علوم التربية والترجمة
الواقع والآفاق

كتاب جماعي

تنسيق :

د.الصديق الصادقي العماري
صالح نديم
د.رشيد بنسيد

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES EDUCATIVES

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 02

مجلة كراسات تربوية

علوم التربية والترجمة
الواقع والآفاق

تنسيق : د.الصديق الصادقي العماري
صالح نديم
د.رشيد بنسيد

سلسلة «كتب جماعية» 02

علوم التربية والترجمة

الواقع والآفاق

كتاب جماعي

تنسيق:

د.الصديق الصادقي العماري

صالح نديم

د.رشيد بنسيد

مجلة كراسات تربوية

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 02

- يوليوز 2024 -

الكتاب: علوم التربية والترجمة: الواقع والآفاق
- **المؤلف:** كتاب جماعي
- **الطبعة:** الأولى، يوليوز 2024
- **تنسيق:** د.الصديق الصادقي العماري
صـالح نديم - د.رشيد بنسيـد
- **منشورات:** مجلة كراسات تربوية
سلسلة "كتب جماعية"، **رقم (02)**
الهاتف: 212664906365+
البريد الإلكتروني: Majala.Korasat@gmail.com
- **رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2024MO3556**
- **ردمك: ISBN : 978-9920-9140-4-8**
- **المطبعة:** رؤى برينت - رقم 873، شارع محمد الخامس،
تجزئة سيدي عبد الله - سلا
البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com
رقم الهاتف: 0537824807 / 0660665159

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

منشورات مجلة كراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 02

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي

الدكتور نور الدين المصوري — الدكتور محمد بنعلي
الدكتور لخلافة متوكل — الدكتور مولاي أحمد الهاشمي
الدكتور محمد حابا — الأستاذ صالح نديم
الدكتورة نعيمة بعلاوي

اللجنة العلمية:

الدكتور محمد الدريج — الدكتور رشيد بنسيد
الدكتور عبد اللطيف كداي — الدكتور عبد القادر خرشوف
الدكتور عبد الرحيم العطري — الدكتورة سعاد اليوسفي
الدكتورة بشرى سعيدي — الدكتور بلال داود
الدكتور عبد الكريم غريب — الدكتور صابر الهاشمي
الدكتور فريد أمعضشو — الدكتور الصديق الصادقي العماري

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم
Majala.korasat@gmail.com
0664906365

الفهرس

تقديم: في الحاجة إلى الترجمة في قضايا علوم التربية

الدكتور الصديق الصادقي العماري 7

استراتيجيات وأخلاقيات الترجمة في موضوعات التربية

دة. فطيمة ابن حدو 11

درس الترجمة ومأزق الترجمة البيداغوجية

د. مصطفى جبور 29

نحو مقاربة ديداكتيكية لعملية الترجمة دراسة تطبيقية لنماذج بالإسبانية وترجمتها إلى العربية

د. جلال مبسوط 39

المصطلح التربوي وإشكالات الترجمة

دة. كريمة جادي 53

الرهان على الترجمة التربوية لتطوير النظام التعليمي المغربي وتجويد العرض التربوي

د. المصطفى المرابط 65

ترجمة أدب الطفل بين الحفاظ على الأصل والتصرف فيه: نماذج مختارة من قصص شارل بيرو

د. طارق الولقاضي 75

اللسانيات المعرفية: آفاق تجريبية في دراسة اللغة: من الأصول إلى الترجمة

د. عصام حجاج 91

تدريس مادة التربية الإسلامية في المجتمع الناطق بالإسبانية وإشكالات ترجمة النص الديني

د. يونس شهيم 103

تحديات التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية وأهمية التكنولوجية التعليمية في تجاوزها (مادة علوم الحياة والأرض نموذجا)

أسماء البقالي العيساوي 115

قراءة في كتاب "التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة"

د. عبد الكبير علاوي 129

الكفاية التواصلية والانغماس اللغوي بين التنظير والواقع: -مادة اللغة العربية نموذجا-

د. المصطفى والي علمي 145

دور الحكاية الرقمية في تنمية الرصيد المعجمي بين إكراهات اللغة وصعوبات الترجمة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي الناطقين بالأمازيغية

د. رشيد كَرير 159

المسرح المدرسي بين مفهوم الممارسة وإشكالية الترجمة

دة. جيهان شاكري 171

المسرح المدرسي، بين الفن والبيداغوجيا (علم التدريس)

الكَاتِبَ: جون-لويس بيسون - *تَرجمَة*: فاطمة الزهراء سليم 183

تقديم:
في الحاجة إلى الترجمة
في قضايا علوم التربية

الدكتور الصديق الصادقي العماري

باحث في علم الاجتماع

وجدت التربية مع وجود الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة اجتماعية بامتياز عرفها الإنسان منذ أن وطئت قدماه الأرض، كما أنها كانت موضوع اهتمام الأديان عبر العصور والأزمنة، وهذا يدل على دورها الفعال والهام في تطوير الشعوب والأمم وتقدمها. وقد عرفت تطورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية... إلى أن أصبحت علما، بل علوما متعددة ومتنوعة، وكذلك من بين التخصصات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة، وبذلك أضحت عابرة للقارات ولا تعترف بالحدود الجغرافية والعلمية.

وقد عرف العالم اليوم ثورة علمية ومعلوماتية بفعل العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية، مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي قويم كفيل بأن يخلق نوعا من التوازن داخل المجتمع الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات متعددة، خاصة أزمة القيم التي أفرزت مشاكل اجتماعية متعددة كالانحرافات بكل أشكالها والأمية الوظيفية بالخصوص، وغيرها من المشكلات التي احتار المختصون في حلها. حيث أصبح لزاما علينا اليوم الانفتاح على تجارب إنسانية تربوية عالمية ناجحة أثبتت نجاعتها في الواقع، عن طريق الترجمة والتفكيك والتحليل والتفسير والتأويل، وتفادي النظرة الضيقة للتربية والتعليم التي تبقى حبيسة الصراعات والأيديولوجيات المحلية.

ساهمت الترجمة في الانفتاح والتواصل بين الثقافات على اختلاف أنواعها، حيث لعبت دورا كبيرا في تقليص هوة الاختلاف والصراع بين الشعوب والأمم، وتوحيد المعرفة العلمية ومناهج وتقنيات بنائها بجميع اللغات، حيث تؤدي ترجمة المصطلحات والمفاهيم في أي تخصص علمي إلى إغنائه وتوضيح رؤيته أكثر. وتخصص علوم التربية ليس بمعزل عن هذه الصناعة، إلا أن الغرب عرف تجارب كبيرة في مجال التأليف

والإنتاج العلمي في موضوع التربية عكس العرب. وتتأسس علوم التربية على العديد من المصطلحات العلمية التي تحدد هويتها وتتحكم في فعاليتها ونجاعتها، من ضمنها نذكر التربية والمقاربة والتعليم والبيداغوجيا والديداكتيك والتقويم والتقييم والمنهاج والبرنامج والمحتوى والدعم والكفاية والقدرة والمهارة وغيرها كثير، والتي تختلف في معانيها ودلالاتها من باحث أكاديمي إلى آخر، حسب طبيعة المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، ونوع التخصص الذي ينتصر إليه وغيرها من المحددات.

ولا تزال قضية ترجمة المصطلح من القضايا الشائكة التي تؤرق كاهل المترجم في العلوم التي لها طابع نظري وتطبيقي. لأن المصطلح يحمل في ثناياه شحنات ثقافية للغة الأم؛ وتختلف أطيافه من مجتمع إلى آخر، بينما التصور أو المفهوم فهو واحد. ويعد مجال التربية والتعليم من أهم المجالات التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تطويرها والرقي بها إلى أعلى المستويات، ولتحقيق هذا الهدف كان لزاما التواصل بين مجتمعات الدول من أجل الاستفادة من الأبحاث العلمية في هذا المجال، والسبيل إلى تحقيق هذا التواصل هي الترجمة. غير أن اتساع الهوة العلمية والمعرفية بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة جعلت من الأولى مصدر إنتاج ومن الثانية مستهلكة، وهنا تطرح طبيعة الاستهلاك وكيفية التعامل معها في جانبيها؛ التنظيري والعملي التطبيقي.

إن اختلاف الثقافات والمرجعيات الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للشعوب، يقف حاجزا أمام تحقيق الترجمة الكاملة للنص الأصلي في علوم التربية خاصة، على اعتبار أن الترجمة تعتبر خيانة ثانية للكتابة الأصلية، لأن الأمر يتعلق بنص ثقافي حامل لشحنات ثقافية وقيمية يستوجب مبدأ التكييف والأمانة العلمية، لذلك يتوجب على الباحث الحامل لمشروع الترجمة في قضايا علوم التربية أن يكون واعيا بالخلفيات الأخلاقية والنظرية للمجتمع وللعلم ومبادئه ومناهجه خاصة علم الترجمة أدبياته، كما يتوجب عليه أن يكون متمكنا من علوم اللغات والتواصل، مدركا للتكاملات والتقاطعات بين العلوم، وحدود التواصل بينها خاصة ما يتعلق بمنظومة القيم.

وحين يكتسي المصطلح إبهاما وغموضا عند القارئ للنص المترجم في علوم التربية، فإن ذلك ينعكس مباشرة على العملية التعليمية التعلمية تنظيرا وممارسة، حيث يتغير المعنى المقصود أو تشوبه الضبابية والغموض، لأن الفاعل التربوي يجب أن يكون ملما

في البداية بالمصطلحات والمفاهيم ومضمونها في السياق الذي وردت فيه، لكي يكون قادرا على فهمها واستيعابها وتوظيفها في سياقات متشابهة بشكل صحيح.

لذلك جاء هذا الكتاب الموسوم ب: "علوم التربية والترجمة: الواقع والآفاق"، من أجل إثارة مجموعة من الإشكالات المتعلقة بقضايا الترجمة في تخصصات علوم التربية ومجالاتها وفروعها المختلفة والمتنوعة. حيث سعى الباحثون من خلال مساهماتهم الوقوف على جزئيات جوهرية تحتاج الإفصاح والتوضيح والتفكيك، من أجل رسم معالم رؤى نظرية حول الموضوع، من شأنها أن تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين للخوض في قضايا أعمق وأشد تأثيرا في حقول علوم التربية.

استراتيجيات وأخلاقيات الترجمة في موضوعات التربية

دة. فطيمة ابن حدو

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين: فاس– مكناس

مقدمة:

في ضوء التطورات المذهلة والتحولات الثقافية والمعرفية والرقمية الحديثة التي يعرفها المجتمع المعاصر، بات أمر التفكير في تجديد منظورات تربوية جديدة عملا أساسيا لإعادة تنضيد الممارسات التعليمية وتحسين التعلم وتطوير استراتيجياته وأسسه وذلك قصد التأسيس لطرق فعالة قادرة على بناء جسور التواصل بين الحضارات ونقل العلوم - خاصة التي تقدم غيرنا فيها -

ويمكن إرساء دعائم إحدى هاته الطرق على الترجمة والتي تعد نوعا من النشاط الذي يتطلب ما لا يقل عن لغتين وتقليدين ثقافيين، ولأنها وسيلة ناجعة للتعلم، وممارسة ما يتم تعلمه، وأداة أساسية لتطوير اللغة.

ثم إن تنوع اللغات، واختلاف الثقافات، وضرورة التواصل في حياة الإنسان جعل الترجمة عاملا حاسما للغاية في هذا التواصل وتبادل الثقافات والمعرفة، ومن ثم فإن عملية الترجمة تجعل المترجم في علاقة حميمية مع لغتين على الأقل من جهة، وتساهم في بناء المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى، ولهذا جاءت هاته الورقة البحثية لكشف النقاب عن ماهية الترجمة وتبيان أنواعها وإبراز الشروط اللازم توفرها في المترجم، وتحديد استراتيجياتها وأخلاقياتها خاصة في موضوعات التربية.

فما مفهوم الترجمة لغة واصطلاحا؟

وما هي أهم أنواعها؟ وما الشروط اللازم توفرها في المترجم؟ وما هي استراتيجياتها وأخلاقياتها في موضوع التربية؟

1- مفهوم الترجمة

لقد عرفت "الترجمة" بصور مختلفة في معاجم اللغويات إذ عرفها ابن منظور لغة بنقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى وهذا نص قوله "الترجمان والترجمان المفسر للسان

وفي حديث هرقل قال لترجمانه: الترجمان بالضم والفتح هو الذي يترجم الكلام أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى، والجمع التراجم والتاء والنون زائدتان، وقد ترجمه وترجم عنه" [1] وقال في موضع آخر «الرجم: القول بالظن والحدس وفي الصحاح أن يتكلم الرجل بالظن ومنه قوله تعالى" رجما بالغيب"[2]، وهذا يعني أن المترجم وهو ينقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى يوظف حدسه وفحصه وتمحيصه، أما اصطلاحا فقد عرفها **الزرقاني** بقوله: "الترجمة هي نقل الكلام بأنواعه المختلفة من لغة إلى أخرى ومعنى نقل الكلام بأنواعه المختلفة التعبير عن معناه بكلام آخر في لغة أخرى مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده وكأنك نقلت الكلام نفسه من لغته الأولى إلى اللغة الثانية" [3] وعرفها معجم Oxford

"1-Translation : the process of changing something that is written or spoken into another language.

2-a texte or work that has been changed from one language into another"[4].

ونوجز هذا التعريف في أن الترجمة هي:"عملية تحويل نص مكتوب أو منطوق من لغة إلى لغة أخرى".[5] فالمفهوم الاصطلاحي يلتقي في كثير من خصائصه ومقوماته بالمعنى اللغوي الأول الذي يقصد به تحويل نص من لغة إلى لغة أخرى، وهذا يستوجب توافر أربعة عناصر للقيام بعملية الترجمة وهي: النص الأصلي (اللغة المصدر) والنص المترجم (اللغة الهدف) والقارئ والمترجم.

2- واقع الترجمة في حقل العلوم التربوية بالعالم العربي

جدير بالإشارة في هذا المقام إلى أن الترجمة قديمة النشأة قدم الحضارة العربية، فقد بدأت حركة الترجمة أشد ما تكون ازدهارا ونشاطا واتساعا في عصر هارون

---

(1) - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج: 12، مادة ترجم، ص:66. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج: 12، مادة ترجم، ص:66.

(2) - ابن منظور، لسان العرب، مادة رجم، ج: 12، ص: 227.

(3) - محمد عبد العظيم الزرقاني: مناهل العرفان في علوم القرآن، دار الفكر القاهرة، بدون تاريخ، ص: 2

(4) - Oxford Advanced learner's dictionary of current english. managing editor jonna turnbull.eight édition 2010 Great Britain p: 1588.

(5) - ترجمة المؤلفة.

الرشيد ومن بعده في عصر ولديه الأمين والمامون، واتجهت إلى كل فرع من فروع المعرفة المعروفة بعد أن كانت شبه قاصرة على العلوم الرياضية والفلكية والطبية، وهذا لا يمنع بطبيعة الحال الترجمة في المجالات الأخرى مثال: الفلسفة والكيمياء والطبيعة وغيرها، ترجموا أمهات الكتب وبرعوا في ترجمتها لدرجة أن المحدثين قد اعتمدوا تماما على هذه الترجمات، بل لقد كان لها أثر فعال في كل أوروبا، إذ أنها أيقظت الغربيين ونبهتهم إلى ما في الحضارة العربية من قيم وأطلعتهم على ما تحتوي عليه هذه الحضارة من معارف وكنوز.[1]

لكنه للأسف إن كان العرب قد "تشوفوا إلى علوم الأمم فنقلوها بالترجمة إلى علومهم وأفرغوها في قالب أنظارهم وجردوها من تلك اللغات الأعجمية إلى لسانهم، وأربوا فيها على مداركهم، وبقيت تلك الدفاتر التي بلغتهم الأعجمية نسيا منسيا وطللا مهجورا وهباء منثورا، وأصبحت العلوم كلها بلغة العرب"[2]، فإن تقييم الدارسين لواقع الترجمة بالعالم العربي في عصر العولمة من القرن الواحد والعشرين يوحي بالنكوص والتراجع إذ نشهد ضعف وتيرة الترجمة في الثقافة العربية من و إلى اللغات الأجنبية في مختلف العلوم عامة، وفي مجال العلوم التربوية خاصة، وهو ما صرح به الدكتور علي أسعد وطفة في حوار منشور له في مجلة "العربية والترجمة" مؤكدا أن "هناك عددا نادرا جدا من الكتب التي تترجم سنويا في مجال العلوم التربوية التي لا تأخذ طابعا علميا بل هي نوع من الترجمات التي نسميها ترجمات شعبوية وهي ترجمات تجارية غالبا موجهة للقراء غير المتخصصين وتتناول قضايا المهارات التربوية والكيفيات مثل: كيف تعلم ابنك اللغة؟ كيف تمتلك شخصية قوية؟... أما الكتب العلمية التي تتعلق بالعلوم التربوية مثل: اقتصاديات التربية، وفلسفة التربية، والأنثرولوجيا التربوية، وعلم الاجتماع التربوي، فهي نادرة جدا إن لم تكن غائبة تماما" [3].

وهذا يدل على البون الشاسع بين ما آل إليه الغرب في هذا الميدان، وبين الواقع المأساوي للعالم العربي وانكساراته المستمرة في مختلف المستويات والاتجاهات الثقافية

---

[1] - عبد المنعم محمد بدر، أمتنا العربية الحاضر والماضي والمستقبل، دار المعارف مصر 1970، ص:252-253.

[2] - ابن خلدون عبدالرحمان، " مقدمة ابن خلدون"، تحقيق د.درويش جويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 2002م، ص: 544.

[3] - حوار منشور في مجلة العربية والترجمة (صادرة عن المنظمة العربية للترجمة)، مركز دراسات الوحدة العربية، ع:26، حزيران 2016.

والعلمية، ولهذا نلاحظ أن أجراس الإحصائيات للحصيلة الكلية لما ترجم إلى اللغة العربية منذ عصر الخليفة المامون إلى القرن الواحد والعشرين، بدأت تدق ناقوس الخطر مؤذنة بتأخر ملموس ومنذرة بالغرق في نظريات ورؤى وأفكار تربوية أكل الدهر عليها وشرب، هذا في الوقت الذي حقق فيه الغرب تقدما هائلا في هذا المجال الشيء الذي يدعونا إلى التأهب واليقظة لمواكبة الركب وفي هذا الخضم تأتي هاته الورقة البحثية للإشادة بدور الترجمة في كل نهضة حضارية، والإشارة إلى أنواعها وأهم استراتيجياتها وأخلاقياتها.

3- أنواع الترجمات:

تتعدد أنواع الترجمات تبعا لتعدد أنماط الكتابات وسنختصر القول في الإلمام بهاته الأنواع وذكر فئاتها المتعددة وفق ما يلي:

- **الترجمة الأدبية:** تغطي الترجمة الأدبية نقل أي عمل فني أو إبداعي من لغة إلى أخرى مثل: ترجمة الكتب والروايات والمسرحيات والشعر والقصص... وهي من أصعب أنواع الترجمة لأنها تستنزف جهد ووقت المترجم[1].

- **الترجمة العلمية:** ويقوم فيها المترجم بنقل المعنى والمضمون الأكاديمي لنص علمي من لغة إلى أخرى بكل دقة، نمثل لها بالمجالات العلمية والمقالات الأكاديمية ...

- **الترجمة الإعلامية:** اقتضت طبيعة العصر الترجمة الإعلامية لكثرة وسائل الإعلام بمختلف أنواعها التقليدية والإلكترونية والقنوات الفضائية **...**

- **الترجمة الآلية:** تستخدم الحواسيب والبرمجات لترجمة النصوص تلقائيا وبدون تدخل بشري مباشر وتعتمد هذه التقنية على الذكاء الاصطناعي.

- **الترجمة التربوية:** وهي نوع مهم من أنواع الترجمة يتم فيه ترجمة المقالات التي تتعلق بعلوم التربية.

- **التعريب:** نقل لفظ أو معنى نص من لغة أجنبية إلى اللغة العربية والمعرب هو ما استعملته العرب في الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها وبهذا المعنى فهو مرادف للفظ (الترجمة).[1]

---

[1] - عباد ديرانية: فن الترجمة والتعريب أكاديمية حاسوب، النسخة الأولى:2021، ص:42.

- **الأقلمة:** أي تحويل النص إلى بيئة الإقليم الذي سينشر فيه مثل: لبننة لانتماء العمل إلى لبنان، وتمصير لانتمائه إلى مصر، وسعودة لانتمائه إلى السعودية[2].

ومهما تعددت أنواع الترجمات والتي لا يسع المجال لذكرها كلها، فإن الترجمة تبقى ذات أهمية قصوى لأنها تلعب دورا كبيرا في تطوير اللغة، وفي التواصل بين الثقافات والشعوب، وفي الاطلاع على الأديان والكتب المقدسة، وتساهم في حفظ الأمن و السلام العالمي، وفي خلق فرص عمل، وفي تنشيط التبادل الثقافي بين الحضارات، كما تساعد المتعلمين في أبحاثهم، وتدعم السياحة من خلال تقديم إرشادات بلغة السياح، وهي حلقة وصل بين العرب والغرب في كافة العلوم والمعارف.

4- استراتيجيات الترجمة في موضوع التربية:

غني عن الذكر أن حقل الترجمة يشوبه كثير من اللبس والمصاعب سواء بالنسبة للمترجم المبتدئ أو المترجم المحترف، والسبب في نظري يرجع إلى اللغويات التطبيقية من جهة، وإلى ضروب الاستراتيجيات المتبعة من جهة أخرى، والتي تتطلب من المترجم بذل جهد مضاعف لفك شيفرات النص خاصة وأن الدراسات المرتبطة بالترجمة في مجال العلوم التربوية وكما سبقت الإشارة نادرة جدا لغياب التخاصب الفكري التربوي عبر الترجمة، وعدم وجود مؤسسات علمية رائدة في مجال الترجمة إلى العربية للاطلاع على التراث الفكري العالمي المعاصر، وإيمانا منا بأن الترجمة موضوع بحث فكري يحتاج إلى التمكن من استراتيجيات محكمة لتفكيك النص واستخلاص معانيه وتحويله من لغة مصدر إلى نص مناظر في لغة أخرى مع الحفاظ قدر الإمكان على محتوى غرض النص الأصلي وسماته الشكلية وأدواره الوظيفية، ارتأينا التعريف بأهم استراتيجيات الترجمة في موضوع التربية.

وأول ما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام هو أن الترجمة عامة نوعان: إما حرفية أو حرة و قد أثار هذا جدلا مستمرا منذ القرن الأول قبل الميلاد على الأقل وحتى بداية القرن التاسع عشر "إذ فضل كثير من الكتاب الترجمة (الحرة) أي الروح لا الحرف،

---

(1) - محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم الألفاظ المعربة، دار الفكر العربي القاهرة، 1990، ص:267

(2) - عزالدين محمد نجيب: أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس، مكتبة ابن سينا مصر الجديدة القاهرة، ط: 5، 2005م، ص:21.

المعنى لا الكلمة ، الفحوى لا الشكل، المضمون لا الطريقة وغالبا ما كان هذا الشعار الثوري للكتاب الذين أرادوا للحقيقة أن تقرأ وتفهم[1]". وعليه فاستراتيجيات الترجمة ، إما مباشرة (حرفية) أو غير مباشرة (حرة) وسنفصل القول في كل استراتيجية على حدة مستشهدين عليها بما يناسب من حقل علوم التربية.

1-4: الاستراتيجيات المباشرة للترجمة في علوم التربية

أ- استراتيجية الاقتراض

أي استعارة كلمة من كلمات اللغة المصدر دون إلحاق أي تغيير على معانيها في النص الهدف، وذلك لأنه لا يمكن أن نعرب المصطلحات مالم نكن نحن الذين نخترع العلم، خصوصا وأننا نعيش في عصر السرعة، وسرعة ظهور المصطلحات الجديدة أكبر من سرعة ترجمتها، ولهذا قال محمد عابد الجابري" المصطلح لا يكون له حضور في لغة ما إلا إذا كان لمضمونه وجود، واليوم اللغة التي يخترع بها الشيء هي التي تسميه وهي التي تعطيه المصطلح".[2] ونمثل لذلك بالجدول التالي:

لفظ اللغة الأصل (الفرنسي)	ترجمته إلى اللغة الهدف (العربية)
Les techniques	التقنيات
Didactique	الديداكتيـك
Démocratie	الديمقراطية
Stratégie	استراتيـجية
Pédagogie	بـيداغوجية

وهناك من الدول العربية من يجتهد في ترجمة المصطلحات العلمية الأجنبية بإضفاء الطابع العربي عليها عن طريق النحت، وهناك من يبحث لها عن أصل عربي عن طريق التعريب ومن منظوري الخاص لا مانع من استعمال لفظ اللغة المصدر إذا كان سيسهل علينا عملية الاتصال بالمراجع الأجنبية خصوصا عندما يتعلق الأمر بمصطلحات أصبحت عالمية، وهو الحل الأسهل الذي لجأ إليه المترجمون العرب القدامى

---

(1) - بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة وإعداد حسن غزالة، دار الهلال، بيروت، ط1، 2006، ص: 66. بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة وإعداد حسن غزالة، دار الهلال، بيروت، ط1، 2006، ص: 66.

(2) - محمد عابد الجابري، مواقف إضاءات وشهادات: قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، دار النشر المغربية، أديمة، ط:1، أبريل 2003، ص:66.

إذ احتفظوا ببعض الكلمات الأجنبية كما هي في اللغة المصدر مثل: جغرافية وفلسفة وإكسير وجبر ولوغريتم وغيرها ....

ب- استراتيجية النسخ:

يتم من خلالها ترجمة المصطلح حرفيا من اللغة المصدر ونقله إلى اللغة الهدف، والمسؤولية الملقاة على عاتق المترجم الحاذق في هذه الاستراتيجية هي إنشاء كلمة جديدة في النص المترجم مع الحفاظ على البنية اللغوية للمصطلح مثل رسكل مأخوذة من فعل recycler بالفرنسية وتعني إعادة الترتيب أو التكوين.

ج- استراتيجية الترجمة الحرفية:

عرفها الدكتور عزالدين محمد نجيب بأنها " ترجمة النص كلمة كلمة بنفس تركيب الجملة الأصلية وبدون التفات إلى اصطلاحات اللغة المنقول منها"[1]، نمثل لها ب: jeu de rôles تترجم في العربية بلعب الأدوار، والجماعة الثانوية أو المنظمة تترجم بالفرنسية le groupe secondaire ou organisations، غير أن الترجمة الحرفية وإن كانت أكثر الاستراتيجيات توظيفا فهي تؤدي في غالب الأحيان إلى نص مترجم ركيك الأسلوب وغامض ومشوش، لأنها لا تراعي تركيب الكلام، ونوع أقسامه، وقواعده في اللغة المصدر وما يوافق ذلك في اللغة الهدف.[2]

أما إن تمت الترجمة الحرفية بتصرف ودون مراعاة لعدد كلمات الجملة الأصلية بقدر مراعاة تراكيب اللغة الهدف من حيث التقديم والتأخير، وترجمة المصطلحات والتعابير إلى ما يمكن أن يناظرها في اللغة المصدر فتتخذ بذلك هاته الترجمة مستويين أحدهما: الترجمة الملتزمة للأصل بدقة وبدون تمطيط، والثاني: الترجمة الذكية إذ يتقمص المترجم شخصية المؤلف ويحاكي أسلوبه في التفكير.[3]

---

(1) - عز الدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية، إلى العربية وبالعكس، ط 5، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2005، ص: 17. عز الدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية، إلى العربية وبالعكس، ط 5، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2005، ص: 17.

(2) - محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998، ص: 122 محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998، ص: 122

(3) - عزالدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الانجليزية إلى العربية وبالعكس، المرجع السابق، ص: 18-19 بتصرف عزالدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الانجليزية إلى العربية وبالعكس، المرجع السابق، ص: 18-19 بتصرف

4- 2: الاستراتيجيات الغير المباشرة للترجمة في علوم التربية:

ويعمد فيها المترجم إلى التغيير في النص ليوصل المعنى المقصود بعناية وأمانة ويمكن تصنيفها إلى:

أ- **استراتيجية التكافؤ:** وتتعلق بمسألة التناظر بين معنى النص المصدر والنص الهدف مع إمكانية تغيير التركيب البنيوي للجملة أو العبارة بغية إحداث نفس الأثر في القارئ وهو ما يؤكده الدكتور روجرت بيل بقوله: "يمكن لنصوص في لغات مختلفة أن تتكافأ بدرجات متفاوتة (متكافئة كليا أو جزئيا) بما يتعلق ومستويات التمثيل المختلفة (متكافئة بخصوص السياق والمعاني، والقواعد والمفردات المعجمية إلخ..."[(1)].

وقد تباينت وجهات نظر المنظرين للترجمة حول التكافؤ وتصنيفاته فجاكبسون مثلا أرجع أصل التكافؤ إلى علم الرياضيات باعتباره يستخدم للتدليل على تماثل القيمة في المعادلة الرياضية، فأيد بذلك الدارسين الذين أقروا بأن التكافؤ يشير إلى علاقة مماثلة بين المعطيات في النص المصدر وتعويضها بأخرى في النص الهدف دون وقوع تغيير في المعنى[(2)]. ومن تصنيفات هؤلاء الدارسين للتكافؤ نجد: التكافؤ اللغوي، والتبادلي والأسلوبي والدلالي والمرجعي والتداولي والوظيفي[(3)]. وإذا كانت هذه الاستراتيجية هي: الأكثر استخداما فلا يخفى ما يعانيه المترجم من صعوبات جمة في إيجاد المكافئات اللغوية والثقافية في لغة وثقافة الهدف، مما يجعله يوظف استراتيجيات أخرى كالإبدال والتكييف والتحويل ... وذلك لأن الترجمة ولو أقيمت على مفهوم المعادلة الرياضية، فهي ليست بالعلم الرياضي إلا على مستوى الجوهر أي الفكرة، لذلك تعطى الأولوية للجوهر على الشكل أي الفكرة على اللفظ، فالنص الواحد يمكن ترجمته بطريقتين مختلفتين وصحيتين أو أكثر.

ب-**استراتيجية الإبدال:** عرف العالمان فيني وداربلني استراتيجية الإبدال "باستبدال جزء من الخطاب بجزء آخر، دون تغيير في معنى الرسالة "[(4)]. والغاية

---

(1) - روجرت بيل، الترجمة وعملياتها: النظرية والتطبيق ترجمة: محيي الدين حميدي، مكتبة العبيكات الرياض السعودية، بدون تاريخ، ص:43.

(2) - Jakobson, roman, (2000), on linguistic aspects of translation, 2nd édition, Routledge, p:113-119.

(3) - Catford j. c Alinguistic theory of translation an essay in applied linguistics, oxford university press,1965 p:94.

(4) - Vinay j-p et darbelnet J "stylistique compareé du français et de l'anglais: méthode de traduction Didier paris 1967 p:50.

المتوخاة من هاته الاستراتيجية هي إحداث تغيير في التركيب اللغوي أو النحوي عند ترجمة جملة من لغة إلى أخرى للوصول في اللغة الهدف إلى ترجمة سليمة وإن اختلفت عن الأصل في التركيب النحوي للجمل. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فالصفات تسبق الأسماء في اللغة الإنجليزية، بينما يسبق الموصوف الصفة في اللغة العربية ونمثل لذلك بترجمة الجملة العربية التالية إلى اللغة الإنجليزية : يجب أن يكون التعليم الابتدائي إلزاميا Elementary education shall be compulsory ومن وجهة نظري فهذه الاستراتيجية فعالة إذ تجعل النص أكثر سلامة ودقة وقربا من لغة المتلقي .

ج- **استراتيجية التكييف :** ويقصد بها تغيير وجهة النظر أو زاوية الإضاءة لتتوافق مع ثقافة البلد موطن اللغة الهدف تفاديا لأي سوء فهم عند قراءة النص، وتجنبا لأي تحريف في المعنى حتى وإن حدث تغيير في الألفاظ، ولهذا عرف محمد عناني التكييف بقوله: "معناه تغيير الإحالة الثقافية الواردة في النص المصدر إلى ما يقابلها في ثقافة النص الهدف، وقد يكون ذلك على مستوى مفهوم أوسع"[(1)]. كأن نترجم two decades في الإنجليزية بعقدين في العربية، وهذا يوحي بالعلاقة الوطيدة بين الثقافة والترجمة إذ لا يمكن ترجمة نص بمعزل عن ثقافته، وعليه فالمترجم وسيط ثقافي يمكنه نقل المفاهيم الثقافية بين لغتين أو أكثر، وإزالة الحدود للتواصل والحوار مع الثقافات بإتقان وحيادية واحترافية، خصوصا وأن الحوار الثقافي أصبح ضرورة استراتيجية عالمية لنتاج اجتماعي وتجارب تاريخية حية[(2)]. ويؤكد هذا الرأي الدكتور عبدالاله بلقزيز بقوله: "إن الثقافة العالمية الحقيقية هي ثقافات كل المجتمعات من دون استثناء، فالكونية هي التميز في مجال الرموز"[(3)].

وفي هذا الخضم نجد أن الترجمة هي حاجة الإنسان إلى نقل المعلومات وتوصيل الأفكار بين اللغات المتعددة بغرض التفاعل والتبادل الثقافي بين المجتمعات بما يقرب

---

(1) - محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة مصر 2003، ص:93. محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة مصر 2003، ص:93.

(2) - حوار الثقافات: المرجعيات والتوجيهات الاستراتيجية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد **البحوث** والدراسات العربية، تونس 2005، ص: 8 وما بعدها. حوار الثقافات: المرجعيات والتوجيهات الاستراتيجية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد **البحوث** والدراسات العربية، تونس 2005، ص: 8 وما بعدها.

(3) - عبد الاله بلقزيز، العولمة والمانعة، المعرفة للجميع، ع:4، 1999، ص:60. عبد الاله بلقزيز، العولمة والمانعة، المعرفة للجميع، ع:4، 1999، ص:60.

المفاهيم الثقافية بين تلك الشعوب، غير أن الإشكالية الثقافية المطروحة في الترجمة تتمثل في الاختلافات الثقافية، بين الأمم بسبب التباين الثقافي، وتنوع المعتقدات، فتكون بذلك إشكالية الثقافة أكبر معضلة في الترجمة مما يستوجب على المترجم تكييف المضمون بما يتناسب مع معطيات الثقافتين.

ت-استراتيجية التحويل: عرف محمد عناني في مقدمة كتابه "مختارات للترجمة" استراتيجية التحويل بقوله: "هي تحويل البناء أثناء الترجمة وعدم الالتزام بالتراكيب النحوية في إحدى اللغتين عند تحويلها إلى اللغة الأخرى، "ويتطلب ذلك تحويل أسلوب لغة المصدر إلى أسلوب اللغة الهدف لتوصيل المعنى بدقة، وقد يقتضي هذا ترجمة صفة بجملة كاملة، أو ترجمة حال بمضاف ومضاف إليه، أو ترجمة جملة مبنية للمجهول بجملة مبنية للمعلوم، أو ترجمة جملة استفهامية بجملة مثبتة، أو غيرها من طرق التحويل التي تناسب اللغة الهف[1]. وكمثال على ذلك جملة (لمن تُدَق الأجراس؟) ?For whom the bells ring نترجمها في العربية: إن الخطر محدق بسامعه أو إن الهلاك قريب من سامعه.

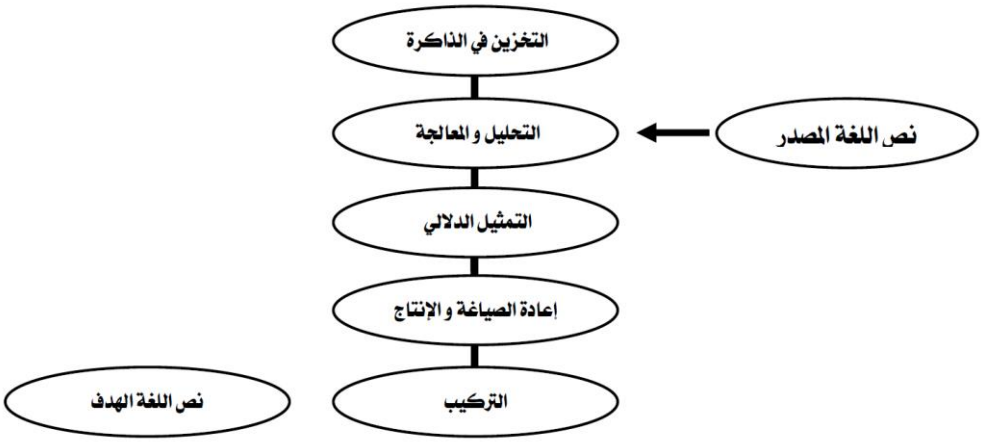
وهذا يتطلب من المترجم معرفة السمات الرئيسية لأسلوب اللغتين لأن الترجمة ليست مجرد ترجمة معاني كلمات منفردة ولكنها ترجمة المعاني التي قصدها كاتب النص، فالمترجم مفسر ومفهم كما يتضح من اسم:interpréter الإنجليزي والذي يعني: ترجمان أو مفسر أو شارح[2]. وعموما فتحويل نص لغة المصدر إلى نص لغة الهدف يتم من خلال عملية تخزين المعلومات والمعارف في الذاكرة وتحليلها ومعالجتها في اللغة المصدر، ثم الانتقال إلى تمثيل دلالي عالمي بلغة هدف وذلك بإعادة الصياغة والإنتاج والتركيب، ونمثل لهاته المتواليات بالخطاطة الكاشفة التالية والتي توضح مراحل عملية الترجمة[3].

---

(1) - محمد عناني، مختارات للترجمة، دار غريب القاهرة، 1986.

(2) - عزالدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس، المرجع السابق ص:51.

(3) - خطاطة من إنجاز المؤلفة اعتمادا على مراجع متعددة.



وبعد إلمامنا بأهم استراتيجيات الترجمة يبقى السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف نجعل المتعلم مترجما حاذقا محترفا علامة قادرا على فك شفرات النص؟ ذلك ما سنجيب عنه في المبحث الموالي.

5- استراتيجيات تكوين متعلم مترجم حصيف

باطلاعنا على العديد من الدراسات المتعلقة بالترجمة يمكن حصر هاته الاستراتيجيات في ثلاث، نلخصها وفق ما يلي:

5-1 استراتيجية التحضير

لجعل المتعلم ضليعا في الترجمة ينبغي التركيز على الجوانب التالية: تاريخ الترجمة، تعليم اللغات، أسس الترجمة ومبادئها وعملياتها النظرية والتطبيقية... ويلعب المدرس في هذه الاستراتيجية دورالملقن لمختلف المعارف والمهارات، والوسيط الثقافي بين المتعلمين والمعلومة، فهو المركز الريادي في العملية التعليمية التعلمية، إذ يتولى مهمة انتقاء الدروس المناسبة لكل مستوى، والملائمة لقدراتهم اللغوية والمعرفية، ومهما كانت وفرة معارفه ورسوخ قدمه في ميدان التدريس، يحضر دروسه بشكل متجدد بعيدا عن السقوط في الآلية والاجترار، لهذا أجاب توماس أرنولد عندما سئل عن السر في تحضير دروسه باستمرار، بأنه يود أن لا يشرب تلاميذه إلا من منبع جديد وماء عذب لا من ماء راكد، ويوازي التحضير من الناحية العملية التربوية مفهوم التخطيط الذي هو سلوك إنساني يتنبأ أو يتصور به المعلم الحوادث المقبلة للتدريس حسب متطلبات

المادة المنهجية وحاجات التلاميذ[1]. وفي تطبيق هاته الاستراتيجية ينبغي للمدرس تعريف المتعلمين أولا بماهية الترجمة وتزويدهم بأصولها مع تدريبهم عليها ببعض التمارين العملية باستخدام منهجية استقرائية تنطلق من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب والاعتماد على مبدأ التدرج، وينبغي أن يؤخذ المنهج بعين الاعتبار في التدريب على أنواع النصوص المختارة للتدريس ومراعاة درجة صعوبة هذه الأنواع[2].

وتعد استراتيجية التحضير من أكثر الاستراتيجيات التي سنذكرها فعالية لأنها تمثل اللبنة الأساس في صرح تمكن المتعلم من ناصية الترجمة واكتساب آلياتها وأساليبها وتقنياتها.

2-5 استراتيجية المحاكاة

يفرض التعلم باستراتيجية المحاكاة استعمال أنشطة تطبيقية مماثلة للمواقف الواقعية المهنية؛ أي مطابقة الظروف التعليمية لتلك المهنية حيث يتم استثمار جميع المعارف والمعلومات المحصلة في الدروس التحضيرية والتي غالبا ما تكون نظرية وذات بعد تعليمي، ويمكن حصر الإجراءات المنهجية التي يقوم بها المدرس في هاته الاستراتيجية فيما يلي:

- ينتقي المدرس نصوصا (قد تكون من رواية أو كتاب أو مجلة...) إما مترجمة من قبل مترجم ما أو ترجمها هو نفسه.

- يعرضها على المتعلمين كتمارين تنجز في الحصة الدراسية مع تحديد الغلاف الزمني المخصص لمرحلة الإنجاز.

- يقوم المدرس بتدريب المتعلمين على مختلف مراحل العملية الترجمية وفق الخطوات الثلاث الآتية:

---

[1] - محمد زياد حمدان، تحضير الدروس اليومية: تنفيذه وخططه المتنوعة في التعليم والتدريس، دار التربية الحديثة عمان الأردن، ب.ت. محمد زياد حمدان، تحضير الدروس اليومية: تنفيذه وخططه المتنوعة في التعليم والتدريس، دار التربية الحديثة عمان الأردن، ب.ت.

[2] - محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، المرجع السابق، ص: 77. محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، المرجع السابق، ص: 77.

*القراءة: يقرأ المتعلم النص الأصلي لاستيعاب معناه وفهم دلالته بعمق يتجاوز القارئ العادي

*السبك: يتمعن المتعلم في ما قرأه ويفكر بصياغته الأنسب في لغة أخرى وهي مرحلة التفكيك والتكييف.

*الكتابة: أي التحرير باللغة الهدف[1].

وحري بالمدرس الربط بين خبرات المتعلمين السابقة عن موضوعات عديدة وخبراتهم الجديدة وذلك لترسيخ الأولى وتطوير الثانية وجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية لما تخلقه في نفس المتعلم من متعة وحافزية للبحث عن الاختلافات والتشابهات ولإيجاد علاقات جديدة مما يكسبه التفكير النقدي البناء والتعليم الابداعي الخلاق، كما يمكن أن تتم هاته الاستراتيجية في شكل مجموعات إذ يقوم المدرس بتنظيم المتعلمين وتوزيع الأدوار والمهام فيشتغل كل فريق على جزء معين ويؤدي المدرس دور المترجم الخبير وذلك عن طريق تقييم الترجمات ومن مميزات هاته الاستراتيجية:

- تدريب المتعلم على مختلف المراحل التي تمر منها عملية الترجمة.

-بناء تصور أولى لعملية الترجمة وتسيير سبل اختيار التخصص مستقبلا.

-عرض المتعلم ترجمته أمام زملائه يكسبه كفاءة تواصلية، ويمكنه من مقارنة ترجمته بباقي النصوص المترجمة وفهم الفرق بين نص كل واحد منهم واطلاعه على أخطائه وتصحيحها.

3-5 استراتيجية الإدماج:

هي نشاط ديداكتيكي يقوم فيه المتعلم بتوظيف مكتسباته النظرية والتطبيقية لترجمة نصوص تتميز بحداثتها وتخصصها وكبر حجمها مقارنة بالنصوص التي تمت ترجمتها في المرحلة السابقة، فالمتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المدرس، وما على هذا الأخير إلا إسعافه بالأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته فمن مميزات هاته الاستراتيجية أنها:

- تبرز مدى مهارة المتعلم/المترجم وحنكته وخبرته وقدراته اللغوية.

[1] - عباد ديرانية، فن الترجمة والتعريب، أكاديمية حاسوب، النسخة الأولى، 2021، ص: 47.

- تكشف عن مدى امتلاكه البراعة والذكاء في خلق نص اللغة الهدف المماثل في قيمته المعرفية والفنية الجمالية لنص المؤلف، الشيء الذي سيحفزه في المستقبل على التأليف والابتكار، لأنه كما قال بشير العيسوي "التأليف والترجمة صنوان لا يفترقان، بل إن الترجمة حافز للتأليف والابتكار، فلا يوجد عصر ازدهرت فيه الدولة إلا وكانت الترجمة والتأليف جناحي الطائر المحلق"[1].

6- أخلاقيات الترجمة في موضوعات التربية

مما لا شك فيه أن الأخلاقيات مكونات أساسية في جميع مجالات الحياة سواء في الدين أو التربية أو التعليم أوفي جميع الوظائف والمهن والحرف، فللترجمة في حقل علوم التربية مثل ما لباقي الحقول العلمية والمعرفية، مبادئ وأخلاقيات، ونجملها في النقاط التالية:

- **الأمانة:** تعد مبادئ الأمانة والشرف والنزاهة من أهم أخلاقيات وأسس الترجمة، لذا يجب على المترجم العمل بإتقان وحذر للحفاظ على مقصدية المؤلف والرسالة التي يروم إيصالها إلى المتلقي، مع الوفاء التام لمعنى النص المصدر، لا لبنيته القواعدية فحسب، بل الولاء أيضا للمعنى الوارد في الأصل دون تشويهه أو تحريفه أو خيانته، ودون حذف مخل بالمقصود أو زيادة مبتذلة مطنبة مملة.

- **الموضوعية:** يحتاط المترجم بالموضوعية والحياد وعدم التحيز، وذلك بنقل الأفكار والآراء، والمعاني كما وردت في النص الأصلي ولعل هذا ما قصده كميي هشيمي بقوله: "المترجم لا سيادة له في شيء، وهو مضطر إلى تتبع كاتبه أنى سعى ومجاراته بمرونة فائقة في سائر ما يحدثه من تنويع"[2].

- **الدقة:** "في الترجمة العلمية والمدرسية تطلب الدقة كل الدقة لفهم النص الأجنبي أو العربي، فعدد المرادفات الحقيقية قليل جدا، ويتغير معنى الكلمات بتنوع الجمل التي تستعمل فيها وباختلاف أحرف الجر خاصة" [3]. لهذا يتعين على المترجم بذل جهود

---

[1] - بشير العيسوي، الترجمة إلى العربية، قضايا وآراء، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص: 58.

[2] - Camille I. Hechaïme : La traduction par les textes 2" édition Revue Dar EL-Machreq, Beyrouth Liban p: 162.

[3] - A. D'alverny, SJ. Joseph. N. Hajjar Manuel de traduction avec exercices onzième édition Dar El-Machreq Beyrouth, Liban p:15.

مكثفة للبحث عن المعنى الأفضل والأدق عبر سبر عملي وموضوعي لأهم المعاجم والتمكن من ناصية المصطلحات والتعبيرات التي تتميز بها كل لغة والاطلاع على المراجع المتنوعة والمختصة بعلوم التربية.

- **الثقافة:** لابد لمن يبتغي الترجمة السليمة من أن يتوفر لديه مثل ما يتوفر لدى المؤلف المجيد من المقدرة على الابداع ومن الذوق الرفيع ومن الإلمام بثقافة واسعة في مجال الحقل التربوي الذي يشتغل فيه، لأن عملية الترجمة لا تقتصر على الكفاءة اللغوية، بل يجب على المترجم أن يكون على دراية كافية بالسياقات الثقافية المختلفة للغة المصدر وللغة الهدف ضمانا لترجمة صحيحة ودرء لكل تضليل للقارئ واحتراما للاختلافات الفكرية والثقافية، ويتعين على المترجم أيضا التنبه إلى بعض الظواهر الثقافية المعوقة للحوار ومنها نشر أنماط الثقافات المستنسخة وإخضاع الثقافة لإيديولوجية طاغية، وفسح المجال لتضخم ثقافة ما على حساب ثقافات أو حضارات أخرى، بل يجب أن يجرب الحوار الثقافي في إطار تعرف الآخر في المواد الدراسية بمختلف مراحل التعليم وبصورة متوازنة، إذ يجب أن يكون هناك حوار على مستوى أعلى في إطار مطارحات فكرية بين أهل الفكر في الغرب والعالم العربي والإسلامي"[1].

خاتمة

تأسيسا على ما سبق، فالترجمة فن وعمل إبداعي من يجده يستطيع أن يترجم في أي حقل، وإن كان التخصص مطلوبا لما فيه من طول المران والمراس في تناول مواد حقل معرفي معين، ولأن المترجم المحترف يتقن خمسة أنواع من المعرفة: معرفة اللغة المصدر واللغة الهدف وأنماط النصوص ومعرفة بموضوع البحث وما يستلزمه ذلك من مهارات فك الشيفرة المطلوبة سواء في القراءة أو في الكتابة.

[1] - محمد عابد الجابري، مواقف إضاءات وشهادات، ع:58، دار النشر المغربية، ط دجنبر 2006 ص:40.

ببيليوغرافيا

- ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية صيدا – بيروت، طبعة جديدة منقحة 2002.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ب.ت.
- بشير العيسوي، الترجمة إلى العربية قضايا وآراء، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996.
- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة وإعداد: حسن غزالة، دار ومكتبة الهلال بيروت، الطبعة الأولى، 2006.
- حوار الثقافات، المرجعيات والتوجيهات الاستراتيجية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، تونس، 2005.
- روجرت بيل، الترجمة وعملياتها، النظرية والتطبيق ترجمة، د محيي الدين حميدي، مكتبة العبيكات الرياض السعودية، بدون تاريخ.
- عباد ديرانية، فن الترجمة والتعريب، أكاديمية حاسوب، النسخة الأولى 2021.
- عبد الاله بلقزيز، العولمة والممانعة، المعرفة للجميع العدد 4، 1999.
- عبد المنعم محمد بدر، أمتنا العربية الحاضر والماضي والمستقبل، دار المعارف مصر 1970.
- عزالدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية، إلى العربية وبالعكس، مكتبة ابن سينا مصر الجديدة، القاهرة، 2005.
- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم الألفاظ المعربة، دار الفكر العربي القاهرة، 1990.
- محمد زياد حمدان، تحضير الدروس اليومية: تنفيذه وخططه المتنوعة في التعليم والتدريس دار التربية الحديثة، عمان الأردن، ب.ت.
- محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن، 1998.
- محمد عابد الجابري، مواقف إضاءات وشهادات: قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، دار النشر المغربية، أديمة، ط1، أبريل 2003.
- محمد عابد الجابري، مواقف إضاءات وشهادات العدد: 58، دار النشر المغربية ط:1، دجنبر 2006.
- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، دار الفكر القاهرة، بدون تاريخ.
- محمد عناني، مختارات للترجمة، دار غريب، القاهرة، 1986.

- محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، 2003.
- A D'alverny, SJ. Joseph. N. Hajjar Manuel de traduction avec exercices 11 édition Dar EL- Machreq Beyrouth, Liban.
- Camille I. Hechaïme, La traduction par les textes 2 édition Revue Dar EL-Machreq, Beyrouth Liban
- jakobson, roman,(2000) on linguistic aspects of translation", 2 nd édition, routledge,
- vinay j-p et Darbelnet j "stylistique compareé du francais et de l'anglais: Méthode de traduction Didier Paris 1967.
- Cat ford. j, C. Alinguistic the Ory of translation an essay in applied linguistics, oxford university press,1965.
- oxford advanced learner's dictionary of current english .managing editor jonna turnbull. eighth Edition Great Britain, 2010.

درس الترجمة ومأزق الترجمة البيداغوجية

د. مصطفى جبور

التخصص الترجمة
المعهد العالي للمهن التمريضية وتقنيات الصحة، العيون

مقدمة

هناك العديد من الكتابات التي تناولت دراسات الترجمة بالدراسة والتحليل، بل وأسيل مداد كثير في جوانب عديدة من مواضيع دراسات الترجمة، لكن قلة قليلة منها تطرقت إلى المسائل العالقة في هذا الحقل، خصوصا فيما يتعلق بالشق البيداغوجي للترجمة، وبالأخص ما يهم تعليمية الترجمة في فصول الدراسة.

إن الحديث عن تدريس الترجمة قديم إلى حد ما كقدم الترجمة نفسها، إلا أن الدارسين الغربيين وسعوا استخدامات مادة الترجمة ليشمل استعمالها في تعليم اللغات الأجنبية، بعد أن كانت رهينة الممارسة وتدريسها بطرق تقليدية، وهذا ما جعل الترجمة تؤثر وتتأثر بشكل كبير بطرق تدريس اللغات، إلى درجة يصعب فيه الحديث عن تعليم الترجمة دون المرور بتعليمية اللغات. في هذا العمل سوف نعرج على شرارة انطلاق اعتماد الترجمة ضمن الطرق المستخدمة في تعليم اللغات، بعد الإجابة عن تساؤل أولي مهم؛ أليس الخلط الحاصل بين الحقلين ناتج عن عدم تبلورهما، ومحاولة كل منهما مصادرة المجال الآخر معرفيا؟ أم أن إنجاز درس الترجمة يستحضر بعض أدوات هذا الحقل ليس إلا، بمعنى أن كل من هما يشكل أداة للآخر في بعض الجوانب لإنجاز المهمة الموكولة إليه؟

في الواقع، إن المسألة مقرونة بدرجة معينة، بمدى الوعي بوجود حقل مستقل من عدمه، هذا الوعي الذي بدأ يتعاظم في العقدين الأخيرين هو الذي يكرس انشغال العديد من الدارسين بمعالجة مجموعة من القضايا في حقل دراسات الترجمة.

1.تساؤلات مشروعة

نورد من بين هذه التساؤلات والانشغالات على سبيل المثال لا الحصر -أحد أبسط مظاهرها- ما يصب في موضوعنا، وهو مشاطرتنا الاستنكار المبطن لدانييل جيل

(Daniel Gile) في سؤال موضوعي، يكشف عن سياسة الكيل بمكيالين، مفاده أن بعض التخصصات الأكاديمية الأخرى التي لها صلة بالأنشطة التطبيقية كاللسانيات والعلوم السياسية، لازال الممارسون لها يتخبطون في عدة مشاكل، رغم مضي عدة عقود من البحث المكثف والمضني في كلا المجالين، بقوله: "هل تمكن مدرسو اللغة لحد الآن من إيجاد أجود الطرق لتدريس اللغة الثانية؟ وهل تمكن الباحثون في السياسة بدورهم من طرح أدوات تساعد الزعماء السياسيين لحل المشاكل التي يواجهونها، أثناء تولي مقاليد السلطة؟"[1]. يظهر بعد هذا التساؤل الجريء، أن وضعية بعض هذه التخصصات الأكاديمية ليس أحسن حالا من وضعية دراسات الترجمة، رغم المحاولة المستمرة لمصادرتها معرفيا. وأردف دانييل تساؤله هذا، بحقيقة لا غبار عليها، أنه يبقى من الصعب الادعاء بأن مدرسي اللغات والسياسيين يقومون الآن بما هو أفضل من السابق.

لم يكتف صاحب التساؤل بإدراج التخصصين في قفص الاتهام على سبيل المقارنة، مع دراسات الترجمة، بل أدرج هذه المرة تخصصات أخرى لكن على سبيل المفارقة وهي كالآتي: التاريخ والفلسفة والإثنولوجيا، مشيرا إلى أن هذا النوع من التخصصات لا يتعرض للضغط الذي تواجهه دراسات الترجمة، من حيث المُساءلة عن عرض المساهمات الملموسة التي تقدمها على أرض الواقع - وكأن دراسات الترجمة محصورة في المساهمات الفكرية، وليست لها أي امتدادات ملموسة على أرض الواقع- والأدهى من هذا كله أن وجودها غير مهدد، سواء على المستوى الانطولوجي أو الإبستمولوجي، والذي يرجعه دانييل حسب اعتقاده إلى قيمة معينة منحها إياها المجتمع من خلال الأنشطة البشرية التي ترسخت عبر الزمن والفضاء[2]. وهذا ما يطرح التساؤل عن سبب إدراج إن لم نقل إصرار العديد من الباحثين بشكل غير مبرر على اعتبار هذا الحقل مجرد ملحق ببعض المجالات المعرفية الأخرى، أو فرعا لبعض مباحثها كما هو الحال مع تعليمية اللغات، في إطار ما يسمى بالترجمة البيداغوجية.

2.إسقاطات غير مشروعة:

يعود استخدام الترجمة لغرض تدريس اللغات إلى "طريقة الترجمة النحوية" (Grammar Translation Method) التي ظهرت في القرن 18، ولتنتشر بشكل واسع

---

(1) - Daniel, Gile. Why Translation Studies matters. John Benjamins Publishing, 2010. p 257.

(2) - Ibid, p 257.

في ق 19 لتعليم اللغات الأجنبية، وارتكزت هذه الأخيرة على جملة من الخطوات التطبيقية نذكر منها: عرض النصوص باللغة الأم مع استخدام طفيف للغة الأجنبية - تعليم المفردات باعتماد الحفظ بمعزل عن السياق - التركيز على التحليل النحوي دون محتوى النص[1]. ومع نهاية ق 19 توجهت الأنظار نحو مقاربات أخرى بعد أن تكشفت عيوب هذه الأخيرة، كتجاهل الجانب الشفوي في التعليم، وهو الجانب الذي اعتمدته "الطريقة السمعية الشفوية" (Audio Lingual Method)، التي أصبحت الطريقة المفضلة في حقل تعليم اللغات بعد الحرب العالمية الثانية.

اعتمدت هذه الطريقة على أسس مستوحاة من التقليد البنيوي أي البنيوية اللسانية لبلوم فيلد، وبالخصوص من المقاربة السلوكية التي طرحت المفهوم السلوكي لتعلم اللغة، من طرف عالم النفس سكينر (Skinner) الذي وصف في كتاب له بعنوان (Verbal Behavior) اللغة بأنها تتشكل من السلوك، وأنها تكتسب منذ الطفولة عن طريق المثير والاستجابة وبعكس الطريقة النحوية التي تشكو من غياب أسس نظرية وعلمية، بعد تجاهل الباحثين لها كظاهرة ومشكلة خاصة باللغة، إذ نجد كتابات باحثين كبار مثل سوسير يشير للترجمة بمجرد إشارات عرضية، تذكر فيها الترجمة بصورة هامشية تعزيزا لوجهة نظر لا تمت لها بصلة مطلقا[2].

أهم ما جاءت به الطريقة "السمعية الشفوية "مسألة اختلاف اللغات ما يعني استحضار مجموعة من الاعتبارات حين تعليم اللغة الأجنبية. ومع ظهور اللسانيات التطبيقية، التي حاولت حل المشاكل اللغوية العالقة بين علم الاجتماع وعلم النفس واللغة، انبثقت "الطريقة التواصلية" (Communicative Method) خصوصا بعد ما قدمه رائد هذا المجال تشومسكي، بضربه في المقاربة السلوكية، واعتبار " اللغة قواعد مبينة على الإبداع " والذي استحضر الأبعاد الاجتماعية لأجل التفاعل والتواصل، بحيث أصبح اكتساب ملكة التواصل بلغتين أكثر من مجرد امتلاك ملكة لغوية، بل حضور ملكة اجتماعية تتطلب كفاءة إستراتيجية يعتمدها المتعلم أثناء التعلم[3].

---

(1) - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009، ص: 90.

(2) - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية المرجع نفسه، ص: 65.

(3) - سعيدة كحيل، المرجع السابق، ص: 90.

رغم ربط تدريس الترجمة بمنظومة تعليمية اللغات باعتبارها فرعا من فروعها كما ذهبت إلى ذلك سعيدة كحيل، يبقى الاختلاف في المنطلقات رغم تشابه المقاصد والغايات، لأن العائق الرئيسي يتمثل من وجهة نظر ديداكتيكية لدى سعيدة كحيل في صعوبة الفصل بين تعليم الترجمة وتعلم اللغات، لكونها قاربت تدريس الترجمة في ضوء تعليمية اللغات.

إلا أن تناول موضوع تعليمية الترجمة من منظور ديداكتيكي من داخل حقل البيداغوجيا، يبقى أمرا أقرب إلى الصواب، وباستحضار تعليمية اللغات عند الحاجة إليها، لأن تعليمية الترجمة ليست فرعا من فروعها، وهذا سببه الخلط المستمر بين المبحثين، وفي هذا الصدد يقول ماتيو غيدير إن الصعوبة الأساسية كانت تتمثل من وجهة نظر تعليمية في التمييز بين تعليم الترجمة وتعلم اللغات، نظرا للاعتقاد السائد بأن الترجمة قائمة ببساطة على الانتقال من لغة إلى أخرى، ليتبين بعد مدة أن النشاط الترجمي أعقد من مجرد تعلم لغتين مختلفتين. وأضاف أمرا آخر وهو الاعتقاد السائد بكون الكفاءة في الترجمة تتعلق بمعرفة لغات العمل معرفة جيدة ما سبب إسقاط أو محاكاة نظريات تعليم الترجمة لنظريات تعلم اللغات الأجنبية[1]، وهذا ما يبدو من قول سعيدة كحيل في موضع آخر من عملها "... سبق أن أشرنا أن الترجمة كعمل تطبيقي استغلت في مجال تعليم اللغات الأجنبية منذ اليونانية القديمة واللاتينية إلى عهد تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي"[2].

وهذا ما يظهر التناقض في كونها مرة فرع من فروع اللسانيات التطبيقية ومرة في كونها مبحثا مستقلا تستثمره تعليمية اللغات. والعامل الأساسي في هذا الخلط المستمر بين الحقلين، رغم ما تقدم عند دانييل جيل في كونه عاملا ابستيميا، هو ما أرجعه ماتيو غيدير من جانبه إلى كونه عاملا انطولوجيا بالدرجة الأولى بقوله "... رغم تأخر رسوخ أصول تدريسها بالمعنى الدقيق لأسباب مختلفة فهي تعود لعوائق مؤسساتية أكثر منها علمية"[3]، ومن الواضح أن هناك فرقا واضحا بين التوجهين، فالترجمة

---

(1) - ماتيو، غيدير، مدخل إلى علم الترجمة، التأمل في الترجمة: ماضيا وحاضرا ومستقبلا، ترجمة، محمد أمد طجو، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2011، ص: 11.

(2) - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، م.س، ص ص: 63-64.

(3) - ماتيو غيدير، مدخل إلى علم الترجمة، التأمل في الترجمة: ماضيا وحاضرا ومستقبلا، مرجع سابق، ص: 225.

البيداغوجية لا تعبر إلا عن آلة مستعملة في نطاق تعليم ديداكتيكي للغات، ولا تعتبر هدفا بقدر ما هي وسيلة[1].

بالإضافة إلى الإهمال النظري في الربط بين الممارسة وأصول التدريس الذي لحق تعليمية الترجمة، وهذا ما أكده جون لادميرال بقوله، إنه لا يمكن لبنية الترجمة البيداغوجية أن تؤسس نظرية علمية للترجمة، بل إنها تؤسس ذاتها على ما يمكن أن يطلق عليه بإبستمولوجيا تعليمية [2]. وهكذا تبقى من بين أهم الخطوات لتجاوز التعتيم الذي تمارسه الترجمة البيداغوجية لأجل تأسيس بيداغوجيا الترجمة هو المراهنة على سبيل المثال على إجراءات التأويل ووسائله في بيداغوجيا الترجمة العلمية [3].

كما يرجع هذا الخلط من جهة أخرى، إلى اقتران الحديث عن مجال تعليمية اللغات بشكل مستتر الحديث عن حقل البيداغوجيا، ما يشي عند الحديث عن تدريس الترجمة حضور تعليمية اللغات، بينما في واقع الأمر، يتكئ درس الترجمة على حقل البيداغوجيا، كما هو الحال بالنسبة لتعليم اللغات وغيرها من الحقول التعليمية الأخرى، عند محاولة إيجاد الطرائق والوسائل الممكنة والمنهجيات المرنة لتدريس معارفها العالمة عند تحويلها إلى معارف تعليمية.

ولعل الجانب المهم الذي ساهم في هذه الطفرة هو انتشار مجموعة من المؤسسات في شتى ربوع هذه المعمور، من معاهد وكليات خاصة بالترجمة، تعنى بتدريسها ودراستها وبالخصوص جملة من مدرسيها الذين كان لهم الفضل في إصدار العديد من المؤلفات التي تعد أعمالا مهمة في بناء الصرح المعرفي لهذا الحقل.

3. مأزق الترجمة وتعليمية اللغات: محاولة لقلب الموازين

تطرق بعض الباحثين بالدراسة والتحليل لمسألة الفصل بين الترجمة البيداغوجية، وبيداغوجيا الترجمة، كمحاولة لحل العقدة التي ربطت أو راهنت الترجمة ككل بمجال تعليمية اللغات. في البداية حاول حسن الطالب من جانبه في مقال له بعنوان: "تعلم

---

(1) - ازابيل لافو، الترجمة البيداغوجية أو بيداغوجيا الترجمة، ترجمة عبد السلام فزازي، ضمن كتاب "حول الترجمة نصوص مترجمة" منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، إبن زهر، اكادير، 2014. ص ص: 80- 81، ص:92.

(2) - جون رنيه، لادميرال، التنظير في الترجمة، ترجمة، محمد جدير، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2011، ص: 153.

(3) - أحمد جوهري، الترجمة والإديولوجية، وجدة، مكتبة الطالب، ط1، 2011، ص: 132.

اللغات وتدريس الترجمة، مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجا"، الوصول إلى تصور مزدوج يجمع بين مفهوم تعليم اللغات وتدريس الترجمة في الفضاء الجامعي. أشار في مستهل مقاله إلى أن مسألة تعليم وتعلم اللغات تثير عددا من المشكلات النظرية والتطبيقية، غير محصورة في المعلم والمتعلم أو المادة التعليمية، بل تجاوزها إلى حدود أكثر تعقيدا خص منها بالأساس مسألة الترجمة، فحاول انطلاقا من هذه النقطة تقديم تصور أولي للعلاقة الرابطة بين تعلم اللغات ودروس الترجمة وتكوين المترجمين في الفضاء الجامعي، وفق تصور منهجي بسط أسسه وقواعده، تمهيدا لتأطير طبيعة العلاقة بين التعلم والترجمة.

فحدد منظور العلاقة الرابطة بين تعلم اللغات والترجمة من ازدواجية الهدف في تعلم اللغات وفي كونها مرحلة أولى لممارسة مبادئ الترجمة.

من جانب آخر، أشار إلى أن المستوى المتعلق بتعلم اللغات مجال فسيح تطرقت له العديد من الدراسات سواء من منطلق لساني أو بيداغوجي محض، وانتقى منه ما يفيد تصوره للعلاقة التي ينبغي أن تقوم بين تعلم اللغات وتدريس الترجمة، وللتكامل بينهما لابد من إجراءات واستراتيجيات تدمج على أساس تعلم اللغة بعد مرحلة سابقة لتكوين المترجم، أو العكس، أي أن تعليم اللغة يستعين بالترجمة في مراحله الأولى[1].

وبين أن بين المستويين مراحل زمنية تتعلق بمدة التعلم والتكوين، لهذا رأى أن تعلم اللغة إن كان يصلح مدخلا لتكوين المترجم، فإن الاستراتيجية المتبعة ينبغي أن تقوم على جدول وبرنامج زمني متواصل. كما أدرج تعلم اللغات في علاقتها بالتكوين في إطار توجهين اثنين الأول هو المشكلات النظرية والتطبيقية، حيث رأى أن الاعتماد على جماع التجارب المراكمة في مجال الاختصاص كفيل بأن يمد الطالب بمعرفة حول طرائق النقل من لغة لأخرى، مع ضرورة مراعاة إيجاد المعادل للكلمة والتركيب الجملي في سياق محدد في مسار التكوين[2]. أما في التوجه الثاني اللساني البيداغوجي للغات، فأكد على ارتباط بيداغوجيا اللغات بالترجمة بحكم العلاقات المزدوجة، كما شهدت على ذلك دروس الترجمة المقدمة في شكل (Thème & Version)، غير أنه رأى أن في بيداغوجيا

---

(1) - حسن، الطالب، تعلم اللغات وتدريس الترجمة: مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجا، ترجميات، ع 2، 2006، ص ص:94- 96، ص: 105.

(2) - حسن الطالب، المرجع نفسه، ص: 97.

التكوين الجامعي يجب تبديد مثل هذا الاعتقاد لما له من نتائج مضرة وخطيرة على درس الترجمة.

من ناحية أخرى، تطرق رشيد برهون في عمله" تدريس الترجمة بالمغرب: أبعاده ورهاناته"، إلى معطيات معرفية عامة مصاحبة للوضع الاعتباري للترجمة في كونها ظلت ردحا من الزمن مبحثا يسعى إلى الاستقلالية عن العديد من المباحث التي تنازعه ملكيته، على رأسها اللسانيات، لكون المظهر اللغوي الذي يغلب على الترجمة يجعلها بشكل طبيعي تندرج ضمن اللسانيات وخاصة البنيوية الوصفية[1]، بالإضافة إلى الاعتقاد السائد بأن الترجمة فعل لغوي صرف لا يحتاج سوى إلى معرفة اللغتين مناط اشتغال المترجم، كمحاولة لاستجلاء الأسس التي تحكمت في استحداث مادة الترجمة بالتعليم الثانوي التأهيلي. كما عرج على الدور الفاعل الذي يمكن أن تضطلع به الترجمة في تقوية الكفايات اللغوية والمعرفية والذهنية لدى المتعلم باستثمار ما أتت به بعض الدراسات النظرية فيما يخص العلاقة الوطيدة بين الترجمة وتعلم اللغات. وعلى رأسها النظرية التي مارست إغراءها على العديد من الباحثين، وهي نظرية "المعنى" التي أكد أصحابها على ضرورة التمييز بين اللغة والخطاب، فالترجمة اشتغال على الخطاب الذي هو تحيين للغة وقذف بها في معمعان النوايا والتداول الحر[2].

وأهم الأسئلة التي عالجها في الموضوع على أساس تعليم وتعلم اللغة الأجنبية نذكر منها:

- إلى أي حد تحقق هذا الهدف؟
- هل حقا بإمكان الترجمة الإسهام في تعليم اللغة وتعلمها؟
- ما هي المناهج الكفيلة بتحقيق هذا الهدف؟
- وهل من وسائل لقياس أثر الترجمة في تعلم اللغات؟

حاول الباحث عموما توضيح أن الأهداف المرسومة للترجمة في منظومة التعليم

---

[1] - رشيد برهون، تدريس الترجمة بالمغرب: أبعاده ورهاناته، ضمن: المساهمة المغربية في دراسة الترجمة، إعداد، عبد الفتاح حمدان، خالد الأشهب، الرباط، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، 2008، ص ص: 23-24، ص: 32.

[2] - رشيد برهون، المرجع نفسه، ص: 27.

الثانوي يمكن تحقيقها بتصحيح التصور المنحرف للترجمة باعتبارها ليست إلا تابعا للدرس اللغوي، بل من منطلق كونها مبحثا له استقلاليته الخاصة.

وفي عمل آخر له بعنوان "مداخل تربوية إلى درس الترجمة"، تناول الكاتب الموضوع نفسه بتعمق أكثر بالمنافحة عن شرعية تدريس الترجمة على غرار باقي التخصصات الأخرى رغم ما يحوم حولها من تصورات عقيمة مثل صعوبة إخضاعها للتخطيط البيداغوجي، وغيرها.

انصب جل اهتمامه على تدريس الترجمة في علاقاتها بتدريس اللغات وفي كونها حتمية الحضور في هذا المستوى، إذ لا سبيل لتعلم اللغات الأجنبية دون المرور باللغة الأم. وسلط الضوء على المحتوى بطرحه لسؤال ما الذي يجب تدرسيه؟ وذلك بتحويل المعرفة العالمة للترجمة إلى موضوع للتدريس، ومهد لهذا الأمر من خلال إمكانية التوفيق المعرفي بين إواليتين تحكمان الفعلي الترجمي وهما إوالية المقارنة المعتمدة بشكل كبير، ثم محاولة الارتقاء إلى إوالية التأويل[1].

كما عرج على فائدة تعلم الترجمة لاكتساب اللغة الأجنبية أكثر من دروس اللغة الأجنبية نفسها لكون الترجمة تتطلب جهدا أكبر في القراءة المتبصرة والاستيعاب والتحرير وإعادة الصياغة، وقدرة الفصل والوصل بين لغتين. وتطرق في النهاية إلى ما يمكن أن يطلق عليه ببعض الخصوصيات الديداكتيكية للترجمة في هذا المستوى، والتي لا تعدو كونها حبيسة التصور الأولي الذي انطلق منه ليمثل درس مادة الترجمة، وذلك باعتبارها مادة تكميلية يغلب عليها جانب اكتساب اللغة الأجنبية.

أشار مصطفى تجيني بدوره في دراسة له، إلى أن انحصار مجالات الترجمة في عدة مستويات تعليمية كالثانوي التأهيلي، والأقسام التحضيرية، والجامعة، يغلب على تدريسها في هذه المؤسسات كونها أداة بيداغوجية لتعليم اللغات الأجنبية، وتطوير بعض الكفايات اللغوية والتواصلية، وقدم مجموعة من المعطيات التي تشخص وضعية هذه المادة بكل المؤسسات المعنية بتدريسها، وأهمها يتمثل في ندرة الأطر المكلفة بتدريسها بل وتناقص عددهم جراء توقف التكوين وحذف المادة كليا أو جزئيا من بعض المؤسسات. وبخصوص الوضعية الجامعية، فقد أشار إلى أن مسألة تدريسها لم تثر بعد نقاشا جادا بين المدرسين والباحثين في حقل الترجمة، لأن أغلب هذه الجامعات لا تولي إلا اهتماما

[1] - برهون رشيد، مداخل تربوية إلى درس الترجمة، المجلة المغربية لدراسات الترجمة، العدد1.، 2013، ص: 62.

محدودا عبر بعض المجزوءات التي تختلف من مسلك لآخر، نظرا لتباين وتفاوت الاستعدادات. بالإضافة إلى ما سبق، أشار إلى معاناة الجامعة من ندرة الكفاءات المتخصصة في مجال ديداكتيك الترجمة القادرة على تدريسها بفعالية وفق برامج ومناهج حديثة، نظرا لغياب مراكز تكوين أطر تدريس الترجمة الجامعية، بالإضافة إلى أن الأهداف المسطرة لها في الجامعة متباينة من سلك لآخر حيث تتأرجح بين الترجمة التعليمية والترجمة المهنية[1].

جاءت الفقرات الأخيرة عبارة عن قراءة استكشافية للأدبيات ذات العلاقة بتعليمية اللغات عموما، مع الحرص على أن تكون بؤرة الاهتمام هي قضية بيداغوجيا الترجمة خصوصا، بمثابة نبش نظري، أو بالأحرى محاولة لأجل كسب الرهان الابستمولوجي من خلال الإنتاجات الفكرية المتاحة في الموضوع.

خاتمة:

تشكل مختلف الإسهامات النظرية السابقة، مداخل تربوية، يمكن إدراجها بيداغوجيا ضمن مكون العرض التربوي، أي الدرس الترجمي، خصوصا في جانبه النظري، حيث يمكن تأطير هذه المادة العلمية وفق حاجيات العملية التعليمية. بينما الإسهام في كيفية انجاز هذا الدرس، لأجل التقدم خطوة إلى الأمام بعجلة البحث، فلم يلق الاهتمام الكامل والمستحق بعد لدى الباحثين، ومن بين الأسباب التي ترجع إلى عدم تبلوره، هو الوسط الذي تتم فيه هذه المحاولات الذي يجعل مادة الترجمة في تداخل مع مجال آخر ينغص استقلاليتها ويخلط مفاهيمها مع هذا المجال، وهو مجال تعليمية اللغات. الأمر الذي يستدعي مزيدا من البحث للبث في هذه القضية.

يمكن القول إجمالا، إن موضوع تدريس الترجمة، موضوع خصب في حقل دراسات الترجمة، وهو موضوع لازال الاهتمام به حديثا، وهذا الاهتمام لم يتجاوز بعد مستوى التشخيص. على أن هناك بحوثا ترجمية ذات صلة بالديداكتيك والبيداغوجيا، وهي اسهامات تجاوزت التشخيص إلى مستوى اقتراح بدائل بيداغوجية، ستكون بلا شك نبراسا في توجيه المحاولات اللاحقة للمضي قدما في البحث والدراسة، في حقل الترجمة.

---

[1] - مصطفى تجيني، تدريس الترجمة وتكوين المترجمين في المغرب، المجلة المغربية لدراسات الترجمة، السنة 3، ع 4، ربيع 2016، ص: 14.

بيبليوغرافيا

- الطالب حسن.(2006)، "تعلم اللغات وتدريس الترجمة: مساهمة في تصور لتكوين المترجمين بالجامعة نموذجا"، ترجميات.
- برهون رشيد. (2008)،"تدريس الترجمة بالمغرب: أبعاده ورهاناته"، ضمن: المساهمة المغربية في دراسة الترجمة، إعداد، عبد الفتاح حمدان، خالد الأشهب، الرباط، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
- برهون رشيد. (2013)،"مداخل تربوية إلى درس الترجمة" المجلة المغربية لدراسات الترجمة، السنة الأولى، العدد1.
- تجيني مصطفى. (2016)، "تدريس الترجمة وتكوين المترجمين في المغرب"، المجلة المغربية لدراسات الترجمة، السنة الثالثة.
- جوهري أحمد. (2011)، الترجمة والإديولوجية، (ط1)، وجدة، مكتبة الطالب.
- غيدير ماتيو.(2011)، مدخل إلى علم الترجمة، التأمل في الترجمة: ماضيا وحاضرا ومستقبلا، ترجمة، محمد أمد طجو، الرياض، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
- كحيل سعيدة. (2009)، تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية، (ط1). إربد، عالم الكتب الحديث.
- لادميرال جون، رنيه.(2011)، التنظير في الترجمة،(ط1). ترجمة، محمد جدير، لبنان، المنظمة العربية للترجمة.
- لافو ازابيل. (2014)، الترجمة البيداغوجية أو بيداغوجيا الترجمة، ترجمة عبد السلام فزازي، ضمن كتاب "حول الترجمة نصوص مترجمة"، اكادير، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، إبن زهر.
- Gile, D., & Hansen, G., & Pokorn, N. k. (2010).Why Translation Studies matters. John Benjamins Publishing Comapny. Benjamins Translation Library No. 88.

نحو مقاربة ديداكتيكية لعملية الترجمة
دراسة تطبيقية لنماذج بالإسبانية وترجمتها إلى العربية

د. جلال مبسوط

(اللغة العربية وآدابها)
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

مقدمة

تبقى الترجمة ضرورة حضارية ونشاط فكري، ومد لجسور التواصل بين الحضارات التي تتقارب وتتباعد فيما بينها، وتتشابه وتختلف لغاتها في طرق التعبير عن أفكارها ومشاعرها، وفي النظرة للعالم واستيعاب مفاهيمه، فهي من المهمات الصعبة لكونها عملية لغوية معقدة، تحتاج إلى الدربة والمراس، إذ لا تحصل ملكة اللسانين إلا بكثرة الممارسة والدراسة المنهجية لآليات الانتقال من لسان إلى لسان آخر.

مما لاشك فيه، أن الحاجة إلى الترجمة ضرورة ملحة ولا يمكن لأحد أن ينكر أهميتها باعتبارها الوسيلة الوحيدة التي تسمح بتقارب الشعوب رغم الاختلافات اللغوية والثقافية التي تفرق بينها؛ إذن فهي "الجسر الذي يتيح التواصل بين الشعوب المتفرقة بواسطة حواجز لغوية" [(1)]؛ إنها تتيح للمترجم وقراء الأعمال المترجمة، إمكانية الدخول إلى عوالم أخرى أجنبية وغير معروفة، بهدف الاطلاع على طريقة عيش أهلها، ومعرفة عادتهم، ومشاكلهم، وكل ما يتعلق بهويتهم الثقافية، فهي "عملية بمنزلة اكتشاف للآخر، أي للغته ولثقافته، أو هي بسط لثنايا أفكاره وتفسيرها وتأويلها وإعادة صياغتها"[(2)]. من هنا يحاول المترجم، أثناء ترجمة نص من لغته الأم إلى لغة أجنبية أخرى، سبر أغواره بالكشف عن ثقافته الخاصة.

إن الحديث عن الترجمة يحيلنا إلى تحديد نوعها من حيث طبيعة التعبير، فقد تكون تحريرية أو شفوية، يطلق على الأخيرة بـ "التفسير"، لأنها تعتمد على التصريحات الشفوية،

---

(1) - Valentín García Yebra, Teoría y práctica de la traduccion, Editorial Gredos , Madrid, 1982, p: 17.

(2) - أنطوان برمان، الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر.عزالدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص: 10.

فمنذ القدم يُعَدُّ الفعل الترجمي نشاطا مرتبطا بالتواصل بين مختلف الشعوب التي تتكلم بلغات مختلفة، كما يعتبر هذا النوع من الترجمة ضروريا في كل علاقة وتفاعل إنساني يهدف إلى تجاوز الحواجز اللغوية التي تمنع الشعوب من التواصل؛ أما الترجمة التحريرية فهي عبارة عن إعادة إنتاج في لغة ما هو مكتوب في لغة أخرى، بهذه الطريقة تكون الرسالة النهائية، من حيث محتواها وأسلوبها، توازي الرسالة الأصلية أو تضاهيها.

1. خطوات إجرائية قبل عملية الترجمة

تعتبر هذه الخطوات في شكلها العام من بين المراحل الإعدادية الضرورية بالنسبة إلى المترجم قبل الشروع في عملية الترجمة، إنها بمثابة المراحل التأسيسية والبنائية في الوقت نفسه؛ تأسيسية لأن المترجم يهيئ نفسه لمباشرة نشاط الترجمة، بحيث يتطلب منه توفر فيه مجموعة من الشروط التي تتجلى في إتقان لغتي المصدر والهدف، عبر معرفة قواعدهما خاصة فيما يتعلق بأبنيتهما النحوية والصرفية واللغوية، بالإضافة إلى إلمامه أتم الإلمام بثقافتهما، وكذا معرفة أسس وقواعد المجال الذي يترجم فيه؛ أما البنائية تكون أكثر دقة من التأسيسية، لأن المترجم في هذه الحالة يقترب بشكل كبير من النص المزمع ترجمته لكن دون الشروع في ترجمته.

1.1. القراءة

إن أول مرحلة في عملية الترجمة هي قراءة النص، لذلك يجب على المترجم قراءته بإمعان، الأمر الذي تطرق إليه (Haroldo deCampos) نقلا عن ماكس بينس (Max Bense) إلى فعل القراءة وقال إن "الترجمة هي الطريقة الأكثر اهتماما بالقراءة"[(1)]، من هنا، تعتبر القراءة في حقل الترجمة عملية نقدية، لأن القارئ أثناء قراءته للنص يصدر حكما حول محتوى النص وشكله؛ لذا، على القارئ حسب فالنيتن غارسيا يبرا (Valentín García Yebra) "أن يكون قارئا استثنائيا يحاول التقرب قدر الإمكان من الفهم الإجمالي للنص، رغم أنه لن يصل إليه أبدا؛ ومن الضروري أن يبدأ بقراءة دقيقة وهادئة للنص"[(2)]، بمعنى أن يركز أثناء فعل القراءة على كل العناصر الدقيقة المكونة للنص التي يمكنها أن تساعده على فهم كل حيثياته الخارجية والداخلية بشكل جيد،

---

(1) Horaldo de Campos, de la traducción como creeación y crítica, en Quimera, núms. 9-10 julio-agosto de 1981, p: 30.

(2) Valenín García Yebra, Teoría y práctica, op. cit., p: 32.

وكذا "التعرف على المصطلحات البسيطة وعلى المتلازمات والمركبات اللفظية – العددية. كما يتم توظيف السياق المصغِر والمكبِر وشبكة العلاقات الدلالية التي تكون بنية النص لتحقيق فهم تام لمدلوله ومقاصده"[1].

2.1 الفهم

فبعد مرحلة القراءة تأتي عملية الفهم الذي تعتبر جزءا لا يتجزأ عن الخطوة السابقة لأن هذه الأخيرة لا قيمة لها بدون فهم، ولفهم نص لابد من قراءة متأنية؛ لذا يبقى الفهم من بين المراحل التي لا غنى عنها، خصوصا في عملية الترجمة حيث يسمح للمترجم تصور المعنى الدقيق للكلمات وعلاقتها بالمكونات الأخرى للنص، كما يتيح له تصور أشكال التعبير والأدوات الأسلوبية التي يستعملها صاحب النص في اللغة الأصل واستنباط المعنى الوارد في التراكيب اللغوية المختلفة، كل هذا يتم نتيجة قيام المترجم بعدة عمليات ذهنية "وإتباع منهجية خاصة بترجمة النصوص غايتها تكوين قدرات مزدوجة كالإنجاز العلمي العقلي والفهم المرحلي"[2]، التي تتيح له تكوين فكرة حول موضوع النص في ذهنه مستعينا، بطبيعة الحال، بزاده المعرفي واللغوي ومعلوماته الشخصية، وعن طريق عملية القراءة الهادفة التي يقوم من خلالها بسبر أغوار أفكار النص وفهمها، في لغتها الأصل.

في هذا السياق نقترح بعض القضايا المرتبطة بعمليتي القراءة والفهم التي قد تسهم في سوء تفسير فكرة معينة، سببها قراءة خاطئة أو سوء فهم، فمن بين هذه الأشياء نذكر: (الحركات الإملائية، وضع علامات الترقيم، قراءة الأصوات بشكل خاطئ)، مثلا فيما يتعلق بالحركات الإملائية، قد يؤثر غياب الحركة أو وضعها في غير مكانها على ترجمة الكلمة ومعناها أو يحول المعنى الكلي للجملة؛ فهناك العديد من الأمثلة نصادفها في هذا الصدد.

مثلا: الكلمات (esta, está,) التي تقابلها في العربية (هذه، كان)

Esta joven es la hermana de Louis

✓ **هذه** الشابة أخت لويس.

El día de la fiesta, todas las mujeres **están** guapas

---

[1] - يوسف إلياس، مقاربة منهجية لتدريس الترجمة المتخصصة النص الاقتصادي نموذجا، ترجمان، المجلد1، العدد 2، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، طنجة، المغرب، أكتوبر 1992، ص: 78.

[2] - سعيدة كحيل، درس الترجمة والتأسيس المنهجي، دراسات في الترجمة وآلياتها المعرفية، كنوز المعرفة، عمان، 2015، ص: 93.

✓ **تكون** النساء جميلات في الحفلة.

يتضح من خلال ترجمة هذين الجملتين أن (esta, está) يحيلان إلى معنيين مختلفين والسبب في ذلك هي تلك الحركة الإملائية المجودة فوق حرف (a)، بحيث إن كلمة (esta) في الجملة الأولى تدل على اسم إشارة (هذا أو هذه)، وكلمة (estàn) في الجملة الثانية تشير إلى فعل (كان) متصرف في ضمير الجمع الغائب، مما يل على أن الحركة الإملائية غيرت معنى الكلمة في الجملتين؛ لهذا وجب الانتباه إلى هذه القضايا إزاء ترجمة النصوص لأن قلة الاهتمام بالحركات الإملائية يشكل صعوبات أمام المترجم.؛ لذا فهناك نوعان من الحركات الإملائية: حركات شفهية وأخرى كتابية، وكلها تشكل عائقا أمام المترجمين.

أما بالنسبة إلى قراءة الأصوات بشكل خاطئ قد يسهم في إنتاج ترجمة خاطئة، لذلك من الضروري على المترجمين التغلب على مثل هذه الصعوبات عن طريق التركيز على القراءة المتأنية والفاحصة حتى يتمكنوا من تجاوزها، لأن القراءة السيئة تعني الفهم السيئ، لنا في ذلك نماذج على سبيل المثال لا الحصر توضح هذا الأمر:

(peso – beso, pasta – basta) التي تقابلها في العربية (وزن – قبلة، عجين – كفى).

ولدينا أيضا قضية حرفي (o) و(u)، مثلا في الكلمتين، (lectura – lectora) (قراءة – قارئة)؛ و(sociedad – suciedad) (مجتمع- قذارة). و(i) و(e): (peso – piso) (وزن – طابق).

يتضح لنا من خلال هذه الأمثلة أن الكلمة المنطوقة بشكل سيئ يكون لها معنى آخر أو تصبح غير مفهومة، فيتم ترجمتها في سياق غير سياقها الأصل مما يعطي سياق ترجمي آخر بعيد كل البعد عن المعنى المطلوب من النص الأصل، والأمثلة التي رصدناها خير دليل على هذا الأمر.

أما مسألة علامات الترقيم فهي تعد من بين هذه النقط التي يجب الانتباه إليها بحيث إنها تعتبر نظاما من العلامات الأساسية التي توضع بين العناصر المكونة للخطاب، والتي تطرح، في كثير من الأحيان، صعوبة إزاء نقل النص من لغته الأصل إلى اللغة الهدف، خصوصا وأن استخدامها يختلف بين اللغات، وهي أيضا الوسيلة التي بواسطتها يتم التعبير عن العواطف والحالات المزاجية المختلفة، فالأمر يتعلق هنا بنظام

محدد جدا ومركب من مجموعة من العلامات (النقطة، والفاصلة، ونقط الاستفهام...) التي تختلف حسب الوظيفة التي تؤديها كل واحدة منها؛ فالنقطة مثلا، لها وظيفة أساسية هي الإشارة إلى نهاية الجملة، وعلى مستوى الخطاب الشفوي يقابلها صمت أو توقف، وأن نقطتي التفسير يتجلى دورهما في إعطاء توضيح أكثر للفكرة التي سبق ذكرها، ويأتيان في كثير من الأحيان "بعد قول أو ما يشبهه أو إجمال يليه المقول والمحكي والتفضيل والتفسير والتمثيل، في الشعر والنثر"[(1)].

إن القراءة الجيدة كما ذكرنا سابقا تؤدي إلى الفهم الجيد، فمن غير الممكن تصور ترجمة نص غير مفهوم بشكل جيد، لأن القدرة على فهمه تعتبر أحد أهداف تعليم الترجمة، لذلك فالقراءة هي الفهم، حيث إن الأولى تسمح للمترجم أو المهتم بالترجمة باكتشاف الأفكار المتنوعة التي يضمها النص، وكذا الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها لنا؛ من هذا الأساس يجب معرفة كيفية فك شفرة النص من أجل فهمه بشكل جيد، والملاحظ في هذا الشأن هو أن أغلب المقبلين على ترجمة نص، يقومون بقراءة ميكانيكية وليست ذكية، بمعنى لا يحاولون ولا يبذلون جهدا لفهم ما يقرؤه، لأن الفهم يوفر نظرة عميقة وواضحة لما هو مقروء. لذا، يعتبر الفهم مرحلة أساسية تتيح للمترجم رؤية المعنى الدقيق للكلمات وعلاقتها بأجزاء النص الآخر، ويتيح أيضا فهم أشكال التعبير والموارد الأسلوبية التي يستعملها الكاتب في النص، كما يؤدي إلى استيعاب الأفكار الأساسية، وتقييمها وفك شفرتها.

وعليه، يمكن للمترجم بفضل القراءة والفهم أن يقف على الصعوبات التي يجب تجاوزها من أجل الوصول إلى ترجمة جيدة، فهي، عموما، صعوبات لسانية وثقافية. لهذا يجب عليه أن يجد ما هو مناسب في اللغة الهدف لبعض الكلمات والجمل، كما يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين ثقافة اللغة الأصل واللغة الهدف.

تأتي بعد القراءة المتمعنة والفهم الجيد، الترجمة التي تشكل المرحلة الأخيرة، حيث يحاول المترجم إعادة إنتاج النص الأصل بلغة أخرى. في هذا التوجه ينبغي التأكيد على استحالة إعادة الإنتاج الكلي للنص الأصل بكل تفاصيله الأسلوبية والثقافية، ليس هناك أدنى شك بأن الآثار الناتجة عن نص مترجم في القارئ، يمكنها أن تكون مشابهة لآثار النص الأصل، لأن في الترجمة تكون بصمات المترجم.

---

(1) - فخر الدين قباوة، علامات الترقيم في اللغة العربية، دار المتلقي، حلب، سوريا، ط1، 2007، ص: 57.

2. تطبيقات ديداكتيكية

تتطلب الترجمة من اللغة الإسبانية إلى اللغة العربية جهدا كبيرا من قبل المترجم بشكل عام، والسبب في ذلك راجع لتنوع مشاكل الترجمة التي لا تُعدُّ ولا تحصى نظرا لمجموعة من الاختلافات ذات الطبيعة اللسانية والثقافية؛ لذا، فالغرض من هذه المقاربة، هو إثارة انتباه المهتمين بالفعل الترجمي لصعوباته بشكل عام، عبر إدراج بعض الأمثلة من اللغة الإسبانية إلى اللغة العربية.

وعليه، ينبغي على المهتم بهذا التخصص أن يكون مدركا وواعيا بأن نظرية الترجمة لوحدها غير كافية لتجاوز كل هذه الصعوبات المرتبطة بالاختلافات التقنية والطرق المتنوعة للترجمة؛ فبالإضافة إلى الجانب النظري ينبغي الاهتمام بالجانب التطبيقي، وإنجاز مجموعة من التمارين التطبيقية الضرورية من شأنها مساعدته على تدليل تلك الصعوبات، لذلك "فالنظرية والتطبيق غير منفصلين عن بعضهما البعض[1]؛ يأتي الهدف الأساس من التطرق إلى ديداكتيك الترجمة بصفة عامة، محاولةً لتحديد ومعرفة أهم الصعوبات والمشاكل التي يواجهها المهتم بعملية الترجمة، والتي تنحصر معظمها فيما هو لساني وثقافي.

1.2 على المستوى اللساني

يمكن الحديث هنا على صعوبات مرتبطة بالمستوى المعجمي والصرفي والتركيبي، فعلى سبيل المثال المستوى المعجمي الذي قد يشكل البحث عن المقابل الدقيق والمناسب للكلمة في لغة أخرى صعوبة كبيرة تعيق إعادة إنتاج نص معين في لغة الهدف؛ وبالتالي يكون المترجم في الكثير من الأحيان، غير قادر على إيجاد الكلمة الدقيقة بسبب المعنى المتعدد للكلمات؛ ولتوضيح هذا الأمر نقترح المثال: للفعل (deber) الذي يترجم إلى (وجب) ويمكنه أن يحمل معاني مختلفة:

Debemos leer el texto y comprenderlo ante de traducirlo

✓ يجب علينا قراءة النص وفهمه قبل ترجمته.

Muchos problemas de la traducción **se deben** a la mala compresión del texto original.

---

[1] - Valentín García Yebra, Teoría y práctica de la traduccion, Editorial Gredos, Madrid, 1982, p:16.

✓ ترجع العديد من مشاكل الترجمة إلى سوء فهم النص الأصل.

يتبين من خلال هذين المثالين أن الفعل (deber) تم ترجمته بمعنيين مختلفين بحيث جاء في المثال الأول بمعنى (الوجوب، والضرورة)، أما في المثال الثاني فقد جاء بمعنى (الرجوع، والعودة). ويمكن اعتبار ظاهرة الاشتقاق التي تهتم ببنية الكلمة من المشاكل اللسانية التي يواجهها المترجمين أثناء عملية الترجمة، فقد نجد أن أي كلمة تتكون من (سابق + جذر) أو (جذر + لاحق) والتي يمكن ترجمتها إلى العربية بأكثر من كلمة، والأمثلة الآتية خير دليل لتوضيح هذا الأمر:

(igualdad = المساواة)، و(El desigualdad = عدم المساواة).

(real = واقعي)، و (irreal = غير واقعي).

(Una casita = بيت صغير).

(مهم=importante)-(Importantísimo= مهم جدا، كثير الأهمية).

انطلاقا من هذه الأمثلة يتبين جليا أن مسألة الاشتقاق (السوابق واللواحق) تشكل عقبة أمام المترجم تقتضي منه التعامل معها بطريقة تراعي تلك الاختلافات اللسانية الموجودة بين النسقين اللغويين الإسباني والعربي، لأن ترجمة هذه المورفيمات عندما تدخل على جذور الكلمات في اللغة الأصل يمكنها أن تؤثر، بشكل أو بآخر، على الكلمات بتغيير معاني أصولها إما على المستوى الدلالي وإما على المستوى النحوي.

وتعد قضية الأزمنة في حقل الترجمة من بين المستويات التي تطرح مجموعة من الصعوبات أمام المترجم إبان مباشرة عمله، حيث إن إتقانها يتطلب منه الاعتماد بشكل أساس على حصر ومعرفة الأزمنة، سواء في اللغة الأصل أو الهدف، التي ترتبط بمعرفة الأفعال ووظائفها، وكذا التغيرات التي تطرأ على معانيها، لهذا لا يمكن فصل حقل الترجمة عن القواعد اللغوية بالنسبة إلى اللغتين (الأصل والهدف)، لذلك فإن التركيز على الأزمنة الفعلية يعتبر من الأولويات، وذا أهمية كبرى في مجال الترجمة.

وعليه، ترجع المشاكل ذات الصنف اللساني التي يمكنها أن تُطرح أثناء عملية الترجمة، إلى الحقول التالية: المعجمية، والصرفية، والتركيبية؛ إضافة إلى ما سبق هناك صعوبات أخرى يجب على المترجم تجاوزها، مثل تعدد المعاني للكلمة الواحدة، النوع والعدد، مستوى تركيب الجملة، علامات الترقيم وغيرها من الصعوبات، بحيث يمكن

لهذه الصعوبات أن تكون حاجزا مؤثرا على معنى ومضمون النص خلال نقله إلى لغة أخرى، فالترجمة ليست أكثر من تحويل مضمون النص إلى لغة أخرى.

تجدر الإشارة في هذا المقام أيضا إلى أن مسألتي النوع والعدد من بين القضايا اللسانية التي تشكل خاصية أساسية في كل أنساق لغات العالم، بحيث إن كل لغة تتميز بخصائص صرفية وأسلوبية خاصة بها، حيث إنهما كلمتان صرفيتان "يدرجان في أصناف أخرى من الكلمات، فيمكننا أن نرى العدد في الاسم والفعل، بينما النوع قد يظهر في بعض الضمائر"[(1)]، لذلك قد يكون اللفظ مذكرا في لغة ما ومقابله مؤنثا في لغة أخرى والعكس، وقد يكون على صيغة الجمع ويصبح خلال الترجمة مفردا لضرورة هذه الأخيرة، لذلك فإن بعض المصطلحات في اللغة الإسبانية تحمل علامة التذكير في حين أن مقابلاتها في اللغة الهدف لها صبغة التأنيث، ونذكر في هذا السياق على سبيل المثال لا الحصر النموذجين الآتيين:

(los compuestos químicos) ترجمتها (المركبات الكيميائية).

(el movimiento) تترجم بـ (الحركة).

من خلال هذين النموذجين يتضح أن المثال الأول ورد في اللغة الأصل في صيغة الجمع المذكر، بينما مقابله في اللغة الهدف جاء على صيغة الجمع المؤنث؛ أما النموذج الثاني في الأصل مفرد مذكر، لكن أثناء ترجمته أصبح مفرد مؤنث؛ أما فيما يخص العدد واختلافاته بين اللغة العربية والإسبانية، تتجلى أساسا في كون اللغة الأولى تأخذ ثلاثة صور هي: الإفراد، والتثنية والجمع؛ عكس اللغة الثانية التي تتألف فقط من المفرد والجمع.

2.2 على المستوى الثقافي

يمكن الإشارة هنا إلى أن مجموعة من التعاريف للترجمة سلطت الضوء على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الثقافة التي ينتمي إليها النص وليس فقط المعنى المعجمي؛ بحيث لا يمكن اعتبار الترجمة فقط إعادة إنتاج رسالة من لغة إلى لغة أخرى، بينما تهتم أساسا باختيار المصطلحات المناسبة التي تتوفر على المعنى نفسه وتحترم الأسلوب، وبتعبير آخر، يجب على المترجم إعطاء أهمية للمضمون والأسلوب؛ فالترجمة تتكون

(1) - Miguel Sagüés Subijana, Manuel de gramática española, p: 161

عادة من "إعادة إنتاج رسالة اللغة المصدر في اللغة الهدف من خلال المكافئ الأقرب والطبيعي للمعنى وللأسلوب"[1].

بناء على هذا الأساس يجب على المترجم أن يعكس بأمانة ما يقال في النص الأصل، مع وجوب التأكيد هنا على أن الأمانة معيار نسبي وليس مطلق؛ بمعنى أن هناك درجات في الأمانة تختلف من مترجم لآخر بسبب تدخل مجموعة من العوامل، من قبيل ثقافة اللغة الأصل، واللغة الهدف. فإذا كانت الأمانة المطلقة مستحيلة وصعب تحقيقها، فإن الأمر يتطلب من المترجم أن يكون وفيا في جانب معين، ويكون بشكل تلقائي غير وفيٍّ للجانب الآخر[2]، لأن تحقيق مطلب الأمانة، يتطلب من المترجم تركيزا دقيقا وفهما عميقا لمضمون النص المراد ترجمته، حتى يتسنى له إعادة إنتاجه في لغة الهدف، لهذا فالترجمة هي "استبدال مادة نصية من لغة الأصل بمادة نصية مكافئة في لغة الهدف"[3].

إذن الترجمة هي جزء لا يتجزأ من الثقافة، ووسيلة تقليدية يستعملها المجتمع الثقافي للتواصل، والتعبير عن أفكاره؛ لذا، على المترجم أثناء ترجمة نص من لغة إلى لغة أخرى، أن يأخذ بعين الاعتبار القيمة الثقافية، ويركز على التغيرات التي يمكن أن يمر منها نفس النص المترجم إلى ثقافة أخرى؛ في هذا السياق كتبت كاترينا ريسي (Reiss Katharina) وهانس فيرمير (Hans Vermeer): "إن المترجم لا يهمه الواقع الموضوعي ولا حتى القيم الحقيقية، بقدر ما تهمه قيمة الحدث التاريخي الذي يتجلى في النص وعلاقته بالمعيار الثقافي، وكذا التغير الذي تعاني منه هذه القيمة أثناء تحويل النص إلى ثقافة أخرى"[4]، كما يؤكدان أنه من الضروري على المترجم معرفة ثقافة لغة الأصل ولغة الهدف، بمعنى أن يكون ثنائي الثقافة، لأن النصوص تعرف مجموعة من التغيرات بسبب تحويلها إلى ثقافة أخرى؛ فهي تغيرات لا مفر منها في مجال الترجمة.

---

(1) - Valentín Yebra, Ibid., p: 106.

(2) - Hans J Vermeer, Teoría de la traducción, Citado por Eva Cruz, Las paradojas de la traducción', INTI, Revista de Literatura Hispánica, numero 42, otoño 1995., p: 254.

(3) - Ibíd., p: 39.

(4) - Katharina Reiss y Hans Vermeer: Fundamentos para una teoría funcional de la traducción, Traducción de Sandra García Martín de León, Ediciones Akal, Madrid, 1996, P: 20.

إذن، الأمر لا يتعلق - أثناء عملية الترجمة - بتحويل الكلمات بل بتحويل الأشياء والأفكار والتقاليد وكذا العادات؛ لذا فإن المعرفة الثقافية من قبل المترجم ضرورية، لأن كل لغة تعكس حضارة، وثقافة وعالم. لهذا فإن الثقافة الإنسانية حسب أوكتافيو باث (Octavio Paz) "تظهر في الثقافات، وفي تعدد اللغات والمجتمعات، وكل لغة هي نظرة للعالم وكل حضارة هي العالم"[(1)].

إن الاشتغال على ترجمة نص معين يستدعي من المترجم أن يأخذ بعين الاعتبار هذا البعد الثقافي، لأن اللغة ليست وسيلة للتواصل فقط، بل وسيلة للثقافة كلها، لأن دوره، كيفما كان نوع الترجمة، يكون حاسما، ويحتاج إلى مجموعة من الصفات، وتلبية بعض المتطلبات التي يراها ضرورية للوصول إلى ترجمة مقبولة لدى القارئ في اللغة الهدف، وعليه، فإن من بين الشروط الأساسية والدقيقة لترجمة جيدة نذكر: المعرفة الجيدة باللغتين (اللغة الأصل) و(لغة الهدف)، فكثيرا ما تظهر الصعوبات، فيما يتعلق باللغة الأجنبية المراد الترجمة إليها، لكن اللغة الأصل هي الطرف الآخر الذي في كثير من الأحيان لا يتم منحها أهمية كبيرة، وهنا يمكننا التأكيد أيضا أن التمكن من اللغتين، يطرح مشاكل لسانية بالنسبة إلى المترجم، فكلتا اللغتين عبارة عن نظامين مختلفين تماما باختلاف البنيات؛ لذا قد يسقط المترجم ثنائي اللغة، أحيانا، في فخ التدخلات والبناءات التركيبية.

إذا كانت الازدواجية اللغوية تتيح فرصة الترجمة من لغة إلى لغة أخرى قد تطرح في الوقت نفسه مشاكل، فذلك راجع لجملة من التدخلات التي تظهر أمام المترجم أثناء مباشرة عملية النقل من لغة إلى لغة أخرى؛ ومن أجل تجنب هذا النوع من المشاكل، يقتضي البحث عن المكافئ القريب جدا والحرص على المعنى الذي يعتبر بدون شك، حجر الأساس الذي تعتمده الترجمة بشكل كلي، لأن المعنى يبقى الشاغل الرئيس لكل مترجم، ولعل هذا ما أكده (Valentín García Yebra) بقوله: "يجب ترتيب عناصرها بطريقة لا يمكن الشك في معنى الرسالة"[(2)].

---

(1) Octavio Paz, Traduccion: Literaria o literalidad. Tusquets Editores, Coleccion Cuadernos Marginales, Barcelona, 1981, p: 8.

(2) Valentín García Yebra, En torno a la traducción: Teoría, Critíca, Historia, 2ª ed. Corregida y aumentada, Editorial Gredos, Madrid, 1989, PP: 92-93.

تبقى الطريقة الأفضل للترجمة هي قول كل ما يقوله النص الأصل بشكل صحيح وطبيعي؛ لذا لا يجب على المترجم، للوصول إلى هذا الأمر، أن يكون لسانيا ممتازا، بل عليه معرفة كل ما يتعلق باللغة التي يترجمها والشعب الذي يستعمل هذه اللغة؛ بحيث إن أهم شيء في كل ترجمة هو تحويل المعنى، ولا يمكن إعطاء أهمية كبيرة للشكل وترك المعنى جانبا، حيث أشار المتخصص غارسيا يبرا حول هذه الفكرة أنه "... من أجل الحفاظ على معنى الرسالة، من الضروري تغيير الشكل"[1].

يظل الشق النظري لتدريس الفعل الترجمي غير كاف ليقف الطالب على الاختلافات التقنية والطرق المختلفة للترجمة، بل يتطلب الاعتماد، بالإضافة إلى الجانب النظري، على مجموعة من التمارين التطبيقية، الأمر الذي يؤكد عليه غارسيا باينتين يبرا عندما قال: "النظري والتطبيقي لا ينفصلان في تدريس هذا التخصص. لذا فالنظرية وحدها عقيمة والممارسة بدونها عمياء"[2].

من خلال ما سبق، نشدد على أن السياق السوسيو- ثقافي له أهمية كبيرة في عملية الترجمة، بحيث يجب على المترجم الأخذ بعين الاعتبار العلاقة الوطيدة الموجودة بين المضمون السيميولوجي للكلمات والمعطيات السوسيو- ثقافية؛ على سبيل المثال لا الحصر، هناك كلمات عديدة يصعب إيجاد مقابلا مناسبا لها أثناء نقلها إلى نظام لساني آخر؛ يتعلق الأمر هنا بالكلمات المركبة في كلمة واحدة مثلا (abrelatas) التي تترجم إلى العربية ب "مفتاح العلب"، وكذلك حالة (السابق المتبوع بالمصدر)، كما هو الأمر في (el trasluz) التي تترجم إلى (الضوء النافذ من شيء الشفاف)، وتركيبة أخرى تتمثل في (النعت + المصدر) كما في الكلمتين (altamar = مد البحر) و(bajamar == جزر البحر)، كما أن هناك أمثلة أخرى، مثلا (el altavoz) التي تترجم إلى العربية بـــ (مكبر الصوت)، وكلمة (corrida) التي تعرف برياضة أو لعبة إسبانية، لا تتوفر على كلمة مناسبة لها في اللغة العربية، فتترجم بـــ (مصارعة الثيران)، بمعنى، (la lucha de toros).

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة، أن النظام اللغوي لشعب معين يعكس طريقة تفكيره وتعبيريه وتقاليده، لهذا يجب على المترجم أن يحترم قواعد اللغة التي يترجم إليها، كما

---

(1) - Ibíd., p. 57.

(2) - Valentín García Yebra, Teoría y práctica de la traduccion, op. Cit. p. 16.

يجب أن يكون أمينا في إعادة إنتاج كل أفكار المؤلف، لأن الأمانة تعتبر من أهم الشروط المطلوبة للوصول إلى ترجمة مثالية وجيدة. لكن في الوقت نفسه، هناك هامش الحرية للمترجم، لأن ما يهمه هو المضمون، لهذا يذهب المترجم الجيد غالبا، إلى الترجمة الحرة، بحيث "يشترط في الترجمة خفة الروح وحضور البال، واتساع مجاري الخيال، مع القدرة على السبك والحبك والتعبير الفصيح والسليم، والمطالعة المستمرة، والمران الذي لا يعرف الكلل ولا الملل، ويجب أن تكون الترجمة أمينة التأدية..."[1].

خاتمة

إن الترجمة من الإسبانية إلى العربية والعكس هي عملية صعبة، لاسيما وأن الأمر يتعلق بلغتين مختلفتين كليا من حيث الأصل والكتابة، فالمترجم هنا سيجد نفسه أمام وضع معقد ومهمة صعبة يتطلب منه مراعاة مجموعة من الجوانب التي تتيح له القيام بنقل صادق ومقبول لأفكار كاتب النص الأصلي، ومن ثم تحقيق ترجمة جيدة، وعليه فصعوبات الترجمة من الإسبانية إلى العربية أو العكس غير محدودة، لاسيما فيما يتعلق بالاختلافات الموجودة بين اللغتين سواء على مستوى المعجمي أو المورفولوجي أو التركيبي، هذا راجع لحجم الاختلافات الموجودة بسبب أصل اللغتين، لذا، فاللغة اللاتينية كما هو معروف، هي العمود الفقري للغة الإسبانية، بينما اللغة العربية هي من بين اللغات السامية؛ إنهما نظامان لغويان مختلفان كليا من حيث الكتابة والشكل والتركيب، كلتاهما يعكسان عالمين وثقافتين وحضارتين مختلفتين، من هنا، فضرورة إتقان اللغتين من قبل المترجم والتعمق في معرفة جوانبهما الثقافيتين أمر لا مفر منه.

[1] - سعيد علوش، شعرية الترجمات المغربية للأدبيات الفرنسية، منشورات مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، طنجة، 1991، ص: 27.

ببليوغرافيا

- أنطوان برمان، الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر. عزالدين الخطابي، بيروت، لبنان، المنظمة العربية للترجمة ط1، 2010.
- سعيد علوش، شعرية الترجمات المغربية للأدبيات الفرنسية، منشورات مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، طنجة، المغرب، 1991.
- سعيدة كحيل، درس الترجمة والتأسيس المنهجي، دراسات في الترجمة وآلياتها المعرفية، ط1، عمان كنوز المعرفة، 2015.
- فخر الدين قباوة، علامات الترقيم في اللغة العربية، دار المتلقي، حلب، سوريا، ط1، 2007.
- يوسف إلياس، مقاربة منهجية لتدريس الترجمة المتخصصة النص الاقتصادي نموذجا، ترجمان، المجلد 1 العدد 2، طنجة، المغرب، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة أكتوبر 1992.
- Hans J Vermeer, Teoría de la traducción, Citado por Eva Cruz, ‘’Las paradojas de la traducción’’, INTI, Revista de Literatura Hispánica, numero 42, otoño 1995.
- Horaldo de Campos: ‘’de la traducción como creeación y crítica’’, en Quimera, núms. 9-10 julio-agosto de 1981.
- Katharina Reiss y Hans Vermeer: Fundamentos para una teoría funcional de la traducción, Traducción de Sandra García Martín de León, Ediciones Akal, Madrid, 1996.
- Valentín García Yebra : En torno a la traducción: Teoría, Critíca, Historia, 2a ed. Corregida y aumentada, Editorial Gredos, Madrid, 1989.
- Valentín García Yebra :Teoría y práctica de la traduccion, Editorial Gredos , Madrid, 1982.

المصطلح التربوي وإشكالات الترجمة

دة. كريمة جادي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس

مقدمة

طرح واقع المصطلح التربوي التعليمي مجموعة واسعة من الإشكالات، منها ما يتعلق بترجمة المصطلح وتعدد الترجمات، ومنها ما يتعلق باللبس في دلالة المصطلحات، التي تشكل عائقا أمام الفهم السريع والسليم للمضامين التربوية التعليمية، فنقل المصطلح التربوي التعليمي من الفرنسية إلى العربية أمر ليس بالهين، فهو يستدعي بحثا دقيقا، يفرض إعمال النظر العلمي، في ظل الثورة الرقمية، والانفجار المعرفي والتكنولوجي المعاصر خاصة.

إذن، فما المقصود بالمصطلح التربوي؟ وما هي الإشكالات التي تواجه عملية ترجمة المصطلحات التربوية؟

1- تعريف المصطلح:

1-1 لغـة: جاء في لسان العرب لابن منظور:" الصلح، تصالح القوم بينهم، والصلح السلم، وقد اصطلحوا وصالحوا، واصّلحوا مشدّدة الصاد، قلبوا التاء صادا، وادّغموها في الصاد بمعنى اتفقوا وتوافقوا"[(1)]. كما ورد تعريف المصطلح في المعجم الوسيط: أن لفظ صلح بمعنى " زال عنه الفساد، واصطلح القوم؛ زال ما بينهم من خلاف، ثم تصالحوا واصطلحوا والاصطلاح مصدر اصطلح، اتفاق طائفة على شيء مخصوص"[(2)].

1-2. اصطلاحا: أما المعنى الاصطلاحي فهناك الكثير من الباحثين واللغويين الذين تعرّضوا له ومن بينهم الجرجاني الذي عرفه بقوله: "المصطلح هو اتفاق طائفة

---

(1) - ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، مادة (صلح)، دار الجيل ودار لسان العرب، بيروت، لبنان، (1988)، ص:516.

(2) - إبراهيم مصطفى وآخرون، "المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، ط4، (2004)، ص: 520.

على وضع اللفظ بإزاء المعنى، وإخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر، لبيان المراد وهو أخيرا، لفظ معين بين قوم معنيين"[1].

وحدده بشكل أوضح في قوله "تعبير خاص ضيق في دلالته المتخصصة، وواضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات الأخرى، ويرد دائما في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد، فيتحقق بذلك وضوحه الضروري"[2].

ويعرفه محمود حجازي بقوله:" المصطلح اسم قابل للتعريف في نظام متجانس، ويكون تسمية حصرية (تسمية لشيء)، ويكون منظما في نسق، ويطابق دون غموض فكرة أو مفهوما"[3]. أما المفهوم فهو "صورة عقلية تتكون من خلال الخبرات المتتابعة التي يمر بها الفرد، سواء كانت الخبرات مباشرة أو غير مباشرة"[4]. إذن، فالمفهوم هو التصور الذهني، والمصطلح هو مادة الفكر والوعاء الشامل له، كما أن المفهوم واحد لأنه يتميز بالعموم، بينما المصطلح يختلف من مجتمع لآخر.

2- أهمية المصطلح في التطور المعرفي.

للمصطلح أهمية بالغة في بناء المعرفة وتفعيل البحث العلمي للعلاقة الوثيقة بينه وبين إنتاج المعرفة، وهذا ما يؤكده محمد النويري في قوله:" جعل بعض الباحثين قيمة المصطلح ودوره في بناء المعرفة بقيمة الجهاز العصبي عند الكائن الحي؛ إذ عليه يقوم وجوده، وبه يتيسّر بقاؤه، إذ أن المصطلح تراكم مقولي يكتنز وحده نظريات العلم وأطروحاته"[5]. ومما يؤكد أهمية المصطلحات في التطور المعرفي نجد ما قاله بشير أبرير: "المصطلحات وسيلة أساسية لتنمية التفكير العلمي الجامعي وكذا الباحث، ويلبي حاجتهما لحل المشكلات المختلفة (...)، وتمكن من التفكير العلمي الموضوعي القائم على

---

(1) - الشريف الجرجاني، "كتاب التعريفات"، دار الكتاب العربي- بيروت، (1998)، ص:24.

(2) - محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص ص: 11-12.

(3) - المرجع نفسه، ص: 54.

(4) - مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ج3، (2011)، ص: 26.

(5) - محمد النويري، المصطلح اللساني النقدي بين واقع العلم وهواجس توحيد المصطلح، مجلة علامات، عدد خاص، ص:249.

الدّليل والبرهان والمنطق السّليم، وإدراك العلاقات الرابطة بين الظواهر في أقل وقت ممكن"[1].

3- ماهية المصطلح التربوي.

قبل التطرق إلى إشكالات الترجمة في المجال التربوي، لا بد من الوقوف عند ماهية المصطلح التربوي، الذي يعرف بأنه مجموعة من المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بعملية التعلم والتعليم التربوي، وهو يتعلق بنقل المعرفة، وتنمية المهارات، وتطوير القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد. وتتنوع هذه المفاهيم من تقنيات التدريس والمناهج الدراسية إلى تقييم المتعلمين، والتوجيه التربوي والتعليم النشط، وطرق تنفيذ البرامج التعليمية، وكيفية تقييم هذه البرامج لتحقيق الأهداف المرجوة.

ويهدف المصطلح التربوي إلى فهم كيفية تأثير البيئة التعليمية على التفكير والسلوك والتطور الشخصي، وتتعامل الترجمة في هذا السياق بتحويل المفاهيم والمصطلحات من لغة أصلية إلى لغة أخرى، مع تحري الدقة والوضوح، وذلك يتطلب فهما عميقا للمفاهيم، وعملية نقلها من ثقافة إلى ثقافة أخرى.

4- المصطلح التربوي وإشكالات الترجمة

إن المتأمل في عملية الترجمة سيلاحظ أن هذه العملية لا تقوم على أساس الترجمة من لغة إلى أخرى فقط، بل من ثقافة إلى أخرى، وذلك راجع للارتباط العضوي الذي يجمع بين اللغة والثقافة، فعملية الترجمة على هذا الأساس عملية ثقافية لا تنحصر فقط في مجال الوحدات اللغوية، بل تتعدى ذلك لتطال مجموعة من التصورات الاجتماعية وطرق التفكير التي تحملها اللغة وتعبر عنها.

فالترجمة إذن، هي المجال الخصب للمصطلحات التربوية وغيرها من المصطلحات في الحقول المعرفية الأخرى، إلا أن ترجمة المصطلح التربوي يواجه العديد من الإشكالات والتحديات؛ نظرا لطبيعته الخاصة، وهذه الإشكالات تتمثل في فهم وتفسير المفاهيم التربوية، ونقلها بدقة ووضوح إلى اللغة المستهدفة. ومن هذه الإشكالات نجد:

---

[1] - بشير أبرير، علم المصطلح وأثره في بناء المعرفة، مجلة التواصل، ع: 25، مارس (2010)، ص: 21.

- **البعد الثقافي والاجتماعي:** بحيث يعكس كل مجتمع من المجتمعات ثقافته وقيمه الفريدة لتطال مجموعة من التصورات الاجتماعية، وطرق التفكير التي تحملها اللغة وتعبر عنها، يقول في هذا الصدد سابير وورف، "ترتبط اللغة بتجربة المجموعة البشرية التي تتداولها في كل جوانب الحياة، فاللغة ليست أداة للتعبير فحسب؛، بل هي جهاز يؤطر خبرة المجموعة البشرية، والتأطير لم يكن ليتم لو لم تكن للغة قدرة على تكييف المعلومات حول العالم، فاللغة تفرض تصنيفا وتنظيما واختزالا على مكونات العالم الذي تبلوره وتبنيه وتفرضه على الأذهان التي تتداولها... فما يدركه شخص يتداول لغة ما يختلف عما يدركه شخص آخر ينتمي إلى لغة أخرى"[1].

وهنا يتضح أن البعد الاجتماعي والثقافي للغة، يلعبان دورا مهما في نقل معنى المصطلحات من لغة إلى أخرى أثناء الترجمة، لذا يجب على المترجم أن يكون واعيا بهذه التباينات، وأن يبحث عن ترجمة تعبر بدقة ووضوح عن المفاهيم التربوية بما يتناسب والثقافة المستهدفة.

- **السياق التربوي:** المصطلح التربوي يتأثر بالسياق التربوي المستخدم فيه، ولهذا يتطلب من المترجم أن يكون قادرا على فهم السياق التربوي الوارد فيه هذا المصطلح، لضمان الترجمة الصحيحة والملائمة للمفاهيم، مع ضرورة استحضار الأساليب اللغوية والتعبيرية الملائمة للمجتمع المستهدف.

- **الإبداع في الترجمة:** أما عن مسألة الإبداع فيبقى السؤال مطروحا لأنه وكما هو معلوم، توجد علاقة وثيقة بين لغة المتكلم وطريقة تفكيره، واللغة إنما تقرر جوهر التفكير، وهي تستطيع أن تعبر عن كل شيء إذا كان المجتمع الناطق باللغة المعينة يملك الفكر القادر على الخلق والإبداع. وأي لغة ما فهي عظيمة وواسعة الانتشار لأن الذين يكتبون بها يبدعون بها وفيها، وربما لو كتبوا بأي لغة أخرى غير لغتهم لأصبحت تلك اللغة عظيمة وواسعة الانتشار.

إنه إعصار من المصطلحات والمفاهيم التي تقذف بها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كل يوم، ولا يقتصر الأمر على حقل علوم التربية فقط، بل على حقول معرفية أخرى، وفي بعض الأحيان قد لا تكون هناك مصطلحات محددة في اللغة المستهدفة، والتي تعبر بالضبط عن المفاهيم التربوية في اللغة الأصلية، وفي هذه

---

[1] - بناصر البعزاتي، الترجمة بين النص والتأويل، منشورات كلية الآداب بالرباط، 1995، ص: 33.

الحالة يتوجب على المترجم، ابتكار مصطلحات جديدة واستخدام مصطلحات قريبة للتعبير عن المفاهيم بأقصى دقة ممكنة.

-التطور التكنولوجي للمصطلحات التربوية: لقد شغلت المصطلحات التكنولوجية المعلوماتية الجديدة في العقود الثلاثة الأخيرة اهتمام كثير من أهل العلم والثقافة في العالم العربي، ومع هذا التطور الهائل للتكنولوجيا والتعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني، قد تظهر مصطلحات جديدة تتعلق بالتربية والتعليم، وهذا يتطلب على المترجم أخذ الحذر من الترجمة الإلكترونية ودراسة المصطلح دراسة دقيقة قبل استعماله.

5- نماذج من المصطلحات في الحقل التربوي.

5-1. المنهاج: (curriculum)

من حيث المصطلح: هو الخطة الدراسية التي تحدد المواد والموضوعات والمفاهيم التي يجب تدريسها في إطار برنامج تعليمي معين[1]، ويتضمن المنهاج أهداف التعلم ومحتوى المواد وطرق التدريس والتقييم، ويهدف إلى توجيه العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعلم المحددة.

المنهاج من منظور البحث التربوي: المنهاج هو النظام الكامل للتعليم، وهو الخطة الشاملة التي تحدد الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، ووسائل التقويم التي تستخدم لتحقيق أهداف التعلم المحددة.

المنهاج من منظور القياس والتقويم: المنهاج هو المجموعة المنظمة من الأهداف والمعايير والمهارات والمعرفة، التي يجب على المتعلمين تحقيقها خلال فترة معينة من التعلم، ويوفر الإطار العام لتقييم أدائهم، وتقدمهم في التعلم.

المنهاج من منظور الإدارة التربوية: المنهاج هو الخطة العامة للتعليم تتضمن أهداف التعلم والمواد والمناهج والطرق التدريسية والتقويم، ويهدف إلى تحقيق رؤية وأهداف المؤسسة التعليمية. كانت هذه بعض التعاريف المختلفة لمصطلح "المنهاج"، والتي تُظهر التنوع في الفهم والتطبيق لهذا المصطلح، من قبل مختلف الجهات والمجالات في المجتمع التربوي.

---

[1] - محمد العطاس، قاموس المصطلحات التربوية، دار النشر- دار الفكر العربي، ط3 (2018)، ص: 128.

من حيث المفهوم: خطة دراسية يقصد بها سلسلة من الوحدات التعليمية المعتمدة انطلاقا من الأهداف على شكل استراتيجية للتعلم تتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية، وتأخذ هذه العملية في اعتبارها الأسس النفسية، والمعرفية والاجتماعية، وغيرها من المعايير المهمة في بناء المناهج وتخطيطها.

وقد ضمّن المؤلفون هذا المفهوم في عناصر المنهاج، وأشاروا فيه إلى المعايير والأسس التي يبنى عليها، دون إسهاب في تفصيل الحديث عنها، فهي لا تقتصر على الأهداف والمحتويات والأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية فقط،ـأو ولا تظهر على شكل استراتيجية للتعلم وحسب، بل إنها تعبر عن "النوايا أو الإجراءات المحددة سلفا لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهي إذن خطة عمل تتضمن الغايات والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديداكتيكية ثم طرق التعليم وأساليب التقويم"[1].

ما يعني أن المنهاج يعبر بصفة عامة عن تلك العملية التي تتفاعل فيها كل عناصره من أهداف ومضامين وأنشطة وأدوات وطرائق وتقويم، لتشكل بهذا الاتحاد الطريق الذي يسلكه كل من المدرس والمتعلمين لتحيق أهداف بعينها.

2-5 المقاربة بالكفايات Approche par compétence

من حيث المصطلح: تبنى المؤلفون مصطلح "كفايات" كمقابل عربي لمصطلح " compétence، ما يعني أنهم قد مالوا إلى الاتجاه الذي فضّل الاشتقاق من مادة ك.ف.ى، كفى يكفي كفاية: الشيء حصل به الاستغناء عن غيره، انطلاقا من تصور تزويد المتعلم بما يكفيه من المعارف والقيم والمهارات إلى غير ذلك، بدلا من تبني مصطلح " كفاءات" المشتق من مادة " ك. ف.ء ": فالكفء هو المثل، الكِفاءُ هو المماثل، والكفاءة هي المماثلة"[2]، لتسمية المفهوم الوافد من الثقافة الأجنبية.

من حيث المفهوم: المبادئ التي ترتكز عليها المقاربة بالكفايات:

- الكل يفوق مجموع الأجزاء.

---

[1] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، (2006)، ج1، ص: 236.

[2] - المرجع نفسه، ص: 237.

- ليس للكل نفس الأهمية.

- حتى الأكثر كفاءة يخطئ.

- ما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص وجدواه في المعالجة، العلاج.

- ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن"[1].

من الملاحظ أن هذه المبادئ تدل ضمنيا على الممارسات البيداغوجية الحديثة التي تقوم عليها هذه المقاربة، ومن هذه المبادئ ما يلي:

- الكل يفوق مجموع الأجزاء(بيداغوجيا المشروع).

- ليس للكل نفس الأهمية (بيداغوجيا الفارقية).

- حتى الأكثر كفاءة يمكنه أن يخطئ(بيداغوجيا الخطأ).

- ما يميز الخبير عن غيره، قدرته على التشخيص، وجدواه في العلاج (مفهوم للأستاذ الباحث).

- ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن (بيداغوجيا حل المشكلات).

وهذا ما يؤكد أن المقاربة بالكفايات هي تصور تربوي شامل يسعى إلى تمثل النظريات المستحدثة التي تجود بها مختلف العلوم، لتحسين مردودية العملية التعليمية التعلمية، لكن ما يؤاخذ عليه هو طريقة صياغته التي اتسمت بشيء من الغموض والالتباس في تناوله.

3-5. مصطلح تعليمية: (Didactique)

ورد مدخل "تعليمية" كمقابل عربي لمصطلح Didactique، ويستعمل على غراره في الوطن العربي عدة مصطلحات لتأدية مفهوم العلم: تدريسية، تعليميات، التربية الخاصة، أصول التدريس، علم التعليم، التعليمية.... إلخ. حيث نجد مثلا أن عبد الكريم

[1] - بشرير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص: 84.

غريب، يستعمل في معجمه ثلاثة مداخل (التعليمية، التدريسية، الديداكتيك)، لمقابلة المصطلح الأجنبي الواحد(Didactique).[1]

ومما لا شك فيه أن آثار هذا التعدد المصطلحي ستظهر في عمليتي التنظير والتطبيق في هذا المجال، كما سينتج- تبعا لذلك- ارتباكا مفهوميا، يشتت عملية التواصل بين المشتغلين بحقول هذا العلم، وقد عبر رشيد بناني عن هذا الوضع بقوله" إذا كان هناك ميدان يتصف بعدم دقة المصطلح، فإنه ميدان البيداغوجيا، لأن الألفاظ التي يستعملها المشتغلون في هذا المجال تكتسي عددا من الدلالات مساويا لعدد المخاطبين، مما ينتج عنه بعض الغموض في التواصل، وهذه قاعدة لا يفلت منها لفظ ديداكتيك نفسه"[2].

وهذا عائد إلى أن الديداكتيك ميدان علمي فتي ترعرع في كنف علوم أقدم منه، وهي البيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، وعلوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، فكان لهذا التعدد في دراسته، اختلاف زوايا النظر حول مفهومه وطريقة تسميته، فرغم هذا التعدد المصطلحي الذي يشهده العالم العربي، إلا أن مصطلح ديداكتيك الذي تبناه المؤلفون في علوم التربية، يظل الأكثر شيوعا وانتشارا في الوطن العربي.

من حيث المفهوم: يحيل علم التعليمية بصفة عامة على " الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء أكانت على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس-حركي[3].

إن الإشكالات المطروحة في مجال علوم التربية هو ما يتعلق بتعدد المسميات للمصطلحات التربوية، وهذا ما يجعلنا نقف على الاختلافات الواضحة بهذا الخصوص، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

---

[1] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، المرجع السابق، ج1، ص: 262.

[2] - من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، (1991)، ص:37.

[3] - بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، المرجع السابق، ص: 84.

المصطلح باللغة الأجنبية	المقابل في اللغة العربية
Curriculum	خطة دراسية النظام الكامل للتعليم خطة شاملة مجموعة منظمة للأهداف الخطة العامة للتعليم
Approche par compétence	الكفايات الكفاءات
Didactique	تعليمية ديداكتيك تدريسية

تحليل معطيات الجدول:

-تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، وأن أغلب هذه المصطلحات تتسم بالاضطراب الدلالي، مما يجعلها تبتعد كل البعد عن أصها أصلها الطبيعي.

- لا اتفاق بين مختلف واضعي المصطلح التربوي.
- وجود عدة مصطلحات للمصطلح الغربي الواحد.
- غياب الرؤية الموحدة للمصطلح التربوي.

خاتمة:

خلاصة القول، يتضح أن الترجمة في مجال المصطلحات التربوية تتطلب فهمًا عميقًا للمفاهيم التربوية ووضعها في سياقها الثقافي والاجتماعي المناسبين، باعتبار أن المصطلح يتضمن شحنات ثقافية في خلفية النص الأصلي، وبالتالي إن لعلم الترجمة أهميته في التعامل مع المصطلح؛ بوصفه المرآة التي تعكس فهم المصطلح في لغته الأم، ثم تنقله إلى المتلقي في لغة الهدف. ولتطبيق ذلك، يتطلب على المترجم المرونة في التعامل مع الإشكالات المختلفة التي قد تواجهه في فعل الترجمة، وأن يكون قادرا على

مواكبة التطور التكنولوجي الهائل للمصطلحات، لضمان تقديم ترجمة دقيقة وفعالة للمفاهيم التربوية.

فعلى الرغم من التحديات التي تواجه الترجمة التربوية، إلا أن هناك العديد من الفرص التي تنبع من هذا المجال، وهي:

- مد الجسور بين مختلف الثقافات بين المجتمعات للتواصل فيما بينها، بهدف تحقيق التنمية الاجتماعية والثقافية.

- تعد الركيزة الأساس التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم عبر إصدار معاجم متنوعة تهم المصطلحات التربوية.

- أنها توفر الفرص للمتعلمين، بغية الوصول إلى المعرفة والمصادر التعليمية بلغاتهم الأصلية.

ببيبليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، مادة (صلح)، دار الجيل ودار لسان العرب، بيروت، 1988.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، ط4، 2004.
- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الكتاب العربي- بيروت، 1998.
- بشير أبرير، علم المصطلح وأثره في بناء المعرفة، مجلة التواصل، العدد 25 مارس، مجلة التواصل، العدد 25، مارس 2010.
- بناصر البعزاتي، الترجمة بين النص والتأويل، منشورات كلية الآداب بالرباط، 1995.
- عبد الله العبيدي، منهاج التربية والتعليم في المغرب: تحليل نظري وتطبيقي، دار النشر- دار الفكر العربي، ط1، 2018.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2006.
- فاطمة الزهراء الرحموني، منهاج التعليم: الأسس والمفاهيم في السياق المغربي، دار النشر - دار الثقافة الجديدة، ط3، 2019.
- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، القاهرة، د ت.
- مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ج3، 2011.
- محمد النويري، المصطلح اللساني النقدي بين واقع العلم وهواجس توحيد المصطلح، مجلة علامات، عدد خاص.
- محمد العطاس، قاموس المصطلحات التربوية، دار الفكر العربي، ط3، 2018
- محمد السعدي، المنهاج التربوي: النظرية والتطبيق في المغرب، دار الكتب المغربية، ط2، 2017.

الرهان على الترجمة التربوية
لتطوير النظام التعليمي المغربي وتجويد العرض التربوي

د. المصطفى المرابط

(تخصص الآداب والعلوم الإنسانية)
متصرف تربوي
جامعة عبد المالك السعدي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية–تطوان

مقدمة

لقد أضحت حاجة البلدان لتطوير أنظمتها التعليمية وإعادة النظر باستمرار في مناهجها وبرامجها وأساليب التدريس المعتمدة في مؤسساتها التربوية بما يتماشى مع تحولات عصر الرقمنة المتسارع، وزمن الثورة التكنولوجية المفتوحة ومتطلباتها كبيرة وضاغطة وملحة، ذلك أن العلاقة بين فعالية ونجاعة النظم التعليمية والريادة العلمية والتفوق الاقتصادي، الذي تطمح له كل المجتمعات والأمم وثيقة، بل ذات طبيعة استلزامية. فالنظام التعليمي الناجح، هو ذلك القادر في نهاية سيرورته ومساراته على إنتاج الموارد البشرية المؤهلة، وصناعة الطاقات والكفاءات العالية، وعلى تخريج اليد العاملة الخبيرة الكفيلة بالإسهام في التنمية المحلية الشاملة.

غير أن النظام التعليمي الناجح، ليس وصفة سحرية جاهزة وثابتة يتم تنزيل قواعدها بصرامة تامة، فتتحقق آليا النتائج المرجوة والأهداف الطموحة، بل هو حصيلة نقاش دائم، وحوار مفتوح ومتجدد حول المدرسة وغاياتها ومواردها وإمكاناتها، ونتيجة حتمية كذلك، للقدرة على الاستيعاب والانفتاح والاستفادة من التجارب الرائدة عبر العالم.

من هنا، تأتي أهمية الحديث عن الترجمة التربوية، والتربية المقارنة كرهان تنموي لتطوير الأنظمة التعليمية، ومنها النظام التعليمي المغربي، على اعتبار أنها - أي التربية المقارنة - تشكل بابا واسعا من أبواب علوم التربية الحديثة، يضطلع بدور دراسة الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم، وينشغل بتحليل أسسها وأدواتها وأساليبها، وتقييم نتائجها ووضع التقارير والبحوث حول معايير جودتها. وبالتالي فهي تساهم في

تشييد رصيد ضخم من التجارب والمحاولات الإصلاحية في ميدان التدريس عبر العالم يمكن النهل منه والاستفادة من مخزونه المتعدد.

1.مفهوم الترجمة التربوية

لقد مر مفهوم الترجمة بنفس المراحل والأطوار الإبستيمولوجية، التي تعرفها المفاهيم والمصطلحات والظواهر العلمية ذات الطبيعة الكونية في العادة من نشأة وتطور وازدهار. وبالعودة إلى جل المعاجم اللغوية، سواء العربية منها أم الأجنبية، نجدها تقدم لفظ "ترجم" بنفس الدلالة تقريبا، أي نقل الكلام من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف. أو ما يسمى أيضا في أدبيات فن الترجمة، بالنقل الحرفي للألفاظ في سياقها الأصلي، metaphrase. أي الترجمة الحرفية.[1]

هذا، وقد ورد في معجم لسان العرب: ترجم: الترجمان والترجمان: هو المفسر للسان. وفي حديث هرقل: قال لترجمانه، الترجمان، بالضم والفتح: وهو الذي يترجم الكلام، أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى، والجمع التراجم.[2]

ويتجاوز مفهوم الترجمة في نظرنا هذا المدلول الحرفي المنقوص الشائع، الذي يحصر دورها في نقل النصوص والملفوظات من اللغة الأصلية، التي دونت بها أول مرة، إلى لغة، أو لغات أجنبية مختلفة. فحقيقة الترجمة أنها عمل ينقل ليس النصوص المكتوبة المترجمة وحسب، وإنما كل ما تنطوي عليه وتتضمنه هذه النصوص، من العلوم والمعارف والثقافات والمعتقدات والعادات والتقاليد ونظم العيش، وأنماط التفكير السائدة في المجتمعات. ومن هنا، تتجلى أهمية هذا الفن العظيم، جليل القدر، الذي اخترعته البشرية وأنصفها، حيث كان أساس تطور الحضارات وازدهارها عبر التاريخ، من خلال ما نتج عن انتشاره في الأقطار وشيوعه بين البلدان المختلفة، من تخاصب حضاري وتثاقف إنساني، أدى إلى تفجير الطاقة الإبداعية للفرد، وإلى تطوير عقله وانتقال المجتمع البشري إلى مستويات عالية من ممارسة التفكير والتأمل، وإلى فتح أبواب العلوم والفنون باختلاف أنواعها، وإعلان انطلاقتها نحو آفاق غير محدودة من الارتقاء والابتكار.

---

(1) - محمد عناني، فن الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، الطبعة الخامسة 2000، ص: 147.

(2) - ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني عشر، دار صادر بيروت، ص: 66.

والترجمة التربوية في جوهرها لا تشذ عن المعنى سالف الذكر، فهي تعنى بنقل وتحليل ودراسة المنجز التربوي في البلدان المختلفة، من معارف وأبحاث وتجارب ونظريات ومقاربات بيداغوجيا من اللغة الأصل، إلى باقي لغات العالم، وذلك بغرض إغناء الموروث الإنساني والمساهمة في تشكيل رصيد علمي تربوي خصب يتناوله علماء الميدان وخبراؤه بالنقد وتستفيد منه الدول في تجويد أنظمتها التعليمية وتطويرها.

2.الرهان على الترجمة التربوية في عصر موسوم بعصر الرقمنة، كفيل بتطوير النظام التعليمي وتجويد العرض التربوي

في عصر متحول ومتجدد، وفي عالم مصبوغ بخاصية الانفتاح والتبادل الشامل للسلع والثقافات والمعلومات، تسعى المنظومة التربوية المغربية الحفاظ على خصوصيتها الذاتية من جهة، وعلى مواكبة الركب الحضاري ومقاومة أسباب النكوص والفشل من جهة ثانية.

1.2. الترجمة التربوية في سياق عصر الرقمنة

لا شك أن سمة الرقمنة أو التحول الرقمي، باتت وصفا لصيقا بعصرنا الحالي، بل عنوانا ملائما له، يترجم حقيقته الديجيتالية، خاصة بعد الطفرة النوعية المستمرة في الزمن والمخترقة للحدود، التي صار يعرفها العالم على جميع الأصعدة، ويعيش على وقع آثارها البارزة وتجلياتها الصارخة، في مجال تبادل المعلومات وتوافرها وإنتاجها ووتائر صناعتها، وفي تدفق الأخبار وتناسل الأحداث وسرعة جريانها وانتشارها بين البلدان في أقصى أقاصي المناطق والأقاليم في المعمورة، بحيث لا يستطيع أحد اليوم التكهن بحدود اتساع رقعة هذه الطفرة، أو توقع شكل الطفرات المستقبلية المحتمل انبثاقها وتولدها عنها. ولا شك أيضا أن هذا التحول الرقمي المتسع قد باشر منذ الوهلة الأولى تأثيره في ميدان التربية والتدريس بكل مكوناته وعناصره، كما في سائر الميادين، على اعتبار أن هذا الأخير، أي التدريس، قطاع حيوي، له امتدادات سوسيواقتصادية متشابكة، وارتباطات بنيوية وتنموية واسعة، بحيث تتصل به جميع مناحي الحياة في المجتمع اتصالا وثيقا.

وأمام حالة التأثير والتأثر هذه، وفي خضم الضغط الهائل المتزايد، الذي غدا يفرضه إيقاع زمن الرقمنة، تجد المدرسة المغربية نفسها في وضع قلق، وفي ظرفية حرجة غير مسبوقة، فهي ملزمة بمسايرة هذه التحولات الضاغطة ومجاراتها، حفاظا

على نفسها ووجودها كآلية ضرورية لتصريف النموذج البيداغوجي المتوافق عليه مجتمعيا، والذي يمثل الهوية الوطنية ويعكس الغايات الكبرى للمدرسة، وكوحدة مركزية لتنزيل السياسات التربوية العامة وإيصالها، وكمصدر أساسي لا غنى عنه، لإنتاج الطاقات والكفاءات البشرية، واليد العاملة الخبيرة والمؤهلة، القادرة على حمل مشعل التنمية والتقدم ودعم الاقتصاد الوطني والمحلي والدفع به نحو التنافسية والتطوير، وذلك من خلال العمل على تغيير براديغماتها وتصوراتها، ومناهجها وأدوات ووسائل اشتغالها، بما ينسجم وشروط العصر وظروفه الحالية، وبما من شأنه استشراف المستقبل، والتخطيط المسبق لمواجهة أزماته وموجاته وتحولاته العاصفة.

في ظل هذا السياق، يبقى العمل على جعل الحقل التربوي المغربي منتدى مفتوحا للنقاش، وفضاء خصبا لترجمة وتحليل ونقد أعمال أشهر الكتاب والمفكرين التربويين على الصعيد العالمي في عصرنا الحالي، الذين بصموا عالم التربية والتعليم والديداكتيك وأبدعوا فيه، ولا يألون جهدا في تقديم الحلول الناجعة للمعضلات التربوية الكبرى، وللمشكلات التعلمية المستعصية، أمثال: نعوم تشومسكي، ستيفان كراشن، جيم سكريفنر، جريمي هارمر، فيليب ميريو، جون بول بريغيلي، دانييل بيرايا، جان مارك مونطيل، دينيس موري،...يبقى مطلبا مستعجلا لا غنى عنه في مسار تحديث المدرسة المغربية وتجويد العرض التربوي.

2.2. كسب رهان الترجمة التربوية كفيل بتطوير النظام التعليمي وتجويد العرض التربوي

أمام كل هذه التحديات، تتبدى الحاجة الملحة للإفادة من تجارب البلدان الناجحة، ذات الصيت الذائع في حقل التربية والتعليم، والتي تمتلك أنظمة تعليمية رائدة، حققت نتائج فعالة، وهو الأمر الذي لا مناص لنواله من تشجيع الترجمة التربوية، ودعمها وتوسيع نطاق اشتغالها لتشمل الانفتاح على المنتوج الأنجلوساكسوني والصيني والروسي وغيره، بدل الاقتصار على نماذج بعينها، كالنموذج الفرنسي الذي باتت معاناته لا تختلف كثيرا عن معاناة النظام التعليمي المغربي، حيث بوأته الاختبارات الدولية PISA

في دورتها الأخيرة،[1] مكانة اعتبرها الوسط التعليمي والثقافي الفرنسي نفسه كارثية، وتؤشر على فشل المنظومة التربوية الفرنسية برمتها.[2]

إن تجويد العرض التربوي للمدرسة المغربية لا يمكن أن يتحقق دون امتلاك رؤية تنطلق من تشخيص للواقع بإمكاناته وموارده، ومعيقاته ومشكلاته، وتستشرف المستقبل بطموحاته ورهاناته وتحدياته، من خلال استحضار التجارب الناجحة، ونقل الكتابات الأجنبية بلغاتها المختلفة إلى العربية بغاية تقريبها للمتلقي التربوي وتمكينه من النهل منها.

وهكذا، فإننا نزعم أن كسب رهان النهوض بالترجمة التربوية سيشكل دفعة قوية لمسار الإصلاح، وسيرتقي بالنقاش العمومي في الحقل التعليمي إلى مستويات جديدة من الإبداع والابتكار والجودة.

3. مكانة وواقع حال الترجمة التربوية ضمن الإصلاحات التربوية وآليات وآفاق النهوض بها

هناك حقيقة كونية يشهد بها التاريخ الإنساني ويؤكدها الواقع، مفادها أن المجتمعات ترتقي بنفسها وتتطور، عبر الاستفادة من إنجازات الآخرين ونقلها ومحاكاته ثم منافستها، كما أن الحضارات تبنى على أنقاض التي سبقتها بعد ترجمة علومها وإبداعاتها واختراعاتها إلى لغتها الأصلية.

1.3.واقع حال الترجمة التربوية ضمن سياق الإصلاحات

وإن لم يكن قد حظي بما يستحق من عناية ومكانة، خاصة على مستوى تنزيل خططه وبرامجه، فإن تشجيع البحث العلمي والابتكار والتجديد في حقل التربية والتعليم كان ومازال من الأهداف الاستراتيجية الكبرى، التي تم التنصيص عليها في كل البرامج والمشاريع الإصلاحية المقررة منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين.[3] مرورا

---

[1] - Résultats du pisa 2022 (volume2) OCDE 2023.

[2] - Elsa Maudet. Libération. rapport pisa 2022 «des résultats en France parmi les plus bas jamais mesurés » publié le 5 décembre 2023 à 11h 00. https://2u.pw/giqiXIrl.

[3] - وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الحادية عشر: تشجيع التفوق والتجديد والبحث التربوي ص: 44 – 45 – 46 – 47.

بالبرنامج الاستعجالي.[1] والرؤية الاستراتيجية[2] ووصولا إلى القانون الإطار.[3] غير أن معضلة الفعالية والنجاعة في التنفيذ العملي، وفي تتبع وتقويم وتقييم الأوراش الإصلاحية المعتمدة ظلت مزمنة ومكلفة، الأمر الذي حكم على العديد من السياسات العمومية في القطاع بالفشل. هذا وقد واجهت البرامج المعلنة لتشجيع البحث العلمي عدة إكراهات على مستوى التنظيم والتدبير المالي، كما أبرزت ذلك التقارير والدراسات التحليلية.[4] وإذا كانت المشاريع البحثية التي تم دعمها منذ العشرية الأولى لتنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد انحصرت في العلوم الحقة وفي مجال المقاولة، فإن ميدان علوم التربية لم يحظ سوى بالنزر اليسير من العناية والاهتمام. أما فيما يتعلق بالترجمة عموما وبالترجمة التربوية على وجه الخصوص، فالأمر لا يكاد يذكر، وهو ما تؤكده الإحصاءات والتقارير الرسمية المنبثقة عن منظمات دولية، كمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إسيسكو)، وعن هيئات ومراكز بحثية وطنية، كالهيئة الأكاديمية العليا للترجمة التابعة لأكاديمية المملكة، إذ تكفي الإشارة هنا إلى ما أوردته مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود في تقريرها عن حالة النشر والكتاب في المغرب في مجالات الأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية خلال سنة 2022، من أن الترجمات لم تشكل سوى ما نسبته 5 في المائة من حصيلة النشر خلال 2022. أي بواقع 63 نصا فقط، وبالعودة إلى عناوين هذه النصوص، نجدها قد توزعت بين تخصصات أدبية، دينية إسلامية، تاريخية، فلسفية، سياسية، ونص تعليمي واحد.[5]

من هنا، تبرز الفجوة الهائلة والفراغ الكبير الحاصل في باب الترجمة التربوية، الذي ينبغي الالتفات إليه ومنحه ما يستوجب من عناية واهتمام، عبر المسارعة بالتفكير في وضع خطة استعجالية على المدى القريب والمتوسط والبعيد لرصد جميع الإمكانيات وكافة الموارد المتاحة لتشجيع النشاط الترجمي وتحفيز الراغبين في الاشتغال به ودعمهم.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، البرنامج الاستعجالي 2009 – 2011 دجنبر 2007 ص: 16.

[2] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030 الفصل الثاني، الرافعة الرابعة عشرة، ص: 42.

[3] - وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الثاني، المادة 3.

[4] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 – 2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات. دجنبر 2014 ص: 139.

[5] - مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، الدار البيضاء. المغرب. تقرير 2022، ص: 12.

2.3.آليات وآفاق النهوض بالترجمة التربوية لتكون قاطرة للإصلاح الحقيقي

إن غياب الاهتمام بالترجمة التربوية وضعف الإقبال عليها، يعكس بلا شك حالة الجمود والبؤس الواضحة، التي يتخبط فيها قطاع التربية والتعليم المغربي منذ عقود، رغم كل محاولات الإصلاح والترميم الظرفية، التي يتم تبنيها خلال كل فترة.

وإذا كان التركيز على التواصل والتعبئة من خلال تبني استراتيجية وطنية لفتح أبواب المدرسة المغربية أمام المجتمع المدرسي الموسع[1] أمرا محمودا، فإن الأولى والأهم من ذلك في نظرنا، هو ضرورة تحفيز وتشجيع الفاعلين والباحثين التربويين والنخب المثقفة، للدخول في غمار مطارحات علمية وحوارات فكرية ونظرية، حول النظام التعليمي المغربي، والنموذج التربوي الحديث للمدرسة المغربية المأمول وضعه وتشييده، وحول معضلات وقضايا التربية محليا وعلى مستوى العالم، كمعضلة عدم التحكم في التعلمات الأساس والهدر المدرسي، وعدم انخراط التلاميذ في أنشطة التفتح وغيرها، وذلك عبر تخصيب الثقافة السائدة وتلقيحها، بنقل وترجمة إنتاجات النقاد والخبراء والمفكرين التربويين المشهورين في الساحة العالمية. وإذا كانت الترجمة عامة والترجمة التربوية على وجه الخصوص، مطمحا لا يمكن التغاضي عنه في مسار إصلاح تربوي حقيقي مبني على أسس متينة، فإن المبادرة باعتماد آليات وسبل ناجعة لتشجيعها وتحفيز الفاعلين لممارستها إجراء ملح.

3.3. مقترحات لتشجيع الترجمة التربوية والنهوض بها

✓تشجيع تعلم اللغات الأجنبية: في عالم منفتح اكتسحته العولمة وألغيت فيه الحدود بين البلدان والشعوب والثقافات، لا مفر من اجتهاد الأفراد في اكتساب اللغات المختلفة والتمكن منها. وإذا كان هذا الأمر اختياريا بالنسبة للجميع، فإنه واجب على كل فاعل تربوي منخرط في مشروع بناء نموذج حديث للمدرسة العمومية المغربية.

✓وضع جائزة سنوية للترجمة التربوية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لفائدة كافة المشتغلين بقطاع التربية والتعليم.

✓تأسيس نوادي للترجمة التربوية داخل المؤسسات التعليمية، بهدف إقحام التلميذ هو الآخر في غمار البحث العلمي التربوي واللغوي.

---

[1] -وزارة التربية الوطنية. الاستراتيجية الوطنية للتواصل والتعبئة حول المدرسة المغربية، قطاع التربية الوطنية – المديرية المكلفة بتدبير مجال التواصل، أبريل 2021.

✓تنظيم مسابقات للترجمة لفائدة التلاميذ خلال الموسم الدراسي، على غرار مسابقة فن الخطاب وتحدي القراءة وغيرها...

✓تبني الهيئة الأكاديمية العليا للترجمة التابعة لأكاديمية المملكة لمشاريع ترجمية خاصة بالترجمة التربوية، والتشجيع على ذلك من خلال تنظيم جوائز وطنية.

خاتمة

أخيرا، فإن الترجمة كأداة فذة أبدعها العقل البشري لنقل المعرفة العلمية، وإيصالها باللغات المختلفة إلى شعوب العالم في كل البقاع، من أجل إحداث التلاقح الثقافي، والتخاصب المعرفي الإنساني، وبغرض الوصول إلى الارتقاء الحضاري، تظل الآلية الأساسية والوسيلة الضرورية والمثلى، التي تتكئ عليها عملية مقارنة الأنظمة التعليمية، وتحليل ودراسة ثم تقييم المنجز التربوي المحقق في مختلف الدول. إذ من دون ترجمة أمينة للمنتوج التعليمي وحصيلته وجدواه، لا يمكن تحقيق مقارنة سليمة يمكن الإفادة منها أو اعتمادها أصلا ومرجعا. كما أن الرهان على تشجيع الترجمة التربوية صار اليوم حاجة ملحة تستدعي تعبئة كافة الموارد المادية والمعنوية من أجل النهوض بها، خاصة في الدول النامية كالمغرب، الذي ما انفك يبذل جهودا جبارة لإصلاح قطاع التربية والتعليم من خلال الاستفادة من تجارب الدول الرائدة.

ببليوغرافيا

- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 12، دار صادر، بيروت، ب.ت.
- عناني محمد، فن الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط5، 2000.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000–2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات. دجنبر 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، الفصل الثاني، الرافعة الرابعة عشرة.
- وزارة التربية الوطنية، الاستراتيجية الوطنية للتواصل والتعبئة حول المدرسة المغربية، قطاع التربية الوطنية – المديرية المكلفة بتدبير مجال التواصل، أبريل 2021.
- وزارة التربية الوطنية، البرنامج الاستعجالي 2009–2011، دجنبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية، القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الثاني، المادة 3.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الحادية عشر: تشجيع التفوق والتجديد والبحث التربوي، 2000.
- OCDE 2023 .Résultats du pisa 2022, volume2.
- ELSA MAUDET. Libération. rapport pisa 2022 «des résultats en France parmi les plus bas jamais mesurés», publié le 5 décembre 2023. https://2u.pw/giqiXIrl

ترجمة أدب الطفل بين الحفاظ على الأصل والتصرف فيه
نماذج مختارة من قصص شارل بيرو

د. طارق الولقاضي

الأدب العربي

مقدمة

ثمة مفارقة تلج فيها عندما تفكر أو مجرد أن تتخيل أنّك تقرر أن تكتبَ عن عالمِ الطفولة، أو تدخل منطقةَ التحليل المعرفي الأكاديمي؛ وذلك لأسباب عديدة ومتنوعة منها على سبيل الفرض لا التحديد أنّ عالم الطفولة عالم يشوبه الغموض والأسرار، عالم غير مكتشف بصورة واقعية واضحة، وهنا تكمن المشكلة المعرفية ويقع التحدي للنفس، حيث من المفترض أنّك عندما تتعامل مع أية ظاهرة غير واضحة ويشوبها الغموض والأسرار يجب عليك في هذه الحالة التعامل مع الاحتمالات والتوقعات، وهنا كذلك يبرز تحد آخر هو أنّك سوف تؤسس رؤيتك المعرفية على مقدمات احتمالية ظنية تحتمل الصواب ويمكن الخطأ في الوقت نفسه.

يعتبر "أدب الطفل وسيطا تربويا، يتيح الفرصة أمام الأطفال لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال، ونقل الخبرات الجديدة التي يريدها أدب الأطفال. إنه يتيح الفرصة أمام الأطفال لتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، وإيجاد الدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة، من أجل الاستكشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والاستكشاف، من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته. إنه ينمي سمات الإبداع من خلال عملية التفاعل والتمثيل والامتصاص واستثارة المواهب"[1].

إن الحاجة إلى نص أدبي للطفل له سماته الخاصة، أضحى ضرورة تربوية متعددة الدلالات: إما تربوية، فإن تعويد الطفل على القيمة منذ صغره يكون له الأثر الأكبر في

[1] - إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000، ص: 23 ـ 24.

حياته المستقبلية، بل ويكاد الطفل أن يكون صورة مطابقة لما مر به من خبرات نفسية وعملية عن طريق التعليم والتعلم، وإما جمالية، فإن الحاجة إلى وضع تصور ينمى إحساس الطفل بجمال الأشياء سواء كانت أشياء ملموسة أم كانت أشياء متخيلة تجعل من عملية التفاعل بين الصورة العقلية التي ترسخ لديه نتيجة مروره بخبرات المجتمع وبين الصورة التي تعيد له عملية التوازن النفسي؛ وهي في المقام الأول صورة الإحساس الأخلاقي بهذا الواقع والمستويات المتعددة التي يمارسها الطفل .

هذه الدراسة تفترض أن أي نوع من أنواع أدب الطفل سواء أكان نثراً أم شعراً يجب أن يحمل رسالة توجيهية قيمية تربوية للأطفال، فضلا عن إجابة الدراسة إلى أي مدى تم احترام خصائص أدب الطفل، وهل الترجمة عن اللغات الأخرى كانت ناجعة ودقيقة في نقل أهداف العمل الأدبي سواء أكان قصة أم قصيدة أم أغنية أم مسرحية، وأثرت الترجمة في ابتعاد العمل الأدبي عن مضامينه التي كُتِبَ من أجلها، كل هذه التساؤلات تحاول هذه الدراسة الإجابة عنها، وتسليط الضوء عن رؤية مبتكرة وجديدة ونافعة عن عالم أدب الطفل وكيف يتم التعامل معه وفق تحليل الأبعاد التربوية والقيمية في النص، فضلا عن كيفية تلقي الأطفال للعمل الفني الأدبي وما مدى الإفادة منه، وتم اختيار نموذج الدراسة بعناية فائقة من خلال قصة اللحية الزرقَاء، هذه القصة المفعمة بالأفكار والمشرقة بالدلالات التوجيهية والأبعاد التربوية والمحملة بالحمولات الثقافية، فضلا عن جمالية الطرح ومناطق التشويق الحبلى بالمفاجآت خلال القصة التي تجعل من القارئ أو السامع إذا ما كنا نتحدث عن متلق من نوع خاص والطفل وبمختلف مراحله العمرية والإدراكية.

ومع كل هذه الأسباب، يبقى اختيار المرء قطعة من عقله عسى أن يكون الاختيار نافعا ومنطقة ضياء في عالم عتمة وظلام يلف أدب الأطفال على ما يشير إلى درجة الأهمية العالية، والخطير لمثل هكذا نوع من الآداب والفنون ومستوى تأثيرها على المجتمع في صناعة وخلق جيل على درجة عالية من الثقافة والوعي والنجاح، وخالٍ من الأمراض والعقد النفسية والكراهية والعداوة واستبدالها بقيم المحبة والعدالة والسلام.

1.الترجمة والنص الأصلي: نظرة عامة

يعتبر جون بول فيني وجون دربلني من أوائل من صنفوا مصطلح التصرف تقنية من تقنيات السبعة للترجمة حيث اعتبراه " الحد الأقصى للترجمة وهذا ينطبق على

حالات تكون فيها الوضعيات المشار إليها في الرسالة غير موجودة في اللغة المستهدفة وينبغي إحداثها انطلاقا من وضعية أخرى تعتبر مكافئة لها، أي أن التكافؤ هنا تكافؤ في الوضعيات وليس في المعاني أو التراكيب. بمعنى آخر أن التصرف يفرض نفسه عند انعدام الوضعية المكافئة في اللغة الهدف، وضعية اللغة المصدر لا تحدث تقبلا ولا فهما في ذهن المتلقي ". [1] كما يعتبر هنري ميشونك "أن كل إيصال المعنى هو الهدف الرئيس للترجمة الأدبية فنحن أمام عملية التصرف"[2]، وحسب ميشونك كل ترجمة تصب كل اهتمامها على المعنى دون غيره فهي إذن تصرف.[3]

هناك من يرى ضرورة تجاوز القيود اللغوية والأسلوبية والثقافية والمرجعية للنص المراد ترجمته، ومنهم ماثيو جيدار " التصرف يهدف إلى نقل الرسالة وتحقيق التواصل بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية، عن طريق بعض التعديلات على مستوى الأسلوب والمضمون والمرجعيات."[4]

إن ترجمة النصوص الأدبية لا تتوقف عند حد معرفة اللغة المترجم عنها، بل يجب فهم أسرار هذه اللغة، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على نقل التجربة الذاتية للكاتب، لأن الاشتغال على لغة أجنبية يستدعي الإحاطة المعرفية بفكر الآخر وسننه الثقافي وقيمه الجمالية، وفي هذا الصدد تفتح آفاق في ذات الوقت أنتروبولوجية لسانية وأدبية[5]. فبالنظر إلى خصوصية الأدب باعتباره مرآة تعكس أفكار الكاتب وميولاته ومشاعره وانفعالاته، وكذا تقاليده وخلفياته الثقافية، فإن نقل النصوص الأدبية من لغة إلى أخرى ليس بالأمر الهين، فالمسألة تقتضي وجود قدرة إبداعية خلاقة من شأنها أن تنتزع المعنى الكامن وراء ألفاظ وعبارات النص الأصل وصوره الفنية. ذلك المعنى الذي يتجاوز دلالة الألفاظ أو ما يسمى بالإحالة؛ أي إحالة القارئ أو السامع إلى الشيء نفسه الذي يقصده المؤلف أو صاحب النص الأصل إلى المغزى ثم إلى التأثير الذي يفترض أن المؤلف يعتزم إحداثه في نفس القارئ أو السامع[6].

---

[1] - بيوض إنعام، الترجمة الأدبية مشاكل وحلول، ط1، دار الفارابي، بيروت، ص: 118.

[2] - mechonic henri, petique du traduire, editon verdier, paris, 1999, p 84.

[3] - mechonic henri, op, ct, p 182.

[4] - guidère mathieu,introduction à la traductologie,traduto, bruxelle, 2008, p86.

[5] - pageau daniel henri, la littérature générale et comparée armound colin ,paris 1994,p 42.

[6] - محمد عناني، الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق، الشركة المصرية العامة للنشر، ط 1، ص: 6.

كما لا يصنف أمثال جورج شتينر ويوجينو كوزيريو التصرف تحت عنوان الترجمة فقط، بل يتعدى هؤلاء إلى تصنيف الترجمة الأدبية تحت عنوان الإبداع، شريطة أن تصطدم الترجمة الأدبية بتعذر فهي إبداع.[1] ويذهب أنطوان برمان بعيدا عندما يعتبر أن الترجمة الأدبية تولد من موهبة الفن والكتابة، وذلك في سياق كلامه عن ما يفرق بين الترجمة الأدبية والترجمة العلمية "فالترجمة الأدبية عنده نابعة من موهبة الكتابة الفنية في حين يرى أن الترجمة العلمية لا يمكن أن تكون فعالة إذا اعتمدنا على الانضباط الصارم ودفعنا أنفسنا إلى أقصى الحدود."[2]

انطلاقا مما سبق، يمكن القول في الترجمة الأدبية؛ يتعامل المترجمون مع تحدي يتمثل في العثور على توازن بين الحفاظ على الأصل والتصرف الإبداعي. يهدف الحفاظ على الأصل إلى الاحتفاظ بمضمون العمل الأدبي الأصلي ونقله بشكل دقيق إلى لغة المستهدف. ومع ذلك، يمكن أن يكون للتصرف الإبداعي دوره في تجاوز الفروق الثقافية واللغوية وإيصال روح العمل الأدبي بشكل فعال للقراء المستهدفين.

للحفاظ على الأصل، يجب على المترجم أن يتعامل بعناية مع النص الأصلي ويفهم بعمق رسالته وأسلوبه وهيكله. وأن يسعى المترجم لنقل هذه العناصر الأساسية بدقة ووضوح في اللغة المستهدفة. أيضًا أن يتعامل بعناية مع التفاصيل اللغوية والأدبية مثل النغمة والإيقاع والصوت والألفاظ المستخدمة. يمكن استخدام تقنيات الترجمة الحرفية لتحقيق هذا الهدف، مثل الاستعانة بمعاجم وقواميس والمحافظة على الترتيب الصحيح للكلمات والجمل والفقرات. مع ذلك، يمكن أن يكون التصرف الإبداعي ضروريًا لتجاوز الفروق الثقافية ولتكييف العمل الأدبي للجمهور المستهدف. يمكن للمترجم أن يقوم بتعديلات وتحويلات في النص الأصلي لتحقيق أقصى قدر من الفهم والتأثير على القراء المستهدفين. مثلا استبدال المفاهيم أو الأفكار غير المألوفة بأشياء أكثر مألوفة في الثقافة المستهدفة، أو تعديل بنية الجمل والأسلوب لتناسب التوجهات الأدبية واللغوية للقراء المستهدفين. على اعتبار أن ترجمة من لغة إلى لغة أخرى هي "تأويل العلامات اللسانية بواسطة لغة أخرى".[3]

---

(1) - steiner georges ,apres babel,traduit lucienne lotringer,albin michel,paris,1998, p223.

(2) - berman antoine, pour une critique des traduction, john donne, gallimard, paris, 1994, p:76.

(3) - jakobson roman,essai linguistique générale,édition de minuit 1963, traduit nicolas ruwet p79 .

في الواقع، يعتمد تصرف المترجم الإبداعي على فهمه العميق للنص الأصلي والثقافة المستهدفة وقدرته على التواصل بينهما بشكل فعال. وله قدرة على الاحتفاظ بجوهر العمل الأدبي الأصلي وفهمه بشكل شامل، في حين يستخدم مرونته وإبداعه لتطبيق التغييرات التي تعزز تجربة القراءة للجمهور المستهدف في الترجمة الأدبية، ويتعين على المترجم العثور على توازن بين الحفاظ على أصالة النص الأصلي والقدرة على التصرف الإبداعي. بحيث يهدف الحفاظ على الأصل إلى الاحتفاظ بمضمون وأسلوب العمل الأدبي، بينما يهدف التصرف الإبداعي إلى تكييف النص للثقافة والجمهور المستهدف.

كما عليه أن ينتقل بدقة بين اللغتين وأن يحافظ على أسلوب الكاتب وروح العمل الأدبي. مستخدما تقنيات الترجمة الحرفية والمعاجم والقواميس لتحقيق ذلك، لنقل المعنى الأصلي والرسالة الموجودة في النص الأدبي بطريقة موثوقة ودقيقة. فلكل لغة شخصية متميزة أي مرجعية تاريخية تعبر عن تجربة بشرية معينة لها مخزونها اللغوي ونحوها الخاص وسموها الاجتماعي، إذن فاللغة هي مؤسسة اجتماعية. مع ذلك، يمكن أن يتطلب التصرف الإبداعي من المترجم إجراء تعديلات على النص الأصلي لتناسب الثقافة والجمهور المستهدف. فقد يكون ذلك ضروريا لتفسير مفاهيم ثقافية مختلفة أو لتجنب اللغة المعقدة أو غير المألوفة. جانحا إلى التصرف الإبداعي لتعديل الجملة والتركيبة الأدبية واختيار المفردات من أجل إيصال الفكرة الأساسية بشكل فعال وملائم للقراء المستهدفين.

من المهم أن يكون المترجم متفهما للثقافتين والأدبيتين المعنيتين بالترجمة، كما يجب عليه أن تكون لديه رؤية واضحة للهدف من الترجمة والجمهور المستهدف، ويعتمد التصرف الإبداعي على مهارات المترجم في التحليل والاستنتاج وتقدير الأفضل لتحقيق التوازن المطلوب بين الحفاظ على الأصل والتصرف الإبداعي.

2.المطابق والمفارق في قصص شارل بيرو المترجمة

ـ قصة ذات الرداء الأحمر ترجمة مروة ملياني

سننطلق من عقد مقارنة بين ما ورد في النص الأصلي والنص المترجم لنتبين أوجه التشابه والاختلاف بين النصين. فمن ناحية الشكل نجد أن النص الأصلي جاء في ثمان صفحات، في حين النص المترجم ضم واحدا وعشرين صفحة بالرسوم التعبيرية. وهو ما يدل على أن المترجمة ابتعدت عن المطابقة للأصل رغم أنها حافظت على مجمل أحداث القصة ولم تغير فيها باستثناء نهايتها.

النص الأصلي	النص المترجم	التقنية المستعملة	التعليق
العنوان: Le petit chaperon rouge	ذات الرداء الأحمر	إبدال	كون الشخصية البطلة اشتهرت بما ترتديه، فذاع صيتها بين عموم القراء بثيابها.
Porte_lui une galette et ce petit pot de beurre p 109.	هل تذهبين إلى بيت جدتك، ومعك بعض من الكعك ص 7	تغير	نظرا لكون الكعك يتناسب مع أجواء الفرح والأعياد والمناسبات.
Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien p 110	لم تستطع الجدة البقاء في المنزل، خرجت مسرعة لتستنجد بابنها الذي يشتغل بالطاحونة المجاورة للمنزل ص 17	إبدال	
Ce méchant loup se jeta sur le petit chaperon rouge, et la mangea p 11	جاء الخال مسرعا غاضبا، فسمعه الذئب ففر هاربا، بعد أن ضربه الخال بالفأس، قطع على إثرها ذيله.	تغيير	إحداث نهاية سعيدة تلبي أفق انتظار القارئ الصغير مع زرع فيه الأمل والتفاؤل في الحياة.
_	شخصية الخال	إضافة	التآزر الأسري والتشبث بالعائلة باعتبارها الملجأ في الشدائد.
Le petit chaperon rouge se déshabille ? et va se mettre dans le lit. p 111	_	حذف	لأن الثقافتين العربية والاسلامية ترفضان أن تستلقي البنت بجانب ذكر غريب وتنزع ثيابها للنوم. حتى وإن كان الأمر متحقق على مستوى الخيال فقط.

يبدو أن المترجم كان حريصا على تبني القيم العربية والاسلامية على جميع مستويات الحكي، من خلال ألفاظ وعبارات منتقاة بعناية، ولا أدل على ذلك عندما أصر على دفع الأم لتعطي لأمها كعكة العيد التي حضرتها بنفسها، والتي تسكن في قرية مجاورة رفقة ابنها. كما جعل حدث إرسال ابنتها رفقة كلب حتى لا تعرض للخطر. وهي

قيم عربية أصيلة تتجلى في الكرم والتضامن، وتبادل هدايا العيد، حتى يتسنى للناشئة التربية والتشبع بقيم الأجداد والمحافظة عليها. هذا ونجد إشارة مهمة للقيم الدينية الأصيلة متمثلة في استئذان الزوجة لزوجها قبل الخروج من المنزل. الأمر الذي جعله يغير في أحداث النص بشكل محتشم، مع انتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة.

ـ قصة اللحية الزرقاء ترجمة كامل الكيلاني

من حيث الشكل أبدع فيها المترجم بحيث جاءت مقسمة على شكل فصول قصيرة معنونة ومرفقة برسومات تعبيرية في حدود سبعة وعشرين صفحة، مخالفا بذلك النص الأصلي الذي جاء في حدود ثماني صفحات دون تقسيم ولا رسوم تعبيرية. سنعمد إلى تحليل الأبعاد التربوية والأخلاقية في النص المترجم عبر فصوله المقسمة كالآتي:

عتبة العنوان: (اللّحيَةُ الزَّرْقَاءُ)

يدفع عنوان الحكاية القارئ وبقوة إلى إثارة أكثر من تساؤل مفاده البحث عن هدف وقصد العنوان على هذا الشكل اللغوي، فالعنوان متكونٌ من مفهومين أحدهما وجود واقعي منطقي على وفق التصور الذهني وهو(اللَّحيَة)، والآخر مفهوم غير واقعي ومنطقي ويثير الدهشة والسؤال في اقترانه بالمفهوم الأول وهو(الزرقاء).

إن الكاتب متخصص ومتمرس بأدب الطفل كان متقصدا ومتعمدا ذلك بوصفها منطقة معرفية جديدة، حطَّم من خلالها منطق اللغة الذي يؤسس على الحقيقة والمنطق المقبول، على سبيل المثال؛ لو كان العنوان (اللحية السوداء أو البيضاء) لما حدثت أية مفارقة في العنوان، وكان العنوان منطقيا مقبولا للعقل والواقع، والبعد القيمي الأول الذي يوجهنا من خلاله أنّ هناك مضمون جميل للأشياء المحيطة بنا وهناك شكل خارجي لهذه الأشياء، وهذه رسالة تربوية مهمة جعلها الكاتب في وجه المتلقي أو السامع لهذه الحكاية؛ وكيف يجب أن تكون متابعة الناس؟ هل تكون على أساس أشكالهم وألوانهم أم تكون على أساس أرواحهم وأفكارهم وثقافاتهم ونتاجهم العلمي وأخلاقهم وتعاملهم في الحياة؟

أولا: ألوان الشَّعْرِ:

في البدء يتحدث كاتب الحكاية وبشكل منطقي عن ألوان الشَّعْر؛ بوصفها مقدمة منطقية للدخول منها إلى ما يتكون منه في الانسان وهو(اللحية)، ويتساءل ما هي

اللحية؟ وفي الواقع يبدو السؤال سهلاً يسيرا لكن المفاجأة تكمن دائما في التفاصيل الدقيقة، وينتقل الكاتب من سؤال إلى آخر وكأنّه يسحب القارئ إلى ما يريد من أهداف ورسائل تربوية بطريقة ذكية مشوقة قائمة على السؤال والجواب. يقول: "إنك بلا ريب تعرفها (اللحية) فقد رأيت كثيرا من ذوي اللحي، فهل تذكرُ أنّكَ لقِيتَ رجالاً يبلغون نهاية أعمارهم، دون أنْ يَنْبُتَ الشَّعْرُ على خدودهم وأذقانهم؟"[1].

ويذكر العكس في مقابل ذلك بأنّ هناك من ينبتُ الشَّعرُ على خدودهم وأذقانهم غزيراً كثيراً، فَتَعْرُضُ لِحاهُم وتَطُولُ؟ لا شك أَنَّك تَذْكُرُ هذا وذلك ولا تنساه. ثم يبدأ بالتعريف بالنوعين وعلى وفق ما يراه منسجما مع أهداف حكايته التربوية وأنساقه الثقافية المضمرة، فيقول: فأما الأولون، فهم جُرْدٌ لم تَنْبُتْ في وجوههم لِحى. والأجرد هو الذي لا تنبت له لحية طُول عمره. "جرد تجريدا، العود أو نحوه، قشره، جرده الثوب أو منه: عراه، الجلد: نزع عنه الشعر "[2]. وأما الآخرون، فَهم لِحْيَانيَّون: طِوال اللحى عِراضُها، واللحيانيُّ: من تطول لحيته وَتَعْرَضُ، وأغلب ما تكون اللحيةُ سوداء في زمن الشباب، بيضاء في زمن المشيب[3]. ويثبت أن الاختلاف من ناحية شعورهم. ويقسم الناس على أساس الأشكال الخارجية، فمنهم الأحمر الشعر والأشقر والأصلع، وهذا هو الاختلاف بحسب أشكال الناس الذي يتفق عليه الجميع لكن عندما نتدخل في هذا الواقع ونعمل على تغييره بوساطة الحنَّاء ونجعل الأسود أحمرا أو أشقرا أو أصفرا أيضا يبدو أمرا منطقيا ومقبولا، ولكن هل يمكن لنا أن نرى لِحية زرقاء؟

وذلك ما لا عَهَدَ لأَحد قَطُّ برؤيته في الماضي أو الحاضر. وهذا ما يطالعنا من غرائب هذه القصة أولا، وحرص الناس على روايتها وتدوينها ونقلها ثانيا، "وكان الناس يلقبون صاحب القصة ب (اللحية الزرقاء) بعيدا عن اسمه وعائلته ولقبه ولا يعرفونه بغيرها".[4] ويكفي أن تنوب اللحية الزرقاء عن الرجل بكل التفاصيل فيقول الناس: جاءت اللحية الزرقاء، سافرت اللحية الزرقاء، وعملت اللحية الزرقاء كناية بالطبع عن الرجل صاحب اللحية الزرقاء، والرسالة المقصودة من الكاتب هي أن الناس يشغلها

---

[1] -اللحية الزرقاء، كامل كيلاني، ص: 6

[2] - ابن منظور، لسان العرب - مادة جرد- الجزء 3، دار صادر، بيروت ص: 104

[3] -كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012 م، ص: 6

[4] - كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012 م، ص:.6

الشكل وليس الجوهر، وتهتم بالمظهر كثيرا من دون جدوى أو فائدة، ولا شك في كونها رسالة تربوية غاية في الأهمية سوى تتبعها رسائل أخرى لا تقل شأناً عنها.

الهدف الأخلاقي والتربوي من الاختلاف:(اختلاف الشكل واللون والمضمون)

فكرة الاختلاف في الشكل فكرة وجودية واقعية تم على أساسها نشأة الخلق والسموات والأرض، فكرة تعاملت معها جميع الأديان السماوية التي تعاقبت على الأرض؛ حيث إشارة إلى أنّ الأصل في الخلق هو الاختلاف وليس التشابه إطلاقاً.

ونأخذ دليلا على ذلك من الديانة الإسلامية قوله تعالى ((ومن آياته خَلْقُ السَّموات والأرض واخْتِلافِ أَلسِنَتِكُمْ وأَلوَانِكُمْ إنَّ في ذلك لآياتٍ للعَالَمين))[1]. والمراد هنا بفكرة الاختلاف اختلاف الألوان، اختلاف الأمم في ألوانهم كالبياض والسواد والصفرة والحمرة.[2] نخلص من هذا إلى كون الاختلاف حقيقة وجودية لا علاقة للإنسان بشكله أو لونه أو لون شعره، وهذا ما أكدته القصة عندما كان صاحب اللحية الزرقاء يمتعض من كثرة سؤال الناس عن سبب لون لحيته الأزرق ويجيبهم عن ذلك بقوله " اللّهُ يخلقُ ما يشاءُ ولا عيب في أن تكون اللحيةُ زرقاء أو حمراء أو بيضاء أو أي لونٍ من الألوان). ومن هنا عاش من يكره الفضول، ويغضب من تدخل الناس فيما لا يعنيهم، ويرى أنّ من حُسن الأدب أن يشتغل كل إنسان بما يفيد، وأن يحرص على شعور الناس، فلا يسألهم عن أشياء ربما تَجرَحُ شُعُورَهُم أو تُكَدَّرُ نُفُوسَهُم. ولم يكن يصاحب إلا من يعرف فيه البعد عن الفضول وعن الاشتغال بغير ما يكسبهم خيراً، أو يَجُرُّ عليهم نَفْعَاً"[3].

الهدف الأخلاقي والقيمي الابتعاد عن الفضول والاشتغال بما هو خير:

وفكَّرَ في الزواج وأعلن أنّه يقبل أي امرأَة للتَّزوج بها، على شرط أَن يكون طبعها موافقاً لطبعه، لا تحب الثَّرثرة، ولا تشتغل إلا بشؤونها التي تنفعها في الحياة، ونلمس في شروطه بعدا أخلاقياً تربوياً وهو رسالة للكبار من النَّاس قبل صغارهم أنّ الإنسان يجب أن يبتعد عن كثرة الكلام لأنَّها تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء وقلة التركيز على أهداف الحياة، فضلا عن الدخول في الفضول والتطفّل في شؤون الآخرين، بل يجب

---

[1] - سورة الروم، الآية: 22.

[2] - الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، دار النشر الأميرة، 2010 م. 172/16.

[3] -كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، المرجع السابق، ص: 6.

على الناس الاهتمام والاشتغال بما ينفعهم ويكسب لهم الخير، وفعل الخير يجعل الانسان يدخل منطقة الفضائل الأخلاقية ويبتعد عن منطقة الرذائل الأخلاقية.

تحمل اللغة في القصة صورا أخلاقية تربوية مهمة كالقناعة والتواضع، مثلا لم يرد المقطع الذي يصف فيه شارل بيرو فخامة القصر وأوانيه الذهبية:

Qui avait de belles …de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en bordderie, et des carrosses tout dorés[1]

بحيث استعاض المترجم عن ذلك بقوله: "يحوي من كنوز ونفائس قلما توجد في خزائن الملوك"[2].

(2) الزوج المختارة:

الهدف الأخلاقي والقيمي والتربوي الاختيار الجيد:

الإنسان عندما يختار سوف يجسد ثقافته وأفكاره في اختياراته، وغالبا تكون اختيارات المرء قطعة من عقله بمعنى أن تلك الخيارات تفصح عن أخلاقه التي يحملها في نفسه، ولذلك قرر اللحية الزرقاء اختيار الزوجة بعيدا عن شرط الجمال والمال والمميزات الأخرى، بل اشترط شروطا أخلاقية يجب توافرها وجعل كل ما يملك اللحية الزرقاء ثمنا وهدية لتلك الزوجة المختارة، وكان بيت اللحية الزرقاء في المدينة يجاور بيتاً لأُسرة كريمة، وفي هذا البيت أختان متقاربتان في سنّ الشباب، وكل منهما وافرة الحظِّ من الجمال، متحلية بمحاسن الخصال ينظُر إليها أهل الحي بعين الإعجاب والتكريم، ورأى صاحب اللحية الزرقاء أن يتجه برغبته إلى اختيار أحداهما زوجة له وطمحت نفسه أن يظفر بالكبرى منهما أو الصغرى فكلٌ منهما جديرة أن تُسْعِدَ من يختارها لتكون شريكة حياته، ورفيقة عمره.

ولم يلبث أن وجه الدعوة إليهما معا، لتقضيا مع اسرتيهما أيام العيد في قصره الريفي، باذلاً كل وسعه في تكريمهما، واستطاع بحسن حديثه ولطف معاملته أَن يغري الفتاة الصغرى بقبول زواجها به، وفرحَ اللحية الزرقاء ببلوغ مأربه وتمت مراسم الزواج، وأَقيمت الأفراح والليالي الملاح.

---

[1] - Perrault charles, contes « la barbe bleue »paris 1993 p: 119

[2] - كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، المرجع السابق، ص: 8.

(3) مفاتِيحُ الكنوز

الهدف التربوي والأخلاقي الوفاء بالوعد:

ثمة أمر مهم يحمله عنوان مفاتيح الكنوز مقرونا بلوحة جميلة تصّور الزوجة الأنيقة (نجاة)ـ واسم نجاة لم يرد في النص الأصلي، بحيث أطلق عليها تارة زوجة وتارة أخرى المرأة أو الأخت. ولربما سماها المترجم نجاة تماشيا مع سياق الأحداث لأنها نجت من عقاب زوجها الثائرـ جالسة على مقعد فخم وإلى جانبها اللحية الزرقاء يقف على يمينها حاملا معه مفاتيح قصره وكل أسراره في اختبار أخلاقي قيمي جديد للزوجة (نجاة). لم يمضِ وقت طويل، حتى عهد الزوج إلى (نجاة) بِمفاتيح قصره كلها؛ لتنعمَ بالعيش فيه، ولتتصرف فيما يحويه من كنوز ونفائس، قلما تجد في خزائن الملوك فلم تقصر (نجاة) في شكره لما غمرها من عطفه وبره.

ربت كتفيها، وقال: ولكن لي عندك رجاء واحداً يا زوجتي العزيزة، فهل تُجيبيني إليه طواعية؟ فقالت له: (نجاة) ما كنت لأعصي لك أمراً، فقال لها وفي لهجته روح التخويف والتحذير "إن حجرات القصر كلها بما تحويه – ملك لك وحدك، لا ينازعك فيها أحد، ما عدا حجرة واحدة، أتوسل إليك ألا تُفكري في دخولها، وهي التي ينتهي عندها سرداب القصر تحت الأرض- وقد أعطيتك مفتاحها، ثقة بأَمانتك وفطنتك فإياك أن يدفَعُكِ الفضول إلى فتح هذه الحجرة فتعرضي نفسك لأشد النكبات والنقم حيث لا ينفع النَّدَم فقالت له (نجاة): لن ترى مني غير السمع والطاعة."[1]

وعند تفكيك خطاب صاحب اللحية الزرقاء نلمس مقاصد وأهداف خفية تشتغل على حمولات دلالية في رسائل متنوعة لزوجته، بدءً من قوله (حجرات القصر كلها بما تحويه ملك لك وحدك) هنا الاختبار الحقيقي بمنح الثقة العالية والكبيرة لها مع منحها القدرة والإمكانية للتصرف في جميع الأمور المالية للقصر، هذا ما يحمله الخطاب على مستوى النسق الظاهر ولكن في الوقت نفسه يحمل الخطاب مضامين دلالية أخرى على مستوى النسق المضمر، وهي اختبار الزوجة وما تحمل في نفسها من رغبات مكبوتة وطبائع وعادات خفية لا يعلم بها أحد غيرها، ولكن صاحب اللحية الزرقاء وضع أمامها شرطا قاسيا واختبارا صعبا وهو قوله: (ما عدا حجرة واحدة أتوسل إليك ألا

[1] -كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، المرجع السابق، ص: 9.

تفكري في دخولها)، ونلحظ في طبيعة خطابه دهشة وربما تناقضا ألا وهو قوله: (أتوسل إليك) وهنا التوسل تشير إلى عدم ثقته بتنفيذ طلبه، وكأنّه يتوقع عدم الوفاء بوعودها والتزامها بالسمع والطاعة لما طلبه منها حصرا في عدم الدخول إلى هذه الحجرة بالذات.

4- حجرة السرداب:

الهدف التربوي والأخلاقي امتلاء النفس بالفضائل وابتعادها عن الرذائل:

ثمة مفارقة جميلة وعذبة تنسل من هذه الفقرة من القصة وتتمازج الأفكار وتزدحم في رأس زوجته (نجاة)، حيث استعادت ما سمعته من تحذير وامتزاج هذه الفكرة بفكرة الفضول والتطفل في نفسها لمعرفة ما في غرفة السرداب ودخوله، فضلا عن اقتران الخطاب في هذه الفقرة بلوحة جميلة تشير بصورة واضحة إلى زوجته وهي تقترب من غرفة السرداب بدهشة وتعجب يملأ عينيها ويغير ملامح وجهها وهي تفتح باب الغرفة العجيبة في القصر.

المفارقة تكمن في نسق الخطاب الذي جعل (الوفاء) في منطقة صدام مع (الفضول)، والمكان هو نفس نجاة والزمان قصر اللحية الزرقاء، وكأنّ الفضائل التي جعلها اللحية الزرقاء شرطا ومعيارا أخلاقيا وتربويا للنفس تقابل الرذائل التي اشترط أن تُطَهَر منها النفس البشرية التي تدفع إلى التدخل في شؤون الآخرين وتبعدهم عن فعل الخير. امتازت نفس نجاة بالحيرة والتردد بين السمع والطاعة وتنفيذ وصية اللحية الزرقاء وبين الفضول الذي يدفعها بقوة إلى فتح الباب والدخول إلى الحجرة لمعرفة ما فيها وعدم تنفيذ وصية زوجها في منعها من الدخول.

وما كان من (نجاة) الزوجة التي خانت العهد والأمانة والحيرة التي أكلتها، فضلا عن الشعور بالندم الكبير على فعلها إلاّ أنها أخبرت أختها (حياة) بما صنعت، فغضبت أختها غضبا كبيرا ولامتها لن تفتحها أبداً، وأظهرت لها أنّها تستنكر عملها. وفي الواقع أن الزوجة بدأت على أنها أقدمت على فتح الحجرة التي وعدت زوجها (اللحية الزرقاء) بأنَّها تظهر على ملامحها حالات القلق والخوف والارتباك من مخالفتها للعهد وخيانتها للأمانة، وأخذت تبحث عن مخرج لها من خلال أختها (حياة) ومن ثم الوصول إلى كيفية معالجة الأمر عند قدوم (اللحية الزرقاء من السفر). وبعد أيام حضر الزوج

ولاحظ ارتباك الأختين، وتفرس في وجه زوجته(نجاة). فأدرك أن شيئا قد حدث، وما زال الزوج بزوجته، حتى أفضت له بما جرى، وما كاد يسمع حتى اشتد به الغضب.

الهدف التربوي والأخلاقي الثواب والعقاب:

من هنا نلمس بعدا تربويا جديدا هو القصاص هو حياة وعبرة لآخرين؛ بمعنى أن الجزاء والعقاب هي ضرورة تربوية أخلاقية تمثل رادعا للنفس البشرية، ومهيمنا وضابطا للأفعال السلوكية وللرغبات والنوازع النفسية المنفلتة من منطقة الأنا السفلى الخالية من الضوابط والمهيمنات التي تمارس دور الرقابة في منطقة النفس العليا أو رقابة الضمير التي تتبدى من خلال منظومة القيم الأخلاقية المعبأة في النفس البشرية.

(5): في شرفة البرج:

الهدف التربوي والأخلاقي: الصفح والتسامح والعفو والإفادة من الأخطاء في الحياة

من خلال الخطاب الذي دار بين (اللحية الزرقاء) والزوجة (نجاة)، بأن الزوجة (نجاة) فشلت في الحفاظ على العهد الذي قطعته لزوجها، وعليه قرر (اللحية الزرقاء) بإنزال عقوبة قاسية جدا بزوجته (نجاة) وهي السجن في الحجرة وإلى جانب المرآة ما بقي من حياتها وعمرها، وفي هذه الحالة الصعبة أخذت (نجاة) تفكر في طلب مهلة قصيرة تُصَلَّي لربها وتستغفره من ذنبها ، قبل نزول العقوبة فيها، فطلبت من (اللحية الزرقاء) الصعود إلى بُرج القصر مع أختها (حياة) وأن تقف أختها في أعلى البُرج لتخبرها بقدوم أخويها (رجاء، وضياء)، داعية الله أن يوفق أَخويها بإقناع زوجها بالعدول عن إنزال العقوبة بها. وجدير بالذكر أن الكاتب استبدل عبارة المؤلف: donnez_ moi un peu de temps pour prier dieu[1]. بعبارة " تصلي لربها وتستغفره من ذنبها "[2]

وثمة نقطة ضوء هنا وهي أن الزوجة (نجاة) عاشت العقوبة النفسية من خلال عذاب انتظار العقوبة، وانتظار لطف الله بها من خلال حضور أخويها فضلا عن عذاب الضمير الذي عاشته الزوجة وندمها على عدم احترامها للعهد مع (اللحية الزرقاء). وعندما يعيش الإنسان هذا المستوى من الشعور والإحساس بالخطأ يكون قد مارس

---

[1] - Perrault charles, contes «la barbe bleue», paris 1993 p: 119

[2] - كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، المرجع السابق، ص:16.

عملية تطهير عالية لنفسه من الرذائل والدفع بها تجاه منطقة الفضائل بوعي سوف يكون الله تعالى معه في هذه الحركة الأخلاقية بدءً من نفسه وانتهاءً بالآخرين. في قصة الدهشة والجمال والأخلاق (اللحية الزرقاء) يتبدى حواراً بين (اللحية الزرقاء) والزوجة (نجاة) من خلال الصور الشعرية المفعمة بالحياة والأمل من جانب الزوجة (نجاة) وثقتها العالية بالله تعالى أن ينقذها من هذا الموقف الصعب ويكون درساً أبدياً لها وبين (اللحية الزرقاء)، وصراخه بانتهاء المهلة وضرورة حضورها ليذهب بها إلى حجرة السرداب، ويحبسَها فيها مع صورة المرآة.

(6) الحوار الأخير:

الهدف التربوي الأخلاقي: الحلم سيد الأخلاق

يستمر الحوار الشعري في صفحات معدودة[1] وبالوتيرة والصور الفنية نفسها، وكأن التكرار اللغوي في الأفكار والمضامين يحمل رسالة تربوية وأخلاقية من خلال دلالات التكرار التي يوظفها وجوده في الخطاب اللغوي وهي دفع النفس إلى التغذية الأخلاقية والارتواء من ماء الفضيلة لجعل النفس مثمرة ومتوهجة بفعل الخير الذي سوف يترجم من خلال الصفح والعفو والتسامح بين (اللحية الزرقاء) والزوجة (نجاة)، حتى في دلالة اسم الزوجة (نجاة) توجد إشارة غير مباشرة للنجاة والخلاص من هذه المعضلة وفعلا لو تأملنا الصورة الشعرية الحوارية بين اللحية الزرقاء والزوجة نجاة أنها وصلت إلى حالة اليأس، ولكن أختها (حياة) أوصتها بالصبر، وهنا الصبر له علاقة بجانب أخلاقي تربوي يرتبط بمنظومة القيم الأخلاقية (الفضائل). وتكرر نداء زوجها لها بعد انقضاء الموعد، فلم تستطع (نجاة) أن تنظر وقتا أطول مما انتظرت وهّمت بأن تنزل إلى زوجها (اللحية الزرقاء) تُحاول أن يُسامحها فيما فعلت ولا يذهب بها إلى حجرة السرداب.

لما حضر الأخوان (رجاء) و (ضياء) استولت عليهما الدهشة حين رأى كل منهما أخته (نجاة)، وزوجها مُمسك بها في غيظ وغضب، وعيناهُ يقدحُ منهما الشرر.

سأل (رجاء) الزوج (اللحية الزرقاء) ماذا الأمر؟

فأخبره الزوج بأنّ أخته لم تفِ بالعهد، ولم تبر بالوعد، وغلب عليها الفضول وتدخلت فيما لا يعنيها.

---

[1] -كامل كيلاني، اللّحية الزرقاء، ص: 13، 14 ،15،16.

فقال لها ضياء: (لماذا أغضبتِ اللحية الزرقاء يا أختاه؟ وكان عليك أن تكوني وفية بعهدك، بارة بوعدك).

فتأسفت (نجاة) وقالت لأخويها: هذه غلطتي أول مرة- وستكون آخر مرة وكفى ما أنا فيه من ندم على ما فعلت).

فلما سمع الزّوج (اللحية الزرقاء) طابت نفسه بما قالته زوجته له. وقال للأخوين: (رجاء) و (ضياء) "إذا كانت نجاة قد عرفت غلطتها، وندمت على فعلتها، فإنّ ذلك يجعلني أسامحها، وعليها أن تكون في قابل أيامها، حافظة لعهدها، مُنفذة لوعدها، لا تسمح للفضول أن يغريها بالتَّدخلِ فيما لا يعنيها"[1].

وتعهدت (نجاة) أمام أخويها (رجاء) و(ضياء) وأختها (حياة) وزوجها (اللّحية الزرقاء).

خاتمة:

نخلص إلى أن ترجمة النصوص الأدبية تحتاج لمعرفة أسرار اللغة والثقافة والسياق الذي انتجت فيه تلك النصوص، والقدرة على نقل التجربة الذاتية للكاتب. يزداد الأمر عناية عندما يتعلق بأدب الطفل الذي يتأثر بكل ما يقرأه، فالإعداد لثقافة الطفل لابد وأن تتضمن عدداً من البرامج التربوية التعليمية، وعدداً من البرامج الفنية والأدبية، وعدداً من البرامج الحركية، التي تكون عملية توازن إنسانية اجتماعية في سياق اجتماعي خاص، لأن ما يقدم للطفل يهدف في المقام الأول إلي إحداث انسجام متعدد الدلالات. خاصة إذا ما تعلق الأمر بترجمة نصوص تنتمي لثقافة مغايرة لثقافة المنشأ.

تبين لنا أن المترجمان اعتمدا على التصرف والإبداع في النص الأصلي دون تغير جنسه (قصة قصيرة) بتقنيات الحذف والتبديل والإضافة، محافظين في نفس الوقت على جل أحداث القصة مع تغير في نهايتها التي تكرس انتصار الخير على الشر. وتضفي عليها عنصر التشويق أيضا. دون إغفال المغزى من القصتين الذي جاء ضمنيا في إحداثها مع النسختين العربيتين، بينما وضع له الكاتب الأصلي (شارل بيرو) ورقة مستقلة في نهاية كل قصة.

---

[1] -كامل كيلاني اللّحية الزرقاء، المرجع السابق، ص:24.

ببليوغرافيا

- القرآن الكريم، رواية ورش.
- ابن منظور، لسان العرب - مادة جرد، الجزء 3، دار صادر، بيروت.
- إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000 م.
- بيوض إنعام، الترجمة الأدبية مشاكل وحلول، الطبعة الأولى، دار الفارابي، بيروت.
- الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، دار النشر الأميرة، 2010 م.
- كامل كيلاني، اللحية الزرقاء، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012.
- محمد عناني، الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق، الشركة المصرية العامة للنشر، ط 1.
- De saussure ferdinand, cours de linguistique général payothèque, paris 1983.
- berman antoine, pour une critique des traduction, john donne, gallimard, paris, 1994.
- guidère mathieu, introduction à la traductologie, traduto, bruxelle, 2008.
- jakobson roman,essai linguistique générale,édition de minuit 1963,traduit nicolas ruwet mechonic henri, petique du traduire, editon verdier, paris, 1999.
- pageau daniel henri, la littérature générale et comparée armound colin ,paris 1994.
- Perrault charles, contes, paris 1993.
- steiner georges ,apres babel,traduit lucienne lotringer,albin_ michel,paris,1998.

اللسانيات المعرفية: آفاق تجريبية في دراسة اللغة من الأصول إلى الترجمة

د. عصام حجاج

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، درعة تافيلالت

مقدمة

يتميز النشاط البشري بفاعلية أقوى تمكن من استخلاص سيرورات معالجة التصورات في شكلها العام، ومن هنا يأتي الحديث عن اللسانيات المعرفية اتجاها تصوريا يغني هاته المعرفة بفعل القوة التفسيرية التي تقوم بمخرجات العلوم المختلفة. كما تشتغل على إعادة تدوير المعرفة نحو الميكانيزمات المجسدنة، مما يعطي لمبادئها دلالة وقوة تفسيرية. ويترسخ الأمر بشكل أكبر عند الإحالة على العلاقة بين الأصول النظرية، والتطبيقات التعليمية بشكل أساس.[1] لقد دأب اللسانيون العرب على ترجمة ونقل هاته المبادئ الجديدة في التعامل مع اللغة في محاولة لتجذيرها في البيئة اللغوية العربية قصد بلوغ الأصول المفسرة للوقائع المختلفة، وهو ما فرض إعادة صياغة الاسئلة المتصلة بهذا النشاط المعرفي البشري في ظل إشكالية حقيقية تحيل على الطبيعة الابستمولوجية لهاته المعرفة اللسانية، وما يتصل بها من مرجعيات فلسفية وفكرية متعددة من جهة، ثم ما يتعلق بخصوصيات الفكر العربي ومنه اللغوي في مواجهة هاته المستجدات المعرفية بكل خلفياتها من جهة أخرى. فكان المنطلق بذلك هو السؤال التالي: هل استطاع اللسانيون العرب التعريف بهذا التيار وتوطينه في ظل بيئة متغيرة، وما نوع التعديلات التي فرضها هذا النقل لتفسير الوقائع اللغوية المختلفة؟. من هنا سنحاول تقييم الفعل الترجمي العربي-أو بعضا منه- في علاقته بهذا المنهج الجديد. وبناء على "العمليات المعرفية التي تشكل المعنى وتسند مسارات فهمنا للعالم "[2].

---

[1] - Han Luo, Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition, researchgate, 2021. p.556.

[2] - Nuyts, J. Pattern versus process concepts of grammar and mind. In M.BrdarΦ S.gries. Cognitive Linguistics Convergence and Expansion,(p 47-66). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 2011.p :53.

1- أوليات تصورية في دراسة المعنى

إن مشروعية الحديث عن آفاق البحث التجريبي في المعنى وتجلياته، تستمد قيمتها من طبيعة التقاطعات المعرفية التي تشكله من خلال أوجه التجربة البشرية على اختلاف تمظهراتها "بالإضافة إلى الأساليب العلمية العصبية والإحصائية"[1]، وهو ما يجعلنا أمام تصور يتجه بنا حتما إلى توسيع دائرة البحث وتقليصه في آن واحد، وذلك من خلال إعادة النظر في معجم التصورات المعرفية التي تحاول فهم التجربة البشرية بتمثلاتها واقتضاءاتها التصورية والمعرفية ـ ثم تجميع ذلك في شبكة أو سيرورة معرفية للمعالجة تكون مرتكزا للفهم والتأويل، وهو ما سيؤدي إلى إعادة النظر أيضا في مفهوم التعلم، ومفهوم الذكاء ومفاهيم أخرى، خاصة في علاقتها بالفكري والأيديولوجي. ويكون المنطلق هو السؤال التالي: هل نفهم من خارج وجودنا؟ وهل نتمثل العناصر في الفضاء من خارج الفضاء ذاته؟

1-1 التصور الديناميكي الموسوعي

خلق التصور التوليدي مفهوما متكلسا للعملية الإبداعية باعتمادها سيرورة بيولوجية يخلق فيها التركيب شبكته المؤدية لتوليد العبارة بميكانيزمات وسيطية محددة[2]، دون أن تكون حساسة بشكل معين للمتغيرات البيئية في بعدها التفاعلي، ورغم أن المقاربة الوظيفية التقليدية حاولت أن تعيد التوازن للعناصر السياقية إلا أن المحصلة أكدت "أنه ليس هناك تفاعل مع الأنظمة المعرفية الأخرى التي تتعامل مع المعرفة الكونية والمعلومات السياقية، ومن الواضح أن هذا يرتبط بالافتقار إلى منظور العمق"[3]، ويمكن أن نشير في هذا السياق إلى مفهوم المسح الذهني[4] **mental scanning** الذي يحدد تموضع الوحدات اللسانية في حقول محددة بتشغيل كونها التصوري. وهو يحدد من

---

[1] - Fischer Martin H. The embodied cognition approach Principles and research questions. Experimental Methods in Embodied Cognition How Cognitive Psychologists Approach Embodiment. Arianna Felisatti and Martin H. Fischer First published by Routledge .2024.

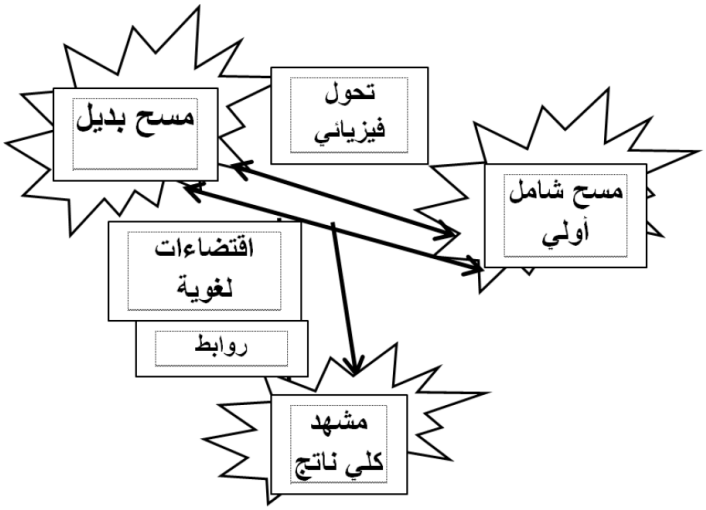
[2] - Andrew Carnie. Syntax A Generative Introduction.Third Edition. Wiley-Blackwel. 2013. P:4l.

[3] - Nuyts, J. (2011). P:51.

[4] - يتعلق بكيفية إدراك جوانب المشهد، بصريًا أو غير ذلك، وتؤدي إلى تمثيل تصوري. يتم التمييز بين نوعين من المسح :المسح التتابعي، والمسح المجمل الذي يعمل على التمييز بين العلاقات الزمنية والعلاقات غير الزمنية على التوالي.

Vyvyan Evans. A Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh University Press. 2007.

ضمن ذلك العلاقة بين الاسم والفعل باعتبار الأخير تواترا زمنيا يخلق بعدا ديناميكيا يستوعب مفهوم الحدث في سياقه. فهو المحدد لاسمية الكائن هنا، وهو من المقولات المتحصلة في الذهن، ومنه يصل المرسل نفسه إلى الإقرار بحالة أو حالات شذوذ، أو الوقوع في وضعيات تبادلية مثل: حالة البناء، أو المنع من الصرف، أو إعراب الفعل المضارع لحالة الشبه، وفق التصور التالي دون الاقتصار على العلاقات الزمنية:



ويتصل هذا التصور بالمفهوم العام للفضاءات الذهنية حيث تتوالد ضمن شبكة أو بنية، فيتم رصف المزيد من المعرفة الخلفية وإنشاء روابط بين الفضاءات الناتجة.[1] وهي في الأصل لصيقة بالسياق "تتوالد عندما نفكر ونتكلم"[2].

2-1 من الخارج الموضوعي إلى النسق

لا يمكن أن نخضع تجربتنا البشرية لتصور أحادي يفصل المعرفة عن منتجها، كما أن المعرفة هي بناء تصبح معه تجاربنا في إطار النسق عبارة عن أبنية خطاطية ـ وهاته الأخيرة تنقلنا من الواقع المستقل عن الذهن إلى أبنية تناظرية ناشئة عن الإدراك، والحركات الجسدية، وتفاعلنا مع الكيانات والأشياء.[3] ويقتضي هذا التصور للبناء

---

(1) - Vyvyan Evans, Benjamin K. Bergen and Jörg Zinken. The cognitive linguistics enterprise: an overview, 2015. P:18.

(2) - IBID.

(3) - andler Jean M. On defining image schemas. Language and Cognition .Cognitive Linguistics Association, 2014.p :2.

التصوري معطيات محددة حيث إن الاطفال يميلون إلى البنية العامة للأحداث التي يندمجون فيها أكثر من الأشياء ذاتها، كما أنهم يهتمون بالعلاقات السببية، والشرطية، في الأشهر الأولى[1] . فنحن هنا نتحدث من داخل النسق ـ وليس من خارجه في سياق بعد ذاتاني صرف، تأخذ من خلاله الذات أبعاد الموضوع، وتتصرف فيه طبقا لمعطيات محددة مؤطرة بالزمان، والمكان، وحواف الموضوع. ومن هاته الأحداث التي تترسخ ذهنيا وصوريا نحدد طبيعة العلاقات التصورية الناشئة في مستوى التداول اللغوي، ومنه الإشارة إلى ما يمكن أن يتأسس عن فهم الطفل لمعنى الحاوية من خلال أمثلة متكررة. فالمؤشر هنا يحيل على أن هاته الخطاطات تقوم في مرحلة مبكرة من حياة الإنسان وأنها ديناميكية بطبعها، كما أنها تخضع لمنظور الذات في رؤية الكيان. ويدعم التقسيم السابق الطريقة التي تبنين بها معرفتنا الصورية من خلالها تلمسها للتجريد الجشطلتي المبني على الحركة والتفاعلات العلائقية، وهي الأكثر إنتاجية على مستوى البناءات اللغوية، ومنه سنتساءل عن هاته الفعالية في اللغة العربية من جهتين: مبدأ النقل في شكله العام، ثم مدى قبول النظرية في أصلها لتصور الديناميكية لتجاوز حالات الشذوذ.

3-1 صورة التجسيد المنفتح

يجب أن نتجاوز المفهوم المتصلب للتصور العصبي أو الجسدي البيولوجي إلى تصور آخر أكثر انفتاحا؛ أي إلى "الثالوث: الجسد – الذهن – الثقافة مع التركيز على الخبرة الجسدية"[2] . يجد هذا التصور مبرره في طبيعة العلاقات التي تفرضها الموضعة الاجتماعية للجسد، وبالتالي يمكن أن نتحدث عن تعديلات تمس الأوليات التصورية، وهاته الأخيرة ديناميكية بطبعها وليست جهازا أو أبنية ثابتة ـ كما أن ما يؤكد ذلك هو جانب الإنتاجية التي يمنحها الجسد بتفاعلاته للغة باعتبارها من الوسائط التواصلية الفعالة في خلق هاته البنية، والحديث هنا عن الذهن المتجسد بشكل كلي لا عن بنيتين مختلفتين، وقد دعم هذا الاتجاه " بناء نموذج لنظام اللغة من خلال النظر إلى هاته الاخيرة في ارتباطها بالنظام الحسي، والتجربة الإدراكية"[3]، وبالتالي نكون أمام آليات

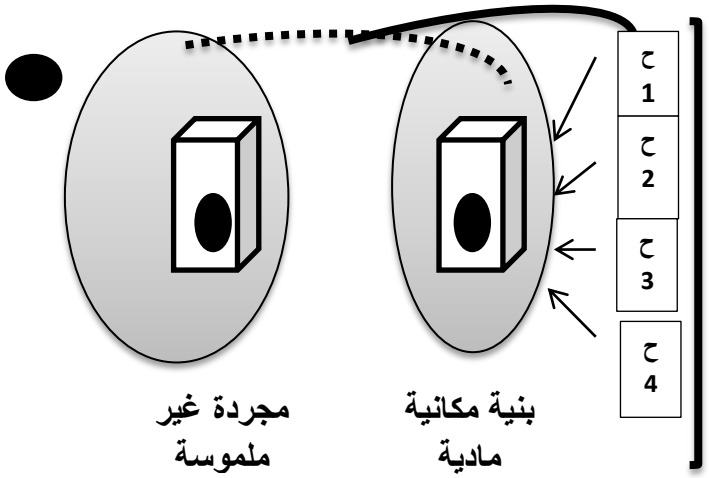
---

(1) Ibid. P :5.

(2) Beate Hampe. From Perception to Meaning Image Schemas in Cognitive Linguistics. Mouton De Gruyter. 2005.

(3) Mayu Shintani. Kazumasa Mori. Takuya Ohmori . Image Schema-Based Instruction in English Grammar. APAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TEACHING. 2015 .P :285.

جديدة منطلقها جسدي بالأساس، ومنه تتعزز سلمية التجريد. يمنحنا المخزون الذهني بذلك مجموعة من القوالب والأنماط الاستعمالية، ويفترض أن يجلي البروز المعرفي للكيانات والعلاقات مختلف الصور اللغوية وتأليفاتها، ويكون بذلك هذا المسار البنائي مجالا لتقويم نظامنا الاستعاري " كمجال مصدر لتوفير فهم سليم لتجارب أكثر تجريدا لكنها أشد رسوخا في البناء الأصل ذو الحواف المكانية"[1]. وتشكل العلاقات بين الخطاطات لبنات، ومتصلات تتأسس عليها شبكات خطاطية جديدة، ويمكن القول أننا أمام علاقة تلازمية بين نوعين، يتعلق الأمر بانتقال (ربط/ إسقاط) ذهني يصورن بنية خطاطية مجردة، ويستنسخها من مجالها المصدر إلى آخر قصد تقريب المعرفة، ومنه نصل إلي الخطاطة التالية:



الحدث هنا يحيل على كون الخطاطة بنية ديناميكية تخضع لعلاقة متغيرة بين الذات والموضوع، وخاضعة للتعديل باستمرار تبعا لطبيعة النماذج المتحكمة في بناء هذا الأخير.

2- من الأصول إلى النقل الترجمي

من خلال النظر في عينة من الأدبيات الناقلة للأصول المعرفية نظريا وعمليا، يمكن الإشارة إلى مجموعة من الخلاصات التي تؤكد أن اللسانيات المعرفية تشكل تيارا يحمل

[1] Robert St. Amant, Clayton T. Morrison, Yu-Han Chang Paul R. Cohen and Carole Beal. An Image Schema Language. Researchgate. 2006.

مقتضيات مثمرة في دراسة اللغة، ولكن المشكلة المصطلحية وما يتصل بها من اضطراب مفاهيمي تعد من أبرز المشكلات المؤثرة في طبيعة هذا النقل، فاستيعاب مفهوم 'الخيال' مثلا باعتباره طاقة إنتاجية يمكن من الإحالة على الطبيعة التمثيلية للغة " لأن الخيال يمكن تعريفه على أنه القدرة العقلية التي تعطي مظهرا للمفاهيم"[1] إلى جانب قدرات أخرى، لكن مع ضرورة النظر في طبيعة الجهاز التوليدي للغة ذاته، فالأمر لا يقتصر فقط على مجرد بناء تمثيلي بخطوات محددة بقدر ما يشار إلى السيرورة المعرفية البانية، ولكن كيف يمكن أن نفهم الخيال هنا كفكرة مؤطرة لكثير من الأدبيات اللسانية، ومنه أن "التخيل عمليات تجري من خلال استدعاء حزمة متتابعة من الأحداث ـ وقد تتوقف هذه الأحداث عند نقطة معينة فتصبح خيالا غير متغير أو حالة ساكنة"[2].

يمكن أن نقبل بهذا الطرح المعرفي للخيال في سياق يتعلق بربط البنية بواقعها الذهني الصرف بعيدا عن العلاقة بين الذات البانية للمعرفة، وحيزها أو منظورها الخاص للموضوع، وقد كان الخيال في سياق الدلالة التصورية مجالا لاتساع هاته البنية الضيقة للخيال الثابت أو غيره، ويمكن فهم التصور حول الفكرة السابقة بالنظر إلى ضرورة التعبير بصيغة أخرى عن الخيال وعدم جعله عنصرا طافيا، بل إنه يقع في صلب تشكيل المادة التي نصل بها إلى البنى السطحية، حيث إن الأساس هو طبيعة التمثيلات التي تؤدي بنا إلى هاته الأبنية. إن "المعرفة اللغوية بطابعها الإبداعي تتطلب مكونين: لائحة محدودة من العناصر البنيوية، ومجموعة من المبادئ والقواعد للتأليف"[3]، ليس لهاته العناصر إلا الدور الترميزي عن بنية الوجود والكون ـ وهذا الكون جزئي من جهة، وكلي من جهة أخرى، وفي التعلم لابد أن يكون كليا لأن جزءا من طبيعة اللغة يكمن في مدى تحققها في الذهن، وفي مدى استجابتها للمواقف التواصلية المختلفة. وفهم المتلقي في هذا السياق فهم ملتصق بالبيئة[4]، فكانت هاته الغايات المعرفية مدعاة للوقوف على أهم المبادئ المؤطرة للانتقال من المنظور اللغوي الضيق إلى الإدراكي العام، ومنه الحديث

---

(1) -راجح إبراهيم محمد علي، نظرية تشومسكي وتفسير القضايا الإدراكية دراسة لسانية إدراكية بينية. المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، ع2، م5، 2019، ص:111.

(2) -راجح إبراهيم محمد علي، م ن، 2019 ، ص:113.

(3) -الشمري غسان إبراهيم، عن أسس اللسانيات المعرفية ومبادئها العامة، مجلة أبحاث لسانية، جامعة محمد الخامس.

(4) -نادية دادبور, سيد محمد رضى، أفعال الحركة في القرآن الكريم من واجهة اللسانيات الإدراكية "أتى نموذجا، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، ع26، 2018، ص:48.

عن مستوي التعالقات الدلالية "المقولة"، والتموقع ضمن ما يسمى النموذج النمطي الأولي، وهو ما يرجح أن الكيانات تأتلف فيما بينها تبعا لمجموعة من الروابط الشكلية- أو الوظيفية حسب منظور المتكلم، وبالتالي تصبح ملزمة إلى حد ما أو منطوية على سمات موضوعية تبعا لنوعية العلاقات، لكن أحيانا تتسع دائرة الغموض وتتسع معها دائرة التأويل، ولكنها لا تخرج في المجمل عن منطوق التجربة البشرية. ومما يمكن ملاحظته على النقل أنه لا يحد المفاهيم المنقولة، ولا يحسم في طبيعتها في علاقتها بالسياق المرجعي، فمثلا ينقلنا مفهوم "خطاطات الصورة" إلى مجال يتعلق بما تحفزه التجربة البشرية من عناصر بنيوية تصل بنا إلى رسم فضاء ذي معنى، وهي أوليات قبل أن تنتقل إلى مجال البناء العلائقي، فهي في المجمل ليست مجرد "إطلاق الصور المجسدة على المفاهيم المعقدة العقلية والانتزاعية"[1]، وما يهم هنا هو النقطة المرجعية التي تلتقي فيها الذات بالموضوع لتشكل باستعمال هاته الأوليات مسارا تمثيليا هو جزء من تحديدنا للقدرة اللغوية. وقد أثرى البحث في هذا الجانب دراسة التعالقات الدلالية والشكلية التي تشكل جزءا من تصور الذهن كبنية كلية، ويتم ذلك في جميع المستويات اللغوية، عن طريق آليات معرفية مشتركة تأتلف في سياق العالم المسقط الذي يبتعد عن الموقف الموضوعي أو البيئي الصارم.

يلاحظ بشكل عام أن فهم الأدبيات العامة للسانيات المعرفة لا يشكل عائقا كبيرا عند تحديد موقعها في سياق الدراسات العربية، ولكن بالنظر إلى طبيعة المؤشرات المتعلقة بجوهر هاته المحاولات فيمكن الإشارة إلى ثلاثة مؤشرات أساسية وهي: عدم الإحالة على الأصول النظرية والخلفيات المعرفية في كثير من الأحيان، والإحالة بدل ذلك على الالتزامات العامة، مع تواتر المصطلحات والمفاهيم وتطابقها أحيانا بما يشكل عائقا نحو تطوير عملية فهمنا للاتجاه، ومنه ضعف الإسهام الحقيقي في التأسيس النظري، وخضوع الاختيارات المصطلحية في كثير من الأحيان لمعايير غير موضوعية. ومنه يتضح جزء من الإشكال في التأصيل عن طريق الترجمة، والتي لا تنطلق بشكل أساس من النص ذاته، ويمكن أن ننطلق من مؤشرات أخرى نجملها في الجدول التالي بناء على عينة مختارة من الدراسات العربية الناقلة- بشكل مباشر أو غير مباشر. ويمكن الاستئناس ببعض النماذج موزعة بين كتب ومقالات، شكلت وجهة نظر خاصة للسانيات المعرفية:

---

[1] - نادية دادبور، سيد محمد رضى، م س، ص: 51.

تردد المصطلحات المعرفية
مبدأ التعميم- المقولة - التشابه الأسري- النمط النموذجي- التعالقات النمطية النموذجية الذهن المجسد- التجربة المجسدة - إسقاط تصوري -عالم مسقط
اللسانيات الإدراكية -علم الدلالة الإدراكي –المقولة - التعدادات الدلالية -الخطاطة الصورية - التعالقات النمطية النموذجية -المعنى النمطي النموذجي- المقولات البارزة prototype
علم الدلالة الإدراكي- اللسانيات الإدراكية- أنساق تصورية- إنشاء المعنى meaning construction- المخطط الصوري- التعددية الدلالية- الأحياز العقلية
اللسانيات المعرفية – المنظور- الدلاليات المعرفية - البنية التصورية - النظام المنظوري- الموقع المنظوري- إجراء تأويلي
اللسانيات الإدراكية -العلوم الادراكية -الفلسفة الظاهراتية - دلالة الاطر-الفضاءات الذهنية-الالتزام الادراكي
اللسانيات المعرفية -التوليدية التحويلية -النحو الإدراكي-النحو المعرفي-البنية التصورية-النحو البنائي
علم العرفنة/العلوم العرفنية/الحوسبة/علم النفس العرفني/الملكات العرفنية/التجسدن/ المفهمة/المقولة/الخطاطات/ الالتزام بالتعميم الالتزام العرفني/المسح العرفني/نظرية الاستعارة المفهومية/ المزج المفهومي/بروز/قيمة خطاطية/مجال أساسي/المفهمة(التصور)
بروز/ بنية تصورية /خطاطة /رسم ground/ وحدات رمزية/ سيار trajector/ وجه/ المناويل العرفانية المؤمثلة..
الطرازprototype/مقولة/اللسانيات العرفانية/ التشابه الأسري/ التأثيرات الطرازية/
عرفانية/ نظرية الطراز /المفهوم القاعدي / التشابه الاسري / المعنى القاعدي /المقولة الحجاجية /البناء المفهومي / التأثيرات الطرازية

يمكن في هذا السياق تسجيل مجموعة من الملاحظات التي تبرز بشكل ما طبيعة التلقي الذي خص به هذا الاتجاه الجديد في الدراسات العربية انطلاقا من العينة المدروسة، وهي تتجه مباشرة إلى الموضوعات التي حظيت أكثر باهتمام الدارسين ـ وأيضا ما يرتبط بقضية التجسير البين تخصصي، ومن ذلك ما يلي: عدم الاتفاق في بعض المصطلحات الأساسية التي تشكل جوهر النظرية المعرفية الدلالية (الخطاطة

/المخطط - التعدادات /التعالقات - النمط النموذجي -المعنى النموذجي..) وهي المصطلحات الأكثر تكرارا في النظرية والبحوث الناقلة، ثم وضوح المبادئ والالتزامات الكبرى مع قلة أو انعدام الإحالة على المعاجم المتخصصة في هذا الباب. يضاف إليه قلة المصادر الأصيلة، وخاصة تلك التي تعنى بالخلفيات والأصول الابستمولوجية للنظرية، ثم محاولة تجسير المعرفة اللسانية وتوطين المعرفة التراثية أو تلك المتعلقة بدراسة اللغة العربية ضمن هذا النسق المعرفي الجديد، بل إن هناك محاولات لإيجاد حضور معين أو إرهاصات أولية في التراث العربي.

ومن خلال المصطلحات الأكثر ترددا نسجل اتفاقا حول مصطلحات رئيسة، وهو بقدر ما يشكله من أهمية إلا أنه يعبر عن طبيعة العلاقة المباشرة أو غير المباشرة التي تربط المشتغلين واللسانيين بحقل اللسانيات المعرفية، وخاصة بالأصول النظرية للاتجاه وهو ما ينعكس على طبيعة التطبيقات التي ترسخ هذا المنحى النظري، أما الخلط والاضطراب المصطلحي في بعض السياقات فيؤكد أيضا ما سبق في علاقته بطبيعة الإحالات، كما أن بنية المصطلحات عامة لا يتم التجديد فيها إلا بنسبة ضئيلة مقارنة مع الانفتاح على مقومات التراث وغيره.

من خلال قراءة عامة للعينة يمكن تقسيم المؤلفات العربية في مجال اللسانيات المعرفية ومن خلال توزيع الأنواع المختلفة للإحالات إلى: كتب ومؤلفات أصيلة حاولت أن تتتبع النظرية في أصولها، وكتب هاجسها النقل والتتبع التاريخي، ثم كتب ومؤلفات مطبقة أو عبارة عن محاولات للمقارنة بين التيارات اللسانية المختلفة خاصة المعرفية في نسقها التوليدي، والمعرفية المتقدمة في تياريها الدلالي التصوري، والنحوي المعرفي. كما يحاول المترجمون إيجاد صيغ متعددة لدمج المعرفة اللسانية الجديدة وتوطينها ضمن نسق العربية وإغناء البعد التأويلي في نمذجة اللغة وانتظامها، وهو أمر مقبول بالنظر إلى الطبيعة الذهنية التي تتجاوز مبدأ تقطيع الوقائع اللغوية، وكذا السعي إلى البحث عن المبادئ المعرفية الكلية التي تحاول توطين هاته الظواهر ضمن النسق المعرفي. وإبداع ونحت مصطلحات جديدة (طراز/ عرفنة / سيار..) تعكس التمكن من الإطار النظري ووصله بالمنظومة العربية سواء في جانبها المصطلحي أو المفاهيمي. كما تندرج الاختلافات المصطلحية أحيانا في سياق التباينات الجغرافية أو السياسية المؤثرة في الفعل المعرفي، وعدم إخضاع هاته المراجعات لنقد موضوعي يؤثر في طبيعة المخرجات، مع توسيع النظرية لتشمل إضافة إلى المقولات المعجمية كافة أنواع الخطاب والمقولات النصية.

خاتمة:

حاولنا في هذا البحث الحديث عن أفق انفتاح المنهج اللساني في شقه المعرفي، ويسجل الجانب الديناميكي في المنهج، وهو لم ينعكس على مستوى النقل والترجمة إلى حد كبير، بمعنى أن الهاجس كان هو التأريخ أو تنزيل وتطبيق المفاهيم، أما العنصر المتعلق بالتأصيل الفعلي أو النقد فلم يكن حاضرا بشكل كبير- فقد كانت الإشارة إلى التجربة في عمقها الاستبطاني المجسدن وفق أوليات تصورية محددة تعمل بشكل تفاعلي، وهي في المجمل ليست مشكلنة بطريقة آلية، بل إنها تعتمد على منظور الذات في التفاعل مع الوجود، وهو ما ينعكس على الوقائع اللغوية أيضا باعتبارها جزءا من البنية التصورية. ولعل جوهر المنهج هنا يؤكد على مبدأ التقاطع المعرفي الذي يؤول في الأخير إلى ضرورة إعمال النظر في السلوك البشري برمته للوقوف على السيرورة المعرفية في أصولها ومبادئها. ولا يرتبط بناء تصور معرفي في هذا السياق بمجرد تكييف المعرفة اللسانية مع تلك المتمثلة في التراث اللغوي.

بيبليوغرافيا

- إبراهيم محمد علي، نظرية تشومسكي وتفسير القضايا الإدراكية دراسة لسانية إدراكية بينية، المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث. ع2، م5، 2019.
- الشمري غسان إبراهيم، عن أسس اللسانيات المعرفية ومبادئها العامة، مجلة أبحاث لسانية، جامعة محمد الخامس، ب.ت.
- نادية دادبور، سيد محمد رضى، أفعال الحركة في القرآن الكريم من واجهة اللسانيات الإدراكية "أتى" نموذجا. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها. ع26. 2018.
- Carnie Andrew. Syntax A Generative Introduction.Third Edition. Wiley-Blackwel.2013.
- Hampe Beate. From Perception to Meaning Image Schemas in Cognitive Linguistics. Mouton De Gruyter. 2005.
- MANDLER JEAN M. On defining image schemas. Language and Cognition, UK Cognitive Linguistics Association.2014.
- Han Luo, Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition, researchgate, 2021.
- Fischer Martin H. The embodied cognition approach Principles and research questions. Experimental Methods in Embodied Cognition How Cognitive Psychologists Approach Embodiment. Arianna Felisatti and Martin H. Fischer First published by Routledge. 2024.
- Mayu Shintani. Kazumasa Mori.Takuya Ohmori. Image Schema-Based Instruction in English Grammar. APAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TEACHING. JALT2015.
- Nuyts, J. Pattern versus process concepts of grammar and mind. In M.Brdar Ꝺ S.gries .(EDS),(p 47-66). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 2011.
- Robert St. Amant, Clayton T. Morrison, Yu-Han Chang Paul R. Cohen and Carole Beal. An Image Schema Language. Researchgate-2006.
- Vyvyan Evans. A Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh University Press. 2007.
- Vyvyan Evans, Benjamin K. Bergen and Jörg Zinken. The cognitive linguistics enterprise: an overview. 2015.

تدريس مادة التربية الإسلامية في المجتمع الناطق بالإسبانية وإشكالات ترجمة النص الديني

د. يونس شهيم

(مدير مؤسسة تعليمية)
ماستر الأنا والآخر في المتخيل الجماعي الإسباني-المغربي
جامعة الحسن الثاني

مقدمة

إن كانت عملية التدريس بشكل عام قد حازت ما لا يستهان به من الكتابات والتأليف في شتى مكوناتها وتفرعاتها منذ سالف العصور إلى اليوم، حتى باتت التربية ترتبط بمجموعة من العلوم وترتكز على تخصصات عديدة مثل الديداكتيك، السوسيولوجيا، علم النفس التربوي، علم المناهج، علوم التخطيط والتدبير، البيداغوجيا وغيرها، وترتكز على مجموعة من النظريات والمقاربات لا يتسع المجال للتفصيل فيها. وإن كان الأمر ذاته ينطبق على عملية تدريس التربية الإسلامية مع ما يطرحه تدريس هذه المادة من خصوصيات ترجع بالأساس إلى مكانة الدين الإسلامي في حياة المسلمين والمجتمعات الإسلامية، هذه المكانة التي يتم التنصيص عليها بأسمى القوانين التي تؤطر وتنظم عمل وحياة الدول الإسلامية المتمثلة في الدساتير، فإن تدريس مادة التربية الإسلامية للأجانب من غير العرب الناطقين باللغة الإسبانية تحديدا حتى نبقى في صلب الموضوع، يشكل تحديًا كبيرًا يتطلب فهمًا عميقًا للثقافة والدين والمفاهيم الدينية. فالمدرسون الذين يعملون على تلقين مبادئ الشريعة الإسلامية ومختلف المواد المتعلقة بها، يجب أن يكونوا ملمين بالمفاهيم الدينية والثقافية المترتبة عليها، وذلك لضمان تقديم محتوى دقيق ومعبر يعكس حقيقة الرسالة الأصلية بشكل صحيح وملائم.

يجب على مدرس التربية الإسلامية الذي يقع على عاتقه حسن وجودة ترجمة النص الديني قرآنا كان أو سنة أن يكون على دراية بالثقافة التي تنتمي إليها النصوص الدينية من جهة، إضافة إلى معرفته ودرايته بثقافة انتماء طلابه أو البلد الذي يقع فيه فعل التدريس، حيث تؤثر العوامل الثقافية على تفسير وفهم هذه النصوص الدينية بشكل كبير، ويجب عليه أن يمتلك معرفة واسعة بالدين الإسلامي وبالنصوص الدينية

لضمان ترجمة دقيقة تعبر عن المفاهيم الدينية بشكل صحيح، كما ينبغي عليه تحديد المفاهيم الدينية والمصطلحات الدينية بدقة، وتجنب الترجمة الحرفية التي قد تفقد المعنى العميق للنص الديني.

1- مسؤولية مدرس التربية الإسلامية في ترجمة القرآن للأجانب

معلوم أن مهنة التعليم عموما ليست كباقي المهن، إذ تحتل أولوية عظمى في بناء المجتمعات وازدهارها، لذلك كل خطوة تروم إلى ترك مجال التعليم مفتوحا للمصادفات والتعامل معه من باب النوافل يؤدي لا محالة إلى نتائج لا يحمد عقباها. وهو الأمر الذي ينصرف كذلك إلى مسألة تدريس التربية الإسلامية لغير العرب من الأمم الناطقة باللغة الإسبانية، هذه المهمة التي تتطلب كفايات نوعية ومزيدة، إضافة إلى الصفات الأخلاقية التي ينبغي أن يتسم بها كل مدرس باعتبار أن غاية العملية اكتساب القيم النبيلة والسلوك الحسن وإعداد المواطن الصالح وتنشئة المؤمن القوي، بالإضافة إلى التكوين على مستوى المعارف الذي يتطلب انتقاء مدرسين من حاملي الشهادات العليا حتى يكونوا أكثر إلماما بالمادة المعرفية، إضافة إلى التكوين البيداغوجي والأندراغوجي القائم على مبادئ الشورى الديمقراطية ومفاهيم الحب والأمان على مستوى العلاقات التربوية والتفاعلات الصفية، فإن مدرس التربية الإسلامية للأجانب من غير العرب مطالب بتكوين ومواصفات إضافية تميزه عن أقرانه من المدرسين خاصة منها تلك المتعلقة بعلم الترجمة في شقه المرتبط بترجمة النصوص الدينية، وعلاقة بموضوع الورقة، ومحاولة منا لتقديم حلول للإشكالية، نجمل مجموع المواصفات المزيدة في الإلمام الجيد باللغتين والثقافتين العربية والإسبانية، الإلمام بالعلوم الشرعية، الإحاطة بعلوم القرآن، الاطلاع على مختلف الكتابات الإسبانية حول موضوع التربية الإسلامية والقرآن الكريم والسنة، الإلمام بمختلف ترجمات القرآن الكريم إلى الإسبانية، والاطلاع على مختلف الدراسات التي تناولت موضوع ترجمة القرآن الكريم.

1.1- ترجمة القرآن: رأي الفيلسوف طه عبد الرحمان

قياسا على أعماله المتعلقة بترجمة القول الفلسفي، انطلق الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان من مسلمة أساس وهي أن الترجمة من غير هدف مرسوم إنما هي عبث ولو أن هذا الهدف قد يتغير من مترجم إلى آخر، ومن طور إلى آخر، ليحصر الهدف من

ترجمة القول الديني في تمكين المتلقي من القدرة على التدين، وهو الهدف ذاته الذي ينبغي أن يؤطر مهمة مدرس التربية الإسلامية في المجتمعات غير الناطقة بالعربية.

يحدد طه عبد الرحمان معنى القول الثقيل انطلاقا من الأركان التي يتشكل منها القول على وجه العموم؛ أي القائل والمقول والمقول له. فالقائل ذات قدسية تتكلم من وراء حجاب الحس، وهي ولو أنها خارج عالم الحس فإنها تكلم ذوات حسية، بل هي التي تخلق الكلام الحسي في هذه الذوات، لذلك الثقل في القائل الأعلى هو التعالي. والمقول هو كلام لا ينفد ولا يحصى ولا يبلى ولا يمل ولا يتزحزح عن موضعه ولا ينفك يفعل ويخلق حيثما قيل، فهو من جنس كن فيكون، فالثقل في المقول هو اللاتناهي. وأخيرا المقول له هو عبارة عن مجموع العوالم الممكنة أو قل الخلق كله، بما في ذلك عالم الجمادات، ولو أن الجمادات لا تقرأ المقول كما يقرؤه عالم الإنسان، فإنها لا تبرح تصغي إليه تهوي خاشعة ساجدة، فالثقل في المقول له هو الكونية، وهكذا فإن القرآن قول ثقيل لأنه قول متعال، وغير متناه وكوني[1].

من هذا المنطلق على مدرس التربية الإسلامية الذي ستنوط إليه مهمة ترجمة النص الديني، أن يتساءل تساؤل الفيلسوف طه عبد الرحمان حول كيفية أداء قول إلاهي بلغة عربية ثقيل من طرف قول إنساني غير عربي خفيف؟

باعتبار أن الترجمة التي يمكن وضعها للقرآن لا يمكن أن تكون سوى قولا خفيفا، والقول الخفيف هو ما كان قائله غير متعال ومضمونه متناهيا ومتلقيه غير كوني، وباعتبار الترجمة لا ترقى إلى رتبة الأصل الذي تنقله، ولا تستطيع أن تغني عنه مهما بلغت جودتها.

ينبغي على من وكلت إليه مهمة تدريس التربية الإسلامية داخل المجتمعات الناطقة بالإسبانية وضع نصب عينيه مجموع هذه التساؤلات التي طرحها المفكر والفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان، بغية توخي الحذر أثناء التعامل مع الآيات القرآنية بشكل خاص، وبغية إفهام المتلقي الأجنبي أن القرآن يصعب ترجمته، لذلك يوضح أستاذنا طه عبد الرحمان بأننا لا نترجم القرآن وإنما نترجم من القرآن. ونرى أنه من مسؤولية

[1] - محاضرة الفيلسوف طه عبد الرحمان "القول الثقيل والترجمة التأصيلية آفاق وحدود" التي القيت في إطار الندوة العلمية الدولية حول النص الديني والترجمة، والمنعقدة في مارس 2017 بجامعة القاضي عياض كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمراكش.

مدرسي الشؤون الدينية عموما للأجانب معتنقي الديانة الإسلامية الذين لا يتقنون اللغة العربية، أن يفسروا لهم كون كل محاولة لترجمة القرآن الكريم ما هي إلى محاولة لتقريب المعنى على قدر المستطاع، وأن عملية الترجمة ماهي سوى جسر لربط النص الأصلي بالنص المترجم في انتظار التمكن من اللغة العربية لمن أراد مزيدا من الإيضاح والتدبر والتفقه.

2.1- الحلول التي يقترحها الفيلسوف طه عبد الرحمان

في كتابه الفلسفة والترجمة أحصى طه عبد الرحمان ثلاثة أنواع من الترجمة: الترجمة التحصيلية وتختص بنقل الأصل لفظا بلفظ واقعة في الحرفية اللفظية، الترجمة التوصيلية التي تختص بنقل الأصل معنى بمعنى واقعة فيما يسميه بالحرفية المضمونية، والترجمة التأصيلية التي تختص بالتصرف في الأصل لفظا ومعنى بما يراعي مقتضيات استيعاب المتلقي لها والانتفاع بها. يوصي الفيلسوف طه عبد الرحمان باعتماد الترجمة التأصيلية التي تراعي مقتضيات التداول الخاصة بالمتلقي لغة وعقيدة ومعرفة.

تشتمل الترجمة التأصيلية للقرآن على مقومات ثلاثة: أولها تصور جديد لطبيعة الأصل والنقل، يسود الاعتقاد بأن النص الأصلي الذي ينقله المترجم يشكل محل الآخر أو الغير أو الغريب، بينما يشكل النص المترجم محل الأنا أو الذات أو القريب، ثم يقع الاختلاف في أيهما أولى بالحفظ، الذات أم الآخر؟ فيرى البعض أن الأولى حفظ الذات على حفظ الآخر، في حين هناك من يرى عكس ذلك، ويقولون بأن الأولى للنص المترجم أن يحفظ الآخر على أن يحفظ الذات، لأن الآخر ينزل على الذات نزول الضيف فيتعين إيواؤه والإصغاء إليه.

والقرآن يحل محل الذات باعتباره مجالا للتعالي وعدم التناهي والكونية، والمطلوب أن يتعرف المتلقي على هذه القيم العليا، وبقدر تعرفه عليها يدرك حقيقة ذاته، لأن هذه القيم تتضمن أسباب وجوده، وكأن المتلقي ينزل في النقل الذي بين يديه نزول الآخر غريبا عن ذاته بل مغتربا عنها ولا يخرج عن غربته واغترابه إلا عبر التعرف على هذه القيم الثقيلة. وبالتالي، فالترجمة التأصيلية وفقا لعبد الرحمان ليست نقل النص الأصلي للوفاء بمقتضيات المجال التداولي للمتلقي، بل العكس؛ نقل المتلقي نفسه للوفاء بمقتضيات النص الأصلي. وبالتالي لا يكون هدف الترجمة الاستغناء على الأصل، بل

استشعار الحاجة إلى العودة إليه[1]. وللخروج من هذا الإشكال المطروح أمام ترجمة القرآن الكريم، يرشد طه عبد الرحمان المترجم إلى اعتماد مفهوم الاقتباس بدل الاختلاس، إذ يرى أنه كلما حرص المترجم على ترجمة النص القرآني ترجمة تحصيلية؛ أي ترجمة حرفية لفظية إلا وسقط في فعل الاختلاس. ولا يكون الاقتباس إلا بطريقين: أن يتجرد المترجم من الشعور بأنه يترجم آيات القرآن الكريم نفسها إلى الشعور بأنه يترجم عن القرآن. أي أن يعتقد هذا المترجم ويقتنع بمحدودية قدرته تجاه الإعجاز الرباني. إلا أن ينجذب إليه كمن يتعرض للواردات والإلهامات والنفحات، وأن يترجم النص نفسه بنفسه في قلبه" ليس الناقل هو الذي يترجم القول الثقيل، وإنما القول الثقيل هو الذي يترجم نفسه في صورة فهم يحصله الناقل في صدره "[2]. إضافة إلى ما تقدم، تبقى عملية ترجمة القرآن الكريم، بالنسبة لطه عبد الرحمان، عملية غير متاحة إلا لمن فتح الله قلبه وهيأه لها بمعنى أنه ليس كل مترجم يمكنه ترجمة القرآن، وهي العملية التي أطلق عليها عبارة" الحصول على الإذن بالترجمة "وهو مفهوم يحمل دلالة صوفية.

2- المسؤولية الملقاة على عاتق مدرس التربية الإسلامية للأجانب في اختياره للمواد المدرسة

لا يجدر بمدرس التربية الإسلامية ضعف التكوين المعرفي في مجال اختصاصه، بل في كثير من الأحايين يجد المدرس نفسه في حاجة إلى التنسيق والتواصل مع ذوي الاختصاص كلما استعصت عليه مسألة من المسائل، ولا ينبغي أبدا التحدث في أمر ما لمجرد أن يقال أن المدرس يضبط مادته، إذ أن كل معلومة أو حديث يفسر بغير المقصود منه قد يرمي بالمدرس إلى شبهة الكذب على الرسول صلى الله عليه وسلم وتحريف كلام الله تعالى. ومن بين العلوم التي ينبغي لمدرس التربية الإسلامية للأجانب الإلمام بها تلك المتعلقة بالقرآن؛ أي علوم القرآن لما لها من تأثير جلي في عملية الترجمة.

---

[1] - بوعزى عسام، معالم نظرية تأصيلية لترجمة القرآن الكريم: الأسس الفكرية والمناهج الترجمة لتبليغ الرسالة الحضارية، مطبعة وراقة بلال، فاس، الطبع الأولى، 2020، ص: 99.

[2] - بوعزى عسام، المصدر نفسه، ص: 100.

1.2- مثال تطبيقي توضيحي

لتوضيح هذا التأثير، سنقوم بدراسة ترجمة الآية 39 من سورة الأعراف التي يقول فيها الله تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّىٰ يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ ". حيث نلاحظ أن خوليو كورتيس[1] ترجمها كالآتي:

«A quienes hayan desmentido Nuestros signos y se hayan apartado altivamente de ellos, no se les abriràn las puertas del cielo ni entraràn en el Jardin hasta que entre un camello en el ojo de una aguja. Asi retribuiremos a los pecadores».

قام خوليو كورتيس بترجمة كلمة"الجمل " ترجمة حرفية «Camello» قاصدا الحيوان مذكر الناقة المنتمي لمجتمع الإبل، والملاحظ أيضا أن مجموعة من الترجمات نحت نفس المنحى وترجمة كلمة "الجمل" بنفس المعنى، غير أن تعميق البحث في مجموع الترجمات يقود إلى النتيجة الآتية: على الرغم من وجود ترجمات للكلمة، موضوع المثال، بنفس المعنى المشار إليه إلا أن أصحاب هذه الترجمات قاموا بإضافة ترجمة أخرى في الهامش، من قبيل ترجمة بهيج ملا[2]، وكذلك ترجمة عيسى غارسيا اللتان قدمتا ترجمة مغايرة لكلمة "الجمل" في هامش الصفحة حيث ترجماها بالحبل السميك كالذي يشد به السفن. ومعلوم أن العلماء اتفقوا على أن "السَّم" هو "ثقب الإبرة"، لكنهم اختلفوا في "الجمل" على أقوال: فمن قرأ "الجَمَل" بفتح الجيم والميم فالمراد به "الجمل المعروف"، أي: الحيوان ذا القوائم الأربعة، وهو "ذكر الناقة". وأما

---

(1) - خوليو كورتيس سوروا هو مستعرب إسباني ولد في بلباو عام 1924. تخرج في فقه اللغة السامية من جامعة كومبلوتنسي بمدريد وأجرى دراسات عليا في الشرق الأوسط، حيث تعاون أيضا مع العديد من المنظمات لتعزيز الروابط الثقافية بين تلك البلدان وإسبانيا.

بعد إقامته في الشرق، وصل إلى جامعة نورث كارولينا في تشابل هيل (1967)، حيث قام بتدريس اللغتين العربية والإسبانية. توفي في عام 2009 عن عمر يناهز 85 عاما.

اشتهر بترجمته للقرآن (1980)، التي اكتسبت اعترافا في الأوساط الأكاديمية المهتمة بتاريخ الأديان وكذلك الأوساط الدينية الإسلامية.

(2) - هو الدكتور، الطبيب والداعية الإسباني ذو الأصول السورية، صاحب ترجمة معاني القرآن للإسبانية.

من قرأ بضم "الجِيم" وتشديد "الميم"، فإن المراد به: حبل السفينة الغليظ، أو الحبل الذي يُصعد به إلى النخل[1].

وخلاصة القول، إن إلمام مدرس التربية الإسلامية بمجموع هذه الاختلافات والترجمات من شأنه أن يحقق الهدف المرجو من عملية التدريس وخدمة كتاب الله تعالى، خاصة وأنه كما هو الحال بالنسبة لمثال" الجمل "يصعب استيعابه في بيئة غير صحراوية من قبيل البيئة الإسبانية خلاف الحبل السميك الذي يحقق حسب وجهة نظرنا، مجموع أركان التشبيه مما يسهل استيعاب المثال بشكل جيد بالنسبة للإسبان. هذا الأمر يحيلنا إلى التطرق إلى أنواع الترجمات وكذلك إلى مساعدة المدرس في اختياره للترجمة المنصوح بها فيما يلي من فقرات هذه الورقة.

2.2- اختيار الأجود من الترجمات:

يمكن اختيار الترجمة المناسبة من بين مجموع الترجمات التي ترجمت القرآن الكريم إلى لغات أجنبية عامة وإلى اللغة الإسبانية بشكل خاص، عن طريق اتباع مجموعة من الإرشادات؛ كالاعتماد على المصادر الموثوقة التي تحيلنا إلى أعمال يقف وراءها علماء أو مؤسسات موثوق منها. كذلك يمكن لمدرس التربية الإسلامية للأجانب أن يتأكد من أن المترجم فهم النص الأصلي بشكل صحيح وأن ترجمته تعكس المعاني الدقيقة للقرآن، وأن يختار الترجمة التي تستخدم لغة سلسة ومفهومة للقارئ الناطق بالإسبانية، مع الحفاظ على الأسلوب الرفيع والجمالي للقرآن، ويمكنه أيضا أن يقوم بقراءة تقييمات القراء والخبراء حول الترجمة للتأكد من جودتها ودقتها، ثم ينبغي عليه القيام بمقارنة بين عدة ترجمات لنفس الآية أو السورة لاختيار الأدق والأكثر توافقاً مع المعتقدات الدينية. وفي هذا الصدد نرى أن الترجمات التي تضم مقدمات وهوامش تفسيرية تكون أكثر جودة من غيرها.

1.2.2- الترجمة المتضمنة لمقدمة تفصيلية:

الفرق بين ترجمة القرآن المتضمنة لمقدمة تفصيلية والترجمات الأخرى التي تفتقر إلى المقدمات يكمن في السياق والمعلومات المقدمة. ترجمة تحتوي على مقدمة تفصيلية غالبًا ما توفر معلومات إضافية حول القرآن؛ تاريخه، أهميته، وتعاليمه. هذه المعلومات

[1] -تفسير الطبري" (10/ 188 - 196)، و"الهداية" لمكي.(4/ 2365)

يمكن أن تساعد القراء على فهم النص بشكل أفضل وفي سياقه. من ناحية أخرى، ترجمة بدون مقدمة قد تركز فقط على النص نفسه، دون تقديم أي إضافات، وفي مجال التربية والتعليم وتبليغ الرسالة على الوجه المطلوب، يلزم المدرس بالاطلاع على مزيد من المعلومات حول القرآن وأهميته وهو ما تتيحه المقدمات المرفقة بالترجمات.

2.2.2-الترجمة المتضمنة للهوامش التفسيرية:

ترجمة القرآن الكريم التي تتضمن الهوامش التفسيرية هي نوع من الترجمات يلجأ فيها المترجم إلى تقديم تفسير مفصل للنص في الهوامش. ويهدف هذا النوع من الترجمات إلى توفير فهم أعمق لآيات القرآن ومعانيها. تُضاف الهوامش التفسيرية من قبل المترجم جانبيًا على الصفحة أو في قسم منفصل عن النص المترجم، لتجنب الالتباس للقارئ. وقد تتضمن الهوامش التفسيرية السياق التاريخي، الثقافي، أو اللغوي، بالإضافة إلى تفسيرات بديلة للآيات.

الغرض من استخدام الهوامش التفسيرية في الترجمة هو توجيه القارئ نحو فهم أفضل للمحتوى المترجم. غير أنه يمكن أن تكون الهوامش التفسيرية مفيدة، كما يمكنها أن تكون مضللة، أو حتى مسيئة، وذلك حسب توجه وأيديولوجيا الجهة التي تقف وراء تلك الترجمة، وهو ما ينبغي أن يضعه مدرس التربية الإسلامية للأجانب في الحسبان حتى يتبين في أي ترجمة يعتمد وأي مترجم يمكن تبني ترجمته.

يمكن القول بأن ترجمة القرآن الكريم التي تتضمن الهوامش التفسيرية تعتبر أداة قيمة لفهم آيات القرآن ومعانيها. من خلالها يستطيع مدرس التربية الإسلامية للأجانب تقديم تفسير مفصل للنص، ويمكنه مساعدة المتعلم أو الطالب أو الباحث على اكتساب فهم أعمق للقرآن وتعاليمه. ومع ذلك، يجب استخدام الهوامش بعناية لتجنب الالتباس أو التفسير الخاطئ.

3.2.2- الترجمة المقترحة :

ارتباطا بالمجتمعات الناطقة بالإسبانية، يمكن إجمال ترجمات القرآن الكريم الأكثر تداولا وانتشارا في عدد محدود جدا، نقترح منها ترجمتين اثنتين يمكن لمدرس التربية الإسلامية للأجانب المنتمين للمجتمعات الناطقة باللغة الإسبانية الاعتماد عليهما في مهمته النبيلة:

أ- ترجمة خوليو كورتيس:

تعد هذه الترجمة الأكثر انتشارا على الإطلاق في إسبانيا، إضافة إلى الهوامش التي قدمها كورتيس تضم هذه الترجمة أيضا مقدمة تقع في سبعة وسبعين صفحة وفهرسا تحليليا من تأليف المستشرق الفرنسي الراهب الدومينيكاني، جاك جومييير[1]. ويرى الدكتور بوعزى عسام[2] أن هذه النقطة في غاية الأهمية، إذ إن عمل التأطير العام لنظرة القارئ للنص يتم بشكل مشترك بين كورتيس وجومييير، وأن دراسة جومييير هي دراسة مستشرق متدين، أي رجل دين مسيحي، مما يمكن اعتبارها نصا موازيا خارجيا يساهم في تأطير عام لرؤية القارئ حول النص القرآني وسياقه التاريخي والعقدي من وجهة نظر معينة[3]. وفي المحصلة، يخلص الأستاذ بوعزى عسام إلى كون هذه الترجمة تتوجه إلى جمهور مهتم بالدين الإسلامي، غير أنه ليس بالضرورة جمهورا أكاديميا، بل جمهور ذو خلفية مسيحية، بما في ذلك الأحكام المسبقة لهذه الخلفية[4]. ويلاحظ على هذه الترجمة استخدامها الواسع للهوامش إما لتفسير غموض معين، أو للمقارنة والإحالة على مصادر مسيحية، وإما لتبيان فروق لغوية .

ب- ترجمة محمد عيسى غارسيا

صدرت هذه الترجمة عام 2013، وتعد الترجمة الأكثر شهرة وانتشارا بمجموع دول أمريكا اللاتينية وخاصة الأرجنتين، تضم هذه الترجمة مقدمة من ثلاثة نصوص: نص أول بمثابة استهلال من تأليف سعيد عبد النور بيدراثا، وهو مراجع الترجمة في مسائل الأسلوب، والباقي كتبه المترجم عيسى غارسيا[5]، وفيه يركز على أن الترجمة موجهة للناطقين بالإسبانية، لكنه يخصص سكان أمريكا الجنوبية والوسطى والولايات المتحدة الناطقة بالإسبانية. ويعلق الأستاذ بوعزى عسام على مقدمة هذه الترجمة بكونها تزخر بالمعطيات والمعلومات التي من شأنها تأطير فهم المتلقي للترجمة في تركيز كبير ينم عن وعي وتمرس من المترجم باعتباره داعية، أي محترفا في التواصل مع المسلمين

---

(1) - جاك جومييير، راهب فرنسي من تنظيم الدومينيكان، درس اللاهوت والأدب في فرنسا واللغة العربية في فرنسا والقاهرة، وصار مدرسا وعضوا في المعهد الدومينيكاني للدراسات الشرقية في القاهرة. وله عدة مؤلفات في مجال الأديان المقارنة والتاريخ الإسلامي والمعجمية وغيرها.

(2) - بوعزى عسام، أستاذ جامعي، أكاديمي وباحث مختص في مجال ترجمة القرآن الكريم إلى اللغة الإسبانية.

(3) - بوعزى عسام، معالم نظرية تأصيلية لترجمة القرآن الكريم: المرجع السابق، ص ص: 122- 123.

(4) - بوعزى عسام، مرجع سابق، ص: 127.

(5) - بوعزى عسام، مرجع سابق، ص: 136.

الجدد، خصوصا في أمريكا الجنوبية والوسطى[1]. يشار أيضا إلى كون عيسى غارسيا اعتمد بدوره على الهوامش في ترجمته قصد توضيح ما يراه غامضا أو تفسير حدثا معينا.

وفي ختام هذ الورقة، التي حاولنا فيها قدر الإمكان، توجيه وإرشاد مدرس مادة التربية الإسلامية للأجانب من غير العرب، خاصة الناطقون منهم باللغة الإسبانية ومن خلاله يشمل التوجيه والإرشاد أيضا كل مقبل على القيام بمهمة تدريس أو تعليم أو دعوة، سواء الطلاب أو عموم المسلمين خاصة الجدد منهم، إلى كيفية التعامل مع النصوص الدينية المترجمة، وحسبنا أننا في هذه الورقة سلطنا الضوء على ترجمتين نراهما مفيدتين على أن يظل باب الاجتهاد والبحث في هذا المجال مفتوحا ومطلوبا. غير أننا نود الإشارة إلى أمر نراه غاية في الأهمية ألا وهو الإجراء المتعلق بالعمل التشاركي الجماعي، نرى أن مهمة تدريس المادة الإسلامية للأجانب لا ينبغي أن تخضع للصدفة والتطوع وإنما ينبغي أن تتأسس على أسس متينة وأن تؤطر من مختلف الهيئات والمؤسسات والدول الإسلامية بشكل جماعي وتعاوني، على أن يتم صياغة خطة عمل موحدة تتوخى خدمة كتاب الله تعالى ورسالة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم على أكمل وجه، تموينا وتكوينا، حتى يهيأ لهذه المهمة ما يليق بنبل هذه الرسالة من موارد مادية وبشرية على أعلى مستوى من الكفاءة والفعالية.

[1] - بوعزى عسام، المرجع نفسه، ص: 138.

ببيليوغرافيا

- أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن: تفسير الطبري، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان - القاهرة، مصر، ط1، 2001.
- أنوار الباز، التفسير التربوي للقرآن، المجلد الأول، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2007.
- السيد محمد رشيد رضا، تفسير المنار، الجزء الأول، ط2، دار المنار، القاهرة، 1947.
- محمد أبي زهرة، زهرة التفاسير، المجلد الأول، دار الفكر العربي، ب.ت.
- عسام بوعزى، معالم نظرية تأصيلية لترجمة القرآن الكريم: الأسس الفكرية والمناهج الترجمية لتبليغ الرسالة الحضارية، مطبعة وراقة بلال، فاس، ط1، 2020.
- طه عبد الرحمان، القول الثقيل والترجمة التأصيلية آفاق وحدود، محاضرة القيت في إطار الندوة العلمية الدولية حول النص الديني والترجمة، بجامعة القاضي عياض كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمراكش، مارس 2017.

تحديات التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية وأهمية التكنولوجية التعليمية في تجاوزها
(مادة علوم الحياة والأرض نموذجا)

أسماء البقالي العيساوي

(تخصص البيولوجيا)
جامعة عبد المالك السعدي، كلية العلوم والتقنيات، طنجة، المغرب.

تقديم

شكلت مسألة "لغة التدريس" موضوعا رئيسيا للعديد من النقاشات والجدالات السياسية والتربوية والاجتماعية مُذ أن دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)[1] إلى توسيع فضاء اللغات داخل النظام المدرسي. انتهت هذه السجالات باقتراح المجلس الوطني للتربية والتكوين في إطار "الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2030-2015) "رؤية واضحة فيما يتعلق بوضع اللغات في النظام التعليمي المغربي من خلال وضع "هندسة لغوية قائمة على التعددية اللغوية وتناوب اللغات" (CSE, 2015, 50)[2] .

جاء بعد ذلك القانون الإطار 51.17 (2019)[3] ليؤكد على ضرورة تبني هندسة لغوية تعطي الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة، والهادف إلى ترسيخ الهوية الوطنية واكتساب المعارف والكفايات، وتحقيق الانفتاح على المحيط المحلي والكوني، وضمان الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

لكن رغم أهمية هذه التوصيات والمرتكزات الخاصة بإرساء تعددية لغوية، والإعمال التدريجي للتناوب اللغوي في تدريس بعض المواد، ولا سيما العلمية والتقنية، كآلية لتعزيز التمكن من اللغات عن طريق التدريس بها، إلا أن الوضع اللغوي في مؤسساتنا

---

[1] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.15، تم الاسترجاع من :
https://2u.pw/lJ7sz1FA

[2] - Conseil Supérieur de l'Éducation, Rapport analytique : Pour une École de l'équité et de l'égalité des chances, Vision stratégique de la réforme 2015-2030, (2015).

[3] - القانون الإطار51.17 (2019). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.15، تم الاسترجاع من:
https://2u.pw/FhGYVdUt

التعليمية لايزال يعاني من اختلالات مزمنة، وبتنا نعاني من وضع معقد خلق انعكاسات متعددة على أنماط الكفايات اللغوية الواجب تطويرها وإنمائها لدى المتعلم، وكذا على المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية والثقافية اللازم توظيفها لتعليم وتعلم كل واحدة من هذه اللغات الوطنية والأجنبية، وخصوصا عندما نمر إلى تدريس مواد تخصصية بلغة أجنبية.

في الحقيقة لطالما دق البنك الدولي ناقوس الخطر بالنسبة لمستوى النظام التعليمي في المغرب، ووصف وضعيته بالكارثية والقاتمة، وبالمستوى المتدني خصوصا في المواد العلمية، إلا أن الوضع سيزداد قتامة عندما سنمر الى تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية. فقد أظهرت الأرقام التي كشفت عنها نتائج البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ "بيزا 2202"[1]، التراجع الكبير في مستوى التلاميذ المغاربة علاقة بالكفايات المكتسبة في الرياضيات والعلوم حيث تراجع حصد المملكة الرتبة 67 في العلوم ثم الرتبة 17 في الرياضيات في مؤشر "بيزا" من أصل 18 دولة.

يعزي التربويون أهم اسباب تراجع التلاميذ في المواد العلمية تدريسها بلغة أجنبية، بسبب عدم تراكم ما يكفي من الكفايات في اللغة الأجنبية عند المتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى ضعف كفايات وقدرات الأطر التربوية في التدريس بلغة أجنبية، وضعف حلقات التكوين المستمر للمدرسين والمؤطرين من أجل إرساء آليات التناوب اللغوي في التدريس.

في واقع الأمر، سلك الانتقال الى التناوب اللغوي طريقا منحرفا، ولم يستوفي الشروط الضرورية لتنزيله، ليجد المتعلم نفسه وبدون سابق إعداد، أمام تحديين، فالتحدي الأول هو عند تمرير المعلومة بلغة أجنبية وبذل جهد لمحاولة فهمها، والتحدي الثاني مرتبط بطبيعة المفهوم وبطبيعة وخصوصية المادة العلمية التي يدرسها. تعتبر مادة علوم الحياة والأرض أكثر المواد التي يستعصي على المتعلمين استيعابها بلغة أجنبية، نظرا لطبيعتها ونظرا لحمولتها المعرفية والمفاهيمية. أدى هذا الوضع المختل إلى ضعف الفهم، وأدى تراكم ضعف الفهم الى تراجع في التحصيل العلمي، وبالتالي تدني النتائج المدرسية، مما ساهم بدوره في الهدر المدرسي خصوصا بعد تعميم تدريس المواد

[1] -نتائج الدول العربية في تقييم الطلبة بالبرنامج الدولي (PISA) (2022). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.22، تم الاسترجاع من:https://2u.pw/PcTFbJkV

العلمية باللغة الأجنبية على صعيد بعض المديريات، بعدما كان خيارا تقدمه المؤسسة التعليمية واختيارا يسلكه المتعلم.

لعل التناوب اللغوي صار خيارا لا محيد عنه في تدريس المواد العلمية، خصوصا وأن هذا النمط من التعليم صار يتسع ويكتسح ليشمل جل المؤسسات التعليمية إن لم يكن كلها، في إشارة واضحة لجعله الخيار الأوحد في المؤسسة التعليمية. لأجل ذلك يجب العمل على تجاوز التحديات التي يواجهها المتعلمون، والأطر التربوية في تدريس المواد العلمية بلغة أجنبية، ولعل استثمار التعلم الرقمي واستخدام الذكاء الاصطناعي سيساهم في تجاوزها من خلال تخصيص المحتوى التعليمي ومراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين في الكفايات اللغوية، وتوفير محتوى متعدد اللغات، وتقديم أدوات تعليمية تفاعلية لاستيعاب المفاهيم المعقدة، وتوفير ترجمة آلية بواسطة الذكاء الاصطناعي لتوفير ترجمات دقيقة للمفاهيم العلمية، مع توفر إمكانية تتبع أداء المتعلمين لرصد الصعوبات اللغوية المحتملة.

1. التناوب اللغوي في تدريس المواد غير اللغوية في التعليم المدرسي

1.1. مفهوم التناوب اللغوي

نتج مفهوم التناوب اللغوي عن الدراسات التي تهتم بالتعدد اللغوي والاتصال بين اللغات. في هذا الإطار حاول مجموعة من الباحثين مقاربة "التعليم ثنائي اللغة" وتعريفه، حيث يرى الباحث Duverger أن "التعليم يسمى ثنائي اللغة عندما تحضر بشكل رسمي وبنيوي لغتان داخل المدرسة في الوقت نفسه بهدف التواصل، وخاصة التعلم"(Duverger , 2009)[1]. في حين يعتبر الباحث Coste "أن التدريس يكون ثنائي اللغة كلما اعتمد بشكل صريح على لغتين أو أكثر من لغتين يجعلهما في اتصال" (Coste,2008)[2]. يؤدي اللجوء إلى التناوب اللغوي في تدريس المواد غير اللغوية أساسا وظيفتين: وظيفة بيداغوجية حيث يهدف إلى تدبير التواصل داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلمين، ووظيفة تعليمية بما أنه يساهم في تعليم/تعلم المعرفة المدرسية غير اللغوية والمعرفة اللغوية كلتيهما.

---

[1] - Duverger, J., L'enseignement en classe bilingue, Vanves, Hachette FLE, 75p. (2009).

[2] - Coste, D., Éducation plurilingue et langue de scolarisation, Les Cahiers de l'Acedle, 5(1), 91-107. (2008).

2.1. سياق التنزيل

دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)[1] إلى توسيع فضاء اللغات داخل النظام المدرسي، وترسيخا لهذا التوجه دعت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)[2] إلى تنويع لغات التدريس لاسيما باعتماد التناوب اللغوي بغية تعزيز الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وتحقيق الانسجام في لغات التدريس بين أسلاك التعليم والتكوين.

بناء عليه، جاء التنصيص على مفهوم "التناوب اللغوي" في مشروع القانون الإطار الخاص بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي رقم 51.17 (2019)[3] في المادة الثانية من الباب الأول: "التناوب اللغوي مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي يستثمر في التعليم المزدوج أو المتعدد اللغات، يهدف تنويع لغات التدريس، وذلك بتعليم بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد باللغات الأجنبية قصد تحسين التحصيل الدراسي فيها". وفي المادة 31 من الباب الخامس: "إعمال مبدأ التناوب اللغوي من خلال تدريس بعض المواد، ولا سيما العلمية والتقنية منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو لغات أجنبية"

3.1. انحرافات التنزيل

منذ اعتماد قانون الإطار رقم 51.17 عاد النقاش العمومي حول لغة تدريس العلوم بالمغرب إلى المربع الأول، بعدما تضمنتاه المادتان 2 و31 من هذا القانون من شرعنة للعودة إلى فرنسة لغة تدريس العلوم في مخالفة واضحة لتوافقات الهندسة اللغوية التي تضمنتها "الرؤية الاستراتيجية للإصلاح.

من جهة أخرى تحول التناوب اللغوي المنصوص عليه في القانون الإطار (المادتين 2 و31) من "تدريس بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد" إلى " تدريس بعض المواد المجزوءات"، أي من إعمال التناوب بين لغة رسمية وأخرى أجنبية بشكل جزئي في مادة واحدة إلى إعمال لغة أجنبية وحيدة في بعض المواد من المنظومة، وهو ليس مجرد خلاف في نطاق أو منسوب هذا التناوب فقط، بل يتعداه إلى إقصاء كلي للغة

---

[1] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999). مرجع سابق.

[2] - Conseil Supérieur de l'Éducation. (2015). Référence précédente

[3] - القانون الإطار51.17 (2019). مرجع سابق

الرسمية وإحلال اللغة الأجنبية،، ليس في كامل المواد العلمية والتقنية وحسب، ولكن حتى في مواد أدبية أو مواد مشتركة بين الأدبي والعلمي، كما هو الشأن بخصوص الاجتماعيات والفلسفة وغيرهما، خصوصا أن المادة 31 تحدثت عن بعض المواد واستعملت عبارة "لاسيما" التي تفيد الحصر، وذلك عند حديثها عن المواد العلمية والتقنية، لأن هذه الأخيرة هي بعض من مجموع المواد .

2. تحديات التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية (مادة علوم الحياة والأرض نموذجا)

تتم عملية التدريس من خلال مجموعة من الوضعيات الديداكتيكية التي تبدأ بمرحلة صياغة الوضعية التي تفرض التمكن من المهارات التواصلية باللغة المعتمدة، إلى طلب إنجاز المهمات ومختلف الأنشطة، والتعليق على العمليات، وتبادل الأفكار ومناقشتها في جماعة الفصل، إلى مرحلة التصديق المخصصة للبحث عن نتائج موحدة ومصادق عليها جماعيا من طرف المتعلمين. خلال هذه السيرورة تشكل اللغة عاملا حاسما في الوصول إلى "اعتراف اجتماعي" داخل الفصل وإلى إعداد استدلالات للمعارف المقدمة إلى التلاميذ. وبالتالي يجب الوعي بأن اعتماد نمط التدريس المبني على التناوب اللغوي في تدريس مادة علوم الحياة والأرض هو ليس مجرد انتقال لغوي، بل يستوجب الأمر استحضار مجموعة من العوامل المرتبطة بطبيعة المادة في حد ذاتها، وبطبيعة اللغة الأجنبية المعتمدة، وكذلك الجوانب المتعلقة بمجموعة من القدرات والمهارات سواء لدى المعلم أو المتعلم.

1.2. تحديات مرتبطة بتدريس مادة علمية تخصصية بلغة أجنبية (اللغة الفرنسية نموذجا)

يدخل تدريس العلوم باللغة الفرنسية (ركزنا على اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية السائدة في هذا النمط من التدريس) في إطار تنويع لغات التدريس والتحكم في اللغات الأجنبية وتطوير تدريس العلوم، كما جاء في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار (51.17). إلا أن تدريس مادة علمية تخصصية كمادة علوم الحياة والأرض باللغة الفرنسية (لغة لها حمولة نفسية واجتماعية كسائر اللغات) يطرح مجموعة من التحديات أمام أطر التدريس والمتعلمين على حد سواء.

يسعى تدريس مادة العلوم إلى بناء الخطاب العلمي الذي يسمح بنقل المعرفة العلمية وبناء قدرات التفكير العلمي والتفكير النقدي. إلا أن بناء الخطاب العلمي باللغة الفرنسية يستوجب التمكن من المصطلحات العلمية أولا. هذه الأخيرة لها بنية خاصة وحمولة معينة، وتحيل إلى مجالات من العلوم، ولها معان مرتبطة بالعلم الذي تنتمي إليه. إلا أن هذا الأمر على أهميته يعتبر غير كافيا لبناء الخطاب العلمي الذي سيمكن من إرساء قواعد الفكر العلمي. فالخطاب العلمي -باللغة الفرنسية- خطاب متخصص يستعمل لغة خاصة لها أهداف خاصة، وهي لغة لها بنية معينة وتوظف مصطلحات وأدوات لغوية خاصة، كما أنه يستدعي مفاهيم علمية دقيقة. تتطلب هذه العمليات التمكن من الأدوات اللغوية حتى يتم إرساؤها بالشكل السليم. فتعريف المفاهيم العلمية مثلا يستدعي مجموعة من الأشكال اللغوية وغير اللغوية تساعد على التمثيل الرمزي للمفهوم (Vergnaud, 1990)[1].

2.2. تحديات مرتبطة بمهارات وكفايات أطر التدريس

يستوجب تدريس مادة علوم الحياة والأرض حزمة من المعارف العلمية والمهارات والقدرات، والتي تصنف إلى: 1.القدرات التواصلية (الشفاهية والكتابية والبيانية)، 2.القدرات المنهجية المرتبطة بالنهج العلمي، 3.القدرات اللغوية لبناء خطاب علمي سليم يمكن من بناء المعرفة العلمية، 4.القدرات الرقمية والتي ترتبط بتوظيف المجال الرقمي في تدريس مادة العلوم.

حمل الانتقال من تدريس مادة علوم الحياة والأرض من اللغة العربية على مدى عقود إلى اللغة الفرنسية تحديات مستجدة على أطر التدريس، وهي تحديات مرتبطة أساسا بقدراتهم التواصلية وكفاياتهم المهنية للتدريس بهذه اللغة من جهة، ومن جهة أخرى تحديات مرتبطة بالقدرات اللغوية والتواصلية للمتعلمين. ستزيد هذه التحديات الأعباء على مدرسي علوم الحياة والأرض الذين يجدون مسبقا صعوبات في تدريس المادة، خصوصا في مستويات السلك الثانوي التأهيلي، نظرا لطبيعتها وحمولتها المعرفية المتشعبة والمركبة والمتراكبة، حيث تستحيل اللغة والحالة هاته، عاملا مشوشا على الأداء التدريسي، بل وأحيانا عائقا نحو بناء الخطاب العلمي لإرساء المعرفة العلمية.

[1] Vergnaud.G La théorie des champs conceptuels, (1990). https://2u.pw/eeIEfZaF

3.2. تحديات مرتبطة بمهارات وقدرات المتعلمين التواصلية واللغوية

يشكل التواصل داخل الفصل وسيلة وغاية لتملك المعارف العلمية والنهج العلمي وبناء التفكير العلمي. ولتحقيق تواصل فعال يستوجب الأمر تملك الأدوات اللغوية، واستخدامها بالشكل المناسب. بناء عليه، يتطلب اكتساب المعارف العلمية باللغة الفرنسية من طرف المتعلمين، التمكن من قدرات التواصل الشفهي للتلقي الأمثل للتوجيهات، والقدرة على استخدام لغة سليمة لمناقشة الإنتاجات الصفية الفردية والجماعية، وإدارة الحوار بين أفراد جماعة الفصل. كما يتطلب تعلم علوم الحياة والأرض توظيف قدرات التواصل الكتابي من خلال تحرير الفقرات والنصوص العلمية، والتمكن من قدرات التواصل البياني من خلال القدرة على قراءة المبيانات، ووصفها وتحليلها واستخراج المعطيات، وكذلك تحويلها إلى أنواع أخرى من الأشكال البيانية أو إلى نصوص علمية. وهكذا سينضاف عائق اللغة الى عائق صعوبات تعلم مادة علوم الحياة والأرض بالنسبة للمتعلم المغربي، خصوصا عندما تجاوز الأمر هنا اللغة الفرنسية إلى اللغة الفرنسية المتخصصة.

3. التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي أدوات داعمة لتجاوز تحديات لتناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية

يقدم التعلم الرقمي مجموعة من التقنيات والحلول الحديثة في العمليات التعليمية بهدف تعزيز خبرات التعلم والتدريس لكل الأطراف المعنية، إذ يوفر ظروف عمل أفضل ويسمح بالتواصل والتعاون المبسط بين المعلمين والمتعلمين. من جهة أخرى، وبسبب التغييرات التي حدثت بعد ثمانينات القرن العشرين، سيعرف المشهد العالمي للتعليم ازدهارا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (Nabaho, L., & Turyasingura, W. 2019)[(1)]. وهكذا سيصبح الخطاب متزايدا، مع بداية الألفية، حول سبل الاستفادة من هذه التطبيقات المختلفة من خلال استراتيجيات تصوغها الهيئات المعنيّة ومنها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو، 2022)[(2)].

---

(1) - Nabaho, L., & Turyasingura, W., Battling Academic Corruption in Higher Education: Does External Quality Assurance (EQA) Offer a Ray of Hope?. Higher Learning Research Communications, 9 (1), (2019). DOI:10.18870/hlrc.v9i1.449

(2) - اليونسكو. قمة التحول المنشود في التعليم، "ضمان جودة التعلم الرقمي العام وتحسينها للجميع"، (2022). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.24، تم الاسترجاع من: https://2u.pw/fnsJkdYS

1.3. التجربة المغربية في التحول الرقمي في التعليم

هناك إجماع واضح على وجوب التسريع بنهج سياسات تعليمية جديدة تروم الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية لمواجهة التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية. في هذا الصدد، جاءت الدعامة 10 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)[1] لتأكد على الدور الحاسم والمتنامي للتكنولوجية التعليمية في أنظمة التعليم ومناهجه، وبالتالي أهمية إدماج الوسائط الرقمية في المنظومة التعليمية ببلادنا. انسجاما مع هذا التوجه، أعطت وزارة التربية الوطنية انطلاقة مشروع جيني Génie (2005)[2]، والذي يمثل الصيغة التنفيذية لاستراتيجية تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العمومي عن طريق إحداث "المختبر الوطني للموارد الرقمية". جاءت بعد ذلك الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)[3] التي نصت على ضرورة الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة، واعتبرت إدماج التكنولوجيا والرقمنة شرطا حاسما في تجديد المدرسة والنهوض بها وتطويرها، وهو ما سيتم تنزيله في خارطة الطريق (2022-2026)[4] من خلال مجموعة من الاجراءات والاتفاقيات.

في سنة 2023، تم إطلاق مشروع "الفصول الرقمية" الذي يأتي ضمن التزامات خارطة الطريق، في إطار تنفيذ مشروع تنظيم نماذج الفصول الدراسية الرقمية داخل المؤسسات التعليمية، من أجل دعم وتجويد تعليم المواد العلمية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، من خلال تعزيز المكتسبات وتطوير الاستعمالات البيداغوجية. خصصت المرحلة الأولى لأجل توفير مساقات بيداغوجية رقمية لمستوى الجذع المشترك، بهدف تطوير مضامين رقمية مصادق عليها، يتم تثبيتها على منصة داعمة لنمط التعليم الحضوري الخاص بمقررات المواد العلمية. تم التركيز في هذه المرحلة الأولية على أقسام المسالك الدولية بهدف استثمار أدوات التعلم الرقمي لتجاوز مجموعة من المعيقات على رأسها عائق اللغة الأجنبية المعتمدة في تدريس المواد العلمية.

---

[1] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999). مرجع سابق.

[2] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الولي والرياضة، خدمات مديرية برنامج جيني، تم الاطلاع بتاريخ 2024.05.01. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/3dt8CK2y

[3] - Conseil Supérieur de l'Éducation. (2015). Référence précédente

[4] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الولي والرياضة، خارطة الطريق (2022-2026). https://2u.pw/OLbxTg5g

رغم أن المغرب انخرط في مسارات استخدام التكنولوجيات الرقمية في مجال التعليم منذ عقود، إلا أن آثار هذا التوجه تبقى محدودة، فلا تزال منظومتنا التعليمية بحاجة إلى تحسين جودة وفعالية وانتشار هذا النوع من التعليم، وتعزيزه باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، من أجل توفير بيئات تعلمية تكيفية ذكية. من جهة أخرى، يجب توفير البنية التحتية والموارد البشرية والمالية والتقنية اللازمة، وكذلك تعزيز التعاون والتنسيق بين جميع الفاعلين المعنيين بالتعليم الرقمي، وتطوير السياسات والاستراتيجيات والمعايير والمؤشرات والآليات المناسبة لضمان جودة وفعالية وانتشار التعليم الرقمي في المغرب (البقالي العيساوي، 2024)[1].

2.3. استثمار التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي لتجاوز تحديات التناوب اللغوي في تدريس مادة علوم الحياة والأرض

يقدم التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي أدوات فعّالة لتجاوز مجموعة من التحديات التي يطرحها تدريس مادة علوم الحياة والأرض بلغة أجنبية، في إطار التناوب اللغوي كنمط تدريس معتمد بالنظام التعليمي المغربي. فيما يلي مجموعة من الإمكانيات والإجراءات التي يمكن استثمارها باستخدام التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي لإزاحة بعض العوائق المرتبطة بالتناوب اللغوي:

- **موارد تعليمية رقمية:** يمكن استخدام منصات التعلم الإلكتروني والتطبيقات التعليمية التفاعلية لتقديم المحتوى بطريقة مبتكرة وشيقة، والتي تقدم الترجمة الفورية، مما سيهل استيعاب المفاهيم العلمية؛

- **التفاعل والمشاركة داخل الفصل:** يمكن استخدام التقنيات التفاعلية ومنتديات النقاش عبر الإنترنت، لتشجيع المشاركة الفعّالة باللغة الأجنبية المعتمدة بين المتعلمين خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، مما سيحسن من قدراتهم اللغوية والتواصلية؛

- **تخصيص التعلم:** يمكن استخدام التكنولوجيا الذكية لتوفير تعلم مخصص يتناسب مع القدرات اللغوية والتواصلية لكل متعلم، عن طريق استخدام البرمجيات

[1] - أسماء البقالي العيساوي، التحول الرقمي في التعليم بالمغرب واستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز عملية التعلم، سلسلة دراسات أكاديمية، رقم 36، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، المغرب، 2024.

التعليمية التي توفر محتوى متكيف ومناسب لمستوى كل متعلم، مما سيساعد على تطوير المهارات الفردية (عطية خميس، 2015)[1]؛

- **مراقبة وتقييم تفاعل المتعلمين:** يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء المتعلمين وفهم استيعابهم للمفاهيم العلمية باللغة الأجنبية، مما يمكن أطر التدريس من توجيه المتعلمين بشكل أفضل وتقديم الدعم اللازم لهم؛

- **تحليل البيانات التعليمية:** يساعد الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات التعليمية لفهم أداء المتعلمين وتحديد نقاط التحسين المستمر في قدراتهم اللغوية ومهاراتهم التواصلية باللغة الأجنبية المعتمدة، مما يساعد على تقديم توجيهات تعليمية مخصصة وبالتالي تطوير التقنيات التشخيصية؛

- **التفاعل الذكي:** يمكن للتطبيقات الذكية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية، وتوجيه فعّال للمتعلمين، وتصحيح الأخطاء في الوقت الفعلي خلال التعلم؛

- **تعزيز التواصل والتعلم الاجتماعي:** يمكن للتكنولوجيا الذكية أن تعزز التواصل والتعلم الاجتماعي بين المتعلمين وتعزيز التفاعل البشري مما سيحسن ويعزز أداءاتهم اللغوية؛

- **توفير تجارب تعلم متعددة:** يمكن للذكاء الاصطناعي توفير تجارب تعلم متنوعة ومبتكرة تجعل التعلم أكثر إشراكًا وتفاعلًا، الشيء الذي سيتيح للمتعلمين فرص متعددة ومختلفة لتطوير مؤهلاتهم اللغوية؛

- **تفعيل التعلم الذاتي:** تمكين المتعلمين ليكونوا أكثر استقلالية في التعلم باستخدام تقنيات التعلم الآلي من أجل تحسين مهاراتهم اللغوية، والقدرة كذلك على التقييم الذاتي لرصد نقط ضعفهم لأجل تحسين مستوى أدائهم اللغوي والتواصلي؛

---

[1] - عطية خميس محمد، مصادر التعلم الالكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015.

■**توفير بيئة تعلمية تكيفية ذكية:** يمكن استخدام التكنولوجيا الرقمية الذكية من أجل توفير بيئة تعلمية تكيفية ذكية، تسمح بتفريد الخبرات التعليمية وتكييف الخطاب العلمي باللغة الأجنبية في تناسب مع المستوى اللغوي لكل متعلم.

خاتمة

يعتبر التعليم/التعلم الثنائي اللغة مجالا يمكن من تطوير الكفايات اللغوية والتواصلية للمتعلمين بحيث يمكنهم من التفاعل في سياق التعلم غير اللغوي، خصوصا مع لغتين أو أكثر، بكيفية تحقق التكامل، وتمكنهم من دمج المعارف العلمية التخصصية واللغوية. إلا أنه وجب الانتباه بأن لا تستحيل اللغة عاملا مشوشا على عملية التدريس، وألا تتحول عن هدفها الأساسي وهو مساعدة المتعلمين على استيعاب المعرفة، والمفاهيم العلمية الأساسية لهذا التخصص. من جانب آخر، من الملاحظ أن هناك غياب تصور منهجي رسمي لأجرأة التناوب اللغوي، حيث تختلف الرؤى بين أطر التدريس في أجرأة التناوب اللغوي داخل الفصل الدراسي، ليبقى التجريب هو سيد الموقف التعليمي، يختار بعده المدرس الطريقة التي يراها الأجدى في تحقيق الأهداف التعليمية. إن هذا الوضع قد يؤدي إلى نوع من الارتباك لدى المتعلم، أو تعثرا أحيانا، حين ينتقل من مستوى تعليمي إلى آخر، حيث قد يجد اختلافا في منهجية المدرس في تدريس المادة العلمية التخصصية باللغة الأجنبية.

اليوم ومع تنامي دور التكنولوجيا الرقمية في الحقل التعليمي، وعلى ضوء إجماع الممارسين التربويين على فعاليتها في إرساء تعلم فعّال وسريع، خصوصا في المواد العلمية، مع الإمكانات الهائلة والمذهلة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي، وجب حشد كل الجهود للاستخدام الأمثل لهذه التقنيات لأجل تجاوز التحديات التي يطرحها التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية، وكذلك إرساء تصور منهجي رسمي لأجرأة التناوب اللغوي لتحقيق الأهداف المنشودة من هدا النمط من التعلم وإحقاقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

ببيليوغرافيا

- أسماء البقالي العيساوي، التحول الرقمي في التعليم بالمغرب واستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز عملية التعلم، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، سلسلة دراسات أكاديمية، المغرب، العدد 36، 2024.
- القانون الإطار51.17 (2019)، تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.15، تم الاسترجاع من: https://2u.pw/FhGYVdUt
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.15، تم الاسترجاع من: https://2u.pw/lJ7sz1FA
- اليونسكو. قمة التحول المنشود في التعليم، "ضمان جودة التعلم الرقمي العام وتحسينها للجميع"، (2022). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.24، تم الاسترجاع من: https://2u.pw/fnsJkdYS
- عطية خميس محمد، مصادر التعلم الالكتروني، الجزء الأول: الأفراد والوسائط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2015.
- نتائج الدول العربية في تقييم الطلبة بالبرنامج الدولي (PISA) (2022). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.22، تم الاسترجاع من
- https://2u.pw/PcTFbJkV
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الولي والرياضة، خارطة الطريق (2022-2026). تم الاطلاع بتاريخ 2024.04.22، تم الاسترجاع من: https://2u.pw/OLbxTg5g
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الولي والرياضة، خدمات مديرية برنامج جيني، تم الاطلاع بتاريخ 2024.05.01. تم الاسترجاع من:
- https://2u.pw/3dt8CK2y
- Conseil Supérieur de l'Éducation. Rapport analytique : Pour une École de l'équité et de l'égalité des chances, Vision stratégique de la réforme 2015-2030, (2015).
- Coste, D., Éducation plurilingue et langue de scolarisation. Les Cahiers de l'Acedle, 5(1), 91-107, (2008).
- Duverger, J., L'enseignement en classe bilingue. Vanves, Hachette FLE, 75p, (2009).

- Nabaho, L., & Turyasingura, W., Battling Academic Corruption in Higher Education: Does External Quality Assurance (EQA) Offer a Ray of Hope?, Higher Learning Research Communications, 9 (1), (2019). DOI:10.18870/hlrc.v9i1.449
- Vergnaud.G., La théorie des champs conceptuels, (1990). https://2u.pw/eeIEfZaF

قراءة في كتاب[1]

"التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة"

د. عبد الكبير علاوي

تقديم

فرز موضوع التعلم عن بعد تراكما هاما في الإنتاج في الدوائر المعرفية الأكاديمية الغربية منذ منتصف القرن الماضي، لكن الاهتمام به عند الباحثين العرب لم يبرز بحدة إلا بعد أن فرض نفسه بسبب انتشار وباء كورونا، وارتبط السؤال الذي شغل العديد من المؤسسات التعليمية بمدى إمكانية توفير الوسائل اللوجيستيكية والتقنية والتربوية، وكيفية إعداد فضاء معرفي في بيئة التعليم عن بعد، ومعرفة السبيل إلى توفير احتياجات أنماط التعلم المفروضة على المتعلمين عبر الإنترنت، والتي تمكن من تحقيق نتائج كالتي تتحقق في التعليم الحضوري، بل أفضل منها، وهو تغيير جذري عرفته عملية التعليم على مختلف الأصعدة. عمليات واجهت عتبات وتحديات لم يكن مخططا لها، فظهرت حالات خلل كبيرة، منها الإحجام عن متابعة الدروس وتراجع حافزية المتعلمين نحو التعلم، وهو ما يستلزم تكييف العملية التعليمية بمختلف جوانبها لتتلاءم مع الواقع الجديد، وتحفز المتعلم على الاستمرار، لاسيما وأن التعلم عن بعد يوفر خدمات ومميزات لم تكن تتوفر في التعليم الحضوري التقليدي (المرونة، وإمكانية الإعادة والاستفادة المكثفة من الرسوم والفيديوهات....). وبما أن المتعلمين في هذه المرحلة لم يكونوا معتادين على هذا النوع من التعلم، كان لا بد من إيجاد آليات وسبل تحفيز مغايرة لما كان معتمدا في التعليم الحضوري، كتنويع أساليب وأنماط التعلم حسب قدراتهم وميولهم، فمنهم البصري ومنهم السمعي ومنهم الحس الحركي، وهو فرصة لربط التعلم بالمهارات والقرارات الحديثة اللازم توفرها عند الأجيال الصاعدة، وما تشكله من بيئة ضرورية يتحتم الاندماج فيها والتعامل معها، لأنها تشكل المستقبل الذي سيحكم الأعمال.

---

[1] - الباحثة الدكتورة "لطيفة ألحيان". جامعة ابن زهر، أكادير.

وفي هذا السياق أبت الدكتورة "لطيفة ألحيان" إلا أن تغني النقاش وتثريه، لا سيما وأن تجربة التعليم عن بعد من البيداغوجيات الحديثة التي فرضتها المرحلة، حيث استطاعت هذه الباحثة تطويع النصوص المترجمة من اللغة الإنجليزية إلى لغة عربية تتميز بالسلاسة والوضوح، وجاءت ترجمتها أنيقة شكلا ومضمونا وهي الأستاذة المبرزة والباحثة التي أنجزت أطروحة مميزة في "نظرية الترجمة وتعليم اللغات من منظور النحو الوظيفي".

ومساهمتها الغنية تتجلى في ترجمة مقالات علمية تعرض بنوع من التفصيل لفهم المبادئ المتحكمة في التعليم عن بعد، ولاسيما ما يرتبط بالمحفزات الخارجية والعمليات الداخلية في معالجة المعلومات والعمليات المعقدة في هذا التعلم، وعرض مختلف الحمول المعرفية في التعامل معه، وأهمية السقالات العلمية، وطريقة توظيفها التوظيف الأمثل، فضلا عن تقديم الأطر النظرية وتحديد الأسس المفاهيمية، لما من شأنه أن يغني النقاش الوطني والعربي للمشكلات التي يطرحها التعلم عن بعد، هذا التعلم الذي أصبح شعارا ترفعه أرقى المؤسسات العالمية، وهو ما ينبئ بدخول التعليم مرحلة جديدة، ستقطع بصورة تدريجية الصلة مع التعليم عن قرب، وهو مفتاح سحري لدى البلدان المتقدمة التي راهنت على التكنولوجيا الجديدة لتطوير نظم التعليم، وتقريب المسافات بين المتمدرسين والمدرسين، وانخراطها في دعم التوجه بأحدث الأساليب العلمية، والرقي بنجاعته وأهميته، وسنثير أهم القضايا التي توقفت عندها الدكتورة "لطيفة ألحيان" في كتابها المترجم هذا.

1- منظورات معرفية حول هيئات التعلم عن بعد

ينطوي التعلم عن بعد على العديد من المبادئ التعليمية الرئيسة التي تتجاوز الإدراك الفردي، بما في ذلك التأثيرات الاجتماعية والمجتمعات، والوجود الاجتماعي، وموارد التعلم[1]. وتفترض منظورات معالجة المعلومات المتجذرة في نظرية المعرفة الموضوعية أن المعنى موجود بشكل مستقل عن الفرد، ويكتسب الأفراد هذا المعنى ويفهمونه ليصبحوا مطلعين على تلك المعرفة ومنتجيها، فرغم توافر العديد من النماذج البديلة لوصف الإدراك البشري فإن نماذج معالجة المعلومات كانت توصف تاريخيا

[1] -لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، SO- ME PRINT Agadir ، ط1، 2021. ص :33

بأنها" العقل حاسوبا" و"مجاهر العقل"، وضمن هذا النموذج هناك نظرية حول كيفية حدوث التعلم، وما هي التأثيرات الوسيطة التي تؤثر عليه.

وبحسب المعرفيين فإن معالجة المعلومات تنطوي في الواقع على تبادل الإشارات بين المحفزات الخارجية والعمليات العقلية الداخلية، مثلا السجلات الحسية والإدراك الانتقائي والذاكرة قصيرة المدى (STM) والذاكرة طويلة المدى (LTM)، ونظرا لأن للفكرة قصيرة المدى قدرة ذات سعة محددة، فيتم تجاهل الكثير من المعلومات حينما تعالج البيانات الأخرى بشكل أكبر بناء على المعرفة المسبقة، والمتمثلة في المخططات أو الارتباطات بين أجزاء من المعلومات التي تمثل ما نعرفه عن موضوع ما، ويأتي الأداء المهاري من بناء محطات أكثر تعقيدا ذات مستوى أدنى، وبالتالي فإن التعلم المتين في المعالجة المعرفية هو نقل المعلومات المشفرة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، فكلما زاد ترميز المعرفة كلما زادت احتمالية تفعيلها في ظل الظروف المناسبة واسترجاعها (فك تشفيرها) وتطبيقها أو نقلها إلى المواقف ذات الصلة.

وقد طبق العديد من الباحثين المبادئ المعرفية الرئيسة على بيئات التعلم عن بعد مما يدل على أن هذه المنظورات النظرية ذات صلة ببيئات التعلم عن بعد OLE [1].

2- البنى المعرفية وبيئات التعلم عن بعد:

استنادا إلى هذا الفهم للمنظورات المعرفية الأساسية قدم الكاتب أدلة بحثية حديثة حول كيفية تطبيق أربع بنى محددة لمعالجة المعلومات على بيئات التعلم عن بعد.

1.2 المطالب المعرفية:

ونظرا لأن المعرفة تعتمد بشدة على الأداء الفعال للذاكرة قصيرة المدى لمعالجة المعلومات في التخزين طويل المدى، فإن العديد من الأبحاث قد ركزت على المتطلبات التي تفرضها الأنشطة المختلفة على هذه المعالجة المعرفية قصيرة المدى، والحمل هو العبء الواقع على هذه الذاكرة أثناء التعلم، ويتم فصله إلى حمل داخلي (الطلب المعرفي الكامن في مهمة التعلم)، وحمل خارجي (محدد وفقا للتصميم التعليمي لمهمة التعلم). كما يقسم الحمل الخارجي أيضا إلى حمل عرضي (أي غير فعال) يُحَمَّل من

[1] - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص :53

تصميم تعليمي رديء، أو حمل وثيق الصلة (أي فعال)[1]. ويتأثر الحمل الداخلي، أو عدد العناصر التي تحتاج إلى معالجة في الذاكرة قصيرة المدى العاملة، بالخبرة الفردية وتعقيد المهام المتأصل في المواد التي سيتم تعلمها[2].

يرتبط الحمل العرضي بكيفية تقديم المواد أو الأنشطة التي ينخرط فيها المتعلم[3]، وتميل المعلومات والتعليمات والأدوات جيدة التنظيم إلى تخفيض الحمل العرضي إلى الحد الأدنى، بينما تُوَلِّد المعلومات والأدوات رديئة التنظيم حملا خارجيا أعلى. وفي الواقع بقدر ما يجب على المتعلم صرف الموارد المعرفية لمجرد تحديد موقع المحتوى والوصول إليه، يزداد الحمل العرضي و(الجهد)، مما قد يؤدي إلى إرباك المتعلمين في البيئات عن بعد، بل وربما الإحباط من تجربة التعلم الشاملة.

ينطوي الحمل وثيق الصلة على تخصيص الموارد المعرفية المناسبة للمعالجة، وبالتالي يجب على التصميم التعلمي الفعال للتعلم عن بعد (أو أي بيئة تعليمية) تحديد الأنشطة التعليمية التي تعمل على تحسين الحمل الداخلي، وتقليل الحمل العرضي، وتمكين الحمل وثيق الصلة، وتصميمه، وقد تساعد زيادة الحمل وثيق الصلة في تحسين كفاءة التعلم، بينما قد تكون زيادة الحمل العرضي غير فعالة ومربكة للتعلم.

وقد اقترح الباحثون أن تصميم الوجاه في بيئة التعليم عن بعد قد يزيد من الحمل العرضي، واستكشف (شينون وكرانت 2012) تأثير الأنشطة الهادفة المتعلقة بتصميم الوجاه المستخدم والحمل المعرفي وثيق الصلة في التعليم عبر شبكة الإنترنت. واختبروا أداة جديدة لقياس المحل المعرفي وثيق الصلة، وأجروا كذلك اختبار قابلية الاستخدام لقياس الحمل المعرفي العرضي، وأشارت النتائج إلى وجود صلة بين الحملين المعرفيين وثيق الصلة والعرضي، وخلص المؤلفون إلى أن الحملين المعرفين الداخلي ووثيق الصلة ساهما إيجابيا في التعلم عبر شبكة الإنترنت، وقد درس ماكويد[4] العلاقة المحددة بين الحمل المعرفي ونجاح المتعلمين عن بعد، وتوصل إلى أن ثقة المتعلم كانت هي العامل الوحيد الأكثر أهمية لتحديد نجاح التعليم عن بعد، وركز ماكويد على الأحمال المعرفية التراكمية والمهام المحددة التي يواجهها المتعلمون الإلكترونيون الناتجة عن المهام

---

(1) - تشوي واخرون 2014".

(2) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص:36.

(3) - شونك 2012.

(4) - ماكويد MeQuaid 2010.

الرئيسة الخمس المطلوبة في الدورة غير المتزامنة، وأشارت التحليلات العلائقية إلى أنه كلما زادت ثقة المتعلمين قلّ الحمل المعرفي الذي سيختبرونه، فكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية للمتعلمين، انخفض مستوى الحمل المعرفي لديهم، بعبارة أخرى تبين أن كفاءة المتعلمين الذاتية وثقتهم هما عاملان حاسمان يؤثران على مستوى الحمل المعرفي الذي سيختبره المتعلمون في الدورات غير المتزامنة.

وفي الوقت الذي يتواصل البحث ويستمر في تقديم رؤى حول الحمل المعرفي، لا يزال هناك الكثير مما ينبغي تعلمه وفهمه حول ضبط الحمل المعرفي لاسيما في التعلم عن بعد، كما يتطلب الأمر صقل الأدوات اللازمة لقياس الحمل المعرفي، وقد صمم[1] (شيون وكرانت) أداة جديدة لقياس أنواع الحمل المعرفي وتصميم الواجهة، وأشارت النتائج الأولية إلى أن الأداة أتاحت إجراء تقييم أكثر دقة للحمل المعرفي، على الرغم من الحاجة إلى إجراء أبحاث إضافية.

واختبر[2] (نايسميت وآخرون) أداتين من الأدوات الرئيسة التي تستخدم عادة لقياس الحمل المعرفي (مقياس "باس" المحل المعرفي، ومؤشر تحميل المهام "ناسا" (TLX)، بالإضافة إلى استبيان لمكون الحمل المعرفي (CLC) صممه (نايسميت وآخرون)، وطُوِّر لتقييم إجمالي للحمل المعرفي، أي الحمل الداخلي (أو مدى تعقيد المهمة)، والحمل العرضي (كيف تعرض المهمة)، والحمل وثيق الصلة (كيف يعالج المتعلم مهمة التعلم). بعد حساب معاملات بيزسون Pearson المترابطة لتقييم التوافق بين الأدوات، أشارت النتائج إلى أن استبيانيْ مقياس باس للحمل المعرفي ومكون الحمل المعرفي كانا متسقين مع مقاييس الحمل المعرفي الداخلي[3].

2.2- السقالات التعليمية:

تمثل السقالات المعرفية أو إدخال الدعامات إحدى استراتيجيات تخفيض الحمل العرضي أثناء دعم الحمل وثيق الصلة لتسهيل معالجة المعلومات وفقا ل(وودْ wood برونْرْ Brinser ، وروسRoss ، 1976). والسقالات هي الدعم المقدم لمساعدة الأفراد أثناء مشاركتهم في مهمة، ويمكن أن يشمل الدعم على سبيل المثال لا الحصر الإجابة

---

(1) - شيون وكرانت 2012.

(2) - نايسميت واخرون 2015.

(3) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص:42.

عن الأسئلة وتوفير الموارد، وبمرور الوقت يقلص هذا الدعم أو يتضاءل مع زيادة مهارة الأفراد.

وقد وظفت السقالات في مجموعة متنوعة من السياقات، وقدم بعض الباحثين أمثلة (على سبيل المثال دباك Dabbagh 2003)، ونماذج من قبيل (سالمون Salmon 2011) عن كيفية توظيف السقالات بشكل فعال في بيئات التعلم عن بعد، وفي هذا القسم نستعرض بإيجاز مفهوم فيكوتشكي حول منطقة التطور القريبة (ZPD) وعلاقتها بالسقالات، فغالبا ما يرتبط عمل (فيكوتشي 1978) مع منطقة التطور القريبة بالسقالات، وتشير منطقة التطور القريبة إلى قدرة الفرد على القيام بعمل صعب بشكل متزايد بالمساعدة، وهي المسافة بين المستوى التطوري الفعلي كما هو محدد بواسطة حل المشكلات المستقلة، ومستوى التطور المحتمل كما هو محدد من خلال حل المشكلات بتوجيه البالغين، أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة، وعندما يصبح الفرد أكثر دراية أو خبرة تتغير منطقة التطور القريبة، مما يسمح للنمو والتطوير المستمرين.

وتساعد السقالات ومنطقة التطور القريبة على شرح كيف أن قطع المعلومات تمكن المدرس من دعم المتعلمين بتعميق مهاراتهم ومعرفتهم ـ فعلى سبيل المثال، قد يحتاج المبتدئ إلى مزيد من السقالات في وقت مبكر، وبمرور الوقت سيصبح المبتدئ أكثر معرفة أو مهارة، ويتقدم على طول استمرارية "منطقة التطور القريبة"، وبالتالي سيحتاج إلى سقالات أقل.

لقد استكشف مجموعة متنوعة من الباحثين في مختلف المجالات استخدام السقالات في عملية التعلم، ووجدت الأبحاث أن التمثيلات المناسبة والملائمة لمفهوم ما في أحد أشكال الوسائط (مثل الصور) يمكن أن يسهل التطور السريع للنماذج الذهنية عند معالجة المعلومات في شكل آخر، وهكذا سعى الباحثون ومخططو التعليم إلى فهم كيفية تحسين التعلم عبر السقالات التعليمية الأكثر فعالية في مواقف التعلم المعرفي والميتامعرفي والمعرفي الاجتماعي[1].

امتد هذا البحث إلى بيئات التعلم عن بعد، وكان الباحثون يستكشفون على وجه التحديد كيفية توفير السقالات في هذه البيئة، وضُمِّن العديد من السقالات للدعم المعرفي الاجتماعي خلال المناقشات غير المتزامنة، وتم تحليل مواضيع المناقشة، وإجراء

[1] Willson Lien Delen, 2014.

مقابلات نهاية الفصل الدراسي مع ثلاثة مدرسين وواحد وعشرين متعلما، وأشارت النتائج إلى أن الدعم المعرفي ثم تقديمه بشكل أساسي من خلال رسائل الاعتراف والثناء، بينما قدم الدعم الاجتماعي عبر الرسائل، بما في ذلك لغة الترحيب والمشاركة غير الرسمية، وأشارت البيانات إلى أن السقالات لم تُنَفَّذ قدر الإمكان بشكل دوري عبر المدرسين، ومن ناحية الدعم المعرفي، أظهر المدرسون تباينا في طرح الأسئلة والتعليم المباشر والنظام. وفي مجال الدعم الاجتماعي تفاوت المدرسون في استمرار التواصل والتفاعلات والاهتمام بالعمليات الجماعية، وأشار المؤلفون إلى الحاجة إلى مزيد من دعم المدرسين عن بعد في توظيف السقالات[1].

ونظر (سالمون وَ ني Nie) إلى السقالات في سياق الحياة الثانية، وصمم (سالمون وآخرون) أنشطة الحياة الافتراضية SL- tivities للتماشى مع نموذج (سالمون 2011) التي تتكون من خمس مراحل للسقالات في بيئة تعليمية غير متزامنة، أي (أ) الوصول والتحفيز،(ب) التنشئة الاجتماعية عن بعد، و(ج) تبادل المعلومات، و(د) بناء المعرفة، و (هـ) التنمية. ثم أعقب ذلك مقاربة منظمة للسقالات مع نتائج تشير إلى أن الثقة في البيئة وفي بعضنا البعض تبنى بطريقة مفيدة. وأشارت نتائج الدراسة بشكل خاص إلى أن التنشئة الاجتماعية عن بعد هي سقالة رئيسة تسهم بشكل إيجابي في التعلم الجماعي اللاحق.

كما ركزت الدراسات المتعلقة بالسقالات في بيئة التعلم عن بعد على السقالات الميتا معرفية، وتم استكشاف ثلاث مراحل من جهاز المحاكاة في الدراسة، بدءا من النسخة الأولى من السقالات الميتا معرفية إلى النسخة النهائية مع السقالات الميتا معرفية الوجدانية، وأشارت النتائج إلى أن السقالات المعرفية الوجدانية كانت مفيدة لتدريب المحاكين، مما أدى إلى زيادة المشاركين للتحفيز ومؤشرات النجاح.

2. 3 الميتا معرفية[2]:

على الرغم من عدم تحديدها دائما بشكل واضح في معظم الدراسات البحثية، فإن الميتا معرفية جانب شائع وحاسم من نظريات التعليم المعرفية، ويتم تعريفها عادة على أنها التفكير في كيفية تفكير المرء، أو إدراك المرء للعمليات المعرفية الخاصة به، وقدرته

---

[1] - تشونك واهيو 2010.

[2] - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص: 51

على التحكم فيها، وتنطوي على القدرة على توقيع احتياجات الفهم عند ظهورها واكتشافها وتصحيحها أو إصلاحها. ووصفها "ماكور ميك" بأنها تحتوي على صيغتين: معرفة الفرد بعملياته المعرفية، والسيطرة على عملياته المعرفية الخاصة، كما وصف (جاكوبس Jacobs) (وباريس Paris 1978) ثلاثة أنواع أخرى من الميتا معرفية: الميتا معرفية التصريحية (المعرفة حول العمليات المعرفية والتأثيرات)، والميتا معرفية الإجرائية (المعرفة حول كيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم الفعالة، والميتا معرفية الشرطية (معرفة متى أو لماذا). إن هذه الأشكال الميتا المعرفية هي مواضيع للنقاش حول ما إذا كانت محددة المجال أو قابلة للتعليم على نطاق واسع[1].

وبينما تستمر مناقشة التعريفات، فإن ما يبدو واضحا هو الدور الحاسم الذي تلعبه الميتا معرفية في أداء التعلم، خاصة أن المزيد من المتعلمين ينخرطون في بيئة تعلم نشطة، ويؤكد الباحثون أنها ترتبط أيضا بالفعالية الذاتية لدى المتعلمين وتحفيزهم.[2]، وترتبط أيضا بالعمر، وبيئة التعلم، وحتى العلاقات الاجتماعية، وهي القدرة المعرفية المطلوبة لتحقيق التعلم العميق والهادف. ونظرا لارتفاع معدل الإنهاك في التعلم عن بعد المرتبط غالبا بضعف التنظيم الذاتي، يعتقد الباحثون أن من المهم للغاية استيعاب كيفية تحسين الميتا معرفية عند المتعلمين عن بعد، على سبيل المثال، فحص الاختلافات بين الطلبة المواطنين والمغادرين المسجلين في دورة دراسية عن بعد في المرحلة الجامعية مقدمة في جامعة كوريا الوطنية المفتوحة، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات لتحليل البيانات التي تم تجميعها من أداة استطلاع لقياس منظور الطالب لضبط الوقت وبيئة الدراسة والتعليم الذاتي الميتا معرفي، والفعالية الذاتية الأكاديمية والتحكم في المواقع الأكاديمية والدعم من الأسرة والعمل، وجدوا أن مستوى تحكم الطلاب الأكاديمي في المواقع ومهارات التنظيم الذاتي الميتا معرفية كانت من أهم العوامل المؤشرة على استمرار الطلاب في الدورات التدريبية عن بعد.[3]

تعد الميتا معرفية بناء مهما لنجاح المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، وتساعدهم على الاستمرار في تجاربهم، فهناك العديد من الاستراتيجيات الميتا معرفية التي لها تأثير إيجابي على ميتا معرفية المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، كتكليفهم بدور مسير

---

[1] - ماكورميك وآخرون 2013).

[2] - موس Moos، 2014).

[3] - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص: 53

المناقشات عن بعد وتدوين الملاحظات أو وضع العلامات، ومن المهم للاهتمام ملاحظة أن الميتا معرفية تتفاعل مع تعلمات أخرى مثل التحفيز والمعرفة المسبقة، إذ يحتاج البحث المستقبلي إلى النظر في كيفية تأثير التفاعل بين هذه التعلمات على التجارب التعليمية للمتعلمين في بيئات التعلم عن بعد[1].

3- التحفيز في التعليم عن بعد

غالبا ما يتم فحص مكون قيمة التحفيز من حيث التحفيزين الداخلي والخارجي، والتحفيز الداخلي ممارسة نشاط من أجل الرضاءات الجوهرية بدلا من بعض النتائج القابلة للفصل[2]، ويستمتع المتعلم ذو التحفيز الداخلي بالمشاركة في مهمة ما بسبب التحدي والاهتمام والمتعة التي تقدمها، ويتحقق النجاح حتى في المهام الصعبة ويتناقض ذلك مع التحفيز الخارجي الذي هو "إضافة تنطبق كلما تم القيام بنشاط من أجل تحقيق بعض النتائج القابلة للفصل[3]. بمعنى أخر يرتبط التحفيز الخارجي بمصدر خارج النشاط الفعلي، مثل الدرجات أو الجوائز أو التغذية الراجعة أو الموافقة أو الانخراط في برنامج دراسة وظيفية مستقبلية[4]. فمجموعة من الأبحاث أكدت أن المكافأة الخارجية أكثر ملاءمة لزيادة كثافة الجهد مقارنة بتحسين جودة التعلم. إن مفتاح المكافأة الفعالة هو القيام بذلك على النحو الذي يدعم تحفيز المتعلمين، ولا يشجعهم على استنتاج ـأنهم يشاركون في الأنشطة فقط لكسب المكافآت الخارجية"[5].

التحفيز الداخلي حسب وجهات ذاتي التحديد أو المستقبل، والتحفيز الخارجي متحكم به خارجيا[6]. وترتبط أنواع الحوافز الخارجية الأكثر ذاتية التحديد بمكونات قيمة المهمة مثل قيمة التحصيل وفائدة المهمة[7]. وتشير قيمة التحصيل إلى أهمية النجاح من أجل تأكيد مفهوم الذات والشعور بها أو تحقيق المهارة. وتتعلق قيمة المهمة أو فائدتها بالتصورات حول مدى ملاءمة النشاط شخصيا أو أهميته، ويمكن أن يساعد

---

(1) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية: نصوص مترجمة، ص: 57.

(2) - رْيانْ وديسي 2000. ص: 56.

(3) - رْيان ودِيكْ 2000، ص: 60.

(4) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص:88.

(5) - ويتنزل وبروفي، 2014، ص:48.

(6) - ديسي وريان) 1985.

(7) - إكليس وويكفليد، 2002.

في تحقيق الأهداف الكبرى للمتعلم مثل هدف المستقبل المهني، وتماشيا مع هذه النتائج، أبرزت أبحاث التعليم عن بعد الحاجة إلى النظر في كل من الحوافز الداخلية والأنواع المستقلة من الدوافع الخارجية التي تؤكد على أهمية التعلم[1].

بالإضافة إلى التحفيز الداخلي والخارجي تؤثر اهتمامات المتعلمين أيضا على جوانب القيمة المرتبطة بالتحفيز[2]، والاهتمام يتلاءم بشكل وثيق مع التحفيز الداخلي، ويميز الباحثون بين نوعين من الاهتمام[3].

يعتبر الاهتمام الفردي أو (الشخصي) سمة ثابتة نسبيا أو توجها تحفيزيا اتجاه أنشطة معينة، وتشير الأبحاث إلى أن مستوى الاهتمام الفردي مرتبط بالتعلم عن بعد، وتتم تقويته في السياقات عبر الإنترنت التي تدعم استقلالية المتعلم [4]. وعلاوة على ذلك، تحدث مستويات أعلى من المشاركة عندما يكون المتعلمون مهتمين شخصيا، ولديهم اهتمام فردي بالحواسيب.

لقد سلطت الأبحاث الضوء على قيمة الاهتمام الموقفي باعتباره وسيلة لتشجيع مشاركة المتعلم وتحفيزه لمهام معينة[5]. حيث يميل إلى أن يكون أقل دواما من المصلحة الفردية، لأنه ينبع من الظروف داخل البيئة[6]. فقد ثبت أن إدراج مفاهيم المقالات التعليمية في الدورات التدريبية عن بعد يزيد من الاهتمام بالموقف[7].

ويوجد نوعان مختلفان من الاهتمام الموقفي، وهما المثار والمستمر[8]. والاهتمام الموقفي، المثار قصير الأجل وغالبا ما يرتبط بمهام أو مواقف جديدة أو مستجدة مثل توظيف الحواسيب ، ومع ذلك فقد حذر الباحثون من أن هناك حاجة لمراعاة التأثيرات المستجدة التي كثيرا ما تظهر بشكل متكرر في البيئات الغنية بالتكنولوجيا، حيث ينخفض[9] اهتمام المتعلم بمرور الوقت[1]. ويميل الاهتمام الموقفي المستمر إلى أن يكون

---

(1) - هارتنت وأخرون 2011.

(2) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص:90.

(3) - (هيدي ورينكر 2006).

(4) - موش وماروكين2010).

(5) - هيدي وهاركييفيتش 2000).

(6) - هيدي وأنلي 2008.

(7) - موس وازييقيدو 2008.

(8) - هيدي ووبينكر 2006.

(9) - (91).

أكثر استدامة، ويكون له تأثير تركيز الانتباه على مدى فترة طويلة، ويتم تعزيزه من خلال الظروف البيئية مثل توظيف مهام تعليمية هادفة وحقيقية[2].

ويعد الاهتمام[3] أحد الاعتبارات المهمة في بيئات التعلم المفتوحة الجديدة عن بعد، مثل الدورات المكثفة المفتوحة على الإنترنت[4].

ثمة مقاربة أخرى لدراسة التحفيز، وهي التركيز على سلوك المتعلمين المرتبط بالتحصيل، وقد أظهرت علاقات إيجابية بين توجيه أهداف التعلم وانخراط المتعلم في المناقشات عن بعد[5]، وتوظيف الاستراتيجيات الميتا معرفية للمتعلمين عن بعد [6]، ورضا المتعلمين عن بعد إجمالا[7]. ويعد توجيه هدف التعلم أيضا مؤشرا على إنجاز المتعلم عن بعد[8]، وتختلف أنواع الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون في سياقات التعلم عن بعد وفقا لتوجههم نحو الهدف[9].

4- استراتيجيات تعزيز التحفيز في التعليم عن بعد.

توجد العديد من أطر التحفيز المتضمنة كلا من التوقع وقيمة المكونات التي يمكن أن تساعد في التخطيط النسقي وتطوير الخبرات التعليمية التي تهتم بالجوانب التحفيزية للتعلم، وهناك إطار معروف وهو نموذج (كيلرم للتصميم التعليمي التحفيزي[10].

تشتغل مقولات الانتباه والملاءمة والثقة والرضا باعتبارها مبادئ توجيهية لتطوير استراتيجيات التدريس التي تجذب انتباه المتعلم، وتثبت مبدأ ملاءمة التعلم، وتعزز ثقة المتعلم ودعم الشعور بالرضا عبر المكافأة الجوهرية والخارجية[11]. وعلى الرغم من أن

---

(1) - موس وماروكين 2010.

(2) - Blumenfeld, 2006.

(3) - لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص:91.

(4) - MOOC

(5) - (داوسوت Dawson 2009).

(6) - (شين وؤو chen).

(7) - (كيكول، 2006).

(8) - (كريبن، GRIPPEN 2009).

(9) - (موس وماروكين، 2010).

(10) - KELLEMS (2010).

(11) - (كيلر 2010).

نموذج (كيلر) للتصميم التعليمي التحفيزي لم يتم تخطيطه في الأصل للتعليم عن بعد، فقد تم توظيفه لتطوير التدريس في دورات التعليم عن بعد لتعزيز تحفيز المتعلمين[1].

وثمة نموذج ثان يوظف لدعم التشييد المنهجي لخطط التعليم التحفيزية هو إطار كينسبرك GENSBERG) 2000، التحفيزي للتدريس المستجيب ثقافيا، وهو نموذج مبني على المبادئ والتكوينات ذات المعنى داخل الثقافات وغيرها، والتي تتضمن تأسيس الإدماج وتطوير المواقف، وتعزيز المعنى وخلق القدرة، والغرض منه هو تشجيع ممارسات التدريس التي تدعم التعبير عن التحفيز عالي الجودة لجميع المتعلمين.

أ- تأسيس الإدماج:

يشير المبدأ الأول، تعزيز الإدماج[2] إلى المبادئ والممارسات التي تسهم في بيئة تعليمية يشعر فيها المدرسون والمتعلمون بالاحترام والتواصل فيما بينهم. هناك إذن حاجة إلى القواعد والإجراءات والبنيات التي تسهم في إنشاء مجتمع داعم، ولتحقيق ذلك فالمدرس عضو مركزي، وبالتالي فهو ضروري لتطوير أي مجتمع فعال للتعلم عن بعد، واستراتيجيات الممارس المعروفة، مثل تبني مقاربة مفتوحة وجذابة للتواصل، ومعاملة التلاميذ بإنصاف، ودعم المتعلمين جميعهم لمشاركة آرائهم وأفكارهم[3].

إذن التفاعل هو أساس مجتمع مندمج يلزم تصميمه ضمن الحصص الدراسية[4]، ويتعين على المدرسين تطوير التواجد عبر الإنترنت والحفاظ عليه[5]، عبر الإسهامات المنتظمة في المناقشات والأنشطة عن بعد، التي لا تقتصر على المعلومات الإجرائية والإدارية، بل تشمل أيضا خبرة في المحتوى، ويعد تقديم إرشادات للتفاعل والاستراتيجيات طرقا إضافية يمكن للممارسين من خلالها نمذجة السلوك المناسب في مجتمع مندمج محترم[6].

---

(1) - (كيلر،2008).

(2) -(كينيسبرك وؤو لودو فسكي 2000).

(3) -(جونز JONES 2007).

(4) -روفاي 2007.

(5) -(بيكيلي Bekale، 2010).

(6) -(هارتنت 2016).

ب- تطوير الموقف

المبدأ الثاني، تطوير الموقف[1]، ويشير إلى المبادئ والممارسات في تطوير نزعة إيجابية نحو التعلم، ويركز على تشجيع الأهمية الشخصية والاختيار بناء على الخبرات والقيم ونقط القوة والاحتياجات الفردية، ومن خلال توضيح ملاءمة المنهاج الدراسي وقيمته، وإقامة روابط مع أهداف التعلم، ويمكن الممارسين مساعدة المتعلمين على استيعاب كيفية مساعدتهم في تحقيق الأهداف والتطلعات الشخصية لأن دمج الأسس المنطقية للمحتوى والمهام التي تشرح سبب أهمية التعلم وتشجيع المتعلمين على إقامة روابط بين محتوى الدروس في حياتهم، يمكن أن يعزز الاهتمام والأهمية ويشجع المشاركة الشخصية [2].

ويمكن أن يؤدي تصميم أنشطة تعليمية حقيقية (مثل عمليات المحاكاة والسيناريوهات ودراسة الحالة) إلى تعزيز الاهتمام الفوري وتشجيع التقدير لما يتم تعلمه، ويتيح تقديم خيارات هادفة للمتعلمين متابعة موضوعات تتوافق مع ما هو هام ومفيد بالنسبة لهم، الأمر الذي يمكن أن يعزز الاهتمام والتحفيز، ومن الناحية العلمية قد تشمل الاختيارات تحديد المتعلمين لأهداف التعلم الخاصة بهم والموضوع الذي يركز عليه، والمقاربة المتبعة والموارد المتوصل إليها أو المنشورات الأكاديمية التي تمت قراءتها والأدوات التكنولوجية المستعملة واختيار للأنشطة التشاركية وعرض العمل [3].

ج- تعزيز الأهمية

المبدأ الثالث تعزيز الأهمية [4]، ويشير إلى مبادئ التحدي والمشاركة التي تشمل وجهات نظر المتعلمين وقيمهم إنه يوسع التعلم ويدعمه بطرق تهم المتعلمين بما في ذلك المشاركة النشطة بطرق صعبة والأسئلة التي تتجاوز الحقائق لتشجيع وجهات النظر المختلفة، وتتأسس على ما يعرفه المتعلمون من قبل، وتشجيع الاستجابات عالية الجودة، لأن دمج خبرات التعلم يشكل تحديا مثاليا، حيث يكون تحدي المهمة مرتفعا ومتوافقا مع مستوى مهارة التعلم [5]. ويدعم مشاعر القدرة والرضا والتحصيل التي تيسر

---

[1] -(كينسبرك وؤولدكوفسكي 2000).

[2] -(هارتنت 2014).

[3] - (هارتنت 2016).

[4] -(كينسبرك وؤو لودكوفسكي 2000)

[5] - (سكيز نتمالبي Csikszentmihali 1985).

التحفيز الإيجابي ويوفر تضمين الأنشطة المتزايدة الصعوبة أو المعقدة مجالا للمتعلمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم مع مرور الوقت والمساعدة في ضبط مشاعر القلق التي يمكن أن تقوض التحفيز للتعلم[1].

د- توليد القدرة

يشير المبدأ الرابع والأخير مبدأ توليد القدرة [2] إلى المبادئ والممارسات التي تساعد المتعلمين على تنمية الشعور بالفعالية التي تمكنهم من إتقان ما يطلب منهم بنجاح وعَزْوُ النجاح أو الفشل إلى عوامل تقع ضمن سيطرتهم (مثل استخدام الجهد أو الاستراتيجية)، ومنه الطرق الرئيسة لتوليد القدرة لدى المتعلمين عن بعد، ودمج تكوين إيجابي من حيث الجودة المناسبة والكمية، ووضوح المعلومات ومن خلال تقديم المبادئ التوجيهية والتوقعات الواضحة والمفصلة والصريحة، يستطيع الممارسون دعم احتياجات من القدرة، كما أن التوجيه المستمر والتغذية الراجعة التكوينية المقدمة بطريقة سريعة الاستجابة والمفيدة ضرورية لضمان بقاء أحكام المتعلم الفردية للقدرة مرتفعة.

تعد جودة موارد التعلم المتاحة ومدى أهميتها وكمياتها اعتبارات مهمة لاسيما في عالم اليوم المتصل، وتدعم مشاركة مصادر التعلم التي تساعد المتعلمين في الإبحار في رحلة التعلم وربطها مباشرة بمهام التعلم ودعم وتطوير الأنشطة التي سيتم تقويمها (مثل القوالب والواجهات الموجهة)، ومساعدة المتعلمين في فهم معيار العمل المطلوب (مثل إرشادات التقويم النماذج).

إن النقطة التي ينبغي التأكيد عليها من هذه التوصيات هي أنه يلزم اعتبار تحفيز المتعلمين عن بعد جزءا لا يتجزأ من تخطيط التعلم واعتماد نماذج مثل الإطار التحفيزي للتدريس المتجاوب ثقافيا [3]، بالإضافة إلى أبحاث أخرى [4]، ويقدم الممارسين عن بعد طريقة منهجية لمعالجة طبيعية التحفيز متعددة الأوجه التي تشمل المتعلمين الأفراد والممارسات التربوية والأدوات التكنولوجية والمتغيرات السياقية المختلفة.

---

[1] - ريفْ 2009.

[2] - (كينسبرك وؤولودكوفسكي 2000).

[3] - (كينسبرك وؤودكو فسككي 2000) ونموذج كيليرى AR 2010).

[4] -(بونك Bonk وخو KHOO 2014 وهارتنت 2016).

خاتمة

تلخص المقالات المترجمة للدكتورة "لطيفة الحيان" بعض الإشكالات المعرفية والبيداغوجية والمنهاجية، مسهمة بذلك في التطوير التصوري والموضوعاتي للمجالات المندرجة تحتها، ومجيبة عن جوانب من الإشكالات المطروحة بخصوص التعليم عن بعد، واختارت منها المقال الموسوم ب "منظورات معرفية حول بيئات التعلم عن بعد لرتشارد إي وبست وجانيت (رهيل وليان سونك R.E West, J.R. Hill, 8L.sovg 2019).

وفيه ينطلق الباحثون من مسلمة أن فهم نظرية التعلم وضمنها المعالجة المعرفية للمعلومات مهم بشكل خاص في التعلم عن بعد، من ثم ثمة، فإن فهم المبادئ التعليمية في هذا النمط من التعليم ينبغي أن يقوم على النظريات لتداخل مجموعة من المجالات فيه، منها التأثيرات الاجتماعية، والوجود الاجتماعي والعلوم العصبية الخارجية، والعمليات الداخلية في معالجة المعلومات والعمليات المعقدة التي تنهض بنقل المعلومات المشفرة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وحدود استرجاع المعلومات وتطبيقات المبادئ المعرفية الأساسية على بيئات التعلم عن بعد.

قدمت الدراسة أدلة حول كيفية إجراء أربع بنى معرفية محددة لمعالجة المعلومات على بيئات التعلم عن بعد، حيث ركزت على التفصيل في المطالب العرفية التي تفرضها الأنشطة المختلفة على المعالجة المعرفية، واشتغلت على ضبط قياس الحمل المعرفي في التعلم عن بعد وآليات الحكم فيه عبر مقاييس معتمدة، وكيفية تأثير مختلف الحمول المعرفية الأخرى في فهم التعلم في بيئات عن بعده ضمن هذه البنى أيضا اهتم المقال باستراتيجيات السقالات التعليمية، فتتبع مجموعة متنوعة من السياقات التي وظفت فيها، واستكشفت كيفية تطبيقها بشكل فعال في بيئات التعلم عن بعد.

يشكل التحفيز عنصراً هاما ضمن البنى المعرفية التي انشغل بها المقال، إذ يَعتبر الباحثون كلا من التحفيزين الداخلي والخارجي أساسيين لنجاح المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، وهو ما أثبتته دراسات حالات وتجارب أفرزت اقتراحات طرق مختلفة لزيادة تحفيز المتعلمين في بيئات التعلم عن بعد، من ذلك تحفيزهم للتدريس القائم على الفيديو مقابل التعليم القائم على النص الورقي، وتفعيل إجراءات الاهتمام والأهمية والثقة والرضا، ودعم الاستقلال الذاتي للمتعلمين، الذي يتم تضمينه في

تصميم المقررات الدراسية.[1] لقد اعتبرت الميتا معرفية عنصرا هاما من البنى المعرفية الحاسمة ضمن نظريات التعلم المعرفية ومعالجة المعلومات على بيئات التعلم عن بعد، ويتاح هذا الربط بالكشف عن أنواعها الثلاثة، أي الميتا معرفية التصريحية، والميتا معرفية الإجرائية المهتمة بمعرفة طريقة تفعيل استرايجيات التعلم الفعالة، والميتا معرفية الشرطية المنشغلة بمعرفة أسباب الاستراتيجيات الميتا معرفية وشروطها[2].

وقد توصلت الباحثة من خلال كتابها القيم هذا، إلى أنه سيصبح استدماج التعليم عن بعد ضروريا مستقبلا، وهو يتطلب أولا تكوينا مستمرا للأطر التعليمية في مجالات متنوعة، ومن قبل متخصصين في الجانبين البيداغوجي والديداكتيكي، موازة مع الجانب التقني، وثانيا إنتاج عدة ديداكتيكة خاصة بالتعلم عن بعد، ومنها إعادة النظر في الكتب المدرسية بصفتها التقليدية. لكل هذا أصبح من الموارد المطلوبة إنتاج برامج ذات جودة عالية تواكب النموذج التعليمي الذي فرضته المستجدات، وينبغي أيضا أن تلح المناهج الحديثة على ضرورة انفتاح المهتمين بالشأن التربوي في شقه البيداغوجي -المعني بالتعليم عن بعد- على اللسانيات المعرفية، باعتبارها حقلا معرفيا أدرج إشكال التعلم ومراقيه في برنامج بحثه العلمي، واستصحاب المنجزات الحديثة في الأبحاث العلمية التربوية الملائمة الجيدة للمناهج والبرامج مع وضعيات التدريس الجديدة، والتمركز على حاجات المتعلمين، والاعتداد بمستوياتهم الفكرية واللغوية وسيرورات تعلمهم المعرفية.

إجمالا حاولت الكاتبة إثارة قضايا معرفية راهنية مختلفة تتعلق بالتعليم عن بعد، في سبيل تقديم مقترحات ورؤى علمية معرفية، تروم الإسهام في تجاوز الإشكالات البنائية والوظيفية والمنهجية، من أجل تعليم مستقبلي رشيد.

---

[1] -لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية، نصوص مترجمة، مرجع سابق، ص: 15.

[2] -لطيفة ألحيان، التعليم عن بعد، قضايا معرفية ومنهاجية: نصوص مترجمة، ص:16.

الكفاية التواصلية والانغماس اللغوي بين التنظير والواقع
-مادة اللغة العربية نموذجا-

د. المصطفى والي علمي

تخصص ديداكتيك اللغة العربية، طنجة

مقدمة

يعرف العالم تطورات وتحولات متسارعة انعكست بشكل واضح على مجالات عديدة، من أهمها قطاع التربية والتعليم الذي أصبح مطالبا بمواجهة هذه التحديات واستيعاب هذه التحولات، والاستجابة إلى هذه التغيرات ومواكبة عصر المعرفة الذي فرض ضرورة التسلح بالمهارات الحياتية. ولعل تدريس الكفاية التواصلية وتنميتها لدى المتعلمين يندرج في هذا السياق، لكونها أساس النجاح في مختلف جوانب الحياة الشخصية والمهنية، وأهميتها في تحصيل العلوم واكتساب القيم وتعزيز الثقة بالنفس، وبناء علاقات اجتماعية متينة وتعزيزها وحل المشكلات والنزاعات والتفاوض بشكل بناء.

وسعيا لتحقيق هذا التواصل، خاصة إذا تعلق الأمر بسياق مؤسساتي، يلزم اعتماد مبدإ الانغماس اللغوي كاستراتيجية مثالية لإكساب هذه الكفاية وتنميتها.

1. تحديدات مفاهيمية

1.1. الكفاية

يعرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية الكفاية بأنها الأداء الدقيق والسريع بأقل جهد مع استخدام الإمكانات المتوفرة بدرجة كبيرة من الإتقان، وفي مواقعها المناسبة[1]. وفي مجال اللسانيات، تعني الكفاية مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلم التي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها.

ويعرفها كزافيي روجرس (**Xavier Roegiers**) بأنها "قدرة الفرد (المتعلم) على تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لحل وضعية - مشكلة ضمن مجموعة من الوضعيات

[1] - شحاتة حسن، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011، ص: 821.

المترادفة"[1]. أما حفيظة تازورتي فتحصرها في "القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، معلومات) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[2]

ضما لما تقدم، يظهر أن الكفاية هي استدعاء مجموعة من الموارد المختلفة والمتنوعة (المعارف، والمكتسبات، والخبرات، والمواقف، والقدرات، والمهارات) ودمجها وتوظيفها لحل وضعية مشكلة معقدة.

2.1. التواصل

لغة، يرى ابن منظور أن التواصل كلمة مشتقة من الجدر (وصل) الذي يدل على معان كثيرة، حيث نقول "وصلت الشيء وصلا وصلة والوصل ضد الهجران (...) ووصله إليه وأوصله أنهاه إليه وأبلغه إياه".[3]

واصطلاحا، تتعدد تعريفات التواصل حسب مجالات متخصصيها (نفسية، اجتماعية، فلسفية، لغوية...). فالمنهاج التربوي يعرفه بكونه "تبليغ رسالة شفوية أو خطية أو معلومات أو آراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب"[4]. أما طلعت منصور فيرى أن التواصل يمثل "فعل نقل المعلومات من مرسل إلى متلق بواسطة قناة، حيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقق عمليتين اثنتين ترميز المعلومات (codage)وفك الترميز (décodage)، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل"[5].

وعليه، فالتواصل هو عملية تبادل الخبرات والمعلومات ونقل الأفكار والعواطف، عبر أنساق لغوية مكتوبة أو منطوقة أو عبر العلامات غير اللغوية كالإشارات والحركات والإيماءات وتعابير الوجه والنظرات والحركات ونبرة الصوت، بين طرفين أو أكثر بهدف تحقيق أغراض تواصلية مقصودة كالتوجيه والتعارف والإعلام والإقناع والتأثير...

---

(1) - Rogiers Xavier, une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de Boeck, Bruxelles, 2000.

(2) - تازورتي حفيظة، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، 2014، ص: 109.

(3) - أبو الفضل جمال ابن منظور، لسان العرب، المجلد 11، دار صادر، بيروت، لبنان، مادة (ل).

(4) - وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة للتعليم الابتدائي، الجمهورية الجزائرية، يونيو 2011، ص: 17.

(5) - منصور طلعت، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، م 11، ع2، 1980، ص: 198 - 104.

3.1. الكفاية التواصلية

يعد الأنتروبولوجي الأمريكي ديل هايمز (Dell Haymes) أول من وظف مفهوم الكفاية التواصلية، سنة 1982 في دراسة بعنوان " on Communication Competence"، بعدما رأى أن النسق اللغوي أو الكفاية اللغوية وحدها التي تتجلى عند تشومسكي في القواعد التركيبية والصرفية والصوتية والمعجمية قاصرة ولا تكفي لتحقق التواصل الفعال؛ لتعلقها فقط بآليات اشتغال النسق اللساني وقدرتها على إنتاج ملفوظات صحيحة نحويا. فالتواصل لديه يرتبط أيضا بتمكن الفرد من القواعد الاجتماعية والنفسية والثقافية والمنطقية المتصلة بالفعل الكلامي. الأمر نفسه يؤكده كانال و سواين، اللذان يضيفان إلى كل ذلك القدرة الاستراتيجية المتعلقة بامتلاك مختلف أشكال الخطاب والقدرة على تنظيمها وفق متطلبات الوضعية التواصلية التي تنتج فيها، ومعرفة ميادين التجربة ومواضيع العالم والعلاقات القائمة بينها.

وتتكون الكفاية التواصلية عند أحمد المتوكل من عدة ملكات، اللغوية والمنطقية والمعرفية والإدراكية والاجتماعية[1]. أما فهد المعلوث فيرى أنها تتمثل في قدرة الفرد على تبليغ أغراضه بعبارات متعارف عليها، وتعني مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي[2].

تجميعا لما سبق، تتحقق الكفاية التواصلية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة من خلال تجنيد مجموعة من المعارف والمكتسبات والخبرات والقدرات والمهارات، مع ضبط قواعد اللغة وامتلاكها، ومعرفة شروط استعمالها وقواعده، وإدراك السياق الثقافي والاجتماعي والنفسي الملائم لها، وكذا قواعد التواصل المتعارف عليها بالإضافة إلى القواعد المنطقية.

4.1. الانغماس اللغوي

يورد ابن منظور"غمسه يغمسه أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس. والمغامسة: المماقلة".[3] ومنه فالانغماس لغة يعني الاختلاط والغمر والاندماج.

---

(1) - المتوكل أحمد، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب، سلسلة بحوث ودراسات رقم 5، الرباط، المغرب، 1993.

(2) - المعلوث فهد، كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد، مكتبة الملك فهد، الرياض، السعودية، 2005، ص: 77.

(3) - أبو الفضل جمال ابن منظور، لسان العرب، مادة (غمس)، مرجع سابق.

واصطلاحا يعرف بأنه "طريقة من طرق تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، حيث ينغمس المتعلمون في اللغة المستهدفة وفي سياقها الثقافي، بهدف تطوير كفاءاتهم اللغوية من خلال إحاطتهم بتجارب لغوية واقعية ومواقف تواصلية حية."[1] ومنه فالانغماس اللغوي يعني اندماج المتعلم في البيئة الطبيعية للغة الذي يريد تعلمها من خلال غمره كليا فيها واستعمالها دون غيرها.

2. واقع الكفاية التواصلية في الخطاب التربوي الرسمي

خصص الميثاق الوطني للتربية والتكوين مدخلا خاصا بالكفايات. كما تطرق الى الكفاية التواصلية ودعا إلى تنميتها باللغة العربية وكذا باللغات الأجنبية، وأعطى الحرية للأستاذ لتوظيف كل ما يراه مناسبا من وسائل ومعينات ديداكتيكية وطرائق واستراتيجيات لتنميتها. وقد قسمها إلى ثلاثة أنواع وهي: كفايات مرتبطة بتنمية الذات، وأخرى قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، ثم كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

كما أكد الكتاب الأبيض في إطار حديثه عن مقاربة التدريس بالكفايات على تنمية الكفاية التواصلية، واعتبرها أهم الكفايات مقرا بأن التلميذ في نهاية السلك الابتدائي يجب أن يكون قادرا على التعبير السليم باللغة العربية الفصحى[2]، ومتمكنا منها ومن استعمالها السليم في تعلم مختلف المواد، وتوظيفها توظيفا سليما في جميع الوضعيات بالثانوي الإعدادي والتأهيلي[3].

وأشار المنهاج المنقح في سياق الحديث عن علاقة الأهداف العامة ومجالاتها بالمقاربة بالكفايات إلى دور المهارات والاستراتيجيات التعلمية في المساهمة في اكتساب اللغة ونماء الكفاية التواصلية[4]. كما تطرق إلى ضرورة تنمية هذه الكفاية شفهيا وكتابيا من خلال التعبير والتواصل وإنتاج خطاب بلسان عربي فصيح، واستعمال رصيد وظيفي يرتبط بحياة المتعلم مع التمكن من قواعد اللغة العربية واستعمالها بشكل صحيح في

---

(1) - مرتضى محمود معاذ، "الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، ضمن كتاب تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية، (الناشر) محمود قدوم، هليل إبراهيم قسار، مرمرة، جامعة مرمرة، تركيا، 14-15 دجنبر 2023، ص: 329

(2) - وزارة التربية الوطنية، الكتاب الابيض، ج1، المغرب، 2002، ص: 21

(3) - المصدر نفسه، ص: 25.

(4) - وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج المنقح، المغرب، يوليوز 2021، ص: 60.

التواصل السليم مع الغير واستعمال اللغة العربية لتحصيل المعارف والخبرات وإدراك القيم[1].

وفي سياق حديثها عن مهارتي الاستماع والتحدث باعتبارهما أساسا التواصل الفعال، أشارت وثيقة المنهاج المنقح إلى المكون التداولي في الكفاية التواصلية، مركزة على ضرورة استثمار مواقف تعبيرية ومقامات تواصلية وأفعال كلامية ملائمة لمستوى المتعلمين وذات صلة بواقعهم السوسيو-ثقافي لتحقيق التكامل بين أغراض التعبير والتواصل[2].

كما تطرقت أيضا هذه الوثيقة إلى مكون الاستماع والتحدث في السنة الثالثة حيث دعت إلى تمكين المتعلمين من رصيد لغوي شفهي، يوظفونه في حياتهم المدرسية والعامة، حيث يتدربون على الاستعمال الوظيفي للغة وعلى التواصل الشفهي عبر مقامات ومواقف تواصلية دالة وذلك بغرض إنماء كفاياتهم اللغوية والتواصلية.[3] كما تناولت التوجيهات التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي بسلكيه الثانوي الإعدادي والتأهيلي الكفاية التواصلية في سياق حديثهما عن الكفايات المستهدفة الخاصة بكل مستوى تعليمي مؤكدة على ضرورة تنميتها لتجويد التعلمات.

---

[1] - المصدر نفسه، ص: 66.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج المنقح، المغرب، يوليوز 2021، ص: 76.

[3] - المصدر نفسه، ص ص: 76-77.

3. الدراسة الميدانية

1.3. معطيات حول العينة المبحوثة

❖ *توزيع العينة حسب الجهة*

الجدول رقم 1: توزيع عينة الأساتذة حسب الجهة

الجهة	العدد	النسبة
طنجة-تطوان-الحسيمة	438	15.75
الشرق	112	3.5
فاس-مكناس	375	11.71
الرباط-سلا-القنيطرة	395	12.34
الدار البيضاء-سطات	504	15.36
بني ملال-خنيفرة	106	3.31
مراكش-آسفي	372	11.62
درعة-تافيلالت	289	9.03
سوس-ماسة	517	16.15
كلميم واد نون	22	0.68
العيون الساقية الحمراء	39	1.21
الداخلة وادي الذهب	31	0.96
المجموع	3200	100

تتوزع عينة البحث بشكل غير متساو بين الجهات، فهناك جهات شاسعة تضم عددا كبيرا من الأساتذة كجهة سوس-ماسة، وجهة الدار البيضاء-سطات، وجهة طنجة - تطوان- الحسيمة. وهناك جهات تمتد على مساحات ضيقة كجهة العيون الساقية الحمراء وجهة كلميم واد نون وجهة الداخلة وادي الذهب.

❖ *توزيع العينة حسب الجنس*

الجدول رقم 2: توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
أنثى	2057	64.28
ذكر	1143	35.72
المجموع	3200	100

يتبين من خلال الجدول أعلاه رقم 2 الخاص بجنس الأساتذة المبحوثين، أن الذين أجابوا عن الاستمارات من فئة الذكور يمثلون نسبة 35.72% من مجموع الفئة المستهدفة، بينما تمثل الإناث 64.28%. وهو ما يؤشر عن تمثيلية غير متكافئة بين

الجنسين لأسباب عديدة مرتبطة بالتحولات السوسيو-اقتصادية والثقافية للمجتمع المغربي والتطورات العالمية خاصة في ما يرتبط بوضعية المرأة داخل المجتمعات.

❖ توزيع العينة حسب السلك

الجدول رقم 3: توزيع عينة الأساتذة حسب السلك

السلك	العدد	النسبة
ابتدائي	1569	49.03
الثانوي إعدادي	412	12.87
الثانوي التأهيلي	1219	38.09
المجموع	3200	100

إن القراءة المتفحصة لمعطيات الجدول أعلاه رقم 3 تؤشر على أن هناك تمثيلية غير متكافئة بين الأسلاك التعليمية الثلاثة، حيث إن أساتذة وأستاذات التعليم الابتدائي تتصدر هذا التوزيع بنسبة % 49.03 متبوعة بفئة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بنسبة لا تتجاوز % 38.09، وتتذيل الترتيب فئة أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي بنسبة % 12.87.

❖ توزيع العينة حسب وسط العمل

الجدول رقم 4: توزيع عينة الأساتذة حسب وسط العمل

الوسط	العدد	النسبة
حضري	2189	68.40
قروي	1011	31.59
المجموع	3200	100

يبدو من خلال معطيات الجدول رقم 4 أن الوسط الحضري يشكل النصيب الأكبر بنسبة 68.92% من مجموع المبحوثين الذين شملهم الاستبيان، في حين لم تتجاوز نسبة المستجوبين العاملين بالوسط القروي 31.59.%

2.3. الأساليب والطرائق والمقاربات البيداغوجية

بعد استعراضنا المعلومات المرتبطة بخصائص العينات المستجوبة، ووعيا منا بأهمية البيداغوجيات والمقاربات الحديثة في تنمية الكفاية التواصلية، انتقلنا إلى المحور الموالي الذي تناول مجموعة من الأسئلة المرتبطة بهذه الأساليب والبيداغوجيات والمقاربات.

❖ ما الأساليب الموظفة في الممارسة الصفية؟

جدول رقم 5: الأساليب الموظفة في الممارسة الصفية

الأسلوب	الديمقراطي	النسبة	السلطوي	النسبة
الابتدائي	375	23.90	1194	76.09
الثانوي الإعدادي	170	41.26	242	58.74
الثانوي التأهيلي	962	78.91	257	21.08
المجموع	1507	47.09	1693	52.91

من خلال الجدول أعلاه، يتبين أن هناك تفاوتا كبيرا بخصوص طبيعة الأساليب الموظفة في الفصول الدراسية؛ حيث إن الأساليب السلطوية تسود المؤسسات الابتدائية بشكل كبير حيث تبلغ نسبتها 76.09%، وتتجاوز 58% بالثانوي الإعدادي، في حين لم تتجاوز 21.08% بالثانوي التأهيلي. مما يعني أن التشجيع على التواصل في المؤسسات التعليمية لا يزال بعيدا عما ينظر له في الخطاب التربوي الرسمي.

❖ ما الطرائق الموظفة في الممارسة الصفية؟

جدول رقم 6: الطرائق الموظفة في الممارسة الصفية

الطريقة	الإلقاء	النسبة	الحوار	النسبة
الابتدائي	1008	64.24	561	35.75
الثانوي الإعدادي	239	58.01	173	41.99
الثانوي التأهيلي	248	20.34	971	79.65
المجموع	1495	46.71	1705	53.28

بناء على معطيات الجدول رقم 6 يظهر أن طريقة الإلقاء هي المهيمنة في الممارسات الصفية؛ إذ تبدو نسبتا اعتمادها متقاربتين بين التعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الابتدائي بفارق يقارب 5%؛ حيث تبلغ 64.24% بالابتدائي وتصل إلى 58.01% بالثانوي الإعدادي، في حين لا تتجاوز 20.34% بالتعليم الثانوي التأهيلي.

إن هذه النسب تبين أن الأساتذة بالمؤسسات التعليمية خاصة الابتدائية والإعدادية لا يزالون مرتبطين بالطرائق التقليدية، التي لا تشجع على فاعلية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية. بيد أن الممارسات الفعالة تؤمن بمحورية المتعلم، وفاعليته في بناء التعلمات اعتمادا على قدراته ومهاراته ومكتسباته، وحقه في التعبير بحرية وتواصله مع زملائه وتعاونه معهم في بناء التعلمات.

❖ *ما المقاربات البيداغوجية الموظفة في الممارسة الصفية؟*

جدول رقم 7: المقاربات البيداغوجية الموظفة في الممارسة الصفية

المقاربات البيداغوجية	التقليدية	النسبة	المقاربة التواصلية	النسبة
الابتدائي	1047	66.73	522	33.26
الثانوي الإعدادي	223	54.12	173	45.87
الثانوي التأهيلي	354	29.05	865	70.95
المجموع	1624	50.75	1576	49.25

رغم أهمية المقاربة التواصلية التي تهدف إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية تمكنه من توظيف اللغة، حيث يتم ربط التعلمات اللغوية باستعمالاتها، فينتقي المتعلم ما يتناسب مع مواقف التواصل، وينظم الأستاذ موارد التعلم وأنشطته ويختار المضامين المحفزة للمتعلم، إلا أن معطيات الجدول تبرز ضعفا كبيرا في توظيف هذه المقاربة خاصة في المؤسسات الابتدائية؛ حيث نجد تباينا كبيرا بين الأسلاك التعليمية الثلاث؛ فأساتذة الابتدائي لا يعتمدون هذه المقاربة إلا بنسبة ضعيفة لا تتجاوز ثلث العينة الخاصة بهم، كما تبلغ نسبة اعتمادها من لدن أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي 45.87%، في حين يستعملها أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بنسبة تبلغ 70.95%.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول إنه لا يمكن بناء الكفاية التواصلية وتنميتها ومؤسساتنا لا تزال توظف مقاربات تقليدية، لا تشجع على الاستعمال الوظيفي للغة ولا تحفز المتعلمين باعتماد أنشطة تساهم في تحقيق هذا الهدف.

3.3. واقع الكفاية التواصلية بالفصول الدراسية

❖ *هل تعتمدون في التدريس اللغة العربية الفصحى فقط؟*

جدول رقم 8: اعتماد الأستاذ اللغة العربية الفصحى فقط

التواصل بالعربية الفصيحة فقط	نعم	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	148	9.43	1421	90.56
الثانوي الإعدادي	62	15.04	350	84.95
الثانوي التأهيلي	269	22.06	950	77.93
المجموع	479	14.96	2721	85.03

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه يتبين أن جل الأساتذة بالمؤسسات التعليمية بنسبة كبيرة جدا تبلغ 90.56% بالتعليم الابتدائي يعتمد العامية بالفصول الدراسية، ونسبة 84.95% بالتعليم الثانوي الإعدادي، وتقل هذه النسبة بالتعليم الثانوي التأهيلي لتصل إلى 77.93%. وهذه النتيجة التي تبين الحضور القوي للسان الدارج والعامية المحلية

تدق ناقوس الخطر الهدام في ما يخص اكتساب الكفاية التواصلية الذي يعتبر أهم ملمح تخرج المتعلم في نهاية كل سلك، كما جاء في كل من الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية والمنهاج المنقح. إذ لا يمكن للمتعلم أن يكتسب هذه الكفاية والتداول في الفصول الدراسية يتم بالعامية.

❖ *ما درجة اعتماد العامية في الفصل الدراسي؟*

جدول رقم 9: درجة اعتماد العامية في الفصل الدراسي

الدرجة	كثيرا	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة
الابتدائي	257	18.08	771	54.25	393	27.65
الثانوي الإعدادي	26	7.42	276	78.85	48	13.71
الثانوي التأهيلي	38	4.00	797	83.89	115	12.10
المجموع	321	11.79	1844	67.76	556	20.43

بعد اطلاعنا على النتائج المدونة في الجدول أعلاه، يتبين أن ما يقارب خمس عينة أساتذة التعليم الابتدائي يعتمدون العامية كثيرا في فصولهم الدراسية، وفي مقابل نسبتين ضعيفتين من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي تبلغان على التوالي 7.42% و4 % هي التي تستعملها. كما يسجل أيضا تفاوت بين الأسلاك بخصوص اعتمادها نادرا الذي تبلغ نسبته 27.65% بالنسبة إلى أساتذة التعليم الابتدائي، و13.71% لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي و12.10% بالنسبة إلى أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي. مما يؤكد مدى غزو العامية الخطاب اللغوي الفصيح داخل المؤسسات خاصة الابتدائية، فتتداخل الخطابات المتنوعة والشفرات المتباينة والمتنافرة؛ فالشرح والتفسير والإفهام وبناء الدرس يتم بالدارجة في حين تكتب الاستنتاجات وتدون الملخصات باللغة العربية الفصحى. الشيء الذي يعيق التواصل باللغة العربية الفصيحة، وبالتالي صعوبة اكتساب رصيد لغوي والتعود على اللسان الفصيح ومنه استحالة تنمية الكفاية التواصلية.

❖ *هل يتواصل المتعلمون بلغة عربية فصيحة فقط؟*

جدول رقم 10: تواصل المتعلمين بلغة عربية فصيحة وحدها

السلك	نعم	النسبة	لا	النسبة
الابتدائي	38	2.42	1531	97.57
الثانوي الإعدادي	56	13.59	356	86.40
الثانوي التأهيلي	185	15.17	1034	84.82
المجموع	191	5.97	3009	94.03

بناء على المعطيات المضمنة في الجدول رقم 10 يبدو أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 97.57% أقروا بأن المتعلمين بهذا السلك يزاوجون بين العامية واللغة العربية أثناء تواصلهم بالفصول الدراسية مقابل 2.42% فقط من الذين اقروا بأن هناك من يستطيع التواصل فقط باللسان العربي الفصيح، وترتفع هذه النسبة قليلا بخصوص أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي 13.59% وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي 15.17%. وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصلنا إليه سابقا في الجدولين رقمي 9 و10؛ حيث يعتبر الأستاذ قدوة لمتعلميه فبالتزامه استعمال اللغة العربية الفصحى وحدها داخل الفصل الدراسي وتعاقده معهم منذ انطلاق الموسم على ذلك سيتعودون على استعمالهم دون اللجوء إلى اعتماد العامية. وهذا السلوك يجب أن يعتمد منذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي ويستمر إلى التعليم الجامعي.

4.3. أسباب اعتماد العامية في الفصول الدراسية

❖ *ما سبب اعتماد العامية من لدن الأستاذ والمتعلمين بالفصل الدراسي؟*

جدول رقم 11: سبب اعتماد العامية من لدن الأستاذ والمتعلمين بالفصل الدراسي

الأسباب	التردد	النسبة
ضعف المستوى اللغوي لدى المتعلمين	3009	31.76
سهولة العامية في التواصل والتعبير	1972	20.81
لتسهيل الفهم	1361	14.36
الرفع من نسبة المشاركة داخل الفصل الدراسي	952	10.05
لتشجيع المتعلمين على التعبير	806	8.50
تعود المتعلمين على اعتماد العامية في الفصل الدراسي	580	6.13
عدم قدرة المتعلمين على استيعاب الخطاب اللغوي	321	3.38
ضعف معاملات اللغة العربية	305	3.23
لربح الوقت	97	1.03
ضعف الرصيد اللغوي للأستاذ	69	0.73
المجموع	9472	100

من خلال الجدول يتضح أن غالبية العينة ترجع أسباب تداول العامية بالفصول الدراسة بالدرجة الأولى إلى ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين بنسبة تقارب الثلث، وإلى سهولة العامية في التواصل والتعبير بنسبة تقارب الخمس، متبوعا بعدد الذين أرجعوها إلى كونها تساهم في تسهيل الفهم بنسبة 14.36% والرفع من نسبة المشاركة داخل الفصل الدراسي بنسبة 10.05%، وقد تذيل الاقتراحات ضعف الرصيد اللغوي للأستاذ بنسبة 0.73%. وبناء عليه، يتضح بجلاء أن ضعف التحصيل اللغوي لدى المتعلمين يعد من أولى المعيقات التي تمنعهم من التعبير عن حاجاتهم والتساؤل والتواصل والمشاركة

في بناء التعلمات بلغة عربية فصيحة، مما يجعل الأستاذ مضطرا إلى التساهل وقبول التواصل بالعامية رغم سلبياتها لتجنب إكراهات المدة الزمنية المخصصة.

خاتمة

يطرح مبدأ الانغماس اللغوي إشكالية من حيث التنزيل في الفصول الدراسية، إذ إن عدم الالتزام به في اللغة العربية ينأى بالدرس عن مقصد تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين. فالواقع المرصود خلال الممارسات الصفية يعكس مشاكل عديدة في إكساب المتعلمين الكفاية التواصلية وتنميتها لديهم تبعا للملمح النهائي الذي تنص عليه الوثائق الرسمية. وهو ما يكشف التباين الحاصل بين التنظير والواقع.

إن الانغماس اللغوي داخل الفصول يقوم على التواصل المباشر والمتواصل باللغة المستهدفة دون اللجوء إلى العامية، وهو أداة أثبتت فاعليتها في بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين بالاستعانة بما ييسر ذلك من معينات ديداكتيكية ملائمة، غير أن نتائج هذه الدراسة عكست التراجع الحاصل في استعمال اللغة العربية لدى العينة المبحوثة في ظل تعويضها باللسان الدارج الذي تم التطبيع معه. كما أن رهان تعليم اللغة العربية هو تحقيق الكفاية التواصلية التي ترتبط بجملة من الشروط تتمثل في النموذج البيداغوجي المتنوع والمنفتح، ووظيفية التعلمات وسياقاتها، وتفعيل أنشطة الحياة المدرسية ومد جسور التواصل مع الأسر.

ببيليوغرافيا

- ابن منظور أبو الفضل جمال، لسان العرب، المجلد 11، دار صادر، بيروت، لبنان، مادة (ل).
- تازورتي حفيظة، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، 2014.
- شحاتة حسن، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2011.
- المتوكل أحمد، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب، سلسلة بحوث ودراسات رقم 5، الرباط، المغرب، 1993.
- مرتضى محمود معاذ، "الانغماس اللغوي الافتراضي لمتعلمي العربية غير الناطقين بها، ضمن كتاب "تعليم اللغات الأجنبية والدراسات اللسانية"، (الناشر) محمود قدوم، هليل إبراهيم قسار، مرمرة، جامعة مرمرة، تركيا، 14-15 دجنبر 2023.
- المعلوث فهد، كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد، مكتبة الملك فهد، الرياض، السعودية، 2005.
- منصور طلعت، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، م 11، ع 2، 1980.
- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة للتعليم الابتدائي، الجمهورية الجزائرية، يونيو 2011.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، ج 1، المغرب، 2002.
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، المنهاج المنقح، المغرب، يوليوز 2021.
- Xavier Rogiers, une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de Boeck, Bruxelles, 2000

دور الحكاية الرقمية في تنمية الرصيد المعجمي
بين إكراهات اللغة وصعوبات الترجمة
عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي الناطقين بالأمازيغية

د. رشيد كَرير

تخصص لسانيات فرنسية

مقدمة

إنّ إدماج التكنولوجيا الرقمية في تعليمنا أصبح ضرورة ملحّة لا مناص منها، لما لها من أدوار فعّالة في جودة التعلّمات لمسايرة حاجيات المتعلمين، كما للحكاية الرقمية أثر إيجابي في العملية التعليمية التعلمية في المستوى الأوّل ابتدائي؛ نظرا لحماسة الأطفال في هذا السن المبكر مع هذا النمط من التعليم الرقمي وتفاعلهم معه بشكل ملحوظ، مما يسهم في تطوير مهاراتهم السماعية، التواصلية، اللغوية، الفكرية، الثقافية، وإغناء رصيدهم المعجمي. أما الثاني؛ فلهذه الطريقة أيضا أثر واضح في تنمية فضائلهم، لمّا تلج الحكاية عالمهم الطفولي الفطري، وهو يستمتع بحماسة وشغف بمجرد عرضها أمامه، على شكل رسوم وصور متحركة مرفقة بنصوص قصيرة تساعده على التفاعل مع الشخصيات، والأمكنة، والأزمنة، والأحداث المتناسقة حبكتها.

لذلك وجب إيلاء هذا النمط التربوي العناية الكافية والاهتمام المتزايد في حقل التدريس، خاصة عند متعلمي المستويات الثلاث الأولى ابتدائي لصغر سنهم، حيث تثيرهم الصورة والألوان والأشكال، وانجذابهم أكثر للأشرطة المرفقة بالرسوم المتحركة الممزوجة بالأصوات.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الميدانية إظهار بعض العوائق اللغوية التي تحول دون تعلم لغة جديدة بسهولة للمتعلمين، والصعوبات التي تواجه الأستاذ في الترجمة نظرا لعدم إلمام المتعلمين بعد بالمبادئ الأساسية للغة المدرسية، وخصوصا أن الأمر هنا يتعلق بالمتعلمين الذين يتكلمون اللغة الأمازيغية في أوساطهم الاجتماعية الأولى، "إن هذه الازدواجية اللغوية Diglossia بين العربية الفصحى واللغة الأم، تمثل أحد العوائق الرئيسة في سبيل

النمو اللغوي للطفل، ذلك أن اللغة الأولى تعيق تعلم اللغة الثانية، أي اللغة العربية[1]. وأمام هذا الواقع السوسيولساني للمتعلمين، وجب فرضا ومن أجل مساعدتهم، اعتماد أنماط تعليمية رقمية، لتقريب المعطيات والمحتويات، وتسهيل اندماجهم في واقعهم المدرسي، كما وجب اعتماد طرق بيداغوجية حديثة ومبتكرة في الترجمة وبوسائل مختصرة للوصول إلى ترجمة تليق بالنص وعمر المتعلمين، من أجل تبسيط المفاهيم والمعاني وتنمية مهاراتهم، تمكنهم من اكتساب معجم لغوي لتعلم لغة جديدة وإتقانها.

إشكاليات الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتبيان بعض المعيقات اللغوية، التي تعرقل أساسا المتعلمين الذين يتحدثون الأمازيغية، أو حتى الذين يتواصلون بالدارجة في أوساطهم الاجتماعية في تعلم لغة جديدة بسهولة، مما يفرض في أحايين كثيرة استعمال عامية مبسطة أو استخدام لغة الإشارات أو وسائل التشخيص المتاحة كالصور والمشاهد المدرجة في الكراسة المتعلقة بالحكاية والوضعية التواصلية، أو رسومات على السبورة لتقريب المعنى، أو حتى التواصل مع المتعلمين بلغتهم، نظرا لما تعرفه اللغة الأمازيغية من تداخل ومزج بينها وبين اللغة العربية، فحسب سالم شاكر ونقلا عن محمد شفيق (1999)، فإن اللغة الأمازيغية اقتبست رصيدا معجميا غير قليل من اللغة العربية، يتراوح ما بين 5% إلى 38% من الكلمات المستعملة والمتداولة بين المتحدثين بأحد من الفروع اللغوية الأمازيغية الحالية[2]. كما جاءت الدراسة أيضا، لتبيان صعوبات الترجمة للكلمات المتواجدة في الحكاية، ما دام المتعلمون لا يتوفرون بعد على الحد الأدنى من الكفايات اللغوية لفهم الكلمات المترجمة بطريقة سلسة. لكل ذلك وللتغلب على معيقات الضعف اللغوي والمعجمي للمتعلمين، وجب على المدرس إن كان ممكنا طبعا العمل وفق طرق بيداغوجية، تلائم أساسا الوسط السوسيوالثقافي واللغوي للمتعلمين من أجل تبسيط المفاهيم، وتبني أسلوبا سهلا في الترجمة لتقريب المعاني، ومادام "هناك نوع آخر لا يفهم لغة المدرسة وهي اللغة العربية، لأنه أمازيغي الأصل يحتاج إلى جهد أكبر من أجل

---

[1] -الراضي بدر ابن، التعليم التنموي للغة العربية معيقات وحلول، ضمن مجلة علوم التربية، العدد الواحد والأربعون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، سبتمبر2009، ص: 99.

[2] -شفيق محمد، الدّارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1999.

أن يكون مؤهلا للانطلاقة الفعلية مثل الآخرين، من أجل تكافؤ فرص التعليم والتعلم، فكيف ستكون طريقة تدريس هؤلاء وطريقة فهمهم واستيعابهم؟ بالطبع مختلفة"[1].

منهجية الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والملاحظة المباشرة، وذلك لقياس مدى تأثير الحكاية الرقمية في تحسين وتنمية الرصيد المعجمي للمتعلمين، رغم وجود إكراهات لغوية وصعوبات الترجمة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي الناطقين بالأمازيغية، حيث يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويهتم بوصفها ويعبر عنها كميا وكيفيا. وهو منهج مكننا من تحليل المعطيات، ووصفها بعمق لفهم دور التعليم الرقمي في إكساب المهارات اللغوية للمتعلمين. كما يهدف إلى مقارنة مستوى المتعلمين قبل وبعد الاعتماد على الحكايات الرقمية، بحيث تَبين أن تأثيرها بدا واضحا في تنمية مهاراتهم اللغوية، وساهم في تحسين مستوياتهم التعبيرية والقرائية، والكتابية.

فئة الدّراسة وأدواتها

همت هذه الدراسة تلامذة المستوى الأول ابتدائي، وقد تم التركيز على الناطقين بالأمازيغية، حتى يتسنى لنا تقصي المشاكل اللغوية التي تعترضهم، والتي يواجهها في الآن نفسه أولئك المتعلمون الذين يتحدثون العامية، والمقارنة بين الفئتين. هل لهما نفس الصعوبات؟ أم تختلف من فئة إلى أخرى؟

وبما أن المجال والزمن لا يسمحان بدراسة جميع الحكايات المدرجة في مرجع المفيد في اللغة العربية للمستوى الأول، فقد اقتصرنا على دراسة ثلاث حكايات فقط من المقرر الدراسي السنوي. وهي حكاية "سمسم يلتحق بالمدرسة"، وحكاية "دُوّارُ الكرمة"، وحكاية "العصفور والحريق".

الحكاية الرقمية وخصائصها

الحكاية هي جنس من الأجناس الأدبية، وتكون إما قصّة حقيقية أو خيالية أو أسطورية حيث تتسلسل فيها الأحداث وتتنامى، وتتفاعل الشخصيات في أماكن وأزمنة

---

[1] -الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مطبعة بلفقيه الرشيدية، المغرب، 2013، ص: 127.

محددة، وتهدف إلى تمرير رسائل قيمية أو أخلاقية، كما تتناول المواضيع بنوع من التسلية والترفيه، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالمزج بين الفيديوهات والنصوص والصور والرسوم المتحركة والصوت والموسيقى. كما أنها تروى شفهيا، أو تعرض مرئيا على شكل أفلام قصيرة، تتيح للمتعلم إمكانية توجيه الأحداث فيها وبطريقة تفاعلية، لأنها تشمل أبعادا تعليمية تتناسب وعمر الطفل، وقدراته الذهنية والعقلية والنفسية والوجدانية طبعا.

لهذا يعد اعتماد الأسلوب الرقمي لعرض الحكاية على المتعلمين في هذه المرحلة من تكوينهم المدرسي، من بين أنجع الأساليب لفوائده الكثيرة، وما يتطلبه الأمر من مواكبة الريادة التكنولوجية التي تعرفها منظومة التربية والتكوين ببلدنا، ترجمة للتّوصيات والمذكرات الوزارية التي تدعو في كل مرة إلى إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لأهميتها البالغة في العصر الحالي والمستقبلي للمتعلم، "وليس يخفى على أحد ما تقوم به الحكومات اليوم من جهد كبير لجعل التكنولوجيا الرقمية في صلب الفعل التربوي، وهو ما نجحت فيه الكثير من الدول، أما التي حافظت على نمطها التربوي المعتاد فلا زال نظامها التعليمي تقليديا بعيدا عن الاستجابة لحاجيات المتعلم وتأهيله لمواجهة المستقبل بتحدياته وإكراهاته المختلفة"[1]. فهو يوفر أيضا إمكانات وفرص للتعلّم والتعود على لغة مدرسية جديدة في أفق تنمية رصيده المعجمي واللغوي، "لأن الطفل بمجرد أن يخزّن قدرا لا بأس به من المفردات اللغوية الكافية في ذاكرته عن طريق الاستماع، فإنه يبدأ في إصدار أصوات وكلمات وجمل، ومن ثمة التواصل بسهولة مع محيطه"[2]. كما يساعد هذا النمط من التعليم المتعلمين على تنمية مهاراتهم الشفهيّة والقرائية والكتابية، "إن التمكن من لغة التواصل الشفهي يحصل قبل التمكن من الكتابة والقراءة. بمعنى أن عملية التعلم تتم بشكل تدريجي عبر صيرورة تحتل فيها مهارة الشفهي المرتبة الأولى"[3].

---

(1) -الدرداري محمد، توظيف الموارد الرّقمية في التعلّمات الصفية مدخلٌ إلى إرساء مدارس الجودة والنبوغ، ضمن مجلة أكَاي التربوية، المديرية الإقليمية للتعليم، صفرو، العدد 9، مطبعة وراقة يونس، فاس، 2023، ص:111.

(2) -إسماعيلي العلوي أمحمد، تقنيات تنمية وتطوير القراءة وزيادة الإستيعاب، ضمن مجلة علوم التربية، العدد الخامس والأربعون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، أكتوبر 2010، ص:42.

(3) -عليلوش(النقوب) امحمد، لماذا ندرس اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية؟، ضمن مجلة علوم التربية، العدد التاسع والثلاثون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، يناير 2009، ص:52.

اللغة واللغة الأم

اللغة اصطلاحا، هي نسق من الرموز الصوتية والإشارات متوافق عليها تركيبيا ومعجميا وصوتيا، يصوغها الناس على شكل أفكار في قالب لغوي من هذه الرموز والإشارات الخاصة بكل مجموعة لغوية على حدة، ويستعملونها لغرض التواصل الفردي والاجتماعي من أجل التفاهم في جميع ميادين الحياة. وهي ثمرة للعقل لأنها لغة طبيعية تميز الإنسان عن غيره، ووعاء للثقافة وأداة فاعلة في التطور الفكري والعلمي والحضاري المجتمعي من خلال استعمالها بين الناس، لذلك اعتبر دي سوسير، "أن اللّغة هي نظام لغوي قائم بشكل افتراضي في دماغ كل فرد أو في أدمغة مجموعة من الأفراد، وأن عملية التواصل اللغوي تعكس في الأساس جوانب نفسية واجتماعية، وأن أي لغة تتطور وتصبح غنية، من خلال التكلم بها بين الأشخاص الذين ينتمون إلى نفس المجموعة اللسانية"[1].

واللغة الأم هي اللّغة التي يجدها الطفل ويتحدّثها في وسطه الاجتماعي الأول، ويجيد التواصل بها، وحسب عبد اللطيف الفارابي وآخرين، يرون بأنها، "النظام اللغوي الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغوية ويستبطن قواعده ويوظفها لإنتاج جمل بفضل قدراته اللغوية"[2]. كما أنه ليس بالضرورة أن تكون لغة أمه هي لغته الأم، لأن أمّه قد تتنازل عن لغتها الأم لصالح لغة أسرة زوجها وعائلته، وعرفها جون دو بوى وآخرون في معجم اللسانيات بأنها هي، "اللغة التي يتحدث بها الشخص في بلده الأصلي والتي اكتسبها منذ طفولته أثناء تعلمه للغة"[3]. كما أن إتقان المتعلم للغته الأم تواصليا يعتبر مدخلا لتعلم لغة مدرسية، حيث اعتبر الدكتور خالد عبد العزيز عثمان اللغة الأم، "هي أساس المعارف والعلوم التي يكتسبها الإنسان في بداية حياته الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي الذي يُعد اللبنة الأساس الذي يُبنى عليه بعد ذلك صرح العلوم، وبنايات الأفكار والمعاني المستقبليّة"[4].

---

(1) - Bally. C et al, 1978, cours de linguistique générale, édition critique préparée, Payot, Paris, p : 24.

(2) - الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحَات البيدَاغوجيًا وَالديدَاكتيك، سلسلة علوم التربية 10-9، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص:176.

(3) - Dubois. J el al, 1989, dictionnaire de linguistique, librairie Larousse ,75298 Paris, CEDEX 06, p : 276.

(4) - خالد عبد العزيز عثمان، فقه الترجمة، مكتبة الآداب، 32 ميدان الأوبرا، الجزء الثاني، القاهرة، ط 1، 2019، ص:299.

ونظرا لمكانة اللغة العربية داخل بلدنا، وجب الاهتمام بها وحمايتها من هيمنة اللغات الأجنبية في الاستعمالات اليومية في كل مناحي حياة المواطنين، وكذلك حمايتها من اكتساح الدوارج والعامية لقطاعات حيوية، كوسائل الإعلام والمراسلات الإلكترونية، الذي سيؤدي لا محالة إلى تراجع المهتمين بها مستقبلا، "لقد اقتطعت اللغات الأجنبية صلاحيات اللغة العربية، أو لنقل مجالات استعمالها المفترضة، وأضحت مقصورة على بعض القطاعات بعينها، في حين أن الدوارج (اللهجات) بأنواعها، اكتسحت قطاعات أخرى، وبدأت تتسرب إلى التعليم وإلى وسائل الإعلام والأعمال الفنية والدرامية ومنشورات الإشهار[1].

الرصيد المعجمي

تهدف الحكاية الرقمية إلى إغناء الرصيد المعجمي للمتعلمين، بمفردات وكلمات وأساليب جديدة في مختلف المجالات والميادين، وتمكنهم من التعبير بشقيه الكتابي والشفهي بلغة عربية فصيحة، كما أن هذا النمط من التعليم الرقمي، فتح للمتعلمين آفاقا واسعة لتنمية شهيتهم الذهنية نحو الاكتساب والتعلم، "قبل إعداد وجبات مدرسية شهية، تثير اهتمام التلميذ، يجدر بنا أن نتساءل عن مصدر نشأة هذه الشهية، والتي نعني بها الاهتمام بالدرس. وعلينا قبل كل شيء أن نميّز بين الحوافز الوجدانية، مثل النزوع إلى النجاح، والنزوع إلى الغذاء المدرسي في حد ذاته[2].

من خلال هذه الدراسة لاحظنا، أن اعتماد هذا النمط الرقمي في العملية التعليمية التعلمية، قد عزّز لدى المتعلمين ثقتهم ووفر لهم بيئة آمنة للتغلب على الخوف والحياء، وساعدهم على إثراء رصيدهم المعجمي بفضل تنوع النصوص الحكائية المعروضة عليهم رقميا. وبالإضافة إلى ذلك أثبتت الدراسة دور الحكاية الرقمية في إكساب المتعلمين مهارات تواصلية، لأنها ساهمت في تنمية الجوانب الإبداعية والخيالية، وزادت من فرص التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل شفهي، وحفزت ثقتهم لإعادة سرد الحكاية

---

[1] - بوفرعة عبد المجيد، الإزدواجية اللغوية وأثرها على تدريس اللغة بالمغرب، ضمن مجلة أكَاي التربوية، المديرية الإقليمية للتعليم - صفرو، العدد الأول، مطبعة أميمة، زنقة 809 ابن باجة، الحي الصناعي سيدي ابراهيم، فاس، 2015، ص:60.

[2] - وساط امبارك وآخرين، إنسان العصر الحديث وفكره، المجلد السادس، منشورات عكاظ، الرباط، يناير 2016، ص: 23.

من جديد، أو استبدال العناصر القديمة الموجودة في الحكاية الأصلية بعناصر جديدة لإنتاج حكاية جديدة، وبالتالي تطوير وتنمية رصيدهم المعجمي واللغوي.

نماذج لكلمات مأخوذة من الحكايات قيد الدّراسة تشترك نفس الجذر بين العربية والأمازيغية

أمام صعوبات الترجمة وإكراهات اللغة، فإن اختيار الطرق المناسبة لترجمة كلمات ومفردات الحكاية لتقريب المعنى والحفاظ على القيم التي تحتويها، ليس بالأمر الهين أبدا، نظرا لعدم تمكن المتعلمين بعد من امتلاك الحد الأدنى من المعجم الذي يؤهلهم ويخول لهم فهم الشروحات التي تقدم باللغة العربية الفصيحة. وأمام هذا الواقع، ونظرا لما تعرفه اللغة العربية من تداخل بينها وبين اللغة الأمازيغية، نجدهما تتشاركان كلمات عديدة لها نفس الجذر، فمثلا "إذا قُلْتَ للعربي فإن الصّيف يسمى «صِّيفْ» وإن مائة تقال «مْيا» وإن السّلطة تسمّى «سّلطا» فلن تكون قد علّمته ألفاظا أمازيغية. ولكنّ هذا لا يمنعك من أن تقول له، على سبيل المثال، إنّ الأفعال العربية «مَاتَ» و «صَلّى» و «وَلَغَ» يقابلها في الأمازيغية «ئمّوت» و«ئزّولّ» و«ئلّغ»، لأَنَّ جذور هذه الأفعال مشتركة بين العربية والأمازيغية "[1].

وعلى سبيل المثال لا الحصر، يمكن جرد بعض الأمثلة لكلمات تتشارك نفس الجذر من متن الحكايات المبرمجة في مرجع المفيد في اللغة العربية للمستوى الأول ابتدائي كحكاية "سمسم يلتحق بالمدرسة"، وحكاية "دُوّارُ الكرمة"، وحكاية "العصفور والحريق" : يَعِيشُ ⇦ لَ بِيتْعيشْ / أَفَاقَ ⇦ إِفَاقْ / الصَّبَاحَ ⇦ صْبَاحْ / فَطُورٌ ⇦ لْفْطُورْ/ يَلْعَبُ ⇦ لَ بِيتْلْعَابْ / تفّاحة ⇦ ثاتْفّاحْثْ / مَدْرَسَةٌ ⇦ لْمْدْرْسْثْ / سَاحَةٌ ⇦ سّاحَ / أُسْتَاذَةٌ ⇦ لُوسْتَاذَ / حَرْفُ السِّينِ ⇦ لْحْرْفْ نْ سِّينْ / صَبَاحُ الخَيْرِ ⇦ صْبَاحْ لْخِيرْ / سِتُّ سَنَوات ⇦ سْتْ نِينْ /أبي ⇦ يْبّا / أُمّي ⇦ يمّا / أَقْرَأُ ⇦ أَدْ قْرَاخْ / أَرْسُمُ ⇦ أَدْ رْسْمْخْ / أُنْشِدُ ⇦ أَدْ نْشْدْخْ / أَلْعَبُ ⇦ أَدْ لْعْبْخْ / سَأَلَ ⇦ إِسَالْ / مَكْتَبُ المُدِيرِ ⇦ لْمْكْتْبْ نْ لْمُدِيرْ / عَادَ ⇦ إِعَايْدْ / كِتَابٌ ⇦ لْكْتَابْ / دِفْتَرٌ ⇦ دْفْتَرْ / لَوْحَةٌ ⇦ ثَالْوَحْثْ ⇦ قَلَمٌ ⇦ لْقَلَمْ / رَحَّبَ ⇦ إِرْحّْبْ / فَلاّحٌ ⇦ أَفْلاّحْ / دُوَّارٌ ⇦ أَدْوَّارْ / شَايٌ ⇦ أَتَّايْ ⇦

[1] -شفيق محمد، المعجم العربيّ الأمازيغيّ، اصدارات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، الجزء الأول (أ - ض)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2000، ص: 11.

رُمّانٌ / رْمّانْ ⇦ خُضَرٌ / لْخْضْرَ ⇦ شَجَرَةٌ / ثَاشْجْرْثْ ⇦ صَفَّقَ ⇦ إِصْفُّقْ / طُيُورٌ ⇦ طْيُورْ / عُشٌّ ⇦ لْعْشْ / زَرَافَةٌ ⇦ زّرَافَ / فِيلٌ ⇦ لْفِيلْ / مَاءٌ ⇦ أَمَانْ / قَطَرَاتُ ⇦ لْقْطْرَاثْ / صَيْفٌ ⇦ صّيْفْ/ سُكّانٌ ⇦ سْكَّانْ / طُيُورٌ ⇦ طْيُورْ / كَتَبَ ⇦ إِكْتْبْ...

نتائج الدراسة

من خلال النتائج المحصل عليها، يتضح أن اعتماد التدريس الرقمي في تدريس الحكاية للمتعلمين، أدى إلى تحسين مهاراتهم السماعية وتنمية رصيدهم المعجمي، من خلال الاستماع المتكرر للنصوص والتفاعل معها، وإلى تعزيز ثقافتهم المتنوعة المشارب والروافد، وفخرهم بلغتهم العربية وإنماء كفاياتهم التواصلية والتعبيرية والقراءة دون حبسة أو تلعثم، "تعليم القراءة وتدريب المتعلم على مجمل استراتيجياتها، يحتاج في الواقع، إلى درس تعددي سواء تعلق الأمر بأساليب وطرائق وتقنيات التدريس، أو بأنشطة ومهام التعلم المقترحة، أو بأسلوب تنظيم وتدبير جماعة القسم"[1].

توصيات الدراسة

إن دمج التكنولوجيا الرقمية في المنظومة التعليمية المغربية أصبح اليوم ضرورة ملحة وبدون مخاتلة، نظرا لأهميتها في تحسين مستويات المتعلمين وتطوير مهاراتهم التكنولوجية في سن مبكرة، والتعود عليها داخل الفصول الدراسية لنشر ثقافة التدريس الرقمي، كما يجب إعادة النظر في بعض المناهج الدراسية مع تدقيق مواصفات التلميذ الذي نريده، والتركيز على جعل المنهاج يلائم محيط المتعلم مع مراعاة متطلبات التطور العلمي والتقني والتكنولوجي لإذكاء قدراته وإبداعاته، ضمانا لحسن انخراطه في التعلم، وخلق فضاء للحرية ليعبر عن مواهبه وقدراته، "يجدر بنا أن نسائل المناهج التعليمية المغربية، من حيث بناؤها وتطورها، والفاعلون فيها، ونوع ومستوى اهتمامها بالمتعلم، والأدوار التي أناطتها به، وفضاء الحرية الذي يمكن الحديث عن إتاحته للتلميذ، للتعبير عن قدراته وإبراز ملكاته ومواهبه[2].

---

[1] -الجابري عبد اللطيف وآخرين، تدريس القراءة، الكفايات والاستراتيجيات، دليل نظري، النسخة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص:21.

[2] -التادلي الزاوي، أي دور للمناهج التعليمية المغربية في تنمية الإبداع لدى المتعلم حالة الإبتدائي نموذجا، ضمن مجلة علوم التربية، العدد السابع والستون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، يناير2017، ص:34.

خاتمة

يمكن القول، إن تبني هذا النمط الرقمي من خلال عرض الحكايات وتدريسها في إطار الوسائط المتعددة، لمتعلمي المستوى الأول ابتدائي، ساهم في تطوير وتنمية رصيدهم المعجمي، كما أن تفاعلهم الإيجابي مع هذا النمط من التدريس، رفع من تشويقهم وإثارتهم وزيادة اهتماماتهم وحبهم للحكايات، لما يوفره لهم من هامش التسلية والمرح، وأن اعتماد أسلوب شرح الكلمات التي تتشارك نفس الجذر بين العربية والأمازيغية كطريقة بيداغوجية استثنائية، ساهم في تبسيط المفاهيم والمعاني، وأدّى إلى نتائج جيّدة، ورفع مردودية المتعلمين في التعلم والاكساب.

ببيبليوغرافيا

- ابن الراضي بدر، التعليم التنموي للغة العربية معيقات وحلول، ضمن مجلة علوم التربية، العدد الواحد والأربعون، مطبعة النجاح الجديدة، سبتمبر2009.
- إسماعيلي العلوي أمحمد، تقنيات تنمية وتطوير القراءة وزيادة الاستيعاب، ضمن مجلة علوم التربية، العدد الخامس والأربعون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، أكتوبر 2010.
- التادلي الزاوي، أي دور للمناهج التعليمية المغربية في تنمية الإبداع لدى المتعلم حالة الإبتدائي نموذجا، ضمن مجلة علوم التربية، العدد السابع والستون، مطبعة النجاح الجديدة، يناير2017.
- الجابري عبد اللطيف وآخرين، تدريس القراءة، الكفايات والاستراتيجيات، دليل نظري، النسخة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل مقاربة سوسيولوجية، مطبعة بلفقيه زنقة 3 الحرية، الرشيدية، 2013.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحَات البيدَاغوجيَا وَالديدَاكتيك، سلسلة علوم التربية 10-9، مطبعة النجاح الجديدة، 1994.
- الدرداري محمد، توظيف الموارد الرّقمية في التعلمات الصفية مدخلٌ إلى إرساء مدارس الجودة والنبوغ، ضمن مجلة أكَاي التربوية، المديرية الإقليمية للتعليم، صفرو، العدد 9، مطبعة وراقة يونس، فاس، 2023.
- بوفرعة عبد المجيد، الإزدواجية اللغوية وأثرها على تدريس اللغة بالمغرب، ضمن مجلة أكَاي التربوية، المديرية الإقليمية للتعليم، صفرو، العدد الأول، مطبعة أميمة، زنقة 809 ابن باجة، الحي الصناعي سيدي ابراهيم، فاس، 2015.
- شفيق محمد، الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، اصدارات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1999.
- شفيق محمد، المعجم العربيّ الأمازيغيّ، اصدارات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، الجزء الأول (أ-ض)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2000.
- عسو مصطفى وآخرون، دليل الأستاذة والأستاذ، المفيد في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، مارس 2018.

- عثمان خالد عبد العزيز، فقه الترجمة، مكتبة الآداب،32 ميدان الأوبرا، الجزء الثاني، القاهرة، ط 1، 2019.
- عليلوش (النقوب) امحمد، لماذا ندرس اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية؟، ضمن مجلة علوم التربية، العدد التاسع والثلاثون، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، يناير 2009.
- وساط امبارك وآخرين، إنسان العصر الحديث وفكره، المجلد السادس، منشورات عكاظ، الرباط، يناير 2016.
- Charles Bally et al, cours de linguistique générale, édition critique préparée, Payot, Paris, 1978.
- Jean Dubois el al, dictionnaire de linguistique, librairie Larousse ,75298 Paris, CEDEX 06. 1989.

المسرح المدرسي بين مفهوم الممارسة وإشكالية الترجمة

دة. جيهان شاكري

(تخصص فن وعلوم التربية)
المعهد العالي للفن المسرحي والتنشيط الثقافي، الرباط

مقدمة

يشهد العصر الحالي اعترافًا واسع النطاق بالدور الريادي الذي يلعبه المسرح في ميادين التربية والتعليم، وتأثيره البيداغوجي والتربوي، الذي يمتد إلى أداء المتعلم، سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها. وعلى الرغم من تباين الأدوار والوظائف التي نهض بها هذا الفن على اختلاف الحقب التاريخية والسياقات السوسيوثقافية التي مر بها، إلا أنه تمكن دوما من الانتصار لوظائفه التعليمية، والتثقيفية والتوعوية، فضلاً عن تنمية الأبعاد الجمالية والتعبير الفني والإبداع[1].

إن تعدد المصطلحات والمسميات المتداولة للظاهرة، من قبيل المسرح التربوي، والمسرح المدرسي، والمسرح التعليمي أو التعابير الدرامية...، تدعونا إلى طرح إشكالية الترجمة وإثارة الأسئلة في هذا السياق: عن ما هو النموذج التربوي الذي يتَّبعه المسرح المدرسي وكيف يمكن تحديده بوضوح في سياق التعليم الحديث؟ والإجابة على هذا التساؤل تقودنا إلى فهم وتحديد مفهوم الممارسة المسرحية بدقة وبشكل سليم في سياق التعليم، مع التركيز على الحدود الاصطلاحية والتحديات التي تواجه فهمنا لهذا المصطلح في السياقين المغربي والعربي.

إننا نسعى إذن ومن خلال ذلك، إلى استكشاف أهمية المسرح المدرسي كأداة تربوية، وإلى تسليط الضوء على تحديات المصطلح والترجمة الناجمة عن التباين في المصطلحات المستخدمة عند الانتقال من اللغة الأصل نحو العربية، لننتهي إلى التساؤل عن الحدود الاصطلاحية في تحديد المفهوم الأدق للممارسة المسرحية تنظيرا وممارسة في سياق التعليم بالمغرب. فعن أي ممارسة نتحدث؟ وما هو النموذج التربوي الفني الذي نستهدفه، في ظل تعدد المسميات والمفاهيم التي تحوم حول ظاهرة "المسرح"

[1] - Robinson, Ken. Creative Schools: Revolutionizing Education Through the Arts. Penguin Books, New York, 2015, p: 51

بالأوساط التربوية؟ ما هي الحدود الاصطلاحية التي تعيننا على التعبير عن الممارسة التي نقصدها بهذه الدراسة؟ وما هي التسمية التي تحترم إطار الممارسة الزماني والمكاني وخصوصية المرسل والمتلقي فيها؟

1- المسرح في كنف المدرسة: تضارب المصطلحات وتعدد الدلالات

تقودنا التساؤلات السابقة إلى مناقشة طبيعة المفهوم الاصطلاحي الذي يمكننا إطلاقه على هذه الممارسة، وما يرتبط بذلك من تحديد لشكل الممارسة ذاتها، بالإضافة إلى الإشكالات التي أسقطتنا فيها عدد من الترجمات المتضاربة للمصطلح الأصلي. فعندما يقترن مصطلح "المسرح" بصفة "المدرسي" بكل ما تحمله هذه الصفة من دلالات وظيفية ونفسية وتربوية، واجتماعية وفلسفية وثقافية وسياسية...، فإن ذلك يؤدي بلا شك إلى تعدد في الحقول الدلالية التي تتشابك مع بعضها البعض[1]. هذا التنوع الدلالي المرتبط بكل ما هو تربوي وتعليمي ومدرسي، يُعد من الأسباب الرئيسية التي ستولد مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بشكل أو بآخر بالمفهوم العام لـ"المسرح المدرسي"، والتي قد تتقاطع أو تتعارض مع بعضها البعض في عدة جوانب ومستويات.

سنسعى في هذه الدراسة إلى مناقشة آراء مجموعة من الباحثين الذين اهتموا بمعالجة هذه الإشكالية، ومن ثم نحاول توضيح وجهة نظرنا الخاصة استناداً إلى طبيعة هذه الممارسة وخصوصيتها والأهداف المرجوة منها، وذلك بإرجاعها إلى مصدرها في اللغات والثقافات التي نشأت فيها.

2- المسرح والتربية من منظور المدرسة النقدية الغربية الحديثة

على الرغم من وضوح الرؤية لدى الباحثين والممارسين في المدارس الأوروبية الغربية أو الأنجلوسكسونية بشأن تحديد المصطلح المناسب للممارسات الدرامية بالأوساط المدرسية، إلا أننا نجد أيضًا، داخل هذه التجربة، من يُقر بتباين التسميات التي أُطلقت على هذا النوع من المسرح.

---

(1) - Deldime, Roger. Vermenle .Sonia, Le Développement psychologique de l'enfant, de Boeck ; Paris : Belin, 1997- 7è édition –1 Vol, 10 è tirage, 2006, p: 23.

يصف روجي ديلديم Roger Deldim[1] هذه التسميات، عند حديثه عن وضع المسرح في المؤسسات التعليمية، بكونها مليئة بالمغالطات التي يتم ارتكابها بدون قصد. يقول ديلديم بهذا الصدد: " عديدة هي المغالطات المُتَرَفة بكل براءة أو... بكل حسن نية! "المسرح والتربية"، "المسرح داخل المدرسة"، "بيداغوجيا المسرح"... وغيرها من التعابير التي تحيط بعدد لا يحصى من التجارب الفنية والبيداغوجية، والتي يُطلَق عليها نفس التسمية بالرغم من أن المرجعيات مختلفة جدا"[2]. تعبر هذه التصريحات عن تداخل المفاهيم والمصطلحات المرتبطة به، ومع ذلك، حاول الباحث نفسه ومعه عدد من المهتمين والعاملين بالمجال، توحيد توجهاتهم وحل الجدل حول مسألة المسرح والتربية، من خلال التمييز بين مستويين من هذه الممارسة، "احترافي" و"تربوي"، وذلك عبر التفريق بين مصطلحين مختلفين:

- مسرح جمهور اليافعين: Théâtre jeunes publics وهو الشق الاحترافي من الممارسة، الموجه بالأساس لفئة الأطفال والمراهقين. وهذا النوع من المسرح يعطي أهمية كبرى لعملية "صناعة" المادة المسرحية وما يرتبط بها من قبيل: الوحدة السينوغرافية، التركيب الدراماتورجي، أداء الممثلين...[3].

- التعابير الدرامية: في مقابل النوع الأول من المسرح (مسرح الطفل الاحترافي) يتأسس، حسب نفس الكاتب، نوع آخر من الممارسات المسرحية، أبطالها شباب وأطفال. يتعلق الأمر هنا بممارسة اجتماعية يصبح فيها القالب الفني المقدم في هذا النوع من الأعمال، غير محكوم بمنطق ومعايير الإبداع والفرجة المسرحية، وإنما بدواعٍ واحتياجاتٍ مُستمدةٍ من واقع وسياق ما تقتضيه الظرفية الآنية لجماعة الأطفال أو المراهقين[4].

---

(1) - روجي ديلديمRoger Deldime باحث ومهتم بقضايا المسرح والتربية ومؤسس مركز الدراسات السوسيولوجية المسرحية بالجامعة الحرة ببروكسيل.

(2) - Deldime, Roger., Le théâtre à l'école, l'école au théâtre : deux démarches spécifiques, complémentaires ou contradictoires?, Actes du colloque international de Mohammedia, Maroc, 1988, p: 163.

(3) - Deldime Roger., Le théâtre à l'école, l'école au théâtre: deux démarches spécifiques, complémentaires ou contradictoires?, Op. Cit, p. 163.

(4) - Idem, p: 163.

في السياق نفسه أيضا، تنحو جيرالدين براين سكس Siks Geraldine Brain ، إلى التمييز بين مستويين داخل هذه الممارسة بقولها: إن "النشاط الدرامي التربوي" يتضمن نوعين من الأنشطة هما "مسرح الأطفال" و"النشاط التمثيلي". فمسرح الطفل يتأسس على المفهوم التقليدي للمسرح، وله علاقة بالمسرحية المنتجة للأطفال. وأما الأنشطة التمثيلية فلها علاقة بعمليات تشجيع الأطفال على ابتكار دراما غير رسمية بواسطة المرشد المؤثر"[1]. تعتمد المدرسة الأنجلوسكسونية إذن، على غرار مدارس أوروبا الغربية، على تقسيم مزدوج يفصل بين نوعين من الممارسات المسرحية داخل السياق نفسه، وهي تلك التي ترتبط بالطفل وبالمدرسة على حد سواء.

وقد لخص بعض الباحثين الفروق بين المسرح واللعب الدرامي (jeu dramatique) في بعض الخصائص والمستويات، وفي هذا السياق ترى إيفيت جانجير Yvette Jengerأن المسرح يقوم على نص درامي مكتوب بواسطة مؤلف، في حين يستند اللعب الدرامي إلى مخطط مسبق يستخدم بشكل كبير الارتجال من قبل الممثل[2]. وعند النظر إلى ممارسة الأنشطة المسرحية داخل المدرسة، وتحديداً في إطار الفصل، يمكننا القول إنها ممارسة ليست موجهة للجمهور، وإنما تركز على المتعلم نفسه[3]. لذلك يعتبر مصطلح "التعبير الدرامي" أو "اللعب الدرامي" الأنسب لوصف مثل هذه الممارسة، بحيث يُتاح للمتعلم التعبير عن نفسه وأفكاره ومشاعره وانفعالاته...،[4] من خلال تمارين ومواقف وتعابير وشخصيات ولعب.... وهي تكون مستوحاة من الأشكال الدرامية وتقنياتها وآلياتها من دون أن ترقى إلى مستوى الأداء المسرحي بالمعنى الفرجوي للكلمة، الذي يتطلب وجود الجمهور لتحقيق عنصر الفرجة المسرحية[5]. وهكذا، يمكن اعتبار قضية المصطلح محسومة تقريبًا في السياق الغربي، حيث يتوافق معظم المهتمين،

---

(1) - براين سكس جيرالدين، الدراما والطفل، ترجمة إملي صادق ميخائيل، تقديم سعدية بهادر، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2003، ص: 78.

(2) - Jenger, Yvette., "Jouer à être", In. L. Bergeret (Dir.), L'enfant, le théâtre, l'école Neuchâtel, Delachaux & Niestlé,1975, pp: 9-46.

(3) - Jackson, Anthony., & Vine, Chris, "Learning Through Theatre"(The Changing Face of Theatre in Education). Routledge. London, 1993, pp. 23-24.

(4) - Phillips, Adam. Playing, thinking, and talking: The significance of children's play for psychoanalytic theory and practice», Psychoanalytic Inquiry, 1996. 16(1), 94-112.

(5) - إلياس ماري، قصاب حسن حنان، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت - لبنان، 1997، ص: 399.

بما في ذلك الممارسون والباحثون، على استخدام المصطلحات والمفاهيم نفسها للتمييز بين "المسرح الموجه للطفل" في إطاره الاحترافي و"النشاط المسرحي" أو الدرامي المُمارَس من قبل الطفل في سياقه التربوي.

3- المسرح المدرسي: إشكالية المصطلح بين الأصل والتأويل

3-1. المقاربة العربية في تحديد المصطلح

في إطار تحليل المصطلحات المترجمة والمرتبطة بالمسرح والمدرسة، يقدم كمال الدين حسين دراسة معمقة تسعى لتوضيح التداخل بين المسرح ومجالات التربية والتعليم، من خلال تحليل ثلاثة مصطلحات رئيسية: المسرح التربوي، المسرح المدرسي، والمسرح التعليمي. وهو يخلص إلى أن "المسرح التعليمي" هو الأنسب لوصف الظاهرة المسرحية في السياق التعليمي، نظراً لأنه يعكس الطابع التاريخي الذي ربط المسرح بالتعليم[1]. يبرز هذا الباحث أن استخدام مصطلح "المسرح التعليمي" يعزز فهم المسرح كأداة تعليمية متعددة الأبعاد، مؤكداً على الأبعاد الشكلية والتعليمية والثقافية المترابطة في هذه الظاهرة [2].

بالمقابل، يتبنى حسن إبراهيم منظوراً مختلفاً، حيث يقسم مسرح الطفل إلى فئات متنوعة، ويستخدم مصطلح "المسرح المدرسي" للإشارة إلى الممارسة المسرحية داخل المدرسة. يعتقد إبراهيم حسن أن المسرح المدرسي يشمل المسرح التعليمي، والمسرح التربوي، والمسرح التلقائي، ومسرح العرائس[3]. ويحدده بأنه نشاط "يتم داخل مبنى المدرسة، سواء في قاعة خاصة، أو حجرة الدراسة، أو في الفناء، ويتميز بأن الممثلين والمشاهدين هم من الأطفال"[4]. ومع أن الباحث يعتبر المسرح المدرسي وسيلة فعالة

---

(1) - يبرر حسين كمال مشروعية هذه التسمية بعدة اعتبارات موضوعية بنظره، تستند إلى الارتباط التاريخي القائم بين المسرح والوظيفة التعليمية، بدءًا من الحضارة اليونانية، وصولاً إلى العصور الوسطى في أوروبا، حيث استخدمت الكنيسة المسرح لنقل رسائلها الدينية والأيديولوجية، ومع "بريخت" أيضا الذي أسس ل "المسرح التعليمي" واعتبره أداة لنقل الخطاب السياسي والتحريضي. انظر: كمال الدين حسين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، يناير 2005، ص: 31.

(2) - المرجع نفسه، ص: 31.

(3) - حسن إبراهيم حسن، "مسرح الطفل في الوطن العربي نحو مستقبل أفضل"، مجلة التربية، العدد 90، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، يوليو1989، ص: 93.

(4) - المرجع نفسه، ص: 95.

لنقل المحتوى الدراسي، إلا أنه يشير إلى الصعوبات الكامنة في تجاوز التحديات الفنية والدرامية لضمان تأثير إيجابي على المتعلم.

بيد أن يعقوب الشاروني يشدد على أهمية مسرح المناهج وضرورة تطوير نصوص متخصصة في هذا المجال. يعبر الشاروني عن تقديره لدور وزارة التربية والتعليم في إعداد دليل للمعلمين والمشرفين على نوادي الأطفال، ويوضح كيفية مسرحة المواد الدراسية وتقديمها في الفصول الدراسية[1]. ففي نظره، "على هذا الدليل أن يتضمن نماذج عملية لمواضيع مسرحية، مما يمكن أن يساعد المدرسين والتلاميذ على مسرحة مختلف المناهج الدراسية بفعالية داخل غرف الدراسة"[2].

أما محمد الشتيوي فيعتبر أن "المسرح التربوي" هو المصطلح الشامل الذي يمكنه أن يضم جميع الأشكال المسرحية المتعلقة بالأطفال. هذا المنظور التركيبي الشمولي يجعل المسرح التربوي يجمع بين المسرح المدرسي والمسرح المخصص للأطفال. وهو تصور يتوافق جزئيًا مع رؤية حسين كمال، الذي اعتبر المسرح التربوي مفهومًا واسعًا يتجاوز الأنشطة المسرحية المدرسية ليرتبط بالتربية كمفهوم شامل وعام يدعم مجموعة واسعة من المجالات. بناءً على هذا التصور، يقترح الشتيوي اعتماد المسرح التربوي كنهج متكامل لتقديم العروض المسرحية للأطفال في السياق التعليمي[3].

من خلال هذا النقاش، يتضح استمرار الجدل الاصطلاحي في الأوساط التربوية العربية حول المصطلحات والتعابير المتعلقة بالممارسات الدرامية في المؤسسات التعليمية. ويُلاحظ وجود تباين بين التصورات العربية والغربية في تناول هذا الموضوع، حيث يركز النقاش العربي غالبًا على مستويات سطحية وهامشية في التعامل مع المعجم والمفاهيم المترجمة من اللغة الأصلية إلى العربية دون إيلاء الاهتمام الكافي للأبعاد الجمالية أو الفنية، أو الأدوار النفسية والاجتماعية والثقافية المرتبطة بالظاهرة ككل،

---

[1] - يؤكد يعقوب الشاروني في هذا الصدد على ضرورة تفهم الوزارة لأهمية تطوير المسرح المدرسي من خلال تشجيع الكتّاب والمعلمين على هذا النوع من الأنشطة الدرامية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة. انظر: الشاروني يعقوب، "الدور التربوي لمسرح الطفل والممثل في مسرح الطفل"، الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل من 17- 20 دجنبر1971، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1986، ص: 173.

[2] - المرجع نفسه، ص: 172- 173.

[3] - الشتيوي محمود، "ملحوظات حول المسرح التربوي: التجربة البريطانية"، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن عشر، العدد 4، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1988، ص ص: 153-154.

بينما يتناول المنظور الغربي هذه القضايا بطريقة تحليلية وتفصيلية أكثر، يعكس عمقا ونضجا أكبر في التناول والمعالجة.

3-2. المقاربة المغربية للمسرح المدرسي وازدواجية التصور

في المغرب، نظَّر الباحث المغربي سالم اكويندي، المتخصص في شؤون المسرح المدرسي، لتصور مُخالف بهذا الشأن، إذ يرى هذا الباحث، أن التجربة المغربية تُمثل استثناء في هذه الظاهرة التربوية مقارنة مع التجارب العربية والغربية في المجال.

يسعى اكويندي إلى تفكيك مستويات هذه الممارسة في علاقتها بالمفاهيم الدلالية والوظيفية للمسرح، ولفضاء المدرسة كحاضنة له، ويقول بهذا الشأن: "المسرح المدرسي نشاط تربويّ، مقصود بذاته، بمعنى أننا عندما نقول "المسرح المدرسي" فإننا نمارسه من أجل المسرح ونتعلم المسرح ونَعْرِفُ كل ما يلزمنا معرفته، من حيث تقنياته، ومن حيث أهدافه، ومن حيث الوظائف التي يؤديها...، وعندما نعرّف المسرح بأنه مسرح لذاته فإنه يصبح بمثابة مادة دراسية، مثلها مثل باقي المواد الدراسية، تخضع للتعليم وللتدريس"[1]. حين يقوم سالم اكويندي بتحليل ممارسة المسرح في المدرسة، يميز بين مستويين مختلفين: "المستوى المُدمِج" الذي يُعتبر بمثابة تضمين المادة المسرحية في المنهاج الدراسي كمادة أساسية مُدمَجة. و"المستوى التنشيطي" الذي يتعامل مع المسرح كنشاط ترفيهي يرتبط بالاحتفالات والمناسبات. ويوضح اكويندي ذلك بقوله: "(...) ثم هناك جانب آخر يتعلق ببُعده التنشيطي، حيث يتم استخدام المسرح كوسيلة لتقديم عروض ترفيهية للطلاب في المؤسسة، للترويح عن أنفسهم والتعبير عن قدراتهم التعبيرية في المناسبات، وخاصة المناسبات المدرسية بشكل أساسي (...) وبالتالي، نلاحظ أن المسرح المدرسي يتميز ببُعدين: الأول هو التربوي والثاني هو التنشيطي، وتكمن أهمية المسرح في جميع التجارب العالمية في جانبه التربوي قبل كل شيء (...) لأن المسرح المدرسي يتميز بهذا التوجه الشامل"[2]. يتمثل البعد الرئيسي في تحليل هذا الباحث، في تجاوزه للمستويات الشكلية في مناقشة المفاهيم المرتبطة بهذه الممارسة. فهو يؤكد أن الطبيعة والشكل والوظائف الجمالية والفكرية والتربوية المستهدفة من

---

[1] - اكويندي سالم، المسرح المدرسي، مطبعة نجم الجديدة، الجديدة، المغرب، ط1، 1989، ص:31.

[2] - المرجع نفسه، ص:31.

خلال النشاط المسرحي أكثر عمقاً وتعقيداً مما يمكن أن يتم تضمينه في مناقشات محدودة حول المفاهيم والمصطلحات اللغوية.

ويرى اكويندي أن الآراء العربية التي دافعت عن مسرحة المناهج، تحيد عن جوهر هذه الممارسة وأبعادها النفسية والفنية والبيداغوجية...، التي تقوم بالضرورة على عناصر الرغبة والحرية واللعب، وليس على الإكراه والحفظ ومنطق التحصيل. يقول الباحث بهذا الشأن: "... ونستبعد في المسرح المدرسي، المسرح باعتباره مسرحا للمناهج الدراسية، لأنّ هذا يدخل في جانب آخر، وهو المُعينات والمساعدات التربوية أو الوسائل التعليمية (...) وهذا تحصيل حاصل من دون أن نُدخله في اعتبارات المسرح المدرسي، لأنه ينبني على الحرية والرغبة، ولكنْ عندما يدخل في إطار المقرر كوسيلة تعليمية، هنا يدخل في إطار الإكراه (التحصيل والحفظ).. كل هذه المعطيات تبعده، شيئا ما، عن مفهوم الرغبة والحرية واللعب، التي تُعَد أساسية في هذا الجانب، رغم أن اللعب هو لعب مفروض في كل أنواع المسرح، سواء كان مدرسيا موجها للأطفال والشباب، أو لبعض المُدرّسين"[1].

يخلص سالم اكويندي إذن، من خلال تحليله لمستويات الظاهرة في إطارها المغربي، إلى كون التجربة المغربية تميزت في هذا الإطار بمُزاوجتها بين بُعدي "التنشيط" و"تدريس مادة المسرح" بالمفهوم الأكاديمي للكلمة. وهو ما يجعل مفهوم المسرح المدرسي بنظره مفهوما شموليا، يجمع ضمن التجربة المغربية، بين الصفتين التنشيطية والتربوية.

خاتمة: المصطلح والمفهوم، وضرورات التدقيق والتكييف

بناءً على النقاشات السابقة، تُظهر الملاحظات والاستنتاجات الجوهرية التي أفرزها تحليلنا لظاهرة الترجمة المرتبطة بالممارسات الفنية التربوية، اختلافًا في التصنيف الذي تقدمه كل مدرسة ومنظور على حدة، مما انعكس سلبًا على نتائج التأويلات المرتبطة بهذا الحقل الاصطلاحي. يُعزى هذا التباين إلى أسباب موضوعية وأخرى ذاتية، وهي كالتالي:

[1] - اكويندي سالم، المسرح المدرسي، ص:41.

أولاً، يُعتبر المسرح بشكل عام نتاجاً للثقافة الغربية، وبالتالي فإن مفاهيمه ومصطلحاته، بما في ذلك النشاط المسرحي بالمدرسة، مرتبط بالتاريخ الأوروبي والمنهجيات الغربية. وهذا التركيب الثقافي الذي يختلف تمامًا عن ثقافة المجتمعات الشرقية والمغاربية، وهذا الفارق في المنشأ الثقافي، أدى إلى وقوع الباحثين العرب بغير قصد، في أخطاء لغوية أو تحويلات غير دقيقة أثناء ترجمة المفاهيم والظواهر الفنية والثقافية المرتبطة بهذا المجال، إلى اللغة العربية.

ثانيًا، ظاهرة الترادف في اللغة العربية: يمكن اعتبار هذه الظاهرة، المرتبطة أساسًا بالبنية التركيبية للغة العربية، أحد الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تنوع البدائل اللغوية المستخدمة من طرف الباحثين والكتاب العرب في ترجمة المفاهيم الغربية المستمدة من اللغة الأصل.

ثالثًا، يعود الخلط في المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بهذه الممارسة إلى أسباب ذاتية أيضًا؛ حيث يعتمد الباحثون العرب بشكل كبير على تجاربهم الشخصية واجتهاداتهم الذاتية، مما يؤدي أحيانًا إلى تجاهل الالتزام بالترجمة الدقيقة للمصطلحات. كما تتأثر هذه الاجتهادات بالبيئة الثقافية للباحث، مما ينتج عنه في بعض الحالات الابتعاد عن المصطلح الأصل وعن المفهوم الأقرب إلى الواقع في الممارسة العينية بالبلدان العربية.

من جهة أخرى، علينا بالضرورة التمييز بين مفهومين مختلفين لهذه الممارسة: مفهوم "التعبير الدرامي" ومفهوم "المسرح المدرسي". ففي حين يشير المفهوم الأول إلى الممارسة المسرحية داخل الفصل، وهو التوجه الذي تتبناه المدرسة الغربية (الفرنكوفونية والأنجلوسكسونية)، يركز الثاني على المتعلم بشكل أساسي، إذ يحتل هذا الأخير مركز الاهتمام التربوي.

وتُعتَبر التعابير الاصطلاحية مثل: "المسرح التعليمي" أو "المسرح التربوي" مصطلحات تختزل الممارسة الدرامية ككل في وظيفة واحدة من وظائف المسرح بالمدرسة، بينما ينطوي هذا الأخير على وظائف أخرى من قبيل الوظيفة النفسية والاجتماعية، والتواصلية والجمالية، والترفيهية... وفي الغالب، تغيب الدقة عن هذه المسميات التي تُرَجح وظيفة على حساب أخرى. أما مفهوم "المسرح المدرسي" فيعبر عن الوجه الثاني لهذه الممارسة، التي تستدعي حضور الجمهور. يُظهِر الجدل الحالي بين

الباحثين العرب حول المصطلح المناسب لوصف ظاهرة المسرح بالمدرسة أن هذه الظاهرة لا تزال موضوعًا للتفاوض والبحث المستمر، مما يعكس التعقيدات التي تحيط بهذا المجال، وتنوع الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها لتعزيز دور المسرح في التعليم والثقافة في مجتمعاتنا الشرقية والمغاربية.

بيبليوغرافيا

- اكويندي سالم، المسرح المدرسي، مطبعة نجم الجديدة، الجديدة، ط1، 1989.
- الشاروني يعقوب، الدور التربوي لمسرح الطفل والممثل في مسرح الطفل، الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل من 17- 20 دجنبر1971، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1986.
- الشتيوي محمود، "ملحوظات حول المسرح التربوي: التجربة البريطانية"، مجلة عالم الفكر، المجلد 18، ع. 4، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1988.
- إلياس ماري، قصاب حسن حنان، "المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض"، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان، 1997.
- براين سكس جيرالدين، الدراما والطفل، ترجمة إملي صادق ميخائيل، تقديم سعدية بهادر، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2003.
- حمادة إبراهيم، "معجم المصطلحات الدرامية"، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985.
- حسين كمال الدين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، يناير 2005.
- حسن إبراهيم حسن، "مسرح الطفل في الوطن العربي نحو مستقبل أفضل"، مجلة التربية، المجلد/العدد 90، الناشر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، يوليو1989.
- Haut du formulaire
- Deldime Roger. Vermenlen, Sonia, "Le Développement psychologique de l'enfant", de Boeck. Paris : Belin. 1997. 7è édition – 1 Vol, 10 è tirage, 2006.
- Deldime, Roger. "Le théâtre à l'école, l'école au théâtre: deux démarches spécifiques, complémentaires ou contradictoires?". Actes du colloque international de Mohammedia, Maroc. 1988
- Jackson, Anthony., & Vine, Chris. "Learning Through Theatre" (The Changing Face of Theatre in Education). Routledge. London. 1993.
- Jenger, Yvette. "Jouer à être". In L. Bergeret (Dir), L'enfant, le théâtre, l'école, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1975.

- Phillips, Adam. Playing, thinking, and talking: The significance of children's play for psychoanalytic theory and practice. Psychoanalytic Inquiry. 1996.
- Robinson, Ken. "Creative Schools: Revolutionizing Education Through the Arts", Penguin Books. New York, 2015.

المسرح المدرسي، بين الفن والبيداغوجيا
(علم التدريس)

الكاتب: **جون-لويس بيسون**
ترجمة: **فاطمة الزهراء سليم**
جامعة محمد الخامس (كلية علوم التربية)

في نص مشهور لبريخت بعنوان "مشهد الشارع"، قدمه في شكل من التمثيل المسرحي، يصور فيه الحدث أمام حشد من الناس، (يقول بإشارات داعمة ما رآه وسمعه عن الحدث الذي وقع في آنه). وهذا النموذج الأولي من المسرحية يعود للممثل المسرحي بريخت: إلا أن هذا النموذج من المسرحة بشخصياته لا يحل محل الشخصيات الموجودة في الحادث الأصلي، ولا يتماثل مع أي منهما، ولكن من وجهة نظره حول الحدث، فإنه يصدر الأحكام وعندما يلجأ لفئة، هي مرافقة لكلماته، لتناقضها أو اتفاقها يعبرون عما لا يقولون أو لا يستطيعون قوله. ومشهد الشارع لبريخت يمثل "النموذج المثالي" للمسرح الملحمي مع إضافات وغالبا ما يتم إهمال هذه الملاحظة، لذا لا يجب أن يكون هذا النموذج مثالي بالمعنى الدقيق للكلمة عن المسرح، لكونه "مسرح ملحمي طبيعي"، بحيث أنه يفتقر إلى البعد الفني الذي يجعله "مسرحًا ملحميًا" مصطنعا، يستحق العرض على خشبة المسرح أمام الجمهور. يعتمد نفس طريقة المسرح كما يمارس في المؤسسات، ولطالما كانت المدارس "نموذجًا مثاليا" للمسرح، بجلبه المواقف والشخصيات والإيماءات والكلمات والقصص، لكنه يفتقر إلى البعد "الاصطناعي" الفني، مما يجعله مسرحًا في حد ذاته.

والسبب لا يكمن فقط في نقص الوسائل التي تعاني منها المدارس بسبب الإبداع الفني: إذ المسرح في الواقع لا يحتاج إلى مجموعات ولا أجهزة عرض ولا الموسيقى التصويرية أو المؤثرات الخاصة أو التقنيات الجديدة أو الغرف المجهزة، وإنما فقط لأناسه الذين يتحركون على خشبة المسرح وأمام الجمهور. وإذا كان المسرح، إلى اليوم، يواجه صعوبات في الوصول إلى المؤسسات التعليمية كممارسة فنية وتعليمية، فهو نتيجة شك راسخً في ضمائر الناس لأمد طويل من الزمن بالفعل: لذلك سيشكل المسرح، في حد ذاته، علم التدريس الضعيف، الذي لا يمكن الاستفادة منه إلا في التدريس كوسيلة

لتحقيق غايات خاصة به، خارج تكوين الفرد، والمواطن، واكتشاف الذات، والالتقاء بنصوص قديمة المرجع ... وبعبارة أخرى: سيكون المسرح شيئًا ممتازًا بشرط ألا يتحول إلى أن يصير فنا.

ترافق هذه الفكرة ولادة الفن الدرامي الغربي. في خطاب أفلاطون الشهير ضد المسرح في الكتاب العاشر للجمهورية، بحيث يميز أفلاطون السرد الذي يرى أنه عمل سياسي وأخلاقي، ومهمة تعلمية وتعليمية، لأنه يقدم كنموذج فاضل، ويشير كذلك إلى أن المسرح خبيث بطبيعته، لأنه يستدعي التقليد. فالكاتب المسرحي يتحدث كأنه الشخصية الأصلية، مما يجعله يميل إلى النداء بالتعاطف، للتأثير، في حين أن الراوي لا يهدف إلى تحديد عناوين المعلومات. وهكذا، فبناء التعلمات بالنسبة لأفلاطون يجب أن تطور بعقلانية الفرد؛ ويتم تقدير العقل أثناء هذه التنشئة العاطفية دون إقصاؤها، لأن العواطف لا تقوم بذلك وغير موثوقة، بحيث تظهر كعامل يحدث اضطرابا في المدينة الفاضلة التي تخيلها الفيلسوف [أفلاطون]. لذلك، يجب أن يكون التدريس مرتكزا على التكوين الفكري للأفراد، وليس على تنمية عواطفهم، وبهذه الكيفية يتعلم المتعلم الحذر من المظاهر، ولا سيما المشهد الذي يعيق الذكاء الحقيقي لـلأشياء المجهزة والمصطنعة.

1- استغلال / المسرح من قبل المدرسة

لقد عبرت فكرة الضرر المحتمل للمسرح على علم أصول التدريس (البيداغوجيا) عبر القرون، وإن كان هذا بدون شك ليس غريباً عن الممارسات الدرامية، لأنها لا تزال تصور في التعليم اليوم، حتى لو كانت في نفس الوقت، بسبب أن خصائص المسرح التربوي يتم إعلانها بوضوح. عكس الموسيقى والرسم، وقد تم استثمار المسرح من خلال علم التدريس، بما هو عامل مؤثر مصاحب لعملية التربية عندما تمارس، كما ينبغي أن يكون الفن تعبيرا مشابه للأصل. فرواد هذا المجال هم بالتأكيد يسوعيون، علما، أن المسرح هو تمرين لا غنى عنه فيه تنشئة للفرد بنفس، وهي طريقة كل "الممارسات الروحية" التي تتيح الوصول إلى إتقان وضبط الذات: فيكون في البداية نشاط درامي ثم يصبح، كما قال فيليب ميريو، "أداة حقيقية تشكل البنية الداخلية " للفرد.[1] ولا يزال استعمال المسرح كأداة في جذورنا الممارساتية المعاصرة، حتى لو كانت

[1] -المسرح والمدرسة: عناصر لتاريخ، معالم لمستقبل، مقابلة مع فيليب ميرو، جمعها جان-كلود لالهاس وجان-بيير لوريول، في "المسرح والمدرسة: تاريخ وآفاق علاقة عاطفية"، لو ميجان، أكت سود-بابيه/أنرات، 2002، ص:34.

أهدافه مختلفة عن تلك التي كان اليسوعيون يميلون إليها. وهذا ما يبرر أن المسرح يُنظر إليه على أنه رحلة بدائية، تمهد لأهداف غريبة عن الفرد أو المتعلم.

يستعمل المعلم التأثيرات التي تطلقها الممارسة المسرحية لتوجيهها نحو أشياء خارجة عن الفن الدرامي، ولكنها تسمح بالوصول إليها، كما هو الحال في المستشفيات ومراكز التأهيل والسجون، والشركات، أو حتى في أشكال معينة من المسرح الدعائي. وبطريقة أخرى يستعمل المسرح لحل النزاعات الشخصية أو النفسية أو السياسية أو الاجتماعية. وكذا في بعض الشركات تستعمل التقنيات المسرحية أثناء دورات يقودها مدربين متخصصين في محاولة لتسليط الضوء على الأسباب الأصلية للمواقف والإشكاليات: والعلاقات والصعوبات في الفريق، والتنافس على السلطة، إلا أن المشاكل العلائقية تكون بسبب الاندماج الحاصل بين الشركات ... وعرض الصراعات المتأصلة في المجموعة من قبل المجموعة نفسها كمؤشر على نقاط التوتر والصراع، والممكن النظر فيها للمرور إلى مرحلة الحلول التي يمكن ترجمتها بعد ذلك إلى ما هو واقعي. ونحن لا نقوم بذلك ولسنا بعيدين عن منتدى المسرح الذي يتخيله "أوغستو بوال"، الذي يهدف إلى تمكين الأفراد من إدراك الاغتراب السياسي والاستغلال الاجتماعي الذي يتعرضون له. إن هذه التقنيات تقدم اليوم لجعل الموظفين يقبلون الاستراتيجيات المعتمدة في الشركات، بما في ذلك الأكثر معاداة للمجتمع، وهي بلا شك علامة على حدودهم، كما أنها اللحظة التي تنحصر فيها الممارسات المسرحية في التمارين، إلى بديل للمسرح، مما يجعل موضوعها غير مختلف.

تستعمل التقنيات المسرحية في التعليم أيضا لأغراض تعليمية في مجالات لا علاقة لها بالدراما. فعلى سبيل المثال "سيسيل دي هوسون" المتخصصة في تعليم العلوم الفيزيائية في جامعة باريس السابعة كتبت سيناريو مستوحى من حوار صور نظامان عظيمان للعالم لـ "جاليليو"، بهدف مرافقة التقدم المعرفي للمتعلمين: هذا النص، يضم جدلا حول مسألة البصريات مصممة كأداة مقدمة لعملية التعلم. يقوم به المتعلمون، لمواجهة المفاهيم المعارضة لآلية الرؤية، في شكل نقاشات، وصياغة تفسير جديد لتلك الآلية. وفقًا "لسيسيل دي هوسون"، فالإمكانية متاحة لهؤلاء الذين يسعون "للتماهي مع العلماء القدامى "والتقليل من نطاق أخطائهم، أو لتسليط الضوء على بعض الأسباب

عندما تصبح صحيحة.[1] من خلال التحدث نيابة عن شخص آخر، وسماع الحجج المعارضة، والاستثمار في وجهة نظر ليست بالضرورة ملكهم، تتيح للمتعلمين إمكانية التقدم من خلال المعرفة واكتساب المفاهيم التي تسمح لهم بفهم أفضل في بناء تعلماتهم.

وهكذا، يمكن اعتبار المسرح إستراتيجية تعليمية تسمح بالوصول إلى وعي متعلم محدد مسبقًا: وهي معرفة الذات، والمجتمع، وتعلم المعرفة الأساسية. إلا أننا لا نتعامل هنا بالمعنى الدقيق للكلمة مع "النموذج المثالي" للمسرح لكونه يقوم على تبادل المحادثات، وفي بعض الأحيان يقوم على الارتجال، مما يجعله يصور على أنه "مايوتيك" تشير إلى كائن متعلم خارج مسرحي.

2- خيال الجسد

يختلف الأمر حينما يهدف المسرح إلى التعريف بنفسه كممارسة فنية في المدارس. منذ زمن طويل كان المسرح هامشيا في "نوادي المسرح" المدرسي، حيث كان هناك مدرسًا استغرق وقت فراغه للعمل على النصوص الدرامية مع المتعلمين، ويسمح لهم بالصعود على ألواح خشبة المسرح، أو على مكان معين، مما جعل من المتعلمون في بعض الأحيان يعملون فيما بينهم، دون دعم من شخص راشد. وبمثل هذا النوع من الممارسات تم تشويه الممارسات المسرحية، ومنذ ذلك الحين - تجلت عدم كفاءة المدربين ونقص الموارد، ورداءة نوعية اللعب، اختيار المرجع غالبًا ما يقتصر على المؤلفين الكلاسيكيين المسجلين في برنامج معين... لقد تم الإعلان على أنها ضارة بالمتعلمين، وغير مفيدة في بناء تعلماته. في النوادي المسرحية استثمر المتعلمون أنفسهم عاطفياً في ممارستهم المسرحية، وفي بناء شخصياتهم، ويظهر في هذه النصوص أنهم كانوا يرتفعون ويطلقون هذه التأثيرات المحتجزة كمشتبه بهم. لكن مسرح المدرسة الثانوية هذا يمكن أن يكون أكثر واقعية، وبهذه الطريقة كان مسرحًا بلا هدف سوى أنه يلبي المتعة، التي رسمناها منه على المسرح في القاعة، والذكريات القوية والدقيقة

[1] - سيسيل دي هوسون، مساهمة في تحليل التفاعلات بين التاريخ وديداكتيك العلوم، أطروحة تحت إشراف كامينسكي وج. جايون، جامعة باريس السابعة، 2004، ص: 238.

من الذين شاركوا في هذه النوادي المسرحية هم بلا شك الأفضل، وفق الاستثمار الفعال الذي يشيرون إليه.[1]

لم تكن محدودية نوادي المسرح في رأيي، خاصة في المستوى المتوسط لإنتاجها، ولكن في الحقيقة أنها كانت تفتقر للمدربين الأكفاء للتعامل مع النشاط الدرامي بخلاف النص. في أغلب الأحيان، أوضحت اللعبة ملف كلمات، ويضع المتعلم عرضًا يقول نصًا. يبدو لي أن الإنجاز الرئيسي للعشرين سنة الأخيرة سواء في التمثيل الدرامي في أوراش أعمال الممارسة الفنية أو في التدريس المتخصص، هي إمكانية متاحة للطلاب للحصول على تدريب يهدف إلى الخيال من استعمال الجسد. وبالتالي، فإن المسرح يلعب دور ما تميل المدرسة إلى استعمال في بناء التعلمات لفئات من المتعلمين.

3- الدور الدرامي والممارسة الفنية

عموما، بين أحضان اللعب الدرامي والتعليم الفني، ظهر مفهومان يختلفان في أهدافهما، وإن كان كانا يستخدمان وسائل مشتركة.

يتم تصور اللعبة الدرامية قبل كل شيء على أنها طريقة بيداغوجية، حتى لو كان كانت مستوحاة إلى حد كبير من المسرح المعاصر، على مستوى طريقة التمثيل أو الإخراج أو الكتابة الدرامية،_فالدور الدرامي يفضل العملية على المنتج، والتمرين على المشهد. ويهدف إلى تدريب شخص مع الاعتراف بأن عمل الجسد رئيسي. وبعبارة أخرى، في اللعب الدرامي يكون المسرح وسيلة أخرى، حتى لو لم تقتصر على المجال المعرفي، ويركز على التكامل بين لغة العقل ولغة الجسد، وهذا يعني أن المسرح أصبح أخيرًا تربية في المدرسة لتعلم شيء آخر غير ما هو عقلاني، لكن المسرحية الدرامية، بينما ترفض استبعاد الفن من ممارساتها، تستمر في ذلك تفضيل التدريب على الإبداع الفني. وهكذا، فهو أقل للعرض نفسه من البعد التربوي المتأصل في حقيقة تقديم الذات علنا.

ونظرا لأن المسرح يعتبر تعليمًا فنيًا، فهذا يعني أولاً تعلم تاريخه وفهم قضاياه الجمالية: ما يميز هذا التعليم عن تعليم الحروف هو في الأساس لا يحدث فقط من وجهة نظر النص، ولكن أيضًا وقبل كل شيء من وجهة نظر التمثيل. إن تعليم الفنية للمسرح يعني

[1] -انظر على سبيل المثال جاك لاسال، "شظايا من الأمس في المسرح والمدرسة"، الجزء الأول، ص:15-30، حيث يروي بحدة كبيرة تجربته كطالب في المدرسة الثانوية على المسرح.

أيضًا ممارسته الفعالة مثل ممثل، ومخرج، وكاتب مسرحي أو سينوغرافيا. وهكذا يتم الاقتراب من الدراما وتعليمها لذاتها، مع أو بدون غرض التمثيل. الشيء المهم هو أن يعمل الطلاب على الأدوار والشخصيات والمواقف باتباع نهج مشابه لنهج المهنيين.

ومع ذلك، فإن القليل من أساتذة السلك الثاني لديهم الخبرة ما يكفي من المسرح لتوفير مثل هذا التدريس. لا يزال هم أولئك الذين تم تدريبهم بشكل خاص في هذا المنظور: من الأفضل أن يكونوا قد استفادوا من التدريب المستمر في إطار التدريب الداخلي. يتدخل الممثلون المحترفون أيضًا في الفصول لـتعليم الطلاب مهاراتهم. إنهم بلا شك ممتازو النهج، لكنهم أيضًا غير مدربين على هذه التدخلات، أو على الأقل لم يكونوا كذلك حتى السنوات الأخيرة. إن تشكيل المعلمين والمتحدثين المحترفين هي نقطة حاسمة، على المدى المتوسط، وبالتالي بقاء التعليم الفني يعتمد بالتأكيد المسرح.

ولكن، بغض النظر عن مدى جودة التدريب، فلن يكون مفيدًا أبدًا للتلاميذ الممثلين، أولاً لأن عدد ساعات الدروس هو مقيد جدًا بالنسبة لهم بحيث لا يمكنهم المطالبة بالخروج للقيام بعملهم - ليس هذا هو الغرض من هذا التعليم- إذن لأنهم وقبل كل شيء صغار جدا. ليس هناك شك في سن أقل من ذلك، فمن الصعب جدًا أن تكون ممثلاً، باستثناء الهدايا الاستثنائية. لأن المراهقون غالبًا ما يكونون محرجين في تحركاتهم، ولديهم صوت في غير محله، يواجهون مشاكل في الإلقاء والتنفس، ولا يمكن أن يكون التدريس الفني للمسرح في المدرسة كافياً لتحويلهم إلى الجهات الفاعلة المؤكدة.

لكن ما يهم هو أن المتعلمين كانوا قادرين على ممارسة الدراما كتخصص فني والتعرف على تقنياته وفهم رموزها، واختبر اللعبة شخصيًا، وقبل كل شيء، اكتشاف ممارسة فنية من الداخل، في استثمار فردي قوي يشمل أجسادهم بالكامل وليس فقط القدرة على الفهم والحكم. هكذا وصلوا إلى ما أفلاطون مطرود من المدينة، العواطف، المؤثرات، التي تصبح منبع أن تعرف: الطلاب لا يتعلمون حقًا التحكم في أجسادهم لا حقًا لبناء علاقة حيث سيتم وضع الجسد في الخدمة قرار أعلى يكون من مرتبة العقل، لكنهم تجربة إمكانات الجسد وملكات التعبير الخاصة به. وباختصار يكتشفون معرفة بديهية يتم تدريسها فقط بالفن الذي يفترض أنه كذلك يسمح أحيانًا بالوصول. ما الذي يعرض لا يوجد ما هو أقل من مفهوم جديد للمعرفة، والذي يرتبط المعرفة البديهية والمعرفة المعرفية، والتي لم يعد فيها المعقول هو المثل الأعلى الوحيد. نحن لانزال في مراحل ميلادها.

ببيليوغرافيا

- المسرح والمدرسة: عناصر لتاريخ، معالم لمستقبل، مقابلة مع فيليب ميرو، جمعها جان-كلود لالهاس وجان-بيير لوريول، في "المسرح والمدرسة: تاريخ وآفاق علاقة عاطفية"، لو ميجان، أكت سود-بابيه/أنرات، 2002.
- جاك لاسال، "شظايا من الأمس في المسرح والمدرسة"، الجزء الأول.
- سيسيل دي هوسون، مساهمة في تحليل التفاعلات بين التاريخ وديداكتيك العلوم، أطروحة تحت إشراف كامينسكي وج. جايون، جامعة باريس السابعة، 2004.

Sciences de l'éducation et la traduction:

La réalité et les perspectives

Ouvrage Collectif

Coordination:

Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
SALAH NADIM
Dr. RACHID BENSID

Publications Revue Brochures Educatives

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES EDUCATIVES

Série "Livres Collectifs", *Numéro* 02

- Juillet 2024 -

Sommaire

La Traduction théâtrale arabe (première lecture)

Hassan El-Mniai

Traduit par: Mohammed Benali.....5

Les défis de la traduction automatique dans l'enseignement du français

Dr. Zine Laabidine Hicham 17

L'école comme système de reproduction: Des structures sociales aux actions rationnelles

Mohamed MORCHID

Traduit par: Seddik SADIKI AMARI - Moulay Ahmed EL HACHIMI ALAOUI.. 31

Penser la traduction, question de fidélité et appel à l'interculturalité

Abdessalam OUHMID..... 45

La Traduction théâtrale arabe (première lecture)[1]

Hassan El-Mniai
Traduit par: **Mohammed Benali**

Théâtre et traduction, Doctorant chercheur
Université Ibn Tofaïl, Maroc

1. Mot du traducteur

Plusieurs chercheurs et praticiens du monde de la scène classifient Hassan El-Mniai comme étant le pionnier de la critique théâtrale dans son volet académique et universitaire. Toutefois, peu d'entre eux le connaissent comme étant un traducteur émérite dont une grande partie de son œuvre était consacrée à la traduction d'ordre théâtral, littéraire, critique et même plastique.

Effectivement et depuis 1965, El-Mniai était l'un des premiers à enseigner le module de la traduction à l'Université marocaine. La critique artistique et littéraire au Maroc lui est redevable pour ses traductions aux ouvrages occidentaux. Grâce à son talent de lecteur bilingue et de chercheur passionné, il a consacré son projet traductif à effectuer un suivi conscient du mouvement de la création internationale au point que Mohamed Mansour le compare à « un arbre dont les branches s'étendent dans les cieux de la culture théâtrale occidentale alors que ses racines sont profondément ancrées dans le sol culturel marocain».[2]

---

[1] Hassan El-Mniai, Et La Créativité demeure (Études sur la littérature et le théâtre au Maroc) [ويبقى الابداع (دراسات عن المسرح والادب في المغرب)], Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°3, 2008, pp. 41 - 48

[2] Mohamed Amansour, «L'esthétique d'Hassan El-Mniai: L'homme – l'art –l'Histoire » [جمالية حسن المنيعي: الانسان، الفن، التاريخ], in Le spectacle et la diversité culturelle [الفرجة والتنوع الثقافي], ouvrage col., Tanger, Centre International des études de spectacle, n°4, 2008, p. 26.

Cette ouverture traductive lui a permis d'établir des ponts d'échange et de dialogue avec l'Autre occidental, d'élargir les horizons de recherche et de découvrir plusieurs approches critiques et courants qu'il a employées dans ses démarches et ses études universitaires, sans tomber dans l'encolure de la fascination et de l'acculturation.

Dans ses textes traduits, il a traité divers thèmes pour le lecteur arabe comme la littérature maghrébine d'expression française et les grandes écoles de l'art plastique et ses manifestations fictives et esthétiques. Au niveau théâtral, il a soulevé une panoplie de concepts comme la tragédie, l'improvisation, la sémiologie, le spectacle... D'ailleurs, son livre Le corps au théâtre[1] a remporté le Prix du Maroc du Livre (catégorie traduction) en 1997 pour sa grande capacité à arabiser des textes comme ceux de Gordon Craig, d'Antoine Artaud, de Roland Barthes, de Bakhtine, de Peter Brook, de Samuel Beckett et de bien d'autres.

Sa traduction se caractérise par la concision, la pertinence dans le choix de ses textes à traduire et par la capacité d'accorder au texte source, via ses commentaires et ses notes infrapaginales, une dimension plus large, une vision plus globale et un contenu plus enrichi par ses connaissances et ses lectures variées.

La traduction chez El-Mniai vise à combler le vide, à compléter les bases de la modernité du théâtre arabe et à orienter la critique théâtrale marocaine vers des études liées à la sémiologie, au sacré, à la théâtralisation, à l'anthropologie et à la sociologie. Hassan El-Yousfi précise dans ce sens qu'El-Mniai «est l'un des plus convaincus que la critique arabe et marocaine ne peut se développer en l'absence de la traduction, car elle permet de

[1]Hassan El-Mniai, Le Corps au théâtre [الجسد في المسرح], Meknès, Imprimerie Sandi, 1996. (2ème éd., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, 2010.)

développer des idées, de renouveler les sensibilités et d'ouvrir des horizons de connaissance pour le critique».[1]

Dans son œuvre Et La Créativité demeure[2], El-Mniai réserve un article sur le rôle de la traduction dans le développement de l'acte théâtral au monde arabe. Il y considère que la traduction n'est pas seulement un transfert linguistique, mais aussi un acte de propriété culturel et artistique qui permet de comprendre les théories occidentales, de varier les styles d'écriture dramatique et scénique, d'engager des débats sur l'originalité du théâtre arabe et son degré d'interculturalité et de renforcer les opportunités de recherche universitaire. Pour repérer de près sa conception, nous avons jugé utile de traduire l'intégralité de son article.[3]

L'article traduit

À part quelques formes spectaculaires pré-théâtrales[4], qui ont été employées ultérieurement comme support artistique dans l'écriture

[1]Hassan El-Yousfi, «Hassan El-Mniai: une expérience critique entre les pactes de connaissance et de communication » [حسن المنيعي: تجربة نقدية بين ميثاقي المعرفة والتواصل], in Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe [حسن المنيعي ومسارات النقد المغربي والعربي], ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011, p. 48

[2] Hassan El-Mniai, Et La Créativité demeure (Études sur la littérature et le théâtre au Maroc) [ويبقى الابداع (دراسات عن المسرح والادب في المغرب)], op.cit.

[3] Pour différencier entre les notes infrapaginales du traducteur de celles de l'auteur, nous avons marqué le début de chaque note d'El-Mniai par (*)

[4]El-Mniai fait référence ici aux formes pré-théâtrales qui ont meublé le patrimoine marocain comme la "Halqa", le "Bsat", "Le sultan des étudiants ", la troupe "Abidat Rma", les cérémonies amazighes des feux de joie "Tacheâlt" et les spectacles des troupes "Imediazen" et les assemblées d'amour comme "Izlan" et "Ahal". Il a évoqué également certains rituels religieux comme "Sidi El-Ketfi", des phénomènes d'épilepsie chez les "Hmadcha" et les "Gnaoua", le théâtre de lamentation ou de complainte au mausolée d'El Hadi Benissa, les cérémonies de "Taghanja" et le cortège des bougies à Salé. (voir Hassan El-Mniai, Le théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle [المسرح المغربي: من التأسيس الى صناعة الفرجة], 2ème éd., Rabat, Dar El-Aman, 2002.)

dramatique moderne[1], le théâtre n'existait plus dans le monde arabe. C'est pourquoi, il a fallu attendre le milieu du XIXe siècle pour l'adopter comme art aux côtés d'autres par Maroun al-Naqach, qui, en 1847, a présenté la pièce L'Avare de Molière sous une forme déformatrice du texte original. Cela signifie que son travail n'était qu'une adaptation libre.

Ainsi, si ce texte a marqué le début de l'histoire du théâtre arabe, d'autres textes vont représenter la source de sa prospérité grâce à la contribution de certains écrivains qui ont tenu à faire découvrir le théâtre européen et à le présenter à un public non habitué à regarder des spectacles à l'italienne, mais qui est très disposé à prendre sa part du plaisir de regarder et de se divertir à chaque fois que l'occasion se présente à lui. C'est ce qui a poussé les traducteurs pionniers à traiter la comédie avant de passer aux tragédies et aux textes romanciers.

Par conséquent, si leurs traductions étaient souvent une adaptation locale du texte étranger, alors nous devons admettre que la traduction était vraiment devenue si populaire que des centaines de pièces ont été transférées en arabe à la fin du XIXe siècle, et que seulement quinze d'entre elles ont été publiées car les traducteurs ont vu que les textes traduits étaient plus destinés à la réalisation scénique qu'à la lecture.[2]

En d'autres termes, la traduction pour la scène était un choix fondamental pour les premiers dramaturges. Ainsi, le genre qui pourrait accompagner ce choix serait la comédie qui leur permet d'agir dans le texte original en investissant un langage comique plein de farces et de poésie populaire, soutenu souvent par des séquences de chant, de danses et de scènes dramatiques créées par le traducteur. Cela signifie que la traduction est un

[1] En effet, aux années soixante-dix, le théâtre marocain a connu le début d'une nouvelle phase marquée par la révolte contre la forme théâtrale occidentale dans le but d'enraciner cet art dans le tissu culturel marocain. Parmi les pionniers de ce mouvement d'enracinement, El-Mniai a accordé une attention particulière aux travaux de Tayeb Saddiki, d'Ahmed Tayeb Laâlej et de Mohamed El-Qaouti…

[2] *Attia Abul Naja, Les Sources françaises du théâtre égyptien (1870-1939), Alger, SNED, 1972, p. 197.

acte qui vise vraiment soit à soutenir la conception de l'auteur, soit à la convertir en une pratique théâtrale cherchant à satisfaire le public.

C'est cette traduction de la comédie qui a encouragé d'autres traducteurs à déformer les structures de certaines tragédies et mélodrames classiques avant d'ouvrir la voie à l'émergence de la traduction littéraire, dont le début en 1912 a été associé à la traduction vers l'arabe de la pièce Othello par le grand poète Khalil Matrane qui a également traduit deux autres œuvres du dramaturge français Corneille: Cinna et Le Cid.

Il nous est difficile de dresser une liste détaillée des œuvres théâtrales qui ont été traduites depuis cette année. Toutefois, nous confirmons que la traduction est restée pour le théâtre un acte vital jusqu'à nos jours et que le théâtre arabe a accumulé de nombreuses expériences qui se reflètent dans une écriture dramatique spéciale oscillant entre le traditionnel et le moderniste, et qui se reflètent aussi dans le domaine de la traduction qui, à notre avis, n'a jamais fait l'objet de débat officiel comme il l'est en Europe, parce que les dramaturges arabes étaient- et sont toujours - soit des écrivains polydisciplinaires, soit des dramaturges-traducteurs, soit des critiques qui s'occupent du théâtre de ses mondes et de ses représentations à l'intérieur et à l'extérieur du monde arabe.

À base de ce constat, la traduction théâtrale dans le monde arabe a pu acquérir une importance particulière vu qu'elle permette de cibler les objectifs suivants:

1- Connaître et comprendre les théories théâtrales occidentales en traduisant des livres et des articles qui aident les metteurs en scène à les adopter ou à les utiliser comme un outil fonctionnel dans leurs travaux.

2- Connaître les modèles et les formats d'écriture dramatique et scénique. À cet égard, on peut facilement identifier les pièces théâtrales arabes dont les auteurs ont été influencés par les écoles d'art occidentales (réaliste, symbolique, romantique, absurde...). On peut aussi s'appuyer sur leur

référence en termes de structure dramatique et scénique. Ce qui a incité, en guise d'exemple, certains critiques, intéressés par la littérature comparée, à mettre en évidence une relation de similarité entre T. S. Eliot et Salah Abdessabour, Henrik Ibsen et Taoufiq al-Hakim[1], Bertolt Brecht et Saâdallah Ouanous, etc.

3- Soulever des débats sur l'originalité du théâtre arabe et son interaction avec d'autres cultures.

4- Enseigner le théâtre à l'université et créer des opportunités de recherche dans tous les domaines connexes, y compris en particulier le domaine des arts avec lequel il est étroitement lié.

À partir de là et si la traduction a aidé à atteindre ces objectifs culturels et artistiques, alors nous devons étudier la manière adoptée par les traducteurs afin de transférer un texte étranger vers un contexte et un environnement arabe. Cela, à notre avis, n'a pas été encore accompli, car ce travail nécessite une connaissance approfondie des textes traduits dans chaque pays arabe, et encore plus approfondie du fait que le théâtre arabe a pris de nombreuses directions (Europe de l'Ouest - Europe de l'Est - Amérique du Nord et du Sud - Asie - Afrique - Inde).

À la lumière de cette indication, il nous suffit juste un regard aux réalisations de ce théâtre pour saisir qu'il contient un flot de textes écrits ou traduits et une richesse au niveau de l'écriture dramatique qui entre dans la catégorie d'un théâtre particulier puisant de l'héritage spectaculaire arabe. Quant au répertoire théâtral international, il représente une partie complémentaire de sa présence effective grâce à la traduction, dont les enjeux

[1]Hassan El-Mniai était l'un de ces critiques qui étaient intéressés par la littérature comparée. Dans son œuvre Ici le théâtre, ici quelques-unes de ses manifestations [هنا المسرح...هنا بعض تجلياته], il a réservé une étude intitulée «L'influence de Pirandello dans le théâtre de Taoufiq al-Hakim» dans laquelle il a mis en évidence la relation de similarité entre les styles des deux dramaturges et il a conclu qu'Al-Hakim a eu recourt à l'intertextualité dans ses performances avec celles de Pirandello.

n'ont été pas abordés dans aucun colloque arabe comme on le fait pour la traduction de la poésie.

Pour éclairer cet aspect, nous nous référons à un seul exemple. Celui du sixième colloque portant sur la traduction littéraire qui a été organisé à Arles en France en 1989. Les participants à ce colloque ont conclu que la traduction théâtrale est au fond une œuvre dramatique, et que c'est la scène qui lui accorde sa particularité. Cependant, leur conception sur le terme "adaptation" a fait l'objet de controverse. Il y a ceux qui le considèrent comme un "piratage" du texte source et ceux qui affirment que c'est une "œuvre littéraire" basée sur la "réécriture" ou le "Retravail".

Cependant, si ce terme est considéré dans la pratique théâtrale européenne comme un terme intermédiaire entre la traduction et l'écriture, alors on peut dire que de nombreux dramaturges ou metteurs en scènes arabes ont pratiqué l'adaptation, car leur but était de présenter un texte au spectateur même si cela nécessite de le plagier comme l'ont fait les pionniers tels que Maroun al-Naqach, Najib Al-Haddad et autres.

Heureusement, certains dramaturges célèbres ont pu trouver un compromis entre traduction et l'adaptation, premièrement par un passage purement littéraire qui préserve la structure du texte original (et c'est ce qu'ont fait des traducteurs comme Abderrahmane Badaoui, Jabra Ibrahim Jabra et Adonis) et deuxièmement par la réécriture des textes de certains dramaturges célèbres.

À cet égard, on peut se référer à Taoufiq al-Hakim, qui a réécrit des sujets traités par les dramaturges du théâtre grec, comme l'histoire d'Œdipe qui l'a amené, selon les propos de Colette Astier, à « rejeter le mythe dans sa pièce Le Roi Œdipe, à le condamner et à le dévoiler par sa dislocation mais sans abandonner l'emploi de ses dimensions. C'est ce qui nous amène à nous émerveiller par le courage et l'habileté de cet écrivain, car il a pu multiplier à l'infini - comme si nous étions face à un jeu de réflexions - le champ de

sémantique de cette pièce dans laquelle tout ce qui y est dit devient porteur de son contraire dans son essence ».[1]

Comme Taoufiq Al-Hakim, de nombreux dramaturges arabes étaient intéressés par la réécriture de certaines pièces grecques, comme Tayeb Saddiki, par exemple, qui a abordé la pièce d'Aristophane L'Assemblée des femmes. Il l'a présentée sous une forme qui « contredit le texte original tout en maintenant sa dimension grecque à travers le jeu des masques ainsi qu'à travers ses dimensions narratives. » [2]

En raison de son talent d'acteur, de metteur en scène et de sa volonté d'enrichir le mouvement théâtral au Maroc, Saddiki a réécrit En attendant Godot de Samuel Beckett et Amédée d'Eugène Ionesco. Encore une fois, ces deux travaux ont pris un caractère marocain sans perdre leur structure scénique et leurs dimensions intellectuelles car la volonté de Saddiki était de familiariser le public avec un nouveau théâtre, celui de l'absurde.

Dans le même contexte, Mohamed Qaouti a réécrit En attendant Godot de Samuel Beckett, ainsi que la pièce Maître Puntila et son valet Matti de Bertolt Brecht. À travers cette expérience, il a pu nous assurer que la réécriture est un acte de "transposition" du texte original, que la vraie traduction théâtrale ne peut être qu'une relation d'amour profonde entre le traducteur et le texte, et que l'adaptation ne peut s'effectuer qu'à travers une langue locale qu'on emploie habilement et qui répond à un imaginaire collectif sans tomber dans le plagiat.

En plus de ces expériences précitées, il faut mentionner le grand dramaturge Saâdallah Ouanous, qui a laissé un profond impact sur l'écriture dramatique arabe. Malgré la richesse de sa production théâtrale et la vitalité de sa structure dramatique, il a réécrit des pièces écrites par des écrivains occidentaux, parmi lesquelles:

[1] *Colette Astier, Le mythe d'Œdipe, Ed. Armand Colin, 1974, p. 14

[2] *Tayeb Saddiqi, Par Cœur, éd. Toubkal, Casablanca, 2002, p. 110

- Turandot ou le congrès des blanchisseurs de Bertolt Brecht [توراندوت أو مؤتمر غاسلي الأدمغة].
- La Visite de la vieille dame du suisse Friedrich Dürrenmatt. (L'épopée de mirage [ملحمة السراب])
- Un ennemi du peuple du norvégien Henrik Ibsen (Un jour de notre temps [يوم من زماننا])
- Comment Monsieur Mockinpott fut libéré de ses tourments de l'allemand Peter Weiss (Le voyage de Handala de l'inattention à l'éveil [رحلة حنظلة من الغفلة إلى اليقظة])

Avec le même style, il a traduit et mis au point un texte théâtral sur Le Journal d'un fou [يوميات مجنون] du russe Nicolas Gogol. Ayant une vision théâtrale engagée, Ouanous s'est toujours assuré que ses adaptations répondent à ses objectifs idéologiques et en particulier sa méthode d'écriture dramatique qui met la réalité en parallèle avec l'histoire politique et qui rassemble le public et la scène dans le même espace.

Synthèse

Pour conclure et en jetant un coup d'œil sur les œuvres des dramaturges arabes dont les œuvres ont été présentées sur scène et sur celles des troupes théâtrales qui ont traité de tel ou tel genre dramatique (théâtre comique commercial, engagé, intellectuel, absurde ou expérimental...), il est à noter que les textes traduits occupent une place importante dans le répertoire de chaque troupe, y compris les textes adaptés ou présentés directement sur scène, et ceux publiés dans certaines revues théâtrales (Le Monde Théâtrale Koweitienne, La Revue de Théâtre, et autres).

Ainsi, si le théâtre est avant tout un texte, alors c'est sa valeur qui suscite l'intérêt des traducteurs et des experts du spectacle. Ces derniers vont le reconstruire via un langage scénique, une nouvelle interprétation et une

véritable mise en scène créative basée surtout sur le corps des acteurs et leur performance.

De ce fait, la traduction d'une pièce théâtrale n'est pas seulement une affaire linguistique, mais aussi un acte de propriété culturel et artistique. C'est la raison pour laquelle les dramaturges arabes ont eu recours à la traduction pour rester en interaction avec les autres théâtres sans abandonner leur identité et leur authenticité.

Références bibliographiques

Ouvrages d'El-Mniai (Hassan),

- Et La Créativité demeure (Études sur la littérature et le théâtre au Maroc) [(دراسات عن المسرح والادب في المغرب) ويبقى الابداع], Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°3, 2008.
- Ici le théâtre arabe, ici quelques-unes de ses manifestations [هنا المسرح...هنا بعض تجلياته], Meknès, Publications Safir, 1990.
- Le Corps au théâtre [الجسد في المسرح], Meknès, Imprimerie Sandi, 1996. (2ème éd., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, 2010.)
- Le théâtre marocain de l'établissement à l'industrie du spectacle [المسرح المغربي: من التأسيس الى صناعة الفرجة], 2ème éd., Rabat, Dar El-Aman, 2002.

Articles sur El-Mniai

- Amansour (Mohamed), «L'esthétique d'Hassan El-Mniai: L'homme – l'art – l'Histoire » [جمالية حسن المنيعي: الانسان، الفن، التاريخ], in Le spectacle et la diversité culturelle [الفرجة والتنوع الثقافي], ouvrage col., Tanger, Centre International des études de spectacle, n°4, 2008.
- El-Yousfi (Hassan), « Hassan El-Mniai: une expérience critique entre les pactes de connaissance et de communication » [حسن المنيعي: تجربة نقدية بين ميثاقي المعرفة والتواصل], in Hassan El-Mniai et les parcours de la critique marocaine et arabe [حسن المنيعي ومسارات النقد المغربي والعربي], ouvrage col., Tanger, Publications du Centre International des Études de Spectacle, n°12, 2011.

Références citées par El-Mniai

- Abul Naga Attia, Les Sources françaises du théâtre égyptien (1870-1939), Alger, SNED, 1972.
- Astier (Colette), Le mythe d'Œdipe, Armand Colin, 1974.
- Saddiqi (Tayeb), Par Cœur, Casablanca, Toubkal, 2002.

Les défis de la traduction automatique dans l'enseignement du français

Dr. Zine Laabidine Hicham

Spécialité Littérature fraçaise
Université Sidi Mohamed ben Abdellah- Dhar el Mehraz-fes

Introduction:

À l'ère du numérique, les outils de traduction automatique, tels que Google Traduction, jouent un rôle de plus en plus prépondérant dans l'apprentissage des langues. En effet, depuis l'apparition de ces applications numériques, les élèves et les étudiants se tournent de plus en plus vers les outils de traduction automatique pour faciliter leur apprentissage du français. Cependant, derrière la façade de la commodité apparente, se cachent une multitude de défis complexes. Alors que ces applications offrent une commodité indéniable, leur utilisation répandue dans l'enseignement du français soulève des questions cruciales quant à la préservation des nuances culturelles et les spécificités linguistiques propres à chaque langue. Bien que les algorithmes puissent être habiles à déchiffrer le sens littéral, les subtilités culturelles et linguistiques restent souvent égarées dans le labyrinthe de la traduction automatique.

L'utilisation généralisée de la traduction automatique, incarnée par des plateformes telles que Google Traduction, soulève des préoccupations majeures quant à la qualité de l'apprentissage linguistique. De la précision linguistique à la compréhension culturelle, les défis abondent. La traduction automatique peut souvent mener à des erreurs syntaxiques et à des choix de mots inappropriés, laissant les étudiants perplexes face à la structure et à la sémantique de la langue française. Outre les erreurs linguistiques, la

technologie peut également engendrer des malentendus culturels, altérant ainsi la richesse et la profondeur des expressions idiomatiques françaises.

Cet article se propose d'explorer les obstacles variés auxquels les étudiants sont confrontés lorsqu'ils intègrent ces outils dans leur parcours éducatif.

Dans cet article, nous plongerons dans l'univers des défis liés à l'utilisation de la traduction automatique dans l'enseignement du français. De la dépendance excessive à ces outils à l'impact sur le développement des compétences linguistiques authentiques, nous examinerons de près les multiples facettes de cette dynamique complexe. Notre objectif est d'analyser de manière approfondie les implications de ces défis et d'explorer des avenues qui pourraient améliorer l'efficacité de l'enseignement du français dans l'ère numérique.

I- La traduction automatique: un outil précieux pour l'enseignement du français

La traduction automatique est devenue un outil essentiel dans le domaine de l'enseignement des langues, offrant aux apprenants et aux enseignants un accès rapide et efficace à une multitude de ressources linguistiques. En effet, les apprenants recourent fréquemment à la traduction automatique pour surmonter les obstacles linguistiques, vérifier la signification des mots inconnus et clarifier les concepts abstraits. Cette utilisation répandue de la traduction automatique reflète sa pertinence croissante dans le contexte éducatif, où elle contribue à enrichir l'expérience d'apprentissage et à renforcer les compétences linguistiques des apprenants.

Dans cette première partie, nous tenterons de définir la traduction automatique et de mettre en évidence ses atouts, notamment dans le contexte éducatif, avant d'aborder, dans la seconde partie de notre article, ses défis et ses limites.

1.1 Définition:

L'émergence de la traduction automatique remonte au début des années 1950 avec l'apparition des premiers ordinateurs, mais elle connaît un essor remarquable au début des années 2000 grâce à des logiciels et à un matériel informatique performant. Mais en quoi consiste précisément la traduction automatique?

Selon l'encyclopédie Wikipédia, la traduction automatique est définie comme étant «la traduction brute d'un texte, entièrement réalisée par un ou plusieurs programmes informatiques »[1]. Il s'agit donc d'un processus informatisé qui convertit automatiquement un texte d'une langue donnée vers une autre, sans intervention humaine directe. Or, La technologie de la traduction automatique est **évolutive** au cours du temps. Les concepteurs des logiciels et des applications utilisés en traduction ont tenté, au fil du temps d'optimiser ces outils pour pallier les obstacles des versions précédentes et améliorer la qualité et la cohérence des contenus traduits. Actuellement, on parle de la traduction automatique assistée par l'intelligence artificielle voire la traduction automatique neurologique.

1.2. Les atouts de la traduction automatique dans le domaine éducatif

Si la traduction automatique est largement diffusée dans divers domaines, son utilisation dans le secteur éducatif a ouvert de nouvelles perspectives aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Les avantages de la traduction automatique dans le domaine éducatif, en l'occurrence celui de l'apprentissage de la langue française, sont indéniables. Tout d'abord, cette technologie permet aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques en leur offrant un accès immédiat à des traductions précises et fiables. En vérifiant la signification des mots inconnus, en comprenant des concepts abstraits et en explorant des textes plus complexes, les étudiants peuvent

[1]https://fr.wikipedia.org/wiki/Traduction_automatique

renforcer leur compréhension de la langue française et enrichir leur vocabulaire de manière efficace.

Plusieurs chercheurs ont souligné l'importance de la traduction automatique dans l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, elle représente une ressource précieuse pour les apprenants du moment qu'elle facilite l'accès à la langue, tout en favorisant la compréhension et l'apprentissage.

A titre d'exemple, Chatgpt qui est une intelligence artificielle en vogue actuellement est, incontestablement, l'outil le plus utilisé par les apprenants pour effectuer des recherches et traduire des textes qui présentent pour eux des difficultés « L'apprentissage des langues est également l'une des promesses de ChatGPT, ce qui en fait un outil prometteur dans les cours de langue puisqu'il peut traduire un texte d'une langue à une autre[1].

En plus, la TA permet aux étudiants d'avoir un accès instantané à des traductions précises et contextuelles, ce qui leur permet de comprendre rapidement le sens des mots, des phrases ou même des textes entiers.

En outre, la traduction automatique peut être utilisée comme un outil d'aide à la compréhension lors de l'étude de textes authentiques en français. Les apprenants peuvent traduire des passages difficiles en leur langue maternelle pour mieux saisir le sens global, puis revenir à la version originale pour renforcer leur compréhension et leur expression.

Enfin, la traduction automatique encourage l'autonomie et l'auto-apprentissage. Les apprenants peuvent utiliser cet outil de manière indépendante pour résoudre des problèmes linguistiques, vérifier leur propre compréhension ou même pratiquer la traduction de textes simples, ce qui renforce leur confiance en leurs compétences linguistiques.

[1]JMOULA, L, Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits, In Journal of Information Sciences, 22, 2023, p.36.

Pour clore ce chapitre de notre article, il importe de rappeler que La toile offre aux apprenants une panoplie de choix en ce qui concerne les plateformes ou les sites de traduction automatique.En voici les plus courants et les plus utilisés par les apprenants:

a- **Google Translate**: Il offre la traduction de texte, de sites web, de documents, ainsi que la traduction vocale et la reconnaissance de texte à partir d'images.

b- DeepL: Ce site est réputé pour fournir des traductions de haute qualité grâce à l'utilisation de réseaux neuronaux artificiels

c- Microsoft Translator: Microsoft Translator offre une traduction automatique pour une variété de langues, y compris le français. Il propose des fonctionnalités telles que la traduction de texte, la traduction vocale et la traduction de conversations en direct.

d-Yandex Translate: c'est un outil de traduction automatique qui propose des traductions de texte, de sites web et de documents, ainsi que des fonctionnalités de traduction vocale.

e-Reverso: c'est une plateforme de traduction qui offre des traductions de texte, des exemples d'utilisation, des synonymes et des expressions idiomatiques.

f-Babylon Translator: c'est un outil de traduction automatique qui offre la traduction de texte, de sites web et de documents. Il propose également des fonctionnalités telles que la traduction vocale et la correction orthographique.

En somme, la traduction automatique représente un outil puissant dans l'enseignement de la langue française, offrant aux étudiants une approche interactive et personnalisée pour améliorer leur maîtrise de la langue et leur ouverture à la diversité culturelle. Elle est, sans doute, un allié précieux dans l'apprentissage d'une langue comme le français, en offrant aux apprenants un accès instantané à des traductions précises, une exposition régulière à la langue cible et des opportunités de pratiquer et d'améliorer leurs compétences linguistiques de manière autonome et flexible.

Cependant, malgré ses avantages évidents, il est important de reconnaître que la traduction automatique présente également des limites et des problèmes potentiels. Dans la seconde partie de notre article, nous nous efforcerons d'élucider ces limites en répondant aux questions suivantes:

Quels sont les défis que pose l'utilisation de la traduction automatique dans l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français ? Quels types d'erreurs le texte traduit pourrait-il présenter par rapport au texte original ? Comment peut-on pallier ces obstacles et permettre à l'apprenant de se servir de ces outils sans altérer la dimension linguistique et culturelle de la langue ?

II- les défis de la traduction automatique dans l'apprentissage des langues

Il est communément admis que les applications de traduction ont révolutionné le domaine de l'enseignement en l'occurrence l'apprentissage des langues étrangères. Or, malgré les avancées technologiques, la traduction automatique est encore sujette à des erreurs, en particulier lorsqu'elle est confrontée à des structures grammaticales complexes ou des formulations ambiguës.

Les ambiguïtés constituent l'un des défis du processus de traduction automatique. Ces ambiguïtés sont principalement d'ordre sémantique et d'ordre syntaxique. En effet, l'abondance des équivalents et les nuances liées à la complexité des structurations syntaxiques ont du mal à trouver des solutions automatiques efficaces[1].

Les erreurs de traduction peuvent semer la confusion chez les apprenants et compromettre l'exactitude de leur compréhension du français. En effet, bien que les outils de traduction automatique aient considérablement progressé ces dernières années grâce à l'utilisation de l'intelligence artificielle, ils ne peuvent pas toujours capturer la complexité et la nuance d'une langue de manière parfaitement précise. Les traductions automatiques peuvent

[1]https://www.academia.edu/11598948/La_problématique_de_la_traduction_automatique.

parfois manquer de contexte culturel ou produire des résultats grammaticalement incorrects, ce qui peut induire en erreur les apprenants et compromettre la qualité de leur apprentissage.

Nous examinerons dans cette seconde partie de notre article les limites et les défis de la traduction automatique. Nous tenterons de montrer, à travers des extraits soumis aux applications de la traduction automatique, quelques types d'erreurs les plus fréquentes dans les textes obtenus via ces outils de traduction.

2 .1. Défis Linguistiques: Subtilités et Nuances

Il est évident que chaque langue a ses propres spécificités linguistiques. En effet, Chaque langue possède sa propre gamme de mots, de constructions grammaticales et d'expressions idiomatiques qui lui sont propres. A cet égard, les apprenants qui recourent à la traduction automatique peuvent être confrontés à l'un des obstacles les plus courants que pose ce processus de passage d'une langue à une autre car, souvent, les applications de TA ne prennent pas en compte ces subtilités linguistiques et se limitent à la traduction littérale. C'est pourquoi, on se trouve devant des textes qui manquent de cohérence ou qui comportent un tas d'erreurs linguistiques qui altèrent la valeur esthétique et stylistique du texte d'origine.

Nous présenterons, dans le tableau ci-dessous des exemples pour illustrer quelques erreurs linguistiques:

Phrases à traduire	**Phrases traduites en français**
- je baigne dans l'allégresse	أنا أستحم في الفرح
- Se réveiller en sursaut	استيقظ مع بداية
- Le chat mange le poisson	القطة تأكل السمك
-elle se situe au dessus du titre	إنه فوق العنوان
- Elles ont mené une enquête	أجروا تحقيقا
-La médecin a donné des instructions à ses patients.	أعطى الطبيب تعليمات لمرضاها.

En observant les exemples ci-dessus, on remarque que la traduction automatique ne prend pas en compte plusieurs subtilités linguistiques en passant de la langue source à la langue cible. Ces phrases comportent des erreurs liées au genre ou au nombre, à l'emploi des pronoms personnels, à l'ordre des mots dans la phrase ou à l'emploi de quelques adverbes.

Par exemple, dans la première phrase, l'adverbe « en sursaut », qui veut dire « se redresser brusquement », est traduit erronément par: « مع بداية », qui est considéré dans cette langue comme un complément circonstanciel de temps "ظرف زمان". L'erreur contenue dans la seconde phrase se réfère à l'ordre syntaxique des mots car dans la langue source, la phrase française suit l'ordre suivant: sujet + verbe + c.o.d, la traduction automatique mot à mot a gardé le même ordre en traduisant la phrase en arabe alors que cette langue a une structure phrastique différente et devrait commencer par le verbe. La traduction correcte serait donc « أكلت القطة السمكة ».

Les phrases suivantes comportent des erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels et créent par conséquent une ambiguïté sémantique. Les pronoms « elle » et « elles », qui désignent en français le féminin singulier et pluriel, sont traduits de façon erronée par les pronoms arabes renvoyant au masculin "انه" et "اجروا". La même confusion est présente dans le dernier exemple avec le mot « médecin », qui est employé aussi bien pour le masculin et le féminin. L'erreur réside dans la traduction du mot « la médecin » par " الطبيب ", et cela a entraîné également une erreur dans la conjugaison du verbe " أعطى ". Ces quelques exemples, donnés à titre illustratif, montrent que la traduction automatique est souvent sujette à ces ambiguïtés linguistiques qui résultent des spécificités syntaxiques propres à chaque langue.

2 .2 Expressions idiomatiques traduites via Reverso:

Rappelons qu'une expression idiomatique est «une construction ou une locution particulière à une langue, qui porte un sens par son tout et non par

chacun des mots qui la composent. » Cette définition montre qu'elles ont une caractéristique spécifique propre à la langue à laquelle elles appartiennent. C'est pourquoi, elles présentent un défi particulier pour la traduction automatique en raison de leur nature non littérale et souvent non transparente. Ci- dessous, quelques exemples d'expressions idiomatiques les plus courantes en français avec leur traduction en arabe:

Langue de départ (français)	**Langue cible (l'arabe)**
il est tiré à quatre épingles	لقد انجذب إلى الموت
Elle a éprouvé une peur bleue	شعرت بالخوف الأزرق
il raconte des salades	يقول للسلطات
Donner sa langue au chat	أعط القطة لسانها
Elle a la main verte	لديها إبهام أخضر

Ces exemples montrent indéniablement que la traduction des expressions idiomatiques est l'un des défis majeurs qui crée une ambigüité de sens et empêche la compréhension.

Toutes les expressions que nous avons soumises au traducteur automatique «Reverso» ont été traduites littéralement sans prendre en considération le sens spécifique de ces expressions.Par exemple l'expression « être tiré à quatre épingles » qui signifie « il est très élégant » a pris une autre signification car le traducteur a lié les « quatre épingles à la mort. La traduction correcte serait " "انه جد أنيق

Le même constat concerne les autres expressions où la traduction n'a pris en compte que le sens du terme contenu dans l'expression indépendamment de la signification globale de l'expression tel le mot «salades » traduit par " " السلطات alors que l'expression idiomatique « raconter des salades veut dire « mentir ».

2.3 Problèmes liés à la polysémie:

Outre les défis cités précédemment, la traduction automatique pose un autre problème lié à la polysémie car les applications de la TA ne tiennent pas compte des diverses acceptions qu'un terme peut avoir et qui varient selon le contexte dans lequel il est employé. En effet, toute tentative de traduction d'un terme polysémique doit prendre en considération le contexte pour choisir le terme adéquat dans la langue cible.Sinon, la traduction pourrait modifier la signification voulue par l'auteur du texte à traduire. «Un des problèmes les plus délicats et les plus urgents de la traduction automatique est sans conteste celui des mots polysémiques[1]».

Plusieurs chercheurs et doctorants ont tiré la sonnette d'alarme à propos de la polysémie qui demeure le défi majeur de la traduction automatique: «Dans la mesure où la machine ne reconnaît que des signes graphiques et où les mots sont pratiquement tous polysémiques dans toutes les langues ; sens propre, sens figuré, mais aussi sèmes multiples dont une partie seulement s'actualise dans un contexte, elle doit actualiser leur signification pertinente»[2].

L'analyse des exemples ci-dessous permettra de lever le voile sur cet aspect contraignant de la traduction automatique qui entrave la compréhension du texte traduit:

Langue de départ (français)	**Langue cible (l'arabe)**
Sophie sent la rose	رائحة صوفي مثل الوردة
cet écrivain a une belle plume	هذا الكاتب لديه قلم جميل
je suis un cours d'anglais	أنا دورة في اللغة الإنجليزية

[1]Collange-Fourcade, J, Les polysémies et leur résolution dans la traduction automatique, Études de Linguistique Appliquée, Paris, Vol. 2, (Apr 1, 1971), p11.

[2]Ghnimi, Abdelouafi, La traduction automatique et le probleme morphologique, Revue Maghrébine des Langues RML1, 2002, p. 161.

En examinant les exemples ci-dessus, on déduit que l'erreur contenue dans chaque phrase est due à la polysémie des termes traduits. Dans la première phrase, le verbe « sentir » peut avoir deux acceptions: percevoir par l'odorat. "Sentir" est utilisé pour décrire l'action de percevoir une odeur ou un parfum par le nez. Le second sens donné par l'application Reverso est « dégager une odeur agréable ou plaisante ».

Quant au deuxième exemple, le terme « plume » a un sens propre: «poils couvrant le corps d'un oiseau », qui peut être traduit par "ريش". Au sens figuré, le terme est utilisé dans le contexte de l'écriture pour désigner la capacité à écrire de manière élégante, fluide ou expressive. En ce qui concerne le dernier exemple, le verbe « suis » peut se référer à «être» ou « suivre ». Dans ce contexte, il s'agit de «suivre», mais Reverso le traduit par "أنا", d'où la confusion.

Au terme de cette partie pratique, il convient de rappeler que les défis de la traduction automatique sont nombreux. Ils peuvent relever à la fois de ce qui est linguistique et sémantique, comme en témoignent les exemples analysés ci-dessus. Or, la confusion ou l'ambiguïté peut parfois résulter des références culturelles telles que les références à des événements historiques, à la culture populaire ou à des personnages célèbres, qui risquent d'être mal comprises si le traducteur automatique n'a pas une connaissance approfondie de la culture source. Par exemple, une référence à un personnage de fiction ou à une émission de télévision spécifique peut ne pas être traduite de manière appropriée dans une autre langue si le traducteur automatique ne reconnaît pas la référence.

Conclusion:

En conclusion, l'apprentissage du français à travers l'utilisation de la traduction automatique révèle une série de défis significatifs, allant de la

complexité de la grammaire aux subtilités de la polysémie et des expressions idiomatiques entrainant une ambigüité sémantique. Ces défis sont autant d'obstacles que les apprenants doivent surmonter pour acquérir une maîtrise authentique de la langue française.

Cependant, malgré ces défis, la traduction automatique peut offrir un soutien précieux dans le processus d'apprentissage du français, en fournissant une assistance rapide et pratique pour la compréhension générale et la traduction de documents. Elle peut également servir de point de départ pour l'exploration plus approfondie de la langue, en aidant les apprenants à identifier les concepts difficiles à comprendre et à les approfondir ensuite.

Les résultats que nous avons obtenus, à travers l'analyse d'un corpus varié, mettent à nu les limites de la TA qui s'avère incapable d'embrasser les différents aspects linguistiques et culturels d'une langue lors du processus de traduction. Néanmoins, il est important de reconnaître que la traduction automatique seule ne peut remplacer l'engagement actif des apprenants dans leur propre apprentissage. Une compréhension authentique et profonde de la langue française exige une pratique régulière, une exposition à une variété de sources authentiques, ainsi qu'une interaction avec des locuteurs natifs.

En conclusion, bien que la traduction automatique soit un outil précieux dans l'enseignement des langues, il est essentiel de l'utiliser avec discernement et de reconnaître ses limites. Les apprenants doivent être encouragés à compléter leur utilisation de la traduction automatique par d'autres méthodes d'apprentissage, telles que l'interaction avec des locuteurs natifs, la lecture de textes authentiques et la pratique régulière de l'expression écrite et orale, afin de développer leurs compétences linguistiques.

Références

- JMOULA, L, Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits, In Journal of Information Sciences, 22, 2023
- Ghnimi, Abdelouafi, La traduction automatique et le probleme morphologique, Revue Maghrébine des Langues RML1, 2002
- Collange-Fourcade, J, Les polysémies et leur résolution dans la traduction automatique, Études de Linguistique Appliquée, Paris ,Vol. 2, (Apr 1, 1971)
- Kouassi, R.R,(s.d.), La problématique de la traduction automatique,Academia.edu.,https://www.academia.edu/11598948/La_problématique_de_la_traduction_automatique
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Traduction_automatique.

L'école comme système de reproduction: Des structures sociales aux actions rationnelles

Mohamed MORCHID
Traduit par:
[1]**Seddik SADIKI AMARI**
[2]**Moulay Ahmed EL HACHIMI ALAOUI**

[1]Spécialité Sociologie, Professeur, Académie Régionale de l'éducation et de la formation-Drâa Tafilalet, Errachidia.
[2]Spécialité Sciences de l'éducation, Professeur, Académie Régionale de l'éducation et de la formation-Drâa Tafilalet, Errachidia

Introduction

Ce qui distingue les recherches portant sur l'institution scolaire avant les années 1980, c'est leur intérêt pour la problématique des "inégalités sociales" et des "inégalités de chance" entre les individus. Malgré les différences des références intellectuelles et des cadres théoriques à partir desquels les chercheurs ont traité ce phénomène, la plupart des résultats obtenus ont généralement considéré l'institution scolaire comme un système de reproduction culturelle et sociale.

Parmi les théories qui ont représenté cette tendance dans le domaine de la sociologie de l'éducation, on retrouve la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu et celle de l'action rationnelle de Raymond Boudon. Si la première relie la reproduction établie par l'institution scolaire à des structures sociales qui installent un système spécifique et une répartition précise des sites, la seconde souligne que ces structures sont le résultat de choix logiques faits par les individus.

Cette contribution se concentrera donc sur les fondements intellectuels les plus importants sur lesquels Pierre Bourdieu et Raymond Boudon se sont

appuyés pour traiter la question des disparités des chances scolaires, en essayant d'identifier les points d'intersection et de convergence permettant d'inscrire ces deux théories dans le même paradigme théorique, et ce malgré la différence des fondements épistémologiques, point du départ de chaque penseur.

1. L'institution scolaire et la tâche de reproduction de la différenciation sociale

A. La nécessité de rompre avec la "sociologie spontanée"

Les œuvres de Bourdieu peuvent être considérées comme une extension d'une tradition sociologique associée à un groupe de penseurs antérieurs tels qu'Eugène Buret, Proudhon, Karl Marx, Sorel et d'autres. Cependant, ce qui distingue l'œuvre de Bourdieu de ses prédécesseurs, notamment de Karl Marx, c'est l'importance qu'il accorde à la dimension symbolique[1]. En abordant la question de la différenciation des classes, Bourdieu considère que la classe, en tant que formation sociale, exprime un système de relations de pouvoir et de sens entre groupes ou classes[2].

Bourdieu a également été influencé par la sociologie de Durkheim, comme en témoigne sa tentative d'élever le niveau de scientificité de la sociologie et de l'éloigner le plus possible du domaine de la connaissance courante. Bourdieu souligne ainsi la nécessité de rompre avec ce qu'il appelle la "sociologie spontanée", c'est-à-dire la connaissance initiale fondée sur l'opinion, qui peut provenir d'un discours journalistique superficiel ou d'un discours politique chargé d'idéologie. Le dénominateur commun entre les deux discours, selon Bourdieu, reste de classer des événements multiples et inorganisés dans la catégorie des "faits sociaux", sans prêter attention à

[1] L'intérêt de Bourdieu pour cet aspect symbolique est ce qui fonde l'originalité de la contribution de ce penseur face à la question des distinctions sociales, et c'est peut-être ce qui rapproche Pierre Bourdieu de Max Weber plutôt que de Karl Marx.

[2] Pierre Bourdieu et J.-C. Passeron, La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970, p.20.

l'étendue de leur régularité et à leur dépendance à un système logique qui permet de les classer, en tant que tel.

Bourdieu a également été grandement influencé par les travaux de l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss; Ce dernier a assoupli les frontières entre les sciences sociales, ce qui apparaît clairement en reliant le domaine de la linguistique au domaine de l'anthropologie et en ouvrant de nouveaux horizons cognitifs liés au système de parenté et aux systèmes de relations invisibles qui le régissent. Le chercheur en sciences sociales est appelé à affronter la complexité et la structure qui caractérisent les données, travailler pour surmonter la fusion des faits, rechercher les relations qui se cachent derrière ces faits et tenter de découvrir les modèles qui les expliquent.

Ainsi, Bourdieu a tenté de dépasser les conceptions antérieures qui s'intéressaient au problème des disparités des couches sociales, qu'il s'agisse de celles qui visaient la découverte des buts et des finalités associés à l'action humaine, sans tenir compte des places ou des origines des classes sociales des individus (tendance phénoménologique), ou celles qui reposaient sur l'idée de "l'abolition de la liberté et de l'auto-efficacité des individus" (Althusser et Foucault). C'est peut-être cette approche qui l'a amené à produire des concepts sociologiques capables de lire et d'analyser la réalité sociale de manière scientifique, parmi lesquels on trouve "l'habitus social".

B. L'habitus social: du "structuralisme déterministe" au "structuralisme formatif"

Si le structuralisme de Strauss et de De Saussure souligne l'importance des structures dans l'explication des comportements et des expressions individuelles, considérant que les individus sont simplement subordonnés à ces structures, alors Bourdieu tentera de critiquer cette tendance méthodologique déterministe au sein du structuralisme sans se retourner complètement contre ce dernier; il insiste, tout d'abord, sur l'importance des structures dans l'explication des comportements individuels, Bourdieu

indique que loin de décrire les attitudes, les opinions et les créativités individuelles qui pourraient nous fournir le principe explicatif du fonctionnement de la structure, la bonne compréhension de la logique objective de l'organisation pourra nous amener à expliquer ces habitudes, ces opinions et ces créativités[1].

Bourdieu, en revanche, n'élimine pas le rôle des acteurs dans la détermination de ces structures. Il refuse de considérer les individus comme le simple reflet de structures objectives, et n'élimine pas non plus le rôle des déterminants structurels. Dès lors, le pari central qui permet l'instauration de ce "structuralisme formatif" est de répondre à la question suivante:

Comment les apprentissages sociaux façonnent-ils les modes de perception des individus et déterminent leurs comportements?

Pour répondre à cette question, Bourdieu a parlé du concept "habitus", considéré comme la somme des possibilités acquises, des schémas de perception, d'expression et d'action, établis dans un contexte social à un moment et un lieu précis[2]. Il indique "la catégorie de perceptions, d'appréciations et d'actions"[3] ou bien, selon une expression empruntée au domaine de la linguistique, il constitue la structure grammaticale qui forme les pratiques (sociales).

L'habitus est précisément ce qui permet de rendre un ensemble de comportements, de sens et d'attitudes conformes à ce qui a été socialement établi, et donc compatibles avec des régularités objectives; C'est ce qui permet de repérer, de dévoiler et de démêler ce qui est caché. Cette capacité à manifester des schémas inconscients de pensée, de perception et d'action,

[1]Pierre Bourdieu, J.-C. Passeron et J. -C. Chamboredon, Le Métier de sociologue, préalables épistémologiques, Paris, Mouton-Bordas, 4e Ed., 1983, p.41.

[2]Pierre Ansart, Les sociologies contemporaines, Ed. du Seuil, 3e Ed., 1990, p.41.

[3]Pierre Bourdieu, Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de Trois études d'ethnologie kabyle, Ed. Droz, 1972, p.178.

c'est effectivement ce qui fait croire aux individus que leurs comportements découlent d'une libre spontanéité.

En formulant ce concept, Bourdieu a tracé une nouvelle orientation au sein du courant structuraliste, en le faisant passer de la perspective traditionnelle/mécanique à une perspective formative. A ce propos, L'habitus exprime une réaction vis-à-vis de l'orientation mécanique du structuralisme[1].

En d'autres termes, au sein du paradigme structural, Bourdieu a critiqué le structuralisme mécanique, qui ne fait pas de distinction entre ce qui est social et ce qui est symbolique, et a établi un structuralisme formatif, qui cherche à approfondir la réflexion sur le concept des structures en s'occupant de leurs dimensions symboliques, et en dehors des schémas dogmatiques absolus et définitifs.

C. L'école comme institution de reproduction

Le structuralisme, qui s'occupait d'étudier les sociétés traditionnelles, mettait l'accent sur la question de la continuité et de la stabilité des structures, néanmoins il ne s'interrogeait pas sur les conditions qui contribuent à cette stabilité. Bien que Marx ait apporté une réponse à cette question, sa réponse s'est concentrée principalement sur les relations économiques, ce qui justifie l'emploi du concept "capital" dans sa théorie. Par ailleurs, Bourdieu s'efforcera d'élargir les horizons de la théorie de la reproduction, en s'ouvrant à de multiples dimensions des structures sociales, notamment celles liées aux dimensions symboliques et culturelles. C'est ce qui l'a poussé à élargir son champ conceptuel en abordant "la violence symbolique", "le capital culturel" et "les stratégies de reproduction".

De cela vient l'intérêt de Bourdieu pour l'école comme institution de reproduction sociale. Contrairement à la vision générale qui fait de l'école une institution destinée à réaliser l'égalité et à assurer les conditions

[1]Pierre Bourdieu, Choses dites, Paris, Ed. de Minuit, 1987, p.24.

objectives du principe d'efficacité, Bourdieu montre, à travers le traitement de cette institution, la fonction sociale cachée qu'exerce l'école, qui se manifeste par la transmission de ce que Bourdieu appelle "l'arbitraire culturel", et la légitimation des différences culturelles propres à chaque classe. En ce sens, l'action pédagogique devient la production d'une ignorance de la vérité objective de l'arbitraire culturel, parce que l'école, de par sa légitimité à imposer une autorité, cherche à produire une reconnaissance de cet arbitraire culturel, qu'elle s'efforce de faire reconnaître en tant que culture légitime[1].

L'institution scolaire, à travers sa fonction reproductrice, met à la disposition des élèves et des étudiants un ensemble de moyens et d'outils à travers lesquels ils peuvent assurer ultérieurement la continuité de ces distinctions/disparités. Cela se fait, selon Bourdieu, de manière cachée et invisible. Parmi les aspects cachés de l'acte de scolarité obligatoire, on retrouve cette capacité à faire reconnaître le savoir et l'action légitimes par les classes dominées. Et, inversement, à dévaloriser leur propre savoir et action[2]. Ainsi, l'école est en mesure d'imposer un type de domination qui ne prend pas la forme d'une violence apparente, mais plutôt d'une violence symbolique, qui s'exerce via des moyens doux représentés par des outils symboliques.

L'école s'efforce, donc, à légitimer les disparités de classe en investissant en premier lieu des moyens symboliques; les enfants issus de milieux sociaux favorisés/privilégiés arrivent à l'école avec des capacités linguistiques (capitaux linguistiques) qui correspondent étroitement à la langue de l'école, contrairement aux enfants issus de milieux sociaux populaires, où la différence linguistique entre la langue scolaire et la langue familiale est claire. Ainsi, ces disparités s'accentuent et se manifestent par des formes d'exclusion qui s'instaurent et s'enracinent dans les parcours éducatifs.

[1]Pierre Bourdieu, La reproduction, op. cit., p.37.
[2]Ibid., p.57.

2. Individualisme méthodologique et rationalisation des actions des individus

A. Les fondements épistémologiques de la méthodologie individualiste

A partir du dualisme établi dans le champ de la sociologie entre le courant holistique (Holisme) et le courant individualiste (Individualisme), Raymond Boudon choisira de revenir sur les comportements individuels et de les considérer comme le point de départ et la base de la recherche sociologique[1]. Cette tendance ressort clairement de la définition donnée par Boudon et Bourricaud dans leur Dictionnaire critique de sociologie. Bien qu'ils partent de la définition wébérienne, ils considèrent que la sociologie ne peut s'intéresser qu'aux actions de certains ou d'un groupe d'individus distincts. Pour cela, elle doit adopter des méthodes purement individuelles[2].

Cette critique, faite contre la tendance holistique du discours sociologique, apparaît clairement au niveau méthodologique ainsi qu'au niveau du champ conceptuel utilisé. Alors, Boudon rejette cette conception qui fait de la société une totalité transcendante reposant sur les individus et déterminant leurs buts, objectifs et comportements. Il rejette également l'emploi de certains concepts qui tirent leur valeur explicative de la nature de transcendance qui les caractérise, comme "l'État", "la nation", "le peuple" et "le capitalisme", etc.

L'utilisation de ces concepts, au sens que l'on retrouve dans le discours holistique, nous fait tomber dans une tendance sociologique (Le Sociologisme) qui dépasse le cadre de la science pour entrer dans d'autres domaines. Boudon appelle donc à revenir à la sociologie. Ce retour ne peut s'opérer qu'en rompant avec cette perception globale et essentialiste qui caractérisait le champ de la sociologie, en prêtant attention aux individus et

[1]Boudon a développé cette thèse à travers ses travaux, tant ceux qui concernent les analyses empiriques (L'inégalité des chances, 1973 ; La place du désordre, 1984) que ceux qui ont essayé d'élaborer des exemples et des perceptions théoriques (L'idéologie, 1986).

[2]Raymond Boudon et F. Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF, 1979, p7.

en faisant de leurs comportements le point de départ de toute interprétation sociologique. Cette critique méthodologique et conceptuelle a conduit Boudon à adopter «l'individualisme méthodologique»[1] comme outil d'analyse sociologique.

B. L'individualisme méthodologique et la question du passage de l'action individuelle à l'action collective

La problématique centrale proposée par l'individualisme méthodologique réside dans la manière dont les comportements individuels se combinent ou s'assemblent pour former un tout, c'est-à-dire la manière du passage de l'individuel au collectif, sans que ce dernier soit d'une autre nature que la totalité des interactions individuelles. Boudon reprend ici le problème fondamental soulevé par Durkheim lorsqu'il a parlé de ce cheminement qui laisse passer le sociologue de l'étude de l'individuel à l'étude du collectif, de sorte que Durkheim tombera dans la tendance holistique lorsqu'il tentera de passer à cette dimension collective, soulignant que les phénomènes sociaux ne découlent pas de la conscience individuelle[2].

Pour sortir de cette impasse, Boudon propose le concept d'individualisme méthodologique. En effet, on parle d'individualisme méthodologique quand l'existence d'un phénomène, ou d'une relation entre deux phénomènes, est susceptible d'une analyse directe comme un résultat de la logique des comportements individuels associés à ce(s) phénomène(s)[3]. C'est peut-être ce qui motive Boudon à étudier l'action collective en tant qu'ensemble de

[1]L'individualisme est l'un des concepts qui soulèvent une grande controverse, compte tenu des significations et des connotations qui s'y réfèrent. Ici, nous pouvons distinguer trois significations principales: L'individualisme en tant qu'un fait social, l'individualisme comme valeur morale et l'individualisme comme principe logique. L'emploi de ce concept par Boudon est lié à ce dernier sens. (cf. P. Ansart, Les sociologies contemporaines, op. cit., p.p. 80-81.)

[2]Durkheim exprime cet ensemble dans le sens de la «conscience collective», et tombe ainsi, selon Boudon, dans l'holisme.

[3]Raymond Boudon et F. Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, op. cit., p.287.

comportements individuels. Ainsi, le phénomène social ou le système social, selon Boudon, devient "le résultat d'actions individuelles[1].

Boudon insiste donc sur le fait que l'action collective n'est pas une réunion mécanique d'actions des individus, même les actions individuelles ne peuvent produire une seule action collective; La logique des individus ne ressemble pas nécessairement à la logique de l'action collective[2]. Dans ce contexte, Boudon revient sur le constat fait par Mancur Olson dans son ouvrage "The Logic of Collective Action", où il affirme que "la similarité des bénéfices" n'entraîne pas forcément une action collective. Malgré l'existence d'une prise de conscience de ces bénéfices, la question de l'émergence de l'action collective reste incertaine, et cela tient avant tout à d'autres variables liées au coût, au bénéfice et non au désir ou à la capacité. Dans certains cas, on peut trouver des individus qui ont la capacité et le désir d'atteindre un objectif collectif, pourtant ils n'agissent pas[3].

C. École et rationalisation des choix

Dans son étude sur l'école, Boudon se concentre sur la problématique de l'inégalité des chances entre les classes sociales pour accéder à l'enseignement supérieur et, dans ce contexte, il revient sur un ensemble d'études qui ont traité ce sujet, que ce soit dans une perspective économique[4] ou sociologique[5]. En revanche, Boudon souligne l'importance de prendre en compte ces deux

[1]Ibid, p.287.

[2]P. Ansart, Les sociologies contemporaines, op. cit., p. 84.

[3]Raymond Boudon, La Logique du social: introduction à l'analyse sociologique, Paris, Hachette, Coll. «Pluriel», 1979, p. 223.

[4]Cf. J. Stoetzel, les revenus et le coût des besoins de la vie, Paris, institut français d'opinion publique, 1976.

[5] Cf.

-Pierre. Bourdieu et J. -C. Passeron, Les Héritiers, Les étudiants et leurs études, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

-Noëlle Bisseret, Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

facteurs pour expliquer et comprendre les inégalités sociales, mais dans une perspective individuelle/individualiste, il part donc des hypothèses suivantes:

•Il existe des différences entre les classes sociales en ce qui concerne la valorisation du comportement scolaire (valeur d'excellence par exemple) ainsi, un individu issu d'une classe sociale pauvre donne moins de valeur à l'enseignement en tant que moyen d'excellence/promotion. (Hypothèse d'existence de sous-cultures de classe).

•L'individu issu des classes sociales pauvres souffre de problèmes cognitifs par rapport aux autres individus issus des milieux sociaux riches. (Hypothèse d'existence d'un obstacle cognitif).

•L'individu appartenant à une classe sociale pauvre a tendance à sous-estimer les avantages futurs de l'investissement scolaire. (Hypothèse du calcul coût-bénéfice).

•L'individu appartenant à une classe sociale pauvre a tendance à exagérer quant aux inconvénients immédiats de l'investissement scolaire. (Hypothèse du calcul coût-bénéfice).

•L'individu appartenant à une classe sociale pauvre a tendance à amplifier les risques liés à l'investissement scolaire. (Hypothèse du calcul coût-bénéfice)[1].

À travers ces hypothèses, Boudon présente une théorie microsociologique du choix/orientation scolaire. Cette théorie cherche à expliquer les disparités entre les individus en fonction de leurs «choix logiques» et non en fonction de leur appartenance à une classe sociale. Le parcours scolaire de l'individu est déterminé à la suite d'une série de décisions liées par leur rythme, leur nature et leur importance pour les institutions scolaires, qui conduisent finalement à la production de différences sociales entre les classes[2].

[1]Raymond Boudon, La logique du social, op. cit., p. 250.

[2]Ibid., p. 251.

Ainsi, selon Raymond Boudon, l'école ne procède pas à une opération de sélection qualitative, mais cette sélection apparaît plutôt comme le résultat des choix que font les individus dans leurs parcours académiques. L'école, en ce sens, est constituée d'un ensemble de carrefours où les individus sont obligés à faire un choix à chaque fois, en fonction de leurs ressources et de leurs ambitions.

Conclusion

Si l'on peut considérer le structuralisme formatif de Pierre Bourdieu comme une réflexion sur l'ensemble social, alors "l'individualisme méthodologique" de Raymond Boudon est une tentative de revenir à l'individu et de s'y intéresser en tant qu'unité d'analyse et d'étude fondamentale. Il s'agit d'un passage du tout à la partie, c'est-à-dire des structures spécifiées aux comportements individuels, en les regroupant et en mettant en évidence les liaisons existant entre eux. C'est un retour à la bipolarité sur laquelle s'est fondée la sociologie au départ: "sociologie holistique" versus "sociologie atomistique"[1]. Ainsi, Raymond Boudon déclare clairement son appartenance à cette sociologie qui s'oriente vers l'étude des individus, considérant ces derniers comme le point de départ fondamental et l'unité de référence pour la construction de toute théorie sociologique.

Alors que Pierre Bourdieu attribue les inégalités scolaires aux inégalités sociales, Raymond Boudon souligne que ces inégalités sont le résultat de toutes les "combinaisons" réalisées par les individus à chaque carrefour. Ces combinaisons fondent le processus de sélection sur la triade "coût-risque-bénéfice". Cependant, les différences observées entre ces penseurs ne nous

[1] A propos de cette dichotomie, qui s'est établie dans le domaine de la sociologie, Watkins dit: "Les sociologues peuvent être divisés en deux groupes principaux: l'un considère que les processus sociaux se déroulent d'eux-mêmes, sur la base de leur propre nature et de leurs lois internes, ce qui soumet les individus à ces processus; l'autre indique que les processus sociaux n'étant rien d'autre qu'une conséquence composée et complexe d'actions des sujets individuels".

laissent pas nécessairement face à deux paradigmes complètement différents et distincts. Qu'il s'agisse de relier les disparités entre étudiants à leurs origines sociales ou à la différence de leurs calculs rationnels, le résultat est le même, et cela parce que la somme des calculs mentaux que les individus effectuent à chaque intersection repose principalement sur leurs positions sociales.

Bibliographie

- Jean O'Neill, Modes of individualism and collectivism, Londres, HEB, 1973.
- Jean Stoetzel, Les revenus et le coût des besoins de la vie, Paris, institut français d'opinion publique, 1976.
- Noëlle Bisseret, les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
- Pierre Ansart, les sociologies contemporaines, Ed. du Seuil, 3e Ed., 1990.
- Pierre Bourdieu et J. -C. Passeron, Les Héritiers, Les étudiants et leurs études, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Pierre Bourdieu, Choses dites, Paris, Ed. de Minuit, 1987.
- Pierre Bourdieu, Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de Trois études d'ethnologie kabyle, Ed. Droz, 1972.
- Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron et Jean Claude Chamboredon, Le Métier de sociologue, préalables épistémologiques, Paris, Mouton-Bordas, 4e Ed., 1983.
- Raymond Boudon, La Logique du social: introduction à l'analyse sociologique, Paris, Hachette, Coll. « Pluriel », 1979.
- Raymond Boudon, La place du désordre: critique des théories du changement social, Paris, PUF, 1984.
- Raymond Boudon, L'idéologie ou L'origine des idées reçues. Paris, Fayard, 1986.
- Raymond Boudon, L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.

Penser la traduction, question de fidélité et appel à l'interculturalité

Abdessalam OUHMID

Faculté des lettres des langues et des arts
Université Ibn Tofil, Kénitra

INTRODUCTION

Parler, penser ou traiter la traduction, c'est s'ouvrir sur toute un champ vaste et riche, qui touche tant de langues que de cultures et de modes de vie et de penser. Elle est d'abord transmission d'un message d'une langue à une autre, en fait c'est passer d'une structure grammaticale à une autre, c'est aussi se déplacer d'une culture à une autre. Ce champ a été tellement puisé et sondé mais c'est en le sondant de plus qu'on s'ouvre sur d'autres horizons insoupçonnés et inconnus au préalable. Un bon nombre d'intellectuels de différents domaines et spécialités ne cessaient de penser la traduction, toute en essayant de la dominer sinon de la limiter à sa spécialité et à une fonction précise mais en vain.

Elle reste toujours un terrain vaste ouvert sur toute une panoplie d'idées, pensées et de possibilités aussi. D'abord avec la linguistique qui fait de la traduction un champ lié uniquement à la structure à et la forme qui priment dans le passage d'une langue à une autre, ce qui fait d'elle une quasi-science. Passant par la sociologie qui fait d'elle un passage d'une culture à une autre ; selon le point de vue que la langue est porteuse de culture, alors transmettre un texte d'une langue à une autre c'est le faire passer d'un intellect à un autre.

Toutefois, ce passage et cette transmission ne passe pas d'une manière simple et intacte, car le traducteur lui aussi assume une responsabilité non moins lourde, il peut spontanément dévier le sens comme il peut ne pas pouvoir l'écrire autrement. Ainsi il tombe dans l'**infidélité**, un motif évoqué

souvent dans la traduction pour étudier ou penser la manière de transmettre un texte d'une langue à une autre, une tâche contradictoirement facile.

Non loin de cela, la traduction en permettant ce voyage d'une culture à une autre rend possible cette inter-influence des cultures, ainsi la mondialisation du savoir passe vite et le dialogue des cultures devint non seulement possible mais favorisé, concrétisé et élargi. Ce sera amplement le sujet de cet article où la relation traduction/ interculturel sera pensée et mise au tamis pour pouvoir dévoiler à quel point la traduction peut nous ouvrir sur une interculturalité visée passant par le pouvoir de la langue au sein de cette approche sans oublier la place principale qu'occupe la culture au sein de cette opération et la contrainte de la fidélité au texte, au sens et à la culture.

1. Qu'est-ce que la traduction:

«La traduction consiste à transposer un texte écrit d'une langue à une autre, en transmettant le plus fidèlement possible le message.[1]», Cette définition parait simple, pourtant elle met en évidence l'un des fondements principaux de la traduction, c'est resté fidèle au premier texte, ce qui n'est pas étayé dans le reste de la définition, alors que dit-on par fidélité et à quel niveau, grammatical ou sémiotique peut-on parler de cette fidélité ? Car la fidélité n'intéresse pas un seul côté au détriment de l'autre, elle reste alors une définition ambigüe sinon incomplète ou à élargir de plus.

«le fait de faire passer un texte rédigé dans une langue (« langue source », ou « langue de départ ») dans une autre langue (« langue cible », ou « langue d'arrivée »). Elle met en relation au moins deux langues et deux cultures, et parfois deux époques.[2]». Cette autre définition parait plus précise en mettant en relief la transmission du texte non seulement d'une langue à une autre, mais plus que cela d'une culture à une autre ou plus profondément d'une ère

[1] http://ling-trad.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-la-traduction/ consulté le 19/02/2017 à 22H:45 min.

[2] https://fr.wikipedia.org/wiki/Traduction consulté le 19/02/2017 à 22H:45 min.

à une autre. C'est dire par cela que la traduction permet la vivification du message, le texte ou l'œuvre, en gros, ce qui est à l'origine de la progression de l'être humain, le seul être capable de connaître son passé et qui forge son présent sur celui-ci en visant son future. La traduction devint à ce niveau-là un moyen propice à l'actualisation du savoir et du patrimoine intellectuel.

Enfin, traduire « C'est faire que ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés.[1] ». Cette autre définition présentée par le petit robert, se limite au passage du texte d'une langue à une autre lié tout d'abord au côté sémantique, c'est-à-dire au sens, le traducteur alors est appelé tout d'abord à veiller au sens premier du texte de départ, son premier but donc et de dire ce qui est dit dans une autre langue, en plus du côté expressif, c'est-à-dire le bon choix de l'expression à utiliser, car le choix d'un terme au détriment d'un autre ne passe pas aisément. Il est strictement lié au sens mais aussi à la structure donc à la langue en générale. Cette définition alors paraît plus globale et vaste, puisque elle tenait en considération les deux champs principaux de la traduction, le sens ainsi que la structure.

S'il y a plusieurs définitions pour la traduction c'est qu'elle reste toujours à sonder et approfondir, ce n'est pas un domaine fermé ou limité, pourtant c'est un champ ouvert devant les multiples approches et spécificités. Et si cela pourrait être interprété, c'est qu'il révèle la richesse et l'aspect précieux de cet art créatif, littéraire mais aussi scientifique en quelque sorte.

2. Le pouvoir de la langue

La langue, un outil intéressant et essentiellement fluide, à dire vrai, elle est un élément difficile à dominer et à manier. Ceci dit, en utilisant la langue on est jamais libre mais soumis à son pouvoir. Elle est le moyen le plus important dans la traduction, car en essayant de transmettre un texte d'une

[1] Le Petit Robert, nouvelle version, millésime, 2013.

langue à une autre, c'est la langue qui est au centre de l'expérience et la maîtrise des deux langues reste une condition insurmontable, mais que dire c'est la langue reste encore fuyante ? Ainsi se développe la relation Homme/Langue, la problématique que nous allons développer dans ce qui suit.

Pour Oustinoff: «les mécanismes de la traduction demeurent méconnus, notamment parce qu'on la croit réservées aux seuls spécialistes. Son domaine est en réalité bien plus vaste: avant d'être l'affaire des traducteurs ou des interlocuteurs, elle constitue, dans son principe, une opération fondamentale du langage.[1]» la traduction ici reste encore une affaire des linguistes, ce qui fait des spécialistes de la langue des quasi-spécialistes de la traduction, être traducteur alors c'est être expert dans les deux langues, celle de départ et encore l'autre d'arrivée, la langue prime la spécialité, et les linguistes peuvent maitriser la traduction plus que les traducteurs même. Cette relation intimement liée entre la langue et la traduction est encore affirmée par Derrida: «On devrait jamais passer sous silence la question de la langue dans laquelle se pose la question de la langue et se traduit un discours sur la traduction[2]» ; c'est dire qu'il n'y a pas d'étude de la traduction loin de la langue sinon évoquer la traduction c'est parler implicitement de la langue, elle est une affaire linguistique par excellence. George Mounin, dans son fameux ouvrage Les problèmes théoriques de la traduction, confirme la même vision chez Fédorov:«Fédorove, isolant l'opération traduisante afin d'en constituer l'étude scientifique pose en premier lieu qu'elle est une opération linguistique, un phénomène linguistique, et considère que toute théorie de la traduction doit être incorporée dans l'ensemble des disciplines linguistiques»[3] ; la traduction s'avère par là une opération essentiellement linguiste par excellence.

---

[1]Michaël Oustinoff, Traduction, Paris, Presse universitaire de France, Coll. «Que sais-je ?» 2003, P.03.

[2]DERRIDA Jacques, *Psyché. Inventions de l'autre*, Paris, Galilée, 1987, p. 204.

[3]Georges Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction, Edit. Gallimard, Paris, 1963, P.13.

Mais que dire du sens, car traduire la structure n'est pas suffisant et ne garantit jamais la bonne transmission du même message, c'est l'idée que d'autres spécialistes confirment en titre d'exemple Edmond Carry: « la traduction littéraire n'est pas, dit-il, une opération linguistique, c'est une opération littéraire.[1] », Carry ici nous dévoile l'autre aspect de la traduction, c'est le côté expressif, c'est-à-dire le dit avant la manière de dire, c'est le message qui importe et que nous visons transmettre et conserver à travers le fait de traduire et pour étayer son point de vue Cary nous lèvre un exemple tranchant: « la traduction poétique est une opération poétique: ''pour traduire les poètes, il faut savoir se montrer poète'' » ; la poésie un genre parmi d'autre postule une connaissance approfondie de ce champ pour pouvoir le traduire, l'utilisation des termes précis compte plus que la structure, la traduction par-là s'ouvre sur toute un autre horizon non loin de la linguiste c'est la littérature.

En gros, la traduction n'est pas justement une affaire linguistique mais aussi littéraire, «pour Saussure, le sens d'un mot dépend étroitement de l'existence ou de l'inexistence de tous les autres mots qui touchent ou peuvent toucher la réalité désignée par ce mot.»[2] ; le mot est toujours lié à tout ce qui l'entoure, aux mots qui partagent le sens avec, en fait l'utilisation d'un terme et non l'autre dépend du sens voulu et transmis par le traducteur. D'où parait clairement la force du mot, par conséquent de la langue.

Barthes de sa part affirmait: « les signes dont la langue est faite, les signes n'existent que pour autant qu'ils sont reconnues, c'est-à-dire pour autant qu'ils se répètent ; le signe est suiviste, grégaire ; en chaque signe dort ce monstre: un stéréotype: je ne puis jamais parler qu'en ramassant ce qui traîne dans la langue. Dès lors que j'énonce, ces deux rubriques se rejoignent en Moi, je suis à la fois Maître et Esclave: je ne me contente pas de répéter ce qui

[1]Edmond Cary, Comment faut-il traduire?, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1985.

[2]Les problèmes théoriques de la traduction, op.cit. p. 23.

a été dit, de me loger confortablement dans la servitude des signes: je dis, j'affirme, j'assène ce que je répète. Dans la langue, donc, servilité et pouvoir se confondent inéluctablement.[1]» ; la langue, elle aussi a une identité qui la définit, elle essaie de s'imposer à travers sa structure qu'on ne cesse de suivre et répéter une fois nous choisissons cette langue, toutefois on l'utilisant on essaie de la soumettre à notre pouvoir en utilisant par exemple un terme au lieu d'un autre ou en maniant sa structure, c'est-à-dire que la relation entre langue et son utilisateur est principalement conflictuel. Chacun cherche la reconnaissance de l'autre, chacun veut devenir Maître et faire de l'autre un Esclave. Une relation éternellement dialectique.

3. Traduire d'une culture à une autre

Parler, apprendre et utiliser une langue, c'est s'inscrire dans une culture. La langue est porteuse de culture, en fait passer d'une langue à une autre c'est passer d'une culture à une autre, c'est adopter un autre mode de vie et de penser, ainsi nous contemplons la traduction en tant que facteur permettant sinon poussant à changer son regard du monde, de sorte que traduire un texte veut dire parler d'un regard du monde différent, d'un intellect mais aussi d'une vision du monde autre. Umberto Eco affirme: «il nous apprend que la fidélité n'est pas la reprise du mot à mot mais du monde à monde. Les mots ouvrent des mondes et le traducteur doit ouvrir le même monde que celui que l'auteur a ouvert. Fût-ce avec des mots différents. Les traducteurs ne sont pas des mots différents. Les traducteurs ne sont pas des penseurs de mots, mais des penseurs d'âme.[2]» ; Traduire le texte alors c'est essayer d'être fidèle le maximum possible au sens et au contexte expressif et significatif du texte, Eco le met en relief, c'est le sens qui prime, on ne reprend pas les mots, on ne pense pas les structures mais on a affaire au monde ouvert et crée par

[1]Roland Barthes, leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France, prononcée le 7 janvier 1977.

[2]Umberto Eco, dire presque la même chose, Edition Grasset, 2007, P. 428.

ces termes, alors le traducteur a pour tâche de transmettre l'âme du texte, mais comment accomplir cette tâche?

«Tout bon traducteur est celui qui sait bien négocier avec les exigences du monde du départ pour déboucher sur un monde d'arrivée le plus fidèle possible, non pas à la lettre mais à l'esprit. Tout donc est dans le presque du titre.[1]» ; le traducteur essaie de négocier et penser l'esprit et l'âme du monde de départ pour pouvoir le retransmettre dans le monde d'arrivée, tout se passe dans le presque du titre. Il s'avère impossible de dire la même chose, mais le traducteur s'efforce de dire approximativement la même chose, à dire vrai le traducteur par sa traduction essaie de répondre à la question: «la traduction doit-elle amener le lecteur à comprendre l'univers linguistique et culturel du texte source, ou doit-elle transformer le texte original pour le rendre acceptable au lecteur de la langue et de la culture de destination?[2]»; important, scandaleux mais intéressent, ce texte forge une étude complète de la traduction et de la condition ambigüe du traducteur, mais affirme vers la fin que celui-ci à affaire au sens, à l'esprit et l'âme du texte, c'est le message qui doit être transmis d'une manière souple et accessible à l'autre.

Ceci dit Whorf montrait que même au sein d'une même langue on n'est pas forcé à déduire et voir similairement: «tous les observateurs ne sont pas conduits à tirer, d'une même évidence physique, la même image de l'univers, à moins que l'arrière-plan linguistique de leur pensée ne soit similaire, ou ne puisse être rendu similaire d'une manière ou de l'autre.[3]»; comment le lecteur puisse-t-il alors tiré la même vérité et le même message d'une langue différente. C'est dire que le changement de la langue implique le changement des informations et le changement du monde intellectuel en générale, « on a déjà dit, et l'idée est établie, qu'une traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies.

[1] Ibidem.

[2] Ibidem.

[3] Langage in Les problèmes théoriques de la traduction, p.46.

Un traducteur tient compte des règles linguistiques, mais aussi d'éléments culturels, au sens le plus large du terme[1]» ; on arrive à trancher avec Eco que la traduction concerne le passage d'une langue à une autre, également et près du côté linguistique s'ouvre un autre champ non moins intéressant, celui de la culture et l'esprit du texte à ne pas négliger. Bref, la traduction est étroitement liée à la culture, car elle implique le transfert de sens d'une langue à une autre, en tenant compte des spécificités culturelles de chaque langue.

4. Traduction & interculturel

Après la confirmation de la relation traduction/culture, et la vérification du ce passage indélébile d'une culture à une autre. Nous sommes forcés de faire remarquer qu'elle constitue une porte ouverte et un appel à l'interculturalité. Dans De la Rencontre, Atmane Bissani déclarait: «les langues sont là en moi en train de dialoguer, de communiquer et de vivre en paix. C'est grâce à la traduction que j'arrive à lire aujourd'hui Socrate, Nietzsche, Habermas, Borges, Kundera, Orhan Pamuk et tant d'autres.[2]» ; la traduction nous permet de lire, s'ouvrir et penser l'autre, le différent et le distant. C'est une affaire de dialogue pacifique. C'est la situation existentielle de la personne utilisant deux ou plus de langues, en fait deux ou plus de cultures. Sans traduction le savoir resterait limité à ses créateurs et leurs environnements, et c'est en le traduisant dans une autre langue qu'on lui permettrait de se déployer mais aussi de s'enrichir et qu'on peut le propager plus largement.

La traduction devint à ce niveau-là un moyen de pacification, de communication et de partage. Elle favorise un climat de cosmopolitisme par excellence «La traduction est un exercice qui se fait dans l'amour de l'autre, l'amour de son œuvre, l'amour de ses idées, l'amour de son expérience d'être.

[1]Dire presque la même chose, op.cit.

[2]Atmane Bissani, de la rencontre, Edition d'Imagerie- Pub, Fès, 2009, p:43.

On ne traduit que par vénération.[1]» ; la traduction dans cette vision dépasse le niveau intellectuel pour gagner le côté émotionnel. Traduire l'autre, c'est s'ouvrir sur son monde, en fait ouvrir une discussion intarissable entre le Moi et l'Autre, c'est l'aimer donc. Nous pouvons déduire que c'est par amour et attirance qu'on cherche l'Autre et on espère le reconnaître, le comprendre mais aussi le transmettre. Abdessalam Benabdlali a son tour intervient et dévoile l'essence et le côté interculturel de la traduction en disant:

«إن الفلسفة الفرنسية يمكن أن تقرأ كترجمة للفكر الألماني. وهي عبارة تذكرنا بمثيلتها التي كانت تقال ومازالت عن الفلسفة الإسلامية و علاقتها بالفكر الإغريقي[2]»

Chaque culture et civilisation prend et s'inspire de celle qui l'a précède et enrichie celle à venir. Ainsi se métamorphose le monde et de la sorte s'améliore les civilisations. C'est en s'ouvrant sur les autres qu'on arrive à comparer notre savoir et notre production et alors on arrive à colmater les brèches, connaitre les failles et atteindre le sens du partage, l'interaction et la progression mutuelle.

Ainsi, On admet communément que la traduction est une activité non seulement interlinguistique mais aussi et surtout interculturelle. C'est L'adhésion généralisée à cette idée qui tient, d'une part, au changement des modes de vie et de penser dans le monde et, d'autre part, à la mondialisation du savoir, des idées et des pensées qui ont transformé l'environnement et qui interviennent dans la création d'un climat de cosmopolitisme et de d'interinfluence par excellence.

Conclusion

Pour conclure, la traduction s'avère une problématique ouverte et subtile, elle continue à tarauder l'esprit humain. Chacun pense et voit ce champ de

[1] Ibidem p: 45.

[2] في الترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2001, ص 64.

son regard personnel et de son arrière-plan bourré de contexte, carrière, spécialité et autres.

La traduction reste un champ d'interactions de cultures, de langues, de structures, de goûts et d'interprétations. C'est ce qui crée sa difficulté mais aussi fait sa richesse, elle puise dans chaque puits et crée son caractère fuyant et insaisissable. Un caractère qui s'intéresse tantôt à la forme, tantôt au contenu. Parfois elle va pour la langue et vise le travail de la structure et d'autres fois, c'est l'âme et l'esprit du texte qui prime.

Entre la forme te le contenu, la structure et l'esprit du texte, le penseur de cette dichotomie reste à cheval et se sent tiraillé entre ces deux conceptions, et le grand gagnant reste l'interculturalité et le savoir partagé entre les différentes civilisations et cultures. D'une part les langues (celle de départ et l'autre d'arrivée) s'enrichissent l'une de l'autre, également les cultures s'agrémentent mutuellement. Ainsi, la traduction constitue un champ fertile à l'interculturalité et favorise l'entrecroisement des langues, de plus elle contribue au partage du savoir et à la conception de l'esprit universel, fruit des différentes cultures et langues.

Bibliographie

***Essaie**

- عبدالسلام بنعبد العالي، في الترجمة، دار الطليعة للطباعة و النشر، 2001.

-Barthes Roland, leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France, prononcée le 7 janvier 1977, Edition Seuil, Paris, 1978.

-Bissani Atmane, de la rencontre, Edition d'Imagerie- Pub, Fès, 2009.

-Cary Edmond, Comment faut-il traduire?, Lille, Presses Universitaires de Lille, Broché, 1985.

-Eco Umberto, dire presque la même chose , Edition Grasset, 2007.

-Jacques DERRIDA, *Psyché. Inventions de l'autre*, Paris, Galilée, 1987.

-Mounin Georges, Les problèmes théoriques de la traduction, Edit. Gallimard, Paris, 1976.

-Oustinoff Michaël, Traduction, Paris, Presse universitaire de France, Coll. «Que sais-je ? » 2003.

***Site web**

-http://ling-trad.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-la-traduction/ consulté le 19/04/2024 à 22H:45 min.

-https://fr.wikipedia.org/wiki/Traduction, consulté le 19/04/2024 à 22H:45 min.

***Dictionnaire:**

- Le Petit Robert, nouvelle édition millésime, Paris, 2013.

إن اختلاف الثقافات والمرجعيات الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للشعوب، تقف حاجزا أمام تحقيق الترجمة الكاملة للنص الأصلي في علوم التربية خاصة، على اعتبار أن الترجمة تعتبر خيانة ثانية للكتابة الأصلية، لأن الأمر يتعلق بنص ثقافي حامل لشحنات ثقافية وقيمية تستوجب مبدأ التكييف والأمانة العلمية، لذلك يتوجب على الباحث الحامل لمشروع الترجمة في قضايا علوم التربية أن يكون واعيا بالخلفيات الأخلاقية والنظرية للمجتمع، وللعلم ومبادئه ومناهجه خاصة علم الترجمة وأدبياته، كما يتوجب عليه أن يكون متمكنا من علوم اللغات والتواصل، مدركا للتكاملات والتقاطعات بين العلوم والتخصصات، وحدود التواصل بينها خاصة ما يتعلق بمنظومة القيم.

وحين يكتسي مصطلح ما إبهاما وغموضا عند القارئ للنص المترجم في علوم التربية، فإن ذلك ينعكس مباشرة على العملية التعليمية التعلمية تنظيرا وممارسة، حيث يتغير المعنى المقصود أو تشوبه الضبابية والغموض، لأن الفاعل التربوي يجب أن يكون ملما في البداية بالمصطلحات والمفاهيم ومضمونها في السياق الذي وردت فيه، لكي يكون قادرا على فهمها واستيعابها وتوظيفها في سياقات متشابهة بشكل صحيح.

الدكتور الصديق الصادقي العماري
باحث في علم الاجتماع،
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

رقم الإيداع القانوني:
ردمك:

ثمن البيع: 80 درهما

مطبعة: رؤى بريـنت imprimerie RDA PRINT
NOUVELLE FACON DE VOUS EXPRIMER
rdaprint22@gmail.com ☎ +212 537 82 46 07

علوم التربية والترجمة
الواقع والآفاق

تنسيق: الصديق الصادقي العماري
صالح نديم درشيد بنسعيد

سلسلة «كتب جماعية»
02