الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية

موسومة بـ:

الترجمة وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب :
ميلود يحي

إشراف الأستاذ الدكتور :
عابد بوهادي

أعضاء المناقشة

أ.د/ بن جامعة الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيساً
أ.د/ بوهادي عابد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مشرفا ومقرراً
د/ دحماني الحبيب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضواً مناقشاً
د/قوتال فضيلة	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة تيارت	عضواً مناقشاً
د/ موفق عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 1437/1436 هـ – 2016/2015م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

أتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساهم من قريب أم بعيد على إنجاز هذا العمل، و أخص بالذكر هنا الأستاذ المشرف الدكتور "عابد بوهادي"، الذي لم يبخل علي بنصائحه و توجيهاته القيمة، التي كانت لي نعم العون و السند، كما أتوجه بالشكر أيضا إلى كل أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربيّ بجامعة ابن خلدون – تيهرت – وزملائي معي في الدفعة، متمنيا لهم التوفيق و السداد.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- من تعجز الكلمات على الإيفاء بحقهما ورد جميلهما، إلى الوالدين الكريمين رحمة الله عليهما.
- الأستاذ المشرف الّذي أوحى لي بفكرة البحث، و كانت له اليد الطّولى في تحقيق ما رجوته من عملي هذا، إشرافا و توجيها.
- أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربيّ بجامعة ابن خلدون — تيهرت – .
- أفراد أسرتي الذين كانوا لي نعم العون، و أخص بالذكر الزوجة الكريمة.
- كل من ساهم، من قريب أم بعيد في إنجاز هذا العمل من أصدقاء و إخوة كرام.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما.

تقديم الموضوع:

أضحى تعليم اللغات أساسا من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية بدءا من المفاتيح كالمعجمية والصوتيات وفقه اللغة والنحو والصرف، ثم التاريخ وعلوم الاجتماع وعلم النفس، وغيرها من العلوم التي لها ارتباط وثيق باللغة، فمنذ ظهور، اللسانيات الحديثة والبحوث تتطور من أجل الوصول إلى نتائج فعلية، تستند إليها معظم العلوم والدراسات، وقد كُللت هذه البحوث بفضل المناهج العلمية اللسانية ونظرياتها ومصطلحاتها بثورة فكرية في مجال التعامل باللغة ومع اللغة.

غير أنه بظهور فروع اللسانيات، ومنها على وجه التحديد اللسانيات التقابلية التي تهتم بدراسة لغتين بمقابلة العناصر اللغوية كالتركيب مثلا وأوجه التشابه والاختلاف بينهما، اتجه البحث العلمي إلى تأسيس نظريات للدراسات التطبيقية التي اعتمدت النصوص المترجمة في التحليل والتفسير والاستنتاج، كما سلك فريق من الدارسين المهتمين باللسانيات التطبيقية مسلك الإسهام العملي في توظيف نظريات اللسانيات لحل المشكلات اللغوية وفق الخاصية البراغماتية، لتحصل الفائدة التطبيقية في الوسط المدرسي.

وبما أن اللسانيات التطبيقية تهتم بوضع الحلول للعملية التعليمية، فقد انبثق عنها علم الديداكتيك أو ما يعرف بالتعليمية، بوصفه جسرا تلتقي وتتناغم فيه نظريات علم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، لإيجاد المناهج المناسبة لتعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية.

وقد عرفت تعليمية اللغات وعلى رأسها تعليمية اللغة العربية تطورا دؤوبا ملحوظا، فبعد أن كانت صدى لكل ما تنتجه اللسانيات النظرية من مذاهب واتجاهات مختلفة، تحولت منذ الربع الأخير من القرن الماضي إلى مدونة معرفية ومنهجية ترتبط بخصوصية اللغات وتعليميتها.

والترجمة بوصفها علما قائما بذاته، وظيفته نقل المعارف والأفكار وسبيلا الى معرفة الآخر والتواصل معه، استعانت في ذلك باللغات البشرية وأنظمتها المختلفة المتواضع عليها في كل جماعة

لغوية، كما أن عملية التواصل تعتمد أول ما تعتمد على هذه اللغات، مما جعل المناهج التعليمية تسعى سعيا حثيثا إلى تطوير الطرق التعليمية والإقبال على اللغات تعليما وتعلما وإتقانا، وقد صاحب ذلك ظهور مفاهيم ونظريات ومقاربات جديدة، عنيت أكثر بالبحث في مجال اكتساب لغة ثانية أو لغة أجنبية.

وعليه تأتي هذه الدراسة الموسومة ب: " **الترجمة وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية** " في محاولة للكشف عن علاقة الترجمة بتعليمية اللغات وأساسا بتعليمية اللغة العربية، مستعرضا أهم نظريات الترجمة وتعليمية اللغات.

أهمية الموضوع:

تظهر أهمية دراسة الترجمة وأثرها على تعليمية اللغة العربية في إبراز دور الترجمة في نقل المعارف والأفكار وبناء جسور التواصل والحوار والتفاعل بين الشعوب والثقافات المختلفة.

كما تسهم هذه الدراسة في إبراز دور الترجمة في تعلم اللغات خاصة في الدراسات التقابلية بين اللغات إذ تؤكد بعض الدراسات ضرورة البدء في تعليم ما تشابه بين اللغتين (اللغة الأم واللغة الهدف) قبل المختلف فيها.

كما تظهر أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريس العربية لطلاب الترجمة.

كما تسعى هذه الدراسة أيضا إلى رصد الآثار المحتملة لعلم الترجمة على تعليمية اللغة الأم (العربية) وعلى محتواها اللغوي بكل مستوياته :الصوتي والمعجمي والتركيبي والدلالي.

وبالتالي تسهم هذه الدراسة في إبراز علاقة الترجمة ببعض المفاهيم اللغوية الأخرى كالمعجمية وعلم المصطلح.

دواعي ودوافع اختيار الموضوع:

ظلت الترجمة على الدوام تعبر عن حالة من التواصل بين الأمم على اختلاف جنسياتها، وقد كانت الترجمة في العربية – منها وإليها- معبرة عن تلك الحالة بوصفها انعكاسا لحالات الأمة من حيث النهوض الحضاري أو النكوص.

ومن دواعي اختياري لموضوع الترجمة وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية هو:

1- كون الترجمة سبيلا إلى الرقي والتقدم العلمي والاقتصادي والمعرفي، فقد أثبت الواقع أن هناك ارتباطا طرديا بين عدد ما تترجمه الأمم من مؤلفات، وبين ما تحرزه من تطور وتقدم. فأكثر الشعوب التي تحيا في رخاء اقتصادي وازدهار معرفي هي تلك التي تترجم أكثر من غيرها.

2- الإشارة ولو بشيء يسير إلى الإثراء اللغوي الذي طال اللغة العربية من خلال عملية الترجمة، فلغتنا العربية في حاجة ملحة للتجديد والتحديث الذي لا يكون لها إلا بانفتاحها على آداب ومعارف اللغات الأخرى.

3- ابراز دور الترجمة في تعليمية اللغات، وأساسا في تعليمية اللغة العربية.

4- شغفي وحبي لتعلم اللغات الأجنبية بعد اللغة العربية.

وتجدر الإشارة إلى أنني لا أدعي من عملي هذا الكمال ولا أقصد إبراز مواطن الضعف أو النقص أو الطعن، فلست أهلا لذلك ولكن الإقرار بالحقائق ثم جمع ما تفرق في إطار البحث الموضوعي الأكاديمي.

الإشكالية:

اتسم الاهتمام بالترجمة قديما وحديثا بالاعتماد على أساس التقابلات الثنائية المتعلقة بهده القضية التي تتجلى فيما يلي:

النص الأصلي والنص المترجم، والترجمة الحرفية مع الترجمة الحرة، واللسان الأصل واللسان الهدف، واللغة المصدر واللغة الهدف، مع الإشارة إلى أن التوجه شطر النص الأصلي أو شطر النص المترجم تبقى جدلا مستمرا.

وبمجيء اللسانيات ودراساتها التطبيقية الحديثة في الإطار البنوي ذي الاتجاه الوظيفي غدت الترجمة (ولأول مرة) مرتبطة ارتباطا وثيقا بنظرية اللغة، بوصفها علما قائما بذاته وظيفته نقل الأفكار والمعارف من لغة إلى أخرى، وسبيلا إلى معرفة الآخر بواسطة اللغات البشرية وأنظمتها المختلفة، المتواضع عليها في كل جماعة لغوية، مستعينة في ذلك باللغات البشرية وأنظمتها المختلفة المتواضع عليها في كل جماعة لغوية.

فإذا كان الأمر كذلك فما هي الترجمة؟ وهل يمكن اعتبارها فرعا من فروع اللسانيات؟ هل هناك علم يبحث في مجال الترجمة مقابل علم اللغة الذي يبحث في مجال اللغة؟

ما علاقة الترجمة بتعليمية اللغات، وأساسا بتعليمية اللغة العربية؟ وفيم تتجلى؟ وما هي مختلف الفئات المعنية بذلك؟

ما علاقة تعليمية اللغات بتعليمية الترجمة؟ هل الأسبقية في الحقل التعليمي للترجمة كغاية لتعليمية الترجمة أم تعليمية اللغات؟ وهل الخطاب البيداغوجي يمر منها مباشرة أم عبر سيرورة العمل التعليمي؟

وإذا كانت الترجمة في أصلها تجمع بن نظامين لغوين متمايزين وثقافتين مختلفتين للكون والواقع، وكان لكل لغة بشرية نظام خاص بها، يتعلق أساسا بالقواعد الضابطة لتركيب الكلام المفيد والمشكل من مستويات صوتية وصرفية ونحوية (تركيبية) ودلالية، فهل هي ممكنة؟ وإذا كانت كذلك فكيف يحدث التواصل بين هذين النظامين عبر مستوياتهما المختلفة ؟

وما هي الأساليب والآليات التي تتيح ذلك حتى تتم الترجمة بسهولة وبشكل سليم بعيدا عن الأخطاء؟

وما هي الحدود الدنيا من المعارف اللغوية(مستويات اللغة) الواجب توافرها عند المترجم فيما يتعلق باللغة الأم (العربية) المترجم منها وإليها حتى تتم الترجمة؟

المنهج:

إن طبيعة الموضوع تقتضي مني أن أتخذ من الوصف منهجا لتتبع جزئيات الموضوع والمنهج المعياري الذي يتماشى والتعليمية، معتمدا التحليل والمقارنة، فهما حسب تقديري المنهجان المناسبان لمثل هذه الدراسات، كما اعتمدت على المنهج التاريخي أثناء تطرقي لتاريخ الترجمة.

خطة البحث:

من الإشكالية ارتأيت أن تكون خطة البحث مشتملة على مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

فالمقدمة تناولت فيها تقديم الموضوع والوقوف على أهميته ودوافع اختياري له،ثم طرح الإشكالية واختيار المنهج الذي ظهر لي أنه الأنسب للموضوع.

أما **المدخل** فقد تحدثت فيه عن مسار الترجمة التاريخي، سواء عند الغرب أو عند العرب، بدءا من العصور القديمة إلى الوقت الحاضر، مستعرضا أهم محطات الترجمة التي شهدت زخما ترجميا واسعا، مركزا الحديث على المحطات التي انتعشت فيها الترجمة إلى العربية، في العهدين الأموي والعباسي وفي بلاد الأندلس وعصر النهضة، مبرزا انعكاساتها على العرب وغيرهم.

الفصل الأول: المعنون ب: الترجمة دراسة نظرية.

تناولت فيه ماهية الترجمة وأهميتها وأنواعها وكفاءات المترجم وأهم نظرياتها، وأهم مصطلحاتها المفاتيح وعلاقتها بالمصطلحية.

أما **الفصل الثاني:** الموسوم ب: تعليمية اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم، فقد أفردته للتحدث عن التعليمية، متناولا في ذلك مفهومها ومكونات المثلث الديداكتيكي، مبرزا العلاقات التي تربط بين مكوناته وتفاعلها مع بعضها، ثم تطرقت إلى أهم نظريات الاكتساب اللغوي، المتمثلة في النظريات السلوكية والمعرفية وتطبيقاتها في ميدان تعلم اللغات، إضافة إلى نظريات اكتساب اللغات الأجنبية وطرائق تعليمها، كونها تشكل الحجر الأساس في عملية الترجمة، انتهاء بالحديث عن تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، موضحا منهجها وملامح تدريسها.

وأما **الفصل الثالث: و**المسوم ب: الترجمة التعليمية، فهو إلى حد ما فصل تطبيقي، تناولت فيه مفهوم الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية، مع التطرق إلى الحدود الفاصلة بينهما. كما أدرجت بعض الدراسات التطبيقية، حاولت من خلالها رصد العلاقة التي تربط الترجمة بتعليمية اللغة العربية، وذلك من خلال إيراد بعض الأمثلة للتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء بين العربية من جهة وبين الفرنسية والانجليزية من جهة أخرى، حيث تعد الترجمة حقلا خصبا للدراسات التقابلية، إضافة إلى بعض التمارين اللغوية التي تستخدم كوسيلة لتعليم اللغات والترجمة على حد سواء.

وقد اطلعت على كثير من الدراسات التي قاربت هذا الموضوع، غير أنها تختلف من حيث طريقة التناول والأهداف، أكتفي بذكر بعضها:

- دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي. جامعة الملك سعود،(م) اللغات والترجمة.
- تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو.

أما **الخاتمة** فقد ضمنتها مجموعة من النتائج المتوصل إليها من الدراسة.

ومن طبيعة الأمور، فإن أي بحث لا يخلو من صعوبات تعترضه وتعيق مساره، نذكر منها: قلة المراجع والدراسات التي تناولت الموضوع باللغة العربية، وما يزيده صعوبة اعتمادنا على مراجع باللغة الأجنبية على ندرتها، مع محدودية تمكننا من اللغات الأجنبية، يضاف إلى ذلك صعوبات في التعامل مع المصطلحات وترجمتها.

وأخيرا لا أزعم بأني جئت بالجديد غير المسبوق في هذه الدراسة، وإن كان لي فضل في ذلك، فالفضل كل الفضل بعد الله عز وجل ومنته علي، يعود إلى الأستاذ المشرف الذي تغمدني بنصائحه وتوجيهاته السديدة والصائبة، والتي أسهمت بشكل كبير في إنجاز هذا البحث.

تيارت في: 10 أفريل 2016م/ 03 رجب 1437هـ.

الطالب: **ميلود يحي**

مدخل

الترجمة و مسارها التاريخي

1- الترجمة في العصور القديمة.

2- الترجمة عند العرب.

- الترجمة في العصر النبوي.

- الترجمة في العصر الأموي.

- حركة الترجمة في العصر العباسي.

3- حركة الترجمة في الأندلس.

4- الترجمة عند العرب في عصر النهضة.

5- علم الترجمة عند الغرب.

ظلت الترجمة على الدوام تعبر عن حالة من التواصل بين الأمم على اختلاف جنسياتها ولغاتها، وقد بزغت الترجمة كنتيجة للأنشطة الإنسانية، وما تضمنته من نشاطات دينية واقتصادية وعسكرية، استطاعت أن تخرج الشعوب عن حدودها الجغرافية لتتفاعل مع جيرانها. وكان أولى صور الترجمة هي الترجمة الشفوية نظرا لبساطة النظم اللغوية وعدم اختراع الكتابة، فكانت الترجمة هي أداة للتفاهم بين القبائل والتجمعات البشرية، سواء خلال الأنشطة التجارية التي تتم وقت السلم أو المعاهدات والاتفاقيات التي تظهر وقت الحرب.[1] فالترجمة بوصفها السبيل إلى معرفة الآخر والتواصل معه، وخلق التفاعل الثقافي والحضاري معه ساهمت "في نشر التعاليم الدينية والنتاج الفني والأدبي، وساعدت في إحداث التفاعل بين الحضارات القديمة كالبابلية والآشورية والفينيقية والفرعونية والإغريقية."[2]

1- الترجمة في العصور القديمة:

تعد الترجمة أقدم عمل إنساني،تاريخيا كانت بدايتها مشرقيا وتحديدا في بلاد الرافدين، ففي الألفية الثالثة قبل الميلاد عبر الملك الآشوري سرجون عن سروره في نشر تفاصيل انتصاراته وغنائمه بلغات عديدة في أنحاء الإمبراطورية الآشورية،[3] كما كانت بابل في عهد حمو رابي حوالي 2100 ق.م مدينة يتكلم سكانها لغات متعددة، حتم ضرورة وجود مركز للترجمة وهيئة من النسّاخين يقومون بكتابة الأعمال الرسمية للدولة وإرسالها إلى أقاليم الإمبراطورية والبالغ عددها 120 إقليما، كل بلغته الخاصة.[4]

أما في الغرب، فيعود عهد الترجمة إلى أيام الإمبراطورية الرومانية الإغريقية، إذ انكب المترجمون يومئذ على نقل التوراة والإنجيل وتباينت ترجماتهم وتفاوتت حَرفيتها والتصرف فيها[5]، وكان الخطيب توليوس سيسرون(106-43ق.م) أول من تطرق إلى هذا النشاط، إذ ميز بين ممارسته للترجمة

---

[1]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، مكتبة المنارة الأزهرية، 2011، مصر، ص 60.

[2]- المرجع نفسه، ص 60.

[3]- ينظر: نحو علم الترجمة، يوجين نايدا، ترجمة ماجد النجار، بغداد، 1976، ص 27.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

[5]- ينظر: الترجمة والتواصل، محمد الديداوي، المركز الثقافي العربي، ط 1 ،2000، الدار البيضاء، ص 80.

وطرائق سابقيه الذين يترجمون كلمة مقابل كلمة و" دعا إلى أن الأهم هو النجاح في استمالة الجمهور الهدف بلغة يشعرون معها بالراحة وتطوير الخطيب معجمه ومهارته في اللغة الهدف..."[1]، غير أن المترجم الأكثر شهرة فيما يتعلق باللاتينية هو القديس جيروم بفضل ترجمته للإنجيل في384 ق.م[2] من الآرامية* إلى اليونانية ثم إلى اللاتينية.

2- الترجمة عند العرب:

لم يعش العرب في معزل عن جيرانهم من الأمم الأخرى كالفرس والروم، بل اختلطوا بهم وبغيرهم وتواصلوا معهم وتأثروا بهم وأثروا فيهم، وقد أسهم النشاط التجاري للعرب في توسيع نطاق تواصلهم مع جيرانهم ونشأت بينهم صلات نجد آثارها في المحتوى اللغوي والثقافي لهذه الأمم.

وقد أبدى العرب اهتماما كبيرا بالترجمة منذ فجر الإسلام، حيث تجاوزت دعوة الإسلام أسوار حدود شبه جزيرة العرب وبداية الفتوحات الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين، بيد أن الفتوحات الإسلامية المبكرة في العهدين الأموي والعباسي قد تركت بصمتها وأدت إلى الرفع من مستوى الترجمة بالعالم العربي والإسلامي، حيث استوجب توسع رقعة الدولة الإسلامية شرقا وغربا ضرورة التواصل الدائم مع الأمم الأخرى والاطلاع على ثقافاتهم وعلومهم وآدابهم [3]، حيث أفرز مناخا، أثر إيجابا على الإنتاج الفكري والعلمي والترجمي عند العرب الذين كان لهم الفضل في نقل الموروث اليوناني إلى بقية العالم [4] فظهر العديد من ترجمات الآداب الفارسية والعلوم اليونانية.

يمكننا أن نميز مسار الترجمة عند العرب وفق المراحل التالية:

---

[1] - الترجمة والإمبراطورية : نظريات الترجمة ما بعد الكولونيالية، ترجمة ثائر ديب، المشروع القومي للترجمة، ط1 ،2005، ص 75- 76.

[2]- ينظر: موسوعة الترجمة، ترجمة محمد يحياتن ،منشورات مخبر الممارسات اللغوية ،2010 ،جامعة مولود معمري، تيزي وزو. ص 8.

[*] – لغة من اللغات السامية.

[3]- ينظر:أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، مكتبة المنارة الأزهرية، 2011، مصر، ص 61.

[4]- ينظر: موسوعة الترجمة، ترجمة محمد يحياتن ، ص 9.

2-1- الترجمة في العصر النبوي:

هناك مؤشرات عديدة تشير إلى أن عصر النبوة قد شهد أنشطة للترجمة، خاصة مع ما استلزمه نشر الدعوة الإسلامية من تواصل مع أمم غير العرب، ويروى أن سلمان الفارسي كان له السبق في ترجمة معاني فاتحة الكتاب إلى اللغة الفارسية على أيام النبي صلى الله عليه وسلم، واشتهر زيد بن ثابت الأنصاري الخزرجي بكونه أول من ترجم في الإسلام، حيث كان يكتب إلى الملوك ويجيبهم في حضرة النبي صلى الله عليه وسلم.

وكان يتقن اللغة السريانية والفارسية واليونانية والعبرية، حيث استعان به الرسول صلى الله عليه وسلم في مخاطبة اليهود وترجمة أقوالهم لأنه كان لا يأمنهم على كتابه، كما أن هناك بردة عتيقة يرجع تاريخها إلى عام 22هـ، عليها نص باسم عمرو بن العاص رضي الله عنه، به ثلاثة أسطر باليونانية ومن تحته الترجمة بالعربية [1].

وهناك مصادر- لا يسع الحديث لذكرها- تشير إلى " سعي بعض الصحابة إلى معرفة المزيد من أخبار الأولين والتي كان الكثير منها عند بني إسرائيل، وأخذهم منها بعد أن أذن لهم الرسول صلى الله عليه وسلم، على اعتبار أنها أخبار تحتمل الصدق والكذب، فاستعان ابن عباس في تفسيره للقرآن الكريم بهذه الأخبار التي كان مصدرها بنو إسرائيل." [2]

يبقى أن نشير إلى أن مظاهر الترجمة في عصر النبوة قد انحصرت في الجانب الدعوي (الإداري الديبلوماسي) في مخاطبة ملوك الفرس والروم والحبشة، ومحاورة اليهود وغيرهم، حيث ظلت الترجمة ولاتزال تمثل دائما قناة وضرورة من أجل التفاهم والتواصل.

2-2- الترجمة في العصر الأموي:

هناك دوافع أساسية أدت إلى ظهور حركة الترجمة في العصر الأموي منها: اهتمام الخلفاء بترجمة كتب الطب والتنجيم، وظهور الفرق الإسلامية ومذاهبها، إذ كان لها أثر كبير في توسع الثقافة

---

[1]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 61.

[2]- مساهمة المترجمين العرب والمسلمين في التأسيس والتنظير الترجمي،أحقو علي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، العدد الرابع، ماي 2003، بسكرة، ص 182.

في البلاد المفتوحة وإقبال أهل الذمة على الدخول في الدين الإسلامي وكذلك توسع رقعة الدولة الإسلامية نتيجة الفتوحات، كل ذلك أدى إلى احتكاك المسلمين بغيرهم من الأمم والثقافات المختلفة وتفاعلهم معها مولدا عندهم رغبة للاطلاع على ما تزخر به هذه الأمم من علوم جديدة.

بدأت حركة الترجمة في العصر الأموي بعدما تجسدت في شكل أنشطة في العصر النبوي ونشطت في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان وابنه الوليد حين جعلا اللغة العربية الرسمية لغة دواوين الدولة ومراسلاتها، فما لبثت أن اكتسحت لغات الشعوب المفتوحة من فارسية ورومية وقبطية وبربرية ويونانية وسريانية وعبرية وأصبحت وحدها شائعة لأنها لغة الفاتح ولغة الدين.

ويعد هشام بن عبد الملك أول من اهتم بترجمة الكتب المتعلقة بأساليب الإدارة التي استخدمتها الإمبراطوريات القديمة، حيث راح كتابه يترجمون له ما يحصلون عليه من معلومات تتعلق خاصة بالجانب الإداري والسياسي، فقام العلاء سالم رئيس ديوان الخليفة هشام بترجمة رسائل أرسطو إلى الإسكندر.[1]

ثم توسعت حركة الترجمة خلال القرن الأول الهجري لتشمل بعض العلوم كالطب والفلك والمنطق والفلسفة والهندسة ،" ويعد الخليفة الأموي خالد بن يزيد بن معاوية(ت 85هـ) من أبرز مَن أُثر عنهم اهتمامهم ، بالعلوم العربية والأجنبية تشجيعا وإشرافا ومساهمة، فقد أجمع المؤرخون على وصفه بالعقل والعلم والحكمة "[2]، حيث يعزى إليه إرساله بعثة إلى الإسكندرية في طلب بعض الكتب في الطب والكيمياء لترجمتها إلى العربية، مما أدى إلى ترجمة العديد من الكتب من اليونانية والقبطية والسريانية إلى العربية، فكان له الفضل في ظهور الترجمة والمترجمين . و"يعد هذا الخليفة الأموي الذي تنازل عن الحكم من أجل العلم أول مترجم في الإسلام "[3]

أورد ابن النديم(ت 385هـ) في معرض حديثه عن الخليفة خالد بن يزيد، حين سئل عن سبب اشتغاله الصنعة (الكيمياء) قوله:" ما أطلب بذلك إلا أن أغني أصحابي وإخواني، إني طمعت

---

[1]- ينظر :الفهرست، ابن النديم محمد ابن إسحق، مكتبة خياط، 1964، بيروت، ص 117.

[2]- ضحى الإسلام، أحمد أمين، ط 3، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت ،ج 1، ص281 .

[3]- الترجمة في العصور الوسطى ،محمد عباسة، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد الخامس، 2006، ص 5.

في الخلافة فاختزلت دوني، فلم أجد منها عوضا إلا أن أبلغ آخر هذه الصنعة فلا أُحوج أحدا عرفني يوما أو عرفته إلى أن يقف بباب سلطان رغبة أو رهبة " [1]، فاستحق بذلك لقب "حكيم آل مروان". [2]

وقد أُثر عن بعض المؤرخين أقوال كثيرة بحق خالد بن يزيد منها قول الجاحظ:" أنه كان أول من قام بترجمة كتب النجوم والطب والكيمياء، فضلا عن كونه خطيبا، شاعرا وأديبا جيدا."[3]

أما الأصفهاني فيقول عنه:" قد أمضى معظم سني حياته بطلب الكيمياء." [4]

ولا ننسى في هذا الإطار أن ننوه بجهود الخليفة عمر بن عبد العزيز (ت 101هـ) في مجال التعريب والترجمة من خلال تشجيعه " تعريب كتب الطب، فقد أمر بنشر كتاب الطب الشرعي الذي نقله إلى العربية طبيب البصرة (ماسرجويه) في عهد الخليفة مروان بن عبد الحكم وقد وجده في خزائن الشام." [5]

2-2-1- أهم مجالات الترجمة في العصر الأموي:

يعد احتكاك المسلمين بغيرهم من الأمم من أهم البواعث على نقل كتب العلوم والفلسفة إلى اللغة العربية، فضلا عن حاجة المسلمين إلى علوم ليست عندهم، مما كانوا يحتاجون إليه في الطب وفي معرفة الحساب والتوقيت، وكان القرآن الكريم وحثه على التفكير وطلب العلم باعثا آخر، وكذلك رعاية الخلفاء للنقل والنقلة، فقد كان الخلفاء يدفعون للناقل وزن الكتاب المنقول ذهبا. [6]

في مجال الفلسفة اندفع المسلمون بحكم الجدل الفكري بينهم وبين أهل الثقافات والعقائد الأخرى إلى دراسة الأصول الفلسفية والأدوات المنطقية التي استعملها أعداؤهم، من أجل تكوين ردود منطقية مقنعة، كما كان للجدل الديني بين المسلمين أنفسهم دور في الاطلاع على كتب

---

[1]- الفهرست، ابن النديم محمد ابن إسحق، ص 354.

[2]- المصدر نفسه، ص 303.

[3]- البيان والتبيين، الجاحظ ،تحقيق حسن السندوبي ،المكتبة التجارية الكبرى، ج 1، مصر، ص314.

[4]- الأغاني، الأصفهاني ،ط1 ،1963، ج1، مصر، ص 88.

[5]- عيون الأنباء في طبقات الأطباء، بن أبي أصبيعة، دار الفكر، 1956، ج1، بيروت، ص 163.

[6]- ينظر: تاريخ العلوم عند العرب، عمر فروخ، دار العلم للملايين، 1970، بيروت، ص 12- 13.

الفلسفة والمنطق فكان ذلك دافعا للاهتمام بالعلوم[1] ،كما اعتمد المتكلمون الأوائل من المسلمين على كتب في الفلسفة ترجمت في العصر الأموي [2]. ونذكر هنا بمحاولة العلاء سالم مولى هشام بن عبد الملك ترجمة كتب أرسطو في المنطق والفلسفة.

أما الطب فقد تأثر بالاتجاه اليوناني منذ مطلع هذا العصر، وكان لمعاوية بن أبي سفيان (ت 60هـ)، طبيبان مسيحيان من أهل دمشق، أحدهما بن آثال والآخر الحكم بن أبي الحكم الدمشقي[3] ،ومن الأطباء اليهود (ماسرجويه) الذي عاش في البصرة، ثم اتصل بالأمويين في الشام وكان يجيد السريانية، فقام بترجمة كناش أهرن [*]، في الطب إلى العربية بعد أن تُرجم من قبل من اليونانية إلى السريانية .

كما اهتم العرب المسلمون في هذه الفترة بالكيمياء، التي غالبا ما تغري الإنسان للبحث عنها وعن ماهيتها وكتبها وعلمائها، فقد اقتصر علم الكيمياء في تلك الفترة على الاعتقاد بأنه في الإمكان تحويل المعادن الرخيصة مثل: القصدير والرصاص إلى معادن ثمينة مثل الذهب والفضة. [4]

وفي عهد خالد بن يزيد الذي كان شغوفا بعلم الكيمياء والنجوم ترجمت له كتب في الطب والنجوم والكيمياء [5]، إلا أن حركة النقل والترجمة في العصر الأموي كانت ضيقة، محدودة، تعتمد على الجهود الخاصة والرغبة الفردية.

2-2-2- أشهر المترجمين قي العصر الأموي:

عاصر الفترة الأموية العديد من العلماء ورجال الدين النصارى، كانوا في نشاط حثيث في نقل تراث اليونان إلى لغتهم السريانية، لاسيما في مجال الفلسفة والمنطق، منهم[6]:

---

[1]- ينظر: العلوم الطبيعية والطب، مارتن بلنسر، سلسلة علوم المعرفة، 1978، ، ج 3، الكويت ، ص 85.

[2]- ينظر: مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، دار المعارف، ط 4، 1978، مصر، ص 20.

[3]- ينظر: دراسات في تاريخ العلوم عند العرب، عبد الرحمن حكمت نجيب، ص 41.

[*]- أهرن بن أعين: طبيب عاصر هرقل، وعاش بالاسكندرية نحو 610م.

[4]- ينظر: حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي، جلال مظهر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د. ت، ص 242.

[5]- ينظر: الفهرست، ابن النديم، ص 511.

[6]- ينظر: انتقال علوم الإغريق إلى العرب، أليري دي لاس، مطبعة الرابطة، 1958، بغداد، ص 191- 192.

ساوريس سنجت (ت 48هـ)، اثناسيوس البلدي (ت 67هـ)، حنا نيشوع (ت 82هـ)، يعقوب الرهاوي (ت 90هـ) ومارجرجس (ت 107هـ).

وأشهر من قام بدور التعريب في العصر الأموي يعقوب الرهاوي، الذي ترجم كثيرا من كتب الإلهيات اليونانية إلى العربية، واضطلع السريانيون بنشر الفلسفة اليونانية في العراق وما حوله وأخذوا ينقلون الكتب اليونانية إلى لغتهم السريانية وهي إحدى اللغات الأرامية التي انتشرت في ما بين النهرين والبلاد المجاورة لها.[1]

كان للناطقين بالسريانية سواء من العرب أو غيرهم دور مهم في بناء صرح الحضارة الإسلامية لما قدموه من خدمات كبيرة في ميدان الترجمة من السريانية إلى العربية أو من اليونانية إلى العربية مباشرة [2]، خاصة في العصر العباسي الذي بلغت فيه حركة الترجمة أوجها.

وأخيرا يجب أن نشير إلى أن حركة الترجمة والنقل في العصر الأموي كانت ضيقة ومحدودة، اعتمدت على الجهود الخاصة والرغبة الفردية، حيث لم يواصل من جاء بعد خالد بن يزيد وهشام بن عبد الملك الاستمرار في تشجيع وتطوير الميدان الترجمي، غير أن ذلك لا يجعلنا نقلل من شأن ما قام به الأمويون في مجال التعريب، ففي زمن خلافة عبد الملك بن مروان ووالياه على العراق الحجاج بن يوسف تم تعريب دواوين الدولة في الشام والعراق من الفارسية واليونانية إلى غاية قيام الدولة العباسية.

3- حركة الترجمة في العصر العباسي: (132هـ- 656هـ):

تبوأت الترجمة في العصر العباسي مكانة عظمى، إذ يعتبر هذا العصر الفترة الذهبية لتطور الترجمة وازدهارها سواء من حيث التنظيم أو من حيث غزارة الإنتاج وجودته، فقد غدت حركة الترجمة في هذا العصر مكرسة ومنظمة على الصعيد الرسمي للدولة بصفة متعاقبة بعد ما كانت في العصر الأموي مجرد محاولات فردية ارتبطت بنشاط خلفاء أفراد، كيف لا؟ وقد اعتبرها العباسيون ركيزة من ركائز دولتهم ولاسيما عند خلافة ثلاثة عباسيين وهم على التوالي: الخليفة المنصور (ت 158هـ) وبعده هارون الرشيد (ت194هـ)، إلا أن الخليفة المأمون (ت218هـ) يظل أبرزهم بدون منازع.

---

[1]- ينظر: التعريب في العصرين الأموي والعباسي، توفيق سلطان اليوزبكي، ص 54.

[2]- ينظر: دراسات في تاريخ العلوم عند العرب، عبد الرحمن حكمت نجيب، ص 19.

وقد تعددت مصادر الترجمة في العصر العباسي، حيث ترجم العرب عن اليونانية والفارسية والهندية والسريانية والقبطية، كما تميزت بتنوعها إذ راحت تغطي كل العلوم على اختلافها من فلسفة ومنطق وطب وفلك ورياضيات وكيمياء وطبيعيات وأدب.[1]

3-1 عوامل تطور الترجمة في العصر العباسي:

هناك عدة عوامل ساهمت في تطور الترجمة وازدهارها في العصر العباسي، منها ما هو خارجي ومنها ما هو داخلي.

أ- العامل الخارجي :

يتمثل في الفتح الإسلامي لمناطق شهدت حضارات متعاقبة كحضارة وادي الرافدين وحضارة فارس وبلاد الهند والصين واليونان والرومان والبيزنطيين والشام والعراق ومصر وشمال إفريقيا، مما أتاح للعرب المسلمين الاتصال بشعوب تلك المناطق وبمراكزه الحضارية التي بقيت مزدهرة بالرغم من التدهور الحضاري الذي شهدته تلك المناطق، ضامنة استمرار وازدهار تلك الحضارات، من خلال المدارس التي أنشئت في البلدان المتاخمة لشبه الجزيرة العربية والتي أصبحت جزءا من الدولة الإسلامية بعد الفتح، ومن أشهر هذه المدارس :

أ-1 مدرسة الإسكندرية: حيث استطاع العرب من خلالها التعرف على فلسفة اليونان، فقد شملت هذه المدرسة مكتبة ضمت أبحاثا في الطب والفلك والكيمياء وعلم الرياضيات والفلسفة وكانت سببا في نبوغ علماء ومفكرين أمثال بطليموس وإقليدس وأرخميدس وغيرهم كثير.[2]

أ -2 مدرسة نصيبين[*]: يعود تاريخها إلى سنة 320م، استمرت مزدهرة إلى غاية القرن السابع ميلادي، وكانت اللغة السريانية أداة التعليم فيها، نال معهد الطب فيها شهرة واسعة [3]، من أشهر أساتذة هذه المدرسة كبير الشعراء السريان القديس إفرام.

---

[1]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 63.،

[2]- ينظر: علماء العرب، يوسف فرحات، الشركة الشرقية للمطبوعات، ط 1 ،(د.ت)، ص 11- 12.

[*]- نصيبين: مدينة تقع بين أعالي بلاد ما بين النهرين ضمن الجزيرة الفراتية على طريق القوافل من الموصل إلى الشام.

[3]- ينظر: معلم الحضارة العربية الإسلامية، إسماعيل سامعي، دار المدائن، ط 1، بيروت، ص 162.

أ –3 مدرسة الرها[*]: يعود تاريخها إلى سنة 363م، أسسها الفرس شمالي العراق، استقدم أساتذتها من الإسكندرية، أما لغة لتدريس فيها فكانت اليونانية.[1]

أ –4 مدرسة جنديسابور: قام بتأسيسها الملك الفارسي كسرى أنو شروان منتصف القرن السادس للميلاد.

وغدت هذه المدارس مراكز إشعاع للحضارة اليونانية، عمل السريان على نقل تراثها إلى اللغة السريانية والتي أصبحت بمثابة لغة عالمية للعلم والمعرفة في منطقة الشرق الأدنى وذلك قبل ظهور الإسلام، فترجمت إليها بعض الكتب اليونانية التي ضاعت أصولها.

وبمجرد استقرار العرب المسلمين في البلاد المفتوحة واحتكاكهم بثقافات تلك البلدان، وبدافع الاطلاع والتعرف على تلك الثقافات وسبر أغوارها، أدى ذلك في النهاية إلى تلاقح وتمازج فكري نشأت عنه حركة للترجمة والتي بدورها دفعت بالحضارة العربية الإسلامية إلى الرقي والتطور.

ب– عوامل داخلية:

و من أهم العوامل الداخلية التي ساهمت في تطوير وازدهار الترجمة ما يلي:

- تشجيع الخلفاء.
- اهتمام العائلات الكبرى بالعلم والمعرفة.
- الجدل الديني والحرية الفكرية.
- الثراء والتطور الإقتصادي.
- اكتشاف صناعة الورق.

3–2 مراحل حركة الترجمة في العصر العباسي:

نشطت حركة الترجمة في العصر العباسي بصورة كبيرة بعد أن استتب لهم الأمر وثبتوا ركائز دولتهم،و بداية من عصر أبي جعفر المنصور يمكن تقسيم حركة الترجمة إلى مرحلتين:[2]

---

[*]– الرها: مدينة بالجزيرة بين الموصل والشام .(معجم البلدان، ياقوت الحموي، ج3، ص106).

[1]– ينظر: علماء العرب، يوسف فرحات، ص 12.

[2]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص62.

- المرحلة الأولى: تبدأ من قيام الدولة العباسية إلى قبل عهد المأمون(136هـ-198هـ).
- المرحلة الثانية: تبدأ من عهد المأمون حتى وفاته(198هـ- 218هـ).

ومن أشهر علامات هذه الحركة في العصر العباسي ما يتمثل في عهود:

أبو جعفر المنصور (136هـ- 158هـ):

يعد الخليفة أبو جعفر المنصور أول خليفة وجه جهود الدولة إلى علم الترجمة، فقد عُرف باهتمامه بميدان علم الفلك والنجوم فعمل على سبر غور عالم الفلك من خلال الترجمة، فأمر على عهده بنقل كتاب إقليدس المسمى كتاب أصول الأركان ،كما نقل له عبد الله ابن المقفع كتاب (كليلة ودمنة) ذي الأصل الهندي، ثم انتقل إلى مستوى آخر وهو ترجمة أمهات الكتب اليونانية في المنطق والفلسفة التي كتبها فلاسفة كبار أمثال أرسطو طاليس وبطليموس.[1]

هارون الرشيد (170هـ- 194هـ):

عرفت حركة الترجمة في عهد الرشيد انتعاشا وازدهارا بعدما شهدت طيلة اثنتي عشرة سنة في فترة حكم الخليفتين المهدي والهادي فتورا، إذ لم يُعرف عنهما اهتمامهما بالعلم والعلماء إلا فيما ندر، ذلك أن الرشيد نفسه كان على قدر كبير من العلم والمعرفة، معنيا بالعلم، راعيا للعلماء، وفي هذا الصدد قال الجاحظ:"كان للرشيد معرفة جيدة بالعلوم"[2]، وعليه نشطت حركة الترجمة والتأليف في عصره، كما ازدهرت الحضارة ازدهارا كبيرا حتى سمي عصره بالعصر الذهبي.

ومما عزز حركة الترجمة في هذا العصر إرساله رسلا إلى بلاد الروم بغية شراء الكتب اليونانية، وقد نقل البرامكة[*] ذخائر نفيسة من الرومية واليونانية والفارسية والهندية إلى العربية، كما أعادوا ترجمة

---

[1]- ينظر: مروج الذهب، المسعودي، ج4، ص424.

[2]- الحيوان، الجاحظ، ج1، ص76.

[*]- عائلة ترجع أصولها إلى برمك المجوسي من بلخ،استحوذوا على كثير من المناصب في الدولة العباسية، كان لهم حضور كبير في بلاط الرشيد.

بعض الكتب اليونانية المترجمَة قبل عصرهم مثل كتاب المجسطي لبطليموس الذي كان قد ترجم في زمن المنصور.[1]

وتبقى الميزة الفارقة في تلك المرحلة هي إنشاء دار الحكمة أو خزانة الحكمة وتكليف طائفة من المترجمين المسيحيين بالقيام بعملية الترجمة، وقد كان يرأس هذا العمل الطبيب النسطوري يوحنا ابن ماسويه من مدرسة (جنديسابور) وفيه يقول ابن جلجل:"...قلده الرشيد ترجمة الكتب القديمة مما وُجد بأنقرة وعمورية وببلاد الروم حين سباها المسلمون، ووضعه أمينا على الترجمة، ووضع كتابا حُذاقا يكتبون بين يديه"[2]، كما عهد إلى آل نوبخت ترجمة التراث الفارسي وعلى رأسهم الفضل بن نوبخت الذي أكثر من ترجمة كتب الفلك.[3]

عصر المأمون(198هـ– 218هـ):

مثلت العصور الأموية الأولى والعباسية في حقيقتها مقدمات وإرهاصات لحركة الترجمة، التي بلغت أوجها في عصر المأمون، لأن هذا الأخير كان بنفسه عالما محبا للفلسفة والعلوم، راعيا للعلماء، مجلا لهم، مجزلا لهم العطاء، متطلعا إلى ما خلفته الشعوب والأمم السابقة من آثار وتراث، وفي هذا الصدد يقول ابن صاعد الأندلسي:"لما أفضت الخلافة إلى الخليفة السابع – المأمون– تمم ما بدأ به جده المنصور، فأقبل على طلب العلم في مواضعه واستخرجه من معادنه بفضل همته الشريفة وقوة نفسه الفاضلة"[4].

لقد بذل المأمون جهودا مضنية في سبيل التنقيب عن الكتب الثمينة رغبة منه في مد جسور التواصل الثقافي مع الحضارات الأخرى، فأوفد البعثات إلى الهند وبيزنطة وقبرص قصد الاطلاع على الكتب التي كانت مكدسة في خزائن هذه الدول وجلبها معهم، وقد استطاعت هذه البعثات والتي كانت مؤلفة من خيرة العلماء المترجمين نذكر منهم: حنين بن إسحاق والحجاج بن مطر والبطريق

---

[1]– بنظر: العصر العباسي الأول، شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط6، 1996، ص112.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 112.

[3]– ينظر: الفهرست، ابن النديم، ص 382.

[4]– طبقات الأمم ،ابن صاعد الأندلسي، المطبعة الكاثولكية ،بيروت ،1912، ص48.

وغيرهم أن تنقل مصنفات عدة إغريقية في الطب والهندسة والفلسفة[1]من بيزنطة بعد موافقة ملك روما، ونشير هنا إلى أن هذه المصنفات قد تعرض الكثير منها لعوامل التلف والعث والتمزق[2] نتيجة الإهمال، وقد قدرت بعض المصادر التاريخية المتوفرة عدد الجمال التي خصصت لذلك بألف منها...[3].

قد يبدو في حجم هذه القوافل مبالغة، ولكنه يعطي صورة عن ضخامة خزائن كتب الروم من ناحية ومدى جاهزية بيت الحكمة والعاملين فيه في دراسة هذه المخطوطات وترجمتها والتعليق عليها أو تعديلها، وشملت هذه الكتب صنوف مختلفة من العلوم والفنون كالفلسفة والهندسة والموسيقى والطب والفلك لمشاهير العلماء والحكماء والمفكرين، والتي من أجلها انتدب المأمون ثلة من المترجمين من مختلف الجنسيات والأديان سعيا منه على فتح حوار وتواصل مع الحضارات الأخرى من أمثال حنين ابن إسحاق ويوحنا بن ماسويه وقسطا بن لوقا وثابت بن قرة وغيرهم، وحرص على الإستفادة من خبراتهم في عملية الترجمة.

3-3- بيت الحكمة:

لا نستطيع التحدث عن حركة الترجمة في عهد المأمون دون التطرق إلى بيت الحكمة، هذا الصرح العلمي الذي أُسس خلال القرن السابع الهجري(656هـ) في بغداد ليكون حاوية لجميع الكتب التي اشتغل عليها العرب، وإذا كان هذا المعلم قد أُسس قبل المأمون فإنه في عهده-المأمون- عرف تألقا منقطع النظير، حيث أصبح أكاديمية بمعنى الكلمة اهتمت بالأبحاث العلمية المتميزة وكذا الترجمة والتأليف في مختلف الميادين.

لقد كان بيت الحكمة أول مكتبة عامة ذات شأن في العالم الإسلامي، بل إنه كان أول جامعة إسلامية اجتمع فيها العلماء والباحثون ولجأ إليها الطلاب.

---

[1]- ينظر: الفهرست، ابن النديم، ص 337.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص304.

[3]- ينظر: عيون الأنباء، ابن أبي اصبيعة، ص260، الفهرست، ابن النديم، ص304.

3-4 أشهر المترجمين:

لقد برز في هذا العصر علماء أفذاذ، لا يشق لهم غبار وعلى درجة عظيمة من العلم والتبحر في المعرفة مكنتهم من منافسة الأوروبيين، بل ذهبوا أبعد من ذلك فقد شكلوا مرجعا آمنا وقاعدة موثوقا بها ومن أمثال هؤلاء نذكر: الخوارزمي والجاحظ والكندي والأصمعي، بالإضافة إلى هؤلاء مترجمون عظماء ارتبط ذكرهم ببيت الحكمة، حيث ذكر ابن النديم حوالي خمسة وستين (65) مترجما وبلغت الكتب التي ترجموها حوالي ستمائة واثنين وثلاثين (632) كتابا ومن أشهرهم:

حنين ابن إسحاق العبادي (ت 260هـ):

نسطوري المذهب[*]،كان شيخ المترجمين في بيت الحكمة، إذ برع في اللغة العربية واليونانية والسريانية والفارسية، فضلا عن براعته في الطب والفلسفة، أهم الكتب التي ترجمها هي كتب أبقراط ومصنفات جالينوس وغيرها.[1]

عمر بن فرخان الطبري:

هو أحد النقلة الذين أسهموا في ازدهار حركة الترجمة أيام المأمون، بالإضافة إلى براعته في علم النجوم والفلسفة، ومن بين الكتب التي ألفها الكتب الأربعة لبطليموس.[2]

ثابت بن قرة الحراني (ت 288هـ):

من المترجمين الكبار بالإضافة إلى كونه نبغ في علوم كثيرة مثل الطب والرياضيات والفلك، ومن الكتب التي ترجمها كتاب الأصول في الهندسة لإقليدس وكتاب المخروطات لإيلونيوس.[3]

---

[*]- من القبائل العربية التي تنصرت في القرون الأولى للمسيحية واستوطن قسم منها الحيرة وكانت تنتمي إلى كنيسة المسماة النسطورية..

[1]- ينظر: الكتب والمكتبات، خليفة شعبان عبد العزيز، الدار المصرية اللبنانية للنشر، بيروت، 1997، ص291.

[2]- ينظر: طبقات الأمم، ابن صاعد الأندلسي، ص55.

[3]- ينظر: وفيات الأعيان، ابن خلكان شمس الدين، دار صادر، 1969، ج1، بيروت، ص314.

يعقوب بن إسحاق الكندي:

يعد من الذين أتقنوا اليونانية، ووصف بأنه من رؤساء حملة العلم اليوناني لكثرة ما ترجم من العلوم اليونانية كالطب والفلسفة والرياضيات، فضلا عن ذلك أنه اشتهر بعلم الفلسفة والموسيقى وكان يسمى بفيلسوف الإسلام.[1]

عبد الله بن المقفع الفارسي:

كان فاضلا كاملا، و هو أول من اعتنى بترجمة الكتب المنطقية لأبي جعفر المنصور،، ترجم كتب أرسطو طاليس المنطقية الثلاثة و الكتاب الهندي المعروف بكتاب كليلة ودمنة، له تآليف حسناء في الأدب و السياسة، و رسالته المعروفة باليتيمة في طاعة السلطان.[2]

الحسن بن موسى النوبختي:

كان ضليعا باللغة اليونانية وهو الذي ترجم كتاب اختصار الكون لأرسطو طاليس.[3]

مما سبق ذكره يمكن أن نخلص إلى النتائج التالية:

1- إن الترجمة كانت سمة بارزة من سمات العصر العباسي الأول.

2- حرص الخلفاء على إيجاد قنوات من الحوار والتفاعل الحضاري مع الأمم الأخرى عن طريق الترجمة.

3- اتساع الثقافة العربية من خلال احتكاكها وتفاعلها مع ثقافات أمم أخرى، ظهر جليا في إثراء اللغة العربية بمصطلحات علمية فلسفية وهذا بدوره أدى إلى نهضة علمية كبيرة.

4- انتعاش حركة الوراقة والنسخ والتأليف.

5- انتشار الكتب العلمية واستقطاب بغداد للعديد من العلماء والطلبة من مختلف أنحاء الغرب الأروبي.

---

[1]- ينظر: طبقات الأمم، ابن صاعد الأندلسي، ص 80.

[2]- ينظر: أخبار الحكماء، القفطي، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط 1، 2005، لبنان، ص170.

[3]- ينظر: الفهرست، ابن النديم، ص 254.

6- كان للعرب فضل عظيم جدا في تكوين التراث اليوناني الصحيح منه والمنحول وفي تحقيق النصوص الباقية لنا من هذا التراث باللغة اليونانية وفي استرداد شيء منه حيث، لم يعد الفكر اليوناني يحيا إلا في ظل الترجمات العربية.

4- حركة الترجمة في الأندلس:

عُدت الأندلس أهم أحد المعابر الثلاثة التي تمت خلالها عملية الإخصاب بين الفكر العربي الإسلامي والفكر الأوربي، المعبر الأول: صقلية وجنوب ايطاليا، والمعبر الثاني: مصر وبلاد الشام، والمعبر الثالث: الأندلس، فهي نقطة التلاقي بين الثقافة العربية الإسلامية الزاهرة وبين العقلية الأوربية الناشئة، لأنها تقع على الحدود بين بلاد الإسلام وبلاد أوربا. [1]

كانت طرق التواصل بين الأندلس وأوربا سهلة، وتمثلت في صور وأشكال متعددة، مباشرة وغير مباشرة، وهي:

أولا: البعثات الأوربية الشخصية والرسمية التي توافدت على مراكز الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس في قرطبة وإشبيلية وطليطلة وغرناطة للاطلاع على مؤلفات العرب فيها.... [2]

ثانياً : خزائن المدونات في أديرة اسبانيا، ولاسيما دير سانتا ماريا دي ريبول الذي اقتنى بين القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين أعداداً كبيرة من المؤلفات العلمية العربية، لترجمتها من قبل رهبان الدير، الذين انحدر العديد منهم من أصل مستعرب.

ثالثاً : المستعربون الذين كانوا يمثلون عنصراً فعالاً في الحياة الأندلسية، في نقل الحضارة العربية إلى اسبانيا النصرانية، فبحكم معرفتهم للغتين العربية واللاتينية الحديثة كانوا أداة اتصال بين شطري اسبانيا.

رابعاً : التجار والعلاقات التجارية المتواصلة، فالتجار المسلمين ظلوا قروناً يتاجرون مع الكثير من البلدان الأوربية.

---

[1]- ينظر: دراسات في تاريخ الفكر العربي، خليل ابراهيم السامرائي، دار الكتب للطباعة والنشر،1986، الموصل، ص 384.

[2]- ينظر: حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي، جلال مظهر، مكتبة الخانجي، 1974، القاهرة، ص497.

خامساً : التقارب السياسي والعلاقات الدبلوماسية، حيث سعت العديد من الدول الأوربية إلى توطيد العلاقات مع الدول العربية الإسلامية في الأندلس لاسيما في عصر الخلافة الأموية.[1]

سادساً: حركة الترجمة، والتي تعد قناة غير مباشرة، ولكنها أثرت تأثيراً كبيراً في نقل أوربا من عصر الظلام والتخلف إلى عصر الانبعاث والتقدم .

لقد مرت حركة الترجمة بدورين، الدور الأول : والذي تمت فيه ترجمة الكثير من المخطوطات إلى العربية، وقد وقع على عاتق النصارى أحيانا القيام ببعض هذه الترجمات، كما تمت ترجمة عدد كبير من المؤلفات إلى العربية لفائدة العناصر المستعربة من النصارى، وليس للمسلمين فقط .

أما الدور الثاني، فيشمل الترجمة من العربية إلى اللاتينية، ويبدأ من منتصف القرن الحادي عشر إلى أواخر القرن الثالث عشر الميلادي، وقد مر هذا الدور بمرحلتين الأولى تمت فيها ترجمة العلوم العربية المنقولة عن العلوم اليونانية، والمرحلة الثانية ترجمة العلوم العربية الإسلامية.

كانت أوربا لا تمتلك من العلم اليوناني إلا القليل، تمثل بمختصرات هزيلة وضاعت منذ القرن الخامس الميلادي والى القرن الثامن الميلادي، لذا بقيت الدراسة في أوربا ضئيلة محصورة في فئة قليلة من الرهبان، ولم تنتعش وتتطور إلا بعد تمثلها للعلوم العربية ولاسيما التي تشمل على أصول علوم اليونان التي ترجمها العرب المسلمين في عصر ازدهار حضارتهم. [2]

بعد أن استرد الأسبان بقيادة ألفونسو السادس طليطلة عام 478هـ/ 1085 م، واتخاذها كعاصمة لمملكة قشتالة، قامت فيها حركة ترجمة نشيطة، فقد امتازت هذه المدينة بكثرة مكتباتها، والتي حوت الآلاف من المجلدات التي انتقلت إليها من المشرق، فضلاً عن ذلك بقاء الثقافة العربية فيها حتى بعد أن استردها الأسبان، وقد تم القيام بتخطيط برنامج شامل للترجمة عن طريق تأسيس معهد لترجمة الأعمال العربية إلى اللاتينية، ، وكانت الطريقة في الترجمة أن يقوم يهودي مستعرب – من أشهرهم أبراهام بن غزرا – بترجمة النص العربي شفوياً إلى اللغة الاسبانية العامية ثم يتولى دومنقو

[1]- ينظر: الدولة العربية في اسبانيا، إبراهيم بيضون، بيروت، 1978، ص307.

[2]- ينظر: دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي، عبد الرحمن بدوي، بيروت، 1979، ص7.

غنصالفه –و الذي يعد من أشهر رجال الترجمة في العصر الوسيط من العربية إلى اللاتينية عن طريق الإسبانية العامية– الترجمة اللاتينية، ومن بين ما ترجمه غنصالفة على هذا النحو بعض مؤلفات الفارابي، وابن سينا، والغزالي. [1]

استمر نشاط حركة الترجمة في طليطلة في الثالث عشر الميلادي، حيث ترجمت كل من مصنفات ابن طفيل (ت581هـ) مؤلف الرواية الفلسفية (حي بن يقظان) وابن رشد (ت594هـ) إلى اللاتينية والعبرية من قبل (مايكل سكوت)، ويعد اليهود من أهم الوسطاء الذين مرت بفضلهم علوم العرب إلى أوربا، كما انتشرت حركة الترجمة من العربية إلى الاسبانية ولا سيما في عهد الملك الفونسو العاشر الحكيم، ملك ليون وقشتالة (1252–1284م)، حيث أمر بنقل القرآن الكريم إلى الإسبانية وترجمة كتاب (كليلة ودمنة) إلى الإسبانية.[2]

4–1– أثر حركة الترجمة في الأندلس على الغرب:

تركز سيل الترجمة بشكل أولي على موضوعات العلوم العقلية، ففي مجال الرياضيات فإن الغرب مدين للحضارة الإسلامية بمعرفة الأرقام ومن ضمنها الصفر الذي حل مشاكل كثيرة في العمليات الرياضية، وكان أول من أخذ بالأرقام العربية (جربرت دي أورياك) وأدخلها أوروبا، وبعدها ألف كتاب يشرح فيه استخدام الأرقام العربية، وبعد فترة من الزمن تبنت أوروبا الأرقام العربية نتيجة أعمال (ليوناردو دي بيزا) الذي توفي عام 1240م، والذي درس الرياضيات على يد معلم عربي في المغرب العربي، وأصدر كتاباً يشرح فيه نظام الأرقام العربية عام 1202م، وكان ذلك بداية تبني أوروبا للأرقام العربية وبداية علم الرياضيات الأوروبي[3]

[1]– ينظر: حضارة الإسلام، جلال مظهر ، ص523.

[2]– ينظر: حضارة الإسلام، جلال مظهر، ص524، دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي، عبد الرحمن بدوي، ص10.

[3]– ينظر: حضارة الإسلام، جلال مظهر، ص 78.

ومن أشهر الرياضيين العرب الذين عرفتهم أوروبا وترجمت مؤلفاتهم إلى اللاتينية الخوارزمي الذي اشتهر في أوروبا بكتابه (الجبر والمقابلة) الذي ترجمه إلى اللاتينية (روبرت الشستري) عام 1145م، وظل هذا الكتاب يدرس في المدارس والجامعات الأوروبية حتى القرن السادس عشر الميلادي. [1]

وفي مجال علم الفلك والتنجيم تمت ترجمة كتب ابن إسحاق إبراهيم بن يحي النقاش المعروف بالزرقالي (ت 493هـ) الذي سيطرت أفكاره الفلكية ومسالكه البحثية على تطور الفلك لمدة تزيد على ثلاثة قرون والخوارزمي إلى اللاتينية .

أما وفي مجال علم الطب فقد سيطرت المؤلفات العربية طوال القرون الوسطى لكون الطب العربي كان متفوقاً على الطب الأوربي الذي كان قائماً على السحر والشعوذة، فقد غدت بعض الأسماء العربية معروفة بصيغتها اللاتينية في هذا المجال مثل "ابن سينا" صاحب كتاب "القانون في الطب"، والرازي،وابن ماسويه، وموسى، وإسحاق بن حنين، وأبو القاسم الزهراوي وابن الرشد وابن زهر الاشبيلي(ت470هـ) وقد تمت ترجمة معظم أعمال هؤلاء الأطباء إلى اللاتينية وفي إسبانيا.

وأخيرا يمكن القول أن التجربة العربية لجديرة بالدراسة والتمحيص والاستفادة، فقد كانت الترجمة نافذة العرب،كما لغيرهم، على ما أنتجته وفكرت فيه أمم أخرى، ورغم تعثرهم أحيانا في هذا المنحى بين ترجمة وتأليف، فقد برز منهم بناء على عمل المترجمين، الذين أعيتهم إشكالية الترجمة والاصطلاح، علماء مفكرون أجلاء، منهم الجاحظ الذي أخذ موسوعيته من الترجمة وطور مفهوم البيان منها واستلهم أسلوبه من ابن المقفع المترجم، الذي أسس للكتابة العربية السردية ووشاها برقة الفارسية، والفرابي الذي أحاط به ثلة من المترجمين فتفلسف بإنتاجاتهم واستنار بآرائهم واهتدى بها، وابن رشد الذي كانت الترجمات الفلسفية منفذا له إلى فكر أرسطو فأجله وأكبره، ومن تلك الترجمات كُتب شروحه وبما اشتهر به، ومن غريب الصدف أن هؤلاء الثلاثة– الجاحظ، الفرابي وابن

[1]– ينظر: دراسات في تاريخ الفكر العربي، السامرائي، ص402

رشد- تجمعهم خاصية مشتركة هي أنهم أحاديو اللغة ، وفضل المترجمين عليهم بيّن، وإن كانت لهم مزية النبوغ والإبداع من الترجمة من بعد، والتفوق على من تَرجم معتمدين على ترجمته.[1]

5- الترجمة عند العرب في عصر النهضة:

ارتبطت حملة نابليون بونابرت على مصر عام 1798م بحركة الاستشراق، حيث ضمت وقتئذ بعض المستشرقين والمتخرجين من مدرسة اللغات الشرقية التي أنشأها الملك لويس الرابع عشر في القرن السابع عشر، لتخريج المترجمين الأكفاء قصد إلحاقهم بالسفارات والقنصليات في الشرق من أمثال: جان مشال فانتور ولويس جوبير وجاك ديلابورت، الأمر الذي جعل بونابرت يستعين بمعلوماتهم وخبرتهم في مجال الترجمة موكلا إليهم القيام بالأعمال التالية[2]:

- مهمة المترجم.
- ترجمة الوثائق الرسمية والإدارية.
- ترجمة الكتب العلمية.

إلا أن عملهم اقتصر على ترجمة ما يتصل بالأعمال الإدارية والعسكرية وحدها، ولما تولى محمد علي باشا الحكم اهتم بنشر العلم بعدما أُهمل وانطفأت جذوته، فأنشأ المعاهد العلمية التي نهض خريجوها بكثير من الأعمال الفنية والإدارية[3]، كما طلب من أعضاء البعثات التي أرسلها إلى أوروبا أن ينقلوا العلوم والآداب التي اطلعوا عليها ويترجموها رغبة منه في ترسيخ دعائم ملكه وسعيا منه لمسايرة التطور الذي كانت تعيشه أوروبا في ذلك الوقت، فنشطت الترجمة واتسعت آفاقها على يد ثلة من المبعوثين وعلى رأسهم رفاعة الطهطاوي (1801م-1873م) الذي كان له الفضل الكبير في إنشاء مدرسة الألسن عام 1835م والتي كانت تسمى مدرسة الترجمة، لتكون مختصة بتعليم الترجمة وإعداد المترجمين، حيث كان الطالب فيها يدرس اللغات العربية والتركية والإنجليزية والفرنسية بالإضافة

---

[1]- ينظر: مفاهيم الترجمة المنظور التعريبي لنقل الترجمة، محمد الديداوي، المركز الثقافي العربي،ط1، 2007، الدار البيضاء، ص 7- 8.

[2]- ينظر: حركة الترجمة بمصر خلال القرن التاسع عشر، جاك تاجر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2013، مصر، . ص 12.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

إلى التاريخ والجغرافيا والرياضيات، وقد ترجم في هذه المرحلة العديد من الكتب الأجنبية وخاصة الفرنسية، وشملت موضوعاتها العديد من المجالات، فقد ترجم رفاعة الطهطاوي نحو عشرين كتابا منها رواية مغامرات تيليماك سنة 1848م وترجم تلامذته ما يربو على ألفين كتاب في مختلف التخصصات[1].

وفي نهاية القرن التاسع عشر سواء في مصر أو في سوريا أو في لبنان، شجعت الصلات القوية مع الغرب الأدبي والصحافي بروز صحافة عربية وأجنبية، كما ترجم المنفلوطي آثارا أدبية ظلت مجهولة في العالم العربي مثل الرواية التاريخية على طريقة ولتر سكوت نذكر على سبيل المثال لا الحصر رواية زينب لمحمد حسين هيكل التي ألفها خلال إقامته في باريس ونشرها عام 1914م، أو الآثار المسرحية المستوحاة من محاكاة لشكسبير وهيجو[2] أو القصة القصيرة قبل أن يكتب محمد تيمور قصته الأولى القطار عام 1917م متأثرا فيها بقصص جي دي موباسان.

وفي مجال الشعر يمكن أن نشير هنا إلى ترجمة سليم البستاني لملحمة هوميروس (الإلياذة)، كما ترجمت كذلك بعض قصائد ألفونس ودي لامارتين وفيكتور هيجو وبعض المسرحيات الشعرية للفرنسي راسين والإنجليزي شكسبير.

وفي نهاية الثلاثينات من القرن الماضي قام أحمد باكثير بترجمة مسرحية روميو وجولييت مستخدما لأول مرة في اللغة العربية شعر التفعيلة فاتحا الباب على مصراعيه أمام نازك الملائكة وبدر شاكر السياب وصلاح عبد الصبور وأدونيس وغيرهم ليهدموا عرش القصيدة العمودية ويبنوا مكانه صرح القصيدة الحديثة.

أما اليوم فقد تطورت الترجمة أيما تطور، فقد شجعت مقتضيات العالم العلمي والاقتصادي نشأة الترجمة التقنية مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية، كما أدى تطور علوم الاتصال والمعلوماتية إلى طغيان التقنيات الحاسوبية عليها "حيث تخضع العناصر اللغوية للنص الأصلي للبرمجة الحاسوبية، ويتم

---

[1]- ينظر:أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 64.

[2] - ينظر: موسوعة الترجمة، ترجمة محمد يحياتن، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2010، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص 17 .

نقلها إلى اللغة الهدف. والملاحظ على هذا النوع من الترجمة أنه يصل إلى نتائج جيدة في مستوى المصطلحات، وحتى في بعض النصوص العلمية الدقيقة ولكن لا يمكن أن يصل إلى هذه النتائج كليا في نقل المستوى الدلالي للنصوص الأدبية خاصة ."[1]

5-1- طرائق الترجمة عند العرب:

من المعروف أن أول عربي فكر في مقتضيات الترجمة هو الجاحظ، فقد كان صنيعة الترجمة وصاحب فضل عليها، إذ أخذ منها وهي في بدايتها متعثرة وحكم عليها فسواها إلى حد ملحوظ.[2]

وإن ما أنتجه المترجمون العرب أو بالأحرى القائمون على الترجمة كان عبارة عن معاجم مزدوجة اللغة أو كتب في النحو المقارن، مثلما فعل حنين إسحاق فيما يخص العربية واليونانية، وعلى أساس كلام الجاحظ عن الترجمة فقد حددت طريقتان في الترجمة، تكرر ذكرهما كثيرا، إحداهما حَرفية والثانية متصرفة.[3]

وفي العصر الحديث تصدى للترجمة الأدبية كثير من الرعيل الأول، منهم محمد عوض إبراهيم وأحمد زكي ونجيب الحداد وحافظ إبراهيم ومصطفى لطفي المنفلوطي وإبراهيم المازني وغيرهم، تضمنت مقدمات كتبهم المترجمة نُتفا من الآراء لم تَحد عن الثنائية المعهودة، إذ دعا فريق منهم إلى الترجمة الحرفية ونادى فريق آخر بترجمة المضمون أي التصرف وثالث بالتوفيق بين الطريقتين.

فهذا يعقوب صروف (1858-1927) كان ممن تفكروا في عملية الترجمة، حيث كان من أنصار التصرف المقيد، يقول: " ليست الترجمة بالأمر الهين بل هي صعبة وأصعب من التأليف، لأن المؤلف طليق معانيه والمترجم أسير معاني غيره مقيد بها، مضطر إلى إيرادها كما هي وعلى علاتها، إذا لزم الأمانة كما هو الواجب وإلا فليس مترجما بل هو مصنف " [4]

---

[1]- دراسات الترجمة، سعيدة عمار كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، 2012، عمان، ص 22.

[2]- ينظر: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة، محمد الديداوي، ص 41.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 26.

[4]- المرجع نفسه، ص 27.

أما الزيات الذي ترجم للامارتين ودي موباسان وألفونس دودي وغيرهم فقد أورد الطريقة التي اتبعها والتي كانت توفيقا بين الطريقتين- الحَرفية والتصرف- حيث قال :" فأنا أنقل النص الأجنبي إلى العربية نقلا حرفيا على حسب نَظمه في لغته ثم أعود فأُجريه على الأسلوب العربي الأصيل، فأقدم وأؤخر دون أن أنقص أو أزيد، ثم أعود ثالثة فأفرغ في النص روح المؤلف وشعوره باللفظ الملائم والمجاز المطابق والنسق المنتظم، فلا أخرج من هذه المراحل الثلاث إلا وأنا على يقين بأن المؤلف لو كتب قصته أو قصيدته باللغة العربية لما كتبها على غير هذه الصورة" [1]

وعلاوة على من ذكرنا آنفا فإن أبرز من ترجموا منذ أوائل القرن العشرين طه حسين، الذي نقل عدة كتب كان أولها عام 1914 مستعينا في ذلك بالمعجم الضخم المنسوخ في ذاكرته، فقد طعم الأدب العربي هو ومن معه بروائع أجنبية ببديع الترجمات التي وصلت ذلك الموصل من قوة البيان وصدق اللهجة حتى لكأنها أصل عربي، إذ تصرف فيها المترجم تصرف العارف المطلع البارع المبتدع.[2]

ويبقى أن نشير هنا إلى أن كلام العرب عن الترجمة كان يدور مجمله حول الأدب، لذا فإنهم كانوا أميل إلى النظر إليها كفن نتيجة لذلك.

6- علم الترجمة عند الغرب:

عرف علم الترجمة عند الغربيين تطورا كبيرا، " فمنذ ابتداء القرن الأول حتى أواخر ثلاثينات القرن العشرين اتخذت الترجمة عند الغربيين هيئة " المليحة الخائنة " حسب تعبير جورج مونان، إذ يجملها الحُسن على خيانتها واعتبرت عملا خلاقا له وظائف اجتماعية تُبنى بها اللغات والآداب والأمم.

وفي عقدي الأربعينات والخمسينات طغت فكرة قابلية الترجمة مع التفكير في كيفية التغلب على البون الشاسع بين اللغات والثقافات، واختُلف في مسألة تحرير المترجم من القيود بالكامل ليبدع

[1]- ينظر: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة، محمد الديداوي، ص 28.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

ويأتي بنص مكيف أو التصاقه بالأصل وعصرنته والحفاظ على نكهته ومقوماته مع الشروح والتعليقات.

ثم دخلت اللسانيات معترك الترجمة بقوة في تحليل ووصف طرائق الترجمة باعتبار اللغة أداة لتبليغ المعنى لا لتشكيله، ولعل أهم الأعمال التي ظهرت في تلك الحقبة وأكثرها تأثيرا كتاب (فيني وداربيلني) عام 1958 عن الأسلوبيات المقارنة، الذي أوردا فيه طرائق ترجمية عملية ما زالت صالحة ومعولا عليها وتدرس إلى يومنا هذا، وكان الغرض منها الوصول إلى أقصى حدود التطابق بين اللغتين الإنكليزية والفرنسية ودفع المترجم إلى تصور المعنى كبناء ثقافي.

وفي الستينات والسبعينات كانت المطابقة مناط الاهتمام ومحط النظر، واعتني بالترجمة كعملية تبليغية تهدف إلى التناظر والتماثل، على أساس نهج معياري غايته التحليل والوصف والتقييم، واحتلت بالتدريج بحوث الترجمة في هذين العقدين مرتبة المادة الأكاديمية بعد أن عُدَّت من روافد اللسانيات لا غير، وبدأ مصطلح " علم " مقرونا بالترجمة (نيدا عام 1965 وفيلس عام 1977 وعام 1982).

وأطلت الثمانينات، فما لبث مفهوم التطابق أن تميع وتوسع إلى حد أن جاء من أنكره، وغدا التفريق بين الترجمات يستند إلى درجاتها الإبداعية ومدى إتيانها بالجديد في الثقافة المستقبلة لها، كما أضيف عنصر التوضيح والتأويل للحكم على الترجمة، وأقحمت في دراسات الترجمة مسألة الجنسانية وضرورة التأنيث في اللغات وإبراز دور المرأة إلى جانب الترجمة الاستعمارية التي أضفت بعدا آخر وكشفت عن خبايا الاستشراق.

أما في التسعينات فقد تواصلت المساعي السابقة مع التأكيد على الدراسات الثقافية، واستغلت اللسانيات ومنها على الأخص النصية لحل مشاكل الترجمة، وفي نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة طغت التقنيات الحاسوبية عليها."[1]

[1]_ ينظر: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة، محمد الديداوي، ص 12- 16.

إن أهم نتيجة يمكن الوقوف عليها من خلال استعراضنا لمسار الترجمة التاريخي، أن اهتمام المترجمين في مرحلة الترجمة الكبرى كان منصبا أساسا على ترجمة العلوم مثل الطب والهندسة والفلسفة، فلم نجد ترجمة لإلياذة هوميروس أو مسرحيات سوفوكليس، أو إنياذة فرجيل، وكذلك في مرحلة الترجمة العكسية لم نجد الأوروبيين يترجمون المعلقات السبع أو نقائض جرير والفرزدق، أو قصائد المتنبي، وكذلك عندما انفتحت اليابان على العالم الغربي، لم تأخذ منه إلا علومه تاركة له آدابه وثقافاته الخاصة، وما نلمسه عندنا نحن العرب هو أن الغالبية العظمى للأعمال المترجمة هي لأعمال أدبية، والقليل للعلوم الحديثة، وترجمة الأعمال الأدبية والفلسفية ضرورية لفهم الآخر وثقافته، ولكن في حدود لا تعرضنا لخطر الذوبان والانسلاخ من هويتنا.

الفصل الأوّل

الترجمة دراسة نظرية

1- الترجمة.

2- اللسانيات و الترجمة.

3- المصطلحية و علاقتها بالترجمة.

4- المصطلحات المفاتيح لعلم الترجمة.

5- نظريات الترجمة

1- الترجمة:

1-1- تعريف الترجمة:

أ- لغة: جاء في لسان العرب: "ترجم: التُّرْجُمانُ والتَّرْجَمان :المفسِّر للسان .وفي حديث هِرَقْلَ : قال لتُرْجُمانه؛ الترجمان، بالضم والفتح: هو الذي يُتَرْجِم الكلام أَي ينقله من لغة إلى لغة أخُرى، والجمع التَّراجِم، التاء والنون زائدتان، وقد ترجَمه وترْجَم عنه، وتَرجُمان هو من المثل التي لم يذكرها سيبويه."[1]

وقد وجد لهذه الكلمة أثر في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، وفي الشعر الجاهلي، مما يدل على أنها عربية فصيحة أصيلة. يقول الرسول صلى الله عليه و سلم: "مَا منْكُمْ منْ أَحَد إلاَّ سَيُكلّمُه ربُّه، ليْسَ بَيْنه وبَيْنه تَرجمان..."[2]، ويقول لبيد بن ربيعة:

إنَّ الثَّمَانِينَ وَبلَغْتُهَا قَدْ أَحْوَجَتْ سمْعِي إِلىَ تُرْجمُانِ

بمعنى الحاجة إلى المفسر والمبين للكلام.

ويقول المتنبي في قصيدة يصف فيها جيش الروم في معركة الحدث:[3]

تَجَمَّعَ فِيهِ كُلُّ لسْنٍ وَأُمَّةٍ فَمَا تُفْهِمُ الحُدَّاثَ إِلاَّ التَّرَاجِمُ

وقال في قصيدة يمدح فيها عضد الدولة وولديْه:[4]

مَغَانِي الشِّعْبِ طِيبًا فِي المَغَانِي بِمَنْزِلَةِ الرَّبِيعِ مِنَ الزَّمَانِ
وَلَكِنَّ الفَتىَ العَرَبِيَ فِيهَا غَرِيبُ الوَجْهِ وَاليَدِ وَاللِسَانِ
مَلاَعِبُ جِنَّةٍ لَوْ سَارَ فِيهَا سُلَيْمَانٌ لَسَارَ بِتُرْجمُانِ

يشير الشاعر إلى جمال المكان الموصوف، والمراد به هنا شعب بوان، و هو موضع عند شيراز، كثير الشجر و المياه، ويُعد من جنان الدنيا، والذي يعجز عن الإفصاح عن سره حتى سليمان فيلجأ إلى مفسر.

---

[1]- لسان العرب ، ابن منظور، دار صادر للطباعة والنشر ، 1956، بيروت ، ج 12 ، ص 229-230.

[2] - نزهة المتقين، شرح رياض الصالحين، مصطفى البغا وآخرون، مؤسسة الرسالة ناشرون،ط 1، 2010، ص 192.

[3]- شرح ديوان المتنبي ، البرقوقي عبد الرحمن ، دار الكتاب العربي ، 1986 ، بيروت ، ج 4 ، ص 100.

[4]- المرجع نفسه، ص 383- 384.

وجاء في الصحاح: "يقال قد ترجم كلامه إذا فسره بلسان آخر. ومنه التَرجمان، و الجمع التراجم... ولك أن تضم التاء لضمة الجيم فتقول تُرجُمان"[1]، وجاء في المعجم الوسيط: "ترجم الكلام: بينه ووضحه، وترجم كلام غيره وعنه: نقله من لغة إلى أخرى، ولفلان: ذكر ترجمته، والترجمان: المترجم، جمعه تراجم وتراجمة، ترجمة فلان: سيرته وحياته."[2]

وبذلك يكون المعنى اللغوي لفعل (ترجم) هو: الإبانة والإيضاح والتفسير والنقل من لغة إلى أخرى.

ب– أما **اصطلاحا**: فإذا ذهبنا إلى معجم Le Robert "نجد أن الترجمة جاءت بمعنى " Traduction" وهي فعل، أو طريقة الترجمة، وترجمة نص أو مؤلَّف هو إعطاء نظير له في لغة غير لغته الأصلية، وتَرْجَمَ هو إعطاء ما جاء في لغة طبيعية مقابلا له في لغة أخرى بغية الوصول إلى مساواة سيميائية وتعبيرية للنصين،و المترجِم هو صاحب الترجمة،و هو كذلك مهني مُكَلَّف بترجمة نصوص شفاهية وكتابية."[3]

وعملية الترجمة تعني "أن يقوم المترجم بتحويل نص مكتوب أصلي وهو ما يسمى بالنص المصدر في اللغة اللفظية الأصلية إلى نص مكتوب يسمى النص المستهدف."[4]

وهي كذلك: "فن جميل يعنى بنقل ألفاظ ومعاني وأساليب من لغة إلى أخرى بحيث أن المتكلم باللغة المترجَم إليها يتبين النصوص بوضوح ويشعر بها بقوة كما يتبينها ويشعر بها المتكلم باللغة الأصلية."[5]

والترجمة عند جون كوهين تعني: "أن نرصد لمضمون واحد عبارتين مختلفتين ويدخل المترجم حلقة التواصل حسب الصورة التالية:

---

[1]– الصحاح، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط 4، 1990، ص 1928.

[2]– المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، دار الحديث للطبع والنشر ، بيروت ، ص 83.

[3]– Le Robert ,2006, Dictionnaire Alphabétique et Analogique et de la langue francaise, p : 2651.

[4]– نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني ، ص 5.

[5]– فن الترجمة ، صفاء خلوصي، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1986 ، ص 14.

مرسل ←— رسالة1 ←— مترجم ←— رسالة 2 ←— متلقي

وتتم الترجمة إذا كانت الرسالة 2 تعادل الرسالة 1 دلاليا."[1]

ويمكن اعتبار الترجمة كما يقول جورج مونان: "احتكاك بين اللغات وواقعة من وقائع ازدواجية اللغة."[2] على اعتبار مكان هذا الاحتكاك هو المتكلم المفرد دائما أي المترجم، وعليه فإن "مهمته وقيمته تتجليان في مدى قهره للصعوبات التي يطرحها تعدد اللغات وتباين الثقافات، مهمته أن يقهر الاختلاف الثقافي اللغوي وأن يمحو اسمه ليسمح لكاتب النص الأصلي أن يتكلم بلغة أخرى من دون أن يفقد هويته."[3] وإنه: "بدون معرفة حضارة اللغة المنقول منها لا يمكن إلا أن يكون ذلك عامل تعثر ورداءة للترجمة، فمعرفة خفايا المجتمع اللغوي المنقول منه تمكن من الفهم الصحيح للمفهوم أو اللفظ في النص المطروح للترجمة، فيقع اختيار المقابل الصحيح أو الأقرب إلى الصحة على الأقل في الترجمة بالقياس إلى اللغة المنقول إليها."[4]

وهكذا أجمعت التعريفات السابقة على ضرورة الالتزام بالجودة والأمانة أثناء عملية الترجمة، وقد قسم رومان جاكبسون الترجمة إلى ثلاث فئات هي:[5]

الأولى: ترجمة لغوية أحادية أو داخل اللغة الواحدة: (Traduction inter langue) ويقصد بها إعادة الصياغة اللغوية للعلامات في لغة ما بعلامات من اللغة نفسها.

الثانية: ترجمة لغوية تبادلية: (Traduction inter langues) وهي تفسير علامات في لغة ما بعلامات من لغة أخرى وهي الترجمة بمعناها الدقيق.

---

[1]– ينظر: بنية اللغة الشعرية، جون كوهن، ترجمة محمد الوالي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، ط1، 1986، الدار البيضاء ، ص 33.

[2]– المسائل النظرية في الترجمة، جورج مونان، ص 52.

[3]– في الترجمة، بن عبد العالي عبد السلام، دار الطباعة والنشر، ط1، 2001، بيروت، ص 35.

[4]– مقدمة في نظرية الترجمة، عبد الملك مرتاض، بونة للبحوث والدراسات، ديسمبر، 2006، العدد 6، ص 45.

[5]– ينظر: في نظرية الترجمة ، اتجاهات معاصرة، إدوين غينتسلر، ترجمة سعد مصلوح، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2007، ص ص 40.

الثالثة: ترجمة سيميائية تبادلية (Traduction inter sémiotique) : وهي نقل العلامات أو تحويلها من لغة ما إلى أنساق من علامات غير لفظية (من اللغة إلى فن أو موسيقى)، وهذا ما خلص إليه محمد الديداوي بقوله: " إن الترجمة ترجمات."[1]

1-2- علم الترجمة:

يطلق علم الترجمة على "الاختصاص الأكاديمي الذي يتناول الدراسات الترجمية في أوسع معانيها وأنواعها، من ترجمة أدبية وغير أدبية، كتابية وشفوية، ترجمة اللغات الطبيعية أو لغة الإشارة، وكذلك التأملات النظرية والفلسفية حول الممارسة والتنظير لهذا الاختصاص، وتدريسه ونقده وتقييمه."[2]

ويقسم علم الترجمة إلى فرعين هما: علم الترجمة البحت وعلم الترجمة التطبيقي. فعلم الترجمة البحت يقسم بدوره إلى علم نظري تأملي عام وعلم متخصص، بحسب المكان والزمان ونوع النص ووسيلة نشره...، كما ينطوي هذا الفرع من علم الترجمة على ما يعرف بعلم الترجمة الوصفي، الذي يتناول الترجمة كمنتوج وكمسار وكأداء.[3]

أما علم الترجمة التطبيقي فإنه بدوره يتناول علاقة الترجمة بعلوم أخرى مثل أصول التدريس والمعجمية والمعلوماتية والنقد والتقييم.

1-3- أهمية الترجمة:

تحتل الترجمة مكانة مهمة جدا في خدمة الحضارة الإنسانية وفي التقاء الشعوب ثقافيا، لاسيما أنها تفتح الآفاق الثقافية على مصراعيها للأدباء والمفكرين على اختلاف اهتماماتهم ليطلعوا على ثقافات الشعوب الأخرى وعبقريات الأمم المجاورة.

---

[1]- مفاهيم الترجمة ، محمد الديداوي ، ص 79.

[2]- علم الترجمة، دراسات في فلسفته وتطبيقاته، تأليف مجموعة من الباحثين، ترجمة حميد العواضي، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، ط 01، 2009، دمشق، ص 10- 11.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 11.

ولابد أن الازدهار الملحوظ والانتشار السريع الذين عرفتهما الترجمة في القرن العشرين، ما هما إلا نتيجة حتمية لما عرفه العالم من توسع في العلاقات المختلفة الرابطة بين الشعوب سواء التجارية منها أو الاقتصادية أو الثقافية أو غيرها من مجالات التواصل بين الأمم، أضف إلى ذلك ما عرفه العالم من تطور كبير ومتواصل في العلوم والتكنولوجيا، وبذلك نشطت الترجمة وأصبحت وسيلة من أهم وسائل التبادل الفكري والعلمي والثقافي والحضاري بين الأمم.

كما تكمن أهمية الترجمة في الدور الكبير الذي تلعبه في خدمة أولئك الذين يتعذر عليهم فهم اللغات الأجنبية لسبب ما، كصعوبة تعلم هذه اللغات أو عدم توفر الوقت الكافي لذلك أو ما إلى ذلك من عوائق.

1-4- أنواع الترجمة:

ليست الترجمة على خط أو نمط واحد، فقد قسمت إلى أنواع عديدة ومختلفة، يمكن تصنيفها ضمن قطاعات متعددة ووفق معايير متفاوتة، فإذا أخذنا مثلا معيار المجالات يمكن تقسيمها إلى نوعين كبيرين هما: الترجمة الأدبية والترجمة العلمية، أما إذا أخذنا معيار الموضوعات فنجد هناك ترجمات تاريخية وسياسية وأنثروبولوجية واقتصادية وسياحية، وإذا أخذنا بمعيار طريقة التعبير فهناك الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية التي تقابلها غالبا بالفرنسية كلمة (Interprétariat)...إلخ.

ويقسم المفكر المغربي طه عبد الرحمن الترجمة إلى ثلاثة أنواع،"وهي على التوالي:

- **الترجمة التحصيلية:** أو الترجمة الحَرفية، فيها يقدم المترجم الاعتبارات اللغوية على الاعتبارات المعرفية، فينشغل بالمطابقة بين اللغتين المنقول منها والمنقول إليها من حيث المعجم لتحقيق التناظر التصوري، أو من حيث التراكيب لتحقيق التناظر التصديقي.
- **الترجمة التوصيلية:** تسمى بالترجمة المعنوية أو التقريبية، حيث يسعى المترجم إلى إيجاد المعاني التي تقرب النص المنقول إلى اللغة المنقول إليها، فيلجأ إلى إجراء التغييرات الشكلية بوسائل مختلفة كالتحوير والتكييف والاقتباس، مع الحرص على الإبقاء على المضامين المعرفية للنص المنقول، لأن هدفها هو تفهيمها للمتلقي دون استثمارها وتفعيلها في البنية المعرفية للحضارة المتلقية.

- **الترجمة التأصيلية:** ويسميها بعضهم الترجمة التأسيسية، حيث يستطيع المترجم فيها أن يتفاعل مع النص المترجَم والتحاور معه في إطار المجال التواصلي للمتلقي، ما ينتج عنه إدماج النص المترجَم في البنية المعرفية واللغوية للثقافة المتلقية، لتكون قادرة على الإنتاج الفكري. إن المتلقي ينتفع من النص المترجَم بهذه الطريقة انتفاعه بالنص الأصلي، حيث يوجد النص المترجَم فيه القدرة على التأمل والإبداع." [1]

1-5- مشاكل الترجمة:

إن لكل لغة محتواها الخاص من المفردات، وهذه المفردات تضم الكثير من المترادفات التي تتشابه في دلالاتها ومعانيها مع بعضها البعض ولا يفصل بينها إلا بعض الفوارق الطفيفة، ووجود هذه المترادفات قد يمثل صعوبة لدى المترجم في انتقاء المفردة الدقيقة التي تكافئ المفردة في اللغة المصدر، لذا فإن جودة الترجمة لا تقاس بحجم الصواب والخطأ، بل هي تخضع لمعيار أكثر دقة يميل إلى قياس مستوى دقة المترجم ونجاحه في انتقاء المرادف المناسب من جملة مفردات اللغة الهدف ليكافئ المفردة الموجودة بالنص الأصلي، كما أن لكل لغة نسق تركيبي مميز يحدد مواضع وترتيب المفردات، وتبعا لهذا الترتيب يتحدد معنى الكلام، فالمترجم لا يقوم باستبدال ألفاظ النص الأصلي بما يكافئها في اللغة الهدف فحسب، بل يعيد إعادة بناء الجملة المترجمة بما يتفق وقواعد اللغة الهدف، كذلك فاللغة واحدة من مكونات الثقافة، ولكل لغة ثقافة معينة تنتمي إليها، وهنا فإن المترجم يواجه تحديا يتخطى إيجاد اللفظ المكافئ ليصل إلى نقل ما تحمله الكلمة في النص الأصلي من دلالات ثقافية[2]، وغالبا ما يواجه المترجم-خاصة المترجم المبتدئ- عديدا من الصعوبات خلال قيامه بعملية الترجمة، وتعترضه بعض عقبات تمثل تحديا لقدراته ومهاراته، ويمكننا أن نصنف المشاكل المختلفة التي تواجه المترجم عند القيام بعملية الترجمة كما يلي:

[1]- الترجمة وأدواتها، دراسات في النظرية والتطبيق، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2009، بيروت، ص57-58

[2]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 92.

1-5-1- مشاكل لغوية:

وهي تتمثل في صعوبات "تنجم عن غياب أو عدم توافر أو تعدد المكافئ اللفظي بين اللغتين اللتين تتم بينهما عملية الترجمة، وهذا مفاده أن هناك بعض الألفاظ التي لا يمكن إيجاد لفظ مكافئ واحد لها، وهذا لا يمثل عيبا في اللغة المنقول إليها حينما لا نستطيع إتمام عملية الاستبدال بمكافئ لفظي واحد ليدل على لفظ واحد في اللغة الهدف، فقدرة اللغة وإمكانياتها لا تقاس بحجم احتوائها على مفردات تكافئ المفردات الموجودة في اللغات الأخرى، خاصة وأن لكل لغة قواعدها الخاصة في خلق وصياغة الألفاظ التي يستخدمها أهل هذه اللغة، ولكن إمكانيات اللغة تظهر في قدرتها على توفير مفردات يمكن من خلالها التعبير عن اللفظ الموجود في اللغة الأخرى، واللغة العربية لها الصدارة في هذا الأمر إذ أنها تضم مفردات يمكن من خلالها صياغة المكافئ لأي لفظ آخر، وفي بعض الأحيان تعتبر قدرة اللغة على الاقتصاد في استخدام الألفاظ وتحميلها بدلالات ومعان واسعة دليلا على بلاغة اللغة ورقيها، وهذا أيضا نجده في لغتنا العربية إذ أنها تتضمن الكثير من الألفاظ العربية، بل نجد أنه لابد من استخدام عدد من الألفاظ الأعجمية للتعبير عن لفظ واحد عربي."[1]

1-5-2- مشاكل تركيبية:

لكل لغة قواعد نحوية مميزة تتحكم وتضبط بنية الصياغة والكلام، "وهذه القواعد تختلف من لغة إلى أخرى، فالأساس في اللغات أنه لا تطابق بينها على مختلف الأوجه، وإن كان هناك ثمة تشابه في بعض النواحي اللغوية، إلا أن التطابق الكلي مستحيل بين أي لغتين، والقواعد النحوية والتراكيب البنائية تضع المترجم أمام صعوبة جديدة عند قيامه بالترجمة، فالتركيب البنائي للجملة في العربية يختلف عنه في الإنجليزية مثلا، لذا فإن المترجم يلجأ إلى القيام بإعادة هيكلة مكونات الجملة في اللغة المصدر حتى يستطيع طرح صيغة بنيوية مكافئة في اللغة الهدف، فالأمر في هذه الجزئية لا يقتصر على إعادة ترتيب الألفاظ وفق القواعد البنائية، بل يمتد أيضا إلى التكييف والمواءمة النحوية والإعرابية

[1]- أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 92

والصرفية، خاصة فيما يتعلق بأزمنة الأفعال والضمائر وغير ذلك من مكونات الجملة."[1]

1-5-3- مشاكل سياقية:

يرتبط هذا النوع "بوظائف النص خاصة الوظيفة الخبرية والمعلوماتية، فالنص يهدف إلى إخبار المتلقي بمعلومات من خلال استخدام نسق لغوي معين، والسياق النصي يتأثر بعوامل كثيرة منها الإطار اللغوي للنص، والقدرة التعبيرية لصاحب النص، والقدرة الإدراكية للملتقي، والبيئات التي يدور فيها النص، وهنا تكمن الصعوبة حينما نسعى إلى إيجاد المكافئ الترجمي للسياق الموجود في النص الأصلي، وإذا لم يدرك المترجم سياق النص فإنه قد يكون من الصعب-بل من المستحيل أحيانا- الوصول إلى ترجمة صحيحة."[2]

1-5-4- مشاكل أسلوبية:

في بعض الأحيان قد يلجأ صاحب النص إلى استخدام أساليب لغوية مجازية، وتعبيرات يغلب على تركيبها التعقيد أو الغموض، وهنا تتركز الصعوبة في ضرورة إدراك المعنى الأصلي الذي عناه صاحب النص ليمكن بعد ذلك البحث عن صيغة الترجمة المكافئة.

1-5-5- مشاكل ثقافية:

تتمثل في صعوبة نقل بعض الحقائق غير لغوية من ثقافة إلى أخرى، وهو مشكل غير لغوي، لأنه يبحث عن تفسير ثقافات مجهولة انطلاقا من الثقافة المعروفة والمتعايشة في المجتمع، وقد سبق أن عبر كاتفورد عن هذه الوضعية بقوله:" إن تعذر ترجمة الثقافة يبرز عندما تكون إحدى الوضعيات المتميزة والهامة من الناحية الوظيفية لنص في اللغة المصدر غريبة تماما عن الثقافة التي تعتبر اللغة المستهدفة جزءا منها."[3]، وتتجلى الصعوبة كذلك في كون اللغة ليست قائمة كلمات يكفي

---

[1]- أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 93.

[2] - المرجع نفسه، ص 93.

[3]- الترجمة الإخبارية، يوسف إلياس، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مطبعة الخرطوم، السودان، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1984م، مج 02، ص 33- 34.

استبدال كلمة بأخرى للحصول على المقابل المطلوب في اللغة الثانية، فلو كان الأمر كذلك كما يقول جورج مونان، لسهلت الترجمة ولأصبح بمقدورنا دائما أن نترجم ترجمة حرفية وكلمة كلمة.

كما ترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بثقافة أهلها، وتعد مكونا من ثقافة المجتمع، فاللفظ الذي يتضمنه النص يحمل دلالات ذات معنى محدد وفقا لثقافة أهل اللغة، فمثلا لفظ الرب والذي يترجم إلى الإنجليزية بلفظ (god)، فكثيرون لا ينتبهون إلى ضرورة التفرقة بين ألفاظ (رب)، و(الله)، و(إله) وليس ذلك نابعا من الدلالات الدينية لهذه الألفاظ فحسب، بل يمتد أيضا للدلالة الثقافية التي فرضها الدين على اللغة، فالرب والإله عند أهل الإسلام عموما والعرب خاصة له دلالات تختلف عن دلالات الرب والإله عند أهل المسيحية، أما لفظ الجلالة (الله) فلا مكافئ له في أي لغة أخرى غير عربية، لذا فإن ترجمته تتم من خلال الرسم الصوتي لمنطوقه Allah .[1]

1-5-6- صعوبة ترجمة الشعر:

إن جل الصعوبات التي رأيناها والتي يصادفها المترجم في ترجمته تفضي إلى مسألة مهمة ألا وهي صعوبة ترجمة الشعر، والتي تعد نشاطا لا تقل مشروعيته عن ترجمة الأبحاث العلمية أو التقارير التجارية.

وقد سبق الجاحظُ روبرت فروست القائل إن الشعر هو ما يضيع في الترجمة، حين تحدث في كتابه "الحيوان" عن صعوبة ترجمة الشعر قائلا:" والشعر لا يستطاع أن يترجم ولا يجوز عليه النقل، ومتى حُوّل تقطع نظمه وبطل وزنه وذهب حسنه وسقط موضع التعجب، لا كالكلام المنثور. والكلام المنثور المبتدأ على ذلك أحسن وأوقع من المنثور الذي تحول إلى موزون الشعر."[2]

فالشعر لا ينفصل عن اللغة التي كتب بها أصلا، واللغات لا تختلف في نظمها العروضية فقط، بل تختلف في نظمها الصوتية أيضا، وهذه النظم كثيرا ما يصعب تقدير تأثيرها في النص الأصلي، ودع عنك مسألة الحفاظ على هذا التأثير في النص المترجم، والصيغة النثرية للقصيدة باللغة التي كتبت بها، يندر أن تترك في القارئ أثرا معادلا للأثر الذي يتركه النص الشعري، بل قد لا تعني الشيء

[1] – ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 94.

[2] – كتاب الحيوان، الجاحظ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ،ط2 ،1965، ج 1، ص 75.

نفسه، ثم إن الأدب بعامة، والشعر بخاصة، وثيق الصلة بالثقافة التي تنتجه، وهذا ما يجعل نقله إلى ثقافة أخرى دون خسارة عناصر معينة فيه أمرا بالغ الصعوبة، وأخيرا قد توفر لغة النص الشعري الأصلية، أساليب من التعابير الاستعارية التي قد لا تكون متاحة للغة التي يترجم لها المترجم، حيث تتصل هذه الناحية بمشكلة قابلية الاستعارات للترجمة عامة، وهي مشكلة خاصة من مشكلات وصعوبات الترجمة[1].

1-6- كفاءات المترجم:

المترجم هو القائم بعملية الترجمة، ويُجمع على مترجمين، وقد جرى العرف على استعمال لفظ "مترجم – Traducteur" لمن يقوم بالترجمة كتابة أي بنقل نص مكتوب بلغة إلى نص مكتوب بلغة أخرى، أما" الترجمان- Interprète" وتُجمع على "تراجمة" فتطلق عادة على الذي يقوم بالترجمة الشفوية، ومن الكفاءات التي ينبغي أن تتوفر في المترجم ما يلي:

1-6-1- كفاءة معرفية:

وهي تركز على إلمام المترجم بالفروع المختلفة في مجال تخصصه والعلاقة بينهما، والتنظيم المعرفي للمعارف في هذا المجال وتاريخه، وأهم النظريات والعلماء الذين أسهموا في بنيته، وأساليب البحث المتبعة في هذا المجال، وامتلاكه القدر الكافي من المعلومات في مجال التخصص الأكاديمي، إضافة إلى ضرورة إلمامه بمعلومات عامة ضرورية خارج نطاق تخصصه الأكاديمي[2].

1-6-2- كفاءة تواصلية:

هي تتمثل في قدرة المترجم على إيصال أفكاره ومشاعره للآخرين، وفهم وإدراك أفكار ومشاعر الآخرين، إذ " إن العمليات التواصلية في الترجمة لا تهدف بالأساس إلى التعبير عن الرأي أو الفكر بقدر ما هي طريقة لتغيير الاختلاف بطريقة التقريب والإجابة عن حاجات تقتضيها المقامات التواصلية والاهتمام باللسان وطريق الكلام"[3] .

---

[1]- دراسات في الترجمة ونقدها، محمد عصفور، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 01، 2009، بيروت، ص 155.

[2]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 252.

[3]- دراسات الترجمة، سعيدة كحيل ، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، ط 1، 2013، عمان، ص 98.

1-6-3- كفاءة مهنية:

من الشروط المسبقة لهذه الكفاءة التمكن من لغتي المهنة، بمراجعة براغماتية، أي القدرة على توظيف اللغة المناسبة للمهنة، وهذا يعود إلى الكفاءة العليا للتفكير وهي حيازة مستوى عال من الذكاء[1].

1-6-4- كفاءة منهجية:

وهي تقوم على الأسس التالية:

- **تطوير قدرات التمكن المعرفي**: وذلك بقراءة محتوى النصوص وتصنيفها وتحديد المشكلات بوضوح.
- **تطوير القدرة على التعبير في لغة أخرى**: وذلك بتسطير استراتجيات إعادة التشكيل مع تجنب التداخل.
- **استيعاب المنهجية لترجمة النصوص المتخصصة**: وذلك باختيار المكافئات وتوليدها واستعمال لغة التداول في المهنة ورسم البطاقات المصطلحية لمعجم المهنة.
- **حيازة ردود أفعال كتابية في مجال التخصص**: وذلك بتطوير كفاءة الحجاج والإقناع والإبداع في الترجمة. [2]

1-6-5- كفاءة المردودية:

إن للترجمة قواعد عمل دقيقة أهمها ربط الوقت بكم العمل المنجز والجودة والمردودية، فكلما اهتم المترجم بالدقة المعرفية واللغوية واستغل الوقت المطلوب كلما كان بإمكانه قياس خبرته في الترجمة.[3]

---

[1]- دراسات الترجمة، سعيدة كحيل ، ص 99.

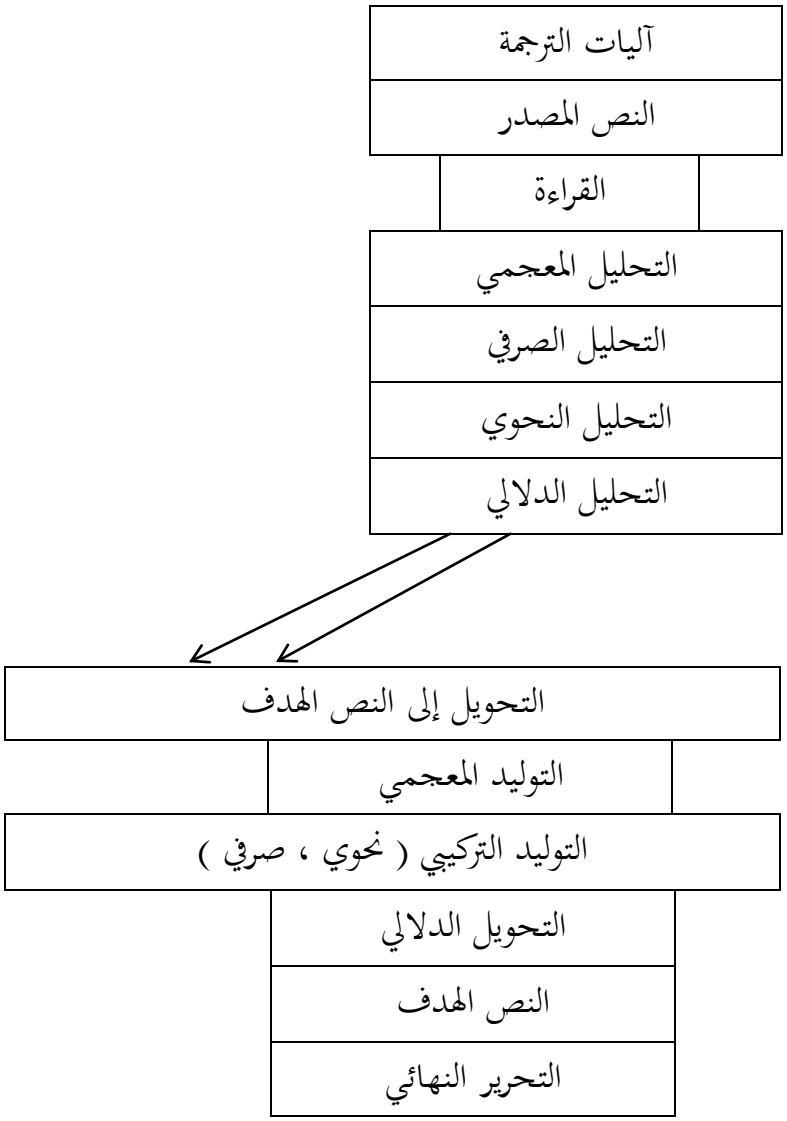
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 99- 100.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 100.

1-7- آليات المترجم في التحليل الترجمي:

إن الانتقال من الصعوبات اللسانية في مستوى الألفاظ والتراكيب والدلالة وعلامات الربط وغيرها، بالإضافة إلى معطيات خارج النص، تسمح بتحقيق الفهم كمهارة عقلية عليا، والتي لا يمكن أن نصل بدونها إلى إيجاد البدائل في اللغة الهدف.

والشكل الموالي يبين آليات التحليل الترجمي التي يتبعها المترجم أثناء عملية ترجمة النصوص:



الشكل يبين آليات التحليل الترجمي[1]

[1]- ينظر: تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ص 106.

2- اللسانيات والترجمة:

لم تتجه أي علوم أو دراسات سابقة لعلم اللسانيات إلى تناول موضوع الترجمة وقضاياها، وكان المطروح بعض نصائح وتوجيهات مثل شيسرون Ciceron الذي نصح بالاهتمام بترجمة المعنى وليس الكلمات، وبظهور اللسانيات، " أهملت الترجمة كظاهرة ومسألة لسانية مميزة، فلدى فرديناند دي سوسير ويسبرسن وسابير وبلوم فيلد يصعب اكتشاف أكثر من أربع أو خمس إشارات عابرة ترد فيها الترجمة عرضا، دعما لرأي لا علاقة لها به، دون أن تقصد لذاتها مرة واحدة تقريبا، ويكاد مجموع هذه الإشارات لا يملأ صفحة واحدة."[1]

وقد أشار رومان جاكبسون إلى أن التكافؤ في الاختلاف هو المسألة الأساسية في اللغة وموضوع اللسانيات الوحيد، ثم أصدر كاتفورد كتابه نظرية لسانية في الترجمة، موضحا أن الترجمة مسألة تتعلق باللغة، واللسانيات تدرس اللغة وبالتالي فإن الترجمة موضوع من موضوعات اللسانيات، وتبعا لذلك وضع كتابه بعنوان: دراسة في اللسانيات التطبيقية عام 1964، ليبدأ التعامل مع الترجمة بوصفها علم يخضع لقواعد علوم اللسانيات، وسلك فيناي ودربلني هذا المسلك فاقترحا إدراج الترجمة بشكل عادي في إطار الألسنية، ولكن خضوع الترجمة المطلق لعلم اللسانيات لم يلق الترحيب بين المنخرطين في دراسات الترجمة وتطبيقاتها خاصة المترجمين الذين يعتبرون الترجمة فنا، وينكرون وجوب تعريفها كعملية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمعرفة العلمية، وعلى الأخص بالتحليل الألسني، فقد "أصدر إدمون كاري كتابه (كيف ينبغي أن نترجم) عام 1958 موضحا أن الترجمة الأدبية ليست عملية لسانية "[2]، إنما عملية أدبية، فالترجمة في رأيه بكل وجوهها وتعقيداتها تبدو غير قابلة للحصر في تعريف علمي خاضع كليا للألسنية، فالترجمة الشعرية عملية شعرية:" لكي تترجم الشعراء ينبغي أن

---

[1]- المسائل النظرية في الترجمة ، جورج مونان ، ترجمة لطيف زيتوني ، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1 ، 1994 ، بيروت ، ص 58,

[2]- أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 83.

يكون بوسعك إظهار شاعريتك... والترجمة المسرحية القابلة للتمثيل هي نتاج عمل مسرحي لا ألسني، وإلا نكون قد ترجمنا اللغة ولم نترجم المسرحية."[1]

إن إدموند كاري وهو يقلل من دور اللسانيات في تحليل عملية الترجمة لم ينكر تماما أن للسانيات بعض العلاقة بعملية الترجمة، فهو يسلم بأنه" لكي نترجم ينبغي أن نعرف اللغات، وأن الترجمة ليست عملية أدبية إلا في نهاية المطاف."[2] أما جورج مونان فقد تحدث في كتابه (المشكلات النظرية في الترجمة) عام 1963 موضحا أن "الترجمة فن كالطب، ولكنها فن مبني على علم، ولا يمكن توضيح المسائل النظرية التي تثيرها عملية الترجمة، من جهة شرعيتها وعدم شرعيتها وإمكانها وعدم إمكانها إلا في إطار علم اللغة بالدرجة الأولى.

ويؤكد جورج شتاينر في كتابه (بعد بابل) عام 1975، أن الترجمة –لاسيما ترجمة النصوص الأدبية– لا تُختزل في البعد اللساني فقط.[3]

3– المصطلحية وعلاقتها بالترجمة : Terminologie

يعرف علم المصطلح أو المصطلحية عادة بأنه" العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها"[4]، ومن هذا التعريف يتضح لنا أن لعلم المصطلح ميدانين رئيسيين هما: المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية.

إن نص الترجمة محمل بالمصطلحات باعتباره "بؤرة للتمثيل وسند منطق الإحالات مما يمنح للمكون الدلالي انسجامه وتناظره، فعناصر النص المصطلحية تهاجر نحو أقاليم أخرى بحكم التجاور والإحالة الرمزية والتذكر والتلميح..."[5]

إن وجود المصطلح كعصب للنص وأداة مفهومية للترجمة من خلال الانتقال بين اللغات يبرر العلاقة الجدلية التكاملية بين المصطلحية والترجمة وشتان بين الكلمات التي تعتمد فقط على السياق

---

[1]– المسائل النظرية في الترجمة، جورج مونان، ص 60- 61.

[2]– المرجع نفسه، ص 62.

[3]– أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 83.

[4]– الترجمة وأدواتها، دراسات في النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص 82.

[5]– السيميائيات والتأويل، سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي، ط 01، 2005، المغرب، ص 171.

في تحديد مفاهيمها وبين المصطلحات المحددة للمفاهيم الدقيقة ضمن نظام مفاهيمي ينبني بتحديد العلاقات، وغالبا ما تكتسب الكلمات أو الألفاظ العامة سمة المصطلحات في النصوص المتخصصة[1].

إن الحاجة للمصطلحية في درس الترجمة ولفهم النص أكيدة، إذ لا يكفي تسخير كفاءة اللغة بل من الضروري التحول إلى المعرفة الموسوعية وتضمنها المصطلحية في جانب التفسير والتأصيل والعودة إلى مجالات الإستعمال والتحري التاريخي. فحين نقول: "الهيرمونيطيقا ضرورة معرفية" فإن المعرفة الموسوعية المصطلحية وليس التمكن اللغوي هو الذي يسمح بفهم مصطلح (الهيرمونيطيقا) كفن للتأويل الذي نشأ عن الفلسفة الألمانية ثم انتشر في النقد والأدب والترجمة.

ولتفسير جدلية العلاقة بين المصطلحي والمترجم نتساءل من المسؤول عن وضع المصطلحات المتداولة في النصوص؟ هل هو العالم اللغوي الذي ينتج المفاهيم ويفرض لغته على الآخر أم المصطلحي المتخصص باعتباره منسقا للمفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية أم هو المترجم ذلك المصطدم الأول بالحقيقة العلمية أو المصطلح الوافد وعلى عاتقه مسؤولية مواجهة المفاهيم بيانا وتبيينا وتوظيفا وتوصيلا؟

قد نختار واحدا من هذه الاختيارات، ولكن العمل الجماعي المتناغم بين اللغوي والمصطلحي والمترجم هو الذي يكفل ترحال المصطلح في قنواته المشروعة، ونستطيع أن نجزم أن التكوين المتكامل للمترجم المصطلحي كفيل بحل مشاكل التوليد والصياغة[2].

و فيما يلي بإيجاز أوجه التّباين والاختلاف بين التّرجمة وعلم المصطلح وأوجه تداخلهما:

1- اشتراك ممارسة التّرجمة والممارسة المصطلحيّة في خاصيّة العراقة، إذ أنهما قديمتان قدم الثّقافة الإنسانيّة، إلاّ أنّ التّنظير لمبادئهما، واستقلالهما كعلمين لم يتمّ إلاّ في أواسط القرن العشرين.

2- يشترك علم المصطلح والتّرجمة في الهدف والمضمون والوسيلة؛ إذ يهدف كلاهما إلى وضع مادّة لغويّة جديدة باستخدام اللّغة كأداة إجرائيّة.

---

[1]- ينظر: دراسات الترجمة، سعيدة عمار كحيل، ص 55.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

3- تتشابك أدوار المصطلحي والمترجم أحايين كثيرة فقد يضطلع المصطلحي بدور المترجم، كما قد يضطرّ المترجم أو التّرجمان للاضطلاع بدور المصطلحي.

4- تعدّ التّرجمة، بمعناها الضيّق، طريقة من طرائق صناعة المصطلح شأنها في ذلك شأن الاشتقاق والتّوليد، كما تعدّ المصطلحات تعابير عن مفاهيم متخصّصة لا يصادفها المترجم إلاّ في النّصوص العلميّة أو التّقنيّة المتخصّصة.

وخلاصة القول إنّ علم المصطلح ونظريّة التّرجمة علمان مستقلاّن، ولهما ميدانان مختلفان، مع وجود بعض التّداخل بينهما. وعلى الرّغم من أنّ إعداد المصطلحي وتدريبه يختلفان عن تأهيل المترجم وتكوينه، فإنّ المصطلحي يحتاج إلى الإلمام بنظريّة التّرجمة وأصولها، كما أنّ المترجم بحاجة إلى معرفة قواعد علم المصطلح وطرائقه.[1]

4- المصطلحات المفاتيح لعلم الترجمة:

لكل علم من العلوم قاعدة مصطلحية، "ويتميز علم الترجمة بقاعدة مصطلحية ضخمة، منها سبعة مصطلحات مفاتيح لأهميتها في التنظير والممارسة، وهي:

أ- مصطلح الأمانة: fidelité

لقد طُرحت مسألة الأمانة للنص في الترجمة إلى درجة أنها شكلت مفهوما مفتاحا لنظرية الترجمة، وتتأرجح الإجابة عن مدى الأمانة بين الوفاء للشكل اللساني والتكيف مع النص، وقد ربط بعض منظري الترجمة مصطلح الأمانة في مفهومه بعناصر أربعة هي:

- الأمانة للغة المنقول منها.
- الأمانة للغة المنقول إليها.
- الأمانة لمتلقي الترجمة.
- الأمانة لعصر النص الأصلي.

[1]- الترجمة وأدواتها، دراسات في النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ص 93.

وفي ظل حضور الائتلاف اللغوي واختلاف التجربة بين المؤلف والمترجم وتنوع المتلقين، يبقى سؤال جورج مونان في كلامه عن الجميلات الخائنات مطروحا، وهو: هل يمكن أن نتكلم عن الأمانة في الترجمة؟ وهل تكون الترجمة أمينة؟

ب- مصطلح الحرفية: littéralité

والمقصود بها الترجمة المنجزة حرفيا، أي كلمة بكلمة، وهي تعني الانتقال من اللغة الأصلية إلى اللغة المستقبلة بطريقة دقيقة وصحيحة للحصول على تطابق تركيبي، ويشكل هذا المنحى حلا عند نيومارك خاصة إذا لم نجد في اللغة المستقبلة مكافئا يحقق الأمانة اللغوية في الترجمة.

ج- مصطلح الاستعارة: l'emprunt

يقابله مصطلح " الاقتراض" في العربية، وهي ضرب من النقل اللغوي للعناصر الفنية، نتيجة تلاقح اللغات، ولوجود ثغرات في نظامها اللغوي والثقافي وبخاصة المعجمي، أو نتيجة تطويع تلقي هذه العناصر بطريقة جيدة، وبذلك يتم التغيير النسبي لها، خاصة في مستوى الصوت والكتابة. وهي من أسهل عناصر الترجمة، يعمد فيها المترجم إلى استعمال كلمات من اللغة المنقول منها إلى اللغة المنقول إليها، حيث يذوب انتماؤها في العودة إلى الأصل مثل كلمة " كحول"، ولا يراعى في الاستعارة الجانب الأسلوبي، ولكن النظام اللغوي عامة، وقد لا يحقق دلالة بعينها في اللغة المستقبلة، مما يجعلها تقنية مباشرة تصب أساسا على نقل المصطلحات الأجنبية، وسبيلها في العربية التعريب.

د- مصطلح التكافؤ: l'équivalence

ينتمي هذا المصطلح من حيث الوضع والاصطلاح إلى الرياضيات والمنطق في موضوع المعادلة الرياضية، ولذلك ترجم في بعض الكتب العربية بالتعادل، ثم انتقل إلى اللسانيات ليعرف استقرارا في التداول، مبنيا على اختلاف الرؤى في الترجمة.

وتقنية التكافؤ من أرقى تقنيات الترجمة، وتتطلب معرفة موسوعية وثقافة عامة، إذ يحدث أن يُستبدل نظام لغوي للغة ما بنظام لغوي مختلف تماما، كما أن نترجم عن الفرنسية: On n'est jamais bien servi que par soi-même. ويقابلها في العربية:" ما حك جلدك إلا ظفرك".

هـ- مصطلح التحويل: Transposition

ويعني استبدال جزء من الخطاب بآخر دون تغيير معنى الرسالة، ويحدث اختياريا أو إجباريا لضرورة جمالية وتوصيلية، وقد يكون على مستوى التركيب والتعبير في آن واحد، مسببا في غالب الأحيان مشكلة التداخل اللغوي، خاصة في ترجمة أساليب الاستفهام والتعجب وغيرها، وكل مَن يعتمد الترجمة الحرة يستعمل التحويل كتقنية في الترجمة.

و- مصطلح التأويل: L'interprétation

إن الترجمة من حيث طبيعتها تجربة، فالمترجم يكابد التعارضات مثل التعارض بين اختلاف اللغات وتشابهها والتعارض بين قابليتها للترجمة وعدم قابليتها لها، والتعارض بين استرجاع المعنى واستنساخ المبنى، وهذا التأمل في التجربة الترجمية يقوم على التأويل، المستند إلى تقدير الكلام وتفسيره، وهو تأويل مبرر بأخلاق المترجم الإيجابية والسلبية، متمثلة في الأمانة والاعتراف بالآخر، أو الخيانة ومحو آثار الآخر.

كما تعرضت دانيكا سيليسكوفيتش وماريان ليدرار في كتابهما" التأويل للترجمة" لمفهوم التأويل، باعتباره صراعا مستمرا للأفكار من أجل الوصول إلى إرادة قول الكاتب ومحاولة إفهام القارئ.

ي- مصطلح التلقي: Réception

إن مصطلح التلقي مصطلح، انتقل من مجال اللسانيات إلى النقد، ليلج التنظير الترجمي، ويشكل مهمة المترجم الأولى وهي التعرف على المتلقي بجميع أنواعه.

وقد كرست النظرية التأويلية المفهوم ذاته لمصطلح المتلقي، حيث أصبح دور الترجمة ليس نقل المعنى من النص الأصلي إلى نص الاستقبال، بل تحقيق ترجمة للأثر المعرفي والعاطفي ذاته للمتلقي، وهكذا يقوم المترجم بدور القارئ في الترجمة لدى " أيزر"، وللمتلقي لدى " ياوس" دور دينامي في إقامة هذا الجسر بين ماضي النص وحاضره." [1]

[1]- ينظر: دراسات الترجمة، سعيدة عمار كحيل، ص 76-85.

5- نظريات الترجمة:

5-1- الجاحظ والترجمة :

يُعد الجاحظ (ت255هـ) صاحب أقدم نظرية في الترجمة، أوردها في كتابه (الحيوان) ، فمعظم المنظرين للترجمة يركزون على النظريات الحديثة الغربية التي تناولت الترجمة من نواح مختلفة ويغمطون الجاحظ حقه في أنه أول من نظر للترجمة وتحدث عنها وإن لم يكن مترجما، فقد رآها من منظار القارئ الذي يهمه أن تكون النصوص بائنة المعنى محكمة المبنى، لذا جعل عماد الترجمة البيان والمعرفة.

فبالرغم من أهمية الترجمة في نقل التجارب وتلاقح الأفكار ووضع جسور التعارف بين الأمم، إلا أن هناك صعوبات تعترضها لحظة تنفيذها وأدائها على الوجه الأكمل لها، كشف عنها الجاحظ بدقته المعهودة وريادته في طرح القضايا الفكرية الهامة والتي لخصها في أربع صعوبات هي:

أ- صعوبة تحقيق الترجمة الصحيحة:

المأمول في كل ترجمة أن يتم أداء المنقول أو المترجَم على خصائص معاني الأصل وحقيقة ما ينطوي عليه بالدقة اللازمة والأمانة الحقة المطلوبة. يقول الجاحظ عن الترجمة:" ... وكيف يقدر على أدائها وتسليم معانيها واستعمال تصاريف ألفاظها وتأويلات مخارجها مثل مؤلف الكتاب وواضعه ؟ فمتى كان رحمه الله تعالى ابن البطريق وابن ناعمة وابن قرة وابن فهريز و...و ابن المقفع مثل أرسطاطاليس؟ ومتى كان خالد مثل أفلاطون؟" [1]

ب- صعوبة توافر شروط المترجم الحق:

نظرا لاعتماد الترجمة على استعداد خاص من قبل المترجم، ينبع من الكيفية التي يدرك بها طبيعة النصين اللذين يسعى المترجم أن يكون لهما حقيقة وجودية، ونظرا للصعوبات الناتجة عن ذلك

[1]- كتاب الحيوان، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، 1965 ، ج1 ، ص 76.

فقد اشترط الجاحظ في الترجمان :"...من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية." [1]

فهو يطرح مشكل المعرفة الخاصة بالمترجم في مستويين اثنين:

- مستوى معرفة الموضوع: إذ يتعين على المترجم أن يكون على دراية بحقائق مذهب الكاتب الذي يترجم له.
- مستوى التمكن من لغة النص المصدر.

ثم يشير الجاحظ إلى ظاهرة التداخلات اللغوية بين اللغات التي تعترض المترجم أثناء الترجمة، والتي يدرجها في خانة الصعوبات التي تواجه المترجم والتي لا يستطيع أن يتحرر من أسرها طالما أنه لا يملك إلا قوة واحدة لا يمكنه أن يستفرغها في وجهتين، حيث يقول:" ومتى وجدناه أيضا قد تكلم بلسانين، علما أنه قد أدخل الضيم عليهما لأن كل واحدة من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها وتعترض عليها، وكيف يكون تمكن اللسان منها مجتمعين فيه كتمكنه إذا انفرد بالواحدة؟ وإنما له قوة واحدة، فإن تكلم بلغة واحدة استفرغت تلك القوة عليهما وكذلك إذا تكلم بأكثر من لغتين على حساب ذلك تكون الترجمة لجميع اللغات. وكلما كان الباب من العلم أعسر وأضيق والعلماء به أقل كان أشد على المترجم وأجدر أن يخطئ فيه." [2]

كما يشير إلى صعوبة أخرى وهي ما يعتري الإنسان من نقص في الإحاطة بالمعارف كلها وإلا :" وما علم المترجم بالدليل عن شبه الدليل؟ وما علمه بالأخبار النجومية ؟ وما علمه بالحدود الخفية...؟"[3]

أما الصعوبة الرابعة فهي صعوبة التعامل مع أثر تداولته اللغات، واختلفت عليه أقلام النساخ من أمم مختلفة وخطوط مختلفة، حيث يقول:" وما علمه بإصلاح سقطات الكلام وأسقاط الناسخين

[1]- كتاب الحيوان، ج1، ص 76.

[2]- المصدر نفسه، ص 76- 77.

[3]- المصدر نفسه، ص 78.

للكتب(...) فكيف بكتاب قد تداولته اللغات واختلاف الأقلام وأجناس خطوط لملل من الأمم؟"[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تدخل النساخ وتحريف الكتابة لا يمسان عملية الترجمة، فلم يعد هذا المشكل مطروحا في الوقت الراهن لتوفر التكنولوجيات الحديثة على الرغم من إمكانية تعقيدهما الكبير لمهمة المترجمين وكذلك لمهمة التفسير، مع ذلك تبقى أفكار وتأملات الجاحظ جد وجيهة في وقت كان فيه النقد النصي(التحقيق) عملية ضرورية سابقة على أي مشروع للترجمة.

ج- ترجمة كتب الدين :

أما المسألة الأكثر استعصاء في نظر الجاحظ فهي مسألة ترجمة كتب الدين، ذلك أن العجز ظاهر في محاولة البشر ترجمة كلام بعضهم البعض فما بالنا إذا تعلق الأمر بكتب الدين وما يعتري الناس من عجز. يقول الجاحظ:"...و كلما كان الباب من العلم أعسر وأضيق والعلماء به أقل، كان أشد على المترجم وأجدر أن يخطئ فيه، ولن تجد البتة مترجما يفي بواحد من هؤلاء العلماء. هذا قولنا في كتب الهندسة والتنجيم والحساب واللحون، فكيف لو كانت هذه الكتب كتب دين وإخبار عن الله عز وجل؟ بما يجوز عليه مما لا يجوز عليه." [2]

يرى الجاحظ أن ترجمة كتب الدين صعبة وشاقة ووعرة المسالك، لأنها مرتبطة بفهم الفكر والتعبير عنه، ولهذا فهي تحتاج من المترجم أن "يتكلم عن المعاني والطبائع وهذا معقود بالتوحيد وأن يتكلم في وجوه الإخبار واحتمالاته للوجوه وذلك متضمن بما يجوز على الله سبحانه وتعالى مما لا يجوز وبما يجوز على الناس مما لا يجوز "[3] وحذر الجاحظ من الشروع في الترجمة قبل معرفة الأمور السالفة وإدراك معانيها حيث قال:"...و متى لم يعرف ذلك المترجم أخطأ في تأويل كلام الدين،

---

[1]- كتاب الحيوان، ج1، ص 78.

[2]- المصدر نفسه، ص 77- 78.

[3]- المصدر نفسه، ص 77.

والخطأ في الدين أضر من الخطأ في الرياضة والصناعة، والفلسفة والكيمياء، وفي بعض المعيشة التي يعيش بها بنو آدم." [1]

لقد كان الجاحظ معنيّا بتثبيت معاني الكلمات في الأذهان ؛خشية أن يساء فهم القرآن الكريم المنزّل باللغة العربية ،وذلك لتنوّع اللهجات الكثيرة ؛ بسبب اختلاط الشعوب والقبائل وتنوع لغاتها ووسائل تعبيرها وهذا يشكل خطرا أكيدا على اللغة، ويعرضها للرطانة واللحن ومساوئ أخرى تقضي على صفاتها، وتسيء إلى القرآن الكريم، وقد ذكر الجاحظ أمثلة كثيرة على التحريف الذي طرأ على العربية.[2] ويُطرح المشكل بالنسبة للجاحظ على مستوى التفسير، لأن أبسط سوء في الفهم أو في التأويل قد يؤدي إلى عواقب وخيمة، لهذا يعتبر الخطأ في مجال الدين أخطر من الخطأ في الرياضيات والكيمياء والفلسفة.

د– صعوبة ترجمة الشعر عند الجاحظ:

للجاحظ من الشعر العربي موقفان:

الموقف الأول: موقف اعتداد واعتزاز ومباهاة.

الموقف الثاني: الشعر العربي لا يستطاع أن يترجم.

لما كان الوزن عماد الشعر، جاءت كل محاولة لترجمته فاشلة، لأنه بذهاب الوزن يذهب الإيقاع والتناغم اللذين يستدعيهما الشعر، وبالتالي فإن الكلام المنثور أحسن وأشد وقعا في الأسماع وفي النفوس من الشعر المترجم، حيث يقول:" والشعر لا يستطاع أن يترجم ولا يجوز عليه النقل، ومتى حُوّل تقطع نظمه وبطل وزنه وذهب حسنه وسقط موضع التعجب، لا كالكلام المنثور. والكلام المنثور المبتدأ على ذلك أحسن وأوقع من المنثور الذي تحول إلى موزون الشعر." [3]

---

[1]– كتاب الحيوان، ج1، ص 78.

[2]– دور الترجمة في التواصل الحضاري بين اللغات ومعوقاتها من وجهة نظر الجاحظ ، عبد الخالق عيسى، مجلة جامعة . القدس المفتوحة للأبحاث، العدد 32، شباط، 2014م، ص 169.

[3]– كتاب الحيوان، ج 1، ص 75.

فالجاحظ هنا يُقر بالخلل الذي يعتري بنية الشعر العربي حين ينقل إلى لغات أخرى، وهذا يعرضه لمحدودية الإنتشار وصعوبة الاستمرار.

والملاحظ أن ما كتبه الجاحظ في الحيوان لا ينأى كثيرا في فحواه عن نظريات الترجمة اللسانية، ويتعلق أساسا بالتمكن من لغة أو لغات العمل الترجمي، كما يشير إلى ملاحظات التداخل اللغوي ووجود المقابلات أو عدم وجودها بين اللغات"المصدر والهدف Langue-source, Langue-cible "،كما تطرق إلى موضوع صعوبة الترجمة، فهي تختلف حسب طبيعة النصوص، فمنها الفلسفي والديني والأدبي والعلمي والتقني...و لكل نوع صعوبته، وانشغل أيضا بفهم النص انطلاقا من لغته وظلال معانيه، إلا أنه كان ملاحظا خارجيا، لأنه لم يكن مترجما، ومع ذلك اعتبرت هذه الملاحظات مرجعا أساسا للدراسات التنظيرية في مجال الترجمة عموما، وعليه يحق لنا أن نستعمل مصطلح "نظرية" (Théorie) في عرض نصوص الجاحظ في الحيوان عن الترجمة، وسنرى أن النظريات المعاصرة للترجمة لم تبتعد كثيرا عما أورده،[1] خاصة فيما يخص شروط المترجم وترجمة الشعر وقضية التداخل اللغوي.

5-2- نظريات الترجمة الحديثة:

5-2-1- مفهوم نظرية الترجمة:

المقصود بنظرية الترجمة مجموعة التصورات العملية النابعة من التطبيق الترجمي لحل صعوباته، وقد أطلق هاريس"Harris" سنة 1977م تسمية (Transtologie) على علم الترجمة وسماه فازكيز"Vasques "(Traductologie) وهو الاختلاف ذاته الذي وسم مصطلح الترجمة عند الغرب (Translation-Traduction).

وقد مرت هذه النظرية بثلاث مراحل:

- مرحلة ما قبل اللسانيات: وتميزت بمقاربة فلسفية لغوية أقامها المترجمون لمناقشة مفهوم الأمانة والحَرفية.

[1]- ينظر: دراسات الترجمة ، سعيدة عمار كحيل ، ص17-18.

– **المرحلة اللسانية:** وامتدت من سنوات الستينات إلى القرن العشرين، وتميزت بتحليل الظاهرة الترجمية تحليلا نسقيا وتقييم المشكلات اللغوية في الترجمة وفق مقاربة المدارس اللسانية المختلفة.

– **مرحلة ما بعد اللسانيات:** وامتدت من القرن العشرين إلى يومنا هذا، وتم فيها تركيب المقاربتين السابقتين واستثمار التصور العلمي والتعليمي ضمن التداخل المعرفي وتشابك التخصصات. [1]

5-2-2- نظرية كاتفورد:" Catford"

يعد "كاتفورد" من الذين تأثروا بالمنهج الذي وضعه"فيرث" (Firth) و"هاليدي" (Halliday)، من اعتبار اللغة وسيلة توصيل، وهو يحلل اللغة باعتبارها جهازا يؤدي وظيفة محددة في سياق محدد وعلى عدة مستويات: صوتية، كتابية، نحوية ومعجمية من خلال مراتب مختلفة مثل الجملة وشبه الجملة ومجموعة الألفاظ والكلمة والمورفيم...[2] "ليصل إلى أن التكافؤ بين النصين في الترجمة يعتمد على التطابق الشكلي بين المفردات اللغوية ذات المستويات، ويفترض عقد علاقات بين اللغات وفق المنهج التقابلي أو المقارن، على أساسه يمكن ممارسة عملية الترجمة بطريقة التجربة للوصول إلى التكافؤ، الأمر الذي جعل هذه النظرية على صلة مباشرة بتعليمية اللغات لاعتمادها على التحليل التقابلي."[3]

إلا أن هذه النظرية قد انتقدت لاهتمامها بالشكل على حساب المعنى، ذلك أن جوهر العمل الترجمي متصل بالمعنى وثقافة المترجم وظروف الاتصال.[4]

5-2-3- نظرية التكافؤ الديناميكي ليوجين نايدا:" Eugene Nida"

نشأت هذه النظرية من واقع ممارسته العملية أثناء ترجمته للكتاب المقدس، وقد أفاد فيها من علم الدلالة والتداولية ومن ثمار النحو التوليدي التحويلي لنعوم تشومسكي، وقد بدأ عمله مُزيجا

---

[1]- ينظر: دراسات الترجمة ، سعيدة عمار كحيل ، ص 72-73.

[2]- ينظر: نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 2003 ، القاهرة، ص95.

[3] - نظريات الترجمة، بحث في الماهية والممارسة، سعيدة كحيل، مجلة الآداب العالمية، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2008، العدد 135، ص 48.

[4]- ينظر: المرجع نفسه ، ص:51.

النظريات التقليدية التي تقول بثبات المعنى، مهتما بالتعريف الوظيفي للمعنى والذي مفاده أن الكلمة تكتسب معناها من سياقها، وأن تأثيرها يختلف باختلاف الثقافة، "فليس هناك في العربية كلمة تدل على قرابة محددة مثل كلمة" cousin" في الفرنسية، فعندما نترجمها إلى العربية علينا أن نحدد علاقة الدم الدقيقة بين الأشخاص المعنيين، وذلك بالاعتماد على السياق الملائم والخروج بترجمة سليمة.[1]

وقد حدد نايد[*] ثلاثة أقسام للمعنى، وهي:

- **المعنى اللغوي**: الذي نعتمد فيه التقسيم المشجر للجملة كما وصفه تشومسكي، حيث تبدأ الجملة باسم أو شبه جملة ويتبعها فعل ولواحق.
- **المعنى الإحالي (المرجعي)**:و هو المعنى الذي يحدده المعجم بدقة، حيث تصبح وظيفة الدال هي الإجابة على المدلول.
- **المعنى الشعوري**: أو ظلال المعنى الذي ينشأ من ارتباط الكلمة بأشياء معينة داخل السياق أو خارجه أو بالخبرة الفردية للقارئ أو الخبرة الإنسانية العامة، ومن ثمة فهو من باب الشعور الذي لا يبرره المعنى المحدد للكلمة أو حتى السياق. إذن فهو يختص بإثارة إحساس أو شعور ما ونحن ننسبه عادة إلى ما للمعنى من ظلال. [2]

يميز نايدا في كتابه (نحو علم الترجمة) بين نوعين من التكافؤ:

- التكافؤ الشكلي الذي يقوم على نقل شكل النص الأصل نقلا آليا.
- التكافؤ الديناميكي الذي يحول النص الأصل بحيث يحدث التأثير نفسه في اللغة الهدف.[3]

---

[1]- نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، محمد شاهين، مكتبة دار الثقافة للنشر ، ط1، 2008، الأردن، ص 29.

[*]- ولد نايدا في مدينة أوكلاهوما في 11 نوفمبر عام 1914م، تخرج من جامعة كاليفورنيا بمرتبة الشرف عام 1936م، وبعدها التحق بمعهد كامب وايكليف، حيث كانت تدرس فيه نظريات ترجمة الإنجيل، وقد كان نايدا من الأعضاء المؤسسين لجمعية وايكليف لمترجمي الإنجيل، كما كان رائداً في مجالي نظريات الترجمة واللغويات، من مؤلفاته" نحو علم الترجمة، 1964" و" بنية اللغة والترجمة،1975".

[2]- ينظر: نظريات الترجمة، بحث في الماهية والممارسة، سعيدة كحيل ، ص 61 – 62.

[3]- ينظر: أسس وقواعد صنعة الترجمة، حسام الدين مصطفى، ص 89.

وحسب هذا المبدأ فإن هناك كثيرا من الأشياء المشتركة بين اللغات، والناتج في الترجمة حسبه لا يكون رسالة أخرى وإنما هو أقرب مكافئ طبيعي لرسالة المصدر من حيث المعنى أولا ثم من حيث الأسلوب.

ويمكن تلخيص منهج نايدا في الترجمة كالآتي:

– أن يحول النص إلى أبسط أشكاله بنية وتركيبا وأوضحه معنى.

– أن يحول المعنى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف على مستوى تركيبي بسيط.

– أن يولد التعبير المكافئ للأسلوب والمعنى في اللغة الهدف. [1]

ومثال على ذلك قولنا في اللغة العربية: "مسيرة الجنود" فمن حيث البناء السطحي فإن الجملة تبنى على خاصية الإضافة، وحين نعمد إلى التحويل العكسي في اللغة الفرنسية فإننا نعتمد على الرابط: la marche des soldats ، ثم نقوم في خطوة أخرى لتحقيق المعنى بتحويل هذه الجملة من الإسمية إلى الفعلية فنقول: سار الجنود ، الجنود ساروا (Les soldats marchent)، فإن الطالب يميل إلى فهم المعنى انطلاقا من التحويل الذي أُجري في مستوى الجملة . والطالب يفهم الجملة الفعلية أكثر من الاسمية.

5-2-4- النظرية السوسيو ثقافية لبيتر نيومارك: "Peter Newmark"

لقد أثر نايدا في الكثيرين من بعده ومن أهمهم بيتر نيومارك[*] (**Newmark Peter**) الذي عُرف بنظريته عن الترجمة الدلالية والترجمة التواصلية، على أساس التكافؤ الديناميكي بين النصوص، معيرا اهتماما للسياق اللغوي والسياق الثقافي في تحليل معاني الكلمات المتموضعة في النصوص، حيث يقول:" إن الترجمة التوصيلية تحاول أن تؤثر في قراء الترجمة تأثيرا يقترب قدر الطاقة

[1]- نظريات الترجمة وتطبيقاتها ، محمد شاهين ، ص: 10.

[*] – Peter Newmark" : بيتر نيومارك: (1916- 2011)، كان واحدا من أهم الشخصيات في تأسيس دراسات الترجمة في العالم الناطقة باللغة الانجليزية في القرن العشرين، من مؤلفاته: " مقاربات في الترجمة، 1981"

من تأثير النص الأصلي في قرائه، أما الترجمة الدلالية فهي تحاول أن تنقل بقدر ما تسمح به الأبنية الدلالية والتركيبية للغة الثانية من الأمانة المعنى السياقي الدقيق للأصل."[1]

فحين نقول في اللغة الفرنسية: " Ma belle mère" يتراءى في ذهن الطالب " الأم الجميلة " فيترجمها حرفيا، وللكلمة مقابل مفرد هو(الحماة)، ومثله " Ma tante " في الفرنسية التي نسمي بها العمة والخالة ، بينما نلاحظ أن العربية تعطي لكل شخص اسما خاصا به، فيصعب على الطالب في الترجمة تتبع هذه الفروق المبنية على اختلافات المجتمع الكلامي، لذلك لا بد من برمجة النظرية السوسيوثقافية في محاور دراسته للترجمة.[2]

والترجمة عنده حرفة مفادها محاولة استبدال رسالة بلغة إلى لغة أخرى، محدثة توترا مستمرا بين كلتا اللغتين، يقع من خلاله ضياع للمعنى في خط المبالغة في الترجمة (زيادة في التفاصيل) وهي – الترجمة– تتطلب عمليتين أساسيتين هما[3]: الفهم الذي يتطلب التفسير والصياغة التي تتطلب إعادة الإبداع.

وكان نيومارك قد وضع كتابا بعنوان " مداخل إلى الترجمة " عام 1988م وكتابا آخر بعنوان "كتاب تعليمي في الترجمة " اللذين ما زالا يستخدمان على نطاق واسع في تدريس الترجمة.

5-2-5 – نظرية فيني وداربلنت: Vinay et Darbelnet

دعا كل من فيناي وداربلنت (**Vinay et Darbelnet**) في كتابهما (الأسلوبيات المقارنة للإنجليزية والفرنسية) إلى ضرورة إدراج الترجمة ضمن مواضيع علم اللسانيات، وقد وضع هذان الباحثان استراتجيتين للترجمة هما: الترجمة المباشرة والترجمة غير المباشرة، حيث تتضمن هاتان الإستراتجيتان سبعة مناهج، يخص المباشرة منها ثلاثة هي:

---

[1]– نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني ، ص: 66- 67.

[2]– نظريات الترجمة ، بحث في الماهية والممارسة ، سعيدة كحيل ، ص: 55- 56.

[3]– ينظر: اتجاهات في الترجمة، بيتر نيومارك ، ترجمة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ للنشر، 1986، المملكة العربية ، السعودية ، ص 22.

أ– الإقتراض:L' emprunt

مرادف للتعريب عندنا وهو إدخال الكلمة الأجنبية كما هي ورسمها بحروف عربية ، ويجرى الإقتراض من العربية إلى اللغات الأخرى أيضا، ويطلق العلماء العرب على الألفاظ المقترضة مصطلح الدخيل.

ويلجأ المترجم عادة إلى الإقتراض لعدة أسباب منها:

– غياب مقابل في اللغة الهدف مثل: جبنة "التشدر " مقابل "Cheddar cheese"

– إذا كانت الكلمة في اللغة المصدر شائعة الاستعمال مثل: آلة العزف" البيانو "مقابل Piano".

ب– النقل بالمحاكاة: Le calque

وهو نوع خاص من الإقتراض، ينقل فيه التعبير أو البناء عن طريق الترجمة الحرفية من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، ويستخدم عادة في بعض التعابير الاصطلاحية التي تندرج في اللغة تدريجيا وتصبح جزءا منها، مثلما نفعل في العربية عندما ننقل تعبيرا مثل "في التحليل الأخير" dans (l'analyse finale) بدلا من ترجمته إلى الفصحى المعيارية بتعبير "في آخر المطاف" أو "المحصلة هي".

ت – الترجمة الحرفية: Traduction littérale

وهي أكثر أنواع الترجمة شيوعا فيما بين اللغات التي تنتمي إلى الفئة اللغوية ذاتها والثقافة نفسها (الإنجليزية والفرنسية مثلا) ، وهي تلتزم بالكلمات نفسها في اللغتين. [1]

ويرى المنظران فيني ودرابلنت أن الترجمة الحرفية تكون مقبولة ما دامت تحتفظ بالدلالة، أما إذا أصبحت غير مقبولة كأن تعطي معنى آخر مخالف للمعنى المراد أو تكون ركيكة لأسباب بنوية ففي هذه الحالة يرى المنظران أن الحل يكمن في اللجوء إلى الترجمة غير مباشرة لتفادي المساس بالدلالة وتشويه النص الأصلي، وهي تتضمن أربعة استراتجيات وهي :

[1]– ينظر: نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني، ص 87 – 88.

ث – الإبدال الصرفي: Transposition

وهو إبدال الصورة الصرفية للكلمة في النص الأصلي بصورة صرفية أخرى دون تغيير المعنى،وقد يكون الابدال لازما أو اختياريا.

ج – التعديل أو القولبة: Modulation

وهو التحول الذي يطرأ على الدلالة في اللغة المصدر حيث يُحدث المترجم تغييرا في الرسالة دون الإخلال بالمعنى.

ح – التكافؤ: Equivalence

يستعمل التكافؤ إذا ما عُرّضت اللغتان لنفس الموقف باستخدام أساليب وتراكيب مختلفة، ويطبق لترجمة التعابير الاصطلاحية والأمثال والحكم ، وهو استبدال موقف في اللغة المصدر بموقف مماثل اتصاليا في اللغة الهدف، والتكافؤ في الترجمة ثلاثة أشكال هي:

- **تكافؤ شكلي أو اصطلاحي**: يهتم فيه المترجم بالشكل ولا يغوص في التفاصيل أو المعنى البعيد، مثال: Il est resté les mains croisées devant ce problème وترجمتها الشكلية بالعربية: بقي مكتوف الأيدي أمام هذا المشكل.
- **تكافؤ وظيفي**: في هذا النوع من الترجمة يأخذ المترجم المعنى الوظيفي للكلمة من اللغة المصدر وينقل الوظيفة التي يؤديها المعنى في اللغة الهدف، فتكون ترجمة الجملة السابقة على النحو التالي: بقي عاجزا أمام هذا المشكل، أي:

Les mains croisées = عاجز

- **تكافؤ تخيلي أو تصوري**: يهدف فيه المترجم إلى نقل المعنى بعيدا عن التقيد بالشكل أو الوظيفة للكلمة فتكون ترجمة الجملة السابقة كما يلي: "لم يتم حل المشكل ".

خ- التطويع: (L' adaptation)

وهو تغيير الإحالة الثقافية الواردة في النص الأصلي إلى ما يقابلها في ثقافة النص الهدف، أي هو نوع خاص من المكافئ وهو المكافئ الظرفي أي للظرف الموصوف، وهي ترجمة الوضع وليس البناء أو المفردات[1]، ومثال على ذلك:

Sa compassion me réchauffe le cœur" أي : تعاطفه يدفئ قلبي.

يدفئ القلب "تعبير فرنسي مترجم إلى العربية ترجمة حرفية تحترم مقتضيات اللغة العربية مع المحافظة على التركيب الأصلي والمفهوم الأصلي .وإذا ما أردنا تطويع هذه الترجمة مع الثقافة العربية والمفاهيم العربية لقلنا" :يثلج القلب."

5-2-6- النظرية التأويلية:

لعل أبرز نظرية دافعت عن أهمية المعنى في الترجمة، هي النظرية التأويلية للترجمة، والتي تعرف أيضا بنظرية المعنى، حيث تضع مفهوم المعنى في مكان الصدارة، وتنتقل بظاهرة الترجمة من نزعة المقارنة اللغوية إلى عملية الفهم و التعبير عند الفرد، إذ تؤكد أن كل ترجمة تأويل.

ومنطلق نظرية المعنى هو الترجمة الشفوية، التي تزعمت دانيكا سيليسكوفيتش(Danika Celescovitch) [*] وماريان لودرير(Marianne Lodrère) حركة التنظير لها وأرستا أسسها، ومن المنظرين أيضا نذكر: دانيال جيل(Danièle Djil) وجون دوليل(Jean Delisle).

---

[1]- ينظر: نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني، ص 89 – 93.

[*]- كانت دانيكا سيليسكوفيتش الّتي عاشت شبابها في دول عدّة، تتقن اللّغات الفرنسيّة، الألمانيّة، الصّربيّة والانجليزيّة من دون أن تتعلمها فعليا في المدرسة، ولقد لاحظت، بحكم إتقانها للّغات عديدة، أنّ المعنى يمكن التّعبير عنه بجميع اللّغات، فهي تنتقل بسهولة من لغة إلى أخرى، وتري أن الرموز اللّغوية ما هي إلى وسيلة لنقل المعنى، تمثل معرفة لغات عدّ ة معرفة عميقة للمبدأ الأوّل في النّظرية التّأويلية، إذ تقول دانيكا سيلسكو فيتش : "ليست اللّغات موضوع التّرجمة، بشرط أن يتقنها المترجم ". ولقد مارست دانيكا سيلسكوفيتش الترجمة التتابعية ثم التّرجمة الفورية ، كان مبدؤها هو استخلاص المعنى المراد ثمّ إعادة صياغته في لغة الوصول، كما كرسّت دانيكا سيلسكوفيتش نفسها لتعليم الترجمة الشفويّة مند عام 1957 م، ممّا قادها إلى التّفكير في شرح المبادئ التّعليميّة التّي تقدمها لطلبتها، نشرت دانيتسا سيلسكوفيتش(Danica Selescovitch) أوّل مؤلفاتها في عام 1968 م، وهو بعنوان" المترجم الشفهي في المؤتمرات الدّولية" ، تضمن الكتاب المبادئ التي عرضتها في العقود الثّلاثة التّالية، والتي تمثّل جملة من الملاحظات التي استنتجتها من خلال تجربتها الشّخصية ومن التّعليقات عليها، وأمّا كتابها الثّاني المستمد بالمقابل من أطروحتها

إن النظرية التأويلية للترجمة " تعتبر أن الترجمة عملية تفكيرية، تقوم على فهم الكلام بتشكيلة من الوسائل، عمادها الذكاء والذاكرة، ثم التعبير عما هو مفهوم ومتذكر مع استعمال الأداة اللغوية للغة المترجم إليها "[1] حيث يسعى المترجم حسب هذه النظرية إلى " إدراك قصد المتكلم، أي المقصود من كلامه المعبر عنه في شكل لغوي بائن ومضمر."[2]

ينقسم الفعل التّأويلي إلى ثلاثة مراحل :مرحلة الفهم، مرحلة تحصيل المعنى، ومرحلة التعبير.

– مرحلة الفهم:

لا ينطوي النّص، في النّظرية التأويلية للترجّمة، على معنى سابق على المترجم أن يكتشفه، بل قراءة المترجم للنّص هي التّي ستعطيه معنى، أي إن المعنى هو نتاج تفاعل المترجم مع النّص، والفهم نوعان: لغوي وضمني.

– مرحلة تحصيل المعنى:

تضطلع مرحلة تحصيل المعنى بمكانة مهمّة في النّظرية التأويلية، وهي عملية ذهنية تتمثل في تجريد المدلولات من دوالها، أي هي عملية فصل المبنى عن المعنى إذ يحتفظ المترجم بمعنى الرّسالة ويتناسى شكلها اللّغوي الأصلي.

– مرحلة إعادة التّعبير:

إذا اكتمل الفهم، بتشكّل المعنى في ذهن المترجم، فقد صار قادرا على إعادة التّعبير عن فحوى الرّسالة بلغة أخرى. وتعدّ مرحلة إعادة التّعبير محصّلة المرحلتين الأولى والثّانية وهي المنتوج الّذي تقيّم من خلاله عمليّة التّرجمة.

إن الترجمة التأويلية تدعو إلى الغوص في المعنى والولوج إلى غور الفكر، مما يسمح بالانعتاق من الغشاء اللغوي ويجنب الحَرفية المقيتة. ومن ذلك أيضا أنها مستمدة من الترجمة الفورية التي تركز على

للحصول على دكتوراه الدّولة فكان بعنوان" ملكة اللّغة، اللّغات والذّاكرة." فقام على دراسة تدوين الملاحظات في الترجمة التتبعية (1957).

[1]– مفاهيم الترجمة ، محمد الديداوي ، ص: 21– 22.

[2]– المرجع نفسه، ص : 19.

المعنى وتتصف بالسرعة، فإذا تدرب المترجم على الإسراع كالترجمان، وجعل المعنى والمنطق مناط اهتمامه كان أنجع وأَمن شرور الإغماض.[1]

5-2-7- النظرية الوظيفية للترجمة:

نشأ المدخل الوظيفي والتوصيلي في تحليل الترجمة وازدهر في ألمانيا، ومن أهم ملامحه الدراسات الأولى التي أجرتها كتارينا رايس (Katarina Reis) عن أنماط النصوص ووظائف اللغة ونظرية " فعل الترجمة " (Translation action) التي جاءت بها يوستا هولتس مانتاري (Justa Holz Mantari) ونظرية الترجمة الوظيفية التي وضعها هانس فيرمير (HansVermeer) ونموذج التحليل النصي التفصيلي الذي وضعه كريستيان نورد (Kristian Nord).[2]

إن المنظرين الوظيفيين يرون " الترجمة على أنها فعل يقوم به شخص له هدف اتصالي معين، وهو ما أطلقت عليه رايس وفيرمير مصطلح (Text ‘s skopos)، وهي كلمة يونانية بمعنى القصد والهدف والوظيفة، ولأن تحقق الملاءمة في شكل الاتصال هو دائما ذو علاقة بإنجاز الهدف المقصود، لذلك تكتسب الثقافة المستهدفة أهمية حاسمة "[3].

ويقول هانس فيرمير (Hans Vermeer): "إن قاعدة (الغاية) يمكن أن تُقرأ على الوجه الآتي: ترجم أو فسر أو تكلم أو اكتب بطريقة تمكن نصك أو ما تنجزه مترجَما من القيام بوظيفته في الموقف الذي يستخدم فيه، ومع الراغبين في استخدامه وتحديدا بالطريقة التي يرغبون بها للنص أن يمارس وظيفته."[4]

ومن أهم هذه النظريات:

---

[1]- ينظر: مفاهيم الترجمة ، محمد الديداوي، ص 20.

[2]- ينظر: نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني ، ص: 115.

[3]- في نظرية الترجمة، اتجاهات معاصرة ، إدوين غينتسلر ، ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، 2007، ص: 184.

[4]- المرجع نفسه، ص : 185.

5-2-7-1 – نظرية أنواع النصوص لكتارينا رايس: (Katarina Reis)

وهي نظرية تعتمد على علم اللغة النصي، متمثلة في مناهج تحليل الخطاب والمنهج السيميائي، إذ أن صاحبتها جعلت مستوى النص كمجال عمل دارس الترجمة.

لقد أضفت رايس الطابع المنهجي على دراسات تقييم النصوص المترجمة، وذلك بتقسيم النصوص إلى أنواع وأنماط، مستندة في ذلك إلى أعمال كارل بوهلر (Bohler Karl) الذي حدد بدقة وظائف اللغة ولخصتها رايس على النحو التالي:

- **التوصيل البسيط للحقائق:** مثل المعلومات والمعارف والآراء، ونمط هذا النوع من النصوص إخباري، حيث يكون المضمون هو بؤرة التركيز الأولى في التوصيل وله بعد منطقي إحالي.
- **التأليف الإبداعي:** ويستعمل المؤلف فيه البعد الجمالي للغة، يحتل فيه المؤلف المحور ونمط النص تعبيري.
- **طلب الاستجابة السلوكية:** وشكل النص حواري ، ينصب على الدعوة ، وهو الداعي للعمل، ويعتمد على الإقناع.
- **النصوص السمعية الوسائطية:** مثل الأفلام والإعلانات، وهي التي تضيف إلى الوظائف الأولى الصور البصرية والموسيقى. [1]

5-2-7-2- خصائص أنماط نصوص رايس:

تتميز أنماط النصوص التي حددتها رايس بخصائص عديدة، نذكر منها:

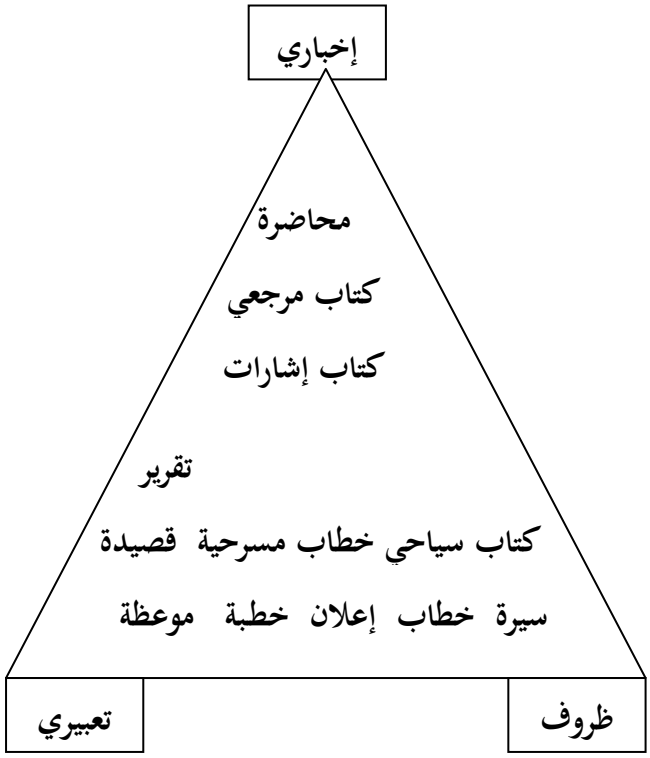
1- النص الإخباري: وظيفة اللغة فيه إخبارية، تقتصر على تقديم الحقائق والأشياء، والبعد اللغوي لها منطقي، والنص يركز على المضمون، ومن ثم يجب أن يقتصر النص المترجم على المضمون الإحالي، وأن يكون أسلوب الترجمة النثر البسيط مع الإيضاح التصريحي إذا اقتضى الأمر ذلك.

[1]- ينظر: نظريات الترجمة ، بحث في الماهية والممارسة ، سعيدة كحيل ، ص 66.

2- النص التعبيري: وظيفة اللغة فيه تعبيرية، أي تعبر عن موقف المرسل، والبعد اللغوي له جمالي، وتركيز النص على الشكل، ومن ثم يجب أن يقوم النص المترجم (المستهدف) بنقل الشكل الجمالي، وأن تتسم طريقة الترجمة بمحاكاة النص منهج النص واتخاذ وجهة نظر النص المصدر أو المؤلف.

3- النص الداعي إلى العمل: هو نص تخاطبي أو حواري، يركز على ما يدعو القارئ إليه، حيث يجب على المترجم أن يخرج نصا قادرا على تحقيق الاستجابة المنشودة وأن تتمسك طريقة الترجمة بالتطويع (**Adaptation**) ، أي بالتعديل والتحوير ابتغاء تحقيق تعادل التأثير(الأثر المعادل). [1]

والشكل الآتي يبين أنواع النصوص من وجهة نظر رايس:



مخطط أنواع النصوص عند رايس

إن النظرية الوظيفية وكيفية مقاربتها للعملية الترجمية قد قامت بخطوة عملاقة في مجال الدراسات الترجمية الحديثة، حيث غيرت النظرة إلى الترجمة كفعل، يقول في هذا الشأن إدوين غينتسلر: "إن ظهور النظرية الوظيفية في الترجمة علامة على لحظة مهمة في تطور نظرية الترجمة، وذلك

[1]- ينظر: نظرية الترجمة الحديثة ، محمد عناني ، ص 116- 117.

بكسرها سلسلة قديمة امتدت لألفي عام لنظرية تدور حول محور ما هو "أمين" في مقابل ما هو "حر".[1]

5-2-8- نظرية النسق المتعدد لإتمار إيفين زوهار:" Itamar Even- Zohar"

يعد إيفين زوهار (Itamar Even- Zohar) من المتأثرين بالشكلانيين الروس في دراستهم للأدب ضمن نسق يتعالق مع بقية الأنساق، ولكنه في سنة 1970م انتقد المقاربة الجمالية التي يتبنونها والمتمثلة في اعتمادهم في دراستهم على ما يسمونه بالآداب الراقية، وإهمالهم لكل من الأدب المترجَم وآداب أخرى باعتبارها تمثل أشكالا دنيا وهامشية غير معتمدة.

انطلاقا من هذا النقد بلور إيفين زوهار مصطلح النسق المتعدد، ليطلقه على مجمل شبكة الأنساق الأدبية بدءا بالأشكال الراقية المعتمدة وانتهاء بالأشكال الدنيا وغير المعتمدة كأدب الأطفال وقصص العامة والأدب الشعبي والأدب المترجم[2]، متوصلا إلى ضرورة اعتبار الأدب المترجم نسقا بذاته، الأمر الذي أهملته الشكلانية الروسية.

وقد ميز زوهار بين نوعين من الأدب: رائد وهامشي. ومثال ذلك الأدب الإنجليزي والأدب العبري على الترتيب، فبينما يتميز الأول باستقلالية وتنوع نماذجه وغزارته، ومن ثمة عدم حاجته للترجمة، يعاني الثاني من فقره وعجزه عن انجاز جميع أنواع الكتابة التي يستطيعها نسق أقوى وأكبر ، فكان اعتماده على الترجمة لتقدم له السوابق النصية ونماذج وأساليب وأفكار[3]و هو الأمر الذي تبرز من خلاله أهمية الأدب المترجم بالنسبة للثقافة المستقبلة ودور المترجم باعتبارها صورة من صور المثاقفة.

يتم في الترجمة الواحدة اجتياز عدد كبير من العقبات اللسانية، متمثلة في عقبات معجمية وتركيبية ودلالية وثقافية، مما يحتم علينا تطبيق نظريات متعددة للترجمة، ومن طائفة متنوعة من المعارف وضروب الخطاب، قصد تحليل أفضل لتنوعات المعاني والوظائف الناتجة.

---

[1]- ينظر : في نظرية الترجمة ، اتجاهات معاصرة ، إدوين غينتسلر ، ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح، ص: 186.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 261.

[3]- المرجع نفسه ، ص: 283.

الفصل الثّاني

تعليمية اللغة العربية بين الاكتساب و التعلم

1- التعليمية.

2- نظريات الاكتساب اللغوي و تطبيقاتها التربوية.

3- مناهج تعليم اللغات.

4- نظريات اكتساب اللغات الأجنبية وطرائق تعليمها.

5- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها.

1- التعليمية:

1-1- تعريفها:

أ- لغة: التعليمية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي: وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Didactique) صفة مشتقة من الأصل اليوناني (Ditaktikos)، وتعني فلنتعلم أي: يعلم بعضنا بعضا.

ب- اصطلاحا: وردت عدة تعاريف للتعليمية من بينها:

أن الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه لالاند (Lalande1988) كمرادف لبيداغوجيا أو تعليم.

وهي علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتجيات بيداغوجية لتسهيل انجاز المشاريع، ويرمي إلى تحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بعلوم أخرى كالسوسيولوجيا والسيكولوجيا والابستمولوجيا[1].

وهي" الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"[2]، وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي.

وترتبط طبيعة العمل الديداكتيكي بالإجابة عن هذين السؤالين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ فإذا كانت الإجابة عن السؤال الأول تكمن في تحديد المحتوى الدراسي أي النصوص المقترحة، فإن اختيارها يقتضي التخطيط الابستمولوجي. أما السؤال الثاني فيقترح انتقاء الطرائق والتقنيات والوسائل التعليمية الناجعة لإيصال المحتوى، ويكون هذا العمل متبوعا بالتقويم المستمر لمراقبة نجاعة الأداء.

---

[1]- ينظر: تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية المجلد 39، العدد 02، 2012، ص 368.

[2]- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج، قصر الكتاب ، ط01، 2000 ، الجزائر ، ص 8.

وخلاصة القول فإن التعليمية تهتم بالتصورات النظرية والعمل التطبيقي الموسوم بالتدريس[1].

1-2- تعليمية اللغات:

هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في الديداكتيك (تعليمية اللغات) [2]، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية منها:

- **المتعلم**: من حيث الاستراتيجيات التي تُكسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات استيعاب وفهم اللغات وإنتاجها.
- **المحيط الاجتماعي**: وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووصفها ضمن لغات أخرى.
- **المادة التعليمية**: وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتكية لتدريس اللغات.
- **التدريس**: وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل حقول مرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثولوجيا... وانطلاقا من هذه العلوم، حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات، الإجابة عن بعض المشكلات.

مثل:

- النحو الصريح والضمني.
- مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي، والنمو اللغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.

---

[1]- ينظر: دراسات الترجمة، سعيدة عمار كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط01 ، 2012 ، عمان ، ص 50-51.

[2]- ينظر: تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، ص370.

– الازدواجية اللغوية والتعددية اللغوية.

وفي سياق حديثنا عن التعليمية لابد أن نفرق بين مصطلحين وهما التعليم والتعلم.

التعليم: نعني به التدريس، فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز وتسهيل حصوله وهو: "عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها"[1].

التعلم: ونعني به التحصيل أو الاكتساب، أي اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، فهو "إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة"[2]، لذا يعد التعلم " عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار"[3].

1–3– مكونات المثلث الديداكتيكي:

تتأسس العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، وتلك الأطراف هي:

أ– **المتعلم**: الذي يعد الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه ومشروعه الشخصي مستعينين في ذلك بعلم النفس الاجتماعي وسيكولوجية النمو وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم.

ب– **المعلم**: والذي يقتصر دوره على التوجيه وتسهيل عملية التعلم، مركزا اهتمامه بشكل خاص على تصنيف المادة التعليمية تصنيفا تربويا يستجيب لحاجات التلميذ، محددا الطريقة الملائمة لتعلمه،

---

[1]– مبادئ التعلم، أحمد محمد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط01، 2001م، ص 17.

[2]– دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط02، 2014م، ص 46.

[3]– المرجع نفسه، ص 139.

محضرا الوسائل التعليمية الضرورية المساعدة على هذا التعلم، ومستعينا بعلوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيرها.

ت- المعرفة: أو المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج التربوي المختار للتطبيق، وينبغي للمعرفة أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها وهي أنواع:

- المعرفة العلمية.
- المعرفة الواجب تدريسها.
- المعرفة المتداولة في الصف.
- المعرفة المكتسبة. [1]

ويطلق على هذه العناصر مجتمعة(المتعلم، المعلم، المعرفة) المثلث الديداكتيكي الذي يعد هيكلا عاما لوضعية جد معقدة، تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشتغل كليا، وبشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية الديداكتكية موضوع التحليل، إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كلي متعدد الاتجاهات، فإذا أخذنا المتعلم كمثال فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين، الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتكية معينة، وتتمثل هذه العلاقات فيما يلي:

1- علاقة المعلم بالمتعلم:

يطلق على هذه العلاقة العقد الديداكتيكي (Contrat Didactique) وهو بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تنشيطها، وهو يُعد مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتكية، حيث يحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء، وينظم مختلف أشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة.

[1]- ينظر: تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، ص 370.

1- علاقة المتعلم بالمعرفة:

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات (Représentations)، ويقصد بالتمثلات عموما تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه، ونعني بالتمثلات ههنا الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة.

2- علاقة المعلم بالمعرفة:

أو ما يصطلح عليه بالنقل الديداكتيكي(Transposition Didactique)، وهو مجموعة من التغييرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، وهو مفهوم أساسي في تعليمية المواد، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم، فالمعلم إذن مطالب بتحضير المعرفة وتكييفها مع مستوى المتعلم. [1]

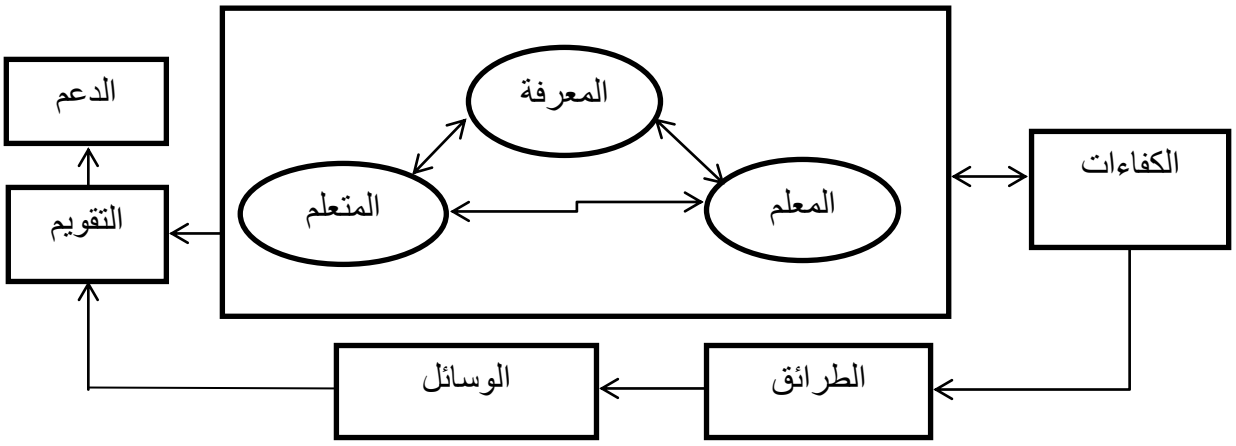
وعليه فمحتوى المعرفة العلمية حتى يصبح محتوى معرفيا صالحا للتعلم يمر بعدة تحولات، ويميز شوفلر في هذا الصدد بين مراحل أربع لتعاطي المعرفة هي:

- مرحلة المعرفة العلمية.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.
- مرحلة المعرفة المتداولة في الصف.
- مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم.[2]

و فيما يلي تخطيط للمثلث الديداكتيكي:

[1]- ينظر: تحليل الفعل الديداكتيكي، عابد بوهادي، ص 371- 374.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 374.



المثلث الديداكتيكي

1- نظريات الاكتساب اللغوي:

يقصد بنظريات التعلم" تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النفس التربويين، من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة، حتى يتمكنوا من معرفة سر النفس الإنسانية وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات ومواهب، حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتي تكون مبنية على أسس هذه النظريات."[1]

2-1- مفهوم النظرية:

النظرية بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة،و هي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، وما يتم بناؤه من تصورات منهجية.[2]

وهي أيضا " تعني نسقا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا(أي غير متناقضة)، ترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعية أو المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية قابلة للتمحيص."[3]

---

[1]- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، محمد وطاس، المؤسسة، الوطنية للكتاب، ط1، 1988 ، الجزائر، ص 33.

[2]- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفاربي وآخرون، دار الخطابي للطباعة، والنشر ط1، 1994 ، الدار البيضاء، المغرب، ص 346.

[3]- تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، مطبعة دار النجاح الجديدة، ط2، 1990، الدار البيضاء، المغرب، ص 22.

ينبغي قبل الشروع في عرض أهم عمليات الاكتساب اللغوي التمييز بين عبارة "اكتساب اللغة" وهي العملية التي تتم بشكل طبيعي وبدون حاجة إلى تعليم كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأم، وعبارة "تعلم اللغة" التي ترتبط بتعلم اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي الذي يجري في محيط نظامي.

2-2- النظريات السلوكية:

وهي تلك النظريات التي تعتمد على المثيرات واستجاباتها والارتباط فيما بينها، وكذلك على أشكال التعزيز المختلفة، وهي تمثل النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية.

2-2-1- النظريات الارتباطية: Connexionnisme

الارتباطية تعني العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط الاقتران والتشابه والتضاد والسببية والتتابع ولعل أبرز هذه الأشكال هو الاقتران الذي يعني وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما.و وقوع إحدى الخبرتين في وقت لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى، ولا يزال قانون الاقتران يلعب دورا هاما في تعلم اللغات، ومن أبرز فروع هذه النظرية العامة النظريات التالية[1]:

أ- نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف :

وهي "أول النظريات الاختزالية ظهورا وأكثرها شيوعا"[2]، وهي تدور حول معرفة كيف أن سلوكا معينا يحدث عادة في أعقاب حادثة معينة يمكنه أن يحدث في أعقاب حادثة أخرى لا صلة لها به، ومن أهم مفاهيمها المثير والاستجابة، ومؤسسها هو عالم الفسيولوجيا الروسي "إيفان بافلوف Pavlov"[*].

---

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة، العدد126، 1978، ص 53-56.

[2]- نظريات التعلم (رؤية إسلامية)، عبد الحميد عبد المجيد، مجلة أم درمان، العدد5 ، 2003م، السودان، ص 10.

[*]- إيفان بيتروفيتش بافلوف(Ivan Petrovit Pavlov): عالم روسي فيزيولوجي (1849 – 1936)، توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1890م، رغم أن مجال دراسته أساسا هو فيزيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب إلا أن شهرته ترجع لاكتشافه للفعل المنعكس الشرطي ، الذي يتصل بالسلوك أكثر مما يتصل بعلم الفيزيولوجيا.

ب- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ "لثورندايك" :

كان " ثورندايك Thorendike "[*] من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ[1] ، ولهذا سميت هذه النظرية بهذا الاسم.

2-2-2- نظريات التعلم الوظيفية:

تشكل هذه النظريات نمطا آخر من أنماط النظريات السلوكية ، ولكنها تختلف في كثير من الوجوه عن النظريات الارتباطية، فالتعلم بالنسبة لهذه النظريات ليس مجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة بل هي تحاول أولا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التحليل السلوكي ، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل التفكير والتخيل ، وتصر على اعتبارها أنواعا من السلوك، ويطلق على هذه النظريات كذلك اسم النظريات الإجرائية، ومن أبرز النظريات في هذا المجال النظريتان التاليتان:

أ- النظرية الإجرائية لسكينر:

يميز سكينر (Skinner) بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات: الأول الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد على سبيل المثال :البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل الطازج. والثاني الاستجابات التي تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة معينة وهي التي يطلق عليها اسم الإجراءات والتي تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها كقيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما،وهي كلها

(*)- ثورندايك (Thorendike Edward Lee 1874 – 1949): هو عالم نفس أمريكي، صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، عمل على إرساء الأسس العلمية لعلم النفس التربوي الحديث، ورغم ما تعرضت له نظريته من انتقادات إلا أنه كان بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات.

(1)- ينظر: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، علم المعرفة، أكتوبر، 1983، الكويت ، ص 22.

استجابات أو إجراءات متشابهة ، وليس هناك داع لافتراض وجود مثير محدد يحدثها. فالنوع الأول من الإستجابة ينجم عنه "سلوك استجابي" والنوع الثاني منها ينجم عنه "سلوك إجرائي".

ويرى سكينر(*) أن العوامل التي تساهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي متعددة، ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة أو التعزيز، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج، والنتائج هي الأخرى تؤدي بدورها إلى زيادة الاستجابات (تعزيز الاستجابات الأولى) وهذا ما يصطلح عليه بالتعزيز الإيجابي،أو قد تؤدي إلى تناقص الاستجابات (التعزيز السلبي). (1)

أما المفهوم الثالث عند سكينر فهو ما يعرف باسم "تمايز الاستجابات"، واستجابات الأفراد أمثلة على هذا التمايز. فالاستجابات لا تحدث إلا مرة واحدة، ذلك لأن الاستجابات المتشابهة ليست متماثلة أو متشابهة تماما، ولكنها تشترك في مظاهر عامة هي التي تجعلنا نقول عنها إنها متشابهة.

ب- نظرية الحافز للعالم هل:

يعتقد العالم هل (Hill) أن التعلم هو عملية اكتساب عادة، تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحي وتشبع فيه حاجة ما. ولذلك فإن الوحدة السلوكية الأساسية عنده هي قوة العادة، والمفهوم الآخر لنظرية هل هو الحافز (drive) وهو يرى أن التعلم يحدث من خلال تكيف الكائن بيولوجيا مع البيئة المحيطة به بطريقة تمكنه من العيش.(2)

2-3- النظريات المعرفية:

ظهرت النظريات المعرفية في النصف الأول من القرن الماضي كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك ، والمتمثلة بالنظريات الميكانكية والترابطية، ففي حين كانت

(*)- بورس فردريك سكينر (Burrhus Frederic Skinner) 1904 – 1990: عالم نفسي أمريكي، أجرى العديد من التجارب على الفئران في مختبرات جامعة هارفارد أول، ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة "مينيسوتا"، حيث استمر في إجراء تجاربه على الحيوانات وعلى الحمام بشكل خاص، وأخيرا عاد ليعمل بصورة دائمة في قسم علم النفس بجامعة هارفارد، ومن أشهر مؤلفاته: السلوك اللفظي.

(1)- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 55.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص 56.

النظريات الترابطية السلوكية تركز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكف، أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير ، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات وعلى الإدراك والشخصية والجوانب الاجتماعية في التعلم، وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلم الأجزاء كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء.[1]

وهي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة، وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي نادى بها "بياجيه" في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي لهذه المعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته.[2] فأي معرفة يكتسبها الفرد إنما هي ناشئة عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، ومن أبرز هذه النظريات:

أ- النظرية الادراكية (الجشطالتية):

"الجشطالت" (من الكلمة الألمانية Gestalt) وتعني الشكل أو الصيغة، والتي تقدم "تفسيرا خاصا لطبيعة التعلم هو التفسير الادراكي، فبدلا من التساؤل حسب"فرتيمر" و"كوهلر" وغيرهما من رواد هذه المدرسة ماذا تعلم الفرد أن يعمل؟ يميل عالم النفس الجشطالتي إلى أن يسأل: كيف تعلم الفرد أن يدرك الموقف؟"[3]

وترجع هذه التسمية إلى دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية، والتي بينت أن الحقيقة الرئيسة في المدرك الحسي تكمن في شكله وبنائه العام، وليس في أجزائه التي يتكون منها، وخلافا لنظريات التعلم الأخرى فنظرية الجشطالت تعتمد أساسا على الذكاء، الاستبصار والعقل.

---

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص59.

[2]- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ص 96.

[3]- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، محمد وطاس ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 01، 1988، الجزائر ، ص 20.

ويعد "ماكس فرتيمر Max Wertheimer" (1880–1943) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطالتية، وقد انضم إليه فيما بعد" فولفجانج كوهلر Wolfgang Kohler" (1887-1967) و"كيرت كوفكا Kurt Koffka" (1886- 1981)، وقد قام هؤلاء بنشر عدة أبحاث وبالأخص "كوفكا" الذي كان له الدور البارز في نشر أفكار جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة المتنوعة.

ب- النظرية البنائية لبياجيه Piaget(*):

البنائية "عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي" أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تُبنى بشكل فعال."[1] فإذا كان هال وسكينر على سبيل المثال يريان أن التعلم تغير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز (أي القائم على التعزيز) فإن بياجيه يصر على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي. فالتعزيز في رأيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته.[2]

ب-1- خصائص النظرية البنائية:

يمكن تحديد عدة خصائص بارزة لآراء البنائية، التي لها تأثير في المواقف التعليمية، نذكر منها[3]:

✓ لا ينظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومؤثَّر فيه، ولكن ينظر إليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.

(*)- جان بياجيه (Jean Piaget: 1896- 1980)، عالم نفس وفيلسوف سويسري، وقد طور نظرية لتطور المعرفي عند الأطفال أو فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثي. أنشأ عام 1965م مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسها حتى وفاته، يعد رائد المدرسة البنائية في علم النفس، حيث أثرى دراسات الطفولة بحقائق علمية موضوعية حية، هي نتاج بحوث بدأت منذ عشرينيات القرن الماضي حتى وقتنا الراهن، من أشهر كتبه: "اللغة والفكر عند الطفل" و"الحكم والاستدلال عند الطفل"، اشتهر بنظريته في النمو المعرفي التي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر.

(1)- النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ،عصام حسن الدليمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014، عمان، ص20.

(2)- ينظر: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص60.

(3)- ينظر: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ،عصام حسن الدليمي، ص 39- 40.

- ✓ تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها، حيث تتطلب بناء المعرفة.
- ✓ المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فرديا وجماعيا فهي متغيرة دائما.
- ✓ التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
- ✓ المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منه يبني المتعلمون معرفتهم.

ج- النظرية السوسيوبنائية لفيجوتسكي: (vygotsky)

حسب فيجو تسكي فإن اللغة تُكتسب أولا في وظيفتها الاجتماعية، ثم تحول إلى وظيفتها الذاتية كوسيلة لتعديل السلوك وأداة الفكر، فالموضوع الرئيسي للإطار النظري لفيجوتسكي vygotsky هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دورا أساسيا في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي مرتين: الأولى على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي، فبداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل وهذا ينطبق على حد سواء على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم، وكل الوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية .والسمة الثانية لنظرية فيجوتسكي هي أن التطوير الإدراكي يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي .فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ومدى المهارة التي تُنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران تتجاوز ما يمكن أن ينجزه لوحده. [1]

أهم مبادئها: ومن أهم مبادئ النظرية السوسيوبنائية لفيجوتسكي vygotsky [*] ما يلي :

---

[1]- ينظر: طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، كليات الآداب واللغات والفنون، قسم الترجمة، جامعة وهران، 2013- 2014. ص 103- 104 بتصرف.

[*] ليف فيجوتسكي (Lev Vygostsky) ولد في بيلوروسيا سنة 1896م، ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام 1917م، وعمل عام 1924م في معهد علم النفس بموسكو، واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكل واسع وخاصة تعليم الأطفال الصم والبكم، ومات بالسل في1934م خارج الاتحاد السوفييتي، وفي فترة حياته تعاون مع ألكسندر لوريا (Alexandre Luria) وأ.ن. ليونتيف (A.N.Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية في علم النفس وهي نظرية الثقافة الاجتماعية والتي لم تُعرف في الغرب حتى عام 1952م ولم تنشر كذلك حتى عام 1962م.

- يرتكز التعلم على صراع معرفي.
- تُبنى المعارف اجتماعيا من طرف المتعلم (تعلم ذاتي).
- يحدث التعلم من خلال التفاعل مع المحيط (تعلم خارجي أو بالأقران)، عن طريق التقليد أو المحاكاة.
- عند مواجهة مشكل يقع المتعلم تحت تأثير داخلي(الذات) وخارجي(جماعة القسم)، وهو ما يحتم عليه تعبئة موارده لإيجاد الحل.
- يحدث التعلم خلال التفاعل بين السلوك وظروف الشخص والمحيط.

عوامل التعلم: الانتباه، الاحتفاظ في الذاكرة، الإنتاج والدافعية.

2-4- نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعلم اللغات:

أ- النظريات السلوكية وتعلم اللغة:

يرى السلوكيون أن التعلم يمكن أن يكون متشابها بين جميع الناس، لأن هذا التعلم محكوم بالعوامل الخارجية، وبالتالي فإن باستطاعتنا عند تعلم اللغة أن نضمن أن كل الناس سيتعلمون بنفس القدر إذا استطعنا أن نوجد ظروفا تعليمية متشابهة، كما يرون أيضا أن كل عبارة لغوية ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة لحضور مثير ما، هذا المثير الذي تكون العبارة اللغوية استجابة له قد يكون حاضرا فعلا في الموقف أو قد يكون داخليا ضمنيا، وحتى يتعلم الطفل أو الدارس اللغة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه، وهم يعتبرون أن اللغة هي شكل من أشكال السلوك وبالتالي فقد ركزت طرائق تعليم اللغات الأجنبية عندهم على تنمية المهارات وتربية العادات. ومن المبادئ التي اتبعت في تعليم اللغات الأجنبية المبدأ القائل أن تعلم اللغة الأجنبية هو في الأساس عملية آلية ميكانيكية تختص بتكوين العادات اللغوية، بل ذهب الكثيرون إلى أبعد من ذلك فقالوا أن الحقيقة الكبرى في تعلم اللغات لا تكمن في حل المشكلات بل في تكوين العادات وأدائها. [1]

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص66- 67.

ب- النظريات المعرفية وتعلم اللغة:

يقف أصحاب النظرية المعرفية موقف النقيض من السلوكيين، فوجهة نظرهم تقول إن كل إنسان يتعلم اللغة لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط مشابهة ، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، هذه القدرة هي بمثابة آلية داخلية في الإنسان يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة، فاللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية، رغم أن الطفل لا يدرك كنهها، ولهذه الآلية القدرة على تفحص البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل ومقارنتها بتلك البنى التي يتعرض لها أي يسمعها، وعندما يجد الطفل أن البنى اللغوية التي يستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها فإنه يقوم بتعديل بناه اللغوية على ضوء ذلك، وتستمر هذه العملية بضع سنوات إلى أن تتشابه أبنية اللغة التي يستخدمها الطفل مع تلك التي يستخدمها البالغون. ولهذه الفرضية ما يبررها في تعلم الأطفال للغة. فمعظم الأطفال يمرون على سبيل المثال بمرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين: واحدة منهما يمكن أن نسميها نحوية شبه ثابتة مثل:(معي، هذا الخ) وأخرى متغيرة تشمل الأسماء أو الصفات كقول الطفل(:معي لعبة، هذا بابا.)، وكلما كبر الطفل ازداد عدد البنى اللغوية والمفردات التي يستخدمها وازدادت تعقيدا وتشابكا .ولكن آليته اللغوية تساعده على الاقتراب من لغة الكبار تدريجيا حتى يصل في نهاية المطاف إلى اللغة التي يستخدمها هؤلاء الكبار.[1]

كما يركز أصحاب النظرية المعرفية على المعنى عكس السلوكيين الذين لا يعيرون للمعنى اهتماما، فتعلم اللغات الأجنبية لا بد أن يكون نشاطا قائما على الفهم على الدوام، لأن الفهم مهما اختلفت طرائق التدريس يظل العنصر الرئيس في تعلم اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية.

أما تشومسكي فقد ركز في دراسته لتعلم اللغات واكتسابها على مفهومين هامين هما:

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 69- 71.

الملكة اللغوية:

وهي المعرفة اللغوية التي من أهم مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية التي تربط المفردات ببعضها البعض في الجملة، بالإضافة إلى معرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى كتحويل صيغة الإثبات مثلا إلى صيغة النفي أو الاستفهام.

الأداء اللغوي:

ويقصد به ما يقوله المرء بالفعل، وحتى يتقن الإنسان لغته حق الإتقان فلا بد له من اكتساب قدرات أخرى، تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي التي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف المختلفة.

3- مناهج تعليم اللغات:

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل منها طريقتها في التبليغ، وتحسين الآداء التربوي مرتبط أساسا بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللغة، سواء اللغة الأم أو اللغة الأجنبية.

3-1- المنهج التقليدي:

هو المنهج الذي يقع الاعتماد فيه على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات، فهي تركز على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين يبقى المتعلم هو العبد الذي يتلقى وينفذ فقط.

ومن مرتكزات المنهج التقليدي ما يلي:

- المعلم مالك المعرفة والمتعلم مستقبل سلبي.
- مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.
- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء أوامر وانتظار الردود.
- التغذية الراجعة ضعيفة وغير منطقية.
- الاعتماد على التلقين والحفظ والذاكرة ثم الاسترجاع. [1]

[1]-ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط07، 2012، الجزائر، ص30.

وقد لوحظ أن هذا المنهج يحد من حرية المتعلم إلى حد كبير، الأمر الذي أدى إلى "ظهور مناهج أكثر تطورا وتماشيا مع التغيرات الجديدة التي تجعل المتعلم له وعيه وأفكاره التي يجب أن تُحترم"[1].

3-2- المنهج البنوي:

إن البنوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية. وقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية التقليدية وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها ودراسة تاريخ هذه اللغات[2].

لقد أفادت البنوية اللغة بوضعها التمارين البنوية التي انطلقت من مبدأ تمكين المتعلم من استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية وذلك بإيجاد آليات للاستعمال المألوف، حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد على جمع شتات المفردات دون تطبيق[3].

تتصل هذه التمارين بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة وأنواعها:

1. التمرين التكراري Exercice de repetition

يهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل:

جملة الأصل: الطقس باردٌ

الفروع: إن الطقس بارد/ ما زال الطقس باردًا/ سيكون الطقس باردا

---

[1]-دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد ، ص 31.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص 34.

2. تمرين الاستبدال: Execice de substitution

هو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية، مثل:

- عاد أبي من الحج (العودة).
- رجع أبي من الحج (الرجوع).
- وصل أبي من الحج (الوصول).
- أتى أبي من الحج (الإتيان).

3. تمارين التحويل: exercices de transformation

تعد من أهم التمارين البنوية لأنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى، وهي تمارين تقوم على التقابل.

مثل: ما عرفت أين ذهب/ ما أعرف أين يذهب.

ما عرفت أين ذهبوا/ ما أعرف أين يذهبون.

4. تمارين التركيب Exercices de combinaison

تستهدف هذه التمارين الرابط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة مثل:

قدم الأستاذ/ الأستاذ يدرس في الجامعة.

الذي قدم الأستاذ الذي يدرس في الجامعة.

5. تمارين التكملة: Exercices de Complétion

وفيها إكمال جملة أو حوار مثل:

يجب أن يعتمد المتعلم.....

6. تمارين الزيادة: Exercices d'expansion

المطلوب فيها إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة، مثل:

قرأ المتعلم رواية.

قرأ المتعلم المجتهد رواية.

قرأ المتعلم المجتهد رواية" العجوز والبحر".

7. تمارين الحوار الموجه:Dialogue dirigé

وهو نوع يتميز بالعفوية. [1]

وما يعاب على هذه التمارين أنها "تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلم يكتسب البنى اللغوية، لكنه يعجز عن استعمالها بما تقتضيه أحوال الحديث، إضافة إلى إفراطها في التطبيق الشفاهي وإهمالها الجانب الكتابي، واعتبارها تمارين آلية لا تدرب المتعلم على الخلق والإبداع، إلا أنها وسيلة ترسيخية لا يمكن الاستغناء عنها."[2]

4- نظريات اكتساب اللغات الأجنبية:

4-1- الملامح العامة لاكتساب اللغة الأم:

نستطيع بقدر ما من الملاحظة والتأمل أن نبين ما يلي:

إن الطفل الذي يكتسب لغته الأم يكتسب معجمها وقواعد نحوها وقواعد استعمالها علاوة على المواضعات الثقافية والاجتماعية التي تصاحب استعمالها وتؤثر فيه.

وتبعا لفَرضية الاكتساب التي تعزو حصوله إلى وجود ملكة لغوية فطرية ومحيط لغوي مناسب، نستطيع القول إن ملكة الطفل اللغوية تبدأ عملها باحتكاكها باللغة الأم، وتنضج هذه الملكة . وبعبارة أخرى، إذا تصورنا الملكة اللغوية جهازا ذهنيا مؤلفا من عدة مكونات، كالمعجم وقواعد النحو وقواعد الاستعمال، فإن كل مكون من هذه المكونات سينشغل باللغة الأم من الجهة التي تعنيه : ينشغل مكون المعجم بمعجم اللغة الأم، وينشغل مكون القواعد النحوية بقواعد نحو اللغة الأم، وينشغل مكون قواعد الاستعمال، بقواعد استعمال اللغة الأم، وهكذا دواليك .فإذا نضجت الملكة اللغوية لدى الطفل، نضج المعجم في المكون المعجمي، ونضجت القواعد النحوية في مكون القواعد

[1] – ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص35 -38.

[2]– المرجع نفسه، ص 38

النحوية، ونضجت قواعد الاستعمال في مكون قواعد الاستعمال أو المكون التداولي وحين يكتسب الطفل لغته الأم، فإن جهازه الصوتي يتشكل بحسب العادات النطقية الخاصة بلغته، ويتعود جهازه السمعي على سماع أصوات لغته، ويتعود جهازه البصري على إدراك إشارات الجسم المصاحبة للكلام، وإدراك حروف لغته أثناء تعلم القراءة والكتابة. [1]

وبهذا المعنى، تكون اللغة الأم قد هيمنت على الملكة اللغوية، وعلى الجهاز الصوتي، وعلى الجهاز السمعي، وعلى الجهاز البصري، ويكون الطفل واقعا تحت تأثيرها في ممارسة نشاطه الفكري والتعبيري، وبقدر ما يرسخ اكتساب اللغة الأم ويتعزز بالتعلم، تزداد هيمنتها على التفكير والتعبير.

كما يقتضي الانتقال من اكتساب اللغة الأم إلى تعلم اللغة الأجنبية تجديد عمل الملكة اللغوية، أي تحويل القدرة من الاكتساب إلى التعلم، فيكون على المتعلم أن يقوم بتشغيل مكونه المعجمي لبناء معجم اللغة الأجنبية المتعلمة، وبتشغيل مكونه النحوي لتعلم قواعد نحو هذه اللغة، وبتشغيل مكونه التداولي لتعلم قواعد استعمال هذه اللغة، علاوة على تعلم المواضعات الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالاستعمال اللغوي. وسيكُون عليه أن يكيف جهازه الصوتي مع العادات النطقية الخاصة بأصوات اللغة المتعلمة، وكذا جهازه السمعي لسماع أصوات هذه اللغة وفهمها، وجهازه البصري لإدراك الإشارات الجسمية المصاحبة لاستعمال هذه اللغة وإدراك حروفها.[2]

وطبعا، لن يكون تعلم اللغة الأجنبية تلقائيا أو سهلا كما في اكتساب اللغة الأم لسببين رئيسين:

أولهما :انشغال الملكة اللغوية بالمكونات المختلفة للغة الأم.

وثانيهما :عدم وجود محيط لغوي طبيعي.

ويحتم هذا الوضع اللجوء إلى استحداث مناهج تعليمية وأساليب وتقنيات مناسبة تدعم تعلم اللغة الأجنبية، وتجعله تعلما ناجعا.

---

[1]- ينظر: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عز الدين البوشيخي، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقد في 2- 3/11/ 2009، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ص 429.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 429.

4-2- اكتساب اللغة الأم واللغة الأجنبية:

4-2-1- مفهوم اللّغة الثانية:

يطلق مصطلح اللّغة الثَّانية على أية لغة يتعّلمها الإنسان بعد أن يتقن لغته الأولى .ويشمل تعّلم أي لغة من اللّغات - وبأي قدر كان -شريطة أن يأتي تعلم اللغة الثّانية في وقت متأخر عن تعلم اللغة الأولى.ومن هنا يقصد باكتساب اللغة الثَّانية تعلم اللغة الثّانية والأجنبية على حد سواء . "واللغة الأجنبية هي اللّغة الّتي يتعلمها الطَّالب تعلما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية.ويختلف السن الّذي يقدم فيه تعليم اللّغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التَّربوية والظروف السياسية."[1] فمكتسب[*] اللّغة الأولى يلتقطها من بيئتها التي تستخدم فيها للتَّواصل اليومي العادي بينما يعتمد متعلم اللّغة الأجنبية اعتمادا كليا على عدد محدد من الحصص التَّربوية داخل القسم في المدرسة .

4-2-2- أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأم واللغة الأجنبية:

إن أوجه الاختلاف والتشابه بين الوضعيتين متعلق بالظروف التي يتم فيها تعلم اللغة الأجنبية وبسنّ المتعلم ومخرجات هذا التعلم، "ولهذا يمتاز تعلم اللغة الأصلية على تعلم اللغة الأجنبية بما يلي:

- إن اللغة الأولى يكتسبها جميع أفراد المجتمع إلا في حالات شاذة بسهولة ويسر.
- اكتساب اللغة الأولى يكون بشكل تلقائي، لا يلعب فيه التعليم الرسمي المقصود دورا إلا في مراحل متأخرة.
- يكتسب الإنسان لغته الأولى في إطار موقف اجتماعي، أي نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به.
- تتحدد دلالات الأصوات التي يصدرها الطفل أو يسمعها بنوع الاستجابات.

---

[1]- ينظر: بحوث في اللغة والتربية ، محمد أحمد العمايرة، دار وائل ، 2001، الأردن، ص 55.

[*]- يجب التمييز بين عبارة "اكتساب اللغة" وهي العملية التي تتم بشكل طبيعي وبدون حاجة إلى تعليم كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأم وعبارة "تعلم اللغة" والتي ترتبط بتعلم اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي الذي يجري في محيط نظامي.

– يُعد التقليد عنصرا رئيسا في اكتساب اللغة الأولى.

أما دارس اللغة الأجنبية، فيكون قد تعلم لغته الأصلية أولا، ولذلك فاللغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا في عملية نموه ونضجه." [1]

وتعلم اللغة الأجنبية يتم بصورة طبيعية، بينما يبدأ الدارس تعلمه للغة الأجنبية عادة بعد تخطيه مرحلة الطفولة، ولا يدفعه في ذلك سوى واحد من أمرين: إما تلبيته لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها، أو درجة علمية ينشدها، وإما تلبية لغرض وظيفي أو إشباعا لحاجة، ويتم ذلك عادة في ظروف رسمية داخل مدرسة.[2]

هناك أيضا تشابه على سبيل المثال بين اللغة العربية والفرنسية من حيث كونهما تستخدمان صيغا لغوية كالأسماء والأفعال والجمل، وتؤديان وظائف متشابهة كالوصف والطلب التحليل، وغير ذلك، شأنهما في ذلك شأن جميع اللغات الإنسانية الأخرى، ولكن أوجه الاختلاف في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي كبيرة جدا.[3]

ومن أوجه الاختلاف بين تعلم اللغتين الأصلية والأجنبية ما نسميه بالتداخل اللغوي، حيث إن الطفل وهو يتعلم لغته الأولى إنما يتعلمها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب، وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية، حيث أنه يتعلمها في الوقت الذي تكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات في ممارستها، تفرز له مشكلات لغوية أثناء تعلمه اللغة الثانية.[4]

وكذلك فإن عامل السن الذي يتم عنده تعلم اللغة الأجنبية من العوامل المهمة في التأثير على سير هذه العملية والطريقة التي تتم فيها، "ففي تعلم اللغات يتركز الجدل حول ما إذا كان هناك ما

---

[1]– ينظر: تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي ، 2001 ، القاهرة، ص 243.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص243.

[3]– ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص74.

[4]– ينظر: تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، ص248.

يسمى بالمرحلة الحرجة لاكتساب اللغة، أي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا يكون اكتساب اللغة فيها أسهل ما يكون، ويصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة."[1]

4-2-3- نظريات تعلم اللّغات الأجنبية:

نظريات تعلم اللغات الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم العامة ونظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة، لكن تعلم واكتساب اللغة الأجنبية عملية تتسم بالتعقيد البالغ، نظرا لعوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، وقد تعددت النظريات والفرضيات التي تحاول تفسير هذا النوع من التعلم، نذكر من بينها:

أ- نظرية التطابق:

تنص هذه النظرية على أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، وعلى الرغم من أن هذه النظرية لم تُحمل على محمل الجد نظرا لأنها تتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي عند الأفراد والظروف الاجتماعية والتعليمية وغيرها من العوامل، مما يؤثر على تعلم كل من اللغتين، فإن أهمية هذه النظرية تكمن في أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية.[2] .

ب- نظرية التباين:

في الوقت الذي تزعم فيه النظرية السابقة أن اكتساب لغة ما لا تأثير له على اكتساب أخرى في مرحلة لاحقة، فإن نظرية التباين على النقيض من ذلك، فهي تقول: إن اكتساب لغة ثانية يتحدد وبصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي يتم تعلمها أي اللغة الأصلية، فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثلها وتعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنقل الايجابي (Transfert positif)، أما الصيغ والتراكيب المختلفة، فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 74.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 77.

(Transfert négatif) أو التداخل بين اللغتين (Interférence) ومنذ أن ظهرت هذه النظرية على يد لادو (Lado) في الخمسينات وعلماء اللغة ينشطون في تحليل اللغات المختلفة ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها للإفادة من ذلك في تعليم اللغات الأجنبية[1]، حيث وضع لادو(Lado) أول عملية التقابل اللغوي بين الإنجليزية بوصفها اللغة المتعلمَة والإسبانية بوصفها اللغة الأولى وقد بنى نظريته على الفرضيات التالية:

– مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية ، يكمن في الموازنة بين اللغة الأولى واللغة المتعلمَة أو الأجنبية، أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تنتج أساسا في صعوبة تعلم المتعلم للجوانب المختلفة عن لغته، في اللغة التي يتعلمها، أو الجوانب التي لا يوجد مثلها في لغته[2].

– المواد التعليمية الأكثر فعالية، هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغتين، والمقارنة بينهما لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف، خاصة أن أوجه التشابه سهلة الاستيعاب من قبل متعلم اللغة الثانية" فالمتعلم يتعلم تراكيب اللغة الأجنبية بسهولة، لأنّه سبر أغوار ميكانيزمات هذه التراكيب نفسها في لغته الأولى"[3]، ولهذا يمكن التقليل من أثر التداخل بين اللّغتين بالإفادة من الدراسات التقابلية التي تساعد في التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلمه اللّغة الثانية"[4]، ولهذا فإن المنهج التقابلي بمثابة الحل لتعليم اللغات الأجنبية لأنه يقدم تفسيرا لقسم كبير من الأخطاء الناتجة في تعلم لغة ثانية.

وقد حظيت هذه النظرية ببعض النجاح وخصوصا عند ظهورها لأول مرة لكن سرعان ما تبين قصورها، ولعل السبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أن التشابه أو الاختلاف بين النظام اللغوي في لغتين من جهة وعملية تعلم اللغة (وهي العملية القائمة على الفهم والتعبير) من جهة

---

[1]– ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 77.

[2]– ينظر: تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى، الهليس يوسف، مجلة المعرفة السورية، العدد 178، 1967، ص 162.

[3]– اللسانيات التطبيقية إلى أين؟، موسى الشامي، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد1، 1988 ، ص 24.

[4]– التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، 1986، الرياض، ص119.

أخرى هما أمران مختلفان تماما، ولذلك فان التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثل هذه الخصائص وتعلمها[1].

ج- نظرية تحليل الأخطاء :

نشأت نظرية تحليل الأخطاء في الأساس كرد فعل على قصور الطريقة السابقة التي تجاهلت تماما تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها، فالأطفال أثناء تعلمهم لغتهم الأصلية يخطئون في استخدامهم اللغة نتيجة التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها، وكثير من هذه الأخطاء منطقي في داخل النظام اللغوي المحدود، الذي يستخدموه، وأصبح ينظر إلى الخطأِ على أنه مرحلة أساسية وضرورية في عملية اكتساب اللغة، لذلك نشأت نظرية تحليل الأخطاء التي تقوم على عدة عوامل هي:

- التعرف: يتم فيه التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث عند استخدام اللغة.[2]

- الوصف: وهو بالأساس عملية مقارنة بين التعبيرات الخاطئة التي صدرت من المتعلم وبين نظيراتها المعتمدة في اللغة الأجنبية[3]، مفضية إلى تصنيف هذه الأخطاء إلى أخطاء صوتية ونحوية وصرفية، أو أخطاء إضافة أو حذف وإبدال وترتيب.

- التفسير: تفسير الخطأ هو نشاط لغوي عقلي ونفسي واجتماعي، لذلك يعد التفسير من مجالات علم اللغة النفسي[4]، وفيه يتم تحديد أسباب هذه الأخطاء: هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأم

---

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 77.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 78.

[3]- ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، دار الفكر، ط 01، 2006، القاهرة، ص 303.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 304.

أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف التواصلي؟[1]

د- نظرية الجهاز الضابط :

في الوقت الذي تهتم فيه النظريتان السابقتان بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأولى (اللغة الأم) واكتساب اللغة الثانية (اللغة الأجنبية)، فإن نظرية الجهاز الضابط لكراشن تهتم بصورة رئيسية بالعلاقة بين التعلم التلقائي Apprentissage Spontané والتعلم الموجه Apprentissage Guidé، فبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعليم اللغة الأجنبية:

الأولى: اكتساب اللغة لا شعوريا.

و**الثانية**: تعلم اللغة إراديا.

يقوم اكتساب اللغة لا شعوريا عن استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض طبيعية، "فهو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى، والتي تتطلب تفاعلا ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المنساب طبيعيا، حيث يركز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق"[2]. والمثال على هذا التعلم هو قيام شخص ما باكتساب اللغة الأجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة بين ظهرانيهم.

أما تعلم اللغة إراديا فهو" نتاج التعليم الرسمي، ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال."[3] والشيء الهام هنا هو أن هذا التعلم يتأثر بعملية الضبط، أو الجهد الذي يبذله المتعلم في ضبط لغته وتصحيح أخطائه كلما لزم ذلك.[4]

---

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص78.

[2]- نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، موسى رشيد حتاملة، مجلة كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، ص 97.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 97.

[4]- ينظر: اللغات الأجنبية ، تعليمها وتعلمها ، ص 78- 79.

هـ- نظرية اللغة المرحلية:

تؤكد هذه النظرية أن لكل متعلم من المتعلمين الذين يباشرون تعلم اللّغات الأجنبية لغة أجنبية خاصة به تسبق الوصول إلى التّمكن الكامل من اللّغة الأجنبية، وتسمى باللّغة الانتقالية أو المرحلية، ووظيفة كل كلمة أو تركيب لغوي فيها ليست الوظيفة نفسها دائما في اللّغة الأجنبية، بل قد تكون لها مقاصد أخرى عند المتعلم تتعلق بهدفه من تعلم تلك اللغة الأجنبية، سواء أكانت اللغة بالنسبة إليه أداة تواصلية في الحياة، أم لغرض التدريب على اللّغة من أجل الوصول إلى المزيد من التعلم[1]، وأن عملية تعلم اللغة الأجنبية ينظر إليها على أنها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تقرب المتعلم من الوجه الأكمل للغة الأجنبية الهدف.

4-2-4-طرائق تعليم اللغات الأجنبية :

مفهوم الطريقة: المقصود بطريقة التّعليم الخطة الشّاملة التّي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعّلم اللّغة، وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف، وتكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة تدعو الطلاب إلى التساؤل.[2] كما تقوم كل طريقة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية على أسس لغوية وسيكولوجية واجتماعية مختلفة، فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة التي قامت عليها، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم التي بنيت عليها، أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بنظرية ملكة التواصل من جهة، وبهدف تعليم اللغة الأجنبية من جهة أخرى.[3]

أ- طريقة القواعد والترجمة:

تعد من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، حيث سميت بالطريقة الكلاسيكية (التقليدية) نسبة إلى استعمالها في تدريس اللغات الكلاسيكية كاللاتينية والإغريقية.

---

[1]- ينظر: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبد الله بوشوك، الهلال العربية للطبع والنشر، ط2، 1994، الرباط، ص 45.

[2]- ينظر: طرق التدريس العامة، عبد الرحمن عبد السلام جامل، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط3، 2002 ، ص16.

[3]- ينظر: اللغات الأجنبية ، تعليمها وتعلمها ، نايف خرما وعلي حجاج، ص154.

استعملت في بداية القرن العشرين لمساعدة الطلاب على قراءة وتذوق آداب اللغات الأجنبية، وما زالت هذه الطريقة تستخدم في عدد من بلاد العالم، حيث تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها [1].

كما ركزت هذه الطريقة على تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين الأولى والأجنبية حيث كانت الترجمة هي وسيلة المدرسين في تقريب لغة أجنبية كاللاتينية لأذهان المتعلمين، هذا إضافة إلى تلقينهم القواعد النحوية من أجل حفظها عن ظهر قلب.[2]

ووسائل هذه الطريقة في التعليم أو التعلّم يمكن إدراكها من اسمها، فهي تتألّف من كتاب في النحو يجد فيه الدارس قواعد اللغة التي يتعلّمها، والشروح التي تحيله إلى مفهوم معياريّ يقيس عليه أكثر ممّا تحيله إلى نظام مطّرد مترابط للغة، وبالإضافة إلى كتاب القواعد تعتمد هذه الطريقة على قاموس ثنائيّ اللغة (اللغة الجديدة ولغة الدارس) أو كتاب يضمّ قوائم طويلة من الأسماء والأفعال والصفات مع ما يقابلها من اللغة الأمّ، ووسط ذلك كلّه نصوص للترجمة من اللغة الجديدة وإليها، وهي في الغالب نصوص أدبيّة وتاريخيّة، مع بعض التدريبات النحويّة، والتطبيقات على القواعد، كما تهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية وإهمالها الاستخدام الشفوي للغة أثناء التحدث، فهي لا تركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة، وأنها تقتصر على لغة الكتب، وبالتالي فإنها لا تتفق مع أهداف تعلم وتعليم للغات الأجنبية في شكلها الحديث.[3]

وقد ظلت هذه الطريقة مهيمنة على تعليم اللغات الأجنبيّة في الفترة ما بين العقد الخامس من القرن 19م إلى العقد الخامس من القرن 20م، واستمرّت في بعض صورها إلى يومنا هذا، ولا سيّما

---

[1]- ينظر: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، دايان لارسن فريمان، ترجمة: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، 1997، الرياض، ص5.

[2]- ينظر: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبد الله بوشوك، ص 45.

[3]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها ، نايف خرما وعلي حجاج، ص157.

في المستوى الجامعيّ، وفي المواقف التي يكون فيها فهم النصوص الأدبيّة (وليس التحدّث باللغة الهدف) هدفاً للمتعلّمين.

ب- الطريقة المباشرة:

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي للطريقة التقليدية التي كانت سائدة، "فقد حدث بموجب هذه الطريقة تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية وفي أساليب تدريسها، إذ لم يعد الأمر قاصرا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب كما كان الحال في تعليم اللغة اللاتينية ،بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص وترجمتها إلى اللغة الأم بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية .

في داخل غرفة الدراسة أبعد استخدام اللغة الأم وبالتالي الترجمة إبعادا شبه تام، وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية،كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها، ولم تعد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدرب على الجمل والعبارات المفيدة"[1]. وقد سميت الطريقة المباشرة في بعض الأحيان بالطريقة الطبيعية،لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفوية والابتعاد عن اللغة الأم. [2]

وأساس هذه الطريقة هو أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الأجنبية- بدون وساطة اللغة الأم- وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة، معتمدة على وضع الدارس داخل "حمام اللغة (Bain linguistique)" حيث تخلق داخل القسم الظروف الطبيعية لاكتساب اللغة. ويعتقد واضعوا هذه الطريقة أن الطفل يتعلم اللغة الأولى من فرط تعرضه لهذه اللغة، كذلك فإن دارس

[1]- اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها ، نايف خرما وعلي حجاج، ص 157.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ، ص 159.

اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية، إلا إذا وفّر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة.[1] وتقوم هذه الطريقة على ما يلي:

– يكون التدريس داخل قاعة الدرس بالاستعمال الحصري والوحيد للغة المراد تدريسها .

– تدرس فقط الكلمات والجمل التي تستخدم في الحياة اليومية في المراحل الأولى من التعليم، أما النحو والقراءة والكتابة ففي مراحل متوسطة.

– تكتسب مهارات التواصل الشفوية عبر تقدم متدرج عن طريق أسئلة وأجوبة متبادلة بين المدرسين والطلاب في مجموعات صغيرة.

– تدرس قواعد النحو عن طريق استقراء الأمثلة وتكوين الاستنتاجات.

– تدرس المفردات الواقعية عن طريق الشرح وربطها بالأشياء التي تحيل إليها وبالصور، أما الكلمات المجردة فتدرس باستخدام الربط بين الأفكار.

– يدرس الاستماع من أجل الفهم إلى جانب المحادثة.

– يكون التركيز على النطق والقواعد النحوية الصحيحين كبيرا.

– 80% على الأقل من وقت الحصة هو مخصص للطلبة حتى يتكلموا ويعبروا عن أنفسهم.

– يتعلم الطلبة منذ البداية طرح أسئلة والإجابة عليها.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن اهتمامها بمهارة الكلام، جعلها تهمل المهارات اللغوية الأخرى، كما أن تحريمها استعمال الترجمة في التعليم حتى عند الضرورة يؤدي إلى ضياع الوقت، وبذل مجهود كبير من المدرس والطالب، كما أن الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر من الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعدة التي تحكمه.

[1]– ينظر: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، إبراهيم حمادة، دار الفكر، العربي، 1985م، ص 5.

ج- الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

سميت كذلك لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا، ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك.و قد أدخل العنصر البصري على التسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئي، مثل الصورة أو الرسم لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها[1]، ويجب على المعلم أثناء الرد الشفوي للمتعلم أن يساعده على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، حيث ترى هذه الطريقة أنه يجب وضع المتعلم في مواجهة اللغة حتى يمارسها ويستخدمها، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة إن استدعى الأمر ذلك، مستخدمة أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، مع التركيز على أسلوب القياس مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية، الأمر الذي قد يمنعه من القدرة على التعبير الحر، والابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية وعدم السماح بارتكاب الأخطاء.

ولقد حظيت هذه الطريقة بنجاح منقطع النظير في الستينات من القرن الماضي، ولكن بظهور نظريات التعلم المعرفية ونظرية القواعد التحويلية التوليدية لتشومسكي طرأت تعديلات على هذه الطريقة وكان ذلك في الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي، تمثلت فيما يلي:

- العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية.
- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى. [2]

وأخيرا ليس هناك مجال للشك في أن الطريقة السمعية الشفوية البصرية طريقة ناجعة في تعليم لغة أجنبية لدارسين لا يشتركون في لغة أم واحدة، ولا يتقن مدرسهم لغاتهم الأم، ومع ذلك تبدأ الصعوبات عند الانتقال من شرح المدلولات المحسوسة إلى المفاهيم المجردة التي لا تنفع معها الحركات والإيماءات والرسوم والصور.

---

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 161.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 166.

د- الطريقة التواصلية (الوظيفية):

تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، وعلماء هذا المذهب الاتصالي يعترفون كذلك بأهمية التراكيب والمفردات، ولكنهم يعتقدون أن هذه النقاط وحدها لا تكفي، فقد يتقن المتعلم معرفة قواعد استعمال اللغة، ولكنه يفشل في استعمالها عمليا، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير... فمن خلال التواصل بين المتحدث والمستمع أو الكاتب والقارئ تتضح المعاني فالمستمع يثري المتحدث لغته بالكثير من المعاني محاولا توضيح معانيه ما أمكن.[1]

وتتمحور الدروس حول موضوع أو فكرة تكون فيها القواعد النحوية مخفاة في السياق، مثل الحديث عن مقابلة توظيف باستعمال زمن من الأزمنة، ذلك لأن هذه الطريقة تعطي الأولوية للملكة التواصلية على النحو الصحيح، وكذا حول خلق مواقف وحوارات حقيقية وعملية مستقاة من الحياة اليومية مثل السؤال عن معلومة معينة، أو تقديم شكوى أو الاعتذار أو الرد على الهاتف، مما يجعل الطلبة في مواقف لغوية حقيقية بدلا من ترديد جمل أو نماذج نحوية .كما تركز هذه الطريقة على النطق الصحيح والتواصل وإيصال المعنى ولا يهم إن ارتكب المتحدث أخطاء، فالمهم أن يفهم، وأما النحو الصحيح فيأتي لاحقا. وتستعمل هذه الطريقة عدة أنشطة كالاستماع وقراءة نصوص حقيقية ونشاطات ضمن مجموعات لتشجيع التفاعل بين الطلبة بتوجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، واستخدام المهارات لحل المشكلات والمناقشة .أما دور المدرس فيأتي في الأخير لتصحيح الأخطاء والتوجيه، لأنه إذا ما تدخل أثناء حدوث الخطأ فإنه سيعيق تدفق الأفكار وبالتالي سيقطع مسار الكلام.[2]

---

[1]- ينظر: أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، داين لارسن فريمان، ص 139.

[2]- ينظر: دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغات وعلاقتها بالترجمة، بدري سهام، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، جامعة الجزائر 2، 2012، ص 15.

إن الطريقة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا، وعن نظريات تعلم تأخذ في الاعتبار المتعلم لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات.[1]

هـ- الطريقة الصامتة:

يعد كليب غاتينيو(Caleb Gattegno) واضع الطريقة الصامتة[2]، وسميت بالطريقة الصامتة لأن المدرس يلتزم فيها بالصمت فاسحا المجال أمام الطلبة للكلام واكتشاف اللغة.

وتستعمل هذه الطريقة بعض الأدوات الخاصة في التدريس، ومن سماتها المميزة استعمالها لعيدان ملونة تعرف باسم (Cuisenaire rods) نسبة إلى مخترعها (Cuisenaire) لتمكين الطلبة من تعلم ظرف الزمان والمكان وحروف الجر والنوع والألوان والأرقام .كما تستعمل جدول للألوان بالصوائت المقابلة لكل لون يظهر فيه كل فونيم بلون مختلف لتعليم أصوات اللغة وكذا لوحة ملونة تكون فيها الكلمات مشفرة بألوان مختلفة لتعليم الجمل.

وتؤكد هذه الطريقة على استقلالية المتعلم، ويقتصر دور المدرس على توجيه جهود الطلبة، ويشكل النطق محورا أساسيا حيث يبدأ الطلبة المبتدئون دراستهم للغة الأجنبية بدراسة النطق ويخصص وقت كبير للتمرن عليه في كل حصة، ولا تستعمل هذه الطريقة الترجمة أو الترديد الآلي لجمل وأقوال، ويتم التركيز كذلك على المفردات ذات الفائدة الوظيفية، ويكون تقييم الطلبة بالملاحظة ولا يجري المدرس أبدا امتحانا رسميا. ويلجأ المدرسون إلى الصمت لأغراض عدة، منها إثارة انتباه الطلبة وإظهار استجاباتهم وحملهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم وكذا أخطاء زملائهم، ورغم التزام المدرسين بالصمت إلا أن دورهم يظل فاعلا، حيث يلجؤون إلى اعتماد تقنيات مشتركة كتحريك الشفاه لرسم كلمة معينة واستعمال حركات الأيدي لمساعدة الطلبة على التلفظ. وتعد

[1]- ينظر: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 171.

[2]- ينظر: دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغات وعلاقتها بالترجمة، بدري سهام، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، جامعة الجزائر 2، 2012، ص 16.

هذه الطريقة الأخطاء على أنها أمر طبيعي وضرورية في عملية التعلم لأنها تكشف عن نقائص الطلبة والتي تحتاج إلى المزيد من التمرس.

و- الطريقة الانتقائية:

ترى هذه الطريقة أن المدرس حر في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة أو تلك .كما أن من حقه أن يتخير من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوبا من أساليب طريقة القواعد والترجمة، عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر .وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من أن لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، إذ لكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها، وطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض أو تتناقض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية، والمهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم . وعلى المدرس أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة، إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه[1].

وربما تبدو أسماء الطرائق مألوفة، غير أن استيعاب الطريقة نفسها ليس بالأمر الهين، والسبب يعود إلى عدم تطبيق الطريقة بشكل واضح وتعدد التسميات للطريقة الواحدة.

5- تعلبمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعد اللغة مظهرا من مظاهر الحضارة الإنسانية؛ فهي أداة التفاهم وتبادل الخبرات والمصالح بين البشر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الشعوب، كذلك تعد اللغة دليلا على تقدم الشعوب والأمم؛ ولهذا فقد حرصت الشعوب على نشر لغاتها خارج نطاق المتكلمين بها؛ لأن ذلك يمنحها هيمنة فكرية، وثقافية على المتكلمين بها، كما أنها

[1]- ينظر: دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغات وعلاقتها بالترجمة، بدري سهام، ص17.

تعرف الآخرين بثقافات، وفكر، وسلوكيات، وعادات الناطقين بها، وهذا هو سر عناية الشعوب بلغاتها والعمل على نشرها، فكلما ارتفعت الأمة ارتفعت لغتها، وكلما انحطت الأمة انحطت لغتها.

واللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم، فهي يتحدث بها على نطاق واسع في قارتين، عبر شمال إفريقيا حتى شبه الجزيرة العربية، وفي آسيا في شبه الجزيرة العربية، وفي الشرق الأوسط بأكمله، فهي اللغة الرسمية لتسع عشرة دولة، ولذا فهي تصنف من بين أعلى عشر لغات على كوكب الأرض التي يتحدث بها[1].

وقد فرضت اللغة العربية نفسها كلغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها جنباً إلى جنب مع اللغات :الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والصينية، والروسية، فهي لغة عمل رسمية تستخدم في المناقشات، والتوثيق، والتوصيات، وذلك نظرًا لأن اللغة العربية لغة تسعة عشر عضوًا من أعضاء منظمة الأمم المتحدة، كما أنها لغة عمل مقررة في وكالات ومنظمات متخصصة، مثل :منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية[2].

ونظرًا لأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد العربية، فإن الدول الأجنبية تتسابق لتعلم اللغة العربية، لإقامة علاقات وطيدة مع البلاد العربية:حكومات، وشعوب، وذلك للأهمية الدينية والسياسية والجغرافية، والاقتصادية، والتاريخية، والثقافية لهذه المنطقة، وهذا الإقبال العالمي على تعلم اللغة العربية جعلها من اللغات العالمية التي يزداد الإقبال على تعلمها [3].

---

[1]- ينظر: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، هداية ابراهيم الشيخ علي، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2009، ص50-51.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ، ص51.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 52.

5-1- الخصائص المشتركة بين اللغات البشرية:

مما لا شك فيه أن أوجه الشبه بين لغات البشر المتنوعة تساعد في عملية تعلم اللغات الأجنبية بشكل واضح، ويعتمد هذا التشابه على مجموعة من المنطلقات أجمع عليها اللغويون، من أهمها[1]:

- أن الطفل قادر على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر المتنوعة بيسر وسهولة بالغيْن، بل إنه يكتسب اللغة بأنظمتها المعتمدة في فترة قصيرة نسبيا لا تزيد عن أربعة أعوام.
- إن لغات البشر متشابهة، لأن البشر الذين يتحدثون بها متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم، إنهم يدركون العالم المادي المحيط بهم بطرائق متشابهة في جوهرها، ومما يؤكد ذلك ترجمة أي نص من لغة إلى أخرى، ووجود من يقرأ ويفهم وينقد.
- استخدام البشر جميعا عند الحديث جهازا واحدا، موحدا في مكوناته، وهي ما يطلق عليها أعضاء النطق.
- توجد لغة أينما وجد الإنسان في جماعة إنسانية.
- ليس في العالم لغات بسيطة أو بدائية، فكل اللغات متساوية في قدرتها على التطور، وفي قدرتها على التعبير عن أي مفهوم في العالم، ومعجم أي لغة قادر على أن يتسع ليضم كلمات جديدة تعبر عن مفاهيم جديدة.
- كل اللغات تتغير بمرور الزمن، وعلى هذا قد يقع التغير في المعنى.
- كل اللغات المألوفة تستخدم الأصوات في التعبير عن المعنى، والعلاقات التي بين الأصوات والمعاني وهي في معظمها اعتباطية.
- كل اللغات المألوفة تستخدم عددا محدودا من الأصوات، تتمثل في الحروف الساكنة والمتحركة أو الصوامت والصوائت، يشتق منها عدد أكبر من الأصوات الكلية تتمثل في مورفيمات وهذه العناصر تتضام لتؤلف الكلمات أو الجمل.

[1]- ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان هدى هريدي، ص 70- 74.

– تتضمن قواعد اللغة قواعد صوتية وصرفية ونحوية من نوع متشابه.

– تتضن اللغات أنماطا نحوية متشابهة في العناصر، على سبيل المثال: تنحصر التراكيب الأصولية للغات البشر في ثلاثة نظم رئيسة، هي: فعل – فاعل– مفعول

S – V – C

sujet – verbe – complément

– لكل لغة طريقتها في التعبير عن الزمن الماضي أو المضارع، ولكل لغة طريقتها في التعبير عن النفي والاستفهام ...إلخ.

– كل المتحدثين باللغات الإنسانية قادرون على تأليف أعداد لا حصر لها من الجمل وفهمها.

5–2– منهاج اللغة العربية لغير الناطقين بها:

المنهج أو المنهاج الدراسي انشغال حديث في الدراسات التربوية، ويعني الخطة الشاملة المتكاملة التي يتم من خلالها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في مؤسسة تعليمية معينة [1]، أو هو "وثيقة بيداغوجية رسمية وإجبارية، تعرض مجموعة مهيكلة من المقاصد والمفاهيم التعليمية، أو مجموعة من النشاطات تتصل بالتعليم والتعلُّم المبرمج لفترة زمنية محددة[2]."أو هو بناء هندسي يشكل كلاً من العناصر الآتية: الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم.

ويمثل المنهاج الدراسي في العديد من البلدان والمؤسسات التربوية أداة رئيسية للتربية في تحقيق أهدافها، ويتأسس المنهاج على مجموعة من الأبعاد الفلسفية المنبثقة من الفكر التربوي، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص المتعلم، وعلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد الكفاءات والقدرات، وعلى

[1]– ينظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها– تطويرها– تقويمها، دار الفكر العربي، ط1، 1998، القاهرة، ص27، 28.

[2]– ينظر: مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين، إضبارة خاصة بالمكونين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أوت 1998، ص 63.

أسس معرفية نابعة من طبيعة المادة المدرسة وخصائصها مقارنة بالمواد الأخرى.[1] كما أن تخطيط المناهج وتنفيذها، أو تقويمها وتطويرها لا ينطلق من فراغ، بل يخضع إلى أسس اجتماعية ونفسية ولسانية تربوية وإلى اعتبارات معينة كالبيئة المحيطة، والحاجات المتغيرة، والغايات التي تنشدها التربية.

5-3- مكونات منهاج اللغة العربية لغير لناطقين بها:

يتكون منهاج اللغة العربية كلغة أجنبية أو ثانية – مثل مختلف المناهج- من العناصر التالية:

- الأهداف.
- المحتوي: اللغوي والثقافي.
- طرائق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.

وسوف نركز كلامنا على كل من المحتوى وطرائق التدريس لما لهما من علاقة بموضوع بحثنا.

أ- الأهداف:

تحتل الأهداف التربوية بشكل عام مكان الصدارة في تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها، إذ تتأسس عليها باقي عناصر المنهج ومكوناته. فهي التي توجه عمل المربين في انتقاء المحتوى التعليمي، واختيار طريقة عرضه وتثبيته، وتحديد أسلوب تقويم المتعلمين. وإن الإجابة الموضوعية عن: من يتعلَّم ومن يعلِّم؟ وماذا نعلِّم؟ وكيف نعلِّم؟ ومتى وأين نعلِّم؟ رهينة بالإجابة عن السؤال لم نعلِّم؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطة[2].

والأهداف التربوية كما تعرفها بعض الكتب المتخصصة هي "التغيرات السلوكية أو نواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى إحداثها في تلاميذه في الوقت المخصص للتدريس، وهذه التغيرات السلوكية

[1]- ينظر: أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر، 2000، عمان، ص 22.

[2]- ينظر: أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوقلاس براون، ص 21.

المتوقع حدوثها تقبل الملاحظة والقياس" [1] أو هي "التصريح الواضح ما أمكن بالمفعولات المنتظرة خلال مدة تطول أو تقصر من التكوين من طرف المكونين والخاضعين للتكوين "[2]، ويعرفها آخرون بأنها "التعبير الأقل أو الأكثر صراحة عن الآثار المرتقبة في مدة قصيرة أو طويلة، وبقليل أو كثير من التأكيد والاهتمام من طرف المكونين أو الأشخاص موضوع التكوين والمقررين له، بما في ذلك المجتمع"[3].

أما عن مستويات الأهداف، فإن الدارسين يصنفونها إلى أقسام وأنواع يصعب، أحياناً، وضع حد فاصل بينها .فهناك الغايات التربوية، والأهداف العامة للنظام التعليمي الرسمي، والأهداف العامة لمراحل التعليم، والأهداف العامة للصفوف الدراسية، والأهداف العامة للمناهج الدراسية، وتسمى هذه الأنواع في عرف بعض الدارسين بالمقاصد التعليمية، كما تضاف إلى هذه الأقسام الأنواع الآتية: أهداف المقرر الدراسي، وأهداف الوحدة الدراسية، وأهداف الدرس. ويطلق بعضهم عليها مصطلح الأهداف التدريسية.

ويمكن حصر الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو ثانية فيما يلي:

- معرفة ثقافة اللغة العربية.
- تنمية مهارات اللغة العربية سماعا وكلاما وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات تعلم اللغة العربية.
- معرفة اللغة العربية.

أما عن مهارات تعلم اللغة ومعرفتها فيمكن إيجازها فيما يلي[4] :

✓ الحفظ عن ظهر قلب لعبارات ومقتطفات قصيرة من اللغة العربية مثل: الأشعار، الأغاني والطرائف.

---

[1]- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 199.

[2]- من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، رشيد بناني، ط 01 ، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب ، 1991. ص 6.

[3]- الأهداف التربوية، تأليف جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية 1، مطبعة نجمة الجديدة، المغرب 1988 ، ص 75.

[4]- ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان هدى هريدي، ص 99.

- ✓ اكتساب استراتجية لجعل اللغة مألوفة ومحفوظة في الذاكرة.
- ✓ تنمية استقلالية الطلاب وحريتهم في تعلم اللغة واستخدامها.
- ✓ استخدام المعاجم والمواد المرجعية.
- ✓ استخدام السياق في فهم وإدراك المعنى.
- ✓ فهم وتطبيق النماذج والقواعد والاستثناءات في أشكال اللغة وتراكيبها.

ب–المحتوى:

إن المحتوى بشقيه المعرفي والثقافي منظومة من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمعارف والمهارات والخبرات المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك بها المتعلم، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة[1] .

1. **المحتوى اللغوي:**

يتضمن المحتوى اللغوي كلا من الأصوات والمفردات والتراكيب، إذ ينبغي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التدرج في مختلف المستويات التعليمية بدءا بالإعدادي ثم المراحل المتقدمة.

أما على المستوى الإعدادي الذي يكون البداية الفعلية لترسيخ أبجديات تعلم الحروف العربية صوتا وكتابة، وهذا من شأنه دفع عجلة الفعل التعليمي عند غير الناطقين بها، "ويتلخص الأمر فيما يلي:

– ربط الحرف العربي صوتا وكتابة بالحروف الأجنبية، مع الاستعانة دوما باللغة في التفسير والشرح مع مقابلة ذلك باللغة الأجنبية.

– تركيب الجملة العربية من حيث: البناء النحوي والصرفي والتركيبي والدلالي. وهذا لا يتم إلا إذا كان مرفقا بالجانب التطبيقي الميداني مجسدا في برنامج حي يأتي بعد كل عملية تلقينية.

[1]– ينظر: نظريات المناهج التربوية، علي أحمد مدكور ، دار الفكر العربي ، ط 04 ، 2006 ، القاهرة ، ص 339.

– الاعتماد على آليات التسميع بوصفها عملية ضرورية في التعلم، لأنّ المشاركة في التسميع مشاركة نشطة بدرجة كبيرة تؤدي وظيفة تعليمية جيدة، وتقوم بتسيير سبل التعليم، وتؤدي إلى تنظيم أكثر معنى، وأكثر نشاطا للمادة المتعلمة. [1]

أما في المرحلة الثانية، فينبغي المرور إلى الخطوات الآتية:

– تعلم قواعد اللغة العربية من نحو وصرف بشكل صحيح بعيدا عن خلافات المدارس النحوية (البصرة، الكوفة) .

– التمرن على الترجمة من العربية إلى الإنجليزية أو الفرنسية، أو العكس، ليستقيم اللسان، وتتأسس أبجديات الكتابة.

وعلى هذا الأساس ينبغي الاعتناء بهذه المهارات من خلال:

أ .مستوى الاستماع، إذ يفترض حسن الاستماع في بداية تعلم اللغة من أجل سلامة النطق، والتعود الجيد على الأداء الصوتي للحروف.

ب .مستوى القواعد النحوية.

ت .مستوى الإجادة التذوقية لفنون الأدب.

ث .القيام بتمارين للتعلم الجيد في فنون القراءة للأحرف العربية.

ج .المران وممارسة فعل الكتابة، والتحرر من قيود الوقوع في أخطاء الكتابة، وهذا لن يتأتى ما لم يعود المتعلم لسانه على الفصاحة والبيان، بعيدا عن الاتكاء على اللهجات العربية التي كثيرا ما تقوم بتضليل الأجانب، وهذا ما تلمسه عند كثير منهم. [2]

إن تعلم المفردات مطلب أساسي من مطالب تعلم اللغة الأجنبية، وليس المطلوب هو نطق الأصوات المفردة وفهم معناها فحسب، بل استخدامها في مكانها المناسب، أما عن عدد المفردات

---

[1]– ينظر: إشكالية الازدواج اللغوي بين الانحباس الذاتي والانفتاح الخارجي، تجربة مركز التعليم المكثف بجامعة منتوري قسنطينة أنموذجا، الجزائر، دياب قديد، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2009، ص243- 244.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 244- 245.

التي ينبغي أن يتعلمها الطفل في المرحلة الابتدائية فهناك العديد من الآراء، ففي حالة تعلم الطفل اللغة الأجنبية يرى البعض أن تعليم الطفل 2000 إلى 2500 كلمة كاف لأن يكون لديه قاموسا يفي بمتطلبات الحياة، شريطة أن يتعلم مهارتين أساسيتين هما تركيب الكلمات وكيفية استخدام القاموس[1].

مما سبق تظهر لنا أهمية تمارين الترجمة المدرسية التي تهدف إلى تعلم واكتساب اللغة الأجنبية(اللغة العربية) بالنسبة للناطقين بغيرها، أين تغدو الترجمة وسيلة تعليمية، الهدف منها اكتساب اللغة واتقانها والتحقق من الفهم ورسوخ المعرفة وثبات التراكيب.

ج- طرائق التدريس:

يكاد يجمع الخبراء في علم تدريس اللغات (التعليمية) أن تعلُّم لغة ثانية عملية بالغة التعقيد. فهي تتضمن شبكة مركبة من المتغيرات الزئبقية. وحين نلقي نظرة على تعليم اللغة الثانية في العقود الماضية نكتشف تنوعاً كبيرًا في الاتجاهات والطرائق. ففي كل مدة زمنية معينة يختفي وضع نظري ويظهر على أنقاضه نموذج جديد. ولعل أبرز الأوضاع التي استحوذت على اهتمام الباحثين خلال النصف الثاني من القرن العشرين وضعان: يتمثل الوضع الأول في تعليم اللغات تعليماً بنيوياً (أي شكلياً). فالأشكال اللغوية، في منظور البنيويين، هي المكونات الفعلية للغة. والمتعلم يكتسب مخزوناً من التراكيب ثم يتعلم كيف يستخدمها في الخطاب (أي يكتسب قدرة لغوية ثم قدرة تواصلية بعد ذلك). ويتمثل الوضع الثاني في تعليم اللغات تعليماً اتصالياً، أي بهدف التواصل. واللغة، في منظور هذا التوجه، وظائف تمارس، والمتعلم يتعلم كيف يتصل لغوياً، ثم ينمي التراكيب اللغوية من خلال ذلك (أي يكتسب قدرة تواصلية ينمي من خلالها القدرة اللغوية)[2]، وقد انبثق عن هذين الوضعين البنيوي والتواصلي معظم الطرائق والمناهج الحديثة، كالطرائق السمعية الشفوية، والطرائق السمعية البصرية، والطرائق السمعية البصرية البنيوية الشاملة، والطرائق الوظيفية ، والمنهج التقابلي، ومنهج

[1]- ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان هدى هريدي، ص 106:

[2] - ينظر: اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها، الموسوعة اللغوية، ديفد ولكنز، ن. ي. كولنج، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2001م، ص 536.

تحليل الأخطاء، إلا أن الترجمة التعليمية وما تتضمنه من تمارين متعددة تبقى وسيلة فعالة في تعليمية اللغات، ولاسيما تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، فالدارسون الذين يتعلمون اللغات الأجنبية بواسطتها (أي الترجمة) يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى.

5-4- ملامح طريقة النحو والترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

تتمثل أهم ملامح طريقة النحو والترجمة في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي:

- إن الهدف الرئيس من تعليم العربية كلغة ثانية هو تمكين غير الناطقين بها من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها.
- إن الإلمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسي لممارستها.
- ينبغي أن يُساعد المتعلم على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى اللغة العربية.
- يتم تزويد المتعلم بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم في برنامج تعليم العربية كلغة ثانية.
- إن تذوق الأدب العربي والاستمتاع به هدف أساسي من أهداف تعليم العربية، والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من لغة إلى أخرى.
- إن الأمر لا يقتصر على أن يلم المتعلم بقواعد العربية، بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات، خاصة اللغة الأولى للمتعلم. [1]

5-5- دور المعاجم اللغوية في تعليمية اللغة العربية:

تشير معظم الدراسات الأجنبية إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية (التحصيل اللغوي) لدى متعلمي اللغات الأجنبية، حيث أن استعمال المعجم

[1]- ينظر: تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ص 273.

يساهم مساهمة إيجابية في إثراء حصيلة المتعلم اللغوية خاصة إذا كان هذا المعجم زاخرا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة.[1]

كما أن المعجم اللغوي مرجع للمستعمل المختص أو المثقف، فينبغي أن يكون ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضبطا للصيغة أو الصيغ، وتحديدا للمعنى أو المعني، واستشهادا بالتعابير الحية المستعملة وتوضيحا بالرسوم المعبرة عند الحاجة، والمعجم يعد أحد المظاهر الدالة على ما توليه مجموعة إنسانية للسانها من اهتمام وهو وسيلة تعليم وتثقيف في تطور مستمر. وعليه كان لزاما على مدرسي اللغة أن يزودوا تلامذتهم بثقافة معجمية، لأن إهمال هذا الجانب الحيوي في التربية اللغوية لا يسبب عدم تمكن الطالب من استخدام المعجمات بشكل فعال فحسب بل يسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن طبيعة المعجم ووظيفته أيضا.

هناك من الباحثين(*) من يقترح تصنيف معجم عربي أحادي اللغة يخدم الناطقين بغير العربية ويضع حاجاتهم وقدراتهم في الحسبان، ويمكن إخراج هذا المعجم على مستويات متعددة ليناسب المراحل المتباينة من عملية تعليم اللغة العربية، كما أن صناعة المعجم العربي أحادي اللغة لغير الناطقين بالعربية تقتضي أن يتوفر فيه مجموعة من الخصائص والصفات تجعله قادرا على تلبية أهداف تعليم العربية بوصفها لغة ثانية.[2] في حين هناك من يعارض ويرى ضرورة وضع المصطلح الأجنبي بجانب المصطلح العربي وهذا ما قصد به"المعجم الثنائي اللغة" وينقل عن مجموعة من المتخصصين قولهم"مازلنا في مرحلة لم تترسخ فيها المصطلحات التي تحتاج في غالب الأحيان إلى أكثر من جيل من الممارسة، مما يحتم وضع المصطلح الأجنبي بجوار المقترح العربي مدة طويلة قبل التفكير في وضع

---

[1]- ينظر: اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النشوان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية وآدابها، ج18، 1427هـ، ص: 516.

(*) منهم: علي القاسمي وهو كاتب وباحث عراقي مقيم في المغرب،تولى إدارة التربية وإدارة الثقافة في المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وإدارة الأمانة العامة لاتحاد جامعات العالم الإسلامي، من مؤلفاته: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علم اللغة وصناعة المعاجم.

[2]- ينظر: صناعة معاجم الألفاظ أحادية اللغة لغير الناطقين بالعربية، الشريف أحمد مختار، مجلة التواصل اللساني، المجلد 08، العدد 01، ص 47.

القواميس الأحادية اللغة التي تتجاوز توفير المصطلح إلى الشرح والتدقيق والتعريف العلمي وانتقاء الشواهد الملائمة".[1] ولهذا ينبغي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إعداد معاجم ثنائية مختلفة تغطي حاجة هؤلاء الدارسين مختلفي الجنسيات متباييني اللسان، وتكون هذه المعاجم مبنية على إحصائيات دقيقة للألفاظ الأساسية ملبية الحاجات المختلفة للدارسين على مختلف مستوياتهم وأهدافهم من تعلمها،[2] ومتخصصة تكشف عن ثراء العربية، وتهتم بالخصائص الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية بأسلوب يبين ما للعربية من سمات عالمية.

إن تعلم اللغة واكتسابها وعملية مركبة تستدعي من المتعلم توظيف عدة وظائف معرفية ذهنية، وآليات نفسية واجتماعية معقدة، وعليه فإن تعليم وتعلم اللغة مهمة غاية في الصعوبة، وعلى المدرس أن يجند لها جل معارفه ومكتسباته اللغوية، وأن يكون في مستوى الكفاءة ومهارة التخطيط لوحدات وأنشطة المناهج، فالتخطيط المحكم الواضح يعد أساس تحديد الأهداف وتحقيق الكفاءات المسطرة في كل منهاج ووحدة ونشاط وتقييم وذلك في نطاق منهجية واضحة ودقيقة تفي بالغرض بكل نجاعة ويسر.

ومن المؤكد أن اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية تعد اللبنة الأولى التي ينطلق منها المتعلم في بناءاته العلمية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية ...لذا فالاهتمام بها وترقيتها يعد من الأولويات، سواء عند الناطقين بها من أبنائها على مستوى المدارس والجامعات، أو غير الناطقين بها.

---

[1]- المعاجم اللسانية، ما لها وما عليها، أوكان عمر، مجلة اللسان العربي، العدد 52، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، 2001م، الرباط، ص 130.

[2]- ينظر: دليل الطالب في استخدام المعاجم العربية، محمد عمر سليمان، الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1992م، الرياض، ص22.

الفصل الثّالث

الترجمة التعليمية

1- دور الترجمة في تعليم اللغات.

2- الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية.

3- الترجمة التعليمية و أشكالها.

4- التحليل التقابلي للغات.

5- تعليمية الترجمة و التمارين اللغوية.

1- طرائق تعليم اللغة الأجنبية والترجمة:

اتسم تاريخ تعليم اللغات الأجنبية بثنائية المنهجيات التقليدية التي غالبا ما وصفت بالسلبية (Passives) لأنها تقوم على تعليم مفردات اللغة وقواعدها بشكل صريح من جهة، والمنهجيات الحديثة التي وصفت بالإيجابية أو الفعالة (Actives) التي تقوم على الممارسة المناسبة للغة الشفهية وعلى تعليم قواعدها بشكل ضمني من جهة أخرى. وقد تم التخلي عن المنهجيات التقليدية لصالح المنهجيات الحديثة التي اتخذت منذ بدايات القرن الماضي أشكالا مختلفة:الطريقة المباشرة والفعالة، والطريقة السمعية-الشفوية، والطريقة السمعية- البصرية، والتي اشتركت في استبعاد الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم (Version) والترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية (Thème)، وفي رفض أية استعانة باللغة الأم في مرحلة التعلم، إذ كان أنصار هذه الطرق، لاسيما الأمريكيين تشارلز فرايز (Charles Fries) وروبيرت لادو (Robert Lado)، من ألد أعداء الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية[1]، حيث يسعى هؤلاء وأمثالهم إلى الوصول بالدارسين إلى مرحلة التفكير باللغة الأجنبية دون المرور بلغتهم الأم، ويحولوا بالتالي دون قيامهم بترجمة نوع من المسودة الذهنية إلى اللغة الهدف.

وتتمثل مبررات هؤلاء في اقصائهم للترجمة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية فيما يلي:

- إ ن الترجمة تمثل حركة ذهاب وإياب بين لغتين، يلجأ فيها الدارس إلى معارف في لغته الأم، تقوم بدور قريب من دور الذاكرة الخلفية وتشكل بالتالي عائقا في وجه اللغة الجديدة.
- إن تعلم اللغة الأجنبية يصبح مضطربا بسبب المقاومة النفسية اللغوية الناجمة عن اللغة الأم.
- إن التمارين الترجمية تؤدي إلى تعطيل المقدرة اللغوية في اللغة الأم ذاتها وضياع في وسائل التعبير في هذه اللغة.

[1]- ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:

http://www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

– إن الترجمة في رأيهم تسبب ضعفا في النظامين اللغويين، لدرجة أنهم حملوا اللغات الأجنبية مسؤولية الركاكة الأسلوبية في اللغة الأم ذاتها لدى بعض الدارسين. [1]

من هذا المنطلق اعتبرت الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم وبالعكس تمرينا رجعيا من مخلفات الطريق القديمة التي كانت تقوم على تلقين القواعد والقراءة ثم الانطلاق نحو ترجمة رديئة متلعثمة.

2– دور الترجمة في تعليم وتعلم اللغات:

حظيت الترجمة بمكانة مرموقة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، طالما أن الدارس لا يرى في اللغة الأجنبية إلا تطابقات مع لغته الأم وذلك في مرحلة لا يُسمح له فهم ما يقال في اللغة الأجنبية إلا بالمرور بلغته الأم، لذا فإن الانقطاع الكامل عن اللغة الأم عند تعلم لغة أجنبية أمر صعب المنال أيا كانت الطريقة التعليمية المتبعة لتجنب التداخل اللغوي. يقول بوتون(C.P. Bouton): "سرعان ما يعيد المراهق أو البالغ الذي يتعلم لغة ثانية تنظيم الموقف الاتصالي التعليمي باستخدام لغته الأم، فالصيغة الكلامية في اللغة الثانية لا تحمل معناها إلا من خلال اللغة الأم."[2] ثمة شعور في الواقع لدى متعلم اللغة الأجنبية البالغ بالحاجة إلى الشرح الذهني للمكتسبات اللغوية، الذي يتم في وقت من أوقات الدرس باللغة الأم، فضلا عن أن "الطرق الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية من مباشرة وسمعية شفوية بصرية كلها توظف الترجمة لخدمتها، عن طريق إدراج تمارين وتطبيقات مختلفة للترجمة من وإلى اللغة الأم، والإبقاء على الترجمة القواعدية إلى اللغة الأجنبية كوسيلة للتأكد من معارف المتعلم وليس كوسيلة للدراسة،فقد أثبتت الدراسات أنها لطالما كانت طريقة فعالة ولا تزال كذلك إلى يومنا هذا."[3]

---

[1]– ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات لأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي، جمعة الملك سعود، (م) اللغات والترجمة، الرياض، ص 6– 7.

[2]– Bouton, C.P., L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Klincksieck,1979,p 32.

[3]– طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، كليات الآداب واللغات والفنون، قسم الترجمة، جامعة وهران، 2013– 2014، ص 12.

فمن الطبيعي إذن أن يلجأ المتعلم أثناء تعلمه لغة أجنبية إلى ترجمة ذهنية يصعب السيطرة عليها حتى وإن كانت هذه الترجمة حرفية ومغلوطة، تبقى في ذهن المتعلم ما لم يتم تصحيحها.[1]

3- الترجمة التعليمية والترجمة المهنية:

يحمل مصطلح "ترجمة" دلالات عديدة، فهو يُستخدم أيضا في مجال تعليم اللغات، الذي لا يزال يعتمد على المقابلة والمقارنة مع اللغة الأم. ويندرج تمرين الترجمة في إطار تعليم اللغات الأجنبية وإتقانها. وقد وضع جان دوليل (Jean Delisle) هذا الأمر عندما أطلق عبارة "ترجمة بيداغوجية" دلالة على تمارين الترجمة المدرسية التي تهدف إلى تعلم واكتساب اللغة الأجنبية، كما وضح أيضا عبارة بيداغوجية الترجمة في الاتجاه المعاكس، ومن جهته يميز جان روني لادميرال(Jean René Ladmiral) بين الترجمة الفعلية و"بين نوع خاص من الترجمة بوصفها تمرينا تعليميا."[2]

3-1- الترجمة البيداغوجية:

يعد جون دولي (Jean Delisle) أول من استخدم مصطلح الترجمة التربوية مثلما أكدت ذلك الباحثة ماريان لودرير (Marianne Lederer) إذ تقول:" لقد أثبت دوليل هذه الحقيقة وذلك بابتكاره عبارة الترجمة التعليمية، أي استعمال تمارين مدرسية في الترجمة، تهدف إلى اكتساب لغة أجنبية."[3]

إن الترجمة البداغوجية بالنسبة لكريستين دوريو (Durieu Christine) جزء من مجال تعليم اللغات الأجنبية وإتقانها، مستعينين في ذلك باللغة الأم، وبالتالي تصبح الترجمة وسيلة تعليمية تمكن المعلم من تقديم المعرفة اللغوية للمتعلم، فهي تؤكد على ضرورة " التوسل بالتمارين العملية التي تشكل نقطة انطلاق لشروح تعميمية، فيدرك المترجمون المتعلمون الطريقة الواجب اتباعها لحل مشكلات

---

[1]- ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http://www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

[2]-Ladmiral, Jean René,Traduire, théorèmes pour la traduction, paris 1979, p 41.

[3]-Marianne Lederer, la traduction aujourd'hui, paris, Hachette, 1994, p 113.

الترجمة"[1] ويعتمد هذا النوع من الترجمة على" الترجمة الجماعية التي تتم في قاعة الدرس، حيث يقوم المدرس بتوجيه الترجمة بشكل يساعد في شرح عدد من النواحي المتعلقة بالمصطلح والتراكيب النحوية التي ينبغي أن يتعلمها الدارسون. أما الترجمة الفردية التي يؤديها الدارسون كتابيا، فتكون بمثابة تقييم لأداء المدرس في نجاحه أو اخفاقه في العملية التعليمية"[2].

ويصف لادميرال الترجمة البيداغوجية كما يلي: "إن الترجمة البيداغوجية مجرد اختبار للكفاءة وهي جزء من مجموع تعليمي أوسع "[3].

أما إليزابيت لافو(Elisabeth Lavaut)[*] فهي ترى "أن الهدف من الترجمة البيداغوجية هو هدف تعليمي أساسا، وبالتالي تغدو الترجمة وسيلة بدلا من أن تكون غاية، هذا لأن الأهم هنا ليس الرسالة ولا المعنى الذي تحمله، إنما هو فعل الترجمة ووظائفه المختلفة: اكتساب اللغة وإتقانها والتقويم والتحقق من الفهم ورسوخ المعرفة وثبات التراكيب".[4]

وتبرر لافو اللجوء إلى الترجمة الحرفية أثناء تعليم اللغات معتمدة على خبرتها بصفتها مدرسة للغة الانجليزية قائلة:" لا يمكن انتظار شيء آخر غير الترجمة الحرفية التي تبقى على مستوى الكلمات أو الجمل وتتراوح بين الزيادة والنقص. وفي الواقع، كلما كان السياق غامضا، كلما تمسك الدارس بالكلمات ولجأ بالتالي إلى الترجمة الحرفية. زد على ذلك أن المدرس نفسه ينتظر ترجمة حرفية للتحقق من المعارف اللغوية للدارس"[5].

---

(1) -Durieux Christine, fondement didactique de la traduction technique, paris Didier Erudition, 1988, p 113.

(2)– ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http: //www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

(3)– طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، ص 14.

(*) إليزابيت لافو(Elisabeth Lavaut) أستاذة محاضرة في جامعة غرونوبل بفرنسا، من مؤلفاتها: دور الترجمة في تعليم اللغات، وهو كتاب صدر في 260 صفحة، يتضمن مقاربات نظرية مدعمة باستبيان عملي ومقترحات إجرائية من شأنها الإسهام في تغيير النظرة إلى دور الترجمة في تعلم اللغات الأجنبية.

(4)– Elisabeth Lavaut, la fonction de la théorie en didactique des langues, paris, Didier Erudition, 1985, p 18.

(5) ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http : //www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

إن الترجمة البيداغوجية تمرين يرتكز على الثنائية اللغوية والمقابلات المعجمية الجاهزة مسبقا، يقوم في معظم الأحيان على نصوص مفبركة أو مقاطع نصوص يتم اختيارها لتخدم هذا النوع من التمارين.

أما ماريان لوديرير "Marianne Lederer"(*) المديرة السابقة للمدرسة العليا للترجمة في باريس فقد ميزت بين الترجمة التربوية اللغوية، والترجمة التأويلية. الأولى هي طريقة من بين طرق أخرى لتعليم اللغات، وهذا النوع من الترجمة يبقى في مستوى التطابق اللغوي. أما النوع الثاني فهو المستخدم في تدريس الترجمة ويهدف، على حد تعبيرها، إلى إنصاف النص الأصل بابتكار المتكافئات اللغوية. وتضيف لوديرير أن تعليم اللغات متلازم مع الترجمة التي ينبغي أن تكون الغاية منها في هذه المرحلة إعداد الطلاب لمتابعة دروس الترجمة الحقيقية فيما بعد.(1)

لقد أصبح التمييز بين الترجمة التعليمية، والترجمة المهنية أو الترجمة بشكل عام أمراً مقبولاً وشائعاً. فالترجمة بشكل عام غاية بحد ذاتها ، والنص المترجم مخصص للقراءة أو النشر. وهذا النوع من الترجمة ينبغي أن يستوفي شروطاً خاصة ليست معايير تربوية، في حين أن الترجمة البيداغوجية هي اختبار لآداء الدارسين يندرج في إطار تربوي تعليمي أوسع وأشمل. ونتاج هذه الترجمة موجه إلى جمهور محدود جداً يتكون من المدرس والطلاب.(2)

(*) ماريان ليديرير : أستاذة ومديرة سابقة للمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين، عرفت بانشغالها بالبحث والتّنظير في دراسات الترجمة،كانت تلميذة دانتساسيلسكوفتش وأسّست معها للنّظرية التّأويلية في التّرجمة، تقلّدت عدّة مناصب وهي حاليا تشغل منصب أستاذة بجامعة السّوربون وأستاذة في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بعد أن تولّت إدارتها لمدّة تسع سنوات–منذ 1990 إلى 1999– كما عيّنت مسؤولة مركز الأبحاث في دراسات التّرجمة. عملت أستاذة في جامعة باريس الثّالثة سنة 1985، وأستاذة في جامعة باريس xii منذ 1979 إلى 1985، وعهد إليها تسيير معهد اللّغات الأجنبيّة التّطبيقية، عملت منذ 1969 أستاذة محاضرة في قسم التّرجمة الفورية في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين، ومارست على مدار 20 سنة (منذ 1959–1979) مهنة التّرجمة الفوريّة في مؤسسات خاصة وفي هيئات دوليّة، كما أنها عضو في الجمعيّة الدّوليّة للتراجمة، من مؤلفاتها:
La Traduction simultanée (1981), La Traduction aujourd'hui (1994), Le sens en traduction (2006).

(1)–Lederer, Marianne, La traduction aujourd'hui, Paris, Hachette, 1994, p129-130.

(2)– ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات لأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي ، ص 16.

إن تعليم اللغة الأجنبية يتطلب إطاراً أوسع من الإطار الذي تمثله الجملة. ولكن ما إن نتجاوز حدود الجملة إلا وتتغير المدلولات تبعاً للسياقات المختلفة. لذلك فإن تعليم اللغة الأجنبية يجب أن يعتمد أيضاً على النصوص وإنما دون تطبيق الطريقة التأويلية في الترجمة، لأن هذه الطريقة تتعارض مع اكتساب ثابت وموضوعي للنظام اللغوي الجديد، كما ترى كريستين دوريو" أنه إذا أردنا أن يكون تعلم اللغات الأجنبية ليس تشبعا بالمعلومات فقط، وإنما اكتسابا للقدرات، فمن المفيد أن نردَّ تمارين الترجمة بما فيها الترجمة البيداغوجية إلى موقف تواصلي، فالنصوص المصطنعة التي تهدف بشكل خاص إلى توضيح بعض النقاط النحوية أو المفردات لا تشكل حالة تواصلية.[1]

3-2- الترجمة الاحترافية:

إن المترجم الممتهن ينفذ عقداً أبرمه مع عميل : ينص العقد على ترجمة نص، أو بعبارة أخرى على إخراج وثيقة موجهة إلى جهة محددة لاتملك الكفاءة اللازمة التي تمكنها من إدراك معنى الوثيقة في اللغة المصدر. هناك إذن العميل الذي يطلب إنجاز الترجمة لقاء أجر معين، ولايكون هذا العميل عامة كاتب النص؛ وهناك محرر النص أو المؤسسة التي أخرجت النص ؛ وهناك أيضاً الجهة التي توجه إليها الترجمة : قارىء النص المترجم الذي يمكن أن يكون في بعض الحالات العميل نفسه؛ وهناك أخيراً المترجم الذي هو وسيط أساسي وحيد لايمكن أن تتم عملية التواصل بدونه، وغالبا ما تكون هذه العملية ذات اتجاه واحد، باعتبار أن متلقي الترجمة لايرد عادة على المترجم وأن الغاية مهنية بحتة، والهدف تواصلي[2].

وفيما يلي مقارنة بين الترجمة البيداغوجية (التعليمية) والترجمة الاحترافية (المهنية) أجرتها كريستين دوريو(Durieu Christine)[*]:

---

[1]- ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http://www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

[2]- ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات لأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي، ص 16- 17.

(*) - أستاذة جامعية (Caen) في فرنسا وخبيرة في شؤون الترجمة لدى الأمم المتحدة. من مؤلفاتها:
Apprendre à traduire: prérequis et tests, La traduction: identités et altérités, L'Epistémologie de la règle de trios: Du statique linéaire au dynamique non linéaire.

	الترجمة التعليمية	الترجمة الاحترافية
الطبيعة	المعرفة	المهارة
الموضوع	اللغة	الخطاب
النصوص	نصوص مُعدة أو مقتطفات من نصوص حقيقية	نصوص حقيقية
المقاربة	تقابلية	تأويلية
المرسل إليه	المتعلم	الجهة المستفيدة من الترجمة
الغاية	تعلم اللغات	التواصل
المنهج	موجه نحو النص الأصل	موجه نحو النص الهدف
الهدف	اختبار معلومات وعودة المعرفة التعليمية	تحريض فعل أو استجابة عند القارئ

3-3- أشكال الترجمة التعليمية:

أولا-الترجمة التفسيرية La traduction explicative:

وهي الترجمة التي يستخدم فيها المدرس لغة الدارسين الأم بعد أن يشعر بضرورة ترجمة كلمة أو تعبير أو جملة يصادفها الدارس لأول مرة، أو بضرورة شرح صعوبات نحوية جديدة والتعليق عليها، وكذا شرح نقاط الاختلاف بين اللغتين، حيث يعد المدرس هو المترجم الذي يستخدم الترجمة لإيصال معنى لم يتمكن الدارسون من ادراكه.[1]

ثانياً – تمارين الترجمة Les exercices de traduction:

فيما يتعلق بتمارين الترجمة من اللغة الأم وإليها Thème et Version، تنعكس الأدوار. فيصبح الدارس مترجماً يتوجه في ترجمته إلى قارىء من نوع خاص يعرف محتوى النص الأصل،وهو المدرس الذي يصبح متلقياً هذه المرة، والغاية من ترجمة الطالب هي إظهار كفاءته أمام المدرس

[1]- ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي، جامعة الملك سعود، (م) للغات والترجمة، الرياض، ص18.

ليمارس هذا الأخير دوره في تقييم آداءه. فالدارس لايترجم لنقل رسالة إلى متلق لايعرف اللغة المصدر، بل لإثبات كفاءته اللغوية المكتسبة حديثاً، وإتاحة الفرصة أمام المدرس ليتمكن من تقييمها. ليس هناك إذن نقل للمعنى في هذه العملية وإنما نوع من التبادل: يقدم الدارس، بناءً على طلب المدرس، عملاً يبين بالنسبة للمدرس نجاحه في إيصال المعلومات أو فشله، سواء على الصعيد اللغوي (صحة عمل الدارس ودقته)، أو على الصعيد النفسي (الجهود المبذولة، الرغبة في الإجادة، السرعة في العمل). وتدخل هذه التمارين في إطار الإشكالية المعقدة للعلاقة بين المعلم والمتعلم، وتسهم في عملية التواصل المتميزة التي تقوم عليها كل تجربة تعليمية. [1]

في التمرين الأول (الترجمة من اللغة الأم)، يترجم الطالب إلى اللغة الهدف عادة نصاً مكتوباً باللغة المصدر، أما في التمرين الثاني (الترجمة إلى اللغة الأم) فتكون اللغة المصدر هي اللغة الأجنبية التي يتعلمها الدارس، ويترجم منها إلى لغته الأم. وإذا كانت الترجمة تمارس في الاتجاهين فإنه لايوجد أي تناظر بين التمرينين الذين يشكلان عمليتين مختلفتين، حيث تتضمن هذه التمارين التي تستخدم في التعليم جملا لا تنتمي إلى سياق محدد أو مقاطع من نصوص توضع لهذا الغرض، فتكون الترجمة المعتمدة حرفية، تقوم على تحليل تراكيب لغتي المصدر والهدف بالمقارنة، مثل : المقارنة بين بنى العربية والفرنسية من حيث بداية الجملة بالفعل أو الفاعل.

أ– الترجمة إلى اللغة الأجنبية (Thème):

هي تمرين يقوم بشكل أساسي على ترجمة جمل مركبة تبعا للعناصر اللغوية الجديدة التي وردت في سياق درس اللغة، وللصعوبات التي تتضمنها هذه العناصر، وذلك في المستويات الأولى. أما في المستويات المتقدمة حيث يفترض أن الدارسين قد اكتسبوا البنيات القواعدية، فينصب اهتمام المدرسين على التعبير الشفوي والكتابي باللغة الأجنبية.

يمكن التمييز هنا بين تمرينين اثنين: تمرين قواعدي يهدف إلى التحقق من ثبات البنيات القواعدية الجديدة لدى الدارسين دون التركيز على الصعوبات التي تتعلق بالمفردات؛ وتمرين ثان يقوم

[1]– ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي، ص 18– 19.

على محاكاة النص الأصل، يتضمن المفردات والتعابير الجديدة، ويرمي إلى الاستخدام الفوري من جانب الدارسين للعناصر اللغوية التي مرت في درس اللغة. وغالباً ماتكون هذه التمارين محشوة بالفخاخ التي تبرز الاختلافات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم، وذلك في محاولة لتجنيب الدارسين الوقوع في أخطاء تنجم عادة عن التداخل اللغوي.[1]

ب- الترجمة إلى اللغة الأم (Version):

وهي تمرين أسلوبي بالدرجة الأولى، باعتبار اللغة الأجنبية اللغة المصدر، واللغة الأم اللغة الهدف، ويرى البعض بأنها وسيلة لاختبار الفهم في اللغة الأجنبية والتعبير في اللغة الأم، يتم من خلاله استظهار براعة التعبير في اللغة، لكن ذلك يتطلب معرفة بالغة باللغة الأجنبية من المتدربين، وعلى عكس تمارين التعبير الكتابي التي يظهر من خلالها الطالب مهاراته في التعبير، يجب عليه التعبير عن أفكار وآراء شخص آخر غيره، وبالتالي لا تعد عملية فهم النص في اللغة الأجنبية وحدها، كافية لتحقيق هدف هذا التمرين، حيث يشترط امتلاك القدرة على التعبير عن محصلات قراءة النص وفهمه في اللغة الأم، ومن الملاحظ أن الطلبة يجزمون بفهمهم الشخصي للنص، إلا أنهم يعجزون عن التعبير عما فهموه بلغتهم الأم، ومنه تكمن الصعوبة في هذا التمرين في التعبير والتحرير الكتابي في اللغة الأم.[2]

ويضاف إلى هذين النوعين:

ج- الترجمة بالتلخيص:

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

---

[1]-ينظر: دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي ، ص 19- 20.

[2]- ينظر:طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، ص 72.

د- الترجمة بالتراجع:

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

ويمكن أن تتضمن تمارين الترجمة التعليمية أشكالا أخرى مثل التي تحدث عنها ياكوبسون Jakobson، وهي الترجمة في صلب اللغة الواحدة Traduction intra linguale التي تستخدم مختلف أنواع الشرح Paraphrase ضمن اللغة نفسها، أو الترجمة من نظام دلالي أو سيميائي رمزي إلى آخر traduction intersémiotique التي تلجأ إلى تمارين الإنتاج اللغوي انطلاقا من الإشارات أو الصور، وتؤدي هذه التمارين دورا مهما في أحدث طرق التعليم وتندرج في إطار الأعمال التي تبحث في اللغة الواصفة أو الشارحة Métalangage. [1]

واقترح بيتر نيومارك خمسة تطبيقات للترجمة في مجال تعليمية اللغات في مرحلة متقدمة، وهي:

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

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

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

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص 73.

4. ترجمة توصيلية يتم من خلالها نقل النص إلى لغة الهدف بالطريقة التي تخدم القارئ، حيث يبسط أسلوب الكاتب الأصلي ويكتسب طابعا عاما لغرض تسهيل عملية التواصل مع هذا القارئ.

5. ترجمة دلالية يتم من خلالها المحافظة على أسلوب مؤلف النص الأصلي ونقله كما هو في اللغة الهدف ويظهر ذلك في الإبقاء على الاستعارات الأصلية، المستجدات، والكلمات التي تحمل معنى خاصا أراده لها صاحبها، إضافة إلى علامات الوقف، وبعبارة أخرى أن يترك النص غائرا في ثقافة اللغة الأصل. [1]

وهناك تمارين أخرى يمكن أن نشير إليها، منها:

– التمارين النحوية والصرفية (exercices syntaxiques et morphologiques)، فباستعمال تمرين التعريب والتعجيم في الترجمة، يختار الأستاذ النصوص التي يمكن أن تكون مهمة في رصد الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في اللغة الأصلية والأجنبية على حد سواء، كتصريف الأفعال ومختلف الحالات في اللغة العربية، وحروف الجر في اللغة الفرنسية، وكذا الجنس والنوع واستعمال الأزمنة في كلتا اللغتين.

– كما يمكن اقتراح تمارين معجمية أو مفرداتية (exercices lexicaux)، ويكون ذلك باختيار الطلبة لكلمة في لغتهم الأم، ثم يقومون بإيجاد المكافئ لها في اللغة المنقول إليها، محاولين البحث عن استعمالاتها المختلفة ومرادفاتها في اللغة المنقول منها في جميع السياقات، مستعينين في ذلك بقاموس ثنائي أو أحادي اللغة.

– كما يمكن اقتراح تمرين ترجمة الأقوال المأثورة (proverbes) داخل القسم، وذلك لإثراء المعارف الثقافية للطلبة الدارسين، ولتطبيق تمرين التكافؤ في الترجمة، حيث يقترح الأستاذ قولا مأثورا في اللغة المنقول منها، يقوم الطلبة بعد ذلك بترجمته حرفيا إلى اللغة المنقول إليها، ثم يحاولون إيجاد المثل المأثور المكافئ في تلك اللغة، ويتضح ذلك من خلال المثال الآتي:

وافق شن طبقة. **Qui s’assemblent se ressemblent**

[1]– ينظر: طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، ص 74.

أو: **الطيور على أشكالها تقع.**

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

1) تعليم لغة أجنبية.

2) تكوين مدرسي لغة.

3) تكوين مترجمين محترفين.

4) تكوين مكوني مترجمين.

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

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

ويبقى" الهدف من العملية التعليمية للغة واللغات وللترجمة باعتبارها الحلقة الأساسية بين هذه وتلك (سواء استعملت كوسيلة لتعليم اللغات، أو غاية تعليمية في حد ذاتها) هو جعل المتعلم مستعملا جيدا ومحترفا، إلى غاية الوصول به إلى درجة معينة من التحكم بهذه اللغة، أو اللغات. وبمفهوم أوضح تلقين المتعلم الكفاءة العامة: اللغوية، الاجتماعية، السياقية، الثقافية لكي تكون له القدرة على استعمال اللغة في كل الميادين (المهنية، الشخصية، والمتخصصة)، إضافة إلى الكفاءات المعرفية، الإجرائية (العمل، الوجود، التعلم) والكفاءات اللغوية (المعجمية، النحوية، الصوتية) والسوسيوثقافية (علاقة اللغة بالثقافة واستعمال اللغة اجتماعيا) والتداولية (باستعمال الوظيفي لموارد اللغة)."[1]

[1]- ينظر:طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، آمال ساسي، ص 76.

وأخيرا نرى من الضروري إعادة النظر في أهمية الترجمة، ووضع أسس تربوية علمية جديدة لتدريب دارسي اللغات الأجنبية على هذه المهارة مستفيدين مما توصل إليه علم اللغة النفسي والاجتماعي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

4- التحليل التقابلي للغات:

يهتم منهج التحليل التقابلي بمقابلة نظامين لغويين مختلفين" بهدف التعرف على الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية"[1]، وحتى الفروق الثقافية والحضارية حسب لادو (Ladou)[*]، ويسعى هذا المنهج لتيسير المشاكل العملية التي تنشأ عند التقاء واحتكاك اللغات مع بعضها البعض كما هو الأمر بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية اعتمادا على اللغة الأم، التي تؤثر في معظم الأحيان على اللغة الأجنبية فتنتج المشاكل والصعوبات.

تعد الترجمة حقلا خصبا بالنسبة للدراسات التقابلية، ويسهم تمرين النقل اللغوي في تطوير هذا النموذج من خلال رصد أخطاء الطلبة عند التنقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية والعكس، وهو بمثابة الوسيلة الوحيدة لرصد صعوبات التعلم، حيث يقول تشارلز فريز(Charles Fries): "إن أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي يجري تعلمها، مقارنا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية."[2]

وقد طبق روبرت لادو من بعده هذه الفرضية في إعداد اختبارات التحصيل اللغوي، وطورها مشيرا إلى إسهام اللغويات في تعليم اللغات الأجنبية الذي يتمثل في ما يلي:

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

---

[1]- تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، سعيدة عمار كحيل، عالم الكتب الحديث، 2009، الأردن، ص 101.

[*] روبرت لادو Robert Ladou: (1915- 1995) عالم لساني أمريكي، ولد بفلوريدا، درَس في جامعة جورج تاون وجامعة ميشيغان، تخصص في مجال التحليل التقابلي بين اللغات واشتهر رفقة تشارلز فريز Charles Fries بمقاربته التي تنص على استعمال التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية.

[2]- اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 85.

2. تساعد المقارنات اللغوية على معرفة مشكلات التعلم، وعلى وضع وصف لمراحل التعليم وتدرجها مع الأخذ بعين الاعتبار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين، وصعوبات التعلم.

ويقترح لادو، بناء على ما سبق، إعداد وصف تقابلي لغايات تعليمية، ويستند في فرضيته إلى نظرية التداخل اللغوي التي تقول:

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

ب- إن المتشابه يسهل نقله وبالتالي تعلمه، وإن المختلف يؤدي إلى نقل سلبي أو إلى تداخل أي إلى أخطاء تشير إلى صعوبات في التعلم. [1]

إن الدراسات التقابلية القائمة على الوصف المقارن للغات تقدم فوائد جمة للدارسين والمدرسين في آن معا، سواء من خلال الشرح الذي يتضمنه الكتاب أو الذي يقدمه المدرس، حيث"إن دولا كثيرة وخصوصا في أوروبا الشرقية مازالت تقوم بمشاريع شاملة للمقارنة بين لغاتها القومية واللغة الإنجليزية بوجه خاص بغية تسهيل تدريس هذه اللغة لأبنائها"[2]

لقد تمكن كل فيني وداربلنت J.-P. Vinay et J.-Darbelnet أثناء مقارنة اللغتين الفرنسية والإنجليزية من استخلاص سمات في هاتين اللغتين ، حيث كان لهما الفضل الكبير في جذب الانتباه إلى الاختلافات اللغوية الدقيقة التي تتصف بها الدوال الإنجليزية والفرنسية، المتطابقة في الظاهر والمختلفة إلى حد كبير في الواقع. وقد وضعتهما ملاحظة الجمل التي تشير إلى المواقف الجامدة في اللغتين على طريق هذه الأسلوبية التي مازالت تدرس حتى اليوم في العديد من مدارس الدول وجامعاتها.و تعد الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية، والتي يمكن أن تقدم من وجهة النظر خدمات كبرى للدارسين أثناء التحسن الذاتي لأدائهم اللغوي، إذ يستطيع الدارس أن يغرف من ينبوع المقارنة لتحسين معارفه، كما أن تعلم اللغة الأجنبية يقوم على أول نظام لغوي(اللغة الأم) ، ذلك أن إدراك

[1]- ينظر:دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http://www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

[2]- اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص91.

الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الأجنبية مفيد في وضع تعبير اصطلاحي في الترجمة، وفي مقاومة التداخل اللغوي.[1]

4-1- التداخل اللغوي:

إن مصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، ويكون على مستويات عدة، حيث يأخذ المستوى الصرفي الدلالي الحيز الأكبر نتيجة بعض المواقف التي تستدعي ذلك، وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماطها، ودلالاتها على اللغة الثانية، بل تكون عاداتها طاغية في أكثر من موقف، ويظهر هذا في لغة المترجم الذي يستعمل لغتين، فنراه ينحاز نتيجة صمود العادات اللغوية في اللغة الأولى[2].

إن مصطلح التداخل مصطلح كبير، مما يستدعي التفريق بينه وبين بعض المصطلحات الأخرى التي تعمل في نفس الاتجاه مثل مصطلح التدخل.

- **التدخل:** هو أن يستخدم الفرد لغتين ل1 ول2 أو أكثر أثناء إنتاج إحدى اللغتين كتابة أو تعبيرا، حيث تتداخل إحدى اللغتين سواء بأساليبها أو بنظامها الصرفي أو النحوي أو بمصطلحاتها (تدخل متبادل)، أي ثنائي المسار، ويسير التدخل عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، وهذا هو الأشيع، والتدخل يعني انتفاء الثنائية المثالية، لأن هذه الأخيرة تعني قدرة المتكلم على إنتاج كل من ل1 ول2 وكأنها لغة أولى، دون تدخل من اللغة الأخرى، والتدخل مرحلة لابد منها أثناء اكتساب اللغة الثانية[3].

---

[1]- ينظر: دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، على الموقع:
http://www.atida.org/forums/showtread.php ?p=47748

[2]- ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 124.

[3]-ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 127.

- **التداخل**: هو تدخل في اتجاه واحد، كأن تتدخل ل1 في ل2 فقط أو تتدخل ل2 في ل1 فقط، وليس ثنائي المسار، وهذا يحصل في المناطق التي تشتهر عادة بالثنائية اللغوية* لا بالازدواجية لأن الازدواجية تستدعي التحكم في لغتين على نفس الوتيرة[1].

4-2- تحليل الأخطاء:

يعرف الخطأ بأنه الانحراف عما هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظفها الناطقون، وينظر إليه بعض القدامى أنه شيء مشوش ينبغي إقصاؤه واختفاؤه، ولا تسامح فيه لأنه يؤدي إلى الفساد اللغوي، في الوقت الذي تنظر إليه الديداكتيك الحديثة على أنه ضروري، يأتي ضمن سيرورة المعرفة باعتباره خطوة لتقدم المعرفة، حيث أن التربية تتم اعتمادا على هدم الخطأ[2].

لقد أعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء في مجال تعليم اللغات، حيث يتصور بأن طريقة التدريس المثلى التي تكسب العادات اللغوية كفيلة بعدم حدوث أخطاء.

إن كلا المنهجين –التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء- قائمان على الأخطاء ولكن هناك اختلاف بينهما من حيث التعامل مع الأخطاء.

"فالتقابل اللغوي منهج يتعامل مع المظهر الصوتي للغة، علاوة على المظهرين الصرفي والنحوي، أي أنه يتعامل مع ظاهر الجملة، أما منهج تحليل الأخطاء فهو منبثق من نظرية تشومسكي التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهرها، ذلك أن أصحاب هذه المدرسة ركزوا اهتمامهم لا على الجانب الظاهري للغة، بل على باطنها، ركزوا على الملكة اللغوية (compétence) لا على الكلام الفعلي (performance) وعلى القواعد التي تتحكم قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما، بغض النظر عما إذا كانت تلك

(*)- نعني بالثنائية اللغوية استعمال مجموعة سكانية مثلا للغتين ليست على درجة واحدة من التحكم الضمني فيها، كأن يستعمل أحدنا اللغة الفرنسية، ويتحكم فيها أكثر من اللغة العربية، أي ليست عل نفس الوتيرة من الإتقان أو يحدث العكس.

(1)- ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 128.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص 158.

الجمل تستخدم بالفعل أم لا تستخدم، وعليه فإن الأخطاء التي اهتم بها هؤلاء هي تلك التي تخرق واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في جانب من جوانبها"[1].

"إن البحث التقابلي أحد الوسائل التي تفيد في تعرف الأخطاء اللغوية، لأن الدراسات التقابلية تهتم بالاحتكاك اللغوي، حيث تظهر دراسات تحليل الأخطاء أنه من بين الأخطاء التي تحدث تكون بسبب التداخل"[2].

"إن التعليم الناجح والناجع يجب أن يبنى على دراسة مقارنة وتحليل مقارن للتراكيب الصوتية في لغة المتعلم الأم وفي اللغة الهدف، وقد يستفيد المدرس ومؤلف الكتاب من نتائج تحليل التداخل الصوتي البناء والهدم عبر اللغتين، كما أن لغة المتعلم الأم قد تستخدم لتعزيز عملية اكتساب وتعلم اللغة الهدف، وإن الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في الأصوات العربية تختلف كثافتها بين مستوى التلقي ومستوى الإنتاج مما يوجب طرائق مختلفة في عملية التعلم والتعليم"[3].

4-3- أمثلة عن التحليل التقابلي:

سوف نحاول من خلال هذا المبحث، وضع علم اللغة التقابلي موضع التطبيق العملي، ولنأخذ اللغات الانجليزية والفرنسية من ناحية، وهي من اللغات الهندوأوربية واللغة العربية من ناحية أخرى، وهي من اللغات السامية مجالا لهذا التطبيق.[4]

أ- على المستوى الصوتي:

تشير الدراسات الميدانية إلى أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكاملها إلى اللغة الأجنبية التي نتعلمها، فننقل إليها فونيمات (الوحدات الصوتية) لغتنا، كما ننقل النبر وأنماط الإيقاع والوقف وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى.

---

[1]- اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص 95-96.

[2]- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 161.

[3]- المرجع نفسه، ص 161-162.

[4]- ينظر: في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، أحمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، 1985 ، الاسكندرية، ص17.

– إن العربية لا يبدأ فيها بساكن، وهذه القاعدة هي التي ينعت عليها بفكرة همزة الوصل وهمزة القطع، فما كان أوله متحركا من الكلمات المبدوءة بالهمزة كانت همزته همزة قطع، كالفعل الماضي الرباعي: أعرب، أكرم، وكأسماء الأعلام: أحمد، إسماعيل، وكالأفعال الثلاثية المبدوءة بالهمزة نحو: أخذ، أكل، أما ما كان أوله ساكنا فلا بد حينئذ من همزة وصل، وهي التي يتوصل بواسطتها إلى النطق بالحرف الأول الساكن مثل: استنتج، انطلق.

أما في اللغة الانجليزية فنجد كلمات كثيرة تبدأ بالساكن مثل: station –bring –stay دون الحاجة إلى حرف قبل(s) أو (b) يتوصل بواسطته إلى النطق به.

– المقارنة بين العربية والانجليزية تُظهر عدم تناظر الفونيمات العربية الآتية ح/خ/ص/ض/ط/ظ/ع/غ/ق/، كذلك يجد الناطق باللغة الانجليزية صعوبات نطقية وسمعية في تلك الفونيمات، وستعتبر هذه الفونيمات مشكلات نطقية.

– صعوبة تمييز الانجليزي والفرنسي بين حرفي التاء والطاء لخلو لغتيهما منهما، فتراهما ينطقان الطاء مخففة فتقلب إلى تاء، فيقولان: "تويل" بدل "طويل" و"تائرة" بدل "طائرة".

– إن في الانجليزية والفرنسية كلمات لها عدد من الرموز الصوتية التي لا ينطق بها، أي أن الحروف المكتوبة أكثر عددا من الحروف المنطوقة نحو: daughter – write في الانجليزية و - champ camp في الفرنسية. [1]

ونجد هذه الظاهرة معكوسة في اللغة العربية، فأسماء الإشارة (هذا، هؤلاء) دون ألف بعد الهاء، ومع ذلك ننطق الهاء وبعدها مد بالألف.

– من الأمثلة السابقة نستطيع أن نرى مدى الحاجة إلى مقارنة النظامين الصوتيين الأصلي والأجنبي كوسيلة للتنبؤ بالمشكلات النطقية، ووصف ما يتعلق منها بأداء المتكلمين بلغة معينة عندما يدرسون لغة أخرى، وتظهر هذه الحاجة في إعداد المواد التعليمية، وتأليف الكتب، وفي عمل التمارين والتدريبات الإضافية، وتشخيص المشكلات التي تواجه المدرسين...إلخ

[1]– ينظر: في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، أحمد سليمان ياقوت، ص17-19.

– في المقارنة بين نظامين صوتيين تبين أن الدارس يتعلم الأصوات التي تختلف في بنيتها، وتوزيعها....وتعلم الأصوات المختلفة هو تعلم أصوات اللغات الأجنبية[1].

ب– على مستوى المفردات:

– الدارس للانجليزية من العرب يجد مثلا مشكلة عندما يقارن كلمة (مكتبة) في اللغة العربية، حيث تقابلها كلمتان باللغة الانجليزية هما (Book Shop) و(library).

– نجد في الانجليزية كلمة (uncle) دالة على العم أو الخال أو زوج العمة أو زوج الخالة، دون التفريق بين هذه الدلالات كلها، ومثلها في ذلك كلمة (oncle) في الفرنسية، والكلمة الانجليزية (aunt) والفرنسية (tante) لها المعاني التي ذكرت ولكنها للمؤنث، وكلمة (nephew) الانجليزية و(neveu) الفرنسية لابن الأخ أو الأخت، وكلمة (niece) الانجليزية و(nièce) الفرنسية لابنة الأخ وابنة الأخت ،كل ذلك دون تفريق بين ما يعزى إلى المذكر وما يعزى إلى المؤنث، بعكس العربية التي تضع الدلالات المختلفة للمدلولات المختلفة، وتفرق بين ما كان راجعا في قرابته إلى المذكر وما كان راجعا إلى المؤنث،و هذا بلا شك يثير انتباه الدارس للعربية من غير أبنائها، وتكون المسألة عنده أصعب بكثير عما هي في لغته. [2]

ج– على مستوى التراكيب:

أما على مستوى التراكيب فإن هناك فروقا شاسعة من بينها:

– التركيب الإضافي في اللغة العربية يتم بوضع المضاف ويليه المضاف إليه مثل: نجوم السماء، ماء المطر، وهذا غريب على من يتعلم العربية من غير أبنائها، إذ في اللغة الانجليزية يستعمل (of) بين المضاف والمضاف إليه: The book of Ahmed أو يذكر المضاف إليه أولا ثم يتبعه الحرف (s) وأخيرا يأتي المضاف نحو: Ahmed‘s book ، أما في الفرنسية فنستعمل بين المضاف والمضاف إليه الحرف أو ما اشتق منه على حسب التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع في المضاف نحو: le livre de l’élève – les livres des élèves

[1]– ينظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، ص 299–300.

[2]– ينظر: في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، أحمد سليمان ياقوت، ص20–22.

– كذلك يجد الناطقون باللغة الانجليزية مع الصفة والموصوف مشكلة كبيرة، حيث تأخذ الصفة في لغتهم صورة واحدة، بينما تختلف صورتها في اللغة العربية باختلاف الموصوف من حيث الجنس والعدد.

– في تركيب اللغة العربية لا نستعمل لفظا يربط بين المبتدأ والخبر، بل يأتي المبتدأ متلوا بالخبر، بعكس اللغتين الانجليزية والفرنسية اللتين تأتيان بالمبتدأ وبعده الرابطة ثم يليهما الخبر، والرابطة في الفرنسية فعل الكينونة (v. être)، وكذلك في الانجليزية (v.to be) فيقال مثلا في ترجمة: الولد مؤدب:

The boy is polite – le garçon est poli

ويلاحظ أن هاتين الجملتين جاءتا على نسق المنطق الأرسطي، الذي تتكون الجملة فيه من موضوع ومحمول وبينهما الرابطة.

– الجملة الفعلية توجد فقط في اللغة العربية دون اللغتين الأخريين، اللتين تبدآن دائما بالفاعل أو المسند إليه (sujet)، مما يسبب صعوبة لدارس هاتين اللغتين ممن كانت العربية لغته الأم، حيث يضطر المعلم هنا إلى تقسيم يفرق به بين الجملة الاسمية وما يشبه الفعلية في العربية:

Ali is courageous – Ali est courageux.

يلاحظ استعمال الرابط في الاسمية.

Khaled plays Football – Mohamed mange une pomme.

أما إذا كان الفعل في الجملة فعلا آخر غير فعل الكينونة، فهي بإزاء الجملة الفعلية في العربية.

– يزداد الأمر على المتعلم صعوبة بوجود أزمنة متعددة في اللغة الفرنسية نحو الماضي المركب (le passé composé) والماضي الناقص (l’imparfait) والماضي التام (le plus que parfait) والماضي البسيط (le passé simple) ، فأين كل هذا من الأزمنة في العربية من ماض ومضارع وأمر.

– افتقار كل من اللغتين الانجليزية والفرنسية إلى ما يسمى بصيغة الاستمرار (continious) بالانجليزية و(continuité) بالفرنسية، وهذه الصيغة موجودة في العربية مثل: أخذ محمد يبكي، مازال علي يتعلم.

وأفعال الاستمرار هذه أفعال مساعدة وليست أصلية في الجملة، وهي أيضا منفصلة في الكتابة عن الأفعال الأصلية، بعكس اللغات الهندوأوربية، ففي الانجليزية مثلا يضاف (ing) في نهاية الفعل المراد وضعه في زمن الاستمرار، ويكون قبله فعل (to be) ، أما في الفرنسية فيبدو أنها استعاضت عن صيغة الاستمرار بصيغة اسم الفاعل (le participe présent) نحو قولهم:

Apprenez le français en chantant.

تعلم الفرنسية مغنيا.

– اللغة العربية لغة معربة ويترتب على ذلك أن ترتيب الكلمات في العربية لا أثر له ما دامت الكلمات معربة، فليس هناك إبهام إذا أخرنا الفاعل وقدمنا المفعول كقوله تعالى:

" إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ. "وكمثال صاحب الألفية في باب الفاعل (خاف ربَه عمرُ).

أما في الانجليزية والفرنسية فإن ترتيب الكلمات وموقع كل كلمة هما اللذان يحددان معنى الجملة، حيث يستحيل أن نمس نظام الكلمات دون أن نغير المعنى مثل:

(Paul frappe Pierre) ليس لها نفس معنى (pierre frappe Paul) [1]

5– تعليمية الترجمة والتمارين اللغوية:

يبدو أنه من الصعب دراسة موضوع تعليمية الترجمة بمعزل عن تعليمية اللغات، باعتبارها فرعا من فروعها، فدروس الترجمة لها قرابة قوية مع دروس اللغة وتعلم الترجمة في الفصل الدراسي يتكئ على علاقة مستمرة بممارسة اللغة، وعلى هذا الأساس لا يمكن لأستاذ الترجمة أن يكون بمنأى عن اللغة ومناهج تعليمها، ثم إن الممارسة الميدانية في ترجمة النصوص تحيل إلى نتيجة وهي أن ترجمة المعنى – مثلا– لا يمكن أن تجرى إلا من خلال مقاربة لسانية داخلية وخارجية. والملاحظ أنه من خلال

[1]– ينظر: في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، أحمد سليمان ياقوت، ص22-33.

التفاعل بين النظريات والمعارف اللغوية وممارسة الترجمة ينشأ فعل ديداكتيكي ناجح، يظهر هذا الأمر بالذات في بناء التمارين الترجمية التي تستفيد من تمارين تعليمية اللغات[1].

5-1 تعريف التمرين:

يعرف التمرين اللغوي على"أنه إجراء، نقوم به لاختيار أو تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة، يكون موضوعها منصبا في الغالب على التطبيق والمعالجة، وفي صيغة أسئلة إجرائية"[2]، كما "يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا، من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراج النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه."[3]

5-2- أهداف التمرين اللغوي:

إن الأهداف التعليمية والبيداغوجية للتمرين اللغوي تتجسد في أربع نقاط أو أهداف أساسية، هي:

- الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا.
- التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.
- ترقية التعبير اللغوي.
- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم. [4]

و ما يجب الإشارة إليه، أن جون دوليل ميز بين أهداف عامة وأخرى نوعية، أما الأهداف العامة فهي تلك "الصياغات المجردة المتعلقة بالتغيرات المرجو إحداثها في سلوك الفرد، وكثيرا ما تبقى غامضة وتحتمل تأويلا كثيرا."[5]

---

[1]- ينظر: تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، سعيدة كحيل، عالم الكتاب الجديد، 2009، الأردن، ص 49.

[2]- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، 2006، الرباط، ص 118.

[3]- دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 02، 2014، بن عكنون ،الجزائر، ص 147.

[4]- ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ص 151.

[5]- درس الترجمة، نحو منهجية متماسكة لديداكتيك الترجمة، مطبعة مصعب، 1995، مكناس، ص 8.

و قد حصر دوليل هذه الأهداف العامة فيما يلي:

- استيعاب اللغة الأساسية للتدرب على تقنيات الترجمة.
- اكتساب طريقة عمل جيدة.
- تحليل مسار الترجمة الذي يسعى إلى تأويل الفهم.
- فصل اللغات عن بعضها البعض وذلك من أجل تجنب كل شكل من أشكال التداخل. [1]

أما الأهداف النوعية فهي الأهداف " التي تسمح بجعل رابط بين موضوع التعلم وبين الأداء"[2]، وهي تتمثل في:

- استغلال قواميس ثنائية اللغة.
- التمييز بين مكافئات المعنى ومكافئات الفهم.
- اكتشاف تفككات النص المترجم أي الترجمة الخاطفة.
- فحص بنوك المصطلحات والمعلومات للتمكن من ترجمة الاستعارات بطريقة سليمة.
- توظيف سجل اللغة المناسب.

5-3- تدريس العربية لطلاب الترجمة:

إن معاينة بسيطة للأخطاء التي يقترفها المتعلمون في قسم الترجمة وبالتحديد فيما يتعلق بمقياس التعريب أي الترجمة من اللغة الأجنبية إلى العربية يجعلنا نقول إن معالجة المشاكل الترجمية التي تواجه هؤلاء لا ينبغي أن تتوقف عند حدود مرحلة فهم النص الأصلي وقضية أساليب الترجمة وإنما ينبغي التركيز كذلك على مستواهم في اللغة التي يترجمون إليها لأن مصدر جزء مهم من تلك الأخطاء ليس سوء فهم للنص الأصلي ولا سوء توظيف للأساليب الترجمية المعروفة، بل هو ببساطة قلة معرفة باللغة العربية بكل ما تحويه من قواعد وأصول.[3]

---

[1]-Delisle Jean, traduction raisonnée, Ottawa(Canada), les presses de l'universite d'Ottawa, 2éme édition revue et augmentée,2003, p 14.

[2]- Delisle Jean, traduction raisonnée, p 15.

[3]- ينظر: تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، العدد 24، 2014، ص 41.

إن ما لا يختلف عليه اثنان هو حقيقة أن أغلبية المتعلمين في قسم الترجمة يعانون من هشاشة في تكوينهم اللغوي في العربية، تعبر عنها النقائص والأخطاء التي تشوب الترجمات التي ينجزونها في القسم وخارج القسم في مقياس يوصف نظريا بالسهولة واليسر وهو مقياس الترجمة من الفرنسية إلى العربية. [1]

بناء على هذا، نقترح في السطور التالية مجموعة من التمارين التطبيقية، والتي صممت" انطلاقا من البحث في المناهج الجامعية، المؤسسة على أبعاد فلسفية، منبثقة من الفكر التربوي، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص الطالب والباحث، واجتماعية ترمي إلى إعداد الكفاءات التي يحتاجها المجتمع، وعلى أسس معرفية، تنبع من طبيعة اللغة ومقارنتها باللغات الأخرى."[2]

5-4- الأسس المعتمدة لإعداد التمارين

5-4-1- الأسس النظرية:

1-النحو التوليدي التحويلي:

يقول شومسكي" : إن **البنية العميقة** التي تحدد **المعنى** مشتركة بين كل اللغات فهي انعكاس لأصول الفكر .وتختلف **القواعد** التي تحول البنية العميقة إلى **بنية سطحية** من **لغة** إلى **أخرى**". [3]ويقول كذلك" :إن اللغة مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل .كل جملة طولها محدود ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر "[4]

إن هذين القولين ينطويان على مبادئ النظرية التوليدية التحويلية لدى شومسكي وهي مبادئ استعنا بها في منهجيتنا في إعداد التمارين لأنها وكما أسلفنا موجهة لمتعلم الترجمة الذي يحتاج إلى وسائل لغوية يترجم بها المعنى الذي يكون بمثابة البنية العميقة[5].

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص 42.

[2]- تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ص 73.

[3] - تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، ص 45.

[4] - المرجع نفسه ، ص 45.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

بنية عميقة مشتركة بين اللغتين

النص الأصلي ← النص الهدف

(البنية السطحية أ) الترجمة (البنية السطحية ب)

2- نحو النص :إن نحو النص يدرس الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها كونها وحدات لسانية تتحكم فيها قواعد تتجاوز حدود الجملة .والعلاقات التي تؤدي ذلك هي:

أ- الاتساق: (**Cohesion**) نعني به الترابط الصرفي القائم على النحو في البنية السطحية، بمعنى التشكيل النحوي للجمل وما يتعلق بالإحالة والحذف والربط وغيره.

ومفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إذ يحيل إلى العلاقات المعنوية المتواجدة في داخل النص، والتي تجعل منه نصا .كما يضيف محمد خطابي "لا يتم الاتساق في المستوى الدلالي فحسب وإنما يتم كذلك في مستويات أخرى كالنحو والمعجم، ومن ثم يمكننا الحديث عن الاتساق المعجمي وعن الاتساق النحوي"[1]

ويتجسد الاتساق في بعض الأدوات اللسانية التي تسمح للكاتب والمتكلم والمترجم بالربط بين أجزاء الخطاب، ولا يتحقق الاتساق بوجود عنصر واحد من عناصره وإنما " بورود العنصر في سياق العناصر المتعالقة هو الذي يهيئ الاتساق، ويعطي للمقطع صفة النص. إن الاتساق يعتبر شرطا ضروريا وكافيا للتعرف إلى ما هو نص وعلى ما ليس نصا، وتشكل كل متتالية من الجمل- كما يذهب إلى ذلك هاليداي ورقية حسن- نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات."[2]

[1]- لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، خطابي محمد، المركز الثقافي العربي، ط 02، 2006، ص 15.

[2]- المرجع نفسه، ص 12- 13.

ولا تكمن أهمية وسائل الإتساق في أنها تكفل للنص ترابطه فحسب، بل تيسر للقارئ أو السامع متابعة الخطاب وفهمه.

ب– الحبك: (cohérence) : هو حبك عالم النص أي الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص ويظهر هنا الربط المنطقي للأفكار التي تعمل على تنظيم الأحداث والأفعال داخل بنية الخطاب.

ويعتبر مفهوم الانسجام أو الحبك أعمق من مفهوم الاتساق، إذ يتجاوز مستوى الترابط الشكلي ليبحث عن التعالق الدلالي العميق بين عناصر النص. وعليه يرى محمد خطابي: "أن الانسجام يستلزم من المتلقي الاهتمام بالعلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده."[1]

2–1– النص والترجمة:

يعد النص أهم وسائل التوصيل في درس الترجمة، لأنه يختزن الأفكار والوظائف والتراكيب والمفردات للوصول إلى الإبلاغ، لذا وجب علينا أن نحدد التصور المنهجي لبناء المعرفة عبره والمهارات التي نستثمرها في تعليمه.

2–2– علاقة الطالب بالنصوص:

إن الطالب في الجامعة يكون قد تعامل مع النصوص ولا يزال قراءة ودراسة وتحليلا، في مواد القراءة والتعبير، باللغتين العربية والفرنسية للوصول إلى الفهم، لكن نتائج هذا التعامل ضعيفة إن لم نقل أن النسبة الكبيرة من الطلبة لا تتقن آليات التعامل مع النصوص ومنهاجياتها وتقنياتها ويرجع ذلك إلى أن الطلاب الذين يكون أداؤهم منخفضا في المهارات اللغوية، قد لا تكون لديهم مشكلات تعليمية، ولكنهم قد يكونون ضحايا ضعف التعليم المكرس للإعراب وللدراسة النظرية البحتة، بدلا من جعل اللغة أداة للتعبير والتواصل والتصرف فيها حسب ما يقتضيه الموقف الاتصالي.

[1]– لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، خطابي محمد، ص 6.

فالطالب الذي يظهر عجزا في فهم الفكرة الرئيسة والتفصيلات والاستنتاج والاستدلال، قد يكون عجزه راجعا إلى عدم تلقيه تعليما يعنى بهذه المهارات، لذا وجدنا أن البدء بتعليم كيفية دراسة النصوص بتمارينها المختلفة، في لغة الانطلاق والوصول حتمية ضرورة قبل درس الترجمة.

2-3- تعامل الطالب المترجم مع النصوص:

إن النص سلسلة لسانية شفوية أو مكتوبة، مشكّلة لوحدة الاتصال، والمترجم يتعامل مع علاماته بوصفها قواعد لترميزه، للوصول عبرها إلى تفكيك ترميز النص في اللغة الأصلية أولا ثم في اللغة الهدف، وهي من العمليات المزدوجة التي تتطلب مهارات عالية في الدراسة النصية وبنية النص، والتي تبدأ في الأساس بتحديد المفاهيم والأنواع، ثم بتحليل الترابط داخل النسيج العام للنص الذي يتحقق ليس فقط بالتشكيل النحوي والدلالي الجيد، ولكن بالانسجام داخل السياق، المتجسد في العلاقات التي ترسمها الجمل داخله، كالانسجام بين أزمنة الأفعال والترابط بين الأحداث وترتيبها.[1]

إن التفاعل مع النصوص يحدث بقراءتها ودراسة لحمتها، لنقلها بعد فهمها إلى لغة أخرى، ويرتبط هذا الأمر بتحديد أنواع النصوص التي نتعامل معها في درس الترجمة، باعتبارها بؤرة تركيز تنطلق منها جميع الاختيارات والعمليات الترجمية لإنتاج نص مقابل، لأن "المترجم كمنتج للنص هو في موقع مشابه لموقع منتج النص المصدر، ولكنه عادة ما يقوم بعمل اعتراضات مختلفة بخصوص البيئات المعرفة المنفصلة لكل من مستخدم النص المصدر ومستخدم النص الهدف."[2]

إن تحليل النصوص، خاصة العلمية منها، إلى وحدات لغوية قد تكون جملا أو فقرات، ليس معناه تحليل المعنى وتقطيعه، لأن الهدف منه هو الوصول إلى المعرفة الكاملة التي يحتاجها الطالب في تخصصه.

2-4-5- الأسس التطبيقية :

لقد تم اعتماد مجموعة من الأسس التطبيقية في تصميم التمارين، وهي تستجيب للأهداف المسطرة:

---

[1]- ينظر: تدرس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ص 71.

[2]- المرجع نفسه، ص 72.

– الوضوح في الشكل والمحتوى، حيث يجب أن يكون تركيب التمرين اللغوي في اللغة المصدر والهدف مألوفا لدى الطالب، ويتعرف على معناه بسهولة.

– الاهتمام بترتيب عناصر التمرين اللغوي، بحيث يتم تقديم العناصر اللغوية الجديدة باستعمال تمرين الترسيخ اللغوي، وربطه بتمرين سابق في إطار التقابل.

– تخصيص التمرين لتذليل صعوبة واحدة في إطار الاستبدال المفرد والمتعدد أو بالزيادة والحذف أو التحويل.

– ارتباط التمرين بقراءة محتوى النصوص، حسب مبدأ المقاربة النصية، لأن إنجاز التمرين مرتبط بفهم النص. [1]

ونحن إذ نقترح هذه التمارين، حتى نخفف على المتعلم ثقل النقل من لغة إلى أخرى مما يبقي على مشكل التداخل اللغوي، ونجعله قادرا على التفكير والتدبير في اللغة العربية دون أن يصاحبه هوس الترجمة ونقل المعنى في أي شكل كان. ومن ثمة يمكنه أن يستثمر تلك القدرات بكل حرية وإيجابية في تمارين الترجمة .لأن غايتنا تكمن في بناء قاعدة لغوية وطيدة لدى المتعلم، لا إيجاد حلول سريعة وظرفية لمشاكل الترجمة.

5-5- تمارين التركيب.

ويقول الديداوي: "ومتى اغتنى الطالب بالتراكيب وتزود بأفانينها وتعرف على ظلال معانيها وتوفر له المترادف والمتقارب منها، فإن ذلك يساعده على إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه، وبالنقصان ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه .(كما أن ذلك يمكنه من) تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره،

[1]- ينظر: تدرس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، ص 72- 73.

وأعني بتراكيب الكلام التراكيب الصادرة عمن له فضل تمييز ومعرفة، وهي تراكيب البلغاء، لا الصادرة عمن سواهم".[1]

أ- خصائص التركيب في اللغة العربية :

إن العربية تتيح للمتكلم ظاهرة تعدد العلاقات لأداء المعنى الواحد أو التعبير عن البنية المضمرة الواحدة ببنيات ظاهرة متعددة .وتلجأ إلى استغلال التركيب لإنشاء العلاقات التي تربط الجملة الواحدة للتعبير عن المعنى نفسه، وذلك حسب مقام الكلام وأغراض المتكلم. إذ أن هناك بنية عميقة واحدة يمكن التعبير عنها ببنيات سطحية متعددة، وإذا ما كان التركيب غامضا، أخفق المتكلم في بيان علاقة من العلاقات التي ينشئها، حيث" القاعدة العامة التي تحكم تركيب الجملة: "أن كل علاقة تزيد في الجملة على علاقة الإسناد، إنما ينشئها المتكلم للبيان، وإزالة إبهام وغموض قد يعتريان المعنى الدلالي للجملة إن لم ينشئ المتكلم تلك العلاقة، وكل حذف لعلاقة إنما يكون حين لا يحتاج المعنى الدلالي إلى دلالة تلك العلاقة وهذا كله خاضع لسياق الكلام وغرض المتكلم".[2]

ويمكن اعتبار الجملة سلسلة من المكونات المتفاعلة فيما بينها كي تؤدي في النهاية المعنى المنشود .وأساس هذا التفاعل هو التركيب النحوي الذي يسمح بإنشاء المعنى الدلالي للجملة .ولكي تكون الجملة مقبولة دلاليا لا بد أن تتضمن علاقات صحيحة .من هنا ندرك أن أساس أي درس نحوي يقوم على تركيب الألفاظ داخل الجملة الواحدة وكذلك على ترابط الجمل داخل النص الواحد . وبناء على كل ما قيل عن التركيب، يأتي اهتمامنا في المقام الأول بالمستوى التركيبي ونحن نصوغ التمارين التي نراها مناسبة لسد النقائص التي يعاني منها المتعلمون .وفيما يلي، نوعين من التمارين التركيبية

[1]- منهاج المترجم، محمد الديداوي ، المركز الثقافي العربي. الطبعة الأولى، 2005 . بيروت، ص 323.

[2] - نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية. حميدة، مصطفى، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 1997، ص 162.

ب– التمارين المقترحة:

إن التمارين المقترحة ليست تمارين جاهزة ونهائية، وإنما هي أمثلة لتمارين يمكن للأستاذ أن يعد نماذج أخرى، وهي مصممة وفق مبدأ التدرج، أي من السهل إلى الصعب[1]

– **التمرين الأول :تركيب الجمل** :يتمثل هذا التمرين في تفكيك نص إلى جمل منفصلة بإعادتها إلى بنيتها العميقة، ومن ثم مطالبة المتعلمين بإعادة تركيبه ابتداء من تلك الجمل التي تربطها علاقة منطقية ضمنية ينبغي عليهم اكتشافها حتى يتمكنوا من ربطها ربطا شكليا صحيحا وذلك بالاستعانة بأدوات الربط المقترحة عليه.

– **أهداف التمرين** :ينطوي تمرين التركيب على الأهداف التالية:

– إخراج المتعلم من دائرة الدرس النحوي المعتمد على الإعراب والجانب الشكلي للجملة.

– تنمية قدرة المتعلم على التوصل إلى العلاقات السياقية الضمنية التي تربط الجمل.

– تنمية القدرة على الربط الشكلي والضمني.

– تدريب المتعلم على توظيف مختلف الأدوات من أجل ربط الألفاظ داخل الجمل وتنسيق الجمل داخل فقرات.

– تجنيب المتعلم الوقوع في الأخطاء التركيبية أثناء الترجمة إلى العربية.

– تجنيب المتعلم الوقوع في التداخل التركيبي بين العربية ولغة أجنبية أثناء الترجمة.

– منح المتعلم فرصة التعبير الشخصي حتى لا يتوقف عند حدود النقل المباشر أي الترجمة التي قد تصبح فيما بعد نقلا آليا يصرفه عن الإنتاج والإبداع.

–منهجية التمرين:

1– اختيار نص قصير(مكون من 05 إلى 10 أسطر على الأكثر) حتى لا يثقل على المتعلمين إنجاز التمرين .ويستحسن أن يكون مقتطفا من عمل أدبي ذو لغة سليمة يشهد لصاحبه التمكن اللغوي في العربية.

[1]– ينظر:تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، ص 49.

2- حذف جميع الروابط الشكلية من الفقرة بحيث يصبح مجرد جمل منفصلة، فيما نزود المتعلم بقائمة الأدوات المحذوفة من النص الأصلي.

3- إعادة صياغة الجمل على هيئة بنيات عميقة لا تربط بينها أي علاقة شكلية من قبيل :الإحالة والعطف والإشارة.

4- تقديم الجمل للمتعلم ومطالبته بإعادة تركيب النص بتوظيف أدوات الربط المقترحة شرط أن يستشف العلاقات الضمنية التي تربط الجمل حتى يتمكن من إنتاج نص نهائي يكون أقرب ما يكون إلى النص الأصلي. [1]

ج- النماذج:

التمرين الأول:

إليك الجمل التالية:

الصحراء مقر القحط والجدب

كثير من الناس كانوا يعتقدون

يرون فيها رمالا وعثاء

موطن العوز والفقر

مرتعا للعقارب والثعابين

تلالا جرداء

يطرقها جماعات من البدو الرحل

بردا قاسيا

حرا لافحا

تعودوا على طبيعتها القاسية

هذا الاعتقاد سائدا بين الناس

[1]- ينظر:تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، ص 49.

اكتسبوا من الصراع الدائم معها

اكتشف العلم آفاق الصحراء

شجاعة نادرة

شدت إليها الرحال

بأسا شديدا

التفتت إليها الأنظار

العناصر المحذوفة من الفقرة الأصلية :لا – إلا – و – ف – لم – يكن – ظل – أنَّ – سوى – ليست – لهذا – إلى – كانوا.

التمرين الثاني : ملء الفراغات بأدوات الربط المناسبة

إن علاقتي الربط والارتباط هما أساس النظام التركيبي للجملة بصفتها كيانا ذات معنى دلالي واحد تقتضي فيها وحدة المعنى الإجمالي اجتماع المعاني الجزئية عن طريق العلاقات النحوية والسياقية.

وتختلف علاقة الربط عن علاقة الارتباط من حيث الوظيفة .وهذا الاختلاف مهم بالنسبة لمن يتعلم الترجمة لأنه بصدد فك رباط نص في لغة ليعيد تركيبه من جديد في لغة أخرى.

ولإبراز الفرق بين العلاقتين، نقدم تعريفا لكل منهما:[1]

– **الارتباط** :هي علاقات سياقية نحوية تنشأ بين المعاني الوظيفية النحوية دون اللجوء إلى أداة.

– **الربط** :هي علاقة سياقية نحوية بين طرفين باستعمال أداة تدل على تلك العلاقة.

وفي سبيل توضيح الفرق بين المفهومين، نذكر ما قاله مصطفى حميدة في هذا الشأن:

"الجملة كالعقد الذي يجمع بين حباته سلك وثيق، ولا بد أن يبقى ذلك السلك متصلا، وإلا ما استطاع الرائي أن يفهم من شكله معنى العقد وهذا هو الارتباط. فإذا انقطع السلك وكنا نريد له أن يتصل وأن يفهم منه معنى العقد عالجنا انقطاعه بالربط ."[2]

[1]– ينظر:تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، ص 52.

[2]– نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية. حميدة مصطفى ، ص 195.

وإذا كان هذا حال الربط في اللغة الواحدة، فما بالك بحاله وهو ينفك في لغة ليعاد تركيبه في لغة أخرى في السياق والمعنى ذاتهما .وذلك ما نسعى إليه في عملية الترجمة.

وفي ظل تعسر الإحاطة بجميع أنواع علاقات الربط والارتباط بل واستحالتها في إطار هذا البحث، سنكتفي بدراسة الجانب الشكلي للربط دون الغوص في العلاقات الضمنية التي يمثلها الارتباط، وسنتوقف تحديدا عند أدوات الربط.

أقسام أدوات الربط في العربية : تقتضي طبيعة الدراسة الحالية منا ألا نطيل الوقوف عند المسائل اللغوية، لذلك سنكتفي بذكر الأدوات دون ذكر وظائف كل منها: [1]

أدوات العطف : الواو – الفاء– ثم – حتى – أو – أم – إما– بل– لكن – لا.

أدوات نصب المضارع :أن – إذن – كي– لام الجحود – لن– حتى– فاء السببية – لام التعليل.

الحروف المصدرية:ما –أنْ – أنّ – كي– لو – همزة التسوية.

أدوات الاستثناء: إلا– غير– سوى– ليس – خلا – عدا – حاشا.

أدوات جزم المضارع: و هي على قسمين:[2]

- ما يجزم فعلا واحدا، و هي: لا الناهية، لام الطلب، لم، لما.
- ما يجزم فعلين و هي: إن، مَن، ما، مهما، أيّ، متى، أيّان، أين، إذ ما، حيثما، أنَّى.

حروف الجر: من – إلى – حتى – خلا – حاشا – عدا – في – عن – على – مذ – منذ – ربّ – اللام – كي – الواو – التاء – الكاف – الباء – لعلّ – متى.

– منهجية التمرين :ينص هذا التمرين على حذف أدوات الربط وجعل الجمل متتابعة غير مترابطة شكلا حتى نترك للمتعلم مهمة ربطها وذلك على أساس الترابط الضمني الذي لا يلغيه الانفصال الشكلي .ونحن نعلم أن حل مشكل التركيب يبدأ من حل مشكل الربط بنوعيه وبمعرفة كيفية

[1]– ينظر: النحو الوظيفي، عاطف فضل محمد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 02، 2013م، عمان، ص 582.

[2]– شرح ابن عقيل، تحقيق محمود مصطفى حلاوي، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1996م، بيروت، ج 2، ص 495.

توظيف مختلف أنواع أدوات الربط الموجودة في العربية، والتي نقترح ألا تدرس أولا في إطار الحصص النظرية بل التمهيد لها بالتمارين التي سنقترح نماذج منها لاحقا.

– أهداف التمرين:

– تنبيه المتعلم إلى أهمية أدوات الربط في تركيب الجملة ومساعدته على الابتعاد عن العشوائية في توظيفها.

– إعانة المتعلم على التعرف على أكبر قدر ممكن من التراكيب ضمن الجمل في اللغة العربية بعيدا عن النصوص التي قد يراها طويلة ومملة.

– تدريب المتعلم على اختيار الأداة المناسبة لربط الألفاظ والجمل والعبارات تبعا للكلمة الواردة قبل الأداة وبعدها من اسم وفعل وظرف حيث لكل منها أداة ترافقها دون غيرها.

– جذب اهتمام المتعلم إلى وزن علامات الوقف التي طالما كان يتجاهلها وينكر عليها الدور الذي تؤديه.

– تجنيب المتعلم النقل الحرفي للأدوات الواردة في النص الأصلي أثناء الترجمة.

النموذج :النص:

يشكو الناس بعضهم بعضا – انقطاع – المحكوم يشكو حاكمه – العامل صاحب العمل – التلميذ معلمه – الولد والده – الزوجة زوجها – المستأجر مؤجره – الشاري البائع – المتدين رجل الدين – العكس – العكس – هكذا قل – كل علاقة بين إنسان – إنسان – بين مجموعة – مجموعة أخرى – الناس – الشكاوى تتعالى أبدا بين الطرفين – كل طرفة عين – كأنها القرار الأبدي الذي– تنطلق– ترتد أنشودة الحياة البشرية – الأرض.

المطلوب :سد الفراغات الواردة في النص التالي بأدوات الربط المناسبة من بين تلك المقترحة فقط، مستعينا في ذلك بعلامات الوقف.

الأدوات المحذوفة :ب – ف –و – في – أو – من – إلى – على.

5-6- تمارين الترجمة :

إن تحقيق نتائج عملية في ترجمة النصوص مرهون بإعداد تمارين ترجمية لنصوص قصيرة أولا، قصد التدرب على الفهم وعلى آليات التحرير، وصولا إلى النص كخطاب، ولهذا الأمر أهمية قصوى في تراكم المعرفة العلمية، التي توصل الطالب في المرحلة الجامعية إلى الاعتماد على النفس والإبداع، وتيسر عملية مواجهته للنصوص بحرفية كبيرة[1]، وعليه كانت هذه التمارين، حيث اخترت اللغة الفرنسية كلغة انطلاق واللغة العربية كلغة وصول، ويرجع هذا إلى الأهداف التي صممت من أجلها هذه التمارين، وهي نقل المعارف إلى اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية والترجمية في اللغة العربية لدى الطالب، وتكوينه في ثقافة النصوص وليس تخرجه مترجما.

التمرين الأول:

ترجم هذه الأمثال من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية مراعيا المستويات اللغوية والمعنى.

1-Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait.
2-Un homme averti en vaut deux.
3-La patience est amère mais son fruit est doux.
4-En bouche close jamais mouche n'entra.
5- Entre deux maux il faut choisir le moindre.

وصف التمرين:

– إن هذه الأمثال تعد نصوصا قصيرة، قد سبق وأن تدرب الطلاب على تقنيات ترجمتها، وقد سمح لهم باستعمال القواميس الثنائية العامة.

– غالب هذه الأمثال يدور موضوعها حول الحكمة الإنسانية التي تُستقى من التجارب، ويمكن أن نجد لها نظيرا في التراث الفكري العالمي، لأنها تنتمي إلى مجموعة كلامية مخصوصة.

– إن صعوبة ترجمة الأمثال لا تنحصر في مستوى المعجم، بل تطرح بحدة في مجال فهم المعنى ونقله من ثقافة اللغة المصدر إلى ثقافة اللغة الهدف، وإيجاد المكافئ الصحيح.

هدفه:

[1]- ينظر: تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، ص 73.

تُستغل نصوص الأمثال في درس الترجمة في تطبيق التقنيات المدروسة وتحديد الكفاءة اللغوية والمعرفية لصفاتها المميزة، كما تكشف عن قدرة الطالب في إيجاد المكافئ الصحيح. [1]

التمرين الثاني:

إليك النص التالي:

1- L'analyse du discours n'est pas un domaine de la linguistique comme un autre : Elle ne se limite pas à un objet comme le phonème pour la phonologie. Elle traverse les différents domaines et nécessite une maitrise globale de la linguistique. Les phénomènes qu'elle étudie se trouvent à tous les niveaux, lexicologie, syntaxe, sémantique, pragmatique…Le domaine d'étude de l'analyse du discours est donc très vaste.

2- La sémiologie est l'étude de tous les systèmes de signification en tant que langage. Ainsi, les rapports sociaux, les arts, les religions, les codes vestimentaires, qui ne sont pas des systèmes verbaux, peuvent être étudiés comme des systèmes de signes. Pour Saussure, la sémiologie est "la science qui étudie la vie des signes au sein de la société sociale".

ترجم النص من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، ثم أنجز التمارين الترجمية التالية:

أ- قدم المقابلات العربية للمصطلحات الآتية:

L'analyse du discours- phonème- phonologie- pragmatique- sémiologie- les codes vestimentaires.

ب- قسم الفقرة الأولى إلى وحدات دالة.

ج- ترجم حروف الربط بمقابلها في اللغة العربية:

(ainsi, pour, au sein de, et…)

د- لخص الفكرة العامة للفقرة الثانية باللغتين العربية والفرنسية.

هـ- لخص النص باللغة العربية.

[1]- ينظر: تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، ص 142-143.

وصف التمرين:

– النص يتكون من فقرتين متقاربتين من حيث عدد الكلمات (بين 45 إلى 64).

– النص في مجاله المعرفي ينتمي إلى حقل اللسانيات، وهو يزخر بالمصطلحات العلمية اللسانية التي سبق للطلبة التدرب عليها.

أهدافه:

التمارين اقترحت تدعيما لترجمة النص، وتذليلا لصعوباته، حيث تعلق التمرين الأول بحل صعوبات المصطلحات، والثاني بفهم المعنى ونقل التراكيب،و الثالث يعالج صعوبة حروف الربط وطريقة ترجمتها من الفرنسية إلى العربية، والتمرين الرابع متعلق بسابقه، والهدف منه هو تعليم الطلبة آليات الربط في النص وأهمية الروابط، أما التمرين الخامس فهو للتدرب على آلية التحرير باللغة العربية. [1]

التمرين الثالث:

إليك النص الآتي:

Le texte :

La définition linguistique de la notion du texte est assez floue. L'usage répand actuellement, à partir des études de pragmatique textuelle, et de définir le texte comme une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication. Le linguistique français Emile Benveniste a proposé une distinction claire entre la phrase et le texte. A l'intérieur de la phrase, les unités des différents niveaux se combinent entre elles pour composer un texte.

Le texte selon Halliday et Hassan :

Les linguistiques Michael A.K Halliday et Ruquaiya Hassan, proposent une autre conception de l'étude du texte, ils sont d'accord avec Benveniste pour dire que le texte n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, le texte n'est pas une phrase en plus

[1]– ينظر: تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل ، ص157–158.

grand. C’est une unité d’ "usage du langage" plutôt sémantique. Le texte peut être un mot simple, un groupe de phrases…

1- ترجم النص من اللغة الفرنسة إلى اللغة العربية.

2- أنجز التمارين التالة معتمدا على النص:

أ– اشرح الخطوات المنهجية التي اتبعتها في ترجمتك للنص.

ب– املأ الفراغ بالكلمات المناسبة من اختيارك:

– إن التعريف اللساني.....للنص غامض لحد الآن.

– يُعرف النص على أنه.....لسانية منطوقة أو مكتوبة.

– لا يُعرف النص.....بحجمه.

– اقترح اللسانيان.....آخر لدراسة النص.

ج– صحح الترجمة الخاطئة فيما يلي:

"اقترح اللساني الفرنسي(إميل بنفست) وضع الروابط الواضحة بين الجملة والنص، فداخل الجملة تترابط الوحدات المختلفة لكي تختلف عن النص".

د– ترجم الوحدة التركيبية الدالة من الفرنسية إلى العربية:

"l’usage répand actuellement, à partir des études de pragmatique textuelle, est de définir le texte comme une chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication".

وصف التمرين:

– جهاز النص المادي يتكون من العنوان الرئيسي (Le texte)، ومن فقرتين:

الأولى من (La définition…un texte)

والثانية من (Les linguistiques…phrases)

– النص عدد كلماته 152، أكثرها ألفاظ عامة وبعض المصطلحات العلمية.

– المجال المعرفي للنص هو علمي، له مقاربة مباشرة مع توظيف المناهج اللسانية في دراسة الأدب، ويتعرض في موضوعه إلى تعريف النص لسانيا، وبعض المقاربات" لإميل بنفست وهاليداي ورقية حسن".

– إن ترجمة الانسجام والاتساق من النص المصدر إلى النص الهدف ومراعاة أدوات الربط هي أصعب مهمة سيواجهها الطالب، تليها صعوبة التراكيب.

أهداف التمرين:

إن تمرين ملأ الفراغ يهدف إلى نقل المعنى المكافئ، ويهدف تمرين تصحيح الترجمة الخاطئة للتعرف على إمكانيات الطالب في الكفاءة الترجمية، كما يهدف التمرين الأخير إلى تذليل صعوبات نقل التركيب، أما التمرين الأول فله علاقة باستثمار التكوين النظري في مادة الترجمة. [1]

وأخيرا، يمكن أن نخلص إلى أن للترجمة التعليمية مزيتان بيداغوجيتان، فهي من جهة أداة لاختبار الفهم في اللغة الأجنبية والتعبير في اللغة الأم، من خلال تمارين الترجمة، أين تتلاقى لغتان في دراسة تقابلية تسمح بتعلم اللغة الأجنبية، وهي من جهة أخرى مؤشر عل مدى فاعلية الأستاذ ونجاعة طريقته في التعليم.

[1]– ينظر: تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، ص 158-160..

خاتمة

تُعد تعليمية اللغات وعلى رأسها تعليمية اللغة العربية مدخلا للترجمة وتعليميتها، لأن تعليم الترجمة يبدأ بتكوين الأساتذة في تعليمية اللغات أولا ثم في تعليمية مادة الترجمة، و يؤكد الدكتور أحمد حساني في سياق حديثه عن تعليمية اللغات و الترجمة حقيقة مفادها أن أقل الناس إلماما بالنتائج المحققة في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات يدرك لا محالة أن تعليمية الترجمة أخذت تقترب من تعليمية اللغات حتى أوشكت أن تكون هي إياها، لأن الترجمة مهارة تطبيقية، تُكتسب بالخبرة التدريجية التي تتحقق بالتوجيه في الوسط اللغوي التعليمي، وبالتالي كان التركيز على ترسيخ مبدأ: فاعلية الترجمة حجة على فاعلية تعليمية اللغات.

وترى الدكتورة سعيدة كحيل[1*] أن درس الترجمة مركز استقطاب لتفاعل لغتين على الأقل، فهو حركة لغوية فاعلة، كما أن الخطاب التعليمي مؤسس على أقطابه الثلاثة (المعلم والمتعلم والمعرفة) بحيث تنتقل هذه المعرفة إلى المعلم ثم إلى المتعلم بروافدها المختلفة بتداخل الخطاب العلمي والتعليمي معا، ويتحقق هذا عبر تفعيل العلاقة بين تعليمية اللغات في علاقاتها بالروافد المعرفية خاصة منها اللسانيات التقابلية، حيث تُعد المقابلة بين لغتين لا تنتميان إلى سلالة واحدة مرتكزا أساسيا للسانيات التقابلية، فالمقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسة لغرض تعليمي أو ترجمي أكثر إثارة ومردودية من المقابلة بين الفرنسة والإسبانية.

إضافة إلى هذا، فقد أتاحت لي هذه الدراسة فرصة الوقوف على جملة من المحطات الهامة في الترجمة وتعليمية اللغة العربية، وأمكنني بعد البحث والتحليل والمقارنة التوصل إلى نتائج، أوجزها هنا تباعا:

1- إن الترجمة احتكاك بين اللغات، تبني العديد من الجسور بين الثقافات المختلفة، وتوفر قنوات عديدة للتواصل والحوار والتفاعل، والاعتراف بالفوارق والسمات المميزة لدى الآخر وتعمل على تنمية قبولنا لهذا الآخر، وتزيد معرفتنا بذاتنا وهو ما يعزز تمسكنا بهويتنا.

(*) الدكتورة سعيدة عمار كحيل: تشغل الآن منصب مدير مخبر تعليمية اللغات والترجمة بكلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة، من مؤلفاتها: تدريس الترجمة، وصف و تحليل ودراسات الترجمة.

2- إن للترجمة دور هام أيضاً في تطوير المحتوى اللغوي، فتدفع اللغة(المتلقية) إلى استحداث ألفاظ ومصطلحات لم تكن موجودة في محتواها اللغوي السابق.

3- ينبغي التفريق بين ممارسة الترجمة باعتبارها نشاطا إنسانيا وبين دراسات الترجمة ونظرياتها التي تستند إلى عدة مناهج والتي توظف في مجال تعليمية الترجمة وفي نقد الترجمات.

4- اشتغلت الترجمة بوصفها عملا تطبيقيا في مجال تعليم اللغات الأجنبية منذ اليونانية القديمة واللاتينية إلى عهد تعليم اللغات الأجنبية في الوطن العربي.

5- إن الترجمة ليست عملية نقل كلمات نص مكتوب في لغة معطاة إلى كلمات بلغة أجنبية، بل هي نقل كل ما يتضمنه النص من أبعاد معقدة أسلوبية جمالية ثقافية اجتماعية وحتى نفسية.

6- إن الترجمة الحقيقية لن تتحقق إلا بفهم النص الأصلي من كل نواحيه وتحديد الهدف الذي تم من خلاله كتابة النص والأسلوب الذي ورد به.

7- هناك علاقة وطيدة تربط الترجمة باللسانيات عامة وباللسانيات التطبيقية خاصة وعلى رأسها التعليمية لأن كل نظرية في الترجمة إلا وتستند إلى نظرية لسانية لها تطبيقاتها في التعليمية (الديداكتيك).

8- ينبغي التفريق بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية،لأن تعليم الواحدة يختلف بالضرورة عن الأخرى، فالترجمة الاحترافية هي القالب الذي يجب أن يُصب فيه تكوين مترجمي وتراجمة المستقبل، في حين أن الترجمة التعليمية ليست سوى مدخلا إلى الترجمة العامة، أين يمكن للمتعلم أن يتدرب على تمارين النقل إلى اللغة الأجنبية أو العكس، أو ترجمة بعض النصوص.

9- على الرغم من النقد الشديد الذي وجه إلى الترجمة التعليمية، إلا أنها لا تزال تفرض نفسها في العديد من المؤسسات التربوية،و الدليل على ذلك أن الكثير من الدارسين يدعون اليوم وباستمرار إلى رد الاعتبار لهذا النوع من الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، بما فيها اللغة العربية لطلاب الترجمة وللناطقين بغيرها، وذلك بالاعتماد عليها كتمرين تربوي- تعليمي- يدخل في إطار تعليم اللغة العربية، من خلال تعلم المبادئ اللغوية الوظيفية المرتبطة بمستويات التركيب والمعجم والدلالة.

10- من الصعب دراسة موضوع تعليمية الترجمة بمعزل عن تعليمية اللغات، باعتبارها فرعا من فروعها، فدروس الترجمة لها قرابة قوية مع دروس اللغة وتعلم الترجمة في الفصل الدراسي، يتكئ على

علاقة مستمرة بممارسة اللغة، وعلى هذا الأساس لا يمكن لأستاذ الترجمة أن يكون بمنأى عن اللغة ومناهج تعليمها.

11- إن التمارين الترجمية مجموعة من الأنشطة والإجراءات، وسواء كانت كتابية أو شفوية، مُعدة أو مُرتجلة، وسواء كانت قائمة على جمل معزولة أو مركبة من عدة نصوص أو مقاطع من نصوص مقتطفة، فإن هدفها يبقى التدريب والممارسة التطبيقية من أجل التعلم، ولا سيما تعلم اللغة العربية عند غير الناطقين بها.

12- إن التمارين في الترجمة لا تعني فقط ابدال لغة بأخرى أو نص بآخر، بل هي عملية عقلية تتجاوز مستوى الظاهر اللغوي، وتسعى إلى وضع اللغتين اللتين يتعامل معهما الطالب في سياق تواصلي.

13- إن الانقطاع الكامل عن اللغة الأم عند تعلم لغة أجنبية أمر صعب المنال أيا كانت الطريقة التعليمية المتبعة لتجنب التداخل اللغوي، فمن الطبيعي إذن أن يلجأ المتعلم أثناء تعلمه لغة أجنبية إلى ترجمة ذهنية يصعب السيطرة عليها حتى وإن كانت هذه الترجمة حرفية ومغلوطة.

و أخيرا أرى من الضروري إعادة النظر في أهمية الترجمة، كوسيلة تعليمية، من خلال وضع أسس تربوية علمية جديدة لتدريب الطلاب من دارسي اللغات الأجنبية، بما فيها اللغة العربية على هذه المهارة، مستفيدين مما توصلت إليه اللسانيات التعليمية الحديثة في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، سواء تعلق الأمر باللغة الأم أو اللغة الأجنبية، ولقد فتح لي هذا البحث من خلال ما توصلت إليه من نتائج آفاقا للبحث في مجال تعليمية اللغة العربية وما اتصل بها من علوم لسانية أخرى كالترجمة.

المصادر و المراجع

المصادر و المراجع باللغة العربية:

1- الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، إبراهيم حمادة، دار الفكر العربي، 1985م.

2- اتجاهات في الترجمة، بيتر نيومارك، ترجمة محمد إسماعيل صيني، دار المريخ للنشر، ط 1986م، السعودية.

3- أخبار الحكماء، القفطي، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط 1، 2005، لبنان.

4- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، دايان لارسن فريمان ،ترجمة: عائشة موسى السعيد ،مطابع جامعة الملك سعود، 1997، الرياض.

5- أسس وقواعد صنعة الترجمة ،حسام الدين مصطفى ،مكتبة المنارة الأزهرية، 2011، مصر.

6- أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، المرحلة الأساسية الدنيا، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر، 2000، عمان.

7- الأغاني ،الأصفهاني ،ط 1 ،1963، مصر ج 1 .

8- انتقال علوم الإغريق إلى العرب، أليري دي لاس، مطبعة الرابطة، 1958، بغداد.

9- الأهداف التربوية، تأليف جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية 1، مطبعة نجمة الجديدة، المغرب 1988.

10- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة محمد وطاس ،المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 01، 1988، الجزائر.

11- بنية اللغة الشعرية ،جون كوهن ،ترجمة محمد الوالي ومحمد العمري ،دار توبقال للنشر، ط1، 1986 ،الدار البيضاء.

12- البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق حسن السندوبي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ج1.

13- تاريخ العلوم عند العرب، عمر فروخ، دار العلم للملايين،1970، بيروت.

14- التأويل ولغة الترجمة، عمر شيخ الشباب، مطبعة العجلوني، ط02، 2000م، دمشق، سوريا.

15- تدريس الترجمة، وصف وتحليل، سعيدة عمار كحيل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

16- الترجمة في خدمة الثقافة الجماهرية، تاريخها، تطورها، سالم العيسى، اتحاد الكتاب العرب، ط: 1999م، دمشق.

17- الترجمة وأدواتها ،دراسات في النظرية والتطبيق، علي القاسمي ،مكتبة لبنان ناشرون ،ط1، 2009 ،بيروت.

18- الترجمة والإمبراطورية : نظريات الترجمة ما بعد الكولونيالية، ترجمة ثائر ديب ،المشروع القومي للترجمة ،ط1 ،2005.

19- الترجمة والتواصل ،محمد الديداوي ،المركز الثقافي العربي، ط 1 ،2000 ،الدار البيضاء.

20- التعريب في العصرين الأموي والعباسي ،توفيق سلطان اليوزبكي .

21- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، دار الفكر العربي، ط01، 2006م، القاهرة، مصر.

22- تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، 2001، القاهرة.

23- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبد الله بوشوك ،الهلال العربية للطبع والنشر، ط2، 1994، الرباط.

24- تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، سعيدة عمار كحيل، عالم الكتاب الحديث، 2009، الأردن.

25- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ،محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، 1986، الرياض.

26- حركة الترجمة بمصر خلال القرن التاسع عشر، جاك تاجر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2013 ،مصر.

27- حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي، جلال مظهر ،مكتبة الخانجي ،القاهرة ،د. ت.

28- خليل ابراهيم السامرائي، دراسات في تاريخ الفكر العربي ،دار الكتب للطباعة والنشر،1986،الموصل.

29- دراسات الترجمة، سعيدة عمار كحيل ،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،ط1 ،2012 ،عمان .

30- دراسات في الترجمة ونقدها، محمد عصفور، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 01، 2009، بيروت.

31- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 02، 2014، بن عكنون، الجزائر.

32- درس الترجمة، نحو منهجية متماسكة لديداكتيك الترجمة، مطبعة مصعب، 1995، مكناس.

33- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 07.

34- دليل الطالب في استخدام المعاجم العربية، محمد عمر سليمان، الدار الدولية للنشر والتوزيع، 1992م، الرياض.

35- دور العرب في تكوين الفكر الاوربي، عبد الرحمن بدوي ،بيروت، 1979.

36- الدولة العربية في اسبانيا، إبراهيم بيضون، بيروت، 1978.

37- السيميائيات والتأويل، سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي، ط 01، 2005، المغرب.

38- شرح ابن عقيل، تحقيق محمود مصطفى حلاوي، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1996م، بيروت، ج 2.

39- شرح ديوان المتنبي، البرقوقي عبد الرحمن ،دار الكتاب العربي ،1986 ،بيروت ج 4.

40- الصحاح، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط 4، 1990.

41- ضحى الإسلام ،أحمد أمين ،ط 03، دار الكتاب العربي ،بيروت ،د.ت،ج01.

42- طبقات الأمم ،ابن صاعد الأندلسي، المطبعة الكاثولكية ،بيروت ،1912.

43- طرق التدريس العامة ،عبد الرحمن عبد السلام جامل، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط3 ،2002.

44- العصر العباسي الأول، شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط6، 1966.

45- علم الترجمة، دراسات في فلسفته وتطبيقاته، تأليف مجموعة من الباحثين، ترجمة حميد العواضي، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، ط 01، 2009، دمشق.

46- علم الترجمة، عطية محمد فوزي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ط: 1966م، القاهرة.

47- علماء العرب، يوسف فرحات ،الشركة الشرقية للمطبوعات ،ط 1 ،(د.ت).

48- العلوم الطبيعية والطب ،مارتن بلنسر ،سلسلة علوم المعرفة ،1978 ،الكويت ،ج 3.

49- عيون الأنباء في طبقات الأطباء ،بن أبي اصبيعة ،دار الفكر، 1956 ،بيروت ج1

50- فن الترجمة،صفاء خلوصي،الهيئة المصرية العامة للكتاب،1986م

51- الفهرست ،ابن النديم محمد ابن إسحق ،مكتبة خياط ،1964 ،بيروت.

52- في الترجمة، بن عبد العالي عبد السلام، دار الطباعة والنشر، ط1، 2001م، بيروت.

53- في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، أحمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، 1985، الاسكندرية.

54- في نظرية الترجمة ،اتجاهات معاصرة، إدوين غينتسلر ،ترجمة سعد مصلوح ،المنظمة العربية للترجمة ،ط1، 2007.

55- كتاب الحيوان ، الجاحظ ،تحقيق عبد السلام محمد هارون ،ط2 ،1965 ،ج1.

56- الكتب والمكتبات، خليفة شعبان عبد العزيز، الدار المصرية اللبنانية للنشر، بيروت، 1997.

57- لسان العرب،ابن منظور،دار صادر للطباعة والنشر،1956م، بيروت.

58- لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، خطابي محمد، المركز الثقافي العربي، ط 02، 2006.

59- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة، العدد126، 1978.

60- مدخل إلى تعليمية اللغة العربية ،فتحي فارس ،مجيد شارفي ،دار محمد علي للنشر، ط1، 2003، تونس

61- مروج الذهب ،المسعودي، تحقيق كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، ط 1، 2005، لبنان، ج4.

62- المسائل النظرية في الترجمة، جورج مونان، ترجمة لطيف زيتوني، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1994م، بيروت، لبنان.

63- المعجم الوسيط ،مجمع اللغة العربية ،دار الحديث للطبع والنشر ،بيروت.

64- معلم الحضارة العربية الإسلامية، إسماعيل سامعي، دار المدائن، ط 1، بيروت.

65- مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة ،محمد الديداوي،المركز الثقافي العربي، ط 01، 2007، الدار البيضاء، المغرب.

66- مقدمة في نظرية الترجمة ،عبد الملك مرتاض ،بونة للبحوث والدراسات ،ديسمبر ،2006 ،العدد 6.

67- من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، رشيد بناني، ط 01 ،الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب ،1991.

68- مناهج البحث عند مفكري الإسلام ،علي سامي النشار ،دار المعارف ،ط 4 ،1978 ،مصر .

69- منهاج المترجم، محمد الديداوي ،المركز الثقافي العربي. الطبعة الأولى، 2005 . بيروت.

70- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، 2006، الرباط.

71- النحو الوظيفي، عاطف فضل محمد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 02، 2013م، عمان.

72- نحو علم الترجمة ،يوجين نايدا ،ترجمة ماجد النجار ،بغداد ،1976.

73- نزهة المتقين، شرح رياض الصالحين، مصطفى البغا وآخرون، مؤسسة الرسالة ناشرون،ط 1، 2010.

74- نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، حميدة مصطفى، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 1997.

75- نظريات الترجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، محمد شاهين، مكتبة دار الثقافة للنشر ،ط1، 2008، الأردن.

76- نظريات التعلم(رؤية إسلامية)،عبد الحميد عبد المجيد، مجلة أم درمان، العدد 05، 2003، السودان.

77- نظريات التعلم، دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، ترجمة علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، علم المعرفة، أكتوبر، 1983، الكويت.

78- النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ،عصام حسن الدليمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014، عمان.

79- نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة ،محمد عناني ،الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ط1، 2003 القاهرة .

80- وفيات الأعيان، ابن خلكان شمس الدين، دار صادر، بيروت، 1969، ج1.

المجلات والدوريات:

81- اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، أحمد بن محمد النشوان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشرعية وآدابها، ج18، 1427هـ.

82- تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 02، 2012.

83- تدريس العربية لطلاب الترجمة، الأهداف والمنهجية، حسينة لحلو، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، العدد 24، 2014.

84- الترجمة الاخبارية، يوسف إلياس، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مطبعة الخرطوم، السودان، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1984م، مج 02.

85- الترجمة في العصور الوسطى، محمد عباسة، مجلة حوليات التراث ،جامعة مستغانم ،العدد الخامس ،2006.

86- تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى، الهليس يوسف، مجلة المعرفة السورية،العدد 178، 1967.

87- دور الترجمة في التواصل الحضاري بين اللغات ومعوقاتها من وجهة نظر الجاحظ ،عبد الخالق عيسى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث، العدد 32، شباط، 2014م.

88- دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات لأجنبية، محمد نبيل النحاس الحمصي، جامعة الملك سعود،(م) اللغات والترجمة، الرياض.

89- اللسانيات التطبيقية إلى أين؟ ،موسى الشامي ،المجلة المغربية لتدريس اللغات ،العدد01، 1988.

90- مساهمة المترجمين العرب والمسلمين في التأسيس والتنظير الترجمي،أجقو علي، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة ،العدد الرابع ،ماي 2003 .

91- المعاجم اللسانية، ما لها وما عليها، أوكان عمر، مجلة اللسان العربي، العدد 52، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، 2001م، الرباط.

92- موسوعة الترجمة ،ترجمة محمد يحياتن ،منشورات مخبر الممارسات اللغوية ،2010 ،جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

93- نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية ،موسى رشيد حتاملة ،مجلة كلية الدراسات العربية والإسلامية ،دبي.

94- نظريات الترجمة، بحث في الماهية والممارسة، سعيدة كحيل،مجلة الآداب العالمية، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2008، العدد 135.

الرسائل الجامعية:

95- طرق ومناهج تعليم الترجمة، مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، آمال ساسي، كليات الآداب واللغات والفنون، قسم الترجمة، جامعة وهران، 2013- 2014.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

96- Bouton, C.P., L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Klincksieck, 1979.

97- Delisle Jean, traduction raisonnée, Ottawa(Canada), les presses de l'universite d'Ottawa, 2éme édition revue et augmentée,2003.

98- Durieux Christine, fondement didactique de la traduction technique, paris, Didier Erudition, 1988.

99- Elisabeth Lavaut, la fonction de la theorie en didactique des langues, paris, Didier Erudition, 1985.

100- Ladmiral, Jean René,Traduire, théorèmes pour la traduction, paris, 1979.

101-Le Robert ,2006, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue française.

102-Marianne Lederer, la traduction aujourd'hui, paris, Hachette, 1994.

المواقع:

103- http://www.atida.org/forums/showtread.php?p=47748

الفهرست

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

إهداء

مقدّمة..... أ

مدخل.....**01**

1- الترجمة في العصور القديمة..... 02

2- الترجمة عند العرب..... ... 03

2-1- الترجمة في العصر النبوي 04

2-2- الترجمة في العصر الأموي..... 04

2-2-1- أهم مجالات الترجمة في العصر الأموي 06

2-2-2- أشهر المترجمين قي العصر الأموي 07

3- حركة الترجمة في العصر العباسي..... 08

3-1 عوامل تطور الترجمة في العصر العباسي..... 09

3-2 مراحل حركة الترجمة في العصر العباسي 10

3-3 بيت الحكمة..... 13

3-4 أشهر المترجمين 14

4- حركة الترجمة في الأندلس..... 16

4-1- أثر حركة الترجمة في الأندلس على الغرب..... 18

5- الترجمة عند العرب في عصر النهضة 20

5-1- طرائق الترجمة عند العرب 22

6- علم الترجمة عند الغرب 23

الفصل الأوّل: الترجمة دراسة نظرية.

1- **الترجمة:** 27

1-1 تعريف الترجمة..... 27

1-2- علم الترجمة 30

1-3- أهمية الترجمة..... 30

1-4- أنواع الترجمة..... **31**

1-5- مشاكل الترجمة 32
1-5-1- مشاكل لغوية 33
1-5-2- مشاكل تركيبية 33
1-5-3- مشاكل سياقية 34
1-5-4- مشاكل أسلوبية 34
1-5-5- مشاكل ثقافية 34
1-5-6- صعوبة ترجمة الشعر 35
1-6-كفاءات المترجم 36
1-6-1- كفاءة معرفية 36
1-6-2- كفاءة تواصلية 36
1-6-3- كفاءة مهنية 37
1-6-4- كفاءة منهجية 37
1-6-5- كفاءة المردودية 37
1-7- آليات المترجم في التحليل الترجمي 38
2- **اللسانيات و الترجمة 39**
3- المصطلحية وعلاقتها بالترجمة 40
4- المصطلحات المفاتيح لعلم الترجمة 42
4-1- مصطلح الأمانة 42
4-2- مصطلح الحرفية 43
4-3- مصطلح الاستعارة 43
4-4- مصطلح التكافؤ 43
4-5- مصطلح التحويل 44
4-6- مصطلح التأويل 44
4-7- مصطلح التلقي 44
5- نظريات الترجمة 45
5-1- **الجاحظ و الترجمة 45**

5-2- نظريات الترجمة الحديثة 49
5-2-1- مفهوم نظرية الترجمة 49
5-2-2- نظرية كاتفورد 50
5-2-3- نظرية التكافؤ الديناميكي ليوجين نايدا 50
5-2-4- النظرية السوسيو ثقافية لبيتر نيومارك 52
5-2-5- نظرية فيني و داربلنت 53
5-2-6- النظرية التأويلية 56
5-2-7- النظرية الوظيفية للترجمة 58
5-2-7-1- نظرية أنواع النصوص لكتارينا رايس 59
5-2-7-2- خصائص أنماط نصوص رايس 59
5-2-8- نظرية النسق المتعدد لإتمار إيفين زوهار 61

الفصل الثّاني: تعليمية اللغة العربية بين الاكتساب و التعلم

1- التعليمية 63
1-1- تعريفها 63
1-2- تعليمية اللغات 64
1-3- مكونات المثلث الديداكتيكي 65
2- نظريات الاكتساب اللغوي 68
2-1- مفهوم النظرية 68
2-2- النظريات السلوكية 69
2-2-1- النظريات الارتباطية 69
أ- نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف 69
ب- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ "لثورندايك 70
2-2-2- نظريات التعلم الوظيفية 70
أ- النظرية الإجرائية لسكينر 70
ب- نظرية الحافز للعالم هل 71
2-3- النظريات المعرفية 71

أ- النظرية الادراكية (الجشطالتية) 72
ب- النظرية البنائية لبياجيه Piaget 73
ج- النظرية السوسيوبنائية لفيجوتسكي:(vygotsky)..... 74
2-4- نظريات التعلم و تطبيقاتها في تعلم اللغات 75
أ- النظريات السلوكية و تعلم اللغة 75
ب- النظريات المعرفية و تعلم اللغة..... 76
3- مناهج تعليم اللغات 77
3-1- المنهج التقليدي 77
3-2- المنهج البنوي..... 78
4- نظريات اكتساب اللغات الأجنبية 80
4-1- الملامح العامة لاكتساب اللغة الأم 80
4-2- اكتساب اللغة الأم و اللغة الأجنبية 82
4-2-1- مفهوم اللّغة الثانية 82
4-2-2- أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأم و اللغة الأجنبية 82
4-2-3- نظريات تعلم اللّغات الأجنبية 84
أ- نظرية التطابق:(Idendity Hypothesis) 84
ب- نظرية التباين 84
ج- نظرية تحليل الأخطاء 86
د- نظرية الجهاز الضابط..... 87
هـ- نظرية اللغة المرحلية 88
4-2-4-طرائق تعليم اللغات الأجنبية 88
أ- طريقة القواعد والترجمة..... 88
ب- الطريقة المباشرة 90
ج- الطريقة السمعية الشفوية البصرية..... 92
د- الطريقة التواصلية (الوظيفية)..... 93
هـ- الطريقة الصامتة 94

و- الطريقة الانتقائية.....95
5- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها 95
5-1- الخصائص المشتركة بين اللغات البشرية.....97
5-2- منهاج اللغة العربية لغير الناطقين بها 98
5-3- مكونات منهاج اللغة العربية لغير لناطقين بها 99
أ- الأهداف 99
ب-المحتوى 101
ج- طرائق التدريس 103
5-4- ملامح طريقة النحو و الترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.....104
5-5- دور المعاجم اللغوية في تعليمية اللغة العربية 104

الفصل الثّالث: الترجمة التعليمية

1- طرائق تعليم اللغة الأجنبية و الترجمة 108
2- دور الترجمة في تعليم و تعلم اللغات 109
3- الترجمة التعليمية والترجمة المهنية.....110
3-1- الترجمة البداغوجية.....110
3-2- الترجمة الاحترافية.....113
3-3- أشكال الترجمة التعليمية.....114
أولا-الترجمة التفسيرية La traduction explicative 114
ثانياً – تمارين الترجمة Les exercices de traduction.....114
أ- الترجمة إلى اللغة الأجنبية (Thème 115
ب- الترجمة إلى اللغة الأم (Version) 116
ج- الترجمة بالتلخيص 116
د- الترجمة بالتراجع 117
التحليل التقابلي للغات 120
4-1- التداخل اللغوي.....122
4-2- تحليل الأخطاء 123

4-5- أمثلة عن التحليل التقابلي.....124
أ- على المستوى الصوتي 124
ب- على مستوى المفردات.....126
ج- على مستوى التراكيب.....126
5- تعليمية الترجمة و التمارين اللغوية 128
5-1- تعريف التمرين.....129
5-2- أهداف التمرين اللغوي.....129
5-3- تدريس العربية لطلاب الترجمة.....130
5-4- الأسس المعتمدة لإعداد التمارين 131
أولا :الأسس النظرية 131
أ- النحو التوليدي و التحويلي.....131
ب- نحو النص 132
ج- النص و الترجمة 133
د- علاقة الطالب بالنصوص.....133
هـ- تعامل الطالب المترجم مع النصوص 134
ثانيا :الأسس التطبيقية.....134
5-5- تمارين التركيب.....135
أ- خصائص التركيب في اللغة العربية 136
ب- التمارين المقترحة 137
ج-النماذج.....138
5-6- تمارين الترجمة 142
خاتمة.....147
فهرس المصادر و المراجع.....151
فهرس الموضوعات.....160

ملخص

لقد عرفت تعليمية اللغات و على رأسها تعليمية اللغة العربية تطورا ملحوظا و دؤوبا، فبعد أن كانت صدى لكل ما تنتجه اللسانيات النظرية من مذاهب و اتجاهات مختلفة ، تحولت منذ الربع الأخير من القرن الماضي الى مدونة معرفية و منهجية مرتبطة بخصوصية اللغات و تعليميتها.

والترجمة بوصفها علما قائما بذاته ، وظيفته نقل المعارف و الأفكار و السبيل الى الرقي و معرفة الآخر و التواصل معه ،استعانت في ذلك باللغات البشرية و أنظمتها المختلفة المتواضع عليها في كل جماعة لغوية.

وعلى الرغم من النقد الشديد الذي وجه إلى الترجمة التعليمية، إلا أنها لا تزال تفرض نفسها في العديد من المؤسسات التربوية، وذلك بالاعتماد عليها كتمرين تربوي- تعليمي- يدخل في إطار تعليم اللغات بما فيها اللغة العربية، سواء للناطقين بغيرها أو لطلاب الترجمة، كوسيلة للتأكد من معارف المتعلم وليس كوسيلة للدراسة.

الكلمات المفتاحية:

تعليمية اللغة العربية – تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها – الاكتساب اللغوي – الترجمة التعليمية – الترجمة الاحترافية – تمارين الترجمة – التحليل التقابلي للغات.