الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن بلّة . وهران 1 .

معهد الترجمة
Institut de traduction /Institute of translation

مشروع تعليمية الترجمة المتخصّصة (عربي ـ فرنسي ـ انجليزي)

بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في تعليمية الترجمة موسوم بـ:

المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة

(دراسة تطبيقية)

إعداد الطالب:

محمد والي

بإشراف:

أ.د. الطاهر بلحيا

أعضاء لجنة المناقشة

أ/د فرقاني جازية	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 1	رئيساً
أ/د الطاهر بلحيا	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 1	مشرفاً ومقرّراً
أ/د غادي بشرى	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 1	عضواً مناقشاً
أ/د بصافي رشيدة	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 1	عضواً مناقشاً
أ/د قرين زهور	أستاذة التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضواً مناقشاً
د/ جفال سفيان	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2024 – 2025

شكر وتقدير

أتقدّم بالشّكر الجزيل وفائق التقدير لكلّ من ينتمي إلى معهد الترجمة بجامعة وهران1؛ وأخصّ بالذّكر مديرة المعهد الأستاذة فرجاني جازية والفريق العامل معها، من أساتذة وأعوان إدارة.

أمّا أستاذي السيد بلحيا الطاهر، فلا تكفي الكلمات، ولو كثرت، لشكره على ما غمرني به من عناية وتوجيه، واهتمام بأحوالي الصحية.

وفيما يتعلّق بأطروحتي هذه، فالفضل يعود بعد الله عزّ وجلّ إلى أستاذي وأخي الشّيخ محمد باب الشّيخ الذي لم يبخل عليّ بكلّ ما احتجت إليه من مراجع. فالله أسأل أن يجازيه وأن يجازي كلّ من ساعدني ولو بكلمة أو دعاءٍ، خير الجزاء؛ والله الموفّق.

فهرس المحتويات

شكر و تقدير
فهرس المحتويات
قائمة الأشكال و الجداول

مقدّمة ..... أ ـ ط

الفصل الأوّل: الإطار النظري المفاهيمي

1). مفهوم المقاربة المنهجية 02
2). المقاربات الترجمية 08
3). نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تعليمية الترجمة 16
4). المقاربات في التعليم 19
5). بيداغوجيا التعليم 23
6). طرائق التعليم و أنواعها 27
7). استراتيجيات التعليم و أنواعها 31
8). استراتيجيات التعلّم 36
9). استراتيجيات الترجمة 38
10). مفهوم التعليمية 42
11). لغة الاختصاص 49
12). الترجمة العامّة والترجمة المتخصصة 57
13). تعليمية الترجمة 63
14). تعليمية الترجمة المتخصصة 67
15). التقويم البيداغوجي 67
خلاصة الفصل 76

الفصل الثاني: مقاربات تعليم الترجمة المتخصّصة بالأهداف

1). المتعلّم في نظر المقاربات الحديثة 78
2). المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة 80
1.2. مقاربة التدريس بالأهداف لـ"جون دوليل" 80
1.1.2. كتب تعليم الترجمة 88
2.1.2. التعليم بالأهداف التعلّمية عند دوليل 92

3.1.2. الأهداف العامّة 100
4.1.2. الأهداف الخاصّة 108
5.1.2. تمارين الترجمة عند دوليل 121
6.1.2. مراحل العملية الترجمية عند دوليل 125
7.1.2. نقد مقاربة التدريس بالأهداف 127
2.2. **مقاربة التعليم بالمهامّ (أورتادوو جونزاليس)** 135
1.2.2. مقاربة تدريس الترجمة بالمهام (أورتادو) 135
2.2.2. وصف مقاربة أورتادو 139
3.2.2. المرحلة الأولى: المقاربة بالأهداف والمهام والمشاريع 142
4.2.2. مبادئ إضافية لمقاربة أورتادو 146
5.2.2. المرحلة الثانية: المقاربة بالكفاءات والمهام 148
6.2.2. الإطار النظري لمقاربة أورتادو 151
7.2.2. الكفاءة الترجمية 152
8.2.2. نقد مقاربة أورتادو 160
خلاصة الفصل 164

الفصل الثالث: مقاربات تحاكي المهنية

1). **مقاربة كريستيان نورد** 166
1.1. مسار العملية الترجمية 171
2.1. استخدام نموذج نورد مقاربة في تعليمية الترجمة 176
3.1. تمارين الترجمة عند نورد 184
4.1. نقد مقاربة نورد 186
2). **مقاربة دانيال جيل** 190
1.2. نموذج جيل المرحلي 196
2.2. الأخطاء الترجمية 201
3.2. نقد مقاربة جيل 203
3). **مقاربة كيرالي** 204
1.3. مقاربة كيرالي المنهجية 209
1.1.3. أوّلا: نموذج علم النفس اللّساني 209
2.1.3. ثانيا: مرحلة السوسيوبنائية 212
2.3. نقد مقاربة كيرالي 214

1.2.3. 1. علم النفس اللّساني والعمليات العقلية المعرفية 215
2.2.3. 2. نقد مقاربة التعلّم التعاوني السوسيوبنائي 218
4). مقاربة الوضعية الترجمية الحقيقية 220
1.4. جون فيان 221
2.4. تطبيق مقاربة الوضعية الترجمية في تعليمية الترجمة عند فيان 225
3.4. نقد مقاربة فيان 228
5). مقاربة دانيال جواديك 228
1.5. دور الجامعة في تكوين المترجمين 230
2.5. نموذج جواديك في تعليم الترجمة 234
3.5. مراحل الإنجاز الترجمي في تعليمية الترجمة 240
4.5. نقد مقاربة جواديك 245
خلاصة الفصل 247

الفصل الرابع: المقاربة المنهجية حيّز التطبيق

مدخل 249
مراحل الدراسة التطبيقية 249
تحليل نتائج الإحصاء 254
أوّلاً: محور تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة 254
خلاصة المحور الأوّل 286
ثانياً: المتعلّم محور المقاربة المنهجية لتعليم الترجمة 287
خلاصة المحور الثاني 305
ثالثاً: التقويم عماد المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة 306
خلاصة المحور الثالث 329
خلاصة الفصل 330
خاتمة: 332
ملاحق البحث 339
مسرد مصطلحات البحث 349
قائمة المصادر والمراجع 635
ملخّصات الدراسة 268

قائمة الاشكال والجداول

قائمة الأشكال

الشكل رقم 01:"مخطط ارتباط استراتيجية الترجمة بالمقاربات"	41
الشكل رقم 02: مخطّط مسار العملية الترجمية لنورد	171
الشكل رقم 03: النموذج المرحلي: مرحلة الفهم	197
الشكل رقم 04: مرحلة إعادة الصياغة	198
الشكل رقم 05: اختباركلّ الوحدات الجزئية	199
الشكل رقم 06: نموذج جيل المرحلي	200
الشكل رقم 07: المسار الترجمي: نموذج علم النفس اللّساني (كيرالي)	210

قائمة الجداول

الجدول 01: جدول مقارن للمقاربات المعتمدة على الأستاذ وتلك المرتكزة على	79
الجدول 02: ملخّص إجراءات تعليم الترجمة عند دوليل	121
الجدول 03: خصائص الكفاءة الترجمية.	155
الجدول 04: مثال عن مهام التقويم عند أورتادو	158
الجدول 05: نقل المعرفة / بناء المعرفة	213
الجدول 06: تحليل الوضعية الترجمية عند فيان.	226
الجدول 07: خطّة مسار الإنجاز الترجمي	241
الجدول 08: علاقة مدى الدراية بأنواع المقاربات بمدى تطبيقها	254
الجدول 09: علاقة مدى الدراية بأنواع مقاربات التعليم والتربية بمدى تطبيقها	256
الجدول 10: أثر الطرق التقليدية على دافعية الطلّاب.	257
الجدول 11: علاقة مدى الدراية بالمقاربات المنهجية بمدى نجاعتها.	258
الجدول 12: علاقة المقاربة المنهجية بتلقين المعارف.	259
الجدول 13: الاستعانة بأساليب أخرى غير التلقين.	260
الجدول 14: التنسيق مع باقي الأساتذة.	262
الجدول 15: استعمال تكنولوجيا الإعلام الآلي في التعليم TICE.	263
الجدول 16: معيقات تطبيق المقاربة المنهجية.	264
الجدول 17: مقابلة مستوى الطلاب بنقص تكوين الأساتذة.	265
الجدول 18: المقاربات النظرية.	266
الجدول 19: الأهداف العامّة لدرس الترجمة.	267

الجدول 20: الأهداف الخاصة لدرس الترجمة.	269
الجدول 21: أهداف الدرس الخاصّة.	271
الجدول 22: درجة صعوبة النص سند الدرس.	273
الجدول 23: اختيار نص الترجمة.	274
الجدول 24: أسباب العمل بالنصّ الأصلي.	275
الجدول 25: إعداد نصّ للترجمة.	276
الجدول 26: استعمال نصوص زبائن حقيقيين.	278
الجدول27: المشاريع الحقيقية.	279
الجدول 28: مراحل إنجاز مهامّ ترجمية لمشاريع حقيقية.	280
الجدول 29: معايير اختيار المهمّة الترجمية.	282
الجدول 30: طرق البحث عن المعلومة لدى الطلّاب.	283
الجدول 31: علاقة الكفاءات الناقصة لدى الطلبة بالمعيقات.	284
الجدول 32: اتّخاذ القرارات دون إشراك الطلبة.	287
الجدول 33: علاقة عمل الطلاب خارج حجرة الدرس بالعمل الجماعي.	289
الجدول 34: سيرورة درس الترجمة.	290
الجدول 35: تقدير الذات والثقة بالنفس.	291
الجدول 36: استراتيجيات تعزيز دافعية الطلبة.	291
الجدول 37: تأثير العوامل الاجتماعية الثقافية.	296
الجدول 38: تقدّم الطالب المتميّز في التعلّم.	297
الجدول 39: علاقة تقدّم الطالب في تعلّمه بثقته بنفسه وتقدير ذاته.	297
الجدول 40: علاقة تقدّم الطالب في تعلّمه بتشجيع الأستاذ إيّاه.	298
الجدول 41: الكفاءات الناقصة لدى الطلبة.	299
الجدول 42: علاقة تقويم الغير بالتقدّم الفردي في التعلّم.	301
الجدول 43: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بتقدّمه الفردي في التعلّم.	302
الجدول 44: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بتقويم الذات وتقويم الغير.	303
الجدول 45: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بنوع التقويم.	304
الجدول 46: نشاطات الأستاذ التعليمية.	306
الجدول 47: مقابلة التوجيهات مع تمارين الترجمة.	307
الجدول 48: مقابلة مراجعة المفاهيم والنظريات مع تمارين الترجمة.	307
الجدول 49: تعديل الأهداف.	308

الجدول 50: التقويم.	309
الجدول 51: علاقة الأهداف بالتقويم.	311
الجدول 52: علاقة تقويم الغير بتقدير الذات والثقة بالنفس.	312
الجدول 53: نوع التقويم المعتبر في تعليم الترجمة.	313
الجدول 54: علاقة نوع التقويم بتقويم البرامج والأهداف.	315
الجدول 55: معايير التقويم.	316
الجدول 56: علاقة معايير التقويم بالكفاءات الناقصة.	319
الجدول 57: التقويم المستمر.	321
الجدول 58: علاقة نوع التقويم بالتقويم المستمر.	322
الجدول 59: وسائل التقويم.	324
الجدول 60: علاقة وسائل التقويم بالتقويم المستمر.	327

مقدّمة

مقدّمة :

بسم الله والصّلاة والسّلام على رسول الله، أمّا بعد، فقد ظلّ الأستاذ المكوّن في الجامعة الجزائرية، في ظلّ تعدّد منهجيات وطرق تعليم الترجمة المتخصّصة، معتمداً على مجهوداته الشخصية القائمة على الخبرة المهنية، طامحاً إلى الرفع من مستوى الكفاءة الترجمية لدى طلّابه (المترجمين المتدرّبين). وسعياً منّا إلى المساهمة في تذليل الصعوبات التي تعترض المسار التعليمي التعلّمي، ارتأينا أن نقوم بدراسة للمقاربات المنهجية المعتمدة في تدريس الترجمة المتخصّصة في جامعاتنا بهدف تقويمها وإثرائها، فاقترحنا موضوعاً للبحث بعنوان:

" المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة "

وما دفعنا لاختيار هذا الموضوع هو حبّنا لرسالة التعليم وخبرتنا المتواضعة فيه، وشعورنا بمسؤولية إثراء حقل طرق التدريس ومنهجياته التعليمية بتقاسم ما يمكن أن تصل إليه دراستنا مع أساتذة الترجمة، بغية المشاركة في الرفع، ولو بالشيء القليل، من مستوى الجودة وحسن الأداء. أمّا من الناحية الموضوعية، فقد دفعنا إلى هذا الموضوع دفعاً ما لاحظناه من ممارسات تعليمية لدى بعض الأساتذة المكوّنين الذين يعكفون على مزاولة مهامّهم التعليمية بالاعتماد على الطرق التقليدية، ربّما بسبب قلّة التكوين أو عدم نجاعته، خاصّة إذا اقتصر هذا الأخير على الجانب المعرفي للأستاذ، ولم يهتمّ، بما يكفي، بالجانب المنهجي لديه، لا سيما ما يتعلّق بالمقاربات المنهجية الحديثة. هذا إضافة إلى قلّة الدراسات السابقة في ميدان تعليمية الترجمة، من حيث الطرق والمنهجيات. وحتّى تلك الموجودة، فقد خصّ كلّ منها جانباً من جوانب التعليمية. في هذا الصدد، يمكننا أن نذكر منها ما يلي:

ـ كتاب **تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية** لكاتبته سعيدة كحيل[1] : في هذا الكتاب، تحدّثت الباحثة عن دور تمارين الترجمة في تعليميتها، دون التطرّق لأيّ مقاربة منهجية لتعليمية الترجمة.

ـ كتاب **تدريس الترجمة: وصف وتحليل** لكاتبته سعيدة كحيل[2]: ركّزت الباحثة في كتابها هذا على تحليل وتقويم الأخطاء الترجمية لدى الطلبة، إضافة إلى تصنيف أخطاء الاختبارات قصد الاستفادة منها في تدريس الترجمة. ولم يتطرّق الكتاب إلى مقاربة منهجية بعينها.

ـ دراسة الطالبة أمال ساسي، بعنوان **طرق ومناهج تعليم الترجمة: مقاربة معرفية**[3]: خصّصت الباحثة فصلاً كاملاً وصفت فيه بإيجاز جلّ المقاربات المنهجية التي نحن بصدد البحث فيها، مركّزة في أطروحتها على تعليم الترجمة استناداً إلى علم النفس المعرفي.

ـ دراسة الطالبة أسماء بلعبدي، بعنوان **تعليمية الترجمة في الجزائر، دراسة ميدانية**[4]: اقتصرت هذه الدراسة على إعطاء نبذة عن تعليم الترجمة في الجزائر من حيث مقرّرات ومناهج التدريس، وخصّت دراستها التطبيقية بالتركيز على نصّ الترجمة مع إدراج مقترحات لتدريس الترجمة.

ـ دراسة الطالبة زوليخة يخلف، بعنوان **نحو استراتيجيات تعليمية الترجمة المتخصّصة، اللّغة الإنجليزية التقنية نموذجاً** [5] : خصّصت الباحثة فصلاً لاستراتيجيات تعليم الترجمة، ولم تشر إلى المقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة رغم أنّها أدرجت في الفصل مبحثاً بعنوان منهجية التعليم.

(1) سعيدة كحيل، **تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009.

(2) سعيدة كحيل، **تدريس الترجمة المتخصّصة: وصف وتحليل**، دار مجدلاوي للتوزيع، عمّان، 2011.

(3) أمال ساسي، **طرق ومناهج تعليم الترجمة: مقاربة معرفية**، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران1، 2014.

(4) أسماء بلعبدي، **تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية**، مذكرة ماجستير، جامعة وهران1، 2010.

(5) زوليخة يخلف، **نحو استراتيجيات تعليمية الترجمة المتخصّصة**، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران1، 2011.

هذا إضافة إلى دراسات أخرى خصّت كلّ منها مقاربة بعينها كمقاربة التدريس بالأهداف أو مقاربة التدريس بالكفاءات مثلاً.

نحن نرى أنّ بحثنا هذا يختلف عن سابقيه، بسبب تركيزه على احتياجات الأستاذ المنهجية، وسعيه إلى استغلال الخبرات الفردية الميدانية للأساتذة المكوّنين والاستفادة منها.

وعلى هذا الأساس، فهو يهدف إلى:

ـ التعريف بأهمّ المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصصة، المعمول بها في العالم.

ـ انتقاء المقاربات القابلة للتطبيق في الوسط الجامعي الجزائري، الموائمة لمنهاج الترجمة المتخصّصة والوسائل التعليمية المتاحة للأستاذ المكوّن.

ـ صقل خبرات الأساتذة المكونين وتعميم المقاربات المنهجية الناجعة لديهم.

ـ إشراك المتعلّم في بلورة مقاربة منهجية تناسب تطلّعاته في مجال تعليم الترجمة المتخصّصة وتعلّمها.

ـ محاولة إيجاد آليات للرّفع من مستوى تكوين الأساتذة المكوّنين، وسبل بعث الدافعية فيهم إلى التكوين.

ـ البحث عن مقاربة تجمع بين كفاءة الأستاذ المكوّن المهنية والترجمية من جهة وحسن استغلاله لتكنولوجيا الإعلام الآلي في تعليم الترجمة المتخصّصة من جهة أخرى.

ـ إثبات ضرورة توظيف التقويم بشتّى أنواعه من أجل تدارك الأخطاء المنهجية التي قد يقع فيها الأستاذ المكوّن أثناء مزاولته لمهمّته التعليمية.

ـ محاولة ربط مقاييس تخصّص الترجمة المتخصّصة تجسيداً لمبدأ الكفاءات العرضية وتذكيراً بضرورة التنسيق بين الأساتذة.

إنّ ما جعلنا نسطّر هذه الأهداف لدراستنا هو إشكالية بحثنا التي نشأت عن ملاحظاتنا للممارسات التعليمية الميدانية في أقسام الترجمة عموماً وأفواج الترجمة المتخصّصة على وجه الخصوص، حيث يعزو أغلب طلبة الترجمة مستوى كفاءتهم الترجمية المتواضع إلى المنهجية التعليمية المتّبعة من لدن أساتذتهم، وهي منهجية قائمة على الخبرة الفردية والطرق التقليدية. ورغم أنّ لِتدنّي مستوى الطلبة أسباب عديدة، فقد ركّزنا اهتمامنا على المقاربات المنهجية. هذا ما جعلنا نطرح التّساؤل الآتي:

﴿ كيف يمكن لأستاذ الترجمة المتخصّصة أن يطوّر من مهاراته في تفعيل مقاربة منهجية ناجعة أثناء أداء رسالته التعليمية، وما مدى تأثير هذه المقاربة على المتعلّم باعتباره شريكاً في العملية التعليمية التعلّمية؟ ﴾

عن هذه الإشكالية انبثقت التساؤلات الفرعية الآتية:

ـ ما هي أنواع المقاربات المنهجية المنتهجة في تعليمية الترجمة المتخصّصة على مستوى الجامعة الجزائرية؟

ـ ما مدى تأثير المقاربة المنهجية المعتمدة من قبل الأستاذ على أدائه البيداغوجي؟

ـ ما هي احتياجات الأستاذ المكوّن المنهجية؟

ـ ما هي معوّقات تطبيق المقاربة المنهجية في تعليم الترجمة المتخصّصة؟

ـ ما موقع المترجم المتدرّب في تعليمية الترجمة المتخصّصة؟

ـ ما مدى مساهمة طرق التدريس التقليدية في تضاؤل الدافعية لدى متعلّمي الترجمة؟

ـ ما دور التقويم في توجيه أستاذ الترجمة المتخصّصة إلى حسن اختيار المقاربة المنهجية الموصلة إلى تحقيق الهدف التعليمي التعلّمي؟

ـ ما هي أنجع المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة التي يمكن التأليف بينها لوضع مقاربة تضع في الحسبان خصوصية التعليم الجامعي في الجزائر؟

كإجابة عن السؤال الرئيسي وهذه التساؤلات، نحن نعتقد أنّ الأستاذ المكوّن في حاجة إلى الإحاطة بالمقاربات المنهجية القديمة والحديثة لتعليمية الترجمة كي يتمكّن من التكيّف مع الفعل التعليمي التعلّمي، وتنويع الطرق والتقنيات ليصل إلى أعلى مراتب الجودة التي يصبو إليها خاصّة وأنّها من صلب السياسة التعليمية في الجزائر. كما نرى أنّ من أهمّ معوّقات تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة، التي يجب إزالتها، ما يلي:

ـ عدم إلمام الأستاذ المكوّن، المبتدئ خاصّة، بالمقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة.

ـ نقص التكوين النوعي خاصّة فيما يتعلّق بمنهجيات التدريس.

ـ عدم مواءمة ظروف العمل.

ـ عدم مواءمة المنهاج المقرّر.

ـ قلّة الوسائل التعليمية المساعدة.

ـ الدور السلبي لمتعلّم الترجمة.

وانطلاقاً من آخر عنصر من المعوّقات، نحن نظنّ أنّ إعطاء المتعلّم نصيبه من المسؤولية وإشراكه في بناء التعلّمات كفيل بالمساعدة على إرساء مقاربة ناجعة تسهّل مهمّة الأستاذ المكوّن. ونعتقد أنّ الاعتماد على مقاربات منهجية حديثة، سيدعم لا محالة الدافعية لدى متعلّمي الترجمة المتخصّصة. كما نتوقّع أن يكون لتفعيل التقويم بمختلف أنواعه أثر كبير في الرفع من مستوى الأداء لدى المكوّن

والمترجم المتدرّب على حدّ السواء. ونعتقد أنّ تنويع المقاربات المنهجية والطرق التعليمية وتوافقها مع أنماط التعلّم الخاصّة بالمتعلّمين سيؤدّيان إلى نتائج مرضية سواء على مستوى بناء التعلّمات أو الكفاءات. ونرى أنّ التنسيق بين أساتذة جميع مقاييس الترجمة المتخصّصة، سيبني كفاءات عرضيّة ويزيد من أريحية المتعلّم ودافعيّته. كما نتوقّع أيضاً أن يكون لاستعمال تكنولوجيا الإعلام الآلي دور في بعث روح العمل الجماعي وتحفيز متدرّبي الترجمة المتخصصة.

في بحثنا هذا، سنمزج بين منهجين بحثيْن، الوصف والإحصاء، حيث سنعتمد على المنهج الوصفي في الجانب النظري من أجل تأصيل المفاهيم وضبطها، ووصف المقاربات المنهجية تجسيداً لطابع رسالتنا الاستكشافي، كما سنستخدم المنهج الإحصائي في الجانب التطبيقي بعد تحصيل المعطيات الكافية لاستخلاص النتائج بكلّ موضوعية. وسنضع في عملنا المتواضع هذا تعريفاً لغوياً وآخر اصطلاحياً لكلّ مفهوم من المفاهيم والمتغيّرات المتعلّقة بالكلمات المفتاحية التالية: « المقاربات المنهجية، تعليمية الترجمة، تعليمية الترجمة المتخصصة، الترجمة المتخصصة، المتعلّم، طرق التدريس، تقنيات التدريس، استراتيجيات التعليم، المصطلح الترجمي، لغة الاختصاص، ... ». وإلى جانب كلّ ما هو نظري، سنقوم بعمل ميداني بتدريس مقياس من مقاييس الترجمة لمدّة سداسي واحد على الأقلّ من السنة الجامعية، نجمع خلاله ما أمكننا من المعطيات التي قد تساعدنا، بعد الاحتكاك بالأساتذة والملاحظة، في بلورة بحثنا. وفي الوقت ذاته نوزّع استبياناً على أكبر عدد ممكن من المكوّنين عسانا نحصل على بيانات نحلّلها قصد استخلاص نتائج بحثية نخضعها للاختبار بمقابلتها مع الفرضيات بغية إثبات هذه الأخيرة أو تفنيدها. وفي الأخير سننهي بحثنا بخاتمة تشتمل على بعض التوصيات لتعميم نتائج دراستنا إن توفّرت فيها شروط التعميم.

ينطوي بحثنا على أربعة فصول: ثلاثة نظرية وفصل تطبيقي، مع الإشارة إلى أنّ كلّاً من الفصل الثاني والفصل الثالث يشتمل على مباحث تطبيقية إضافية خصّصت لنقد المقاربات المنهجية. وهي مقاربات اخترناها للدراسة مرتكزين على تصنيف الباحثة دوروتي كيلي Dorothy Kelly التي ألّفت كتاباً بعنوان (A Handbook for Translator Trainers, 2005) تصف فيه إحدى عشر مقاربة منهجية حديثة لتعليم الترجمة، اثنان منها قائمة على التدريس بالأهداف وخمس منها تحاكي المهنية، وباقي المقاربات يرتكز على العمليات العقلية للمترجم أثناء مزاولته للفعل الترجمي. هذا الصنف الأخير ضربنا عنه صفحاً لأنّ العمل به في جامعاتنا غير ملحوظ، لا نستطيع تناوله بدراسة تطبيقية. لذا اكتفينا بالصنفين الأوّلين، فوزّعنا محتويات الدراسة على الفصول كما يلي:

الفصل الأوّل: خصّصناه للإطار النظري المفاهيمي، قدّمنا فيه تعريفات لغوية واصطلاحية لأغلب المفاهيم المتعلّقة بموضوع بحثنا، إضافة إلى بعض المباحث الخاصّة بالتعليمية والبيداغوجيا بصفة عامّة، أدرجناها محاولين تبيان الفرق بين مقاربات تعليم الترجمة والمقاربات النظرية للترجمة.

الفصل الثاني: تناولنا فيه، وصفاً ونقداً، مقاربة تعليم الترجمة بأهداف التعلّم لرائدها جون دوليل Jeans Delisle ومقاربة التدريس بالأهداف والمهامّ والمشاريع للباحثة أومبارو أورتادو ألبير Hurtado Amparo Albir.

الفصل الثالث: شمل هذا الفصل وصف خمس مقاربات منهجية كلّها تحاكي مهنة المترجم من حيث المسار الترجمي ومراحله، وهي على التوالي: المقاربة المهنية الوظيفية التواصلية للباحثة كريستيان نورد Christiane Nord، مقاربة آليات سير العملية الترجمية للباحث دانيال جيل Daniel Gile، مقاربة اللّسانيات المعرفية والسوسيوبنائية للباحث دونالد كيرالي Donald Kiraly، ومقاربة الظرفية أو الوضعية الترجمية للباحثين جون فيان ودانيال جواديك Jean Vienne & Daniel Gouadec.

الفصل الرابع: خصّصنا هذا الفصل للجانب التطبيقي لدراستنا. فيه عرضنا بيانات الاستبيان في جداول بسيطة وجداول متقاطعة قصد التحليل واستخلاص النتائج.

وفي نهاية رسالتنا، أدرجنا ملحقاً للاستبيان ومسرداً مصطلحياً لمفاهيم دراستنا.

أمّا المصاعب التي واجهناها، فقد ارتبطت أساساً بالاستبيان الذي شقّ علينا توزيعه بسبب شحّ تجاوب الأساتذة مع بحثنا. لكن بفضل الله عزّ وجلّ ثمّ بتشجيع أستاذنا المشرف ومديرة المعهد وتوجيهاتهما، تمكنّا من إكمال هذا العمل البحثي المتواضع. نرجو من الله تعالى أن يجعله في ميزان حسنات كلّ من ساهم فيه ولو بشطر كلمة. والله الموفّق.

الفصل الأوّل

الإطار النّظري المفاهيمي

1 ـ مفهوم المقاربة

2 ـ المقاربة الترجمية

3 ـ المقاربات في التعليم

4 ـ مفهوم التعليمية

5 ـ تعليمية الترجمة المتخصّصة

6 ـ التقويم البيداغوجي

1). مفهوم المقاربة المنهجية

تتكوّن هذه العبارة من لفظين، لكلّ منهما مفهومه الخاصّ به، لذا وجب علينا تعريف كلّ واحد على حدة، ثمّ الجمع بينهما في مفهوم واحد.

1.1. مفهوم المقاربة

❁ **المقاربة لغة:** للمقاربة عدّة معانٍ لغوية، اخترنا منها ما يقارب معناها الاصطلاحي الذي يتضمّنه موضوع دراستنا. فوجدنا أنّ معناها قد ورد في معجم مقاييس اللّغة كما يلي:

« القراب: مقاربة الأمر. وتقول: ما قرِبت هذا الأمر ولا أقرَبه، إذا لم تُشامّه ولم تتلبّس به أي: لم تقاربه وتعرف ما عنده بالاختبار والكشف.»[1]

وجاءت المقاربة في معجم اللغة العربية المعاصرة بمعنى: « مقاربة: مصدر قارَب، قارب في، قارب من. كيفية معالجة الموضوع (عالج المشكلة بمقاربة منطقية.) »[2]

ووردت في المعجم الوسيط بمعنى: «قرِب الشيء قربًا، وقربانًا: دنا منه. ويقال قرُب منه وقرُب إليه. المقارِب: الوسط بين الجيّد والرديء.»[3]

---

(1) ابن فارس أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق وضبط : عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979، ج 5، ص 80.

(2) عمر أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 1793.

(3) مجمع اللّغة العربية، **المعجم الوسيط**، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص 723.

كما ورد معناها في لسان العرب على النّحو التّالي: «القِراب والقُرابة: مُقاربة الشيء. تقول: معه ألف درهم أو قُرابه، وفي الحديث: من غيّر المَقربة والمطربة، فعليه لعنة الله. المقربة طريق صغير ينفذ إلى طريق كبير.»[1]

لكنّ هذا الحديث غريب وهو مذكور في كتاب النّهاية في غريب الحديث لابن الأثير.[2]

وفي القواميس الأجنبية، وجدنا لها معانٍ مختلفة، وهي كالآتي:

« Approche : point de vue, conception, démarche. »[3]

« Approcher : approcher du but, pour dire, devenir à peu près, arriver à peu de la distance de l'objet qu'on se proposait. »[4]

« Une approche est une « manière d'aborder l'étude d'une question »[5]

« Approche : le fait de s'approcher d'un objet, d'aller à la rencontre de quelqu'un ; mouvement par lequel on s'avance vers quelque chose. »[6]

---

(1) ابن منظور محمد بن مكرم، **لسان العرب**، طبعة جديدة محققة، دار صادر، بيروت، 2000، ص 3566.

(2) ابن الأثير مجد الدين بن محمد الجزري، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ج 4، المكتبة العلمية، بيروت، 1979، ص 40.

(3) Le Fur Dominique, Freund Yaël, et Collectif, ***Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires***, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2005, 68.

(4) ARTFL, ***Dictionnaire de l'Académie française***, 5ème édit., Paris, 1798, p 174.

(5) Rey Alain, ***Le Robert micro poche***, éditions Le Robert, Paris, 1993, P 60.

(6) Robert Paul, ***LE PETIT ROBERT*** *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, S.N.L, Paris, 1977, p 89.

كما ترجمت في معجم أكسفورد انجليزي عربي بما يلي[1]:

Approach, v. = اقترب أو دنا من، أقبل، تقدم إلى

Approach, n. (access, means of access) = مدخل، منفذ

The simplest approach to the problem = أبسط السبل لعلاج المشكلة

❁ **المقاربة اصطلاحًا:** « هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادًا على خطّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، الذي يؤدّي إلى بناء الكفاءة. »[2] ومن هذه العوامل: المنهجية، المعارف، الوسائل، الزمان والمكان، المتعلّم ووسطه التعليمي، ونظريات التربية، إضافة إلى المناهج والنظريات الخاصّة بتعليمية الترجمة التي نحن بصدد دراستها.

في مجال التدريس، عرّفها مختصّو التربية والتعليم بالطريقة التي تُتناول بها الوضعية التربوية من طرف المدرّس[3] وهي أساس نظري يتكوّن من مجموعة المبادئ التي يتأسّس عليها برنامج دراسي[4]

ووردت بنفس المعنى تقريبًا في القاموسين الفرنسيين Le Petit Robert و Almotquan:

« Manière d'aborder un sujet de connaissance, quant au point de vue et à la méthode utilisée. (l'approche sociologique d'une étude littéraire) »[5]

---

(1) Doniach Nakdimon Shabbethay, ***The Oxford English-Arabic Dictionary***, Clarendon Press, Oxford, 1972, p 55.

(2) العباسي عيسى، **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، الجزائر، 2006، ص 74.

(3) https://www.a9lam.com/2019/05/blog-post_69.html consulté le 22 mars 2020

(4) https://www.lilostad.com/2019/07/Conceptof-approach-pedagogy-andidactic.html consulté le 22 mars 2020

(5) Robert Paul, ***LE PETIT ROBERT***, Op.cit., p 89.

« Manière d'aborder un sujet, démarche faite dans un but intéressé »[1]

وجاءت مرتبطة بالبيداغوجيا بمعنى الأداة التي تنظّم الوضعية التعليمية من أجل الوصول إلى غاية أو غايات تربوية:

« L'approche pédagogique : Orientation qui guide l'organisation d'une situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités éducatives. »[2]

2.1. مفهوم المنهجية

❁ **لغة:** « من نهجَ: طريق نهجٌ بيّن واضحٌ، وهو النهج والجمع نهجات ونُهُج ونُهوجٌ وطرق نهجة وسبيل مَنْهَجٌ كنهج. ومنهَجَ الطريق وضّحه. والمنهاجُ: كالمنهَج. وفي التنزيل لكلٍّ جعلنا شرعة ومنهاجًا »[3]

ووردت في القاموس الفرنسي Le Robert بمعنى:

«Méthode : ensemble de démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but.»[4]

« الطريقة: مجموعة من الخطوات المعقلنة المتّبعة بغية الوصول إلى غاية ما. » ترجمتنا

---

[1] Guerard Moussa, Auress Natalie, Kabi Bernard et autres, ***Dictionnaire ALMOTQUAN admiré-Maxi***, nouvelle édition, Dar El Rateb, Liban, 2008, p 46.

[2] https://ted6313v3.teluq.ca/glossary/approche-pedagogique/ consulté le 22 mars 2020

[3] ابن منظور محمد بن مكرم، مرجع سابق، ص 4554.

[4] Robert Paul, Dictionnaire ***LE ROBERT***, SEJER, Paris, 2011, p 286.

❁ **اصطلاحًا:** للمنهجية معنيان أحدهما يقابل معنى الطريقة méthode في اصطلاح اللّغة الفرنسية، والآخر يقابل méthodologie التي تعرف في الأوساط الجامعية بمنهجية البحث. وما يهمّنا في دراستنا هذه هو المعنى الأوّل.

تعرّف المنهجية على أنّها مصطلح يدلّ على مجموعة من الأدوات المسخّرة لتحقيق تعلّم ما. وهي تدابير وإجراءات مترابطة تُتّبع مع استخدام الوسائل المناسبة، وفق طريقة مدروسة، وتحت درجة من المرافقة والتّوجيه. وقد وردت بهذا المعنى في المعجم الفرنسي للمصطلحات البيداغوجية على النحو التالي:

« Méthode : terme désignant un ensemble de moyens mis en œuvre pour effectuer un apprentissage : un ou plusieurs dispositifs, un traitement individuel ou interactif de ceux-ci, des matériaux et des outils, une démarche, un certain degré de guidage etc. »[1]

نخلص ممّا سبق إلى أنّ المقاربة المنهجية في ميدان التعليم عبارة عن تصوّر أو أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ والإجراءات المترابطة لإنجاز مشروع تعليمي قائم على خطّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة، من وسائل مناسبة، نظريات تربوية، ومنهاج مدروس، إضافة إلى المتعلّم ذاته من حيثُ خصائصه، ووسطه التعليمي، وأساليب مرافقته من قِبل معلّميه.

[1] Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement / ***Arts plastiques*** / Académie de Lille / Septembre 2006 http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf consulté le 21 mars 2020.

3.1. مفهوم النظرية التربوية

❁ **لغة:** « قضية تثبت بالبرهان. وفي الفلسفة: طائفة من الآراء تُفسَّر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية. ونظرية المعرفة: البحث في المشكلات القائمة على العلاقة بين الشخص والموضوع، أو بين العارف والمعروف، وفي وسائل المعرفة، نظرية أو مكتسبة. »[1]

ووردت في قاموس Le Robert micro de poche على النحو التالي:

« Une théorie est un discours organisé qui vient expliquer des faits ou des phénomènes observés dans un domaine particulier, un « ensemble organisé d'idées, de concepts abstraits prenant pour objet un domaine particulier qu'il décrit et qu'il explicite » (syn. conception, doctrine, système, thèse) »[2]

« النظرية هي خطاب منظّم يفسّر وقائع وظواهر ملاحظة في ميدان خاصّ، وهي مجموعة منظّمة من الأفكار والمفاهيم المجرّدة الخاصّة بميدان معيّن، تصفه وتوضّحه. » الترجمة لنا.

❁ **اصطلاحًا:** « هي مجموعة المبادئ المترابطة التي توجّه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية.»[3]

4.1. الفرق بين المقاربة والنظرية

بين المقاربة والنظرية عموم وخصوص إذا تعلّق الأمر بمعناهما العام، وهما من قبيل ما إذا اجتمع افترق وإذا افترق اجتمع، أي أنّ إحداهما تشمل الأخرى عند الانفراد. فالمقاربة أساسها نظري، وهي

---

[1] مجمع اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 932.

[2] Rey Alain, Op. cit., P 1269.

[3] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 138.

تصوّر مبني على مبادئ مترابطة ونظريات متعلقة بموضوعها. أمّا النظرية، فهي أعمّ من المقاربة بسبب اعتماد هذه الأخيرة على الأولى في أساسها. وفي حال اجتماع هاذين المصطلحين، يكون لكلّ منهما معناه الخاصّ به، خاصّة إذا وُصف أحدهما بما يفسّره كقولنا: مقاربة منهجية ونظرية تربوية، أو كان لأحدهما معنى خاص بموضوع معيّن. وسيتجلّى من خلال المبحثين المواليين أنّ نظريات الترجمة في أغلبها تنزوي تحت مقاربة ترجمية ما.

2). المقاربات الترجمية

في بحثنا هذا، لسنا بصدد دراسة معمّقة لمقاربات أو نظريات الترجمة، وما دفعنا للتعرض لهما ليس إلاّ الرغبة في إظهار الفروق بينهما بغية إزالة اللبس على الطالب الدارس لهما، وتمييزهما عن المقاربات المنهجية. ومن أجل ذلك، سنعرض ملخّصاً موجزاً عن مقاربات الترجمة.

1.2. المقاربات اللسانية

من أجل الاستفادة من اللّسانيات في ميدان الترجمة وتقديم حلول للعوائق التي يواجهها المترجمون، اجتهد منظّرو اللّسانيات، في إطار دراسات علم الترجمة، فتبنّوا مقاربات لسانية ساهمت في رفع جودة الفعل الترجمي وتعزيز حقل تدريس الترجمة. وهي تنقسم إلى أربع مقاربات:

1.1.2. مقاربة الأسلوبية المقارنة لـ" جون بول فيني" و" جون داربلني" :

تعتمد نظريتهما على البنية اللّغوية للنصّ المصدر وأساليب تقنية مناسبة لترجمته (الاقتراض، النسخ ، الترجمة الحرفية، الإبدال، التطويع، التكييف، التكافؤ)[1]

2.1.2. المقاربة اللسانية النظرية لـ" جورج مونان " Georges Mounin

سعى مونان لإثبات علمية الترجمة « scientificité » وأنّ مشاكلها لا تعالج إلاّ في إطار نظريّ للّسانيات.[2]

3.1.2. المقاربة اللسانية التطبيقية لـ" جون كاتفورد " CATFORD.J C

ركّز كاتفورد على مبدأ التكافؤ، واعتبره أساس ممارسة الترجمة (التقابل الشكلي، التكافؤ النصّي « équivalence textuelle » [3] ، « correspondance formelle »)

---

[1] VINAY J-P, et DARBELNET J., ***Stylistique comparée du français et de l'anglais***, Didier, Paris, 1967, P50.

[2] MOUNIN Georges, ***Les problèmes théoriques de la traduction,*** Gallimard, Paris, 1963, P 04.

[3] CATFORD J. C., In Basil Hatim and Jeremy Munday, ***Translation an advanced resource book***, Routledge. London, 2004, P 27.

4.1.2. المقاربة اللّسانية الاجتماعية لـ"موريس برنييه" PERGNIER. Maurice

اهتمّ برنييه بالسياق الاجتماعي من حيث الاختلافات الثقافية واقتصاد الترجمة وكلّ ما يتعلّق بالمترجم ونشاطه الترجمي، إضافة إلى المجالات العلمية التي تغطّيها الترجمة كعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها...[1]

تعتبر الأسلوبية المقارنة من بين المقاربات الترجمية الأكثر استعمالاً في تعليم الترجمة، حيث يتعرّف الطالب في ظلّها على أساليبها التقنية وطرقها المباشرة وغير المباشرة، ثمّ يعمل على تطبيقها في ترجماته، وفي تحليل ونقد ترجمات غيره.

2.2. المقاربة الهرمينوقراطية herméneutique

تعني الهرمينوقراطية الفهم والتفسير، أي أنّ المترجم يضع نفسه مكان كاتب النصّ الأصلي، ويفكّر مثله لفهم الخطاب واستيعاب مقصوده، كي يتمكّن من تأويل معناه وترجمته إلى اللّغة الهدف.

ورغم أنّ "شلايرماخر" Friedrich Schleiermacher هو أوّل من أسّس لهذه المقاربة، إلاّ أنّ "جورج شتاينر" STEINER. George هو من وضع مساراً للتأويل ذا أربع مراحل، وهي : مرحلة الثقة، مرحلة العدوان والاقتحام والاستخلاص، مرحلة الاندماج، ومرحلة التعويض.[2]

---

[1] PERGNIER Maurice, ***Les fondements sociolinguistiques de la traduction***, Les belles lettres, 1978, P 2.

[2] STEINER George, ***After Babel: Aspect of Language and Translation***, Londres/ Newyork, Oxford, University Press, 1975, P 09.

3.2. المقاربة الأيديولوجية

تعدّ مسألة أيديولوجية المترجم وأفكاره السياسية محور هذه المقاربة، حيث يرى منظروها أنّ العامل الأيديولوجي للمترجم وثقافته يؤثّران على العامل اللّساني أثناء قيامه بالفعل الترجمي، حتى أنّ بعض المنظّرين، ونخصّ بالذكر "ميشونيك" MECHONIC. Henri قد انتقدوا "نايدا" Eugene Nida إذ ترجم الإنجيل وهو ذو فكر بروستانتي. ولا شكّ أنّ أيديولوجية المستشرقين في ترجماتهم للكتب الإسلامية ظاهرة بيّنة، وهي خير مثال.[1]

4.2. المقاربة الشعرية[2]

تُعنى هذه المقاربة بشعرية الترجمة وجمالية الأسوب، حيث يرى متبنّيها "ميشونيك" ، خلافًا لبعض المنظّرين، أنّ المترجم المتمرّس هو من يستطيع الحفاظ على شكل النصّ الشعري وعلى معانيه. ومن أجل الحفاظ على شعرية الترجمة، وضع عددًا من المقترحات النظرية منها أنّ علاقة اللّغة باللّغة ناتجة عن علاقة النصّ بالنصّ، وليس العكس.

ومن بين أصحاب الرأي المخالف لهذه المقاربة، نذكر عالم العربية "الجاحظ" حيث يقول: « والشّعر لا يُستطاع أن يُترجم ، و لا يجوز عليه النّقل؛ و متى حُوّل تقطّع نظمه و بَطُل وزنه ، و ذهب حسنه و سقط موضع التّعجب ، [لا] كالكلام المنثور. والكلام المنثور [الذي تحوّل من] موزون الشّعر.»[3]

---

[1] MECHONIC Henri, ***Pour la poétique II. Epistémologie de l'écriture poétique de la traduction***, Gallimard, Paris, 1973, P 305.

[2] Ibid., P.301

[3] عمرو بن بحر الجاحظ، **الحيوان**، تحقيق : عبد السلام محمد هارون، ط2، مكتبة لسان العرب (مصطفى البابي الحلبي)، القاهرة، 1965، ص 75

5.2. المقاربة النصّية

تَعتبر المقاربة النصّية كلّ خطاب شفهياً كان أم كتابياً نصّاً له مميّزاته ومعناه الخاصّ به. لذا فإنّ ترجمة أيّ نصّ تحتاج إلى دراسة أساسها التحليل من أجل تحديد نمط النص، وظيفته، غايته، سياقه، وأيديولوجيته، كي يتمكّن المترجم من تحديد طبيعة الترجمة وطرقها. وهذا ما دعا " لاروز" LAROSE [1] إلى تبنّي منهج غائيّ نصّي يساعد على قياس درجة تطابق الترجمة مع أصلها وتجاوُز الثنائية التقليدية (ترجمة حرفية/ترجمة حرة) وإلى قياس دقّة الترجمة بمدى توافقها مع غايتها التواصلية. وقد اتّفق معه "دوليل" حول مبدأ التحليل، فأصدر كتابه "تحليل الخطاب" (Analyse de discours comme méthode de traduction).

6.2. المقاربات السيميائية[2]

تعتمد هذه المقاربة على مقارنة الأنظمة الدلالية اللّفظية وغير اللّفظية في سياقها الاجتماعي الثقافي، سواء كانت عبارة عن صور، رسومات، ألوان، أو إشارات، ممّا يمكن مصادفته في اللّوحات الإشهارية مثلاً أو الرسوم المتحرّكة والكاريكاتير والحصص التلفزيونية ومواقع الإنترنت وغيرها. ولا شكّ أنّ ما نراه اليوم من مظاهر العولمة وتوسّع استعمال وسائل السمعي البصري والتواصل، يدعو المترجم إلى توسيع معارفه ليتمكّن من ترجمة موضوعات تتضمّن عدّة دلالات منحدرة من أنظمة مختلفة، "ولكنّها تصبّ في نفس الدلالة باعتبارها مجموعة دلالية واحدة رغم اختلافها السيميائي."

---

[1] LAROSE R., ***Théories contemporaines de la traduction***, Presses de l'université du Québec, 1989, P 04.

[2] ماتيو غيدير، **مدخل إلى علم الترجمة "التأمّل في الترجمة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً"**، ترجمة محمد أحمد طجو، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض2010، ص 108.

7.2. المقاربة التواصلية

نشأت المقاربات التواصلية نتيجة لتركيز اللّسانيين على وظائف وطرق التواصل البشري من كلام واختلاف في اللّغة والألسن. ومن هذا المنطلق، فإنّ الاتّصال يعتمد على الترميز وفكّ الترميز لنقل رسالة معيّنة من لغة إلى أخرى. وهذا ما يحصر وظيفة المترجم في فكّ شفرة النصّ الأصلي وإعادة ترميز النصّ النهائي مع تقليل التغييرات والإضافات قدر الإمكان. هذا ما قال به "نايدا" 1964. كما اقترح التركيز على المعلومات التي لا يمكن التنبّؤ بما يقابلها بين اللّغتين بسبب وجود كلمات أو مفاهيم غير معهودة نظرًا لاختلاف الخصائص الثقافية من مجتمع لساني إلى آخر. وقد اعتبر منظّرو هذه المقاربة الترجمة خطاباً تواصلياً يكون المترجم فيه مرسلاً ثانٍ سواء كانت الترجمة حرفية أو حرّة، المهمّ في ذلك أن يقدّم للمتلقّي نفس الرسالة التي تلقّاها متلقّي الرسالة الأصلية مع التركيز على فهم النصّ المصدر، ونقل معناه، وتقويم النصّ الهدف، مع الحفاظ على الوظائف اللّغوية التواصلية الست (6) التي وضعها "جاكوبسون" في تصنيفه[1]

8.2. المقاربة البراغماتية

تعتمد هذه المقاربة على دراسة الخطاب التواصلي من حيث غاياته، شروط استعماله، ومجالات استخدامه. لا سيما سياقات الكلام مثل إعطاء الأوامر والمدح، وكلّ عبارة من شأنها أن تحدث أثراً في المتلقّي، ويحبّذ أصحاب هذه المقاربة أن يكون لهذا الأثر نفس القوّة والفاعلية لأثر الرسالة الأصلية.

[1] رومان جاكبسون، **قضايا الشعرية**، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، 1988، ص 24.

إضافة إلى هذا، يرى هؤلاء المنظّرون أنّ "على المترجم أن يجتهد في اتّخاذ قرار إظهار المعنى الخفيّ المتضمَّن في النصّ الأصلي من عدمه من أجل الحصول على قوّة تأثير مماثلة على المتلقّي."[1]

9.2. المقاربات المعرفية

تهتمّ العلوم المعرفية بالعمليات العقلية التي تصاحب مختلف نشاطات الكائن البشري. ومن هذا المنطلق، فإنّ نشاط الترجمة يقوم على عدّة عمليات عقلية وذهنية من أجل فهم النصّ وإعادة صياغة معناه من لغة إلى لغة أخرى، وهذا ما جعل المنظّرين يعتمدون على علم النفس اللّساني من أجل معرفة العمليات العقلية للمترجم أثناء قيامه بنقل نصّ من لغة إلى لغة بأيّ شكل من الأشكال: من الكتابي إلى الكتابي، من الكتابي إلى الملفوظ، من الشفهي إلى الكتابي، ومن الشفهي إلى الشفهي. تحتاج هذه الأنواع من الترجمة إلى نشاطات عقلية أساسية مثل القراءة، السماع، الكتابة، والكلام. وللقيام بهذه النشاطات، يحتاج المترجم أو الترجمان إلى عمليات عقلية معرفية خاصّة. فالترجمان يسمع ويتكلم في الوقت نفسه، وهو لا يسمع ليزداد علماً أو للترفيه، بل لترجمة ما يسمعه، دون نقصان أو تحريف. ولا يقرأ المترجم ليفهم فقط، بل ليبحث عن أهمّ العناصر التي تمكّنه من نقل المعنى. وعلى الترجمان والمترجم أن يتحكّما في مشاعرهما وانفعالاتهما أثناء ممارستهما لمهامّهما. ومن أجل مساعدة المترجم في عمله، تسعى المقاربة المعرفية إلى دراسة وتحليل آليات الترجمة والمراحل التي يمرّ بها، سواء كان مترجمًا أو ترجمانًا. وقد حصر الباحثون هذه الأطوار في ثلاث مراحل: مرحلة الفهم، مرحلة التخزين والتذكّر، ومرحلة إعادة الصياغة. "وأثناء الفعل الترجمي، يصادف المشتغل بالترجمة مشكلات تخصّ كلّ مرحلة

[1] ماتيو غيدير، مرجع سابق، ص 118.

فتُعيق عمله."[1] ورغم تنوّع الطرق المعرفية والوسائل التكنولوجية إلاّ أنّها وقفت عاجزة عن التحليل الدقيق للعمليات العقلية لدى المترجم، وعن اكتشاف أسرار الذكاء البشري بصفة عامّة، وأسرار الإبداع الترجمي بصفة خاصة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك تصنيفات أخرى لا تقوم على طبيعة المناهج المستعملة في كلّ مقاربة وإنّما على مقاييس أخرى مثل مدى تركيزها على الأمانة للنصّ الأصل (المقاربات الحرفية/المصدرية approches littéralistes/sourcières) أو على ما ينتظره القارئ المستهدف (المقاربات التحررية/الهدفية approches libérales/ciblistes). كما يوجد تصنيف آخر يقوم على الأهداف التي تسعى كلّ مقاربة إلى تحقيقها، وتندرج ضمن إطار المقاربات المعيارية (approches normatives) أو المقاربات الوصفية (approches descriptives).

10.2. المقاربة المنهجية / المقاربة الترجمية

بما أنّ الترجمة مادّة تخضع للتعليم والتدريب، فلا شكّ أنّ معلّميها يحتاجون إلى مقاربات منهجية مناسبة لتعليمها. وانطلاقًا من التعريف السالف الذكر للمقاربة المنهجية، يمكننا التعرّض بإيجاز لبعض المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة، كي نزيل اللّبس الذي يكتنفها مقارنة بالمقاربات الترجمية. هذا قبل أن نخصّها بفصلين نفصّل فيهما كلّ مقاربة على حدة.

[1] SEGUINOT C., ***The Translation Process: An Experimental Study***. In Séguinot (ed). Toronto, HG. Publications, 1989, P 40.

أحصت دوروتي كيلي في كتابها « A handbook for Translator Trainers »[1] إحدى عشر 11 مقاربة، نذكر منها للتمثيل فقط، مقاربتين: مقاربة التدريس بالأهداف لـ "جون دوليل" ومقاربة التدريس بالمهام لـ"أمبيرتو أورتادو". من خلال هاذين العنوانين، يظهر جليّا أنّ المقاربات الترجمية تختلف تمامًا عن المقاربات المنهجية رغم العلاقة الوطيدة بينهما. لذا فنحن ندعو القارئ الكريم لبحثنا أن يطيل النفس ويقرأ فصليِ المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة.

3). نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تعليمية الترجمة

إنّ النظرية وليدة العمل التطبيقي الميداني، لذا فنحن نجد جلّ منظّري الترجمة يستقون تصوّراتهم وأفكارهم من ملاحظاتهم وتحليلاتهم للفعل الترجمي في الميدان، ممارسة وتعليمًا.

ونحن في بحثنا هذا لن نتناول كلّ نظريات الترجمة، بل سنقتصر على اثنتين منها، بغية الاستدلال على أنّ تعليم الترجمة يستند إلى نظريات نتجَت عن دراسات متسارعة، ابتداء من منتصف القرن العشرين، أسفرت عن نظريات وُصفت بالحديثة. وتجدر الإشارة إلى أنّ نظرية واحدة لا تكفي بمفردها لمساعدة الأستاذ على إنجاز درسه الترجمي على أكمل وجه. وهذا ما يؤكّده "محمد شاهين" بقوله:

« من خلال مناقشتنا لما سبق من نظريات الترجمة الثلاث يمكننا أن نستنتج أنّه لا يكفي تبنّي واحدة من تلك النظريات منفردة كنموذج للترجمة وتعليم أصول الترجمة. »[2]

---

[1] Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, St. Jerome Publishing, Manchester, 2005.

[2] محمد شاهين، **نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، 1998، ص 37.

1.3. النظرية اللغوية (اللّسانية)

تلتقي النظريات اللّغوية، مع اختلاف المقاربات التي تنتمي إليها، في كونها قابلة للتطبيق الميداني الخاضع للملاحظة والتقويم. فهي تهتمّ بالوحدة الترجمية l'unité de traduction، سواء كانت كلمة، عبارة، أو نصّاً. والدارس لنظرية "فيني وداربلني" (الأسلوبية المقارنة) ونظرية "كاتفورد" القائمة على اللّسانيات التطبيقية واللّسانيات التقابلية linguistique contrastive ، يدرك أنّهما واسعتا الاستعمال والتطبيق في ميدان تعليم الترجمة. ولنضرب على ذلك أمثلة:

1.1.3. الأسلوبية المقارنة

بعد أن يعرّف الأستاذ طلاّبه بالأساليب السبعة التي اقترحها الباحثان " فيني وداربلني" (الاقتباس، النسخ، ...) ، يحث طلاّبه على تطبيقها في ترجماتهم عن طريق تمارين الترجمة التي يعدّها لهذا الغرض. ولكلّ أستاذ منهجيته وطرقه في اختيار النصوص، وفي تقديمها. فبعض الأساتذة، يقدّمون النصّ المراد ترجمته للطلاّب قصد إعداده خارج حصة الدرس من حيث الفهم والجرد المصطلحي، كي يسهل عليه استغلاله أثناء درس الترجمة، فيركّز الأستاذ حينئذ على اختيارات الطلبة للآليات والأساليب تبريراً وتعليقاً. وهناك من الأساتذة من يقدّم النصّ للدراسة في ورشات بعد تقسيم الطلاّب إلى أفواج. فيقوم كلّ فوج بترجمة مقطع من النصّ مبرزاً الأساليب التي اتّبعها، خاصّة إذا تعلّق الأمر بترجمة متخصّصة. ثمّ يُعطى المقطع المترجم فوجاً آخر ليقوم بالترجمة المعاكسة قصد التأكّد من تقابل النصّين وتطابقهما في اللّغتين.

2.1.3. نظرية "كاتفورد" اللّغوية

ركّز " كاتفورد" في نظريته على التحليل التقابلي للّغتين من حيث النحو، والقواعد الصرفية، وبنية الجمل. ففي ميدان تعليم الترجمة، يمكن للأستاذ أن يتبنّى هذه النظرية ليبيّن لطلاّبه الفروق بين اللّغتين، ويمكّنهم من إنتاج نصّ منسجم متناسق، تُحترم فيه قواعد اللّغة بناء وتركيباً (تصريف الأفعال، المذكّر والمؤنّث، المبني للمجهول، إلخ...).

من أجل تطبيق هذه النظرية، يمكن للأستاذ أن يتّبع المقاربة المنهجية التي تناسب مستوى طلاّبه.

2.3. النظرية التأويلية

ترى صاحبة نظرية المعنى "دانيكا سلسكوفيتش" Danika Seleskovitch أنّ النظرية التأويلية تعتمد على ثلاث مراحل: مرحلة الفهم compréhension، مرحلة الانسلاخ اللّغوي déverbalisation، مرحلة إعادة الصياغة reformulation . ولتطبيق هذه النظرية في ميدان تعليم الترجمة، نجد الأستاذ في درسه، يمرّ بهذه المراحل: يدرّب طلاّبه على فهم النصّ عن طريق القراءة بأنواعها (القراءة الشاملة lecture extensive، القراءة المكثّفة lecture intensive، القراءة المسحية lecture balayage، القراءة النقدية lecture critique، القراءة التحليلية lecture analytique ، ...) ، لأنّ المترجم قارئ قبل أن يكون مترجماً. فالقراءة الترجمية، قراءة متأمّلة واعية باختياراتها الاستراتيجية ، لذا لزمنا على حدّ قول أبي حيّان التوحيدي أن نعلم أنّ: (لغة من اللّغات لا تطابق لغة أخرى من جميع جهاتها بحدود صفاتها ، في أسمائها وأفعالها، وحروفها وتأليفها وتقديمها وتأخيرها، واستعارتها وتحقيقها، وتشديدها وتخفيفها، وسعتها وضيقها، ونظمها ونثرها، وسجعها ووزنها

وميلها، وغير ذلك ممّا يطول ذكره).[1] وعلى الأستاذ أن يراعي مستوى طلاّبه من حيث التمكّن من اللّغة المصدر في جانبيها الأدبي والثقافي، حتّى يتسنّى لهم تصوّر نيّة الكاتب الأصلي ومقاصده من كتابة النصّ موضوع الترجمة. فإذا لاحظ الأستاذ أنّ طلاّبه قد بلغوا مرحلة الانسلاخ اللّغوي وهي مرحلة الاستحواذ على المعنى المؤوّل للنصّ والتخلّي عن حروفه وكلماته، طلب منهم إعادة صياغته في نصّ جديد مطابق للنصّ الأصلي في المعنى، لا في المبنى. ومرحلة إعادة الصياغة هذه، تحتاج إلى تدريب على حسن الأسلوب والاستعمال الأمثل لقواعد اللّغة المستهدفة. من أجل ذلك، يمكن للأستاذ أن يختار المقاربة المنهجية التي تناسب مستوى طلاّبه، سواء في مرحلة الفهم أو في مرحلة إعادة الصياغة.

من خلال هاذين المثالين، يظهر لنا جليّاً أنّ نظرية الترجمة أساس ينبغي على المكوّن أن يرتكز عليه في درسه الترجمي وفي بناء منهاج تعليم الترجمة. هذا ما تلخّصه سعيدة كحيل بقولها: « والحقيقة أنّ الترجمة علم بأسسها النظرية وفنّ بالممارسة والتطبيق والاختيار. »[2]

4). المقاربات في التعليم

من أجل تفادي اللّبس الذي قد يطرأ على أيّ باحث مبتدئ، حول ما يتعلّق بمقاربات التعليم بصفة عامّة والمقاربات المنهجية لتعليم الترجمة بصفة خاصّة، ارتأينا أن نخصّص مبحثاً نلخّص فيه مقاربات التعليم مع ربط كل واحدة منها بالنموذج البيداغوجي الذي تندرج ضمن نظرياته.

ومن أشهر هذه النماذج نذكر:

---

[1] أبو حيّان التوحيدي، **الإمتاع والمؤانسة**، مؤسسة هنداوي للنشر للكتب، المملكة المتحدة، 2019، ص 126.

[2] سعيدة كحيل، نظريات الترجمة: بحث في الماهية والممارسة، **مجلة المترجم**، ع 16، ص 51 ـ ص 77، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران1، الجزائر، 2007، ص 51.

النموذج الموسوعي modèle encyclopédiste، النموذج السلوكي modèle béhavioriste، النموذج البنائي modèle constructiviste، والنموذج السوسيوبنائي modèle socio-constructiviste، نموذج التعليم المبرمج modèle d'enseignement programmé، نموذج البرمجة العصبية modèle de programmation neuro-linguistique.

سنقتصر في بحثنا هذا على الثلاثة الأُول وهي النماذج التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال:

1.4. النموذج الموسوعي (التقليدي)

يعتبر العاملون بهذا النموذج عقل المتعلّم فارغاً ينبغي ملؤه بمعارف يحفظها. لكن رغم غزارة المحتويات المحتفظ بها، لا يستطيع المتعلّم أن يسأل أو يبني المعرفة أو يشارك في بنائها على الأقل. "فهي غاية هذا النموذج، فيكون التدريس نشاطاً لنقل المعرفة ولشحن ذهن المتعلّم بها"[1]

يعتمد هذا النموذج على :

- **المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين :**

وهي مقاربة يقوم التعليم فيها على المحتويات والمواد، وتعتبر المعارف جملة من المضامين إذ يتوجّب على المعلّم تغطية المقرّر من أجل تقويم وتقييم عيّنة من المحتويات في نهاية كلّ مرحلة تعليمية.

[1] عبد الحق منصف، تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير، **دفاتر التربية والتكوين**، ع 12، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2017، ص 11.

2.4. النموذج السلوكي

يقوم هذا النموذج على مبدأ المثير والمنعكس الشرطي أو الاستجابة، حيث يُعرَّض المتعلّم لمثير ما ليستجيب بعد ذلك عن طريق سلوك منتظر. "فالمتعلّم يقوم إذن بردود أفعال تجاه منبّهات ومثيرات الوضعية التعليمية. أمّا المدرّس، فهو مجرّد مدرّب يساعد المتعلّم على بلوغ الأهداف المرسومة والمحدّدة بدقّة، استناداً إلى نوع التنظيم والوسائل التي يوفّرها"[1]

يعتمد هذا النموذج على:

- **المقاربة بالأهداف:**

يحدّد المعلّم أهدافاً جزئية من أجل:

- تنمية سلوكات اعتمادًا على المحتويات.
- تنمية مجموعة من القدرات إضافة إلى المحتويات.

إذا اعتمد المعلم هذه المقاربة يكون هو من سيحدد الأهداف التي ينبغي أن يصل إليها المتعلّم، ويبقى هذا الأخير رادّاً للفعل، كما أنّ تقويمه سيخصّ عيّنة من الأهداف فحسب.

3.4. النموذج البنائي

يجعل النموذج البنائي المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، إذ يُفترض أن يقوم المتعلّم ببناء تعلّماته بإشراف المعلّم الذي يقف موقف الموجّه. فيحدث التعلّم بناء على مجموعة من المعارف القبلية

[1] عبد الحق منصف، مرجع سابق، ص 11.

التي تعطي للمتعلم توازنًا قبليًا، فإذا واجه معرفة جديدة فقد التوازن، وبمجرد فهمه للوضعية الجديدة يصير لدية توازن جديد يكسبه الثقة في نفسه وفي قدرته على الإنجاز. " أمّا المعلّم، فيتولّى تنظيم النشاط التعليمي التعلّمي في شكل مهام داخل وضعيات مشكلة ومحفّزة على النشاط واستعمال المهارات والقدرات."[1]

يعتمد هذا النموذج على:

- **المقاربة بالكفاءات:**

باعتمادها تنمو قدرة المتعلّم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحلّ وضعية مشكلة معيّنة، لأنّ:

- الكفاءات تتكوّن من معارف ومهارات وقدرات ومواقف ووضعيات إشكالية.
- المدرس ينمّي الكفاءات لدى المتعلّم.
- المتعلّم فاعل يبني تعلّمه بنفسه.
- التقويم يكون بإنتاج وضعيات معقّدة ومركّبة تستوجب على المتعلّم أن يظهر مهاراته وقدراته على استغلال المعارف التي اكتسبها خلال الدرس.

[1] المرجع نفسه.

5). بيداغوجيا التعليم

يعدّ مجال البيداغوجيا مجالاً واسعاً قد تناوله الباحثون بالدراسة قبل ظهور مصطلح "التعليمية" وبعده. ولسنا في بحثنا هذا، نروم زيادة في الدراسة، وإنّما هو تذكير بالمفهوم نضعه بين يدي القارئ، وإحصاء لأنواع بيداغوجيا التعليم نعرضه.

1.5. بيداغوجيا Pédagogie

> *« Pédagogie : De son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de le diriger, au sens éducatif du mot. Le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer un niveau qui donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement. »* [(1)]

- "**بيداغوجيا:** أصلها إغريقي، وهي تعني " مرافقة الطفل إلى المدرسة " ورعايته بالإرشاد والتوجيه التربوي. أخذ هذا المصطلح في الابتعاد عن هذا المعنى، ليمتدّ إلى مدلولات أخرى، يمكن أن نذكر منها مستوى يعطيه معنى كيفيات التعليم، وهو معنى يشمل الطرائق والتقنيات على حد سواء." ترجمتنا

وتعني علم التربية، وهو العلم الذي يهتمّ بالإنسان، من جميع جوانبه: العلمية والثقافية، والاجتماعية والسياسية، كما يهتمّ بعلاقة هذا الإنسان بنفسه (التوافق النفسي والرضا عن الذات) ومع الآخرين (التوافق الاجتماعي والشعور بالانتماء إلى الجماعة).[(2)]

---

(1) Cuq, J. P., ***Dictionnaire de didactique du français***, CLE international, S.E.J.E.R. Paris, 2003, P 188.

(2) إبراهيم، مجدي عزيز. **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص 226.

ويستخدمها البعض للتعبير عن الاتّجاهات التربوية والوسائل المتنوعة التي يستخدمها المربّون لتحقيق أهداف المجتمع من جهة بناء مواطنيه. والبيداغوجيا ليست علماً بعينه، وإنّما هي مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها، لتوفّر للمربّين فهماً سليماً لطبيعة أبنائهم، وأداء أفضل لعملهم، واستخداماً أرشد للوسائل.

وعرّفها جون دوليل على أنّها التناغم الحاصل بين الممارسة المهنية للتعليم والأهداف المتّبعة من قِبل المدرّس، لأنّ التعليم في نظره يعني التوجيه نحو غاية أو هدف، ويظهر هذا في قوله:

« La pédagogie n'est pas un catalogue de recettes. Elle se définit essentiellement comme l'adéquation entre l'acte professionnel d'enseigner et les objectifs poursuivis par l'enseignement. Enseigner, c'est guider vers un but. »(1)

كما أورد ذات الباحث تعريفاً آخر للباحث لوجوندر Legendre مفاده أنّ البيداغوجيا هي فنّ التعليم أو طرق التعليم الخاصّة بميدان أو بمادّة دراسية معيّنة أو بمؤسّسة تعليمية ما، أو مرتبطة بفلسفة تربوية ما. يتجلّى هذا المعنى من خلال قوله:

« La pédagogie est l'art d'enseigner ou [les] méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation »(2)

(1) Delisle, J., la traduction raisonnée : ses exigences, ses applications, ses avantages, ***colloque international de traduction et de traductologie***, Georgiana Lungu-Badea (éd), Roumanie, 2014, P 15.

(2) Legendre Renald, ***Dictionnaire actuel de l'éducation***, librairie Larousse, Paris, 1988, P 448.

2.5. بيداغوجيا الأهداف

يهدف المتبنّي لها إلى تحقيق سلوكات لدى المتعلّم نتيجة نشاط يزاولانه معاً. ويتمّ ذلك بتحديد المحتويات، وتحديد الطرائق والوسائل البيداغوجية، وضبط النتائج وتقويمها. وتقوم هذه البيداغوجيا على مبادئ العقلنة، تفتيت العمل (الأجرأة)، وتنظيم العمل لتحقيق الهدف (البرمجة).

3.5. بيداغوجيا الكفايات

تعتمد على إمكانية التعبئة الباطنية لمجموعة من الموارد المندمجة بهدف حلّ صنف من الوضعيات المشكلة. مثلما عرّفها روجرز كزافيي Roegiers Xavier بقوله:

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. »[1]

وهي تمتاز بخاصية حشد الموارد (معرفة، آليات، قدرات، مهارات،...) من قبل المتعلّم، وخاصية الصلة بين صنف من الوضعيات، وقابلية التقويم.

4.5. بيداغوجيا حل المشكلات

يقترح المعلّم وضعية مشكل معقّدة تستدعي مواجهة المتعلّم لمجموعة من التعلّمات المتداخلة والمتمحورة حول هذه الوضعية، ويدعو المتعلّمين إلى التفكير بأنفسهم في المشكل قصد إيجاد حلّ له. يكون العمل جماعياً أو فردياً من أجل تحقيق كفايات وأهداف ليست غاية في حدّ ذاتها، حيث يعتمد

[1] Xavier Roegiers, ***une pédagogie de l'intégration. Compétences et acquis dans l'enseignement***, De Boeck, Bruxelles, 2000, p 66.

المتعلّم على استحضار تعلّماته القبلية لاستعمالها في الحلّ (إدماج المكتسبات). "والمشكلة بشكل عام هي حالة شكّ وحيرة وتردّد تتطلّب القيام بعمل بحثي يرمي إلى التخلّص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح، ويتمّ من خلال هذه الطريقة صياغة المقرّر الدراسي كلّه في صورة مشكلات يتمّ دراستها بخطوات معيّنة"[1]

5.5. البيداغوجيا الفارقية

انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص، تعتمد هذه البيداغوجيا على مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلّمين، فهي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كلّ متعلّم أو كلّ مجموعة من المتعلّمين من أجل مساعدتهم على تجاوز العقبات التي يواجهونها والتعثّرات التي يتعرّضون لها.

6.5. بيداغوجيا المشروع

المشروع هو تفكير قصدي، موضوعه فعل أو نشاط، مجال تحقيقه الزمن المستقبل. يُبنى المشروع البيداغوجي وفق تصميم مسبق واستراتيجية مناسبة للتعليم والتعلّم، إضافة إلى تحديد أهدافه ووسائل تنفيذه، وتجنيد مجموعة من المتعلّمين الراغبين في العمل الجماعي.

"وتُعرّف بيداغوجيا المشروع بأنّها العمل الميداني الذي يقوم به المتعلّمون، ويتّسم من الناحية العلمية بإشراف المعلّم، ويكون هادفاً، ويخدم المادّة العلمية، ويتمّ في البيئة التعليمية للمتعلّم. " [2]

---

[1] عبد الله قلي وفضيلة حناش، **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009، ص 100.

[2] المرجع نفسه، ص 102.

7.5. بيداغوجيا الخطأ

تقوم استراتيجيات التعليم والتعلّم فيها على بناء المعرفة من طرف المتعلّم، من خلال البحث الذاتي، والمحاولة والخطأ. فهذا الأخير يعتبر طبيعياً، إيجابياً، وهو في الغالب ينتهي بالبناء الذاتي للتعلّمات، خاصّة إذا اتّخذ المعلّم الاهتمام بالخطأ أسلوباً لمحاربة الفشل الدراسي.

8.5. بيداغوجيا المعرفة

تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلّم المعرفية والعقلية، وظروف وضعية التعلّم: الصعوبات أثناء حلّ مشكلة ما، تعثّرات المتعلّم، دوافع المتعلّم وحوافزه، حدود توظيف قدراته، واستراتيجيات تعلّمه وأنماطه.

6). طرائق التعليم و أنواعها

- **الطريقة في اللغة**: مفرد جمعه طرق، وطرائق، والطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتّبع، أو الخطّ الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده.

وقد جاء هذا اللفظ في القرآن الكريم، في قصّة فرعون، في قوله تعالى: ﴿ قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ﴿٦٣﴾ ﴾، وقال الأخفش بطريقتكم المثلى

أي بسنّتكم ودينكم وما أنتم عليه، وقوله تعالى: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴿١٦﴾ ﴾، أي لو استقاموا على طريقة الهدى.[1]

❁ **وفي الاصطلاح**: هي الأسلوب الذي ينظّم به المدرّس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع متعلّميه فيها حتّى تتحقّق لديهم الأهداف المطلوبة، أو النظام الذي يسلكه الأستاذ لتوصيل المادّة الدراسية إلى أذهان المتعلّمين بأيسر السبل وبأسرع وقت وبأدنى تكلفة، وذلك بالإعداد المدروس للخطوات اللاّزمة، وبتنظيم موادّ التعلّم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدوافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلّم للوصول إلى الأهداف المنشودة. ونجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح طريقة التدريس. فالضعف الذي قد يوجد في المنهج، والضعف لدى بعض الطلاّب، قد تعالجه طريقة التدريس المناسبة.[2] كما عُرّفت طريقة التعليم أيضا على أنّها: « عملية موجّهة يستهدف بها التنظيم والموازنة السليمين لمختلف العوامل التي تدخل في العملية التعليمية كطبيعة المتعلّم ومواد التعليم والموقف التعليمي. »[3]

وأورد لها جون دوليل في كتابه التعليم التطبيقي للترجمة تعريفاً للباحث بريجون Prégent، حيث قال:

« Une méthode d'enseignement est une façon particulière d'organiser des activités pédagogiques sciemment mises en œuvre selon certaines règles –

---

(1) ابن منظور محمد بن مكرم، مرجع سابق، ص 2665.

(2) مركز نون للتأليف والترجمة، **التدريس: طرائق واستراتيجيات**، ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011، ص 54.

(3) محمد حمدان، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 67.

tantôt par le professeur, tantôt par les étudiants – dans le but de faire atteindre des objectifs donnés aux étudiants, et ce le plus efficacement possible »[1]

« طريقة التدريس هي كيفية خاصّة لتنظيم نشاطات تربوية. كيفية نُفّذت بوعي وفق قواعد معيّنة من قِبل الأستاذ تارة، ومن قبل الطلّاب تارة أخرى، بهدف تيسير بلوغ أهداف معيّنة على المتعلّمين. وهذا بأقصى فاعلية ممكنة. » الترجمة لنا.

1.6. أنواع طرائق التعليم

تتعدّد وتتنوّع طرائق التدريس إلى حدّ كبير، وقد نتج هذا التنوّع عن طبيعة التطوّر في فلسفة التربية وتعدّد أهدافها، وتطوّر نظريات التعلّم وقوانينه، وتطوّر الوسائل التكنولوجية وما أضافته من طرائق جديدة. ونتيجة لهذا التنوّع، وُجدت عدّة تصنيفات لها، حيث صنّفها البعض إلى نوعين: طرائق تقوم على نشاط المعلّم، وأخرى قائمة على نشاط المتعلّم. كما صُنّفت إلى طرائق فردية وأخرى جماعية، وطرائق تقليدية وأخرى حديثة، وصنّفها البعض إلى مجموعات أو فئات تتوافر فيها القواسم المشتركة التي تميّز كلّ مجموعة منها على حدة. في بحثنا هذا، سنذكر بعضها على سبيل التمثيل، دون تصنيف أو تفصيل:

[1] Prégent Richard, ***La préparation d'un cours***, édition de l'école polytechnique, Montréal, 1990, p 89. In, Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, école de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Liban, 2005, p 79.

1.1.6. طريقة الإلقاء (المحاضرة)

ويراد بها قيام المعلّم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلميذ في كافّة الجوانب، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، ويتمّ التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتمّ بالدرجة الأولى بالشرح والتوضيح.

وتتميّز هذه الطريقة بالأسلوب المباشر في الاتّصال الإنساني باتّجاه واحد، يبدأ من المعلّم وينتهي عند المتعلّم.

2.1.6. طريقة الحوار (المناقشة)

والحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المعلّم والمتعلّمون في موقف إيجابي، حيث يتمّ طرح القضية أو الموضوع، ويتمّ بعده تبادل الآراء من قِبل المتعلّمين، ثمّ يعقّب المعلّم على ذلك بقوله "هذا صائب وهذا غير صائب"، ويبلور كلّ ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

3.1.6. طريقة الاستكشاف (الاستقصاء)

تستند هذه الطريقة إلى فلسفة تعليمية ترى أنّ تعلّم الطالب يكون ذا معنى إذا مرّ بمجموعة من أنشطة التعلّم التي توصله إلى اكتساب المعرفة بنفسه مع قليل من التوجيه والمعاونة، إذا لزم الأمر، بدلاً من تلقّي المعرفة في صورة جاهزة من المعلّم أو الكتاب المدرسي، فيكون بذلك منتجاً للمعرفة، وليس مستهلكاً لها، ويكون مسؤولاً عن تحقيق المعلومات وتكوين المفاهيم والعلاقات والفرضيات.

2.6. أسلوب التعليم

يعرّف بأنّه « طريقة خاصّة في عرض المواد التعليمية أو إدارة النشاط التعليمي. »[1]

ويعرّف أيضا بأنّه « النّمط التدريسي الذي يفضّله معلّم ما أو الكيفية التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمله، أو هو الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة." [2]

ومن ثمّ، فإنّ أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلّم، ومن ذلك نستنتج أنّ الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميّزاتها العامّة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلّم، في حين أنّ الأسلوب خاصّ بمعلّم بعينه.

7). استراتيجيات التعليم و أنواعها

1.7. مفهوم الاستراتيجية

ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالميدان العسكري والحروب، ثمّ امتدّ ليشمل جميع الميادين العلمية والمعرفية المختلفة. نذكر من بينها مجال التعليم، حيث عرّف ممدوح سليمان استراتيجية التدريس بأنّها "مجموع تحرّكات المعلّم داخل الفصل، التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف لتحقيق الأهداف

---

[1] محمد حمدان، مرجع سابق، ص 68.

[2] عبد الله قلي وفضيلة حناش، مرجع سابق، ص 93.

التدريسية المعدّة مسبقاً."[1]، فالمعلّم هو المسؤول عن تخطيط إجراءات التدريس، بحيث يمكنه تحقيق الأهداف التي يتوخّاها في ضوء الإمكانات المتوفّرة لديه. وتعرّف الاستراتيجية أيضاً على أنّها " هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلّم أو مصمّم التدريس، والتي يخطّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقّق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، أو هي مجموعة الإجراءات التي يتّخذها المعلّم لتهيئة الفرص التعليمية أمام الطلاّب كي يتعلّموا"[2]

كما تعرّف أيضا بأنّها "مجموعة الإجراءات أو الوسائل التي تستخدم من قِبل المعلّم ويؤدّي استخدامها إلى تمكين المتعلّمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخطّط لها وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة."[3] وهذا يعني أنّ استراتيجية التدريس تتّصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعليم الفعّال، كاستعمال طرائق التدريس الفعّالة واستغلال دوافع المتعلّمين ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفّي الملائم، والشروط المناسبة للتعلّم وغير ذلك من الجوانب المتّصلة بالتدريس الفعّال.

---

[1] ممدوح سليمان، أثر إدراك الطالب المعلّم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، **رسالة الخليج العربي**، ع 24، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1988، ص 130.

[2] حسن شحاتة، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مراجعة حامد عمّار، الدار المصرية اللّبنانية، القاهرة، 2003، ص40.

[3] عبد الله قلي وفضيلة حناش، مرجع سابق، ص 93.

وعرّفتها أورتادو استنتاجاً من تعريفات باحثين آخرين على أنّها: " نمط خاصّ من الخطوات التي تساعد على حلّ المشكلات أو بلوغ غاية ما، وهي خطوات تساعد على تصحيح الأخطاء وعلى الاستخدام الأمثل للمهارات المتوفّرة عند القيام بمهمّة ما."[1]

أمّا في ميدان التعليم، فعرّفتها على أنّها: " مجموعة المخطّطات أو العمليات المستخدمة من قِبل من يتعلّم شيئاً للحصول على معلومات أو تخزينها، أو استعادتها."[2]

خلاصة:

يمكن تحديد الفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب والمقاربة المنهجية على النحو التالي:

ــ استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة لأنّها هي التي تختار الطريقة الملائمة لمختلف الظروف والمتغيّرات المؤثّرة في الموقف التعليمي.

ــ الطريقة أوسع من الأسلوب، فالأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلّم لتوظيف الطريقة بصورة فعّالة، والطريقة هنا أعمّ لأنّها لا تتحدّد بالخصائص الشخصية للمعلّم، وهي نفس الخصائص المحدّدة لأسلوب التدريس الذي يتّبعه المعلّم بصورة أساسية.

---

(1) أمبارو أورتادو ألبير، **الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة**، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2007، 358.

(2) المرجع نفسه.

ـ أمّا المقاربة المنهجية، فهي أعمّ من هذه المصطلحات كلّها، فهي تصوّر وأساس نظري يأخذ في الحسبان كلّ ما يرتبط بالمشروع التعليمي، وتشمل بالإضافة إلى الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، الوسائل المناسبة، النظريات التربوية والمنهاج، وخصائص المتعلّم ووسطه التعليمي.

2.7. أنواع الاستراتيجيات في التعليم

من أجل التفريق بين استراتيجيات الترجمة واستراتيجيات التعليم سنعرض مجموعة من هذه الأخيرة بصفة موجزة:[1]

1.2.7. استراتيجية العروض العملية

وتعتمد على أداء المعلّم للمهارات المتعلّقة بموضوع التعلّم أمام المتعلّمين وعلى مسامعهم مع تكرار هذا الأداء إذا تطلّب الموقف التعليمي ذلك، ثمّ إعطاؤهم الفرصة للقيام بهذه الأداءات للتدرّب على الكفاءة المراد اكتسابها.

2.2.7. استراتيجية التدريس الاستقصائي

ويقوم على الاستقصاء في التدريس بإيجاد خبرات تعلّم تتطلّب من المتعلّم أن يقوم بنفس العمليات، أو يستخدم نفس المعرفة التي كان يستعملها إذا ما قام بعملية استقصاء عقلية مستقلّة. ويعمل الاستقصاء على تنمية مهارات البحث العلمي كالملاحظة، وجمع المعلومات، وتنظيمها، وتحديد المتغيّرات، والتحكّم فيها، وصوغ الفرضيات، وتصميم التجارب، والاستنتاج.

[1] عبد الحميد شاهين، مرجع سابق، ص30.

3.2.7. استراتيجية التدريس الالكتروني

إنّ دور القائمين على التعليم هو تنمية الطالب في الجانب المعرفي والمهاري، وذلك بأساليب وطرق تدريس متعدّدة، تغرس فيه توظيف التكنولوجيا في الحياة اليومية. لأجل ذلك، وبغرض تحسين عملية التعليم والتعلّم، يلجأ المعلّم لاستخدام الآلات التعليمية والأجهزة التكنولوجية، فيُحدث تفاعلاً بشرياً منتظماً مع هذه الوسائل التعليمية. خاصّة وأنّ الحاسوب قد وفّر تعليماً متعدّد الأشكال، منها: الألعاب التعليمية، المحاكاة، حلّ المشكلات، الممارسة والتدريب، وحتّى التدريس الكامل عن طريق الصور والرسوم ومقاطع الفيديو.

4.2.7. استراتيجية العمل الجماعي (التعاوني)[1]

وتتجلّى في تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات مصغّرة، تعطى لهم واجبات محدّدة ذات أهداف مشتركة، وعليهم الاعتماد على التعاون (التبادل المعرفي والمهاري) من أجل إنجاز المهمّة المطلوبة منهم.

ومن بين أهداف هذه الاستراتيجية:

- الاعتماد على التعلّم النشط.
- تبادل الأفكار والحثّ على تقبّل أفكار الآخرين.
- تنمية روح المسؤولية والتعاون لدى المتعلّمين.
- بناء علاقات إيجابية بين المتعلّمين (احترام الآخرين).

[1] https://www.teachingacademy2021.com/2021/09/Teaching-strategies.html consulté le 10 Juin 2023.

ـ تشجيع التعلّم الذاتي.

ـ التدرّب على حلّ المشكلات واتّخاذ القرار.

5.2.7. استراتيجية لعب الأدوار

وتستخدم لإكساب مهارات حياتية(مهنية) معيّنة يقوم فيها الطلاّب بتمثيل أدوار محدّدة في شكل حوار تمثيلي عملي، يكتشفون من خلاله الكثير من الخبرات عن العالم الخارجي بصفة عامّة، وعن الجانب التطبيقي لما يتعلّمونه في مؤسّسات التعليم.

6.2.7. استراتيجية العصف الذهني Brainstorming

وتسمّى أيضاً، الزوبعة الذهنية، ويقصد بها وضع الذهن في حالة من الإثارة بغية التفكير في كلّ الاتّجاهات والاحتمالات للوصول، في جوّ من الحرية، إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والآراء حول مشكلة أو موضوع معيّن، تليه مرحلة جمع المقترحات ومناقشتها.

8). استراتيجيات التعلّم

يشترك متعلّم الترجمة مع غيره من متعلّمي مجالات أخرى في السعي إلى تطوير استراتيجيات خاصّة به من أجل تعلّم فعّال، يعود عليه بالنّفع في حياته المهنية. وقد علّقت " أورتادو" هذه الاستراتيجيات بثلاث مراحل حين قالت: " وهناك نمط خاصّ من الاستراتيجيات، جرى تحليله بشكل مسهب في علوم

أخرى، وهو الخاصّ بالتعلّم: أي مجموعة المخطّطات أو العمليات المستخدمة، من قبل من يتعلّم شيئا؛ للحصول على معلومات أو تخزينها أو استعادتها"[1]

وترى الباحثة أنّه من أجل الحصول على المعلومات، يتّبع متعلّم الترجمة خطوات محدّدة وهي: الملاحظة، وتطبيق النماذج الخاصّة بتحليل المواقف واستخدام القياس وتحليل المعلومات ومقارنتها. أمّا بالنسبة لفهم المعلومات، فهو يحتاج إلى تمييز أنماط الخطاب، وتحديد بيئة النصوص، وإيجاد العلاقات الدلالية بينها. وفيما يتعلّق بالتعبير عن المعلومات المتحصّل عليها، فهو يحتاج إلى التخطيط والإعداد، وتحليل ما هو ملائم للنصّ المكتوب. وتقسّم "ربيكا أكسفورد"[2] استراتيجيات التعلّم بصفة عامّة إلى قسمين: مباشرة وغير مباشرة. فالأولى لغوية، ويُعتمد فيها على:

- **الذاكرة:** وهذا بإبداع صور ذهنية وتقنيات للتذكّر.
- **المعرفة:** عن طريق الاستنتاج والترجمة والتحليل.
- **التعويض:** لحلّ المشكلات الاتصالية عند استقبال الرسائل وإنتاجها.

أمّا الاستراتيجيات غير المباشرة، فهي تشمل:

- **البعد المعرفي الشارح:** عن طريق وضع غايات للتعلّم، والتخطيط للموارد الضرورية، والتقويم الذاتي.

---

(1) أمبارو أورتادو ألبير، **الترجمة ونظرياتها**، مرجع سابق، ص 358.

(2) ربيكا أكسفورد، **استراتيجيات تعلّم اللّغة**، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص 43، ص 115.

ـ **الناحية العاطفية:** بإلغاء الانفعالات السلبية، وبالتشجيع الذاتي.

ـ **الناحية الاجتماعية:** وتضمّ طلب الإيضاح، والتعاون مع الآخرين، وتطوير المواقف التسامحية.

9). استراتيجيات الترجمة

كثرت تعريفات استراتيجيات الترجمة، وتنوّعت آراء المشتغلين بعلم الترجمة ودراساتها، لكنّهم اتّفقوا على أنّ الهدف منها هو حلّ مشكلات الترجمة التي يصادفها المترجم أو الترجمان. فهي إذن مجموعة من الخطوات العقلية والسلوكية التي تستعمل لتحقيق نتيجة محدّدة. وقد عرّفتها أورتادو ألبير في كتاب الترجمة ونظرياتها بقولها : « يمكن القول بأنّ استراتيجيات الترجمة هي تلك الخطوات الفردية الواعية وغير الواعية، واللّفظية وغير اللّفظية، الداخلية والخارجية، التي يستخدمها المترجم لحلّ المشكلات التي تعترض طريقه أثناء عملية الترجمة، كما تساعد على تحسين أدائها ارتباطاً بحاجاتها الخاصّة. »[1] وقد صنّفتها نفس الباحثة إلى:

1.9. استراتيجيات فهم النص: ومنها رصد أنماط الخطاب، وتحديد التركيبة البنيوية للنصّ.

2.9. استراتيجيات إعادة الصياغة: مثل إدراك الفرق بين الأنماط المختلفة للتعبير.

3.9. استراتيجيات الحصول على المعلومات: ومنها التوثيق، والجرد المصطلحي.

4.9. استراتيجيات تتعلق بالذاكرة: وهذه خاصّة بالترجمة الفورية.

---

[1] أمبارو أورتادو ألبير، **الترجمة ونظرياتها**، مرجع سابق، ص 336.

وهناك من الباحثين من يحصر استراتيجيات الترجمة في أساليبها العملية التي اقترحها منظرو المقاربات اللّسانية كالترجمة الحرفية والنسخ والاقتباس وغيرها...، وهناك من توسّع في تصنيفه، ونخصّ بالذكر **فيديريكا سكاربا** Federica Scarpa و **منى بيكير** Mona Baker.

- **تصنيف سكاربا**[1]

صنّفت هذه الباحثة استراتيجيات الترجمة إلى:

ـ استراتيجيات تتعلّق بطرق وأساليب الترجمة، زيادة على تقنيات الشرح الموازي، التفسير، التوسّع، التقليص، والحذف (la paraphrase, l'explication, l'expansion, la réduction et l'élimination).

ـ استراتيجيات نصية Stratégies textuelles: تأخذ بعين الاعتبار مستوى اللّغة.

ـ استراتيجيات التراكيب النحوية Stratégies morphosyntaxiques : كاستبدال الأسماء بالأفعال مثلاً.

ـ استراتيجيات تقابل الألفاظ والمصطلحات Stratégies lexicales : مثل النقحرة، والتبسيط.

[1] Federica Scarpa, ***La traduction spécialisée : une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction***, traduit et adapté par Marco A. Fiola, les presses de l'université d'Ottawa, Ottawa, 2010, P 167.

- **تصنيف بيكر**[1]

صنّفت منى بيكر استراتيجيات الترجمة في كتابها " بكلمات أخرى"(In other words) على النحو التالي:

ـ الترجمة باستخدام كلمة أكثر عمومية mot plus général : من أجل ترجمة ليس لها مقابل في اللّغة الهدف. كترجمة " الربابة " بـ « instrument ».

ـ الترجمة باستخدام كلمة أكثر حيادية، وأقلّ تعبيراً mot plus neutre et moins expressif : كترجمة " بكرة وأصيلا " ، " آناء اللّيل وأطراف النهار " بـ « jour et nuit » .

ـ الترجمة باستخدام التعويض الثقافي substitution culturelle: كترجمة "عندما نتحدّث عن **الأسد**، يظهر"، "كي تهدر على **السبع**، يهدف" بـ « quand on parle du **loup**, on en voit sa queue »

ـ الترجمة باستخدام كلمة مقترضة أو مقترضة مع توضيح: كترجمة " إمام " بـ « Imam » و"آذان" بـ « Adhan, Appel à la prière »

ـ الترجمة بإعادة الصياغة باستخدام كلمة مرتبطة: كترجمة " ملوماً محسوراً " بـ « personne infortuné » ، وقد ورد لفظ محسوراً في القرآن الكريم بمعنى من ذهب ماله كلّه فهو محسور.

ـ الترجمة بإعادة الصياغة مع استخدام كلمة غير مرتبطة: كترجمة " كمعدن غير قابل للكسر" بـ « en toute confiance »

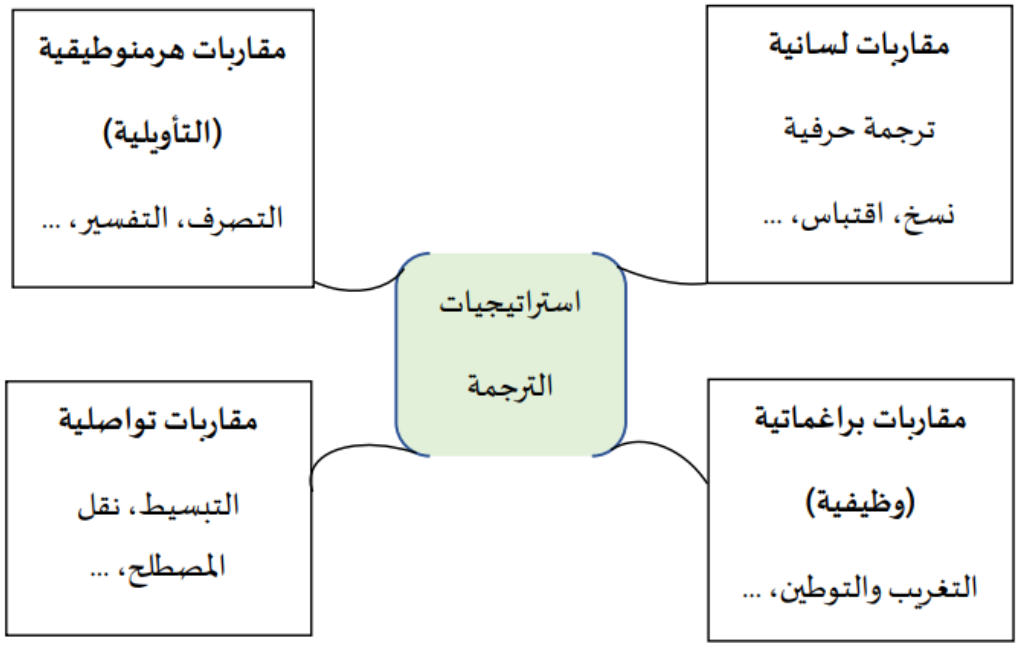
---

[1] Baker, M., ***In other words: A coursebook on translation***, London and New York Routledge, Brill, 1992, p26.

ـ الترجمة بالتجاهل (الحذف): كترجمة " لقد نجحت، **ورأس أمّي**، في الامتحان" بـ « j'ai réussi l'examen »

ـ الترجمة بالتصوير: كترجمة "المحراب" بـ « coin réservé à la prière ».

تشترك جميع التصنيفات الموضوعة لاستراتيجيات الترجمة في أنّها نابعة عن دراسات نظرية، فهي إذن بالضرورة تنتمي إلى إحدى المقاربات الترجمية المذكورة سابقاً، وفيما يلي مخطّط، من إنجازنا، يوضّح علاقة الاستراتيجيات ببعض المقاربات، على سبيل التمثيل.



الشكل رقم 1:"مخطط ارتباط استراتيجية الترجمة بالمقاربات"

خلاصة:

بعد أن عرضنا لمحة مقتضبة عن الجوانب النظرية الخاصّة بالتعليم والتعلّم والترجمة، من حيث البيداغوجيا والنظريات والإستراتيجيات، تبيّن لنا أنّ أستاذ الترجمة يمكنه أن يرتكز على بعض

نظريات الترجمة في درسه الترجمي، وأن يدرّب طلاّبه على الترجمة باستخدام استراتيجيات متعدّدة ومتنوّعة لحلّ مشكلات الترجمة التي تعترضهم، كما يمكنه اخيار الاستراتيجيات المناسبة لتعليم طلاّبه اعتماداً على أنماط تعلّمهم وعلى الاستراتيجيات التي يوظّفونها من أجل بناء تعلّماتهم، ونحن نرى بأنّه لا يمكنه معرفة هذه الاستراتيجيات إلاّ بمحاورة طلاّبه وفتح نقاش حرّ حولها، ثمّ بعد ذلك حصرها قصد استغلالها، سواء كانت فردية أم جماعية. مع العلم أنّنا أغفلنا الحديث عن المقاربات المنهجية لتعليم الترجمة لأنّنا خصّصنا لها فصلين كاملين سنتناولهما لاحقاً.

10. مفهوم التعليمية

❁ التعليمية لغة:

مصدر صناعيّ من "تعليم"، وهي من الجذر الثلاثي للفعل "عَلِمَ"، وهذه الأخيرة وردت عند ابن منظور في قوله:" والعِلْمُ: نقيضُ الْجَهْلِ، عَلِم عِلْماً وعَلُمَ هُوَ نَفْسُه، وَرَجُلٌ عالمٌ وعَلِيمٌ مِنْ قومٍ عُلماءَ فِيهِمَا جَمِيعًا"[1]

والتعليمية من تعلّم، يتعلّم، تعلّماً، "تعلّم الأمر: أتقنه وعرفه"[2]

[1] ابن منظور محمد بن مكرم، مرجع سابق، ص3083.

[2] مجمع اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 624.

ذكرت سعيدة كحيل في كتابها " تعليمية الترجمة" أنّ التعليمية didactique لفظة اشتقّت من الكلمة اليونانية didaktitos التي كانت تصف نوعاً من الشعر التعليمي الذي كان يتناول شرح معارف علمية أو تقنية ليصبح استعمالها للحديث عن المنوال العلمي.[1]

أمّا في قواميس اللّغات الأجنبية، فقد جاء معناها كما يلي:

« qui vise à instruire. »[2]

« ما استهدف التعليم. » الترجمة لنا

« qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement. »[3]

« ما استهدف التعليم، ما له علاقة بالتدريس. » الترجمة لنا

« art d'enseigner exercé par un adulte. »[4]

« فن التعليم، يمارسه الكبير الراشد. » الترجمة لنا

من خلال التعاريف التي أوردناها، يمكن القول أن كلمة "التعليمية" تقابل كلمة ديداكتيك المشتقّة من اللّغة اليونانية، وأنّها قد تكون صفة لموصوف أو مصدراً صناعياً من فعل "علم" ، وهي تخصّ كلّ ما يتعلّق بالتعليم.

---

[1] سعيدة كحيل، **تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية**، مرجع سابق، ص40.

[2] Robert Paul, ***LE ROBERT,*** Op.cit., P 125.

[3] Guerard Moussa, Auress Natalie, Kabi Bernard et autres, Op.cit., P 247.

[4] Lafon Robert, ***vocabulaire de la psycho-pédagogie et de la psychiatrie de l'enfant***, PUF, Paris, 1963. In ; Therer Jean, nouveaux concepts en didactique des sciences, ***Bulletin de la société géographique de Liège***, vol. 28, n°1, Belgique, 1993, P 08.

❁ **التعليمية اصطلاحاً:**

مرّ هذا المصطلح بعدّة تعاريف، أهمّها أنّه يدلّ على علم يهتمّ بكلّ ما يتعلّق بالتعليم والتعلّم، وأنّه فرع عن البيداغوجيا عند بعض الباحثين فيه، وعلم مستقلّ عنها عند آخرين. وهناك من وظّفه كصفة في سياقات تتعلّق بالتعليم والتعلّم في مجالات مختلفة. من بين هذه التعريفات نذكر:

ـ تعريفاً أوردته سعيدة كحيل في كتابها دراسات الترجمة وهو لصاحبه " جون غانيون" J.C Gagnon الذي عرّفها على النحو التالي: "التعليمية إشكالية إجمالية وديناميةتتضمّن تأمّلاً وتفكيراً حول طبيعة وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات العمل التطبيقي انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم ذات الصلة، فهي بهذا دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي"[1] الترجمة لصاحبة الكتاب.

ـ تعريفاً لـ " محمد الدريج" مفاده أنّ التعليمية هي " الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسّي ـ الحركي وتحقّق له المعارف والكفايات والقدرات والاتّجاهات والقيم"[2]

ووردت في المعجم التربوي بمعنى التفكير في المادّة الدراسية بغية تدريسها، وهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدراسية وبنيتها ومنطقها، ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم،

---

[1] سعيدة كحيل، **دراسات الترجمة**، مرجع سابق، ص50.

[2] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص03.

وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية، وهي مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة.[1]

وعرّفت بأنّها "كلّ ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم (...) تهتمّ الديداكتيك بدراسة التفاعلات التي تربط بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن وذلك قصد تسهيل عملية تملّك المعرفة من قبل المتعلّمين"[2]

تنقسم التعليمية إلى نوعين أساسيين متكاملين:

- **التعليمية العامّة:** تهتمّ بكلّ ما هو مشترك وعامّ في تعليم جميع الموادّ من حيث القواعد والأسس العامّة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار.
- **التعليمية الخاصّة:** تهتمّ بتعليم مادّة من موادّ التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها.

أمّا في المعاجم الأجنبية فقد عُرّفت بتعاريف عديدة نظراً لكثرة الباحثين المشتغلين بها، من بين هذه التعريفات نذكر:

(1) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، مرجع سابق، ص44.

(2) محمد الدريج وفريقه، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2011، ص100.

- **تعريف قاموس التعليمية:**

« En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. »(1)

« عندما نتحدّث عن تعليمية الموادّ، في علوم التربية، فنحن نعني كلّ خطاب يتعلّق بالجوانب التطبيقية والجوانب النظرية لجميع الموادّ الدراسية، بما فيها تعليم اللّغات الحيّة. » الترجمة لنا

ووردت في معجم المصطلحات المستعملة في البيداغوجيا على النحو التالي:

« **Didactique** : Réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation des connaissances dans une discipline ou un enseignement donné. »(2)

« التعليمية: أفكار واقتراحات حول المنهجيات التي ينبغي تفعيلها من أجل اكتساب مادّة دراسية ما أو تعليم معيّن. » ترجمتنا

وكتعريف لها بوصفها تعليمية خاصّة بمادّة ما، وجدنا لها تعريفين مختصرين، وهما:

« La didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit. »(3)

---

(1) Cuq, J. P., Op.cit., p 69.

(2) Académie de Lille, ***Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement***, Lille, 2006, p 07.

(3) Vergnaud G., qu'est-ce que le GRECO didactique ?, ***Revue Enfance***, vol. 38, n° 2-3, presses universitaires de France, 1985, P 309.

"تعنى تعليمية مادّة ما بدراسة آليات نقل واكتساب الخبرات والمعارف المتعلّقة بالميدان الخاصّ بهذه المادّة أو العلوم ذات الصلة به. » الترجمة لنا

« La didactique d'une discipline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant. »[1]

« تعليمية مادّة ما هي العلم الذي يَدرس، في إطار ميدان محدّد، ظواهر التعليم، وظروف نقل الثقافة والعلوم في مؤسّسة تعليمية ما، وشروط اكتساب المعارف من قبل المتعلّم. » الترجمة لنا

نخلص ممّا سبق إلى أنّ التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق وتقنيات ووسائل التعليم ولكلّ التفاعلات القائمة بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، من أجل تنظيم المواقف التعليمية الهادفة إلى تملّك المعرفة من قِبل المتعلّمين. وتكون التعليمية خاصّة إذا ارتبطت بميدان تعليمي خاصّ أو بعلوم ذات صلة به كميدان الترجمة المتخصّصة مثلاً.

1.10. التعليمية والبيداغوجيا

من بين الفروق بين التعليمية والبيداغوجيا، ذكر ماركو فيولا Marco A. Fiola نقلاً عن كاديك Chaduc M. أنّ هذه الأخيرة تهتمّ بما يجري داخل حجرة الدرس، بينما تهتمّ التعليمية بإعداد ما يجب أن يحدث فيها. لأنّ البيداغوجيا، حسب رأيه، تهتمّ بالمعارف والكفاءات وبالعلاقات المساعدة على التعلّم

[1] Dupin J.J. & Johsua S., ***introduction à la didactique des sciences et des mathématiques***, PUF, Paris, 1993, P 31.

داخل حجرة الدرس، في حين تهدف التعليمية إلى تسهيل تملّك المعارف واكتساب الكفاءات في ميدان تعليمي معيّن. هذا ما نستشفّه من تعريفه التالي:

> *« Rappelons que si la pédagogie s'intéresse aux connaissances et aux compétences, elle inclut également les relations en classe devant favoriser l'apprentissage. A l'inverse, la didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences [...] la pédagogie s'intéresse à ce qui se passe en classe, tandis que la didactique sert à préparer ce qui doit s'y passer. »*[1]

ولشرح هذا التعريف، يمكننا القول بأنّ البيداغوجيا تهتمّ بالفعل التعليمي من الناحية العملية التطبيقية (savoir faire). وهذا يشمل طرق الأستاذ أثناء ممارسته التعليمية، وعلاقته بطلّابه، وعلاقة الطلّاب فيما بينهم. بينما تهتمّ التعليمية بكفاءة الأستاذ التعليمية ومعرفته لمنهجية التعليم (savoir enseigner). وهي متعلّقة بجوانب بيداغوجية تخصّ معرفته بالتطبيق الفعلي لطرق التدريس. وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأنّ العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا علاقة تكامل. حيث يجد الأستاذ نفسه مركّزاً على مادّة تدريسه، متسائلاً عن مفاهيمها، محاولاً إيجاد انسجام مناسب لها ضمن تدرّج متناسق، يجعله يجد حلولاً لصعوبات التعليم والتعلّم التي يمكن أن يصادفها أثناء تواجده داخل حجرة الدرس. فهو، اعتماداً على مبادئ التعليمية، يقترح أحسن الوسائل والطرق التي تساعد الطالب على التعلّم، مبتعداً بذلك عن علاقة التسلّط وإرغام المتعلّم على التعلّم، عملاً بمبادئ البيداغوجيا.

---

[1] Chaduc, M.-T. et al., ***Les grandes notions de pédagogie, Formation des enseignants, Enseigner***, Armand Colin/Bordas/HER, Paris, 1999. In ; Marco A. Fiola, Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, ***Méta***, Vol.48, n° 03, 2003, p 337.

11). لغة الاختصاص

« On ne peut pas devenir un bon traducteur technique, si l'on ne comprend pas en profondeur le fonctionnement des langues de spécialité. »[1]

« لا يمكننا أن نصبح مترجمين تقنيّين ذوي مستوى إذا لم نفهم العمق الوظيفي للغات الاختصاص. » ترجمتنا

تعقيباً على قول دوليل الذي ركّز على دور معرفة المبادئ الوظيفية للغة الاختصاص في عمل المترجم المشتغل بالترجمة في مجال اختصاص ما، نضيف ضرورة إحاطة هذا الأخير بكلّ ما له علاقة بها، كالمصطلحية وخصائص كلّ ميدان من ميادين الترجمة المتخصّصة، لأنّ الترجمة التقنية تختلف عن الترجمة العلمية وعن الترجمة القانونية مثلاً.

وبما أنّنا لسنا بصدد بحث معمّق حول لغة الاختصاص، فسنكتفي بذكر ماهيتها ومميّزاتها، دون إيراد المسائل الفرعية التي اختلف فيها اللّسانيون، مثل علاقة اللّغة المتخصّصة باللّغة العامّة الطبيعية أو المشتركة، ومستويات لغة الاختصاص وتعدّدها. نذكر فقط تصريح دوليل، وهو أستاذ ومترجم أبدى رأيه انطلاقاً من التطبيقات الترجمية، لا من النظريات اللّسانية. يقول هذا الباحث:

« Chaque domaine de spécialité a au moins une langue de spécialité distincte du langage générale et des autres langues de spécialité. »[2]

« يضمّ كلّ ميدان اختصاص، على الأقلّ، لغة اختصاص واحدة مختلفة عن اللّغة العامّة وعن لغات اختصاصات أخرى » ترجمتنا

---

[1] Delisle, J. « Bédard, Claude. Guide d'enseignement de la traduction technique, Montréal, Linguatech, 1987, p59 », ***TTR : traduction, terminologie, rédaction***, vol. 2, n° 1, 1989, p 174.

[2] Gile Daniel, ***La traduction: la comprendre, l'apprendre***, presses universitaire de France, Paris, 2005, P169.

هذا يعني أنّ لغة الاختصاص تختلف عن اللّغة العامّة رغم انبثاقها عنها، وأنّ اختصاصاً واحداً قد يشمل أكثر من لغة متخصّصة واحدة، يمكن أن يضمّ لغة يتخاطب بها المختصّون فيما بينهم، لغة للنقل الديداكتيكي، ولغة للتبسيط العلمي، إلخ... كما أنّ لكلّ ميدان مصطلحات ولغة اختصاص خاصّة به. فالميادين العلمية التعليمية كالرياضات والفيزياء والإعلام الآلي لها لغتها وشفرتها الخاصّة بها، والميادين المتخصّصة كالصحافة والسياسة والاقتصاد ... لها لغتها المتخصّصة.

يجدر بنا بعد هذا العرض الموجز أن نعرّف لغة الاختصاص، ولهذا الغرض أوردنا تعريفات بعض الباحثين المختصّين، نذكر منها:

- **تعريف كورتيلازو Cortelazzo**

> *« Par langue de spécialité, on entend une variété fonctionnelle d'une langue naturelle, dépendant d'un secteur de connaissances ou d'une sphère d'activité spécialisée, utilisée, dans sa totalité, par un groupe de locuteurs plus restreint que la totalité des locuteurs de la langue naturelle dont la langue de spécialité est une variété, pour répondre aux besoins de communication du domaine de spécialité en question. »*[(1)]

« يقصد بلغة الاختصاص، نوع وظيفي للغة طبيعية، حيث ينتمي هذا النوع إلى مجال معرفي خاصّ أو حيّز نشاطه متخصّص، تستعمله في مجمله، جماعة محدودة من المتحدّثين تختلف عن جميع متحدّثي اللّغة الطبيعية المشتملة للغة الاختصاص المتمثّلة في هذا النوع من أجل تلبية حاجتهم إلى الاتّصال في ميدان تخصّصهم. » الترجمة لنا.

---

(1) Cortelazzo, M., italiano d'oggi, Padoue, Esedra, 2000. In ; Federica Scarpa, ***La traduction spécialisée: une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction***, traduit et adapté par Marco A. Fiola, les presses de l'université d'Ottawa, Ottawa, 2010, P 02.

هذا التعريف يشير إلى أنّ لغة الاختصاص تنوُّع لساني خاصّ ينتمي إلى اللّغة العامّة، لكنّ من يتعاملون به هم ذوو اختصاص مشترك بينهم فحسب.

- **تعريف كريستين دوريو**

« Il s'agit d'une langue servant à véhiculer des connaissances spécialisées. »[1]

« يتعلّق الأمر بلغة توظّف لنقل معارف متخصّصة » ترجمتنا

وهو تعريف مشابه لتعريف **بيارلورا** حيث قال:

« C'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées. »[2]

« هي لغة طبيعية استعملت لنقل معارف متخصّصة. » ترجمتنا

- **تعريف دوليل**

« Langue de spécialité : sous-système linguistique qui comprend la terminologie et les moyens d'expression propres à un domaine de spécialité. »[3]

« هي نظام لغوي فرعي، يشمل المصطلحات والوسائل التعبيرية الخاصّة بميدان اختصاص معيّن» الترجمة لنا.

---

[1] Durieux Christine, Pseudo-synonyme en langues de spécialité, ***cahier du C.I.E.L***, Université de Caen, Normandie, 1997, p 90.

[2] Lerat P., ***Les langues spécialisées***, P.U.F. librairie, Paris, 1995, P 20.

[3] Delisle Jean, ***La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français***, 3ème éd. Les presses de l'université d'Ottawa, 2013, P 666.

هذا التعريف أكثر تفصيلاً لأنّه يذكر المصطلحات والتعابير الخاصّة كأساس تقوم عليه لغة الاختصاص.

- **تعريف قاموس تعليمية اللّغات Galison & Coste**

« Expression générique pour désigner des langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui expliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. »[1]

« هي عبارة عامّة يُشار بها إلى اللّغات المستخدمة في وضعيات اتّصال شفهية أو كتابية، بغرض نقل معلومة تنتمي إلى مجال اختصاص معيّن. » الترجمة لنا.

هذا التعريف لا يركّز كثيراً على المصطلحية، لأنّ انتماء أيّ خطاب لمجال اختصاص معيّن يجعله متخصّصاً، ويجعل لغته لغة اختصاص، حتّى ولو كانت عباراتها عامّة.

- **تعريف القاموس الإنجليزي المتخصّص**

« Special languages, a term used for the varieties of language used by specialists in writing about subject matter, such as the language used in botany, law, nuclear or linguistics. The study of special languages includes the study of terminology.»[2]

[1] Galisson R. & Coste D., ***Dictionnaire de didactique des langues***, Hachette, Paris, 1976, p 511.

[2] Jack RICHARD, Richard SMITH, ***Dictionary of language teaching and applied linguistics***, 3rd edition, Longman, London, 2002, P 497.

« لغات الاختصاص، مصطلح يستعمل للدّلالة على صنف خاصّ من اللّغة يستعمله المتخصّصون للكتابة عن مواضيع المادّة، مثل لغة علم النبات، لغة القانون، لغة العلوم النووية، ولغة اللّسانيات. حيث تعتمد دراسة لغات الاختصاص على دراسة علم المصطلح. » الترجمة لنا.

صاحب هذا التعريف يركّز أساساً على الأمثلة ليعضد قوله بأنّ لغة الاختصاص ترتبط بعلم المصطلح، وأنّ من يستخدمها متخصّصون يستعملونها ضمن إطار خاصّ من اللّغة.

من بين كلّ هذه التعريفات، نحن نميل إلى تعريف دوليل، لأنّه يربط لغة الاختصاص بميدان الاختصاص، مصرّحاً بوضوح عن دور المصطلح وسائر وسائل التعبير (التي قد تشمل حتى الرسومات والمخطّطات والرموز) في إيجادها ضمن نظام لغوي خاصّ. وما يمكن أن نضيفه هو أنّ لغة الاختصاص قد تشتمل أحياناً على بعض المفردات من اللّغة العامّة حتّى وإن عُبّر عنها برموز تختلف عن لغتها الأصلية كالتعبير عن كلمة "ماء" بـ (H_2O) مثلاً. ففي ميدان الترجمة يمكن للمترجم أن يعبّر عن الماء بكلمة "الماء" بدلاً من الترميز له بلغة الكيمياء.

1.11. خصائص وسمات لغة الاختصاص

من أهمّ خصائص لغة الاختصاص أنّها تعتمد على المصطلح، به تختلف عن اللّغة العامّة، وبه يُفرّق بين تخصّصات شتّى المجالات من حيث اللّغة ومستوياتها. هذا ما صرّحت به تيريزا كابري بقولها:

« Terminology is the most important characteristic of specialist communication because it differentiates special languages from the general language and also the various special languages from one another. »[1]

[1] M. Teresa Cabré, ***Terminology: Theory, methods and applications***, Translated by Janet Ann De Cesaris, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1984, P 45.

« يعدّ علم المصطلح أهمّ ميزة للاتّصال المتخصّص، لأنّه يفرّق بين لغات الاختصاص واللّغة العامّة، وبين لغة اختصاص وغيرها من لغات اختصاصات أخرى. » ترجمتنا

إلى جانب هذه الميزة، يمكن أن نذكر ما يلي:

- **الانسجام في الصوت**: ويُقصد به تواؤم مجموعة وحدات صوتية بائتلاف وتكامل وظيفي في تشكيل المفردة للمعنى.[1]
- **الإبانة في المفردة**: وتعني حمل الكلمة لمعنى واحد، ولدلالة محدّدة (monosémie).
- **علاقة الأحادية بين المصطلح والمفهوم** (univocité terme-notion)، حيث يعبّر المصطلح الواحد، في الميدان الواحد، على مفهوم واحد.[2]
- المفردات المغلقة التي لا يفكّ شفرتها إلّا أهل الاختصاص، الصياغة الخاصّة بلغة مجال ما كلغة القانون مثلاً. إضافة إلى المفاهيم التي لا يتمكّن القارئ العادي من فهمها إلّا إذا اجتهد في البحث كلغة الالكترونيات. هي ميزات ذكرتها كريستين دوريو بقولها: "هذه الأخيرة قد تتّسم باستخدام (مفردات مغلقة) [...] وقد تتّسم أيضاً بـ (صياغات خاصّة) بها. [...] ويمكن أن تتّسم لغة الاختصاص بـ (مفاهيم) تستعصي على الفهم."[3]
- هي لغة إخبارية ذات تراكيب لغوية بسيطة ودلالات ثابتة وكثافة في المصطلح.[4]

---

[1] عمّار ساسي، **المصطلح في اللّسان العربي: من آلية الفهم إلى أداة الصناعة**، ط1، جدار للكتاب العالمي، عمّان، 2009، ص 65.

[2] Hammami Monia, caractéristiques générales et spécificité des langues de spécialité, ***AL - MUTARĞIM***, n° 32, Algérie, 2016, P 22.

[3] كريستين دوريو، **أسس تدريس الترجمة التقنية**، ترجمة هدى مقنّص، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 39.

[4] Gile Daniel, la compréhension des énoncés spécialisés chez le traducteur : quelques réflexions, ***Meta***, vol. 31, n° 04, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1986, 364.

- هي لغة تتّسم بالدقّة والموضوعية والإيجاز والوضوح والضبط.

« Dans les textes spécialisés, pour qu'un style soit transparent, il doit répondre à des exigences de précision, d'objectivité, d'économie, de clarté et de justesse. »[1]

تمثّل كلّ هذه الميزات والخصائص دليلاً واضحاً على أنّ لغة الاختصاص لغة مميّزة، لا يتقنها إلّا ذوو الاختصاص في ميدانهم. ورغم أنّها تنتمي إلى اللّغة العامّة، فإنّها ممتنعة عن عموم المتحدّثين، ولا تكون في متناولهم إلّا إذا خضعت للتبسيط العلمي Vulgarisation scientifique أو إلى النقل الديداكتيكي Transposition didactique في ميدان التعليم بصفة عامّة.

2.11. المصطلح الترجمي

كثيراً ما يصادف المترجم صعوبات في ترجمة المصطلح وتعريبه بسبب عدم توفّره أو عدم توحيده في العالم العربي. لكنّ ما يهمّنا في دراستنا هذه هو المصطلح الخاصّ بعلم الترجمة، وهو يعني كما عرّفته الأستاذة أحلام صغور " تلك المصطلحات التي تغطّي الحاجات الميدانية في إطار تعليم الترجمة في شقّيها النظري والتطبيقي."[2] وهو يشمل طرق النقل بين اللّغات وآليات الترجمة ونتائج عملية الترجمة ومختلف الجوانب المرتبطة بهذا العلم.

---

[1] Federica Scarpa, Op. cit., P 25.

[2] صغور أحلام، المصطلح الترجمي بين اللّساني والمؤوّل، **مجلة المترجم**، ع 14، جامعة وهران1، الجزائر، 2006، ص 152.

أمّا فيما يخصّ علاقة المصطلح بممارسات الترجمة، فقد ذكرت منى بكير في موسوعتها بأنّ علم المصطلح يطبّق في الترجمة للأغراض التالية:[1]

ـ إدراج المصطلحات في الأنظمة الحاسوبية.

ـ تصنيف المصطلحات وتحديدها في مجالات الاختصاص المختلفة.

ـ صناعة المصطلح وتوحيده.

وعن علاقة المترجم بعلم المصطلح، تقول سعيدة كحيل: " إنّ المترجم منتِج ومستهلك خاصّ للمصطلح."[2]

ومن هذا المنطلق يمكننا القول بأنّ صناعة المصطلح ليست حكراً على المصطلحيّ، بل قد يساهم فيها المترجم، وحتّى أستاذ الترجمة المتخصّصة الذي لا يمكنه، في إطار مهامّه التعليمية، أن يستغني عن ترسانة من المصطلحات الترجمية الخاصّة بتعليمية الترجمة. فهي التي تساعده على معرفة الحقائق اللّغوية وسيرورة العمليات العقلية الترجمية لمتعلّم الترجمة، وتقنيات النقل من لغة إلى لغة أخرى، إضافة إلى نتائج الفعل الترجمي ذاته. هذا ما قال به دوليل حينما صرّح أنّ الأستاذ، أثناء توجيهه لطلّابه، يحتاج إلى خطّة أساسها المصطلح الترجمي التعليمي métalangage de l'enseignement de la traduction. يظهر هذا جلياً في قوله:

« Disposer d'un métalangage précis m'apparaît comme une condition *sine qua*

---

(1) منى بيكر، **موسوعة روتلدج للدراسات الترجمية**، ترجمة عبد الله بن حمد الحميدان، ج1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 403.

(2) سعيدة كحيل، المصطلحي المترجم، **مجلة في الترجمة**، المجلد 05، ع01، جامعة عنابة، الجزائر، 2018، ص 06.

non pour enseigner convenablement la traduction à l'université et pour rendre compte du caractère spécifique de cette activité complexe. »[1]

« يبدو لي أنّ امتلاك ثروة مصطلحية دقيقة شرط ضروري لتدريس الترجمة في الجامعة على أكمل وجه، وللإحاطة بالطابع التخصّصي لهذه المهمّة المعقّدة. » الترجمة لنا.

12). الترجمة العامّة والترجمة المتخصصة

في بحثنا هذا، سنكتفي بالحديث عن ماهية الترجمة المتخصّصة وعلاقتها بالترجمة العامّة.

1.12. الترجمة العامّة

ترجمة يشتغل المترجم فيها بترجمة نصوص غير متخصّصة، خالية من جميع الصعوبات المصطلحية. ولا تستلزم تكويناً متخصّصاً في ميدان ما. لذا، فهي تعتبر أبسط نوع من أنواع الترجمة، نصوصها ليست معقّدة، ولغتها هي اللّغة العامّة التي يفهمها القارئ العادي حتّى وإن اشتملت على بعض المصطلحات، فهي سهلة المنال ببحث بسيط لا يكلّف المترجم جهداً كبيراً. وبما أنّ اللّغة العامّة هي لغة أكثر شرائح المجتمع، فهي تشمل كلّ خطاب عامّ رغم احتواء جمله لبعض المفردات الناشئة عن طريق التبسيط العلمي للغة اختصاص معيّن. ونضرب على ذلك الأمثلة التالية على سبيل التمثيل، لا الحصر:

ـ ترجمة دليل استخدام الأدوات المنزلية البسيطة.

ـ ترجمة وثائق الحالة المدنية كشهادات الميلاد وغيرها.

[1] Delisle Jean, ***enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement***, les presses de l'université d'Ottawa, Canada, 1998, P 185.

ـ ترجمة بعض ما يتعلّق بالسّفر من فندقة وإطعام وتوجيه إلى الأماكن السياحية وغيرها.

ـ الترجمة الشفوية لكلّ ما يخصّ الحياة اليومية كاقتناء المشتريات وغيرها...

باختصار، يمكن القول بأنّ الترجمة العامّة تشمل كلّ خطاب لأغلب أفراد المجتمع أمّيّهم وقارئهم، يُعبّرون من خلاله عن جميع مناحي حياتهم اليومية.

2.12. الترجمة المتخصّصة

نحن نرى أنّ أيّ ترجمة تعلّقت بميدان ما ترجمةٌ متخصّصة مهما قلّ عدد مصطلحاتها. هي قانونية إن تعلّقت بالقانون، واقتصادية إن اهتمّت بالاقتصاد. وإن اختصّت بميادين محصورة كالطبخ، فهي أيضاً متخصّصة وإن ضاق ميدانها. وإن كان ميدانها الأدب، فهي أيضاً متخصّصة، بل هي أكثر اختصاصاً لأنّ الترجمة الأدبية تختلف باختلاف نوع الخطاب في نصوصها (روائي، ديني، شعري، مسرحي، إلخ.). ولا شكّ أنّ كلّ ترجمة متخصّصة ينتمي موضوعها حتماً إلى ميدان اشتهر في عالم الشغل أو ميدان فرعي لا يتخصّص فيه المترجمون. هذا رأينا، لكنّ المنهجية العلمية البحثية تفرض علينا ذكر تعريفات باحثين مهتمّين بالترجمة المتخصّصة. وتجدر الإشارة إلى أنّ أكثرهم يعتمدون في دراساتهم على مقابلة الترجمة المتخصّصة بالترجمة الأدبية (traduction spécialisée **VS** traduction littéraire)، وأنّ تسمية الترجمة المتخصّصة تختلف من باحث لآخر، فبعضهم يسمّيها متخصّصة spécialisée، وبعضهم يسمّيها تقنية technique، وآخر يقول عنها مهنية professionnelle، ويصفها آخرون بالتداولية pragmatique، وقد يصطلح آخرون على أنّ بعض هذه التسميات فرع من الترجمة المتخصّصة كالترجمة التقنية مثلاً. وعلى العموم، لا مشاحّة في الاصطلاح ما دام الموضوع واحداً. للاستدلال على ما نقول نورد بعض التعاريف المختارة، نوجزها فيما يلي:

- **تعريف سعيدة كحيل:**

تقول الباحثة في مقال لها: "اصطلح على الترجمة المتخصّصة في التداول، الترجمة التقنية وتعني ترجمة الوثائق في ميدان متخصّص وبمعجم ومفردات متخصّصة غالباً ما يكون المترجم مولّداً لها. وتتعدّد الترجمة المتخصّصة بتعدّد التخصّصات كالفلسفة والطب والاقتصاد والقانون..."[1] رغم أنّ هذا التعريف يبدو جامعاً إلّا أنّنا نعتقد أنّ الباحثة قد جانبت الصواب بقولها أنّ المترجم غالباً ما يولّد مفردات الترجمة المتخصّصة. هذا إن كانت تقصد توليدها أثناء ممارساته الترجمية. أمّا إن كانت تقصد مساهمة المترجم في توليدها، فهذا المعوّل عليه، لأنّ أيّ صانع للمصطلحات في حاجة إلى اجتهادات المترجمين إن لم يكن واحداً منهم.

- **تعريف حسن غزالة:**

يعرّف الباحث الترجمة التقنية بأنّها ترجمة لجميع أنواع المصطلحات العلمية: الطبّية، الفيزيائية، الكيميائية، الرياضية، الميكانيكية، البيولوجية، الزراعية، الحاسوبية، وغيرها...

« Technical translation is the translation of scientific terms of all kinds : medical, chemical, mathematic, mechanical, technological, biological, agricultural, computer internet and other terms of various terms in particular. »[2]

نحن نعتقد أنّ إضافة ترجمة مصطلحات ميادين أخرى كالقانون والاقتصاد لهذا التعريف، تجعله شاملاً لمفهوم الترجمة المتخصّصة. واستناداً إلى هذا التعريف يمكننا القول بأنّ الترجمة التقنية

---

[1] سعيدة كحيل، مؤسسة الترجمة المتخصّصة: عرض منهجي تطبيقي، **مجلة في الترجمة**، ع01، جامعة عنابة، الجزائر، 2014، ص70.

[2] Hasan Ghazala, ***translation as problems and solutions***, dar el ilm lilmalayin, Beyrout, Liban,1995, P 156.

لا تعدو أن تكون فرعاً من فروع الترجمة المتخصّصة رغم اهتمامها بعدد كبير من الميادين العلمية.

- **تعريف نجوى سليماني:**

عرّفت الباحثة الترجمة المتخصّصة على أنّها ترجمة لوثائق خاصّة بميدان اختصاص معيّن، موجّهة لجمهور محدود من المتلقين.

« La traduction spécialisée est un domaine de la traduction qui traite les documents propres à un domaine de spécialité et destinés à un public limité. »[1]

نحن نرى أنّ الباحثة نجوى سليماني قد وُفّقت إلى حدّ بعيد في تعريفها هذا، لأنّها، رغم جزالته، تمكّنت من تحديد نوع الترجمة وميدانها ومجموعة المتلقّين لها.

- **تعريف رينيه لادميرال:**

دمج الباحث كلّ التسميات المذكورة سابقاً في مسمّى واحد، وهو الترجمة المتخصّصة، فعرّفها جاعلاً محور تعريفه إيّاها ترجمة كلّ خطاب خاصّ بمواضيع حقيقية محدّدة، ذات وظيفة إخبارية. وصف الباحث مواضيع الترجمة بالحقيقية ليقصي كلّ الأساليب الإنشائية والبيانية التي نجدها عادة في الروايات وغيرها من الفنون الأدبية من تعريفه. وهو بهذا ممّن يقابلون الترجمة المتخصّصة بالترجمة الأدبية. هذا ما يدّل عليه قوله:

« Par la traduction technique ou spécialisée, voire professionnelle, on entendra la traduction des textes informatifs, où le langage a essentiellement une

[1] Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018, P 285.

fonction désignative de représentation et qui sont centrés sur des objets réels. »[1]

« نعني بالترجمة التقنية أو المتخصّصة أو حتّى المهنية، ترجمة النصوص الإخبارية الخاصّة بمواضيع حقيقية، حيث تكون للّغة المستخدمة، بصفة إلزامية، وظيفة تحديد خصوصيات الخطاب ومعانيه."

الترجمة لنا.

- **تعريف دانيال جواديك:**

عرّف جواديك الترجمة المتخصّصة تعريفاً مفصّلاً، مدعّماً بأمثلة، حيث قال:

> *« Est spécialisée toute traduction concernant exclusivement ou prioritairement un matériau qui (1) relève d'un genre ou d'un type spécialisé, et/ou (2) se rapporte à un champ ou domaine spécialisé pointu (traduction de matériaux dont les sujets renvoient aux domaines du droit, de la finance, de l'informatique, des télécommunications, etc.) et/ou (3) se présente dans des formats et sur des supports particuliers (supports multimédia, film, vidéo) et/ou (4) appelle la mise en œuvre de procédures et/ou d'outils, protocoles techniques spécifiques (traduction de logiciels, traduction de matériaux multimédia). »*[2]

« هي متخصّصة كلّ ترجمة تتعلّق مطلقاً أو بصفة خاصّة بمادّة (1) تنتمي إلى نمط أو نوع متخصّص (2) أو تنتمي إلى مجال أو ميدان تخصّص دقيق (ترجمة مواد مواضيعها ترتبط بميادين القانون، المالية، الإعلام الآلي، الاتّصالات، إلخ.) (3) أو تتوفّر بصيغ ووسائط خاصّة (وسائط متعدّدة، أفلام،

---

[1] Ladmiral, J. René, 30 ans de traductologie de langue française, ***Le journal du traducteur***, n° 34, 1997, PP. 6-10. In ; Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018, P 286.

[2] Gouadec, Daniel, **profession traducteur**, la maison du dictionnaire, Paris, 2009. In ; Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018, P 286.

فيديوهات) (4) أو تتطلّب توظيف إجراءات أو أدوات أو بروتوكولات تقنية متخصّصة (ترجمة برامج حاسوبية، ترجمة مواد الوسائط المتعدّدة). » الترجمة لنا

بتعريفه هذا، يربط الباحث بين خصوصية أنماط النصوص وميادينها أو مجالاتها الخاصّة بها، ويحدّد الوسائل الخاصّة لنشرها والآليات الخاصّة لترجمتها. وبما أنّ هذه النصوص متخصّصة، فترجمتها لا تكون إلّا متخصّصة.

1.2.12. خصائص وسمات الترجمة المتخصّصة

بما أنّ الترجمة المتخصّصة ترتكز أساساً على لغة الاختصاص، فهي تتميّز بنفس خصائص هذه الأخيرة، المذكورة سابقاً، من دقّة وبساطة ووضوح وموضوعية وغيرها. إضافة إلى هذه الميزات يمكننا أن نذكر ما يلي:

ـ وفرة المصطلحات الخاصّة، والمفاهيم الدقيقة، والتراكيب اللّغوية الخاصّة كتميّز اللّغة القانونية بالتراكيب الموجزة ذات الصياغة والأسلوب المنفردين.

ـ انفراد كلّ اختصاص بسمات تميّزه عن باقي الاختصاصات كالطابع السلطوي langue d'autorité في لغة القانون، ووفرة الرموز في الفيزياء والرياضيات والبرمجة الحاسوبية.

ـ إضافة على امتلاك القدرة على الترجمة savoir-faire والمعرفة الكافية باللّغة المصدر واللّغة الهدف، يحتاج لزاماً كلّ من طالب الترجمة المتخصّصة والمترجم المتخصّص إلى البحث التوثيقي الفعّال وحسن استغلال المدوّنة، وإلى الاطّلاع الكافي، دراية وعلماً، بالميدان المعني بالترجمة المتخصّصة.

ـ للترجمة المتخصّصة متلقّيها الخاصّ.

ـ تشمل الترجمة المتخصّصة المخطّطات والجداول والرسومات البيانية وغيرها من الأشكال.

ـ تتميّز بوجوب احتواء النص الهدف على كلّ معلومات النصّ المصدر.

ـ للترجمة المتخصّصة طابع وظيفي يتمثّل في نقل المعلومة.

ـ الترجمة المتخصّصة ساحة يلتقي فيها جمع كبير من المهنيّين: علماء اللّغة واللّسانيون، المصطلحيّون، ذوو الاختصاص الميداني، ومؤسّسات عديدة تشتغل بالترجمة وأخرى تطلبها.

ـ زيادة على لغة الاختصاص توظّف اللّغة المشتركة في الترجمة المتخصّصة، حسب ما يقتضيه ميدانها.

هذه الخصائص وغيرها، تصبّ في صلب اهتمامات تعليمية الترجمة المتخصّصة، ولا شكّ أنّ كلّ مشتغل بتعليم هذا النوع من الترجمة ملزم بالإحاطة بها، خاصّة ما تعلّق منها بميدان اختصاصه.

13). تعليمية الترجمة

تعليمية الترجمة فرع من فروع علم الترجمة traductologie، وهي تُعنى بكلّ ما يخصّ تكوين المترجمين من وسائل وطرق ومناهج، ووضعيات تعليمية تعلّمية تجمع أستاذ الترجمة بمتعلّميها. تعريفنا هذا دليل على تسليمنا بإمكانية تعليم الترجمة، وإلّا ما كنّا لنخوض غمار هذه الدراسة أصلاً. ورغم هذا سنحاول الإجابة عن تساؤلات طالما طرحها باحثو التعليمية حول إمكانية تدريس الترجمة، وحول تعلّمها في الميدان أو في الجامعة:

- Peut-on enseigner la traduction ?
- Apprendre sur le tas ou à l'université ?

إنّ الترجمة كانت وستظلّ وسيلة خطاب بين المجتمعات ذات الألسن المختلفة. وهي قديمة قِدم اللّغات، خاصّة منها الشفهية التعاقبية. ولقد ظلّ المترجمون يتوارثون خبراتهم الترجمية بالعمل الميداني

sur le tas، رغم ما ذكره المؤرّخون من وجود مدارس عتيقة للترجمة مثل مدرسة بغداد ومدرسة طليطلة وغيرهما، حيث كان تعلّم الترجمة عمليّاً دون تكوين أكاديمي منظّم.

مع بدايات القرن العشرين، صار للترجمة درس ضمن دروس اللّغة. وبمجيء الحرب العالمية الثانية، ونظراً لحاجة الدول الأوروبية إلى الترجمة، أُنشئت معاهد للترجمة ومدارس مثل مدرسة جونيف (1949). وبعدها في الخمسينيات مدرسة باريس ESIT ومونتريال بكندا. وابتداء من الستينيات، انتشرت معاهد الترجمة في كلّ أنحاء العالم إعلاناً عن استقلالية علم الترجمة. وقد قوبلت فكرة تعليم الترجمة برفض صريح لبعض المنظّرين، وبمواقف معتدلة لبعضهم، وموافقة تامّة لمعظمهم.

علّل الباحث روجي جوفين Roger Goffin ضرورة تعليم الترجمة بوصفها علماً دقيقاً، لا علماً مبنياً على التراكمات، علماً منظّماً أساسه التخطيط والنظر، حيث يعي طالب الترجمة أنّ المهنة المقبل عليها لا يتعلّمها بالعمل الميداني والتوارث فحسب، بل باتّباع قواعد وإجراءات محدّدة يكتشفها بالدراسة عن طريق تمارين وتطبيقات مناسبة.

> *« Il importe avant tout que, dans les écoles spécialisées, la traduction soit enseignée comme une discipline exacte et comme une science qui n'est point accumulation de faits, mais savoir organisé et pensé. L'étudiant doit prendre conscience du fait que le métier auquel il se prépare s'exerce non plus de manière empirique, mais selon des règles précises qu'on l'aidera à découvrir par des exercices appropriés. »*[1]

أمّا كريستين دوريو، فترى أنّ خير دليل على إمكانية تعليم الترجمة هو تعميم تدريسها في كثير من المدارس والمعاهد والجامعات في العالم بأسره. يظهر هذا في قولها:

---

[1] Goffin, Roger, Pour une formation universitaire sui generis du traducteurs, ***Meta, Journal des traducteurs***, vol. 16, nº 1-2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971, P 66.

« Force est de constater que la traduction s'enseigne dans des écoles, instituts et universités dans le monde entier. »[1]

وهذا الكلام يوافق ما جاء في توصيات المؤتمر العام لليونسكو UNESCO سنة 1976 القاضي بلزوم الاعتراف بأنّ الترجمة "فرع مستقلّ بذاته، ينبغي للدول الأعضاء أن تقرّ، من حيث المبدأ، أنّه كذلك، وأنّه يتطلّب تعليماً متميّزاً عن التعليم اللّغوي الصرف، وأنّه يحتاج إلى إعداد متخصّص."[2]

ومن بين القائلين بعدم إمكانية تعليم الترجمة، نذكر ألبير بودي Beaudet Albert الذي صرّح في مقال له بجريدة « Le Droit » أنّ تعليم الترجمة غير ممكن، لكنّ تعلّمها ممكن في حدود تعلّم ما يمكّن من الترجمة.

« La traduction, affirmons-le dès le départ, ne peut s'enseigner. Elle peut, cependant, s'apprendre, ou du moins peut-on apprendre ce qui permet de traduire. »[3]

بعد ذكر آراء هؤلاء الباحثين، نعود إلى رأينا السابق الذكر، فنقول أنّ تعليم الترجمة ضروري في الجامعات والمعاهد تطبيقاً وتنظيراً، خاصّة إذا تعلّق الأمر بتعليم الترجمة المتخصّصة، لأنّ أيّ تخصّص في أيّ ميدان كان، يحتاج إلى تكوين خاصّ تُربط فيه لغة الاختصاص بآليات الترجمة المتخصّصة وبالمقاربات المنهجية لتعليميّتها. هذا ما وافَقْنا فيه بتعريفنا تعريف بعض الباحثين، نذكر منهم تعريف

---

[1] Christine Durieux, L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, ***Meta***, ***Journal des traducteurs***, vol. 50, n° 1, Les Presses de l'Université de Montréal, 2005, P 36.

[2] منظمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، **سجلّات المؤتمر العام**، الدورة 19، نيروبي 1976، imprimerie Union، باريس، 1977، ص 160.

[3] Beaudet Albert, la traduction peut-elle s'enseigner et s'apprendre, ***Le droit***, Aout 1971, p 4. In ; Delisle J. ***enseignement pratique de la traduction***, école de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Liban, 2005, p19.

دوليل الذي عرّف تعليمية الترجمة على أنّها مجموع النظريات والطرق والتقنيات المستعملة في تعليم الترجمة حيث قال:

« Ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction. »[1]

يرى دوليل أنّ تعليمية الترجمة تهتمّ بنقل العلوم، وتتمحور حول طرق التدريس. موضوعها برنامج الترجمة، محتوى الدروس، سيرورة وآليات التعلّم وأنماط التقويم. وهي تسعى إلى إيجاد جواب للسؤال (ما الذي ينبغي تعليمه من أجل تكوين المترجمين؟ ويعرّفها بتعريف عملي يشمل الطرق والإجراءات الفعلية للترجمة فيقول: « تعليم الترجمة هو شرح المسار الذهني الذي تمرّ به رسالة ما أثناء نقلها إلى لغة أخرى، حيث يكون المترجم المتعلّم في صلب العملية الترجمية من أجل إكسابه آلية الترجمة. » الترجمة لنا.

« Enseigner à traduire, c’est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue en plaçant l’apprenti-traducteur au cœur de l’opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique.»[2]

بالجمع بين تعريفي دوليل، نحصل على تعريف دقيق وشامل مفاده أنّ تعليمية الترجمة هي مجموع النظريات والطرق والتقنيات المستعملة من أجل شرح المسار الذهني الذي تمر به رسالة ما أثناء نقلها من لغة إلى لغة أخرى، شرح يجعل متعلّم الترجمة يكتسب آليتها.

---

[1] Delisle, J. et autres, ***terminologie de la traduction***, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1999, P 29.

[2] Delisle, J., ***L’analyse de discours comme méthode de traduction***, édition de l’université d’Ottawa, Canada, 1980, P 16.

14). تعليمية الترجمة المتخصصة

زيادة على أنّها تعليمية للترجمة ولها نفس التعريف، يمكننا أن نضيف ارتباطها بالمصطلحية وبلغة الاختصاص من حيث سماتهما وتعليميّتهما، لأنّ تعليمية الترجمة المتخصّصة تعمل على إعداد المترجم لمهنة الترجمة أو ما يعرف بالترجمة المهنية، على عكس الترجمة العامّة التي قد يتعلّمها أيّ فرد من أجل توظيفها لأغراض شخصية في أيّ مجال من مجالات الحياة اليومية، بعيداً عن التعمّق في أيّ ميدان متخصّص. يمكننا القول إذاً بأنّ تعليمية الترجمة المتخصّصة هي تعليمية لترجمة موضوعها نقل رسالة خاصّة بلغة خاصّة في ميدان تخصّص ما إلى لغة أخرى.

15). التقويم البيداغوجي

للتقويم دور كبير في التعليم بصفة عامّة وفي تعليمية الترجمة بصفة خاصّة، لأنّ للترجمة منتَج ملموس ينبغي أن تتوفّر فيه كلّ معايير الجودة التي يمكن أن يشملها التقويم. وإضافة إلى تقويم المكتسبات، يسعى المكوّنون إلى تقويم الكفاءة الترجمية للطلّاب بأدوات ووسائل خاصّة وفق معايير خاصّة. لا نتعرّض لها في مبحثنا هذا، لأنّ غيرنا من الباحثين قد استفاضوا في تمحيص موضوع التقويم من جميع الجوانب. نذكر من بينهم (الحاج موساوي) من جامعة وهران الذي تقدّم ببحث شامل موسوم بـ" التقويم البيداغوجي في تعليمية الترجمة"، ولولا قيمة التقويم لما تعرّضنا له في بحثنا التزاماً منّا بما قرّرناه في مدخل الفصل من اقتصار دراستنا على تعريف المفاهيم الواردة في عنوان الرسالة.

- **التقويم لغة:**

ورد التقويم في لسان العرب مصدراً للفعل "قوّم"، وهو بمعنى "المحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى: ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ ﴾وقوله تعالى: ﴿ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا ﴾، أي ملازماً محافظاً. (...) وقوّم درأه: أزال عوجه."[1]

وورد بمعنى القيمة والتقدير في قوله: "قوّم السلعة واستقامها: قدّرها."[2]

وفي معجم العربية المعاصرة: "قوّم المعوجّ: سوّاه وعدّله، قوّم الأخطاء: صحّحها، (إنّ الغصون إذا قوّمتها اعتدلت ... ولا يلينُ إذا قوّمته الحطبُ)."[3]

في المعجمين كليهما، جاء التقويم بمعنى التصحيح والإصلاح والتسوية والتعديل. وهذا يوافق المعنى الاصطلاحي إلى حدّ كبير. أمّا في المعاجم الأجنبية، فقد وجدنا له معنى التقدير. نأخذ على سبيل المثال المعنى الوارد في المعجم الأكاديمي للفرنسية:

« ÉVALUATION. sub. fém. Appréciation, estimation. Faire l'évaluation de quelque marchandise. »[4]

---

[1] ابن منظور محمد بن مكرم، مرجع سابق، ص 3871.

[2] المرجع نفسه، ص 3873.

[3] عمر أحمد مختار، مرجع سابق، ص 1875.

[4] ARTFL, Op.cit., P 1258.

- **التقويم اصطلاحاً**

هو عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلّقة بالمتعلّم فيما يتّصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، يرافق التقويم التعلّم في مختلف محطّاته ويوجّهه، وييسّر مهمّة المتعلّم في تملّك الكفاءات المستهدفة.[1]

التقويم يعني مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تقدّم تعلّم المتعلّمين، ومدى تحقّق مستوى الجودة في أدائهم، وفق معايير محدّدة سلفاً، وبذلك يمكن تحديد مستويات تحصيلهم، وتحليل أخطائهم، فيمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم من جهة، والتي تسهم في علاج نواحي الضعف والوهن بالنسبة لتمكّنهم الدراسي.[2]

هذا وقد وردت للتقويم معانٍ متقاربة في المعاجم الأجنبية، نذكر منها ما يلي:

« l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ . »[3]

« تقويم التعلّمات خطوة تعتمد على جمع المعلومات وعلى إصدار أحكام وملاحظات حولها، وعلى اتّخاذ قرار مواصلة التعليم والتعلّم على ضوء هذا التقويم. » الترجمة لنا.

> *« Démarche permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions*

(1) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، مرجع سابق، ص 61.

(2) إبراهيم، مجدي عزيز. مرجع سابق، ص 458.

(3) Cuq, J. P., Op.cit., P 91.

pédagogiques ou administratives […] Opérations de confrontation, de mise en rapport, entre des attentes et une réalité […] Formulation, dans un but bien déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc […] Activités de comparaison où la production est comparée à un modèle de référence inscrit dans les structures cognitives de l'évaluateur […] Cueillette et traitement d'informations qualitatives et/ou quantitatives ayant pour but d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant à un cheminement ultérieur. »[1]

« التقويم إجراء يسمح بإصدار أحكام انطلاقاً من ضوابط ومعايير موضوعة مسبقاً، حول مستوى وضعية أو مسار أو عنصر معيّن بغية اتّخاذ قرارات تربوية أو إدارية (...) عمليات مقارنة وربط بين المستوى المنتظر والمستوى الحقيقي (...) إصدار أحكام حول قيمة الأفكار والأعمال والأنشطة والوضعيات والطرق والوسائل، إلخ. ضمن هدف واضح ودقيق (...) نشاطات مقارِنة للمنتوج بنموذج مرجعي يتصوّره المقوِّم (...) جمع وتحليل المعلومات تحليلاً وصفياً وكمّياً، الهدف منه قياس مستوى التعلّم المتوصّل إليه مقارنة بالأهداف المسطّرة، من أجل إصدار حكم حول المسار التعليمي السابق، واتّخاذ أجدى القرارات الخاصّة بالمسار اللّاحق. » الترجمة لنا.

كلّ هذه التعاريف تتّفق على أنّ التقويم أداة لتحسين الجودة وقياسها بناء على معايير خاصّة تضع في الحسبان مستوى مرجعياً معيّناً يحدّده المعلّم ليقارن به المستوى الحقيقي للمتعلّم، حيث يشمل التقويم كلّ ما يتعلّق بالعملية التعليمية التعلّمية، من طرق ووسائل وأنشطة ووضعيات تعليمية.

[1] Legendre, R., Op.cit., P 630.

إضافة إلى هذا كلّه، يعتمد التقويم في تعليمية الترجمة على تقويم الترجمة من حيث نوعية الأخطاء، صعوبات الترجمة، ملاءمة نصّ الترجمة وجودة الإنتاج.

1.15. أشكال التقويم البيداغوجي

تختلف أشكال التقويم باختلاف الوظيفة وزمن التطبيق. فيما يلي تعريف مقتضب لكلّ منها:

- **التقويم التشخيصي évaluation diagnostique:**

يلجأ الأستاذ عادة إلى هذا النمط من التقويم في بداية مرحلة تعليمية أو وحدة تعليمية أو حصّة تعليمية، بهدف تحديد مستوى الانطلاق المبدئي الحقيقي للمتعلّمين من حيث المعارف والمكتسبات والتصوّرات المتعلّقة بموضوع ما. يسمح الجمع المسبق لهذه المعلومات للأستاذ بضبط أهدافه التعليمية بدقّة. فإذا لاحظ نقصاً عند المتعلّمين، وجب عليه معالجته قبل وضع أهداف قد لا يتمكّن من بلوغها. لأنّ أيّ تعليم يرتكز بالأساس على المكتسبات القبلية القابلة للنمو والزيادة. لا بأس في هذا المقام أن نستأنس بكلام جيوردان Giordan القائل:

« Tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. »[1]

"كلّ تعليم ناجح نابعٌ عن تغيُّر في تصوّرات المتعلّم المبدئية. » الترجمة لنا.

[1] André Giordan, Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage, ***Revue Sciences Humaines***, n° 12, France, 1996, P 49.

من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلّمية، يوظّف الأستاذ هذا النوع من التقويم ليتعرّف، هو ومتعلّموه، على الصعوبات والعقبات التي تعيق العملية فيعالجها مستغلاً وعي الطلّاب بها وانخراطهم في المعالجة الفعّالة، مستعملاً شتّى الوسائل والأدوات.

- **التقويم التكويني évaluation formative:**

وتطلق عليه أيضاً تسمية التقويم البنائي أو المستمر، وهو تقويم يواكب عملية التدريس ويستمرّ باستمرارها. والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلّمين.[1]

وهو آلية تسمح بتكييف ظروف التكوين، وبضبط سيرورة العملية التعليمية التعلّمية (régulation) عن طريق معلومات متعلّقة بمدى تقدّم الطلّاب، يجمعها الأستاذ بصفة مستمرّة. قد تشمل هذه المعلومات كلّ خطوات مراحل التعلّم وسيرورته شرط أن تكون مرتبطة بالمكتسبات القبلية لدى الطلّاب واحتياجاتهم الفردية (individualisation).[2]

ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأنّ التقويم التكويني يتمّ في ثلاث مراحل: مرحلة جمع المعلومات، مرحلة تحليل المعلومات، ومرحلة ضبط العملية التعليمية التعلّمية (Recueil d'information, Interprétation, et Régulation). وهي عملية مستمرّة، على شكل حلقة محورها الضبط والتكييف، من أجل بلوغ أعلى درجة ممكنة للجودة.

---

(1) فريدة شنان ومصطفى هجرسي، مرجع سابق، ص 62.

(2) Abou Fadel Gina, Delisle Jean et autres, Traduction : La formation, les spécialisations et la profession, ***Collection (Sources-Cibles)***, Université saint-joseph, librairie du Liban Publishers, Beyrouth, Liban, 2005, P77.

ويمكن تلخيص مفهوم التقويم التكويني بتعريف شامل، ذكره سكالون Scallon بقوله:

« l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des collectifs appropriés »[1]

« التقويم التكويني مسار لتقويم مستمرّ هدفه ضمان تقدّم كلّ فرد في تعلّماته، مع نية تحسين الوضعيات التعليمية أو نسبة هذا التقدّم، من أجل إحداث إصلاحات أو تحصيل مكتسبات ملائمة. » الترجمة لنا.

- **التقويم التجميعي évaluation sommative:**

هو تقويم نهائي يُتعرّف من خلاله على مدى تحقيق الأهداف المرجوّة وعلى مستوى مخرجات التعليم المتوصّل إليها[2]. يتمّ في نهاية مرحلة أو وحدة تعليمية، ويُتوّج بإعطاء علامة تقييمية للطالب وبترتيبه ضمن قائمة مرتّبة ترتيباً تنازلياً. هذا النوع من التقويم يأخذ إذن طابع القياس، حيث يُقاس مستوى الطلّاب الحقيقي بالمستوى النهائي المطلوب (évaluation normative). وإذا تُوّج التقويم بمنح شهادة يتحوّل إلى تقويم تحصيلي (évaluation certificative)، حيث يشهد مانح الشهادة بتحصيل الطالب الموافق لمعايير الوصول إلى المستوى التعليمي المطلوب. ويُقصد بالتحصيل هنا، التحصيل

[1] Scallon G., ***L'évaluation formative des apprentissages***, Tome I, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988, P 155.

[2] إبراهيم، مجدي عزيز، مرجع سابق، ص 465.

المعرفي والتحصيل الأدائي في ميدان تعليمي ما، وليكن على سبيل المثال ميدان تعليمية الترجمة. وقديماً قيل: العبرة بالحصول، لا بالوصول.

2.15. أنواع التقويم

التقويم ثلاثة أنواع، وهي:

ـ أ ـ التقويم الذاتي auto-évaluation: عن طريقه يقوِّم الطالب نِتاج تعلّمه من مكتسبات، ومدى فاعلية الآليات والإجراءات التي يتّبعها في تعلّمه. ويمكنه في هذا الإطار استعمال شبكات التقويم المعدّة بالتعاون مع الأستاذ المكوّن. وهذا النوع من التقويم يسمح للطالب بالتحكّم في معايير النجاح، وبالقدرة على التكيّف مع مراحل الإنجاز. كما يجعله قادراً على العمل بمنهجية والتعامل الذاتي مع أخطائه بفاعلية.

ـ ب ـ التقويم المتبادل أو (التقاوم الثنائي والجماعي) évaluation mutuelle:

ويقصد به تقويم طالبين أو أكثر أعمال بعضهم بعضاً، وتقويم إجراءات الإنجاز لدى كلّ واحد منهم. فيتحقّق مبدأ التعلّم التعاوني بكلّ ما فيه من محاسن ومزايا، لا يمكن للمكوّن تجاهلها.

ـ ج ـ التقويم المقارَن co-évaluation [1]

ويتمّ عن طريق مقارنة التقويم الذاتي للطالب بتقويم الأستاذ المكوّن، كي يتعرف المتعلّم على الفارق الفعلي بين مستواه الحقيقي والمستوى المَروم بلوغه. فتنمو لديه دافعية التعلّم كلّما شعر بتقلّص هذا الفارق.

[1] Abou Fadel Gina, Delisle Jean et autres, Op.cit., P78.

خلاصة الفصل

اشتمل الفصل الأوّل من بحثنا على تعاريف لغوية وأخرى اصطلاحية لبعض المفاهيم المتعلّقة بموضوع دراستنا، خاصّة منها المكوّنة لعنوان أطروحتنا، المقاربة، المنهجية، التعليمية، الترجمة المتخصّصة، مع بعض الاستطراد والتفريع عند الضرورة، بما يخدم فهم ما سنتطرّق إليه في باقي الفصول.

الفصل الثاني

مقاربات تعليم الترجمة

المتخصّصة بالأهداف

1 ـ مقاربة التدريس بالأهداف (جون دوليل)

2 ـ مقاربة التعليم بالمهام (أورتادو ألبير)

1). المتعلّم في نظر المقاربات الحديثة

تنقسم المقاربات المنهجية إلى قسمين رئيسيين وهما: المقاربات المعتمدة على الأستاذ والمقاربات المرتكزة على المتعلّم. تعتبر الأولى تقليدية، إذ يكاد جلّ المنظّرين يجمعون على عدم فعاليتها، جون دوليل [1]، كيرالي دولاند[2] Donald Keraly، لادميرال ريني[3] Réné Ladmiral وآخرون. كما تنضمّ كيلي دوروتي[4] Dorothy Kelly إلى صفّهم بوصف هذه المقاربة باللاّبيداغوجية anti-pédagogique. أمّا إيشافري[5] Echeverri Alvaro وهو من المناوئين لهذا الأسلوب، فيقرّ أنّ الأستاذ حالياً لا يزال يمارس تدريس الترجمة معتمداً على هذا النوع من المقاربات. وتشير كيلي إلى أنّ معظم الأساتذة كانوا يظنّون أنّ أفضل طريقة هي ترجمة النصوص بالاعتماد على الترجمة النموذجية للأستاذ، ففي هذه المقاربة يقف الأستاذ في محور العملية التعلّمية، هو من ينظّم وينسّق ويراقب، وفي أغلب الأحيان إليه ترجع آخر كلمة تتعلّق بالاختيارات والقرارات الترجمية.

غير أنّ السنوات القليلة الماضية قد شهدت تحوّلاً في وجهة النظر البيداغوجية، فقد أصبح الاهتمام منصبّاً على متعلّم الترجمة كما هو الحال بمتعلّم اللّغات، وهذا ما جعل كيلي تصرّح أنّ المتعلّم يمكنه الفهم والتعلّم إذا كان هو نفسه محور العملية التعليمية التعلّمية. فيتحوّل الأستاذ بذلك من

---

(1) Delisle, J., L'initiation à la traduction économique. ***Meta***, vol. 33, n° 2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1988, PP. 204-215.

(2) Kiraly, D., ***Pathways to translation pedagogy and process***, The Kent state university Press, Kent, Royaume-Uni, 1995.

(3) Ladmiral, J. R., La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique, ***Languages***, vol. 28, 7ème année, Larousse, Paris,1972.

(4) Kelly, D., translation didactics, ***Handbook of translation studies***, n°1, University of Turku, Finlande, 2010, P 389.

(5) Echeverri, Á., La importancia de la investigacion colaborariva en la pedagogia de la traduccion, ***Meta***, vol. 50, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2005. P 161.

مالك للمعرفة يتبرّع بها، إلى مرافق يضع بين أيدي متعلّميه الأدوات الضرورية لتسهيل تعلّمهم. وبهذا الصدد وضعت الباحثة جدولاً تقارن فيه بين المقاربات المعتمدة على الأستاذ والمقاربات المعتمدة على المتعلّم، أوردناه بعد ترجمة محتوياته على النحو التالي:

المقاربات المعتمدة على الأستاذ	المقاربات المرتكزة على المتعلّم
يتّخذ الأساتذة أغلب القرارات المتعلقة بالمحتويات والطرق المنتهجة في التدريس.	يشارك معظم الطلبة في اختيار المحتويات وطريقة التدريس.
يركّز التقويم على مواضيع محدّدة أو على وحدات لُقّنت أثناء الدرس.	يشمل التقويم محتويات البرنامج كلّها كما يشمل جلّ الأهداف.
باعتبار الأستاذ خبيراً في مادّته، لا ينفكّ ينقل المعارف التي بحوزته.	يعتبر الأستاذ مرافقاً خبيراً للطلبة يساعدهم في تعلّمهم.
الأستاذ يلقّن المعلومة.	الأستاذ يطرح الأسئلة.
ينجز الطالب مختلف الأنشطة بصفة فردية.	التعلم الجماعي أكثر جدوى من العمل الفردي.
يقتصر التعلّم على فضاء حجرة الدرس أو الأنشطة المبرمجة خارجها.	يتعلّم الطلبة في كل وقت.
أكبر دافع للطالب هو الحصول على علامات جيدة واستحسانات الأساتذة.	أكبر الدوافع لدى الطالب هو الفضول المعرفي وروح المسؤولية.
على الطالب أن يحترم طريقة تنظيم حجرة الدرس دائماً.	يعاد تنظيم حجرة الدرس حسب الظروف.
يعتبر التقويم مسؤولية الأستاذ فقط.	التقويم الذاتي وتقويم الغير يدعوان فعلاً إلى التعلّم.
الغاية لدى الطلبة هي تحصيل المضامين المقررة في البرامج.	أهمّ غاية لدى الطلبة هي اكتساب استراتيجيات التعلّم.

التقويم تجميعي تحصيلي (التقييم بالنقاط).	التقويم تكويني يعتمد على تعليقات الطلّاب.
يتقدّم الفوج في التعلّمات بنفس الوتيرة.	يتقدّم الطالب في تعلّمه بوتيرة تناسب قدراته.
يكتسب كلّ الطلّاب نفس المعارف والمحتويات.	يمكن أن يتنوّع محتوى التعلّمات من طالب لآخر.
يعمل الأساتذة بصفة فردية.	يعتبر العمل الجماعي ركيزة أساسية للأساتذة.
كلّ من الأساتذة والأقسام يبحثون عن استقلالية القرار.	يعمل الأساتذة بالتنسيق وتسود أقسام الكلّية روح التعاون والتشاور.

الجدول 1: جدول مقارن للمقاربات المعتمدة على الأستاذ وتلك المرتكزة على المتعلّم.[1]

2). المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة

1.2. مقاربة التدريس بالأهداف لـ "جون دوليل" Jean Delisle

- **التعريف بالباحث:**

هو **"جون دوليل"**، عضو المؤسسة الملكية الكندية SRC (Société Royale Canadienne) التي تعنى بتقديم جوائز تقديرية في ميادين شتّى لأشهر الباحثين في كندا. صنع لنفسه اسماً في علوم الترجمة بفضل مؤلّفاته وأبحاثه ومقالاته، إضافة إلى نشاطه المتميّز في ميدان الترجمة المهنية.

بدأ دوليل مسيرته المهنية مترجماً ومراجعاً في المكتب الحكومي الكندي للترجمة سنة 1971، حيث عمل مدّة ثلاث سنوات، اشتغل بعدها بتدريس الترجمة في جامعة "أوتاوا" إلى غاية 2007. تحصّل دوليل على شهادة الدكتوراه بجامعة السوربون الفرنسية أواخر سنة 1978، وبعد عامين فقط، نشرت أطروحته على شكل مؤلّف عنوانه "تحليل الخطاب كطريقة للترجمة" (Analyse de discours comme méthode de traduction)، ليتحوّل جانبها التطبيقي سنة 1993 إلى كتاب "الترجمة

(1) Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers,*** Op. cit., P 57.

المعقلنة" (La traduction raisonnée) الذي اشتمل على عدد هائل من مصطلحات الترجمة، التي عُزّزت بدورها ونقّحت في كتاب "مصطلحات الترجمة" الصادر سنة 1993. واصل دوليل مسيرته البحثية إلى أن جمع زبدة أفكاره في كتاب "التعليم التطبيقي للترجمة" (L'enseignement pratique de la traduction) الصادر سنة 2005. أحيل دوليل على التقاعد سنة 2007، لكنّه بقي يعمل لحسابه الخاص كباحث مستقل.

❁ رؤية دوليل الباحث

لاحظ دوليل، في بداية مشواره الدراسي للترجمة أنّ تدريسها قائم على طرق تقليدية، تقيّد المتعلّم وتثبّطه، وقد صرّح بهذا قائلاً: « les séances de traduction sont démotivantes et mortellement ennuyantes »[1]، كما لاحظ أيضاً أنّ الدرس فيها يعتمد على تمارين جماعية تترجم فيها نصوص عشوائية الاختيار ثمّ تصحّح. وقد وصف هذا النوع من التدريس بـ"البريكولاج" (الترقيع) enseignement bricolage[2] لأنّه لا يقوم على أهداف واضحة المعالم أو مضمون متكامل يأخذ في الحسبان تحديد صعوبات الترجمة. وإن كان كذلك، فهو بطريقة اعتباطية غير محسوبة النتائج.

أمّا عن طريقة التدريس بالمقارنة اللسانية بين اللّغات، فهو يرى أنّها غير كافية، إذ يقول:

---

[1] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 199.

[2] Delisle, J., ***L'analyse de discours comme méthode de traduction***, Op.cit., P 14.

« la pédagogie de la traduction ne peut pas se ramener exclusivement à des exercices comparatifs »[1]

« لا يمكن حصر بيداغوجيا الترجمة، بصفة مطلقة، في تماين مقاربة لسانية. » ترجمتنا

إضافة لهذا فهو متيقّن من أنّ الهدف من الترجمة بطريقة thème et version (أصول الترجمة والتعريب) هو تعليم للّغات وليس تكويناً للمترجمين المحترفين القادرين على ترجمة أنواع مختلفة من النصوص المتعلّقة بالاقتصاد والتسيير، أو الإعلام الآلي وغيرها من المجالات التقنية. تتجلّى هذه الرؤية في قوله:

« Le but des « versions » et des « thèmes », comme il convient d'appeler ces exercices, a toujours été d'apprendre ou de perfectionner les langues desquelles et vers lesquelles on traduit, et non pas de former des traducteurs professionnels capables de transposer d'une langue en une autre des textes variés sur l'économie, la gestion, l'informatique ou les techniques. »[2]

وفي مقال له بمجلّة "ميتا" أوضح أنّ الأساتذة لا يتقاسمون خبراتهم الميدانية في تعليم الترجمة، ولا يتناقشون حول نجاحاتهم فيها أو فشلهم. فلا يعلم أحدهم كيف يمارس الأساتذة مهنتهم في جامعات أخرى، وليست لديهم فكرة عن الطرق المتّبعة داخل حجرة الدرس أو خارجها. وفي هذا الصدد، تساءل عن مدى نجاعة طرق تدريس الترجمة وعن ضعف خرّيجي الجامعات في هذا الميدان قائلاً:

« Les faiblesses relevées par les employeurs chez les diplômés de nos écoles sont-elles attribuables uniquement aux lacunes de l'enseignement préuniversitaire ? Ne peut-on pas s'interroger en toute lucidité et en toute

(1) Ibid., P 60.
(2) Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 45.

honnêteté sur la valeur de nos méthodes d'enseignement ? Se pourrait-il qu'elles aussi présentent des faiblesses et soient améliorables ? »[1]

« هل يجب ربط ضعف طلّاب مدارسنا الملاحظ من قبل مستخدميهم بثغرات تعليمهم السابق للتعليم الجامعي فحسب، ألا يجب علينا التساؤل، بكلّ حياد وموضوعية، عن طرقنا التعليمية؟ ألا يمكن أن تكون هي الأخرى ضعيفة وقابلة للتحسين؟ » ترجمتنا

فجاءه الردّ من الباحث إيشافري الذي يعزو فشل هذه الطرق (التقليدية) إلى لجوء الأساتذة العاملين بها إلى تقليد زملائهم، ومحاكاة طرقهم في ممارسة التدريس. وفي بعض الأحيان يحنّون إلى مراحل خاصة بمسارهم الدراسي، فيعملون بممارسات أساتذتهم.[2] والحقيقة هي أنّ الباحث (دوليل) قد شرع في الإجابة عن هذه التساؤلات مذ ولج عالم الترجمة، لذا فقد تحدّدت أمامه معالم مقاربة منهجية عمل على بلورتها وإثبات نجاعتها، فدعا إلى إقحام المتعلّم في العملية الترجمية قصد توعيته بالعمليات العقلية التي يمرّ بها أثناء الترجمة بغرض الحصول على نوع من الديناميكية في الأداء.

« Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique. »[3]

[1] Delisle, J., L'initiation à la traduction économique. Op.cit., P 205.

[2] Echeverri, A., Enième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation?, ***Revue TTR***, vol. 21, n°1, Québec, 2008, P 75.

[3] Delisle, J., ***L'analyse de discours comme méthode de traduction***, Op.cit., P 16.

قبل الحديث عن مقاربة دوليل، لا بأس أن نتعرّض بإيجاز لبعض ما يتصوّره هذا الباحث وغيره حول مميّزات الأستاذ، ومميّزات الطالب، وخصائص الطريقة الناجعة، إضافة إلى جودة كتب تعليم الترجمة. لأنّها، حسب رأيه دعائم تقوم عليها مقاربته، بل يقوم عليها كلّ تعليم.

❁ مميّزات أستاذ الترجمة

أستاذ الترجمة كغيره من الأساتذة، يحتاج إلى مهارات ينبغي أن يطوّرها، وإلى التميّز بخصائص تجعله ناجحاً في مهامّه، موفّراً لجهده ووقته. ومن بين هذه الميزات، ما أحصاه دوليل استناداً إلى وجهة نظر الطلبة في هذا الشأن، وهي كما يلي:[1]

1. التمكّن من المادّة (معلوماته ومعارفه متجدّدة باستمرار).

2. أن يكون منهجياً ينظّم عمله (يعتني بالإعداد والتنظيم، ويقدّم الدروس وفق خطّة محكمة معتمداً على قدرته على التحليل والتركيب).

3. أن يربط بين النظرية والتطبيق.

4. أن يحرص على الوضوح في كلّ ما يعرضه على الطلبة.

5. أن يحفّز النمو المعرفي لدى الطالب (يحثّ على البحث، يعزّز الحسّ النقدي والفضول المعرفي).

6. الشغف بالتعليم (يهتمّ بما يدرّسه، يعمل بحماس وتفاؤل).

7. أن يعرض المادّة بتشويق واهتمام.

8. أن يتعامل مع الطلبة باحترام (يحسن تبادل الآراء مع الطلبة، يتقبّل اقتراحات الطلبة وانتقاداتهم).

---

[1] Delisle, J., L'initiation à la traduction économique. Op.cit., P 206.

9. أن يهتمّ بالتقويم الجدّي للطلبة (يقوّم بحيادية وموضوعية، يوضّح نمط التقويم ومعاييره).

10. متاح الخدمة (يمكن الاتّصال به خارج حجرة الدرس، مستعدّ لمساعدة الطلبة في تعلّماتهم ولمنحهم المصادر الضرورية).

وقد أضاف في تقريره حول مؤلّف بيدار Claude Bédard ميزة التمكّن من إيقاظ الاهتمام لدى الطلبة، قصد تحفيزهم وبثّ الرغبة لديهم في الإقبال على الدرس. كما أضاف في موضع آخر امتلاك الأستاذ لثروة مصطلحية ومفاهيمية في ميدان اختصاصه التعليمي كي يكون تدريسه للترجمة فعّالاً.

« Disposer d'un métalangage précis m'apparaît comme une condition *sine qua non* pour enseigner convenablement la traduction à l'université et pour rendre compte du caractère spécifique de cette activité complexe »[(1)]

علاوة على هذه الصفات، اقترح إيشافري أن يكون الأستاذ مطّلعاً على علوم التربية والتعليم بصفة عامّة وعلى طرق تدريس الترجمة بصفة خاصّة، وهذا ما أسماه بالتكوين البيداغوجي القاعدي في قوله:

« Une formation pédagogique de base offre à l'enseignant de traduction la possibilité de prendre ses distances face aux expériences vécues et de proposer un enseignement fondé sur son savoir-enseigner et non sur son expérience d'étudiant ou sur son expérience professionnelle. »[(2)]

« يمنح التكوين القاعدي لأستاذ الترجمة إمكانية الابتعاد عن التجارب السابقة، ويقترح عليه تعليماً مبنيّاً على معرفة كيفية التعليم لا على تجاربه بوصفه طالباً أو على تجاربه المهنية. » ترجمتنا

(1) Delisle Jean, ***enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement***, Op.cit., P 185.

(2) Echeverri, A., Enième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Op.cit., P 74.

❁ **مميّزات الطالب**

في مجلس حول مائدة مستديرة لمناقشة طرق تدريس الترجمة، سمع دوليل باحثيْن يتجاذبان أطراف الحديث حول مميّزات طالب الترجمة، ولم يعقّب، رضىً عمّا قالا. وكان من بين ما ذُكر في حديثهما:

ـ وصف طالب الترجمة بـ "المادّة الأوّلية" في قول أحدهما:

« Pouvons-nous essayer de tracer le portrait-robot de l'étudiant qui s'inscrit en traduction ? La matière première. »[1]

ـ تدنّي مستوى الطلبة بسبب:

- نقص تبادل الآراء بين المشرفين على التعليم القبلي (الثانوي) والجامعة.
- ارتجال الطلبة في اختيارهم لميدان الترجمة، وهم لا يعرفون عنه الكثير.
- وجود ثغرات تتسبّب في اختلال مستوى الطلبة في اللّغتين الفرنسية والإنجليزية، والثقافة العامّة.
- عدم قدرة الطالب على التحليل وإعادة الصياغة والتحرير.

« Dans tout traducteur, il y a un rédacteur »[2]

« يوجد محرّر بداخل كلّ مترجم. » ترجمتنا

قال أحد المتدخّلين في هذا النقاش:

---

[1] Delisle, J., Frenette, R., Gervais, G., Horguelin, P. A., Manson-Daoust, A. & Whyte, F., Table ronde sur l'enseignement de la traduction. ***Meta***, vol. 20, n°1, presses de l'université de Montréal, 1975, P 48.

[2] Delisle Jean, ***enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement***, Op.cit., P 185.

« Ce qu'on attend, nous, c'est une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. »[1]

« ما ننتظره نحن، هو دماغ حسن التهيئة، بدلاً من دماغ مليء محشوّ. » ترجمتنا

اعتماداً على ما سبق، وعلى مفهوم المخالفة، يمكننا أن نضع الخصائص التالية لطالب الترجمة:

ـ أن يكون قد اختار ميدان الترجمة عن وعي، وعن ميل لدراستها والتخصّص فيها.

ـ أن يكون مستوى الطالب في لغات الدراسة، وفي الثقافة العامّة مقبولاً إلى حدّ ما.

ـ أن يكون قادراً على فهم النصوص وتلخيصها.

ـ أن يكون قادراً على التحرير بجميع لغات الدراسة المختارة.

❁ طرق التدريس

يعتبر دوليل تعليم الترجمة فنّاً، لذا فهو يرى أنّه ممكن، لكنّه محفوف بالمصاعب. يظهر هذا جليّا في قوله:

« Si la critique est facile, l'art est difficile, surtout l'art d'enseigner la traduction. »[2]

لهذا السبب، نجده قد وضع معايير خاصّة للطريقة الجيّدة التي تساعد الأستاذ على تجاوز الصعوبات التي تواجهه أثناء أداء مهمّته التعليمية. وقد لخّصها على النحو التالي:

« Rappelons que toute bonne méthode d'enseignement doit clairement préciser son objet, sérier les difficultés propres au domaine, fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre en fonction des compétences à acquérir, préciser les

(1) Delisle, J., Frenette, R., Gervais, G., Horguelin, P. A., Manson-Daoust, A. & Whyte, F., Op.cit., P 50.

(2) Delisle, J. la traduction raisonnée : ses exigences, Op.cit., P 03.

moyens à mettre en œuvre pour y arriver, établir une progression dans la formation et prévoir les modalités d'évaluation des compétences acquises. »[1]

« لا بأس أن نذكّر أنّ أيّ طريقة تعليم جيّدة، ينبغي أن يحدّد فيها موضوع الدراسة، وأن تحصى فيها الصعوبات الخاصّة بميدان التدريس، وأن تحدّد فيها أهداف التعلّم المَروم الوصول إليها وفق الكفاءات المراد تنميّتها لدى الطلّاب، وأن تحدّد بدقّة كلّ الوسائل الضرورية لبلوغ الأهداف المسطّرة، وأن يراعى فيها التدرّج في التكوين وحسن اختيار أساليب تقويم الكفاءات المكتسبة. » الترجمة لنا

1.1.2. كتب تعليم الترجمة

- **كتاب التعليم (manuel):**

هو كلّ مؤلّف مطبوع، موجّه للتلميذ، يمكن ربطه بتوثيق سمعي بصري، ببرنامج حاسوبي، بوسائل التقويم الذاتي، أو بوسائل إيضاح بيداغوجية، تمثّل في مجموعها العناصر الرئيسة لبرنامج دراسي. أورد هذا التعريف رونالد لوجوندر Ronald Legendre في كتابه القاموس الحالي للتربية في لغته الأصلية على النحو التالي:

« Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels, logiciels ou didacticiels, des outils d'autoévaluation, des illustrations et d'autres moyens pédagogiques qui présentent l'ensemble des éléments majeurs d'un programme d'études »[2]

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, ***revue TTR***, vol. 5, n°1, Québec, 1992, P 41.

[2] Legendre, R., Op.cit., P 853.

❁ كتاب تعليم الترجمة (manuel de traduction):

عرّف دوليل كتاب تعليم الترجمة بقوله:

> *« Tout instrument pédagogique, à l'exclusion des ouvrages de consultation ou de référence, destiné à faciliter l'apprentissage de la traduction, qu'il s'agisse des notes consignées par un traducteur de métier, de recueils de textes (annotés ou non), de manuels alliant théorie et pratique et structurés autour d'objectifs d'apprentissage, de manuels de révision, d'ouvrages de stylistique comparée, de fiches de travail ou de cahiers d'exercices »*[1]

« كتاب تعليم الترجمة هو كلّ وسيلة بيداغوجية، عدا الكتب والمراجع، معدّة لتسهيل تعليم وتعلّم الترجمة، سواء تعلّق الأمر بمذكّرات مترجم أو مجموعة من النصوص (المزوّدة بالملاحظات أو لا)، أو كتب تعليمية تجمع بين النظر والتطبيق تمّ إعدادها اعتماداً على أهداف تعليمية، أو كتب للمراجعة، أو مراجع للأسلوبية المقارنة، أو مذكّرات عمل أو دفاتر التمارين والتدريبات. » الترجمة لنا.

اهتمّ دوليل بكتاب تعليم الترجمة وبدليل الأستاذ، فقام بجرد كلّ الكتب المتعلّقة بهذا الميدان وحاول تصنيفها في مقال له بعنوان "كتب تعليم الترجمة، محاولة للتصنيف"[2]. بعد إحصائها وتحليلها، صنّفها إلى 7 أصناف، وفقاً لمصدرها أو للنظرية التي تعتمد عليها.

ـ أ ـ حسب المصدر:

1. مذكّرات مترجم محترف.
2. مجموعة نصوص (بتعليق وملاحظات أو بدونها).

---

[1] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 146.

[2] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., 1992.

3. مذكّرات المدرّس ودفاتر تمارين الترجمة.

ـ ب ـ حسب الأساس النظري:

4. المراجعة التعليمية.
5. المقاربة المقارنة.
6. المقاربة اللّسانية.
7. مقاربة التدريس بأهداف التعليم والتعلّم.

ركّز دوليل على الكتب التي بُنيت محتوياتها على أساس أهداف التعلّم، فما وجد إلّا القليل من بين 49 كتاباً. وهذا ما دفعه إلى تحديد معايير إعداد كتاب لتعليم الترجمة، وهي كالآتي:

ـ اشتمال الكتاب على معلومات حول عمل المترجم المحترف في الميدان المهني.

ـ التطرّق لطرق الترجمة.

ـ احتواؤها لما يدفع الطالب إلى البحث التوثيقي.

ـ تقديم نصوص براغماتية للترجمة.

ـ استعمال مصطلحات خاصّة بميدان الترجمة (métalangage).

ـ يركّز فيها على فهم النصّ المصدر.

ـ التذكير بضرورة أخذ مستقبِل الترجمة بعين الاعتبار.

ـ احتواء الكتاب على نصوص أصلية أو حقيقية (مقالات صحفية، تقارير وزارية، بيانات إعلامية، نشرات مرافقة لعبوات الأدوية، إلخ...).

ـ إعطاء الأولوية لتحليل الخطاب ولمعنى النصّ، لا لشكله ولتحليله اللّغوي.

ـ احتواء الكتاب على تمارين للترجمة نحو اللّغة الأمّ.

كما خصّ دوليل الكتاب المعدّ للتعليم، على أساس مبدأ التعليم بالأهداف، بمعايير لا بدّ من توفّرها فيه، وهي: أن يكون محدود ومحدّد الغايات، أن يحدّد بوضوح مستوى المتعلّم المستهدف، لغة الوصول، وميدان الترجمة (ترجمة عامّة، تقنية، إدارية، اقتصادية، إلخ...)

« Un manuel conçu selon les principes de l'enseignement par objectifs doit obligatoirement limiter ses ambitions et préciser le public visé, son niveau, la langue d'arrivée et le domaine d'étude (traduction générale, technique, administrative, économique, etc…). »[1]

أمّا دَليل المكوّن، أو ما يسمّى بدليل الأستاذ، فيكاد لا يذكر في الأوساط الجامعية، ما عدا بعض العناوين مثل: دليل دانيال جيل (Basic concepts and models for interpreter and translator training, 1995.) ودليل دونالد كيرالي (Pathways to translation : pedagogy and process, 1995.) ، ودليل دوروتي كيلي (A handbook for translator trainers, 2005.)

. وقد برّرت هذه الأخيرة عزوف الأساتذة عن الاستعانة بكتب تعليم الترجمة بما يلي:[2]

1. مدّة صلاحية الكتاب محدودة مقارنة مع متطلّبات سوق الترجمة.

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 37.
[2] Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 84.

2. الكتاب معدّ وفق سياق جغرافي معيّن، لا يمكن تعميمه بعيداً عنه.
3. يعمد المكوّنون المترجمون إلى استغلال نصوص قد ترجموها بأنفسهم في ميدان عملهم.
4. معظم هذه الكتب تصلح لتعليم اللّغات، لا لتعليم الترجمة المهنية.

زيادة على هذه الأسباب، ذكر دوليل[1] أنّ أغلب هذه الكتب غير مبنية على أساس نظري متين، وهي تكاد تكون خالية من الأهداف التعلّمية المحدّدة، كما أنّها تولي الأهمية لتزويد الطالب بالمعلومات والمعارف، لا بالكفاءة وحسن الأداء.

2.1.2. التعليم بالأهداف التعلّمية عند دوليل

- **مفهوم الهدف البيداغوجي**

ـ **الهدف لغة:** هو مصدر الفعل الثلاثي "هَدَفَ"، " هدف إلى الأمر: جعله هدفاً وغرضاً يسعى إليه."[2]

وورد في قاموس Le Robert بمعنى الغاية المحدّدة لسلوك ما.

« Ojectif : but précis d'une action. »[3]

كما جاء في القاموس الفرنسي Dictionnaire des nuances بمعنى: " غاية، نية، قصد، غرض"

« Objectif : But, ambition, dessein, fin, intention, objet, visée, vues . »[4]

---

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 35.

[2] عمر أحمد مختار، مرجع سابق، ص 2333.

[3] Robert Paul, ***LE ROBERT,*** Op.cit., P 304.

[4] Le Fur, Dominique, Op.cit., P 787.

ـ المعنى الاصطلاحي:

يعرّف دوليل الهدف البيداغوجي بأنّه « كلّ ما تروم عملية التعليم والتعلّم الوصول إليه، وهو مصوغ بعبارات دالّة على سلوك قابل للملاحظة، ويضع في الحسبان مستوى الطلبة، حاجاتهم، وميولهم.» الترجمة لنا

« En didactique, un objectif est ce vers quoi tend un apprentissage. Il est formulé en termes de comportements observables et doit prendre en compte le niveau de développement des étudiants, leurs besoins, leurs intérêts. »[1]

ويفرّق دوليل بين الغاية والهدف، فيذكر أنّ تحقيق الأولى طويل المدى، محدّد الهدف النهائي، وهي ذات صياغة واضحة لما ينبغي تعليمه.

« But. En pédagogie, un but est un énoncé général d'intention qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement. Il explicite de façon concrète sa finalité […]. Enoncer des buts, c'est préciser ce qui mérite d'être enseigné. »[2]

وفي نفس الكتاب، أضاف في الهامش (الملاحظة رقم 8، ص 78): " الغاية هي نص قصير يعكس فلسفة ومبادئ وقيم، تحدّد بصفة عامّة الخطوط العريضة لنظام تربوي تعليمي أو وحدة تكوين."

في بحثنا هذا، سنضرب صفحاً عن الأسس النظرية للأهداف التربوية وتصنيفاتها (تصنيف بلوم وغيره) لأنّنا في الحقيقة نهتمّ بالجانب التطبيقي لمقاربة التدريس بالأهداف، وهي مقاربة تضع أهدافاً

(1) Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 30.
(2) Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 65.

للتعليم ذات أثر على المتعلّم، يسعى الأستاذ إلى تحقيقها، وتضع أهدافاً للمتعلّم يجب أن يصل إليها كي تنمو لديه الكفاءات الضرورية للتعلّم ولاستغلال ما تعلّمه في مهامّه المهنية. وهنا تجب الإشارة إلى متعلَّق الفعل الفرنسي « apprendre » الذي يعني في نفس الوقت "علَّم" و"تعلَّم" لأنّ دوليل نفسه يضيف "لفظ" الأهداف إلى الفعل « apprendre » تارة وإلى الفعل « enseigner » تارة أخرى. وهاذان المعنيان وردا في القاموس الفرنسي على النحو التالي:

« Apprendre : 1- faire connaitre, informer de faire savoir. 2- enseigner, inculquer. 3- étudier, assimiler, s'exercer à, s'initier à, s'imprégner de. 4- découvrir, être informé, être instruit de, […]. »[1]

وقد لاحظنا أنّ دوليل يسند مصطلح « apprentissage »، تارة للأستاذ وتارة للطالب. فعملية التعلّم مسؤولية مشتركة بين الطالب والأستاذ، إلّا أنّ أهداف التعلّم « objectifs d'apprentissage » متعلّقة بالطالب. فهي أهداف يحدّدها الأستاذ اعتماداً على معايير معيّنة تتبلور على شكل سلوكات تعلّمية وأدائية تظهر عند الطالب.

❁ صياغة أهداف التعلّم

أثناء صياغة أهداف التعلّم، ينبغي توخّي الدقّة والوضوح كي يتسنّى للأستاذ تقويمها ومراقبة عملية التعليم. ولصياغة الهدف يجب:[2]

ـ ذكر السلوك المنتظر وتحديده بدقّة (يكون السلوك آلياً، بعيداً عن وعي المتعلّم).

---

[1] Le Fur, Dominique, Op.cit., P 67.

[2] https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques-131216134842-phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

ـ أن تأخذ أنشطة التعلّم حاجات وميول المتعلّم بعين الاعتبار، لا أن تقتصر على مشروع الأستاذ.

ـ ذكر نتائج التعلّم وما يُنتظر من المتعلّم في نهاية التكوين (الدرس).

ـ اختيار عبارات دقيقة دالّة على سلوك قابل للملاحظة.

❁ بيداغوجيا الأهداف عند دوليل

« Je suis bien conscient qu'il y a d'autres façons d'enseigner la traduction et que chacune d'elles a ses mérites. Loin de moi de penser que l'approche par objectifs d'apprentissage que je préconise est la seule méthode valable. »[1]

« أنا جدّ واعٍ بوجود كيفيات أخرى لتدريس الترجمة، وأنّ كلّ واحدة منها لها شأنها. لم أزعم يوماً أنّ المقاربة بأهداف التعلّم، التي أفضّلها، هي الطريقة المجدية الوحيدة. » ترجمتنا

كلمات قالها دوليل، معترفاً بوجود مقاربات أخرى لتعليم الترجمة، إلّا أنّه يرى أنّ الاستغناء عن التدريس بالأهداف مستحيل بقوله:

« La pédagogie, c'est essentiellement une adéquation entre l'acte professionnel d'enseigner et les objectifs poursuivis par l'enseignement. »[2]

« البيداغوجيا، هي بالضرورة تناغم حاصل بين الفعل التعليمي والأهداف المرومة من التعليم.» ترجمتنا

كما يدعو الأستاذ إلى توظيف سعة خياله وتنمية روح الإبداع لديه من أجل النجاح في العمل بمقاربة التدريس بالأهداف، فيقول:

---

[1] Delisle, J. la traduction raisonnée : ses exigences, Op.cit., P 01.
[2] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 63.

« l'approche fait appel à l'imagination et à la créativité du professeur »[1]

وهذا ما أشار إليه "تارديف" (Tardif, 2004) عندما تحدّث عن معنى التجديد والإبداع في التعليم بقوله:

« L'innovation, est un projet de changement planifié qui comprend le diagnostic d'une situation de formation, la planification des actions à entreprendre, la mise en œuvre de ces actions et l'évaluation de leur impact. »[2]

« الإبداع هو مشروع تغيير مبني على خطّة، يشمل تشخيصاً لوضعية تكوين ومخطّطاً للأنشطة التي يجب القيام بها، وتفعيلاً لهذه الأنشطة مصحوباً بتقويم لأثرها. » الترجمة لنا.

- **بين النظرية والتطبيق:**

إنّه من المسلّم أنّ أيّ تعليم يرتكز على أساس نظري، وتعليم الترجمة بمقاربة التدريس بالأهداف لا يشذّ عن هذه القاعدة، فهو يستند إلى النظرية التأويلية وإلى نظرية المقارنة اللّغوية (الأسلوبية المقارنة). وهذا ما صرّح به دوليل بقوله:

« Sur le plan théorique, l'enseignement par objectifs d'apprentissage prend appui sur la « théorie interprétative », sans pour autant négliger l'apport important des stylisticiens comparatistes. »[3]

---

[1] Ibid., P 74.

[2] Echeverri, A., Enième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Op.cit., P 89.

[3] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 38.

لكنّ تعليم الترجمة، حسب رأيه، يعتمد على التطبيق والممارسة لاكتساب آليات العمل الترجمي. يقول دوليل:

> *« Si nous estimons que toute pédagogie doit s'appuyer sur un cadre théorique, cela ne signifie pas pour autant que les cours pratiques doivent se transformer en cours théoriques, ni que l'on peut former des traducteurs en discutant uniquement de théorie. Dans un programme de traduction professionnelle, les séminaires pratiques, généralement les plus nombreux, sont l'occasion d'une prise de contact directe et indispensable avec la «mécanique» de la traduction. »*[1]

« إذا كان يجب على البيداغوجيا، في تقديرنا، أن تستند إلى إطار نظري، فهذا لا يعني أن تتحوّل الدروس التطبيقية إلى دروس نظرية، ولا أن نكوّن مترجمين فقط بالنقاش النظري. فالأعمال الترجمية التطبيقية، وهي عادة الأكثر عدداً في برنامج الترجمة المهنية، تمنح فرصاً للاحتكاك الضروري المباشر بآليات الترجمة.» ترجمتنا

يركّز الباحث بكلامه هذا على ضرورة تغليب الجانب العملي التطبيقي على الجانب النظري في تعليمية الترجمة دون إهمال هذا الأخير، لأنّ آلية الترجمة، في نظره، تُكتسب بالممارسة الفعلية الضرورية للترجمة.

- **مقاربة التدريس بالأهداف** Approche par objectifs d'apprentissage

حقيق أنّ دوليل يستند إلى نظرية المقارنة اللّسانية، لكنّه يفرّق بين ترجمة اللّغة وترجمة الخطاب، فهو يدعو إلى تحليل المعنى حسب سياق الخطاب. ومؤلَّفه "تحليل الخطاب كطريقة لتعليم الترجمة" خير دليل على وجهة نظره، إذ ورد فيه على لسانه:

---

[1] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 83.

« Dans un cours de traduction, il est plus utile d'enseigner à utiliser le langage que de transmettre des informations théoriques sur la langue elle-même. »[1]

وقال في موضع آخر:

« Enseigner la traduction ce n'est donc pas enseigner les langues ni la linguistique théorique. C'est d'abord et avant tout inculquer l'art et les techniques de la communication écrite »[2]

« ليس تعليم الترجمة إذن تعليماً للغات ولا للسانيات النظرية، بل هي أوّلاً وقبل كلّ شيء ترصيخ فنّ التواصل الكتابي وتقنياته. » ترجمتنا

ولأجل تمكين طلّابه من هذا النوع من الترجمة المعتمد على فهم الخطاب وتحليله، وضع لهم ولنفسه أهدافاً تعليمية وتعلّمية عامّة انطوت على عدد من الأهداف الخاصّة. وقد بيّن الباحث الإجراءات التعليمية المناسبة لتحقيقها في مصنّفاته الثلاثة: "تحليل الخطاب"، "الترجمة المعقلنة" بمختلف إصداراته، وأخيراً "التعليم التطبيقي للترجمة". اشتملت هذه المؤلّفات على نصوص مترجمة للتّمثيل لأنّها بنيت على أساس التعليم العملي التطبيقي.

ـ كتاب "تحليل الخطاب":

في هذا الكتاب التعليمي، يقدّم دوليل الهدف العامّ ثمّ الأهداف الخاصّة المتعلّقة به مرفقة بشروح لتقنيات التدريس المتَّبعة، إضافة إلى تمارين تطبيقية مناسبة، وإلى عدد من المفاهيم والمصطلحات الجديدة ذات الصلة بتخصّص الترجمة ونصوصها المترجمة.

---

[1] Delisle, J., ***L'analyse de discours comme méthode de traduction***, Op.cit., P 96.

[2] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 29.

ـ كتاب "الترجمة المعقلنة":

أضاف الباحث في هذا المؤلّف زيادة على ما أورده في الكتاب السابق أهدافاً عامّة جديدة وأخرى خاصّة ومقترحات للقراءة مع تمارين تطبيقية جديدة.

> *« Pour y arriver, j'ai développé une dizaine d'objectifs généraux, des dizaines d'objectifs spécifiques et des centaines d'exercices grâce auxquels il est possible d'isoler les principales catégories de difficultés récurrentes à résoudre pour ne pas progresser « à l'aveuglette ». Il est primordial de faire acquérir aux étudiants de bons réflexes afin qu'ils évitent les défauts de méthode. »*[1]

« من أجل تحقيق ما أصبو إليه، وضعت عشرة أهداف عامّة، وعشرات الأهداف الخاصّة، ومئات التمارين الهادفة إلى إمكانية عزل الأنماط الرئيسية للصعوبات التي ينبغي إزالتها كي لا يسلك التعليم طريقاً مجهولاً. إنّه من الضروري بمكان إكساب الطلّاب ردود أفعال جيّدة لتجنّب الأخطاء المنهجية. » ترجمتنا

تجدر الإشارة إلى أنّ الإصدار الأخير من هذا الكتاب (2013) كان بالاشتراك مع الباحث "ماركو فيولا" Marco A. Fiola الذي عمل على تنقيحه وتحديثه ترسيخاً لمعنى الوصف "معقلنة" (raisonnée) الذي أشاد به دوليل بقوله:

« Le mot « raisonné » dans le titre du manuel désigne une démarche qui s'appuie sur des démonstrations et des exemples concrets. »[2]

[1] Delisle, J. la traduction raisonnée : ses exigences, Op.cit., P 07.

[2] Ibid., P 02.

« كلمة "معقلنة" الواردة في عنوان الكتاب، تعني أنّ منهجية الكتاب تعتمد على الشرح والتبيان، وعلى الأمثلة الواقعية. » ترجمتنا. كما أنّ إنجاز ترجمة معقلنة يعني تعلّم إحصاء صعوبات الترجمة وتسميّتها، وتعلّم تبرير الخيارات[1]

3.1.2. الأهداف العامّة

تختلف الأهداف عن الغايات والمرامي، فهذه الأخيرة طويلة المدى، وقد تخصّ طوراً من الأطوار التعليمية أو حقبة من الزمن، بينما يُحدّد الهدف العام ليشمل وحدة دراسية أو مقرّراً دراسياً لمستوى من مستويات التعليم والتعلّم.

للهدف العامّ في ميدان التعليمية عدّة تعريفات، منها أنّه: " نصّ قصير يُعبّر فيه عن مقاصد تعليمية متعلّقة بقدرة الطالب على بلوغ نتائج منتظر تحقيقها في آخر وحدة تعليمية." الترجمة لنا

« L'objectif général est un énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en terme de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. »[2]

نحن نعتقد أنّ هذا التعريف غير دقيق، لأنّه يشمل قدرة الطالب، وقدرة الطالب غير قابلة للقياس كما هو معلوم.

[1] Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 66.
[2] https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques-131216134842-phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

عرّف دوليل الهدف العامّ في تعليمية الترجمة بأنّه: « نصّ قصير يعبّر عن قصد، صيغ بعبارات دقيقة، تُبيّن فيها النتائج المنتهية إليها خطوات التعليم والتعلّم في برنامج دراسي أو درس ما. وهو مصوغ وفق وجهة نظر الأستاذ، واصفاً جملة المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّم. » الترجمة لنا.

« L'objectif général (OG) est un bref énoncé d'intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme d'études ou d'un cours. L'objectif général est formulé du point de vue du professeur et décrit le savoir à faire acquérir à l'étudiant. »[1]

ما لفت أنظارنا في تعريف دوليل أنّه يلحق الأهداف بمتعلّقها المنوط بها. فالأهداف العامّة يصوغها الأستاذ وفق ما يراه مناسبا. أمّا الأهداف الخاصّة، فتخصّ الطالب وهو المسؤول عن بلوغها كما سيأتي.

❁ أهداف دوليل العامّة

في كتابه "تحليل الخطاب" وضع دوليل 8 أهداف عامّة، وبعد 30 سنة ارتفع العدد إلى 9 بسبب التطور التكنولوجي الذي شمل ميدان الترجمة، لا سيما الأدوات المساعدة على الترجمة(TAO) ، وقد وضع دوليل هذه الأهداف العامّة اعتماداً على تجربته في ميدان تدريس الترجمة، وعلى أبحاثه ومسيرته المهنية بوصفه مترجماً. وقد عدّدها وفصّل فيها شرحاً وتمثيلاً في كتابه "الترجمة المعقلنة"، مع الإشارة إلى أنّ تسلسلها لا يخضع لترتيب زمني أو أولويّة في الصياغة والاستخدام. في بحثنا هذا، سنتعرّض لهذه الأهداف بشيء من التفصيل حتّى نبيّن مقصد صاحبها منها. لكن قبل ذلك لا بأس أن نذكرها مجملة فيما يلي:

[1] Delisle Jean, **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction,** Op.cit., P 20.

1. الثروة المصطلحيّة والمفاهيمية Métalangage de la traduction
2. التوثيق القاعدي للمترجم Documentation de base du traducteur
3. طريقة عمل المترجم Méthode de travail du traducteur
4. الوسائل التكنولوجية في الترجمة Outils technologiques
5. سيرورة الفعل الترجمي (العمليات العقلية المعرفية) Processus de la traduction
6. قواعد التحرير والكتابة Règles d'écriture
7. الصعوبات اللّغوية في الترجمة Difficultés d'ordre lexical
8. صعوبات القواعد اللّغوية في الترجمة (نحوية، صرفية، إملائية) Difficultés d'ordre syntaxique
9. الصعوبات الأسلوبية في الترجمة Difficultés d'ordre stylistique

في مقاله "محاولة تصنيف كتب تعليم الترجمة"[1]، أضاف أهدافاً أخرى تتعلّق بصعوبات الترجمة، وهي:

10. صعوبات نمط النص Difficultés typographiques
11. صعوبات الانسجام Difficultés de cohérence
12. الصعوبات الثقافية Difficultés d'ordre culturel

وممّا لا تصعب ملاحظته هنا هو أنّ دوليل استقى أهدافه انطلاقاً من صعوبات الترجمة التي كان طلّابه يواجهونها. هذا ما يصدّقه قوله:

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 39.

« En clair, quand 27 étudiants sur 30 commettent la même erreur au même endroit dans un texte, il y a là, de toute évidence, un problème qui mérite une attention particulière. »[1]

« أقولها بوضوح، عندما يخطئ 27 طالباً من بين 30 نفس الخطأ، في نفس الموضع من النصّ، لا بدّ من وجود مشكل يستحقّ اهتماماً خاصاً. » ترجمتنا

أورد دوليل نفس الأهداف العامّة بصيغ مختلفة في كتابه "التعليم التطبيقي للترجمة"[2]:

1. استيعاب المفاهيم والمصطلحات الأساسية لتعلّم وتعليم الترجمة.

Assimiler le métalangage fondamental de l'apprentissage de la traduction

2. اكتساب طريقة جيدّة في العمل الترجمي.

Acquérir une bonne méthode de travail.

3. تحليل سيرورة الترجمة المؤدّي إلى تأويل المعنى.

Analyser le processus de traduction conduisant à l'interprétation du sens.

4. فكّ الارتباط اللّغوي لمنع أيّ تداخل في اللّغات.

Dissocier les langues afin d'éviter toute forme d'interférence.

5. إنجاز ترجمة معقلنة ◉

Faire une traduction raisonnée, c'est-à-dire apprendre à repérer les principales difficultés récurrentes de traduction, à les nommer et à justifier ses choix.

6. استغلال مصادر التوثيق الضرورية للمترجم بفعالية.

---

[1] Delisle, J. la traduction raisonnée : ses exigences, Op.cit., P 05.

[2] Delisle, J., **enseignement pratique de la traduction**, Op.cit., p 66.

◉ ينظر: معنى معقلنة في الصفحة100.

Exploiter efficacement les ressources documentaires utiles aux traducteurs.

7. تكييف أسلوب الترجمة وفق تطلّعات مستقبِلها.

Adapter le style des traductions en fonction de leurs destinataires.

❁ إطلالة على أهداف دوليل العامّة في تعليم الترجمة [1]

1 ـ الثروة المصطلحية والمفاهيمية

أولى دوليل أهمية كبيرة لاستيعاب المفاهيم والمصطلحات الأساسية في تعليم وتعلّم الترجمة، فأكّد ذلك قائلا:

« L'expérience prouve qu'il est difficile de tenir un discours réfléchi sur les phénomènes de la traduction ou encore d'évaluer pertinemment des traductions sans disposer d'une terminologie adéquate. »[2]

"أثبتت التجربة أنّه من الصعب الاستمرار في خطاب جادّ حول ظواهر الترجمة أو تقديم تقويم دقيق لترجمة ما دون امتلاك ثروة مصطلحية ملائمة. » الترجمة لنا

أعدّ الباحث مسرداً لتعليم الترجمة يضمّ 250 مصطلحاً، ووضع تمارين تقويمية لها، كما شدّد على ضرورة استيعاب المفاهيم والتمكّن من مصطلحات أيّ ميدان دراسي قبل محاولة ترجمة نصوص متعلّقة به. وبصفته أستاذ للترجمة الاقتصادية، حدّد إجراءات وممارسات تعليمية تدور رحاها داخل حجرة الدرس، وأخرى يقوم بها الطالب على شكل أعمال فردية في مقرّ إقامته أو في المكتبة. وبما أنّنا

[1] Delisle Jean, **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction,** Op.cit., P 21.

[2] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 40.

خصّصنا مبحثاً لإجراءات بلوغ الأهداف عند دوليل، فسنكتفي في هذا المقام بذكر ما له علاقة بالمفاهيم والمصطلحات الاقتصادية. اقترح الباحث من أجل استيعاب المفاهيم عروضاً ومحاضرات، قراءة كتاب تبسيط للغة الاقتصاد، استغلال الوسائل السمعية البصرية. كما اقترح من أجل استيعاب المصطلحات تزويد الطلبة بمسرد للمصطلحات الاقتصادية وإحالتهم على بحوث مصطلحية منشورة والقيام ببحوث آنية بعد جرد المصطلحات الضرورية لترجمة نصّ ما، مع القيام بعروض ومناقشات حول الصعوبات المصطلحية التي تواجه الطلبة.

2 ـ التوثيق القاعدي للمترجم

من أجل تدريب الطلبة على استعمال أدوات المترجم، حدّد دوليل عدداً كبيراً منها، نذكر على سبيل التمثيل: مكتبة المترجم وما تحتويه من قواميس وكتب ذات الاختصاص، مجلات متخصّصة، انترنت، إلخ...

3 ـ طريقة عمل المترجم

قسّم دوليل مراحلها إلى ثلاث: قبل، أثناء، وبعد الترجمة. في البداية يحرص المترجم على أن يتأقلم مع موضوع الترجمة بالقراءة ومحاولة تأويل المعنى وإحصاء المفاهيم من أجل تحديد ميادين البحث بغرض الفهم الجيّد للنص. ثانياً، يعمد المترجم إلى إنتاج نصّ أوّلي يكون عبارة عن مسوّدة (1er jet)، وهو يتتبّع المعنى بعيداً عن الكلمات. وأخيراً، يقوم بمراجعة ما كتب قصد المراقبة والتعديل.

4 ـ الوسائل التكنولوجية في الترجمة

يدعو الباحث الطالب إلى التدرّب على الأدوات المساعدة على الترجمة، ومن بينها برامج الإعلام الآلي الخاصّة بالترجمة (traductique) لا سيما الترجمة الآلية عبر الانترنت والترجمة بمساعدة الحاسوب TAO وإدارة المصطلحات وتخزينها، إضافة إلى برامج إدارة الذاكرات الترجمية مثل برنامج TRADOS وغيره.

5 ـ سيرورة الفعل الترجمي (العمليات العقلية المعرفية للمترجم)

ويقصد بها دوليل العمليات الذهنية التي تمكّن المترجم من وضع المكافئات اللّغوية بعد تصوّر المعنى الأكثر احتمالاً للنصّ. وخلال هذه العملية العقلية المعقّدة، يتصرف المترجم بصفة واعية ومنظّمة من أجل: تأويل معنى النص وتحليل جزئياته، المحافظة على تباين اللّغتين، تطبيق إجراءات وتقنيات الترجمة، اكتشاف الثروة اللّغوية للنصّ الهدف، اختيار الأدوات المناسبة لإعادة الصياغة، والتأكّد من مناسبة المكافئات المحتفظ بها في الترجمة. كلّ هذه العمليات العقلية تحتاج لأهداف خاصّة يحدّدها الأستاذ.

6 ـ قواعد التحرير والكتابة

يحتاج الطالب إلى التحكّم في بعض قواعد الكتابة والتحرير كي يتمكّن من صياغة نصّ منسجم متناسق وفق ميدان اختصاص الترجمة.

يرى الباحث دوليل أنّ صياغة أيّ نصّ ترجمة، تخضع لقواعد أساسية، وهي:

ـ احترام الناحية الشكلية للنصّ: رموز، اختصارات، كتابة الأعداد، علامات التنقيط، وحدات قياس، تسميات رسمية، إلخ...

ـ ضرورة احترام بروتوكول المراسلات الإدارية، القواعد الشكلية للنصوص القانونية والتنظيمية، وغيرها...

ـ مراعاة صحّة اللّغة من حيث قواعدها وأسلوب توظيفها أثناء التحرير.

7 ـ الصعوبات اللّغوية في الترجمة (الصعوبات المتعلّقة بالمعنى)

هذا الهدف له صلة ببعض المظاهر اللّغوية التي تفرض على المترجم توخّي الدقّة في اختيار المفردات أثناء الترجمة خاصّة من وإلى اللّغتين الفرنسية والإنجليزية، نظراً لوجود التداخل بينهما. وقد خصّ الباحث بالذكر مثلاً كلمتين تتشابهان في الرسم وفي المعنى، وليس لهما نفس الاستعمال في اللّغتين عرفاً واصطلاحاً، فمثلاً كلمة (clinic) الإنجليزية لها معنى (clinique) الفرنسية، لكن يمكنها أن تأخذ معاني أخرى مثل (consultation, service, dispensaire)، هذا إضافة إلى ما يعرف بـ (les faux amis).

8 ـ صعوبات القواعد النحوية والبنيوية في الترجمة

عندما يتعلّق الأمر بالنصوص المتخصّصة، لا يهتمّ المترجم كثيراً بالقالب البنائي للّغة التي تُنقل بها الأفكار أثناء الترجمة لأنّ اللّغات عادة ما تختلف في قواعدها النحوية والبنيوية، فقد يتقدّم الفعل على الفاعل في لغة ويحدث العكس في لغة أخرى. وحتّى معنى الجملة يخضع لمبناها الذي يختلف من لغة

إلى أخرى. إضافة إلى أنّ زيادة المبنى زيادة في المعنى. وقد ضرب لنا الباحث عدّة أمثلة نذكر منها واحداً على سبيل التمثيل:

The last fifteen years. ⟶ Les quinze dernières années.

9 ـ صعوبات الأسلوب في التحرير

لا يمكننا الفصل بين الترجمة والتحرير، لأنّ المترجم، في الواقع، كاتب لنصّ أصليّ جديد، فمهارته في الكتابة والتحرير لها من الأهمّية ما لها. هذا ما جعل الباحث يدرج هذا الهدف العامّ ضمن قائمة أهدافه.

4.1.2. الأهداف الخاصّة

" الأهداف الخاصّة، نصوص قصيرة، تصف بعبارات دقيقة ما يصبو إليه التعليم والتعلّم. وهي انعكاس محسوس وترجمة للأهداف العامّة المتعلّقة بها. تصاغ الأهداف الخاصّة بواسطة أفعال ينتج عنها سلوك قابل للملاحظة."[1] الترجمة لنا. و"الهدف الخاصّ هو هدف خاصّ بتعليم محدود الزمن، بضع ساعات على الأكثر(حسب السنّ وفئة المتعلّمين)، صيغ من أجل التحكّم في مهارة محدّدة في ميدان معيّن."[2]

"نصّ قصير على أعلى درجة من الدقّة، يصف فيه الأستاذ ما يجب أن يصل إليه المتعلّمون خلال وضعية تعلّم ما أو بعدها، ونوعية الأداء الذي سيحقّقونه."[3]

---

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 20.

[2] Raynal Françoise & Rieunier Alain, ***Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive***, Issy-les- Moulineaux, France, 2005, P 251.

[3] Prégent, Richard, Op.cit., P 68.

تشترك هذه التعاريف باشتراط دقّة العبارة في صياغة الهدف الخاصّ، وبتحديد السلوك القابل للملاحظة الذي سيتجلّى عند الطالب خلال الوضعية التعليمية التعلّمية، حيث تكون نتيجة هذا السلوك مهارة يكتسبها المتعلّم أو نوعية أداء يحسّنها في ميدان معيّن.

ورغم إحاطة هذه التعريفات بأهمّ خصائص الهدف الخاصّ، يبقى، في رأينا، تعريف دوليل أدقّ وأشمل، فهو يعرّفه على النحو التالي:

"الهدف الخاصّ نصّ قصير صيغ بعبارات دقيقة دالّة على سلوك قابل للملاحظة، يصف بأعلى درجة ممكنة نتائج نشاط أو أنشطة بيداغوجية خاصّة بدرس أو برنامج دراسي. وهو وسيلة إجرائية، يصاغ وفق خصائص الطالب، ويصف ما يجب أن يكون هذا الأخير قادراً على تحقيقه في نهاية الفعل التعليمي التعلّمي."[1] الترجمة لنا.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الهدف عند دوليل إجرائي. وهذا يعني أنّه واحد من الإجراءات التي يتّخذها الأستاذ بغرض تحقيق الأهداف العامّة من تعليمه. ويعني أيضاً أنّ دوليل يعتمد في مقاربته على أحد مبادئ الطريقة الإجرائية (méthode actionnelle) التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية.

ولصياغة الهدف الإجرائي معايير ضروري توفّرها، وهي:[2]

ـ أن يكون ذا قصد بيداغوجي غير قابل للتأويل.

---

[1] Delisle Jean, **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction,** Op.cit., P 20.

[2] https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques-131216134842-phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

ـ أن يصف نشاطاً يقوم به المتعلّم يمكن التعرّف عليه من خلال سلوك قابل للملاحظة.

ـ أن تذكر في صيغته الظروف التي سيصدر فيها السلوك المنتظر.

ـ أن يحدّد فيه المستوى الذي يمكن أن يصل إليه نشاط المتعلّم.

ـ أن تحدّد فيه المعايير التي سيخضع لها تقويم النتيجة.

مثال: أن يبحث المتعلّم عن مصطلح ترجمي باستعمال قاموس ورقي أحادي اللّغة، ويوظّفه في جملة بسيطة مكافئة لا تتعدّى خمس كلمات، في مدّة تقلّ عن دقيقتين، دون الاستعانة بزملائه.

- المصطلح الترجمي يوافق معيار القصد البيداغوجي دون تأويل.
- استعمال هذا النوع من القواميس قابل للملاحظة بعد توظيف المصطلح.
- تحديد مدّة الإنجاز واشتراط العمل الفردي يضعان المتعلّم في موقف تعلّمي خاصّ.
- تحديد درجة مناسبة المصطلح الترجمية (التكافؤ) دليل على مستوى المتعلّم المستهدف.
- تحديد نوع الجملة وعدد كلماتها يسمح بتقويم نشاط المتعلّم.

❁ دور الأهداف الخاصة

إنّ مصطلح الهدف ملازم لمصطلح التربية، وهو الحجر الأساس لكلّ تعليمية. وتناسي هذه الحقيقة تصرّف غير معقول، صاحبه يرمي بنفسه في فـي الأسد، هذا ما أكّده دوليل بقوله:

« Le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation et il est à la base de toute pédagogie. Oublier cette réalité fondamentale, c'est adopter l'attitude irréfléchie du souriceau qui finit dans la gueule du requin. »[1]

والتعليمية ذاتها ترتكز على تناسب وانسجام الفعل التربوي التعليمي مع أهداف التعليم عامّة.

وهذا يعني أنّ للأهداف وظيفة معتبرة في هذا الميدان. لذا فقد حدّد دوليل دورها كما يلي:[2]

ـ تسهيل التواصل بين الأساتذة والطلبة:

إنّ الأستاذ الذي يعتني بإعداد محتوى درسه، يمكنه أن يتحدّث عنه بصفة واضحة ودقيقة. وهذا يمكّن الطلبة من معرفة ما ينتظر منهم أستاذهم بالتحديد، فيركّزوا جهودهم حوله، وينظّموا وقت دراستهم. كما يسهل عليهم التنبّؤ بالمحتويات التي ستكون موضوع اختبار وتقويم، ما يبعدهم عن الاعتباط والعشوائية، ويمنحهم منهجية محكمة في التعلّم. أمّا بالنسبة للأساتذة الزملاء، فيمكنهم التنسيق فيما بينهم والتدرّج في البرنامج الدراسي المقرّر إذا وضع كلّ واحد منهم أهدافاً واضحة الصياغة.

ـ التدريس بالأهداف يسهّل على الأستاذ والطلبة اختيار الأدوات البيداغوجية، والوسائل التعليمية المناسبة.

ـ تحديد الأهداف التعليمية، يؤدّي إلى تنويع أنشطة التعليم والتعلّم، لأنّ طريقة التدريس تختلف من هدف لآخر. فالمحاضرة مثلاً تساعد على نقل المعلومات لجمع كبير من الطلبة، لكنّها تبقى غير مجدية في تدريبهم على تنمية حسّ النقد وإصدار الأحكام.

---

[1] Delisle, J., **enseignement pratique de la traduction**, Op.cit., P 63.

[2] Ibid., P 69.

للأهداف البيداغوجية أهمّيتها في مرحلة التقويم البيداغوجي. فتوخّي الدقّة في صياغتها يضع الحجر الأساس لتقويم التعلّمات. لذا فإنّه من الضروري أن تُربط الأهداف بالتقويم أثناء الصياغة، خاصّة فيما يتعلّق بمعيار السلوك القابل للملاحظة. والملاحظة هذه لا تكون إلّا بأسئلة الاختبار والتقويم. ولا شكّ أنّ الأستاذ الذي يجد صعوبة في وضع أسئلة مناسبة للتقويم، لم يحسن تحديد أهداف درسه. وإنّه من المعلوم، في ميدان التقويم، أنّ الاختبارات تفقد وظيفتها التقويمية إذا لم يتمكّن الأستاذ والطلبة من قياس درجة الإتقان والجودة المتعلّقة بالأهداف المسطّرة مسبقاً.

❁ إجراءات بلوغ الأهداف عند دوليل

من أجل تنظيم ممارسات التعليم والتدرّج في أنشطته بغية تحقيق أهدافه، استعمل دوليل ما سمّاه "دفتر الطالب"، وهو يفوق بكثير ما يُعرف عندنا بالكراس اليومي للأستاذ، إذ يبرز فيه: خطّة الدرس، أهدافه، أنشطته التعليمية التعلّمية، طريقة تقويم المكتسبات، المراجع والكتب التعليمية الملائمة، مواضيع العروض المقترحة، النصوص المعدّة للترجمة، رموز التقويم، التمارين المزمع إنجازها داخل حجرة الدرس، مسرد المصطلحات الجديدة، عناوين مجلّات متخصّصة، قائمة الرموز المستعملة في ميدان الاقتصاد. مع الإشارة إلى أنّ كلّ هذه المعلومات متاحة للطلبة عبر الانترنت.

> *« J'ai pris l'habitude de préparer un cahier d'étudiant dans lequel figurent le plan, les objectifs du séminaire, les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, le mode d'évaluation, le ou les manuels obligatoires, les ouvrages recommandés, les dates des examens, les questions qui feront l'objet d'exposés, les textes à traduire, les symboles de correction, les exercices à faire en classe, trois vocabulaires bilingues de l'économie, une bibliographie, une liste de revues d'économie et, enfin, une liste de sigles et abréviations en usage*

en économie. Toute cette information pourrait évidemment être accessible sur Internet. »[1]

« لقد تعوّدت على إعداد دفتر الطالب الذي يحتوي على الخطّة، وأهداف ورشة العمل، وأنشطة التعليم، وأنشطة التعلّم، ونمط التقويم، والكتب التعليمية الإجبارية، وعلى الكتب المقترحة، وتواريخ الامتحانات، والتساؤلات التي ستكون مواضيع عروض بحثية، وعلى نصوص الترجمة، ورموز التصحيح، وعلى تمارين للإنجاز داخل القسم، وعلى ثلاث مفردات مزدوجة اللّغة في الاقتصاد، وعلى فهرسة للكتب، وقائمة لمجلّات اقتصادية، وأخيراً على قائمة الاختصارات المستعملة في لغة الاقتصاد، على أن تكون كلّ هذه المعلومات متاحة عبر الانترنت . » ترجمتنا

إذا ما تفحّصنا كلام دوليل، وجدنا أنّ منهجيته تقوم على الإعداد المسبق الذي يراعى فيه ما يلي:

- تحديد الأهداف على شكل قدرات ومهارات يكتسبها الطلّاب.
- انتقاء المحتويات المناسبة للأهداف المحدّدة.
- اختيار الطريقة أو الإجراءات المناسبة لبلوغ الأهداف المسطّرة.
- اختيار الوسائل الضرورية لضمان السير الحسن للفعل التعليمي التعلّمي.
- وضع خطّة للتقويم البيداغوجي وفق مقاييس ومعايير معدّة مسبقاً.

كما ركّز دوليل على الإجراءات، لأنّه يعتبر أنّ التعليم التطبيقي هو السبيل الأمثل لتعليم الترجمة.

ويظهر هذا في قوله:

« À tout objectif est associé un ou plusieurs « procédés », c'est-à-dire des «manières de faire qui règlent les rapports maître-élèves dans des situations

[1] Delisle, J., **enseignement pratique de la traduction**, Op.cit., P 191.

scolaires précises, en vue de la présentation, de l'assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner. »[1]

« لكلّ هدف يضاف إجراء أو أكثر لتنظيم علاقات الطلّاب والأستاذ في وضعيات تعليمية محدّدة من أجل تقديم المادّة الدراسية واستيعابها ومراقبتها. » الترجمة لنا.

وعلى هذا الأساس، عمل دوليل، في تعليمه للترجمة الاقتصادية، بالإجراءات الموافقة للأهداف على النحو التالي:[2]

1. الهدف الأوّل: استيعاب المفاهيم الأساسية للاقتصاد

وضع له الباحث أربع إجراءات:

- محاضرات وعروض الإعلام Exposés informels
- قراءة كتب التبسيط للغة الاقتصاد Lecture d'ouvrages de vulgarisation sur l'économie
- العروض الطلّابية القصيرة Brefs exposés par les étudiants
- الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية Utilisation d'aides audiovisuelles

[1] Delisle, J., **enseignement pratique de la traduction**, Op.cit., P 188.

[2] Delisle, J., L'initiation à la traduction économique. Op.cit., P 206.

يقدّم الأستاذ في بداية كلّ حصّة مفهوماً من المفاهيم الاقتصادية يتناوله بمزيد من الإيضاح قصد تذليل الصعوبات التي تعترض الطلبة، على أن يُوزّع هذا النوع من العروض على الحصص الأولى من البرنامج خلال مدّة يمكن أن تصل إلى ثلاثي كامل.

كما يستمرّ استيعاب المفاهيم خارج حصّة الدرس بالقراءات الفردية للطلبة. تشمل هذه القراءات جميع كتب التبسيط، لكنّ الأستاذ يملك أن يوجّه الطلبة إلى كتاب معيّن يراه مناسباً، أو أن يكلّفهم بجمع عدد من المقالات الصحفية الاقتصادية قصد قراءتها والانتفاع بها.

يمكن للأستاذ أيضاً أن يكلّف طالباً بإعداد عرض قصير حول مفهوم من المفاهيم، يوضّحه لزملائه بأمثلة حقيقية في بداية الحصّة، ويختم عرضه بتوزيع ملخّص ورقي على زملائه.

ومن حين لآخر يعرض الأستاذ تسجيلات لحصص تلفزيونية موضوعها الاقتصاد على الطلبة، ويختم العرض بمناقشة لا تتجاوز بضع دقائق. وفي نفس الوقت يمكن للأستاذ أن يوجّه طلبته إلى مشاهدات خارج الحصّة عبر وسائل الإعلام والانترنت.

2. الهدف الثاني: استيعاب المصطلحات الأساسية

وظّف دوليل، لبلوغ هذا الهدف، أربع إجراءات، وهي:

- تزويد الطلبة بمسرد للمصطلحات الاقتصادية Remise d'un vocabulaire photocopié de l'économie
- تقديم عروض تعليمية حول الصعوبات المتعلّقة بالمصطلحية Exposés informels sur des difficultés de nature terminologiques

ـ توجيه الطلبة إلى استغلال الدراسات المصطلحية المنشورة Renvois à des études terminologiques publiées

ـ البحوث المصطلحية الآنية Recherches terminologiques ponctuelles

يعمل الأستاذ على تزويد الطلبة بمسرد معجمي للمصطلحات الاقتصادية المقرّرة، يحتوي على تعريفات قصيرة تساهم في استيعاب المفاهيم أثناء عرضها من قبل الأستاذ أو الطلبة. كما تقترح بعض الدراسات المصطلحية المنشورة للمطالعة، مع تذكير الطلبة أنّها قد تكون موضوع اختبار.

يمكن للأستاذ في هذا الاتّجاه، التنسيق والاستعانة بأساتذة المصطلحية والمعجمية. وكلّما واجه الطلبة صعوبة بسبب مصطلح ما، كُلّف بعضهم ببحث مصطلحي آنيّ لتجاوزها.

3. الهدف الثالث: التمكّن من التركيب الصحيح للجمل الخاصّة بالنص الاقتصادي Assimiler la phraséologie

وضع له الباحث إجراءين:

ـ تمارين تركيب الجمل Exercices de phraséologie

ـ القراءات الموازية لنصوص أصلية مع ترجماتها Lectures parallèles (textes originaux et traductions)

تعني كلمة (phraséologie) مجموع العبارات وخصائص تراكيب الجمل المسموح بها في لغة الاقتصاد. لذا فإنّ تمارين تركيب الجمل بأسلوب لغوي خاصّ بلغة الاقتصاد أمر ضروري يقوم به الطلبة جماعياً داخل حجرة الدرس، وهي تمارين ترجمية لمقاطع من نصوص اقتصادية (وحدات نصية unités textuelles كما سمّاها دوليل)، تعقبها تعليقات الطلبة حول ترجماتهم.

إضافة إلى هذه التمارين، يمكن للطلبة تنمية مهارات التحكم في بناء جمل لغة الاقتصاد وتركيبها عن طريق القراءات الموازية لنصوص أصلية وترجماتها في آن واحد، كما يستغلّ الأستاذ هذه القراءات المقارنة، فيطالب متعلّميه باستخراج عبارات ذات تركيب خاصّ أو تعبير مجازي معيّن (métaphores). وبالمناسبة، فإنّ هذه القراءات تجعل الطلبة يحتكّون بطريقة مباشرة بنصوص ترجمها مترجمون محترفون.

4. الهدف الرابع: تعلّم طرق التوثيق (La documentation)

لبلوغ هذا الهدف إجراءان:

ـ تقديم أهمّ مصادر التوثيق Présentation des principales sources de documentation

ـ تمارين البحث التوثيقي Recherches documentaires

في بداية الموسم الدراسي، يقدّم الأستاذ قائمة من المراجع التي يحتاج إليها الطلبة خلال السنة الدراسية مصحوبة برابط تحميل ما سمّاه دوليل "دفتر الطالب".[1]

أمّا أثناء مباشرة الدروس، فيمكن للأستاذ أن يمنح للطلّاب فرصة البحث التوثيقي، كأن يطلب منهم إيجاد مرجع لدراسة مصطلحية بعد أن يقدّم لهم بعض التوجيهات والخطوط العريضة المساعدة، وعلى الطلّاب أيضاً أن يذكروا مراجع أيّ دراسة مصطلحية قاموا بها أثناء ترجماتهم للنصوص المقترحة.

[1] ينظر: دفتر الطالب، ص 112.

5. الهدف الخامس: تنمية القدرة على ترجمة النصوص الاقتصادية

وظّف دوليل من أجل بلوغ هذا الهدف ستّ إجراءات:

- عروض حول الصعوبات الأسلوبية واللّغوية.
- تمارين متعلّقة بهذه الصعوبات.
- ترجمة نصوص اقتصادية.
- مناقشة حول ترجمات الطلبة المعلّق عليها.
- تسليم التصحيح النموذجي للترجمة.
- يوم الترجمة.

تمنح العروض والتمارين المتعلّقة بصعوبات الترجمة فرصة التعرّف على البدائل اللّغوية والمصطلحية التي يمكن استغلالها لتجاوز هذه الصعوبات، خاصّة إذا دعّم الأستاذ عروضه بأمثلة وتمارين تطبيقية مناسبة بعيداً عن الترجمة الجماعية بالأدوار لجمل نصّ مقترح، لأنّ ترجمة أيّ نصّ لا تكون بالعمل على جمل غير مترابطة تُفقد النصّ وحدته، كما تفقد الطلبة الدافعية الضرورية للإنجاز، خاصّة وأنّ أعمال الطلبة التطبيقية تحتاج إلى تصحيح ومراقبة من قبل الأستاذ. وأكثر من هذا كلّه، فهي تحتاج إلى تعليقات الأستاذ والطلبة أنفسهم حول الملاحظات التي يبديها مصحّح الترجمة، حيث يتعرّف كلّ طالب على أخطائه الترجمية وعلى طرق تجاوز الصعوبات التي واجهها، فيعطي لأخطائه قيمتها البيداغوجية. ولعلّ ترجمة نصّ ذي 300 كلمة خارج حجرة الدرس بشكل فردي، ستفي بالغرض، إذا لقيت عناية كافية من حيث تصحيحها والتعليق عليها. إضافة إلى إرفاقها بالتصحيح النموذجي الذي أفرد

له دوليل فصلاً كاملاً في كتابه التعليم التطبيقي للترجمة. سنحاول في دراستنا هذه تلخيص ما جاء فيه اعتماداً على ما أورده الباحث نفسه في مقال، نشر له في مجلّة "ميتا".

على العكس لما يراه بعض الباحثين، فإنّ دوليل يؤكّد أنّ التصحيح النموذجي ضروري، سواء كانت الترجمة للأستاذ أو لغيره من المحترفين، وهو يعلّل وجهة نظره هذه بما يلي:

ـ يقرأ الطلبة التصحيح النموذجي الذي قُدّم لهم قبل ترجماتهم المعلّق عليها.

ـ يمكّن التصحيح النموذجي من إبراز مميّزات الترجمة الجيّدة، خاصّة إذا قرأه الأستاذ على مسامع الطلبة، وعلّق عليه في آخر حصّة التصحيح.

ـ حتّى لا يأخذ التصحيح النموذجي طابع الحقيقة التي لا تقبل النقاش، يمكن للأستاذ إدراج مقاطع من ترجمات الطلّاب، شريطة أن تشتمل على حلول مناسبة لصعوبات معيّنة. وبهذا يشجّع أصحاب هذه الترجمات على المزيد من الإبداع، فيعزّز دافعيتهم، ويبعث فيهم الرغبة في التعلّم.

ـ عندما يلاحظ الطلبة أنّ الأستاذ قد استعار ترجماتهم ووظّفها في التصحيح النموذجي، يتيقّنون أنّه لا يفرض عليهم ترجمة يعتقد أنّها الوحيدة من نوعها من حيث الصحّة والجودة.

ـ يمكن أن يكون التصحيح النموذجي ترجمة رسمية أو ترجمة منشورة، وما على الأستاذ إلّا أن يذكر مرجعها، فتكون أداة لتقليص الهوّة بين ما يتلقّاه الطالب في الجامعة من تكوين وما ينتظره في ميدان العمل بوصفه مترجماً محترفاً.

ـ يكون للتصحيح النموذجي فعالية كبيرة، خاصّة في أوّل مراحل الدراسة، أثناء ترجمة النصوص الأولى لميدان جديد.

ـ بما أنّ التصحيح النموذجي يقترح حلولاً مناسبة، فهو يعمل إذن على تخفيف وطأة الأخطاء على الطلبة، والتخفيض من عددها، خاصّة إذا رافقه تنبيه الطلّاب إلى ما ينبغي توخّيه أثناء الترجمة، لأنّ المعلومة أساس التكوين كما يقول علماء التربية (L'information est à la base de la formation).

ـ يمكن اتّخاذ التصحيح النموذجي مثالاً لبعض معايير جودة النصّ، كتسلسل الأفكار، اتّساق الفقرة، الإيجاز، وغيرها...

زيادة على هذه المبرّرات، ينبّه دوليل إلى أنّ نجاعة التصحيح البيداغوجية تكون واضحة جليّة إذا أُحسن توظيفه في حصّة تصحيح الترجمة.

أمّا تخصيص يوم للترجمة، فهو فرصة عملية لتنمية مهارات الترجمة لدى الطالب، باعتباره يوماً تطبيقياً يحاكي الطالب فيه ما يقوم به المترجم المحترف في يوم من أيّامه المهنية.

في بداية هذا اليوم، يستلم الطالب نصّاً يفوق عدد كلماته ألفاً 1000، ويباشر الترجمة وكأنّه في مكتب للترجمة الرسمية. يستعمل كلّ ما يحتاج إليه من توثيق وغيره، كما يُطلب منه أن يقدّم الترجمة في نهاية اليوم مكتوبة على الحاسوب. هذا الإجراء يعوّد الطالب على زيادة حجم النصّ المترجم، وعلى اكتساب السرعة المناسبة في الإنجاز. إلّا أنّ هذا النوع من الإجراءات، يحبّذ توظيفه خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية، حين يكون الطلبة قد اكتسبوا شيئا من المهارة الترجمية، فيكون لهم بمثابة المراجعة العامّة.

وفيما يلي ملخّص إجراءات تعليم الترجمة عند دوليل:

داخل حجرة الدرس	خارج حجرة الدرس
• عروض ومحاضرات حول المفاهيم. • تقديم مسرد المصطلحات. • عروض ومحاضرات حول الصعوبات المصطلحية. • تمارين تركيب الجمل الترجمية. • تقديم مصادر التوثيق. • عروض ومحاضرات حول الصعوبات الأسلوبية والنحوية. • مناقشة الترجمات المصحّحة والتعليق عليها. • تقديم التصحيح النموذجي. • الأيام الترجمية.	• قراءة كتاب في التبسيط العلمي. • الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية. • الاطلاع على دراسات مصطلحية منشورة • البحوث المصطلحية. • القراءات الموازية للنصوص مرفقة بترجماتها. • البحث التوثيقي. • الترجمة الفردية لنصوص اقتصادية.

الجدول: ملخّص إجراءات تعليم الترجمة عند دوليل[1]

5.1.2. تمارين الترجمة عند دوليل

أولى دوليل اهتماماً كبيراً بتمارين الترجمة لأنّها، حسب رأيه، أمثل وسيلة لترسيخ المعلومات ولاكتساب المهارات. ويقصد بالمهارات اكتساب مجموع المفاهيم والمصطلحات الخاصّة، والتمكّن من استغلال مصادر التوثيق. أمّا المهارات التي يهدف إلى تنميتها فهي: مهارة تأويل معنى النص، مهارة المحافظة على المظاهر الأسلوبية للنصّ، مهارة ترتيب الأفكار وربطها، مهارة تركيب الجمل المتعلّقة بميدان الاختصاص.

[1] Delisle, J., **enseignement pratique de la traduction**, Op.cit., P 201.

لأجل هذه المهارات وغيرها، نوّع دوليل من التمارين والأسئلة. في دراستنا هذه، سنذكر بعضاً منها على سبيل التمثيل، وإلّا فإنّ كتابيْه "تحليل الخطاب" و " الترجمة المعقلنة" يحتويان على عدد هائل منها مرفقة بالأمثلة والنصوص المختارة:

- **تمارين تأويل المعنى حسب السياق.**

يمرّ هذا التمرين بالمراحل التالية:

يوزّع الأستاذ على الطلبة جدولاً من ثلاث أعمدة حيث يحتوي العمود الأيسر على كلمات أو عبارات منتقاة من نصّ أعدّه للترجمة، ثمّ يطلب من المتعلّمين إيجاد معانيها المناسبة وكتابتها في العمود الثاني دون الاطّلاع على النصّ الأصلي أو قراءته، ثمّ يعرض النصّ على الطلبة ويطالبهم بإيجاد المعنى حسب السياق بعد قراءته، وفي الأخير يسلّم لهم ترجمة النصّ الأصلي، ويطالبهم بمقارنة ترجماتهم بها. يهدف هذا التمرين إلى تعويد الطالب على إيجاد معنى كلمة صعبة التأويل، عن طريق تحليل السياق الذي وردت فيه.

- **تمارين الاتّساق والانسجام.**

يوزّع الأستاذ جمل النصّ على الطلبة، فيعمل كلّ واحد منهم على ترجمة الجملة التي كلّف بها دون قراءة النصّ الأصلي الذي اقتطعت منه، ثمّ يعاد تركيب النصّ بترجمات الطلبة مع مراعاة ترتيب الجمل، فتكون النتيجة نصّاً ذا معنى لكن يعتريه نقص في اتساق جمله وانسجام أفكاره ومعانيه. وبعد قراءة الترجمة، يستخرج الطلبة كلّ الانحرافات وأخطاء المعنى وتسلسل الأفكار، ثمّ يسلّم لهم النصّ الأصلي ليكتشفوا مدى بُعد الترجمة عن الأصل من حيث المعنى الضمني وترابط الجمل، وغيرها. يكلّف الطلبة

بترجمة النصّ مجدّداً مع الحفاظ على وحدته النصيّة، وملاحظة الفرق بين الترجمتين، لاكتشاف أنّ ترجمة الجملة بعيداً عن غيرها من الجمل لا يُمكّن من نقل معنى صحيح لرسالة ما.

- **تمارين شرح النصّ.**

يعتمد الشرح على تحليل النصّ الأصلي بكيفية تؤدّي إلى فهم عميق لمعانيه الظاهرة والمتضمّنة، وهذا لا يتيسّر إلّا إذا وجّه الأستاذ طريقته التعليمية نحو أربعة جوانب:

1) مفاتيح النصّ، ويقصد بها وضع النصّ في إطاره الخاصّ بميدانه.

2) المعلومات غير اللّغوية المساعدة على الفهم.

3) الكشف عن المعاني المتضمّنة، وقراءات ما بين السطور.

4) تأويل معنى بعض الكلمات والعبارات والتعابير الاصطلاحية.

هذا يعني أنّ فهم النصّ يعتمد أساساً على إعطاء الكلمة قيمتها السياقية، وعلى تحليل الجملة ضمن مجموعتها للحصول على معلومات لغوية سهلة المنال، تضاف إلى ما لم يتلفّظ به، فيحصل الفهم وتسهل الترجمة.

تتمثّل تمارين شرح النصّ في أسئلة يعدّها الأستاذ تشمل الجوانب الأربعة السالفة الذكر، مدعّمة بأمثلة من النصّ. بعد اكتمال الشرح والتأكّد من الفهم، يشرع كلّ طالب في ترجمة النصّ بمفرده.

- **تمارين التعليق على الترجمة.**

التعليق على الترجمة تمرين يعلّل فيه الطالب اختياراته الترجمية اللّغوية أو الموسوعية (كلّ ما يتعلّق بالتكييف الثقافي، الإيحاءات، وغيرها ممّا يحتاج للشرح أو التبرير). في هذا التمرين، يعمد الأستاذ إلى إظهار الكلمات أو المقاطع التي يعلّق عليها الطالب تعليقاً إجبارياً، علماً أنّ المتعلّم يملك حرية التعليق على ما يراه محتاجاً للتعليق.

- **تمارين استخراج المفاهيم المفتاحية.**

يكلّف الأستاذ الطلّاب باستخلاص بعض المفاهيم، وكتابتها بين سطور النصّ الأصلي من أجل ترجمتها، دون اعتبار لشكلها المنتظر في نصّ الترجمة. يعدّ هذا التمرين وسيلة بيداغوجية تساعد على إزالة الغموض عن بعض مقاطع النصّ، فتتّضح أفكاره بعيداً عن رسم عباراته، وتترجم إلى اللّغة المستهدفة كاملة واضحة، دون مراعاة حلّتها اللّغوية الجديدة.

- **تمارين النقل أو إعادة التفعيل أو الإبداع حسب السياق.**

لا تملك كلّ العناصر المعجمية نفس مستوى التفسير أثناء نقلها من لغة إلى لغة أخرى، فمنها ما ينقل بمكافئات إلزامية لأنّها ترسّخت بكثرة الاستعمال أو لأنّها تنتمي إلى لغة اختصاص ذات مصطلحات خاصة بها، ومنها ما يحتاج إلى إعادة صياغة حسب ما تقتضيه خصائص اللّغة الهدف والدلالات المتضمّنة في سياق النص المصدر، ومنها ما يحتاج إلى إعادة تفعيله اعتماداً على ذاكرة اللّغة (مكتسبات المترجم الموسوعية القبلية) أو بالاستعانة بالبحث التوثيقي اللّازم.

ولإنجاز هذا النوع من التمارين، يمكن استعمال جدول ذي ثلاث أعمدة، يخصّص الأوّل للكلمات أحادية المعنى ذات المقابل الواضح. ويخصّص الثاني للكلمات التي يحتاج مقابلها إلى بحث معمّق. أمّا العمود الأخير، فيخصّص لما يستوجب إعادة صياغته حسب السياق.

- **تمارين تعريف المفاهيم والتمييز بينها.**

هي تمارين ينجزها الطلّاب بغرض اكتساب ما سمّاه دوليل الثروة المصطلحية والمفاهيمية اللّازمة للمترجم métalangage ، حيث يُعتمد على مراجع مقترحة للقراءة وعلى المسارد المعجمية التي يسلّمها الأستاذ للطلبة. بعد القراءة والجرد المصطلحي، يطالب المتعلّم بالإجابة على أسئلة تخصّ تعريفات المصطلحات وخصائصها. وتتنوّع هذه الأسئلة، كما وردت في كتاب الترجمة المعقلنة[1]، فهي تارة تستهدف التعريف، وتارة تطالب بالمزيد من التفصيل، وتارة يكون مبتغاها التمييز بين المفاهيم بعد استيعابها. وهي في الغالب، أسئلة نظرية حول مصطلحات ومفاهيم، يُكلّف الطلبة بإيجاد مكافئاتها في اللّغة المنقول إليها.

6.1.2. مراحل العملية الترجمية عند دوليل

يرى دوليل أنّ المترجم، يمرّ بأربع مسارات عقلية، أثناء عمله الترجمي: الفهم، الانعتاق من الدلالات اللّفظية، إعادة الصياغة، والتحليل التبريري.

- **مرحلة الفهم:** في هذه المرحلة، يحاول المترجم استيعاب المعاني التي يقصدها الكاتب، عن طريق دراسة الدلالات الظاهرة والمعاني المتضمّنة، فيعمد إلى التحليل اللّغوي للمفردات والتراكيب النحوية

(1) Delisle Jean, **La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction,** Op.cit., P 28.

للوحدات اللّسانية للنصّ، كما يسعى إلى استنباط مقاصد الكاتب. من أجل ذلك، ينبغي على المترجم أن يفرغ الألفاظ من محتواها المفاهيمي، ويربط المفاهيم المتحصّل عليها بتجربته وبمعارفه غير اللّسانية. هذا ما أقرّه الباحث بقوله:

« Il faut vider les signifiants de leur contenu conceptuel et relier les concepts ainsi obtenus au monde de l'expérience en leur associant un savoir non linguistique. »(1)

- **مرحلة الانعتاق من الدلائل اللّفظية:** وهي كما عرّفتها سلسكوفيتش Seleskovitch Danica الابتعاد عن الشكل اللّساني، بحيث لا يبقى للمترجم سوى إدراك المعنى واستيعابه.

« Le phénomène qui livre, selon moi, la clef des mécanismes du langage : les formes linguistiques de l'original s'évanouissent pour ne laisser subsister que la conscience du sens. »(2)

- **مرحلة إعادة الصياغة:** وفيها، يُلبس المترجم المفاهيم حلّة جديدة بألفاظ ذات دلالات مناسبة.

- **مرحلة التحليل التبريري:** تمكّن هذه المرحلة المترجم من التأكّد من دقّة الحلول التي اختارها، وتغيير ما يجب تغييره في ترجمته.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ بعض الباحثين قد اعتمدوا على سيرورة العمل الترجمي ومراحله لبلورة مقاربات منهجية في تعليم الترجمة المتخصّصة سنفرد لها مبحثا خاصّا في الفصل الثالث من بحثنا.

(1) Delisle, J., ***L'analyse de discours comme méthode de traduction***, Op.cit., P 77.

(2) Seleskovitch, D.& Lederer, M., ***interpréter pour traduire***, 3ème édit., Publications de la Sorbonne, Paris, 1993, P 85.

7.1.2. نقد مقاربة التدريس بالأهداف

لا شكّ أنّ أيّ أعمال بحثية جادّة، تنال نصيبها من نقد المختصّين، خاصّة إذا طال زمنها، كمقاربة تدريس الترجمة بالأهداف لرائدها جون دوليل الذي صرّح بأنّه أحد العاملين بها، الداعين إليها قائلا:

« Je suis personnellement partisan de cette démarche pédagogique, tout comme mon compatriote C. Bédard. »(1)

« أنا شخصيّاً مؤيّد لهذه المقاربة البيداغوجية، تماماً مثل كلود بيدار ابن وطني. » ترجمتنا

وقد أبدى رأيه في مقاربته غير مرّة، بقوله:

« Je peux dire, en terminant, que la réaction des étudiants à l'égard de cette méthode est très positive. Bien que la charge de travail exigée d'eux soit assez lourde, ils n'hésitent pas à fournir l'effort requis. »(2)

« يمكنني القول، في النهاية، أنّ تفاعل الطلبة مع هذه الطريقة جدّ إيجابي. فرغم أنّهم كُلّفوا بأعباء ثقيلة في العمل إلّا أنّهم لا يتوانون في بذل الجهد المطلوب. » الترجمة لنا.

كما برّر تبنّيه لهذه المقاربة بغناها بالإجراءات التي تمكّن من الإحاطة بجميع أشكال النصوص الاقتصادية، وهذا بفضل الأهداف الواضحة التي تقود تعليم الترجمة إلى الوجهة الصحيحة.

« Le fait de structurer l'enseignement autour d'objectifs clairement définis et de recourir à une grande variété de procédés d'apprentissage permet de cerner

(1) Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 37.

(2) Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, Op.cit., P 202.

assez systématiquement les principaux aspects des textes économiques à traduire. »[1]

« إنّ بناء التعليم بالاعتماد على أهداف محدّدة بوضوح، وبكثرة تنويع إجراءات التعلّم وآلياته، يسمح بالإلمام السلس بطبيعة النصوص الاقتصادية المعدّة للترجمة. » ترجمتنا

طبيعي أن يذكر الباحث محاسن أعماله البحثية، لكن أن تلقى هذه الأبحاث ثناء عدد كبير من الباحثين أمر له وزنه في مجال النقد البنّاء. من بين هؤلاء نذكر ميشال بالار Ballard Michel من جامعة "ليل 3" الفرنسية الذي أعدّ تقريراً مفصّلاً، نشر له في مجلّة "ميتا" سنة 1994، حول كتاب "الترجمة المعقلنة". قدّم (بالار) في هذا التقرير وصفاً دقيقاً للكتاب، وكان ممّا وصفه به الوضوح والانسجام والتوازن لدرجة أنّه نسبه إلى مذهب الكلاسيكية اللّساني:

« Delisle présente une méthode construite, progressive, dont les chapitres livrent leurs sources et invitent à lire davantage. […] On peut dire que la *traduction raisonnée* a atteint une sorte de classicisme dans la forme et dans la présentation. »[2]

« يقدّم دوليل طريقة مؤسّسة، مبنية على التدرّج، حيث تعرض أبواب كتاب "الترجمة المعقلنة" المصادر وتدعو إلى المزيد من القراءة [...] يمكننا القول أنّ هذا الكتاب قد حقّق نوعاً من الكلاسيكية من حيث الشكل والتقديم. » ترجمتنا

---

[1] Delisle, J., Ibid., P 200.

[2] Ballard,M., Compte rendu de [Delisle, Jean (1993) : La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, Collection « Pédagogie de la traduction »], ***Revue Meta***, vol. 39, n°3, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1994, P 485.

وممّا لا يدعو للريب أنّ دوروتي كيلي، في كتابها (A hand book) ، قد ميّزت مقاربة دوليل عن باقي المقاربات ، إذ ذكرتها في المرتبة الأولى في قائمة ترتيبها. وهذا لم يأت عن عشوائية، حيث يعدّ دوليل أوّل من اقترح مقاربة أساسها نظريتان، نظرية معترف بها في ميدان التعليم (النظرية السلوكية Béhaviorisme)، ونظرية لتعليم الترجمة (النظرية التأويلية Théorie interprétative).

« Sur le plan théorique, l'enseignement par objectifs d'apprentissage prend appui sur la « théorie interprétative », sans pour autant négliger l'apport important des stylisticiens comparatistes. […]. Sur les plans pédagogique et docimologique, cette méthode cherche à utiliser en enseignement de la traduction la taxinomie de Bloom, Hastings et Madaus. »(1)

« في ما يخصّ الإطار النظري، فإنّ التعليم بأهداف التعلّم يرتكز على "النظرية التأويلية"، دون إغفال المساهمة الكبيرة لرواد الأسلوبية المقارنة. تهدف هذه الطريقة إلى الاستفادة في تعليم الترجمة من مصنّفة بلوم، هاستين ومادوس. » ترجمتنا

زيادة على هذا، فقد أشادت فعلاً دوروتي كيلي بدور الأهداف الواضحة، الدقيقة الصياغة في تكوين المترجمين، كما أثنت على دوليل الذي نبّه على ضرورة التعليم بالاعتماد على أهداف التعلّم.

« [...] to remind trainers of the need to apply basic teaching principles to their classes, one of the most important being the establishment of clear and achievable objectives [...]. »(2)

(1) Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 38.

(2) Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 12.

هذا، وقد انضمّت إليها الباحثة أورتادو ألبير Hurtado Albir [1] حيث أكّدت أنّ دوليل هو أوّل من وضع أسس تكوين المترجمين جمعاً بين الأهداف التعليمية وتمكين الطلبة من استيعاب مسار الترجمة وآلياتها.

نذكر من بين الباحثين أيضا ألفارو إيشافري من جامعة منتريال الكندية الذي تحدّث بإسهاب عن مقاربة دوليل في أطروحته عام 2008 وفي مقال نشر له سنة 2017 بمجلّة TTR (traduction, terminologie, rédaction)

وكان من بين ما قال: « سمحت هذه المقاربة، ولأوّل مرّة، بتقديم محتويات دروس تعليم الترجمة بطريقة أكاديمية منظّمة. ولقد أبدع دوليل عندما أعدّ نشاطات بيداغوجية لا تكتفي بترجمة نصّ من النصوص. وبكتابه "تحليل الخطاب"، رفع تحدّياً فريداً من نوعه عندما ابتكر طريقة لتعليم ترجمة النصوص المتخصّصة. » الترجمة لنا.

> *« Cette approche est celle qui a permis, pour la première fois, la présentation systématique des contenus d'un cours d'initiation à la traduction. De plus, Delisle a innové en concevant des activités pédagogiques qui n'impliquent pas la traduction d'un texte. Avec son manuel, Delisle a relevé un pari exceptionnel. Il a conçu une méthode d'initiation à la traduction des textes pragmatiques. »*[2]

أمّا بالنسبة لنجاح المقاربة المقترحة في كتاب "الترجمة المعقلنة" من حيث جودتها ومواءمتها لتعليم الترجمة في كندا، فقد أشاد إيشافري به، وقال بأنّه مستحقّ. وحسب ما يرى، فإنّ قوّة هذا الكتاب تكمن

---

[1] Hurtado Albir, Amparo (2015). ***Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción***. Madrid, Edelsa, P 276. In ; Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : survol historique et enjeux actuels, ***Revue TTR***, vol. 30, n°1-2, Canada, 2017, PP. 149-171.

[2] Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : survol historique et enjeux actuels, ***Revue TTR***, vol. 30, n°1-2, Canada, 2017, P 57.

في أهدافه العامّة الملائمة تماماً لبناء تعلّمات الطلبة التي يحتاجون إليها من أجل ترجمة النصوص المتخصّصة بناء محكماً.

« La grande force de La traduction raisonnée se trouve manifestement dans la pertinence de ses objectifs généraux, qui synthétisent de manière magistrale les connaissances que les étudiants de niveau débutant doivent acquérir pour traduire des textes pragmatiques. »[1]

هذا وقد أدرج إيشافري مبحثاً خاصّاً في أطروحته، ذكر فيه مميّزات وحدود مقاربة دوليل، نلخّصها فيما يلي:[2]

- **مميزات مقاربة تعليم الترجمة بأهداف التعليم والتعلّم**

1. مكّنت من تنظيم التعليم عن طريق تسلسل وتدرّج محكم لمواد ومحتويات التعليم.

2. عزّزت انسجام برامج التكوين، فأصبح الطلّاب يتعلّمون نفس المحتويات، ويُقوّمون بنفس معايير شبكة التقويم.

3. التدريس بالأهداف غيّر مسار علوم التربية، إذ توجّه الاهتمام نحو التعلّم بدلاً من التعليم.

4. جعلت هذه المقاربة المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، فصار الأستاذ يتدرّج في دروسه حسب الأهداف المحقّقة.

---

[1] Ibid., P 160.

[2] Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008.

5. الدقّة في صياغة الأهداف، جعلت التقويم أكثر موضوعية ممّا كان عليه.

6. ربطت مقاربة دوليل بين تعليم الترجمة وعلوم التربية.

❁ مآخذ وحدود مقاربة تعليم الترجمة بالأهداف

رغم الميزات المعترف بها لهذه المقاربة، ليست آراء كلّ الباحثين إيجابية، فقد وجد لها بعضهم عيوباً قليلة، في رأينا، يمكن حصرها فيما يلي:

1. تقديم المحتويات بعد تجزيئها إلى وحدات لسانية وأهداف عامّة وأهداف خاصّة وأخرى إجرائية، يمنع من بناء التعلّمات لأنّ عملية التعلّم لدى الطلبة لا تكتمل بالعمل على أجزاء مستقلّة يصعب إدماجها.[1]

2. اعتماد المقاربة على السلوك القابل للملاحظة وعلى النتائج، جعلها تغضّ الطرف عن عوامل أخرى ذات تأثير على مسار التعلّم مثل العامل النفسي العاطفي، العامل الاجتماعي، والعامل الميتا معرفي (ما وراء المعرفة).

3. اهتمّت هذه المقاربة بمستويين فقط من مستويات مصنّفة بلوم، لاسيما اكتساب المعرفة والفهم.

4. اقتراح تدرّج موحّد، أغفل المميّزات الفردية للمتعلّمين، حيث أنّه لا يضع أساليب التعلّم الخاصّة بكلّ متعلّم في الحسبان. وبالتالي، فإنّ هذه المقاربة لم تأخذ تحذيرات بلوم بعين الاعتبار، إذ يقول:

> *« Il faut enfin que les objectifs soient mis en rapport avec une théorie psychologique de l'apprentissage. Les professeurs doivent pouvoir faire la distinction entre les buts aisément accessibles et ceux qui rencontreront peut-être des obstacles insurmontables : le temps dont ils disposent, les conditions dans lesquelles ils*

(1) Bilodeau, H. & Gagné, P. et coll., les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance, ***Revue Distance***, vol. 03, n°2, Université de Genève,1999, PP. 33-67.

enseignent, les élèves eux-mêmes sont autant des facteurs qu'ils doivent prendre en considération. »[1]

« ينبغي، في النهاية، ربط النظريات بعلم النفس التربوي. يجب أن يكون الأساتذة قادرين على التفريق بين الأهداف السهلة المنال وتلك التي يمكن أن تلقى عوائق تحول دون تحقيقها: الزمن المتوفّر لديهم، الظروف التي يعلّمون في ظلّها، والطلّاب أنفسهم عوامل ينبغي أخذها بعين الاعتبار. » ترجمتنا

5 .تنظيم المحتويات انطلاقاً من الوحدات اللّسانية (الكلمات) نحو الوحدات النصية (النصّ بأكمله)، لقي اعتراضاً من لدن روبير لاروز Robert Larose الذي كان يدعو إلى تحليل النصّ أوّلا ثمّ الاشتغال بالصعوبات المعزولة ثانياً.

« Aller du haut vers le bas, de l'analyse globale du texte et de ses toiles de relations à l'examen des problèmes isolés. »[2]

ونحن في هذا المقام، لا نوافق هذا الباحث فيما ذهب إليه، لأنّ ترجمة النصوص المتخصّصة تعتمد أساساً على الثروة المصطلحية، وهي وحدات لسانية إجبارية الاستيعاب قبل أيّ عمل ترجمي.

6 .تحقيق هدف تعلّمي، بالنسبة للباحثة سيلفيا برناردياني Silvia Bernardini، لا يكفيه نشاط يقوم به المتعلّم، لأنّ الغاية الحقيقية ليست الإنجاز الآلي لمختلف الأنشطة، وإنّما هي تنمية استراتيجيات مرنة.[3]

---

[1] Bloom, B., ***Taxonomie des objectifs pédagogiques***, traduit par Lavallée M., entreprises éducation nouvelle, Montréal, 1975, P 31.

[2] Larose, R., compte rendu [Delisle, Jean, La traduction raisonnée]**,** ***Revue Target***, vol.6**,** n°2, Montréal,1994, P 25.

[3] Bernardini, S., ***The theory behind the practice: Translator training or translator education***, Italie, 2004. Dans ; Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008, P 142.

- **نقد شخصي**

أمّا نحن، فقد لاحظنا من خلال دراستنا، أنّ دوليل استطاع، وبجدارة، أن يضع مقاربة تسمح بتنظيم الدرس الترجمي بطريقة أكاديمية توجّه خطى المعلّم والمتعلّم نحو أهداف واضحة المعالم. لكنّه، لم يتمكّن من الإجابة عن كلّ التساؤلات التي كان قد طرحها للبحث في كتابه "تحليل الخطاب"، حيث كان عازماً على إيجاد ردود تحيط بتعليم وتعلّم الترجمة من كلّ جانب، فتساءل آنذاك عن:

ـ الدور المنوط بالأستاذ، ودور الطلبة في درس الترجمة.

ـ ترجمة النصوص وتصحيح الترجمات، باعتبارها أفضل طريقة لتعليم فنّ إعادة الصياغة والتعبير.

ـ إمكانية الوصول إلى الجودة المنتظرة للتعليم، وعدم الاكتفاء بتقديم النصوص للطلبة يترجمونها ليتلقّوا انتقادات أستاذهم المتعلّقة بأخطائهم الترجمية.

ـ نوع التعليم الذي يمكن أن يحقّق أعلى درجة من النجاعة.

> *« Quels sont les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants dans un cours-séminaire de traduction ? La traduction (ou correction) d'un texte en groupe au cours d'un séminaire est-elle la meilleure façon d'enseigner cet art de réexpression ? Peut-on faire mieux que de remettre aux étudiants des textes à traduire dont on sanctionne les erreurs ? Quelle forme pourrait prendre un enseignement plus systématique ? »*[1]

الحقيقة هي أنّ دوليل استطاع أن يجيب عن أهمّ سؤال، وهو التساؤل الأخير، حيث انصبّت جلّ أعماله على مقاربة التعليم بالأهداف، خاصّة وأنّ التساؤلات الثلاث الأُول لا تزال تُسيل حبر كبار

[1] Delisle, J., **L'analyse de discours comme méthode de traduction**, Op.cit., P 15.

الباحثين في ميدان علم الترجمة إلى يومنا هذا. وهو لا شكّ سبب بروز عدّة مقاربات منهجية في تعليم الترجمة المتخصّصة، سنتعرّض لها بالتفصل في طيات الفصل الثالث من دراستنا. حينئذ يمكننا أن نحكم بموضوعية على مقاربة دوليل مقارنة مع غيرها.

2.2. مقاربة التعليم بالمهامّ (أورتادو و جونزاليس) Hurtado & Gonzales

تعليم الترجمة بالمهامّ هو موضوع دراسة وبحث، سخّرت له الباحثتان أمبارو أورتادو ألبير Amparo Hurtado Albir و ماريا تيريزا جونزاليس Maria Tereza Gonzales وقتاً يعدّ بالسنين، مع شيء من الاختلاف في مقاربتيهما، سنحاول توضيحه في هذا المبحث، مركّزين على أعمال الباحثة أورتادو.

1.2.2. مقاربة تدريس الترجمة بالمهام (أورتادو) Approche d'apprentissage par tâches

أمبارو أورتادو ألبير مترجمة إسبانية، درست الفلسفة المعاصرة بجامعة "فالونسيا" Valencia. وهي في الوقت نفسه أستاذة علم الترجمة بجامعة "برشلونة" Barcelone. تعدّ أورتادو مرجعاً في نظرية الترجمة والتكوين الجامعي للّغات والترجمة. وهي أيضاً باحثة في ميدان تعليمية الترجمة، تترأّس فريق البحث الإسباني المتخصّص في التدريس المرتكز على المقاربة بالكفاءات PACTE (Processus d'Acquisition de la Compétence Traductionnelle et Evaluation).

للباحثة عدّة منشورات ومؤلّفات أهمّها:

ـ تعليم الترجمة (La Ensenanza de la traduccion, 1996).

ـ تعليم الترجمة. (Ensenar a traducir, 1999).

ـ الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة. (Traduccion y Traductologia : Introduccion a la traductologia, 2004).

ـ دراسات الترجمة. (Researching translation competence y PACTE group, 2017).

ـ The acquisition of translation competence, Meta, 2015.

شرعت الباحثة في دراستها بطرح الأسئلة الجوهرية التي يجب على أيّ منهج تعليمي أن يردّ عليها، وما زالت بدون إجابة، أو لها إجابات غير شافية، ومنها: "مَن نعلّم (سمات الطلّاب واحتياجاتهم)، وماذا نعلّم (الأهداف والمحتوى)، وكيف نعلّم (المناهج والوسائل)، وأيّ محصّلة تنتج (مقاييس التصحيح وقياس المستوى ونمط الاختبار)؟"[1]

❁ سمات الطلّاب واحتياجاتهم

ترى الباحثة أنّ الطالب هو محور العملية التعليمية التعلّمية، لِذا:

ـ عليه أن يكون مسؤولاً عن تعلّماته بواسطة تقويمه الذاتي وحواره المتبادل الذي يعزّز قدرة الأستاذ على إعداد درسه وتعديل أهدافه عند الضرورة.[2]

---

[1] أمبارو أورتادو ألبير، **الترجمة ونظرياتها**، مرجع سابق، ص 211.

[2] Hurtado Albir, A. (1999). ***Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes***. Madrid, Espagne: Edelsa. In ; Chantale Marchand, ***De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français***, Mémoire pour le grade de maîtrise, Université de Montréal, 2011, P 49.

ـ عليه أيضا أن يتّسم بالفاعلية، فهو من يبني تعلّماته ويسعى إلى ربطها بما سبق من مكتسبات قبلية.

« les individus participent activement à leur apprentissage et que c'est à eux de construire leurs connaissances, ces connaissances s'acquérant, de façon graduelle et en contexte, par l'expérience et par la mise en relation avec les connaissances antérieures »[1]

« يشارك الأفراد بإيجابية في تعلّمهم، لذا يتعيّن عليهم بناء معارفهم بالتدرّج وحسب السياق عن طريق اكتساب الخبرة، وبربطها بالمعارف السابقة. » ترجمتنا

ـ يجب أن يكون للطالب استعداد لاكتساب المهارات الضرورية للمترجم المحترف، نجملها فيما يلي:[2]

- الاطّلاع الكافي على أبجديات المجال المعلوماتي.
- امتلاك ثروة لغوية لاسيما المصطلحات الخاصّة.
- القدرة على الاستنتاج المنطقي.
- التعرّف على أنواع النصّ وأنماطه.
- القدرة على الحصول على التوثيق اللّازم.

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, ***Revue TTR***, vol.21, n°1, Québec, 2008, P 33.

[2] أمبارو أوتادو ألبير، **تعليم الترجمة**، ترجمة: عبد الله محمد إجبيلو وعلي إبراهيم منوفي، الناشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003، ص 263.

❁ التحدّيات والمبادئ البيداغوجية

ذكرت أورتادو في مقالها "الكفاءة الترجمية والتكوين بالكفاءة" Compétence en traduction et formation par compétence أنّ مناهج تعليم الترجمة تواجه أربع تحدّيات بيداغوجية، لخّصتها فيما يلي:

1. التعلّم بالممارسة: اقتبست الباحثة مبدأ Confucius حيث قال: "حدَّثوني عنه فنسيته. لاحظته بأمّ عيني ففهمته. أنجزته بنفسي فتعلّمته."

« On me l'a dit et je l'ai oublié. Je l'ai vu et je l'ai compris. Je l'ai fait et je l'ai appris »[1]

2. تعلّم اتّباع المسار العقلي البنائي (processus cognitif constructif):

ارتكزت الباحثة على تعريف دوليل لتعليم الترجمة بقوله: " يعتمد تعليم الترجمة على فهم الطالب للمسار العقلي الذي تُنقل من خلاله رسالة ما إلى لغة أخرى، مع جعله محوراً للعملية الترجمية من أجل إكسابه دينامية في فعله الترجمي"[2]

ترمي الباحثة من خلال هذا التعريف إلى وضع الطالب في صلب العملية التعليمية التعلّمية، وإلى جعله واعٍ بكلّ ما يتعلّق بالفعل الترجمي.

3. التعليم الشامل Apprentissage holistique:

---

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 18.

[2] Delisle, J., **L'analyse de discours comme méthode de traduction**, Op.cit., P 16.

ترى الباحثة أن يكون التعليم شاملاً، فلا يقتصر على بعض المواد التعليمية أو الكفاءات. وهذا لا يتأتّى، حسب رأيها، إلّا بتكوين طلّاب قادرين على تعلّم كيفية التعلّم apprendre à apprendre ، قادرين على الاتّصال، قادرين على التعاون والتنسيق، قادرين على النقد، قادرين على التحفيز الذاتي وعلى بناء تعلّماتهم بكلّ استقلالية وذاتية apprentissage autonome.

4.الاعتناء بتكوين أستاذ الترجمة:

ترى الباحثة أنّه من الضروري بمكان أن يكون الأستاذ دائم التكوين، لا يتوانى عن تعلّم كلّ ما هو جديد يمكّنه من أداء مهمّته التعليمية على أكمل وجه. ومن أجل دعم رأيها استعارت قول "جانيز وفيلاردون" Yaniz et Villardon:

« Si apprendre, c'est plus qu'étudier. Si enseigner, c'est plus qu'expliquer. Et, si c'est en enseignant qu'on apprend. Pour enseigner, il faut apprendre. »[1]

"إذا كان التعلّم يفوق الدراسة، وإذا كان التعليم لا ينحصر في الشرح، وإذا كان التعلّم يحدث بممارسة التعليم، فمن أجل التعليم لا بدّ من التعلّم."

2.2.2. وصف مقاربة أورتادو

مرّت مقاربة أورتادو بمرحلتين: الأولى، ارتكزت فيها على الأهداف التعليمية على غرار جون دوليل. والثانية، كان أساس التعليم فيها المقاربة بالكفاءات التي عمل على البحث فيها فريقها (PACTE)، لكنّها خلال المرحلتين لم تنفكّ عن ربط الأهداف والكفاءات بالمهامّ التعليمية، وهي أساس مقاربتها. سنحاول في هذا المبحث تبيان العلاقة بين هذه الركائز الثلاث لمقاربة أورتادو باتّباع تسلسل زمني دياكروني.

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 54.

❁ الأهداف التعليمية

صرّحت الباحثة أنّها اتّبعت خطى دوليل في مراحلها البحثية الأولى، قائلة:

« Suivant la ligne tracée par Delisle (1980, 1993), qui proposait des objectifs d'apprentissage et utilisait une méthodologie active, cette recherche précédente avait pour but d'élaborer des objectifs d'apprentissage ainsi qu'un cadre méthodologique. »[1]

« باتّباع النهج الذي رسمه دوليل (1980، 1993) إذ كان يقترح أهدافاً تعلّمية باستعمال طريقة نشيطة، كان هذا البحث السابق يهدف إلى إعداد أهداف تعليمية تعلّمية وإطار منهجيّ. » ترجمتنا

لكنّها، ركّزت على أربعة أهداف عامّة فقط: (الأهداف المنهجية، الأهداف اللّغوية "التباين اللّغوي"، الأهداف المهنية، والأهداف النصية والاستراتيجية).[2]، حيث يحتوي كلّ هدف عامّ على أهداف فرعية (خاصّة)، يحقّقها الطالب بإنجاز مهامّ مناسبة لكلّ منها.

1. الهدف العامّ الأوّل: (التمكّن المنهجي)

يتعلّق الأمر في هذا الهدف بالقدرة على: معرفة الغاية من النصّ، اكتساب آليات فهم مضمونه، اكتساب المعارف غير اللّغوية (extralinguistiques)، البحث والتوثيق بأريحية، وعلى تنمية المهارات اللّازمة لحلّ بعض مشكلات الترجمة.

---

[1] Ibid., P 31.

[2] أمبارو أوتادو ألبير، **تعليم الترجمة**، مرجع سابق، ص 41.

2.الهدف العامّ الثاني: (التحكّم في التباين اللّغوي)

ويقصد به: التمييز بين ضوابط التحرير في كلّ لغة، التحكّم في التداخل اللّغوي بين الألسن، ومعرفة الفرق في الأسلوب والبيان.

3.الهدف العامّ الثالث: (فهم المظاهر المهنية الأساسية)

ترمي الأهداف الفرعية لهذا الهدف العامّ إلى تحسيس الطالب بالأجواء المهنية الحقيقية مثل: طرق الإنجاز، استعمال الأدوات الضرورية للترجمة، ومعرفة مراحل سيرورة العمل الترجمي بدءاً من استلام المهامّ الترجمية إلى غاية تسليم المنتج.

4.الهدف العامّ الرابع (التحكّم في استراتيجيات الترجمة وتجاوز مشكلات ترجمة النصوص):

يشتمل هذا الهدف على 15 هدفاً خاصّاً موجّهة كلّها إلى تذليل صعوبات الترجمة النصية (الغرض، قواعد اللّغة، الأسلوب والميدان)، صعوبات الترجمة الثقافية (اللّهجات الاجتماعية، اللّهجات الجغرافية، اللّهجات المؤقّتة،...)، وصعوبات الترجمة المتعلّقة بنمط النصّ (نصّ سردي، وصفي، مفاهيمي، حجاجي، إخباري، أو خطاب).

- **أبحاث أورتادو المنهجية**

مرّت أورتادو في أبحاثها بمرحلتين، مرحلة البحث في مقاربة التدريس بالمهام والمشاريع، ومرحلة البحث في مقاربة التدريس بالكفاءات:

3.2.2. المرحلة الأولى: المقاربة بالأهداف والمهام والمشاريع Translation task and project based approach (أورتادو).

صرّحت الباحثة في مقالها "الكفاءة الترجمية والتكوين بالكفاءة، 2008" أنّها اقترحت من أجل تعليم الترجمة مقاربة التدريس بالمهام باعتبار أنّ قواعدها قد أحكمت في تدريس اللّغات ومواد أخرى قبل التسعينات.

« Considérant que les fondements de l'approche par tâches et projets, utilisée en didactique des langues et dans d'autres disciplines sont d'un grand intérêt pour la didactique de la traduction, nous avons proposé une approche par tâches et projets de traduction (Hurtado Albir, 1992, 1993, 1996, 1999). »[1]

تَعتبر أورتادو الوحدة التعليمية سلسلة من المهام التحضيرية préparatoires، الموصلة إلى مهام نهائية finales، تراعى فيها الأهداف الخاصّة المنشودة. تهدف الأولى (المهام التحضرية) إلى إكساب الطالب المعارف القاعدية لإنجاز المشاريع النهائية (معارف ثقافية، معارف لغوية، معارف تكنولوجية، مبادئ واستراتيجيات الترجمة).

زيادة على الطابع المنهجي méthodologique للمقاربة، فهي الحجر الأساس لبناء منهاج تعليم الترجمة من حيث الأهداف والمضامين والطرق والتقويم. وأوضحت الباحثة أنّ التخطيط للبرامج يعتمد على ربط عدّة عناصر ببعضها (النتائج بالمسار التعليمي، الأهداف بالوسائل، دور الأستاذ بدور الطالب).

«The approach consists of instructional design as a set of tasks, and regards the task as the unit on the basis of which the learning process is organized. It

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 44.

notably distinguishes between preparatory tasks and final tasks, with the former laying the groundwork for the performance of the latter. »[1]

❁ المهمّة في تعليمية الترجمة

عرّفت أورتادو المهمّة بأنّها: « وحدة عمل داخل حجرة الدرس، تمثّل التطبيق الفعلي للترجمة، وهي معدّة خصّيصاً لتعليم وتعلّم الترجمة، انطلاقاً من هدف قابل للتحقيق وتنظيم بنيوي محكم ووحدات عمل متتالية مترابطة (séquence) » الترجمة لنا.[2]

لكن رغم هذا التعريف، أشارت الباحثة إلى إمكانية إنجاز المهمّة خارج حجرة الدرس، مع توجيه الأستاذ أو بدونه، بصفة فردية أو جماعية.

❁ شروط إعداد المهمّة

من أجل كلّ مهمّة تعليمية، يحرص الأستاذ على ما يلي:

ـ الدقّة في تحديد الأهداف المنتظر تحقيقها.

ـ ذكر الوسائل المستعملة (نصوص للترجمة، نصوص موازية، ترجمات، بطاقات، سلّم تنقيط، إلخ.).

ـ ذكر مسار إنجاز المهمّة (نشاطات، مراحل، عمل جماعي، إلخ.).

ـ ذكر طرق ووسائل التقويم (تعليقات ما بعد الإنجاز مثلا...).

---

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training, ***Revue Meta***, vol. 60, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2015, P263.

[2] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 44.

❁ مثال عن وحدة تعليمية لتعليم مبادئ الترجمة[1]

الوحدة: أهمية لغة الوصول

الكفاءات الخاصّة: منهجية واستراتيجية (إنتاج نصوص واضحة غير متخصّصة دون نسخ، في لغة الوصول، بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة.)

الكفاءات العامّة: التحليل والتركيب، اتّخاذ القرارات، العمل الجماعي والعناية بالجودة.

المهمّة الأولى: بيّن الأخطاء اللّغوية. يحرص الطالب على اكتشاف كلّ الأخطاء دون الاطّلاع على النصّ الأصلي (أخطاء العلامات والتنقيط، النحو، الصرف، الإملاء، تركيب الجمل، العطف والربط، الانسجام، الأسلوب، إلخ.).

المهمّة الثانية: التعرّف على النّسخ (calques) وإعداد جدول يشمل مقارنة الترجمات بالنصوص الأصلية لمعرفة مصدر الأخطاء وتصنيفها في الجدول حسب نوعها، علماً أنّ الجدول سيتوسّع على مدى درس الترجمة.

المهمّة الثالثة: تحديد ما هو مناسب عن طريق مقارنة ترجمتين لنفس النصّ الأصلي، إحداهما حرفية والأخرى حرّة، بغرض اكتشاف أخطاء الترجمة وما هو مناسب لها واتّخاذه كحلّ مناسب لما صادفه الطالب من أخطاء ومشاكل ترجمية دوّنها في مصنّفته.

المهمّة الرابعة: اقتراح حلول ثابتة وواضحة للأخطاء اللّغوية المصنّفة في الجدول.

---

[1] Ibid., P 47.

المهمّة الخامسة: إعداد ملخّص للنصّ الأصلي في حدود النصف، مع التركيز على الأفكار الرئيسية وعلى وضوح العبارة ودلالاتها.

- **محاسن المقاربة بالمهام**

صرّحت الباحثة أنّ لهذه المقاربة عدّة محاسن ذكرتها على النحو التالي:[1]

ـ تسمح المقاربة بإعداد وضعيات ذات علاقة بالحياة المهنية، وذلك عن طريق المهام الحقيقية (tâches authentiques).

ـ تعطي منهجية تعليمية فعّالة (méthodologie active).

ـ تعتمد بيداغوجيا المهام على المسارات التعليمية التعلّمية (processus d'apprentissage).

ـ زيادة على اكتساب المبادئ، يتعلّم الطالب كيفية حلّ المشكلات، ويكتسب الاستراتيجيات اللّازمة لفعل ذلك.

ـ تضمن نجاح البيداغوجيا التي تجعل الطالب محور العملية التعلّمية، لأنّه دائم الإنجاز للمهام.

ـ تسمح بالمرونة في بناء المناهج، فهي تيسّر إضفاء التغييرات عليها، على طول المسار التعليمي، كما تسمح بإضافة مهام التقويم التكويني بصفة مستمرّة.

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 49.

4.2.2. مبادئ إضافية لمقاربة أورتادو

وضعت أورتادو، إضافة إلى المبادئ المعتادة، ثلاثة مبادئ، وهي: مبدأ الملف البيداغوجي للطالب، مبدأ النص المعدّ للترجمة، ومبدأ التعليق على الترجمة.

- **الملف البيداغوجي للطالب:**

وهو ملفّ يعدّه الطالب تحت إشراف الأستاذ في المرحلة الابتدائية لتعلّم الترجمة (phase d'initiation)، يضمّ هذا الملفّ ما يلي:

ـ جدولاً لترجمات حَرفية يوضّح فيه تباين اللّغتين (aspect contrastif).

ـ مجموع صعوبات تباين اللّغتين.

ـ ترجمات تركيبية (traductions synthétiques) تُقوّم فيها الطرق والاستراتيجيات.

ـ مجموع المشكلات الترجمية المصادفة، يُركّز فيها على الطرق والاستراتيجيات.

ـ مجموع الأخطاء الترجمية التي وقع فيها الطالب، بقصد أو بغير قصد، مع التركيز على الطرق والاستراتيجيات.

ـ تقريراً حول أدوات التوثيق الضرورية قصد تقويم جانب استعمال الوسائل لدى الطالب.

ـ تقريراً حول سوق عمل الترجمة لتقويم الدراية بالجانب المهني عند الطالب.

ـ تقريراً حول الجوانب الثقافية التي تطرح إشكالية عويصة مع ذكر الحلول المتاحة.

ـ ترجمات مرفقة بتقرير حول العوائق المعترضة ونوع التوثيق والاستراتيجيات المستعملة.

ـ تقريراً تبريرياً للاختيارات الترجمية.

ـ تقريراً نهائياً حول التقويم الذاتي للمعلومات المكتسبة طيلة مدّة التكوين.

- **مميّزات النصّ المعد للترجمة:**

رغم أنّ الباحثة تحبّذ النصّ الأصلي في تعليم الترجمة، فهي ترى أنّ التصرّف فيه لأغراض تعليمية أمر ضروري، وذلك بـ: (تلخيص النص، تغيير المصطلحات، تغيير الخصائص الثقافية، حشو النص ببعض صعوبات الترجمة لتدريب الطلبة على تجاوزها وحلّ بعض مشكلاتها بطريقة هادفة ومقصودة).

« Texts to be translated must be pedagogically useful, in other words, contain various prototypical translation problems or the specific problems students are to work on. »[1]

- **التعليق على الترجمة:**

يسمح التعليق على الترجمة الذي يعدّه الطالب، للأستاذ، بالحصول على معلومات حول مساره المتّبع في ترجمة نصّ ما. وهو في نفس الوقت تقرير عن المشكلات التي صادفها ومصادر التوثيق التي استعملها. كما يعكس آليات وأساليب تعلّمه، وهذا ما يساعد المكوّن على الإعداد الجيّد لدرسه.

« translation reports offer an insight into the process itself and the student's ability to undertake it appropriately. Translation reports have a dual function, in that they not only enable lecturers to gain such an insight but also make

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Op. cit., P264.

students aware of the translation process, thus helping them reflect on their learning process and monitor its evolution. »[1]

5.2.2. المرحلة الثانية: المقاربة بالكفاءات والمهام.

في كتابها " تعليم الترجمة من الفرنسية إلى الإسبانية: كفاءات ومهام لتعليم مبادئ الترجمة، "2015 « Aprender a traducir del francés al espanol : ompetencias y tareas para la iniciacion a la traduccion » أعلنت الباحثة أورتادو عن تحوّلها من مقاربة الأهداف والمهام إلى مقاربة "الكفاءات والمهام".[2]

قبل أن نفصّل في مقاربة أورتادو هذه، لا بأس أن نذكّر بأحد تعاريف الكفاءة من منظور التعليمية.

تعريف لاسنييه Lasnier: عرّف لاسنييه الكفاءة على أنّها: « معرفة عمليّة مركّبة ناتجة عن إدماج وتنظيم وتوظيف مجموعة من القدرات والمهارات (يمكن أن تكون عقلية، انفعالية، نفسية حركية، أو اجتماعية) والمعارف المستعملة بفاعلية في وضعيات ذات ميزات متشابهة" ترجمتنا.

« Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de

[1] Ibid., P265.

[2] Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : Op.cit., P 162.

connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. »[1]

انطلاقا من هذا التعريف، يمكن أن نستنتج ثلاث خصائص للكفاءة في ميدان التعليم، وهي:

ـ التركيز على معرفة الأجرأة والإنجاز.

ـ الاعتماد على إدماج القدرات والمهارات والمعارف في حلّ مشكلات التعلّم.

ـ توظيف الكفاءة في وضعيات تعلّمية حقيقية.

- **مبادئ المقاربة بالكفاءات**

تقوم مقاربة التعليم بالكفاءات على المبادئ التالية:[2]

ـ مبدأ العموم Globalité: تَعتبر هذه المقاربة الكفاءة كلّاً لا يتجزّأ يقوم على المهام العامّة الإدماجية (tâches intégratrices).

ـ مبدأ البنائية Construction: يعتمد هذا المبدأ على تفعيل المكتسبات القبلية وبناء تعلّمات جديدة.

ـ مبدأ التبادل Alternance: ويقصد به الانتقال من العامّ إلى الخاصّ تارة ومن الخاصّ إلى العامّ تارة أخرى.

---

[1] Lasnier, François, ***Réussir la formation par compétences***, Guérin, Montréal, 2000, P 32. In ; Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training, ***Revue Meta***, vol. 60, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2015, P 261.

[2] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 25.

ـ مبدأ التطبيق Application: تعتمد هذه المقاربة على فاعلية المتعلّم ونشاطه.

ـ مبدأ التمييز Distinction: يفصل في هذه المقاربة بين المحتوى وآلية التعلّم.

ـ مبدأ الدلالة Signification: تقترح المقاربة وضعيات حقيقية معزّزة لدافعية المتعلّمين.

ـ مبدأ الانسجام Cohérence: تعمل المقاربة على ضمان نسبة عالية من الانسجام بين التعليم والتعلّم والتقويم والكفاءات.

ـ مبدأ الإدماج Intégration: كلّ عناصر العملية التعلّمية مترابطة فيما بينها، ومتعلّقة بكفاءة ما، بحيث يمكن للمتعلّم أن يكتسب الكفاءة وينمّيها باستعمال عناصر قابلة للإدماج.

ـ مبدأ التكرار Itération: يكلّف المتعلّم عدّة مرّات بنفس المهمّة، على أن ترتبط هذه الأخيرة بكفاءة معيّنة ومحتوى تعليمي واضح.

ـ مبدأ النقل Transfert: تعتمد المقاربة على ربط المهام التعلّمية بوضعيات مختلفة ومتنوّعة حتّى يتسنّى للمتعلّم توظيف معلوماته الجديدة وقدراته المكتسبة في وضعيات جديدة.

- **معايير تطبيق المقاربة بالكفاءات**[1]

على غرار منظّري هذه المقاربة، وضعت أورتادو بعض المعايير الجديرة بالمراعاة أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم الترجمة، وهي:

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Op. cit., P263.

ـ اشتمال صياغة تعريف الكفاءة المستهدفة على فعل عملي verbe d'action، على هدف، وعلى إضافة توضيحية.

ـ قابلية عناصر الكفاءة للملاحظة وإمكانية اعتبارها مؤشّرات لتقويم الكفاءة.

ـ ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بمادّة التدريس وملاءمته لموضوعها.

ـ قابلية المهام للإنجاز من أجل اكتساب كفاءة ترجمية ما أو تطويرها.

ـ ضرورة تقويم الكفاءة المكتسبة باتّخاذ التدابير والإجراءات اللّازمة.

6.2.2. الإطار النظري لمقاربة أورتادو

قسّمت أورتادو الإطار النظري لمقاربتها إلى قسمين: إطار متعلّق بعلم الترجمة Traductologie، وآخر خاصّ بالتعليمية.

- **الإطار الترجمي:** ويحمل مفهومي الترجمة والكفاءة الترجمية، التي يعتبرها فريق PACTE معرفة وخبرة إجرائية تختلف عن كفاءة ازدواجية اللّغة، وتشمل عدّة كفاءات فردية مترابطة حيث تُكتسب الكفاءة الترجمية ضمن مسار حيوي دائري يبدأ من الكفاءات القبلية وينتهي بالخبرة والكفاءة الترجمية. كما يهتمّ هذا الإطار بمهام المترجم في ميدانه المهني.

- **الإطار البيداغوجي:** تستند مقاربة أورتادو إلى النظرية البنائية Constructivisme بشقّيها المعرفي والاجتماعي. وهذا يعني أنّ المتعلّم يشارك بفاعلية في بناء تعلّماته باتّباع تدرّج مناسب، وفي وضعيات تعلّمية تزوّده بالخبرات والكفاءات الجديدة ليربطها بمكتسباته القبلية.[1]

7.2.2. الكفاءة الترجمية

تعدّدت التسميات لمصطلح (الكفاءة الترجمة) الذي اختارته أورتادو. من بين ما أورده باحثون آخرون: "كفاءة النقل (نورد، 1991)، الكفاءة الترجمية (هانس، 1997)، كفاءة المترجم (كيرالي، 1995)، إتقان الترجمة (ويلس، 1989)، مهارة الترجمة (بيم، 1993)، ومهارة الترجمة (لاو، 1987)". وعلّلت اختيارها بمفهوم هذه التسمية المركّبة التي تعني الخبرة والمعرفة في ميدان الترجمة، إضافة إلى أنّها وفّرت على نفسها عناء البحث عن مصطلحات جديدة.[2]

أمّا بالنسبة لتعريف الكفاءة الترجمية، فقد ارتكزت الباحثة على تعريف فريقها PACTE الذي عرّفها على النحو التالي:

« the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate.»[3]

« هي مجموع المعارف والمهارات اللّازمة للمشتغل بالترجمة ليكون مؤهّلاً لممارستها» ترجمتنا

كما عرّفتها هي نفسها بقولها:

---

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 33.

[2] Orozco, M. & Hurtado Albir, A., Measuring Translation Competence Acquisition, ***Revue Meta***, vol. 47, n°3, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2002, P 375.

[3] Ibid., P 376.

« the ability of knowing how to translate. »[1]

« هي القدرة على معرفة أمثل طريقة للترجمة» ترجمتنا

- **أنواع الكفاءات الفرعية**[2]

ترى الباحثة أنّ تكوين المترجم يقوم على تنمية مجموعة من الكفاءات لديه، وهي:

ـ الكفاءات المنهجية والاستراتيجية(compétences méthodologiques et stratégiques).

(تطبيق المبادئ المنهجية والاستراتيجيات المناسبة من أجل اتّباع المسار الترجمي بطريقة صحيحة وناجحة).

ـ كفاءات التحكّم في تباين اللّغات(compétences contrastives).

(التفريق بين اللّغتين والتحكّم في التداخل المحتمل بينهما interférences).

ـ كفاءات غير لغوية(compétences extralinguistiques).

(تسخير المعارف الموسوعية والبينثقافية والموضوعاتية « encyclopédiques, biculturelles et thématiques » من أجل التغلّب على مشكلات الترجمة).

ـ كفاءات مهنية(compétences professionnelles).

(التصرّف بفاعلية في عالم الشغل).

---

[1] Idem.

[2] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 34.

ـ كفاءات استخدام الوسائل(compétences instrumentales).

(التحكّم في التوثيق وفي مختلف الأدوات والوسائل لحلّ مشاكل الترجمة).

ـ كفاءات تحرير النصوص (compétences textuelles).

(حلّ مشكلات الترجمة المتعلّقة بجودة النص باستعمال الاستراتيجيات الملائمة).

تجدر الإشارة هنا أنّ دوليل قد أضاف كفاءة التخصص[1] compétence disciplinaire، وهي القدرة على الترجمة في اختصاصات قاعدية مثل الاقتصاد والقانون والإعلام الآلي.

- **خصائص الكفاءة الترجمية**

توصّلت أورتادو من خلال أبحاثها إلى وضع أربع خصائص لكفاءة الترجمة، وهي:

ـ اختلاف كفاءة الترجمة عن كفاءة مزدوج اللّغة.

ـ لِكفاءة الترجمة تأثير على مسار الترجمة ونتائجها (على نوعية الترجمة).

ـ الكفاءة الاستراتيجية عنصر أساسي في الترجمة.

ـ هناك فروق ناتجة عن اتّجاه الترجمة (مباشرة/ترجمة معاكسة).[2]

[1] Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, Op.cit., P 42.

[2] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 28.

ولمزيد من الإيضاح، وضعت الباحثة جملة من الخصائص المرتبطة بنوع الكفاءة الترجمية الفرعية في الجدول التالي:[1]

خصائص الكفاءة الترجمية	نوع الكفاءة
حلّ مشاكل الترجمة بطريقة مقبولة.	استراتيجية
امتلاك مفهوم عملي منسجم للترجمة.	معرفية
امتلاك مقاربة ترجمية عملية ومعارف إجرائية	استراتيجية
الجمع بين المعارف المكتسبة ومختلف أنواع التوثيق بطريقة فعّالة.	استراتيجية + أدواتية
الجمع بين المعارف الموظّفة آلياً والمعارف الجديدة بفاعلية.	استراتيجية + معرفية
استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة بفاعلية.	أدواتية

الجدول رقم 03: خصائص الكفاءة الترجمية.

- **مثال عملي:** من أجل مزيد من الإيضاح، أدرجنا مثالاً عملياً لتحقيق الكفاءة المنهجية والاستراتيجية بطريقة إجرائية (•) [3]

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Op. cit., P260.

(•) ينظر: الملحق رقم 01، ص 339.

[3] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 39.

❁ تقويم الكفاءة[1]

نكتفي في هذا المبحث بذكر فروع تقويم الكفاءة وأدواته، ثمّ نضرب مثالاً عن بعض مهام التقويم، حسب ما تراه الباحثة.

❁ فروع تقويم الكفاءة الترجمية

بما أنّ التقويم يستهدف المعارف والمهارات المؤهِّلة للإنجاز، فإنّه لا بدّ أن يقوم على ما يلي:

ـ الاهتمام بالتقويم التكويني لأنّ الأستاذ مجبر على تكييف تعليمه وفق نتائج التقويم، كما أنّ الطالب يحتاج إلى معرفة مستوى كفاءته كي يعالج النقائص لديه عند اللّزوم.

ـ تقويم مُنتَج الترجمة وآلياتها إلى جانب تقويم المهارات والسلوكات المتعلّقة بالمهمّة الترجمية.

ـ تشجيع التقويم الذاتي لدى الطالب لأنّه يعزّز ثقته بنفسه ويدفعه إلى تطوير كفاءته الترجمية.

ـ المحافظة على التكامل والتجانس بين التعليم والتقويم continuum عن طريق المهام المتشابهة المختارة للتعليم أو للتقويم التكويني أو التجميعي.

ـ الاعتماد على معايير التقويم المبنيّة انطلاقاً من مؤشّرات كلّ كفاءة.

ـ تقويم الكفاءات تقويماً حقيقياً، تحاكي نشاطاته نشاطات الحياة المهنية.

ـ توظيف تقويم دينمي ثلاثي يشمل معارف الطالب ومهاراته وسلوكاته.

---

[1] Ibid., P 49.

- **أدوات التقويم**[1]

اختارت الباحثة بعض أدوات التقويم المستعملة وفق معايير خاصّة تراها ضرورية، وهي:

ـ **النصوص المعدّة لتعليم الترجمة:** يجب أن تحتوي على مشكلات ترجمية مناسبة لمستوى الكفاءة المرغوب فيها، وتكون متعلّقة بالأهداف المسطّرة وبالكفاءات المراد تقويمها.

ـ **الاستبيان:** ويشمل معارف الطلّاب الترجمية، مشكلات الترجمة المصادفة في النصّ، أسئلة التقويم الذاتي، تقويم آليات التعلّم، إلخ.

ـ **كتابات شخصية للطلّاب:** وهي عبارة عن تقارير يعرض فيها الطالب سيرورة خبراته التعلّمية والتعليمية داخل وخارج حجرة الدرس، ثمّ يمكّن غيره (الأساتذة والطلبة) من الاطّلاع عليها.

ـ **تقارير** يعرض فيها الطالب معلومات عن المهام التعلّمية التي أتقنها (ترجمة، نقاش، نشاط جماعي، إلخ) أو عن آلية تعلّمه.

ـ **تسجيل مسار الترجمة ومراحلها** عن طريق برنامج كامتازيا camtasia أو برنامج ترانسلوج translog أو أيّ برنامج يساعد على تسجيل ما يحدث على شاشة الطالب، وهذا من أجل التقييم والتقويم.

ـ **استغلال محفظة الطالب** portfolio التي تشتمل على منتجاته الترجمية المختارة المبيّنة لتقدّمه التعلّمي والعملي في ميدان الترجمة خلال فترة معيّنة، حيث يُلزم المتعلّم بتعليل اختياراته الترجمية

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Op. cit., P270.

وتحرير تقرير حول تقويمه الذاتي لمساره التعلّمي مع إدراج ما أنجزه من مهام ترجمية (ترجمة، مراجعة ترجمية، إعداد مسارد، إلخ.)، وهذا يساعد على إدماج الكفاءات بنوعيها العامّة والخاصّة.

ـ **توضيح معايير تقويم كلّ مهمّة** من المهام التعلّمية أو الترجمية، وهذا يمكّن الأستاذ من تقييم عمل الطالب (التنقيط) ومعرفة درجة إتقانه. ويمكّنه أيضاً من إبراز ما ينتظره من طلّابه.

❁ مثال عن مهام التقويم[1]

من أجل تقويم كلّ نوع من أنواع الكفاءات، وضعت الباحثة مهامّ يقوم بها الطالب داخل أو خارج حجرة الدرس، وهي مبيّنة في الجدول التالي:

تقويم الكفاءة المنهجية والاستراتيجية
ـ التحليل اللّغوي للنصّ الأصلي دون ترجمته تحليلاً نصّياً وغير نصّي textuelle et extratextuelle.
ـ التعرّف على التغيّرات التي يمكن أن تطرأ على الترجمة بسبب غاياتها ووظيفتها.
ـ التعرّف على المكافئات الدينمية لترجمة ما.
ـ تحليل تسجيلات مسار الترجمة.
ـ تحليل مقارِن للترجمة (التعرّف على الأخطاء والحلول الصحيحة).
ـ التعرّف على مشكلات الترجمة وتحليلها.
ـ التعرّف على أخطاء الترجمة وتحليلها.

[1] Ibid., P 271.

ـ مراجعة الترجمات.
تقويم كفاءة التحكّم في التباين اللّغوي
ـ التعرّف على النسخ المشترك. ـ إيجاد حلول لصعوبات الترجمة المصادفة. ـ تحليل متوازي للنصوص. ـ تحليل أخطاء الاتّساق والانسجام في الترجمة. ـ تصنيف النصوص في ميدان متخصّص في اللّغتين المصدر والهدف. ـ تحليل قواعد نمط خاص من النصوص. ـ إنجاز مصنّفة خصائص لغات الاختصاص المختلفة.
تقويم الكفاءات غير اللّغوية
ـ إنجاز مصنّفة الخصائص الثقافية المطروقة أثناء الدرس. ـ التعرّف على مشكلات الترجمة المتعلّقة بميدان معيّن في النص.
تقويم الكفاءة المهنية
ـ نقاش حول مظاهر الحياة المهنية. ـ إنشاء ملف ترجمي. ـ محاكاة وضعية ترجمية حقيقية. ـ تحرير تقرير حول جمعيات المترجمين ودور الترجمة. ـ إعداد قائمة أسعار الترجمة.

ـ إعداد كشف مالي وفاتورة. ـ إعداد سيرة ذاتية.
تقويم كفاءة استخدام الأدوات المساعدة
ـ إنجاز جدول تخزين المعلومات وملفّات الترجمة. ـ مراجعة الترجمة عن طريق أداة متابعة التغييرات الترجمية. ـ ترجمة نصّ باستخدام البرامج المساعدة على الترجمة TAO .
تقويم كفاءة إدماج المهام
ـ ترجمة نصوص تشتمل على سلسلة من المشكلات الشائعة وإرفاقها بتقرير يحتوي على المشكلات التي يطرحها كلّ نص مع تعليل اختيار الحلول، وذكر الحلول البديلة إن وجدت إضافة لأخطاء الترجمة ومصادر التوثيق، إلخ. ـ إنجاز ترجمات مرفقة بتحليل تسجيلات مسارها. ـ إعداد مشاريع ترجمية. ـ إنشاء محفظة الطالب التعلّمية الترجمية.

الجدول رقم 04: مثال عن مهام التقويم عند أورتادو

8.2.2. نقد مقاربة أورتادو

ترى أورتادو أنّ مقاربتها مقاربة ناجعة في تعليم الترجمة لأنّها:

ـ وسيلة تسمح بالنجاح في إدماج المهام التعليمية التعلّمية ومهام الإدماج والمهام الإدماجية.

« L'approche par tâches est à notre avis un instrument qui permet de réussir une intégration des tâches d'apprentissage, des tâches d'intégration et des tâches intégratrices. »[1]

ـ وسيلة تسمح باستحداث وضعيات تعليمية ذات علاقة بالحياة المهنية، وبإنجاز مهام ترجمية حقيقية بقدر الإمكان.

ـ وسيلة تقترح منهجية نشطة ترتكز على المتعلّمين إذ تسمح لهم بالترجمة وإنجاز مهام تعليمية مختلفة في آن واحد.

ـ وسيلة تعتمد على التعليم المرتكز على آلية التعلّم وسيرورة الترجمة.

ـ وسيلة ترتكز على المهام الإعدادية التي تسمح للطالب بفهم الآلية والمسار المُوصلين إلى إنجاز المهمّة النهائية، فيتعلّم مبادئ الترجمة وطرق حلّ المشكلات ويطوّر استراتيجيات فعّالة من أجل ذلك.

ـ وسيلة تضع الإطار المناسب لإعداد برامج تعليمية مرنة قابلة للتّعديل، يشارك في وضعها المتعلّمون.

ـ وسيلة تسمح بتوظيف منهجيات تعليمية تكوينية، كالتعليم بالمشكلات والتعليم التعاوني والتعليم بالوضعيات الإدماجية المرتكزة على الإعداد الجيّد للمهام.

وانطلاقا من نقدها الذاتي، ركّزت الباحثة على ضرورة إيجاد إجراءات تقويمية جديدة ترفع من الكفاءة التعليمية والترجمية، ويظهر ذلك في قولها:

[1] Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, Op.cit., P 46.

« I have endeavoured to show that competence-based translator training requires new assessment procedures through which all the competences that make up Translation Competence can be appraised. »[1]

« لقد اجتهدت في بيان أنّ الكفاءة الترجمية الناتجة عن تدريب المترجم تتطلّب إجراءات تقويمية لكلّ الكفاءات المولّدة لكفاءة ترجمية قابلة للتقويم. » ترجمتنا

أمّا غيرها من الباحثين فقد أثنى بعضهم على مقاربتها بالإيجاب. نذكر على سبيل المثال إيشافري الذي أكّد في مقال له أنّ الباحثة أورتادو ألبير قد جمعت بين التعليم بالأهداف والمهام والتعليم بالكفاءات معتمدة على النموذج البنائي للتعليم.

« Les méthodes didactiques de Hurtado Albir sont passées d'une planification de contenu combinant les objectifs d'apprentissage et l'approche par tâches (1999) à une approche par compétences. »[2]

هذا، وقد حذت الباحثة جونزاليس حذوها، فتبنّت المقاربة نفسها إلاّ أنّها اعتمدت على مبادئ التواصل والسوسيوبنائية. فعن طريق التمارين الجماعية التعاونية يتسنّ للطلبة بناء حوارات تمكّنهم من تطوير تعلّماتهم. وهي ترى مثل أورتادو أنّ القيام بمهام ترجمية في المراحل الأولى من تعلم الترجمة، يمكّن الطلبة من إنجاز مشاريع حقيقية في نهاية المسار الدراسي.

[1] Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Op. cit., P276.

[2] Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : Op.cit., P 162.

أمّا نحن، فنرى أنّ مقاربة أورتادو ألبير مقاربة متكاملة لأنّها جمعت بين الأهداف العامّة والخاصّة والكفاءات، فربطت الأهداف التعليمية بمختلف أنواع الكفاءات، ووضعت مهام تعليمية تعلّمية ملائمة تتحقّق بها الأهداف المسطّرة وتتطوّر تبعاً جلّ الكفاءات المكتسبة.

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل دراسة وصفية استكشافية للمقاربات المنهجية الخاصّة بتعليم الترجمة اعتماداً على أهداف التعلّم. فكان ممّا شملناه بالدراسة والتمحيص، مقاربة دوليل المرتكزة على الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة، ومقاربة أورتادو القائمة على المهامّ التعليمية والترجمية المرتبطة بالأهداف والكفاءات والمشاريع. حيث اتّبعنا نفس الخطّة، وتناولنا نفس المباحث تقريباً، بما فيها وصف المقاربة من حيث أساسها النظري وطريقة تطبيقها في ميدان تعليم الترجمة، إضافة إلى نقد موجز لها.

الفصل الثالث

مقاربات تحاكي المهنية

1 ـ مقاربة كريستيان نورد

2 ـ مقاربة دانيال جيل

3 ـ مقاربة كيرالي

4 ـ مقاربة الوضعية الترجمية الحقيقية

5 ـ مقاربة دانيال جواديك

1). مقاربة كريستيان نورد Christiane Nord

كريستيان نورد، من مواليد 1943 بألمانيا، تابعت مسيرتها التعليمية بجامعة هايدلبيرغ Heidelberg، أين حصلت سنة 1983 على شهادة الدكتوراه في الفلسفة وعلوم الترجمة. وبعد عشر سنوات، كلّفت بالإشراف على البحث العلمي في علم الترجمة التطبيقي وتعليمية الترجمة بجامعة فيانا Vienne، فتجاوزت منشوراتها 150 منشوراً، تمحورت جلّها حول الترجمة الوظيفية وتعليمية الترجمة. وهي الآن أستاذة بجامعة Magdebourg-Stendel بألمانيا، كما تشغل أيضاً منصب أستاذ على غير العادة بجامعة Bloemfontein بجنوب إفريقيا. لهذه الباحثة عدّة مؤلّفات، أشهرها « Text analysis in translation, 1991 » و « Translation as purpose activity »، وهما كتابان يعالجان قضايا النظرية الوظيفية في الترجمة، ومقارباتها التعليمية على أساس تحليل النصوص والوظيفية.

أ. كتاب تحليل النصّ في الترجمة Text analysis in translation

يتكوّن هذا الكتاب من خمسة فصول، يتناول الفصل الأوّل منها العلاقة النظرية بين تحليل النصّ المصدر والنظرية الوظيفية. أمّا الفصل الثاني، فخصّصته لإبراز دور تحليل النصّ المصدر في العملية الترجمية القائمة على مبادئ الوظيفية. الفصل الثالث شمل كلّ ما يخصّ تحليل المعالم الخارجية والمعالم الداخلية للنصّ المصدر (Facteurs extratextuels et facteurs intratextuels). بينما وصفت الباحثة نموذجها التعليمي، المعتمد على تحليل النصّ في ظلّ الوظيفية في طيّات الفصل الرابع. وأخيراً أرفقت الباحثة عملها بنماذج تطبيقية بتحليل ثلاثة نصوص ترجمية، خصّصتها للفصل الخامس من كتابها.

ب. كتاب الترجمة كنشاط هادف Translation as purpose activity

يعطي هذا الكتاب نظرة دقيقة حول أعمال الباحثة نورد، وغيرها من باحثي المدرسة الألمانية، على غرار كاتارينا رايس، هانس فيرمر، و يوستا هولز مانتاري Katharina Reis, Hans Vermeer, Justa Holz Menttari. أعيد طبع الكتاب باللغّة الفرنسية سنة 2008، مع بعض التعديلات في الأفكار وعناوين الفصول، كما أدرج فصل بالكامل في هذا الإصدار. وبعد إحدى عشر عاماً، صدرت النسخة الإنجليزية الثانية (2018). أمّا النسخة العربية، فصدرت سنة (2015)، وكانت ترجمة لمحمد عناني.

يتكوّن هذا الكتاب من عشرة فصول، يصف الأوّل منها المقاربة الوظيفية منذ عهد شيشرون. أمّا باقي الفصول، فخصّصت لنظرية الغرض من حيث جوانبها الأساسية، بوصفها شكلاً من أشكال التفاعل، إضافة إلى مداخلها الوظيفية في الترجمة الشفوية والأدبية. وما شدّ انتباهنا في دراستنا هو الفصل الرابع المتعلّق بدور الوظيفية في تدريب المترجم. ولكن قبل أن نشرع في تحليل مقاربة نورد، لا بأس أن نشير إلى ما اشترطته من كفاءات لدى متعلّم الترجمة زيادة على تلك التي ذكرها دوليل في مقاربته.

- **كفاءات طالب الترجمة**

وضعت الباحثة للمترجم كفاءات ينبغي أن تتوفّر فيه كي يتمكّن من العمل بنموذجها الترجمي، وهذا يعني أنّ طالب الترجمة في منظور مقاربة نورد التعليمية ملزم بتنمية نفس الكفاءات، وهي:

القدرة على تحليل النصّ المصدر وفهمه، كفاءة البحث، كفاءة النقل، كفاءة إنتاج نصّ جديد، كفاءة تقويم جودة الترجمة، والكفاءة اللّغوية والثقافية لجهتي المصدر والهدف.

« [...] the essential competences required of a translator [are] competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side [...].»[1]

وأضافت في مقال لها، في موضع آخر كفاءات أخرى مثل حسن استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة، واكتساب بعض المعلومات النظرية حول مفاهيم الترجمة ليتمكّن الطلّاب من التعليق على ترجماتهم أو ترجمات غيرهم.

> *« We have to make sure that the students have reached an adequate level of language and culture competence, that they know how to use the main translation aids and tools, and that their theoretical knowledge of the basic concepts of translation and intercultural communication enables them to comment on translation procedures and strategies used by themselves or by others. »*[2]

« ينبغي علينا أن نتأكّد أنّ الطلّاب قد بلغوا مستوى لغوياً وكفاءة ثقافية مناسبين، عندها يمكنهم معرفة كيفية استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة، كما تمكّنهم معارفهم حول المفاهيم الترجمية الأساسية والاتّصال البيثقافي من التعليق على إجراءاتهم واستراتيجياتهم الترجمية أو تلك المتعلّقة بغيرهم. » ترجمتنا

---

[1] Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation: Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis,*** Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow, Amsterdam/Atlanta GA, Rodopi, 1991, P 260.

[2] Nord Christiane, ***Training functional translators***, PP. 209–224. In; Martha Tennent, ***Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting***, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2005, P 216.

❁ النظرية الوظيفية عند كريستيان نورد

منذ بدايات القرن العشرين، اتّجهت أنظار الباحثين إلى نظريات الترجمة، فتنوّعت من لسانية إلى تأويلية، إلى وظيفية، وتزايدت الآراء واختلفت حتى في النظرية الواحدة، كما هو الحال بالنسبة للنظرية الوظيفية، حيث وضعت كاتارينا رايس Katharina Reiss [1] في نموذجها لنقد الترجمة طريقة تعتمد على تحليل النصّ المصدر لمعرفة نمطه ووظيفته الأصلية لربطه بالنصّ الهدف بعلاقة وظيفية قائمة على التعادل في فحوى المفاهيم والشكل اللّغوي والوظيفة التواصلية.

أمّا فيرمر[2] Hans Vermeer، فقد ركّز اهتمامه على المتلقّي وعلى الغرض (SKOPOS) من النصّ الهدف، الذي قد يكون جديداً يختلف عن غرض النصّ المصدر من حيث الغاية والوظيفة. الأمر الذي جعله يسم نظريته بنظرية الغرض (skopos theorie).

بعد هاذين الباحثين، جاء دور الباحثة هولز Justa Holz[3]

لتضيف مفهوماً جديداً للترجمة الوظيفية، حيث جعلت للمترجم رسالة، فعبّرت عن المفهوم بـ"فعل الترجمة" (translatorial action) الذي يناسب جعل المترجم صاحب رسالة ومسؤولية في آن

---

[1] Reiss, Katharina, ***Text types, translation types and translation assessment***, ([1977]1989), In ; Christiane Nord, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997, P 09.

[2] Vermeer, Hans J., ***Skopos and commission in translational action***, 1989. In ; Christiane Nord, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997, P11.

[3] Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997, P 13.

واحد، كما عرّفت كلّ الفاعلين والمشاركين في إنتاج النصّ الهدف، لكنّها اعتبرت المترجم هو الفاعل الأساسي في العملية الترجمية.

وبعدما مُهّدت لها الطريق، اعتمدت كريستيان نورد مقاربة جديدة، جمعت فيها بين نظريات رايس و فيرمير و هولز، فتولّد لديها نموذج جديد وظّفته في تعليمية الترجمة.

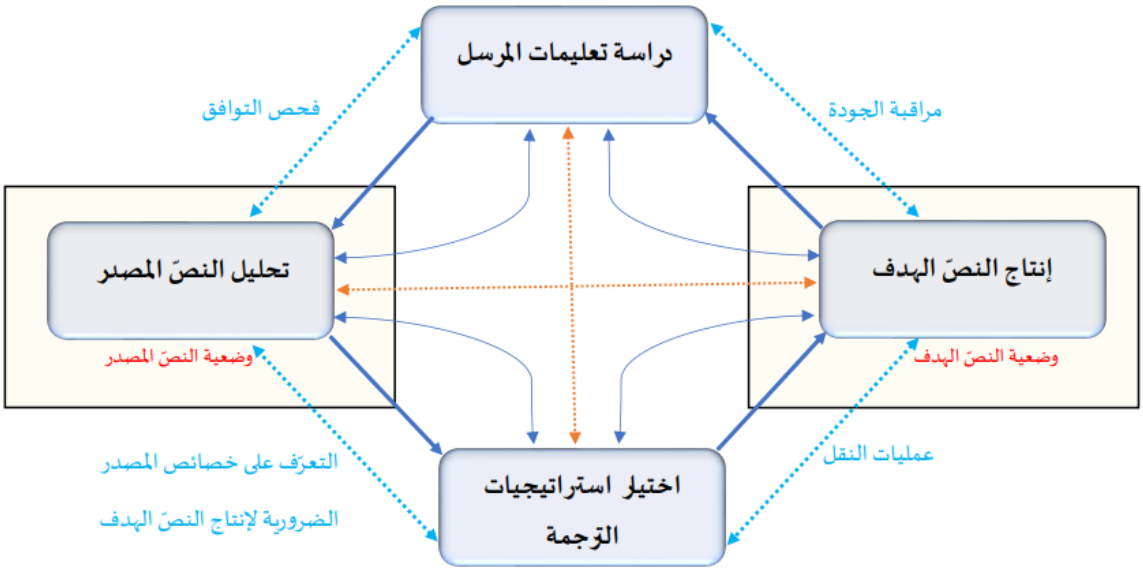
- **وصف مقاربة نورد**

تتميّز نظرية نورد الوظيفية بالشمولية، حيث ألّفت الباحثة بين آراء رواد المقاربة الوظيفية[1] فعملت بها كلّها: أخذت تحليل النصّ من نظرية رايس لكنّها ابتعدت عن ولائها لوظيفة النصّ المصدر، وأخذت من نظرية فيرمير مبدأ اختلاف الغاية والوظيفة في النصّ الهدف، كما استعارت مختلف الفاعلين والمشاركين في الفعل الترجمي من نظرية هولز.

بعد أن حدّدت الإطار النظري لمقاربتها، عملت على تطبيقها في تعليم الترجمة، فجعلت الطالب لها محوراً من حيث سيرورة الفعل الترجمي، لا من جهة إنتاجه، انطلاقاً من مبدأ اكتساب الكفاءة الترجمية بالتدرّج. ركّزت الباحثة على دور المكوّنين منذ بداية التكوين من أجل ضمان قدرة الطلبة على إنجاز المهام الترجمية التعلّمية دون فقدان الدافعية، مشيرة إلى أنّ القدرة على فهم النصّ المصدر، والقدرة على إنتاج النصّ الهدف غير كافيتين ليكون المترجم قادراً على تسهيل التواصل البيثقافي. هذا ما جعلها تقترح نموذجاً للعملية الترجمية يقوم على التحليل والتركيب والإنتاج والتقويم ثمّ إعادة التحليل، على شكل

[1] Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation:*** Op. cit., P 14.

مسار دائري غير خطّي، وهو ما أسمته (looping model)، فيما يلي مخطّط لهذا النموذج اقتبسناه من مخطّطها الأصلي:



الشكل 2: مخطّط مسار العملية الترجمية لنورد[1]

1.1. مسار العملية الترجمية

للعملية الترجمية مساران: مسار ذو مرحلتين (التحليل والفهم، إعادة الصياغة)، ومسار ذو ثلاث مراحل (التحليل والفهم، الانسلاخ اللّغوي، إعادة الصياغة). يوصف هاذان المساران بالخطّية. أمّا مسار نورد، فهو دائري كما هو مبيّن في الشكل 2.

بما أنّ مقاربة نورد تعتمد على مسار الفعل الترجمي، فسنعرضه بشيء من التفصيل:

[1] Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation:*** Op. cit., P 39.

قسّمت نورد مسارها المقترح إلى ثلاث مراحل: مرحلة تحليل الغرض من النصّ الهدف SKOPOS، مرحلة تحليل النصّ المصدر، مرحلة التركيب والنقل.

المرحلة الأولى: وهي دراسة وتحليل وظيفة النصّ المستهدفة التي تقوم على وصف العوامل الضرورية التي من شأنها ضمان التلقّي الحسن للنصّ من قبل جمهور خاصّ، في ظروف ووضعية معينة تسمّى (SITt (target situation.

المرحلة الثانية: تنقسم إلى مرحلتين جزئيتين:

_ مرحلة التأكّد من مدى توافق النصّ المصدر مع تعليمات صاحب المبادرة(l'initiateur).

_ مرحلة التحليل: يعمد المترجم إلى تحليل دقيق ومفصّل للنصّ المصدر بُغية فهمه مع مراعاة الغرض من النصّ الهدف SKOPOS.

المرحلة الثالثة: يتّجه المترجم إلى نقل النصّ المصدر نحو اللّغة الهدف، لينتج نصّاً تخدم وظيفته احتياجات صاحب المبادرة، وبهذا يكون النصّ الهدف متوافقاً مع وظيفته. ثمّ يختم الحلقة بتقويم ترجمته، عن طريق إعادة التحليل من جديد في مسار دائري مغلق كي يتأكّد من جودة منتجه وتحقيقه لمطالب صاحب المبادرة الذي قد يفرض على المترجم إنتاج نصّ يختلف عن النصّ المصدر من حيث الغرض والوظيفة.[1]

[1] Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity :*** Op. cit., P 09.

❁ تحليل النصّ المصدر

يساهم تحليل النصّ المصدر في توجيه دفّة عملية الترجمة لأنّه يمثّل اللّبنة الأساسية لاتّخاذ القرارات الخاصّة بمدى قابلية المهمّة للتنفيذ وتحديد الوحدات ذات الصلة بالترجمة الوظيفية وتحديد استراتيجية الترجمة من أجل إنتاج نصّ هدف يفي بمتطلّبات هذه المهمّة.[1]

بعد تحليل الوضعية المتوقّعة للنصّ الهدف ووصف متلّقيه، يشرع المترجم في تحليل النصّ المصدر، بشقّيه (الخاصّ بالمعالم الخارجة عن النصّ Facteurs extratextuels)، والشقّ (الخاصّ بمعالم النصّ الداخلية Facteurs intratextuels). ولأجل هذا ينبغي عليه أن يستعين بقائمة الأسئلة السبعة عشر (check-list) التي حدّدتها الباحثة في نموذجها التحليلي:

Who transmit? To whom? What for? By which medium? Where? When? Why? A text with what function? On what subject matter does he say what? What (What not)? In what order? In which words? In what kind of sentences? In which tone? To what effect? Using which non-verbal elements?[2]

❁ المعالم الخارجية للنصّ

1. Who transmit?. ـ **من صاحب المبادرة؟**: هو الشخص أو المؤسّسة التي تطلب الترجمة.

2. To whom? ـ **إلى من؟** إلى المتلقّي: على المترجم أن يجمع كلّ المعلومات الممكنة عنه وعن احتياجاته.

---

[1] كريستيان نورد، **الترجمة بوصفها نشاطاً هادفاً: مداخل نظرية مشروحة**، ترجمة: أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص 100.

[2] Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation:*** Op. cit., P 41.

3. What for? By which medium? ـ **بأيّ قصد؟** قصد أو مراد صاحب المبادرة الذي طلب الترجمة.

4. By which medium? ـ **بأيّ وسيلة اتّصال ستنقل الرسالة إلى المتلقّي؟** (نصّ كتابي، تواصل اجتماعي، سمعي، بصري، إلخ...).

5. Where? ـ **أين؟** مكان إصدار النصّ الأصلي وعلاقته بالمتلقّي.

6. When? ـ **متى؟** تاريخ إصدار النصّ الأصلي وعلاقته بزمن الترجمة ومدى تأثّر هذه الأخيرة به.

7. Why? ـ **لماذا؟** الدافع إلى كتابة النصّ الأصلي وإلى ترجمته.

8. A text with what function? ـ **ما هي وظيفة النصّ؟** وظيفة النصّ في بيئته الأصلية، ووظيفته المنشودة في بيئة المتلقّي.

❁ المعالم الداخلية للنصّ

9. On what subject matter does he say what? ـ **ما موضوع النصّ؟**

10. About what? ـ **حول ماذا؟** معلومات مصرّح بها.

11. (What not)? ـ **ما المحتوى غير المصرّح به؟** معلومات متضمّنة في طيّات النصّ.

12. In what order? ـ **ما هي بنية النصّ؟** فقرات النصّ وتركيب جمله.

13. In which words? ـ **باستعمال أيّ مفردات أو مصطلحات؟**

14 . In what kind of sentences? ـ **ما نوع الجمل المستعملة؟** (من حيث القواعد النحوية والصرفية والإملاء).

15 . In which tone? ـ **بأيّ نبرة؟** أسلوب إنشائي (تعجّب، أمر، علامة ترقيم...) أم خبري.

16 . To what effect? ـ **لأجل أيّ أثر؟** أثر النصّ الأصلي على قارئه الأصلي، وأثر الترجمة على المتلقّي المستهدف.

17 . Using which non-verbal elements? ـ **باستعمال أيّ عناصر غير لسانية؟** عناصر ما وراء النصّ (الصور والرسومات، إلخ...).

❁ الأشخاص المشاركون في الترجمة الوظيفية وأدوارهم

الأشخاص الفاعلون في المشروع الترجمي الوظيفي هم:[1]

صاحب المبادرة، منتج النصّ المصدر، مُصدر التكليف، المترجم، ومتلقّي النصّ الهدف.

- **صاحب المبادرة (initiator)**: هو الشخص أو المؤسّسة التي تتّخذ قرار كتابة النصّ الأصلي أو ترجمة نصّ أصلي موجود وفق تعليمات يصدرها في رسالة تتضمّن ملخّص المهمّة (Translation Brief)، يبيّن فيه القصد من النصّ محدّداً وظيفته الأصلية، ووظيفته بعد الترجمة. إضافة إلى الأثر الذي يراد إحداثه في المتلقّي.
- **منتج النصّ المصدر**: هو كاتب النصّ الأصلي أو ناشره.

[1] كريستيان نورد، مرجع سابق، ص 48.

- **مصدر التكليف commissioner** : هو الشخص أو المؤسّسة التي تأمر بترجمة نصّ أصلي وفق ملخّص المهمّة الذي تسلّمه للمترجم.
- **المترجم**: هو العنصر الرئيسي الذي يعمل على إنتاج نصّ جديد وفق تعليمات صاحب المبادرة أو مصدر التكليف، المقيّدة في ملخّص المهمّة، وحسب ما تقتضيه الثقافة المستقبلة لمنتجه.
- **المتلقّي**: وهو مخاطب الترجمة المرتقب ومستخدمها، أو القارئ العادي لنصّ الترجمة.

ملاحظة: يمكن أن تجتمع كلّ هذه العناصر الفاعلة في شخص واحد، وهو المترجم، فيكون هو كاتب النصّ الأصلي، ومتّخذ قرار ترجمته، ومترجمه، ومستخدمه في نفس الوقت. كما يمكن أن يكون كاتب النصّ الأصلي هو صاحب المبادرة أو مصدر التكليف بالترجمة.

2.1. استخدام نموذج نورد مقاربة في تعليمية الترجمة

خلال الوضعية التعليمية التعلّمية، يكون الأستاذ في الواقع هو صاحب المبادرة لأنّ منتج الترجمة موجّه إليه وإلى الطلبة. لكن من أجل تجسيد الوضعية وجعلها تحاكي المهنية، يلجأ الأستاذ إلى توجيه المتعلّم إلى القيام بدور المترجم في وضعية تعليمية، يكون فيها المشاركون الفاعلون افتراضيين، على أن يكون النصّ المصدر أصلياً. فيحضر الأستاذ النصّ المختار بعناية مرفقاً بملخّص المهمّة الذي يشمل في طيّاته كلّ المعلومات التي يحتاج إليها الطالب المترجم (كلّ ما يتعلّق بصاحب المبادرة ومقاصده، بوظيفة النصّ المصدر، مكان وزمان إصدار النصّ الأصليّ، وسيلة إيصال النصّ إلى المتلقّي، الدافع والغرض من الترجمة، والأثر المنشود، مع نبذة عن المتلقّي وبيئته).

يستغلّ الأستاذ السند (النصّ الأصلي)، ويخصّص مدّة زمنية لكلّ مرحلة من مراحل المسار الترجمي المعتمد في المقاربة الوظيفية، ابتداء بمناقشة ملخّص المهمّة، وتحليل معالم النصّ المصدر

الداخلية والخارجية في وضعيته الابتدائية بالاعتماد على قائمة الأسئلة المقترحة check-list، كما هو مبيّن في الشكل 2 إلى غاية إنتاج النصّ الهدف ومراقبة جودة ترجمته وموافقته لتعليمات ملخّص المهمّة.

يحرص الأستاذ على التأكّد من اتّباع الطلبة لمسار الترجمة عن طريق تعليقات يكتبونها في نهاية كلّ مرحلة، يبيّنون فيها نتائج تحليل النصّ الأصلي، استراتيجيات الترجمة المناسبة، مدى تقيّدهم بتعليمات ملخّص المهمّة، ومدى موافقة النصّ الهدف لثقافة المتلقّي المرتقب، عملاً بوصيّة نورد لطلّابها بجعل الوظيفة مصدر توجيه لقرارات الترجمة التي يتّخذونها.

« Let your translation decisions be guided by the function you want to achieve by means of your translation. »[1]

كما ينبّه الطلبة للاستناد إلى المسار الدائري الذي يسلكونه بالرجوع إلى النصّ المصدر في كلّ مرحلة، إلى أن يتأكّدوا أنّ إنتاجهم الترجمي متوافق مع متطلّبات المقاربة الوظيفية ثمّ يخضع عمل الطلبة للتقويم اللّازم.

❁ مبادئ المهمّة الترجمية التعليمية في مقاربة نورد

تعتمد مقاربة نورد على عدّة عناصر، وهي: طريقة تحليل النصّ الأصلي، نوع وظيفة النصّ المصدر، نوع وظيفة النصّ الهدف، نوع صعوبات الترجمة، طريقة التقويم المناسبة. مبدأ الأمانة، مبدأ أصالة النصّ، مبدأ التواصل، ومبدأ الشفافية:

- **طريقة تحليل النصّ الأصلي:** (سبقت الإشارة إليها بالتفصيل في مبحث سابق ص 170).

[1] Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity :*** Op. cit., P 38.

- **وظيفة النصّ المصدر:** بما أنّ مقاربة نورد تقوم على الوظيفية، فهي تركّز على حسن اختيار النصوص التعليمية المعدّة للترجمة على أساس وظائفها، واعتماداً على مبادئ ثلاثة وهي مبدأ أصالة النصّ، مبدأ التواصل، ومبدأ الشفافية.

من بين وظائف النصوص نذكر: [1]

ـ الوظيفة الإحالية (المرجعية): وتعني إحالة المتلقّي إلى أحداث وظواهر بعالم حقيقي أو مجازي، حيث يمكن للمترجم تحليل هذه الظواهر وفق طبيعة الأثر المنشود أو المُحال إليه referent، فتكون في هذه الحالة وظيفة النصّ إمّا إخبارية كالإخبار عن حادث مرور أو "ميتا لغوية" إذا تعلّق الأمر باللّغة أو باستخدام خاصّ لها ، أو توجيهية إذا كان النصّ يعرّف بكيفية إصلاح أو تشغيل لآلة ما. وتكون وظيفة تعليمية إذا كان النصّ يحيل القارئ إلى مجال تعليمي كالجغرافيا مثلاً.

ـ الوظيفة التعبيرية: تشير هذه الوظيفة إلى موقف المرسل تجاه أحداث العالم وظواهره. ويمكن تقسيمها إلى وظائف ثانوية، منها تعبير المرسل عن أحاسيس فردية (وظيفة وجدانية emotive sub function)، أو تقييمية للأحداث (وظيفة تقييمية evolutive function)، وقد يلجأ المرسل إلى التورية الساخرة irony فتكون هذه إحدى أنواع الوظيفة التعبيرية التي قد تجتمع كلّها في نصّ واحد.

ـ الوظيفة الدعَوية (الدالّة): تعمل هذه الوظيفة على تحفيز المتلقّي على القيام بعمل ما أو توجيه استجابته، إمّا بإقناعه بوجهة نظر ما، أو مخاطبة خبرته وخلفياته السابقة وما فيها من مسلّمات، أو مخاطبة إحساسه ورغباته واحتياجاته.

---

[1] كريستيان نورد، مرجع سابق، ص 39.

ـ وظيفة اللّغو الاجتماعي: تهدف هذه الوظيفة إلى إرساء دعائم التواصل بين المرسل والمتلقّي أو إنهائها، وتعتمد على الوسائل اللغوية وغير اللّغوية والوسائل شبه اللّغوية paralinguistic المستخدمة في موقف معيّن مثل الأحاديث الموجزة بين الناس حول الطقس واستعمال الأقوال المأثورة التقليدية كوسيلة افتتاحية في ثنايا نصوص دليل السائح مثل القول الفرنسي:

« comme on fait son lit, on se couche. »

الذي يقابله القول الجزائري: "مدّ رجليك قدر غطائك".

ونظرا لتنوّع هذه الوظائف دعت نورد أستاذ الترجمة إلى حسن اختيار النصّ وفق المبادئ التالية:

ـ اشتمال النّص على كلّ المعلومات التي يحتاج إليها الطالب إمّا في معالم النصّ الداخلية والخارجية أو مرفقة بالنصّ في ملخّص المهمّة، مثلما نبّهت عليه الباحثة بقولها:

> *« These texts have to be presented to the students in such a way that as much information as possible is provided on the situation in which the text "functioned" (in the original medium, as a photocopy, with additional details on the sender, his intention, time and place of production etc.). This is why collections of texts which do not specify the sources and even isolated sentences for translation are completely pointless. »*[1]

« ينبغي أن تُقدّم هذه النصوص بطريقة تظهر، قدر الإمكان، المعلومات المتعلّقة بالوضعية التي يوظّف فيها النصّ (في مصدر أصلي، في صورة طبق الأصل، مع معلومات إضافية حول المرسل ونيته، تاريخ ومكان الإصدار إلخ.). لهذا السبب، فإنّ مجموعة النصوص التي لم يُبيّن مصدرها، والجمل المعزولة المعدّة للترجمة تكون غير مُجدية. » ترجمتنا

---

[1] Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation:*** Op.cit., P 162.

ـ ملاءمة درجة الصعوبة لمستوى الطلبة.

ـ مناسبة حجم النصّ للمدّة الزمنية المحدّدة للمهمّة الترجمية التعليمية.

- **وظيفة النصّ الهدف:** وظائف النصّ الهدف يحدّدها صاحب المبادرة، وقد تختلف عن وظائف النصّ المصدر مراعاة للغرض من الترجمة SKOPOS. كما تعتمد على أحد نوعي الترجمة اللّذين حدّدتهما نورد (الترجمة الوثائقية، الترجمة الهادفة).

ـ **الترجمة الوثائقية:** تتمثّل في إنتاج نصّ شارح للنصّ الأصلي يكون بمثابة وثيقة تهدف إلى التفاعل التواصلي في اللّغة الهدف قصد نقل جانب واحد أو جوانب محدّدة من النصّ المصدر، أو وفق التفاعل التواصلي لمرسل الثقافة المصدر مع جمهور الثقافة المصدر بواسطة النص المصدر، مع مراعاة ظروف الثقافة المصدر .

ـ **الترجمة الهادفة:** تهدف إلى إنتاج هادف للتفاعل التواصلي الجديد في اللّغة الهدف بين مرسل الثقافة المصدر وجمهور الثقافة الهدف، باستخدام جوانب محدّدة من النصّ المصدر كنموذج مثل إرشادات التشغيل ودليل السياح وغيرها...

- **صعوبات الترجمة:** حاولت نورد أن تضع فرقاً بين (مشاكل الترجمة) و (صعوبات الترجمة) من خلال تعريفها لهاذين المفهومين، فعرّفت المشكل الترجمي على أنّه مشكل موضوعي objective يعترض أيّ مترجم بغضّ النظر عن مستواه أو كفاءته، فيكون لزاماً عليه حلّه من أجل إتمام مهمّته الترجمية.

« A translation problem is an objective (or inter-subjective) transfer task which every translator (irrespective of their level of competence and of the technical working conditions) has to solve during a particular translation process. »[1]

أمّا صعوبات الترجمة فهي في نظر الباحثة ذاتية subjective تتعلّق بالمترجم نفسه وبظروف عمله الخاصّة.

« Translation difficulties, on the other hand, are subjective and have to do with the individual translator and the specific working conditions. »[2]

هذا يعني أنّ المشكل موضوعي لأنّ جميع المترجمين يشتركون فيه، أمّا الصعوبة فهي مشكل ذاتي لأنّه خاصّ بمترجم بعينه. كما تتّسم مشاكل الترجمة بأنّها خارجية بعيدة عن كفاءة المترجم كمشاكل سوء صياغة النص المصدر أو نقص محتواه أو كتابته الرديئة التي تعيق قراءته وفهمه، إضافة إلى نقص الأدوات المرجعية وبنوك المعلومات الالكترونية. بينما تظهر صعوبة الترجمة عندما لا يتمكّن المترجم من تجاوز حاجز ترجمي لأنّه لا يجد جواباً آنياً مناسباً بسبب مستواه المعرفي أو كفاءته الترجمية. ومن أجل التغلّب على صعوبات ومشاكل الترجمة، يستعين المترجم أو الطالب بما يتوفّر لديه من قواميس ومسارد وغيرها. كما يمكنه الاتّصال بمصدر التكليف. فإذا عارضته صعوبات لم يسبق له مواجهتها، عليه أن يوظّف قدراته الإبداعية وكلّ كفاءاته الميتا معرفية كما اقترح دوليل[3]

(1) Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation:*** Op.cit., P 167.

(2) Idem.

(3) Delisle Jean, **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction,** Op.cit., P 192.

ومن أجل مساعدة الطالب في التغلّب على مشاكل الترجمة وصعوباتها، اقترحت نورد على الأستاذ أن يتجنّب كلّ ما يرفع من درجة صعوبة مهمّة المتعلّم الترجمية مثل:[1]

- استخدام النصوص ذات التعقيد البيّن في بعض التخصّصات.
- الاشتغال في الميادين التي تقلّ فيها الأدوات المساعدة كوسائل التوثيق مثلاً.
- استخدام ملخّص مبهم أو ناقص للمهمّة.
- عدم مراعاة مستوى الطلبة من حيث المكتسبات القبلية، والمهارات، وكفاءاتهم الترجمية.

- **طريقة التقويم المناسبة**: جعلت نورد تقويم الترجمة ومراقبة جودتها حلقة من حلقات مسار الترجمة الدائري، إذ يتوجّب على الطالب أن يبقى في تقويم مستمرّ لترجمته إلى أن يقتنع بجودة منتوجه، فيحترز بذلك من الإبقاء على أخطائه الترجمية المتعلّقة بما يلي: وظيفة الترجمة، ترابط المعنى في النصّ، نمط النصّ، التقاليد اللّغوية، التقاليد الخاصّة بالثقافة، والمنظومة اللّغوية.[2]
- **مبدأ الأمانة loyalty**: وهي لا تعني الوفاء للنصّ الذي قال به فيرمير، ولا تحقيق التكافؤ الوظيفي الذي اعتمدته رايس، بل على العكس، هو يعني احترام تعليمات مصدر التكليف واحترام ثقافة المتلقّي في نفس الوقت بإنتاج نصّ قد تختلف وظيفته عن وظيفة النصّ الأصلي.

---

[1] Nord Christiane, ***Training functional translators***, Op.cit., P 216.

[2] Ibid., P 68.

- **مبدأ أصالة النصّ:** ينبغي على الأستاذ أن يحضر نصوصاً أصلية كي يدرّب طلّابه على الترجمة المهنية محاكاة للوضعية الترجمية الحقيقية.
- **مبدأ التواصل:** ويقصد به وضعية التواصل الخاصّة بالنصّ المصدر في بيئته الأوّلية الموجّه إليها. على الأستاذ إذن أن يضع بين أيدي طلّابه كلّ المعلومات الضرورية بهذه الوضعية.
- **مبدأ الشفافية:** على الأستاذ أن يبيّن بوضوح نوع المنتج الذي ينتظره من طلّابه من حيث وظيفته التواصلية، خصائص متلقّيه، تاريخ ومكان تسليمه، وسيلة إيصاله إلى المتلقّي، ودافع أو دواعي ترجمته.

❁ البرنامج الدراسي حسب مقاربة نورد

تمتدّ مدّة الدراسة عند نورد على مدار 8 سداسيات[1]، حيث توزّع التعلّمات على النحو التالي:

ـ من السداسي الأوّل إلى السداسي الثالث: مدخل إلى المفاهيم النظرية للترجمة وطرق التواصل بين الثقافات .

ـ السداسي الرابع: ممارسة الترجمة العامّة والمتخصّصة من وإلى اللّغة الأمّ مع الرجوع الدائم إلى المكتسبات النظرية.

ـ السداسي الخامس: فترة تربّص عملي داخل أو خارج البلد.

ـ السداسيان السادس والسابع: تطبيق نظريات الترجمة المتخصّصة، والرفع من الرصيد المصطلحي، مع استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة، وإنجاز الجانب التطبيقي من التقويم النهائي.

---

[1] Nord Christiane, ***Training functional translators***, Op. cit., P 215.

ـ السداسي الثامن: إعداد الجانب النظري لمذكّرة التخرّج.

3.1. تمارين الترجمة عند نورد

اقترحت نورد أصنافاً كثيرة من تمارين الترجمة التي رأتها تخدم مقاربتها الوظيفية، نذكرها كما عرضتها في مقال لها دون تفصيل:

ـ المطالعة لاكتساب المعرفة اللّازمة بالثقافتين المصدر والهدف.

ـ التحليل، المقارنة، والتعليق على النصوص والخطابات.

ـ تمارين التعرّف على مؤشّرات الوظيفية في النصوص.

ـ تمارين إيجاد الأخطاء اللّغوية والترجمية في النصّ.

ـ مراجعة النصوص بحثاً عن الأخطاء الوظيفية ومراجعة النصوص المترجمة آلياً وإعادة كتابة الرديئة منها.

ـ تقييم استراتيجيات الترجمة بعد التعرّف عليها.

ـ تحليل نصوص من ثقافات أخرى لتعزيز المكتسبات الثقافية القبلية.

ـ تحليل النصوص ومقارنتها حسب أنماطها للتعرّف على تقاليد وأعراف النصوص.

ـ شرح بعض العبارات والتعرّف على استعمالاتها المختلفة وآثارها التواصلية.

ـ تمارين ألعاب الكلمات (الكلمات المتقاطعة وغيرها...).

ـ إعداد المسارد وتنظيمها على أساس معاني الكلمات واستعمالاتها، إضافة إلى تعريف المفاهيم ومصطلحاتها.

ـ إعادة بناء الجمل سواء كانت مركّبة أو بسيطة.

ـ إعادة كتابة النصوص مع احترام قواعد وتعليمات أسلوبية خاصّة.

ـ إعادة كتابة النصوص بأغراض SKOPOS جديدة، أو إلى جمهور مغاير، أو باستعمال وسيلة تواصل مغايرة.

ـ تقليص أو تلخيص نصوص طويلة.

ـ تحويل العناصر غير اللّسانية (رسومات، جداول، مخطّطات، نماذج...) إلى نصوص مكتوبة، وبصفة خاصّة تلك المعدّة لنقل نصوص تقنية.

ـ كتابة النصوص انطلاقاً من مستندات سمعية أو بصرية.

ـ مراجعة ترجمات مختلفة لزملاء أو غيرهم.

❁ تطبيق عملي لمقاربة نورد

من أجل إثبات قابلية تطبيق مقاربة نورد الوظيفية، نشرت الباحثة الجزائرية ليلى بوخميس Leila BOUKHMIS [(1)] مقالا بحثيا بعنوان "نموذج كريستيان نورد التحليلي"، شرحت فيه فحوى

[(1)] بوخميس ليلى، نموذج نورد التحليلي: ترجمة أم تكييف؟ (تطبيق على مطوية سياحية دعائية)، **مجلّة Aleph**، المجلّد 9، العدد 3، 2022، الصفحات 631.651. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/198120

المقاربة ومبادئها، ابتداء من جانبها النظري (النظرية الغائية) إلى جانبها التطبيقي (تحليل النصوص). حيث ذكرت بعض الفاعلين في الترجمة الوظيفية إضافة إلى قائمة الأسئلة check-list وملخّص المهمّة translation brief. كما دعّمت جانب مقالها النظري بمثال تطبيقي ناجح لترجمة نصّ صحفي إخباري إلى اللّغة الإنجليزية، محوّلة إيّاه إلى مطوية ذات هدف دعائي في ميدان السياحة، واضعة نموذج نورد التحليلي حيّز التطبيق، فأنتجت نصّاً ذا وظيفة مغايرة تماماً للنصّ الأصلي.

ونحن، إذ نشيد بهذا العمل، نتمنّى أن يحذو باحثونا حذوها، وندعو أساتذتنا إلى الاطّلاع على هذا المقال الهادف.

4.1. نقد مقاربة نورد

تعرّضت مقاربة نورد كغيرها من المقاربات للنقد بالسلب وبالإيجاب. نذكر في هذا المقام بعضاً من الباحثين الذين أبدوا آراءهم إزاء هذا النموذج:

- كارلوس جومو تيوكو Carlos Djomo Tioko

مدح كارلوس جومو، باحث بجامعة السربون الجديدة مقاربة نورد في مقال له مبيّنا أنّ كتاب نورد الموسوم بـ" الترجمة بوصفها نشاطاً هادفاً" مبني على أساس بيداغوجي تعليمي، خاصّة وأنّه يحاول إزالة الغموض عن كثير من المفاهيم وأنّه يهتمّ بالتكوين والبرامج الجامعية في إطار الثلاثية (تعليم، بحث، تطبيق). زيادة على هذا فإنّ المقاربة حسب كارلوس، تحاول وضع دعائم متينة للكفاءة الترجمية المعتمدة على النظريات الوظيفية. كما أنّ المقاربة وظّفت تحليل الخطاب من أجل معرفة القصد من الترجمة والوصول إلى غاية مناسبة عن طريق سلسلة من الخطوات الملائمة للفعل الترجمي. وفي الأخير، ختم

كارلوس نقده بوصف كتاب نورد بأنّه قصيدة شعرية موضوعها الترجمة الهادفة، بِيد مترجم يحسن الرمي والوصول إلى الغايات المنشودة.

« Tout compte fait, cet ouvrage est une ode à la traduction ciblée et au traducteur archer. »[1]

- **دوروتي كيلي**

ذكرت دوروتي كيلي أنّ هذا النموذج متكامل إذ يتيح للطلبة فرصة محاكاة الحياة العملية المهنية:

« Nord (1988/1991) proposes a very complete model for translator training, based on the premise that training should simulate professional practice »[2]

لكنّها عقبت بقولها: " لا بدّ من الإشارة إلى أنّ مقاربة نورد تستوجب التدرّج في طبيعة مكتسبات المتعلّم وتستلزم المزيد من تدخّل الأستاذ خاصّة في المراحل الأولى من تعليم الترجمة "[3]

- **دونالد كيرالي**

يرى كيرالي بأنّ كلّ من دوليل ونورد يبنيان مقاربتيها على أساس نظري، وعلى المهارات الخاصّة التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة بغضّ النظر عن الوضعية التعليمية التعلّمية وما تنطوي عليه من نوعية تكوين وعلاقات بين الطلبة، وبين الطلبة والأساتذة.

« Both works have a theoretical basis (the théorie du sens for Delisle, and pragmatic, text-typological theories derived from Bühler's organon model for

---

[1] Carlos Djomo Tiokou, [Recension de] Christiane Nord (2020). La Traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes. ***Revue Critic***, n°2, Presses universitaires de Liège, Liège, 2021, p187.

[2] Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 12.

[3] Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 13.

Nord), but neither purports to have a systematic empirical foundation based on observations of what professional translators actually do. »[1]

ماريونا ساباتي كاروفي Mariona Sabaté Carrové

ذكرت الباحثة ماريونا أنّها خاضت تجربة في تعليم الترجمة باتّباع مقاربة نورد، وأنّها كانت ناجحة خاصّة وأنّ متعلّميها يرون بأنّ تحليل النصّ زادهم فهماً وسهّل عليهم طريق التعلّم. وهذا ما دعاها لوصف المقاربة بأنّها جدّ تعليمية.

« This approach to translation pedagogy is very didactic one because it is based on a systematic implementation in the translation class. From the student's point of view, the analysis of extra textual and intratextual factors is very clear and educational. I have actually used the analysis of both factors to design my approach of translation pedagogy. »[2]

- **أنطوني بيم** [3] Anthony Pym

أظهر الباحث بيم نقداً لاذعاً في تقرير أعدّه حول مقاربة نورد. وكان ممّا عابه عليها تجريد المترجم من حرية اختيار الغرض من الترجمة ومطالبته بالأمانة التي تعني بالنسبة لنورد الالتزام بتعليمات صاحب المبادرة والتقيّد بقيم وتقاليد الثقافة المستهدفة في نفس الوقت، وبهذا تكون قد وضعت المترجم في المرتبة الثانية بعد مصدر التكليف. كما أنّ مفهومها لمصطلح SKOPOS يختلف عن مفهوم فيرمير. هذا ما جعل بيم يتساءل حول جدوى تحليل النصّ ذاته ما دام هدف صاحب المبادرة هو المسيطر. وهو

---

[1] Kiraly, D., ***Pathways to translation pedagogy and process***, Op. cit., P 25.

[2] Mariona Sabaté Carrové, Towards a theory of translation pedagogy**, *thèse de doctorat***, université de Lleida, Espagne, 1999, P 59.

[3] Pym, A., Compte rendu de [Christiane Nord. Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented, Amsterdam, 1991, ***Revue TTR***, vol. 6, n°2, Canada, 1993, PP. 184-190.

يرى أيضاً أنّ نورد تطالب متعلّميها بالعمل في مرحلتين، على تحليل النصّ المصدر وعلى إنتاج النصّ الهدف. وعلى المتعلّم أن يتعرّف على الوظائف المقصودة وعلى التغييرات التي يجب عليه إحداثها في النصّ الهدف. وهذا يتطلّب، حسب رأي بيم، جهداً كبيراً يبذله المتعلّم خاصّة إذا كان ملزماً بتحليل 17 مَعلماً للنصّ والإجابة على ترسانة من الأسئلة ممّا يدعو إلى تدريب الطالب على السرعة في الإنجاز مع الحفاظ على غايات صاحب المبادرة وإيجاد تكافؤ في الأثر بين النصّين، وهو أمر يعارض مبدأ الغرض فيما يتعلّق بالوظائف والغايات. ومن جهة أخرى، يرى بيم أنّ نورد تلزم الطلبة باتّباع نفس المسار الترجمي للوصول إلى إجابات متشابهة، وإلّا فالوظائف والآثار لا يكون تجانسها لديهم إلّا بمحض الصدفة. ودائماً حسب وجهة نظر بيم، فإنّ الأستاذ نفسه لا يملك القدرة على شرح طريقة ترجمة النصّ بسبب الوظائف المختلفة المفروضة من مصدر التكليف.

ومن بين عيوب هذه المقاربة، كما يرى بيم، غياب الحديث عن التداخل الثقافي في جانب المقاربة النظري ووجوده بإسهاب في شقّها التطبيقي، إضافة إلى عدم ربط تحليل النصّ بتحليل الخطاب كما فعل دوليل.

وبعد مشوار طويل من الانتقادات، ختم بيم كلامه بالتساؤل التالي: "كيف لنظرية الغرض أن توفّق بين هدف صاحب المبادرة ومهنيّة المترجم وخبرته؟"

« How can Skopos theorie resolve ethical conflicts between the initiator's purpose and the translator's expertise? Nord tells us the translator remains "responsible" for work carried out according to someone else's criteria. »[1]

[1] Ibid., P189.

لكن رغم كلّ هذه الانتقادات السلبية، أبدى بيم بعض الإنصاف، إذ اعترف أنّه قد استعمل قائمة أسئلة نورد check-list في دروسه مع طلّابه لأنّها تساعدهم على التحكّم في الوظيفية وتدعم قدرتهم على التحاور الشفوي.

- **وجهة نظرنا حول مقاربة نورد**

نحن نعتقد أنّ بيم قد جانب الصواب، لأنّه لم يعزّز انتقاداته بأسس نظرية تدعم أقواله، خاصّة فيما يتعلّق بمبدأ الغرض، إذ هو في الحقيقة من صميم نظرية فيرمير. أمّا بالنسبة لمهنيّة المترجم فلا صدام بين تعليمات ملخّص المهمّة وحرية المترجم وأمانته.

أمّا عن رأينا بخصوص المقاربة، فنحن نزعم، ومن خلال التطبيق العملي لنموذج مقاربة نورد التحليلي السالف الذكر، أنّ استغلاله بصفة مقاربة تعليمية جدّ ممكن شريطة أن يراد بها تكوين مترجمين متخصّصين في الترجمة الوظيفية، أو بالأحرى، تدريب الطلّاب على تحليل النصّ المصدر وفق نموذج نورد لضمان فهم النصّ من جميع جوانبه، ما يجعل إعادة الصياغة وإنتاج النصّ الهدف في متناول أيّ طالب ذي مستوى مقبول في اللّغتين وفي الثقافتين.

2). مقاربة دانيال جيل Daniel Gile

دانيال جيل مترجم وترجمان فرنسي، أستاذ بالمدرسة العليا للترجمة ESIT بجامعة السربون الجديدة، وأستاذ بجامعة شانجاي Shongai اليابانية. شغل منصب أستاذ بالمعهد الوطني للّغات والحضارات الشرقية بباريس INALCO. ألّف جيل في إطار البحث في علوم الترجمة عدّة مؤلّفات، أشهرها كتاب "مفاهيم ونماذج قاعدية لتكوين التراجمة والمترجمين (1995)" وكتاب "الترجمة: فهمها وتعلّمها (2005)". إضافة إلى عدد كبير من المقالات العلمية التي بيّن فيها وجهة نظره حول منهجيات تعليم الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية القائمة على أربعة نماذج اقترحها، اخترنا منها في دراستنا

النموذج المرحلي للترجمة، وهو أساس مقاربة جيل التعليمية المعتمدة على المسار الترجمي ومراحله translation process oriented.

- **مميّزات المترجم وطالب الترجمة**

على غرار نورد ودوليل، وضع جيل لطالب الترجمة خصائص تمكّنه من تعلّم الترجمة وممارستها، وهي: [1]

ـ الفهم الكافي للّغة المنقول منها بمختلف أنماطها الكتابية، حيث يعدّ التحكّم في اللّغة معرفة تذلّل سبيل فهم ما كتب بها، ولا تشترط القدرة على الكتابة والتحرير بها، أو حتّى فهم الشفهي منها. كما لا يشترط التعمّق فيها، إذ يمكن استعمال القواميس لسدّ ثغرات الفهم. يكفي فقط الاطّلاع على الثقافة المقترنة بها.

ـ المعارف غير اللّغوية العامّة أو المتخصّصة كالمعارف الثقافية العامّة، إذ لا تستدعي ترجمة نصّ طبيّ طبيباً أو ترجمة نصّ قانوني رجل قانون. يكفي فقط مستوى مقبول في تخصّص ترجمة النصوص ذات الاختصاص.

ـ القدرة على التحرير في اللّغة المنقول إليها: بما أنّ المترجم هو نفسه المحرّر، ينبغي أن يكون لديه أدنى مستوى يمكّنه من التحرير مع المحافظة على دور النصّ ونمطه دون النظر إلى اختيارات كاتبه الأصلي. إضافة إلى ما يتمتّع به المترجم من أساليب لغوية متخصّصة كالأسلوب الصحفي مثلاً.

ـ التحكّم في مبادئ وخطوات عمل المترجم من خلال المعرفة بصفة عامّة ومعرفة كلّ ما يتعلّق بظروف الإنجاز. فالمترجم ملزم بمعرفة نوع علاقته بالزملاء والزبائن، وبمعرفة مصادر المعلومة والأدوات اللازمة

[1] Gile, Daniel, ***La traduction, la comprendre, l'apprendre***, Op.cit., P 12.

وغيرها... كما يجب عليه أن يتحكّم في تقنيات البحث التوثيقي وحسن اتّخاذ القرارات بشأن المعلومات ولغة توظيفها أثناء تحرير النصّ الهدف. إضافة إلى إتقان مختلف الأدوات كبعض برامج الحاسوب.

❁ القاعدة النظرية للنموذج المرحلي

اعتبر جيل الترجمة فعلاً تواصلياً حيث أنّه لا ينفكّ عن الحديث عن المساهمين في العملية الترجمية (كاتب، متلقّي، زبون، مترجم)، وعن أثر كلّ واحد منهم على قرارات المترجم وعن أمانته ومقاصد غيره من الفاعلين. كما اقترح الباحث عدّة نماذج ترتكز على نظريات الترجمة لاسيما نموذج IDRC interprétations, décisions, ressources, contraintes الذي يعتمد على النظرية التأويلية ونظرية الغرض.[1]

❁ المسار الترجمي قبل المنتج

يرى جيل بأنّ الكفاءة الترجمية لا تكتسب إلّا إذا تمكّن المترجم من طرق الترجمة، وتحكّم إلى حدّ ما بمراحل مسارها الترجمي وبالإجراءات اللّازمة لنجاح المشروع الترجمي، فهو يولي الأهمّية لسيرورة الفعل الترجمي، ويقدّمها على المنتج، لأنّ ترجمات الطلبة، حسب رأيه، ليست دليلاً على كفاءتهم. وهو يعلّل رأيه بما يلي:[2]

ـ عندما يركّز الأستاذ على منتوج الطلبة، لا يمكنه مراقبة المسار الذي اتّبعوه في ترجماتهم كما لا يمكنه استغلال نظريات الترجمة في تعليمها.

---

[1] Gile, Daniel, La traduction et ses métiers : aspects théoriques et pratiques, ***Cahiers Champollion***, n°12,Lettres modernes Minard, Caen, 2009, P 80.

[2] Gile, Daniel, ***The process-oriented approach in translation training***. In; Guy Dollerup and Annette Lindegaar, teaching translation and interpreting 2, vol. 5, ***Benjamins translation library***, Amsterdam, 1994, P107.

ـ عندما يركّز الأستاذ على منتوج الطلبة، لا يقبل معظمهم انتقاداته حول اختياراتهم اللّغوية التي لا تراعي قواعدها، فيشعرون بأنّه يحتقر عملهم. لكن إذا اهتمّ بالمسار أوّلا تفادى الكثير من المصاعب المتعلّقة بعلاقته مع الطلبة.

ـ التركيز على مسار الترجمة يبرز حدود مراحله دون التأثير على أيّ تعديل يضفيه الطالب على ترجمته.

ـ من أجل تسهيل العمل بمسار ترجمي، يضع الأستاذ أحياناً بعض القواعد المتعلّقة بمراحله، ويترك الحرية للطلبة أحياناً أخرى.

ـ من أجل استعمال القواعد الضرورية للمسار الترجمي بفعالية، يسعى الأستاذ إلى إقناع الطلبة بدورها الإيجابي عن طريق إعدادهم من الناحية النظرية.

ـ يُعتبر الطلبة، في مرحلة التدريب على إتقان المسار الترجمي، متمرّنين على طرق الترجمة، فلا يحاسبون على جودة ترجمتهم كأنّهم متخصّصون في إنتاج ترجمة مهنية ذات نوعية جيّدة.

❁ دواعي استعمال نموذج جيل

من أهمّ دواعي استعمال نموذج جيل القائم على التعليم ذي التوجّه الإجرائي، ما يلي:

ـ تحسين الطرق والإجراءات الترجمية لدى الطلبة.

« L'enseignement orienté processus se concentre sur le processus de traduction en cherchant à optimiser la démarche et les méthodes mises en œuvre par les étudiants »[1]

« يرتكز التعليم ذو التوجّه الإجرائي على المسار الترجمي مع محاولة تحسين الخطوات والطرق المتّبعة من قبل الطلّاب . » ترجمتنا

[1] Gile, Daniel, ***La traduction, la comprendre, l'apprendre***, Op.cit., P201.

ـ تمكين الطلبة من اكتشاف مشكلات الترجمة والبحث عن حلول لها.

ـ تمكين الأستاذ من التقويم الموضوعي لكفاءات الطلبة، بدلاً من تقويم منتوجهم الذي لا يعكس مستوى مهاراتهم الترجمية وتقنياتها.

ـ إتاحة الفرصة للطلبة من أجل تقويم ذاتي عن طريق ما سمّاه جيل (CRIPD) compte rendu intégré des problèmes et décisions، وهو تقرير يذكر فيه الطالب نوع الصعوبة الترجمية وكيفية تجاوزها.

ـ من الناحية النفسية: يجد الطلبة أنفسهم في أريحية أفضل ممّا لو ركّز الأستاذ على إنتاجهم الترجمي.

ـ تلبية احتياجات الطلبة واهتمامهم بالنماذج والقواعد المقترحة عليهم.

ـ غضّ الطرف عن مشكلات الطلبة التحريرية وصبّ كلّ اهتمامهم على المسار الترجمي.

« - Psychologically, the process-oriented approach seems to generate less stress than the product-oriented approach. - Students are interested in the models and rules that are presented to them, and tend to accept them. - There are difficulties with problem-reporting, which the students tend to forget during the first few assignments because it is new to them. »[1]

« يظهر بالاستناد إلى علم النفس أنّ المقاربة المرتكزة على المسار الترجمي تسبّب ضغطاً أقلّ، مقارنة بتلك المعتمدة على المنتج الترجمي، لأنّ الطلّاب يهتمّون بالنماذج والقواعد الترجمية المعروضة عليهم ويميلون إلى قبولها. فهُم مدفوعون إلى نسيان صعوبات ومشاكل التحرير أثناء مهامّهم الترجمية القليلة الأولى لأنّها جديدة بالنسبة إليهم. » ترجمتنا

[1] Gile, Daniel, ***The process-oriented approach in translation training***, Op. cit., P111.

ـ التقليل من عدد الأخطاء والتناقضات عن طريق التركيز على تحليل النصّ المصدر.

❁ مقاربة جيل التعليمية

جيل هو أحد الباحثين الذين يعتقدون أنّ تكوين المترجم، ينبغي أن يرتكز أوّلاً على مسار الفعل الترجمي ومراحله، كي يتمكّن الطلّاب من التحكّم في مهنتهم المستقبلية بدلاً من صرف كلّ جهد المكوّن في تحليل ترجماتهم الخاطئة. تَرى الباحثة كيلي أنّ هذه المقاربة ذات بال لأنّها تشجّع تحاور الطلبة في حجرة الدرس حول بعض المفاهيم الترجمية مثل: التواصل، الجودة، الأمانة، الفهم، واكتساب المعلومات عن طريق البحث التوثيقي. وفي هذا الصدد، يذكر جيل نفسه أنّ نموذجه المرحلي يُعدّ وسيلة للتعرّف على أسباب ضعف الطلبة بقوله:

« D'après le modèle séquentiel, les faiblesses des étudiants peuvent se classer en insuffisance dans les connaissances qui peuvent être à leur tour linguistique et extralinguistique, et en insuffisance dans la méthode de travail »[1]

« يمكن عزو هنّات الطلّاب، حسب مقتضيات النموذج المرحلي، إلى النقص في المعارف اللّغوية وغير اللّغوية، وإلى الضعف في طريقة العمل. » ترجمتنا

[1] Gile, Daniel, ***La traduction, la comprendre, l'apprendre***, Op.cit., P132.

1.2. نموذج جيل المرحلي

يرتكز نموذج جيل على سلسلة تتابعية لمعالجة وحدات ترجمية، حيث تمرّ كلّ واحدة منها بمرحلتين: مرحلة الفهم، ومرحلة إعادة الصياغة، مع اختبارات مراقبة واتّخاذ للقرارات بتوظيف معلومات لغوية وأخرى غير لغوية، إضافة إلى التحليل والبحث عن المعلومات الناقصة.[1]

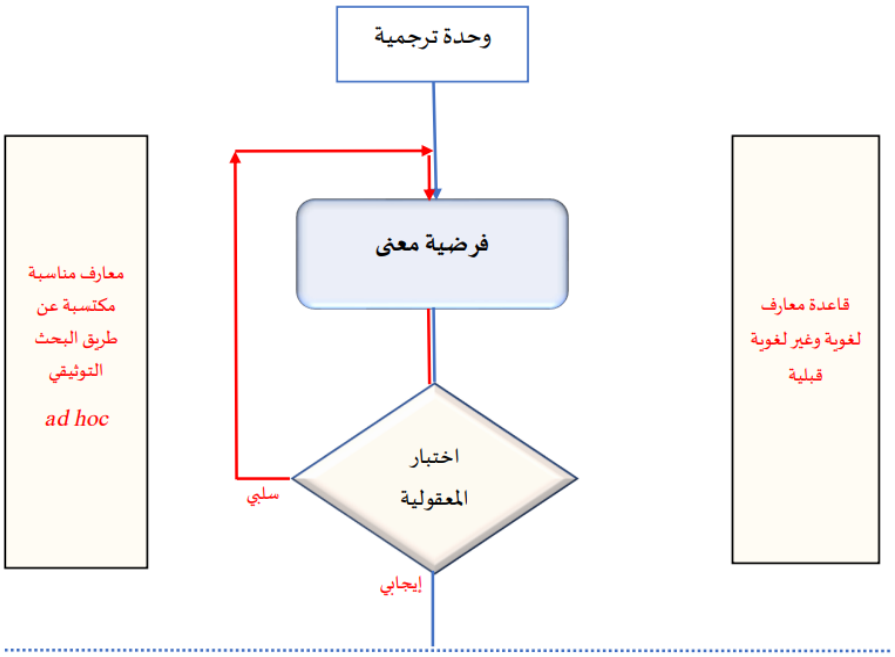
ـ أ ـ مرحلة الفهم

بعد تحليل الوحدة الترجمية (كلمة، جملة، فقرة) اعتماداً على المعلومات المكتسبة مسبقاً والبحث التوثيقي والمصطلحي، تتكوّن لدى المترجم فرضية معنى، فيسعى إلى التحقّق من معقوليتها عن طريق الاختبار. فإن كان هذا الأخير إيجابياً انتقل إلى مرحلة إعادة الصياغة أو إلى تحليل الوحدة الموالية. أمّا إذا كان الاختبار سلبياً، فيعمد إلى بلورة فرضية جديدة للمعنى بإعادة التحليل، وربّما البحث إن احتاج إليه. إضافة إلى المعلومات اللّغوية وغير اللّغوية التي يمتلكها. وفي هذا المقام، اقترح جيل ما سمّاه المعلومات الجديدة المكتسبة (ad hoc)من أجل تسهيل الفعل الترجمي.

وفي الميدان التعليمي البيداغوجي، ركّز جيل على حسن اختيار النصوص القابلة للفهم، السهلة المنال، كي يتمكّن الطلبة من التأقلم مع مراحل النموذج المرحلي وتطوير كفاءاتهم العملية (المهنية) بالانتقال إلى مرحلة إعادة الصياغة بسلاسة، وهذا ينمّي لديهم القدرة على اتّخاذ القرارات (قرار الحذف أو الإضافة) بعد اختبار الفرضيات.

---

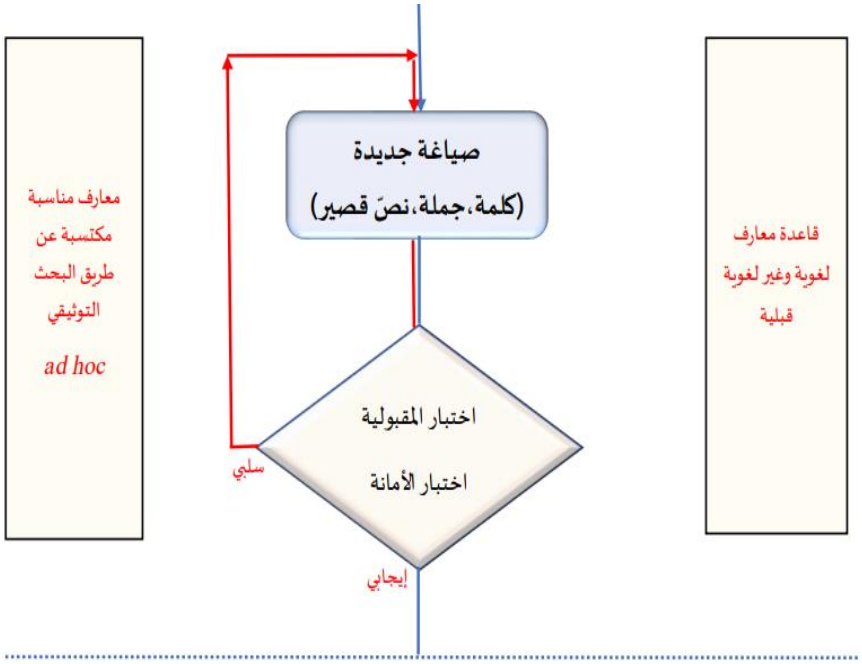
[1] Gile, Daniel, ***La traduction, la comprendre, l'apprendre***, Op.cit., P 34.



الشكل 3: النموذج المرحلي: مرحلة الفهم

ـ ب ـ مرحلة إعادة الصياغة

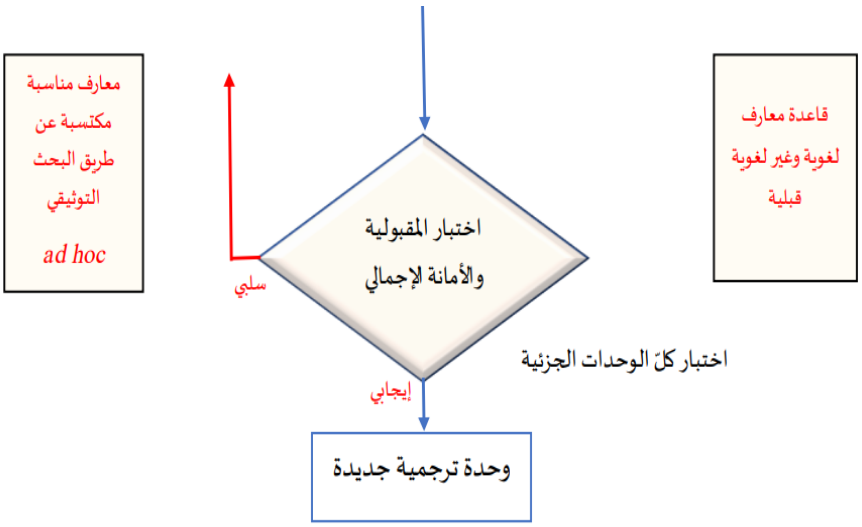
في بداية مرحلة إعادة الصياغة يواجه الطالب المترجم حالتين: إمّا أن يكون التحليل والاختبارات في مرحلة الفهم قد أتاحا له فهماً صحيحاً لبنية الفقرة ووظيفتها وفهماً كافياً للمصطلحات يجعلانه قادراً على إيجاد المكافئات المناسبة. أو أنّ مشكلات الفهم لا تزال قائمة (غموض أو شكّ)، وفي هذه الحالة يتّخذ الأستاذ إجراءات تعليمية وبيداغوجية، لمساعدة الطلبة، سنتعرّض لها في مبحث صعوبات ومشكلات الترجمة. في هذا المقام، سنركّز على الحالة الأولى، حيث يمكن للمترجم الانتقال إلى مرحلة إعادة الصياغة والتحرير.



الشكل رقم 04: مرحلة إعادة الصياغة

تبدأ هذه المرحلة بكتابة "صياغة جديدة" لجملة أو فقرة أو كلمة. تخضع الصياغة الجديدة بعد ذلك لاختباري الأمانة والمقبولية اللّغوية من حيث المفردات والمصطلحات، والنحو والأسلوب. وفي الحالة السليبة لأحد هاذين الاختبارين، تغيّر الصياغة وتخضع للاختبار من جديد مع الاستعانة بقاعدة المعلومات القبلية والمكتسبة، والبحث التوثيقي في لغة النصّ الهدف.

وفي النهاية، تخضع كلّ الفرضيات والصياغات للاختبارات في حلقات دائرية تتولّد عن نتائج الاختبارات غير المرضية، بشكل إجمالي يضمّ مجموع الوحدات الترجمية قصد ضبط انسجام النصّ واتّساقه مثلما هو مبيّن في الشكل الموالي:



الشكل رقم 05: اختبار كلّ الوحدات الجزئية

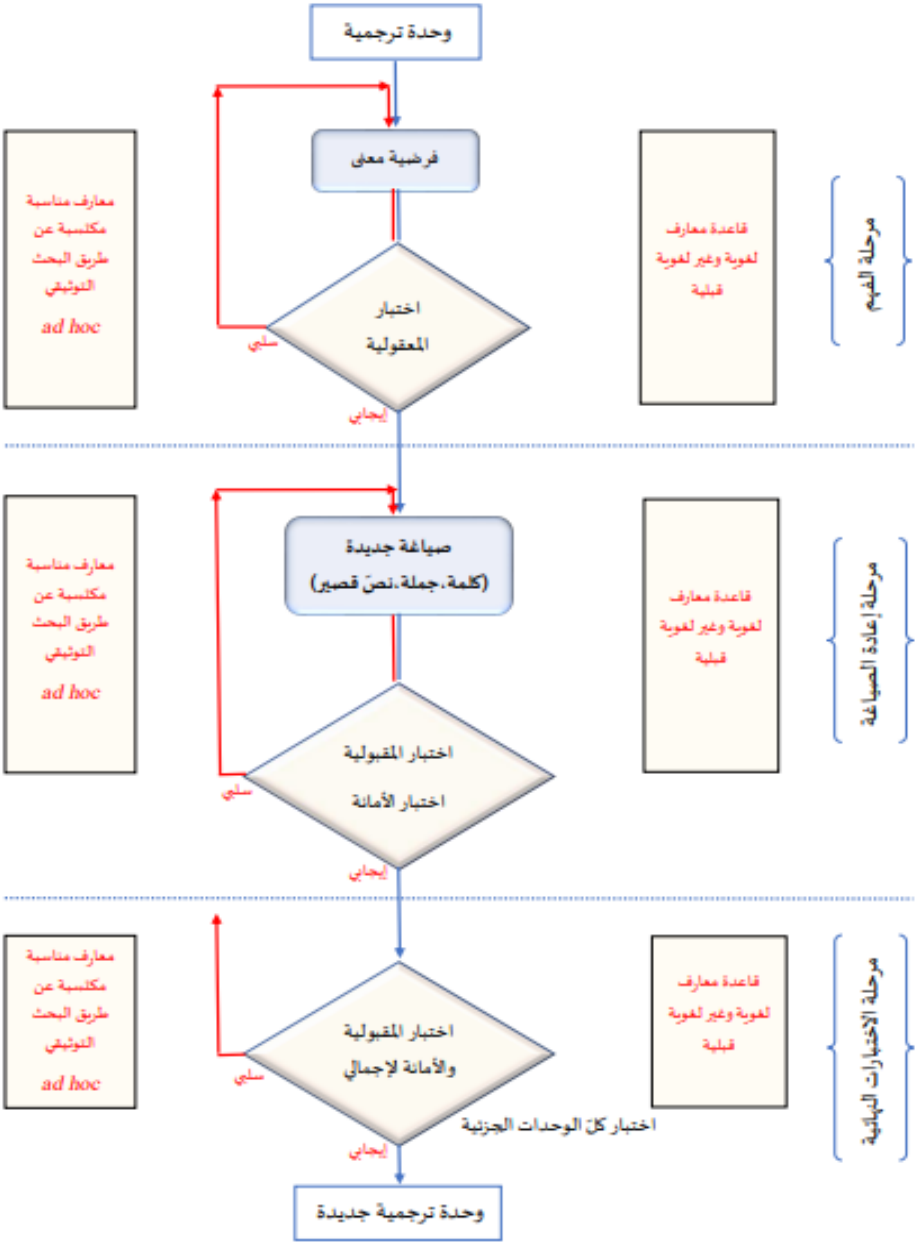
- **ملخّص نموذج جيل المرحلي (الشكل رقم 6)**

يتكوّن نموذج جيل من المراحل الآتية:

ـ **مرحلة الفهم**: وتشمل التحليل والبحث التوثيقي واختبارات المعقولية.

ـ **مرحلة إعادة الصياغة**: وتشمل كتابة الصياغة الجديدة واختبار قابليتها واحترام مبدأ الأمانة في تحريرها.

ـ **مرحلة الاختبار النهائي الإجمالي** لكلّ الوحدات الترجمية والصياغات المقترحة. (فصل هذه المرحلة على حدة من اقتراحنا).



الشكل رقم 06: نموذج جيل المرحلي

2.2. الأخطاء الترجمية[1]

صنّف جيل أخطاء الترجمة إلى صنفين باعتبار مكانها في مسار العملية الترجمية:

ـ أ ـ أخطاء الفهم

وهي مجموعة الأخطاء المتعلّقة بالتحليل، التي لم تتمّ معالجتها بعد اختبار المعقولية، إذ لا يمكن اعتبارها أخطاء قبل ذلك فهي قابلة للتصحيح. أمّا إذا ظهرت في مرحلة إعادة الصياغة، فهي تعني وجود خلل ما في الاختبار السابق وأنّ فرضية المعنى لم تكن صحيحة، بسبب ضعف في قاعدة المعلومات المبدئية في شقّها اللّغوي أو في شقّها غير اللّغوي، أو أنّ البحث التوثيقي لم يكن مجدياً.

ـ ب ـ أخطاء إعادة الصياغة

إذا كانت أخطاء الترجمة غير ناجمة عن مرحلة الفهم، فلا شكّ أنّ اختبار المقبولية أو اختبار الأمانة أو كليهما به خلل جعل الصياغة الجديدة غير مرضية. هذا إذا لم يكن الخلل في قاعدة المعلومات اللّغوية أو في البحث التوثيقي.

كما صنّف الباحث الأخطاء بالارتكاز على اعتبارات أخرى وهي:

ـ انعدام اختبار المعقولية أو سوء توظيفه.

ـ عدم جدوى البحث التوثيقي لأسباب منهجية.

---

[1] Gile, Daniel, les fautes de traduction : une analyse pédagogique, ***Revue Meta***, vol. 37, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1992, P 257.

ـ انعدام اختباري المقبولية والأمانة أو سوء توظيفهما.

ـ استعمال قواميس غير موثوقة أو غير أصلية.

ـ نقص الدافعية لدى الطلّاب.

ـ نقص في مهارات التحرير لدى الطلّاب.

❁ استراتيجيات تصحيح الأخطاء

من أجل معرفة مصدر الخطأ، يقترح جيل استراتيجيتين:

- **استراتيجية العزل:**

تعتمد هذه الاستراتيجية على تمارين مختارة تكون جميع عناصرها سهلة ما عدا عنصراً واحداً محدّداً منها (مقطع خاصّ، تحليل مصطلحات النصّ المصدر، البحث المصطلحي لمفاهيم النصّ الهدف، إلخ...). وبهذا يتمكّن الطلبة من تجنّب عدد كبير من الأخطاء البعيدة عن هذا العنصر ويتمكّن الأستاذ من البحث عن المصدر الحقيقي للأخطاء. من أجل ذلك يمكنه أن يعالج الأمر بطريقتين: الأولى بأن يختار نصّا سهلاً واضحاً يحتوي على مصطلحات تقنية تتطلّب بحثاً مصطلحياً، أو يختار نصّاً خالٍ من المصطلحات لكن يشوبه غموض يقتضي اختباراً للمعقولية. الثانية، بأن يعطي الطلّاب كلّ حلول المشكلات التي قد تعترضهم ما عدا مشكل معيّن يرغب في مراقبته.

- **استراتيجية الشرح**

يرفق الطلبة كلّ تمرين ترجمة بقائمة للمشكلات التي اعترضتهم، سواء كانت مشكلات في الفهم أو في إعادة الصياغة، تكون على شكل تقرير مدمج حول المشكلات المختلفة والقرارات المتّخذة إزاءها (CRIPD). يخصّص الأستاذ على إثرها وقتاً لمناقشتها بالتحاور مع الطلبة في حجرة الدرس قصد إيجاد حلول لها.

3.2. نقد مقاربة جيل

يرى جيل أنّ مقاربته تجعل الطلبة يدركون بِيسر نوع الأخطاء بعد أن يفهموا مخطّط مساره الترجمي، ويطبّقوه في ترجماتهم. كما لاحظ أنّ الأخطاء العديدة للطريقة في بداية المشوار الدراسي تتضاءل بعد فصل أو فصلين من الدراسة[1] لكنّه في الوقت نفسه، يرى أنّ الطلبة يجدون صعوبة في اتّخاذ قرارات متعلّقة بأيّ ترجمة متخصّصة، وهذا ما جعله يضع نماذج أخرى لدعم نموذجه، نذكر منها نموذج (تأويل، قرار، مصادر معلومات، صعوبات (IDRC)). في نفس السياق، ذكر جيل أنّ نموذجه لا يزوّد الطلبة بمعلومات إضافية إلّا إذا كانت لديهم الدافعية الكافية للبحث الجادّ.[2]

وترى كيلي[3] أنّ الطالب يمكنه أن يكتسب كفاءة ترجمية إذا تحكّم فعلاً في آليات سير العملية الترجمية المبيّنة في نموذج جيل لأنّ اهتمامه يُصبّ في كلّ مرّة على مرحلة واحدة من مراحله، إضافة إلى عدم التركيز في البداية على جودة المنتوج. ونحن نوافق الباحثة كيلي فيما ذهبت إليه، إذ الكفاءة

---

(1) Gile, Daniel, les fautes de traduction : une analyse pédagogique, Op.cit., P 162.

(2) Gile, Daniel, ***The process-oriented approach in translation training***, Op. cit., P111.

(3) Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 13.

الترجمية، إضافة إلى المعارف والمكتسبات، تعتمد أساساً على المنهجية وطريقة الإنجاز. لكنّنا، رغم ذلك، نرى أنّ نموذج جيل ذو فاعلية تعليمية عندما يتعلّق الأمر بترجمة وحدات ترجمية منفصلة عن غيرها. أمّا إنتاج نصّ منسجم متكامل، فيتطلّب جهداً إضافياً من قبل الطلبة، كي يربطوا بين جميع الوحدات الترجمية لتحقيق الاتّساق والانسجام الضروريين للوحدة البنيوية للنصّ كلّه.

3). مقاربة كيرالي Donald Kiraly

دونالد كيرالي باحث أمريكي، يشغل منصب أستاذ معتمد بمدرسة اللّسانيات التطبيقية والدراسات الثقافية بجامعة ماينز الألمانية. وبصفته متخصّصاً في منهجيات تكوين المترجمين، أشرف على عدّة بحوث من أجل تحسين طرق تدريس الترجمة. لديه الكثير من المنشورات العلمية ومجموعة من المؤلّفات، أشهرها كتاب "الطرق الخاصّة بالترجمة (1995)" (Pathways to translation) وكتاب "المقاربة السوسيوبنائية في تعليم الترجمة (2000)" (A socioconstructivist approach to translator education). عمل مترجماً حرّاً من سنة 1984 إلى سنة 2008، وهي السنة التي شغل فيها منصب أستاذ مشارك بمدرسة ESIT بباريس. وهو صاحب النموذج التعليمي المزدوج المعتمد أوّلاً على علم النفس المعرفي ثمّ على البنائية الاجتماعية ثانياً، وهما عنصران أساسيان في المقاربة المنهجية التي نحن بصدد دراستها في هذا المبحث.

- **مميزات طالب الترجمة**

من أجل نجاعة مقاربة كيرالي، يرى هذا الأخير أنّ طالب الترجمة ينبغي:

ـ أن يكون ذا معرفة جيّدة باللّغة المنقول إليها، وبالأسس النظرية للترجمة.

ـ أن يكون واعياً بذاته وبدوره في العملية التعليمية التعلّمية، قادراً على تحليل أخطائه، وفقاً لمفهوم (self concept) الذي يعرّفه كيرالي على النحو التالي:

« This self-concept is the psychological identity that the translator creates through learning and experience with translation activities, the individual's understanding of him- or herself as a translational information processor. »[1]

« تقدير الذات هو الهوية النفسية التي يصنعها المترجم لنفسه من خلال تعلّمه وخبرته المكتسبة من نشاطه الترجمي. ووعيُه بذاته، يكون له بمثابة معالج المعلومات الترجمية. » الترجمة لنا.

ـ أن يكون على استعداد لبناء تعلّماته بنفسه، لا أن يعتمد على التكوين التقليدي.

❁ مميّزات أستاذ الترجمة

ركّز كيرالي على دور الأستاذ القائم على التوجيه، فوصفه بالمشرف والمستشار، وبمذلّل الصعوبات. إضافة إلى هذه الأوصاف، جعل له مميّزات ينبغي عليه أن يتحلّى بها، وهي:

ـ أن يكون قادراً على إعداد ظروف تعليمية طبيعية داخل حجرة الدرس، تساعد الطلبة على التعلّم التعاوني[2].

---

[1] Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, UK: St. Jerome Publishing, Manchester, 2000, P 03.

[2] Ibid., P 23.

ـ أن يبتعد عن نقل المعارف، فلا يتّصف بـ transmissioniste، ولكن يتّصف بما سمّاه الباحث transformationiste. أي يساعد الطلبة على إنجاز عملهم في إطار مشروع حقيقي يجعلهم يستعدّون لممارسة مهنتهم المستقبلية.

ـ أن يبتعد عن الإلقاء ولو كان ماهراً فيه بعيداً عمّا سمّاه كيرالي (performance magistrale) . حيث يعتقد الأستاذ أنّه يمتلك المعرفة اللّازمة والكفاءة الترجمية المنتجة لترجمة صحيحة ينقلها إلى طلّابه أثناء الأعمال التطبيقية بتقديم تصحيح نموذجي.

❁ حلول كيرالي للتخلّي عن الطرق التقليدية

اقترح كيرالي للتخلّص من اعتماد الأستاذ على كفاءته الترجمية ودرجة إتقانه عدداً من الحلول، نذكر منها:

ـ الاستفادة من وجهات النظر المختلفة للمتعلّمين وتفاعلهم المؤدّي إلى الحوار والمناقشة وانتعاش الأفراد، وتجاوز حاجز معرفة الأستاذ الخاصّة به.[1]

ـ تشجيع التعلّم التعاوني التشاركي عن طريق العمل الجماعي الذي يساعد الطلبة على تبادل المعارف وترسيخها واستكشاف صعوبات الوضعية الحقيقية لمهنة الترجمة.[2]

---

[1] Ibid., P 34.

[2] Ibid., P 36.

ـ الاستفادة من المعارف الثقافية الاجتماعية (socioculturelles) التي يتشاركها الطلبة إلى أن تترسّخ لديهم، فيتمكّن الأستاذ من معرفة وجهات نظر متعلّميه. وهذا يساعده على الرفع من مستوى تفاعلهم، ويجعل الطلبة أنفسهم واعين بما يتعلّمونه أو يفعلونه.[1]

ـ استغلال ما يسمّيه كيرالي « zone de développement maximale » (ZDP). ويقصد به العمل في الإطار المعرفي الاجتماعي (sociocognitif) على إيجاد أعلى مستوى يصل إليه الطلبة في حلّ المشكلات. أي النقطة التي يمكن للأستاذ أن يتدخّل فيها باقتراح معارف جديدة أو بتصحيح أو توضيح، فيحدث ما يسمّيه علماء التربية ومنهم بياجيه "فقدان التوازن"[2]، فيعمل على إعادته عن طريق المعلومات والمعارف المضافة التي يسعى إليها الطلبة باستمرار من أجل تحقيق التوازن الكافي الذي يمكّنهم من المداومة على التعلّم.

ـ تشجيع التعليم والتعلّم في ظروف تحاكي واقع المترجم المحترف في جوّ من العمل الجماعي تحت إشراف الأستاذ، وبتقاسم مهامّ مهنة الترجمة في وضعية تعلّمية يعدّها الأستاذ ويؤطّرها « l'apprentissage situationnel ». حيث يعمل الطلبة على إنجاز نشاطات ترجمية يوظّفون فيها مكتسباتهم المعرفية وينتفعون من هذه التجربة العملية ليبنوا تعلّماتهم بأنفسهم، ويكتسبوا نوعاً من المرونة في العمل الترجمي، لأنّ كفاءة المترجم لا يمكن أن تنتزع من الأستاذ وتنقل إلى الطلبة كما صرّح بذلك كيرالي في قوله:

---

[1] Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education,*** Op. cit., P 38.

[2] Piaget, J., La psychogène se des connaissances et sa signification épistémologique, 1979. In ; Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008, P 159.

« knowledge or truth, from this perspective, is not and cannot be extracted from the teacher's own learning experiences to be passed on to students. »[1]

ـ ضمان قابلية النماء (viabilité) بجعل الطالب يشعر بالتقدّم الدائم في تعلّماته، الناتج عن اجتهاده الخاصّ وسط مجموعة من المتعلّمين، خاصّة إذا كان بعض هؤلاء ذوي مستوى معرفي أعلى من مستواه. فهو يقارن كفاءته بكفاءتهم، وبما أنّه في تفاعل مستمرّ معهم، سيشعر بتحسّن مستواه ويتأكّد بأنّ التعلّم ذو مسار مستمرّ مدى الحياة.

ـ البحث عن المستوى الذي يحتاج فيه الطالب إلى التوجيه والمساعدة من قِبل الأستاذ أو الزملاء (échafaudage). يحدث هذا عندما يواجه الطالب صعوبة لا تمكّنه مكتسباتُه المعرفية من تجاوزها، فيتلقّى العون على شكل اقتراحات لإيجاد الحلول أو على شكل نموذج لمهمّة مشابهة يقتدي بها (modélisation).

ـ الاستفادة من التعلّم الاجتماعي المعرفي (sociocognitif)، وذلك بدعم التفاعل البيداغوجي في الميادين المعرفية لاكتساب عادات الحياة المهنية وثقافتها عن طريق التطبيق المحاكي لواقع مهنة المترجم المحترف. وبهذا يسهل على الطالب الاندماج الفوري في عالم الاحتراف بعد تخرّجه مباشرة فلا يضطرّ لنسيان ما تعلّمه في الجامعة ليتعلّم من جديد فنّ الترجمة المهنية.

ـ تشجيع الطلّاب على تطوير كفاءاتهم. ويقصد كيرالي بالكفاءة كفاءة المترجم القائمة على مجموعة من العمليات العقلية والأدوات المعرفية والثقافية الفردية المصقولة في إطار اجتماعي ضمن فريق عمل

[1] Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, Op. cit., P 43.

يحاكي المهنية، فيكتسب الطالب نوعاً من البداهة والحدس (intuition) اللّذان يمكّنانه من مقارنة مستواه بمستوى المحترفين، وبالتالي تعزيز الثقة بنفسه والاستعداد لمزاولة مهنة المترجم المحترف.[1]

1.3. مقاربة كيرالي المنهجية

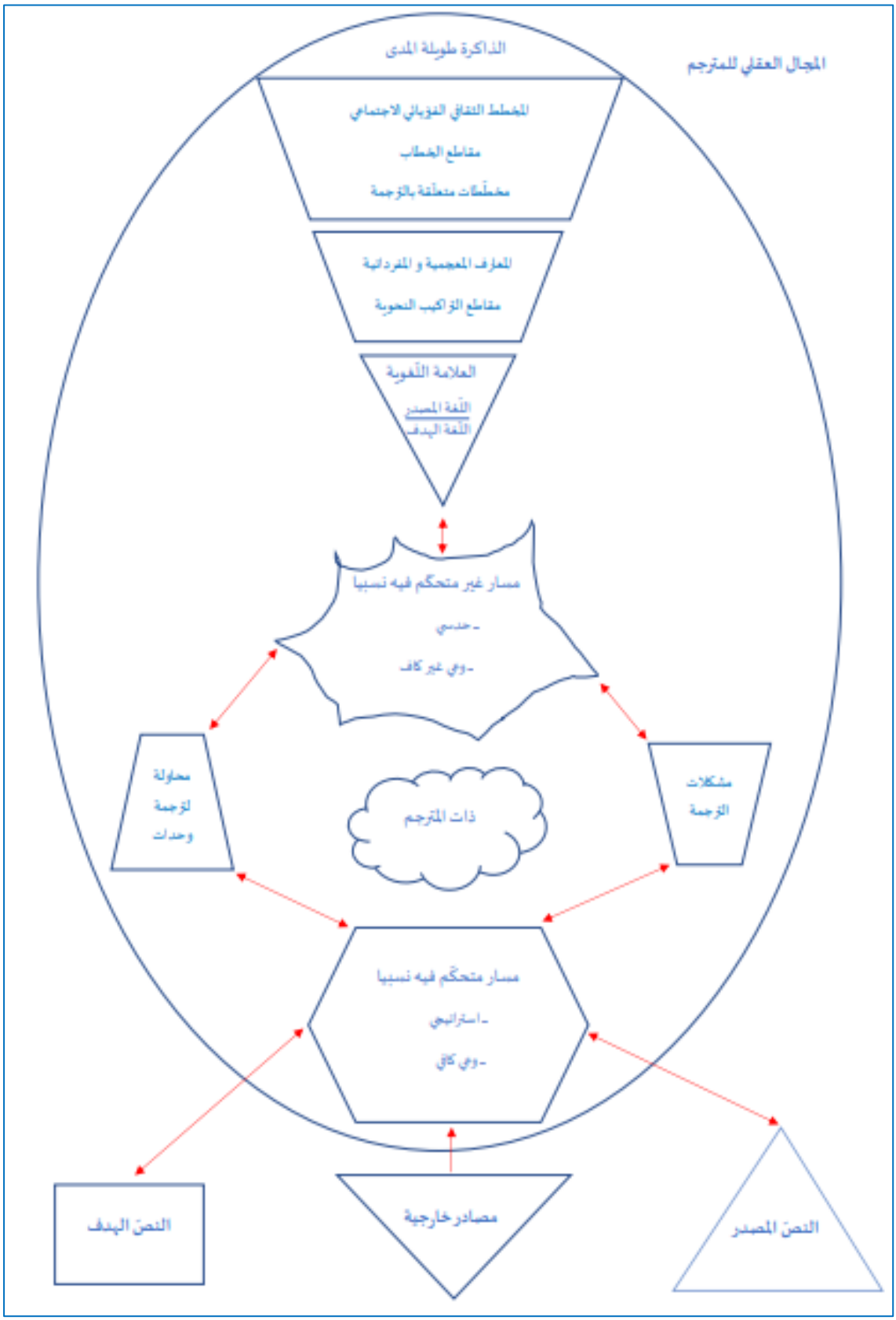
تتوزّع أبحاث كيرالي في ميدان تعليمية الترجمة على مرحلتين: مرحلة الأبحاث المتعلّقة بالعمليات العقلية أثناء الفعل الترجمي، المعتمدة على علم النفس اللّساني psycholinguistique؛ ومرحلة الأبحاث الدائرة حول التعلّم التعاوني apprentissage collaboratif المعتمدة على السوسيوبنائية socioconstructivisme.

1.1.3. أوّلا: نموذج علم النفس اللّساني

بدأت أبحاث كيرالي بأطروحة الدكتوراه التي تتوّجت بنشره لكتاب " الطرق الخاصّة بالترجمة" سنة 1995، حيث اتّخذ الباحث مسار الترجمة مجالاً لدراسة العمليات العقلية التي يمرّ بها المترجم أثناء الترجمة، وقد وظّف لهذا الغرض طرق البحث الاستبطاني introspection وتقنية بروتوكول التفكير بصوت عالٍ TAP (Think Aloud Protocol).

تُعتبر الترجمة في هذا النموذج نتاجاً للتفاعل بين العمليات العقلية التي تستغلّ المعارف اللّغوية وغير اللّغوية للمترجم. يظهر هذا من خلال المخطّط الذهني الذي وضعه كيرالي على النحو التالي:

[1] Ibid., P 49.



الشكل رقم 07: المسار الترجمي: نموذج علم النفس اللّساني (كيرالي)

ركّز كيرالي في هذا النموذج على وعي الطالب بدوره في سيرورة العملية الترجمية، وفي تحليل أخطائه من أجل وضع استراتيجيات مناسبة لتجاوز صعوبات الترجمة ومشكلاتها. والظاهر أنّه كان مقتنعاً بأنّ معرفة ما يفكّر به المترجم أثناء الترجمة سيساعده على التقدّم في ميدان تعليمية الترجمة عندما قال:

« An understanding of what translators actually do mentally when they translate is essential for the development of translation pedagogy. »[1]

« إنّ فهم ما يفعله المترجم في الحقيقة أثناء ممارسته للفعل الترجمي ضروري لتطوير بيداغوجيا الترجمة.» ترجمتنا

أجرى الباحث تجربة باستعمال تقنية TAP علّه يتمكّن من سدّ الثغرات البيداغوجية في تعليمية الترجمة، فاختار 18 مشاركاً بين طالب ومترجم لغتهم الأصلية هي اللّغة الألمانية، وطلب منهم ترجمة نصّ سياحي وكتابة كلّ ما كان يمرّ بأذهانهم أثناء إنجازهم للمهمّة. وفي النهاية أجابوا على استبيانات وزّعت عليهم، فكانت النتائج كالآتي:

- العمليات الترجمية الآلية automatique لم تظهر في منطوق المشاركين verbalisation.

- الكلمة هي الوحدة الترجمية التي اشتغل عليها أغلب المشاركين.

- حلّ مشكلات الترجمة كان آنياً وبديهياً في الغالبintuitif .

- معرفة درجة تحكّم المشاركين في المسار الترجمي processus de traduction، كان غير ممكن.

- كان المشاركون يتقدّمون بشكل خطّي في إنجازهم الترجمي.

[1] Kiraly, D., ***Pathways to translation: pedagogy and process***, Op. cit., P51.

ـ ترجمات الطلبة وترجمات المترجمين كانت متقاربة من حيث الجودة.

باختصار، لم تكن نتائج التجربة مشجّعة لأنّها قادت الباحث إلى التصريح بأنّ العمليات العقلية للمترجم غير قابلة للملاحظة، ولا يمكن الاعتماد على تتبّعها وتوظيفها كمؤشّر في تعليمية الترجمة.

« Because intuitive and uncontrolled processes cannot be observed by researchers or reported on by subjects they are not suitable for direct pedagogical observation or description. »[1]

« بما أنّ العمليات الحدسية غير المتحكّم فيها ليست قابلة للملاحظة من قبل الباحثين ولا يمكن للطلّاب التصريح بها، فإنّها غير مناسبة للملاحظة أو الوصف البيداغوجي المباشر. » ترجمتنا

وهذا ما جعل الباحث يركّز على تقدير الذات self concept، الذي ينبغي أن يلتفت إليه طالب الترجمة انطلاقاً من وجهة نظر سوسيوبنائية.

2.1.3. ثانيا: مرحلة السوسيوبنائية

بعد 15 عاماً من العمل بالنموذج المعتمد على TAP والبحث فيه، توصّل كيرالي إلى ضرورة الانتقال إلى نموذج يعتمد على العمل التعاوني بغرض التعلّم، فألّف كتابه الثاني الموسوم بـ "المقاربة السوسيوبنائية في تعليم الترجمة" « A socioconstructivist approach » معترفاً أنّ الترجمة تعتمد على العمليات العقلية للمترجم، وهي في الوقت نفسه ظاهرة اجتماعية. لكنّه تخلّى عن محاولة معرفة ما يدور في ذهن المترجم أثناء إنجازه لمهمّة ترجمية ما، وأقرّ بأنّ الطريقة الوحيدة لإكساب طالب

[1] Kiraly, D., ***Pathways to translation: pedagogy and process***, Op. cit., P113.

الترجمة نوعاً من الخبرة العملية هي الاشتغال على مشاريع حقيقية تجعل الطلبة في جوّ يساعدهم على بناء تعلّماتهم في إطار تعاوني، وعلى اكتساب خبرات فردية.[1]

اعتمد كيرالي في مقاربته هذه على النظرية البنائية constructivisme في التعليم، مولياً أهمية بالغة إلى الجانب الاجتماعي التعاوني، فتبنّى المقاربة السوسيوبنائية التي تعتبر الطالب عنصراً إيجابياً ذا فاعلية ملحوظة في تكوينه. وفي هذا الإطار، وضع الباحث جدولاً قارن فيه بين الطريقة المعتمدة على نقل المعارف والطريقة المعتمدة على بنائها، وهو مبيّن كالآتي:

مقاربة غايتها نقل المعرفة	مقاربة غايتها بناء المعرفة
المعرفة ملقّنة منقولة	المعرفة مبنية مكتسبة
المتعلّم متعلّم وزبون	المتعلّم شخص كامل ذو استقلالية
الأستاذ هو المتحكّم في عملية التعليم	الطلّاب يتحكّمون في تعلّمهم
المعرفة جماعية مشتركة	المعرفة فردية ذاتية
الدافع إلى التعلّم ذاتي	الدافع إلى التعلّم ذاتي
التعلّم جزئي	التعلّم شامل
خصائص التعلّم مشتركة موحّدة	كلّ متعلّم يختلف عن غيره
التعلّم فردي	التعلّم جماعي
المعرفة عبارة عن محتوى	المعرفة مسار عملي وآلية

الجدول رقم 05: نقل المعرفة / بناء المعرفة[2]

إضافة إلى ما أورده كيرالي في هذا الجدول، وضع جملة من المتقابلات التي تخدم مقاربته، فقابل نظرية الأهداف بالبنائية، والتعليم بالتعلّم، ونقل المعرفة ببنائها. وقابل الدور الرئيسي للأستاذ بالدور المحوري للطالب (المتعلّم) في مساره التعلّمي القائم على التعلّم بالفعل الواعي والتفاعل مع فريق

(1) Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, Op. cit., P 03.

(2) Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, Op. cit., P 22.

المتعلّمين المشتركين معه في المشروع التعليمي التعلّمي. وبهذا يدعو الباحث إلى التخلّي عن الاعتماد على كفاءة الأستاذ الترجمية ومهارته التلقينية performance magistrale،[•] فالأستاذ ليس خزّاناً للمتكافئات والاستراتيجيات التي يجب أن يضعها تحت تصرّف الطالب يسدّ بها الثغرات الناتجة عن قصور معلوماته. الأستاذ بالنسبة لكيرالي، موجّه، مساعد، مذلّل للصعوبات، يعمل على توفير الظروف المناسبة للتعلّم التعاوني، وعلى ترسيخ مفاهيم: تقدير الذات، التقويم الذاتي، حلّ المشكلات، اتّخاذ القرارات، استقلالية الذات، روح المسؤولية، والتكفّل بالذات لدى الطلبة بطريقة عملية. ولهذا الغرض، ضرب لنا مثلاً عن مشروع عرضَه على طلبته، فتقاسموا الأدوار مع مراعاة الميول والقدرات الفردية، فكان منهم المترجم، والمنظّم الذي ينسّق عمل الفريق، والأمين الذي أخذ على عاتقه تسجيل كلّ المناقشات، والمراقب المكلّف بالتعرّف على مشكلات الترجمة وشرحها وإعداد تقرير يعرضه على أعضاء الفِرق الأخرى وعلى الأستاذ. ومن بين الأدوار، نجد دور المحامي الذي يتأكّد من فهم النصّ عن طريق أسئلة يطرحها على أعضاء الفريق، ودور الممثّل الفكاهي الذي يعمل على توفير جوّ من المرح ليساعد الطلبة على إنجاز المهام المسندة إليهم. لكنّ الباحث لاحظ بأنّ بعض المشاركين لم يكونوا متفاعلين بما يكفي مع أدوارهم، فترك لهم الحرية في اختيار ما يناسبهم.[2]

2.3. نقد مقاربة كيرالي

بما أنّ مقاربة كيرالي تعتمد على نموذج مزدوج ذي شقّين (العمليات العقلية للمترجم والتعلّم التعاوني السوسيوبنائي)، فإنّ نقدها ينقسم هو الآخر إلى قسمين:

[•] ينظر: حلول التخلّي عن الطرق التقليدية، المبحث السابق ص 206.

[2] Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, Op. cit., P 110.

1.2.3. علم النفس اللّساني والعمليات العقلية المعرفية:

بعد مدّة طويلة من البحث وتوظيف نموذج تقنية TAP، توصّل الباحث إلى أنّ الصوت العقلي للمترجم ليس واضحاً، وملاحظته المباشرة غير ممكنة. وهذا ما دعاه للاعتراف في آخر كتابه الأوّل (Kiraly, 1995) أنّ نتائج دراسته ليست مشجّعة ولا يمكن الاعتماد عليها لأغراض بيداغوجية.[◉]

وزيادة على ملاحظة الباحث هذه، فقد تلقّى هذا النموذج عدّة انتقادات، نذكر منها ما جاء في تقرير الباحثة برينات لويز Brunette Louise في مقال لها ورد فيه:

ـ أنّ بعض التناقض قد ظهر على كيرالي عندما صرّح بأنّه لا يولي أهمّية لجودة الترجمة ثمّ ذكر بأنّه استقى نتائج تجاربه اعتماداً عليها كعنصر من بين عناصر أخرى:

«The data collector stated that **the quality of the translation was of secondary importance** compared with the thinking processes involved while they the subjects translated. […] Data derive from three sources: (a) the think-aloud protocols, (b) the post-TAP interviews, and **quality evaluations of the translation products.** »[(2)]

«صرّح جامع البيانات أنّ نوعية الترجمة تحظى بأهمّية ثانوية مقارنة بآلية التفكير التي أظهرها الطلّاب أثناء الترجمة [...] ثلاث مصادر لجمع البيانيات: (أ) بروتوكول التفكير بصوت عالٍ، (ب) حوارات ما بعد بروتوكول التفكير بصوت عالٍ، ونوعية تقويمات المنتج الترجمي. » ترجمتنا

[◉] ينظر: تصريح كيرالي السابق الذكر في الصفحة 212.

[(2)] Brunette, L., Compte rendu de [Kiraly, Donald C. (1995) : ***Pathways to Translation: Pedagogy and Process***, Kent (Ohio), The Kent State University Press, ***Revue Meta***, vol. 41, n°1, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996, P 178.

ـ كيرالي لم يبيّن في هذه المقاربة لا خطّة درس ولا استراتيجيات حقيقية لبلوغ الأهداف التي وضعها، لاسيما تكوين مترجمين واثقين بأنفسهم، واعين بدورهم الاجتماعي.

أمّا إيشافري، فقد استشهد في أطروحته بالنقد السلبي لباحثين آخرين حول البحث بالتأمّل الذاتي (introspection) الذي تعتمد عليه تقنية TAP. وكان من بين الانتقادات ما يلي:[1]

- عندما يحاول شخص ما إنتاج تقرير ملفوظ حول الآليات العقلية، لا يوظّف تأمّلاً ذاتياً كاملاً. والمصدر الأساسي لما يحرّره في تقريره هو نظرياته المسبقة حول الموضوع. فطريق الترجمة عند أيّ مترجم مبنية على نظرية، سواء اعتمد عليها عن وعي بها أو دونه. (Nisbett et Wilson, 1977, P233)
- الوصول إلى الآليات العقلية للترجمة غير ممكن. (Toury, 1988, P 59)
- قد تؤثّر استعادة التأمّل الذاتي (rétrospection) إلى استرجاع المعلومات المخزّنة في الذاكرة البعيدة المدى، المتعلّقة بحلول لمشكلات سابقة واستعمالها في التقرير الجديد الخاصّ بمشكل ترجمي جديد دون قصد. (Ericsson et Simon, 1993, P 19)
- يتساءل الباحثون، في أغلب الأحيان، حول النتائج التي توصّل إليها المترجمون. وهذا يعني أنّ العمليات العقلية لا تُدرس على أنّها ظواهر دينامية، خاصّة وأنّ الأبحاث لا تركّز على المراحل الموصلة إلى نتائج الترجمة النهائية.(Ericsson et Simon, 1993, P 27)
- القدرة على الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة محدودة، لذا فإنّ القدرة على تحريرها يمكن أن تتأثّر بالأحكام المسبقة أثناء البحث عن معلومة خاصّة بعينها. (Ericsson et Simon, 1993, P 56)

[1] Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: Op.cit., P 30.

- نقص التدريب الخاصّ بتقنيات الحصول على المعلومات لدى المشاركين في التجربة، يمكن أن يقلّل من فرص جمعها. (Hansen, 2003, P 34)
- تزامن التفكير مع التحرير يؤثّر على العمليات العقلية للفرد. وهذا يعطي نظرة ناقصة للآليات العقلية المعرفية. (Krings, 1987, p163 ; Hansen, 2005, P 513)
- بما أنّ المشاركين في التجربة يجدون أنفسهم في وضعية غير تواصلية، فهم لا يتمكّنون من التحرير بصفة طبيعية. وهذا ينقص من مصداقية طريقة البحث هذه. (Livbjegret et Mees, 2003, P 124)
- أثناء التحرير، تنقص درجة الإتقان لدى المشاركين لأنّ قدراتهم العقلية تتشتّت بسبب تركيزهم على التفكير أو على إنجاز المهامّ الترجمية. (Ericsson et Simon, 1993, P 65)
- الخصائص النفسية المعرفية psychocognitives للمشاركين، تؤثّر على نتائج التجربة لأنّ بعضهم لا يمكنه العمل إلّا في جوّ يسوده الصمت والهدوء، والبعض الآخر لا يقدر على إنجاز أكثر من مهمّة في وقت واحد.

> *« Un autre grand désavantage des études sur le processus de traduction réside dans les caractéristiques psychocognitives des individus. Bon nombre de personnes ne peuvent travailler que dans le silence complet et d'autres ne peuvent exécuter qu'une tâche à la fois. Elles sont incapables de fonctionner adéquatement dans les conditions qu'imposent les protocoles de verbalisation. »*[(1)]

« يوجد جانب سلبي آخر في الدراسات حول المسار الترجمي، يكمن في الخصائص العقلية المعرفية للأفراد. لأنّ عدداً كبيراً من الأشخاص لا يمكنهم العمل إلّا في جوّ من الصمت الكامل، وآخرون لا يمكنهم

(1) Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: Op.cit., P 32.

إنجاز أكثر من مهمّة واحدة في آنٍ واحد. لا يمكن إذن لهذه الدراسات أن تكون فعّالة في ظلّ الظروف التي يفرضها بروتوكول الصياغة اللّفظية. » ترجمتنا

أمّا نحن، فنرى أنّ تقنية بروتوكول التفكير بصوت عالٍ TAP، وما يصرّح به الطلبة والمترجمون بعد التأمّل الذاتي ضروري في دراسات علم الترجمة. إذ به يمكن إيجاد الحلول للكثير من مشكلات الترجمة، إضافة إلى تعريف الطلبة باستراتيجياتها، خاصّة وأنّ بعض الأساتذة يلجؤون إلى التلفّظ بما تحمله أفكارهم المتعلّقة بمراحل الإنجاز أثناء شرحهم للدروس. فأستاذ الرياضيات مثلاً كثيراً ما يلجأ إلى إظهار أفكاره بالكلام ليبيّن لطلّابه مراحل حلّ مسألة رياضية أو طريقة لرسم شكل أو مخطّط بياني. ويمكن لأيّ متعلّم أن يذكر المراحل التي يمرّ بها لإنجاز مهمّة ما ليتلقّى المساعدة اللّازمة بغية تجاوز ما يعرقل وصوله إلى النتائج المرجوّة. كما أنّ الدراسات التجريبية التي تستهدف المسار الترجمي قد ساهمت في فهم مراحل سير العملية الترجمية، وهذا ما جعل الترجمة قابلة للتدريس انطلاقاً من نتائج اختبارات تقنية TAP.

2.2.3. نقد مقاربة التعلّم التعاوني السوسيوبنائي

صرّحت الباحثة "آن مالينا" Anne Malena في تقريرها حول الكتاب الثاني لكيرالي (2000) أنّ مقاربته جدّ مقنعة خاصّة إذا كانت الأمثلة والمقترحات التي أدلى بها تخدم المقاربة مهما كان مستوى الطالب.

«This aspect of Kiraly's approach is one of the most convincing since the examples he gives and the suggestions he makes illustrate that, with adequate

scaffolding, there is no need to reduce the complexity of a translation situation at any level. »[1]

« هذا الجانب من مقاربة كيرالي جدّ مقنع، ما دامت الأمثلة التي يعدّها والاقتراحات التي يعطيها توضح أنّ التوجيه المناسب يخفّف من اللّجوء إلى الخفض من صعوبة الوضعية الترجمية في أيّ مستوى من المستويات. » ترجمتنا

يرى إيشافري أنّ المقاربة السوسيوبنائية في تعليمية الترجمة أضحت في نفس مستوى التعليم بالأهداف، لأنّها تهتمّ بكلّ المتعلّمين، وتعطي الأستاذ دوره المنوط به.

« Incontestablement, l'approche socioconstructiviste est devenue un point de repère incontournable en pédagogie de la traduction (surtout à l'extérieur du Canada), au même titre que l'approche par objectifs proposée par Jean Delisle. »[2]

ترى الباحثة "كريستينا شافنار" Christina Shaffner في تقرير لها حول كتاب كيرالي (2000) أنّ هذا الأخير قد اتّخذ تجاربه (الرديئة) كمرجع للدلالة على نظريته السوسيوبنائية. كما عابت عليه اتّفاق الطلبة على مسائل قد ناقشوها مسبقاً وفق مراجع من اقتراح الأستاذ. وهي ترى أنّ منح الحرية للطلبة في مناقشة مشكلات جديدة لم يكونوا قد اطّلعوا عليها، سيجعل تعلّمهم التعاوني أكثر نجاعة.[3]

---

[1] Malena, Anne, Compte rendu de [Kiraly, D. (2000): ***A Social Constructivist Approach to Translator Education***; Empowerment fromTheory to Practice, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing], ***Revue meta***, vol. 48, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2003, P 597.

[2] Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: Op.cit., P 166.

[3] Ibid., P 167.

« I would like my students to arrive at questions to be discussed which are indeed the most relevant ones. »[1]

« أنا أرغب في أن يكون طلّابي قادرين على الوصول إلى المسائل التي تحتاج إلى المناقشة فعلاً. » ترجمتنا

أمّا نحن، فنرى أنّ العمل التعاوني في مشروع حقيقي قد تعتريه بعض الاختلالات التي قد تؤثر سلباً على جودة تعلّم بعض المتعلّمين، لأنّ الأستاذ لا يتمكّن من قياس نسبة مشاركة كلّ عضو من أعضاء المجموعة، كما أنّ المنطوين منهم لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم أو عرضها بسلاسة أمام زملائهم. ومع ذلك، فإنّنا نقرّ بأنّ المقاربة السوسيوبنائية التي اقترحها كيرالي تعتمد أساساً على تفاعل المتعلّمين وتعاونهم المتبادل. ولا شكّ أنّ هذا سيرفع من جودة تعليم الترجمة، ويعطي للمتعلّم دور العنصر الفاعل في العملية التعليمية التعلّمية المعتمدة على الجانب الميتا معرفي للطالب (métacognition)، كما أنّ الوضعية التعلّمية الشبيهة بالمهنية ستعمل على إعداد الطالب لمواجهة مصاعب حياته المهنية المستقبلية.

4). مقاربة الوضعية الترجمية الحقيقية Approche situationnelle (Traduction de textes en situation)

تعتمد هذه المقاربة على التدريب الفعلي لطلبة الترجمة عن طريق إنجاز مشاريع ترجمية حقيقية، لا على المحاكاة فحسب. هذا هو المبدأ الذي ارتكز عليه الباحثان "جون فيان" Jean Vienne، و"دانيال جواديك" Daniel Gouadec.

[1] Idem.

بما أنّ لكلّ منهما أبحاثه الخاصّة في هذا المجال، فسنعرض في هذا المبحث أعمالهما منفصلة ثمّ نحاول الجمع بينها في نهايته. ولأنّ "فيان" هو أوّل من سمّى هذا النموذج بهذه التسمية situationnelle، فنحن نرى أنّه من الإنصاف أن نبدأ به:

«The situational approach to translator training is advocated by Jean Vienne (1994), to whom it owes its name»[1]

1.4. جون فيان

أستاذ الترجمة بجامعة "توركو" Turku بفنلندا Finlande، ليست له مؤلّفات كثيرة، لكنّه عرف باهتمامه بتكوين المترجمين، إذ قام بأبحاث ونشر مقالات حول هذا الموضوع. ولعلّ أهمّها مقال: "نحو بيداغوجيا الوضعية الترجمية" (Toward a pedagogy of translation in situation, 1994) الذي كان نقطة انطلاق لمقاربته المتمركزة على الجانب العملي لسيرورة العملية الترجمية.

❁ الأساس النظري للمقاربة

تستند مقاربة فيان إلى النظرية الوظيفية (Vienne, 1994) لكنّها لا تضع في الحسبان كلّ الظروف المهنية للمترجم، لذا فقد أطلق عليها "إيشافري" عبارة « pseudofonctionnelle » (شبه وظيفية)[2]

[1] Kelly, D., ***A Handbook for Translator Trainers***, Op. cit., P 16.

[2] Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction : Op.cit., P 130.

❁ مميّزات أستاذ الترجمة

زيادة على الكفاءة العلمية والمنهجية، يركّز فيان على الكفاءة الترجمية الاحترافية للأستاذ، إلى درجة أنّه يشترط أن يكون الأستاذ مترجماً محترفاً، يستند في تدريسه للترجمة، إلى مشاريع حقيقية يكون قد ترجمها بنفسه، فيشرف على كلّ النشاطات التي يقترحها على طلبته في درس الترجمة.

« Dans la proposition de Vienne, l'instructeur est avant tout un traducteur professionnel et les activités de classe sont des tâches que l'instructeur a déjà réalisées dans l'exécution d'un projet quelconque de traduction. »[1]

❁ مبادئ مقاربة فيان

يركّز فيان في مقاربته على أربعة مفاهيم أساسية، تقوم عليها مبادئه التعليمية، وهي:

الكفاءة الترجمية، التواصل، الاستقلالية (الاعتماد على الذات)، والأصالة. (capacité traductionnelle, communication, autonomie, authenticité)

ـ أ ـ مبدأ الكفاءة الترجمية:

اهتمّ "فيان" بموضوع الكفاءة الترجمية مثل غيره من الباحثين، بعدما انتقد تعريفاتهم للكفاءة الترجمية بقوله:

« Regrettable donc en ce sens que cette définition de la compétence traductionnelle reste finalement fortement «linguistique» et qu'elle ne permet pas de mettre en valeur ce que j'appellerai plus tard le «noyau dur» des

[1] Ibid., P 128.

compétences que doivent acquérir les futurs traducteurs professionnels et qui les démarqueront peut-être mieux des autres professions langagières »[1]

« إنّه من المؤسف أن يبقى تعريف الكفاءة الترجمية لغوياً، لا يسمح بتثمين ما سمّيته لاحقاً (اللّب الصلب) للكفاءة التي ينبغي أن يكتسبها مترجمو المستقبل المهنيون. كفاءات ستميّزهم ربّما عن بقية المهن المعتمدة على اللّغة. » الترجمة لنا.

لكنّه أضاف ما سمّاه "اللّب الصلب" (noyau dur)، وهو يشمل:

ـ القدرة على تحليل النصوص وإنتاجها.

ـ القدرة على تحليل مختلف الوضعيات الترجمية، أي القدرة على طرح الأسئلة الضرورية على مانح المشروع donneur d'ouvrage حول مصدر النصّ، مستقبِل النصّ وشكل النصّ الهدف مثلاً.

ـ القدرة على معالجة المعلومة والتحكّم فيها عن طريق التوثيق والبحث المصطلحي.

ـ القدرة على التعليق وتبرير الاختيارات الترجمية والمصطلحية أمام صاحب المشروع وكلّ من له علاقة به.

ـ القدرة على التعاون والتنسيق مع الخبراء في ميادين متخصّصة، وطلب الشروحات منهم كي يتسنّى له الفهم الصحيح للمصطلحات والإجراءات الميدانية وغيرها.

[1] Vienne, J., Vous avez dit compétence traductionnelle?, ***Revue Meta***, vol. 43, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1998, P 02.

ـ ب ـ مبدأ التواصل:

يرى الباحث أنّ المترجم مجبر على التواصل مع كلّ الشركاء الذين لهم صلة بالمشروع الترجمي من أجل بحث كلّ ما له علاقة بالموضوع سواء من حيث فهم المصطلحات أو الإجراءات الترجمية.

ـ جـ ـ مبدأ الاستقلالية:

ركّز الباحث على حرّية المترجم في تحديد البيانات والمعلومات الضرورية قصد البحث عنها عن طريق وضع خطّة مصطلحية خاصّة بالميدان المترجم فيه. وهذا ما يكسبه كفاءات غير لسانية extralinguistiques تقرّبه من الحياة المهنية إذا كان طالب ترجمة.

ـ د ـ مبدأ الأصالة:

يرى الباحث أنّ أصالة النصّ ضرورية وأنّ المشروع الترجمي يجب أن يكون حقيقياً يضع الطالب في وضعية ترجمية شبه مهنية، لأنّ محاكاة المهنية بمشروع غير حقيقي غير ممكنة داخل حجرة الدرس:

« It is difficult, indeed sometimes impossible, to carry out a realistic analysis of the situation, and to answer the questions that might arise. »[1]

« إنّه من الصعب، بل أحياناً من المستحيل أن نجري تحليلات حقيقية للوضعية، وأن نجيب عن الأسئلة التي قد تطرح من حين لآخر. » ترجمتنا

بل قد يرفضها الطلبة لأنّ الأستاذ يجد نفسه غير قادر على الإجابة على كلّ أسئلتهم إزاء تحليل الوضعية الترجمية.

[1] Vienne, J., Toward a pedagogy of «translation in situation», ***Revue Perspectives: Studies in translatology***, vol. 2, n°1, University of Turku, Finland, 1994, P 52.

تعتمد هذه المقاربة على تنفيذ مهام ترجمية موضوعها مشاريع حقيقية، وهي عبارة عن نصوص يكون الأستاذ قد ترجمها في إطار مهنته الترجمية، ممّا يتيح له فرصة الإجابة عن أيّ تساؤل، بل أكثر من ذلك، فهو يتقمّص حينئذ دور الزبون ودور صاحب المشروع.

2.4. تطبيق مقاربة الوضعية الترجمية في تعليمية الترجمة عند فيان

يُشرع في تطبيق هذه المقاربة ابتداء من مطلع السنة الدراسية الثانية لأنّ السنة الأولى خصّصها الباحث لتحليل وإنتاج النصوص.

خلال السنتين الثانية والثالثة، يقسّم الأستاذ الطلبة إلى أفواج، ثم يضعهم في وضعية عمل ترجمي، ويطلب منهم إعداد مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالوضعية الحقيقية للترجمة المهنية مثل قولهم: إلى من توجّه هذه الترجمة؟، بأي شكل؟، من أجل أيّ استعمال؟ بمن يتّصل المترجم إذا احتاج للإيضاح (الكاتب، صاحب المشروع، ذوي الاختصاص، متلقّي النصّ، ....) إلخ.

بعد جمع المعطيات، يمكن للطالب أن يقوم ببحث توثيقي مناسب للوضعية الترجمية، يشتمل على نصوص مكتوبة من لدن كتّاب لغتهم الأمّ هي لغة أصحاب اللّغة الهدف، فتتكوّن لديه ما سمّاه "فيان" textothèque (نصوص مصنّفة)، ثمّ تحلّل النصوص تحليلاً مصطلحياً دون استشارة القواميس.

يرى فيان أن الطالب مجبر على معرفة طريقة تحليل الوضعية الترجمية، القيام ببحوث توثيقية، العمل بالتعاون مع صاحب المشروع والتواصل مع كلّ من يمكن أن يكون مصدراً للمعلومة. على هذا الترتيب، يجب على الطالب أن يتواصل مع أستاذه قبل الوضعية الترجمية لتحليلها وبعدها من أجل تبرير اختياراته المصطلحية والتعديلات التي أملتها الثقافة المستهدفة.

في الأخير، يقدّم الأستاذ مشروعاً نهائياً لترجمة نصّ أصلي، حيث يقدّم الطالب الترجمة مرفقة بتعليق حول المراحل التي مرّ بها قبل أن يصل إلى ترجمة مقبولة. أمّا تحليل الوضعية، فيقدّمه الطالب على شكل جدول، يضع في عموده الأوّل كلّ الأسئلة التي احتاج إلى طرحها، وفي العمود الثاني كلّ الأجوبة المتحصّل عليها، كما هو مبيّن في الجدول التالي:[1]

تحليل الوضعية الترجمية	
أسئلة لمانح المشروع	**نتائج، أفعال واستراتيجيات مقترحة**
1. مراسل محتمل 1.1 مراسل معرّف من قبل المانح • من كاتب النصّ الأصلي؟ • من المسؤول عن النصّ؟ • من الخبير في موضوع النصّ الأصلي؟ • من سيستعمل النصّ الهدف؟ (مستورد، وكيل، إلخ.	اختيار المراسلين المعرّفين من قبل المانح بحث / مراجعة المصادر
2. عناصر غير لسانية 1.2 النصّ الأصلي • في أيّ إطار سيستعمل النصّ؟ • من هو الجمهور المستهدف؟ • بأيّ شكل تكون الترجمة (مطبوعة، بالصور، إلخ.)؟ 2.2 النصّ الهدف	مقارنة لاحقة بمنتج الترجمة. علاقة النصّ بالصورة. مراجعة

[1] Vienne, J., Toward a pedagogy of «translation in situation», Op. cit., P 55.

(نفس الأسئلة) للتعرّف على منتج الترجمة وتحليل تناسب النصّ الأصلي مع الوضعية الترجمية.	استراتيجية بحث عن المصادر (خاصة بكلّ وضعية ترجمية). إعداد ما يناقش مع المانح.
3. نصوص أو معلومات يوفّرها المانح • هل ترجمت النصوص من لغات أخرى؟ ما هي؟ ما هي وضعية هذه الترجمات (مراجعة، مقبولة، إلخ.)؟ • هل سيترجم النصّ الأصلي في نفس الوقت إلى لغات أخرى؟ في أيّ ظروف؟ • هل توجد نصوص مشابهة بلغة الأصل؟ هل ترجمت؟ • هل ستستعمل نصوص أو مصادر معلومات موازية (فيديو) في نفس الوقت مع الترجمة؟	للأمانة (إمكانية مراجعة بعض التغييرات في المنتج النهائي). التنسيق مع مترجمين آخرين (تفكير جماعي حول منتج الترجمة). المصطلحية (للأمانة). المصطلحية
• هل يملك المانح مستندات أخرى (كتب، مجلّات، جداول، مطبوعات، إلخ.)؟	تستعمل كمصادر أو كأدوات يحتاج إليها لاحقاً.
دراسة إمكانية إنجاز العمل الترجمي	

• ما هو أجل التسليم؟ • بأيّ مقاييس؟	

الجدول رقم 06: تحليل الوضعية الترجمية عند فيان.

3.4. نقد مقاربة فيان

يتطلّب تطبيق مقاربة فيان إنفاق جهد ووقت كبيريْن من قِبل الأستاذ من أجل تحقيق ما هو إيجابي، كبعث الدافعية لدى الطلبة وتحسيسهم بروح المسؤولية، خاصّة وأنّ تعليم الترجمة على ضوء هذه المقاربة يعتمد على المهام الترجمية الظرفية حسب السياق، لا على تمارين الترجمة الإجمالية activités sommatives.

زيادة على هذا، فإنّ الباحث في مقاله "نحو بيداغوجيا الوضعية الترجمية" 1994، قد ذكر بعض المميّزات لمقاربته، نجملها فيما يلي:

ـ يزداد ميل الطلبة نحو استعمال النصوص الموازية للنصّ المترجم بسبب البحث التوثيقي والمصطلحي، فيجنحون إلى قراءة نصوص حقيقية أصلية في ثقافتها عوض استغلال القواميس. وهذا يساعدهم على إنتاج ترجمات مقبولة وأكثر منهجية.

ـ يتعلّم الطلبة أهمية العمل ضمن فريق في حياة المترجم المحترف.

ـ تصبح أعمال أفواج متتالية من الطلبة مثلاً يقتدى به من قِبل الطلبة الجدد، وهي مثال أيضاً لما يقدّمه المترجم المحترف خلال مشواره المهني.

5). مقاربة دانيال جواديك Daniel Gouadec

التعريف بالباحث: هو مترجم فرنسي، مختصّ في المصطلحية، شغل منصب أستاذ محاضر في تدريس الترجمة بجامعة رين 2 الفرنسية Rennes 2 منذ 1979 إلى غاية 2010. خصّص جواديك الكثير من وقته وجهده لدراسة سبل تعليم الترجمة وتكوين المترجمين، فألّف العديد من المؤلّفات، أشهرها:

"المترجم، الترجمة، والمؤسّسة، 1989" (Le traducteur, la traduction et l'entreprise) "المهنة: مترجم، 2002" (Profession traducteur). كما نشر مجموعة كبيرة من المقالات، منها: "نحو استراتيجيات جديدة في تكوين المترجمين، ميتا، 1991" (Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs) و"ملاحظات حول تعليم الترجمة، 2003" (Notes on Translator Training).

انطلق جواديك من فرضيات استقاها من متابعته الدائمة لتطوّر تعليمية الترجمة، فقام بأبحاث ودراسات جعلته يختار مقاربة الوضعية الترجمية على غرار جون فيان.

- **فرضيات جواديك**

ذكر الباحث في مقاله "نحو استراتيجيات جديدة لتكوين المترجمين" أنّ:[1]

ـ تكوين المترجمين بالمؤسسات الجامعية أمر محبّذ ومأمول، لكنّ الواقع يدلّ على أنّ التكوين الفعلي لا يتأتّى إلّا في الأوساط المهنية.

ـ الترجمة كلّ لا يتجزّأ، خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالنصوص العملية التداولية pragmatique.

ـ تعدّد الكفاءات ضروري للمترجم، ما دام سيقوم بعدّة مهام: بحثية، توثيقية، مصطلحية، تحريرية، إلخ.

ـ تعليم الترجمة يعتمد على طرق الترجمة (أحسن الطرق تكوّن أحسن المترجمين).

ـ الكفاءة الترجمية قد تكتسب في درس الترجمة، لكنّ العادات الاحترافية للمترجم لا تبنى إلّا بتكوين حقيقي في عالم الشغل.

---

[1] Gouadec Daniel, Autrement dire... Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs, ***Meta : journal des traducteurs***, vol. 36, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1991, P 543.

1.5. دور الجامعة في تكوين المترجمين

يرى الباحث أنّ الجامعة هي المكان الأمثل لتعلّم استراتيجيات وطرق الترجمة، دون الاصطدام بالعوامل الاقتصادية والزمنية المعيقة التي يواجهها المترجم يومياً أثناء ممارسة نشاطاته المهنية، وهو يركّز على التكوين الجامعي الكامل الذي يسمح لطلّاب الترجمة أن يتكيّفوا ويندمجوا في الحياة المهنية، ويتغلّبوا على صعوبات أيّ وضعية ترجمية حقيقية.[1]

« Il s'agit de leur permettre de répondre à toute éventualité et, par le jeu des renforcements de cursus, de prétendre aux nouveaux métiers des langues, avec ou sans traduction effective. »[2]

« لا بدّ من منحهم القدرة على التجاوب مع أيّ طارئ، وعلى التقدّم لأيّة مهنة جديدة ميدانها اللّغات، عن طريق كلّ وسائل الدعم الدراسي، سواء كانت قائمة على الترجمة أم لا. » الترجمة لنا

- **برنامج التكوين عند جواديك**[3]

قسّم جواديك التكوين إلى مرحلتين: مرحلة لتثبيت المكتسبات النظرية القبلية ومرحلة للتدريب الفعلي على الترجمة المهنية.

- **مرحلة تثبيت المكتسبات القبلية:** وتمتد على مدى الطور الأوّل من التكوين، وهي خاصة بدعم المكتسبات اللّسانية، واستراتيجيات الفهم والتحرير، وتنمية كفاءات البحث والتوثيق

(1) Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on Translator Training, PP. 11-19. In ; Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau, Jill Orenstein, ***Innovation and E-Learning in Translator Training***, Tarragone, Espagne, 2003, P 13.

(2) Gouadec Daniel, ***Formation des traducteurs : actes de colloque international Rennes 1999***, La maison du dictionnaire, Paris, 2000. P 17.

(3) Ibid., P 18.

واستعمال الإعلام الآلي، إضافة إلى إثراء الرصيد المصطلحي القاعدي الضروري لأيّ ترجمة متخصّصة.

- **مرحلة التدريب الفعلي على الترجمة المهنية:** وتمتدّ على مدى سنتين من التكوين القائم على خطّة مكوّنة من عناصر تكوينية أساسية، وهي: المحاكاة simulation، الاقتداء émulation، الانغماس والنشوء émersion.

ـ **مرحلة المحاكاة:** خلال هذه المرحلة، يعمل الأستاذ والقائمون على التكوين على توفير ظروف مشابهة للحياة العملية المهنية، عن طريق أدوات وأنشطة بيداغوجية تتمثّل في ترجمة مستندات كاملة يصل حجمها إلى 200 صفحة خلال فترة لا تتجاوز بضعة أشهر.

> *« Nous ne traduisons pas des textes : nous traduisons des documents intégraux, de grande taille (cent à deux cents pages) comportant tous les constituants standard ou courants des matériaux que le traducteur traite (textes, messages, menus, illustrations, avertissements, nomenclatures, etc.). Nous nous fixons pour objectif de traduire l'intégralité du matériau sur une période de quelques mois. »*[(1)]

« نحن لا نترجم نصوصاً، إنّنا نترجم ملفّات كاملة ذات حجم كبير (من مائة إلى مائتي صفحة) تحتوي على كلّ الموادّ العادية التي يتناولها المترجم (نصوص، رسائل، قوائم، أشكال توضيحية، إنذارات، مصطلحات فنّية، إلخ.). لقد وضعنا هدفاً نصب أعيننا، وهو ترجمة الملفّ بأكمله خلال بضعة أشهر. » ترجمتنا

يتلقّى الطلبة في البداية عرضاً شاملاً حول طرق ترجمة المستند، وأهمّ النشاطات التي يجب عليهم القيام بها، إضافة إلى وضع الاستراتيجيات والأهداف. ثمّ يشرع الطلبة في الترجمة باتّباع خطّة مبنيّة على

(1) Gouadec Daniel, ***Formation des traducteurs,*** Op.cit., P 19.

التدرّج في البحث المصطلحي والتوثيق لضمان جودة الترجمة. ثمّ تخصّص أيّام دراسية لمناقشة صعوبات الترجمة ومحاولة إيجاد حلول لها.

ـ **مرحلة الاقتداء émulation** : خلال هذه المرحلة، يتدخّل المترجمون المحترفون إن وجدوا، وإلّا فيكلّف طلبة المستويات المتقدّمة بتأطير المشروع الترجمي ضمن مؤسّسة ترجمية حقيقية يشرف عليها مدير المشروع الذي يسهر على الإدارة والتنسيق وتحرير دفتر الأعباء cahier de charge، وإعداد التعليمات اللّازمة للإنجاز، زيادة على استقبال أوامر مانح المشروع (الأستاذ أو غيره).

« L'architecture d'encadrement est copiée sur celle de l'entreprise. Il y a un chef de projet qui pilote l'ensemble, rédige le cahier des charges, donne les directives d'exécution, et prend ses ordres auprès d'un donneur d'ouvrage (l'enseignant, dans le moins bon des cas ou un donneur d'ouvrage externe, dans le meilleur des cas). »[1]

« يحاكي نظام التأطير نظام المؤسّسة، حيث يدير الجميع رئيس المشروع. يحرّر دفتر الأعباء، ويعطي توجيهات التنفيذ، كما يستقبل الأوامر من لدن مانح المشروع (الأستاذ في أدنى الظروف ، أو مانح خارجي في أحسنها. » ترجمتنا

توزّع مهام تنسيقية أخرى على رؤساء الميادين ورؤساء الأفواج الذين يشرفون على إنجاز مهام محدّدة في أزمنة محدّدة.

ـ **مرحلة الانغماس والنشوء émersion**: وتكون عن طريق تربّصات داخلية (داخل الجامعة بعقود حقيقية) أو خارجية، تنتهي بالولوج إلى عالم الشغل.

---

[1] Ibid., P 20.

❁ شروط نجاح خطّة التكوين في نموذج جواديك

حصر جواديك شروط نجاح نموذجه في توفير كلّ ما تحتاجه مؤسّسة الترجمة الاحترافية من أجهزة تكنولوجية وبرمجية، إضافة إلى مؤطّرين مختصّين في الإعلام الآلي.

> *« Je voudrais dire que la nature et la structure de notre cursus doivent beaucoup au fait que l'université de Rennes 2 a disposé très tôt d'un responsale informatique qui a su faire preuve d'une efficacité redoutable dans la mise en place de matériels, de logiciels, et d'un service pour gérer le tout et, bien entendu, au fait que nous ayons eu la chance de pouvoir compter sur la collaboration on ne peut plus précieuse des enseignants d'informatique à plein temps et d'une foule de moniteurs. »*[(1)]

« أنا أقصد أنّ لجامعة رين2 فضل كبير على طبيعة وبنية برنامجنا، وذلك عن طريق توفيرها لمسؤول الإعلام الآلي الذي أظهر فعالية فائقة بتهيئة المعدّات والبرامج الحاسوبية وتسخير فريق لتسيير الكلّ. كما حظينا بتعاون أساتذة الإعلام الآلي وبمجهودات حشد من المدرّبين. » ترجمتنا

زيادة على هذا، فقد ردّ الباحث هذا النجاح إلى عوامل أخرى، نذكر منها:[(2)]

- إرادة تكوين مترجمين عمليّين في شتّى المجالات والكفاءات المطلوبة.

- إرادة وضع تدرّج مناسب للتعلّمات.

- خطّة تربوية أساسها ضمان الجودة.

- تنظيم تطبيق عاكس لواقع المؤسّسة الترجمية.

---

(1) Ibid., P 23.

(2) Idem.

ـ توفير مجموعة برمجيات ووسائل مناسبة (إنشاء منصّة عبر الانترنت لتسيير نظام الترجمة والتنسيق بين أفواج الطلبة والمكوّنين وضمان يُسر الوصول إلى التعليمات وجداول الأعمال والأرشيف البيداغوجي).[1]

ـ توفّر مختصّي الإعلام الآلي.

ـ فريق بيداغوجي متجانس منسجم (مكوّنون محترفون على دراية تامّة بما يحدث في عالم الشغل وظروف ممارسة مهنة الترجمة).

ـ مبادئ التكوين مقبولة من قبل الأساتذة والطلبة أيضاً.

2.5. نموذج جواديك في تعليم الترجمة

يرى الباحث أنّ النموذج المتكامل، يجب أن يضع في الحسبان كلّ الظروف الواقعية لمهنة المترجم(التحدّيات، الممارسات، الإشكاليات والمصاعب)، وأن تكون للمكوّنين نظرة محيطة بوضعية المنتوج الترجمي في سوق العمل، زيادة على اهتمامهم بتحليل كلّ المهام الترجمية ومدى ارتباطها بالأدوات الضرورية للعملية الترجمية.

« Le modèle optimal de formation des traducteurs devrait commencer par poser la totalité des contextes, enjeux, pratiques, problématiques de la profession du traducteur, proposer une réflexion sur les produits-traductions et leurs statuts,

[1] Goudec, Daniel, ***formation : quelques grandes orientations***, In ; G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z. Guével (dirs.), ***La formation à la traduction professionnelle*** (pp. 33-45), Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2003, P 43.

et imposer une analyse des interdépendances entre activités et outils mobilisés par l'acte de traduction. »[1]

كما يركّز على الكفاءات المطلوبة في سوق العمل، من أجل توفير كلّ ما يحتاجه طالب الترجمة لمواجهة أيّ طارئ أثناء الخدمة.

« il ne s'agit en aucune façon de faire rentrer les traducteurs dans le trou de souris que constituerait l'offre de tel ou tel employeur; il s'agit de leur permettre de répondre à toute éventualité […] »[2]

« لا يتعلّق الأمر، بأيّ حال من الأحوال، أن ندخل المترجمين في جحر الضبّ الذي يمكن أن يشكّله عرض مستخدم ما، لكن يتعلّق الأمر بمنحهم القدرة على حسن التصرّف في أيّ وضعية محتملة [...]. » ترجمتنا

ومن أجل مزيد من التدريب، يقترح جواديك أن يُمكّن طالب الترجمة من ممارسة نشاط ترجمي موازٍ لتكوينه الجامعي، يجعله يتحكّم في إدارة الملفّات، وإنشاء قواعد البيانات وغيرها.

« since students' future employment […] and indeed survival (as free-lancers) is closely linked to technology »[3]

- **تخصّصات التكوين عند جواديك**

يرى الباحث أنّ عالم الشغل قد تطوّر، فصار لزاماً على المكوّنين أن يحرصوا على تزويد طلبة الترجمة بكفاءات إضافية، لا تقتصر على الكفاءة الترجمية، بل تتعدّاها إلى اختصاصات أخرى كالمصطلحية، الكتابة الآلية، وغيرها.

---

[1] Gouadec Daniel, Autrement dire... Op.cit., P 555.

[2] Gouadec Daniel, ***Formation des traducteurs :*** Op.cit., P 17.

[3] Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on Translator Training, Op. cit., P 15.

« Today we do not simply have to train people to become translators: we also have to train them so that they can become, in part (within a broader context dominated by translation) or in full (within organizations driven by the bigger markets) terminologists, technical writers (or co-writers), language engineers, and much more. »[1]

« ليس علينا اليوم، أن ندرّب الناس على أن يكونوا مترجمين فحسب، بل علينا أن نكوّنهم كي يصيروا جزئياً (في أوسع ظرف تسوده الترجمة) أو بالكلّية (ضمن هيئات تديرها الأسواق): مصطلحيّين، محرّرين تقنيّين (أو محرّرين بالتعاون)، مختصّين لغويّين أو أكثر من ذلك. » ترجمتنا

❁ كفاءات طالب الترجمة

من أجل ضبط كفاءات المترجم المنتظر، انطلق جواديك من واقع سوق العمل بتحليل معايير توظيف المترجمين، وإحصاء عروض العمل. فخلص إلى نوعين من الكفاءات: كفاءات ما قبل التكوين وكفاءات مكتسبة يظهر ملمحها في نهاية التكوين.

ـ أ ـ كفاءات ما قبل التكوين

في كتابه "الترجمة بوصفها مهنة"، طرح الباحث تساؤلاً حول ما يجب توفّره في طالب الترجمة الجديد، حيث قال:

«Have I got what it takes to be a translator? »[2]

---

[1] Ibid., P 13.

[2] Gouadec Daniel, ***Translation as a Profession***, vol. 73, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2007, P 149.

وضع الباحث بعدها جواباً، لخّصه في خمس نقاط:[1]

ـ التحكّم الجيّد في اللّغات المستعملة، خاصّة اللّغة الهدف.

ـ الاطّلاع الكافي على الثقافات.

ـ المعرفة الكافية لميادين الاختصاص الترجمي، إمّا بتكوين سابق أو بتكوين ذاتي.

ـ معرفة فحوى الترجمة وما تتطلّبه.

ـ إثبات التميّز على الغير في ميدان الترجمة غير ضروري، المهمّ هو الاهتمام بأداء المهام بأكبر قدر ممكن من الحرفية.

ـ ب ـ ملمح تخرّج طالب الترجمة

يرى الباحث أنّ طالب الترجمة ملزم في نهاية التكوين بإثبات كفاءة علمية ومهنية تمكّنه من التقدّم بطلب عمل في مختلف المؤسّسات الترجمية، لذا يجب على الطالب المتخرّج أن يتميّز بما يلي:[2]

ـ امتلاك كفاءة في التحليل والفهم.

ـ التمتّع بكفاءة التحرير.

ـ التحكّم في تقنيات واستراتيجيات الترجمة.

---

[1] Ibid., P 150.

[2] Gouadec Daniel, ***Formation des traducteurs :*** Op.cit., P 16.

ـ التحكّم في المصطلحية الترجمية.

ـ التحكّم في إعادة الصياغة الترجمية.

ـ التحكّم في إعادة القراءة والمراجعة.

ـ التحكّم في طرق التوثيق والبحث عن المعلومة.

ـ معرفة التقنيات العامّة.

ـ التحكّم في أدوات المترجم.

ـ معرفة عامّة للإعلام الآلي.

ـ التحكّم في تقنيات التخطيط وإدارة المشاريع.

ـ التحكّم إلى حدّ ما في تقنيات الإدارة والتسيير.

ـ التحكّم في السلوكات الملائمة لمهنة المترجم.

❁ اختبارات تقسيم الأفواج المتجانسة

يجري الأستاذ اختبارات آنية بقصد تجميع الطلبة في أفواج حسب درجة الكفاءة الابتدائية. ولهذا الغرض اقترح جواديك مجموعة من الاختبارات، نذكر منها:

ـ اختبار الفهم.

ـ اختبار قياس المزاوجة بين ما هو خارج الجملة والنص، وما هو تابع لسياق النص.

ـ اختبار العلاقة بين مستوى الفهم ودرجة إتقان الترجمة.

ـ اختبار الانتقال من ترجمة الكلمات إلى ترجمة النصوص المتجانسة.

ـ اختبار حلّ المشكلات الترجمية.

ـ اختبار فهم وترجمة غير موجّه، مع ملاحظات السلوكات والنتائج الفردية.

ـ اختبار الترجمة المنظورة لملاحظة سلوكات الطلبة في وضعية تسارع الفعل الترجمي.

ـ اختبار إنجاز مخطّط نصّي.

ـ اختبار إيجاد متغيّرات ترجمية لنفس النصّ.

ـ اختبار ترجمة حرّة في وضعية نصّ ذي ثغرات، بغرض قياس القدرة على استرجاع الاتّساق والانسجام.

ـ اختبار التوثيق، يُركّز فيه على:

- تحديد الموضوع والغاية من التوثيق.
- سيرورة نشاط التوثيق.
- نوع وكمية وأهمية معلومات البحث في الفهم والترجمة.

ـ اختبار استعمال القواميس اللّغوية.

ـ اختبار النحو وقواعد اللّغة.

ـ اختبار التحرير الحرّ.

ـ اختبار التحرير الموجّه:

- تنظيم معلومات إخبارية في نص حسب مستقبِل خاص.
- إعادة إنتاج نموذج نصّي منظّم (دون إضافة معلومات إخبارية من قبل الأستاذ).
- التحرير انطلاقاً من مخطّط نصّي ناتج عن نصّ اللّغة المصدر، وبناء نصّ جديد (نصّ مترجم) إلى اللّغة الهدف.

3.5. مراحل الإنجاز الترجمي في تعليمية الترجمة

لتطبيق نموذجه، وضع جواديك[1] عشرين (20) مرحلة يدرّب الطلبة عليها، سمّاها (المسار الشامل للترجمة)[2] Processus global de la traduction. أربعة عشر(14) منها تسبق الفعل الترجمي، وهي:

1) الحصول على مشروع ترجمة (اختيار نوع الترجمة، إعداد التقييم المالي devis، قبول دفتر الأعباء).
2) الحصول على مستند الترجمة.
3) تحليل أوّلي للمستند (لإحصاء المقاطع التي تحتاج إلى بحث معمّق).
4) تكوين فريق عمل.

---

[1] Gouadec Daniel, ***Le traducteur, la traduction et l'entreprise***, AFNOR, Paris, 1989, P 86.

[2] Gouadec, D., ***Profession: Traducteur***, La Maison du Dictionnaire, Paris, 2002, P 19.

تخصّص المراحل من 5 إلى 14 لتكوين القاموس الترجمي وإنجاز جرد يشمل (المصطلحات، العبارات الخاصّة، وأنماط خاصّة من النصوص). كما يقوم الطلّاب خلال هذه المراحل بالبحث التوثيقي وتأكيد الخيارات الترجمية لدى مانح المشروع، مع تقديم عيّنات من الترجمات السابقة للطلبة.

أمّا المراحل المتبقّية، فتخصّص لترجمة المستند، ومراجعة الترجمة، ثمّ إرسالها إلى صاحب المشروع. وبما أنّ جواديك يستند في نموذجه إلى مشاريع أصلية حقيقية، فقد أضاف ثلاث (3) مراحل أخيرة، وهي: تصحيح الترجمة بعد تلقّي التعليقات، التأكيد النهائي للترجمة، وإرسالها إلى صاحب المشروع كمنتج نهائي منقّح ومصحّح.

وضع جواديك جدولاً لخّص فيه جميع هذه المراحل، قمنا بترجمته ونقله، على النحو التالي، لمزيد من الإيضاح:

المراحل	ملاحظات
1. اختيار نوع الترجمة، تقديم التقييم المالي، قبول دفتر الأعباء.	
2. استلام ملف الترجمة.	
3. مراقبة مستند الترجمة.	
4. تكوين فريق العمل.	اختيار أعضاء الفريق
5. تحليل المستند.	جرد المصطلحات، العبارات الخاصّة، وأنماط مقاطع النصوص.
6. التوثيق ... المرحلة الأولى	
7. اقتراح قوائم مصطلحية، قوائم العبارات الخاصّة، وقوائم نمطية لمقاطع النصوص.	
8. إرسال الاقتراحات.	
9. التوثيق ... المرحلة الثانية.	
10. إرسال قوائم التوثيق.	
11. إعداد عيّنات الترجمة.	

12. إرسال عيّنات الترجمة.	
13. التوثيق ... المرحلة الثالثة.	
14. استقبال القوائم المصادق عليها، تحديد الخيارات، قبول التعليمات.	
15. الترجمة.	مرفقة بالتحرير أو بدونه.
16. إعادة القراءة والمراجعة.	مع مصادقة أو بدونها.
17. إرسال الترجمة من أجل المراقبة.	إلى مانح المشروع
18. تصحيح الترجمة.	
19. التأكيد والمصادقة النهائية.	
20. تسليم الترجمة.	

الجدول رقم 07: خطّة مسار الإنجاز الترجمي[1]

❁ مبادئ نموذج جواديك

يعتمد نموذج جواديك التعليمي على عدد من المبادئ، نجملها فيما يلي:

- **مبدأ الأصالة:** يرى الباحث بأنّ أصالة النصّ تقرّب الطالب من الواقع المهني للمترجم المحترف.
- **مبدأ فاعلية الطالب:** يركّز جواديك على الجانب الميتامعرفي métacognitif لتعليم الترجمة، إذ يدعو إلى تحسيس الطالب بدوره ومسؤوليته عن جودة تعلّمه (responsabilisation). كما يدعو إلى تدريب الطالب على العمل ضمن فريق.
- **مبدأ مكانة المصطلحية التعليمية.**
- **مبدأ استعمال التكنولوجيا:** أكّد جوداك أنّ توفير البرمجيات والحواسيب ضروري لتدريب الطلّاب على الأدوات اللّازمة لمهنة المترجم، تماشياً مع ما يشهده سوق العمل الترجمي.
- **مبدأ التنوّع الوظيفي:** لاحظ جواديك أنّ سوق العمل الترجمي قد تطوّر وتوسّع، فأصبحت المؤسّسات في حاجة إلى مترجمين لا يكتفون بالترجمة فحسب، بل يمكنهم أن يقوموا بوظائف

[1] Gouadec Daniel, ***Le traducteur, la traduction et l'entreprise***, Op.cit., P 86.

أخرى قد تسند إليهم، مثل: المراجعة، الاشتغال بالمصطلحية، تصحيح الترجمات، وحتّى تسيير المشاريع الترجمية وإدارتها.

- **مبدأ التدرّج في تعلّم الترجمة وتعليمها:** أوضح الباحث أنّ التدرّج يرتكز أساساً على سلسلة من الشروط الضرورية كالمكتسبات القبلية مثلاً، وعلى تذليل ما أمكن من الصعوبات الترجمية للوصول بالطلبة إلى مستوى يتحكّمون فيه باستراتيجيات الفهم والترجمة والتحرير.

« La progressivité des apprentissages repose sur un enchainement de conditions nécessaires (prérequis) et sur une réduction initiale des degrés de contrainte qui se rétablissent progressivement pour culminer avec la traduction absolue que les sujets n'abordent qu'une fois maitres de toutes les stratégies de compréhension-traduction et de rédaction-traduction. »[1]

« يرتكز التدرّج في التعلّمات على تسلسل شروط ضرورية (مكتسبات قبلية)، وعلى التقليص الأوّلي لأثر المعوّقات التي تزول تدرجيّاً والوصول إلى أعلى درجات إتقان الترجمة. هذه الأخيرة لا يلامسها الطلبة إلّا إذا تمكّنوا من استراتيجيات فهم ـ ترجمة واستراتيجيات تحرير ـ ترجمة. » ترجمتنا

- **مبدأ تقويم الترجمات الشامل:** يرى الباحث أنّ تقويم الترجمات لا يمكن اختزاله في قياس درجة الاتّساق والانسجام أو التكافؤ، بل يجب قياس مدى التطابق بين المصدر والهدف مع مراعاة العوائق والصعوبات الترجمية التي يواجهها مشروع الترجمة بصفة إجمالية.

> *« L'évaluation des traductions ne peut se réduire à la mesure des degrés de cohérence ou de cohésion. Elle ne peut non plus reposer sur le principe d'équivalence au sens traditionnel de ce terme. La diversification des types et sous-types de traductions selon leurs finalités, la progression par entités homogènes, la primauté accordée à l'organicité fonctionnelle du texte ou para-*

[1] Gouadec Daniel, Autrement dire... Op.cit., P 550.

texte second conduisent naturellement à fonder l'évaluation sur une mesure des degrés de congruence du texte/para-texte second, par rapport au texte premier. »[1]

« لا يمكن أن يقتصر تقويم الترجمات على قياس درجة الانسجام أو الاتّساق. ولا يمكن أيضاً أن يستند على المعنى التقليدي لمبدأ التكافؤ، لأنّ ما يؤدّي بصفة طبيعية إلى بناء تقويم مرتكز على قياس درجة التطابق بين النصّ الثاني أو النصّ الموازي والنصّ الأوّل، هو توظيف شتّى أنواع الترجمة وحتّى الأنواع الفرعية منها حسب غاياتها، والتدرّج بوحدات ترجمية متجانسة مع إعطاء الأولوية للتنظيم الوظيفي للنصّ الثاني أو النصّ الموازي. » ترجمتنا

❁ أستاذ الترجمة في نظر جواديك

سئل جواديك عن كيفية تكوين الأساتذة، فاقترح أن يشغل الأستاذ مدّة شهر على الأقلّ وظائف مختلفة متعلّقة بالترجمة الاحترافية (مترجم، مراجع، مختصّ في المصطلحية، مترجم في البيت أو مترجم حرّ freelance) لأنّ هذا، حسب رأيه، سيساعده على النجاح في تقريب الطالب من الحياة المهنية.

« Teachers in a translator-training program should spend one month in all three of the following situations: 1. Working in a translation firm (either as a translator or a reviser or a terminologist) 2. Working in an in-house translation service (same as above) 3. Being a freelance professional. »[2]

وإجابة على السؤال: من يمكنه تكوين المترجمين؟ Who should train translators ?، ردّ الباحث أنّ تكوين المترجمين يختلف عن تدريس الترجمة، فليس بإمكان أستاذ اللّغات، حتّى وإن كان ذا

[1] GouadecDanie l, Autrement dire... Op.cit., P 549.

[2] Gouadec, D. (2003). Position paper: Notes on Translator Training, Op. cit., P 13.

ثقافة واسعة أن يكوّن مترجمين أكفّاء. ليس كلّ من حرّر أطروحة حول موضوع الترجمة بقادر على أن يكون أستاذاً ذا كفاءة تعليمية.

> *« [...] whoever is willing to do so. Training translators (as distinct from teaching translation) and, what is more (or worse), training technical translators does not carry the kind of glamour associated with teaching more 'intellectual' courses and, basically, training teachers of languages. Anyone who writes a thesis on such subjects may not expect to get excessively fast promotion. No wonder there is such a dearth of trained teachers. »*[(1)]

« [...] يتمنّى أيّ مكوّن تكوين المترجمين (ينبغي التفريق بينه وبين تدريس الترجمة)، لكنّ تكوين المترجمين التقنيّين أعسر لا يوازي إلقاء الدروس التثقيفية، وبصفة خاصّة تكوين أساتذة اللّغات. وعليه فإنّ أيّ باحث يكتب في هذه المواضيع لا ينتظر ترقية قريبة، لذا فليس من العجب أن يقلّ عدد الأساتذة المؤهّلين.» ترجمتنا

4.5. نقد مقاربة جواديك

يظهر الطابع الاجتماعي التعاوني جليّاً في نموذج جواديك، نظراً لتدخّل عدّة أطراف في تجسيده في ميدان تعليمية الترجمة، أو على رأي الباحث في ميدان تكوين المترجمين (محترفو الترجمة، مختصّو الإعلام الآلي، أساتذة الترجمة وإداريون)، إضافة إلى أفواج الطلبة الذين يتداولون على مهام المشروع.

وتجدر الإشارة إلى دور أصالة مستند الترجمة في تقريب الطلبة من الحياة المهنية، وبعث روح المسؤولية فيهم بشكل فردي، وهذا أمر إيجابي. إلّا أنّ شروط تطبيق هذا النموذج قد لا تتوفّر في معظم الجامعات والمعاهد، وهذا في رأينا جانب سلبي يجعل تعميم نموذج جواديك غير ممكن رغم نجاحه في جامعة رين 2 على حدّ تعبيره.

---

(1) Ibid., P 13.

ومن جهة أخرى، فإنّه يشترط تكويناً مهنياً لأستاذ الترجمة على غرار "جون فيان" الذي يرى من الضروري أن يكون أستاذ الترجمة مترجماً محترفاً يعمل مع طلّابه على مشاريع يكون قد ترجمها بنفسه. وأنّى يتأتّى هذا؟ فمعظم المترجمين ليسوا أساتذة جامعيين، وأغلب الأساتذة ليسوا مترجمين محترفين.

والملاحظ أنّ مقاربتي فيان وجواديك تتّفقان في المبادئ والسند الترجمي، مع بعض التفاوت، فكلّ منهما يعتمد على المشاريع الحقيقية. حيث يركّز فيان بالدرجة الأولى على تحليل الوضعية الترجمية، بينما يعوّل جواديك على المؤطّرين المختصّين والفريق البيداغوجي المنسجم من أجل تنفيذ جميع مراحل التكوين الترجمي أو ما سمّاه "المسار الشامل للترجمة". نحن نرى أنّ الجمع بين مقاربتي هاذين الباحثين قد يحدث تكاملاً يرتقي بهما، ويسير بهما نحو الجودة المنشودة.

خلاصة الفصل

باتّباع نفس خطوات الفصل الثاني، وصفنا في طيات هذا الفصل عدداً من المقاربات المنهجية المعتمدة على المسار الترجمي والمهني، حيث يجد المتعلّم نفسه في وضعيات تعلّمية تحاكي المهنية. كما ختمنا دراسة كلّ مقاربة بنقد خاصّ بنا، وبآخر لباحثين مختصّين في تعليمية الترجمة المتخصّصة. ولأجل الاستفادة من هذه الدراسة النظرية في الجانب التطبيقي لبحثنا، ضربنا أمثلة تطبيقية لأغلب هذه المقاربات المنهجية، معتمدين على تطبيقات أصحابها التعليمية.

الفصل الرابع

المقاربة المنهجية

حيّز التطبيق

1 ـ مراحل الدراسة التطبيقية

2 ـ تحليل نتائج الإحصاء

مدخل:

بعد أن أكملنا وصف المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة، في الفصلين الثاني والثالث، ننتقل في هذا الفصل إلى ملاحظة مدى العمل بها في الممارسات التعليمية لأساتذة جامعاتنا. ولهذا الغرض، خصّصنا جانباً لدراسة ميدانية وضعنا فيها المقاربة المنهجية حيّز التطبيق. هذا إضافة إلى مباحث نقد المقاربات المدروسة، الذي نعتبره ملحقاً للإطار التطبيقي لدراستنا، حيث أدرجنا لكلّ منها نقداً مقتضباً للمشتغلين بها عملاً وتنظيراً.

ونظراً لطبيعة الدراسة ونوعية العيّنة غير المنتهية، فقد عملنا على جمع المعلومات عن طريق الملاحظة والمقابلة والاستبانة، لكنّنا لم نركّز سوى على بيانات هذه الأخيرة، معتمدين على المنهج الإحصائي. ذلك لأنّ ما جمعناه بالمقابلة والملاحظة كان يسيراً لا يُعوّل عليه. وحتّى الاستبيان قد شقّ علينا استعماله بسبب عزوف الأساتذة وقلّة تعاونهم معنا، رغم أنّنا سلكنا جميع السبل، التقليدية منها كتوزيع الاستمارات يداً بيد، أو الحديثة كإرسالها عبر البريد الإلكتروني أو مشاركتها عبر وسائط التواصل الاجتماعي، زيادة على وضع رابط خاصّ باستماراتنا على موقع (جوجل ـ google forms).[1]

مراحل الدراسة التطبيقية

لقد مررنا في دراستنا التطبيقية هذه بمراحل ثلاث: مرحلة جمع البيانات، مرحلة تحليل البيانات، ومرحلة مقابلة النتائج بالفرضيات.

[1] ينظر: الملحق رقم 02، صورة لموقع الاستبيان، ص 342.

1. مرحلة جمع البيانات:

بعد أن حدّدنا عناصر العيّنة، وهم أساتذة الترجمة في أقسام ومعاهد الترجمة وأساتذة مقياس الترجمة بأقسام اللّغات بجامعاتنا، أعددنا استمارة الاستبيان، معتمدين على محاور ذات علاقة بالفصول النظرية. وهي: محور تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة، المتعلّم محور المقاربة المنهجية لتعليم الترجمة، والتقويم عماد المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة. اشتمل كلّ محور على أسئلة متعلّقة بمتغيّرات ذات علاقة بدراستنا، فكانت متنوّعة بين أسئلة مباشرة (أحادية الاختيار) وأسئلة متعدّدة الإجابات (متعدّدة الاختيار) وأسئلة ذات أجوبة مفتوحة أحياناً. نشير هنا إلى أنّنا غيّرنا ترتيب أسئلة الاستبيان بناء على متطلّبات التحليل التي لم تكن من قبلُ في الحسبان.

وقبل توزيع الاستمارات، التزمنا بجميع الإجراءات الضرورية، وهي:

أ. تحكيم الاستبيان:

بعد عرض الاستبيان على الأستاذ المشرف وأخذ موافقته، أخضعناه للتحكيم من لدن ثلاث أساتذة ذوي اختصاصات مختلفة (تعليمية الترجمة، المقاييس الإحصائية، الترجمة المتخصّصة)، فزوّدونا مشكورين باقتراحاتهم. وكان من بينها: تقليص عدد الأسئلة البالغ في البداية 53 سؤالاً، تغيير خياريْ الجنس من ذكر أو أنثى إلى أستاذ أو أستاذة، وتخصيص حيّز لملاحظات واقتراحات المستجوبين.

ب. اختبار أسئلة الاستبيان:

في هذه المرحلة وزّعنا الاستبيان على بعض الأساتذة بغية التأكّد من مدى توافقه وانسجامه مع ما كنّا ننتظره من تجاوب المعنيّين به. فعاب علينا بعضهم كثرة أسئلته (39 سؤالاً)، لكنّنا رأيناها ضرورية

فأبقينا عليها كلّها، رغم أنّ أستاذاً من بينهم وصف بعضها بالمتكرّر، لكن في الحقيقة، ما يعطي هذا الانطباع هو تشابك مواضيع التعليمية وتداخلها.

جـ. التوزيع النهائي للاستبيان: [1]

سعينا مدّة عامين كاملين إلى إيصال الاستمارات إلى عناصر العيّنة بكلّ الطرق والوسائل. فلم نحصل سوى على 87 جواباً، لكنّنا اعتبرناه ممثّلاً لمجموع أساتذة الاختصاص. فتناولنا بياناته بالتحليل.

2. مرحلة تحليل البيانات:

شرعنا قبل التحليل في إدخال البيانات في برنامج SPSS (Statistical Package for Social Sciences)، وهو برنامج خاصّ بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. [2] استخدمنا هذا البرنامج لإنشاء نوعين من الجداول:

أ. الجداول التكرارية البسيطة:

وهي جداول تُحسب فيها قيم تكرار الإجابات ونسبها، إضافة إلى ذكر مجموع التكرار ونصّ السؤال وأجوبته. حيث تختلف النسب باختلاف نوع الأجوبة. فإن كانت محدّدة نُسبت إلى مجموع العيّنة فقط، وإن كانت متعدّدة نُسبت إلى مجموع تكرار الإجابات تارة وإلى مجموع العيّنة تارة أخرى ليُستغلّ المتوسّط الحسابي للتكرار بعد ذلك في التحليل. مع ملاحظة أنّ البرنامج لا يحتسب كلّ عناصر العيّنة أحياناً بسبب عدم الثبات، فنعتمد حينئذ على القيمة المحتسبة دون تصحيح أو تعديل.

---

[1] ينظر: الملحق رقم 04، نسخة من الاستبيان، ص 343.

[2] ينظر: الملحق رقم 03، صورة لبرنامج SPSS، ص 342.

ب ـ الجداول المتقاطعة:

هي جداول تتقاطع فيها أجوبة سؤالين ذات ارتباط بينها، تُحلّل لإثبات التعارض أو التوافق بينها.

تحليل بيانات الجداول:

بعد نقل الجداول من برنامج SPSS إلى ورقة التحليل، حلّلنا بياناتها الواحد تلو الآخر مع مراعاة ما يلي:

ـ مقارنة قيم تكرار الإجابات.

ـ مقارنة النسب المئوية المتعلّقة بها.

ـ استنباط دلالات نتائج المقارنة والتعليق عليها.

ـ ربط نتائج التحليل بالجانب النظري للفصول السابقة.

ـ كتابة نتيجة تحليل الجدول على شكل تعليق موجز.

ـ تبرير الأجوبة المقترحة في السؤال.

ـ ذكر اقتراحات المجيبين مع التعليق عليها.

ـ كتابة حوصلة لنتائج تحليل الجداول المرتبطة فيما بينها.

ـ كتابة حوصلة لنتائج تحليل كل محور على حدة.

ـ عدم استعمال الرسومات البيانية والاكتفاء بتلوين الأعداد والنسب المعنية بالتحليل نظراً لكثرة الجداول المتقاطعة وكبر حجمها.

3. مرحلة مقابلة النتائج بالفرضيات:

في هذه المرحلة، حرّرنا خلاصة عامّة، قابلنا فيها نتائج التحليل بالفرضيات قصد الوصول إلى نتائج نهائية. وفي الأخير ختمنا دراستنا بتوصيات ذات صلة بنتائجها.

تحليل نتائج الإحصاء:

أوّلاً: محور تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة.

الجدول 08: علاقة مدى الدراية بأنواع المقاربات بمدى تطبيقها. (س1، س2)

س1: إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي اذكرها.		س2: كيف تقيّم درايتك بأنواع المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة؟			
		جيدة	متوسطة	لم أطّلع عليها	المجموع
	مقاربة منهجية	12 % 13.80	15 % 17.20	03 % 03.40	30 % 34.50
	نظرية الترجمة	21 % 24.10	03 % 03.40	00 % 00	24 % 27.60
	جواب معدوم	18 % 20.70	15 % 17.20	00 % 00	33 % 37.90
	المجموع	51 % 58.60	33 % 37.90	03 % 03.40	87 %100.0

يُظهر هذا الجدول أنّ عدد الأساتذة الذين يعتمدون على مقاربة منهجية في تعليمهم للترجمة 30، وهو بنسبة 34.50 %، أي ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة تقريباً. وباقي المجيبين، إمّا أنّهم أحجموا عن الجواب عن السؤال المتعلّق بتطبيق مقاربة منهجية ما، وعددهم 33 أستاذاً بنسبة 37.00 %، أو أنّ جوابهم كان بذكر مقاربات نظرية للترجمة كالتأويلية والوظيفية وغيرها، وعددهم 24 أستاذاً بنسبة 27.60 %، علماً أنّ جميع المستجوبين تقريباً صرّحوا أنّهم اطّلعوا مسبقاً على المقاربات التي نحن بصدد البحث في موضوعها، حيث قيّم 33 أستاذاً بنسبة 37.90 % درايته بها بالمتوسطة، و51 منهم بنسبة 58.60% قيّموها بالجيّدة. والمتوسّط في رأينا مستوى كافٍ للعمل بمقاربة منهجية في تعليم الترجمة المتخصّصة. أمّا عدد الأساتذة الذين صرّحوا بعدم اطّلاعهم على المقاربات المنهجية فيكاد لا يذكر إذ بلغ ثلاثة (03) فقط بنسبة 03.40%. وهم لمّا ذكروا مقاربة يستعملونها، كانوا عرضة لتناقض (إيجابي) خدم رسالتهم التعليمية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ عدم الجواب عن السؤال الأوّل دليل ظنّي على عدم الاطّلاع على المقاربات. لذا فقد ظهر التعارض جليّاً بين نتائج الأجوبة عن السؤالين (كيف يُعقل أن يقيّم الأستاذ درايته بالمقاربات بالجيّدة أو المتوسّطة ثمّ لا يذكر مقاربة ينتهجها؟). نحن لا نجد إلّا أن نعزو هذا التعارض إلى عدم ضبط مفهوم المقاربات المنهجية من الناحية النظرية بسبب عدم الاطلاع الكافي عليها.

وهذا يقودنا إلى القول بأنّ عدم الاطّلاع على المقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة المتخصّصة يؤدّي إلى عدم ضبط مفهومها من الناحية النظرية، وإلى سوء تطبيق ما توافق معها من النظريات الترجمية، خاصّة إذا كان مبنيّاً على التقليد والاجتهاد الفردي المعرّض للاعتباط والعشوائية. هذا استنتاجنا لأنّنا لاحظنا أنّ ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة من الأساتذة يطبّقون مقاربات منهجية لكنّهم لا يعرفون عنها إلّا القليل.

ومن باب الحياد والإنصاف في التحليل، لا بأس أن نذكر بعض المقاربات المنهجية التي أُشيرَ إليها جواباً عن السؤال: مقاربات منهجية وفق طبيعة النصوص، المنهجية التفاعلية والتدريس بالكفاءات، التعليم بالأهداف والتعليم حسب الحاجات، مقاربة جان دوليل ومقاربة دانيال جيل، والمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف معاً.

الجدول 09: علاقة مدى الدراية بأنواع مقاربات التعليم والتربية بمدى تطبيقها. (س3، س1)

		س3: هل لديك علم بأنواع التعليم بصفة عامّة؟			
		نعم	لا	لم أحظ بتكوين	المجموع
س1: إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي اذكرها.	مقاربة منهجية	21 % 24.10	00 % 00	09 % 10.30	30 % 34.50
	نظرية الترجمة	21 % 24.10	00 % 00	03 % 03.40	24 % 27.60
	جواب معدوم	12 %13.80	03 % 03.40	18 % 20.70	33 % 37.90
	المجموع	54 % 62.10	03 % 03.40	30 % 34.50	87 %100.0

صرّح 54 أستاذاً، وهم بنسبة 62.10 % من العيّنة أنّ لديهم علماً بأنواع مقاربات التعليم والتربية بصفة عامّة إلّا أنّ 21 منهم بنسبة 24.10 % فقط يمارسون مهامّهم التعليمية بتطبيق المقاربات المنهجية. وفي المقابل، نجد 30 أستاذاً بنسبة 34.50 % لم يحظَوا بأيّ تكوين. وهذا يعني أنّ نقص التكوين (المؤطَّر منه والاجتهادي) سبب وجيه لتدنّي مستوى الأداء عند بعض الأساتذة. ذكرنا التكوين الاجتهادي (الذاتي) لأنّ عدداً قليلاً من الأساتذة (09) بنسبة 10.30 % قد ذكروا مقاربات منهجية يعملون بها رغم أنّهم لم يتلقّوا أيّ تكوين أكاديمي خاصّ بتعليمية الترجمة. وإنّه من الواضح للأفهام أنّ هؤلاء قد اعتمدوا على جهودهم الخاصّة لتكوين أنفسهم بأنفسهم.

وعلى هذا الأساس لا يمكننا إلّا أن نقول بأنّ نقص التكوين المؤطّر والاجتهادي عامل من عوامل فشل تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة، رغم العلم والدراية بمقاربات التعليم والتربية لأنّ البوْن شاسع بين مقاربات تعليم الترجمة وتلك الخاصّة بالتربية والتعليم بصفة عامّة. ونحن نقرّ من خلال تجربتنا المتواضعة في التعليم العالي وما دونه أنّ خبرة الأستاذ في التعليم الثانوي أو غيره تساعده على الرفع من درجة كفاءته في تعليم الترجمة عن طريق التكوين الذاتي أو المؤطّر.

الجدول 10: أثر الطرق التقليدية على دافعية الطلّاب. (س4)

	س4: تساهم طرق التدريس التقليدية في تضاؤل الدافعية لدى متعلّمي الترجمة.			
	نعم	لا	لا يمكن الاستغناء عنها	المجموع
التكرار	42	12	33	87
النسبة إلى العيّنة	% 48.30	% 13.80	% 37.90	% 100

أجمع تقريباً نصف $\frac{1}{2}$ عدد العيّنة (42 أستاذاً بنسبة 48.30 %) على أنّ طرق التدريس التقليدية تساهم في تضاؤل دافعية التعلّم لدى متعلّمي الترجمة. نحن نضمّ صوتنا إلى أصواتهم، ونبرّر ذلك بدور المتعلّم السلبي الذي تسبّبه طريقة التلقين التقليدية، إذ تجعله يعتمد على ما ينقله إليه الأستاذ، وفي أحسن الأحوال ينتظر ما ينتجه النجباء من الطلبة.

هذا، وقد صرّح ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة من الأساتذة (33 أستاذاً بنسبة 37.90 %) ألّا مناص من اللّجوء إليها أحياناً. نحن نرى أنّ طرق التدريس ثروة تراكميّة يمكن استغلال ما يناسب منها حسب ما تقتضيه المواقف التعليمية. أمّا المقاربات المنهجية، فلا بدّ من الاعتماد على الحديث منها، لأنّ هذه الأخيرة تجعل المتعلّم محوراً للعملية التعليمية التعلّمية، وهي ذات مزايا لا يسعنا ذكرها في هذا المقام.[1]

وكنتيجة لهذا التحليل يمكننا القول بأنّ طرق التدريس التقليدية تساهم في تضاؤل دافعية التعلّم لدى متعلّمي الترجمة، لكن لا يمكن الاستغناء عنها من أجل تذليل صعوبات التعلم وتجاوز المواقف التعليمية التي تعرقل تطبيق المقاربات الحديثة.

[1] ينظر: جدول كيلي، ص 79.

الجدول 11 : علاقة مدى الدراية بالمقاربات المنهجية بمدى نجاعتها. (س5، س2)

س2: كيف تقيّم درايتك بأنواع المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة؟		س5: هل تعتقد أنّ الدور السليّ لمتعلّم الترجمة ناتج عن عدم نجاعة المقاربة المنهجية المعتمدة؟			
		نعم	لا	أسباب أخرى	المجموع
	جيدة	18 % 20.70	18 % 20.70	15 % 17.20	**51** % 58.60
	متوسطة	12 % 13.80	12 % 13.80	9 % 10.30	**33** % 37.90
	لم أطّلع عليها	03 % 03.40	00 % 00	00 % 00	03 % 03.40
	المجموع	33 % 37.90	30 % 34.50	24 % 27.60	87 % 100,0
		مجموع التقييم: 51+33=84 % 96.50			

رغم أنّ تقييم 84 أستاذاً بنسبة % 96.50 لمعرفتهم بالمقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة يتراوح بين الجيّدة والمتوسطة إلاّ أنّ 33 منهم بنسبة % 37.90 يقرّون بعدم نجاعتها. قد يكون جوابهم هذا ناتج عن سوء تطبيقها في الدرس الترجمي أو لعوامل أخرى، فقد لاحظنا أنّ 24 من الأساتذة بنسبة % 27.60 قد أوضحوا أنّ الدور السلبي لمتعلّم الترجمة له أسباب أخرى، ذكروا منها: غياب خطّة للتكوين الفعّال، غياب أدوات وتقنيات العمل الترجمي، ضعف الثروة اللغوية لدى الطلبة، مستواهم المتواضع ونقص الدافعية إلى التعلّم عندهم إضافة إلى تخصّص بعضهم في طور الليسانس. ونحن إذ نوافق هؤلاء الأساتذة على كلّ هذه الأسباب، نعود بذاكرتنا إلى نتائج تحليل تقاطع جدولي السؤال (1) والسؤال (2)، فنضيف سبباً آخر وهو عدم ضبط مفهوم المقاربات المنهجية والخلل الذي يشوب الدراية الفعلية بها لدى بعض الأساتذة.

يمكننا القول في النهاية أنّ عدم نجاعة تطبيق المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة راجع إلى عدّة أسباب، أهمّها: عدم ضبط المفاهيم من حيث النظر والتطبيق بسبب غياب خطّة ناجحة للتكوين الفعّال، وغيرها ممّا ذكرناه في تحليلنا.

الجدول 12: علاقة المقاربة المنهجية بتلقين المعارف. (س7_0، س1)

س1: إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي، اذكرها		س7: هل تعمل غالباً على نقل معارفك للطلاّب عن طريق التلقين؟ نعم	لا	جواب معدوم	المجموع
	مقاربة منهجية	00 % 00	21 %24.1	09 % 10.3	30 % 34.5
	نظرية الترجمة	03 % 03.4	09 % 10.3	12 % 13.8	24 % 27.6
	جواب معدوم	18 % 20.7	06 % 06.9	09 % 10.3	33 % 37.9
	المجموع	21 %24.1	36 %41.4	30 % 34.5	87 % 100,0
عدد الإجابات المعدومة في السؤال عن التلقين 21 = 12 + 09					

إذا قارنّا عدد الأساتذة الذين يعملون بمقاربة منهجية بمجموع الأساتذة الذين لا ينقلون معارفهم بالتلقين، أي 21 بـ 36 وهما عددان متقاربان نسبيّاً خاصّة إذا أضفنا عدد أولئك الذين يعملون بنظرية ترجمية وعددهم 09، خلصنا إلى القول بأنّ ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة يطبّقون مقاربة منهجية ولا يعتمدون على التلقين. وهذا يعني أنّ الابتعاد عن التلقين مرهون بالعمل بمقاربة تعليمية أو أكثر، حتّى ولو أخذنا عدد الأساتذة الذين كانت إجابتهم عن سؤال التلقين معدومة بعين الاعتبار (عددهم بعد الجمع 21 من أصل 30، وهم يعملون إمّا بمقاربة أو نظرية). وعلى هذا الأساس، يمكننا اعتبار مجموع الأساتذة الذين

يعتمدون على منهجية أو نظرية ترجمية (51 أستاذاً بنسبة 58.60 %) [•] بَعيدين عن التلقين. فهُم يعملون بمنهجية سواء عن دراية واطّلاع أو باجتهاد شخصي.

لكن رغم هذه النسبة المشرّفة نوعاً ما، فإنّ الجدول الموالي سيظهر تناقضاً لم نجد له تفسيراً لدى معظم باقي المستجوبين.

الجدول 13: الاستعانة بأساليب أخرى غير التلقين. (س7_0، س7_1)

		س7 هل تعمل غالباً على نقل معارفك للطلاّب عن طريق التلقين؟			
		نعم	لا	جواب معدوم	المجموع
س7 هل تستعين بأساليب أخرى غير التلقين؟	أستعين	00 % 00	15 17.2 %	27 % 31.0	42 % 48.3
	لا أستعين	21 % 24.1	21 % 24.1	00 % 00	42 % 48.3
	جواب معدوم	00 % 00	00 % 00	03 % 03.4	03 % 03.4
	المجموع	21 %24.1	36 %41.4	30 % 34.5	87 % 100,0

قصد معرفة مدى ابتعاد الأساتذة عن التلقين ومدى استعانتهم بأساليب بديلة، أدرجنا خانة في السؤال السابع، وهي متعلّقة بهذا الغرض، فتبيّن لنا بعد فحص الأجوبة أنّ 21 أستاذاً بنسبة 24.10% لا هم إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، فهُم لا يلجؤون إلى التلقين ولا يستعينون بأساليب أخرى. نحن هنا نتساءل عن الطريقة التي يتّبعونها لتجاوز ما يطرأ عادة من مواقف تعليمية تعرقل أحياناً خطط الأستاذ وتصدّه عن تحقيق ما سطّره من أهداف!

[•] ينظر: تحليل الجدول رقم 08، ص 254.

ونحن إذ نضمّ رأينا إلى رأي 15 أستاذاً بنسبة 17.20 % يوظّفون أساليب أخرى بعيداً عن التلقين مطلقاً، نرى أنّ الأستاذ قد يحتاج أحياناً إلى التلقين حتّى وإن كان ماهراً باستعمال غيره من الأساليب، تكيُّفاً مع المواقف التعليمية الطارئة، لا اتّخاذاً للتلقين منهجية بحتة للتدريس. ولولا خشية الإطناب والتوسّع لاستفدنا من تجربة الأساتذة بذكر الأساليب التي يستعينون بها كإعادة صياغة الأسئلة والبحث الجماعي عبر الانترنت وغيرها...

وبما أنّ الجدولين السادس والسابع مرتبطان، فيمكن أن نلخّص تحليلهما في النقاط التالية:

ـ الابتعاد عن التلقين مرهون بالعمل بمقاربة تعليمية أو أكثر.

ـ عدد لا بأس به من الأساتذة والمكوّنين يعملون بمنهجية سواء عن دراية واطّلاع أو باجتهاد شخصي. ولا شكّ أنّ للعمل بمنهجية، بعد التكوين الناجع، جودة في الأداء ونتائج مرضية لدى الطلبة المتخرّجين من حيث الكفاءة التعلّمية والترجمية.

ـ بعض الأساتذة لا يلقّنون ولا يستعينون بأساليب أخرى. عجباً، كيف يدرّسون؟

الجدول 14: التنسيق مع باقي الأساتذة. (س 10)

	س10: هل تعمل بالتنسيق مع باقي الأساتذة؟			
	نعم	لا	أحياناً	المجموع
التكرار	30	18	39	87
نسبة العيّنة	% 34.50	% 20.70	% 44.80	% 100
مجموع الأساتذة المنسّقين 69 = 39 + 30 % 97.30				

يَظهر جليّاً من خلال هذا الجدول أنّ عدداً كبيراً من الأساتذة يعملون بالتنسيق مع زملائهم رغبة منهم في الرفع من مستوى تعليمهم في إطار الكفاءات العرضية (يمكن التنسيق بين أساتذة مقياس الترجمة القانونية وأساتذة مقياس القانون مثلاً)، فإذا أخذنا عدد الأساتذة الذين يعمدون إلى التنسيق أحياناً بعين الاعتبار، صار العدد الإجمالي **69** أستاذاً بنسبة **97.30 %**، وهو عدد جدّ مشرّف ينِمّ عن توجّه أساتذتنا نحو مسار المقاربات المنهجية الحديثة.

أمّا الأساتذة الذين لا يعملون بالتنسيق مع زملائهم، وهم يمثّلون خمس $\frac{1}{5}$ العيّنة بنسبة **20.70%**، فلا ندري إن كان تصرّفهم هذا ناجم عن فلسفة منهجية أم عن أسباب أخرى ذاتية أو إدارية تنظيمية. وهم بهذا يغفلون عن حقيقة مفادها أنّ العمل بالتنسيق بين الأساتذة يزيد من تنمية وتطوير الكفاءات العرضية لدى الطلبة، ويعزّز العلاقات بين الأساتذة، ويقودهم إلى تبادل التجارب والخبرات العلمية والمهنية.

الجدول 15: استعمال تكنولوجيا الإعلام الآلي في التعليم TICE. (س 11)

	س11: استعمالك لتكنولوجيا الإعلام الآلي في تعليم الترجمة؟			
	ناجع	غيرناجع	لا أستعملها	المجموع
التكرار	60	03	24	87
نسبة العيّنة	% 69.00	% 03.40	% 27.60	% 100

أعرب 60 أستاذاً بنسبة 69.00 % عن نجاعة استخدام تكنولوجيا الإعلام الآلي في تعليم الترجمة، في حين صرّح 24 أستاذاً بنسبة 27.60 % بعدم استعمالها. أمّا أولئك الذين قالوا بعدم نجاعتها فعددهم قليل لا يلتفت إليه. قد يكون سبب تصريحهم هذا سوء استعمال هذه الوسائل.

بما أنّ عدد المتّفقين على نجاعة استخدام التكنولوجيا في تعليم الترجمة يفوق بكثير عدد الذين لا يستعملونها أصلاً، فنحن نرى أنّ هذه الأدوات قد أثبتت نجاعتها في حدود استعمالها لعرض المعلومات عن طريق جهاز عرض البيانات data show، لكنّ استغلالها في ميدان البحث ومشاركة المشاريع الترجمية ما زال لم يبلغ نفس مستوى النجاعة، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالأدوات المساعدة على الترجمة TAO وبرامج الترجمة المعتمِدة على ذاكرات الترجمة مثل Trados.

الجدول 16: معيقات تطبيق المقاربة المنهجية. (س 12) *

س12: ما هي معيقات تطبيق المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة؟					
	نقص التكوين	مستوى الطلّاب	قلّة الوسائل	معيقات أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	09	36	30	45	120
نسبة التكرار	% 07.50	% 30.00	% 25.00	% 37.50	% 100
نسبة العيّنة	% 10.30	% 41.40	% 34.50	% 51.70	% 137.90

تراوحت، بِنسب متقاربة، معيقات تطبيق المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة بين مستوى الطلّاب (36 أستاذاً بنسبة 41.40 %)، قلّة الوسائل (30 أستاذاً بنسبة 34.50 %) ومعيقات أخرى (45 أستاذاً بنسبة 51.70 % من العيّنة و 37.50 % من مجموع التكرار). أمّا نقص تكوين الأساتذة فيكاد لا يذكر، حيث بلغ نسبةَ تكرار قدرها 07.50 %، وهي نسبة تُناقِض نتائج السؤال الأوّل بشكل ملفت للانتباه. وبما أنّ نسبة المعيقات الأخرى هي الأعلى فلا بأس من ذكر بعض ما ورد منها قبل مقارنة نسبة مستوى الطلبة بنسبة تكوين الأساتذة في جدول تقاطع. من بين المعيقات التي أدلى بها الأساتذة: ندرة المدوّنة، اكتظاظ الأفواج، قلّة المطالعة عند الطلبة، ضعف همّة الطلبة، نقص المهارات اللّغوية والترجمية والتحريرية والبحثية والمعلوماتية، عدم انخراط الطلبة بشكل يضمن تحقيق الأهداف المسطّرة. هذا إضافة إلى صعوبة إقناع الطلبة بالتزوّد بالقواميس الورقية المتخصّصة وتخوّفهم في البداية من الترجمة. الملاحظ أنّ أغلب ما رآه الأساتذة من معيقات يصبّ في خانة مستوى الطلّاب المتدنّي. لذا يمكننا القول بأنّ المعيق الرئيسي لتطبيق المقاربات المنهجية هو مستوى الطلّاب المتدنّي.

* النسب المعتدّة هي نسب العيّنة وإذا أدرجنا نسب تكرار الإجابة بيّناها بالذكر.

الجدول 17: مقابلة مستوى الطلاب بنقص تكوين الأساتذة. (س12_1)

س12_1: مستوى الطلّاب يعيق تطبيق المقاربات المنهجية				
		نعم	لا	المجموع
س12_1: نقص التكوين يعيق	نعم	03 % 03.4	06 % 06.9	09 % 10.3
	لا	33 %37.9	45 51.7 %	78 % 89.7
	المجموع	36 % 41.4	51 % 58.6	87 % 100,0

لاحظنا من خلال هذا الجدول أنّ عدداً من الأساتذة يفوق ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة (33 أستاذاً بنسبة 37.90 %) يرون أنّ مستوى الطلبة هو المعيق الرئيسي لتطبيق المقاربة المنهجية، وألّا دخل لتكوين الأساتذة. يُضاف إليهم 45 أستاذاً بنسبة 51.70 % لا يرون التكوين عائقاً بل يعدّون مستوى الطلبة المتدنّي العائق الرئيس.

وخلاصة الإحصاء هي أنّ 78 أستاذاً بنسبة 89.70 % من العيّنة لا يدرجون نقص تكوين الأساتذة ضمن المعيقات، وأنّ تسعة 09 منهم فقط يقولون به لأنّهم لم يحظوا بتكوين[1]. وهنا نتساءل عن نوعية التكوين الذي تلقّاه بقيّة الأساتذة، أهو تكوين في الاختصاص العلمي والأكاديمي فحسب، أم هو تكوين مزدوج يشمل تعليمية الترجمة؟ ونذكّر بالمناسبة أنّ غزارة المعارف والتمكّن من مادّة التدريس لا يعني بالضرورة امتلاك القدرة على نقل محتوياتها إلى الطلّاب دون مراعاة تكوين فعّال في تعليمية المادّة وطرق تدريسها. سؤال آخر يضاف إلى القائمة، وهو هل تكفي الأيّام الدراسية والملتقيات، وحتّى المنشورات العلمية لتكوين الأساتذة؟ وما هي درجة نجاعتها؟ الجواب عن هذه التساؤلات مصرّح به في الاستبانة،

[1] يُنظر: تحليل الجدول 09، س03، ص 256.

وهو أنّ نوعية تكوين الأساتذة لا تعيق العملية التعليمة التعلّمية. لكنّ ملاحظاتنا في الواقع لا تعكس حقيقة هذا التصريح.

الجدول 18: المقاربات النظرية. (س13)

س13: إذا كنت تستعين بالمقاربات النظرية للترجمة في درسك، ما هي؟					
	النظرية الوظيفية	النظرية التأويلية	المقاربة النصية	نظريات أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	48	63	42	30	183
نسبة التكرار	% 26.20	% 34.40	% 23.00	% 16.40	% 100
نسبة العيّنة	% 55.20	% 72.40	% 48.30	% 34.50	% 210.30

يُظهر هذا الجدول أنّ أغلب الأساتذة ينوّعون في الاستناد إلى نظريات ترجمية في تدريسهم للترجمة بنسب متقاربة، لكنّ الملاحظ أنّ أعلى نسبة هي نسبة الأساتذة الذين يستعينون بالنظرية التأويلية (**72.40 %** من العيّنة وبنسبة تكرار للأجوبة قدرها **34.40 %**)، وهي نظرية تعتمد على المعنى،[◉] ويسهل على الطلّاب بتطبيقها اختيار أيّ تقنية ترجمية أو استراتيجية مناسبة. ويليها توظيف النظرية الوظيفية بنسبة **55.20 %** ثمّ النظرية النصّية بنسبة **48.30 %**. ولا شكّ أنّ لتنويع الاستعمال آثار إيجابية على أداء الأستاذ والطالب معاً، خاصّة إذا ربط الأستاذ النظرية بمقاربة منهجية مناسبة. ولمزيد من الإيضاح وبيان كيفية الاستعانة بكلّ نظرية في تعليم الترجمة، يمكن أن نحيل قارئنا الكريم إلى مبحث نظريات الترجمة من الفصل الأوّل، وإلى عنصر الأساس النظري لكلّ مقاربة من المقاربات المدروسة في الفصلين الثاني والثالث.

◉ ينظر: النظرية التأويلية، ص 18.

أمّا النظريات الإضافية التي أوردها الأساتذة، فيمكن أن نذكر منها: المقاربة اللّسانية حسب طبيعة النصوص، الخلط بين نظرية المعنى والنظرية التأويلية، المقاربة التداولية، نظرية النسق المتعدّد، النظرية المعرفية، ونظريات الحرف والمعنى عامّة...

ومهما تنوّعت هذه النظريات فإنّها في غالبيتها تمثّل أساساً نظرياً لمقاربة من المقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة.

الجدول 19: الأهداف العامّة لدرس الترجمة. (س19)

س19: تركّز أثناء وضعك للأهداف العامّة على:						
	العمليّات العقلية المعرفية للترجمة	لغة الاختصاص في الترجمة	التوثيق الأساسي للمترجم	استعمال الوسائل التكنولوجية	سيرورة العمل الترجمي	المجموع
تكرار الإجابات	69	60	30	33	51	243
نسبة التكرار	% 28.40	% 24.70	% 12.30	% 13.60	% 21.00	% 100
نسبة العيّنة	% 79.30	% 69.00	% 34.50	% 37.90	% 58.60	% 279.30

من بين ما اقترحناه في السؤال من أهداف عامّة لدرس الترجمة، ركّز الأساتذة على ثلاثة، وهي مرتّبة على النحو التالي:

1 . تنمية القدرات العقلية المعرفية الضرورية للفعل الترجمي (69 أستاذاً من بين87 بنسبة % 79.30 وبنسبة تكرارية قدرها % 28.40): يُقصد بالعمليات العقلية المعرفية للترجمة كلّ ما يتعلّق بعلم النفس المعرفي psycho-cognition من فهم وإدراك، وتحليل وتركيب، وذاكرة وتذكّر، وغيرها... وهي نفسها العناصر التي يعتمد عليها منظّرو المقاربات المرتكزة على الجوانب العقلية المعرفية للطالب

أثناء ممارسته للعمل الترجمي، عن طريق ما يعرف ببروتوكول التفكير بصوت عالٍ TAP – Think Aloud Protocol –. [1] أمّا الأساتذة فيركّزون عليها من أجل إكساب الطالب ذاكرة ترجمية تمكّنه، بعد فهم النصّ المصدر وإدراك معانيه، من إعادة صياغته في اللّغة الهدف بسلاسة، وبآلية أساسها الذاكرة العملية.

2 . **لغة الاختصاص في الترجمة** (60 أستاذاً بنسبة 69.00 %): لا شكّ أنّ التمكّن من لغة الاختصاص هو أساس الترجمة المتخصّصة، إذ لا يمكن لمتعلّم لا يملك ثروة مصطلحية كافية أو دراية مستحسنة في اختصاص ما ولغته أن يشتغل بترجمة ذات الاختصاص.

3.**تنمية الكفاءات المتعلّقة بسيرورة العمل الترجمي** (51 أستاذاً بنسبة 58.60 %): يعتمد الفعل الترجمي على استراتيجيات وتقنيات وآليات أُثبتت نجاعتها. وهذا ما تعكسه نسبة الأساتذة الذين يركّزون عليها أثناء وضع الأهداف العامّة لدروسهم. وهي منهجية توافق المقاربات الحديثة لتعليمية الترجمة المتخصّصة.

وما لاحظناه من خلال هذا الجدول هو أنّ أغلب الأساتذة ليست لديهم أهداف خاصّة بعنصري التوثيق الأساسي للمترجم واستعمال الوسائل التكنولوجية، حيث أنّ نسبة 34.50 % منهم فقط تهتمّ بالتوثيق. أمّا العنصر الثاني، فنسبة الاشتغال به 37.90 %. وهما نسبتان ضئيلتان. وزيادة على هذا، لم نلاحظ أيّ أثر لاقتراح من عند الأساتذة، يتعلّق بأهداف عامّة أخرى لدرس الترجمة رغم أنّنا خصّصنا في استبياننا حيّزاً لها.

[1] ينظر : مقاربة كيرالي المنهجية، ص 209.

وخلاصة القول هي أنّ عدم اهتمام الأساتذة، أثناء وضعهم للأهداف العامّة لدرس الترجمة، بتدريب الطلّاب على التوثيق واستعمال التكنولوجيا، لا يتوافق مع المقربات المنهجية لتعليمية الترجمة المتخصّصة. وعدم اقتراحهم لأهداف إضافية على الاستبيان دليل على نقص في الدراية بها.

الجدول 20: الأهداف الخاصة لدرس الترجمة. (س 20)

س20: ما هي الآليات والممارسات التي تمكّنك من بلوغ الأهداف الخاصّة لدرسك؟					
	حثّ الطلبة على مطالعة كتب ذات علاقة بأهدافك	إعداد تمارين تطبيقية تستند إلى قراءات الطلبة الموجّهة	تكليف الطلبة بإعداد جرد مصطلحيّ لنصوص مختارة	ممارسات أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	45	54	30	12	141
نسبة التكرار	% 31.90	% 38.30	% 21.30	% 0.50	% 100
نسبة العيّنة	% 60.00	% 72.00	% 40.00	% 16.00	% 188.00

تعتمد نسبة كبيرة من الأساتذة على التمارين التطبيقية (54 أستاذاً بنسبة 72.00 % وبنسبة تكرارية قدرها 38.30 %)، وهذا أمر معتاد إذ لا يمكن تعليم الترجمة دون ممارسة فعلية لها. لكنّ ما تجدر الإشارة إليه هو استناد تمارين الترجمة إلى قراءات الطلبة الموجّهة، التي يرشد إليها الأستاذ بمنح قائمة للمراجع أو النصوص التي ينبغي أن يطالعها الطلّاب إعداداً لهم للعمل الترجمي، عن طريق القراءات الاستئناسية للنصوص. وهو إجراء يذلّل الصعوبات أمام الطالب. أمّا ما يعين الأستاذ على السير بخطى ثابتة هادفة في درسه، فهو حسن اختيار كتب ونصوص للمطالعة ذات علاقة بالأهداف الخاصّة لدرسه. وقد أفصح 45 أستاذاً بنسبة 60.00 % من العيّنة عن عملهم بهذا المبدأ الذي يتيح لهم إعداد الأرضية الخصبة لتحقيق أهدافهم التعليمية، ولربط السند التعليمي بالأهداف وإعداد الطالب وتهيئته لتنفيذ المهام المسندة إليه، وجعله بذلك عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلّمية.

أمّا تكليف الطلبة بإعداد جرد مصطلحي لنصوص مختارة، فيعمل به عدد قريب من نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة (30 أستاذا بنسبة 40.00 %)، وهو عدد مشجّع، لكنّه يبقى غير معتبر لأنّ الترجمة المتخصّصة تعتمد أساساً على علم المصطلح. ولا شكّ أنّ الطالب إذا تزوّد بثروة مصطلحية غزيرة كان مردوده الترجمي أفضل.

وعلى العموم، فإنّ الأساتذة المستجوبين يعملون في أغلبيّتهم على إعداد الطلبة عن طريق الآليات والممارسات المذكورة في السؤال. وما لم يذكر، فقد أشارت إليه نسبة قليلة منهم (12 أستاذاً بنسبة 16.00 % من العيّنة وبنسبة تكرارية قدرها 00.50 %)، نوجزه فيما يلي: حثّ الطلبة على البحث الوثائقي، التفاعل مع الطلبة بالطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية، استعمال منصّة يتمكّن من خلالها الطلبة من معرفة موضوع الدرس القادم والتحضير له، توجيه الطلبة إلى التقنيات التي من شأنها تبسيط اكتساب المعلومات.

الجدول 21: أهداف الدرس الخاصّة. (س22):

س22: الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في درسك هي:						
	إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي	تحكّم الطالب في التباين بين اللّغتين	رفع الرصيد المصطلحي لدى الطالب	تمكين الطالب من تحديد مشكلات الترجمة وحلّها	أهداف أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	54	42	45	45	06	192
نسبة التكرار	% 28.10	% 21.90	% 23.40	% 23.40	% 03.10	% 100
نسبة العيّنة	% 62.10	% 48.30	% 51.70	% 51.70	% 06.90	% 220.70

بعد ملاحظة مجموع تكرار الإجابات لدى الأساتذة (192 إجابة) والنسب المتقاربة بين الإجابات، تبيّن لنا أنّ الأساتذة قد أجمعوا على الأهداف المقترحة في السؤال، إلّا أنّ الجواب الأوّل (إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي بنسبة 62.10 % من العيّنة و 28.10 % من مجموع التكرار، نال نصيب الأسد. لا شكّ أنّه يتعلّق بالجانب التطبيقي لتعليم الترجمة، حيث يتدرّب الطالب على الممارسة الفعلية للترجمة وتوظيف تقنياتها واستراتيجياتها خاصّة منها ما قرّره فيني وداربنلي.

أمّا الجوابان الثالث والرابع، فهما بنفس النسبة (51.70 %)، وهي نسبة لا بأس بها، تتماشى مع ما حثّ عليه منظّرو مقاربات التدريس بالأهداف. وفيما يتعلّق بتباين اللّغات، فالنسبة أقلّ من النصف $\frac{1}{2}$ بقليل (48.30 %). وهذا أمر يمكن تبريره بعدم توفّر فرص سانحة ليهتمّ الأساتذة بمعالجة ضعف بعض الطلّاب من حيث التحكّم النوعي في اللّغات. لذا ينبغي إيجاد سبل وأساليب أخرى إضافة إلى الدعم اللّغوي المقرّر في المنهاج.

أمّا ما لم نقترحه من الأهداف، فلم يذكر منه الأساتذة إلّا القليل (بنسبة **06.90 %**)، وهو كما ورد في الاستبيان:

1 . إكساب الطلبة القدرة على القيام بالعمليات العقلية المعرفية للترجمة: ويُقصد به على الأرجح تنمية الذاكرة الترجمية لدى الطلبة. إن كان كذلك، فهو هدف ينبغي أن يوضع في الحسبان.

2 . إيجاد فرص و اقعية لممارسة الترجمة المكتوبة والشفهية: الظاهر أنّ هذا ليس هدفاً، بل إجراء واقتراح يصبو إلى تحقيق هدف الجواب الأوّل من السؤال. هنا تجدر الإشارة إلى أنّ الأساتذة كلّهم أغفلوا هدفين أساسيين نصّت عليهما أغلب مقاربات تعليم الترجمة، وهما التحكّم في وسائل البحث التوثيقي والتحكّم في استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة TAO. قد يكون سبب هذا الإغفال عدم اهتمام الأساتذة بتحقيق هاذين الهدفين بدافع قلّة الوسائل والظروف الملائمة، أو غيرها من الأسباب. لكنّ الملاحظ أنّ بعض الأساتذة يحاولون استعمال تكنولوجيا الإعلام الآلي في تعليم الترجمة [•] ويقرّون بنجاعتها، إلّا أنّهم لا يستغلّونها لبلوغ هاذين الهدفين المهمّيْن، على رأي منظّري المقاربات المنهجية الحديثة.

[•] يُنظر: تحليل الجدول رقم 15، ص 263.

الجدول 22: درجة صعوبة النص سند الدرس. (س 16)

	س16: ما هي درجة صعوبة النص المستعمل في درس الترجمة؟			
	سهل على الطلبة	صعب على الطلبة	يصعب تدريجيا مع الوقت	المجموع
التكرار	06	06	75	87
نسبة العيّنة	% 06.90	% 06.90	% 86.20	% 100

أجمعت نسبة كبيرة من الأساتذة (75 أستاذاً بنسبة 86.20 %) على أنّ النصوص المستعملة في درس الترجمة تصعب تدريجياً مع الوقت، تكون سهلة المنال فهماً وتحليلاً خلال الأطوار الأولى من الدراسة ثمّ تصعب شيئاً فشيئاً حسب مستوى الطلبة ودرجة الكفاءات المكتسبة. وهنا نذكّر أن الكثير من المنظّرين ينصحون بألّا يكون السند ذاته عائقاً للفعل التعليمي التعلّمي. وللحديث عن نص الترجمة من حيث أصالته ومعايير اختياره بقية في تحليلات لاحقة.

أمّا النسبة القليلة للأساتذة الذين يعتمدون على نصوص صعبة مطلقاً أو على نصوص سهلة مطلقاً (بنسبة 06.90 %)، فنحن لا نجد لهم مبرّراً يستند إلى مقاربة منهجية لتعليم الترجمة.

الجدول 23: اختيار نص الترجمة. (س 23)

س23: على أيّ أساس تختار نصّ الترجمة؟					
	نصّ معدّ للترجمة	نصّ أصلي	اختيار عشوائي	نصّ يختاره الطلبة	المجموع
تكرار الإجابات	33	63	03	09	108
نسبة التكرار	% 30.60	% 58.30	% 02.80	% 08.30	% 100
نسبة العيّنة	% 39.30	% 75.00	% 03.60	% 10.70	% 128.60

عن سؤالنا المتعلّق بالآليات والممارسات التي تمكّن الأستاذ من بلوغ أهدافه الخاصّة لدرسه، خاصّة ما يرتبط باختيار نص الترجمة، أجاب عدد كبير من الأساتذة (63 أستاذاً بنسبة 75.00 % وبنسبة تكرارية قدرها 58.30 %) أنّهم يستعملون النصوص الأصلية في دروسهم. ولا شكّ أنّ النص الأصلي وسيلة تقرّب الطالب من الحياة المهنية، كما أنّ له آثاراً تعليمية قد ذكرناها في الفصول السابقة من البحث. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ أغلب المقاربات المدروسة تتبنّى مبدأ أصالة النص Authenticité.

والملاحظ من خلال الجدول أنّ أكثر من ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة من الأساتذة بنسبة 39.30 %، يعدّون نصوص الترجمة ويكيّفونها حسب ما يقتضيه مستوى الطلبة، وما تقتضيه خطّة توزيع المصطلحات على مدار السنة الدراسية، فيبتعدون بذلك عن العشوائية في الاختيار. وهذا ما لاحظناه على الجدول، حيث أنّ نسبة أصحاب الاختيار العشوائي تكاد لا تذكر (03.60 %).

أمّا اختيار الطلبة للنص، فنسبته ضئيلة جدّاً (10.70 % وبنسبة تكرارية قدرها 08.30 %)، مقارنة بما قرّرته المقاربات المنهجية لتعليم الترجمة المتخصّصة. فهي تدعو إلى إقحام الطالب في العملية التعليمية التعلّمية. لذا، فنحن نرى أن لا بأس من إعطاء فرصة اختيار النص للطلبة من حين لآخر.

وخلاصة القول هي أنّ أغلب الأساتذة يعملون بمبدأ النص الأصلي أو النصّ المعدّ للترجمة، ولا دخل للطالب عندهم في اختيار النص.

الجدول 24: أسباب العمل بالنصّ الأصلي. (س24)

	س24: أنت تحبّذ النصّ الأصلي لأنّه:					
	يقرّب الطالب من الحياة المهنية	يعزّز دافعية الطالب نحو الإنجاز	لأنّه نصّ جاهز	لا أعمل بمبدأ النصّ الأصلي	أسباب أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	60	39	12	06	09	126
نسبة التكرار	% 47.60	% 31.00	% 09.50	% 04.80	% 07.10	% 100
نسبة العيّنة	% 71.40	% 46.40	% 14.30	% 07.10	% 10.70	% 150.00

ثبت من خلال إحصائيات الجدول 16 السابق أنّ أغلب الأساتذة يعملون بمبدأ أصالة نص الترجمة في تعليمهم لها. ومن بين أسباب اعتمادهم على هذا المبدأ ما اقترحناه في نص السؤال 24 حيث كاد معظم الأساتذة يجمعون أنّ النصّ الأصلي يقرّب الطالب من الحياة المهنية (60 أستاذاً بنسبة 71.40 %، بنسبة تكرارية قدرها 47.60 %) وأنّ هذا النوع من النصوص يعزّز دافعية الطلبة نحو الإنجاز والعمل الترجمي (39 أستاذاً بنسبة 46.40 %). بينما أعرب القليل منهم عن استعماله بوصفه نصّاً جاهزاً (12 أستاذاً بنسبة 14.30 %)، نحن نحبّذ التصرّف في النص وتكييفه مع المحافظة على أصالته، لأنّ الاعتماد على النص الجاهز مدعاة للركود وقتل روح الإبداع لدى الأستاذ.

أمّا ما لم نقترحه من أجوبة، فقد ذُكر بنسبة 10.70 % على النحو التالي: النصّ الأصلي يقرّب الطالب من خصوصيات اللّغة المصدر لأنّ لغته أصلية غير مبتذلة، النصّ الأصلي واسع الاستعمال في الترجمة الفورية خاصّة.

وتبقى القلّة القليلة من الأساتذة بنسبة 07.10 % الذين لا يعملون بمبدأ النص الأصلي. لعلّهم من أولئك الذين يعدّون النصوص التعليمية وفق مستوى طلّابهم أو لاعتبارات أخرى.

وكنتيجة لهذا التحليل يمكن القول بأنّ النصّ الأصلي يقرّب الطالب من الحياة المهنية، ويعزّز دافعيته نحو الإنجاز، خاصّة إذا تصرّف الأستاذ فيه وكيّفه ليناسب مستوى طلّابه.

الجدول 25: إعداد نصّ للترجمة. (س 25)

س25: عندما تعدّ نصّا لتعليم الترجمة تراعي؟					
	عدد المصطلحات المستهدفة	شكل النصّ	جودة الإنتاج الترجمي	جوانب أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	45	36	54	18	153
نسبة التكرار	% 29.40	% 23.50	% 35.30	% 11.80	% 100
نسبة العيّنة	% 53.60	% 42.90	% 64.30	% 21.40	% 182.10

حتّى وإن كان النص أصليّاً، فلا شكّ أنّ إعداده للتعليم يخضع لمعايير خاصّة يراها الأستاذ ضرورية لتحقيق أهدافه التعليمية. في سؤالنا هذا، اقترحنا بعضها. فكانت نسب العمل بها مرتّبة على النحو التالي:

1 . جودة الإنتاج الترجمي (54 أستاذاً بنسبة 64.30 % وبنسبة تكرارية قدرها 35.30 %): من خلال تحليل بيانات الجدول 12، اتّضح لنا أنّ نصوص الترجمة المعمول بها تصعب تدريجياً مع الوقت، وهذا حفاظاً على جودة الإنتاج لدى الطلبة، إذ بين جودة الإنتاج وصعوبة النص علاقة مطّردة، فكلّما صعب النص تضاءل متوسّط جودة الإنتاج.

2. **عدد المصطلحات المستهدفة** (45 أستاذاً بنسبة 53.60 %): لا ريب أنّ ضبط عدد المصطلحات المستهدفة في نص الترجمة ضروري من أجل المحافظة على جودة الإنتاج الترجمي لدى الطلبة، وتفعيل التغذية الراجعة لديهم. فكلّما أضيف مصطلح جديد وجب تكرار استعماله في نصوص جديدة أخرى حتّى يضاف بسلاسة إلى رصيد الطالب المصطلحي، عملاً بمبدأ التراكمية في التعلّم.

3. **شكل النص** (36 أستاذاً بنسبة 42.90 %): يختلف شكل النص حسب مادّة التدريس، كما هو معلوم. لذا، فزيادة على اختيار الشكل المناسب، يحرص الأستاذ على مناسبة المضمون لمستوى طلّابه، كما أنّ عدد كلماته ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار. هذا إلى جانب معايير وجوانب أخرى ذكرها الأساتذة في إجاباتهم، نذكر من بينها ما يلي: موافقة النص للأهداف العامّة للدرس، وضع الطالب أمام مشاكل ترجمية حتّى يتعرّف عليها ويتمكّن من حلّها مستقبلاً، التبسيط العلمي حتّى لا ينفر الطالب من النصّ، توفّر النص على كلّ مقوّمات نمط النص الذي يندرج ضمن الأهداف التعليمية، الكفاءات التي يمارسها الطلبة من خلال النصّ.

نستخلص ممّا سبق أنّ جلّ الأساتذة يعدّون نصوص الترجمة شكلاً ومضموناً حسب ما تقتضيه المقاربات المنهجية الحديثة حرصاً منهم على تحقيق أهدافهم التعليمية.

الجدول 26: استعمال نصوص زبائن حقيقيين. (س 26)

س26: إذا كنت مترجما محترفا، هل تحضر من حين لآخر نصوصا أصلية لزبائن حقيقيين قصد استعمالها في الدرس؟				
	نعم	لا	لست مترجما محترفاً	المجموع
التكرار	42	15	30	87
نسبة العينة	% 48.30	% 17.20	% 34.50	% 100
عدد الأساتذة المترجمين	57 =15+42			% 65.50

30 أستاذاً بنسبة % 34.50 ليسوا مترجمين محترفين، أمّا باقي أساتذة العيّنة (57 أستاذاً بنسبة % 65.50 فيمتهنون الترجمة. وعدد كبير منهم (42 أستاذاً بنسبة % 48.30) يحضرون نصوصاً أصلية لزبائن حقيقيّين. وهذا يتوافق مع مقاربتي فيان وجوداك وغيرهما من المقاربات الحديثة التي تجعل النص الحقيقي سنداً لتدريب الطالب وتقريبه من الحياة المهنية، وسنداً للأستاذ حيث يتمكّن من الإجابة عن جميع أسئلة الطلبة معتمداً على ترجمته السابقة للنص. [1] هنا يمكن أن نفتح قوساً، ونتساءل عن الكفاءة التعليمية المضافة لأستاذ مترجم؟؟؟ ونجيب بناء على تحليلنا بأنّ الاحتراف في ميدان الترجمة يساعد الأستاذ على أداء مهامّه التدريسية وتبرير مواقفه التعليمية المبنية على درايته بالنصّ الأصلي الذي يستند إليه.

[1] ينظر: مقاربة فيان، مبدأ أصالة النصّ، ص 224.

الجدول27: المشاريع الحقيقية. (س 26_1)

	س26_1: تعرض نصوص الزبائن الحقيقيين من أجل:			
	ترجمة فردية	ترجمة جماعية	إنجاز مشروع يحاكي المهنية	المجموع
تكرار الإجابات	27	39	45	111
نسبة التكرار	% 24.30	% 35.10	% 40.50	% 100
نسبة العيّنة	% 40.90	% 59.10	% 68.20	% 168.20

يُظهر هذا الجدول، من خلال مجموع تكرار الإجابات أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على المشروع الترجمي، حتّى ولو لم يكونوا مترجمين محترفين، رغبة منهم في محاكاة المهنية (45 أستاذاً بنسبة 68.20% وبنسبة تكرارية قدرها 40.50 %)، على أن يكون إنجاز المشروع جماعياً (39 أستاذاً بنسبة 59.10 %) عملاً بمبدأ العمل الجماعي الموافق لمقاربة كيرالي التي ركّز صاحبها فيها عليه وعلى مزاياه. [1] أمّا إنجاز المشروع الترجمي بشكل فردي، فيقترحه الأستاذ من حين لآخر ليتدرّب الطالب على أن يكون مترجماً قادراً على مواجهة مصاعب مهنة الترجمة اعتماداً على قدراته الفردية (27 أستاذاً بنسبة 40.90 %).

هذا وقد عاب علينا بعض الأساتذة ارتباط سؤالنا هذا بشرط، لكنّهم مع ذلك أجابوا عنه تفنيداً منهم لفكرة أنّ أستاذ الترجمة يجب أن يكون مترجماً. وإقراراً منهم على أنّ أغلب الأساتذة يكرّسون مبدأ العمل الجماعي في إطار المشاريع الترجمية، وهذا أمر محمود تحبّذه المقاربات المنهجية الحديثة.

[1] ينظر مقاربة كيرالي، نموذج السوسيوبنائية، ص 212.

الجدول 28: مراحل إنجاز مهامّ ترجمية لمشاريع حقيقية. (س27)

س27: إذا كنت تعتمد في درسك على تنفيذ مهامّ ترجمية لمشاريع حقيقية، فما هي مراحل الإنجاز التي يتّبعها الطلبة؟						
	يعدّون أسئلة حول الوضعية الحقيقية للترجمة المهنية	يقومون ببحث توثيقي	يحلّلون المصطلحات دون استشارة القواميس	يرفقون ترجماتهم بتعليقات حول المراحل التي مرّوا بها في إنجازاتهم الترجمية	يعتمدون على توجيهات الأستاذ	المجموع
تكرار الإجابات	60	39	12	06	09	126
نسبة التكرار	% 47.60	% 31.00	% 09.50	% 04.80	% 07.10	% 100
نسبة العيّنة	% 71.40	% 46.40	% 14.30	% 07.10	% 10.70	% 150.00

من أجل الإجابة عن سؤالنا حول المراحل التي يتبعها الطلبة لتنفيذ مهام ترجمية لمشاريع حقيقية، اقترحنا أجوبة متعدّدة. وبعد تفحّصنا لإحصائيّات ما ورد منها في الجدول، اتّضح لنا أنّ عدداً كبيراً من الطلّاب يعدّون أسئلة حول الوضعية الحقيقية للترجمة المهنية، وينتظرون لها أجوبة من لدن أساتذتهم. هذا ما أدلى به 60 أستاذاً بنسبة % 71.40 وبنسبة تكرارية قدرها % 47.60. وما ارتفاع هذا العدد إلّا دليل على اهمام الطلبة بمهنة الترجمة وبمختلف الفاعلين فيها. وهذا يتّفق مع ما قرّرته مقاربة فيان من ضرورة اطّلاع الطالب على دور كلّ شريك في أيّ عمل ترجمي، ومحاكاته قصد الاستعداد العملي لمهنة الترجمة.[1] لذا يجب على الأستاذ ألّا يكتفي بالإجابة على تساؤلات الطلبة، بل عليه أن يقحمهم في العمل الترجمي بالطرق المذكورة في مقاربات الفصل السابق.

[1] ينظر: مقاربة فيان، ص 221.

وزيادة على هذا، أكّد عدد قريب من نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة (39 أستاذاً بنسبة 46.40 %) أنّ الطلبة يقومون ببحث توثيقي يعتمدون عليه في ترجماتهم للمشروع. وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ واجب الأستاذ في هذه المرحلة هو توجيه الطلبة وتوعيتهم بطرق البحث التوثيقي ووسائله وأساليبه، ويمكنه حتّى أن يرشدهم إلى المراجع التي يراها مناسبة. ننوّه أيضاً أنّنا أشرنا إلى هذه النقطة بالذات لأنّ الجدول يُظهر أنّ توجيهات الأساتذة قليلة وعدد الطلبة الذين يعملون بها أقلّ. فقد صرّح 09 أساتذة فقط بنسبة 10.70 % بعدد الطلبة الذين يعتمدون عليها.

أمّا ما ارتأيناه ضرورياً من مراحل، فلا يحظى بالعناية اللّازمة من قبل الأساتذة، سيما تحليل المصطلحات دون استشارة القواميس (12 أستاذاً بنسبة 14.30 %) وإرفاق الترجمات بالتعليقات (06 أساتذة بنسبة 07.10 %). ولا يخفى على أحد أنّ جرد المصطلحات وتحليلها، بإعطاء معانيها وسياقات استعمالها، يزيد من ترسيخها في أذهان الطلبة، خاصّة إذا اعتمدوا على بحث توثيقي جادّ يبعدهم عن الاعتماد التقليدي على القواميس. كما أنّ التعليقات على الترجمة وسيلة من وسائل الحوار بين الطلبة وأستاذهم، فهي تتيح له معرفة تفاصيل إنجازاتهم الترجمية فيقوّمها، إضافة إلى رصد حاجاتهم التعلّمية فيسدّها. وللترجمة المعلّق عليها traduction commentée مزايا أخرى ذكرناها في مباحث سابقة لا داعي لتكرارها.[•]

وما ينبغي مراعاته والاستفادة منه في تعليمية الترجمة هو أنّ الطلبة يرغبون في التكوين استعداداً للحياة المهنية.

[•] ينظر: مقاربة أورتادو ألبير، التعليق على الترجمة، ص 147.

الجدول29: معايير اختيار المهمّة الترجمية. (س 28)

س28: أثناء تدريسك للترجمة تكلّف الطلبة بمهامّ ترجمية مراعيا:				
	تحديد المهمّة وإعدادها للتعلّم	وضع هدف خاصّ للمهمّة	توفير الوسائل المناسبة لإنجاز المهمّة	المجموع
تكرار الإجابات	45	39	33	117
نسبة التكرار	% 38.50	% 33.30	% 28.20	% 100
نسبة العيّنة	% 55.60	% 48.10	% 40.70	% 144.40

يعتمد التدريس بالمهام، كما ورد في مقاربة أورتادو (الفصل الثاني، ص 123)، على بعض الأسس التي اقترحنا منها في سؤالنا: تحديد المهمّة وإعدادها للتعلّم، وضع هدف خاص لها، وتوفير الوسائل المناسبة لإنجازها. فلاحظنا، من خلال إحصائيات الجدول، أنّ أعلى نسبة من الأساتذة (45 أستاذاً بنسبة 55.60 % وبنسبة تكرارية قدرها 38.50 %)، يعتنون بتحديد المهمّة ويهملون توفير الوسائل المناسبة لإنجازها، (33 أستاذاً بنسبة 40.70 %) فقط ذكروا إحضارهم للوسائل التعليمية. وعدد أقلّ من نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة (39 أستاذاً بنسبة 40.10 %)، يهتمّون بالتخطيط وربط المهمّة بهدفها الخاصّ. وهذا يجعلنا نعتقد أنّ جلّ الأساتذة المستجوبين يخلطون بين المهمّة والتعليمة. والحقيقة أنّ المهمّة قد تكون تعلّمية، بحثية، ترجمية، وحتّى على شكل تدريبات على استعمال الأدوات المساعدة على الترجمة. والعلاقة بين المهمّة والهدف حتميّة. إذ لا وجود لمهمّة دون هدف واضح مدروس. وانعدام الهدف يعني العشوائية والاعتباط. كما أنّ توفير الوسائل لا يعني إحضار نص مرفق بتعليمات الفهم أو الترجمة.

الجدول 30: طرق البحث عن المعلومة لدى الطلّاب. (س 31)

س31: ما هي طرق البحث عن المعلومة لدى الطلبة؟					
	معاجم مزدوجة اللّغة	معاجم اللّغات الأجنبية	معاجم المصطلحات	طرق أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	66	51	42	42	201
نسبة التكرار	% 32.80	% 25.40	% 20.90	% 20.90	% 100
نسبة العيّنة	% 81.50	% 63.00	% 51.90	% 51.90	% 248.10

لا شكّ أنّ الترجمة المتخصّصة تحتاج إلى بحث توثيقي، يقوم به الطالب كي يتمكّن من تجاوز صعوباتها. لذا نجده يلجأ إلى المعاجم ذات اللّغة المزدوجة أو الأحادية ومعاجم المصطلحات بنسب مسموحة. يظهر بعضها جدولنا هذا الذي تبيّن لنا من خلاله أنّ 51 أستاذاً بنسبة 63.00 %، اتّفقوا على أنّ الطلّاب يستعينون بمعاجم اللّغات الأجنبية، و 42 منهم بنسبة 51.90 % أكّدوا أنّ المتعلّمين يستعينون بمعاجم المصطلحات. وهذا أمر محمود. لكنّ ما كاد الأساتذة المستجوبون يجمعون عليه، من استعمال الطلبة للمعاجم مزدوجة اللّغة، (66 أستاذاً بنسبة 81.50 % وبنسبة تكرارية قدرها 32.80 %)، لا نراه ملائماً لتعليم الترجمة أو تعلّمها، خاصة إذا تعلّق الأمر باللّغة العامّة، فهذا ليس من شأنه إلّا أن يُعوّد الطلبة على الاعتماد على المعاجم المزدوجة والترجمات الجاهزة، ويُضعف القدرة لديهم على فهم النصوص الأجنبية دون ترجمة موازية لها. كما يَصعب على الأستاذ، والحال هاته، أن يقوّم عمل الطلبة. لذا، فنحن نرى أنّ منع الطالب من استعمال هذا النوع من المعاجم ضروري، إلّا في حالات العجز عن الفهم، لا عن الترجمة.

أمّا طرق البحث التي لم نذكرها في السؤال، فقد اقترح منها الأساتذة الكثير، بنسبة 51.90 % من العيّنة. قد ينمّ هذا عن بعض التقصير لدينا أثناء طرحنا للسؤال. نذكر من بين هذه الطرق ما يلي:

الاطّلاع على النصوص الموازية والنصوص ثنائية اللّغة، تصفّح مواقع الانترنت، البحث التوثيقي، مطالعة موسوعات عامّة ومتخصّصة (مراجع ووسائط سمعية بصرية)، ...

الجدول 31: علاقة الكفاءات الناقصة لدى الطلبة بالمعيقات. (س 32 ، س 12) *

		س12: ما هي معيقات تطبيق المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة؟			
		مستوى الطلّاب	قلّة الوسائل	معيقات أخرى	المجموع
س32: ما هي الكفاءات غير الكافية لدى الطلبة؟	فهم اللّغة الأجنبية	21 % 35.00	27 % 45.00	30 % 50.00	42 % 70.00
	التعبير السليم في اللّغة الأمّ	27 % 45.00	15 % 25.00	30 % 50.00	39 % 65.00
	التحكّم في مراحل الفعل الترجمي	15 % 25.00	15 % 25.00	18 % 30.00	30 % 50.00
	المعارف المتخصصة والمعارف غير اللّغوية	21 % 35.00	09 % 15.00	24 % 40.00	30 % 50.00
	المجموع	36 % 60.00	27 % 45.00	42 % 70.00	60 % 100.00

بعد أن قلّصنا الجدول بحذف عمود نقص التكوين من جملة المعيقات، لأنّه غير متعلّق بالطلبة، وبعد التركيز على أهمّ الكفاءات الناقصة لدى هؤلاء، ظهر لنا بعض التعارض الناتج عن تقاطع الجدولين، وهو يتمثّل في عدم تناسب معيار مستوى الطلّاب الذي يصل، بوصفه معيقاً للتعلّم، إلى **35.00 %** فقط كحدّ أقصى بالنسبة لسوء فهم اللّغة الأجنبية الذي اعتُبر كفاءة ناقصة بنسبة **75.00 %** كما يصل إلى **45.00 %** كحدّ أقصى مقارنة بمستوى ضعف التعبير السليم في اللّغة الأم الذي يصل بدوره إلى **67.90 %** من نسبة العيّنة. ◉

* حسبت النسب والمجاميع اعتماداً على عدد المجيبين المحتسب في برنامج SPSS وهو 60 مجيباً لأنّ البرنامج يسقط عددا من المجيبين من الجداول المتقاطعة لاعتبارات إحصائية مثل الانحراف المعياري التي يمكن أن تصحّح بتقنية المتوسط المعياري إلّا أنّنا اكتفينا بالمجموع المأخوذ في الحسبان في البرنامج.

◉ ينظر: تحليل الجدول رقم 41، ص299.

بينما تقف قلّة الوسائل عائقاً بنسبة **45.00 %** أمام الرفع من كفاءة فهم اللّغة الأجنبية لدى الطلبة، وهي نسبة مقبولة إلى حدّ ما. وترتفع نسبة المعيقات المساهمة في ضعف الفهم وسوء التعبير إلى **50.00 %**، وهي معيقات لم نقترحها في سؤالنا إلّا أنّ نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة من الأساتذة يقولون بها، ويرون أنّها تعدّ من بين أسباب نقص هذه الكفاءات، بل ويضيفون إليها التسبّب في ضعف كفاءة التحكّم في مراحل الفعل الترجمي بنسبة **30.00 %** وقلّة المعارف المتخصّصة وغير اللّغوية بنسبة **40.00 %**. وبما أنّنا قد تعرّضنا لهذه المعيقات في تحليلنا لجدول السؤال 12، فلا داعي لتكرارها ها هنا.

بالنسبة لمستوى الطلّاب، فنحن نرى عكس ما أظهره التحليل، إذ لا يمكن أن نتحدّث عن نقص كفاءات أساسية كالفهم دون أن نشير بأصبعنا وأذهاننا إلى مستوى الطلّاب المتدنّي، خاصّة إذا تعلّق الأمر بلغات الاختصاص وبالمعارف المصطلحية. وما مجموع ونسبة مستوى الطلّاب (كعائق) إلّا دليل على ما نقول (**36** أستاذاً بنسبة **60.00 %**).

خلاصة المحور الأوّل

تناولنا في هذا المحور المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة من حيث آليات تطبيقها ومعيقاته، فتبيّن لنا بعد تحليل الجداول أنّ مستوى الطلبة هو المعيق الرئيس للسير الحسن للعملية التعليمية التعلّمية، ويليه تكوين الأساتذة، الذي لا يراه أكثرهم عائقاً. نحن نعتقد أنّه كذلك، لأنّ عدم الاطّلاع على المقاربات المنهجية يؤدّي إلى عدم ضبط مفاهيمها من الناحية النظرية، وإلى سوء تطبيق ما توافق معها من النظريات الترجمية، حتّى ولو كان العاملون بها على دراية بمقاربات التعليم والتربية بصفة عامّة. وما اعتماد ثلّة من الأساتذة في تدريسهم للترجمة على بعض النظريات إلّا نتاج مجهودهم الشخصي، نظراً لغياب خطّة ناجعة للتكوين الفعّال، الذي يمكنه أن يحدث نقلة نوعية من الطرق التقليدية إلى المقاربات الحديثة، مع احترام مبدأ التراكمية. أمّا القول بأنّ الاحتراف في ميدان الترجمة يساعد الأستاذ على أداء مهامّه التعليمية فقد ثبتت صحّته، لكن هذا لا يمنع من أن يكون الأستاذ حسن الأداء دون ممارسته للترجمة الاحترافية، خاصّة إذا كان يعمل بالتنسيق مع زملائه، ويوظّف التكنولوجيا أحسن توظيف، ويحرص على تطوير كفاءتي التوثيق واستعمال الأدوات المساعدة على الترجمة وغيرهما من الكفاءات لدى طلّابه، مراعياً التدرّج في درجة صعوبة النصّ وحسن إعداده، بشرط أن يكون أصلياً في مجمله أو أصلياً مكيّفاً متصرّفاً فيه، يقرّب الطالب من الحياة المهنية.

أمّا عن ممارسات الأساتذة المتعلّقة بإشراك الطلّاب في العملية التعليمية التعلّمية، فقد لاحظنا أنّ المكوّنين يسمحون لمتعلّميهم باستعمال المعاجم مزدوجة اللّغة، ولا يعوّلون على تعليقاتهم واقتراحاتهم. وهذا أمر لا يتوافق مع المقاربات المنهجية الحديثة لتعليم الترجمة.

ثانياً: المتعلّم محور المقاربة المنهجية لتعليم الترجمة

الجدول 32: اتّخاذ القرارات دون إشراك الطلبة. (س6)

س6: هل تتّخذ القرارات المتعلّقة بمحتوى الدروس وطرائق تدريسها دون إشراك الطلبة؟						
	نعم	لا	إيجاب معلّل	نفي معلّل	إجابة معدومة	المجموع
التكرار	06	33	27	12	09	87
نسبة العيّنة	% 06.90	% 37.90	% 31	% 13.80	% 10.30	% 100
المجاميع	مجموع النفي: 33+12=45 % 51.70		مجموع الإيجاب الفرعي: 06+27=33 % 37.90 مجموع الإيجاب الكلّي: 33+09=42 % 48.30			

صرّح عدد من الأساتذة يفوق $\frac{1}{2}$ العيّنة بقليل (45 أستاذاً بنسبة 51.70 %) أنّهم لا يتّخذون القرارات المتعلّقة بمحتوى الدروس وطرائق تدريسها دون إشراك الطلبة، لكنّ عدداً محدوداً منهم (12 أستاذاً بنسبة 13.80 %) فقط علّل نفيه. وكان من بين التعليلات: أخذ احتياجات الطلبة المصرّح بها بعين الاعتبار من أجل اعتماد طريقة تدريس ما، إخبار الطلبة بالمواضيع العامّة والكفاءات التي يجب أن تتوفّر فيهم يساعد الأستاذ على تصميم محتوى الدرس، استشارة الطلّاب واستدراج آرائهم من خلال استطلاعات الرأي من أجل قياس مدى رضاهم يساعد على تلبية احتياجاتهم التعليمية...

أمّا عدد الأساتذة الذين يتّخذون هذه القرارات بمعزل عن الطلّاب فعددهم 33 بنسبة 37.90 % أي أكثر من $\frac{1}{3}$ العيّنة بقليل. وإذا اعتبرنا الإجابات المعدومة إيجابية ضمنياً من قبيل السكوت علامة الرضى، صار العدد الإجمالي 42 أستاذاً بنسبة 48.30 %، من بينهم 27 إيجاباً معلّلاً بنسبة 31.00 %. من بين التعليلات التي أوردها الأساتذة قول بعضهم: الطالب مستهلك للمعلومات تهمّه النقطة فقط،

المدرّس وحده يعرف نوعية النص والمستوى المناسب لأنّه أعلم بمادّة التدريس، ليس للطّلبة دراية مسبقة عن التخصّص، اتّخاذ القرار يعود عادة إلى المدرّسين والأكاديميين المسؤولين عن تصميم وتطوير المناهج في المؤسّسات التعليمية، قال أستاذ من بينهم: أختبر مكتسبات الطلبة حتّى أعرف من أين تؤكل الكتف...

بمقارنة نسبتي التعليل (13.80% ، 31.00%) نستشفّ أنّ الأساتذة الذين لا يصبرون رأي الطلبة أكثر حجّة، لكنّنا نرى أنّ الاستماع لانشغالات الطلّاب التعلّمية التعليمية قد يساعد الأستاذ على تقويم طرق تدريسه وعلى حسن الإعداد واختيار نصوص الترجمة التي توافق رغبات الطلبة، فترتفع لديهم الدافعية.

وبمقارنة نسبة الأساتذة الذين يُشركون الطلبة في قراراتهم بنسبة الأساتذة الذين لا يشركونهم (51.70 > 37.90)، نخلص إلى أنّ أكثر الأساتذة يراعون رأي الطلّاب ويجعلونهم محوراً للعملية التعليمية التعلّمية.

الجدول 33: علاقة عمل الطلاب خارج حجرة الدرس بالعمل الجماعي. (س8 ، س9)

		س9: تشجّع الطلّاب على البحث والعمل خارج حجرة الدرس أم تكتفي بالأنشطة التي تبرمجها؟		
		أكتفي بأنشطتي	أشجّعهم على ذلك	المجموع
س8: هل تتيح فرصة العمل الجماعي للطلّاب؟	نعم	03 % 03.40	12 % 13.80	15 % 17.20
	لا	03 % 03.40	06 % 06.90	09 % 10.30
	نعم مع الكيفية	03 % 03.90	60 % 69.00	63 %.72.40
	المجموع	09 % 10.30	78 % 89.70	87 % 100,0

لا شكّ أنّ لِعمل الطالب خارج حجرة الدرس، سواء كان بحثاً أو مراجعة أو إعداداً، أثر كبير على تكوينه واستقلاليته التعلّمية، إضافة إلى تعزيز الثقة بنفسه وتقدير ذاته. وممّا يساعده في ذلك اندماجه مع زملائه في إطار العمل الجماعي داخل وخارج حجرة الدرس. وهذا ما يظهره تقاطع جدولي السؤالين الثامن والتاسع، حيث أعرب 78 أستاذاً بنسبة % 89.70 عن تشجيعهم للطلّاب على البحث والعمل خارج حجرة الدرس. من بين هؤلاء الأساتذة 60 أستاذاً بنسبة % 69.00 يتيحون فرصة العمل الجماعي لطلّابهم بطرق وكيفيات مختلفة مثل تفويج الطلبة وتوزيع مهام ترجمة نصّ طويل (عدّة صفحات) عليهم، على أن تعدّ كلّ مجموعة تقريراً عن النص الأصلي والترجمة والصعوبات والحلول ومسرداً للمصطلحات والعبارات المتخصّصة، أو تكليفهم بتحضير مشاريع بحثية من أجل عروض جماعية تفاعلية داخل حجرة الدرس، إضافة إلى ورشات القراءة والتحرير الترجمي وفق استراتيجيات وتدريبات محضّرة مسبقاً...

أمّا أولئك الذين لا يحبّذون العمل الجماعي ويكتفون بأنشطتهم المبرمجة فعددهم قليل، لا يقاس عليه (03 أساتذة فقط بنسبة 3.40 %). وحتّى عدد الأساتذة الذين يشجّعون طلّابهم على البحث والعمل خارج حجرة الدرس ولا يتيحون فرص العمل الجماعي فهو قليل غير معتبر (06 أساتذة بنسبة 06.90%) لا نخصّه بالتحليل رغم التعارض الواضح فيه.

في نهاية التحليل، لا يمكننا إلّا أن نقول بأنّ للعمل الجماعي ارتباط وطيد باجتهاد الطلبة وعملهم خارج حجرة الدرس، خاصّة إذا كان موجّهاً بإشراف الأستاذ أو رؤساء الأفواج، عن طريق تقاسم المهام، وتبادل الآراء. ممّا يعزّز ثقة الأفراد بأنفسهم ويحملهم على المبادرة والتعليم التعاوني.

الجدول 34: سيرورة درس الترجمة. (س15)

س15: تعتمد سيرورة درس الترجمة لديك على:						
	الحواروتبادل الآراء	نقل المعارف وتلقينها	الحوار + التلقين	أسئلة الأستاذ وتفاعل الطلبة	إجراءات أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	45	09	63	57	06	180
نسبة التكرار	% 25.00	% 05.00	% 35.00	% 31.70	% 03.30	% 100
نسبة العيّنة	% 57.7	% 11.50	% 80.80	% 73.10	% 07.70	% 230.80

من خلال إحصائيات هذا الجدول، اتّضح لنا أنّ قلّة قليلة من الأساتذة يعتمدون على نقل المعارف والتلقين البحت لها (09 أساتذة بنسبة 11.50 %)، أمّا باقي الأساتذة فيعتمدون إمّا على الحوار وتبادل الآراء دون تلقين (45 أستاذاً بنسبة 57.70 %) أو على طريقة سؤال جواب التي تعتمد على تفاعل الطلبة (57 أستاذاً بنسبة 73.10 %) أو على المزج بين الحوار والتلقين، وهي الفئة الأعلى نسبة (80.80 %) من العيّنة و 35.00 % من مجموع التكرار. وهذا يقودنا إلى القول بضرورة إشراك الطلبة في العملية

التعليمية التعلّمية باعتماد طريقة نشيطة عمادها الحوار المبني على أسئلة الأستاذ وتساؤلات الطلبة، ولا بأس من اللّجوء إلى تلقين بعض المعارف في حال عجز الطلبة أو عدم تجاوبهم مع أسئلة الأستاذ. لكنّنا في هذا المقام نرى أنّ التلقين ضرورة لا يجنح إليها الأستاذ إلّا بعد نفاد كلّ السبل، من تذليل للصعوبات وتبسيط للأسئلة وتكييف لها مع المواقف المستجدّة.

أمّا ما لم نقترحه من الإجراءات، فقد ذكر منه الأساتذة الشيء القليل، يمكن أن نحصيه فيما يلي: تدريبات الخرائط الذهنية، التقييم الفردي والثنائي والجماعي لعملية الترجمة ونتائجها (لعلّ الأستاذ يقصد التقويم)...

الجدول35: تقدير الذات والثقة بالنفس. (س 29)

	س29: هل تساعد الطالب على تقدير ذاته والثقة بنفسه؟ كيف ذلك؟		
	نعم	ذكر الكيفية	المجموع
تكرار الإجابات	87	69	156
نسبة العيّنة	% 100.00	% 79.30	% 179.30

أجمع كلّ الأساتذة المستجوبين، بنسبة **100 %**، على أنّهم يساعدون الطالب على تقدير ذاته وتعزيز الثقة بنفسه. لكنّ **69** أستاذاً منهم فقط (بنسبة **79.30 %**)، بيّنوا كيفية ذلك. ونحن هنا نتساءل: كيف يجيب الأستاذ على السؤال بـ (نعم) ثمّ لا يستطيع تبيان الكيفيّة؟ في حين ذكر غيره جملة من الكيفيات تصبّ كلّها في قالب التشجيع والتحفيز نذكر منها قول الأساتذة: عدم التركيز على ذمّ الأخطاء، الثناء على الترجمة، إشراك الطالب في العملية الترجمية، مناقشة ترجمته وآرائه، تعليمه كيفية الدفاع عن ترجمته وكيفية التخلّص من النقد الهادم عن طريق تبنّي رؤية موضوعية، عدم إحضار ترجمة نموذجية، تحضير الطالب نفسيّاً وجعله قادراً على الترجمة دون تردّد أو شعور برهاب الترجمة، مناقشة

اقتراحات الطلبة وقبول الجيّدة منها ليفهموا أنّه لا توجد ترجمة واحدة ممكنة بل ترجمات، تشجيعهم على الاستفادة من الخطأ بالعمل على نقاط الضعف وتحويلها إلى نقاط قوّة، تشجيعهم مهما كانت الأخطاء التي يقعون فيها، محاولة إبراز القيمة المضافة الكامنة في كفاءاتهم الترجمية، (.....). لو عدّدنا كلّ الكيفيات لطال بنا المقال، لذا نكتفي بما ذكرنا مع الإشارة إلى أنّ للأساتذة أفكار تعليمية ينبغي استغلالها بالمشاركة وتبادل الخبرات. كما أنّ لبعضهم نية حسنة في مساعدة الطلبة، لكنّهم لا يفعّلون نياتهم بأعمال ملموسة وبطرق مدروسة.

الجدول 36: استراتيجيات تعزيز دافعية الطلبة. (س17)

		تكرار الأجوبة	نسبة التكرار	نسبة العيّنة
س17: إذا كانت لديك استراتيجية لتعزيز الدافعية لدى الطلبة، ما هي؟	حوار نقدي بنّاء مع الطلبة	66	% 17.20	% 75.90
	ملاحظات وتقديرات إيجابية حول عمل الطلبة الترجمي	63	% 16.40	% 72.40
	محاورة على انفراد	09	% 02.30	% 10.30
	تقديم نقطة استحقاق مقابل عمل إيجابي	33	% 08.60	% 37.90
	إرشاد الطلبة إلى حلول تخطّي صعوبات الترجمة	78	% 20.30	% 89.70
	تزويد الطلبة بملخّص أنواع الأخطاء الترجمية	27	% 07.00	% 31.00
	عرض أحسن الحلول وأجود الترجمات	51	% 13.30	% 58.60
	مشاركة المعلومات ونقل الخبرات	57	% 14.80	% 65.50
	المجموع	384	% 100.00	% 441.40

من أجل تعزيز دافعية التعلّم لدى الطلبة، يتّبع الأساتذة عدّة استراتيجيات، اقترحنا بعضها في سؤالنا. وبعد وضع الإحصائيات الضرورية في الجدول، اتّضح لنا أنّ أغلب الأساتذة، بنسب تتراوح بين 58.60 % و 89.70 % يعتمدون على معظم ما اقترحناه، وهو بترتيب تصاعدي على النحو التالي:

1. إرشاد الطلبة إلى حلول تخطّي صعوبات الترجمة بنسبة 89.70 % وبنسبة تكرارية قدرها 20.30 %، وهي نسبة جدّ معتبرة. ولا شكّ أنّ تجاوز صعوبات الترجمة يعزّز الثقة بالنفس فترتفع الدافعية الذاتية لدى الطلبة.

2 . الحوار النقدي البنّاء مع الطلبة بنسبة 75.90 %: كلّما ازداد الحوار بين الأستاذ وطلّابه توطّدت العلاقة بينهم، وهذا يحفّز الدافعية نحو التعلّم، ويحفّز دافعية الأستاذ نحو العطاء والعمل بانشراح.

3 . الملاحظات والتقديرات الإيجابية حول عمل الطلبة الترجمي بنسبة 72.40 %: لهذه الملاحظات والتقديرات أثر كبير على دافعية الطلبة، سواء كانت كتابية أو شفهية، والشفهية أشدّ أثراً. هذا ما قرّره مختصّو علم النفس التربوي.

4 . مشاركة المعلومات ونقل الخبرات بنسبة 65.50 %: كلّما شعر الطالب باهتمام أستاذه وبمشاركته معارفه وخبراته إيّاه، ازداد اقتداؤه به، وارتفعت معنويّاته، وارتفعت نسبة نشاطه. لأنّ تصرّف الأستاذ هذا دافع للطالب للزيادة في الاجتهاد والتحصيل.

5 . عرض أحسن الحلول وأجود الترجمات بنسبة 58.60 %: لا غرو أنّ النفس البشرية تميل إلى المدح والثناء، خاصّة أمام الملأ. فالطالب يحبّ أن يُعرض عمله أمام زملائه لإظهار جودته، فيكون لهم قدوة، ويكون له دافعاً لبذل المزيد.

أمّا ما لم يلق استحساناً لدى الأساتذة ممّا اقترحناه، فلعلّنا نبرّر إدراجنا إيّاه على النحو التالي:

1 . المحاورة على انفراد بنسبة 10.30 %: يعتقد البعض أنّ محاورة ذوي المستوى المتدنّي من المتعلّمين على انفراد خاصّة بمراحل التعليم الأولى، يقوم بها المربّون في إطار المعالجة التربوية فحسب. وهذا الاعتقاد في رأينا غير صائب، لأنّ المتعلّم مهما بلغ مستواه الدراسي ومهما كان عمره، يحتاج إلى من يأخذ بيده ويزرع فيه الثقة بنفسه، فتتأثّر الدافعية لديه وترقى نحو الأحسن.

2 . تقديم نقطة استحقاق مقابل عمل إيجابي بنسبة 37.90 %: من المعلوم لدى أغلب الأساتذة أنّ القلّة من الطلّاب يعملون جاهدين من أجل الحصول على أعلى العلامات، وأنّ أكثرهم يكتفون بالمتوسّط منها لتفادي الرسوب ليس إلّا. ونحن نرى أنّ هؤلاء يحتاجون إلى التشجيع والتحفيز بمنحهم نقطة زائدة تضاف إلى رصيدهم كلّما صدر منهم عمل إيجابي، لعلّ طموحهم يرتفع فتزداد الدافعية لديهم.

3 ـ تزويد الطلبة بملخّص أنواع الأخطاء الترجمية بنسبة **31.00 %**: بعض الطلبة لديهم ثروة لغوية تمكّنهم من التحكّم في كلّ لغة على حدة، لكن يصعب عليهم النقل من لغة إلى لغة أخرى. وليس كلّ من يتقن لغتين مترجماً كما هو معلوم. لذا فإنّ هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى معرفة الأخطاء الترجمية كي يتفادوها تدريجياً، وكلّما ابتعدوا عن الأخطاء تحسّنت ترجمتهم، فارتفعت الدافعية لديهم. ولا شكّ أنّ حصر الأخطاء الشائعة في قائمة يعين الطالب على الوعي بها والعمل على تفاديها أو تصحيحها.

وكخلاصة لتحليلنا، لا يسعنا إلّا أن نقول بأنّه مهما تعدّدت استراتيجيات تعزيز الدافعية لدى الطلّاب، فإنّ للمحاورة على انفراد وتقديم نقطة الاستحقاق وتزويد الطلبة بقائمة الأخطاء الشائعة آثار على الدافعية، ينبغي أن تؤخذ في الحسبان. هذا إلى جانب ما أشار إليه بعض الأساتذة من استراتيجيات، نذكر منها: إنجاز ترجمة مشتركة يشرف عليها الأستاذ، تنظيم خرجات ميدانية لتعليم الترجمة، حثّ الطلبة على زيارة مكاتب المترجمين.

الجدول 37: تأثير العوامل الاجتماعية الثقافية. (س 18)

س18: العوامل الاجتماعية الثقافية لها تأثير مباشر على سير الدرس لأنّ:					
	الطلبة ينتظرون إجابة الأستاذ النموذجية	الطلبة لم يتعوّدوا على مناقشة رأي الأستاذ	الطلبة لا يجرؤون على التقاوم	أسباب أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	66	42	12	06	126
نسبة التكرار	% 52.40	% 33.30	% 09.50	% 04.80	% 100
نسبة العيّنة	% 75.80	% 48.30	% 13.80	% 06.90	% 144.80

يرى نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة من الأساتذة بنسبة **% 48.30** أنّ الطلبة لم يتعوّدوا على مناقشة رأي الأستاذ في أطوار تعليمية سابقة، ولم تنمُ لديهم روح النقد والتقويم. فتجدهم، كما يرى عدد كبير من الأساتذة (66 أستاذاً بنسبة % 75.80 وبنسبة تكرارية قدرها % 52.40)، ينتظرون إجابة الأستاذ النموذجية ويقبلونها دون مناقشة. وهذا الأمر يجعل الكثير منهم يعملون بسلبية تؤرّق الأساتذة أحياناً. ولعلّ ما اقترحناه من استراتيجيات لتعزيز الدافعية، في التحليل السابق (الجدول 29)، كفيل ببعث روح المبادرة والتقاوم (التقويم البيْني) لدى الطلبة. فيصير الطالب عنصراً فاعلاً، خاصّة إذا تنازل الأستاذ واتّخذ من حين إلى حين أجود ترجمات الطلبة ترجمة نموذجية بدلاً من ترجمته.

هذا، وقد ذكر عدد قليل من الأساتذة (06 أساتذة بنسبة % 06.90) أسباباً أخرى تجعل الطالب سلبي التعلّم وهي جهل الطلبة أنّ الترجمة علم قائم بذاته واعتبارهم إيّاها مجرّد نقل كلمة مقابل كلمة، إضافة إلى ضعف الحسّ التفكيري الناقد عند معظمهم.

الجدول 38: تقدّم الطالب المتميّز في التعلّم. (س 30)

	س30: هل يمكن للطالب المتميّز أن يتقدّم في التعلّم قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه؟			
	نعم	لا	إجابة معدومة	المجموع
تكرار الإجابات	75	06	06	87
نسبة العيّنة	% 86.20	% 06.90	% 06.90	% 100

اتّفق 75 أستاذاً بنسبة % 86.20 على إمكانية تقدّم الطالب المتميّز في التعلّم قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه. ولا شكّ أنّ هذا سيزيد من عزيمته ويعزّز ثقته بنفسه. وقد يتعدى أثره إلى غيره من الطلّاب، فيحذون حذوه. ونحن إذ نلاحظ على الجدول ست (06) إجابات معدومة و(06) إجابات بالنفي بنسبة إجمالية قدرها % 13.80، نقف عاجزين على إيجاد تفسير لها. اللّهمّ إلّا إذا اعتبرنا أنّ أصحاب هذه الإجابات لا يزالون يزاولون مهنتهم بالطرق التقليدية التي تقيّد الطالب وتربطه بما يمليه الأستاذ.

الجدول 39: علاقة تقدّم الطالب في تعلّمه بثقته بنفسه وتقدير ذاته. (س30 ، س29)

		س29: هل تساعد الطالب على تقدير ذاته والثقة بنفسه؟		
		نعم	لا	المجموع
س30: هل يمكن لطالب متميّز أن يتقدّم في تعلّمه قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه؟	نعم	75 % 86.20	00 % 00	75 % 86.20
	لا	00 % 00	06 % 06.90	06 % 06.90
	إجابة معدومة	06 % 06.90	00 % 00	06 %.06.90
	المجموع	81 % 93.10	06 % 06.90	87 % 100,0

بعد إجراء تقاطع جدولي السؤالين 29 و 30، تبيّن لنا أنّ نفس الأساتذة الذين يساعدون الطالب على تعزيز الثقة بنفسه وتقدير ذاته، يفسحون له المجال للتقدّم في تعلّماته (75 أستاذاً بنسبة

86.20%)، وهذا أمر منطقي نظراً للعلاقة الوطيدة بين تقدّم الطالب المتميّز في تعلّمه بشكل فردي وتعزيز الثقة بنفسه. فاجتهاده هذا يعينه على تقدير ذاته وبذل المزيد لتطوير جميع كفاءاته التعلّمية والترجمية اللّازمة استعداداً لمهنة المترجم.

الجدول 40: علاقة تقدّم الطالب في تعلّمه بتشجيع الأستاذ إيّاه. (س30 ، س09)

		س09: تشجّع الطالب على البحث والعمل خارج الحجرة أم تكتفي بالأنشطة التي تبرمجها؟		
		أكتفي بأنشطتي	أشجّعهم على ذلك	المجموع
س30: هل يمكن لطالب متميّز أن يتقدّم في تعلّمه قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه؟	نعم	09 % 10.30	**66** **% 75.90**	75 % 86.20
	لا	00 % 00	06 % 06.90	06 % 06.90
	إجابة معدومة	00 % 00	06 % 06.90	06 %.06.90
	المجموع	09 % 10.30	78 % 89.70	87 % 100,0

بتقاطع جدولي السؤالين (30) و (29)، تبيّن لنا أنّ **66** أستاذاً بنسبة **% 75.90** من العيّنة يشجّعون الطلبة على البحث والعمل خارج حجرة الدرس، ويمنحون فرصة التقدّم في التعلّم النوعي حسب قدراتهم الخاصّة دون مراعاة مستوى زملائهم. وهذا أمر يتوافق تماماً مع المقاربات المنهجية الحديثة لتعليمية الترجمة المذكورة في الفصلين السابقين.

أمّا الأساتذة الذين يكتفون بالأنشطة التي يبرمجونها، فعددهم قليل، لا أثر له على نتيجة التحليل إلّا أن يُقال بأنّ هؤلاء الأساتذة لا يزالون يعتمدون على التلقين وعلى الطرق التقليدية كما سبق بيانه. أمّا طرق التشجيع، فقد تعرّضنا لها خلال تحليلنا لأجوبة السؤال السابع (07)، ولا داعي لإعادة ذكرها.

الجدول 41: الكفاءات الناقصة لدى الطلبة. (س32)

		تكرار الأجوبة	نسبة العيّنة
س32: ما هي الكفاءات غير الكافية لدى الطلبة؟	فهم اللّغة الأجنبية	63	% 75.00
	التعبير السليم في اللّغة الأمّ	57	% 67.90
	انسجام النصّ الهدف	33	% 39.30
	التحكّم في مراحل الفعل الترجمي	42	% 50.00
	حسن استغلال أدوات البحث	24	% 28.60
	استراتيجيات الترجمة	45	% 53.30
	المعارف المتخصصة والمعارف غير اللّغوية	45	% 53.30
	كفاءات أخرى	18	% 21.40
	المجموع	327	% 389.30

إجابة على سؤالنا عن الكفاءات الناقصة لدى الطلبة، أدلى الأساتذة المستجوبون بأجوبة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف: أجوبة ذات نسب مرتفعة وهي: ضعف في فهم اللّغة الأجنبية (63 أستاذاً بنسبة 75.00 %)، ونقص في التعبير السليم في اللّغة الأمّ (57 أستاذاً بنسبة 67.90 %)، وأجوبة متوسّطة النسب وتخصّ مدى التحكّم في مراحل الفعل الترجمي (42 أستاذاً بنسبة 50.00 %)، وضعف استغلال استراتيجيات الترجمة وتقنياتها (45 أستاذاً بنسبة 53.30 %)، ونقص المعارف المتخصّصة وضعف الثروة المصطلحية (45 أستاذاً بنسبة 53.30 %). أمّا النسب المنخفضة، فهي متعلّقة بعدم انسجام النص الهدف (33 أستاذاً بنسبة 39.30 %)، وبسوء استغلال أدوات البحث (24 أستاذً بنسبة 28.60 %)، وبكفاءات أخرى لم نقترحها (18أستاذاً بنسبة 21.40 %) وهي على التوالي: كفاءة اتّخاذ القرار السديد بين الترجمة الحَرفية والترجمة الحرّة، كفاءة البحث المصطلحي والموضوعاتي، الكفاءات التكنولوجية، ...

من خلال تفحّصنا للجدول، تبيّن لنا أنّ بين أصناف الأجوبة الثلاثة تناسُب وعلاقة مطّردة، فكلّما نقص فهم اللّغة الأجنبية تضاءلت نسبة المعارف غير اللّغوية والمعارف المصطلحية المتخصّصة، وكلّما نقص مستوى التعبير السليم في اللّغة الأمّ نقص انسجام النص الهدف، خاصّة إذا كانت الترجمة من اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأمّ. وكلّما ظهر الضعف في حسن اختيار استراتيجيات الترجمة وتقنياتها ازداد الضعف في التحكّم في مراحل الفعل الترجمي، وكلّما تضاءلت فرص البحث التوثيقي تناقصت المعارف المتخصّصة والمعارف غير اللّغوية لدى الطلبة. ولعلّ النسبة المنخفضة لاستغلال أدوات البحث سبب من أسباب ارتفاع نسبتي صعوبة فهم النص الأجنبي وقلّة التعبير السليم في اللّغة الأمّ، وهذا لا شكّ عامل مؤثّر حتّى على انسجام نصّ الترجمة. وعلى هذا الأساس يمكننا القول في خلاصة التحليل أنّ المستوى المتدنّي في اللّغات الأجنبية وحتّى في اللّغة الأمّ سبب في ضعف الكفاءات المتعلّقة بها، التي ذكرناها في سؤالنا والتي لم نذكرها.

الجدول42: علاقة تقويم الغير بالتقدّم الفردي في التعلّم. (س 34، س 30)

		س30: هل يمكن لطالب متميّز أن يتقدّم في التعلّم قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه؟			
		نعم	لا	إجابة معدومة	المجموع
س34: هل يملك الطالب فرصة التقويم الذاتي وتقويم غيره من الطلاّب؟	نعم	45 % 51.70	06 % 06.90	06 % 06.90	57 % 65.50
	لا	24 % 27.60	00 % 00.00	00 % 00.00	24 % 27.60
	إجابة معدومة	06 % 06.90	00 % 00.00	00 % 00.00	06 % 06.90
	المجموع	75 % 86.20	06 % 06.90	06 % 06.90	87 % 100

إنّه من غير المعقول أن يُمنع طالب مجتهد يتقدّم في تعلّمه بقدرات تميّزه عن زملائه، من أن يشارك في التقويم، وألّا يُستفاد من كفاءاته في تحريك دواليب التعليم التعاوني. هذا رأينا، الموافق لما أعرب عنه نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة من الأساتذة (45 أستاذاً بنسبة 51.70 %)، المخالف لما أدلى به ما يقارب ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة (24 أستاذاً بنسبة 27.60 %) لمّا صرّحوا أنّهم لا يسمحون للطالب المتميّز في تعلّمه بتقويم غيره، أو على الأقلّ، لا يفسحون له المجال لذلك. إنّهم بهذا التصرّف يخالفون ما تمليه المقاربات المنهجية الحديثة، من جعل المتعلّم محوراً للعملية التعليمية التعلّمية واستغلال تفاعل الطلبة وتبادل خبراتهم في بناء استراتيجيات تعليمية هادفة وناجعة. ويغفلون عن استغلال اقتراحات وانتقادات الطالب المتميّز مع أنّها قد تكون وقوداً يغذّي التقويم بمختلف ألوانه.

الجدول 43: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بتقدّمه الفردي في التعلّم. (س 38، س 30)

		س30: هل يمكن لطالب متميّز أن يتقدّم في التعلّم قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه؟			
		نعم	لا	إجابة معدومة	المجموع
س38: هل تخبر طلّابك مسبقاً بطريقة التقويم ومعايير التصحيح قبل الامتحان؟	نعم	60 % 69.00	06 % 06.90	06 % 06.90	72 % 82.80
	لا	12 % 13.80	00 % 00.00	00 % 00.00	12 % 13.80
	إجابة معدومة	03 % 03.40	00 % 00.00	00 % 00.00	03 % 03.40
	المجموع	75 % 86.20	06 % 06.90	06 % 06.90	87 % 100

اتّفق 60 أستاذاً بنسبة 69.00 %، على أنّ الطالب المتميّز يملك فرصة التقدّم في تعلّمه قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه. كما أجمعوا أنّهم يخبرون الطلّاب مسبقاً بطريقة ومعايير التقويم قبل الامتحان. وهذا يساعد هؤلاء على الاستعداد الجيّد والعمل بمنهجية أثناء الامتحانات، ويتيح للطالب المجتهد فرصة التدرّب على الترجمة الاحترافية المبنية على قراءات التخصّص والبحث التوثيقي.

أمّا إقرار بعض الأساتذة (12 أستاذاً بنسبة 13.80 %) بعدم إخبارهم للطلّاب بطرق التقويم ومعاييره، فيشير إلى أنّهم يبتعدون كلّ البعد عمّا ترشد إليه مقاربات التعليم الحديثة، مثل استغلال شبكات التقويم الذاتي، وإخبار الطالب بطريقة التقويم ومعايير التصحيح قبل الامتحان الذي من شأنه أن يشجّعه على التقدّم في التعلّم وبذل المزيد من الجهد والفاعلية.

الجدول44: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بتقويم الذات وتقويم الغير. (س 38، س 34)

		س34: هل يملك الطالب فرصة للتّقويم الذاتي وتقويم غيره من الطلّاب؟			
		نعم	لا	إجابة معدومة	المجموع
س38: هل تخبر طلّابك مسبقاً بطريقة التقويم ومعايير التصحيح قبل الامتحان؟	نعم	45 % 51.70	21 % 24.10	06 % 06.90	72 % 82.80
	لا	09 % 10.30	03 % 03.40	00 % 00.00	12 % 13.80
	إجابة معدومة	03 % 03.40	00 % 00.00	00 % 00.00	03 % 03.40
	المجموع	57 % 65.50	24 % 27.60	06 % 06.90	87 % 100

إذا قارنّا نسبة الأساتذة (45 أستاذاً بنسبة 51.70 %) الذين يتيحون فرصة التقويم الذاتي وتقويم الغير ويخبرون الطلبة بمعايير التقويم وطرقه قبل الامتحان بنسبة تحليل الجدول السابق المتعلّق بالطالب المجتهد، نجد أنّها قد تضاءلت. ذلك لأنّ عدداً لا يستهان به من الأساتذة (21 أستاذاً بنسبة 24.10 % إضافة إلى 06 إجابات معدومة) لا يتيحون فرصة التقويم للطالب. وهذا لا يتوافق مع المقاربات الحديثة، كما سبق. وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأنّ إخبار الأستاذ طلّابَه بطريقة التقويم ومعاييره، لا يؤتي أكله إذا لم يتح لهم فرصة التقاوم ولم يُعِر للتقويم الذاتي اهتماماً.

الجدول45: علاقة إخبار الطالب بمعايير التقويم بنوع التقويم. (س 38، س 35)

		س35: تعتمد أثناء التقويم على التقويم التكويني أم على التقويم التحصيلي التجميعي؟			
		على التقويم التكويني	على التقويم التحصيلي التجميعي	على تقييم الترجمة بمنح علامة	المجموع
س38: هل تخبر طلابك مسبقاً بطريقة التقويم ومعايير التصحيح	نعم	48 % 64.00	27 % 36.00	12 % 16.00	63 % 84.00
	لا	03 % 04.00	00 % 00.00	09 % 12.00	12 % 16.00
	المجموع	51 % 68.00	27 % 36.00	21 % 28.00	75 % 100.00

يُظهر هذا الجدول اهتمام الأساتذة بالتقويم التكويني (48 أستاذاً من بين 75 بنسبة 64.00 %)، لكنّ ارتباطه بعلم الطلبة بمعايير تقويم الامتحانات لا أهمّية له، إذ لا تأثير لهذا الأخير على التقويم التكويني. فهو متعلّق بالامتحانات أصلاً. وعلى هذا الأساس، كان يجب أن نلاحظ ارتفاعاً في نسبة تقييم الترجمة بمنح علامة. لكن على العكس، نسبة هذا النوع من التقويم لم تتعدّ 16.00 %. الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن جدوى إخبار الطلّاب مسبقاً بطريقة التقويم ومعايير التصحيح قبل الامتحان إن لم تكن خدمةً لجميع أنواع التقويم بنسب متفاوتة، إضافة إلى حصول الطالب على علامة مرضية، فماذا تكون؟ لا أحد ينكر ما لِعلامة الامتحان من أثر على دافعية الطلّاب نحو التعلّم، وما لها من أهمّية في تقدّم المتعلّم في مساره الدراسي، ونجاحه في مسابقات التكوين أو التمهين التي يتقدّم إليها. وما تجدر الإشارة إليه، هو العمل على أن تعكس العلامة المستوى الحقيقي للطالب ودرجة انتفاعه من التقويم التكويني أو المستمرّ.

خلاصة المحور الثاني

تبيّن لنا من خلال تحليل بيانات جداول هذا المحور أنّ لبعض الأساتذة أفكار تعليمية، ينبغي استغلالها بالمشاركة وتبادل الخبرات، لكن معظمهم لا يجعلون المتعلّم محوراً للعملية التعليمية التعلّمية، حيث أنّهم لا يسمحون للطالب المتميّز بتقويم غيره عملاً بمبدأ العمل الجماعي التعاوني، ولا يعطونه فرصة للتقدّم في تعلّمه دون مراعاة زملائه. وأكثرهم لا يستمع لانشغالات الطالب التعليمية، رغم أنّ ما أحصيناه يدلّ على أنّ:

ـ إشراك الطلبة ضروري، خاصّة وأنّهم لم يتعوّدوا على النقد ومناقشة رأي الأستاذ. لكن عند العجز ونفاد السبل، يلجأ الأستاذ إلى التلقين لرفع الحواجز وتنشيط الدرس من جديد.

ـ لتعزيز الدافعية لدى الطلبة استراتيجيات كثيرة يستعملها الأستاذ، دون إهمال المحاورة على انفراد وتقديم نقطة الاستحقاق، وتنظيم الخرجات الميدانية لتعليم الترجمة.

ـ البحث والعمل خارج حجرة الدرس مطية لتقدّم الطالب في تعلّماته، رغم مستواه المتدنّي في اللّغات الأجنبية الذي يسبّب له ضعفاً في كلّ الكفاءات المتعلّقة بها.

ـ إخبار الطلبة بطرق التقويم ومعاييره قبل الامتحان يشجّعهم على العمل بفاعلية، خاصّة إذا أتيحت لهم فرصة للتقاوم.

ثالثاً: التقويم عماد المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة.

الجدول 46: نشاطات الأستاذ التعليمية. (س14)

س14: ما هي أهمّ النشاطات التي تقوم بها أثناء ممارستك لدرس الترجمة؟						
	توجيهات لتصحيح الترجمة	مراجعة المفاهيم والنظريات	تمارين الترجمة	تمارين لغوية	نشاطات أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	66	63	78	42	30	279
نسبة التكرار	% 23.7	% 22.6	% 28.00	% 15.1	% 10.8	% 100
نسبة العيّنة	% 75.9	% 72.4	% 89.7	% 48.3	% 34.5	% 320.7

تتنوّع النشاطات التي يقوم بها معظم الأساتذة أثناء ممارستهم لدرس الترجمة بنسب مرتفعة تتراوح بين 72.40 % و 89.70 % من العيّنة. وهي تتماشى مع ما اقترحناه من أجوبة متعدّدة في نصّ السؤال، مثل تقديم التوجيهات لتصحيح الترجمة، مراجعة المفاهيم والنظريات، وتمارين الترجمة. والملاحظ أنّ جلّ الأساتذة، وهم بنسبة 89.70 % من العيّنة، (نسبة التكرار لديهم 28.00 %)، وهي أعلى نسبة، يعتمدون على تمارين الترجمة لتدريب طلّابهم عليها، كما يقدّمون التوجيهات اللّازمة لتصحيح الخاطئ منها. وهذا يصبّ في صميم التقويم التكويني لتعلّمات الطلبة. وبالرجوع إلى نتائج الجدول 40 الموالي الذي قابلنا فيه تمارين الترجمة بتوجيهات التصحيح، نجد أنّ 63 أستاذاً بنسبة 72.40 % يعملون بمبدأ تمارين الترجمة المدعومة بتوجيهات التصحيح، وهي نسبة جدّ معتبرة.

الجدول 47: مقابلة التوجيهات مع تمارين الترجمة. (س14_1)

		توجيهات لتصحيح الترجمة		
		نعم	لا	المجموع
تمارين الترجمة	نعم	63 72.4 %	15 % 17.2	78 % 89.7
	لا	03 % 03.4	06 % 06.9	09 % 10.3
	المجموع	66 % 75.9	21 % 24.1	87 % 100,0

وحتّى مراجعة المفاهيم والنظريات ارتبطت هي الأخرى ارتباطاً وثيقاً بتمارين الترجمة، وهي أيضاً من صميم التقويم التكويني. وما نتيجة إحصاء الجدول 41 الموالي إلّا دليل على ذلك، حيث أعرب 57 أستاذا بنسبة 65.50 % عن اعتمادهم على تمارين الترجمة المدعومة بمراجعة المفاهيم والنظريات.

الجدول 48: مقابلة مراجعة المفاهيم والنظريات مع تمارين الترجمة. (س14_2)

		مراجعة المفاهيم والنظريات		
		نعم	لا	المجموع
تمارين الترجمة	نعم	57 65.5 %	21 % 24.1	78 % 89.7
	لا	06 % 06.9	03 % 03.4	09 % 10.3
	المجموع	63 % 72.5	24 % 27.6	87 % 100,0

أمّا التمارين اللّغوية، فتلجأ إليها نسبة من الأساتذة لا تبلغ نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة، وهي (48.30 %).[◉] وهذا راجع إلى وجود مقاييس خاصّة بالدعم اللّغوي. لكنّنا نحبّذ أن يعمل الأستاذ على تصحيح الأخطاء اللّغوية في أعمال الطلبة الكتابية والشفهية بما يناسب للرّفع من كفاءتهم اللّغوية، لأنّ هذه الأخيرة هي

[◉] ينظر: تحليل الجدول رقم 46، ص306.

أساس الفهم والإنتاج. وفيما يتعلّق بالأنشطة التي لم نقترحها، فقد ذكر بعضها ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة من الأساتذة بنسبة **34.50 %**. نذكر منها: نقد الترجمة، نقاشات بين الطلبة لمقارنة المقترحات واختيار الأنسب، تمارين التحرير، البحث التوثيقي والبحث المصطلحي، قراءات تلخيصية بالاستعانة ببطاقات القراءة للكتب النظرية للترجمة، التدريب على الجرد المصطلحي خارج حجرة الدرس، ...

وخلاصة القول في تحليل بيانات هذا السؤال هي أنّ تمارين الترجمة بمختلف أنواعها وأهدافها تحتاج إلى تدخّلات الأستاذ المتعلّقة بتوجيهات التصحيح ومراجعة المفاهيم والنظريات وإثراء الحوار...

الجدول 49: تعديل الأهداف. (س21)

س21: أهداف درسك تخضع للتعديل بناء على:						
	التقويم الذاتي للطلبة	تقاوم الطلبة	تقويمك للطلبة	علامة الامتحان	معايير أخرى	المجموع
تكرار الإجابات	33	18	63	18	15	147
نسبة التكرار	% 22.40	% 12.20	% 42.90	% 12.20	% 10.20	% 100
نسبة العيّنة	% 37.90	% 20.70	% 72.40	% 20.70	% 17.20	% 169.00

قبل أيّ فعل تعليمي، يعدّ الأستاذ خطّة ويضع هدفاً خاصّاً لدرسه، لكنّه يفاجأ بعدم تحقيقه، فيعمد إلى تعديله أو إلى التدرّج بغية الوصول إليه. ولعلّ ما يساعده في ذلك اعتماده على التقويم. ولمعرفة متعلّق التقويم المعتمد من قبل الأساتذة، طرحنا سؤالاً متعدّد الأجوبة، فوجدنا بعد الإحصاء أنّ **63** أستاذاً بنسبة **72.40 %** من العيّنة وبنسبة تكرارية قدرها **42.90 %** يعتمدون على تقويمهم الشخصي للطلبة سواء كان تشخيصياً، تكوينياً، مستمرّاً أو تجميعياً. ومنهم من يستغلّ التقويم الذاتي للطلبة (**33** أستاذاً بنسبة **37.90 %**) بعد أن يعبّر هؤلاء عن احتياجاتهم وصعوبات التعلّم لديهم.

أمّا تَقاوُم الطلبة، فيستغلّه الأساتذة بنسب متساوية (20.70 %)، وهي نسبة ضئيلة في رأينا، لأنّ الاطّلاع عليه ممكن كلّما حدث علناً في حجرة الدرس، في حين يبقى العلم بالتقويم الذاتي للطالب رهين التعبير عنه، عن طواعية وحاجة.

هذا، وقد ذكر عدد قليل من الأساتذة معايير أخرى لم نقترحها (15 أستاذاً بنسبة 17.20 %)، نذكرها على النحو التالي: اهتمامات الطلبة ورغباتهم كونها عنصراً مهمّاً في عملية التعليم والتعلّم، حصر الأخطاء الواردة في إجابات الطلبة في الامتحان، الصعوبات التي ترصد والملاحظات التي تكتب أثناء الدرس، درجة تفاعل الطلبة والتقييم المرحلي من خلال حصص الدرس ومدى تطوّر فهمهم، مدى تفاعل الطلبة مع بعض الأسئلة على حساب الأخرى. هذه العبارات تشير إلى التقويم لكن بطريقة عملية، وهذا ما يجعلنا نقول في نهاية التحليل بأنّ معظم الأساتذة لا يعيرون التقويم الذاتي للطلّاب أو تقاومهم المتبادل اهتماماً بقدر ما يعتمدون على تقويمهم الشخصي بمختلف أنواعه.

الجدول50: التقويم. (س 33)

س33: تقويم الطلّاب يشمل:				
	البرامج والأهداف	خاصّ بمواضيع محدّدة	خاصّ ببعض الوحدات من درس ما	المجموع
تكرار الإجابات	72	21	15	108
نسبة التكرار	% 66.70	% 19.40	% 13.90	% 100
نسبة العيّنة	% 88.90	% 25.90	% 18.50	% 133.30

اتّفق جلّ الأساتذة المستجوبين على أنّ تقويم الطلّاب يشمل البرامج والأهداف التي يسطّرونها في تعليمهم، حيث بلغ عددهم 72 أستاذاً بنسبة 88.90 % وبنسبة تكرارية قدرها 66.70 % هذا إن دلّ على

شيء إنّما يدلّ على أنّ هؤلاء الأساتذة واعون بضرورة تقويم ما يقدّمونه من دروس بغرض تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية المرجوّة، سواء كانت عامّة أم خاصّة. وهذا ينجرّ عنه إعادة النظر المستمرّة في محتويات البرامج التي يصبون إلى تدريسها تماشياً مع المناهج والمخطّطات التعليمية للجامعة. ولا شكّ أنّ هذا لا يتأتّى لهم إلّا إذا أخضعوا طرق تعليمهم لمقاربة منهجية حديثة أو أكثر، لأنّ الطرق التقليدية تعطي أهمّية للتلقين أكثر ممّا توليها للتقويم.

أمّا ربع $\frac{1}{4}$ العيّنة من الأساتذة (21 أستاذاً بنسبة 25.90 % من بين 81 أستاذاً)، فقد صرّحوا بأنّ تقويمهم يخصّ مواضيع محدّدة من البرنامج. وهذا لا يتوافق مع النظرة الشمولية للمقاربات الحديثة. أمّا أولئك الذين يكتفون بتقويم بعض الوحدات من درس ما (15 أستاذاً بنسبة 18.50 %)، فلعلّ تقويمهم لا يتعدّى إعطاء علامة أثناء الامتحان، ولا يعيرون لأنواع التقويم الأخرى أدنى اهتمام. ولكن بما أنّ عددهم يقارب خمس $\frac{1}{5}$ العيّنة، وجب التذكير بضرورة الاعتناء بكلّ أصناف التقويم.

الجدول 51: علاقة الأهداف بالتقويم. (س33 ، س22)

		س22: الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في درسك هي:					
		إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي	تحكّم الطالب في التباين بين اللّغتين	رفع الرصيد المصطلحي لدى الطالب	تمكين الطالب من تحديد المشكلات وحلّها	أهداف أخرى	المجموع
س33: تقويم الطلّاب يشمل:	البرامج والأهداف	48 % 59.30	33 % 40.70	36 % 44.40	33 % 40.70	06 % 07.40	72 % 88.90
	خاصّ بمواضيع محدّدة	09 % 11.10	12 % 14.80	12 % 14.80	09 % 11.10	00 % 00.00	21 % 25.90
	خاصّ ببعض وحدات درس ما	12 % 14.80	09 % 11.10	12 % 14.80	06 % 07.40	00 % 00.00	15 % 18.50
	المجموع	48 % 59.30	39 % 48.10	42 % 51.90	39 % 48.10	06 % 07.40	81 % 100.00

الملاحظ في إحصائيات هذا الجدول هو أنّ جلّ الأساتذة المستجوبين يحرصون على ربط تقويم البرامج والأهداف بجميع ما اقترحناه من أهداف يسعون إلى تحقيقها في درس الترجمة. هذا الربط حصل بنسب متقاربة، وهي على النحو التالي: إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي (48 أستاذاً بنسبة 59.30% من العيّنة)، رفع الرصيد المصطلحي لدى الطالب (36 أستاذاً بنسبة 44.40%)، تحكّم الطالب في تباين اللّغات وقدرته على تحديد المشكلات وحلّها (33 أستاذاً بنسبة 40.70 %). والجدير بالذكر هنا أنّ الأساتذة يركّزون بشكل محوري على إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي، ولا شكّ أنّ تنمية الكفاءة العملية تنتهي في هدفها العامّ إلى تحقيق الكفاءة المهنية وجودة الإنجاز. كما أنّ العناية بتطوير كفاءة التحكّم في التباين اللّغوي عامل مساعد على الرفع من مستوى الطلّاب فيما يتعلّق بالفهم وإعادة الصياغة. هذا إلى جانب ما يثمره الرصيد المصطلحي الكافي لدى الطلبة من قدرتهم على تجاوز صعوبات الترجمة بعد التعرّف على مشكلاتها التي تواجههم. أمّا ما لم نقترحه من أهداف، فذكر منه الأساتذة

القليل (06 أساتذة بنسبة 07.40 %)، نورد منه ما يلي: إكساب الطلبة القدرة على القيام بالعمليات العقلية المعرفية للترجمة، تحفيز الطلبة على إيجاد فرص واقعية لممارسة الترجمة المكتوبة والشفهية، ...

الجدول52: علاقة تقويم الغير بتقدير الذات والثقة بالنفس. (س 34، س 29)

		س34: هل يملك الطالب فرصة التقويم الذاتي وتقويم غيره من الطلّاب؟			
		نعم	لا	إجابة معدومة	المجموع
س29: هل تساعد الطالب على تقدير ذاته والثقة بنفسه؟	نعم	57	24	06	87
	النسبة	% 65.50	% 27.60	% 06.90	% 100
	المجموع	57 % 65.50	24 % 27.60	06 % 06.90	87 % 100
		% 34.50 = 06.90 + 27.60			

إنّ تقويم الزملاء ونقدهم والجرأة على ذلك دليل على الاهتمام بالنشاط التعليمي التعلّمي. وهذا لا يكون إلّا إذا كان الطالب واثقاً من نفسه، مندفعاً نحو التعلّم، فيكون بذلك عنصراً فاعلاً يصلح لأن يكون محوراً للعملية التعليمية التعلّمية. وما لمسناه من خلال تفحّصنا لبيانات الجدول هو أنّ عدداً كبيراً من الأساتذة (57 أستاذاً بنسبة 65.50 %)، يرون أنّ ثقة الطالب بنفسه وتقديره لذاته عامل من عوامل نشاطه وفاعليته، حيث لا يكتفي بتقويمه الذاتي وتقبُّله لانتقادات زملائه، بل يتعدّى ذلك ليشارك برأيه في تقويم غيره. ونحن نرى أنّ علاقة تقويم الغير بتقدير الذات علاقة تناظرية، إذ كلّما انتقد المتعلّم زملاءه نقداً بنّاء، ازدادت ثقته بنفسه وتمكّن من الاندماج فيما يسمّى بالتعليم التعاوني الذي يتماشى والمقاربات المنهجية الحديثة. إلى جانب هذا، فقد أشار ما يقارب ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة من الأساتذة (24 أستاذاً بنسبة 27.60 %) إلى أنّ الطالب، في درسهم، لا يملك فرصة تقويم غيره ولا يُشجّع حتّى على تقويم ذاته. بينما أعرض ستّة 06 آخرون عن الإجابة عن سؤالنا حول فرص التقويم هذا. ونحن في هذا

المقام، نعتبر إعراضهم هذا إجابة بالنفي، فتصير نسبة القائلين بعدم منح فرصة التقاوم للطلّاب 34.50 %، وهي نسبة مرتفعة تنمّ عن حالة من سوء تقدير أهمّية التقويم والنقد البنّاء بين الطلبة التي ينبغي معالجتها.

الجدول53: نوع التقويم المعتبر في تعليم الترجمة. (س 35)

س35: تعتمد أثناء التقويم على التقويم التكويني أم على التقويم التحصيلي التجميعي؟				
	على التقويم التكويني	على التقويم التحصيلي التجميعي	على تقييم الترجمة بمنح علامة	المجموع
تكرار الإجابات	54	27	21	102
نسبة التكرار	% 52.90	% 26.50	% 20.60	% 100
نسبة العيّنة	% 69.20	% 34.60	% 26.90	% 130.80

أجمع ما يقارب ثلثي $\frac{2}{3}$ العيّنة من الأساتذة (54 أستاذاً من بين 78 بنسبة 69.20 % وبنسبة تكرارية قدرها 52.90 %)، على أنّهم يعتمدون في تقويمهم على التقويم التكويني. نحن نوافقهم في ذلك لأنّ هذا النوع من التقويم يعمل على التصحيح والإصلاح المستمرّ لما يمكن أن يعترض العملية التعليمية التعلّمية. كما يساعد الأستاذ والمتعلّمين على التكيّف مع مستجدّات المواقف التعليمية، خاصّة إذا رافقته معالجة آنيّة لصعوبات التعلّم وسُبق بتقويم تشخيصي دقيق، يرتكز عليه الأستاذ في إعداد درسه.

أمّا التقويم التحصيلي évaluation certificative أو التجميعي évaluation sommative، فيُلجأ إليهما في الامتحانات لتقييم مكتسبات الطالب وكفاءاته قصد منحه شهادة أو قبوله في تكوين أو مهنة ما. وعلى هذا الأساس، يمكن للأستاذ أن يوجّه طلّابه إلى طرق البحث التي تمكّنهم من الاستعداد

الجيّد للامتحانات بمختلف أنواعها. هذا ما صرّح به ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة (27 أستاذاً بنسبة 34.60 %) فقط، ربّما لأنّهم يعتمدون على هذا النوع من التقويم في مراحل معيّنة من التعليم فحسب.

أمّا ما يقارب الثلث $\frac{1}{3}$ من الأساتذة، فيكتفون بمنح علامة يقيّمون بها عمل الطالب عملاً بالطرق التقليدية. فهم يقيّمون ولا يقوّمون. حتّى أنّ أستاذاً من بينهم برّر تقييمه هذا بقوله:

« On attribue une note car il nous est demandé de le faire, il n'y a pas pour le moment une autre alternative. »

ولا يخفى على أيّ مشتغل بالتعليمية أنّ هناك بَون بين التقويم والتقييم.

الجدول54: علاقة نوع التقويم بتقويم البرامج والأهداف. (س 35، س 33)

س33: تقويم البرامج والأهداف		س35: تعتمد أثناء التقويم على التقويم التكويني أم على التقويم التحصيلي التجميعي؟			
		على التقويم التكويني	على التقويم التحصيلي التجميعي	على تقييم الترجمة بمنح علامة	المجموع
	معتنى به	48 % 61.50	18 % 23.10	15 % 19.20	63 % 80.80
	غير معتنى به	06 % 07.70	09 % 11.50	06 % 07.70	15 % 19.20
	المجموع	54 % 69.20	27 % 34.60	21 % 26.90	78 % 100.00

اقتصرنا في تحليلنا هذا على مقابلة تقويم البرامج والأهداف [1] مع نوع التقويم المعتمد، فلاحظنا أنّ جلّ الأساتذة المحتسَبين في برنامج الإحصاء (63 أستاذاً من بين 78 بنسبة 80.80%) يعملون بمبدأ تقويم البرامج والأهداف، وأكثرهم (48 أستاذاً بنسبة 61.50 %) يعتمدون على التقويم التكويني. وهذه استراتيجية تتماشى مع المقاربات المنهجية الحديثة [2] حيث أنّها تتّخذ عامل الاستمراريّة مبدأ لها. فتقويم البرامج والأهداف يكون على مدار السنة الدراسية، إن لم نقل على مدار الطور التعليمي. وكذلك الشأن بالنسبة للتقويم التكويني، فإنّه مستمرّ هو الآخر، وهو من الدقّة بمكان، لأنّ الأستاذ يعتمد عليه طول الدرس، ولأنّه يربطه بالمعالجة الآنيّة أو المعالجة البعديّة.

أمّا الاعتماد على التقويم التجميعي التحصيلي، رغم أنّ ما يقارب ثلث $\frac{1}{3}$ العيّنة (18 أستاذاً بنسبة 23.10 %) فقط أشاروا إليه، فنحن نرى أنّه يساعد على تقويم البرامج والأهداف لأنّه يعتمد على تقويم

[1] ينظر: نصّ السؤال 33، ص 309.

[2] ينظر: مقاربة أورتادو، فروع تقويم الكفاءة الترجمية، ص156.

حصيلة المكتسبات والكفاءات لدى الطالب، ويعطي مؤشّرات حقيقية يستغلّها الأستاذ في تقويمه. وهذا على العكس ممّا قال به بعض الأساتذة الذين يجنحون إلى تقييم الترجمة بمنح علامة مع إغفال باقي أنواع التقويم. رغم أنّ عدد هؤلاء قليل (15 أستاذاً بنسبة 19.20 %)، إلّا أنّه ملفت للانتباه، لأنّ منح علامة في امتحان ما لا يخدم بتاتاً تقويم البرامج والأهداف. ذلك لأنّ العلامة ليست دليلاً ولا مؤشّراً على مستوى الكفاءات أو المكتسبات التي يملكها الطالب، ولا حتّى على مدى نجاح البرامج المسطّرة والأهداف المأمول بلوغها. فقد تتأثّر العلامة بمدى صعوبة الامتحان ومدى احترام معايير إعداده. كما تتأثّر بالظروف العامّة للإجراء وبالظروف الشخصية للمتعلّم.

الجدول 55: معايير التقويم. (س36)

		تكرار الأجوبة	نسبة التكرار	نسبة العيّنة
س36: ما هي معايير تقويم الترجمة أثناء الامتحانات؟	المعنى المعاكس	57	% 13.80	% 65.50
	المعنى الخاطئ	63	% 15.20	% 72.40
	عدم دقّة الألفاظ	60	% 14.50	% 69.00
	نقص الاتّساق والانسجام	66	% 15.90	% 75.90
	أسلوب النصّ	57	% 13.80	% 65.50
	الأخطاء اللّغوية	57	% 13.80	% 65.50
	إهمال مقاطع من النصّ المصدر	54	% 13.00	% 62.10
	المجموع	414	% 100.00	% 475.90

أثناء الامتحانات يعمل جلّ الأساتذة على تقويم الترجمة بجميع المعايير التي اقترحناها، وهي بنسب متقاربة، وجدّ مقبولة حيث تتراوح بين 62.10 % و 75.90 % من العيّنة. وهي موزّعة بالترتيب التالي:

1. نقص اتّساق النص و انسجامه (cohérence et cohésion): (66 أستاذاً بنسبة 75.90 % وبنسبة تكرارية تفوق المتوسّط قدرها 15.90 %)* : نقص الاتّساق والانسجام دليل على ضعف مستوى كفاءة التحرير وإعادة الصياغة.

2 . المعنى الخاطئ (63 أستاذاً بنسبة 72.40 %): إذا كان معنى الترجمة لا يكافئ معنى النص المصدر، فهذا مؤشّر على سوء فهمه، أو على ضعف الثروة اللّغوية والمصطلحية لدى المتعلّم. ينبغي على الأستاذ معالجة هذا الضعف بما يناسب.

3. عدم دقّة الألفاظ (60 أستاذاً بنسبة 69.00 %): وهو مؤشّر على نقص في الثروة المصطلحية يعمل الطالب على تجاوز صعوبات الترجمة الناجمة عنه باللّجوء إلى التبسيط (vulgarisation) أو الشرح والتفسير (paraphrase).

4 . المعنى المعاكس (57 أستاذاً بنسبة 65.50 %): وينجم عادة عن تشابه الألفاظ مثل (inflation) و(déflation)، أو عمّا يسمّى بأشباه النظائر (les faux amis).

5. أسلوب النصّ (57 أستاذاً بنسبة 65.50 %): يخضع أسلوب النصّ لنوع الترجمة وخصائصها. لذا قد يبتعد الطالب عن الترجمة المتخصّصة إذا تناوله بطرق الترجمة العامّة أو الأدبية التي تتميّز بأسلوبها المشبع بالبيان والبلاغة.

6 . الأخطاء اللّغوية (57 أستاذاً بنسبة 65.50 %): وهي متعدّدة، منها أخطاء الربط والانتقال، أخطاء النحو والصرف، وأخطاء الإملاء. إضافة إلى الأخطاء الشائعة خاصّة في اللّغة العربية.

* النسبة التكرارية = 100 تقسيم عدد الأجوبة المقترحة.

7 . **إهمال مقاطع من النصّ المصدر** (**54** أستاذاً بنسبة **62.10 %**): وهو مؤشّر على قلّة تركيز الطالب، وعدم اتّباعه لجميع مراحل الفعل الترجمي (القراءة، الفهم، إعادة الصياغة، المراجعة، مقابلة النصّين، التحرير).

كنّا ننتظر أن يقترح علينا الأساتذة معايير أخرى، لكنّ هذا لم يحدث، ربّما لأنّنا (سهواً منّا)، لم نخصّص مكاناً لكتابتها. للاطّلاع على المزيد من المعايير يرجى الانتقال إلى الصفحة المذكورة أدناه. (*)

نظراً لتنوّع المعايير وكثرتها، يستحسن استعمال شبكات التقويم للإحاطة بها واستثمارها على أكمل وجه.

(*) ينظر: مقاربة أورتادو، فروع تقويم الكفاءة الترجمية، ص156.

الجدول 56: علاقة معايير التقويم بالكفاءات الناقصة. (س 36، س 32)

س36: ما هي معايير تقويم الترجمة أثناء الامتحانات؟	س32: ما هي الكفاءات غير الكافية لدى الطلبة؟								
	فهم اللّغة الأجنبية	التعبير السليم في اللّغة الأمّ	انسجام النصّ الهدف	التحكّم في مراحل الفعل الترجمي	حسن استغلال أدوات البحث	استراتيجيات الترجمة	المعارف المتخصّصة والمعارف غير اللّغوية	كفاءات أخرى	المجموع
المعنى المعاكس	38 %46.4	36 %42.9	30 %35.7	30 %35.7	18 %21.4	30 %35.7	30 %35.7	15 %17.9	54 %64.3
المعنى الخاطئ	42 %50.0	39 %46.4	33 %39.3	30 %35.7	21 %25.0	30 %35.7	39 %46.4	18 %21.4	60 71.4
عدم دقّة الألفاظ	48 %57.1	45 %53.6	30 %35.7	33 %39.3	18 %21.4	36 %42.9	36 %42.9	15 17.9	57 %67.9
نقص الانسجام	54 %64.3	48 %57.1	30 %35.7	33 %39.3	21 %25.0	42 %50.0	36 %42.9	15 %17.9	63 %75.0
أسلوب النصّ	42 %50.0	36 %42.9	27 %32.1	30 %35.7	18 %21.4	36 %42.9	36 %42.9	18 %21.4	54 %64.3
الأخطاء اللّغوية	42 %50.0	39 %46.4	30 %35.7	30 %35.7	15 %17.9	33 %39.3	42 %50.0	18 %21.4	54 %64.3
إهمال مقاطع	39 %46.4	36 %42.9	21 %25.0	24 %28.6	15 %17.9	33 %39.3	33 %39.3	09 %10.7	51 %60.7
المجموع	63 %75.0	57 %67.9	33 %39.3	42 %50.0	24 %28.6	45 %53.6	45 %53.6	18 %21.4	84 %100.0

اقتصرنا في تحليلنا هذا على النسب التي تفوق **50 %** أو القريبة منها، حيث ذكرنا فقط كفاءة فهم اللّغة الأجنبية، كفاءة التعبير السليم في اللّغة الأمّ، كفاءة التحكّم في استراتيجيات الترجمة، وكفاءة استغلال المعارف المتخصّصة والمعارف غير اللّغوية إن وجدت. فمن خلال تقاطع أجوبة السؤال 36 وأجوبة السؤال32، تبيّن لنا أنّ كفاءة فهم اللّغة الأجنبية ترتبط بشكل مباشر بكلّ معايير التقويم أثناء الامتحانات. وهي على أكثرها أشدّ انعكاساً، حيث تفوق نسبة الارتباط بها **50.00 %**. وهي مرتّبة على النحو التالي:

1. نقص اتّساق وانسجام النصّ (**54** أستاذاً من بين 84 بنسبة **64.30 %**).

2. عدم دقّة الألفاظ (**48** أستاذاً بنسبة **57.10 %**).

3. المعنى الخاطئ، أسلوب النصّ، والأخطاء اللّغوية (42 أستاذاً بنسبة 50.00 %).

أمّا معيارا المعنى المعاكس وإهمال مقاطع من النصّ المصدر فنسبتهما أقلّ من النصف $\frac{1}{2}$ بقليل (46.40 %). وهذا يدلّ على أنّ لِفهم اللّغة الأجنبية أثر كبير على تكوين الطالب سلباً أو إيجاباً.

وفيما يتعلّق بكفاءة إعادة الصياغة والتعبير السليم فيها، فهي مرتبطة بأربعة معايير:

1. نقص انسجام النصّ واتّساقه (48 أستاذاً بنسبة 57.10 %).

2. عدم دقّة الألفاظ (45 أستاذاً بنسبة 53.60 %).

3. المعنى الخاطئ والأخطاء اللّغوية (39 أستاذاً بنسبة 46.40 %).

وهذا يعكس أثر مستوى هذه الكفاءة على إخفاق الطالب أو نجاحه في تقويم يرتكز على هذه المعايير خاصّة.

هذا وقد أظهر الجدول ارتباطاً محسوساً لمدى التحكّم في استراتيجيات الترجمة وتقنياتها بدرجة اتّساق النصّ وانسجامه (42 أستاذاً بنسبة 50.00 %). ولهذا الارتباط وجه دلالة، وهي أنّ الطالب إذا أحسن اختيار تقنية الترجمة المناسبة تمكّن من التدرّج بسلاسة في بنائه لنصّ الترجمة، انتقالاً من فكرة إلى فكرة ومن فقرة إلى فقرة باتّساق وانسجام مقبولَيْن.

أمّا الكفاءة المتعلّقة بالمعارف المتخصّصة والمعارف غير اللّغوية، فهي مرتبطة بمعيارين فقط، وهما: الأخطاء اللّغوية (42 أستاذاً بنسبة 50.00 %)، والمعنى الخاطئ (39 أستاذاً بنسبة 46.40 %). وهذا يدلّ على أنّ سلامة اللّغة من الأخطاء اللّغوية والمعاني الخاطئة مرهونة بمدى غزارة المعارف المتخصّصة، المصطلحيّة منها وغير اللّغوية.

وفي نهاية التحليل يمكننا القول بأنّ لِكثرة معايير التقويم الهادفة وتنوّعها آثارًا إيجابية على كفاءات الطالب التعليمية والترجمية، وعلى نجاح الأستاذ في أداء مهامّه التعليمية.

الجدول 57: التقويم المستمر. (س 37)

س37: أثناء التقويم يركّز الأستاذ على:					
	فهم النصّ المصدر	دقّة اختيار العبارات في اللّغة الهدف	انسجام النصّ الهدف	الاستعمال الأمثل للمصطلحات	المجموع
تكرار الإجابات	63	57	66	51	237
نسبة التكرار	% 26.60	% 24.10	% 27.80	% 21.50	% 100
نسبة العيّنة	% 72.40	% 65.50	% 75.90	% 58.60	% 272.40

يُظهر هذا الجدول نسب المعايير التي يرتكز عليها الأساتذة أثناء التقويم المستمر. وهي نسب جدّ مشرّفة في مجملها، حيث يعتني عدد كبير من الأساتذة بانسجام النصّ (66 أستاذاً بنسبة 75.90 %) وبنسبة تكرارية قدرها 27.80 %). وانسجام النصّ هو ثمرة لجهد كبير يقوم به الطالب، ابتداء من قراءة النصّ إلى فهمه، إلى إعادة صياغة معانيه، مع مراعاة دقّة العبارة والاستعمال الأمثل للمصطلحات. كما يولي جلّ الأساتذة (63 أستاذاً بنسبة 72.40 % وبنسبة تكرارية قدرها 26.60 %) اهماماً كبيراً بفهم النصّ المصدر. وهم حين يقوّمون الفهم يقوّمون كلّ الكفاءات المتعلقة باللّغة المصدر، عربية كانت أم أجنبية. فيما يراعي عدد لا بأس به منهم (57 أستاذاً بنسبة 65.50 %) تقويم دقّة اختيار العبارات في اللّغة الهدف لدى الطلبة، لِما لها من أثر على جودة نصّ الترجمة من حيث الرصانة والأسلوب. ويركّز أكثر من نصف $\frac{1}{2}$ العيّنة (51 أستاذاً بنسبة 58.60 %) على تقويم الاستعمال الأمثل للمصطلحات، وهو يعتمد أساساً على الثروة المصطلحية عند الطلبة. وتجدر الإشارة إلى أنّنا خصّصنا حيّزاً لمعايير أخرى

يقترحها الأساتذة لكنّهم لم يدلوا بأيّ منها، رغم وجود بعض ممّا لم نذكره في السؤال، أرشد إليه منظّرو المقاربات المنهجية الحديثة، نذكر منه على سبيل التمثيل جودة القواعد وسلامة الإملاء، الأمانة والموضوعية، وحدة وتكامل الأسلوب، إلخ.

وما عدم اقتراح الأساتذة لمعايير أخرى، في اعتقادنا، إلّا دليل على قلّة اطّلاعهم على أكثرها.

الجدول 58: علاقة نوع التقويم بالتقويم المستمر. (س37، س35)

س35: تعتمد أثناء التقويم على التقويم التكويني أم على التقويم التحصيلي التجميعي؟		س37: أثناء التقويم يركّز الأستاذ على:				
		فهم النصّ المصدر	دقّة اختيار العبارات في اللّغة الهدف	انسجام النصّ الهدف	الاستعمال الأمثل للمصطلحات	المجموع
	على التقويم التكويني	39 % 50.00	33 % 42.30	42 % 53.80	33 % 42.30	54 % 69.20
	على التقويم التحصيلي التجميعي	21 % 26.90	21 % 26.90	24 % 30.80	18 % 23.10	27 % 34.60
	على تقييم الترجمة بمنح علامة	18 % 23.10	12 % 15.40	15 % 19.20	09 % 11.50	21 % 26.90
	المجموع	57 % 73.10	51 % 65.40	60 %76.90	45 % 57.70	78 % 100.00

من خلال النسبة الإجمالية لعدد الأساتذة المركّزين على التقويم التكويني (54 أستاذاً من بين 78 بنسبة 69.20 %)، يظهر ارتباط هذا النوع من التقويم بالتقويم المستمرّ، بكلّ معاييره، بنسب تقترب من 50 % أو تفوقها. وهي مرتّبة على النحو التالي:

1. **انسجام النصّ**: (42 أستاذاً بنسبة 53.80 %).

2. فهم النصّ المصدر: 39 أستاذاً بنسبة 50.00 %).

3. دقّة اختيار العبارات في اللّغة الهدف والاستعمال الأمثل للمصطلحات (33 أستاذاً بنسبة 42.30 %).

أمّا ارتباط التقويم التجميعي التحصيلي وتقييم الترجمة بمنح علامة، فهو قليل النسبة مقارنة بارتباط التقويم التكويني بالمستمرّ. ذلك لأنّ العلاقة بين هاذين الأخيرْين وطيدة مطّردة. فكلّما اعتنى الأستاذ بالتقويم التكويني، وجب عليه تفعيل جميع الأنشطة والمهام التعليمية التعلّمية التي من شأنها رفع مستوى الطلبة بناء على معايير التقويم المستمرّ. وكلّما ركّز الأستاذ على هذه المعايير، نجح في تكوين طلّابه تكويناً طموحاً يهدف إلى تحقيق معايير جودة التعليم والتعلّم. ومن هذا المنظور يمكننا القول بأنّ احترام معايير التقويم المستمرّ يساهم في إنتاج تقويم تكويني نوعي.

الجدول 59: وسائل التقويم. (س39)

		تكرار الأجوبة	نسبة التكرار	نسبة العيّنة
س39: هل تستعين بوسائل أخرى للتقويم إضافة إلى ترجمة الطلبة؟	مقارنة وتحليل عدّة ترجمات للنصّ نفسه	30	% 22.20	% 38.50
	مراجعة ترجمات مختلفة	27	% 20.00	% 34.60
	تصحيح ترجمة متعمّدة الأخطاء	27	% 22.00	% 34.60
	اختبار المعارف غير اللّغوية وقوائم المصطلحات	21	% 15.60	% 26.90
	تكتفي بترجمات الطلبة	27	% 20.00	% 34.60
	وسائل أخرى	03	% 02.20	% 03.80
	المجموع	135	% 100.00	% 173.10

من خلال تفحّص بيانات هذا الجدول، اتّضح لنا أنّ جل الأساتذة يستعينون بكلّ ما اقترحناه من وسائل للتقويم، زيادة على ترجمات الطلبة. هذا ما يثبته متوسّط النسب التكرارية في كلّ الأجوبة الذي يفوق **15.60 %**، وهو أدنى متوسّط. تتوزّع هذه الوسائل تصاعديّاً حسب الترتيب التالي:

1 . مقارنة وتحليل عدّة ترجمات للنصّ نفسه (30 أستاذاً من بين 78 بنسبة **38.50 %** وبنسبة تكرارية قدرها **22.20 %**):

يهدف هذا التمرين إلى تدريب الطلبة على تحليل الترجمة ونقدها، من حيث الاستراتيجيات والتقنيات والأسلوب وغيرها من المعايير. كما يهدف أيضاً إلى توضيح مفهوم الترجمة الجيّدة بوصفها ترجمة من بين ترجمات. الأمر الذي يعطي دفعاً للطالب لإنتاج ترجمة توازي غيرها من الترجمات. هذا إضافة إلى أهداف منهجية قد يحقّقها هذا التمرين في إطار التقويم التكويني.

2 . مراجعة ترجمات مختلفة (27 أستاذاً بنسبة **34.60 %** وبنسبة تكرارية قدرها **20.00 %**):

تهدف مراجعة نص من النصوص وترجمته إلى تزويد الطلبة بثروة مصطلحية يوظّفونها في ترجماتهم. ويمكن للأستاذ أن يستغلّها بمطالبتهم بإعداد مسارد مصطلحية لها، يطّلع عليها قصد التقويم. كما تمكّن هذه المراجعة الطالب من الرفع من رصيده المعرفي بنوعيه اللّغوي وغير اللّغوي. وهي له بمثابة مراجع يستغلّها في البحث التوثيقي. كلّ هذا يُضاف إلى أهداف أخرى يطول بنا حصرها، منها الاجتماعية والنفسية والتعليمية، وغيرها...

3 . تصحيح ترجمة متعمّدة الأخطاء (27 أستاذاً بنسبة **34.60 %** وبنسبة تكرارية قدرها **20.00%**):

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطلبة على النقد والتعلّم من أخطاء الآخرين. أمّا بالنسبة للأستاذ فيمكنه أن يطالبهم بإعداد شبكات للتقويم يبيّنون فيها الأخطاء الترجمية، من حيث النوع ودرجة الصعوبة، مع التبرير والتصحيح. ثمّ يطّلع عليها بغرض التقويم.

4. اختبار المعارف غير اللّغوية وقوائم المصطلحات (21 أستاذاً بنسبة **26.90 %** وبنسبة تكرارية قدرها **15.60 %**):

يهدف تقويم هذا النوع من المعارف إلى حثّ الطلبة على توسيع معارفهم في ميادين متخصّصة عن طريق المطالعة الموجّهة والبحث التوثيقي، حيث يمكن للأستاذ أن يرشد متعلّميه إلى مراجع معيّنة يطالعونها ثمّ يطالبهم بإعداد بطاقات قرائية تشتمل على ملخّصات ومسارد مصطلحية موجزة، يطّلع عليها مباشرة أو يقدّمها الطلبة على شكل عروض بحثية يخضعها الأستاذ للتقويم الجماعي، ترسيخاً لمبدأ التعليم التعاوني.

أمّا ما لم نقترحه من وسائل، فلم يُذكر منه إلّا الاستفادة من التعليق على الترجمة الذي يحرّره الطلبة ومن العروض البحثية التي يقدّمونها (3أساتذة بنسبة 03.80 % وبنسبة تكرارية قدرها 02.20%).

هذا وقد صرّح 27 أستاذاً بنسبة 34.60 % وبنسبة تكرارية قدرها 20.00 %، أنّهم يكتفون بترجمات الطلبة ولا يستعينون بوسائل أخرى للتقويم. وهي نسبة معتبرة لا تتوافق البتّة مع نظريات المقاربات المنهجية الحديثة. ينبغي على أصحابها أن يتخلّوا عن الطرق التقليدية التي يعتمدون عليها، خاصّة وقد أُثبت عدم نجاعتها، كما هو مبيّن في الفصول السابقة. فهذه المنهجية لا تخدم التقويم بمختلف أنواعه، إلّا أن يستعين الأستاذ بوسائل تقويمية أخرى.

الجدول 60: علاقة وسائل التقويم بالتقويم المستمر. (س 39 ، س 37)

		س37: أثناء التقويم يركّز الأستاذ على:				
		فهم النصّ المصدر	دقّة اختيار العبارات في اللّغة الهدف	انسجام النصّ الهدف	الاستعمال الأمثل للمصطلحات	المجموع
س39: هل تستعين بوسائل أخرى للتقويم إضافة إلى ترجمة الطلبة؟	مقارنة وتحليل عدّة ترجمات للنصّ نفسه	21 % 26.90	18 % 23.10	21 % 26.90	09 % 11.50	30 % 38.50
	مراجعة ترجمات مختلفة	18 % 23.10	15 % 19.20	24 % 30.80	12 % 15.40	27 % 34.60
	تصحيح ترجمة متعمّدة الأخطاء	18 % 23.10	21 % 26.90	24 % 30.80	18 % 23.10	27 % 34.60
	اختبار المعارف غير اللّغوية وقوائم المصطلحات	18 % 23.10	18 % 23.10	15 % 19.20	12 % 15.40	21 % 26.90
	تكتفي بترجمات الطلبة	21 % 26.90	18 % 23.10	21 % 26.90	21 % 26.90	27 % 34.60
	وسائل أخرى	03 % 03.80	03 % 03.80	03 % 03.80	03 % 03.80	03 % 03.80
	المجموع	54 % 69.20	51 % 65.40	57 % 73.10	42 % 53.80	78 % 100.00

بقسمة العدد الإجمالي للعيّنة على أجوبة السؤال 37، نحصل على **19.50 %**، وهو متوسّط التكرار لهذا السؤال. ومن خلال تفحّصنا لتقاطع جدول هذا الأخير بجدول أجوبة السؤال 39، المتعلّق بوسائل التقويم، لاحظنا تناقضاً لدى الأساتذة الذين يكتفون بترجمات الطلبة في تقويمهم. حيث تصل نسبة تأثيرها، على ثلاثة (03) معايير للتقويم من بين أربعة، إلى **26.90 %** بمعدّل 21 أستاذاً. ذكرنا التناقض، لأنّ الاكتفاء بترجمة نصّ من النصوص بصفة دائمة، لا يخدم على الإطلاق تنمية كفاءات فهم النص المصدر، أو انسجام النصّ الهدف، ولا حتّى كفاءة الاستعمال الأمثل للمصطلحات أو دقّة العبارات في اللّغة الهدف. في حين نلاحظ أنّ لأغلب ما اقترحناه من وسائل للتقويم تأثيراً واضحاً على هذه الكفاءات، خاصّة منها فهم النصّ المصدر، بنسب متفاوتة تتراوح من **23.10 %** إلى **26.90 %**. وهي نسب تفوق متوسّط التكرار في مجملها. في ختام تحليلنا هذا، يمكننا القول بأنّ تنوّع وسائل التقويم يعمل على

تطوير عدّة كفاءات ترجمية لدى طالب الترجمة، بينما لا يساهم تقويم ترجمات الطلّاب في تحقيق هذا الهدف إلّا بقدر محدود.

خلاصة المحور الثالث:

توصّلنا من خلال تحليلنا لبيانات جداول هذا المحور إلى ما يلي:

ـ جلّ الأساتذة يعملون على تقويم البرامج والأهداف، ويربطونه بكلّ مقترحات السؤال 22 المتعلّق بالأهداف العامّة لتعليمية الترجمة، خاصّة منها إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي. لكنّهم لا يتيحون فرص التقاوم والتقويم الذاتي للطلبة.

ـ كلّ أنواع التقويم تخدم تقويم البرامج والأهداف ما عدى التقويم بمنح علامة.

ـ تُعتبر تمارين الترجمة المدعومة بتوجيهات التصحيح ومراجعة المفاهيم والنظريات وإثراء الحوار من صميم التقويم التكويني، أهمّ أنواع التقويم.

ـ للتقويم معايير متنوّعة ينبغي إدراجها في شبكات التقويم لِما لها من آثار إيجابية على كفاءات الطالب التعليمية والترجمية، وعلى نجاح الأستاذ في أداء مهامّه التعليمية.

ـ هناك عدّة وسائل وآليات للتّقويم، ينبغي استغلالها وعدم الاقتصار على تقويم ترجمات الطلبة، لأنّ تنوّع هذه الوسائل يعمل على تطوير عدّة كفاءات لدى طالب الترجمة.

خلاصة الفصل

بعد توزيع الجداول على ثلاثة محاور وتحليل بياناتها، ختمنا كلّ محور بخلاصة، بيّنا فيها بعض ما قادتنا إليه دراستنا من نتائج وملاحظات. لذا، وطلباً للإيجاز، نكتفي بتلك الملخّصات، ولا داعي لتكرار ما جاء فيها من جديد.

خاتمة

خاتمة:

شملت دراستنا هذه تعاريف لغوية واصطلاحية لجملة من المفاهيم المنتمية لحقل التعليمية، كاستراتيجيات التعليم ومقارباته المنهجية ونظرياته. كما احتوت على بعض الفروق بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة في تعليم الترجمة من حيث اهتمامها بدور كلّ من الأستاذ والمتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية، وتضمّنت عدداً من المقاربات المنهجية الحديثة، إضافة إلى نتائج دراسة ميدانية أحصينا فيها مدى اطّلاع الأساتذة على أنواع المقاربات ومدى عملهم بها وكيفيّاته، فانتهى بنا التحليل إلى النتائج التالية:

❁ - عدد لا يستهان به من الأساتذة لم يطّلعوا على أغلب المقاربات المنهجية المقترحة في دراستنا، لكنّ بعضهم يطبّقون منهجيات ترتكز على نظريات الترجمة، رغم ما ظهر عليهم من عدم الإحاطة بها من الناحية النظرية. فنقص الاطّلاع على المقاربات المنهجية يؤدّي إلى عدم ضبط مفاهيمها وإلى سوء تطبيق ما توافق معها من النظريات الترجمية.

❁ - اعتماد بعض الأساتذة في تدريسهم للترجمة على بعض النظريات الترجمية نتاج تكوين ذاتي ومجهود شخصي.

❁ - اطّلاع الأستاذ على مقاربات التعليم والتربية، لا يعينه على التمكّن من المقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة إلّا بقدر يسير. ذلك لأنّ هذه الأخيرة تختلف عن الأولى.

❁ - يمكن للأستاذ أن يكون حسن الأداء في مهمّته التعليمية دون شرط الاحتراف في مهنة الترجمة الاحترافية.

- تنسيق الأستاذ مع زملائه يزيده خبرة، ويقلّص من جهده. كما يعمل على دعم الكفاءات العرضية لدى الطلّاب.

- العائق الرئيسي لتطبيق أيّ مقاربة منهجية في تعليم الترجمة هو مستوى الطلبة، ثمّ يليه نقص التكوين لدى الأساتذة.

- الاستعمال الأمثل للوسائل التكنولوجية يرفع من جودة الأداء لدى الأساتذة.

- حسن اختيار النصّ الأصلي، وإعداده ليكون سنداً لتعليم الترجمة، مع مراعاة التدرّج في درجة صعوبته، عامل أساسي في حسن سير العملية التعليمية التعلّمية، وفي تقريب الطالب من الحياة المهنية.

- الكثير من الأساتذة لا يستعينون بتعليقات الطلبة واقتراحاتهم. وهم بهذا لا يشركونهم في العملية التعليمية التعلّمية.

- لبعض الأساتذة أفكار تعليمية ينبغي استغلالها والاستفادة منها.

- معظم الأساتذة لا يجعلون المتعلّم محوراً للعملية التعليمية التعلّمية، فهم لا يتيحون له فرصة تقويم غيره، ولا يعطونه فرصة للتقدّم في تعلّماته دون مراعاة مستوى زملائه.

- جلّ الأساتذة يعملون على تقويم البرامج والأهداف باستعمال كلّ أنواع التقويم البيداغوجي. وهذا المنحى يتوافق تماماً مع المقاربات المنهجية الحديثة.

- منح علامة في امتحان ما لا يعكس المستوى الحقيقي للطالب، ولا لنجاعة التقويم التكويني.

إنّ هذه النتائج وغيرها من النتائج التفصيلية المرافقة للجداول الإحصائية، تتوافق إلى حدّ كبير مع ما افترضناه في بداية بحثنا جواباً على تساؤل إشكالية دراستنا وحتّى على الأسئلة الفرعية المتّصلة بها. ونحن من خلال تقديمنا للمقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة، نزعم أنّ وصفنا إيّاها سيساعد الأستاذ في اختيار ما يناسبه منها، أو على الأقلّ، أن يولّف بينها انطلاقاً من مبدأ التوليف الديداكتيكي، فتكون له منهجية يستعين بها على أداء مهمّته التعليمية. هذا إضافة إلى بعض التوصيات والاقتراحات التي اجتهدنا في جمعها. نلخّصها فيما يلي:

❁ - ينبغي على الأستاذ أن يعمل على:

ـ أن يكون قادراً على إعداد ظروف تعليمية تساعد الطلبة على التعليم التعاوني.

ـ أن يبتعد عن نقل المعارف إلى طلّابه عن طريق الإلقاء والتلقين.

❁ - يجب مراعاة مستوى طالب الترجمة قبل قبول التحاقه بمقاعد الدراسة في اختصاص الترجمة. وذلك بأن:

ـ يكون له مستوى مقبول في فهم اللّغة المنقول منها بمختلف أنماطها الكتابية.

ـ تكون له معارف غير لغوية عامّة ومتخصّصة.

ـ يكون قادراً على التحرير في اللّغة المنقول إليها.

ـ يكون واعٍ بذاته وبدوره في العملية التعليمية التعلّمية، قادراً على تحليل أخطائه.

ويظهر هذا المستوى من خلال علامات امتحان البكالوريا الخاصّة باللّغات الأجنبية على وجه الخصوص. لذا ينبغي تحديد أدنى معدّل للقبول بمعاهد وأقسام الترجمة، يكون خاضعاً لمعايير الجودة، لا لتوفّر مقاعد الدراسة ولسياسة الاحتواء.

ومن الناحية العملية والممارسات الفعلية لتعليمية الترجمة، نقترح ما يلي:

❁ - من أجل تحقيق الأهداف سواء كانت عامّة أو خاصّة، ينبغي:

- حسن اختيار الوسائل البيداغوجية (مراجع للقراءة من طرف المتعلّمين) وإنجاز تمارين متعلّقة بها.

- عرض ترجمات لنص أصلي تحتوي على أخطاء ومطالبة المتعلّمين بتقويمها.

- توجيه الطالب لتكوين مكتبته الخاصّة التي تحتوي على أكثر من قاموس مصطلحي.

❁ - بغية تقريب الطالب من الحياة المهنية، ينبغي احترام مبدأ أصالة النص المترجم مع المحافظة على التدرج المناسب في طبيعة مكتسبات المتعلّم.

❁ - من أجل نمو ملائم لذاكرة العمل لدى المتعلّم، يجب الاهتمام بطرق وأساليب الترجمة قصد تمكين الطالب من اكتساب آليات الترجمة. يمكن لهذا الغرض الاعتماد على التمارين البسيطة ذات اللغة السهلة.

❁ - قصد إقحام الطالب في العملية التعليمية التعلّمية، يجب الرفع من درجة الوعي لديه بما يحدث من أخطاء أثناء ترجمته، فيتعلّم منها بعد تحليلها وتصحيحها. يمكن استغلال التعليق الفردي والجماعي على الترجمة لتحقيق هذا الهدف.

❁ - نظراً لما للتفاعل الاجتماعي من أثر على بلورة الأفكار وتبادل الآراء، يمكن انتهاج طريقة مشروع ترجمة جماعي تستعمل فيه تكنولوجيا المعلومات حيث يندمج الأستاذ ثم ينسحب تدريجياً.

❁ - من أجل الرفع من دافعية المتعلمين، يحضر الأستاذ نصوصاً أصلية لزبائن حقيقيّين ويطالب المتعلّمين بإنجاز ترجمات موازية للترجمات المهنية ثم يفتح المجال للتحاور من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.

❁ - بهدف تعويد الطلاب على الترجمة المتخصّصة، لابدّ من توجيههم إلى تحليل النصوص تحليلاً مصطلحياً دون استشارة القواميس. يمكن القيام ببحوث توثيقية أو الاتصال بكلّ من يمكن أن يكون مصدراً للمعلومة.

❁ - في إطار المشاريع الترجمية، يعمد الأستاذ إلى تقسيم الطلاب إلى أفواج قصد إضفاء جوّ المنافسة بين المتعلّمين. يمكن مكافأة الفوج الحائز على أحسن ترجمة.

❁ - من أجل توجيه الطالب وجعله متعلّماً فاعلاً، واعياً ومسؤولاً عن تنمية الكفاءة الترجمية لديه، لابدّ أن يُكلّف بمهام محدّدة وفق أهداف مسطّرة وبوسائل مناسبة تتيح له الفرصة ليطوّر من استراتيجياته التعلّمية.

❁ - من أجل الرفع من جودة الأداء المهني لدى الأستاذ، يجب عليه أن يخضع أهدافه وطرق عمله إلى التقويم الموضوعي المستند إلى تقويم الطلاب بعضهم بعضاً.

أمّا فيما يتعلّق بتكوين الأستاذ، فنقترح ما يلي:

ـ تفعيل دور مخابر البحث، خاصّة المتخصّصة منها في التعليمية. وذلك بنشر المقالات المتعلقة بهذا الميدان، وتبليغها للأساتذة على نطاق واسع، وبشتّى الوسائل.

ـ تنظيم ورشات بصفة دورية، يتبادل فيها الأساتذة خبراتهم التعليمية.

ـ تخصيص جناح بمكتبة الأساتذة، يحتوي على كتب تتناول البيداغوجيا وطرق التدريس.

ـ تزويد المكتبة بكلّ أعداد المجلّات العلمية المهتمّة بتعليمية الترجمة وتعليمية اللّغات.

ـ تكوين الطلبة وإعدادهم ليكونوا أساتذة المستقبل، بالتركيز على تعليمية الترجمة.

ـ استغلال الملتقيات في تبادل الخبرة التعليمية، وعدم الاكتفاء بمنح شهادات المشاركة.

ـ استحداث مقياس الأعمال التطبيقية في الترجمة، أو ما يسمّى بورشات الترجمة أو يوم الترجمة، والاستعانة بالمترجمين المحترفين كمدرّبين ميدانيّين للطلبة داخل حرم الجامعة. وباحتكاك الأساتذة بهم، يمكنهم تعزيز معارفهم النظرية بالتطبيق الفعلي للترجمة المهنية.

ـ التركيز على استعمال الوسائل التكنولوجية في تعليم الترجمة أثناء أيّ نشاط تكويني للأساتذة.

ـ تنظيم تربصات قصيرة المدى في تعليمية الترجمة، سواء داخل الوطن أو خارجه.

ـ تثمين الأعمال البحثية الخاصّة بتعليمية الترجمة بعرضها للنقد المنتهي بالنشر.

هذا كلّ ما حضرنا من حلول وتوصيات، وما غفلنا عنه وجهلناه أكثر. والله نسأل أن يجازي قارئنا الكريم على جهده في القراءة وعلى صبره إزاء هفواتنا، خير الجزاء. والحمد لله ربّ العالمين. سبحانك اللّهمّ وبحمدك، أشهد أن لا إله إلّا أنت، أستغفرك اللّهمّ وأتوب إليك، وصلّى الله على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً.

ملاحق

الملحق الأول: تحقيق الكفاءة المنهجية والاستراتيجية بطريقة إجرائية (أورتادو).

الكفاءة المنهجية والاستراتيجية
تطبيق المبادئ المنهجية والاستراتيجيات المناسبة من أجل اتّباع المسار الترجمي بطريقة صحيحة.
عناصر الكفاءة: 1. التعرّف على الترجمة بوصفها فعلاً تواصلياً موجّهاً نحو المتلقّي. 2. فهم نصوص اللّغة المصدر باستعمال الاستراتيجيات الملائمة. 3. إنتاج نصوص واضحة دون نسخ في اللّغة الهدف باستخدام الاستراتيجيات المناسبة. 4. إيجاد المكافئ الترجمي بتوظيف التقنيات والاستراتيجيات اللّازمة. 5. اكتشاف مشكلات الترجمة وحلّها باستخدام الاستراتيجيات الملائمة. 6. اكتشاف أخطاء الترجمة وتصحيحها باستعمال الاستراتيجيات المناسبة مع التبرير. 7. المرور بمختلف مراحل العمل الترجمي بإنجاز المهام الضرورية مع استخدام الاستراتيجيات الملائمة.
المحتوى التعليمي: **1. الغاية التواصلية للترجمة.** • الترجمة بوصفها عملية فهم وإعادة للصياغة. • أهمية المتلقّي والغاية من الترجمة. • ***استراتيجيات الفهم والتحرير:*** استغلال سياق النص الأصلي، التركيز على الأفكار لا على الشكل، إعادة النظر في وقائع النص، القيام بدور المرسل الحقيقي في اللّغة الهدف، عدم التكلّف في اللّغة الهدف، التفكير في المتلقّي، إلخ. **2. أهمية مرحلة الفهم.** • الحاجة إلى الفهم من أجل الترجمة. • الفهم بوصفه عملية تأويلية لمعنى النص.

- ***الاستراتيجيات:*** التعرّف على ظروف إصدار النصّ الأصلي، التعرّف على الهدف الرئيسي للنص، استخراج الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية، التساؤل عن توالي المعلومات وترتيبها، التعرّف على الخصائص الأسلوبية، التعرّف على المميّزات الثقافية، تطبيق التفكير المنطقي، إدماج المعارف غير اللّغوية، إلخ.

3.أهمية اللّغة الهدف.

- أهمية جودة التحرير في اللّغة الأم تكمن في الوضوح والسلامة من الأخطاء اللّغوية.
- حلّ مشكلات التداخل والنسخ اللّغوي، حلّ المشكلات الناجمة عن الترجمة الحرفية في حالة اللّغات المتقاربة، الحاجة إلى الفصل بين اللّغتين.
- ***الاستراتيجيات:*** عدم التقيد باللّغة المصدر والبحث عما تتيحه اللّغة الهدف، الانتباه إلى الكلمات والتراكيب غير الطبيعية في اللّغة الهدف، تجنّب استعمال الكلمات المشابهة لكلمات اللّغة المصدر من أجل الابتعاد عمّا يعرف بالأخوات الخائنات les faux amis، إلخ.

4.دينامية التكافؤ الترجمي وخاصّيته النصّية.

- التكافؤ الدينمي في الترجمة، الخاصية النصية والسياقية للتكافؤ في الترجمة.
- أهمية تنظيم النص وربط وحدات الترجمة من أجل إيجاد المكافئات، تحليل عناصر الاتّساق والانسجام.
- البحث عن المكافئات طلباً للتّماثل بالتعمّق في اللّغة الهدف.
- استعمال تقنيات الترجمة حسب السياق: التصرّف، النسخ، الاقتراض، إلخ.
- ***الاستراتيجيات:*** اتّباع معنى النصّ وعدم الوقوف عند الكلمات والجمل، إعادة صياغة نفس الوحدة الترجمية بطرق مختلفة، البحث في القواميس، إلخ.

5.التعرّف على مشكلات الترجمة وحلّها.

- مشكلات الفهم وإعادة الصياغة: مشكلات لغوية، مشكلات نصّية، مشكلات غير لغوية، مشكلات وظيفية تواصلية، إلخ.
- آلية حل المشكلات: اكتشاف المشكل، التعرّف على نوع المشكل، تحديد وتطبيق الاستراتيجيات الملائمة، تقويم الحلّ.
- ***الاستراتيجيات:*** التخطيط، القراءة بتمعّن، البحث والتوثيق، المراجعة والتصحيح.

6.التعرّف على أخطاء الترجمة وتصحيحها.

- نوع الأخطاء الترجمية: عدم التوافق المخلّ بفهم النصّ، عدم التوافق المخلّ بإعادة الصياغة، عدم التوافق المخلّ بوظيفة النص.
- أسباب الخطأ الترجمي: علاقته بالتذبذب في سائر الكفاءات الترجمية الفرعية أو في واحدة منها.
- تصحيح أخطاء الترجمة.

7. مراحل إنجاز الترجمة.

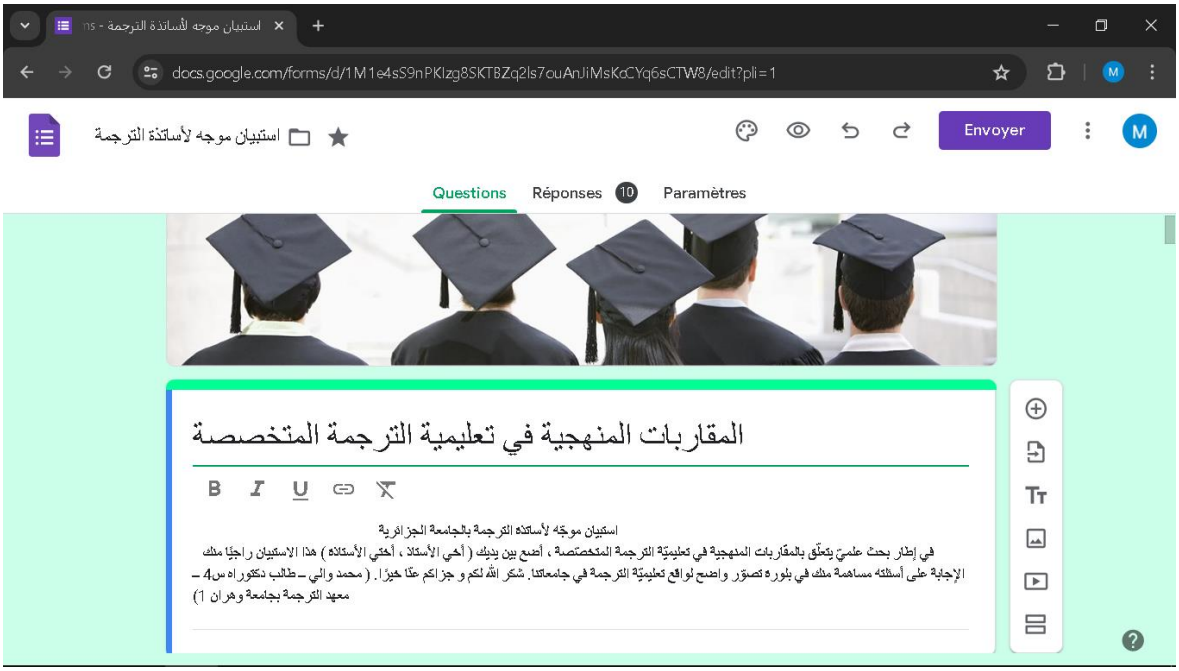
- مرحلة التوجيه (قبل الترجمة): التعرّف على النصّ والقراءة الإجمالية، اكتشاف النقائص اللّغوية وغير اللّغوية لدى المتعلّم، اكتشاف مشكلات الفهم ومشكلات إعادة الصياغة، التخطيط لمهام البحث، إلخ.
- مرحلة الإنجاز (أثناء الترجمة): تطبيق المبادئ والاستراتيجيات المناسبة لفهم النصّ وإعادة صياغة معانيه.
- مرحلة المراجعة (بعد الترجمة): مراجعة وتقويم الترجمة بمراقبة: وضوح الأفكار، خلو الترجمة من أخطاء الأسلوب والأخطاء اللّغوية، مراعاة الدقّة في الأرقام وأسماء العلم والتسلسل واحترام الشكل الرسمي المناسب للنصّ، إلخ.

المؤشّرات:

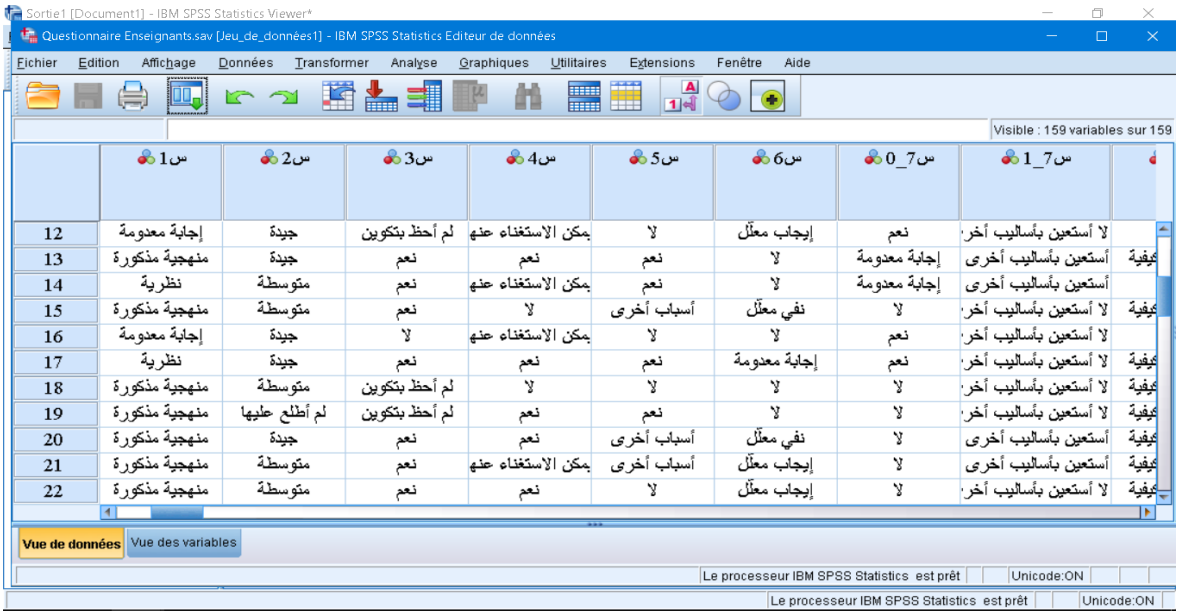
1. ينتج الطالب ترجمات تواصلية.
2. يفهم المتعلّم معنى نصّ اللّغة المصدر ويستعمل الاستراتيجيات القرائية الملائمة.
3. ينتج الطالب نصّاً واضحاً في اللّغة الهدف دون نسخ ويستعمل استراتيجيات التحرير المناسبة.
4. يقترح المتعلّم حلولاً للترجمة حسب السياق ويستعمل التقنيات والاستراتيجيات الملائمة.
5. يتعرّف الطالب على مشكلات الترجمة ويحلّها. يستعمل الاستراتيجيات الضرورية.
6. يتعرّف المتعلّم على أخطاء الترجمة ويصحّحها. يعلّل الحلول الصحيحة.

7. يتّبع الطالب مختلف مراحل الإنجاز الترجمي. ينجز المهام المناسبة ويستعمل الاستراتيجيات الملائمة.

الملحق الثاني: الاستبيان الالكتروني



الملحق الثالث: برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)



	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7_0	س7_1	
12	إجابة معدومة	جيدة	لم أحظ بتكوين	يمكن الاستغناء عنه	لا	إيجاب معلّل	نعم	لا أستعين بأساليب أخر	
13	منهجية مذكورة	جيدة	نعم	نعم	نعم	لا	إجابة معدومة	أستعين بأساليب أخرى	كيفية
14	نظرية	متوسطة	نعم	يمكن الاستغناء عنه	نعم	لا	إجابة معدومة	أستعين بأساليب أخرى	
15	منهجية مذكورة	متوسطة	نعم	لا	أسباب أخرى	نفي معلّل	لا	لا أستعين بأساليب أخر	كيفية
16	إجابة معدومة	جيدة	لا	يمكن الاستغناء عنه	لا	لا	نعم	لا أستعين بأساليب أخر	
17	نظرية	جيدة	نعم	نعم	نعم	إجابة معدومة	نعم	لا أستعين بأساليب أخر	كيفية
18	منهجية مذكورة	متوسطة	لم أحظ بتكوين	لا	لا	لا	لا	لا أستعين بأساليب أخر	كيفية
19	منهجية مذكورة	لم أطلع عليها	لم أحظ بتكوين	نعم	نعم	لا	لا	لا أستعين بأساليب أخر	كيفية
20	منهجية مذكورة	جيدة	نعم	نعم	أسباب أخرى	نفي معلّل	لا	أستعين بأساليب أخرى	كيفية
21	منهجية مذكورة	متوسطة	نعم	يمكن الاستغناء عنه	أسباب أخرى	إيجاب معلّل	لا	أستعين بأساليب أخرى	كيفية
22	منهجية مذكورة	متوسطة	نعم	نعم	لا	إيجاب معلّل	لا	لا أستعين بأساليب أخر	كيفية

الملحق الرابع: الاستبيان الورقي الموجّه للأساتذة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université 1

* معهد الترجمة *

استبيان موجّه لأساتذة الترجمة

أخي الأستاذ ، أختي الأستاذة :

في إطار بحث علميّ يتعلّق بالمقاربات المنهجية في تعليميّة الترجمة المتخصّصة ، أضع بين يديك هذا الاستبيان راجيًا منك الإجابة على أسئلته مساهمة منك في بلورة تصوّر واضح لواقع تعليميّة الترجمة في جامعاتنا.

شكر الله لكم و جازاكم عنّا خيرًا. (محمد والي . طالب دكتوراه س4 . معهد الترجمة بجامعة وهران 1)

معلومات عن الأستاذ (ة) :

جامعة : وهران 1

معهد : الترجمة

قسم : الترجمة / منهجية البحث التوثيق الترجمة التابعة والترجمة

المقياس المدرس : مدخل إلى الترجمة/ الترجمة بمساعدة الحاسوب/ الترجمة الفورية

عدد سنوات الخدمة في تعليم الترجمة : منذ 1987 إلى غاية اليوم

هل لديك خبرة في الترجمة المهنية ؟ كم سنة ؟ : نعم منذ التسعينات

هل أنت (مترجم / ترجمان) معتمد ؟ : لا

ما هي أعلى شهادة دراسية لديك ؟ في أيّ ميدان أو اختصاص ؟

دكتوراه / اللغات الأجنبية / ترجمة + أدب مقارن

الجنس : أستاذ/ أستاذة

- **المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة**

. ضع علامة (x) في الخانة أو الخانات المناسبة.

. أجب على الأسئلة المباشرة بما تراه مناسباً.

1) إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي ، اذكرها.

مقاربات منهجية وفق طبيعة النصوص

2) كيف تقيّم درايتك بأنواع المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة ؟

. متوسطة ☐ . جيدة ☒ . لم أطلع عليها ☐

3) هل لديك علم بأنواع مقاربات التعليم بصفة عامّة ؟

. نعم ☒ . لا ☐ . لم أحظ بتكوين ☐

4) تساهم طرق التدريس التقليدية في تضاؤل الدافعية لدى متعلّمي الترجمة.

. نعم ☒ . لا ☐ . لا يمكن الاستغناء عنها ☐

5) هل تعتقد أنّ الدور السلبيّ لمتعلّم الترجمة ناتج عن عدم نجاعة المقاربة المنهجية المعتمدة ؟

. نعم ☐ . لا ☒ . أسباب أخرى : مستوى المتعلم

- **تطبيق المقاربة المنهجية**

- ضع علامة (x) في الخانة أو الخانات المناسبة.

- أجب على الأسئلة المباشرة بما تراه مناسباً.

6) هل تتّخذ القرارات المتعلّقة بمحتوى الدروس و طرائق تدريسها دون إشراك الطلبة ؟ - نعم ☒ - لا ☐

- إذا كان الجواب نعم ، علّل اختيارك : التجربة بينت أن الطالب مستهلك للمعلو
تقدمه أنفاذة فقط .

7) بما أنّك خبير في مضامين الدرس ، هل تعمل غالباً على نقل معارفك للطلاّب عن طريق التلقين ؟

- نعم ☒ - لا ☐ - أستعين بأساليب أخرى ☐

8) هل تتيح فرصة العمل الجماعي للطلاّب ؟ - لا ☐ - نعم ☒ كيف ذلك ؟

في إطار تكوين مجموعات صغيرة

9) تشجع الطلاّب على البحث و العمل خارج حجرة الدرس أم تكتفي بالأنشطة التي تبرمجها ؟

بل هناك تشجيع مستمر

10) هل تعمل بالتنسيق مع باقي الأساتذة ؟

- نعم - لا ☐ - أحياناً ☒

11) استعمالك لتكنولوجيا الإعلام الآلي في تعليم الترجمة :

- ناجع ☐ - غير ناجع ☒ - لا أستعمل تكنولوجيا الإعلام ☐

12) ما هي معيقات تطبيق المقاربة المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة ؟

مستوى الطلبة عائق جل الأحيان يشكل
عقبة ، مستواهم محدود جداً .

13) إذا كنت تستعين بالمقاربات النظرية للترجمة في درسك ، ما هي ؟

- النظرية الوظيفية Skopos ☒ - النظرية التأويلية ☒ - المقاربة النصية Reiss ☐

- نظرية أخرى : اللسانية حسب طبيعة النص

14) ما هي أهم النشاطات التي تقوم بها أثناء ممارستك لدرس الترجمة ؟

- توجيهات لتصحيح الترجمة ☒ - مراجعة المفاهيم و النظريات ☒ - تمارين الترجمة ☒

- تمارين لغوية ☒ - نشاطات أخرى : .....

15) تعتمد سيرورة درس الترجمة لديك على :

- الحوار و تبادل الآراء بين الطلبة ☒ - نقل المعارف و تلقينها من لدن الأستاذ ☐

- الحوار و تبادل الآراء بين الطلبة + نقل المعارف و تلقينها من لدن الأستاذ ☒

- أسئلة الأستاذ و تفاعل الطلبة ☒

16) ما هي درجة صعوبة النص المستعمل في درس الترجمة ؟

- سهل على الطلبة ☐ - صعب على الطلبة ☐ - يصعب تدريجياً مع الوقت ☒

17) إذا كانت لديك استراتيجية لتعزيز الدافعية لدى الطلبة ، ما هي ؟

- حوار نقدي بنّاء مع الطلبة ☒ - ملاحظات و تقديرات إيجابية حول عمل الطلبة الترجمي ☐

- محاورة على انفراد ☐ - تقديم نقطة استحقاق مقابل عمل إيجابي ☐ - إرشاد الطلبة إلى حلول تساعدهم على تخطي صعوبات الترجمة ☐

- تزويد الطلبة بملخص أنواع الأخطاء الترجمية ☐

- عرض أحسن الحلول و أجود ترجمات الطلبة ☐ - مشاركة المعلومات و نقل الخبرات ☒

18) العوامل الاجتماعية الثقافية لها تأثير مباشر على سير الدرس لأنّ :

- الطلبة ينتظرون إجابة الأستاذ النموذجية و يقفون موقفاً سلبياً (لأنّهم تعوّدوا على الاستماع و حفظ كلام الأساتذة في نظام تربوي سابق) ☒ - الطلبة لم يتعوّدوا على مناقشة و نقد رأي الأستاذ نظراً للاتجاه الأحادي العمودي لعلاقة الأستاذ بالطالب ☐ - الطلبة لا يجرؤون على التقاوم (inter-évaluation) و النقد بسبب الاختلاف في السنّ ☐

أسباب أخرى : .....

19) تركز أثناء وضعك للأهداف العامّة لدرس الترجمة على :

- العمليات العقلية المعرفية للترجمة ☒ - لغة الاختصاص في الترجمة ☐ - التوثيق الأساسي للمترجم ☐
- استعمال الوسائل التكنولوجية ☐ - طريقة (سيرورة) العمل الترجمي ☒

20) إذا كنت تحدّد أهدافاً خاصّة لأنشطتك التعليمية ، ما هي الآليات و الممارسات التي تمكّنك من بلوغها ؟

- حث الطلبة على مطالعة كتب ذات علاقة بأهدافك ☐ - إعداد تمارين تطبيقية تستند إلى قراءات الطلبة الموجّهة ☒ - تكليف الطلبة بإعداد جرد مصطلحي لنصوص مختارة ☐

- ممارسات أخرى : .....

21) أهداف درسك تخضع للتعديل بناء على :

- التقويم الذاتي للطلبة ☐ - تقاوم الطلبة l' inter-évaluation ☐ - تقويمك للطلبة ☒
- علامة الامتحان ☐

- معايير أخرى : .....

22) الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في درسك هي :

- إلمام الطالب بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي ☒ - تحكم الطالب في التباين بين اللغتين ☐
- رفع الرصيد المصطلحي لدى الطالب ☐ - تمكين الطالب من تحديد مشكلات الترجمة و حلّها ☐

- أهداف أخرى : .....

23) على أيّ أساس تختار نصّ الترجمة ؟

- نصّ معدّ للترجمة ☐ - نصّ أصليّ ☒ - اختيار عشوائي ☐ - نص يختاره الطلبة ☐

24) أنت تحبّذ النصّ الأصليّ لأنّه :

- يقرّب الطالب من الحياة المهنية ☒ - يعزّز دافعية الطالب نحو الإنجاز ☐ - لأنّه نصّ جاهز ☐
- لا أعمل بمبدأ النصّ الأصليّ ☐ - أسباب أخرى : .....

25) عندما تعدّ نصّاً لتعليم الترجمة تراعي :

- عدد المصطلحات المستهدفة ☐ - شكل النصّ ☐ - جودة الإنتاج الترجمي ☒
- جوانب أخرى : .....

26) إذا كنت مترجماً محترفاً ، هل تحضر من حين لآخر نصوصاً أصلية لزبائن حقيقيّين قصد استعمالها في الدرس ؟

- نعم ☐ - لا ☒

* تعرض هذه النصوص على الطلبة من أجل :

- ترجمة فردية ☐ - ترجمة جماعية ☒ - إنجاز مشروع يحاكي المهنية ☐

27) إذا كنت تعتمد في درسك على تنفيذ مهامّ ترجمية لمشاريع حقيقية ، فماهي مراحل الإنجاز التي يتّبعها الطلبة ؟

. يُعِدّون أسئلة حول الوضعية الحقيقية للترجمة المهنية ☐ . يقومون ببحث توثيقي ☐ . يحللون المصطلحات دون استشارة القواميس ☐ . يرفقون ترجماتهم بتعليقات حول المراحل التي مرّوا بها في إنجازاتهم الترجمية ☒

. يعتمدون على توجيهات الأستاذ ☒

28) أثناء تدريسك للترجمة تكلّف الطلبة بمهامّ ترجمية مراعياً :

. تحديد المهمّة و إعدادها للمتعلّم ☒ . وضع هدف خاص للمهمّة ☐

. توفير الوسائل المناسبة لإنجاز المهمّة ☐

. معايير أخرى : .....

29) هل تساعد الطالب على تقدير ذاته و الثقة بنفسه ؟ . نعم ☒ . لا ☐

* كيف ذلك ؟ تصحيح ترجماته الخاصة بمبادرة منه

- **المتعلّم محور المقاربة المنهجية**

30) هل يمكن لطالب متميّز أن يتقدّم في التعلّم قدر طاقته دون مراعاة مستوى زملائه ؟

. نعم ☒ . لا ☐

31) ما هي طرق البحث عن المعلومة لدى الطلبة ؟

. معاجم مزدوجة اللغة ☒ . معاجم اللغات الأجنبية ☒ . معاجم المصطلحات ☐

طرق أخرى : .....

32) ما هي الكفاءات الغير كافية لدى طلبة الترجمة ؟

. فهم اللغة الأجنبية ☐ . التعبير السليم في اللغة الأم ☐ . انسجام النص الهدف ☐

. التحكم في مراحل الفعل الترجمي ☐ . استغلال أدوات البحث كالمعاجم و الانترنت ☐

. استراتيجيات الترجمة ☐ . المعارف المتخصصة و المعارف الغير لغوية ☒

. كفاءات أخرى : لسانية و اللغة الأجنبية

- **التقويم ضمن المقاربة المنهجية**

33) تقويم الطلاب يشمل :

. البرامج و الأهداف ☒ . خاص بمواضيع محددة ☐ . خاص ببضع الوحدات من درس ما ☐

34) هل يملك الطالب فرصة للتقويم الذاتيّ و تقويم غيره من الطلاّب ؟ . نعم ☐ . لا ☒

35) تعتمد أثناء التقويم على التقويم التكويني أم التقويم التحصيلي التجميعي ؟

. على التقويم التكويني ☒ . على التقويم التحصيلي التجميعي ☐ . على تقييم الترجمة بمنح علامة ☐

36) ما هي معايير تقويم الترجمة أثناء الامتحانات ؟

. المعنى المعاكس ☐ . المعنى الخاطئ ☒ . عدم دقة الألفاظ ☐ . نقص الاتساق و الانسجام في النص ☐ . أسلوب النص ☒ . الأخطاء لغوية ☒ . إهمال مقاطع من النص المصدر ☐

37) أثناء التقويم ، يركّز الأستاذ على :

. فهم النص المصدر ☐ . دقّة اختيار العبارات في اللغة الهدف ☐ . انسجام النص الهدف ☒

. الاستعمال الأمثل للمصطلحات ☐

38) هل تخبر طلاّبك مسبقاً بطريقة التقويم و معايير التصحيح قبل الامتحان ؟ . نعم ☒ . لا ☐

39) هل تستعين بوسائل أخرى للتقويم إضافة إلى ترجمات الطلبة ؟

. مقارنة و تحليل عدّة ترجمات لنفس النص ☐ . مراجعة ترجمات مختلفة ☒ . تصحيح ترجمة مُتعمّدة الأخطاء ☐

. اختبار المعارف غير اللغوية و قوائم المصطلحات ☐ . تكتفي بترجمات الطلبة ☐

. وسائل أخرى :

- **رجاءً أفيدونا بإضافة أو تعليق :**

بالتوفيق إن شاء الله

7

شكراً على كرم منحنا القليل من وقتكم الثمين

مسرح المصطلحات

Français	English	عربية
Activité pédagogique	educational activity	نشاط بيداغوجي
Apprenant	learner	المتعلّم
apprentissage autonome	independent learning	التعلّم الحرّ
apprentissage holistique	holistic learning	التعليم الشامل
Apprentissage par situation problème	problem-based learning	التعليم بالمشكلات
apprentissage situationnel	situational learning	التعلّم في وضعية مهنية
apprentissage sociocognitif	socio-cognitive learning	التعلّم الاجتماعي المعرفي
Approche	approach	المقاربة
Approche méthodologique	methodological approach	المقاربة المنهجية
Approche par objectifs	approach by objectives	المقاربة بالأهداف
Approche par tâches et projets	translation task and project based approach	المقاربة بالمهام والمشاريع
Approches par compétences	skill-based approach	المقاربة بالكفاءات
Auto-stimulation	self-stimulation	التحفيز الذاتي
Auto-évaluation	self-assessment	التقويم الذاتي
Bases théoriques	theoretical bases	الأسس النظرية
béhaviorisme	behaviorism	النظرية السلوكية
But	aim	الغاية

Cahier d'exercice de traduction	translation exercise book	دفاتر تمارين الترجمة
Capacité	ability	القدرة
Co-évaluation	co-assessment	التقويم المقارن
Compétence	skill, competency	الكفاءة
Compétence traductionnelle	translational competence	الكفاءة الترجمية
Comportement	behavior	السلوك
Comportement observable	observable behavior	سلوك قابل للملاحظة
Contenus	contents	المضامين
Correction magistrale	masterful correction	التصحيح النموذجي
Critères d'évaluation	evaluation criteria	معايير التقويم
Curiosité scientifique	scientific curiosity	الفضول المعرفي
Degré de perfection	degree of perfection	درجة الإتقان
Développement cognitif	cognitive developmment	النمو المعرفي
Didactique	didactics	التعليمية
Didactique de la traduction	translation teaching	تعليمية الترجمة
Difficultés de traduction	translation difficulties	صعوبات الترجمة
Documentation de base	basic documentation	التوثيق القاعدي
Emersion	emersion	الانغماس
Emulation	emulation	الاقتداء

Enseignement pratique	practical teaching	التعليم التطبيقي
Enseignement/Apprentissage collaboratif	collaborative learning	التعليم التعاوني
Esprit critique	critical esprit	الحسّ النقدي
Estime de soi	self-conept	تقدير الذات
Evaluation	assessment	التقويم
Evaluation certificative	certification assessment	التقويم التحصيلي
Evaluation continue	continuous assessment	التقويم المستمر
Evaluation diagnostique	diagnostic assessment	التقويم التشخيصي
Evaluation formative	formative assessment	التقويم التكويني
Evaluation mutuelle	mutual evaluation	التقاوم
Evaluation sommative	sommative evaluation	التقويم التجميعي
Eveil de l'intérêt	awakening of interest	إيقاظ الاهتمام
Exposés informels	informative presentations	عروض الإعلام
Fiches de préparation	preparation sheets	مذكّرات المدرّس
Formation pédagogique de base	basic educational training	التكوين البيداغوجي القاعدي
Glossaire	glossary	مسرد
Guide de l'enseignant	teacher's guide	دليل الأستاذ
Habilité	skill	المهارة
Interférence	interference	التداخل اللّغوي

Introspection	introspection	التأمّل الذاتي
Manuel	textbook	كتاب التعليم
Mémoire traductionnelle	translational memory	الذاكرة الترجمية
Métalangage	metalanguage	الثروة المصطلحية والمفاهيمية
Métalangage de la traduction	metalanguage of translation	مصطلحات ميدان الترجمة
Méthode	method	الطريقة
Méthodologie	methodology	المنهجية
Motivation	motivation	الدافعية
Noyau dur	hard core	النواة الصلبة
Objectif pédagogique	educational objective	الهدف البيداغوجي
Objectifs d'apprentissage	learning objectives	أهداف التعلّم
Objectifs généraux	general objectives	الأهداف العامة
Objectifs spécifique	specific objectives	الأهداف الخاصّة
Pédagogie	pedagogy	البيداغوجيا
Perfection	perfection	الإتقان
Performance magistrale	masterful performance	مهارة الإلقاء والمحاضرة
Phraséologie	phraseology	تركيب جمل خاصّة
Prédisposition	predisposition	الاستعداد

Prérequis encyclopédique	encyclopedic prerequisite	المكتسبات الموسوعية
Processus cognitif	cognitive process	العمليات العقلية المعرفية
Processus cognitif constructif	constructive cognitive process	المسار العقلي البنائي
Processus de traduction	translation process	سيرورة الفعل الترجمي
Programme d'enseignement	teaching program	منهج تعليمي
Programme scolaire	course of study	البرنامج الدراسي
Protocole de réflexion à voix haute	TAP(Think Aloud Protocol)	بروتوكول التفكير بصوت عال
Psycholinguistique	psycholinguistics	علم النفس اللّساني
Qualité	quality	الجودة
Qualité de performance	performance quality	نوعية الأداء
Recherches terminologiques ponctuelles	occasional terminological research	البحوث المصطلحية الآنية
Recherche documentaire	documentary research	البحث التوثيقي
Rétrospection	retrospection	استعادة التأمّل الذاتي
Séquence	sequence	وحدة عمل
Simulation	simulation	المحاكاة

Sine qua non	sine qua non	لازم، لا بديل عنه
Supports pédagogiques	educational materials, aids	وسائل الإيضاح
Synthèse didactique	didactic synthesis	التوليف الديداكتيكي
Tâche	task	المَهمّة
Tâches finales	final task	المهام النهائية
Tâches intégratrices	integrative task	المهام الإدماجية
Tâches préparatoires	preparatory task	المهام التحضيرية
Viabilité	viability	قابلية النماء

ثبت المراجع

قائمة المصادروالمراجع باللغة العربية

المصادر

1). القرءان الكريم

2). أبو حيّان التوحيدي، **الإمتاع والمؤانسة**، مؤسسة هنداوي للنشر للكتب، المملكة المتحدة، 2019.

المراجع العربية

1). ابن الأثير مجد الدين بن محمد الجزري، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ج4، المكتبة العلمية، بيروت،1979.

2). العباسي عيسى، **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، الجزائر، 2006.

3). عبد الله قلي وفضيلة حناش، **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009.

4). عمّار ساسي، **المصطلح في اللّسان العربي: من آلية الفهم إلى أداة الصناعة**، ط1، جدار للكتاب العالمي، عمّان، 2009.

5). عمرو بن بحر الجاحظ، **الحيوان**، تحقيق : عبد السلام محمد هارون، ط2، مكتبة لسان العرب (مصطفى البابي الحلبي)، القاهرة، 1965.

6). محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

7). مركز نون للتأليف والترجمة، **التدريس: طرائق واستراتيجيات**، ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011.

المراجع المترجمة إلى العربية

1). أمبارو أوتادو ألبير، **تعليم الترجمة**، ترجمة: عبد الله محمد إجبيلو وعلي إبراهيم منوفي، الناشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003.

2). أمبارو أورتادو ألبير، **الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة**، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2007.

3). ربيكا أكسفورد، **استراتيجيات تعلّم اللّغة**، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1996.

4). رومان جاكبسون، **قضايا الشعرية**، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، 1988.

5). كريستيان نورد، **الترجمة بوصفها نشاطاً هادفاً: مداخل نظرية مشروحة**، ترجمة: أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015.

6). كريستين دوريو، **أسس تدريس الترجمة التقنية**، ترجمة هدى مقنّص، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007.

7). ماتيو غيدير، **مدخل إلى علم الترجمة "التأمّل في الترجمة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً"**، ترجمة محمد أحمد طجو، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض2010.

8). منظمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، **سجلّات المؤتمر العام**، الدورة 19، نيروبي 1976، imprimerie Union، باريس، 1977.

9). منى بيكر، **موسوعة روتلدج للدراسات الترجمية**، ترجمة عبد الله بن حمد الحميدان، ج1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2010.

المصادر والمراجع باللّغة الأجنبية:

1). Baker, M., ***In other words: A coursebook on translation***, London and New York Routledge, Brill, 1992.

2). Bernardini, S., ***The theory behind the practice: Translator training or translator education***, Italie, 2004. Dans ; Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008.

3). CATFORD J. C., In Basil Hatim and Jeremy Munday, ***Translation an advanced resource book***, Routledge. London, 2004.

4). Chaduc, M.-T. et al., ***Les grandes notions de pédagogie, Formation des enseignants, Enseigner***, Armand Colin/Bordas/HER, Paris, 1999. In ; Marco A. Fiola, Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, ***Méta***, Vol.48, n° 03, 2003.

5). Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997.

6). Delisle Jean, ***enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement***, les presses de l'université d'Ottawa, Canada, 1998.

7). Delisle Jean, ***La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français***, 3ème éd. Les presses de l'université d'Ottawa, 2013.

8). Delisle, J. et autres, ***terminologie de la traduction***, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1999.

9). Delisle, J., ***L'analyse de discours comme méthode de traduction***, édition de l'université d'Ottawa, Canada, 1980.

10). Dupin J.J. & Johsua S., ***introduction à la didactique des sciences et des mathématiques***, PUF, Paris, 1993.

11). Gile Daniel, ***La traduction: la comprendre, l'apprendre***, presses universitaire de France, Paris, 2005.

12). Gouadec Daniel, ***Formation des traducteurs : actes de colloque international Rennes 1999***, La maison du dictionnaire, Paris, 2000.

13). Gouadec Daniel, ***Le traducteur, la traduction et l'entreprise***, AFNOR, Paris, 1989.

14). Gouadec Daniel, ***Translation as a Profession***, vol. 73, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2007.

15). Gouadec, D., ***Profession: Traducteur***, La Maison du Dictionnaire, Paris, 2002.

16). Gouadec, Daniel, ***profession traducteur***, la maison du dictionnaire, Paris, 2009. In ; Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018.

17). Hasan Ghazala, ***translation as problems and solutions***, dar el ilm lilmalayin, Beyrout, Liban,1995.

18). Hurtado Albir, A. (1999). ***Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes***. Madrid, Espagne: Edelsa. In ; Chantale Marchand, De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français, ***Mémoire pour le grade de maîtrise***, Université de Montréal, 2011.

19). Hurtado Albir, Amparo (2015). ***Aprender a traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción***. Madrid, Edelsa, P 276. In ; Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : survol historique et enjeux actuels, ***Revue TTR***, vol. 30, n°1-2, Canada, 2017.

20). Kelly, D., A ***Handbook for Translator Trainers***, St. Jerome Publishing, Manchester, 2005.

21). Kelly, D., ***translation didactics, Handbook of translation studies***, n°1, University of Turku, Finlande, 2010.

22). Kiraly, D., ***A social constructivist approach to translator education***, UK: St. Jerome Publishing, Manchester, 2000.

23). Kiraly, D., ***Pathways to translation pedagogy and process***, The Kent state university Press, Kent, Royaume-Uni, 1995.

24). Lafon Robert, ***vocabulaire de la psycho-pédagogie et de la psychiatrie de l'enfant***, PUF, Paris, 1963. In ; Therer Jean, nouveaux concepts en didactique des sciences, ***Bulletin de la société géographique de Liège***, vol. 28, n°1, Belgique, 1993

25). LAROSE R., ***Théories contemporaines de la traduction***, Presses de l'université du Québec, 1989.

26). Lasnier, François, ***Réussir la formation par compétences***, Guérin, Montréal, 2000, P 32. In ; Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training, ***Revue Meta***, vol. 60, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2015.

27). MECHONIC Henri, ***Pour la poétique II. Epistémologie de l'écriture poétique de la traduction***, Gallimard, Paris, 1973.

28). MOUNIN Georges, ***Les problèmes théoriques de la traduction***, Gallimard, Paris, 1963.

29). PERGNIER Maurice, ***Les fondements sociolinguistiques de la traduction***, Les belles lettres, 1978.

30). Piaget, J., ***La psychogène se des connaissances et sa signification épistémologique***, 1979. In ; Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008.

31). Prégent Richard, ***La préparation d'un cours, édition de l'école polytechnique***, Montréal, 1990, In, Delisle, J., ***enseignement pratique de la traduction***, école de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Liban, 2005.

32). Reiss, Katharina, ***Text types, translation types and translation assessment***, ([1977]1989), In ; Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997.

33). Scallon G., ***L'évaluation formative des apprentissages***, Tome I, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.

34). SEGUINOT C., ***The Translation Process: An Experimental Study***. In Séguinot (ed). Toronto, HG. Publications, 1989.

35). Seleskovitch, D.& Lederer, M., ***interpréter pour traduire***, 3ème édit., Publications de la Sorbone, Paris, 1993.

36). STEINER George, ***After Babel: Aspect of Language and Translation***, Londres/ Newyork, Oxford, University Press, 1975.

37). Vermeer, Hans J., ***Skopos and commission in translational action***, 1989. In ; Nord Christiane, ***Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained***, St. Jerome publishing, Manchester, 1997.

38). VINAY J-P, et DARBELNET J., ***Stylistique comparée du français et de l'anglais***, Didier, Paris, 1967.

39). Xavier Roegiers, ***une pédagogie de l'intégration. Compétences et acquis dans l'enseignement***, De Boeck, Bruxelles, 2000.

المراجع الأجنبية المترجمة

1). Federica Scarpa***, La traduction spécialisée: une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction***, traduit et adapté par Marco A. Fiola, les presses de l'université d'Ottawa, Ottawa, 2010.

2). Bloom, B., ***Taxonomie des objectifs pédagogiques***, traduit par Lavallée M., entreprises éducation nouvelle, Montréal, 1975.

3). Cortelazzo, M., ***italiano d'oggi, Padoue***, Esedra, 2000. In ; Federica Scarpa, ***La traduction spécialisée: une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction***, traduit et adapté par Marco A. Fiola, les presses de l'université d'Ottawa, Ottawa, 2010.

4). M.Teresa Cabré, ***Terminology: Theory, methods and applications***, Translated by Janet Ann De Cesaris, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1984.

5). Nord Christiane, ***Text Analysis in Translation: Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis***, Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow, Amsterdam/Atlanta GA, Rodopi, 1991.

القواميس والمعاجم العربية

1). ابن فارس أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق وضبط : عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979.

2). ابن منظور محمد بن مكرم، **لسان العرب**، طبعة جديدة محققة، دار صادر، بيروت، 2000.

3). إبراهيم، مجدي عزيز. **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

4). حسن شحاتة، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مراجعة حامد عمّار، الدار المصرية اللّبنانية، القاهرة، 2003.

5). عمر أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

6). فريدة شنان ومصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009.

7). مجمع اللّغة العربية، **المعجم الوسيط**، ط 4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.

8). محمد الدريج وفريقه، **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2011.

9). محمد حمدان، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

10). محمد شاهين، **نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، 1998.

القواميس والمعاجم الأجنبية

1). Académie de Lille, ***Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement***, Lille, 2006.

2). ARTFL, ***Dictionnaire de l'Académie française***, 5ème édit., Paris, 1798.

3). Cuq, J. P., ***Dictionnaire de didactique du français***, CLE international, S.E.J.E.R. Paris, 2003.

4). Doniach Nakdimon Shabbethay, ***The Oxford English-Arabic Dictionary***, Clarendon Press, Oxford, 1972.

5). Galisson R. & Coste D., ***Dictionnaire de didactique des langues***, Hachette, Paris, 1976.

6). Guerard Moussa, Auress Natalie, Kabi Bernard et autres, ***Dictionnaire ALMOTQUAN admiré-Maxi, nouvelle édition***, Dar El Rateb, Liban, 2008.

7). Jack RICHARD, Richard SMITH, ***Dictionary of language teaching and applied linguistics***, 3rd edition, Longman, London, 2002.

8). Le Fur Dominique, Freund Yaël, et Collectif, ***Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires***, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2005.

9). Legendre Renald, ***Dictionnaire actuel de l'éducation***, librairie Larousse, Paris, 1988.

10). Lerat P., ***Les langues spécialisées***, P.U.F. librairie, Paris, 1995.

11). Raynal Françoise & Rieunier Alain, ***Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive***, Issy-les- Moulineaux, France, 2005.

12). Rey Alain, ***Le Robert micro poche***, éditions Le Robert, Paris, 1993

13). Robert Paul, ***Dictionnaire LE ROBERT***, SEJER, Paris, 2011.

14). Robert Paul, ***LE PETIT ROBERT dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française***, S.N.L, Paris, 1977.

المقالات العلمية المنشورة باللّغة العربية

1). بوخميس ليلى، نموذج نورد التحليلي: ترجمة أم تكييف؟ (تطبيق على مطوية سياحية دعائية)، **مجلّة Aleph**، المجلّد 9، العدد 3، 2022، الصفحات 631.651.

2). سعيدة كحيل، المصطلحي المترجم، **مجلة في الترجمة**، المجلد 05، ع01، جامعة عنابة، الجزائر، 2018.

3). سعيدة كحيل، مؤسسة الترجمة المتخصّصة: عرض منهجي تطبيقي، **مجلة في الترجمة**، ع01، جامعة عنابة، الجزائر، 2014.

4). سعيدة كحيل، نظريات الترجمة: بحث في الماهية والممارسة، **مجلة المترجم**، ع 16، ص 51 ـ ص 77، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران1، الجزائر، 2007.

5). صغور أحلام، المصطلح الترجمي بين اللّساني والمؤوّل، **مجلة المترجم**، ع 14، جامعة وهران1، الجزائر، 2006.

6). عبد الحق منصف، تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير، **دفاتر التربية والتكوين**، ع 12، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2017.

7). ممدوح سليمان، أثر إدراك الطالب المعلّم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، **رسالة الخليج العربي**، ع 24، الرياض، **المملكة** العربية السعودية، 1988.

المقالات العلمية المنشورة باللّغة الأجنبية

1). Abou Fadel Gina, Delisle Jean et autres, Traduction : La formation, les spécialisations et la profession, ***Collection (Sources-Cibles)***, Université saint-joseph, librairie du Liban Publishers, Beyrouth, Liban, 2005.

2). André Giordan, Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage, ***Revue Sciences Humaines***, n° 12, France, 1996.

3). Ballard,M., Compte rendu de [Delisle, Jean (1993) : La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, Collection « Pédagogie de la traduction »], ***Revue Meta***, vol. 39, n°3, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1994.

4). Beaudet Albert, la traduction peut-elle s'enseigner et s'apprendre, ***Le droit***, Aout 1971, p 4. In ; Delisle J. ***enseignement pratique de la traduction***, école de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Liban, 2005.

5). Bilodeau, H. & Gagné, P. et coll., les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance, ***Revue Distance***, vol. 03, n°2, Université de Genève,1999.

6). Brunette, L., Compte rendu de [Kiraly, Donald C. (1995) : ***Pathways to Translation: Pedagogy and Process***, Kent (Ohio), The Kent State University Press, ***Revue Meta***, vol. 41, n°1, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

7). Carlos Djomo Tiokou, [Recension de] Christiane Nord (2020). La Traduction : une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes. ***Revue Critic***, n°2, Presses universitaires de Liège, Liège, 2021.

8). Nord Christiane, ***Training functional translators***, PP. 209–224. In; Martha Tennent, ***Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting***, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2005.

9). Christine Durieux, L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, ***Meta***, Journal des traducteurs, vol. 50, n° 1, Les Presses de l'Université de Montréal, 2005.

10). Delisle, J. « Bédard, Claude. Guide d'enseignement de la traduction technique, Montréal, Linguatech, 1987, p59 », ***TTR : traduction, terminologie, rédaction***, vol. 2, n° 1, 1989.

11). Delisle, J., Frenette, R., Gervais, G., Horguelin, P. A., Manson-Daoust, A. & Whyte, F., Table ronde sur l'enseignement de la traduction. ***Meta***, vol. 20, n°1, presses de l'université de Montréal, 1975.

12). Delisle, J., la traduction raisonnée : ses exigences, ses applications, ses avantages, ***colloque international de traduction et de traductologie***, Georgiana Lungu-Badea (éd), Roumanie, 2014.

13). Delisle, J., les manuels de traduction : essai de classification, ***revue TTR***, vol. 5, n°1, Québec, 1992.

14). Delisle, J., L'initiation à la traduction économique. ***Meta***, vol. 33, n° 2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1988.

15). Durieux Christine, Pseudo-synonyme en langues de spécialité, ***cahier du C.I.E.L***, Université de Caen, Normandie, 1997.

16). Echeverri, A., Enième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation?, ***Revue TTR***, vol. 21, n°1, Québec, 2008.

17). Echeverri, Á., La importancia de la investigacion colaborariva en la pedagogia de la traduccion, ***Meta***, vol. 50, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2005.

18). Echeverri, Á., La recherche en enseignement de la traduction au Canada : survol historique et enjeux actuels, ***Revue TTR***, vol. 30, n°1-2, Canada, 2017.

19). Gile Daniel, la compréhension des énoncés spécialisés chez le traducteur : quelques réflexions, ***Meta***, vol. 31, n° 04, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1986.

20). Gile, Daniel, La traduction et ses métiers : aspects théoriques et pratiques, ***Cahiers Champollion***, n°12, Lettres modernes Minard, Caen, 2009.

21). Gile, Daniel, les fautes de traduction : une analyse pédagogique, ***Revue Meta***, vol. 37, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1992.

22). Gile, Daniel, ***The process-oriented approach in translation training***. In; Guy Dollerup and Annette Lindegaar, ***teaching translation and interpreting*** 2, vol. 5, Benjamins translation library, Amsterdam, 1994.

23). Goffin, Roger, Pour une formation universitaire sui generis du traducteurs, ***Meta***, Journal des traducteurs, vol. 16, no 1-2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971.

24). Gouadec Daniel, Autrement dire... Pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs, ***Meta : journal des traducteurs***, vol. 36, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1991.

25). Gouadec, D. (2003). ***Position paper: Notes on Translator Training***, PP. 11-19. In ; Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau, Jill Orenstein, ***Innovation and E-Learning in Translator Training***, Tarragone, Espagne, 2003.

26). Goudec, Daniel, ***formation : quelques grandes orientations***, In ; G. Mareschal, L. Brunette, E. Valentine et Z. Guével (dirs.), ***La formation à la traduction professionnelle*** (pp. 33-45), Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2003.

27). Hammami Monia, caractéristiques générales et spécificité des langues de spécialité, ***AL - MUTARĞIM***, n° 32, Algérie, 2016.

28). Hurtado Albir, A., Compétence en traduction et formation par compétences, ***Revue TTR***, vol.21, n°1, Québec, 2008.

29). Hurtado Albir, A.,The Acquisition of Translation Competence: Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training***, Revue Meta***, vol. 60, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2015.

30). Ladmiral, J. R., La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique, ***Languages***, vol. 28, 7ème année, Larousse, Paris,1972.

31). Ladmiral, J. René, ***30 ans de traductologie de langue française, Le journal du traducteur***, n° 34, 1997, PP. 6-10. In ; Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018.

32). Larose, R., compte rendu [Delisle, Jean, La traduction raisonnée], ***Revue Target***, vol.6, n°2, Montréal,1994.

33). Malena, Anne, Compte rendu de [Kiraly, D. (2000): ***A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment fromTheory to Practice***, Manchester, UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing], ***Revue meta***, vol. 48, n°4, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2003.

34). Nedjoua Slimani, les langues de spécialité comme outil d'apprentissage dans la formation en traduction spécialisée, ***AL - MUTARĞIM***,vol. 18, n° 01, Univ. Oran1, Algérie, 2018.

35). Orozco, M. & Hurtado Albir, A., Measuring Translation Competence Acquisition, ***Revue Meta***, vol. 47, n°3, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2002.

36). Pym, A., Compte rendu de [Christiane Nord. Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented, Amsterdam, 1991, ***Revue TTR***, vol. 6, n°2, Canada, 1993, PP. 184-190.

37). Vergnaud G., qu'est-ce que le GRECO didactique ?, ***Revue Enfance***, vol. 38, n° 2-3, presses universitaires de France, 1985.

38). Vienne, J., Toward a pedagogy of «translation in situation», ***Revue Perspectives***: Studies in translatology, vol. 2, n°1, University of Turku, Finland, 1994.

39). Vienne, J., Vous avez dit compétence traductionnelle?, ***Revue Meta***, vol. 43, n°2, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1998.

الرسائل الأكاديمية باللّغة الأجنبية

1). Echeverri Alvaro, Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation, ***thèse de Doctorat***, Université de Montréal, 2008.

2). Chantale Marchand, ***De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français***, Mémoire pour le grade de maîtrise, Université de Montréal, 2011

3). Mariona Sabaté Carrové, Towards a theory of translation pedagogy**, *thèse de doctorat***, université de Lleida, Espagne, 1999.

المو اقع الإلكترونية

1). https://www.a9lam.com/2019/05/blog-post_69.html consulté le 22 mars 2020

2). https://www.lilostad.com/2019/07/Conceptof-approach-pedagogyandidactic.html consulté le 22 mars 2020

3).https://ted6313v3.teluq.ca/glossary/approche-pedagogique/ consulté le 22 mars 2020

4).http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf consulté le 21 mars 2020.

6).https://www.teachingacademy2021.com/2021/09/Teaching-strategies.html consulté le 10 Juin 2O23

7).https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques-131216134842phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

8).https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques131216134842phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

9).https://www.scribd.com/document/368691482/objectifspdagogiques-131216134842phpapp01&ved=2ahUKEwi25sm9ZqIAxVIVKQEHWvwHAsQFnoECDIQAQ&usg=AOvVaw1ZxsfYMl0vlvRIR8zN0jGk consulté le 20 Aout 2023.

ملخّصات

الملخّص باللّغة العربية

شملت دراستنا أربعة فصول مسبوقة بمقدّمة، ذكرنا فيها إشكالية بحثنا وما تعلّق بها من تساؤلات فرعية وفرضيات خاصّة بموضوع المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة. طلباً للإيجاز، نكتفي بذكر الإشكالية، ونصّها كالتالي: (كيف يمكن لأستاذ الترجمة المتخصّصة أن يطوّر من مهاراته في تفعيل مقاربة منهجية ناجعة أثناء أداء رسالته التعليمية، وما مدى تأثير هذه المقاربة على المتعلّم باعتباره شريكاً في العملية التعليمية التعلّمية؟)

كان أوّل ما بدأنا به رسالتنا فصل كامل لأهمّ المفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع، لا سيما تلك المتعلّقة بمفردات عنوان مذكّرتنا. أردفناه بفصل ثانٍ، خصّ مقاربتين تعتمدان على أهداف التعليم والتعلّم:

1) مقاربة جان دوليل التي ركّزنا فيها على خصائص طالب الترجمة، وعلى معايير إعداد كتاب تعليم الترجمة، وعلى شروط صياغة الأهداف وإجراءات بلوغها وأنواع التمارين المناسبة لها. مع ذكر ما اشتركت فيه مع باقي المقاربات، إضافة إلى الإطار النظري للمقاربة ونقدها، في حدود ما استطعنا جمعه من آراء الباحثين فيها.

2) مقاربة أورتادو ألبير: مرّت هذه المقاربة بمرحلتين، مرحلة التعليم بالأهداف والمهام، ومرحلة التعليم بالأهداف والكفاءات والمشاريع. شملت دراستنا في هذه المقاربة سمات الطلّاب واحتياجاتهم، الأهداف العامّة، شروط إعداد المهمّة، مميّزات النصّ المعدّ للترجمة، معايير تطبيق المقاربة بالكفاءات وأدوات تقويمها.

أمّا الفصل الثالث من بحثنا، فقد احتوى على خمس مقاربات كلّها تستند إلى مراحل العمل الترجمي ومساره. وقد أوردناها دون ترتيب خاصّ على النحو التالي:

1). مقاربة كريستيان نورد: جعلت الباحثة من اتّباع المسار الدائري للترجمة ضرورة لا يحيد عنها طالب الترجمة. ولهذا الغرض، ذكرت صاحبة المقاربة كفاءات هذا الأخير، وبيّنت الفروق بين مشاكل الترجمة وصعوباتها. كما ركّزت على أنواع خاصّة من التمارين لخدمة مقاربتها.

2). مقاربة دانيال جيل: وضع جيل نموذجاً ترجمياً مرحلياً تقوم عليه مقاربته. وذكر دواعي استعمال نموذجه هذا، واشترط له نجاح الطالب بحسن تحكّمه في مراحل المسار الترجمي التي اعتبرها ركائز له. كما ركّز الباحث على مميّزات طالب الترجمة واستراتيجيات تصحيح الأخطاء، مع حسن اختيار النصّ القابل للفهم، السهل المنال.

3). مقاربة كيرالي: اعتمد كيرالي في أبحاثه، مدّة طويلة، على مبدأ التفكير بصوت عالٍ (TAP) لدراسة العمليات العقلية أثناء الترجمة قصد استغلالها في ميدان التعليم، لكنّه سرعان ما تخلّى عنه منتقلاً إلى مبدأ التعليم التعاوني والسوسيوبنائية والمشاريع، مركّزاً على مميزات الأستاذ، ولزوم تخلّيه عن الطرق التقليدية في التدريس.

4). مقاربة الوضعية الترجمية الحقيقية لفيان وكواديك: وُصفت مقاربة فيان بشبه الوظيفية، لأنّها وضعت في الحسبان كلّ الظروف المهنية للمترجم. إضافة إلى مميزات الأستاذ ومبادئ تطبيقها في تعليم الترجمة. في حين ركّز كواديك على دور الجامعة في تكوين المترجمين، وبرامج التكوين، وشروط نجاح خطّته، معتمداً مثل غيره من الباحثين على كفاءات طالب الترجمة ودور أعضاء الفريق البيداغوجي، بما فيهم الأستاذ. كما وضع اختبارات خاصّة بتقسيم الأفواج، وحدّد مراحل واضحة للإنجاز الترجمي في تعليمية الترجمة.

هذا، وقد ضربنا صفحاً عن كلّ المقاربات المعتمدة على علم النفس اللّساني، وعلى مبدأ (TAP) فلم نشملها بالبحث نظراً لعدم إدراجها في دراستنا الميدانية، آملين أن يُوفّق غيرنا في البحث فيها.

أمّا الفصل الرابع، فقد خصّصناه للجانب التطبيقي لرسالتنا. استخدمنا فيه الاستبانة لجمع البيانات التي حلّلناها بواسطة برنامج (SPSS). وقد قادنا تحليلنا إلى نتائج عديدة، قارنّاها بفرضيات بحثنا، فلاحظنا توافقاً تامّاً بينهما. ومن بين النتائج الهامّة التي شدّت انتباهنا، نقص دراية بعض أساتذة جامعاتنا بالمقاربات المنهجية الحديثة، وخلط بعضهم بين نظريات الترجمة وطرق التدريس. الأمر الذي استوجب علينا إرفاق النتائج ببعض التوصيات، أهمّها ضرورة وضع خطّة فعّالة لتكوين المكوّنين في ميدان تعليمية الترجمة المتخصّصة.

الكلمات المفتاحية: المقاربات المنهجية، تعليمية الترجمة، الترجمة المتخصّصة.

Résumé en français

Notre étude se compose de quatre chapitres, précédés d'une introduction et suivis d'une conclusion. Dans l'introduction, nous avons mentionné notre problématique ainsi que tout ce qui s'y rapporte, telles que les questions secondaires et les hypothèses en relation avec le sujet des approches méthodologiques de la traduction spécialisée. La question de recherche que nous nous sommes posée est : « Comment serait-il possible pour l'enseignant de traduction spécialisée d'améliorer ses habilités dans la mise en œuvre d'une approche méthodologique rigoureuse pendant l'exercice de ses fonctions ; et quel serait l'impact de celle-ci sur l'apprenant, le pivot de l'enseignement/apprentissage ? »

En premier lieu, nous avons réservé tout un chapitre aux concepts et notions concernant le thème de recherche, notamment les termes constituant le titre de notre thèse.

A ce premier chapitre s'ajoute un deuxième, qui concerne exclusivement deux approches d'enseignement et apprentissage par objectifs :

1). L'approche de Jean Delisle dans laquelle, nous avons mis l'accent sur les caractéristiques du traducteur apprenti, les critères de conception du manuel de traduction, sur les conditions de formulation des objectifs et les procédures à suivre afin de les atteindre, ainsi que les exercices de traduction en adéquation. Nous avons aussi cité ce que cette approche a en commun avec les autres approches, à savoir le cadre théorique et les critiques des chercheurs, dans la limite du possible.

2). L'approche de Hurtado Albir : cette approche a connu deux étapes, l'enseignement par tâches et objectifs et l'enseignement par objectifs basé sur les compétences et les projets. Dans cette approche, notre étude a été consacrée aux caractéristiques des apprenants et leurs besoins, aux objectifs généraux de Hurtado, aux conditions de réalisation d'une tâche, aux caractéristiques du texte conçu pour l'enseignement de la traduction, et aux critères de l'application de l'approche par compétences et des outils de leur évaluation.

Le troisième chapitre, quant à lui, a englobé cinq approches qui reposent toutes sur le processus du travail traductionnel professionnel. Nous les avons citées sans ordres spécial de la manière suivante :

1). L'approche de Christiane Nord : Pour Nord, suivre le model en boucles ou circulaire dans la traduction est primordial pour la réussite de l'apprenant dans sa formation. C'est la raison d'ailleurs, qui l'a poussée à souligner l'importance des compétences de l'apprenant traducteur, et de préciser les différences qui existent entre les difficultés de traduction et les problèmes de traduction. Elle a aussi mis en valeur un type spécial d'exercices de traduction susceptibles de servir son approche.

2). L'approche de Daniel Gile : Ce chercheur a mis au point un model séquentiel de traduction, sur lequel repose son approche. Il a donc cité les raisons pour lesquelles l'enseignant devrait adopter l'approche en question, et il a assuré la réussite de son approche à condition que l'apprenant puisse suivre convenablement le processus de son model séquentiel. Daniel Gile a aussi évoqué les caractéristiques de l'apprenant traducteur et les stratégies de correction des erreurs, tout en ayant bien choisi le texte de traduction, un texte facile à lire, facile à comprendre.

3). L'approche de Kiraly : Kiraly a longtemps mené des recherches basées sur le principe des TAP (Thinking Aloud Potocol) pour étudier les processus cognitifs du sujet traducteur pendant l'acte de traduire, à des fins pédagogiques. Mais, convaincu que ses études n'étaient pas fructueuses, il les délaisse pour entreprendre d'autres recherches sur une approche qui repose sur l'enseignement collaboratif, sur les projets et sur le socio-constructivisme, en insistant sur les caractéristiques de l'enseignant et la nécessité de cesser de pratiquer sa profession avec des méthodes qu'il qualifie de traditionnelles.

4). L'approche situationnelle de Vienne et Gouadec : L'approche de Vienne est qualifiée de pseudo-fonctionnaliste. Dans celle-ci, le chercheur met en exergue toutes les conditions professionnelles du traducteur, ainsi que toutes les caractéristiques de l'enseignant et les principes sur lesquels doit s'appuyer l'approche pour être praticable dans la didactique de la traduction.

Cependant, Gouadec a mis l'accent sur le rôle de l'université dans la formation des traducteurs, ainsi que sur les programmes de formation et les critères de réussite de celle-ci, en s'appuyant tout comme ses collègues chercheurs sur les compétences des apprenants et la contribution des membres de l'équipe pédagogique, l'enseignant y compris. Il a aussi conçu des examens

pour la répartition des groupes, et a proposé des étapes claires constituant le processus traductionnel dans la didactique de la traduction.

Après ce bref aperçu des approches méthodologiques, il est à remarquer que nous n'avons fais aucune étude concernant les approches à base de (TAP), puisqu'on les a pas mentionnées dans l'aspect pratique de notre travail.

Le quatrième et dernier chapitre a été puisé dans l'étude des données recueillies dans les questionnaires. Pour les analyser nous avons utilisé le programme (SPSS) comme logiciel. Nous avons obtenu plusieurs résultats que nous avons confrontés à nos préalables hypothèses. Comme ces derniers étaient confirmées dans leur majorité, nous avons pris la liberté de suggérer quelques recommandations dont on peut citer la plus importante, qui est la mise en place d'un plan rigoureux de formation, pour faire face à la méconnaissance de quelques-uns de nos enseignants vis-à-vis des approches méthodologiques dans la didactique de traduction spécialisée.

Mots clés : Approches méthodologiques, Didactiques de la traduction,

Traduction spécialisée.

English abstract

Our study consists of four chapters, preceded by an introduction and followed by a conclusion. In the introduction, we mentioned our problematic and every related element to it, such as secondary questions and hypotheses related to the subject of methodological approaches to specialized translation. The research question we asked ourselves is: "How would it be possible for the specialized translation teacher to improve his skills in implementing a rigorous methodological approach during the practice of his functions; and what would be the impact of this on the learner, the pivot of teaching/learning?"

First, we have reserved an entire chapter for concepts and notions concerning the research theme, in particular the terms constituting the title of our thesis.

In addition to this first chapter, there is a second, which exclusively concerns two approaches to teaching and learning by objectives:

1). Jean Delisle's approach, in which we have focused on the characteristics of the apprentice translator : the criteria for designing the translation manual, the conditions for formulating objectives and the procedures to follow in order to achieve them, as well as the appropriate translation exercises. We have also cited what this approach has in common with other approaches, namely the theoretical framework and the critiques of researchers, as far as possible.

2). Hurtado Albir's approach: this approach has had two stages, teaching by tasks and objectives and teaching by objectives based on skills and projects. In this approach, our study was devoted to the characteristics of learners and their needs, to Hurtado's general objectives, to the conditions for carrying out a task, to the characteristics of the text designed for teaching translation, and to the criteria for applying the skills-based approach and the tools for their evaluation.

The third chapter, for its part, has encompassed five approaches that are all based on the process of professional translation work. We have cited them in no particular order as follows:

1). Christiane Nord's approach: For Nord, following the loop or circular model in translation is essential for the success of the learners in their training. This is also the reason that led her to emphasize the importance of the skills of the learner translator, and to specify the differences that exist between translation

difficulties and translation problems. She also highlighted a special type of translation exercises that could serve her approach.

2). Daniel Gile's approach: This researcher has developed a sequential model of translation, on which his approach is based. He has therefore cited the reasons why the teacher should adopt the approach in question, and he has ensured the success of his approach provided that the learner can properly follow the process of his sequential model. Daniel Gile has also discussed the characteristics of the learner translator and the strategies for correcting errors, while having chosen the translation text well, a text that is easy to read, easy to understand.

3). Kiraly's approach: Kiraly has for long time conducted research based on the principle of TAP (Thinking Aloud Potocol) to study the cognitive processes of the translator subject during the act of translating, for educational purposes. But, convinced that his studies were not fruitful, he abandoned them to undertake other research on an approach based on collaborative teaching, on projects and socio-constructivism, and he also reinforced the importance on the characteristics of the teacher and the need to stop practicing his profession with methods that he describes as traditional.

4). The situational approach of Vienne and Gouadec: The Vienne approach is described as pseudo-functionalist. In it, the researcher highlights all the professional conditions of the translator, as well as all the characteristics of the teacher and the principles on which the approach must be based in order to be practicable in the teaching of translation.

However, Gouadec emphasized the role of the university in the training of translators, as well as the training programs and the criteria for its success, relying, like his fellow researchers, on the skills of the learners and the contribution of the members of the teaching team, including the teacher. He also designed exams for the distribution of groups, and proposed clear steps constituting the translation process in the didactics of translation.

After this brief overview of methodological approaches, it should be noted that we have not done any study concerning approaches based on (TAP), since they were not mentioned in the practical aspect of our work.

The fourth and final chapter was drawn from the study of the data collected in the questionnaires. To analyze them we used the program (SPSS) as software. We obtained several results that we compared with our preliminary hypotheses. As the latter were confirmed in their majority, we took the liberty of suggesting some recommendations, the most important of which is the establishment of a rigorous training plan, to deal with the lack of knowledge of some of our teachers regarding methodological approaches in specialized translation teaching.

Key words: Methodological approaches, Translation teaching,

Specialized translation.

الملخص

شملت دراستنا أربعة فصول مسبوقة بمقدّمة، ذكرنا فيها إشكالية بحثنا وما تعلّق بها من تساؤلات فرعية وفرضيات خاصّة بموضوع المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة. طلباً للإيجاز، نكتفي بذكر الإشكالية، ونصّها كالتالي: (كيف يمكن لأستاذ الترجمة المتخصّصة أن يطوّر من مهاراته في تفعيل مقاربة منهجية ناجعة أثناء أداء رسالته التعليمية، وما مدى تأثير هذه المقاربة على المتعلّم باعتباره شريكاً في العملية التعليمية التعلّمية؟)

كان أوّل ما بدأنا به رسالتنا فصل كامل لأهمّ المفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع، لا سيما تلك المتعلّقة بمفردات عنوان مذكّرتنا. أردفناه بفصل ثانٍ، خصّ مقاربتين تعتمدان على أهداف التعليم والتعلّم:

1) مقاربة جان دوليل التي ركّزنا فيها على خصائص طالب الترجمة، وعلى معايير إعداد كتاب تعليم الترجمة، وعلى شروط صياغة الأهداف وإجراءات بلوغها وأنواع التمارين المناسبة لها. مع ذكر ما اشتركت فيه مع باقي المقاربات، إضافة إلى الإطار النظري للمقاربة ونقدها، في حدود ما استطعنا جمعه من آراء الباحثين فيها.

2) مقاربة أورتادو ألبير: مرّت هذه المقاربة بمرحلتين، مرحلة التعليم بالأهداف والمهام، ومرحلة التعليم بالأهداف والكفاءات والمشاريع. شملت دراستنا في هذه المقاربة سمات الطلاب واحتياجاتهم، الأهداف العامّة، شروط إعداد المهمّة، مميّزات النصّ المعدّ للترجمة، معايير تطبيق المقاربة بالكفاءات وأدوات تقويمها.

أمّا الفصل الثالث من بحثنا، فقد احتوى على خمس مقاربات كلّها تستند إلى مراحل العمل الترجمي ومساره. وقد أوردناها دون ترتيب خاصّ على النحو التالي:

1). مقاربة كريستيان نورد: جعلت الباحثة من اتّباع المسار الدائري للترجمة ضرورة لا يحيد عنها طالب الترجمة. ولهذا الغرض، ذكرت صاحبة المقاربة كفاءات هذا الأخير، وبيّنت الفروق بين مشاكل الترجمة وصعوباتها. كما ركّزت على أنواع خاصّة من التمارين لخدمة مقاربتها.

2). مقاربة دانيال جيل: وضع جيل نموذجاً ترجمياً مرحلياً تقوم عليه مقاربته. وذكر دواعي استعمال نموذجه هذا، واشترط له نجاح الطالب بحسن تحكّمه في مراحل المسار الترجمي التي اعتبرها ركائز له. كما ركّز الباحث على مميّزات طالب الترجمة واستراتيجيات تصحيح الأخطاء، مع حسن اختيار النصّ القابل للفهم، السهل المنال.

3). مقاربة كيرالي: اعتمد كيرالي في أبحاثه، مدّة طويلة، على مبدأ التفكير بصوت عالٍ (TAP) لدراسة العمليات العقلية أثناء الترجمة قصد استغلالها في ميدان التعليم، لكنّه سرعان ما تخلّى عنه منتقلاً إلى مبدأ التعليم التعاوني والسوسيوبنائية والمشاريع، مركّزاً على مميزات الأستاذ، ولزوم تخلّيه عن الطرق التقليدية في التدريس.

4). مقاربة الوضعية الترجمية الحقيقية لفيان وكواديك: وُصفت مقاربة فيان بشبه الوظيفية، لأنّها وضعت في الحسبان كلّ الظروف المهنية للمترجم. إضافة إلى مميزات الأستاذ ومبادئ تطبيقها في تعليم الترجمة. في حين ركّز كواديك على دور الجامعة في تكوين المترجمين، وبرامج التكوين، وشروط نجاح خطّته، معتمداً مثل غيره من الباحثين على كفاءات طالب الترجمة ودور أعضاء الفريق البيداغوجي، بما فيهم الأستاذ. كما وضع اختبارات خاصّة بتقسيم الأفواج، وحدّد مراحل واضحة للإنجاز الترجمي في تعليمية الترجمة.

هذا، وقد ضربنا صفحاً عن كلّ المقاربات المعتمدة على علم النفس اللّساني، وعلى مبدأ (TAP) فلم نشملها بالبحث نظراً لعدم إدراجها في دراستنا الميدانية، آملين أن يُوفّق غيرنا في البحث فيها.

أمّا الفصل الرابع، فقد خصّصناه للجانب التطبيقي لرسالتنا. استخدمنا فيه الاستبانة لجمع البيانات التي حلّلناها بواسطة برنامج (SPSS). وقد قادنا تحليلنا إلى نتائج عديدة، قارنّاها بفرضيات بحثنا، فلاحظنا توافقاً تامّاً بينهما. ومن بين النتائج الهامّة التي شدّت انتباهنا، نقص دراية بعض أساتذة جامعاتنا بالمقاربات المنهجية الحديثة، وخلط بعضهم بين نظريات الترجمة وطرق التدريس. الأمر الذي استوجب علينا إرفاق النتائج ببعض التوصيات، أهمّها ضرورة وضع خطّة فعّالة لتكوين المكوّنين في ميدان تعليمية الترجمة المتخصّصة.

الكلمات المفتاحية: المقاربات المنهجية؛التعليمية؛ البيداغوجيا؛تعليمية الترجمة؛ الترجمة المتخصّصة؛ الكفاءة الترجمية؛ التدريس بالأهداف؛الترجمة المهنية؛ المسار الترجمي؛ تقنيات الترجمة.

تاريخ المناقشة :2025/10/15

بتقدير مشرف جدا