام لمعالجة المعلومات. أما الثانية فهي تركز على أهمية الامتلاك التدريجي و الفعال للاستراتيجيات الذهنية (المعرفية و الميتامعرفية) الضرورية في عملية تعلم منتظمة" (الترجمة لنا)

و يعد ميلر أول باحث انتقد التصور السلوكي في مقال¹⁸ له سنة 1956 حيث قام بتوضيح حدود الذاكرة البشرية، و التي تنحصر في سبعة عناصر منعزلة. و ما من شك أن طرحه يتعارض تماما مع النظرية السلوكية التي تنظر إلى الذاكرة بوصفها حاوية فارغة تتراكم فيها المعارف. و لا بد من الإشارة هنا إلى مساهمة الأبحاث القائمة آنذاك حول محاكاة السيوررات الذهنية في أجهزة الكمبيوتر بشكل إيجابي دفع بالتيار المعرفي إلى الأمام، و من بين مؤسسي نظرية معالجة المعلومات نذكر جانبيه Gagné أوزوبيل Ausubel .

¹⁷ KOZANITIS, A. op cit p 8

¹⁸ Miller, G. (1956). « Le nombre magique 7, plus ou moins 2 ». Disponible sur Internet. <http://www.well.com/user/smalin/miller.html>

ب- نموذج أوزوبيل D. Ausubel :

يشمل التعلم في تصور أوزوبيل¹⁹ بعدين أساسيين هما :

- البعد الأول: و يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المادة أو المحتوى في إطار بنيته المعرفية.

- البعد الثاني: يتعلق بالطريقة التي تعرض بها المادة على المتعلم.

بالنسبة للبعد الأول، يمكن أن يحدث ما يسميه أوزوبيل بالتعلم الدال من خلال ثلاثة شروط أساسية و هي :

- أن تكون الوسائل التعليمية ذات صلة بالبنية المعرفية أي لها علاقة بالمعارف البشرية، مما يجعلها منظوية على دلالة منطقية و غير تعسفية.

- أن يكون المتعلم ممتلكا في إطار بنيته المعرفية، بعض العناصر الفكرية المناسبة، يمكن أن ترتبط بها الوسائل الجديدة. و إذا كان المتعلم غير متمكن من تلك المعلومات، وجب العمل على مساعدته لاكتسابها.

- أن يكون واضحا في ذهن المتعلم القصد بربط الوسائل الجديدة بنيته المعرفية ربطا جوهريا و ليس اصطناعيا أو تعسفيا.

و يرى الباحث أن كل تعلم لا يوفر هذه الشروط يبقى تعلما ميكانيكيا.

البعد الثاني، و هو أيضا عبارة عن سيرورة متواصلة، فهو يضم في طرفيه الأقصى التعلم بواسطة

الاكتشاف ، و في الطرف المقابل التعلم عن طريق التلقي ، و بـ الطرف توجد حالات متنوعة من

الاكتشاف و التلقي. و بناء على هذا النموذج، يحدد أوزوبيل أربعة أنماط من التعلم مثلها على

النحو التالي :²⁰

¹⁹ AUSUBEL, D.P et ROBINSON F.G , (1969), School Learning; an introduction to educational psychology. New York : Holt , Rinehart and Winston

²⁰ عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijda.voila.net/khayri/Apprentissage.doc

النمط الأول - الاكتشاف الميكانيكي : و لكن أن يتجسد على سبيل المثال، في الأعمال المقامة بالمختبر أو بعض التمارين الرياضية أو الإحصائية حيث سيساهم المتعلم في البحث عن الناتج النهائي اعتمادا على صيغ قد لا يفهمها.

النمط الثاني - الاكتشاف الدال: و يتعلق أساسا بالتعلم بالتوصل بالطريقة الاستقرائية أو طريقة حل المشكلات بواسطة الدس.

النمط الثالث - التلقي الميكانيكي: و يحدث، عادة، عندما يتعلق الأمر بمجرد استعمال الذاكرة لتخزين معلومة أو فكرة، و لكن دون فهمها، و أفضل أمثلة على ذلك التخزين الذاكراتي لمقاطع لغوية غير دالة .

النمط الرابع - التلقي الدال: مثل تلقي درس على صورة محاضرة و ربط الأفكار الواردة فيه بالمعلومات و البيئة السابقة لدى المتعلم و من استحداث أو إثراء الأفكار الجديدة .

يحدث أوزوبيل من محاولة اختزال " الاكتشاف " إلى " الدال "، أو " التلقي " إلى " الميكانيكي "، أو " غير الدال"، لأن التعلم بالاكتشاف يقتضي تقديم المحتوى الدراسي في شكل غير نهائي أو غير تام، كي يتمكن المتعلم من إعادة تنظيمه و إدماجه في سياق بنيته الذهنية ، و لهذا يغطي التعلم بالاكتشاف جل المستويات الصنافية الأساسية، أي المستويات التالية :

- تعلم التمثلات .

- تعلم المفاهيم.

- تعلم القواعد.

- تعلم حل المشكلات و الإبداعية .

و رافا كانت هذه التطورات من أهم العوامل التي أدت إلى إعادة النظر في برامج و مناهج، و وسائل التعلم، و فتحت الآفاق في اتجاه مقاربات بيداغوجية جديدة، و على رأسها بيداغوجيا الكفايات، و ما يقتضيه تطبيقها من بيداغوجيات فرعية مثل بيداغوجيا المشروعات و بيداغوجيا حل المشكلات و البيداغوجيا الفارقية ...إلخ.

3- العوامل المؤثرة في التعلم:

يميز أوزبيل بين نمطين من العوامل التي تتحكم في التعلم و تمكن من تفسيره، و هي العوامل
المعرفية و العوامل الوجدانية الاجتماعية:²¹

العوامل المعرفية: و هي تنطوي على عدة متغيرات متصلة بشخص المتعلم و على رأسها المتغيرات المرتبطة بالبنية الذهنية أو المعرفية، و قد جاء في تعريفه لهذه البنية ما يلي :
« it is largely by strengthening relevant aspects of cognitive structure that new learning and retention can be facilitated »²²

- مرحلة النمو المعرفي: و يقصد بها درجة النضج المعرفي الذي بلغه المتعلم في مسار حياته، و بعبارة أخرى أساليب الاشتغال الذهني الذي يميزه.
- مستوى القدرة الفكرية للمتعلم: و الإشارة هنا إلى درجة الذكاء العام القابلة للقياس بواسطة روائز خاصة أو متخصصة .
- التمرين أو التدريب أو الممارسة: يحتل التمرين في الزمن الذي يقضيه المتعلم بالمدرسة الذي يفوق نسبة 75%، و في هذا الصدد، تتعلق المتغيرات المرتبطة بهذا العامل بنوعية التمارين المسندة للمتعلم، و كيفية توزيعها على الزمن و ط الوسائل أو المواد المدرجة في التمارين.
- المستوى الدراسي، أي حجمه الكمي، و درجة صعوبته و ط هيكلته أو بنيته و استخدام المواد الديداكتيكية.

العوامل الوجدانية الاجتماعية: و على رأسها الوافر و الواقف، و من بينها الدافع إلى السيطرة على الآخر، و الدافع إلى النجاح و تحقيق أفضل النتائج. و العوامل المتعلقة بالجماعة، خاصة العوامل المتصلة بالمناخ القائم في القسم، إضافة إلى العوامل المرتبطة بالمعلم مثل مستواه الثقافي و الفكري، و مدى أهليته المهنية و خصائصه أو سماته الشخصية.

4- الاستنتاجات البيداغوجية :

²¹ عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfjidda.voila.net/khayri/Apprentissage.doc
²² AUSUBEL, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York : Holt, Rinehart & Winston. p 128

إن نظرية أوزوبيل تقدم ٭طاً ترتيبياً للطرائق البيداغوجية وفق متغيرين أساسيين: متغير يتصل بمدى التدخل الذي تقود إليه كل طريقة، و المتغير الثاني يرتبط بمدى المساحة التي تخصصها كل طريقة لممارسة التعلم بالاكشاف .

و على أساس ذلك، ٭كن ا٭ديث عن تسلسل خطي للطرائق التعليمية وفق نظرية أوزوبيل ما يلي :

« Instruction can be arranged in a sequence of five logical steps. Step One: The teacher ascertains if the student already possesses relevant concepts in his or her cognitive structure. Step Two: The teacher provides appropriate advance organizers, which are used to anchor the new material within established cognitive structure. Step Three: The teacher present the new material in an organized fashion, checking to make sure the student is subsuming the new information under appropriate organizers. Step Four: The teacher provides sufficient practice (drill) so that the material is thoroughly learned, becoming an integrated part of the student's cognitive system. Step Five: The teacher guides the student through a problem solving situation that utilizes higher order thinking skills. »²³

- الطريقة الأولى: و التي تقود إلى إفساح المجالات للتعلم بالاكشاف، حيث تقدم كل الوسائل و المواد للتعلم في إطارها ، و يطلب منه القيام بأنشطة و مهام و أعمال مختلفة، و قد يتوصل بنفسه إلى التعميمات المعرفية المطلوبة.
- الطريقة الثانية: حيث يقتصر تدخل ا٭علم على محاولة توجيه تفكير المتعلم نحو التعميم المطلوب، و قد يتوصل إلى ذلك لأن الحظوظ المتوفرة هنا أكبر.
- الطريقة الثالثة: أين ٭كن أن يرتفع حجم تدخل ا٭علم، فيعطي توجيهات و إرشادات أو تعليمات للتعلم تعينه على تتبع خطوات محددة، و في هذه الحالة يمكن للتعلم أن يتوصل إلى التعميم (القاعدة أو الصيغة) المطلوب (الطرق الفعالة).

- الطريقة الرابعة: يتزايد فيها تدخل ا٭درس بالشكل الذي ا٭عتاد في أغلب الأقسام الدراسية، فيقوم بتقديم المحتوى بنفسه، و يعرض على المتعلمين بعض المشاركة في

²³ Ivie, Stanley D. "Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills.(educational psychologist David Paul Ausubel)." High School Journal 82.1 (Oct 1998): 35(1). Expanded Academic ASAP. Thomson Gale. CSU Sacramento University Library. 13 Oct. 2006 p 10

العمل و في صياغة التعميم المقصود. و هنا، يفرض المعلم ضرباً معيناً من الضبط و الرقابة، فيمارس أسلوباً مباشراً في تسيير أعمالهم و أنشطتهم (طريقة الاكتشاف).

- الطريقة المأمسة: تقتضي الطريقة عرض القاعة أو المفهوم أو التعميم في البداية و دعوة المتعلمين للإتيان بوقائع أو أمثلة جزئية ينطبق عليها التعميم، و في هذه الحالة يكون التعلم في شكل تلقي، إلا أن العلم هو الذي يادر بصياغة التعميم.

إن الفرق بين الاكتشاف و التلقي لا بد و أن يستند إلى درجة تدخل العلم، فكلما غاب دوره كلما زاد الحيز المخصص للاكتشاف و تقلص التعلم بواسطة التلقي، غير أن غيابه الكلي قد يمنع المتعلم من بلوغ الهدف المتوخى من الدرس، في حين أن الضور الهيمن للمعلم يحرم المتعلم من ممارسة الاكتشاف، و يحدد دوره في التلقي فقط، بحيث وضعية الاكتشاف أو التعلم بالاكتشاف هي الوضعية التي تكون فيها تدخلات المدرس متوازنة و منطقية بالأساس على بعد توجيهي و إرشادي، و يكون فيها على التعلم مزاوله الأنشطة و الهام التعليمية بنفسه، وفق خطة عمل مرسومة و فعالة.

5-الاستراتيجيات المعرفية في التعلم:

أثار علم النفس المعرفي مفهوم الاستراتيجيات المعرفية أو ما يعرف باستراتيجيات التعلم، و من بينها ما يذكره وانشتين و ماير²⁴:

- تسيير الوقت
- تسيير الموارد المادية
- التخزين
- الفهم
- تسيير الأداء المعرفي
- استخدام الورد البشرية

²⁴ Weinstein, C. et Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies, dans M. C. Wittrock (dir.), Handbook of Research on Teaching, 3e éd., New York: Macmillan.

– تسيير الموارد العاطفية

و من الجدير بالذكر هنا أن هنالك نوع آخر ضمن استراتيجيات التعلم و هو الاستراتيجيات

الميتامعرفية و التي تساعد المتعلم في التحكم الايجابي في العمليات الضرورية لإنجاز مهمة معينة.

« les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer. »²⁵

" تسمح الاستراتيجيات الميتامعرفية للمتعم بتأمل طريقته في التفكير والعمل و بتقييم فاعليتها،

ليتمكن من تعديلها " (الترجمة لنا)

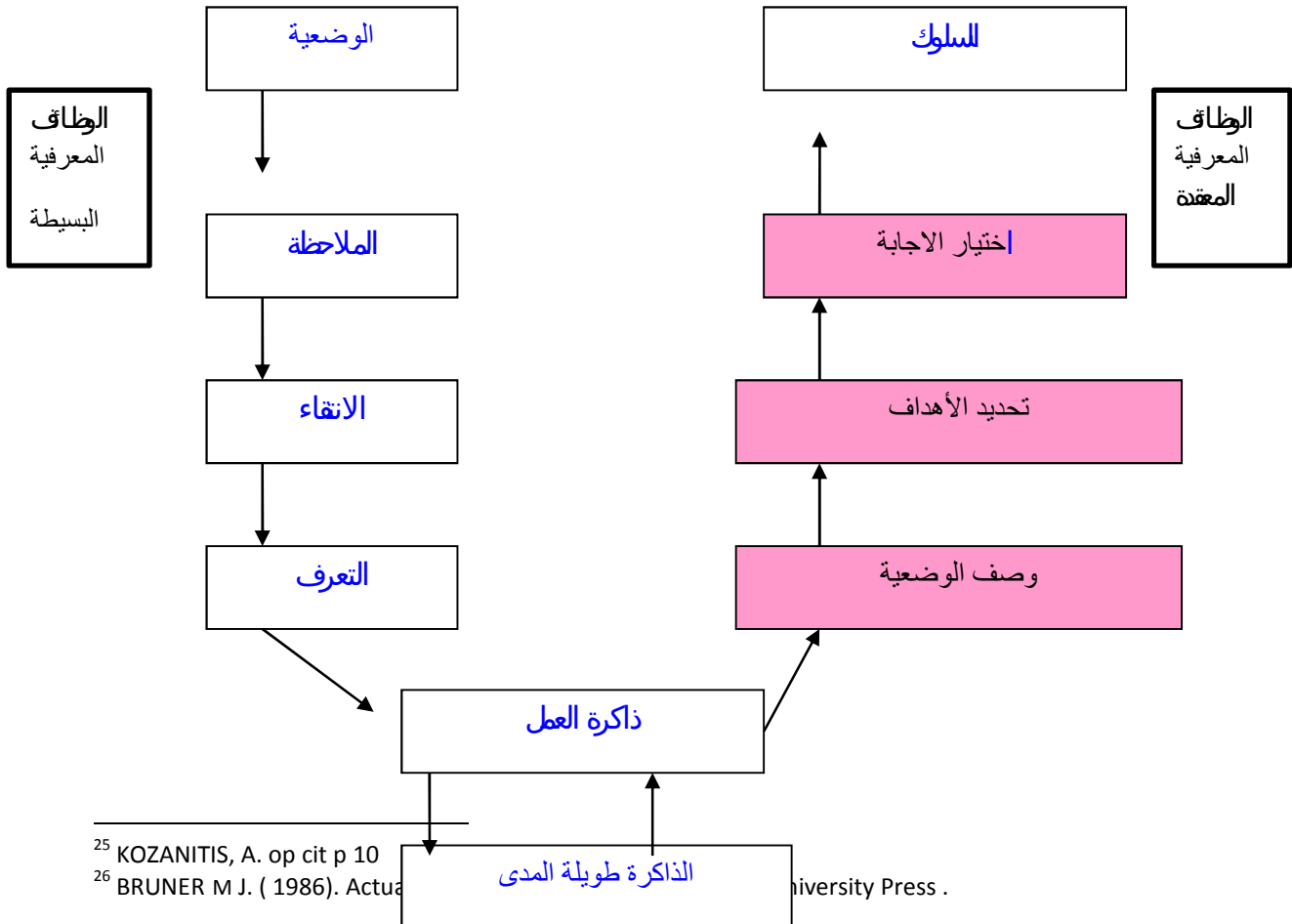
يؤكد كل من وانشتاين و ماير (1986) و بريسلي و هاريس (1990) على ضرورة توظيف هذه

الاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية في سياق التعلم، و ذلك ضمن الدروس المبرجة. كما أنها ستعود

بالفائدة على التعليم في حالة إدماجها ضمن المناهج و البرامج التعليمية العادية، و تقديمها

للمتعلمين بوصفها وسائل ضرورية لتحقيق أهداف التعلم المسطرة. و لتوضيح الوظائف المعرفية

تستند إلى النموذج الذي اقترحه برونر²⁶ BRUNER لتمثيل معالمة إعطيات الحوالي:



²⁵ KOZANITIS, A. op cit p 10

²⁶ BRUNER M J. (1986). Actual... university Press .

قدم جاك تارديف Jacques Tardif (1992)²⁷ نموذجاً تدريبياً يركز على الاستراتيجيات المعرفية و الـمعرفة :

« Ce modèle a pour visée de susciter l'engagement cognitif et affectif, de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate et d'amener l'étudiant à effectuer des transferts »²⁸

تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات الأكبر لإثارة التعلم و لتسهيل اكتساب، و إدماج و إعادة استعمال المعارف لدى المتعلم. أما عن النموذج التحليلي الذي توظفه السيكولوجيا المعرفية . و يبحث السيكولوجيون المعرفيون في تفسير الطريقة التي ندرك بها العالم، و التي ننظم بها الأفكار و الأنشطة. و نموذجهم في تفسير التعلم هو معالجة المعلومات ، فالفكرة القائلة بأن نشاط الدماغ أو اشتغاله هو الذي يسمح بحدوث التعلم، فكرة مماثلة، إلى حد ما، لنموذج اشتغال و عمل النازمة أو الأسوب.

يوجز تارديف مبادئ المقاربة المعرفية للتعلم في المبادئ التالية :²⁹

البدء الأول - التعلم سيرورة فاعلة و بنائية : في عملية التعلم يكون الفرد فاعلاً و مدركاً، و ليس فقط لما يجري خارج ذاته بل و أيضاً يحدث داخله. فعندما يقوم المتعلم مثلاً بانتقاء معلومات من بين أخرى فإنه يعمل، في نفس الوقت، على صياغة قواعد محددة لتضبط و تنظم علاقته مع مصدر المعلومات المقدمة أو المعروضة، و حتى إذا لم ينتبه المدرس لضرورة وضع هذه القواعد، فإن المتعلم يقوم مع ذلك بوضعها بنفسه.

²⁷Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : Logiques.

²⁸KOZANITIS, A. op cit p 10

²⁹ عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijdidida.voila.net/khayri/Apprentissage.doc

المبدأ الثاني - الدور الرئيسي للمعارف السابقة القبلية: تلعب المعلومات المخزنة سابقا في الذاكرة، ذات المدى البعيد، دورا فعالا هو إقامة علاقات بين المعلومات الجديدة و المعلومات القبلية ... إما أن تزيحها أو تضيف إليها أو تنفيها.

المبدأ الثالث - التعلم الدال وثيق الصلة لتمثيل و تنظيم المعارف:

التنظيم المستمر للمعارف من مقتضيات الأساسية للتعلم، أي إدماج المعلومات الجديدة يعني أن تدخل في سياق تنظيم أو إعادة تنظيم ضمن البنية المعرفية التي يمتلكها المتعلم.

المبدأ الرابع - التعلم، هو بالأساس، اكتساب معارف

و استراتيجيات معرفية و ميتا معرفية: لا تلك التي تتعلم معارف فقط،

و لكنه يمتلك أيضا معارف ديناميكية، تتضمن استراتيجيات معرفية (منهجية، الخوارزميات

، استخدام بعض الوسائل و الأدوات ...) و ميتا معرفية، أي العمليات التي تمارس مراقبة

و تصحيحا على الاستراتيجيات المعرفية و الوجدانية التي يستدعيها التعامل مع موضوع أو

مسألة أو وضعية - مشكلة. والتعليم معني، قبل أي قطاع آخر، بالتعامل الشامل و الإيجابي

مع هذه المكونات المعرفية كلها دون اختزال أو استثناء.

المبدأ الخامس: أصناف المعارف في النظرية المعرفية هي:

أ- المعارف التقريرية: مثل

معرفة رسم الحروف في أمكنة مختلفة داخل الكلمة.

معرفة مختلف خصائص الجملة أو الجهاز التنفسي.

معرفة قاعدة إعرال أو البدل.

معرفة جدول الضرب.

معرفة إعرافية .

معرفة أسباب الإعراب العالمية الثانية.

و فيما يتعلق بعملية الترجمة يمكن أن نذكر دور المعارف التقريرية في إنجاز بعض المراحل و منها ما يلي:

- تحديد مفهوم الترجمة ضمن تعدد التعاريف
- التمييز ما بين المفردة و المصطلح
- تحديد الأخطاء المختلفة في الترجمة
- تصنيف النصوص
- استخدام أساليب الترجمة
- وصف مختلف مراحل عملية الترجمة
- التمييز بين أنواع البحث على الانترنت
- استخدام وسائل المترجم الأساسية
- مراحل مراجعة نص مترجم
- تحديد موثوقية المصادر و المراجع في البحث الوثائقي

ب- المعارف الإجرائية:

و هي تشير إلى كافة " وسائل و طرق العمل " أي كيفية إنجاز عمل أو نشاط ما و منها : (

كيف ؟)

- كتابة رسالة موجهة إلى إدارة من الإدارات.
- حل مسألة رياضية.
- تحليل نص سردي
- قراءة خريطة
- تحليل قاعدة بواسطة زوج ثنائي (رسم، مخطط، خارطة...).

و من بين المعارف الاجرائية التي تشملها عملية الترجمة ما يلي:

- القيام ببحث مصطلحي دقيق

- مراجعة ترجمة وفق شروط معينة
- برجمة الوقت المخصص لا نجاز مشروع ترجمة معين
- معاينة قاعدة بينات مصطلحية
- اختيار نص موازي و استثماره في الترجمة
- تحديد وحدات الترجمة الصعبة
- استعمال الوسائل المرجعية للمترجم
- تكييف ترجمة وفق جمهور متلق معين
- إدراج السطرحة في فيلم ما
- وضع خطاطة لإجراء □ مرة ما.
- وضع تصميم لكتابة موضوع حول التلوث ... إلخ
- ج- المعارف الشرطية : و على سبيل المثال:
 - التمييز ب□ الأشكال الهندسية المطروحة.
 - التعرف على البلد حين رؤية الخريطة.
 - التمييز ب□ النص الإخباري و النص السردي.
 - التعرف على الكلمات التي تمثل أفعالا مجردة داخل النص.
- و من بين المعارف الشرطية الموظفة في عملية الترجمة ما يلي:
 - معاينة معجم متخصص مفصل للبحث عن مصطلح مع□
 - البحث على الانترنت عوض الموسوعة الموجودة في المكتبة
 - تصحيح الأخطاء الاملائية و النحوية في ترجمات الزملاء
 - تفادي الالتصاق بأسلوب نص مع□ و تركيبه
 - استخدام مصطلحات علم الترجمة لشرح طريقة العمل و تبريرها
 - التحقق من علامات الترقيم

- البحث عن مفهوم مفردة في قاموس أحادي اللغة

المبدأ السادس - دور الميتمعرفة في اكتساب المعارف:

تحيل الميتمعرفة إلى المراقبة التي يقوم بها المتعلم على نفسه و على مختلف الاستراتيجيات التعليمية. فأمام نشاط معين عليه أن يكون واعيا بما يقتضيه إنجاز المهمة المطروحة و بالاستراتيجيات الضرورية لتحقيق هذا الإنجاز، و بنمط المعارف التي يتطلبها الموقف، إنه يكون بعبارة أخرى، واعيا بمختلف العناصر و الأدوات المعرفية التي يمكن أن تقوده إلى النجاح في إنجاز المهمة المطروحة.

تلك، إذا، هي مجمل المبادئ التي تعتمد عليها المعرفة المتأثرة بالنموذج الكمبيوتر، والتي أوجزها الباحث تارديف في كتابه المذكور. و لم يتوقف هذا الباحث عند ذلك، بل حاول أيضا أن يوضح مترتبات هذا الاتجاه السيكلوجي على المستوى التعليمي و التعليمي، فبين أن اعتماد المبادئ السابقة يؤدي، بالضرورة، إلى التصورات البيداغوجية التالية:

■ على المستوى التعليمي :

- ضرورة خلق محيط تعليمي انطلاقا من المعارف السابقة للمتعلم.
- خلق محيط متمحور حول الاستراتيجيات المعرفية و الميتمعرفة.
- خلق محيط متمحور على تنظيم المعارف.
- خلق محيط مشكل من مهام معقدة و تامة.
- خلق محيط يتطلب العمل المضني.

■ على المستوى التعليمي :

- يتم التعلم بواسطة البناء التدريجي للمعارف.
- يتم التعلم بواسطة ربط الصلة بين المعارف السابقة و المعلومات الجديدة.
- يتطلب التعلم تنظيم المعارف من طرف المتعلم.
- يقوم التعلم على أساس مهام و أنشطة شمولية.

و هكذا، يكون التيار المعرفي حول التعلم، قد ساهم من خلال تحاليلها المتنوعة، في إبراز الدور المحدد للنشاط الذهني للمتعلم. أما المترتبات البيداغوجية التي قد تقود إليها التحاليل المعرفية لعملية التعلم، فإنها متنوعة و متعددة. و قد لخصها الباحث تارديف **tardif** وفق المكونات التي تندرج في سياق العملية التعليمية التعلمية اعتمادا على تصور استراتيجي لهذه العملية.

6- مبادئ التعلم الأساسية: يحصل عمر الخيري مبادئ التعلم ضمن النظرية المعرفية فيما يلي:³⁰

- التعلم سيرورة دينامية لبناء المعارف : ذات فاعلة بناءة و متحفزة .
- يفترض كل تعلم إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة التنظيم (التمثلات)
- يقتضي التعلم تنظيما للمعلومات بدون توقف .
- يحيل منتج التعلم للمعارف التقريرية و الإجرائية و الشرطية .
- أولا: التعليم
- إقامة محيط ديداكتيكي يحترم المبادئ الأساسية المعلنة سابقا .
- أخذ معارف التعلم السابقة بعين الاعتبار .
- ديداكتيك متمحور حول توظيف الاستراتيجيات المعرفية و المتنامية.
- ديداكتيك متمحور حول تنظيم المعارف مثال : الترسيم السيمانطية .
- تصميم و إقامة وضعيات تعليمية تتطلب تنفيذ مهام مركبة و حل إشكالات و النقل أو التحويل ...

ثانيا المعلم :

- دور الواضع للتصور و القائم بالتدبير .
- دور المدرب .
- دور الوسيط .
- دور المفسر .

³⁰ عمر خيري، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات، 2004 على الموقع cfijdida.voila.net/khayri/Apprentissage.doc

ثالثا التقويم :

- التقويم المستمر.
- تقويم و الاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية.
- التقويم الإجمالي غالبا، و التكويني أحيانا.
- الفيدباك المتمركز حول استعمال الاستراتيجيات و حول بناء الترسيمات الدالة التي تكونها الأجوبة .

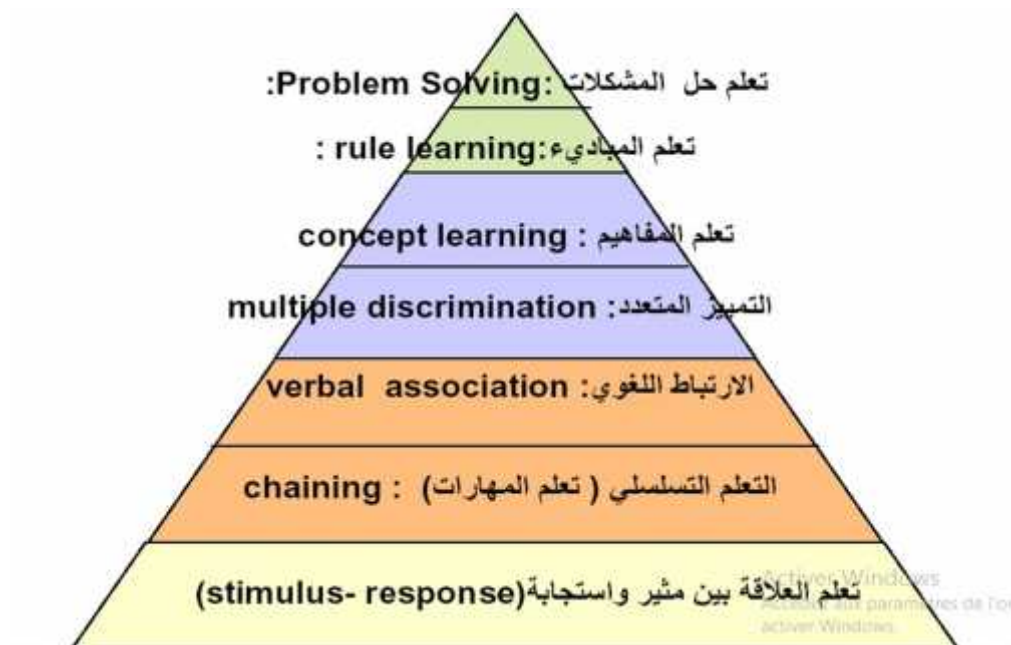
رابعا: المتعلم :

- المتعلم كائن فاعل.
- المتعلم كائن بناء.
- المتعلم يمتلك حافزا يتحدد جزئيا بواسطة تصوره حول قيمة النشاط أو المهمة التي يقوم بها، و بمدى ضبطه و مراقبته لما يحققه من نجاح .

بالتالي يمكن القول أن التعليم- التعلم، في نظر المعرفيين، هو معالجة المعلومة.، فالمعلم يعالج عددا لا يستهان به من المعلومات؛ سواء على مستوى المعارف وصل عليها من أجل الأهداف التعليمية المسطرة ، أو المعلومات المرتبطة بالمكونات العاطفية والمعرفية للمتعلم ، حتى تلك التي تتعلق بتدبير القسم.

و بالنسبة للمتعلم، فهو الآخر يعالج كما هائلا من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية و المعارف التي اكتسبها خلالها، و يقيم علاقات بينها و بين المعلومات المعالجة، و يختار استراتيجيات ذاتية للنجاح. كما أنه يعالج معلومات تتعلق بالميتامعرفية المتمثلة في الوعي الدائم باستراتيجياته والتزاماته الذاتية وإصراره في العمل.

تتمثل مهمة علم النفس المعرفي في تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات الأكثر قوة التي تثير وتسمح بالتعلم والاكساب والإدماج وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلم. كما يعتبر المعرفيون الذات المتعلمة ذاتا نشيطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، علما بأن هذه المعارف تبني تدريجيا. بالتالي تسهم المبادئ النظرية التي خلصت إليها الأبحاث في المجال العلمي المعرفي في الدفع التعليم و التعلم قدما ، كما فعلت و لا تزال، و لعل التعدد المقاربات الحديثة أكبر دليل على التطور الذي شهده مجال التعليم و من أشهرها التعليم بالكفاءات، و البيداغوجية الفارقية، و التعليم بحل المشكلات الذي اخترناه مجالا تطبيقيا نسقط عليه درس الترجمة لاحقا. و لم يكن الاختيار عشوائيا، بل لكونه يحتل قمة هرم الأنماط التعليمية التي رتبها جانبيه، و التي تبدأ بالمستوى التعليمي البسيط لتنتهي بالمستوى التعليمي الأكثر تعقيدا.



31 هرم جانبيه التعليمي

³¹ سعادة جوت ، المنهج المدرسي الفاعل ، (1991). عمل: دار عمار للطباعة والنشر ص 139

الفصل لثاني: تعليم الترجمة بوصفها عملية ذهنية

سنحاول في بداية هذا الفصل مناقشة بعض المفاهيم الخاصة بالترجمة في سبيل تحديد المفهوم الذي يتماشى مع فرضية هذا البحث. تنص الموسوعة العربية³² على التعريف الوالي للترجمة:

"هي عملية نقل من لغة إلى لغة أخرى تتطلب استيعاب المترجم لرسالة اللغة ونقل معناها ومن ثم إعادة إنتاجها في اللغة لنقول إليها."

ويرد في موسوعة Universalis مقابل Traduction ما يلي:

« traduire c'est faire passer un texte d'une langue à l'autre »³³

" أن تترجم معناه أن تنقل النص من لغة إلى أخرى " (الترجمة لنا)

إن ما يلفت النظر هنا هو التقارب الكائن ما بين التعاريف التي حاولت وصف الترجمة، و هذا منذ الجهود الأولى للسانين الذين عتوا بالترجمة مثل ما يذكره فيني و دارليني فيما يلي:

«[la traduction] ...le passage d'une langue A à une langue B, pour exprimer une même réalité X »³⁴

" (الترجمة)...الانتقال من اللغة أ إلى اللغة ب للتعبير عن نفس الحقيقة س " (الترجمة لنا)

يبدو واضحاً من خلال هذه التعاريف أن هنالك تشديد على أهمية اللغات في عملية الترجمة، و كأن الحديث يدور حول ازدواجية اللغة و مهارة الانتقال ما بين اللغتين لا حديث عن الترجمة بكل ما تحمله في طياتها، و لربما يمكن صياغة هذا المفهوم الضيق في المعادلة التالية :

النص

لغة انطلاق —> لغة الوصول

لقد سبق و أن أشرنا في بداية هذا البحث إلى اندراج الدراسات الأولى التي عنت بالترجمة تحت جناح اللسانيات التي تناولتها من منظور لغوي محض، و ليس من الغريب إعادة إثارة هذا الأمر بسبب أهميته في مجال علم الترجمة. و بالرغم من الجهود المبذولة من قبل منظري الترجمة لمحاولة وضع تعريف كامل و شامل يلم بجوانبها كلها إلا أنه و إلى يومنا لا تزال التعاريف و التصورات محصورة أحادية

³² <http://www.arab-ency.com>

³³ Encyclopedia Universalis sur CD-ROM

³⁴ VINAY, J et DARBELNET, (1960) op cit p 20

البعد إن لم تكن ثنائية فقط، و هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى كون الترجمة أولا و قبل كل شيء عملية تواصل تختلف باختلاف أطرافها و الحالة و الظروف التي تتم فيها، و التي لا يمكن أن تنطبق مع غيرها عند الانتقال من نظام لغوي خاص بعالم معين إلى نظام لغوي آخر من عالم مختلف. و لهذا ليس من الخطأ القول بأن هذه التعاريف تعاملت مع الترجمة باعتبارها منتوجا لا عملية ، أي النص المترجم مثلما فعل فيني و دارليني عندما أسسا أساليب الترجمة انطلاقا من تحليل و معايرة الأخطاء الواردة في النصوص المترجمة.

خصص الباحثان تابير و نيدا فصلا كاملا من مؤلفهما تحت عنوان Qu'est ce que la traduction ?

□ **أولاً تعريف الترجمة** نقبس منه ما يلي :

« la traduction consiste à reproduire dans la langue réceptrice le message de la langue source au moyen de l'équivalent le plus proche et le plus naturel, d'abord en ce qui concerne le sens et ensuite ce qui concerne le style »³⁵

" تتمثل الترجمة في إعادة إنتاج رسالة لغة المصدر في اللغة المستقبلة بواسطة المكافئ الطبيعي الأقرب، و هذا ينطبق أولا على المعنى ثم على الأسلوب " (الترجمة لنا)

يدرج هذا التعريف الترجمة ضمن المجال المعرفي الواسع، على عكس التعاريف السابقة التي تؤمن بصحة **المعادلة** المذكورة أعلاه، فمن جهة يشير الباحثان إلى عملية فهم مرسلات النص المصدر التي تسبق عملية إعادة التعبير ، و من جهة أخرى يتضمن التعريف مفهوم التكافؤ الذي يدل و إن كان بصفة غير مباشرة على وجود "نظام كوني" متكون من المكافئات التي يستعين بها المترجم في الانتقال من النظام اللغوي الاول إلى النظام اللغوي الثاني، و إلا لاستحالت الترجمة تماما.

تعتبر خاصية "الكونية" أهم خاصيات الترجمة هذا إن كنا نؤمن بإمكانية التكافؤ بين مرسلتان مختلفتان اجتماعيا و ثقافيا، و تحدثان في مكانين و زمنين متباعدين، بالتالي لا ينقل المترجم الشكل بل ينقل المعنى الذي يجسد الخاصية الكونية للترجمة ، و لا بد من الإشارة هنا إلى أن المعنى وليد

³⁵ TABER, C et NIDA, E (1971), la traduction: théorie et méthode, Londres, Alliance Biblique Universelle. P 11

الفكر البشري بغض النظر عن اللغة المستعملة للتعبير عنه سواء عربية أو إنجليزية أو إسبانية أو غيرها.

قد يبدو تعريف نايدا و تاير للترجمة متناقضا بعض الشيء، حيث أشارا إلى تكافؤ المعنى و الأسلوب، فمن النادر أن تعترف اللسانيات بإمكانية تكافؤ الأسلوب بين لغتين مختلفتين كونهما تنطلق أساسا من مقارنة اللغات ببعضها البعض. و من جهته يعرف لادميرال الترجمة كالآتي:

« Une opération de métacommunication assurant l'identité de la parole à travers la différence des langues »³⁶

" عملية ميتاتواصلية تضمن هوية الكلام عبر الاختلاف بين اللغات " (الترجمة لنا)

يكاد ينطبق هذا التعريف مع ما يورده دوباو و آلي في المعجم اللساني:

« Traduire c'est énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, conservant les équivalents sémantiques et stylistiques »³⁷

" الترجمة هي التلفظ في لغة أخرى (اللغة المستهدفة) بما قيل في اللغة المصدر مع الحفاظ على المكافئات الدلالية و الأسلوبية " (الترجمة لنا)

وفق ما يمليه التعريفين السابقين، إن الترجمة عبارة عن إعادة تلفظ المرسل في اللغة المستهدفة، كما يبدو التركيز هنا على الخطاب لا على الثنائيات اللغوية، و هذا لا يعني نفي أهمية اللغات على العكس إن اللغة هي الوسيلة التي يتم نقل الخطاب بواسطتها، كما يشير إليه بارني فيما يلي:

« tout message est porteur de la langue qui le médiatise et qu'il manifeste, et dont il est étroitement solidaire puisque l'un n'existerait pas sans l'autre »³⁸

" كل رسالة حاملة للغة التي تجسدها و التي تجليها ، و هي متحدة جدا معها فلا يمكن أن توجد الواحدة دون الأخرى " (الترجمة لنا)

تنظر الدراسات الترجمة المعاصرة إلى الترجمة بكونها عملية تركز على الخطاب، نظرة تتعارض و تلك التي أشرفا إليها مسبقا و التي تتمثل في المقارنة و التقابل اللغوي لأن الخطاب لا يقتصر على

³⁶ LADMIRAL, J R, (1979) op cit p 223

³⁷ DUBOIS, J et ALLII (1973), Dictionnaire de linguistique , Paris, Larousse. P 490

³⁸ PERGNIER, M, (1993) les fondements sociolinguistiques de la traduction , Lille, Presse universitaire de Lille P 21

الرموز اللسانية التي تشكله بل يتحدد بمعايير الملفوظية الخاصة بعملية التواصل في حد ذاتها و التي تشمل كل من المتلفظ و المستقبل و موضوع الخطاب و الظروف الزمانية و المكانية و نوايا المتحدث و السياق المعرفي المشترك . من هذا المنطلق نوافق برنبي في قوله:

«La traduction n'est pas une opération qui résulte d'équivalences préexistantes entre les signes de deux langues. Elle est l'opération qui établit, par l'intermédiaire des messages, des équivalences entre signes qui ne sont pas considérés in abstracto, des équivalents, c' est à dire des éléments interchangeables»³⁹

" ليست الترجمة عملية تنتج من المكافئات الجاهزة بين رموز اللغتين. بل هي عملية وضع المكافئات بين رموز ليست متكافئة بصورة مجردة بمعنى عناصر قابلة للتبديل " (الترجمة لنا)
لم يعد الحديث عن اهتمام المترجم بالكلمات المنعزلة في النص المصدر و تراكيبه ممكنا في الوقت الراهن ، فقد يلجأ أحيانا إلى إعادة صياغة كاملة للخطاب ليتمكن من تكييفه وفق خصوصيات اللغة المستهدفة، كما تذهب لوديرير بعيدا بنظرهما إلى الترجمة فيما يلي:

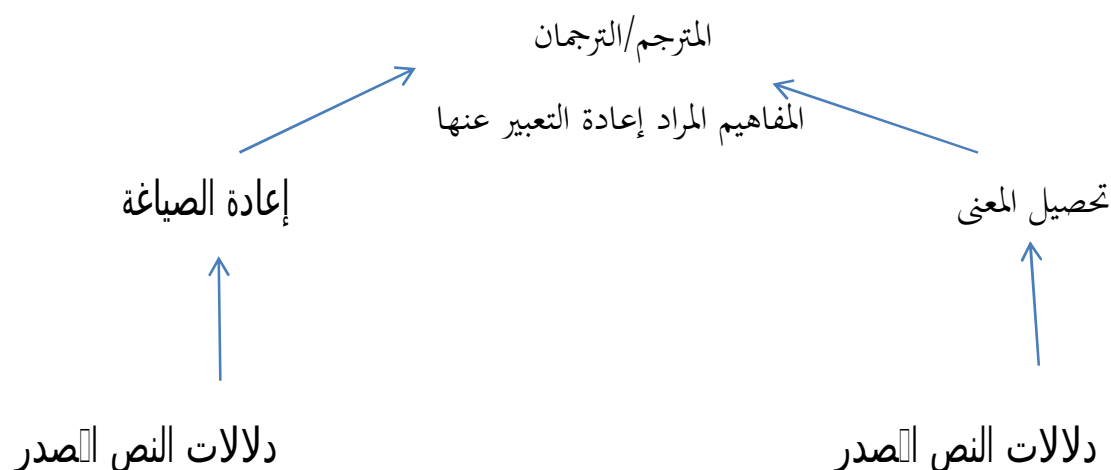
« N'est-il pas légitime de penser que le processus de la communication tel qu'il s'effectue à l'intérieur d'une seule et même langue est le même que celui qui relie le traducteur à son texte original, puis sa traduction au lecteur qui en prendra connaissance, de sorte que le processus de la traduction relève beaucoup plus d'opérations de compréhension et d'expression que de comparaison entre les langues[...] traduire n'est pas transcoder mais comprendre et exprimer le sens »⁴⁰

إن تصريح لوديرير يطلق سراح الترجمة من قبضة الدال و المدلول و يزيل عنها قيود النظريات اللسانية لتصبح عملية تجريد لغوي أولا و قبل كل شيء و لعل المخطط الموالي الذي لجون دوليل⁴¹ أفضل توضيح لهذا الامر:

³⁹ PERGNIER, M op cit pp 18-19

⁴⁰ LEDERER, M (1980) op cit p 18-

⁴¹ DELISLE, J, (1983) op cit p



نستخلص من المخطط الذي وضعه الباحث أن الترجمة عملية معرفية تركز على المفاهيم لا على الوحدات اللسانية، و تنقسم إلى مرحلتين أساسيتين تتمثل الأولى في تفكيك و تجريد الخطاب بحثا عن المعنى و هي مرحلة الفهم ، أما الثانية فهي إعادة التعبير عن الخطاب و تكوين المعنى في اللغة المستهدفة.

1- المراحل الذهنية في عملية الترجمة

تلخص "لوديرير" (1994، 13) العملية الترجمة في مرحلتين أساسيتين: فهم النص ثم إعادة التعبير عنه بلغة أخرى، تشكل كل مرحلة موضوع دراسة قائم بحد ذاته، و هذا لشدة تعقيد عملية الترجمة إضافة إلى تدخل عناصر أخرى فيها ألا و هي المعارف اللغوية و الميتالغوية هذا من جهة، و من جهة أخرى تعتمد جودة النص المترجم على الكفاءة اللغوية التي يتمتع بها المترجم في اللغة المستهدفة حيث يعتمد على مهاراته التحريرية و معرفته الخاصة بالموضوع.

ترتبط مرحلتا الفهم و إعادة الصياغة في نظر دوليل (1980) بالعمليات الثنائية التالية:

- فك شفرات العلامات اللسانية و إدراك المعنى: أين يقوم المترجم بتوظيف معارفه اللسانية و الميتالسانية ليتمكن من فهم النص بشكل صحيح، و تتلخص هذه العملية في إدراك المعنى.

- **تحصيل المعنى** : يجب على المترجم في هذه المرحلة من إعادة الصياغة تجنيد معارفه اللغوية والميتالغوية من أجل الوصول إلى المكافآت الصحيحة في اللغة المستهدفة.

من الواضح ان خطوات العمل التي يتبعها المترجم هي ذاتها في المرحلتين، فيقوم أولاً بإدراك المعنى ثم يعيد التعبير عنه في اللغة المستهدفة، بالتالي ينجز ما يعرف بالتواصل داخل اللغة الواحدة.

تتمثل عملية الفهم حسب "دوليل" (1980) في محاولة الوصول إلى ما أراد الكاتب قوله Le vouloir dire. حيث يتشكل النص من علاقات دلالية تحملها المفردات والملفوظات في طياتها و من علاقات مرجعية تربط الملفوظات بالعناصر الميتالغوية، ومنه فإن تحقق عملية الفهم يتطلب تجنيد الكفاءات في النص إلى رغبة المؤلف في إيصال معلومة معينة إلى المتلقي، و هذا ما سماه "دوليل" بالتواصل الصامت. و حتى يتمكن المترجم من كسر حاجز الصمت لا بد له من دراسة حركية المعنى في النص. من جهته يشير "دوليل" إلى ضرورة التمييز ما بين إدراك المدلول و إدراك المعنى خلال مرحلة الفهم، فهما بالنسبة إليه عتبتين مختلفتين و متتاليتين، و هذا على الرغم من كونهما خطوتين متلازمتين. و يؤكد "دوليل" (1980) على أن الكلمة تشير إلى النظام اللغوي الذي تستمد منه دلالاتها، و إلى الخصائص الميتالغوية التي تمدها بالمعنى. و سنحاول فيما يلي تحليل كل من مرحلتين الفهم و إعادة التعبير.

1-1- مرحلة الفهم:

" Traduire c'est comprendre pour faire comprendre⁴²"

إن المترجم هو ذلك الشخص القادر على فهم الخطاب وإعادة التعبير عنه باستخدام وسائل لغوية معينة ، إضافة على عوامل أخرى تساعد في تحقيق الفعل الترجمي. و مثل مرحلة الفهم أول مرحلة من العملية الترجمية في سبيل الوصول إلى مقصود الكاتب أو ما أراد قوله تحديداً من خلال مرسله النص، و لا يكفيه لتحقيق ذلك التعرف البصري للنص لأن عملية الفهم هي عملية ذهنية بالدرجة الأولى. حيث يسمح النص بالتعرف على الروابط الدلالية ما بين الكلمات و الملفوظ

⁴² DURIEUX .CH.traduction et linguistique textuelle. Terminologie et traduction , commission des communautés Européennes, Bruxelles 1997 p 49

إضافة إلى العناصر الميتالغوية، و التي تدل على التسلسل المنطقي الذي أراده الكاتب لأفكاره وفق مقصوده.

تتطلب عملية الفهم تجنيد معارف لغوية وميتالغوية، وكثيرا ما تتم بصورة مباشرة على عكس عملية إعادة التعبير التي تستلزم نشاطا كثيفا للاستعمالات اللغوية التي يمكن توظيفها لإرجاع النص المصدر في اللغة المستهدفة بشكل صحيح ، وهذا ما يعتبر ضرورة توظيف المترجم لينقل إلى لغته الأم ، فهو أدري بها وباستعمالاتها المختلفة .

«Le processus de la compréhension du récepteur ne se déroule pas seulement au niveau de ses connaissances linguistiques mais aussi au niveau de ses connaissances extralinguistiques. Les éléments extralinguistiques (cognitifs) appartiennent à la connaissance du monde du traducteur (récepteur-émetteur) qui contribue largement au processus de la compréhension.»⁴³

" لا تتم عملية فهم عند التلقي على مستوى إهارات اللغوية فقط، ولكن على مستوى معارفه الميتالسانية. إن العناصر الميتالسانية (العرفية) تنتمي إلى معرفة المترجم (التلقي-الرسال) حول العالم التي تساهم بشكل كبير في عملية الفهم" (الترجمة لنا)

تعد مرحلة الفهم أول خطوة يخطوها المترجم في مسار العملية الترجمية ، حيث يبدل كل ما في وسعه ليتمكن من الوصول إلى استخلاص المعنى الذي يدسه النص في طياته .
لم تختلف نظريات الترجمة كثيرا حول أهمية هذه المرحلة في تحقق فعل الترجمة .

“Le sens c’est l’idée ou si l’on préfère le vouloir dire du locuteur, et chez L’auditeur, le compris.”⁴⁴

" المعنى هو الفكرة أو مقصود المتحدث إن شئنا ، و هو المفهوم لدى المستمع" (الترجمة لنا)

1-1-1- فهم التشكيلة اللسانية:

⁴³ Dinh Hong Van. La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels in *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 1 - 2010 pp. 141-171

⁴⁴ Seleskovitch et Lederer, 1984 p 256.

لا تتحقق عملية الترجمة بمجرد معرفة اللغة، حيث تتركز عملية فهم الملفوظ اللساني ففي نظر "لودير" (1984، 20-21) على نظامين مختلفين من المعارف "Les connaissances tout court" وهي المعارف التي يشير إليها الملفوظ عامة، إضافة إلى المعارف اللغوية. و يعتمد إدراك المعنى على توافق هذه المعارف مع المعارف الجديدة التي يقدمها النص، كما يصعب التمييز ما بين المعارف اللغوية و المعرفة بشكل عام. بالتالي لا تكفي اللغة وحدها لإدراك المعنى و لا بد من تدخل المعارف الميتالغوية اللازمة لفهم ملفوظ معين. و يتمكن المترجم من إدراك المدلول عن طريق فك شفرات النظام اللغوي، فيقوم بتحليل معجمي و نحوي للمفردات ليستخرج محتواها (المفهومي/التصوري) ، ثم يحاول استحضار دلالات المصطلحات في ذاكرته بالاستعانة بمعارف المعجمية في اللغة المستهدفة، لكن هذا ليس كافيا لتحقيق عملية الفهم فيجب عليه أيضا أن يتعرف على العلاقات المجردة التي تربط ما بين الكلمات في الجمل. تهدف هذه العملية إلى تحديد الدلالات الجلية التي تحملها الرموز اللغوية ليتم العثور على مكافئاتها في اللغة الأخرى. و لطالما اعتبرت خطوة أولية في مرحلة الفهم ، قد يكون الناتج منها صحيحا نحويا إلا أنه ناقص دلاليا.

تشكل المادة اللغوية (النص) في هذه المرحلة المصدر الوحيد بالنسبة للمترجم الذي يقوم باختيار و وحدات معجمية منها، و لن يحصل بالضرورة على المعنى الصحيح كما يقول دوليل:

«Transcoder équivaut à établir des concordances de mots traduire à rechercher des équivalences de messages»⁴⁵

" يتمثل النقل في انشاء التقابلات بين الكلمات أما الترجمة فهي البحث عن المكافئات الرسالة" (الترجمة لنا)

إن إدراك المدلول عبارة عن عملية على المستوى اللساني، و هذا غير كاف لفهم الملفوظ بالشكل الصحيح، كما يشكل مجموع الدلالات إشارة نسبية فقط إلى المعنى. و كثيرا ما يتم الخلط ما بين المعارف اللغوية و المعرفة . و عندما يتعذر الفهم على المترجم، لا يبقى أمامه سوى الترجمة كلمة بكلمة، فينتقل من التركيز على الخطاب إلى التركيز على الألفاظ. قد يحصل بهذه الطريقة على ترجمة

⁴⁵ DELISLE (1980). op cit p 72-73

مقروءة ، إلا أن النص سوف يفقد الكثير من حيويته ، ذلك لأنه من الصعب التعرف على الروابط المنطقية في نص يتعذر فهمه ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يستحيل نقل بعض التعابير حرفيا ، ويتوجب إعادة صياغتها وفقا لمعايير اللغة المستهدفة وإلا سيفقد النص المترجم كل معانيه . فلا تتركز مرحلة الفهم على عملية القراءة وحدها ، بل هنالك مرحلة جد مهمة وهي مرحلة وسيطة ما بين الفهم وإعادة التعبير ، ألا وهي مرحلة تحصيل المعنى ، " Deverbalisation " التي شبهتها النظرية التأويلية بما يحدث في " اللعبة السوداء " دلالة على ذهن المترجم و ما يحدث في ذاكرته . إن ما يتطابق بين النص وترجمته هو المنطق الذي يربط الأفكار ببعضها البعض ، وهذا هو أساس الأمانة في الترجمة التداولية ، بمعنى آخر تكمن كفاءة المترجم في قدرته على :

أ . لانطلاق من نص كتب بنية معينة من قبل مؤلف وفق المنطق الخاص به أو المرتبط بتخصصه .

ب . التعامل مع النص باعتباره كلا متكاملا خاصا باللغة التي كتب بها ، وليس بالنسبة للغات الأخرى .

ج . توظيف معارفه اللسانية والمعرفية والميتامعرفية ليميز بين ما هو خاص بالمؤلف وما هو خاص باللغة .

د . إعادة التعبير عن الخطاب باحترام منطق المؤلف وما أراد قوله في لغة أخرى ، أخذا بعين الاعتبار خصوصيات اللغة المستهدفة ، مبتعدا كل البعد عن الذاتية .

Pour pouvoir comprendre le sens d'un mot ou d'un énoncé, l'apprenant doit en première étape le mettre en situation, en d'autres termes se référer au contexte dans lequel les mots et les énoncés s'intègrent. Opération qui implique une connaissance linguistique mais en même une connaissance du monde (cognitive), éléments principaux permettant la réalisation de la compréhension.⁴⁶

" لفهم معنى الكلمة أو الملفوظ، يجب على المتعلم في أول خطوة أن يدرجه في الوضعية ، بمعنى آخر أن يحيله إلى السياق الذي تندمج فيه الكلمات و الملفوظات. و هي عملية تنطوي على معرفة اللغوية وكذا معرفة العالم (العرفية)، عناصر رئيسية لتحقيق الفهم " (الترجمة لنا)

⁴⁶ Suna Timur ağildere la notion du sens dans la theorie interpretative et dans l'approche communicative: ses reflets sur "la traduction pedagogique" p23

توضح ايزابيل بيرين Perrin في مؤلفها التعليمي L'anglais comment traduire :

"traduire , c'est tout comprendre " ⁴⁷

فلا يمكن للمترجم أن يكتفي بفهم نسبي أو جزئي للنص المصدر، يتسرع المترجمون المتدربون كثيرا ، فيباشرون النقل متناسين مرحلة الفهم وما تتطلبه من جهد لإدراك المعنى الصحيح وبلوغ مقاصد المؤلف . تشير لوديرير في مؤلفها " La traduction aujourd'hui " إلى دور المعارف اللسانية و الميتالسانية وذلك في جميع أنواع النصوص ، مع العلم بأن بعض التخصصات تظل أيسر من غيرها.

« Comprendre un texte c'est mobiliser à la fois une compétence Linguistique et un savoir encyclopédique afin de faire correspondre à quelque chose le contenu véhiculé par le texte lui-même » ⁴⁸

" يقتضي فهم نص ما تجنيد المعرفة اللسانية و المعرفة الموسوعية في نفس الوقت لمطابقة الأشياء مع النص الذي يتضمنه النص " (الترجمة لنا)

و نذكر على سبيل المثال مجال الاقتصاد الذي يتماشى ومواضيع الساعة ، والذي يقدم للمترجم كما هائلا من المراجع والمصادر الذي يستمد منها ما يحتاجه أثناء البحث الوثائقي ، فهو ينتقل من جريدة إلى مجلة متخصصة وغيرها من المراجع التي تكسبه المعارف الضرورية لإنجاز عمله على أكمل وجه ، ناهيك عن وسائل الإعلام والأنترنت . و من ننطقي القول بأنه عندما يفهم المترجم النص المصدر فهما صحيحا وكاملا بإمكانه تجنب الكمائن المدسوسة فيه ، حتى انه يستطيع تجاوز الغموض الذي يطرأ في بعض النصوص ، و الذي يمثل أخذ أكبر العوائق التي تواجه المترجم المتدرب وحتى المحترف أحيانا .

تصف الباحثة الفرنسية سلسكوفيتش الفهم باعتباره عملية ديناميكية و بديهية ، فتضع التعريف الموالي:

⁴⁷ Perrin, Isabelle (1996): L'Anglais : Comment traduire?, coll. « Les Fondamentaux », no 64, Paris, Hachette

⁴⁸ Lederer, 1994 op cit p 32.

“La compréhension du discours ne suit ni l’organisation verticale ni la stricte linéarité des structures de la langue; elle ne procède pas d’abord à une discrimination phonémique, puis à l’identification des mots, suivie de la levée de leur ambiguïté, puis de la saisie de la signification syntaxique de la phrase, de la levée de l’ambiguïté de cette dernière ... La compréhension du discours se construit cybernétiquement en des allers et retours constants entre des perceptions partielles et des associations cognitives qui se produisent en de brusques synthèses”⁴⁹

من منظور سلسكوفيتش فإن عملية الفهم ترتكز بالأساس على التأويل . و هذا يخص المترجم و الترجمان معا حيث يقومان بمعالجة المعطيات اللسانية بفضل المكملات المعرفية. فمن الضروري أن يملك المترجم المكونات اللازمة لعملية الفهم ، فيعتمد على الملكة اللغوية لديه إضافة إلى حملته المعرفية والمكتسبة من خبرته السابقة في مجالات تخصص مختلفة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يستخدم المعلومات المتدفقة من النص الذي يشغل عليه ، وهي ما يحصل عليه من خلال مرحلة التحليل ، كما أنه يضيف إليها مكونا آخر وهو المعلومات المبتانصية إذا ما اقتضى الأمر ذلك ومن بينها نذكر السياق الذي يشكل مصدرا معتبرا للمعلومات الضرورية لعملية الفهم . و قد يتضح دور السياق في النصوص التقنية أكثر منه في النصوص الأخرى ، ذلك لأن النص التقني مكون من معطيات موضوعية مرتبطة فيها بطريقة تسمح بإعادة إنشاء نفس العلاقة المنطقية في اللغة الأخرى.

يسعى المترجم ذهابا وإيابا من النص إلى البحث وبالعكس بشكل متواصل ، بمعنى آخر فهو يقوم بنوع من أنواع التحقيق والتي وصفها جون دوي John Dewey في مؤلفه " logic : the theory of inquiry " ، حيث يشير إلى أن التفكير يبدأ حين يواجه المرء صعوبة معينة، و يوضح الوصف الذي يقدمه دوي⁵⁰ أن حل مشكل مع □ لا يتم بطريقة، أفقية ومباشرة . بل يتطلب الملاحظة والتحليل والافتراض والتحقق، ثم الملاحظة والافتراض والتحقق من جديد حتى يقتنع المترجم بأن اختياره كان سليما. وتتجسد هذه العمليات في المواجهة وإعادة الترجمة.

و لكي يتوصل إلى الترجمة المناسبة يعتمد المترجم جميع الوسائل المتوفرة لديه : اللغة والمصطلحية والسياق والمعارف المكتسبة والنصوص المماثلة ، كما يجب عليه أن يثابر في عملية التحقيق حتى يصل

⁴⁹ Séleskovitch, D.,. «Introduction. Pourquoi un colloque sur la compréhension du langage», In Actes du colloque Comprendre le langage, Paris, Didier Erudition 1981 p 12

⁵⁰ Dewey . J. (1938). Logic the theory of inquiry. H. Holt and Company, p 25

إلى ما وصفه جون دوي بـ " the warranted assertion " وبالتالي سيكون قد أدى الأمانة الترجمة ، أي أنه بإمكانه أن يعتبر النص والترجمة التي أنجزها متكافئين وظيفيا من حيث **الطاب ومقصود الكاتب** .

تعرف الترجمة بكونها نقلا لرسالة النص المصدر إلى لغة مستهدفة ، ويتمثل عمل المترجم في تحويل رموز اللغة الأولى باللغة الثانية ، فيقوم أولا بفك رموز رسالة النص المصدر ، ليبحث عن مكافئاتها في اللغة **الستهدفة معتمدا على ثلاث ذهنية مكافئة** . وليتمكن من أداء عمله لابد له من إتقان النظامين اللغويين التي يعمل عليهما ، إضافة إلى معرفته الواسعة بعالم هاتين اللغتين . ومنه فإن بلورة نظرية شاملة للترجمة لن يتوقف على مجال واحد بل على تكامل العديد من **المجالات** منها اللسانيات **والسميولوجيا والسوسولوجيا وعلم النفس وغيرها** .

يشدد منظر الترجمة اسرائيل على دور المعارف الميتالسانية في استخلاص المعنى و تكوينه، سواء تعلق الأمر **بالنصوص الأدبية أو البراغماتية**.

“Pour donner vie aux signes couchés sur le papier, il importe non seulement de repérer les éléments pertinents mais aussi de les interpréter, comme c’est le cas dans le texte pragmatique, à la lumière d’un bagage cognitif préexistant.”⁵¹

" لكي تبعث الروح في الرموز الملقاة على الورق من الضروري تحديد العوامل المتعلقة **بالموضوع وتأويلها**، مثلما هو الحال في النص التداولي بواسطة حمولة معرفية مخزنة مسبقا" (الترجمة لنا)

و من جانب آخر تؤكد لابلاس بأنه لا بد من استحضار **المعارف الضرورية لتحقيق عملية الفهم كما** تشير إليه فيما يلي:

“La compréhension du sens par l’auditeur dépend même très largement de la présence ou de l’absence de ces engrammes non verbaux. Si celui-ci ne dispose pas des connaissances nécessaires, il ne pourra pas appréhender le vouloir dire de l’orateur et ne dépassera pas le stade de l’appréhension des significations linguistiques.”⁵²

⁵¹Israel, F. et Lederer M. (ed), 1991. La liberté en traduction, Paris, Didier Erudition p 33

⁵² Laplace, C., 1994. Théorie du langage et théorie de la traduction les concepts clefs de trois auteurs, Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris), Paris, Didier Erudition p 211

" يعتمد فهم المعنى من قبل المستمع حتى إلى حد كبير على وجود أو عدم وجود هذه الندبات الفكرية غير اللفظية. إذا لم يكن لديه المعرفة اللازمة فلن يتمكن من فهم مقصود المتحدث، ولن يتجاوز مرحلة فهم الدلالات اللسانية" (الترجمة لنا)

يقسم Pierre Guiraud في مؤلفه "53 La Sémiologie" تلك الرموز إلى ثلاثة أنواع

. الرموز اللسانية

. الرموز السوسولوجية

. الرموز المالية

تمثل الرموز اللسانية الرموز الأساسية في اللغة التي تستخدمها جماعة بشرية معينة، وتوجد علاقة منطقية بين الرمز ومرجه. أما الرموز السوسولوجية فهي عبارة عن مجموع عناصر أو وحدات لسانية يكسوها المظهر الاجتماعي كما تستعمل في سياق اجتماعي معين .

ونذكر منها على سبيل المثال : التعابير المجازية والاصطلاحية والعبارات الخاصة بجماعة لسانية معينة ، والتي لا تتطابق بالضرورة في الثنائيات اللغوية التي يشتغل عليها المترجم . والنسبة للرموز الجمالية فهي عبارة عن خليط من رموز اللسانية والرموز السوسولوجية ، إضافة إلى الرموز الأيقونية والتماثلية ، ونذكر منها : الأسلوب الشعري ، والبلاغة والأجناس الأدبية المختلفة التي تتولد معانيها وفق التأويل الفردي للشخص المتلقي .

إن التعرف على الرموز اللسانية ما هو إلا مرحلة تمهيدية لعملية الترجمة ، لأن الرموز المعزولة لا تشكل كلا متكاملًا . وسيستوقفنا هنا قول سوسير :

" Système établi , un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires , adaptées par le coup social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus" 54

" نظام قائم، منتج اجتماعي للقدرة اللغوية و مجموع اتفاقيات ضرورية كيفية من قبل المجتمع ليمارسها الأفراد" (الترجمة لنا)

⁵³ GUIRAUD, P.(1973). La sémiologie. Presses universitaire de France . p24

⁵⁴ SAUSSURE, Ferdinand de (1980), Cours de linguistique générale, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot.

يشير سوسير إلى ارتكاز الترجمة على اتفاقيات اجتماعية التي تفرض على المترجم اختياراً صائباً للوسائل اللغوية التي يوظفها لإرجاع النص المصدر في اللغة **الستهدفة** . فلا يتوقف تحديد دلالة الوحدة اللسانية على المدلول وحده فحسب ، بمعنى أن النص المترجم ليس عبارة عن تراكم مفردات معجم مزدوج اللغة ، لأن المعنى لا يتجسد إلا بفضل ما وراء المفردات ، ويمكن الوصول إليه من خلال موقع هذه المفردات في النص أو ما يعرف بالسياق هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يتدخل الإطار الاجتماعي والثقافي للغة ، أي الزمان والمكان والظروف ، والجماعات اللسانية والمواطن وغيرها ... من العوامل التي تساهم في إنتاج المعنى.

“Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens; seule une excellente maîtrise de la langue d’arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens.”⁵⁵

لذلك اهتم الباحثون في مجال الترجمة **بالشكل** و اعتبروه العامل الوحيد الذي تجدر دراسته ، حتى **باحثو** المدرسة البارسية لا ينفون الدور الأساسي الذي تؤديه المعارف اللسانية في عملية الترجمة. إلا أن الاهتمام **بالمعارف** السانية وحدها غير كاف من الناحية المنهجية.

1-1-2- المكملات المعرفية:

يعتمد المترجم على التفسير و التحليل ليصل إلى المراد قوله في النص، لان المعنى الذي يجب نقله في المترجم هو ذاك الذي تحمله اللغة في ذاتها، و الذي يتطلب فهمه توظيف المعارف المناسبة التي يملكها المتلقي في اللغة المصدر، بمعنى آخر يجب أن يتطابق المراد قوله من قبل الكاتب مع المعنى المدرك من قبل المترجم لتحقيق عملية الفهم بشكل كامل، على الرغم من استحالة تماثل معارف الكاتب مع معارف المترجم تماثلاً تاماً، لان المعرفة و التجربة تختلفان من شخص لآخر، إلا أن

⁵⁵ lederrer op cit p 34

القواسم المشتركة بينها تشكل العناصر المعرفية التي تكمل تفسير النص و تولد المعنى الصحيح الذي أراد الكاتب قوله تحديدا. كما تعرف المكملات المعرفية كما يلي:

“éléments pertinents, notionnels et émotionnels, du bagage cognitif et du contexte cognitif qui s’associent aux significations linguistiques des discours et des textes pour constituer le sens. Ils sont aussi indispensables à l’interprétation de la chaîne sonore ou graphique que la connaissance linguistique.”⁵⁶

"العوامل ، النظرية والعاطفية و المولة المعرفية والسياق المعرفي التي تتمتع مع الدلالات اللغوية من طاباات والنصوص لتشكيل المعنى. و هي أيضا ضرورة لتأويل السلسلة الصوتية أو طلية بقدر ما هي المعرفة اللغوية". (الترجمة لنا)

عندما تتوفر المعارف المناسبة في القارئ يتمكن من فهم دوافع الكاتب و نواياه، بالتالي يقوم بتأييد الأفكار التي أفرغها في نصه، أو يعارض طرحه و يحكم على ضعف حججه، إلا أن هذا ليس من شأن المترجم فهو لا يتمتع بهذه الحرية، بل عليه أن يؤثر في القارئ المستهدف بنفس الطريقة التي تأثر بها قارئ النص المصدر ليقوم بدوره بتأييد أفكار النص أو معارضتها.

“dans la communication, le sens se dégage de l’enchaînement des mots et des phrases, chacun et chacune ajoutant son apport aux autres mais bénéficiant aussi du leur.”⁵⁷

" أثناء التواصل ينبثق المعنى من تسلسل الكلمات و الجمل، حيث تضيف كل منها مساهمتها مع الأخرى و تستفيد منها في الوقت ذاته" (الترجمة لنا)

يرى "دوليل" (1980) ان الوصول إلى نوايا المؤلف عملية دقيقة يمكنها أن تتلخص في تأويلين صحيحين، يتمثل الأول في اعتماد المترجم على الحمولة المعرفية أي المعارف التي يتقاسمها مع كاتب النص، أما التأويل الثاني فيركز على السياق المعرفي الذي ينير معنى الملفوظ.

إن معنى الرسالة أوسع من مجموع الدلالات التي تحملها الكلمات، و منه يحتاج المترجم إلى المكملات المعرفية التي يضيفها إلى التشكيلة اللغوية. كما لا يتوقف استخدام اللغة على مجرد تطبيق الرموز اللغوية، و منه فإن المكملات المعرفية جزء لا يتجزأ من فعل التواصل بنوعيه المكتوب و الملفوظ. كما

⁵⁶ Lederre op cit p 212

⁵⁷ Lederer in D. Seleskovitch et M. Lederer, 1984 p 19

يستلزم تحقيق عملية الفهم تجنيدا للمعارف الميتالسانية لأن المفردات وحدها لا تعبر إلا عن جزء محدود من المعنى الذي يجب أن ينتقل في النص المترجم. و يتطلب هذا الأمر من المترجم أحيانا القيام ببحث وثائقي عميق خاصة عندما يواجه ترجمة نص من التراث القديم مثلا ، أو نصا علميا أو نصوص الاتفاقيات و المؤتمرات و غيرها من الوثائق التي تحمل في طياتها كما معلوماتيا ضخما غير قابل للتحريف. و هذا ينطبق كذلك على الترجمة الأدبية حيث يستلزم الفهم بحثا في مراجع مختلفة تمت بصلة مباشرة بالظروف التي أنجز فيها العمل الأدبي. هذا و تحوي النصوص على مكملات تعرف بالعناصر المعرفية غالبا، إلا أنها تحمل كذلك عناصر أخرى تندرج تحت تسمية المكملات العاطفية. و كثيرا ما يتغلب الجانب المعرفي على العاطفي إلا أن العكس يحدث أحيانا. و في كلتا الحالتين تلتحم هذه المكملات مع دلالات الكلمات لتشكيل معنى النص. و يوضح ذلك "بياجي" فيما يلي:

«La vie affective et la vie cognitive sont inséparables bien que distinctes».⁵⁸

لا يمكن الفصل ما بين المعرفي و العاطفي فيزيولوجيا بالرغم من اختلاف مناطق الدماغ المسؤولة عن وظائف كل منهما. إلا أن "لوديرير" حاولت وضع تقسيم من نوع آخر حيث تخزن الذاكرة طويلة المدى الحمولة المعرفية و المعارف اللغوية و الميتالغوية، أما الذاكرة قصيرة المدى فتخزن السياق المعرفي المتكون من المعارف المستخلصة من قراءة النص و التي تستخدم في التأويل.

1-1-3- الحمولة المعرفية:

إن الحمولة المعرفية عبارة عن مفاهيم مترابطة بشكل غير متجانس، فهي تشمل ذكريات أو ما يسميه البعض تمثيلات ذهنية، و تجارب مكتسبة، و أحداث مؤثرة و عواطف و أحاسيس.

Dans la terminologie des auteurs de la Théorie interprétative de la traduction, le “bagage cognitif” est l’ensemble du savoir notionnel et émotionnel d’un individu, alors que le “contexte cognitif” est formé des informations reçues dès que le discours ou la lecture du texte a commencé. S’accroissant au fur et mesure que le discours avance, le contexte cognitif s’ajoute

⁵⁸ J. Piaget in Lederer 1994, p 37

au bagage cognitif et contribue à donner son univocité à l'information véhiculée par une phrase ou par un mots.⁵⁹

"في مصطلحات واضعي نظرية الترجمة التأويلية، تدل "المولة المعرفية" على مجموعة من المعارف النظرية والعاطفية للفرد، في حين أن "السياق المعرفي" تتكون من المعلومات التي وردت من الكلام أو بدأت قراءة النص. يزداد تدريجيا كلما تقدم الكلام، يتم إضافة السياق المعرفي إلى الملفية المعرفية ويساهم في تفرد على المعلومات التي نقلها جملة أو كلمة

و تحوي كذلك المعارف النظرية، و التخيلات، و التخمينات، ثمرات قراءات مختلفة. و هي ما يعرف أيضا بالثقافة العامة و المعرفة المتخصصة. و تصفها "لوديرر" كما يلي:

«Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau sous une forme déverbalisée dans laquelle chacun puise pour comprendre un texte»⁶⁰.

"هي عبارة عن كل مخزن في الدماغ في شكل مجرد يستمد منه المرء ما يتطلبه فهم نص معين" (الترجمة لنا)

تعتبر الحمولة المعرفية في نظر البعض جزءا من الجماعة البشرية فهي قاسم مشترك في الوسط الاجتماعي الواحد. أما البعض الآخر فهم يعتبرونها ميزة خاصة بكل فرد على حدا، فهي لا تتماثل تماما عند شخصين اثنين، إلا أن المعارف المشتركة لدى الأفراد تلتقي بشكل يسمح بانتقال المعنى من شخص إلى آخر. تمثل الحمولة لدى المعرفية المعرفة الموسوعية أو معروفة العالم فهي تشمل جميع المعارف اللغوية و الميتالغوية المخزنة في الذاكرة و التي يمكن تفعيلها في أي لحظة عن طريق محفز داخلي أو خارجي. من الصعب حصر المعارف الجلية الخاصة بموضوع معين حتى و لو كان موضوعا تقنيا محصنا، و يتعقد الأمر أكثر إذا ما تعلق المر بالأعمال الأدبية التي تحمل أبعادا عاطفية. في هذه الحالة لن يعتمد المترجم على معارفه فحسب بل على تجربته المكتسبة و التي تلتقي مع معارف الكاتب و لربته هو الآخر.

«Les bons traducteurs ont leur domaine de prédilection, souvent leur auteur préféré : le traducteur technique comprend d'autant mieux un texte qu'il lui est lui-même spécialisé»⁶¹

⁵⁹ Dinh Hong Van. Op cit p149-150

⁶⁰ LEDERRER op cit

⁶¹ Lederer 1994 , P 38-39

" يملك المترجمون الأكفاء ميادين مفضلة، و كاتباً مفضلاً في أحيان كثيرة: يفهم المترجم التقني النص المتخصص أفضل من غيره " (الترجمة لنا)

يتميز المترجم دون شك عن غيره من القراء، فهو مكلف بفهم النص و تقصي حججه و استشعار نغماته العاطفية، إلا أنه ليس من السهل عليه أن يتعامل مع جميع النصوص.

1-1-4-العناصر العاطفية

⁶² 'Les compléments cognitifs sont toujours notionnels et émotionnels'

تشمل النصوص مكملات تعرف بالعناصر المعرفية غالباً، إلا أنها تحوي كذلك عناصر أخرى تندرج تحت تسمية المكملات العاطفية. و كثيراً ما يتغلب الجانب المعرفي على العاطفي إلا أن العكس يحدث أحياناً. و في كلتا الحالتين تلتحم هذه المكملات مع دلالات الكلمات لتشكل معنى النص. و يوضح ذلك "بياجي" فيما يلي:

⁶³ «La vie affective et la vie cognitive sont inséparables bien que distinctes»

لا يمكن الفصل ما بين المعرفي و العاطفي فيزيولوجياً بالرغم من اختلاف مناطق الدماغ المسؤولة عن وظائف كل منهما. إلا أن "لوديرير" حاولت وضع تقسيم من نوع آخر حيث تخزن الذاكرة طويلة المدى الحمولة المعرفية و المعارف اللغوية و الميتالغوية، أما الذاكرة قصيرة المدى فتخزن السياق المعرفي المتكون من المعارف المستخلصة من قراءة النص و التي تستخدم في التأويل.

1-1-5-التحليل التبريري :

[]ثل التحليل التبريري المرحلة الأخيرة التي يقوم بها المترجم للتحقق من مدى مفهومية الجمل التي يدونها لينجز النص المترجم ، و يعتمد بالخصوص على لغة الجماعة التي يوجه إليها العمل. و يقوم أيضاً بمراجعة العبارات و التراكيب اللغوية ليتأكد من عدم تأثرها بال قالب اللغوي الخاص بالنص المصدر. إلا أن جودة النص المترجم لا تتوقف عند هذا الحد بل تتطلب كذلك كفاءات إبداعية تيسر للمترجم نقل نفس الأفكار و الأحاسيس التي أوردها الكاتب في نصه. بمعنى أنه يصبح كاتباً للنص

⁶² Ibid p 37

⁶³ PIAGET , J cité par LEDERRER op cit p 37

المستهدف، ليتحول فيما بعد إلى قارئ. و هذا يدفعه إلى بذل قصار جهده ليتمكن من تكيف النص المترجم مع العالم الجديد للغة المستهدفة. و عندما يقرأ النص بغية مراجعته تطرأ في ذهنه أسئلة كثيرة منها: هل أحسن التعبير في اللغة المستهدفة؟ هل سيتمكن القراء من فهم النص المترجم؟ وهل وظف الألفاظ الصحيحة و التي تؤثر فيهم بالشكل المطلوب؟ هل تجاوز حدود التأويل وخان الكاتب؟

تقول لوديرير في هذا السياق:

"que ces réflexions se produisent après la première version ,ou au cours même de la traduction , que les opérations correspondantes soient effectuées consciemment ou intuitivement que chacune de ces préoccupations fasse l'objet d'un traitement distinct ou global et individuel , mais toute traduction réussite en porte la marque."⁶⁴

" سواء حدثت هذه التخمينات بعد محاولة النقل الأولى ، أو أثناء الترجمة ذاتها، و سواء كانت عمليات قابلة بوعي أو بشكل حدسي ، و إن كانت معالجة هذه الانشغالات منفصلة أو كلية و فردية، إلا أن كل ترجمة ناجحة تبدو كذلك بوضوح " (الترجمة لنا)

يلخص دوليل العملية التأويلية للترجمة في ثلاث خطوات: استخراج الأفكار ، ثم إعادة التعبير عنها في اللغة الأخرى ، و منه المراجعة.

و مهما اختلف أنواع النصوص من الأدبي إلى المتخصص، أو التقني إلى العام فإن الدلالة اللغوية تلتقي مع العناصر المعرفية و الأساسية، فتتحد المعارف اللغوية مع المعرفة و التجربة العاطفية المكتسبة لتشكل نقطة الانطلاق لإعادة التعبير في الترجمة.

2- دور المعارف في تحقيق عملية الفهم :

تساهم المعارف في تحقيق عملية الفهم من حيث أنها تمكن المترجم من انجاز عملية التحليل ، وهي عملية ذهنية أساسية ليتحقق المترجم من الفهم الصحيح للنص المصدر ويدرك معانيه .

⁶⁴ Ibid p 45

2-1- المعارف في اللغة المصدر:

تتطلب عملية تحليل الخطاب إدراك المترجم المعارف التي يشملها النص ، وفي حالة نقصها أو انعدامها في ذاكرة المترجم يستحيل عليه الفهم والتحليل بشكل سليم ، فيجب عليه التعرف على الرموز ودلالاتها في البداية ، ليتمكن من معالجتها في سياق معين . وتتعدد المعارف كلما زادت درجة تعقيد النص المصدر .

Pour bien comprendre, il est donc important que le traducteur dispose de solides connaissances de langue⁶⁵

" من الضروري أن يمتلك المترجم معارف لغوية متينة ليتمكن من الفهم " (الترجمة لنا)

2-2- المعارف الميتالسانية :

لا تتوقف عملية الفهم على مجرد التعرف على الرموز اللغوية ، إذ يستحيل تأويلها دون أن تتكامل مع المعارف الميتالسانية التي تحيل إليها في الواقع . وقد يتعرف المرء على صوت صرخة ألم بصورة مباشرة إذا ما تعرض لنفس الآلة مسبقا ، وعلى عكس ذلك سيعجز عن تأويل هذا الصوت بشكل صحيح .

La mobilisation de toutes ces connaissances extralinguistiques est indispensable pour la compréhension car les mots n'expriment qu'en partie le sens que la traduction doit faire passer⁶⁶

وهذا ينطبق على جميع المدلولات التي تشير إليها الرموز اللغوية في العالم المحيط بنا من أشياء ومخلوقات ومفاهيم ، لأن تأويل هذه الرموز يتطلب معرفة ولو جزئية لما تدل عليه في الواقع .

comprendre en mobilisant des connaissances extralinguistiques et faire comprendre en utilisant les synecdoques appropriées.⁶⁷

من الصعب الفصل ما بين المعارف اللسانية عن المعارف الميتالسانية فهي تشكل ثنائيات تتكامل فيما بينها من خلال العلاقات المفهومية التي تربطها.

⁶⁵ Dinh hong van op cit p 149

⁶⁶ Dinh Hong Van op cit p 151

⁶⁷ Lederre M. l'enseignement de la compréhension in l'enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement op cit p 66

2-2- تكامل المعارف الميتالسانية واللسانية

تتركز عملية الفهم بالأساس على تكامل هذه المعارف فيما بينها وعلى تأويل المتلقي لها. بمعنى آخر كلما زادت معرفة المتلقي بالموضوع الذي يندرج تحته النص المصدر ، وبالفروق التي نتج فيها الملفوظ كلما قلت حاجته إلى المعارف اللسانية لتأويلية. يتمكن المتلقي من تأويل الملفوظ بشكل أسهل عندما يدرك الحالة التي تولد فيها هذا الأخير، حتى إن كانت معرفته باللغة ضعيفة أو غير متقنة. وعلى سبيل المثال يمكن لشخص أجنبي وهو يقود سيارته في الجزائر مثلا أن يدرك لحد ما معاني لافتات إشارات المرور على الطريق السريع، كونها تشابه وتلك التي اعتاد عليها في بلده. تسمح الوظائف المعرفية بتوظيف المعارف الضرورية لتأويل المعنى الذي يجب استخلاصه جملة واحدة بالاعتماد على العناصر اللسانية و الميتالسانية.

car c'est grâce à ces opérations cognitives que peuvent être mobilisées les connaissances nécessaires à l'interprétation du sens d'un énoncé et que celui-ci peut ainsi être appréhendé dans sa « totalité », c'est-à-dire en tenant compte aussi bien des éléments linguistiques que non linguistiques⁶⁸

" بفضل العمليات المعرفية يمكن تجنيد المعارف الضرورية لتأويل معنى ملفوظ معين بشكل "كلي"، أي بالأخذ بعين الاعتبار العناصر اللغوية و غير اللغوية أيضا" (الترجمة لنا) ومنه فإن تكرار المعلومة من بين الوسائل المساعدة للمترجم المبتدئ أو المتدرب ، خاصة عندما ينقص تركيزه أثناء مرحلة القراءة الأولى فتضرب عملية (الإرسال : التلقي) ، فيغفل عن المعلومات التي ذكرت مرة واحدة فقط في النص. إلا أنه و بفضل التكرار يتمكن القارئ من الرجوع إلى الخلف وإعادة القراءة مجددا ليقتفي أثر المعلومات التي غابت عنه.

3- مرحلة إعادة التعبير:

تعد مرحلة إعادة التعبير ثاني مرحلة من مراحل العملية الترجمية حيث يقوم فيها المترجم بإعادة تركيب للمعنى المستخلص من مرحلة الفهم باستعمال وسائل اللغة الثانية أو المستهدفة. و لا تزال هذه

⁶⁸ Laplace C op cit

الرحلة قيد الدراسة و التحليل بسبب تعقيدها و غموضها، فلا يتعلق الأمر هنا بانتقاء المقابلات السانية من القوائم المعجمية الطويلة و الاهزة ، بل هي عبارة عن عملية ذهنية معقدة تشمل عدة آليات إدراكية يكاد المترجم نفسه لا يشعر بانجازها.

لرّا يكمن الاختلاف ما بين عملية الترجمة و عملية التواصل في عدم اختيار المترجم (لاسيما المتخصص) للنصوص التي يعمل عليها، و بما أنه يعمل على لغتين مختلفتين يجب عليه أن يتزود بعارف إضافية، و لا يمكنه التعامل مع النصوص التي يترجمها مثلما يفعل مع تلك التي يطالعها للمتعة أو النفعة ، و قد يتعذر عليه أحيانا التمكن من النص لسبب أو لآخر، خاصة عندما يعمل على اللغات الأجنبية. و هذا يشكل عائقا في عملية الترجمة، لأنه لا يملك المعارف التي يملكها قارئ النص المصدر باعتباره المتلقي الذي أرسل إليه الخطاب في الأصل.

C'est le processus de déverbalisation qui permettra le passage d'un sens exprimé en une langue source au même sens dans une langue cible différente à travers un dit différent censé conserver un vouloir-dire initialement exprimé dans le message à traduire.⁶⁹

" تسمح عملية التحصيل اللغوي بانتقال نفس المعنى المعبر عنه في لغة المصدر إلى لغة مستهدفة مختلفة بواسطة قول مختلف من المفروض أن يحافظ على المراد قوله في الرسالة المراد ترجمتها" (الترجمة لنا)

تعد مرحلة إعادة التعبير المرحلة الثانية في عملية الترجمة، و فيها يتقمص المترجم شخصية الكاتب، لأنه سيتكلم مثلما فعل الكاتب في البداية، و عليه أن يعبر بلغة طبيعية مثل الأشخاص العاديين الذين يتكلمون تلك اللغة. قد لا يكون كلامه مفهوما بالضرورة لأن الترجمة تحوي أبعادا أخرى منها الأمانة. و ليكون المترجم أميناً لأفكار الكاتب لا بد له أن يجد العبارة الصحيحة التي تنقل المعنى المصدر الصحيح، فلا يمكن إيجاد المكافئات الصحيحة عند إعادة التعبير بمجرد البحث في قوائم معجمية موضوعة مسبقا .

⁶⁹ KOUDEDED Mohamed La Réexpression du Sens en Théorie Interprétative de la Traduction in ALATAR n° 13 Mars 2012 p76

لا يمكن إيجاد المكافئات الصحيحة عند إعادة التعبير بمجرد البحث في قوائم معجمية موضوعة مسبقا. و يقول دوليل في هذا السياق:

"Succédant à la compréhension, la réexpression consiste à reverbaler les concepts en les revêtant de signifiants pris à une autre langue. la reformulation n'est pas un banal étiquetage de concepts. Elle est fondamentalement un acte d'intelligence... ⁷⁰"

" باعتبارها مرحلة تابعة لمرحلة الفهم ، تتمثل إعادة الصياغة في إعادة كسوة المفاهيم في دلالات اللغة الأخرى . فهي ليست عملية تفهية تقتصر على إلصاق بطاقات مفهومية. بل هي أساسا فعل من أفعال الذكاء ... " (الترجمة لنا)

قد تبدو عملية إعادة التعبير بسيطة في الوهلة الأولى، إلا أنها عملية معقدة تتطلب تطابقا دقيقا ما بين المعنى و القالب اللغوي، و لذلك يعتمد المترجم على التفكير التماثلي أو التماثلي عندما يحاول إعادة التعبير عن المعنى الذي أدركه في اللغة المصدر. حيث يستدعي ذلك استخدام وسائل تعبيرية متعددة في لغة الوصول، و إقامة روابط بين الأفكار و الاستنتاجات المنطقية بصورة مستمرة. و تتم هذه العملية حسب دوليل في مراحل متتالية، لكنها لا تتبع بالضرورة مسارا مستقيما.

3-1- التفكير التماثلي و اتخاذ القرار:

يؤدي التفكير التماثلي دورا مهما في إيجاد المكافئات الصحيحة، و يجب على المترجم أن يتمتع بحساسية شديدة اتجاه التقاربات التماثلية و المكافئات التصورية. حتى يتمكن من الربط بين الأفكار و التصورات من نص إلى آخر. في المرحلة الأولى، يقوم المترجم بعزل الأفكار، ثم يشرع في استكشاف و تحليل التماثلات الممكنة بين الوسائل اللغوية في اللغة المستهدفة.

و هذا ليجد الرموز اللغوية المناسبة لقالب الأفكار المستخلصة من القالب.

ما من شك أن المترجم يعتمد على هذه الأفكار ليعيد بناء المعنى ولا تكفيه الكلمات وحدها ليصل إلى التعبير الأمثل، و منه فإنه يقوم برفض الحلول الوسيطة التي تبدو له غير مناسبة شكلا و مضمونا.

⁷⁰ DELISLE,J.(1980) op cite p 77

إن التفكير عملية إبداعية توظف كل ما يملك الشخص من معارف لغوية و موسوعية. كما تشير إليه لوديرير فيما يلي :

"Restituer le sens dans une autre langue c'est le rendre intelligible sur ces deux plans ; c'est le faire comprendre sans rendre brumeux ce qui était clair, ni ridicule ce qui était digne"⁷¹

" يشغل دماغ الانسان عن طريق الترابط و تعتمد كفاءة المترجم بشكل كبير على قدرته الاستنتاجية و الترابطية" (الترجمة لنا)

يدل مصطلح ترجمة دون شك على "إعادة ما قيل في النص المصدر" و يتطلب هذا الأمر تطابق معنى النص المصدر مع معنى النص المترجم، إلا أن المحافظة على هذا الجزء الثابت الذي لا يجوز أن يتغير خلال نقله ليست بالأمر السهل. و تمثل العلاقة بين التعبير اللغوي و المعنى الذي تحمله إحدى المسائل المثيرة للجدل في مجال اللسانيات، و يستدعي نقاشها تفسير الوظائف اللغوية عند الإنسان و جميع العناصر المتدخلة فيها.

Etre fidèle, c'est respecter l'effet déclenché par le texte original, c'est choisir pour la production de la traduction des formulations en langue d'arrivée les mieux à même de produire sur le lecteur final le même effet que celui qu'a éprouvé le traducteur à la lecture du texte en langue de départ. Il ne s'agit pas de suivre au plus près la structure et la forme du texte original mais d'en restituer l'effet à l'aide des moyens linguistiques naturels offerts par la langue d'arrivée⁷²

" الأمانة، هي احترام التأثير الناجم عن النص الأصلي و هي اختيار أفضل الصياغات في اللغة المستهدفة لإحداث نفس التأثير في القارئ النهائي مثلما حدث للمترجم عند قراءته للنص المصدر. فلا يتعلق الأمر بتتبع هيكل وشكل النص الأصلي عن كثب، بل بإعادة خلق نفس الأثر باستخدام الوسائل اللغوية الطبيعية التي توفرها اللغة المستهدفة" (الترجمة لنا)

⁷¹ Lederrer op cit p

⁷² SELESKOVITCH D & LEDERER,M, 1993 op cit 33

لطالما تمحورت قضية الترجمة حول قابليتها و عدم قابليتها من جهة، و من جهة أخرى حول مفهوم الأمانة. لقد قام هورنادو ألبير (1991) بتفسير مفهوم الأمانة حسب وجهة نظره في مؤلفه " La notion de fidélité en traduction ". أثار التعريف الذي قدمه هذا الباحث جدلا حادا انقسم بدوره إلى قسمين:

أولا- واقع الترجمة الحرفية التي تتعارض مع ترجمة المعنى.

ثانيا- الحرية المحدودة التي يتمتع بها المترجم عند إعادة التعبير عن المعنى لأنه مقيد بمقصود الكاتب le vouloir dire فلا يحق له أن يغير فيه أو ينحرف عنه ، و في نفس الوقت يجد المترجم نفسه رهينة اللغة المستهدفة ، فلا يجوز له أن يخطئ في استعمالها. هذا و لا يجب تجاهل المتلقي الذي يحتاج إلى فهم النص المترجم بوضوح.

D'une part, La compétence du traducteur doit lui permettre de mesurer la capacité de la langue réceptrice dans la transmission naturalisée du sens supposé être semblable dans toutes les langues. D'autre part, elle doit lui permettre de connaître les ressemblances expressives voire les divergences des langues afin de réexprimer ce sens à travers les structures et les constructions langagières.⁷³

إن الحديث عن تعليم الترجمة وفق المقاربة المعرفية يقودنا أولا و قبل كل شيء إلى إلقاء نظرة سريعة على مختلف المقاربات الحديثة التي أطرت تعليم الترجمة ، و هذا حتى تتمكن من استيعاب المبادئ التي تنص عليها هاته المقاربات و تتمكن لاحقا من تمييز الفوارق بينها و بين المقاربة المعرفية التي تتمحور حولها فرضية هذا البحث، خاصة و أنه من المعلوم أن المقاربات الحديثة لم تنطلق من العدم بل نجد أن كل واحدة حاولت محاكاة تلك التي سبقتها أو على الأقل قد تأثرت بها و أدخلت عليها تعديلات مختلفة. و من البديهي ان لكل مقاربة إيجابيات و سلبيات و لا يوجد إلى يومنا هذا جزم في جدل تعليم الترجمة و تعليميتها عن وجود مقاربة كاملة شاملة بذاتها.

⁷³ Kouded M op cit p 77

الفصل الثالث: المقاربات الحديثة لتعليم الترجمة:

قدمت كيللي⁷⁴ سنة 2005 تصنيفاً مختلفاً للمقاربات الحديثة التي عنت بتعليم الترجمة، حيث قامت بتتبع المسار الذي سلكته أشهرها، و أكثرها تأثيراً على تعليم الترجمة في مختلف الجامعات و المعاهد. و يأتي تصنيف الباحثة في الترتيب الموالي:

1. أهمية إعداد أهداف تعليمية (دليل)
 2. ضرورة التركيز على المتعلم و مهنة الترجمة (نورد)
 3. التعليم المرتكز على عملية الترجمة (جيل)
 4. التعليم المعتمد على الأبحاث المعرفية و السيكلوسانية (كيرالي و آخرون)
 5. المقاربة بمحاكاة الواقع المهني (فولديك و فيلي)
 6. التعليم بالمهام (أمارو هورنادو ألبر وقونزالس دافيس)
 7. التحليل الواعي و الاكتشاف غير الواعي (روبنسون)
 8. المقاربة السوسيوبنائية (كيرالي في مقاربة جديدة)
- على الرغم من تعدد المقاربات التي صنفها كيللي، إلا أنها جمعت بعض الباحثين ضمن مقاربة واحدة. و سنحاول في هذا الجزء من البحث أن نخرج على مختلف هذه المقاربات، في سبيل استقصاء مبادئ كل واحدة منها، كما أننا سنتناول المقاربة المعرفية بعمق أكثر كونها تمثل أساس هذا البحث.

1- المقاربة بالأهداف عند جون دوليل:

تناول جون دوليل في مؤلفه الشهير «l'analyse du discours comme méthode de traduction» الاستراتيجيات البيداغوجية التقليدية بنظرة نقدية قادت إلى إعادة النظر في تعليم الترجمة من خلال استراتيجيات التعليم بصفة عامة، و التصور الحقيقي لعملية الترجمة. و يركز طرحه على النظرية التأويلية، إضافة إلى مجموعة من التمارين التي تساعد على توعية المترجم المتعلم بعمق النقل المباشر للمقابلات اللغوية.

⁷⁴Kelly, D. (2005). A handbook for translator trainers. Manchester, UK: St. Jerome Publishing. P 11-18

« [l'approche]...prend appui sur la théorie interprétative sans pour autant négliger l'apport important des stylisticiens comparatistes »⁷⁵

و قد اهتم الباحث من جانب آخر بجودة الترجمة مركزا على مرحلة إعادة التعبير، حيث وضع المشاكل التي يعاني منها المترجم المتعلم في هذه المرحلة في ثلاثة وعشرين هدف تعليمي في نفس المؤلف، من بينها التكرار، و الاستعارة، و تنسيق النص. إن المبدأ الأساسي عند دوليل هو تحديد أهداف واقعية ممكن تحقيقها . تعتمد هذه الطريقة على تعزيز التواصل ما بين المعلم و المتعلم، و تتميز بوسائل تعليمية ثرية و متعددة، حيث أن الأهداف المسطرة متنوعة جدا كما أن معايير التقويم راقية إلى حد بعيد.

"Par objectif d'apprentissage, nous entendons la description de l'intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant s'opérer chez un étudiant"⁷⁶

لا يختلف تعريف دوليل في تصوره عن وجهة نظر بلوم، و التي تدعو المعلم إلى الاعتماد على مخيلته و الابداع في تعليمه، بحيث تمكنه الأهداف من تحديد المهارات التي يريد من المتعلم اكتسابها في حصة الدرس، يتسنى له كذلك تنظيمها و ترتيبها، لينعتق من الطرق التجريبية المتمثلة في ثنائية (ترجمة/تصحيح) التي تعالج قضايا الترجمة بطريقة عشوائية حسب ما يرد في كل نص.

"Par objectifs pédagogiques, nous entendons la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves; en d'autres termes, les moyens par lesquels ils modifieront leur façon de penser, leurs sentiments, et leurs actions"⁷⁷

ليس من الغريب أن توجد قواسم مشتركة ما بين التعريفين، ففي الواقع لقد استوحى دوليل طرحه من أعمال بلوم. حيث نجده أحيانا يكرر بعض الأهداف العامة التي اقترحها بلوم، علما بأن الأهداف هي التي تحدد طريقة الترجمة الواجب اتباعها. و قد واصل دوليل الاشتغال على الأهداف التعليمية

⁷⁵ DELISLE, J, « l'analyse du discours comme méthode de traduction » Ottawa P U, (1980) p 38

⁷⁶ DELISLE, J, (2003). « La traduction raisonnée . Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français » P U Ottawa, p. 21

⁷⁷ Bloom, B. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques (M. Lavelle, trad.). Montreal: Entreprises Education Nouvelle., p. 30

يهدف تطويرها، و شملت النسخة الأولى من مؤلفه « la traduction raisonnée » سنة 1993 ستة و خمسون هدفا تعليميا مقابل ثلاثة و عشرون في مؤلفه السابق. و يلخص دوليل (1992، ص 40) دور هذه الأهداف التعليمية بوضوح في النقاط التالية:

1. تيسير عملية التواصل ما بين المعلم/المتعلم و المتعلم/المعلم

2. تسهيل عملية اختيار الوسائل البيداغوجية

3. خلق نشاطات تدريبية

4. توفير أسس تقويمية

يتمحور المؤلف الذي صدر لاحقا في طبعات جديدة حول طرق الترجمة، و صعوباتها، و الوسائل المساعدة التي يعتمد عليها المتعلم في انجاز مهمته، و التي حصرها الباحث في ثمانية و ستون هدف تعليمي. و يبدو المترجم في نظر دوليل قادرا على الابداع في عمله، خاصة إذا ما استند إلى أسس نظرية متينة تمده بالاستراتيجيات و المعايير و القوانين و غيرها كما يرد في قول الباحث:

« pour se doter de l'outillage conceptuel dont on a besoin en enseignement, il est préférable [...] de puiser à plusieurs sources théoriques plutôt qu'à une seule »⁷⁸

يتحدث الباحث عن تعدد الأرضيات النظرية التي يمكنها تأطير المترجم، إلا أنه من الواضح في مؤلفاته يتمسك الباحث بمبادئ النظرية التأويلية التي تختلف دون شك عن النظريات اللسانية المجردة، بكونها تمثل طريقة واضحة في الترجمة.

2-التدريس بمبدأ الوظيفية لدى كريستيان نورد

من منظور نورد تتركز الغاية البيداغوجية من تعليم الترجمة في تمكين الطلبة من إنجاز ترجمات جيدة، بمراعاة متطلبات التواصل البيثقافي، و تزويدهم بمعايير تقويمية معقولة تمكنهم من الدفاع عن قراراتهم في الترجمة عند تحاورهم مع الزبون . كما تتمحور هذه المقاربة الوظيفية حول المتعلم و الممارسة

⁷⁸ DELISLE,J. « La traduction raisonnée » (2005) p 85

المهنية، حيث تقترح نورد أنه لا بد من ربط التكوين في مجال الترجمة بالممارسة الفعلية للمهنة، بمعنى آخر أن كل ترجمة لا بد لها من وظيفة معينة أو ما سماه فرمير ب skopos. بالتالي يتمثل درس الترجمة في تحليل النص المصدر بالارتكاز على مجموع أسئلة محددة من قبل المعلم مثل من يترجم؟ لمن تتم الترجمة؟ ما هي وظيفته؟ كيف تتم الترجمة؟ و بأية وسيلة؟ و لماذا؟⁷⁹

تصح نورد (1996 ص 92) بأن الوظيفة هي التي تحدد الطريقة الترجمة و استراتيجياتها، و هذا ليس غريبا عن أساس المبدأ الوظيفي. تستخلص الغاية من خلال دفتر المواصفات الذي يحدد الحالة التواصلية المستهدفة، و التي تحدد بدورها مسؤولية المترجم تجاه المشاركين في التفاعل الترجمي (وفق مبدأ الولاء). و يمكن أن يكون للنص عدة وظائف في الثقافة المستقبلية، و التي ليست بالضرورة مطابقة لما لوظائفه في الثقافة المصدر.

تختلف الآراء حول محاولة تطبيق مقارنة نورد على تعليم الترجمة، فهناك من يرى بأنها لم تقدم الارشادات الكافية التي توضح الحلول الوظيفية الأكثر فاعلية، إلا ان كيلى ترى بأنها من الممكن استخلاص العديد من العناصر التطبيقية من طرح نورد مثل تصميم المناهج المخصصة لتعليم الترجمة و اختيار الوسائل التعليمية و بلورة الأنشطة التقويمية.

3-التدريس بالتركيز على عملية الترجمة لدى دانييل جيل:

انطلق دانييل جيل من مقابلة تعليم الترجمة الذي يتمحور حول الناتج أي النص المترجم مع تعليم الترجمة الذي يركز على العمالية بحد ذاتها، هذا لا يعنى مطلقا بأنه تجاهل أهمية تصحيح الأخطاء الواردة في ترجمات المتعلمين، أو فوائد التقويم الفعال فنجدده يخصص جزءا لا يستهان به من مؤلفه.⁸⁰ إلا أنه يؤمن (1995) بضرورة تركيز تعليم الترجمة على عملية الترجمة عوض الاعتماد فقط على تصحيح أخطاء الطلبة التي ترد في نصوصهم المترجمة. و هذا حتى يتم تكوين مترجمين قادرين على مواجهة الواقع المهني الذي ينتظرهم. و ينطلق في طرحه من نظريته الخاصة إلى عملية الترجمة:

⁷⁹ Nord, C. (1991a). Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi p 44

⁸⁰Gile, D. (1995). "Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamins.

« la traduction y est formalisée comme un processus qui s'articule en une succession réursive de traitements d'unités de traduction. Chacune passe par une phase de compréhension, puis par une phase de reformulation, avec des vérifications et des décisions et l'intervention de connaissances linguistiques et extralinguistiques »⁸¹

و يلخص جيل عملية الترجمة في المخطط الموالي

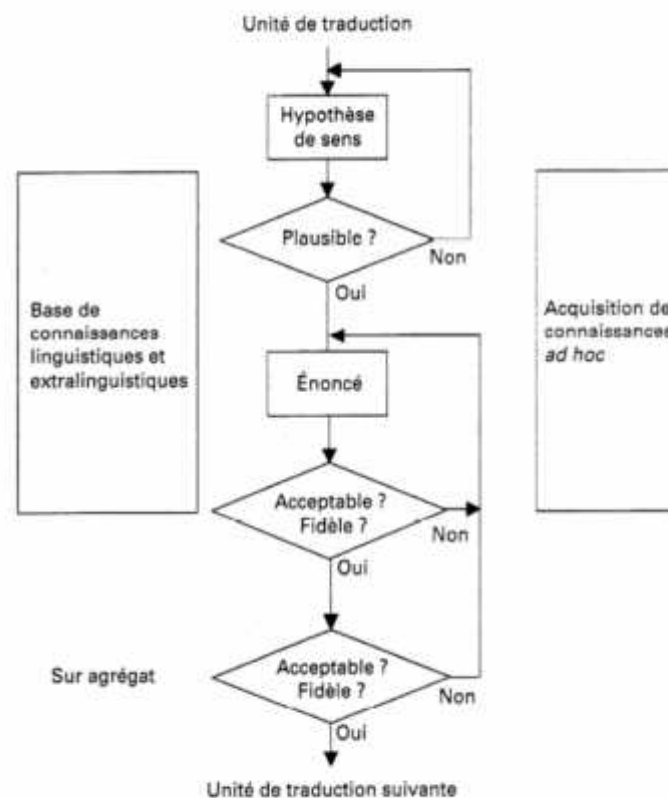


Fig. 4.1. — Le modèle séquentiel de la traduction

و يبحث الباحث على وجوب التدرج في تقديم المحتوى التعليمي تشجع طريقة جيل (1995) و التحاور حول مفاهيم ترجمة أساسية أثناء حصص التدريس مثل : التواصل، القدرة، الأمانة، الفهم، اكتساب المعارف عن طريق البحث الوثائقي. و من بين إيجابيات هذه الطريقة التي ذكرها كيلي ما يلي:

أ. يتم اكتساب المادة بطريقة أسرع لأن التدرج لا يتم عشوائيا مثل ما هو الحال في الطرق التي تركز على تصحيح أخطاء الطلبة.

⁸¹ GILE, D. (2005), « La traduction . la comprendre, l'apprendre » PU France. p 101

ب. يتم الاشتغال على كل جانب من جوانب العملية الترجمة و ليس على جميع المشاكل التي يمكن أن تطرأ أثناء ترجمة نص معين.

ج. يكتسب المدربون منهجية عمل واضحة من جراء تركيزهم على استراتيجيات الترجمة عوض الاهتمام بقدراتهم فقط

د. يتمتع المتدرب على الترجمة بحرية أكبر فيما يتعلق بمفهوم الأمانة و مفهوم مقبولية اللغة.

4-المقاربة الظرفية حسب فواديك و فيين

جاءت المقاربة الظرفية التي اقترحها فيين سنة 1994 نتيجة لمعارضته للمقاربة السائدة في تلق الحقبة، آلا و هي التحليل التقابلي و تصحيح الاخطاء، حيث يقترح فيين تخصيص السنة الأولى من التكوين لإنتاج النصوص و تحليلها. في حين تركز السنتين الموالتين لمنهجية الترجمة بالتركيز على استراتيجيات البحث الوثائقي، و المراجعة و علاقة المترجم مع الزبون. و يتم تطبيق هذه المقاربة على النحو التالي: يقسم المعلم المتعلمين إلى أفواج و يقدم لهم خمسة نصوص براغماتية (مثل كتيب، أو تقرير سنوي أو دليل مستخدم) يكون قد ترجمها مسبقا في مكتبه حيث يرى في□ أن الترجمة لا تدرس إلا من قبل مترجم محترف، ليتمكن من إثراء حصصه التعليمية بمشاريع الترجمة الاحترافية. ثم يطلب منهم قائمة من الأسئلة مثل:

- بمن يتصل المترجم في حال كانت لديه تساؤلات معينة (بالكاتب، أو بالمسؤول، أو بالخبير، أو مستخدم النص المترجم)؟

- من هو الجمهور المتلقي، و ما هو شكل النص المستهدف؟

- ما هي الوسائل و المعلومات الاضافية التي يمكن أن يقدمها الزبون للمترجم؟

بعدها تتم مناقشة هذه النقاط مع المعلم خلال حصص الدرس ليتم تكوين ملف يحوي النصوص الوازية.

تلتقي أعمال فواديك في نقطة تقاطع واحدة مع ما قدمه فيين، حيث يظل البدء الأساسي عنده النظر إلى الترجمة بكونها نشاطا احترافيا، و هذا من أول خطوة يقوم بها المترجم عندما يتعرف على

مشروع الترجمة الذي يكلف بالاشتغال عليه. و أن يتخذ قراراته وفق عوامل خارجية عن النص. و هذا ما يحدث مثلاً عندما يأخذ المترجم بعين الاعتبار احتياجات المتلقي، أو الضغوطات التي يخضع لها في مجال العمل. و يركز قواديك في مقارنته على تحليل دقيق لسوق الترجمة من خلال عروض العمل المتوفرة و ظروفه في سبيل استخلاص الكفاءات المطلوبة.

« il ne s'agit en aucune façon de faire rentrer les traducteurs dans le trou de la souris que constituerait l'offre de tel ou tel employeur... »⁸²

يتضمن التكوين في طرح قواديك⁸³ ثلاثة مراحل و هي: *simulation* و التشابه الظرفي *emulation* (حيث يتم الاشتغال على ترجمات احترافية مقدمة من قبل زبون حقيقي) و *immersion* (يدمج المتدربون مع مترجمين محترفين عالين الكفاءة). و على سبيل المثال يقترح قواديك على المتدربين ترجمة مشروع حقيقي واحد يتألف من حوالي 200 صفحة خلال السنة الدراسية، يتم الاشتغال عليه في لقاءات منتظمة بمعدل 6 ساعات في الأسبوع و يشترط معيار الجودة في الترجمة. تعتبر المؤسسة الجامعية في نظر قواديك المكان الأنسب لتدريب المترجمين دون الخضوع للضغوطات الاقتصادية و الزمنية التي يعاني منها المترجم المحترف. هذا و لا يغفل الباحث عن الإشارة إلى أهمية التكنولوجيا الحديثة و دورها في التكوين المترجم.

« since student's future employment [...] and indeed survival (as free-lancers) is closely linked to technology »⁸⁴

5-التدريس بالمهام عند هورتادو و قونزالس:

إن التدريس بالمهام ليس غريباً عن مجال تعليم اللغات الأجنبية، و هو عبارة عن تصور مجموعة من المهام المحددة التي يتزود المتعلم أثناء إنجازها بالمعارف الضرورية لإنجاز مهمة شاملة، حيث يقوم *العلم* بتحليل المعارف اللازم توظيفها في الترجمة من قبل المتعلمين.

⁸² GOUADEC, D, & COLLOMBAT(1999) « Formation des traducteurs » actes du colloque international ,RENNES 2 24-25 septembre,Paris France La maison du dictionnaire

⁸³ GOUADEC, D,(2003) notes on translator training .In. Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau, Jill Orenstein ,Innovation & e-learning in translator training Tarragone , Espagne: Université Rovira I Virgili.pp 11-19

⁸⁴ GOUADEC, D, op cit .p 15

“In task learning, a chain of activities are related to each other and are sequenced in such a way that they lead to the final product”⁸⁵

اتبع هورتادو ألبير (1996) مسار المقاربة بالأهداف التي قدمها دوليل، بهدف بلورة أهداف تدريسية، و الخروج بمنهجية فعالة. أين اقترح تصنيف⁸⁶ أهداف تعليمية الترجمة في أربع مجموعات و هي: الأهداف **النهجية**، و **الأهداف التقابلية**، و **الأهداف الاجرائية –النهية**، و **الأهداف النصية**.

« Dans cette approche, l'unité didactique est une suite de tâches ou l'on accorde une grande importance aux tâches préparatoire, c'est-à-dire aux tâches d'apprentissage qui aident à saisir des principes ou des stratégies et qui préparent à la tâche finale (par exemple, traduire un testament, un contrat, etc) »⁸⁷

ومن منظور هذه المقاربة يكلف الطالب بإنجاز مهام مختلفة بالتركيز على عملية الترجمة، أو وظيفتها أو منتجها. و الهدف منها هو اكتساب كل نوع من المعارف على حدى مثل : المعارف الموسوعية، **المعارف اللسانية**، **المعارف الثقافية**، **المعارف التكنولوجية** (و يقصد بها استخدام الحاسوب و البرامج الخاصة بمعالجة النصوص و غيرها...). و تمثل المقاربة بالمهام في نظر هورتادو ألبير وسيلة تسمح بتحقيق إدماج كل من المهام التدريسية، و المهام الإدماجية، و المهام المدججة. حيث تساهم هذه المهام في تفعيل مكونات الكفاءة. و في حديثه حول الكفاءات يثير الباحث المفهوم الدقيق للكفاءة الترجمة، و يذكر الباحث⁸⁸ مثالا حول إمكانية تطبيق المهام في درس الترجمة المبتدئ نلخصه فيما يلي:

عنوان الوحدة: أهمية اللغة المستهدفة

الكفاءات الخاصة: منهجية و استراتيجية.

المكون: انتاج نصوص عامة بطريقة واضحة و بدون محاكاة بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة.

الكفاءات العامة: التحليل و التوليف، اتخاذ القرار، العمل الجماعي، و الاهتمام بالجودة في الترجمة.

⁸⁵ Gonzalez Davis M,(2005) minding the process, improving the product : alternatives to traditional translator training . In Training for the new millennium, BENJAMINS translation library volume 60,,p 75

⁸⁶ AMPARO HURTADO, A, (2008)« Compétence en traduction et formation par compétence » .In TTR Vol 21 n° 1,p 31

⁸⁷ Ibid p 44

⁸⁸ HURTADO , A op cit p 47

المهمة 1: استخراج الاخطاء اللغوية (عمل موجه، و جماعي).

المهمة 2: التعرف على الماكاة في النص و وضعها في مصنف (عمل موجه، و جماعي).

المهمة 3: البحث عن الابداعات (عمل موجه، فردي أو جماعي).

المهمة 4: اقتراح حلول مجازية (عمل فردي، أو جماعي).

المهمة 5: بلورة تلخيص (عمل فردي، أو جماعي).

« la réalisation de l'ensemble des tâches conçues par l'instructeur devrait rendre les apprenants capable d'exécuter de manière adéquate le projet de traduction »⁸⁹

إن التدريس بالمهام طريقة أخرى من الطرق التي تعتبر المترجم المتدرب مركز اهتمام العملية التعليمية، بالتالي لا يتمثل مؤشر نجاح الطريقة في تكرار المتعلم ما تم تدريسه بل الهدف من هذه الطريقة هو الجمع ما بين التعليم النظري و الممارسة المهنية عن طريق التدريب و محاكاة الواقع، وتقتصر ماري قونزالس دايفس إدخال بعض التعديلات على التعليم الكلاسيكي الذي يقيد الترجمة من خلال حصص الدروس المفبركة، و في نظرها يجب القيام بما يلي:

1- تحويل قاعات الدرس إلى منتديات مناقشات و تحاور، و إلى ورش عمل.

2- خلق تواصل بالعالم الخارجي من خلال العمل على المشاريع التي تتطلب مترجمين محترفين من مختلف التخصصات (وفق النصوص المراد ترجمتها)

3- تصميم مناهج ذات أهداف محددة و ترتيب المواد بتسلسل

4- خلق بيئة تعليمية مناسبة لرفع قدرات المترجمين المتدربين و احترام أسلوب التعلم لدى كل واحد منهم بقدر الامكان.

5- إقحام وضعيات واقعية متعددة حتى يتمكن الطالب من محاكاة الواقع المهني.

يبدو من الواضح أن هذه الطريقة لا تختلف كثيرا عما اقترحه دوليل في التدريس بالأهداف، و يلخص هورتادو⁹⁰ ايجابيات هذه المقاربة في النقاط التالية:

- إمكانية خلق وضعيات تعليمية مرتبطة بالواقع الاحترافي

⁸⁹ Kelly op cit p 17

⁹⁰ HURTADO, A op cit p 49

- توفير منهجية فاعلة
- تحصيل بيداغوجية تسعى إلى تفصي سيرورة العملية الترجمة
- استيعاب المتعلم للمبادئ الأساسية في الترجمة، و تمكنه من الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات.

- تحقيق بيداغوجية تتمحور حول المتعلم الذي ينجز مهاماً معينة باستمرار
- توفير إطار مرن يمكن تصور منهاج الترجمة من خلاله، و قابل للتعديل من خلال تبديل أو إضافة مهام تقوية تكوينية.

6- التحليل الواعي عند روبنسون

تري كيلي بأن روبنسون قد حقق التوازن ما بين التكوين الجامعي و الذي يعتبره عملية واعية ومنطقية منظمة و ما بين التدريب في المجال المهني الذي وصفه ب holistique et subliminale . لقد اهتم روبنسون بجوانب الترجمة جميعها المهنية و النظرية و المعرفية و السميائية و الاجتماعية واللسانية. هذا من جهة و من جهة أخرى قام بتبسيط أساليب التدريب التي تملئها علوم التربية إلى حد كبير.

« ...au fur et à mesure que l'enseignement s'éloigne des méthodes traditionnelles, l'apprentissage s'accélère et les apprenants peuvent apprendre d'avantage sans même s'en rendre compte »⁹¹

من الناحية السيكلوجية، ينطلق روبنسون من فكرة أن عمل المترجم يتجاوز مستوى الألفاظ، و مستوى اللغة، و تحليل الخطاب، و حتى الطريقة التي يرى بها واقع مهنته. فنجدته يركز على الكفاءات السلوكية للمترجم بحد ذاته قائلا:

« la motivation intrinsèque, l'ouverture, la réceptivité, le désir constant d'évolution, d'exploration et de découverte, l'engagement envers la profession et un attrait pour les mots, les défis intellectuels et les gens »⁹²

⁹¹ ROBINSON, D. (2003). Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation. (2e ed.). London: Routledge. P 2

⁹² ROBINSON, D, (1997) , Becoming a translator : an accelerated course. London, New york Routledge pp 41-42

يشدد الباحث من جهة أخرى حول الخاصية الفردية للترجمة، و التي تختلف من مترجم لآخر. حيث يدعو المترجم المتعلم إلى القيام بتشخيص ذاتي حول فئة المتعلمين التي ينتمي إليها، و يذكر على سبيل المثال مفهوم " التجربة المثلى " التي يعيشها المترجم في حالة تحقق التوازن ما بين درجة تعقيد المهمة و الثقة بالنفس اللازمة لإنجازها. و من بين الاستراتيجيات التعليمية التي يقترحها روبنسون نجد تلك المتعلقة بالمصطلحية، حيث يقترح دروسا في المجالات المتخصصة و التي يجب أن تمت بصلة مباشرة بالواقع الملموس في مجال التخصص مثل مشاهدة برامج تلفزيونية، أو ملاحظات ميدانية، أو مناقشة الخبراء و التحاور معهم...إلخ.

من منظور روبنسون، يمكن للمترجم المتعلم التقدم بشكل سريع إذا ما اشتمل منهاج الترجمة على مكون الوظائف الموهبة. و نجده يشدد حول أهميتها في مقارنته، خاصة عندما ترتبط بالتحليل النقدي.

7-المقاربة بالمشاريع عند كيرالي

لقد قام كيرالي (2000) بإعادة النظر في الطرح الذي قدمه مسبقا، و هذا لا يعني أنه يعارض أو يخالف النتائج التجريبية التي خلص إليها بل نجده يشير إلى تكامل الآليات الذهنية مع العوامل الاجتماعية التي تحيط بالمترجم و خاصة المحترف .

و يندرج الطرح الجديد الذي يقترحه كيرالي ضمن المقاربة السوسيوبنائية التي يعتبرها فعالة و مناسبة لتعليم الترجمة كونها ترى بأن الكفاءة الترجمة عبارة عن مجموع مهارات.

« a creative, largely intuitive, socially-constructed, and multi-faceted complex of skills and abilities ⁹³

و يتم التعليم بالشاريع كما تدل عليه تسميته ضمن فرقة عمل جماعية، ويشترط إدماج معارف ومعلومات سابقة، في سبيل إنجاز مشروع ما وبصفة أدق مشروع ترجمة: على سبيل ترجمة كتاب، دراسة معينة، بحيث تتوزع المهام بطريقة يحددها المشرف على المشروع الذي يكون موجها في غالب الأمر إلى مستقبلين حقيقيين، و هذا ما يشير إليه الباحث :

⁹³ KIRALY, D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing. P 49

“authentic situated action, the collaborative construction of knowledge, and personal experience”⁹⁴

وليس هناك أفضل من ذلك كعامل تحفيزي للمترجمين ، و هذا تحديدا ما قام به به كيرالي Donald خلال تدريسه لقياس الترجمة (إنجليزي/ألماني) حيث اشتغل على مشاريع ترجمة حقيقية وواقعية على المترجمين دون أن يغفل عن إعلام الزبون مسبقا بأن العمل سينجز من قبل الطلبة تحت إشرافه باعتبارهم المترجم المكلف بالمشروع. و لكن القول يؤمن كيرالي بشدة بفكرة بنائية المعرفة وتكونها تدريجيا عند الطلبة، وذلك من شأنه كما ذكرنا سابقا أن يعزز ثقتهم بالنفس و حمل مسؤولية انجاز مهام حقيقية تضعهم أما مشاكل حقيقية تتطلب منهم اليقظة والجدية والدقة في العمل الذي لا بد أن يرضى عنه الزبون الذي ينتظر المشروع.

من الجدير بالذكر هنا أن تطبيق هذه المقاربة ليس بالأمر اليسير، فمن النادر أن يقبل الزبون بأن تنجز الترجمة من قبل مترجمين متدربين، فهو يدفع مستحقات المترجم المحترف بغية الحصول على جودة عالية في الترجمة و لن يرضى بها أحيانا حتى و لو كانت منجزة بشكل متقن.

8- المقاربة المعرفية:

بدأ اهتمام الباحثين بالآليات الذهنية في عملية الترجمة منذ بداية الثمانينات، و قد ارتكزت الأعمال التي أنجزت حينذاك على طرق تجميع المعطيات الخاصة بعلم النفس اللغوي و علم النفس الاجتماعي و العلوم المعرفية. و من القضايا التي حظيت باهتمام خاص نذكر حل المشكلات و الابداع و معايير اتخاذ القرار. و تعتمد هذه الطريقة إما على الطرق الاستنباطية أو ما يعرف بـ TAP (think aloud protocols) أين يقوم المترجم بالتعبير بصوت عال عن الأفكار التي تجول في خاطره حين الترجمة، أو

⁹⁴ Ibid p 3

على الاستبيان المتمثل في تعليق المترجم المتدرب أثناء القيام بعمله. و هذا لا ينطبق بالضرورة على التفكير بصوت عال بطريقة عشوائية كما يفعل أي منا كما تشير إليه الباحثة:

It is important to note, however, that “thinking aloud” as a method of eliciting data is not the same as “thinking aloud” in the everyday sense; it entails more than sitting people down next to tape-recorder and asking them to talk⁹⁵

لقد سمحت هذه الطرق التجريبية بالتعرف على تعدد الآليات الذهنية في عملية الترجمة، و ذلك من خلال تفحص الاتجاه الذي تسلكه الترجمة إما من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم أو العكس، و العينة التي تم اختيارها (مترجم متدرب/مترجم محترف). كما تسعى هذه المقاربة إلى تطوير قدرات المتعلم من حيث الجودة في الترجمة و التحفيز. ومن بين الباحثين الذين وضعوا يصمتهم في هذه الأبحاث نذكر ريتا جاسكيلاينين⁹⁶ Riita Jääskeläinen من جامعة توركو، و التي قامت بالاشتغال على عينة تتألف من 12 طالب كلفوا بترجمة نص من اللغة الانجليزية إلى اللغة الفنلندية حيث قامت بتقسيمهم في ثلاثة مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولى: 4 طلبة يدرسون الترجمة (2 من السنة الأولى و 2 من السنة الثانية)

المجموعة الثانية: 4 مترجمين محترفين تتراوح خبرتهم في الممارسة المهنية من 10 إلى 15 سنة

المجموعة الثالثة: 4 مترجمين غير متخصصين

خلصت الأبحاث التجريبية التي أنجزها الباحثة إلى النقاط التالية:⁹⁷

- لا يترجم المترجم المحترف أسرع من المترجم غير المحترف
- تعود الترجمات العالية الجودة إلى الجهد المبذول خلال إنجاز الترجمة و الزمن المستغرق في

البحث عن المعارف

- يركز المتعلمون على النقل المعجمي بينما يركز المترجم المحترف على الأسلوب و متطلبات

المهور المستهدف

⁹⁵ Jääskeläinen, R. (1999). Tapping the process: an explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating. Joensuu: University of Joensuu. P 9

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid p 65-66

- يتمكن المترجم المحترف من تحديد المشاكل الكائنة في النص بشكل أسرع و يمضي وقتاً أطول في حلها

لقد برهنت هذه النتائج أن أجود الترجمات هي تلك التي استغرق المترجم في انجازها وقتاً أطول و بذل فيها جهداً أكبر بغض النظر عن تخصصه أو خبرته في الممارسة المهنية. كما تعارض الباحثة الفكرة التي تمنح شعار المترجم المثالي للمترجم المحترف فقط، و هذا يشكل خطراً على المترجم المتدرب في نظرها لأنها تسبب له الاحباط و تهمز ثقته بنفسه فيفقد الارادة و التحفيز.

اقترح كيرالي سنة 1995 في مؤلفه Pathways to translation طريقة لتعليم الترجمة بالارتكاز على الوصف الدقيق لعملية الترجمة الاحترافية. و لربما كان متأثراً بالدراسات التجريبية التي عرفها مجال البحث في علم الترجمة ما بين 1980 إلى 1990. لقد حاول كيرالي في هذه الفترة برهنة صحة فرضيته معتمداً هو الآخر على الوسائل الاستبطانية مثل TAP (think aloud protocols) و تتلخص أفكار كيرالي فيما يلي:

أ تطوير الثقة بالنفس لدى المتدربين على الترجمة مبدأً أساسياً في التكوين.
ب أهمية تحليل أخطاء الطلبة باعتبارها مادة تعليمية. لأن التعرف على طبيعة الأخطاء يتيح امكانية تخطيط تكوين واضح الأهداف، و يسهل بالتالي تنظيم استراتيجيات الترجمة التي تشكل وسائل منهجية لـ أشكال.

ج تتجاوز مناقشة جودة الترجمة مجرد تصحيح الأخطاء الأسلوبية و النحوية لدى الطلبة لتحاكي الكفاءات اللازمة لدى المترجم المحترف.

اهتم جيد هانسن GYDE Hansen⁹⁸ الذي ينتمي إلى فريق البحث TRAP من CopenHagen business school بتطور مستوى المترجمين المتدربين على مدى فترة تكوينهم، و قد أثارت فضوله ثلاثة ظواهر متداولة في الأبحاث البيداغوجية و هي : بطء التعلم و الركود و في بعض الحالات التراجع. كما أخذ الباحث بعين الاعتبار القضايا الدلالية و التداخل اللغوي إضافة إلى السياق المصطنع الذي

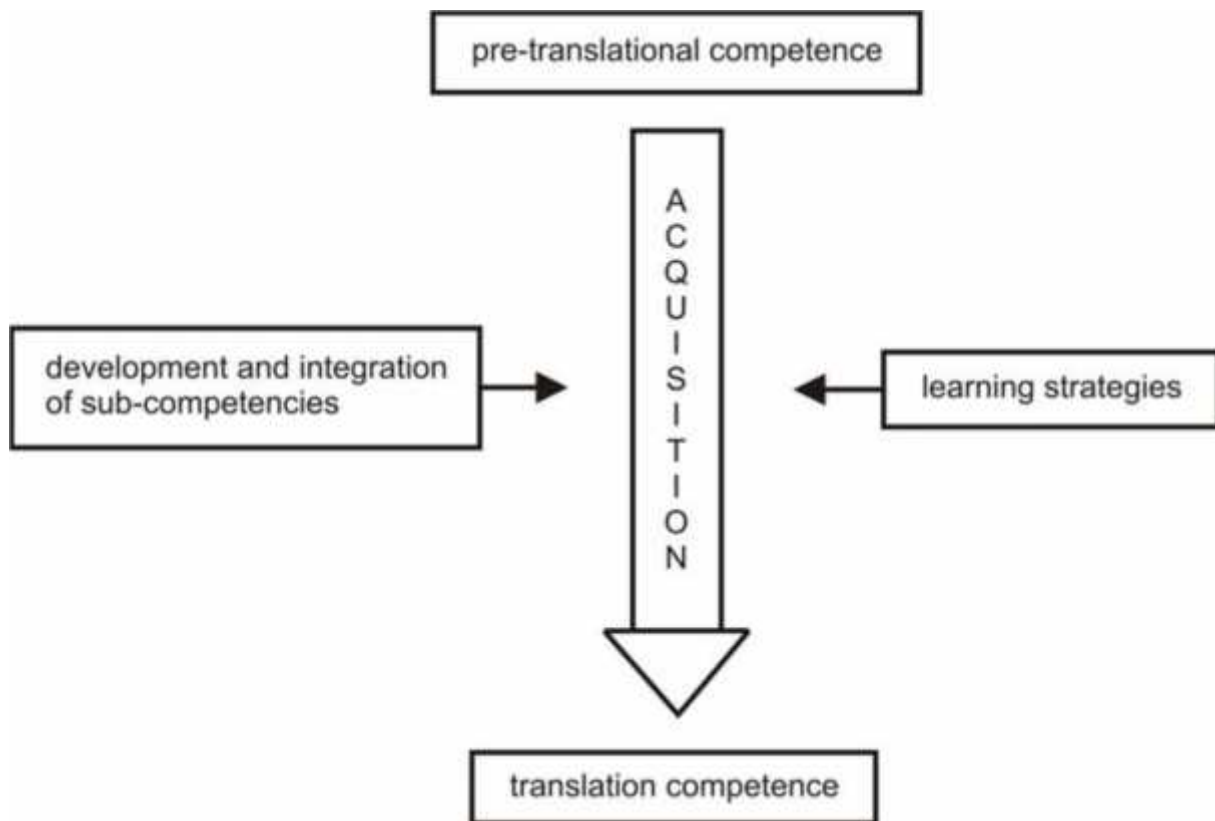
⁹⁸Hansen, G. (1999). Probing the process in translation: methods and results. Copenhagen studies in language, n 24.p 43

يتواجد فيه المتعلمون و المختلف تماما عن الوضع الحقيقي في الممارسة المهنية. اشتغل هانسن على عينة من 4 مترجمين متدربين من السنة الرابعة و الأخيرة بجامعة الدانمارك بهدف تحديد أسباب ركود مستوى الطلبة حيث اعتمد على كل من الطريقة الاستنباطية Retrospection و برنامج TRANSLOG ، و تهدف الطريقة الأولى من التعرف على مدى وعي المترجم المتدرب بمستوى كفاءته فيما يتعلق بحل مشاكل الترجمة الموجودة داخل النص و تكييفه وفق وضعية التواصل المستهدفة. لاحظ هانسن في نهاية المطاف اختلاف طريقة حل المشاكل ما بين المترجمين المتدربين الأربعة، بمعنى آخر دلت نتائج التجربة على اختلاف درجة الوعي بينهم سواء تعلق الامر بالصعوبات التي واجهوها خلال إنجاز الترجمة أو بالطريقة المتبعة لحلها. فكان بعضهم واعيا بعدم معالجة مشكلة ما أو بعدم احترام وظيفة النص، في حين كان البعض الآخر متأكدا من نجاحه المهمة المكلف بها.

« the conclusion of the study was that much trouble and time could be saved if students, at various stages during their translator training , were submitted to individual tests. What I am thinking of here is not the usual kind of test where errors are marked in target texts and discussed, but individual translation competence profile tests that allow students to become aware of some of the causes of their errors. »⁹⁹

و يشير الباحث إلى أن الاهتمام بالآليات الذهنية في الترجمة يمكن المترجم المتدرب من تغيير طريقته في الترجمة و تجنب الوقوع في الأخطاء .

⁹⁹ HANSEN Gyde.(2006). Retrospection methods in translator training and translation research. In Journal of specialized translation Issue 5. P 2



الخط 1: نموذج اكتساب الكفاءة الترجمة¹⁰⁰

تشير كيلي¹⁰¹ إلى نتائج أبحاث فريق البحث TRAP و الذي توصل إلى تحديد المعايير الأساسية التي يجب أن يأخذها بعين الاعتبار كل من يمارس تعليم الترجمة بالرغم من أن الأبحاث التي أجراها لم تنحصر على التعليم في مجال محدد . و تتمثل فيما يلي:

- كثيرا ما يترجم المتدرب الكلمة المنعزلة.
- يولي المترجم المحترف قدرا كبيرا من الأهمية للمسائل الأسلوبية و لاحتياجات المتلقي.
- إن المترجم المحترف أكثر وعيا بمشاكل الترجمة مما هو عليه المتدرب.
- يتمثل عمل المترجم المحترف في عمليات ذهاب و إياب ما بين نشاطات ذهنية غير واعية تخص المهام المألوفة لديه، و بين نشاطات ذهنية واعية عندما يصادف مشكلا جديدا.

¹⁰⁰ PACTE , (2000) translation competence acquisition model. p 104

¹⁰¹ Kelly op cit p 16

« Drawing on recent trends in cognitive science and learning theory, I will suggest that the observation of learning processes within the context of real translation projects carried out in a pedagogical setting will not only confirm the inestimable value of such projects for the development of translator competence, but they will also shed light on the cognitive and social aspects of the translation process itself »¹⁰²

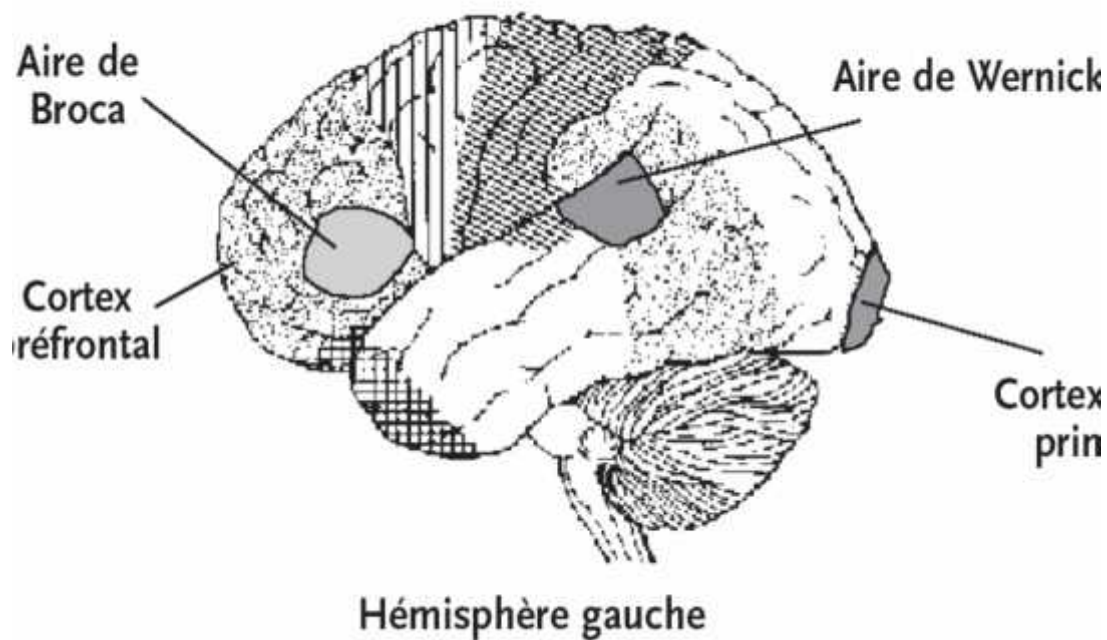
9- التكوين المعرفي لدى المترجم المتدرب:

ترتكز عملية التعليم و التعلم في البيداغوجية الحديثة على نشاط المتعلم، و يقوم علم النفس المعرفي بتعميد الطريق لمختلف الأبحاث في هذا المجال، و التي سمحت بتطوير تفسير آليات اشتغال الدماغ. تمثل الصورة¹⁰³ المولية مقطعا جانبيا للدماغ في حالة تأدية للوظائف اللغوية، و تبرز المناطق المسؤولة عن إنجازها باللون الداكن في الصورة. حيث تهتم منطقة بروكا بإنتاج الكلام و منطقة فربنيك بالفهم. التقطت هذه الصورة في إطار الأبحاث حول اشتغال الدماغ عند طالب مزدوج اللغة و هو يقوم بالقراءة. و هذا ما يدل على ضرورة الاهتمام بهذه الدراسات حول آليات إشتغال الدماغ التي تقدم أسسا فاعلة لتطوير التعليم و التعلم كما سوف يتضح من خلال هذا البحث. و تمثل التجربة المذكورة في ظهور مفردتين على الشاشة و يتعين على الطالب تحديد إذا ما كان هناك علاقة دلالية ما بينهما، و يتم تسجيل النشاط الكهربائي للدماغ أثناء هذا التمرين ما بين اللغة 1 اللغة الأم و اللغة 2 اللغة الأجنبية.

¹⁰² KIRALY, D,() "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation". In Meta vol. 50, n° 4, 2005, p. 1099

¹⁰³ Hannelore Lee-Jahnke. "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training"

Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 50, n° 2, 2005, p. 366



« L1 and L2 processing would differ only in time but not in space. This means that L1 and L2 may influence only at the level of the different steps of information processing but that L1 and L2 rely on similar/overlapping brain structures »¹⁰⁴

إن النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة و غيرها لبنة أساسية في إعادة الاعتبار للأبحاث التي تعنى بالآليات الإدراكية لدى الفرد المتعلم. و هذا تحديدا ما يحدث حاليا حيث يزداد عدد الباحثين المهتمين بإسقاط العلوم المعرفية على سيرورة التعلم.

9-1- اشتغال الدماغ:

لقد ساعد مبحث الجهاز العصبي neurosciences على فهم طريقة اشتغال الدماغ بشكل جزئي، وكذا على تحديد القواعد العصبية المسؤولة عن المعارف (Lemaire, 1999). و يشير (guy, 1992) إلى أن الخلايا العصبية هي أهم الخلايا المسؤولة عن معالجة المعلومات و بأن ذلك يتم عن طريق تبادلات الكتروكيميائية حيث تتبادل الخلايا العصبية الرسائل فيما بينها بفضل روابط تصلها الواحدة بالآخرى و تعرف باسم بلوصلات العصبية « synapses ».

¹⁰⁴ ibid

تعتبر كل فكرة تخطر ببال الشخص، و أي حركة يقوم بها، مجموع ممسات أو روابط تدعى بنية التفعيل، بالتالي إن تعليم معرفة معينة (مفهوم\حركة) هو عبارة عن تنظيم جديد للروابط ما بين الخلايا العصبية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا وجد تنظيم مسبق.

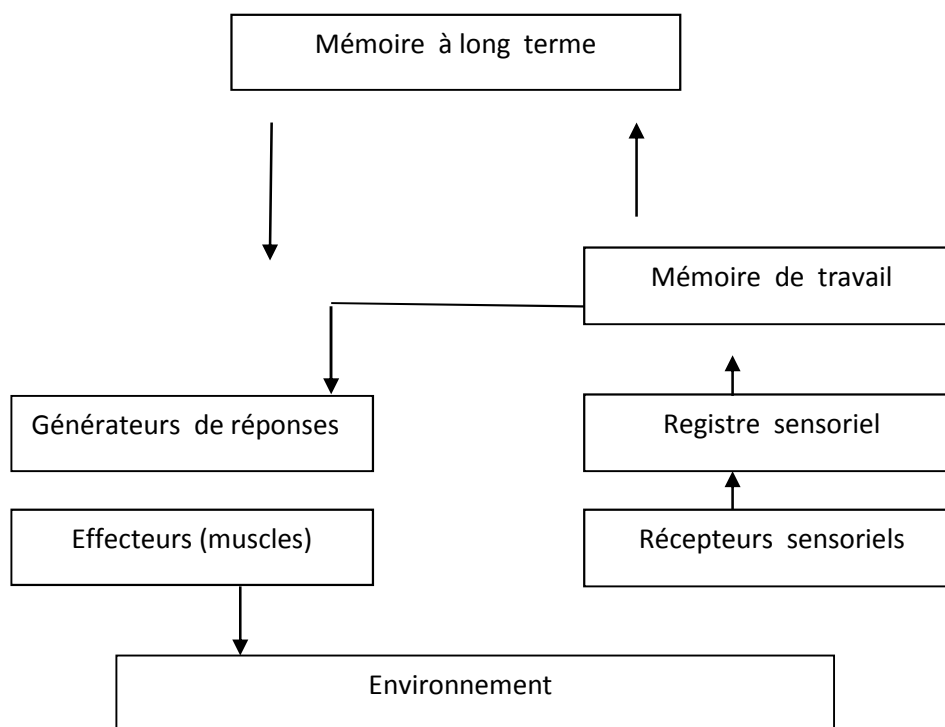
و لنلاحظ مثلا طريقة إمساك الطفل بالملعقة: لن يتمكن الطفل الصغير من الأكل بالملعقة إلا إذا وجدت البنية التفعيلية التي تسمح له بإمساك الملعقة بيده أولا، ثم يحاول رفعها إلى فمه و لن يتمكن من ذلك إلا إذا وجدت البنية التفعيلية العصبية لمفهوم الملعقة و طريقة حملها التي ترتبط بدورها برفع الملعقة إلى الفم. بالتالي **لكن القول بأن** تخزين و تشفير المعلومة المستقبلية يتم عندما ينتج مجموع الخلايا العصبية بنية تركيبية تفعيلية جديدة في مجموع خلايا عصبية أخرى.

تتحدّر تساؤلات عدة من هذه الملاحظات الفيزيولوجية من بينها: كيف يعالج الدماغ المعلومات؟ كيف يخزن المعلومات المستقبلية؟ وما هي المعلومات التي تتم معالجتها؟ حاول العديد من الباحثين في هذا المجال الإجابة على هذه التساؤلات باقتراحهم نماذج مختلفة **للعلاقة المعلومات، منها** **زوج جانبيه** Gagné¹⁰⁵ **الذي سنستعرضه فيما يلي:**

9-2- مكونات الجهاز المعرفي:

يقوم الانسان بمعالجة المعلومات المستقبلية بفضل نظامه المعرفي الذي يعالج الرموز و يحولها إلى عمليات ذهنية و يتشكل هذا النظام من عدة مكونات كما يوضحه **الخطط** :

¹⁰⁵ Gagne, R. (1985). The Conditions of Learning (4thed.). New York: Holt, Rinehart & Winston



أ- المحيط و المستقبلات الحسية:

ان المحفزات التي تقوم بتفعيل البنى العصبية عبارة عن أفكار تخطر ببال الشخص، أو مؤثرات خارجية من محيطه و في هذه الحالة تقوم المستقبلات الحسية بتلقي المحفزات لتصل إلى الدماغ، (Lemaire,1999) و تخضع المحفزات لتصفية ليتبقى منها ما هو مهم فقط، حتى يتفادى الشخص فيض المعلومات التي لا فائدة منها بالنسبة إليه، لقد أثارت هذه التصفية فضول الباحثين وقد حاول العديد تفسيرها:

« L'attribution d'une signification dépendrait de la nature et du stimulus et des connaissances antérieures »¹⁰⁶

من هذا المنظور يجب على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار المعارف المخزنة مسبقاً لدى المتعلم، لتشكل مرجعه الأساسي لإعداد الوضعيات التعليمية. لان المعارف تخزن في الدماغ على شكل بنى تفعيلية عصبية و هي التي تسمح بإنشاء بنى جديدة و تحقيق عملية التعلم. ووفقاً للومير (Lemaire, 1999) تندفع ذبذبات الكترونية سريعة من المستقبلات إلى السجل الحسي الذي يحوي ذاكرة خاصة

¹⁰⁶ TARDIF, J op cit p45

لكل حاسة على حدى تعمل على حفظ المعلومة الحسية لمدة 15 ثانية و بعدها يبقى جزء من المعلومة في ذاكرة العمل (أو الذاكرة قصيرة المدى).

ب- ذاكرة العمل :

مثل ذاكرة العمل أو ما يعرف أيضا بالذاكرة قصيرة المدى الحيز الذهني الذي تتم فيه عملية التفكير و لذلك سميت بهذه التسمية، و تقوم هذه الذاكرة بتأويل المعلومات المستقبلية لتعطيها معنى معيناً، و هذا عن طريق خلق روابط ما بين المعارف المخزنة مسبقاً في الذاكرة طويلة المدى و المعارف الجديدة.

« La mémoire à court terme est très sollicitée lors d'une séance de travail, par exemple en traduction et en interprétation, lorsqu'il s'agit de construire le sens au moyen de ce qui a été précédemment formulé. La mémoire à court terme aide le sujet à vérifier la connexité, la cohésion et la cohérence d'un énoncé »¹⁰⁷

يشير ميلر Miller (1956) إلى احتواء ذاكرة العمل على سبع وحدات معلوماتية محدودة من حيث زمن الاحتفاظ بالمعلومة حيث تختفي هذه الأخيرة بعد 10 ثوان إذا لم تكرر أو تسترجع بطريقة أو بأخرى. إلا أنه هنالك طرق مساعدة لتجاوز حدود هذه الذاكرة و هي ضرورية في عملية التعلم. قد تكون وحدة العمل جملة معنية، أو مفهوماً محدداً أو مجموعة مفاهيم في شكل شبكة، مثل شبكة المعلومات التي تتشكل من جراء قراءة نص كامل. و تتعامل ذاكرة العمل مع شبكة المعلومات باعتبارها وحدة عمل واحدة، و على العلم أن يقوم بمساعدة التعلم على فهم المعلومات المستقبلية و إدماجها في شبكة أوسع.

و لتأمل عملية ترجمة نص معين، لو حاول المترجم المتدرب أن يعمل على كل مفردة من النص على حدى فما من شك أن ذاكرته العملية سوف تثقل بكم المعلومات الهائل المتدفق إليها، و لهذا يحتاج مساعدة المعلم لإدماج هذه المفردات في مجموعة متصلة (شبكة) ليتعامل معها في شكل

¹⁰⁷ BALLIU, C, (2007) « Cognition et déverbalisation » . in Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 52, n° 1, ,p 7

وحدات معنى لا كلمات متفرقة بالنتيجة يكون قد تجاوز حدود الذاكرة العملية التي كانت تمنعه من تشكيل الشبكات و بالتالي قد اكتسب مهارة جديدة.

« L'action de regrouper plusieurs informations en une seule unité d'information s'appelle le chunking et les nouvelles unités ainsi formées sont des chunks . »¹⁰⁸

أما بالنسبة لزمن الاحتفاظ بالمعلومة في ذاكرة العمل فيمكن زيادته بفضل التدريب على التكرار التواصل للمعلومات الواجب معالجتها.

ت- الذاكرة طويلة المدى:

تحتفظ الذاكرة طويلة المدى بكل المعلومات التي يعرفها الشخص عن العالم بغض النظر عن نوعها: عاطفية واجتماعية وحركية و فكرية. لذلك تعلمها في المدرسة أو اكتسبها من حياته اليومية. و تحوي هذه الذاكرة أيضا جميع النشاطات الآلية التي ننجزها لاشعوريا مثل ارتداء ملابسنا، فلا يتطلب هذا النشاط تدخل ذاكرة العمل.

تتم معظم النشاطات اليومية في حياتنا بصورة آلية، حتى عندما نقوم بنشاط فكري مثل القراءة مثلا. أثناء القراءة يضع المرء عينيه على صفحة الكتاب، و يتبع الطوط، و يقلب الصفحات دون أن يشعر بحدوث ذلك ولا يحتاج إلى تفكير و تخمين لانجاز هذه النشاطات، و هذا حتى تتفرع ذاكرة العمل معالجة إعطيات جديدة. كما أن قيام المعلم بتدريب المتعلمين على هذه النشاطات الآلية واحد من المهام التي تلقى على عاتقه ليعزز سرعتهم و كفاءتهم.

« La mémoire est le stock de connaissances et d'informations à la disposition du sujet et qu'il convoque par un processus d'activation pour comprendre ou relier des faits, des événements, des données, des énoncés, en vérifier la pertinence et la cohérence et, dans le cas qui nous occupe, traduire ou interpréter. Le traducteur et l'interprète la sollicitent donc en abondance comme un puits de savoir organisé qui peut, à la demande ou automatiquement, émerger à la conscience »¹⁰⁹

يشير تارديف إلى أن أبحاث تولفينغ (1983, 1985) tulving قد سمحت بتوضيح نوعين من

الذاكرة طويلة المدى:

¹⁰⁸ TARDIF, J, op cit p 48

¹⁰⁹ BALLIU, C, op cit, p 6

1-الذاكرة العرضية: أو ما يعرف ب:الذاكرة الأتوبيوغرافية وهي التي تحوي الذكريات الشخصية.

2-الذاكرة الدلالية :وهي التي تحتفظ بالمفاهيم و التصورات و القوانين والمبادئ و الإجراءات و الأنظمة المعمول بها.وهي التي يركز عليها التعليم المدرسي لأنها تحتوي على معارف أكثر شمولية و منظمة في شكل شبكات.

لقد بـ تولفينغ أن نوعية و جودة التعليم مرتبطة بالـكان الذي يتم فيه، وكذلك بالـالة النفسية للمتعلم، و لـدى اهتمامهم بالتعلم بمعنى آخر تتدخل كل من الذاكرة العرضية و الذاكرة الدلالية في عملية التعلم، و على سبيل المثال إذا كان المتعلم يجب مجال القانون (الذاكرة العرضية)،فإن قراءة نص قانوني و فهمه (الذاكرة الدلالية) سيبدو ان له أمرا سهلا ممتعا، ومنه سيتعلم الترجمة القانونية في جو ايجابي.

و فيما يلي خارطة¹¹⁰ للتركيب الدلالي للذاكرة :

¹¹⁰ « Le traitement de l'information ». Support de cours de psychologie cognitive IFSI 1ère année 2012/13 en ligne.

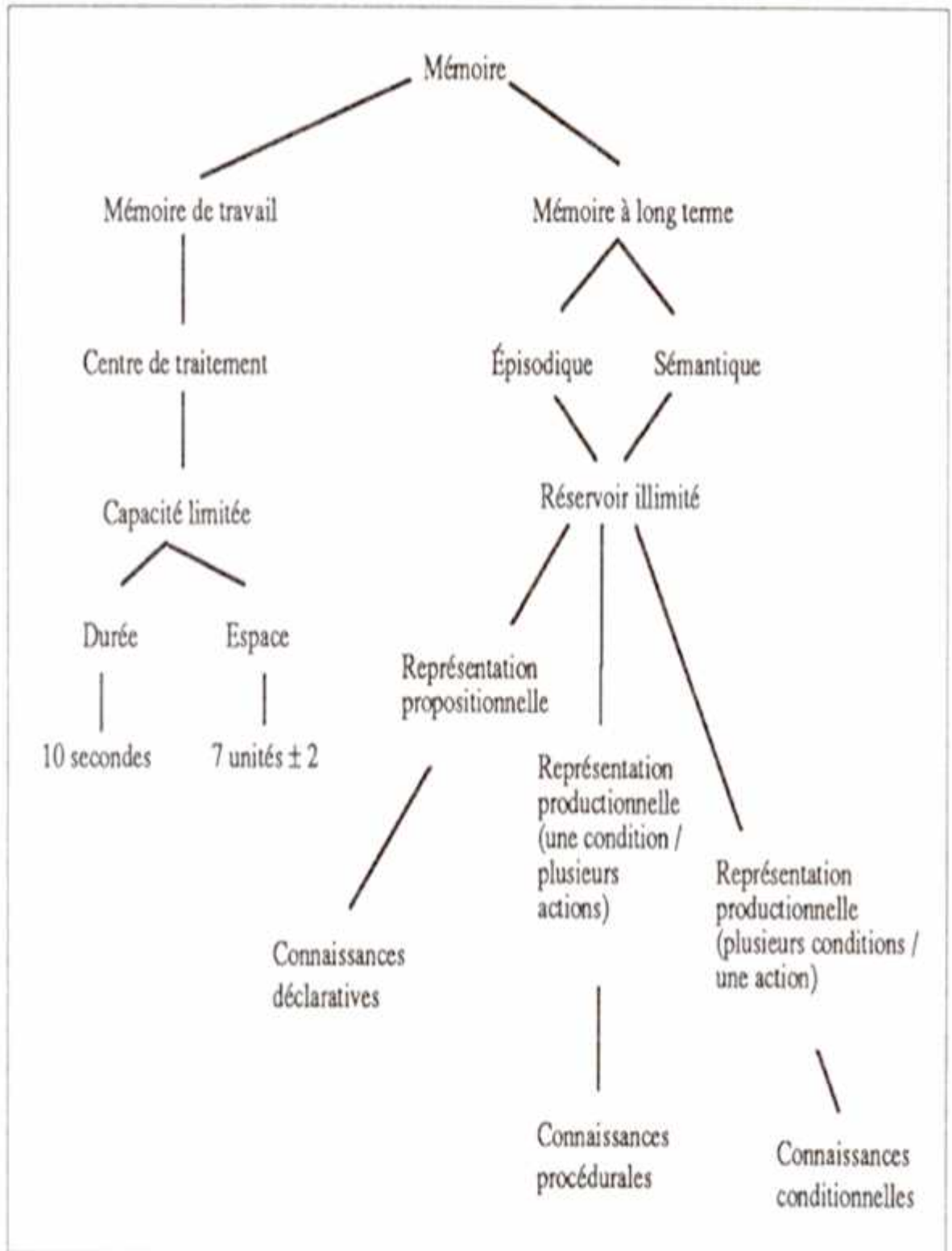


Figure 4. Carte sémantique de la mémoire.

تتدخل التمثلات الذهنية في جميع النشاطات اليومية التي نقوم بها ، و هو مرآة ينعكس من خلالها نموذج فردي للتنظيم المعارف في ذاكرة الشخص وفق ما اكتسبه من جراء تجربته في العالم الذي يحيط به. و تمثل هذه التمثلات الذهنية وسائل ضرورية لتحقيق كل من النشاط الفكري و الحركي، و نجد لها تعاريف متعددة و متشابهة نذكر منها ما يقترحه الفيلسوف لادريار الذي اهتم بنطق الفكر:

- « 1. La représentation est une mise en scène, une mise en avant, comme un écran qui est à la fois la surface sur laquelle on projette la réalité et une barrière entre la réalité et notre perception.
- 2. La représentation est une substitution de quelqu'un par un autre qui le représente : ici une représentation de mots pour dire un objet matériel ou immatériel.
- 3. La représentation est une image mentale, une représentation de l'objet dans le cerveau :
- soit qu'elle est liée aux formes physiques de l'objet matériel avec analogie de forme (Michel DENIS) : on a en tête une image de la chaise dont on parle,
- soit qu'elle est un point de vue propre, une impression : un dessin d'enfant nous dit ce qu'il ressent d'une situation, un dessin de trajet nous dit l'impression des distances,
- soit qu'elle vient d'une convention de langage : le mot «chaise » n'a pas la forme de la chaise, alors que le mot «tic-tac » a une analogie de forme sonore avec l'objet qu'il désigne. »¹¹¹

يمكن القول بأن التمثلات الذهنية هي استحضار داخلي للعالم الخارجي، حيث تساهم العوامل الاجتماعية الخاصة بكل عالم على حدا في تنظيم التمثلات بشكل مختلف من شخص إلى آخر، قد تكون كونية مشتركة في غالب الأحيان مثل ما يذكره الباحث فيما يتعلق بكلمة كرسى و تأثيرها على الذاكرة، إلا أن التفاصيل جد محددة تختلف حتميا باختلاف العالم أو بالأحرى باختلاف اللغة. خاصة عندما يتعلق الأمر بنشاط الترجمة حيث تتدخل التمثلات الذهنية بشكل كبير أثناء مرحلتي الفهم و إعادة التعبير.

« Pendant la compréhension du texte, le lecteur se construit une représentation mentale de la structure de surface du texte, il génère une représentation propositionnelle du contenu

¹¹¹ LADRIERE Jean, Encyclopoedia Universalis, Représentation, p.904

sémantique, et construit d'après ce texte de base, un **modèle mental** de la matière décrite. »

112

ما من شك أن الانتقال من لغة إلى أخرى ليس بالأمر السهل على المترجم، حيث يتوجب عليه خلال مرحلة القراءة اقتحام نمط تفكير كاتب النص المصدر ليتمكن من استحضار التمثلات الذهنية المماثلة لتلك التي اعتمد عليها الكاتب أثناء كتابة النص المصدر، خاصة و أن الحديث عن الفهم في عملية الترجمة يقتضي بالضرورة الوصول إلى مقصود الكاتب الذي لا يبدو واضحاً من الوهلة الأولى التي يتعرف فيها المترجم على النص الذي يريد أن يشتغل عليه.

« Lorsqu'une personne entre en lecture, il lui faut entrer dans le système de représentation de l'auteur. Qu'est-ce que l'autre a voulu dire. La représentation mentale permet l'anticipation, on devine parce qu'on reconnaît certains éléments. C'est ce qui détermine le fonctionnement même du lecteur. Ce que le lecteur comprend n'est pas nécessairement ce que l'auteur a voulu exprimer, surtout si leurs univers de représentations mentales sont éloignés. »¹¹³

ث-مولد الردود و المستجيبات: وهو المكان الذي يتم فيه إرسال رد إلى المستجيبات بعد انتهاء عملية المعالجة في ذاكرة العمل. و يعرف E.gagné (1985) الاستجيبات بكونها عضلات و أغشية تقوم بالرد على إشارات، ومن بينها: الأحبال الصوتية و جهاز النطق في حالة الردود المنطوقة، أو الأصابع واليد في حالة الردود المكتوبة.

يؤمن العديد من منظري الترجمة بفاعلية الأبحاث المستندة إلى العلوم المعرفية و أهميتها بالنسبة لمجال تعليم الترجمة، من حيث أنها تسعى إلى تطوير الكفاءة الترجمة لدى المترجم المتدرب. كما يشير إليه باليو في مقالة له نقتبس منها ما يلي:

« La cognition est le mécanisme qui nous permet « de comprendre et d'acquérir des connaissances, ainsi que de les traiter » (Stuart - Hamilton 1995 : 20). Ce mécanisme joue un rôle essentiel en interprétation et, bien sûr, dans la déverbalisation. Nous pourrions dire de manière

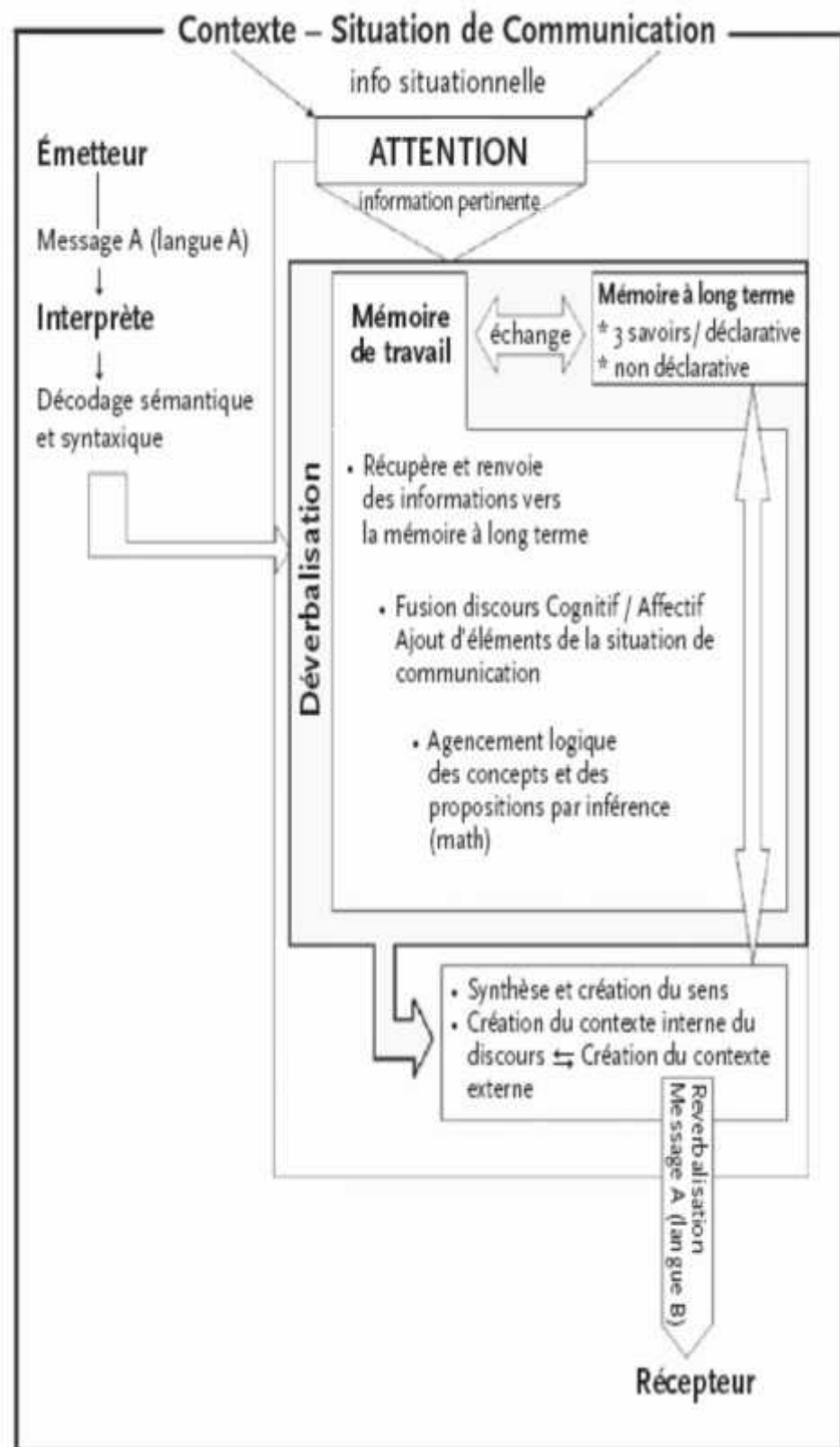
¹¹²Palmiter et Elkerton . LE CONTRÔLE SUR LE DÉROULEMENT DE L'ANIMATION INFLUENCE-T-IL LE NIVEAU D'EFFICACITÉ COGNITIVE DE L'ANIMATION ?. Présentation PowerPoint en ligne.

¹¹³ETIENNE, S. (2003).In « LES REPRÉSENTATIONS MENTALES ET LA FORMATION » , Hors série Savoirs et Formation juin 2003 p 7

plus familière : comprendre, emmagasiner, régurgiter, et surtout appliquer et utiliser à de nouvelles fins, ce qui nous intéresse en matière de traduction et d'interprétation »¹¹⁴

لقد عنت دراسات متعددة بما يحدث في داخل العلبة السوداء لدى المترجم و هو ينجز عمله، كما حاول العديد من الباحثين المتأثرين بإرهاصات النظرية التأويلية تحديد الآليات الإدراكية التي تتم أثناء العملية الترجمية. نذكر من بينهم قونزالس مارتينز الذي اشتغل على التجريد اللغوي في أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه أين حاول جاهدا وصف آليات هذه المرحلة بدقة من خلال المخطط الذي اقترحه. لقد ركز الباحث بحثه حول التجريد اللغوي عند الترجمان و هذا لا يعني بالضرورة أنه لا يمكن تطبيق مسار المخطط على عمل المترجم، إذ ما من شك أن الترجمة بنوعيتها تستدعي نفس الآليات الإدراكية بالرغم من اختلاف المستقبلات الحسية ما بين الاذن للسمع بالنسبة للترجمان، و العين للإبصار عند المترجم.

¹¹⁴ BALLIU Christian, (2007) « Cognition et déverbalisation » . in Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 52, n° 1, , p 4



اقترح مارتينيز¹¹⁵ في أطروحته هذا المخطط الذي يلخص فيه اشتغال الآليات الإدراكية في عملية التواصل التي ينجزها المترجم، و يحوي المخطط ثلاثة أطراف معنية بهذه العملية : المرسل و المترجم و المستقبل، حيث يقوم كل واحد منهم بمعالجة المعلومات حسب دوره في وضعية التواصل . يتلقى المترجم الخطاب A من المتحدث باللغة A عبر حاسة السمع، يتحول بالتالي إلى متلقي مؤقت و يشرع في تجريد الخطاب من لباسه اللغوي أو بمعنى آخر يعتقد من النص المصدر. و من الجدير بالذكر هنا الإشارة إلى صعوبة تحقق هذا الأمر عند المترجم المتدرب الذي لا يكاد يرفع بصره عن النص المكتوب أمامه كما يؤكد باليو في قوله:

« le mirage du texte écrit est sans doute l'une des hallucinations les plus tenaces de l'étudiant. Il lui brouille la vue, il engourdit sa clairvoyance »¹¹⁶

يمكن المترجم من تحليل المعلومة التي تصل إليه بفضل ذاكرته قصيرة المدى (ذاكرة العمل) التي تقوم بحبس المعلومات المهمة المستمدة من الخطاب و السياق الخاص بوضعية التواصل في الأنظمة التابعة لها، بعدها تقوم وحدة المعالجة المركزية باستدعاء المفاهيم و المعارف المكملة من الذاكرة طويلة المدى التي تشتغل بدورها و تقدم لها عددا هائلا من المعلومات المخزنة في الحمولة المعرفية للمترجم. لا تقبل وحدة المعالجة المركزية إلا بجزء محدد من المعلومات المتدفقة، و يتدخل ضابط المعلومات ليحذف تلك التي يعد خارج السياق، و يبقى عدد لا يستهان به من التمثيلات الذهنية و الأفكار في وحدة المعالجة المركزية في ذاكرة العمل حتى يتم التحام معلومات الرسالة أو الخطاب الخاصة بالسياق المدر في وضعية التواصل مع المكملات المعرفية و العاطفية الخاصة بالمترجم بحد ذاته، يلي ذلك تحليل و انتقاء للفرضيات المنبثقة من عملية التجريد اللغوي يمكن المترجم من خلاله باستخلاص المعنى العام للخطاب.

بعد أن قمنا بالتعرف على أدق الأسس التي تركز عليها العلوم المعرفية، و عرجنا على مختلف النظريات التي تمخضت عنها في مجال التعليم. قمنا بتقصي دور العلوم المعرفية في تطوير التعليم بشكل

¹¹⁵ López Martínez, M. (2005) : Réflexions sur la déverbalisation, mémoire de fin d'études présenté à l'ISTI (Bruxelles) sous la direction de Chr. Balliu, non publié.p 39

¹¹⁶ BALLIU, C, (2003) .p 20

عام و تعليم الترجمة بشكل خاص في الوقت الحالي و مستقبلا. تتمثل الخطوة الموالية في هذا من البحث في تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة .

الفصل الأول: إسقاط المترتبات التعليمية المعرفية على تعليم الترجمة:

تقودنا الارهاصات النظرية التي عبدنا بها الطريق لمضي هذا البحث قدما إلى بلوغ النقطة التي يمكننا الارتكاز عليها في هذا الجزء التطبيقي، الذي نسعى من خلاله إلى تأكيد صحة الفرضية التي انطلقنا منها. بمعنى آخر يتمثل الحجر الأساس هنا في تحديد مفهوم سيرورة الترجمة التي ينجزها المترجم المتدرب بوصفها عملية معالجة للمعلومات التي يتضمنها النص المصدر و ربطها بالمعارف السابقة (المخزنة في الحمولة المعرفية)، كما تشير إليه الباحثتان فيما يلي:

« Selon l'approche cognitive, le processus de traduction se définit essentiellement par le traitement de l'information contenue dans le texte à traduire et par sa mise en relation avec les connaissances antérieures (linguistiques et extralinguistiques) »¹

أدى التدريب المكثف للمترجمين و التراجمة إلى حدوث انعطاف حاد في الدراسات الترجمية، حيث زاد الاهتمام بتصور الترجمة الموجهة نحو السيرورة أكثر منه بتصور الترجمة الموجهة نحو المنتج. و هذا أمر منطقي إذ أن جل المجالات تسعى إلى تحديد خصوصيات و مميزات المنتج المرغوب فيه أولا لتتمكن من تقصي الوسائل و الطرق التي تمكن من الحصول عليه لاحقا، و هي دون شك الطريقة المثلى لمراعاة الجودة من خلال إدراك السيرورات التي يمر بها المنتج ليخلص إلى صورته النهائية. و يمكن القول هنا بأن الأمر ينطبق على المدرب حين يقوم بتجميع المعلومات حول المترجمين المتدربين ليميز أفضل الاستراتيجيات التي تمكنهم من إنجاز الترجمة الجيدة.

يساهم تجميع المعلومات في تطوير طرق تعليم الترجمة و تعلمها، و ليس من الخطأ القول هنا بأن مجال البحث في الترجمة حقل خصب لا يزال بحاجة إلى الأبحاث التجريبية التي من شأنها أن تؤكد الفرضيات بهدف بلورة النظريات الفعالة لتطوير تكوين المترجمين.

« In translation classes we deal mainly with symbolic information, e.g. words and icons. In order to “process” this type of information, our brain works mainly with the activation of knowledge

¹ DANCETTE, J & HALIMI, S. La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction. In Meta, L, 2, 2005. P 548

and representations, attribution of significance and production of inferences. This leads to interpretations which, in turn, lead to actions, new knowledge or communication. »¹

تسعى الدراسات التجريبية القائمة في مجال تعليم الترجمة إلى بلورة استراتيجيات جديدة خاضعة لمعيار الجودة في الترجمة. و من بين المحاور التي تثير اهتمام الباحثين بشكل عام و اهتمامنا بشكل خاص نذكر تطوير القدرات و الكفاءات المعرفية لدى المترجم المتدرب من خلال استنباط طريقة تعليمية مستمدة من المبادئ الأساسية للتعليم المعرفي على درس الترجمة.

يشهد التعليم في يومنا هذا تغيرا جذريا في النظرة الكلاسيكية التي تتمثل في الطرق الإلقائية التي يحتل فيها المعلم المكانة الأهم، فقد تحولت الانظار إلى التعلم الاشتراكي (كما توضح لنا من خلال الفصل الثاني من البحث) و الذي يضع المتعلم في صميم العملية التعليمية التعلمية. و يقتضي هذا الأمر تغييرا مماثلا في طريقة تحديد الأهداف و المحتوى التعليمي، إضافة إلى مراعاة تصور وضعيات التعلم و كذا معايير التقويم. بمعنى آخر يمكن القول بأن التعليم أصبح أكثر تعقيدا، كما أن استهداف القدرات أو الكفاءات يتطلب جهدا و وقتا من قبل المعلم و المتعلم على حد سواء. كما أن التعليم المعرفي لا يقوم على المحتوى أو المادة المدرسة، كما تبين لنا مسبقا، فهي عبارة عن مصادر يستمد منها المتعلم المعلومات الضرورية لتطوير كفاءاته. بالتالي إن دور المعلم هنا هو تصور وضعيات جديدة و محفزة يتفاعل معها المتعلم ليقوم بالبحث عن المعلومة و معالجتها.

كثيرا ما يجد معلم الترجمة نفسه حائرا أمام طرائق التعليم التي ينبغي اتباعها لمواكبة هذا التطور، فهي لا تشبه التخصصات الأخرى التي تركز على القواعد و القوانين الواضحة. حتى ن المنتج المحصل من عملية الترجمة لا يخضع إلى معايير واضحة المعالم "فالترجمة ترجمات"، و لهذا لا بد من وسيلة تعليمية تعين المعلم على تحقيق الغاية المنشودة حاليا من التعليم ألا و هي تطوير كفاءات المتعلم.

¹ Hannelore ,L-J, "New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training". Meta: Translators' Journal, vol. 50, n° 2, 2005, p. 363

1- شبكة كومباس COMP.A.S: وسيلة تعليمية تعليمية

يقدم التعليم المعرفي وسائل تعليمية عدة، يستعين بها المعلم لبلورة تعليم غايته بناء الكفاءات و تطويرها. و من بين أحدثها وقع اختيارنا على شبكة كومباس COMP.A.S أو ما يعرف بجدول مكونات وضعيات التعليم / التعلم التي تهدف إلى تطوير الكفاءات الذي بلوره الباحثان الكنديان بارمنتيني Philippe Parmentier و باكي Léopold Paquay سنة 2002.

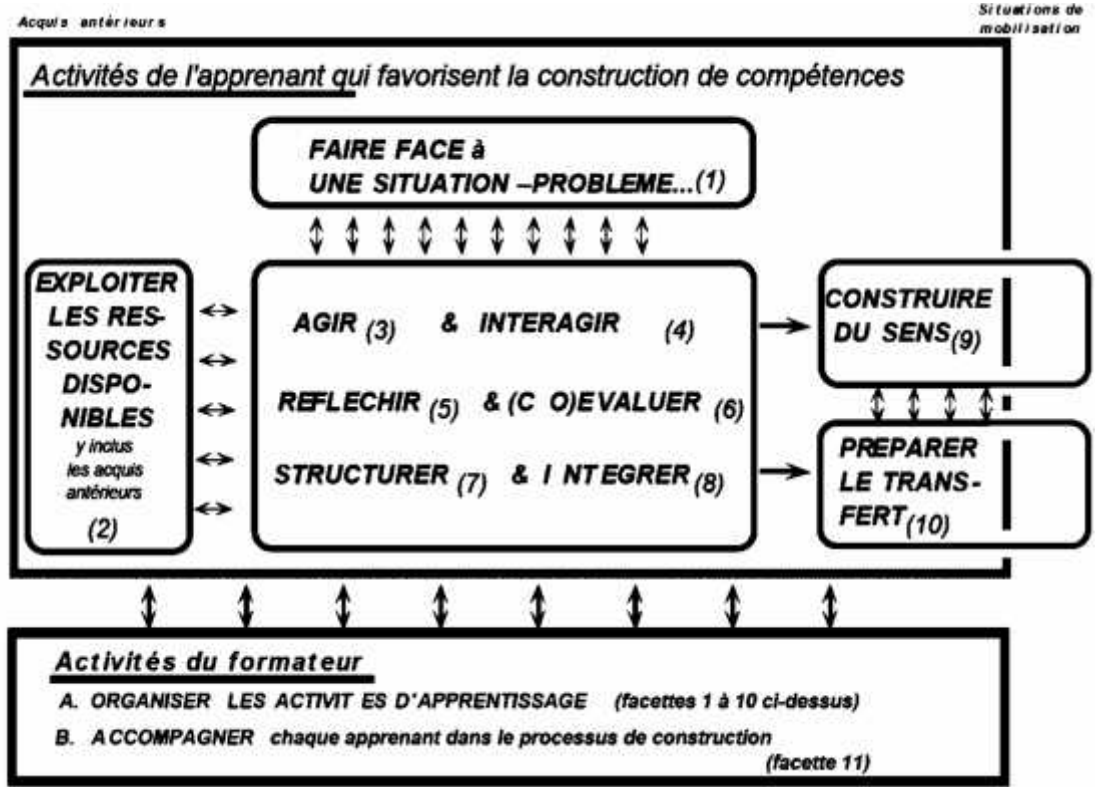
إن شبكة كومباس عبارة عن وسيلة تعليمية مستخلصة من مجموعة من الأسس النظرية التي تشملها نظرية معالجة المعطيات ضمن التعليم المعرفي و التي تهدف أساسا إلى بناء الكفاءات و تطويرها. و لا يقتصر استعمالها على مستوى تعليمي معين كما يشير إليه الباحثان:

« L'outil présenté dans ce fascicule a précisément pour but d'analyser des situations d'enseignement/apprentissage (et les projets préparatoires des séquences d'enseignement) en vue de mettre en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences par les apprenants. Il peut être utilisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, mais aussi dans l'enseignement supérieur et dans les formations professionnelles. »¹

إن ما يلفت الانتباه في قول الباحثان هو إمكانية اعتماد هذه الوسيلة في كل من التعليم الجامعي و التكوين الاحترافي، و هذا أمر مثير للاهتمام بالنسبة لمجال تعليم الترجمة الذي، و كما رأينا في الفصل الأول، يندرج تحت جناح التكوين الاحترافي حتى و إن كان التكوين يتم في الجامعة. فالمتدرب المتدرب مثل الطبيب المتدرب على التشريح الذي لا تكفيه المحاضرات و الدروس النظرية لممارسة مهنته داخل غرفة العمليات، و من المعلوم أن تعليم الطب يقرن ما بين الدروس الجامعية و التكوين في المستشفيات الجامعية. و من هذا المنطلق يمكننا تصور تعليم الترجمة الاحترافية الذي و إن كان يتم في المعاهد العليا و الجامعة إلا أنه يضع نصب عينيه الخاصية الاحترافية للتخصص. ينطلق الباحثان

¹ Ibid p 2

من نموذج¹ الكفاءات الموالي الذي يشمل تقريبا جميع الوظائف المعرفية و الإدراكية التي ذكرناها مسبقا و التي تتم أثناء العملية الترجمية بوصفها عملية معالجة المعلومات بالدرجة الأولى.



قد نجد تعريفات متعددة لمصطلح الكفاءة تحيل على مفاهيم معينة، إلا أنه قد تم تحديد العناصر الأساسية في تحديد مفهومها. ويرد في تعريف باكي² للكفاءة ما يلي:

"...مجموع مصادر معرفية، و عاطفية، و حركية... إلخ...توظف بطريقة ديناميكية...لمواجهة وضعية مشكل (انجاز مهام معقدة، دلالية أو وظيفية أو إنجاز مشروع معين"

¹ Parmentier, P, & Paquay, L. En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de competences ? Développement d'un outil D'ANALYSE : LE COMP.A.S. UCL, Version 3.00, Février 2002 p 5

² Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, Ph. (Eds) (2001). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (3e éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.

انطلق الباحثان من هذا التعريف في بلورة وسيلتهم التعليمية المقترحة، حيث يشمل جميع النشاطات التعليمية التي تساهم في بناء الكفاءات و تطويرها. و ينص النموذج المعتمد على وجود عشر نشاطات يقوم بها المتعلم ليساهم في تطوير كفاءاته:

- 1- مواجهة الوضعيات المشكل
- 2- استثمار المصادر
- 3- التفاعل
- 4- التفاعل المتبادل
- 5- التفكير
- 6- التقويم المشترك (للسيرورات المنجزة و المنتج المحصل عليه)
- 7- التنظيم
- 8- الادماج
- 9- بناء المعنى
- 10- تحضير التحويل

ينجز المتعلم هذه النشاطات الإدراكية ليستوعب المعارف الجديدة الخاصة بالعالم الذي يعيش فيه. فتعليمية أخرى قد يواجهها، بالتالي يمكنه أن يشارك في بناء قدراته و تطوير كفاءاته. و يؤكد الباحثان على ضرورة تحديد مفهوم الوضعيات المشكل، حيث لا تمثل كل وضعية تعليمية جديدة و محفزة، وضعية مشكل بالضرورة.

« une situation que l'apprenant ne peut résoudre au moyen de l'état actuel de ses connaissances et qui est destinée à ce qu'il remette justement en question ses pré-conceptions ». Dans ce dernier cas, la capacité à lire la situation-problème, à l'interpréter pour décider des procédures à appliquer, est un levier décisif pour l'acquisition d'une compétence nouvelle. Cette clarification

visé à rappeler l'importance de la phase de construction de situations-problèmes suffisamment authentiques et complexes pour permettre le développement des compétences visées »¹

لا يمكن نفي كون الترجمة واحدة من النشاطات الذهنية التي تعج بالصعوبات والعوائق، و التي نلاحظها بشكل مستمر في مرحلة تكوين المترجمين و في جميع المستويات، التي تشكل بحد ذاتها وضعيات مشكل، و هذا يزداد وضوحا حين يواجه المترجم المتدرب نصا جديدا يختلف بالضرورة عن نص الدرس السابق، كما قد يعمل على عدة نصوص في حصة الدرس ذاتها فيجد نفسه أمام شبكة من الوضعيات المشكل التي ينطوي عليها النص. و لا يمكن تجاهل التشابه الكائن بين نموذج الكفاءة المذكور و نموذج الترجمة الذي يشمل بدوره على مرحلتين أساسيتين هما الفهم (تفكيك المعلومة) و إعادة التعبير (تركيب المعلومة). دون أن ننسى الدور الأساسي الذي يؤديه المعلم أو المدرب، و الذي لا يغفله النموذج و يلخصه في نقطتين هما:

- أ- خلق الوضعيات المشكل و تنظيمها
- ب- مرافقة كل متعلم/متدرب في سيرورة البناء و التطور

¹ Bédard et al., 2000 cité par Parmentier, P, & Paquay. Op cité p 5

1-2- مكونات العملية التعليمية التعلمية وفق شبكة كومباس:

تشمل شبكة "كومباس" المتمثلة في الجدول الموالي ، على خانتين حيث تضم الخانة الأولى المكونات الأساسية لخلق الوضعيات المشكل من وجهة نظر المعلم / المدرب، أما الخانة الثانية فهي تعنى بوجهة نظر المتعلم / المتدرب. و لا بد من الإشارة هنا إلى أن الهدف من هذه الوسيلة التعليمية هو تحقيق الشروط الأساسية لبناء الكفاءات و تطويرها.

1-2-1- المكونات المتعلقة بالمعلم/ المدرب:

أ- تنظيم الوضعيات المشكل:

- وضع المتعلم في مشكلات معقدة يكون سياقها قريبا من الوضعيات المحرّبة: مثل وضعية-مشكل، أو دراسة حالة معينة، أو مواقف تمثيلية...
- تنظيم التعليم وفق الحالات، و المواقف و المهام التي تشكل تحديات بالنسبة للمتعلم/المتدرب
- يركز التعليم على مشاريع حقيقية
- توفير الوسائل و الشروط التي تدفع المتعلم إلى اتباع طريقة حل المشكل فاعلة و نشيطة

ب- دفع المتعلم/ المتدرب إلى استثمار الموارد في مختلف مجالات المعرفة

- مساعدة المتعلم/ المتدرب على اعتبار المعرفة موارد و مصادر قابلة للاستثمار (من خلال طرح التساؤلات التالية: ماذا سأفعل بهذه المعرفة؟ متى احتاجها؟ و في أية ظروف؟...و منه كيف أقوم بتخزينها ؟
- يقدم مواد وثائقية و يساعد المتعلم/ المتدرب على استثمارها
- يتخذ الاجراءات التي تقود إلى الانفتاح على العالم الخارجي (وصف تجربة خبير في مجال معين، توجيه المتعلمين إلى الميدان، الوسائل المستعملة، و يجب الاعتماد على واقع الحياة الشخصي و الاجتماعي و المهني و المدني)

- يوجه المتعلم / المدرب إلى تحديد المعلومات الصحيحة و التي تمت بصلة مباشرة بالموضوع المعالج
- يساعد المتعلمين/المدربين في معالجة المعلومات المنبثقة من مختلف المصادر
- ت- تنظيم و تسيير الدرس بطريقة تجعل المتعلم/المدرب في قمة نشاطه**
 - تنظيم الدرس وفق نشاطات و مهام المتعلم/ المدرب (على غرار الطريقة الإلقائية للمحاضرة و تدوين الملاحظات)
 - يقدم المعلم / المدرب مواد واثنية و يساعد المتعلم/ المدرب على استثمارها
 - يجب ان يتخذ المعلم / المدرب الاجراءات التي تقود إلى الانفتاح على العالم الخارجي (وصف تجربة خبير في مجال معين، توجيه المتعلمين إلى الميدان، الوسائل المستعملة، و يجب الاعتماد على واقع الحياة الشخصي و الاجتماعي و المهني و المدني)
 - يساعد المتعلمين/المدربين في معالجة المعلومات المنبثقة من مختلف المصادر
 - يحرص على انجاز المعلم / المدرب منتوجات ذات معنى و مفيدة
 - يشجع المتعلم/المدرب على المبادرة باتخاذ القرار حسب طريقته في انجاز المهمة (حل مشكل، التواصل...)
 - يراعي تدرج تعقيد الأنشطة حسب قدرة استيعاب المتعلم/المدرب: تنفيذ/انتاج بسيط /انتاج معقد مستقل
- ث- -تنظيم وضعيات تفاعلية ما بين المتعلم/المدرب مع بقية المتعلمين / المدربين (و معه و مع غيره من أصحاب الاختصاص)**
 - عند تنفيذ الاجراءات يعطي الأولوية للخلافات المعرفية (خاصة ما بين المتعلمين/المدربين)
 - تزويد المتعلم / المدرب بالوسائل اللازمة ليستفيد بشكل كامل من التفاعل
 - تقديم الوسائل التي تساعد المتعلم/المدرب على تنظيم تفاعله
 - يتوقع الأدوار التي يتخذها أثناء العمل الجماعي (مدون، مقرر، مسير للوقت، وسيط...)

ج- -يدفع المتعلمين / المتدربين للتفكير حول عملهم

- يخصص وقتا محددا لمهام التفكير، و يحضر التعليمات التوجيهية لها
- إثارة التفكير حول المصادر المستثمرة في إنجاز العمل
- إعداد التعليمات التي تدفع بالمتعلم/المتدرب إلى التفكير في أثر نجاحه في إنجاز المهمة و الشروط الضرورية لتحقيق ذلك
- ينظم أنشطة ميتا معرفية فردية و جماعية حول الطرق المتبعة

ح- يشمل التعليم طرق تقويم مختلفة محورها الأساسي هو المتعلم / المتدرب

- يشرك المتعلم /المتدرب في تقويم تعلمه و تدريبه
- ينظم الوقت و الوسائل التي تسمح للمتدربين/المتعلمين بتحليل أخطائهم ويتم هذا ضمن التقويم الديناميكي الذي يعتبر نتائج التقويم مؤشرات على القدرة على التعلم الكامنة لديهم
- إعداد التقويم و تنظيمه في شكل أنشطة إدماجية
- يقترح وسائل تقويمية خاضعة لمعايير الانتاج و الأداء المعقد و يساعد المتعلم/المتدرب على امتلاكها

- يعرض و ينظم ويشرف على متابعة وسائل التقويم التكوينية. مثل ملف التكوين أو المحفظة
- يسهر على ضمان توفير الشروط الضرورية لتكون مشاركة المتعلم/المتدرب في تقويمه بناءة

خ- استهداف هيكلية المكتسبات الجديدة لدى المتعلم/المتدرب: (لتعزيز إدماجها

و تثبيتها على المدى الطويل)

- تخصيص أوقات لهيكلية المكتسبات و توليفها حيث تندرج الملخصات في إطار ادماج المعارف و نقلها.

- تخصيص حصص للتعلم الذاتي و يقوم بطريقة تكوينية الأداء الفردي المحصل عليه
- تنظيم فترات لتحليل استراتيجيات التعلم و الانتاج من أجل منهجة الطرق و تحديد الأسس التابعة لها

- د- استهداف إدماج المصادر الشخصية المختلفة من قبل المتعلم/المتدرب)
- (معرفة- خبرة- تصرف...)
- يكلف المتعلم /المتدرب بإنجاز مهام تمكنه من وضع روابط ما بين الأشياء المفترض أن يتعلمها
 - التذكير بالمعارف المسبقة و علاقتها مع المعارف الجديدة
 - يساعد المتعلم/المتدرب على خلق روابط ما بين المعارف و إمكانية توظيفها مستقبلا
 - الأخذ بعين الاعتبار أن تقدم كل مهارة جديدة في ضوء المعرفة المسبقة
- ذ- استهداف البحث عن المعنى
- يشرك المتعلم /المتدرب في تقويم تعلمه و تدريبه
 - يدرج الأنشطة التي تحقق أهدافا تعليمية و لا تقتصر على استهداف النجاح المدرسي فقط (مثلا يوضح المعلم/المدرّب الفعلية الأهداف التي يسعى النشاط إلى تحقيقها)
- ر- استهداف توظيف المصادر المختلفة من قبل المتعلم/المتدرب
- يثير تداعيات وضعيات واقعية من الحياة الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية عند المتعلم/المتدرب و التي تساهم في توظيف المعارف و الخبرات و المصادر الأخرى
 - يستدعي بشكل مسبق الوضعيات التي تمكن المتعلم/المتدرب من توظيف المعارف المكتسبة (مثلا كيف تتصرف في هذه الوضعية؟ ما هي الوسائل المساعدة؟ و ما هي العوائق؟)
 - يساعد المتعلم/المتدرب على تجنيد المعارف المكتسبة و توظيفها لاحقا من خلال بتوضيح مسبق للطريقة التي تمكنه من استثمار الوسائل المساعدة و تجاوز العوائق في وضعيات التحويل
 - يقترح وسائل و مواد (مثل المصادر الخارجية) مماثلة لتلك المستخدمة في وضعيات التحويل
- ز- مصاحبة كل متعلم/متدرب خلال سيرورة بناء كفاءته (بشكل مستقل)

يشجع التحفيز لدى المتعلم/المتدرب و يعزز الثقة بالنفس لديه و لدى المتعلم/المتدرب

يضمن مرافقة معرفية مثالا وفق الاستراتيجيات المعرفية الأربعة عند (بيدار 1996):

- النمذجة (يوضح طريقة العمل)
- التدريب (يشجع و يدرب)
- الاعداد و التحضير (يعين، يدعم ، يساعد)
- الانسحاب التدريجي
- يتعد ليتمكن من ملاحظة المتعلم/المتدرب (يختفي ليعود بشكل أفضل حسب رأي علال)
- يراعي استقلالية المتعلم/المتدرب بشكل مستمر
- يثير مواجهات معرفية و يصاحب المتعلمين/ المتدربين في طريقة حلها
- يساعد المتعلم/المتدرب على التعامل مع الشكوك التي توارده حول حل المشكلات

1-2-2- المكونات المتعلقة بالمتعلم/ المتدرب

- أ- مواجهة الوضعيات المشكل
- يواجه مشكلات معقدة يكون سياقها قريبا من الوضعيات المجربة: مثل وضعية-مشكل، أو دراسة حالة معينة، أو مواقف تمثيلية...
- يقبل بالتحديات المقترحة.
- يبني مشاريع، و يتفاوض عليها بطريقة عمل جماعية.
- يطرح فرضيات حول الوضعيات الجديدة (تحدي، أو عائق، أو لغز...)و يختبر صحتها

ب- استثمار المصادر في مختلف مجالات المعرفة

- ينظر إلى المعرفة (من مراجع و دروس و غيرها) بوصفها مصادر مجنّدة قابلة للاستثمار
- ويطرح التساؤلات التالية(من خلال طرح التساؤلات التالية: ماذا سأفعل بهذه المعرفة؟ متى احتاجها؟ و في أية ظروف؟...و منه كيف أقوم بتخزينها ؟
- يستعمل المادة الوثائقية و يستثمرها بطريقة ناجعة
- يقترح مواد و أمثلة مستوحاة من واقع الحياة الشخصي و الاجتماعي و المهني و المدني).
- يتوجه المتعلمون/المتدربون إلى الميدان أو يقومون باستدعاء أصحاب الاختصاص لوصف تجربتهم
- يبحث عن المعلومات الصحيحة و التي تمت بصلة مباشرة بالموضوع المعالج.
- يعالج المعلومات المنبثقة من المصادر المختلفة
- ينجز المتعلم/المتدرب أنشطة متدرجة التعقيد: تنفيذ / انتاج بسيط / انتاج معقد مستقل

ت- التفاعل مع بقية المتعلمين/ المتدربين (و مع المعلم/ المدرب و غيره من أصحاب الاختصاص)

- يتواجه المتعلمون/المتدربون في نقاش معرفي حول تصوراتهم و آراءهم
- يستعمل المتعلم / المدرب الوسائل المتوفرة لتيسير تفاعلهم
- يحلل تفاعله ليتمكن من تنظيمه
- يساهم كل في الأنشطة الجماعية و يؤدي دوره بشكل فعال.

ث- التفكير في العمل

- يوضح المتعلمون/المتدربون عملهم (من خلال التفكير فيه أثناء أوقات محددة)
- التفكير حول المصادر الفعالة في إنجاز نشاط معين
- يفكر المتعلم/المتدرب في أثر نجاحه في إنجاز المهمة و الشروط الضرورية لتحقيق ذلك

- يتصور المتعلم/ المتدرب طريقته في العمل من خلال أنشطة ميتا معرفية تساعد في توضيحها

ج- المساهمة في تقويم التعلم

- يساهم المتعلمون/ المتدربون في عملية تقويمهم وفق طرق مختلفة (تقويم ذاتي، تقويم مشترك، تقويم متبادل)

- يحلل أخطاؤه بهدف ضبط طرق التعلم

- ينجز أعمال توليفية و إدماجية في إطار التقويم الإثباتي

- يتدرب على قراءة و شرح الجداول التحليلية المرتبطة بالإنتاج و الأداء المعقد

- يستعمل وسائل تركيبية مثل المحفظة أو ملفات التعلم

- يتدخل المتعلم/ المتدرب بصورة ايجابية و جدية في طريق التقويم (تقويم ذاتي، تقويم مشترك، تقويم متبادل)

ح- هيكلية المكتسبات الجديدة (لتعزيز إدماجها و تثبيتها على المدى الطويل)

- يساهم المتعلمون/ المتدربون في عملية تقويمهم وفق طرق مختلفة (تقويم ذاتي، تقويم مشترك، تقويم متبادل)

- يحلل أخطاؤه بهدف ضبط طرق التعلم

- ينجز أعمال توليفية و إدماجية في إطار التقويم الإثباتي

خ- إدماج المعارف الشخصية المختلفة (معرفة، خبرة، تصرف...)

- يربط بين مختلف الأشياء المفترض تعلمها

- يعتمد على كل ما هو مخزن لديه من المعارف الشخصية المكتسبة من تجربته في الحياة

- ينظر إلى المعارف الشخصية المسبقة

- بوصفها مصادر للاستثمار من خلال ربطها مع غيرها

- يعالج كل مهارة جديدة في ضوء المعارف الشخصية المسبقة

- توجيه النشاط نحو بناء المعنى
- يوجه نشاطه نحو الأهداف التعليمية و الانتاج
- يسعى إلى ختام عمله بالبحث عن المعنى و بناءه
- د- توجيه النشاط نحو تحويل المعارف
 - يستدعي وضعيات واقعية من الحياة الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية عند المتعلم/المدرّب و التي تساهم في توظيف المعارف و الخبرات و المصادر الأخرى
 - يحلل خصائص الوضعيات نقل المعارف (و يستدعي ذهنيا مختلف امكانيات تكييف المهمة و يتصور الوسائل المساعدة و العوائق في الوضعيات الجديدة)
 - تجنيد المعارف المكتسبة و توظيفها لاحقا من خلال تصور مسبق للطريقة التي تمكنه من استثمار الوسائل المساعدة و تجاوز العوائق في وضعيات التحويل
 - يشتغل على وسائل و مواد مماثلة لتلك الموجودة في وضعيات التحويل
 - ذ- يحظى بالمصاحبة خلال سيرورة بناء كفاءته (بشكل مستقل)
 - يشارك في الانشطة المقترحة و يسعى جاهدا إلى بلوغ الأهداف المتوقعة
 - يتأهب للخروج من إطار التعليم التقليدي و من الوضع الساكن بفضل المصاحبة المعرفية (الاستراتيجية المعرفية)
 - تجنيد المعارف المكتسبة و توظيفها لاحقا من خلال تصور مسبق للطريقة التي تمكنه من استثمار الوسائل المساعدة و تجاوز العوائق في وضعيات النقل
 - يشتغل على وسائل و مواد مماثلة لتلك الموجودة في وضعيات النقل
 - يشعر بقيمته و يحظى بمصاحبة المعلم/المدرّب ليواجه الشكوك التي توارده أثناء وضعيات البحث و الوضعيات المشكل

1-3- كيفية استخدام شبكة كومباس:

يشير الباحثان الكنديان إلى إمكانية اعتماد هذه الشبكة أو الوسيلة الديدكائية في التعليم و التكوين، و هي عبارة عن منار يتبعه المعلم/المدرّب أو المكون بشكل عام ليتمكن من إعداد و تنظيم الحصص التعليمية دون الابتعاد عن المسار الصحيح الذي يمكنه من بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة. و لا بد في هذه الحالة من إشراك المتعلم/المتدرب في تطبيقها من خلال تقديم المكونات التي ينبغي إدماجها في الحصة التعليمية. و يقترح بارمنتي و باكي أيضا حالات أخرى يمكن فيها الاعتماد على هذه الوسيلة و هي:

« Un tel outil peut également servir dans le cadre d'une **expertise** pédagogique (en formation d'adultes, par exemple), lorsqu'il s'agit d'observer ou d'analyser la qualité d'un dispositif visant le développement de compétences.... Cette grille peut également être utilisée dans le cadre d'**évaluations de pratiques d'enseignement**, soit comme telle, soit comme cadre pour guider la conception de grilles d'évaluation d'activités didactiques. »¹

لا بد من التنويه هنا بأنه من الرغم من تعدد استعمالات شبكة "كومباس" إلا أن الهدف الرئيسي يبقى و احداً آلا و هو الخروج من دائرة التعليم الكلاسيكي الذي يركز اهتمامه على المعلم وحده دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم الذي يمثل في الواقع العنصر الأساسي في العملية التعليمية وأفضل دليل على ذلك هو احصائيات الرسوب و التراجع التي تعاني منها المؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها.

1-4- أهداف شبكة كومباس: تهدف الوسيلة إلى التركيز على

- تحضير الوحدات التعليمية/ التدريبية (دروس، مقاييس، ...)
- وضعيات التعليمية/ التدريبية الملاحظة

¹ PARMENTIER & PAQUAY, UCL, octobre 2001 op cit p 14

- الوضعيات المجربة مسبقا (و إعادة تحليلها ذهنيا بشكل مسبق)

و يرى الباحثان بضرورة انتقاء الجوانب الخاصة بكل منظور على حدى، بالتالي فإن المنظور التعليمي الذي يشغل اهتمامنا هو الآخر بحاجة إلى تحديد و انتقاء للعناصر الأساسية من نموذج الشبكة المشار إليه أعلاه. إضافة إلى حتمية الاشتغال على عمود واحد من الجدول إما المكونات المتعلقة بالمعلم أو المكونات المتعلقة بالمتعلم.

بعد اطلاعنا على مختلف المكونات الضرورية لتأسيس تعليم يسعى إلى بناء الكفاءات و تطويرها ، و لما كان محور إشكالية هذا البحث هو تطوير القدرات المعرفية لدى المتعلم، ارتأينا أن الوسيلة التعليمية المشار إليها وسيلة تعليمية يمكن الاعتماد عليها في هذا الجزء من البحث لنتمكن من إسقاط المترتبات التعليمية التعليمية تعليم الترجمة دون غيره اعتمادا على المكونات المقترحة في شبكة كومباس.

2- المترتبات التعليمية المعرفية

يعنى التعليم المعرفي بالجوانب التالية من العملية التعليمية التعليمية:

- الإدراك.
- الذاكرة.
- التمثيلات.
- حل المشكلات.

ينبغي أن تركز كل عملية تعليمية على المكونات التالية:

- الانتقاء .
- التكرار.
- الإعداد - العمل .

- التنظيم.

في ظل وجود محفز "أو دافع" دائم يسهل إيصال المعلومة الجديدة، أو حتى من خلال استعادة المعلومات من الذاكرة طويلة المدى واستعمالها في ذاكرة الاشتغال.

تعني الدافعية عند علماء النفس المعرفي وبالتحديد عند العالم المعرفي "جاك تارديف" الانخراط في مهمة /عمل والالتزام به والمساهمة الفاعلة فيه "

ويرتبط بالدافعية جملة من المفاهيم أبرزها:

1.الدافع " استعداد داخلي يثير السلوك ويوصله ويسهم في استمراريته و توجيهه إلى غايات وأهداف معينة" (سيكولوجية التعلم) ويرى "جيل فورد" أنّ الدافع يتأثر: بقوة الدافع و العقبات في الطريق و القرب من الهدف (سيكولوجية التعلم)

2.الحافز: هو كل مثير خارجي يدفع إلى القيام بسلوك ما.

3.الغرض : وهو الموضوع الخارجي الذي يختزل الحاجة ويشبعها (نظريات التعلم)

4.التحفيز : هو الحث من الآخرين على القيام بالسلوك المطلوب. وهو أيضا كل قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو تعمل على استمراره فيه.

وانطلاقا مما سبق يمكن تعريف الدافعية بأنها

" عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق "

وهذا يعني أنّ الدافعية نوعان¹ :

1. دافعية ذاتية motivation intrinsèque : عندما تحركها عوامل تابعة من ذات الشخص وهي في الأساس عوامل عاطفية وجدانية (الحب / الرغبة / الراحة / الانسجام / اللذة)

2. دافعية خارجية motivation extrinsèque وهي التي تحركها عوامل خارجية أساسا (العصا والجزرة: الثواب والجائزة والمنفعة مقابل العقاب والخيبة)

وقد ضبط جاك تارديف بعض الاستراتيجيات المساعدة على تنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلم ، وذلك:

1/ بالانخراط في اختيار سلوكه والالتزام به :

- إشراكه في سن قواعد التفاعل المشترك داخل القسم و تحمل تبعاته ونتائجه.

- مساعدته على تقويم سلوكه ذاتيا.

- مساعدته على تقويم سلوك غيره.

- خلق فرص لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في سلوك المجموعة.

2/ بالانخراط في تعلماته والالتزام بها :

- إشراكه في تحديد أهداف تعلمه.

- إطلاعه على نتائج تعلمه باستمرار.

¹ حسن بن حميدة (متفقد المدارس الإعدادية والمعاهد) " الدافعية للتعلم في درس العربية"، مقال من جامع أعمال القرية العربية في المدرسة الصيفية الوطنية بنابل والمهدية (2005)

- إشراكه في بناء تمثيلات التعلم.
- إشراكه في بناء منهج واضح للعمل .
- 3/ بالانخراط في تقويم عمله
- إشراكه في تحديد مراحل التقويم.
- إشراكه في ضبط معايير التقويم.
- إشراكه في تحديد سقف النجاح.
- إشراكه في إنتاج آليات التقويم الذاتي.

3-الاستراتيجيات المعرفية الموظفة في الحصة التعليمية

تمثل هذه المكونات السابقة الاستراتيجيات المعرفية التي توظف خلال الحصة التعليمية لتساعد المترجم المتدرب الذي يواجه النص المراد ترجمته والتي نلخصها بالشكل التالي:

3-1-الانتقاء: ومن بين ما يتضمن:

- إجراءات وضع خطوط تحت الكلمات التي تشكل أهمية من أي نوع (درجة الصعوبة، الغموض...)
- إجراء نظرة ماسحة للنص بغرض وجود نوع من الألفة مع الأقسام التي تكونه.
- تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعد في الفهم من جهة وفي إعادة الصياغة في اللغة الثانية من جهة أخرى.

3-2-التكرار: وذلك من خلال:

- إجراءات متمثلة في إعادة قراءة النص.
- إعادة قراءة الكلمات، العبارات وحتى الجمل وتكرارها بصوت عال لمحاولة ترسيخها.
- إعادة كتابة هذه الكلمات، العبارات والجمل وتكرارها...

3-3- الإعداد - العمل: من خلال:

- تلخيص النص بكلماتنا الخاصة.
- استحضار المجال المفرداتي المتعلق بالنص باللغة الأخرى.
- إجراء روابط وعلاقات بين النص وآخر مثلا، وبين نص ومجال معين...
- إيجاد مثال أو نموذج تطبيقي.

3-4- التنظيم: من خلال:

- إجراءات الترتيب، والتسلسل.
- وضع مخططات.
- استنتاج خلاصة من كل ذلك.

يصطدم المترجم في تعامله المتواصل مع النصوص بالعقبات والمشاكل المتعددة الأنواع والأنماط، بالتالي ما من طريقة أفضل يعتمد عليها في تدريبه على التعامل مع هذه المشكلات ومحاولة حلها، وهنا يضع علم النفس المعرفي أمامنا رصيده المتعلق بهذه النقطة تحديدا بحيث أن موضوع المشكلات وحلها من أبرز مباحثه، وقد خصص باتريك لومير (1999) في كتابه الثري "علم النفس المعرفي Psychologie Cognitive فصلا كاملا للحديث عن مسألة "حل المشكلات" قائلا أن حل المشكلة يبدأ عندما يعرف المتدرب بوجودها أصلا، وأن يعي الفرق بين الوضعية الحالية والوضعية المرغوب فيها، بحيث تصبح الوضعية المرغوب فيها هدفا يفترض بلوغه، وعلى المتدرب أن ينفذ عددا من العمليات الذهنية لبلوغ هذا الهدف.

تقسم المقاربة الشكلية من جهتها حل المشكلات أربعة مراحل هي¹:

- مرحلة التحضير: التي يعي فيها المتدرب وجود المشكلة ويحاول فهم ماهية معطيات المشكلة، أضف إلى ذلك الوعي بدرجة الفرق الكائن بين الوضعية الحالية والوضعية المرغوب فيها.
- مرحلة الحضنة: بعد التعرف على وجود مشكلة، فإن المتدرب يبدي محاولات فاشلة للبحث عن الحل وبصفة أخرى، يضع هذا الأخير المشكلة بجهة لفترة، وبالتالي يتوقف عن البحث عن حل لها لفترة معينة.
- مرحلة الاستنارة: بعد مرور فترة معينة، يعاود المتدرب عملية البحث عن حل للمشكلة وسرعان ما يأتيه مثل النور المفاجئ الذي يبصره بالحل الذي كان بصدد البحث عنه.
- مرحلة المراجعة والتأكد: وهي آخر مرحلة يراجع المتدرب ويتأكد من ملاءمة الحل المفاجئ للمشكل وبعبارة أخرى، يتأكد من أن الحل يوافق الهدف الذي تم تحديده عند مرحلة الانطلاق.

بالرغم من أن هذه المقاربة كانت محل انتقادات كبيرة إلا أنها تظل محاولة رائدة في علم النفس المعرفي حاولت تفسير مراحل حل المشكلات.

وهناك البعض الآخر من يعتبر أنه عندما نعلم إلى حل مشكلة، فإننا ننشط قاعدة (معلومات إجرائية وتصريحية) وذلك حسب: (1981 Anderson)

لقد فكر علماء النفس المعرفي أنه بدل البحث عن تحديد الأنماط الكبرى للقدرات المعرفية انطلاقاً من الأنماط الكبرى للمشاكل، ينبغي أن يتم التساؤل عن ماهية الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتدربون في حل المشكلات، وهنا نرجع إلى أعمال (Newell و Simon 1972)² واللذان يعتبران من بين المؤسسين للمقاربة المعرفية البشرية في مجال معالجة المعلومات، وقد ساهما في وضع مبادئ هذه

¹ P. Lemaire – la psychologie cognitive . Paris 1999pp - 266-265

(الترجمة لنا)

² (P. Lemaire . op cit p 269)

المقاربة، وخصوصاً في مجال حل المشكلات، وأنشأ نظرية حل المشكلات مسميان إياها: " حل المشكلات العامة بواسطة البرتوكول الشفهي.

- المرحلة الأولى: تمثيل المشكلة ويتم فيها إنشاء فضاء للمشكلة من قبل المتدرب، فيمثل فيه الحالة الابتدائية والحالة النهائية للمشكلة إضافة إلى مختلف العقبات، مع استرجاع المعلومات المرتبطة بهذا المشكل (مثلاً بأن نقول إن هذا المشكل مشابه لمشكل آخر، قد تم حله في الماضي)

- المرحلة الثانية: اختيار العملية التي من شأنها أن تغير (تبدل) الحالة الابتدائية للمشكل (الفرق بين الحالة الابتدائية والحالة النهائية).

- المرحلة الثالثة: تطبيق العملية المختارة للوصول إلى حالة جديدة للمشكل، مع الإشارة إلى أن هناك مشاكل تحل من أول مرحلة، ومشاكل أخرى تحتاج إلى أكثر من مرحلة بالنظر إلى درجة الصعوبة.

- المرحلة الرابعة: وتمثل مرحلة مراجعة وتقييم سواء توصل المتدرب إلى حل المشكل أو اقتنع بعدم سلامة الحل، وبالتالي يعيد المرحلة 1 و 2 لاختيار عملية أخرى وتبديلات جديدة تقربه من الهدف المنشود.

يحدد علماء النفس المعرفي نوعين من الطرق للبحث عن حل للمشكلة.

- النوع الأول: والذي يمثل قاعدة أو مجموعة من الأعمال التي تقود إلى حل صحيح إن طبقت بشكل جيد.

- النوع الثاني: والذي يمثل قاعدة من الأعمال غير النظامية، أو استراتيجية عامة تقود إلى جواب سريع (صحيح أم خطأ).

وهناك عوامل تساعد في حل المشكلات على سبيل طبيعة تمثيل المشكلة، وعوامل أخرى تشكل عائقاً أمام الوصول للحل المنشود مثل مبدأ الثبات الوظيفي الذي يجعلنا غير قادرين عن الانفصال عن فكرة راسخة تمنعنا من التفكير بالحلول.

4- تخطيط عملية التعلم وفق مكونات شبكة كومباس:

في ظل الاستراتيجيات المعرفية سالفه الذكر، وبالنظر إلى محاولة الوصول إلى طريقة ناجعة لنقل المعارف تحت راية التجديد في طرق التدريس وانتهاج مبدأ التدريس بالكفاءات المعرفية، نقترح مخططاً للتدريس ولتنظيم مراحل تقديم المعارف أثناء الحصة التعليمية التي يؤدي فيها المتعلم دوراً رئيساً في بناء المعلومة، وفق مبدأ "المعلومة تبنى ولا تملأ".

لتكون أول مرحلة منها:

4-1- تعريف وتحليل المعرفة المتعلقة بموضوع التعلم:

والمتضمنة الإجراءات التالية:

- وضع علاقات وصلات بين الموضوع التعليمي والمعارف الأخرى التي تنتمي إلى الوحدة التعليمية أو المقياس أو البرنامج (مخطط تنظيمي، أو شبكة معرفية تضع هذه المعرفة بين المعارف الأخرى من المجال المعني). وذلك يشترط أن يكون هناك رابط بين المواضيع المكونة للوحدة التعليمية في إطار البرنامج الدراسي من جهة وبين مجموع المعارف المتطرق إليها سابقاً من خلال التدرج بطريقة أفقية من جهة أخرى.

- تحليل درجة الصعوبة، التعقيد أو الغموض المرتبط بالموضوع التعليمي في علاقته مع أنماط المعارف المرتبطة به، والتي يقسمها علم النفس المعرفي إلى ثلاثة أقسام (و قد استعرضناها في الفصل الثاني):

1. المعارف التقريرية : و التي تكون ذات طابع نظري وتجب عن السؤال (ماذا؟) وتتميز بالثبوت والسكون مثل: معرفة رسم الحروف في أمكنة مختلفة داخل الكلمة، أو معرفة قاعدة الحال أو البدل...

2. المعارف الإجرائية : التي تتوافق والمرحلة التي يتم فيها إنجاز أو تنفيذ فعل ما وتتميز بالحركة والنشاط و هي تشير إلى كافة " وسائل و طرق العمل " أي كيفية إنجاز عمل أو نشاط ما وتجب عن السؤال (كيف؟) مثل: كتابة رسالة موجهة إلى إدارة من الإدارات، أو تحليل نص سردي، أو وضع تصميم لكتابة موضوع حول التلوث...

3. المعارف الشرطية: و هي التي تربط بين النوعين الأولين من المعارف وتستعملهما في وضعيات معينة مجيبة عن السؤال (متى ولماذا؟) مثل: التعرف على البلد حين رؤية الخريطة، التمييز بين النص الإخباري و النص السردي، التعرف على الكلمات التي تمثل أفعالا مجردة داخل النص...

يعتبر جاك تارديف أن المعارف التقريرية لها دور رئيسي في الحصص التعليمية، بيد أن الهدف من التعليم هو جعل المتعلم قادرا على توظيف هذه المعارف، أي ينبغي أن تتحول المعارف التقريرية إلى معارف إجرائية.

- توضيح المخطط التنظيمي أو الشبكة الدلالية، العمل وفق شروط استعمال أنماط المعارف والموضوع التعليمي، وذلك من خلال وضع إطار تعليمي يتم على أساسه السير انطلاقا من الخطوات التمهيدية، إلى الوضعية المشكلة، إلى اقتراح مختلف الوسائل والحلول لتضييف سعة الفارق بين الوضعية الحالية والوضعية المراد بلوغها، أو إزاحته بالكامل بحل المشكلة الملائم.

- تحديد أهمية وضرورة الموضوع التعليمي من حيث الهدف الذي يسعى لبلوغه، و المجال الذي يطبق عليه، ووضعيات التحويل الممكنة؛ و من شأن ذلك أن يقدم للمترجم المتدرب معلومات تجعله قادرا على تحديد موقع التعامل مع الموضوع انطلاقا من الأهمية، والعلاقة بينه وبين المواضيع السابقة.
- تحديد المعارف المسبقة، أو القبلية الضرورية لتعلم المعرفة أو المعلومة الجديدة، و على سبيل المثال يتوجب على المعلم/المدرّب الذي يتعرض إلى موضوع "ترجمة الاستعارة" أن يكون قد تطرق مسبقا إلى مفهوم الصور البيانية، وطرق التمثيل البياني، وأثره في اللغة في مرحلة أولى، إضافة إلى حمل المترجم/المتدرب على تحديد الصور الاستعارية في نص ما، ويقارن بين طرق التعامل معها في اللغة واللغة الأخرى، لكي يتأكد من قابلية هؤلاء الطلبة على التعامل معها في باب الترجمة، وكيفية نقلها بالطريقة المناسبة.
- تحليل درجة الصعوبة المرتبطة بالعلاقة بين أنواع المعارف التقريرية، الإجرائية والشرطية.
- افتراض وتوقع التدخل لمعالجة النقائص الممكنة المستبطنة في المعارف المسبقة؛ بحيث يجب على المعلم/المدرّب أن يكون قد تصور مسبقا، من خلال تحضيره لموضوع الحصة التعليمية، مختلف المواطن التي سيتعرّض فيها المتعلم، و التي تمثل الفترات التي يقرر فيها التدخل لمعالجة التقصير، والنقائص المستبطنة، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن المترجمين / المتدربين لا يعالجون المعلومات المعروضة عليهم بنفس الطريقة لأن المعارف تبنى لديهم بطريقة شخصية وتدرجية.
- تحديد الأمثلة والأمثلة المضادة التي تسهل استيعاب المفاهيم؛ على سبيل مفهوم الكلمة ومرادفها، أو الكلمة وعكسها لتقريب الوصول إلى الكلمة المرجوة.

4-2- تحليل الصعوبات المرتبطة بالموضوع التعليمي: والذي يتضمن:

- تحليل الصعوبات المرتبطة بالموضوع التعليمي من جهة، إضافة إلى المعارف الخاطئة التي يملكها الطلبة والمتعلقة بالموضوع والتي تعيق العملية التعليمية؛ فلا ينبغي أن نتجاهل فكرة أن المتعلم يحمل رصيذا قديما من المعارف، انطلاقا من التجارب السابقة التي قد مر بها، أو حتى التي تعلمها إياها من قبل أشخاص آخرين خلال التدرج التعليمي. وسواء أن تعلق الأمر بهذا أو ذاك، من الممكن أن يكون قد اكتسب معارف خاطئة أو ناقصة، ومن شأن العملية التعليمية الممنهجة أن تعمل على تقويم الأخطاء، و تصحيحها، وتعديلها، و تنميتها.
- افتراض وتوقع التدخلات لمساعدة الطلبة في اجتياز هذه الصعوبات، وإعادة بناء تلك المعارف الخاطئة بطريقة تعينهم على اجتياز تلك العقبات.

4-3- تنشيط المعارف القبلية

- لا بد من الأخذ بعين الاعتبار كيفية تنشيط المعارف القبلية قبل، أثناء، وبعد العملية التعليمية و ذلك بالاعتماد على الإجراءات التالية على سبيل:
- استحضار وطلب المعارف القبلية والمسبقة الموجودة عند المترجم/المتدرب والمتعلقة بالمعارف، وحتى الخاطئة منها، التي تعيق موضوع التعلم.
- تحديد كيفية تنشيط المتعلم، و قيامه بتنظيم رصيده المعرفي المتعلق بالمعارف وطرق التصرف الإجرائية والشرطية.
- تحديد ومعرفة كيفية التدخل لمصاحبة المترجمين/المتدربين انطلاقا من معارفهم المسبقة القبلية قبل، أثناء وبعد العملية التعليمية، " قبل " من خلال الخطوات التمهيدية للموضوع، واختبار المعارف السطحية المسبقة؛ " أثناء " من خلال التدخل للتوجيه، تصحيح المعلومات السابقة؛ " بعد " بمثابة خلاصة، وتلخيص للمعارف المتطرق إليها بغية تثبيتها.

4-4 -تنظيم المهام والنشاطات وتفعيل الوضعية التعليمية:

يجب تنظيم النشاطات بغرض توجيه الطلبة من أجل بناء كفاءاتهم لنقل معارفهم، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تنظيم النشاطات التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار أنماط المعارف الملائمة لموضوع التعلم، إضافة إلى القواعد الخاطئة التي يمتلكها الطلبة في هذا الشأن.
- النشاطات التعليمية انطلاقا من ثلاثة مراحل من العملية التعليمية:

أ- التحضير

ب- التنفيذ (الإجراء)

ت- الإدماج

- اختيار أو وضع مهام كاملة ومعقدة، مهام متفاوتة ومختلفة، وضعية مشكلة تهيئ لنقل المعارف، مع الحرص أن تكون المشكلة حقيقية لكي نضمن العامل التحفيزي للمتعلمين.
- تحليل قيمة ومتطلبات المهام الواجب تنفيذها وتكييفها بطريقة تجعلها معبرة، و التي تمثل تحديات بالنسبة للمترجم/المتدرب

- اختيار ووضع نشاطات تسمح للمترجم/المتدرب بوضع المعارف وتوظيفها في سياقها من جهة ، ومن ثم إعادة توظيفها في سياقات من جهة أخرى، لتمكينه من اختبار واضح لكفاءتهم في نقل المعارف؛ وكي نرجع إلى موضوع "ترجمة الاستعارة" السابق، تتمثل عملية الإخراج من السياق في تحديد موقع الاستعارة في النص، إخراجها من سياقها بتجريدها من مفردات المصدر قصد تحليلها ومن ثم إعادة توظيفها في سياق جديد مثلا، في اللغة الأولى، ثم تتم المقابلة بلغة الترجمة.

- تنظيم المهام التعليمية المساعدة لتفعيل عملية التأثير الاجتماعي بين المترجم / المتدرب و المعلم/المدرّب؛ بصيغة أخرى جعله الطلبة يؤدي أدوارا مختلفة ومحورية في الحصة التعليمية

- بتبادل الآراء حول ترجمات بعضهم البعض، وتحليل النص المصدر، وحتى اقتراح حلول لمختلف المآزق الترجمية، و هذا ضمن علاقة مع موجه الحصة المتمثل في شخص المعلم.
- برمجة المواقيت الزمنية، الأجهزة، وتنظيم الحصة وصيغ العمل؛ وهنا يعود الأمر للمعلم/المدرّب لاختيار الوسائل المساعدة والأساليب الأمثل لتوجيه الفهم، وجلب انتباه المترجم/المتعلم بشتى الطرق المتوفرة في سبيل درجة استيعاب أفضل.

4-5-توظيف الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية الخاصة بنقل المعارف

و ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- برمجة كيفية التعلم عن طريق التهيئة، والتطبيق الموجه، التطبيق بالتعاون، والتطبيق الحر باعتماد:
- الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية المتعلقة بإعداد المعارف وكيفية التصرف الإجرائية والشرطية
- الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية المتعلقة بتنفيذ المهام ونقل المعارف.
- برمجة كيفية جعل المترجمين/المدرّبين يتنبهون ويعون ما يتعلمونه، كيف يتعلمون، وكيف يتجاوزون الصعوبات، و يتم هذا قبل، أثناء وبعد العملية التعليمية، وأن يعبروا عن انتباههم ووعيهم بطريقة عملية.

4-6-خلق وضعيات التقويم التكويني التفاعلي:

يتطلب تحقيق التقويم التكويني والتفاعلي الاعتماد على الإجراءات التالية:

- تحديد المواضيع التعليمية التي سيقوم عليها التقويم التكويني أثناء وبعد العملية التعليمية.

- برمجة الزمن اللازم والأسئلة التي سيقوم عليها التقويم التكويني والتفاعلي إضافة إلى مهام التقويم المساعد

- برمجة وسائل التقويم التكويني الرجعي المقترح على الطلبة في نهاية العملية التعليمية

- تحليل ودراسة الانسجام بين أسئلة الاختبار وتلك المعتمد عليها في العملية التعليمية، والقيام بتكييفها إذا لزم الأمر.

و على هذا الأساس، يمكننا الحديث عن تسلسل خطي للطرائق التعليمية وفق ما يلي:

- الطريقة التي تقود إلى إفساح المجالات للتعلم بالاكشاف، و في إطارها يطرح للمترجم/المتدرب كل الوسائل و المواد، و يكلف بإنجاز أنشطة و مهام و أعمال مختلفة، و التي تقوده إلى الوصول إلى التعميمات المعرفية المطلوبة بنفسه.

- الطريقة الموجودة في مستوى أدنى، حيث يقتصر تدخل المعلم/المدرّب على محاولة توجيه تفكير المترجم/المتدرب نحو التعميم المطلوب، و قد يتوصل إلى ذلك لأن الحظوظ متوفرة .

- طريقة **ثالثة** يمكن أن يرتفع حجم تدخل المعلم/المدرّب، فيعطي توجيهات وإرشادات أو تعليمات للمترجم/المتدرب تعينه على تتبع خطوات محددة، و في هذه الحالة يمكن له أن يتوصل إلى التعميم (القاعدة أو الصيغة) المطلوب (الطرق الفعالة).

- طريقة رابعة يتزايد فيها التدخل بالشكل الذي اعتدناه في أغلب الأقسام الدراسية، فيقوم بتقديم المحتوى بنفسه، و يعرض على المتعلمين بعض المشاركة في العمل و في صياغة التعميم المقصود. و هنا، يفرض المدرس ضرباً معيناً من الضبط و الرقابة، فيمارس أسلوباً مباشراً في تسيير أعمالهم و أنشطتهم (طريقة الاكتشاف).

- مستوى خامس من مستويات تدخل المدرس، تقتضي الطريقة عرض القاعدة أو المفهوم أو التعميم في البداية و دعوة المترجمين/المتدربين للإتيان بوقائع أو أمثلة جزئية ينطبق عليها

التعميم، و في هذه الحالة نكون أمام تعلم في شكل تلقي بما أن المدرس هو الذي يادر بصياغة التعميم.

- المستوى الأخير حيث تقتضي الطريقة أن يقدم المعلم/المدرّب القاعدة أو التعميم فقط دون البرهنة عليه، و يستعمله كأساس لتعلم مقبل أو لاحق.

إن الفرق بين الاكتشاف و التلقي لابد و أن يستند، إذا، إلى درجة و مستوى تدخل المعلم/المدرّب، فكلما غاب دوره زاد الحيز المخصص للاكتشاف و تقلص التعلم بواسطة التلقي. إلا أن الغياب الكلي لذلك الدور قد لا يمكن المتعلم من بلوغ الهدف المتوخى من الدرس، كما أن حضوره المهيمن يحرم المترجم/المتدرّب من ممارسة الاكتشاف، و يحدد دوره في التلقي فقط. و تتمثل وضعية الاكتشاف أو التعلم بالاكتشاف في الوضعية التي تكون فيها تدخلات المعلم/المدرّب متوازنة و منطقية بالأساس على بعد توجيهي و إرشادي، حيث يزاول المترجم/المتدرّب الأنشطة و المهام التعليمية بنفسه، وفق خطة عمل مرسومة و فعالة.

وهنا أيضا بإمكاننا أن نتحدث عن مميزات "المعلم الاستراتيجي" كما سماه جاك تارديف، حيث قال بأن هذا المعلم يتميز عن غيره بأنه مفكر جيد، ومنتخب للقرارات، محفز يمتلك مهارة "الدافعية"، وهو بهذه الطريقة المثل الأعلى الذي يسعى المتعلم إلى الاقتداء به، إضافة إلى كونه الوسيط والمدرّب. ولعل هذه المميزات والمهام التي يتقلدها هذا الشخص الواحد تحتاج إلى توسيع كما أراده جاك تارديف:

- ففي باب التفكير: يأخذ المعلم بعين الاعتبار المعارف المسبقة القبلية للمتعلم، تطلعاته، واحتياجاته؛ كما وكيف كل ذلك مع البرنامج الدراسي، ومتطلبات المهام المقترحة، والاستعمال الفعلي للاستراتيجيات التعليمية الملائمة؛ وأن يتأكد إن كانت الوسائل التي وضعها بين يدي التلميذ مناسبة وملائمة لنقل المعارف.

- في باب اتخاذ القرارات: لا يتصرف مثل التقني الذي يكتفي بإتباع التعليمات التي تملئها طريقة أو كتيب ما حرفيا؛ وهدفه الدائم أن يجعل المتعلم حرا في وقت زمني قصير. كما يتخذ

المعلم الاستراتيجي القرارات بشأن المحتوى وأجزاء العرض، ويفترض مسبقاً مواطن الخطأ عند المتعلم وبالتالي يحضر لغرض ذلك أمثلة وأمثلة مضادة (لأن الخطأ جزء من بناء المعلومة عند المتعلم)

- في باب الدافعية والتحفيز: يقوم المعلم بتوعية المتعلم إلى طبيعة الأهداف والأغراض الشخصية، الاجتماعية، والمهنية للنشاطات التي اختارها، وعلاقتها بالعالم الحقيقي، خارج جدران قاعة الدراسة، حيث سيكون من الواجب على المتعلم أن يعيد استعمال المعارف والكفاءات المكتسبة؛ كما يظهر له أن مهمته الرئيسية متمثلة في مساعدتهم على اكتساب معارف وكفاءات.

وحسب ما ذكره (حسن بن حميدة) في نفس المقال السابق (2005): يمكن أن تكون إثارة الدافعية في بداية الحصة، في وسطها أو في نهايتها:

أولاً: تكون إثارة الدافعية للتعلم في بداية الحصة من خلال:

1. إثارة حب الاستطلاع عند المتدربين بتوظيف الأحداث الجارية والمناسبات العامة المختلفة...
2. طرح مشكلات تحفز على التفكير وتدفع إلى الإسهام في إيجاد الحلول الملائمة لهذه المشاكل...

ثانياً: إثارة الدافعية أثناء الحصة، عن طريق

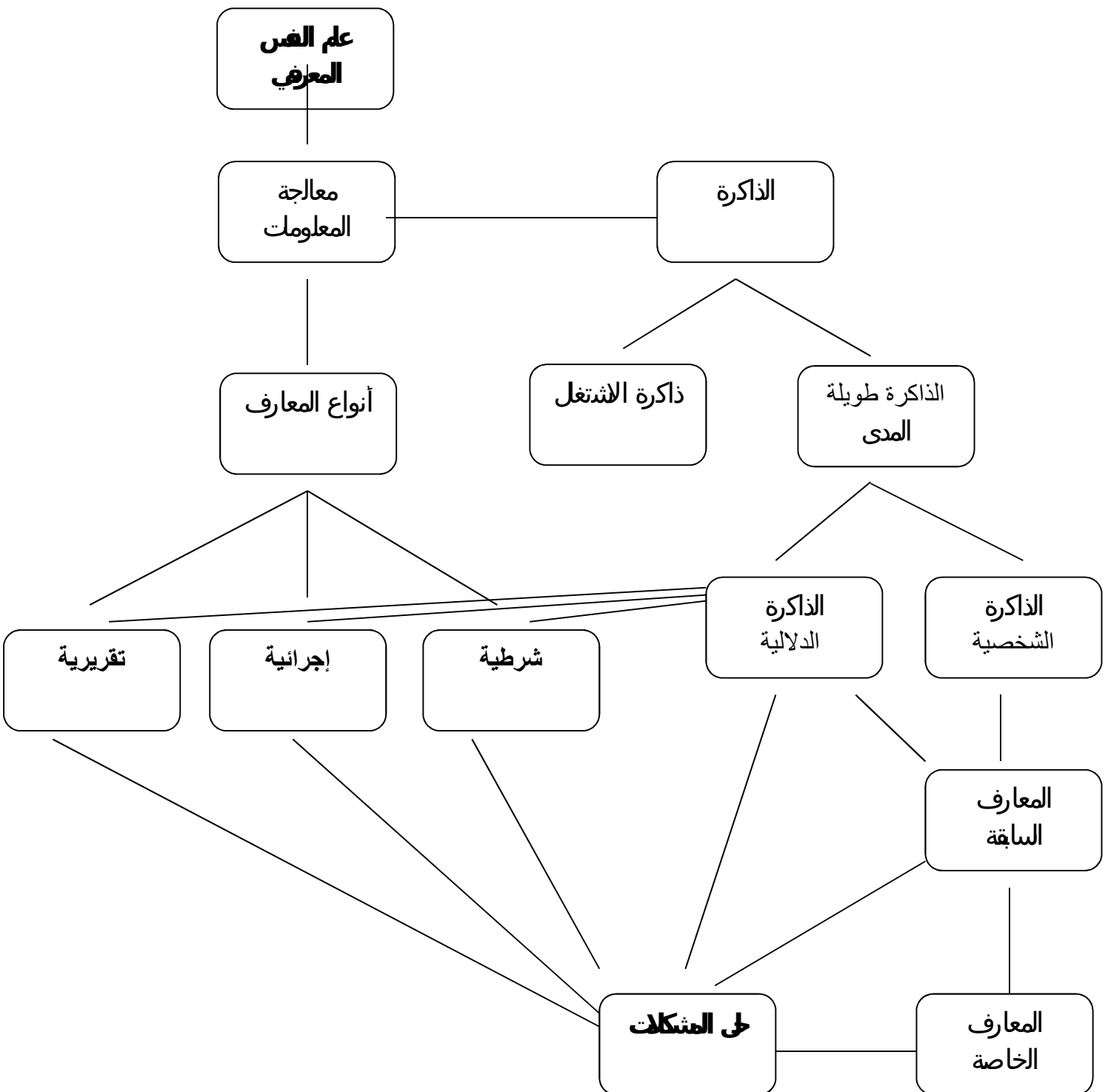
- وضوح الأهداف.
- إشراك المتعلمين و مراعاة اهتمامهم عند التخطيط للأنشطة التعليمية . التعليمية.
- توظيف تكنولوجيا التعليم.
- ربط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية وبجياة المتعلم.
- توفير مناخ نفسي مريح للتعلم.
- تمكين المتعلم من معرفة نتيجة تعلمه بشكل دوري ومستمر (التقويم التكويني - التكويني).

- التعزيز: من خلال التدعيم الإيجابي: (الثواب والمكافآت.) والتعزيز السالب: (العقاب)
- القدوة الحسنة: فالكثير من المهارات الاجتماعية يمكن تعلّمها من خلال ملاحظة الآخرين و تقليدهم.
- تجنب عوامل ضعف الدافعية: على سبيل الإذلال وسوء المعاملة، الآمال الكاذبة، الروتين، الأهداف المتعارضة، كثرة اللوم والتوبيخ، والسلوك الشخصي السلبي للمعلم.

ثالثا : إثارة الدافعية للتعلم في نهاية الحصة وبعدها، من خلال:

1. فسح المجال للمتعلمين ليمارسوا التقويم الذاتي والفكر النقدي في جميع نواحي الدرس.
 2. إيجاد الامتداد المناسب للدرس في الحياة.
 3. ربط الدرس بمشاريع فردية وجماعية تنجز في القسم وخارجه.
- دون أن ننسى أن هذا المعلم هو إلى جانب ذلك نموذج من الوارد جدا أن يكون قدوة لطلّبه الذين يرون فيه مثالا في الامتياز اللغوي وحسن التصرف.
 - وهو كذلك الوسيط الذي يناقش مع المتعلم نظرتّه للصعوبات التي تستنبطها المهام، وفرصه في النجاح، والعوامل التي بإمكانها المساهمة في ذلك، أو التي من شأنها أن تعرقل العملية في حد ذاتها؛ وبالتالي يحمل المتعلم على اكتشاف الأخطاء والتخطيط لإيجاد الحلول المناسبة.
 - وهو المدرب الذي يضع المتعلم في وضعيات يقوم من خلالها بتنفيذ عدد من المهمات الكاملة، وحبذا لو تكون هذه الوضعيات حقيقية، لتعيش المتدرب في عالم حقيقي يتصرف فيه هذا الأخير على هذا الأساس.

يتمثل دور المعلم الاستراتيجي في مضاعفة المهام وزيادة عددها بطريقة ترفع من عدد الشبكات الدلالية في ذاكرة المتدربين. ويظهر ذلك من خلال المخطط الحالي الذي يعبر عن العلاقات الموجودة بين مكونات علم النفس المعرفي وكيفية معالجة المعلومة من خلال الذاكرة بأنواعها انطلاقاً من أصناف المعارف التي تتدخل في نهاية المطاف وتتكاثر في سبيل حل المشكلات



تتمثل مهمة علم النفس المعرفي في تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات، و تثير وتسمح بالتعلم والاكساب والإدماج وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلم. وتؤدي الذات حسب هذا التصور المعرفي دورا في التعلم، فهي ليست نشيطة لكن يجب أن تكون واعية على الدوام بما يحدث خارجها وداخلها، مثلا سيكون المتعلم مجبرا على الانتقاء من بين معلومات كثيرة قدمت إليه. وفي هذا الصدد سيكون دور المعلم متمثلا في المساعدة على خلق القواعد الصحيحة والناجعة بفضل كثير من الأمثلة التي يمتلكها المتعلم.

وفي ظل سيورة التحصيل والإدماج لمعارف جديدة، يمكن القول بأن المعارف المخزنة لا تحدد في الذاكرة الطويلة المدى ما يمكن تعلمه فقط، ولكن ما يتم تعلمه فعليا إضافة إلى الطريقة المتبعة. فالتعلم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة، وهو ما يعني أن التعلم سيورة تراكمية؛ أي أن المعارف الجديدة تضاف إلى السابقة إما بتأكيدا أو إضافة معلومات جديدة أو تعريتها: بواسطة التصحيح، أو التحليل على سبيل المثال.

5-توظيف الاستراتيجيات المعرفية عند المترجم المتدرب:

يؤدي الاعتماد على الاستراتيجيات المعرفية في الدورات التدريبية للمترجمين والتراجمة إلى نتائج جد فعالة، إذ أثبتت التجربة أن الطلبة الذين يعتمدون على طريقة منهجية للقيام بنشاط الترجمة، الذي يمثل بالدرجة الأولى عملية ذهنية متكونة من مرحلتين أساسيتين: وهما: مرحلة الفهم (للنص في اللغة المصدر) ومرحلة إعادة التعبير (للنص في اللغة الهدف). حيث تؤدي الآليات الذهنية دورا رئيسيا في انجاز المرحلتين للتمكن من نقل النص بمضمونه و مقصوده إلى الضفة الأخرى ، و التي تشتغل بطريقة تتوافق مع مختلف مراحل التطور الذي يعرفه النص خلال هذا النقل.

5-1- أثناء مرحلة الفهم:

تتعدد التقنيات والاستراتيجيات التي تعين المترجم المتدرب في مرحلة فهمه للنص المراد ترجمته، وتتفق جميعها حول مبدأ تنظيم التفكير للوصول إلى المعلومة انطلاقاً من المعلومات السابقة التي يفترض بالمتدرب أن يمتلكها حول الموضوع بمعية المعلم الذي يخطط للسير المنطقي لبرنامج الدراسة وذلك عبر:

- تقنية القراءة الواعية للنص.
- وهنا يحضر التقسيم الذي وضعه بيتر نيومارك (1988) حيث حدد طريقتين للقراءة:
- قراءة شاملة تهدف إلى التعود على النص والاقتراب منه تدريجياً قصد التعرف على الموضوع عموماً والأفكار التي يناقشها.
- قراءة دقيقة ومعمقة يقوم أثناءها المترجم بالنظر إلى معاني الكلمات داخل السياق وخارجه للتحقق من طبيعة توظيف هذه الكلمات في النص: هل استعملت بمعناها الحقيقي أو المجازي؟ مثلاً. وتحديد مواقع المستجدات و المصطلحات التي تعبر عن وحدات القياس أو أسماء الأماكن أو الشخصيات.
- وحتى القراءة نفسها جعلها تتم على ثلاثة مستويات هي:
- القراءة الجهرية (بصوت عال)
- القراءة الصوتية حيث تظل أصوات المقروء في الذهن مثل ذلك مثل عملية التفكير. وهذا أمر مهم بالنسبة للمتدرب بالنظر إلى استراتيجية الكلام بصوت عال وترديد الجمل وتكرار نطقها للتعود عليها والالتفاف معها فلا ربما سترتبط في ذاكرة هذا الأخير بجملة أو معلومة مخزنة أخرى تقرب منه ولم لا الفهم والاستيعاب في هذه المرحلة.

- القراءة العادية السريعة الفعالة والمجدية والتي تغطي من خلالها المعاني على الأصوات، وهذا يضرب الباحث في هذا المستوى مثل النصوص الشعرية والدرامية التي تحتاج إلى النوع من النصوص أن يركز على هذا المستوى كي يمنحها حقها أثناء الترجمة.

وأضاف نيومارك (1998) مستوى رابع في القراءة يتمثل في: قراءة العناوين الرئيسية والفرعية والأسطر الأولى من الفقرات، الكلمات الأخيرة أو الفقرة الختامية، للنظر في إمكانية وجود عناصر المغايرة والتباين، أو العنصرة مثلاً.

من بين التقنيات التي قد تساعد المترجم المتدرب في مرحلة الفهم من جهة وكمرحلة انتقالية للبحث عن المقابلات في مرحلة ثانية: استحضار وتدوين عدد من الكلمات التي تقسم نفس المجال الدلالي الذي يعالجه النص موضوع الترجمة ولكن باللغة الأخرى، لأن التجربة أثبتت أن جل المترجمين /المترجمين الذين ينتقلون إلى مرحلة الترجمة والنقل إلى اللغة الأخرى يقعون في دوامة التداخلات اللغوية، وإيجاد الكلمة في لغة، وفقدانها في لغة أخرى. بالتالي ستتضمن هذه القائمة التي يعتمد عليها المترجم/المتدرب بعض العناصر المساعدة للانتقال إلى أهم مرحلة في الترجمة ألا وهي: إعادة الصياغة.

4-2- أثناء مرحلة إعادة التعبير:

هذه المرحلة هي الأخرى تشكل لب الصعوبة الترجمة لما تحويه من مفارقات لغوية تواجه المترجم/المتدرب الذي عليه أن ينتقل بتفكيره إلى لغة ، لم ينطلق منها أساساً. ويتوجب عليه أن يكيف فيها المعاني التي كان قد اكتسبها سابقاً من خلال مرحلة فهم نص اللغة المصدر.

وهنا نجد من بين الاستراتيجيات المعرفية الهامة:

- التلخيص بكلماتنا الشخصية في مرحلة أولى، والتلخيص بلغة الترجمة كتقنية للوصول إلى ترجمة النص في نهاية المطاف.

- معالجة المشكلات التي تم تطويقها سواء كانت لغوية، ثقافية، أو توثيقية انطلاقاً من منهجية اكتشاف المشكلة، وتحديد درجة تعقيدها، واستعمال الاستراتيجيات المبتدئة معرفية للنظر في مسألة تموضع المترجم/المترجم بوصفها خطوة ذاتية لتحديد المستوى الشخصي وتقرير المضي في مرحلة البحث والتوثيق من عدمه لمعالجة المشكلة المفترضة.

- تخطيط مراحل تجسيد النص المترجم بكامل أقسامه ، دون أن ننسى إحدى أهم مراحل الترجمة على الإطلاق ألا وهي " المراجعة " التي هناك من الممكن أحياناً أن تستغرق ثلثي الوقت الكلي المخصص للترجمة. وهذا عكس ما نراه على أرض الواقع مع المترجمين/المترجمين الذين يعتقدون بأن ترجمتهم تنتهي عند نقلهم آخر كلمة في النص. تسمح المراجعة للمترجم/المترجم بتدارك الأخطاء التي يكون قد ارتكبها نتيجة التسرع مثلاً، أو إهمال كلمة ما في النص. و يتمكن أيضاً من إجراء آخر التعديلات على النص بتغيير عبارات واستبدال كلمات محل أخرى، وقراءته بوصفه نصاً مستقلاً للنظر في نوعية تأثيره في الآخر .

لن تبلغ هذه التقنيات والإجراءات هدفها، إن لم يتم تكليف المترجم/ المترجم، وبصفة مستمرة، بمهام مختلفة ومتعددة من شأنها أن تساعد في لعبة الانتقال بين اللغات (وهنا تعمدنا ذكر كلمة لعبة بدل معركة، لكي نربط بمبدأ الدافعية والتحفيز لكي لا نرهب المترجمين ونجعلهم يتشوقون إلى الخوض في غمار لعبة اللغات) . وتتمثل هذه المهام في تمارين القراءة المتواصلة، التخاطب، التعبير الكتابي، مع تقنيات الكتابة والتحرير المختلفة، تنشيط الذاكرة، اختبارات التركيز، والحفظ...

لن تحقق هذه الاستراتيجيات أهدافها إلا بتضافر جهود المعلم/المدرّب الاستراتيجي والمترجم/المترجم الذكي ، وذلك باستغلال الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للوصول إلى النتائج المرجوة والتي من ضمنها:

- جعل المتعلم على وعي بما يدور حوله.
- سهولة اندماجه في الوسط الاجتماعي والمهني.

- جعله مؤثرا في الوسط الذي يعيش فيه.
 - إبراز كفاءاته في مختلف الميادين.
 - ربطه بالواقع من خلال الوضعيات الحقيقية.
- و ليس من الخطأ القول بأنها نفس الأهداف التي تسعى إلى بلوغها مناهج تطوير أساليب التدريس الحالية، التي تعمل على تأسيس كفاءات تثبت نفسها في العالم الخارجي وتتأقلم بصفة عادية في الوسط المهني.

الفصل الثاني: نحو تصور لتعديل منهاج الترجمة و طرقها في ظل تطوير القدرات المعرفية عند المترجم المتدرب

1-1- توظيف الوضعيات- المشكل في تعليم الترجمة

في سبيل اقتراح التعديلات الممكنة لمنهاج الترجمة و طرقها وفق المقاربة المعرفية و بيداغوجيا إدماج المعارف المعتمدة على حل المشكلات، بالتالي كان لا بد لنا أولا محاولة رصد الوضعيات المشكل التي يواجهها المترجم المتدرب أثناء عملية الترجمة، و التي يمكن توظيفها في هذه التعديلات. و لن نطلق من التوقعات و التكهنات بل من الصعوبات الحقيقية التي تعيق المترجم/المتدرب من إنجاز الانتقال بالنص من لغة إلى أخرى.

1-1-1- الصعوبات التي يواجهها المترجم المتدرب أثناء عمليتي الفهم و إعادة التعبير:

تمثل الترجمة الحرفية أول رد فعل يقوم به المترجم المتدرب أمام نص عليه ترجمته فيركز على المفردات واحدة واحدة، إلا أن الترجمة لا تتوقف عند حد استبدال المفردة بما يقابلها في اللغة الأخرى لأن هذه الطريقة تؤدي به إلى الوقوع في كمائن متعددة، بالتالي تواجهه العديد من الصعوبات و العوائق أثناء مرحلتي الفهم و إعادة التعبير. سنتعرض في هذا الجزء من البحث إلى العوائق التي تقف في وجه المترجم المتدرب و تمنعه من الوصول إلى الضفة الثانية لأن موضوع دراستنا يركز على تطوير القدرات المعرفية لدى المترجم على الترجمة

"A translation problem is any difficulty which makes us stop translating to think about it, it is when the translator cannot render the source text into the target language easily, without checking his dictionaries, monolingual or bilingual, or making a lot of efforts to retrieve, exploit his linguistic and cultural knowledge, in addition to his life experience"¹¹

"المشكلة الترجمة هي كل صعوبة تمنعنا من مواصلة الترجمة و توقفنا لنفكر في حلها، و هذا عندما لا يتمكن المترجم من نقل النص المصدر إلى اللغة المستهدفة بسهولة، دون استشارة القواميس

¹¹ Ghazala op cit p17

و المعاجم، وبدون بذل مجهود كبير في استرجاع معارفه اللغوية و الثقافية، و مكتسبات تجربته الشخصية" (الترجمة لنا)

تختلف أنواع الصعوبات التي يواجهها المترجم المتدرب فقد تكون نحوية أو معجمية أو اسلوبي أو ثقافية أو براغماتية ، و يدل كل عائق على نقص في المعارف اللسانية التي يملكها المترجم المتدرب و التي تخص عملية الترجمة بحد ذاتها.

-1-1-1- الصعوبات اللسانية

الصعوبات النحوية:

- التراكيب النحوية المعقدة في اللغة المصدر:

يواجه المتدرب بعض الجمل و العبارات المعقدة التي قد تبدو له غامضة بسبب تركيبها المعقد ، خاصة عندما يعمل على لغة غير لغته الام . فيرتبك امام بعض الوحدات الترجمية التي يختلف تركيبها عن التراكيب التي اعتاد عليها . و من بين هذه الحالات نذكر على سبيل المثال اختلاف ترتيب المفردات ما بين اللغة العربية و الانجليزية و لعل الامثلة المقتبسة عن د. غزالة توضيح لذلك

Of the three books you recommended me, I have chosen one

في بداية الامر سيحاول المترجم المبتدئ تقنية الترجمة الحرفية مثلما يفعل دوما و لعلها من اكبر نقاط ضعفه ، فيحصل على ما يلي :

من بين الكتب الثلاثة التي نصحتني بها، اخترت واحدا

من الصعب جدا ان يقتنع المترجم المتدرب بالترجمة التي توصل إليها ، و ما من شك انه سيشعر بغرابتها عن اللغة العربية ، و سبب ذلك انه لم يتعرف على تركيب الجملة الانجليزية حيث ان التركيب الطبيعي للجملة سيكون على النحو الاتي

I have chosen one of the three books you recommended me

بالتالي سيترجمها بكل سهولة إلى

اخترت واحدا فقط من الكتب الثلاثة التي نصحتني بها¹²

كثيرا ما يقوم كاتب النص بتغييرات غير مألوفة في تراكيب الجمل لأسباب مختلفة وفقا لدوافعه الخاصة ، و هذا يتطلب من المترجم جهدا و تفكيراً ليتوصل غلى ما اراد الكاتب قوله و ما دفعه غلى استعمال تركيب معقد او مختلف، كما ان الحفاظ على هذه التراكيب في النص المترجم امر قد يستحيل تحقيقه في غالب الاحيان لان اللغات تختلف من حيث الشكل بالضرورة. و ليتمكن المترجم المتدرب من تجاوز هذا النوع من الصعوبات لا بد له من امتلاك المعارف النحوية و التركيبية الخاصة بثنائيات اللغات التي يعمل عليها.

و قد ينتج عن تغيير ترتيب المفردات في الجملة تغيير في المعنى التي تدل عليه مثلا في العبارة التالية

Cleaning products can be dangerous

في الحالة الاولى قد نفهم بان الحديث يتعلق بفعل التنظيف cleaning

عندها ستكون الترجمة على النحو التالي

إن تنظيف المواد خطر

اما في الحالة الثانية سنفهم بان المفردة هي عبارة عن صفة بالتالي سترجم إلى

إن مواد التنظيف خطيرة

إن هذا الغموض الذي يطغى على تركيب الجملة الانجليزية لا يمكن ازالته الا اذا بفضل

توظيف المعارف التمامية، التي يخزنها المترجم المتدرب في ذاكرته اضافة إلى المعنى العام الذي يستخلصه من النص.

الصعوبات المعجمية

تختلف المعجمية باختلاف اللغات فلكل لغة ما يميزها عن غيرها :

"Languages are differently equipped to express different real world relations , and they certainly do not express all aspects of life with the same equal ease , finding a normal category which is regularly expressed in all languages is difficult"¹³

¹² Ghazala p 18.19

"تختلف اللغات من حيث طرقها في التعبير عن العلاقات الحقيقية في العالم، و هي حتما لا تعبر بنفس جوانب الحياة بالسهولة ذاتها، و من الصعب العثور على صنف عادي تعبر عنه جميع اللغات بشكل منتظم" (الترجمة لنا)

يقف المترجم المتدرب حائرا امام ظاهرة تعدد المعاني للمفردة الواحدة، فلا يعرف اي المكافئات أصح. و يتعقد الامر اكثر عندما ينعدم المكافئ تماما في اللغة المستهدفة. و هذا ما يفسر ظاهرة الاقتراض التي كثيرا ما يعتمدها المترجم المبتدئ ، فهو لا يجرؤ على المجازفة و اقتراح مفردة اخرى تشبه او تقترب من معنى المفردة المنعدمة.

و من الجدير بالذكر هنا ان المفردة الواحدة يقابلها العديد من المكافئات و هذا يزيد من صعوبة الترجمة بالنسبة للمترجم المتدرب

"When a word has more than one meaning it said to be lexically problematic and ambiguous. When a phrase or a sentence can have more than one structure, it said to be structurally vague and frustrating. Thus, the central question of the lexicographic work is the meaning of words, hence, from these contexts; it is possible to identify the different meanings associated with a word."¹⁴

" عندما يكون للمفردة الواحدة عدة معاني فهذا عبارة عن مشكل معجمي و غموض. و عندما يمكن صياغة الجملة أو شبه الجملة بتراكيب مختلفة فهذا عبارة عن مشكل تركيبى مبهم و محبط. و بما أن السؤال الأهم في العمل المعجمي هو معنى المفردات، إذن يمكن تحديد المعاني المختلفة المرتبطة بالمفردة" (الترجمة لنا)

¹³ Ivir ,v formal correspondance versus translation equivalence, Rvisited poetics today p56

¹⁴ BIBER Douglass et al. Corpus linguistics:investigating structure and use.Cambriedge university press.1998 p 21-22

التعابير الاصطلاحية، المتواردات، الاستعارة:

تشكل التعابير الاصطلاحية و المتواردات و الاستعارة عوائق يصعب على المترجم المتدرب تجاوزها بزيادة معرفي قليل ، خاصة المتواردات التي هي عبارة عن مفردات ترد معا لتعبر عن معنى محدد و دقيق .

"This co occurrence makes them presupposed by listeners or readers of the meant language, they are mutually expected"¹⁵

و على سبيل المثال ترد صفة pretty مع المؤنث or girl lady و لا يمكن استخدامها للمذكر اين يجب ان تستعمل مفردة handsome

تتكرر المتواردات نفسها في التعابير الاصطلاحية و الاستعارة و حتى في الامثال و الحكم ، فهي ملتزمة و لا يمكن ان تتغير. لها تشق ترجمتها على المترجم المتدرب حيث عليه ادراك معناها مسبقا بـعبارها وحدة غير قابلة للتفكيك، فلا يمكنه ان يتعامل معها كلمة كلمة لان هذا سيقوده غلى الانحراف عن المعنى الصحيح الذي تدل عليها في اللغة المصدر . و يؤكد غزالة على هداقائلا:

"[...]such expressions are fixed phrases whose form is unchangeable, and whose meaning is always the same, inflexible"¹⁶

"...بعض العبارات هي عبارات مسكوكة لا يتغير شكلها، و لا معناها فهي ثابتة"

(الترجمة لنا)

يشير المتخصص في علم النفس المعرفي Clark الى ان لفظ استعارة يدل على استعمال شيء

مصدر للحديث عن شيء مستهدف، و نادرا ما يتم الحديث عن الامور بطريقة مباشرة و حرفية¹⁷

¹⁵ Palmer F.R, Semantics: a new outline , Cambriedge University press 1976 p 95

¹⁶ (Ghazala op cit p131

¹⁷ Clark, H.H space ,time, semantics, and the child in T. Moore(ed) cognitive development and the acquisition of language 27-63 New York: academic Press.

عندما يلفظ المتحدث الانجليزي مثلا العبارة التالية Oh, I see, I see! فهو لا يقصد الحديث عن شيء يراه بعينه إنما تدل هذه العبارة على فهم ما يقوله الشخص الآخر الذي يحاوره و تكون الترجمة المناسبة لها : نعم فهمت قصدك.

ما من شك أن المفردة المنعزلة لها معاني عديدة، كما أنها تدل على معنى شامل واحد إلا أن توظيفها في سياقات مختلفة ينفي صلاحية جميع دلالتها و لا يبقى سوى معنى واحد و دقيق وفقا للسياق الذي استخدمت فيه . و يتطلب هذا الأمر جهدا من المترجم المتدرب و حمولة معرفية ثرية في اللغة المصدر و اللغة الهدف على حد سواء.

كثيرا ما يصادف المترجم المتدرب الامثال و العبارات الجاهزة التي لا يمكنه تأويلها أو تغيير معانيها كيفما شاء، لأن للأمثال معاني ثابتة وفق معايير الثقافة التي تنتمي إليها. و قد يكفيه البحث في المصادر الموثوقة أحيانا ليجد المقابلات المدروسة التي يقدمها له معجم الأمثال و الحكم مثلا:

الوقاية خير من العلاج A stich in time saves nine

مصائب قوم عند قوم فوائد One man's meat is another man's poison

عندما نمنع النظر في الفوارق التي تطغى على المثلين المذكورين نستخلص بأن المترجم المبتدئ سيشعر بنوع من العجز أمام ترجمة الواحدة منها إلى اللغة الأخرى لولا استعانتة بالمصادر التي تعزز معارفه و تيسر له الأمر. إلا في بعض الحالات الاستثنائية التي ينعدم فيها المكافئ أو المقابل فيجتهد المترجم ليحاول تفسير معنى المثل المذكور بغية تيسير استيعابه من قبل القارئ المستهدف.

“ It is noteworthy to mention that the most problematic metaphors are cultural ...Another point is that metaphors translation involves the determining of the stylistic equivalence, meaning that substituting the SL idioms by idioms, a proverb by a proverb for creating an equivalent function in the TL”¹⁸

¹⁸ BASSNETT.S.Translation studies. 3rd ed London and NewYork Routledge 2008 p25

" من الجدير بالذكر أن الاستعارات الثقافية هي الأكثر تعقيدا ... كما أن ترجمة الاستعارة تتضمن تحديد التكافؤ الأسلوبي ، بمعنى استبدال التعبيرات المجازية الواردة باللغة المصدر بتعابير مجازية ، و المثل بالمثل لخلق تكافؤ وظيفي في اللغة المستهدفة" (الترجمة لنا)

1-1-2- الصعوبات الأسلوبية:

يمثل الأسلوب أحد أسس الترجمة، حيث أن لكل لغة أسلوب خاص بها و تختلف الأساليب في اللغة الواحدة أيضا وفق مقصود الكاتب و الجمهور الذي يستهدفه . و يشكل هذا التنوع عائقا في طريق المترجم المتدرب لأن عليه الحفاظ على نفس أسلوب النص المصدر في الترجمة

... styles are important and strongly relevant to meaning, and can sometimes affect it heavily¹⁹

... إن الأساليب وثيقة الصلة بالمعنى ، و يمكن أن تؤثر فيه بشكل كبير في بعض الأحيان.

(الترجمة لنا)

1-1-3- الصعوبات الثقافية:

تعتبر الثقافة عن هوية المجتمع الذي يبعث الروح في اللغة التي يتداولها أفرادها، و ليس من الغريب أن تعرضت الدراسات الترجمة إلى هذا الجانب الحساس في عملية الترجمة .

« [culture] the total set of beliefs, attitudes, customs, behavior habits...etc , of the members of a particular society »²⁰

" (الثقافة) و هي مجموع المعتقدات و المواقف و العادات و التصرفات... إلخ لأشخاص من مجتمع معين" (الترجمة لنا)

تشكل الخصوصيات الثقافية التي تتميز بها كل لغة أحد أكبر العوائق التي تقف في طريق المترجم بشكل عام، و التي يعاني منها المترجم المتدرب بشكل خاص . ذلك لأن السياق الثقافي واسع جدا لا يمكن إدراكه ككل فتجد المترجم المحترف في بحث مستمر و تحديث متواصل لمعارفه الثقافية إذ

¹⁹ GHAZALA op cit p 22

²⁰ RICHARDSON ET AL . Dictionary of language teaching and applied linguistics (3rd Ed) Longman 1993 p 94

يعلم درجة التعقيد التي تشكلها له أثناء الترجمة , و هذا لا ينطبق على الأعمال الأدبية كما يظن البعض بل على جميع النصوص التي يمكن أن يعمل عليها المترجم طيلة حياته المهنية. و إن أبسط مثال على ذلك هو ترجمة قائمة الطعام menu لمطعم صيني إلى اللغة العربية مع العلم أن الزبائن عربيون لا يدركون الصينية و لا أنواع الطعام الصيني و لا المكونات التي يستخدمها الطهاة الصينيون و لا طرق الطبخ لديهم . هذا المثال ليس سوى دليل على الجهد المعرفي الذي يجب على المترجم المتدرب أن يبذله ليتمكن من تكوين كفاءة ترجمية تسمح له بمواجهة سوق العمل.

« the person who is engaged in translating from one language to another ought to be constantly aware of the contrast in the entire range of culture represented by the two languages »²¹

"يجب على الشخص الذي يترجم من لغة إلى أخرى أن يكون على وعي دائم بالفرق الكائن بين الصنف الثقافي الممثل في اللغتين" (الترجمة لنا)

إن أكثر الحالات التي تتعذر فيها الترجمة عند المترجم المتدرب هي تلك التي تنعدم فيها المكافئات الثقافية بين لغتي المصدر و الهدف، لأنها تشكل فجوة ما بين العالم الأول و الثاني ، فيعجز عن ارجاع المعنى الذي استوعبه من النص المصدر. كما أن المفاهيم التي قد تبدو كونية لا تخضع للتأويل نفسه عند جميع المجتمعات ، فلكل مجتمع تصورات الخاصة لها وفقا لطريقة تفكير أفراد هو أسلوب حياتهم و حتى الموقع الجغرافي لمنطقتهم. و ينتج عن افتقار المترجم المتدرب للمعارف الثقافية التي تتطلبها منه ترجمة نص معين عجز واضح فتارة يترك فراغات بيضاء أو يقتصر العبارة بلغتها.

1-2-أسبابها:

1-2-1-نقص المعارف في اللغة المصدر:

يتطلب فهم نص معين معارف تكمل ما يحمله النص من معلومات و تسمح بتأويله، و في حالة غيابها تصعب عملية الفهم لأن الكاتب قد وضع في نصه معلومات يتوقع سهولة استيعابها من

²¹ NIDA.E.Towards a science of translation.Leiden E.J.BRILL 1964 p 90

قبل جمهور القراء الذي يستهدفه، فهو لا يأخذ بعين الاعتبار المترجم الذي قد يعاني أحيانا من ضعف معرفي مقارنة بما يحمله النص من كم معلوماتي. و ما من شك أن اتقان اللغة المصدر عامل أساسي لتحقيق عملية الترجمة و ليس فقط مرحلة الفهم.

« Une « langue » supra- nationale est constituée d'une multitude de sociolectes, partiellement géographiques... , partiellement déterminés par la classe d'âge des énonciateurs, partiellement propres à une activité professionnelle voir une entreprise donnée »²²

لا يشير جيل هنا إلى لغة الاختصاص التي ستعرض إليها لاحقا إنما إلى أبسط التعبيرات التي قد تواجه المترجم و لا يتمكن من إرجاعها بسهولة بسبب تميزها بميزات الجماعة التي تتداولها. فهو يقصد:

«...des variantes lexicales, sémantiques et stylistiques dans l'emploi du langage courant

»²³

كثيرا ما يعاني المترجم المتدرب ، و حتى المحترف، من صعوبات في فهم النص المصدر بسبب استعمالات لغوية لا يتقنها بشكل جيد بالرغم من اتقانه للغة التي كتب بها النص . و نذكر كمثال على ذلك العناوين الرئيسية في الجرائد و الصحف التي يفهمها أفراد المجتمع التي تصدر فيه بشكل مباشر لأنها تعبر عنهم و عما يطرأ في حياتهم اليومية، على عكس المترجم الذي يواجه عدة عقبات في فهمها مثله مثل أي شخص أجنبي عن هذه اللغة.

دون أن ننسى بأن اللغة في تطور مستمر ، مما يجعل المترجم عاجزا عن إدراك ما جد من المفردات و التعبيرات في المناطق التي لا يقطن فيها خاصة إذا كان عمله على هذه اللغة متقطع أو نادر. و من المفترض أن يتقن المترجم المتدرب اللغات الأجنبية التي يترجم منها و إليها بشكل جيد، إلا أن هذا لا يكفيه أحيانا فيجد نفسه أمام نصوص يعجز عن فهم مضمونها لسبب من الأسباب

²² Gile D op cit p 105

²³ ibid

المذكورة، و لهذا السبب تحديدا يؤكد منظرو الترجمة على أولوية الترجمة إلى اللغة الأم لأنها المهة الذي تشكلت فيه لغة المترجم و ما يكتسبه من معارف.

1-2-2- مستوى اللغة

لا يخاطب الناس جميعهم بنفس اللهجة، فمنهم القريب و الأجنبي و الصبي و الرئيس و غيرهم، بالتالي تخضع اللغة إلى تغيرات مختلفة لتكييف الخطاب وفق الجمهور المتلقي من جهة و الظروف التي ينتج فيها من جهة أخرى. فيتغير مستوى اللغة مع تغير سن المتلقي أو درجته العلمية أو مكانته الاجتماعية أو مستواه الاجتماعي و غيرها ، إلا أن هنالك ثلاثة مستويات لغوية أساسية:

المستوى الرسمي

المستوى العام

المستوى المؤلف

يميز جوس²⁴ (1962) JOOS خمسة مستويات لغوية خاصة باللغة الانجليزية يوضحها الدكتور

غزالة بالأمثلة التالية:

Style	English	Arabic
Frozen formula	Be seated	عليك بالجلوس
Formal	Have a seat	تفضل بالجلوس
Informal	Sit down please	اجلس لو سمحت
Colloquial	Feel at home	خذ راحتك
Vulgar	Sit bloody down	انقبر/انضرب على قلبك

²⁴ JOOS (1962) in GHAZALA op cit p 204

بالرغم من اختلاف مستوى اللغة الذي كتبت به هذه العبارات، إلا المعنى المقصود من ورائها هو واحد و هو الجلوس sitting down، حيث تدل كل عبارة على الحالة النفسية للمتحدث أثناء تلفظه بها، و لن تتحقق الترجمة إلا إذا حافظ المترجم المتدرب على نفس النبرة أو أسلوب الكلام حتى لا تضيع الشحنة الدلالية التي تحملها. فلا يتوجب على المترجم أن يبسط ما هو معقد أو العكس، فهو ملتزم بالتمييز ما بين أنواع الأساليب المختلفة.

و لا بد من الإشارة هنا إلى أن الكتابة لا تقبل بعض التعابير و الأساليب التي تقبلها اللغة المنطوقة فلكل استعمالاتها الخاصة بها. و ما يصعب على المترجم المتدرب هو الحفاظ على مستوى اللغة ذاته دون القفز ما بين المستويات الثلاث، و لذلك لا بد له من المعارف الضرورية التي تمكنه من ذلك . و يتعقد الأمر أكثر عندما يتعلق الأمر بالمستوى الرسمي الذي يتميز بما يلي:

- جمل طويلة و معقدة
- مفردات محددة و متنوعة و استثنائية
- صور بيانية مدروسة
- يندرج تحت المستوى الرسمي ما يعرف بالغة التقنية أو لغة الاختصاص التي تعج بالمصطلحات الخاصة بكل مجال دون غيره ، حيث ينتمي الجزء الأكبر من الوثائق التي يشتغل عليها المترجم إلى مستوى اللغة الرسمي فهو يعمل على نصوص الاتفاقيات و المؤتمرات و القوانين و التقارير و غيرها.

1-2-3. صعوبة التعرف على لغة الاختصاص :

لا ينفصل مفهوم الخطاب المتخصص عن مفهوم اللغة العامة ، فهو يستمد جذوره منها و يتميز بتراكيب لغوية محددة، و تعابير أسلوبية خاصة بكل مجال على حدى. حيث تستعمل لغة الاختصاص بدرجات متفاوتة، فقد يخاطب المتخصص غيره من المتخصصين في نفس المجال و قد يخاطب أشخاصا عاديين و هذا ما يجعل الخطاب المتخصص يقسم إلى ثلاثة أقسام :

- خطاب متخصص جدا

- خطاب شبه متخصص

- خطاب مبسط

تستمد المصطلحية جذورها من

الترجمة فهي تصنع من قبل مختصين في المصطلحية أو مترجمين متخصصين في مجال محدد، و هي تساهم بشكل فعال في نجاح الترجمة . و عندما يخفق المترجم المتدرب في التعرف على التعابير الخاصة بلغة الاختصاص فإن ذلك ينعكس بالضرورة على الترجمة التي ينجزها.

1-2-4 صعوبة تحديد المصطلح و التعرف عليه:

كثيرا ما يجد المترجم المتدرب نفسه في حيرة أمام مفردات عديدة تبدو و كأنها تلك التي تستخدم في اللغة العادية، إلا أنها استخدمت في سياق مختلف ضمن خطاب متخصص. و قد يشك في انتمائها إلى لغة الاختصاص مما يعني أنها تحمل دلالة مختلفة عن تلك التي كانت تدل عليها مسبقا. هذا دون أن ننسى الرموز و المختصرات التي طغت على استعمالات اللغة المتخصصة في مجالات الاعلام و الاتصال و التكنولوجيا الحديثة و التي تزيد الأمر تعقيدا، خاصة و أنها ترد باللغة الانجليزية لغة العولمة الحالية فتقف في طريق المترجم المتدرب خاصة إن لم يكن متعودا على التعامل معها و لا يدرك طرق إرجاعها في اللغة المستهدفة.

- التدفق المستمر للمصطلحات الجديدة

يمثل التدفق المستمر و المتواصل للمصطلحات الجديدة أحد أبرز الصعوبات المتعلقة بالمصطلحية، و بالرغم من كون هذه الظاهرة أمرا طبيعيا في المناطق التي تتداول اللغة الانجليزية لأن المصطلحات العلمية و التقنية تظهر باللغة الانجليزية أولا فيتمكن أفراد ذاك المجتمع من إدراك جميع دلالاتها، و عند انتقالها إلى اللغات الأخرى فهي تفقد من وضوحها و بياها بقدر تباعد اللغة التي ولدت فيها وتلك التي نقلت إليها. و في هذه الحالة يجد المترجم المتدرب نفسه أمام غموض معرفي

لأنه يجهل دلالة المصطلح الفعلية في لغته الأصلية التي تبلورت فيها النظريات التي أدت إلى توليد هذا المصطلح.

- تأثير الخطاب على لغة الاختصاص:

يؤثر الخطاب على المصطلحات فيجعل معانيها مختلفة عن تلك التي يجدها المترجم المتدرب في المعاجم المتخصصة أو بنوك المصطلحات. ينتج هذا بسبب الظروف الواقعية التي وظفت فيها هذه المصطلحات في الخطاب، فتخضع لتغيرات مفهومية تبدو مبهمة بالنسبة للمترجم خاصة المبتدئ و لذلك يجب عليه أن يراقب تطورات استعمالات المصطلحات باستمرار.

- المصطلحات المقترضة:

تعج النصوص التقنية و المتخصصة بالمصطلحات المقترضة لا سيما من اللغة الانجليزية، و هذا لا يتوقف عند حد لغات التخصص بل يتجاوزها إلى استعمالات اللغة اليومية مثل marketing management, و no load و غيرها. و ليس من الخطأ القول بأن هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية على الساحة العالمية الاقتصادية و السياسية و غيرها هي اليد الخفية وراء هذه الافتراضات، حيث يعجز المترجم المتدرب عن التعامل معها بشكل صحيح إذا لم تكن مرفقة بالشروحات و التفسيرات في اللغة المستقبلية مما يستلزم عليه اللجوء إلى البحث و التنقيب عن المعارف التي تمكنه من استيعاب معانيها.

تمكننا هذه الصعوبات التي استعرضناها في هذا الجزء من البحث باقتراح التصنيف التالي للوضعيات المشكل الممكن توظيفها في تعليم الترجمة :

1-الوضعيات المشكل المتعلقة بالصعوبات اللسانية :مثل اختيار المفردة الصحيحة،

التعرف على تركيب نحوي معقد،..... إلخ

2-الوضعيات المشكل المتعلقة بالصعوبات الأسلوبية: مثل ترجمة الاستعارة و التعابير

الاصطلاحية، مستوى اللغة... إلخ

3-الوضعيات المشكل المتعلقة بالصعوبات الثقافية: ترجمة تصورات و مفاهيم منعدمة

في الثقافة المستقبلية، الحذف، التفسير، حواشي المترجم... إلخ

4-الوضعيات المشكل المتعلقة بمجالات التخصص: مثل التعرف على لغة

الاختصاص، تحديد المصطلحات، استثمار المصادر في البحث الوثائقي... إلخ

2-التعديلات المقترحة على منهاج الترجمة و طرقها:

2- 1تعديل المنهاج:

لقد رأينا (في الفصل الأول) بأن المنهاج يقيد سيورة التعليم و التعلم داخل سياق محدد و يمارس عليه مراقبة مستمرة. و هو في الحقيقة عبارة عن حمولة معرفية، و تعلمات، و مهارات و قدرات يراد تحقيقها. كما عرفت المناهج الكلاسيكية نقدا لاذعا بسبب آثارها السلبية على المتعلم، أمر أدى إلى تمخض المناهج الحديثة التي تتأسس على مبدأ الحاجة او احتياجات المجتمع بمعنى آخر، و لهذا فمن الخطأ أن يعمم منهاج واحد على جميع المجتمعات و المؤسسات، لأن كل مجتمع له خصوصياته التي من شأنها قبولية التجربة المكتسبة خلال مختلف مراحل النمو و التعليم ناهيك عن التخصصات التي لا تستجيب لنفس المعايير التعليمية. و لهذه الأسباب لا بد من وضع المناهج بطريقة تستجيب لحاجيات المجتمع خاصة و نحن نشهد تقلص العالم إلى قرية صغيرة تحكمها الشبكة العنكبوتية و تسيورها مواقع التواصل الاجتماعي، بمعنى آخر لا بد من تنظيم منطقي للمنهاج. و من جراء إسقاط المتربات التعليمية المعرفية على تعليم الترجمة (بوصفها عملية معالجة المعلومات) و الخلاصات التي تقودنا إليها مكونات شبكة "كومباس" يمكننا تحديد النقاط الأساسية التي يمكن من خلالها تصور تعديل لمنهاج الترجمة و هي:

- الانطلاق من ذاتية المترجم/المتدرب
 - ترتيب المعارف وفق مركز الاهتمام " المترجم/المتدرب "
 - تنظيم البناء المعرفي الايجابي من خلال التفاعل بين المعلم/المدرّب و المترجم/المتدرب
 - بلورة الوضعيات المشكل التي تدعم الربط بين المعرفة النظرية و التطبيقية
 - خلق الظروف الملائمة لتطوير القدرات و الكفاءات المعرفية
- شروط قبول الطلبة في المنهاج:** يقبل في منهاج الترجمة الطلبة ذوي العلامات العالية في اللغات الأجنبية إضافة إلى علامة ممتازة في مادة اللغة الأم في شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، إضافة إلى اجتيازهم فحص القبول في التخصص المتمثل في انتاج لغوي تحريري ما بين اللغات الأجنبية و اللغة الأم للتأكد من إمكانية المترشح من الانتقال من اللغة إلى الأخرى و ليس مجرد مزدوج لغة فحسب.
- أ- مدة التكوين:** تقسيم مدة التكوين إلى سنوات جامعية (وفق نظام lmd)، لأن النظام الكلاسيكي لم يعد يطبق في معظم الجامعات و المدارس التي تشمل تكويننا في الترجمة .
- ويجب اتباع ما يقتضيه النظام من فصول دراسية:
- ثلاثة سنوات ليسانس و يصحب هذا التقسيم تدرج في المستويات: مبتدئ
 - متوسط-متقدم لتكوين المترجم العام.
 - سنتين للماستر تعنى بكل تخصص في الترجمة على حدى: ترجمة اقتصادية، قانونية، طبية، و غيرها لتكوين المترجم المتخصص.
- ب- عدد الساعات المخصصة لمقياس الترجمة في الأسبوع:** يشمل الأسبوع الواحد على 9 ساعات مخصصة لمقياس الترجمة و تطبيقاتها في حصص الدرس و هذا راجع لأولوية المقياس في المنهاج. و يستحب ترغيب الطالب وتحفيزه على العمل الفردي خارج الحصص لحوالي 9 ساعات أخرى
- ت- مقاييس السنة الأولى:**
- مقياس علم الترجمة: مدخل إلى علم الترجمة و فروعه

- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 1 و بالعكس: ترجمة نصوص عامة (أصيلة غير مصطنعة و لا مبتورة) تشمل على وضعيات مشكل محددة مسبقا بهدف حلها.
- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 2 و بالعكس: ترجمة نصوص عامة (أصيلة غير مصطنعة و لا مبتورة) تشمل على وضعيات محددة مسبقا بهدف حلها.
- مقياس المعرفة في المجالات المختلفة و لغة الاختصاص: يشمل دروس في المبادئ الأساسية لمختلف المجالات: القانون و أنواعه و تطبيقاته، الاقتصاد و التجارة، الإدارة و التسيير، ...
- مقياس تقنيات الكتابة و التحرير: التعرف على مختلف الوثائق الممكن الاشتغال عليها في الترجمة و دراسة تقنيات الكتابة و التحرير الخاصة بها.
- مقياس البحث الوثائقي: التعرف المصادر المختلفة التي يعتمدها المترجم المحترف و على طرق استثمارها ، حل وضعيات مشكل متعلقة بنقص المعارف الضرورية لتحقيق عمليتي الفهم و إعادة التعبير.
- مقياس البحث المصطلحي: طرق انتقاء المصطلح الصحيح من المعاجم المتخصصة، الاستعانة بقاعدة بيانات مصطلحية، مواجهة وضعيات مشكل متعلقة بالمصطلحات.
- مقياس الوسائل المساعدة: التعرف على وسائل المترجم في عالم التكنولوجيا الحديثة مثل برامج الترجمة الآلية، ذاكرة الترجمة، برامج معالجة و تنقيح النصوص، مواقع الانترنت الرسمية ... الخ
- مقاييس السنة الثانية:
- مقياس علم الترجمة: التيارات النظرية في الترجمة و جدلها
- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 1 و بالعكس: ترجمة نصوص متخصصة (أصيلة غير مصطنعة و لا مبتورة) تشمل على وضعيات مشكل محددة مسبقا بهدف حلها مع مراعاة التدرج في تعقيد النصوص.

- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 2 و بالعكس: ترجمة نصوص متخصصة (أصيلة غير مصطنعة و لا مبتورة) تشمل على وضعيات محددة مسبقا بهدف حلها.
- مقياس تقنيات الكتابة و التحرير: تحرير وثائق مختلفة التي يمكن الاشتغال عليها في الترجمة و وفق تقنيات الكتابة و التحرير الخاصة بها.
- مقياس المعرفة في المجالات المختلفة و لغة الاختصاص: يشمل دروس معمقة في مختلف المجالات: القانون و أنواعه و تطبيقاته، الاقتصاد و التجارة، الإدارة و التسيير،...
- مقياس البحث الوثائقي: اتقان البحث في المصادر المختلفة التي يعتمد عليها المترجم المحترف و على طرق استثمارها ، حل وضعيات مشكل معقدة متعلقة بنقص المعارف الضرورية لتحقيق عمليتي الفهم و إعادة التعبير.
- مقياس البحث المصطلحي: التعرف على صناعة المصطلح المعاجم، و مواجهة وضعيات مشكل متعلقة بالمصطلحات المنعدمة في اللغة المستهدفة.
- مقياس الوسائل المساعدة: اتقان استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة مثل برامج الترجمة الآلية، ذاكرة الترجمة، برامج معالجة و تنقيح النصوص، تطبيقات للترجمة... الخ
- مقاييس السنة الثالثة:
- مقياس علم الترجمة: بلورة إشكاليات في علم الترجمة و دراستها إنطلاقا من الملاحظة و التحليل
- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 1 و بالعكس: الاشتغال على مشاريع ترجمة أصيلة تشمل على وضعيات مشكل معقدة و متعددة.
- مقياس الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية 2 و بالعكس: الاشتغال على مشاريع ترجمة أصيلة تشمل على وضعيات مشكل معقدة و متعددة.

- مقياس الترجمة الاحترافية: التعرف على سوق الترجمة الاحترافية، و كيفية إنجاز مشاريع أصيلة، و تقنيات الأقلمة، و أخلاقيات المهنة،... و يفضل دعوة خبراء في المجالات لوصف تجاربهم.
 - مقياس المعرفة في المجالات المختلفة و لغة الاختصاص: إنجاز دراسات في مختلف المجالات: القانون و أنواعه و تطبيقاته، الاقتصاد و التجارة، الإدارة و التسيير،... و يفضل زيارة المتخصصين لتحصيل المعارف المكملة لحل الوضعيات المشكل.
 - مقياس البحث الوثائقي: اتقان خطوات البحث في المصادر المختلفة التي يعتمد عليها المترجم المحترف و القدرة على تمييز أفضلها و مصداقيتها، و قد تكون الوضعية المشكل عبارة عن تكوين محفظة بحثية أو ملف خاص بالنص المشتغل عليه.
 - مقياس البحث المصطلحي: طرق انتقاء المصطلح الصحيح من المعاجم المتخصصة، الاستعانة بقاعدة بيانات مصطلحية، مواجهة وضعيات مشكل متعلقة بالمصطلحات.
 - مقياس الوسائل المساعدة: اتقان وسائل المترجم في عالم التكنولوجيا الحديثة مثل برامج الترجمة الآلية، ذاكرة الترجمة، برامج معالجة و تنقيح النصوص، تطبيقات مختلفة... الخ
- أما فيما يتعلق بالمقاييس المدرسة في مرحلة الماستر فينبغي أن تنظم وفق خصوصيات التخصص الذي يندرج التكوين فيه، إضافة إلى المقاييس الأساسية التي ذكرناها أعلاه ، خاصة مقاييس السنة الثالثة التي تنتمي إلى المستوى المتقدم من التعليم.
- أ- الربط ما بين النظرية و التطبيق:
- من الضروري أن يشمل مقياس الترجمة على جزء مخصص للجانب النظري المتعلق بالوضعية المشكل المعالجة، حيث يسبق الجزء النظري من الحصة الجزء التطبيقي ليتمكن المترجم المتدرب من استثمار المعارف النظرية في حل المشكل.

ب- تسيير الحصص التعليمية و ديناميكيته:

- تقدم الأعمال أو النصوص أسبوع قبل حصة الدرس و يكلف المترجم المتدرب بإنجاز ملف الترجمة المتكون من البحث الوثائقي، و الجذاذة المصطلحية، و النص المترجم بشكل مسبق.
- تناقش ملفات الترجمة جماعيا و يتواجه المترجمون المتدربون في خلاقات معرفية بمصاحبة المعلم/المدرّب.
- التنوع ما بين العمل الفردي و الثنائي و الجماعي في إنجاز العمل لتحفيز الطلبة و خلق روح المنافسة بينهم.
- انتقاء الترجمات الصحيحة و مقارنتها لتحسيس بمقياس الجودة في الترجمة

ت- التقييم المستمر:

- يتم التقييم بشكل مستمر و لا يقتصر على نقطة الامتحان النهائي حتى يتمكن المعلم/المدرّب من مراقبة بناء الكفاءات و تطويرها لدى المترجمين المتدربين، و هذا يعزز الثقة بالنفس لديهم لأنهم يشعرون بالمصاحبة خلال سيرورة تكوينهم.

ث- الامتحانات:

- يخضع المترجم المتدرب لامتحانات فصلية تضاف نتائجها إلى نتائج التقييم المستمر، و هذا ينطبق على جميع المقاييس المدرسة.
- يستعين المترجم المتدرب بجميع الوسائل المساعدة لإنجاز الترجمة من قواميس و معاجم و غيرها، لأن الهدف من التعليم هو تكوين مترجم محترف كفء و ما من شك أن هذا الأخير من أكثر الناس استعمالا للوسائل المساعدة.

ج- الاتصالات الخارجية: يستفيد المترجم المتدرب من فترة تربص في نهاية تكوينه داخل

- مكتب ترجمة رسمية او مؤسسات متعددة الجنسيات، أو وكالة دبلجة أو غيرها من القطاعات الخاصة او العامة، و يقوم بإنجاز تقرير كامل حول فترة التربص يتم تقويمه لاحقا من قبل لجنة مناقشة.

لن نغفل عن التنبيه هنا بأن هذا المنهاج المقترح عبارة عن تصور بسيط لبعض التعديلات الممكن تطبيقها على المناهج الحديثة في تعليم الترجمة، و لا يشمل مكونات تعليم الترجمة الفورية لسببين : أولهما لأن اهتمامنا انصب على الترجمة التحريرية منذ بداية هذا البحث، و ثانيهما هو تعقيد التخصص بحد ذاته حيث يستلزم دراسة كاملة للترجمة الفورية و طرق اشتغالها أولا و لتعليمها ثانيا. إلا أنه من الممكن جدا أن يحصل المترجم المتدرب على اليسانس في الترجمة التحريرية وفق المنهاج المذكور ، و يتخصص لاحقا في الترجمة الفورية في الماستر. و هذا جد منطقي لأن الترجمان مترجم تحريري أولا و قبل كل شيء، لأنه يتقن تقنيات الترجمة و أساليبها في بداية مشواره التعليمي.

2-2- تعديل طريقة تعليم الترجمة:

نقترح هنا تصورا لطريقة تعليم الترجمة وفق الوضعيات المشكل المثارة سابقا،

- بلورة الوضعية المشكل انطلاقا من صعوبة معينة تعيق إنجاز إحدى مراحل الترجمة
- تقديم الوضعية المشكل في بداية حصة الدرس و تحديد الأهداف المرجوة من حلها
- اختيار النصوص الأصيلة وفق التدرج و التي تشمل الوضعية المشكل المثارة
- تقديم النص المرغوب ترجمته أسبوع قبل حصة المناقشة و تكليف المترجم المتدرب بإنجاز ملف ترجمة كامل على النحو التالي:

- تلخيص النص بلغته بهدف تحليله و فهمه
- إنجاز بحث واثقي مفصل مع ذكر المصادر و تحديدها
- تحضير جذاذة مصطلحية متقنة باللغتين المصدر و المستهدفة
- تلخيص النص باللغة المستهدفة و تحديد المعنى العام (و البحث عن نصوص موازية)
- ترجمة النص اعتمادا على عناصر الملف المنجز.
- تحديد الوضعية المشكل في ملف الترجمة: متعلقة بالصعوبات اللغوية، او الثقافية، أو

(المصطلحية...)

- مواجهة الوضعية المشكل عن طريق مناقشة الملفات و المواجهات المعرفية ما بين المترجمين المتدربين.

- مقارنة الترجمات و تصحيح الاخطاء لتقصي أفضل الحلول المقترحة للمشكل.

إن التصور البسيط الذي استعرضناه في هذه المرحلة الأخيرة من البحث لا يمثل إلا اقتراحا لبعض التعديلات التي يمكن تطبيقها على مناج تعليم الترجمة و طرق تدريسها، في سبيل تطوير الدرس الكلاسيكي و الدفع قدما بالمترجم/المتدرب ليحصل على التكوين الفعال و الراقي في تخصص الترجمة الذي لا يشبه التكوين في المجالات الأخرى ، فهي العلم و الفن و المهنة في الوقت ذاته.

لقد حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة إسقاط لب المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة، و ذلك من خلال اقتراح بعض التعديلات على الإطار الكلاسيكي، الذي لا يرقى إلى تعليم الترجمة الاحترافية. و الذي ظل يتبع في تعليم الترجمة لسنين طويلة سواء في البلدان الغربية أو البلدان العربية. هذا لأن الحديث عن الترجمة في يومنا هذا يقودنا بالضرورة إلى استهداف الترجمة الاحترافية التي تلبى حاجيات سوق العمل، الذي شهد تطورات هائلة خلال العقود الماضية ليصبح سوقا عالميا تتشعب الترجمة في جميع أرجائه. هذا و قد أحدثت النظريات المعرفية الحديثة ثورة في مجال دراسة اشتغال نظام الذاكرة وعمليات التعلم، بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير، فهي تختلف عن نظريات التعلم التقليدية التي تقتصر على وصف العمليات المعرفية. على العكس تماما فهي تسعى إلى تفسير آلية حدوثها، و دورها في معالجة المعلومات.

قد لا نستطيع تجاهل الترجمة التعليمية ودورها الإيجابي في تعليم وتعلم اللغات، لاسيما أثناء ترجمة النصوص المتخصصة، وذلك بشرط ممارستها وفق مستويات متعددة، بما فيها المستوى التأويلي. حيث يتم التوفيق بين تعليم اللغة القائم على تعليم المعنى، وبين النظرة الإيجابية للترجمة التعليمية بالاستفادة من تطور أصول تعليم اللغات، وعلوم اللغة النفسية والاجتماعية التي شهدت في السبعينيات و الثمانينيات من القرن الماضي، ظهور تجديد منهجي اختار القطيعة مع مناهج التعليم والتعلم. و هكذا تصبح الترجمة التعليمية في هذه الظروف وسيلة لتحسين اللغة، ومقدمة لتعليم الترجمة، ويصبح عندئذ دورها في التحقق من المعلومات دورا ثانويا. ومع ذلك، ينبغي الاستناد إلى المتربات التعلمية التي تقدمها المقاربة المعرفية، لأنها تخدم تعليم الترجمة الاحترافية و التعليمية في آن واحد كونها تشتغل على تطوير النمو المعرفي عند كل من متعلم اللغة الأجنبية و المترجم المتدرب كونها تتيح إمكانية اكتساب المهارات و الكفاءات الضرورية.

اتضح جليا من خلال البحث أن المنهج التأويلي المتبع في تعليم الترجمة في أكبر المدارس و الجامعات الغربية، لم يغفل عن استثمار المقاربة المعرفية في بلورة نظريته الشهيرة، ومن ثم اعتمادها في مناهجه التعليمية التي نجحت في تأدية الدور المطلوب منها في اعداد مترجمين و تراجمة أكفاء، يبدعون في جودة عملهم. و ليس من الخطأ القول بأن المقاربة المعرفية هي التي عادت الطريق للنظرية التأويلية و من ثم المنهج التأويلي الرائد في ساحة تعليم الترجمة، و لعلها تسد ثغرات عدة لم تتمكن النظرية وحدها أن تلم بها عندما تعلق الأمر بتطبيق الفرضيات على أرض الواقع . فلطالما انتقدت النظرية لعدم توفير دراسات تطبيقية واضحة المعالم و الاكتفاء بالتنظير و التفسير. هذا لا يعني مطلقا أن النماذج النظرية الأخرى عقيمة و لا تجدي نفعا، فالنموذج الوظيفي يمثل أحد النماذج الأكثر اتباعا في العالم، خاصة خارج الحدود الأوروبية. كما أثبتت نظرية الغائية و نمطية النصوص فاعليتها في كل من المجال النظري و التطبيقي، وعديدة هي الدراسات التي ارتكزت على الاسس النظرية للمدرسة الألمانية و خلصت إلى نتائج جد مرضية. بمعنى آخر، إن اهتمامنا بالمنهج التأويلي دون غيره، يعود بالدرجة الأولى إلى علاقته الوطيدة بالعلوم المعرفية.

إن المقاربات الحديثة لتعليم الترجمة متعددة بتعدد التيارات النظرية، كما توضح لنا من خلال ما استعرضناه مثل التعليم بالأهداف لدى جون دوليل، و التعليم بالمهام لدى هورنادو و قونزالس، و التحليل الواعي لدى روبنسون و المقاربة السوسيوبنائية لدى كيرالي و غيرها. تطبق هذه المقاربات في مختلف المدارس والمعاهد التي تقدم تكوينا في الترجمة، حيث يمارس التعليم وفق مبادئها و باتباع الطرائق التعليمية التي تنص عليها، و مما يلفت النظر في هذه المقاربات أن التعليم الحديث لم يعد محدود الإطار بكونه تراكم للمعلومات، فهو يركز بالدرجة الأولى على المتعلم بوصفه.

لقد كانت الغاية الاولى من تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم الترجمة، بغية برهنة صحة الفرضية القائلة بأن التيار المعرفي الجديد مخزون تعليمي ثري، لا يمكن تجاهل ما يعود به على وضعيات التعليم و النشاطات التعليمية خاصة عندما يتعلق الأمر بعملية ذهنية مثل الترجمة، و في هذا الجزء من البحث تلتفت الأنظار إلى المترجم المتدرب الذي يتحول إلى عنصر نشيط يشارك في تعليمه ليتمكن

من تطوير قدراته المعرفية ليكتسب المهارات و الكفاءات التي تجعل قادرا على مواجهة سوق الترجمة بثقة. و تتمثل النقاط التي خلص إليها البحث فيما يلي:

- إن تعليم الترجمة الكلاسيكي تعليم عقيم و غير مجد
 - يتميز الإطار الحديث لتعليم الترجمة بالفاعلية و استهداف الترجمة الاحترافية
 - تسعى النماذج النظرية الحديثة لصقل تعليم الترجمة و تطويره
 - لا يمكن تجاهل أهمية العلوم المعرفية و تحديد علم النفس المعرفي بالنسبة للتعليم و التعلم في جل التخصصات و لا سيما بالنسبة لتخصص الترجمة
 - إن تطوير التعليم يتطلب بالضرورة إشراك جميع أطراف العملية التعليمية
 - يقودنا التعليم المعرفي إلى التركيز على المترجم/المتدرب بوصفه محور عملية التعليم
 - يستلزم تطوير الكفاءات المعرفية و الكفاءة الترجمية لدى المترجم/المتدرب صياغة تعليم الترجمة في قالب الواقع الذي يعيش فيه مع مراعاة جميع الجوانب التي يتكون منها
 - تمثل المعارف المسبقة لدى المترجم/المتدرب الحجر الأساس لبناء القدرات و الكفاءات
 - إن الاعتماد على الوضعيات المشكل المتعلقة بالترجمة لبنة أساسية تقود المترجم/المتدرب إلى تطوير كفاءاته و قدراته وفق أسلوبه الشخصي و الذي يختلف من متعلم إلى آخر
 - تفرض مراعاة الجودة في التعليم تطويرا مستمرا للمناهج و طرق التعليم
- و بالرغم من بساطة هذه الدراسة إلا أننا نأمل بأن تكون نقطة ارتكاز لدراسات أخرى تصب في نفس المجال ، فلا تزال المقاربة المعرفية في تطور مستمر خاصة في مجال الترجمة الآلية التي تشهد اهتماما كبيرا من قبل أكبر الشركات العالمية للبرمجة و الحاسوب و خدمات الانترنت التي تجمع شعوب بابل كلها على شاشة واحدة .

ببليوغرافيا

- المراجع العربية والمترجمة:

- ابن خلدون، المقدمة (الفصل 16) دار القلم بيروت ط 11،(1992)
- ابن منظور ، " لسان العرب "
- أحمد شاهين، " نظريات الترجمة و تطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية و بالعكس " مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان 1998
- أحمد جوهري ، درس الترجمة : نحو منهجية متماسكة لديدأكتيك الترجمة العلمية، مكناس المغرب(1995)
- أحمد زكي صالح ، نظريات التعلم مكتبة النهضة المصرية(1983)
- الديدأوي مُجد ، علم الترجمة بين النظرية والتطبيق، سوسة: درا المعارف للطباعة والنشر. (1992)
- النابلسي نورية ،الفرنسية بالترجمة، طرابلس، لبنان، دار الشمال (2001)
- جويل رضوان، موسوعة الترجمة، ترجمة مُجد يحياتن منشورات مخبر الممارسات اللغوية ، تيزي وزو 2010
- حبش زينب عبد السلام، التفكير الإبداعي، دار الشروق للنشر والتوزيع رام الله. (2005)
- حسن بن حميدة (متفقد المدارس الإعدادية والمعاهد) " الدافعية للتعلم في درس العربية " . مقال من أعمال القرية العربية في المدرسة الصيفية الوطنية بنابل والمهدية. (2005)
- رافع عبد النصير الزغلول. د. عماد عبد الرحيم الزغلولعلم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر. (2007)

- روبرتا كلاتسكي، ذاكرة الإنسان: بنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي. ترجمة جمال الدين خضور، وزارة الثقافة سوريا (1995)
- زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال دار الكتاب الجامعي العين (2002)
- سعيدة عمار كحيل تدريس الترجمة (وصف وتحليل) دار مجدلاوي للنشر والتوزيع (2013).
- سيد مُحمَّد خيرالله / ممدوح عبد المنعم الكنانيدار سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق النهضة العربية (1983)
- عبد المنعم أحمد الدردير دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتاب القاهرة (2004).
- عمر خيرى، ديداكتيك العلوم و المقاربة بالكفايات،الدار البيضاء 2004..
- فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. دار النشر للجامعا. (2009)
- كرستين دوريو، "أسس تدريس الترجمة التقنية"، ترجمة هدى مقنص، بيروت لبنان المنظمة العربية للترجمة (2007)
- مُحمَّد تنافعت، علم النفس المعرفي وقضايا التعلم والاكتساب (2011)
- مُحمَّد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، عمان: مكتبة دار الثقافة (1998).
- محمود إسماعيل صيني وإسحاق مُحمَّد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود،

- هاشم السامرائي ، وآخرون : المناهج (أسسها ، تطويرها ، نظريتها) إربد دار الأمل (2000)
- هشام الحسن ، و شفيق القايد: تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع (1990)
- يس عبد الرحمن قنديل: التدريس وإعداد المعلم ، الطبعة الثانية ، الرياض دار النشر الدولي (1998)
- **المجلات و الدوريات:**
- مجلة جامعة الملك سعود، م 15، اللغات والترجمة، الرياض 1423 هـ / 2003م
- برنامج التكوين للمدرسة الكيبكية بكندا سنة 2000.
- سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، خالد المير و إدريس قاسمي.
- المرسوم بتاريخ 24 / 07 / 97 المحدد لمهام المدرسة لبلجيكا الفرنكوفونية
- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية و برامج تكوين الأطر وزارة التربية الوطنية، مارس 2001.
- فؤاد سليمان قلادة: أساسيات المناهج , القاهرة , دار النهضة مصر 1976
- ماريان لوديرير، الترجمة والتأويل: الترجمة نقل للعلامات اللغوية أم صياغة جديدة، ترجمة محمد نبيل النحاس الحمصي، مجلة التعريب العدد 22 (2001)
- محمد السيد على ، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، المنصورة عامر للطباعة والنشر (1977 م)

- AMPARO HURTADO, A, (2008)« Compétence en traduction et formation par compétence » .In TTR Vol 21 n° 1,Amsterdam: John Benjamins
- AUBIN, Marie-Christine (2003), « L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction », Meta, vol. 48, n° 3,
- AUSUBEL, D.P et ROBINSON F.G , (1969), School Learning; an introduction to educational psychology. New York : Holt , Rinehart and Winston
- AUSUBEL, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BALLIU, C, (2007)« Cognition et déverbalisation » . in Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 52, n° 1,
- BIBER. D. et al. Corpus linguistics: investigating structure and use. Cambridge university press.1998
- Bloom, B. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques (M. Lavelle, trad.). Montreal:Entreprises Education Nouvelle.,
- BRISSET, A (2006), « Le traducteur, sujet du sens. Discours scientifique et conflit de représentations », dans LEDERER (dir.),
- BRISSET, A(2008), « Formation des traducteurs : les critères du Bureau canadien de la traduction sont-ils judicieux? », TTR. La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie II, vol. 21, n° 2,
- BRUNER M J. (1986). Actual Minds, possible Worlds. Harvard University Press
- BRUNER, J.(1966). Toward a theory of instruction. Cambriedge, MA : Harvard university Press
- CANUEL-OUELLET, R (Septembre 2009), « La formation de la relève au Bureau de la traduction : une approche singulière... des moyens pluriels », L'Actualité langagière (revue du Bureau de la traduction), vol. 6, no 3, [En ligne].

CATFORD, J.C. (1965). A Linguistic Theory of Translation. London, Oxford University Press,

Clark, H.H space, time, semantics, and the child in T. Moore(ed) cognitive development and the acquisition of language. New York: academic Press.

DANCETTE, J & HALIMI, S. La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction. In Meta, L, 2, 2005.

DARBELNET, J (1977), Niveaux de traduction . In BABEL vol XXIII n°1

DELISLE, J (1981a), « Pierre Daviault et les débuts de l'enseignement de la traduction au Canada », dans Jean DELISLE et Gilbert LAFOND (2005), module « Thèses, livres et textes »

DELISLE, J (1981b), « Historique de l'enseignement de la traduction à l'Université d'Ottawa », dans Jean DELISLE et Gilbert LAFOND (2005), module « Thèses, livres et textes ».

DELISLE, J (1984), L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, coll. « Cahiers de traductologie »

DELISLE, J (2004), La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage, 2e édition, avec la participation d'Alain René, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa

DELISLE, J, FRENETTE, R, GERVAIS, G, et al. (1975), « Table ronde sur l'enseignement de la traduction », Meta, vol. 20, n° 1,

DELISLE, J, LEE-JAHNKE, H et C. CORMIER (dir.) (1999), Terminologie de la traduction, Amsterdam, Philadelphia, J. Benjamins, 1999.

DELISLE, J, (2003). « La traduction raisonnée . Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français » P U Ottawa

DEWEY . J. (1938). Logic the theory of inquiry. H. Holt and Company,

DINH HONG Van. La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels in **Synergies Pays riverains du Mékong** n° 1 – 2010

DUBOIS, J et ALLII (1973), Dictionnaire de linguistique , Paris, Larousse.

DUBOIS, J et ALLII (1973), Dictionnaire de linguistique , Paris, Larousse.

- DURIEUX .CH(1997).traduction et linguistique textuelle. Terminologie et traduction , commission des communautés Européennes, Bruxelles
- EASTES, R-E, (2009), entré « cognition », in Dictionnaire DIXEL, Le Robert Paris
- ECO, U et al. (1998), Traduire la contrainte, Formules – Revue des littératures à contraintes, no 2, Lausanne, Âge d'homme.
- ECO, Umberto (2004 [1985]) : Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, tr. Myriem Bouzaher, Paris, Grasset (Le Livre de Poche).
- ETIENNE, S. (2003).In « les représentations mentales et la formation » , Hors série Savoirs et Formation juin 2003
- EVERAERT-DESMEDT, N (1990), Le processus interprétatif : introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce, Liège, Pierre Mardaga, coll. « Philosophie et langage »
- FEDEROV, Andrei V. (1953). *Vvedenie b teoriu perevoda* [Introduction to the theory of translation].Moscow: Literaturi na inostrannix iazikax.
- GAGNE, R. (1985). The Conditions of Learning (4thed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
- GILE, D (2005), La traduction. La comprendre, l'apprendre. PUF Paris
- GONZALEZ DAVIS M,(2005) minding the process, improving the product : alternatives to traditional translator training . In Training for the new millennium, BENJAMINS translation library volume 60,
- GOUADEC, D (1991), « Autrement dire... Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs », Meta, vol. 36, n° 4,
- GOUADEC, D, & COLLOMBAT(1999) « Formation des traducteurs » actes du colloque international ,RENNES 2(24-25 septembre,Paris France La maison du dictionnaire
- GOUADEC, D,(2003) notes on translator training .In. Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau, Jill Orenstein ,Innovation & e-learning in translator training Tarragone , Espagne: Université Rovira I Vrgili
- GUIRAUD, P,(1973). La sémiologie. Presses universitaire de France

GUTT, Ernst A. (1991), *Translation and Relevance. Cognition and Context*, Oxford, Blackwell.

HANNELORE ,L-J,"New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training".*Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, 2005.

HANSEN, G. (1999). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen studies in language, n 24.

HANSEN, G.(2006). Retrospection methods in translator training and translation research. In *Journal of specialized translation* Issue 5.

HERBULOT, F (2004), « La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne », *Meta*, vol. 49, n° 2,

ISER, Wolfgang (1978[1974]), *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, John Hopkins University Press.

HORN, S.F(1966) A college Curriculum for the training of translators and interpreters in the USA, in *META*, 11

HOUSE, J (1977) « A model for translation quality assessment », Tübingen, Verlag Gunter Narr

ISRAËL, F (2006), « Souvent sens varie. Le traducteur face à l'« instabilité » du sens », dans LEDERER (dir.),

ISRAEL, F. et LEDERER M. (ed), 1991. *La liberté en traduction*, Paris, Didier Erudition

IVIE, Stanley D. "Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills.(educational psychologist David Paul Ausubel).in " *High School Journal* 82.1 (Oct 1998): 35(1)

JÄÄSKELÄINEN, R. (1999). *Tapping the process: an explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu

JAKOBSON, R (1960 [1958]), « Closing Statement: Linguistics and Poetics », dans *Style in Language*, Thomas A. SEBEOK (dir.), Cambridge (Mass.), MIT,.

JAUSS, Hans R (1982), *Toward an Aesthetic of Reception*, tr. Timothy Bahti, introduction de Paul de Man.

KEISER, W. (1996) A Syllabus for Advanced Translation Courses, in *L'Interprète* 24.2

- Kelly, D. (2005). A handbook for translator trainers. Manchester, UK: St. Jerome Publishing
- KIRALY, D,(2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation". In Meta vol. 50, n° 4
- KIRALY, D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing
- KOZANITIS, A(2005), « les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage », Bureau d'appui pédagogique Ecole Polytechnique
- LA ROSE, Robert (1989), Théories contemporaines de la traduction, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- LADMIRAL, Jean-René (2005), « Le “salto mortale de la déverbalisation” », Meta, vol. 50, n° 2,
- LADRIERE Jean, Encyclopoedia Universalis, Représentation langage», In Actes du colloque Comprendre le langage, Paris, Didier Erudition1981
- LAPLACE, C (1995), « La recherche à l'ESIT : rétrospective et perspectives », Meta, vol. 40, n° 1,
- LAPLACE, C (2006), « Sens et intention : un débat déplacé? », dans LEDERER (dir.), .
- LAPLACE, C.,(1994). Théorie du langage et théorie de la traduction les concepts clés de trois
- LAROSE, R,(1998), Méthodologie de l'évaluation des traductions / In Meta Vol 43, n 2
- LAROSE, R,(1989) Théories contemporaines de la traduction, PU Quebec ed II
- LEDERER, M (1994), La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif, Paris, Hachette.
- LEDERER, M (dir.) (2006), Le sens en traduction par le SYLED-CRTrad, Centre de recherche en traductologie, Paris 3, 2-3 juin 2005, Paris, Lettres modernes Minard.
- LOPEZ Martínez, M. (2005) : Réflexions sur la déverbalisation, mémoire de fin d'études présenté à l'ISTI (Bruxelles) sous la direction de Chr. Balliu, non publié.
- MESCHONNIC, H (1970), Pour la poétique, Paris, Gallimard, coll. « Le chemin ».

MESCHONNIC, H (1995), « Traduire ce que les mots ne disent pas, mais ce qu'ils font », Meta, vol. 40, n° 3

MESCHONNIC, H (1999), Poétique du traduire, Lagrasse, Verdier.

Miller, G. (1956). « Le nombre magique 7, plus ou moins 2 ». Disponible sur Internet.

<http://www.well.com/user/smalin/miller.html>

MOUNIN, G (1963), Les problèmes théoriques de la traduction, préface de Dominique Aury, Paris, Gallimard.

MOUNIN, G (1976), Linguistique et traduction, Bruxelles, Dessart et Mardaga, coll. « Psychologie des sciences humaines : 60 ».

NEUBERT, Albrecht et Gregory M. SHREVE (1992), Translation as Text, Kent, Ohio, Kent State University Press.

NEWMARK, P. (1983). A text book of translation. Prentice-hall international

NIDA, E (1964): *Toward a Science of Translating*, Leiden; E. J. Brill.

NIDA, E A (1964), « Principles of correspondence », dans Lawrence VENUTI (dir.) (1999), The Translation Studies Reader, Florence, KY, USA, Routledge.

NIDA, E A. (2009), « Short interview with Eugene Nida », mis en ligne par Andy Cheung le 10 juin 2009, King's Evangelical Divinity School, section « Bible Translation Thoughts », [En ligne]. <http://blog.kingsdivinity.org/2009/06/short-interview-with-eugene-nida/> (consulté le 27 octobre 2010).

NIDA, E et TABER CH (1969), The theory and practice of translation, Leyde .E.J. Brill

NIDA, Eugene A. et CharlesR. TABER (1969), The Theory and Practice of Translation, Leiden, Brill.

Nord, C. (1991a). Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi

NORD, Ch (1997) Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained, Manchester, St. Jerome.

NORD, Ch (2008), La traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes, tr. Beverly Adab, Arras, Artois Presses Université.

- PALMER F.R, (1976) *Semantics: a new outline* , Cambridge University press
- PAQUAY, L., Altet, M., Charlier,E. Perrenoud, Ph. (Eds) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- PARMENTIER, P, & Paquay, L. *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : LE COMP.A.S. UCL, Version 3.00, Février 2002*
- PERGNIER, M, (1993) *les fondements sociolinguistiques de la traduction* , Lille, Presse universitaire de Lille
- PERRIN, I. (1996): *L'Anglais : Comment traduire?*, coll. « Les Fondamentaux », no 64, Paris, Hachette
- PIAGET,J.*Six études en psychologie* . Gallimard Collection Folio Essais, numéro 71
- PLASSARD, F (2007), *Lire pour traduire*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
- RASTIER, F (2006), « *La traduction : interprétation et genèse du sens* », dans LEDERER (dir.),
- REISS, K. (1978), *how to teach translation :problems and perspectives* . In *The Bible Translator*, 27,3
- ROBINSON, D, (1997) , *Becoming a translator : an accelerated course*. London, New york Routledge
- ROBINSON, D. (2003). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. (2e ed.). London: Routledge
- SAUSSURE, F (1980), *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1980), *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot
- SELESKOVITCH, D (1980), « *Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique* », *Meta*, vol. 25, no 4.

SELESKOVITCH, Det LEDERER M , (1984), Interpréter pour traduire, Paris, Didier Érudition, coll. « Traductologie 1 ».

SIMPSON, E(1978) « Translation and value judgment » in Meta vol 23 n°3

SORPOVÁ, M (1995), « La traduction, confrontation de deux expériences cognitives », Intellectica, vol. 1, no 20,

STRATFORD, Ph (1977), « Literary Translation in Canada: A Survey », Meta, vol. 22, n° 1,

SUNA TIMUR,A. (2002) la notion du sens dans la theorie interpretative et dans l'approche communicative: ses reflets sur "la traduction pedagogique".

TABER, C et NIDA, E (1971), la traduction: théorie et méthode, Londres, Alliance Biblique Universelle

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : Logiques

TATILON, C (2003), « Traduction : une perspective fonctionnaliste », La linguistique vol. 1, no 39,. Disponible dans le catalogue mis en ligne sur Cairn.info. /

TOURVILLE, J (1993), compte rendu de La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, de Jean Delisle (Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993) dans TTR. Traduction, mixité, politique, vol. 6, n° 2,

VENUTI, Lawrence (1995), The Translator's Invisibility : a History of Translation, London et New York, Routledge

VINAY, J-P (1975), « Regards sur l'évolution des théories de la traduction depuis vingt ans », Meta, vol. 20, n° 1.

VINAY, J-P et DARBELNET, J (1969 [1958]), Stylistique comparée du français et de l'anglais, méthode de traduction, Paris, Bruxelles et Montréal, Didier.

VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press

WATSON. J(1972). Le behaviorisme, (1924-1925), trad. franç. de la version de 1958, Les classiques de la psychologie.

WEINSTEIN, C. et MAYER, R. (1986). The teaching of learning strategies, dans M. C. Wittrock

WIDLUND-FANTINI, A-M (2007), Danica Seleskovitch: interprète et témoin du XXe siècle, Paris, L'Âge d'Homme.

WILLS, W (1977) Curricular planning, in Meta v 22

WILSS, W (1982). The science of translation: Problems and Methodes, Gunter Narr

المواقع الالكترونية:

www.erudit.org/revue

www.larousse.fr

www.arab-ency.com/

www.atida.org

<https://benjamins.com/>

<http://www.cairn.info>

Résumé

Cette thèse analyse les programmes et méthodes de l'enseignement de la traduction dans une approche cognitive en partant de l'idée que le processus de traduction est un processus mental individuel et que chaque traducteur suit le chemin qui lui est propre pour atteindre son objectif, nous estimons que l'étude des processus cognitifs mobilisés par les apprentis traducteurs peuvent constituer le savoir-faire pertinent pour les étudiants en formation de traduction. Il fait peu de doute aujourd'hui que la traduction est une discipline autonome et que son enseignement est bien dissocié de l'enseignement purement linguistique, mais si le système de l'enseignement purement linguistique qui consiste à donner à l'apprenant un texte à traduire en temps limité à l'aide d'une documentation réduite n'a pas pu rendre des résultats assez satisfaisant. L'enseignement de la traduction connaît jusqu'à ce jour deux orientations générales la première qualifiée d'universitaire et la seconde de professionnelle. Cette dernière se caractérise par des programmes à vocation professionnel de haut niveau tels que ceux de l'ESIT par exemple .notre intérêt porte sur la première orientation dite pédagogique qui se situe dans la tradition du thème et de la version.

. Les sciences cognitives rassemblent les contributions de plusieurs disciplines, comme la psychologie cognitive, la linguistique, les neurosciences et la philosophie et même la sociologie. la cognition est cette faculté mobilisée dans de nombreuses activités comme la perception, les sensations, la mémorisation et le rappel de l'information, la résolution des problèmes, la compréhension et la production du langage. C'est pour cela que les travaux réalisés dans cette discipline se prêtent à la comparaison avec les travaux réalisés dans le cadre théorique de l'approche interprétative.

On ne peut donc nier que l'approche cognitive peut procurer une aide certaine à l'enseignement de la traduction. Alors qu'elles sont les outils d'aides qu'on peut mettre à la disposition des formateurs pour développer les compétences cognitives des apprentis traducteurs? la stratégie que nous proposons vise à aider les apprentis traducteurs à mieux connaître les difficultés qu'il rencontre lors des deux phases : compréhension\ reformulation, pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences afin de mieux résoudre les problèmes.

Partant des travaux réalisés par les fondatrices de la théorie interprétative et par les éléments conceptuelles sur les qu'elle repose cette théorie nous envisageons une approche cognitive de l'opération traductionnelle comme opération mentale, et de son enseignement.

l'objectif principale de notre étude étant d'optimiser le cours de traduction dans l'institution universitaire à travers l'élaboration d'une stratégie cognitive qui met à la disposition de l'enseignant des outils d'aides à l'amélioration des

performances cognitives des apprentis traducteurs, notre hypothèse est la suivante :

L'exploitation du COMP A.S comme outils d'analyse permet de viser le développement et la construction des compétences de l'apprenti traducteur. Ainsi nous essayons de démontrer que l' enrichissement des cours de traduction avec des exercices spécifiques ; ainsi que la prise de conscience de la dimension métacognitive du processus traductionnel d'autre part, peut consister à aider les apprentis à prendre conscience des aptitudes , des stratégies et des ressources nécessaires pour la réalisation d'une traduction , et à les aider à connaître les mécanismes cognitifs leur permettant de réguler, de contrôler leur comportement cognitifs lors de l'acte traductionnelle Le développement des aptitudes cognitives des apprentis.

Mots-clés : enseignement de la traduction – méthodes et programmes de l'enseignement de la traduction – sciences cognitives- situation problème- formation des traducteurs – théorie interprétative- théorie fonctionnelle- mémoire à long terme – mémoire à court terme- stratégies cognitives-

الملخص

إن تدريس الترجمة لا يهدف إلى تعليم وصفات جاهزة و استبدال مقابلات بأخرى، بل بالأحرى إلى تطوير مهارة المتدرب الترجمة. كما يعتمد تكوين المترجم على كل من النظرية والتطبيق، وهذا تحديدا ما لم تتمكن اللسانيات بمفردها أن تحققه، على عكس ما قدّمه علم الترجمة النظري الذي أصبح يشمل عددا كبيرا من النظريات التي نالت قدرا من الصحة في هذا المجال العلمي، و من بينها النظرية التأويلية، التي ترى بأن الترجمة عملية ذهنية بالدرجة الأولى. و منه شكل علم النفس المعرفي نقطة ارتكاز هذا البحث، كونه يدرس القدرات الذهنية للأفراد التي تتعلق ببناء المعرفة واستخدام البشر لها، و هو يسهم في تطوير و تعديل المناهج و طرائق التدريس الكلاسيكية التي لم تقدم النتائج المرجوة. بالتالي يهدف هذا البحث إلى تصور منهاج تعليمي بديل يتيح سبيل النهوض بجودة تعليم الترجمة.

الكلمات المفتاحية:

تعليم الترجمة؛ الترجمة التعليمية؛ الترجمة المحترفة؛ العلوم المعرفية؛ نظريات التعلم؛ الذاكرة؛ تكوين المترجم؛ الاستراتيجيات المعرفية؛ المناهج؛ النظرية التأويلية.

نوقشت يوم 23 جوان 2014