جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الثاني
ديسمبر 2017

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال
– محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام
(المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أمين قادري (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - سعيدة كحيل (جامعة عنابة)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - كمال جعفري (جامعة بليدة2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغيليزان)
- علي صالحي (جامعة بومرداس)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquée.revue@yahoo.com

محتويات العدد

تقديم..... 9

القيم المكونة لمفهوم المواطن الصالح في كتب اللغة العربية المدرسية وشبه المدرسية 13

رشيدة آيت عبد السلام

درس الحجاج في كتاب اللّغة العربية المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط..... 44

يسمينة طالبي

تقنية الملاحظة وتطبيقاتها المنهجيّة في بحوث تعليميّة اللّغة العربيّة.....64

أميرة منصور

تأثير البيئة الجغرافية والتباين اللهجي واللغوي في الاستعمال الوظيفي للعربية 97

رشيدة الزاوي

الأمانة في ترجمة النص الثقافي ـ دراسة تحليلية ـ 114

اكرام محمد الشريف

استراتيجيات النقل الثقافي في الترجمة عند "إيف غامبيي" **(Yves Gambier)** "وبرينيا سفان" **(Brynja Svane)** : دراسة مقارنة 127

سفيان دويفي

ترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية..... 144

نوال بن سعادة

التجليات الإيديولوجية اللغوية في النص الصحفي الرياضي..... 153

حنان رزيق

تاريخ الترجمة الفورية..... 165

حاج أحمد بالعباس

واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر..... 176

تسعديت وعراب

تقديم

يجمع هذا العدد الثاني من مجلّة "اللّسانيات التطبيقيّة" مقالات متنوّعة تندرج ضمن حقلين معرفيين من حقول هذا العلم هما : "التعليميّات" و "الترجمة"، حيث يضمّ الأول خمسة مقالات، ويتكوّن الثّاني من ستة مقالات .

يتناول المقال الأول الخاص بالتعليميّات والمعنون بـ **"القيم المكونة لمفهوم المواطن الصالح في كتب اللّغة العربية المدرسية وشبه المدرسية"** موضوع التربية على القيم ؛ إذ يبرز صعوبة تعليمها وطريقتها التي غالبا ما لا تراعي قدرات المتعلّم الذهنية وميوله . ويقدّم المقال الثاني الموسوم بـ **"درس الحجاج في كتاب اللّغة العربية المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط"**، عرضا لطريقة تعليم الحجاج في هذا الكتاب الجديد المؤلّف كترجمة لمنهاج "الجيل الثاني" الخاص بالمستوى نفسه، وذلك من خلال نماذج تطبيقيّة يعمل على تحليلها وتقييمها. ويقدّم المقال الثالث إحدى تقنيات البحث الميداني في مجال التعليميات، فيبحث في موضوع **"تقنيّة الملاحظة وتطبيقاتها المنهجيّة في بحوث تعليميّة اللّغة العربيّة"**، حيث يحدّد مفهوم هذه التقنية المهمّة وخصائصها وأداتها المنهجيّة الّتي تمكّن الباحث من جمع المعطيات بطريقة علميّة دقيقة، أمّا المقال الرابع: **" تأثير البيئة الجغرافية والتباين اللهجي واللغوي في الاستعمال الوظيفي للعربية"**، فيبحث في قضايا تعلّم اللّغة العربيّة في وسط متعدّد لغويا، تأسيسا على عيّنة من التلاميذ المنتمين إلى منطقتين بالمغرب ؛ حيث تتساءل الدراسة عن مدى إسهام التداخل اللّغوي في إغناء لغة الأطفال أم تشكيله عائقا بسبب التداخل بين أنساق الأنظمة اللّغوية وتفاعلها. وتُختتم مقالات مجال التعليميات بمقال خامس مُدرج ضمن القسم الأجنبي من المجلة، يحمل عنوان:

'' **Aperçu de la tendance éclectique en didactique des Langues Etrangères** ''

وهي دراسة تبرز توجّها خاصّا في تعليم اللّغات الأجنبيّة، كان ثمرة التطوّر الذي عرفه ميدان العلوم المعرفيّة، يدعى بالتوجّه "الانتقائي"، نظرا لتبنيه أنشطة تنبثق من مقاربات موجودة مسبقا، يتم انتقاؤها في ضوء الأهداف المُسطّرة، ممّا يمكن أن يسعف في بناء تصوّر تعليمي جديد لتعليم اللّغات في المنظومة التربويّة.

يعالج المقال السادس : **"الأمانة في ترجمة النص الثقافي - دراسة تحليلية"** - وهو الذي تُفتتح به مجموعة مقالات حقل الترجمة - إشكالية الأمانة في ترجمة النصوص الثقافية، لما تشكّله هذه الأخيرة من صعوبة نتيجة ارتباطها ببيئة المؤلف و رسمها لمختلف مظاهر الحياة الاجتماعية التي يتعسّر نقلها إلى اللّغة والثقافة الهدف. وفي السياق ذاته، يستهدف المقال السابع والموسوم بـ **"استراتيجيات النقل الثقافي في الترجمة عند "إيف غامبيي" (Yves Gambier) "وبرينيا سفان" Brynja) (Svane: دراسة مقارنة"**، اقتراح نموذج تصنيفي لاستراتيجيات الترجمة من الجانب الثقافي ؛ وذلك بعد عقد مقارنة بين هذه الاستراتيجيات لدى الباحثين المذكورين ودعمها بأمثلة لتعابير ثقافية وترجماتها بين لغات وثقافات مختلفة.

وفي سياق أخصّ، يبحث المقال الثامن : **"ترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية"** عن أنسب طريقة لترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية: أهي "توطين" العناصر الأجنبية بإيجاد أقرب مكافئ لها في الثقافة الهدف؟ أم "تغريبها"، على حدّ تعبير فينوتي ؟

ويتناول المقال التاسع موضوع **"التجليّات الإيديولوجية اللّغوية في النص الصحفي الرياضي"**، إذ يحلّل نماذج لغويّة من السياق الإعلامي الرياضي مستهدفا البعد الإيديولوجي لمختلف الخيارات اللّغوية المعتمدة في التغطية الصحفية لمسار المنتخب السوري في تصفيات كأس العالم لكرة القدم (روسيا 2018).

ويعرض المقال العاشر: **"تاريخ الترجمة الفورية"**، أهمّ المحطات والظروف التي أسهمت في تحويل هذه الترجمة إلى صناعة عالمية، بدءا بالممارسات الشفوية للسان عبر العصور الغابرة، وصولا إلى التجارب الأولى في كلٍّ من منظمة العمل الدولية وعصبة الأمم ؛ وهي التجارب التي أسّست لصناعة الترجمة الفورية خاصة في شقّها الدّبلوماسي.

وأخيرا، يركّز المقال الحادي عشر على **" واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر"**، فيبرز مدى استفادة المترجم الجزائري من التكنلوجيات الحديثة، تأسيسا على دراسة ميدانية شملت مجموعة من المترجمين الرسميين الجزائريين، المعتمدين لدى المحاكم الموزّعة على كامل التراب الوطني الجزائري.

هذه هي مقالات العدد الثاني من مجلة "اللسانيات التطبيقيّة" قد اكتملت،وهي مقالات تتأسس في مجملها على التحليل والتقييم وعلى معطيات الميدان، نضعها بين أيدي الطلبة والباحثين، آملين أن يجدوا فيها ظالتهم منهجا ونتائج.

رئيسة التحرير

القيم المكونة لمفهوم المواطن الصالح في كتب اللغة العربية المدرسية وشبه المدرسية

د. رشيدة آيت عبد السلام

جامعة الجزائر 2

ملخص

يجمع التّربويون على صعوبة تعليم "القيم" وكيفيّات نقلها إلى المتعلّم ؛ شأنها شأن كل الأفكار المجرّدة الّتي يحاول التّعليم إدراجها شيئا فشيئا عن طريق الصّور المادية والأمثلة الملموسة الّتي تتّصل بما يشاهده المتعلّم أو يعيشه مباشرة في محيطه القريب، أو يعرفه عن طريق وسائل الاتّصال الحديثة. وهكذا، يسعى التّعليم إلى تطبيق المبادئ البيداغوجيّة المعروفة، كالانطلاق من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرّد...

ولكن، يلاحظ الدّارس لكتب اللّغة العربيّة (الموجّهة للمرحلة الابتدائية بشكل خاصّ) أنّ معالجة القيم كثيرا ما تغيّب التّلميذ، وتحمل طابعا فكريًّا، يتماشى مع أهداف التّعليم الّذي يرتكز على الحفظ !

والنّماذج المعروضة في هذا المقال تبيّن في أغلبها هذا التوجّه، وإن عثرنا على محاولاتٍ تراعي المستوى الذهنيّ للمتعلّم واهتماماته وميوله، في تجسيد القيم الّتي تصنع المواطن الصّالح.

الكلمات المفتاحية : التّعليم - القيم - البيداغوجيا - الكتاب المدرسيّ - المرحلة الابتدائيّة - المواطن الصالح.

Résumé

Les valeurs façonnent la personnalité de l'élève et lui donnent une identité et lui permettent de ressentir un sentiment d'appartenance à un peuple, une nation…Cependant, les pédagogues sont unanimes à dire qu'enseigner les valeurs n'est pas chose aisée, surtout dans le primaire, à cause de leur aspect abstrait. Pour ce faire, la pédagogie propose de traiter les idées abstraites par des exemples concrets, des situations que vit l'apprenant dans sa vie quotidienne, ou des situations qui se passent dans des contrées lointaines et qu'il découvre grâce aux divers moyens de communication.

Dans la panoplie de livres (destinés à l'enseignement de la langue arabe) que nous avons parcourus, nous avons observé que dans la plupart des textes, les valeurs représentant le «bon citoyen» sont développées à partir de personnalités historiques ou d'exemples vécus par les «grands» (les adultes) dans la société ; d'où le sentiment par l'élève qu'il n'est pas concerné et l'impact négatif sur sa compréhension et sa représentation de ces valeurs.

Mot clés : enseignement -valeurs -pédagogie-manuel scolaire-cycle primaire -bon citoyen.

مقدّمة

اللّغة العربيّة باعتبارها لغة وطنية إلى جانب اللّغة الأمازيغيّة، هي اللّغة الرّسميّة ولغة التّعليم ؛ وهي من ثوابت الأمّة (إلى جانب الدّين الإسلاميّ والتّاريخ) الّتي تشكّل الهويّة الجزائريّة والشّخصيّة الوطنيّة. هذه الأسس (العروبة والأمازيغيّة والإسلام والتّاريخ) الّتي تعبّر عن وحدة الأمّة الجزائريّة، هي المصادر الّتي تَستمدّ منها منظومتُنا التّربويّة قيمَها، وتشتقُّ منها مناهجُنا التّعليميّة المحتويات الثّقافيّة الّتي تعمل الكتب المدرسيّة على تجسيدها.

واللّغة العربيّة هي إحدى المواد التّعليميّة الأساسيّة الّتي تحمل على عاتقها نقل هذه المحتويات القيميّة إلى المتعلّم وترسيخها فيه، إلى جانب المواد الأخرى الّتي تسعى إلى تكوين المتعلّم من النّاحيّة العلميّة التي تتصّل بالمعلومات والمفاهيم الخاصّة بها، ومن النّاحيّة المعنويّة الّتي تتّصل بالقيم والأخلاق. فالبعد القيميّ يطبع كل منظومة تربويّة ويمنحها هوّية تميّزها عن المنظومات التّربويّة للبلاد الأخرى، وإن كانت تشترك كلّها في غاية أسمى ألا وهي تكوين المواطن الصالح.

فمن هو المواطن الصالح ؟وهل يسهم تعليم اللّغة العربيّة في تكوينه ؟ وكيف ذلك ؟

أولا : مهام المدرسة وغاياتها

لقد حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية[1] رقم 08- 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، للمدرسة " الغايات الآتية في مجال التربية :

❖ **ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمّة** بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية. وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ "بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية، مشتركة ووحيدة والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية" ؛ وتجذير"الشعور الوطني" لديه ؛ وتنمية "التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها" ؛

❖ **التكوين على المواطنة** من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعّالة في الحياة العامّة، والإدراك الأوسع للتربية المدنية.

❖ **التفتّح والاندماج في الحركة التطوّرية العالمية**، وذلك بترقية التعليم ذي التوجّه العلمي والتكنولوجي "المدرج في إشكالية التكوين الروحي واكتساب المعارف والمهارات" عن طريق تنمية تعليم اللغات الأجنبية "قصد تمكّن التلميذ الجزائري من التحكّم (نهاية التعليم الأساسي) في لغتين أجنبيتين"، وذلك بجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربوية أخرى.

❖ **تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم** الذي يمكّن " كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجّاني " والذي يمكّن من تراجع ظاهرة الأمّية بدرجة كبيرة، وإنشاء محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة " ؛

❖ **إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها** باعتماد "مقاربات تفضّل التنمية الكلّية للمتعلّم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة".

وفي إطار هذه **الغايات**، حدّد القانون ثلاث وظائف للمدرسة:

- وظيفة التنشئة التربوية
- وظيفة التنشئة الاجتماعية
- الوظيفة التأهيلية

أما في ميدان التنشئة الاجتماعية، فللمدرسة مهمّة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة الاجتماعية بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع.

وبهذه الصفة تقوم بـ :

- تنمية الطبع المدني للتلاميذ ؛
- منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.
- توعية الأجيال الشابّة بأهمية العمل.
- تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.
- تكوين مواطنين يتحلّون بروح المبادرة والابتكار"[2].

تتمسك المدرسة بقيم أخلاقية مثل العمل والصرامة والشجاعة والإيثار والمواظبة... وتحدّدها في غايات مناهجها التعليمية، " بقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفّل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، وتسعى إلى تحقيق، إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية :

قيم الجمهورية والديمقراطية : تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات ؛

- **قيم الهوية** : ضمان التحكم في اللّغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، للأمة الجزائرية ؛

- **القيم الاجتماعية** : تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد ؛

- **القيم الاقتصادية** : تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل ؛

- **القيم العالمية :** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكّم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط ؛ وكذا التفتّح على الثقافات والحضارات العالمية"[3].

ثانيا : نقل القيم

يشهد عصرنا أزمة القيم بسبب الفارق بين ما تطمح إليه المدرسة وما يطمح إليه المجتمع : فالمدرسة تنظر إلى التلميذ على المدى البعيد، في حين ينظر مجتمع الاستهلاك إلى اللحظة الراهنة، أو الوقت الحاضر ؛ ترمي المدرسة إلى التوحيد، أما مجتمع الاستهلاك في ثمّن التفرُّد ؛ تقوم المدرسة على الفصل بين المواد، أما المشاكل التي يتلقاها الفرد في المجتمع فمتعددة الجوانب.

ولحلّ هذه الأزمة، ينبغي أن تُفسح مجالات تفكير الشاب في بشرية القرن الواحد والعشرين، وأن يُسمح له بتنمية ذاته وتحسين علاقاته مع الغير.

والقيمة، وهي المرجعية التي تحدد وجهتنا في الحياة، تشبه العقيدة الدائمة التي لا تكاد تترك مكانا للشك لأنها تعبر عن انضمام فكرنا ومشاعرنا إلى ما نراه صحيحا وملائما ؛ "فهي عنصر من مجموعة العناصر التي تشكل الاعتقادات والتطلعات والاختيارات والأفكار والمشاعر والمبادئ التي تمثل مجموعة بشرية وتسمح لها بالتعبير عن نفسها"[4] .

والمعنى المتداول للقيمة أنها "تمثل المعايير المثلى للمواقف والسلوك"[5]، التي تستمد من الدين (مثل الصدقة)، أو التي ينشئها الإنسان بناء على نموّه الفكري، وتقدم العلم، وتطور الحضارة...

(مثل الصداقة، والسعي من أجل الامتياز أو التفوّق في العمل ...).

تنشأ القيم بفضل تضافر عدة عوامل، منها :

الميل إلى الخير، أثر المجتمع ومؤسساته، التجارب الشخصية، أثر التراث، أثر الخلية التربوية...

أمثلة عن القيم

- الأمن	- التنافس	- الديمقراطية
- الحرية	- احترام الذات	- احترام الحياة
- المسؤولية	- احترام الغير	- التسامح
- الاستقلالية	- التربية	- السلطوية
- الاجتهاد	- الصداقة	- الخضوع
- التضامن	- السلم	- الإيثار
- الشعور بالواجب	- العائلة	- الإبداع
- مساواة الحقوق	- التفوّق	- احترام النظام...
- العمل		

وسواء كانت القيم ذات طابع خاص (في العائلة)، أو ذات طابع عام (القانون، العدالة)، فهي تمثل عناصر الحياة المرغوب فيها لأنها توجهنا نحو العقيدة والخير.ومن خصائص القيم، أنها :

- ذاتية نسبيا
- مرغوب فيها
- مختلفة من ثقافة إلى أخرى، ومن عائلة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر
- تظهر في المعتقدات والأعراف
- تعرف من خلال طقوس أو سلوكات ذات دلالة
- غير ثابتة، قابلة للتغيير تبعا لتجارب الحياة
- تحدد الاختيارات الشخصية التي نتبناها بناء على تربيتنا، والوسط الذي نعيش فيه، وعاداتنا...

- تشكل مرجعية لسيرتنا في الحياة، وهي مدمجة في ذاتنا، وجزء لا يتجزأ منا...

إذا قلنا إن القيم هي "ما يعتقد أنه حقيقي، جميل، جيّد، وفق مقاييس شخصية أو اجتماعية، وهي مرجع أو مبدأ أخلاقي"، فالمدرسة، باعتبارها هيئة يقدَّم فيها التعليم، هي مجتمع مصغّر يتميّز بقواعده وقوانينه، وقيمه والفاعلين فيه، وغرضها تكوين نساء ورجال الغد، القادرين على تسيير حياتهم الشخصية والأخلاقية والمهنية بمسؤولية تامة، والقادرين كذلك على التكيف والإبداع والتضامن.

فمهمة المدرسة الأولى هي تكوين المواطن الصالح، أي الفرد القادر على العيش في المجتمع وهو يسهم بأشكال شتى في تنميته وتطويره، لأن "دور التربية في كل مجتمع هو نقل قيمه إلى الأجيال، سواء تلك التي يشترك فيها جميع أفراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، ونقصد بذلك : القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية، أو تلك التي تتميز بالخصوصية الفردية، ونقصد بها : القيم الوجدانية والأخلاقية، القيم الفكرية والجمالية، القيم الإنسانية المتفتحة على العالم".[6]

ويعدّ الفرد مواطنا إذا كان :

- ينتمي إلى بلد ما
- له حقوق وعليه واجبات
- يعيش بين مجموعة من الناس
- يحس بانتمائه إلى ثقافة بلده
- يحس بانتمائه إلى وطنه.

أما المواطن الصالح فهو من :

- يطبِّق القواعد التي تسيِّر المجتمع ويحترمها.
- يقوم بأعمال تفيد الجماعة

- يتحمل مسؤوليته نحو بلده، فيؤدي واجباته، ويسهم في تنمية بلده.
- يؤثر في محيطه
- يحسن التعايش مع الآخرين.

تمنح المواطنة حقوقا مثل : حرية التعبير، العيش في وسط مريح ومحيط سليم، الأمن والحماية، التربية، الملكية الخاصة، التفرد أو التمايز، العمل، الاستشفاء، التقاعد، المساواة...

كما تقتضي المواطنة واجبات، أهمها : احترام القوانين، الإسهام في الحياة الجماعية، المشاركة في الانتخابات، احترام البيئة، تربية الأطفال على حس المواطنة، الدفاع عن الوطن، تأدية العمل بصدق، العمل التطوّعي، احترام قانون المرور، احترام الآخر...

يكاد يجمع الدارسون على أن القيم لا تفرض فرضا، بل يستحسن أن تكون موضوع مناقشة مع الفرد حتى يفكر في أفعاله ويراجعها بنظرة نقدية، لكن البعض يرى أن القيم ليست كلها قابلة للنقاش (كرفض العنف والعمل على مواجهته، احترام الغير، الصدق والحرية - باعتبارهما قاعدة الديمقراطية - حرية التعبير، التسامح، وعدم إقصاء الغير).

تمثل العائلة العامل الأول للتنشئة الاجتماعية، وهي عامل حيوي في التربية على المواطنة، لأنها نموذج للممارسة المبنية على معايير حياتية مطابقة للقيم التي تريد أن تنقلها إلى الناشئة.

كما تضطلع المدرسة بمهمة تشجيع النشء على التفكير في القيم وتفتّح فكرهم حتى يتجاوزوا الأحكام المسبقة ويتعوّدوا على التفكير بطريقة مختلفة. وتسليط التفكير على الأخلاق والمفاهيم الأخلاقية أمر أساسي بالنسبة إلى المواطن، باعتباره مسؤول الغد، حتى يتعلم كيف يناقش شتى الموضوعات بصدق وموضوعية.

ومن خلال المواد التعليمية المختلفة، تشجع المدرسة على السلوك المسؤول اجتماعيا، والتسامح (والتسامح يعني احترام الآخر واحترام حقه في أن تكون له آراء خاصة به).

وبقدر ما تدفع المدرسة الفرد إلى تنمية تقدير الذات، والحس التحليلي النقدي، توجّهه إلى التفتح على العالم، سعيا منها إلى التكيف والتفاعل مع عالم متطور ومجتمع متغير.

فالتغيرات البشرية والتكنولوجية المتسارعة، والحركة الديناميكية تلزم الفرد والمجتمع بمراجعة الذات مراجعة مستمرة، وتنمية قدرته على التعلم طول الحياة.

يتدرب الفرد في المدرسة - باعتبارها وسطا مصغرا من المجتمع- التي تشجع المبادرة وتحفز الإبداع وتنمي الحس النقدي، وتثمن المواقف والسلوكات التي تحترم الفروق وتنظر إلى التنوّع على أنه ثراء.

ولتربية النشء على القيم الفاضلة وترسيخها فيهم، يمكن تكليف التلاميذ بإنجاز المشاريع التي تعود بالفائدة على الجماعة : كزيارة المقيمين بدور العجزة أو المرضى في المستشفيات، أو المساهمة في مشروع تطوّعي أثناء عطلة نهاية الأسبوع أو العطل الأخرى، أو الانضمام إلى جمعية أو منظمة.

ومن أشكال الممارسات التي تنمي حس المواطنة كذلك : المشاركة في التشجير أو تنظيف الحي، العمارة، الحديقة العمومية، مساعدة سكان المناطق النائية...

ومهما يكن العمل، المهم هو أن نجعل التلاميذ يفكرون في أفعالهم، لأن التربية على المواطنة تكون بإنجاز أعمال من خلال مشاريع ملموسة، حتى يدركوا أنهم قادرون على التأثير في محيطهم، وأنهم أعوان اجتماعيون، وهكذا ينمو لديهم شعور الالتزام بالمواطنة.

يشارك كل عمال المؤسسة التعليمية في التربية على المواطنة، وإن كان دور الأساتذة أساسيا باعتبارهم يناقشون مع تلاميذهم سلوكاتهم الاجتماعية، ويسهمون في تنمية حس المواطنة من خلال مختلف النشاطات التي تمارس في القسم.

وما يجسد مهام المدرسة في التنشئة الاجتماعية، تثمينها النجاح الاجتماعي، وليس فقط النجاح المدرسي. فقد يكون مردود التلميذ ضعيفا، ولكنه إنسان فاعل في جماعته، فهو ناجح اجتماعيا، وينبغي مكافأته، وبأشكال مختلفة. فالتلاميذ المشاركون في مشروع اجتماعي (جمع أموال أو مواد خاصة للمحتاجين، زيارة المرضى أو المسنّين...) يكافئون بزيارة إلى البرلمان. والتقييم هنا ليس علامة ولكنه جائزة.

غالبا ما تظهر آثار التربية على المواطنة على المدى الطويل، ولا تظهر دائما على الفور ؛ لذلك، ترمي التنشئة الاجتماعية إلى تعليم الفرد العيش مع الآخرين باحترام القواعد الاجتماعية المشتركة وبالسعي من أجل ترقية قيم العدالة والحرية والمسؤولية، من أجل تحضيره لممارسة دوره الاجتماعي في المستقبل.

ثالثا : تعليم المفاهيم

منذ الطفولة الأولى والفرد يسجِّل، بشكل بطيء ولكنه أكيد، معطيات كثيرة تخص عناصر موجودة في محيطه. فيجعل صورة ملفوظة لهذه العناصر (وهي الكلمات مثل القط، الكلب، السنونو) وصورة بصرية (وهي صورة القط والكلب والسنونو) .

يمثل كل عنصر من هذه العناصر مفهوما. وبمرور الوقت، نميّز بين هذه المفاهيم (الكلب ليس قطا والعكس صحيح)، ونصنّفها (الكلب والقط من الثدييات والسنونو طائر)، ونجعل روابط وجدانية

أو أخلاقية شخصية حسب تجاربنا الخاصة (الكلب - الخوف، القط - الصديق).

وهكذا نكوّن لأنفسنا شبكة من المفاهيم تكون مركّبة، شخصية، بشكل واعٍ أو غير واع. ويصبح فهم التجارب مرتبطا مباشرة ببناء شبكات المفاهيم.

وعندما يرد إلينا خبر جديد، سواء كان ذا طابع وجداني، أو عاطفي، أو معرفي أو غيره، يحتك بشبكتنا المفاهيمية. وقد يخزَّن هذا الخبر الجديد ويضاف إلى الشبكة على أنه مفهوم جديد، وقد نضطر إلى إحداث روابط جديدة بين مفهومين موجودين من قبل، أو إلى فك بعض الروابط الموجودة أو تغييرها بالزيادة أو النقصان. ومعنى هذا أننا سندخل تغييرا على شبكة المفاهيم، أو تصنيفا جديدا أو أننا سننشئ روابط جديدة. لذلك، لا يستطيع الأفراد الذين يقتصرون على الحفظ فقط، أن يبنوا مثل هذه الشبكات لأنهم يخزّنون المفاهيم دون تنظيمها ودون جعل روابط منطقية بينها. إذن، إن لم يفهم هؤلاء الأفراد ما يحفظون، ستضيع منهم المعلومات المخزونة (لأنها تفتقر إلى أي رابط منطقي) وتُنسى.

"يلفظ المتعلم الكلمة ولكن لا يعني أنه فهم مدلولها، أو أنه يتمثل معناها. ويظهر بعض الأطفال أحيانا استعمالا صحيحا لمفهوم واستخداما مناسبا في سياقات أخرى وقد يعيد تعريف مفهوم من ذهنه ويكون مطابقا لتعريف الكتاب، فإن ذلك لا يضمن أن الطفل يتمثل الاستخدام أو المعنى الصحيح. ومع ذلك فإن المعلمين والراشدين ما زالوا يشجعون الأطفال على إعطاء تعريفات جاهزة، ويفترضون أن الأطفال قد استوعبوا ما تم شرحه لهم اعتمادا على استجاباتهم اللفظية الآلية، واعتبار ذلك مؤشرا مناسبا للحكم على تعلم الأطفال لما يقدم لهم"[7].

قد لا تسمح قراءة نص ما أو الاستماع إلى عرض، بالفهم الجيد والتعرّف على العلاقات الموجودة بين مختلف المفاهيم المقدمة. لذا، يقال في مثل هذه الحالة إن صورة جيدة أحسن من ألف كلمة، حيث يمكن تجسيد المفاهيم وعلاقتها في شكل عرض خطي يمثل بوضوح مجموع الروابط المنطقية بين عدة مفاهيم، حتى يسهّل هذا التنظيم المادي للمفاهيم فهم المتعلم ويسمح له بالتحليل والتركيب.

افترض بياجيه "أن التطور الذهني المعرفي هو تطور المعرفة، والأبنية المعرفية، والمفاهيم، والعمليات الذهنية، والاستراتيجيات المعرفية، والمنطق والتفكير العملياتي، والأخلاق، والتفكير العلمي والمعرفة العقلية. وأن التطور المعرفي هو أحد الجوانب النمائية التطورية التي تظهر آثاره في كثير من المواقف الحياتية اليومية. ولا تخفى آثار هذا الجانب التطوري في أي موقف سواء كان في المنزل أو الحضانة... أو المدرسة"[8] .

ينظر بياجي إلى المعرفة[9] على أنها أبنية أو تراكيب ذهنية، وهي كليات منتظمة داخليا أو أنظمة ذات علاقات داخلية. هذه البنى المعرفية هي قواعد للتعامل مع المعلومات أو الأحداث، ويجري عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية. لذلك فإن التطور المعرفي هو تغير في الأبنية المعرفية الناتج عن الخبرة. "هذه البنى المعرفية الذهنية تتحكم في تفكير الطفل، وتوجيه سلوكه، وهي تمثل بصورة فعلية، المخزون المعرفي للفرد... وبناء وإعادة بناء هذه البنى المعرفية في كل مرحلة تطوّرية، هما اللذان يشكلان ما يسمى بعملية النمو والتطور العقلي"[10].

ينظر الطفل إلى العالم والأحداث التي تدور حوله بفضل عملية ذهنية يبني من خلالها تصوراته للأشياء أو الأحداث التي شاهدها أو تعامل معها، واعتبر فيها هذه الأشياء أو الأحداث موجودة رغم غيابها عن نظره أو حسه... وتلعب هذه الصور الذهنية دورا كبيرا في نمو الرموز التي يترجم فيها الأشياء.

"الطفل محكوم بالدوافع الاجتماعية في تطويره لمخزونه المعرفي، لأن عالمه قد اتسع، ومتغيرات البيئة قد تضاعفت، ومتطلبات الرفاق والزملاء ازدادت، وهي تتطلب المرونة، والنشاط، والحيوية المعرفية لكي يلبيها. فهو معني بالمعرفة الاجتماعية التي تتطلب منه معرفة قوانين الجماعة، وما ترغب فيه الجماعة وما لا ترغب فيه... وهو معني أيضا بفهم التعليمات والقوانين التي تفرضها المدرسة، ومتطلبات النجاح وتجنب الفشل في مواد التعليم... وتتطلب قوانين المجموعة فهما لكي يتعامل معها بنجاح ويؤدي ما يتوقع منه سواء أكان ذلك في المواقف الاجتماعية أو في أثناء اللعب"[11].

بغرض تعديل ذاتهم، يتفاعل الأطفال مع الآخرين في مواقف اللعب ليطوروا خبرات ذهنية واجتماعية، وعمليات ذهنية مختلفة، مثل : ما يجب وما لا يجب، العقوبات، أحكام المجموعة، استنتاج عِبر من النجاح والفشل ؛ وينتقلون من العشوائية إلى النظام، ومن الحرية إلى القيود والتعليمات المحددة.

تشترك مرحلة الطفولة مع مرحلة المراهقة في ممارسة عمليات ذهنية معرفية، ولكن الفرق بينهما يكمن في طبيعة العمليات الذهنية ومستواها.

تحمل المفاهيم الاجتماعية دلالات عامة مشتركة بين الأمم والشعوب، في مختلف أماكن العالم وعبر الأزمنة ؛ وتصطبغ بدلالات محلية خاصة، وتتباين نسبيا، تبعا للدين والعادات والأعراف والعصر. والمواطنة من المفاهيم الحديثة التي تعبر عن دور الفرد في مجتمعه كعنصر فعال واعٍ متحمل لمسؤوليته، عارف لحدود حقوقه، مضطلع بواجباته. وقد تلتقي المواطنة بالوطنية في الشعور بالانتماء والغيرة على الأهل والبلاد والعمل على إبعاد الأذى عن الشعب الذي ننتسب إليه والمحيط الذي نعيش فيه. ما يجعل البعض ينظر إلى القيم وكأنها " مواد بناء الإنسان، لأنها وثيقة الصلة بالفرد وسلوكه"[12].

رابعا : نماذج عن تعليم القيم في الكتب المدرسية

تسعى الكتب المدرسية إلى تجسيد القيم والغايات التي نصّت عليها المناهج التعليمية حتى تكون مطابقة لها، غير أن هذا العمل تواجهه صعوبات كثيرة، منها : العثور على النصوص الكفيلة بترجمة قيم المنهاج، والملائمة لمستوى المتعلم، وصياغة نشاطات من شأنها مساعدة المتعلم على اكتشاف هذه القيم ومناقشتها بموضوعية وصدق... وقصد تلمس معالجة القيم في الكتاب المدرسي، تصفّحنا مجموعة من الكتب وأوردنا في شأنها بعض الملاحظات:

1- اللغة العربية. السنة الأولى من التعليم الابتدائي

❖ عدم تبذير الكهرباء (ص 106) : يربط عدم التبذير بالمال ولا يربطه بوازع ديني أو بحس المواطنة أو الحس الأخلاقي.

❖ تعريف الوطن، جاء في تعريف الوطن:

"- ما معنى الوطن يا أبي؟

- الوطن هو البلاد التي تعيش فيها كما عاش فيها آباؤنا وأجدادنا" (ص 143)

❖ **تمرين** : "أربط كل صورة بالبطاقة المناسبة". تمثل الصور :

- تلميذا جالسا أمام مكتبه وهو يقرأ
- تلميذا (محفظته على الأرض) يرسم على سيارة متوقفة
- تلميذا يرفع العلم، في فناء وزملاؤه يقفون خلفه
- طفلا ينظر إلى رجُل يغرس شجرة
- تلميذا (يحمل محفظة) يرسم على الحائط في الشارع.

والمطلوب أن يربط كل صورة بإحدى العبارتين : "يحب وطنه / لا يحب وطنه"(ص 147).

فالعلاقة بين الفرد ووطنه تقتصر هنا على المكان المادي، والوطنية تتمثل في الدراسة ورفع العلم ؛ أما من لا يحافظ على بيئته ولا يحترم ملكية الغير فلا يحب وطنه. رغم أن هذه السلوكات الملموسة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم في هذا المستوى، إلا أنها ضيقة وإقصائية.

2- كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية. السنة الأولى من التعليم الابتدائي

(كتاب من "الجيل الثاني")

❖ مباراة في كرة القدم (ص 65)

نظّم الأصدقاء مباراة في كرة القدم... "أعطى الحكمُ بطاقة حمراء لفاروق" :

لم تذكر، في هذا النص، قواعد كرة القدم، ولم توصف مجريات المباراة، بل اقتصر المؤلّف على إشهار الحكم للبطاقة الحمراء، وكأن المباراة كلّها اختُزِلت في هذا الفعل.

فهل التلميذ، في هذا المستوى، يعرف دلالة هذه البطاقة ؟هل يعرف قواعد هذه اللعبة ومخالفتها ؟

إن الحديث عن أي لعب جماعي، قد يمثّل فرصة سانحة للحديث عن الحقوق والواجبات، عن الثواب والعقاب، من خلال أفعال تحمل دلالة بالنسبة للطفل لأنه يمارسها في حياته اليومية.

3- لغتي الوظيفية. كتابي في اللغة العربية. السنة الثانية من التعليم الابتدائي

تناول الكتاب كثيرا من القيم وجسدها في سلوكات مستمدة من الواقع المعيش، مثل : آداب الأكل، التعاون، العطف على الفقير الضرير، زيارة المريض، تعاون أفراد الأسرة.

❖ الاجتهاد : مما تشترك فيه كثير من كتب المرحلة الابتدائية (1 و 2 و 4)، ربط اجتهاد التلميذ في الدراسة بمكافأته على جهده تثمينا لعمله، ولكن :

- المجتمع بشرائحه المختلفة، تكاد تقتصر نظراته إلى الطفل المتمدرس على أنه "تلميذ"، سواء كان داخل المدرسة أو خارجها (بالنسبة إلى الوالدين، والعائلة ...) وفي أغلب المواقف.

- تقتصر المكافأة على تثمين الاجتهاد في الدراسة فقط ولا تشمل الأخلاق الفاضلة (ما عدا في السنة الثانية : يكافأ التلميذ لأنه جمع زجاجا مكسرا من الرصيف).

- كل أنواع المكافأة مرهونة بالاجتهاد، حتى العطلة، زيارة المتاحف، الهدايا، الرحلات، المدح...

فالطفل عندما يدخل المدرسة يصبح تلميذا ؛ وصفة " التلميذ " ترافقه في العائلة وفي الشارع، ويصبح الاجتهاد في الدراسة هو مقياس النجاح في الحياة، فالتلميذ المتفوّق في الدراسة هو الفرد الذي تفضله وتكرمه العائلة والمجتمع والمدرسة على حد سواء. وكأن علاقة الأمومة والأبوّة تتأسس على نتائج الطفل في المدرسة ومرهونة بها ؛ فإن كانت جيدة، رضي الأب والأم على ابنهما، وإن كانت ضعيفة حقدا عليه. إذن، يبدو أن التفوّق في الدراسة هو المقياس الوحيد للنجاح في الحياة، لأن الحديث عن الاجتهاد لا يقترن غالبا بالحديث عن الأخلاق الحميدة.

- أمي وأبي (ص22) : "أمي ... أرضعتني وتحمّلت المتاعب في تربيتي وتهذيبي، حتى صرت تلميذا مهذّبا تفتخر به" ؛ وجاء في شرح الكلمات : "تفتخر : يفتخر بي معلّمي لأنني أحسن تلميذ في القسم".

- إشارات المرور الضوئية(ص34):"أنا تلميذ ذكيّ وعاقل... أنا أعر ف إشارات المرور وأحترمها".

- من المدرسة إلى المهنة (ص140) : "الحياة يا أبنائي عمل وجدّ لا ينجح فيها إلا النشيط المجتهد، فاجتهدوا في دراستكم كي تحققوا ما تتمنّونه".

4- رياض النصوص. كتابي في اللغة العربية. السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

المرحلة الابتدائية أنسب مراحل التعليم لغرس القيم الحميدة وتربية النشء على الأخلاق الفاضلة. عولجت معظم الموضوعات المتصلة بمحاور العائلة والبيئة والحياة في المدينة بأسلوب قصصي. ما يقتضي من المعلم أن ينزّل القيم المقصودة إلى أرض الواقع لتتجسد في سلوكات مطابقة لحياة المتعلم، وإلا غاب البعد القيمي في الممارسة الصفية.

ومن النصوص التي تحتاج إلى معالجة المعلم أثناء تقديمها للتلميذ، وتوجيهه إلى استثمار المعلومات المذكورة واستغلالها لاكتشاف الجانب القيمي فيها :

❖ تعريف الهلال الأحمر الجزائري : "نشأ الهلال الأحمر الجزائري سنة 1956 بطنجة (المغرب)، أثناء المراحل الصعبة للثورة التحريرية الجزائرية ويعتبر أول منظمة إنسانية في الجزائر"(ص96).

يذكر هذا النص معلومات عن تاريخ تأسيس الهلال الأحمر الجزائري، والمكان والظروف التي نشأ فيها، ومكانته بين المنظمات الإنسانية. لا يمكن المتعلم أن يستفيد من هذه المعلومات إلا إذا عرّف المعلم بالظروف التاريخية وربطها بسلوكات اجتماعية. عندئذ، يستنتج التلميذ دور هذه الهيئة ومدى مساعدتها لبعض الشرائح الاجتماعية.

5- رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي :

تناول هذا الكتاب قيما من خلال نصوص مثل :

❖ **التّضامن من الخصال الحميدة**(ص42)

حلّ علينا شهر رمضان الكريم هذه السنة وأجواء التّضامن والتّآزر بين الجزائريين تصنع الحدث على السّاحة الوطنيّة حيث تتواصل خيرات أهل البرّ والإحسان والتّوافد على مختلف مراكز الإعانة والتبرّع عبر الولايات لتؤكد بذلك طيبة أهل هذا البلد وقوّة إيمانهم وإخلاصهم لفضائل ديننا الحنيف. هذه الفضائل التّي تتكرّس عبر عدّة ولايات من الوطن.

لقد تمّ تخصيص حصص ماليّة لقفّة رمضان ولإطعام الفقراء والمعوزّين وعابري السّبيل. وفي هذا الإطار خصّصت ولاية الوادي قيمة ماليّة هامّة لتوفير أزيد من 1650 قفّة تشتمل مختلف المواد الغذائيّة لفائدة العائلات المعوزّة. كما وضعت اللّجان الولائيّة للتّضامن لولايات أخرى برنامجا للتّكفّل بجزء هام من العائلات الفقيرة خلال شهر رمضان. وذلك بتقديم إعانة على شكل قفّة بدلا من الوجبات المحضّرة. وشملت الإعانات 4311 قفّة بولاية تيسمسيلت التي بادرت هيئة الهلال الأحمر الجزائريّ إلى توزيعها على العائلات المحرومة والفقيرة. وتضمّ القفّة التّضامنية مختلف الموادّ الغذائيّة الأساسيّة.

يذكر هذا النص القائمين بالتضامن : "أهل البر والإحسان، اللجان الولائية / الولاية، الهلال الأحمر الجزائري"، كما يذكر شكل التضامن : "قفة رمضان، مواد غذائية"، ويعيّن المستفيدين : المعوزون". ويبدو أن الربط بين " قفة رمضان " وفريضة الصوم أصبح ظاهرة تتصل بهذا الشهر بشكل طبيعي. كما يبدو أن عملية التضامن عملية إدارية رسمية، تدل ضمنيا على الاعتراف بوجود طبقة "المعوزين"، وهي طبقة "مصنّفة"، معروفة، بدليل أن هيئات رسمية (الولاية) تقدم لها الإعانات. تثير هذه المعلومات تساؤلات لدى القارئ، منها :

- ما مفهوم التضامن الذي يعرضه هذا النص على المتعلم؟

- هل المتعلم معني بالتضامن أم لا ؟والنص يخبر عن أوضاع وينقل أرقاما ... ولا يدل المتعلم على ممارسة تعنيه وتناسب مستواه.

❖ **الشعب الجزائري يحتفل بذكرى أول نوفمبر**(ص 60)

كيف لا يفرح الشعب الجزائري بهذا اليوم، ولا يحتفل بهذا العيد ؟وهو اليوم الذي أطلق فيه أولى رصاصات الحريّة والاستقلال.

كان ذلك في فاتح نوفمبر سنة 1954، يوم اندلعت الثّورة الوطنيّة لتحرير الشّعب الجزائريّ بقيادة "جبهة التّحرير الوطنيّ"، فأقبل عليها الشّعب، رجالا ونساء، وخاض غمارها طيلة سبع سنوات ونصف من الجهاد والتّضحيّة والكفاح، واستشهد أثناءها أكثر من مليون شهيد، من خيرة أبناء هذا الشّعب الأبيّ، إلى أن كلّل هذا الجهاد بالنّصر، ونال الوطن حريّته واستقلاله.

من أجل ذلك كلّه، بقي هذا اليوم حيّا خالدا، في قلب كلّ جزائريّ وجزائريّة. تحتفل به البلاد في كلّ سنة، وتتذكّر فيه أبطالها وشهدائها الذين سقطوا في ميدان الشّرف، وأناروا الطّريق في وجه هذه الأمّة لتحيا حياة العزّ والكرامة.

❖**البطلة لالة فاطمة نسومر**: "كانت فاطمة تقرأ القرآن وتلبي الآذان وتحب الخير والإحسان وتكره الظلم والطغيان...ترفع راية المقاومة وتلتحق بالجيوش...كانت..في المعارك صارمة، تُقبل ولا تُدبر، وتلحق الهزيمة تلو الهزيمة بالمحتلّين... إنها امرأة من الجزائر تصارع جيش فرنسا... لالة فاطمة نسومر عروس الجبال، بنت الجزائر زرعت في كل قمّة للسلم أزهارا وللإسلام انتصارا".(ص50)

شرحت عبارة "راية المقاومة" ب علَم المقاومة !

❖ وفي نص **الشهيدة مليكة قايد** (ص54)، مقاطع مماثلة ذات طابع فكري استُعمل فيها الأسلوب المجازي. تخدم هذه النصوص البعد القيمي الذي يتجلى في إنماء الوطنية وحس المواطنة، ولكنها

كثيرا ما تذكر أخبارا وأفعالا لا تعبّر عن سلوكات ملموسة يقدر المتعلم في هذا المستوى على تمثّلها. وبالتالي قد يكون الأثر المنظر من تدريس هذه المواضيع محدودا.

❖ ومن هذا النوع من النصوص، نص **امتحان شهادة التعليم المتوسط، دورة 2007**:

المدارس

نجوم متألّقة في ليل الجزائر الحالك، منها الكبيرة ومنها الصغيرة ؛ ولكلّ واحدة حظّها من اللألاء والإشراق، وقسطها من الإضاءة لجانب من جوانب هذا الوطن الذي طال في الجهل ليلة.

حياة الأمم في هذا العصر بالمدارس، وما في هذا شك، إلا في قلوب ران عليها الجهل، وغان عليها الفساد ؛ ونفوس حتم عليها الضّلال، وضرب على مشاعرها المسخ، وطال عليها الأمد في الرّقّ، فصدئت منها البصائر، وعميت الأبصار، فتغير نظرها في الحياة ووسائلها ؛ فرضيت بالدّون، ولاذت بالسكون.

الحياة بالعلم، والمدرسة منبع العلم، ومشرع العرفان، وطريق الهداية إلى الحياة الشريفة ؛ فمن طلب هذا النوع من الحياة من غير طريق العلم زل، ومن التمس الهداية إليه من غيرها ضلّ، وحياة الأمم التي نراها ونعاشرها شاهد صدق على ذلك. تبني الأمم ما تبني من القصور، وتشيّد من المصانع، وتنسّق ما تنسّق من الحدائق، وتحفّ ذلك كلّه بالسور المنيع، فإذا ذلك كلّه مدينة ضخمة جميلة ؛ ولكنّها بغير المدرسة عقد بلا واسطة، أو جسم بلا قلب.

(محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر)

عرف البشير الإبراهيمي بأسلوب أدبيّ راق، ولا يستطيع المتعلم في هذا المستوى فهمه وإدراك المعاني التي يقصدها، لأنها تفوق قدراته

الذهنية، بالإضافة إلى صعوبة اللغة التي تعدّ مفتاح المعاني. وعليه، يكاد يستحيل على المتعلم أن يستخرج أي قيمة من مثل هذا النص، أو أن يتوصّل إلى بعده الأخلاقي.

6- اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (كتاب من "الجيل الثاني")

❖ ماسح الزجاج (ص 14)

طفل في الثامنة من عمره "مهنتُه مَسْحُ زجاج كل سيارة عابرة... انضمّ إلى زمرة أولئك **المتطفّلين** على زجاج السيارات المتوقّفة".

وفي "رصيدي الجديد"، شرحت عبارة "**زمرة المتطفلين** : جماعة ممّن يفرضون خدماتهم على الغير".

قد تكون نية الكتاب جلب الشفقة على هذا الطفل، ولكن وصفه (بل تصنيفه) بهذه العبارة، يجعل القارئ يدين سلوك هذا الطفل. وكان من الممكن معالجة الموضوع من زاوية "حقوق الطفل وعَمَلة الأطفال"، والنظر إلى هذا الطفل كضحية لأوضاع اجتماعية معيّنة، لا الحكم عليه بالتطفّل !

❖ محفوظة "صحوة بخيل " (ص 21)

إنما المال عناءٌ وشقاءٌ وسقام

نعمة الدنيا هدوءٌ وكِساءٌ وطعام

وأصبحت قناعتي تضمن لي سعادتي

تعالج هذه المحفوظة قيم الغنى والقناعة وراحة البال، وتكاد تجعل الغنى قرينا للبخل، ونقيضا للقناعة وراحة البال ؛ وتجعل الفقر سببا في شعور الإنسان بالقناعة وراحة البال(!)، ثم تربط في البيت الثاني بين "النعم المعنوية والنعم المادية" في الحياة، وتقع في التناقض :

إذا كان"المال عناء وشقاء وسقاما..." كيف يحصل الإنسان على "الكساء والطعام" دون مال ؟ يوجد في هذا الحكم المطلق (الغنيّ بخيلٌ، الفقير قنوع) تعميمٌ وتنميط لسلوك اجتماعي سلبي وغير صحيح، يؤثّر على تمثّل الطفل لهذه المفاهيم وحكمه على شرائح المجتمع بشكل غير سليم.

❖ البائع الصغير (ص 22)

وعلى عكس الصورة النمطية السابقة، ينقل هذا النص سخاء رجل غنيّ مع طفل يبيع المطلوع ؛ ويبيّن أن الصورة النمطية الشائعة عن ارتباط الغنى بالبخل ليست صحيحة، وأن الغنيّ قد يكون كريما.

ومن خلال هذا النموذج، يسلط الكتاب الضوء على ممارسة التضامن في شتى مجالات المجتمع وأشكاله المختلفة ؛ إذ إن التضامن متنوع، من حيث طبيعة المحسنين الذين قد يكونون:

- أفرادا
- جماعات (التاجماعث)
- جمعيات خيرية محلية
- منظمات دولية : الهلال الأحمر الجزائري
- مؤسسات رسمية وطنية : الجيش، الحماية المدنية

وهكذا، تعرض نصوص الكتاب نماذج واسعة لكيفية تجسيد التضامن، وتسمح للتلميذ باكتشاف مصدر التضامن أو هوية المحسن والتعرّف على أشكال التكافل المختلفة، فقد يكون بالمال أو بالأعمال، حيث يتجسّد في سلوكات وأفعال كثيرة مثل : اشتراك الرجال في أعمال فلاحية أو بناء منازل مواطنين محتاجين، واشتراك النساء في أعمال يدوية لصالح الجماعة، أو توزيع اللحم على أهل القرية (التويزة أو الوزيعة)، أو تنظيف الحي وحسن الجوار وإسعاف راكبين حُصروا بالثلوج...

❖ **بعيدا عن أرضي (ص 43)**

يتناول المقطع 3 "الهوية الوطنية"، ويقول شخصٌ : "سأرجع إلى وطني وسوف أبني بيتا هنالك في أرض الشمس... سأبنيه هنالك مع النّقاء" ؟؟؟

ثم يُطلب من التلميذ إنجاز بحوث عن شهداء الثورة وشخصيات تاريخية... وتأمل صور تمثل معالم الجزائر. وفي " الحنين إلى الوطن "، تُذكر الطبيعة إلى جانب الأجواء العائلية والعادات الاجتماعية...

هذه المواضيع، وإن كانت مناسبة تماما لقيمة "حب الوطن والهوية الوطنية"، غير أنها تدل في أغلبها على سلوكات خاصة "بالكبار"، كما أنها مرتبطة بالماضي والتاريخ والأعمال البطولية... ولا يجد الطفل لها صدى في سلوكاته ومشاعره، وكأنه غير معني بشعور الانتماء إلى الوطن والانتساب إلى شعب ! وحتى أنشودة " يا أمي لا تبكي عليّ" (من أناشيد الثورة الجزائرية)، تورد تعريفا للوطن لا يرتبط بمشاعر التلميذ في هذا المستوى من النضج.

7- بونية مزيان. اللغة العربية، التحضير الجيد لشهادة التعليم المتوسط.السنة الرابعة متوسط

تتصل بعض الموضوعات المعالجة في هذا الكتاب شبه المدرسي بالقيم المقررة في المناهج، منها :

❖ **الحرية**

إن حرية المواطن أن يكون طليقا غير مقيد في فكر، أو إرادة، أو قول، أو عمل. ما دام الأمر لا يضر غيره. وحرية المواطن ألا يخضع لإرادة خارجة عنه تقوده، أو توجّهه، ومهما يحقق الإنسان من ألوان المتع فلن يغنيه ذلك عن الحرية التي تحفظ له إنسانيته، وتمنحه القدرة على العلم والابتكار. فحرر إرادتك تكن إنسانا حقيقيا، وحافظ على حريتك تذق طعم السعادة، ولا تفرط فيما وهب اللّه لك من حرية تعش عزيزا كريما لأنها أغلى من ملء الأرض ذهبا.

أحمد أمين (ص 5)

❖ العلم في الإسلام

لا يجوز أن نفهم العلم في الإسلام على أنه يعني فقط العلم بأحكامه وآدابه، وأنه لا شأن للإسلام بالعلم الكوني أو العلم المادي، (فإن مثل هذا الفهم خاطئ)، ذلك أن الإسلام جاء شاملا لضروب النشاط الإنساني كافة، ومنها البحث الكوني، وقد أمر الإنسان بتعمير الكون المسخر له.

وتوجيه القرآن في هذا الصدد هو تأكيد لروح المنهج العلمي الصحيح الذي يدفع الإنسان إلى محاولة استكشاف ما هو مجهول من هذا الكون وظواهره على أساس من الثقة بقدرة الإنسان وبالعلم في مواجهة الطبيعة، ومما له دلالة على أن العلم في الإسلام غير محدود بحد معين قول الرسول – صلى الله عليه وسلم - : " أنتم أعلم بشؤون دنياكم "، وهذا مما يفتح الباب واسعا أمام العقل ؛ ليستنبط من أنواع العلوم ما لا حصر له، ومنها ما يتعلق بشؤون السياسة والاقتصاد والاجتماع، وغيرها مما لا يرد فيه نص. (ص 7)

❖ الاستقلال

ليس الاستقلال لعبا ولهوا، ولا منحة تهدى، أو نعمة تتاح، وليس الاستقلال إخلادا للراحة واستمتاعا بالحياة، وانغماسا في الملذات، وإنما الاستقلال ثقة بالنفس، واعتماد عليها، وبذل للجهد، ونهوض بالعبء، وإقدام على العمل لإسعاد البائس، وإطعام الجائع وتعليم الجاهل، وإنصاف المظلوم، وإقرار العدل، وتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع، وإشاعة الطمأنينة بينهم ليحس الجميع بالأمن والسعادة. إن نيل الاستقلال والتمتع بمزاياه يتطلبان كفاحا طويلا وتضحيات جساما، وأن الاحتفاظ به قد يكون أصعب من الحصول عليه.

طه حسين (ص 27)

❖ **صفات المواطن الصالح**

المواطن الصالح كالشجرة المثمرة (ينفع أمته) ساعة الشدة وذخر الوطن في أوقات العسر، يضع ماله ونفسه رغبة في خدمة أمته وبلاده، فيدفع عنها كيد الطامعين ويسأل لها الله العون، لأنه يأبى لها الذل، ويعرف ما عليه من واجبات فيؤديها مطمئن البال، ثم يدرك ما له من حقوق فيسعى إلى بلوغها سعي شريف، وما أحوجنا إلى هذا المواطن في هذا الوقت حيث معركة البناء والتشييد قائمة على قدم وساق في شتى الميادين. وما أحوجنا إلى النشء الجديد المؤمن بهذه الحقائق، فمن يبذل جهدا في هذا السبيل يجده خيرا وأبقى. (ص 29)

يغلب الطابع الفكري على هذه النصوص، ما يجعل المتعلم غير قادر على تمثل القيم المذكورة وربطها بسلوكات يمارسها أو يعرفها. فلا يتأثر بهذه المعاني الذهنية المستغلقة، خاصة وأن التعبير عنها جاء بلغة تفوق مستواه.

8- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. السنة الثانية من التعليم الثانوي

احتوى هذا الكتاب على كثير من القيم حملتها نصوص نثرية وشعرية، منها :

❖ قصيدة "**النزعة العقلية في الشعر**" لبشار بن برد (ص 12):

تشير هذه القصيدة إلى خلفية تاريخية مضطربة ميّزتها الصراعات بين أطراف متناحرة (أبو جعفر، أبو العباس، الفاطميين) لجأت إلى القتال لتسوية الخلافات التي نشأت بينها حول الدين والسياسة. وقد تم اختيار هذه القصيدة (مثلما يدل عليه العنوان) من أجل إبراز دور الحكمة والتعقل في فك الخلافات، إلا أن الشاعر منحاز إلى طرف من أطراف النزاع. كما يدل المعجم الموظف على جو مفعم بالعنف والقوة (قتل، فتك الأعاجم، السيوف، الردى، يصرعه، يقتحم، قرع...).

وحتى يتكوّن لدى المتعلم حكم موضوعي وسليم عن مجريات الأحداث، ينبغي أن يزوّد بالمعلومات التاريخية المتصلة بأسباب وقوع هذه الأحداث وأدوار الأشخاص الذين كانوا يدًا فاعِلة في هذه الحيثيات، حتى لا يعالج المتعلم مثل هذه الموضوعات الحساسة باستخفاف أو بشكل سطحي ؛ علما أنها أحداث يكرّرها التاريخ البشري ويجدّدها في كل عصر ومصر.

والهدف من هذه الدراسة أن يصبح المتعلم قادرا على استخلاص العبر والنتائج من مثل هذه التجارب، وتكوين موقف موضوعي تجاهها.

قصيدة بشار، تعالج كثير من النصوص التي يعرضها هذا الكتاب، قضايا اجتماعية تستند غالبا إلى خلفية تاريخية وسياسية تشكل السياق الذي كتبت فيه. وعدم الرجوع إلى هذه الظروف تحريف لأفكار كاتبها، وقد يشكل خطرا على تفكير المتعلم الذي يبني مواقفه على مواقف الآخرين دون تحليل الواقع وتبيّن عناصره. وتقديم الأحكام الجاهزة دون عرض الأسباب التي أنتجتها، يعدّ تقصيرا في التعليم يجعل المتعلم عاجزا عن التحليل واتخاذ موقف شخصي مؤسَّس.

ومن النصوص ذات الخلفية التاريخية والسياسية :

- باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين، لابن المقفع (ص 20)
- الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة، لطه حسين (ص41)
- الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم، لشوقي ضيف (ص 126)

واتخذت بعض النصوص عناوين تصرح بمضمونها، مثل :

- المجون والزندقة، لمسلم بن الوليد (ص 49)
- حياة اللهو والمجون، لمصطفى صادق الرافعي (ص 60)

هذه النصوص تسلط الضوء على ظواهر أخلاقية (أو لا أخلاقية) برزت إلى الوجود لأسباب اجتماعية واقتصادية...

كما تناولت نصوص أخرى قضايا غيبية، مثل :

- مقتطفات من رسالة الغفران، لأبي العلاء المعري (ص 56)

وقضايا فكرية، مثل :

- خواطر في بناء الحضارة، لمالك بن نبي (ص 90)

ومجمل القول إن الكتاب يطرح كثيرا من القيم للنقاش والتحليل، لكن اختيار النص الذي يجسد هذه القيم لا يكفي، وكذا عرضه على المتعلم ما لم يُدفع إلى فحص محتواه واكتشاف القيم التي ينبغي أن يستحسنها و يتحلى بها والقيم التي ينبغي أن يرفضها. وهو في كلا الحالتين، يبني موقفا ويؤسسه على مبررات واضحة وحجج قوية ستشكّل لديه قناعات يتوصل إليها من خلال مقارنته بين الظواهر التي يتعرض لها النص المدروس والظواهر التي تميّز مجتمعه.

وبتوظيف التلميذ لقدراته الذهنية (كالاستنتاج والاستنباط والتحليل والتركيب والتقييم)، يصدر أحكاما موضوعية في شأن أمور الحياة والأحياء ويتبنى القيم السامية التي تؤهله ليكون مواطنا صالحا، واعيا بمكانته في المجتمع ودوره فيه، إذ هو ليس مواطنا بالجنسية والانتماء الإداري، بل هو مواطن مقتنع بمواطنته، يسعى إلى ترسيخ أبعادها في كل أقواله وأفعاله.

9- اللغة العربية وآدابها. السنة الثالثة من التعليم الثانوي :

عالج هذا الكتاب موضوعات محملة بالقيم الإيجابية، يتصل بعضها بقيم إنسانية عالمية، مثل :

- التسامح الديني مطلب إنساني، لعقيل يوسف عيدان (ص 154)
- الصدمة الحضارية ... متى نتخطاها؟، لخالد زيادة (ص 176)

- الأصالة والمعاصرة : ازدواجية مفروضة أم اختيار ؟(ص 196) ...
- ثقافة الحوار، لخالد بن عبد العزيز أبا خليل (ص 245)

كما يتصل بعضها الآخر بقيم وطنية، مثل :

- رصيف الأزهار لا يجيب، لمالك حداد (ص 109)
- الأوراس في الشعر العربي، لعبد الله الركيبي (ص 131)
- إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث، لسعاد محمد خضر (ص 135)
- "لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر، لإدريس قرقوة (ص 254) ...

يستطيع المتعلم في السنة النهائية أن يناقش الموضوعات التي يثيرها مثل هذه النصوص، وأن يتوصل إلى اكتشاف القيم التي تتضمنها. ويدرك أنها قيم مرغوب فيها من خلال نظرة المجتمع إلى الأشخاص الذين يجسدونها، وتعظيمه للأعمال التي تترجم هذه القيم.

ولكن تحقيق هذه الأهداف يبقى معلقا بمشاركة المتعلم الفعلية في مناقشتها وتحليلها. أما إذا اقتصر المدرس على استعمال هذه النصوص كسندات للقراءة أو المطالعة، دون توجيه التلاميذ إلى فحص معانيها وإبداء رأيهم فيها وتعبيرهم عن مدى ملاءمتها لواقعهم وكيفيات استثمارهم مغزاها في حياتهم ... فمهما كانت وجاهة النصوص المقدمة وثراؤها، فلا تترك أي أثر في ذهن التلميذ ووجدانه.

خاتمة

إنه لمن الضروري تحسيس المدرسين بالمسائل المتصلة بحقوق الإنسان والديمقراطية، من خلال طرائق بيداغوجية (مثل بيداغوجيا المشروع، والمقاربات التعاونية) تحفز المتعلمين على الالتزام بسلوكات تدل على تحلّيهم بحس المواطنة والحس النقدي البنّاء.

يتم إذكاء حس المواطنة بتضافر جهود المعنيين بالتربية والمشاركين فيها، ويحتاج إلى تدخل المجتمع المدني عن طريق جمعيات أولياء التلاميذ، التي تعد وسيلة جيدة تشجع على التضامن والمساهمة النشطة في الحياة الديمقراطية.

وبالرجوع إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، يمكن ترقية التربية على الديمقراطية في المدارس، وتعليم التلاميذ الحرية والمسؤولية. ولا بد من التركيز على مشاكل ملموسة، مثل عدم احترام حقوق الإنسان في العالم، وتقديم معارف تسمح للتلاميذ بفهم المشاكل الكبرى التي تتخبط فيها الإنسانية.

لقد تجاوز عصرنا المقولة المشهورة "الفرد ابن بيئته"، لتحلّ محلها مقولة أخرى "الفرد مُنتَج العالم الذي يحيط به"، والذي غدا الاحتكاك به يوميا بفضل انتشار وسائل الاتصال الحديثة. فأضحى من الضروري السهر على القيم الوطنية وقيم المواطنة في آن واحد حتى لا تُطمس شخصية الفرد الجزائري، وحتى يكون مواطنا جزائريا صالحا قبل أن يكون مواطن العالم.

وإذا جعل التعليم من الجزائري مواطنا مخلصا ووطنيا صادقا، فهذا يعني أن المنظومة التربوية حققت أسمى غاياتها !

الهوامش

[1]- الجريدة الرسمية الجزائرية، رقم 14. القانون 08- 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008

[2]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج. جوان 2009. ص 2- 3

[3]- وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2005. ص 6

[4]- LEGENDRE R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Guérin, 1993. P 1035

[5]- BOURASSA B. ; SERRE F. ; ROSS, D. Apprendre de son expérience. Québec, Presses de l'université du Québec, 2000. P 38

[6]- وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، جوان 2009. ص 1

[7]-د. يوسف قطامي. نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط 1. الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، 2000. ص 377

[8]- المرجع نفسه. ص 13- 14

[9]- وهي كل عملية تحدث داخل الذهن متضمنة الانتباه، الإدراك، الذاكرة، تشكيل اللغة وتطورها، القراءة والكتابة، التفكير، حل المشكلة، الذكاء، الإبداع، التصور، التوقع...

[10]- د. يوسف قطامي. نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط 1. الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، 2000. ص 16

[11]- د. يوسف قطامي. نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط 1. الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، 2000. ص 252- 253

[12]- BLAIS M. L'échelle des valeurs humaines. Montréal, Fides, 1980. P 28

درس الحجاج في كتاب اللّغة العربية المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

الأستاذة ياسمينة طالبي

جامعة الجزائر 2

ملخص

يعتبر الحجاج مبحثا رئيسا في مجال التواصل واستراتيجياته، ومهارة أساسية لابد للإنسان من اكتسابها ،وهذا ما جعل القائمين على التربية والتعليم يدرجونه في المناهج الدراسية، وترغب هذه الدراسة في كشف كيفية عرض الحجاج في كتاب اللغة العربية المدرسي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهذا بتتبع مختلف المعطيات الحجاجية التي تضمنها هذا الكتاب في مختلف الحصص الدراسية.

الكلمات المفتاحية : الحجاج، الكتاب المدرسي، النقل الديداكتيكي.

Résumé :

L'argumentation est une stratégie de communication majeure et une compétence de base que l'individu doit acquérir, et si les sources de son acquisition sont nombreuses le manuel scolaire reste une des plus importantes.

Dans ce contexte cette étude cherche à révéler comment la leçon de l'argumentation a été présentée dans le manuel d'arabe de la troisième année moyenne, en identifiant ses différentes manifestations.

Mots clés : argumentation, manuel scolaire, transposition didactique.

إن عصرنا هذا عصر التواصل بامتياز، ولابد أن يكون الإنسان فيه متقنا لمختلف المهارات التواصلية، التي تسمح له بالتصرف الحكيم في مختلف المواقف ،ويتم اكتساب هذه المهارات من الأسرة أساسا ،وتلعب المدرسة دورا مهما في إكساب المتعلم إياها ،فهي مطالبة بتنمية قدرات التلاميذ في مجال التواصل، ومطالبة بتزويدهم بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة ،يمكن توظيفها في وضعيات تواصل حقيقية[1]، وفي هذا الإطار أدرج القائمون على التربية في الجزائر تعليم أنماط النصوص المختلفة في مادة اللغة العربية، ومن هذه الأنماط الحجاج.

وإن كان تعليمه يتم على مستويات مختلفة، وعبر قنوات عدة، فإن الكتاب المدرسي يعد أحد هذه القنوات التي تحمل المعارف للمتعلم وتفسرها له، وتعمل هذه الورقة على مقاربة درس الحجاج في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.وهذا بالإجابة عن إشكالية مفادها ، كيف تم تقديم درس الحجاج في هذا الكتاب؟ ويعود اختيار هذه السنة بالذات إلى إدراج الحجاج في هذه السنة مرفوقا بالنمط التفسيري،مثل ما نصت عليه الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم[2].

ولا بد أن نشير هنا إلى أن المادة العلمية تنشأ في حقول المعرفة المتعددة وتتطور وتتخذ مسارات متنوعة، وعندما نريد تدريسها نجد أنفسنا في حاجة إلى ممارسة ما يسمى "النقل الديداكتيكي" وهومفهوم أساسي في ديداكتيك الرياضيات[3]، ويقصد بت "مجموعة التغيرات التي تلحق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة العلمية التي يتفاعل معها المتعلم في إطار الوضعية التعليمية التعلمية يختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح صالحة للتعلم"[4].

والحجاج من المباحث الحديثة في الدراسات العربية المعاصرة، ولا تزال مفاهيمه لم تتضح بالشكل الكافي، ويتطلب تدريسه تكييفا للمادة العلمية مع السياق التعليمي التعلمي، وقد عمل مجموعة

من الدارسين على تحقيق ذلك من خلال جملة من الدراسات، فنجدهم بسطوا مفاهيمه لتكون قابلة للاستيعاب من قبل المتعلم.

نعرض فيما يلي جملة من المفاهيم المتعلقة بالحجاج والتي تم تبسيطها.

1- مفهوم الحجاج: هوفعل إقناعي واستدلالي يعتمد أساليب ووسائل وتقنيات لغوية منطقية بهدف الإقناع بفكرة أوقضية أوموقف[5].

ربط هذا التعريف الحجاج بوظيفته (الإقناع) وأشار إلى أنه يعتمد على تقنيات لغوية ومنطقية، ونبه المتعلم إلى أنه في هذا النوع من النصوص يلج عالم تدافع الأفكار والمواقف.

2- النص الحجاجي : قد يكون تعريف الحجاج غير كاف لجعل المتعلم يكتشف النصوص الحجاجية فقدم الدارسون تعريفا للنص الحجاجي حتى يتم تقريب المفهوم، فهوالنص الذي يوظف مجموعة من الإجراءات لإقامة الدليل على صحة قضية أوتفنيدها ودحضها اعتمادا على الحجج والأدلة المترابطة فيما بينها داخل مسار حجاجي يختاره المرسل بدقة وبشكل يلائم طبيعة المتلقي المعني بالخطاب[6].

ينبه هذا التعريف المتعلم إلى أن الإقناع في النص الحجاجي قد يكون دعما لقضية ما أوتفنيدا لها، كما أشار إلى الترابط في المسار الحجاجي مع أخذه طبيعة المتلقي بعين الاعتبار.

ولم يغفل الدارسون عن تحديد المقصود بدعم القضية وتفنيدها، ففسروا معنى الدعم بأنه إثبات لأطروحة المحاجج ودفاع عنها بإبراز مواطن القوة فيها، ويتطلب الدعم أن يعلن المتكلم تبنيه الأطروحة كليا أوجزئيا، وأن يدافع عنها في خطته الحجاجية [7]، أما الدحض فهونفي لأطروحة الآخر جزئيا أوكليا، وإبطال لفعلها وإظهار لعيوبها ونقائصها[8].

وبهذا الشكل يتبين للمتعلم أن النص الحجاجي نص حواري، ذلك أنه يقوم على أساس التعبير عن أطروحتين متناقضتين موزعتين داخل النص بصفة منتظمة أوبصفة معقدة وغامضة[9].

3- خصائص النص الحجاجي: يتميز هذا النمط من النصوص بجملة من الخصائص، عمل الدارسون على تبسيطها للمتعلم وأهمها :

1- الاستدلالية: أي استعمال الدليل، وهي ما يؤسس اقتران عناصر النص ككل بنوي وتكون هذه الاستدلالية إما :

أ- تدريجية حيث يتم الانتقال من المقدمة إلى النتيجة.
ب- تقهقرية حيث يتم الانتقال من النتيجة إلى المقدمة.

وقد يكون الاستدلال :

أ- ظاهريا فيتم التصريح بالدعوى فيه وبالعلاقات بين عناصر الاستدلال.
ب- إضماريا حيث تضمر الدعوى ويترك المجال للمتلقي ليستنتج مضمونها[10].

4- الحجة : لا بد أن يكون المتعلم على بينة بالمقصود بالحجة، وهي كل ملفوظ (فكرة، حادثة، فعل) يقوم دليلا لدعم أطروحة أودحضها، ويفضي إلى استنتاج، ولا يكون العنصر حجة إلا إذا كانت له علاقة مباشرة بهذه الأطروحة أوتلك [11].

5- أنواع الحجج: حرص الدارسون العاملون على تبسيط درس الحجاج للمتعلم على تزويده بأنواع الحجج التي تم توضيحها بالشكل التالي [12].

أ- **حجة الإحالة على الواقع** : يمكن أن تكون وقائع وحوادث موضوعية مشاهدة، وتستند عادة إلى الرأي العام والمواضعات الاجتماعية والعادات.

ب- **حجة المثل**: يؤتى بها للتدقيق، فتكون خير مثال وشاهد على وجهة نظر القائم بالحجاج.

ج- **حجة الشاهد القولي**: بنصه أوبمعناه وتضم (القرآن، الحديث النبوي، الشعر...) وتتمثل في نقل أقوال مكتوبة أومسموعة

صادرة من متكلم آخر، تنقل بأمانة لتحدث تأثيرا تصديقيا في الخطاب باعتبارها مصدرا للحقيقة.

د- **حجة السلطة**: وهي حجة تغذيها سلطة المتكلم ونفوذه وسطوته، فقد تكون سلطة الإجماع أوسلطة العلماء أوسلطة الأنبياء.

هـ- **حجة الحد (التعريف)** : وهوتعريف بعض المعطيات في سياق تحليلي يتناسب مع وجهة النظر، وتستعمل حجة التعريف لغايات إستراتيجية، وتضطلع بإحداث تأثير في المخاطب، لأن التعريف لا يمكن أن يكون موضع الشك بما أنه متواضع عليه.

و- **الحجة المنطقية أوشبه المنطقية** : يمكن أن تبنى هذه الحجة على أساس القياس حيث يتم الانتقال من المقدمات إلى نتائج تنجم عنها، ويكون هدف النتائج مرهونا بصدق المقدمات، ويمكن أن تبنى على الاستقراء، وهونوع من الاستدلال ينتقل بموجبه الفكر من ملاحظة حالة أوحالات جزئية إلى استخلاص حكم كلي يتم تعميمه على باقي الحالات الملاحظة، كما يمكن أن تبنى هذه الحجة على الاستدلال السببي حيث يتم ربط الأسباب بمسبباتها.

وما تجدر الإشارة إليه أن الحجج تتميز بالنسبية والتفاوت في القوة الحجاجية، كما أنها قابلة للإبطال من خلال حجاج مضاد[13].

وعمل المهتمون بتبسيط الحجاج بطريقة تدريس النص الحجاجي،وقدموا جملة من الإجراءات المنهجية التي تُتبع عند تحليل نص حجاجي، نبسطها فيما يلي [14] :

1- **تحديد سياق النص** : يلعب السياق دورا هاما في دراسة النص الحجاجي، فهوالذي يجعل العنصر الدلالي الذي يقصده المتكلم يصير حجة، ويمنحه طبيعته الحجاجية، فالعبارة الواحدة قد تكون حجة وقد تكون نتيجة، وقد تكون غير ذلك، ويوجه السياق المحاججَ إلى اختيار حجج دون أخرى، فالمتلقي يحمل سمات (السن،المركز الاجتماعي، الموقف الإيديولوجي...) تؤخذ بعين

الاعتبار عند التوجه إليه بالحجاج كما تفرض علاقة المحاجج بالمتلقي ضوابط تؤخذ بعين الاعتبار.

2- **تحديد موضوع الاحتجاج** : أي تحديد القضية موضوع الحجاج، وهي ما يريد المتكلم أن يقنع به المتلقي، وقد ترد في بداية النص أو في وسطه أو في خاتمته، وقد ترد في شكل استفهامي أو إثباتي.

3- **تحديد أطراف القضية** : يقصد بالأطراف هنا صاحب الأطروحة المقترحة وصاحب الأطروحة المرفوضة، وحتى الطرف الثالث الذي يكون حكما إن وجد.

4- **تكثيف الحجاج** : يتم هذا من خلال طرح أسئلة من قبيل :

- ما هي الأطروحة التي يرفضها المرسل ؟
- ما هي محتوياتها ؟
- ما هي الحجج التي تستند عليها الأطروحة المدحوضة ؟
- ما هي الأطروحة التي يبرهن المرسل على صدقها ؟
- ما هي الحجج التي يقدمها ؟

تنتهي هذه المرحلة بإدراج ما تم التوصل إليه في الخطاطة الحجاجية التالية .

مرحلة التفكير1	سيرورة الحجاج	مرحلة التفكير 2
الأطروحة المرفوضة	عمليات الحجاج	الأطروحة المقترحة
1 ←———	2 ←———	3
المقدمة المنطقية	الأدلة والبراهين	النتيجة

5- **بناء النص**: تتم هذه المرحلة من خلال الجدول الآتي:

المقاطع النصية	حيزها النصي	أطروحتها	الحجج	نوعها	غايتها
المقطع 1 المقطع 2 المقطع 3	بداية النص....إلى من...إلى.. من...إلى..				

6- **وسائل الإقناع** : أشار تعريف الحجاج إلى استعمال أساليب لغوية من أجل الإقناع،وكان لا بد أن يوضح المهتمون بتبسيط الحجاج هذه الوسائل والأساليب.

6- 1 **المعجم** : يتم جرد التعابير الدالة على الاستحسان أوالاستهجان، أي تمييز تلك الموظفة لدعم الأطروحة من تلك الموظفة لدحض نقيضتها.

6- 2 **الأساليب** : تتم هنا الإشارة إلى الأساليب الموظفة للدفاع عن قضية ما كالمدح والتعجب والإثبات...وتلك الموظفة لدحض القضية النقيضة كالذم والسخرية...وغيرها

6- 3 **التجانس الصوتي** : يتم إبراز إيقاع النص الحجاجي لإبراز مقصدية القائم بالحجاج، حيث يتم استغلال ما درسه الطالب في البلاغة من أغراض التقديم والتأخير، ودلالة المركب الوصفي والمركب الإضافي، وإذا كان النص شعريا يتم استغلال معطيات العروض حيث أن هناك أوزانا تلائم مواضيع دون غيرها ، وهناك موسيقى خارجية وأخرى داخلية تقيم علاقة مع مقصدية القائم بالحجاج.

6- 4 **البيان** : تقدم دروس البلاغة في مجال البيان معطيات هي من صميم الحجاج، خاصة ما يتعلق بأثر الصورة البيانية، حيث نجد البلاغة توجهها نحوتأكيد معنى أوتعظيم شخص أوالعكس.

6- 5 **الأدوات الحجاجية** : يجب أن يتم التمييز بين صنفين من الأدوات الحجاجية :

- **الروابط الحجاجية** : وهي التي تربط بين حجتين أوأكثر، وتسند لكل قول دورا محددا داخل الاستراتيجية العامة.

- **العوامل الحجاجية** : وهي التي تقوم بحصر أوتقييد الإمكانات الحجاجية لقول ما مثل : ربما، قليلا، ما..إلا، وجل أدوات القصر.

بعد هذا العرض الذي قدم معطيات درس الحجاج مبسطة بالشكل الذي ارتضاه بعض الدارسين المهتمين بشؤون التربية والتعليم، نتساءل عن درس الحجاج في كتاب اللغة العربية المدرسي الموجه لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ما هي المعطيات التي تضمنها ؟ وكيف عرضها ؟

أشار المنهاج كما سبق ذكره إلى إدراج الحجاج في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وعليه يقتصر عملنا في هذه الورقة على كتاب اللغة العربية الموجه لهذه السنة، وهوكتاب بعنوان "اللغة العربية" من تأليف :

ميلود غرمول : مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها.

كمال هيشور : مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها.

أحمد بوضياف : أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي.

رضوان بوريجي : أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي.

أحمد سعيد مغزي : أستاذ بالتعليم العالي.

عزوز زرقان : أستاذ بالتعليم العالي.

نور الدين قلاتي : مفتش التعليم المتوسط للغة العربية.

الطاهر لعمش : أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط.

وهوكتاب تم اعتماده هذا الموسم الدراسي في إطار إصلاح المنظومة التربوية من خلال مناهج "الجيل الثاني"

بعد تتبع مختلف تجليات الحجاج في الكتاب نسجل أن المعرفة الحجاجية عرضت بطريقتين : تتمثل الأولى في عرضها في شكل درس مستقل، والثانية في عرضها في شكل جزئية ضمن دروس مختلفة.

أولا : الحجاج كدرس مستقل :

تم إدراج الحجاج كدرس مستقل ابتداء من المقطع الخامس، وهذا في حصة التعبير الكتابي إذ نجد تحت عنوان»الحجاج» ثلاث حصص هي:

- دورة التواصل في وضعية الحجاج.
- الموضوعية في الحجاج.
- إنتاج نص حجاجي.

ونجد في المقطع السادس في حصة التعبير الكتابي دائما ، عنوان الروابط النصية وخصصت الحصة الثالثة للروابط الحجاجية، أما حصص التعبير في المقطع السابع فوردت تحت عنوان»التعبير عن الرأي» وتضمنت العناوين الفرعية التالية :

- الإقناع بالرأي.
- الاستدلال.
- الدحض والتفنيد.

ووردت حصص التعبير الكتابي في المقطع الثامن تحت عنوان "النص التفسيري الحجاجي"، وكانت العناوين الفرعية كما يلي :

- إنتاج نص تفسيري.
- إنتاج نص حجاجي.
- إنتاج نص تفسيري حجاجي.

نلاحظ على برمجة الدرس الحجاجي نوعا من الاضطراب، إذ ما الداعي إلى فصل الإقناع عن الحجاج والعلاقة بينهما علاقة الآلية بوظيفتها ؟[15] كما أن إدراج الاستدلال كجانب مستقل من شأنه أن يشوش على المتعلم والمعلم معا، حقيقة "يعاني الجهاز الاصطلاحي المعتمد في الدراسات العربية من داء الخلط وعدم الدقة والاشتراك" ولكن لا داعي أن ينقل هذا إلى الكتاب المدرسي [16]، ضف إلى ذلك التكرار في العناوين والتكرار في محتوى بعضها.

وبتتبع مسار المعرفة الحجاجية التي يقدمها الكتاب، نجد حصة التعبير الأولى في المقطع الخامس، ركزت على تقديم مكونات دورة التواصل في وضعية الحجاج وأغفلت تقديم تعريف صريح محدد له، واكتفت بالإشارة إليه بشكل عرضي عند الحديث عن المرسل"..المرسل يعرض أفكاره أوأحاسيسه (رسالة) ويحاجج دفاعا عنها لمرسل إليه بنية الإقناع"[17].

وعند الانتقال إلى الحصة الثانية المُعنونة ب"الموضوعية في الحجاج" نجد القائمين على تأليف الكتاب يفترضون أن المتعلم يدرك مفهوم الحجاج، فجاءت الخلاصة كما يلي:

- حتى يكون الحجاج مقنعا مؤثرا، يجب أن يكون موضوعيا، أي يهتم بالموضوع يناقش أفكاره وآراءه يظهر ضعفها وبطلان حججها.

- التركيز في الحجاج على الموضوع هوالذي يقوي الحجج أويضعفها، بل قد يبطلها.

- من الموضوعية إذا كان الخلاف جزئيا، أن نقر بوجود عناصر اتفاق مع الخصم[18].

ونقف هنا عند قضية الموضوعية إذ يمكن أن تضلل المتعلم والمعلم معا،لأن الحجاج ذاتي يقحم ذات المتكلم في قوله، وواضح أن الكتاب

هنا يركز على أخلاقيات الحوار، أما في الحصة الثالثة في المقطع نفسه والتي وردت بعنوان "إنتاج نص حجاجي" فقد قدمت الخلاصة تصميم النص الحجاجي، وأشارت فيه إلى وجود إشكالية يتم التعبير عنها في المقدمة، كما أشارت إلى الرأي المخالف الذي يكون في القسم الخاص بالعرض، وجعلت الرأي الشخصي في الخاتمة، وفي الحقيقة كانت هذه الحصة فرصة لتقديم بنية النص الحجاجي، وكان الأفضل لوتمت الإشارة بوضوح إلى أن النص الحجاجي يتضمن الرأي والرأي المخالف مع إيراد حجج كل من الرأيين، كما أشارت الخلاصة إلى "استعمال الروابط التي تخدم الحجاج بأنواعها، التي تحفظ للنص تماسكه" [19]، وهي إشارة لا تُعرّف المتعلم بالرابط الحجاجي، وهوالوحدة اللغوية التي تربط بين حجتين في النص وتقيم بينهما تراتبية حسب الدرجة والقوة في دعم الأطروحة أوتفنيدها [20].

ولم يتعرف المتعلم على مفهوم الرابط الحجاجي في المقطع السادس الذي تضمن حصة في التعبير الكتابي بعنوان «روابط النص الحجاجي»، إذ وردت الخلاصة بالشكل التالي :

«روابط النص الحجاجي هي الروابط التي تبقي على معاني النص مترابطة بإحكام، في سياق الدفاع عن الرأي، وعرض الحجج والبراهين» وتم تقديم أهم أنواع روابط النص الحجاجي كما يلي :

"1- الروابط اللغوية كحروف العطف والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

2- الروابط المنطقية: روابط التعليل والاستنتاج، روابط التفصيل والتقسيم، روابط التشابه، روابط الغائية...

3- الروابط الضمنية وخصوصا الفصلة، والنقطة، والفصلة المنقوطة، والنقطتان المتراكبتان، وعلامة الاستفهام، القوسان، والمزدوجتان، وعلامة التعجب أوالتأثر..." [21]

لقد جعلت هذه الخلاصة كل الروابط روابطا حجاجية ! وكأن الحصة كانت للروابط بصفة عامة وليس لنوع خاص منها.

وإذا انتقلنا إلى المقطع السابع نجد حصة التعبير الأولى بعنوان «الإقناع بالرأي»، وتمت الإشارة هنا إلى علاقة الحجاج بالإقناع إذ تم تعريف الإقناع بأنه «أسلوب في التعبير، يعكس إلحاحنا للتأثير في المخاطب وحمله على تبني رأينا الذي ندافع عنه من خلال توظيف الحجج والبراهين». [22]، رغم أن التعريف جعل الإقناع أسلوبا إلا أنه أشار إلى أن الحجاج هوالوسيلة التي يتحقق بها، كماأشارت الخلاصة إلى طبيعة المواضيع التي يكون فيها الحجاج إذ الاستدلال على الرأي بالحجج والبراهين يكون في الوقائع التي قد يخالفنا فيها البعض بآرائهم» [23].

وجاءت حصة التعبير الثانية في هذا المقطع بعنوان «الاستدلال» الذي تم تعريفه كتقنية «في التعبير تقوم على دعم الرأي بالحجج والأدلة العقلية والمنطقية، بل وحتى استثارة العواطف لغرض إقناع الآخرين به»[24] والحقيقة لا يوجد فرق بين تعريف الاستدلال وتعريف الحجاج الذي سبق ذكره في إطار الحديث عن الروابط المنطقية، إذ "هي الروابط التي تبقي على معاني النص مترابطة بإحكام، في سياق الدفاع عن الرأي، وعرض الحجج والبراهين..." [25]. والفرق الوحيد هواستثارة العواطف.

ونجد حصة التعبير الثالثة في هذا المقطع بعنوان «الدحض والتفنيد» وقد عُرّف الدّحض بأنه «أسلوب في التعبير يهدف المرسل من خلاله إلى إبطال رأي الخصم بواسطة حجج دامغة»[26] وتكون خطوات الدحض كما يلي :

- تحديد الرأي كما ورد على لسان صاحبه.
- نقد الحجج وبيان ضعفها.
- تقديم الحجج المضادة المقنعة [27].

نتساءل هنا عن الداعي الذي جعل القائمين على تأليف الكتاب يفصلون هذه المعلومات عن الحجاج، فالدحض في حد ذاته يعتمد على الحجج،وفي خطواته إشارة إلى بنية النص الحجاجي الذي يعرض الرأي والرأي المخالف، كما هناك إشارة إلى نوعي الأطروحة المرفوضة والمتبناة،ونفس المعلومات يعاد ذكرها في المقطع الثامن في حصة التعبير الكتابي المُعنونة ب"إنتاج نص حجاجي" حيث تضمنت الخلاصة ما يلي :

لإنتاج نص حجاجي يجب تحديد الموضوع، إعداد التصميم، وترتيب عناصره.

المقدمة : وفيها تمهيد لتحديد الموضوع المعالج.

العرض: فيه عرض لوجهة النظر أوالرأي المراد مناقشته مع بيان أدلته وحججه. ثم عرض لوجهة النظر أوالرأي المراد تقديمه لتثبيته، وإقناع المخاطب به.

الخاتمة: تقديم خلاصة مكثفة لما جاء في صلب الموضوع، مع إبداء الرأي الشخصي بوضوح،

- استعمال الروابط النصية التي تخدم الحجاج بأنواعها"[28].

تشير الخلاصة إلى بنية النص الحجاجي، القائمة على عرض الرأي والرأي المخالف بوضوح، وبقي الحديث عن الروابط الحجاجية كالسابق دون تحديد .

وإذا انتقلنا إلى حصة التعبير الكتابي الثالثة في هذا المقطع نجدها تتحدث عن النص التفسيري الحجاجي، ونشير هنا إلى أن تداخل الأنماط على مستوى النص الواحد، يعتبر مستوى معقدا، ربما يجد المتعلم في هذه المرحلة صعوبة في إدراكه، والأفضل لو أُجل إلى مرحلة التعليم الثانوي حيث يكون المتعلم أكثر نضجا وأكثر قدرة على التحليل والتركيب.

ثانيا : الحجاج كجزئية ضمن دروس أخرى

تم إدراج جملة من الإشارات إلى الحجاج من خلال حصص: القواعد وفهم المنطوق وفهم المكتوب وسند الإدماج.

1- **القواعد** : أفضى التتبع إلى رصد العديد من الوضعيات التي تتدرج الكتابة فيها ضمن الكتابة الحجاجية، لأن الموضوعات المعروضة تتضمن أطروحات يقدمها المتعلم ويعمل على إثباتها وفيما يلي مثالان يوضحان ذلك :

1.1- "اكتب فقرة من خمسة أسطر توضح فيها جسامة الخطأ الذي يقع فيه بعض التلاميذ والمتمثل في لجوئهم إلى الاعتماد على الغش في الفروض والاختبارات، موظفا هذه الحروف بمعان متنوعة" [29].

2.1 - "ممارسة داوود عليه السلام مهنة الحدادة تؤكد على أن المهن اليدوية مهما صغر شأنها عند بعض الناس أفضل من البطالة. أكد هذه الفكرة في خمسة أسطر موظفا فعل الرجاء عسى" [30].

يقتضي الموضوع الأول تقديم أطروحة مفادها : الغش خطأ جسيم يعمل المتعلم على إثباتها، ويقتضي الموضوع الثاني تقديم أطروحة تنص على أن ممارسة المهن اليدوية أفضل من البطالة، وتأكيدها يعني إثباتها بالحجج والبراهين.

2- **فهم المنطوق** : تعتبر دراسة النص فرصة لتزويد المتعلم بمعطيات جديدة عن الحجاج، وفرصة لمراجعة معطيات سبق اكتسابها من أجل تعزيزها. وبعد استقراء ما يُكلف به المتعلم في حصة»فهم المنطوق»لاحظنا أن هناك مطالب تدعوالمتعلم إلى ممارسة الحجاج، فيُطالب مرة بتوظيف الحجة مثل ما نجده في :

1.2- "في خطاب تعرضه على زملائك، اذكر تخصصا تكنولوجيا أفاد الإنسان، وفي المقابل كانت له سلبيات، حددها وادعم رأيك فيه بالحجة"[31].

ويُطالب مرة أخرى بالعمل على إقناع المتلقي، كما هوواضح في:

2.2- "لخص الخطاب المسموع بأسلوبك،واحرص على إقناع زملائك بضرورة الاهتمام بصناعة الحلي"[32].

ويُطالب في حين آخر بالحديث وفق النمط الحجاجي، وهذا صريح في ما يلي :

3.2 - "وفق نمط الحجاج، تحدث عن واجب المجتمع اتجاه الشباب الذين اختاروا طريق الهجرة السرية"[33].

3- **فهم المكتوب** : نلاحظ أن المتعلم طولب في حصص عديدة من حصص فهم المنطوق بإنتاج نصوص تندرج ضمن الحجاج دون أن يتم التصريح بذلك، من ذلك ما نجده في المثالين التاليين اللذين وردا تحت عنوان "أُقوّم مكتسباتي" :

1.3 - "لوخيرت بين قراءة الجريدة الورقية وقراءة الجريدة نفسها على شبكة الأنترنيت فماذا تفضل؟ علل خياراتك"[34].

2.3 - هل يمثل انتشار مواقع التواصل الاجتماعي تهديدا للإعلام التقليدي ؟علل إجابتك"[35].

تقتضي الإجابة عن السؤال الأول تقديم أطروحة مفادها :قراءة الجريدة الورقية أفضل، أومفادها : قراءة الجريدة على شبكة الأنترنيت أفضل، وتقتضي الإجابة عن السؤال الثاني تقديم أطروحة نصها :انتشار مواقع التواصل الاجتماعي يشكل تهديدا على الإعلام التقليدي، أونصها : انتشار مواقع التواصل الاجتماعي لا يشكل تهديدا على الإعلام التقليدي. وتحيل عبارة "علل" على إثبات الدعوى.

كما نجد المتعلم في هذا النوع من الحصص مُطالبا بتحديد الحجج المعتمدة في النص من خلال أسئلة الفهم والمناقشة من ذلك:

3.3 - " ما الحجج التي اعتمد عليها الشاعر لإقناعهم ؟"[36].

4.3 - "ما الدليل الذي قدمه الكاتب ليؤكد وجود الأصول العربية ممتدة في شعب جزر القمر ؟" [37].

وطولب المتعلم بممارسة الإقناع في مثل الوضعية التالية التي وردت تحت عنوان "أوظف معلوماتي"

5.3 - "أعرض بعض زملائك عن المساهمة في حملة التنظيف التي قررتها مؤسستك التربوية. اكتب فقرة تقنعهم من خلالها بضرورة المشاركة، موظفا الأسلوب الخبري والتشبيه"[38].

وفي مواضع أخرى تم توجيه المتعلم إلى استخراج بعض الآليات الحجاجية اللغوية ودراستها مثلا :

6.3 - "من وسائل الحجاج المستخدمة التوكيد والإلحاح، مثل لهما من النص." [39].

7.3 - "ادرس التكرار في القصيدة مبينا أهميته في الحجاج"[40].

4- **سند الإدماج** : يوفر هذا النوع من الحصص فرصا للمتعلم ليبقى على صلة بالمعرفة الحجاجية، من خلال الأسئلة التي تُوجه إليه، ونميز هنا بين الأسئلة التي تختبر فهمه للنص، والمطالب التي تكلفه بإنتاج فقرات ونصوص.

1- **أسئلة الفهم**: توجه بعض الأسئلة في هذه الحصص المتعلم إلى تحديد الحجج أوتحديد مواطن الحجاج في النص، مثلا:

1-1- "اذكر بعض حجج الكاتب في دعم فكرته حول مظاهر تأثر التعليم بالتكنولوجيا." [41].

2.1 - "استخرج من النص بعض المقاطع الحجاجية" [42].

2- **وضعيات إنتاج نصوص** : تم رصد عدة وضعيات تم تكليف المتعلم من خلالها بإنتاج نص حجاجي مثلا :

1.2 - سمعت من معلمك العلم سلاح ذوحدين"، لهذا يجب أن يتخلق أصحابه بالأخلاق الحسنة، رحت تتساءل عن العلاقة بينهما.

اكتب نصا لا يتجاوز أربعة عشر سطرا توضح فيه العلاقة بين العلم والأخلاق، وفق النمط الحجاجي موظفا عددا من أفعال الشروع.." [43].

2.2 - "حضرت معرضا للصناعات التقليدية بدار الثقافة، واكتشفت إبداعات أبناء وطنك، وأدركت أن كل تفريط في هذه الصناعات ناتج عن جهل بقيمتها.

اكتب موضوعا حجاجيا من أربعة عشر سطرا تبرز فيه قيمة الصناعات اليدوية وضرورة الاهتمام بها، موظفا عددا من أدوات الشرط.." [44].

نسجل في آخر هذا التتبع للمعرفة الحجاجية في كتاب "اللغة العربية" الموجه للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أن هناك مادة وفيرة تعرض الحجاج، بحيث يمكن أن نقول إن الكتاب جسد ما أقره المنهاج، إلا أنها مادة تتميز بالاضطراب وتفتقر إلى التنظيم، الذي يعتبر ضروريا في العملية التعليمية التعلمية.ونسجل أن تعليم الحجاج كان من خلال العمل التطبيقي الذي يكلف المتعلم بإنتاج نص حجاجي أكثر مما كان من خلال تحليل النصوص، وفي هذا تقليص لفرص احتكاك التلميذ بالنص الحجاجي المتميز، وهذا ينعكس على نوعية الحجاج الذي ينتجه في كتاباته.

كما نتصور أن إدراج الحجاج في الكتاب تأخر بشكل كبير، فالأفضل لوأُدرج ابتداء من المقطع الأول، خاصة أنه نمط أساسي في هذه السنة من التعليم المتوسط،ومن شأن هذا أن يسمح بدعم المعرفة الحجاجية لدى المتعلم وترسيخها تدريجيا عبر مختلف الحصص،كما أن اتساع المادة العلمية المتعلقة بالحجاج وتنوعها يناسبها أن تُعرض على مدار الموسم الدراسي. ونشير هنا إلى أنه من الأفضل أن يقتصر درس الحجاج في هذه المرحلة على النص الذي يظهر الأطروحتين المختلفتين معا، ويؤجل النص الذي يعرض أطروحة ويضمر الأخرى إلى مراحل التعليم الأعلى.

وفي الأخير يمكن أن نقول أن ما تم عرضه من معطيات الحجاج في هذا الكتاب، يمكن أن يُكسب المتعلم مهارة المحاججة المُفضية إلى الإقناع خاصة وأنها تتوزع على الحصص المختلفة، لكن شرط أن تنظم بطريقة منطقية تحترم التدرج.

الهوامش

[1] ينظـر وزارة التربيـة الوطنيـة :القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيـة ،رقم 08 - 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 45.

[2] ينظـر وزارة التربيـة الوطنيـة :الوثيقـة المرافقـة لمنهـاج اللغـة العربية، مرحلـة التعليم المتوسط، 2016، ص5

[3] عبـد الكـريم غريب :المنهل التربوي، معجـم موسـوعي في المصطلحات والمفـاهيم البيداغوجيـة الديداكتيكيـة والـسيكولوجية، ج 2، منـشورات عـالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006، ص 960.

[4] علي آيت أوشان : النقل الديداكتيكي ودرس الأدب، مجلة فكـر العربية، العدد 1، 2016، ص 65

[5] ينظـر علـي آيـت أوشـان : ديـداكتيك التعـبير والتواصـل، الجزء الثالـث، دار أبـي الرقراق للطباعة والنشر ص33.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص 31.

[7] ينظـر عبـد الـسلام الوشـاني وآخـرون :، التـدريب علـى الإنـشاء، الحجاج، سـراس للنشر، 2006، تونس، ص 86.

[8] ينظر المرجع نفسه ص104.

[9] ينظر عبد العزيز لحويدق :منهجية إقراء النص الحجاجي، دراسات بيداغوجية، العدد 1 :ص133.

[10] ينظر علي آيت أوشان :ديداكتيك التعبير :ص35.

[11] ينظر عبد السلام الوشاني وآخرون :التدريب على الإنشاء، ص 69.

[12] ينظر المرجع نفسه، ص 45.

[13] ينظر علي آيت أوشان، ديداكتيك التعبير، ص 45.

[14] ينظر المرجع نفسه، ص39.

[15] يـرتبط الإقنـاع بالحجـاج ارتبـاط الـنص بوظيفتـه الجوهريـة، انظر محمـد العبـد، النص الحجـاجي العربي، دراسـة في وسـائل الإقناع، فيحـافظ إسمـاعيلي علـوي، الحجاج، مفهومـه ومجالاتـه، الجزء الرابع، عـالم الكتـب الحـديث الأردن، 2010 ط1، ص 7.

[16] صابر حباشة :من إشكالات تطبيق المنهج الحجاجي على النصوص، في حافظ اسمـاعيلي علوي، الحجـاج مفهومـه ومجالاتـه، الجزء الرابع، عـالم الكتـب الحديث، الأردن، 2010، ط 1، ص 190.

[17] ميلـود غرمـول وآخـرون :اللغـة العربية، الـسنة الثالثـة مـن التعليـم المتوسـط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 95.

[18] المصدر نفسه، ص100.

[19] المصدر نفسه ص105.

[20] عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، ص 508.

[21] المصدر نفسه ص 125.

[22] المصدر نفسه ص 135.
[23] نفسه
[24] المصدر نفسه، ص 140.
[25] المصدر نفسه، ص 125.
[26] المصدر نفسه، ص 145.
[27] نفسه
[28] المصدر نفسه، ص 160.
[29] المصدر نفسه، ص24.
[30] المصدر نفسه، ص139.
[31] المصدر نفسه، ص91.
[32] المصدر نفسه، ص136.
[33] المصدر نفسه، ص151.
[34] المصدر نفسه، ص33.
[35] المصدر نفسه، ص43.
[36] المصدر نفسه، ص 63،.
[37] المصدر نفسه، ص73.
[38] المصدر نفسه ص113.
[39] المصدر نفسه، ص53.
[40] المصدر نفسه، ص63.
[41] المصدر نفسه، ص106.
[42] المصدر نفسه، ص107.
[43] نفسه
[44] المصدر نفسه، ص147.

تقنيّة الملاحظة وتطبيقاتها المنهجيّة في بحوث تعليميّة اللّغة العربيّة

أميرة منصور

أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر (2)

ملخّص

عملنا في هذا المقال على تقديم إحدى تقنيّات التّقصّي الميدانيّ : الملاحظة العلميّة، مفهومها وخصائصها وأداتها المنهجيّة الّتي تتمظهر في أشكال مختلفة، تمكّن الباحث من جمع المعطيات عن الواقع التّعليميّ للّغة العربيّة بطريقة ممنهجة وسليمة.

الكلمات المفتاحية : تقنيّات، التّقصّي، الملاحظة العلميّة، المعطيات، الأداة، الواقع التّعليميّ.

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons à la présentation d'une des techniques d'investigation sur terrain : l'observation scientifique, sur le plan du concept, des caractéristiques et de l'instrument méthodologique qui s'affiche sous différentes formes, et qui permet au chercheur de collecter les données sur la réalité de l'enseignement de la langue arabe d'une façon méthodique (systématique) et correcte.

Mots clés : techniques, investigation, observation scientifique, données, instrument, réalité de l'enseignement .

مقدّمة

ما هو الدّافع إلى الملاحظة ؟ ما الّذي يغذّيها ؟

إنّها المشاهدة المباشرة لما يحيط بنا من أشياء وكائنات، لا تكون في أوّل الأمر أكثر من مجرد الفضوليّة الّتي تعني الرّغبة الإيجابية في الاطّلاّع ومعرفة ما لا نعرفه عن المحيط الّذي نحيا فيه، وهي رغبة يشعر بها كلّ واحد منّا، ولكن بدرجات متفاوتة من العناية والاهتمام [1]

إنّ انشغالنا بملاحظة شيء أو شخص ما، يعني شغفنا في الكشف عمّا تخفيه المظاهر الخارجيّة للكائن أو الشّخص الملاحَظ، وهذا ليس إلاّ دليلا على فحصنا لموجودات العالم المحيط بنا، والّذي لا نكوّن منه في الواقع سوى جزء من حقيقته [2]

إنّ هذه العناية الموجّهة نحو ملاحظة الأشخاص والأشياء ؛ ما هي إلاّ خطوة أولى من جهد يحاول فهم المحيط، فما هي وسيلتنا لتحقيق هذا الفهم؟

لقد وفّر العلم تقنيّات وأدوات وأساليب كثيرة تأتي في مقدّمتها **الملاحظة العلميّة** الّتي تسمح باكتشاف وفهم بعض جوانب الظواهر المبهمة، والّتي كانت قبل الاهتمام بمشاهدتها خالية من أيّة فائدة أو دلالة.

على غرار العلوم الطّبيعية ؛ وضعت العلوم الإنسانيّة إذا تقنيات لمعاينة الواقع وفهمه، فما على الباحث إلاّ تحديد المشكلة أو الظّاهرة الّتي يريد فهمها ؛ حتّى يستطيع بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة جمع المعلومات الضروريّة عنها.

وما عدا عمليات التّكييف المصاحبة لهذه العمليّة، فإنّ وسائل التقصّي أو التّقنيات الخاصّة بالعلوم الإنسانيّة ؛ قسمان كبيران : التّقنيات المباشرة الّتي تنتج معلومات أوليّة **Informations primaires** لم تكن موجودة من قبل، وتقنيّات غير مباشرة ؛ تنتج معطيات ثانويّة **Informations secondaires** أو معطيات مأخوذة من معطيات موجودة من قبل.

إنّ الملاحظة الّتي نسعى للحديث عنها ؛ واحدة من التّقنيّات المباشرة الّتي تستحقّ منّا الإحاطة بمعناها وأسسها وأدوات استغلالها في الميدان ؛ من أجل أغراض البحث العلميّ في التّعليم والتّربية وتعليم اللّغة العربيّة بصورة خاصة.

1- مفهوم الملاحظة

الملاحظة طريقة لجمع المعلومات، تقوم على مشاهدة ما يحدث من ردود الأفعال في المواقف والوضعيات المراد بحثها، وهي بذلك انتباه مقصود متعمّد من الباحث وسلوك مراقبة هادف لرصد السّلوكات والأداءات الّتي يتمّ تحليلها وتفسيرها في ضوء خبرات الباحث الملاحِظ، لفهم تلك الظاهرة أو تلك السّلوكات فهما حقيقيّا.

تسمّى هذه الملاحظة : الملاحظة العلميّة، يقول موريس انجرس بشأنها، "هي فحص الظّاهرة بكل اهتمام وعناية" [3]...وهي الملاحظة في عين المكان **Observation en situation** تقصّي علميّ مباشر يسمح بملاحظة مجموعة ما بطريقة غير موجّهة بهدف أخذ معلومات كيفية لفهم المواقف والسّلوكات"[4]

وبإضافة كلمة تقنيّة إلى الملاحظة ؛ تتحدّد هذه الأخيرة وتنضبط بإجراءات وأدوات فحص منهجيّة، هي تلك الّتي سنتحدّث عنها في ما يلي من العناصر الّتي يتضمنّها هذا المقال.

2- مجالات الملاحظة وعلاقتها بالتّقويم التربويّ

الملاحظة هي المشاهدة العيانيّة للأداء أو السّلوك أو الظّاهرة التّعليميّة / التّعلميّة، وهي من أهمّ تقنيّات تقويم نتائج التّعلّم ؛ بواسطتها يتمّ وصف ما يقوم به المتعلّم في المواقف الطبيعيّة أثناء التعلّم، إذا من الصّعب أن نتصوّر تقويم نتائج التعلّم في فصل دراسيّ أو مؤسّسة تعليميّة تربويّة ❖ دون أن تقوم الملاحظة بدور محوريّ فيها.

وممّا يزيد من أهميّة الملاحظة ؛ إمكانيّة استخدامها في جميع جوانب التعلّم : المهاريّة العمليّة والأدائيّة والوجدانيّة والإدراكيّة والانفعاليّة، من هنا تكون مجالات التعلّم التي يمكن ملاحظتها وتقويمها :

• **المجال الإدراكي** : يهتمّ هذا المجال بملاحظة العمليّات الإدراكيّة المختلفة الّتي تشمل طرق إلقاء المعلّم للمعرفة (درس، معلومات...) واختبار إدراك المتعلّم لذلك ؛ عن طريق توجيه الأسئلة الشفويّة الفوريّة الّتي تعدّ مظهرا من مظاهر قياس الاستيعاب وفهم الأفكار المقدّمة، وقياس القدرة على التّذكّر وعدم الخلط بين المفاهيم.

• **المجال الوجدانيّ (الانفعاليّ)** : يهتم هذا المجال بالمناخ الانفعاليّ داخل الفصل الدراسيّ، ويشمل أداءات المدرّس الّتي تعتبر ردود أفعال على سلوك المتعلّمين أثناء موقف التعلّم (فكرة يعرضها التّلميذ، اتّصاله بزملائه، درجة انتباهه وتركيزه، على عناصر المادّة التّعليميّة المعروضة، مدى اهتمامه بالمادّة وانطباعاته عنها...).

• **المجال الإدراكيّ والانفعاليّ** : تندمج في هذا المجال الاهتمام بملاحظة النّواحي الّتي يركّز عليها المجالين السّابقين ؛ للتّعرّف في ضوئهما على أثر كلّ مجال في الآخر، فالعمليّات الإدراكيّة الصّادرة عن المعلّم ؛ تدعونا إلى تتبّع أثرها دائما - إذا كنّا من الملاحظين - على اتّجاه المتعلّمين فكريّا وانفعاليّا بالمادّة الدّراسيّة.

من هنا يظهر أنّ الملاحظة العلميّة في مجال التّعليم تتحرّك في اتّجاه قطبين رئيسين من أقطاب العمليّة التّعليميّة التّربويّة، هما :

ملاحظة المعلّم، وتشمل :

• ملاحظة سلوكه العام في مهنته (التّعليم)

• ملاحظة سلوكه الخاص، أي سلوك التّدريس، الّذي يظهر خلال الحصّة التّعليميّة الّتي تجمعه والتّلاميذ.

ملاحظة المتعلّم، وتشمل :

- ملاحظة سلوك المتعلّم في الصّف اتّجاه معلّمه واتّجاه زملائه.
- أداؤه العلميّ.

3- مكان الملاحظة

تشترط الملاحظة لإجرائها ؛ تموضع الباحث في مكان مناسب يمكّنه من رؤية الأحداث والسّلوكات وسماعها أو سماع ما يدلّ عليها ، ووسيلة الباحث التي تساعده على التّموضع ؛ هي خريطة الجلوس في حجرة الدّرس، وقد يكون من المهمّ أن يغيّر الباحث الملاحظ مكانه أو يتحرّك إلى زاوية أخرى من الحجرة ليلاحظ استجابات أو سلوكات معيّنة.

4- مدّة الملاحظة

المدّة الزّمنيّة الّتي تستغرقها الملاحظة، هي عنصر من العناصر الّتي تميّز الملاحظة من دون مشاركة عن تلك التي تتطلّب المشاركة*.

ويمكن لزمن الملاحظة أن يتغيّر تبعا لما يفرضه علينا موضوع البحث، فقد يقتضي بحثنا الاندماج ضمن المجموعة محلّ الدّراسة إلى درجة تُعجز أفرادها على اكتشاف هويّتنا كوننا باحثين ؛ وهو ما يتطلّب زمنا طويلا ، وذلك إذا كنّا نطمح إلى ملاحظة علاقات التّعامل الاجتماعيّ أو التّفاعل الوجداني، وهذا ما يتحقّق في البحوث الاجتماعيّة والنّفسيّة، بينما قد يقتضي موضوع بحث آخر إجراء الملاحظة في مدة زمنيّة قصيرة، مثلما هو الحال في بحوث التّعليميّة الّتي تقع أحداثها في فترة قصيرة (فترة إنجاز الدّرس، تقديما أو تطبيقا).

يسير هذا الامتداد ؛ كلّما قصدنا القيام بملاحظة منتظمة ومتواصلة للأوضاع.

إنّ فترة الملاحظة الواحدة تمتد من بعض الدقائق إلى عدة ساعات ؛ ويتحدّد هذا الامتداد الزمني بعاملين اثنين :

- طبيعة الظاهرة المراد ملاحظتها.

• إمكانية إجراء الملاحظة.

بصفة عامة يجب تخصيص الوقت اللازم لمشاهدة ما ينشده البحث، سواء تعلّق الأمر بمشاهدة طويلة أو قصيرة، لأنّ التقصير في تخصيص ما يلزم من الزمن، يعني فقدان تتابع الملاحظة خلال سلسلة النشاط الذي يحدث في المواقف الاجتماعية أو النفسية أو التعليمية، فقد تبدأ أوجه النشاط قبل فترة الملاحظة، ويكون السلوك أو الأداء الذي يظهر خلال هذه الفترة جزءا من تتابع سلسلة الاستجابات السلوكية أو الأدائية التي تتحقّق خلال هذه الأوجه من النشاط، كما قد يهمل الباحث - إذا ما أجرى ملاحظاته في فترات قصيرة أقصر من الفترة التي تحدث فيها الظاهرة أو السلوك - العلاقات المهمة ؛ أو لا يستوعبها، خاصة في ملاحظة الردود الانفعالية والتأثيرات الوجدانية ذات البعد التبادلي (التأثير والتأثّر) بين الأفراد.

وإذا كان من أهداف الملاحظة قياس عدد تكرارات حدوث السلوك أو الأداء، فإنّه يستوجب على الباحث تقسيم فترة الملاحظة إلى وحدات زمنية (فترات) لملاحظة ذلك، وتعتمد الحاجة إلى وحدات زمنية دقيقة (بعض الثوان أو عدة دقائق) اعتمادا كليا على طبيعة السلوك المفحوص أو الأداء المنفّذ ؛ ودرجة التقدير المرغوب بلوغها.

أمّا مراعاة احتمال تداخل تكرار حدوث سلوك معيّن وكيفية تمييزه من الوحدات السلوكية الأخرى الحاصلة أفضل تمييز، فمرتبط بالقرار الذي يتخذه الباحث بشأن تنظيمه للفترات الزمنية خلال فترة الملاحظة الكلية التي ينوي قضاءها.

على العكس من ذلك ؛ يسهل تحديد فترة الملاحظة وتقسيمها وتنظيمها ؛ في ملاحظة أحداث التعليم ومواقف التعلّم والأداءات المختلفة الداخلة في العملية التعليمية الآنية، حيث يتحدّد ذلك كلّه بفترة إجراء حصة التعلّم (الحصة التعليمية) سواء أكانت ساعة واحدة أو عدة ساعات يطلبها النشاط التعليمي الواحد خلال الأسبوع ؛ أو

وحدات تعليمية يتطلّب تنفيذها عددا من الساعات عبر أسابيع من الشهر أو الفصل الدراسي.

5- صفات الملاحظ

بسبب ما تطلبه هذه التقنية من دقة وموضوعية في إعداد الأداة التي تسمح بنقل المشاهدات وحفظها ؛ ومن أمانة علمية في المشاهدة ؛ وفي التسجيل، يتحتّم على الملاحظ أن يتمتّع بمهارات، مثل الاستماع الجيد والانتباه السريع ؛ حتّى يتوصّل إلى إجراء الملاحظة بشكل سليم ومنهجي.

تتوقف هذه المهارات على التدريب ❖ والخبرة التي تكون دليلا على قدرة الباحث في تحديد موضوع ملاحظته بسرعة من جملة الأحداث المتداخلة والتي قد تحدث في أوقات متقاربة جدا أو في اللحظة نفسها ؛ وهو ما يشكّل صعوبة الفصل بين السلوكات [5]

إنّ التدريب والخبرة يضمنان للباحث الابتعاد عن التحيّز الشخصي أثناء رصد الأفعال المشاهدَة (التي تصدر عن الأفراد الملاحظين).

6- مزايا الملاحظة وعيوبها

يتوقف قرار تبني تقنية دون أخرى ؛ على التقييم الموضوعي لإمكانيات التقنية نفسها وحدود تطبيقها ؛ انطلاقا من تحديدنا لمشكلة البحث، لذلك فإنّ معرفة خصائص ومزايا مختلف تقنيات البحث وعيوبها أمر أساسي.

فالمزايا التي تحمل الباحث على العمل بتقنية الملاحظة، هي كونها :

• وسيلة بحثية مباشرة، تعتمد على النظر والسماع، دون الحاجة إلى الاستفسار من الأفراد [6]، بل تقوم على مساءلة الواقع الذي يكشف عن أمور كثيرة محسوبة وغير محسوبة، عكس الاستمارة المعدّة مسبقا ؛ والمقيّدة للباحث [7] أي أنّها توفّر للملاحِظ ؛ سواء أكان الباحث نفسه أو من يساعده[8] معلومات لم يكن يتوقع الحصول

عليها، ولم يخطّط لملاحظتها، يقول محمد ماجد الخيّاط : «... تسمح الملاحظة بالتعرّف على ظواهر وسلوكات لم تكن في تخطيط الباحث لمراقبتها»[9]

• أولى التقنيات استخداما في الاكتشافات العلمية والبحوث الميدانية، خاصة في مجال الدراسات النفسية، من خلال مراقبة سلوكات فردية معينة، أو سلوكات اجتماعية بتتبّع ممارسات يومية، أو مسارات فردية ضمن أوضاع معينة ؛ أو دراسات انثروبولوجية[10] أو استكشافية، يقول رشيد زرواتي : «تعتبر الملاحظة ؛ اللبنة الأولى في البحث، بغية التحقّق من صحة فرضياته، من أجل ذلك يهتم العلم بالملاحظة كأداة بحث، لملاحظة الظواهر الحسية وتصنيفها والكشف عن مختلف أبعادها للوصول إلى إصدار أحكام وصفية للوقائع، تمثّل في الأساس قوانين العلم »[11] أو دراسات تربوية، خاصة ما يتعلق منها بمشكلات النظام داخل الصّف، وكيفية معالجتها، أو معرفة مدى تفاعل المتعلمين مع معلمهم وتجاوبهم مع النشاط المدرّس، يقول ماجد محمد الخياط : «إذا كان الهدف هو التعرّف على الطريقة ؛ أو الكيفية التي يتعامل بها المعلمون مع مشكلات النظام داخل الغرفة الصفية، فإنّ المعلومات الصحيحة التي يمكن جمعها بواسطة الملاحظة، لا يمكن الحصول عليها من خلال توجيه استبيان للمعلمين أو إجراء مقابلة معهم»[12]

ويواصل قوله في تثمين دور الملاحظة في الجمع الدقيق للمعلومات ؛ وإمكانية اقتراح الحلول المناسبة في ضوئها، يقول : «إنّ تنفيذ مجموعة من الزيارات الصفية ومتابعة كيفية تصرّف المعلمين في المواقف التي تظهر فيها مشكلات النظام، يوصل إلى معلومات غنية وواقعية ؛ تمكّن الباحث من اقتراح أساليب أخرى للتعامل مع هذه المشكلات ؛ ومعرفة مدى فاعلية المقترحات في تقليل السلوكات غير المرغوبة ؛ داخل الصّف»[13]

• تسمح بالاقتراب من الواقع ؛ بمعايشة الظاهرة ؛ وملامسة جوانبها بدرجة عميقة، أي متابعة أدّق التفاصيل عن كثب، بحكم

تواجد الملاحظ في الميدان، ساعة حدوث الظاهرة، بما في ذلك المؤشرات غير المباشرة، التي قد تكون ذات صلة بتفسير المشكلة، أو تفسير بُعد من أبعادها[14]

• قرب المعلومات التي توفّرها الملاحظة، من الصحة والدقة والصدق[15]، من أيّ أسلوب آخر، إذ أنها تُجمَع في حينها، وفي واقع حدوث السلوك أو الظاهرة ؛ موضوع الدراسة، ممّا يسمح بالإجابة عن تساؤلات الباحث وفرضياته، بنسبة عالية، في حالة ما إذا دُوِّنت فور سماعها أو مشاهدتها، أو على الأقل إذا لم يتباطأ الملاحظ في تسجيلها.

• إنها أسلوب داعم للمعلومات المجمّعة بأساليب أخرى، مثل المقابلة، حيث تكون وسيلة لتقدير مدى صدق الإجابات التي أفصحت عنها هذه الأخيرة، يقول بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني : «تعدّ الملاحظة أسلوبا مكمّلا في غالب الأحيان للمقابلة أو الاستبيان...»[16]

• لا تتطلب عددا كبيرا من العناصر(حجم العينة)[17] لملاحظته، مقارنة بالتقنيات الأخرى

• تمكّن من تسجيل السلوك التلقائي ولا تترك المجال للاعتماد على الذاكرة.

• عملية تحليل المعلومات المتحصّل عليها، عن طريق الملاحظة في البحث الكيفي، تسير جنبا إلى جنب مع عملية الجمع، أي في الوقت نفسه، فوقت الجمع هو وقت التحليل.

فمع تقدّم الباحث في عملية تسجيل الملاحظات وتحليلها، يصبح أكثر معرفة بالموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة، والأمر هنا إذا يتعلّق باختصار ثلاث عمليات (التسجيل والتحليل والفهم) في عملية واحدة.

• تقويم نتائج التعلّم في البنية المعرفية، كتطبيق المعارف والمعلومات في مواقف جديدة، وتقويم المهارات العقلية، كممارسة مهارات التفكير والتحليل والتأويل، والمهارات الإنجازية، كمهارات الرسم والتلوين وتخطيط الأشكال وقياس الأبعاد والقص واللصق، وتصميم الجداول ذات المداخل المختلفة، وقياس المهارات الأدائية في

المواقف الفعلية، كتثبيت الإجابات الصحيحة على السبورة والتدخلات في تصويب الأخطاء التي يرتكبها رفاق الصف، أو التدخل بأداء فقرة ؛ قراءة أو تحدثا أو عرضا، وتقويم الجوانب الوجدانية كأساليب التفكير وتقبّل النقد والعمل به، أو الإعراض عنه.

مع هذه الإيجابيات التي تضمنها الملاحظة، إلاّ أنّ هناك عيوبا تعلق بها، وتجعل منها تقنية غير مجدية كثيرا في بعض الأحيان- إذا كان البحث ينشد تحليلا نوعيا للمعطيات وذلك عندما يقدّر أنّها لا تصلح للبرهنة على مدى صدق البيانات التي جمعها بتقنيات أخرى، أو رأى أنّها لا تفيد في تفسير فرضية البحث، خاصة إذا اتّجه إلى تطبيق الملاحظة بغير المشاركة المعلنة، لما يترتّب عليها من تصنّع وتكلّف في إظهار السلوكات والأداءات المرغوبة ؛ في طريقة التدريس التي يعمل بها الأستاذ مثلا، وعدد التدريبات والتمارين التي قد يضاعفها، لاسيّما إذا كان ذكيّا في فهم الهدف من زيارتنا ومن مراقبتنا له في الحصة، وكذلك هي حال بعض المتعلمين الذين لا يترددون في إظهار السلوكات المرغوبة أو حتّى غير المرغوبة.

لهذه الأسباب تكون المعلومات التي سنحصل عليها أبعد ما يكون عن الحقيقة والصحة[18] وهذا ما سيؤثر على محتوى التحليل والتأويل وعلى النتائج من حيث موضوعيتها وصدقها.

إنّ هذه السلبية ؛ تترتب في حالة ما إذا فضَّل الباحث الملاحظة بطريقة معلنة أو مكشوفة [19] سواء أكان عضوا مشاركا في الأحداث أو غير مشارك.

أمّا إذا اختار الملاحظة بطريقة غير معلنة أو مستترة[20] سواء أكان عضوا مشاركا فاعلا بين العناصر الملاحظين أو غير مشارك، فهذا سيطرح مشكلا آخر، حيث سيخرج الباحث عمّا يقتضيه البحث العلمي واتصالاته من التزامات أخلاقية [21]، "وإن كنّا أحيانا

ولأغراض شاذة، نلجأ إلى عدم الإعلام، بهدف ملاحظة سلوكات خطيرة ؛ أو أعمال تؤثر عواقبها على المجتمع بأكمله"[22].

لعل هذا من أبرز المثبطات التي لا تحفّز الباحث على اعتماد الملاحظة ؛ ولو من بعيد[23] ومن دون إخبار العنصر الملاحَظ عن هدف الملاحظة الحقيقي [24]

• تتطلّب الملاحظة قدرة كبيرة لاستيعاب المعلومات وتحديد ما يجب التعرّف عليه وتشخيصه، حتّى يصبح موقفا صالحا للملاحظة، وهذا ما أشرنا إليه من توفّر مهارات بعينها في الملاحِظ[25]

• التحليلات والتفسيرات التي يتوصّل إليها الباحث، من طريق الملاحظة ؛ معتمدة بالدرجة الأولى على فهمه وإدراكه[26] ، معنى ذلك أنّها متأثرة بذاتيته، لأنّ هذه التفسيرات، تقوم على درجة انتباه الملاحظ ؛ وترميزاته الخاصة للبيانات ؛ وعلى ذاكرته، مما يؤثّر على صدق الدراسة كلّها، يقول عامر قنديلجي : «تفرض الملاحظة سواء كانت معلنة أو سرية، بمشاركة المجموعة الموضوعة تحت الملاحظة أو بدون مشاركتها، اشتقاق التفسيرات واستقرائها من الملاحظات، وبسبب أهمية السياق الذي تجري فيه الملاحظات، فإنّ على الباحث أن يكون حريصا على توثيق دوره أثناء الملاحظة ومراقبة أثره المحتمل على النتائج»[27] فالباحث إذا موضوع دائما ؛ بين مراقبة إدراكه للواقائع وتفسيره لها ؛ ومراقبة تأثيره في النتائج.

لذلك تبقى أهم الانتقادات التي توجّه إلى البحوث المعتمِدة على الملاحظة ؛ وخاصة البحوث النوعية، مدى مصداقيتها[28].

• تقتضي الملاحظة تسجيل المشاهدات في شكل أوصاف ؛ بكلمات أو عبارات ؛ وليس في صورة أرقام أو كميات، فالملاحظة أكثر ما تستخدم –كما أشرنا- في البحوث النوعية، ومن ثمّة فإنّ صدق تلك الأوصاف يبقى نسبيا، إذا لم يوفّق الباحث في اختيار الألفاظ المناسبة التي تعبّر تماما عن محتوى ما شاهده أو سمعه.

تظّل مسالة اختيار الكلمات الملائمة ؛ نسبية، لما في الأمر من التحيّز بالمبالغة أو التقصير في الوصف ، لأنّ عملية الوصف نفسها تحتكم إلى الذاتية التي لا يجب أن تكون حاضرة في البحث العلمي.

إلى جانب ذلك القدرة على بلورة تلك الملاحظات ؛ في سياقات نهائية ؛ تكون قابلة للتحليل والتأويل ؛ واستخلاص التفسيرات الصحيحة.

• تعرض المعلومات المُجَمَّعَة إلى التلَف وفقدان الصلاحية، بسبب قصر المدة[29] التي يجب ألا يتجاوزها الباحث في تسجيل الملاحظات ؛ بعد انتهاء المراقبة في الميدان، يبدي موريس انجرس بعض المرونة في ما يتعلق بالمدة التي يجب أن لا يتجاوزها الملاحظ ؛ لكي يسجّل مشاهداته، فمسموح للباحث ببعض التأخير الذي لا يجب أن يضيّع عليه المعلومات ؛ بل يضمن حضورها في ذهنه، يقول : «لا بدّ من العمل على تسجيل الملاحظات في أقرب وقت ممكن، والأفضل أن يتمّ ذلك في نفس اليوم، إذا كان ذلك ممكنا ؛ وهذا حتّى لا يفلت منّا أي شيء من مجموع الوفرة التي استطعنا إدراجها في أذهاننا ؛ حول الوضعية موضوع الملاحظة»[30].

• الحدّ من حرية الباحث في التصرّف في شؤون وطريقة عمله، حيث تفرض عليه عدم الشروع في جلسة ملاحظة جديدة، ما لم تثبّت ملاحظات الجلسة السابقة، وما لم تنظّم ؛ وما لم يُتأكد من صحتها ومطابقتها لما لوحظ من وقائع[31]، ويتطلب ذلك وقتا أطول نسبيا، حيث لا يمكن أن يفتح الملاحظ، مجال ملاحظة جديدة بعد وقت قصير من انتهاء مجال سابق.

بينما لا نصادف هذه الصعوبة مع المقابلة، فبإمكاننا مقابلة شخصين إلى ثلاثة أشخاص في اليوم الواحد ؛ وفي فترات متباعدة نسبيا ؛ في حالة ما إذا تمّ التنظيم الجيّد للعملية، دون أن نكون مضطرين إلى التأكد مما ثبتناه، حيث يتعيّن علينا العمل بتركيز وانتباه ومتابعة صارمة لما يقوله المستجوّب أثناء فترة لقائنا به.

وإذا التسجيل والتأكّد منه، يتمَّان أثناء المقابلة ؛ وليس بعدها ؛ وهذا ما لا يتطلب تخصيص زمن إضافيّ خارج نطاق المقابلة ؛ وهو ما يوفّر لنا مزيدا من الجهد والوقت.

• في الملاحظة ؛ جهد مضاعف للعقل، إذ "يجب إعمال العقل كثيرا لإدراك الصلات الخفية بين الظواهر"[32] وهي الصلات التي تعجز الملاحظة المجردة على إدراكها.

إنّ المزيّة التي تتمتّع بها الملاحظة في إثبات صدق الشواهد الكمية، أي مدى تطابق البيانات الكمية مع السلوكات أو التطبيقات الفعلية لأعمال الأفراد[33] مرهونة بالملاحظة عن طريق المشاركة[34] غير المعلنة فقط، حيث يمكن أن نحقّق معها نسبة من التلقائية في أداء الملاحَظين، لأنهم لا يعلمون بمراقبتنا لهم.

ولكن علينا دائما أن نحذر ونكون في مراقبة مستمرة لأنفسنا، مما قد يؤدي إليه الاندماج التّام والتكيّف الناجح مع الأفراد، من تضييع بعض الوقائع الدالة[35].

غير أنّ هذا النوع من الملاحظات ؛ لا يخلو من صعوبات تعثّر استغلاله التّام والاستفادة منه استفادة كاملة.

إنّ جملة المزايا الموجودة في الملاحظة، لم تمنع وجود عيوب لا تشجّع على انتقائها واعتمادها تقنية فحص واستخبار، غير أنّ الفصل في اختيارها عائد بالدرجة الأولى إلى الاحتكام إلى طبيعة المشكلة التي سنبحثها، وإلى الأهداف التي نطمح إلى تحقيقها من البحث، ومع ذلك ؛ فنحن مدعوون للوقوف على تلك المزايا وتلك العيوب لحسم اختيارنا.

7- خطوات تنفيذ الملاحظة

لا يجب أن يتوجّه الباحث إلى ميدان الدراسة والملاحظة مباشرة من دون سابق تحضير ؛ ومن دون عدّة منهجية مساعدة، لأنّ الإعداد الجيّد يضمن تطبيقا سليما للتقنية، فتحديد المكان وتصميم إطار

الملاحظة المناسب لطبيعة مشكلة البحث وأهدافه، واختيار العينة التي سيتمّ ملاحظتها ؛ وتقدير الفترة الزمنية اللازمة ونوع أو شكل الملاحظة الملائم للمشكلة المبحوثة وأهدافها، كلّ ذلك تحضير أوّليّ يلزم الباحث.

أمّا الخطوات العملية اللاحقة والتي تمكّنه من تطبيق ناجح للملاحظة واستفادة علمية أكيدة، فهي :

- تسجيل سليم للمعلومات.
- تفريغ ممنهج مفهوم.
- قراءة متأنية لما تمّ تفريغه وتصنيفه.
- تفسير المشاهدات تفسيرا علميا.

8- تسجيل الملاحظات

لابدّ للباحث أن يسجّل ملاحظاته بدقة بقدر الإمكان، وأن يميّز في هذا التسجيل بين الوصف الموضوعي لما يلاحظه وبين انطباعاته عن الأشياء أو الأحداث التي يلاحظها، ومن الأهمية بمكان أن يكتفي الباحث بملاحظة سلوك أو أداء واحد في كل مرة وفي أيّة لحظة زمنية ويسجله ؛ إذ لا يمكن ملاحظة ما يقوم به المعلم وما يبدر من المتعلمين في وقت واحد، بل عليه تخصيص وقت ملاحظة لكل منهما.

ويفضّل تسجيل المشاهدات حال حدوثها، من أجل ذلك ؛ يتعيّن على الباحث ضبط محكّات التسجيل ؛ لتحديد المستوى الكمي لرصد عدد تكرارات الفعل مثلا، أو عدد مرات الانتباه والتشتت، ويصبح هذا الضبط لازما، حتّى يستطيع الملاحظ تسجيل العلامة الدالة في موضعها المناسب، للإشارة إلى تحقّق البند وعدد تكراراته، وهذا في حالة كان يعمل مستقلا أو على نحو لا يقبل الاختلاف بين المطبقين ❖الذين يراقبون الظاهرة عينها.

يستلزم تعريف المؤشرات التي يتم ملاحظتها، أي العناصر التي يجب التنبّه إليها وتسجيل الملاحظة عنها فقط، دون غيرها من

المتغيرات الأخرى العارضة التي لا شأن لها بالموضوع أو عينة البحث، فعندما نريد القيام بملاحظة لقياس أثر طرق التدريس على مشاركة المتعلمين، لا بدّ من صياغة البنود بطريقة توجّه ملاحظتنا نحو ما يجب ملاحظته، بحيث لا تنصرف عن هذا الإطار، كالاهتمام بالتعليق الهزلي الصادر عن التلاميذ أو التحدّث عن أمر عارض أو إخبار المعلم تلاميذه بتعليمة إدارية تخصّهم، أو دخول أحدهم، أو ما شابه ذلك من العوامل والعوارض والأمور الدخيلة على الموقف التعليمي.

9- مقومات نجاح الملاحظة

بالإضافة إلى ما يجب أن يتوفّر في الباحث الملاحظ من :

- فهم لمعنى المشاهدة العلمية
- فهم شروط تطبيقها
- التحكّم في بناء أطرها، هناك تحذيرات ينبّه إليها المنهجيون ويدعون الملاحظ إلى وضعها في الاعتبار، حتّى تتحقّق له ملاحظة ناجحة، منها :
- التمتّع بقوة الملاحظة وسرعة الفهم والإدراك.
- الوعي بخطورة التفسيرات الخاطئة، التي قد تنتج عن الخلط بين الأعراض والمسببات.
- عدم تأجيل تسجيل المشاهدات إلى وقت لاحق.
- عدم نسيان أيّا من التفصيلات المهمة.
- عدم تعميم الملاحظات على أوضاع أخرى أو أحوال وظروف مشابهة، إلاّ بعد تغطية تلك الظروف تغطية كاملة تكون متبوعة بدراسة وافية، معنى ذلك التقليل من التعميم إلى الحدّ الأدنى.

10- أداة الملاحظة

لكل تقنية أداة خاصة لجمع المعطيات، والأداة هي نقطة التلاقي بين البناء المفهومي لمشكلة البحث من جهة والواقع المراد دراسته من جهة أخرى.

تستمد الأداة وجودها من كونها الواسطة التي يتوجّه بها الباحث نحو الواقع لجمع المعلومات الضرورية للإجابة عن مشكلة بحثه.

والملاحظة في عين المكان تقتضي إعداد إطار يسمح بفرز ما يستحق أن يشاهد فعلا ؛ باعتبار أنّ تواجدنا في الميدان سيجعلنا نشاهد أشياء كثيرة ومتنوعة.

ولبناء الإطار يجب حصر العناصر المنتمية إلى الوسط المستهدف بالملاحظة ؛ والإحاطة التّامة بهذا الوسط❖، ثمّ جمع المفاهيم والأبعاد والمؤشرات (التعريف العملياتي) المتولدة عن عملية التحليل المفهومي للمشكلة، هذه العناصر هي التي ستستعمل كأساس لبناء الأداة (إطار الملاحظة) وتكون عملية البناء هذه سهلة أكثر عندما نتمكّن من رسم ملامح الوضع موضوع الدراسة بصورة جيدة.

إنّ إطار الملاحظة، إذا هو وسيلتنا لتسجيل الملاحظات وحفظها، تطلب هذه الوسيلة تصميم نظام تسجيل ؛ يرتكز على الفرضية أو الفرضيات أو الهدف أو الأهداف التي تمّت صياغتها، ووضع مصطلحاتها في شكل إجرائي، أي في شكل عناوين أو أبواب أو بنود، نقوم من خلالها بتسجيل ما يجب الاحتفاظ به، بشكل آخر يحدّد الإطار الظواهر محل الملاحظة في ضوء تعريفنا للمشكلة ويضمن تسجيل كل ما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لها.

يأخذ إطار الملاحظة أشكالا عديدة، حسب درجة الليونة المسموح بها في كل شكل، بالنظر إلى متطلبات مشكلة البحث، نوضّح هذه الإمكانات العملية التي تمدّنا بها الملاحظة في ما يلي :

10- 1- شبكة الملاحظة Grille d'observation

وهي تصميم خاص يتضمّن عددا من البنود أو العناوين التي تتمخّض عن التحليل المفهومي للمشكلة، حيث يجب أن تتطابق مؤشرات أبعاد المفهوم مع ما نسعى إلى دراسته.

لا تسمح لنا هذه الأداة بأن نكتب كثيرا، فميزتها الدقة والانتظام، فهي قليلة الليونة، كما لو كان الأمر يتعلّق بقياس الظواهر[36]، فيكفي أن نرسم دوائر ندّل بها على ما نشاهده من أداء أو سلوك، تلك هي طريقة العمل بشبكة الملاحظة.

10-2- دفتر المشاهدات Registre/ Cahier de bord

إذا كنّا نفضّل استعمال أداة (إطار) أكثر ليونة، لأنّ مشكلة البحث أملّت علينا العمل بإطار أكثر تفتّحا، حيث من الضروري أن نحصل على معلومات من النوع الكيفي تماشيا ومتطلبات بحثنا وأهدافه، فإنّ الأمر يتوقف بنا عند اختيار أداة الدفتر لتدوين مشاهداتنا عن الوسط المستهدف، ومن ثمة علينا تخصيص مجال واسع يستوعب تلك المشاهدات واقعية كانت أو تأملية.

يمكن دمج هذا النوع الأخير من الملاحظات (التقديرية) تدريجيا، تبعا لظهورها ؛ وعلينا ترك مجال لها في الدفتر لتسجيلها.

ولضمان انتظام الملاحظات داخل السجّل وتحقيق التمييز بينها وبين الملاحظات الفعلية وسهولة إيجادها والرجوع إليها، يشترط عنونتها.

10-3- بطاقة الملاحظة Fiche d'observation

معنى البطاقة : هي إطار لتسجيل الملاحظات، يتضمن عددا من العناصر، على القائم بتطبيقها كتابة الملاحظات التي يراها تحت كل عنصر من عناصرها بشكل مفتوح، يسمى هذا الإطار، البطاقة المفتوحة.

10-3-1- البطاقة المفتوحة Fiche ouverte

عندما نريد ملاحظة تطبيق مقرّر دراسي معيّن على متعلمين في مرحلة دراسية معينة ومستوى معيّن وعينة محدّدة، علينا ملاحظة العناصر التي تدلّ على كيفية تنفيذ هذا المقرّر، وليكن درسا في نشاط من أنشطة المادة.

لتحقيق هذا المسعى يمكن أن نضع العناصر الآتية :

- تقبّل المتعلمين للمادة.

.....

.....

.....

- قدرة المعلّم على تصميم المواقف التعليمية (ضرب الأمثلة، تصوير الوضعيات...).

.....

.....

.....

- أساليب تفعيل أدوار المتعلمين.

.....

.....

.....

- استخدام الوسائل التعليمية وكيفية استغلالها.

.....

.....

.....

- القدرة على استثارة دافعية المتعلمين.

.....

.....

.....

- أساليب التقويم الموظّفة.

.....

.....

.....

- فعالية طريقة تنفيذ الدرس.

.....

.....

.....

إطار الملاحظة - بطاقة مفتوحة -

تحت كل عنصر من هذه العناصر، يسجّل المطبّق ملاحظاته في شكل تعليقات بالطريقة المناسبة التي يراها، وحتّى يتفادى الباحث صعوبة تفريغ المعلومات المسجّلة، بالنظر إلى طبيعتها - فهي معلومات كيفية - لابدّ أن يجتهد في رسم نموذج يمكّنه من تفريغها بشكل سليم ؛ لا يفقد المعلومات وزنها أو أهميتها، لأنّ ذلك ما ينشده التحليل لاحقا.

وأداة البطاقة المفتوحة شبيهة إلى حدّ ما بأداة الدفتر، غير أنّ درجة التفتّح والاتساع التي يسمح بها هذا الأخير، تبقى هي ما يميزه عنها، وإن كان المبدأ واحدا.

10-3-2- بطاقة الملاحظة المغلقة Fiche fermée

الصورة التي يجب أن يتمظهر فيها هذا التصميم ؛ هو أن تكون ضيقة ومقيّدة للباحث، عليه أن يكبح حبر قلمه عند تسجيل ملاحظاته ولا يكبح المشاهدات في حدّ ذاتها ؛ وهي مقيّدة أيضا للعناصر التي تتضمنها، والتي يتمّ العثور عليها بعد تحليل عناصر مفهوم مشكلة البحث إلى عناصر أولية، وتصنيفها في شكل أبعاد ؛ ثمّ مؤشرات سلوكية أو تعليمية مضبوطة، من شأنها أن تقيس المظاهر السلوكية أو الأدائية ؛ أي قياس المؤشرات الدالة عليها، فعند تحقّق السلوك أو الأداء المرغوب (المحدّد سلفا والمنتظر حدوثه) ما على الملاحظ إلاّ وضع علامة إشارية يدل بها على وقوع المؤشر من عدمه.

هذه بطاقة ملاحظة مقيّدة (مغلقة) لأداء معلم في تدريس نشاط القراءة، باستخدام مقاييس الرتب.

الأداء	مقاييس التقدير			
	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
- يقرأ بصوت واضح مسموع.				
- ينطق الكلمات نطقا سليما،				
- يحترم علامات الوقف.				
- يتفاعل مع مواقف النص وأفكاره بصوته (التغيير في نبرات الصوت).				
- يتفاعل مع أفكار النص من خلال ملامح وجهه.				
- يمدّ نفسه مع العبارات الطويلة.				
- يتوقف توقّفا دالا على الانتقال إلى فقرة جديدة.				
- يكرّر قراءة العبارات التي تشتمل على صور بيانية.				
- يتأنّى عند قراءة العبارات التي تشتمل على ظاهرة لغوية مهمة.				

إطار ملاحظة - بطاقة مقيدة - (أ)

يتضّح لنا من هذا الإطار أنّ البطاقة المغلقة، تسمح بتسجيل حدوث الظاهرة، وفي الآن ذاته شدة حدوثها، فهي تعطينا قياسا كيفيا من خلال درجات المستوى أو **مقاييس الرتب أو التقدير** التي تدل عليه في الجهة المقابلة للمؤشرات الملاحظَة، وهي بذلك تسمح بإصدار الأحكام ؛ بناء على القيّم النوعية المسجّلة عن كلّ مؤشّر.

وإذا حاولنا أن نقارن بين بطاقة الملاحظة المغلقة والأطر الأخرى، وجدنا أكثرها قربا ومضارعة لها في طريقة بنائها والهدف من تنفيذها، هي الشبكة، فكل من الأداتين تقومان على نظام تدرّج لقياس أنماط السلوك وجدانية أو تعليمية أدائية ؛ أو ظواهر أخرى،

عن طريق استخدام بدائل الإجابة، حيث ترتّب هذه البدائل في البطاقة وفقا لدرجة أهميتها، أو درجة ظهورها، أو بمسار من الأفضل إلى الأسوء ؛ وتسمح بحساب عدد تكرارات حدوث النمط السلوكي الذي يصدر عن المفحوص بتخصيص خانة في النهاية، تحتسب فيها الدرجة النهائية.

وملاحظة أداء المتعلّم في نشاط القراءة بتطبيق حدود البطاقة المغلقة المستعملة بشكل منظّم خلال عدد من حصص القراءة ؛ يكون على هذا الشكل :

الأداء	مستوى الأداء			
	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
- يقرأ بصوت مسموع واضح.				
- ينطق الكلمات نطقا سليما.				
- يقرأ الجمل حتّى نهايتها.				
- يحترم علامات الوقف الأخرى.				
- يتفاعل أثناء القراءة مع أفكار النص والمواقف المعبّر عنها.				
- يتوقّف توقّفا يوحي بانتقاله إلى فقرة جديدة.				
- يتّم قراءة النص.				

إطار ملاحظة- بطاقة مقيدة- (ب)

أمّا باستخدام إطار الشبكة، فيمكن أن يتمظهر محتوى شبكة الملاحظة في البناء الآتي :

أداء معلّم في نشاط القراءة

❖وصف المكان ❖تكوين المعلّم وخبرته

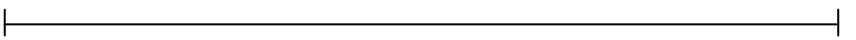
.....

.....

.....

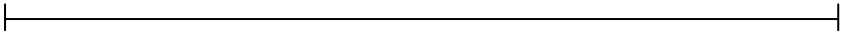
.....

صوت غير واضح غير مسموع يقرأ بصوت واضح مسموع



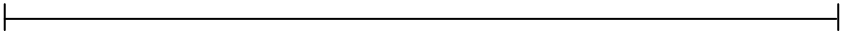
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

يتعثر في نطق الكلمات ينطق الكلمات نطقا سليما



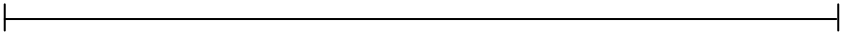
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

لا يحترم علامات الوقف يحترم علامات الوقف



10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ليس هناك أيّ تفاعل يتفاعل مع مواقف النص

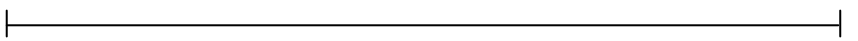


10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

لا توجد أيّة استعانة يستعين بملامح وجهه في التفاعل مع النص

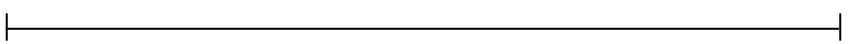
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

لا يراعي ذلك في قراءته يمدّ نفسه في القراءة



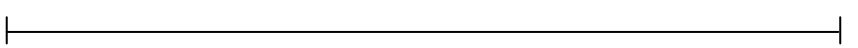
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ينتقل دون توقّف ينتقل إلى فقرة جديدة بتوقف دال



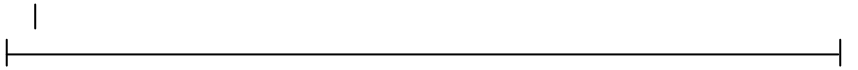
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

لا يكرّر القراءة يكرّر قراءة ما احتوى على بيان



10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

لا يتأنى عند ذلك يتأنّى عندما يصادف ظاهرة لغوية



10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ملاحظات.....

.....

.....

.....

.....

إنّ هذين الإطارين يعطيان رتبا ودرجات تصف الأداء، بالإضافة إلى توفير إمكانية الإشارة إلى التكرارات العددية عن نمط الأداء، وهو ما يسهّل تفريغ المعلومات ومعالجتها، لكن قبل ذلك يجب على الباحث أن يصف الأداءات وصفا دقيقا، حتّى يكون تقييمه النهائي وتحليله صحيحا وتأويله للنتائج مقبولا.

10-4- نظام البنود système de categories

لتأطير هذا النظام ؛ يجب تجميع الأحداث الصادرة عن المعلّم أو المتعلّم تحت بند مستقل، والبند عبارة عن عنوان رئيسي يعبّر عن جوهر تلك الأحداث ؛ تنضوي تحته كل الأحداث ذات الوظائف المتقاربة في شكل مجموعة تتوفر فيها إمكانية تنظيمها في بند بعينه، فمثلا الأحداث التي تصف إلقاء الأستاذ لمحاضرته، هي :

بنود الإلقاء بند جـــوهري
- تقديم المفاهيم
- عرض الحقائق
- عرض النظريات
- تقديم القوانين
- ضرب الأمثلة
- تقديم المعارف والتفسيرات عن موقف معين.
- سرد معلومة جديدة.

هكذا بهذه الطريقة يجب أن نصنّف هذه الأحداث تحت بند الإلقاء.

لا يعطي نظام البنود الفرصة للباحث ؛ إلاّ لملاحظة جانب واحد من جوانب السلوك ؛ ولذلك لا يجب النظر إلى الجوانب الأخرى من السلوكات التي تحدث أثناء فترة الملاحظة، كما لا يجب تسجيل الأحداث غير الواردة تحت بنود النظام.

10-5- نظام العلامات Système de signes

يقوم هذا النظام على مدخل آخر في بنائه لملاحظة السلوكات، يختلف عن المدخل الذي يتأسّس عليه نظام البنود، فهو لا يركّز على ملاحظة جانب واحد، فعلى الباحث إذا رأى أنّ هذا الإطار جد مناسب

لبحثه (مشكلة بحثه وأهدافه) أن يحدّد جميع جوانب سلوك التدريس و سلوك التعلّم، ويحلّل كل جانب إلى مجموعة من الأداءات ويصف كل أداء بعبارة إجرائية قصيرة بصيغة المضارع المفرد، ويشترط أن لا تشير العبارة الواحدة إلى أكثر من أداء، وبهذه الكيفية يتجمّع لديه عدد كبير من العبارات الإجرائية القصيرة، هي توصيف للأداءات المنظّمة في جانب معيّن من جوانب السلوك.

فمثلا العبارات الإجرائية التي تصف الأداءات الي يتضمنها جانب التقويم في سلوك التدريس (تقويم المعلّم للمتعلمين)، تكون على النحو الآتي :

الأداءات	نعم	لا
• يستخدم أسئلة شفهية.		
• يسأل أثناء الدرس.		
• يسأل بعد الانتهاء من الدرس.		
• يستخدم سؤالا يقيس التذكّر.		
• يستخدم سؤالا يقيس الفهم.		
• يستخدم سؤالا يقيس التطبيق.		
• يشخّص إحدى نقاط الضعف لدى التلميذ.		
• يشخّص إحدى نقاط القوة لدى التلميذ.		

إطار ملاحظة - قائمة رصد -

يستلزم على الباحث هنا رسم إطار من مدخلين لاحتواء الأداءات في جهة ولتسجيل العلامات التي تدل على حدوثها من عدمه في جهة مقابلة، والاستعانة في ذلك بكلمات من مثل : نعم / لا - حدث / لم يحدث، أو غيرها من الكلمات التي تظهر للباحث أنّها ملائمة للدلالة على تحقّق الأداء من عدمه.

فهذا النظام - كما ترى - لا يهتم بحساب تكرارات حدوث الفعل أو الأداء.

يسمي بعض المنهجيين هذا الأسلوب في الملاحظة بـ : قوائم الرصد ، وعادة ما يكون صالحا لملاحظة كفاءات التدريس المختلفة.

إنّ ميزة هذه القوائم، الموضوعية، حيث يتمّ تسجيل السلوك مباشرة، ممّا يساعد على تجنّب الوقوع في الأخطاء بسبب ما قد يحصل من مرور الوقت على موقف الملاحظة أو على مباشرة تدوينها.

خاتمة

مهما يكن الشخص الذي يقوم بالبحث ؛ فهو مطالب باحترام المنهج، الذي هو في الواقع طريقة دقيقة وصحيحة ومنظمة، فالباحث عليه أن يعمل وفق منطق صارم، حتّى يكون عمله مقبولا وتترتّب عليه نتائج ملائمة، فمجموع المساعي التي يعتمدها الباحث تعكس بمعنى واسع تصوّره للبحث ومنهجه ؛ الذي يتحدّد بناء على اقتراحات تمّ التفكير فيها من قبل، تمكّنه من قيادة بحثه بثبات، بمساعدة التقنيات والأدوات التي اختارها والتي تضمن نجاحه في البحث.

لهذه الأسباب يجب أن يتضمن البحث قسما عن المنهجية التي اعتمدها الباحث والتي يوضّح فيها مساعيه في إنجاز البحث، لأنّ النتائج لا تترجم في حدّ ذاتها ولوحدها مجهود الباحث ومعاني البحث، بل أنّ الأساس المتين الذي بني عليه البحث وصحة بنائه هما اللذان يتمّ الحكم عليهما، انطلاقا من مدى ملاءمة المنهج ووسائل تطبيقه.

الملاحظة وسيلة المعلّم لمتابعة سلوك التلاميذ وأفعالهم في مواقف حقيقية واقعة في حينها، بوصف السلوك الصادر والحكم عليه، بغرض تحديد مدى إقبال التلميذ على ممارسة الأنشطة ودوره فيها ومدى ارتباطه بزملائه وتفاعله معهم، تمكّن المعلّم من التعرّف على قيّم المتعلّم وعاداته واتجاهاته حول أفكار معينة.

وإذا كانت الملاحظة فرصة هامة للمعلم لإيجاد واكتشاف مواقف تعلّم يمكن استغلالها واستثمارها على وجه أفضل وتعرّفه على المشكلات حال ظهورها عن قرب والتفكير في حلها قدر الإمكان، وتقدّم له وصفا موضوعيا عن المتعلمين خلال علاقاتهم الواقعية في بيئة الفصل، وتسمح بعملية القياس والحكم دون إحداث اضطراب في أوجه النشاط العادية للتلاميذ الملاحظين، وإذا كان المعلم يقوم بالملاحظة يوميا وبشكل غير مقصود داخل الفصل، فهل هو يدوّن ملاحظاته بشكل منظّم ليستغلها في تقويم المهارات المتكررة، مثل

القراءة والتحدّث (التعبير) والاستماع والمناقشة (الحوار) والتفكير أثناء حل التمارين والوضعيات المطروحة وسلوكات الانتباه والتركيز والانضباط وما إلى ذلك من أنماط السلوك الانفعالي والوجداني والاكتسابي ؟ وهل عليه أن يكتفي بكتابة التقارير السريعة، بالاعتماد على ما تخزّنه الذاكرة عن تلميذ بعينه طيلة فصل دراسي ؟ أليس تفعيل أدوات الملاحظة في تقويم نتائج المتعلمين يبدأ من تفعيل المعلّم لها أوّلا في قسمه ؟

وهل عمل الباحث في تعليمية اللغة العربية على إعداد قوائم ملاحظة بالتعاون مع المعلمين من ذوي الخبرة والمختصين ؛ لتفعيل التقويم والإفادة من مخرجاته في تحسين أداء المتعلم ؟

والمعلوم أنّ الكفاءات في التعليم/ التعلّم مختلفة، والكفاءات الفرعية المنشقة عنها متعددة من ناتج تعلّم إلى آخر وفقا لطبيعة الكفاءة الأساسية المستهدف قياسها، فالكفاءات الفرعية لتحرير فقرة أو نص أو خطبة، تختلف عن الكفاءة الفرعية في استظهار قصيدة، فهل نحن مهتمون بهذه الكفاءات لملاحظتها وقياسها وتقييمها وتقويمها.

بالرغم من المساعدة الهامة التي توفرها لنا تقنية الملاحظة في الميدان في مجال التعليم والتقييم والتقويم والتطوير (تطوير طرق التدريس والمناهج التعليمية) إلاّ أنّ اعتمادها في تعليمية اللغة العربية عندنا ما يزال بعيدا جدا عمّا ينشده البحث العلمي في التعليمية من النهوض والتقدم.

الهوامش

[1-] Initiationpratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, Edition CEC inc, Québec, 1996, p : 25

[2-] Ibid, p : 25

[3-] Action d'examiner avec soin un phénomène ,Ibid, p :25

[4-]Investigation scientifique directe qui sert à observer un groupe de façon non directiveen vue de faire un prélèvement qualitative pour comprendre des attitudes et des comportements. Ibid, p :162

[*] حيث إنّ الملاحظة تمتد إلى الجوانب المختلفة للعملية التربوية، فمن الضروري أن تتم في أماكن وأوقات مختلفة، وهذا يستدعي ملاحظة التلاميذ داخل حجرة الدرس وفي المخبر، وفي ساحة المؤسسة وعند الاشتراك مع الرفاق في أيّ من الأعمال التعليمية التربوية عند القيام بالأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها، ويمكن للأولياء أن يزودوا المؤسسة بمعلومات أفرزتها ملاحظاتهم لأبنائهم ، تخصّ تعلّمهم، في هذا الإطار يمكن أن تنصب الملاحظات على حلّ واجباتهم المنزلية التي كلّفوا بها، مراجعة الدروس أو تحضيرها، بالإضافة إلى سلوكاتهم في خضم ذلك كلّه مع أقرانهم من حولهم.كلّ ذلك يمكن استغلاله في تقويم التلاميذ من الجانبين المعرفي والسلوكي.

من اللازم أن يتدرّب الملاحظ، سواء أكان الباحث نفسه أو كان شخصا معاونا له على المشاهدة (المشاهدة العلمية للوقائع) قبل قيامه بالملاحظة وذلك لضمان الحصول على نتائج حقيقية تنعكس في ضوئها التسجيلات الواقعية التي ترتبط بموضوع البحث والمبتعدة عن الرؤى الشخصية والتقديرات الذاتية للمواقف وهو الأمر الذي يضيّع على الباحث الأمانة العلمية والموضوعية عن بحثه وجهده.

[5-] المناهج التعليمية، صناعتها وتقويمها، محمود الضبع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط : 1، سنة : 2006

[6] البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديلجي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط : 1، سنة : 2008، ص : 188

[7-] أسس البحث العلمي، سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة، بن عكنون، ط : 2، سنة : 2007، ص : 74 (بتصرف)

[8-] عادة ما لا تحتاج الملاحظة إلى وسيط، أو معاون ؛ نظرا لما قد يصيبها من تمييع أو انحراف عن أهداف البحث، حيث أنّ تمثّل الأهداف لا يكون حاضرا بشكل كامل إلاّ في ذهن الباحث نفسه، أنظر ما ورد من تفصيل في هذه السلبية :

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p : 137-138

[9] أساليب البحث العلمي، ماجد محمد الخيّاط، دار الراية للنشر والتوزيع، ط : 1، سنة : 2011، ص : 176

[10] الأنثروبولوجيون، هم أوّل من مارس الملاحظة بالمشاركة من خلال عيشهم في وسط المجموعات البشرية، بغية دراستها عن قرب، ومازالت هذه التقنية مفضّلة أكثر لديهم.

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p :130-131

[11] تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، رشيد زرواتي، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية، قسنطينة، ط : 3، سنة : 2000، ص : 220

[12] أساليب البحث العلمي ، محمد ماجد الخياط، ص : 174

[13] المرجع نفسه، ص 174 :

[14] المرجع نفسه، ص : 175

[15] لتوسيع الفكرة، أنظر

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p :262

[16] أسس البحث العلمي، سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، ص : 74 والبحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديلجي، ص : 188

[17] تستدعي أن يكون عدد الملاحظين قليلا، للتمكن من الإحاطة بكل التفاصيل، ولكن صغر حجم العينة لا يخلو من سلبية، هي عدم إمكانية تعميم النتائج على المجموعات الكبيرة، ومع هذا، فإنّه إذا بلغ التحليل مستوى معتبر من النوعية، فمن المحتمل أن لا تكون الميكانيزمات التي يتم إبرازها فريدة من نوعها، ولا هي وقفا على الوسط محل الدراسة، ويمكن استخدامها كمنطلق للكشف عن أوساط أخرى، وهكذا يمكننا تجاوز حدود الحالة الخاصة إلى حد ما.

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p : 138

[*] تتفق على وجود هذه الميزة معظم مراجع منهجية البحث العلمي الميداني.

[18] تعليم الصرف العربي في ضوء المناهج الجديدة في الطور المتوسط، دراسة تحليلية إحصائية، أميرة منصور، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر (2)، ج : 1، السنة الجامعية : 2013- 2014 ، ص : 484

[19] تضم الملاحظة المعلنة، أو المفتوحة، صنفين من الملاحظة : الملاحظة بالمشاركة المعلنة، وهي التي يندمج فيها الباحث مع عينة بحثه، ويصاحبهم في معظم الأوقات، كأن يعمل أو يدرس معهم ويسجل مشاهداته أمامهم، فهو قد أعلمهم منذ البداية بغرض تواجده بينهم ، وتدوم هذه الملاحظة فترة طويلة، يسميها البعض المشاركة الكاملة، ويرى فيها البديل العملي المناسب للباحث المشارك غير المعلن، وملاحظة بدون مشاركة ولكن معلنة، وهي أن يلاحظ الباحث عناصر عينته، دون أن يشاركهم نشاطهم، أي يراقبهم من بعيد، مع إعلامهم بالأمر، بإعطائهم هدف

الملاحظة الحقيقي، أو بإخفاء ذلك الهدف تجنبا للتصنّع المحتمل في بعض تصرفاتهم.أنظر تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، رشيد زرواتي، ص : 220 و البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديليجي، ص : 132

[20] قد تكون ملاحظة بمشاركة غير معلنة، بأن يصبح الباحث عضوا في المجموعة الملاحظة، يسايرها عن كثب ويتجاوب معها، لفترة محدّدة، وهذا النوع من الملاحظة يصادف في تطبيقه صعوبات كبيرة، فعلى الباحث أن يتصرف بشكل عادي قدر الإمكان، حتّى لا ينكشف أمره، وأن يكون عضوا فاعلا في الجماعة في الوقت ذاته، فدوره في هذه الحالة يكون أقر ب إلى دور الجاسوس، ويندر هذا النوع من الملاحظة، بسبب الاعتبارات الأخلاقية والمنهجية التي يعاني منها، حيث يملي عليه الموقف عدم تسجيل المعلومات التي يحصل عليها إلى أن يصبح وحيدا وبأمان وهنا تزداد احتمالات أن تكون المعلومات التي يسجلها غير كاملة، وانتقائية ومتحيّزة، إلى حد ما، وإذا تحتم عليه الأمر القيام بدور واحد من أفراد المجموعة، يقتضي الأمر القيام بالدور كاملا، تماما كأحد أفرادها، وسيكون ذلك على حساب الملاحظة. وملاحظة بدون مشاركة وبدون إعلان، أو إعلام : وهي أن يلاحظ الباحث سلوك عينته أو الظاهرة التي يحيونها عن بعد ، أي : بطريقة غير مباشرة، وبدون إخبار المعنيين، فهو عضو خارج عينة البحث، لأنّه لا يشارك عناصر العينة عملهم، وتتم هذه الملاحظة، باستخدام أداة تصوير مثلا، ولكن هذا النوع يطرح صعوبة كبيرة، حيث أن الملاحظة تكون ناقصة، بافتقادها جزء هام منها، فهو لا يمكنه سماع ما تقوله الجماعة. أنظر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديلجي، ص : 190. و

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p :132-133

[21] الفكرة مطروحة في كل مراجع منهجية البحث العلمي، التي أطّلعنا عليها، ويمكن أن تعود إلى : البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديلجي، ص : 189 و

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p :133

[22] انظر المرجع نفسه، ص : 133 (بتصرف).

[23] الحقيقة أنّه لا نستطيع أن نلاحظ دون الاقتراب من مجموعة الدراسة، ما دمنا نبحث عن فهم الوضع في إطاره الطبيعي،

(voir : l'observation dissimulée ou ouverte) Op, cit,p : 132

[24] يمكن للباحث أن يخفي عن مبحوثيه السبب الحقيقي لوجوده بينهم، أي : إخفاء سبب جمع المعلومات، عنهم، وذلك بإعطائهم أسبابا أخرى لإشباع فضولهم.أساليب البحث العلمي، ماجد محمد الخيّاط، ص : 175

[25] أنظر صفات الملاحِظ، أنظر، ص : 5، من هذا المقال.

[26] البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عامر قنديلجي، ص : 194

[27] المرجع نفسه، ص : 191

[28] المرجع نفسه، ص : 194

[29] عموما يتوجب على الباحث أن يعدّ كل الملاحظات التفصيلية، في غضون يوم واحد، أي : 24 ساعة من انتهاء العمل الميداني. المرجع السابق، ص : 194

[30] «… Il faut rédiger les observés le plus tôt possible par après, dans la même journée si cela est possible, pour ne rien échapper de toute la richesse de ce qu'on avait pu saisir de la situation observée» Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p : 259 .(بتصرف)

[31] البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقنية والالكترونية، عامر قنديلجي، ص : 194 (بتصرف)

[32] أسس البحث العلمي، سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، ص : 71

[33] المرجع نفسه، ص : 71

[34] أنظر، أهمية الملاحظة بالمشاركة وهدفها

(L'observation participante)

Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, p :130-131

[35] المرجع نفسه، ص : 138 (بتصرف)

[*] الاتفاق على رموز تسجيل موحدة بالنسبة للبنود والتكرارات والالتزام بذلك، إذا كان يتقاسم الملاحظة فريق بحث أو عمل وهو ما يسمى بـ : ثبات المرمزين CONSTANCE INTRACODEUR

[*] قبل الشروع الفعلي في الملاحظة، يتعيّن على الباحث تخزين كل المعلومات التي يملكها عن الوسط المراد ملاحظته، تمثّل هذه المعلومات إجابات عن ألأسئلة الرئيسة التي تسمح بالإلمام بكل ما يمكن أن يتضمنه الإطار في ظل تحديد مشكلة البحث. تشمل هذه الأسئلة ؛ معرفة : - مميزات الواقع الذي نريد ملاحظته (وصف المكان، كيفية ترتيب الأشياء، الجو العام...) – نوع الأشخاص الذين نلتقي بهم، أي خصائص العناصر التي سنلاحظها (السن، الجنس، المستوى، الدراسي، الانتماء الاجتماعي، الفوج، العدد، الخبرة المهنية، التكوين العلمي...) – الأحداث المتوقعة، أي نوع العلاقات وطبيعة التفاعلات التي تحدث بين الأشخاص، كيفية أداء الأعمال...- الظواهر المتكرّرة وزمن تكرارها- الفترات المناسبة للملاحظة، أو تلك التي تبدو

أكثر ملاءمة للإحاطة بالظواهر الدالة- معرفة العناصر الأخرى التي يجب أخذها بعين الاعتبار، أي مختلف أوجه تعريف المشكلة التي لم تتناولها الأسئلة ؛ والتي قد تكون مهمة لإدراجها ضمن الإطار ، لتفيد في تقييم هدف البحث أو فرضيته.

إنّه لا يشترط التقيّد المطلق بهذه الأسئلة، بل يمكن إضافة أسئلة أخرى تكمّل إحاطتنا بهذا الوسط، مثل معرفة وضعية المعلّم، هل هو دائم أم متربص أم مستخلف، ووضعية المتعلّم، هل هو معيد أم غير معيد...

[36] Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Maurice Angers, Edition CEC inc, Québec, 1996, p : 211

[*] عادة يفرز الوسط الملاحظ نوعين من الملاحظات : الملاحظات الواقعية، هي الملاحظات الفعلية التي تحدث فعليا في الواقع، مثل : دوّن التلميذ إجابته على السبورة، أشار المعلّم بأصبعه محذّرا، قرأ التلميذ الفقرة الأولى من النص...لا مجال لهذا النوع من الملاحظات للأحكام أو لتخمين ما سيقع تبعا لموقف أو حركة ما.

الملاحظات التأملية، هي عبارة عن تقديرات للملاحظة، عن طريق تحليل موقف وتوقّع ما سيحصل بعده مباشرة من ردة فعل محتملة، قد يكون هذا التحليل آنيا مربوطا بفرضية البحث أو هدفه، بمعنى يكون موجّها، أو يكون عبارة عن تقديرات شخصية ترتبط بالشعور الذي يتمثّل لدينا أو يعود إلى تخميننا الذاتي، مثل : انحرف المتعلّم في الإجابة عن سؤال الأستاذ انحرافا كبيرا، مع أنّ المعلّم شرح الفكرة عدة مرّات، إنّنا قد نضع تقديرا تأمليا للوضع، بأنّ الأستاذ إمّا أنّه سيوبّخه أو يعاقبه أو يوجّهه، هذا هو التقدير الشخصي، أمّا ما يحصل بالفعل فقد يسير في اتجاه معاكس لتخميننا، فالمعلّم يلتزم الصمت حيال هذا الجواب، ويكتفي بالنظر إلى التلميذ في غضب، وقد لا يبدي أيّ تفاعل مع الموقف فيصرف طرفه عنه في هدوء، وإن كان هذا السلوك في حدّ ذاته ردّا، يمكن تأويله بمنحه دلالة.

إنّنا نحتاج إلى هذا النوع من الملاحظات (التقديرات) لإضافتها إلى الملاحظات الواقعية، لمزيد من التعمّق في فهم الوضع المشاهد وفي الآفاق النظرية المتطلّع إليها، والحقيقة هذه هي غاية البحث الكيفي (فهم عميق للمشكلة).

[*] سلوك التدريس أو سلوك التمدرس (التعلّم).

تأثير البيئة الجغرافية والتباين اللهجي واللغوي في الاستعمال الوظيفي للعربية

د. رشيدة الزاوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة - المغرب

ملخّص

بدهي أن اللغة العربية - مثلها مثل سائر اللغات - تتضمن خصائص لسانية خارجية تتكون من الألفاظ والكلمات، حيث تتسق مجموعة من الأصوات المتناظرة أو المتباعدة أحيانا، إضافة إلى خصائص لسانية وظيفية تتكشف من خلال الحقول والصيغ الاشتقاقية للمفردات، والدلالات الإيحائية للمقاطع التركيبية، والتي تخضع هي الأخرى لضوابط وأنساق تحافظ على تماسكها وانسجامها فتكسبها بذلك توافقا وغنى وتشعبا على مستويات : الصوت والنحو والصرف والدلالة إلا أن المقاربة اللسانية التطبيقية لعملية اكتساب اللغات لدى الأطفال، وفي ظل إعداد مناهج تدريسية للتعدد اللغوي، أبانت عن وجود مفارقات - أحيانا- بين المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي، ناتجة عن لحن وتحريفات كبيرة وخروج عن القواعد المعيارية في الاستعمالات اللغوية نطقا وكتابة، حتى أصبحت هي نفسها معيارا للتعبير والتداول، إما بسبب اختلاف الأنظمة النسقية للتعدد اللغوي، أو بسبب تأثير الاستعمالات اللغوية المنتشرة بشبكات التواصل الاجتماعي، أو تأثير المجال الجغرافي والتنوع اللهجي واللغوي في بعض المناطق"[1].

وهذا ما حدا بنا إلى تناول الموضوع من زاوية لسانية تطبيقية ووظيفية، تشخص الظاهرة بين منطقتين جغرافيتين متباعدتين (جنوب المغرب وغربه)، من خلال طرح التساؤلات التالية :

- هل اكتساب الطفل للتعدد اللغوي بالمنطقتين يوافق مبدئيا عمره وخصوصياته النفسية و البيئية والأسرية ؟

- هل الطفل يحس بالانسجام أم بالصراع بين اللغات المكتسبة فيما بينها ، ثم بينها وبين اللهجات المحلية ؟

- هل تعلم التعدد اللغوي نفعي أم محدود الوظيفية ؟

- ماذا يلاحظ الطفل أثناء اكتسابه للغات من تقاطعات أو مقاربات نسقية ونظامية على مستوى التبادلات التركيبية والمعجم و النسق الصرفي والصوتي ؟.

الكلمات المفتاحية :

Résumé

La langue arabe, tout comme les autres langues, possède des caractéristiques externes qui se composent de la phonétique et des mots. Aussi, elle possède des caractéristiques linguistiques fonctionnelles se traduisant par les champs et la signification cachée des mots.

Ces derniers, eux-mêmes, sont formulés en respectant des règles, ce qui permet une bonne structuration de la phrase sur différent plans.

Cependant, l'approche linguistique pour apprendre la langue aux enfants a démontré, des fois, un décalage entre la connaissance de la langue et la pratique fonctionnelle de celle-ci. Ce décalage est dû au non-respect des règles de grammaire dans l'utilisation écrite et orale de la langue.

Cette nouvelle utilisation est devenue la norme de l'expression et de la communication. Les raisons de l'utilisation de cette nouvelle forme de langue sont la divergence entre les différents systèmes de coordination de la langue, la place que prend les réseaux sociaux dans la communication sociale et interpersonnelle, ou bien l'impact de l'environnement géographique et la diversification des langues et du langage dans certaines régions.

Ce constat nous a poussé à adopté une approche linguistique appliqué afin d'analyser le sujet dans deux régions géographiquement éloignées (le sud et l'ouest du Maroc) , et cela à travers les questionnements suivants :

- L'apprentissage des différentes langues par les enfants, dans les deux régions, correspond-il initialement à leurs âges et à leurs caractéristiques psychologiques, environnementales et familiales?

- L’enfant sent-il une harmonie entre l’apprentissage des différentes langues, et entre les langues apprises et son dialecte ou bien subit-il un combat entre eux ?

- Ya-t-il un intérêt fonctionnel dans l’apprentissage de plusieurs langues ?

- Qu’en pense l’enfant de la différence linguistique ainsi que la structuration des phrases constatées dans différents langues ?

Mots Clés :

Langue maternelle – Acquisition – Interférence – Multi – Linguisme..

1. بين اللغة الأم واللغة العلمية ولغات الارتقاء الاجتماعي

يتواجد الطفل المغربي في محيط لغوي متعدد ومتنوع الأنساق والأنظمة. هذا التعدد إما أنه يخلق تعايشا لسنيا أو تنافرا تداوليا لدى البعض، بسبب عدم وضوح حدود استعمال كل لغة، ومتى تبدأ هاته وتنتهي الأخرى. فأثناء الحديث عن لغات التعلم والتواصل لدى الأطفال، فإننا نجد أنفسنا أمام مفارقات كثيرة، تجعل واقع تعليم وتدريس أية لغة ولاسيما اللغة العربية، متباينا بين فئات المتعلمين بل وبين المجالات الجغرافية، وأيضا البيئة الأسرية والمحيط التربوي المنتمين إليها، إما إيجابا أو سلبا. هذا التباين ناتج حتما عن الاختلافات الملاحظة في الأنظمة اللغوية وخصائصها البنيوية والجذرية، وفي اشتقاقاتها واستعمالاتها الوظيفية، وكذا في أنساقها الصرفية والصوتية والتركيبية والدلالية، هذا الوضع قد يكون أحيانا مساعدا إجرائيا وفعليا على إغناء لغة الأطفال المتعلمين، وقد يكون في المقابل "عائقا مؤديا إلى حدوث التباسات وتداخلات لغوية وخطية : كتابة ونطقا، بسبب التماثل والتقارب بين أنساق تلك الأنظمة اللغوية وتفاعلها، أو بسبب التباعد وتأثير إحداها على الأخرى سلبا".[2] وهذا ما حدا بنا إلى ملاحظة ظاهرة التعدد والتنوع والتداخل ميدانيا، بين منطقتين جغرافيتين متباعدتين : من حيث ظروف التعلم، والخصائص الجغرافية والتداولية والاجتماعية المميزة لكل واحدة منهما.

2. تحديد المجالين : موضوع الدراسة الميدانية

يتميز المجال الجغرافي بخصائص لغوية وتواصلية وقيمية تنظم العلاقات الاجتماعية والتداولية بين ساكنيه. وقد اخترنا إنجاز الدراسة الميدانية بين مجالين متباعدين جغرافيا، حتى نتبين المحددات المشتركة أو المتباعدة في اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال.

1- **المجال الأول :** هو مدينة بويزكارن، «وهي منطقة صغيرة تقع بالقدم الجنوبي للأطلس الصغير الغربي عند اتصال هضبة الأخصاص بحوض كلميم، أي في أحد المنخفضات الهامشية التي تفصل الأطلس

الصغير عن أعراف باني الملتوية"[3]. واختصارا فهي منطقة تقع بين سوس ماسة درعة وبوابة الصحراء كلميم، ويتميز التواصل اليومي لأهلها بالطابع الأمازيغي.

2- **المجال الثاني** : هو مدينة الرباط :»وتعتبر من كبريات المدن المغربية في الجهة الغربية بعد البيضاء، إذ تعتبر الدارجة العربية أداة تواصل مهيمنة بين سكانها".[4]

وباعتبار المنطقتين تقعان في ملتقى طرق اقتصادية وسياسية، فإنهما تستقبلان الوفود القادمة من المناطق المحيطة، وهذا ما تسبب في نشوء أنواع من التداخلات اللغوية.

3- **عينة الدراسة** : وهم تلاميذ السلك الابتدائي وبالتحديد السنتان الثالثة والرابعة، ذكورا وإناثا، إذ حصلنا في العينة الضابطة على ستين (60) متعلما في كل مجال على حدة.

3. واقع الوضع اللغوي بالمجالين الجغرافيين

أثناء إجراء هذه الدراسة اكتشفنا أننا أمام أوضاع لغوية متشعبة ومتنافرة، لعل أهم ما ميزها هو :

3-1- تعدد المرجعيات اللغوية المتحكمة في الاكتساب اللغوي للعربية، والتي نتج عنها صراع ومنافسة شرستين بين ما يعتبره المتعلمون لغة قوية (وهي الأمازيغية بالجنوب والعامية العربية بالغرب)، ولغة ضعيفة، وهي العربية الفصحى، والتي أعطت الأشكال النسقية التالية :

- ازدواجية لغوية بين تعلم لغتين أولى وثانية
- تعدد لغوي بين الفصحى واللغات الأجنبية والأمازيغية
- ثنائية لغوية بين : عربية فصحى وعامية/ فرنسية وعامية عربية/ أمازيغية وفصحى.

3-2- تزاحم لغات متعددة في خطاب واحد : وهي إما لغات مفهومة وغير منطوقة، أو مفهومة ومنطوقة، ومنها»ما استطاع أن

يحقق درجة عالية من الامتلاك والإتقان، أو الامتلاك مع حضور الاضطرابات اللغوية والأخطاء التداولية"[5].

3-3- تباين الاستعمال الوظيفي للعربية : فبالجنوب تعتبر الفصحى لغة تعلم مكتوبة ومنطوقة لا تغادر المحيط المؤسساتي الضيق وهو الفصول الدراسية، وفي المقابل فهي مغيبة كخطاب تواصلي يومي، ومستبدلة بالأمازيغية. أما بالغرب، فهي أيضا لغة تعلم مكتوبة ومنطوقة، إضافة إلى كونها كلاما تواصليا محرفا عن الأنساق المعيارية وخليطا من لهجات عاميات هجينة.

3-4- وظيفية التعدد اللغوي الذي توزع هو الآخر بين ما يعتبر لغة أقلية أو لغة أغلبية، وما هو مرتبط بسوق الشغل أو بالمعيش اليومي، لاسيما أن اللغات الأجنبية وعلى رأسها الفرنسية كان ولازال تعلمها إلزاميا منذ السنوات الأولى من التمدرس وما قبل التمدرس، حتى أصبحت "لغة للتباهي والارتقاء الاجتماعي الشيء الذي أدى إلى تلاشي وتراجع تعليمية العربية وما يرتبط بها من قيم ومبادئ"[6].

3-5- ازدواجية اللغة المكتوبة والمنطوقة : إن التأثير المهيمن للهجات المحلية بالمجالين وعدم التزام بعض المدرسين باستعمال الفصحى أثناء التدريس ، أدى إلى نتيجة مفادها التأثير الواضح للكنة النطق بلغة معينة على لغة أخرى، بل وإلى إدماج ألفاظ أجنبية أو عامية في النسق اللغوي الفصيح (مما سنراه لاحقا) وهذا ما جعل طريقة التعلم اللغوي للعربية متدنية وظل الطفل المتعلم يتخبط بين محاولة فهم المضامين التعليمية بلغة، والقدرة على التعبير عنها بلغة أخرى.

4. بين المعرفة اللغوية والأداء اللغوي الوظيفي

لا شك أن الأوضاع اللغوية المشار إليها ستحدث "ارتباكا ذهنيا وقلقا سلوكيا أثناء تعليمية العربية واكتساب مهاراتها الشفهية والكتابية، بدلا من أن يكون هذا التنوع عامل إثراء وسلامة"[7].

والنتيجة هي عجز المتعلمين الأطفال عن التحكم في أية لغة : صوتا ونحوا و معجما تداوليا، بسبب الدمج غير الصحي بين مفردات عدة لغات ومعانيها حيث تصبح لها حمولات دلالية مخالفة لأصل وضعها، وكما قال الباحث عبد الكريم الإبراهيمي : "فإن تلقين لغتين في آن واحد يؤدي حتما إلى تدافعهما ثم عدم استقرار نسقيهما في الذهن المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة".

5- صعوبات تعليمية العربية في ضوء التعدد اللغوي بالمجالين

في غياب استحضار خصوصيات المتعلمين الأطفال بكلا المجالين : العمرية والنفسية ثم الاجتماعية والبيئية، وتحولاتهم الثقافية واللغوية، وفي غياب أي تخطيط لغوي ممنهج يعتمد تعليم العربية واللغات الأخرى بواسطة مبدأ المقارنة بين الأنساق والبنى المتقاربة والمتشابهة، فالملاحظ أن هؤلاء المتعلمين أصبحوا يعيشون اغترابا لغويا، وصعوبات تعبيرية شفوية وكتابية، نذكر منها :

1-5 صعوبات على المستوى الصوتي

- ✓ صعوبة التمييز بين الأصوات المتماثلة رسما والمختلفة تنقيطا ك : ن - ت - يـ - ثـ - ب /ج- ح- خ/ط- ظ/ ص- ض / د- ذ/ ق- ف-
- ✓ صعوبة التمييز بين الأصوات المتجانسة نطقا والمختلفة رسما ك : ت - ط/ س- ص/ ظ - ض / ت - ث / ك- ق.
- ✓ صعوبة ضبط الهمزة المتعددة الرسم حسب تأثير قوة الحركة ك : أ- إ - ؤ- ئـ - ء- ئ - ـئ .
- ✓ الخلط بين صور كتابة نفس الصوت بين أول الكلمة ووسطها وآخرها كما في : غ - ع - (ج / جـ - ـج / ـعـ - ـع - ـع).
- ✓ تغيير نطق بعض الأصوات كالقاف المنطوق إما كافا مفخمة أو همزة.

- ✓ صعوبة التلفظ بكلمات مصحوبة بحروف مد غير منطوقة ك : واو عمرو/ واو الجماعة ← خرجوا / الألف ← مائة[8].
- ✓ صعوبة التمييز بين نطق نفس الصوت وسط الكلام وفي حالة الوقف ك : التاء المربوطة (ة – ه).
- ✓ تسكين الأصوات وبالتالي الكلمات وإن كانت واردة وسط الكلام.
- ✓ عدم التمييز بين مواضع تفخيم أو تليين بعض الأصوات (اللّه - الناس - النار).
- ✓ قراءة جميع المفردات مسكنة الآخر وسط الجملة وإثبات الحركات على الكلمات الأخيرة.
- ✓ عدم ضبط علامات الترقيم : قراءة وتوقفا ، بل وعدم التمييز بين نبرات التنغيم الخاصة ببعضها (الاستفهام/ التعجب/ جملة خبرية وإنشائية).

2-5 صعوبات على المستوى الإملائي/ الصرفي :

تصنيف الأخطاء	الخطأ	الصواب
- كتابة التاء المبسوطة مربوطة	حملة	حملت
- كتابة الألف المقصورة اليائية ألفا	نتوخا	نتوخى
- حذف ألف الفعل المصروف	لتقيت	التقيت
- زيادة الواو للمتكلم المفرد	أخرجو	أخرج
- زيادة الألف للمؤنث الغائب	لا تخلوا	لا تخلو
- وقوع بعض الحروف سهوا أو عيبا نطقيا	يكنتبون	يكتبون
- ما ينطق ولا يكتب	لاكن	لكن
	هاذا	هذا
	هاكذا	هكذا
-إهمال التسنين فيما يسنن	صدق	صدق
	ضاع	صاع
-حذف الألف بعد واو الجماعة وإثباتها في الأسماء المجموعة	أرادو الدفاع	أرادوا الدفاع
	جاء مشجعوا الفريق	مشجعو
- إثبات همزة القطع في ماضي الأفعال فوق الثلاثية	إستخرج	استخرج
- كتابة الهمزة المتطرفة فوق الياء بعد ساكن صحيح أو معتل	شئ	شي ء
	يستهزئ	يستهزى ء

3-5 صعوبات على المستوى الصرفي المحض

تصنيف الأخطاء	الخطأ	الصواب
1- <u>الجموع</u>		
1-1 جمع المذكر السالم	رأيت المؤمنون	المؤمنين
1-2 جمع المؤنث السالم	عدة مسابقة	مسابقات
1-3 جمع التكسير	أنجزنا مجموعة من الأنشطات	الأنشطة
2- <u>الاشتقاقات</u>	القرود	القردة
2-1 اسم المفعول	المتحقِق منه	المتحقُق منه
	المعاش	المعيش
2-2 اسم الفاعل	حضرنا مجموعين	مجتمعين
3- <u>إثبات العلة</u>	لم يقول	لم يقل
بعد الجزم أو في الأمر	لم يجني	لم يَجْنِ
3-4 عدم التبعية في الجمع	ادْعُو	أدْعُ
والتثنية	قولْ	قُلْ
	الأب وابنه جلسوا	جلسا
	الشمس والقمر يشرق	يشرقان

4-5 صعوبات على المستوى النحوي

تصنيف الأخطاء	الخطأ	الصواب
- تقديم الخبر على المبتدأ	ممنوع التدخين	التدخين ممنوع
- عدم احترام قاعدة العدد حسب المطابقة أو المخالفة مع الحكم الإعرابي	بقينا ثلاث أسابيع	ثلاثة أسابيع
	إحْدَى عَشَرَ رجل	أَحَدَ عَشَرَ رجلاً
- أخطاء في وظيفية الأدوات ومواضعها	ينبغي على الرجل	للرجل
	أثر عليه الحزن	فيه
	من يقول الخير	من يقل
	إذا سافرنا ارتحنا	فإننا نرتاح
	مهما يجري لن يصل	يجر لن يصل
- التقديم والتأخير غير المتلازمين	محافظة وصون الأحاسيس	المحافظة على الاحاسيس وصونها
- استعمال واو العطف في غير موضعها	قراءة وكتابة الدرس	قراءة الدرس وكتابته
	سبق و أن قلنا	سبق أن قلنا
	لا ريب وأن الولد	لا ريب أن الولد

5-5 صعوبات بسبب التداخلات اللغوية (بين العامية والفصحى/بين اللغات الأجنبية والفصحى) :

أ- سقوط الإعراب في العامية واللهجات وثبوته في الفصحى : تعابير فصيحة /هجينة

الأمثلة	الصواب
يرحم ربي الوالدين	شكرا جزيلا لك
مشيت معه إلى المنزل	رافقته
والدي أغراس أغراس والدي كلمة واحدة	والدي منضبط ومتزن
أخي يعرف الله جيدا	أخي تقي
تهيء أمي الكسكوس و أغروم	أمي تهيء الكسكس والخبز
أبي يعمل كفلاح	يعمل فلاحا
كان جدا فرحا	فرحا جدا
يلعب دور	يقوم بدور
النص الذي بين أيدينا	الذي أمامنا/ الذي نحن بصدد تحليله
دوزت أوقاتي	أمضيت
أخي يسرح الغنم وأنا أقابل المنزل	يرعى / أحرس

6- تعلم العربية بالمقارنة اللغوية : مساعد أم معيق ؟

أثناء تتبعنا لتدريس مكونات اللغة العربية، وخاصة علوم اللغة، أثار انتباهنا عدة أسئلة وملاحظات طرحها المتعلمون أثناء مقارنتهم بين منهجية تعلم اللغتين العربية والفرنسية، وسبب المفارقات الجذرية والاشتقاقية المميزة لبنيات الكلمات، والتي استنتجنا فيما بعد، أنها من بين أسباب الدمج والتداخل اللغوي اللذين يساهمان في صعوبة امتلاك العربية واتقانها، من قبيل.

1 ـ لماذا تصريف الأفعال في العربية يحافظ على جذر المفردة مع إضافة متغيرات الإفراد والتثنية والجمع ثم التأنيث والتذكير، بينما

في الفرنسية نضطر إلى إضافة أو حذف فعلين ملازمين للتصريف وهما فعلا الكينونة (être) والامتلاك (avoir)، مثلا :

كتب ← كَتَبْتُ	أُكْتُبْ
كَتَبَتْ	أُكْتُبُوا
يكتب	يكتبان
تكتب	
كتبا	
كتبوا	

Je parle	j'ai parlé	j'allais parler
Que j'eusse parlé	j'avais parlé	j'eus parlé
Ayant parlé	j'aurai parlé	j'aurais parlé
j'aie parlé		
Je rentre	je suis rentré(e)	étant rentré
Je serais rentré	je serais rentré	je fus rentré
	Que je sois rentré	
	Que je fusse rentré	

2 ـ لماذا تكون الحركات القصيرة والطويلة مصاحبة للصوت في العربية بينما في الفرنسية هي أصوات إضافية مع احتفاظ بعضها بنفس الرسم وإن اختلف النطق

مَـ	مُـ	مِـ	مَا	مُو	مِي
ma	mo	mi	ma	mou	My/mi

3 ـ لماذا تأتي أل التعريف ثابتة في كل الأسماء العربية ومتغيرة في الفرنسية حسب التذكير والتأنيث وحرف البداية :

المدرسة/ الشاطئ	le journal
المنزل / الرحلة	
	la maison
المدارس/ الشواطئ	
	l'hôpital

المنازل/ الرحلات les journaux

Les maisons

Les hôpitaux

4 ـ إذا نحافظ على الجذر العربي ونأخذ منه كل الاشتقاقات في حين يتغير في الفرنسية بالزيادة أو التعديل المطلق :

كتب ← كاتب ← كاتبان ← كِتَابٌ ← كُتَابٌ

مكتبة ← مكتب ← مكتوب

Ecrire écrivain bureau d'écrivain

Bibliothèque bouquet /livre deux écrivains plusieurs écrivains...

5 ـ لماذا يمكننا في العربية قلب حروف نفس الكلمة والحصول على مفردات مختلفة بمعان متعددة، بينما تبقى هذه الإمكانية جد نسبية في الفرنسية :

رفع - فرع – عرف – رعف – عفر

Parler – rapeler حرف زائد # penser

6 ـ لماذا يمكننا الحفاظ على جذر الفعل في العربية وإدخال حروف الزيادة عليه لنحصل على معان متعددة بينما ما يقابلها في الفرنسية يتغير صوتا ونطقا ومعنى تاما :

أخرج Réalisation - mise en scène – démoulage – décaissement –

استخرج Phonation…extraction – distillation- dégagement

تخرج obtention -débucher

خارج Sortant dissident – désaé – hors – dehors

خروج …quitter – dépasser – sortie

مخرج …Sortie – échappement- aissue

7ـ لماذا في العربية كل حرف يعبر باستقلالية عن نفسه أي أنه لا يحتاج في الكتابة إلى حرف آخر، بينما في الفرنسية نحتاج إلى حرفين للنطق بصوت واحد ك:

(th =ث/ kh=خ/ ش=ch)

8 – لماذا بإمكاننا التمييز بين نطق صوتي الحاء + الهاء في العربية كحرفين مستقلين بينما في الفرنسية هو حرف واحد (h) ويقرأ بعدة صيغ :

ح = hakima حذفه : hôpital

Honneur

habitant

هـ= la viande hachée

7 ـ الكتاب المدرسي وعلاقته بتعليمية العربية

إنّ المتصفح للكتب المدرسية المبرمجة في تعليم العربية لأطفال المرحلة الابتدائية وما قبلها سيلاحظ مساهمتها الكبيرة في تراجع مردودية المتعلمين على المستوى اللغوي والمهاري في مقابل ما حافزية الكتب المبرمجة في اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية، ولعل الأسباب ترجع إلى : وجود مفارقة في تعلم الحروف بين ما تلقاه الطفل في التعليم الأولي أي اعتماد الترتيب الأبجدي للحروف وبين ما سيأخذ في المرحلة الابتدائية وهو الارتجالية في تقديمها، حيث وجدنا تقديم (الميم) وبعده (الباء) ثم (الدال)، بدون تفسير منطقي ومنه لهذه الاختيارات إن على مستوى صفات الحروف أو مخارجها، مما يضع المتعلم فيوضع تعلمي وذهني مقلق بسبب هذا التشويش اللغوي.

- تذبذب منهجية تعلم الحروف بين الاشتغال على حرف واحد في الأسدوس الأول وبين دمج حرفين متباعدين صفة أو مخرجا في الأسدوس الثاني (ر- ح /م- ق...).

- "غياب الروابط التقاطعية بين تعليم العربية وبقية المكونات المدرسة بالعربية، من حيث الموضوعات التي تتضمن حروفا وكلمات لم يتملكها المتعلم بعد"[9].

- اهتمام بسيط وجد متواضع بجمالية الصورة التي تعتبر الأداة الأساسية والمباشرة لربط المتلفظ بالمصور، ومن ثمة تيسير تكوين معجم لغوي، يكون وسيلة "ومفتاحا للوصول إلى التعبير المستهدف وتفعيل ملكة الخيال والتمرس على الوصف والمحاكاة، هذا إذا ارتبطت بواقع المتعلم وأحالت على مرجعية معيشية وثقافية متصلة ببيئته"[10].

خاتمة

في ظل معيقات تعلم العربية والتحديات التي تواجهها من طرف اللهجات المحلية واللغات الأجنبية، فإن البدائل تنطلق من صلب المشكل، وهو معرفة متى وكيف يمكن للمناهج التعليمية إضافة لغة أخرى مع اللغة الرسمية (العربية)، فلا تقوم الواحدة بإعاقة أهداف الأخرى أو نفيها، إضافة إلى»ضرورة اشتراط إتقان المدرس للغات التدريس ومعرفته بأنساقها وأنظمتها وقدرته على المقارنة بينها : صوتا وحرفا وتركيبا ومعجما"[11].

الهوامش

[1]- قباوة فخر الدين، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، بحوث ودراسات في علوم اللغة والآداب، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1/1999، ص.20.

[2]- Duffaure ,André,(2006) éducation ,milieu et alternance,1 er édition, UNMFREO, collection Mésonciuce, paris, p.288.

[3]- معلمة المغرب، إنتاج الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، ج 6، ص.899.

[4]- بنيسر عبد الحي، المآثر المغربية في المراسيم و الظهائر المغربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2012، ص140.

[5]- السد إبراهيم يوسف، العربية بين المعرفة والأداء الوظيفي، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، المجلد 2 ، العدد 2/2006، ص.124.

[6]- الأوراغي محمد، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط/ 2002، ص.28.

[7]- الجيالي علاء، لغة الطفل العربي، دراسة في اكتساب اللغة وتطورها – مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003، ص.160.

[8]- عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية، الفونولوجيا، دار الفكر اللبناني، بيروت لبنان، ط1/1992، 133.

[9]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3/1997، ص.120.

[10]- Cestellotte, v, (2000), Atterner les langues pour construire des savoirs bilingues, le français dans le monde, recherches et applications, actualité de l'enseignement bilingue, janvier, p.64 .

[11]- Malglaive, Gerarad,(1982) : théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie, in revue française de pédagogie, n°61, p.14.

الأمانة في ترجمة النص الثقافي

.دراسة تحليلية.

إكرام محمد الشريف

- جامعة الجزائر2-

ملخص

تعد "الأمانة" من أبرز الإشكاليات النظرية في الترجمة إذ إنها تشكل عقبة أساسية تواجه المترجم، خاصة إذا كان بصدد التعامل مع النصوص الأدبية وبالأخص النصوص الثقافية. تكمن الصعوبة في أن النصوص الثقافية تعكس بيئة المؤلف وترسم مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية التي تشكل صعوبات جمة في نقلها إلى اللغة والثقافة الهدف. وهنا يكون المترجم أمام خيارين إما الترجمة الحرفية أو الترجمة الحرة.

الكلمات المفتاحية : الأمانة، النص الثقافي، الترجمة الحرفية، الترجمة الحرة.

Résumé

«La fidélité» est l'un des problèmes théoriques les plus considérables en traduction, car elle constitue un obstacle majeur pour le traducteur, notamment lorsqu'il s'agit de textes littéraires, en particulier de textes culturels. La difficulté réside dans le fait que les textes culturels reflètent l'environnement de l'auteur et façonnent les différents aspects de la vie sociale qui posent de grandes difficultés pour les transmettre à la langue et à la culture cible. Ici le traducteur a deux choix : soit la traduction littérale ou la traduction libre.

Les mots clés : la fidélité, le texte culturel, la traduction littérale, la traduction libre.

مقدمة

إنّ الغـوص في مجـال الترجمـة والتركيـز علـى أسـباب الآراء المتضاربة فيهـا أصـبح سمـة يعـرف بهـا هـذا الميـدان العريـق باعتبـاره ممارسـة والحـديث باعتبـاره علمـا ، يجعلنـا نستنتج أن المحـور الرئيسي لهذه الخلافات لا يتجأو ز مفهوم الأمانة وأشكالها.

مـن بـين العبـارات الـتي تنتـشر بـين أو سـاط العامـة مـن غـير المتخصـصين عنـد الحـديث عـن الترجمـة، نجـد عبـارة "كـل ترجمـة خيانة" [1] وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على الفكـر الـذي يـروج عـن الترجمـة والـذي يجردهـا مـن أي شـكل مـن أشـكال الأمانـة. إلا أننـا كأهـل اختـصاص نـسعى لتـصحيح هـذه الأفكـار القبليـة الـتي تمنـع الترجمة من بلوغ هـدفها ونيل المكانـة الـتي تستحقها ، علـى الـرغم مـن الدور المهم الـذي تلعبـه علـى المستوى العلمـي والثقـافي وحتـى الإنسـاني باعتبارها أداة تبادل وتواصل.

إن هـذه الخلفيـة الـتي تكتسبها الترجمـة تـدفعنا لطـرح مجموعـة تساؤلات أهمها :

ما هي الأمانة في الترجمة ؟

إذا كانت الترجمة خيانة في كل حالاتها فهي خيانة لماذا ولمن ؟

يمكننـا أن نتـدخل لتـصحيح هـذا الفكـر المغـالط عـن الترجمـة، والـذي يحكـم بأنهـا خيانـة مهمـا كانـت أشـكالها ، لنؤكـد بـأن الفعـل الترجمي يجسد الأمانة ولكن بمفاهيم تتعدد بتعدد وجهات نظر مطبقيها.

هـذا تمامـا مـا يمكـن أن نستـشفه مـن تعريـف الأمانـة الـتي لا يمكن أن تكتسي مفهوما واحدا فهي بالنسبة لمناصري النص الهدف أمانة للمعنى، أما بالنسبة لمناصري النص الأصل فهـي أمانـة للشكل، وهذا ما سنأتي على توضيحه في العناصر الآتي ذكرها.

1- مفهوم الأمانة

إن الجزم بوجود تعريف موحد لمفهوم الأمانة في الترجمة، كما هوالحال بالنسبة للتعريف اللغوي، يحمل مغالطة تصعب من عملية الإحاطة بمفهوم "الأمانة".

إن أهم ما يجب الانتباه إليه هوأن ما يتسم به هذا المفهوم هواليونة والمرونة التي تتغير لتتناسب والأهداف المسطرة في عملية الترجمة. هذا تماما ما يتفق معه "محمد الديد آو ي" عندما وازى في تعريفه بين النص الهدف والنص الأصل وبين المترجم عنه والمترجم له، فقال :

"إنّ الترجمة كتابة في اللغة المترجم إليها لنقل المعنى، وفقا للغرض المتوخى منها. وهي عملية الانتقال من لغة إلى لغة أخرى فيما بين ثقافتين لتبين مراد المترجم عنه للمترجم له، الذي لا يفهم اللغة المترجم منها"[2]

1-1- <u>تطور مفهوم الأمانة عبر العصور</u>

لا نبالغ إن قلنا إن الأمانة والترجمة وجهان لعملة واحدة، فقد واكب ظهور الجدل القائم حول الأمانة ظهور الترجمة.

إن أكبر ما يميز تطور مفهوم الأمانة عبر العصور، هوتأرجحه بين الأمانة للحرفية والأمانة للمعنى، وهذا تماما ما نستشفه من بدايات الترجمة التي غلب عليها الطابع الديني فكانت من أهم سماتها، الترجمةٌ الحرفية المبالغ فيها، بدليل أن "**فيلون Philon**" استحسن الترجمة السبعينية [3] la septante فقط لأنها كانت حرفية. وعلى الرغم من أن الحقبة الرومانية في نهضتها الثقافية، قد حملت الجديد للترجمة عندما انتفض "**شيشرون Cicéron**" قبل ألفي سنة على الترجمة الحرفية وطالب بالاهتمام بالمعنى. وجاء بعده **القديس جيروم** Saint Jérôme ليتم على نفس النهج الذي جاء به شيشرون ويساند البعد عن المغالاة في الترجمة

الحرفية والاهتمام بترجمة الأفكار أكثر من ترجمة الكلمات أي بالأمانة للمعنى لا للشكل، وهوما عبر عنه في قوله :

" إن ما يجب ترجمته هوالمعنى بكل تفاصيله وليس الكلمات"(ترجمتنا)

«C'est le sens qu'il faut rendre et tout le sens et non les mots»[4]

لم يستطع "القديس جيروم" أن يتجاوز رجل الدين الذي فيه فاستثنى النصوص المقدسة من النمط الترجمي الذي ساندە، وأقر ضرورة ترجمتها ترجمة حرفية لأنها تمثل كلام اللّه الذي لا يمكن مجاراته.

لم يطل شعاع المدافعين عن الترجمة الحرة والأمانة للمعنى، إذ إن سقوط الإمبراطورية الرومانية أعاد إلى الواجهة مناصري الأمانة للكلمة وعلى رأسهم **بوويس** Boéce الذي عرف بتشدده وتمسكه بالحرفية والأمانة للأصل، وهوالفكر الذي كرسه في ترجماته من اللغة الإغريقية إلى اللغة اللاتينية وهوما يتوضح في قوله :

"حتى لا تكون الترجمة تحريفا للواقع، يجب اللجوء إلى الترجمة الحرفية" (ترجمتنا)

'' Pour que la traduction ne soit pas une corruption de la réalité ,il faut traduire mot à mot" [5]

إذا يرى "بوويس" أن الترجمة يجب أن تحاكي الواقع الذي لا يعكسه سوى الالتزام بالحرفية والأمانة للكلمة. هذه الحقبة رغم طولها لم تستمر، إذ جاء عقبها من اعتبروا الترجمة الحرفية تعدّيًا على اللغة الهدف لأنها تشتت القارئ الهدف، تماما كما هوالحال مع **أنستاز**"**Anastase**".

جاء في القرن الرابع عشر (14) **اتيان دولي Etienne Dolet** بمبادئه التي انتفضت على جميع سابقيه ولكنها كلفته حياته، بعدها وفي القرن السادس عشر (16) جاء **جواكيم دوبيلي Joachim Du Bellay**

الـذي كـان يـؤمن بـأن الترجمـة غـير الأمينـة للمعنـى لا يمكـن إلا أن تكون ثانوية بالنسبة للنص الأصل. في ذات الحقبة قام **جاك أميوت Jacques Amyot** بثـورة في ميـدان الترجمـة عنـدما اسـتحدث مفهـوم التكييف وذلك بترجمته للمؤلفات القديمة مكرسا نظرته الخاصة والـتي تتمحـور حـول ضـرورة إضـافة المترجـم للمسـته الإبداعيـة وعـدم الاكتفـاء بترجمـة أسـلوب المؤلـف. وضـع هـذا الفكـر اللبنـة الأو لى للعصر الذهبي للترجمة الذي امتد إلى القرن الثامن عشر **(18)** حيث شـهد إقبـال الـشعراء علـى الترجمـة، ليكـون أشـهر هـذه الإبـداعات "الجميلات الخائنات"les belles infidèles. هـذا تمامـا مـا تبلور عنـدما تم إنـشاء الأكاديميـة الفرنـسية سـنة 1640 الـتي كانـت تلقـن مجموعـة مبادئ أهمها ما جاء به **شيشرون** و**القديس جيروم**.(6)

كان ختام القرن الثامن عشر (18) حاسما لحساب الأمانة للغة الهدف والثقافة الهدف، لتفتح بذلك مجالا جديدا بعيدا عن جدل الأمانـة للمعنـى أو الحرفيـة. هـونفس المفهـوم الـذي تبنـاه المترجمـون المعاصرون، عندما عرفوا الأمانة في الترجمة بأنها :

"ترجمة حرفية بالإضافة إلى إعادة المعنى"

وبهذا فقد رفض هـؤلاء الميل إلى أحد التيارات واكتفوا بالربط والموازنـة بـين الترجمـة الحرفيـة والحـرة، وهوتمامـا مـا جسده **ليل** Lisleعنـدما اعتبر أن الترجمـة يجـب أن تحـافظ علـى طريقـة الـتفكير وأسلوب عيش كاتب النص الأصل.

وهـورأي يشاطره كـل مـن **جـورج مونـان ووالـتر بنجمين** George Mounin et Walter Benjamin عنـدما أقـرا أن الترجمـة توفيـق بـين الترجمـة الحرة والحرفية، لينقلا بذلك الجدل من مفهوم أحادي يستوجب اتخـاذ موقف محدد إلى مفهوم وسط يرجح جودة الترجمة على التشبث بـالآراء الترجمية. وهذا أيضا ما يشاطره أنطوان مطر الذي يقول :

" قبل الشروع في ترجمة نص، اقرأه عدة مرات لتحديد "نوعه" أو "أسلوبه" فتتمكن حينئذ من تقرير الطريقة الواجب اختيارها (الترجمة الحرفية أو الترجمة الحرة) على وجه الإجمال" [7]

2- أشكال الأمانة

تطورت الأمانة واختلفت أشكالها عبر السنين ولكن يمكن تقسيمها تحت بابين رئيسيين، كما سنأتي على ذكره.

2-1- الأمانة للمعنى

يتمحور **مفهوم الأمانة** للمعنى **في الترجمة على فهم النص الأصل** فهما عميقا من جميع الجوانب، خاصة ما تعلق منها بالثقافة وإفرازتها **في إنتاج النص من خلال إتقان لغة البدء إتقانا** جيدا والإلمام بمبادئها وقواعدها للتمكن من التعبير بكل سلامة وأمانة عن نفس المعني وبذلك "فالترجمة إذن هي رهان لنهضة ثقافية حقيقية"، فإذا فهم المترجم النص الأصلي بشكل واضح يجعله هذا يبدع في نقله إلى لغة الوصول. كل هذا يساعده على التعبير بطريقة متماسكة وسليمة، وفي كل الأحوال، فإن التأكد ينصب على مسلمة أن الترجمة لا يجب أن تكون حرفية منذ البداية بل يجب السعي إلى نقل **جوهر المعنى بعد إلمام المترجم بكل أفكار ومعاني النص** الأصل [8]. إن الأفكار التي تتمحور حولها الأمانة للمعنى هي مختصر للنظرية التأويلية التي كرستها مدرسة باريس.

ولأن الحديث عن ترجمة المعنى ليس بالسهولة التي يبدوعليها فقد اقترح بعضهم أن يتم الولوج إلى المعاني سواء الواضحة منها أم الضمنية من خلال اتباع مراحل أهمها :

- **<u>مرحلة القراءة والفهم :</u>** هي مرحلة أساسية تسمح للمترجم بأن يألف النص الأصل ويتحسس خصوصياته من خلال استعمال مختلف السياقات التي تمكنه من فهم الغموض واختيار المعاني

الدقيقة للمصطلحات المتعددة المعاني، وذلك بإخضاع المفاهيم المختلفة لسياقات تختلف بحسب الأهمية. من بين أهم هذه السياقات.

السياق اللغوي : هوالنسق الذي يسمح باختيار المعنى الدقيق للكلمات دون غيرها.

السياق المعرفي : هوحوصلة للجانب المعرفي والمعارف القبلية التي تتضافر لتساعد المترجم لكي يتحلى بالوضوح في أثناء تعامله مع الجوانب اللسانية وغير اللسانية.

السياق الظرفي : نقصد به الظروف التي يتم خلالها إنشاء النص المترجم كالظروف الاقتصادية والجغرافية والتاريخية.....الخ

إن مرحلة الفهم ليست إلا مقدمة لمرحلة الصياغة، تتكون من مجموعة مراحل أهمها :

- مرحلة إعادة الصياغة : تمثل هذه الخطوة بداية عملية الترجمة، التي يحاو ل فيها المترجم إعادة ما استخلصه من المرحلة الأو لى المتمثلة في القراءة والفهم. وتتمتع تركيبة النص الأصل بمميزات تصعب من عملية إعادة الصياغة التي غالبا ما تتمحور حول نقاط ثلاث هي :

إعادة صياغة المكون المعرفي

إعادة صياغة المكون الجمالي

إعادة صياغة المكون الثقافي [10]

2-2- الأمانة للأسلوب

"تعتبر **الترجمة** من المنظور الحرفي، تقطيع نص اللغة الأصل إلى كلمات مفردة وإعادة أجزاء الكلمات إلى ما يقابلها في اللغة الهدف من دون تصرف أو تغيير جذري، في محاو لة لتفادي التأويل المبالغ فيه، حتى انه يجب في هذه العملية التمسك بقدر الإمكان بترتب الكلمات في اللغة الأصل ومايقابلها في اللغة الهدف، ويرى أصحاب

الكلمات في اللغة الأصل وما يقابلها في اللغة الهدف، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الترجمة الحرفية هي الخطوة الأولى في الترجمة، ولا يهجر المترجم الجيد الرواية الحرفية الا حينما لا تكون دقيقة بشكل واضح، أو مكتوبة على نحو رديء في النص الأصل" [11].

3. مفهوم النص الثقافي

لطالما جذب النص الثقافي اهتمام المنظرين والباحثين في مجال الترجمة، وذلك لأنه توليفة من العوامل اللسانية وغير اللسانية التي لا يمكن أن يتم فصل بعضها عن بعض لأنها تتعلق ببيئة ومحيط كاتب النص الأصل، وهوما سنأتي على توضيحه في تعريف النص الثقافي.

1.3 تعريف النص الثقافي

تجدر الإشارة إلى أنه لم يرد تعريف محدد للنص الثقافي بمفهومه المتداول في الترجمة إذ أنه غالبا ما يتم الحديث عن الخصائص الثقافية في النص المترجم دون أن ننسب صفة الثقافي لمجمل النص، أي أننا نجد مختلف التصنيفات تعتمد أساسا على الموضوع المهيمن فيقال نص تاريخي أو اقتصادي أو علمي أو السياسي...الخ بينما يقتصر الأمر على الحديث عن الملامح الثقافية في النصوص، خاصة وأن الثقافة توليفة تشمل جميع جوانب الحياة ومختلف الميادين وهوما يصعب من عملية التصنيف.

وخلافا لما سبق نجد تعريف النص الثقافي في مجالات أخرى تعتبر مجالات شقيقة للترجمة، لعل أهمها مجال الأدب والذي نجد فيه التعريف الآتي :

"أقصد بـ «النص الثقافي» النص الجامع الذي يمثل الذاكرة الثقافية لشعب أو أمة، ويظل يشكل أساس تراثها الذي تعول عليه في تكوين الأجيال. إنه يشكل «الخلفية النصية» التي تتأسس عليها كل النصوص المستقبلية. وليس النص الجامع بذلك سوى مجموع النصوص التي تعتبر

«الأصول» التي ينهل منها المنتمون إلى ثقافة ما، ويستمدون منها القيم الفنية والمعرفية التي تمثل الهوية الثقافية المشتركة في شموليتها" [12]

يستوقفنا تعريف **سعيد يقطين** للنص الثقافي، لنلاحظ أنه بحسب نظرته الخاصة فإن النصوص الثقافية هي تلك النصوص القديمة والتراثية التي تحمل ثقافة الشعوب والأمم، وإن كان هذا يتوافق الى حد ما مع المفهوم المتدأو ل في الترجمة، فإن لنا تعقيبا بالغ الأهمية على جزئية ما وهي ربط النصوص الثقافية بالمؤلفات القديمة فقط. حيث إن هذه الفكرة لا تتماشى مع المفهوم الترجمي الذي يكتفي بأن يحمل النص السمات الثقافية للشعوب والأمم بغض النظر إلى الحقبة التي تم تحريره فيها.

2.3. ترجمة النصوص الثقافية

لم يكن هنالك حديث عن النصوص الثقافية بشكل منفصل إلا في الأو نة الأخيرة، إذ إن الترجمة الأدبية بقيت محور الاهتمام لفترة طويلة قبل أن يبدأ الاهتمام بترجمة الثقافة بشكل جوهري. ولعل بدايات الحديث عن ترجمة الثقافة كان تحت لواء الترجمة الدينية. إذ إن المترجمين القدامى حذروا من التدخل في دين الأخر واعتبروا ذلك تعد على عادات الآخر وتقاليده وممتلكاته [13]. وقد جاءت هذه الموجة بعد انتشار الترجمات الدينية التي تكرس الإيديولوجيات التي يتبناها المترجم تماما كما في ترجمة تيندال Thyndale التي تعمد فيها تغيير كلمات شائعة قصد إحداث تغيير في العقيدة والترويج للفكر اللوثري الذي كان يؤمن به، من ذلك نجده استبدل كلمة "كنيسة church " بكلمة "جماعة المصلين congregation" [14] وليس هذا نابعا إلا من قناعة استمدها من "لوثر" الذي يرى أن الكنيسة التي يجب الإيمان بها ليست المؤسسة المعروفة أي أنه أراد تحرير الدين من الأماكن ويروج لثقافة جديدة تكون لبنتها الأو لى تغيير كلمة من خلال الترجمة.

وليست ترجمة تيندال إلا عينة من أمثلة عديدة توضح مدى أهمية الترجمة وعلاقتها بالثقافة.

جاء أندري ليفيفر André Lefevere بعد وقوفه على عديد النصوص المترجمة ليعبر عن أهمية العناية بترجمة الثقافة قائلا :

"إذا كان الغرض من النص ضمان القيم الأساسية لثقافة ما، ويقوم بما تقوم به ثقافة النص المركزي، لا بد أن تدقق ترجماته بعناية كبيرة، لأن الترجمات 'غير المقبولة' قد تحرف صميم قاعدة هذه الثقافة بالذات" (15)

يعتبر رأي ليفيفر جامعا مانعا، اختصر كل ما يمكن أن يقال عن أهمية الحذر في التعامل مع النصوص الثقافية. فإذا ما حاو لنا إسقاط هذه الأفكار على مفهوم الأمانة في الترجمة سنستشف أن الترجمة الأسلم هي التي تحافظ على النص الأصل بجميع خصائصه الثقافية التي تمثل القيم الأساسية لمجتمع ما، وبذلك فقد رجح الأمانة للشكل أي إبقاء الغرابة في النص المترجم. رأي لا يشاطره الكثيرون ممن يدفعون بضرورة أن ينسى القارئ أنها ترجمة على الإطلاق ويحس أنه يقرأ عملا أصليا لا عملا مترجما وهم بذلك فئة تدافع عن الأمانة للمعنى وللنص الهدف. وبهذا نعود إلى نقطة البداية في جدل يصعب الفصل فيه.

4. نماذج عن الأمانة في ترجمة النص الثقافي

سنحاول أن نوضح من خلال بعض النماذج المختارة، ما قد تطرقنا إليه سابقا في محاو لة لتقريب الفكرة وتوضيحها.

1.4. نماذج عن الأمانة للمعنى

سار يختلس الخطى Marcher à pas de loup

صاحب سوابق Un cheval de retour

عند الغسق (16) Entre chien et loup

إن أهم ما نلاحظه في هذه العبارات الفرنسية التي هي نماذج مصغرة عن نوع الإشكالات التي يمكن مصادفتها أثناء ترجمة النصوص الثقافية، هوأنها تعكس عبقرية اللغة الفرنسية المستمدة من ثقافتها، فأهم سمة يمكن أن نلاحظها للوهلة الأو لى هي تكريسها للمرامزة التي تجعل من الترجمة الأمينة للشكل ترجمة بعيدة عن الصواب. هذا تماما ما يبرر عزوف المترجم عن الاستعانة بالترجمة الحرفية وتبنيه للترجمة الحرة التي تمتاز بأمانتها للمعنى.

تشترك الأمثلة السابقة في استعمالها للحيوانات، والمعروف أن هذه الأخيرة انعكاس للبيئة المحيطة بصاحبها وأيضا انعكاس للمتبنى الجماعي الذي يقبل هذا الرمز ويساعد على انتشاره. والأكيد أن الحيوانات المستعملة في هذا النوع من العبارات لا يكون اعتباطيا فهويمثل الواقع المعاش، بدليل أن انتقاء الحيوانات يختلف من بيئة لأخرى وحتى دلالتها، فعلى سبيل المثال نجد البومة تمثل رمزا للتفاؤل في الثقافة الغربية وهي النقيض تماما في الثقافة العربية.

وبالرجوع إلى العبارة الأو لى مثلا، سنجدها تحتوى على كلمة ذئب التي لم يقم المترجم بترجمتها في النص الهدف، إذ إن الترجمة الحرفية لـ Marcher à pas de loup هي مشى بخطوات الذئب. فعلى الرغم من أهمية رمز الذئب في الثقافة الغربية عموما والفرنسية خصوصا إذ إنه يمثل منذ القدم الحماية والخصوبة والعقاب والشمس والآلهة البطولية [17]، وهذا ما يعني أن اختزاله من الترجمة يفقد النص الأصلي قيمة ثقافية معتبرة ولكن من جهة أخرى فإن إعادة ترجمته ستتسبب في تعتيم وفهم خاطئ للنص وبالتالي عدم وصول المعنى. والأمر نفسه ينطبق على باقي الأمثلة.

2.4. نماذج عن الأمانة للشكل

مقتطف من نص اكتشاف أثري :

يبلغ ارتفاع هذا النصب التذكاري مترين وهويشيد بانتصارات أحد ملوك بلاد ما بين النهرين، فيبدولنا بشكل دقيق من خلال المشهد المصور في صف النقوش الثاني، ومن النص المسماري الشيق المرفق له، كيف كان الملوك المكسورون في الحرب يؤدون الجزية لقاريهم.

Ce monument commémoratif, haut de deux mètres, célèbre les victoires d'un roi de Mésopotamie. La scène représentée par la deuxième rangée de sculpture, ainsi que le passionnant texte cunéiforme qui l'accompagne, nous montrent de manière précise comment un roi défait à la guerre payait tribut à son vainqueur (18)

يعتبر هذا الجزء مقتطفا من نص يتحدث عن أحد النصب التاريخية الآشورية، أي إنه نص ثقافي بسمات تاريخية، المميز فيه بساطة الأسلوب وذلك لاعتماد الكاتب على أسلوب الوصف وهذا ما يعكس سهولة ترجمته واللجوء إلى الأمانة للشكل، إذ أن المترجم قد حافظ على النص الأصل ونقله بكل حذافيره دون إسقاط أو حذف أو حتى تقديم وتأخير بعبارة أخرى اختار المترجم الأمانة للشكل.

خاتمة

يعتبر موضوع الأمانة من المواضيع الشائكة في الترجمة، إذ أنه من الصعب الفصل فيه أو الوصول إلى حل نهائي. ومع ذلك فإننا نقترح الابتعاد عن متاهة الأمانة للشكل أو الأمانة للمعنى وتبنى منظور جديد هوالأمانة للهدف أي محأو لة تحقيق الهدف من الترجمة واعتبار الأمانة للشكل أو المعنى أداتين تكرسان بحسب طبيعة النص والهدف من وراء ترجمته.

الهوامش

[1]- ورد النص في لغته الأصلية : «Traduire, c'est trahir»

[2]- الديدأو ي محمد، مفاهيم الترجمة، المركز الثقافي العربي، الرباط، 2007، ص 62.

[3]- Nassima El Medjira, Fidélité en traduction ou l'éternel souci des traducteurs, Translation journal, volume 5, 2001. Translationjournal.net/journal/18fidelite.htm.

[4]- نسيمة المجيرة، المرجع نفسه.

[5]- نسيمة المجيرة، المرجع نفسه.

[6]- المرجع نفسه.

[7]- ANTOINE C.Mattar, la traduction pratique, Dar El-Machreq , Beyrouth , 1971, p146.

[8]- ينظر في : جلال الدين بن عائشة، الأمانة في ترجمة الخطاب السياسي، http ://bu.umc.edu.dz/theses/arabe/ABEN3131.pdf.

[9]- ينظر في عبد اللطيف هسوف، النظرية التأويلية في الترجمة www.anfasse.org/2010-12-29-18-25-49 بتاريخ10.10.2017 على الساعة 12,30.

[10]- ينظر في : جلال الدين بن عائشة، المرجع السابق.

[11]- سعيد يقطين، النص الثقافي، http ://www.alquds.co.uk/?p=312272، تم استرجاعه بتاريخ 2016/09/12على الساعة 12,30.

[12]- أحمد مومن، الترجمة- التاريخ - الثقافة، دار الألمعية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011، ص 147.

[13]- أحمد مومن، المرجع السابق، ص148.

[14]- المرجع نفسه، ص 147.

[15]- ترجمة مقتبسة من : كميل الهشيمي، الترجمة بالنصوص، دار المشرق، بيروت، 2007، ص 9.

[16]- Ygora, la symbolique du loup en Europe.

[17]- http ://www.oldwishes.net/ygora/nav/recits/contes/traditionnels/loups/symbolique.htm

[18]- ترجمة مقتبسة من : كميل الهشيمي، المرجع السابق 2007، ص 22.

استراتيجيات النقل الثقافي في الترجمة عند "إيف غامبيي" (Yves Gambier) " وبرينيا سفان " (Brynja Svane) : دراسة مقارنة

سفـيان دويفي

جامعة الجزائر 2

ملخص

يتناول هذا المقال مقارنة استراتيجيات النقل الثقافي في الترجمة ما بين إيف غامبي وبرينيا سفان من جانب نظري، وكذا من جانب تطبيقي بإعطاء بعض الأمثلة من لغات وثقافات مختلفة. والهدف من هذا البحث هو اقتراح تصنيف للاستراتيجيات الترجمة من منظور ثقافي.

الكلمات الأساسية : استراتيجيات - النقل الثقافي- إيف غامبي- برينيا سفان- تصنيف استراتيجيات الترجمة.

Résumé :

Cet article sert à comparer les stratégies du transfert culturel dans la traduction entre Yves Gambier et Brynja Svane dans un aspect théorique, ainsi dans un aspect pratique en donnant quelques exemples dans différentes langues et cultures. L'objectif de cette recherche est de proposer une taxonomie des stratégies de traduction dans une perspective culturelle.

Mots Clés : stratégies-transfert culturel-Yves Gambier-Brynja Svane-taxonomie des stratégies de traduction.

مقدمة

تتَّسم الدراسات الترجمية الحديثة بانفتاح موضوعات بحثها على ثقافات متنوعة ولغات مختلفة، فلم يعد البحث في الترجمة مقتصرا على اللسانيات ولا على اللغتين الفرنسية والإنجليزية فحسب. فقد أسهم التوجه الثقافي في الدراسات الترجمية في ظهور مبادئ نظرية وأفكار جديدة لامست فيها بحوث الترجمة مختلف الثقافات واللغات. وفي هذا الصدد، نقارن بين استراتيجيات الترجمة لدى باحثين اهتمَّا بالنقل الثقافي في الترجمة وهما "إيف غامبي" (Yves Gambier)[1] و"برينيا سفان" (Brynja Svane)[2].

1. إشكالية الدراسة وهدفها :

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول أوجه التشابه والاختلاف بين استراتيجيات الترجمة لدى كل من "إيف غامبي" و"برينيا سفان" من ناحية أصولها النظرية، ومن الناحية التطبيقية بإعطاء بعض الأمثلة لتعابير ثقافية وترجمتها بين لغات وثقافات مختلفة. وتهدف الدراسة إلى اقتراح تصنيف لاستراتيجيات الترجمة من الجانب الثقافي.

2. فرضية الدراسة :

ننطلق في هذه الدراسة من فرضية أن استراتيجيات الترجمة التي تتفق في هدف واحد والمتمثل في النقل الثقافي قد تتشابه في أصولها النظرية وتطبيقها في الترجمة، وينطبق ذلك على استراتيجيات الترجمة لدى كل من "إيف غامبي" و"برينيا سفان" لاسيما عندما نلاحظ التشابه في استعمال الباحثين معا لنفس التسميات لعدد من الاستراتيجيات : الترجمة الحرفية والحذف والإضافة والتحويل.

3. منهجية الدراسة :

نسلك في هذه الدراسة منهجا وصفيا مقارنا بين استراتيجيات النقل الثقافي في الترجمة لدى كل من إيف غامبي وبرينيا سفان، أين نشرح أولا المفاهيم الأساسية والمتمثلة في مفهوم استراتيجيات الترجمة

ومفهوم النقل الثقافي، ثم نعرض في مرحلة ثانية استراتيجيات الترجمة لدى الباحثين مع أمثلة تطبيقية لكل إستراتيجية ، ثم نقارن في آخر المطاف بين استراتيجيات الترجمة لدى الباحثين على مستوى أصولها النظرية وتطبيقاتها في محاولة لفهم استراتيجيات الترجمة من الناحية الثقافية وتصنيفها.

4. مفاهيم أساسية

1.4 مفهوم استراتيجيات الترجمة

ترى "ريتا ياسكلاينن" (Rita Jääskeläinen)[3] أن استراتيجيات الترجمة هي مجموعة من القواعد أو المبادئ التي يستعملها المترجم بالطريقة الأكثر فعالية من أجل تحقيق الأهداف التي حددتها وضعية الترجمة.[4] وتؤسس "ياسكلاينن" مفهومها لاستراتيجيات الترجمة على معياريين : الهدف من الترجمة الذي يتغير حسب نمط النص ووظيفته في الثقافة المنقول إليها ، والمثالية الذاتية للمترجم الذي يقوم بدور أساسي في اتخاذ القرار في أثناء ترجمته وفقا لكفاءته اللسانية والثقافية. ويرى "أندرو تشيسترمان" (Chesterman Andrew) أن استراتيجيات الترجمة تعكس كيفية معالجة المادة اللسانية للنص الأصلي بهدف إنتاج نص الترجمة ، وينتج عن إستراتيجية الترجمة المتبعة اختيار واحد من بين عدة اختيارات واحتمالات متاحة.[5]

يمكننا ملاحظة أن هذين المفهومين يتفقان في أن مصطلح استراتيجيات الترجمة يتناسب مع ترجمة النصوص الأدبية والفنية أين يكون للعوامل الثقافية وكفاءة المترجم تأثير واضح في كيفية استقبال نص الترجمة في الثقافة المنقول إليها.

ونجد أن كل من "إيف غامبي" و"برينيا سفان" قد استخدما مصطلح استراتيجيات الترجمة في بحثيهما حول الترجمة والثقافة فيما يتعلق بترجمة النصوص الفنية لدى "إيف غامبي" في بحثه حول ترجمة مضمون النص (Traduire le sous texte) عام 2001 أو فيما يتعلق بترجمة

النصوص الأدبية لدى "برينيا سفان" في بحثها بعنوان : كيف يترجم الواقع؟ دراسة ترجمة التعابير المرجعية (Comment traduire la réalité? Étude de la traduction des expressions référentielles.) عام 1998.

2.4 مفهوم النقل الثقافي في الترجمة

يشمل البحث حول النقل الثقافي أغلب العلوم الإنسانية، ومنها الدراسات الترجمية التي تهتم بالنقل الثقافي بوصفه عبورا من موضوع ثقافي له سياقه إلى سياق آخر. وحسب "ميشال إسبان" (Michel Espagne)[6] فإن النقل الثقافي يرتبط بالفكر وبالجوانب الاقتصادية والنفسية والثقافية للمجموعات الاجتماعية، غير أن الحياة الفكرية هي أكثر قابلية للملاحظة المنظمة من غيرها فيما يختص بالأشياء والأشخاص ودلالاتها الرمزية.[7] وبالتالي، يمكننا القول إن النقل الثقافي يهدف إلى بناء مرجعية لثقافة أجنبية في الثقافة المستقبلة حيث تكون العلاقة بين الترجمة والنقل الثقافي علاقة تداخل، فيمكن أن تكون الترجمة جزءا من النقل الثقافي كما يمكن للنقل الثقافي أن يكون هدفا للترجمة. ويعتبر "مايكل شرايبر" (Schreiber Michael)[8] أننا إذا انطلقنا من المفهوم الواسع للثقافة، فإن الثقافة تحتوي لغات المجتمع الذي نتكلم عنه، وفي هذه الحالة فالترجمة هي نوع من النقل الثقافي.[9] ويؤكد هذه العلاقة الوطيدة بين النقل الثقافي والترجمة "أنطوان برمان" (Berman Antoine) باعتبار أن الترجمة جزء من النقل الثقافي الذي يميِّز العبور بعمل من ثقافة إلى أخرى، ويكون هذا العبور عن طريق ترجمات متعددة أو أنماط أخرى من النقل. فالترجمة حسب "برمان" هي وسيلة للنقل الثقافي وجزء منه.

وفي سياق دراستنا، يرى "غامبي" أن صعوبة النقل الثقافي في الترجمة تتجلى في إشكالية تحديد ما لا يقال أي ما يتضمنه النص من إيحاءات ثقافية.[10] ويميِّز غامبي بين مجموعتين أساسيتين من الصعوبات التي ترتبط بهذه الإشكالية، تشمل المجموعة الأولى ما

يعبر عنه بالحقائق التي تخص ثقافة معينة دون أن يكون لها ما يقابلها في ثقافة أخرى، مثل المؤسسات المحلية والشخصيات التاريخية وأسماء الأماكن الجغرافية وأسماء الرياضات المحلية وغيرها من السمات والخصائص التي تتميز بها كل ثقافة عن الأخرى. أما المجموعة الثانية فتشمل العادات والسلوكات المتأصلة في الثقافة المنقول منها والتي تحمل إيحاءات وصورا وقيما جماعية يصعب نقلها إلى ثقافات أخرى، والدليل على ذلك أن هناك تعابير ثقافية لها رمزية في ثقافات مختلفة غير أنها لا تحمل نفس القيم الرمزية فيها، فتعبيرا " الوطن" و"الدم" هما مثالان عن هذه التعابير.[11] أمَّا برينيا سفان فترى أن التعبير الثقافي أو المرجعي يعكس حقيقة خارج النص ترتبط به ثقافيا، فالتعبير الثقافي له صورة ثقافية تنشئ لدى المتلقي صورة إدراكية غنية بالإشارات والتفاصيل، وهي الصورة التي تضع التعبير في سياق ثقافي وشخصي مناسب.[12]

5. استراتيجيات الترجمة عند "إيف غامبي" و"برينيا سفان"

اقترح كل من "إيف غامبي" و"برينيا سفان" عددا من الاستراتيجيات لترجمة التعابير من ثقافتها الأصلية إلى ثقافة أخرى، وهي استراتيجيات تمكِّن المترجم من تجاوز الهوة الواسعة بين الثقافات في ترجمته للتعابير من ضفة لغوية وثقافية إلى ضفة لغوية وثقافية أخرى.

1.5 استراتيجيات الترجمة عند "إيف غامبي"

- **الاقتراض المباشر (l'emprunt direct)** : وهو صريح النقل الثقافي أين ينقل المترجم التعبير الثقافي كما هو إلى نص الترجمة بحروف اللغة المنقول إليها، ومثال ذلك اقتراض الأسماء التجارية للسلع والخدمات : ننقل مثلا تعبير "Coca Cola" من الانجليزية إلى العربية بتعبير "كوكا كولا".

- **الترجمة الحرفية (la traduction littérale)** : وهي تعويض الوحدات اللغوية بوحدات لغوية تقابلها نحويا ودلاليا، ومثال ذلك أن

نترجم التعبير الانجليزي "A fair face may hide a foul heart" إلى العربية بالتعبير "الوجه الجميل قد يخفي قلبا فاسدا" بدل أن نترجمه بالتعبير المكافئ "المظاهر خادعة".

- **التعويض أو التحويل (la compensation ou conversion)** : عندما نعوض تعبيرا ثقافيا سواء كان اسما أو حدثا أو غير ذلك مما تختص به الثقافة المنقول منها بتعبير يشرحه في الثقافة المنقول إليها، كأن نترجم التعبير الانجليزي "the Labour Party" إلى الفرنسية بتعبير " les Socialistes Britanniques" للدلالة على الانتماء السياسي الاشتراكي لحزب العمال البريطاني.

- **الاستبدال الثقافي (la substitution culturelle)** : ويعني استبدال تعبير ثقافي خاص بالثقافة المنقول منها بتعبير ثقافي يوازيه في الدلالة والتأثير في الثقافة المنقول إليها : نترجم تعبير "April showers" من الإنجليزية إلى التعبير الفرنسي "giboulées de mars" للتعبير عن نفس حالة الجو في الثقافتين. ويكون الاستبدال أيضا من الخاص إلى العام : يترجم التعبير"**vichy** un verre de" إلى "a cup of **water**".

- **الحذف المتعمد (l'omission délibérée)** : وهو الحذف المقصود للتعبير الذي لا يتوافق مع الوظيفة المحددة للترجمة، أو لا يؤثر حذفه في ترجمة النص في الثقافة المنقول إليها، أو حذف التعابير القابلة للتعويض عن طريق الصورة المرئية في الترجمة السمعية البصرية. ويقدم غامبي مثال حذف تعبير التحية من السترجة (le sous-titrage) بسبب أنها مكررة وقابلة للتعويض بالتعابير المرئية في الصورة : فهناك من يرفع اليد للتحية وهناك من يرفع القبعة حسب الثقافة دون الحاجة للكلام ولا إلى ترجمته.

- **الإضافة (l'addition)** : وتعني إضافة تعبير للمصطلح الأجنبي أو الإشارة له بملاحظة هامشية، ومثال ذلك ترجمة التعبير : "you can send him to the chair" من الانجليزية إلى الفرنسية بتعبير tu peut l'envoyer à la chaise

"**électrique**" حيث نضيف كلمة "électrique" إلى كلمة "la chaise" للإشارة في هذا السياق إلى كرسي تنفيذ الإعدام المستخدم في الثقافة الأمريكية.

2.5 استراتيجيات الترجمة عند "برينيا سفان"

- **النقل (le transfert)** : وهو اقتراض من اللغة المترجم منها إلى اللغة المترجم إليها، فيلجأ المترجم إلى النقل في حال عدم وجود مقابل في اللغة المترجم إليها، ويتم على مستوى المفردات إذ تنقل الكلمة كما هي عليه في اللغة الأصلية. وتستعمل هذه الإستراتيجية خاصة عند ترجمة مفردات تتعلق بالعادات والتقاليد البشرية، أو ترجمة أسماء الأعلام وترجمة المفردات المتعلقة بالتكنولوجيا الحديثة.

تميِّز "برينيا سفان" بين أربعة أنواع من النقل :

- النقل الذي يحدث دون تصرف، مثل كلمة "بلاد" التي انتقلت من اللغة العربية إلى الفرنسية "Bled" ومنها إلى السويدية دون تصرف "Bled" ودون أن يطرأ أي تحول على الدال والمدلول.

- النقل بتصرف إملائي : يكون في حالة اختلاف القواعد الإملائية بين اللغتين، فمثلا يمكن أن ننقل من العربية إلى الفرنسية تسمية دولة "كوبا" بكلمة "Cuba" بدون تصرف إملائي، ولكننا عندما ننقل تسمية دولة "الفليبين" نتصرف إملائيا بإضافة أداة التعريف "les" فنكتب "Philippines les" لأن الفرنسيين يعتبرون الفليبين مجموعة من الجزر تماما مثل "جزر المالديف" التي تكتب بالفرنسية "les Maldives". ويمكن أيضا أن نتصرف إملائيا بإضافة أداة التعريف "la" عندما ننقل من الروسية تعبير "Перестройку" (بمعنى إعادة الهيكلة) إلى الفرنسية بتعبير "la Perestroïka".

- النقل بتصرف حسب بناء اللغة المنقول إليها : ومثال ذلك أن ننقل من اللغة اليابانية تعبير "神風" إلى العربية بتعبير "كاميكازي" وإلى الإنجليزية والفرنسية ولغات أخرى بتعبير"kamikaze".[13]

- النقل مع الشرح : ويتمثل في نقل كلمة من اللغة المنقول منها إلى اللغة المنقول إليها مع شرح الكلمة المنقولة بعبارات داخل السياق أو ملاحظة هامشية.

- **الترجمة الحرفية (la traduction littérale)** : وهي ترجمة كلمة بكلمة في اللغة المنقول إليها حسب ترتيب الكلام في اللغة المنقول إليها ، وهذه الإستراتجية مشابهة لأسلوب الترجمة الحرفية لفيناي وداربيلني (Vinay et Darbelnet) في أنها ترجمة وحدات وعناصر النص الأصلي مع ما يُقابلها في نص الترجمة بهدف الحصول على نص صحيح تركيبيا ودلاليا مع احترام القواعد كلِّها.

- **التحويل (la conversion)** : تُشبه هذه الإستراتجية كثيرا إستراتيجية التصرف غير أنها تعتبر اختيارية ، وتشير برينيا سفان إلى أربعة أنواع من التحويل : وهي التحويل الثقافي (la conversionculturelle) والتحويل الإثني (la conversion ethnocentrique) والتحويل الخاص (la conversion spécifique) والتحويل العام (la conversion générique).

- التحويل الثقافي : له نفس المفهوم الذي تتبنَّاه لدرير(Lederer) في تصنيفها لاستراتيجيات الترجمة ، وهو يتطلب تعويض جزء من الخطاب بآخر دون التغيير في المعنى. ويستعمل عندما نريد ترجمة رمز من الرموز له تمثيل مختلف بين الثقافتين، مثلا طائر العنقاء يمثل الحكمة عند العرب غير أن البومة "owl" هي التي تمثل الحكمة في الثقافة الانجليزية مثلما يمثل البوم " le hibou ou la chouette " الحكمة في الثقافة الفرنسية ، فإذا ما أراد المترجم نقل هذا التعبير الثقافي الذي يمثل الحكمة من نص باللغة الانجليزية أو من نص باللغة الفرنسية إلى اللغة العربية فينبغي عليه أن يضع هذه الاعتبارات في الحسبان ولا يترجم "owl" أو " le hibou ou la chouette" بالبومة لأن البومة في اللغة العربية ترمز إلى الشؤم، ومن الأحسن أن يترجمها بطائر العنقاء رمزا للحكمة.

- **التحويل الإثني** : فهو إستراتيجية تستعمل عندما يكون استعمال تعبير ثقافي مرتبطا بإثنية معينة في الثقافة المنقول منها ولا نجد له مقابلا في الثقافة المنقول إليها، مثلا كأن يعوض اسم نوع من الطعام باسم آخر في الثقافة المنقول إليها لأن الاسم الأول يرتبط بإثنية معينة، فمثلا يمكن ترجمة تعبير "الكسكسى" (نوع من الطعام في شمال إفريقيا) بالتعبير الياباني "寿司" (- Sushi سوشي) وهو نوع من الطعام عند اليابانيين يتكون من الأرز والسمك.

- **التحويل العام** : هو إبدال كلمة تدل على معنى خاص بكلمة تدل على معنى عام، مثلا نترجم كلمة "l'avocat" بالفرنسية إلى تعبير "رجل القانون" باللغة العربية.

- **التحويل الخاص** : هو إبدال كلمة ذات مدلول عام بكلمة ذات مدلول خاص، كأن نترجم كلمة "شجرة" ذات المدلول العام إلى اللغة الانجليزية بتعبير"a palm tree" ذات الدلالة الخاصة بنوع معين من الأشجار وهو النخلة.

- **التصرف (l'adaptation)** : وهو تحويل إجباري تمليه مفاهيم وتصورات اللغة المنقول منها التي تختلف عنها في الثقافة المنقول إليها، أي استبدال الواقع الاجتماعي والثقافي بما يقابله في الثقافة المنقول إليها. وتميِّز برينيا سفان بين نوعين من التصرف وهما التصرف في المعنى (sémantique l'adaptation) والتصرف الإحالي (référentielle l'adaptation)؛

- يمثل التصرف في المعنى إستراتيجية يلجأ إليها المترجم ليقرب المعنى العام إلى المتلقي البعيد ثقافيا عن الواقع الاجتماعي والثقافي لدلالات النص الأصلي، فمثلا يمكننا أن نتصرف في معنى التعبير الديني من الفرنسية "les bébés doivent être **baptisés** dans **l'église catholique**" لنترجمه إلى القارئ العربي المسلم بتعبير " **يبارك** الله أطفالنا منذ ولادتهم" لتقريب معنى التعميد الذي يحدث في الكنيسة الكاثوليكية بطقوس دينية معينة إلى القارئ العربي المسلم.

- التصرف المرجعي أو الإحالي كأن نترجم كلمة "notaire" من الفرنسية إلى اللغة السويدية بكلمة "advokat" حيث هناك اختلاف كبير بين النظامين القانونيين الفرنسي والسويدي. ومثال آخر يتعلق بالتعبير الفرنسي "bistrot" الذي هو مكان يقدم فيه الطعام والمشروبات الكحولية إضافة إلى القهوة، فلا هو"restaurant" فيترجم بكلمة مطعم ولا هو"bar" فيترجم بكلمة حانة ولا هو "café" فيترجم بكلمة "مقهى". وقد لا يجد المترجم في الثقافة العربية الإسلامية مكافئا أو يجد حرجا فيختار كلمة "مقهى" ويكون بذلك قد تصرف في جزء من المعنى الإجمالي.

- **التكافؤ(l'équivalence)** : وهي استراتجية تستعمل عند وجود كلمة أو عبارة في اللغة المنقول إليها تؤدي المعنى نفسه في اللغة المنقول منها بوسائل بنوية وأسلوبية مختلفة، فنترجم تعبير" رجع بخفي حنين" بتعبير " return empty handed to" بالانجليزية وبتعبير " revenir bredouille" بالفرنسية.

- **الحذف (l'omission)** : هو اقتطاع عبارة أو كلمة مرجعية كاملة، كأن يحذف المترجم في ترجمته إلى اللغة العربية عبارات تنافي أخلاق المتلقي العربي أو عبارات لا تتَّفق مع أفكاره وتوجهاته.

- **الإضافة (l'addition)** : وهي زيادة عبارة لم تكن موجودة في النص الأصلي، وهي في أغلب الأحيان تظهر على شكل ملاحظات أسفل الصفحة أو على الهوامش، كأن يضيف المترجم في نص الترجمة شرحا لكلمات يصعب على المتلقي فهمها دون شرح مفصل.

6. أوجه التشابه والاختلاف

يمكننا من خلال المقارنة بين استراتيجيات "غامبي" و"سفان" أن نصنف ملاحظاتنا في ناحيتين : ناحية نظرية وأخرى تطبيقية :

1.6 الناحية النظرية

لا يدل التشابه في تسمية عدد من الاستراتيجيات لدى الباحثين بالضرورة على تشابه المفاهيم النظرية لديهما، ولا شك أن مرد ذلك يرجع إلى اختلاف القاعدة النظرية التي أسس عليها كل باحث تصوره لطريقة الترجمة من ثقافة إلى أخرى وأنماط النصوص التي اعتمد عليها في اقتراحه لاستراتيجيات الترجمة.

يتبنى "إيف غامبي" نظرية التكافؤ الدينامي لنيدا (Nida) في تركيزه على إحداث التأثير المكافئ على المتلقي للترجمة في الثقافة المنقول إليها. كما يستند غامبي أيضا على نظرية الهدف (skopos) لفيرمير (Vermeer) خاصة أن اقتراحه لاستراتيجيات الترجمة مرتبط أساسا بالترجمة السمعية البصرية، فهو يقترح تلك الاستراتيجيات من أجل حل المشاكل المرتبطة بالسترجة التي يعتبرها غامبي ترجمة انتقائية ومرافقة للصورة والصوت، وحيث إن للترجمة السمعية البصرية هدفا يحدده نمط النص والجمهور المتلقي (مثلا جمهور من الشبان الذين لهم القدرة على القراءة السريعة أو شيوخ لهم مشاكل في الرؤية أو السمع). وعلى الرغم من ذلك، يمكن توسيع المجال النظري والتطبيقي لاستراتيجيات غامبي لتشمل ترجمة النصوص الأدبية باعتبار أن كثيرا من النصوص الفنية هي أعمال أدبية بامتياز، ومثال ذلك ترجمة السيناريوهات المستوحاة من الروايات.

وعلى خلاف "إيف غامبي"، فإن التأثر بالجانب اللساني يظهر جليا لدى "برينيا سفان"، حيث نجد لديها نفس مفهوم الترجمة الحرفية والتكافؤ الذي وضعه "فيناي" و"داربيلني". كما نلاحظ استخدامها لمفهوم التحويل الإثني الذي نجده عند "ماريان ليدرير" مما يعني تأثُّرها بالنظرية التأويلية (la théorie interprétative). وفي نفس السياق، يبدو التناغم جليا بين مفاهيم استراتيجيات الترجمة لدى "برينيا سفان" مع المفهوم العام للنظرية السوسي وثقافية لـ "بيتر

نيومـارك" (Peter Newmark) الـذي يـرى أن فهـم المرجعيـة الثقافيـة هـو سبيل الوصول إلى المعنى وبالتالي الوصول إلى الترجمة الصحيحة.

2.6 الناحية التطبيقية

يظهر من الناحية التطبيقية لاستراتيجيات الترجمة لدى الباحثين تشابههما في نقط واختلافهما في نقط أخرى :

يبدو التشابه واضحا في تطبيق إستراتيجية الاقتراض المباشر لدى غامبي مع تطبيق إستراتيجية النقل لدى سفان، فكلا الاستراتيجيتين تهتمَّان بنقل التعابير الثقافية بلا تغيير على شاكلة الاقتراض لدى "فيناي" و"داربيلني". غير أن الاختلاف الوحيد هو أن "برينيا سفان" اقترحت أربعة أنواع من النقل تفصيلا لما أجمله "غامبي" في الاقتراض المباشر بصفة عامة. وتتشابه كذلك استراتيجيات الترجمة الحرفية والحذف والإضافة لدى الباحثين في المفهوم النظري والجانب التطبيقي.

ويظهر الاختلاف في استعمال "غامبي" لإستراتيجية الاستبدال الثقافي بصورة مجملة لاستراتيجيتي التصرف والتحويل حيث عُنيتا لدى "برينيا سفان" بتفصيل دقيق لحالات استعمالهما. وتميِّز "برينيا سفان" بين فرعين من التصرف : التصرف في المعنى والتصرف الإحالي، وأربعة أنواع من التحويل كما بينا ذلك سابقا. ويأخذ الاختلاف شكلا واضحا في انفراد غامبي باستعمال إستراتيجية التعويض أو التحويل الذي يتقاطع مع استعمال إستراتيجية التصرف في المعنى لدى "برينيا سفان"، والتي انفردت بدورها باستراتيجية التكافؤ الذي لا نجده عند "غامبي".

7. مناقشة

يمكن أن يأخذ الاختيار بين استراتيجيات الترجمة لدى الباحثين شكلا هرميا (انظر الشكل في الصفحة 138) والذي يرتكز على الهوة الثقافية بين النظام اللساني والثقافي المنقول منه

والنظام اللساني والثقافي المنقول إليه.[14] حيث إننا نقترح ثلاثة أنواع رئيسية من الاستراتيجيات :

1. **استراتيجية النقل الثقافي المباشر** : وتعمل على نقل التعبير الثقافي حرفيا بما يحمله من مخزون ثقافي إلى الثقافة المنقول إليها، ويحمل مفهومها الاقتراض المباشر عند "غامبي" والنقل المباشر عند "سفان" والترجمة الحرفية عندهما معا.

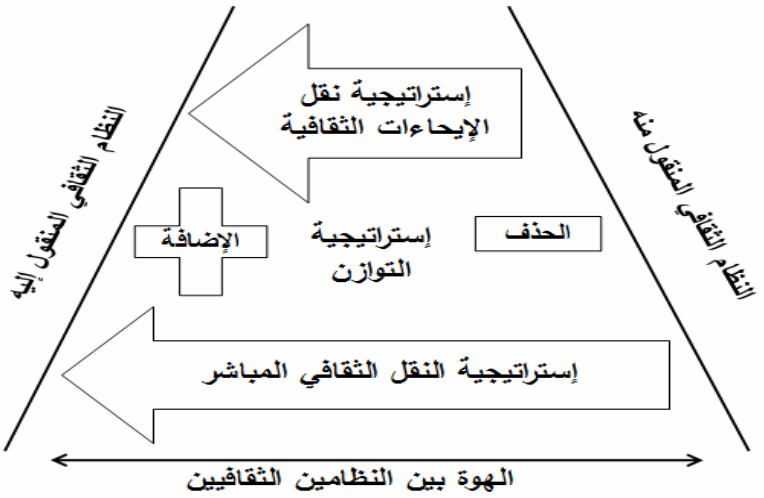
2. **استراتيجية نقل الإيحاءات الثقافية** : وتتعلق بترجمة الصورة الثقافية الأصلية بما يماثلها في الثقافة المنقول إليها، ويشمل مفهومها الاستبدال الثقافي والتعويض عند غامبي والتحويل والتصرف والتكافؤ عند "برينيا سفان".

3. **استراتيجية التوازن في النقل الثقافي** : وهي استراتيجية فرعية تتمثل في اختيار المترجم للحذف أو للإضافة، وهي استراتيجية مكمِّلة للإستراتيجيتين السابقتين، يلجأ المترجم للحذف أو للإضافة استكمالا لاختياره الاستراتيجي الأوَّلي من أجل إحداث توازن براغماتي في ترجمة التعبير الثقافي بين نظامين ثقافيين مختلفين.

إن اقتراحنا لهذا التصنيف له ما يبرره في نظرية الترجمة الحديثة حيث يميِّز "لورونس فينوتي" (Lawrence Venuti) بين استراتيجية التغريب واستراتيجية التوطين، ونرى أنَّهما تتوافقان تماما مع استراتيجية النقل الثقافي المباشر واستراتيجية نقل الإيحاءات الثقافية على التوالي، إذ إن الاقتراض المباشر أو النقل والترجمة الحرفية هي استراتيجيات ترجمة تهدف إلى إضفاء الطابع الأجنبي لنص الترجمة أي التغريب، في حين تهدف استراتيجيات الاستبدال الثقافي والتعويض أو التحويل والتصرف والتكافؤ إلى إضفاء الطابع المحلي لنص الترجمة أي التوطين. وتتوافق إستراتيجيتا التوازن في النقل الثقافي مع تصنيف "أندرو تشيسترمان" في تمييزه للاستراتيجيات البراغماتية في الترجمة، حيث يهدف الحذف

والإضافة إلى إحداث توازن براغماتي بين النص الأصلي ونص الترجمة في تعامل المترجم مع الخصائص الثقافية بالحذف أو الإضافة.

ومن الملاحظ بعد مقارنة تلك الاستراتيجيات أنَّه كلما ازدادت الهوَّة بين الثقافتين لجأ المترجم إلى اختيار استراتيجية النقل الثقافي المباشر بمعنى الاقتراض المباشر أو النقل والترجمة الحرفية، وكلَّما تقلصت الهوَّة الثقافية لجأ المترجم إلى اختيار استراتيجية نقل الإيحاءات الثقافية بمعنى الاستبدال الثقافي والتعويض لدى "غامبي" والتحويل والتصرف والتكافؤ لدى "برينيا سفان". ويتخلل هذه الاختيارات استعمال المترجم لاستراتيجيتي الحذف والإضافة، ونقترح من استنتاجاتنا احتوائهما في استراتيجية واحدة نسمِّيها "استراتيجية التوازن في النقل الثقافي"، والتي تُستعمل في الحفاظ على توازن براغماتي في النقل الثقافي وفق كفاءة المترجم الثقافية واللسانية وهدفه من الترجمة وحاجة المتلقي.



الشكل1: هرم التدرج في استعمال استراتيجيات الترجمة

خاتمة

في ختام مقارنتنا لأوجه التشابه والاختلاف لاستراتيجيات الترجمة لدى الباحثين انتهينا إلى نتيجتين رئيسيتين :

أولا : توصلنا إلى إثبات جزء من فرضية هذا البحث في التأكد من أن أوجه التشابه في استعمال عدد من تسمية الاستراتيجيات هو انعكاس لتشابه نسبي في الأصول النظرية وفي تطبيق تلك الاستراتيجيات، إذ إن ما يصنع الاختلاف هو أن لكل باحث سواء "إيف غامبي" أو "برينيا سفان" مجال بحثه النظري والتطبيقي لاستراتيجيات الترجمة التي اقترحها. حيث اقترح غامبي استراتيجيات الترجمة في بحثه حول كيفية ترجمة التعابير الثقافية في النصوص الفنية المتعلقة بالترجمة السمعية البصرية بين اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية واللغة الفنلندية متأثرا في ذلك بمفاهيم النظريات الوظيفية خاصة التكافؤ الدينامي لنيدا والهدف لفيرمير. واقترحت "برينيا سفان" استراتيجيات الترجمة في بحثها حول كيفية ترجمة التعابير الثقافية في النصوص الأدبية بين اللغتين الفرنسية والسويدية متأثرة بدورها بمجموعة من المفاهيم المتكاملة بين النظرية اللسانية متمثلة في مفاهيم "فيناي" و"داربيلني" لأساليب الترجمة والنظرية التأويلية والنظرية السوسي وثقافية.

وعلى الرغم من ذلك، فلا ينفي هذا التشابه النسبي توافق كثير من المفاهيم النظرية للباحثين، أين يتلخص هذا التوافق بين تلك الاستراتيجيات في إمكانية تطبيقها في ترجمة النصوص الأدبية والفنية بين الثقافات المتباعدة، وتتيح هذه الاستراتيجيات اختيارات ترجمية ممكنة للموازنة بين الثقافة المنقول منها والثقافة المنقول إليها في أثناء عملية الربط بين الضفتين اللغويتين لترجمة ثقافة النص وعبور معناه إلى المتلقي.

ثانيا : خلصنا من مقارنتنا لاستراتيجيات الترجمة إلى اقتراح تصنيف لاستراتيجيات الترجمة من وجهة نظر ثقافية في ثلاث أنواع : استراتيجية النقل الثقافي المباشر واستراتيجية نقل الإيحاءات الثقافية واستراتيجية التوازن الثقافي، والتي يمكن استعمالها على مستوى ترجمة الكلمة والجملة والنص، ويرتَّب استعمالها حسب الهوة بين الثقافتين من حيث القرب أو البعد ، فكلما تقاربت الثقافتان كان نقل الإيحاءات الثقافية بينهما ممكنا لتكافؤ أو تشابه الصور الثقافية. وكلَّما ابتعدت الثقافتان بعضهما عن بعض افتقرت الثقافة المنقول إليها للصورة الثقافية المراد نقلها فيكون النقل الثقافي المباشر سبيل المترجم لإيصال المعنى، ويمكن أن تترافق استراتيجية التوازن الثقافي : الحذف والإضافة مع الاختيارين السابقين حسب هدف الترجمة وحاجة المتلقي وكفاءة المترجم اللسانية والثقافية.

الهوامش

[1]- إيف غامبي هو دكتور في اللسانيات وبروفيسور في مركز الترجمة بجامعة توركو (Turku) بفنلندا.

[2]- برينيا سفان هي دكتورة في اللسانيات بجامعة إيبسالا (Uppsala) بالسويد.

[3]- ريتا ياسكلاينن هي بروفيسور في الترجمة بجامعة جوانسو (Joensuu) بفنلندا.

[4]- Rita Jääskeläinen, «Investegating Translation Strategies», in *Recent Trends in Empirical Translation Research*. *TIRKKONEN-CONDIT*, Sonja and LAFFLING, John (2éds.). (Joensuun : Unversity of Joensuu, 1993), pp.99-120.

[5]- Andrew Chesterman, «Translation Strategies», in *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. (Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 1997), pp. 87-113.

[6]- ميشال إسبان هو باحث في ميدان النقل الثقافي ومدير المركز الوطني الفرنسي للبحث العلمي.

[7]- Michel Espagne, *Les Transferts culturels franco-allemands*. (Paris : PUF, 1999), pp.1-2.

[8]- مايكل شرايبر هو بروفيسور في الترجمة بجامعة مينز (Mainz) بألمانيا.

[9]- Michael Schreiber, *Transfert culturel et procédés de traduction : l'exemple des réalia*. (Paris : L'Harmattan, 2007), pp. 185-194.

[10]- Yves Gambier, «Traduire le sous-texte». in *Langage et référence, Mélanges offerts à Kerstin Jonasson à l'occasion de ses soixante ans*, H. Kronning et al., (éds). (Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, 2001), p. 24.

[11]- *Ibid*., pp. 225-231.

[12]- Brynja Svane, «Comment traduire la réalité ? Étude de la traduction des expressions référentielles», dans *Språk-och kulturkontraster. Omöversättning till och från franska*. Olof Erikssons (éds.). (Åbo : Åbo Akademis förlag, 1998), pp.93-118.

[13]- أطلق تعبير 神風 "كاميكازي" في أثناء الحرب العالمية الثانية على الطيَّارين الانتحاريين في اليابان، ويتركب التعبير من كلمتين :

神 كامي بمعنى "الإله" أو "الروح" و風 كازي بمعنى "الريح" ويعني التعبير باللغة اليابانية " الريح الإلهية" أو "الريح المقدسة".

[14]- تتبنى نظرية تعدد النظم (polysystème) لإيتامار إيفن زوهار (Even-Zohar Itamar) فكرة النظام اللساني والثقافي للإشارة إلى الطبيعة الدينامية لمفهوم النظام الأدبي أو الاجتماعي أو السياسي أو غيرها من الأنظمة الفرعية، والتي تتنافس في ما بينها ضمن إطار نظام أكبر يعرف بالنظام المنقول منه أو النظام المنقول إليه فيما يتعلق بالترجمة.

ترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية

نوال بن سعادة
جامعة الجزائر 2

ملخص

تحتل الثقافة مكانة مرموقة في المجال السياحي، وتعتبر عاملا فعالا في العملية الترويجية، وذلك نظرا إلى دورها الفعال المتمثل أساسا في تعزيز جاذبية الوجهات السياحية من خلال إبراز خصوصياتها. وبما أن ذلك يساعد على تحقيق التميز في سوق دولية تعج بالمنافسة، فإنه يزيد من القدرة التنافسية والأرباح المالية في الوقت ذاته. يمكننا أن نتساءل هنا عن أنسب طريقة لترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية، أهي "توطين" العناصر الأجنبية بإيجاد أقرب مكافئ لها في الثقافة الهدف ؟ أم إنه يجدر بالمترجم نقلها كما هي أو على حد تعبير فينوتي "تغريبها" ؟

الكلمات المفتاحية : ترجمة، الترويج السياحي، الثقافة، التوطين، التغريب.

Résumé

La culture occupe une place prépondérante dans le domaine du tourisme. En effet, son rôle important dans l'opération promotionnelle des destinations et produits touristiques en fait une carte gagnante ressortie afin de faire face à la rude concurrence qui caractérise le marché du tourisme. De ce fait, nous pouvons nous interroger sur la stratégie de traduction la plus appropriée dans ce contexte : Est-ce la domestication ou l'exotisme ?

Mots clés : Traduction, culture, tourisme, stratégies de la traduction, domestication, exotisme.

مقدمة

شهدت السياحة في العقود الماضية تطورا جذريا بانتقالها من ظاهرة بسيطة تقتصر على السفر إلى منطقة معينة بغرض الترفيه أو التجارة، إلى صناعة لها مبادئها وأسسها، بل إنها أصبحت تحتل الصدارة في قائمة الصناعات على المستوى العالمي. وقد ترتب عن هذا الوضع ارتفاع وتيرة المنافسة بين مختلف الوجهات، مما أدى بمسؤولي القطاع إلى تطوير استراتيجياتهم وتعزيز مقوماتهم التي نذكر من بينها : الثقافة. وبما أن السياحة تقتضي بناء جسور التواصل بين الشعوب والثقافات واللغات، فإن للترجمة أهمية كبيرة فيها. ومن هذا المنطلق، يمكننا أن نتساءل عن دور الثقافة في مجال السياحة من جهة، وعن كيفية نقل هذه الثقافة عن طريق الترجمة من جهة أخرى.

دور الثقافة في المجال السياحي

تحتل الثقافة مكانة مرموقة في المجال السياحي، وتعتبر عاملا فعالا في العملية الترويجية، وذلك نظرا إلى دورها الفعال المتمثل أساسا في تعزيز جاذبية الوجهات السياحية من خلال إبراز خصوصيات معنوية من عادات وتقاليد وحرف وفنون، و خصوصيات مادية تتمثل في الآثار الهندسية والمعمارية. وبما أن ذلك يساعد على تحقيق التميز في سوق دولية تعج بالمنافسة، فإنه يزيد من القدرة التنافسية والأرباح المالية في الوقت ذاته.

أصبحت السياحة الثقافية منذ سنة 1980 مصدرا أساسا في النمو الاقتصادي للعديد من الدول. وفي هذا الصدد، أثبتت الدراسة التي اهتمت بأهمية الثقافة في اقتصاد الدول المتطورة، والتي صدرت عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) سنة 2007، أن الثقافة تساهم بنسبة تتراوح مابين 3٪ و 6٪ في الاقتصاد الكلي لهذه الدول [1] و هي تؤكد ما يلي :

«Les offices nationaux du tourisme (ONT) ou les organismes de commercialisation régionale estiment également que la culture est un aspect important du produit touristique, considéré comme un marché très vaste attirant des visiteurs ayant un niveau de dépenses élevé, en forte croissance, et passant pour une 'bonne' forme de tourisme qu'il convient de promouvoir (Richards, 2001)»[2]

"ترى المكاتب الوطنية للسياحة أو الهيئات التسويقية الجهوية أن الثقافة مظهر مهم من مظاهر المنتج السياحي، باعتبارها سوقا كبيرة تستقطب زوارا قادرين على الإنفاق بشكل كبير، كما أنها تعتبر شكلا 'جيدا' من السياحة لابد من الترويج له (ريتشاردز، 2001)." (ترجمتنا).

و تضيف ما يلي :

" Les destinations les plus connues sont celles qui créent une synergie positive entre culture et tourisme."[3]

"إن أشهر الوجهات السياحية، هي تلك التي تجمع بين الثقافة والسياحة بصورة إيجابية" (ترجمتنا)

إضافة إلى ذلك، فإن الاتحاد الأوروبي للتراث الثقافي (أوروبا نوسترا Europa Nostra(2005) يؤكد أن الموروث الثقافي يغذي أكثر من 50٪ من النشاط السياحي الأوروبي[4]. وذلك ما تذهب إليه المنظمة العالمية للسياحة (OMT) [5] التي تؤكد أن السياحة الثقافية أكثر أنواع السياحة استقطابا للزوار لأنها تمثل نسبة 40٪ من السياحة الدولية، وأن هذه النسبة مرشحة للارتفاع.

إن العلاقة التي تربط بين السياحة والثقافة علاقة تعاون متبادل، ذلك أن الثقافة تعزز من جاذبية الوجهات السياحية وقدرتها التنافسية بشكل فعال، وأن السياحة في المقابل، تعزز من مكانة الثقافة وقيمتها، وتسهم في المحافظة على الموروث الثقافي وتطويره، بل إنها دفعت ببعض الدول على نحو كندا إلى خلق ثقافة جديدة.

إن الأهمية التي تحظى بها الثقافة في المجال السياحي تنعكس على لغة النصوص التي تندرج ضمن إطاره من خلال كثرة استعمال المصطلحات التي تحمل في طياتها شحنة ثقافية مميزة تصف الممارسات التقليدية والإبداعات الفنية والأحداث التاريخية والقيم الاجتماعية والخصوصيات المناخية، وغيرها.

لغة السياحة

لقد أثارت لغة السياحة في العقود الأخيرة اهتمام عدد معتبر من الباحثين في مجالات معرفية مختلفة. ولعل هذا الاهتمام راجع إلى صعوبة تحديد طبيعة هذه اللغة ومجالاتها، لأنها غير متجانسة و متداخلة مع عدد كبير من المجالات الأخرى. و هو ما تشير إليه "ميريلا أغورني" (MirellaAgorni) فيما يلي :

"The language of tourism is characterized by a peculiar variety, expressed at all linguistic levels, which is due to the distinctive lack of uniformity of an extended subject area such as tourism, whose borders with other disciplines such as geography, history, economics, marketing, etc., are less than clear-cut" (6)

"تتسم لغة السياحة بتنوع مميز ينعكس على جميع مستوياتها اللغوية، و يعود السبب في ذلك إلى أن مجال السياحة مجال غير متسق و واسع، وأن الحدود التي تفصل بينه وبين التخصصات الأخرى مثل الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والتسويق وغيرها غير واضحة. " (ترجمتنا)

إضافة إلى ذلك، فإن لغة السياحة لغة هجينة تجمع بين الكلمات العامة (لأن النصوص السياحية موجهة إلى جمهور واسع و مختلف المستويات) و الألفاظ المتخصصة (لأنها تهدف إلى توصيل معلومات معينة في مجالات متخصصة مثل مجال الطبخ والهندسة وغيرها) ، ولعل كل هذه الخصائص تظهر بشكل جلي في الدليل السياحي والمطويات السياحية. كما تهدف النصوص السياحية إلى

التعريف بثقافة الوجهة المعنية، والكشف عن بعض المظاهر الثقافية التي تميزها عن باقي الوجهات السياحية. إذ ترى "أغورني" أنّ :

"The language of tourism is itself a form of "cultural mediation", as it "translates" cultural values by promoting the identity of specific geographical areas and their communities." (7)

"لغة السياحة تعتبر في حد ذاتها شكلا من أشكال 'الوساطة الثقافية '، لأنها 'تترجم' قيما ثقافية من خلال الترويج لهوية مناطق جغرافية معينة و مجتمعاتها." (ترجمتنا)

بل إن السياحة في حد ذاتها مبنية على أساس التعريف بالأنا، والتعرف على الآخر، وهي تمثل فعل التواصل البينثقافي Communication interculturelle بامتياز. لكن هذا التواصل لا يتم على أكمل وجه، في غياب التواصل البينلغوي Communication interliguistique الذي يتجلى في فعل الترجمة. و عليه، ما هي الأسس التي تبنى عليها ترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية ؟

ترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية

لطالما أثارت الثقافة اهتمام المنظرين في حقل الترجمة، حيث اختلفت آراؤهم وانشطرت بين اتجاه ينظر إلى ترجمة الثقافة من زاوية لسانية محضة، واتجاه آخر يضع الثقافة في محور العملية الترجمية. و قد اعتبر اللساني "بيتر نيومارك" (Peter NEWMARK) مثلا أن الثقافة تمثل أهم عقبة تعترض سبيل المترجم الراغب في إنتاج ترجمة دقيقة و مقبولة على الأقل. وهو رأي يشاركه اللساني "أوجين نيدا" (Eugéne NIDA) الذي يرى أن الثقافة بالنسبة للمترجم عبارة عن مصدر صعوبات وعراقيل لابد من تجاوزها عن طريق معرفة الوضع الثقافي الخاص بكل لغة، وترجمة العناصر الثقافية بأقرب مكافئ لها في الثقافة الهدف. أما رواد الحركة التي تعرف بـ : "المنعطف الثقافي" و على رأسهم "سوزان باسنيت" (Suzane BASNETT)، فإنهم ينظرون إلى الثقافة على أنها جزء لا يتجزأ من اللغة، بل إنّها جوهر اللغة وبالتالي جوهر

الترجمة على الإطلاق. وفي الصدد ذاته، فإن "أنطوان بيرمان" (Antoine BERMAN) ينبذ الترجمة المتمركزة عرقيا التي تعتبر أن كل ما يخرج عن نطاق الثقافة الهدف ـ الأجنبي ـ أمر سلبي لابد من تكييفه بما يناسب هذه الثقافة. يمكننا أن نتساءل هنا عن أنسب طريقة لترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية، أهي "توطين" العناصر الأجنبية بإيجاد أقرب مكافئ لها في الثقافة الهدف ؟ أم إنه يجدر بالمترجم نقلها كما هي أو على حد تعبير فينوتي "تغريبها" ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تكمن حسب رأينا في معرفة الهدف من ترجمة الخصوصيات الثقافية في هذا السياق المحدد؛ وذلك اقتداء بما يوصي به أصحاب نظرية السكوبوس Skopos الذين يعتبرون أن الهدف من الترجمة هو الذي يملي على المترجم الاستراتيجيات الترجمية التي تلبي حاجيات المتلقي.

للنصوص السياحية ثلاث وظائف أساسية هي كما يلي :

ـ **الوظيفة الإعلامية :** يهدف النص السياحي إلى تزويد السائح بالمعلومات الكافية التي تعرفه بالخصائص الثقافية والجغرافية التي تتميز بها الوجهة السياحية، إضافة إلى المعلومات العملية التي ترشده خلال مدة زيارته.

ـ **الوظيفة الوصفية** : يعمل كاتب النص السياحي على رسم صورة إيجابية للوجهة في ذهن السائح، وذلك عن طريق وصفها والكشف عن أهم التفاصيل وأكثرها تشويقا للقارئ.

ـ **الوظيفة الندائية :** يصبو الكاتب من خلال النص السياحي إلى التأثير في القارئ وإثارة اهتمامه من أجل إقناعه بزيارة الوجهة المعنية.

خلاصة القول هي أن الهدف الأساسي للنص السياحي بصفة عامة يكمن في التأثير في القارئ تأثيرا إيجابيا. وعليه، فعلى المترجم تحقيق الهدف ذاته باحترام الوظائف السابق ذكرها. وبعبارة أخرى،

فإن المترجم مطالب بإعادة نقل المعلومات التي يحويها النص الأصل من أجل التعريف بالخصوصيات الثقافية التي سبق أن بيّنا أنها تشكل المحرك الأساسي للنشاط السياحي. يتبين لنا إذن، أن أنسب طريقة لترجمة الخصوصيات الثقافية في النصوص السياحية تتم بانتهاج استراتيجية التغريب التي تسمح بنقل الثقافة الأصل إلى القارئ الهدف مع إدراج شرح وجيز ومبسط إن تطلب الأمر ذلك. فلنتأمل الجملة الآتية التي وردت في مطوية سياحية خاصة بمنطقة تيميمون :

"تعرف مدينة القورارة بأعيادها الفلكلورية المميزة مثل السبوع"

بما أن الهدف من هذه الجملة هو الكشف عن مظهر من المظاهر الثقافية الخاصة بمنطقة القورارة والمتمثلة في عيد السبوع بوصفه تظاهرة دينية يتم فيها إحياء ذكرى المولد الشريف بزاوية سيدي الحاج بلقاسم، فعلى المترجم نقل هذه الخاصية كما هي عن طريق استعمال تقنية : **النقحرة Transcription**، ولتوضيح أن الأمر يتعلق بعيد ديني ، يمكن للمترجم أن يضيف عبارة شارحة : La fête de و يقابل مصطلح "السبوع" بعبارة : La fête religieuse de Sbouâ.

خاتمة

تشكل الخصوصيات الثقافية صعوبة معتبرة خلال عملية الترجمة، خاصة إن كان الهدف منها هو التعريف بهوية منطقة معينة و الترويج لها. وفي هذا السياق نرى أن أنسب طريقة لمقاربة هذه الخصوصيات هي نقلها كما هي وعدم تكييفها مع الثقافة الهدف.

الهوامش

[1]- انظر.

OECD, **L'impact de la Culture sur le Tourisme**, OECD, Paris, 2009, p13.

[2]- المرجع نفسه، ص 18.

[3]- المرجع نفسه، ص 30.

[4]- Europa Nostra, **Cultural Heritage Counts for Europe**, exposé de position adopté par le Conseil d'Europa Nostra, le 2 juin 2005, à Bergen, Norvège.

[5]- Richards, **Cultural Tourism : Global and Local Perspectives**. Haworth Press, New York, 2007, In : OECD, *L'impact de la Culture sur le Tourisme*, Ibid., p17.

[6]- Agorni Mirella, **Tourism communication : the translator's responsibility in the translation of cultural difference**, *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, vol. 10, núm. 4, Universidad de La Laguna El Sauzal (Tenerife), España, 2012, p 06.

[7]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التجليات الإيديولوجية اللغوية في النص الصحفي الرياضي

حنان رزيق

جامعة الجزائر2

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على إحدى الزوايا اللغوية الإيديولوجية المتعلقة بمجال الصحافة الرياضية، ولذلك فسنعمد إلى تحليل بعض الأمثلة من السياق الإعلامي الرياضي وسنركز من خلالها على البعد الإيديولوجي لمختلف الخيارات اللغوية، معتمدين في ذلك على التغطية الصحفية لمسار المنتخب السوري في تصفيات كأس العالم لكرة القدم روسيا 2018، فهل يحمل هذا النوع من الصحافة - التي عادة ما تسعى إلى ترقية المنافسة الشريفة والمبادئ السامية في ظل الروح الرياضية - بعدا إيديولوجيا وما هي التجليات اللغوية لهذا البعد، إن وجد، عند الانتقال من لغة إلى أخرى في الصحافة الرياضية ؟

الكلمات الدالة : الانتقال اللغوي، الصحافة الرياضية، نص صحفي رياضي، بعد إيديولوجي.

Abstract

The present study aims to determine the importance of the ideological dimension in a particular field of press namely sport press, hence a French and an Arabic sport press articles related to the journey of the national Syrian team in the World Cup qualifiers Russia 2018 ; were analyzed and studied in order to identify the different linguistic choices linked to the ideological aspect in this field.

Key words : linguistic choices, press article, sport press, ideological aspect.

مقدمة

سنحاول في بحثنا هذا تسليط الضوء على إحدى زوايا ميدان الصحافة الرياضية المتعلقة بالبعد الإيديولوجي لاسيما على المستوى اللغوي، وذلك بتحليل بعض الأمثلة من السياق الإعلامي والتي سنعمد من خلالها إلى تسليط الضوء على بعض من التجليات اللغوية الإيديولوجية في الخيارات التعبيرية، معتمدين في ذلك على مقالين صحفيين خاصين بمشوار المنتخب الوطني السوري في تصفيات كأس العالم لكرة القدم روسيا 2018 (Mondial-2018 : le rêve malgré le chaos de la guerre, la Syrie reste dans la course 06/09/2017) والمتوفرين في الموقع الإلكتروني لقناة France 24.

وتتمثل إشكالية بحثنا فيما يلي :

هل تتأثر الصحافة الرياضية - التي عادة ما تسعى إلى ترقية المنافسة الشريفة والمبادئ السامية في ظل الروح الرياضية - بالبعد الإيديولوجي، ثم ما هي التجليات اللغوية لهذا البعد إن وجد ؟

1. الصحافة الرياضية

ساهم تطور تقنيات الإعلام والاتصال ووسائلهما في العصر الحديث في حدوث ثورة معلوماتية يتدفق بفضلها الخبر بسرعة فائقة من كل صوب، ثورة مكنت الصحافة من الاضطلاع بدور أساسي في حياتنا فهي تعتبر من بين أهم الوسائل المسؤولة عن نقل الخبر وتداوله في أنحاء العالم.

وتتنوع وظائف الصحافة بتنوع وسائلها وتشابك محتوياتها وتغير أزمنتها وأمكنتها، وقد تمثلت أهم وظائفها الأساسية في استقصاء الأنباء والمعلومات ونشرها، فما تملكه هذه الوسائل الإعلامية من إمكانيات بشرية وتقنية ومادية يخول لها جمع المعلومات المختلفة ونشرها.

وتعتبر الصحافة الرياضية من بين أكثر أنواع الصحافة المتخصصة رواجا وشعبية، حيث تعرف بأنها "عملية نشر الأخبار والمعلومات والحقائق الرياضية، وشرح القوانين الخاصة بالألعاب والأنشطة الرياضية للجمهور بقصد نشر الثقافة الرياضية بين أفراد المجتمع وتنمية وعيه الرياضي"[1]

وتعتمد هذه الصحافة عند نقل الخبر على عدة أدوات على غرار **النص الصحفي** الذي يمثل "نسيجا من الكلمات المستخدمة في وسائل الإعلام والمرتبة بشكل ينتج المعنى الثابت ويفرضه، وبالتالي تكون هناك بنية ذهنية منطقية تتمثل في الأفكار والبراهين والأدلة وبنية نفسية ووجدانية تتجسد في المناخ العاطفي الانفعالي الذي يسود النص"[2]

كما يعتبر النص الصحفي من جهة أخرى، ركنا رئيسا في الصحيفة وإخراجها، وهو الأساس في نجاحها ورواجها، فالصحيفة هي التحرير أولا، وكل نجاح تحققه إنما هو نتيجة جودة التحرير ونجاحه، وعلى أساس هذا النجاح والرواج يستطيع القائمون عليها أن يضعوا لها سياسة متقدمة متطورة في الإخراج والإدارة والتوزيع والإعلان[3].

وتجدر الإشارة إلى نشأة الصحافة الرياضية في العالم العربي، حيث تعد مصر أول دولة عربية عرفت الصحافة الرياضة عندما أصدرت صحيفة الرياضة عام (1888)، ثم تلتها العراق في (1922) بصدور مجلة الرياضية، أما في لبنان فقد تم صدور صحيفة الحياة الرياضية في بيروت عام (1925)، وأصدرت السودان مجلة الرياضة والسينما في (1940)، وشهدت سوريا سنة (1955) صدور مجلة الأبطال، أما السعودية فصدرت بها مجلة الرياضة في (1380ه) بمكة المكرمة، وفي ليبيا صدرت أول صحيفة رياضية عام (1966) وهي الأُولمبياد، ثم تلتها الكويت بمجلة الرياضي (1971)، ثم الجزائر (1972) بمجلة الهدف، والإمارات بمجلة الزمالك عام (1973)، وفي قطر صدرت مجلة الصقر عام (1977) والتي كانت أكثر انتشاراً [4]

2. الإيديولوجية ولغة الصحافة الرياضية

"الإيديولوجية" كلمة مكونة من كلمتين يونانيتين هما ἰδέα إيذيا، "فكرة"، و λόγος لُوغُوس، "علم"، ويراد بها مجموعة الأفكار والمعتقدات حول الإنسان والعالم والمجتمع والعلاقات الإنسانية. وقد تُرجمت إلى العربية بمقابلات كثيرة منها "الفكرانية" – التي يستعملها الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن – و"العقيدة الفكرية" وغيرهما[5].

وتُعنى اللغة على غرار الميادين الأخرى بالبعد الإيديولوجي فسعى الاستعمار مثلا - لاسيما الاستعمار الفرنسي- وعلى امتداد التاريخ على محو المنظومة اللغوية للمستعمَر واستبدالها بمنظومته "إن منظومة لغوية ما (الشيء الذي يعني ليس فقط مفرداتها بل نحوها وتراكيبها) تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعام وفي كيفية مفصلتهم له وبالتالي في طريقة تفكيرهم"[6]، كما يمكن لهذا البعد (أي البعد الأيديولوجي) أن يشمل عدة جوانب لغوية أخرى قد تخص مثلا نسبة اللغات المُترجم منها وتلك المُترجم إليها أو حتى نوعية النصوص المختارة للترجمة، والتي قد تدخل في إطار استراتيجية ترجمية عامة للبلاد.

ويرى "لوفافر" (Lefever) [7] في هذا الصدد أنه إذا دخلت **الاعتبارات اللغوية في صراع مع الاعتبارات أيدولوجية و/أو شعرية، فإن الاحتمال الأكبر هو أن يفوز الاعتبار الثاني الاعتبارات أيدولوجية و/ أو شعرية.**

من جهة أخرى فقد أصبحت كل من الرياضة وأخبارها أفيون شعوب هذا العصر، بعدما كان الدين حسب الفيلسوف والاقتصادي الألماني karl marx كارل ماركس أفيونها لعقود طويلة، ذلك ما أكسب التغطية الإعلامية الرياضية متعددة اللغات، أهمية قصوى إذ

تحولت إلى وسيلة من وسائل انتقال هذا الأفيون من لغة إلى أخرى وبالتالي من شعب إلى آخر.

وفي السياق ذاته، كلنا يذكر تصفيات كأس العالم لكرة القدم لسنة 2010 حيث كانت المنافسة شديدة بين منتخبي الجزائر ومصر على تأشيرة التأهل وخاض المنتخبان مقابلة فاصلة في أم درمان السودان في شهر نوفمبر 2009، مباراة أدت تغطيتها الإعلامية إلى افتعال أزمة سياسية بين ثلاثة دول عربية وهي الجزائر ومصر والسودان فالتضخيم الإعلامي أثر على جماهير هذه البلدان الثلاثة مما أدى إلى ردود فعل سياسية قوية (السودان يستدعي السفير المصري والقاهرة تستدعي السفير الجزائري).

ما سبق مثال بسيط عن تأثير الصحافة الرياضية وأهميتها فهي ترتبط ارتباطا متينا بمجالات عديدة أخرى، فلا يمكننا اعتبار التغطية الإعلامية للرياضة في العصر الحديث، مجرد أداة للترفيه عن الأفراد والشعوب، "بل أصبحت ميدانا واسعا للممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وذلك نظرا إلى ما تتمتع به الرياضة من جماهيرية واسعة حول العالم"[8].

3. بعض الأمثلة عن التجليات الايديولوجية اللغوية في الصحافة الرياضية

سنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على بعض من تجليات الجانب الإيديولوجي والسياسي في لغة الصحافة، وذلك من خلال دراسة تحليلية مقارنة لمقالين صحفيين متعلقين بالميدان الرياضي، تَمّ نشرهما في الموقع الالكتروني لقناة فرانس 24، وهما مقالان يخصان مسار المنتخب الوطني السوري في تصفيات كأس العالم لكرة القدم روسيا 2018 (Mondial-2018 : le rêve malgré le chaos de la guerre, la Syrie reste dans la course 06/09/2017)، حيث سنقوم أولا بعرض بعض من

الاختيارات اللغوية في النصين العربي والفرنسي، ثم سنعمد لشرحها وتفسيرها والمقارنة فيما بينها، لنمر بعدها وعلى ضوء هذه المراحل إلى استخلاص أهم النتائج التي سنقوم بتقديمها في الأخير على شكل خاتمة هذا البحث:

أمثلة من المقال باللغة الفرنسية	أمثلة من المقال باللغة العربية	التعليق
Mondial - 2018 : le rêve malgré le chaos de la guerre, la Syrie reste dans la course	هل يتمكن عمر السومة وفراس الخطيب من قيادة المنتخب السوري إلى مونديال روسيا ؟	رغم كون عنوان الرابط لكلا المقالين في الصفحة الرئيسة للموقع الالكتروني لقناة فرانس 24، عنوانا واحدا تمت ترجمته - كما هو موضح في صورتي الملحق أدناه- فإنه وعند الضغط على الرابطين نجد أن العنوان قد اختلف بالنسبة للنسخة العربية فتحول من كأس العالم 2018 : الحلم السوري بالتأهل يستمر رغم معاناة الحرب الأهلية إلى هل يتمكن عمر السومة وفراس الخطيب من قيادة المنتخب السوري إلى مونديال روسيا ؟ حيث نلاحظ أن التركيز في عنوان المقال باللغة الفرنسية كان على المنتخب السوري ككل وحلمه في التأهل إلى المونديال رغم الوضعية الأمنية للبلد، في حين أصبح التركيز في عنوان المقال باللغة العربية على دور لاعبين اثنين فقط (من أصل

		23 لاعبا للمنتخب) وهما "عمر السومة" و"فراس الخطيب"... وهنا يكون التساؤل لم هذان اللاعبان بالتحديد ؟ عند البحث وجدنا أن ما يميز هذين اللاعبين عن غيرهما لايتعلق بمستواهما الرياضي فقط (رغم كونهما لاعبين ممتازين) بل هو مرتبط كذلك بتوجههما السياسي فقد عاد "فراس الخطيب"، إلى المنتخب بعد أن غاب عنه خمس سنوات بعدما أعلن في 2012 دعمه للمعارضة وانضم إلى "الفريق القومي السوري الحر" المشكل بتركيا والذي لم يعترف به الاتحاد الدولي لكرة القدم **FIFA**(فيفا)، الأمر ذاته بالنسبه للاعب "عمر السومة" الذي انسحب هو كذلك من المنتخب لأسباب سياسية قبل العودة إلى صفوفه والمشاركة في تصفيات مونديال 2018. وبالتالي فإن تركيز المقال أصبح حول الموقف السياسي لبعض لاعبي المنتخب السوري.
Une victoire en soi pour une sélection qui s'est préparée dans un contexte	كان المنتخب السوري لكرة القدم متشتتا جراء الحرب	نلاحظ استعمال **حرب أهلية** للدلالة على الوضعية الأمنية في سوريا في كل المقال المكتوب باللغة العربية وحتى في عنوان

politique et sécuritaire chaotique dans un pays ravagé par 6 ans de guerre.	الأهلية التي تعصف بالبلاد منذ مطلع 2011	الرابط في الصفحة الرئيسة للموقع الإلكتروني لقناة فرانس 24، في حين لم يأت ذكر في أي موضع من المقال باللغة الفرنسية للفظ civile وكان الاكتفاء بلفظة guerre فقط. واستعمال صفة **أهلية** لوصف الحرب في سوريا في النسخة العربية للمقال هو في حد ذاته اتخاذ موقف مما يجري في هذا البلد حيث إن الحرب الأهلية هي حرب داخلية يكون أطرافها جماعات مختلفة من السكان المحليين، وبالتالي فإن هذا المفهوم يذهب في اتجاه أن ما يحدث في سوريا هو "ثورة" أو "تمرد" مواطنين على نظام حاكم. أما النسخة الفرنسية فقد أعطت حرية أكبر للتأويل باستعمالها لفظ **guerre** دون تحديد أي صفة له وبالتالي يمكن له أن يحمل معنى التمرد أو احتمال تدخل أطراف خارجية.

Certains internationaux ont pris la décision de ne plus porter le maillot national. Par solidarité avec l'opposition, de peur d'être associés aux violences du régime ou d'être instrumentalisés à des fins de propagande.	فقد وصل البعض منهم إلى القناعة بأن الدفاع عن ألوان المنتخب من شأنه تبرير مجازر النظام أو الوقوع ضحية البروباغندا الرسمية، وهو ما قادهم إلى الانسحاب - قبل العودة لاحقا	استعملت **Violence** في النص الفرنسي للتعبير عن النظام في حين استعملت مجازر **massacres** للتعبير عنه في النص العربي، وعند البحث عن المعنى الدقيق لكل كلمة – كما هو موضح أدناه - يتضح أنهما مختلفتان لاسيما فيما يخص الأطراف المعنية، فكلمة massacres تظهر – وعلى عكس كلمة Violence - معنى قتل طرف للطرف الآخر دون أن يكون له أي وسيلة للدفاع وبالتالي فهو بالضرورة ضحية للطرف الأول. **Violence :** Caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, brutale et souvent destructrice Action de **massacrer :** de tuer des gens sans défense[9].

خاتمة

لقد أخذت هذه الدّراسة على عاتقها مهمة التطرّق إلى البعد الإيديولجي الذي ينتشر ليعني عدة ميادين حتى تلك التي قد نعتقدها حكرا على الترفيه والتسلية على غرار الميدان الرياضي، فهو موجود لا محالة (لكن بدرجات متفاوتة) ما دام الإنسان لا يمكن فصله عن معتقداته وعن ثقافته وعن توجهاته... وقد توصّلنا إلى أنّ بعض الاختيارات التعبيرية والتركيبية واللفظية...الخ في النص الصحفي الرياضي قد تجانب أحيانا الحيادية، ذلك أن الضغوط الاديولوجية أضحت واقعا صعب التفادي.

وتسهم وسائل الإعلام، التي من وظيفتها نشر الأخبار والمعلومات الخاصة بمختلف الميادين، في اتساع رقعة تأثير هذا البعد وتفاقم آثاره، إذ أن اللغة الإعلامية تسهم إسهاما كبيرا في بناء ايديولوجية الجمهور المتلقي من خلال المساهمة في تكوين معتقداتهم ومفاهيمهم، فينبغي بالتالي لوسائل الإعلام هذه، تجنب الرضوخ لضغوطات البعدين الايديولوجي والسياسي بغية محاولة الوصول قدر الإمكان، إلى لغة إعلامية حيادية تكتفي بتغطية الخبر ونقلة دون التأثير على الجمهور المتلقي.

ملحق

المقال باللغة العربية

http://www.france24.com/fr/20170906-mondial-2018-syrie-football-selection-iran-barrages-khatib-assad-opposition

المقال باللغة الفرنسية

http://www.france24.com/ar/20170907%D9%85%D9%86%D8%AA%D8%AE%D8%A8-%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A7-%D9%83%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%AF%D9%85%D9%85%D9%88%D9%86%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D9%84-2018-%D8%B1%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%A8

الهوامش

[1]- خير الدين علي عويس وعلي عطا حسن عبد الرحيم: **الإعلام الرياضي**. مركز الكتاب للنشر، مصر، 2007، ص 22.

[2]- نصر الدين العياضي : **اقترابات نظرية من الأنواع الصحفية** ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، ط.2، 2007، ص25.

[3]- سعيد ربيع عبد الجواد: **فن الخبر الصحفي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005 ، ص 15.

[4]- آدم شاف نقلا عن الجابري، خصوصية العلاقة بين الفكر واللغة في الثقافة العربية : **مجلة دراسات عربية** العدد 6(18)، 1982، ص 21.

[5]-الموقع الإلكتروني لمجمع اللغة العربية
http://www.m-a-arabia.com/site/20283.html،
تاريخ الزيارة سبتمبر 2017.

[6]- نسيمة فايق كمال: **الصحافة الرياضية**، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، مصر، ط1، 2017 ، ص17.

[7]- André Lefevre: **ATranslation, history, culture : a sourcebook**, new York and London, routledge, 1992 , p 39.

[8]- نسيمة فايق كمال: **الصحافة الرياضية**، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، مصر، ط1، 2017 ، ص109.

[9]- Larousse électronique .

تاريخ الترجمة الفورية

حاج أحمد بلعباس
جامعة الجزائر 2

ملخص

لقد مرّت الترجمة الفورية، التي تعتبر مظهرا من مظاهر الترجمة الشفوية بعدّة محطات تاريخية وظروف خاصة ساهمت في تطورها حتى أصبحت صناعة عالمية، تحظى بأهمية كبيرة في مختلف الميادين والعلاقات التي تربط بين الدول والشعوب. وعليه سنبسط الحديث في هذه الورقة البحثية عن منحى تطور الترجمة الفورية مركّزين على المحطات المهمّة في هذا التاريخ، بادئين باستعراض الممارسات الشفوية للسان عبر العصور الغابرة، ثمّ معرّجين على التجارب الأولى في كلٍّ من منظمة العمل الدولية وعصبة الأمم ؛ وهي التجارب التي أسّست لصناعة الترجمة الفورية خاصة في شقّها الدّبلوماسي، بعد منعرج محاكمة نورمبرغ التي مثّلت البداية الفعلية لهذا المجال المهمّ والحسّاس.

الكلمات المفتاحيّة : الترجمة الفورية، التاريخ، منظمة العمل الدولية، عصبة الأمم، محاكمة نورمبرغ

Résumé

En étant l'un des aspects oraux de l'interprétation, la simultanée, avant qu'elle soit une industrie si importante dans les différents domaines et les relations entre les pays et les peuples grâce à des circonstances si spéciales, a connu une longue histoire que nous divulguons en commençant par les pratiques orales du langage dans l'antiquité, puis en citant les premières expériences de l'interprétation simultanée à l'organisation internationale du travail et à la ligue des nations. Lesdites expériences suivies du procès de Nuremberg en étaient le tournant pour y avoir une vraie industrie interprétative sensible et cruciale notamment dans le domaine diplomatique.

Mots clés :

Interprétation simultanée, histoire, l'OIT, LIN, procès de Nuremberg.

1. جذور الترجمة الفورية

ظهرت الترجمةُ الشفويةُ كممارسةٍ قبلَ الترجمةِ الكتابيةِ ؛ وكان المصريون (3000 ق.م) أوّلَ من حاولوا حلَّ مشكلَ التواصلِ بالدّعوةِ إلى استخدامِ لسانٍ عامٍ واحدٍ (الذي كان ذات مرّةٍ الأكّادية التي كتبَ بها حمورابي قانونَه الشهيرَ) ؛ أمّا عند اليهودِ، فكانَ رهبانُهم يقرؤون النّصَ المقدّسَ المدوّنَ بالعِبريةِ ويشرحونهُ بالأراميةِ، إذ كانت التّوراةُ تُتلى في المعبدِ بصوتٍ خافتٍ وتُتَرجمُ ترجمةً فوريةً بصوتٍ عالٍ. كما منعَ اليونانيون (300 ق.م) استعمالَ الإغريقية دون ترجمان بعد خيانة "حانون" (Hannon)، وهذا بالرغم من أنّ لسانَهم كانَ المهيمنَ على حوضِ البحرِ المتوسّط آنذاك ؛ بينما حظيَ التّرجمانُ عندَ الرّومان بأهمّيةٍ بالغةٍ خاصّةً في المجالِ العسكري، حيثُ عكفت روما على توظيفِ العسكريين المكلّفين بالتّرجمةِ الشّفويةِ عبر إقليمها إلى غايةِ 400م. أمّا في العصرِ الوسيطِ، فتبوّأَ هذا الترجمانُ منزلةً مرموقةً ؛ إذ كانَ يُنعتُ بالكيّسِ واللّطيفِ والهُمامِ والحكيمِ، وهي نعوتٌ تنم عن نُبلِ طباعهِ، والتمس "شارلومان" (Charlemagne) خدماتِ العديدِ من التراجمةِ السرازيين. وفي القرن الثاني عشرَ ابتكرت الإمبراطوريةُ البيزنطيةُ الترجمةَ الشفويةَ الدبلوماسيةَ ؛ حيثُ كانت تعيّنُ التراجمةَ والتراجمةَ الرسميين الذين يتخصصون في قضايا كلِّ دولةٍ أجنبيةٍ. وبعد سقوطِ بيزنطة – القسطنطينية في 1453 - احتفظَ الأتراكُ بهذا النّظامِ وأولوا الأهمّيةَ نفسَها للتراجمةِ لأنَّ الاتصالاتِ الرّسميةَ قلّما كانتْ تتمُّ عن طريقِ الكتابةِ. وفي بداية القرن الرابع عشر، أدّتْ التّوتّراتُ بين الدّولِ المسيحيةِ والدّولِ الإسلاميةِ حولِ المشروعِ الفرنسي "بيار دوبو" إلى إنشاءِ مدرسةٍ للتّراجمةِ لفهمِ المسلمين والسّعي إلى تنصيرِهِم. وفي عام 1795م، سمحت المدرسةُ الوطنيةُ للألسنِ الشرقيةِ

الحيّةِ بفرنسا بأن تكوّن سلكًا من المترجمين والتراجمةِ الملحقين بالشؤونِ الخارجيةِ، وكان ذلك إيذانا ببدايةِ التّرجمةِ الشفويةِ الدبلوماسيةِ في الغربِ. هذا ودخلت الترجمة الشفويةُ حلبةَ المؤتمراتِ ممثّلةً بالتّرجمةِ التّتابعيةِ عامَ 1919م بمناسبةِ مؤتمرِ السّلمِ وتحتَ هيمنةِ اللّسانِ الفرنسي.

2. تجاربُ الترجمةِ الفوريةِ في منظمةِ العملِ الدّولية

لقد اعترت الترجمةَ التتابعيةَ التي كانت مسيطرةً على المؤتمراتِ آنذاك عدّة عيوبٍ تمثّلت أساسًا في البطءِ الذي كانَ يؤدّي إلى تضييعِ الوقتِ، وكذا التشويش الذي كانَ ينجرُّ من المحادثاتِ بينَ أفرادِ الوفودِ التي كانت تحضرُ المؤتمراتِ وهذا عند عدمِ فهمها للسانِ الذي كانت تتمُّ فيهِ التّرجمةُ على اعتبارِ أنّ الترجمةَ كانت تجري عبرَ مرحلتينِ أي إلى الانجليزيةِ ثمَّ إلى الفرنسيةِ. إنَّ هذا الأمرَ لفتَ انتباهَ المقاولِ الأمريكي "إدوارد فيلان" (Filene EDWARD) الذي كانَ مداومًا على حضورِ مؤتمراتِ منظمةِ العملِ الدّوليةِ، فرأى أنّ ذلكَ يعكّرُ صفوَ المؤتمراتِ ويُعرقلُ سيرورتها وارتأى أن يوجدَ حلاًّ يتمثّلُ في أن يستبدل بالتّرجمةِ التّتابعيةِ نظام جديد وأكثر فعالية. فاقترحَ نظامَ الترجمةِ الفوريةِ الهجين أي أن يُترجم الخطابُ إلى لغةٍ من لغتي المنظمةِ الرسميتين (الفرنسية أو الانجليزية) ترجمةً تتابعيةً ثمَّ تُرقنُ هذهِ الترجمةُ بواسطة الستينوغراف وتُرسلُ الرموزُ المرقونةُ إلى الترجمانِ الذي يُترجمها ترجمةً فوريةً (تُشبهُ الترجمة المنظورة إلى حدّ ما) ؛ بيدَ أنّ "فيلان" كان لا يفقهُ في الأمورِ التقنيةِ، ولذا راحَ يلتمسُ خدمات البروفيسور "غوردن فينلاي" (Gordon-Finlay) الذي "تكفّل بدراسةِ الأمورِ التّقنيةِ لهذا النّظامِ في المخبرِ حيثُ اقتُرِحَ جهازٌ مشكّلٌ من المايكروفون ومكبّرِ الصّوتِ وسمّاعاتٍ يتمُّ وضعُها في كلِّ أرجاءِ القاعةِ تختصُّ بإسماعِ الخطابِ المنقولِ عبرَ قنواتٍ خاصّةٍ بالتّرجمة[1].

هـذا وتمَّ تقييمُ هـذا النظـامِ في المـؤتمرِ المنعقـد سـنة 1926 والـذي دارَ موضـوعُهُ حـولَ العمـلِ، فتبـيّنَ أنَّ عمليـةَ الـرّقنِ علـى الستينوغراف مـن شأنها أن تضلّلَ التّرجمان لأنَّ عمليـةَ تـدوين رؤوس الأقـلام والاختـزالات شخصية وبالتالي تمَّ الاستغناءُ عن هذه التقنية. لقد نجحت التجربـةُ إلى حـدٍّ كـبيرٍ، ممـا حفّـزَ "فـيلان" علـى إنـشاء مدرسـةٍ تهـتمُّ بتكـوينِ التراجمـةِ في هـذا التخـصّصِ ؛ وهـو أوّلُ مـشروعٍ تعليمـي في ميـدانِ الترجمةِ الفوريةِ.

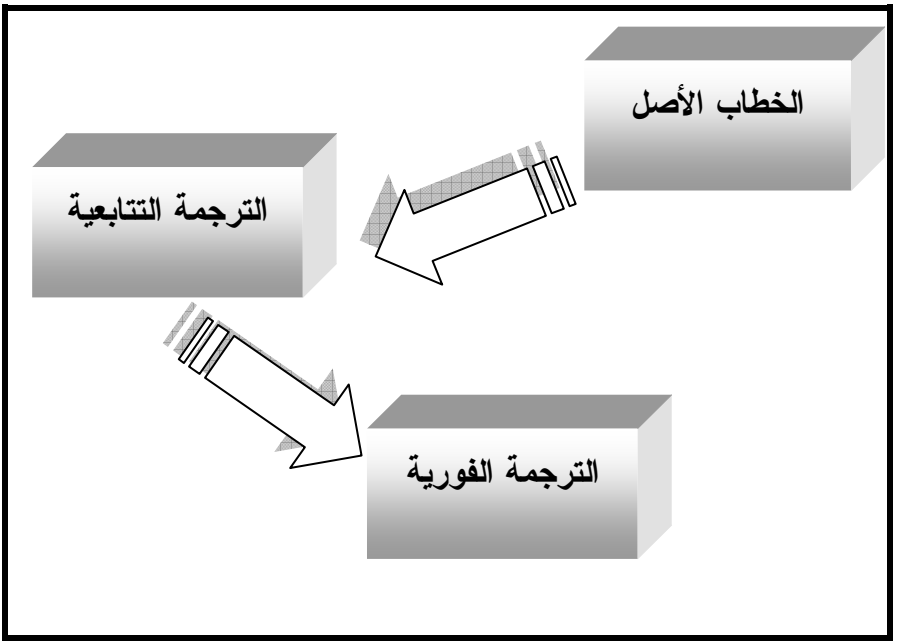
2. تجارب الترجمة الفورية بعصبة الأمم

بعدمَا نجَحَ "فيلان" في تجربته بمنظمة العملِ الدوليةِ، اقترحَ أن ينقـلَ نظامـهُ إلى عـصبةِ الأمـمِ، "وفي 14 سـبتمبر 1929 بعـثَ برسالةٍ إلى رئيسِ عصبةِ الأممِ قالَ فيها إنّهُ مستعدٌّ لتزويدِ المنظمةِ مجّانًـا بجهـازِ التّرجمـةِ الفوريـةِ وإنّـهُ قـد صـرفَ أمـوالاً طائلـةً في سبيلِ نجاحِ هـذا النّظـامِ."[2] أُنـشئت لجنـةٌ ترأّسـها اللـورد البريطـاني **روبرت سيسيل** Robert cecil الذي تكفّلَ بمتابعةِ المشروعِ والوقوفِ علـى مـدى فعاليتـهِ ؛ وبعـدَ أخـذٍ وردٍّ، وافقـت اللجنـةُ أخـيرًا علـى تجريبِ الترجمةِ الفوريةِ واللجوءِ إلى تراجمةِ منظمةِ العملِ الدّوليـةِ الـذين تمَّ الاعـترافُ بجهـودهم في نهايـةِ المطـافِ."[3] هـذا و"كـانَ يرغبُ "فيلان" في التكفّلِ بمصاريفِ التّجهيـزاتِ اللاّزمةِ للتّرجمةِ الفوريةِ، ولهذا توصّلَ إلى إبرامِ اتّفاقٍ مع الشّركةِ الدّوليـةِ لآلاتِ الأعمـالِ (IBM) الكـائنِ مقرُّهـا بالولايـاتِ المتّحـدةِ مـن أجـلِ تـوفيرِ التّجهيـزاتِ وشـحنِها مـن نيويـورك إلى جنيـف." [4] وبنـاءً علـى هـذا الاتّفـاقِ أرسـلت شـركة (IBM) جهـازَ التّرجمـةِ الفوريـةِ إلى جنيـف حيـثُ تكفّلـت شـركةٌ محليـةٌ متخّصّصـةٌ في الأجهـزةِ الكهربائيـةِ بعمليةِ التّركيبِ. وبعدَ عدّةِ تجـارب لم تقنـع اللجنـةَ، تقـرّرَ التخلّـي عـن هـذا النظـامِ بحجّـةِ أنّـه يفتقـدُ إلى التّفاعـلِ الحـيّ ممـّا يقـضي على روحِ التّواصلِ.

3. الترجمةُ الفوريةُ ومحاكمةُ نورمبرغ

"في مؤتمرِ جنيف والمؤتمراتِ الأخرى المنعقدةِ قبلَ الحرب العالميةِ لم تكن الترجمةُ الفوريةُ تؤدّى مثلما هو الحالُ عليها بدايةً من محاكمةِ نورمبيرغ"[5] "فالبرغمِ من أنّ التّراجمةَ كانوا يستخدمونَ أجهزةً مخصّصةً للتّرجمةِ الفوريةِ فإنّهم كانوا يستعملونها بطرقٍ مختلفةٍ مثل التّرجمة الفوريةِ التتابعية والتّرجمةِ الفوريةِ عن طريقِ قراءةِ خطاباتٍ مترجمةٍ سلفاً"[6] والتّرجمةُ الفوريةُ التتابعيةُ هي عبارةٌ عن مزيجٍ بينَ الترجمةِ التتابعيةِ والتّرجمةِ الفوريةِ "الترجمةُ الفوريةُ التتابعيةُ عبارةٌ عن ترجمةٍ فوريةٍ للتّرجمةِ وليسَ للخطابِ الأصلِ، ما يعني أنّ هناكَ على الأقلِّ ترجمةً تتابعيةً واحدةً، ففي عصبةِ الأممِ ومنظمةِ العملِ الدّوليةِ مثلاً، تقومُ مجموعةٌ من التّراجمةِ بتدوينِ رؤوسِ أقلامٍ للخطابِ الأصلِ مثلما يحدثُ في التّرجمةِ التّتابعيةِ، وعندما ينتهي الخطابُ يقومُ أحدُ التّراجمةِ – متخصص في اللغة الفرنسية عادةً - إلى المنصّةِ ليُترجمَ الخطابَ إلى لغتهِ ترجمةً تتابعيةً، وفي الوقتِ نفسِهِ يشرعُ باقي التّراجمة المتواجدين في حجراتِ التّرجمةِ في التّرجمةِ الفوريةِ إلى الإنجليزيةِ والإسبانيةِ... وغيرها مستعملين مايكروفوناتٍ ومستعينين برؤوسِ أقلامٍ يكونونَ قد دوّنوها هم كذلكَ عندما كان الخطابُ الأصلُ يُلقى"[7]

3. الترجمةُ الفوريةُ ومحاكمةُ نورمبرغ



الشكل رقم (01) : الترجمة الفورية التتابعية

أمّا النّوع الثّاني من التّرجمةِ فيعتمدُ على تحضيرٍ مسبقٍ ؛ أي يقومُ المحاضرونَ بإيداعِ نسخٍ لخطاباتهم لدى لجنةِ تنظيمِ المؤتمرِ والتي بدورها تزوّدُ التّراجمةَ بها قبلَ بدايةِ المؤتمرِ ليقوموا بترجمتها ترجمةً تحريريةً ثمَّ قراءتها موازاةً مع إلقاءِ المحاضرةِ. لكن مع قدومِ محاكمةِ نورمبرغ تغيّرت المعطيات وأصبحَ استخدامُ هذه الأنواعُ الترجمية غير ممكنٍ لعدّةِ اعتباراتٍ سنعدّدها لاحقا.

مثّلت محاكمةُ نورمبرغ نقطةَ تحوّلٍ في تاريخِ التّرجمةِ الفوريةِ، إذ أصبحت تؤدّى على غيرِ تلكَ الأشكالِ التّقليديةِ التي كانت تمارسُ فيها، وبمعنى آخر تمَّ الاستغناءُ عن التّرجمةِ التتابعيةِ الفوريةِ والتّرجمةِ المنظورةِ. "تُعتبرُ محاكمةُ نورمبرغ محطّةَ انتقالِ التّرجمةِ من التّرجمةِ التّتابعيةِ إلى

التّرجمةِ الفوريةِ."[8] ومن أهمِّ الأسبابِ التي دعت إلى تبنّي التّرجمةِ الفوريةِ الفعليةِ في محاكمةِ نورمبرغ دونَ غيرها من المحاكماتِ والمؤتمراتِ ما يلي :

- تضمّنُ ميثاق الاتّفاقيةِ التي أبرمتها الدول المنتصرة تحضيرا للمحاكمة بندا يقضي بأنّ للمدّعى عليهم الحقّ في الاستماعِ إلى الكلامِ أثناء المحاكمةِ في لغاتهم والتكلّمِ بها كذلكَ ؛
- صعوبةُ التواصُلِ بين أعضاءِ دُولِ الحلفِ عندَ تحضيرهم لإنشاءِ المحكمةِ العسكريةِ الدّوليةِ ؛
- اختلافُ جنسياتِ الحاضرين المحاكمةَ وتعدُّد ملامحِهم واختلافُ طبقاتِهم فمنهم القضاةُ والصّحفيون والشّهودُ والمشاهدون...الخ ؛
- التّغطيةُ الإعلاميةُ الواسعةُ للمحاكمةِ عبرَ قنواتِ دولٍ مختلفةٍ ؛
- ارتفاعُ عددِ اللّغاتِ المتحدّثِ بها من اثنتينِ إلى أربع ؛
- قصورُ نظامِ التّرجمةِ التّتابعيةِ في التّعامُلِ مع أكثر من لغتينِ ؛
- خصوصيةُ محاكمةِ نورمبرغ وهي الارتجالُ في الحديثِ وعدمُ التّحضيرِ المسبقِ ؛
- كثرةُ القضايا وتشعّبُها ممّا يستدعي التّفكيرَ في نظامٍ يسمحُ بتسريعِ معالجتِها وتوفيرِ الوقتِ ؛

لقد واجه القائمون على أشغالِ المحاكمة عدّةَ مشاكلٍ، بدءًا بصعوبةِ إيجادِ تراجمةٍ مكوّنين وجاهزين، ولهذا تمَّ انتقاءُ التراجمةِ من كلِّ بقاعِ العالمِ عبرَ مرحلتين : يجتازُ المترشحونَ وهم في بلدانهم مسابقةً حول المهارات اللغوية، ثمَّ يُرسلُ الناجحون منهم إلى الولايات المتحدة الأمريكيةِ لاجتيازِ امتحانٍ ثانٍ يتمثّلُ في الترجمةِ الفوريةِ ؛ ومنهُ يُبعثُ المتفوقون إلى ألمانيا حيثُ يخضعونَ لدورةٍ تدريبية قصيرة المدى حولَ الترجمةِ الفوريةِ ؛ وهي الدورة التي استمرت حتى في أثناء المحاكمة. أمّا كيفيةَ العملِ فكانت على النحو التالي :

لمّا بدأت المحاكمة توزّعَ التّراجمةُ على ثلاثِ فِرَقٍ (أ) و(ب) و(ج)، يتكوّنُ كلُّ فريقٍ من أحدَ عشر ترجمانًا، في حينٍ تمّ تثبيتُ أربعِ مقصوراتٍ تضمُّ كلُّ واحدةٍ ثلاثة تراجمةٍ يترجمون إلى لغتهم الأمّ، وكلُّ مقصورةٍ متخصّصة في لغةٍ من اللّغاتِ الأربع التاليةِ : الإنجليزيةُ والرّوسيةُ والألمانيةُ والفرنسيةُ). يبدأُ عملُ التّراجمةِ صباحًا حيثُ يدخلُ الفريقُ (أ) إلى المقصورةِ ويقبعُ هناكَ مدّةَ 45 دقيقةً يكونُ خلالها الفريقُ (ب) بالغرفةِ رقم 606 المجاورةِ يستمعُ إلى مجرياتِ المحاكمةِ، وما إن تنتهي ال 45 دقيقة حتّى يعوّضَ الفريقُ (ب) الفريقَ (أ) بينما يتوجّهُ هذا الأخيرُ إلى القاعةِ رقم 606. وعند منتصفِ النّهار يتوقّفُ الجميعُ لينالوا قسطًا من الرّاحةِ، وبعدها تُبعثُ مجرياتُ المحاكمةِ من جديد. ويجدرُ التّذكيرُ بأنَّ الفريقَ (ج) يكونُ معفى خلالَ هذا اليومِ ؛ وعليهِ يُعفى يوميًا فريقٌ واحدٌ من الفرقِ الثّلاثةِ ؛ وهكذا سيرتاحُ التّراجمةُ – إضافة إلى عطلةِ نهايةِ الأسبوعِ - يومًا أو يومين. يقولُ "كارسون" (Carson) في هذا الصّدد : "يُقدَّرُ عملُ التّراجمةِ اليومي بنوبتينِ أو ثلاث، ومدّةُ النّوبةِ الواحدةِ ثلاثون دقيقةً." [9] وهو ما يعني "أنّهم يقضون في المقصورةِ وقتًا أقلَّ من الوقتِ الذي نصَّ عليهِ ميثاقُ التّراجمةِ الدّائمين." [10] وبالرّغمِ من الحجمِ السّاعي القليل الذي كانَ يخضعُ لهُ تراجمةَ ذاكَ الزّمانِ فإنَّ ظروفَ عملِهم كانت أصعبَ بكثيرٍ من الظّروفِ التي يعيشُها تراجمتُنا اليوم، وأهمّ الصّعوباتُ التي كانت تعترضُ التّراجمةَ إجمالاً في محاكمةِ نورمبرغ ما يلي :

- الضّغطُ النّفسي الرّهيبُ نظرًا لوزنِ المحاكمةِ ؛
- ارتفاعُ درجةِ الحرارةِ لعدمِ توفّرِ مروحاتٍ أو مكيّفاتِ الهواءِ في المقصوراتِ ؛
- التّشويشُ الرّاجعُ سببُهُ إلى عاملين :

• عدم وجود أسقفٍ للمقصوراتِ ممّا يجعلُ الأصواتَ تتداخلُ بين المقصوراتِ ؛

• وجودُ ميكروفونٍ واحدٍ بكلِّ مقصورةٍ ضامّةٍ لثلاثة تراجمةٍ يتناوبون عليهِ، لذلكَ فإنّ عمليةَ انتقالِ الميكروفونِ من زميلٍ لآخر أثناء حديثِ الخطيبِ تزعجُ هؤلاء. ثمَّ إنَّ هذا الميكروفون لا يحتوي على زرّ الإطفاءِ وبالتّالي إذا نحنحَ زميلٌ أو سعلَ أو عطسَ فإنَّ الصّوت يختلط بكلامِ زميلهِ الذي يكونُ يُترجمُ ؛

خاتمة

على الرّغمِ من حداثة التّرجمةَ الفوريةَ باعتبارها صناعة دبلوماسية وميدانا للدّراسةِ، فإنّها قديمة من حيثُ الممارسةِ، إذ تضربُ بجذورهَا في الحضاراتِ الغابرةِ أي نحو 3000 سنة قبلَ الميلادِ، وحينها كانَ يتبوّأُ التّرجمانُ مكانةً مرموقةً لأنّهُ كانَ يُمثّلُ همزةَ وصلٍ بين رافدينِ أو أكثر، فبفضلهِ تتعرّفُ الشّعوبُ بعضُها على بعضٍ وتبني العلاقاتِ بينها. هذا ولم تظهرْ التّرجمةُ الفوريةُ في شكلِها المتطوّرِ الذي يتمُّ عبرَ الآلةِ إلاّ مع بدايةِ محاكمةِ نورمبرغ عام 1945 وكأنّهُ ينطبقُ عليها المثلُ القائلُ "مصائبُ قومٍ عندَ قومٍ فوائدُ" ؛ ولنقلْ إنّها خرجتْ من رَحمِ التّرجمةِ التّتابعيةِ التي بزغَ نَجمُها في مؤتمرِ الصّلحِ بقيادةِ الامبراطوريةِ الفرنسيةِ ؛ لكنّهُ أفلَ حينَ أيقنَ الجميعُ أنَّ هذا النّوعَ من التّرجماتِ لا يستطيعُ أن يتكيّفَ مع الظّروفِ الخاصّةِ التي تحيطُ بأبرزِ محاكمةٍ وأعنفِها على الإطلاقِ ؛ ولهذا دعتْ الحاجةُ إلى تبنّي نظامٍ يسمحُ بالتّعاملِ مع خاصيةِ الارتجالِ التي هي السّمةُ البارزةُ بالمحكمةِ، ويسرّعُ من وتيرةِ قضايا المحاكمةِ، وعليهِ تمَّ اللّجوءُ إلى منظّمةِ العملِ الدّوليةِ وعصبةِ الأممِ كليهما من أجلِ الاستفادةِ من تجاربِ التّرجمةِ الفوريةِ التي تمّت هناكَ ؛ ولو أنّها كانتْ أكثرَ جدّيةً بالهيئةِ الأولى أينَ مُنحت لفيلان فُرصةُ التّجريبِ وقُدّمت لهُ التّسهيلاتُ لذلكَ. وبعدما اقتنعَ الجميعُ وخاصّةً أعضاءُ المحكمةِ العسكريةِ الدّوليةِ بهذا النّظامِ، تمَّ نقلُهُ إلى ألمانيَا بمساعدةِ شركة IBM التّي تكفّلتْ بجميعِ الأمورِ التّقنيةِ ؛ بيدَ أنَّ هذا لم يمنعْ من أن تطفوَ بعضُ

المشاكلِ إلى السّطحِ قبيلَ بدايةِ هذا الحدثِ العالمي المهمِّ، إذ وجدَ القائمونَ على شؤونِ المحاكمةِ صعوباتٍ في تثبيتِ الجهازِ بسببِ الشّكلِ الهندسي لقصرِ العدالةِ غيرِ المناسبِ، وفي عمليةِ استقدامِ التّراجمةِ بفعلِ قلّةِ بل قلْ انعدامِ التّراجمةِ المتخّصصين في التّرجمةِ الفوريةِ، وحتّى في حالةِ ضمانِ بعضهم، فإنَّ عمليةَ تكوينهم لم تكنْ بالشّئِ الكبيرِ ؛ كما توالت هذهِ الصّعابُ حتّى في أثناء المحاكمةِ حيثُ عانى التّراجمةُ من الضّغطِ النّفسي والحرارةِ المرتفعةِ والتشويشِ بفعلِ ظروفِ العملِ غيرِ المريحةِ التي كانوا فيها.

أمّا نحنُ فنُقرُّ فضلَ هؤلاءِ علينَا مهما كانتْ نتائِجهم بسيطةً ؛ لأنّنا نوقنُ أنَّهُ في ظروفٍ كتلكَ الظروفِ التي عاشوها ما مِن أحد فينا كانَ سيُقدّمُ أفضلَ ممّا قدّموا ؛ لذا سنختمُ قائلين إنَّ التّرجمةَ الفوريةَ شجرةٌ مستدبّةُ الجذورِ نبتت من براثن الحربِ.

الهوامش

[1]- Jesus Baigorri-Jalon, *From Paris to Nuremberg : the birth of conference interpreting*, Benjamins Translation Library, Amsterdam/ Philadelphia, 2014, p134

[2]- Jesus Baigorri-Jalon, op cit, p150.

[3]- IBID, p160.

[4]- IBID.

[5]- Francessca Gaiba, *the origins of simultaneous interpretation : the Nuremberg trial*, university of Ottawa Press, Ottawa, 1998, p31

[6]- IBID

[7]- IBID

[8]- Jesus Baigorri-Jalon, op cit, p211.

[9]- Skinner, William and Thomas F. Carson, "Working Conditions at the Nuremberg Trials." In *Interpreting : Yesterday, Today and Tomorrow*, edited by David Bowen and Margareta Bowen, American Translators Association Scholarly Monograph Series IV, Binghamton : State, University of New York., 1990, pp14–22.

[10]- Bowen David and Margareta Bowen, "The Nuremberg Trials (Communication through Translation)." *META* 30 (1) : 74–77. DOI : 10.7202/002131ar, 1985, p76.

واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر

تسعديت وعراب
-جامعة الجزائر 2-

ملخص

يعتقد الكثير من الناس وحتى العاملين في ميدان الترجمة أن الترجمة الآلية التي تقوم بها الآلة TA هي نفسها الترجمة بمساعدة الحاسوب TAO وأنهما تسميتان لمفهوم واحد ولكن هذا الاعتقاد خاطئ يجب تصحيحه حتى يتمكن المترجمون من الاستفادة من الأدوات المساعدة على الترجمة على غرار المترجمين في أوروبا مثلا. والتركيز في هذا المقال سوف يكون على واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر. سوف أحاول الإجابة على أسئلة مفادها : **هل المترجم الجزائري يستفيد من التكنولوجيات الحديثة المطورة في ميدان الترجمة أم هوبعيد عنها ؟ وما واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر ؟** وفي محاولة للإجابة عن الإشكالية، تطرقت إلى ذكر بعض التفاصيل الخاصة بالترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب، حتى يتسنى فهم العلاقة بينهما. وفي وقت لاحق سوف أركز على الاستبيان الموجه للمترجمين، الذي قمت من خلاله بملاحظة الإجابات التي تحصلت عليها وتحليلها، ونقدها، واستخلاص النتائج التي تؤدي بنا إلى الإجابة عن الإشكالية ومعرفة الأسباب التي أفضت إلى هذا الواقع في الجزائر.

الكلمات المفتاحية : الترجمة والحاسوبيات، الترجمة الآلية، الترجمة بمساعدة الحاسوب، ذاكرة الترجمة، برامج TAO.

Resumé

L'article présent porte sur l'un des domaines de la traduction en relation avec l'informatique et qui fait partie de la traductique ; la traduction assistée par ordinateur (TAO). Il existe une grande confusion dans l'esprit du grand public entre la traduction automatique qui est la traduction d'un texte par une machine et la traduction assistée par ordinateur qui est bel et bien de la traduction effectuée par un traducteur humain à l'aide d'un logiciel doté d'une mémoire de traduction qui permet au traducteur de gagner du temps et d'unifier sa terminologie lors de la traduction de textes qui présentent des similitudes. Comme tout le monde le sait, les logiciels de traduction automatique tel que Google traduction ne sont pas de grande utilité puisqu'ils traduisent une suite de mots sans tenir compte du contexte. Le résultat que donnent ces logiciels est une preuve que le traducteur humain est irremplaçable. Pour faciliter le travail du traducteur et lui faire tirer profit des nouvelles technologies, les spécialistes du domaine de la traduction ne cessent de chercher des solutions et de développer des outils d'aide à la traduction (CAT Tools). Actuellement on vit une période ou le traducteur ne peut se passer des outils de la TAO. Ma question est de savoir si le traducteur algérien se sert de ces nouvelles technologies ?

Mots clés : La traduction et les nouvelles technologiques, la traduction automatique (TA), la traduction assistée par ordinateur (TAO), les mémoires de traduction (TM).

مقدمة

نظرا المباشر بين "**ثقافات العالم والذي كان سببه ظهور شبكة الإنترنيت الحاسوبية العالمية التي تشعبت وتفرعت كالأخطبوط...**[1] أصبحت الاستعانة بالحاسوب والتكنولوجيات الحديثة في للاحتكاك الترجمة ضرورة حتمية لا مفر منها، بحيث توفّر سهولة ومرونة وسرعة إنجاز العمل وتسدي للمترجم خدمات كبيرة كربح الوقت وترجمة أكبر عدد ممكن من الوثائق في وقت قياسي.

سعى المختصون في الترجمة وكذا العديد من الشركات العالمية إلى إيجاد الحلول للمشاكل التي تعاني منها الترجمة، حيث بذلوا جهودا في سبيل تطوير برامج إلكترونية لخدمة الترجمة، واختراع برامج أخرى من شأنها أن تعالج النّقائص التي تشوب الترجمة الآلية automatique Traduction، الضعيفة، والرديئة النوعية، والتي يجدها بعض المترجمين مضيعة للوقت، عندما يجدون أنفسهم مرغمين على تصحيح الترجمة التي تقوم بها البرامج التي تدخل في إطار الترجمة الآلية وأستشهد في هذا الصدد بما يلي :

«L'argument (commercial) selon lequel un logiciel de traduction automatique permet de gagner du temps […] ne se vérifie pas toujours, dans la mesure où il est parfois plus long de reprendre ou de corriger un texte mal traduit, que d'y travailler vierge…» [2]

1- دور الحاسوب في حياة المترجم

1-1- أنواع الترجمة الحاسوبية :

تتمثل الترجمة الآلية في مفهومها العام (باعتبار الحاسوب أحد أطرافها) في "استخدام المعلوماتية في ترجمة نصوص من لغة طبيعية منطلق الى لغة هدف"[3]. وكما ورد في قاموس مصطلحات المعلوماتية واللغويات الحاسوبية فإن "الترجمة الآلية ترجمة نص مكتوب بلغة ما الى لغة اخرى بواسطة برنامج آلي مخصص لذلك"[4]. فالمفهوم العام

للترجمة الآلية هواستعمال الحاسوب بكل ما يقدمه من خدمات في الترجمة. ويمكن أن نميز ثلاثة اصناف من الترجمة الآلية :

1-2- الترجمة الآلية بمساعدة المترجم البشري

وهي التي "تقتضي اعداد النص المزمع ترجمته مسبقا وذلك قبل ادخاله الى الحاسوب، إذ يتولى المترجم تذليل الصعوبات التركيبية ورفع مواضع اللبس (تجنب التراكيب المعقدة والجمل الطويلة....) الواردة في النص المنطلق حتى تتحقق مقروئيته وترجمته على نحوسهل من جانب الآلة ويتولى المترجم في مرحلة ثانية مراجعة مخرجات الترجمة الآلية وتهذيبها" [5]. ولن أدخل في تفاصيلها لأن موضوع البحث لا يستدعي ذلك.

1-3- الترجمة الآلية Traduction automatique

الترجمة الآلية أوكما تسمى أيضا "الترجمة الحاسوبية "[6]**تتضمن استخدام البرامج الحاسوبية والمواقع التي تقوم بترجمة نص من لغة إلى أخرى، وهي "تعبير عن النظم الحاسوبية المسؤولة عن إنتاج ترجمات النصوص من إحدى اللغات الطبيعية إلى لغات أخرى....** [7]. وتشتغل هذه الترجمة وفق "نظم تعمل دون تدخل بشري سواء من حيث ضبط النص المراد ترجمته أوتصويب النص الذي تمت ترجمته" [8]. والترجمة الآلية تفيد المترجمين في النصوص المتخصصة التقنية التي ليس بها إبداع أوتحسينات لغوية أومجاز أوجمل مركبة. ومصطلح الترجمة الآلية **"لا يحتوي على أدوات الترجمة الحاسوبية التي تدعم المترجمين إما بتزويدهم بإمكانية الوصول إلى القواميس وقواعد المعطيات الإصطلاحية."** [9]، ومن هنا نستنتج أنه من الواجب التمييز بين الترجمة والترجمة بمساعدة الحاسوب.

1-2-1- آليات عمل الترجمة الآلية

يتم إدخال النص في الحاسوب بطرق مختلفة، ثم تبدأ مرحلة تحليل النص صرفيا ونحويا ومعجميا - دلاليا - وهوما يشبه محاولة

المترجم البشري فهم النص، وبعد ذلك تتم عملية النقل المعجمي والنحوي من اللغة الأصل إلى اللغة المترجم إليها حيث توضع المقابلات المعجمية والنحوية مثل الكلمات المقابلة والمعلومات الصرفية والنحوية. يقوم الحاسوب بعد ذلك بعملية التأليف أوالتوليد، أي إنتاج الجمل في اللغة المترجم إليها. وفي الأخير يخرج الحاسوب لنا النص المترجم، والذي يحتاج عادة إلى مراجعة بشرية وتنقيح قبل أن تكون الترجمة صالحة للنشر.

1-2-2- أدوات الترجمة الآلية وبرامجها

تتمثل أدوات الترجمة الآلية باختصار في بنوك المصطلحات، وذاكرات الترجمة الآلية، والمعاجم والموسوعات الحاسوبية، وبرمجيات لإعداد القواميس الخاصة، ونظام الإملاء الحاسوبي، والبريد الإلكتروني، وخدمات الإنترنت وغيرها. فيما يخص برامجها نذكر أهم البرامج التي شاع استعمالها في أواسط المترجمين :

«Systran, Abacho, Babylon, FreeTranslation, Reverso, Tradifax, World lingo,[…], Altavista, Google[10]»

إلى جانب كل هذا يمكن أن نذكر بعض المواقع الأخرى دون التفصيل فيها وهي موقع Proz، موقع مقهى المترجمين translatorscafe.com، قاعدة المترجمين Translatorsbase.com، موقع دليل المترجمين translationdirectory.com، موقع كوكب المترجمين translatorplanet.Com، موقع مدينة المترجمين translatorsTown.com، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب wata.cc، ومجلة واتا للترجمة واللغات journal.wata.cc وغيرها [11].

وهناك بعض البرمجيات الخاصة بالترجمة من اللغة العربية وإليها نذكرها بدون تفصيل وهي : برمجية ترانسفير Transfert، برمجية الناقل العربي، برمجية المترجم العربي، موقع المسبار، موقع عجيب [12].

وتعمدت ذكر هذه المواقع حتى أساعد القارئ على التفرقة بين مواقع الترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب.

1-2-3- مميزات الترجمة الآلية ومدى الاعتماد عليها

لا يمكن للمترجم البشري الإلمام بكل لغات العالم، وكل العلوم، في حين أن الترجمة الآلية بإمكان أيٍ كان سواء المتخصص في الترجمة أوغيره الاستفاد منها على المستوى المهني أوالشخصي، ولكن محترفي المهنة لا يعتمدون كل الاعتماد عليها وهذا راجع إلى فعاليتها المحدودة، وكما يقال :

« Si ces logiciels permettent de rendre des services appréciables dans des domaines bien précis […] il restent, de l'aveu même de leurs concepteurs, d'une utilité limitée […] En effet, en l'absence de l'intervention humaine, se pose une multitude de difficultés d'ordre lexical [….] ou grammatical qui restent à nos jours insolubles pour la machine. Par conséquent, les traductions produites par ce type de logiciels sont souvent très approximatives» [13]

فبالرغم من كل ما تقدمه الترجمة الآلية من خدمات مميزة في بعض الميادين، فإن استعمالها محدود وهذا بشهادة مخترعيها، فبغياب المترجم البشري نجد أنفسنا أمام صعوبات تتعلق بترجمة الجانب النحوي والصرفي والذي لا زال حتى يومنا هذا يشكل صعوبة للآلة، ولهذا فإن الترجمات التي ينتجها هذا النوع من البرامج يبقى صحيحا نسبيا.

ومن هنا يمكن أن نقول إنه وإن كانت الترجمة الآلية تفيد في ترجمة بعض النصوص المتخصصة، فإنها لم تصل إلى يومنا هذا إلى درجة إتقان وإبداع المترجم البشري الذي يلعب دورا هاما في الترجمة الآلية، حيث يتدخل فيها بالتعديل والتصحيح واختيار الكلمات المناسبة حسب السياق فلا يمكن أن يثق فيها تماما، لأنها تفتقد لروح الترجمة كما نلاحظه في النصوص الأدبية التي تعتمد كثيرا على البيان وجمال الأسلوب. وإن كانت الترجمة الآلية تساعد في بعض الأحيان المترجم على

أداء عمله، فإنه من الضروري اتخاذ الحيطة عند استعمال الترجمة الآلية وهذا ما تؤكده المقولة التالية :

«Si elle peut parfois aider à débroussailler le terrain, la traduction automatique doit donc être utilisée avec beaucoup de précautions» [14]

1-4- الترجمة بمساعدة الحاسوب Traduction assistée par ordinateur

الترجمة بمساعدة الحاسوب جزء لا يتجزأ من الترجمة الحاسوبية " La traductique" وهي من العلوم الحديثة التي ارتبط ظهورها بتطور الحاسوب. سمي هذا العلم أيضا بالترجمة المحوسبة، فما هوهذا العلم ؟

1-3-1- ضبط مفهومها

الترجمة بمساعدة الحاسوب أوكما يسميها البعض "الترجمة المحوسبة" "هي التي يستند فيها المترجم إلى الحاسوب فييسر عليه عمله [...] لأن نظامها متفاعل مع المترجم يمنحه عدة حلول يختار منها ما يلائم السياق" [15]. وهذا النوع من الترجمة يقوم به المترجم البشري بمساعد برامج معدة لهذا الغرض، ويقال في هذا الصدد :

"La trduction assistée par ordinateur (Traduction) est effectuée par un traducteur au moyen d'un logiciel conçu à cette fin" [16].

ويسمى أيضا هذا النوع بالترجمة التحاورية interactive وهذا يعني أن هناك تعاونا بين الحاسوب وبين المترجم البشري حيث إن الترجمة بمساعدة الحاسوب هي ترجمة بشرية يقوم بها المترجم بنفسه وكل ما في الأمر أ نه يستعين ببعض البرامج التي توفر له الكثير من الوقت والجهد. ويتمثل الفرق بين الترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب في أن في النوع الأول نجد المترجم في خدمة الآلة أما في النوع الثاني فنجد الآلة في خدمة المترجم البشري

« Dans le cas de la trduction assistée par ordinateur, la machine est au service du traducteur, tandis que dans le cas de la trduction automatique, on peut dire que c'est le traducteur qui est au service de la machine " [17]

والميزة الرئيسية في هذا النمط من الترجمة هي أن الشخص المترجم يكون هوالمتحكم بعملية الترجمة في حين يعتبر الحاسوب مجرد أداة مساعدة في هذه العملية وكما يقال :

« Les logiciels d'aide à la traduction automatisent seulement une partie du travail»[18]

من هنا يمكن أن نقول إن برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب تقوم فقط بأتمتة جزء من العملية الترجمية. إذ لا يمكن لأي آلة ترجمة أن تحل محل العقل البشري مهما كانت متقدمة، ويقال أيضا :

« La TAO […] ne peut s'opérer sans l'intervention humaine." [19]

1-3-2- تاريخ الترجمة بمساعدة الحاسوب

في سنة 1966 صدر تقرير عن لجنة ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Commitee) والتي هي عبارة عن لجنة تأسست سنة 1964 في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف تقييم تطورات اللسانيات الحاسوبية عامة والترجمة الآلية خاصة، مفاده أنه من غير الممكن الاعتماد على أنظمة الترجمة الآلية التي لا يمكن أن تقدم لنا ترجمات راقية المستوى دون تدخل المترجم البشري، حيث لاحظ معدوهذا التقرير أنه من الضروري أن يراجع المترجم البشري الترجمات الآلية حتى يصححها ويتأكد من مستواها وهذا ما يتطلب بذل مجهود أكبر مما هوعليه في الترجمة التقليدية وكذا تكاليف كبيرة. ولهذا السبب فقد توقفت الأبحاث الخاصة بالترجمة الآلية والتي كانت تدعمها الحكومات، وقيل في هذا الصدد :

« Les conclusions du rapport sont en effet catégoriques ; la traduction automatique est hors de portée, il n'y a guère que la traduction assistée par ordinateur qui puisse donner des résultas satisfaisants"[20].

كانت نتيجة هذا التقرير واضحة تدعوإلى إحلال الترجمة بمساعدة الحاسوب محل الترجمة الآلية التي لم تعد فعالة. ولهذا السبب فقد غيرت الأبحاث مسارها وأصبحت تعنى بالترجمة بمساعدة الحاسوب، والتي تجعل من المترجم البشري محركا أساسيا للعملية

الترجمية دون الرغبة في تعويضه بالآلة. وبفضل الثورة المعلوماتية التي شهدها العالم في العشر سنوات الماضية تم الوصول إلى نتائج قيمة في ميدان الترجمة بمساعدة الحاسوب، وذلك بتطوير أدوات ووسائل وبرمجيات للمساعدة على الترجمة.

1-3-3- أهمية الترجمة بمساعدة الحاسوب

هذا النمط من الترجمة أصبح سائدا خصوصا في الترجمات العلمية والتقنية مثل كتالوجات الآلات حيث يتم توظيف التكنولوجيا لزيادة الإنتاجية وفعالية التكلفة وتحسين الجودة وسرعة الإنجاز، وتوفير الوقت والجهد، وأستشهد في ذلك بهذه المقولة :

«Cette automatisation partielle de la traduction possède deux avantages : non seulement elle permet de soulager les traducteurs humains des taches répététives les plus ingrates, mais elle permet également d'optimiser le processus de traduction en offrant des outils d'aide qui réduisent le temps de traitement des documents à traduire» [21].

نجد من هنا أن الترجمة لها ميزتان، فالميزة الأولى هي أنها تمنح نوعا من الاستقلالية للمترجم البشري حيث يتجنب الترجمات المتكررة والميزة الثانية هي أنها ترفع من فعالية الترجمة وذلك بإتاحة وسائل مساعدة تعمل على توفير الوقت والجهد.

تعمل الأدوات المساعدة على الترجمة على تحسين التطابق، بمعنى توحيد المصطلحات. فإذا سبق للمترجم أن استعمل مصطلحا ما في ترجماته السابقة وتعرض إليه مرة أخرى ولكنه لم يتذكر كيف ترجمه فبدلا من أن يترجمه باستعمال مرادف حتى وإن كان صحيحا فإنه باستطاعته العودة إليه بفضل هذه البرمجيات حتى يتمكن من استعمال المصطلح نفسه في جميع ملفاته، وبالإضافة إلى ما قيل تساعد على تخفيض الوقت والتقليل من تكلفة الترجمة. ونظرا لمحاسنها فإن الترجمة بمساعدة الحاسوب بدأت تفرض نفسها في أوساط المترجمين. ولذلك يمكن أن نقول إنه نظرا لمساوئ الترجمة الآلية فإن "المستقبل

للترجمة المحوسبة" [22]. مازالت الأبحاث متواصلة لتطوير الأدوات المساعدة على الترجمة وهذا راجع لأهميتها الكبيرة وكما قيل :

"Si l'étude des outils de travail du traducteur figure parmi les centres d'intɛrêt de la traductologie, c'est bien en raison de la place centrale qu'ils occupent dans son processus de travail.On estime que le traducteur y consacre près de 50%de son temps de travail." [23]

فإذا كانت دراسة الوسائل المساعدة على الترجمة استقطبت الإهتمام الاكبر من الأبحاث في علم الترجمة فهذا راجع إلى المكانة المهمة التي تحتلها هذه الوسائل في عمل المترجم حيث تحتل 50٪ من عمله.

1-3-4- أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب

تتمثل أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب في

« Dans la traduction professionnelle […] l'initiation à l'utilisation des aides à la traduction (logiciels de traduction assistée par ordinateur, concordanciers, dictionnaires informatisés, banques de terminologie, etc.) et des outils de bureautique (traitement de textes, conjugueurs, correcteurs orthographique, machines à dicter, etc.) "[24]

من هنا نقول إن أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب تتمثل في البرامج المدعمة بذاكرة الترجمة والقواميس الإلكترونية والمدققات الإملائية والنحوية والأدوات المقابلة بين النصوص الأصلية والنصوص المترجمة لتحويل الملفات المترجمة بطريقة تقليدية إلى نصوص قابلة للتخرين والإدخال في ذاكرة الترجمة، وكلها عبارة عن أدوات تمكن المترجم وتساعده في تأدية عمله بعد أن كان هوالذي يقوم به على أكمل وجه. وسوف أتعرض لبعض منها بنوع من التفصيل كما يلي :

- **بنوك المصطلحات الآلية وقواعد المعلومات**

(يسميها بعضهم بنوك المعطيات المصطلحية) والتي تعتبر قواميس رقمية يستفيد منها المترجم، بعضها حكومي وبعضها تجاري. أما قواعد المعلومات فهي عبارة عن مراجع **"تقدم عناوين مقالات**

وكتب صدرت حول الموضوع المطلوب [الترجمة منه أوإليه] وتشير إلى قائمة المكتبات التي يمكن استشارتها [....] ليقع على المترجم أفضل حل وسط بين المدة المعطاة له لتقديم العمل وسهولة الوصول المادي والفكري إليه" [25]

• ***ذاكرات الترجمة Mémoire de traduction*** : من أهم التطورت التي شهدتها الترجمة إستحداث الذاكرة الحاسوبية. وذاكرة الترجمة هي :

«Un ensemble de textes traduits et organisés de façon que l'on puisse accéder aux équivalences entre les différentes unités de sens plus facilement et plus rapidement, sans passer par une phase de recherche fastidieuse » [26]

فذاكرات الترجمة هي عبارة عن مجموعة من النصوص التي تم ترتيبها بطريقة تسمح بإيجاد المكافئات بين مختلف الوحدات بسهولة وسرعة كبيرتين دون المرور بمرحلة البحث المملة. وهي "تستند إلى نصين متوازيين، في تشكيلة لغوية واحدة أوأكثر، أي الأصل وترجمته، وتتتيح التعرف على التعابير الإصطلاحية والمصطلحية الواردة فيه، كما أنها تبين مدى التطابق، أي أنها تحدد المتطابقات الكاملة وشبه المتطابقات بين أي نص ونص آخر مبني عليه" [27].

وذاكرة الترجمة عبارة عن

«Un logiciel informatique qui consiste en un réservoir de textes déjà traduits par un traducteur humain, textes qui vont fournir au traducteur, au fur et à mesure qu'il traduit, des sugestions de traduction» [28]

ونظرا لأهميتها الكبيرة فإنه من الواجب تدريسها والتعريف بها :

«Le marché de la traduction exige l'utilisation des mémoires de traduction (2003) qui nous invite à reconsidérer la manière dont nous envisageons leur apprentissage et à les intégrer davantage aux enseignements de la trduction. "[29]

1-3-5- البرامج المساعدة على الترجمة

البرامج المساعدة على الترجمة هي مج صممت في الأساس لتجنب ترجمة العبارات أوالفقرات التي تتكرر في النص كي تساعد المترجم على إنجاز عمله بسرعة وتمكّنه من تحقيق التناغم المطلوب بين

المصطلحات والأساليب في النص المترجم، من خلال حفظ العبارات والمصطلحات التي تمت ترجمتها وإمكانية استعراض هذه العبارات والمصطلحات فيما بعد ودمجها في النص في أثناء الترجمة حسب نسبة التشابه أوالتطابق بينها وبين النص الذي يعمل فيه المترجم وبعض هذه البرامج يعمل في شكل مستقل باعتباره برنامجا قائماً بذاته له أدواته وخصائصه مثل برنامج Trados وبعضها الآخر يعمل في شكل ماكرويضاف إلى برنامج تحرير النصوص مثل Wordfast [30].

1-3-6- كيفية العمل بها

تتلخص فكرة عمل برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب في أن هذه البرامج تقوم بتقطيع النص إلى أجزاء (Segments) وهي في العادة تكون أبسط جزء مفهوم في اللغة حيث يمكن أن تكون هذه الأجزاء كلمة واحدة مثلما هوالحال في العناوين أوخانات الجداول أوقد تكون جملاً طويلة ولا تتوقف عملية التقطيع إلا عند انتهاء هذه الجملة .وبعد التقطيع تعرض برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب كل جزء من هذه الأجزاء على هيئة اللغة المصدر ثم تظهر للمترجم مكانا محددا يمكنه وضع ترجمة هذا الجزء داخله وهي إحدى ميزات هذه البرامج حيث تقدم لنا اللغة المصدر واللغة الهدف في نفس الملف دون الحاجة إلى التنقل بين ملفين مختلفين عند العمل على الترجمة. بعد ذلك، يكون على المترجم الضغط على أحد الأزرار أوالأيقونات بعد انتهائه من ترجمة هذا الجزء لحفظه والانتقال إلى الجزء التالي، وعندئذ يقوم البرنامج بحفظ هذا الجزء مع الترجمة الخاصة به في هيئة وحدة يطلق عليها وحدة الترجمة.

ومع استمرار المترجم في عملية الترجمة يتم حفظ هذه الوحدات في ملف يطلق عليه ذاكرة الترجمة. وهنا تأتي الخطوة التالية لبرامج الترجمة بمساعدة الحاسوب وهي البحث في هذه الذاكرة بالكامل في كل مرة ينتقل فيهذا المترجم إلى جزء ما في الملف،فهي تقوم بعمل مقارنة بين الجزء المفتوح والذي سيكون على المترجم العمل فيه وبين ذاكرة الترجمة بالكامل لكي تستخرج منها كل الأجزاء المتشابهة

أوالمتطابقة التي تمت ترجمته من قبل والموجودة في ذاكرة الترجمة . وإذا تم العثور على جزء أوأكثر يتشابه مع الجزء الحالي الذي يعمل فيه المترجم أويتطابق معه، يقوم البرنامج بجلبه تلقائيًا كي يكون تحت تصرف المترجم كي يدخله بسهولة في سياق النص دون الحاجة إلى ترجمته مرة أخرى أوكي يعدل فيه بعض التعديلات البسيطة كي يتطابق مع الجزء الذي يعمل به .أما إذا لم يجد البرنامج تشابها أوتطابقا مع أي جزء سبق ترجمته، يمكن للمترجم حينها وضع الترجمة المناسبة لهذا الجزء [31].

1-3-7- أشهر برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب

من أهم البرمجيات المستعملة في مجال الترجمة بمساعدة الحاسوب والتي تتفق جميعها في التقنيات التي ذكرناها سابقا نذكر على سبيل المثال لا الحصر

: Trados SDL، Wordfast، Q memo، vu Déjà، Across، SDLX، Omega .

ولنتعرض إلى هذه البرامج بنوع من التفصيل فيما يلي :

• برنامج SDL Trados التي طورته شركة ترادوس. من أشهر الإصدارات الخاصة بترادوس نذكر SDL Trados Studio وهومعروف بكثرة الخيارات التي يقدمها وسهولة استعماله والتعامل معه ويمكن الإطلاع على هذا البرنامج من خلال هذا الرابط http ://www.sdl.com/.

• Memo Q من بين البرامج الشهيرة ويحتوي على جزء للنص الأصلي وجزء آخر يظهر فيه النص الهدف وجزء آخر تظهر فيه المصطلحات بطريقة تلقائية وهوسهل الاستعمال.

• vu Déjà وهواسم مأخوذ من كلمة فرنسية ويحتوي على عدة أدوات مساعدة على الترجمة. ويعد هذا البرنامج من أقوى البرامج.

• Omega T الذي يعتبرأحد البرامج المساعدة المجانية وهوبرنامج مخصص للمحترفين وهويعتمد على ذاكرات الترجمة بالخصوص ومن مميزاته التي تجعله يختلف عن البرامج الأخرى أنه يتيح فرصة

استعمال أكثر من ذاكرة ترجميه واحدة وهذا البرنامج يتعامل مع العديد من صيغ الملفاتExcel، Word، Powerpoint، وباقي الملفات النصية وهويتعامل مع العديد من اللغات التي تكتب من اليمين إلى اليسار مثل اللغة العربية وهويتيح فرصة استعمال الترجمة الآلية دون فتح نافذة أخرى.

• برنامج Wordfast الذي أخذ اسم الشركة التي قامت بتطويره والذي أسسه ايف شامبوليون الذي كان هدفه الأول منافسة شهرة برنامج ترادوس. ونجد في السوق عدة اصدارات من هذا البرنامج وهي Wordfast classic الذي صدر عام 1999 الذي يتكون من مجموعة من وحدات التي تعمل داخل برنامج word Microsoft في جميع نسخهWordfast pro، وWordfast anywhere.

من مميزات هذا البرنامج أنه صغير الحجم عند التحميل مقارنة مع ترادوس ويعمل على انشاء ذاكرات ترجمة بشكل تلقائي جدا ويمكن دمجه في برنامج ال word ويقوم بانشاء ذاكرة الترجمة وإدارة المصطلحات تلقائيا، ويتوافق مع العديد من الصيغ، كما يتوافق مع تطبيقات الترجمة الأخرى بصيغة TMX ويعد من أرخص برامج الترجمة المساعدة المتاحة في السوق [32].

I- واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر

سوف اقوم بعرض جميع التفاصيل الخاصة بالدراسة الميدانية التي قمت بها فيما يخص **واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر**، بحيث اتصلت بمجموعة من المترجمين الرسميين المعتمدين لدى المحاكم الموزعة عبر التراب الوطني.

في مرحلة أخرى قمت بتحليل النتائج، وذلك بعد الحصول على إجابات بعض المترجمين، وهذا من أجل الوصول إلى إجابة على الإشكالية التي يرتكز عليها هذا البحث، ألا وهي : **ما هوواقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر ؟**

سوف نتعرف من خلال النتائج على ما إذا كانت الترجمة بمساعدة الحاسوب تحظى بمكانة لدى المترجمين الجزائريين، وهل يستفيدون منها للقيام بعملهم. وسوف نتعرض إلى الأسباب التي أدت إلى هذا الواقع، مع عرض بعض الحلول التي اقترحها هؤلاء المترجمون من أجل تغيير الواقع الذي تعيشه الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر.

1. الإطار الزماني

أجريت هذه الدراسة في أفريل 2015 وهذا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في الترجمة.

2. الإطار المكاني

لقد اقتصرت هذه الدراسة التي قمت بها على واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في "الجزائر وأجريت على مجموعة محدودة من المترجمين الرسميين الجزائريين، المعتمدين لدى المحاكم الموزعة على كامل التراب الوطني الجزائري.

3. تعريف الجمهور أوالفئة المستهدفة وتبرير الاختيار

تتمثل الفئة المستهدفة بهذه الدراسة، في مجموعة من المترجمين المعتمدين لدى المحاكم، والذين تم التوصل إليهم، من خلال موقع وزارة العدل(www.ministèredejustice.dz) أين وجدت الأرقام الهاتفية والبريد الإلكتروني الخاص بجميع هؤلاء المترجمين والذي اطلعت عليه في 15 أفريل 2015. وكلهم مترجمون يزاولون مهنتهم في الجزائر. والمجموعة مكونة من مترجمين قدامى في المهنة وآخرين جدد. ويبلغ عدد المترجمين المذكورة أسماؤهم في هذا الموقع، في اليوم الذي قمت فيه بزيارة الموقع 232 مترجما، موزعين على عدد المحاكم المذكورة أعلاه، مع العلم أن هناك العديد من المترجمين الذين لم تذكر أسماؤهم، فلم تذكر مثلا أسماء المترجمين التابعين لولاية تيبازة وكذلك ولاية الجزائر العاصمة، حيث لم أجد المعلومات الخاصة بهم في هذا الموقع.

وفيما يخص المعلومات التي وجدتها في هذا الموقع، هناك بعض المترجمين الّذين ذكِرت الأرقام الهاتفية الخاصة بهم وكذلك عناوين البريد الإلكتروني، أما الآخرون فذكِرت فقط أرقامهم الهاتفية، مما صعّب علي مهمة الاتصال بهم نوعا ما، بسبب تغيير الكثير منهم لأرقامهم الهاتفية.

ولكي أضمن أكبر عدد ممكن من الإجابات على الاستبيان، ورغبة مني لضمان 50 إجابة على الأقل بلغ عدد المترجمين الذين اتصلت بهم عن طريق البريد الإلكتروني 115 مترجما، مع العلم أنني اتصلت بالكثير منهم عبر الهاتف بما أنني لم أحصل عن إجاباتهم بعد مرور 7 أيام على الأقل من إرسال الاستبيان لهم.

ومن مجموع 115 مترجما، تحصلت فقط على 29 ردا على الاستبيان، فهناك من وعدني بالرد ولكن طالب بمهلة زمنية، وهذا راجع للانشغالات اليومية للمترجمين الذين اعتذر منهم الكثير عن عدم استطاعتهم الإجابة قبل مدة زمنية معيّنة حسب ظروف كل واحد منهم، ونظرا لضيق الوقت اكتفيت بهذا القدر من الإجابات (29 إجابة).

4. منهجية البحث

اتبعت خلال هذه الدراسة بعض الخطوات التي تعتبر ضرورية للوصول إلى النتيجة المرغوبة، وهي خطوات منهجية البحث العلمي التي تصل بنا إلى اكتشاف الحقيقة وهي كالتالي :

- ملاحظات الوقائع الخاصة بالترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر.
- اختيار الموضوع.
- وضع فرضيات حول الموضوع.
- البحث عن الحقيقة الخاصة بالترجمة بمساعدة الحاسوب والتعريف بها عامة والاستقصاء عن واقعها في الجزائر خاصة وذلك بالبحث في مختلف مصادر المعلومات المتاحة.

- طرح مجموعة من الأسئلة واختيار الاستبيان كوسيلة يرتكز عليها البحث وذلك نظرا لما يتيحه من فرصة الاقتراب أكثر من الحقيقة بالاتصال بالأشخاص المعنيين بالدراسة.

- قراءة الإجابات بتمعّن وإحصاء النتائج الخاصة بنسبة استعمال الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر.

- استخلاص النتائج والإجابة عن الفرضيات ثم التوصل إلى الأسباب والحلول.

- تقديم بعض التوصيات.

5. الاستنتاجات العامة

كما سبق فإن الإشكالية المطروحة هي معرفة واقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر، ومن خلال إجابات المترجمين المستجوبين، أستنتج ما يلي :

1- من خلال الإجابة الأولى يمكن القول إن نسبة 95.45 ٪ من المترجمين المشاركين في الاستجواب تستعمل الحاسوب أكثر كوسيلة للكتابة والطبع، وذلك بعد نبذ الطريقة التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم. كما أنه يستفيد من القواميس المتوفرة على شبكة الأنترنيت، بما أنه لا يمكن أن يقتني كل القواميس الخاصة بكل الميادين. ولكن لا أحد منهم يعتمد عليه للقيام آليا بترجماته.

2- يستعمل المترجم الجزائري بعض الأدوات المساعدة على الترجمة، كالقواميس وبعض المواقع أيضا، ولكن لا يستعمل أية برمجيات مساعدة، والتي طورت ولازالت تتطور، من أجل تسهيل عمل المترجم (Oméga T, Wordfast Déjà vu, Trados) واستنتجوا أنه لا يستفيدون من تقنية ذاكرة الترجمة.

3- تبعا للمترجمين المشاركين في هذه الدراسة، لا يثق المترجم الجزائري بتاتا في الترجمة الآلية (94.45٪)، ويستعمل برامجها في بعض الأحيان كقواميس لترجمة بعض العبارات فقط.

4- عدم التفرقة بين الترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب، فنسبة 27.27٪ من المترجمين الذين شاركوا في الاستجواب صرّحوا أنهم لا" يثقون في الترجمة بمساعدة الحاسوب، وذلك راجع إلى عدم فعالية بعض البرامج مثل Google traduction " هم يجهلون أن هذا البرنامج مثلا ليس برنامجا مساعدا على الترجمة، ولا يدخل في صنف الأدوات المساعدة على الترجمة، والتي من خلالها يمكن أن يدمج قدراته ومهاراته مع قدرات الحاسوب، بل هوبرنامج يقوم بالترجمة الآلية.

5- الجهل بوجود برامج وتقنيات مساعدة على الترجمة، وعدم الاستفادة منها.

6- الترجمة بمساعدة الحاسوب مازالت لم تستوف حقها في الجزائر، ولم تجد مكانتها بين العلوم الأخرى بصفة عامة، وبين العلوم الأخرى ذات الصلة بالترجمة.

ومن خلال تجربتي الشخصية يمكنني أن أضيف الملاحظات التالية :

7- انعدام الكتب الخاصة بالترجمة بمساعدة الحاسوب في المكتبات الجامعية والمكتبات الخارجية، وإن وجدت بعض الكتب، فلا تتعمق في تفاصيل هذا الموضوع، بل تذكره فقط في بعض صفحات الكتب التي تتحدث عن الترجمة الآلية، وبما أن هناك علاقة بين المفهومين، فلا مفر من ذكرها، دون التعمق فيها، وحتى في الصالون الدولي للكتاب الذي ينظم سنويا في الجزائر، لم أجد لها أثرا بين الكم الهائل من الكتب المعروضة هنا وهناك.

8- عدم توفير الإمكانيات اللازمة في الجامعة، حتى يتسنى للطالب أن يتعرف على كامل المستجدات في هذا الموضوع، والتطورات الحاصلة في هذا الميدان، وهذا ما يظهر من خلال انعدام وسائل العمل، وعدم وضع برنامج محدد لتدريس هذه الوحدة في الجامعات، إذ لاحظت عند دراسة مقياسي الترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب، أنه تم تلقين المفاهيم نفسها في كلا المقياسين مما دعا إلى

الخلط بين المفهومين، فلم تتضح الصورة وبقي الغموض واضحا لدى الطلبة. وليس هذا فقط فإذا ما اقتربنا إلى الطلبة الحائزين على شهادة الليسانس في الترجمة وسألناهم علن هذا الموضوع، فسيكون من الصعب عليهم إيضاح الأمر بما أنهم لم يسبق أن درسوا هذين الموضوعين، حيث تمّ ادراجهم في البرنامج المقرر لطلبة الماستر، الذي بدأ العمل به في السنة الماضية،وبما أنّ عدد الطلبة المقبولين في الماستر محدود، فإن عدد الطلبة الذين سوف يكتشفون هذا الموضوع سيكون محدودا أيضا.

خاتمة

لقد توصّلت من خلال هذه الدراسة إلى أن أجيب عن السؤال الذي لم أجد له جوابا بين طيّات الكتب، والذي يستفسر عن موقع الترجمة بمساعدة الحاسوب في الجزائر، والآن أصبحت لديّ فكرة مفادها أن هذا النوع من الترجمة مازال جد متأخر، ولم يجد له مكانة بين العلوم الأخرى في الجزائر.

ولقد تعرّفت من خلال أصحاب مهنة الترجمة عن الأسباب التي أدت إلى هذا الواقع، وساهموا من خلال هذه الدراسة في اقتراح بعض الحلول التي يمكن بها أن نصل إلى تغيير هذا الوضع، ومواكبة التطور الحاصل في ميدان الترجمة. وإضافة إلى كل ما اقترحه المترجمون، أرى أنه من الضروري التفكير مستقبلا في وضع منهجية جديدة ترتكزعليها تعليمية الترجمة حيث تدخل فيها التكنولوجيات الحديثة

«Une véritable didactique de la traduction intégrant la révolution techno- logique reste à penser» [33].

من هنا نقول إنه يجب التفكير في إدماج الوسائل التكنولوجية في تعليمية الترجمة حتى يتسنى لنا الحديث عن تعليمية ترجمة حقة. والوصول بالمترجم إلى المستوى العالي من الكفاءة في الترجمة لا يأتي من العدم، وإلمامه بالمستجدات الحديثة في الترجمة يكون باتباع خطوات مهمة تبدأ من الجامعات أساسا حيث يعاد النظر في طريقة تدريس وتكوين المترجمين وهذا عن طريق إتاحة الإمكانيات اللاّزمة لهذا الغرض :

« En règle générale, les cours de traduction assistée par ordinateur sont dispensés en laboratoires ou en salle d'informatiques dans le cadre de modules autonomes »[34]

وحسب "إليزابيت لافو" فإن تقديم دروس الترجمة بمساعدة الحاسوب يتم على العموم في المخابر أوقاعات الإعلام الآلي ويجب أن تكون مستقلة عن الدروس الأخرى. حسبها فإن هذه الطريقة تهدف

إلى جعل الطالب يتعرف على البرمجيات المتاحة في الأسواق، وحتى وإن كان من الصعب الإلمام بها كلها نظرا للحجم الهائل من البرمجيات المطوّرة حاليا، وكذلك تعليمه طرق البحث في المصادر الإلكترونية الرقمية المختلفة، وكذا تعليمه المصطلحات التي تدخل في الترجمة الحاسوبية. La traductique

فالحل إذن يكمن في التدريس للتعريف بالترجمة بمساعدة الحاسوب، وبما أن ميدان الترجمة تطور بشكل ملحوظ فإنه من الواجب إعطاء أهمية كبيرة للترجمة بمساعدة الحاسوب :

«Toute formation en traduction digne de ce nom comprend une formation aux outils informatiques ou aux programmes d'aide à la traduction." .[35]

التكوين الصحيح والجاد في الترجمة يكمن في التكوين على استعمال أدوات وبرامج الترجمة بمساعدة الحاسوب.

وبما أن معظم برمجيات الترجمة بمساعدة الحاسوب لا تتعامل مع اللغة العربية التي تحتل الجزء الأكبر من عمل المترجم الجزائري، فلم لا يشجع القائمون على الترجمة في الجزائر (وزارة التعليم العالي ووزارة العدل وغيرها) على تطوير برمجيات من شأنها سد الفراغ الذي تعيشه الترجمة بمساعدة الحاسوب وهذا بتنسيق الجهود بين المترجمين واللسانيين من جهة والخبراء في الإعلام الآلي من جهة أخرى.

كان هذا البحث خطوة متواضعة في هذا المجال، وأتمنى أن يمهد لأعمال أخرى لأنه مازال الكثير من الأشياء التي يمكن أن تقال في هذا المجال الذي يبقى مفتوحا لكل من يريد تطوير الترجمة بكل أبعادها في الجزائر.

الهوامش

[1] ـ انظر، محمد الديداوي، **الترجمة والتواصل (دراسات تحليلية عملية لإشكالية الإصطلاح ودور المترجم)**، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2000، ص 128.

[2]-Voir, Evelyne Muller et Barbara Schmidt, **Traduction anglaise, maitriser l'outil Internet**, paris, Presses universitaires de France, 2007, p 22.

[3] ـ انظر، أ.صابر الجمعاوي، **القضايا المصطلحية في الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية**، دمشق. الجمهورية العربية السورية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، 2009، ص33.

[4] ـ انظر المرجع نفسه، ص 33.

[5] ـ انظر المرجع نفسه، ص 34.

[6] ـ انظر محمد الديداوي، **الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية**، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2002، ص 131.

[7] ـ انظر عبد الله بن حمد الحميدان : **مقدمة في الترجمة الآلية**، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة العبيكان، 2001، ص 9.

[8] ـ انظر أ.صابر الجمعاوي، **القضايا المصطلحية في الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية**، ص 35.

[9] ـ انظر، عبد الله بن حمد الحميدان، **مقدمة في الترجمة الآلية**، ص 9.

[10]-Voir, Evelyne Muller et Barbara Schmidt, **Traduction anglaise, maitriser l'outil Internet**, p 21.

[11]- http ://www.wikipidia.fr/Avril 2015

[12] ـ انظر، أ.صابر الجمعاوي، **القضايا المصطلحية في الترجمة الآلية من الإنجليزية إلى العربية**، ص ص 43- 47.

[13]- Voir , Evelyne Muller et Barbara Schmidt, **Traduction anglaise, maitriser l'outil Internet**, p 21.

[14] - Ibid, p 24.

[15] ـ انظر، محمد الديداوي، **الترجمة والتواصل (دراسات تحليلية عملية لإشكالية الإصطلاح ودور المترجم)**، ص 128.

[16]- Voir, Jean DELISLE et Lee-Jahnke HANNELORE, **Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement**, Canada, Presses Université Ottawa, 1998, p 84.

[17]- Voir, Ibid, p 84.

[18]- Voir, Mathieu GUIDERE, ***Introduction à la Traductologie***, De Boeck, Paris, 2008, *p 134*.

[19]- Voir, Pierrette BOUILLON, **Traitement automatique des langues naturelles**.

[20]- Mathieu GUIDERE, ***Introduction à la Traductologie****, p 148*.

[21]- Ibid, p 134.

[22]- انظر، محمد الديداوي، **الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية** ،ص 133.

[23]- Voir, Lynne FRANJIE, **La Traduction dans les dictionnaires bilingues**, Paris, LE MANUSCRIT, 2008, p 19.

[24]- Voir, Jean DELISLE et Lee-Jahnke HANNELORE, **Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement**, p p 214-215.

[25]- انظر، كريستين دوريو، **أسس تدريس الترجمة التقنية**، تر. مقنص هدى بيروت، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2000، ص 254.

[26]-Voir,Mathieu GUIDERE, ***Introduction à la Traductologie****, p 135.*

[27]- انظر، محمد الديداوي، **الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية**، ص 240.

[28]-Voir, Elisabeth LAVAULT-OLLEON, **Traduction spéciaisée : pratiques, théories, formation**, Berlin, PETER LANG, 2007, p 115

[29]- Ibid, p113

[30]- http ://www.atida.org/index.php/ Mars 2015

[31]- Ibid/ Avril 2015

[32]- http ://www.wikipidia.fr/Avril 2015

[33]- Voir , Mathieu GUIDERE, ***Introduction à la Traductologie****, p136.*

[34]- Voir, Elisabeth LAVAULT-OLLEON, **Traduction spéciaisée : pratiques, théories, formation**, p 113.

[35]- Ibid, p 114

طبع بمطبعة دار هومه – الجزائر 2018
34، حي لابرويار – بوزريعة – الجزائر
الهاتف : 56 13 19 023 / 58 13 19 023
الفاكس :54 13 19 023 / 57 13 19 023
www.editionshouma.com
email : Info@editionshouma.com

Achevé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie Houma **2018**
34, lotissement la Bruyère Bouzaréah- ALGER
Tél : 023 19 13 58 / 023 19 13 56
Fax : 023 19 13 57/ 023 19 13 54
www.editionshouma.com
email:Info@editionshouma.com

Sommaire

Aperçu de la tendance éclectique en didactique
des Langues Etrangères 3
Ferial FILALI

LES REFERENCES

[1-] Par souci de concision il nous a semblé plus opportun de cibler les concepts les plus urgents à réformer dans un système d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

[2-] SIOUFFI, G, RAEMDONCK, D-V, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, BREAL, paris. 1999. p. 61

[3-] PENDANX, M, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris. 1998. P.10.

[4-] GALISSON, R, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, coll. DLE, CLE International. 1980. P.64, 65.

[5-] HAMELINE, D, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur, Paris. 1990. P122.

[6-] Idem. P.125.

[7-] PORCHER, L. *Note sur l'évaluation*, in Langue Française n°36, décembre 1977 .p. 111.

[8-] TAGLIANTE, C, 1991. *L'évaluation*, coll. Techniques De Classe, CLE International, Condé-sur-Noireau 1998. P.12.

[9-] LANDSHEER, G, *Définir les objectifs de l'apprentissage*, PUF, Paris. 1984. p.120.

[10-] LANDSHEER, G, op. cit. P140

[11-] KRAMESCH, C, *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll. LAL, Crédif- Hatier, paris. 1984. p.78.

[12-] HOLEC, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé, In Les auto-apprentissages, Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, février-mars 1992.p.47.

[13-] LANDSHEER, G.*la Taxonomie de BLOOM in Définir les objectifs de l'apprentissage*, PUF, paris, 1984.

[14-] TAGLIANTE, C, 1994. *La classe de langue*, coll. Techniques de classe, CLE international Condé-sur-Noireau, 2000. P.18

[15-] GALISSON, R, *Lignes de force du renouveau actuel en Didactique des Langues Etrangères*, Coll. DLE, CLE International, 1980.p.51.

[16-] TAGLIANTE, op. cit. P.18.

[17-] TAGLIANTE, *op.cit*. P.18.

[18-] PERDUE, C., PORQUIER, R, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in langages, n°57, Larousse, Paris, 1980. P.13

[19-] GALISSON, R., COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976. P.137.

apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.» [18]

7/ LA CIVILISATION

Enseigner une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer. Les mots, les expressions et les structures qu'on emploie, véhiculent un passé, une culture, une civilisation par leur histoire et leur étymologie.

Les deux mots «culture» et «civilisation» sont, pour ainsi dire, synonymes dans ce contexte pédagogique, parce que la culture, comme l'indiquent GALISSON et COSTE, est *«un ensemble de caractéristiques propres à une société donnée se trouve directement impliquées dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme civilisation (qui ne satisfait pourtant presque personne) qu'on a généralement recours pour dénoter culture»* [19]

L'enseignant doit mettre en permanence les apprenants au contact de la civilisation, la culture de la langue cible d'un point de vue historique, sociologique et ethnologique, à travers des documents authentiques.

L'introduction de ces derniers permettrait une réflexion sur les phénomènes sociaux (religieux, politiques, moraux, esthétiques…) et les comportements (conduite, croyances, pratique intellectuelles…) des natifs de la langue cible, ainsi qu'une comparaison avec les mêmes phénomènes ou comportements existants dans le pays des apprenants.

CONCLUSION

Par cette présentation sommaire de l'éclectisme en didactique des langues étrangères, nous estimons avoir ciblé les pratiques fondamentales dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Dans une étude plus approfondie, nous préconisons d'adapter ces pratiques et d'autres au public algérien et plus particulièrement au étudiants en graduation, afin de leur permettre de mener à bien leur formation universitaire.

proposer une formalisation acceptable. Finalement, il y aura lieu de vérifier les conclusions.

Cette démarche formatrice fait échapper l'activité grammaticale à son aspect mécaniste en encourageant la réflexion individuelle et collective, et en amenant l'apprenant à formuler lui-même sa règle de grammaire.

5-2 LA SYSTEMATISATION

Systématiser, c'est faire le point sur le fonctionnement d'un fait linguistique conceptualisé ou rencontré dans un document authentique. Selon TAGLIANTE,»*systématiser, c'est replacer dans un contexte méthodique ce qui a été mis à jour par la déduction. C'est renforcer la conviction de l'apprenant que la découverte est importante puisqu'elle entre dans un système organisé. C'est l'aider à la mémoriser. C'est lui donner un statut officiel qui lui permet de prendre place dans le langage d'outils linguistiques mobilisables en cas de nécessité. Cette étape de systématisation ne signifie pas que l'acquisition est faite (…), mais simplement qu'elle est en bonne voie.»* [17]

5-3 L'APPROPRIATION ET LA FIXATION

Cette phase est consacrée aux exercices structuraux de substitution et de

Transformation en situation pour l'acquisition des réflexes et l'automatisation des mécanismes, néanmoins ces exercices, plutôt, ces activités, ne seront proposées qu'après la réalisation des deux tâches précédentes, ce qui les différencie des exercices structuraux de la méthode audio-orale qui exige au préalable une mémorisation d'une structure modèle.

6/ LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR

Dans la perspective de la psychologie cognitive la notion d'erreur prend une nouvelle dimension. Elle est considérée comme un indice de l'apprentissage, au même titre que les acquisitions. PERDUE et PORQUIER précisent que «*les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise à un moment donné du programme qu'il suit. Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquière, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant (…) Enfin, (…) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour*

En fait, la primauté est léguée à «l'autogestion». On enseigne aux apprenants à devenir autonomes et à ne pas tout attendre de l'enseignant. Désormais, c'est à eux-mêmes de gérer leur apprentissage.

Dans cette optique, l'enseignant enseigne aux enseignés comment on apprend à apprendre. De ce fait, le professeur n'est plus le dispensateur du savoir mais assure le rôle de guide qui conduit cet apprenant vers son «indépendance».

4-2 COMMUNIQUER

La façon d'enseigner les langues aujourd'hui, tend à positionner les deux acteurs (enseignant / apprenant), dans une relation que GALISSON qualifie «d'égalitaire» [15]. Ainsi, ces deux protagonistes se retrouvent impliqués dans une relation d'échanges et de modulations. Selon TAGLIANTE : *«l'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel (…), celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question»* [16]

La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant – élève), à l'horizontalité interactive.

5/ L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE :

On a longtemps privilégié l'enseignement de la grammaire implicite inductive (méthode structuro-globale audio-visuelle S.G.A.V) et l'étude des structures morpho-syntaxiques pour elles-mêmes.

L'approche communicative a, quant à elle, privilégié la communication orale ou écrite. Et comme l'apprenant a besoin de structures grammaticales pour réaliser ces tâches communicatives (écrite ou orale), il est important qu'il les comprenne et les maitrise.

5-1 LA CONCEPTUALISATION

Pour les nouvelles approches didactiques, la conceptualisation est la pierre angulaire dans l'apprentissage de la grammaire de toutes les langues, on lui accorde donc une très grande place considérant que ce qui est découvert par soi-même n'a pas besoin d'être mémorisé pour être acquis. Elle sollicite des capacités intellectuelles négligées jadis (analyse, réflexion, synthèse, déduction) dans l'apprentissage du fonctionnement de la langue cible.

Ce qui est proposé, donc, est une activité de repérage à partir d'un support écrit ou oral, puis une mise en commun des éléments repérés permettant de faire naitre une sorte de représentation grammaticale du fait de langue étudié. Il faudra par la suite procéder à un classement permettant de

réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion ; il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer. L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation, ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions. (…) aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant.» [12]

Avec le développement des sciences cognitives, l'apprenant n'est plus cet individu passif qui se fige au pôle de la réception, disposé à percevoir et à emmagasiner des savoirs et dont les habilités intellectuelles déployées se limiteraient aux processus cognitifs inférieurs de la taxonomie de BLOOM.

Selon Benjamin BLOOM cité par LANDSHEER [13], dans l'apprentissage, les capacités intellectuelles se mettent à l'œuvre dans un ordre précis de six niveaux, chacun englobant l'autre. La **mémoire** et la **compréhension** sont sollicitées en premier, ce qui permettrait à l'apprenant de transférer ses connaissances mémorisées et assimilées, par l'**application**. On atteindrait alors un niveau supérieur de capacités intellectuelles déterminées par la capacité d'**analyse**, puis de **synthèse**, cet ensemble de capacité permettrait la **création** et l'**expression.**

Dans les approches de type traditionnel, les capacités de mémorisation, compréhension et application sont fortement sollicitées : l'étudiant (pas l'apprenant) doit apprendre par cœur sa leçon, sans vérifier par une application si elle a été effectivement saisie et assimilée.

Dans les approches cognitives la suprématie est à la capacité d'analyse. Dans la classe de langue, TAGLIANTE précise «*que la réflexion est un facteur d'acquisition. Qu'un phénomène linguistique dont on comprend le fonctionnement par l'observation, la réflexion et l'analyse, s'assimile mieux, se grave dans la mémoire de façon plus profonde et peut donc être rappelé par l'apprenant au moment où, dans son désir d'expression, il en éprouve le besoin.»* [14]

A présent on admet le fait que chacun apprend à son rythme et qu'il existe autant de stratégies d'apprentissage que d'apprenants. Or, des capacités intellectuelles complexes sont sollicitées chez l'apprenant, attendu que ce qui est découvert par la réflexion et la comparaison se retient mieux que ce qui est appris par cœur.

enseignant/apprenant un auxiliaire très précieux dans l'objectivation de la pratique de la classe.

3-2 L'EVALUATION SOMMATIVE

C'est une évaluation-bilan qui fait la somme des acquis des apprenants, elle utilise des notes et permet une prise de décision comme l'accès à une année supérieure. Elle intervient aux épreuves officielles. Dans ce cas elle est certificative.

Selon LANDSHEER «*elle intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage, après une formation, constituant un tout, correspondant, par l'exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble des cours d'un trimestre, les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont des évaluation sommatives*» [10]

3-3/ QUE DOIT-ON EVALUER

A tout apprentissage correspond une Evaluation. Il faut donc évaluer aussi bien la compétence de communication que les méthodes de travail. Il est de grande importance d'évaluer les savoir-faire aussi bien que les savoir. Ainsi, la mémorisation des connaissances n'est pas un but en soi, ni le critère essentiel dans une évaluation : toute connaissances doit être réinvestie dans un savoir-faire communicationnel.

Evaluer les objectifs d'apprentissage ne se limites donc pas à évaluer la connaissance et la compréhension, mais surtout leur mise en œuvre dans la compétence de communication, par exemple, on n'évalue pas seulement la connaissance des pronoms personnels mais plutôt leur utilisation en situation.

4/ LES INTERACTIONS :

Selon KRAMSCH, «*tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. (…), son apprentissage (celui de l'apprenant) dans la classe se fera toujours à travers cette interaction.*» [11]

En l'occurrence, dans tout enseignement /apprentissage, l'enseignant et l'enseigné sont dans une interaction inéluctable. Les deux protagonistes (l'enseignant et l'apprenant) se retrouvant engagés dans un contrat préétabli par le processus même d'apprentissage.

4-1/ ENSEIGNER ET APPRENDRE A APPRENDRE

Le rôle de l'enseignant de langue s'inscrivait dans ce que Henri HOLEC appelle «*la version la plus dure des systèmes traditionnels, où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de*

de réviser la démarche d'enseignement / apprentissage ou de procéder, si nécessaire, à des activités de remédiation. C'est donc, pour l'enseignant, une action régulière, fondée sur des tests fréquents.

Avec l'évaluation formative, précise TAGLIANTE, *«l'apprentissage du début à la fin du cursus va être un appui, une aide. Elle (l'évaluation) ne sera plus une sanction mais plutôt un outil, dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée.»* [8]

L'évaluation formative permettra aussi à l'apprenant de :

- Faire le bilan de ce qu'il sait,
- Repérer ce qu'il ne sait pas,
- Combler progressivement ses lacunes,
- Progresser selon son rythme personnel,
- Se situer par rapport à lui-même, et à l'ensemble du groupe.

Ainsi la pratique de l'évaluation formative centrée sur le parcours individualisé de l'apprenant, donnera son sens à la pédagogie de la réussite.

Selon LANDSHEER, dans l'évaluation formative, «*il s'agit de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître.»* [9]

Donc pour l'évaluation formative trois items suffisent : acquis, en voie d'acquisition, pas acquis.

3-1-1 L'AUTO-EVALUATION

L'approche communicative cognitive donne à l'auto évaluation un rôle important dans l'apprentissage de la langue étrangère, en la considérant comme l'un des moyens qui conduisent vers l'autonomie. Par ailleurs, l'auto évaluation nécessite, pour qu'elle devienne une pratique formatrice, une prise en considération de la capacité de l'apprenant à apprécier en termes de REUSSI / NON-REUSSI l'objet de l'évaluation proposée. Il faudra que ce dernier soit capable :

- D'observer sa performance,
- De l'analyser,
- De la comparer à une performance témoin,
- De s'habituer à interpréter ses résultats en les comparant aux résultats fixés par les objectifs,
- De porter un jugement sur son travail.

L'auto évaluation peut et doit intervenir à tous les moments de l'évaluation formative. Elle sera, dans sa dimension interactive, dans le dialogue

Dans les objectifs spécifiques qui découlent de ce vaste objectif général, il y a deux domaines de savoir : les savoirs de type linguistique et les savoir-faire de type communicatif. Les premiers, constitués par les moyens linguistiques (lexicaux et grammaticaux), sont nécessaires à la réalisation des seconds.

Un des objectifs spécifiques qui pourrait être évaluable serait : au terme de ce dossier l'étudiant sera capable de formuler dans ses expressions argumentatives écrites ou orales le rapport logique de cause.

Ainsi, traduire le contenu du programme en termes d'objectifs opérationnels, permet de recourir à des procédés d'analyse consciente des démarches et des activités pédagogiques adoptées et d'évaluer périodiquement les acquis des apprenants. Le bilan ainsi fait, permettra une orientation précise pour un suivi pédagogique.

Un proverbe touareg dit :»*si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver.»*

3-L'EVALUATION

Si on n'évalue pas. On n'évolue pas. En effet, pourquoi contrôle-t-on si ce n'est pour mieux évaluer et pourquoi évalue-t-on si ce n'est pour pouvoir définir, avec le maximum de précision possible, les besoins de formation réels et prévoir ainsi les développements futurs.

L'évaluation vise, selon des modalités différentes, à vérifier les acquis des apprenants, à dépister leurs lacunes et à évaluer l'efficacité de l'apprentissage, tout en s'intégrant à l'enseignement ; d'où la nécessité de la rendre rationnelle, objective, claire et fiable.

C'est aussi une pratique fondamentale de l'acte pédagogique. Elle consiste en une mesure ou une appréciation du degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à un objectif fixé au préalable. Pour PORCHER, *«aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation.»* [7]

Quand on parle d'évaluation des acquis, il faut tout d'abord nettement définir et fractionner tout ce qui est du domaine du contrôle, qui mène à la certification (évaluation sommative) et ce qui est du domaine de l'évaluation formative.

3-1/ L'EVALUATION FORMATIVE

Elle est partie intégrante du processus éducatif et dépasse de loin le cadre de la notation. Elle intervient à la fin de chaque tâche d'apprentissage et permet à l'enseignant d'analyser ses techniques de travail et de recueillir des informations sur les acquis des apprenant, afin de moduler sa pratique,

1-LA PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE AU SEIN DE L'ECLECTISME

Depuis plusieurs années, les recherches en psycholinguistique reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif dans l'apprentissage de la langue cible. Avec l'apparition de l'approche communicative, on utilise volontiers la langue maternelle de l'apprenant comme moyen pédagogique de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible. GALISSON note à ce propos que *«Dans l'acte éducatif, la langue maternelle ne fait plus peur : elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages et, à ce titre, réhabilitée. La méthodologie cognitiviste relève donc d'une approche indirecte de la langue étrangère puisqu'elle a recours à la langue maternelle (acceptation de la comparaison et même de la traduction pour faire réfléchir l'apprenant :*

- *Sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence ;*
- *Sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère - particulièrement dans le domaine grammatical, où les carences en langue maternelle se font durement sentir en langue étrangère -).»*[4]

2- LES OBJECTIFS

La pédagogie par objectif (PPO), a réhabilité la notion d'objectif et lui a donné une place centrale dans l'action d'enseignement/apprentissage. La formulation des objectifs d'apprentissage permet d'informer l'apprenant du trajet à parcourir, celui-ci contribue alors à la réalisation et à la réussite de la tâche ou du projet.

L'analyse par objectifs propose de démultiplier un objectif général qui est, selon HAMELINE, *«un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage»* [5], en objectifs spécifiques qui, selon le même auteur» *sont issus de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés que nécessaire..»* [6] pour que la maitrise de cet objectif général soit atteinte. Les objectifs spécifiques qui en sont issus seront directement évaluables, (étant assez ciblés contrairement à l'objectif général) après leur opérationnalisation.

Voici un exemple d'un objectif général démultiplié en objectifs spécifiques : au terme de la séance l'étudiant sera capable de défendre une thèse.

Etre capable de défendre une thèse est un objectif trop vaste pour pouvoir être évalué. Est-ce que c'est savoir argumenter ? Est-ce savoir réfuter ? Est-ce savoir participer à un débat ? ou n'est-ce rien de tout cela ?

الكلمـات المفتاحيّـة : تعليميّـات اللغـات الأجنبيّـة، الطرائـق التواصليّة، العلوم المعرفيّة، التوجه الانتقائي، اللغة الأمّ.

Tout au long de l'Histoire, les sociétés ont mis en œuvre différents moyens pour assurer l'éducation de leurs membres et pour favoriser le passage d'un certain nombre de valeurs culturelles entre générations.

Au lendemain de l'indépendance, le système d'enseignement algérien a ambitionné très tôt de se doter d'une pédagogie s'inspirant des approches les plus en vogue au plan international, à titre d'exemple, les premières méthodes d'apprentissage des langues étrangères étaient structuralistes, très à la mode durant les années soixante.

Ainsi, malgré tous les efforts déployés, le constat aujourd'hui est sévère. L'étudiant algérien en graduation ne répond plus au profile du diplôme qui lui est attribué, même en ce qui concerne l'acquisition des compétences linguistiques les plus basiques, à savoir : la lecture, l'écriture, l'expression, l'analyse et la synthèse. Qui dit synthèse d'idées, dit créativité scientifique, dit esprit de recherche, esprit capable de réfléchir, bref un esprit producteur.

Faisant fi des causes de cet état de fait (traitées dans une autre recherche), nous proposons une tendance en didactique des langues étrangères, que SIOUFFI et RAEMDONK appellent «*éclectique*» [2] et qui s'inscrit dans un mouvement de relativisation des théories précédentes, préconisant un mélange des méthodes, ainsi qu'une prise de compte des particularités de l'apprenant, tant au niveau de sa manière de communiquer que devant son éventuelle insécurité face à une langue et une culture différentes.

En effet, depuis des années, se sont fait jour des pratiques pédagogiques d'un type nouveau, faisant appel notamment à la réflexion, à la conscientisation, aux dimensions méta langagières. Pour PENDANX, ces activités : «*n'ont pas donné lieu à une méthodologie nouvelle, entendue comme un ensemble cohérent de démarches, elles coexistent diversement à côté d'activités de type communicatif et d'autres correspondant à des pratiques plus anciennes remises à l'ordre du jour.*» [3]

Aperçu de la tendance éclectique en didactique des Langues Etrangères

Professeur FILALI Férial,

Présidente de l'Académie Algérienne de Traduction,

professeur chercheur -Université Alger 2-

RESUME

Comme d'autres domaines de l'activité humaine, l'enseignement des langues est perméable aux changements et à l'évolution. Un facteur semble avoir été particulièrement influent ces dernières années : le développement des sciences cognitives, qui donnent une importance majeure à l'activité mentale de l'individu, et particulièrement celui de la psychologie cognitive qui a pour principale fonction d'examiner comment se réalisent les processus d'apprentissage.

Dans cet article, il est question de présenter, partiellement et partialement[1], une tendance en didactique, appelée «éclectique», puisqu'elle adopte des activités découlant des approches préexistantes sélectionnées en fonction des objectifs à atteindre. De cette tendance, on pourrait éventuellement s'inspirer, dans un projet de réforme du système d'enseignement en général.

Mots clés : Didactique des langues étrangères, Méthodes communicatives, Sciences cognitives, Tendance éclectique, langue maternelle.

ملخص

يخضع ميدان تعليم اللغات،شأنه شأن باقي مجالات النشاط البشري،للتعديل والتطوير المستمر، وقد تأثر هذا الميدان بشكل خاص في السنوات الأخيرة بالتطور الذي شهدته العلوم المعرفيّة التي تولي أهميّة بالغة للنشاط الذهني للفرد ، وبالتطور الحاصل في علم النفس المعرفي خاصّة ، هذا العلم الذي يهتم بملاحظة كيفية تحقق السيرورات التعلّميّة.

ستركّز هذه الدراسة على توجّه خاص في تعليميات اللّغات، هو ذاك المسمى "بالانتقائي" من منطلق تبنيه لأنشطة تنبثق من مقاربات موجودة مسبقا ، يتم انتقاؤها في ضوء الأهداف المُسطّرة، وهو توجه سيسمح باستلهام معالم مشروع لإصلاح المنظومة التربويّة عامّة.

UNIVERSIT2 ABU EL KACEM SAAD ALLAH -ALGER 2-
LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE
ET ENSEIGNEMENT DES LANGUE

LINGUISTIQUE APPLIQUEE

Revue scientifique spécialisée en linguistique appliquée

N° 02
Décembre 2017