المجلد 28 / العـدد: 1 (2023)، ص 523–538

Cahiers de Traduction

حاجة المكوّن إلى العمل بالمقاربات المنهجية الحديثة في تعليمية الترجمة المتخصّصة

The tutor's need for modern methodological approaches in specialized translation

محمّد والي[1]، أ.د. الطاهر بلحيا[2]

[1] معهد الترجمة جامعة أحمد بن بلة وهران (الجزائر) ، ouali.mohamed@edu.univ-oran1.dz

[2] معهد الترجمة جامعة أحمد بن بلة وهران[1] (الجزائر) ، Belhiatahar80@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/03/16 تاريخ القبول: 2023 /05/26 تاريخ النشر: 2023 /05/27

ملخص:

تسلّط هذه الورقة البحثية الضوء على مدى دراية مكوّني الترجمة بالمقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة وعلى مدى عملهم بها. من أجل هذه الغاية، استخدمنا الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات. وبعد تحليل النتائج، لاحظنا أنّ بعض الأساتذة لا يزالون يمارسون عملهم بالطرق التقليدية أو يقتصرون على منهجية واحدة قد لا تكون ناجعة وغير مناسبة لخصائص طلّابهم.

وهذا ما دعانا إلى بسط لمحة وجيزة للمقاربات المنهجية بين أيدي الأساتذة وخاصّة حديثي العهد منهم بتعليم الترجمة المتخصّصة.

كلمات مفتاحية: المقاربات المنهجية، تعليمية الترجمة، الترجمة المتخصّصة، مكوّن الترجمة.

Abstract:

this research paper highlights the extent to which translators are familiar with methodological approaches in translation. For this specific purpose we used the questionnaire as a mean of collecting information. After analyzing the results, we noticed that some professors still apply traditional methods or they are abiding by one methodology that may not be successful nor suitable for the standers of their students.

This is what prompted us to extend a brief overview of the methodological approaches in professors' hands, especially the new ones.

Keywords: methodological approaches; translation didactic; specialized translation; translation professor.

المؤلف المرسل: محمّد والي

1. مقدمة:

في ظلّ تعدّد منهجيات وطرق تعليم الترجمة المتخصّصة، يبقى المكوّن في الجامعة الجزائرية، في غالب الأحيان، يعتمد على مجهوداته الشخصية القائمة على الخبرة المهنية، من أجل الرفع من الكفاءة الترجمية لدى طلبة الترجمة.

انطلاقاً من هذه الملاحظة، تبادر إلى ذهننا التساؤل التالي: كيف يمكن لمكوّن الترجمة المتخصّصة أن يطوّر من مهاراته في اختيار المقاربة المناسبة لتعليم طلّابه؟ وكحلّ لهذه الإشكالية، نحن نرى أنّ أستاذ الترجمة ملزم بالاطّلاع على المقاربات المنهجية المعمول بها في مختلف المعاهد والجامعات، داخل الوطن وخارجه، حتّى يتسنّى له تجريبها في درسه الترجميّ وتنويع استعمال ما يناسب منها ملمح تخرّج المترجم الجزائري الناشئ. كما نعتقد أنّ الاعتماد قدر الإمكان على المقاربات التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية أمر ملحّ ينبغي على الأستاذ أن يعمل به.

نحن نروم ببحثنا هذا تذكير الأستاذ المكوّن ببعض المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة، مستعملين الاستبيان في دراستنا هذه كوسيلة للبحث والتقصّي، علّنا نساهم ولو بالقليل، في تذليل الصعوبات التي تقف أمام الفعل التعليميّ التعلّمي في ميدان تعليم الترجمة المتخصّصة.

2. المقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة

1.2 المتعلّم في نظر المقاربات الحديثة

تنقسم المقاربات المنهجية إلى قسمين رئيسيين وهما: المقاربات المعتمدة على الأستاذ والمقاربات المرتكزة على المتعلم. تعتبر الأولى تقليدية، إذ يكاد جل المنظّرين يجمعون على عدم فعاليتها، جون دوليل (Delisle, 1988) ، كيرالي دولاند (Keraly, 1995) ، لادميرال ريني (Ladmiral, 1972, p. 36) وآخرون. كما تنضم كيلي دوروتي (Kelly, 2010) إلى صفّهم بوصف هذه المقاربة باللاّبيداغوجية anti-pédagogique. أمّا إيشافري (Echeverri, 2005) وهو من المناوئين لهذا الأسلوب، فيقرّ أنّ الأستاذ حالياً لا يزال يمارس تدريس الترجمة معتمداً على هذا النوع من المقاربات. وتشير كيلي إلى أنّ معظم الأساتذة كانوا يظنّون أنّ أفضل طريقة هي ترجمة النصوص بالاعتماد على الترجمة النموذجية للأستاذ، ففي هذه المقاربة يقف الأستاذ في محور

العملية التعلّمية، هو من ينظّم وينسّق ويراقب، وفي أغلب الأحيان إليه ترجع آخر كلمة تتعلّق بالاختيارات والقرارات الترجمية.

غير أنّ السنوات القليلة الماضية قد شهدت تحوّلاً في وجهة النظر البيداغوجية، فقد أصبح الاهتمام منصبّا على متعلّم الترجمة كما هو الحال بمتعلّم اللّغات، وهذا ما جعل كيلي تصرّح أنّ المتعلّم يمكنه الفهم والتعلّم إذا كان هو نفسه محور العملية التعليمية. فيتحوّل الأستاذ بذلك من مالك للمعرفة يتبرّع بها إلى مرافق يضع بين أيدي متعلّميه الأدوات الضرورية لتسهيل تعلّمهم. وبهذا الصدد وضعت الباحثة جدولاً تقارن فيه بين المقاربات المعتمدة على الأستاذ والمقاربات المعتمدة على المتعلّم.

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

المقاربات المعتمدة على الأستاذ	المقاربات المرتكزة على المتعلّم
يتخذ الأساتذة أغلب القرارات المتعلقة بالمحتويات والطرق المنتهجة في التدريس.	يشارك معظم الطلبة في اختيار المحتويات وطريقة التدريس.
يركز التقويم على مواضيع محددة أو على وحدات لقنت أثناء الدرس.	يشمل التقويم محتويات البرنامج كلها كما يشمل جل الأهداف.
باعتبار الأستاذ خبيرا في مادته، لا ينفك ينقل المعارف التي بحوزته.	يعتبر الأستاذ مرافقا خبيرا للطلبة يساعدهم في تعلمهم.
الأستاذ يلقن المعلومة.	الأستاذ يطرح الأسئلة.
ينجز الطالب مختلف الأنشطة بصفة فردية.	التعلم الجماعي أكثر جدوى من العمل الفردي.
يقتصر التعلم على فضاء حجرة الدرس أو الأنشطة المبرمجة خارجها.	يتعلم الطلبة في كل وقت.
أكبر دافع للطالب هو الحصول على علامات جيدة واستحسانات الأساتذة.	أكبر الدوافع لدى الطالب هو الفضول المعرفي وروح المسؤولية.
على الطالب أن يحترم طريقة تنظيم حجرة الدرس دائما.	يعاد تنظيم حجرة الدرس حسب الظروف.
يعتبر التقويم مسؤولية الأستاذ فقط.	التقويم الذاتي وتقويم الغير يدعوان فعلا إلى التعلم.
الغاية لدى الطلبة هي تحصيل المضامين المقررة في البرامج.	أهم غاية لدى الطلبة هي اكتساب استراتيجيات التعلم.
التقويم تحصيلي (التقييم بالنقاط).	التقويم تكويني يعتمد على تعليقات الطلاب.
يتقدم الفوج في التعلّمات بنفس الوتيرة.	يتقدم الطالب في تعلمه بوتيرة تناسب قدراته.
يكتسب كل الطلاب نفس المعارف والمحتويات.	يمكن أن يتنوع محتوى التعلّمات من طالب لآخر.
يعمل الأساتذة بصفة فردية.	يعتبر العمل الجماعي ركيزة أساسية للأساتذة.
كل من الأساتذة والأقسام يبحثون عن استقلالية القرار.	يعمل الأساتذة بالتنسيق وتسود أقسام الكلية روح التعاون والتشاور.

المصدر:(Kelly, 2005, p. 57)

2.2 نماذج المقاربات المنهجية

بفضل نظرية الترجمة وما أضفته على طرق الترجمة وطرق تدريسها، ومع ظهور العديد من المواد الدراسية المهتمّة بالترجمة كاللسانيات مثلاً، جاءت مقاربات منهجية جديدة تعزّز حقل تدريس الترجمة وتعليميتها. لكنّ الملاحظ في الأوساط التعليمية أنّ الطرق التقليدية لا تزال تحظى بالممارسة من قبل أساتذة الترجمة.

على ضوء هذه الملاحظة، سنعرض ست 6 مقاربات اخترناها من بين 11 أحصتها دوروثي كيلي في كتابها « A handbook for Translator Trainers».

- **مقاربة جون دوليل Jean Delisle : التدريس بالأهداف**

حدّد دوليل في مقاربته 23 هدفاً أوضحها في كتابه تحليل الخطاب وسيلة للترجمة ، معتمداً في ذلك على أربعة محاور ينبغي أن تشملها الأهداف : الاتفاق على طريقة الكتابة convention de l'écriture ، التفسير اللفظي exégèse lexicale ، التأويل البلاغي l'interprétation de la charge stylistique وتنظيم النص organicité textuelle.

اقترح دوليل سنة 1993، 56 هدفاً خاصّا في كتابه la traduction raisonnée، وبعد حوالي 20 سنة أي سنة 2013 في الطبعة الثالثة لنفس الكتاب صار عدد الأهداف الخاصة 75 نظراً للتطورات التكنولوجية (Delisle, 2013, p. 21).

يرى الباحث (Delisle, 1992, p. 40) أنّ الأهداف التي وضعها تساعد على:

- تسهيل التواصل بين الطلاب والأساتذة وبين الأساتذة أنفسهم.
- حسن اختيار الوسائل البيداغوجية.
- تعزيز الدافعية إلى القيام بأنشطة التعلّم.
- وضع أسس وقواعد للتقويم.

كما يذكر أنّ الأهداف العامّة تسعة لكنّها في الغالب تركّز على خمسة مواضيع مهمّة:

- اللغة المتخصّصة في الترجمة.
- التوثيق الأساسي للمترجم.

- طريقة العمل.
- استعمال الوسائل التكنولوجية.
- العمليات العقلية المعرفية للترجمة.

من أجل بلوغ الأهداف المسطرة، وضع دوليل آليات واعتمد على ممارسات تعليمية خاصّة تجعل من الطالب محور العملية وترشده إلى الوسائل الضرورية المساعدة على التعلّم. نذكر منها:

- اقتراح مراجع للقراءة.
- إنجاز تمارين متعلّقة بالمراجع المقروءة.
- عرض ترجمات مختلفة تحتوي على أخطاء ترجمية لنص أصلي ومطالبة المتعلّمين بوضع رموز التصحيح المناسبة (Delisle, 2013, pp. 35-37).
- توجيه الطالب لتكوين مكتبته الخاصة (الكتب الأساسية للمترجم): قواميس أحادية اللغة، قواميس ثنائية اللغة، كتب في النحو وعلوم اللغة، قواميس المصطلحات، إلخ (Delisle, 2013, p. 41).
- إعداد تمارين حول محتويات المكتبة المتعلّقة بالجانب المصطلحي خاصّة.

حاول دوليل في كتابه المعنون (الترجمة المعقلنة) أن يشرح وجهة نظره حول التدريس بالأهداف مبيّنا أنّ هذا الأخير لن يتأتّى إلاّ إذا كان المتعلّم فاعلاً متزوّداً بكلّ ما يخدم هذه الأهداف من وسائل بيداغوجية وقراءات موجّهة واسعة منتهية بتمارين هادفة ينتفع بها الطالب حسب الأهداف المسطّرة من قبل الأستاذ.

- **المقاربة المهنية (الوظيفية التواصلية): كريستيان نورد Christiane Nord**

اقترحت نورد(Nord, 1991) نموذجاً قائماً على ثلاث مبادئ:

- مبدأ أصالة النص المترجم L'authenticité من أجل تقريب الطالب من الحياة المهنية، وتعزيز دافعيته نحو الإنجاز.
- مبدأ التواصل الذي يهدف إلى ترجمة النصوص مع الحفاظ على شحنتها الثقافية وأهدافها التواصلية الأصلية.

- مبدأ الشفافية: على الأستاذ أن يبيّن بوضوح ما ينتظره من الطالب، خاصّة فيما يتعلّق بجودة النص الهدف من حيث وظيفته المنتظرة (الوظائف التواصلية المستهدفة، القرّاء المستهدفون، تاريخ ومكان التسليم، وسيلة التسليم، دواعي ترجمة النص).

ذكرت دوروتي كيلي أنّ هذا النموذج متكامل إذ يتيح للطلبة فرصة محاكاة الحياة العملية المهنية:

« Nord (1988/1991) proposes a very complete model for translator training, based on the premise that training should simulate professional practice » (Kelly, 2005, p. 12)

لكنّها عقبت بقولها: " لا بدّ من الإشارة إلى أن مقاربة نورد تستوجب التدرّج في طبيعة مكتسبات المتعلّم وتستلزم المزيد من تدخّل الأستاذ خاصّة في المراحل الأولى من تعليم الترجمة " (Kelly, 2005, p. 13)

- **مقاربة جيل Daniel Gile: آليات سير العملية الترجمية**

ركّز دانيال جيل سنة 1995 في مقاربته على فعل الترجمة من حيث آليات سيره ولم يهتمّ كثيراً بالنص الهدف لأنّ الطالب، كما نقلت كيلي (Kelly, 2005, p. 13) عن الباحث، يمكنه أن يكتسب كفاءة ترجمية عندما يتحكّم فعلاً في آليات سير العملية الترجمية.

يقترح جيل تعلّم مبادئ وطرق وآليات الترجمة في مرحلة أولى، وبعدها تأتي مرحلة ثانية يمكن للأستاذ فيها أن يتوجّه نحو الإنتاج الترجمي (النص المترجم). وفي هذه المرحلة أي الأولى يخصّ التقويم الطرق والآليات فحسب ثم ينتقل تدريجيّا نحو النص المنتج.

هذا الأسلوب، حسب ما يرى الباحث، يسمح بتوجيه اهتمام الطالب نحو الآليات والطرق، وبالتالي اكتساب مهارات منهجية في العمل الترجمي. وقد وضع جيل بعض المفاهيم التي يرى أنّها ضرورية للوصول إلى درجة مقبولة من الجودة مثل: النوعية، المعنى، الفهم والأمانة. كما اشترط على الطالب أن يمرّ بمراحل عدّة أثناء فعله الترجمي أهمّها مراجعة النص المنتج، والتأكّد من نوعية الترجمة وتحرّي الدقّة والأمانة فيها. لأجل ذلك، وضع جيل ما أسماه نموذجاً مرحليّا modèle séquentiel (Gile, 2009, p. 55) يشمل:

- مرحلة فهم الرسالة.
- مرحلة وضع احتمالات للمعنى.
- مرحلة لصياغة المعاني المعقولة في اللغة الهدف.
- مرحلة بحث خاصّة بالمعاني التي لا يزال يشوبها الغموض.

- مرحلة المراجعة والحكم على نوعية الترجمة من حيث المقبولية والأمانة.
- مرحلة إعادة النظر في الترجمة إذا لم يتوفر معيارا المقبولية والأمانة.

يلجأ الطالب أثناء الترجمة إلى معارفه اللغوية وغير اللغوية، كما يوظّف المعلومات التي يحصل عليها بالبحث والتوثيق. يعتمد جيل في مقاربته هذه على النصوص ذات المعاني السهلة المنال ليوفّر للطلاب فرصاً أكبر للتدرب على الترجمة واكتساب آليات مناسبة.

- **مقاربة اللسانيات المعرفية والبسيكولوجية / السوسيوبنائية: دونالد كيرالي Donald Kiraly**

ركّز كيرالي (Kiraly, 1995) في مقاربته هذه على وعي الطالب بما يحدث من أخطاء أثناء ترجمته حيث يتعلّم منها بعد تحليلها وتصحيحها، وهذا ما سيعينه على تطوير مهاراته في حلّ الكثير من مشاكل الترجمة.

راجع كيرالي رأيه، سنة 2000، مقتنعاً بأنّ التفاعل الاجتماعي جدير ببلورة الأفكار وتبادل الآراء للوصول إلى حلول ناجعة. وهذا ما دعاه إلى تبنّي فكرة الأصالة في اختيار النص وفي ظروف الإنجاز اعتماداً على طريقة مشروع الترجمة الجماعي كترجمة موقع إلكتروني خاصّ بجامعته مثلاً. بهذا يكون كيرالي معتمداً على ثلاثة مبادئ: (Kiraly, 2000, p. 193)

- مبدأ الأصالة Authenticité.
- مبدأ التعاون Collaboration.
- مبدأ كفاءة المترجم Compétence du traducteur.

يمكن أيضاً الإشارة إلى مبادئ المقاربة السوسيوبنائية التي اعتمدها الباحث في إطار رؤيته الجديدة، وهي كالتالي: (Kiraly, 2000, pp. 65-69)

- يحضر الأستاذ نصوصاً أصلية لزبائن حقيقيّين قصد ترجمتها من قبل الطلبة.
- يشجع الأستاذ الطلبة على إنجاز ترجمات موازية للترجمات المهنية تحظى بالقبول لدى الزبائن أو القرّاء.
- يسمح العمل التعاوني للطلبة بالتحاور حول مشكلات الترجمة التي تعترضهم ومحاولة إيجاد حلول مناسبة.
- يغيّر مفهوم " ترجمة جيدة " بترجمة منجزة في إطار ضوابط وقواعد مرنة.
- يندمج الأستاذ في المشروع الترجمي التعاوني ثم ينسحب بالتدريج.
- يعمل الأستاذ على إقحام الطلبة وجعلهم يساهمون في المشروع بشكل يحاكي المهنية.

يهدف كيرالي باعتماده المقاربة السوسيوبنائية إلى:

- تيسير التعلم على الطلبة في ظروف شبه مهنية.
- إعداد الطلبة وتوعيتهم بحقائق عالم الترجمة المهنية.
- مساعدة الطلبة الذين يغلب عليهم الانطواء على تطوير كفاءاتهم في وسط اجتماعي يجعلهم يندمجون في حياتهم المهنية المستقبلية.

- **مقاربة الظرفية أو الوضعية الترجمية: فيان وجواداك Jean Vienne & Daniel Gouadec**

جون فيان هو صاحب تسمية هذه المقاربة بوضعية العمل الترجميapproche situationnelle ، وهو يرى أن لا بدّ من تحليل الظروف التي ينجز فيها الطالب نشاطاته الترجمية، لأنّ هذا التحليل يضمن نوعية مقبولة لترجمته. وعليه، فإن فكرة محاكاة بيئة عمل ترجمي داخل حجرة الدرس أمر مرفوض من قبل الباحث نظراً لصعوبة نسخ البيئة المهنية بصفة واقعية من جهة، ولأنّ الأستاذ لا يمكنه الإجابة على كل أسئلة الطلبة التي قد تطرأ أثناء الترجمة من جهة أخرى (Vienne, 1994, p. 53).

تعتمد هذه المقاربة على تنفيذ مهام ترجمية موضوعها مشاريع حقيقية، وهي عبارة عن نصوص يكون الأستاذ قد ترجمها في إطار مهنته كمترجم، ممّا يتيح له فرصة الإجابة عن أيّ تساؤل، بل أكثر من ذلك، فهو يتقمص حينئذ دور الزبون ودور صاحب المشروع.

من أجل تطبيق هذه المقاربة، يقسّم الأستاذ الطلاب إلى أفواج، ثم يضعهم في وضعية عمل ترجمي، ويطلب منهم إعداد مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالوضعية الحقيقية للترجمة المهنية مثل قولهم:

إلى من توجّه هذه الترجمة؟، بأيّ شكل؟، من أجل أي استعمال؟ إلخ. بعد جمع المعطيات، يمكن للطالب أن يقوم ببحث توثيقي مناسب للوضعية الترجمية يشتمل على نصوص مكتوبة من لدن كتاّب لغتهم الأم هي لغة أصحاب اللغة الهدف، ثم تحلّل النصوص تحليلاً مصطلحياً دون استشارة القواميس. يرى فيان أنّ الطالب مجبر على معرفة طريقة تحليل الوضعية الترجمي، القيام ببحوث توثيقية، العمل بالتعاون مع صاحب المشروع والتواصل مع كل من يمكن أن يكون مصدراً للمعلومة. على هذا الترتيب، يجب على الطالب أن يتواصل مع أستاذه قبل الوضعية الترجمية لتحليلها وبعدها من أجل تبرير اختياراته المصطلحية والتعديلات التي أملتها الثقافة المستهدفة. في الأخير، يقدم الأستاذ مشروعاً نهائياً لترجمة نص أصلي، حيث يقدّم الطالب الترجمة مرفقة بتعليق حول المراحل التي مرّ بها قبل أن يصل إلى ترجمة مقبولة مع تحليل الوضعية وإرفاقه في شكل جدول.

أمّا دانيال جواداك (Gouadec, 2003, p. 16)، فقد قسّم تكوين المترجم إلى ثلاث مراحل: مرحلة محاكاة الوضعية الترجمية الحقيقية حسب مقتضيات سوق العمل، مرحلة الاقتداء بالمترجمين المهنيين في إنجاز ترجمات حقيقية لزبائن حقيقيين ومرحلة الانغماس في الحياة المهنية عن طريق تربّص مهني حقيقي. يقترح الباحث أن يقوم

الطلبة بمشروع ترجمة حقيقي يقارب 200 صفحة حيث يتبادل الطلبة أدوار المترجم، المراجع، المنسّق، ورئيس فريق العمل بينما يقوم الأستاذ بدور مسيّر المشروع. وهو دور يتيح للأستاذ توجيه الطلبة والتعمّق أكثر في أهمّ مواضيع الترجمة بالإضافة إلى مساعدتهم على تجاوز مشكلات الترجمة التي تعترضهم.كما أنّ الطالب في مرحلة التكوين يتعلّم روح المسؤولية والقدرة على العمل الجماعي فترتفع دافعية التعلّم لديه دون أن يتحمّل الأعباء والمخاطر الاقتصادية التي يواجهها المترجم في حياته المهنية.

- **مقاربة أورتادو و جونزالاس Amparo Hurtado Albir & González-Davies Maria : التدريس بالمهام**

اعتمدت أورتادو أومبارو على ما توصل إليه سابقوها دوليل، جيل، كيرالي، كواداك، نورد وغيرهم... فجاءت بمقاربة أساسها التدريس بالأهداف لكنّها قائمة على المهام التي ينجزها الطالب. ترى الباحثة أن قيام هذا الأخير بمهام محدّدة وفق أهداف مسطرة وبوسائل مناسبة، يعطيه الفرصة لاكتساب معارف وكفاءات تسمح له بإنجاز مشروعه النهائي، كما تمكّنه من حلّ الكثير من المشكلات الترجمية التي تنتج عن هذه المهام، وتتيح له الفرصة ليطوّر استراتيجيات تعلّمه. وعلى هذا الأساس تعرّف أورتادو المهمّة على النحو التالي: " هي وحدة عمل داخل حجرة الدرس في صورة تطبيق عملي للترجمة معدّ لتعلّم الترجمة من خلال هدف واضح وإعداد متقن وحصص عملية متتالية " (Hurtado Albir, 1999, p. 56). في هذه المقاربة، يرتكز التقويم على التكوين إذ يجد الطالب نفسه مضطرّا لممارسة التقويم الذاتي، كما يمكن للأستاذ، حسب ما تراه الباحثة، أن يستغلّ تقويم الطلبة بعضهم بعضاً أو ما يسمّى بالتقاوم من أجل تقويم أهدافه قصد تعديلها أو تغييرها. وعليه، يمكن القول أنّ هذه المقاربة تضع علاقة وطيدة بين الأهداف والمهام المناسبة لتحقيقها وتنظيم التعليم من حيث الوسائل والزمن المخصّص ونوعية التقويم (Hurtado Albir, 1999, p. 57).

زيادة على هذا التصوّر، فإنّ أورتادو ترتكّز على دروس مبادئ الترجمة التي تتيح فيما بعد الفرصة للطالب القيام بالمهام المسندة إليه على أكمل وجه. ولهذا الغرض حدّدت الباحثة (Hurtado Albir, 1999, p. 57) أربعة أهداف لهذه الدروس، وهي:

- الإلمام بالمبادئ المنهجية للفعل الترجمي.
- التحكم إلى حدّ ما في نوعية التباين بين اللغتين.
- معرفة كل ما يتعلّق بمهنة المترجم.

- التمكّن من تحديد مشكلات الترجمة وحلّها.

وضعت الباحثة على غرار دوليل لكلّ واحد من هذه الأهداف أهدافاً جزئية. فالأول، يشمل كلّ ما يتعلّق بالفهم، المعارف غير اللغوية، البحث التوثيقي، وتطوّر الملكة الإبداعية من أجل حل المشكلات. ويخصّ الهدف الثاني أوجه الاختلاف في خصائص الكتابة بين اللغتين ومصادر التداخل اللغوي. أما الهدف الثالث، فيضع في الحسبان معرفة الطالب لسوق عمل ميدان الترجمة والوسائل الأساسية للمترجم والتمكن من المراحل الضرورية لإنجاز الترجمة. وفي الأخير، ربطت الباحثة الهدف الرابع بـ 15 هدفا جزئيّا، على الأستاذ أن يهتمّ بها، وهي متعلقة بنص الترجمة من حيث (الميدان والأسلوب، واختلاف اللهجات المجتمعية والمحلية وحتى اللهجات المؤقتة)، دون إغفال نوع النص والفن الأدبي الذي ينتمي إليه (نص سردي، وصفي، حجاجي، تعليمي، مفاهيمي، إلخ.)

أمّا جنزاليس، فقد تبنّت نفس المقاربة (التدريس بالمهام) إلاّ أنّها اعتمدت على مبادئ التواصل والإنسانية والسوسيوبنائية. فعن طريق التمارين الجماعية التعاونية يتسنّ للطلبة بناء حوارات تمكّنهم من تطوير تعلّماتهم. بهذا تكون مقاربة جنزاليس نشيطة (González-Davies, 2003, p. 14) ، خاصة وأنّها تسمح للطالب بالعمل بنفسه على إثراء اكتشافاته، ويبقى دور الأستاذ التوجيه والمرافقة فحسب. وفيما يتعلّق بالكفاءات المختلفة للطالب، فهي ناتجة عن مختلف الأنشطة والمهام والمشاريع التي يقوم بها. وقد عرفت الباحثة هذه الأخيرة بقولها:

« *activities*, brief and with a specific aim in mind; as *tasks* that connect different activities; and as *projects* that link activities and tasks, take up several sessions and sometimes mirror the professional world and sometimes allow the students to become immersed in it. » (González-Davies, 2004, p. 8)

على غرار أورتادو، تعتبر جنزاليس أنّ القيام بمهام ترجمية في المراحل الأولى من تعلم الترجمة، يمكّن الطلبة من إنجاز مشاريع حقيقية في نهاية المسار الدراسي. لأجل هذا أكّدت الباحثة على نوعية الأهداف التي ينبغي على الأستاذ تسطيرها، فمنها ما هو خاصّ بكفاءات خاصّة تتعلّق بمزاولة مهنة الترجمة: القدرة على القيام بعمله وتقويمه بشكل ذاتي وعلى تبرير اختياراته الترجمية. ومنها ما يتعلّق باكتساب القدرة على التصرّف والتكيّف التي توفّرها المرونة العقلية وروح الإبداع، واكتساب مهارة الترجمة والكتابة في وقت قصير، والوصول إلى المعنى من خلال السياق.

وفي كتابها "حول تدريس الترجمة "، تناولت العديد من المفاهيم المفتاحية من أجل جعل الطلاب على دراية بمختلف مقاربات الترجمة: الوظيفية، اللسانية، المعرفية، إلخ. كما اقترحت ترسانة من التمارين الترجمية التي تمسّ معظم الميادين: الأدبية، الطبية، السينمائية وغيرها. وهي في أغلبها تعتمد على نصوص مشوّقة ومسلّية يغلب عليها طابع اللعب حيث أنّ هذا الأخير يعزّز الدافعية وينمّي حبّ التعلّم لدى الطلاب:

« Many of the procedures presented here include this ludic element and contribute to relaxation, to a certain reduction of inhibition, to undoing creative blockage and to group binding » (González-Davies, 2004, p. 4)

ولم تغفل الباحثة الأنشطة الجماعية الأصلية، بل حبّذت استخدام مقاربة أخرى من أجل تمكين جلّ الطلاب من اكتساب مهارات ترجمية كل حسب نسقه التعلّمي.

3. المقاربات المنهجية في حيز التطبيق

من أجل إحصاء مدى تطبيق المقاربات المنهجية في تعليم الترجمة في جامعاتنا ومعاهدنا، قمنا بتوزيع استبيان يداً بيد وعلى موقع google forms على أساتذة الترجمة، فلم نحصل سوى على 22 استجابة. وهو في رأينا عدد غير كاف للدراسة لكنّه ذو دلالة سنعرضها ضمن نتائج التحليل.

1.3 اختيار الأسئلة ومنهجية الاحصاء:

يتكوّن الاستبيان من 39 سؤالاً، اقتصرنا في ورقتنا هذه على ثلاثة 3 منها ذات أجوبة محدّدة، مستعملين في إحصاء المتكرّر منها الإصدار 22 لبرنامج spss الإحصائي. وبغية الإيجاز، استخدمنا تقنية الجداول المتقاطعة.

2.3 تحليل نتائج الإحصاء:

الجدول 2: علاقة مدى الدراية بأنواع المقاربات بمدى تطبيقها.

		كيف تقيّم درايتك بأنواع المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة؟		
		جيدة	متوسطة	المجموع
إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي اذكرها.	مقاربة منهجية	4 % 18,2	5 % 22,7	9 % 40,9
	نظرية الترجمة	0 % 0,0	5 % 22,7	5 % 22,7
	جواب معدوم	4 % 18,2	4 % 18,2	8 % 36,4
	المجموع	8 % 36,4	14 % 63,6	22 % 100,0

يُظهر هذا الجدول أنّ عدد الأساتذة الذين يعتمدون على مقاربة منهجية في تعليمهم للترجمة 9، وهو بنسبة 40.9 %، أي أقلّ من نصف العيّنة. وباقي المجيبين، إمّا أنّهم أحجموا عن الجواب عن السؤال المتعلّق بتطبيق مقاربة منهجية ما أو أنّ جوابهم كان بذكر مقاربات نظرية للترجمة كالتأويلية والوظيفية وغيرها علماً أنّ جميع المستجوبين صرّحوا أنّهم اطّلعوا مسبقاً على المقاربات التي نحن بصدد البحث في موضوعها، حيث قيّم 14 أستاذاً درايته بها بالمتوسطة و 8 منهم قيّموها بالجيّدة. والمتوسط في رأينا مستوى كاف للعمل بمقاربة منهجية في تعليم الترجمة المتخصّصة.

يَظهر التعارض جليّا بين نتائج الأجوبة عن السؤالين، ونحن نعزوه إلى عدم ضبط مفهوم المقاربات المنهجية من الناحية النظرية بسبب عدم الاطلاع الكافي عليها.

الجدول 3: علاقة المقاربة المنهجية بتلقين المعارف.

		هل تعمل غالباً على نقل معارفك للطلاّب عن طريق التلقين؟				
		نعم	لا	أستعين بأساليب أخرى	جواب معدوم	المجموع
إذا كنت تعتمد على مقاربة منهجية في درسك الترجمي، اذكرها	مقاربة منهجية	1 % 4,5	2 % 9,1	6 % 27,3	0 % 0,0	9 % 40,9
	نظرية الترجمة	0 % 0,0	1 % 4,5	4 % 18,2	0 % 0,0	5 % 22,7
	جواب معدوم	4 % 18,2	0 % 0,0	3 % 13,6	1 % 4,5	8 % 36,4
	المجموع	5 % 22,7	3 % 13,6	13 % 59,1	1 % 4,5	22 % 100,0

عدد من صرّحوا من الأساتذة أنّهم يعملون بمقاربة منهجية حديثة 9 فقط. لكنّ مجموع الذين لا يمارسون التلقين ويستعينون بأساليب أخرى 13 أي بنسبة 59 %. وهذا يدلّ على أنّ عدداً لا بأس به من المكوّنين يعملون بمنهجية سواء عن دراية واطّلاع أو باجتهاد شخصي. ويؤيّد هذا القول ما لاحظناه في جداول إحصائية أخرى من استبياننا، حيث أنّ معظم الأساتذة يركّزون في وضع أهدافهم على العمليات العقلية المعرفية للترجمة ولغة الاختصاص وسيرورة العمل الترجمي، كما يعتمدون على مبدأ أصالة النص أو النص المعدّ للترجمة.

الجدول 4: علاقة مدى الدراية بالمقاربات المنهجية بمدى نجاعتها.

		هل تعتقد أنّ الدور السلبيّ لمتعلّم الترجمة ناتج عن عدم نجاعة المقاربة المنهجية المعتمدة؟			
		نعم	لا	أسباب أخرى	المجموع
كيف تقيّم درايتك بأنواع المقاربات المنهجية الحديثة في تعليم الترجمة؟	جيدة	4 % 18,2	1 % 4,5	3 % 13,6	8 % 36,4
	متوسطة	6 % 27,3	5 % 22,7	3 % 13,6	14 % 63,6
	المجموع	10 % 45,5	6 % 27,3	6 % 27,3	22 % 100,0

رغم أنّ تقييم الأساتذة لمعرفتهم بالمقاربات المنهجية في تعليمية الترجمة المتخصّصة يتراوح بين الجيّدة والمتوسطة إلاّ أنّ 45,5 % منهم يقرّون بعدم نجاعتها. قد يكون جوابهم هذا ناتج عن سوء تطبيقها في الدرس الترجمي أو لعوامل أخرى، فقد لاحظنا أنّ 6 من الأساتذة قد أوضحوا أنّ الدور السلبي لمتعلّم الترجمة له أسباب أخرى، ذكروا منها: غياب خطّة للتكوين الفعّال، غياب أدوات وتقنيات العمل الترجمي، ضعف الثروة اللغوية لدى الطلبة، مستواهم المتواضع ونقص الدافعية إلى التعلّم عندهم.

حوصلة تحليل الجداول الإحصائية:

لوحظ التعارض بين العدد المحدود للأساتذة المعتمدين في تدريسهم على مقاربات منهجية وعدد المصرّحين بدرايتهم بها، كما لوحظ أنّ جلّ الأساتذة لا يحبّذون الطرق التقليدية ولا يعملون بها وأنّهم يستعينون بأساليب أخرى. لا شكّ، في رأينا، أنّها مستمدّة من المقاربات المنهجية الحديثة. وما محدودية عدد المجيبين على استبياننا إلاّ دليل على عدم إلمام بعض الأساتذة بالمقاربات المنهجية لتعليمية الترجمة المتخصّصة من الناحية النظرية ومن حيث ضبط المفاهيم.

4. خاتمة:

شملت دراستنا هذه بعض الفروق بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة في تعليم الترجمة من حيث اهتمامها بدور كلّ من الأستاذ والمتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية، كما احتوت على عدد من المقاربات المنهجية الحديثة موجزة في بضع صفحات، إضافة إلى نتائج دراسة ميدانية أحصينا فيها مدى اطّلاع الأساتذة على أنواع المقاربات ومدى عملهم بها، فأظهر لنا البحث أنّ أقلّ من (ثلثي) عددهم يطبّقون منهجيات حديثة مختلفة، لكنّهم لا يعرفون عنها إلاّ القليل من الناحية النظرية ومن حيث ضبط المفاهيم. وقد خلصنا في ورقتنا هذه إلى ضرورة الاهتمام بدافعية طالب الترجمة ودوره كفاعل أساسي في العملية التعلمية، ولن يتأتّى ذلك إلاّ إذا غيّر الأستاذ من أساليب التدريس ومن ممارساته المرتكزة على مجهوده الشخصي. وقبل هذا وذاك، لابدّ من إعادة النظر في معايير انتقاء وقبول طلاب الترجمة. عندئذ، يمكن للمشتغل بالتدريس أن يختار من الطرق والمنهجيات ما يناسب متعلّميه. ولهذا الغرض نقترح عليه ما يلي:

- من أجل تحقيق الأهداف سواء كانت عامّة أو خاصّة، ينبغي:

– حسن اختيار الوسائل البيداغوجية (مراجع للقراءة من طرف المتعلّمين) وإنجاز تمارين متعلّقة بها.
– عرض ترجمات لنص أصلي تحتوي على أخطاء ومطالبة المتعلّمين بتقويمها.
– توجيه الطالب لتكوين مكتبته الخاصّة التي تحتوي على أكثر من قاموس مصطلحي.

- بغية تقريب الطالب من الحياة المهنية، ينبغي احترام مبدأ أصالة النص المترجم مع المحافظة على التدرج المناسب في طبيعة مكتسبات المتعلّم.
- من أجل نمو ملائم لذاكرة العمل لدى المتعلّم، يجب الاهتمام بطرق وأساليب الترجمة قصد تمكين الطالب من اكتساب آليات الترجمة. يمكن لهذا الغرض الاعتماد على التمارين البسيطة ذات اللغة السهلة.
- قصد إقحام الطالب في العملية التعليمية التعلّمية، يجب الرفع من درجة الوعي لديه بما يحدث من أخطاء أثناء ترجمته، فيتعلّم منها بعد تحليلها وتصحيحها. يمكن استغلال التعليق الفردي والجماعي على الترجمة لتحقيق هذا الهدف.
- نظراً لما للتفاعل الاجتماعي من أثر على بلورة الأفكار وتبادل الآراء، يمكن انتهاج طريقة مشروع ترجمة جماعي تستعمل فيه تكنولوجيا المعلومات حيث يندمج الأستاذ ثم ينسحب تدريجياً.

- من أجل الرفع من دافعية المتعلمين، يحضر الأستاذ نصوصاً أصلية لزبائن حقيقيّين ويطالب المتعلّمين بإنجاز ترجمات موازية للترجمات المهنية ثم يفتح المجال للتحاور من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.
- بهدف تعويد الطلاب على الترجمة المتخصّصة، لابدّ من توجيههم إلى تحليل النصوص تحليلاً مصطلحياً دون استشارة القواميس. يمكن القيام ببحوث توثيقية أو الاتصال بكلّ من يمكن أن يكون مصدراً للمعلومة.
- في إطار المشاريع الترجمية، يعمد الأستاذ إلى تقسيم الطلاب إلى أفواج قصد إضفاء جوّ المنافسة بين المتعلّمين. يمكن مكافأة الفوج الحائز على أحسن ترجمة.
- من أجل توجيه الطالب وجعله متعلّما فاعلاً، واعياً ومسؤولاً عن تنمية الكفاءة الترجمية لديه، لابدّ أن يُكلّف بمهام محدّدة وفق أهداف مسطّرة وبوسائل مناسبة تتيح له الفرصة ليطوّر من استراتيجياته التعلّمية.
- من أجل الرفع من جودة الأداء المهني لدى الأستاذ، يجب عليه أن يخضع أهدافه وطرق عمله إلى التقويم الموضوعي المستند إلى تقويم الطلاب بعضهم بعضاً.

5. قائمة المراجع:

Delisle, J. (1988). L'initiation à la traduction économique. *Meta, 33*(02), 204-215.

Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction: essai de classification. *TTR: traduction, terminologie, rédaction, 5*(1), 17-47.

Delisle, J. (2013). *Latraduction raisonnée. manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français.* Ottawa: La presse de l'Université d'Ottawa.

Echeverri, Á. (2005). La importancia de la investigacion colaborariva en la pedagogia de la traduccion. *Meta, 50*(4), 210-225p.

Gile, D. (2009). *Basic conceptsand models for interpreterand translator Training* (éd. 2e). Amsterdam: John Benjamins.

González-Davies, M. (2003). *Secuencias Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada.* Barcelone, Espagne: Octaedro-EUB.

González-Davies, M. (2004). *Multiples voices in the translation classroom.* Amesterdam: John Benjamins.

Gouadec, D. (2003). Notes on translator training. In c. f. anthony pym, *innovation & E-learning in translator training* (pp. 11-19). Tarragone, Espagne: université Rovira I Vrgili.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodologia en la formación e intérpretes.* Madrid, Espagne: Edelsa.

Kelly, D. (2005). *A handbook for Translator Trainers.* Manchester: St. Jerome Pubishing.

Kelly, D. (2010). translation didactics. *Handbook of translation studies, 1*, 389-396p.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation pedagogy and process* . Kent: The Kent state university Press.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivism Approach to Translator Education.* Manchester: Routledge.

Ladmiral, J. R. (1972). La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique. *Languages, 7e année*(28), 36.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation.* Amsterdam: Rodopi.

Vienne, J. (1994). Toward a Pedagogy of Translation in Situation. *Perspectives: Studies in Translatology*(1), 51-59.