التّرجمة والتّأويل وأثرهما في تعليميّة اللغات الأجنبيّة

The impact of translation and interpretation on the foreign languages teaching

أ.فاطمة الزهراء هبري*

د. شريف كرمة**

تاريخ الاستلام: 17 / 11/ 2019

تاريخ القبـــول: 13 / 03/ 2021

ملخّـص: يهـدف هـذا المقـال إلى إبـراز دور التّرجمة من خلال نظرية التّأويل في تعليم اللغات الأجنبيّة، فمهما حاول بعض المنظرين واللسانيين مـن طمـس أثـر التّرجمـة في العمليـة التّعليميـة للغات، وإظهار عيوبها ونكران مزاياها، إلّا أنّ هذه الأخيرة فرضت مكانتها واحتلّت الصدارة خاصّة بعـد أن تبنّـى علـم الـنفس المعـرفي النظريـات التّعليميـة، التّـي كانـت حكـرا علـى اللسـانيات بالإضـافة إلى إسـهامات النظريـة التّأويليـة للترجمـة التّـي أبـرزت دورهـا الفعّـال والإيجـابي في تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية مستندة في ذلك على العقـل والمنطـق وعلـم الـنفس والفلسـفة، بهـدف تحسين عمليّة التّدريس، ورفع مستوى أداء المعلّم وتـوفير الجهد والوقت علـى المتعلّم وزيـادة قدراتـه على الإدراك والفهم.

كلمـــات مفتاحيّـــة: التّرجمـــة، التّأويـــل التّعليمية، اللغة، الفهم، الإدراك.

Abstract: This article aims to highlight the role of translation through interpretation theory in teaching foreign languages. Many theorists and linguists have tried to blur the impact of translation in the process of teaching foreign languages, showing its shortcomings and ignoring its advantages, but this latter has improved its role and efficiency especially after being adopted by cognitive psychology, and the appearance of the interpretative theory of translation which has helped to highlight its primordial role in teaching and learning of foreign languages, based on reason, logic, psychology and philosophy, in order to

* مخبر الانتماء: مخبر حوار الديانات والحضارات في حوض البحر الأبيض المتوسط. habri-trad@hotmail.com (المؤلف المرسل)

** دكتور وأستاذ محاضر "أ" بجامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان. cherif.ker13@gmail.com

develop the didactic process and increase the teacher's level of performance, limit the learner's time and effort and extend his or her ability of perception and understanding.

Keywords: translation; interpretation; didactics; language; understanding (comprehension); perception.

1. **مقدّمة:** تعتبر اللغات الأجنبيّة من أكثر التّخصّصات استقطابا للطلبة في الجامعات والمؤسسات التّعليميّة، كونها تفتح آفاقا أكثر من غيرها باعتبارها نوافذ نطل من خلالها على ربوع العالم، للتّواصل مع الآخر. ولهذا سعى جموع المفكّرين والمنظّرين إلى تطوير طرق ومناهج تعليمها وتعلّمها منذ زمن بعيد، فوضعوا لذلك نظريات ومقاربات علمية اتسمت بالسّلب والإيجاب، وكانت في معظمها ناقصة، تخدم جانبا من اللغة وتهمل جانبا يفوقه أهميّة. فمنها ما عنيت بالجانب الكتابيّ فقط على حساب الشّفهيّ، ومنها ما ركّزت على الشفهي والكلام ضاربة بذلك القواعد اللغويّة والتّعبير الكتابيّ عرض الحائط.

وفي عصر العولمة والتّقدّم العلمي والإنجاز السّريع والإنتاج الوفير الذي تشهده الدول المتقدّمة، زادت الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبيّة لتحقيق بعض الأغراض والأهداف التّي لا يمكن تحقيقها والوصول إليها إلّا عن طريق إتقان لغة الآخر بهدف تذليل الحواجز والفروق الثقافية والحضاريّة ولتسهيل عمليّة الاتصال والتّواصل مع من تجاوزنا علما وحضارة. ولعلّ التّرجمة هي أفضل وسيلة للانفتاح على الآخر، فهي تفكّ العزلة وتسهم في التّحصيل اللغويّ، وفي ترجمة واستيراد المنتوج العلميّ والإبداعيّ والفنّي والثقافيّ للدّول المتطوّرة وكذا إنجازاتها الصّناعيّة والابتكاريّة والاستفادة من تجاربها وخبراتها الحديثة والفعّالة في شتّى المجالات.

إنّ إشكالية تعليميّة اللغات الأجنبيّة وتعلّمها هي موضوع كلّ زمان ومكان، تمّ تداوله منذ القدم ولا زال طرحه قائماً لحدّ الآن. فقد تعدّدت الأطروحات والبّحوث والدّراسات التّي تناولت هذا الطّرح، وتنوّعت وجهات النّظر فيه إذ أرجعها علماء النّفس إلى عوامل نفسيّة بحتة، وعلماء التّربيّة إلى طريقة التّدريس ومناهج تعليميّة اللغات المتّبعة، في حين يرى علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا أنّه لا يمكن إرجاعها إلى عامل أو عاملين بل إلى تضافر مجموعة من العوامل المرتبطة والمتشابكة مع بعضها البّعض.

تعدّ التّرجمة جسر اتصال وتواصل وتبادل بين الشعوب والثقافات والحضارات منذ زمن بعيد قد يمتدّ إلى أسطورة بابل بعد أن كان لشعوب الأرض كلها لغة واحدة، وبعد سخط وغضب الرّب عليهم، بلبل الله ألسنتهم وأصبح لا يفهم بعضهم بعضا، ولا يُفقهُ لهم قولا، فتعذّر التّواصل فيما بينهم ومن هنا كان ميلاد التّرجمة، كحاجة لسكان المعمورة إلى التّواصل بينهم، ولم يكن لهم سبيلا آخر غير تعلّم لغة بعضهم البّعض، ولم ينفكّوا عن ابتكار واكتشاف مختلف الطرق التّعليميّة، رغبة في تسهيل وتيسير عمليّة التّعليم

والتّعلّم، وليوسّع كلّ ذي لغة نطاق لغته، لنشرها وتعزيزها بين من ينطقون بغيرها.

ولم تقتصر وظيفة اللغة على الاتصال والتّواصل فقط، بل تعدّت ذلك بكثير حتّى أضحت وسيلة استعماريّة سعت إليها العديد من الدول المستعمرة للمساس بسيادة الشعوب وطمس هويتها عن طريق تجريدها من لغتها وفرض لغة المستعمر عليها. وهو الأمر الذي أقدمت عليه فرنسا إبان احتلالها للجزائر، بحيث كانت أولى مخططاتها الاستعمارية هي فرض لغتها على الجزائريين، وفي الوقت ذاته انكبّ جنودها على تعلّم اللغة العربيّة حتّى يتسنّى لهم فهم ما يدور من حولهم. وقد أدرك المستعمر أهمّية التّرجمة لتنفيذ مخطّطاته، ولبسط سلطته ونفوذه لذلك باشر في إنشاء مدرسة للمترجمين وتوظيفهم بعد تخرجهم مباشرة في السلكين العسكري والتّعليمي. وقد كان لاهتمام المستعمر بالتّرجمة أغراض متعدّدة منها ما هو ثقافي، وما هو عسكري استعماري ومن أبرز وأهمّ هذه الأهداف ما هو خاصّ باللغة وهو تعليمي تعلّمي، وهو غرضنا في هذه الدراسة.

فقد أجمع اللسانيون والمعجميون والمنظرون على أنّ التّرجمة تفيد التّبيين والتّفسير والتّأويل والإيضاح قبل أن تكون مجرّد نقل للمفردات من لغة ووضعها في لغة أخرى، فالمعنى أحقّ من المبنى، لتحصيل ترجمة صحيحة وأمينة، أساسها الفهم لاستيعاب فحوى الخطاب أو النص الذي يبثه المرسل باللغة المصدر، فاللغة بالنسبة للمترجم ما هي إلّا أداة أو وسيلة لممارسة العملية التّرجميّة. فكل مترجم وجب عليه إتقان لغتين على الأقل المترجم منها والمترجم إليها، كما أن متعلّم اللغة الأجنبية يجب عليه أن يكون مترجما هو الآخر فكيف ذلك؟ ولهذا تمحورت إشكالية بحثنا هذا في التّساؤلات الآتيّة:

إلى أي مدى يمكن للترجمة في ظلّ النّظريّة التّأويليّة أن تسهم في تسهيل تعلّم اللغة الفرنسيّة لدى المتعلم الجزائري؟ وكيف يتمّ تحقيق الفهم والإدراك لترسيخ المعلومة أو اللغة التّي نصبو لتعلّمها؟ وكيف يتمّ إرشاد وتوجيه المتعلّم وتنمية رغبته في تحصيل اللغة الأجنبيّة والسّعي إلى دراستها وتعلّمها؟

وللإجابة على هذه الإشكاليّة نحاول أن نجيب عن بعض الأسئلة والتّي نلخّصها فيما يلي:

- ما معنى التّرجمة وما هي أنواعها؟
- ما هي أهم نظريات التّرجمة ولاسيما التّأويليّة منها؟
- ما هي أهمّ الصعوبات التّي يواجهها معلّم اللغة الأجنبيّة؟ وكيف يسهم كل من التّرجمة والتّأويل في تسهيل العمليّة التّعليميّة؟

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى إبراز دور التّرجمة من خلال نظريّة التّأويل وأثرها الإيجابي في تعلّم اللغات الأجنبيّة وتعليمها، بطريقة فعّالة ولأبعد مدى، مع حثّ المتعلّم على التّفاعل أثناء العمليّة التّعليميّة بوصفه طرف رئيسي فيها، ممّا يسهم في تحصيله وتنميّة رغبته في ذلك، وذلك بإشراكه

في العمليّة التّعليميّة وتسهيل عملية الفهم لديه ممّا يجعل منه شخصاً سويّاً ومنتجاً ولا ينحصر دوره في استقبال المعلومة وحفظها آليا فقط.

2 علاقة التّرجمة بالتّأويل وتعليميّة اللغات الأجنبيّة:

يربط كلاً من التّرجمة وتعليميّة اللغات قاسم مشترك يجمع فيما بينهما ألا وهو اللغة. كما أنه يجتمع كلاّ من مفهومي التّرجمة والتّأويل في عناصر مشتركة، إذ ذكر غادامير بأنّ "كلّ ترجمة هي في حدّ ذاتها تعدّ تأويلاً ويمكننا حتى أن نقول إنّ التّرجمة هي دائما تتمّة للتّأويل الذي وضعه المترجم للعبارة المقترحة عليه." (غادامير 2007) ويقول أيضا: "التّرجمة هي ذروة التّأويل الذي يكوّنه المترجم للكلمات." (غادامير 2007).

نلمس من هذه التّعريفات اللغوية بأن التّرجمة والتّأويل هما وجهين لعملة واحدة، غير أنّ غادامير يعتبر التّرجمة على أنّها أقوى من التّأويل وأنها أقصى مراحله وأعلى مرتبة منه. كما أنّ التّرجمة في تعليمية اللغات ما هي إلّا وسيلة مساعدة، بينما تعليمية التّرجمة المهنيّة أو الاحترافية فهي هدف نصبو إليه.

أمّا مفردة التّأويل **فقد** وردت في معجم لسان العرب على أنّها: " المرجع والمصير، مأخوذ من آل يؤول إلى كذا أي صار إليه" (ابن منظور، 2011).

ويعرف أبو الوليد بن رشد في كتابه فصل المقال بأنّ التّأويل "إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية، من غير أن يحل ذلك بعادة لسان العرب في التّجوّز، من تسمية الشيء بشبيهه أو بسببه أو لاحقه أو مقارنه..." (بن بوعزيز، 2017). فالتّأويل "شكل من الفهم والاستيعاب، يتلوه الشرح والتّفسير بيانا لهما ليتراوح بين قصد المؤلف وقصد النّص." (حيمورة 2014).

وعرّفها "جورج غوسدورف" في قوله: "إن التّأويلية هي البّحث في شروط إمكان الفهم، أيّا كان المجال..." (غوسدورف، 2018).

نستخلص من هذه التّعريفات بأن التّأويل هو التّحويل والتّحليل والتّفكيك والتّبسيط بهدف تحقيق الفهم السليم. وأنه لا يقع الفهم إلا بالتّأويل، وإن غاب الفهم فلا وجود لمعنى الشيء المراد تحقيقه أو اكتسابه وتعلّمه.

فمنذ الأزل يسعى الإنسان إلى الاكتشاف والتّعلّم لتطوير أساليب وظروف معيشته. فأصبح مصطلح التّعليمية في العصر الحديث، يعبّر عن علم التّدريس، أو علم التّعليم، وهو يلمّ طريقة إلقاء الدّرس والمناهج المتّبعة في ذلك، وبرنامج التّدريس المسطّر، بالإضافة إلى الأهداف التّي نصبو لتحقيقها. فهي " الدراسة العلمية لطرائق التّدريس وتقنياته ومناهجه ومحتوياته وأشكال تنظيم حالات التّعلّم التّي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحسي الحركي." (بن لباد، بن مختاري، 2019). وقد تضافرت جهود المنظرين من مختلف التّخصصات من أبرزها علم النّفس وعلم

الاجتماع، للوصول إلى الكمال في تحصيل العلم والمعرفة.

أ- تعليميّة اللغة الأجنبيّة: " يقصد بتعلّم لغة أجنبيّة أن يكون الفرد قادرا على استخدام لغة غير لغته الأولى التّي تعلّمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأمّ، فهو قادر على فهم رموزها عندما يستمع إليها، ومتمكّن من ممارستها كلاما وقراءة وكتابة، ويكون تعلّم اللغة الأم على مستويين أوّلهما: استقبال هذه اللغة وثانيهما: توظيفها. أمّا بالنّسبة إلى الفرق بين اكتساب اللغة الأولى والثّانيّة فيقصد بها مجموع العمليات النّفسيّة والتّربويّة التّي تسهم في تنمية قدرة الطالبّ على ممارسة المهارات اللغويّة المختلفة طبقا لمستوى معيّن من الأداء، وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسيين: أوّلهما يتعلّق بالجوانب النفسية الخاصّة بالدّارس المتعلّم وثانيهما يتعلّق بالجوانب التّربويّة الخاصة بالمعلّم. (كرمة، 2013).

3 أنواع التّرجمة في العمليّة التّعليمية التّعلّميّة:

لطالما اقترنت عملية تعليمية اللغات الأجنبية بواسطة التّرجمة بعدّة نظريات نذكر منها:

1.3 التّرجمة القواعدية (La Traduction de la Grammaire): وهي الطريقة القديمة في تعليم وتعلّم اللغات، والتّي ترتكز أساسا على استبدال قواعد ومفردات اللغة المصدر بما يقابلها من قواعد ومفردات اللغة الهدف؛ ممّا نستخلص من هذا ترجمة حرفية أو كلمة بكلمة، قد تترك المعنى خارج الحسبان، وتُهمل الفوارق الثقافية بين اللغتين. وتعتمد هذه الطريقة في تعليمية اللغات على الحفظ، ممّا يحدّ ذلك من تنمية وتطوير قدرات التّفكير لدى المتعلّم. وهي الطريقة التّي عارضها دعاة الطريقة المباشرة باعتبارها نظرية عقيمة تخدم فقط الكتابة ولا تشمل الكلام.

2. التّرجمة داخل اللغة الواحدة (La Traduction Intra-lingue): وهي التّفسير والشرح الذي يقع ضمن مفردات اللغة الواحدة التّي تكون مبهمة بغرض فهمها أو إفهامها ويتحقق هذا النوع من التّرجمة في حالة تعذّر فهم وإدراك معنى الكلمة خاصة، وذلك بهدف ربطها بمفاهيم ومعلومات سابقة لها علاقة بالمعلومة أو المفردة الجديدة. ويرى المنظر الرّوسي "رومان جاكوبسون" Roman Jakobson أن التّرجمة داخل اللغة الواحدة تقوم على "استخدام المرادفات لتوصيل الرّسالة التّي يتضمنها النص الأصلي موضحاً أنه لا يوجد تطابق تام بين المكافئ اللفظي المستخدم؛ ووفقاً لنظريته فإن الرّسالة التّي يتضمنها النص تكون على مستويين متكافئين يمكن التّعبير عنهما برموز لغوية متكافئة. وفي بعض الأحيان قد تتعذّر عملية التّرجمة حين يصعب إيجاد المكافئ اللفظي وهذا ما يقودنا إلى استخدام طريقة الاقتراض اللفظيّ. و قد أدّت تلك النّظريّة إلى ظهور مصطلح آخر يصف عملية التّرجمة داخل اللغة بوصفها "شبه ترجمة" Pseudo-traduction وهذا المصطلح من المصطلحات التّي عرفها عالم الأدب حديثاً ولا

يزيد عمره عن بضع عقود... بحيث لا يوجد نص أصلي تمت التّرجمة عنه، بل هي عملية تخيليّة يدّعيها المؤلف، فحينما ينشر عمله باعتباره ترجمة فهو لم يتعامل مع نص قد تم تأليفه مسبقاً وقد قام هو بترجمته، بل يرى أنه قد قام بترجمة أفكاره الذهنية إلى كلمات وتعبيرات لغوية" (مصطفى 2012) .وتعدّ التّرجمة داخل اللغة الواحدة من أنواع التّرجمة التّأويلية، ونجد هذا النوع من التّرجمة في تفسير بعض الكلمات أو المقاطع الأدبية أو التّراثية والثقافية، التّي لم تعد مفرداتها مستخدمة في العصر الحالي، أو في تأويل الكلام من منطقة إلى أخرى من نفس البّلد نذكر على سبيل المثال كلمة *"البّرّاد"* التّي تعني في بلدان المغرب العربي "إبريق الشاي"، بينما في بلدان المشرق العربي تعني "الثلّاجة"، إذ تتناقض وظيفتها بين الرّقعتين الجغرافيتين ما بين شرق البّلاد العربية وغربها، ففي البّلاد المشرقية تفيد التّبريد والحفاظ على الأكل باردا، بينما في المغرب العربي يحفظ *"البّرّاد"* مشروب الشاي ساخنا ولذلك يستحسن أن تحال الكلمة في الهامش مع ضرورة شرحها إذا ما استخدمت في نص رواية أو مقال ممّا يسمح للقارئ العربي فهم المعنى والغرض منها.

3.3 التّرجمة بينسيميائية La Traduction Intersémiotique: وهي ترجمة ما هو منظور إلى ماهو منطوق، " وهي ترجمة نظام ذي علامات خاصة إلى نظام آخر مختلف في تكوينه وعلاماته، فعندما نقرأ الكلمات بصوت مسموع فنحن هنا حولنا المضمون المرئي (الحروف) إلى نظام منطوق (الأصوات)، أو كما تترجم أحرف الطباعة في جهاز الحاسب إلى لغة الآلة الالكترونية، وما يحدث عندما نقوم بقراءة النص المراد ترجمته أو الاستماع إليه هو أننا نقوم تلقائيا بتحويل الأشكال المرسومة في الحروف أو الأصوات المسموعة للألفاظ إلى معان عقلية إدراكية..." (مصطفى، 2011). وقد نجد مثل هذا النوع من التّرجمة في التّرجمة السمعية البّصرية لذوي الإحتياجات الخاصّة، خاصّة مرضى الصّم والبّكم، عندما تترجم لهم الأصوات الغير مرئية بكتابة مميّزة، أو ترجمة الرّسومات والصور لفاقدي البّصر في نصوص وصفية مخطوطة بطريقة "البّرايل"، وإطلاق العنان لمخيّلتهم التّي تقوم بالتّرجمة الذهنية التّأويلية.

4.3 التّرجمة الطبيعية أو الذهنية (La Traduction Naturelle ou Mentale): طرح مفهوم التّرجمة الطبيعية المنظر الأمريكي "زيليغ هاريس" في فرضيته التّي تقول بأن "كلّ الكائنات الإنسانية يمكنها التّرجمة كما يمكنها الغناء أو المشي، وفي سياق هذه الأفكار لا يمكننا تعليم المشي أو الكلام للصغار، فهي قدرات يتعلمها الصبي طبيعيا، شرط أن يتربى في وسط عادي..... كما أن الوظيفة الأساسية للغة هي التّواصل، وأنه لأغلبية مستعملي اللغة فإن المسائل المعيارية يمكن أن تكون في المقام الثاني والأهمّ هو الفهم والإفهام." (أمطوش 2015). وقد بنى هاريس تجربته هذه على أطفال المهجر مزدوجي اللغة

الذين كانوا يقومون بدور المترجم الوسيط بين العائلة ومصالح الخدمات التّعليمية والطبية الاجتماعية لتسهيل التّواصل في دولة الهجرة. إلا أن التّرجمة في هذه الحالة يمكن أن تُرى كظاهرة طبيعية لأن الأمر يتعلق بلغة شفوية (أمطوش 2015). ويرتكز "هاريس" أساسا في نظريته هذه على معالجة اللغة الطبيعية واسترجاع المعلومات وهو ما سماه ب "نموذج حقيبة الكلمات" [1] (McTea, 2016).

لقد تضاربت النظريات حول التّرجمة وتعليمية اللغات، ولحسم هذا الجدل القائم بين المؤيدين والمعارضين، تمّ اقتراح العديد من المقاربات خلال هذه العشريات الأخيرة، وعلى رأسها نذكر النظرية التّأويلية للترجمة التّي غيرت فحوى الجدل، والتّي أعطت عناية أكثر للمعنى الذي كان على حساب المبنى (voir :Guidère, 2017).

5.3 التّرجمة التّأويلية (La traduction Interprétative)

Interprétative: تعرف التّرجمة التّأويلية بالنظرية التّأويلية في التّرجمة أو النظرية التّفسيرية، أو نظرية المعنى، أو بمدرسة باريس لأنها ظهرت في المدرسة العليا للمترجمين والمترجمين الفوريين بباريس (ESIT)، وهي ثمرة جهود المنظرتين "دانيكا سيليسكوفيتش" و"ماريان ليديرير"، اللتين توليان أهمية كبيرة للمعنى وتستندان في طرحهما على نظريات علم النفس كونهما توليان اهتماما خاصا بالعملية العقلية في التّرجمة، بحيث وضعتا نموذجا ترجميا يقوم على ثلاثة مراحل هي التّأويل، استخراج الفكرة من الكلام، ثم إعادة الصياغة (غيدير، 2015).

فالتّرجمة التّأويلية ترتقي بعملية التّرجمة إلى عمليات ذهنية، تقوم على فهم النص الأصلي وتحليله لفك شفراته، ثمّ إعادة بنائه، ونرجع في هذا إلى قول ماريان ليديرير في محاولة منها لتحديد مراحل عملية التّرجمة التّأويلية: " فهم المعنى، ثم تعريته من ألفاظه الأصلية، ثمّ إعادة صياغته في اللغة الثانية مع احترام استعمال الأخيرة وعاداتها الكلامية". (الجوهري، 2011) بحيث نلمس من قول ليديرير هذا ميلها وتوجّهها التّرجمي إلى التّأويليّة، وهو ما يظهر جليّا من اهتمامها الكبير بالمعنى والتّأكيد عليه أثناء مزاولة النشاط التّرجمي مع مراعاة المبنى في اللغة المستقبلة. "فالتّرجمة عملية تقوم أساسا على الخطاب الذي يصل اللغة بالفكر، والتّلاعب باللغة يقتضي قدرة مزدوجة: قدرة الفهم، لإدراك مراد كاتب النص الأصلي (تفسير/ تأويل)، وقدرة إعادة التّعبير لإعادة كتابة النص الأول ونقله إلى اللغة الثانية" (عبدي، زاوي، 2019).

4. التّرجمة وتعلّم اللغة الأجنبية: إنّ أنصار استخدام التّرجمة في العملية التّعليمية للغات الأجنبية يصرّون على أنّ العلاقة القائمة بين التّرجمة وتعليمية اللغات هي علاقة وطيدة جدّا بحيث يتعسّر على المتعلّم أن يتعلّم لغة أجنبية ما من العدم من دون الرّجوع إلى مقابلاتها في لغته الأمّ أو اللغة التّي يتقنها. ويذهب معارضو التّرجمة إلى عكس ذلك بحيث يشبّهون متعلّم

اللغات بالطفل الذي يكتسب لغته الأم للمرّة الأولى ويدّعون في ذلك بأنّ تعليم وتعلّم اللغة يسعى لخلق علاقة مباشره وغريزية بين الشيء والكلمة التّي يعينها (Ladmiral, 2016) أي يجب أن تكون هذه العمليّة فطرية لا تحتاج إلى اللّجوء إلى التّرجمة باعتبارها وسيطا يربط الكلمة بمعناها، كما يجب وضع المتعلّم في بيئة اجتماعية تعتمد اللغة المراد تعلّمها. **فالرّابط الموجود بين التّرجمة وتعليمية اللغات، هو أن كلتيهما تشتغلان على اللغة لبلوغ الهدف ذاته والذي يكمن في التّواصل مع الآخر وفهم لغته وإدراكها جيّدا.**

ومن أهمّ النظريات التّعليمية التّي نحت هذا المنهاج نذكر الطريقة السمعية البصرية التّي تسعى لتوظيف وسائل سمعية بصرية والانطلاق من نظرية الدّليل اللغوي، ممّا يعني إقصاء تامّ للترجمة كأداة لتعليم اللغات والاعتماد على الصوت والصورة أو الإيماءة أو الإشارة والحركة مع أنّ الإشارات والحركات تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة ثقافية لبيئة ثقافية أخرى، ممّا قد يُسبّبُ في وقوع أخطاء فادحة أثناء تحليلها وتفسيرها دون مراعاة هذه الفروقات الاجتماعية والثقافية، إذ أنّه يمكن أن يكون لنفس الحركة أو الإشارة باليد دلالات متعدّدة فقد تكون رمزيتها لدى البّعض التّهنئة والنصر كما يمكن أن تكون إهانة للبعض الآخر.

يوجد فرق شاسع بين اكتساب اللغة وبين تعلّم اللّغة، لأنّ التّعلّم يتمّ من خلال المعرفة المدركة والواعية، أمّا الاكتساب فيكون عن طريق المعرفة الفطرية، التّلقائية والغريزية؛ فالطفل يكتسب اللغة دون إدراك للقواعد والتّراكيب النحوية من صرف وزمن الأفعال، والتّذكير والتّأنيث والجمع والمفرد. فلذلك وجب مراعاة الفروق الجنسية والعمرية بين المتعلّمين، فالطريقة السلوكية البّافلوفية التّي طبّقت على الكلب فإنها تختلف عند الإنسان كما أنّ للطفل قدرات عقلية في الحفظ والتّخزين والاسترجاع من الذاكرة تفوق تلك التّي عند المتعلّم الكبير، ولهذا الأخير من الكفاءات والمهارات والتّجارب ما لم يُحصّلهُ الطفل بعد. فحتى الطفل الذي يكتسب اللغة يكون قد استمع إليها في رحم أمّه، مادام هناك علاقة مذهلة تقع في هذا العالم الضيق في مساحته والشاسع في مجريات عملياته فمادام الجنين يتبادل مع أمه الأكسجين والغذاء عبر الدم ويتأثر بحالتّها النفسية والوجدانية، فهو أيضا يخزن رصيده اللغوي منها أثناء فترة الحمل ليستخدمه فيما بعد كمعارف قبلية سابقة تساعده في فهم الكلام ونطق كلماته الأولى وتكوين لغته الأم وهو ما يشبه لحدّ كبير عملية التّرجمة الطبيعية التّي تطرقنا إليها في عنصر سابق.

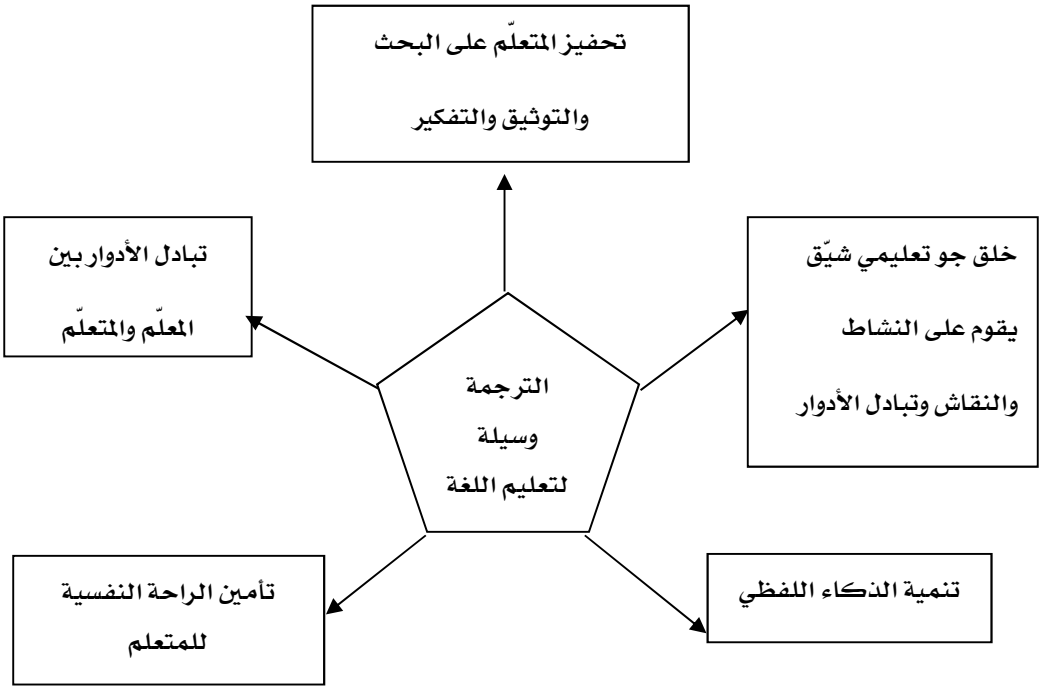
والجدير بالذكر أنّ من أساسيات التّعليمية (Didactique) " لا يمكن تعليم الطفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود سابق يتم الانطلاق منه والبّناء عليه، فالافتراضاتُ المسبقة بمثابة وضعية انطلاقية لا تنحصر حدودها في مرحلة

تعليمية معينة؛ بل نجدها في مختلف المراحل التّعليمية على اختلافها، وتحت تسميات متعددة كالوضعية التّمهيدية أو الوضعية الافتتاحية أو الوضعية الآم، وهي كلها تصب في قالبّ واحد وتفرضُ وجود معارف سابقةٍ سواء تعلق الآمر بالمعارف المكتسبة داخل المؤسسة تعليمية أم خارجها." (أحمد، بشوات 2019).

فالاكتساب يكون من المحيط أي تعلّم لغة من طرف إنسان آخر من بني جنسه من دون وسائل تعليمية وسيطة لكن من خلال ممارسات عديدة ومحاولات خاطئة ومصيبة في نطق الكلام ومخارج الحروف وتوظيف الكلمات المكتسبة في السياق الصحيح، أمّا التّعلّم الذاتي (autodidactique) يكون عبر الإدراك والفهم والوعي للشيء المراد تعلّمه ولا يقع الإدراك ولا الفهم إلّا بالبّحث كيف ولماذا، بالإضافة إلى تقديم الأمثلة، لربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، ممّا يُفضي إلى ترسيخ المعلومة في الذاكرة ثمّ إعادة استرجاعها واستخدامها في سياق مماثل أو شبيه به. فحتى الطفل الذي له رغبة فطرية غريزية تدفعه للتعلّم واكتساب ومعرفة كلّ جديد نجده لا ينفكّ عن طرح الأسئلة عن كلّ شيء غامض وجديد بالنسبة له (عطية، 2019) وهذا ما ينمّي القدرات الفكرية لديه في المخّ، بالإضافة إلى الذكاء اللفظي، لأنّ أيّ فعل أو معلومة جديدة تدخل المخّ، يقوم هذا الأخير باستخدام الأفكار والمعلومات المخزّنة من صور ذهنية ورموز صوتيّة وإشارة، في تفسير وتحليل وفهم مواقف آنية مشابهة.

فعند مواجهة معلومة أو جملة أو مفردة بلغة أجنبية فإنّ عمليّة التّرجمة واقعة لا محالة، من خلال العملية الذهنية والإدراكية للدلالات الجديدة، ويتمّ ذلك في الجانب الأيسر من الدّماغ "بحيث تتمّ فيه المعالجة اللغوية للمعلومات التّي تصله على التّوالي خطوة خطوة ليعتمد الإدراك اللفظي، ثمّ يأتي دور الجانب الأيمن للدّماغ الذي يبحث عن الأنماط والأشكال الكليّة فيدمج بين الأجزاء المكوّنة وينظّمها في كلّ ويربط العلاقات ما بين المفاهيم السابقة والإدراكات الجديدة الحالية ويكون هذا الأسلوب من المعالجة أكثر فاعلية في أغلب المهمّات البّصريّة"(عفانة والجيش،2009)، فمثلا يأتي فرنسي ويرغب في تعلّم اللغة العربية، أشير إليه بيدي نحو "شجرة" وأنطق الكلمة، فسينظر إليها ويسمع لفظة " ش ج ر ة" وتلقائيا سيؤوّلها له دماغه بأنّها arbre ، فهنا هو بصدد القيام بترجمة فورية ذهنية إدراكية لمعنى الدلالة الجديدة، فالبّحث عن المعنى المكافئ هو أمر فطري في الدماغ، "لأنّ الدّماغ يرفض ويقاوم المواقف التّي ليس لها معنى" (عفانة والجيش،2009)، ومن هنا نستنتج أنه حتى في هذه الطريقة السمعية البّصرية للتعليم والتّي تنكر دور التّرجمة، إلّا وأنها واقعة تلقائيا واعتباطيا ولا يمكن نكران ذلك؛ وهذا لمبرّر كاف بأنّه من الصّعب تعلّم لغة ما من العدم دون الرّجوع إلى مكافئاتها في اللغة التّي نتقنها. وبهذا نكون قد

أجبنا باختصار عن كيف يكون متعلم اللغة مترجما. "و قد أُجريت دراسات حول إمكانية إدراج التّرجمة في عمليّة التّعليم والتّعلّم بين سنتي (2006 – 2008)، وأفضت كلّها إلى أنّ التّرجمة في تعليم اللغات أمر ضروري وفعّال، إلّا أنّه ينبغي التّركيز على المعنى والفهم" (زقرور، 2018) بالإضافة إلى إضفاء الشرح والتّأويل الذهني اللذين من شأنهما المحافظة على صحة السياق والمعنى، خاصة فيما يتعلّق بالفروق الثقافية التّي تشكّل هويّة الفرد وتميّزه عن غيره، كتلك التّي تخصّ اللباس والأكل والعادات والتّقاليد والأمثال والحكم، التّي تصعب ترجمتها إلى لغة الآخر، فإذا ما رجعنا إلى المثال السابق والمتمثّل في الفرنسي والشجرة، فسنجد بأنّه أدرك معناها بسرعة كون لفظة الشجرة وصورتها متداولتان والشجرة حاضرة في جميع أنحاء العالم، لكن إن خصّت اللفظة مفردة من الخصوصيات الثقافية للفرد العربي مثل "البّرنوس" مثلا فهي غير واردة في ثقافته، وبالتّالي يمكننا أن نقرب له المفهوم بتذكيره بما يمكن أن يشبه "البّرنوس" في ثقافته وهو كلمة « Une Cape» مع ضرورة رؤيته للبرنوس أو صورته على الأقل، غير أن كلمة "البّرنوس" لا تترجم بل تقترض حرفيا لإضفاء الخاصية والنكهة المحليّة لهذا اللباس وتصبح «Burnous». وهو الأمر ذاته بالنسبة لكلمة "طربوش" التّي تخصّ العربي لوحده، فيستحيل ترجمتها إلى «chapeau»، التّي تقابل كلمة قبعة، فما يميّز "الطربوش" هو لونه وشكله الفريد من نوعه وتاريخه وأصالتّه التّي لا نجدها في سائر قبعات العالم، وهذا النوع من المفردات لا نستطيع ترجمته بل يقترض حرفيا، مع ضرورة شرحه وتأويله بالتّفصيل في الهامش حتى يتسنّى للقارئ الأجنبي فهمه وإدراكه.



أثر التّرجمة في تعلّم اللغة الأجنبية

5. الدّراسة التّطبيقيّة:

1.5. عرض المدوّنة: في دراسة ميدانية قمنا بها في قسم اللغة الفرنسية بجامعة وهران 2، قمنا بحضور عدّة حصص لمقياس التّرجمة المدرج في برنامج السنة ثانية ليسانس لغة فرنسية، قسّمت أفواج السّنة لثانية بين أستاذين تختلف طريقتهما في تلقين الدّروس، فالأوّل يعتمد على إملاء محاضرات نظريات التّرجمة على طلبته فقط مع الاكتفاء ببعض الشّرح والتّلقين، أمّا الأستاذ الثّاني تتلخّص دروسه في إمداد الطّلبة بتمارين ترجمية تطبيقيّة من اللغة الفرنسيّة إلى اللغة العربيّة، فتكون التّرجمة عملا انفراديّا يليه تصحيح جماعي يشوبه جوّ من النّقاش المتبادل بين الطّلبة والأستاذ.

وقد تناولنا في دراستنا هذه فوجا من أفواج الأستاذ الثاني، بحيث يتكوّن الفوج الواحد من 50 طالبًا وطالبّة تتراوح أعمارهم بين 20 سنة و50 سنة، من جنسيات مختلفة جزائرية وسورية وكاميرونية، وفي أكثر من حصّة لاحظنا أنّه يسند للطلبة مجموعة من الجمل للترجمة من الفرنسية إلى العربية، والتّي تحتوي على التّعابير الجامدة Les expressions figées، والأمثال والحكم الفرنسية، وجمل أخرى تتّسم أفعالها بدلالات متعدّدة ومعاني مختلفة. وقد كان الهدف من هذه التّمارين هو تقصّي أثر الفهم لدى الطّلبة بالإضافة إلى تعريفهم بالفروق الثقافية واللغويّة لكلّ من اللغة الأجنبيّة واللغة الأولى.

وقد اخترنا تمرينين اثنين سبق وأن أسندا للطلبة للقيام بهما:

التّمرين الأوّل: ويتمّثل في ترجمة جمل أخذنا منها بعض الأمثلة والتّي ندرجها في الجدول الآتي:

الجملة الأصلية باللغة الفرنسية	شرح مفهومها باللغة الفرنسية	مواطن صعوبة ترجمتها	ترجمتها إلى العربية
Il y a encore du pain sur la planche.	– Il y a beaucoup de travail à faire.	فهم المعنى الذي تروم إليه العبارة.	مازال هناك عمل كثير. مازال لنا الكثير للقيام به.
Une forte tempête a balayé la France.	Ya eu une forte tempête en France.	الفعل ذو معان متعدّدة ومجازية، وحده سياق الجملة يحدّد معناه.	عاصفة هوجاء تجتاح فرنسا.
La science est au bonheur humain une condition nécessaire, mais non suffisante.	La science est nécessaire pour le confort de l'homme, mais ne comble pas son bonheur.	تركيبة الجملة.	_ العلوم ضرورية لسعادة الإنسان لكنها ليست كافية.

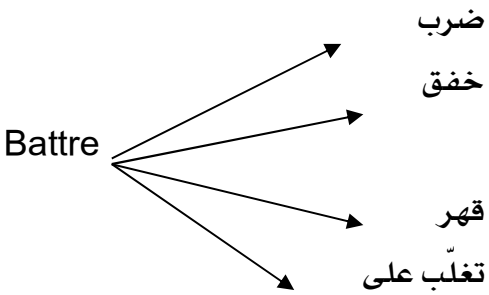
انطلاقا من المثال الأوّل في الجدول نلاحظ أنّه يكتنف هذه العبارة غموض دلالي، بحيث ترجمها الطلبة حرفيا لتصبح: " مازال هناك خبز على اللوح" والتّي لا معنى لها في العربية، فالتّرجمة الحرفية في مثل هذا النوع من العبارات والجمل لا يفضي إلى المعنى المقصود به في اللغة الأصل ولذلك لابدّ من تفسيره وتأويله باللغة الهدف هذا في حالة ما إذا لم تتواجد العبارة الاصطلاحية جاهزة في نصّ الهدف، لأنّ اهتمام المترجم يتركّز أوّلا على جوهر الفكرة، قبل شكلها ولفظها أي بعبارة أخرى الأولويّة للمعنى قبل المبنى، ويعدّ هذا أساسي في النّظريّة التّأويليّة للتّرجمة.

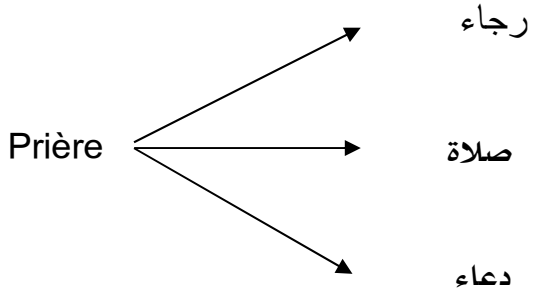
أمّا المثال الثّاني، ترجم معظم الطلبة الفعل balayer خارج سياق الجملة بمقابله الشائع "***كنس***" فأصبحت التّرجمة الحرفية: ***عاصفة قوية تكنس فرنسا***. فمثل هذا النّوع من الأفعال المتعدّدة المعاني (Les verbes à sémantiques multiples)، لابدّ للمترجم الحذق أن يتوخّى الحيطة والحذر في تقصّي معنى المفردة وتأويلها حتّى يتمكّن من تجديد المقابل الهدف الصّحيح.

وبالنّسبة للمثال الثّاني، تبيّن لنا أنّ أغلب الطلبة لم يفهموا معنى الجملة باللغة الفرنسية ولم يتحقّق لهم إدراكه إلّا حين تقديم التّرجمة العربيّة لهم. ففي أحيان كثيرة، لا يتحقّق الفهم لدى متعلّم اللغة الأجنبيّة، إلّا إذا رجع لمعنى

الكلمة أو الجملة في لغته الأمّ أو اللغة التّي يتقنها جيّدا.

التّمرين الثاني: تمّ إملاء فعل Battre ومصدر Prière على الطلبة، وطُلب منهم ترجمتهما إلى اللغة العربية أوّلا ثمّ توظيفهما في جملة عربية فجاءت التّرجمات كالتّالي:





إنّ النسبة الأكبر لترجمة فعل (Battre) كانت للمقابل العربي "*ضرب*"، كونه المقابل الشائع الذي يتوارى للذهن أوّلا خاصّة لدى فئة الذّكور، كما يليه المقابل "*تغلّب على*" لذات الفئة الجنسية، خاصّة إذا ما أُستعمل في السياق الرّياضي، أمّا فئة الإناث فأنّ نسبة كبيرة منهنّ ترجمن الفعل Battre بالمقابل العربي "خفق" كون هذا المصطلح شائع في معجم الطّبخ « Battre les œufs ».

أمّا كلمة Prière هي الأخرى مشحونة بمعاني عديدة، فأوّل ما يتبادر لذهن المسلم هو ممارسة فريضة الصّلاة المتعارف عليها من إقامة وتكبير وتلاوة وسجود وركوع، أمّا في ثقافة المسيحي هي الدّعاء، غير أنّ *الدّعاء* عند المسلم يقابله في الفرنسية Invocation، وقد ترجم الطّالبّان الكاميرونيان المسيحيّان كلمة Prière بالدّعاء نظرا لديانتهما ومعتقدهما. أمّا فئة أخرى من الطّلبة، ترجمت كلمة Prière بـ "*رجاء*" ووظّفت الكلمة المترجمة في سياق عبارات الاحترام والمجاملة والطّلب، خاصّة تلك التّي تستخدم في ختام الرّسائل.

نستخلص بأنّ التّرجمة هي عمليّة تأويلية سوسيوثقافيّة، تختلف من شخص لآخر ومن جنس لآخر، ومن فئة عمرية لأخرى، كما يرتبط التّأويل اللغوي بالخلفية الثقافيّة والدّينيّة والاجتماعيّة العرقية والتّراثية والإيديولوجيّة.

كما أنّ هذا النّوع من التّمارين التّرجميّة التّي تقدّم للطّلبة للقيام بها فرديّا تسمح لهم بتبادل المفردات بعد القيام بمناقشتها وتأويلها جماعيّا مع التّحليل والتّعليل، وهو الأمر الذي سيسهم في إثراء الرّصيد اللغوي اللّفظي للمتعلّم. بحيث أنّ هذا النوع من التّمارين اللغويّة ينمّي في نفوس الطّلبة روح البّحث والنّقاش البّنّاء والتّحليل

والتّأويل، من خلال التّواصل مع الزّملاء وتبادل المعلومات والآراء؛ كما أنّه يبعدهم عن دائرة الملل التّي تسود أقسام الدّرس عادة بسبب تلقين وإلقاء المحاضرات النّظريّة، إذ أنّ هذا النّوع من التّمارين ينمّي الذّكاء اللّغوي والفكري لدى الطّالبّ ويشركه في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة ويجعله طرفاً فعّالاً فيها ومنتجاً أيضا. كما أنّها تسمح للمعلّم بتقصّي فهم واستيعاب الطّلبة للدّرس وتقفّي مواطن الصّعوبات والعقبات التّي تحول دون فهمهم وإدراكهم للمعاني الجديدة وترسيخ السابقة منها في الذّهن. كون التّعليم هو "عمليّة تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين وجهودهم وتوجيه المعلّم وإرشاداته، حيث يستعين المعلّم بخطة شاملة حتى يحقّق هدفه من التّدريس بصفة عامة وتدريس اللغة الأجنبية بصفة خاصّة، إذ يلجأ المعلّم إلى أساليب وإجراءات تتمشى والقدرات الذهنية والسيكولوجية للمتعلم بهدف إحداث تغييرات معرفية ومهارية ووجدانية" (زقرور، 2018). فالمعلّم الحذق هو الذي يعرف كيف يحوّل قسمه إلى قاعة درس تستهوي تلاميذه وتجعلهم يتسارعون للالتّحاق بها، ولا يتحقّق ذلك إلى باستدراجهم إلى العمليّة التّعليميّة التّعلّمية للغات بجعل التّرجمة لعبة يتداولها المتعلّمون ويكتسبون عن طريقها العديد من الكلمات الجديدة، والأمثال، التّعابير الاصطلاحية، وكذا ثقافة اللغة الأجنبية التّي هي قيد التّعلّم. كما أنّ هذه الطّريقة قد تزرع بين المتعلّمين روح التّنافس البنّاء الذي يُفضي إلى الإبداع عبر من يبتكر ومن يستكشف ومن يُقدّم الأفضل وتساعدهم على الإقبال لتعلّم اللغات الأجنبيّة. ويجب على المعلّم أن يبتعد عن طريقة الوعد بالجائزة والمقابل وهو ما نلحظه في عامّة المعلّمين الذين يقدّمون وعودا بإضافة نقاط في الامتحان كون هذه الطريقة لا تختلف عن المقاربة السلوكية البّافلوفية التّي تستند على المثير والإجابة، لأنّ عطاء المتعلّم سيبقى مرهونا بالوعود (المثير)، ولهذا يجب إفهامه أنّ بتعلّمه وإتقانه لغة أجنبية سيكون مميّزا عن غيره ممّن يجهلها وسيفتح له آفاقا بعيدة عن فاقد اللغة الأجنبية؛ وهو ما سينمّي لديه الذكاءات المتعدّدة [2] كالذّكاء الذّاتي واللّفظي والاجتماعي ؛ إذ أنّه أوجد علماء النّفس والتّربية علاقة طردية بين النّمو العقلي للإنسان ونموّه اللّغوي، بحيث أشار بعضهم إلى أنّه كلّما تطوّرت واتّسعت لغة الإنسان كلّما ارتقت قدراته العقليّة والذكائية، وتطوّر مستوى التّفكير لديه. وقد ذهب " بياجيه " إلى أنّ الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه المفاهيم والأفكار ونموّها هي اللّغة وهذه الأخيرة هي بدورها تُحصّل من معارف سابقة.

6. خاتمة: إنّ فشل أو نجاح عمليّة تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية، هو مرهون بالعوامل النّفسيّة والماديّة المحيطة بالمعلّمين والمتعلّمين، كما أن مشاكل التّدريس لا تكمن في طرق العملية التّعليميّة (المعلّم والمتعلّم)، بل يكمن في الطريقة أو الوسيلة والمنهج المعتمد لإلقاء الدّرس وكيفيّة إيصال المعلومة. وانطلاقا من العناصر التّي تطرّقنا إليها، نستخلص أنّه لإسهام وأثر التّرجمة والتّأويل في العملية التّعليمية والتّعلُّمية للغة الأجنبية دور إيجابي في تحصيلها، لأنّ من أهم القواعد الأساسية التّي تبنى عليها العمليّة التّعليمية هي التّدرّج من المعلوم إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكلّ. وقد استخلصنا من دراستنا هذه النتائج التّالية:

- إنّ ارتباط المعلومات القديمة التّي يعرفها المتعلّم فإنها عندئذ تفهم وترسخ في الذّهن.
- تساعد التّرجمة في توسيع وإثراء الكفاءات اللغوية لدى المتعلّم، وتحسين أسلوبه في التّعبير من خلال التّحفيز على تصحيح الأخطاء وانتقاء الكلمات المناسبة حسب السياق، بالإضافة إلى تنمية قوة الملاحظة وزرع روح البّحث في المتعلّم وذلك بالقيام بالبّحث الوثائقي والذي بدوره ينمّي القدرات المعرفية واللغويّة على حدّ السّواء.
- إنّ عمليّة التّأويل في التّرجمة تختلف من طالب لآخر وذلك حسب المستوى العلمي والطّبقة الاجتماعية وهويّته الثقافية والدّينيّة والتّاريخيّة.
- تساعد الطلبة في تعلّم كيفية ترجمة الأقوال والاستشهادات في البّحث العلمي أثناء اعتماد المراجع الأجنبية المواكبة للتطوّر.
- تسهم التّرجمة في تعليمية اللغات بكسب المتعلّم عندما نراعي نفسيته أثناء العمليّة التّعليمية وذلك باستدراجه تدريجيا، وجعله يترجم مواضيع لها علاقة بالأحداث اليومية وهواياته كترجمة الأغاني ومقاطع من الأفلام والنصوص المتخصّصة المتنوّعة، والنصوص الاشهارية والشّعارات الإعلانية والسياسية التّي نصادفها يوميا، وهذا ليس فقط لتعلّم مفردات جديدة بل يمكن أن يستخدمها المعلّم لتقفّي أثر الفهم والاستيعاب للمضامين وللتقويم.

وفي هذا السياق، يجب التّأكيد على العلاقة الوطيدة القائمة بين التّرجمة وتعليمية اللغات والتّي تشبه لحدّ كبير تلك التّي تجمع بين الدّال والمدلول، فهما مكمّلتان لبعضهما البّعض ولا يمكن الفصل بينهما، فبتعليم التّرجمة نسعى لتعلّم لغة أخرى، ومن خلال تعلّم أكثر من لغة فإننا بذلك نمهّد ونيسّر الكثير لتعلّمنا التّرجمة. كما يجب استعادة التّرجمة مكانتها التّي تستحقها، وإدراجها في البّرامج التّدريسية ليس فقط في الجامعة بل حتى في الثانوية والاكمالية، وليس فقط في مجال تعليم اللغات بل يجب ذلك في جميع التّخصصات نظرا لدورها الرّيادي في العملية التّعليمية والتّبليغية والتّوصيلية والتّواصلية.

6. قائمة المراجع:

- ابن منظور، لسان العرب، (بيروت، لبنان ، دار صادر،2011) ط7، المجلد 5، ص143.
- أحمد محمد صغير، بشوات إسماعيل، حدود التّضايف والتّقاطع بين المباحث التّداولية ومختلف المفاهيم التّعليمية، مجلّة العربية، المجلد 6، العدد 1، 2019، صفحة 136.
- الجوهري أحمد، التّرجمة والإيديولوجية، (وجدة المغرب، مكتبة الطالبّ، 2011)، صفحة 135.
- أمطوش محمد، رؤية جديدة في تعليم التّرجمة (عمان، الأردن : دار الحامد، 2015)، صفحة، 93 و94.
- بن بوعزيز وحيد، حدود التّأويل، (القاهرة، مصر، دار رؤية، 2017) ، صفحة 8.
- بن لباد سالم، بن مختاري هشام، تعليمية التّرجمة في السنة الثالثة ليسانس تخصص دراسات لغوية – جامعة البّويرة أنموذجا - ، صفحة 19.
- حيمورة فاطمة، المنهج التّأويلي واستثمار تحليل الخطاب في التّرجمة –دراسة تحليلية- ، أعمال الملتقى الدولي الرّابع عشر حول "التّرجمة وتحليل الخطاب"، 2014 جامعة وهران، مخبر تعليمية التّرجمة وتعدد الألسن، الجزائر ، ص95.
- زقرور نجمة، التّرجمة ودورها في تعلم اللغات وتعليمها، أعمال ملتقى "تدريسية اللغات وتحدّيات التّجديد" 2 و3 ماي 2018، مراكش، المغرب ، صفحة 5 و9.
- سلوم يوسف ابراهيم، (2010)، " نظرية غاردنر للذكاءات المتعدّدة " ، موقع : https://topiasophia.wordpress.com/2010/07/06 نظر يوم: 2019/11/13.
- عبدي ليلى، زاوي عبد الرّحمن، 2019، رواية "نجمة" لكاتب ياسين من التّرجمة إلى التّلقي، عنوان المؤلف الجماعي: التّرجمة الجامعية والتّرجمة المهنية: الماضي والحاضر والمستقبل، منشورات ألفا للوثائق، (قسنطينة الجزائر، منشورات ألفا للوثائق، 2019) صفحة 41.
- عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ، (القاهرة مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي 2019) ، صفحة 106 .
- عفانة عزو إسماعيل، الجيش يوسف إبراهيم التّدريس والتّعلم بالدماغ ذي الجانبين، (عمان: دار الثقافة للنشر والتّوزيع، 2009)، صفحة 20 و21 و99.
- غادامير هانز جورج ، الحقيقة والمنهج: الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، تر: حسن ناظم، علي حاكم صالح، (ليبيا، طرابلس: دار أويا، 2007) ، ص506 .
- غوسدورف جورج،أصول التّأويلية، ترجمة، فتحي إنقزّوا، (الرّباط المغرب: مؤمنون بلا حدود للنشر والتّوزيع 2018) ، صفحة 370 .
- غيدير ماتيو، مقدّمة إلى التّرّجمية: تفكّرات في ماضي التّرجمة، وحاضرها، ومستقبلها، تر: قاسم المقداد (دمشق، سوريا: دار نينوى، 2015) ، صفحة 132.
- كرمة، شريف، 2013، " الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة – دراسة سوسيوأنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الانجليزية في الطور المتوسّط" ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة تلمسان، الجزائر. صفحة 17.
- مصطفى حسام الدين، "أسس وقواعد صناعة التّرجمة"، (مصر: مكتبة المنارة الأزهرية،2011)، صفحة 200 .
- مصطفى حسام الدين، (2012)، " التّرجمة داخل اللغة الواحدة Translation Intralingual " https://takhatub.ahlamontada.com/t4612-topic. نظر يوم: 2019/11/10.
- نموذج حقيبة الكلمات، موقع ويكيبيديا، آخر تعديل للصفحة: 26 أوت 2019.
- https://ar.wikipedia.org/wiki / نظر يوم 2019/11/10.

Les références bibliographiques

• Guidère, M.(2017), La traductologie arabe : Théorie, pratique, enseignement, Paris, France, L'Harmattan, page 174.

• Ladmiral, J.R.(2016),Traduire : théorème pour la traduction, Paris, France, Gallimard, 2eme ed, page 33.

• McTear, Michael (et al) (2016). The Conversational Interface. Switzerland, Springer International Publishing, page 166.

8. هوامش:

[1] **نموذج حقيبة الكلمات** : هو تمثيل مبسط يستخدم في معالجة اللغة الطبيعية و استرجاع المعلومات . يتم فيه تمثيل النصوص كالجمل أو المستندات كحقيبة تحمل مجموعة متعددة من الكلمات الواردة فيها، متجاهلاً القواعد اللغوية وترتيب الكلمات مع الحفاظ على التعددية. كما تم استخدام نموذج حقيبة الكلمات في الرؤية الحاسوبية. يستخدم نموذج حقيبة الكلمات بشكل شائع في تصنيف المستندات حيث يتم استخدام تكرارات كل كلمة كميزة لتدريب المصنف . و قد ذكر هذا النموذج المنظر اللّساني " زيليغ هاريس " في مقال له حول " البنية التوزيعية " سنة 1954 في العدد 10 من مجلّة **Word** ص (146 – 162). (موقع ويكيبيديا 2019).

[2] مقاربة جديدة للذكاء، اقترحها أهوارد جاردنر **Gardner** سنة **1983** بحيث تختلف عن المقاربة التقليدية (المعامل العقلي(**Q.I**، وهي مقاربة مبنية على تصور جذري للذهن البشري وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة. إذ تتعلّق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، و هو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية و بالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. (سلوم 2010).