أثرُ تمارينِ الترجمةِ في تنْمية الكِفاية التّواصُلية لطلبة قسْم الأدب : المقْترحاتُ النّظرية ومتطلَّبات الواقِع

The Impact of Translations tasks on Enhancing the Communicative Competence for Arabic learners: Theoretical Proposals *vs* Actual Needs.

الحاج موساوي

جامعة العربي التبسي- تبسة

hadj.moussaoui@univ-tebessa.dz

تاريخ الاستلام: 2021/06/23 تاريخ القبول: 2021/09/20 تاريخ النشر:2021/03/30

ملخص:

تسعى هاته المداخلة إلى تبيّن مدى إسهام تمارين الترجمة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية في تعزيز مكونات الكفاية التواصلية خصوصا لطلبة أقسام الأدب العربي، وذلك بالاستئناس بمقترحات نظرية مع مراعاة الواقع التدريسي للترجمة في الجامعة الجزائرية، بغية التوصل إلى تصور متوازن لنماذج تمارين تطبيقية واضحة ومكيَّفة للواقع التدريسي وتكون ذات هدف تدريسي محدد على نحو يحفز المتعلم ويجعله واعيا بممارسته التعلّمية.

كلمات مفتاحية: تعليمية، الترجمة، تمارين، كفاية تواصلية، وعي تعلُّمي.

Abstract: The aim of this contribution is to explore the role of translation tasks between Arabic and foreign languages in enhancing the components of communicative competence, in particular for Arabic language department students. The work is based on some theoretical proposals and on the actual needs observed during teaching translation in Algerian university. The final purpose is to propose an equilibrated model of translation tasks that must seek a clear objective and be pertinent to the pedagogical reality in order to motivate the learner and inculcate him with a learning awareness.

1. مقدمة:

لا تحتاج أهمية الترجمة في التواصل العلمي أو المهني إلى مزيد بيان، لا سيّما وقد ازداد الإنتاج العلمي غزارة، وتضاعفت حاجة المجتمعات إلى التواصل للتعارف أو للتبادل بعد أن سهّلت التطورات التكنولوجية سبُل ذلِك. لأجل ذلك ينبغي على القائمين على التّعليم في كل مراحله إيلاءُ الترجمة العنايةَ التي تليقُ بها، لكونها رافدًا علميًا سخيّا بالنظر إلى وضعنا العلمي والفكري والحضاري عموما، بلْ قد أوضح طه عبد الرحمن أنّ الترجمة قد غدَت الأصلَ لكلّ المعارف في المجال التداولي العربي، على خلاف كونها فرعًا معرفيا لا غير في المجال التداولي الغَربي[1]، فمناهجُ التدريسِ مثلا في أغلبها مستوردة عبر الترجمة، بل إنّ شطرا هاما من المعارف التي تُلقّن في مدراسنا وجامعاتنا وَرَدَ إلينا من لغاتٍ أخرى. كلُّ هذا يؤكد أهمّية الترجمة وخطورتها على اللغة والفكر، لذلك من المفيد جدّا دراستُها وتدريسُها على نحو يجعل منها مؤثرا إيجابيا في لغتنا ومعرفتنا.

وفي صدد ذلِك تأتي هاته المداخلةُ لمعالجة موضوع ذي أهمّية أكيدة ينحصر في مُحاولة بيان دور تمارين الترجمةِ التعليمية في تنمية الكفاية التواصُلية لطلبة قسم اللغة والأدب العربي. وسيُحاول الباحث المزج بين الطّرح النّظري ومتطلّبات الواقع التعليمي في الجامعة الجزائرية. متّبعا منهجا وصفيا بُغية التوصُّل إلى اقتراح نموذجٍ لتمارين الترجمة تكون كفيلةً ببلوغ الهدفِ المنشود.

2. أهمّية الترجمة في تعليم اللّغات وتعلّمها:

شهدت طرائقُ تدريس اللغاتِ تطوّرات متتالية ومتسارعة، وكانت التّرجمةُ غالبا حاضرةً فيها، فمرة كانت تُعتمد مُكوّنا هاما وأساسيا في مقررات التدريس، وتارات كانت تُلغى بذريعة التّمكّن من اللّغة الأجنبية؛ لكن، في العقُود الأخيرة خصوصا، أثبت المختصّون في تعليميّة اللّغات ضرورةَ إدراج الترجمة في طرَائق تعليم اللغات الأجنبية ومناهجها، تُبيّن ذلك إليزابيث لا فو E. Lavaut فتقول «إنّ المناهج التي تتطوّر منذ سبعينيّات القرن العشرين سواء سُمّيت "وظيفية مفهومية"، أو على سبيل التوسُّع

"تواصلية" منذ ثمانينيات القرن العشرين تذهب في هذا الاتّجاه. إنّها، اعتمادا على علم اجتماع التّواصل وعلم اجتماع اللّغة وعلم النّفس اللّغوي، تُقدم نظريةً في التّعلّم تجدُ فيها اللّغة الأمّ مكانتها. وعليه فإنّها تعيدُ الاعتبار للمقارنة بين اللغات وتشجّع الترجمة»[2]، ومرد ذلك إلى أنّ الإنسان يعتادُ التّفكيرَ بلغته الأم، وعلى هذا الأساس فحتّى تعلّمه للغة أجنبية يكونُ بتوظيف لغته الأمّ، فمثلا لن يستطيع تصور معنى كلمة pain أو bread دون أن يربطهُ بالصّورة الذّهنية الرّاسخة في ذهنه النّاتجة عن استعماله كلمة خبز.

ظلّت الترجمةُ مغيّبةً لفترة ما من تعليم اللّغات، لكنها، حسب الدراسين قد استعادت مكانتها ، بعد أن كانت المناهج القديمة تلغيها صراحة منها، وهذا ما يمنح أهمّية جديدة للعناية التي ينبغي أن تُولَاها في تكوين مُتعلّمي اللغات ومعلّميها المستقبليين. تقول أورتادو ألبير Hurtado Albir «أخذت ملامحُ استخدام الترجمة في تعليمِ اللّغات تتّضح شيئا فشيئا بإدخال المناهج المباشرة، ومع هذا نجد أنّ التّرجمة قد عادت لتكون واحدة من مكونات عملية تعليم اللّغات»[3]. وهذا ما يخول لمعلّم اللغة أن يستعين بالترجمة في تدريس اللّغات الأجنبية دون حرج، أو أن يوظف تمارينها، على اختلافها، وسيلة لتطوير الكفاية التّواصلية إمّا باللغتين، وحتى باللغة الأم، أو اللغة الأولى.

يفيدنا أنطوني بيم Antony Pym بدراسة قيّمة لاستعمال الترجمة في تعليم اللغات في دول الاتّحاد الأوربي ويذكر فيها أنّ الدراسات التي تُعنى بهذا الموضوع قد تضاعف عددُها بداية من ثمانينيات القرن العشرين، ويرى أن الآراء المعارضة لاستعمال الترجمة في تدريس اللغات كانت تجدُ مبرّراتها في نوع تمارين الترجمة لا في الترجمة بالضبط[4]، وهي تلك التمارين التي تعنى بمقابلة عناصر نحوية للغتين في جمل لا سِياق لها، فيتعلم منها المتعلم النّحو لا غير، وحُقَّ للمعارضين معارضتهم لهذا النّوع من التعليم.

لا بدَّ أن نوضّح أنّ الأمر هنا يتعلق بتوظيف التّرجمة في سياق تعليمي محض، لكنّ هذا لا يعني فصل التعليم عن الواقع، فالمناهجُ الحديثةُ تلحُّ على ضرورة ربط التّعليم بالواقع، وهذا يعني أنّ على معلم اللغة أن يختار تمارين وأنشطة لها صلة بواقع المتعلّم، أو أن يجعل من تمارين التّرجمة ممارسة فعلية للتواصل بلُغتين، فيختار مقاطع

من نصوص فعلية لا مختلقة، ويطلب من المتعلم ترجمتها في وضعية تواصلية تكون تضاهي الواقع وتُحاكيه. يذكر أنطوني بيم مثلا أنّ كثيرا من التجارب أثبتت النجاعة التعليمية للترجمة لا سيّما إذا قُرنت مُمارسة الترجمة بمهارة التحرير مثلا[5]. أي أن تكون تمارين الترجمة تهدف، فضلا عن فهم النص باللغة الأجنبية، إلى حفز المتعلم إلى مراعاة أصُول الكتابة والتّحرير باللّغة العربية مثلا، فتنوُّعُ النصوص يفترضُ قواعد مختلفة في الكتابة، من حيث المعجم والتراكيب والأساليب، وهذا ما يدعو إلى أن يكون لدى مُدرس الترجمة مهارةُ في إبداع تمارين الترجمة تتناول مجموع مكونات الكفاية التواصلية بتدرج على نحو يجعلُ المتعلم واعيا بعناصر الكفاية وساعيا إلى تنميتها وتعزيزها، سواء باللغتين وهو الأفضل، أو على الأقلّ باللغة التي يُترجم إليها وهي اللغة الأولى، أي العربية، في الغالب.

3. مفهوم الكفايةِ التّواصلية:

ليس من اليسير أن نغنم بإجماعٍ على مصطلح في الدراسات اللسانية ولا على ما يشيرُ إليه من محتوى مفهومي، لكنّ هذا ليس موضوعنا هنا، فيجدر بنا تبني تصوّر شريطة أن يكون إجرائيا يُخوّل للباحث أن يؤسّس عليه تصوّره لمشروعه. فقد تباينت فعلا المصطلحات الموظفة للإشارة إلى تمكن الفرد من فهم اللغة واستعمالها على نحو سليم، فالبعض يستعملُ القدرة، أو المهارة، أو الكفاية، أما عن مكوناتها فذلك بحر لا شاطئ له من ضروب التنوّع وربما الاختلاف. سنتبنى مصطلح الكفاية التواصلية لشهرته، وسنعتمد على مقترحات دوجلاس براون Douglas Brown، وميزته في كونه مفصلا بشكل يسهل على مدرس الترجمة صياغة سلسلة تمارين للترجمة تتناول مجمل العناصر المكونة للكفاية التواصلية.

مصطلح الكفاية التواصلية صاغه الأمريكي ديل هايمز Dell Hymes الذي بيّن أنّ الفرد، ليكتسب لغة ما وليستعملها، يحتاج فضلا عن الكفاية اللُّغوية (معرفة قواعد النظام الصوتي والتركيبي للغة) مفاهيمَ عن الكفاية اللغوية الاجتماعية، أي قواعدَ استعمال اللغة على نحو مناسب في سياق ما[6]. ففكرةُ الكفاية التّواصلية تقوم أساسا على

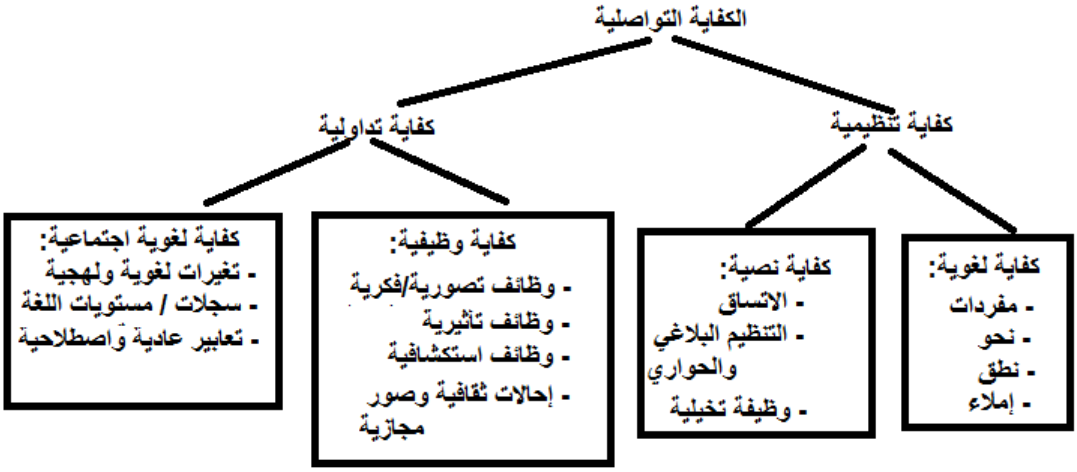
أمرين: أولهما معرفة عميقة باللغة، وثانيهما معرفة السياق المناسب لاستعمال اللغة بطريقة مناسبة. يوجز دوغلاس براون تعريفا لها فيقول «هي ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل، ونفسرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محددة»[7]. فهي تضم مستويين: مستوى التلقي ومستوى الإنتاج. أما بورديو P. Bourdieu فيوضّح الكِفاية التواصلية موازنا بينها وبين الكفاية اللغوية فيقول هي «قدرةُ المتكلم على معرفةِ متى وكيف يستعملُ اللغة، ومعرفةِ ما يجبُ قولُه في ظروف معينة، ومتى يجبُ عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام. إنّها المعارفُ التي تفضل على الكفاية اللغوية المنحصرة في الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنِه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطاباته»[8].

1.3 مكونات الكفاية التواصلية:

ثمّ تَبنّى بعدهُ فكرةَ الكفاية التواصلية باحثون آخرون، وأثْرَوا موضوعاتها بما يتناسب مع النزعة التواصلية التي انتشرت في دراسات تهتم بتعليمية اللغات مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي[9]. فعلى سبيل المثال طوّر كل من مايكل كانال وميريل سواين M. canales & M. Swain نموذجا للكفاية التواصلية يضم أربعة أصناف من الكفايات الفرعية وهي:

- الكفايةُ النحويةُ وتخص معرفة المفردات وقواعد النحو والصرف والأصوات والتراكيب؛
- الكفايةُ الخطابيةُ: تتعلق بمعرفة الربطِ بين الجمل لإنشاء خطابات وملفوظات متسقة منسجمة؛
- الكفايةُ التداوليةُ: وتتعلق بمعرفة السياقِ الاجتماعي الذي تُستعمل فيه اللغة، ودورِ المشاركين في التواصل ومعارفهم ووظيفةِ التفاعل بينهم؛
- الكفايةُ الإستراتيجية: وتضمُّ استراتيجيات تواصلية، لفظية وغير لفظية، يضطرّ إليها المتكلم لتغطية عجز في الكفايات الفرعية السابقة[10].

اقترح باخمان وبالمر Bachmann & Palmer نموذجا للكفاية التواصلية يضم أربع كفايات فرعية، ولا يختلف عن نموذج كانال وسواين إلا في كونه لا يشير إلى الكفاية الاستراتيجية، مع العلم أنهما يستعملان مصطلح language knowledge غير أنه يشير إلى ما يشير إليه مصطلح الكفاية التواصلية communicative competence.



نموذج باخمان وبالمر لمكونات الكفاية التواصلية[11].

عندما تكُون مكونات الكفاية التواصلية واضحةً على هذا النّحو، يُمكن لمدرس التّرجمة أن يصوغَ تمارينَ ترجمة متنوعة ومتدرجة على نحو يمسّ مجمل عناصرها، لكن يُحبذ أن يفعل ذلك آخذا في الحسبان في الوقت نفسه الكفاية الترجمية.

2.3. علاقةُ الكفاية التّواصلية بالكفاية التّرجمية:

الكفاية الترجمية باختصار تضمّ مجموعَ المعارف الضرورية لممارسة الترجمة، ولقد طوّر فريقُ Pacte (اختصار باللغة الاسبانية ل: مسار اكتساب الكفاية الترجمية وتقويمها)التابع لجامعة برشلونة نموذجا للكفاية الترجمية يضم أيضا كفايات فرعية على النحو التالي:

- "كفايـة تواصليّة: القـدرة على فهـم الـنّصّ الأصـل و القـدرة على التّعبيرفي اللغـة المستهدفة.

- كفايـة غيرلسـانيّة: تضـمّ المعـارف النّظريّـة عـن التّرجمـة و المعـارف الموسـوعيّة والموضوعاتيّة و الثقافيّة باللغتين.

- كفاية النقل: القدرة على إنجاز كل عمليّات نقل المعنى من الأصل إلى الهدف: الفهم، تجريد البنية اللغويّة، عزل كل لغة عن الأخرى (مراقبة التّداخل)، إعادة الصّياغة، تحديد مشروع التّرجمة(اختيار المنهجيّة المناسبة لترجمة ما).

- كفاية مهنيّة: معارف و مهارات تتعلق بالممارسة المهنيّة للتّرجمة: معرفة مصادر التّوثيق، حسن استغلال التكنولوجيّات الجديدة، الدّراية بسوق العمل والسّلوك الاحترافي.

- كفاية نفسيّة فيزيولوجيّة: القدرة على تفعيل طاقات نفسيّة و حركيّة ومعرفيّة وسلوكيّة، مهارات نفسيّة-حركيّة حين القراءة والتّحرير، ملكات ذهنيّة(الذّاكرة، الانتباه، الإبداع، و التّفكير المنطقي)،إضافة إلى استعدادات نفسيّة(الفضول المعرفي، المثابرة، الحزم، الحسّ النّقدي، الوعي بالذات و الثّقة بالقدرات الشخصيّة).

- كفاية إستراتيجيّة: إجراءات يتّخذها المترجم، بوعي أو بدون وعي، صريحة أو ضمنيّة، لحلّ مشاكل تعترضه حين التّرجمة. توظّف هذه الكفاءة لاتّخاذ قرارات وتصحيح أخطاء، أو لتغطية عجز في الكفاءات الفرعيّة الأخرى. و تضمّ استراتيجيّات الفهم(التّمييز بين الأفكار الأساسيّة و الثانويّة، تحديد العلاقة بين المفاهيم، البحث عن المعلومات...) و استراتيجيّات إعادة الصّياغة(ترجمة شارحة، ترجمة عكسيّة، إعادة الصّياغة الجهورية، تحاشي المحاكاة...) و استراتيجيّات التّوثيق(وضع خطّة للبحث التّوثيقي، إدراك كيفيّة انتقاء المعلومات...)"[12].

الكفاية الترجمية هي في الواقع كفاية تواصلية مضاعفة لكونها تشتغل على لغتين وأحيانا في اتجاهين، بل إن الكفاية التواصلية، وفق هذا المقترح، تعد جزءا من الكفاية

الترجمية، ويلاحظ اشتراكهما في كثير من المكونات: معرفة اللغة، معرفة الثقافة، معرفة السياق، معرفة العالم، الكفاية الاستراتيجية مثلا. وهذا أمر يُكثّف التداخلَ بين تعليم اللغة وتعليم الترجمة والتقاربَ بينهما. بل يجعلنا نزْعم أنّ تعلم لغة ثانية، وفق هذا المنظور، هو تعلّم للترجمة، وأنّ تعلُّم الترجمة هو تدريب على التمكّن من اللغتين في وقت واحد.

4. تمارينُ التّرجمة:

لعلّ من أهم العناصر المكونة للعملية التعليمية التمارين التي يختارها المدرس ويصوغها، ولا شكّ أنّ صياغتها تكونُ وفق البرنامج المقرر والأهداف المنشودة. اشتهَر في أدبيات تدريس الترجمة نوع من التمارين اصطلح عليه بالفرنسية exercices de thème et de version وهي تمارين لغوية بالأساس، تهدفُ إلى تعزيز المعرفة اللّغوية لا سيّما التحكم في قواعد اللغتين لا غير، وتقوم على اختبار مدى تمكن الطالب من القواعد النحوية من خلال ترجمة مقاطع قصيرة منعزلة عن كل سياق[13]، لا شكّ أن هذه التمارين لها دور في تعزيز المعارف النحوية للطّالب باللّغتين، لكنها تعرّضت لنقد شديد من المختصين في تدريس الترجمة، كونها تهتم بالقواعد النحوية فحسب، وتُعوّد الطالب الاتكال على القاموس الثنائي ، فضلا عن كونها تُعنى بجمل افتراضية يصطنعها المدرس، وهي بذلك تُهمل البعد التواصلي السياقي الوظيفي في استعمال اللغة وفي ممارسة الترجمة، زيادة على أنها ترسخ في ذهن الطالب صورة غير حقيقية عن حقيقة الترجمة وتعقيداتها[14].

لذلك يُحبّذ حين صياغة تمارين التّرجمة مراعاةُ البعد التّواصلي الذي هو لبّ المدخل التواصلي في تدريس اللغات، وهو المدخل الذي يُولي عناية قُصوى بالكفاية التواصلية بالسعي إلى تدريس اللغة كما يستعملها المتكلمون الأصليون بها فعليا[15]، يكونُ ذلك بانتقاء نصوص حقيقية لها مؤلفها ومجالها وهدفها وحتى متلقوها المخاطبون بها في ظروف معينة. وأيضا من خلال توظيف تمارين الترجمة في وضعية تواصل تضاهي الممارسة الواقعية للترجمة ولو تَصَنُّعا.

1.4. تمارين الترجمة من منظور ترجمي بحت:

يؤكد الواقع أنّ تدريس الترجمة عموما، وصياغة تمارينها، ظل ولا يزال مفتوحا لكل من يتقن التحدث بلغتين، غير أن الباحثين، المتخصصين في تعليمية الترجمة، تنظيرًا وممارسةً، لهم نصيب وافر في اقتراح تصوُّرات لصياغة تمارين ترجمة، وهي الأَوْلى بالعناية لكونها تراعي خصوصية الممارسة الترجمية سواء في سياق التعلم أو في سياق ممارستها المهنية، أي كونها تراعي البعد التواصلي في تدريس الترجمة.

إنّ مقاربة التدريس بالكفايات تراعي الشمولية في كل مراحل العملية التعليمية[16]، بما في ذلك صياغةُ التمارين، وإن كان يُخَوّل للمدرس تحديدُ هدف رئيس لكل تمرين، فهذا لا يعني إهمال الجوانب الأخرى المكونة للكفاية التواصلية أو الترجمية. يُفترض أنّ بناء برنامج يمتدُّ على سداسي أو سنة كاملة سيسهل على المدرس صياغة تمارين على نحو يعالج من خلالها مجموع عناصر الكفاية التواصلية، ويُفضل لو يكون للمتعلم ما يسمى "بملف خاص بالتعلمات"(le dossier de l'étudiant ou le portfolio)[17] ، يسجل فيه المتعلم ما تعلمَه فعلا، ونجاحاتِه، والأغلاطَ التي ارتكبها، وطريقةَ علاجها، فرديةً ذاتيةً أو مشتركةً أو تلقاها من المُكوّن، وهو وسيلة تقويمية بامتياز سيكتسب المتعلم بفضلها وعيا تعلُّميا[18]، قد يُكسبُه مهارة تعلُّم التعلُّم، وهي من المهارات المعرفية العليا التي تجعلُ المتعلّم متمكنا من مراقبة تعلّماته وتسييرها بفعالية[19].

لقد رأينا بعض أوجه التشابه أو التقارب بين مكونات الكفاية لتواصلية ومكونات الكفاية الترجمية، فيُفترض، على أساس ذلك، أن تكون تمارينُ الترجمة المبنية على أساس أيّ تصور للكفاية الترجمية عنصرا فعّالا في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم. لكن تبقى صياغة التمرين في حدّ ذاته أهم ما ينبغي مراعاته.

يشيرُ التمرين لغةً إلى المرونة، وهي بمعنى الليُونة والاستمْرار والصلابة[20]، فكأنّ المعنى اللغوي لكلمة تمرين يدعو المدرس إلى أن ينشد لدى المعلم من خلال نشاطاته الصفّية إلى أن يكون لينا في التعلم والتعامل مع كل ما يطلب منه لغاية أن تتحقق لديه بفعل المثابرة والاستمرار صلابة في الممارسة. وفي ضوء هذا لا بد أن لا نتصور في التمرين إجراء تقييميا صِرفا الهدف منه إلصاقُ ملاحظة بالمتعلّم، ولا وسمُه بنقطة قد ترهن

مصيرَه، بل قد توجّه دافعيته للتعلم إيجابا أو سلبا، إنّما التمرينُ وسيلةٌ تقويمية بنائية تهدف إلى إكساب المتعلم تلك الليونة التي هي من معاني التمرين، أو باصطلاحات تربوية حديثة ينبغي على مدرّس الترجمة، كغيره من المدرسين، أن ينزع إلى ممارسة التقويم التكويني، **évaluation formative/formatrice** . فيغدو التمرين، لا مجرَّد اختبار، بل وسيلة تقويمة تعليمية تكوينية مستمرة، تحضّ المتعلم على الاستمرار في التعلم لا لنيل نقطة أو شهادة، بل ليصبح متعلما نهِمًا لا ينفك يتعلم دونما توقف، وهل ممارسة الترجمة، أو التكلم بأي لغة، إلا تعلّم مستمر واكتشافٌ يتجدد؟

في مجال تعليمية الترجمة ظهر مفهوم تمارين الترجمة مع مفهوم الترجمة التعليمية **traduction pédagogique** على يد الكندي جون دوليل J. Delisle، وهي تمارين لتعليم الترجمة أو لتعليم اللغات الأجنبية[21]. تؤكد ذلك أيضا أورتادو ألبير فتقول «يقوم مقترحنا لتدريس الترجمة بالكفايات على أساس التكوين باعتماد أهداف وتمارين للترجمة، متبعين في ذلك نهج جون دوليل الذي حدد أهداف التعلم متبعا منهجية نشطة»[22]. يقصد بالمنهجية النشطة أن يكون المتعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية، بمعنى أن يُسهم بفعالية في بناء تعلماته في ضوء مقترحات المدرس وتوجيهاته.

أما أهداف التمارين فهي جليّة لبُّها تعزيز الكفاية التواصلية لطلبة أقسام الأدب، يكون ذلك من خلال اعتماد سلسلة تمارين للترجمة يركزّ كل منها على أحد مكونات الكفاية التواصلية على نحو يراعى فيه التدرج من الأسهل إلى السهل ثم الصعب فالأصعب.

2.4. صياغة تمارين الترجمة:

لكن تبقى أهم نقطة وهي كيفية صياغة التمرين، إذ لا يكفي اختيار نص ثم أمر الطلبة بترجمته، بل يُحبذ اختيار نص فعلي يحوي فعلا مقاطع تتصل بأحد عناصر الكفاية التواصلية المستهدفة، ثم تصاغ تعليمة التمرين la consigne التي تبيّن للمتعلّم الهدف من التمرين، وما هو مطلوب منه مراعاتُه أو التركيز عليه، وعلى أساس التعليمة يستنفر الطالب معارفه الضرورية والكافية لإنجاز التمرين، وفي الوقت نفسه يجري تقييما لمعارفه، فإن كانت كافية يبادر إلى الحلّ، وإن بدا له فيها نقصٌ ، يشغل الكفاية

الاستراتيجية لتغطية ذلك القصور، فيعدّ خطة لاستكمال ما ينشده من معارف، لغوية، أو ثقافية، أو موضوعية، ويحدّد المراجع التي يحتاجها في ذلك ويقدر الوقت اللازم. ومن المفيد للمتعلم أن يسجل كل ذلك على دفتره **portfolio** للتقويم والتعديل فيما بعد ولتدارك الهفوات الممكنة.

هذا التصوّر للتمرين قدْ لا يكتفي بحصة واحدة أسبوعيا؛ إذ هذا التقييد الزمني يوقِعُ المدرّس والمتعلّم في التسرع والاجتزاء، ومن سلبياته أن يُصيِّر التعلم متقطّعا من حصّة لأخرى لا متتابعا تكامليا، ومن حق المعلّم والمتعلّم أن يمدّدا زمن التمرين على حصص متتالية، ولا حرج في ذلك إن كانت الغايةُ ترسيخَ كفاية فرعية، ولو عنصرا منها إذ الهدف هو التحكم والإتقان **la maitrise** ، وليس التخلّص من محتوى المقرّر.

أمّا التقويم فيُحبّذ لو يركزُّ فيه على التعلّمات المحصَّلة، لا على المعارف الجاهزة ولا حتى على ناتج التّرجمة، وخصوصا على مدى وعي المتعلم بمساره التعلمي،أي مدى تفعيل المتعلم لمهارات التفكير العليا **stratégies métacognitives** ، إذ هي «أفعالٌ تُتيح للمتعلّم فرصا لتنظيم عمليّة تعلّمه. وتشمُل ثلاث فئات: تركيزُ عملية التعلم، وتنظيمُ التعلم وتخطيطه، وتقويمه»[23]. وهي مكوّن من مكونات الكفاية التواصلية والكفاية الترجمية أيضا، بل يمكن عدّها كفاية تعلُّمية، لكونها ضروريةً لتعلُّم التعلم.

تأسيسًا على ما سبق، يغدُو التمرين أكثرَ من كونه عمليةَ اختبارٍ أو إحصاءٍ للمعارف، بل وسيلة متعددة المهام في إطار تقويمي تكويني/مكوّن مستمر، يكتشف من خلالها، المتعلّم طرقًا لتحصيل المعارف، وتطويرها انطلاقا مما يتوفر لديه من معارف قبلية ومن معطيات جديدة يقترحها التمرين الجديد، فيبَادر إلى إدماج الكلّ مشغلا وعيَه التعلمي على امتداد سلسة التمارين، فينمّي ما لديه ويدعمُه، ويسدُّ ما لديه من نقصٍ على مستوى كل كفاية فرعية أو يُرممُه.

ولا شكّ أنّ تمارين الترجمة بهذا التصور، تُزيح الرتابةَ عن عناصر العملية التعليمية، وتُكسبها فعاليةً ونجاعةً، وتثيرُ فضولَ المتعلّم، وتحفّز المعلم لعطاء أسخى. فيغدو دوره متوافقا مع طريقة التدريس بالكفايات، لِيَطْمئنّ بدور الموجه للتعلمات والمرشد للمتعلمين.

3.4. تمارين الترجمة والكفاية التواصلية باللغة العربية:

الترجمةُ سلسة عملياتٍ معقّدة، تُستهلّ بعمليات الفهْم بلغةٍ أجنبية، وتنتهي بعمليات صياغَة باللّغة الثّانية[24]، وهذا يعني إمكانية تنويع التمارين، فيُجعل جزءٌ منها لاختبار الفهم أو مستوى الكفاية التّواصلية باللغة الأجْنبية؛ وآخرٌ لاختبار مهارات الصياغة باللغة الثانية، ولتكن العربية، وهذا يتعلق مباشرة بالكفاية التواصلية باللغة العربية، شرط التيقُّن من اكْتمال فهم النصّ الأصلي. وعلى هذا الأساس يُفترض أن تكون تمارينُ إعادة الصياغة الأنسب لتعزيز الكفاية التّواصلية باللغة العربية، وهذا يعني أنّ للمدرس الخيار في كيفية تحقيق فهم النص الأجنبي حسب الحاجة والغاية، إما يتدخل هو لربح الوقت أو لضبط الفهم، أو يترك الطالبَ يتصرفُ حتى لا يُهملَ الجزء الأول من مسار الترجمة وهو الفهم باللغة الأجنبية.

وليحقّق الطالب صياغةً مقبولة باللغة العربية ينبغي أن تتوفر لديه كفاية تواصلية تضمّ معرفة باللغة، ومعرفة بقواعد الاستعمال، يمكن للمدرس أن يستنهض تلك المعارف من خلال تحْديد المطلوب بدقّة، وتعيين الشريحة المستهدفة من الترجمة المطلوبة، وهكذا يمكن أن ينجز الطالب الواحد أكثر من ترجمة واحدة مراعيا القارئ المستهدف، ونوع الأسلوب المناسب والمحتوى المفهومي الأليق بالوضعية التواصلية المنشودة، إذ من المعلوم أن مستوى القارئ المستهدف ليس واحدا، فيتساءل المتعلم: من هو القارئ الذي أخاطبه؟ وكيف أخاطبه؟ فيعمل على تكْييف المحتوى المفهومي والشكل التعبيري للنص وفق ملامح قرائه. فإذا أفلح المتعلم في صياغة أكثر من ترجمة، عندها يمكن القول إنه يتحكم في كفايته التواصلية.

وهذا النوع من التمارين يحاكي التواصل الفعلي في واقعنا اليومي، فنحن حين نتكلم نقوم، ربما بوعي أو دونه، بتكييف طريقة كلامنا مع من نخاطبه، فما الذي يمنعُ مدرس الترجمة أن يجعلَ تمارين الترجمة محاكاةً للتواصل اليومي العادي أو الاحترافي؟ وعليه فإن من الاستراتيجيات التعلّمية التي أثبت الدارسون والمدرسون نجاعتها استراتيجية التقمص أو المحاكاة، وهي تقوم على تقمص أدوار أشخاص واقعيين ومحاكاة تصرفاتهم خلال نشاط يومي حقيقي[25]، ففي حال الترجمة، كما تقترح النظريات الوظيفية، يمكن أن يكون لدينا:

طالب للترجمة initiatorأو آمر بها، ومنفذ للترجمة executor ، ومراجع لها reviewer ومستعمل user[26]. وهذه الأدوار يمكن تقمصها ومحاكاتها في تمرين الترجمة، بتوزيعها على الطلبة بالتفويج، وكل مرة يستبدلُ الفوجُ الدورَ، كما يمكن أن يتقمص كل فوج سلسلة الأدوار كلها باختيار نص لكل فوج ويُكلف كل فوج بدور واحد من سلسلة الأدوار مع كل نص. ربما لو يوفق المدرس في تفعيل هذا النمط من التمارين فسيمكنه ربح الوقت وخصوصا تفعيل التعلم التشاركي والتقويم التكويني معا.

4.4. اختيار نصوص تمارين الترجمة:

بما أن التمارين تُبنى على محاكاة الواقع، فلا بديل عن اختيار نصوص فعليّة أيضا، تكون تحوي ما يسمح بالاشتغال على أحد مكونات الكفاية التواصلية، في هذه الحال يكون المطلوب ترجمتها. كما يمكن أيضا اختيار سلسة نصوص مترجمة فعلا، ويركّز التمرين على ممارسة المتعلم لنقدِ الترجمة وربما تنقيحِها، لا سيما والترجمات المنشورة يتراوح مستواها بين العصماء والقابلة للتنقيح كليا، قد يُكسب هذا النوع من التمرين المتعلمَ مهارةَ الحسّ النقدي ومهارة مراقبة التداخل بين اللغات، وخصوصا مهارة التنقيح اللغوي، وهي مهارات جوهرية في الكفاية التواصلية والترجمية أيضا[27] . كما يمكن أن يكون التمرينُ مقارنةً بين نص وترجمته، تكون ترجمته ذات جودة عالية ويكون المطلوب الربط بين مكونات الأصل ومعادلاتها في الترجمة، والاستراتيجيات الموظفة من تقديم وتأخير وحذف وإضافة وشرح أو تغيير على كل المستويات، واستنباط المنهجية التي اتبعها المترجم في الترجمة، وهذا النوع من التمرين يسهم في بناء تصور مؤسَّس لممارسة الترجمة، ويُبصّر المتعلم بكل ما يُخوَّل للمترجم فعله من أجل إنجاز ترجمة ذات جودة. يدخل هذا النموذج من التمرين في إطار ما يُسمى بممارسة الترجمة باستغلال المدونات النصية. Corpus based translation[28] .

5. واقعُ تدريسِ الترجمة ومتطلباتُه:

ليس خفيّا على مُطّلع على واقع تدريس الترجمة على الأقل في أقسام الأدب النزر اليسير من الوقت المخصص لتدريس الترجمة، فضلا عن كون المكلف بتدريسها متخصصا أو غير متخصص، ناهيك عن طريقته في تدريسها أو مدى تفاعل الطلبة مع مقياس

الترجمة. فهي عموما عوامل لا تُحفّز على تدريس الترجمة وفق التصوّر المقترح، قد يُقال أنّ جُل المقاييس المبرمجة في المرحلة الجامعية تعاني من المشكلات نفسها، قد يكون ذلك صحيحا إلى حد ما، لكن ينبغي على كل من تصدّى للتعليم في أيّ مرحلة كانت، أن يتيقّن أنّ التعليم ممارسة للتغيير[29]، ممارسة لترقية الذات ولحض الغير على التغير إلى الأحسن ما أمكن، ومن النّصح للنّفس وللمجتمع أن نجرأ ونصارح أنفسنا فنقول أنّ على منْ يرى التغيير مستحيلا في أيّ مرحلة تعليمية، أن يشتغل بغير التعليم؛ إذ الواقعُ، وإنْ كان مثاليا، يحتاجُ دوما إلى تغيير إلى ما هو أحسن وفق ما تيسر وحيث ما أمكن. هذا التغيير يشمل ذهنياتِ المدرّس وأفكارَ المتعلم عن المعرفة وعن التعلم ومُجمل لوازمه، وطرائقَ التدريس إجمالا وتفصيلا، وخصوصا المواقف والرؤى المتبادلة بين عناصر العملية التعليمية. فمن المُجدي للجميع إعادة النظر في المواقف، قبلية كانت أو بعدية، إزاء الواقع التدريسي وإزاء الأعضاء الفاعلين فيه، وذلك شرطٌ أساسٌ لبداية التغيير أو النهضة المنشودة، ولا مستحيل لمثابر صادقِ النيّة قويِّ العزيمة بعيد النّظر. ربما يحتاج الواقعُ تفصيلا أعمق وتبيينا أجْلى، لكن قد يكفي كوننا متصلين بهذا الواقع ليُدرِك كلٌ منا سلبياتِه وإيجابياته، وليتصور وفق منظوره ما يلزم من حلول ونضال لتغييره، وليبذر بذرة التغيير ولا يستعجلنّ الجني.

6. نموذج تمرين ترجمة وفق التصور المقترح.

النص:

Pour et contre le progrès

Personne, assurément, ne songe à nier **de nos jours**, les bienfaits que le progrès de la science et de la technique a provoqués. **En effet**, les connaissances se sont étendues bien au delà de ce que l'on aurait osé naguère encore rêver**:** l'économie a pris un essor vertigineux; les conditions de vie se sont considérablement améliorées; bien des souffrances peuvent à présent être soulagées et bien des maladies guéries; la mort elle même a, en quelque sorte, reculé.

Cependant on ne croit plus à présent que la science est capable de tout expliquer ou qu'elle puisse, par elle même assurer, d'une façon générale le bonheur des hommes. **D'autre part**, on fait **aussi** remarquer que ses bienfaits ne servent pas tous et qu'ils n'existent tout compte fait, que pour une minorité de gens, groupés à peu prés uniquement dans les pays "développés" d'Europe et

d'Amérique. **Enfin**, certains critiques vont plus loin encore. La science **d'après eux** , entraînerait plus de méfaits que de bienfaits et les arguments qu'ils invoquent ne laissent pas d'être impressionnants: les effets terrifiants des armes scientifiques les plus récentes et le risque de destruction qu'elles font peser sur l'humanité; l'ampleur des pollutions résultant du développement technique et les dommages irréversibles qu'elles infligent à l'environnement; le rythme inhumain imposé à la vie dans le cadre de la "société de consommation" **dont** l'avènement est lié à l'essor de l'économie et donc au progrès scientifique.

La seule réponse que nous pouvons faire à des accusations aussi graves est évidemment, que la science ne doit pas être tenue pour responsable de toutes les conséquences qu'on en tire. Elle n'est qu'un instrument. Son utilité ou sa nocivité dépendent en réalité de l'homme lui-même, des buts qu'il lui propose, de l'usage qu'il en fait.

Extrait de la revue : L'HISTOIRE CONTEMPORAINE. Ed. Hachette.

التعليمة:

في سبيل الإعداد لاحتفاليات يوم العلم، طلبت منك جمعية ثقافية ترجمةَ هذا النص لكل من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الثانوية شعبة علوم طبيعية، بغية إعداد مجلة مدرسية لكل طور .

بعد قراءة النّص وفهمه:

- حدّد المنهجية التي ستتبعها لترجمة النص لكل من الطَّورين.
- بيّن المراجع التي تظن نفسك ستراجعها لترجمة النص.
- حدد المصطلحات التي تظنها تحتاج عناية لتصير ترجمتها واضحة.
- حدد مقاطع النص التي تحتاج تكييفا تبعا لتغيّر القارئ.
- هل ترى في النص ألفاظا يُمكن حذفها في النص العربي.
- هل ترى في النص ألفاظا أو مقاطع تحتاج ترجمة شارحة في العربية؟ كيف ستتصرف؟
- في النص روابط حجاجية، ترجمها قبل ترجمة النص، ليتبيّن لك نوع النص وترتيب أفكاره.
- الجملة الأولى مثلا، تحتاج إعادة ترتيب مكوناتها في العربية، هل ترى جملا أخرى تحتاج ترجمتها لإعادة ترتيب مكوناتها.

7. خاتمة:

كان سعينا من خلال المداخلة بيات الأثر الإيجابي لتمارين الترجمة في تعزيز الكفاية التواصلية باللغة العربية، ولقد وجدنا في مقترحات الباحثين والمتخصصين في تعليمية الترجمة وتدريسها ما يؤكد ذلك ويحض على توظيف تمارين الترجمة على نحو معين ضمن برامج تعليم اللغات وطرائقه، ولقد سعينا لاقتراح تصور لتمارين تحقق ذلك. والحق أنّ ما هذا إلا لبنة في مشروع طويل ننتظر منه الكثير، ونأمل إسهامات من المدرّسين والتفاتةَ عنايةٍ ودعم من المسؤولين على قطاع التعليم عموما.

ربما كانت محاولتنا لبيان أهمية الترجمة في تعزيز كفاية التواصل بالعربية غير مقنعة من منظورات كثيرة، لكن ربما قد يكفينا أن نتذكر أنّ العرب بعد حركة الترجمة الأولى في العصر العباسي قد أبدعوا وبرعوا في التأليف والتصنيف في شتى الفنون، بعد أن اطّلعوا على معارف الأمم الأخرى فترجموها واستوعبوها ثم هذّبوها وأثْرَوها، وخلَّدوا في المكتبة العربية آثارا تجلّ عن الاطراء، لا يزال البحث ينهل من مَعينها ويقفُ إكبارا للغتها، وعلينا أيضا أنّ نعتبر حال الدول التي تُعنى اليوم بالترجمة إلى لغاتها، وأن نتأمل حجم التأليف لديها في شتى المجالات، وربما كانت حالُنا أبلغ: نترجم قليلا، وذلك القليل ربما أكثرُه لا ينفع، ونؤلّف القليل وقليله ينفع. فالترجمة محرك للثقافة يحض على الاعتزاز باللغة الأم، وهي حارس أمين لسلامة الثقافة شكلا وجوهرا.

الإحالات:

[1] ينظر: طه عبدالرحمن، **فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1995، ص 82.

[2] إليزابيث لافو، دور الترجمة في تعلم اللغات الأجنبية: تعلَّم لغة أجنبية وتعلَّم معها الترجمة، ترجمة حميد مطيع العواضي، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، اليمن، ط1، 2003م، ص ص 23- 24.

3 أورتادو ألبير أمبارو ، الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة، ترجمة إبراهيم المنوفي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط 1، 2007، ص 202.

[4] Cf. Antony Pym, Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013 p 13-14.

[5] ibid. p 17.

[6] Cf. Dell Hymes , Models of the Interaction of Language and Social Setting. Journal of Social Issues 23(2):, 1967, p. 8–38

[7] دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م، ص 244.

1 Raymond Rocher, Tentative de Définition de la Compétence de Communication à l'Usage des Interprètes de Dialogue, Canadian Social Science, Vol. 14, No. 3, 2018, p 60.

[9] Kahlat Nadjoua, Pour une Approche Communicative de L'Enseignement-Apprentissage Explicite de la Grammaire Française, [Thèse de doctorat], Université de Mohammed Kheider, Biskra, Algérie, 2012, pp 29-30.

[10] ينظر: دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ص 245- 246.

[11] Bachman, L.F., & Palmer, A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford etc.: OUP, 1996, p 68.

[12] Nicloes MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR.«*Assessment in Translation Studies : Research Need»s*. Meta, vol 46, n° 2. 2001, p 280.

[13] Cf. Antony Pym, op. cit. p 153.

[14] Cf. Jean Delisle & Université Saint-Joseph (Beyrouth Liban). École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, L'Enseignement Pratique de la Traduction. Beyrouth, Liban; Ottawa, Ontario: École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth; Presses de l'Université d'Ottawa. 2005, p 45.

[15] Cf. Henri BESSE, Méthodes est Pratiques des Manuels de Langue. Didier, 1985. p 46.

[16] Amparo Hurtado Albir, .« Compétence en Traduction et Formation par Compétences », TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction, vol. 21, n° 1, 2008, p 25.

[17] Ibid. p 52

[18] Ibid. p 50.

[19] ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعرور، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1996م ص 115.

[20] ينظر: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، كتاب العين، تحقيق، المهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال،[د ت]، ج 8، ص 271.

[21] Marianne Lederer, la traduction aujourd'hui, Hachette, Paris, France, 1994, p 113.

[22] Amparo Hurtado Albir, op. cit. p 31.

[23] ربيكا أكسفورد، مرجع سابق، ص 117.

[24] ينظر: كريستين دوريو، أصول تدريس الترجمة التقنية، ترجمة: هدى مُقَنّص، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ، ص 116 وما بعدها

[25] ينظر: حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية،ط 1، 2008م، ، ص 156- 159.

[26] ينظر: محمد عناني، نظريات الترجمة الحديثة: مدخل إلى دراسات الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص ص 127- 128.

[27] Amparo Hurtado Albir, op. cit., P.35

[28] FEDERICO ZANETTIN, Corpus-based Translation Activities for Language Learners, The Interpreter and Translator Trainer 3(2), St. Jerome Publishing, Manchester, 2009, P 213.

[29] ينظر: آن ، ف لوكاس، قيادة التغيير في الجامعات، ترجمة: وليد شحادة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية،ط 1، 2006م، ص 46 وما بعدها.