الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

رئاسة الجمهورية

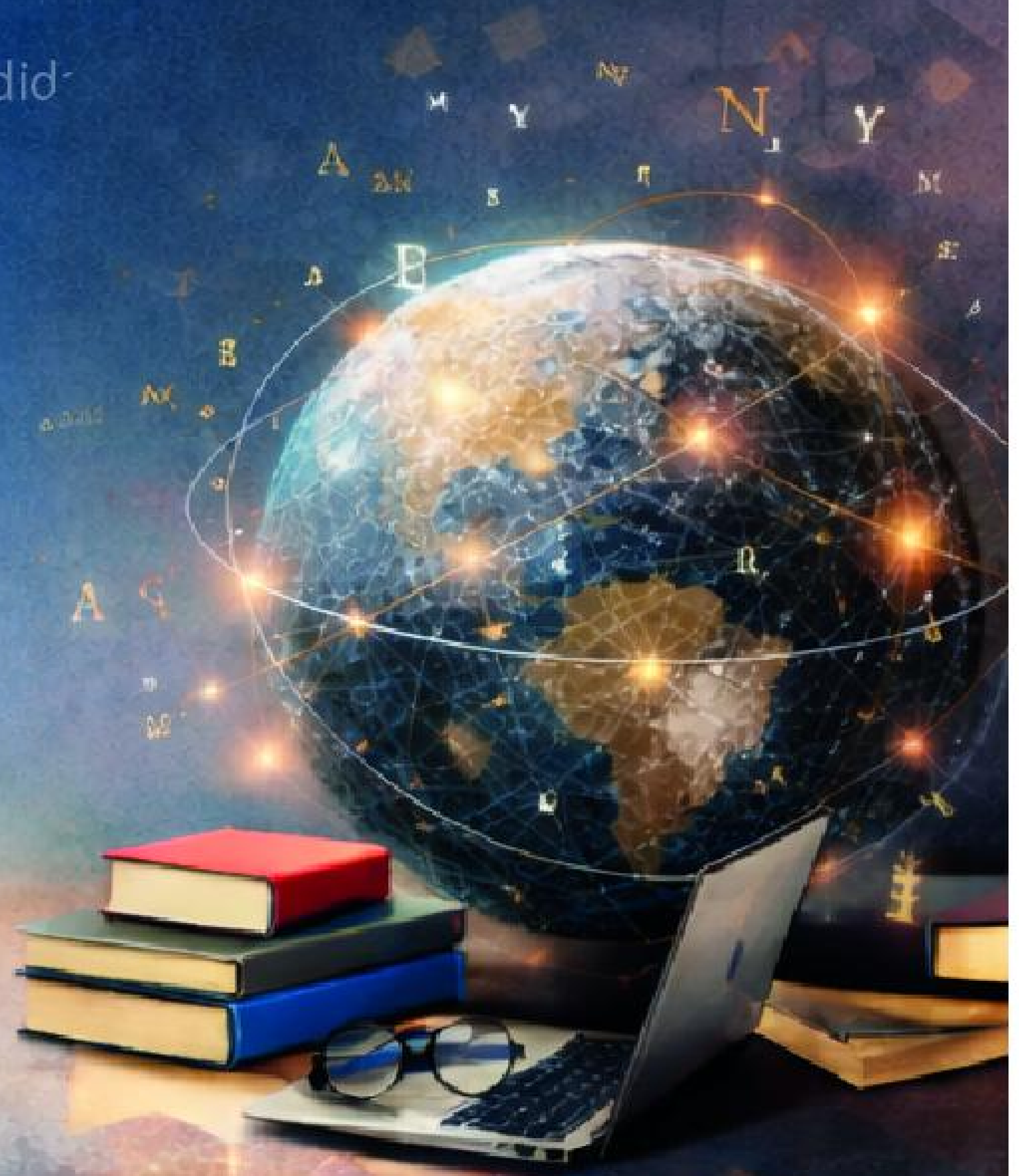
المجلس الأعلى للغة العربية

إحياءً باليوم العالميّ للّغة الأمّ

أعمال الملتقى الوطنيّ الموسوم :

التّرجمة والتّعليميّة بين الوسيلة والغاية

مقاربات في العلائق والبَيْنيّة



منشورات المجلس 2026

التّرجمة والتّعليميّة بين الوسيلة والغاية - مقاربات في العلائق والبَيْنيّة -

إنّ ترجمَة المَواد التّعليميّة إلى مُختلف اللّغات؛ تضمَن المُساواة في عمَليات التّعلّم عامّة؛ حيث تُعزّز التّرجمَةُ إمْكانيّة الاستفادة مِن تعدّد لغويّ، والوصول إلى بيئات تعليمِيّة مُتعدّدة، وتمُسّ ذوي الهِمَم، وإنشاء بيئات تعليمِيّة أكثر شمولاً وفعاليّة لجميع المُتمَدرسين، بتوسيع النّطاق العالميّ والتّنوّع اللّغويّ في جذب الطّلاب الدّوليين، إلى جانب تعزيز التّبادل الثّقافيّ مِمّا يُعزّز تجنّب التّحيّزات الثّقافيّة ويخلق تجربة تعليمِيّة أكثر مُتعة، وذلك ما يجعل للمُؤسّسة التّعليميّة السّمْعة العالمِيّة مِمّا يؤدّي إلى اكتشاف أسرع مِن قبل الجماهير الدّوليّة، وإلى مُشاركة أكثر جدوى، مِثل الشّراكات والمِنَح الدّراسيّة...

شارع فرانكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد - الجزائر

+213 23 48 72 78/+213 697 85 47 75

+213 23 48 72 62

www.hcla.dz

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

mobilis موبيليس

معا، نصنع المستقبل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
رئاسة الجمهورية
المجلس الأعلى للغة العربية

أشغال الملتقى الوطنيّ:

التّرجمة والتّعليميّة: بين الوسيلة والغاية

- مقاربات في العلائق والبَينِيَّة -

يوم: 15 فبراير 2026

إحياءً لليوم العالميّ للّغة الأم

منشورات المجلس 2026

كتاب: أشغال الملتقى الوطنيّ: التّرجمة والتّعليميّة: بين الوسيلة والغاية - مقاربات في العلائق والبَيْنيّة -
إعداد: المجلس الأعلى للّغة العربيّة
قياس الصّفحة: 24/16
عدد الصّفحات: 342
الإيداع القانوني: السّداسي الأوّل 2026
ردمك: 978-9931-681-72-4

فريق التّدقيق اللّغويّ : أ. آمال حمزاوي
أ. حسن بهلول؛
أ. أنيسة فوضيل؛
أ. أمال روابح.

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

العنوان: 52، شارع فرانكلين روزفلت
ص.ب 575، ديدوش مراد، الجزائر.
الهاتف: 16/17 07 23 21 (213) 00
النّاسوخ: 07 07 23 21 (213) 00
الموقع الإلكتروني: www.hcla.dz

الفهرس

المحتوى	الصّفحة
كلمة رئيس لجنة التّرجمة بالمجلس أ.د/ نوار عبيدي	13
كلمة رئيس اللّجنة العلميّة للملتقى د/ محمد حراث	15
كلمة رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة الأستاذ المتميّز صالح بلعيد	17
التّرجمة المأمولة لنهضتنا أ.د/ عبد النّاصر بوعلي جامعة تلمسان	23
صورة خاطفة عن الترجمة في الجزائر ودور المجلس الأعلى للغة العربية في الاعتناء بها وتشجيعها أ.د/ نوار عبيدي المجلس الأعلى للّغة العربيّة	37
تعليم التّرجمة الآليّة بأقسام اللغة العربيّة بين التعليم الحضوري والتعليم عبر الخط د. جميلة غريّب جامعة عنابة	47
فاعليّة الترجمة الآليّة في تعليميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها - الكفاية المعجميّة نموذجًا أ.د عائشة عبيزة جامعة الأغواط	59
دور التكنولوجيات الحديثة في الممارسة التّرجمية: الجامعات الجزائرية أنموذجًا	69

	أ.د مهدية بن عيسى مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث تلمسان
79	Translation Didactics Methodology: Techniques and Perspectives د. محمد مراد عروسي معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2
95	التّرجمة، الرّقمنة، وتعليميّة اللغات: مقاربة تكامليّة لتطوير كفايات المترجم المتعلّم د. الهادي شريفي جامعة تلمسان
109	الترجمة التعليمية بين الأمانة المعرفية والتأويل الثقافي: هل ننقل المعرفة أم نعيد تشكيلها؟ د/ سمرة عمر جامعة تبسة
133	قراءة في قضايا التعليمية والترجمة: أوراق نصية أ.د ليلى عالم معهد الترجمة جامعة وهران1
147	تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية بين الإطار النظري ومتطلبات سوق العمل د. أسماء بن مالك قسم الترجمة جامعة تلمسان
159	تدريس الترجمة في الجامعة الجزائرية من منظور بيداغوجي حديث: نموذج التعلم القائم على المشروع بجامعة مولود معمري - تيزي وزو د. حياة بناجي

مركز البحث في اللغة والثقافة الأمازيغية بجاية	
دور الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة وتعلّمها: نحو نموذجٍ هجين بين الوسيلة والغاية أ. زينة رميلي المجلس الأعلى للّغة العربية	193
مقدّمة في تعليمية التقنيات الذكية لطلبة الترجمة الجزائريين: بين التصور والتطبيق د.إيمان بلحداد جامعة باتنة 1	201
تعليمية الترجمة في العصر الرقمي: من المقاربات التقليدية إلى بناء الكفاءة التكنولوجية د. حياة سيفي قسم الترجمة جامعة تلمسان	217
المُقاربات المعرفية في بناء مناهج تعليم الترجمة د. دليلة عبد الرحمان جامعة تيارت	229
تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أقسام التّرجمة في الجزائر في ضوء هيمنة تطبيقات الذّكاء الاصطناعي د. سهى حيمور جامعة 8 ماي 1945 قالمة	239
المترجم والذّكاء الاصطناعي: من سلطة الاختيار إلى أخلاقيات القرار التّرجميّ د. هاجر مدلل جامعة 08 ماي 1945 قالمة	253
هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعي: من الأتمتة الذّكيّة إلى	267

الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة ط.د. إيمان بلّيل المركز الجامعي -ميلة-	
الدرس الترجمي: من المقاربة النّصية إلى المقاربة الكفائيّة ط.د. غادة صحراوي قسم الترجمة جامعة البليدة 2	285
إشكاليّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليم: مقاربة لسانيّة-تربويّة ط.د. إيمان شرشار جامعة سيدي بلعباس	295
التّرجمة في تعليميّة اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: بين الغاية التّعليميّة والوسيلة البيداغوجيّة ط.د. فتيحة مركوزة جامعة وهران 1	309
تعليميّة التّرجمة: مفاهيم ومرتكزات د. محمد حراث جامعة خميس مليانة	331

الملتقى الوطنيّ: التّرجمة والتّعليميّة: بين الوسيلة والغاية
- مقاربات في العلائق والبَيْنِيّة -
15 فبراير 2026
إحياءً لليوم العالميّ للّغة الأم

1/- الدّيباجة:

انطلاقا من تعليميّة التّرجمة إلى التّرجمة التّعليميّة، وما بينهما من مَعْلَمٍ استبداليّ، العلاقة بين الوسيلة والغاية، والبينيّة في جسور التّلاقي بين العِلمَيْنِ، المنفصِلَيْنِ دراسةً، المتَّصِلَيْنِ إبستمولوجيًّا، فإنّه يتّضح أنّ التّرجمة في العمليّة التّعلّميّة والتّعليميّة تعدّ غاية بالنّسبة للمترجمين، وطلبة التّرجمة، الذين يتعلّمون لغتين مختلفتين على الأقلّ لتحصيل العمليّة التّرجميّة، كما تعدّ التّرجمة في المقابل وسيلة لطلبة اللّغات الأجنبيّة، تتحقّق بها العمليّة التّعلّميّة للّغات المختلفة.

من أجل ذلك، تتبوّأ التّرجمة مقامَها، بكونها حقلا معرفيّا ذا تأثّر قويّ، وحضور ضروريّ، في ميدان التّعليميّة، الّذي يعدّ الميدان الرّائج في الرّاهن اللّسانيّ، الّذي تنوء اللّسانيات التّطبيقيّة خاصّة واللّسانيات بفروعها عامّة، بحمل هَمّ الإجابة عن جُلّ الإشكالات الّتي تطرحها التّعليميّة، وذلك لخطورة شأنها في الدّراسات اللّغوية في ظلّ العولمة المفروضة، والتّلاقي الحواريّ الحتميّ بين الحضارات والثّقافات المختلفة.

2/- أهداف الملتقى:

يسعى الملتقى استعانةً بالباحثين المشاركين، إلى أن يكون نوعيّا وفعّالا، نوعيّا من حيث الأفكار المطروحة، وفعّالا من حيث التّوصيات ذات الصّلة بالواقع، وذات الطّرح الجدّي، الّذي يمكّن من خلال هذه التّوصيات، من وضع اليد المطبّبة على الجراح الّتي تعتور ميدانَيْ: التّرجمة والتّعليميّة في الواقع اللّغوي والتّربويّ التّعليمي في الجزائر خاصّة، حتّى يجيب هذا الملتقى على مختلف الإشكالات الّتي تطرحها قضيّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليميّة.

3/- محاور الملتقى:

1- التّرجمة والتّعليميّة: العلاقة والبينيّة.

2- تعليميّة الدّرس التّرجميّ: النّظريّات والمناهج والآليّات،

2- التّرجمة في اللّسانيّات التّطبيقيّة،

3- التّرجمة في تعليميّة اللّغات الأجنبيّة: بين الغاية والوسيلة،

4- التّرجمة/ الرّقمنة/ التّعليميّة: آفاق الاستفادة المشتركة،

5- التّرجمة في تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها،

6- التّرجمة التّعليميّة والتّرجمة المهنيّة،

7- المؤسّسات والمشاريع والجهود المبذولة في تعليميّة التّرجمة: بين الواقع والآفاق،

8- دراسة تطبيقيّة لنماذج في تعليميّة التّرجمة، وتكوين المترجمين،

9- دور الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة وتعلّمها.

4/- هيئة الملتقى:

المشرف العام على الملتقى: البروفيسور صالح بلعيد، رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

رئيسا الملتقى:

أ.د/ نوّار عبيدي، رئيس لجنة التّرجمة بالمجلس الأعلى للّغة العربيّة.

د/ محمّد حرّاث، جامعة خميس مليانة.

رئيس اللّجنة العلميّة: د/ محمّد حرّاث، جامعة خميس مليانة.

منسّقا الملتقى:

د/ كبير بن عيسى، مكلّف بالدّراسات والتّلخيص بالمجلس الأعلى للّغة العربيّة.

أ/ أمال حمزاوي، إطار بالمجلس الأعلى للّغة العربيّة.

أعضاء اللّجنة العلميّة:

1- أ.د/ حبيب مونسي، المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

2- أ.د/ دلال وشن، المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

3- د/ كبير بن عيسى، المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

4- أ.د/ محمّد حاج هنّي، جامعة الشّلف.

5- د/ بوعلام العربي بوعمران، جامعة خميس مليانة.
6- أ.د/ محمد مكاكي، جامعة خميس مليانة.
7- د/ عبد الحفيظ شريف، جامعة البويرة.
8- د/ أحلام بن عمرة، جامعة تيزي وزو.
9- د/ زهرة طاهر جبّار، جامعة خميس مليانة.
10- د/ محمّد حرّاث، جامعة خميس مليانة.
11- أ.د/ يوسف نقماري، جامعة الشلف.
12- أ.د/ الميلود قردان، جامعة تيسمسيلت.
13- د/ نسيمة أبركان، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

5/- شروط المشاركة في الملتقى:

- أن تكون المداخلة أصيلة مبتكرة، متّسمة بالطّرافة والجِدّة، ضمن أحد محاور الملتقى.
- أن تستوي شروط البحث العلمي شكلا ومحتوى ولغة سليمة.
- أن ترفق جميع المداخلات بملخّصين، أحدهما باللّغة العربيّة، والآخر باللّغة الإنجليزيّة. ولا تقبل مداخلة خالية من أحد الملخّصين.
- أن تكون المداخلة من 10 صفحات إلى 20 صفحة، بخط: Simplified Arabic، حجم 14 للمتن، و12 للهوامش، تدرج آليا آخر المداخلة.
- تقدّم المداخلة إلزاما يوم الملتقى في عرض تقديمي (ppt) يركز على أهم ما تضمنته المداخلة ربحا للوقت، يرسل العرض التقديمي ابتداء من تلقي قبول المداخلة.
- لا تُقبل المشاركات الثّنائيّة.

6/- المعنيّون بالملتقى:

- طلبة الدّكتوراه، الأساتذة والباحثون في اللّغات والتّرجمة والعلوم الإنسانيّة وعلوم التربية.
- المهتمون في قطاع التّربية الوطنيّة، والتّعليم العالي.
- التّراجمة المهنيّون.

7/- تواريخ مهمّة:

- تاريخ انعقاد الملتقى: 15/ 02/ 2026- بمقرّ المجلس الأعلى للّغة العربيّة.
- آخر أجل لتسلّم المداخلات كاملةً: 20/ 01/ 2026
- الرّدّ على المداخلات المقبولة: 26/ 01/ 2026.

8/- **وسائل الاتصال:**

البريد الإلكتروني للملتقى: transeduc2025@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

رئاسة الجمهورية

المجلس الأعلى للغة العربية

برنامج الملتقى الوطنيّ: التّرجمة والتّعليميّة بين الوسيلة والغاية

- مقاربات في العلائق والبَيْنيّة -

15 فبراير 2026

إحياءً لليوم العالميّ للّغة الأم

الجلسة الافتتاحية			
تلاوة آيات من القرآن الكريم	09:05-09.00	كلمة رئيس اللّجنة العلمية للملتقى: د/ محمد حراث	09:30-09:20
النّشيد الوطني	09:10-09:05	كلمات ضيوف الشّرف	09:40-09:30
كلمة رئيس لجنة التّرجمة بالمجلس أ.د/ نوار عبيدي	09:20-09:10	كلمة رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة: الأستاذ المتميّز صالح بلعيد	10.00-09:40
جلسة استراحة 15 دقيقة			

برنامج الجلسات العلمية

الجلسة العلميّة الأولى (1) رئيس الجلسة: د. محمد حراث، جامعة خميس مليانة			
أ.د/ عبد النّاصر بوعلي	التّرجَمة المَأمولة لنَهضَتِنا	جامعة تلمسان	10:10-10:00
أ.د/ نوار عبيدي	صورة خاطفة عن الترجمة في الجزائر ودور المجلس الأعلى للغة العربية في الاعتناء بها وتشجيعها	المجلس الأعلى للّغة العربيّة	10.20-10:10
د. جميلة غريّب	تعليم التّرجمة الآليّة بأقسام اللغة العربيّة- بين التعليم الحضوري والتعليم عبر الخط-	جامعة عنابة	10.30-10.20
أ.د عائشة عبيزة	فاعليّة الترجمة الآليّة في تعليميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها - الكفاية المعجميّة نموذجًا	جامعة الأغواط	10.40-10.30
أ.د مهدية بن عيسى	دور التكنولوجيات الحديثة في الممارسة التّرجمية -الجامعات الجزائرية أنموذجًا-	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث تلمسان	10.50-10.40
د. محمد مراد عروسي	Translation Didactics Methodology (Techniques and Perspectives)	جامعة الجزائر2	10.40-10.30

الجلسة العلمية الثانية (2) رئيس الجلسة: د. نوار عبيدي، المجلس الأعلى للّغة العربيّة			
د. الهادي شريفي	التّرجمة، الرّقمنة، وتعليميّة اللغات: مقاربة تكامليّة لتطوير كفايات المترجم المتعلّم	جامعة تلمسان	11:20-11:10
د/ سمرة عمر	الترجمة التعليمية بين الأمانة المعرفية والتأويل الثقافي: هل ننقل المعرفة أم نعيد تشكيلها؟	جامعة تبسة	11.50-11.40
أ.د ليلى عالم	قراءة في قضايا التعليمية والترجمة -أوراق نصية-	معهد الترجمة جامعة وهران1	11.40-11:30
د. أسماء بن مالك	تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية بين الإطار النظري ومتطلبات سوق العمل	قسم الترجمة جامعة تلمسان	11.50-11.40
د. حياة بناجي	تدريس الترجمة في الجامعة الجزائرية من منظور بيداغوجي حديث: نموذج التعلم القائم على المشروع بجامعة مولود معمري – تيزي وزو	مركز البحث في اللغة والثقافة الأمازيغية بجاية	12.00-11.50
أ. زينة رميلي	دور الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة وتعلّمها: نحو نموذج هجين بين الوسيلة والغاية	المجلس الأعلى للّغة العربية	11.50-11.40

الورشة العلمية رئيس الجلسة: د. كبير بن عيسى، المجلس الأعلى للّغة العربيّة من 11.00 إلى 13.00			
د.إيمان بلحداد	مقدّمة في تعليمية التقنيات الذكية لطلبة الترجمة الجزائريين: بين التصور والتطبيق	جامعة باتنة 1	10:10-10:00
د. حياة سيفي	تعليمية الترجمة في العصر الرقمي: من المقاربات التقليدية إلى بناء الكفاءة التكنولوجية	قسم الترجمة جامعة تلمسان	10.20-10:10
د. دليلة عبد الرحمان	المُقاربات المعرفية في بناء مناهج تعليم الترجمة	جامعة تيارت	10.30-10.20
د. سهى حيمور	تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أقسام التّرجمة في الجزائر في ضوء هيمنة تطبيقات الذّكاء الاصطناعي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	10.40-10.30
د. هاجر مدلل	المترجم والذّكاء الاصطناعي: من سلطة الاختيار إلى أخلاقيات القرار التّرجميّ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	10.50-10.40
ط.د. إيمان بلّيل	هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعي: من الأتمتة الذّكيّة إلى الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة	المركز الجامعي -ميلة-	10.40-10.30
ط.د. غادة صحراوي	الدرس الترجمي: من المقاربة النّصيّة إلى المقاربة الكفائيّة	قسم الترجمة جامعة البليدة 2	11:20-11:10
ط.د. إيمان شرشار	إشكاليّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليم: مقاربة لسانيّة-تربويّة	جامعة سيدي بلعباس	11.50-11.40
ط.د. فتيحة مركوزة	التّرجمة في تعليميّة اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: بين الغاية التّعليميّة والوسيلة البيداغوجيّة	جامعة وهران 1	11.40-11:30
د. محمد حراث	تعليميّة التّرجمة: مفاهيم ومرتكزات	جامعة خميس مليانة	11.50-11.40
الجلسة الختامية من 13.00 إلى 14.00			
قراءة التوصيات			
كلمة ختامية (رئيس المجلس الأعلى للغة العربية)			

كلمة الملتقى

الأستاذ الدكتور نوار عبيدي
رئيس لجنة التّرجمة بالمجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر

شهدت المناهج التّعليميّة للغات في العقود الأخيرة قفزة عملاقة بعد التّحكم الكبير في تكنولوجيات الاتصال والتّواصل خاصة عبر الشابكة التّي سمحت للبشريّة جمعاء التّقرب بعضها من بعض وبالتّالي سهولة تعلم اللغات واتقانها، إلا أن الطّفرة الخطيرة التّي شهدتها التّكنولوجيا مؤخرا والمتمثلة في برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي أحدثت ما يشبه الثّورة في تعلم اللغات وتعليمها، حيث أصبح للمتعلم القدرة والوقت الكافيين للاستغناء عن التّعليم البشري ومناهجه واللجوء مباشرة إلى الآلة لتعلم أي لغة شاء في الوقت والمكان والمدة التّي يشاء.

إن هذه الثّورة في الذّكاء الاصطناعيّ -إن صحّ التّعبير-وكل الحلول المقترحة لتسهيل تعلم اللغات وترجمتها، قادرة على التّأثير على كل البرامج التّعليميّة ومناهجها بما في ذلك نظريات التّرجمة بكل أبعادها المعرفيّة، حيث أضحى من الضرورة اليوم التّكيف مع الآلة والاستجابة لمتطلباتها وتطورها السريع.

إن موضوع ملتقانا هذا (التّرجمة والتّعليميّة: بين الوسيلة والغايّة - -مقاربات في العلائق والبَيْنيّة) والذي يأتي احتفاء باليوم العالميّ للغة الأم، يحاول أن يضع يده على مسألة تعليميّة التّرجمة في ظل ما توصل إليه الفكر البشري من تطورات في مناهج النّشاط التّرجمي نظريا وتطبيقيا، سواء في التّرجمة التّحريريّة أم الفوريّة، ويريد أن يرصد واقع هذا الميدان في التّعليم الجزائري ومآلاته في ظل الرقمنة والتّطورات التّكنولوجيّة السريعة، كما يحاول الملتقى أن يكشف الوشائج العلميّة التّي تربط التّرجمة كعلم وفن بباقي الاختصاصات كاللسانيات التّطبيقيّة، وتعليميّة اللغات، واستغلال برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيام بتطوير مناهج التّعليم وأساليبه من جهة، ورصد نقاط التّقاطع في مختلف هذه التّخصّصات من منظور الفكر البيني من جهة أخرى.

ويجب أن نشير في آخر هذه الكلمة إلى أن المجلس الأعلى للغة العربيّة يسعى - ضمن مهامه - إلى إيلاء التّرجمةَ العنايّة الفائقة واللائقة بها خاصّة وأن العالم يشهد تطورات مبهرة من حيث الإنتاج التّرجمي، وقد وضع المجلس مجموعة من المعاجم والقواميس المصطلحيّة والمنصات الخاصة بالتّرجمة، ولديه طموحات كبيرة في ترجمة كثير من النّصوص ذات الأهميّة التّاريخيّة البالغة بالنّسبة للجزائر مع عنايّة خاصة بكل ما يقدمه الذكاء الاصطناعي والرقمنة من خدمات. شكرا على مشاركاتكم القيمة لإنجاح هذا الملتقى الذي نتمنى أن يحقق مبتغاه. والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

كلمة رئيس اللّجنة العلميّة

د. محمد حرّاث

جامعة خميس مليانة

بسم اللهِ الذي أنزلَ كتَابَهُ بالضّادْ، وصَبَّ في أَوَاقيها المعنى المُرادْ، ودسّ في أَصْدافِها اللّفظَ المُنْقادْ، فروّض الأعرابَ حَرَشَةَ الضّبابْ، وليَّنَ الطَّبائعَ الصِّعابْ، فغازلوا ليلى والرَّبَابْ، وقَرَّضوا القَصائدَ العِذابْ، فتَلَقَّفَها الأحْفَادُ عنِ الأَجْدادْ، وسَارَتْ بِها رَكائِبُ النَّجائِبِ في كلّ وادْ تَقْطَعُ الوِهَادَ من بلادٍ إلى بلادْ، حتّى أَنَاخَتْ بِسَاحِ مَن أقاموا لها المَراسِمَ والمواسِمَ والأعيادْ، اجْتَمَعوا لَها وفيها وعنها، فأَكرِمْ بهذا الوِفَادْ. ثمّ الصّلاة والسّلام على سيد العرب والعجم، قائد الأمم إلى خير القيمْ، من أوتي جوامع الكلم، فصلى الله عليه وسلم، أمّا بعد، فسلام الله على هذا الجمع الأكرم، من ذوي الشأن والعلم والمعرفة والمقام والرتب والألقاب والعزائم والهِممْ.

واحتفاء باللّغة الأم، والعربيّة أنعم بها من أم، وأنعم بمن قصد إلى خدمتها وأم، وما تراخى وما توانى وما سئم، فإن المجلس الأعلى للغة العربية المحترم، كعادته التي سنّها رام الاحتفاء باليوم العالميّ للّغة الأم، وأوفد لها في هذا الملتقى من كلّ لسانيّ ومعلّم ومترجِم، فنرجو لنا ولكم الفائدة العميمة والخيرَ الأعمْ، وإن تفاوتت الجهود فإنّ صدق النّية أهم، فشكرا لكم بما حاضرتم وحضرتم. وأزجي الشكر الأجزل الأتم، إلى الأستاذ المتمّيّز العلَم، صالح بلعيد المحترم، رئيس المجلس الأعلى للّغة العربية، أن كان وما زال، ذا عزيمة تفلّ الحديد الأصمّ، في خدمة اللغة الأم، بما جادت به الأفكار وما وسعته الكفّ والسواعد والأعين وسعت إليه القدَم. وأثنّي بالشّكر لكلّ عائلة المجلس، نجوم تألقت وبكلهم بدرٌ تَمْ، وكلّ إذا جئته منه هشّ وبشّ وابتسم، وقال حيهلا عيعلا تفضّل تكَرَّم، فلكم الشّكر بما يليق بكم، زيادةُ رِبًا وربَا محبتكم فضلٌ غير محرّم.

إنّ المجلس هذا، في هذا الزّمن الذي تشهدونه وتشاهدونه بكلّ ألم، لَيَقف على ثغرٍ أعظم، يحفظه المجلس أن ينثلم، فكلّ التوفيق لهذا المعمار المبارك في خدمة لغة العلم.

مِـنْ أيـنَ أبْـدَأُ بالتَّرْحيـبِ يـا قَلَـمي ۞ والكُلُّ في رُتَـبِ التَّفْضيلِ كالعَلَمِ
بَلْ كَيْفَ أَذْكُرُ أَفْضَالَ الأُلَى حَضروا ۞ وعَـدُّ فَضْـلِهِمُ يَـأْبى عَلـى الـرَّقَمِ

انطلاقا من تعليميّة التّرجمة إلى التّرجمة التّعليميّة، وما بين العِمين: الترجمة والتعليمية من بينيّة علميّة ابستمولوجية، فإنّه يتّضح أنّ التّرجمة في العمليّة التّعلّميّة والتّعليميّة تعدّ غاية بالنّسبة للمترجمين، وطلبة التّرجمة، الذين يتعلّمون لغتين مختلفتين على الأقلّ لتحصيل العمليّة التّرجميّة، كما تعدّ التّرجمة في المقابل وسيلة لطلبة اللّغات الأجنبيّة، تتحقّق بها العمليّة التّعلّميّة للّغات المختلفة.

من أجل ذلك، تتبوّأ التّرجمة مقامَها، بكونها حقلا معرفيّا ذا تأثير قويّ، وحضور ضروريّ، في ميدان التّعليميّة، الّذي يعدّ الميدان الرّائج في الرّاهن اللّسانيّ، الّذي تنوء اللّسانيات التّطبيقيّة خاصّة واللّسانيات بفروعها عامّة، بحمل هَمِّ الإجابة عن جُلّ الإشكالات الّتي تطرحها التّعليميّة، وذلك لخطورة شأنها في الدّراسات اللّغوية في ظلّ العولمة المفروضة، والتّلاقي الحواريّ الحتميّ بين الحضارات والثّقافات المختلفة.

سعى هذا الملتقى واستعانةً بالباحثين المشاركين، إلى أن يكون نوعيّا وفعّالا، نوعيّا من حيث الأفكار المطروحة، وفعّالا من حيث التّوصيات ذات الصّلة بالواقع، وذات الطّرح الجدّي، الّذي يمكّن من خلال هذه التّوصيات، من وضع اليد المطبّبة على الجراح الّتي تعتور ميدانَيْ: التّرجمة والتّعليميّة في الواقع اللّغوي والتّربويّ التّعليمي في الجزائر خاصّة، حتّى يجيب هذا الملتقى على مختلف الإشكالات الّتي تطرحها قضيّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليميّة. ورصّص الملتقى بنيانه على محاور جوهريّة رئيسة، مسّت الدّرس التّرجميّ والمناهج التّعليميّة، واللّسانيّات التّطبيقيّة، واللّغات، والرّقمنة والذّكاء الاصطناعيّ، والمؤسسات الترجميّة والتعليمية، ونماذج من الواقع الحي في تكوين المترجم وتعليمية الترجمة. وقد وفد إلى اللّجنة العلميّة عدد غير قليل من المداخلات والمطارحات العلمية في ذات الشّأن، اصطفت منها اللّجنة العلميّة اثنتين وعشرين مداخلةً؛ لتقارب ما طرحه الملتقى من إشكالات رئيسة وفرعية.

أخيرا، سَلامُ الضّادِ عَلى قَومٍ جُمِعُوا على الخيْرِ جَمْعَ تَكْثِيرْ، نَدْعو اللهَ أَنْ يَقِيَ جَمْعَهُمْ من التّكسيرْ، ويجعل خواتِمَهُمْ رَفْعًا إلى الجِنانْ، لا جَرًّا إلى النّيرانْ، ويُبْعِدَ عَنْهُمُ السّنينَ الجِلافْ، كما أُبْعِدَ التّنوينُ عن المُضافْ. وأبْعَدَ حُروفَكُمْ عَنِ الإِعْلالِ، وصِفاتِكُمْ عَنِ القَلْبِ والإبْدالِ، وأفْعَالَكُمْ عَنِ النَّفْيِ والإِهمالِ، بإذْنِ العَلِيّ المُتَعَالِ.

التّرجَمة والتّعليمِيّة: بين الوسيلة والغاية♥

صالح بلعيد. رئيس المجَلس الأعلى للّغة العربيّة

الدّيباجة: أودّ أن أعبّر لكم عن شكري للّجنة العِلميّة التي أعمَلت البصر في اختيار هذا العنوان التّرجَمة التّعليمِيّة/ Pedagogical Translation ونحن نحتفي بمناسبة اليوم العالمي للّغة الأمّ، ويمكننا أن نربط ذلك بِداديكتيّة تعليم/ تعلّم اللّغات الأجنبيّة، حيث يقع الاعتماد على مَنهجيّة التّفاعل بين المُعلّم، والمُتعلّم، والمادة التّعليمِيّة؛ بغرض فهم المُفردات والتّراكيب النّحويّة، وفهْم المَعارف ذات العلاقة في لغة بسيطة وظيفيّة؛ بغرض تعزيز الفهم والتّحليل، ونقل المَعارف، واكتساب الثّقافة اللّغويّة، ومَكانز اللّغة عبر ترجمة النّصوص.

1ـ تحديدات لغويّة في مُصطلحات المَوضوع: إنّ أهمّ النّقاط في هذا المَوضوع تكمن في المَفاتيح التّاليّة، ورأينا ضرورة توضيحها بالمُختصر المُفيد، وهي:

1/1ـ التّرجمة: نقل كلام من لغة إلى أخرى/ ترجمة فكرة كاتب... وهي جمع لتراجم أو ترجمان. كما تعني الوضوح والبيان، في معنى تحويل الكلام إلى أفعال. كما تعني في سياقها في ملتقانا "... إبداع حيويّ وتزاوج فكريّ، وتبادل ثقافيّ وعطاء أدبيّ، ومشاركة علميّة، وظاهرة تدعو إلى التّفاعل الإيجابي مع ثقافات الشّعوب الأخرى، ومحاولة فهم ما لدى الآخرين من أفكار ومعارف. وهي التي حفظت التّراث العالمي من الضّياع والاندثار. ولا شكّ أنّ إقامة العلاقات والتّفاهم مع الثّقافات والحضارات الأخرى... كما تعني الاعتماد على النّقل من لغة إلى أخرى".

1/ 2ـ التّعليمِيّة: ويقال (التّعليميات) وتعني في اللّسانيات الدّراسة العلمِيّة لطرائق ووسائل تدريس المَواد التّدريسيّة. وتقوم على الجمْع بين: المُعلّم+ المُتعلّم+ المادة التّعليمِيّة+ الطّريقة+ الوسيلة.

3/1ـ الوسيلة: السّبب/ الطّريقة التي تستخدم أداة لتحقيق الهدف الدّراسيّ.

♥ ـ أُلقيتِ الكلمَةُ في المُلتقى الوطني الهجين حول ذات العنوان، وكان بمُناسبة اليوم العالميّ للّغة الأمّ، بتاريخ 21 فبراير 2026م، في رحاب المجَلس الأعلى للّغة العربيّة.

1/ 4ـ الغاية: تعني الوصول إلى تحقيق الهدف، أو القصد الأقصى لشيء ما، في بلوغ المَطلوب.

5/1ـ المقاربة: إطار نظريّ وتصوّر فكريّ في علاج مَوضوع ما، بهدف حلّ مُشكلة تعليمِيّة عبر خطوات ديداكتيكيّة، تحت غطاء مَنهج تربويّ.

6/1ـ العلائق: ما يُرافق المَوضوع مِن مُتعلّقات مُكمِّلة، وتعني الرّوابط والضّمائم التي تكون دلائل/ قرائن مُفسِّرة أكثر للمُقاربة.

وهكذا نرى أنّ المَوضوع يحمِل مَفاهيم كثيرة، وفيه كمّ مِن المُصطلحات التّعليمِيّة التي تتطلّب مِن الباحثين توضيحها في أنّ التّرجمَة أداة تعليمِيّة تُستخدم لتعلّم اللّغة والتّحكّم في الفهم مِن خلال نقل النّصوص بين **اللّغة الأمّ** واللّغة الهدف.

2ـ التّرجمَة التّعليمِيّة: كان علينا توضيح الفرق بين ترجمَة مِن لغة لأخرى حسب البطاقة المَطلوبة فإذا كانت التّرجمَة بغرض استخدامها في وظيفة ضيّقة/ ترجمَة مِهنيّة، يقع التّركيز على اكتساب المَهارات اللّغويّة بغرض دقّة التّواصل في نصوص مُتخصّصة. وإذا كان الهدف تعلّم لغة وثقافة لغة، هنا يمكن أن نقول إنّها التّرجمَة التّعليميّة، وهي أوسع، ولها مَجالاتها وتخطيطاتها ومُرتكزاتها في حقل التّعليم التي يقع فيه التّفاعل بين: المُعلّم+ المُتعلّم+ المادة التّعليمِيّة. وهذا هو هدف هذا المُلتقى اليوم، بمُسمّى المُثلّث التّعليميّ الدّيداكتيكي. وإنّ التّرجمَة التّعليمِيّة حالياً جدّ مُهمَّة لما لها مِن مَزايا مَسْح الحواجز اللّغويّة بين اللّغات، ممّا يجعل الفائدة تتوسّع، والمَعرفة تكون في مُتناول جمْهور أوسع، وذلك ما يُعزّز بيئةً تعليمِيّة أكثرَ شمولاً، وبإمْكان ذلك تشكيل مُستقبل التّعلّم أفضل استجابة لآليات العصر في وقت الذّكاء الاصطناعيّ الذي يلغي كلّ الحواجز، ويُعزّز التّواصل بين المُعلّم والمُتعلّم في فصول دراسيّة/ لقاءات افتراضيّة LanguageLine.

ومِما يجب التّنويه به أنّ ترجمَة المَواد التّعليميّة إلى مُختلف اللّغات، تضمَن المُساواة في عمَليات التّعلّم عامّة، حيث تُعزّز التّرجمَةُ إمْكانيّة الاستفادة مِن تعدّد لغويّ، والوصول إلى بيئات تعليمِيّة مُتعدّدة، وتمُسّ ذوي الهِمَم، وإنشاء بيئات تعليمِيّة أكثر شمولاً وفعالية لجميع المُتمَدرسين، بتوسيع النّطاق العالميّ والتّنوّع اللّغوي في جذب الطّلاب الدّوليين، إلى جانب تعزيز التّبادل الثّقافيّ مِما يُعزّز تجنّب التّحيّزات الثّقافيّة ويخلق تجربة تعليمِيّة أكثر مُتعة، وذلك ما يجعل للمُؤسّسة التّعليمِيّة السّمْعة العالمِيّة مِما يؤدّي إلى اكتشاف أسرع مِن قبل

الجماهير الدّوليّة، وإلى مُشاركة أكثر جدوى، مِثل الشّراكات والمِنَح الدّراسيّة والتّطبيقات، وحُسْن أداء المَواد التّرويجيّة، وما له بالأوراق الأكاديمِيّة.

3ـ اللّغة العربيّة والتّرجمة التّعليمِيّة: على مُدرّسي اللّغة العربيّة استكناه تجارب دول في مَجال تسهيل فهْم القراءة وتنمِيّة مُحتوى اللّغة العربيّة، بتنفيذ استراتيجيات بناء المَعرفة الأساسيّة، وتدريس المُفردات الخاصّة لمُختلف المَجالات، بضمان استخدام لغة شامِلة، واستيعاب أنماط التّعلّم المُتنوّعة، ومُعالجة القضايا الحسّاسة المُتعلّقة بالهوية والثّقافة، ودمْج الأدب والمَواد التّعليمِيّة التي تُمثّل ثقافات ووجهات نظر مُختلفة، وهكذا يكون للتّرجمَة دور في التّعليم في النّمُو، وما يُشكّل مُستقبل التّعلّم ويُساعد المُؤسّسات التّعليمِيّة على الازدهار في سياق عالميّ.

وإنّه لمِن الأهمِيّة بمَكان أن نشير إلى مَزايا دمْج التّرجمَة في تعلّم/ تعليم اللّغة العربيّة لضمان تيسير تعلّم العربيّة لغير أهلها، وتعميق الرّؤية الثّقافيّة بما يتجاوز التّرجمَة مِن أجل التّرجمَة، وتحقيق المَنفعة المُتبادلة في مردود اللّغة الأمّ، وفي نشر المَعلومات والمَعرفة والأفكار، وتعزيز التّفاعلات الفعّالة والمُتعاطفة عبر الثّقافات المُختلفة ولا شكّ أنّ علم اللّسان قد أعطى للجانب النّظريّ أهمّيته، ونبحث في هذا المُلتقى عن الجانب التّطبيقيّ في علم (التّرادوكتولوجيّة/ Tradoctologie) في اعتماد النّظريّة التّأويليّة التي ترى بأن الترجمَة عمَليّة ذهنيّة بالدّرجة الأولى كما تبديه لنا أعمال المُنظّرين الذين اهتمّوا بمَدى أهمِيّة عمليّة الفهم وتحقّقها أثناء عمَليّة التّواصل. ولهذا من الضّروريّ تشبيك مجموعة عناصر تتضافر جهودها في عدّة مَيادين مِن مِثل: علم النّفس اللّغويّ psycholinguistique وعلم الاجتماع اللّغويّ sociolinguistique وعلم الأعصاب neurosciences وعلم النّفس المَعرفيّ psychologie cognitive لإنجاح المُقاربة بالكفاءات في تعليميّة التّرجمة.

4ـ في رحاب البينيّة: إنّ هذا المَوضوع المُهمّ يطرح كلّ المُحاكاة التي يستعمِلها الدّماغ البشريّ مِن: ذكاء+ تفكير+ فهم+ تعلّم+ إبداع+ اتّخاذ القرار... صفات تندمِج مَع بعضها في خبرات الماضي والحاضر والمُستقبل، ضِمْن مَجموعة المَعارف اللّغويّة، وتعدّد اللّغات والمَنهجيات، وكلّها تسعى إلى تحقيق سُبُل النّهوض بجودة تعليم التّرجمَة الاحترافيّة، التي تتطلّب الآتي:

1/4- مِن جهة التّرجمَة: ضرورة الاعتماد على التّراجمَة الأكْفاء+ الإلمام بثقافة لغة المَصدر ولغة الهدف+ ضرورة تحديد مَجال التّرجمَة+ الإلمام بالتّرجمَة التّعليمِيّة+ تكييف التّعليم ومُصطلحاته+ اعتماد سياقات ترجمِيّة مُختلفة+ ترسيخ اللّغة العلمِيّة+ الانتماء لمُؤسّسة تعليّمِيّة...

2/4- مِن جهة التّنوّع العلميّ: التّماهي مّع اللّغة الأمّ+ الهدف توطين العلم في اللّغة الأمّ+ إدراك الفروق والتّنوّع الثّقافيّ+ اعتماد الوسائل الحديثة في التّرجمة الآلِيّة+ تحسين محرّكات بحث متعدّدة اللّغات+ توظيف منصّات التّرجمة+ إمكانيّة الوصول إلى الشّموليّة اللّغويّة+ الظّهور والاعتراف اللّغويّ الدّوليّ+ إمكانيّة مُسايرة المُتغيّرات+ استشراف المُستقبل...

3/4- مِن جهة البينيّة: اعتماد اللّسانيات التّعليميّة، بالتّركيز على علم التّرجمَة+ المَعاجم المُتعدّدة اللّغات+ التّفتّح على المَدارس التّرجمِيّة+ اعتماد أوّلي على تعلّم لغة أجنبيّة من خلال اللّغة الأمّ وما يقابلها في النّظريّة الكلاسيكيّة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة/ Grammar Translation Method+ التّركيز على اللّغات الأبجديّة+ اعتماد مُقاربات لسانيّة مِن لغات ناجحة في الفِعْل الدّيداكتيكي+ استكشاف مُخطّطات ترجمِيّة مُقترحة مِن تعليميات اللّغات الأجنبيّة+ استكناه علم الدّلالة البنوي، وما له علاقة بالاشتقاق والتّعريب والمَجاز والنّحت+ الاستعانة بمَناهج العلوم الإنسانيّة وما تستدعيه مُتطلّبات الحضارة العلمِيّة...

5- في اللّسانيات البينيّة: يهتمّ هذا الاختصاص باللّغات المُصنّعة/ اللّغات المُساعدة/ اللّغات الاصطناعيّة، وبالعلاقة بين اللّغات المُمَنهجة ومَنهجة اللّغات، والبحث في تقصّي اللّغات المُمَنهجة العالميّة كلغة تواصل مُشتركة. وهنا تحصل عمليات التّداخل المَعرفيّ بين الفروع وتجسّد البينيّة والانفتاح في مجال البحث اللّغويّ، وهذا عبر مَنهج واحد يجمَع بين فروع ومُستويات اللّغات المُختلفة، والإمْساك بمَعانيها ومَراميها القريبة والبعيدة. وهنا تلعب الأبحاث المعاصرة دورها في اعتماد مَنهج يجمع بين اللّغات في صناعة تخصّصيّة عمادها: الرّوبوتات+ الذّكاء الاصطناعي+ الطّب الجينومي+ البيانات الضّخمة+ التّشغيل الآلي+ التسيير الذّاتي+ الاقتصاد الرّقمي+ علوم الفضاء... وهكذا نرى بأنّ اللّسانيات تخرج من التّقسيم الكلاسيكي للمعرفة، إلى حقول مَعرفيّة مُكمّلة لبعضها باعتماد مَلامح العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة ومُتطلّبات الدّيناميكيّة للمجتمعات الحديثة ذات الطّبيعة المُعقّدة، واستجلاء مُعطيات مِن مُختلف العلوم، ووضعها أمام صانعي القرار، حيث طبيعة المُجتمع

يجمَعه الجانب الرّوحيّ/ المَعنويّ، مَع الجانب الماديّ، ولا بدّ من الاستناد إلى الحقول المَعرفيّة ذات العلاقة؛ ليحصل القرار الأفضل بعد الفهم الأفضل، ولا يكون ذلك مُجدياً إلاّ باعتماد مَنهج الدّراسات البينيّة/ interdisciplinary research. وهكذا نركّز اهتمامَنا في تعليمِيّة التّرجمَة العلمِيّة ذات المفاهيم العلمِيّة، بما في ذلك استخدام التّقنيات الحديثة والذّكاء الاصطناعيّ في عمَليّة التّرجمَة، وتبسيط العمَليّة، وتحسين جودة التّرجمَة، ونكون بذلك قد أسهمنا في التّعاون والتّفاهم الدّوليين، وفي كسر الحواجز اللّغوية، وتعزيز الرّوابط الثّقافيّة والتّجارية بين الدّول والمُؤسّسات، والاستفادة مِن التّقنيات الحديثة وأدوات التّرجمَة المُختلفة؛ لتحسين جودة العمَل، وتسهيل عمليّة النّقل اللّغويّ والثّقافيّ.

الخاتمَة: هناك كلام كثير يمُكن أن يُقال، وأترك الكلمَة للمُحاضرين والمُختصّين لتقديم أفكارهم وفتاواهم في هذا الموضوع المهمّ، وبخاصّة للممارسين ميدانياً في تعليم التّرجمّة من خلال ترجمة النّصوص المَبنية على أساس مستوى فهْم الطّلبة للنّص الأصلي، وما تمّ من ترجمة من خلال مقاربات لسانيّة في الفِعل الدِّيداكتيكي الذي أثبت نجاحه مُخطّط لتعليميّة التّرجمَة، وفي واقع تدريس التّرجمَة في الجامِعات الجزائريّة، ويكون ذلك مِن الدّراسة المَيْدانيّة الحديثة لمَعرفة المُضايقات والنّجاحات، ومِن ثمّ العمَل على تطوير جودة تعليم التّرجمّة ونجاحها في تكوين مُترجمين أكفاء، وما يلحق ذلك مِن نقل المَعنى وتوظيف الأساليب والتّقنيات التّرجمِيّة، والمُحافظة على تناسق النّص بمَهارة وإبداع.

وإنّنا ندعوكم إلى مَزيد مِن تحقيق الحفر اللّغويّ في هذا المجَال، رغم أنّنا في العامّ الماضي خصّصنا له شهراً كامِلاً، ومَع ذلك هل مِن مَزيد؟ وهل مِن مُداومات أخرى وتمْرينات في العملّية التّعليميّة للتّرجمَة، والبحث في إثراء برامج التّعليم ومُحتوياتها وكلّ ما يقتضي التّحيّز للنّهوض بالعربيّة كلغة أخذ وعطاء، كلغة حضارة قادمَة في ثورتها الرّابعة؛ حضارة الذّكاء الاصطناعيّ، ومِن بين مُستلزماته (**التّرجمَة الآليّة**).

التّرجَمة المأمولَة لنَهضَتِنا

أد. عبدالنّاصر بوعلي
جامعة تلمسان

1-الملخّص: التّرجَمة هي النّافذة التي نفتحُها على العالم، حتّى نراهُ ويرانا، وهي الجِسْر الذي تعبرُ عليه مختلفُ المعارف والأفكار من شعبٍ لآخر، والترجمة في بلادنا موضوعٌ لا يحتاج إلى مناسبة للكتابة عنه أو لمناقشته، هو موضوع ليس حيويًّا ومصيريًّا فقط، إنّما هو يمسّ صلبَ الوجود، وتعيين أين نقف في اللّحظة الرّاهنة ممّا يحدث في العالم من معارف جديدة، وعلوم، ونظريات، وآداب تتوالى باستمرار. تحضر التّرجمة بصفتها عنصرًا فاعلًا في عمليّة التّنمية على كافّة الأصعدة، ووسيلة لا غِنى عنها في التّقدم والتّفاعل مع ثقافات الغير.
الكلماتُ المفتاحيّة: التّرجَمة- الآخر- التّقدم -التّبادل- التّلاقح الحضاري.

Abstract: ranslation is the window through which we open ourselves to the world, so that we may see it and be seen by it. It is the bridge across which diverse forms of knowledge and ideas pass from one people to another. In our countries, translation is a subject that needs no special occasion to write about or to discuss; it is not only a vital and decisive issue, but one that touches the very core of existence and determines where we stand, at the present moment, with regard to what is happening in the world in terms of new knowledge, sciences, theories, and literatures that continue to emerge. Translation is present as an effective element in the process of development at all levels, and as an indispensable means of progress and of interaction with the cultures of others.

Keywords: Translation, progress, exchange, civilizational interaction.

2- **تمهيد:**

تواجه التّرجمة ببلادنا العديدَ من التَّحديّات، أبرزها عدم وجود سياسة واضحة تحدّد ماذا يُترجم؟ ولمن نترجم؟ وفي أيّ مجال لترجم؟ فضلّا عن تراجع الاهتمام بالتّرجَمة العلميّة، والتّرجَمة من العربية إلى اللغّات الأخرى، والاتجاه دائمًا إلى التّرجَمة من لغات بعينها، مثل الانكليزية والفرنسيّة، والتي ينظر إليها الكثيرون باعتبارها ممثّلا للحضارة، والدّول الرّائدة، حتّى أصبحنا أسرى للنّقل من ثقافات معدودة. تتجلّى حقيقة التّرجَمة في مستواها الحضاري الإيجابي في كيفية إسهامها في تحديث اللّغة العَربيّة، وإدخالها في التّفاعل الحضاري الحديث، وفي الحوار مع الآخر، والتّفاعل معه في إطار من النِّديّة الإيجابية، والمنافسة الشَّريفَة. ولا يمكن أن نصلَ إلى هذا المستوى إلّا بتوفير الوسائل التي تتيح تواصلًا ثقافيًّا بين الذّات العَربيّة وبين الآخر. فهذا التّواصل؛ بل إنّ هذا التّفاعل يُسهم بقوّة في "كسر حِدّة الثّنائيات النّمطية وجمودها الأيديولوجي، ويُساعد في كشف لحظة من لحظاتِ فعل الذّات العَربيّة، أو ردّة فعلها بضرورة إثبات مقوّماتها الوجوديّة والثّقافية"[1]. تُوفّر التّرجَمة في تفاعلها وتطوّرها الأرضيةَ الصّلبة للانطلاق الحضاري، من خلال تأسيس الأرضيّة المعرفية وتحديد المتاح من المعارف الثّقافية والعلميّة، التي لا يمكن الوصول من خلالها إلى مستويات الجهل والاستهتار المعرفي. إنَّ الأمم لا تبدأُ من فراغ، بل تنطلِق في بناء حضارتها وقيمها الثّقافيّة وأشكال تعبيراتها بدءًا من الاستفادة من المترجمات التي ليست شيئًا آخر غير تجارب السّابقين ومعارفهم وخبراتهم المحفوظة في المؤلّفات المختلفة، في الزّمن. فقد ترجمَ اليونانيون كنوزَ العلمِ والفلك والفنّ والرّياضيات والأدبِ عن حضارات قديمة، جاورتهم كالحضارة الفارسيّة والمصريّة القديمة، كما انتعشت الثّقافة العَربيّة الإسلاميّة بفضل الدّماء الجديدة التي سُكبت في شرايينها من خلال ترجمة التّراث الهندي والفارسي، واليوناني القديم، وانتفضت أوربا في القرن الخامس عشر مباشرة بعد ترجمة التّراث الأندلسي الوافد من الغربِ الإسلامي، وكنوز المعرفة الوافدة من بيزنطة[2]. التّرجَمة هي الطّريق نفسها التي مرّت منها اليابان، والتي بعثت أواخر القرن التّاسع عشر ببعثات طلابية إلى أوربا واكبتها حركة ترجمة لنفائس المبتكرات الفكرية والعلميّة الأوربية التي مازلنا نستفيد منها في أبحاثنا وكتاباتنا المتعددة[3].

3- حاجتُنا إلى التّرجَمة: شعرَ العربُ قديمًا بحاجتهم الماسّة للتّرجمة، بعد أن زاحمت الشّعوبية العربَ بثقافتهم وعاداتهم فأنشأ الخليفة المأمون دارَ الحكمة في بغداد، وجلب إليها المترجمين لينقلوا له آداب العالم وثقافته وفنونه وأجزل مكافأة مترجميها حتّى قيل إنّ ما ترجم في عهده، يساوي ما ترجم من بعده وحتّى اليوم[4]. تلك كانت لحظة استثنائية في تاريخ الحضارة الإسلامية، بل وفي تاريخ الإنسانية بوجه عام ويومها لم تكنْ التّرجَمة معزولةً عن الجدل الفكري والدّيني والسياسي، بل جاءت ضمن صراعات حامية، مثل الشّعوبية التي أثارها الفرس للردّ على تسلط العرب، والزندقة التي راجت بدعوى الانفتاح على شرائع غير إسلامية، وصولًا إلى محنة خلق القرآن التي فجّرها المعتزلة بقيادة الخليفة المأمون، وجعلت من الدّولة راعية لعقيدة فكرية لا تقبل المخالِف. وإذا كانت بعض هذه الصراعات عرَضية، فإنها في الحصيلة كانت نتيجة مباشرة لحركة التّرجَمة نفسها؛ لأنها طرحت على العقل العربي أسئلة جديدة، وفرضت عليه أن يتعامل مع معارف لم يألفها من قبل. وهكذا، لم تكن التّرجَمة مجرّد عملية نقل، بل صارت محفّزًا على الجدل، ومنطلقًا لإعادة بناء التصوّرات والأسس المعرفية، «كان المأمون حاكمًا مستنيرًا جمع المترجمين وأجزل لهم العطاء، كي ينقلوا إلي العربية علوم الفرس واليونان والهنود والسريان...وترمز هذه اللحظة في الحقيقة إلى الانفتاح على ثقافات الآخرين والاعتراف بفضلهم، كما ترمز كذلك إلى الوعي بأن ازدهار الدول لا يعتمد على السِّلاح وحده، بل يعتمد بالأساس على المعرفة.حدث ذلك منذ أكثر من ألف عام...ألا تعكس هذه اللّحظة البعيدة معها أمورا كثيرة؟ ألا تدلّ وتثبت لنا أنّ التّرجَمة تكمن خلفها سياسات واستراتيجيات ترعاها الدّولة وتتبنّاها؟ وكي نتقدم الأمّة ينبغي أن تكون على وعيٍ باللّحظة التّاريخية التي تعيش فيها، وما يدور حولها من أفكار وتطلعات، وتشكّل التّرجَمة هنا مدخلا لكل ذلك. فكلّ مجال من مجالات المعرفة والعلم والفنّ في ثقافة معينة يحتاج الى التّرجَمة كي يتطوّر، ومما لا شك فيه، أن ترجمة الأدب العالمي، قد أسهمت بشكل كبير في تطوّر أدبنا العربي الحديث[5]، والأمر نفسه في بقيّة العلوم. ولأن المعرفة حقٌّ أساسي من حقوق الإنسان، ولا يستطيع فرد أن يلمّ بلغات كثيرة، يظلّ من حقّه أن يطّلع على آداب ومعارف، لا يتقن لغتها الأصلية، ومن هنا تتجلّى قيمة التّرجَمة.

ونحن في ظروفنا الحالية، أحوج ما نكون إلى تدعيم معرفتنا بالعالم، الذي نعيش فيه، وندرك جيدًا أن التّرجَمة تُسهم إسهامًا أساسيًا في محاولاتنا لحلّ مشاكلنا، ورسم طريقنا إلى المستقبل، وبذلك فإنّ اهتمام الدّولة بالتّرجَمة ودعمها ليس ترفًا، بل هو ضرورة حيويّة. وإنّ النّهضة الأوروبية في القرن الخامس عشر قامت علي التّرجَمة فقد تمت ترجمة الأعمال اليونانيّة واللاتينية إلي اللّغات الحديثة، منها الإيطالي والفرنسي، وقد ازدادت حركة الترجمات واتّسعت وشملت اللّغة العَربيّة, ولغات شرقية, لأنهم أدركوا قيمة التّرجَمة من الشّعوب الأخرى.[6]

وفي العصر العباسي خلال القرنين الثامن والتاسع الميلاديين، وقبل النّهضة الأوروبية بدؤوا حركة التّرجَمة، فالعرب هم ورثة الحضارات القديمة، وحتّى تسود العالم أعرق الحضارات القديمة السابقة عن طريق ترجمة تلك الحضارات، وهناك محاولات من أمريكا وأوروبا الآن لدراسة العَربيّة والفارسية والصينية لأنهم يريدون أن يسيطروا علي العالم[7].

إسهامات التّرجَمة في نهضتنا: تُساعدُ التّرجَمة في تحديد الوسائل والأفكار التي تسهم في مناهضة ومواجهة التّفوق الغربي؛ دون البحث عن إفنائه أو تحييده ثقافيًّا وفكريًّا. فهذا الإسهام الكبير للتّرجمة لا يهدف إلى تدمير الغرب اقتصاديًّا واجتماعيًّا وعسكريًّا وحتّى سياسيًّا، وإنّما إلى مواجهة ثقافة التّغريب، من أجل إيجاد منطقة آمنة للثّقافة الوطنية في العالم، ومن أجل المشاركة والتّعاون والتّواصل الإنساني، وليس تكريس الأحادية الثّقافية والقوّة العسكرية والسّياسية[8]. وهذا لا يعني أنّنا ندعو إلى مواجهة هذا التّغريب بخلق نوع من الوعي القومي، القائم على العنصرية والتّمييز، والحقد تجاه الآخر، بقدر ما ندعو إلى خلق ثقافة تحترم الآخر ونتعلّم منه ما يفيدها وما يساعدها على تجاوز الصعوبات.

4- **التّرجَمة مدعاةٌ للحفاظ على الهُويّة والخصوصية الثّقافية:** إنّ الدّفاع عن التّقارب بين ثقافات الشّعوب وحضاراتها، لا يعني مطلقًا أنها دعوة إلى تكريس (العولمة) التي تهدف إلى تحويل كل الثّقافات الإنسانية إلى ثقافة واحدة؛ بل إنها دعوة حقيقية تتأسّس من أجل الحفاظ على الهُوية والخصوصية الثّقافية، التي تجد نفسها أمام مضاد حيوي ثقافي يهدف إلى تنمية روح الحوار بين الثّقافات الإنسانية وتقوية الوعي بالانتماء لكوكب واحد وترقية الفكر والخطاب والسلوك الإنساني إلى مستوى الوعي بغنى الثّقافات الإنسانية الكامن في اختلافاتها وتنوّعِها. فإذا كانت العولمة علامة مسجّلة في الهيمنة اللّامحدودة على

مقدرات الأرض، فإنّ المثاقفة تبقى علامة فارقة في الدّفاع عن ضرورة التّنمية، وضرورة احترام الاختلافات بين الشّعوب والأمم المتعايشة في العالم.

ومن هنا، نرى أنّ الآخر، هو تلك الكينونة المغايرة لكينونة الأنا، التي تنتج عنها الهُويات الإنسانية وتتكامل، ومن بينها اللّغة، والدّين، والعرف، والوضعية الاجتماعية. فتفاعل الذّات مع الآخر من النواحي الثّقافية والاقتصادية والمعرفية، ضرورة أساسيّة وحتمية لا يمكن تجاهلها، لأنّ ملامح هّوية (الأنا/ الذات لا تظهر تجلياتها إلا من خلال الالتقاء والاحتكاك مع الآخر، الذي يمنحها أبعادًا مركّبة ومهمة، ويمنحها الموضوعية والرّحابة في الرّؤية والتّفكير والانفتاح على العالم كله.[9] لأنّ العالم لا يضمّ فقط الآخر أو حتّى الذّات، وإنما تتفاعل فيه كلّ المكونات البشرية وتتواصل رغمًا عنها تحت عناوين مختلفة مرتبطة أساسًا بالسياسة والاقتصاد والأمن.

كانت التّرجَمةُ ومازالت جسرًا للتّواصل بين الشّعوب والحضارات على مرّ التاريخ، تعزّز التّلاقي والتّلاحُ الثّقافيين، وترعى التّقارب الثّقافي بين الشّعوب، وتدحض الصّراع البشري العشوائي، وتدعّم الحوار والتّبادل الثّقافيين بين أمم الأرض، وتسهّل التّواصل بين الأمم المختلفة في العالم، وتفتح النّوافذ على الثّقافات الأخرى للشّعوب المتنوّعة، ما دامت معرفة الآخر تقود تدريجيًّا إلى معرفة الذّات من طريق المقارنة والتّواصل كما كانت تُغني اللّغات وتجعلها حيّة على الدّوام، وتوفّر الأرضية للبحث والإبداع ليقف عليها أهل البحث العلمي والإبداع قبل الشّروع في أبحاثهم أو بناء نظرياتهم أو نشر أفكارهم وإنتاجهم الفكري والعلمي والأدبي[10].

واقع التّرجَمة في الوطن العربي: من ينظر من بعيد إلى عالم التّرجَمة في العالم العربي، لابد أن تلفتَه جوانب مضيئة:

- وجود مؤسّسات جادة تُعنى بالتّرجَمة منها:
-المركز القومي للتّرجمة (مصر)؛
- المنظمة العَربيّة للتّرجمة (لبنان)؛
- المعهد العربي العالي للتّرجمة التابع للأمانة العامّة لجامعة الدّول العربية، مقرّه الجزائر؛
- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم «ترجم» (دبي)؛
- المركز الوطني للتّرجمة وبيت الحكمة (تونس)؛

بالإضافة إلى الجهود التّرجمية التي تمت بإشراف وزارات الثّقافة. ولا تكاد تخلو أية جامعة من قسم للتّرجمة، هذا بالإضافة إلى برامج للتّدريب على التّرجَمة في أجزاء مختلفة من العالم العربي، ما أنتج زيادة ملحوظة في عدد المؤهّلين العاملين في مهنة التّرجَمة.

-جهود المجلس الأعلى للغة العَربيّة في الجزائر، الذي أُنشئ بموجب المادّة الخامسة من الأمر رقم 96-30 المؤرّخ في 21 ديسمبر1996 والمعدّل للقانون 91-05 المؤرّخ في 16 يناير1991، وحدّد صلاحياته وتنظيمه وعمله بموجب المرسوم الرّئاسي 98-226 المؤرّخ في 11 يوليو 1998.وحدّد دستور 2020 في مادّته الثّالثة أنّ المجلس هيأة دستوريّة تعمل على: ازدهار اللّغة العَربيّة؛ تعميم استعمال العَربيّة في ميادين العلوم والتّكنولوجيا؛ التّرجَمة من اللّغات إلى العَربيّة.

-مؤتمرات عديدة حول واقع التّرجَمة وسبل النّهوض بها ضمّت عددًا كبيرًا من الاختصاصيين، وقد أصدرت الكثير من التّوصيات ووضعت الكثير من الخطط. في بعض هذه المؤتمرات كانت هناك محاولات ودعوات لرسم استراتيجية قوميّة للتّرجمة، إلا أن عوامل مختلفة عطلت هذه المشاريع أو جعلتها تبقى أسيرة المؤتمرات والنّدوات المغلقة ولم تؤسس فعلًا ثقافيًا قوميًا تراكميًا يمكن البناء عليه وتطويره؛

-صدور عدد كبير من المعاجم الثّنائية العامة أو المتخصصة، والتي سعت إلى إدخال أكبر عدد ممكن من المصطلحات العلميّة، مع بعض الشّروح والتّفسير، علمًا بأن ترجمة المصطلح أمر بغاية الصّعوبة، ولا تكمن المشكلة فقط في ابتكار المصطلح أو توليده أو ترجمته أو نسخه وإنما كذلك في تعدّده واختلافه من معجم إلى آخر. وينتظرنا في هذا المجال عمل كثير يجب أن يكون حصرًا عملًا مؤسّساتيًا.

- قيام مؤسّسات بمنح جوائز تشجيعية، وهذا الأمر يُسهم في النّهوض بمستوى التّرجَمة ويسلّط الضّوء على أشخاص قاموا بجهود بارزة، من خلال إنجازهم أعمالًا مميّزة في مجال التّرجَمة.

6- المعوّقات والتّحدّيات: ما هي أسباب تقهقر ترجمة العلوم في الوطن العربي؟ هيّا بنا نطرح الأسئلة:

السّؤال الأول/- لماذا نخافُ من ترجمة العلوم إلى اللّغة العَربيّة؟. الإجابة. خشية مزيد من الانعزال والتّخلف عن مواكبة ركب التّقدم والازدهار.

السّؤال الثّانى/-ولماذا لم تخف أوروبا من ترجمة العلوم من العَربيّة إلى لغاتهم الأم في العصر العباسى الذّهبي وما بعده؟!.

السّؤال الثالث/-هل ترجمة العلوم معناها القطيعة مع اللّغة الإنكليزية وغيرها؟. أبدًا، فهناك ثلاث طرائق للتّوطين كما يقول الخبراء. أولاها، استخدام المصطلحات العلميّة المعروفة في اللّغة الأمّ، للتّعبير عمّا يقابلها من المصطلحات العلميّة الأجنبية ثانيها، تكوين مصطلحات علمية جديدة في حالة عدم وجود مقابل في اللّغة الأمّ، للمصطلح العلمي الأجنبي. ثالثها. استعمال المصطلح العلمي الأجنبي كما هو، مع نوعٍ من التّغيير الملائم للّغة الأم.

السّؤال الرّابع/- ما هي الفائدة التي سوف تعود علينا من توطين العلوم؟ الإجابة هي إتاحة المعرفة للجميع وليس لمن يعرفون اللّغة الأجنبية فقط. هنا سوف تتفتح العقول وتستنير وتشارك الأغلبية في الإبداع والاختراع والابتكار.

السّؤال الخمس/-كيف نترجم هذا الكم المهول من المعرفة العلميّة؟ وكم يستغرق من الوقت؟ الإجابة: سوف يسهل لنا محرك كوكل، والذكاء الاصطناعي عملية التّرجَمة كثيرًا، وسوف يختصر لنا الزمن. ثم يأتي دور الأساتذة الكبار في المراجعة والتدقيق.

السّؤال السّادس/-هل هناك اقتراحات عملية أخرى لتسريع عملية التّرجَمة؟

الإجابة نعم. أقترح تكليف كل مبعوث علمي إلى الخارج أن يترجم كتابين فقط خلال سنوات بعثته الأربع. ويتم مراجعتهما من الأساتذة.

السّؤال السّابع / ما الذي سيعود بالفائدة على المجتمع عموما من عملية ترجمة وتوطين العلوم؟.. الإجابة هي أننا سوف نحقق الانسجام بين طبقات المجتمع.. وتنتفي الاختلافات الحادة في النظرة إلى مفاهيم الوطنية وتتراجع نبرة الاستعلاء والتمايز الطبقي وتندحر الخرافة والعشوائية الفكرية.

السّؤال الثامن/ كيف يمكننا استنساخ تجربة ازدهار التّرجَمة في العصر العباسي مرة أخرى؟.

كل هذه الأسئلة المشروعة هي دعوة لحوار الحكماء من أجل التعمق في الإجابة عن سؤال شكيب أرسلان.. لماذا تخلفنا وتقدّم غيرنا؟!.. يبدو لنا أخيرًا أن أزمتنا الحقيقية ليست في مواجهة معضلة اللّغة ولكنها في مواجهة معضلة أخرى أشد خطورة وهي اللّغو.

من حديث تخلف التّرجَمة في العلوم: أجريت معاينة في كلية الطبّ بتلمسان اعتماداً على مداخلة قدمها عميد كلية الطب السابق الذي ناصر استعمال اللّغة العَربيّة في تعليم الطب، فتبيّن.

- غياب المراجع الطّبية باللّغة العَربيّة يشكل عقبة كبيرة أمام تعريب التّعليم الطبي. يعتمد عالم الطب بشكل أساسي على مصادر باللّغة الإنكليزية، والفرنسية، سواء كانت كتبا دراسية، أم دوريات علمية، أم مجلات طبية متخصّصة.

- ترجمة هذه المراجع إلى العَربيّة يتطلب جهوداً هائلة، ووقتًا طويلا، وميزانيات ضخمة. والأسوأ من ذلك أن بعضَ الطّلاب حاليًا يعتمدون على ملازم مختصرة يكتبها أعضاء هيأة التّدريس، قد تفتقر إلى العمق العلمي المطلوب ونخشى أن تصبح هذه الملازم المرجع الأساسي الذي تتمّ ترجمته في حال تعريب التعليم الطبي، مما يُنذر بانخفاض المستوى العلمي للأطباء الجدد.

- اللّغة الإنكليزية هي اللّغة الرسمية للعلوم والطب عالميا منذ عدة قرون.وعندنا في الجزائر اللّغة الفرنسية هي لغة الطبّ، ولا أحد يفكر في اللّغة العَربيّة.

- قوبل حديثي عن استعمال العَربيّة في الطب بالتّعجب، ومهما شرحت، يبقى الجواب: ولكنها ضعيفة، وغير قادرة، ويستحيل.

- روى أستاذ في الطب فقال: خلال مسيرتي المهنية الممتدة، وجدت أن التواصل مع المجتمع الطبي الدّولي يتم حصريًا باللّغة الإنكليزية، أو الفرنسية في جميع المحافل العلميّة التي شاركت فيها مثل المؤتمرات، والنّدوات، وبرامج التدريب، ولم أسمع يوما عن فاعلية علمية تُقام باللّغة العَربيّة، كما أن التطوّرات والمستجدات العلميّة تُنشر باللّغة الإنكليزية، ومن الضّروري أن يداوم الأطباء على التعرف والاطلاع على هذه المستجدات من أجل تطوير مهاراتهم، والأهم من ذلك فإننا نجد أن المجلات العلميّة العالمية تشترط أن تكتب البحوث المراد نشرها فيها باللّغة الإنكليزية.

- ذكر أحدهم تجربة تدريس الطب بالعَربيّة في سوريا جديرة بالتأمل.. فهي تسلّط الضّوء على تحديات التعريب، بما فيها نقص المراجع، وضعف التواصل مع المجتمع الطبي الدولي، وغياب الأطباء السوريين عن المحافل العالمية.

مصطلحات الطب: إنّ المصطلحات والمسميات الطبية مشتقة من أصول لاتينية أو يونانية مما يجعل ترجمتها إلى العَربيّة عملية صعبة ومعقدة. وكثير من المصطلحات قد تفقد معناها الحقيقي أو دقتها أو مغزاها بعد التّرجَمة. وقد تختلف ترجمة المصطلحات من موقع إلى آخر ويصعب إيجاد مصطلحات مترجمة موحدة مما يؤدى إلى اختلاف الفهم والتعريف.

- تعريب العلوم ومنها الطب يعزز الهوية الوطنية ويسهل التعلم، وهذه حجة نظرية، ليست عملية وليست واقعية، حيث إن تعلم الإنكليزية يُعتبر مهارة أساسية، وتدريس الطب بالإنكليزية هو خيار عملي ومنطقي ويعزز من مهارات طلاب كليات الطب في اللّغة التي ستظل أداة أساسية في عملهم بعد التخرج

7- **فائدةُ الكتبِ المترجمة**. تعدُّ الكتب المترجمة رافدًا لأنهر عديدة متجدّدة من ثقافة وفكر، وتتجلّى أهميتها في الكشف عن الآخر، بكل ثرائه المعرفي، وما وصل إليه من خلال ما تصدره المطابع، وكم من كتب وأعمال أدبية تركت آثارها على أجيال من القرّاء فأينعت وأثمرت قطافها.

والملاحظ أنّ هناك إقبالٌ على الكتب المترجمة، لأنّ ما هو "مترجم" يظلّ في ذهن القارئ العربي أكثر جودة وفائدة، وهذا لا يعنى أن ذلك يكون على حساب الكتب المؤلفة بالعربية. وتلقى الكتب المترجمة ذات الطّبيعة الفكرية والنّقدية رواجًا لدى القارئ المتخصّص، وكذلك الكتاب الذي يندرج تحت إطار الثّقافة العامّة أو رواية عالمية، فهناك إقبالٌ على الروايات الجزائرية المترجمة إلى اللّغة العربية عن الفرنسية، مثل رواية "نجمة" لكاتب ياسين[11] المترجمة للعربية.

وتأتي الكتب المترجمة في مجال التّنمية البشرية المهتمة بالتّعليم واكتساب المهارات، كالطهي وبعض الحرف اليدوية، ذات عناية كبيرة عند القرّاء، فيما تتّجه شريحة أعلى ثقافيًا إلى كتب الدّراسات التّاريخية والسّياسية المتخصّصة، وهى باهظة الثّمن مقارنة بمثيلتها التي تكتب باللّغة العربيّة مباشرة، حيث يضاف إلى حقوق طباعتها من النّاشر الأصلي - إن وجد-، أجر المترجم ومصاريف الطّباعة، وبذلك لا يقبل عليها إلا الشّرائح الأعلى ماديًا وثقافياً.

8-فوضى التّرجَمة: يتواجدُ في الوطن العربي العديد من المؤسّسات المتخصصة في التّرجَمة، فضلا عن دور النشر الخاصّة، أو تلك التّابعة إلى مؤسّسات عامّة. ولكن على الرّغم من ذلك فإنّ حركة التّرجَمة تعانى الفوضى والعشوائية. حيث تصدر أكثر من مؤسّسة ترجمات لكتبٍ سبق أن تمّت ترجمتها وهناك كتب تصدر ترجمتها في أجزاءًا؛ فيصدر جزء ولا تصدر الأَجزاء الباقية، وأحيانا نجد أنّ الجزء الثّاني أو الثّالث من أحد الكتب صدر قبل أن يصدر الجزء الأوّل.

9-التّرجمة في المجامع اللّغوية العربية: يسود الجو العربي انطباع صامت عام ـ يخرج أحيانا إلى دائرة العلن ـ بأن مجامع اللّغة العربية العاملة. فيه لم تؤد الوظائف المنوطة بها في خدمة اللّغة العربية على ما كان ينبغي، ولم تحقّق قدرًا يعتد به من الآمال العظام، التي وردت في مراسيم إنشائها، وفي هذا الانطباع كثير من الصّحة، وبحسبنا أن نعود فنلقى نظرةً عاجلة على البنود الواردة في مرسوم مجمع القاهرة لنرى أنّه رغم الزمن المتطاول لم ينجز المعجم التاريخي، ولا يزال يتعثّر في إنجاز بعض البنود الأخري، ومنها التّرجمة. وعندي بعض الأفكار فيما ينبغي أن تكون عليه صورة العمل المستقبلي في شأن محاولة إدخال اللّغة العربية إلى معترك العصر الحديث، وهى أفكار أجملها فيما يلي-:

أولا: أن تتخذ مجامع اللّغة العربية في كل أرجاء الوطن العربي قرارًا جريئًا بأن تندمج في مجمع واحد أمّ يُطلق عليه مجمع اللّغة العربية، وهذا يعنى أن نكفّ منذ اليوم عن الحديث عن مجمع القاهرة، أو مجمع دمشق، أو مجمع الأردن. أو مجمع السّودان، أو مجمع الجزائر، ونتحدث فقط عن مجمع اللّغة العربية ومنطقي في ذلك بسيط جدًّا، وهو أنه إذا كانت اللّغة العربية لغة واحدة فمن المنطقي أن يكون لها مجمع واحد، وسيكون لهذا المجمع منذ لحظة تكوينه الصّلاحية التي لمجمع القاهرة الآن من أنّه يمتلك قانونًا ملزمًا وقرارات واجبة التّطبيق.

ثانيا: إنشاء دار للتّرجمة ملحقة بمجمع اللّغة العربية تكون بمنزلة "دار الحكمة" الحديثة يحشد لها كلّ أبناء الأمّة من المؤهّلين القادرين على نقل المعارف في دقّة وأمانة إلى العربيّة في شتّى فروع المعرفة من الإنسانيات، والعلوم الصّلبة، والفنون وعلوم المستقبل، وفروع العلوم النّظرية في جميع نواحي الحياة. تحت مراقبة دقيقة من مجمع اللّغة العربية، ويجعلون ما ينجزه العقل الإنساني متاحًا لأبناء الأمة العربية، في وقت يتزامنُ أو يكاد مع إطلاع

أبناء الشّعوب الأخرى على هذا الإنجاز ضمانًا لسدّ الفجوة، أو تضييقها بيننا وبين العالم. وعندي أنّ إنشاء هذه الدّار القومية للتّرجمة أو دار الحكمة الحديثة أمر حيوي جدًّا ولنا في فرنسا وإسبانيا قدوة، فهذه البلاد ليست الآن مهدًا للاختراعات العلميّة، ولكنها استطاعت عن طريق التّرجَمة الوافية الرّشيدة الصّحيحة السّريعة، أن تجعل النّاطقين بالفرنسيّة والإسبانية وهم شعوب كثيرة على علم بما يجرى من تطوّر معرفي في العالم وجعلت من اللّغتين الفرنسية، والإسبانية لغتين صحيحتين صالحتين للمنافسة على مستوى العالم.

وواقعنا يخبرنا بأنّ حركة التّرجَمة لدينا بطيئة جدًّا، ومحدودة جدًّا، وتتمّ بطريقة شبه عشوائية، وينظر إليها نظرة دُنيا، وهذا يحول بيننا وبين ما نشهده من تطوّر معرفي وحضاري ولغوي، ويحول بين لغتنا العربية والاحتكاك الدّائم بلغات العالم.

ثالثًا:- وقوف مجمع اللّغة العربية بما يمتلكه من قرارات واجبة النّفاذ ـ سدًّا منيعًا أمام الفوضى المتزايدة في التّعليم بلغات غير العربية، وجعل العربيّة هي لغة التّعليم في جميع مراحله، وبكلّ فروعه، فالنّاظر إلى حال التّعليم يُدهشه ويحزنه الحال التي هو عليها في ناحية تبنّي غير العربية لغة التّعليم في وطنٍ لسانه العربية، وهل سمعنا عن أمّة من الأمم تبدأ في توصيل المعارف للنّاشئة بغير اللّغة القوميّة؟ وهل سمعنا عن أمّة من الأمم تتسبّب بهذا الصّنيع في جعل أبنائها يكبرون على معاداة العربية على النّحو الذي نراهُ ـ

رابعًا: خروج مجمع اللّغة العربية من برجه العاجي، مما يجعله في واد والمجتمع في واد آخر، ووضع يده في يد وسائل الإعلام المختلفة، والعمل على توحيد رسالتيهما، والتعاون على وقف التّدهور الحاصل في أدوات التوصيل اللغوي في وسائل الإعلام المكتوبة، والمسموعة، والمرئية مما أصاب العربية بأذى كثير من أصواتها، وصيغها الإملائية وصورها الكتابية، وبنائها الأسلوبي، زحف إلى الشارع العربي وأصبح واضحًا في لغة التخاطب وفي الخط العربي وفي الإشارات المرورية وفي اللافتات الإعلانية في الطرقات وواجهات الحوانيت.

ضعف المترجم من ضعف اللّغة الأمّ: إنّ التّرجَمة في الثّقافة العربية لم تأخذ مكانتها بعد، ومعدلات التّرجَمة على مستوى الكم والكيف لم تصل إلى معدلات تجعلها محسوبة على مستوى العالم بطريقة جدية في العالم العربي كله. ونحن في العالم العربي مازلنا نتعامل

مع التّرجَمة على أنها مجرد كماليات لتجميل المشهد الثّقافي العربي بينما التّرجَمة هي العمود الرئيس لبناء أي نهضة.

ومن عوامل تَدَنّي الترجمة عندنا:

- ❖ الضعف في اللّغة الأم. إذ كيف نستطيع الاعتماد على أشخاص يقومون بالترجمة ويكونون غير ملمين باللّغة العربية؛
- ❖ نحن تابعون لما يحدث في العالم ونلهث وراء الجديد لكي نترجمه، فنترجم الجديد في الطب والكيمياء والأدب والمخترعات الحديثة لدرجة أننا لا نسمع عن أسماء إلا عندما تعلن أسماؤهم في جوائز عالمية ويؤسفني أن أقول إن المترجمين الجيدين الآن في حالة انقراض؛
- ❖ ثقافة التّرجمان، فالتّرجَمة حرفة وموهبة تنمى بالدّراسة والتّدريب، ويعد المترجم مؤلفًا آخر للنّص ويتم تدريب حواس المترجم حتّى يصل إلى الحدس، فالمترجم الجيد هو الذي يبدأ من تمكنه القوى من لغته الأم.

10- الخاتمة: التّرجَمة ضرورة لأيّ تقدّم علمي، فهي فاتحة الأبواب علي كلّ المفاهيم الجديدة. فلا نهضة ولا تقدّم بدون ترجمة، وهي ضرورة لكلّ إقلاعٍ حضاري؛

- ✓ إثراء تجربة مركز تنسيق التّعريب التّابع لجامعة الدّول العربية؛ بوصفه محاولة جادّة تحتاج للدّعم، تعمل على توحيد المصطلحات العربيّة ونحت المصطلحات المعاصرة؛
- ✓ بناء معايير محدّدة لاختيار المواد التي يتمّ ترجمتها، وعدم خضوع الأمر لأهواء المترجم وتخصّصه وتقديره الخاص؛
- ✓ تدريب الطّلاب المتميّزين في مجال التّرجَمة على اختيار كتب وترجمتها بأنفسهم، تحت إشراف أساتذة الكلية، على أن يتولوا مسؤولية التّرجَمة النّهائية التي سوف يتمّ تقديمها. ويقوم المجلس بإصدار تلك الكتب التي سوف تحمل أسماء الطّلاب المشاركين فيها.
- ✓ توسيع دائرة مصدر التّرجمة بأن تمس العديد من الثّقافات واللُّغات التي يتمّ التّرجَمة منها، من دول جديدة مثل ايسلَندا، وبَلجيكا، ودول البلقان؛

- ✓ دعم دور النّشر الخاصّة، باعتماد معظم المؤسّسات الثّقافية الأجنبية بنسبة 90% مما يتم ترجمته على دور النشر الخاصة؛
- ✓ زيادة الميزانية المخصّصة للتّرجمة فضلًا عن توفير ميزانية لدعم المترجمين وتدريبهم؛
- ✓ انتهاج سياسة لغوية قويّة تتبنّاها الدّولة، تولى بموجبها اهتمامًا بوضع المعاجم المتخصّصة، وتحديد المصطلحات في المجالات العلميّة المختلفة.

11- المراجع

- جريدة الأهرام العدد 46643، 24 شوال 1435 20 أغسطس 2014 السنة 139.
- جريدة الأهرام العدد 50460، 1 شعبان 1446 31 يناير 2025 السّنة 149.
- حكمت عبدالكريم فريحات وإبراهيم ياسين الخطيب، مدخل إلى تاريخ الحضارة العربية الإسلامية عمان، دار الشروق، (1989م).
- رمزية محمد الأطرقجي، بيت الحكمة البغدادي وأثره في الحركة العلميّة، مجلة المؤرخ العربي مصر، العدد:6، سنة (2000م).
- عدنان خالد عبد الله، عصر التّرجَمة دراسة في الأصول المعرفية لحركة التّرجَمة في العصر العباسي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السيّاسات، الدّوحة، ط1، (2025م).
- علي الحاج أحمد قاسم، الترجمة من منطلق تاريخي، دار الإعصار العلمي، الأردن، ط1،(2001م).
- قاسم بغداد، التّرجمة والمثاقفة، مجلة الآداب العالمية، اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، العدد149 يناير 2012، السنة37.
- كاتب ياسين، نجمة، ترجمة السّعيد بوطاجين، الجزائر.
- لطمن أحمد/ قبوج رابح، الجهود العربية في مجال الترجمة في عصر الدّولة العباسية، كتاب مقالات الملتقى الوطني: التّرجمة بريد اللّغات، المجلس الأعلى للغة العربية، (2020م).
- مجلة العربي العدد (767) إصدار أكتوبر (2022م).
- محمد الشحات، «تمثلات الأنا والآخر في القصة العمانية المعاصرة»، مجلة نزوى، العدد 77 سلطنة عمان، يناير 2014، ص: 84.
- محمد العربي ولد خليفة، التّرجَمة جسر الإثراء المتبادل بين الثّقافات، مجلة اللّغة العَربيّة المجلد8، العدد1، 2006،ص2.

الهوامش:

1- علي نجيب إبراهيم، أثر التَّرجَمة في تطوّر اللّغة العَربيّة، مجلة تبين، المجلد 2، العدد 6، الدوحة، قطر، خريف 2013، ص: 26.

* هو أَبُو العبَّاس عبد الله المأمُون بن هارون الرّشيد بن مُحَمّد المِهدي(ت 218هـ = 833م)، سابع خُلَفاء بني العَبّاس حكم الدّولة العبّاسية 25) دام حكمه عشرين سنة.

2- لطمن أحمد/ قبوج رابح، الجهود العربية في مجال الترجمة في عصر الدّولة العباسية، كتاب مقالات الملتقى الوطني: التّرجمة بريد اللّغات، المجلس الأعلى للغة العربية، 2020، ص:49.

3- مجلة الفيصل، العدد: سبتمبر 2019، (https://www.alfaisalmag.com/?p=16456

4- رمزية محمد الأطرقجي، بيت الحكمة البغدادي وأثره في الحركة العلميّة، مجلة المؤرخ العربي؛ ص: 336-337.

5- حكمت عبدالكريم فريحات وإبراهيم ياسين الخطيب، مدخل إلى تاريخ الحضارة العربية الإسلامية- عمان: دار الشروق، 1989م- ص: 65-68.

6- علي الحاج أحمد قاسم، الترجمة من منطلق تاريخي، دار الإعصار العلمي، الأردن، ط1، 2001، ص:11

7- عدنا خالد عبد الله، عصر التّرجمة دراسة في الأصول المعرفية لحركة الترجمة في العصر العباسي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السيّاسات، الدّوحة، ط1، (2025م)،ص: 98.

8- قاسم بغداد، التّرجمة والمثاقفة، مجلة الآداب العالمية، اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، العدد149، يناير 012 السنة377 ص:17.

9- محمد الشحات، «تمثلات الأنا والآخر في القصة العمانية المعاصرة»، مجلة نزوى، العدد 77، سلطنة عمان، يناير 2014، ص: .84

10- محمد العربي ولد خليفة، التَّرجَمة جسر الإثراء المتبادل بين الثّقافات، مجلة اللّغة العَربيّة، المجلد8، العدد1، 2006،ص20.

11- كاتب ياسين، رواية نجمة، ترجمة السّعيد بوطاجين، الجزائر.

صورة خاطفة عن التّرجمة في الجزائر ودور المجلس الأعلى للّغة العربيّة في الاعتناء بها وتشجيعها

الأستاذ الدّكتور نوار عبيدي
رئيس لجنة التّرجمة بالمجلس الأعلى للّغة العربيّة

مقدمة: أضحت التّرجمة من العربيّة وإليها مطلبا ضروريّا لمواكبة البحث العلميّ والإنتاج الفكري الذّي يتسارع في نموه بصورة مذهلة ساعده في ذلك تطور وسائل التّواصل وتكنولوجيا الاتصال التّي ربطت العالم وجعلت الشعوب بمختلف لغاتها يلتقون في كل لحظة وثانيّة يتبادلون المعارف والمعلومات التّي تتوالد بأعداد لا حصر لها. والكل يعلم أن العصر الحديث عرف ثورة هائلة في مجال الذّكاء الاصطناعي، والذّي اقتحم ميدان اللغات اقتحاما رهيبا، حيث يستطيع الإنسان أن يتعلم أي لغة في ظرف وجيز بفضل البرامج والتّطبيقات الكثيرة جدا والتّي تساعد على التّرجمة التّحريريّة والتّرجمة الفوريّة في ثوان معدودة.

إن التّرجمة اليوم كتخصص علمي في الجامعات والمراكز والمعاهد، والتّي تعمل على ترجمة الإنتاج العلميّ للبشريّة المتزايد هو الآخر، يجب عليها أن تنخرط وتتعايش مع هذه الثورة التّكنولوجيّة التّي عرفتها التّرجمة الآليّة التّي ستهدد دون شك مهنة التّرجمان لولا خاصيته العاطفيّة البشريّة. وإن السيطرة على هذه التّكنولوجيات أضحى ضروريا ليس في ميدان تعليم اللغات فحسب بل في ميدان التّرجمة أيضا، حيث يمكن لتلك التّطبيقات الآليّة أن تقدم خدمات علميّة وتقنيّة في التّرجمة قد تفوق الخدمات البشريّة التّي نعاني في بعض نشاطاتها التّرجميّة.

في ظل هذه التّطورات نريد أن نتحدث في هذه المداخلة عن وضع التّرجمة في الجزائر من حيث تعليمها ومناهجها في الجامعة والظّروف المصاحبة لهذا التّعليم، كما سنذكر باختصار شديد حركة التّرجمة العربيّة والخصائص العبقريّة للغة العربيّة التّي من شأنها أن تدفعها إلى الأمام ضمن عمليات التّرجمة العديدة التّي تشهدها اللغات في كل العالم، وسنختم كلمتنا بالحديث عن مجهودات المجلس الأعلى للغة العربيّة في التّرجمة مشيرين إلى بعض الميادين التّي اقتحمها خدمة للعربيّة.

التّرجمة إلى العربيّة وظروفها القديمة: يجب أن نشير أن التّرجمة التّي بدأها العرب في العصر الأموي على يد الأمير خالد بن يزيد بن معاويّة بن أبي سفيان (ض)، كانت ترجمة متخصصة تعنى بترجمة العلوم والمعارف، حيث استقدم الأمير خالد من الإسكندريّة

العديد من علماء اليونان في **الطب والكيمياء** لتعلم اللغة اليونانيّة ومن ثمة ترجمة العديد من كتب هذه العلوم إلى العربيّة.

وفي العصر العباسي تحركت التّرجمة تحركا قويا (زمن هارون الرشيد وابنه المأمون)، حيث ترجم العرب عن اليونانيّة والفارسيّة والهنديّة والسريانيّة والقبطيّة كتبا كثيرة في شتى العلوم العقليّة والعلميّة. وكان المترجمون من أمثال حنين بن اسحق وثابت بن قرة يتقنون اللغة السريانيّة وكذلك العلوم التّي يترجمونها. وقد عاش حنين بن اسحق فترة في اليونان بهدف دراسة اللغة اليونانيّة، حتى تمكن من ترجمة أهم الكتب الفكريّة الفلسفيّة أنذاك ككتاب «الأخلاق» و«الطبيعة» لأرسطو. كما ترجم أبو بشر متى بن يونس كتاب «الشعر» لأرسطو ثم ترجمه مرة ثانيّة يحيى بن عدي. وهناك عدد كبير من التّراجمة البارعين الذّين نقلوا العلوم إلى العربيّة أمثال يوحنا بن البطريق وابن الحمصي وغيرهما كثير لا يسع المجال لذكرهم جميعا.

النتيجة: استطاعت العربيّة في ظرف قصير من تاريخها الأول أن تستوعب كل اللغات باختلاف عائلاتها، وعندما تُرجمت العلوم العربيّة بدايّة من العصر الأندلسي إلى اللغات اللاتينيّة وغيرها؛ لم يجد الغرب أيّة صعوبة في فهم العربيّة.

ظروف التّرجمة إلى العربيّة في العصر الحديث: يمكن حصر الوضع في النقاط الآتيّة:

- ✓ أشارت بعض المصادر من شركة كوكل أن 130 مليون كتاب جديد نشر سنة 2020؛
- ✓ وهناك 100 ألف كتاب يترجم سنويا أي ما يعادل أكثر من 12% من مجموع الإصدارات؛
- ✓ يعد اليابان من أنشط الدول التّي تترجم مئات المؤلفات سنويا العلميّة والأدبيّة والتّرفيهيّة والدّوريات إلخ حتى لقبت بـ (جنة المترجمين)؛
- ✓ تترجم 30 مليون صفحة سنويا؛
- ✓ تحتل اللغة الإسبانيّة مكانة مرموقة في التّرجمة من الإنكليزيّة؛

بالنسبة للترجمة إلى العربيّة فقد ذكرت منظمة اليونسكو أن العرب لم يترجموا منذ عهد المأمون حتى سنة 2014 سوى 10 آلاف كتاب، وهو ما يعادل ما يترجمه الإسبان إلى الإسبانيّة في عام واحد، وقد بلغت التّرجمة إلى العربيّة في السنوات الأخيرة حوالي 3000 كتاب، وهو عدد لا يدل على عزيمة قويّة في النهوض بالتّرجمة واللحاق بالركب الحضاري. وقد نجانب الصواب إذا لم نذكر بعض المشاريع المهمة التّي تعنى بالتّرجمة في العالم العربي ويمكن حصرها في الآتي[1]: مشروع ألف كتاب المصري، مشروع ترجمة كلمة لهيئة أبو ظبي،

مشروع الشروق لترجمة كلاسيكيات الأدب العالمي، نشاطات مركز البابطين للترجمة، نشاطات المنظمة العربيّة للترجمة، جائزة الشيخ حمد للترجمة والتّفاهم الدولي، جائزة أركنساس للترجمة العربيّة، وجائزة سيف غباش- بانيبال للترجمة الأدبيّة من العربيّة إلى الإنكليزيّة، ومشاريع أخرى لا يمكن ذكرها كلها...

ظروف تعليم التّرجمة في الجزائر ومتاعبها: يجب أن نشير إلى أن الجزائر مثل باقي الدول العربيّة الأخرى عاشت تجارب متعددة في حقل التّرجمة قبل الاستقلال وبعده، ولا ينكر أحد ما صنعته فرنسا المستعمرة باللغة العربيّة حيث حاربتها منذ أيام الاحتلال الأولى، وعندما فكرت فرنسا في التّرجمة والمترجمين لم يكن هدفها إنعاش العربيّة ودفعها لترجمة العلوم والبرامج الدراسيّة على الأقل من الفرنسيّة إلى العربيّة، بل كان هدفها صناعة مترجمين فوريين يترجمون خطابات المستعمر، أو صناعة مترجمين إداريين يمثلون الواسطة المثلى بين الشعب الجزائري والإدارة المحتلة، وقد تكلمت الباحثة مليكة باشا عن تعليميّة التّرجمة في الجزائر إبان الاحتلال وبعده ونأخذ مما ذكرته الفواصل الآتيّة:[2]

أولا: قبل الاستقلال: تذكر المصادر التّاريخيّة أنه في سنة 1850 كانت هناك ثلاث ثانويات (وهي مدارس فرونكو إسلاميّة) تعتمد الازدواجيّة اللغويّة بغرض تكوين رجال يترجمون من العربيّة وإليها، لكن في مجالات ضيقة كالقضاء والشؤون الدينيّة،،، وكان الهدف الأساس للمحتل هو تكوين مترجمين يتواصلون بهم مع الشعب الجزائري بصيغة (theme **version**) هذه الصيغة تعني التّرجمة من اللغة الأم وهي الفرنسيّة وإليها، مع عد اللغة العربيّة لغة أجنبيّة. وقد أصبح المترجم آنذاك من أهم الشخصيات العلميّة والإداريّة، وقد أسهموا في الإبقاء على سيطرة الفرنسيّة في الإدارة والاستعمال اليومي.

ثانيا: بعد الاستقلال: تم إنشاء المدرسة العليا للترجمة بمساعدة اليونسكو وذلك سنة 1963، وكان من أهم أهداف هذا المدرسة تعريب الإدارة، وتكوين موظفين ليشغلوا مناصب عليا في البلاد لتمثيل الجزائر في المحافل الدوليّة. فكرت السلطات في تكوين مترجمين يهتمون بترجمة العلوم التّقنيّة والاقتصاديّة. وفي سنة 1975 ظهر قسم التّرجمة بجامعة الجزائر الذّي تحول إلى معهد يُكَوّن طلبة ليسانس وماجستير في التّرجمة التّحريريّة والفوريّة، تم فتح أقسام في عديد الجامعات وتخرج منها آلاف الطلاب ليشتغلوا في مؤسسات عدة.

تم إضافة بعض اللغات العالميّة في تخصص التّرجمة كالإسپانيّة والإيطاليّة في بعض الأقسام والتّوجه الحالي ينظر إلى إقحام لغات أخرى ذات قوى سوسيو- اقتصاديّة معتبرة كاللغة الصينيّة والروسيّة والألمانيّة. والعجيب أنه تم غلق أقسام التّرجمة في بعض الجامعات لضعف الطلبة وعدم تَمَكُّنهم من إتقان أي لغة من اللغات الثلاث وهي العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة. وهكذا إلى جانب تلك الأقسام لا يوجد معهد متخصص في الجزائر سوى **المعهد العالي للترجمة** في العاصمة، لكن يبقى الهدف الأسمى من التّرجمة (ونقصد به الصناعة التّرجميّة) بعيد المنال لإغراق الطالب في المناحي النظريّة دون استغلاله لترجمة ما استجد من فكر وعلمي بشري معاصر.

الخلاصة يجب:

- ❖ إعادة النظر في برامج تكوين المترجمين؛
- ❖ التّركيز على الدورات التّدريبيّة بإشراف متخصصين؛
- ❖ إعداد قانون يحمي المترجمين الثقافيين مثله مثل التّرجمان الرسمي؛
- ❖ تخصيص المكافئات والجوائز للترجمات بمختلف أنواعها؛
- ❖ إحياء مبادرة ترجمة مئة كتاب كل سنة التّي نادى بها المعهد العالي للترجمة.

أهم المترجمين في الجزائر: وقد أنجبت الجزائر الكثير من المترجمين البارعين لعل أبرزهم: ابن أبي الشنب، عبد الرحمن الحاج صالح، محمد صاري، السعيد بوطاجين، إنعام بيوض، مزيان عبد الرحمن، عبد الرحمن الزاوي، محمد يحياتن، خولة طالب الإبراهيمي، رشيد بن مالك، سعيدة كحيل، سعدي زبير، وغيرهم كثير.

دور المجلس الأعلى للغة العربيّة في الاعتناء بالتّرجمة وتشجيعها: هاجم كثير من المغرضين العربيّة واتهموها بالعجز في ترجمة المصطلحات، وأن تخلف العربيّة عن الركب الحضاري لم يسمح للعرب اللحاق بالعلوم المختلفة التّي تتطور وتنتج آلاف المصطلحات كل دقيقة تقريبا. ومن الواجب علينا أن نرد على هذه التّهمة الفاشلة وأن نثبت أن العربيّة قادرة على ترجمة كل كلمة أو تركيب من أي لغة كانت وذلك لتميزها ببعض الخصائص نختصرها في الآتي:[3]

خاصيّة الإعراب: والمتمثل في الحركات الأخيرة التّي تلحق أواخر الكلم في العربيّة ويعد الإعراب الفارق الأساس بَيْنَ المعاني. وعليه يبنى فهم النص العربي بتراكيبه.

خاصيّة مناسبة الحروف لمعانيها: وهو مبحث جليل في العربيّة، حيث تحمل كثير من الحروف دلالاتها لنفسها، كدلالة حرف السين للهمس، ودلالة حرف الغين للغور، ودلالة حرف الفاء للخفة، وغير ذلك، وقد تتجاوز المناسبة الصوتيّة إلى المناسبة الخطيّة بين الدوال والمدلولات الأمر الذّي لا يمكن أن نجده في أي لغة أخرى، وقد انتبه الخليل وسيبويه وغيرهما إلى هذه الخاصيّة العجيبة كما انتبه إليها كثير من البلغاء وأصحاب البيان.

خاصيّة مناسبة الألفاظ للمعاني: تنبه لهذا الخليل وسيبويه وفتح له ابن جني بابا لطيفا وأسهب السيوطي في موضوعه[4].

خاصيّة الاشتقاق: وهو أنواع:

- ✓ الاشتقاق الأصغر: مثل فعل (فاعل مفعول)؛
- ✓ الاشتقاق الكبير: مثل قلب الثلاثي إلى ستّ صيغ (كلم كمل ملك مكل لكم لمك)؛
- ✓ الاشتقاق الأكبر: مثل (السراط الزراط، وسطع صطع)؛
- ✓ الاشتقاق الكبار: وهو النحت مثل العبشمي من عبد شمس، والحيهلة والحوقلة.

خاصيّة التّرادف: وقد سجلوا للأسد مئات الألفاظ، ومثل ذلك للفرس والسيف.

خاصيّة المشترك اللفظي: ويقصد به أن يكون للفظ الواحد عدة معان مثل عين (البصر) وعين (الماء) وعين (الذّهب) إلخ، وأطلقوا عليه مصطلح (الأشباه والنّظائر).

خاصيّة التّضاد: وهما المعنيان المتضادان في لفظة واحدة كالبصير الذّي يطلق على من يرى وعلى الأعمى، والظّن، والسليم، وقد لا تتجاوز هذه الألفاظ 22 لفظة فقط وهي 100 عند الأصمعي.

خاصيّة عد ألفاظ العربيّة وحصرها في رقم معين: حيث استطاع الخليل بن أحمد الفراهيدي (172هـ) أن يحصي ألفاظ العربيّة التّي عدها بـ (12.305.412) وهذا الرقم الدقيق أثار حفيظة كثير من معاصري الخليل والذّين جاؤوا من بعده. لقد ضرب الخليل عدد الحروف الثمانيّة والعشرين (28) في عدد الأبنيّة المستخرجة من حساب التّقليبات (فأبنيّة الثنائي= 2) (وأبنيّة الثلاثي= 6) (وأبنيّة الرباعي= 32) (وأبنيّة الخماسي = 50)، فاستخرج من الثنائي 756 كلمة، وهو ناتج 28 ضرب27 دون حساب الأبنيّة المكررة وهي 28 بنيّة مثل (أأ) (ب ب). ومن الثلاثي: استخرج 9.000.650 كلمة (تسعة ملايين و650 كلمة) ومن الرباعي: استخرج 491.400 كلمة (أربع مئة و91 ألفا و400

كلمة)، ومن الخماسي: 11.793.600 (أحد عشر مليون و793 ألف و600 كلمة)؛ فبلغ المجموع العام لألفاظ العربيّة: 12.305.412 كلمة. وقد أقر هذا الحساب كثير من علماء العربيّة القدماء، وأنكره بعضهم.[5] وهذا حديث آخر. هذه مجموعة من خصائص العربيّة لنُبيّنَ قدرتها الفائقة على استيعاب ألفاظ اللغات الأخرى وترجمتها بسهولة كبيرة.

نعود الآن إلى مجهودات المجلس الأعلى للغة العربيّة في الاعتناء بالتّرجمة وتشجيعها. يمكن حصر دور المجلس الأعلى للغة العربيّة في النشاطات الآتيّة:

أولا: إنجاز القواميس والمعاجم المتخصصة:

حيث يدعو المجلس الأعلى للغة العربيّة الأساتذة والمختصين من كل الجامعات الجزائريّة لإنجاز مشاريع متنوعة تعنى بالتّرجمة المتخصصة، ومن بين أهم المشاريع المنجزة في السنتين الأخيرتين: قاموس مصطلحات الصناعة 2024، القاموس الوظيفي لمصطلحات الصيد البحري وتربيّة المائيات طبعتان 2024، القاموس الورقي للمصطلحات اللسانيّة 2023، قاموس مصطلحات الكيمياء 2022، قاموس مصطلحات الفلاحة 2018، القاموس السياحي 2018، معجم الثقافة الجزائريّة 2024، الدي ترجم إلى الفرنسيّة والإنكليزيّة والإسبانيّة.

ثانيا: تنظيم ملتقيات وطنيّة ودوليّة حول التّرجمة:

لدفع التّرجمة والعمل على الإنتاج التّرجمي إلى الأمام، اعتنى المجلس كثيرا بتنظيم التّظاهرات العلميّة مع الجامعات ومؤسسات أخرى، ومن أهم تلك الملتقيات: ملتقى حول اللغة العربيّة والتّرجمة 2017، ملتقى حول جهود ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة العربيّة 2017، ملتقى حول التّرجمة في خدمة تعميم اللغة العربيّة في الجزائر 2021، ملتقى حول التّرجمة والهويّة أيّة علاقة؟ وأي تأثير؟ 2022. ملتقى حول تأثير الذّكاء الاصطناع على التّرجمة من العربيّة إلى الإنكليزيّة الطارف ماي 2023. ملتقى حول التّرجمة التّحريريّة والفوريّة في ظل التّكنولوجيا الحديثة والذّكاء الاصطناعي. ملتقى حول ترجمة أدب الطفل وبرامجه بين التّنوع الثقافي والغزو الثقافي 21 ماي 2024. مؤتمر دوليّ حول: ترجمة التّراث العربيّ وأثره في الحضارة الإنسانيّة، سبتمبر 2024. التّظاهرة الدوليّة (شهر التّرجمة) سبتمبر 2024 و2025 بالتّنسيق مع أكاديميّة الوهراني. إحياء اليوم العالمي للترجمة الموافق ليوم 18 ديسمبر من كل سنة.

ثالثا: مجلّة معالم للتّرجمة:

وهي مجلّة علميّة محكّمة، نصف سنويّة، مصنّفة "ج"، تأسّست سنة 2009. تهدف إلى الإسهام في ترقية البحث العلميّ في حقل التّرجمة مع تشجيع حركة التّرجمة من اللغة العربيّة وإليها، وتُعنى المجلّة بنشر الأبحاث الأكاديميّة والعلميّة المتعلّقة بشتّى فروع التّرجمة العامّة والمتّخصّصة في مختلف الحقول الأدبيّة والعلميّة والتّقنيّة. كما تسعى المجلّة إلى النّهوض بالتّرجمة بحثاً وممارسة على المديَيْنِ القريب والبّعيد. صدر للمجلة أربعة عشر مجلدا، وقد بلغت العدد 24 في السّداسي الثاني من سنة 2025. كما أصدرت المجلة مجموعة من المؤلفات الخاصة بالتّرجمة وهي أعمال ملتقيات وطنيّة.

رابعا: مشروع البطاقيّة الوطنيّة للمترجمين الجزائريين:

هذا المشروع الواعد أنجزه الدكتور كبير بن عيسى إطار بالمجلس الأعلى للغة العربيّة مكلف بالدراسات والتّلخيص. والبطاقيّة الوطنيّة للمترجمين عبارة عن منصة إلكترونيّة لرصد الإنتاجات التّرجميّة إلى العربيّة بالأقلام الجزائريّة، والتّعريف بالمترجمين الجزائريّين القُدامى والمحدَثين، الأكادميين والتّراجمة الرسميين على حد سواء. من خلال إجراء مسح شامل ومنتظم للمؤلفات الجديدة بمختلف اللغات الحيّة في شتى صنوف العلوم والمعارف، لتشجيع والمترجمين الجزائريين على ترجمتها لتحريك عجلة التّرجمة.

ويهدف هذا المشروع إلى:

- ✓ توفير قاعدة بيانات تضم كل المترجمين الجزائريين القدامى والمحدثين، داخل الوطن وخارجه؛
- ✓ تسليط الضوء على النخبة الجزائريّة المشتغلة بحقل التّرجمة من العربيّة وإليها، وتثمين إبداعاتها في هذا المجال؛
- ✓ اقتراح مشاريع ترجميّة في مختلف المجالات المعرفيّة من خلال مسح آلي منتظم لما تعرضه المتاجر الشابكيّة من مؤلفات في مختلف العلوم والتّخصّصات، وفرز دقيق لترشيح ما يخدُم النهضة الحضاريّة لبلادنا؛
- ✓ ترقيّة العمل التّرجمي الجزائري خصوصا، والعربي عموما؛
- ✓ تشجيع المترجمين على الإبداع؛
- ✓ الربط بين الجهات المهتمة بالتّرجمة والمترجمين؛

✓ الربط بين الجهات الداعمة للأعمال التّرجميّة والمترجمين؛ لتغطيّة تكاليف حقوق دور النشر والمؤلفين، وكذا أعباء المترجمين.

خامسا: إنجاز الكشاف التّفصيلي لمقالات المجلة الإفريقيّة لغرض التّرجمة:

❖ يَعْرِفُ الجميع أن المجلة الإفريقيّة(La Revue africaine) كانت تصدرها الجمعيّة التّاريخيّة الجزائريّة في الجزائر التّي تأسست بتاريخ 7 أبريل 1856 تحت رعايّة المارشال (Randon)، وبإشراف (Louis Adrien Berbrugger) الذّي انتُخب رئيسا للجمعيّة التّاريخيّة الجزائريّة في 2 مايو 1856؛

❖ كان هدف الجمعيّة جمع ودراسة كل ما يتعلق بتاريخ إفريقيا خاصة الجزائر؛

❖ تعد المجلة كنزا كبيرا لتاريخ وثقافة الجزائر، لاحتوائها على دراسات علميّة قيّمة عن الشعب الجزائري وفيها مقالات لم تستغل علميا إلى اليوم لا بالدراسة ولا بالتّحليل والنقد ولا بالتّرجمة؛

❖ وقد تضمنت المجلة أزيد من ألفي وثلاثمائة مقالا (2300)، نُشرت ما بين 1856 إلى 1962، في مجالات معرفيّة مختلفة، وبأقلام مئات المراسلين من جنسيات مختلفة، وتخصصات شتى؛

❖ الذّي فعله المجلس الأعلى للغة العربيّة هو رقْمنة كل تلك المقالات، ووضعها في متناول الباحثين على الشابكة، لتحميلها مجانا، من قِبل الديوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة (https://www.opu-dz.com/portal/fr/revue-africaine)؛

❖ ولتسهيل عمليّة الاستفادة من المقالات والوصول بسرعة إلى مواضيعها بادر المجلس الأعلى للغة العربيّة بوضع كشاف لمقالات المجلة مرتبا بترتيبات معجميّة مختلفة قد يحتاجها الباحثون والمترجمون على الخصوص، وقد صدر هذا "الكشاف التّفصيلي لمقالات المجلة الإفريقيّة (1856-1962)" في نسختين: ورقيّة، ورقميّة. وقد مرت العمليّة بمراحل:

- ترجمة عناوين المقالات المدرجة في (المجلة الإفريقيّة /Revue africaine) من الفرنسيّة أو غيرها إلى اللغة العربيّة، باعتماد الضوابط العامة للترجمة، إضافة إلى الضوابط المتعلقة بالحرف اللاتيني والرقم الروماني، والإبقاء على أسماء الأعلام بالأحرف اللاتينيّة.

- تبويب المقالات المدرجة في (المجلة الإفريقيّة /Revue africaine)؛ بتوزيعها أولا على مجالات رئيسة، ثم تقسيم كل مجال رئيس إلى أقسام فرعيّة.
- وضع مجموعة من الفهارس الفنيّة تيسيرا للبحث داخل "الكشاف التّفصيلي"، وتشتمل على ثلاثة فهارس لثلاثة كشّافات:

1/ فهرس المجالات لكشّاف المجالات.

2/ فهرس التّرتيب الألفبائي العربي للمؤلّفين لكشّاف المؤلّفين.

3/ فهرس السّنوات لكشّاف المقالات مرتّبة تبعا لسنوات نشرها.

سادسا: إنشاء جائزة سنويّة للترجمة: وهي جائزة ضمن جائزة رئيس الجمهوريّة للأدب واللغة العربيّة.

هذا فيض من غيض لجهودات المجلس الأعلى للغة العربيّة، حيث يواصل المجلس وفي مجالات متعددة ومتنوعة، تحت إشراف الأستاذ الدكتور صالح بلعيد، تقديم الأجود خدمة للغة العربيّة. والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

الهوامش:

1- انظر موقع مجلة فكر الثقافيّة، مقال بعنوان: حركة التّرجمة في العصر الحديث،
https://www.fikrmag.com/topic_details.php?topic_id=24

2- انظر مليكة باشا، التّرجمة في الجزائر بين الواقع والآفاق، مجلة البدر، جامعة بشار، المجلد 10، العدد 12، سنة 2018، ص 1562 وما بعدها.

3- للتوسع في هذه المسألة يمكن العودة إلى: الصاحبي في فقه اللغة لابن فارس، والخصائص لابن جني، والمزهر للسيوطي.

4- انظر الخصائص لابن جني ج2 ص154، والمزهر ج1 ص40.

5- ذكر السيوطي في باب أبنيّة الكلام أن حساب ألفاظ العربيّة حكاه ابن دريد بالتّفصيل في كتابه الجمهرة، والمعادلة تتمثل في ضرب الحروف بعضها في بعض حسب أبنيّة العربيّة بجذورها. (البنيّة الثنائيّة والثلاثيّة والرباعيّة والخماسيّة) للحصول على جميع الألفاظ (المهمل منه والمستعمل). انظر مقدمة العين للخليل ج1 ص 59، وانظر رأي المخزومي في العين ج1 ص5، وانظر تفاصيل أخرى حول المسألة في المزهر ج1 ص 58.

تعليم التّرجمة الآليّة بأقسام اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ

د. جميلة غريّب
جامعة عنابة

الملخص: يتناول هذا المقال موضوع **تعليم التّرجمة الآليّة في أقسام اللّغة العربيّة** في سياق التّحوّل الرّقمي الذي يشهده التّعليم العالي، من خلال مقاربة تقارنيّة بين **التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ** .ويهدف إلى إبراز أهميّة استحداث هذه المادة التّعليميّة (التّرجمة الآليّة) وجعلها جزءا من مقررات القسم. ويناقش المقال أسس إدماج التّرجمة الآليّة في البرامج الدّراسيّة، مبرزًا إسهامها في تطوير مهارات الفهم الدّلالي، والمقارنة الأسلوبيّة، وتقويم الأخطاء التّرجميّة. كما يعرض مزايا التّعليم الحضوريّ، ولا سيما التّفاعل المباشر والتّوجيه الآني، مقابل ما يتيحه التّعليم عبر الخطّ من مرونة وتنوّع في استخدام الأدوات الرّقميّة. ويخلص المقال إلى ضرورة اعتماد مقاربة تكامليّة تجمع بين النّموذجين، بما يضمن توظيفًا بيداغوجيًّا واعيًا للتّرجمة الآليّة، يراعي خصوصيّة اللّغة العربيّة ومتطلّبات الجودة الأكاديميّة.

الكلمات المفتاحيّة: التّرجمة الآليّة-تعليم التّرجمة-التّعليم الحضوريّ-التّعليم عبر الخطّ-التّحوّل الرّقميّ-البيداغوجيا الرّقميّة.

Abstract: This article examines **the teaching of machine translation in Arabic language departments** within the context of the digital transformation affecting higher education, through a comparative approach between **face-to-face instruction** and **online learning**. It aims to highlight the importance of introducing this educational subject (machine translation) and integrating it into departmental curricula.

The article discusses the foundations for incorporating machine translation into academic programs, emphasizing its role in developing semantic comprehension skills, stylistic comparison, and the evaluation of translation errors. It also presents the advantages of face-to-face

education, particularly direct interaction and immediate guidance, in contrast to the flexibility and variety of digital tools offered by online learning.

The study concludes by stressing the need to adopt an integrative approach that combines both models, ensuring a conscious and pedagogically sound use of machine translation that respects the specificities of the Arabic language and meets academic quality standards.

Keywords: Machine Translation – Translation Teaching –Face-to-Face Education – Online Learning – Digital Transformation – Digital Pedagogy.

1- المقدّمة: أفرز التّطوّر المتسارع لتقنيّات التّرجمة الآليّة المعتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ، تحدّيات بيداغوجيّة ومعرفيّة جديدة أمام أقسام اللّغة العربيّة، خاصّة في ما يتعلّق بطرائق تدريس التّرجمة وإعداد الطّلبة لاستخدام هذه الأدوات بوعي نقديّ. وفي ظل التّحوّل الرّقميّ الذي يشهده التّعليم العالي؛ برز نمطان أساسيان في التّعليم: التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ، ولكلّ منهما خصائصه، وإمكاناته، وحدوده في تعليم التّرجمة الآليّة. ومن هنا تتبلور إشكاليّة هذا المقال في التّساؤل عن مدى نجاعة كلّ من التّعليم الحضوريّ، والتّعليم عبر الخطّ في تدريس التّرجمة الآليّة بأقسام اللّغة العربيّة، وإمكانيّات التّكامل بينهما لتحقيق تعلّم فعّال ومتوازن.

وانطلاقًا من هذه الإشكاليّة؛ تنبثق أسئلة بحثيّة متعددة تسعى هذه الدّراسة للإجابة عنها، في محاولة لتقديم رؤيّة شاملة وعمليّة لتطوير تعليم التّرجمة الآليّة بأقسام اللّغة العربيّة.

2- مفهوم التّرجمة الآليّة (Machine Translation(MT)): تُعرَّف بأنها أنظمة برمجيّة تحول النصوص من لغة أصل (Source Language S-L) إلى لغة هدف(Target Language T-L) أخرى بشكل تلقائي، وهي إحدى التّطبيقات الأساسيّة للّسانيّات الحاسوبيّة، التي تسعى إلى محاكاة الذكاء البشري في الحاسوب، وقد تطوّرت عبر ثلاثة أجيال:

1-2 التّرجمة القائمة على القواعد(Translation Rule-based Machine): التّرجمة الآليّة القائمة على القواعد(أو التّرجمة الآليّة المباشرة) وهي نهج كلاسيكي لأنظمة التّرجمة الآليّة، يعتمد على المعلومات اللّغويّة حول لغة المصدر واللّغة المستهدفة ثم " تقابل الكلمات معجميا لمكافئتها بكلمات في اللّغة الهدف، اعتمادا على المعاجم المخزنة حاسوبيا " [1] التي تغطي الانتظام الدّلالي والصرفي والنّحوي الرّئيسي لكل لغة. إلا أنه على المستوى التّطبيقي؛ تفاجأ العلماء بمدى تعقيد اللسان البشري، وإشكاليّة اعتماد قوائم الكلمات لوحدها أساسا للتّرجمة، مما أدى بهم إلى انتهاج سبيل أكثر تطور لاحتواء الوضع، فآل بهم إلى بلوغ نوع جديد وهو التّرجمة الإحصائيّة.

2-2 التّرجمة الإحصائيّة: التّرجمة الآليّة الإحصائيّة هي أحدى أساليب التّرجمة الآليّة (وهي أكثر تطوّرا من التّرجمة القائمة على القواعد) حيث يتم إنشاء التّرجمات على أساس النّماذج الإحصائيّة التي تستمد معلماتها من تحليل مجموعة النّصوص ثنائيّة اللّغة، وإحصاء التّقابلات "بين مكونات النّصوص المصدر والنّصوص الهدف. فيتم تشكيل جداول إحصائيّة لكل زوج من اللغات تحتوي على احتمالات ترجمة حروف، وكلمات، وأشباه جمل، وجمل اللّغة المصدر بمقابلاتها باللّغة الهدف" [2]، كما تستند إلى مجموعة ضخمة من المدونات من قبل البشر التي تحتوي بين دفاتها معظم الكلمات الشائعة، ومختلف التّعابير اللّغويّة بنحوها وصرفها. فيستخرج الحاسوب من قوائم الجداول الكلمات غير المكررة في الذخيرة، ويصنفها في القائمة، ثم يستخرج كل كلمتين متعاقبتين ويكون منها قائمة أخرى خاصة بالعبارات المكونة من كلمتين، ثم يكون قائمة بثلاث كلمات متعاقبة، وهكذا حتى يصل الحاسوب إلى أكبر عدد ممكن من الكلمات[3].

وتتم عمليّة التّرجمة فيها وفق الخطّوات الآتيّة: [4]

- ❖ القيام بعمليّة إحصائيّة عن ترجمة الجملة المصدر في اللّغة الهدف؛
- ❖ البحث بكيفيّة آليّة عن أكثر احتمال لترجمة معينة إذا كان للجملة المصدر أكثر من ترجمة؛
- ❖ يقوم بتحديد الجملة الهدف، ويختار أكثر الاحتمالات.
- ❖ أظهرت هذه الطّريقة فعاليّة كبيرة-في وقتها-ممّا تم تبنيها من طرف العديد من الشركات والمؤسسات في وضع برامج للتّرجمة الآليّة.

3-2 التّرجمة العصبيّة (Neural Machine Translation – NMT): التّرجمة العصبيّة /العصبونيّة هي نتاج ما توصل إليه البحثة والمختصون في مجال العلوم المعرفيّة، سعيا منهم لمحاكاة العمليّات العقليّة الإنسانيّة لبناء نمذجة اصطناعيّة للذكاء الطّبيعي، وتعتمد التّرجمة الآليّة العصبيّة بخلاف نظيرتها الإحصائيّة على مجموعة من الآليّات التّكنولوجيّة التي حسنت من أداء خوارزميّاتها على مستوى التّخزين وأمن المعلومات والسرعة في الأداء أبرزها: التّعلم العميق Deep Learning/ التّوقعPrediction / الانتباه Attention [5] وهي إذ ذاك مستقبل التّرجمة الآليّة، بل يمكن القول إنها تمثل حاضرها الأكثر تطورًا، ونقلة نوعيّة في مساق التّرجمة الآليّة -بشكل عام- لأنها تتميز بـــ:

- **فهم السياق العام للنص، إذ** تعالج الجملة بعدها وحدة متكاملة، مما يحسن الدّقة الدّلاليّة.
- **تحسين الطّلاقة اللّغويّة،** النّص النّاتج أقرب إلى اللّغة البشريّة الطّبيعيّة.
- **التّعامل الأفضل مع التّراكيب المعقّدة،** خاصة في النّصوص الأكاديميّة والأدبيّة.
- **التّعلّم المستمر،** كلما ازدادت البيانات، تحسّن الأداء.

لكنها ليست بديلاً عن المترجم البشري، بل أداة متقدمة تعيد تعريف مهنة التّرجمة وتفرض تحوّلاً في تكوين المترجمين وبرامج تعليم التّرجمة. والجدول الموالي نجمع فيه أنواع التّرجمة الآليّة الثلاث -سالفة الذكر- مع تحديد مزاياها، وخصائصها الأساسيّة، وأهم العقبات:

المرحلة	نوع التّرجمة الآليّة	أهمّ القيود	أبرز المزايا	الخصائص الأساسيّة
الأولى	القائمة على القواعد	ضعف الفهم السياقي	دقّة شكليّة	اعتماد القواعد النّحويّة والمعاجم
الثانيّة	الإحصائيّة	أخطاء دلاليّة	مرونة أعلى	تحليل احتمالات التّراكيب
الثالثة	العصبيّة	غموض القرار الآلي	جودة أفضل وسلاسة	شبكات عصبيّة عميقة

الجدول(1) يبيّن تطوّر أنظمة التّرجمة الآليّة وخصائصها الرّئيسة

3- خصوصيّات اللّغة العربيّة وإشكالات التّرجمة الآليّة: تتميز اللّغة العربيّة بثرائها الاشتقاقي وتركيبها الخاص (الجذور- الأوزان- الإعراب)، مما يطرح تحدّيات كبيرة أمام

التّرجمة الآليّة، التي تعاني من صعوبات في فهم السياق، والغموض المعنوي، والتّركيبات الفريدة، مما ينتج عنه ترجمات ركيكة أو غير دقيقة وتتطلب تدخلًا بشريًا لتصحيحها، على الرّغم من تطور التّقنيّات كالتّرجمة الإحصائيّة التي تعتمد على البيانات الضخمة والموارد اللّغويّة.

وتشير الدّراسات الحديثة إلى أن المستوى التّداولي في اللّغة المرتبط بالثقافة الاجتماعيّة يشكل أحد أصعب ما تعجز عنه أنظمة التّرجمة الآليّة، إذ يتطلب فهم السياق الثقافي العميق، وهو ما يصعب على الخوارزميّات. واستجلاءً لبعض من خصوصيّات اللّغة العربيّة وإشكالاتها في التّرجمة الآليّة، نعرض الجدول الموالي الذي نبين فيه **خصوصيّات اللّغة العربيّة وإشكالاتها في التّرجمة الآليّة.**

مثال تطبيقيّ	أثرها في التّرجمة الآليّة	وصفها	الخاصيّة اللّغويّة
كَتَبَ / كَاتِبٌ / مَكْتُوبٌ	التّباس دلاليّ	تعدّد الصّيغ من الجذر	الاشتقاق
رفع/نصب	أخطاء نحويّة	تغيّر المعنى بالحركة	الإعراب
"كسر قلبه"	ترجمة حرفيّة	المجاز والكناية	البلاغة
أمثال شعبيّة	تشويه المعنى	حمولة ثقافيّة	السّياق الثّقافيّ

الجدول(2) يبيّن إشكالات التّرجمة الآليّة المرتبطة بخصائص اللّغة العربيّة

4- تعليم التّرجمة الآليّة في برامج اللّغة العربيّة: التّرجمة الآليّة من المواد التّعليميّة الجديدة ذات الطّابع التّقني بقسم اللّغة العربيّة وآدابها، والتي شكلت فارقا كبيرا في أقسام اللّغة العربيّة بالجامعة الجزائريّة، والذي يعكس استراتيجيّة جديدة تأخذ بعين الاعتبار الحوسبة والتّقنيّة والذّكاء الاصطناعيّ في معالجة مختلف الموضوعات ذات البعد اللّغويّ، وتؤسس إذ ذاك بنيّة تحتيّة من أجل خلق ظروف مناسبة، من شأنها تخريج طلاب يتمتعون بالمؤهلات والخبرات اللازمة في سوق العمل.

وبناءً عليه، فتعليم التّرجمة الآليّة في التّعليم الجامعي يهدف إلى:

- توعيّة الطّلاب بأساسيّات عمل أنظمة التّرجمة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ.

- دعم كفاياّتهم في استخدام أدوات التّرجمة المساعدة.
- تمكينهم من تحليل وتقييم مخرجات التّرجمة الآليّة.
- إعدادهم لسوق العمل الذي يشهد زيادة في الطّلب على لغويين وتقنيين معا.

والجدول الموالي نبين من خلاله أهداف تعليم التّرجمة الآليّة في أقسام اللّغة العربيّة، وربطها بمخرجات التّعلّم. (أهداف: معرفيّة- مهاريّة- نقديّة- مهنيّة)

نوع الهدف	مؤشّرات التّحقّق	الهدف
معرفي	تفسير نتائج التّرجمة	فهم آليّات عمل التّرجمة الآليّة
مهاري	تطبيق عملي صحيح	استخدام أدوات التّرجمة
نقدي	تصحيح الأخطاء	تقييم المخرجات
مهني	إنجاز مشاريع الترجمة	الاستعداد لسوق العمل

الجدول(3) يبيّن الأهداف المعرفيّة والمهاريّة لتعليم التّرجمة الآليّة

وقد اعتمد قسم اللّغة العربيّة وآدابها بجامعة باجي مختار-عنابة-(بمرحلة الماستر، تخصص اللسانيّات التّطبيقيّة) وحدات تعليميّة مخصّصة تشمل تعريف التّرجمة الآليّة، مقارنة برامجها، واستكشاف تقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ المرتبطة بها ضمن المنهاج الدّراسي.

5- المنظور التّطبيقي في أقسام اللغات: رغم الاندفاع نحو الرّقميّة، والتّوجه الملح لاستثمار التّقنيّة، تظل تعليميّة التّرجمة الآليّة بحاجة إلى التّعليم التّقليديّ والوجاهيّ. وقد مرت تعليميّة التّرجمة الآليّة بقسم اللّغة العربيّة (جامعة باجي مختار- عنابة-) بتجربتين مختلفتين شكلتا وجه التّطور والانتقال من التّعليم العادي، إلى التّعليم عبر الخطّ، وكلاهما يحمل خبرته ومخرجاته الآدائيّة.

5-1 التّعليم الحضوريّ في سياق التّرجمة الآليّة:

5-1-1 مزايا التّدريس الحضوريّ(In-person education)

التّعليم الحضوريّ في أقسام اللّغة العربيّة وآدابها يتيح تفاعلًا مباشرًا بين الأستاذ والطّلبة، وهو ما يعزز النّقاش النّقدي حول أخطاء التّرجمة الآليّة ومخرجاتها. فعلى سبيل المثال في درس تطبيقي يمكن للأستاذ تقديم نص عربي، وتشغيله عبر أداة ترجمة آليّة مثل ترجمة غوغل أمام الطّلاب، ثم تحليل الأخطاء النّاتجة—كترجمة الجمل الاسميّة أو تعبيرات

ثقافيّة معقدة—وشرح الفوارق بين التّرجمة الآليّة والتّرجمة البشريّة. مثل هذه الأنشطة تتيح تصحيح المفاهيم وتعميق فهم الطّلاب للسياقات اللّغويّة والسلوكيّة .

كما أن التّفاعل الوجاهيّ (Face-to-face learning)، وهو مصطلح آخر للتّعليم الحضوريّ، يسمح بالتّقويم الفوريّ، وتوجيه الطّلاب نحو تحسين مخرجات التّرجمة عبر إضافة المعارف اللّغويّة والدّلاليّة التي تعجز عنها الأنظمة الآليّة وحدها.

2-1-5 حدود التّعليم الحضوريّ: مع ذلك، يواجه التّعليم الحضوريّ عدة معوقات، من بينها محدوديّة الوقت المخصص لتغطيّة الموضوعات التّقنيّة، وضعف البنيّة التّحتيّة الرّقميّة في بعض الجامعات، ما يحدّ من إمكانيّة تنفيذ أنشطة تطبيقيّة مكثفة على أدوات التّرجمة الحديثة، وهو ما يستلزم البحث عن طرائق تكميليّة.

والجدول الموالي نبين من خلاله خصائص التّعليم الحضوريّ، وفاعليته في تدريس التّرجمة الآليّة

البعد	الحدود	المزايا	الخصائص
التّفاعل	محدود زمنيًا	نقاش نقدي	مباشر وجهاً لوجه
التّقويم	ذاتيّة التّقيم	تصحيح مباشر	فوري
التّطبيق	نقص الأدوات	توجيه مستمر	داخل القسم

الجدول(4) يبيّن خصائص التّعليم الحضوريّ ومزاياه وحدوده

2-5 التّعليم عبر الخطّ في سياق التّرجمة الآليّة:

1-2-5 إمكاناته في تدريس التّرجمة الآليّة: يمثل التّعليم عبر الخطّ (Online Learning)فرصة لمواكبة التّطورات التّقنيّة في التّرجمة الآليّة إذ يتيح للطلبة استكشاف المنصّات الرّقميّة (منصة موودل أنموذجا) والأدوات التّقنيّة في بيئة مرنة، تشمل محتوى فيديو تعليميّاً، ومحاضرات مسجّلة، ومصادر مفتوحة، وورش عمل تفاعليّة. كما يوفّر وصولاً سهلاً إلى موارد خارج نطاق القسم، مثل الدّورات على منصّات التّعليم العالميّة وغيرها. والجدول الموالي نبين من خلاله خصائص التّعليم عبر الخطّ، وإبراز قيمته الرّقميّة في تعليم التّرجمة الآليّة.

البعد	الخصائص	التّحديّات	المزايا

البعد	الخصائص	التّحديّات	المزايا
الزّمن	مرن	التّسويف	تعلّم ذاتيّ
الموارد	رقّميّة متنوّعة	تشتّت	أدوات حديثة
التّفاعل	افتراضيّ	ضعف المتابعة	تعلّم تعاونيّ

الجدول(5) يبيّن خصائص التّعليم عبر الخطّ وإمكاناته البيداغوجيّة

5-2-2 فوائد التّعليم عبر الخطّ: من أبرز فوائد التّعليم عبر الخطّ أنه يسمح للطلبة بتطبيق الأدوات خارج الفصل الدّراسي وتحميل البرمجيّات أو استكشاف الخدمات السحابيّة للتّرجمة الآليّة، وعلى الرّغم من حداثة التّجربة، وصعوبة استخدامها في بعض الحالات، إلّا أنّها تحمل أبعاد التّصور الجديد للتّعليم الجامعي. كذلك، يمكن للأستاذ متابعة التّقدّم من خلال منصّات تقييم إلكترونيّة وتحليل أداء الطّلبة عبر أنشطة مقيّمة. وما تتيحه المنصة من اختبارات بصيغ متنوعة، وبمعايير دوليّة تيسر اختبار الطّلبة وتقييمهم بكيفيّة شفافة.

5-2-3 تحدّيات التّعليم عبر الخطّ: يواجه التّعليم عبر الخطّ تحدّيات تمثّل في ضعف التّفاعل الإنسانيّ المباشر، وتفاوت الكفاءات الرّقميّة بين الطّلاب، وهو ما قد يؤثّر على جودة التّعلم، خصوصًا في الموادّ التي تحتاج لتوجيه نقديّ مباشر مثل تعليم التّرجمة الآليّ. بالإضافة إلى التّحدّي التّقنيّ الذي يشكل أكثر حائل دون التّفاعل مع الأستاذ والاستفادة بوفرة من الصلاحيّات المتاحة، ويبقى تدفّق الأنترنت سبب رئيس في الحدّ من الاستفادة المباشرة من المنصة التّعليميّة.

6- مقارنة تحليليّة بين النّموذجين:

6-1 التّفاعل والبناء المعرفي: يوفّر التّعليم الحضوريّ بيئة غنيّة بالحوار والتّوجيه الفوري، ما يساهم في بناء تفكير نقديّ لدى الطّلاب حول مخرجات التّرجمة الآليّة. بالمقابل، يفتح التّعليم عبر الخطّ آفاقًا أكبر لاكتساب المهارات التّقنيّة المتخصصة خارج القيود الزمكانيّة للفصل الدّراسيّ.

6-2 اكتساب المهارات التّقنيّة: يبدو أن التّعليم عبر الخطّ يتفوّق في إتاحة وقت وتجربة ميدانيّة لتطبيق أدوات التّرجمة متعدّدة المصادر بينما يُظهر التّعليم الحضوريّ قوّة في

بناء التّفكير التّحليليّ والنّقديّ. والجدول الموالي نبين من خلاله مقارنة بين التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ

المعيار	التّعليم عبر الخطّ	التّعليم الحضوريّ
التّفاعل	متوسط	مرتفع
المرونة	عاليّة	ضعيفة
التّطبيق العملي	ذاتيّ	موجّه
تنميّة النّقد	متوسطة	قويّة

الجدول(6) يبين مقارنة بيداغوجيّة بين نمطي التّعليم في تعليم التّرجمة الآليّة

7- آفاق تطوير تعليم التّرجمة الآليّة:

7-1 اعتماد نموذج التّعليم المدمج: يمكن الجمع بين مزايا التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ ضمن نموذج التّعليم المدمج(Blended Learning) الذي يوفّر التّفاعل النّقدي ويتيح الوقت والموارد الرّقميّة الخارجيّة، ممّا يعزّز اكتساب الطّلاب مهارات متوازنة في تحليل التّرجمة الآليّة وتطبيقها.

2-7 إدماج وحدات متخصصّة: بدايّة، يمكن أن يخصّص الأستاذ محاضرة نظريّة في قاعة الدّراسة حول أساسيّات التّرجمة الآليّة، ثم يطلب من الطّلاب إكمال تطبيقات عمليّة باستخدام أدوات التّرجمة السحابيّة في المنزل، مستفيدين من البنيّة التّحتيّة الرّقميّة التي توفرها الجامعة أو أدوات مجانيّة.

كما يجب تخصيص وحدات تعليميّة داخل المناهج الجامعيّة تعالج التّرجمة الآليّة بعمق، تشمل التّدريب على الاستراتيجيّات الرّقميّة، وفهم بنيّة النّماذج العصبيّة، وتحليل مخرجاتها— وهو ما يساهم في إعداد خريجين قادرين على مواجهة تحدّيات سوق العمل الرّقميّ مما يطرح فكرة التّنسيق بين قسمي اللّغة العربيّة وقسم الإعلام الآليّ (تخصّص الذّكاء الاصطناعيّ) لتقريب المعارف التّقنيّة لطلّاب اللّغة العربيّة، لأنّ الغايّة التّعليميّة لمؤسّساتنا الجامعيّة تتطلّب استدعاء جهود متخصّصين لقيادة الرّكب على أحسن وجه.

والجدول الموالي نقدم من خلاله نموذجا عمليا مقترحا قابلاً للتّطبيق للتّعليم المدمج في التّرجمة الآليّة.

النّشاط	النّمط التّعليمي	المرحلة
شرح نظريّ	حضوريّ	تمهيد
استخدام أدوات	عبر الخطّ	تدريب
مناقشة الأخطاء	حضوريّ	تحليل
مشروع تطبيقيّ	مدمج	تقويم

الجدول(7) يبين نموذجا بيداغوجيا للتّعليم المدمج في تدريس التّرجمة الآليّة

8- خاتمة: إن تعليم التّرجمة الآليّة في أقسام اللّغة العربيّة أصبح حاجة معرفيّة ملحّة في ظل التّحولات الرّقميّة المعاصرة. لقد بيّن هذا المقال أنّ لكل من التّعليم الحضوريّ والتّعليم عبر الخطّ مساهمات مهمة في تطوير كفاءات الطّلاب، وأنّ تكاملهما ضمن نموذج التّعليم المدمج يوفر الحلّ الأمثل لتحقيق أهداف تعليميّة نقديّة وتقنيّة. إن إدراج وحدات مستقلة في المناهج، وتوظيف دراسات تطبيقيّة حقيقيّة—مثل تحليل الأخطاء ومقارنة أداء الأنظمة عبر أنواع نصوص مختلفة—يمثّل تقدمًا عمليًا في اتّجاه تعليم ترجمة آليّة فعّال ومتأصّل في الواقع اللّغويّ والثقافي للغة العربيّة. فضلا على ضرورة إعادة النّظر في التّنسيق بين اللّغويّين والتّقنيين (متخصصين في الذّكاء الاصطناعيّ خاصّة) غدا ضرورة ملحة لتعليم موادّ ذات بعد تقنيّ وذكي بامتياز، قد يتجاوز حدود المعرفة اللّغويّة، والتّقنيّة البسيطة إلى احتكاك معرفيّ مع الذّكاء الاصطناعيّ.

قائمة المصادر والمراجع:

- جميلة غريّب، مجلة معالم للتّرجمة، العدد الحادي عشر، السداسي الأول2019.
- عبد الله بن حمد الحميدان، مقدمة في التّرجمة الآليّة، مكتبة العبيكان، الرّياض- المملكة العربيّة السعوديّة،ط1، 2001م، 1421هـ.
- عمرو محمد فرج مدكور، التّرجمة الآليّة: مفهومها، مناهجها- نماذج تطبيقيّة في اللّغة العربيّة- مجلة كليّة دار العلوم، جامعة الفيوم، العدد 26، ديسمبر 2011.
- محمد زكي خضر، اللّغة العربيّة والتّرجمة الآليّة، مؤتمر التّعريب الحادي عشر، المنظمة العربيّة للتّربيّة والثقافة والعلوم، عمان، 2001.

- هاجر بن ونان وناصر جيلالي، نحو ترجمة آليّة بسمات بشريّة للنصوص المتخصصة من اللّغة الإنجليزيّة إلى العربيّة: دراسة مقارنة، مجلة Aleph, Langues, médias et sociétés، المجلد7، عدد خاص.

الهوامش :

1- عمرو محمد فرج مدكور، التّرجمة الآليّة: مفهومها، مناهجها- نماذج تطبيقيّة في اللّغة العربيّة- مجلة كليّة دار العلوم، جامعة الفيوم، العدد 26، ديسمبر 2011، ص910.

2- ينظر: عبد الله بن حمد الحميدان، مقدمة في التّرجمة الآليّة، مكتبة العبيكان، الرّياض- المملكة العربيّة السعوديّة،ط1، 2001م، 1421هـ، ص100 وما بعدها.

3- ينظر: جميلة غريّب، مجلة معالم للتّرجمة، العدد الحادي عشر، السداسي الأول2019، ص 41.

4- محمد زكي خضر، اللّغة العربيّة والتّرجمة الآليّة، مؤتمر التّعريب الحادي عشر، المنظمة العربيّة للتّربيّة والثقافة والعلوم، عمان، 2001، ص13-14.

ينظر: هاجر بن ونان وناصر جيلالي، نحو ترجمة آليّة بسمات بشريّة للنصوص المتخصصة من اللّغة الإنجليزيّة إلى العربيّة: دراسة مقارنة، مجلة Aleph, Langues, médias et sociétés، المجلد7، عدد خاص،ص100.

فاعليّة التّرجمة الآليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الكفايّة المعجميّة نموذجًا

أ.د عائشة عبيزة
جامعة الأغواط

الملخّص: تُعدّ التّرجمة الآليّة من أبرز مستحدثات التّكنولوجيا اللّغويّة التّي فرضت حضورها في مجال تعليم اللّغات، ولا سيما تعليم اللّغة العربيّة في ظل تنامي الحاجة إلى وسائل مساعدة تسهّل الفهم وتدعم التّعلم الذاتي. وقد أسهم التّطور الحاصل في تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ في تحسين أداء أنظمة التّرجمة الآليّة، مما جعلها أداة شائعة الاستعمال لدى المتعلّمين، خاصة في اكتساب المفردات وفهم المعاني الأوليّة للنّصوص. ويُعدّ المستوى المعجميّ حجر الأساس في بناء الكفايّة اللّغويّة، إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفهم الدّلاليّ والاستعمال السّياقي للألفاظ. تتمثّل إشكاليّة هذا البحث إلى أي مدى تسهم التّرجمة الآليّة في تنميّة الكفايّة المعجميّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؟ وما أوجه القوة والقصور في اعتمادها أداة تعليميّة على المستوى المعجميّ؟

تمهيد:

شهد تعليم اللّغات في العقود الأخيرة تطورًا ملحوظًا بفعل التّقنيات الرقميّة، وكان من أبرزها التّرجمة الآليّة التّي أصبحت أداة شائعة لدى متعلّمي اللّغات، ومنها اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وتُعد الكفايّة المعجميّة أساسًا لفهم النّصوص وبناء التّواصل، إذ يرتبط المعجم ارتباطًا وثيقًا بالمعنى والاستعمال والسّياق الثّقافي. من هنا تبرز أهميّة دراسة فاعليّة التّرجمة الآليّة في تنميّة المستوى المعجميّ لدى متعلّمي العربيّة، والكشف عن حدودها وإمكانات توظيفها تربويًا. وبالنّظر إلى خصائص العربيّة لغة التّي تتمثل في ثرائها اشتقاقيًا ودلاليًا، مما يجعل اكتساب معجمها تحديًا خاصًا للنّاطقين بغيرها، ومن ثم فإن تحقيق الكفايّة المعجميّة تشمل معرفة المفردات من حيث معناها المعجميّ والدّلاليّ، واستعمالها السّياقي والتّداولي، اشتقاقها الصّرفيّ وتراكيبها المصاحبة.

1- فاعليّة التّرجمة في تعليميّة اللّغة العربيّة: تُعد التّرجمة الآليّة أداة تعليميّة ذات فاعليّة نسبيّة في تنميّة المستوى المعجميّ لدى متعلّمي العربيّة للنّاطقين بغيرها، إذا استُعملت استعمالًا واعيًا وموجّهًا وفق منهجيّة مدروسة. فهي تُسهم في توسيع الرصيد المعجميّ

وتسريع الفهم، لكنّها لا تغني عن التّوجيه البشري والمعجميّ، خاصة في لغة تميز بالغنى الدّلاليّ والاشتقاقي كالعربيّة. ومن ثمّ فإن التّكامل بين التّرجمة الآليّة والتّعليم اللّغويّ المنهجي يظل الخيار الأمثل لتحقيق كفايّة معجميّة متوازنة.

1_1_ دور التّرجمة في العمليّة التّعليميّة: تُعدّ التّرجمة في المجال التّعليمي وسيلة تعليميّة مساعدة تقوم على نقل المعنى من اللّغة الأم للمتعلّم إلى اللّغة الهدف أو العكس، بهدف تيسير الفهم وبناء المعنى، لا باعتبارها غايّة في ذاتها، بل أداة داعمة لاكتساب اللّغة. والتّرجمة الآليّة هي عمليّة تحويل النّصوص من لغة إلى أخرى باستخدام أنظمة حاسوبيّة تعتمد على قواعد لغويّة أو نماذج إحصائيّة وعصبيّة. وقد أسهم تطورها في تسهيل الوصول إلى المعاني المعجميّة بسرعة، مما جعلها أداة مساعدة للمتعلّمين في مراحل مختلفة، خاصة في المستوى المبتدئ والمتوسط.

1_2_ مبرّرات توظيف التّرجمة في تعليم العربيّة: أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ توظيف التّرجمة، خاصة في المستويات الأولى والمتوسطة، يُسهم في:

- تقريب المعنى المعجميّ وتجاوز الغموض الدّلاليّ؛
- تقليل القلق اللّغويّ لدى المتعلّم؛
- تسريع اكتساب المفردات وربطها بخبرات لغويّة سابقة؛
- بناء الوعي الدّلاليّ والتّقابلي بين اللّغتين؛
- دعم مهارات الفهم القرائي والاستماعي؛

1_3_ مجالات فاعليّة التّرجمة في تعليم العربيّة:

1_3_1. في تنميّة الكفايّة المعجميّة: تُعدّ التّرجمة من أنجع الوسائل في:

- توضيح المعنى الدّقيق للمفردات؛
- التّمييز بين المعاني المتعدّدة للكلمة الواحدة؛
- ترسيخ المفردة في الذاكرة طويلة المدى عبر الربط بلغتها المقابلة.

1_3_2. في الفهم الدّلاليّ للنّصوص: تُسهم التّرجمة في:

- تحليل البنيّة الدّلاليّة للنّص؛
- كشف العلاقات المعجمية (التّرادف، التّضاد، الحقول الدّلاليّة)؛
- استيعاب المقاصد التّداوليّة للنّص.

1_ 3_ 3. في بناء الوعي اللّغويّ: تساعد التّرجمة على مستوى تعليم المهارات المعجميّة للّغة العربيّة على:

- إدراك الفروق التّركيبيّة والأسلوبيّة في فهم المفردات واستعمالها؛
- فهم الخصائص الثّقافيّة والدّلاليّة للّغة العربيّة بما يحيط بالمفردات من أنواع المعنى وسياقات الاستعمال؛
- تنمية التّفكير اللّغويّ النّقدي لدى المتعلّم، والتّمييز الواعي بين الاستعمال اللّغويّ الصّحيح والاستعمال الخاطئ.

1_4_ ضوابط فاعليّة التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة: لا تتحقق فاعليّة التّرجمة إلا إذا:

- استُخدمت باعتدال دون إفراط؛
- وُظِّفت بشكل وظيفيّ وليس حرفيا؛
- ارتبطت بالسّياق النّصي والتّواصلي للمفردات؛
- رُوعي فيها مستوى المتعلّم وحاجاته اللّغويّة والتّعبيريّة.

1_5_ حدود التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة: رغم فاعليتها في العمليّة التّعليميّة إلا أنّ الإفراط في توظيفها قد يؤدّي إلى:

- ضعف التّفكير باللّغة الهدف؛
- الاعتماد على اللّغة الأم بشكل يؤثر سلبا على تعلّم اللّغة العربيّة؛
- إعاقة الطلاقة الشفويّة لدى المتعلّمين؛
- التّأثير السّلبي في تنمية مهارات اللّغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها.

لذا توصي الاتجاهات الحديثة بتكامل التّرجمة مع المقاربة التّواصليّة.

2_ تحقيق الكفايّة المعجميّة في تعلم العربيّة للنّاطقين بغيرها:

2_1_ تعريف الكفايّة المعجميّة: تشكّل الكفايّة المعجميّة حجر الزاويّة في كلّ محاور الكفايات اللّغويّة في ميدان اللّغويّات التّطبيقيّة على اختلاف أنواعها، من كفايّة لغويّة، أو خطابيّة، أو تواصليّة، إلخ. ويتبلور مفهوم الكفايّة المعجميّة في أنها ذخيرة المتعلّم المعجميّة المخزونة في عقله على هيأة وحدات معجميّة مركبة، وهذه الكفايّة تمكّنه من فهم اللّغة الهدف فهماً حقيقياً، وتركيب الوحدات المعجميّة تركيباً صحيحاً لغوياً ومقبولاً اجتماعياً، وتغنيه عن دراسة القواعد وحفظ الكلمات في قوائم (1). وتعتمد هذه الكفايّة

على مجموعة من المعايير التّعليميّة والبيداغوجيّة، فهي عمليّة بناء وليس مجرد تخزين للمفردات فقط، إذ تحتاج إلى استيعاب الأنشطة التّعليميّة، وتكامل مع اكتساب المهارات اللّغويّة، ومن ثمّ تقييمها [2] بشكل يسمح بتحديد دورها وعوامل نموها وتطورها يتوقّف تحقيق الكفايّة المعجميّة على اتّساع المفردات (الجانب الكميّ)، وعمق الإلمام بالمفردات (الجانب الكيفيّ).

2_2_أهميّة الكفايّة المعجميّة في تعليم اللّغة العربيّة: وتأتي أهميّة الكفايّة المعجميّة من كونها شرطا أساسياً لإتقان اللّغة، إذ بدون قاعدة مفردات سليمة، يواجه المتعلّمون قيوداً كبيرة في الاستماع إلى اللّغة المستهدفة، وإنتاجها، وتطبيقها. تؤكد البيانات التّجريبيّة باستمرار أن المهارة المعجميّة الجيدة تعزز الطلاقة والفهم والفعاليّة التّواصليّة ككل عندما يستمع المتعلّم أو يتحدّث أو يقرأ أو يكتب (3)، ولذلك تعدّدت طرائق تدريس المفردات، وتنميّة الحسّ الوظيفي لدى المتعلّمين من النّاطقين بغيرها[4].

3_ آليات توظيف التّرجمة الآليّة في تحقيق الكفايّة المعجميّة لدى النّاطقين بغير العربيّة:

تُوظَّف التّرجمة الآليّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها توظيفًا بيداغوجيًا واعيًا بوصفها وسيلة مساعدة على الفهم وبناء الكفايات اللّغويّة، لا غايّة في ذاتها. ويتجلّى هذا التّوظيف على النّحو التّالي:

3_1_التّرجمة أداة للفهم: تُستعمل التّرجمة لتيسير الفهم الأولي للنّصوص العربيّة، خاصة في المراحل الأولى من التّعلم، حيث تساعد المتعلّم على إدراك المعنى العام دون الوقوع في عائق اللّغة، مما يخفف من القلق اللّغويّ ويعزّز الدّافعيّة.

3_2_ دعم الكفايّة المعجميّة: تسهم التّرجمة في شرح المفردات الجديدة وربطها بمقابلاتها في لغة المتعلّم، مع التّنبيه إلى الفروق الدّلاليّة والاستعماليّة، وهو ما يساعد على توسيع الرصيد المعجميّ وبناء وعي دلالي دقيق.

3_3_ توضيح البنى التّركيبيّة: تُوظَّف التّرجمة في إبراز الفروق بين التّراكيب العربيّة وتراكيب لغة المتعلّم، مما يساعد على فهم الخصائص النّحويّة للعربيّة، مثل نظام الإعراب، وترتيب الجملة، وأدوات الربط.

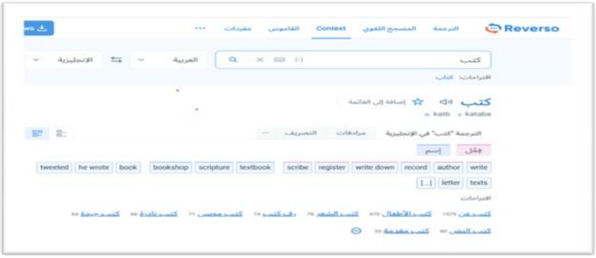
3_4_ اعتماد التّرجمة بوصفها نشاطًا تعلّميًا: من خلال تكليف المتعلّمين بترجمة جمل أو نصوص قصيرة، ثم مناقشة الاختيارات المعجميّة والتّركيبيّة، مما ينّمي التّفكير اللّغويّ والوعي التّداولي .

3_5_ إتاحة المقارنة بين اللّغات: تتيح التّرجمة إجراء مقارنة لغويّة بين العربيّة ولغة المتعلّم، وهو ما يساعد على اكتشاف مواطن التّشابه والاختلاف، ويحدّ من ظاهرة النّقل الحرفي والأخطاء النّاتجة عنه .

3_6_ الاستفادة من التّرجمة الآليّة توجيهيًا: تُستثمر التّرجمة الآليّة أداةً مساعدة، مع تدريب المتعلّمين على نقد مخرجاتها وتصويبها، مما يحوّلها من أداة تلقّي سلبي إلى وسيلة لبناء الكفايّة اللّغويّة والاتصاليّة.

3_7_الانتقال التّدريجي نحو العربيّة: إذ ينبغي أن يُراعى في توظيف التّرجمة مبدأ التّدرّج، بحيث يقلّ الاعتماد عليها كلما تقدّم مستوى المتعلّم، وصولًا إلى استخدام العربيّة بوصفها لغة التّعليم والتّواصل الأساسيّة .خلاصة إن توظيف التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ينجح حين يتم ضمن رؤيّة تعليميّة متوازنة، تجعل منها وسيلة للفهم وبناء الكفايات، لا عائقًا أمام التّفكير بالعربيّة أو بديلًا عن الممارسة اللّغويّة الفعليّة.

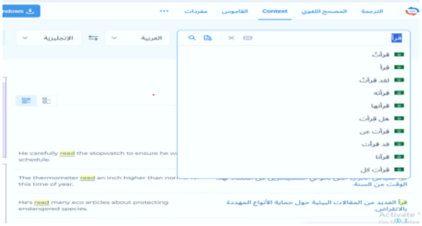
4_ فاعليّة التّرجمة الآليّة في تحقيق الكفايّة المعجميّة: نموذج تطبيقي: من خلال اقتراح مفردة من مفردات اللّغة العربيّة وترجمتها في معجم إلكتروني (ريفيرسو[5] مثلا)، نرصد مجموعة من المقترحات المعجميّة والدّلاليّة السّياقيّة، مما يسمح بتوسيع الاطلاع لدى المستخدم(المتعلّم)، الأمر الذي يساعده في الفه والاستعمال وتوسيع مخزونه من مفردات اللّغة التّي يتعلّمها، ولكي نقف عمليا على الأبعاد التّعليميّة لتوظيف التّرجمة الآليّة في تحقيق الكفايّة المعجميّة لدى النّاطقين بغير العربيّة نقدّم ثلاثة أفعال بسيطة ومتداولة، هي: كتب، قرأ، تعلّم، ومن ثمّ نتتبّع ما تنتجه (بالتّرجمة) من كلمات وما يكتنفها من معلومات، ومهارات تتعلّق بالمنطوق والمكتوب، وذلك على النّحو التّالي: كلمة "كتب" تقدّم المقترحات التّاليّة: الضّبط الصّوتي (تهجئة الكلمة)؛ التّصنيف الصّرفي: اسم/ فعل؛ التّرجمة إلى اللّغة الأجنبيّة/ المرادفات/ التّصريف...؛ مقترحات لمفردات من مركبة مع "كتب": كتب أطفال، كتب جيدة، كتب النّص...؛ إيراد الكلمات في سياقات مختلفة مع مقابلاتها التّرجميّة.

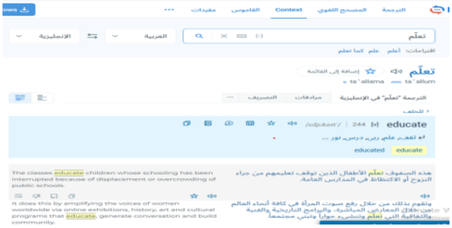


عند إدخال كلمة"كتب" دون تشكيل فإن من المقترحات إيراد "كتاب" بصيغة المفرد، ذلك أن الفعل " كَتَبَ"، وصيغة الجمع"كُتُب" يتم التّمييز بينهما من خلال الضّبط بالشكل، ومن هنا كانت المقترحات بين الاسميّة والفعليّة بتصريفات متعدّدة مما يتيح للمتعلّم (المتكلّم) التّعرّف على كلمات أخرى تترابط معها من خلال الاشتقاق والتّصريف.

والتّرجمة إلى الإنـﮔليزيّة بمقترحات متعدّدة في مقابل الكلمات العربيّة تسهم في بناء الإدراك الدّلاليّ للكلمات العربيّة وتشاكلها في البناء، خاصة عند إيراد مقترحات أشكال تركيبيّة لكلمة "كتب"، مثل: كتب عن (الفعليّة)، كتب الأطفال(الاسميّة)، كتب نادرة(اسميّة)، كتب النّص(الفعليّة)....كما هو مبيّن في الشكل01، وهذا ينمي عند المتعلّمين_ من النّاطقين بغير العربيّة _القدرة على التّمييز الصّرفي بين الأسماء والأفعال سياقيا "بناء يظهر على أنه متطابق" .

الفعل "قرأ" نظرا لخصوصيّة بنائه أتاح هنا معطًى واحدا هو المقابل للفعل في الإنـﮔليزيّة "على خلاف كلمة "كتب"، مع إيراد مقترحات كثيرة تتعلّق بما يتوارد معه " قبله أو بعده" خاصة الحروف: قرأ عن، قرأ في، قرأ بعنايّة، قرأ بسرعة، قرأ ما بين السّطور...وغيرها كما هو مبيّن في الشكل02، وهذا شكل من أشكال تنمية الكفاية المعجميّة وكذلك مهارات اللّغة، إذ تكسب المتعلّم مجموعة من التّراكيب التّامّة "قرأ ما بين السّطور"، وغير التّامّة "قرأ عن "...ممّا يتيح له التّعرّف على أشكال أخرى لتوظيف الفعل قرأ بالإضافة إلى كيفيّة نطقها وكتابتها. بعد فهمها والتّمكّن من طريقة توظيفها.





تأتي كلمة "تعلَّمَ" في السّياق التّرجمي في معجم ريفيرسو كما نلاحظ في الشكل "04" على عدة أوجه تتشابه في اللّفظ وتتقارب في المعنى، مع اقتراحات متعدّدة: أعلم، علم، كما تعلم ...مع التّركيز على الكلمة المختارة بصيغتي: الاسم "تعلُّم"، والفعل" تعلّم" بشكل واحد ونطقين مختلفين. والتّرجمة الرئيسيّة كانت بالفعل ما يقابل في الإنـگليزيّة "educate" التّي تقابل في العربيّة معاني أخرى: "تقف، علم، درس، نور ... بما يشبه المقترحات صالحة لاستبدال كلمة تعلم بما يرادفها، ومن هنا تكون ترجمة كلمة واحدة مدخلا لاكتساب أكثر من مفردة معها (التّوسّع)، وبالتّوظيف في سياقات متعدّدة مع إيراد الضّمائم تساهم في التّعمّق في فهم الكلمات واستخداماتها.

5_فاعليّة التّرجمة الآليّة في المستوى المعجميّ: إيجابياتها وسلبياتها: رغم أنّنا يمكن أن نوظّف التّرجمة كأداة تعليميّة فعّالة في تعليميّة اللّغة العربيّة، وقد أثبتت فعاليتها إلى حدّ مقبول، إلا أن هذا التّوظيف ينبغي أن يخضع لمعايير وظيفيّة ومنهجيّة تساعد على تحسين مخرجاتها مع ضرورة ضبطها ضمن رؤيّة تواصليّة شاملة، خاصة في تنميّة الكفايّة المعجميّة والفهم الدّلاليّ، ومع ذلك يمكننا رصد بعض القصور في استعمالها نوجزه في ما يلي:

5_1_ الجوانب الإيجابيّة:

- توسيع الرصيد المعجميّ :تمكّن المتعلّم من التّعرف السّريع على معاني الكلمات؛
- دعم التّعلّم الذاتي :تساعد المتعلّم على الفهم الفوري دون الرجوع الدّائم إلى المعلم؛
- تعدد البدائل المعجميّة :تتيح أحيانًا أكثر من مقابل لغوي، مما يثري المعرفة.

5_2_ أوجه القصور:

- ضعف التّمييز الدّلاليّ بين المعاني المتعدّدة للكلمة الواحدة؛
- التّداخل الشكلي بين بعض الكلمات، مثل: "بين، وبيّن"، "بَنى، وبُنى"...؛

- إهمال السّياق الثّقافيّ الذي يؤثر في المعنى والاستعمال، والذي يختلف باختلاف الخلفيات الثّقافيّة لكل مجتمع؛
- الخلط بين المعنى الحرفي والاستعمال الاصطلاحي، خاصة في التّعابير المجازيّة؛
- قصور في ترجمة المشتقّات والصّيغ الصّرفيّة الدّقيقة، مثل: كاتِب(اسم فاعل)، وكاتَبَ(فعل ماض بصيغة فاعَل)....

الخاتمة: في ختام هذا البحث ينبغي التّأكيد على أهميّة التّرجمة الآليّة في مجال تعليميّة اللّغات، إذ إنّها تُسهم في تحقيق الكفاية المعجميّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من خلال جملة من الآليات التّعليميّة والدّلاليّة، ويمكننا أن نجملها فيما يأتي :

◊ توسيع الرصيد المعجميّ كونها تُمكّن التّرجمة الآليّة المتعلّم من الوصول السّريع إلى معاني عدد كبير من المفردات، مما يساعد على إثراء قاموسه اللّغويّ، خاصة عند قراءة النّصوص أو الاستماع إليها، دون تعطّل سير الفهم العام؛

◊ ربط اللّفظ بالمعنى لأنّ التّرجمة الآليّة تساعد على إقامة علاقة مباشرة بين اللّفظ في اللّغة الهدف ونظيره في اللّغة الأم، وهو ما يُعدّ مرحلة أولى ضروريّة في بناء الكفايّة المعجميّة، خصوصًا لدى المبتدئين والنّاطقين بغير العربيّة؛

◊ تعدّد المقابلات المعجميّن إذ تعرض بعض أنظمة التّرجمة الآليّة أكثر من مقابل للمفردة الواحدة، مما يلفت انتباه المتعلّم إلى ظاهرة تعدّد المعنى (polysemy)، ويُنّمي وعيه الدّلاليّ بالمفردات العربيّة؛

◊ توضيح الاستعمال السّياقيّ، وذلك عند ترجمة المفردة ضمن جملة أو نصّ محدّد، تسهم التّرجمة الآليّة في إبراز معناها السّياقيّ، وليس قاموسيًا فقط، مما يساعد المتعلّم على فهم كيفيّة توظيف الكلمة داخل التّركيب اللّغويّ .دعم التّعلم الذاتي والاستقلاليّة تُعدّ التّرجمة الآليّة أداة مساعدة على التّعلم الذاتي، إذ تتيح للمتعلّم البحث عن معاني المفردات في أي وقت، مما يعزّز استقلاليته ويزيد من تفاعله مع النّصوص العربيّة؛

◊ تقريب الفروق الدّلاليّة بين اللّغات، وذلك من خلال مساهمة التّرجمة الآليّة في إبراز الفروق الدّلاليّة بين المفردات المتقاربة في اللّغة الواحدة أو بين اللّغتين، مما يساعد المتعلّم على تجنّب الخلط المعجميّ؛

◊ تحفيز الوعي المعجميّ النّقدي من خلال ملاحظة أخطاء التّرجمة الآليّة أو قصورها أحيانًا، ينّمي المتعلّم قدرة نقديّة على التّمييز بين المعنى الصّحيح والمعنى غير الدّقيق، وهو ما يعزّز الكفايّة المعجميّة على المدى البعيد .

وفي هذا الصّدد يجدر بنا أن نؤكّد أيضا على أنّ التّرجمة الآليّة تساعد في تحقيق الكفايّة المعجميّة بوصفها وسيلة داعمة، إذ تيسّر فهم المفردات، وتوسّع الرصيد المعجميّ، وتدعم الوعي الدّلاليّ، شرط توظيفه ضمن إطار تعليمي موجّه يراعي السّياق والدّلالة والاستعمال .

المقترحات والتّوصيات:

- ✓ ضرورة التّدريس المنهجي للمفردات لضمان تطور مستمر للكفايّة التّواصليّة؛
- ✓ توظيف مخرجات المعالجة الآليّة للّغة العربيّة والتّرجمة الإلكترونيّة بشكل يخدم خصائصها في المجالين: العلميّ والتّعليميّ؛
- ✓ اقتراح آليات تربويّة لتوظيف التّرجمة الآليّة توظيفًا رشيدًا؛
- ✓ تقويم فاعليّة التّرجمة الآليّة في تنميّة الرصيد المعجميّ والفهم الدّلاليّ؛
- ✓ الكشف عن أبرز الإشكالات المعجميّة التّي تواجه التّرجمة الآليّة في العربيّة.

مراجع البحث:

_ فاطمة الخلوفي، أثر الكفايّة المعجميّة في التّمكّن من اللّغة، تطور معايير التّمكن من تخزين مفردات اللّغة إلى بناء كفايّة معجميّة، التّدريس مجلة كليّة علوم التّربيّة، عدد6. يونيو 2014.

_ محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985 .

_ هند بنت شارع بن عائض القحطاني، الكفايّة المعجميّة لدى النّاطقات بغير العربيّة والنّاطقات بها في المرحلة الجامعيّة_دراسة مقارنة_، مخطوط بحث لنيل شهادة الدّكتوراه، إشراف: عبد العزيز بن إبراهيم العصيليّ.

الهوامش:

1 _ هند بنت شارع بن عائض القحطاني، الكفاية المعجميّة لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها في المرحلة الجامعيّة_دراسة مقارنة_، مخطوط بحث لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف: عبد العزيز بن إبراهيم العصيليّ. faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/mlkhs_lmwtmr.pdf

2 _ فاطمة الخلوفي، أثر الكفاية المعجميّة في التمكّن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجميّة،التدريس مجلة كليّة علوم التربية، عدد6. يونيو 2014. ص 12 .

3_M.AbdulxayevFarxodbekMaxmudjonUgli,LEXICALCOMPETENCE:DISTINGUISHINGCOMPETENCEFROMSKILLSINLANGUAGELEARNING,INTERNATIONALMULTIDISCIPLINARYJOURNALFORRESEARCH&DEVELOP-Volume12,issue05(2025). P : 48.

4 _ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1985، ص 162 .

5 _ ويكيبيديا الموسوعة الحرّة، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D9%8A%D9%81

دور التكنولوجيات الحديثة في الممارسة التّرجمية -الجامعات الجزائرية أنموذجًا-

The Impact of Modern Technologies on Translation Practice: Algerian Universities as a Case Study

أ.د مهدية بن عيسى
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
وحدة البحث تلمسان

ملخص: تشهد تعليميّة الترجمة في الجامعات المعاصرة تحوّلات عميقة بفعل التطور المتسارع للتكنولوجيات الرقميّة والذكاء الاصطناعي، ممّا أعاد تشكيل الأهداف البيداغوجية، ووسائل التّكوين، وطبيعة الممارسة الترجمية ذاتها. تهدف هذه المداخلة إلى إبراز دور التكنولوجيات الحديثة في تعليمية الترجمة بالجامعات الجزائرية، من خلال الجمع بين التأطير النظري والنماذج التطبيقية، مع التركيز على أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب، والترجمة الآلية العصبية، والذكاء الاصطناعي التفاعليّ، ولا سيما تطبيق شات جي بي تي. وتخلص الدراسة إلى أن الإدماج الواعي لهذه التكنولوجيات يمثّل رافعة حقيقية لتحديث التكوين الجامعي شريطة ضبطه ضمن إطار بيداغوجي نقدي يحفظ جوهر الترجمة بوصفها نشاطًا معرفيًا إنسانيًا.

الكلمات المفتاحية :تعليمية الترجمة، التكنولوجيات الحديثة، الجامعات الجزائرية، الذكاء الاصطناعي.

Abstract : Translation didactics in contemporary universities is undergoing profound transformations driven by the rapid development of digital technologies and artificial intelligence. These shifts have reshaped pedagogical objectives, training methods, and even the nature of translational practice itself. This paper aims to highlight the role of modern technologies in translator education within Algerian universities by combining theoretical framing with applied

models, with a particular focus on computer-assisted translation tools, neural machine translation, and interactive artificial intelligence-especially the ChatGPT application. The study concludes that the conscious and well-framed integration of these technologies constitutes a genuine lever for modernizing university-level training, provided that such integration is regulated within a critical pedagogical framework that preserves the essence of translation as a human cognitive activity.

Keywords: Translation Didactics, Modern Technologies, Algerian Universities, .Artificial Intelligence

مقدمة: لم يعد تعليم الترجمة في عصر العولمة والتحوّل الرقمي، مجرد عملية لغوية تعتمد على إتقان قواعد اللغتين المصدر والهدف فحسب، بل أصبح نشاطًا تربويًا وعمليًا مشتركًا بين المعرفة اللغوية والتكنولوجيات الحديثة. فقد فرضت ثورة المعلومات والاتصالات وأدوات الترجمة الرقمية تغيّرات جوهرية في المناهج التعليمية الجامعية، وخاصة في أقسام الترجمة بالجامعات الجزائرية، مما يستدعي إعادة النظر في الأهداف والتقنيات المعتمدة في هذا الميدان؛ حيث لم تعد الكفاءة اللغوية وحدها معيار التكوين، بل أضحت الكفاءة التكنولوجية عنصرًا أساسيًا في بناء المترجم الأكاديمي والمهني. في هذا السياق، تواجه الجامعات الجزائرية أسوة بغيرها من المؤسسات الجامعية، تحدّي مواكبة هذه التحولات من خلال إدماج التكنولوجيات الحديثة في برامج تعليم الترجمة، بما يضمن جودة التكوين وملاءمته لمتطلبات سوق العمل. تنطلق هذه المداخلة من إشكالية مفادها :إلى أي حدّ أسهمت التكنولوجيات الحديثة في تطوير تعليمية الترجمة في الجامعات الجزائرية، وما انعكاس ذلك على الممارسة الترجمية في ظل بروز الذكاء الاصطناعي التفاعلي؟

1 - تعليمية الترجمة: لعبت الترجمة منذ القدم دورًا فعّالا في عملية التّواصل بين الشّعوب، فلم يتوقف دورها في نقل المعارف والعلوم بترجمة النصوص وأمهات الكتب بل كانت لفترة طويلة وسيلة لتعليم اللغات وتعلّمها لتصبح بعدها علما من العلوم الإنسانية سُمّي

" علم الترجمة "، وهو: علم مستقل بنظرياته تقنياته وفروعه ومن بين أهم فروعه: تعليمية الترجمة، التي ترتكز على المادة التعليمية من خلال العمل على تنظيمها ومراقبتها بهدف تقديمها، ويتمثل مجال اهتمام التعليمية في طبيعة العلاقة التفاعلية للعملية التعليمية التعلّمية وعناصرها الأساسية المحورية، وهي: المعلم، المتعلم والمعرفة.

وتعرّف تعليمية الترجمة بأنها "تعليم عملية النقل اللغوي والمعنوي لجمهور متعلمين لا يتقنون لغة أخرى اتقانا جيدا" [1]، إذ تقوم عملية النقل هذه عند "إ.لافو" على وظيفتين: الأولى تسمى بالتفسيرية ويخضع فيها المترجم لتكوين في الحقول التالية: المصطلحية، المعجمية، والنحو، إذ يشترط للدارس أن يسلك هذا الطريق والمتمثل في التدرج من السهل إلى الصعب، كونه أحد مبادئ التعليمية. أمّا الثانية فتسمى المراقبة ويتعلم فيها الدارس وظيفة النقل وينتج عنها تقويم كفاءة اللغة وكفاءة الترجمة لضمان التحويل الصحيح الذي لا يتحقق إلا ببلوغ الفهم.[2]

نقول إنّ تعليمية الترجمة مادة تعليمية تعلُمية تقوم على تعليم الاستراتيجيات والطرق الناجعة التي يفتقرها دارسي الترجمة في عملية النقل اللُغوي والمعنوي من لغة إلى أخرى، إضافة إلى تحويل خطابات من لغة أجنبية إلى لغتهم الأم، كون الترجمة تمثل حلقة وصل بين اللغات والثقافات وتحقق عملية التواصل بين الشعوب. وتنتمي تعليمية الترجمة إلى حقل دراسات الترجمية أو علم الترجمة الذي يقابله في اللغة الإنجليزية (translation studies "، ولها أربعة مجالات وهي كالآتي:

- تقويم الترجمة؛
- تعليمية الترجمة؛
- الترجمة في حقل تعليمية اللغات؛
- تعليمية اللغات وتعليم الترجمة المهنية .[3]

2 - **التكنولوجيات الحديثة في تعليم الترجمة:** تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن دمج التكنولوجيا في التعليم لا يقتصر على توظيفها أداة مساعدة بل يمتد لتحويل البيداغوجيا بأكملها من طرق تقليدية إلى عمليات تعلم نشط وتشاركيّ. فالتكنولوجيات الرقمية، بما فيها بيئات التعلم الافتراضية، ومنصات التواصل التعليمي، وأدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب

(CAT Tools)، تُعدّ من المحركات الأساسية لتحسين جودة التدريب على الترجمة وتعزيز الكفاءات المهنية للمترجمين المستقبليين.

أمّا في سياق التعليم الجامعيّ وبالأخص تعليمية الترجمة تُعرَّف التكنولوجيات الحديثة بأنها مجموع الأدوات الرقمية والبرمجيات الذكية التي تُوظَّف لدعم العملية التعليمية، وتحسين الكفاءة الترجمية، وتطوير المهارات المهنية للمتعلّمين وقد أسهم هذا التحول في الانتقال من المقاربة التقليدية، القائمة على الترجمة اليدوية وتحليل النصوص فقط، إلى مقاربة تكاملية تجمع بين البعد اللغوي والبعد التقني[4]. ويؤكد الباحثون أن إدماج التكنولوجيا في تعليم الترجمة لا ينبغي أن يكون إدماجًا شكليًا، بل جزءًا من رؤية بيداغوجية شاملة تهدف إلى تنمية التفكير النقدي، والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرار الترجميّ.[5]

3 - نماذج تطبيقية للتكنولوجيات الحديثة في تعليم الترجمة:

أدوات الترجمة الرقمية (CAT Tools): أصبحت أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب جزءًا لا يتجزأ من تدريب الطلاب في أقسام الترجمة. إذ تساعد هذه الأدوات على إدارة المصطلحات، واسترجاع الذاكرة الترجميّة، وتسريع عملية الترجمة مع ضمان التناسق النصّي، وهي مهارات يتطلبها سوق العمل الحديث. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن دمج هذه الأدوات في المناهج يمكن أن يعزز من كفاءة المتدرّبين ويدمج الخبرة التقنية بسلاسة في العملية التربوية .ومن أبرز النماذج التطبيقية المعتمدة في تعليم الترجمة داخل الجامعات، ولا سيما في أقسام الترجمة بالجامعات الجزائرية، برمجيات الترجمة بمساعدة الحاسوب مثل: SDL Trados Studio، MemoQ، Wordfast.

تقوم هذه الأدوات على مبدأ ذاكرة الترجمة (Translation Memory)، التي تسمح بتخزين المقاطع المترجمة واسترجاعها تلقائيًا عند تكرارها أو تشابهها، إضافة إلى **إدارة المصطلحات** والتحقق الآلي من الاتساق النصي. وقد أظهرت التجارب البيداغوجية أن توظيف هذه البرمجيات في الدروس التطبيقية يمكّن الطلبة من: اكتساب مهارات تنظيم المشاريع الترجمية؛ الوعي بأهمية الاتساق المصطلحي؛ التعرّف على معايير الجودة المعتمدة في المؤسسات المهنية. وتشير دراسات جزائرية حديثة إلى أن إدماج هذه الأدوات في التكوين الجامعي يسهم في تقليص الفجوة بين التكوين الأكاديمي ومتطلبات سوق الترجمة

الاحترافية، رغم ما يواجهه هذا الإدماج من تحديات تتعلق بالتكوين التقني للأساتذة وتوفّر التراخيص البرمجية. [6]

أ - **المنصات التعليمية والتعلم الإلكتروني:** إن تجربة التعليم عن بعد، التي ظهرت خلال جائحة كوفيد-19، كشفت إمكانيات واسعة للوسائط التكنولوجية في تقديم محتوى أكاديمي تفاعلي، بما يشمل المحاضرات المسجّلة، والاختبارات الإلكترونية، ومساحات التعاون الافتراضي بين الطلاب والأساتذة. هذه الأدوات لا تقتصر على دعم نقل المعرفة، بل تُمكّن الطالب من **التفاعل اللحظي والتحليل العميق للنصوص المترجمة** في بيئات تعلم مرنة ومتجددة[7].

ب -**الذكاء الاصطناعي والتغذية الراجعة (Feedback):** بينما يشهد العالم تطورًا سريعًا في الذكاء الاصطناعي وقدراته على تقديم تغذية راجعة آلية في سياق تعلم الترجمة، فقد أظهرت الدراسات أن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم الترجمة لا يزال تحت البحث والتحليل، لا سيما من ناحية تفاعل الطالب مع التقييمات الآلية ومعالجة ملاحظات الذكاء الاصطناعي بما يضمن نموًا معرفيًا حقيقيًا.

- **الترجمة الآلية العصبية (NMT) وسيطا تعليميا:** إلى جانب أدوات (CAT)، أصبحت تطبيقات الترجمة الآلية العصبية مثل (Google Translate) و(DeepL)جزءًا من المشهد التعليمي، ليس بوصفها بديلًا عن الترجمة البشرية، بل كوسيط بيداغوجي يُوظَّف في: تحليل الأخطاء الترجمية؛ المقارنة بين الصياغات الآلية والبشرية؛ تدريب الطلبة على مهارات المراجعة والتحرير اللاحق(Post-editing).

وقد بيّنت بعض الدراسات أن الاستخدام الموجّه للترجمة الآلية في الفصول الجامعية يعزّز التفكير النقدي لدى الطلبة، ويدفعهم إلى تجاوز التلقي السلبي للنص المترجم نحو التحليل والتقويم، وهو ما ينسجم مع المقاربات التعليمية الحديثة القائمة على التعلم النشط[8]

4 - انعكاسات التكنولوجيات الحديثة على الممارسة الترجمية:

1-4 (ChatGPT) نموذجا للذكاء الاصطناعيّ التفاعليّ في الترجمة: يمثل (ChatGPT) أحد أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي أثّرت بعمق في الممارسة الترجمية المعاصرة، سواء على مستوى الإنتاج النصي أم الدعم المعرفي للمترجم. وتكمن خصوصيته في كونه أداة تفاعلية قادرة على: اقتراح ترجمات بديلة وفق السياق؛

شرح الاختيارات الأسلوبية والمصطلحية؛ تبسيط النصوص أو إعادة صياغتها بلغات متعددة.

في السياق الجامعي الجزائري، يمكن توظيف شات جي بي تي بوصفه: أداة مساعدة في تحليل النصوص المصدر؛ وسيطًا لتدريب الطلبة على تبرير قراراتهم الترجمية؛ وسيلة لتطوير الكفاءة التداولية والأسلوبية. غير أن هذا التوظيف يظل مشروطًا بإطار بيداغوجي صارم يمنع الاعتماد الكلي على الأداة، ويُرسّخ لدى الطالب وعياً نقدياً بحدود الذكاء الاصطناعي، خاصة فيما يتعلق بالدقة المصطلحية والسياقات الثقافية الخاصة.

2-4 برمجيات ذكية أخرى وتأثيرها في الممارسة الترجمية: إلى جانب شات جي بي تي، ظهرت برمجيات ذكية أخرى تُحدث تحوّلًا تدريجيًا في الممارسة الترجمية، من بينها: أدوات التدقيق اللغوي (Grammarly)، (LanguageTool)؛ برامج تحليل النصوص متعددة اللغات؛ أنظمة إدارة المشاريع الترجمية السحابية. وقد أسهمت هذه البرمجيات في إعادة تعريف دور المترجم، الذي لم يعد مجرد ناقل لغوي، بل فاعلًا معرفياً وتقنياً يدير المحتوى ويُقيّم الجودة ويُشرف على عمليات المراجعة والتحرير.

5 - بين التمكين المهنيّ والمخاطر البيداغوجية: أدى إقحام التكنولوجيا في الحقل الترجمي إلى إحداث تغييرات جوهرية في طبيعة "الفعل الممارس":

1. **تغير دور المترجم من الكاتب إلى المحرر:** حيث أصبحت الممارسة الترجمية تنزاح نحو "التحرير اللاحق" (Post-editing) هذا التحول يتطلب مهارات نقدية عالية، حيث يغدو المترجم بمثابة "مراقب جودة" يضمن خلو النص من الهلوسات الرقمية (Hallucinations) التي قد تقع فيها الآلة.

2. **دمج الكفاية المعلوماتية بالكفاية اللغوية:** لم يعد التمكن من قواعد النحو والصرف كافياً، بل أصبحت القدرة على التعامل مع الصيغ البرمجية (Tags)، والوسوم (Metadata) جزءاً من الممارسة اليومية.

3. **السرعة والضغط الإنتاجي:** انعكست التكنولوجيا على اقتصاديات الترجمة؛ فاستخدام الأدوات الذكية رفع من سقف التوقعات الإنتاجية (من 2000 كلمة يومياً للمترجم التقليدي إلى أكثر من 5000 كلمة باستخدام التحرير اللاحق)، وهو ما يفرض على الجامعة الجزائرية تدريب الطلبة على إدارة الوقت والإجهاد الرقمي.

4. **تحدي الهوية والإبداع** :تثير التكنولوجيا هواجس تتعلق بنمطية الأسلوب، إذ إن الاعتماد المفرط على الآلة قد يؤدي إلى "تسطيح" اللغة وغياب البصمة الذاتية للمترجم، وهو ما يشكل جوهر النقاش الأكاديمي الحالي في المخابر البحثية الجزائرية ومن ثمّ، فإن الرهان الحقيقي لا يكمن في رفض هذه الأدوات أو تبنّيها بشكل مطلق، بل في إدماجها إدماجًا بيداغوجيًا واعيًا يوازن بين الكفاءة التقنية والكفاءة اللغوية والإنسانية.[9]

6 - واقع تعليمية الترجمة في الجامعات الجزائرية: تشهد الجامعات الجزائرية توجهًا متزايدًا نحو إدماج التكنولوجيات الحديثة في تعليم الترجمة، سواء من خلال مقاييس مستقلة تعنى بالتكنولوجيا والترجمة أم عبر توظيف الأدوات الرقمية في الأعمال التطبيقية. غير أن هذا التوجه لا يزال متفاوتًا بين مؤسسة وأخرى ويعاني من تحديات تتعلق بتحديث البرامج، وتوفير التراخيص البرمجية، وضمان التكوين المستمر للأساتذة[10].

تتوزع معاهد وأقسام الترجمة في الجزائر (كجامعة الجزائر 2، جامعة وهران 1، وجامعة قسنطينة) بين طموح الرقمنة وواقع الإمكانيات. يمكن تلخيص الوضع الراهن في النقاط التالية:

- **تطوير المناهج** :إدراج مقاييس خاصة بـ "الترجمة والإعلام الآلي" و"المصطلحية الرقمية" ضمن عروض التكوين في الليسانس والماستر.
- **البنية التحتية** :تفاوت ملحوظ في توفر مخابر الترجمة المجهزة بالبرمجيات الأصلية، حيث تعتمد أغلب الجامعات على البرمجيات مفتوحة المصدر (Open Source) نظراً لتكلفتها العالية.
- **المقاومة البيداغوجية** :وجود فجوة رقمية لدى بعض الكوادر التدريسية التي لا تزال تحبذ الطرق التقليدية خوفاً من طغيان "الآلة" على "الفكر الإبداعي" للمترجم.

7 - آفاق تطوير التكوين الجامعي في الترجمة: تُظهر التجارب العالمية أنّ دمج التكنولوجيا في تعليم الترجمة ليس مسألة تقنية فقط، بل هو تحول بنيوي يمسّ الأهداف البيداغوجية وطرائق التدريس وملفات التكوين الجامعي. وفي السياق الجزائري، لا تزال هذه العملية في بداياتها، غير أنّها تنطوي على فرص حقيقية لتجاوز فجوة التأهيل بين الجامعة وسوق العمل. ويمكن تلخيص أبرز آفاق تطوير التكوين الجامعي كما يلي:

- **إدماج وحدات التكوين التقني ضمن المناهج الأساسية:** تفرض التحولات المهنية ضرورة إدراج وحدات متعلقة بـ: ذاكرات الترجمة (Translation Memories)، إدارة المشاريع الترجمية (Translation Project Management).
- **إنشاء مخابر ترجمة رقمية:** تُعد المخابر الرقمية بنية ضرورية لتعليم الترجمة الحديثة، إذ تتيح للطلبة: الاشتغال على نصوص حقيقية، استخدام برامج (CAT Tools)، تحليل الترجمات آليًا، التعرف على مهام محرّر ما بعد الترجمة (Post-Editing).

– **تكوين الأساتذة في التقنيات الجديدة:** إدماج التكنولوجيا لن ينجح دون تأهيل المدرّسين، لأنّ غياب خبرة الأستاذ في الأدوات الرقمية يجعل الاستخدام سطحيًا أو شكليًا. خلُصت دراسات حول التكوين الرقمي في الجامعات الأوروبية إلى أنّ التدريب المستمر للأساتذة هو أقوى عامل لتجسيد الانتقال الرقمي الحقيقي في التكوين الجامعي.

- **تعزيز المقاربة بالمشروع (Project-Based Learning):** تُعد هذه المقاربة ملائمة جدًا للتكوين في الترجمة؛ فهي تعتمد على: اختيار مشروع ترجمي حقيقي، توزيع الأدوار على الطلبة (مترجم، محرر، موثق...)، استخدام أدوات فعلية مثل (Smartcat) أو (MemoQ)، تقديم منتج نهائي قابل للتقييم.
- **إقامة جسور بين الجامعة وسوق العمل:** ويمكن تعزيز ذلك عبر: اتفاقيات مع دور الترجمة، تدريب الطلبة في مؤسسات إعلامية، مشاريع ترجمة تطوعية في المنظمات الدولية أو الثقافية.
- **ترسيخ أخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي:** في ظل الاندفاع نحو استخدام الذكاء الاصطناعي والأنظمة العصبية، من الضروري إدراج أخلاقيات مهنية عند استعمال: الترجمة الآلية، برامج الذكاء الاصطناعي التوليدي، أدوات التحقق الآلي.[11]

8- من التكنولوجيا إلى التكوين المهني: قراءة في مسار التحول: إنّ إدماج التكنولوجيا في الترجمة داخل الجامعة الجزائرية يكشف مسارًا تدريجيًا يمكن قراءته عبر ثلاث مراحل رئيسة:

1. **مرحلة الوعي (Awareness Stage):** وفيها يتعرف الطلبة والأساتذة على الأدوات دون استخدامها فعليًا. كانت هذه المرحلة واضحة قبل 2019 حين كان تدريس الترجمة هشًّا في المستوى التقني وكانت الأدوات الرقمية غائبة تقريبًا عن قاعات الدرس.

• **مرحلة الاضطرار (Forced Digitalization):** وهي الفترة التي رافقت جائحة كورونا (2020-2021)، حيث اضطرّت الجامعات إلى: استخدام منصات التعليم عن بُعد، وتشجيع التمارين عبر (Google Classroom، Moodle). وقد كشفت تقارير اليونسكو أنّ التعليم عن بُعد ليس خيارًا بديلًا بل بنية استراتيجية قادرة على حماية استمرار التعلم في أوقات الأزمات[12].

• **مرحلة التكامل (Integration Stage):** وتبدأ حين تصبح التكنولوجيا جزءًا من المنظومة، لا مجرد رد فعل ظرفي. ومن مؤشرات هذه المرحلة: إنشاء وحدات تكوين رقمي في الترجمة، تكوين الأساتذة في أدوات (CAT)، تجهيز المخابر الرقمية في بعض الجامعات، اشتغال الطلبة على مشاريع ترجمة فعلية، استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريب والتقويم. وفي هذا السياق، سجلت بعض الأقسام في الجزائر بوادر تكامل من خلال مشاريع صغيرة في الترجمة السمعية البصرية أو في الترجمة التقنية.

وعليه يتضح أنّ الانتقال نحو التكنولوجيا في مجال الممارسة الترجمة هو مسار تراكمي لا يحدث دفعةً واحدة، بل يتشكل تدريجيًا عبر مراحل. غير أنّ هذا المسار لا يمكن أن يبلغ نضجه دون تخطيط بيداغوجي واضح يهدف إلى توحيد الرؤية التعليمية، بدل تركها رهينة الاجتهادات الفردية والمبادرات المعزولة.

خاتمة:

لم تُعدّل التكنولوجيات الحديثة أدوات المترجم فقط، بل أعادت تشكيل بنية الممارسة الترجمية بكاملها، إذ تحولت الترجمة من نشاط لغوي محدود إلى منظومة تقنية ومؤسساتية تتداخل فيها البرمجيات والذكاء الاصطناعي وإدارة المشاريع. ومع أنّ الجامعات الجزائرية لا تزال في مرحلة انتقالية بين نموذجها التقليدي ونموذجها الرقمي، فإنّ المعطيات النظرية والميدانية تؤكد وجود استعداد فعلي يسمح بتطوير التكوين الجامعي إذا توفرت:

1. إرادة مؤسساتية لتجهيز المخابر ورخص البرامج.
2. تكوين منهجي للأساتذة.
3. إدماج الكفاءات المهنية الرقمية في المناهج.
4. تطوير شراكات مع القطاع المهني.
5. مقاربة نقدية في استعمال الذكاء الاصطناعي.

كما تبيّن أنّ المترجم المعاصر لن يكون فاعلاً في سوق العمل ما لم يمتلك: كفاءة لغوية، كفاءة ثقافية، كفاءة تقنية، كفاءة توثيقية، كفاءة تقويمية. وهي الكفاءات التي تُعدّ اليوم معيارًا لدى المدارس التكوينية العالمية. وعليه فإنّ مستقبل تعليم الترجمة في الجزائر سيتحدد بناءً على مدى قدرة الجامعة على مواكبة هذه التحولات، لأنّ التحول الرقمي لم يعد خيارًا بل شرطًا بنيويًا للبقاء في مهنة تتغير بسرعة.

الهوامش والإحالات:

1- تعليمية الترجمة، سعيدة كحيل، عالم الكتاب الحديث، ص 52.

2- ينظر: المرجع نفسه.

3- ينظر: تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية، سعيدة كيحل، أطروحة دكتوراه، مخبر الترجمة وتعليمية اللغات، باجي مختار عنابة ،2007، ص 58.

4- The Impact of Computer Assisted Translation (CAT) Tools on Translator Training،Faiza BOUKHELEF،https://revue.univ-oran2.dz

5- زايد محمد، أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية العدد 04، الجزائر، 2020، ص 505، 506 .

6- مقياس التكنولوجيات الحديثة في برنامج تعليم الترجمة في أقسام الترجمة بجامعات الجزائر: نحو بيداغوجيا تتماشى مع الكفاءات الجديدة، لوط محمد، مجلة دفاتر الترجمة، العدد29، الرقم1، ص: 10-11.

7- زايد محمد، أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، مجلة الإجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية العدد 04، الجزائر، 2020، ص 505، 506

8- ينظر: مقياس التكنولوجيات الحديثة في برنامج تعليم الترجمة في أقسام الترجمة بجامعات الجزائر: لوط محمد، مجلة دفاتر الترجمة، العدد29، الرقم1، ص: 15.

9- المرجع السابق، ص 100، 101 .

-10ينظر: واقع تعليمية الترجمة عن بعد في الجامعة الجزائرية، بن عيسى مهدية، مجلة دفاتر الترجمة، العدد27، رقم:1 ص: 80.

11- Alexey I.Gorozhanov , Elina F.Kosichenko et des autres , Teaching Written Translation Online : Theoretical Model , Software Development , Interim Results ,EDP Sciences , n° 50 ,Moscow , 2018 , p 01 .

12- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717 ،Education in a post-COVID world:Nine ideas for public action International Commission on the Futures of Education.

Translation Didactics Methodology (Techniques and Perspectives)

Dr. Mohamed Mourad AROUSSI
Translation and Interpretation Institute, University of Algiers II.

Introduction

This paper deals with teaching translation approaches throughout several historical periods, it is organized into four parts. First, a brief overview of the evolution of translator and interpreter training is provided. Then, the evolution of research in the didactics of translation is discussed, referring only to written translation, its developmental phases, and the techniques that have emerged. Third, the current research areas in the didactics of translation are presented. And finally, future perspectives are discussed.

The training of translators and interpreters began in earnest at the start of the 20th century, coinciding with the great revolution in the world of translation. It was a time of rapidly increasing international relations, a time of great technological advances that enabled the emergence of new varieties of translation that are used today, such as simultaneous interpreting, dubbing, subtitling, etc. And this great revolution in the translation world also expanded the translation market with the growing importance of legal, technical, and scientific translation. All this led to the emergence of the first dedicated translator and interpreter training centres, as a now autonomous field of study.

1. Translation Didactics Evolutive phases.

The paper's first section deals with the evolution phases of this research, the initial phase in the didactics of translation begins in the late 1970s. It has already been noted that the first translator training centres began in the 1930s, but research in didactics only began to occur in the late 1970s. There is a series of pioneering works, by Wills, Delisle, and Nord, who began to reflect on what it means to teach translation. Delisle, in his 1980 book, which is the fruit of his 1978 doctoral thesis, explains the situation of that time very well. As Delisle mentioned, from the didactic point of view, the major concern until now has been with the content of programmes, the duration of studies, admission conditions, and other similar questions linked to the general organization of courses. It seems that the time has come to go further in reflecting on the methodology of practical seminars, parallel to the fine-tuning of programmes. this particular important aspect of translation pedagogy seems to have attracted almost no attention from researchers. And that was the situation at that time: being concerned with seeing what subjects to include, etc., but lacking reflection on didactic aspects.

Following this initial phase, comes a development phase that would span from the mid-1980s to the turn of the millennium. From the mid-1980s, many collective volumes on the didactics of translation appeared, conference proceedings, and also special issues of journals. And only from the mid-1990s did individual monographs also appear, with the exception of Delisle's 1980 book, which was truly the pioneer.

And with the turn of the millennium, a phase that can be termed a consolidation phase of research in the didactics of translation is observed. The didactics of translation becomes a specific field within applied translation studies. It should be said, in parentheses, that in this sense Holmes, in his famous article The Name and Nature of Translation Studies, was a pioneer because he already identified it as a branch, although research did not yet exist. But it consolidates from the year 2000 onwards, consolidating as part of what is termed action research. That is, research carried out by social participants, in this case, translation teachers to transform it. In this period, there is a great increase in publications on the didactics of translation. Many collective volumes, many monographs appear. It is the time when specific journals also appear, such as The Interpreter and Translator Trainer in 2007, which is the key reference for following the state of the didactics of translation; Redit, an electronic journal of translation and interpreting, in 2008, etc. Specific journals now exist. Also, book series: since 1992 at the University of Salford, the Thinking Translation series. Also, specific conferences as PACTE group, since 2012, organizes DITRAD every two years, which is a conference to bring together researchers in the didactics of translation and also includes a trainer training seminar.

2. Techniques and approached in the Didactics of Translation

What are the techniques that have been given throughout this time in the didactics of translation? Well, several techniques have been given, and these techniques have also undergone an evolution. An evolution that goes from initial techniques that can be labeled as

transmissionism and prescriptivist, focused on the teacher and the translation product, to a series of proposals more in line with current pedagogical thinking, which focus more on the development of the translation process than the product; and there is a shift from focusing on the teacher to focusing on the student. These techniques advocate an active role for the student and an interactive role in the classroom, as they speak of cooperative learning, the importance of fostering student autonomy, and also emphasizing the performance of authentic tasks to learn to translate. These techniques lay the groundwork for a curriculum design that can be called integrative, in the sense that it encompasses all axes of the educational process: objectives, competences, sequencing, methodology, and evaluation.

2.1 Didactic and Normativist Approaches

The Traditional Didactics of Translation: This didactics is the continuator, the heir of traditional language teaching and the use made of translation in this traditional language teaching (the so-called grammar-translation methods). It is didactics centred on the teacher; the didactic design is limited to a compilation of texts. It is also not very clear in these manuals or in a teacher's selection why those texts and not others have been chosen, nor their progression. Most of the time these texts are literary, so there is an absence of pedagogical objectives. Everything is polarized on the results, because the didactic act is limited to the student preparing the translation and presenting it in class, and the teacher (or the best student) provides the solution. But there is no diagnosis of the error, where it comes from, what its causes are, so that the student can correct it. Everything is polarized

on that correct solution provided by the teacher. There is an absence of methodological criteria, no pedagogical justification, no criteria for text selection, and no methodological guidelines. This traditional line can be summarized in the famous "read and translate," also heir to traditional didactics. Of course, there are also no criteria for progression and evaluation.

Cross-linguistic Approaches: Among Cross-linguistic approaches, those most related to the didactics of translation have been comparative stylistics. The best known is perhaps that of Vinay and Darkened in 1958. These comparative stylistics propose, especially Vinay and Darbelnet, the so-called technical translation procedures; they are presented as a method for learning to translate and have a series of limitations. From a theoretical point of view, the fundamental limitation is decontextualization, because pairs of equivalences are presented but out of context, so the student's only alternative is to memorize that equivalence between language pairs. Therefore, everything remains polarized on the result. Objectives are limited solely to differences between languages, and methodology is also limited to exercises around those differences.

Slightly different are textual and Cross-linguistic approaches, which no longer compare languages but compare texts; that is, there is a contrastivity of textual mechanisms (coherence, cohesion, text typologies). Therefore, they are closer to the reality of translation (the translator translates texts). However, limitations remain because, despite comparing textual differences, everything remains polarized on

results; objectives are limited to differences in textual functioning, and methodology is also limited to exercises around those differences.

Approaches with a Predominance of Theoretical Content: These are manuals or pedagogical approaches for training translators where there is a predominance of theoretical content. There are many manuals conceived as "theory and practice," which include a theoretical part and a practical part; perhaps the best known is Newmark's from 1988. A very important limitation occurs, and that is the confusion between teaching translation theory and teaching how to translate. Here it is necessary to turn to the distinction made in cognitive psychology between declarative or explanatory knowledge (which a theorist needs: knowing translation theory, knowing what, knowing why) and operative or procedural knowledge (which the translator needs to know how to translate; in this case, this operative knowledge is knowing how to solve translation problems). Therefore, this confusion occurs. It remains polarized on results, there is no definition of learning objectives because the objectives are theoretical, and lastly, a methodological framework is still lacking.

2.2 Student-Centred Approaches

Training by Learning Objectives: This was inaugurated by Delisle in his 1978 doctoral thesis, published in 1980, where he proposes, advocates for, a heuristic discovery pedagogy centred on the student. And Delisle emphasizes that the didactics of translation must focus on development, on promoting a correct development of the translation process in the student. Delisle mentioned that teaching translation is making understood the intellectual process by which a message is

transferred into another language, placing the translation learner at the centre of the translation operation to make him/her grasp its dynamics. Delisle is the first to introduce learning objectives that are no longer linguistic, but are methodological objectives; and he is also the first to advocate an active methodology to develop these objectives. Within this line, Delisle's second book from 1993, in which he already distinguishes between general and specific objectives; as methodological, professional, Cross-linguistic, and textual for direct translation; or Viaggio in 1996, who proposes learning objectives for inverse translation; or in the 1999 collective book, where learning objectives can be proposed for various subjects in translator training.

Orientation Towards the Development of the Translation Process: The pioneer was Seleskovitch, referring to interpreter training, when already in the 1960s she claimed that the aim of teaching is to give the student methods and principles, and the translated discourse in class should serve the acquisition of methods and not reusable equivalences. This is a clear criticism of comparative stylistics as a method for teaching translation. Gile, when, also referring to interpreting, says the idea is to focus in the classroom not on results (i.e., not on the final product of the translation process), but on the process itself. The process-oriented approach provides the student with good translation principles, methods, and procedures.

The Task-Based and Project-Based Approach: This is a methodological framework and curriculum design that started in the early 1990s. In this methodological framework, the task is the axis that articulates the design of the teaching unit and the entire

curriculum. The great importance of the task-based approach is the distinction established between the final task (e.g., translating a specific text genre, translating a will) and all the preparatory or enabling tasks that the teacher or the student, or jointly, must perform to equip themselves and be capable of performing that final task. These tasks can be of various types: in the classroom, outside the classroom, guided, autonomous, individual, in groups, they can be shorter, longer, there are also post-tasks, etc. Some examples of tasks are, obviously, translating texts, but there are many others: pre-translation tasks like source text analysis, synthetic translation, expanded translation, sight translation, comparative translation, translation revision, translation correction, multiple tasks to acquire and consolidate knowledge, readings of supporting texts, reading information sheets, debates on any problem or topic, analysis of parallel texts (major documentation), completing questionnaires, writing reports, etc. They are just some examples of this diversity of tasks that can be used in translation teaching. The task- and project-based approach are based on distinguishing between activities, tasks, and projects. As previously mentioned, the task- and project-based approach, the project is a more globalizing, more open task, which can include several competences at once and, of course, requires greater sequencing. A project could be translating an international sales contract, translating a TV series episode, a film, a short story, etc. Finally, regarding this approach, remember that it is a methodological framework, but a flexible one, which allows the integration of pedagogical approaches like problem-based learning, case studies,

cooperative learning, situated learning, the flipped classroom, etc., because it is a methodological framework for structuring methodology.

Constructivism: Another line of work, represented by Kiraly but underlying all these approaches, is constructivism, the learning theory behind it. Kiraly articulates this in a 2000 publication, opting for a social constructivist orientation that emphasizes, as do all these lines of work showed in this paper, learning and teaching centred on the student, a teaching model based on student autonomy, on multidirectional interaction between students and teacher, insistence on performing authentic, collaborative projects among all students and the teacher; and in this sense, Kiraly launches the proposal of the constructivist workshop.

Competence-Based Training: Competence-based training prevalent in other didactics has also had important repercussions in the didactics of translation. You know that competence-based training is the pedagogical line that continues training by learning objectives, but emphasizes greater transparency of professional profiles, a greater focus on learning outcomes, greater flexibility, and greater integration. The foundation lies in constructivist learning theories, and competences are the guiding thread. There are many definitions of competence; a competence is defined as the set of knowledge, skills, and attitudes (these three things, otherwise it's not a competence) necessary to perform a given occupation and the capacity to mobilize and apply these resources in a specific environment; that is, the competence is not possessed if the person is not capable of mobilizing and applying it in a given context. Competence-based training

proposes an integrated model of teaching, learning, and evaluation. An important distinction is between specific competences (those of a discipline, in this case translation) and the so-called general or transversal competences, thus proposing holistic training, not only in the specific competences of a discipline, but also in these general competences, like critical capacity, logical reasoning, creativity, etc.

Competence-based training in higher education also places great importance on the description of the professional profile, which will define the competences and training elements of a given university curriculum, for which market studies must be developed to know the competences of the localization translator, the accessibility translator, the technical translator, etc., which moreover constantly change with the evolution of the profession and technologies. Some categories of specific competences are proposed for translator training: strategic methodological, Cross-linguistic, extra-linguistic, professional, instrumental, and translation problem-solving competences, which must be specified for each subject.

Competence-based training strongly insists that stating a competence is the first step, but then comes an entire process, which is called the operationalization of competences, in which the components of that competence must be elaborated, the ingredients, the elements that compose each competence; from there, the learning outcomes that would be appropriate at each level (a competence is not acquired in three months, one month, six months, sometimes not even in four years, therefore, it is necessary to examine the learning outcomes appropriate for that level would be).

The levelling of competences is a topic that has received little research attention in translation studies and constitutes the precise focus of the current investigation. To this must be added determining the disciplinary content associated with each competence, designing activities to acquire the competence, and obviously, evaluation procedures.

Approaches Emphasizing Professional Aspects and Situated Learning: The precursors are found in authors like Vienne or Gouadec, who emphasize the need to approach translations in class in their communicative situation and with real professional assignments, but also those authors who take up the proposal of situated learning that was dealt with in The Interpreter and Translator Trainer journal, which collects work in this line. All this derives from the theory of situated cognition, in the sense that any knowledge must be presented in an authentic context.

3. Research Areas in the Didactics of Translation

First, research has been conducted on curriculum design in translator training in general: what objectives, what competences, what subjects should be involved, the contents, etc. Research has also been conducted on the design of specific subjects. In this sense, what has been written most about is initiation to translation, the so-called general translation. To a lesser extent on inverse translation, and to a lesser extent but fortunately advancing, in the various branches of specialized translation: the didactics of technical, scientific, legal, commercial, audiovisual, and literary translation.

Advancement has also been made in methodology: how to design a teaching unit, what tasks can be done, group dynamics, etc. And in reality, in all these proposals presented earlier, there are methodological proposals.

Evaluation was a neglected area, but from the year 2000 onwards it has actually received a great boost, where concern begins to appear about how to evaluate, what evaluation procedures to use. Another field is the use of technologies in the teaching and learning of translation: blended learning, the use of electronic corpora, online teaching. And lastly, from a more conceptual point of view, aspects related to the functioning of translation competence and its acquisition: the PACTE group's own research on translation competence and its acquisition, research on the implications of directionality (translating into the mother tongue, translating into a foreign language), the application of specific competences, etc.

4. Research Perspectives

At present, this field is confronted with a series of important curricular challenges arising from three aspects. First, from changes in the translation profession (it is a profession that changes very quickly); also from constant academic and professional mobility (not only of students, but also of professionals; this must be taken into account); and also taking into account the great pedagogical renewal that has occurred in recent years and, of course, the technological one (not only in the translation profession, but also in teaching and learning technologies).

In this sense, the need, to design curricula to train translators that respond to the social and professional demands of each context. One thing is certain, there are no universal curriculum designs; what may be a good curriculum design for one city may not be for another, because it will depend on what the market demands in that context; but at the same time they must respond to the conditions of today's society, and today's society is a global society (a translator can live in one city and be translating for another). Therefore, it is important to consider this issue and this changing, fluid society that changes so fast.

Translation technologies must be incorporated, the curriculum designs must be easily comparable on an international level, due to the great mobility of students, which is increasing, but also professional mobility. It is not possible to create curriculum designs that are not well understood, that are not clear.

This is very important to facilitate comparability. Curriculum designs that are suited to new pedagogical models, that consider the principles of competence-based training, that integrate teaching, learning, and evaluation, that also consider the importance of learning autonomy, of also developing the student's versatility, and also lifelong learning; that is, providing guidelines so the student is capable of learning, and can keep learning throughout life.

This is very important in a profession like translation. Learning progression is extremely important, and in this, translation is very behind, very delayed compared to other disciplines (for example, language didactics, where levels are very clear; in translation

unfortunately not). And of course, incorporating teaching and learning technologies.

This implies that a clear response must be provided to all axes of curriculum design in order to conduct good learning needs analyses, properly setting competences and learning objectives, selecting contents, being capable of determining a good active methodology, progression (sequencing is extremely important), and being capable of evaluating well, because this is what closes the circle of teaching: evaluation. That is, being able to follow with excellence the steps of curriculum design: analysis of social needs, setting the aim of the training (which can be different according to context), designing the competences, determining which subjects and courses would form part of the training, establishing progression; and getting down to each specific course, properly setting the objectives, competences, learning outcomes, contents, the sequencing of each teaching unit, designing the teaching units, and evaluation.

In conclusion, the following research recommendations are identified as essential for advancing the field of translation teaching:

1. Regularly and effectively assess training programs.
2. Clearly define competency and performance standards.
3. Investigate the training needs of instructors and educators.
4. Develop appropriate assessment methods and criteria.
5. Conduct market research including new and emerging market trends.
6. Integrate teaching and learning technologies effectively.

Conclusion

This paper outlines the teaching translation methods over time. It highlights four main areas: the history of translator training, the growth of research in translation education, current research topics, and future directions.

In the early 20th century, training for translators and interpreters began to prosper due to rising international connections and technological advancements. This led to new methods like simultaneous interpreting and subtitling. The growth of the translation market also created a need for specialized training centers. Research in translation education started in the late 1970s, focusing on the content and structure of programs. Over time, the focus shifted to teaching methods and student involvement. The paper shows how approaches evolved from teacher-centered methods to student-centered ones, emphasizing active learning and real-world tasks. Recent research areas include curriculum design, evaluation methods, and the integration of technology in teaching. The paper also notes the need for adaptable curricula that meet changing professional demands and reflect today's global society.

References

1. Delisle, J. (1980). L'analyse du discours comme méthode de traduction. Université d'Ottawa.

2. Gile, D. (1995). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. John Benjamins.

3. Gouadec, D. (2007). Translation as a Profession. John Benjamins.

4. Holmes, J. S. (1972/1988). The Name and Nature of Translation Studies. In Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies (pp. 67-80). Rodopi.

5. Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. Universitat Jaume I.

6. Kelly, D., & Martin, A. (2009). Training and Education. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), Routledge Encyclopedia of Translation Studies (2nd ed., pp. 294-300). Routledge.

7. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. Prentice Hall.

8. Seleskovitch, D. (1968). L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication. Minard Lettres Modernes.

9. Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Didier.

التّرجمة، الرّقمنة، وتعليميّة اللّغات: مقاربة تكامليّة لتطوير كفايّات المترجم المتعلّم

د. الهادي شريفي
جامعة تلمسان

الملخّص: يهدف هذا البحث إلى مقاربة العلاقة بين التّرجمة والرّقمنة وتعليميّة اللّغات من منظور تكامليّ يضع «المترجم المتعلّم» في مركز العمليّة البيداغوجيّة، في سياق التّحوّلات الرّقميّة المتسارعة التي يعرفها التّعليم العالي الجزائري والعالمي. ينطلق البحث من ملاحظة أساسيّة مفادها أنّ تعليميّة التّرجمة لا يمكن أن تظلّ حبيسة النّموذج الطّباعيّ التّقليديّ (النّص الورقيّ-المعلّم-الطّالب)، في زمن أصبحت فيه الموارد الإلكترونيّة، والمنصّات التّفاعليّة وأدوات التّرجمة الآليّة، جزءًا من البيئة الطّبيعيّة لتعلّم اللّغات.

يسعى المقال إلى: تحليل تمثّلات المترجمين المتعلّمين لدور التّرجمة في تعلّم اللّغات الأجنبيّة، بالاستناد إلى بعض الدّراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات؛ إبراز إمكانات الأدوات الرّقميّة (مستودعات نصوص، قواميس إلكترونيّة، أنظمة ترجمة آليّة عصبيّة، منصّات تعلّم تفاعليّة) في تطوير الكفايّات اللّغويّة والتّرجميّة، مع التّركيز على جانب الوعي النّقدي في التّعامل مع هذه الأدوات وعدم الاكتفاء بالاستهلاك الآلي لنتائجها؛ اقتراح نموذج بيداغوجي أوّلي لتكامل التّرجمة والرّقمنة في مساقات تعليميّة موجّهة لطلبة التّرجمة واللّغات، يعتمد مبدأ المهامّ المترجمة رقميًا التي توظّف نصوصًا أصيلة، وموارد رقّيّة، وأنشطة تحليل ومقارنة ونقاش. تعتمد الدّراسة منهجًا وصفيًّا تحليليًّا مدعومًا بأمثلة تطبيقيّة من واقع أقسام التّرجمة واللّغات في الجامعة الجزائريّة، وتستفيد من بعض نتائج مشاريع الكوربيسات (المتون) التّاريخيّة والحديثة للعربيّة التي أظهرت الدّور الحاسم للتّحليل الصّرفيّ والتّجذير المعجميّ (lemmatization) في تحسين أداء أنظمة المعالجة الآليّة للنّصّ العربيّ. وتخلص الورقة إلى أنّ استثمار الرّقمنة في تعليميّة التّرجمة لا يعني استبدال المعلّم بالآلة؛ بل إعادة تشكيل أدوار المعلّم والطّالب والأداة في بيئة تعلم تعاونيّة تفاعليّة تُنمّي كفايّات المترجم اللّغويّة، والثّقافيّة، والتّقنيّة في آن واحد.

الكلمات المفتاحيّة: التّرجمة التّعليميّة، الرّقمنة، تعلّم اللّغات الأجنبيّة، كفايّات المترجم، الموارد الرّقميّة، التّحليل الصّرفيّ، التّجذير المعجميّ (lemmatization).

Translation, Digitalization, and Language Didactics : An Integrative Approach to Developing Student-Translator Competences

Abstract

This paper proposes an integrative approach to the relationship between translation, digitalization, and language didactics, placing the "student-translator" at the center of the pedagogical process within rapidly changing digital learning environments in Algerian higher education.

The study starts from the assumption that translation teaching can no longer remain confined to a traditional print-based model in a context where electronic resources, online platforms, and machine translation systems have become a natural part of language learning. The paper aims to: (1) analyze student translators' representations of the role of translation in foreign language learning, drawing on research in applied linguistics and language pedagogy; (2) highlight the potential of digital tools (text corpora, online dictionaries, neural MT systems, interactive learning platforms) to develop linguistic and translational competences, while fostering a critical awareness of their limitations; and (3) outline a preliminary pedagogical model based on "digitally mediated translation tasks" designed for translation and language students.

Using a descriptive-analytical methodology and classroom-based examples, the study benefits from recent work on historical and contemporary Arabic corpora that showed the importance of

morphological analysis and lemmatization for Arabic NLP. It argues that integrating digitalization into translation pedagogy should not replace teachers with machines, but rather reshape the roles of teacher, learner, and tool in a collaborative, interactive learning environment.

Keywords: *Educational translation, Digitalization, Foreign language learning, Translator competences, Digital resources, Morphological analysis, Lemmatization.*

1. المقدّمة: تعيش التّرجمة وتعليميّة اللّغات اليوم تحت ضغطٍ مزدوج: ضغط العولمة اللّغويّة والثّقافيّة التي تسرّع وتيرة تبادل المعارف، وضغط التّحوّل الرّقميّ الذي أعاد تشكيل بيئات التّعلّم وأدوات الممارسة التّرجميّة في آن واحد (Belinkov et al., 2019). ولم يعُد من الممكن التّفكير في تكوين المترجمين ضمن نموذجٍ طباعيٍّ تقليدي يقوم على النّص الورقيّ وحجرة الدّرس المغلقة، في وقت صار فيه الطّالب يتعامل يوميًّا مع منصّات تعليميّة، وقواميس إلكترونيّة، وأنظمة ترجمة آليّة عصبيّة، وشبكات تواصل اجتماعي تختبر كفاءته اللّغويّة خارج أسوار الجامعة (Habash & Rambow, 2005).

في السّياق الجزائري، حيث تتقاطع إشكالات السّياسة اللّغويّة، وتعدّد اللّغات العاملة، وضرورة الانفتاح العلميّ على الإنتاج المعرفيّ العالمي، تتبدّى التّرجمة بوصفها وساطةً أساسيّة بين العربيّة واللّغات الأجنبيّة في الحقلين الأكاديمي والمهني معًا (Holes, 2004; Magidow, 2016). غير أنّ تعليميّة التّرجمة ظلّت في كثير من الأحيان أسيرة تصوّرٍ يرى في الرّقمنة مجرّد إلحاقٍ تقنيّ بطرائق تدريس قديمة، لا عنصرًا بنيويًّا في إعادة التّفكير في أهداف المقرّرات، وطبيعة الكفايّات المنتظرة من المترجم المتعلّم (Claridge, 2008; Newman, 2013).

من هذا المنطلق، يطمح هذا البحث إلى مقاربة العلاقة بين التّرجمة، والرّقمنة، وتعليميّة اللّغات مقاربةً تكامليّة تجعل «المترجم المتعلّم» محورًا لبناء نموذج بيداغوجيّ جديد؛ نموذج يستثمر الموارد الرّقميّة المتاحة – من مستودعات نصوص وقواميس إلكترونيّة وأنظمة ترجمة آليّة – لا بوصفها بديلًا عن الجهد البشري، بل أدوات لتطوير وعيه النّقدي وكفايّاته

اللّغويّة والثّقافيّة والتّقنيّة في آن واحد (Belinkov et al., 2019; Farasa Lemmatizer, 2016). وسوف يتّجه المقال إلى تحليل الكفايّات المطلوبة في البيئة الرّقميّة، ثم اقتراح تصوّرٍ لـ «المهامّ التّرجميّة المرقمنة» وكيف يمكن إدماجها في وحدات ومقاييس التّرجمة بما ينسجم مع واقع الجامعة الجزائريّة وتطلّعاتها (Fischer, 2006).

2-الإطار النّظريّ

2.1. تعليميّة التّرجمة وتعليم اللّغات: تُعَدّ تعليميّة التّرجمة أحد فروع اللسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات، إذ تجمع بين منطق تعليم اللّغة الأجنبيّة ومنطق إعداد المترجم المهني في آن واحد. في التّصوّر التّقليدي للتّعليم اللّغوي، تُستعمل التّرجمة غالبًا كوسيلة داعمة لاكتساب المفردات وبناء الوعي بالفرق بين البنى النّحويّة والثّقافيّة في اللّغتين، أي بوصفها نشاطًا مساعدًا داخل درس اللّغة أكثر مما هي هدف قائم بذاته. أمّا في سياق تكوين المترجمين، فإن التّرجمة تتحوّل إلى غايّة رئيسة للبرنامج، وتصبح اللّغة الأجنبيّة والعربيّة (أو لغات أخرى) موادَّ خادمة لبناء الكفايّة التّرجميّة الشاملة، بما فيها الكفايّات اللّغويّة، والمعرفيّة، والثّقافيّة، والاستراتيجيّة.

هذا التّمايز بين "التّرجمة كوسيلة" و"التّرجمة كغايّة" يجعل تعليميّة التّرجمة تقف على تخوم تعليم اللّغات وتعليم المهن اللّغويّة؛ فهي تستثمر مبادئ تعليم المهارات الأربع (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة) لكنها تضيف إليها بعدًا وظيفيًّا يتعلّق بتحليل النّصوص، وتقييم المواقف التّواصليّة، واتخاذ القرارات التّرجميّة في ضوء مقصديّة الخطاب وجمهوره المستهدف. ففي درس اللّغة الأجنبيّة، قد يكون الهدف تعويد الطّالب على فهم نصّ أصليّ والتّفاعل معه، بينما يكون الهدف في درس التّرجمة تدريب الطّالب على إعادة بناء هذا النّص في لغة أخرى مع الحفاظ على وظائفه التّداوليّة والثّقافيّة.

من ثمّ، يمكن النّظر إلى تعليميّة التّرجمة على أنّها جسرٌ تربويّ بين تعلّم اللّغة واستعمالها المهنيّ؛ فهي من جهة تستند إلى مبادئ عامّة في تعليم اللّغات (كالتّركيز على المعنى، والمهمّات التّواصليّة، والتّعلّم القائم على المشروع)، ومن جهة أخرى تتطلّب نماذج خاصّة للكفايّة التّرجميّة تراعي عناصر مثل إدارة المعلومات، والتّوثيق، والتّعامل مع معاجم ورقيّة وإلكترونيّة، وتقدير درجة الموازنة المقبولة بين الأمانة للنّصّ الأصليّ ومتطلّبات القارئ في اللّغة الهدف. هذا البعد المزدوج هو ما سيتيح لاحقًا إدماج الرّقمنة في درس التّرجمة، لا

بوصفها إضافة خارجيّة، بل كامتداد طبيعيّ لطبيعة الكفايّات التي يُنتظر من المترجم المتعلّم أن يطوّرها.

2.2 الرّقمنة في التّعليم العاليّ: تُحيل الرّقمنة في التّعليم العاليّ – في أبسط مستويّاتها – إلى انتقال جزء واسع من الممارسات البيداغوجيّة والإداريّة من الفضاء الورقيّ المغلق إلى بيئات رقميّة متّصلة، تشمل نظم إدارة التّعلّم، والمنصّات المفتوحة، والموارد الإلكترونيّة المتخصّصة. في المنظور التّربويّ، لا تعني الرّقمنة مجرّد تحويل المحتوى نفسه إلى صيغة PDF أو فيديو؛ بل تعني إعادة تصميم سيرورات التّعلّم والتّقويم والتّفاعل بما ينسجم مع منطق الفضاء الرّقميّ (الزّمن المرن، التّعلّم المتزامن وغير المتزامن، الأثر الفوري للتّغذيّة الرّاجعة، إمكان التّتبع الدّقيق لمسار المتعلّم).

في هذا الإطار، تؤدّي المنصّات الرّقميّة دورًا محوريًّا في تكوين الطّلبة؛ فهي توفّر فضاءً لتنظيم الموارد (محاضرات، نصوص، روابط، تمارين)، وواجهة للتّواصل البيداغوجي (منتديّات، محادثات، فصول افتراضيّة)، وأدوات للتّقويم المستمرّ (اختبارات قصيرة، واجبات إلكترونيّة، تعليقات فوريّة على الأعمال). كما تسمح الموارد الرّقميّة – من قواعد بيانات علميّة، ومستودعات نصوص، وقواميس إلكترونيّة، ودروس مفتوحة – بتوسيع أفق التّعلّم خارج حدود المقرّر الرّسمي، وتمكين الطّالب من بناء مسار معرفيّ أكثر استقلاليّة، شريطة أن تُدمج هذه الموارد ضمن رؤيّة ديداكتيكيّة واضحة تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة، وإمكاناتهم التّقنيّة، والسّياق المؤسسي الذي يشتغلون فيه. في هذه البيئة، يصبح إتقان "الثّقافة الرّقميّة الأكاديميّة" جزءًا من كفايّات الطّالب الجامعيّ، سواء كان دارسًا للّغات والتّرجمة أم لأيّ تخصّص آخر.

2.3 الأدوات الرّقميّة في التّرجمة: تشكّل الأدوات الرّقميّة اليوم جزءًا لا يتجزّأ من البيئة المهنيّة والتّعليميّة للتّرجمة؛ إذ لم يعد المترجم يتعامل مع النّصّ في عزلة؛ بل ضمن منظومة من البرمجيّات والموارد المتشابكة التي تؤثّر مباشرة في طرق البحث، واتّخاذ القرار، وصياغة الحلول التّرجميّة. ويمكن التّمييز – لأغراض تعليميّة – بين أربع فئات رئيسة من هذه الأدوات: **القواميس الإلكترونيّة، المستودعات النّصّيّة، أنظمة التّرجمة الآليّة العصبيّة، وبيئات التّرجمة بمساعدة الحاسوب (CAT tools).**

- **أوّلًا، القواميس الإلكترونيّة:** أتاحت القواميس الإلكترونيّة (المعجميّة والأحاديّة والازدواجيّة والمتخصّصة) سرعةً كبيرة في الوصول إلى المعلومة، مع إمكان البحث العكسيّ، واستعراض الأمثلة الاستعماليّة، والانتقال الفوريّ بين المداخل المرتبطة، وهو ما يغيّر عادات المتعلّم في التّوثيق وفي التّحقّق من المقابلات الدّلاليّة.

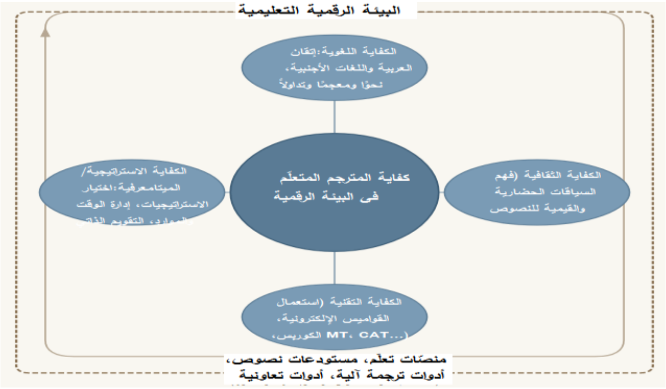
- **وثانيًا، توفّر المستودعات النّصّيّة (corpora)** إمكانات نوعيّة لم تكن متاحة في الصفّ التّقليديّ، مثل تتبّع تكرار تركيب معيّن، وملاحظة توزّعه عبر الأنواع النّصيّة، ومقارنة الاستعمال بين العربيّة واللّغات الأجنبيّة؛ الأمر الذي يفتح الباب أمام "التّعلّم القائم على الكوربس" في تدريب المترجمين المتعلّمين.

- **ثالثًا، جاءت أنظمة التّرجمة الآليّة العصبيّة لتقدّم:** للمترجم والطّالب مسودّات ترجميّة آنيّة قد تكون مقبولة في بعض السّياقات، لكنها تتطلّب مراجعةً نقديّة دقيقة؛ وهنا تتحوّل هذه الأنظمة، في السّياق التّعليميّ، من بديل للمترجم إلى مادّة تدريبيّة لتحليل الأخطاء، ومقارنة الحلول، وصقل الحسّ الأسلوبيّ.

- **أمّا رابعًا، فبيئات التّرجمة بمساعدة الحاسوب (CAT tools)** – بما تتيحه من ذاكرات ترجمة، وقواعد مصطلحيّة، وإدارة مشاريع – فتمثّل نموذجًا مدمجًا يختبر قدرة الطّالب على العمل المنظّم، واستثمار التّرجمات السّابقة، والحفاظ على الاتّساق المصطلحيّ والنّصّي عبر الوثائق. إنّ إدماج هذه الأدوات في تعليميّة التّرجمة يقتضي الانتقال من منطق "منعها خشيّة الغشّ" إلى منطق تعليم استعمالها بوعي وحدود، بحيث تصبح جزءًا من كفايّة المترجم المتعلّم لا عكّازًا يضعف قدرته على الحكم اللّغويّ المستقلّ.

3 - **كفايات المترجم المتعلّم في البيئة الرّقّميّة:** تمثّل كفايّات المترجم المتعلّم في البيئة الرّقّميّة بنيّة مركّبة تتجاوز الحقل اللّغوي الصرف إلى أبعاد معرفيّة وثقافيّة وتقنيّة واستراتيجيّة متداخلة (PACTE Group, 2005; Kelly, 2005). في المستوى الأوّل، تظلّ الكفايّة اللّغويّة – في العربيّة واللّغات الأجنبيّة – أساس كلّ تكوين ترجمي، تلتحق بها الكفايّة الثّقافيّة التي تمكّن المترجم من تأويل النّصوص في ضوء سياقاتها الحضاريّة والقيميّة، وتُجنّبه النّقل الحرفي لألفاظ بلا حمولة ثقافيّة مقابلة (Nord, 1997). وعلى هذا الأساس تُبنى الكفايّة التّقنيّة التي تشمل القدرة على استخدام القواميس الإلكترونيّة، والكوربسات، وبرمجيّات التّرجمة بمساعدة الحاسوب، إضافة إلى الكفايّة الاستراتيجيّة التي

تحكم اختيار الحلول التّرجميّة، وإدارة الوقت والمصادر، واتخاذ القرار في المواقف الإشكاليّة (Göpferich, 2009).



المخطّط 1: علاقات كفايّات المترجم المتعلّم في البيئة الرّقميّة

غير أنّ الرّقمنة تجعل مفهوم «كفاءة المترجم» أبعد من مجرّد امتلاك هذه المهارات منفصلة؛ إذ يصبح جزءًا من الكفايّة القدرةُ على إدارة الموارد الرّقميّة إدارةً نقديّة: معرفة متى يُلجأ إلى التّرجمة الآليّة العصبيّة، وكيف تُستثمر نتائجها بوصفها مسوّدات تحتاج إلى مراجعة، لا بوصفها حلولًا نهائيّة؛ وكيف يُستفاد من ذاكرات التّرجمة دون الوقوع في إعادة إنتاج ميكانيكيّة لترجمات قديمة، أو الإخلال بالانسجام النّصّي (Garcia, 2015; Bowker & Fisher, 2010). كما تعيد البيئة الرّقميّة الاعتبار لعمل الفريق، حيث تُدار المشاريع عبر منصّات سحابيّة تقتضي من المترجم المتعلّم أن يتقن التّنسيق مع زملائه، وتقاسم الذاكرات المصطلحيّة والنّصوص المرجعيّة، واحترام معايير موحّدة في تسمية الملفات وتوثيق القرارات التّرجميّة (Risku, 2010). في هذا الأفق تصبح الكفاية التّرجميّة – في صيغتها الرّقميّة – مزيجًا من كفايّة لغويّة وثقافيّة عميقة، وكفاية تقنيّة عمليّة، وكفايّة ميتا-معرفيّة (Meta-cognitive) تُحسن مراقبة استعمال الأدوات وضبط أثرها في عمليّة الفهم والإنتاج.

1. **مثال عن الكفايّة التّقنيّة/الاستراتيجيّة:** تشير دراسات تكوين المترجمين إلى أنّ الطّلبة الذين يخضعون لتكوين منظّم في استعمال الأدوات الرّقميّة (قواميس إلكترونيّة، كوربسات، ذاكرات ترجمة) يطوّرون كفايّات تقنيّة واستراتيجيّة أعلى من زملائهم الذين يكتفون بالوسائل التّقليديّة (PACTE Group, 2005; Kelly, 2005). في تجربة

وصفتها (Kelly, 2005)، خُصّص جزء من مقياس "**ترجمة متخصّصة**" لتدريب الطّلبة على اختيار الموارد الإلكترونيّة الملائمة لكلّ مهمّة، وتوثيق خطوات البحث؛ وأظهرت نتائج التّقويم النّهائيّ أنّ المجموعة التي تلقت هذا التّدريب استطاعت تبرير قراراتها التّرجمية بمرجعيّات أوضح، وقلّ اعتمادها على "الحدس المعجميّ" مقارنةً بالمجموعة الضّابطة.

2. مثال عن أثر العمل التّعاوني الرّقميّ: من جهة أخرى، بيّنت (Risku, 2010) و(O'Brien, 2012) أنّ العمل في بيئات رقميّة تعاونيّة (مثل منصّات إدارة مشاريع التّرجمة وبيئات CAT المشتركة) يطوّر لدى الطّلبة ما يمكن تسميته بـ«الكفايّة التّعاونيّة» داخل الكفايّة التّرجميّة. ففي دراستها لصفّ ترجمة تقنيّة يعمل فيه الطّلبة ضمن فرق على مشروع واحد عبر منصّة سحابيّة، لاحظت (O'Brien, 2012) أنّ الطّلبة بدؤوا تدريجيًّا يبنون "وعيًا بالمشروع" يتجاوز النّصّ الذي يترجمه كلّ فرد، ويضع قراراتهم التّرجميّة في ضوء اتّساق المصطلح والأسلوب عبر الوثيقة كلّها. هذا النّوع من الكفايّات لا يظهر في البيئات الفرديّة التّقليديّة، لكنه يصبح جزءًا أساسيًّا من الكفاءة المهنيّة في السّوق.

3. مثال عن الكفايّة الميتا-معرفيّة (وعي الطّالب بعمليته الذهنيّة): أمّا الكفايّة الميتا-معرفيّة، فقد ركّزت عليها عدّة نماذج، من بينها نموذج (Göpferich, 2009) الذي يربط تطوّر الكفايّة التّرجميّة بقدرة المتعلّم على مراقبة سيرورة عمله، وتعديل استراتيجيّاته في ضوء صعوبات النّص والموارد المتاحة. في دراسة حالة أجرتها (García, 2015) على طلبة استعملوا أنظمة ترجمة آليّة عصبيّة بوصفها نقطة انطلاق، تبيّن أنّ الذين طُلب منهم كتابة تعليقات انعكاسيّة (reflective comments) حول سبب قبولهم أو رفضهم لخيارات الآلة، أظهروا تحسّنًا ملحوظًا في جودة التّرجمات اللاحقة، مقارنةً بزملائهم الذين استعملوا الأداة نفسها دون هذا النّوع من التّفكير التّأمليّ. وهذا يؤكّد أنّ إدماج الرّقمنة يُصبح فعّالاً فقط عندما يُدعم بآليّات وعي نقديّ ومنظّم، لا بمجرّد إتاحة الأداة.

4- المهامّ التّرجميّة المرقمنة (Digitally-mediated translation tasks)

4.1 المفهوم: هي تلك الأنشطة التّعليميّة التي يُكلّف فيها المترجم المتعلّم بإنجاز عمل ترجميّ داخل بيئة تُسهم فيها الوسائط والأدوات الرّقميّة في تصميم المهمة، ومراحل إنجازها، وأساليب تقويمها، دون أن تُلغي مسؤوليّته عن الفهم واتّخاذ القرار (González Davies, 2004; Hurtado Albir, 2017). في هذا النّوع من المهام لا يكون النّصّ الأصليّ

وورقة الإجابة العنصرين الوحيدين في المشهد؛ بل يشتغل الطّالب داخل «إيكولوجيا رقميّة» تشمل منصّة تعليميّة، وقواعد بيانات، وكوربسات، وأنظمة ترجمة آليّة وذاكرات ترجمة، تُدمَج كلّها بشكل واعٍ في بنية النّشاط (O'Hagan, 2016; Bowker, 2015).

بالمقابل، "المهامّ التّرجميّة التّقليديّة" تقوم غالبًا على نموذج خطّي بسيط: نصّ أصليّ يُسلَّم إلى الطّالب ليترجمه في فضاء مغلق بموارد محدودة، ثم تُصحَّح التّرجمة في ضوء معيارٍ لغويّ عامّ أو «ترجمة نموذجيّة» يعدّها الأستاذ (Nord, 1997). في "المهامّ المرقمنة" ينتقل التّركيز من مجرّد «النّاتج» إلى "مسار الإنجاز"؛ إذ يُطلب من الطّالب أن يوثّق الموارد التي استند إليها، وكيف وظّف الكوربس أو التّرجمة الآليّة أو ذاكرة التّرجمة، وأن يبرّر اختياراته في ضوء المعطيّات التي قدّمتها له هذه الأدوات (Garcia & Pena, 2011; Risku, 2010). بهذه الطّريقة تصبح الأداة الرّقميّة جزءًا من شروط المهمة وموضوعًا للتّفكير النّقدي في الوقت نفسه، وتحوّل المهامّ المرقمنة إلى وسيلة لتدريب الكفايّات اللّغويّة والتّقنيّة والميتا -معرفيّة لدى المترجم المتعلّم، لا إلى مجرّد تسهيل آليّ لعمليّة النّقل من لغة إلى أخرى (PACTE Group, 2005).

4.2 نماذج مهامّ ممكنة: يمكن تجسيد المهامّ التّرجميّة المرقمنة في عدد من النّماذج العمليّة التي تُضمَّن في المقرّرات وفق تدرّج في الصعوبة والاستقلاليّة. أوّل هذه النّماذج "مهامّ استعمال الكوربس"، حيث يُكلَّف الطّالب بإنجاز ترجمة جزئيّة أو كاملة لنصّ بعد أن يبحث في كوربس ثنائي اللّغة أو أحادي اللّغة عن مكافئات اصطلاحيّة أو تراكيب متقاربة دلاليًّا، ويحلّل توزّعها في سياقات مختلفة قبل اتخاذ قراره النّهائي (Bernardini, 2004; Zanettin, 2012). تتيح هذه المهامّ تدريب المتعلّم على مهارات الاستعلام عن الكوربس، وقراءة القوائم التّوافقيّة (concordances) في الكوربس، وتبرير اختياره للمقابلات في ضوء شواهد استعمال حقيقيّة بدل الاكتفاء بالحدس أو بالقاموس العام.

النّموذج الثّاني هو "مهامّ مقارنة ترجمة الطّالب بترجمة آليّة وتحليل الأخطاء"، إذ يُطلب من المتعلّم إنتاج ترجمته أوّلًا، ثم يُقدَّم إليه ناتج نظام ترجمة آليّة عصبيّة للنّص نفسه، ليقارن بين النّسختين وفق معايير الدّقّة، والاتّساق المصطلحيّ، والانسجام الأسلوبيّ، مع توثيق مواضع التّفوّق والقصور في كلٍّ منهما (Garcia, 2015; Way, 2018). هذه المهامّ لا تهدف إلى شرعنة الاعتماد الكامل على الآلة؛ بل إلى بناء «كفايّة ما بعد التّحرير»

(post-editing competence) ووعي نقديّ بآليّات عمل النّماذج العصبيّة وحدودها في اللّغات ذات البنيّة الجذريّة مثل العربيّة.

أمّا النّموذج الثّالث فهو "مشاريع ترجميّة تعاونيّة عبر منصّة رقميّة"، حيث يعمل الطّلبة في مجموعات على ترجمة ملفّ كبير أو مجموعة نصوص مرتبطة (مثل كتيّب، أو موقع إلكترونيّ صغير)، مستعينين بذاكرة ترجمة مشتركة، وبنك مصطلحات يُبنى تدريجيًّا، ومساحة نقاش لتبرير القرارات التّرجميّة وتوثيقها (O'Brien, 2012; Risku, 2010). تسمح هذه المشاريع بالجمع بين التّعلّم بالمهمّة والتّعلّم التّعاوني، وتمنح الطّلبة خبرة قريبة من منطق تدبير المشاريع في السّوق المهنيّة، حيث تُدار التّرجمات في فرق موزَّعة مكانيًّا وزمانيًّا لكن موحَّدة عبر منصّة وبيئة عمل مشتركة.

5 - نحو نموذج بيداغوجيّ تكامليّ

بلورة نموذج بيداغوجي تكامليّ لتعليم التّرجمة في البيئة الرّقميّة تقتضي الانتقال من منطق "المحاضرة-الامتحان" إلى منطق "الوحدة التّعليميّة القائمة على المهمّة". يمكن أن تُصمَّم وحدة في مقياس «التّرجمة والرّقمنة» وفق خطوات واضحة:

- **أوّلًا**: تحديد الأهداف بدقّة (مثلاً: تمكين الطّالب من استعمال الكوربس والقواميس الإلكترونيّة في حلّ مشكلات المقابلات، تنمية كفاية ما بعد التّحرير، اكتساب خبرة أوليّة في العمل التّعاونيّ على منصّة رقميّة) (Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2017)؛

- **ثانيًا**: اختيار الموارد: نصوص أصيلة متنوّعة، كوربسات ثنائيّة أو أحاديّة اللّغة، قواميس إلكترونيّة عامّة ومتخصّصة، أداة ترجمة آليّة عصبيّة، وبيئة CAT تجريبيّة مفتوحة المصدر (Bowker, 2015; O'Hagan, 2016)؛

- **ثالثًا**: تخطيط سلسلة من الأنشطة تتدرّج من مهامّ بسيطة (استعلام عن الكوربس، قراءة القوائم التّوافقيّة، مقارنة ترجمات) إلى مشروع ترجمي تعاوني قصير، مع ربط كلّ نشاط بمخرجات تعلّم واضحة وأساليب تقويم ملائمة (تقويم تكويني عبر التّغذيّة الرّاجعة، وتقويم ختاميّ عبر ملفّ أعمال) (González Davies, 2004)

في هذا الإطار يتغيّر موقع الأستاذ من «مالك للمعرفة» إلى "ميسّر لبيئة التّعلّم" يختار المهمّات، ويضبط إيقاعها ويوجّه استعمال الأدوات الرّقميّة، ويقدّم نماذج للتّفكير بصوت

عالٍ في حلّ المشكلات التّرجميّة، أكثر مما يقدّم حلولاً جاهزة لكل جملة (Göpferich, 2009; Risku, 2010). بالمقابل، يُنظر إلى الطّلبة بوصفهم **فاعلين** في بناء معارفهم التّرجميّة: يُطلب منهم توثيق خطوات العمل، وتبرير اختياراتهم في ضوء المعطيّات التي توفّرها الموارد الرّقميّة، والتّعلّم من أخطاء التّرجمات الآليّة ومن اختلاف المقترحات داخل الفريق (Garcia, 2015; O'Brien, 2012). هكذا يصبح المقياس فضاءً لتشكّل «مجتمع ممارسة» ترجمي صغير، يختبر فيه الطّلبة بصورة مبكّرة الأدوار والمسؤوليّات التي سيواجهونها في السّوق المهنيّة، ضمن بيئة رقميّة مسيطر عليها تربويًّا.

جدول مقارنة درس تقليديّ/رقميّ

العنصر	درس ترجمة تقليدي	درس ترجمة رقميّ
الأهداف	إتقان نقل نص من لغة لأخرى	تطوير كفايّات لغويّة + تقنيّة + ميتامعرفيّة
الموارد	نص ورقي + قاموس ورقي	نصوص أصلية+ متن + قواميس إلكترونيّة MT + CAT
دور الأستاذ	شارح ومصحّح	ميسّر ومصمّم للمهمّات
دور الطّالب	منفّذ فردي للتّرجمة	باحث، محلّل، عضو في فريق ترجمي
التّقويم	امتحان نهائي مغلق	مهامّ مرحليّة + ملفّ أعمال (portfolio)

6 - خاتمة وتوصيّات

تكشف الدّراسة أنّ إدماج التّرجمة والرّقمنة وتعليميّة اللّغات في إطار واحد يغيّر بطريقة جوهريّة تصورنا لكفايّات المترجم المتعلّم ولطبيعة درس التّرجمة نفسه. فقد بيّن الإطار النّظري أن التّرجمة في التّعليم العالي ليست مجرّد نشاط لغوي معزول، بل وسيط معرفيّ وثقافي يمكن أن يتحوّل - بفضل الأدوات الرّقميّة - إلى مجال لتدريب مهارات البحث، والتّحليل، واتخاذ القرار، والعمل التّعاوني، شريطة أن يُصاغ ذلك في نموذج بيداغوجي واعٍ لا يختزل الرّقمنة في نقل المحتوى إلى شاشة. كما أظهرت نماذج المهامّ التّرجميّة المرقمنة أنّ استعمال الكوربس، ومقارنة التّرجمة البشريّة بالتّرجمة الآليّة، والمشاريع التّعاونيّة عبر المنصّات، يسمح ببناء كفايّات لغويّة وثقافيّة وتقنيّة وميتا-معرفيّة متداخلة، تقرّب التّكوين الجامعيّ من متطلبات السّوق المهنيّة.

انطلاقًا من هذه النّتائج يمكن اقتراح جملة من التّوصيّات العمليّة:

- أوّلًا، ضرورة أن يعمل المجلس الأعلى للّغة العربيّة، بالتّنسيق مع الجامعات، على تشجيع إنشاء وحدات أو مقاييس متخصّصة في «التّرجمة والرّقمنة» تُدرج ضمن مسارات التّرجمة واللّغات، مع توفير حدّ أدنى من البنيّة التّحتيّة الرّقميّة (منصّات تعليميّة مؤسّسة، اشتراكات أو وصول إلى كوربسات وقواعد بيانات، رخص أو بدائل مفتوحة المصدر لبيئات التّرجمة بمساعدة الحاسوب)؛

- ثانيًا، يحتاج الأساتذة إلى برامج تكوين مستمرّ في استعمال الأدوات الرّقميّة في تعليميّة التّرجمة، لا من زاويّة التّقنيّة البحتة، بل من زاويّة التّصميم البيداغوجي للمهمّات وكيفيّة تقويمها؛

- ثالثًا، ضرورة أن تتبنّى أقسام التّرجمة واللّغات مقاربة تدريجيّة لإدماج التّرجمة الآليّة العصبيّة في المقرّرات، بحيث تُستخدم أدواتها بوصفها مادة للتّفكير النّقدي والتّدريب على ما بعد التّحرير، لا بوصفها بديلًا مجانيًّا يغني عن التّكوين.

وأخيرًا، يمكن أن يضطلع المجلس الأعلى بدور محفّز عبر رعايّة مشاريع بحثيّة مشتركة بين اللسانيّات التّطبيقيّة، وتعليميّة اللّغات، ومعالجة اللّغات الطّبيعيّة، بما يسمح بتحويل توصيّات هذا العمل إلى ممارسات مؤسّسة قابلة للتّطوير والتّقويم.

قائمة المصادر والمراجع:

- Belinkov, Y., Magidow, A., Barrón-Cedeño, A., Shmidman, A., & Romanov, M. (2019). *Studying the history of the Arabic language: Language technology and a large-scale historical corpus*. Language Resources and Evaluation, 53(4), 771–805.
- Bernardini, S. (2004). *Corpora in the translation classroom*. In K. Malmkjær (Ed.), Translation in undergraduate degree programmes (pp. 97–114).
- Bowker, L. (2015). *Terminology and translation*. In S. W. Chan (Ed.), The Routledge encyclopedia of translation technology* (pp. 304-323).

- Bowker, L., & Fisher, D. (2010). *Computer-aided translation*. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), Handbook of translation studies (Vol. 1, pp. 60–65). John Benjamins.
- Claridge, C. (2008). *Corpus linguistics: A guide to the methodology*. Peter Lang.
- Farasa Lemmatizer. (2016). *Farasa Arabic NLP toolkit* [Computer software]. Qatar Computing Research Institute (QCRI). Retrieved from https://farasa.qcri.org/.
- Fischer, W. (2006). *A grammar of Classical Arabic* (3rd ed.). Walter de Gruyter.
- García, I. (2015). *Cloud marketplaces: Procurement of translators in the age of social media*. Translation Spaces, 4(1), 18–38.
- García, I., & Pena, M. (2011). *Machine translation-assisted language learning*. The Interpreter and Translator Trainer, 5(1), 73–94.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*.
- Göpferich, S. (2009). *Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp*. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds.), Behind the mind: Methods, models and results in translation process research (pp. 11–37).
- Habash, N., & Rambow, O. (2005). *Arabic tokenization, POS tagging and morphological disambiguation in one fell swoop*.

In Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2005) (pp. 573–580).

- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties* (2nd ed.). Georgetown University Press.
- Hurtado Albir, A. (2017). *Translation and translation competence: A pedagogical approach*. Multilingual Matters.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. St. Jerome.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. St. Jerome.
- O'Brien, S. (2012). *Translation as human–computer interaction*. Translation Spaces, 1(1), 101–122.
- O'Hagan, M. (2016). *Massively open translation: Unpacking the relationship between technology and translation in the 21st century*. International Journal of Communication, 10, 929–946.
- PACTE Group. (2005). *Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues*. Meta, 50(2), 609–619.
- Risku, H. (2010). *A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference?* Target, 22(1), 94–111.
- Sagi, E., Kaufmann, S., & Clark, B. (2009). *Semantic change and distance in diachronic corpora*. In Proceedings of the EACL 2009 Workshop on GEMS: Geometrical Models of Natural Language Semantics (pp. 104–111).

الترجمة التعليمية بين الأمانة المعرفية والتأويل الثقافي: هل ننقل المعرفة أم نعيد تشكيلها؟

د/ سمرة عمر
جامعة تبسة

مقدمة: تبرز الترجمة التعليمية كأحد أهم الوسائل التي تتيح للثقافات المختلفة الوصول إلى مناهج ومفاهيم علمية وفكرية متنوعة في عالم تتسارع فيه وتيرة تبادل المعرفة عبر الحدود واللغات، غير أن هذا الدور لا يخلو من التعقيد، فالترجمة ليست مجرد عملية نقل لغوي، بل هي فعل معرفي يتداخل فيه التأويل الثقافي مع الأمانة العلمية. فهل يمكن اعتبار الترجمة وسيلة محايدة لنقل المعرفة؟ أم أنها، بحكم طبيعتها، تعيد تشكيل المفاهيم وفقًا للمنظومة الفكرية واللغوية للثقافة المستقبِلة؟

إن الترجمة التعليمية، حين تُمارس في سياق تربوي، لا تكتفي بنقل المصطلحات والمفاهيم، بل تسهم في بناء تصورات جديدة لدى المتعلم، قد تختلف جذريًا عن تلك التي قصدها المؤلف الأصلي. وهنا تطرح إشكالية جوهرية: هل نُعلّم كما كُتب، أم كما فُهم؟ وهل يمكن للترجمة أن تكون أداة للتمكين المعرفي دون أن تُشوّه المعنى الأصلي؟ هذه الأسئلة تقودنا إلى إعادة التفكير في دور المترجم ليس كمجرد وسيط لغوي، بل كمُشكّل للوعي، وصانع للمعرفة العابرة للثقافات.

-**إشكالية الموضوع:** تتمثل الإشكالية المركزية لهذا الموضوع في التوتر القائم بين الأمانة المعرفية التي تُفترض في الترجمة التعليمية، وبين التأويل الثقافي الذي لا يمكن فصله عن عملية نقل المعنى من لغة إلى أخرى. فهل يمكن للترجمة أن تنقل المعرفة كما هي دون أن تُعيد تشكيلها؟ وهل يُعد المترجم ناقلًا محايدًا أم مشاركًا فعليًا في إنتاج المعنى؟ هذه الإشكالية تزداد تعقيدًا في السياق التعليمي، حيث يُفترض أن تكون المفاهيم دقيقة وواضحة لضمان الفهم السليم لدى المتعلم. غير أن اختلاف البُنى اللغوية والثقافية قد يؤدي إلى تحوير المفاهيم أو إعادة صياغتها بما يتمشى مع السياق المحلي، مما يطرح تساؤلات حول مدى صدق الترجمة في تمثيل المعرفة الأصلية، وحول تأثير ذلك على جودة التعليم وتكوين الوعي المعرفي لدى المتلقي.

-أهمية الموضوع: الترجمة التعليمية من الركائز الأساسية في بناء جسور معرفية بين الثقافات، إذ تتيح نقل المناهج والمفاهيم العلمية والفكرية من لغة إلى أخرى، مما يُسهم في توسيع دائرة التعلم وتكافؤ الفرص بين الشعوب. وتكمن أهمية هذا الموضوع أيضا في كونه لا يقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل يتعداه إلى إشكاليات معرفية عميقة تتعلق بكيفية تشكيل المعنى وإعادة إنتاجه في سياقات ثقافية مختلفة. فالترجمة ليست عملية نقل حرفي، بل فعل تأويلي قد يُعيد تشكيل المفاهيم وفقًا للمنظومة الفكرية للغة المستقبِلة، مما يؤثر مباشرة على فهم المتعلم وطريقة استيعابه للمعرفة. كما أن هذا الموضوع يسلط الضوء على دور المترجم كمُنتج للمعرفة، لا مجرد وسيط لغوي، ويطرح تساؤلات جوهرية حول مدى حيادية الترجمة في المجال التربوي خاصة في ظل الاعتماد المتزايد على المناهج المترجمة في المؤسسات التعليمية حول العالم. من هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع بعمق لفهم تأثيراته التربوية والثقافية، وضمان جودة المعرفة المنقولة عبر اللغات.

1- تعريف الترجمة: إذا اعتبرنا الترجمة فعلًا خطابيًا يتداخل فيه الفكر واللغة، فإننا لا محالة سنواجه تحديات متعددة ومعقدة تتطلب مهارة وصبرًا. وقد عبّر جان دوليل (Jean Delisle) عن طبيعة هذه المعاناة بقوله: **"الترجمة عمل غني أحيانًا، لكنه شاق بالضرورة، يضعك في حالة من اليأس أحيانًا، ولا غنى عنه، ويتطلب الصدق والتواضع."** فخلال عملية الترجمة، تظهر العديد من العقبات التي ينبغي أن يكون المترجم على دراية بها،بغض النظر عن طبيعة النص. أولى هذه العقبات تتعلق بقدرة المترجم على القراءة والفهم الدقيق للغة المصدر، وهي مرحلة أساسية لا يمكن تجاوزها دون إتقان. بعد ذلك، تظهر صعوبات أكثر تعقيدًا، غالبًا ما تكون ذات طابع دلالي وثقافي، مثل[1]:

- عدم قابلية بعض التعابير للترجمة الحرفية؛
- المصطلحات المتخصصة؛
- التراكيب اللغوية الفريدة؛
- التباين الثقافي في التعبيرات الاصطلاحية، الأمثال، النكات، والتوريات.

وفي عملية مواجهة هذه التحديات، يجب على المترجم أن يتبنى موقفًا نقديًا وحذرًا، يتجنب فيه الوقوع في فخ التدخل أو إساءة استخدام اللغة، ويحرص على الوفاء للنص الأصلي دون أن يفقد روحه أو معناه[2].

ويعرف قاموس (أوكسفورد) كلمة (ترجمة) (translation) بـ: تحوُّل، تحريكُ أو نقلُ من شخص أو مكان أو حالة إلى أخرى. أيضا: عمل أو إجراء التحويل من لغة إلى أخرى؛ إنتاج هذا العمل أو الإجراء. أيضا: النص في لغة أخرى[3].

ويشرح القاموس نفسه الفعل (يترجم) (to translate) بالمعاني الآتية: يغير إلى لغة أخرى مع الاحتفاظ بالمعنى؛ يحول من لغة إلى أخرى؛ يصيّر؛ ينقل؛ يعبر بكلمات أخرى؛ يعيد الصياغة؛ يمارس الترجمة؛ يحول نصا من لغة إلى أخرى؛ يغير في الشكل، أو المظهر، أو الجوهر؛ يحول؛ يعدل، يبدل[4]. وهي مفردات وعبارات تقترب من معنى الفعل (يترجم)، وعلى الرغم من تعددها إلا أنها تتشابه في المعنى.

والترجمة في الاصطلاح "نقل رسالة شفوية من لغة معينة إلى لغة أخرى، وإما نأخذه بالمعنى الواسع كمرادف لتأويل كل مجموعة دالة داخل نفس الجماعة اللسانية"[5]. لذا فعمل الترجمة يقوم في الأساس على قول الشيء نفسه بطريقة أو بصيغة أخرى، لذلك فإن عملية الترجمة هي بمثابة اكتشاف للآخر ولهويته وهي بسط لثنايا أفكاره وتفسيرها وتأويلها وإعادة صياغتها. كما تعرف الترجمة بـــ "ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي الذي يعنى على وجه التحديد بإشكالية أو حقيقة تحويل معنى من مجموعة منتظمة من الرموز إلى مجموعة منتظمة أخرى من الرموز"[6].

لذلك نجد الترجمة ناشطة في كل الثقافات المندفعة في إحياء لغتها وتوسيع أفاق فكرها، ومدى وجودها، فالآخر المختلف هو ذلك المجهول والغامض والمخيف، والترجمة هي بداية تفكيك لسحره ووهجه بأن تجعله مقروءًا ومفهومًا ومفسرًا[7].

2- تعليمية الترجمة: المفهوم: يُنظر إلى تعليم الترجمة بوصفه ممارسة تجمع بين الفن والمعرفة، حيث يتطلب من الأستاذ والمتعلم مستوى معينًا من الكفاءة والموهبة، إضافة إلى رغبة حقيقية في تطوير المهارات وتحسين المعارف. ورغم أن البعض قد يعتبره مجرد وسيلة تعليمية، إلا أن تعليم الترجمة يتضمن تكلفة معرفية وجهدًا فكريًا لا يُستهان به، مما يجعله قابلًا للتعليم من منظور معرفي وتربوي، خاصة إذا أُخذ بعين الاعتبار التقدم الحاصل في هذا المجال.

وتُعد الخبرة التعليمية في تعليم الترجمة امتدادًا لخبرات أوسع في علوم التربية، وهي حاضرة في مختلف مستويات التعليم، من الحضانة إلى الثانوي، وإن كانت أقل وضوحًا في التعليم الجامعي. لذلك من الأفضل تجاوز النموذج التقليدي القائم على العلاقة بين المكوّن والمتعلم، والانتقال إلى تصور اجتماعي حديث للتعلم، يقوم على التفاعل الصريح والمباشر بين الأطراف، ويُعزز تبادلًا معرفيًا متكافئًا يعكس واقعًا تربويًا أكثر شمولًا وفعالية[8]. إذ تُعد الترجمة التعليمية منهجية فعّالة تهدف إلى تحسين عملية النقل اللغوي من لغة إلى أخرى وهي تحظى باهتمام واسع من قبل المهتمين بهذا المجال. ورغم أن الترجمة تُمارس اليوم كنشاط مهني رسمي، فإن خلفيتها النظرية تُعد حديثة نسبيًا، مما يجعلها مجالًا ناشئًا في السياق الأكاديمي، خصوصًا فيما يتعلق بالتدريب والتأهيل.

ونظرا لحداثة هذا النظام، لم تُطوَّر بعد أساليب تعليمية موحدة في مؤسسات التعليم العالي حول العالم، مما يفتح المجال أمام ابتكار طرق واستراتيجيات جديدة لتدريس الترجمة. ورغم صحة القول بأن "الترجمة لا تُكتسب إلا من خلال الممارسة"، فإن دور المعلم يبقى محوريًا في تسهيل هذه العملية، سواء من خلال تقديم أدوات تعليمية مناسبة أم اعتماد استراتيجيات فعّالة تساعد الطالب على تطوير مهاراته بشكل منهجي ومدروس[9].

فالترجمة التعليمية هي نوع من الترجمة المتخصصة التي تُعنى بنقل المحتوى التعليمي من لغة إلى أخرى، مع الحفاظ على دقة المفاهيم العلمية والتربوية، ومراعاة السياق الثقافي والمعرفي للمتلقي. وهي لا تقتصر على ترجمة النصوص الأكاديمية أو المناهج الدراسية فحسب، بل تشمل أيضًا ترجمة المواد التدريبية الوسائط التعليمية، والمصطلحات التربوية التي تُستخدم في بيئات التعلم المختلفة.

وتتميز الترجمة التعليمية بخصوصيتها، إذ تتطلب من المترجم إلمامًا مزدوجًا: بالموضوع العلمي أو التربوي من جهة، وبالأساليب اللغوية والتواصلية المناسبة للطلاب أو المتعلمين من جهة أخرى. فهي تسعى إلى تحقيق التوازن بين الأمانة المعرفية في نقل المحتوى، والوضوح التربوي الذي يضمن فهمه واستيعابه في السياق الجديد. بعبارة أخرى، الترجمة التعليمية ليست مجرد نقل لغوي، بل هي عملية تربوية بحد ذاتها، تُسهم في بناء المعرفة وتوسيع آفاق التعلم عبر الثقافات واللغات.

3-الفرق بين الترجمة التعليمية والترجمة التقنية أو الأدبية:

3-1 الترجمة التقنية- دقة لا تحتمل الخطأ: تعنى الترجمة التقنية بنقل المحتوى المتخصص مثل الأدلة التشغيلية، المواصفات الفنية، الكتيبات التعليمية، والتقارير الهندسية من لغة إلى أخرى. هذا النوع من الترجمة لا يقبل التهاون، فخطأ بسيط قد يؤدي إلى خلل في الأداء أو حتى إلى حوادث جسيمة[10]. فما الذي يميز الترجمة التقنية؟

- تعتمد على دقة عالية في اختيار المصطلحات، خاصة في المجالات الحساسة كالهندسة، الطب، أو تكنولوجيا المعلومات؛

- تتطلب من المترجم إلمامًا عميقًا بالمجال الذي يترجم فيه، ليتمكن من فهم السياق الفني وتقديم ترجمة مفهومة وواضحة؛

- اللغة الفنية والحيادية: المترجم التقني لا يكتفي بإتقان اللغة، بل يجب أن يكون ملمًا بالمصطلحات الخاصة بالصناعة، وأن يلتزم بالموضوعية التامة. فالمطلوب هو نقل المعلومات بدقة ووضوح، دون أي إضافات أو تفسيرات شخصية قد تُربك القارئ أو تُشوّه المعنى[11]؛

- لماذا الدقة ضرورية في الترجمة التقنية؟ لأن كل كلمة لها وزن. استخدام مصطلح غير دقيق قد يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة، خاصة في البيئات التي تعتمد على التفاصيل الدقيقة مثل المختبرات أو خطوط الإنتاج.

3-2 الترجمة الأدبية/ فن نقل الإبداع بين اللغات: تعد الترجمة الأدبية عملية تحويل النصوص الإبداعية مثل الروايات، القصص، الشعر، والمسرحيات من لغة إلى أخرى، مع الحفاظ على روح العمل الأصلي. لا تقتصر هذه المهمة على مجرد نقل الكلمات بل تتطلب حسًا فنيًا عاليًا وقدرة على التقاط النبرة والأسلوب والمشاعر التي تنبض بها النصوص الأصلية.

لكي ينجح المترجم الأدبي، عليه أن يمتلك فهمًا عميقًا للثقافتين المعنيتين، وأن يكون ملمًّا بتفاصيل اللغة ومكنوناتها. فالمطلوب منه ليس فقط ترجمة المعنى، بل إعادة تشكيل الصور الأدبية والأجواء بأسلوب يتناغم مع ثقافة القارئ الجديد دون أن يفقد النص أصالته. ويعد هذا النوع من الترجمة من أكثر الأنواع تحديا، لأنه يتطلب إبداعًا لغويًا وقدرة على التعامل مع المجاز والاستعارة والتراكيب الفنية، بما يضمن وصول الرسالة الأدبية بجمالها وتأثيرها إلى الجمهور المستهدف[12].

3-2-1 مهارات المترجم الأدبي: ليست الترجمة الأدبية مجرد نقل نص من لغة إلى أخرى، بل هي عملية فنية تتطلب من المترجم امتلاك أدوات خاصة تُمكّنه من التقاط النبرة، واستحضار العاطفة، وإيصال الإحساس كما لو كان النص قد كتب أصلا باللغة الهدف. لكي ينجح المترجم الأدبي، عليه أن يغوص في أعماق الثقافتين الأصلية والمستهدفة. فالمعرفة اللغوية وحدها لا تكفي؛ بل يجب أن يكون قادرًا على قراءة ما بين السطور، وفهم الخلفيات الثقافية التي تشكّل النص، ليعيد تقديمه بروح تنبض بالحياة[13].

3-2-2 تحديات الترجمة الأدبية: من أبرز التحديات التي تواجه المترجم الأدبي هي الحفاظ على الجمال الأسلوبي للنص، وإعادة بناء الأجواء الأدبية بطريقة تتمشى مع اللغة الجديدة دون أن يفقد النص سحره الأصلي. إنها معادلة دقيقة بين الوفاء للنص الأصلي والإبداع في اللغة الهدف.

-التعامل مع الصور البلاغية الاستعارات والمجازات ليست مجرد كلمات، إنها مفاتيح لفهم العمق الفني للنص. لذلك، يجب على المترجم أن يمتلك حسًا لغويًا عاليًا يمكنه من اختيار المفردات المناسبة التي تنقل المعنى بوضوح، وتُحاكي السياق الثقافي للقارئ الجديد.

-الإبداع في إعادة الصياغة الترجمة الأدبية ليست ترجمة حرفية، بل هي إعادة خلق للنص. فالمترجم يعيد صياغة العمل بأسلوب جديد يحافظ على جوهره، ويمنحه حياة جديدة تتناغم مع ثقافة اللغة الهدف، دون أن يفقده هويته الأصلية.

لذلك، يمكن القول إن الترجمة الأدبية هي فن قائم بذاته، يتطلب من المترجم أن يكون فنانًا بالكلمات، لا مجرد ناقل لها[14].

ويمكن توضيح الفرق بين الترجمة التعليمية والترجمة التقنية والترجمة الأدبية من حيث الهدف الأسلوب، والمتطلبات في الجدول الآتي:

النوع	الهدف الرئيسي	الأسلوب المستخدم	المهارات المطلوبة
الترجمة التعليمية	تسهيل الفهم للطلاب أو المتعلمين	بسيط، مباشر، توضيحي	فهم تربوي، قدرة على تبسيط المفاهيم
الترجمة التقنية	نقل معلومات دقيقة في مجالات متخصصة	دقيق، موضوعي، خالٍ من التفسير	معرفة تقنية، إتقان المصطلحات الصناعية
الترجمة الأدبية	نقل المشاعر والأسلوب الفني للنص الأصلي	إبداعي، تعبيري، غني بالصور البلاغية	حس لغوي، ثقافة أدبية، قدرة على إعادة الصياغة

4- الأمانة المعرفية والتأويل الثقافي: لقد شهد مفهوم الأمانة في الترجمة تطورا ملحوظا عبر الزمن، فلم يعد مقتصرا على نقل الحروف والكلمات فحسب، بل تجاوز ذلك ليشمل المعاني والصور الذهنية التي أراد الكاتب إيصالها في نصه الأصلي. فالنص الأدبي لا يُقرأ فقط من سطحه، بل يُستشعر من أعماقه، حيث تتجلى فيه رؤى الكاتب كفنان ينسج أفكاره بلغة كثيفة الدلالات. ومن الظلم أن تُطمس البنية الجمالية التي صيغت فيها الرسالة، أو أن تفرغ الكلمات من حمولتها الإيحائية، لأن ذلك يفقد العمل الأدبي طابعه الإبداعي. لذا، من الضروري الحفاظ على روح النص الأصلية حتى عند نقله إلى لغة أخرى.

وفي هذا السياق، يعد المترجم الأدبي مسؤولا عن نقل المعنى العميق الذي يحمله النص، لا مجرد ترجمته الحرفية. فالنص الأدبي بطبيعته يغلب عليه التعبير الإيحائي (Connotative)، ويعتمد على تراكيب لغوية متسلسلة (Syntagmatic) تتوزع بشكل مختلف بين اللغة المصدر واللغة الهدف. وهذا يتطلب من المترجم أن يعيد تشكيل المحتوى والتعبير بأسلوب فني مبتكر، يحاكي جمال النص الأصلي ويمنحه حياة جديدة في لغته الجديدة[15].

فقد يبدو الجمع بين نقل مضمون النص وشكله الفني في آنٍ واحد مهمة شاقة، بل تحديا حقيقيا يواجه المترجم، خاصة عند التعامل مع النصوص الأدبية ذات الطابع الفني. فهذه النصوص تختلف عن غيرها من حيث الخصائص المعجمية والنحوية والصوتية والثقافية، وهي تنبع من عمق حضارة الكاتب وتركيبته النفسية، مما يستدعي من المترجم الغوص في تفاصيلها وفهم خلفياتها قبل الشروع في الترجمة.

وقد أشار " (Newmark)" إلى هذا التمايز الجوهري بين ترجمة النصوص الأدبية الفنية (Artistic) وترجمة النصوص غير الأدبية (Non-Literary)، حيث يرى أن الأولى تتسم بالرمزية والإيحائية، بينما الثانية تهدف إلى تقديم معلومات أو عرض محتوى بشكل مباشر (Representational). ومن هنا، فإن الترجمة الأدبية تتطلب اهتمامًا أكبر بالإيحاءات والعواطف التي تشكل جوهر الأدب الخيالي. وعليه، ينبغي للمترجم أن يتقمص دور الناقد الأدبي، فيُقيّم ليس فقط القيمة الفنية للنص، بل أيضًا جديته الأخلاقية، ليتمكن من نقله بأمانة وإبداع إلى اللغة المستهدفة[16].

واستنادا إلى ما ذهب إليه " (Newmark)" ومن سبقه من منظّري الترجمة، يتضح أن المترجم مطالب بتبني نهج خاص عند التعامل مع النصوص الأدبية الفنية، يختلف جذريًا عن الأساليب المتبعة في ترجمة النصوص التقنية أو العلمية أو القانونية. فالنص الأدبي لا يُترجم كما تُترجم المعلومات أو المفاهيم المجردة، بل يعاد تشكيله وفق رؤية فنية تحافظ على روحه الأصلية.

هذا التمييز ينبع من طبيعة النص الأدبي ذاته، الذي غالبًا ما يكون مشبعًا بالإيحاءات، والرموز والانفعالات والأساليب البلاغية التي تعكس تجربة الكاتب الذاتية وثقافته. لذلك، فإن الأمانة في الترجمة الأدبية لا تعني مجرد نقل المعنى الحرفي، بل تتطلب إيصال المعنى المقصود ضمن القالب الفني الذي اختاره الكاتب، بما يحفظ جماليات النص ويصون خصوصيته التعبيرية.

إن تجاهل هذه الخصوصية قد يؤدي إلى تشويه الرسالة الأدبية، مما يُعد إخلالًا بحق الكاتب الذي صاغ نصه بعناية، وبحق القارئ الذي يستحق أن يتلقى العمل الأدبي بجماله وعمقه. ومن هنا، يصبح المترجم الأدبي مسؤولًا عن إعادة إنتاج النص بطريقة تحترم بنيته الفنية، وتُراعي حساسيته الثقافية، وتُحافظ على أثره الجمالي في اللغة الهدف، دون أن يُحدث ضررا أو تشويهًا في المعنى أو الشكل.

1-4 نظريات الترجمة ذات الصلة (التكافؤ، الهرمينوطيقية..): تبرز في ظل تعدد النظريات الترجمية وتنوع مناهجها واختلاف رؤاها حول مفهوم الأمانة في الترجمة والطريقة المثلى لتحقيقها، مجموعة من الطروحات التي أولت اهتمامًا خاصًا بترجمة الأعمال

الأدبية ذات الحمولة الثقافية العالية. وقد تبنّت هذه النظريات وجهة نظر عقلانية تقوم على ضرورة الحفاظ، قدر الإمكان، على الجماليات الفنية التي تميز هذه النصوص.

وانطلاقا من هذا التصور، ارتأينا أن نستند إلى نظرية التكافؤ الديناميكي لـ "نايدا"، باعتبارها مدخلًا مناسبًا لفهم العلاقة بين المعنى والسياق الثقافي. كما يمكن الاستفادة من النظرية التأويلية (الهرمينوطيقية) كما طرحها "جورج شتاينر" و"ريكور"، وصولًا إلى النظرية السيميائية التي تناولها "باسل حاتم" و"إيان ماسون" مؤخرًا، نظرًا لما تتقاسمه هذه النظريات من رؤية مشتركة في التعامل مع النصوص الأدبية الفنية.

فترجمة هذا النوع من النصوص تتطلب من المترجم أن ينخرط في عالم ثقافي مغاير، وأن يسعى لفهم نفسية الكاتب وعقليته، قبل الشروع في نقل النص إلى اللغة الهدف. فالمترجم هنا لا يكتفي بنقل الكلمات، بل يُعيد بناء التجربة الأدبية بما يتناسب مع السياق الجديد، دون أن يُفرّط في جوهر النص الأصلي.

1-1-4 نظرية التكافؤ الديناميكي كمدخل لنقل المقومات الثقافية للنص: لقد بدأ "يوجين نايدا" مسيرته في مجال الترجمة من خلال العمل على ترجمة الكتب المقدسة، والتي يمكن تصنيفها ضمن الأعمال الأدبية ذات الطابع الروحي والثقافي العميق. ومن خلال هذا العمل، قدّم نايدا تصورا جديدا في حقل الترجمة أطلق عليه آنذاك اسم "التكافؤ الديناميكي". وقد رأى أن الترجمة لا ينبغي أن تقتصر على النقل الحرفي للنص بل يجب أن تسعى إلى تحقيق تأثير مماثل لدى القارئ في اللغة الهدف، كما هو الحال لدى القارئ الأصلي مع مراعاة الخصائص الثقافية والسياقية للنص[17].

- الترجمة كعملية ديناميكية/ منظور نيدا ونموذج المراحل الثلاث:

يرى "يوجين نيدا" أن الترجمة ليست عملية ساكنة أو آلية، بل هي فعل ديناميكي يتطلب تفاعلًا عميقًا مع النص الأصلي وسياقه الثقافي.

في كتابه(*Toward a Science of Translation* 1964) ميّز نيدا بين نوعين من التكافؤ[18]:

- **التكافؤ الشكلي:** الذي يركز على نقل الشكل اللغوي للنص الأصلي بشكل مباشر، دون اعتبار للتأثير أو السياق؛

• **التكافؤ الديناميكي**: الذي يسعى إلى إعادة إنتاج الأثر النفسي والمعنوي للنص الأصلي في اللغة الهدف، بحيث يشعر القارئ المترجم بنفس التأثير الذي شعر به القارئ الأصلي. وبالتالي، لا يقتصر مفهوم الترجمة عند نيدا على نقل الكلمات أو المعاني السطحية، بل يتعداها إلى دراسة مدى فعاليتها وتأثيرها في نفسية المتلقي الجديد، مقارنة بتأثيرها في جمهورها الأصلي.

ولتحقيق هذا النوع من التكافؤ، خاصة عند ترجمة العناصر الثقافية في النصوص الأدبية والفنية، اقترح نيدا نموذجًا يتكون من ثلاث مراحل أساسية[19]:

1. **مرحلة التحليل (Analysis)**: يتم فيها تبسيط المقولة واستخراج بنيتها العميقة، ليس فقط من خلال الفئات النحوية، بل أيضًا عبر تحليل الموضوعات والأحداث ومستوى التجريد. وتشمل هذه المرحلة أيضًا التحليل المكوّناتي (Componential Analysis) الذي يهدف إلى تحديد القيمة العاطفية للكلمات، وفهم دلالاتها الثقافية والسياقية، مثل اختلاف رمزية الرقم 13 بين الثقافتين العربية والغربية.
2. **مرحلة النقل (Transfer)**: يُنقل فيها المحتوى المُحَلَّل إلى اللغة الهدف، مع مراعاة الحفاظ على الأثر والمعنى الأصليين.
3. **مرحلة إعادة البنية أو الصياغة (Restructuration)**: يُعاد فيها تشكيل النص في اللغة الهدف بأسلوب يتناسب مع بنيتها اللغوية والثقافية، دون الإخلال بجوهر النص الأصلي.

هذا النموذج يعكس رؤية نيدا للترجمة بوصفها عملية تفاعلية تتطلب فهمًا عميقًا للغة والثقافة، وسعيًا دقيقًا لتحقيق الأمانة الفنية والمعنوية في نقل النصوص الأدبية.

- مرحلة النقل/ مسؤولية المترجم في إيصال الرسالة الثقافية: تعد مرحلة "النقل" في نموذج نيدا خطوة محورية في عملية الترجمة، حيث يتم فيها تحويل الرسالة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، اعتمادًا على جميع المعطيات المستخلصة من مرحلة التحليل. ويؤكد نيدا على ضرورة الحفاظ على المعلومات التي تتضمنها المعاني، دون التفريط في الإيحاءات والدلالات الثقافية التي تشكّل جوهر النص الأصلي.

وفي هذا السياق، يرى نيدا أن مسؤولية المترجم لا تقتصر على نقل الكلمات أو المعاني السطحية بل تمتد لتشمل نقل الأساليب والرموز بطريقة تضمن أن يفهمها القارئ في اللغة

الهدف كما فهمها القارئ الأصلي. فالمترجم، بحسب نيدا، هو من يمتلك المعرفة المرجعية حول النص ومؤلفه، وهو الذي يتحكم في اللغتين: المنقول منها والمنقول إليها. وبالتالي، تقع على عاتقه مسؤولية إيصال تلك المرجعيات والخلفيات الثقافية إلى القارئ الذي يُفترض فيه الجهل بها، لضمان تحقيق الأمانة في الترجمة الأدبية[20].

- مرحلة إعادة البنية أو الصياغة/ تجسيد الرسالة في سياق اللغة الهدف: تعد مرحلة "إعادة البنية" أو "الصياغة" المرحلة الأخيرة في نموذج نيدا، حيث يعمل المترجم على نقل الرسالة بكل عناصرها التي تم استقصاؤها وتحليلها في المرحلتين السابقتين (التحليل والنقل). وتتمثل هذه المرحلة في إعادة تشكيل النص داخل اللغة الهدف، مع مراعاة مختلف المستويات اللغوية والثقافية التي تؤثر في فهم النص وتلقيه. ويشمل ذلك[21]:

البُعد التاريخي للغة: أي التمييز بين الألفاظ القديمة والمستحدثة، بما يعكس تطور اللغة عبر الزمن.

البُعد الجغرافي: الذي يرتبط باختلاف اللهجات وتنوعها حسب المناطق، مما يستدعي اختيار الصياغة الأنسب للمتلقي المستهدف.

البُعد الاجتماعي: حيث يُراعى المستوى الاجتماعي للمتلقي، من خلال اختيار السجل اللغوي المناسب للطبقة التي يتوجه إليها الكاتب في نصه.

بهذا الشكل، لا تقتصر الصياغة على الجانب اللغوي فحسب، بل تُصبح عملية ثقافية شاملة تهدف إلى إعادة إنتاج النص بطريقة تحافظ على روحه وجمالياته، وتضمن وصوله إلى القارئ الجديد بنفس التأثير الذي أحدثه في سياقه الأصلي.

-فعالية نظرية نيدا في ترجمة النصوص الأدبية ذات البعد الثقافي: بعد استعراض المراحل الثلاث التي اقترحها "يوجين نيدا" في عملية الترجمة، من المهم الإشارة إلى أن هذه النظرية وُضعت أساسًا لتناول نوع محدد من النصوص، وهي النصوص الدينية والكتب المقدسة. ومع ذلك، فإن تطبيقاتها تجاوز هذا الإطار إذ أثبتت فعاليتها بشكل ملحوظ في ترجمة النصوص الأدبية، لا سيما تلك التي تنطوي على حمولة ثقافية وفنية عالية.

ففي سياق ترجمة الأعمال الأدبية، لا تقل أهمية نقل العناصر الثقافية عن أهمية نقل المعنى ذاته بل قد تكون هذه المهمة أكثر تعقيدًا، نظرًا لما تتطلبه من حسّ إبداعي وفهم عميق للسياق الفني. فالمترجم لا يكتفي هنا بالتحليل اللغوي، بل يُطلب منه أن يتتبع

الخلفيات الإبداعية للعمل الفني، وأن يوظف حدسه لترجمة الأحاسيس والدوافع التي دفعت الكاتب إلى التعبير، بما يضمن الحفاظ على روح النص الأصلية.

إن تحقيق الأمانة في ترجمة النصوص الأدبية ذات الشحنة الثقافية يتطلب من المترجم أن يكون قارئًا ناقدًا ومبدعًا واعيًا، وقادرًا على استيعاب البعد النفسي والفني للنص، ليعيد إنتاجه في اللغة الهدف بصورة تُحاكي أثره الأصلي[22].

- شروط الإبداع في الترجمة الأدبية وفقًا لنيدا: عندما يبلغ المترجم تلك الحالة من النشوة الفنية والإبداعية يصبح قادرًا على نقل المعاني والفنيات بأسلوب يضاهي جمال النص الأصلي، وهو ما يُعد جوهر الترجمة الأدبية. ومع ذلك، فإن بلوغ هذا المستوى من الإبداع لا يتحقق تلقائيًا، بل يتطلب من المترجم التزامًا صارمًا بجملة من المبادئ التي تُسهم في الحفاظ على روح النص الأدبي عند نقله من لغة إلى أخرى.

وترى الباحثة "إنعام بيوض"، في سياق حديثها عن نظرية "يوجين نيدا"، أن الترجمة الأدبية لا يمكن أن تبلغ مستوى الإبداع الذي يحاكي النص الأصلي إلا من خلال الالتزام بما يلي[23]:

1. **الحفاظ قدر الإمكان على الصور الشعرية،** أو استبدالها بما يعادلها في اللغة الهدف، بما يضمن استمرار الأثر الجمالي.
2. **الاستخدام الخلّاق للمفردات،** بما يعكس ثراء المعجم ويخدم السياق الفني للنص.
3. **احترام أسلوب الكاتب ومعجمه الخاص،** لضمان عدم تشويه بصمته الأدبية.
4. **مراعاة المعايير الجمالية لعصر المتلقي،** أي أن تُصاغ الترجمة بما يتناسب مع الذوق الفني والثقافي للجمهور المستهدف. بهذا الشكل، تصبح الترجمة الأدبية فعلا إبداعيا يتطلب حسا فنيا، ووعيا ثقافيا، وقدرة على إعادة تشكيل الجماليات الأصلية في سياق جديد دون أن تفقد بريقها أو معناها.

النظرية التأويلية (الهرمينوطيقية) ودورها في نقل المقومات الثقافية للنص الأدبي: ليتمكن المترجم من إيصال القارئ في اللغة الهدف إلى تلك الحالة من النشوة الفنية، لابد له من تجاوز دوره التقني إلى دور أكثر عمقًا وإنسانية. فالمترجم، في هذا السياق، مطالب بأن يتقمص شخصية الكاتب، ويتفاعل مع النص من منطلق خلفيات معرفية وثقافية

تتعلق بزمن الكاتب، وأسلوبه، ومذهبه الفكري بل وحتى نظرته إلى الحياة. وذلك ليعيش تفاصيل النص ومكوناته الثقافية في بيئته الأصلية قبل أن ينقله إلى اللغة الأخرى، ساعياً إلى جعل القارئ الجديد يعيش التجربة ذاتها التي عاشها القارئ الأصلي.

وفي هذا الإطار، تبرز النظرية الهرمينوطيقية، كما طرحها الفيلسوف "جورج شتاينر"، بوصفها مدخلا عميقا لفهم النص الأدبي وترجمته. إذ ترى هذه النظرية أن على المترجم أن "يرتدي جلد الكاتب" ويبحر في فكره وخياله ليعانق منطقه ويتوصل إلى جوهر المعنى الذي أراده في نصه. فالمترجم لا يكتفي هنا بفهم الكلمات، بل يسعى إلى استيعاب البنية الفكرية والوجدانية للنص، ليعيد إنتاجه في اللغة الهدف بصورة تحاكي عمقه وتأثيره الأصلي[24].

-نظرية جورج شتاينر الهرمينوطيقية/ أربع مراحل لنقل المقومات الثقافية في الترجمة الأدبية: ترتكز النظرية الهرمينوطيقية التي طرحها الفيلسوف "جورج شتاينر" على أربعة مبادئ فلسفية أساسية، يرى أنها ضرورية لتمكين المترجم من نقل البُعد الثقافي والحضاري للنص الأدبي أثناء الترجمة. هذه المبادئ هي[25]:

1-الثقة (Trust): تشير إلى أن المترجم يجب أن يختار النص الذي يترجمه بناءً على قناعة بأن هذا النص يحمل معنى حيويًا وجديرًا بالنقل. فالثقة هنا تعني الإيمان بقيمة النص، وبأهميته في إثراء اللغات الأخرى، سواء من حيث المعرفة أم المتعة، عبر تقديم معلومات جديدة عن حياة الناس وثقافاتهم في سياقات مختلفة.

2-العدوان (Aggression): يستلهم شتاينر هذا المفهوم من الفيلسوف "هايدغر"، ويقصد به أن مجرد قراءة المترجم للنص الأصلي تعد نوعا من "الاعتداء" عليه، لأن المترجم يبدأ في تفكيك بنيته، ومحاولة إعادة تشكيله بلغته الخاصة. هذا الفعل، رغم طابعه الإبداعي، ينطوي على اقتحام لعالم الكاتب، مما يتطلب وعيًا أخلاقيًا وفنيًا من المترجم.

3-الإدماج (Incorporation): في هذه المرحلة، يسعى المترجم إلى استيعاب النص الأصلي بكل أبعاده، وإدماجه في بنيته الفكرية واللغوية الخاصة، بحيث يصبح النص جزءًا من تجربته الذاتية، قبل أن يعيد إنتاجه في اللغة الهدف.

4-التعويض (Restitution): وهي المرحلة التي يُعيد فيها المترجم تقديم النص في لغته الجديدة، محاولًا تعويض ما فُقد أثناء عملية النقل، سواء من حيث الإيحاءات أم الرموز أم النبرة، وذلك عبر حلول إبداعية تحافظ على جوهر النص الأصلي.

بهذا النموذج، يرى شتاينر أن الترجمة الأدبية ليست مجرد نقل لغوي، بل هي فعل تأويلي يتطلب من المترجم أن يخوض تجربة فكرية وجمالية عميقة، تُفضي إلى إعادة خلق النص في بيئة لغوية وثقافية جديدة دون أن يفقد هويته الأصلية.

-نظرية شتاينر الهرمينوطيقية/ التأويل قبل التوطين: يدعو جورج شتاينر في نظريته الهرمينوطيقية إلى أن الترجمة الأدبية ليست مجرد نقل لغوي، بل هي عملية تأويلية عميقة تتطلب من المترجم التأمل في النص الأصلي قبل "توطينه" في اللغة الهدف. الهدف من هذا التأمل هو[26]:

-البحث عن المعاني الخفية:

- الكلمات والعبارات التي تبدو سطحية أو تافهة في البداية قد تحمل دلالات ثقافية عميقة؛
- التأويل يساعد على كشف هذه الدلالات، خاصة إذا تعمّق المترجم في فكر الكاتب وسياق النص.

-تحديد مجال الخطاب:

- يجب على المترجم أن يحدد موضوع النص ومنطقه قبل البدء في الترجمة؛
- هذا يشمل فهم العناصر غير اللغوية التي تشكل "عجينة الخطاب"، مثل: الجنس الأدبي للنص (رواية، شعر، مقال...)-الخلفيات الثقافية والدينية والسياسية والاجتماعية-البيئة والفضاء والزمان الذي كُتب فيه النص.

-فهم قناة التواصل:

- من خلال التأمل، يستطيع المترجم أن يحدد الوسيلة التي استخدمها الكاتب لإيصال أفكاره إلى القارئ؛
- هذا الفهم يساعد المترجم على اختيار القناة المناسبة في اللغة الهدف لضمان إيصال الأفكار بأمانة وإبداع.

باختصار، يرى شتاينر أن الترجمة الأدبية تتطلب من المترجم أن يكون قارئًا عميقًا ومؤولًا قبل أن يكون ناقلًا. فكل نص يحمل طبقات من المعاني، لا يمكن الوصول إليها إلا عبر التأمل والتفكيك وإعادة البناء

5-**الأمانة المعرفية في الترجمة التعليمية:** رغم أهمية تعليمية الترجمة في السياق الأكاديمي، إلا أنها لم تتبلور تاريخيا كمبحث مستقل وعريق، كما يشير إلى ذلك العديد من منظّري الترجمة. فعند الرجوع إلى المؤلفات التي تندرج ضمن ما يُعرف بدراسات الترجمة، نجد أن أغلبها من إنتاج مترجمين ممارسين، لا باحثين متخصصين في التعليمية. ومع ذلك، يمكننا أن نلمس ملامح تعليمية واضحة داخل هذه الأعمال تظهر على شكل إسهامات ذات قيمة معرفية وتطبيقية.

وتبعا لما يطرحه "بيتر نيومارك"، فإن نظرية الترجمة تُفهم بمعناها الواسع على أنها مجموع المعارف المتوفرة لدينا حول الترجمة، ويشمل هذا المجموع جانبًا تعليمياً مهمًا، يتصل بالبرامج التدريبية، والمقاربات البيداغوجية، والمنهجيات المعتمدة في تدريس الترجمة. ومن اللافت أن معظم من أسهموا في بناء هذه النظرية كانوا في الأصل مترجمين ممارسين، مما أضفى على إسهاماتهم طابعًا عملياً وتجريبياً، أكثر من كونه تنظيريًا صرفًا.

نظرية الترجمة التطبيقية/ بين حس المترجم واتخاذ القرار: تُعد نظرية الترجمة، حين تُوضع موضع التطبيق، ممارسة ديناميكية تتطلب من المترجم حسًا مرهفًا واستعدادًا لاتخاذ قرارات واقعية وسريعة. فهي ليست مجرد استعراض نظري للخيارات المتاحة، بل عملية تفاعلية تتطلب من المترجم إدراكا عميقا للبدائل التي قد لا تكون مألوفة لديه، مما يستدعي منه يقظة لغوية وثقافية عالية.

ويكمن جوهر هذه النظرية في قدرتها على تقديم إطار مرجعي للترجمة ونقدها، من خلال ربطها بالسياق النصي والثقافي الذي تنتمي إليه. فالمترجم لا يتعامل مع الكلمات بشكل معزول، بل ينطلق من ترتيب تدريجي يبدأ بالنص الكامل، ثم الفقرات، فالجمل، وصولًا إلى العبارات الفعلية والمجموعات اللفظية، لا سيما المتلازمات منها، ثم الكلمات المفردة.

وتزداد أهمية هذا الترتيب عندما يتعلق الأمر بالكلمات التي لا مرادف لها، أو تلك المرتبطة بأسماء العلم، أو العبارات الثقافية والمؤسسية التي تحمل دلالات خاصة يصعب نقلها حرفيًا. في هذه الحالات، يصبح على المترجم أن يوازن بين الأمانة للنص الأصلي والإبداع في إيجاد حلول لغوية تضمن وصول المعنى بدقة ووضوح إلى القارئ في اللغة الهدف[27].

1-جان دوليل وتعليمية الترجمة/ مقاربة تحليل الخطاب: يُعد عمل "جان دوليل" الموسوم بـ تحليل الخطاب كمنهج للترجمة (1995) مساهمة رائدة في مجال البحث المبكر حول تكوين المترجم وتدريبه. فقد تميز هذا العمل بكونه من أوائل المؤلفات التي دعت صراحة إلى إدماج تعليمية الترجمة ضمن أهداف التعلم الجامعي حيث ركّز دوليل على ضرورة إعداد الطالب المترجم وفق منهجية نشطة تستند إلى فهم الأسباب الكامنة وراء عملية الترجمة، وليس فقط إلى نتائجها اللغوية.

وقد أشار دوليل إلى ندرة البحوث المتخصصة في هذا المجال، وإلى الحاجة الملحة لتطوير التفكير المنهجي في تعليم الترجمة، خاصة من منظور تربوي. فحتى وقت صدور عمله، كان الاهتمام منصباً على المحتوى النظري للبرامج، دون النظر الكافي إلى تنظيم الدورات، وشروط القبول، وأساليب التدريس، مما جعل الجانب البيداغوجي في تعليم الترجمة يمثل تحديًا حقيقيًا.

ويرى دوليل أن الوقت قد حان لدفع التفكير في منهجية تدريس الترجمة إلى مستوى أكثر عمقًا، من خلال إدماج ندوات عملية موازية، وتخصيص جزء مهم من البرامج لهذا الجانب التطبيقي. وقد لفت هذا الطرح انتباه الباحثين، خاصة في ظل ندرة المنشورات التي تناولت تعليمية الترجمة بشكل مباشر، مما يجعل إسهام دوليل نقطة انطلاق مهمة نحو بناء تصور تربوي متكامل لتكوين المترجم[28].

-جان دوليل والدعوة إلى تجديد منهجية تعليم الترجمة:

من خلال طرحه النقدي، يؤكد "جان دوليل" أن الوقت قد حان لإعادة النظر في الجانب التعليمي للترجمة، من حيث منهجية التدريس، وأساليب التقييم، وغيرها من العناصر التي تشكل بنية تعليمية متكاملة. فقد عبّر دوليل عن هذه الحاجة عبر مجموعة من التساؤلات الجوهرية التي تعكس انشغاله العميق بتكوين المترجم، وتطوير مهاراته بطريقة فعالة. يتساءل دوليل مثلا: هل تُعد ترجمة نص وتصحيحه ضمن ندوة جماعية أفضل من مجرد تسليم النصوص للطلبة؟ وهل يمكننا تعليم فن إعادة التعبير دون الوقوع في أخطاء منهجية؟ وهل الأخطاء التي يرتكبها الطلبة ناتجة عن ضعف في الطريقة التعليمية، أم عن نقص في المهارات الفردية؟ وهل يمكن الجمع بين تدريس الترجمة وتعلم الكتابة بأسلوب علمي؟ وهل توجد معايير موضوعية يمكن اعتمادها لتقييم صعوبة النصوص المترجمة؟

كما يطرح إشكاليات تتعلق بتحديد الصعوبات المشتركة في النصوص من نفس النوع، وبالشكل الأمثل الذي يمكن أن يتخذه التعليم، وبالمهارات غير اللغوية الأساسية التي يحتاجها الطالب للنجاح في الترجمة. ويُبرز أهمية دراسة الترجمة في علاقتها بعلم اللغة، مع التركيز على دور كل من المعلم والطالب داخل الحلقة الدراسية، باعتبارها فضاءً تفاعلياً لتبادل الخبرات وتطوير الكفاءات[29].

إن هذه التساؤلات لا تعكس فقط الرَّغبة في تحسين الأداء التعليمي، بل تمثل دعوة صريحة لتأسيس منهجية تعليمية نشطة، تراعي خصوصيات الترجمة كمجال معرفي ومهني، وتُسهم في تكوين مترجمين قادرين على التعامل مع النصوص بوعي لغوي وثقافي عميقين.

-إسهام جان دوليل في تعليمية الترجمة: نحو منهجية نشطة تتمحور حول الطالب: تُعد الأسئلة التي طرحها "جان دوليل" في سياق تعليم الترجمة منطلقًا مهمًا لإعادة التفكير في الإشكاليات التربوية التي تعيق تطور هذا المجال. فقد أثار دوليل قضايا جوهرية تتعلق بالقيود التي تنشأ عن التركيز المفرط على الناتج النهائي للترجمة، والمعاقبة على الأخطاء دون تحليل أسبابها، مما يكشف عن غياب التنظيم المنهجي في تدريس الترجمة.

وقد شدد دوليل على ضرورة اعتماد منهجية تربوية نشطة، تُعيد النظر في أدوار المعلمين والطلبة، وتُركز على العملية الترجمية نفسها بدلًا من الاكتفاء بتقييم المنتج النهائي. كما دعا إلى تحديد المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطالب ليصبح قادرًا على الترجمة، إلى جانب المهارات اللغوية، مثل القدرة على التحليل، والتأويل، والتعامل مع السياقات الثقافية المختلفة. ومن بين القضايا التي أبرزها دوليل أيضا: ضرورة اختيار النصوص التعليمية وفق مستويات الطلبة، وتحديد معايير واضحة لتقييم التقدم، بما يضمن تكويناً تدريجياً ومتوازنًا. وعلى الرغم من مرور أكثر من أربعين عامًا على طرح هذه الإشكاليات، إلا أن العديد منها لا يزال قائمًا، ولم يُحل بشكل منهجي حتى اليوم.[30]

وفي هذا السياق، ظهرت دراسات أخرى تدعم توجه دوليل، مثل أعمال *Seleskovitch* و*Lederer* في التسعينيات، التي ركزت على أهمية العملية الترجمية، وكذلك إسهامات *(Hurtado Albir)* التي دعت إلى تطوير الكفاءات الترجمية، وأعمال (Nord) التي اقترحت نظرية وظيفية لتعليم الترجمة، تتمحور حول الغرض من النص والوظيفة التواصلية له.[31]

ويمكن القول إن مساهمة "جان دوليل" كانت رائدة في تشخيص افتقار تعليم الترجمة إلى التنظيم المنهجي، وفي الدعوة إلى تبني أساليب تدريس استكشافية، ومنهجية نشطة تتمحور حول الطالب، وتُراعي خصوصيات العملية الترجمية بوصفها فعلًا معرفيًا وتربويًا متكاملًا.

2-مقترح أمبارو أورتادو ألبير: في إطار تطوير تعليمية الترجمة التحريرية والشفهية، واستمرارا للجهود التي بدأها "جان دوليل" قامت الباحثة "أمبارو هورتادو ألبير" بجهود محمودة في بناء تصور منهجي لتعليم الترجمة على المستوى الجامعي. وقد تجسدت إسهاماتها بشكل خاص في مرحلة الليسانس، حيث وضعت إطارًا متكاملًا لأهداف التعلم، ومنهجية إعداد المترجمين، وتنظيم العمل البيداغوجي المرتبط بتكوينهم. ويشمل هذا الإطار عدة محاور أساسية، منها: تعليم اللغات لأغراض الترجمة، مبادئ الترجمة العامة الترجمة الأدبية، الترجمة السمعية البصرية، الترجمة المتخصصة (التقنية، القانونية، واللغوية)، بالإضافة إلى الترجمة الشفهية. وقد حرصت ألبير على تحديد المكانة التعليمية لكل مادة من هذه المواد، وفق أهداف عامة تنقسم إلى أربع مجموعات رئيسية: منهجية، مهنية، نصية، ومقارنة. كما اقترحت مجموعة من المبادئ المنهجية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لضمان السير السليم في مراحل إعداد الترجمة، والوصول إلى نتائج تعليمية فعالة. ويُعد هذا التصور خطوة مهمة نحو بناء تعليمية متكاملة للترجمة، تُراعي خصوصيات كل نوع من النصوص، وتُسهم في تطوير كفاءات المترجمين بشكل تدريجي ومنهجي[32].

وتُعد الأهداف المقارنة من العناصر الأساسية في مبادئ الترجمة، إذ يقع على عاتقها معالجة الفروقات الجوهرية بين اللغتين المعنيتين بعملية الترجمة، وتحديد الأسلوب الذي ينبغي أن يتبعه المترجم المحترف. أما الأهداف المهنية، فهي ترتبط بتحديد المشكلات المتنوعة التي تواجه الترجمة، خاصة تلك المتعلقة بطبيعة النصوص ووظائفها، وتندرج ضمن ثلاث فئات رئيسية: الأهداف المنهجية، المهنية والنصية. وفي هذا السياق، يُعتبر "منظور المهام" الإطار المنهجي الذي تجسد فيه عملية الترجمة، حيث تُقدَّم مهمة الترجمة ضمن وحدة عمل داخل الفصل الدراسي، تُوظَّف كمجال عملي للتدريب على الترجمة وتُوجَّه نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة[33].

ما تقترحه "هورتادو" هو إطار مرن لتصميم وحدة تعليمية في الترجمة، يتمحور حول الطالب ويُراعي تكامل الأهداف والمحاور التعليمية، والأنشطة والوسائل، والتقويم، ودور كل من المدرّس والطالب. هذا التكامل يسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية، تُعزز الحوار والتعاون المستمر بين الطرفين، وتدعم عملية التعلم بشكل فعال.

3-**المقاربة البنائية الاجتماعية في تعليمية الترجمة:** استنادا إلى النظريات البنائية في التعلم، قدّم الباحث "دونالد كيرالي" في كتابه المقاربة البنائية الاجتماعية لتعليم المترجم (الصادر عام 2011) تصورًا تربويًا جديدًا لتعليم الترجمة، يقوم على مبدأ التعاون بين الطالب والمعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية. يدعو هذا النهج إلى إعادة تعريف الأدوار التقليدية داخل الفصل، بحيث يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه، بينما يتخذ المعلم دور المرشد والموجه، لا الناقل المباشر للمعرفة.

يهدف هذا النموذج إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية، تُمكّن الطالب من تطوير مهاراته المهنية من خلال مواقف تعليمية حقيقية، تختلف جذريًا عن النماذج التقليدية التي تركز على التلقين. ويقترح كيرالي نموذجًا للتمكين يرتكز على استقلالية المتعلم، وتفاعل متعدد الاتجاهات بينه وبين المعلمين، بالإضافة إلى تعاون فعلي في مشاريع ترجمة واقعية تعكس الممارسة المهنية الفعلية[34].

يلح "دونالد كيرالي" في طرحه على أهمية المقاربة البنائية الاجتماعية في تعليم الترجمة، مؤكدًا أن العملية التعليمية يجب أن تسير بشكل تفاعلي بين الطلبة أنفسهم، بعيدًا عن النموذج التقليدي الذي ينظر إلى المتعلم كوعاء سلبي يتلقى المعرفة. هذا النموذج "الانتقالي" الذي يركّز على نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب يتعارض، في نظر كيرالي، مع فلسفة التعلم البنائي التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل والمشاركة.

ووفقا لهذه المقاربة، لا يُنظر إلى المعلم بوصفه سلطة معرفية مطلقة، بل يُعد "ميسّرًا" للعملية التعليمية، ومُحفزًا على خلق بيئة تعليمية مفتوحة، تتيح للطلبة متابعة عمليات تعلمهم بأنفسهم، وتحديد أهدافهم، واتخاذ قرارات جماعية بشأن النصوص التي ينبغي ترجمتها، والأنشطة المصاحبة لها، والمشاركة الفعلية في التقييم النهائي.

ومع ذلك، يقرّ كيرالي بأن المعلم يظل يحتفظ بدور تنظيمي مهم، إذ يحدد ما يجب تعلمه، وما ينبغي ترجمته، ويشرف على تقييم مدى نجاح العملية التعليمية. فالمقاربة البنائية الاجتماعية لا تلغي دور المعلم، بل تعيد تشكيله ليصبح أكثر مرونة وتفاعلية، بما يضمن تمكين الطالب من بناء معرفته ذاتيًا ضمن إطار تعليمي تشاركي.[35]

-الترجمة بين النقل والبناء في ضوء المقاربة البنائية: تُبرز النظرة البنائية في تعليم الترجمة تعارضًا جوهريًا بين مفهومي "النقل" و"البناء". فبينما يُنظر إلى الترجمة تقليديًا على أنها مجرد نقل نص من لغة إلى أخرى، تؤكد المقاربة البنائية أن الترجمة هي عملية إعادة إنتاج للنص في سياق لغوي وثقافي جديد تتطلب فهمًا عميقًا وبناءً معرفيًا نشطًا من قبل المترجم. يشدد "كيرالي" على ضرورة ترسيخ هذا الفهم في تكوين المترجمين، معتبرًا أن الكفاءة الترجمية لا تُختزل في حفظ الحقائق، بل تتطلب قدرات متعددة تشمل الإدراك، التحليل، والتفاعل.

-التعلم الظرفي والنشط في تعليم الترجمة: يرتكز مبدأ التعلم الظرفي والنشط، كما يطرحه "كيرالي"، على إعادة خلق الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المترجمون في واقعهم العملي. ويُنفذ هذا التعلم داخل سياقات تحاكي البيئة الحقيقية التي يُمارس فيها العمل الترجمي، مما يجعل النشاط التعليمي تجريبيًا وتفاعليًا يُعيد فيه المتعلم بناء المعرفة من خلال تجربته الشخصية.

-المبادئ الأساسية في نموذج كيرالي

1- قابلية التطبيق: يُبنى التعلم على الواقع والتجربة الذاتية للمتعلم؛ التفاعل مع الآخرين يُمكّن المتعلم من اختبار مدى قابلية المعرفة للتطبيق؛ تُكتسب قيمة التعلمات من قدرتها على التكيف مع السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه المتعلم؛ يدعم هذا المبدأ التعلم الحركي المستمر، حيث يُطوّر المتعلم أدواته باستمرار.

2-السقالة (Scaffolding): تشير إلى الدعم الذي يُقدّم للمتعلم أثناء مواجهته لمشكلات تتجاوز مستواه الإدراكي؛ يمكن أن يأتي هذا الدعم من المعلم أو من زملائه في المجموعة؛ يُعد هذا التدخل ضروريًا لتسهيل التدرج في التعلم وبناء المعرفة بشكل مستدام.

3- التعلم الاجتماعي الإدراكي: يتم التعلم من خلال التفاعل داخل المجموعة؛ يُحفّز المتعلم على مقارنة كفاءته بكفاءة الآخرين، مما يدفعه إلى تعديل وتطوير أدائه؛ يُسهم هذا التفاعل في بناء تصور أعمق للذات وللممارسات المهنية.

- **كفاءة المترجم من منظور كيرالي:** يخالف "كيرالي" التصور التقليدي للكفاءة الترجمية كما ورد عند "هورتادو"، الذي يراها نظامًا جزئيًا من المعارف والسلوكيات. في المقابل، يرى كيرالي أن الكفاءة الترجمية هي منظومة معقدة من المسارات الحدسية، الإدراكية، والثقافية، تتسم بخصوصية فردية وتُحدد بالسياق الاجتماعي.

الهدف الأساسي في تكوين المترجمين، حسب كيرالي، هو تمكينهم من إدراك العوامل التي تؤثر في جودة الترجمة، وتطوير مفهوم الذات، وتوفير الدعم اللازم للوصول إلى أدوات عمل خاصة بهم.[36]

نتائج: يتضح من خلال هذا البحث أن الترجمة التعليمية لا يمكن اختزالها في مجرد نقل حرفي للمعرفة بل هي عملية معقدة تتطلب توازنا دقيقا بين الأمانة المعرفية والتأويل الثقافي. فالمترجم في السياق التعليمي لا ينقل فقط مفاهيم، بل يُعيد تشكيلها بما يتناسب مع الخلفية الثقافية والمعرفية للمتلقي. ومن هنا، فإن الترجمة التعليمية تُعد فعلا تربويا بامتياز، يستدعي وعيا نقديا ومنهجية مرنة تُمكّن من تحقيق الفعالية التعليمية دون الإخلال بالمحتوى الأصلي.

- إذ لا تقتصر الترجمة التعليمية على نقل المعلومات من لغة إلى أخرى، بل تتضمن إعادة تشكيل المعرفة وفقًا لسياق المتعلم وثقافته.

- فالمترجم المتعلم يُعيد بناء النص، لا نسخه، مما يجعل الترجمة فعلًا معرفيًا إبداعيًا أكثر من كونه تقنيًا.

- وهناك صراع دائم بين الالتزام بالأمانة للنص الأصلي وبين ضرورة تكييفه ثقافيًا ليتناسب مع المتلقي الجديد.

-إذ تضمن الأمانة المعرفية الحفاظ على المفاهيم العلمية والدقيقة، بينما التأويل الثقافي يضمن وصول الرسالة بشكل فعّال ومفهوم.

الهوامش:

1- *Constanza Gerding-Salas, "Teaching Translation Problems and Solutions", Translation Journal, Volume 4, No. 3 July 2000, posted online in 2012, https://translationjournal.net/journal/13educ.htm, seen 8-02-2023.*

2- *Ibid.*

3-قاموس أوكسفورد، على المرقع: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com؛ ، بتاريخ: 2025/07/21. على الساعة: 18:15.

4- المرجع نفسه.

5-عز الدين الخطابي: في الترجمة والفلسفة السياسية والأخلاقية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2004، ص27.

6-أحمد صالح الطامي: من الترجمة إلى التأثير- دراسات في الأدب المقارن-، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013 ص 19.

7-دايفيد جاسبر: مقدمة في الهرمينوطيقا، ترجمة: وجيه قانصو، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص9.

8- محمد أمطوش: رؤية جديدة في تعليم الترجمة، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014، ص18.

9- *Mayyadah Nazar Ali, "Methods for Teaching Translation":*

مجلة آداب الفراهيدية، تصدر عن جامعة تكريت، العراق، 2013م، المجلد02، العدد16، ص136-154.

10- إسراء محمد : تعريف الترجمة وأنواعها المختلفة: على الموقع: *https://albawaabh.com*، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2025/08/22، على الساعة : 18:33.

11- إسراء محمد : تعريف الترجمة وأنواعها المختلفة: على الموقع: *https://albawaabh.com*، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2025/08/22، على الساعة : 18:33.

12- إسراء محمد : تعريف الترجمة وأنواعها المختلفة: على الموقع: *https://albawaabh.com*، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2025/08/22، على الساعة : 18:33.

13- المرجع نفسه.

14- المرجع نفسه.

15- إنعام بيوض: الترجمة الأدبية- مشاكل وحلول-، دار الفرابي، لبنان، ط01، 2003، ص39.

16- *Newmark.P. Approaches to Translation. London: Pergmen Press, 1982.p06.*

17- *Nida, E. E. Toword a Science of Translation. Leyede, Brill, 1964 ,p*

18- إنعام بيوض: الترجمة الأدبية- مشاكل وحلول-، ص26.

19- المرجع نفسه: ص26/27.

20- المرجع نفسه: ص27.

21- المرجع نفسه: ص27/28.

22- المرجع نفسه: ص50.

23- المرجع نفسه: ص50.

24- *Steiner, G. (1992). After Babel: Aspects of Language and Translation. Oxford: Oxford University Press, 1992, p310.313.*

25- *Ibid, p313.317.*

26- *Ibid, p313.317.*

27- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة: حسن غزالة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط01، 2006، ص10.

28- المرجع نفسه: ص10.

29- *Amparo Hurtado Albir, "Research on the didactics on translation. Evolution, approaches and future events.", translated from Spanish by Paul Taylor, Posted online in 2019, https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/109666/1/MonTI_11trans_02.pdf. Seen 8-02-2023.*

30- *Ibid.*

31- *Ibid.*

32- أمبارو أورتادو ألبير : الترجمة ونظرياتها- مدخل إلى علم الترجمة-، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط01، 2007 ص2018. ص218.

33- المرجع نفسه: ص219.

34*mparo Hurtado Albir, "Research on the didactics on translation. Evolution, approaches and future events", Op, Cit.*

35*nthony Pym, Training Translators, Op, Cit, p. 318.*

36- محمد أمطوش: رؤية جديدة في تعليم الترجمة، ص161.

قراءة في قضايا التعليمية والترجمة - أوراق نصية –

A Reading into Didactics and Translation Issues: Critical Papers

أ.د ليلى عالم
معهد الترجمة، جامعة وهران1

الملخص: آثار حقل التعليمية مصحوباً بالترجمة انتباه الدارسين والمفكرين والمترجمين على اختلاف مشاربهم وثقافاتهم، بل إنه استدعى اهتمامهم الجاد إلى حد كبير، فعمدوا إلى دراسته ومعالجته معاً تنظيراً وإجراء، خصوصاً حين تعددت تقنيات التدريس وتباينت مناهجه واختلفت طرائقه، الأمر الذي نجم عنه ظهور دراسات مميزة ومتميزة حول هذا الحقل التعليمي الذي نعده نحن بحق علما وَفنًا في أن معاً. لكنه لا يزال يحتاج إلى المزيد من هذه الإجراءات وتلك المعاينات، إنه يحتاج إلى قدرات الأساتذة الأكفاء ومواهبهم الفذة، وكذا كفاءاتهم العلمية والألسنية والتعليمية، حتى نرتقي بالدرس التعليمي قدما إلى الأمام. وهنا نتساءل: متى تنجح العملية التعليمية وكيف ترقى؟ وعلى رأسها تعليمية الترجمة؟

مؤكدين مدى اهتمام هذه التعليمية بتطبيق المناهج والنظريات والوسائط، مع ضرورة مراعاة المرونة والتسلسل في ذلك خصوصاً إذا علمنا بأن تعليمية الترجمة تتطلب ما يناسبها من مناهج تعليمية وأدوات إجرائية لتأسيس التكوين الأكاديمي الممارساتي. فكيف ينبغي أن يتسلح معلمو الترجمة وكذا معلموها؟ وما الصعوبات التي يواجهونها قبلاً؟ ثم ما علاقة هذه التعلمية بمناهج البحث العلمي، وباللسانيات التطبيقية وكذا بالقدرات اللغوية والفهمية؟ ومتى تنجح هذه العملية وكيف ترقى؟

كل ذلك عبر منهج وصفي أولاً، وتحليلي ثانياً، ونقدي ثالثاً كلما استدعت الضرورة. نراه الأنسب لهذه المعالجة التي ستضم أوراقا علمية نصية نستند إليها في تحليلنا.

الكلمات المفتاح: التعلمية - الترجمة - المعلم - المتعلم - اللغة الأم - اللغة الأجنبية - تعلمية الترجمة - المناهج العلمية - اللسانيات التطبيقية - النص-

Abstract: The field of didactics, in conjunction with translation, has garnered significant attention from scholars, thinkers, and translators across diverse backgrounds and cultures. This profound interest has led to extensive theoretical and procedural studies, particularly amidst the proliferation of teaching techniques and the divergence of methodologies. Such developments have yielded distinguished studies in this field, which we consider both a science and an art. This domain requires continuous procedural refinement and empirical observation, drawing upon the exceptional talents and the scientific, linguistic, and pedagogical competencies of qualified professors to advance the educational discourse.

Hence, we pose the following questions: When does the educational process succeed? How can it be enhanced, specifically regarding the didactics of translation? We emphasize the importance of applying various curricula, theories, and media while maintaining flexibility and logical sequencing. This is especially vital given that the didactics of translation requires tailored pedagogical approaches and procedural tools to establish a solid academic and practical foundation.

How should translation instructors and learners be equipped? What prior challenges do they encounter? Furthermore, what is the relationship between this didactic field and scientific research methodologies, applied linguistics, and linguistic and cognitive abilities? These inquiries are addressed through a descriptive, analytical, and critical-comparative approach, which we deem most suitable for this study, supported by the analysis of specific scientific , descripuve, analyncar, anu cricar-comparative approach, which we

deem most suitable for this study, supported by the analysis of specific scientific papers.

Keywords: Didactics, Translation Teacher, Learner, Mother-Tongue, Foreign Language, Translation Scientific Methods, Applied-Linguistics, Text.

توطئة (Prologue): تتقاطع التعليمية مع علوم كثيرة، أهمها علم الاجتماع وعلم النفس، والتربية، وهي أيضا ذات صلة قوية بالبيداغوجيا وذات صلة أقوى باللسانيات عموما (Linguistique) وباللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée) على وجه الخصوص .

لكن أهم علاقة نبحثها هنا هي علاقة تلك التعليمية بالترجمة، وهو ما نسميه بتعليمية الترجمة والتي تعد استثمارا بشريا نبيل الأهداف، لكنه في الآن نفسه عمل معقد وشائق معا، يتطلب مهارات ألسنية راقية وفهما دقيقا واستيعابا قويا.

إن تعليمية اللغات من أساسيات اللسانيات التطبيقية، إذ عبرها نلج عالم الترجمة الذي انبثق من اللسانيات ومن تعليمية اللغات، لذلك احتاج في نهضته تلك إلى وسائل علمية تعليمية تعمل على إتقانه وكذا على تشجيعه لذلك كان التركيز على البرامج العلمية التعليمية أكبر لدعم قدرات المتعلمين والرقي بهم الى فهم صحيح واستيعاب جاد على مستوى النصين التحريري والشفهي معا، وهو ما أكدناه في ثنايا هذه الصفحات. مقرين بعلاقة تعليميّة الترجمة بالنظريات الوظيفية، وكذا علاقة المعلم بنصه وبطلابه وأدوات بحثه وتدريسه وتعليمه، مشيرين الى أمر آخر ليس تعليمية الترجمة التي كانت محور هذه الورقة البحثية وإنما الترجمة التعليميّة التي كانت لنا معها وقفة جادة "او على الأقل نتمنى ذلك".

التعليمية DIDACTICS: ينبغي التركيز على برامج التعليمية العلمية والتقنية والتي تسهم في دعم قدرات المتعلمين التاويلية سواء أكانت رموزا جبرية أم جداول حسابية أم تضاريس جغرافية معينة وخرائط، وما إلى ذلكويتم ذلك كله عبر التعليم باللغة الام ثم باللغة الاجنبية. وهذا الانتقال من لغة إلى أخرى يتضمن فهما واستيعاباً وانتاجا كلاميا متأسسا على تأويل النصوص العديدة والمختلفة فما معنى عملية إنتاج الكلام ؟

نمثل لذلك بتطبيقات ترجمية من اللغة الأم إلى اللغة الاجنبية عبر مجموعة من الجمل والعبارات اللغوية والتقنية وكذا نصوص أدبية شريطة أن يكون المتعلم هنا مسيطرا على لغته الام في مواجهة اللغة الاجنبية التي ينبغي ان يكون مسارها المعجمي واللغوي والتركيبي معروفا ومالوفا عند اللغة الأم.

وحين يصغي المتعلم أثناء العملية التعليمية إلى نص شفهي أو يقرأ نصا مكتوبا باللغة الاجنبية، فإنه يطلب منه إعادة ما فهمه من النص مع الشرح كذلك إعادة الصياغة في اللغة الاجنبية وفي اللغة الام استنادا إلى الكفاءة الألسنية للمتعلم وكذا هدف المعلم من هذه العملية (1)

القدرة اللغوية والاستيعاب Linguistic ability and comprehension:إن هذه القدرة أعلى هي ما ينبغي تتبعه أكثر من القدرة التواصلية إذ أنها بند هام لا يمكن أو استبعاده أو ...أو ... وقد تأكدت أهداف الترجمة عبر ما يسمى بالتأهيلين التحريري والشفهي، وهنا نؤكد أهمية تعلم اللغة الأم وكذا تعلم اللغة الاجنبية وتعليمها عبر نصوص معينة تخدم العملية التعليمية وتبسطها إلى حد ما، ولما كان الفهم عملية ذهنية تربط بين الذاكرتين معا القريبة المدى والبعيدة، والمترجم وكذا الترجمان الذي يستند إلى الذاكرتين معا (2). وهذا الأمر كله مرتبط بـ:

عملية إنتاج الكلام Speech production process: وهي عملية تؤسسها الملكة اللغوية والمرتكزة على العوامل النفسية والعقلية للنحو التوليدي والتحويلي؛ أي ما يعرف بالنظريتين: التوليدية والتحويلية. والنحو هنا مرتبط بالمقدرة اللغوية للمتكلم، والتركيب هو الذي ينتج الجمل ذات الدلالة التأويلية الصوتية ويتعلق الأمر هنا ببنيتي الجمل العميقة والسطحية، الأمر الذي أكده (نعوم تشومسكي Noam Chomsky) في نظريته التركيبية، وفحواها أن فهم الجمل وإدراكها واستدراكها، إنما يتم بالقدرة على توليد الجمل الأصلية التي تختلف أسلوبا وتركيبا ودلالة وهكذا تختلف الجمل في الذاكرة ويختلف تذكرها من شخص إلى آخر بسبب التحويلات التي تتعرض لها تلك الجمل، وقد أرسى (سيمون ديك Simon DIK) أسس نظريته المعروفة بالنحو الوظيفي التي تعالج اللغة الطبيعية من حيث الأصوات وربطها، أي نظريته بعملية التواصل التي أكدت أن اللسانيات تصف القدرات التواصلية للأفراد الذين يتكلمون اللغة الطبيعية أو اللغة الأم:

و تؤكد نظرية سيمون" أن القدرات اللغوية هي قدرات تواصلية تشمل كلا من الصوت والدلالة والتركيب.(3) ثم إن علم النفس التربوي قد حل مسائل كثيرة تتعلق بالتساؤلات الآتية:

- كيف تتم عملية اكتساب الدلالة اللفظية عند المتعلم؟
- وكيف تتبدى بنية ومعنى ودلالة؟
- وبمعنى آخر، كيف تتطور لدى المتعلم؟

وعلى الرغم من أن اللسانيات التربوية لا تزال تعاني النقص، إذ إن ما أنجز فيها يظل محدودا، إلا أنها تعمل دوما على محاربة هذا النقص وعلى الحد منه.

وحين كانت اللغة وظيفة عقلية مميزة ومستقلة عن وظائف العقل الأخرى، فإن الطفل يكتسب اللغة ويستوعب سلوكياته، ويتواصل مع غيره، فتنتظم تلك السلوكيات وتتحدد، أي أنه يصبح قادرا على إنتاج الكلام.(4)

وقد اثارت قضية الفهم واشكالات عديده وعلى مستويات عدة تعليمية وترجمية وتحليلية واعتبرت صرحا من صروح الترجمة والتعليمية معا. ففهم المعنى من بنود الترجمة والتعليمية الذي يتميز بقيمته الدلالية والصوتية وفي هذا الصدد نلفي (**غيلي تشرنوف Ghelly chernov**) قائلا:

“ Componetial analysis of meaning assumes the possibility of molecular appoarch to the meaning of the word , as if the whole meaning could b broken into separate semantic elements , atoms of meaning whose combination results in the dictionary meaning of the word...” (5)

اللسانيات التطبيقية والتعليمية والمناهج: اللسانيات التطبيقية علم له أصوله وأنظمته، تولد عن علم اللسانيات النظرية أو اللسانيات العامة، فهو إذن - بالنسبة لنا - استمرار له وتتمة أيضا، لأنه يحل المعضلات التي تطرحها اللسانيات النظرية، تلك التي استفاد منها كثيرا.

هذا وتبحث اللسانيات التطبيقية في التطبيقات الوظيفية التربوية اللغوية للتعليم والتعلم معا سواء للناطقين بهذه اللغة أم غير الناطقين بها. كما أنها تدرس الوسائل البيداغوجية لتقنيات تعليم هذه اللغات وتعلمها ... وكذا علاقة عملية التعليم بالمجتمع ..(6)

إذا كانت اللسانيات العامة تدرس اللغة، فإن اللسانيات التطبيقية تدرس الكلام أي أنها تدرس اللغة واقعيا، في واقعها الذي يتبدى في الكلام وفي الأداء اللساني الذي تنطبق منه والذي يتأسس على الأبعاد النفسية والاجتماعية ذات العلاقة بالسلوك النفطي، وهكذا تأسست هذه المجالات: اللسانيات النفسية اللسانيات التربوية - اللسانيات الاجتماعية - اللسانيات الاثنية - اللسانيات الحاسوبية.

هذا وقد ظهرت اللسانيات التطبيقية في النصف الثاني من القرن المنصرم (القرن العشرين)؛ حين اهتمت بحل مشكلة اللغة واهتمت بالكلام وبالاستخدامات المهنية للغة، وحين آمنت بأن اللغة عليها أن تنفتح على تخصصات أخرى، لا أن تتقوقع على ذاتها، ومن المجالات التي ينبغي أن تنفتح عليها علم تحليل الخطاب والذكاء الاصطناعي والترجمة وما إلى ذلك، وكذا علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي.

ويتقاطع هذا الحقل المعرفي أيضا مع الانثروبولوجيا (anthropologie) وكذلك مع علم التربية (education) قصده توظيف كل هذه العلوم لخدمة اللسانيات ولتعلم اللغات وتعليمها للأفراد والجماعات، كذلك فإن الاهتمام بالمناهج العلمية، هو أيضا اهتمام بها، لذلك سنعرض أهم هذه المناهج أدناه والتي أسهمت في دفع الدرس التعليمي قدما الى الأمام.

علم النفس اللغوي(Linguistic psychology): يعد فرعا سيكولوجيا، ظهر في خمسينيات القرن المنصرم وصاحبته تطورات كثيرة حتى التي اغتدى علما قائما بذاته، كانت له اسهامات في دراسة لغة الطفل وفي علم الفلسفة انه علم يحاول التصدي إلى مجموعة من التساؤلات تتعلق بكيفية تطور الدلالات لدى الطفل وفي كيفية اكتسابها ... وهي تساؤلات تعتمد في مجلها على الاتجاه اللساني والاتجاه السيكولوجي إضافة إلى الاتجاه السيكولساني والذي يتأسس على البند المعرفي وعلى بند الرؤية التي تؤكد أن اللغة إنما هي حصيلة تجارب المتعلم ومكتسباته الاجتماعية (7).

كان(**فريديناند دي سوسير**) أول من أكد أن اللغة هي تنظيم قائم بذاته ومؤسس لقضاياه، في حين أن الدرس الألسني يدرس موضوعات اللغة برمتها، لأنها من أهم تجليات السلوك البشري ووسيلة للتواصل بين أفراده وجماعاته، فهي أهم وسيلة من وسائل تنظيم المجتمعات وتنظيم سلوكياتها.

ويعد المفكر والفيلسوف (واتسن Watsen) مؤسسا لعلم النفس السلوكي الذي أكد أن اللغة سلوك مميز يتجلى في تصرفات الانسان وفي ردود أفعاله. هذا وتتعامل اللسانيات النفسية مع بعض التساؤلات المتعلقة بكيفية اكتساب الانسان للغة، ثم بكيفية فهمها وأخيرا بكيفية انتاجها. لذلك كان اهتمام اللغوين وعلماء النفس بها كثيرا، وهذا يؤكد مدى التقاء هذين العلمين مع بعضهما. بعض يؤكد أيضا استفادة أحدهما من الآخر خصوصا وأننا اغتدينا في عصر تأكدت فيه عملية تأثير كل علم في الآخر والنهل من معطياته ونتائجه وأسسه وبنوده.

تدرس اللسانيات النفسية علم الكلام وأمراض النطق وأسبابها إضافة إلى عيوب الكلام والحبسة والتأتأة، وتحاول أن تجد أسبابها النفسية لإضفاء الحلول عليها ومعالجتها، وقد علمنا من قبل أن اللسانيات التطبيقية تعالج المعضلات اللغوية وجل القضايا الشائكة التي تطرحها اللسانيات العامة أو اللسانيات النظرية.

في مؤلف (langage) اللغة " لصاحبه بلوم فيلد يؤكد فيه مدى علاقة اللغة بعلم النفس، واستنادها إليه وإلى درجة أن الدلالات اللغوية لا تدرس بمعزل عن علم النفس السلوكي. وهكذا نلاحظ ارتباط اللغة دوما بالنسانيات وفروعها.

علم الاجتماع اللغوي/ اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistiques): وقد كان نتاجا لتفاعل اللسانيات مع علم الاجتماع، ولذلك فهو يدعى السوسيولسانية، الذي يعالج مسائل اللهجات وخصائصها وخصائص متكلميها ومتحدثيها في المجتمع اللغوي الواحد من ناحية، وفي مجتمعات لغوية عديدة من ناحية أخرى، كما أنه يعالج قضايا اللغة المختلفة، ويعمل على معالجة المسائل اللغوية ومعضلاتها داخل المجتمعات ويدرس أيضا جل التغييرات والتطورات التي تتعرض لها اللغات واللهجات إنه يضع ما يسمى بالسياسة الألسنية، ويعالج قضاياها ونتائجها، إضافة إلى أنه يدرس المظاهر اللغوية في برامج الدراسة اللغوية. ويعمل أيضا على معالجة الازدواجية اللغوية، وكذا السلوك اللغوي المنحرف الذي يتجلى في صعوبة التكلم وصعوبة السمع لدى بعض المرضى وبعض كبار السن. وقد ظهرت المدرسة اللغوية الاجتماعية في أوائل القرن العشرين بعد مدرسة ايميل دور كايم الاجتماعية الفرنسية التي احتضنت العديد من العلماء اللغوين من سويسرا وألمانيا وفرنسا، وعلى رأسهم "دو سوسير.

وقد عمد أولئك العلماء إلى تطبيق نظريات علم الاجتماع على اللغة لتأكيد أثر المجتمع في اللغة؛ لأن الانسان بوصفه كائنا اجتماعيا، فإنه يتأثر بمجتمعه سلوكا وتصرفا، وهو الأمر الذي يهتم به علم الاجتماع اللغوي حين يدرس المجتمعات والأفراد في علاقاتها باللغات ومستوياتها واستخداماتها؛ ليثبت مدى التأثير الخطير الذي يحدثه المجتمع في اللغة. (8)

اليوم اغتدى علم الاجتماع اللغوى علما مؤسسا على بنود وقواعد عملت على تطويره ونموه وتأثيره فى علوم أخرى أيضا. وهكذا إذا تهتم اللسانيات التطبيقية بالملكة اللغوية، وكذا بمختلف العمليات الذهنية التي ينبثق منها الكلام وإن كانت تلك الملكة غير قابلة للملاحظة، وتختلف من متكلم إلى آخر، ويتجسد واقعها حين التكلم؛ أي حين تأدية الكلام، لكن يبقى العامل الفكري أقوى من الملكة اللغوية. ونرى نحن أن لهذه الملكة اللغوية باع كبير في الدراسات والتحاليل والنقود العلمية والترجمة وبدونها لا تتأسس هذه الدراسات.

وعملية إنتاج الكلام هي عملية تؤسسها الملكة اللغوية والمرتكزة على العوامل النفسية والعقلية للنحو التوليدي والتحويلي؛ أي ما يعرف بالنظريتين: التوليدية والتحويلية. وتؤكد نظرية "سيمون أن القدرات اللغوية هي قدرات تواصلية تشمل كلا من الصوت والدلالة والتركيب. وللمعجم الدور الفعال في ذلك، وهكذا فإن نظرية النحو الكلي 1965 للمفكر تشومسكي صنعت التحول في تعليم اللغة الإنكليزية بالطرق التقليدية إلى تعلمها بواسطة الحاسوب، وهنا تكون إزاء الذكاء الاصطناعي (9) وهو ما نطمح إليه في لغتنا العربية.

واليوم فإن الشروع في رقمنة لغة الضاد قد قطع أشواطا لا يستهان بها ولذلك فإننا نؤكد أن اللسانيات قادرة على صنع هذا المعجم الذي نأمله أو على الأقل مشاركتها فيه؛ نظرا للآليات التي نتوفر عليها من ناحية، وقدرات روادها وكفاءاتهم من ناحية أخرى. إن عالمية اللغة العربية مرهونة بمدى صناعة المعاجم، وسائر المتطلبات التي تؤهلها لمواكبة الركب اللغوي الحضاري. وأخيرا فإنه كلما تظافرت جهود القائمين على الرقي بلغة الضاد، نجحت هذه اللغة العتيقة معجما ودلالة وألسنيا (10) وكذا ترجمة. ولما كانت اللغة العربية ملكة لمن يتقنها، ويتحكم فيها، ويقدرها، فإن كل ما ألف فيها من معاجم قديمة وحديثة، لا يزال محدودا، وعليه فأي معجم يمكن أن تقدمه للغتنا، وتهديها إياه ؟ !

بين التعليمية والترجمة: ينبغي أن نفرق بين تعليمية الترجمة والترجمة التعليمية، الأولى هي من فروع الدراسات الترجمية والذي يحوي عددا من النظريات والتقنيات والطرائق التي تستخدم في تعليم الترجمة وتدريسها. والثانية أي الترجمة التعليمية فتهدف إلى تعليم اللغة الاجنبية عبر الترجمة. إن تعليمية الترجمة لابد من أن تخضع إلى برامج خاصة وأهداف مسطرة، وبطبيعة الحال فإن إنحدار الترجمة من التعليمية وإنحدار هذه الأخيرة من اللسانيات التطبيقية أمر لا جدال فيه. وتعليمية الترجمة هذه استثمار بشري نبيل الأهداف وعملية صعبة معقدة وشيقة معا تتطلب من المعلم المهارات اللغوية العلمية مع اختيار الانسب لها من المناهج التعليمية وأدواتها. وقد ارتبطت التعليمية بالتقنيات الحديثة والتكنولوجيا وتهدف إلى تكوين متخصصين في مجال الترجمة الإعلامية كتابة وشفاهة. ولذلك تسعى هذه التعليمية إلى تطبيق مجموعة من النظريات والمناهج والتقنيات والمقاربات الخاصة بها لخلق فضاء تعليمي إعلامي بيداغوجي وتدريب الطالب في المؤسسات المختلفة والآن باتت التكنولوجيا تساعد في هذه التعليمية كثيرا .

إن علاقة تعليمية الترجمة بالنظرية الوظيفية أمر أكيد وهذا ما اقر به غرنت (GARNAT) حين توصل إلى أن المترجم لا يتقيد بوظيفة النص الأصل وما ينبغي له ذلك بل عليه التقيد بوظيفة النص الهدف قائلا:

" ...A wider view of translation is presented by the functional approach to translation , which says that the translation should not be guided by the function of the ST , as dictional equivalence would have it , but by the function of the TT is to achieve in the TC ..." (11)

وهكذا فإن المقارنة الوظيفية في نظر(GARANT) هي أهم مقاربات تعليمية الترجمة. وثمة تطبيق آخر يتبدى في المقارنة بين ترجمة المتعلم والترجمة النموذجية للنص ذاته، المقارنة هنا مع اللغة الأم وهذا يساعد الاستاذ في عملية التقيم بالإضافة إلى تطبيق موال(12) يتجلى في عملية إعادة الترجمة التي تسند إلى المتعلم من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم وذلك بعد تصحيح ترجمته. وهكذا فإن النصوص محور هام يكتسب عبره المتعلم اللغات.

وهذا (ميشال اولجنس MICHEL ULGENS) يؤكد ضرورة أن الأستاذ أو المعلم يعي دوره الجليل في العملية التعليمية التي ينبغي أن يفهمها ويتفهمها مع ضرورة تبني تفكير معياري متعلق بالوضعية البيداغوجية وكذا بكيفية تخطيط وحداتها مع تقييمها لذلك يقول:

" The teacher reflects in a normative fashion in the pedago gical situation as well as in planning and evaluating a pedagogical sequence and how a specific TSL process should be organized"(13)

الترجمة التعليمية: تتأسس على الإنتقال من لغة أولى إلى لغة ثانية، أو الترجمة بين اللغتين (traduction interlingual)، كما يسميها جاكسون (JAKSBON)، من خلال تمارين المناطة (Transcodage) أي الرقمنة والترجمة إلى قانون مختلف. وجدوى تلك التمارين أنها تدعم القدرات الألسنية الطلبة المتعلمين أي (commutation des codes) مثلما أسماه (**كلاريديجان**) وهو تعارض الرموز.

وتسعى الترجمة التعليمية إلى تمكين الطلبة الدارسين من اتقان اللغات والإلمام بالمعارف وكذا التحقق من الفهم والاستعمال الجيد للغات، واتقان اللغة الأم أولا وكل ذلك عبر تعليمية ترجمية من اللغة الأم إلى اللغة الاجنبية ومن هذه الاخيرة إلى الأولى.

ويتم ذلك كله من خلال تأمل الكلمات والصيغ والتراكيب في لغة ما، ثم نسخها في لغة أخرى. الأمر الذي يسهل الفهم أولا والصياغة ثانيا، وهذا ما يدعى بالترجمة التوضيحية، إذ يلجأ فيها إلى اللغة الأم للتمكن من فهم معنى المفردات وكذا البعد الحضاري للنصوص وهو نوع من الترجمة يمارس من قبل الأساتذة أكثر مما يمارس من قبل المتعلمين والمبتدئين.(14)

و نظرا لأهمية الموضوع، فعلى هذا المترجم الإتجاه نحو النظريات التعليمية لأن هذه الأخيرة تتبنى مجموعة من تلك النظريات. يقول أولجنس هنا:

« ...But in order to understand what they are doing teachers need to get a perspective on this activity. A perspective theory of didactics offense Sush as a perspective cant ..."(15)

هذا وكل نص إنما هو عبارة عن رسالة إعلامية، تتطلب فهما وإستيعابا ضروريا من قبل المتلقي الذي تكون لديه احتمالات كثيرة ينبغي ان ينتقي ما تجدر إليه الإشارة، يؤكد هذا الأمر هانس هورمان (Hans Horman) قائلا:

« …Du point du vue de la théorie de l'information, la compréhension d'un message implique toujours plus que ce qui est contenu dans le signal lui-même, elle implique une référence à la totalité des possibilités qu'elle récepteur à sa disposition et parmi le signal en question à été choisi … » (16)

والمعلم هنا مجبر على احترام الرسالة وفهمها وتفهمها وإفهامها للآخر. وحتى لا تتغير الترجمة وتخرف معاني النص المصدر الى معان اخرى في النص الهدف، ينبغي ان يلتزم المترجم في ترجمته بنقل المفردات والصيغ من لغة الى اخرى حتى تكاد تتشابه او تتطابق مع بعضها وهنا يقول (روجي توماس بيل TOGER THOMAS BELL).

" The replacement of a representation of a test in one language by a representation of an equivalent test in the second language …"(17)

وحين نكون إزاء عملية إعادة الصياغة أو إعادة التعبير فإن المترجم هنا ملزم بأن يقدم إنتاجا لغويا مكونا من تعابير وصياغات ومفردات، استفادها مما خزنه في ذاكرته مسبقا وفي هذا الصدد يقول (دانييل جيل DANIEL GILE).

في مؤلفه أدناه ما نصه:

"…Language production involves planning the selection of syntactic structure and words available from long system memory and then evecution of the speech plan through speaking typing or writing.."(18)

هكذا نستشف مما ذكر بأن العملية التعليمية صعبة ومعقدة، وتعليمية الترجمة أصعب وأعقد، تتطلب مهارات وتقنيات وأدوات واستراتيجيات هامة لتنجح ولتؤتي أكلها.

والآن نصل إلى ما يلي :

- لا يزال حقل التعليمية مثار نقاش وجدال ولا تزال البحوث والدراسات فيه متواصلة الى اليوم نظرا للاهمية القصوى لهذا الحقل وخصوصا في علاقته بالترجمة؛

- تعليمية الترجمة مرتبطة بتقنيات ومناهج الترجمة وبالنصوص النموذجية وبالمقاربات الترجمية؛
- ضرورة التركيز على البرامج العلمية والتعليمية والتقنية التي تسهم في دعم القدرات العلمية التأويلية للمدرس ايا ما كان صنفها؛
- ضرورة استثمار البحوث الترجمية وكذا تعليمية اللغات في الرقي بحقل تعليمية الترجمة وبمناهجه وإجراءاته؛
- على المتعلم السيطرة على لغته الأم في مواجهته اللغة الأجنبية في مسارها وتركيبها ومعجمها؛
- توفر القدرات اللغوية والألسنية والمعرفية والنظرية والأدواتية لدى المعلم في تعليميته الآخر؛
- إسهام المناهج العلمية في الرقي بهذه التعليمية من الأهمية بمكان، لذلك لا ينبغي تهميشها في أي دراسة تعليمية البتة؛
- مسألة الفهم قد استرعت انتباه الدارسين بشكل كبير على مستويات تعليمية ترجمية وتحليلية واعتبرت من أهم صروح التعليمية؛
- تقاطع حقل اللسانيات التطبيقية مع الترجمة لا يزال قائما على الرغم من استقلالية الترجمة عنه منذ سنوات عديدة؛
- تقاطع تعليمية الترجمة بالنظريات الوظيفية أمر أكيد، والدليل على ذلك هو أن المترجم لا يتقيد بوظيفة النص المصدر بل بوظيفة النص الهدف وذلك ما اقره دارسو تعليمية الترجمة ومدرسوها والمشتغلون في حقلها؛
- الترجمة التعليمية تعمل على الانتقال من لغة أ الى اللغة ب أي الترجمة بين لغتين والاستناد إلى التمارين التي تدعم القدرات الألسنية للمتعلمين؛
- تسعى الترجمة التعليمية إلى التمكين من إتقان اللغات وكذا الإلمام بالمعارف اللغوية وهنا فإنه على المترجم الاتجاه إلى النظريات التعليمية؛
- ضرورة الانتباه إلى عملية إعادة الصياغة أو إعادة التركيب بشكل واسع لأنها الوجه النهائي للعملية الترجمية؛

- تنجح التعليمية ممثلة في تعليمية الترجمة حين يتوفر روادها على القدرات العلمية المطلوبة تنظيرا وإجراء، وحين يتمكن هؤلاء من نقل هذه القدرات أو بعض منها إلى المتعلمين.

سنعمل لاحقا على هذه الورقة البحثية -الترجمة والتعليمية- عبر مدونات أخرى لم يكن لنا الوقت الكافي لتتمتها.

الهوامش :

1- حسيب إلياس حديد، اصول الترجمة -دراسات في فن الترجمة بأنواعها كافة – دار الكتب العلمية – الطبعة الاولى – 2013 – ص 238 – 259.

2- نفسه ص 257.

3- حسن مالك، اللسانيات وقضايا تعليم اللغات – منشورات، مقارنات، ط1 – فاس – المغرب – 2013 ص 3-5، هذا جزء من محاضراتنا في مقياس اللسانيات التطبيقية.

4- عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الإختبار اللغوي، منشورات كلية الاداب، سلسلة ندوات، الرباط – ص 47 – 48.

5- Ghelly chernov – inference and antecipation in simuletaneous – interpreting , probability – prediction model , Amesterdam – 2004 , p 28.

6- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات الترجمية، ص 70.

7- الغالي ادراشو، الطفل واللغة – تأطير لغوي للتمثلات الدلالية عند الطفل – المركز الثقافي العربي – الطبعة الاولى – ص 5-6-7.

8- محمد سلمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية – ط 1 – 2000 – ص 167 – 168.

9- اللسانيات وقضايا تعلم اللغات، مرجع سابق، ص 3-5-5-27، هذا جزء من محاضراتنا في مقياس اللسانيات التطبيقية.

10- المجلس الأعلى للغة ع – شحاذة الخوري – ص 385 .

11- GARNAT -M – 2007 -currut trends in translation teaching and learning – Helsinky university press , Helsinky p 19-20.

12- أصول الترجمة، مرجع سابق، ص 260 .

13- Micheal ulyens , school didacties ans learning , England, psycology – press – 2005 – p 87.

14- أصول الترجمة، مرجع سابق، ص 256 .

15- Micheal ulyens , IPID , p 35 .

16- Hans Horman – introduction à la psycholinguistique – Paris – La rousse – 1912 – p 78.

17- Bell – R-T Translation and translating theory and practice – 1991 – p 21 .

18 -Daniel -Gile – Basic consepts and models for interpreter and tanslator training , p 224.

تعليميّة التّرجمة في الجامعة الجزائريّة بين الإطار النّظريّ ومتطلّبات سوق العمل

د. أسماء بن مالك
قسم التّرجمة / جامعة تلمسان

الملخّص: يتناول البحث موضوع تعليميّة التّرجمة في الجامعات الجزائريّة، مركزا على العلاقة بين الإطار النّظريّ ومتطلّبات سوق العمل. توضّح الدّراسة أنّ التّرجمة ليست مجرّد نقل لغويّ؛ بل نشاط يجمع بين البعدين اللّغويّ والثّقافيّ ويحتاج إلى منهجيّة تعليميّة تجمع بين النّظريّة والتّطبيق. كما أظهر الشّق التّطبيقي من هذه الدّراسة أن البرامج الحاليّة توفر أساساً نظريّاً متيناً؛ لكنّها تظلّ محدودة في الجوانب التّطبيقيّة مثل التّرجمة الفوريّة واستخدام برامج التّرجمة والتّسويق الذّاتيّ. ويخلص البحث إلى ضرورة تحديث المناهج وتعزيز التّدريب العمليّ لإعداد مترجمين أكفاء قادرين على مواكبة متطلّبات سوق العمل.

Abstract: The study examines translation pedagogy in Algerian universities, focusing on the link between theory and labor market needs. Translation is more than linguistic transfer; it combines linguistic and cultural dimensions and requires an educational approach integrating theory and practice. The empirical study showed that current programs provide a solid theoretical and linguistic foundation but lack practical training in interpreting, CAT tools, and self-marketing skills. The research concludes on the need to update curricula and strengthen practical training to prepare competent translators for the labor market.

1-التّرجمة: من المفهوم اللّغويّ إلى البعد التّعليمي: تعرف التّرجمة اصطلاحا بأنها عمليّة نقل للألفاظ والمعاني والبنى الأسلوبيّة من لغة الأصل إلى لغة المصدر مع السّعي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التّكافؤ بين النّص الأصليّ والنّص المترجم[1]. وتكتسب التّرجمة أهمّيتها من طبيعتها المتعدّدة التّي تجمع بين البعد اللّغويّ بكل مكوناته والبعد الثّقافي وما يحمله من دلالات وسيّاقات.

أمّا من النّاحيّة المعجميّة، فإنّ لفظ "ترجم" كما يورده لسان العرب يدلّ على تفسير الكلام بلسان آخر[2]. بينما يشير معجم المنجد إلى أنّ التّرجمة هي نقل الكلام من لغة لأخرى، وتشمل كذلك التّأويل والتّفسير والشّرح[3].وعليه، يتّضح أن مفهوم التّرجمة لا يقتصر على مجرّد نقل حرفيّ للألفاظ من لغة إلى أخرى؛ بل يمتدّ ليشمل عمليّة أعمق تتداخل فيها آليّات الفهم والتّأويل وإعادة الصّياغة بما يضمن نقل المعنى.

ومن هذا المنطلق، أظهرت الدّراسات التّرجميّة الحديثة أنّ التّرجمة لا تقتصر على اختلاف اللّغات فحسب؛ بل يمكن أن تتحقّق داخل اللّغة الواحدة، من خلال الانتقال بين مستويّات لغويّة مختلفة، أو التّحويل من صيغ تركيبيّة إلى أخرى؛ أو من لغة رسميّة إلى كلام عامّ أو لهجة. وتندرج كل هذه الأنشطة في إطار حقل التّرجمة[4].وهذا ما يؤكّد طبيعتها المعقّدة وتعدّد أبعادها.

وبناء على هذا التّصور الشّامل للتّرجمة بوصفها عمليّة تتجاوز النّقل اللّغويّ إلى فعل تأويليّ وثقافيّ، تبرز الحاجة إلى تعليميّة خاصّة بها تنظم هذا النّشاط وتؤطّره تربويًا. فبما أنّ التّرجمة تقوم على فهم معمّق للمعاني وإعادة بنائها وفق سياق لغويّ وثقافيّ مغاير، فإنّ تكوين المترجم لا يمكن أن يترك للاجتهاد الفرديّ؛ بل يتطلّب منهجيّة تعليميّة واضحة تراعي طبيعة هذا النّشاط وما يثيره من إشكالات معرفيّة وتطبيقيّة.

تعليميّة التّرجمة بين الإطار النّظريّ والتّطبيق البيداغوجي: تنبع أهميّة تعليميّة التّرجمة من دورها والمتمثّل في تأهيل المترجمين وإعدادهم علميّا وتربويّا، وتمكينهم من المهارات اللّغويّة والثّقافيّة اللازمة لممارسة فعل التّرجمة بوعي واحترافيّة. وفي هذا الإطار، ينظر جان دوليل إلى تعليميّة التّرجمة باعتبارها فنا ذا بعد تربويّ، يقوم على علاقة تفاعليّة بين الأستاذ والطّلبة، لأنّ التّرجمة تعدّ نشاطاً معرفيّاً معقّداً يتطلّب قدرات متعدّدة، لكونه يرتبط بالتّعامل مع لغة غير اللّغة الأمّ[5] وما يرافق ذلك من تحديّات لغويّة وثقافيّة.

وفي هذا السّياق، تعرف تعليميّة التّرجمة باعتبارها تعليم عمليّة النّقل اللّغويّ والمعنويّ لفئة من متعلميّن الذين لا يتقنون لغة أخرى اتقاناً جيّداً[6]. ومن ثم، لا يمكن تدريس التّرجمة بفعاليّة ما لم يكن الطّالب متمكّنا من لغة المصدر ولغة الهدف معا، اذ يقتضي التّكوين في التّرجمة التّحكم في اللّغتين لضمان قدرة المتعلم على انجاز عمليّة النّقل بدقة وكفاءة. وقد جاء تسليط الضّوء على أهميّة تدريس التّرجمة كعلم مستقل مدعوما بالنّقلة التّي قام بها كل من فيناي وداربلني، إذ اعتبرا أن التّرجمة علمٌ مبنيٌّ على أسس ومبادئ مستوحاة من اللّسانيّات، وأكّدا على قيمة توظيف التّرجمة في تعلم اللّغات الحيّة.

يقتضي تدريس التّرجمة توافر مجوعة من الشّروط البيداغوجيّة والمعرفيّة، في مقدمتها كفاءة الأستاذ وآليّاته المنهجيّة، إذ ينبغي أن يكون المدرس متمكنا من اللّغات المعنيّة بالتّرجمة، ومحيطا بالنّظريّات التّي تستند إليها الممارسة التّرجميّة، حتّى يتمكن من تقديم مادة علميّة دقيقة ومنظمة. كما يتوجب عليه الإلمام بمناهج تعليم اللّغات وتعلمها، لأنه لا يمكن فصل تعليم التّرجمة عن المستوى اللّغويّ للطالب وقدرته على الاستيعاب، فالمتعلمون يختلفون في مهاراتهم وفي وتيرة تقدّمهم، ما يفرض مراعاة هذه الفروق لتسهيل عمليّة التّعلم.

ومن جهة أخرى، يحتلّ المحتوى التّعليميّ مكانة أساسيّة في تعليميّة التّرجمة؛ إذ يجب تحديد مادّة التّرجمة وضبط مكوّناتها والمعارف المرتبطة بها بشكل دقيق حتّى يكون التّدريس موجهاً وهادفاً. كما أنّ العمليّة التّعليميّة لا تتم بصورة عشوائيّة؛ بل وفق منهجيّة مضبوطة تحدّد على أساسها ملامح النّجاح أو الإخفاق في تعليميّة التّرجمة.

وفي هذا الإطار، تؤكّد الباحثة كريستين دوريو[7] (Christine Durieux) أن تدريس التّرجمة لا ينبغي أن يقتصر على البعد الآني والمتمثّل في تقديم النّصوص وتصحيحها، أي الاكتفاء بتقديم حلول فوريّة لمشكلات محدّدة؛ بل يتجاوز ذلك إلى تكوين المترجم بوصفه متعلّما قادراً على مواجهة أوضاع وسياقات ترجميّة معقّدة في الممارسة المهنيّة. فالتّرجمة في هذا التّصور ليست مجرّد نقل كلمات من لغة المصدر إلى لغة الهدف، وإنما هي عمليّة قائمة على استيعاب المبادئ الأساسيّة التّي تحكم الفعل التّرجميّ.

التّرجمة كما يشمل هذا التّدريب المتعلمّين على تطوير طريقة عمل منهجيّة تجمع التّحليل النّقديّ للنّصّ، القدرة على حلّ المشكلات اللّغويّة والثّقافيّة، واكتساب مهارات اتّخاذ القرارات التّرجميّة المناسبة لكلّ موقف وهذا ما يعزّز مرونتهم في الأداء التّرجميّ.

وعليه، فإنّ تدريس التّرجمة يستلزم اعتماد منهج واضح يسهم في تكوين مترجمين عامّين وآخرين متخصّصين، وفق متطلّبات السّوق المحليّة أو الإقليميّة أو الدّوليّة. ويفترض في أستاذ التّرجمة أن يبني ممارساته التّعليميّة على أساس رؤيّة نظريّة تستند إلى خبرته العمليّة في مجال التّرجمة، بحيث يتكامل الجانب النّظريّ مع الجانب التّطبيقي لتحقيق تكوين علميّ ومهني متوازن.

تعليميّة التّرجمة ومتطلّبات سوق العمل: يعتبر تناول موضوع تعليميّة التّرجمة في ضوء متطلّبات سوق العمل من القضايا الأساسيّة في التّكوين المعاصر للمترجمين، فالهدف من تدريس التّرجمة لم يعد مقتصراً على إكساب المتعلّم معارف نظريّة أو مهارات لغويّة؛ بل أصبح موجّها نحو إعداد كفاءات قادرة على الاندماج في الواقع المهنيّ والاستجابة لحاجات السّوق المتغيّرة. فسوق العمل في مجال التّرجمة يفرض اليوم معايير دقيقة تتعلّق بسرعة الإنجاز، وجودة المنتوج التّرجميّ، والتخصّص الدّقيق، إلى جانب القدرة على التّعامل مع النّصوص المتنوّعة والسّياقات الثّقافيّة والمؤسّساتيّة المختلفة[8].

وفي هذا السّياق، تبرز تعليميّة التّرجمة باعتبارها حلقة وصل بين البعد النّظريّ والبعد التّطبيقيّ في الإطار المهنيّ، إذ يتعيّن على البرامج التّعليميّة أن تقوم على الدّمج بين النّظريّات التّرجميّة والتّدريب العملي، بما ينسجم مع متطلّبات الممارسة الفعليّة. فالمترجم مطالب في سوق العمل ليس فقط بإتقان لغتي المصدر والهدف، بل أيضا باكتساب كفاءات مهنيّة مثل تحليل حاجات الزّبون، واحترام دفاتر الشّروط، والعمل ضمن فرق متعدّدة التخصّصات، واستعمال أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب، فضلا عن الالتّزام بأخلاقيّات المهنة.

وانطلاقا من هذه التّصورات، وبعد عرض الإطار النّظريّ لهذه الدّراسة الذي تناول أبرز القضايا المرتبطة بتكوين المترجم وتعليميّة التّرجمة في الجامعة، ننتقل إلى الجانب التّطبيقيّ قصد الوقوف على مدى تجسيد هذه المبادئ النّظريّة في الواقع البيداغوجيّ والمهني.

الدّراسة التّطبيقيّة :

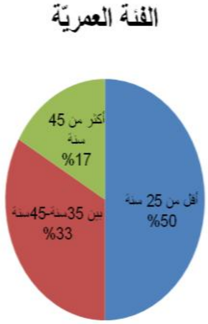
بعد أن تناولنا في الجانب النّظريّ من هذه الدّراسة أهم المواضيع التّي تمد بصلة بتكوين المترجم وتعليميّة التّرجمة في الجامعات عموما والجزائر على وجه الخصوص، خصّصنا

الجانب التّطبيقيّ لإجراء دراسة ميدانيّة بخصوص البرنامج المعتمد في تكوين الطّلبة في تخصّص التّرجمة عربي-فرنسي-إنكليزي. ولهذا الغرض قمنا بإعداد استبيان موجّه إلى خريجي أقسام التّرجمة بهدف دراسة آرائهم وتصوّراتهم حول جودة التّكوين الذي تلقوه طيلة مسارهم الجامعي ومدى تلاؤمه مع متطلّبات سوق العمل. وتندرج هذه المبادرة ضمن الجهود الرّاميّة إلى تقييم البرامج الأكاديمية وتحديثها بما ينسجم مع التّغيّرات العالميّة المتسارعة، لاسيما في ظلّ التّحوّل الرّقميّ المتزايد وتنامي دور التّرجمة المتخصّصة والتّكنولوجيّات الحديثة في الممارسة المهنيّة.

يتضمّن الاستبيان مجموعة من الأسئلة (خمسة عشر سؤالاً) تتناول الجوانب البيداغوجيّة والعمليّة في المسار التّكوينيّ للطّالب .وقد تم نشره على الخرّيجين من أقسام التّرجمة، بهدف الوقوف على مدى فاعليّة التّكوين الجامعيّ. وستُستثمر نتائج هذا الاستبيان في تحليل واقع التّكوين، بما يُسهم في اقتراح توصيّات لتطوير البرامج التّعليميّة ومواكبتها للمعايير المعمول بها .ويجدر بنا الإشارة، في هذا السّياق، إلى أنّ عدد المشاركين في الاستبيان قد بلغ 30 شخصًا".

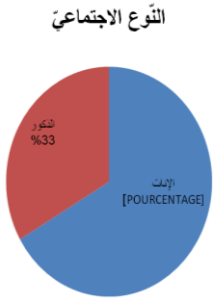
السّؤال الأوّل: العمر

تمّ توزيع عدد المشاركين من حيث الفئة العمريّة على النّحو الآتي: 15 مشاركا كانوا دون سنّ 25 عامّا، و10 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 35 و45 عامّا، أما بقيّة المشاركين، فتتجاوز أعمارهم 45 عامّا.

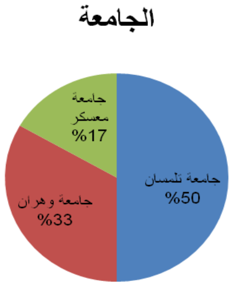


السّؤال الثّاني: النّوع الاجتماعيّ (ذكر- أنثى)

استنادا إلى نتائج الاستبيان، فإن أغلبيّة المشاركين كانوا من الإناث حيث بلغ عددهم 22 مشاركة ،في مقابل 8 مشاركين فقط من الذكور، ويشير هذا الاحصاء إلى هيمنة العنصر النّسويّ من بين خريجي أقسام التّرجمة الذين استجابوا للاستبيان.

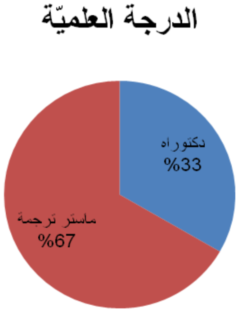


السّؤال الثّالث: الجامعة المتخرّج منها:



توزع المشاركون في هذه الدّراسة حسب المؤسّسة الجامعيّة على النّحو الآتي: 20 خريجا من جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، و7 خريجين من جامعة وهران و3 خريجين من جامعة معسكر.

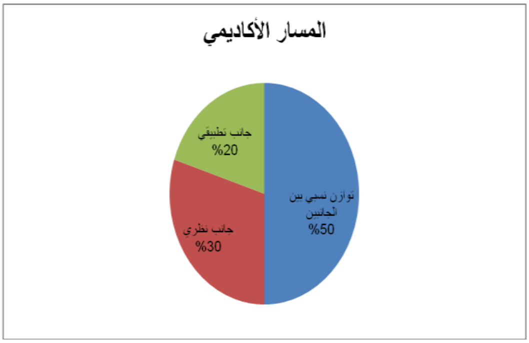
السّؤال الرّابع: الدّرجة العلميّة في تخصّص التّرجمة



بخصوص الدّرجة العلميّة المتحصّل عليها في تخصّص التّرجمة، فقد أظهرت النّتائج أن 20 منهم حصلوا على شهادة الماستر في التّرجمة، بينما بلغ عدد الحاصلين على شهادة الدّكتوراه نظام ل.م.د 10 مشاركين، وممّا لا شك فيه أن ّالمستوى الأكاديميّ يلعب دوراً فعّالاً في التّوظيف أو الاندماج في سوق العمل؛ إذ يسهم في تعزيز جاهزيّة الخريج ومهاراته المهنيّة.

السّؤال الخامس: ما هو الجانب الذي تركّز عليه في البرنامج الدّراسيّ خلال مسارك العلميّ:

في ما يخصّ الجانب الذي تركّز عليه في البرنامج الدّراسي خلال مسارك العلميّ، فهناك توازن نسبي بين الجانبين النّظريّ والتّطبيقي بالنّسبة لـ15 مشاركا في الاستبيان قيد الدّراسة، بينما أشار 9 مشاركين إلى أن التّركيز كان بشكل كبير على الجانب النّظريّ مثل نظريّات التّرجمة والدّراسات اللّغويّة، في حين اعتبر 6مشاركين أن الجانب التّطبيقي كان الأبرز، من خلال التّمارين العمليّة، والتّرجمة الفعليّة، واستخدام أدوات التّرجمة.

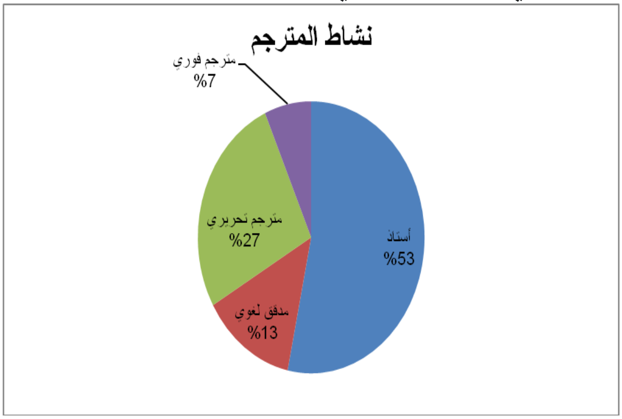


السّؤال السّادس: إذا كنت تعمل في التّرجمة، فما هو نوع العمل الغالب؟

يبيّن هذا الشّكل البيانيّ توزيع نوع العمل الغالب لدى المشتغلين بالتّرجمة؛ حيث تظهر النّتائج هيمنة النّشاط الأكاديميّ؛ إذ يشغل 53% من المتخرّجين مهنة الأساتذة، وهو ما يعكس الارتباط الوثيق بين التّرجمة والوسط الجامعيّ، ويشير إلى أن جزءاً معتبراً منهم يتوجّهون نحو مجال التّعليم والتّدريس بدل الاندماج المباشر في السّوق المهنيّة الحرّة. في المقابل، تمثّل التّرجمة التّحريريّة نسبة 27%، ما يدلّ على حضور معتبر لهذا النّشاط في سوق العمل خاصّة في مجالات تتطلّب إنتاج نصوص مكتوبة متنوّعة، كالنّصوص الإداريّة، والتّقنيّة، والقانونيّة. أمّا المدقّقون اللّغويّون فيشكّلون نسبة 13%، وهو ما يبرز

أهميّة هذا النّشاط بوصفه امتداداً للعمل التّرجميّ؛ لكنّه لا يزال أقلّ انتشاراً مقارنة بالتّرجمة التّحريريّة. في حين تسجّل التّرجمة الفوريّة أدنى نسبة، بـ 7% فقط، وهو ما يمكن تفسيره بخصوصيّة هذا المجال وصعوبة الولوج إليه، نظراً لما يتطلّبه من تكوين متخصّص وكفاءات عاليّة وتجربة ميدانيّة مكثّفة.

وعليه؛ تعكس هذه النّتائج وجود فجوة بين التّكوين الأكاديميّ ومتطلّبات سوق العمل، خاصّة في ما يتعلّق بالتّرجمة الفوريّة والعمل الحر، وهو ما يبرز الحاجة إلى إعادة النّظر في برامج تكوين المترجمين، وتعزيز الجوانب التّطبيقيّة والتخصّصيّة بما يحقّق توازنا أفضل بين المسار الأكاديميّ والاندماج المهنيّ.



السّؤال السّابع: بالنّظر إلى خبرتك العمليّة، ما هي المهارات التّي اكتسبتها خلال الدّراسة وكانت الأكثر فائدة في سوق العمل؟

بخصوص المهارات المكتسبة خلال الدّراسة، فقد أظهرت نتائج الاستبيان البعض منها نذكرها على النّحو الآتي:

- إتقان اللّغات الأجنبيّة والتّمكن منها؛
- فهم تقنيّات ونظريّات التّرجمة وكيفيّة تطبيقها.

وتدلّ هذه المعطيّات على أن التّكوين الأكاديميّ يوفّر قاعدة معرفيّة ولسانيّة ضروريّة تسهل على الخرّيجين الاندماج في سوق العمل، خاصّة في مجالات التّرجمة التّحريريّة والتّعليم والتّدقيق اللّغويّ. غير أنّ إفادة بعض المشاركين بعدم التحاقهم بعد بالمجال المهنيّ، وبالتّالي عدم اكتسابهم خبرة عمليّة، تكشف عن محدوديّة الأثر التّطبيقيّ لبعض المهارات

المكتسبة داخل الجامعة، وتطرح إشكاليّة الانتقال من التّكوين النّظريّ إلى الممارسة المهنيّة. وعليه، يمكن القول إنّ البرامج التّعليميّة الحاليّة تنجح في تنميّة الكفاءات اللّغويّة والنّظريّة، لكنّها تظلّ في حاجة إلى تعزيز الجوانب التّطبيقيّة والمهنيّة، من خلال تكثيف التّربّصات، ومحاكاة أوضاع العمل الحقيقيّة، وربط التّكوين بحاجات سوق العمل، بما يضمن استفادة أكبر للخرّيجين وييسر اندماجهم المهنيّ.

السّؤال الثّامن: ما هي المهارات أو المعارف التّي شعرت أنّها كانت ناقصة لديك عند دخول سوق العمل وكنت تتمنّى لو تعلّمتها بشكل أفضل خلال الدّراسة؟

تشير النّتائج المتحصل عليها إلى وجود نقائص في التّكوين المعتمد لدى أقسام التّرجمة، فقد أبدى العديد من المشاركين حاجتهم إلى اكتساب مهارات في مجال التّرجمة الفوريّة التّي أصبحت من متطلّبات سوق العمل الضّروريّة، وقد أكد المشاركون على ضرورة اكتساب مهارات تقنيّة كاستخدام أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب (CAT tools) والتّي أصبحت أساسيّة في البيئة التّرجميّة الحديثة. ومن بين الإجابات المتحصّل عليها لم يغفل المشاركون على ذكر أهميّة ادراج مهارات التّسويق الذّاتيّ والتّعامّل مع العملاء خاصّة في ظلّ تزايد العمل الحرّ والاعتماد على التّسويق الشّخصيّ في الحصول على فرص عمل. كما أشار بعض المشاركين إلى عدم توافق تخصّصات دراسيّة مع متطلّبات سوق العمل وألحّوا على ضرورة إعادة النّظر في مواءمة التّخصّصات الأكاديميّة لحاجات السّوق المهنيّة.

تبرز نتائج الدّراسة الميدانيّة وجود فجوة ملحوظة بين التّكوين الأكاديمي الذي يتلقاه طلبة أقسام التّرجمة ومتطلّبات سوق العمل. فعلى الرّغم من نجاح البرامج المعتمدة في تنميّة الكفاءات اللّغويّة والمعارف النّظريّة الأساسيّة، فإنها لا تزال قاصرة عن تزويد الخريجين بجملة من المهارات التّطبيقيّة والمهنيّة التّي يفرضها الواقع المهني المعاصر، مثل التّرجمة الفوريّة، والتّحكم في أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب، ومهارات التّسويق الذّاتيّ والتّعامّل مع العملاء.

السّؤال التّاسع: ما هي التّغييرات أو التّحسينات التّي تقترحها على برامج التّرجمة الأكاديميّة لتلبيّة احتياجات سوق العمل بشكل أفضل؟

من خلال النّتائج المتحصّل عليها قدّم المشاركون في الاستبيان قيد الدّراسة مجموعة من الاقتراحات نلخّصها على النّحو الآتي:

– العمل على تطوير الكفاءات اللّغويّة لدى الطّلبة من خلال الممارسة الفعليّة للترجمة التّحريريّة والشّفويّة. برمجة تربصات ميدانيّة تحت اشراف الجامعة في مختلف القطاعات الحكوميّة والخاصّة؛

– إنشاء ورشات تطبيقيّة في مختلف التخصّصات؛

– القيام بدورة تكوينيّة للتأقلم مع سوق العمل؛

– اللجوء الى الانغماس في الحمامات اللّغويّة بتنظيم رحلات لغويّة؛

– ادراج مقياس التّرجمة الفوريّة من السّنة الأولى ليسانس وتكثيف السّاعات تدريس برمجيّات التّرجمة الحديثة مثل (SDL Trados) (MemoQ) بشكل عمليّ وليس نظريّ فقط؛

– المزيد من التّطبيقات في المسار الدّراسيّ وخلق مسابقات عدّة كي تكون هناك روح المنافسة وبالتّالي إبراز نخبة من المترجمين محترفين نوعاً ما في هذا المجال.

تُظهر نتائج السّؤال التّاسع وعيا متقدّما لدى المشاركين بأهميّة تطوير برامج التّرجمة الأكاديميّة بما يتلاءم مع متطلّبات سوق العمل. فقد أجمع المستجوبون على ضرورة تعزيز الكفاءات اللّغويّة لدى الطّلبة من خلال تكثيف الممارسة الفعليّة للترجمة التّحريريّة والشّفويّة، بدل الاكتفاء بالمعالجة النّظريّة، لما لذلك من أثر مباشر في صقل المهارات العمليّة للمترجمين المستقبليين.

كما أبرزت الاقتراحات أهميّة إدماج التّربصات الميدانيّة تحت إشراف الجامعة، سواء في القطاعات الحكوميّة أم الخاصّة، باعتبارها آليّة فعالة لربط التّكوين الأكاديمي بالواقع المهني، وتمكين الطّلبة من الاحتكاك المباشر ببيئة العمل واكتساب الخبرة العمليّة. وفي السّياق نفسه، دعا المشاركون إلى إنشاء ورشات تطبيقيّة متخصّصة في مجالات ترجميّة مختلفة، بما يسمح بتوجيه الطّلبة نحو التخصّص والاستجابة لحاجات السّوق.

ومن بين المقترحات اللافتة، التّأكيد على ضرورة تنظيم دورات تكوينيّة للتأقلم مع سوق العمل تهدف إلى تعريف الطّلبة بآليّات الاندماج المهنيّ ومتطلّبات الممارسة الحرّة والمؤسّساتيّة. كما شدّد المشاركون على أهميّة الانغماس اللّغويّ عبر تنظيم رحلات لغويّة أو برامج تبادل، لما له من دور في تحسين الكفاءة اللّغويّة والثّقافيّة، وهما عنصران أساسيان في التّرجمة الاحترافيّة. كما ألحّ المشاركون على ضرورة إدراج مقياس التّرجمة الفوريّة ابتداء

من السّنة الأولى ليسانس مع تكثيف الحجم السّاعي، استجابة للطلب المتزايد على هذا النّوع من التّرجمة في سوق العمل. أكدوا على أهميّة تدريس برمجيّات التّرجمة (SDL Trados، MemoQ)، بشكل تطبيقيّ عمليّ، بما يواكب التّحول الرّقميّ الذي يعرفه قطاع التّرجمة.

وأخيرا، دعت بعض الاقتراحات إلى تكثيف التّطبيقات العمليّة وتنظيم مسابقات ترجميّة داخل المسار الدّراسي، بما يسهم في خلق روح التّنافس، وتحفيز الطّلبة على التّميز، وإبراز نخبة من المترجمين القادرين على ولوج سوق العمل بكفاءة أكبر. وعليه، تعكس هذه النّتائج حاجة ملحة إلى إعادة هيكلة برامج التّرجمة الأكاديميّة وفق مقاربة مهنيّة تطبيقيّة تجعل من الجامعة فضاء حقيقيا لإعداد مترجمين مؤهلين ومتوافقين مع متطلّبات سوق العمل.

السّؤال العاشر: هل لديك أي تعليقات أو ملاحظات إضافيّة تودّ مشاركتها حول تجربتك كخريج من قسم التّرجمة؟

جاءت تعليقات المشاركين على النّحو الآتي:

- توظيف أساتذة مختصين ومترجمين ذوي خبرة أكاديميّة وميدانيّة؛
- تحديث المناهج لتشمل المهارات الحديثة المطلوبة في سوق العمل؛
- اسناد التّدريس فقط لأصحاب الاختصاص في الميدان.

تشير تعليقات المشاركين في السّؤال العاشر إلى أهميّة جودة التّأطير الأكاديمي في تكوين المترجمين، حيث أكدوا على ضرورة توظيف أساتذة مختصين يجمعون بين الخبرة الأكاديميّة والممارسة الميدانيّة. كما شددوا على أهميّة تحديث المناهج الدّراسيّة لتواكب المهارات الحديثة التّي يفرضها سوق العمل، مع التّأكيد على إسناد التّدريس لأصحاب الاختصاص فقط، بما يضمن تكوينا أكثر احترافيّة وملاءمة للواقع المهنيّ.

خاتمة: توصلنا إلى نتيجة مفادها أن تعليميّة التّرجمة تمثّل الرّكيزة الأساسيّة في تكوين المترجمين، غير أن فعاليتها تظل مرتبطة بمدى قدرتها على الاستجابة لمتطلّبات سوق العمل المتغيرة. فقد كشفت نتائج الدّراسة الميدانيّة عن وجود فجوة بين التّكوين الأكاديمي والممارسة المهنيّة، رغم ما توفره البرامج الحاليّة من كفاءات لغويّة ومعارف نظريّة مهمة. ويستدعي هذا الواقع ضرورة إعادة النّظر في برامج التّرجمة من خلال تعزيز الجانب التّطبيقي، وتحديث المحتويّات البيداغوجيّة، وتكثيف التّربصات الميدانيّة، وإدماج

المهارات التّقنيّة والمهنيّة الحديثة. وعليه، يجب تبنّي مقاربة تكوينيّة متكاملة، تجمع بين النّظريّة والتّطبيق، من أجل إعداد مترجمين أكثر جاهزيّة للاندماج المهني وقادرين على مواكبة التّحولات المتسارعة الّتي يشهدها قطاع التّرجمة.

الهوامش:

1 سعيدة كحيل ،تعليميّة التّرجمة دراسة تحليليّة تطبيقيّة،عالم الكتب الحديث ،الأردن، ص21.

22 لسان العرب، للعلامة بن منظور ،المجلد الثّاني، دار الجيل بيروت، دار لسان العرب بيروت، 1988،ص 316، ينظر مادة رجم

3 المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة، دار المشرق، بيروت، الطّبعة الثّانيّة، 2001.ينظر مادة ترجم.

4 حسين خمري، جوهر التّرجمة، دار الغرب للنشر والتّوزيع، 2006، ص 39.

5اليزيد بوعروري، تعليميّة التّرجمة: مقاربات وانتقادات، الممارسات اللغويّة، المجلد 15، العدد 01، 2024، ص 170.

6 سعيدة كحيل، المرجع السّابق، ص 52.

7 كريستين دوريو، أسس تدريس التّرجمة التّقنيّة، ترجمة هدى المقنص، المنظمة العربيّة للترجمة، بيروت، 2007، ص17.

8 Jean Delisle ; La traduction raisonnée : manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français , Ottawa : les presses de l'Université d'Ottawa, 2013, P 716 .

تدريس التّرجمة في الجامعة الجزائريّة من منظور بيداغوجي حديث: نموذج التّعلم القائم على المشروع بجامعة مولود معمري – تيزي وزو

د. حياة بناجي
مركز البحث في اللّغة والثّقافة الأمازيغيّة بجايّة الجزائر

ملخص: تهدف هذه المداخلة إلى دراسة تعليم التّرجمة في الوسط الجامعيّ من خلال تحليل نموذج تعليميّ مطبق في قسم التّرجمة بجامعة مولود معمري – تيزي وزو، ويندرج هذا العمل ضمن البحوث التّطبيقيّة التي تربط بين النّظريّة والممارسة التّعليميّة/التّكوينيّة في ميدان تعليميّة التّرجمة. وقد اعتمدت الدّراسة على منهج وصفي تحليلي مدعوم ببحث ميداني، شمل عينة من طلبة السّنة الثّانيّة ماستر، خلال السّنة الجامعيّة 2025/2024، إضافة إلى مقابلة مع أستاذة التّرجمة وتحليل محتوى دروس تطبيقيّة. تم التّركيز على النّموذج القائم على المشروع (Project-Based Learning) كنموذج بيداغوجي حديث يُسهم في تكوين الكفاءة التّرجميّة، ويشجع على العمل الجماعي والتّفكير النّقديّ. أظهرت النّتائج أن هذا النّموذج يساهم في تحسين أداء الطّلبة في التّرجمة، سواء من حيث الفهم السّياقيّ، أم القدرة على اختيار المكافئات المناسبة، أم التّحرير النّهائيّ للنّصوص. كما بيّنت الدّراسة وجود بعض التّحديّات المرتبطة بضيق الوقت وضعف الموارد الرّقميّة.

الكلمات المفتاحيّة: تعليم التّرجمة، الكفاءة التّرجميّة، النّموذج القائم على المشروع، التّعلم النّشط.

مقدمة: تُعد التّرجمة في العصر الرّاهن أداةً مركزيّة في التّقارب الثّقافيّ والمعرفيّ بين الشّعوب، وهي اليوم أكثر من أي وقت مضى، ضرورة استراتيجيّة في ظل التّحولات المتسارعة التي يشهدها العالم على المستويّات التّقنيّة، والسّياسيّة، والاقتصاديّة، واللّغويّة. ومع تطور حاجيّات السّوق والتّواصل الدّولي، أصبح تعليم التّرجمة في الوسط الجامعيّ من بين التّحديّات الأساسيّة التي تواجه المؤسّسات الأكاديميّة، نظراً لما تقتضيه مهنة التّرجمة من كفاءات مركبة، تشمل الإلمام باللّغتين المصدر والهدف، والوعي بالسّياقات الثّقافيّة، والقدرة على التّحليل النّقديّ، والتّصرف اللّغويّ السّليم.

في هذا الإطار، أضحى من الضّروري أن تتبنى الجامعات مقاربات تعليميّة حديثة قادرة على إعداد طلبة متخصّصين في التّرجمة بشكل متكامل، يجمع بين البعد النّظريّ والمهارات التّطبيقيّة. ومن أبرز هذه المقاربات، نجد نموذج "التّعلم القائم على المشروع" (Project-Based Learning)، الذي يُعد من المداخل البيداغوجيّة الفعّالة، كونه يُحفز الطّلبة على الانخراط النّشيط في العمليّة التّعليميّة، ويمنحهم فرصة الاشتغال على مهام حقيقيّة تُمكّنهم من تطوير مهارات التّرجمة في سياقات واقعيّة تشبه بيئة العمل المهني.

انطلاقاً من هذه الخلفيّة، جاءت هذه الدّراسة لتتناول تعليم التّرجمة في قسم التّرجمة بجامعة مولود معمري بتيزي-وزو، من خلال تحليل نموذج تعليميّ قائم على المشروع، بهدف الوقوف على مدى فعاليته في تكوين الكفاءة التّرجميّة لدى الطّلبة. وتسعى هذه الدّراسة إلى الإجابة على الإشكاليّة الرّئيسة التّاليّة:

- إلى أي مدى يمكن اعتبار النّموذج التعليميّ القائم على المشروع نموذجًا ناجعًا لتكوين الكفاءة التّرجميّة لدى طلبة التّرجمة في الجامعة الجزائريّة؟

ومن هذا التّساؤل تتفرع تساؤلات فرعيّة من قبيل:

ما هي المميزات البيداغوجيّة لهذا النّموذج في سياق تدريس التّرجمة؟

كيف يستجيب هذا النّموذج لمتطلبات الطّلبة والأساتذة في القسم؟

ما التّحديّات التي تواجه تطبيق هذا النّموذج في البيئة الجامعيّة الجزائريّة؟

أهداف الدّراسة: تروم هذه الدّراسة لتحقيق جملة من الأهداف العلميّة والتّطبيقيّة التي تندرج في إطار تطوير بيداغوجيا التّرجمة في الوسط الجامعيّ الجزائريّ، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

- **تحليل النّموذج التعليميّ القائم على المشروع:** بوصفه مقاربة بيداغوجيّة حديثة تم اعتمادها في قسم التّرجمة بجامعة مولود معمري – تيزي-وزو. ويشمل هذا التّحليل تفكيك الأبعاد النّظريّة والبيداغوجيّة التي يقوم عليها النّوذج، وتبيّن مدى اندماجه ضمن البرامج التّعليميّة المعتمدة في تخصّص التّرجمة، ومدى تلاؤمه مع أهداف التّكوين الجامعيّ.

- **تقييم فعاليّة هذا النّوذج في بناء الكفاءة التّرجميّة:** لدى طلبة السّنة الأولى ماستر، انطلاقًا من مؤشّرات قابلة للملاحظة مثل: القدرة على التّحليل النّصيّ متعدّد المستويّات،

الفهم السّياقيّ للخطاب؛ إنتاج مكافئات لغويّة مناسبة؛ استخدام أدوات وتقنيّات التّرجمة؛ وكذا التّحكم في استراتيجيّات ما قبل وأثناء وبعد التّرجمة.

– **رصد آراء ومواقف كل من الطّلبة والأساتذة،** حول مميزات هذا النّموذج البيداغوجيّ، والصّعوبات التي تعترض تطبيقه في السّياق المحلي، وذلك قصد الوقوف على طبيعة التّفاعل داخل القسم الجامعيّ، ومدى انخراط الفاعلين التّربويّين في تبنّي هذا النّموذج بشكل فعّال. ويتعلّق الأمر بجمع معطيّات نوعيّة حول تصورات المتدخلين ودرجة رضاهم، ما يوفّر بعدًا نقديًا وتحليليًا للدراسة.

– **تقديم مجموعة من التّوصيّات العمليّة المبنيّة على نتائج البحث الميداني،** تهدف إلى تحسين الأداء البيداغوجيّ في تدريس التّرجمة، وتكييف البرامج التّعليميّة مع متطلبات العصر، خاصّة في ظل التّحولات الرّقميّة، والذّكاء الاصطناعي، والتّوجه نحو المهارات المهنيّة العابرة للتخصّصات. وتشمل التّوصيّات المرتقبة الجوانب التّاليّة: تطوير المحتويّات التّعليميّة وأساليب التّقويم؛ توفير الموارد الرّقميّة والدّعم البيداغوجيّ الملائم؛ تعزيز التّكوين البيداغوجيّ للأساتذة في مجال المقاربات التّفاعليّة والمشاريع؛ خلق فضاءات للتّكوين العمليّ من خلال الشّراكة مع الفاعلين المهنيّين في ميدان التّرجمة.

منهجيّة البحث: ارتكزت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، مدعومًا بأدوات بحث ميداني، وذلك بغرض تقديم تقييم علمي دقيق للنّموذج البيداغوجيّ القائم على المشروع في تدريس التّرجمة.

شملت أدوات البحث ما يلي:

– تحليل المحتوى: تم تحليل عدد من الدّروس التّطبيقيّة المعتمدة في وحدة التّرجمة، بهدف فهم كيفيّة بناء الأنشطة وتوظيفها في تطوير كفاءة المتعلم التّرجميّة.

– **مقابلة شبه موجهة:** أُجريت مع أستاذة مسؤولة عن تدريس التّرجمة، وقد تناولت المقابلة محاور تتعلق بتصورها للبيداغوجيا المعتمدة، وصعوبات التّنفيذ، وأثر النّموذج على تكوين الطّلبة.

– **استبيان موجه:** استُهدف به طلبة السّنة الأولى ماستر – تخصّص ترجمة، لقياس تصوراتهم حول فعاليّة النّموذج التعليميّ، واستكشاف مدى مساهمته في تطوير مهاراتهم التّرجميّة.

جمعت هذه الأدوات بين البيانات الكميّة والنّوعيّة، مما مكّن من تكوين رؤيّة شاملة حول واقع تعليم التّرجمة، ومدى ملاءمة النّموذج المعتمد لحاجيّات التّكوين الأكاديمي والمهني.

أولا: مدخل عامّ:

1 - **تعليم التّرجمة في الوسط الجامعيّ بين التّعقيد المعرفيّ والرّهان المهني:** تُعد التّرجمة اليوم من أبرز الممارسات الفكريّة متعدّدة الأبعاد، حيث لم تعد مجرّد فعل لغوي يُختزل في نقل النّصوص بين لغتين؛ بل أصبحت علمًا ومهنة ومجالًا بحثيًا قائمًا بذاته، يتقاطع فيه المعرفيّ بالمهني، والثّقافيّ بالتّقني، والنّظريّ بالتّطبيقيّ. ويشكّل هذا الطّابع التّداخلي للتّرجمة تحدّيًا حقيقيًا للمؤسّسة الجامعيّة، سواء من حيث المناهج التّعليميّة أو من حيث الكفاءات المطلوب تميتها لدى الطّلبة.

فالتّرجمة تتطلب قدرات مركّبة تتجاوز الكفاءة اللّغويّة إلى كفاءات سوسيوثقافيّة وسيميائيّة ومهنيّة. إذ لا يمكن للمترجم أن يؤدّي مهمته دون وعيٍ بالسّياق الذّي يُنتَج فيه النّص، وبثقافة المتلقي، وبشبكة المعاني والإحالات التي يتضمنها النّص الأصلي. ولهذا، يصف Anthony Pym التّرجمة بأنها "ممارسة ذات طبيعة تفاوضيّة، تُبنى على اتخاذ القرار في مواقف لا يكون فيها المعنى ثابتًا أو جاهزًا؛ بل خاضعًا لإعادة التّأويل بحسب شروط السّياق[1] أي أن المترجم لا يكتفي بفهم النّص؛ بل عليه أن يقرّر كيف ينقل وظيفته ومعناه داخل ثقافة أخرى، وهي مهمة تتطلب كفاءة تحليليّة وسوسيولغويّة ومهارات تواصليّة متقدمة. هذا الفهم للتّرجمة باعتبارها فعلًا تفاوضيًا، وليس ميكانيكيًا، يتقاطع مع رؤيّة (Hans Vermeer) رائد نظريّة *(skopos)*، الذّي أكد أن التّرجمة يجب أن تُوجّه وفق غرضها *(skopos)*، وأن نجاح التّرجمة يُقاس بمدى تحقيقها للهدف المحدد ضمن السّياق الجديد[2]، وهنا يبرز البعد الإجرائي للتّرجمة الذّي يقتضي من الطّالب الجامعيّ اكتساب القدرة على التّأويل، التّكييف، والحكم المهنيّ، لا مجرد مطابقة شكليّة للنّصوص.

أما (1988) (Newmark) فنجده يُبرز جدليّة العلاقة بين الدّقة اللّغويّة والفعاليّة التّواصليّة، معتبرًا أن التّرجمة فنّ "إعادة إنتاج النّوايا"، وأن المترجم ينبغي أن يكون مبدعًا بقدر ما هو دقيق، فـ"التّرجمة الجيدة هي تلك التي تحقّق الوظيفة المرجوّة للنّص الهدف، دون التّضحيّة بخصوصيّات النّص المصدر"[3]

هذه الأبعاد المعقّدة للعمليّة التّرجميّة تفرض على التّكوين الجامعيّ أن يكون متعدّد المقاربات، لا يقتصر على تلقين القواعد أو حفظ المصطلحات؛ بل يدمج بين الكفايّات المعرفيّة (*cognitive skills*) والمهارات العمليّة (pragmatic competences). وقد أكدت (Kelly, 2005) في كتابها (*Training the Translator*) على أن تدريس التّرجمة يجب أن يشمل ما سمّته بـ"النّمذجة السّياقيّة للتّرجمة"، أي تدريب الطّالب على إدراك التّرابط بين النّص، والسّياق، والغايّة التّواصليّة، مع إدماج التّقييم الذّاتيّ والنّقد التّرجمي ضمن العمليّة البيداغوجيّة[4]. من جهة أخرى، فإنّ هذا التّحوّل في النّظر إلى التّرجمة قد تترافق مع تحوّلات في سوق الشّغل، حيث باتت المهن التّرجميّة تتطلب مواصفات جديدة، أبرزها القدرة على التّعامل مع الوسائط الرّقميّة، التّرجمة المتخصّصة، أدوات التّرجمة المساعدة بالحاسوب (CAT Tools)، ناهيك عن ضرورة امتلاك الحسّ الأخلاقي والقدرة على التّفاعل مع ثقافات متباينة. وفي السّياق العربيّ، يشير عبد السّلام المسدي إلى أن أزمة تدريس التّرجمة تكمن في غياب التّكوين الثّقافيّ المتين، إذ إن الكثير من الطّلبة يتقنون اللّغات شكليًا، لكنهم يفتقرون إلى البعد الحضاريّ والمعرفيّ، ما يؤدّي إلى "نصوص مترجمة لغويًا لكنها عقيمة ثقافيًا"[5]

ومن هذا المنظور، يمكن القول: إنّ التّرجمة في الوسط الجامعيّ لم تعد مجرّد تخصّص فرعيّ ضمن أقسام اللّغة؛ بل حقلاً معرفياً ومهنيّاً يقتضي مقاربات تعليميّة حديثة، تتكامل فيها المداخل النّظريّة والممارسات التّطبيقيّة، ضمن رؤيّة تراعي تطور التخصّص وتنوع وظائفه في العصر الرّقمي.

2 - الكفاءة التّرجميّة والمقاربات البيداغوجيّة الحديثة في تدريس التّرجمة: تُعد الكفاءة التّرجميّة حجر الزّاويّة في التّكوين الجامعيّ للمترجمين، وهي مفهوم مركب يشمل مختلف المهارات المعرفيّة والإجرائيّة والمهنيّة التي يجب أن يمتلكها الطّالب المترجم كي يتمكن من ممارسة التّرجمة بفعاليّة ضمن السّياقات الواقعيّة. ويشهد هذا المفهوم تطورًا مستمرًا في ضوء تطوّرات سوق التّرجمة، والتّحولات التّكنولوجيّة، والوعي المتزايد بأهميّة البُعد الثّقافيّ والتّواصليّ في الفعل التّرجميّ.

أ - تعريف الكفاءة التّرجميّة وأبعادها: تعرّف PACTE Group[6] الكفاءة التّرجميّة على أنها "نظام من المعارف والمهارات والمواقف التي تُفعَّل أثناء قيام المترجم بمهمته". ويتضمن هذا النّظام خمس كفاءات فرعيّة:

- **الكفاءة اللّغويّة: تشمل** التّحكم في اللّغة المصدر واللّغة الهدف؛
- **الكفاءة الثّقافيّة**: تتعلّق بفهم السّياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة للنّصوص؛
- **الكفاءة النّصيّة: تخصّ** التّمكن من الأنواع النّصيّة واستراتيجيّات التّأليف؛
- **الكفاءة المهنيّة: تشمل** معرفة السّوق، أدوات التّرجمة، وأخلاقيّات المهنة؛
- **الكفاءة الاستراتيجيّة: تتعلق** بقدرة الطّالب على حلّ المشكلات التّرجميّة أثناء العمل.

أكد هذا النّموذج على أهميّة التّفاعل بين هذه الكفاءات، لا بوصفها مهارات منفصلة، بل باعتبارها بنيّات معرفيّة ديناميكيّة تتكامل أثناء العمليّة التّعليميّة والتّكوينيّة.

ب-المقاربات البيداغوجيّة الحديثة: من التّعليم إلى التّكوين المهنيّ: إن تدريس التّرجمة في السّياق الجامعيّ الحديث لم يعد قائمًا على مبدأ التّلقين؛ بل يتطلب اعتماد مقاربات تعليميّة تستند إلى مبدأ التّعلم النّشط والمهني. في هذا السّياق، اقترحت الباحثة (Gabr)[7] مقاربة تقوم على الرّبط بين "التّرجمة ككفاءة معرفيّة والجامعة كمجال لتكوين المهنيّين"، مشيرة إلى أن التّدريس يجب أن يستهدف إنتاج "مترجمين محترفين" لا "دارسين للنّصوص."

ومن أبرز المقاربات المعتمدة حديثًا في تعليم التّرجمة:

- **مقاربة الكفاء (Competency-Based Approach)**: تركز على تنمية الكفاءات المحددة سلفًا، عبر مشاريع واقعيّة وأنشطة تطبيقيّة؛
- **المقاربة الوظيفيّة/التّواصليّة (Functional-Communicative Approach)**: تضع الهدف التّواصلي للنّص المترجم في صلب العمليّة التّعليميّة، وتُدرِّب الطّلبة على التّكييف مع متطلبات السّياق؛
- **المقاربة البنائيّة :(Constructivist Approach)** تُشجع الطّلبة على بناء المعرفة بأنفسهم من خلال تحليل أخطائهم والتّفاعل مع الآخرين؛
- **المقاربة المهنيّة :(Professionalizing Approach)** تُدمج أدوات التّرجمة الحاسوبيّة، وتحاكي شروط سوق العمل الحقيقيّ.

وقد أظهرت دراسات متعدّدة، مثل دراسة Kiraly[8]، أهميّة خلق بيئة تعليميّة قائمة على مشاريع ترجمة حقيقيّة *(project-based learning)*، حيث يلعب الطّالب دور الفاعل لا المتلقي، مما يساعد على تنميّة الكفاءة التّرجميّة من خلال الممارسة والتّقييم الذّاتيّ والتّفكير النّقديّ.

ج- التّحديّات البيداغوجيّة في السّياق العربيّ: في السّياق الجامعيّ العربيّ، لا تزال العديد من المؤسّسات التّعليميّة تعاني من فجوة بين التّكوين الأكاديمي ومتطلبات سوق العمل. فقد أشارت جميلة طلحة[9] إلى أن تدريس التّرجمة في بعض الجامعات الجزائريّة ما زال يرتكز على النّموذج التّقليدي القائم على نقل النّصوص دون مراعاة الأبعاد الثّقافيّة والتّواصليّة، وهو ما يؤدّي إلى تخرّج طلبة يفتقرون إلى الكفاءات الفعليّة اللازمة لممارسة المهنة. ونبّهت الباحثة نهلة الجبوري إلى أن تطوير الكفاءة التّرجميّة يستدعي مراجعة المناهج، وتكوين المدرّسين تكوينًا حديثًا، وإدراج وحدات مهنيّة رقميّة ضمن البرنامج الجامعيّ)مثل التّرجمة السّمعيّة البصريّة، التّرجمة الفوريّة، استخدام أدوات.(CAT Tools) كما تقترح " ضرورة إدراج التّرجمة الرّقميّة في المناهج الجامعيّة لمسايرة تحولات المهنة[10]".

3 - الإشكالات البيداغوجيّة في تدريس التّرجمة: بين التّنظير والممارسة: يُواجه تدريس التّرجمة في الوسط الجامعيّ العربيّ، وفي الجزائر خاصّة، تحدّيات بيداغوجيّة ومهنيّة وتنظيميّة متشابكة ومعقّدة، تعكس عمق الأزمة التي يعاني منها هذا التخصّص الحيوي في البيئة الأكاديميّة. وتكمن هذه التّحديّات في ثلاثة محاور رئيسيّة: غياب رؤيّة بيداغوجيّة واضحة، ضعف التّكوين المهني للأساتذة، وافتقار البرامج التّعليميّة إلى التّحديث والتّكيّف مع التّطورات المتسارعة التي تعرفها التّرجمة باعتبارها ممارسة احترافيّة متكاملة، تتطلب كفاءات لغويّة، معرفيّة، تقنيّة، وتواصليّة.

أ - غياب الرّؤيّة البيداغوجيّة المتكاملة: يُعاني تدريس التّرجمة في العديد من الجامعات العربيّة من غياب تصور بيداغوجي شامل يحدّد الأهداف التّعليميّة، والمخرجات المنتظرة من التّكوين، وطرق تقويم المهارات. ويُلاحظ أن التّرجمة تُدرّس في كثير من الأحيان وفق منطق لغوي صرف، يركّز على النّقل الحرفي أو التّطابق المعجميّ بين اللّغتين المصدر والهدف، دون مراعاة لبُعد المعنى الوظيفيّ، أو السّياق التّداوليّ للنّص. هذه الرّؤيّة التّقليديّة تتنافى مع ما تؤكد عليه الدّراسات الحديثة التي ترى أنّ التّرجمة نشاطًا تأويليًا

وسوسيولغويًا يتطلب فهمًا عميقًا للسياقات الثّقافيّة والتّواصليّة. فتشير **دراسة بوخاري في** هذا السّياق، إلى أن "النّصوص المعتمدة في التّدريس تفتقر إلى التّنوع وتُدرّس بمعزل عن السّياق الثّقافيّ أو الوظيفيّ، ما يُضعف من كفاءة الطّلبة في التّعامّل مع مواقف ترجميّة واقعيّة[11]."

يضيف (Anthony Pym) في هذا السّياق، إلى أن "التّكوين في مجال التّرجمة لا يمكن أن يُختزل في الجانب اللّغويّ فقط، بل يجب أن يدمج الكفايّات الثّقافيّة والمعرفيّة والاستراتيجيّة."

كما تؤكد (Seleskovitch & Lederer 1984+) أن التّرجمة عمليّة فهم وتأويل قبل أن تكون مجرد تحويل لغوي.

ب -نقص التّكوين المهني للأساتذة: إشكاليّة أخرى تكمن في عدم تأهيل مدرّسي التّرجمة تأهيلاً تخصّصيًا، حيث يُكلَّف بتدريس التّرجمة أساتذة من تخصّصات لغويّة أو أدبيّة، لا يمتلكون غالبًا تكوينًا نظريًا ومنهجيًا في علوم التّرجمة ولا في طرائق تعليمها. هذا النّقص ينعكس على جودة التّدريس، إذ يغيب التّوازن بين الجانبين النّظريّ والتّطبيقيّ، وتُهيمن على العمليّة التّعليميّة مقاربات تقليديّة تعتمد على التّرجمة المباشرة، دون تدريب فعلي على المهارات المهنيّة الحديثة كالتّرجمة التّقنيّة، الإعلاميّة، أو السّمعيّة البصريّة. توضح (Colina) أن افتقار الأساتذة إلى تكوين منهجيّ يُسهم في خلق "فجوة بين ما يُدرَّس وما يتطلبه الواقع المهني للتّرجمة".

أما في السّياق الجزائريّ، تناولت الباحثة خولة طالب الابراهيمي أزمة تدريس التّرجمة في الجامعات الجزائريّة، مركزة على التّباين بين الأهداف الأكاديميّة للتّكوين الجامعيّ ومتطلبات السّوق المهني، كما أشارت إلى غياب تصور بيداغوجي واضح لتدريس التّرجمة، وغياب أدوات تقييم فعالة لقياس المهارات التّرجميّة، إضافة إلى هشاشة العلاقة بين الجامعة والقطاع المهني[12]، كما قامت الباحثة بوخاري فتحيّة بتحليل محتوى البرامج التّعليميّة المعتمدة في أقسام التّرجمة، وركّزت على مفهوم "الكفاءة التّرجميّة" بمكوناتها (اللّغويّة، النّصيّة، الثّقافيّة، المهنيّة). وخلصت إلى أن التّكوين الحالي يركّز بدرجة أكبر على البُعد اللّغويّ، مقابل تهميش البُعد المهني (مثل تقنيّات التّرجمة، أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب، التّرجمة التخصّصيّة...)[13].

ت -افتقار البرامج إلى التّحديث ومواكبة مستجدات التّرجمة وضعف البنيّة التّحتيّة والوسائل التّقنيّة: تعاني البرامج التّعليميّة المعتمدة في كثير من الجامعات العربيّة من الجمود، حيث لم يتم تحيينها لمواكبة التّغيرات العميقة التي عرفها ميدان التّرجمة في ظل الرّقمنة، والذّكاء الاصطناعي، والانفتاح على أنواع جديدة من التّرجمة (التّرجمة الفوريّة، التّرجمة السّمعيّة البصريّة، التّرجمة الآليّة، التّوطين...). كما أن هذه البرامج لا تعتمد على مقاربة الكفاءات أو التّعلم القائم على المشروع؛ بل تعتمد على تمارين تقليديّة منفصلة عن السّياقات المهنيّة الحقيقيّة.

يُشدّد [14](Kiraly) على أن "التّكوين الحديث في التّرجمة يجب أن يكون قائمًا على مشاريع حقيقيّة، تُدمج فيها أدوات رقميّة، وتركّز على تطوير الذّات والكفاءة الاستراتيجيّة." في حين يدعو [15](Gambier) إلى "دمج تقنيّات الإعلام والاتصال في التّكوين الأكاديمي للمترجمين، بوصفها جزءًا من كفاءتهم الأساسيّة." كما تفتقر معظم الأقسام إلى مخابر ترجمة مجهّزة، أو برمجيّات مساعدة، مثلSDL Trados: أو MemoQ، وهي أدوات أساسيّة في تكوين المترجم المحترف، حيث ترى بوعزيز ساميّة في هذا الصّدد، أن "التّرجمة اليوم لم تعد عملًا فرديًا تقليديًا؛ بل عمليّة تقنيّة تتطلب تكوينًا رقميًا ومهنيًا، وهو ما لا توفره الجامعات بالشّكل الكافي[16]."

ث -انعكاسات هذه التّحديّات على تكوين الطّلبة: تنعكس هذه الاختلالات مباشرة على أداء الطّلبة، حيث يُلاحَظ تدنٍّ في مستوى الكفاءة التّرجميّة، وعدم القدرة على التّعامّل مع النّصوص المتخصّصة، أو احترام المعايير الأسلوبيّة والثّقافيّة للنّص الهدف. كما يظهر الضّعف في التّعامّل مع أدوات التّرجمة الرّقميّة، وفي بناء مشروع التّرجمة وفق منطق وظيفيّ. وغالبًا ما يتخرّج الطّلبة دون استعداد فعلي لخوض سوق العمل، ما يخلق فجوة بين التّكوين الأكاديمي والواقع المهني.

فيرى[17](Hurtado Albir) أن "غياب التّكوين الممنهج يؤدّي إلى تخريج مترجمين بلا بوصلة مهنيّة، ولا قدرة على العمل في بيئة احترافيّة." ويؤكّد [18](Pym) أن "الهدف من تدريس التّرجمة يجب أن يكون تأهيل الطّالب لأن يكون فاعلًا مستقلاً وقادرًا على اتخاذ قرارات ترجميّة ذاتيّة."

ثانيا: إشكاليّات تعليم التّرجمة في الجامعات الجزائريّة: تشخيص الواقع وتحدّيات التّكوين:

استبيان ميداني: تعليميّة التّرجمة في قسم التّرجمة جامعة مولود معمري تيزي-وزو، حيث وزعنا الاستبيان على ثلاثين (30) طالب ماستر تخصّص ترجمة (عربيّة، فرنسيّة، انـ گليزيّة).

يهدف هذا الاستبيان إلى رصد تصورات طلبة قسم التّرجمة حول فعاليّة نموذج "التّعلم القائم على المشروع" في تطوير الكفاءة التّرجميّة، بهدف تحسين طرق تدريس التّرجمة وفق مقاربات بيداغوجيّة حديثة.

القسم الأول :البيانات العامّة

□ المسار التّكويني الثّانوي السّابق: آداب وفلسفة □ لغات أجنبيّة □ علوم □ أخرى ....

سيطرة تخصّص اللّغات الأجنبيّة (63%): النّسبة الأكبر من الطّلبة (21 من أصل 30) ينتمون إلى شعبة **اللّغات الأجنبيّة**، وهو ما يُعد منطقياً في سياق دراسة التّرجمة، إذ يرتبط هذا التخصّص مباشرة بمهارات اللّغة والتّواصل، ويمكن تفسير هذه النّسبة بما يلي:

- تمتع طلبة هذا التخصّص بخلفيّة لغويّة قويّة تؤهلهم لمتابعة دروس التّرجمة بسهولة نسبيّة؛
- احتمال اختيارهم لمسار التّرجمة عن وعي واهتمام مسبق بمجال اللّغات؛
- انسجام تخصّصهم مع متطلبات وحدات التّرجمة من حيث الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة.

المرتبة الثّانيّة لتخصّص آداب وفلسفة (18%): يمثل طلبة **الآداب والفلسفة** نسبة معتبرة (6 طلاب)، ويُعد ذلك مؤشّرا على انفتاح هذا التخصّص أيضًا على مجالات تتطلب التّفكير النّقديّ والتّحليل النّصيّ، وهي مهارات ذات صلة بالتّرجمة، خاصّة في النّصوص الأدبيّة أو المفاهيميّة.

- يُظهر هذا حضوراً لتعدد الخلفيّات المعرفيّة داخل وحدة التّرجمة، وهو ما يمكن أن يُثري النّقاشات الصّفيّة؛

- لكن قد يواجه هؤلاء الطّلبة تحديّات لغويّة مقارنة بزملائهم من شعبة اللّغات الأجنبيّة.

تخصّصات علميّة: علوم الطّبيعة والحياة (6%) وتخصّص آخر (3%)وجود طالبين من شعبة **علوم الطّبيعة والحياة** وطالب واحد من **تخصّص آخر** يُمثل نسبة محدودة (9%)، ويعكس:

- مدى محدوديّة اهتمام الطّلبة من الشّعب العلميّة بمجال التّرجمة، ربما بسبب البعد المعرفيّ بين التخصّصين؛
- قد يواجه هؤلاء الطّلبة صعوبات أكبر من غيرهم في اكتساب المهارات اللّغويّة والتّرجميّة، لافتقارهم إلى الخلفيّة النّظريّة اللّغويّة التي يمتلكها طلبة الشّعب الأدبيّة؛
- في المقابل، قد يشكّلون قيمة مضافة عند التّعامل مع نصوص تقنيّة أو علميّة.

هل سبق لك الاشتغال على مشروع ترجمي ضمن وحدة دراسيّة؟

نعم، مرة واحدة ☐ نعم، عدة مرات ☐ لا

يُبرز تحليل الاجابة عن هذا السّؤال مستوى انخراط الطّلبة في مشاريع ترجميّة خلال مسارهم الدّراسي، ويُعد هذا المؤشّر مهمًا لفهم مدى تفعيل المقاربة بالمشروع في تكوينهم. ويمكن تحليل هذه النّتائج كما يلي:

أكثر من 75% من الطّلبة خاضوا تجربة مشروع ترجمي (إجمالًا) هذه النّسبة المرتفعة تُعد **مؤشّرا إيجابيًا** على أن أغلب الطّلبة قد احتكوا بشكل من الأشكال بالتّعلم القائم على المشاريع. غير أن التّفاوت في عدد المرات التي خاضوا فيها هذه التّجربة، يقتضي قراءة تفصيليّة:

"نعم، مرة واحدة" - تجربة أوليّة فقط (غالبيّة ضمن الـ75%) تشير هذه الإجابة إلى أن الطّلبة:

- خاضوا تجربة **أوليّة أو محدودة** في إطار وحدة دراسيّة واحدة فقط؛
- لم تتح لهم فرص **كافيّة لتكرار الممارسة التّطبيقيّة** عبر مشاريع متنوعة.

وهذا ما يمكن أن يدل على:

- **نقص في استمراريّة** تطبيق نموذج المشروع ضمن البرنامج؛

- وجود **تجارب فرديّة ومعزولة** لا ترقى إلى استراتيجيّة تعليميّة ممنهجة؛
- ضعف في تكوين المهارات المتقدمة (مثل التّخطيط، التّفاوض، إدارة التّرجمة...) التي تتطلب تعلّمًا متكرّرًا وتراكميًا.

"نعم، عدة مرات" – 20% تمثل هذه النّسبة فئة من الطّلبة الذّين خاضوا **تجارب متكرّرة**، ما يدل على:

- **اندماج فعلي للمقاربة المشروعاتيّة** في تكوينهم؛
- وجود **وحدات أو أساتذة** يعتمدون هذه الطّريقة بشكل منتظم؛
- قدرة هذه الفئة على **تطبيق المعارف النّظريّة في سياقات متنوعة**، مما يثري تجربتهم التّكوينيّة ويُسهم في بناء كفاءاتهم التّرجميّة. هذه النّسبة، رغم محدوديّتها، تعكس **توجهًا إيجابيًا** نحو التّعلّم الفعّال، وتبرز أهميّة تعميم هذا النّموذج على باقي الوحدات والمسارات.

"لا" – 5% تشير إلى وجود طلبة:

- **لم يسبق لهم أن خاضوا أي تجربة مشروع ترجمي**؛
- يُحتمل أن يكون تكوينهم نظريًا بحتًا، مع **غياب واضح للبعد التّطبيقيّ**؛

وتُطرح هنا عدة احتمالات:

- عدم إدراج المشاريع ضمن **المخططات البيداغوجيّة** لبعض الوحدات؛
- **نقص في وعي الأساتذة** بأهميّة هذا النّمط من التّكوين؛
- أو ربما عدم كفاءة التّنظيم المؤسّسي لتوفير الشّروط الملائمة لمشاريع التّرجمة (فرق عمل، شراكات، وقت كاف...). عكست النّتائج تباينًا في الفرص التّطبيقيّة المتاحة للطّلبة؛ حيث يظهر أن نموذج "التّعلّم القائم على المشروع" مطبّق جزئيًا فقط، وبطرق غير منتظمة. من الضّروريّ تعزيز هذا النّموذج ليشمل مختلف المساقات، بما يضمن تجارب تعليميّة متكرّرة، تراكميّة، ومنهجيّة، قادرة على إعداد الطّلبة بمهارات واقعيّة ومهنيّة في التّرجمة.

إذا كانت الإجابة نعم، حدد نوع المشروع:

☐ ترجمة أدبيّة ☐ ترجمة تقنيّة ☐ ترجمة فوريّة ☐ مشروع متكامل يجمع بين أنواع مختلفة

التّحليل النّوعيّ والتّفسيريّ

ترجمة أدبيّة(30%) تعكس النّتائج اهتمام البرامج التّكوينيّة بالجوانب الجماليّة والأسلوبيّة للنّصوص، وتشير إلى انفتاح الطّلبة على النّصوص الثّقافيّة واللّغويّة المعقدة، وقد تُظهر توجّهًا نحو تقويّة الحس اللّغويّ والبلاغي، لكن دون -بالضّرورة-تمكينهم من مهارات تخصّصيّة عمليّة (مثل التّرجمة التّقنيّة أو الفوريّة).

ترجمة تقنيّة(25%) تعكس النّسبة المتوسطة ربما محدوديّة في تنوّع المشاريع التّقنيّة أو قلة الموارد إلاّ أنّها تدلّ على إدماج التّرجمة المتخصّصة في مسار التّكوين (مثل: التّرجمة الطّبيّة، القانونيّة، المعلوماتيّة...)، كما تُظهر وعياً بأهميّة تهيئة الطّلبة لسوق العمل الذّي يتطلب معرفة بالمصطلحيّة وتخصّصات دقيقة.

ترجمة فوريّ(10%) توحي هذه النّسبة الضّعيفة بعدم التّركيز على التّرجمة الفوريّة في التّكوين، قد يكون ذلك راجعًا إلى، نقص التّأطير المتخصّص، وغياب معدّات وتجهيزات ملائمة (كغرف التّرجمة الفوريّة)، وعدم إدراج هذه المهارة ضمن الأهداف البيداغوجيّة للمساقات.

مشروع متكامل يجمع بين أنواع مختلفة(35%) يمثل توجهًا بيداغوجيًا حديثًا نحو دمج المهارات وتدريب الطّلبة على التّعامّل مع تعدديّة النّصوص والأنماط، كما يعكس تصورًا متقدماً لوحدة التّكوين يراعي الطّابع المركب للممارسة التّرجميّة في الواقع المهني، لِذا يمكن اعتباره الخيار الأكثر فعاليّة من حيث إعداد الطّلبة لمختلف السّيناريوهات المهنيّة. يشير هذا التّوزيع المتنوع للأنواع إلى ثراء نسبيّ في المشاريع، لكنه يفتقر إلى التّوازن في حين يعكس ضعف مشاريع التّرجمة الفوريّة ثغرة في تكوين المهارات الشّفويّة، التي تعتبر أساسيّة في مهن الوساطة اللّغويّة، وهيمنة المشاريع الأدبيّة قد تُغرق الطّلبة في الجانب الجمالي على حساب المتطلّبات السّوقيّة العمليّة، في حيت تمثل المشاريع المتكاملة نموذجًا يُستحسن تعميمه لأنّه يسمح بربط الجوانب النّظريّة بالمهنيّة.

لذا يجب تنويع المشاريع التّكوينيّة بما يسمح بتجريب مختلف أنواع التّرجمة خلال المسار الدّراسي، وتعزيز التّرجمة الفوريّة ضمن وحدات مستقلة، وربطها بورشات تطبيقيّة أو تدريبات ميدانيّة، وتشجيع المشاريع المتكاملة التي تُحاكي مهام واقعيّة وتسمح بتطبيق

المعرفة النّظريّة بشكل دينامي، إضافة إلى إجراء تقويم مستمر لنوعيّة المشاريع وأثرها في تطوير الكفاءات، وربط ذلك بتغذيّة راجعة من الطّلبة والأساتذة.

القسم الثّاني: الجوانب البيداغوجيّة للمشروع

هل تم تقديم المشروع في إطار مقرر رسمي ضمن البرنامج؟

☐نعم ☐ لا ☐ لا أعلم

"نعم(60%) " تشير هذه النّسبة إلى أن المشاريع التّرجميّة التي خضع لها الطّلبة كانت جزءًا **مهيكلًا ومبرمجًا** داخل المنهاج الأكاديمي، وتدل على وعي مؤسّسي المشاريع بأهميّة إدماج المقاربات العمليّة (مثل التّعلم بالمشروع) ضمن المقررات الرّسميّة، كما تعكس وجود إطار تنظيمي واضح لهذه الأنشطة، سواء من حيث الأهداف أو التّقييم أو التّوجيه البيداغوجيّ.

"لا(25%) "تشير هذه النّسبة إلى أن إلى أن ربع المشاركين قد أنجزوا مشاريع **خارج الإطار الرّسمي**، وهو ما قد يعني، مبادرات فرديّة من الطّلبة أو الأساتذة دون تأطير رسمي، وغياب الاعتراف المؤسّسي بهذه المشاريع ضمن عمليّة التّقييم، فقد يؤثر هذا الوضع سلباً على حافزيّة الطّلبة ويطرح إشكالات في الإنصاف التّربوي.

"لا أعلم (15%)تعكس هذه النّسبة **ضعفًا في وضوح الإطار البيداغوجيّ** لدى فئة من الطّلبة، وقد تدل على غياب تواصل فعّال حول طبيعة الأنشطة المبرمجة ضمن البرنامج، أو ضعف في التّوجيه والتّأطير، وهذه الفئة تستدعي اهتمامًا خاصّا لتوضيح طبيعة المساقات ومخرجاتها.

كما تبيّن النّسبة أن أغلب المشاريع تُقدَّم في إطار رسمي، ما يعزز تكامل المقاربة النّظريّة والتّطبيقيّة في التّكوين، أمّا الفئات التي تعمل خارج هذا الإطار أو لا تعلم بطبيعته تشير إلى **ثغرات في التّنظيم البيداغوجيّ**، كعدم وضوح الوثائق الرّسميّة (خطط المقررات)، وضعف التّواصل بين الأساتذة والطّلبة حول أهداف التّعلم ومحتوى الوحدات، وغياب متابعة فرديّة لتجارب الطّلبة العمليّة.

كيف تم توزيع الأدوار داخل فريق المشروع؟

☐ توزيع من قبل الأستاذ ☐ توزيع ذاتي بين الطّلبة ☐ لم تكن هناك أدوار واضحة

"**توزيع من قبل الأستاذ**(40%) تدل هذه النّسبة على التّدخّل المباشر من المدرّس في تنظيم عمل الفريق، وهو مؤشّر على وجود تأطير بيداغوجي مضبوط، وهذا النّوع من التّوزيع غالبًا ما يضمن، وضوح المهام، تجنب الصّراعات بين الأفراد، وتحقيق نوع من التّوازن بين قدرات الطّلبة إلا أنّه قد يحدّ من قدرة الطّلبة على تطوير مهارات العمل الجماعي والتّفاوض الذّاتيّ.

"**توزيع ذاتي بين الطّلبة**(35%) " تعكس هذه انسبة التّشجيع على الاستقلاليّة وتحمل المسؤوليّة، كما تُظهر بيئة تعليميّة تفاعليّة تحفز الطّلبة على ممارسة التّنظيم الذّاتيّ والقيادة، وغالبا ما تكون ناجعة عندما يكون الفريق منسجمًا، لكن قد تؤدي إلى، تفاوت في توزيع الجهد، إضافة إلى هيمنة بعض الأفراد على المهام الأساسيّة.

"**لم تكن هناك أدوار واضحة**(25%) "مؤشّر سلبيّ يدل على، غياب التّأطير أو التّوجيه سواء من قبل الأستاذ أو بين أعضاء الفريق، وفوضى تنظيميّة قد تؤثر على جودة المشروع ومخرجاته، ضعف في مهارات العمل الجماعي، وربما قلة الوعي بأهميّة توزيع المهام، ويمكن أن تؤدي هذه الوضعيّة إلى إرهاق البعض وتهميش آخرين داخل المجموعة.

يعكس هذا التّنوع في أنماط التّوزيع تباينًا في ممارسات الأساتذة وتصوراتهم لدورهم في التّأطير، وضعف وضوح الأدوار لدى ربع المشاركين يطرح تساؤلات حول، مدى جاهزيّة الطّلبة للعمل الجماعي، ومدى وضوح التّعليمات والتّوجيهات في بدايّة المشروع، وطبيعة التّكوين السّابق في مهارات التّنظيم والتّنسيق داخل الفريق.

هل تلقيتم إرشادات بيداغوجيّة واضحة بخصوص المشروع؟

☐نعم، شاملة ودقيقة ☐ نعم، لكن محدودة ☐ لا

يُعدّ هذا السّؤال مؤشّرا مباشرًا على فاعليّة التّكوين التّطبيقيّ ومهنيّة التّأطير الأكاديمي.

نعم، شاملة ودقيقة(45%) تدل على أن قرابة نصف الطّلبة حصلوا على **إطار توجيهي واضح ومفصل** من الأستاذ أو المؤسّسة، يشمل ذلك غالبًا أهداف المشروع، منهجيّة العمل، المعايير المعتمدة في التّقيم، توقيت الإنجاز ومراحل التّقدم.

تشير هذه النّتائج إلى وجود ممارسة بيداغوجيّة **مبنيّة على التّخطيط والتّنظيم**، وينعكس هذا إيجابًا على جودة الإنجاز، ومردود الفريق، ومهارات الطّالب التّنظيميّة.

"نعم، لكن محدودة(35%) "تعني هذه النّتائج أن بعض الإرشادات وُفّرت، لكن بصورة **ناقصة أو غير كافيّة**، قد تشمل، غموضا في الأهداف أو مراحل التّنفيذ، نقصا في نماذج المشاريع السّابقة أو معايير التّصحيح، قد تواجه هذه الفئة **صعوبات أثناء التّنفيذ** بسبب غياب الرّؤيّة المتكاملة كما قد يضطر الطّلبة إلى **الارتجال أو التّقليد** بدل الابتكار والتّخطيط المنهجيّ.

"لا (20%) " نسبة غير مُهملة تشير إلى وجود **ثغرة بيداغوجيّة حقيقيّة** في التّخطيط والتّأطير، كما أنّ غياب الإرشادات يؤدّي غالبًا إلى، ارتباك الطّلبة وتذبذب أدائهم، صعوبة توزيع الأدوار أو تحديد الأهداف، مشاريع غير متجانسة من حيث المستوى والجودة. قد يرجع ذلك إلى:

غياب التّكوين البيداغوجيّ لدى بعض الأساتذة، ضغط الزّمن وعدم تنظيم الحصص العمليّة بالشّكل الكافي.

فتنوّع الإجابات يعكس تباين الممارسات البيداغوجيّة بين الأساتذة، أو غياب **سياسة موحّدة لتأطير المشاريع**.

كما أنّ الفئة التي لم تتلقَ توجيهات كافيّة تحتاج إلى **دعم إضافي** وتدخل مؤسّسي لتحسين جودة التّعلم.

هذا السّؤال يُعدّ مؤشّرا مباشرًا على **فاعليّة التّكوين التّطبيقيّ** ومهنيّة التّأطير الأكاديمي.

هل وُضع لكم جدولا زمنيّا محدّدا لتنفيذ المشروع؟

☐نعم وكان مفيدًا ☐ نعم، لكنه غير واضح ☐ لا

- **"نعم وكان مفيدًا(50%)** يعكس الجدول الزّمني الواضح والمفيد **التّخطيط الجيّد للمسار التعليميّ** ويُسهم في رفع جودة المنتَج النّهائي، فارتفاع نسبة من تلقوا جداول زمنيّة "مفيدة" يُظهر نضجًا تدريجيًا في الممارسات البيداغوجيّة.

تدل هذه النّسبة على أن نصف المشاركين حصلوا على **خطّة زمنيّة منظّمة ومفصلة** لتنفيذ المشروع، كما تشير كذلك إلى ممارسة بيداغوجيّة فعّالة تُساعد الطّلبة على تنظيم

الجهد، وتقسيم مراحل العمل (التّحليل، التّرجمة، المراجعة، العرض)، واحترام المواعيد النّهائيّة دون ضغط مفاجئ.

- **"نعم، لكنّه غير واضح(30%)** غالبًا ما هذه الفئة تواجه **ارتباكًا في سير العمل**، وتُضطر لتسريع الإنجاز في اللحظات الأخيرة.

تعني النّتائج أن هناك محاولة لتنظيم الوقت، لكنها **افتقرت إلى الدّقة أو التّفاصيل**، قد يشمل ذلك: غموضاً في مواعيد تسليم المراحل الجزئيّة، غياب التّوجيه حول توزيع المهام الزّمنيّة داخل الفريق، نقص في المتابعة والتّذكير بالمراحل الزّمنيّة.

- **"لا(20%)** " يُعتبر الجدول الزّمني أداة تنظيميّة أساسيّة في إنجاز المشاريع، وغيابه أو غموضه يُفقد المشروع بُعده التّكويني ويُضعف الكفاءة الزّمنيّة لدى الطّلبة، فالفئات التي لم تتلقَ جدولًا زمنيًا أو حصلت على جدول غامض تُعد **عرضة للفشل التّنظيميّ والإرهاق الجماعيّ.**

تعكس النّتائج غياب التّخطيط الزّمني تمامًا، وهو **مؤشّر سلبيّ بيداغوجيًا**، يُفضي إلى نتائج متعدّدة، كالعمل العشوائي غير المنظم، صعوبة في توزيع المهام داخل الفريق، تراكم المهام وضغط الإنجاز في فترة ضيقة. هذا الغياب قد يشير إلى: ضعف في التّأطير الإداري للمشروع، وعدم وعي الأستاذ أو الجهة المشرفة بأهميّة البُعد الزّمني في التّعليم بالمشروع.

كيف تقيّم العلاقة بين المشروع وبين الأهداف التّعليميّة للوحدة؟

☐متطابقة تمامًا ☐ جزئيًا مرتبطة ☐ لا علاقة واضحة

"متطابقة تمامًا(40%) تُشير النّتائج إلى أن المشروع التّرجمي كان **منسجمًا بشكل واضح ومباشر مع أهداف الوحدة التّعليميّة**، هذا يعكس: وضوحًا في الرّؤيّة البيداغوجيّة لدى الأستاذ المشرف، إدماجًا وظيفيًا للمشروع داخل سياق التّعلم، وقدرة المشروع على تطوير الكفاءات المستهدفة (مثل المهارات اللّغويّة، التّحليليّة، أو المهنيّة)، فيُعد هذا المؤشّر علامة على **نجاح في التّخطيط وتنفيذ المقاربة بالكفاءات.**

جزئيًا مرتبطة(45%) " تدل على وجود **صلة جزئيّة** بين المشروع ومخرجات الوحدة، لكنها ليست شاملة، وقد يرجع ذلك إلى، تركيز المشروع على جانب واحد من المهارات

(مثلاً التّرجمة دون التّحليل)، وغموض في صياغة الأهداف أو في شرح العلاقة بينها وبين المشروع، وتصميم مشروع جيد لكنه لا يغطي جميع محاور التّكوين النّظريّ.

تكشف هذه النّسبة **وجود فجوة بيداغوجيّة تحتاج إلى المعالجة** لضمان التّكامل بين النّظريّ والتّطبيقيّ.

"لا علاقة واضحة(15%) "تشير النّتائج إلى **انفصال بين المشروع ومحتوى أو أهداف الوحدة**، ما يعكس خللاً تربويًا، من الأسباب المحتملة، تنفيذ المشروع بشكل شكلي فقط دون ارتباط حقيقيّ بالمقرّر، وغياب توضيح للطلبة حول وظيفة المشروع داخل المنهاج، واختيار موضوعات غير ذات صلة بالأهداف التّعليميّة المسطرة.

تُضعف هذه الحالة المعنى التّكويني للمشروع وتحوّله إلى عبء شكلي فقط.

يعكس التّوزيع تفاوتًا في **مدى التّناسق البيداغوجيّ بين مشاريع التّرجمة وأهداف التّعليم**.

أمّا الفئة التي ترى "تطابقًا تامًا" تمثّل مؤشّراً إيجابيًا على نجاح إدماج المشاريع في الوحدات.

بينما تشير النّسبتان المتبقيتان إلى ضرورة العمل على، إعادة تصميم المشاريع، تحسين الصّياغة والشّرح البيداغوجيّ للأهداف، تعزيز فهم الطّلبة للربط بين النّظريّة والتّطبيق.

هل ساعدك المشروع على الرّبط بين المعارف النّظريّة والتّطبيق العمليّ؟

☐نعم، بوضوح ☐ نوعًا ما ☐ لا

"نعم، بوضوح(55%) تدل النّتائج على أن **أكثر من نصف الطّلبة استطاعوا بوضوح إدراك العلاقة بين ما تعلموه نظريًا وتطبيقه فعليًا** في سياق المشروع تعكس نجاح المشروع كوسيلة تعليميّة فعّالة، ويشير إلى، جودة التّصميم البيداغوجيّ للمشروع، وملاءمة موضوع المشروع لمحتوى الوحدة، كما أنّه تأطير فعّال من طرف الأستاذ لتوجيه الرّبط بين المفاهيم والنّماذج التّطبيقيّة.

هذا الرّبط يُعتبر جوهريًا في تكوين المترجم، ويُظهر نجاعة **المقاربة بالكفاءات.**

"نوعًا ما(30%) تشير النّتائج إلى وجود محاولة لربط المعرفة النّظريّة بالممارسة، لكنها **جزئيّة أو غير مكتملة**، من الأسباب المحتملة، غموض في الأهداف التّطبيقيّة للمشروع،

عدم وضوح المهام، أو غياب تغذيّة راجعة خلال مراحل العمل، تركيز المشروع على جانب دون الآخر (مثلاً التّطبيق دون تأمل نظري أو العكس). يُعبّر هذا عن **فرصة تعليميّة ناقصة تحتاج إلى تحسين في التّصميم أو في التّوجيه البيداغوجيّ.**

"لا (15%) مؤشّر سلبيّ يدل على **فشل المشروع في أداء دوره التّربوي كوسيط بين المعرفة والممارسة.**

من العوامل المحتملة، مشروع شكلي دون أهداف واضحة، وافتقار الطّالب إلى الكفاءات الأساسيّة لفهم واستثمار المعارف النّظريّة، وغياب التّأطير أو ضعف التّقييم البنائي.

يُظهر هذا ضرورة **مراجعة المنهجيّة المعتمدة في إنجاز المشاريع وتقييمها.**

نسبة "نعم، بوضوح" تعكس أثرًا إيجابيًا للتّعلم بالمشروع كوسيلة لتحقيق التّكامل بين الجانب النّظريّ والمهاري، وجود فئة مهمة لم تستفد كلياً أو لم تستفد مطلقًا يدل على، تباين في مستوى التّأطير بين الأقسام أو الأساتذة، أضافة إلى اختلاف في جاهزيّة الطّلبة أو في وضوح الأهداف التّعليميّة للمشروع.

إلى أي مدى ساهم المشروع في تطوير المهارات التّاليّة لديك؟

المهارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لم تحسن
القدرة على البحث الاصطلاحيّ	☐	☐	☐	☐
التّحرير وإعادة الصّياغة	☐	☐	☐	☐
التّفكير النّقديّ	☐	☐	☐	☐
التّرجمة الجماعيّة	☐	☐	☐	☐
احترام مواعيد التّسليم	☐	☐	☐	☐

تحليل نوعيّ لكل مهارة:

- **القدرة على البحث الاصطلاحيّ** 23% اختارت "بدرجة كبيرة" أو "متوسطة :" لأن مشاريع التّرجمة غالبًا ما تتطلب التّعامّل مع مصطلحات متخصّصة، مما يدفع الطّلبة إلى استخدام قواميس، قواعد بيانات، ومصادر ثنائيّة اللّغة. أما الفئة التي لم تحسن قد تشير إلى نقص التّوجيه أو الاعتماد على ترجمة عشوائيّة دون تدقيق اصطلاحيّ ممنهج.

نستنتج أنّ المشروع وسيلة فعالة لتعزيز المهارات الاصطلاحيّة، بشرط توفر تأطير مناسب وأدوات كافيّة.

- **التّحرير وإعادة الصّياغة:** كانت النّتائج متباينة: فمن نجح في فهم وظائف التّرجمة اتضح له أن إعادة الصّياغة ضروريّة لضمان الدّقة والأسلوب.أما من اقتصر على النّقل الحرفي فقد شعر أن مهاراته في التّحرير لم تتطور.

نستنتج أن المشروع بحاجة إلى تدعيم بجلسات تحرير جماعي وتعليقات نقديّة من الأستاذ لتطوير هذه المهارة.

- **التّفكير النّقديّ:** تتطور هذه المهارة غالبًا لدى الطّلبة الذّين شاركوا في تحليل النّصوص، مقارنة النّسخ، أو مناقشة اختيارات التّرجمة داخل الفريق، ونسبة التّحسن تعتمد على طبيعة المشروع، إن كان موجّها نحو التّرجمة التّطبيقيّة فقط، قد تكون النّتائج محدودة، إن تخلله تأمل نقديّ ونقاش جماعيّ، فالتّحسن يكون واضحًا.

نستنتج أنّ التّفكير النّقديّ لا ينمو تلقائيًا، بل يحتاج إلى تحفيز منهجيّ وجلسات تحليل نقديّ مرافقة للمشروع.

- **التّرجمة الجماعيّة:** عدد كبير من الطّلبة اختاروا "بدرجة كبيرة" أو "متوسطة"، خاصّة إذا كان المشروع يتم داخل فرق.

في حالة غياب توزيع واضح للأدوار، قد تظهر إجابات "ضعيفة" أو "لم تحسن"، خصوصًا عند هيمنة فرد واحد على العمل.

نستنتج أنّ التّرجمة الجماعيّة تُمثل ميدانًا حيويًا لتنمية التّفاعل والمهارات التّواصليّة، بشرط وجود تنظيم وإشراف واضح من الأستاذ.

- **احترام مواعيد التّسليم:** ترتبط هذه المهارة بالجدولة الزّمنيّة التي تم فرضها، إن وُجد جدول دقيق ومراقبة مستمرة، ساهم المشروع في ترسيخ الالتّزام إن غاب هذا العنصر، قد تكون الإجابة "ضعيفة" أو "لم تحسن."

الالتّزام الزّمنيّ مهارة مهنيّة أساسيّة، يمكن صقلها بوضوح الأهداف والمحاسبة المرحليّة.

فالمشاريع التّرجميّة تمثل بيئة فعالة لتطوير المهارات متعدّدة الأبعاد، كما أنّ التّحسن لا يتحقق تلقائيًا، بل يحتاج إلى **تصميم بيداغوجي دقيق** يشمل: التّوجيه، التّنظيم، التّغذيّة

الرّاجعة، والتّقييم المرحلي، أمّا التّفاوت بين المهارات يؤشر على الحاجة إلى **تنويع الأنشطة داخل المشروع** بما يشمل الجانب التّحليلي، التّحريري، التّواصلي، والزّمني.

هل لاحظت تطورًا في وعيك بأخلاقيّات مهنة التّرجمة من خلال المشروع؟

☐نعم ☐ قليلاً ☐ لا

"**نعم**" تشير هذه الإجابة إلى أن المشروع قد وفّر بيئة تعليميّة حساسة للجوانب الأخلاقيّة المرتبطة بممارسة التّرجمة، ومن أبرز تلك القضايا، ضرورة **التّحرّي عن الدّقة والوفاء بالمعنى** دون تحريف أو إسقاط، واحترام **حقوق الملكيّة الفكريّة** للمصادر المستعملة، و**الحياد والموضوعيّة** في ترجمة النّصوص الحساسة سياسياً أو ثقافياً، فالالتّزام بمواعيد التّسليم جزء من المسؤوليّة المهنيّة، إضافة إلى تنمّية **الوعي بدور المترجم كوسيط ثقافي** لا مجرد ناقل لغوي.

هذا ما يؤكّد أن المشروع لم يكن مجرد تمرين لغوي؛ بل أيضًا **تجربة تشكّل وعيًا مهنياً وأخلاقيًا** لدى الطّالب.

"**قليلاً**" تعكس هذه الإجابة تجربة جزئيّة، قد يكون الجانب الأخلاقي قد ذُكر أو أُشير إليه في بدايّة المشروع أو في بعض المناقشات الجانبيّة، لكنه **لم يُدمج ضمن أهداف المشروع بشكل صريح**، كما هناك احتمالاً بأنّ الطّلبة واجهوا مواقف كان يمكن استثمارها لتعميق النّقاش حول أخلاقيّات المهنة، لكن غياب التّأطير البيداغوجيّ حرمهم من ذلك.

تمثل هذه الفئة فرصة ضائعة جزئيًا، لكنها قابلة للتّدارك عبر تحسين التّأطير مستقبلاً.

"**لا**"هذه الإجابة مقلقة نوعاً ما، وتوحي بـ: **غياب البعد الأخلاقي تمامًا** عن أهداف المشروع أو محتواه، وتركيز المشروع على الجوانب التّقنيّة أو اللّغويّة فقط، دون إثارة التّساؤلات المهنيّة أو الأخلاقيّة، وضعف التّوجيه من الأستاذ، أو قلة الوعي لدى الطّلبة بأهميّة هذا الجانب.

قد تعكس هذه النّتيجة **خللاً في التّصميم البيداغوجيّ للمشروع** أو في إدراك الطّلبة لوظيفة التّرجمة كممارسة أخلاقيّة لا تقنيّة فقط.

نستنج أن الجانب الأخلاقي هو **أحد الرّكائز الأساسيّة في تكوين المترجم المهني**، لكنه لا يُكتسب عفويًا؛ بل يتطلب إدماجًا واعيًا في سيرورة المشروع، كما أنّ تفاوت

الإجابات يُظهر أن بعض المشاريع نجحت في تحقيق هذا الهدف، بينما افتقرت مشاريع أخرى إلى تأطير واضح في هذا المجال.

القسم الرّابع: التّفاعل النّفسي والوجداني

ما مدى شعورك بالتّحفيز أثناء الاشتغال على المشروع؟

☐ تحفيز مرتفع ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ غياب التّحفيز

- **تحفيز مرتفع** تشير هذه الإجابة إلى وجود **عوامل مشجعة قويّة** دفعت الطّلبة إلى الانخراط بفاعليّة في المشروع، مثل، وضوح أهداف المشروع وارتباطه بواقع المهنة، شعور بالمسؤوليّة والعمل الجماعي، إدراك أهميّة المشروع في **تنميّة المهارات المهنيّة**، ودور الأستاذ في التّوجيه والدّعم. يعكس هذا النّوع من الإجابات **بيئة تعليميّة فعّالة**، تتسم بالحافزيّة الذّاتيّة والمعنى التعليميّ العميق للمشروع.

تحفيز متوسط: تعكس هذه الإجابة **تجربة تعليميّة محايدة جزئياً**: أنه هناك نوع من الانخراط، لكنه لم يكن مستمراً أو عميقًا. **أو** ربما واجه الطّلبة بعض العقبات (كغموض المهام، ضعف التّوجيه، ضيق الوقت)، لكنها لم تمنعهم من الاستمرار، كما قد يكون المشروع **افتقر لعنصر التّشويق أو التّحدي** الكافي للحفاظ على الحافزيّة طوال فترة العمل.

يشير هذا إلى **فرصة لتحسين تصميم المشروع** بطرق تشجع على المشاركة الحماسيّة والدّافعيّة الذّاتيّة.

تحفيز ضعيف تعكس هذه الإجابة مجموعة من المؤشّرات السلبيّة: كالشّعور بالرّتابة أو عدم الجدوى، وضعف العلاقة بين المشروع والمحتوى الدّراسي أو الأهداف الشّخصيّة، **أو** توتر ناتج عن توزيع غير عادل للمهام، أو افتقار للمرافقة التّربويّة. الطّلبة الذّين عبّروا عن هذا قد يكونون قد أتمّوا المشروع بشكل ميكانيكي، دون **إحساس بالانتماء أو الفائدة. غياب التّحفيز** هذه النّتيجة مقلقة، وتشير إلى: **انفصال تام بين الطّالب والمشروع**، ربما المشروع فُرض دون إشراك الطّلبة في تصميمه، أو غياب الدّعم النّفسيّ والبيداغوجيّ أثناء التّنفيذ، كما يمكن ارجاعه إلى مشاكل تنظيميّة داخل الفرق (نزاع، غموض، تهميش...). يستدعي هذا النّوع من الإجابات **مراجعة جذريّة لطرق التّخطيط والتّنفيذ البيداغوجيّ للمشاريع.**

فوجود تفاوت الحافزيّة يكشف أن التّجربة لم تكن موحّدة: فبعض المشاريع شكّلت **بيئة تعلم محفزة ومثمرة،** في حين افتقرت أخرى للحد الأدنى من عوامل الجذب والانخراط، كما أنّ الشّعور بالتّحفيز مرتبط بعدة عوامل :**وضوح المهام، التّوجيه المستمر، التّنظيم الجماعي، وإدراك الفائدة العمليّة للمشروع.**

فلتعزيز الحافزيّة في مشاريع التّرجمة يجب:

- **إشراك الطّلبة في اختيار مواضيع المشاريع** لخلق إحساس بالملكيّة والارتباط.
- **تنويع المهام** داخل المشروع لتتناسب مع اهتمامات ومهارات مختلفة.
- توفير **تغذيّة راجعة مستمرة وداعمة** من قبل الأستاذ.
- إدماج آليّات **التّقدير والتّحفيز المعنوي** عرض المشروع، مكافأة أفضل أداء جماعي....
- تيسير **بيئة عمل تعاونيّة** قائمة على الاحترام والتّكامل بين أعضاء الفريق.

كيف كان تأثير العمل الجماعي على تجربتك في المشروع؟

□إيجابي ومثمر □ محايد □ سلبيّ

إيجابيّ ومثمر بسبة 77 % تشير هذه النّتائج إلى أن العمل الجماعي مثّل **عاملًا محفزاً وداعمًا** في تجربة الطّلبة، ومن أبرز المظاهر المحتملة لهذا الأثر، توزيع **فعّال للمهام** داخل الفريق، مما خفف العبء على كل فرد، **وتبادل الخبرات والمعارف** بين أعضاء الفريق، إضافة إلى تنميّة مهارات **التّواصل، التّعاون، وحل المشكلات،** ممّا يساعد على نشوء ديناميكيّة جماعيّة ساهمت في تعزيز الفهم وتحقيق الأهداف. الطّلبة الذّين اختاروا هذا الجواب شعروا على الأرجح بانخراط فعليّ في فريق متكامل، وكان للمشروع بعدٌ اجتماعي وتكوينيّ هام.

محايد بنسبة 16%: تعكس هذه الإجابة تجربة غير متوازنة، فربما كان التّعاون موجودًا، لكنه شكليّ أو غير فعّال، أو قد يكون بعض أعضاء الفريق **مهيمنين أو غير متعاونين،** ما أثّر على التّوازن، أو أنّ التّفاعل الجماعيّ لم يكن ذا أثر ملحوظ، لا سلبيّا ولا إيجابيًا. توحي هذه الإجابة بالحاجة إلى تأطير أفضل للعمل الجماعي، سواء من حيث **توزيع الأدوار، آليّات التّواصل، أو التّقييم الجماعي.**

سلبيّ بنسبة 7% تشير هذه الإجابة إلى **تجربة غير مريحة أو محبطة** في سياق العمل الجماعي، نتيجة أسباب محتملة منها، غياب التّنظيم داخل الفريق، ضعف التّواصل أو النّزاعات بين الأعضاء، إضافة إلى **عدم تكافؤ في الجهد المبذول**، حيث يتحمّل البعض عبء العمل بينما يتقاعس آخرون، وغياب توجيه الأستاذ في إدارة الفريق.

تعكس هذه النّتيجة خللاً في التّصميم البيداغوجيّ للمشروع، وتُبرز الحاجة لتعليم الطّلبة **مهارات العمل التّعاوني** بوضوح، وليس فقط فرض العمل الجماعي كإجراء شكلي.

نستنتج أنّ التّفاوت في التّقييم يعكس أن تجربة العمل الجماعي لم تكن موحّدة في جودتها أو فعاليتها، والفائدة من العمل الجماعي تظهر **حين يكون هناك تنظيم واضح، وتكامل بين الأدوار، وتواصل فعّال**، أمّا السلبيّات فغالبًا ما ترتبط بعدم تأطير العمل التّعاوني تربويًا وعدم تقييم أداء كل عضو على حدة.

ولاستدراك هذه النّقائص يجب: تدريب الطّلبة على تقنيّات العمل الجماعي (الاتصال، اتخاذ القرار، حل النّزاعات....) وفرض **تقويم فردي داخل المشروع الجماعي** لضمان العدالة، ودعم الطّلبة بأدوات بيداغوجيّة مثل جداول متابعة، مصفوفات توزيع الأدوار، ومحاضر الاجتماعات إضافة إلى إشراف فعّال من الأستاذ لمراقبة ديناميكيّة الفريق والتّدخل عند الضّرورة.

هل ساهم المشروع في رفع ثقتك بنفسك كمترجم؟

☐نعم ☐ نوعًا ما ☐ لا

"نعم" بنسبة 63% تشير هذه الإجابة إلى أن المشروع ساعد الطّلبة في **اختبار قدراتهم الفعليّة في التّرجمة** في وضع تطبيقي واقعي، وتجاوز **الخوف من الخطأ أو التّردد** في اتخاذ قرارات ترجميّة، وتعزيز الشّعور بالكفاءة الذّاتيّة(self-efficacy) ، خاصّة عند ملاحظة تطور الأداء أو نيل الاعتراف من الأستاذ أو الفريق، إضافة إلى **تفعيل المعارف النّظريّة** واكتشاف قدرتهم على التّعامّل مع النّصوص التخصّصيّة. فاختبرت هذه الفئة من المشاركين تعلّمًا ناجحًا انعكس إيجابيًا على صورتهم الذّاتيّة كمترجمين

"نوعًا ما" بنسبة28 %تمثل هذه الإجابة موقفًا مترددًا يعود إلى عدة احتمالات، تحسّن جزئي في الثّقة بسبب **نقص الدّعم أو غموض التّوجيهات**، تعرّض الطّالب لبعض

الصّعوبات التّقنيّة أو التّنظيميّة التي أثّرت على تجربته العامّة، إضافة إلى عدم القدرة على تقييم الذّات بدقة لغياب **تغذيّة راجعة مفصلة** أو تقويم فردي دقيق. هذه الإجابة تشير إلى فائدة محدودة للمشروع، وتبرز الحاجة إلى **تحسين تصميم المشروع أو بيئته التّربويّة**.

"لا" بنسبة 9% تعكس هذه الإجابة شعورًا بالإحباط أو بعدم تحقق التّعلّم المرجو، لأسباب مثل: الشّعور بأن المهام كانت **أكبر من مستوى الطّالب** أو دون تحضير كافٍ، **وضعف التّوجيه أو غياب التّغذيّة الرّاجعة البنّاءة**، طغيان الجانب الجماعي على حساب الفرد، مما أدى إلى تهميش مساهمة بعض الطّلبة، إضافة إلى عدم ربط المشروع بتقويم واضح لمهارات التّرجمة الفرديّة. وهذا يعكس خللاً تعليميّا في سير المشروع، سواء في التّحضير أم في طريقة المتابعة والدّعم.

فالمشروع يمكن أن يكون **أداة فعالة لرفع الثّقة بالنّفس لدى الطّلبة** إذا تم تنفيذه ضمن بيئة بيداغوجيّة داعمة، تتيح للطلبة اختبار قدراتهم بشكل فعلي وآمن، كما يشير تفاوت الإجابات إلى **عدم تجانس تجربة المتعلمين**، ويعكس تأثير عناصر مثل وضوح الأهداف، التّوجيه، توزيع الأدوار، والتّقويم.

لذا يجب إعداد الطّلبة تدريجيًا من خلال مشاريع مصغّرة قبل الانتقال إلى مشروع نهائي، تقديم **تغذيّة راجعة فرديّة ودقيقة** تعزز نقاط القوة وتوجه نحو التّحسين، إشراك الطّلبة في **تقييم ذاتي وتقييم الأقران** لتعزيز وعيهم بتطورهم، فضلا عن تعزيز ثقافة المحاولة والتّعلّم من الخطأ داخل القسم.

هل ساعدك المشروع في اكتشاف ميولاتك المهنيّة (التّرجمة التّحريريّة، الفوريّة، المتخصّصة... إلخ)؟ نعم، بوضوح ☐ إلى حد ما ☐ لا

"نعم، بوضوح" تشير هذه النّسبة 69% إلى أن: المشروع وفّر **فرصًا عمليّة حقيقيّة** لاختبار أنواع متعدّدة من التّرجمة، وتمكّن الطّالب من **ملاحظة تفضيلاته المهنيّة** بوضوح، سواء من حيث نوع النّصوص أم نمط العمل (فردي، جماعي، فوريّ، تحريري...)، كما مكنت التّجربة الطّالب من **ربط المهام التّرجميّة باهتماماته الشّخصيّة**، ما يعزز التّخطيط المهني المستقبلي، إضافة إلى وجود **إطار تنظيمي واضح وأهداف مهنيّة ضمن المشروع** ساهم

في توجيه الطّالب نحو تحديد مساره بدقة. بالتّالي تؤكّد هذه الإجابة أن المشروع لم يكن مجرد تمرين تطبيقي؛ بل كان **محفزاً للاستكشاف الذّاتيّ المهني**.

"إلى حد ما" 24 % تعبّر هذه الإجابة عن، تجربة جزئيّة أو غير مكتملة في اختبار الميول المهنيّة. كما أن تنفيذ المشروع في **نطاق محدود** لم يسمح بتجربة كل أنواع التّرجمة أو اكتشاف الاختصاص المناسب. إضافة إلى غياب بعض الشّروط المساعدة مثل التّوجيه المهني أو تنويع المهام. فهذه الفئة من الطّلبة بدأت **بناء وعي مهني أوليّ**، لكنها لا تزال تحتاج إلى فرص إضافيّة لاكتشاف ميولها بشكل أوضح.

"لا" بنسبة % 7تعكس هذه الإجابة إخفاق المشروع في تحقيق أحد أهدافه التّكوينيّة، وقد يُعزى ذلك إلى: **نمط موحّد أو نمطي** في المشروع لم يفتح المجال لتجريب تخصّصات متعدّدة، **وضعف الإشراف والتّوجيه**، مما حوّل المشروع إلى مهمة تقنيّة لا ترتبط بالتّخطيط المهني، وعدم وجود **تحفيز شخصي أو تفاعل كاف** يدفع الطّلبة للتّساؤل حول ميولاتهم أو قدراتهم المهنيّة، **وقصور في المنهجيّة البيداغوجيّةً**، مثل غياب جلسات تأمل أو تقييم ذاتي بعد المشروع. تستدعي هذه الإجابة إعادة النّظر في تصميم المشاريع التّكوينيّة وجعلها أكثر تنوعًا وارتباطًا بالواقع المهني.

فالمشروع التّرجميّ يشكل فرصة بيداغوجيّة ثمينة لاكتشاف الميولات المهنيّة، شرط أن يُصمَّم بأسلوب يدمج التّنوع، التّفاعل، والتّوجيه الشّخصيّ، كما يكشف تباين الإجابات وجود تفاوت في فعاليّة المشروع كأداة توجيه مهنيّ، وهو ما يرتبط بجودة الإشراف، تنوع المهام، ومستوى الوعي الذّاتيّ لدى الطّلبة.

ولاستدراك هذه النّقائص، يجب: إدراج أنشطة ما قبل وبعد المشروع تساعد الطّالب على تحديد ميوله (مثل استبيانات الاهتمام المهني، جلسات عصف ذهني)، وتنويع المهام داخل المشروع لتشمل التّرجمة التّحريريّة، الفوريّة، التّقنيّة، الأدبيّة... وإشراك المهنيّين أو المترجمين المحترفين في تقديم شهادات وتجارب ميدانيّة، إضافة إلى تخصيص فقرة في تقويم المشروع تسأل الطّالب عن اكتشافه لنقاط قوته واهتماماته.

القسم الخامس: التّحديّات التّنظيميّة والبيداغوجيّة

ما هي أبرز التّحديّات التي واجهتك خلال تنفيذ المشروع؟ (يمكن اختيار أكثر من خيار)

☐غموض التّعليمات ☐ ضعف تأطير الأستاذ ☐ نقص الوسائل التّكنولوجيّة

☐مشاكل في العمل الجماعي ☐ ضيق الوقت ☐ أخرى___________ :

.غموض التّعليمات: هذا التّحدي يشير إلى: غياب الوضوح في أهداف المشروع، وطبيعة المهام المنتظرة، ضعف في التّوجيه البيداغوجيّ في المراحل الأولى (التّخطيط، توزيع الأدوار، أدوات الإنجاز).

يظهر الأثر السلبيّ لهذا الغموض في تردد الطّلبة، ضياع الجهد، أو انعدام التّركيز في الإنجاز، لذا يجب أن تتضمن المشاريع التّعليميّة كراسات مرافقة، أهدافًا دقيقة، وأمثلة توضيحيّة في البدايّة.

.ضعف تأطير الأستاذ تكرار هذا الخيار من طرف الطّلبة يكشف: غياب أو ضعف المتابعة الدّوريّة والتّوجيه المستمر، واقتصار دور الأستاذ على التّكليف فقط دون التّفاعل البنّاء مع مجريّات العمل، وافتقار البيئة التّعليميّة إلى نمط الإشراف القائم على المصاحبة والتّقويم المرحلي. ولاستدراك هذه النّقائص لابدّ من اعتماد مقاربة الإشراف الفاعل (accompagnement actif) **وتشجيع جلسات مراجعة جماعيّة ومنتظمة.**

نقص الوسائل التّكنولوجيّة هذا المعوّق غالبًا ما يرتبط بـ: **غياب بنيّة تحتيّة رقميّة مناسبة** (أجهزة، برامج ترجمة، اتصال بالإنترنت)، وضعف إتاحة **موارد إلكترونيّة أو منصات عمل تعاوني مثل.**(Google) Docs, CAT Tools)) وتأثير مباشر على جودة الإنجاز والتّواصل، خصوصًا في السّياقات التّعاونيّة أو عن بُعد. لذا يجب دعم المشاريع بأدوات تقنيّة ضروريّة، مع توفير تكوين رقمي موازٍ للطلبة.

مشاكل في العمل الجماعي: من أبرز المعيقات التي تؤثر على فعاليّة المشاريع، وتشمل: **تبايناً في الالتّزام بين الأفراد**، أو ضعف مهارات التّواصل والعمل التّشاركي، غياب **تحديد الأدوار بدقة**، مما يولّد نزاعات أو لا مساواة في الجهد، وضعف الوعي بـ"ثقافة المشروع" في الوسط الجامعيّ. فيجب تخصيص وقت في بدايّة المشروع **لتدريب الطّلبة على العمل التّعاوني وتوزيع المهام بوضوح.**

ضيق الوقت يشير إلى: عدم كفايّة الفترة المخصّصة للمشروع، خاصّة مع وجود أعباء أكاديميّة أخرى، وغياب تخطيط زمني واضح ومراعاة للتّوازن بين البحث، الإنتاج،

والمراجعة. فيجب برمجة المشروع وفق جدول زمني مرحلي واضح، يشمل أوقاتًا للمراجعة والتّقويم المرحلي.

أخرى (إجابات مفتوحة) ملاحظات مثل: صعوبة الوصول إلى النّصوص أو المراجع المتخصّصة، وغياب التّنسيق بين الأقسام أو المواد الأخرى، وضعف الحافز الشّخصي، أو ضغط نفسي أثناء العمل. فيجب إدماج فقرة تحليليّة نوعيّة لتصنيف هذه الأجوبة الحرة وتوظيفها في تحسين شامل للمشروع البيداغوجيّ.

نستنتج من تنوع التّحدّيات أن مشروع التّرجمة ليس مجرد اختبار أكاديمي؛ بل بيئة تكوين معقدة تتطلب توازنًا بين الجوانب البيداغوجيّة، التّقنيّة، والتّنظيميّة، والتّحدّيات المرتبطة بالأستاذ والمؤسّسة (ضعف التّأطير، نقص الوسائل) يجب أن تعالج مؤسّسيًا، أما التّحدّيات المتعلقة بالطّلبة (العمل الجماعي، الوقت، الالتّزام) فتستدعي تدريبًا مكمّلًا وتمية للمهارات العرضانيّة. وذلك بإدراج وحدة خاصّة في بدايّة الفصل الدّراسي لتكوين الطّلبة حول منهجيّة إنجاز المشاريع، وإشراك الطّلبة في تصميم المشروع (co-construction) لتعزيز وضوح التّعليمات والانخراط، فضلا عن إرساء آليّات تقييم مرحلي ومتابعة مستمرة تُخفف من التّحدّيات وتوجه الجهد في مساره الصّحيح.

كيف تقيّم دور الأستاذ في التّوجيه والمرافقة أثناء المشروع؟

☐نشِط وفعّال ☐ حاضر جزئيًا ☐ غائب تمامًا

.نشِط وفعّال اختار 22 طالبا هذه الإجابة، بنسبة 66% وهي نسبة معتبرة، وهذا ذلك يدل على، تميّز الأستاذ بـ مرافقة مستمرة وتدخلات منهجيّة واضحة، قيامه بدور فعلي في التّخطيط، التّوجيه، والإشراف المرحلي على المشروع، فضلا عن توفيره لـ تغذيّة راجعة بنّاءة، تشجيع المبادرة، وحلّ الإشكالات التّربويّة والتّنظيميّة التي تواجه الطّلبة. أي إنّ الأستاذ ساهم بفعاليّة في تحسين جودة التّعلّم ورفع دافعيّة الطّلبة، وكان عنصرًا فاعلًا في البيئة البيداغوجيّة.

.حاضر جزئيًا بنسبة 12%هذا التّقييم الوسيط غالبًا ما يشير إلى، تذبذب حضور الأستاذ أو مشاركته الظرفيّة فقط في لحظات معينة من المشروع، واقتصار دوره على تقديم التّعليمات العامّة دون متابعة تفصيليّة، وغياب التّقويم المرحلي أو ضعف التّفاعل مع

المنتج النّهائي. **فشعور** الطّلبة بالحاجة إلى مزيد من المصاحبة، ما قد يؤثّر على ثقتهم في قراراتهم أو سيرورة العمل الجماعي.

.غائب تمامًا بنسبة% 12 اختيار هذا الخيار يعكس، انعدام التّأطير التّربوي خلال مراحل المشروع. وشعور الطّلبة بأنهم تركوا لوحدهم دون توجيه، ما ولّد ارتباكًا، ترددًا، وربما تراجعًا في الأداء والتّحفيز، فغياب الأستاذ غالبًا ما يؤدّي إلى فقدان المشروع لروحه البيداغوجيّة وتحوله إلى مجرد واجب يُؤدى شكليًا، لأنّ هذا الغياب يمثّل نقطة ضعف جوهريّة في تطبيق نموذج "التّعلم بالمشروع"، حيث يُفترض أن يكون الأستاذ "مُرافقًا ومُيسرًا" وليس غائبًا.

نستنتج من توزيع الإجابات أن دور الأستاذ في المشروع يُعتبر عامّلًا حاسمًا في جودة التّجربة التّعليميّة، كما أنّ المرافقة الفعّالة لا تقتصر فقط على الحضور المادي؛ بل تشمل أيضًا، التّحفيز المستمر، والتّوجيه في اتخاذ القرار، وحل المشكلات التّنظيميّة، والتّقويم المرحلي وتقديم ملاحظات بناءة.

لذا يجب تكوين الأساتذة في منهجيّة "التّعلم القائم على المشروع (PBL) "لضمان فعاليّة التّأطير والمرافقة، باعتماد خطة مرافقة زمنيّة واضحة تتضمن تدخلات دوريّة (guidance checkpoints)، وإشراك الأستاذ في مرحلة التّقييم النّهائي لتأكيد حضوره ودوره البيداغوجيّ، وتشجيع الطّلاب على التّعبير الحر عن حاجاتهم التّوجيهيّة خلال المشروع.

هل تم تقييم المشروع بطريقة واضحة وعادلة؟

☐نعم ☐ نوعًا ما ☐ لا ☐ لم يتم التّقييم أصلاً

نعم أجاب 22 طالبا بنعم، بنسبة تقدر66% ب: وهذه النّسبة المعتبرة تدل على، وجود معايير تقييم واضحة ومعلنة منذ البدايّة (شبكات تقويم، معايير الأداء، نسب التّنقيط...)، وشعور الطّلبة بأن المجهود المبذول قد تم تقديره بموضوعيّة، واعتماد أساليب تقييم متعدّدة (التّقييم الذّاتيّ، تقييم المجموعة، تقييم الأستاذ...). فالتّقييم شكّل امتدادًا طبيعيًا للمشروع، وساهم في ترسيخ المصداقيّة والتّحفيز.

نوعًا ما بنسبة 27% هذا الاختيار يعكس: وجود بعض الغموض أو اللبس في المعايير أو منهجيّة التّصحيح. والشّعور بعدم الاتساق بين نوعيّة العمل المنجز والنّقطة الممنوحة، واحتمال وجود تفاوت في درجات الشّفافيّة بين المجموعات أو بين أعضاء الفريق الواحد، وهذا قد يسبب شعور الطّلبة بالإحباط أو بعدم اليقين بشأن كيفيّة تحسين أدائهم مستقبلًا.

لا، بنسبة 5% يشير هذا الرّد إلى: غياب الشّفافيّة أو وضوح المعايير كليًا، واعتماد التّقيم على انطباعات شخصيّة أو تقييم شكلي دون تحليل عميق للنّتائج، واحتمالات التّمييز أو التّفاوت غير الموضوعي بين الطّلبة أو المشاريع، مما قد يتسبب في فقدان الثّقة في نظام التّقويم ويُضعف من فاعليّة التّعلم القائم على المشروع كمقاربة تربويّة.

لم يتم التّقييم أصلاً إنّ تكرار هذه الإجابة ولو بنسبة ضئيلة% 2، فهي مؤشّر خطير: فالمشروع نفّذ دون تتويجه بتقويم، ما يُفقده قيمته البيداغوجيّة، غياب التّقييم يكرّس فكرة أن النّشاط كان شكليًا وغير مُعترف به أكاديميًا، وعدم تمكّن الطّلبة من استخلاص الدّروس أو التّحسين الذّاتيّ بناءً على تغذيّة راجعة، ممّا يؤدّي إلى تقويض جدوى المشروع، وإضعاف دافعيّة الطّلبة مستقبلاً.

نستنتج أنّ وضوح وعدالة التّقييم عنصر أساسي في نجاح التّعلم القائم على المشروع (PBL)، وغياب الشّفافيّة في التّقييم يُفقد المشروع أحد أهم أدواره، وهو بناء الوعي التّكويني ومهارات التّقويم الذّاتيّ، كما أنّ التّفاوت في تقييم تجربة واحدة يُظهر الحاجة إلى تقنين المعايير واعتماد أدوات تقييم موحّدة.

لذا يجب: إعداد شبكة تقييم مسبقة ومشاركتها مع الطّلبة، وإشراك الطّلبة في مناقشة المعايير منذ بدايّة المشروع، واعتماد التّقييم التّكويني (Formative Assessment) وليس فقط النّهائي، وتوثيق المراحل التّقييميّة شفويًا وكتابيًا لضمان العدالة والشّفافيّة.

القسم السّادس: الملاحظات والاقتراحات

هل ترغب بتعميم نموذج "التّعلم القائم على المشروع" على وحدات التّرجمة الأخرى؟

☐نعم، بكل تأكيد ☐ نعم، بشروط محددة ☐ لا

"نعم، بكل تأكيد" هذه الإجابة شائعة بين الطّلبة، حيث أجاب بها 21 طالبا بنسبة تقدر ب63%: فهذا يشير إلى: رضا عامّ عن التّجربة، سواء من حيث التّنظيم، أم النّتائج التّعليميّة المحققة، وإدراك المتعلمين لفوائد هذا النّموذج في ربط المعارف النّظريّة بالتّطبيق العمليّ، ونجاح المشروع في رفع التّحفيز والانخراط الذّاتيّ للمتعلمين. فالطّلبة يعتبرون التّعلم القائم على المشروع نموذجًا بيداغوجيًا فعالًا يستحق التّكرار والتّعميم.

" **.نعم، بشروط محددة"** بنسبة 26 %هذا الاختيار يعكس: وجود نظرة نقديّة بناءة لدى الطّلبة، حيث يعترفون بقيمة النّموذج، لكن مع تحفظات. الشّروط الممكنة تتعلّق بـ: ضرورة توضيح التّعليمات وتحديد الأهداف منذ البدايّة، وتوفير تأطير فعال من طرف الأستاذ، وتحسين ظروف العمل (الوسائل التّكنولوجيّة، الزّمن المخصّص، تقنيّات العمل الجماعي...).

"لا" بنسبة 11 %اختار بعض الطّلبة هذا الخيار، فقد يكون ذلك لعدة أسباب، نختزلها في: تجربة سلبيّة سابقة (توتر في العمل الجماعي، ضغط زمني، غموض التّقييم...)، وغياب المهارات الذّاتيّة أو الجماعيّة الضّروريّة لإنجاح المشروع، وتفضيل بعض الطّلبة لطرائق تعليم تقليديّة أكثر استقرارًا وهيكلة. فهذه الفئة تحتاج إلى إعداد تدريجي ومرافقة أوضح قبل إعادة إدماجها في هذا النّمط التعليميّ.

يشكل هذا السّؤال مؤشّرا مهمًا على مدى تقبل المتعلمين للتّجديد البيداغوجيّ، وتفاوت الإجابات يعكس الحاجة إلى، تقويم داخلي للنّموذج قبل تعميمه، وتكييفه حسب طبيعة كل وحدة دراسيّة (مثلاً: التّرجمة المتخصّصة، التّرجمة الشّفهيّة...).

ويجب: استثمار آراء الطّلبة الإيجابيّة في دعم تعميم التّجربة، تطوير إطار تنظيميّ مرن يأخذ بعين الاعتبار التّحفظات والشّروط المقترحة، ودمج وحدات التّرجمة في مشاريع تدريجيّة تبدأ بمهام بسيطة وتتطوّر نحو مشاريع شاملة، إضافة إلى اعتماد التّغذيّة الرّاجعة التّكوينيّة كأداة لتصحيح المسار أثناء تنفيذ المشروع.

ما اقتراحك لتحسين هذا النّموذج التعليميّ في قسم التّرجمة؟

....

هذا السّؤال مفتوح، فإن الإجابات تتنوّعت من حيث الطّول والمضمون، لكن يمكن تصنيفها ضمن محاور دلاليّة كالتّالي:

تحسين التّأطير البيداغوجيّ، مقترحات متكرّرة: ضرورة تقديم إرشادات واضحة ومفصّلة حول المشروع منذ البدايّة، وتوفير متابعة مستمرة من الأستاذ وتقديم تغذيّة راجعة في مختلف مراحل الإنجاز، تحديد معايير التّقييم بشكل شفاف ومسبق. يدل ذلك على أن نجاح نموذج التّعلم القائم على المشروع مرتبط بدرجة عاليّة بدور الأستاذ كمرشد ومرافق، لا كمُقيِّم فقط. إعادة النّظر في الجانب الزّمني ملاحظات الطّلاب: المشروع يتطلب وقتًا أطول مما هو مخصّص له داخل المقرر، وضغط الامتحانات أو كثافة الوحدات الأخرى يؤثر على جودة الإنجاز. فتُظهر هذه الرّدود الحاجة إلى تخطيط زمني مرن وملائم لطبيعة المشاريع المعتمدة.

دعم لوجستي وتقني أفضل: مطالب متكرّرة: ضرورة توفير قاعات مخصّصة للعمل الجماعي. والحاجة إلى أدوات رقميّة وتكنولوجيّة تساعد في تحرير النّصوص، البحث المصطلحي، التّرجمة التّعاونيّة... وإمكانيّة استعمال برامج للتّرجمة بمساعدة الحاسوب. تدل هذه الاقتراحات على وعي تقني متزايد لدى الطّلبة، ورغبة في محاكاة بيئة التّرجمة المهنيّة.

ربط المشروع أكثر بالواقع المهنيّة، مقترحات طلابيّة: إشراك مهنيّين أو مترجمين محترفين في توجيه المشاريع، وانتقاء مواضيع مشاريع من سياقات حقيقيّة)ترجمة وثائق حقيقيّة، العمل مع هيئات أو شركات (..) ومحاكاة بيئة مكتب التّرجمة.

خاتمة: تعكس نتائج هذا الاستبيان واقعًا متعدّد الأبعاد لتجربة "التّعلم القائم على المشروع" داخل مسار التّكوين بقيم التّرجمة بجامعة مولود معمري تيزي-وزو، فمن جهة أولى، كشفت الرّدود عن مؤشّرات إيجابيّة دالة على فعاليّة هذا النّموذج في تطوير عدد من الكفايّات الأساسيّة، مثل البحث الاصطلاحيّ، وإعادة الصّياغة، والتّفكير النّقديّ، والعمل الجماعي، واحترام الآجال، وهي مهارات محوريّة في التّكوين المهني للمترجم. كما أشار عدد مهم من الطّلبة إلى تحسن ملموس في الوعي بأخلاقيّات المهنة، وارتفاع نسبيّ في درجة التّحفيز والثّقة بالنّفس، ما يدل على قدرة هذا النّموذج على تعزيز الانخراط الفعّال في عمليّة التّعلم، وتحقيق نوع من الانتقال من التّلقي السلبيّ إلى التّعلم النّشط والمتمركز حول الطّالب.

إلا أن هذه المؤشّرات الإيجابيّة لا تحجب جملة من الإشكالات البنيويّة والبيداغوجيّة التي رافقت تنفيذ المشروع. فقد سجل العديد من الطّلبة غيابًا أو غموضًا في التّعليمات

الأوليّة، وضعفًا نسبيّا في التّأطير، ونقصًا في الوسائل التّقنيّة اللازمة، ومشاكل في التّنسيق الجماعي، فضلاً عن ضغط زمني اعتُبر غير ملائم لطبيعة المهام. كما عبّر بعض المشاركين عن تحفظات تجاه آليّات التّقييم، سواء من حيث الشّفافيّة أو العدالة أو وضوح المعايير، مما أثّر جزئيًا على تصوراتهم العامّة تجاه التّجربة.

وتظهر هذه النّتائج أن نجاح "التّعلم القائم على المشروع" لا يرتبط فقط بجدوى النّموذج في ذاته؛ بل يتوقف على جملة من الشّروط التّنظيمية والدّيداكتيكيّة التي تضمن فعاليّته، وتساعد على تكييفه مع خصوصيّات البيئة الجامعيّة، ومستويّات الطّلبة، وواقع تدريس التّرجمة.

التّوصيات المقترحة

بناءً على التّحليل السّابق، نقترح ما يلي:

1. **تصميم إطار منهجيّ واضح للمشروع** يتضمن أهدافًا دقيقة، ومهامًا موزّعة بوضوح، وآليّات للتّقويم المرحليّ والنّهائيّ.
2. **تكوين الأساتذة في بيداغوجيا المشروع** لضمان انسجام التّوجيهات، وتكافؤ فرص التّأطير بين المجموعات المختلفة.
3. **إدماج الجانب التّكنولوجيّ بشكل أكثر فاعليّة** من خلال توفير الأدوات والبرمجيّات الضّروريّة التي تحاكي بيئة العمل المهني للمترجم.
4. **ضبط جداول زمنيّة مرنة ومتناسبة** مع متطلّبات كل مرحلة من المشروع، لتجنب الضّغط غير المنتج.
5. **اعتماد تقييم مركّب** يجمع بين التّقييم الفرديّ والجماعيّ، الذّاتيّ والموضوعيّ، بما يضمن العدالة ويعزز المسؤوليّة الفرديّة داخل العمل الجماعيّ.
6. **تشجيع المشاريع ذات الصّلة بواقع السّوق والقطاعات المهنيّة** (كالتّرجمة القانونيّة، الطّبيّة، السّمعيّة البصريّة، إلخ)، بما يسمح للطلبة باستكشاف ميولاتهم وتوجيه اختياراتهم المستقبليّة.
7. **إدماج مشاريع التّرجمة ضمن شراكات حقيقيّة مع فاعلين مؤسّساتيّين أو مهنيّين** لتوسيع آفاق التّعلم وربط الجامعة بسوق العمل.

الهوامش:

1- Pym, Anthony. (2010). Exploring Translation Theories. London : Routledge ; p 6.

2 Vermeer, Hans J. (1989). Skopos and Commission in Transnational Action. In A.

.463- Newmark, Peter. (1988). A Textbook of Translation. New York : Prentice Hall P

4- Kelly, Dorothy. (2005). A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice. Manchester: St. Jerome. P 19-22.

-5 عبد السّلام المسدي، التّرجمة والتّفاعل الحضاريّ، تونس، دار الجنوب للنّشر، ص 84.

6- PACTE Group. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), Triangulating Translation, Amsterdam: John Benjamins.

7- Gabr, M. (2001). Toward a Model for Translator Training in the Arab World: A Case Study. Translation Journal, Vol. 5, No. 2.

8- Kiraly, Donald. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. Manchester: St. Jerome

9- طلحة، جميلة. "تدريس التّرجمة في الجامعة الجزائريّة: بين النّظريّة والتّطبيق ."مجلة أبحاث علميّة في اللّغات والتّرجمة، جامعة باتنة، (2019). العدد 4. ص. 67.

10- الجبوري، نهلة. (2020). "الكفاءة التّرجميّة في ظل التّحول الرّقمي: رؤيّة منهجيّة ."مجلة دراسات لغويّة ومعرفيّة، جامعة بغداد .ص. 92

11- بوخاري، فتيحة .(2017) .الكفاءة التّرجميّة في برامج التّكوين الجامعي: دراسة حالة قسم التّرجمة بجامعة الجزائر 2 . مجلة دراسات التّرجمة، العدد 6، ص.81.

12- طالب الإبراهيمي، خولة .(.التّرجمة والتّعليم العالي في الجزائر: بين التّكوين الجامعي والتّأهيل المهني .مجلة اللّغة والمجتمع،، 2018العدد 25، ص. 30-48.

13- بوخاري، فتيحة .(2017) .الكفاءة التّرجميّة في برامج التّكوين الجامعي: دراسة حالة قسم التّرجمة بجامعة الجزائر 2 . ص. 78-94.

14- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. St. Jerome*

15 Gambier, Y. (2009). *Les nouvelles formes de traduction à l'ère numérique*. Meta

16- وعزيز، ساميّة. (2020). إشكاليّة تدريس التّرجمة التّخصصيّة في الجامعات الجزائريّة .*مجلة التّرجمة المتخصّصة*، جامعة وهران، العدد 11، ص. 55-71.

17 Hurtado Albir, A. (1999). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Cátedra.

18 Pym, A. (2009). *Training Translators and Teachers*. In: *The Routledge Companion to Translation Studies. Routledge.*

دور الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة وتعلّمها: نحو نموذجٍ هجين بين الوسيلة والغايّة

أ.زينة رميلي
المجلس الأعلى للّغة العربيّة

الملخّص: بين يدي التّرجمة، تتبوأ اللغة العربيّة مقاماً فريداً بتنوع مشاربها وثراء تراثها، مما يجعلها حقل اختبار خصب لأي نظريّة تعليميّة أو ترجميّة. فهي ليست وسيلة اتصال فحسب، بل وعاء حضاري وجسر معرفي، تتجلى فيها إشكاليّة الوسيلة والغايّة بأقصى درجات الوضوح والتّعقيد. في هذا السياق، وانطلاقاً من الثّنائيّة المركزيّة التّي يطرحها الملتقى: "تعليميّة التّرجمة" كغاية قائمة بذاتها للمتخصصين، و"التّرجمة التّعليميّة" كوسيلة لطلاب اللغات، تنبثق إشكاليّة هذه المداخلة.

وتكمن الإشكاليّة الرئيسيّة في: كيف يمكن لتدخل الذّكاء الاصطناعيّ، كقوة تحويليّة جذريّة، أن يعيد تشكيل هذه العلاقة المتوترة أصلاً بين الوسيلة والغايّة في الحقل التّعليميّ؟ بمعنى آخر: هل يُعِيد الذّكاء الاصطناعيّ تأكيد الفصل بين المسارين (وسيلة أم غايّة) من خلال أتمتة المهارات التّقنيّة، أم أنه – وعلى العكس – يدفع نحو اندماجهما في نموذج تعليميّ جديد؟ وهل يمكن لهذا التّقارب أن يجيب على "حلّ الإشكالات" التّي تطرحها التّعليميّة كما يتطلع الملتقى، أم أنه يخلق إشكالات جديدة أكثر تعقيداً؟

كلمات مفتاحيّة :الذّكاء الاصطناعيّ، تعليميّة التّرجمة، التّرجمة التّعليميّة، الكفايّة التّرجميّة، ما بعد التّحرير، الأخلاقيات.

Abstract: At the heart of translation, the Arabic language occupies a singular position due to the plurality of its streams and the depth of its legacy, making it a fertile proving ground for any educational or translational theory. It is not merely a means of communication, but also a civilizational vessel and a bridge of knowledge, where the dilemma of means versus ends manifests with the utmost clarity and complexity. In this context, and stemming from the central duality raised by the symposium—"the pedagogy of translation" as an end in

itself for specialists, and "educational translation" as a means for language learners—the core problematic of this presentation emerges. The central inquiry is: How can the intervention of artificial intelligence, as a radical transformative force, reshape this already tense relationship between means and ends in the educational field? In other words: Does artificial intelligence reinforce the separation between the two paths (means versus ends) by automating technical skills, or does it, on the contrary, push toward their integration into a new educational model? And can this convergence address the bulk of the dilemmas posed by pedagogy, as the symposium aspires, or does it create new, more complex challenges?

المقدّمة:

تَدْخُلُ تعليميّة التّرْجَمَة اليَوْمَ مَرْحَلَةً مَفْصِلِيّة تَتَقَاطَعُ فِيهَا أَسْئلَةُ الدّيداكْتيك التّقْليديّة مَعَ التّحوُّل الرَّقْمِيّ المُتَسَارِع. فَالتّرْجَمَةُ، التِي جَرَى التّعامُلُ مَعَهَا زَمَنًا طَوِيلًا بِوصْفِهَا إمّا غَايَة مِهْنِيّة تُدَرَّسُ لِلْمُتَخَصّصِينَ ضِمْنَ مَسَارَاتِ التّكْوِين، أَوْ وَسِيلَةً لُغَوِيّة تُوَظَّفُ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَات لِتَنْمِيّة الفَهْمِ والوَعْيِ الدّلاَلِيّ وَالأسْلُوبِي، تَجِدُ نَفْسَهَا أَمَامَ وَاقِعٍ جَدِيد تَفْرِضُهُ تِقْنِيَّاتُ الذّكَاءِ الاصطناعيّ. وَلَمْ يعدِ الأَمْرُ يَتَعَلَّقُ بِإِضَافَة أَدَوَات مُسَاعِدَة تُيَسّرُ العَمَلَ فَحَسْبُ، بَلْ بِظُهُورِ «فَاعِلٍ تِقْنِيّ» قَادِرٍ عَلَى تَوْلِيدِ نُصُوصٍ مُتَرْجَمَة وَاقْتِرَاحِ بَدَائِلَ أُسْلُوبِيّة وَمُصْطَلَحِيّة بِسُرْعَة وَإِقْنَاعٍ، الأَمْرُ الذي يُعِيدُ تَعْرِيفَ طَبِيعَةِ المُهِمَّةِ التّرْجَمِيّة دَاخِلَ القِسْمِ، وَيُعِيدُ تَرْتِيبَ مَا يَنْتَظِرُ مِنَ المُتَعَلِّمِ وَالمُدَرّسِ عَلَى حَدّ سَوَاءٍ.

وَضِمْنَ هَذَا السّيَاقِ، تَتَبَلْوَرُ الإِشْكَالِيّة المَرْكَزِيّة لِهذه المُدَاخَلَة فِي التّسَاؤُلِ عَنِ الكَيْفِيّة التِي يُمْكِنُ بِهَا لِتَدَخُّلِ الذّكَاءِ الاصطناعيّ بِوَصْفِه قُوَّةً تَحْوِيلِيّة، أَنْ يُعِيدَ تَشْكِيلَ العَلاَقَة المُتَوَتّرَة أَصْلاً بَيْنَ **الوَسِيلَةِ وَالغَايَة** فِي الحَقْلِ التّعليميّ: هَلْ يُكَرِّسُ الفَصْلَ بَيْنَ المَسَارَيْنِ عَبْرَ أَتْمَتَة المَهَارَاتِ التّقْنِيّة وَإِزَاحَة المُتَعَلِّمِ نَحْوَ دَوْرٍ سَلْبِيّ قَائِمٍ عَلَى الاسْتِهْلاَك؟ أَمْ يَفْتَحُ، عَلَى العَكْسِ، إِمْكَانِيّة تَارِيخِيَّة لِتَقَارُبِ المَسَارَيْنِ مِنْ خِلاَلِ نُمُوذَجٍ تعليميّ هَجِينٍ يُحَوّلُ الذّكَاءَ

الاصطناعيّ مِنْ «مُنْتِج لِلنَّصّ» إِلَى «مُثِير لِلتَّفْكِير النَّقْدِيّ»، فَتَتَوَلَّدُ كَفَايَاتٌ تَرْبَوِيّة وَمِهْنِيّة لَمْ تَكُنْ مَرْكَزِيّة مِنْ قَبْلُ، مِثْل: التّبْرِير، وَالتّحَقُّقِ، وما بَعْدَ التّحْرِيرِ، وَحَوْكَمَةِ الجَوْدَةِ وَالأَخْلَاقِيَّات.

وَتَنْطَلِقُ هٰذِهِ المُدَاخَلَةُ مِنْ فَرَضِيّة مُفَادُهَا أَنَّ مُسْتَقْبَلَ تَعْلِيمِ التّرْجَمَةِ لَن يُحْسَم بِمَنْطِقِ المَنْعِ أَوِ السَّمَاحِ، بَلْ بِمَنْطِقِ **التَّأْطِيرِ البِيدَاغُوجِيِّ** :أَيْ تَحْوِيلِ الذّكَاءِ الاصطناعيّ إِلَى مَوْضُوعِ تَعَلُّمٍ تُضْبَطُ جُرْعَتُهُ وَيُقَاسُ أَثَرُه، بِمَا يَحْفَظُ اسْتِقْلَالِيّة المُتَعَلِّمِ وَيُعَزِّزُ مَلَكَتَهُ فِي صِنَاعَةِ القَرَارِ التّرْجَمِيِّ.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والنّظري لتعليميّة التّرجمة في زمن الذّكاء الاصطناعيّ

المطلب الأول: تعليميّة التّرجمة بين التّرجمة-الوسيلة والتّرجمة-الغاية

تتحرك تعليميّة التّرجمة ضمن تصورين متداخلين:

- **التّرجمة بوصفها وسيلة** :تُوظّف في تعليم اللغات لتقويّة الفهم الدّلالي، والوعي التّداولي، وبناء الحسّ بالاختيار بين صيغ لغويّة متقاربة، وتثبيت الفروق الدّقيقة بين البنى[1].
- **التّرجمة بوصفها غايّة** :تُدرّس ضمن تكوين المترجم كممارسة مهنيّة تُقاس بمعايير الدّقة، والاتّساق، وإدارة المصطلح، وضبط الأسلوب والملاءمة الثّقافيّة، وأخلاقيات المهنة.

غير أنّ الذّكاء الاصطناعيّ يُحدث انزياحاً في مركز الثّقل: إذ لم يعد إنتاج المسودة الأولى معياراً كافياً للكفايّة، بل صار المطلوب إبراز القدرة على **المراجعة النّقديّة والتّبرير والتّحقق**.

المطلب الثّاني: الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة—من مساعد تقني إلى وسيط بيداغوجي

التّحول الأبرز أن الذّكاء الاصطناعيّ لم يعد مجرد أداة مساعدة، بل أصبح منتجاً للمسودة ومولداً لبدائل متعددة. وهذا يغيّر علاقة المتعلم بالمهمة: ينتقل من "كتابة ترجمة" إلى "إدارة اقتراحات"، بما يستدعي تعليماً جديداً يدرّب على: النّقد، وضبط السياق، وتحديد النّبرة والجمهور، وتقييم الملاءمة الثّقافيّة.

المطلب الثّالث: الكفايّة التّرجميّة الجديدة في سياق العربيّة

تتسع الكفايّة التّرجميّة في زمن الذّكاء الاصطناعيّ لتشمل كفايات "ما بعد الأداة"، خصوصاً في العربيّة بما تتسم به من ثراء اشتقاقي وتنوع أسلوبي وحساسيّة تداوليّة:

- **كفايّة التّبرير**: لماذا هذا المقابل؟ ولماذا هذا الأسلوب؟
- **كفايّة التّحقق**: من أين استُمد المصطلح؟ وهل ينسجم مع المجال؟
- **كفايّة ما بعد التّحرير**: كشف التّسطيح الأسلوبي، وضبط النّبرة، وتوحيد المصطلحات.
- **كفايّة الأخلاقيات**: الإفصاح عن درجة الاستعانة بالأداة، وحمايّة النّصوص والبيانات.

المبحث الثّاني: أثر الذّكاء الاصطناعيّ في تعلّم التّرجمة وتعليمها

المطلب الأول: التّحول في تصميم المهمّة التّرجميّة داخل القسم

لم تعد المهمة التّعليميّة الفاعلة تُختزل في: "ترجم ثم صحّح". بل أصبحت تُبنى—في ضوء الذّكاء الاصطناعيّ—على سلسلة من العمليات[2]:

1. إنتاج مسودة (يدويّة/مدعومة).
2. تفكيك نقدي للمسودة (اتّساق، نبرة، ملاءمة، جمهور).
3. تحقق وتوثيق (مصادر، بيانات، أسماء، أرقام، إحالات). بهذا يتحول الدّرس من تدريب على "الإنتاج" إلى تدريب على **صناعة القرار التّرَّجَمي**، وهو لبّ التّقارب بين الوسيلة والغايّة.

المطلب الثّاني: مكاسب تربويّة محتملة

إذا أُدمج الذّكاء الاصطناعيّ داخل تنظيم بيداغوجي، فإنه قد يحقق مكاسب، منها:

- تسريع التّدريب على أنواع نصيّة متعددة وتوسيع التّجربة النّصّيّة للمتعلّم؛
- إثراء بنك البدائل والمقابلات، بما ينّمي الحسّ بالمفاضلة الأسلوبيّة؛
- دعم الفهم عبر الشرح والتّلخيص وإعادة الصياغة وفق مقصد محدّد؛
- جعل ما بعد التّحرير محوراً تعليمياً يقرب المتعلم من واقع الممارسة المهنيّة.

المطلب الثّالث: حدود الأداة ومخاطرها على التّعلم

في المقابل، تظهر مخاطر يمكن أن تعيد إنتاج الفصل بين الوسيلة والغايّة إذا لم تُضبط:

- **الاعتماد المفرط** الذي يضعف الاستقلاليّة والتّرسخ اللّغويّ.
- **الهلوسة** :أخطاء خفيّة تُقدّم بثقة أسلوبيّة (مصطلحات، حقائق، إحالات).
- **تسطيح الأسلوب** وإضعاف الخصوصيّة التّعبيريّة، وهو أمر حساس في العربيّة.
- **الانحياز** الذي قد يؤثر في الاختيارات التّداوليّة والثّقافيّة[3]. والنّتيجة أن السؤال الدّيداكتيكي ليس: "هل نسمح بالأداة؟" بل: "كيف نُدرّس التّحكم فيها؟"

المبحث الثّالثّ: التّحديات الأخلاقيّة والبيداغوجيّة وآليات الضّبط

المطلب الأول: الانتحال والاعتماد—حدود التّقييم التّقليدي

حين يُقيَّم الطالب على المنتج النّهائي وحده، يصبح من السهل تسليم نص مولّد آلياً، ما يفرغ العمليّة التّعليميّة من معناها. لذلك ينبغي تحويل التّقييم إلى تقييم "منتج + مسار"، بحيث يظهر التّفكير والتّحقق والتّبرير.

المطلب الثّاني: الخصوصيّة وحقوق النّصوص

يستدعي إدخال نصوص محميّة أو حساسة إلى منصّات عامة ضوابط واضحة تتعلق بالسريّة والملكيّة. ومن ثَمّ يصبح جزء من تعليميّة التّرجمة اليوم تعليم المتعلّم متى يستعمل الأداة وكيف يصرّح بذلك، وما الذي يُمنع إدخاله إليها.

المطلب الثّالثّ: تحويل المخاطر إلى تعلّم

يمكن تحويل المخاطر إلى تدريب عبر:

- تعليم مهارات **التّحقق** قواميس تخصصيّة، نصوص موازيّة، مدونات لغويّة.
- تدريب على **التّوثيق** والإفصاح عن درجة الاستعانة بالأداة.
- تمارين نقديّة تُدرّب على كشف الأخطاء الخفيّة بدل الاكتفاء بالتّصحيح السطحي.

المبحث الرابع: المبحث التّطبيقي—النّموذج الهجين المقترح (الإضافة الجديدة)

المطلب الأول: نموذج "التّرجمة مع الذّكاء الاصطناعيّ، وفوقه، وبعده"

تقترح هذه المداخلة نموذجاً تدريجياً من أربع مراحل يهدف إلى تحقيق التّقارب بين الوسيلة والغايّة:

1. **ترجمة بدون ذكاء اصطناعي (مرحلة الأساس/التّشخيص):** لتثبيت الاستقلاليّة وبناء الحس اللّغويّ والأسلوبي.

2. **ترجمة مع الذّكاء الاصطناعيّ (مرحلة المساندة):** يُسمح بالأداة لإنتاج مسودة أو بدائل، بشرط المقارنة وعدم التّسليم الحرفي، وإلزام المتعلم بتفسير سبب الاختيار.

3. **ترجمة فوق الذّكاء الاصطناعيّ (مرحلة النّقد والتّحسين):** وفيها يتعلم الطالب تفكيك مخرجات الأداة: كشف أخطاء المصطلح، تحسين النّبرة، إعادة بناء الأسلوب العربي، توحيد المصطلحات، معالجة الملاءمة الثّقافيّة.

4. **ترجمة بعد الذّكاء الاصطناعيّ (مرحلة التّحقق والأخلاقيات):** فحص الأسماء والأرقام والإحالات، توثيق مصادر المصطلح، التّصريح بدرجة الاستعانة بالأداة، وضبط الخصوصيّة. بهذا التّنظيم ينتقل التّعلم من ثنائيّة "وسيلة/غايّة" إلى رؤيّة وظيفيّة تجعل التّرجمة فضاءً لتكوين لغوي ومهني في آنٍ واحد.

المطلب الثّاني: بطاقة القرار التّرَجَمي (حل مبتكر للحد من الاعتماد)

تُرفق كل مهمة ترجمة ببطاقة قصيرة إلزاميّة تتضمن:

- المقابل المعتمد ولماذا (مبررات لغويّة/ثقافيّة/أسلوبيّة)؛
- بديلان اقترحهما الذّكاء الاصطناعيّ ولماذا رُفضا؛
- مصدر تحقق واحد على الأقل (قاموس/مدونة/نص موازٍ)؛
- خطأ محتمل في مخرجات الذّكاء الاصطناعيّ وكيف صُحّح. ميزة هذه البطاقة أنها تنقل المتعلم من الاستهلاك إلى التّفكير النّقدي، وتُظهر التّعلم بدل الاكتفاء بجمال المنتج النّهائي.

المطلب الثّالث: اختبار "الهلوسة المقصودة" وروبرك التّقييم المزدوج

1. **اختبار الهلوسة المقصودة :**يقدم المدرّس ترجمة مولدة آلياً تتضمن أخطاء خفيّة (مصطلح/رقم/إحالة/نبرة/ثقافة)، ويطلب من الطالب اكتشافها وتصحيحها مع تبرير ومصدر تحقق.

2. **روبرك التّقييم المزدوج:**

- 60%لجودة التّرجمة النّهائيّة (دقة، سلاسة، أسلوب، اتّساق، ملاءمة)؛
- 40% وبذلك يصبح التّقويم أداة لضمان التّعلم الحقيقي، لا مجرد قياس المنتج.

خاتمة:

تخلص المداخلة إلى أن الذّكاء الاصطناعيّ لا يفرض وحده تعميق الهوة بين التّرجمة كوسيلة والتّرجمة كغاية؛ بل إن **التّأطير البيداغوجي** هو العامل الحاسم. فإذا استُعمل الذّكاء الاصطناعيّ بوصفه اختصاراً للإنتاج، تزايد الاعتماد والانتحال وتراجع بناء الكفايات. أمّا إذا أُدمج ضمن نموذج تدريجي يُعلّم التّقييم والتّحقق والتّبرير، فإنه يتيح تقارباً بين المسارين عبر كفايات جديدة تتمحور حول :**التّرجمة مع الذّكاء الاصطناعيّ، وفوقه، وبعده.**

وتوصي المداخلة بما يلي:

1. إدراج ما بعد التّحرير والتّحقق كأهداف صريحة في برامج تعليم التّرجمة.
2. وضع سياسة مؤسساتيّة لأخلاقيات الاستخدام (خصوصيّة/حقوق/توثيق).
3. اعتماد بطاقة القرار التّرَجمي في كل تكليف لترسيخ التّبرير والتّحقق.
4. تبنّي روبرك تقييم مزدوج يقيس المنتج والمسار معاً .
5. **دمج "محو أميّة الذّكاء الاصطناعيّ (AI Literacy)** "كمقرر أساسي في برامج التّرجمة، يركز على فهم المبادئ والأخلاقيات والحدود العمليّة للأدوات[4].
6. **تحويل التّقييم** من قياس المنتج النّهائي إلى قياس **جودة عمليّة التّفاعل مع الذّكاء الاصطناعيّ** وقوة الحجج في القرارات المهنيّة.
7. **تأهيل المدرسين** عبر برامج مكثفة لتمكينهم من تصميم أنشطة تعليميّة تعتمد على الذّكاء الاصطناعيّ كشريك تعليميّ، لا كمنافس.
8. **إنشاء منصة وطنيّة/مؤسسيّة** تجمع أفضل الممارسات وأوراق العمل والسيناريوهات التّعليميّة القابلة للتطبيق في تدريس التّرجمة المدعومة بالذّكاء الاصطناعيّ.
9. **تعزيز الشراكات مع قطاع صناعة التّرجمة** لضمان مواءمة المخرجات التّعليميّة مع الاحتياجات الحقيقيّة والمتطورة لسوق العمل الرقمي.

الهوامش:

1- **Bowker, L. (2020).** Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. Emerald Publishing. (يركز على "محو الأميّة" في استخدام التّرجمة الآليّة، وهو مفهوم أساسي للتدريس).

2- **Kenny, D. (Ed.). (2022).** Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence. Language Science Press.

3- **O'Brien, S., et al. (Eds.). (2023).** The Routledge Handbook of Translation and Technology. Routledge.

4 -"Transforming translation education through AI" (Taylor & Francis, 2025 – مقدمة عدد/تمهيد.

مقدّمة في تعليميّة التّقنيّات الذكيّة لطلبة التّرجمة الجزائريّين: بين التّصوّر والتّطبيق

د.إيمان بلحداد
جامعة باتنة 1

الملخّص: تسعى الدّراسة إلى إبراز دور التّقنيّات الذكيّة في مساعدة طلّاب تخصّص التّرجمة في تعلّم التّرجمة بشكل تفاعليّ، وتكوين مترجمين محترفين، نظراً للاحتياجات المتزايدة في ترجمة الكمّ الهائل من الكتب والوثائق المتخصّصة في العلوم الحديثة، والبينيّة على وجه الخصوص، وبهذا قمت باقتراح برنامج تعليميّ وفق خطّة تقوم على المتابعة والتّقويم المستمرّين لتعلم الطّلبة، وتنويع أساليب تعليمهم مع التّركيز على المهارات اللّغويّة، وتقييمها بشكل يوميّ، من أجل تطوير قدراتهم وكفاءاتهم في التّواصل والكتابة باللغات الأجنبيّة، وتكوينهم في مختلف أدوات وتقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ، عبر ورشات تدريبيّة وندوات وتطبيقات عمليّة في الميدان، وتعليمهم لغات البرمجة من أجل المساهمة في تطوير التّطبيقات الحاسوبيّة الخاصّة بميدان التّرجمة من جهة، وإثراء ذاكرة التّرجمة بمخزون معرفيّ مترجم بعدّة لغات، إلى جانب عمل منصّة رقميّة خاصّة بالطّلاب والمترجمين الجزائريّين من أجل تعزيز التّعاون بينهم في التّدريب والتّكوين والوصول إلى احترافيّة التّرجمة.

الكلمات المفتاحيّة: التّرجمة، تطبيقات التّرجمة، التّقنيّات الحديثة، المترجمين.

مقدّمة: لقد عرف العالم استخدامات التّكنولوجيا تواكب التّطوّر والتّقدّم في ميادين الصّناعة والتّجارة والتّعليم وكان هذا الميدان الأخير محلّ اهتمام الأساتذة والخبراء ومنها تعليميّة اللّغات التي هي في أمس الحاجة أكثر من غيرها إلى تحديث أطرها ومناهجها وتطبيقاتها في الميدان التّعليميّ التعلّميّ، ويقتضي الاهتمام بتعليميّة التّرجمة في الجامعات في الجزائر، من منطلق أنّها تفتح مجال الحوار والنّقاش العلميّ مع الباحثين في الدّول الغربيّة، وتعزز التّعاون والرّقي في العلم والنّهج العلميّ في مختلف التّخصّصات العلميّة والأدبيّة. فكان لابدّ من العمل نحو تأسيس مناهج ومحتوى تعلّميّ حديث يساير المحتوى الرّقميّ والتّقنيّات المستجدّة في العالم، باعتماده أدوات ذكيّة تستجيب للطّرق الحديثة في التّفاعل والحوار مع الآلة لاكتساب المعارف ونشرها في الوسائط الرّقميّة لتوسّع المعارف وتسهيل الاطلاع عليها.

وبهذا جاءت إشكاليّة البحث على النّحو الآتي: ما طبيعة التّصوّرات النّظريّة والتّطبيقيّة في تعليميّة وتكوين طلبة التّرجمة وتأهيلهم لغويّا وتقنيّا في الجامعات الجزائريّة.

أما أهداف الدّراسة فهي تتمحور في النّقاط التّاليّة:

-توضيح دور التّقنيّات الذكيّة في تعليميّة الطّلبة للتّرجمة واحترافها؛

-تبنّي إستراتيجيّة التّرجمة التّفاعليّة الذّكيّة في تعليم الطّلبة عبر منصّة رقميّة، تساعد في التّكوين والتّأهيل عن بعد؛

-دعم ومتابعة تكوين الطّلبة في جامعات الجزائر، وتوفير الإمكانات لتعلّم برامج التّرجمة بمساعدة الحاسوب وأدوات الذكاء الاصطناعيّ؛

-تعزيز التّعاون بين المترجمين المحترفين وهيئات التّدريس في اقتراح نماذج لدعم التّرجمة الآليّة، وتطوير نظم التّرجمة الذّكيّة.

واعتمدت المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة بعض التّجارب في تكوين المترجمين، ودعم تأهلهم بخبرات متنوعة، ومعالجة الإشكالات التي تعترض عمل المترجمين، من أجل معالجة القضيّة، واقتراح تصور جديد يدعم التّكوين، ويعزز التّعاون بين الأساتذة في نفس الوقت.

ولهذا نحاول من خلال هذه الدّراسة تسليط الضوء على هذا الجانب، بمحاولة جادّة نحو تأهيل الطّلبة نحو التّميّز، وتكوينهم وتطوير قدراتهم وإمكانيّاتهم وتنمّية كفاءاتهم اللغويّة والتّقنيّة معا في تخصص التّرجمة لضمان جودة التّعليم وإكسابهم خبرات تؤهلهم للعمل.

الدّراسات السّابقة:

-إشكاليّة التّرجمة التّقنيّة وتدريسها باعتماد التّكنولوجيّات الحديثة المساعدة على التّرجمة، أميرة سارة حمودة، حفيظة بلقاسمي، مجلة الحوار المتوسّطيّ، المجلّد 14، العدد 2، ديسمبر 2024.

تسعى الدّراسة إلى تحليل إشكاليّة التّرجمة التّقنيّة، من خلال تحديد بعض المفاهيم حول النّص التّقني وتحريره في اللغتين، باستخدام التّكنولوجيا الحديثة، واستعراض بعض التّحديّات التي يواجهها المترجمون والمتعلمون في هذا المجال، والبحث في الطّرق التي يمكن أن تكون شاملةً وتدمج المعرفة التّقنيّة والكفاءة اللغويّة، مع التّركيز على تطوير مهارات

المترجمين للتعامل مع النّصوص التّقنيّة الحديثة بطريقة تسهم في تحسين الأداء وتجويد التّرجمة.

تتّفق الدّراسة الحاليّة مع هذه الدّراسة في استخدام التّكنولوجيا الحديثة في التّرجمة، ويمكن الاستفادة منها أيضا في تطوير مهارات المترجمين في عمليّة التّرجمة، لكنّها تختلف عنها في أنّها تركّز على التّرجمة الخاصّة بالمجال التّقنيّ، بينما الدّراسة الحاليّة تعالج التّرجمة في عموم النّصوص.

-مقياس التّكنولوجيا الحديثة في برنامج تعليم التّرجمة في أقسام التّرجمة بجامعات الجزائر: نحو بيداغوجيا تمشّى مع الكفاءات الجديدة، لوط حمزة، ماجدة شلي، Cahiers de Traduction)، المجلّد 29، العدد خاصّ 2024م.

يهدف البحث إلى التّأسيس لبيداغوجيا جديدة في تعليم التّرجمة، وتكوين المترجمين، تبنى على أساس الكفاءات الجديدة التي فرضها التّطور التّكنولوجي؛ حيث تمشّى مع الكفاءات الرّقميّة والمعارف التّكنولوجيا وينتهي البحث لتقديم تصوّر لبرنامج تدريس مقياس التّكنولوجيّات الحديثة المستعملة في التّرجمة، وأهدافه ومحتويّاته وطرق تدريسه.

توافق الدّراسة الحاليّة هذه الدّراسة في المبتغى وهو التّكوين لمترجمين وفقا للتّكنولوجيا الحديثة، وقد اعتمد الباحثان خطّة تفصيليّة تضم الأهداف والمحتويّات، وتقديم مقترح لطرق تدريس المقياس؛ لكن الدّراسة الحاليّة لخصّت الخطّة التّدرجيّة في التّعليم واحترافيّة التّرجمة في منصّة رقميّة، لتكوين المترجمين وتأهيلهم للاحترافيّة عن طريق دفتر إلكترونيّ للمتابعة والتّكوين لجميع الطّلاب والمترجمين المبتدئين للسّموّ نحو تطوير كفاءاتهم وقدراتهم.

-تأثير التّكنولوجيّات الحديثة على مضمون إعداد المترجمين وأهميّة الكفاءة التّقنيّة لمواكبة سوق التّرجمة، فايزة بوخلف، الأكاديميّة للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، المجلّد 12، العدد 01، 2019م.

تحاول الدّراسة إبراز أهميّة اكتساب الكفاءة التّقنيّة لمواكبة سوق التّرجمة، واقترح تصوّرا معيّناً في كيفيّة إعداد طالب التّرجمة في ظلّ التّكنولوجيا الحديثة.

تتّفق الدّراسة الحاليّة مع هذه الدّراسة في اقتراح تصوّر يسهم في تكوين طلّاب التّرجمة؛ لكن الدّراسة الحاليّة تقدّم تصوّرات إجرائيّة، وفق خطّة لتكوين مترجمين محترفين، ومبرمجة في منصّة رقميّة تجمع الطّلبة وهيأة تدريس احترافيّة في التّخصّص، ودفتر

متابعة إلكترونيّ، إلى جانب استراتيجيّات لتطوير مهاراتهم اللّغويّة وتأهيلهم للعمل وفق خطّة منهجيّة مدروسة.

1-التّرجمة في الثّقافة العربيّة وأهمّيّتها:

ليس هناك سبيل أمام الإنسان لتحقيق رغبته الملحّة في التّعارف والتّآلف، ولإشباع تلك الحاجة الضّروريّة إلى التّواصل إلّا بالتّرجمة وإجادة اللغات. ويوضّح تاريخ الحضارة الإنسانيّة بجلاء أنّ التّرجمة كانت من أسس رقيّ أيّة حضارة وتقدمها، فهي تفتح لأيّة أمة آفاقًا واسعة للاطّلاع على علوم وآداب غيرها من الأمم تنقل منها وتضيف إليها، حتّى يصبح المنقول جزءًا أصيلاً من تجربتها الحضاريّة ولبنة من لبنات حضارة الإنسان أيًا كان انتماؤه.[1] ومن هنا كانت الحاجة ماسّة لتعلّم التّرجمة، وتشجيع المترجمين على نقل علوم وثقافات الأمم الأخرى لتحقيق التّواصل، وفهم أسباب رقيّ وتقدّم الحضارات لأخرى.

كما تمثّل كلّ من التّرجمة والتّعريب عملين علميين يقعان في أساس البحث العلميّ وجوهره، فالتّرجمة اليوم عصب الحياة الحديثة وأداة الاتّصال الدّوليّ والحضاريّ. ونحن أمّة في أشدّ الحاجة إلى عمليّات ترجميّة واسعة وعميقة لكثير من العلوم التي لا يتوافر منها إلّا القليل باللّغة العربيّة. وفي تراث العرب ما يشير إلى احترام ترجمة العلوم، وعندما وصلت الحضارة العربيّة إلى ذروة التّقدّم الإنسانيّ في العصر الوسيط، كانت التّرجمة ركنًا من أركان العمل العلميّ، الذي أسهم في تحقيق المعرفة الإنسانيّة.[2] كما أنّه من أسباب تطوير البحث العلميّ اعتمد التّرجمة والتّعريب، وتبقى الحاجة الماسّة لهاذين العملين العلميّين نظراً للتّطوّر الكبير الذي عرفته الحضارات الأخرى.

إنّ التّرجمة مازالت تؤدّي أدواراً كثيرةً بالغة الأهمّيّة في حياة الشّعوب، فهي على المستوى الثّقافيّ تسهم في نقل المعرفة والثّقافة بين الشّعوب وتوطينها، وعمليّة نقل المعرفة لابدّ أن يصاحبها نقل ثقافة وفكر المتلقي، ولعل هذا يسهم كذلك في دفع الحركة الفكريّة والعلميّة، وزيادة التّفاعل بين الثّقافات والحضارات المختلفة، ولفتح الباب لمزيد من المنافسة المعرفيّة والفكريّة للاستفادة من تجارب الحضارات في شتى الميادين.[3] وهذا ما يؤكّد على فاعليّة التّرجمة وأهميتها العلميّة والعمليّة، والدّافعيّة نحو الاهتمام بدورها في تطوير الحركة الأدبيّة والعلميّة، وكذا رقيّ العلوم والآداب بإنتاجات علميّة مترجمة نقلا عن علوم وفنون اللغات الأخرى.

إلى جانب أنّ التّرجمة هي قصة الإنسان على امتداد العصور والأزمان. فعلى امتداد الحضارات وتعاقب دوراتها، كانت التّرجمة أحد أهم السّبل لبلوغ الرّقيّ الحضاريّ، بوصفها الوسيلة المثلى لكشف ما لدى الحضارات الأخرى من تجارب في جميع مجالات الحياة. وفي هذا الإطار استوعب روّاد الحضارة العربيّة والإسلاميّة هذه الحقيقة وأدركوا ما للتّرجمة من دور في ترسيخ مكانتهم بين الشّعوب، انطلاقا من روح الإسلام الذي يرفع قيمة العلم والمعرفة. ولعل الفضل في التّقدم العلميّ والطّبيّ والتّقنيّ الذي تنعم به الدّول المتقدّمة اليوم يرجع في أساسه إلى حركة التّرجمة التي قامت بها إبّان القرون الوسطى حتّى باتت الكتب المترجمة عن العربيّة لابن سينا وابن الهيثم والفارابي وابن خلدون وغيرهم من العلماء العرب المسلمين المراجع الوحيدة لهم في العلوم الطّبيّة والعلميّة والاجتماعيّة. وهذا ما لم ينكره الأوربيون أنفسهم، وسجله المستشرقون المنصفون من أمثال "جورج سارتون" وغيره.[4]

كما يظهر دور العرب والمسلمين في العصور الوسطى في تطوير مختلف المجالات والعلوم منها الطّبّ "عند ابن سينا" وعلم الاجتماع الذي أسّسه العلّامة "ابن خلدون". والتّاريخ يثبت كل هذه الإنجازات والاختراعات في مختلف العلوم والآداب.

وعلى الرّغم من أنّ التّرجمة تمثّل فعلاً حيويّاً حضاريّاً يتمّتع بدور مهمّ في فتح آفاق علميّة وفكريّة جديدة أمام القارئ العربيّ، إلا أن حركة التّرجمة في بلادنا العربيّة لاتزال ضعيفة، وذلك إما لضعف الإنتاج الفكري فيها، أو لتظافر كثير من العوامل التي تقف عائقًا أمام انطلاق التّرجمة والتّعريب نحو آفاق أرحب، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة مأسسة التّرجمة على أسس مهنيّة، ومعالجة أسباب ضعف حركة التّرجمة والتّعريب.[5]

وأمام هذه الانتكاسة والضعف في مجال الإنتاج والتّرجمة مقارنة بالدّول الغربيّة، فعلى الباحثين العرب التّعاون من أجل البحث والدّراسة وسمو البحث العلميّ في المستويين النّظري والتّطبيقي، وهو ما يحقّق زيادة في عدد الرّواد والعلماء في مختلف التّخصّصات، ودفع الحركة العلميّة نحو التّطور والإبداع يوما بعد يوم.

2-مفهوم التّرجمة الآليّة:

لقد تعدّدت تعريفات التّرجمة الآليّة، تقول سلوى حمادة: "مفهوم التّرجمة الآليّة بدايّة هو نقل النّص من لغة أخرى باستخدام الآلة كليّة، أي أن النّظام يتعهد بنهج التّرجمة كله، ولكن أحيانا يجب مراجعة النّص المصدر والنّص الهدف في التّرجمة الآليّة. وهذه النّظم هي نظم لغويّة شديدة التّعقيد تحتوي على قواميس ومعاجم ضخمة وقواعد لغويّة كثيرة تقوم بترجمة اللغة المصدر إلى اللغة الهدف".[6] كما يعرّفها "عمرو محمد فرج مدكور" بقوله: "تعدّ التّرجمة الآليّة فرعا من علم اللّغة الحاسوبيّ الذي ينضوي تحت علم اللّغة التّطبيقيّ، وهو فرع واعد بالتّطوّر، فيوم تستطيع الآلة أن تقدّم ترجمة قريبة من الصّواب تكون قد كسرت الحاجز اللّغويّ، فيصبح التّواصل العلميّ والفكريّ أسهل بين البشر، ممّا يسهم في القضاء على كثير من الاختلافات والخلافات التي قد تنشأ نتيجة الحواجز اللّغويّة"[7]. أمّا "سليم مزهود" فيقول: "التّرجمة الآليّة هي مجال فرعيّ من اللّسانيّات الحاسوبيّة يبحث في استخدام البرنامج لترجمة النّصّ أو الكلام من لغة طبيعيّة إلى أخرى"[8].

وبناءً على ما سبق يتّضح أنّ عمرو مدكور وسليم مزهود يتّفقان في أنّ التّرجمة الآليّة من فروع اللّسانيّات الحاسوبيّة، يقوم على عمليّة التّرجمة، وقد أضاف عمرو مدكور أنّ تحقيق تقدّم التّرجمة له دور في تسهيل التّواصل وخلق اتّفاق بين جميع الأجناس البشريّة بطبيعة الحال في أيّ زمان ومكان، ومن ثمّة الحوار وتبادل المعارف والاستثمار بين البلدان العربيّة والغربيّة في المجالات المتطوّرة.[9] وعلى الرّغم من التّطوّرات في نظم التّرجمة الآليّة واستحداث طرق ذكيّة في استخدامات الذّكاء الاصطناعيّ؛ لكن تبقى المراجعة البشريّة جوهر التّدقيق ونجاح التّرجمة خاصّة في التّخصّصات العلميّة والأدبيّة.

3-أساليب تعليميّة التّرجمة باعتماد التّقنيّات الذّكيّة:

يمكن تعلّم التّرجمة بالنّسبة لفئة المترجمين المبتدئين عن طريق اعتماد الخطّة التّاليّة:

-تدرّب المترجم على ترجمة نصّ ما (قصير نسبيا).

-استخدام برنامج للتّرجمة (مثلا الكات تولز –DeepL-) ويوازن ويقارن بين ترجمته وترجمة البرنامج.

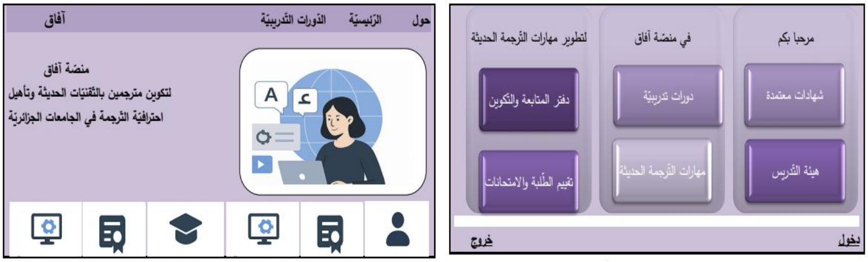
-الاستعانة بذاكرة التّرجمة لتعديل التّرجمة حسب الترجمة التي زوّدته بها من خلال إضافة ترجمات في (glossary)، لتصبح متماسكة ومتناسقة مع السّياق (مثلا إضافة ال

التّعريف وتصحيح الضّمائر العائدة وما إلى ذلك). وبذلك فالبرنامج يساعد المترجمين في التّرجمة، ويتمّ الفعل التّرجمي بمساعدة أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب. ثم يطور إمكاناته التّرجميّة عن طريق ترجمة نصوص طويلة، والتّدرج حتى الوصول إلى التّرجمة باحتراف وإتقان ودقة اللغة حسب المجال البحثي أو التّخصص.

كما يمكن اعتماد أدوات وبرامج ذكيّة في التّدريب على التّرجمة، في القيام بترجمة نصّ ما في أيّ مجال، ثمّ تدخل النّصّ المترجم في البرنامج، وتطلب منه تصويب الأخطاء الموجودة، وتبيان مواضع الاختلاف، وتبرير استخدام بعض المصطلحات أو العبارات انطلاقا من السّياق، ويتمّ العمل بشكل يوميّ، ويزيد المتدرّب من حجم النّصوص حتّى يصبح محترفاً ومتمكّناً من التّرجمة، وسريعاً في عمله.

النّموذج المقترح للتدرب على ممارسة اللغات الأجنبيّة وتعلمها (منصّة إلكترونيّة خاصة بالطّلبة):

لتعزيز التّعاون بين المترجمين المحترفين، وتوفير حيّز لتكوين طلبة ومترجمين مبتدئين في مجال التّرجمة، قمت باقتراح وضع منصّة خاصّة أطلقت عليها منصّة آفاق تجمع هذه الفئة للمساهمة في تطوير كفاءاتهم واستعدادهم لمهنة المترجم المحترف، وتبادل الخبرات والاستفادة من كلّ الإمكانات المتاحة في تصميم برامج وتطبيقات خاصّة بالتّرجمة الآليّة بمساعدة البشر، وتأهيل الطّلبة للقيام بترجمات ناجحة ودقيقة في مختلف التّخصّصات. وإليكم النّموذج المقترح للتّكوين والتّدريب عن بعد:



الصّورة رقم 1: واجهة منصّة آفاق

ولدعم عمليّة التّكوين تمّ تصميم دفتر إلكترونيّ خاصّ بتقييم أعمال الطّلبة ومتابعة تكوينهم في المجال، وفقا للنّموذج الآتي:

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ

دفتر إلكترونيّ للمتابعة والتّكوين للطّلبة

الاسم:..

اللقب:..

سنة أول تسجيل:...

المشرف على التّكوين:...

المحتوى

بطاقة توضيحيّة ....

مقدّمة ....

معايير التّقييم والمتابعة للطّالب...

الكفاءات والمهارات:...

مفردات مقياس التّخصّص (التّرجمة) للسّنة أولى جامعيّ...

ملمح الدّخول والخروج لطالب السّنة الثّانيّة جامعيّ..

فنيّات في المادّة التّعليميّة والتّدريب...

الهدف الختاميّ...

بطاقة توضيحيّة

الاسم	....
اللقب	....
تاريخ ومكان الازدياد	....
العنوان	....
الهاتف	....
البريد الإلكترونيذ	....
الجامعة	....
الكليّة	....
القسم	....

مقدّمة:

تشكّل بطاقة التّقييم والمتابعة للطّلبة الجامعيّين أساس تكوينهم منذ دخولهم للجامعة، من أجل متابعة تعلّمهم وتدريبهم على الطّرق الصّحيحة، وتقييم مواطن الضّعف والقوّة، وفتح باب التّكوين الذّاتيّ وتوجيه الأساتذة لهم، وهذا ما يحقّق نجاحاً وتقدّماً لمستوى الطّلاب في تخصّص التّرجمة التي تحتاج دوماً إلى تدريب وممارسة مستمرّة في القراءة والمطالعة والقيام بترجمة فقرات ونصوص وتصحيحها من حين إلى آخر، وتقديم اقتراحات وحلول للمشكلات التي تعترض الطّالب المبتدئ في التّرجمة بين اللّغات.

ولهذا كانت لجنة التّكوين والمشرفين على ذلك في متابعة الطّلبة وتقييم مكتسباتهم بشكل مستمرّ، وتحدّد كيفيّات متابعة وتقييم الطّالب، مع تسجيل نشاطاتهم العلميّة في مشاركاتهم في النّقاشات العلميّة والمناظرات العلميّة والنّدوات والتّنشيط والإلقاء في مختلف الأنشطة العلميّة والثّقافيّة. وتدوّن ملاحظات خاصّة بتقييم تلك الأنشطة بعد كلّ نشاط علميّ. وتشجيع الطّلبة باستمرار على البحث والتّعلّم الذّاتيّ والتّطلّع نحو تطوير قدراتهم في فنّ التّرجمة وثقافات اللّغات الأخرى، واكتساب مهارات وكفاءات علميّة عاليّة المستوى في تخصّصهم.

معايير التّقييم والمتابعة للطّالب

-المهارات اللّغويّة:

التّاريخ:......................

المهارات	نسبة التّمكن %	نقاط الضّعف	نقاط القوّة
القراءة	....	....	....
الاستماع	....	....	....
الكتابة	....	....	....
التّعبير	....	....	....

الكفاءات والمهارات:

مفردات مقياس التّخصص (التّرجمة) للسّنة أولى جامعيّ:

- مدخل إلى التّرجمة؛
- مناهج التّرجمة؛
- أسس التّرجمة؛
- معايير نجاح عمليّة التّرجمة؛
- بعض مبادئ وكفاءات المترجم المحترف؛
- أساليب تقييم التّرجمة.

ملمح الدّخول والخروج لطالب السّنة الثّانيّة جامعيّ:

ملمح الدّخول:

بدخول الطّالب في هذه السّنة يكون قادراً على:

- ترجمة نصوص بسيطة بصفة عامّة؛
- إبداء الرّأي في موضوع ما؛
- توظيف الأسس التي تعلّمها في التّرجمة بمراعاة أسلوب الكاتب (أدبيّ أو علميّ)؛
- الكتابة باللغات الأجنبيّة (الفرنسيّة والإنـگليزيّة) في أنماط متعدّدة من

النّصوص. ملمح الخروج: بخروج الطّالب من هذه السّنة يكون قادرا على: ➢ إنتاج نصوص وترجمتها بأشكال متعدّدة (حجاجيّ، وصفيّ، سرديّ)؛ ➢ معرفة أساليب أشهر الكتّاب والأدباء وتمييز خصائص أسلوبهم في الكتابة والتّأليف؛ ➢ مراعاة مصداقيّة التّعبير السّياق في التّرجمة وثقافة اللغة المترجم منها.
فنيّات في المادّة التّعليميّة والتّدريب: ➢ التّدرب على اكتشاف معطيّات النّص الدّاخليّة والخارجيّة ومناقشتها؛ ➢ اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ؛ ➢ استثمار معطيّات النّصّ في تنميّة ملكة الكتّابة والتّواصل؛ ➢ التّركيز على تنميّة المهارات اللغويّة باللغات الأجنبيّة باستمرار باستخدام برامج وتطبيقات حديثة وأدوات الذّكاء الاصطناعيّ؛ ➢ تنويع الأنشطة وطرق وأساليب التّدريب في الأنشطة المقدمة (القراءة، التّعبير الكتّابي، التّعبير الشّفهيّ، الكتّابة والتّحرير، الاستماع، القواعد اللّغويّة، التّرجمة)؛ ➢ الاطلاع على الآثار الأجنبيّة والمترجمة، وفهم ما تحمله من قيم وثقافة وأفكار؛ ➢ تشجيع القراءة وتطوير مهارة القراءة الواعيّة والسّريعة، وتوسيع التّفكير والنّقد للأفكار والآراء؛ ➢ التّعرف على مقوّمات الفنّ التّرجميّ ونقد التّرجمة؛ ➢ استثمار ملكة التّعبير ونقل الأفكار باللغات الأجنبيّة، ووضع تصوّرات واضحة للتّدرّب عليها؛ ➢ ممارسة فنيّات التّعبير والتّرجمة بأشكاله المختلفة، وحسن توظيف المكتسبات المعرفيّة والمنهجيّة في ترجمة النّصوص؛ ➢ المران على حسن العرض وإجادة فنون الإلقاء والتّأثير في المتلقّي؛ ➢ تعلّم فنون الكتّابة والإبداع: حسن الخط واستعمال علامات التّرقيم، ومراعاة سلامة اللّغة، ونظام الكتّابة في مختلف اللغات.

تصوّرات مقترحة تخصّ التّدريب في بعض الأنشطة:

-في التّعبير الكتّابيّ:

يدرب الطّلبة على الكتّابة -بأيّ لغة من اللّغات الأجنبيّة-في أيّ موضوع بشكل يوميّ، وترجمة نصوص في مواضيع متنوّعة، ليبرز من خلالها قدرته على حسن التّرجمة ودقّتها.

-في التّعبير الشّفهيّ:

استثمار ما تعلمّه من القراءة والمطالعة في التّواصل والتّعبير الشّفهيّ عن مواضيع متنوّعة، وتعزيز التّفاعل مع النّص فكريّاً ووجدانيّاً وسلوكيّاً، واستغلال كلّ القدرات والمهارات في تنميّة الملكة الفكريّة النّقديّة والتّرجمة.

-القواعد اللّغويّة (النّحو والصّرف):

يتعلّم الطّالب القواعد وهي أدوات تساعده في فهم خصائص البنيّة اللغويّة، ووظائف الكلمات داخل النّسق اللّغويّ، فيتدرّب على التّعبير الفصيح والتّرجمة الاحترافيّة بعدّة لغات، ويتجنّب الأخطاء اللغويّة كتّابة ومشافهة. من أجل تهيئته للحياة العمليّة والمهنيّة، وإكسابه الملكة اللغويّة، ولا يتحقّق ذلك إلّا بالدّربة والمران.

الهدف الختاميّ: يتمثّل في:

وقد ارتأيت أن يكون العمل وفقا لخطّة محكمة، في البدايّة نحاول تدريب طلبة مبتدئين في تخصّص التّرجمة على مجموعة من التّطبيقات، وتقييم مستواهم في نهايّة كلّ أسبوع، وشهر، وتسجيل كلّ الملاحظات في دفتر خاصّ بكلّ طالب، وهكذا يتمّ متابعتهم حتّى تكوينهم كمترجمين محترفين في نهايّة السّنة الجامعيّة، هذا ولابدّ من تسطير مجموعة من الأهداف في كلّ مدّة زمنيّة محدّدة من التّعلّم، وتحديد ملامح الدّخول والخروج لكلّ عامّ دراسيّ جامعي، ولضبط العمليّة بشكل أدقّ، يتمّ التّفصيل في كل المعلومات والمقاييس في جداول بشكلّ أسبوعيّ، للسّعيّ نحو تحقيق نجاح المتدربين والاهتمام بنشاطاتهم داخل الصّف وخارجه، وتكثيف العمل والفعل التّرجميّ، إلى جانب تقديم تحفيزات وتوصيّات وجوائز ونصائح وتوجيهات من قبل خبراء في المجال.

-تطبيقات عمليّة لتعلّمّ التّرجمة واحترافها للمترجمين:

على المترجمين تدريب وتكوين أنفسهم، باعتماد تطبيقات وأدوات ذكيّة في التّرجمة الآليّة، وتكون البدايّة باختبار مهاراتهم في ترجمة الأخبار عامة، ثمّ التّدرّج في مواضيع ومقالات متخصصة في علوم متنوعة، والتّأكّد من صحة استخدام المصطلحات العلميّة المناسبة للحقل المعرفي الذي كُتب به النّص عن طريق الاستعانة بأدوات التّرجمة التّفاعليّة (مثل MemoQ وغيرها)، والانطلاق نحو عمل مشاريع والتّطوير الذاتي في احترافيّة التّرجمة، والعمل على تقييمها باستمرار، وتبيان مواطن القوة والضعف، والعمل على امتلاك الكفاءة في التّفكير التّرجمي، وكثرة الاطلاع على أحدث المقالات والكتب المتخصصة في المجال الذي يترجم ويكتب فيه. وتدريب الطّلبة على أنشطة تطبيقيّة في نهايّة كل حصة تطبيقيّة، وتدريبهم أيضا على تقنيّات تلخيص نصوص، وترجمتها إلى لغات أخرى.

خاتمة: أستخلص في الأخير أن أدوات الذكاء الاصطناعي لم تعد مجرد وسائل تقنيّة مساعدة في عمليّة التّرجمة، بل أصبحت ركيزة أساسيّة في تطوير مهارات المترجمين وتيسير عمليّة التّعلم والتّطبيق العملي. فهي تقدم دعماً تعليمياً تفاعلياً للمبتدئين عبر توفير تغذيّة راجعة فوريّة وشروح سياقيّة، كما تعزز الكفاءة المهنيّة للمترجمين المحترفين من خلال السّرعة، إدارة المشاريع، وحفظ ذاكرة التّرجمة. إن التّلاقي بين القدرات البشريّة والإمكانات الآليّة يفتح آفاقاً جديدة للترجمة تجمع بين الإبداع والدّقة التّقنيّة.

كما أنّ اقتراح التّعلم التّفاعلي عبر منصّة رقميّة تضمّ أشهر الرّوّاد والمترجمين المحترفين في الجزائر، سيفتح آفاقا في البحث والتّطلع نحو تطوير تطبيقات التّرجمة الحاسوبيّة ومعالجة إشكالاتها اللغويّة والتّقنيّة.

ومن أهم النّتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الدّراسة:

1. يعدّ الذكاء الاصطناعي أداة مساعدة لا بديل عن المترجم البشري، ويبقى الإبداع البشري أساس التّرجمة الدّقيقة والمبدعة؛

2. أدوات الذّكاء الاصطناعيّ تعدّ وسائل داعمة للتّرجمة، وتزيد من قدرة ومهارات المترجم وتساعده في سرعة العمل وإنتاج ترجمات دقيقة في أسرع وقت ممكن؛

3. دعم البحث العلميّ في مجال التّرجمة الآليّة المتخصصة وتفعيل أدوات الذكاء الاصطناعي في العمل والتّطبيق جوهر نجاح عمليّة التّرجمة؛

4. تزيد المترجمات الآليّة بكلذ ما يخصّ الجانب اللّغويّ والثّقافيّ، من أجل تطوير عملها وتأهّلها مثل عمل المترجم البشريّ.

التّوصيّات والمقترحات:

5. توجيه الطّلبة الجامعيّين في قسم التّرجمة إلى دمج أدوات الذّكاء الاصطناعيّ في تدريبهم على التّرجمة، وتمكينهم من الاستفادة منها في بدايّات تعلّم التّرجمة؛

6. إنشاء منصّات عربيّة ذكيّة تراعي خصائص اللّغة العربيّة، والثّقافة العربيّة، وجمع المترجمين المحترفين العرب من أجل تعاونهم في ترجمة أحدث الإنتاجات للاستفادة ودعم المحتوى الرّقميّ العربيّ؛

7. تطوير الموارد اللغويّة وذاكرة التّرجمة العربيّة، من أجل دعم نظم التّرجمة الآليّة التي تعمل بدعم الذّكاء الاصطناعيّ؛

8. تدريب طلبة الدّراسات العليا في أقسام التّرجمة واللغات في ندوات وملتقيّات وجلسات عمل لتعليم الاستخدام الأمثل للتّطبيقات الحاسوبيّة الخاصّة بالتّرجمة وخاصّة المدعومة بتقنيّة الذّكاء الاصطناعيّ؛

9. العمل على مشاريع من أجل مساعدة ودعم الفعل التّرجميّ، ويكون ذلك بعمل مدوّنات لغويّة بمصطلحات متخصّصة في مختلف العلوم والفنون، وتخزينها في قواعد بيانات

باستخدام الذّكاء اصطناعيّ تعمل بصفة آليّة ذكيّة، لتعزيز الاتّساق والدّقة في المجالات المتخصّصة (علميّة، أدبيّة، تقنيّة).

10. تطوير البحوث العلميّة في التّرجمة الآليّة ودعم عمليّة التّرجمة بكلّ الإمكانات والموارد اللّغويّة اللّازمة، للحصول على ترجمة احترافيّة وناجحة.

11. الحفاظ على سريّة النّصوص عند إدخالها في مواقع التّرجمة وبرامجها، وسنّ قوانين تحمي حقوق المؤلّف في الجانب الرّقميّ في القانون.

الهوامش:

---

1. انظر: محمد محمود بيومي، التّرجمة والتّواصل الإنساني، مجلة الفيصل، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1996م، العدد 239، ص 19.

2. انظر: رجاء وحيد دويدري: المصطلح العلمي في اللغة العربيّة- عمقه التّراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، 2010م، ص 235.

3. انظر: بندر بن ناصر العتيبي: التّرجمة وواقعها العربي، فصليّة مقاليد، العدد الرابع، 2012م، ص 38.

4. انظر: حمد عبد القادر المهندس: كلمة في ندوة تعميم التّعريب وتطور التّرجمة في المملكة العربيّة السّعوديّة، جامعة الملك سعود، 1998م، ص ث.

5. انظر: إبراهيم بن رافع القرني، دور مراكز التّرجمة في الجامعات السّعوديّة في إثراء التّرجمة (مركز التّرجمة بجامعة الملك سعود أنموذجا)، الفصل الأول من كتاب "الجهود السّعوديّة في التّرجمة من العربيّة وإليها"، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة، الرياض، ط1، 2019م، ص22.

6. سلوى حمادة، المعالجة الآليّة للّغة العربيّة المشاكل والحلول، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2009م، ص244.

7. عمرو محمد فرج مدكور، التّرجمة الآليّة مفهومها- مناهجها نماذج تطبيقيّة في اللغة العربيّة-، مجلة كليّة دار العلوم، كليّة دار العلوم، جامعة الفيوم، العدد 26، ديسمبر 2011م، ص893.

8.Salim MEZHOUD, Arabic Language and Computers. Application of Computational Linguistics to serve the Arabic Language, ALTRALANG Journal, Volume: 03, Issue: 01, July 2021, p142.

9. انظر: إيمان بلحداد، نظام ذاكرة التّرجمة إستراتيجيّة تطبيقيّة لتصميم برامج التّرجمة الآليّة، مجلة معالم، المجلد 18، العدد 01، 2025، ص111.

تعليميّة التّرجمة في العصر الرّقميّ: من المقاربات التّقليديّة إلى بناء الكفاءة التّكنولوجيّة

د.سيفي حياة
قسم التّرجمة -جامعة تلمسان

مقدّمة: أفضت التّحوّلات الرّقميّة المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر إلى إعادة تشكيل المجالات المعرفيّة والتّعليم، ولم تكن تعليميّة التّرجمة بمنأى عن هذا التّحوّل، إذ انتقلت من نماذج تعليميّة تقليديّة ترتكز أساسًا على الكفاءة اللّغويّة والمعرفيّة، إلى مقاربات جديدة تفرض إدماج البعد التّكنولوجي بوصفه مكوّنًا بنيويًا في تكوين المترجم. ولم يعد فعل التّرجمة مقتصرًا على نقل المعنى بين اللّغات؛ بل غدا نشاطًا مركّبًا تتقاطع فيه الكفاءة اللّغويّة بالكفاءة المعرفيّة والكفاءة التّقنيّة، في ظل بيئة رقميّة متحوّلة تفرض على المتعلّم مهارات جديدة تتجاوز الإتقان اللّغويّ وحده.

وفي هذا السّياق، أفرز التّطوّر المتسارع للأدوات الرّقميّة، ولا سيما تقنيّات التّرجمة بمساعدة الحاسوب والموارد الإلكترونيّة والذّكاء الاصطناعيّ، تحدّيات بيداغوجيّة عميقة، أعادت طرح سؤال الكفاءة التّرجميّة وحدودها ومكوّناتها. إذ لم تعد المقاربات التّقليديّة في تعليم التّرجمة، القائمة على التّمرين المعزول والتّقويم القائم على التّرجمة المنجزة، قادرة على الاستجابة لمتطلّبات التّكوين المعاصر، الأمر الذّي يستدعي إعادة النّظر في أسس تعليميّة التّرجمة وأهدافها وطرائقها.

وانطلاقًا من ذلك، برز مفهوم **الكفاءة التّكنولوجيّة** بوصفه بعدًا أساسيًا من أبعاد الكفاءة التّرجميّة، لما له من دور في تمكين المتعلّم من استثمار الأدوات الرّقميّة بوعي نقدي، وتوظيفها ضمن سيرورة ترجميّة منهجيّة، دون الوقوع في فخ التّبعيّة التّقنيّة أو إلغاء الدّور الإنساني للمترجم. فالكفاءة التّكنولوجيّة لا تعني مجرد الإلمام بالأدوات؛ بل تفترض القدرة على الاختيار والتّقويم واتّخاذ القرار التّرجميّ في ضوء المعطيّات التّقنيّة المتاحة.

وعليه، يسعى هذا البحث إلى تسليط الضّوء على تحوّل تعليميّة التّرجمة في العصر الرّقميّ، من خلال تحليل الانتقال من المقاربات التّقليديّة إلى بناء الكفاءة التّكنولوجيّة لدى متعلّم التّرجمة، والكشف عن رهانات هذا التّحوّل وحدوده البيداغوجيّة. كما يهدف إلى إبراز

ضرورة بلورة نموذج تعليمي تكاملي يوازن بين متطلّبات التّكنولوجيا والحفاظ على البعد الإنساني والإبداعي في الفعل التّرجمي.

ومن هذا المنطلق، تتجلّى الإشكاليّة المركزيّة لهذا البحث في التّساؤل عن **مدى قدرة تعليميّة التّرجمة في صورتها الرّاهنة على الانتقال من المقاربات التّقليديّة إلى بناء كفاءة تكنولوجيّة متكاملة لدى متعلّم التّرجمة، دون المساس بالبعد الإنسانيّ والإبداعيّ للفعل التّرجميّ** .كما تطرح هذه الإشكاليّة تساؤلات فرعيّة تتعلّق بحدود هذا التّحوّل، وبالأسس البيداغوجيّة الكفيلة بضمان تكامل الكفاءة التّكنولوجيّة مع باقي مكوّنات الكفاءة التّرجميّة، بدل أن تتحوّل إلى عامل اختزال أو تبعيّة تقنيّة. ومنه يمكننا طرح السّؤال الآتي: إلى أيّ حدّ أسهم التّحوّل الرّقميّ في إعادة توجيه تعليميّة التّرجمة من مقارباتها التّقليديّة نحو بناء كفاءة تكنولوجيّة فاعلة لدى متعلّم التّرجمة، وما حدود هذا التّحوّل بيداغوجياً ومعرفياً؟

1. تعليميّة التّرجمة: الأسس النّظريّة والمقاربات المعرفيّة

1.1 مفهوم تعليميّة التّرجمة: تُعدّ التّعليميّة (Didactique) من الحقول المعرفيّة الحديثة نسبياً في علوم التّربيّة، إذ تُعنى بدراسة شروط نقل المعرفة وبناء التّعلمات داخل وضعيّات تعليميّة منظمة، من خلال تحليل العلاقة التّفاعليّة بين المتعلّم، والمعرفة، والمدرّس، والوسائط التّعليميّة .اذ يعرفها (Legende) "***على انها علم انساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيّات البيداغوجيّة التي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنّوعيّة للأنظمة التّربويّة***" (الاسود، 2020)

وعليه، فالتّعليميّة هي العلم الذّي يدرس كيف ولماذا يتم التّعليم والتّعلم، بهدف تحسين الفعل التّعليمي وجعله أكثر فاعليّة ومناسبة للمتعلّم. كما لا تقتصر التّعليميّة على وصف طرائق التّدريس أو تقنيّات الشّرح فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى بناء نماذج نظريّة تفسّر كيف تُكتسب المعارف والمهارات، وكيف تُنظَّم المضامين التّعليميّة وتُكيَّف مع خصائص المتعلّمين وسياقاتهم الثقافيّة والمعرفيّة. كما تهدف التّعليميّة إلى تحسين جودة الفعل التّعليمي عبر ضبط الأهداف، وتخطيط المحتوى، واختيار الاستراتيجيّات البيداغوجيّة الملائمة، وتطوير آليّات التّقويم، بما يضمن فعاليّة التّعلم واستدامته. ومن هذا

المنطلق، تشكّل التّعليميّة إطارًا منهجيًا لفهم ديناميّة التّعليم والتّعلّم بوصفها عمليّة مركّبة تتداخل فيها الأبعاد المعرفيّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة، والتّواصليّة.

أما تعليميّة التّرجمة فتعد فرعًا تطبيقيًا من فروع الدّراسات التّرجميّة يُعنى بدراسة طرائق تدريس التّرجمة وتعلّمها، وأهدافها، ومضامينها، في ضوء الكفاءات التي يُفترض أن يكتسبها المتعلّم.

2.1 الأسس النّظريّة

أولا: الأساس اللساني-النّصي ينطلق الأساس اللّساني-النّصي من التّصوّرات اللسانيّة الوظيفيّة ولسانيّات النّص التي تؤكد أن المعنى لا يُفهم على مستوى الجملة فقط؛ بل ضمن البنيّة النّصيّة والسّياق التّداولي، وهو ما يجعل تحليل الخطاب ووظائف اللّغة شرطًا أساسيًا في الفعل التّرجمي (Hasan, 1985) ؛ فتعليميّة التّرجمة، وفق هذا المنظور، تسعى إلى تمكين المتعلّم من أدوات تحليل البنيّة النّحويّة، والدّلاليّة، والتّماسك النّصي، والوظيفة التّواصليّة للنص، بما يسمح باتخاذ قرارات ترجميّة واعيّة قائمة على فهم عميق للنص المصدر والنّص الهدف (Hatim, 1997)

ثانيًا: الأساس المعرفي-النّفسي: يستند الأساس المعرفيّ-النّفسيّ إلى علم النّفس المعرفي الذّي ينظر إلى التّرجمة بوصفها نشاطًا ذهنيًا مركبًا يقوم على الفهم، والمعالجة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات (Gile, 2009) وتبرز في هذا الإطار نماذج تفسيريّة توضّح حدود الطّاقة المعرفيّة للمترجم، وتأثير الذّاكرة والانتباه والضّغط الزمني على جودة الأداء (Shreve, 2010). وتسعى تعليميّة التّرجمة هنا إلى تدريب المتعلّم على الوعي بعمليّاته الذّهنيّة، وتنميّة استراتيجيّات التّحكم المعرفي وتحسين كفاءة المعالجة.

ثالثًا: الأساس البنائي-التّربوي: ينبثق هذا الأساس من النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال التّفاعل الاجتماعيّ والممارسة الفعليّة، وليس عبر (Kiraly.D, 2010). في تعليميّة التّرجمة، يُنظر إلى المتعلّم بوصفه فاعلًا مشاركًا في بناء كفاءته التّرجميّة عبر المشاريع التّطبيقيّة، والعمل التّعاوني، والتّأمل في الممارسة، بما يعزز الاستقلاليّة، والتّفكير النّقديّ، وربط النّظريّة بالتّطبيق.

رابعًا: الأساس الوظيفي-التّواصلي: يقوم الأساس الوظيفيّ-التّواصليّ على نظريّة الغايّة (Skopos)، التي تعدّ أن التّرجمة نشاط موجّه بالوظيفة والغرض وسياق الاستعمال، وليس مجرد مطابقة لغويّة للنّص المصدر) ,(Vermeer, 1984)ووفق هذا التّصوّر، يتم تدريب الطّلبة على تحليل حاجات المتلقّي، والوظيفة التّواصليّة للنّص الهدف، والقيود الثّقافيّة والمؤسّساتيّة التي تحكم الفعل التّرجميّ.

خامسًا: الأساس التّكنولوجي-الرّقمي

يرتكز الأساس التّكنولوجي-الرّقمي على مقاربات التّفاعل بين الإنسان والحاسوب في التّرجمة، والتي ترى أن المترجم أصبح جزءًا من منظومة رقميّة هجينة تعتمد على أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب والذّكاء الاصطناعيّ (Torres-Hostench, 2022). وتسعى تعليميّة التّرجمة إلى إدماج هذه الأدوات في التّكوين، وتنمّية الكفاءة الرّقميّة، والتّحرير اللاحق، والتّقييم النّقديّ لمخرجات الأنظمة الذّكيّة.

3.1 المقاربات التّقليديّة في تعليميّة التّرجمة: وقد ارتكزت المقاربات التّقليديّة في تعليميّة التّرجمة على تصوّر لغوي-نصّي، ينظر إلى التّرجمة بوصفها عمليّة نقل دلالي بين لغتين، ويُركّز على سلامة المنتج التّرجمي أكثر من اهتمامه بسيرورة التّعلّم ذاتها. وضمن هذا التّصوّر، احتلت الكفاءة اللّغويّة والمعرفيّة موقع الصدارة حيث يُعدّ التّعليم الموجّه نحو التّرجمة، أو ما يُعرف بالتّعليم الموجَّه نحو المنتج، أحد المرتكزات الأساسيّة التي يقوم عليها التّصور التّقليدي لتعليم التّرجمة. ويقوم هذا المنهج على التّعامل مع التّرجمة بوصفها ناتجًا نهائيًا يُقيَّم في حدّ ذاته، دون إيلاء اهتمام كافٍ للعمليّات الذّهنيّة والاستراتيجيّات المعرفيّة التي يعتمدها المتعلّم أثناء إنجاز الفعل التّرجمي. ويُطبَّق هذا التّوجّه في سياقات تعليميّة متنوّعة، سواء في برامج التّكوين داخل المؤسّسات، أم في التّعليم الجامعيّ للّغات المعاصرة، أم في مدارس التّرجمة المتخصّصة. يعتمد هذا النّموذج على تكليف المتعلّمين بإنجاز تمارين ترجميّة تُصحَّح لاحقًا ويُحكَم على جودتها من خلال تقويم المنتج النّهائي، وذلك بالاستناد إلى عدد الأخطاء اللّغويّة والأسلوبيّة، ومدى ملاءمة الاختيارات التّرجميّة المعتمدة. ونتيجة لذلك، تنحصر العمليّة التّعليميّة في منطق التّصحيح والحكم، بينما يُهمَّش تحليل مسار التّرجمة ذاته، الأمر الذّي يُضعف قدرة المتعلّم على إدراك آليّات اشتغاله التّرجمي، ويحدّ من تطوير

كفاءته التّرجميّة على أسس واعيّة ومنهجيّة (جيل، 2009)، في حين ظلّ البعد الإجرائي والتّقني محدود الحضور.

غير أنّ تطوّر الدّراسات البيداغوجيّة أفضى إلى بروز مقاربات حديثة في تعليميّة التّرجمة، تقوم على التّعلّم القائم على المهام، والتّعلّم بالكفاءات، والتّعلّم المتمركز حول المتعلّم، حيث أصبح التّركيز موجّهًا نحو بناء القدرة على اتخاذ القرار التّرجمي، وتحليل السّياق، وتوظيف الاستراتيجيّات المناسبة، بدل الاقتصار على بدل الاقتصار على **نقل المقابلات اللّغويّة أو حفظ القواعد والإجراءات التّقنيّة بمعزل عن سياقات الاستعمال الفعلي.**

بذلك لم تعد التّرجمة تُدرَّس بوصفها نشاطًا ميكانيكيًا يهدف إلى إنتاج نص مطابق شكليًا للأصل؛ بل كعمليّة معرفيّة-تواصليّة مركّبة تتداخل فيها الكفاءات اللّغويّة، والثّقافيّة، والتّداوليّة، والاستراتيجيّة، ويُنتظر من المتعلّم أن يكون فاعلًا في بناء معارفه، وقادرًا على تبرير اختياراته التّرجميّة وفق مقتضيّات الغرض الاتصالي ونوع النّص والجمهور المستهدف. كما أسهم هذا التّحوّل في إعادة تعريف دور المعلّم من ناقل للمعرفة إلى موجّه وميسّر للتعلّم، يوفّر وضعيّات إشكاليّة واقعيّة تحاكي الممارسة المهنيّة وتُنمّي لدى المتعلّمين التّفكير النّقدي والاستقلاليّة في اتخاذ القرار التّرجمي.

2. **الكفاءة الرّقميّة في تعليميّة التّرجمة:** شهدت مهنة التّرجمة خلال العقود الأخيرة تحوّلات جوهريّة بفعل الثورة الرّقميّة والانتشار الواسع لأدوات الذّكاء الاصطناعيّ، مما أعاد تعريف مفهوم الكفاءة التّرجميّة بشكل جذري. فقد كانت الكفاءة التّرجميّة التّقليديّة ترتكز أساسًا على المهارات اللّغويّة والثقافيّة، وتشمل القدرة على استيعاب البنيّة النّحويّة والمعجميّة للغتين، وفهم التّعابير الاصطلاحيّة والثابتة، والتّفريق بين الدّلالات الثقافيّة الدّقيقة، فضلاً عن مهارات البحث التّقليديّة في المصادر والمراجع المطبوعة أو الرّقميّة البسيطة. هذا البعد اللّغويّ كان وما زال حجر الزاويّة في ضمان دقة التّرجمة وجودتها، إذ يعتمد على قدرة المترجم على نقل المعنى بدقة وملاءمة سياقيّة، مع الحفاظ على الأسلوب والخصوصيّة الثقافيّة للنص المصدر.

مع التّحول الرّقميّ، ظهر بعد جديد أصبح لا يقل أهميّة عن البعد اللّغويّ، وهو الكفاءة الرّقميّة، التي تمثل قدرة المترجم على التّعامل مع أدوات التّرجمة الحديثة والمنصات الرّقميّة بكفاءة. تشمل هذه الكفاءة استخدام برامج التّرجمة بمساعدة الحاسوب لإدارة

ذاكرات التّرجمة، وتوحيد المصطلحات، وتسريع عمليّات التّحرير والمراجعة، فضلاً عن القدرة على استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعيّ لتوليد مسودات أوليّة للنصوص أو تحليل جودة التّرجمة، مع تعديلها لتناسب السّياق الثقافي واللّغويّ. كما تشمل الكفاءة الرّقميّة مهارات إدارة المشاريع التّرجميّة والتّعاون عن بُعد، ما يعكس الحاجة إلى دمج المعرفة التّقنيّة مع الخبرة اللّغويّة لضمان إنتاج ترجمة دقيقة وفعالة.

على مستوى المقاربات التّعليميّة، انتقلت البرامج التّدريبيّة من التّركيز التّقليدي على التّحليل اللّغويّ وحل تمارين التّرجمة إلى مقاربات متكاملة تدمج بين الكفاءة اللّغويّة والرّقميّة، حيث يتعلم المترجمون كيفيّة استخدام الأدوات الرّقميّة بذكاء، وكيفيّة تطبيق مهاراتهم اللّغويّة في سياقات تقنيّة واقعيّة، من خلال مشاريع فعليّة تحاكي بيئة العمل المعاصرة. هذا التّكامل بين الكفاءة اللّغويّة والرّقميّة يعكس إعادة تعريف الكفاءة التّرجميّة الحديثة، إذ لم يعد النّجاح في التّرجمة يعتمد على المعرفة اللّغويّة وحدها؛ بل على قدرة المترجم على التّفاعل الاستراتيجي مع التّكنولوجيا لتعزيز جودة النّصوص وسرعة الإنجاز وملاءمتها للسياقات المختلفة، بما يجعل المترجم المعاصر فاعلًا رقميًا متحكمًا في أدواته، ومتقنًا لجوهر مهارته اللّغويّة والثقافيّة على حد سواء.

1.2 استخدام أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب (CAT Tools): شهدت تعليميّة التّرجمة تحولًا كبيرًا مع ظهور أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب والتي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من تكوين المترجم المعاصر. هذه الأدوات تشمل قواعد المصطلحات، الذّاكرة التّرجميّة، برامج التّدقيق اللّغويّ، وأنظمة إدارة المشاريع التّرجميّة. وتتيح هذه الأدوات للمتعلّم إعادة استخدام التّرجمات السّابقة، الحفاظ على الاتّساق النّصي، وتحسين سرعة الإنجاز، مع تعزيز قدرة الطّالب على التّقييم النّقدي لمخرجاته. من منظور تعليمي، توفر (CAT Tools) **بيئة تعلم تطبيقيّة** تربط النّظريّة بالممارسة، وتمكّن الطّلاب من تجربة حالات واقعيّة تحاكي بيئة العمل الاحترافيّة.

2.2 دمج الذّكاء الاصطناعيّ والمنصات الرّقميّة في التّعليم: أصبح دمج **الذّكاء الاصطناعيّ (AI)** والمنصات التّعليميّة الرّقميّة جزءًا أساسيًا من تعليميّة التّرجمة الحديثة. فالتّطبيقات القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ يمكنها اقتراح ترجمات، تحليل النّصوص، أو تقديم تقييمات فوريّة لأداء الطّالب، مما يعزز التّعلم الذّاتي والتّفاعلي، من جهة أخرى، تتيح المنصات

الرّقميّة التّعليم عن بعد، التّرجمة التّعاونيّة، والمراجعة الجماعيّة للنصوص، ما يجعل تعلم التّرجمة أكثر ديناميكيّة ومرونة. هذا الدّمج يسمح للمتعلّم بالوصول إلى موارد متنوعة، وتحليل نتائج التّرجمة بشكل أكثر علميّة، وتقليل الأخطاء الشّائعة النّاتجة عن القيود البشريّة.

كما لم تعد أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب تقتصر على كونها وسائل تقنيّة داعمة، بل تحوّلت إلى مكوّن بنيوي في بناء الكفاءة التّرجميّة، لاسيما في ظل الانتشار الواسع للترجمة الآليّة ونماذج الذّكاء الاصطناعيّ التّوليدي مثل (ChatGPT) التي باتت تسهم في تحليل النّصوص، واقتراح البدائل التّرجميّة، ودعم عمليّات اتّخاذ القرار التّرجمي. وفي هذا السّياق، يقتضي تعليم التّرجمة تجاوز منطق التّلقين والتّصحيح، نحو تمكين المتعلّم من توظيف هذه الأدوات بوعي نقدي، وفهم حدودها المعرفيّة والأخلاقيّة، بما يضمن تطوير كفاءة تكنولوجيّة متوازنة لا تُلغي دور الفاعليّة الإنسانيّة؛ بل تعزّزه.

ويتعزّز هذا التّوجّه من خلال إدماج وسائط رقّيّة تعليميّة مكمِّلة، من بينها **البودكاست التّعليمي والخرائط الذّهنيّة الرّقّيّة**، بوصفهما أداتين داعمتين لتنميّة الفهم التّحليلي والوعي الميتاترجمي. فالبودكاست، باعتباره وسيطًا صوتيًا قائمًا على التّعلّم السّمعي، يُسهم في تطوير مهارات الاستماع التّحليلي، وفهم السّياق التّداولي، وتتبع استراتيجيّات المترجمين في مواقف تواصليّة واقعيّة، لاسيما في تعليم التّرجمة الشّفويّة والتّرجمة السّمعيّة البصريّة. فعلى سبيل المثال، يمكن توظيف حلقات بودكاست متخصّصة لتحليل ترجمات فوريّة أو مناقشة اختيارات ترجميّة بديلة، ثم تكليف المتعلّمين بإعادة صياغة مقاطع مترجمة أو نقدها بالاستعانة بأدوات الذّكاء الاصطناعيّ، بما يعزّز التّفاعل بين السّمع، والتّحليل، والتّقويم النّقدي.

من جهة أخرى، تمثّل **الخرائط الذّهنيّة الرّقّيّة** أداة فعّالة لتنظيم المعرفة التّرجميّة وبناء الرّوابط المفاهيميّة بين النّصوص، والمصطلحات، والاستراتيجيّات، والأدوات الرّقميّة. إذ تتيح هذه الخرائط للمتعلّمين تمثيل سيرورة التّرجمة بصريًا، انطلاقًا من تحليل النّص المصدر، مرورًا بتحديد المشكلات التّرجميّة، وصولًا إلى اختيار الحلول المدعومة بأدوات مثل الذّاكرات التّرجميّة وعلى المستوى التّطبيقي، يمكن للمتعلّم أن يُنشئ خريطة ذهنيّة رقميّة لنص متخصّص، يدمج فيها المصطلحات الأساسيّة، ومقترحات التّرجمة الآليّة، وتعليقاته

النّقديّة، وهو ما يُسهم في تنمية التّفكير المنهجي، وتعزيز الاستقلاليّة، وربط الكفاءة اللّغويّة بالكفاءة التّكنولوجيّة ضمن إطار تعلم نشط وتشاركي.

وعليه، فإنّ إدماج الذّكاء الاصطناعيّ، والپودكاست، والخرائط الذّهنيّة الرّقميّة في تعليميّة التّرجمة لا يندرج ضمن منطق التّحديث الشّكليّ؛ بل يعبّر عن تحوّل بيداغوجي عميق يهدف إلى إعادة بناء الكفاءة التّرجميّة بوصفها كفاءة مركّبة، قوامها الوعي النّقديّ، والقدرة على التّحليل، وحسن توظيف الوسائط الرّقميّة في سياق مهني وأخلاقيّ منضبط

3. بناء الكفاءة التّكنولوجيّة للمترجم

أ. تعريف الكفاءة التّكنولوجيّة وأبعادها

الكفاءة التّكنولوجيّة للمترجم هي قدرة المتعلّم على استخدام الأدوات الرّقميّة الحديثة بفعاليّة لتحقيق ترجمة دقيقة وسريعة، مع فهم دور التّكنولوجيا في دعم عمليّات الفعل التّرجمي. تشمل الكفاءة عدة أبعاد:

- **البعد التّقنيّ** :القدرة على التّعامل مع (CAT Tools)، برامج التّحرير، وأنظمة إدارة المشاريع؛
- **البعد المعرفيّ** :فهم استراتيجيّات دمج التّكنولوجيا في عمليّة التّرجمة واتخاذ القرارات الذّكيّة؛
- **البعد النّقديّ** :القدرة على تقييم نتائج التّرجمة الآليّة ومراجعتها بشكل مستقل.

ب. استراتيجيّات تعليميّة لتعزيز الكفاءة الرّقميّة: لتنميّة هذه الكفاءة، يمكن اعتماد استراتيجيّات متعدّدة، منها:

- التّدريب العمليّ المنتظم على أدوات CAT وAI؛
- المشاريع التّعاونيّة بين الطّلاب لتعزيز التّعلم التّفاعليّ؛
- المحاكاة الواقعيّة للمشاريع التّرجميّة، مع تقديم تغذيّة راجعة مستمرّة؛
- دمج وحدات تعليميّة عن إدارة البيانات، المصطلحات، وأخلاقيّات استخدام التّكنولوجيا.

ج. العلاقة بين الكفاءة التّقنيّة والكفاءة المعرفيّة والتّرجميّة: تتداخل الكفاءة التّقنيّة مع الكفاءة المعرفيّة والتّرجميّة بشكل تكاملي؛ فكلما ازداد تمكّن الطّالب من **استخدام الأدوات الرّقميّة بكفاءة**، ازدادت قدرته على **تحليل النّصوص، اتّخاذ قرارات ترجمة**

دقيقة، وإنتاج مخرجات عاليّة الجودة .ومن هنا، تظهر أهميّة دمج التّدريب التّكنولوجيّ مع التّطوير المعرفيّ والمهاريّ في تعليميّة التّرجمة الحديثة، لضمان إعداد مترجم قادر على مواجهة تحدّيات العصر الرّقميّ بكفاءة ومهارة.

4. **الفعل التّرجمي كعمليّة هجينة(شخص-آلة Cyborg Translator)**: تستند تعليميّة التّرجمة الرّقّيّة أيضًا إلى مفهوم (**المترجم الهجين Cyborg Translator**) الذّي يعكس **التّفاعل المتكامل بين الإنسان والآلة في العمليّة التّرجميّة** .في هذا السّياق، لا يقوم المترجم بالعمل بشكل منفصل؛ بل يعتمد على أنظمة الحاسوب والذّكاء الاصطناعيّ لتحسين الأداء، تسريع الإنجاز، وضبط الجودة. ويتيح هذا التّكامل للمتعلّم التّعرف على كيفيّة **اتخاذ قرارات مترجميّة سريعة ومدروسة،** مع الاستفادة من قدرة الحاسوب على المعالجة اللحظيّة للنصوص الكبيرة والمعقدة. ومن النّاحيّة التّعليميّة، يُظهر هذا المفهوم أهميّة تدريب الطّلاب على إدارة أدوات رقّية متعددة والتّكيف مع بيئة مترجم هجينة

5. **الخاتمة:** خلص هذا البحث إلى أنّ التّحوّلات الرّقّيّة لم تُحدِث مجرّد تغيير في أدوات التّرجمة؛ بل أسهمت في إعادة تشكيل عميقة لمفهوم الكفاءة التّرجميّة ولمقوّمات تعليميّة التّرجمة ذاتها. فبعد أن كانت المقاربات التّقليديّة تركّز أساسًا على البعد اللّغويّ والمنتج النّهائي، أضحت المقاربات الحديثة تنظر إلى التّرجمة بوصفها عمليّة معرفيّة-تواصليّة مركّبة، تتداخل فيها الأبعاد اللّغويّة، والمعرفيّة، والاستراتيجيّة، والتّكنولوجيّة ضمن سيرورة ديناميكيّة قائمة على اتخاذ القرار وحلّ المشكلات.

وقد أظهر التّحليل أنّ الكفاءة التّكنولوجيّة لم تعد عنصرًا ثانويًا أو مهارة مكمّلة، بل أصبحت مكوّنًا بنيويًا من مكوّنات الكفاءة التّرجميّة الشّاملة، تفرض إدماج أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب، وتقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ، والمنصات الرّقّيّة ضمن البرامج التّكوينيّة للمترجمين، في إطار بيداغوجي قائم على التّعلّم النّشط، والمشاريع التّطبيقيّة، والتّقويم القائم على السّيرورة لا على المنتج فحسب. غير أنّ هذا الإدماج لا ينبغي أن يُفهم في منطق التّعويض عن الفاعليّة الإنسانيّة؛ بل في إطار التّكامل بين القدرات البشريّة والإمكانات التّقنيّة، بما يعزّز الوعي النّقدي ويكرّس دور المترجم بوصفه فاعلًا استراتيجيًا داخل منظومة رقّية هجينة.

كما بيّن البحث أنّ الانتقال نحو نموذج "المترجم الهجين (Cyborg Translator)" يفرض إعادة النّظر في الأهداف البيداغوجيّة، وفي أدوار كلٍّ من المعلّم والمتعلّم، وفي طبيعة الوضعيّات التّعليميّة، بما يقتضي تجاوز منطق التّلقين والتّصحيح إلى منطق التّكوين بالكفاءات، وبناء الاستقلاليّة، وتنمية التّفكير الميتاترجمي. وفي هذا السّياق، يبرز توظيف الوسائط الرّقميّة الدّاعمة، كالپودكاست والخرائط الذّهنيّة الرّقميّة، باعتباره رافدًا فعّالًا لتعزيز الفهم التّحليلي وتنظيم المعرفة التّرجميّة وربط النّظريّة بالممارسة.

وعليه، فإنّ تطوير تعليميّة التّرجمة في العصر الرّقمي يظلّ رهين بلورة نموذج تكويني تكاملي يوازن بين متطلّبات السّوق المهنيّة، والتّطوّر التّكنولوجي المتسارع، والحفاظ على البعد الإنساني والإبداعي للفعل التّرجمي. كما يفتح هذا البحث آفاقًا لدراسات مستقبليّة يمكن أن تتناول، ميدانيًا وتجريبيًا، أثر إدماج الذّكاء الاصطناعيّ والوسائط الرّقميّة في تنمية الكفاءة التّرجميّة، ومدى انعكاس ذلك على جودة الأداء المهني واستقلاليّة المتعلّم، بما يسهم في بناء تعليميّة ترجمة أكثر انسجامًا مع رهانات العصر الرّقميّ وتحدّيّاته المعرفيّة والبيداغوجيّة

قائمة المراجع:

- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text*. Deakin University.

- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome.
- Reiss, K. and Vermeer, H.J. (1984) Grundlegung einer allgemeinen Translations theorie. Niemeyer, Tübingen.
- Sharon O'Brien (2012). *Translation as Human-Computer Interaction*. Translation Spaces, Volume 1, Issue 1, Jan 2012, 122

- Shreve, G., & Angelone, E. (2010). *Translation and Cognition*. John Benjamins.
- TorresHostench, O. (2022). Will translators be cyborgs? What would make a cyborg translator? Revista Tradumatica, (20), 268-275.

المُقاربات المعرفيّة في بناء مناهج تعليم التّرجمة

د. دليلة عبد الرّحمان
جامعة تيارت

المُلخص: تسعى هذه الدّراسة إلى إبراز دور المُقاربات المعرفيّة في بناء مناهج تعليم التّرجمة، من خِلال اقتراح تصورٍ منهجي يستند إلى مُنجزات تعليميّة اللّغات. ويرتكزُ هذا التّصوّر على مبدأ الانتقاء والتّكامُلٍ بين النّظريّات التّرجميّة والطّرائق والتّقنيّات التعليميّة، بما يخدُم المُمارسة التّرجميّة في السّياق البيداغوجيّ. وقد اعتمدت الدّراسة على توظيف عدد مِن النّظريّات التّرجميّة، من أبرَزها نظريّات "**نيدا**"، و"**فيدوروف**"، و"**بيتر نيومارك**"، و"**كاتفورد**"، و"**كاترينا رايس**"، وذلك عبر تطبيقات عمليّة شملت المستويّات اللّغويّة والثّقافيّة المُختلفة. وتخلص الدّراسة إلى أنّ بناء منهاج فعّال لتعليم التّرجمة لا يقُوم على تبنّي نظريّة واحدة، بل على التّكامُل المعرفي بين المُقاربات التّرجميّة ونتائج تعليميّة اللّغات.

الكلمات المفتاحيّة: المُقاربات المعرفيّة – تعليميّة التّرجمة – المِنهاج – تعليميّة اللّغات.

المقدمة: تروم هذه المداخلة اقتراح منهاجٍ لتعليميّة التّرجمة في المرحلة الجامعيّة في ضوء تعليميّة اللّغات، يقوم على اختيار واعٍ للنّظريًّات التّرجميّة والطّرائق والتّقنيّات البيداغوجيّة، ويؤسَّس على أسبقيّة التّنظير العلمي قبل التّطبيق، بما يضمن التّكامل بين الجانبين النّظري والعملي. غير أنّ واقع تدريس التّرجمة في الجامعة يكشف عن غياب رؤيّة منهاجيّة موحّدة وتفاوت في الممارسات البيداغوجيّة، وهو ما يطرح إشكاليّة بناء منهاجٍ علميّ متكامل يعزّز الكفايّة التّرجميّة لدى الطّلبة.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى المداخلة إلى الإجابة عن جملة من التّساؤلات، من أبرزها: ما الأسس النّظريّة والدّيداكتيكيّة التّي ينبغي اعتمادها في بناء هذا المنهاج؟ وما النّظريّات والطّرائق البيداغوجيّة الأجدر بتدريس التّرجمة في السّياق الجامعي؟ وكيف يمكن توظيف التّقنيّات التعليميّة الحديثة بما يحقق فاعليّة التّعلّم ويستجيب لمتطلبات التّكوين الأكاديميّ؟

1-**الإطار المفاهيمي والمعرفي لتعليميّة التّرجمة والمنهاج:** ظهر مصطلح علم التّرجمة سنة 1968 وأجمع باحثو التّرجمة من منظرين وممارسين على تعريفه من منظرين وممارسين على تعريفه على أنّه العلم الذّي يهتم بالتّرجمة في جانبيها التّطبيقي والنّظري، منتهجين في ذلك المنهج العلمي الذي يسمح بإعطاء التّرجمة الطّابع العلمي وكذا خاصيّة التّجدد والاستمراريّة [1]، وعليه فإنّ تنامي الطّلب على المختصّين في التّرجمة، مقرونًا بظهور حاجة ملحّة إلى إدماجها ضمن الحقل التعليميّ، يفرض مراجعة المناهج المعتمدة وطرائق تدريس التّرجمة بما ينسجم مع التّحوّلات المعرفيّة والبيداغوجيّة الرّاهنة.

يُقصد بتعليميّة التّرجمة، أو ديداكتيك التّرجمة، ذلك العلم الذي نشأ مع إدماج التّرجمة في التّعليم النّظامي، ضمن برامج تعليميّة مهيكلة ومبرمجة مسبقًا، تستند إلى تخطيط بيداغوجيّ واضح. وقد تناولت اليونسكو هذا المفهوم باعتباره" طريقة للتعلّم وجدت كنظام تعليميّ رئيسي أو ثانوي، تختص ببناء مادّة التّعلم بصورة مسبقة وتعتمد على تحديد موقعه أولا من العمليّة التعليميّة التّعلميّة بصورة دقيقة"[2]. ويُطلق على تعليميّة التّرجمة التّي تُوظّف في تدريس لغة أجنبيّة ما يُعرف بـ **التّرجمة التعليميّة** (*Traduction didactique*)، وتُسمّى كذلك **التّرجمة المدرسيّة** (*Traduction scolaire*) في الطّورين الابتدائي والثّانوي، أو **التّرجمة الجامعيّة** (*Traduction universitaire*) في التّعليم العالي. وتُعدّ هذه التّرجمة، في أبسط تجليّاتها، أداةً بيداغوجيّة تُسهم في تسهيل اكتساب اللّغة الأجنبيّة، من خلال تمارين ترجمة متبادلة بين اللّغة الثّانيّة (اللّغة الأجنبيّة) واللّغة الأولى (اللّغة الأمّ). كما تعمل على إثراء الرّصيد المعجمي لدى المتعلّم، وتمكينه من استيعاب البنى النّحويّة لكلتا اللّغتين، وتعزيز قدرته على الفهم الدّلاليّ وإعادة التّعبير بدقة وسلاسة.

2-**المنهاج**: نقصد بالمنهاج الوثيقة البيداغوجيّة المتبعة لتعليم أي مادّة أو مقياس وتشتمل على الوثيقة المرافقة وبرنامج التّدريس مع اتّباع طريقة تقييم واستخدام وسائل بيداغوجيّة تُسهم في نجاح العمليّة التعليميّة.

2-**الطّرائق البيداغوجيّة الملائمة لتعليم التّرجمة**: يستلزم تعليم التّرجمة بالاعتماد على طرائق بيداغوجيّة تراعي خصوصيّة النّشاط التّرجمي بوصفه فعلاً معرفيًا مركّبًا، وتحقق التّوازن بين التّنظير والممارسة، بما يعزّز الكفايّة التّرجميّة لدى المتعلّم.

ويقصد بالطّريقة في **"قاموس تعليميّة اللّغات"** بأنّها منظومة من الخطوات المنهجيّة المتسلسلة، القائمة على مجموعة متكاملة ومترابطة من المبادئ والفرضيّات اللّسانيّة والنّفسيّة والبيداغوجيّة، والموجَّهة نحو تحقيق هدف تعليميّ محدَّد.

In the dictionary of language didactics, a *method* is defined as a structured set of systematic and sequential procedures, based on an integrated network of linguistic, psychological, and pedagogical principles and assumptions, aimed at achieving a specific instructional objective.[3]

ويعرفُ **علم الطّرائق** مجموعة من المبادئ والفرضيّات التّي تعد لبناء طريقة، يرتكز هذا العلم على الأسس التّاليّة في إطار نظريّة:

أ-**اللّسانيّات**: "Linguistics " وذلك في اختيار المادّة التعليميّة (**Didactics**) وتجيبُ عن سؤال ماذا ندرس؟

ب-**علم النّفس والبيداغوجيّا**: تهتم باختيار وتبني مادّة تعليميّة لجمهور معين من المتعلّمين.

وينتج عن اختيار الطّريقة التعليميّة مادّة كالتّرجمة ما يّاتي:

-تحديد الأهداف بالتّعيين حسب التّدرج مثلا: كالفهم العامّ أو الفهم التّحليليّ.

-تحديد الإجراءات والتّقنيّات التّي تمشى بشكل أكبر مع الرّؤى النّظريّة والأهداف المسطرة.

-أهم الطّرائق البيداغوجيّة الملائمة لتعليم التّرجمة:

-الطّريقة التّحليليّة النّصّيّة: تقوم على تحليل النّص قبل ترجمته (السّياق، النّوع، المقصد، البنيّة)، بما يعزّز الفهم الدّلاليّ ويقلّل من الأخطاء التّرجميّة.

-طريقة حلّ المشكلات: تنظر إلى التّرجمة بوصفها سلسلة من المشكلات التّي تتطلّب اتخاذ قرارات ترجميّة واعيّة، وتنّمي التّفكير النّقدي والاستقلاليّة.

-التّعلّم بالمهمّات (Task-Based Learning): تعتمد إنجاز مهمّات ترجميّة حقيقيّة أو شبه حقيقيّة، بما يقرّب المتعلّم من واقع الممارسة المهنيّة.

-الطّريقة المقارنة: تقوم على مقارنة النّص الأصلي بالنّص المترجَم، أو مقارنة ترجمات متعددة، قصد إبراز الفروق الأسلوبيّة والدّلاليّة.

-التّعلّم التّعاوني: يعتمد العمل الجماعيّ في إنجاز التّرجمة، بما يعزّز تبادل الخبرات وبناء المعرفة المشتركة[4]، ويترتّب على اختيار الطّريقة التعليميّة في مادّة كالتّرجمة جملة من النّتائج البيداغوجيّة، في مقدّمتها الضّبط الدّقيق للأهداف التعليميّة وفق مبدأ التّدرّج، من الفهم العام إلى الفهم التّحليلي، فضلًا عن تحديد الإجراءات والتّقنيّات التّدريسيّة التّي تنسجم مع الرّؤى النّظريّة المعتمدة والأهداف المسطَّرة. ويسهم ذلك في تنظيم الممارسة الصّفّيّة، وضمان انسجام المحتوى التعليميّ مع الكفايّات المراد تميتها لدى المتعلّم.

وهناك طرائق أخرى خاصة بتعليميّة التّرجمة من خلال طرائق تعليميّة اللّغات ونذكرها كالآتي:

1-**الطّريقة التّواصليّة:** نشأت بتأثير التّطور في المدارس اللّسانيّة ونظريّات علم اللّغة الاجتماعي، فالتّعبير عن وظائف اللّغة لا يتم إلا بتحديد هذه العناصر:" من ينتج النّص؟ وماهي الأفكار التّي يطرحها؟ .... وما هو دور العناصر اللّغويّة في الفهم العام للنّص.[5] وعليه فإنّ الطّريقة التّواصليّة تركّز على البعد الوظيفيّ للغة والسّياق التّداولي للنّص، إذ تنطلق من تحديد أطراف الخطاب ومقاصده ووظائفه، بما يتيح فهماً أعمق للمعنى قبل الشّروع في التّرجمة. غير أنّ اعتمادها المفرط على الوظيفة التّواصليّة قد يُهمِل أحيانًا الدّقة الشّكليّة والبنية اللّغويّة، إذا لم تُدعّم بتحليل لغويّ منهجيّ.

2-**الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة:** وتستثمر في تعليم التّرجمة وتهيئة الوسائل التعليميّة كالمسجل الصّوتي للنّصوص وجهاز الفيديو والأنترنت ...ألخ.[6] كما تسهم الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة في تنميّة المهارات الاستقباليّة وتحسين النّطق والإيقاع اللّغوي، كما تُعزّز التّعرض المكثف للغة عبر الوسائط السّمعيّة والبصريّة. غير أنّ فاعليتها في تعليم التّرجمة تبقى محدودة إذا لم تُقرن بأنشطة تحليليّة تعالج البنية الدّلاليّة والثّقافيّة للنّصوص.

3-**طريقة النّحو والتّرجمة:** تمثل في ترجمة النّص المترجم لفترة غير بعيدة رغم افتقارها للنّظريّة العلميّة، وكانت تركز على جملة من الخطوات التّطبيقيّة هي:[7]

- تقديم النّصوص باللّغة الأمّ مع استعمال محدود للغة الأجنبيّة؛
- تعليم المفردات اعتمادًا على الحفظ الآلي، بمعزل عن السّياق التّداولي؛
- التّركيز على القواعد النّحويّة وتحليل الجمل أكثر من تنميّة الكفايّة التّواصليّة؛
- الاعتماد على التّرجمة الثّنائيّة الاتجاه بوصفها تمرينًا لغويًا أساسًا؛

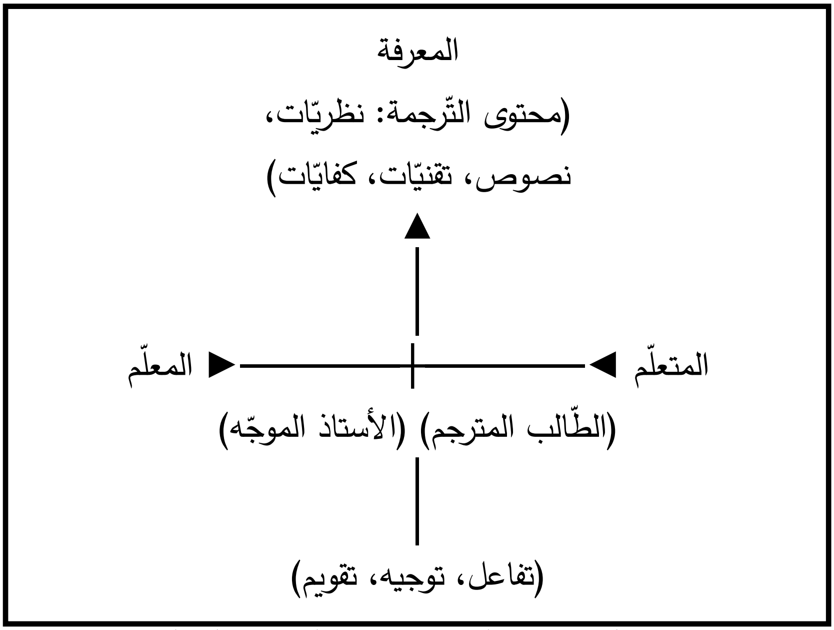
- محدوديّة الاهتمام بالمهارات الشّفويّة وبالبعد الوظيفيّ للنّص.

تُوفر هذه الطّريقة ضبطًا نحويًا ومعجمياً واضحًا، وتسهم في تنميّة الوعي بالقواعد اللّغويّة، إلا أنّ اعتمادها على الحفظ والتّرجمة الحرفيّة يجعلها قاصرة عن تنميّة الكفايّة التّواصليّة والتّرجميّة في بعديها الوظيفيّ والمعرفيّ، فضلًا عن محدوديّة اهتمامها بالسّياق والاستعمال الفعليّ للّغة.

صفوة القول: يتبيّن من خلال عرض هذه الطّرائق أنّ كلّ طريقة تقدّم إسهامًا جزئيًا في تعليم التّرجمة، غير أنّ الاعتماد على إحداها بمعزل عن الأخرى يظلّ غير كافٍ. ومن ثمّ، فإنّ تعليميّة التّرجمة تقتضي اعتماد مقاربة تكامليّة توفّق بين البعدين الوظيفيّ والتّواصليّ، والضّبط اللّغوي، وتنميّة المهارات الاستقباليّة، بما يضمن بناء كفايّة ترجميّة شاملة تستجيب لمتطلبات التّكوين الجامعي والممارسة التّرجميّة.

3- المنهاج التّربوي في تعليميّة التّرجمة:

يرتكز بناء منهاج تعليميّة التّرجمة في السّياق الجامعي على جملة من الأسس النّظريّة والدّيداكتيكيّة المستمدة من المقاربات المعرفيّة وتعليميّة اللّغات، مع الاستفادة من النّظريّات التّرجميّة الوظيفيّة والتّواصليّة التّي تراعي سياق النّص ووظيفته. ويقتضي هذا البناء اعتماد طرائق بيداغوجيّة قائمة على الكفايّات، وحلّ المشكلات، والتّعلّم بالمهمّات، بما يضمن التّكامل بين التّنظير والممارسة. كما يتمّ توظيف التّقنيّات التعليميّة الحديثة عبر استثمار الوسائط الرّقميّة وأدوات التّرجمة والتّعلّم الإلكترونيّ، قصد تعزيز التّعلّم الذاتي، وتحسين الأداء التّرجمي، والاستجابة لمتطلبات التّكوين الأكاديميّ المعاصر. ويندرج هذا التّصور ضمن ما يُعرف بالفعل التعليميّ أو العمليّة التعليميّة-التّعلّميّة، التّي تجسّد في الثّالوث البيداغوجيّ، حيث تقوم عمليّة التّعليم على تفاعل دينامي بين المتعلّم، والمعلّم، والمعرفة، بما يضمن فاعليّة التّعلّم وتحقيق الأهداف التّكوينيّة، حيث تعبر تلك العلاقات التّفاعليّة عن مفاهيم يوضحها الشّكل الموالي:



مخطط الدّيداكتيكي الثّالوث البيداغوجيّ في تعليميّة التّرجمة

يبرز هذا المخطّط أنّ تعليميّة التّرجمة تقوم على تفاعل مستمرّ بين المتعلّم بوصفه فاعلًا في بناء الكفايّة التّرجميّة، والمعلّم باعتباره موجّهًا وميسّرًا للتعلّم، والمعرفة التّي تمثل في المحتوى التّرجمي النّظري والتّطبيقي. ويُعدّ هذا التّفاعل أساسًا لتحقيق تعلّم فعّال يستجيب لمتطلبات التّكوين...[8] ويُركّز المعلّم " اهتمامه بشكل خاصّ على تصنيف المادّة التعليميّة تصنيفا يستجيب لحاجات المتعلم، ويحدد الطّريقة الملائمة لتعلمه، ويحضر الوسائل التعليميّة الضّروريّة المساعدة على هذا التّعلّم"[9] ويُبرز هذا التّعريف الدّور المحوري للمُعلّم بوصفه فاعلا بيداغوجيّا مسؤولًا عن تنظيم المحتوى التعليميّ وتكييفه وفق حاجات المتعلّم، واختيار الطّرائق والوسائل المُلائمة التّي تيسّر عمليّة التّعلّم وتضمن فاعليتها، في إطار تفاعل ديداكتيكيّ يُوازن بين التّوجيه والاستقلاليّة.

4 - **من المقاربات المعرفيّة إلى بناء منهاج فعّال لتعليم التّرجمة:** يُعدّ الانتقال من المقاربات المعرفيّة إلى بناء منهاج فعّال لتعليم التّرجمة ضرورة بيداغوجيّة يفرضها تطوّر الدّراسات اللّسانيّة والتّرجميّة وتحوّل أدوار الفاعلين في العمليّة التعليميّة. فتعليم التّرجمة لم يعد قائمًا على نقل القواعد أو تطبيق التّقنيّات فحسب، بل أصبح فعلًا معرفيًا مركّبًا يستدعي تنميّة الكفايّات الذهنيّة، والتّواصليّة، والثّقافيّة، والتّقنيّة لدى المتعلّم. وعليه، فإن بناء منهاج

فعّال يقتضي التّكامل بين التّنظير المعرفي، والممارسة التّرجميّة، ومتطلبات التّكوين الأكاديميّ المعاصر، بما يضمن إعداد مترجم قادر على الفهم والتّحليل واتخاذ القرار التّرجمي في سياقات متعددة، وهو ما يستند أيضًا إلى تراكمات معرفيّة نشأت عبر تعاقب نظريّات التّرجمة المختلفة، التّي جاءت لتسد النّقائص وتكمل البحوث السّابقة، وقد صنفت حديثًا ضمن ستّ مقاربات أساسيّة، وهي على توالي:[10]

أ. المقاربة اللّسانيّة: (Linguistic Approach) يُعدّ **كاتفورد (Catford)** من أبرز رواد تعليميّة التّرجمة، إذ استند إلى **طريقة هاليدي (Halliday)** في دراسة اللّغة على مستويّاتها الصّوتيّة والكتابيّة والنّحويّة والمعجميّة، وطبقها على التّرجمة بهدف تحقيق **التّكافؤ الشّكلي** بين النّص الأصلي والنّص المترجم، مع الحفاظ على البنيّة والمعنى الأساسي للنّص.

ب. المقاربة السّوسيوثقافيّة:(Socio-Cultural Approach) وضعها **بيتر نيومارك (Peter Newmark)**، وتركّز على **دمج السّياق الثّقافي مع السّياق اللّغوي** في التّرجمة. تهدف إلى تمكين المترجم من فهم العادات والقيم والتّقاليد المرتبطة بالنّص الأصلي، واتخاذ قرارات ترجميّة واعيّة تنقل المعنى بدقة وملاءمة ثقافيّة.

ج.المقاربة التّواصليّة: (Communicative Approach) تُعرف هذه المقاربة بـ **المقاربة الغائيّة(Skopos Theory)** ، وقد كان من روادها **كاترينا رايس (Katharina Reiss)**وتقوم الفكرة الأساسيّة على أنّ **نوع النّص ووظيفته** هما ما يحددان **استراتيجيّة التّرجمة**، وليس مجرد النّقل الحرفيّ أو التّكافؤ الدّلاليّ. فحسب هذه النّظريّة، فإن التّرجمة تُقيَّم وفق **الغايّة (purpose) أو الهدف (skopos)** الذي يسعى النّص المترجم إلى تحقيقه في السّياق المستهدف، سواء أكان توضيحيًا، إعلاميًا، أم دعائيًا. وبالتّالي، لا تُعدّ التّرجمة عمليّة نقل للمعنى فقط، بل **تنظيم كافٍ للغة والنّصوص بما يحقق الغايّة المرجوة**، مع مراعاة اختلاف احتياجات الجمهور والوظائف التّواصليّة للنّص في الثّقافة المستقبلة.

د.المقاربة التّأويليّة:(Interpretive Theory) هي نتاج جهود **جورج ستانير (George Steiner)**، الذي أسس لها في كتابه الشّهير *"After Babel"* عام 1975. وتركّز هذه المقاربة على **الاهتمام بالمعنى وتفسيره**، إذ يرى ستانير أنّ التّرجمة ليست مجرد نقل للغة أو الكلمات، بل هي عمليّة **تأويليّة معقدة** تشمل فهم النّص الأصلي، وتحليل بنيته اللّغويّة والدّلاليّة، واستنباط المعاني الضّمنيّة، ثم نقلها بطريقة تراعي السّياق الثّقافي والمعرفي

للقارئ المستهدف. كما يشدد على أن المترجم **ليس ناقلاً سلبياً للمعنى، بل فاعلٌ نشط يشارك في إعادة إنتاج الرّسالة** بما يحقق الفهم الأمثّل، مع الحفاظ على روح النّص ووظيفته الأساسيّة.

ه.**المقاربة الأدبيّة:(Literary Approach)** تركّز **المقاربة الأدبيّة** على أن التّرجمة ليست مجرد عمليّة لغويّة بحتة، بل هي **فعل أدبي وإبداعي** .فهي تقوم على الفكرة القائلة بأن **اللّغة تحمل في طيّاتها "شحنة" ثقافيّة ومعنويّة** تنتقل عبر الكلمات، وهذه الشّحنة تمثل انعكاسًا للواقع الثّقافيّ والاجتماعيّ الذي أنتج النّص. ومن ثم، فإن **المعنى الحقيقي للنّص لا يكمن فقط في تراكيب الكلمات وجملها، بل في هذه الشّحنة الثّقافيّة والدّلاليّة** التّي تضفي على النّص طاقته وروحه. وبناءً عليه، يُعدّ المترجم في هذه المقاربة **فاعلًا أدبيًا ومبدعًا**، يتوجب عليه نقل هذه الشّحنة والمعنى الأعمق للنّص الأصلي إلى اللّغة المستهدفة، مع الحفاظ على الأسلوب، والإيقاع، والرّوح الثّقافيّة للنّص، ما يجعل التّرجمة عمليّة **توليديّة أكثر من كونها نقليّة.**

و.**المقاربة السّيمائيّة:(Semiotic Approach)** تُركّز **المقاربة السّيمائيّة** على أن التّرجمة تتجاوز الجانب اللّغوي لتصبح عمليّة فهم وتحليل للمعنى والدّلالة فالسّيميائيّة هي العلم الذي يدرس **العلامات والنّظام الدّلاليّ**، حيث يتكوّن المعنى من **ثلاثة عناصر أساسيّة** :العلامة، الموضوع، والمحيل .(sign, object, interpretant) ومن هذا المنطلق، يرى مناصرو هذه المقاربة أن المترجم لا يكتفي بنقل الكلمات، بل يجب عليه **فك شيفرة العلامات ومعانيها في النّص الأصلي**، ثم إعادة إنتاجها بطريقة تحقق الفهم المقصود لدى القارئ المستهدف، مع مراعاة السّياق الثّقافي والوظيفة التّواصليّة للنّص. لذلك لا يكفي الاعتماد على مقاربة واحدة بمفردها؛ بل يتطلب بناء منهاج فعّال **تكاملًا بين البُعدين اللّغويّ، الثّقافيّ، التّأويليّ، الأدبيّ، والدّلاليّ**، بما يضمن إعداد مترجم متكامل قادر على مواجهة مختلف التّحديّات الأكاديميّة والمهنيّة.

الخاتمة: خلُصت هذه الدّراسة إلى أنّ بناء منهاج فعّال لتعليميّة التّرجمة في التّعليم الجامعي لا يمكن أن يقوم على اعتماد مقاربة معرفيّة أو نظريّة ترجميّة واحدة بمعزل عن غيرها، بل يستلزم تبنّي رُؤيّة تكامليّة تنفتح على مختلف المقاربات اللّسانيّة، والسّوسيوثقافيّة، والتّواصليّة (الغائيّة)، والتّأويليّة، والأدبيّة، والسّيمائيّة، في إطار ديداكتيكيّ يستثمر

منجزات تعليميّة اللّغات ويواكب التّحوّلات المعرفيّة والبيداغوجيّة الرّاهنة. وقد بيّنت الدّراسة أنّ تعليم التّرجمة لم يعد مجرّد نشاط لغوي تقني، بل أصبح فعلًا معرفيًا مركّبًا يقوم على الفهم العميق للنّص، وتحليل سياقه، واتخاذ القرار التّرجمي الملائم وفق غايّة النّص ووظيفته. كما أظهرت النّتائج أنّ التّكامل بين التّنظير العلمي والممارسة التّرجميّة، واعتماد طرائق بيداغوجيّة قائمة على الكفايّات، وحلّ المشكلات، والتّعلّم بالمهمّات، إلى جانب توظيف التّقنيّات التعليميّة الحديثة، يُسهم بفاعلية في تنميّة الكفايّة التّرجميّة الشّاملة لدى المتعلّم، ويعزّز قدرته على الاستجابة لمتطلبات التّكوين الأكاديميّ والممارسة المهنيّة في آن واحد. وعليه، فإنّ تطوير مناهج تعليم التّرجمة يقتضي تجاوز الطّرح الأحادي في البيداغوجيّ.

-**التّوصيّات والاقتراحات**: وانطلاقًا من هذه النّتائج، تقترح الدّراسة جملة من التّوصيّات، من أبرزها:

-**إعادة بناء مناهج تعليم التّرجمة** على أسس معرفيّة تكامليّة تجمع بين النّظريّات التّرجميّة وتعليميّة اللّغات، بدل الاقتصار على مقاربة واحدة؛

-**تعزيز البعد التّطبيقي** في تدريس التّرجمة من خلال إدماج مهمّات ترجميّة واقعيّة تحاكي الممارسة المهنيّة وتدعم التّعلّم القائم على المشكلات؛

-**تكوين الأساتذة** في مجال تعليميّة التّرجمة والتّقنيّات التعليميّة الحديثة، بما يمكّنهم من مواكبة التّطوّر الرّقمي والبيداغوجيّ؛

-**توظيف الوسائط الرّقميّة وأدوات التّرجمة** في بناء الكفايّة التّرجميّة، مع توجيه المتعلّمين نحو الاستعمال الواعي والنّاقد لهذه الأدوات؛

-**تشجيع البحث العلمي** في مجال تعليميّة التّرجمة، ولا سيما الدّراسات التّطبيقيّة التّي تُقوِم فاعليّة المناهج والطّرائق المعتمدة في السّياق الجامعي.

وفي الختام، تؤكّد الدّراسة أنّ الارتقاء بتعليميّة التّرجمة رهينٌ بتبنّي رؤيّة منهاجيّة شموليّة تزاوج بين المعرفة النّظريّة والممارسة التّطبيقيّة، وتستجيب لمتطلبات التّحوّل المعرفي وسوق العمل، بما يسهم في إعداد مترجم كفء وقادر على الاندماج الفاعل في محيطه الأكاديميّ والمهني.

الهوامش:

1- Voir mounir khedar، lnitation a la traduction cours n° 1،Departement des lettres et de langue française Université de M'sila، 2017 2018.

2- رياض حسين، استخدام طريقة التّعليم المبرج بدلا من الطّرائق التّقليديّة في مراحل التّعليم المختلفة، جامعة ديالى، كليّة التّربيّة الأساسيّة، مجلة الفتح 2006، العدد26، ص: 105.

3- voir: Galission. R et coste، Dictionnaire de didactique des langues، pp: 342- 343.

4- voir: lbid jean Dubois, Dictionnaire de linguistique، p: 486.

5- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت ،1988،ص:89

6- ينظر: دوجلاس يروان، أسس تعلم اللّغة وتعلّيمها، تحقيق: عبده الرّاجحي، دار النّهضة العربيّة، لبنان، 1994، ص:101-102.

7- المرجع نفسه،ص:121-122.

8- ينظر: رياض حسين، استخدام طريقة التّعليم المبرج بدلا من الطّرائق التّقليديّة في مراحل التّعليم المختلفة، جامعة ديالى، كليّة التّربيّة الأساسيّة، مجلة الفتح 2006، العدد26،ص:105.

9- ساميّة جباري، اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جامعة الجزائر 1،ص:93.

10- ينظر: قراءات من كتّاب سعيدة كحيل، تعليمة التّرجمة ومقال كاظم خلف العلي، ص:76.

تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أقسام التّرجمة في الجزائر في ضوء هيمنة تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ

Teaching and Learning Arabic in Translation Departments in Algeria in Light of the Dominance of Artificial Intelligence Applications

د. سُهى حيمور
جامعة 8 ماي 1945 ڤالمة / الجزائر

الملخّص: تروم هذه الورقة البحثيّة بيان مسألة توظيف تقنيات وتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ المختلفة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أقسام التّرجمة في الجزائر، وحُضورها في الأوساط الرّقميّة، لنركز على جهود التّطبيقات الإلكترونيّة والبرامج الرّقميّة في نشر اللّغة العربيّة، وبثّها في الجمهور المتعامل مع هذه التّطبيقات والوسائط، لنختار نماذج متعددة في ذلك على غرار التّطبيقات التّعليميّة، والكُتب الإلكترونيّة مثل القُطربيّة وغيرها.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة العربيّة، الذّكاء الاصطناعيّ، التّطوّر التّكنولوجي، التّرجمة.

Abstract:

This paper seeks to explore the use of various artificial intelligence techniques and applications in the teaching and learning of the Arabic language within translation departments in Algeria, as well as their presence in digital environments. It focuses in particular on the efforts of electronic applications and digital platforms in promoting the Arabic language and disseminating it among users who engage with these tools and media. To this end, the study examines a range of representative models, including educational applications and electronic books such as Al-Qutrubiyya, and similar resources.

Keywords: Arabic language, artificial intelligence, technological development, translation.

مقدّمة: شهد العالم في العقدين الأخيرين تحوّلات متسارعة في مجال التّكنولوجيا الرّقميّة، كان من أبرز تجلّياتها الانتشار الواسع لتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ، ولا سيّما تلك المرتبطة باللّغات والتّرجمة الآليّة ومعالجة النّصوص. وقد أفرز هذا الواقع تحدّيات عميقة تمسّ المنظومات التّعليميّة بعامّة، وتعليم اللّغات على وجه الخصوص، حيث باتت المؤسّسات الجامعيّة مدعوّة إلى إعادة النّظر في مناهجها البيداغوجيّة، وأدواتها التّعليميّة، وأهدافها التّكوينيّة.

وفي هذا السّياق، اكتسبت أقسام التّرجمة في الجامعات الجزائريّة أهمّيّة خاصّة، بحكم دورها المحوريّ في تكوين مترجمين يمتلكون كفاءة لغويّة عاليّة في اللّغة العربيّة بوصفها لغة أساس، إلى جانب اللّغات الأجنبيّة. غير أنّ هيمنة تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ، مثل النّماذج اللّغويّة الذّكيّة، والمترجمات الآليّة، تطرح تساؤلات جوهريّة حول مستقبل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها داخل هذه الأقسام: هل تسهم هذه التّطبيقات في تعزيز الكفاءة اللّغويّة أم تُفضي إلى تراجعها؟ وكيف يمكن توظيفها بوعي بيداغوجيّ دون المساس بجوهر التّكوين الأكاديميّ؟

ومنه تهدف هذه الدّراسة إلى مقاربة واقع تعليم اللّغة العربيّة في أقسام التّرجمة في الجزائر في ظلّ هيمنة الذّكاء الاصطناعيّ، من خلال تشخيص التّحدّيات، واستشراف الآفاق، واقتراح سبل تكامل رشيد بين التّعليم التّقليديّ والتّقنيات الحديثة..

كل هذا وغيره ممّا سنعالجه في مقالنّا هذا.

1 - التّرجمة: قراءة في المفهوم والمصطلح: تُعرف التّرجمة عُموما بنقل المفاهيم والأفكار من لغة إلى أخرى مع الإيضاح والتّفسير، ومراعاة التّسلسل المنطقيّ، إذ يتمّ نقل النّص من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، ويُشترط على المترجم حيال ذلك إجادته اللّغتين، واستيعابهما.

وقد جاء في لسان العرب أنّ:" التّرجَمان والتّرجُمان: المُفسّر، وقد ترجم كلامه إذا فسّره بلسان آخر، ومنه التّرجُمان والجمعُ تَراجم"[1] وهذا ما لم يختلف فيه مع صاحب قاموس المحيط، فقد جاء التّرجُمان بمعنى :"المُفسّر للّسان، وقد ترجمه وترجم عنه"[2] ممّا يعني أنّ التّرجمة في العربيّة هي تفسير الكلام بلسان آخر. أمّا في الاصطلاح فقد عرّفت التّرجمة على أنّها" نقل الألفاظ والمعاني والأساليب من لغة إلى أخرى مع المحافظة على التّكافؤ"[3]

ويقوم هذا التّعريف على مبدأ التّكافؤ، وهو مفهوم محوري في دراسات التّرجمة، إذ يربط بين الألفاظ والمعاني والأساليب ربطًا يضمن سلامة الرّسالة دون إخلال بروح النّصّ الأصلي. غير أنّ هذا التّصوّر، على وجاهته، يظلّ عامًا ما لم يُدعَّم بتحديد آليات تحقيق هذا التّكافؤ في ضوء اختلاف البُنى اللّغويّة والثّقافيّة. وفي تعريف آخر تأتي التّرجمة على أنّها "هي التّعبير من معنى كلام في لغة بكلام آخر في لغة أخرى مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده"[4]، أمّا **جورج ستاينر** فهو يرى أنّ التّرجمة ليست " مُجرّد نقل كلمة بما يُقابلها في اللّغة الهدف، ولكن نقل لقواعد اللّغة التّي توصل المعلومة، ونقل للمعلومة ذاتها، ونقل لفكر الكاتب وثقافته وأسلوبه أيضا"[5] وهو يؤكّد في هذا التّعريف على أنّ التّرجمة نقلٌ لقواعد اللّغة، وللمعلومة، وللفكر، وللثّقافة، وللأسلوب في آنٍ واحد.

وخلاصة القول، فإنّ هذه التّعريفات مجتمعة تكشف عن تطوّر مفهوم التّرجمة من فعل لغوي بسيط إلى عمليّة معرفيّة وثقافية وتأويليّة معقّدة، وهو ما يفرض، في السّياق المعاصر ولا سيما في ظلّ تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ، إعادة التّفكير في حدود التّرجمة الآليّة وقدرتها على محاكاة هذا العمق الإنساني والثّقافي.

2 - **واقع اللّغة العربيّة في ظلّ التّطوّر التّكنولوجي:** ظهر تأثير التّكنولوجيات الحديثة على مختلف المجالات، خاصة في المجال اللّغوي، فنجد الكثير من اللّغات حاضرة في عالم التّكنولوجيا، حتى إننا نجد اللّغة العبريّة تلك اللّغة الميتة التّي عادت من قبرها، فأصبحت ضمن لغات العالم المعروفة، وأدمجت في لغات النّانو التّكنولوجي، وأصبحت تزاحم الكثير من لغات البرمجة والعلم والنّشر العلمي، وقد كان للغة العربيّة نصيب واضح من هذا التّأثير، ففي خضمّ هذه التّداعيّات الحضاريّة التّي أطلّت على العالم اليوم، صار الالتّحاق بركب التّكنولوجيا لزاما على المهتمين بالعربيّة، حيث وظفت في برامج كثيرة، واستطاعت بفضل جهود الباحثين الظّفر بمكان بين اللّغات، خاصة مع كثرة استعمالها عند سكان الغرب، وتعلمها وتعليمها[6].

ورغم الصّعوبات التّي لاقتها العربيّة في الانتشار التّكنولوجي واستيعاب عالم الرّقمنة خاصة، بسبب أن الشبكة والمجال التّكنولوجي صناعة غربيّة وبالتّالي يتحكم الغرب إلى حد كبير في مضمونها ومحتواها بثقافتها التّي تقدم باللّغة الإنـﮕليزيّة، لذا فهي تفرض نفسها على اللّغات الأخرى ما يجعل اللّغة العربيّة تواجه تحديات حين يجري تهميشها في جميع

الميادين[7]، برغم كل هذا نجد اللّغة العربيّة تمتع بحضور قوي في الأوساط التّكنولوجيّة والرّقميّة اليوم، وتساهم بعض البرامج الإعلاميّة والثّقافيّة أسهمت في نشر العربيّة على هذا المستوى، ولكن هذا لم يكن كافيا بالنّظر لما تحظى به بقيّة اللّغات خاصّة اللّغة الإنـ گليزيّة، ولكن محاولات الكثير من الباحثين في هذا الصّدد آتت أكلها، خاصة فيما يخص المنصات الرّقميّة، والاختراعات التّكنولوجيّة،

- **واقع تعليم العربيّة في أقسام التّرجمة بالجزائر:**

يمتاز تعليم العربيّة لِغَيْرِ نَاطِقِيهَا بخاصيّة فريدة تجعله مِن أسمى العلوم، إذْ يَجْمَعُ بين الْعِنَايَة بالمعنى الدِّينِيّ، والبلاغيّ العالي، والعمليّ اليوميّ، فَهِيَ ليست مجرّد أَدَاة تَوَاصلٍ؛ بل مِفْتَاح العلوم والحكمة وَالْفَخْرِ الحضاريّ، ويكفيها من ذلك كلّه أنّها لغة القرآن، ومرآةُ أمّةٍ تشكّلت هويتها عبر قرونٍ من التّفاعل بين اللّفظ والمعنى، والنّحو والدلالة، والبيان والسّياق. ومن ثَمّ، فإنّ تعليمها لغير النّاطقين بها لا يستقيم بتعليمها لأبنائها فقط، ولا أن يُختزل في تلقين مفردات أو ضبط تراكيب؛ بل يقتضي نظرًا خاصًّا يراعي طبيعة المتعلّم، وغاياته، وخلفيّته اللّغويّة والثّقافيّة.

إنّ المتعلّم غير العربيّ لا يدخل إلى اللّغة من باب العادة والاكتساب الطبيعيّ، كما يفعل الطفل العربيّ؛ بل يلجها عبر باب الوعي والتّقصّد. فهو متعلّمٌ راشدٌ في الغالب، تحكمه دوافع محدّدة: دينيّة، أكاديميّة، مهنيّة، أو ثقافيّة. كما أنّ لغته الأمّ تؤثّر في تعلّمه تأثيرًا بالغًا، سواء من جهة الأصوات، أو من جهة البنية النّحويّة، أو من جهة طرائق التّفكير والتّعبير. فالنّاطق باللّغات الهندوأوروبيّة ـ مثل الفرنسيّة و. يصطدم مثلًا بنظام الإعراب، وبالجذر الصّرفيّ الثّلاثيّ، وبالتّمييز بين الفعل والاسم والحرف على نحوٍ أدقّ ممّا ألفه. ومن هنا، فإنّ تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها لا يقوم على النّقل الحرفيّ لقواعد النّحو التّقليديّ؛ بل على تبسيطٍ وظيفيّ يُراعي الاستعمال قبل الاصطلاح.

يُعدّ تعليم اللّغة العربيّة في أقسام التّرجمة بالجزائر أحد الرّكائز الأساسيّة في تكوين المترجم المؤهل، نظرًا لأن اللّغة العربيّة ليست فقط وسيلة للتّواصل؛ بل أيضًا أساس الفهم الدلالي والثّقافي الذي يمكّن الطالب من التّفوق في مهارات التّرجمة من وإلى العربيّة. في هذا السّياق، تُعنى الجامعات الجزائريّة بإيلاء اهتمام خاص لتدريس اللّغة العربيّة داخل أقسام التّرجمة، باعتبارها مكوّنًا جوهريًا في إعداد الطالب قبل توجيهه إلى مهام التّرجمة التّطبيقيّة.

يرتكس واقع التّرجمة في الجزائر بعقبات كأداء تحول والوصول إلى الغايّة المنشودة من التّرجمة من وإلى العربيّة، ومن هذه المعوقات "الثّقافة الاجتماعيّة التّقليديّة السّائدة، التّي تتجلّى في أساليب التّنشئة، إنّها ثقافة تقتل الفضول المعربيّ وتئد نزوع مغامرة البحث عن المعرفة والمجهول، وتجعل النّظر إلى الإبداعات ضربا من المعجزات"[8]، إلّا أنّ هذا لم يلوِ ذراع التّرجمة، ولا حدّ من عزمها ففي العديد من أقسام التّرجمة، يتطلب تدريس اللّغة العربيّة أن يكون شاملاً لغويًا وأدبيًا وثقافيًا، وذلك لتحقيق الإتقان في الجوانب الصّرفيّة والنّحويّة والأسلوبيّة التّي تمكّن الطالب من فهم النّصوص الأصليّة وترجمتها بدقة. الإتقان اللّغوي لا يقتصر على حفظ القواعد فحسب؛ بل يرتبط أيضًا بالفهم العميق للثّقافة والمرجعيّة التّي ينتمي إليها النّص الأصلي، وهو ما يعتبر من أهم شروط تكوين المترجم الكفء. وانطلاقا من هذا، ومواكبة لمتطلّبات التّكنولوجيا فقد كان الاعتماد على مختلف تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ لزاما لتسهيل تعليم اللّغة العربيّة وتقريبها من المتعلّم، ومنه يتمّ الاعتماد على هذه التّقنيات.

3 - **أهم التّطبيقات المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة:** في خضمّ هذا التّطوّر الذي يشهده ميدان التّعليم، لم تعُد العمليّة التّعليميّة كالسّابق مُقتصرة على كلّ ما هو تقليديّ من سبورة وأقلام وكتب وأوراق، فقد أضحى فيها من التّنويع والاختلاف ما يستقطب المعلّم قبل المتعلّم لما لهذه التّقنيّات التّعليميّة الجديدة من سلاسة ومتعة في الاستعمال، و"يتم تحديد الوسيلة التّعليميّة المناسبة للموقف التّعليمي أو التّعلمي أثناء التّخطيط للدرس، أي عند صياغة مذكرة التّحضير الخاصة بدرس معين حيث تحدد فيها الأهداف السّلوكيّة المطلوبة، والوسيلة التّي تساعد في تحقيق تلك الأهداف" [9] ومن بين هذه التّقنيات نذكر:

- **تطبيق القُطربيّة**[10]:

هو تطبيق متوفّر في السّوق الرّقميّة (Play Store)، كما أنّه عبارة عن معجم إلكتروني لأحد أهمّ المثلّثات اللّغويّة - مثلّث قطرب- والصّورة الأولى لواجهة التّطبيق تُحيلنا لفهم محتوى التّطبيق، فالمثلّث يرمز لكونه يستند على مثلّث قطرب، وفي حوافّه حروف مشكولة فتحة فكسرة ثمّ ضمّة تماما كالنّظام الذي اتبعه صاحب المتن، والذي يجمع في متنه بين كلّ ثلاث كلمات تتشابه في الرّسم تختلف في المعنى، والفرق بينها واقع في الشّكل فبين فتح وكسر وضمّ يختلف المعنى كلّيا، وهذا التّطبيق يهدف إلى تسهيل فهم المعنى المُراد وتيسير حفظه خاصّة وأنّ المميّز في هذا التّطبيق توفُّر ترجمة الكلمات إلى لغات ثلاث هي الإنـﮔليزيّة، الألمانيّة والفرنسيّة، مع إرفاق الشّرح بصور ومؤثّرات صوتيّة تفاعليّة تُسهّل الحفظ خاصّة على غير النّاطقين بالعربيّة، والصّور المرفقة توضّح ذلك:

نلاحظ هنا أنّ مفردة "كلام" يختلف معناها حسب الشّكل، وقد عمد مطوّر التّطبيق للرّجوع إلى أهمّ المعاجم العربيّة لتبيان الفروق اللّغويّة؛ فالكَلام بالفتح قولٌ يُفهم، والكِلام بالكسر جرح يؤلم، والكُلام بالضّم أرض يابسة غليظة، ثمّ يرفق المطوّر بعد ذلك شرحا للمفردات الواردة بكلّ من الإنـﮔليزيّة والألمانيّة والفرنسيّة، مع إمكانيّة سماع الكلمة ومعرفة كيفيّة نُطقها، كما هو موضّح فيما يلي:

الكَلام بالفتح (بمعنى الحديث) الكِلام بالكسر (بمعنى الجُرح) الكُلام بالضمّ (بمعنى الأرض)، والصّوّر توضّح طريقة شرح الكلمات وترجمتها باللّغات المذكورة، وأيضا السّهم المجاور لكلّ كلمة هو إتاحة سماع الشّرح صوتيا، والمميّز أيضا في التّطبيق كما قُلنا سابقا هو الصّور المرافقة للشّرح لتقريب المعنى للذّهن.

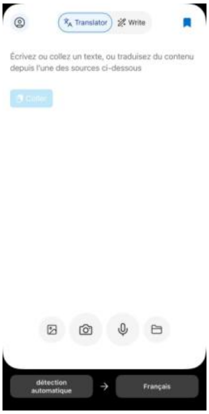
وذلك لتبسيط الأخذ بعلوم اللّغة العربيّة، وتسهيل فهمها وحفظها خاصّة لغير النّاطقين بالعربيّة، وذلك من خلال إضافة اللّغات الأخرى، وتعتبر هذه فرصة لتعليم اللّغة العربيّة على نطاقات أوسع.

- **تطبيق ومنصّة (DEEPL):**

يُعدّ **(DEEPL)** أحد أبرز تطبيقات التّرجمة الآليّة المعتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ والتّعلّم العميق (Deep Learning)، وقد طُوِّر بهدف تقديم ترجمات دقيقة تراعي السّياق الدلالي والأسلوبي للنصوص، بعيدًا عن التّرجمة الحرفيّة التّي تميّزت بها النّماذج التّقليديّة. ويقوم على نماذج لغويّة عصبيّة متقدّمة (Neural Machine Translation) جرى تدريبها على كميات ضخمة من النّصوص متعددة اللّغات، ما مكّنه من تحقيق مستوى عالٍ من الفهم السّياقي للنص. يعتمد DeepL في عمله على الشبكات العصبيّة الاصطناعيّة التّي تحاكي آليّة التّعلّم البشري، حيث يقوم النّظام بتحليل النّص الأصلي على مستويات متعدّدة،

تشمل: المستوى المعجمي (دلالة الكلمات)، المستوى التّركيبي (بنيّة الجملة)، المستوى السّياقي (العلاقة بين الجمل والمعنى العام للنص).

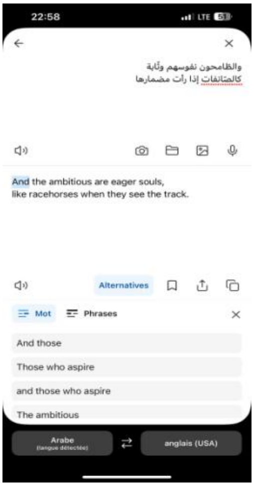
ولا يقتصر التّطبيق على إيجاد مقابلات لغويّة مباشرة؛ بل يسعى إلى إعادة بناء المعنى في اللّغة الهدف بما يتلاءم مع نظامها اللّغوي وقواعدها الأسلوبيّة. كما يتيح للمستخدم اقتراح بدائل ترجميّة متعددة، ما يعكس وعيه باحتماليّة التّعدّد الدلالي والاختلاف السّياقي.



هكذا تبدو واجهة التّطبيق والتّي تتيح خيارين بين كتابة النّص بالاعتماد على لوحة المفاتيح، أو من خلال الكتابة الحرّة على شاشة الهاتف، أو حتّى نسخ نصّ منقول من جهة ما.

وأيضا في أسفل الواجهة خيارات أخرى مثل تسجيل مقطع صوتي، تحميل ملف، التّقاط صورة، واستخدام صورة مخزّنة مسبقا في الهاتف. وفي الأسفل إتاحة اختيار اللّغة المترجم من/ وإليها مع حريّة ترك المجال للتّطبيق للكشف عن اللّغة المستهدف التّرجمة منها في حالة عدم معرفتها.

طريقة عمل (DEEPL): تتمّ عمليّة التّرجمة في (DEEPL) عبر إدخال نص مكتوب بلغة المصدر، ليقوم النّظام بتحليله آليًا، ثم توليد نص مكافئ في اللّغة الهدف اعتمادًا على نماذج تعلّم عميق مدرّبة مسبقًا. ويمكن استخدام التّطبيق عبر الويب، أو من خلال تطبيقات مخصّصة للحاسوب والهواتف الذكيّة، كما يوفّر خصائص إضافيّة مثل ترجمة الوثائق كاملة مع الحفاظ على بنيتها الشكليّة. ومثالا على طريقة عمله قمنا بترجمة هذا البيت الشّعري من اللّغة العربيّة، وقد تمّ اختياره قصدا لصعوبة فهم مفرداته، والبيت الشّعري القائل:



والطّامحُونَ نفُوسُهم وثّابةٌ كَالصّافِناتِ إذَا رَأَت مِضْمَارها

قد تمّت ترجمته بالطّريقة الآتيّة:

And the ambitious are eager souls ,like racehorses when they see the track.

وهي ترجمة صحيحة نسبيّا، لكن غير مطابقة للنّص العربي تماما، إذ نلاحظ أنّ ترجمة عجز البيت تحمل نفس المعنى العربي، بينما الصّدر مُبهم بعض الشّيء، وممّا لاشكّ فيه أنّ مهارات الآلة لاتتفوّق على المهارات الإنسانيّة، إلّا أنّها تبقى محاولة جيّدة وتُحسب له، خاصّة في ظلّ إتاحة المقترحات تحت التّرجمة، والتّي تكون إمّا جُملا أو كلمات يتمّ تكييفها حسب المعنى.

الفائدة من DeepL في تعلّم اللّغة العربيّة في أقسام التّرجمة: تتجلّى أهميّة DeepL في أقسام التّرجمة، خاصّة في تعلّم اللّغة العربيّة، في كونه أداة تعليميّة مساعدة لا بديلاً عن المترجم البشري. فمن خلال مقارنة النّص الأصلي بالنّص المترجَم، يتمكّن الطلبة من:

- ✓ تطوير مهارة التّحليل الدلالي للنصوص؛
- ✓ فهم الفروق الأسلوبيّة بين العربيّة واللّغات الأجنبيّة؛
- ✓ إدراك حدود التّرجمة الآليّة وأوجه قصورها في نقل الخصوصيات الثّقافيّة والبلاغيّة للعربيّة؛
- ✓ تحسين الصّياغة اللّغويّة عند التّرجمة إلى العربيّة، من خلال مراجعة البدائل المقترحة وانتقادها؛
- ✓ كما يُسهم التّطبيق في تدريب الطلبة على التّحرير اللّاحق (Post-editing)، وهي مهارة أساسيّة في التّرجمة الحديثة، حيث يتعلّم الطالب تصحيح مخرجات التّرجمة الآليّة بما ينسجم مع قواعد اللّغة العربيّة وأعرافها الأسلوبيّة.

يمثّل (DEEPL) نموذجًا متقدّمًا للتّرجمة الآليّة الذكيّة، ويشكّل أداة فعّالة لدعم تعلّم اللّغة العربيّة في أقسام التّرجمة، شرط توظيفه توظيفًا نقديًا واعيًا، يراعي أن التّرجمة فعل لغوي وثقافي وإنساني لا يمكن اختزاله في المعالجة الآليّة وحدها.

أثر التّقنيات التّكنولوجيّة في تيسير تعليم اللّغة العربيّة في أقسام التّرجمة: أحدثت التّقنيات التّكنولوجيّة ثورة في مسالك تعليم اللّغة العربيّة بأقسام التّرجمة، إذْ فتحتْ أبوابَ الفهمِ الشاملِ والممارسةِ الفعّالةِ، فهيَ لا تقتصرُ على تسريعِ النّقلِ بينَ اللّغاتِ بلْ تُعَزِّزُ إتقانَ العربيّة كأداةِ ترجمةٍ دقيقةٍ تحْفَظُ البلاغةَ والدَّقّةَ الثّقَافيّة، ومن هذا المنطلق لا يمكن إنكار أثر التّكنولوجيا في تسهيل وتيسير تعلّم اللّغة العربيّة؛ نظرا للخدمات الكبيرة التّي قدمتها له، إذ إنّ هذه التّقنيات (التّطبيقات) ساهمت بشكل كبير في نشر اللّغة العربيّة للأجانب

الذين كانوا يستصعبونها، فقد أضحت قواعد اللّغة من نحو وصرف وشعر ونصوص نثريّة في متناول الجميع بصورة سهلة مبسّطة لا تعقيد فيها ولا صعوبة، وقد خلق هذا التّجانس بين التّكنولوجيا واللّغة العربيّة أثرا إيجابيا في تحسين آداء كلّ من المعلّم والمتعلّم، وكذا رفع قيمة وجودة العمليّة التّعلميّة، ومنه يمكن إجمال منافع وإيجابيات توظيف واستخدام هذه التّقنيّات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في عدّة نقاط، نُجملها فيما يلي:

- ✓ تسهيل العمليّة التّواصليّة بين المعلم والمتعلم، واستقطاب تركيز المتعلمين ما يجعل حضورهم اكثر فاعليّة؛
- ✓ تقوم هذه التّقنيات بتحفيز المتعلمين على التّفاعل مع الدرس واستخدام الحواس للاتصال المباشر مع ما يتم تقديمه؛
- ✓ الابتعاد عن الطرق التّقليديّة والرّوتين الاعتيادي في تقديم الدروس يحفّز المتعلم على اكتساب ما يقدم إليه بطرق سهلة ومحفّزة.

خاتمة: بعد هذا التّطواف في موضوع استخدام التّقنيات التّكنولوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، نخلص إلى جملة من النّتائج مفادها:

- ✓ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أقسام التّرجمة في الجزائر يواجه تحوّلات عميقة في ظل الهيمنة المتسارعة لتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ، فقد أظهرت الدراسة أن هذه التّطبيقات، على الرّغم مما توفره من سرعة ودقة نسبيّة، لا يمكنها أن تحل محل الكفاءة اللّغويّة العميقة، ولا الحس الثّقافي والأسلوبي الذي تكتسبه اللّغة العربيّة عبر التّعلم المنهجي والتّكوين الأكاديمي الرّصين؛
- ✓ تُعتبر المنظومة التّعليميّة في المسار الصّحيح من خلال توظيفها لمختلف التّقنيات التّكنولوجيّة وإشراكها في تعليم اللّغة العربيّة ما جعل الجمع بين الأصالة والمعاصرة يعتبر قفزة نوعيّة في النّهوض باللّغة العربيّة في مختلف الأوساط؛
- ✓ نجاعة وجدوى استخدام هذه التّقنيات الحديثة لتحقيق المطلوب منها وهو تسهيل تعلّم اللّغة العربيّة؛
- ✓ ضرورة تعليم وتدريب المعلمين باعتبارهم الحلقة الأهم في العمليّة التّعليميّة على الاستخدام الصّحيح والسّليم لمختلف الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة؛

- ✓ تساهم هذه التّكنولوجيات الحديثة في تبسيط محتوى المادة العلميّة بفضل ما تزخر به من تنوع في طرائق وأساليب العرض؛
- ✓ إنّ اللّغة العربيّة لغة مطواع يمكن إشراكها في مختلف التّقنيات والوسائل المتطوّرة ما يسهّل على المتعلم الأخذ بها وتعلّمها.

توصيّات: إنّ جهود التّكنولوجيا في النّهوض بجودة تعليم اللّغة العربيّة لايمكن نكرانها أو تجاوزها، ولذا فإن إعطاءها العنايّة المستحقّة صار لزاما ووجب على أصحاب القرار اتخاذ جملة من السّياسات نحاول تلخيصها في مايأتي:

- ✓ تنظيم دورات تدريبيّة تشمل المعلّمين تهدف إلى تكوينهم فيما يخصّ هذه التّقيات الحديثة وتشجيعهم على الابتكار والإتيان بالجديد في هذا المجال؛
- ✓ إعادة النّظر في البرامج البيداغوجيّة لأقسام التّرجمة بما يضمن تعزيز الكفايّة اللّغويّة العربيّة، خاصة في مجالات النّحو، والأسلوبيّة، وتحليل الخطاب، إلى جانب إدماج الذّكاء الاصطناعيّ إدماجًا مدروسًا؛
- ✓ إدراج مختلف التّقنيات التّكنولوجيّة في المناهج التّعليميّة الخاصة بتعليم اللّغة العربيّة وتعويد المتعلمين عليها وكيفيّة استخدامها مما يسهّل الانتفاع بها؛
- ✓ دعم ومساعدة (ماديّة ومعنويّة) المطوّرين والتّقنيين ومرافقتهم خلال ابتكارهم لمختلف التّطبيقات والألعاب والتّقنيات الإلكترونيّة الخاصة بتعليميّة اللّغة العربيّة؛
- ✓ تأهيل الأساتذة وتكوينهم المستمر في مجال الذّكاء الاصطناعيّ وتطبيقاته في التّرجمة، لتمكينهم من توجيه الطلبة وتقييم أعمالهم بموضوعيّة ودقة؛
- ✓ تشجيع البحث العلمي حول العلاقة بين اللّغة العربيّة والتّرجمة والذّكاء الاصطناعيّ، مع التّركيز على خصوصيّة السّياق الجزائريّ؛
- ✓ تعزيز الوعي بأهميّة البعد الثّقافي والهوياتي في تعليم اللّغة العربيّة داخل أقسام التّرجمة، وهو ما تعجز تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ عن نقله بدقة؛
- ✓ وضع ضوابط أخلاقيّة وأكاديميّة تنظم استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعيّ في الأعمال التّرجميّة الجامعيّة، حفاظًا على النّزاهة العلميّة وجودة التّكوين.

قائمة المراجع:

الكتب:

1 - السّيوطي، بغيّة الوعاة ،(238/1)، تح: حايف النّبهان، تقديم: محمد حسان النّبهان، الكويت، ط1، 2010.

2 - جورج ستاينر: ما بعد بابل: أوجه اللّغة والتّرجمة، مطبعة جامعة أكسفورد، لندن، 1998.

3 - شوقي جلال: التّرجمة في العالم العربي الواقع والتّحدّي، موقع كتب عربيّة، د.ط، د.ت.

4 - ابن منظور: لسان العرب، مادة (رجم)، 229/12.

5 - الفيروزآباد: القاموس المحيط، مادة (رجم)، 84/4.

6 - سعيدة كحيل: تعلميّة التّرجمة دراسة تحليليّة تطبيقيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ت

7 - محمد عبد العظيم الزرقاني: مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلى، القاهرة، 1995م، ج2.

8 - محضار أحمد حسن الشهاري، التّكنولوجيا في عمليتي التّعليم والتّعلم، ط1، 2018.

المقالات:

1 - منال عطيّة خلف الله عطيّة، المعنى في شرح المعلقات السّبع للزوزني، في ضوء نظريات علم اللّغة الحديث، بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه بكليّة اللّغة العربيّة، جامعة أم درمان الإسلاميّة، 1429هـ-2008م، ص06-07.

2 - عيساوة وهيبة، التّحديات التّي تواجه اللّغة العربيّة في عصر الرّقمنة، مجلة اللّغة العربيّة، الصّادرة عن المجلس الأعلى للغة العربيّة، المجلد 24، العدد 01، الثّلاثي الأول 2022م، ص230.

المواقع الإلكترونيّة:

1 - الحوار مع القنصل الفخري الكندي في موريتانيا الدكتور عز الدين صندوقه: تدريس العربيّة بالمدارس الكنديّة(alaraby.co.uk)

الهوامش:

1- ابن منظور: لسان العرب، مادة (رجم)، 229/12.

2- الفيروزآباد: القاموس المحيط، مادة (رجم)، 84/4.

3- سعيدة كحيل: تعلمية التّرجمة دراسة تحليليّة تطبيقيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ت

4-محمد عبد العظيم الزرقاني: مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلى، القاهرة، 1995م، 2/ 199.

5- جورج ستاينر: ما بعد بابل: أوجه اللّغة والتّرجمة، مطبعة جامعة أكسفورد، لندن، 1998، ص 56.

6- من مثل تصريح القنصل الفخري الكندي في موريتانيا الدكتور عز الدين صندوقه، وعضو كل من الجمعية العربية وهيئة اللغة العربية في البرتا، وهي الجمعية نفسها التّي سعت إلى اعتماد تدريس اللغة العربية في البرتا، حين قال لمجلة "العربي الجديد: "رحلتنا مع تعليم اللغة العربية في مقاطعة البرتا بدأت منذ عام 1982 في مدرسة واحدة فقط تدعى كولنكيري سكول، ووجدنا منذ ذلك الوقت نشاطا مميزا واهتماما كبيرا من الأسر العربية وأبنائها في تعلم اللغة العربية، وبعد ذلك وتحديدا في عام 1998، قررنا أن نقوم بالتّواصل مع الوزارة المعنية بالتّعليم في مقاطعة البرتا لكي يتم تعميم تعليم اللغة العربية، إلى أن تمكّنّا في السّابع من شهر أكتوبر/ تشرين الأول الحالي من إصدار الإعلان الرسمي بالموافقة على تعليم اللغة العربية في مقاطعة البرتا". ينظر الحوار كاملا: تدريس العربية بالمدارس الكندية(alaraby.co.uk)

7- عيساوة وهيبة، التّحديات التّي تواجه اللغة العربية في عصر الرقمنة، مجلة اللغة العربية، الصّادرة عن المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد 24، العدد 01، الثلاثي الأول 2022م، ص230.

8- ينظر: شوقي جلال: التّرجمة في العالم العربي الواقع والتّحدّي، موقع كتب عربيّة، ص 37-39.

9- محضار أحمد حسن الشهاري،التّكنولوجيا في عمليتي التّعليم والتّعلم،ط1، 2018، ص 22.

10- Qutrobia- القطربية- التّطبيق علىGoogle Play

المترجم والذّكاء الاصطناعي: من سلطة الاختيار إلى أخلاقيات القرار التّرجميّ

د. هاجر مدلل
جامعة 08 ماي 1945 كالمة

الملخص: أدّى إدماج الذّكاء الاصطناعي في مجال التّرجمة إلى إحداث تغييرات عميقة في بنية الفعل التّرجمي وفي طبيعة القرار المرتبط به. فلم تعد التّرجمة نشاطا لغويّا يعتمد أساسا على خبرة المترجم الفردية بل أصبحت عملية تشاركية تتداخل فيها المعالجة البشرية مع المقترحات التي تنتجها الأنظمة الذّكية. وبهذا المعنى، تحوّل القرار التّرجمي من فعل اختياري مباشر إلى فعل مركّب يقوم على التّقييم والمراجعة والتّحكّم.

ويُظهر هذا التّحوّل أنّ كفاءة المترجم لم تعد تُقاس فقط بمدى إتقانه للّغات، بل بقدرته على إدارة التّفاعل مع الأدوات الذّكية، وفهم منطق اشتغالها، والتّمييز بين ما يصلح للاعتماد وما يقتضي التّعديل أو الرّفض. كما يطرح هذا الواقع إشكالات تتعلّق بإعادة توزيع المسؤولية داخل العملية التّرجميّة، خاصة فيما يتصل بدقة المعنى وسلامة المقصد، وما يترتب عن ذلك من أبعاد أخلاقية ومهنية.

وفي هذا الإطار، تبرز العلاقة بين المترجم والذّكاء الاصطناعي بوصفها علاقة تكامل مشروط، لا تقوم على الإحلال أو الاستبدال، بل على وعي نقديّ يضمن بقاء القرار التّرجمي فعلا إنسانيّا مسؤولا داخل بيئة تقنيّة متطوّرة.

Abstract: The integration of artificial intelligence into the field of translation has brought about profound transformations in the structure of the translational act and in the nature of the decisions associated with it. Translation is no longer a purely linguistic activity grounded primarily in the individual expertise of the translator; rather, it has become a collaborative process in which human cognition intersects with the proposals generated by intelligent systems. In this

sense, translational decision-making has shifted from a direct act of choice to a complex process based on evaluation, revision, and control.

This transformation reveals that translator competence is no longer measured solely by linguistic proficiency, but also by the ability to manage interaction with intelligent tools, to understand their operational logic, and to distinguish between outputs that can be adopted and those that require modification or rejection. This reality raises critical issues related to the redistribution of responsibility within the translational process, particularly with regard to semantic accuracy and intentional integrity, as well as the ethical and professional implications that follow.

Within this framework, the relationship between the translator and artificial intelligence emerges as one of conditional complementarity. It is not founded on substitution or replacement, but on critical awareness that ensures translational decision-making remains a responsible human act within an advanced technological environment.

تقديم: ارتبطت التّرجمة، في صورتها التّقليدية، بدور مركزيّ للمترجم بوصفه الفاعل الأساسي في إنتاج المعنى، وصاحب السّلطة الكاملة في الاختيار والتّرجيح والصّياغة. فقد كان القرار التّرجميّ يُبنى أساسا على الكفاءة اللّغوية، والخبرة المتراكمة، والقدرة على فهم السّياق الثّقافي والتّداولي للنّص، دون أي وساطة تقنية تتدخل في مسار هذا القرار. وكان المترجم في هذه الحالة هو المرجع النّهائي لتحديد دقة المعنى وصياغة اللّغة، والتّعامل مع الصّعوبات الأسلوبيّة والثّقافيّة، وهو ما جعل دوره محوريّا في كل خطوة من خطوات التّرجمة.

غير أنّ هذا التّصوّر بدأ يشهد تحوّلا ملحوظا مع دخول الذّكاء الاصطناعي إلى مجال التّرجمة حيث لم تعد الأدوات الرّقمية تقتصر على المساعدة أو تسهيل العمل، بل أصبحت

أنظمة ذكية قادرة على اقتراح بدائل لغويّة، وتحليل النّصوص، وتقديم ترجمات شبه مكتملة، بما يؤثر بشكل مباشر في خيارات المترجم. وبهذا المعنى، لم يعد المترجم يعمل في فراغ لغويّ مستقل، بل داخل بيئة ذكية تشارك في تحديد مسار التّرجمة وتوجيه قراراته، ممّا يعيد تنظيم دوره ويغيّر طبيعة التّدخل البشريّ في عملية إنتاج المعنى.

ويطرح هذا الواقع إشكاليّة أساسيّة: كيف يحافظ المترجم على قراره ومسؤوليته في ظلّ تدخل الذّكاء الاصطناعي؟ وتهدف هذه المداخلة إلى فهم أثر الذّكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل دور المترجم، والآليات الجديدة التي أصبح عليها ممارسة القرار التّرجميّ في العصر الرّقميّ.

وبذلك، تندرج هذه المداخلة ضمن الجهود الرّامية إلى استكشاف موقع المترجم ومسؤوليته داخل بيئة ترجمة متغيرة، حيث لا تُلغى خبرته أو دوره، بل يُعاد توجيهه بطريقة تتكامل فيها القدرة البشريّة مع الإمكانيات التّقنية، بما يحافظ على صوابيّة الفعل التّرجميّ ودقته، ويؤكد على أنّ الكفاءة التّرجميّة لم تعد مقتصرة على المعرفة اللّغويّة وحدها، بل تشمل القدرة على تقييم واستخدام الأدوات الذّكية بشكل واعٍ ومسؤول.

أوّلا: سلطة المترجم قبل الذّكاء الاصطناعيّ: تتفق نظريات التّرجمة على أنّ الاتصال اللّغويّ بواسطة التّرجمة لا تقتصر عناصره على المرسل والمرسل إليه والرّسالة فحسب؛ وإنّما للسّياق ومكوّناته دور في الرّسالة وتوجيهها أو إعاقة وصولها إلى متلق في لغة أخرى وبيئة مغايرة، وعلى هذا الأساس فتكوين المترجم ضروري في هذا المجال، فهو مطالب بالإحاطة بالوسط الثّقافيّ والاجتماعيّ للّغة النّاقلة والمنقول إليها كي يتمكّن من سدّ الثّغرات التي تعيق عملية التّواصل، فعلى المترجم أن يكون قادرا على أداء دورين؛ متلق للرّسالة ومرسل لها في لغة ثانية وعملية التّلقي هذه تمرّ بثلاثة مستويات هي: الإدراك (من خلال المرجعيّة الثّقافيّة والمعرفيّة)، والتّفكيك، وإعادة البناء بعد فهم المضمون[1]. ويواجه المترجم العلميّ يوميا لغات متخصّصة وكما هائلا من المصطلحات، ويحتاج إلى إيجاد أو وضع مقابل لها في اللّغة التي يترجم إليها ولهذا يتعيّن عليه الاستعانة بالمعاجم المتخصّصة من أجل التّحقق من انتماء المصطلحات التي يستخدمها إلى العلم الّذي ينتمي إليه النّص، وقد تسعفه المعاجم والقواميس في ذلك وقد تخذله، وربما يسأل أهل العلم والاختصاص أو يضطر إلى وضع ما يقابلها، وإنّ لكلّ لغة علميّة أو مختصة مصطلحًا وأسلوبًا خاصين بها[2]، أي أنّ المترجم

يعمل في المجال العلميّ يوميّا مع نصوص غنية بالمصطلحات الدّقيقة، ما يستدعي إيجاد مقابل مناسب لكلّ مصطلح في اللّغة المستهدفة. تساعده المعاجم والقواميس المتخصّصة على ذلك لكنّها قد لا تغطّي جميع الحالات، فيضطر أحيانا إلى استشارة المختصّين أو ابتكار مقابل لغويّ جديد. وتستلزم التّرجمة العلميّة الجمع بين الدّقة اللّغويّة والمعرفة العلميّة، مع مراعاة أسلوب كل لغة لضمان وضوح المعاني وسلاستها. ومن النّاحية النّظرية، ليس من مهام المترجم أن يولد مصطلحات؛ بل أن يوظفها في المادة التي يترجمها ويعمل جاهدا على استخدام مصطلحات يستقيها من المعاجم المتخصّصة ويحرص على توحيدها؛ لكنّ الملاحظ أنّ عدم الاتفاق على مدلول محدّد للمصطلح يقود إلى خلل في الدّراسات وتفاوت في البحث وعدم التواصل بين العلماء فيما يقدّمونه من أبحاث تتصّل بالموضوع الّذي لا يستقر مفهومه، وهذا الوضع يدعو إلى التّريث في البحث عن مقابلات عربيّة لمصطلح لم يستقر في لغته الأم[3] يتضح من خلال ذلك أنّ دور المترجم من النّاحية النّظريّة يتركز في توظيف المصطلحات العلميّة القائمة وليس في ابتكارها، مع الحرص على الاستناد إلى المعاجم المتخصّصة وتوحيد استخدام المصطلح ضمن النّص المترجم. ومع ذلك، يؤدّي عدم الاتفاق على مدلول محدّد لبعض المصطلحات إلى اختلال في الدّراسات العلميّة، وتباين في نتائج البحث، وصعوبة في التّواصل بين العلماء حول الموضوع ذاته. ومن هذا المنطلق، يصبح من الضّروري التّريث عند البحث عن مقابل عربي لمصطلح لم يتحدّد معناه بعد في لغته الأصليّة، لضمان الدّقة العلميّة وسلامة البحث.

ثانيا: دور الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة:

1 - **مزايا استخدام الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة:**لا يمكن إنكار أنّ إدخال الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة أحدث ثورة حقيقيّة في هذا المجال. فالمزايا التي يُقدّمها جعلت منه أداة لا غنى عنها في حياة المترجمين والمؤسسات العالميّة، وتتمّثل هذه المزايا في[4]:

– السّرعة الفائقة: يمكن ترجمة آلاف الكلمات في ثوان معدودة، ما يتيح إنجاز المشاريع الضّخمة بسرعة غير مسبوقة؛

– الكفاءة الاقتصاديّة: تقلل التّكاليف على الشّركات والمؤسّسات، خصوصا في النّصوص العامة أو التّقنيّة؛

- تحسين الإنتاجيّة: تساعد الأدوات الذّكية المترجمين على التّركيز في الجوانب الإبداعيّة والتّحليليّة بدلا من الأعمال المتكررة؛

- التّرجمة الفوريّة: في الاجتماعات الدّوليّة أو المؤتمرات، يمكن للذّكاء الاصطناعيّ تقديم ترجمة آنيّة تسهل التّواصل بين الأطراف المختلفة.

يمكن القول إنّ هذه المزايا تعكس التّحوّل العميق الّذي أحدثه الذّكاء الاصطناعيّ في ممارسة التّرجمة المعاصرة. فالسّرعة الفائقة لم تعد مجرّد عامل تقني، بل أصبحت عنصرًا مؤثّرًا في إعادة تنظيم زمن العمل التّرجميّ وطبيعة إنجاز المشاريع، خصوصا تلك التي تتسم بالحجم الكبير أو الطّابع العاجل. كما أنّ البعد الاقتصاديّ أسهم في توسيع دائرة استخدام التّرجمة داخل المؤسّسات، وجعلها أكثر حضورًا في مجالات كانت سابقًا محدودة بسبب ارتفاع التّكاليف.

إلى جانب ذلك، أدّت الأدوات الذّكية إلى إعادة توزيع أدوار المترجم، إذ لم يعد منشغلا بالمعالجة اللّغويّة الأوليّة بقدر انشغاله بالمراجعة، والتّقييم، وضبط الجودة، وهو ما يفتح المجال أمام تركيز أكبر على الجوانب التّحليليّة والدّلاليّة. أمّا التّرجمة الفوريّة المعتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ، فقد أسهمت في تسهيل التّواصل الآني في السّياقات الدّوليّة، مع الحفاظ على حدّ مقبول من الفهم المتبادل، رغم ما يرافقها من تحدّيات تتعلّق بالدّقة والسّياق. وبذلك، يتّضح أنّ الذّكاء الاصطناعيّ لم يقتصر دوره على تسريع التّرجمة بل أسهم في إعادة تشكيل بنيتها الوظيفيّة وآليات اشتغالها.

2 - **عيوب الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة:** رغم كل هذه الإيجابيات، إلّا أنّ الذّكاء الاصطناعيّ مازال يواجه تحديات كبيرة عندما يتعلق الأمر بفهم العمق الثّقافيّ والعاطفي للنّصوص، وتتمثّل هذه العيوب في[5]:

- غياب الحس الثّقافيّ: لا يستطيع النّظام الآليّ دائما إدراك الفروق الثّقافيّة الدّقيقة بين اللّغات، ما قد يُؤدي إلى أخطاء محرجة؛

- ترجمة حرفيّة أحيانا: رغم التّقدّم الكبير، فإنّ بعض الجمل المعقّدة أو الأدبيّة لا يمكن ترجمتها بدقة إلّا بفهم بشريّ للسّياق؛

- نقص الإبداع: التّرجمة ليست نقلا للكلمات فقط، بل إعادة صياغة للمعنى بروح جديدة، وهو ما يصعب على الخوارزميات تحقيقه؛

– اعتماد مفرط على البيانات: الذّكاء الاصطناعيّ يتعلّم من النّصوص السّابقة، لذا إذا كانت البيانات الأصليّة غير دقيقة، سينتج ترجمات خاطئة.

تُبرز هذه النّقاط حدود الذّكاء الاصطناعيّ في التّعامل مع التّرجمة بوصفها نشاطا مركّبًا يتجاوز المعالجة اللّغويّة الآليّة. فغياب الحسّ الثّقافيّ يظلّ من أبرز الإشكالات، إذ تعتمد الأنظمة الذّكية على أنماط لغويّة إحصائيّة لا تمكّنها دائمًا من استيعاب الخلفيات الثّقافيّة والرّمزيّة الكامنة وراء التّعبيرات، وهو ما قد يؤدّي إلى إنتاج ترجمات تفتقر إلى الملاءمة السّياقيّة.

كما أنّ النّزوع إلى التّرجمة الحرفيّة في بعض المواضع يكشف عن صعوبة معالجة البنى المركّبة أو الأساليب الأدبيّة التي تتطلّب فهمًا عميقًا للسّياق وللعلاقات الدّلاليّة بين مكوّنات الخطاب. ويضاف إلى ذلك محدوديّة البعد الإبداعيّ، حيث تعجز الخوارزميّات عن إعادة صياغة المعنى بطريقة تعبّر عن الرّوح الأسلوبيّة للنّص الأصلي، وهو عنصر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالخبرة البشريّة.

أمّا الاعتماد الكبير على البيانات السّابقة، فيجعل جودة المخرجات رهينة بجودة المدخلات، إذ إنّ أي خلل أو تحيّز في التّدريب ينعكس مباشرة على دقة التّرجمة. وبناءً على ذلك، يتّضح أنّ الذّكاء الاصطناعيّ، رغم تطوّره الملحوظ، لا يزال أداة مساعدة تحتاج إلى إشراف بشريّ واعٍ لضمان سلامة المعنى ودقّة التّمثيل الثّقافيّ والدّلاليّ.

ثالثا: تأثير الذّكاء الاصطناعيّ على المترجم:

1 - **هل سيحل الذّكاء الاصطناعيّ محلّ المترجمين البشر؟** أثار التّطوّر المتسارع للذّكاء الاصطناعيّ في مجال التّرجمة نقاشًا واسعًا داخل الأوساط اللّغويّة والمهنيّة حول مستقبل المترجم ودوره في هذا المشهد الجديد. وقد انقسمت الآراء بين من يرى في هذه التّقنيات تهديدًا مباشرًا للمهنة، ومن يعتبرها فرصة لإعادة تعريفها ضمن أطر أكثر تخصّصًا وتعقيدًا. والسّؤال الأكثر جدلا في الأوساط اللّغويّة اليوم هو: هل سيأتي يوم يُستغنى فيه عن المترجمين؟ الإجابة المختصرة: لا، لكنّه سيغيّر دورهم. فبدلا من أن يكون المترجم مجرد ناقل للكلمات، أصبح الآن محرّرا لغويّا ومراجعا تقنيا يشرف على جودة النّصوص المترجمة آليا ويحسّنها[6]، وفي هذا السّياق، يمكن القول إنّ الذّكاء الاصطناعيّ لن يؤدّي إلى إقصاء المترجم، بل إلى إعادة تشكيل وظيفته. فلم يعد دوره يقتصر على نقل الكلمات من لغة إلى

أخرى، بل أصبح فاعلا أساسيا في ضبط جودة المخرجات الآلّية من خلال المراجعة، والتّحرير، والتّدقيق الدّلاليّ والأسلوبيّ. ويستلزم هذا التّحوّل امتلاك المترجم كفاءات جديدة، تتعلّق بفهم آليات اشتغال الأنظمة الذّكية، والقدرة على تقييم اقتراحاتها، والتّدخّل لتصويب ما يعتريها من قصور. وعليه، يتّضح أنّ العلاقة بين المترجم والذّكاء الاصطناعيّ تقوم على التّكامل لا الاستبدال، حيث يظلّ العنصر البشريّ ضامناً للمعنى والدّقة والسّياق في مقابل الدّور التّقنيّ الذي تؤدّيه الآلة.

كما تتجلّى حدود الذّكاء الاصطناعيّ بوضوح عند التّعامل مع النّصوص التي تقوم على البعد العاطفيّ والثّقافيّ، حيث لا يكفي فيها النّقل اللّغويّ الدّقيق، بل يتطلّب الأمر فهمًا أعمق للسّياق ولمقاصد الخطاب، فالذّكاء الاصطناعيّ لا يمتلك الفهم العاطفيّ والثّقافيّ الّذي يملكه الإنسان في النّصوص الأدبيّة أو القانونيّة، أو التّسويقيّة، تلعب نبرة الكاتب والسّياق الثّقافيّ دورا محوريّا لا يمكن استبداله بآلة[7]، إذن الذّكاء الاصطناعيّ، رغم قدرته العاليّة على معالجة البنى اللّغويّة، يفتقر إلى الحسّ الإنسانيّ الّذي يمكّنه من إدراك النّبرة العاطفيّة والحمولة الثّقافيّة للنّصوص الأدبيّة والقانونيّة والتّسويقيّة. ففي هذه المجالات، تؤدّي النّبرة والأسلوب والسّياق دورا أساسيّا في توجيه المعنى وبناء الأثر المقصود لدى المتلقي. كما أنّ هذه الأبعاد ترتبط بتجارب بشريّة ومعايير ثقافيّة لا يمكن اختزالها في خوارزميّات أو بيانات إحصائيّة. ومن ثمّ، يبقى التّدخّل البشريّ عنصرا حاسما لضمان ترجمة تحافظ على روح النّص ومقاصده، وتراعي خصوصيات السّياق الّذي أنتج فيه.

2 -**الذّكاء الاصطناعيّ كمساعد للمترجم لا كبديل:** يُعدّ التّعامل مع الذّكاء الاصطناعيّ بوصفه أداة داعمة للمترجم، لا بديلا عنه، توجّها واقعيّا ينسجم مع التّحوّلات الرّاهنة في سوق التّرجمة، فالنّهج الأذكى هو النّظر إلى الذّكاء الاصطناعيّ كأداة تعزّز كفاءة المترجم وليس كبديل له. فالمترجم الّذي يتقن استخدام أدوات مثل التّرجمة بمساعدة الحاسوب والذّاكرة التّرجميّة سيكون أسرع وأكثر دقة، ممّا يزيد من فرصه في سوق العمل. بل إنّ بعض شركات التّرجمة أصبحت توظف مترجمين متخصصين في مراجعة ترجمة الذّكاء الاصطناعيّ الّذين يصحّحون ويُعيدون صياغة النّصوص المنتجة آليا[8]، إذن يسهم الذّكاء الاصطناعيّ في رفع كفاءة المترجم من خلال تسريع وتيرة العمل وتحسين مستوى الدّقة، خاصة عند توظيف أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب والذّاكرة التّرجميّة. وتمكّن هذه

الأدوات المترجم من إدارة المصطلحات، وتوحيد الأسلوب والتّقليل من الأخطاء المتكرّرة، ممّا ينعكس إيجابا على جودة المنتج النّهائيّ. وقد أدّى هذا التّطوّر إلى ظهور أدوار مهنيّة جديدة، من بينها اختصاصيين في مراجعة وتحرير المخرجات الآليّة، يتولّون تصحيحها وضبطها أسلوبيّا ودلاليّا. وبذلك، يصبح إتقان هذه التّقنيات عاملا حاسما في تعزيز فرص المترجم المهنيّة، ويؤكّد أنّ التّكامل بين الخبرة البشريّة والأدوات الذّكية هو الخيار الأكثر فاعليّة في واقع التّرجمة المعاصرة.

كما أدّى توظيف تقنيات التّعلّم العميق إلى تحسين ملموس في جودة التّرجمة، خاصة في المجالات التّقنيّة والإداريّة، مع استمرار محدوديّة الذّكاء الاصطناعيّ في التّعامل مع النّصوص الأدبيّة والإبداعيّة فسأهم بذلك الذّكاء الاصطناعيّ في تحسين جودة التّرجمات التّقنيّة والإداريّة بشكل واضح بفضل تقنيات التّعلم العميق، أصبحت التّرجمة أكثر اتّساقا وأقلّ عرضة للأخطاء النّحويّة، ومع ذلك، فإنّ التّرجمة الأدبيّة والإبداعيّة لا تزال بعيدة عن متناول الذّكاء الاصطناعيّ لأنّها تتطلّب فهما للرّموز والمشاعر والسّخريّة وهي عناصر لا يمكن للآلة استيعابها بسهولة[9]، أي أنّ الذّكاء الاصطناعيّ أسهم في رفع مستوى الاتّساق وتقليل الأخطاء النّحويّة في التّرجمة التّقنيّة والإداريّة، نظرا لاعتماد هذه النّصوص على أنماط لغويّة مستقرة ومصطلحات محدّدة يمكن للنّماذج الآليّة معالجتها بكفاءة عاليّة. غير أنّ النّصوص الأدبيّة والإبداعيّة تقوم على عناصر دلاليّة ورمزيّة معقّدة، مثل التّعبير العاطفيّ والسّخرية والإيحاء، وهي جوانب تتجاوز حدود المعالجة الآليّة القائمة على البيانات. ويتطلّب هذا النّوع من التّرجمة قدرة على التّأويل وفهم التّجربة الإنسانيّة الكامنة خلف الخطاب، وهو ما يجعل التّدخّل البشريّ ضروريا للحفاظ على جماليّات النّص وروحه. وبناء عليه، يظلّ الذّكاء الاصطناعيّ أداة فعّالة في المجالات الوظيفيّة، دون أن يكون بديلا كاملا في المجالات الإبداعيّة.

3 - **الذّكاء الاصطناعي ومستقبل مهنة التّرجمة:** يشهد دور المترجم تحوّلا تدريجيّا نحو نموذج تكامليّ يقوم على التّعاون بين الإنسان والتّكنولوجيا، بدلا من الاستبدال أو الإقصاء، فلن يختفي إذن دور المترجم، بل سيتطوّر في المستقبل وسيكون من منظومة ذكيّة تتكامل فيها التّكنولوجيا مع الإنسان، وسوف يعتمد نجاحه على مدى قدرته التّكيف مع الأدوات الحديثة وتوظيفها لصالحه، فبينما تتولّى الخوارزميات المهام المتكررة سيبقى

الإنسان هو من يضبط الإيقاع ويضمن الجمال والدّقة في نقل المعنى، وهذا ما يجعل مهنة التّرجمة مستمرة في التّطوّر لا في الزّوال[10]، إذن المترجم لن يختفي في ظلّ التّطوّر التّقني، بل سيتكيّف مع منظومة ذكية تتقاسم فيها الأدوار بين الخوارزميّات والقدرات البشريّة. إذ تتولّى الأنظمة الآلية المهام المتكرّرة والمعالجة الأوليّة، بينما يضطلع الإنسان بمسؤولية ضبط المعنى، وتقييم الجودة، والحفاظ على الدقّة والجمال الأسلوبي. ويغدو نجاح المترجم في هذا السّياق مرتبطا بقدرته على فهم الأدوات الحديثة وتوظيفها بوعي بما يعزّز كفاءته ويطوّر ممارسته المهنية. وعليه، فإنّ مهنة التّرجمة تتّجه نحو التّحوّل والتّطوّر المستمر لا نحو التّراجع أو الزّوال، بما يضمن لها حضورا فاعلا في المشهد اللّغويّ المعاصر.

رابعا: أخلاقيات القرار التّرجميّ بين الممارسة التّقليديّة والذّكاء الاصطناعيّ: يرتبط القرار التّرجميّ، في الإطار التّقليديّ، بالمترجم بوصفه المسؤول المباشر عن إنتاج المعنى في اللّغة الهدف. فكل اختيار لغويّ أو أسلوبيّ يُقدم عليه المترجم يُعدّ فعلا معرفيّا وأخلاقيّا في آن واحد، إذ لا يقتصر أثره على الجانب اللّغويّ فحسب، بل يمتدّ إلى البعد الدّلاليّ والتّداوليّ والثّقافيّ للنّص. ومن هذا المنطلق، تقوم أخلاقيات القرار التّرجميّ على التزام المترجم بالأمانة في نقل المعنى، واحترام مقاصد النّص الأصلي، ومراعاة السّياق وطبيعة المتلقي، مع تحمّل المسؤولية الكاملة عن الصّيغة النّهائيّة للتّرجمة. ويظل القرار التّرجميّ، في هذه المرحلة، نتاجا لوعي المترجم وخبرته وقدرته على التّقدير والتّرجيح. كما يطرح توظيف الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة، ولا سيما في المجالات الدّقيقة، إشكالات أخلاقيّة ناتجة عن محدودية قدرته على إدراك السّياق والمسؤوليّة الدّلاليّة، رغم ما يقدّمه من سرعة وكفاءة، فأصبحت الآثار الأخلاقيّة لاستخدام الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة، خاصة في المجالات الدّقيقة كالطّب والقانون، محورا رئيسيّا في النّقاشات الأكاديميّة، ويؤكد غاتسيو وآخرون أنّ تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ، ولا سيما التّرجمة الآليّة والتّرجمة الآلية العصبيّة العصبيّة، رغم ما توفره من كفاءة وسرعة، إلّا أنّها غالبا ما تنتج ترجمات تفتقر إلى الحسّ السّياقيّ والأخلاقي المطلوب، وتعدّ هذه مشكلة حسّاسة في مجالات عالية المخاطر كالتّرجمة الطّبيّة، حيث يمكن أن تؤدي الأخطاء البسيطة إلى أضرار جسيمة للمرضى[11]، إذن تُظهر هذه المسألة أنّ الإشكال الأخلاقيّ في التّرجمة الآليّة لا يرتبط بالتّقنية في حدّ ذاتها، بل بطبيعة الفعل التّرجميّ بوصفه عمليّة قائمة على الفهم والتّقدير والسّياق. فالتّرجمة، خاصة في الحقول

المتخصّصة، لا تقتصر على نقل المعنى الحرفيّ، بل تتطلب وعيا دلاليّا وسياقيّا يضمن سلامة المقصد ودقته. وعليه، فإنّ الاعتماد على الذّكاء الاصطناعيّ دون إشراف بشريّ فعّال قد يخلّ بجودة التّرجمة ومسؤوليتها، ممّا يجعل دور المترجم ضروريّا في مراجعة الاختيارات التّرجميّة وضبطها بما ينسجم مع المعايير العلميّة والأخلاقيّة .وتمتدّ أيضا التّحديات الأخلاقيّة في التّرجمة المعتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ إلى ما هو أبعد من مجرّد التّحيز والأخطاء السّياقيّة، لتشمل القلق بشأن تآكل أخلاقيات المهنة داخل مجتمع التّرجمة نفسه، ومع استحواذ الذّكاء الاصطناعيّ على المزيد من مهام التّرجمة، ويتزايد الخطر من تقليص دور المترجم إلى مجرّد محرر بعدي أو معالج بيانات. قد يؤدّي ذلك إلى تقليل قيمة خبرة المترجم وزيادة المسؤوليات الأخلاقيّة التي ترافق هذه الخبرة، مثل الحفاظ على السّرية والدّقة واحترام نوايا العمل[12]، ومن خلال هذا يتضح أنّ الإشكال الأخلاقيّ في التّرجمة المعتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ لا يقتصر على جودة المخرجات، بل يمتدّ ليطال البنية القيميّة للممارسة التّرجميّة ذاتها. فإعادة تشكيل دور المترجم بوصفه مجرّد متدخل لاحق في عملية آلية قد تؤدي إلى تهميش خبرته المعرفيّة والتّأويليّة، وهي خبرة تُعدّ جوهر الفعل التّرجميّ. كما أنّ هذا التّحوّل يحمّل المترجم مسؤوليات أخلاقيّة متزايدة، إذ يُطالَب بضمان السّرية والدّقة وسلامة المقاصد، رغم محدوديّة تحكّمه في مراحل الإنتاج الأولى للنّص المترجم. ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى إعادة ضبط العلاقة بين المترجم والتّقنيات الذّكية بما يحفظ مكانته المهنيّة ويضمن استمراريّة أخلاقيّات التّرجمة بوصفها ممارسة إنسانيّة قائمة على المسؤولية والالتزام. كما يضيف بوجيمزيا أنّه مع تكامل الذّكاء بشكل أكبر في تسهيل عمل التّرجمة، يجب أن تكون هناك جهود منسقة للحفاظ على المعايير الأخلاقيّة التي تنظم هذه المهنة منذ فترة طويلة، يجب أن يتم تصميم أنظمة الذّكاء الاصطناعيّ وتوظيفها بطرق تتمشَى مع الالتزامات الأخلاقيّة للمترجمين، لضمان أن تُعزّز التّكنولوجيا هذه المبادئ بدلا من تقويضها[13]، إذن يبرز هنا أنّ دمج الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة يتطلب توجيها حذرا يضمن توافق التّكنولوجيا مع الالتزامات الأخلاقيّة للمهنة. فتصميم الأنظمة واستخدامها يجب أن يعزّز القيم المهنية، مثل الدّقة والمسؤوليّة واحترام المقاصد، بدل أن يقلّل من أهميتها، بما يحافظ على مكانة المترجم ويضمن جودة وموثوقيّة التّرجمة.

وفي ظل إدماج الذّكاء الاصطناعيّ في العملية التّرجمية، تشهد أخلاقيات القرار التّرجميّ تحوّلا في طبيعة الممارسة، دون أن تمسّ بجوهر المسؤوليّة المهنية للمترجم، ويتجلّى ذلك في النّقاط الآتيّة:

– يظل المترجم مسؤولا عن كل قرار لغوّي أو دلاليّ يتخذه، حتى عند استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، إذ أنّ هذه الأدوات لا تتحمّل المسؤوليّة القانونيّة أو الأخلاقيّة عن نتائج التّرجمة.

– يجب على المترجم مراجعة كل المقترحات الآليّة بدقة، والتّأكد من ملاءمتها الدّلاليّة والسّياقيّة، وعدم قبول أي صيغة دون تحليل واع؛

– استخدام الأدوات الذّكية ينبغي أن يكون ضمن إطار محدّد، بحيث تُوظف للمساعدة وليس للتّحكيم النّهائيّ، مع الحفاظ على قدرة المترجم على اتخاذ القرار النّهائيّ؛

– القبول غير النّقديّ للتّرجمات الآليّة قد يؤدّي إلى أخطاء معنويّة أو تشويه النّص، ممّا يُعدّ إخلالا بالأمانة المهنية؛

– تظلّ التّرجمة النّهائيّة منسوبة إلى المترجم، الّذي يتحمّل مسؤولية جودة المعنى، ودقته، وسلامة المقصد، مهما كانت كفاءة النّظام الذّكي المستخدم؛

– على المترجم فهم أنّ الذكاء الاصطناعيّ يعالج اللّغة استنادا إلى قواعد بيانات ونماذج إحصائيّة وليس على فهم حقيقيّ للنّص، ما يستلزم رقابة بشريّة مستمرة؛

– أخلاقيات القرار تعتمد على استثمار المقترحات الذّكية بطريقة تعزّز عمل المترجم، دون أن تُقصيه أو تُقلّل من قيمته المعرفيّة؛

– على المترجم مراعاة البعديْن الثّقافيّ والاجتماعيّ للنّص، وضبط الاختيارات بما يضمن دقة الرّسالة إذ لا تستطيع الآلة استيعاب هذه الأبعاد بالكامل؛

– في المجالات القانونيّة، الطبيّة، الإعلاميّة، والثّقافيّة، يصبح القرار الأخلاقيّ للمترجم أكثر حساسية لأنّ أي خطأ أو اعتماد كامل على الذّكاء الاصطناعيّ قد يؤدّي إلى عواقب ملموسة على المتلقي.

خاتمة: توصلت هذه الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج نذكر منها:

- يتحلّى المترجم بالوعي النّقديّ بالمصدر والمحتوى، ويتأكد من موثوقيّة النّصوص والمراجع، دون الاعتماد الكليّ على مقترحات الذّكاء الاصطناعيّ؛

- يستخدم الذّكاء الاصطناعيّ كأداة مساعدة لتسهيل العمل وتحليل النّصوص، مع الحفاظ على دوره البشريّ في اتخاذ القرار النّهائيّ؛

- يقوم بمراجعة شاملة للنّص بعد استخدام الذّكاء الاصطناعيّ لضمان الدّقة والاتّساق اللّغويّ والمحتوى؛

- يحافظ على التّوازن بين الإبداع والدّقة، مع الأخذ في الاعتبار القرارات الإبداعيّة التي تتطلّب حسّا لغويّا أو ثقافيّا لا تستطيع الآلة تقليدها؛

- يسعى المترجم إلى التّدريب المستمر على أدوات الذّكاء الاصطناعيّ واكتساب خبرة في استخدامها لتعزيز قدرته على التّحكم وتقييم النّتائج؛

- يحدّد حدود الاعتماد على الذّكاء الاصطناعيّ، مع إبقاء الحكم النّهائيّ بيد المترجم البشريّ؛

- يلتزم المترجم بالشّفافية مع العملاء أو القارئ النّهائيّ عند الحاجة، موضحا أنّ القرار النّهائيّ كان للمترجم.

الهوامش:

1- فرقاني جازية، تكوين المترجم بين مطرقة المصطلحيّة وسندان التّرجمة، مجلة معالم، العدد الثّامن، 2017، ص 33.

2- حدّاد نور اليقين سمية وقلو ياسمين، تحوّل علم التّرجمة في ظلّ الذّكاء الاصطناعيّ: قراءة نقديّة في ترجمة المصطلحات العلميّة بين النّظرية والتّطبيق، دفاتر التّرجمة، العدد 31، 2025/11/20، ص 331.

3- فرقاني جازية، تكوين المترجم بين مطرقة المصطلحيّة وسندان التّرجمة، ص 34.

4- الذّكاء الاصطناعيّ في التّرجمة: هل يهدّد مستقبل المترجمين أم يدعمه؟ تاريخ النّشر 10/أكتوبر2025، تاريخ التّصفح 14 جانفي 2026 على السّاعة 19:31، https://www.transgate.page/2025/10/ai-in-translation-

5- الموقع السابق.

6- الموقع السابق.

7- الموقع السابق.

8- الموقع السابق.

9- الموقع السابق.

10- الموقع السابق.

11- ناجي اليامي وعلي عباس فلاح الزّعبي، تطوّر دور المترجمين البشريين في عصر الذّكاء الاصطناعيّ: التّصوّرات والتّحديات واستراتيجيات التّكيف، مجلة الكندي، المجلد 8، العدد 4، 2025/05/05 ص 48.

12- المرجع نفسه، ص 49.

13- المرجع نفسه، ص 49.

هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعيّ:
من الأتمتة الذّكيّة إلى الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة

ط.د. إيمان بلّيل
المركز الجامعي – ميلة

ملخّص البحث: تهدف الدّراسة إلى استكشاف العلاقة بين الأتمتة الذّكيّة، المتمثّلة في توظيف أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، وتنمية الكفاءة الإبداعيّة لدى المتعلّمين في إطار تعليميّة التّرجمة، من خلال مناقشة كيف يمكن هندسة العمليّة التّعليميّة بما يوازن بين الاستخدام الفعّال للتّقنيّات الحديثة والارتقاء بالمهارات التّرجميّة الإبداعيّة، التّي تعدّ جوهريّة في إنتاج ترجمات دقيقة وذات جودة عاليّة تتجاوز النّقل الحرفي. تستند الدّراسة إلى مراجعة نقديّة للمفاهيم والنّماذج التّعليميّة الحديثة، مع التّركيز على التّحدّيات والفرص التّي يتيحها الذّكاء الاصطناعيّ في هذا المجال، وتقترح إطارًا هندسيًّا تعليميًّا يعمل على الدّمج بين الأتمتة الذّكيّة والإبداع البشري، مؤكّدة على ضرورة تطوير استراتيجيّات تربويّة جديدة تواكب التّحوّلات التّكنولوجيّة الحديثة، وتحافظ على دور المترجم كمبدع وناقد، وذلك بتسليط الضّوء على أهمّيّة تحقيق التّوازن بين التّقنيّة والإنسانيّة في تعليميّة التّرجمة لضمان إعداد مترجمين مؤهّلين لمواجهة متطلّبات السّوق الحديثة، وفتح آفاق جديدة للبحث التّطبيقي المستقبلي في هذا المجال الدّيناميكيّ. وعليه، تطرح هذه الدّراسة إشكاليّة مفادها: كيف يمكن هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعيّ بما يحقق التّوازن بين الأتمتة الذّكيّة وتنميّة الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة؟ وما الأساليب الفعّالة لدمج التّقنيّة في التّعليم الترجمي؟

الكلمات المفتاحيّة: تعليميّة التّرجمة، الذّكاء الاصطناعيّ، الأتمتة الذّكيّة، الكفاءة الإبداعيّة، هندسة التّعليم.

Abstract: This study aims to explore the relationship between cognitive automation, represented by the use of artificial intelligence tools, and the development of learners' creative competence within the framework of translation pedagogy. It discusses how the educational process can be engineered to balance the effective use of modern technologies with the enhancement of creative translation skills—skills that are essential for producing accurate, high-quality translations that go beyond literal transfer. The study is based on a critical review of modern concepts and pedagogical models, focusing on the challenges and opportunities that artificial intelligence offers in this field. It proposes an educational engineering framework that integrates cognitive automation with human creativity, emphasizing the need to develop new pedagogical strategies that keep pace with modern technological transformations while preserving the translator's role as a creative thinker and critic. It highlights the importance of achieving a balance between technology and humanity in translation pedagogy to ensure the preparation of translators qualified to meet the demands of the modern market and to open new horizons for future applied research in this dynamic field. Accordingly, this study raises the following problem: How can translation pedagogy be engineered in the age of artificial intelligence to achieve a balance between cognitive automation and the development of creative translation competence? And what are the most effective methods for integrating technology into translation education?

Keywords: Translation pedagogy, artificial intelligence, cognitive automation, creative competence, educational engineering.

مقدّمة: عرف العالم في العقدين الأخيرين طفرة تكنولوجيّة غير مسبوقة، كان الذّكاء الاصطناعيّ أحد أبرز ملامحها وأكثرها تأثيرًا في مختلف الحقول العلميّة والمهنيّة. فقد انتقل الذّكاء الاصطناعيّ من مرحلة التّجريب إلى مرحلة التّوظيف العملي واسع النّطاق، ليصبح عنصرًا محوريًّا في إعادة تشكيل منظومات العمل، وأساليب التّعلم واستراتيجيّات إنتاج المعرفة. ويعدّ مجال التّرجمة - بصفته نشاطًا لغويًّا وثقافيًّا معقّدًا - من أكثر المجالات التّي تأثرت بهذه التّحولات، حيث أفرزت التّكنولوجيا الحديثة أدوات وخوارزميّات قادرة على معالجة اللغات الطّبيعيّة (Natural Language Processing) بسرعة ودقة متزايدة، وتقديم حلول ترجميّة شبه فوريّة، الأمر الذي فتح آفاقًا جديدة أمام تعليميّة التّرجمة وممارستها.

غير أنّ هذا التّقدّم التّقنيّ، على أهميته، يطرح إشكاليّات عميقة تتعلق بمستقبل المترجم البشري ودوره الإبداعي، خاصّة مع تصاعد مظاهر **الأتمتة الذّكيّة** التّي تُحيل كثيرًا من عمليّات التّحليل اللّغويّ وبناء المعنى إلى الآلة. وإذا كان الذّكاء الاصطناعيّ يوفّر فرصًا هائلة لتسريع عمليّة التّعلم وتحسين الكفاءة التّقنيّة للمتعلّمين، فإنّ الحفاظ على **الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة** -المتمثلة في القدرة على إعادة الصّياغة المبدعة وتكييف النّصوص بما يناسب السّياق الثقافي والوظيفي - يبقى تحديًا أساسيًّا أمام المناهج التّعليميّة المعاصرة.

من هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى **هندسة تعليميّة التّرجمة** وفق رؤيّة متوازنة تراعي طرفي المعادلة: الاستفادة القصوى من قدرات الأتمتة المعرفيّة، وضمان استمراريّة الإبداع البشري باعتباره الركيزة الجوهريّة في العمل التّرجميّ. ويتطلّب ذلك تصميم بيئات تعليميّة هجينة تجمع بين التّقنيّات الحديثة، وأساليب التّدريب النّقديّ والتّحليلي، بحيث يتمكّن المتعلم من استخدام أدوات الذّكاء الاصطناعيّ بكفاءة، دون أن يفقد ملكاته الفكريّة واللّغويّة في إنتاج ترجمة عاليّة الجودة تتجاوز النّقل الحرفي إلى الإبداع المعنوي والبلاغي.

وتسعى هذه المداخلة إلى مناقشة أبعاد هذا التّحدي من خلال:

- توضيح المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بتعليميّة التّرجمة، والأتمتة المعرفيّة، والكفاءة الإبداعيّة؛
- تحليل الفرص والمخاطر التّي يطرحها الذّكاء الاصطناعيّ على العمليّة التّعليميّة في التّرجمة؛

وبذلك، فإن الإشكاليّة المركزيّة التّي تنطلق منها هذه الدراسة تتمثل في التّساؤل: **كيف يمكن هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعيّ بما يحقق التّوازن بين الأتمتة الذّكيّة وتنميّة الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة؟**

أوّلًا: تحديد المفاهيم الأساسيّة

يمثل الإطار المفاهيمي خطوة أساسيّة لضبط المصطلحات وتحديد حدود المعاني التّي تنطلق منها هذه المداخلة، وذلك لتفادي أي لبس في فهم المفاهيم المحوريّة. وفي سياق هذه الدراسة، تبرز ثلاثة مفاهيم رئيسيّة مترابطة :تعليميّة التّرجمة، الأتمتة الذّكيّة والكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة.

1. **تعليميّة التّرجمة:** (Translation Pedagogy)

هي المجال الذي يدرس المناهج والأساليب والأدوات المستخدمة في تدريب المترجمين، بما يضمن تنميّة مهاراتهم اللّغويّة، والثقافيّة، والوظيفيّة. وهي فرع من فروع اللسانيّات التّطبيقيّة(Applied Linguistics) يتقاطع مع علوم التّربيّة وتقنيّات التّعليم، ويمتد ليشمل:

- تصميم المحتوى التّعليمي الملائم لمستويّات المتعلمين؛
- طرق التّدريب العملي على مختلف أنواع النّصوص؛
- أساليب التّقييم التّي تراعي الدقة، والابتكار، والوظيفيّة.

يعدّ جيمس هولمز James Holmes (1972) أوّل من تناول تدريب المترجم أو تعليميّة التّرجمة وأشار إليها بصريح العبارة في مقالتّه "الموسومة بـ " The Name and Nature if Translation Studies" (تسميّة دراسات التّرجمة وطبيعتها)، التّي وضع فيها اللّبنة الأولى للتّرجمة بوصفها علمًا قائمًا بذاته وفرعًا مستقلًّا (fully fledged) وذلك واضح البيان في مخطّطه الذي فصّل فيه نظريّته وتبصيراته الواعدة لحقل التّرجمة. صنّف هولمز تعليميّة التّرجمة ضمن دراسات التّرجمة التّطبيقيّة (Applied Translation Studies) وأشار إليها بعبارة "تدريب المترجمين" (Translation Training)؛ ولو أنّ المخطّط كلّه جدير بأن يؤخذ كأرضيّة لأيّ برنامج تدريبي للتّرجمة"[1]، لما يتميّز به من تفصيلات جوهريّة تساعد على تدريب وتجهيز المترجمين لخوض عمار سوق العمل والتّعامل مع التّحدّيات التّي يمكن أن تواجههم.

تهدف تعليميّة التّرجمة إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة البيداغوجيّة طرحها جوهري أحمد كالآتي:[2]

1. ماذا أدرّس؟: ويندرج تحت هذا التّساؤل المناهج التّي يتبنّاها المدرّس، والتّي يمكنه من خلالها تحديد المفاهيم والمعارف التّي ينبغي للطّلبة تعلّمها بالإضافة إلى المهارات التّي يكتسبها الطّلبة جرّاء التّطرّق لهذه المناهج.

2. كيف أدرّس؟: فاختيار الطّرائق المناسبة للتّدريس أمر جدّ هام في العمليّة التّعليميّة، لأنّ تحديد الطّرائق المنتهجة قد يكون نابعًا من منطلق الاحتياجات الفرديّة لكلّ طالب، بالإضافة إلى مدى إمكانيّة هذه الطّرائق من إيصال المعارف والمفاهيم التّي تحتويها المناهج المقترحة.

3. لماذا أدرّس؟: لا يمكن لأيّ مدرّس الشّروع في عمليّة التّدريس دون وضع مجموعة من الأهداف البيداغوجيّة، والتّي يصبو إلى تحقيقها من خلال تطبيق المناهج المتّبعة، فبلوغ الأهداف المسطّرة يعني نجاح العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، كما قد يعكس نجاعة الطّرائق المتّبعة في عمليّة التّدريس.

4. لمن أدرّس؟: لكلّ مدرّس جمهور مستقبل من المتعلّمين، وينبغي على كلّ مدرّس معرفة تركيبيّة الدّارسين، بالإضافة إلى المهارات والمعارف التّي يتقنونها لكي يتمكّن من تحديد الكفاءات المستهدفة، بالإضافة إلى تحديد الأهداف البيداغوجيّة والتّي تختلف في معظم الأحيان من فوج لآخر.

5. ما هي نتائج تدريسي؟: لا يمكن لأي مدرّس من التّغاضي عن عاملي التّقييم والتّقويم فنتائج كلّ منهما قد يعكس مدى نجاعة العناصر المساهمة في عمليّة التّدريس، بالإضافة إلى مدى تحقيق الأهداف البيداغوجيّة المسطّرة.

والإجابة عن هذه الأسئلة يساعد مدرّسي التّرجمة في معرفة كلّ ما يتعلّق بعمليّة تعليمها والإلمام بجميع العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة من برامج ومناهج ومقرّرات وطرائق ووسائل تعليميّة منتهجة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

وتتطور تعليميّة التّرجمة باستمرار تحت تأثير العوامل التّقنيّة والثّقافيّة، إذ انتقلت من الأسلوب التّقليدي القائم على المحاضرات وتمارين التّرجمة اليدويّة، إلى بيئات تعليميّة رقميّة

تعتمد على محاكاة المشاريع المهنيّة، والتّفاعل مع أدوات مساعدة، وأحيانًا أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، مما يفرض إعادة النّظر في فلسفة التّدريس وأهدافه.

2. **الأتمتة الذّكيّة:** تسمّى أحيانا "أتمتة العمليّات الذّكيّة، تجمع بين الذّكاء الاصطناعيّ (AI) والأتمتة لتحسين عمليّات الأعمال وتبسيطها. تستخدم الأتمتة الذّكيّة مجموعة من التّقنيّات، مثل أتمتة العمليّات الرّوبوتيّة (RPA) والتّعلّم الآلي (ML) ومعالجة اللّغة الطّبيعيّة (NLP)، لأتمتة المهمام المتكررة، وفي العمليّة لاستخراج الرّؤى من البيانات"[3]، وذلك بإحالة بعض العمليّات الذهنيّة التّي يؤديها الإنسان - مثل الفهم، والتّحليل، واتخاذ القرار - إلى أنظمة ذكيّة قادرة على تنفيذها بسرعة ودقة.

_ **مكوّنات الأتمتة الذّكيّة:** تمثّل الأتمتة الذّكيّة الجيل المتطوّر من الأتمتة التّقليديّة، حيث تجمع بين قدرات المعالجة الآليّة المتقدّمة وتقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ للتّعامل مع المهام المعقّدة التّي كانت حكرًا على العقل البشري، وتتكوّن أساسًا من ثلاثة عناصر مترابطة:

1. **التّعلّم الآلي:** "مجموعة فرعيّة من الذّكاء لاصطناعي تتيح للآلات التّعلّم من البيانات وتحسين أدائها بمرور الوقت دون مبرمجة صريحة."[4]

2. **معالجة اللّغة الطّبيعيّة:** قدرة الأجهزة على فهم النّصوص واللّغات البشريّة وتفسيرها وإنشائها، ما يجعلها أداة محوريّة في التّطبيقات التّرجميّة.

3. **أتمتة العمليّات الرّوبوتيّة:** تستخدم البرمجيّات لأداء المهام المتكرّرة بدقّة وسرعة، مع القدرة على التّكامل مع تقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ لإضافة بعد تحليلي وإبداعي.

وفي مجال التّرجمة، تتجلى الأتمتة الذّكيّة في:

- أنظمة التّرجمة الآليّة العصبيّة مثل Google Translate وDeepL.
- أدوات ذاكرة التّرجمة التّي تستدعي ترجمات سابقة وتعيد استخدامها.
- خوارزميّات معالجة اللغات الطّبيعيّة (NLP) التّي تحلل النّصوص وتستخلص المعاني والمصطلحات.

وتتيح هذه التّقنيّات إمكانات كبيرة لتسريع التّعلم وتحسين الإنتاجيّة، لكنها قد تؤدي - إذا لم تُستخدم بوعي - إلى إضعاف القدرات التّحليليّة والابتكاريّة للمترجم، وهو ما يفرض ضرورة إدماجها ضمن إطار تعليمي يوازن بين الدعم الآلي والممارسة النّقديّة.

3. **الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة:** الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة (Creative Translation Competence) هي قدرة المترجم على إنتاج نص هدف يحقق المعنى المقصود، وينسجم مع السّياق الثقافي والوظيفي، من خلال توظيف حلول مبتكرة تتجاوز النّقل الحرفي، ويرى كلّ من تشومسكي وديل هايمز بأنّها "المعرفة العمليّة للقواعد النّفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة التّي تتحكّم في استعمال الكلام في إطار تواصلي خالصّ تشترط في مجال تحويل الخطاب بالإضافة إلى المعرفة اللّسانيّة والثّقافيّة والموسوعيّة، معرفة تداوليّة".[5] وتشمل هذه الكفاءة:

- المرونة الأسلوبيّة: القدرة على إعادة الصّياغة بأساليب متعددة دون الإخلال بالمعنى؛
- التّكييف الثّقافي: إدراج ما يلزم من تعديلات ليناسب النّص الجمهور المستهدف؛
- الابتكار اللّغويّ: إيجاد مكافئات اصطلاحيّة أو بلاغيّة غير مباشرة للنّص الأصلي.

وتُعد هذه الكفاءة جوهر التّرجمة الإنسانيّة، لأنها تمثل القيمة المضافة التّي يصعب على الذّكاء الاصطناعيّ - حتى في أكثر صوره تطورًا - محاكاتها بشكل كامل، ولا تحصل إلّا "بالممارسة والتّدرّب على آليّات الفهم باعتباره عمليّة ذهنيّة نتيجتها فك الرّموز اللّغويّة والمعرفيّة وإعادة ترميزها دلاليًّا في لغة أخرى بالتّاويل وتوقّع التّصوّرات عبر المرجع والدّوال في نصوص ذات عمق معرفي"[6]، مما يجعل تنميتها هدفًا محوريًا لأي برنامج تعليمي معاصر في مجال التّرجمة.

بهذا الإطار المفاهيميّ تتضح الخلفيّة النّظريّة التّي ينطلق منها النّقاش في هذه المداخلة، مما يسمح بفهم أعمق للعلاقة المعقدة بين التّقنيّة والإبداع في مجال تعليميّة التّرجمة.

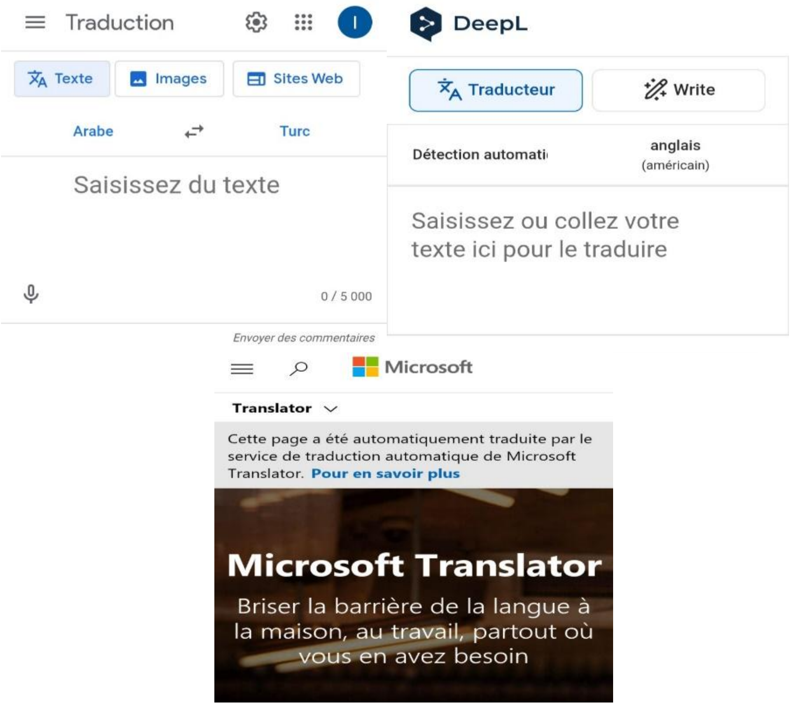
ثانيًا: الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة تلعب التّكنولوجيا الحديثة دورًا بالغ الأهميّة في تعليميّة التّرجمة، فمن التّدريس الفعّال "الذي يُفعّل من دور الطّالب في التّعلّم فلا يكون الطّالب فيه متلقّ للمعلومات فقط بل مشاركًا وباحثًا عن المعلومة بشتّى الوسائل الممكنة"[7]، إلى الذّكاء الاصطناعيّ (AI) الذي أصبح في السّنوات الأخيرة عنصرًا محوريًا في إعادة تشكيل أساليب التّعليم والتّدريب في مختلف المجالات، بما في ذلك تعليميّة التّرجمة. ويقصد بالذّكاء الاصطناعيّ هنا النّظم والخوارزميّات القادرة على محاكاة بعض جوانب الذّكاء

البشري، وخاصّة ما يتعلق بفهم اللغة ومعالجتها وإنتاجها، وذلك من خلال الاعتماد على تقنيّات التّعلم الآلي (Machine Learning) والتّعلم العميق (Deep Learning) .

أ. أبرز التّطبيقات والأدوات المعاصرة: شهدت السّنوات الأخيرة طفرة نوعيّة في الأدوات التّي توظف الذّكاء الاصطناعيّ في خدمة التّرجمة، ويمكن تصنيف هذه الأدوات إلى ثلاثة أصناف رئيسيّة:

1. **أنظمة التّرجمة الآليّة العصبيّة(NMT)**

- **أمثلة**Google Translate ، DeepL، Microsoft Translator.

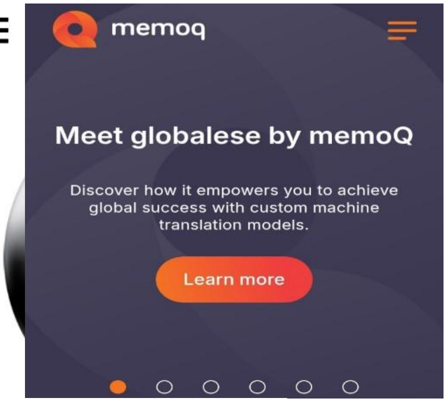


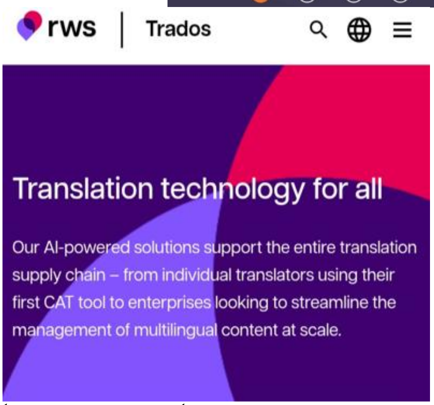
- **الخصائص:** تعتمد على الشبكات العصبيّة العميقة التّي تحلل الجملة كوحدة متكاملة بدلاً من ترجمة الكلمات منفصلة، ما يتيح إنتاج نصوص أكثر سلاسة.
- **الإيجابيّات:** سرعة الإنجاز، القدرة على معالجة كميّات ضخمة من النّصوص، تطور مستمر مع إدخال بيانات جديدة.

– **القيود:** الميل إلى الأخطاء السّياقيّة، ضعف الأداء في النّصوص المتخصصة أو الإبداعيّة.

2. أدوات ذاكرة التّرجمة (Translation Memory Tools)

– **أمثلة** SDL Trados Studio ، MemoQ، Wordfast.





– **الخصائص:** تخزّن المقاطع المترجمة مسبقًا وتستدعيها تلقائيًا عند تكرارها أو ظهور نصوص مشابهة، مما يعزز الاتّساق ويقلل الجهد.

– **الفائدة التّعليميّة:** تساعد الطّلبة على مقارنة حلولهم التّرجميّة مع نماذج سابقة، وفهم أساليب الصّياغة المختلفة.

3. المعاجم التّفاعليّة والمساعدات اللّغويّة المدعومة بالذّكاء الاصطناعيّ

– **أمثلة** Linguee ، Reverso Context، Glosbe.

- **الخصائص** :تقدم أمثلة حقيقيّة للاستخدام من نصوص مترجمة، مع إمكان التّصفيّة حسب المجال أو نوع النّص.

ب. الفرص التّي تتيحها التّكنولوجيا الحديثة: تفتح التّكنولوجيا الحديثة المدعومة بالذّكاء الاصطناعيّ آفاقًا جديدة أمام تعليميّة التّرجمة، من خلال "دراسة كيف يفكّر العقل البشري، وكيف يتعلّم الإنسان ويقرّر ويعمل أثناء محاولة حلّ مشكلة ما، ومن ثمّ استخدام نتائج هذه الدّراسة كأساس لتطوير البرمجيّات والأنظمة الذّكيّة"[8]، ومن أبرز هذه الفرص:

- **التّخصيص الشخصي للتعلم:** يمكن للأنظمة الذكيّة تحليل أداء المتعلم واقتراح تمارين وأمثلة تناسب مستوى مهاراته ونقاط ضعفه؛
- **التّغذيّة الراجعة الفوريّة:** توفّر بعض المنصات تصحيحًا وتحليلًا آنيًا لترجمات الطّلبة، مما يسرّع من عمليّة التّعلم؛
- **تنويع المصادر:** تمكّن أدوات الذّكاء الاصطناعيّ من الوصول إلى مجموعات ضخمة من النّصوص ثنائيّة اللغة (corpora) في مجالات متخصصة، وهو ما كان محدودًا سابقًا؛

- **المحاكاة الواقعيّة لمهام المترجم:** عبر بيئات ترجمة رقميّة تحاكي ظروف العمل الاحترافيّة، مثل التّعامل مع طلبات العملاء أو المواعيد النّهائيّة.

ج. التّحديّات والمخاطر المحتملة:

يواجه إدماج الذّكاء الاصطناعيّ في تعليميّة التّرجمة عدة تحدّيات:

- **الاعتماد المفرط على التّقنيّة:** قد يؤدي إلى تراجع مهارات التّحليل اللّغويّ والإبداعي لدى الطّلبة إذا لم يوجّه الاستخدام بشكل تربوي متوازن؛
- **الأخطاء السّياقيّة:** الذّكاء الاصطناعيّ لا يفهم المعنى كما يفهمه البشر، مما قد ينتج ترجمات غير دقيقة في النّصوص التّي تتطلب حساسيّة ثقافيّة عاليّة؛
- **قضايا الملكيّة الفكريّة:** النّصوص المستخدمة في تدريب النّماذج قد تنطوي على مواد محميّة بحقوق النّشر؛
- **التّحيزات اللّغويّة والثقافيّة:** قد تعكس النّماذج تحيزات البيانات التّي تدربت عليها، مما يفرض على المترجمين دورًا نقديًا في مراجعة الإنتاج الآلي.

ثالثًا: تأثير الأتمتة على الإبداع التّرجمي: يمثل الإبداع التّرجميّ ركيزة أساسيّة في التّرجمة الاحترافيّة، حيث يتجاوز دور المترجم مجرد نقل المعنى من لغة إلى أخرى، ليشمل إعادة صياغة الرسالة بما يتلاءم مع السّياق الثقافي والجمالي للنص، ويحصل الإبداع كلّما "وقف المترجم على صعوبات وإشكالات أسلوبيّة وثقافيّة وتركيبيّة وغيرها، كما أنّه يمكن أن يوظّف في غياب أي مشكل يذكر، ويبقى الدّافع الأكبر إلى ذلك هو خلق أسلوب مناسب في اللّغة الهدف.

وقد يحصل هذا عادة في المرحبة الأخيرة من عمل المترجم، اي حينما يشرع في مراجعة ترجمته"،[9] ومع بروز الأتمتة المعرفيّة في ميدان التّرجمة، برزت تساؤلات جوهريّة حول مدى تأثير هذه التّقنيّات على الإبداع التّرجمي: هل هي داعم محفز أم قيد يحد من قدرات المترجم الإبداعيّة؟

كيف تدعم الأتمتة الإبداع؟

يمكن للأتمتة المعرفيّة أن تكون أداة مساندة للإبداع إذا أُحسن توظيفها تربويًا وفنيًا:

1. **تحرير الوقت للتركيز على الجوانب الإبداعيّة:**

- تقلل أدوات الذّكاء الاصطناعيّ من الجهد المبذول في المهام الروتينيّة (مثل ترجمة العبارات المتكررة أو المصطلحات التّقنيّة)، مما يمنح المترجم وقتًا أكبر لصياغة حلول مبتكرة في الأجزاء المعقدة؛

2. **توفير بدائل لغويّة متنوّعة:**

- عبر تحليل قواعد بيانات ضخمة، تقترح الأدوات الذكيّة خيارات متعددة للتعبير، يمكن للمترجم اختيار الأنسب منها أو دمجها بشكل خلاق؛

3. **تحفيز المقارنة النّقديّة:**

- عندما يطّلع الطّالب على مخرجات التّرجمة الآليّة ويقارنها بترجمته الشخصيّة، يتولّد لديه وعي نقدي أكبر ويكتشف مناطق القوّة والضّعف في عمله؛

4. **إتاحة موارد معرفيّة غنيّة:**

- تمكّن تقنيّات الذّكاء الاصطناعيّ المترجم من الوصول السّريع إلى corpora متخصّصة، مما يعزز خلفيته المعرفيّة ويغني تعبيره الإبداعيّ.

ب. حالات تؤدي فيها الأتمتة إلى تقييد الإبداع: رغم مزاياها، قد تتحول الأتمتة إلى عائق أمام الإبداع في حال غياب التّوجيه الصّحيح:

1. **الاعتماد الميكانيكي على المخرجات الآليّة:**

- عندما يتبنى الطّالب النّص النّاتج عن التّرجمة الآليّة دون تعديل، يفقد فرصة ممارسة التّفكير النّقدي وإيجاد حلول مبتكرة.

2. **توحيد الأسلوب وفقدان البصمة الشخصيّة:**

- أدوات الذّكاء الاصطناعيّ تميل إلى الأساليب الأكثر شيوعًا، ممّا قد يؤدي إلى نصوص متشابهة تفتقر إلى النّكهة الأسلوبيّة الخاصّة بكل مترجم.

3. **التّقليل من عمق البحث المعجميّ والثّقافيّ:**

- إذا اكتفى الطّالب بما تقدمه الأداة، فقد يهمل البحث في المصادر الأصليّة أو الاطلاع على خلفيّات ثقافيّة ضروريّة.

4. الانحرافات الدلاليّة الخفيّة:

- الاعتماد المفرط على الأتمتة قد يجعل بعض الانزياحات المعنويّة تمر دون انتباه، خصوصًا في النّصوص الأدبيّة أو البلاغيّة.

ج. التّوازن المطلوب في التّعليم التّرجمي:

لضمان استفادة المتعلمين من مزايا الأتمتة دون الوقوع في سلبيّاتها، يجب على البرامج التّعليميّة:

- إدماج أنشطة تحليليّة نقديّة تُلزم الطّالب بمراجعة وتبرير كل تعديل يطرأ على النّص النّاتج عن الأداة؛
- تصميم تمارين تعزز البصمة الأسلوبيّة، مثل إعادة صياغة نفس النّص بخيارات أسلوبيّة مختلفة؛
- تدريب الطّلبة على استخدام الأتمتة كـ"شريك إبداعي "لا كبديل كامل عن التّفكير البشري."

رابعًا: تصوّر هندسيّ مقترح لدمج التّقنيّة والإبداع: تستدعي هندسة تعليميّة التّرجمة في عصر الذّكاء الاصطناعيّ نموذجًا تربويًا متكاملًا يحقق التّوازن بين **الأتمتة المعرفيّة والقدرات الإبداعيّة البشريّة**، على ألّا تتحول التّقنيّة إلى بديل عن المترجم، بل إلى محفز يدعم مهاراته النّقديّة والأسلوبيّة، فالإبداع في التّرجمة "قد يتأتّى جرّاء البحث عن حلّ لصعوبة ترجميّة أو من خلال القراءة التّأويليّة للمترجم"[10]، ويعتمد هذا التّصور على مبدأ "التّكامل الوظيفي" بين الطّرفين، بحيث توظف التّقنيّة في المراحل المناسبة، ويترك للمترجم المجال الأوسع في الجوانب التّي تتطلب الابتكار والحسّ الثّقافيّ.

أ. المبادئ الأساسيّة للتصميم التّعليمي المدمج:

1. **الدمج التّدريجي لا الإحلال المفاجئ:** إدخال أدوات الذّكاء الاصطناعيّ في مراحل متدرجة من التّدريب، بدءًا من مهام مساعدة (مثل التّحقق من المصطلحات) وصولًا إلى مهام أكثر تعقيدًا، حتّى يكتسب الطّالب القدرة على التّحكم الواعي في الأداة.
2. **التّوظيف النّقدي للأتمتة:** إلزام المتعلمين بتحليل وتقييم مخرجات التّرجمة الآليّة، مع تقديم مبرّرات للتّعديلات التّي يقترحونها، ما يعزّز التّفكير النّقديّ والوعي الأسلوبي.

3. **التّوازن بين الكفاءة التّقنيّة والكفاءة الإنسانيّة:** تدريب الطّلبة على توظيف التّقنيّة دون المساس بجوهر النّص وخصوصيته الثقافيّة، عبر أنشطة تركز على إعادة الصّياغة الإبداعيّة والتّكييف الثقافي للنصوص.

4. **التّنوع في بيئات التّعلم:** المزج بين ورشات عمل تقنيّة، وجلسات تحليل نصوص، ومشاريع إبداعيّة، لتوفير بيئة تعليميّة شاملة تربط الجانب التّقنيّ بالجانب الإبداعي.

5. **التّقويم القائم على الإنتاجيّة الإبداعيّة:** اعتماد معايير تقييم تشمل أصالة الحلول، والقدرة على التّكييف الأسلوبي، ومدى استثمار مخرجات التّقنيّة بطريقة مبتكرة.

ب. استراتيجيّات تحقيق التّوازن بين التّقنيّة والإنسانيّة:

1. **المشاريع التّعاونيّة بين الطّالب والأداة:** تكليف الطّلبة بمشاريع ترجمة يُسمح فيها باستخدام أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، على أن يرفقوا تقارير تحليليّة تشرح كيف عدّلوا أو طوروا النّص النّاتج عن الأداة.

2. **الأنشطة المعكوسة(Reverse Translation)** : تقديم نص مترجم آليًا وطلب إعادة ترجمته إلى اللغة المصدر، ما يكشف عن الفروقات الدلاليّة والأسلوبيّة ويحفز التّفكير النّقدي.

3. **توليد النّصوص البديلة:** تدريب المتعلمين على إنتاج نسخ متعددة من التّرجمة، بحيث يُستخدم النّص النّاتج عن الأداة كمنطلق للتجريب الأسلوبي والتّوسيع المعجمي.

4. **التّدريب على التّعامل مع الانزياحات المعنويّة:** إدراج نصوص أدبيّة أو ثقافيّة حساسة في التّدريب، لتعليم الطّلبة كيفيّة اكتشاف الانحرافات الخفيّة في التّرجمة الآليّة وتصحيحها بطرق مبتكرة.

5. **دمج التّفكير التّصميمي (Design Thinking) في التّدريب:** توظيف منهجيّة التّفكير التّصميمي لإشراك الطّلبة في تصميم حلول ترجمة إبداعيّة تتناسب مع احتياجات نصوص محددة، مع اختبار دور التّقنيّة في ذلك.

خاتمة: من خلال تحليل العلاقة بين **الأتمتة المعرفيّة** المتمثلة في توظيف أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، و**الكفاءة الإبداعيّة التّرجميّة**، يمكن استخلاص النّتائج التّاليّة:

- الذّكاء الاصطناعيّ قادر على تعزيز الكفاءة الإنتاجيّة للمترجم، لكنه لا يستطيع إحلال الحسّ الإبداعيّ والقدرة على التّكييف الثّقافيّ التّي يمتلكها المترجم البشريّ؛

- تفتح الأتمتة آفاقًا واسعة للإبداع من خلال توفير الوقت وتقليل الجهد في المهام الروتينيّة، فإن الإفراط في الاعتماد عليها قد يؤدّي إلى تآكل القدرات الأسلوبيّة واللّغويّة إذا لم يُصاحب ذلك تدريب نقديّ ومنهجيّ؛

- تبين أن المناهج التّي تدمج التّقنيّة مع الممارسة الإبداعيّة، وتضع الطّالب في موضع "الفاعل" لا "المستهلك" للتقنيّة، تحقّق نتائج أفضل على صعيد جودة التّرجمة وتطوير المهارات؛

- يفرض عصر الذّكاء الاصطناعيّ تحول دور المترجم من مجرّد ناقل نصوص إلى مبدع، ومُقيّم، ومُحرّر، ومبتكر حلول لغويّة متكيّفة مع السّياقات.

كما يطرح البحث مجموعة من التّوصيّات منها:

- إدماج وحدات دراسيّة متخصّصة في التّرجمة بمساعدة الحاسوب والذّكاء الاصطناعيّ، مع تمارين تفاعليّة تحاكي بيئة العمل الواقعيّة؛

- اعتماد أنشطة تحليليّة لإخضاع مخرجات الأدوات التّقنيّة للفحص، وتصحيح الأخطاء بطريقة منهجيّة تُبرز البعد الإبداعي؛

- توفير برامج تدريبيّة للأساتذة تُمكنهم من التّعامل بفعاليّة مع أحدث أدوات الذّكاء الاصطناعيّ، ودمجها بذكاء في العمليّة التّعليميّة؛

- إنشاء بيئات تعليميّة رقميّة تحاكي سياقات العمل الاحترافيّة، وتتيح للطلبة اختبار مخرجات التّقنيّة وتعديلها؛

- عقد شراكات مع مؤسّسات ترجمة وشركات تقنيّة لتوفير مشاريع تدريبيّة حقيقيّة تعكس متطلّبات السّوق الحديثة.

قائمة المراجع:

العربيّة:

حليمة الشّيخ، نجاة حشمان: تعليميّة التّرجمة بين اللّغة العامّة واللّغة المتخصّصة، مجلّة معالم، مج: 07، ع: 10، 2018م، ص30/29.

ريحان خويصات: رؤى جديدة في تعليميّة التّرجمة Novel Insight into Translation Pedagogy، مجلّة المترجم، الجزائر، مج: 22، ع: 2، سبتمبر 2022، ص555.

سميرة مالكي، سالم بن لبّاد: طرق واستراتيجيات التّدريس الفعّال: الحقيبة التعليميّة كنموذج للتّعليم الفردي ومدى نجاعتها في التّحصيل، مجلّة الدّراسات الثّقافيّة واللّغويّة والنّقديّة، مج: 3، ع: 12، 2020م، ص386.

عبد الفتّاح بن أحمد: الإبداع في التّرجمة الأدبيّة ضرورته وحدوده،مجلّة دفاتر التّرجمة، مج: 25، ع: خاص، فيفري 2022م، ص301.

عبد الله موسى، أحمد حبيب بلال: الذّكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، ط1، 2019، ص20.

الأجنبيّة:

compréhension : opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet a un lecteur de saisir la signification qui recouvre les ...»

Ibid., Dictionnaire de didactique des langues, P. 202.

Galisson, D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France 1976, P.106.

Hewson, L, (2017). Les paradoxes de la créativité en traduction, META, 62 (3), pp. 501-520.

الهوامش:

1_ ريحان خويصات: رؤى جديدة في تعليميّة التّرجمة Novel Insight into Translation Pedagogy، مجلّة المترجم، الجزائر، مج: 22، ع: 2، سبتمبر 2022، ص555.

2_ حليمة الشّيخ، نجاة حشمان: تعليميّة التّرجمة بين اللّغة العامّة واللّغة المتخصّصة، مجلّة معالم، مج: 07، ع: 10، 2018م، ص30/29.

3_ جيف إيركسون: ما المقصود بالأتمتة الذّكيّة؟، 13 يونيو 2023، https://www.oracle.com/

4_ المرجع نفسه.

5 _Galisson, D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France 1976, P.106.

6 _« compréhension : opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet a un lecteur de saisir la signification qui recouvre les ...» Ibid., Dictionnaire de didactique des langues, P. 202.

7_ سميرة مالكي، سالم بن لبّاد: طرق واستراتيجيات التّدريس الفعّال: الحقيبة التعليميّة كنموذج للتّعليم الفردي ومدى نجاعتها في التّحصيل، مجلّة الدّراسات الثّقافيّة واللّغويّة والنّقديّة، مج: 3، ع: 12، 2020م، ص386.

8_ عبد الله موسى، أحمد حبيب بلال: الذّكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، ط1، 2019، ص20.

9 _Hewson, L, (2017). Les paradoxes de la créativité en traduction, META, 62 (3), pp. 501-520.

10_ عبد الفتّاح بن أحمد: الإبداع في التّرجمة الأدبيّة ضرورته وحدوده،مجلّة دفاتر التّرجمة، مج: 25، ع: خاص، فيفري 2022م، ص301.

الدرس الترجمي: من المقاربة النّصية إلى المقاربة الكفائيّة

ط.د. غادة صحراوي
المشرفة: أ.د. رشيدة سعدوني
جامعة البليدة 2RIDILCA قسم الترجمة، مخبر:

الملخّص: تهدف هذه المداخلة إلى دراسة التحوّل البيداغوجي في تعليم الترجمة من المقاربة النصّية، التي تركّز على النص المترجَم بوصفه منتجًا لغويًا، إلى المقاربة الكفائيّة التي تجعل من الطالب المترجم محور العملية التعليمية، وتسعى إلى تنمية مجموعة متكاملة من الكفاءات المعرفية والمهنية. وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تتبّع تطوّر تعليم الترجمة، وتحليل الأسس النظرية للمقاربتين، وبيان أثر كل منهما في بناء الكفاءة الترجمية لدى الطالب الجامعي. وتخلص المداخلة إلى أنّ المقاربة الكفائيّة تمثّل إطارًا أكثر شمولية وملاءمة لمتطلبات التكوين الجامعي وسوق العمل المعاصر.

الكلمات المفتاحية :تعليم الترجمة، المقاربة النصّية، المقاربة الكفائيّة، الكفاءة الترجمية، تكوين المترجم.

Abstract: This study examines the pedagogical shift in translation teaching from a text-based approach, which focuses on the translated text as a linguistic product, to a competence-based approach that places the student-translator at the center of the learning process. It aims to trace the evolution of translation teaching, analyze the theoretical foundations of both approaches, and highlight their impact on students' translation competence. The study adopts a descriptive-analytical methodology and concludes that the competence-based approach provides a more comprehensive framework suitable for contemporary university training and professional translation demands.

Keywords: Translation teaching, text-based approach, competence-based approach, translation competence, translator training.

1.المقدّمة: يشكّل تعليم الترجمة أحد المحاور الأساسية في تكوين الكفاءات اللغوية والتواصلية داخل الجامعة، لما للترجمة من دور محوري في نقل المعرفة والتفاعل بين الثقافات. وقد عرف هذا المجال تحوّلات عميقة على المستويين النظري والتطبيقي، نتيجة تطوّر دراسات الترجمة من جهة، وتغيّر متطلبات سوق العمل من جهة أخرى. فقد ساد في مرحلة أولى اعتماد المقاربة النصّية التي تنظر إلى الترجمة باعتبارها عملية نقل لغوي بين نصين، وتركّز على البنية الشكلية والدلالية للنصوص.

غير أنّ هذه المقاربة، على الرغم من إسهامها في ترسيخ الأسس اللغوية والتحليلية لدى المتعلم أظهرت محدوديتها في إعداد مترجم قادر على التعامل مع مواقف ترجميّة واقعية ومعقّدة. ومن هنا برزت المقاربة الكفائيّة بوصفها بديلًا بيداغوجيًا يسعى إلى تنمية كفاءة شاملة لدى الطالب المترجم، تجمع بين المعرفة النظرية، والمهارات التطبيقية، والقدرة على اتخاذ القرار. وتهدف هذه المداخلة إلى تحليل هذا التحوّل وإبراز أبعاده النظرية وآثاره البيداغوجية.

2.تطوّر تعليم الترجمة: ارتبط تعليم الترجمة في بداياته بتعليم اللغات الأجنبية، حيث كانت الترجمة تُستعمل كوسيلة لفهم النصوص الأدبية والدينية، ضمن منهج القواعد والترجمة، مع التركيز على القواعد والمعجم دون الاهتمام بالسياق التداولي أو الوظيفي للنص.

ارتبطت الترجمة منذ أقدم العصور بالحاجات التواصلية الأساسية للإنسان، مثل التجارة، والدبلوماسية والإدارة، دون أن تكون ممارسة واعية تنظيريًا. ففي الحضارات القديمة، ولا سيما في مصر القديمة وبلاد الرافدين، استُخدمت الترجمة في المعاهدات والنقوش الثنائية اللغة، ويُعدّ حجر رشيد[1] نموذجًا مبكرًا للتعدّد اللغوي الوظيفي. وفي السياق

1- حجر رشيد هو لوح حجري اكتُشف سنة 1799م في مدينة رشيد بمصر، ويعود إلى العصر البطلمي (196 ق.م). يتميّز باحتوائه على نص واحد منقوش بثلاثة أنظمة كتابية: الهيروغليفية، والديموطيقية، واليونانية. وقد مكّن هذا التعدّد اللغوي

اليوناني والروماني، تبلورت أولى التصورات الفكرية حول الترجمة، حيث ميّز شيشرون الفيلسوف الروماني بين الترجمة الحرفية والترجمة الحرة، داعياً إلى نقل المعنى لا الكلمات وهو ما يُعدّ إرهاصًا مبكرًا لما سيُعرف لاحقًا بمفهوم التكافؤ الدلالي .غير أنّ هذه المرحلة اتّسمت بغياب التنظير العلمي المنهجي، واقتصرت الممارسة الترجمية على الحدس اللغوي.

ويُمثّل العصر العربي الإسلامي مرحلة مفصلية في تاريخ الترجمة، ليس فقط من حيث الكم، بل من حيث الوعي المنهجي. فقد أسهمت حركة الترجمة في بيت الحكمة ببغداد في نقل المعارف الفلسفية والعلمية من اليونانية والفارسية والسريانية إلى العربية، وبرز مترجمون مثل حنين بن إسحاق، الذي اعتمد منهجًا يقوم على فهم النص فهمًا عميقًا قبل إعادة صياغته. ويمكن ربط هذه المنهجية بما يُعرف في الدراسات الحديثة بمبدأ أولوية الفهم والتأويل، الذي تؤكده المقاربات التأويلية للترجمة .كما يظهر في هذه المرحلة وعي مبكّر بمسألة المصطلح والدقة العلمية، وهو ما ينسجم مع التصورات المعاصرة للترجمة المتخصصة والترجمة العلمية.

وخلال العصور الوسطى الأوروبية، أدّت الترجمة دور الوسيط الحضاري، حيث نُقلت العلوم العربية والإسلامية إلى اللاتينية عبر مراكز مثل طليطلة وصقلية. وقد شكّلت هذه المرحلة تطبيقًا عمليًا لما يُعرف حديثًا بوظيفة الترجمة المعرفية، إذ لم يكن الهدف جماليًا أو أدبيًا، بل نقل المعرفة وتوطينها. ويمكن تفسير هذا التوجّه في ضوء ما ستطرحه لاحقًا نظرية الغاية(Skopos Theory) ، التي ترى أن وظيفة النص المترجَم هي المحدّد الأساسي للاستراتيجيات الترجمية المعتمدة.

أما في عصر النهضة، فقد تزايد الاهتمام بإحياء النصوص الكلاسيكية وترجمتها إلى اللغات القومية بدل اللاتينية، مما أسهم في تعزيز الهويات اللغوية والثقافية. وفي هذه المرحلة بدأ التفكير الجاد في مفهوم أمانة النص، وهو ما يمهّد لظهور النقاشات الكلاسيكية حول الوفاء مقابل الحرية. ويمكن ربط هذا التحوّل ببدايات الوعي بما يُعرف اليوم بـ ازدواجية النص الأصلي والنص الهدف، وبأهمية مراعاة خصوصيات كل لغة وثقافة.

الباحث الفرنسي جان-فرانسوا شامبليون سنة 1822م من فكّ رموز الكتابة الهيروغليفية، اعتمادًا على النص اليوناني بوصفه لغة مرجعية.

وفي العصر الحديث، خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، توسّعت الترجمة الأدبية والعلمية وبدأت تظهر محاولات أولية للتنظير اللغوي للترجمة. وبرزت إشكالية "الوفاء والخيانة" بوصفها محورًا أساسيًا للنقاش، وهو ما سيجد صداه لاحقًا في نظريات التكافؤ. وقد مهّد هذا السياق لظهور نظرية التكافؤ في القرن العشرين، التي حاولت إيجاد توازن بين النص الأصلي والنص المترجَم من حيث المعنى والأثر.

وشهد القرن العشرون منعطفًا علميًا حاسمًا مع ظهور دراسات الترجمة كحقل معرفي مستقل، خاصة مع أعمال يوجين نايدا، الذي ميّز بين التكافؤ الشكلي والتكافؤ الديناميكي، مركزًا على أثر النص في المتلقي. كما ظهرت نظرية الغاية (Skopos) مع فيرمير، التي نقلت الاهتمام من النص إلى الوظيفة إضافة إلى المقاربة التواصلية التي تنظر إلى الترجمة بوصفها فعلًا تواصليًا تحكمه عوامل سياقية وثقافية. وقد اتّسمت هذه المرحلة بتعدّد المقاربات (اللغوية، الوظيفية، الثقافية)، مما يعكس تطوّر الوعي العلمي بالترجمة وتعقيدها.

أما في العصر الرقمي، فقد أدّى التقدّم التكنولوجي إلى ظهور الترجمة الآلية بمراحلها المختلفة من الإحصائية إلى العصبية، وصولًا إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي. ويمكن قراءة هذه التحوّلات في ضوء المقاربة الكفائية، التي تركّز على كفاءات المترجم (اللغوية، التقنية، الثقافية)، حيث لم يعد المترجم ناقلًا للنص فقط، بل مقيّمًا ومحرّرًا وموجّهًا لمنتج آلي. ورغم ما وفّرته التكنولوجيا من سرعة وفعالية، فإنها طرحت تحديات أخلاقية ومهنية جديدة تتعلق بجودة الترجمة، وملكية النص، ومسؤولية المترجم في عصر الذكاء الاصطناعي.

3.المقاربتان النصية والكفائية:

1.3 المقاربة النصّية: تنطلق المقاربة النصّية من اعتبار النص وحدة مركزية في العملية الترجمية، مع التركيز على التحليل البنيوي والتكافؤ اللغوي والدلالي .يمكن اعتبار تعريف كاتفورد لما يُسمّى بـ المكافئ النصّي أساسًا للمقاربة النصّية في الترجمة، إذ يربط التكافؤ بعلاقة قائمة بين نصّ المصدر ونصّ الهدف في سياق استعمال فعلي، وليس على مستوى الكلمات أو البنى المعزولة(كاتفورد 1965)وتتمثل التطبيقات البيداغوجية في التمارين التحليلية، وتصحيح الأخطاء، والمقارنة بين النصوص.

رغم إسهامها في تعزيز الكفاءة اللغوية والتحليل النصّي، فإن هذه المقاربة تغفل غالبًا عن الأبعاد التداولية والثقافية، مما يجعل الكفاءة المكتسبة جزئية ومحدودة.

2.3 المقاربة الكفائيّة: تركز المقاربة الكفائيّة على تطوير كفاءة شاملة للطالب تشمل المهارات المعرفية، والاستراتيجية، والثقافية والوظيفية، استنادًا إلى نظرية الكفاءة التواصلية (Hymes 1972) ونموذج الكفاءة الترجمية لمجموعة (PACTE2003) وكذلك أعمال نورد (Nord 1997). تعرف مجموعة البحث (PACTE) الكفاءة الترجمية بأنها مجموعة المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لممارسة الترجمة، والتي تشكّل الأساس النظري لتدريب المترجمين الحديث القائم على الكفاءة (PACTE 2003). في هذه المقاربة يصبح الطالب محور العملية التعليمية، ويشارك في حل المشكلات واتخاذ القرار، مع التركيز على مشاريع ترجميّة تحاكي الواقع المهني.

3.3المقارنة بين المقاربتين: جدول مقارن بين المقاربة النصّية والمقاربة الكفائيّة في الدرس الترجمي

مجال المقارنة	المقاربة النصية	المقاربة الكفائية
منطلق المقاربة	النص بوصفه منتجًا لغويًا مغلقًا	النص بوصفه منتجًا لغويًا مغلقًا لكن مع التركيز على وظيفته في تطوير كفاءات المترجم.
الهدف التعليمي	تحقيق التكافؤ اللغوي والدلالي	تنمية كفاءة مترجم شاملة
دور المتعلم	متلقٍ ومنفّذ للتعليمات	فاعل، محلّل، متخذ للقرار
دور المدرّس	ناقل للمعرفة ومصحّح للأخطاء	موجّه ومرافق ومقيم للأداء
طبيعة الأنشطة	تحليل نصوص، تصحيح لغوي	حل مشكلات، مشاريع، وضعيات حقيقية
المرجع النظري	اللسانيات البنيوية ولسانيات النص	البيداغوجيا بالكفاءات ونظريات الكفاءة الترجمية
نوع الكفاءة المكتسبة	لغوية وتحليلية جزئية	لغوية، ثقافية، استراتيجية
علاقة النظرية بالتطبيق	فصل نسبي بين النظرية والتطبيق	تكامل بين النظرية والممارسة
مدى الاستجابة لسوق العمل	ضعيفة نسبياً	مرتفعة ومتوافقة مع المتطلبات المهنية
المرونة والتكيّف	محدودة	عالية

يوضح الجدول مقارنة شاملة بين المقاربة النصية والمقاربة الكفائية في تعليم الترجمة، ويبرز الفرق الجوهري في فلسفة التعلم ومقاصد التعليم الترجمي. فمن حيث منطلق المقاربة، تشير المقاربة النصية إلى النص بوصفه منتجًا لغويًا مغلقًا، تقتصر الدراسة فيه على العناصر اللغوية والدلالية، في حين تعترف المقاربة الكفائية بنفس الخصائص، لكنها تتجاوزها لتعتبر النص وسيلة لتنمية كفاءة المترجم الكاملة، بما في ذلك البعد الاستراتيجي والثقافي. يظهر هذا التحول بوضوح في الهدف التعليمي؛ إذ تركز المقاربة النصية على تحقيق التكافؤ اللغوي والدلالي، بينما تهدف المقاربة الكفائية إلى بناء كفاءة مترجم متكاملة قادرة على التعامل مع النصوص في سياقاتها الواقعية والمهنية.علاوة على ذلك، يدعم هاليداي وحاسان هذه الفكرة من منظور المقاربة النصية الوظيفية، إذ يشددان على أهمية النسيج النصيtextual cohesion) في نقل المعنى «:النسيج النصي يعبر عن حقيقة أن [امتداد اللغة] يرتبط كوحدة متكاملة بالبيئة التي وُضع فيها(Halliday & Hasan, 1976) » .

يبرز الجدول أيضًا دور المتعلم والمدرّس كمؤشر على الاختلاف في فلسفة التعلم. في المقاربة النصية، يظل المتعلم متلقيًا غير فعال للتعليمات، بينما يتحوّل في المقاربة الكفائية إلى فاعل نشط، محلّل ومتخذ للقرارات، ما يعكس التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم التفاعلي القائم على حل المشكلات. بالمقابل، يتغيّر دور المدرس من كونه ناقلًا للمعرفة ومصححًا للأخطاء إلى كونه موجهًا ومرافقًا ومقيمًا للأداء، وهو ما يعكس المبادئ الحديثة في البيداغوجيا بالكفاءات، حيث يُعتبر المدرس داعمًا لعملية اكتساب المهارات وليس مجرد ناقل للمعلومة.

تشير طبيعة الأنشطة التعليمية إلى هذا الاختلاف بوضوح؛ فبينما تقتصر المقاربة النصية على تحليل النصوص والتصحيح اللغوي، تعتمد المقاربة الكفائية على مشاريع وحالات حقيقية تحاكي ممارسة المترجم في الحياة المهنية، مما يعكس تكاملًا بين النظرية والتطبيق. وهو ما يعكس توجيهات هورتادو البير التي ترى أن تدريب المترجم يجب أن يكون مبنيًا على الكفاءات ويشمل حل المشكلات واتخاذ القرار :"ينبغي أن يكون تدريب المترجم مصمّمًا حول تنمية الكفاءات، وليس مجرد أداء المهام فقط Hurtado) " . (Albir), 2007 ويُظهر الجدول كذلك الفرق في المرجع النظري، حيث تستند المقاربة النصية إلى اللسانيات البنيوية ولسانيات النص، في حين ترتكز المقاربة الكفائية على

البيداغوجيا بالكفاءات ونظريات الكفاءة الترجمية مثل نموذج (PACTE) ونظريات (Hurtado Albir)، مما يضع التعلم ضمن إطار علمي تطبيقي حديث.

من منظور الكفاءة المكتسبة والاستجابة لسوق العمل، يبدو أن المقاربة النصية تكتسب كفاءات جزئية محدودة، تركز على اللغة والتحليل، لكنها ضعيفة نسبياً في تلبية احتياجات الممارسة المهنية. في المقابل، توفر المقاربة الكفائية مجموعة واسعة من الكفاءات اللغوية، والثقافية، والاستراتيجية، وهي أكثر توافقًا مع متطلبات سوق العمل، كما أنها أكثر مرونة وقابليّة للتكيّف مع اختلاف مستويات المتعلمين وسياقات النصوص.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الجدول يوضح الانتقال المنهجي في تعليم الترجمة من التركيز على النص إلى التركيز على المترجم .فالمقاربة النصية تمثل مرحلة تقليدية تركز على التكافؤ اللغوي والدلالي بينما تمثل المقاربة الكفائية تطورًا حديثًا يربط التعلم بالخبرة العملية والكفاءة المهنية، ويؤكد على دور المتعلم كفاعل نشط في العملية التعليمية. هذا التحليل يؤكد على ضرورة اعتماد المقاربة الكفائية في برامج تدريب المترجمين الجامعية لضمان تطوير مهارات مترجم قادر على مواجهة تحديات الممارسة المهنية الواقعية.

4 .أثر المقاربة النّصية والمقاربة الكفائيّة على كفاءة الطالب المترجم.

1.4 أثر المقاربة النّصية على كفاءة الطالب المترجم: تسهم المقاربة النّصية في تنمية بعض أبعاد الكفاءة الترجمية، ولا سيما الكفاءة اللغوية والنّصية، إذا تدرّب الطالب على تحليل البنية اللغوية للنصّ المصدر وفهم العلاقات الدلالية، والانتباه إلى القواعد والأسلوب. كما تساعد هذه المقاربة على ترسيخ الدقّة في نقل المعنى والحرص على التكافؤ بين النّصين المصدر والهدف. غير أنّ أثرها يظلّ محدودًا فيما يتعلّق ببناء الكفاءة الترجمية الشاملة، ذلك أنّها تركّز أساسًا على المنتج النهائي، وتُغفل إلى حدّ كبير المسار الذهني والاستراتيجي للطالب أثناء عملية الترجمة، ولا تولي اهتمامًا كافيًا لتنمية استقلالية المتعلّم أو قدرته على اتخاذ القرار الترجمي في سياقات مختلفة ما قد ينعكس سلبًا على جاهزيته للممارسة المهنية.

2.4 أثر المقاربة الكفائيّة على كفاءة الطالب المترجم: تؤثّر المقاربة الكفائيّة بشكل أعمق وأشمل في بناء كفاءة الطالب المترجم، إذ لا تقتصر على الجانب اللغوي، بل تستهدف تنمية مجموعة متكاملة من الكفاءات من بينها الكفاءة اللغوية، والثقافية،

والاستراتيجية، والتكنولوجية، والمهنية. ويُشجَّع الطالب في هذا الإطار على تحليل المشكلات الترجمية، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتبرير قراراته الترجمية. كما تعزّز استقلالية الطالب وقدرته على التعلّم الذاتي والعمل التعاوني، وتُنمّي لديه الوعي بمتطلبات السياق التواصلي والمهني للترجمة. ويُسهم هذا التوجّه في إعداد مترجمين أكثر قدرة على التكيّف مع تنوّع النصوص والمجالات، وأكثر استعدادًا لمواجهة متطلبات سوق العمل.

يعاني الطلبة الذين لم يتلقّوا تكوينهم وفق المقاربة الكفائية من صعوبات نحوية وصرفية ملحوظة، تتجسد أساسًا في سوء توظيف الأزمنة وفي الخلل في تركيب الجمل في اللغة الهدف. ويتضح ذلك، على سبيل المثال، في ترجمة الجملة (She has been studying) إلى «هي درست»، رغم أن الدلالة الصحيحة تعبّر عن الاستمرارية الزمنية، وكان من الأجدر ترجمتها إلى « كانت تدرس منذ فترة». وتنعكس مثل هذه الأخطاء سلبًا على دقة الترجمة، لا سيما في النصوص الأكاديمية والعلمية التي تتطلب درجة عالية من الضبط اللغوي.

كما يبرز ضعف آخر يتمثل في الاعتماد المفرط على القواميس الثنائية أو على الترجمة الآلية، الأمر الذي يؤدي إلى أخطاء دلالية واضحة. فعلى سبيل المثال، قد تُترجم كلمة (bank) آليًا إلى «بنك» حتى في سياق جغرافي يدل على «ضفة نهر»، وهو ما يكشف عن قصور في التحليل السياقي وضعف في القدرة على اتخاذ القرار الترجمي المستقل.

ويؤدي تجاهل الفروق الثقافية كذلك إلى نقل التعابير الثقافية نقلًا حرفيًا، مما يسهم في تشويه المعنى المقصود. ومن ذلك ترجمة المقولة (costs an arm and a leg)، التي تُستخدم للدلالة على غلاء الثمن، إلى «يكلف ذراعًا وساقًا»، وهي ترجمة تفقد العبارة بعدها الدلالي والثقافي.

وتتمثل إحدى الإشكالات الجوهرية أيضًا في ضعف الكفاءة الاستراتيجية لدى الطالب، أي عدم قدرته على اختيار الاستراتيجية الترجمية الملائمة للسياق. فكثيرًا ما يفتقر الطلبة إلى مهارات أساسية مثل إعادة الصياغة، أو الشرح، أو الحذف والإضافة عند الاقتضاء، فيلجؤون بدلًا من ذلك إلى الترجمة الحرفية أو إلى الإفراط في استخدام القواميس والترجمة الآلية، مما يفضي إلى إنتاج نصوص تفتقر إلى الدقة أو الانسجام السياقي.

كما يعكس هذا الاعتماد المفرط ضعفًا في الاستقلالية الترجمية، حيث يعجز الطالب عن تحليل النص وتحمل مسؤولية القرار الترجمي، وهو ما يُعدّ عنصرًا محوريًا في تكوين المترجم الكفء.

.4الخاتمة: خلصت الدراسة إلى أنّ التحوّل من المقاربة النّصية إلى المقاربة الكفائيّة في تعليم الترجمة يمثل خطوة طبيعية نحو تطوير تعليم أكثر شمولية وفاعلية، قادر على تلبية متطلبات الواقع الأكاديمي والمهني. فالمقاربة النّصية، كما أبرزها كاتفورد (1965) من خلال تعريف المكافئ النّصي، تركز على تحليل النص كوحدة مغلقة وتحقيق التكافؤ اللغوي والدلالي، كما أشار هاليداي وهاسان (1976) إلى أهمية النسيج النّصي ووحدة العلاقات بين عناصر النص والبيئة التي يوضع فيها. هذه المقاربة، رغم قيمتها في صقل المهارات اللغوية والتحليلية، تظل محدودة من حيث إعداد مترجمين قادرين على مواجهة تحديات النصوص الواقعية واتخاذ القرارات الاستراتيجية في السياق المهني.

في المقابل، تقدم المقاربة الكفائية إطارًا متكاملًا لتنمية كفاءة المترجم الشاملة، كما وضحت مجموعة (PACTE) (2003)و(2007) (Hurtado Albir)، من خلال التركيز على تطوير المعرفة والمهارات الضرورية لممارسة الترجمة، وربط التعلم بالتطبيق العملي، ما يجعل المتعلم فاعلًا نشطًا محللاً ومقرراً وقادرًا على التعامل مع النصوص في سياقاتها الواقعية والمهنية. وتتيح هذه المقاربة دمج النظرية بالتطبيق وتنمية مهارات لغوية وثقافية واستراتيجية متكاملة، بما يعزز قدرة المترجم على الاستجابة لمتطلبات سوق العمل الحديثة ويحقق مرونة أكبر في التعلم والتكيف مع مختلف النصوص والمواقف.

وبالتالي، يمكن اعتبار التحول إلى المقاربة الكفائية امتدادًا طبيعيًا ومنطقيًا للمقاربة النصية، إذ يحتفظ بالتأسيس اللغوي والتحليلي للنصوص، لكنه يوسع نطاق التعليم ليشمل المهارات المهنية والتفكير الاستراتيجي، ويحول المتعلم من متلقٍ سلبي إلى فاعل متكامل في العملية التعليمية. ويؤكد هذا التوجه على ضرورة إعادة تصميم برامج تدريب المترجمين الجامعية وفق مبادئ الكفاءة الشاملة، لضمان إعداد مترجمين مؤهلين قادرين على أداء مهامهم بفعالية في الحياة الأكاديمية والمهنية، ولتعزيز التكامل بين النظرية والتطبيق في مجال الترجمة.

قائمة المراجع

- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome.
- PACTE Group. (2003). Competence in translation and translation training. *Target, 15*(2).
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

إشكاليّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليم: مقاربة لسانيّة-تربويّة

ط.د. إيمان شرشار
جامعة سيدي بلعباس

الملخّص: تعدّ العلاقة بين الترجمة والتعليم من القضايا الإشكالية التي أثارت نقاشًا واسعًا في الدراسات اللسانية والتربوية، لاسيما في ظل التحولات التي عرفتها العملية التعليمية وتنامي الاهتمام باللسانيات التطبيقية. فقد اتخذت الترجمة داخل السياق التعليمي وضعًا متذبذبًا بين اعتبارها وسيلة بيداغوجية لتسهيل الفهم ونقل المعنى، وبين النظر إليها بوصفها غاية تعليمية قائمة على بناء كفايات لغوية وترجمية مستقلة. ويُسهم هذا التذبذب في إعادة طرح موقع الترجمة داخل المنظومة التعليمية وحدود وظيفتها البيداغوجية.

ويُبرز المنظور اللساني-التربوي أنّ الترجمة تمثل ممارسة لغوية معرفية مركبة، تقوم على التفاعل بين الكفايات اللسانية والتواصلية والسياقية، وتؤدي دورًا أساسيا في تعليم اللغات وفي تكوين المترجمين على حدّ سواء. كما يبيّن أنّ إدماج الترجمة في العملية التعليمية وفق تصور متوازن يسمح بتجاوز الطرح الثنائي للوسيلة والغاية، ويؤسس لرؤية تكاملية تجعل منها أداة تعليمية فعّالة ومكوّنًا معرفيًا بنيويًا داخل الفعل التعليمي.

الكلمات المفتاحية: الترجمة، التعليم، الترجمة التعليمية، اللسانيات التطبيقية، المقاربة التربوية.

Abstract : The relationship between translation and education is considered one of the problematic issues that have given rise to wide debate in linguistic and pedagogical studies, especially in view of the transformations witnessed by the educational process and the increasing interest in applied linguistics. Within the educational context, translation has assumed an unstable position, fluctuating between being regarded as a pedagogical means for facilitating comprehension and transferring meaning, and being viewed as an

educational end in itself based on the development of independent linguistic and translational competences. This fluctuation contributes to reconsidering the position of translation within the educational system and the limits of its pedagogical function.

From a linguistic–pedagogical perspective, translation represents a complex cognitive and linguistic practice based on the interaction between linguistic, communicative, and contextual competences, and plays a fundamental role in both language teaching and translator training alike. It also shows that integrating translation into the educational process within a balanced framework allows for overcoming the binary opposition between means and ends, and establishes a complementary vision that considers translation both an effective educational tool and a core epistemic component within the educational act.

Keywords : Translation, Education, Educational Translation, Applied Linguistics, Pedagogical Approach.

مقدمة: أفرزت التّحوّلات المعرفيّة والبيداغوجيّة التي شهدها الحقل التّعليميّ في العقود الأخيرة إعادة نظر عميقة في موقع التّرجمة داخل العمليّة التّعليميّة، ولا سيما في سياق تعليم اللّغات وتكوين المترجمين فقد انتقلت التّرجمة من كونها ممارسة هامشيّة مرتبطة بنقل المعنى فحسب، إلى ممارسة معرفيّة ولسانيّة مركّبة تتقاطع فيها الأبعاد اللّغويّة والتّواصليّة والتّربويّة، مما جعل حضورها داخل الفعل التّعليميّ محلّ نقاش علميّ متجدد.

وفي هذا السّياق، برزت إشكاليّة العلاقة بين التّرجمة والتّعليم بوصفها إشكاليّة مركزيّة، تتجاذبها تصوّرات متباينة تتراوح بين النّظر إلى التّرجمة باعتبارها وسيلة بيداغوجيّة لتيسير الفهم وضبط المعنى وبين اعتبارها غاية تعليميّة قائمة بذاتها تُسهم في بناء كفايات لسانيّة وترجميّة مستقلّة، ويكشف هذا التباين عن تعقّد موقع التّرجمة داخل المنظومة التّعليميّة،

وعن الحاجة إلى مقاربات علميّة قادرة على استيعاب طبيعتها الوظيفيّة والمعرفيّة في آن واحد. ومن هذا المنطلق، يتيح الجمع بين المنظور اللّسانيّ والمنظور التّربويّ إمكانيّة مقاربة هذه العلاقة مقاربة شموليّة، تبرز أبعادها النّظريّة والتّطبيقيّة، وتسهم في إعادة بناء تصوّر متوازن لدور التّرجمة داخل الفعل التّعليميّ، بعيدًا عن الطرح الثّنائيّ الضيّق الذي يحصرها في حدود الوسيلة أو الغاية.

الإطار المفاهيميّ للتّرجمة في السّياق التّعليميّ: تُعدّ العلاقة بين التّرجمة والتّعليم إحدى القضايا المحوريّة ضمن حقلي الدّراسات اللّغويّة والتّربويّة المعاصرة، إذ لم تعد التّرجمة مجرّد عملية نقل لغويّ بحتة بل أصبحت أداة معرفيّة تربويّة متكاملة تهدف إلى تطوير الكفايات اللّغويّة والتّواصليّة للمتعلّمين، ويقتضي فهم هذه الإشكاليّة التّأصيل لمفاهيم أساسيّة تمثّل حجر الأساس لأيّ مقاربة علميّة، وتشمل: مفهوم التّرجمة مفهوم التّعليم والتّعليميّة، التّرجمة التّعليميّة، وعلاقة التّرجمة باللّسانيات التّطبيقيّة.

مفهوم الترجمة: يعرّفها "رومان جاكبسون" (R.Jackobson) بأنّها: "استبدال رموز لغويّة في لغة ما برموز لغويّة في لغة أخرى"[1] أي نقل العناصر اللّغويّة من اللّغة المنقول منها إلى اللّغة المنقول إليها، وهذه الرّموز تشمل العناصر الصّوتية والنّحوية والصّرفية وكلّ ما يخصّ بنية النّصّ ومعناه العام.

كما تُعرف بأنّها: "التعبير عن معنى كلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى مع الالتزام بمبدأ الوفاء"[2] فالمترجم يجب أن يراعي الفروقات الموجودة بين اللّغات وكذا مقصديّة المؤلّف للوصول إلى ما يسمى بمفهوم الأمانة في التّرجمة.

ويرى هاليداي (Halliday) بأنّ المعادل النّصيّ فيما بين نصيّ اللّغة المصدر واللّغة المنقول إليها "لا يتطلب إيجاد المقابل الشّكلي بين هذين النّصين على مستوى المفردات أو القواعد ولكن إيجاد معادل على مستوى النّص بأكمله"[3]

وعليه، تكون التّرجمة بأنها عمليّة لغويّة معرفيّة تهدف إلى إعادة بناء المعنى من لغة المصدر إلى لغة الهدف، مع مراعاة السّياق اللّغويّ والثّقافيّ والتّربويّ، بما يسهم في إيصال الرّسائل وتحقيق تواصل فعّال، وهذا ما يجعلها تتّسم بثلاثة أبعاد متكاملة:

- البعد اللّغويّ: تحليل النّص وفهم بنيته وإعادة إنتاجه بأسلوب دقيق في لغة الهدف؛

- البعد المعرفيّ: التفكير النقدي والتحليلي لفك شيفرات المعنى وإعادة بنائها بدقة؛
- البعد التّواصليّ: نقل الرسائل بين ثقافتين مختلفتين مع مراعاة السّياق ومستوى المتلقي.

وهو ما يشير إلى أنّ الترجمة لا تقتصر على كونها نشاطًا لغويًا، بل هي أداة تعليميّة متقدّمة تمكّن المتعلمين من استثمار مهاراتهم اللّغويّة والمعرفيّة في مواقف تواصليّة حقيقيّة، مما يرسّخ مكانتها كعنصر جوهريّ داخل العمليّة التّعليميّة.

مفهوم التعليمية: لهذا المصطلح عدّة مقابلات ترجميّة في اللّغة العربيّة، والجدير بالذّكر أنّها كلمة استخدمت في المجال التربويّ لأوّل مرّة سنة 1613م. **ويختلف استعمال هذه المصطلحات ويتفاوت من باحث لآخر، فنجد البعض يستعمل مصطلح (ديداكتيك) معرباً كما هو، بينما يستعمل آخرون (علم التعليم) أو (علم التدريس)، وقليل ممن يستعمل مصطلح (تعليميات)، ولم يُستعمل مصطلح (التدريسية) بكثرة، ولعل أكثر مصطلحات** هذا العلم انتشارا واستعمالا هو (التعليمية).

عرّفها "محمد الدريج" بأنها: "الدّراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ قصد تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أم على المستوى الوجداني أم على المستوى الحسي الحركي"[4]، ونجد جان كلود غانيون (G.C.Gagnon) يعرّفها بأنّها: إشكاليّة تتضمّن تأمّلا وتفكيراً لطبيعة المادّة الدّراسيّة وغايات تدريسها إعداداً لفرضيات العمل التطبيقي وهي بذلك دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها"[5]، فهي بذلك تهتمّ بالإطار النّظري لعمليّة التعلّم وتستمدّ معطياتها من علوم إنسانية شتى، فتأخذ منحى الإجابة عن السّؤالين: ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟

فتكون التعليمية بذلك كلاً متكاملا يضمّ مجموع التقنيات والطرائق بغية تحقيق أهداف تعليميّة فعّالة وتذليل الصعوبات أمام المتعلمين وتحسين جودة التفاعل الحاصل بين الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية (المعلّم-المتعلّم-المعرفة).

الترجمة التّعليميّة: هي عبارة عن: "تمرين يتمحور بشكل عام وكامل حول مطابقات لغويّة مسبقة وهذه اللّغويات تقوم على نصوص ومقاطع نصيّة مأخوذة من بنية اللّغة تكون عبارة عن مستوى تركيب النّصوص واختيارها يكون ضمن التّمرين المعتمد للتّرجمة

التّعليميّة، ويعدّ جان دويل أوّل من استعمل هذا المصطلح، على أنّه عبارة عن استخدام تمارين تعليميّة تهدف إلى تعليم لغة أجنبيّة ما والتّقابل معها سواء كان هذا التّمرين كتابيًا أم شفهيًا، وتقوم هذه الترجمة على جمل بسيطة ومركّبة، أو من نصوص ذات مقاطع مختلفة، شرط أن يمتلك هذا المترجم قدرة معرفيّة جيّدة للغات بغرض التمكّن من الترجمة الجيّدة، فتكون أداة تعليميّة تساعد المعلّم على تقديم المادّة المعرفيّة من أجل الحصول على نتيجة تعليميّة هادفة يستقبلها المتعلّم في حقل العمليّة التعليميّة عامّة وتعليم اللّغات خاصّة"[6].

وبإسقاط الترجمة على الحقول التربويّة تكون الترجمة التّعليمية هي ترجمة موجّهة ضمن سياق تربويّ فعّال، باستعمال أساليب محدّدة تهدف إلى بناء الكفايات اللّغويّة والمعرفيّة للمتعلّمين، ما يجعلها تختلف عن التّرجمة المهنيّة أو التّقليدية المدرسيّة، حيث تمتّع بخصائص أساسيّة تمثّل في:

1. البيداغوجية: مصمّمة وفق أهداف تعليميّة واضحة؛
2. التّوجيه: تراعي مستويات المتعلّمين واحتياجاتهم؛
3. الارتباط بالسّياق التّعليميّ: تُدمج ضمن الأنشطة التّعليميّة المختلفة.
4. تنمية الكفايات: لغويّة، معرفيّة، وتواصليّة.

هذه الخصائص تبرز أنّ التّرجمة التّعليميّة ليست مجرّد نشاط لغوي، بل أداة تربويّة متكاملة تمكن المتعلّمين من ممارسة اللّغة في سياق ديداكتيكيّ محدّد، إذ تربط بين المعرفة النّظريّة والمهارات العمليّة، مما يجعل الترجمة جسرًا بين التعلّم والفعل التربويّ.

التّرجمة في إطار اللّسانيات التّطبيقية: من منظور اللّسانيات التطبيقية، تُعد الترجمة أداة معرفيّة واستراتيجية تتجاوز حدود النّقل اللّغوي لتصبح وسيلة فعّالة لتفعيل العمليّة التّعليمية، " كونها جزءًا من تعليم اللّغات الأجنبية التي تعتبر ثمرة تلاقح علوم المعرفة كعلم التّربية وعلم النّفس وعلم الاجتماع عامّة وعلوم اللّسان خاصّة اللّسانيات التي تعتبر المصدر الأوّل لتعليمية اللّغات وتكون الترجمة فيه وسيلة تعليمية تمكّن المتعلّم من تقديم المعرفة اللّغويّة"[7] حيث تتيح للمتعلّمين الانخراط في تحليل النّصوص وفهم البنى اللّغويّة والمعجميّة بدقّة، وهو ما يعزّز إدراكهم للفروق الدّقيقة بين المعنى والسّياق في لغتين مختلفتين. بهذا الشكل تتحوّل الترجمة إلى تجربة تربويّة متكاملة، تجمع بين الجانب اللّسانيّ والفكري والتّواصلي، وتمنح

المتعلّم فرصة لتطوير مهاراته النّقديّة والتّحليلية، إلى جانب صقل قدراته التّواصليّة في مواقف لغويّة واقعيّة.

ويمكن القول بأنّ التّرجمة التّعليميّة في هذا الإطار تستمدّ فعاليتها من قدرتها على دمج المعرفة النّظريّة بالقيم التّربويّة، حيث توفّر بيئة تعليميّة تفاعليّة تمكّن المتعلم من مواجهة التحدّيات اللّغوية والتّواصليّة بشكل واعٍ ومنهجي، مع تعزيز فهم العلاقة بين اللّغة والمعنى والسّياق الثّقافي، بذلك، تصبح التّرجمة أكثر من مجرد وسيلة لتعلّم لغة جديدة؛ فهي أداة استراتيجيّة لبناء كفايات لغويّة ومعرفيّة متكاملة، تحقق الهدف الأساسيّ للعمليّة التّعليميّة.

التّرجمة كآلية لبناء الكفايات اللّغويّة والتّواصلية: تُعد الترجمة أداة تربويّة واستراتيجيّة مركزيّة في العملية التّعليميّة، إذ تتجاوز مجرّد نقل المعنى لتصبح وسيلة فعّالة لتطوير الكفايات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصليّة للمتعلّمين، مع صقل التّفكير النّقدي والتّحليلي لديهم، فالتّعامل مع النّصوص بلغتين مختلفتين يحتّم على المتعلّم تحليل البنية اللّغوية والمعجميّة للنّص الأصلي، استيعاب السّياق الثّقافي، وفهم العلاقات الدّقيقة بين المعنى والسّياق، مما يحوّل التعلّم إلى ممارسة معرفيّة متكاملة تربط بين النّظريّة والتّطبيق ويُستخدم هذا التفاعل البنّاء عبر عدّة آليات متكاملة يمكن حصرها فيما يلي:

1. التّرجمة التّحليليّة للنّصوص: يركّز المتعلّم على دراسة البنيّة اللّغويّة والمعجميّة للنّص الأصلي، وفهم السّياق، وتحليل العلاقات الدّلاليّة، ما يعزّز التّفكير النقدي وقدرات الاستنتاج المنهجي.

2. التّرجمة المقارنة بين اللّغات: يقوم المتعلم بمقارنة التراكيب والأساليب والمعاني بين لغة المصدر ولغة الهدف، ما يتيح له إدراك الفروق الدقيقة في الأسلوب والدلالة، ويقوي الكفايات اللغوية والتواصلية.

3. الترجمة التفسيرية أو إعادة الصياغة: يتعلم المتعلم إعادة إنتاج المعنى بأسلوب مختلف دون المساس بالدلالة الأصلية، مما يطور مهارات التّعبيرَيْن الكّتابي والشفوي، ويعزز المرونة في التواصل واستخدام اللغة بوعي ودقة.

4. التّرجمة العملية ضمن أنشطة تعليمية تفاعلية: تُدمج الترجمة في مشاريع تعليمية وتمارين صفية، مثل قراءة النصوص ثنائية اللغة، مناقشتها شفويًا، أو مقارنة تراكيبها

اللغوية، مما يعزز التعلم النشط والتفاعل بين المتعلمين، ويحقق اكتساب كفايات متكاملة تشمل اللغة، الفكر، والتواصل[8].

بهذا، تحوّل التّرجمة إلى أداة تربوية قوية تربط بين النّظريّة والممارسة، وتعزز قدرة المتعلّم على معالجة النّصوص بشكل منهجيّ وتحليل دقيق، وتدعم التّفكير النّقدي والاستقلاليّة التّعليميّة، مما يجعلها عنصرًا أساسيًا في بناء الكفايات التّعليميّة والتّواصليّة.

الإشكاليات والحدود في توظيف الترجمة داخل العملية التعليمية: على الرغم من الدور المحوري الذي تلعبه الترجمة كأداة تربوية واستراتيجية في بناء الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين، إلا أن توظيفها في العملية التعليمية يواجه مجموعة من الإشكاليات المعقدة التي تتطلب مقاربة دقيقة لفهمها ومعالجتها.

تمثّل أولى هذه الإشكاليات في "البعد اللّغويّ المرتبط بالفروق الدّقيقة بين الّلغة المصدر واللّغة الهدف إذ قد يواجه المتعلّم صعوبة في التقاط المعاني الدقيقة أو إدراك الفروق الأسلوبية والنحوية والثقافية بين النصين وهو ما قد يؤدي إلى إعادة إنتاج غير دقيقة للنصوص أو فقدان الرسالة الأساسية. وللتغلب على هذه الإشكالية، يقتضي الأمر اعتماد مستويات تدريجية للنصوص التعليمية، مع تقديم استراتيجيات تحليلية تساعد المتعلم على فهم البنية اللغوية والتراكيب المعجمية بشكل معمّق، بما يعزز وعيه اللغوي ويصقل قدراته التحليلية.

ثانيًا، البعد التربوي المتعلق بنقص التكامل المنهجي للترجمة داخل المناهج التعليمية، حيث كثيرًا ما يتم توظيف الترجمة كتمرين معزول بعيد عن أهداف المنهج الكلي أو ضمن أنشطة آلية لا تحفّز التفكير النقدي ولا التحليل المعرفي. هذا النقص في التوجيه البيداغوجي يقلل من فعالية الترجمة كأداة لتنمية الكفايات ويحولها إلى نشاط شكلي يفتقر إلى العمق. وللتغلب على هذه الإشكالية، ينبغي دمج الترجمة في أنشطة تعليمية تفاعلية، مثل المناقشات الصفية، المشاريع الجماعية، وتحليل النصوص بشكل جماعي وفردي، مما يضمن تحقيق أهداف التعلم وتعزيز الكفايات التواصلية والمعرفية للمتعلمين.

ثالثًا، تفاوت مستويات المتعلمين يمثّل إشكالية حقيقية، إذ يختلف إدراك المتعلمين للنصوص المعقدة وقدرتهم على إعادة إنتاج المعنى بدقّة، ويمكن أن يؤدي هذا التفاوت إلى إحباط بعض المتعلمين أو ضعف اكتسابهم للكفايات، وهو ما يستدعي وضع

استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية، مع تقديم الدعم والتقويم المستمر، لضمان استفادة جميع المتعلمين من الترجمة وتحقيق تدرج منطقي في اكتساب المهارات.

رابعًا، البعد التطبيقي والتنظيمي الذي يتمثل في ضعف التكامل بين الترجمة والأنشطة التعليمية العملية. فعندما تقتصر الترجمة على التمارين النظرية أو الترجمة الحرفية للنصوص دون ربطها بالمواقف اللغوية الواقعية، يفقد المتعلم فرصة تطبيق المعرفة واختبار مهاراته في سياقات تواصلية حقيقية. ومن أجل معالجة هذه الإشكالية، يجب اعتماد آليات منهجية واضحة تدمج الترجمة في أنشطة تعليمية تفاعلية، مثل قراءة النصوص ثنائية اللغة، إعادة الصياغة، والمشاريع الصفية، بما يحقق توازنًا بين التعلم النظري والتطبيقي ويعزز التفاعل بين المتعلمين.

خامسًا، تمثّل الإشكاليّة المتعلّقة بالتّفكير النّقدي والإبداعي تحديًا إضافيًا، إذ قد يؤدي الاعتماد المفرط على التّرجمة الحرفيّة دون توجيه نقدي نحو تحويل المتعلم إلى ناقل للنصوص بدل أن يكون منشئًا للمعنى بطريقة واعية ومرنة. ولتجاوز هذا القيد، ينبغي تشجيع الترجمة التفسيرية وإعادة الصياغة، بما يمكّن المتعلم من إعادة بناء المعنى بأسلوب مرن مع الحفاظ على دلالته، ما يعزز التفكير النقدي، والقدرة على التحليل والوعي اللغوي والتواصلي، ويحقق استثمار الترجمة كأداة تعليمية استراتيجية متكاملة"[9].

توضح هذه الإشكاليات، عند تحليلها من منظور لساني - تربوي، أنّ توظيف الترجمة في التّعليم لا يقتصر على تعليم مهارة لغويّة فحسب، بل يتطلب تصميمًا استراتيجياً متكاملاً يربط بين اللّغة والمعرفة والتّواصل ويعتمد على التدرّج في الأنشطة، والتّوجيه المستمرّ، والتّفاعل الفعّال بين المعلم والمتعلّم، ويبرز من خلال ذلك أنّ النّجاح في توظيف التّرجمة كأداة تعليميّة يعتمد على قدرتها على تطوير الكفايات اللّغويّة التّواصليّة والمعرفيّة بشكل متوازن، مع توفير بيئة تعليميّة محفّزة تضمن اكتساب مهارات شاملة ومستدامة ما يجعل التّرجمة عنصرًا أساسيًا لتحقيق الأهداف التّربوية في سياق التّعليم المعاصر.

التطبيقات العملية والاستراتيجيات المقترحة لتعزيز الترجمة التعليمية: تتجلى أهميّة التّرجمة في التّعليم ليس فقط كمهارة لغويّة، بل كأداة تربويّة استراتيجيّة تسهم في بناء الكفايات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصليّة لدى المتعلّمين، شريطة توظيفها وفق منهجيّة منظّمة واستراتيجيّة واضحة، إذ إنّ فعاليّة التّرجمة في التّعليم تعتمد على دمجها في سلسلة من الإجراءات

والتّطبيقات العمليّة المتدرّجة، التي تسمح بتحويل المعرفة النّظريّة إلى ممارسة تعليميّة قابلة للتّطبيق، وتضمن تفعيل التّفكير النّقدي والتّحليليّ للمتعلمين.

أولاً، "تبني استراتيجيّة تدريجيّة في اختيار النّصوص، تراعي مستويات المتعلّمين والفروق الفرديّة بينهم بحيث تبدأ بالمواد اللّغوية البسيطة ثم تتدرّج نحو النّصوص الأكثر تعقيدًا من حيث البنية والدّلالة والسّياق الثقافي، هذا التدرّج المنهجيّ يضمن تحقيق اكتساب الكفايات بشكل متوازن ويحدّ من الإحباط أو التشتّت لدى المتعلّمين، ويؤسّس لبيئة تعليميّة محفّزة على التعلّم الذّاتي والمستمر.

ثانيًا، توظيف التّرجمة في أنشطة تعليميّة متكاملة تشمل القراءة، التّحليل، المناقشة، وإعادة الصّياغة، بحيث يصبح المتعلّم مشاركًا فاعلًا في بناء المعنى، لا مجرد ناقل للنّصوص، وتشتمل هذه الأنشطة على: مشاريع جماعيّة لإعداد ملخّصات أو عروض تقديميّة، مناقشات صفيّة للنّصوص المترجمة، وتحليل مقارن بين تراكيب ومعاني لغة المصدر ولغة الهدف، ويتيح هذا التّكامل للمتعلمين تطبيق المعرفة النّظريّة في سياقات واقعيّة، ويطوّر لديهم مهارات التّواصل الفعّال، والتّفكير النّقدي، والقدرة على التّعبير الإبداعي"[10].

ثالثًا، "تعزيز كفاءة العمليّة التّعليمية "عبر استخدام الأدوات والتّقنيات الحديثة، مثل النّصوص التّفاعليّة التّطبيقات الرّقمية التّعليميّة، ومنصّات التّعليم عن بعد، التي تسمح بممارسة التّرجمة في بيئات محاكاة للواقع، وتتيح للمتعلمين فرص التعلّم المستقلّ والتفاعلي خارج الإطار التّقليدي للصف، هذه الأدوات تسهم في تنويع الأنشطة التّعليمية وتوسيع نطاق الخبرة اللّغوية والتّواصليّة للمتعلمين، بما يضمن استثمار التّرجمة كأداة تعليميّة فعّالة ومتعدّدة الأبعاد.

رابعًا، وضع آليات تقييم منهجيّة لأداء المتعلّمين من خلال التّرجمة، ترتكز على دقة اللّغة، جودة التّعبير قدرة إعادة بناء المعنى، والمهارات التّحليلية. ويتيح هذا التقييم المستمرّ تحديد نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، وتقديم التّغذية الرّاجعة اللاّزمة، مما يعزز اكتساب الكفايات بشكل ممنهج ومستدام، يضمن أنّ التّرجمة تؤدي دورها كأداة تربويّة استراتيجية، لا كنشاط شكليّ"[11].

خامسًا، "التّركيز على التّرجمة التّفسيريّة وإعادة الصّياغة كجزء من الاستراتيجيّة التّعليمية، إذ تساعد المتعلّم على تطوير القدرة على التعبير بأسلوب مرن، وتحفزه على التّفكير النقدي،

واستخلاص الفروق الدقيقة بين النّصوص"[12]، ممّا يعزّز الوعي اللّغوي والتّواصلي ويجعل التّرجمة وسيلة فعّالة لصقل مهارات التّفكير والتّحليل في الوقت نفسه.

ونافلة القول، إنّ هذه التطبيقات العملية والاستراتيجيات المنهجية تشكّل إطارًا متكاملاً يتيح للتّرجمة أن تتحوّل من مجرّد مهارة لغويّة إلى أداة تعليميّة استراتيجيّة قادرة على تعزيز الكفايات اللّغويّة والمعرفية والتّواصليّة للمتعلمين، مع توفير بيئة تعليميّة منظّمة، تفاعليّة، ومحفّزة على التّفكير النّقديّ، التّحليل المنهجي، والإبداع اللّغوي. وبهذا يصبح من الممكن تحويل العلاقة بين التّرجمة والتّعليم إلى نموذج تربوي رصين، يتوافق مع أهداف التّعليم المعاصر ومتطلبات التفاعل اللّغوي والثّقافي في السّياقات التّعليميّة الحديثة.

خاتمة: تمثّل التّرجمة أداة تربوية استراتيجية ترتقي بالمهارات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصلية للمتعلمين عند توظيفها ضمن إطار منهجي متدرّج يدمج التّحليل اللّغوي، المقارنة بين اللّغات، إعادة الصياغة والأنشطة التّفاعليّة المنظّمة، ويستلزم ذلك مواجهة الإشكاليات اللّغويّة والتّربويّة والتّفاوت بين مستويات المتعلّمين من خلال استراتيجيات دقيقة تجعل من التّرجمة وسيلة متكاملة لتحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة المعاصرة واكتساب كفايات متقدّمة ومستدامة لدى المتعلمين.

توصيات:

حملا على ما مرّ، تمّت صياغة مجموعة من التّوصيات العملية والاستراتيجيّة لتعزيز فعاليّة الترجمة كأداة تعليميّة متكاملة، على النّحو الآتي:

1. تصميم برامج تعليميّة متكاملة تعتمد التّرجمة كأداة استراتيجيّة، تربط بين المعرفة اللّغويّة والمهارات التّواصليّة، مع توظيف الأنشطة التّفاعلية والمشاريع التّطبيقيّة لتعزيز التعلّم العملي.
2. تفعيل الترجمة التّفسيريّة وإعادة الصّياغة كآليات مركزيّة في تطوير التّفكير النّقديّ والتّحليليّ، بما يتيح للمتعلّمين بناء المعنى بأسلوب مرن ومتوازن مع الحفاظ على الدقّة اللّغويّة والدّلاليّة.
3. استثمار الوسائط الرّقميّة الحديثة والمنصّات التّفاعليّة لتعزيز ممارسة التّرجمة في سياقات متنوّعة، وتوفير بيئة تعليميّة محفّزة على التعلّم الذّاتي، التّفاعل العمليّ، واستكشاف الفروق الثّقافية واللّغويّة بين النّصوص.

4. وضع استراتيجيات تقويميّة شاملة ومستمرّة تعتمد على مخرجات التّرجمة لتقييم الكفايات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصليّة، بما يسمح للمعلّم بتحديد مستويات المتعلّمين بدقّة وتقديم تغذية راجعة موجّهة لتعزيز الأداء.

5. دمج التّرجمة مع الأبعاد الثّقافيّة والمعرفيّة للمناهج التّعليميّة، بحيث تصبح وسيلة لربط المحتوى اللّغويّ بالمعرفة العامّة، وتوسيع مدارك المتعلّمين، مع تعزيز قدرتهم على التّعامل مع النّصوص في سياقات متعدّدة ومعقّدة.

6. تدريب المعلمين على توظيف التّرجمة بشكل منهجيّ واستراتيجيّ، بما يشمل تطوير خطط التّدريس، اختيار النّصوص، تصميم الأنشطة، وتطبيق أدوات التّقييم، لضمان نقل التّجربة التّعليميّة بأعلى جودة ممكنة.

7. تبني سياسات تعليميّة تشجّع البحث والتّجريب في التّرجمة التّعليميّة، بما يتيح تطوير أدوات واستراتيجيّات مبتكرة، وتبادل الخبرات بين المعلّمين والباحثين لتعزيز فعاليّة التّرجمة كأداة تعليميّة مستدامة.

قائمة المصادر والمراجع:

1 - محمد عبد العظيم الزّرقاني: مناهل الفرقان في علوم القرآن، دار الكتّاب العربي للنشر، بيروت، لبنان، ج 02، 1415ه-1990م.

2 - محمد حسن يوسف: كيف تترجم؟ شركة معاهد للتدريب والتعليم الأهلي، الكويت، 1997م، ط01.

3 - التونسي فائزة، زرقط بولرباح، شوشة مسعود، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الأغواط، المجلد07، العدد29، مارس 2018م.

4 - محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتّاب، البليدة، الجزائر، 2000م.

5 - رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط 01، 1991م.

6 - نجاة عبد اللاوي: فعالية استثمار التّرجمة التعليميّة في حقل تعليم اللغات، مجلة معالم، العدد 01، 2023م.

7 - عائشة عكاك، فاطمة عليوي: دور الترجمة في تعليمية وتحسين مستوى اللغة الأجنبية (الفرنسية) في الجزائر، 2013م.

8 - أمير مجرالي: الترجمة التعليمية في أقسام اللغات الأجنبية قراءة في التحديات واقتراح الحلول، مجلة معالم، العدد 01، المجلد 17، 2024م.

9 - اليزيد بوعروري، تعليمية الترجمة مقاربات وانتقادات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 01، المجلد 15، 2024م.

10 -صبيحة يعته فطيمة زيان، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدد اللغات والثقافات (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان (كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية، 2013م-2014م.

الهوامش:

1- صبيحة يعته فطيمة زيان: المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدد اللغات والثقافات (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللسان، كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية، 2013م-2014م، ص14.

2- ينظر: محمد عبد العظيم الزّرقاني: مناهل الفرقان في علوم القرآن، دار الكتّاب العربي، لبنان، ج 02، 1990م، ص91.

3- ينظر: محمد حسن يوسف: كيف تترجم؟ شركة معاهد للتدريب والتعليم الأهلي، الكويت، 1997م، ط01، ص19.

4- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتّاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص13.

5- ينظر: رشيد بناني: من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط 01، 1991م، ص 39.

6- ينظر: نجاة عبد اللاوي: فعالية استثمار التّرجمة التعليميّة في حقل تعليم اللغات، مجلة معالم، العدد 01، 2023م، ص 101.

7- ينظر: نجاة عبد اللاوي: فعالية استثمار التّرجمة التعليميّة في حقل تعليم اللغات، ص 104.

8- ينظر: عائشة عكاك، فاطمة عليوي: دور الترجمة في تعليمية وتحسين مستوى اللغة الأجنبية (الفرنسية) في الجزائر، 2013م، ص 10-11-12.

9- ينظر: أمير مجرالي: الترجمة التعليمية في أقسام اللغات الأجنبية قراءة في التحديات واقتراح الحلول، مجلة معالم، العدد 01، المجلد 17، 2024م، ص من 32 إلى 37.

10- ينظر: اليزيد بوعروري: تعليمية الترجمة مقاربات وانتقادات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 01، المجلد 15، 2024م، ص من 175 إلى 178.

11- ينظر: ريحان خويصات: رؤى جديدة في تعليمية الترجمة، مجلة المترجم، العدد 02، المجلد 22، سبتمبر 2022، ص 566-567.

12- ينظر: نجاة عبد اللاوي: فعالية استثمار التّرجمة التعليميّة في حقل تعليم اللغات، ص 102.

التّرجمة في تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: بين الغاية التّعليميّة والوسيلة البيداغوجيّة

أ. فتيحة مركوزة
جامعة أحمد بن بلة وهران1

الملخّص: تعدّ التّرجمة من القضايا المحوريّة في مجال تعليميّة اللّغات، حيث تتأرجح بين اعتبارها غايّة تعليميّة قائمة بذاتها، ووسيلة بيداغوجيّة داعمة لعمليّة التّعلّم، وفي سياق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، توظّف التّرجمة كأداة لفهم المعاني وبناء الكفاءة اللّغويّة، وليس لتحقيق التّرجمة فحسب، وهو ما يعرف بمفهوم البينيّة، أي التّفاعل والتّكامل بين علم التّرجمة وعلم التّعليميّة لتحقيق هدف تعليمي واحد. إنّ توظيف التّرجمة في هذا الإطار يسمح للمتعلّمين بفهم النّصوص العربيّة، مع اكتساب الرّصيد اللّغويّ الثّري، واستيعاب القواعد اللّغويّة والثّقافيّة، ويتّيح لهم تجاوز العقبات والتّعثرات النّاجمة عن الاختلاف اللّغويّ والثّقافي، ومن هذا المنطلق، تصبح التّرجمة وسيلة تعليميّة وليست غايّة مستقلّة، بما يعزّز الفهم العميق للغة العربيّة ويّسهم في تنمّية مهارات التّواصل لدى المتعلّم.

تهدف هذه المداخلة إلى الكشف عن الوظائف المتعدّدة للتّرجمة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها. مع الوقوف عند التّحديّات البيداغوجيّة مثل التّداخل اللّغويّ، والميل للتّرجمة الحرفيّة، مع صعوبة نقل الخصوصيّة الثّقافيّة، كما تسعى إلى توضيح كيف يمكن للمعلّم استثمار التّرجمة ضمن مقاربة بينيّة متوازنة، تراعي طبيعة المتعلّم وهدف التّعلّم، لتكون العمليّة التّعليميّة أكثر فاعليّة ودقّة.

Abstract: Translation is considered one of the central issues in the field of language didactics, as it oscillates between being regarded as an educational goal in its own right and as a pedagogical tool that supports the learning process. In the context of teaching Arabic to non-native speakers, translation is employed as a means to facilitate meaning comprehension and develop linguistic competence, rather than as an end focused solely on translation itself. This perspective reflects the concept of interdisciplinarity, which implies interaction

and integration between Translation Studies and Didactics in order to achieve a unified educational objective.

Within this framework, the use of translation enables learners to comprehend Arabic texts, acquire a rich lexical repertoire, and grasp linguistic and cultural rules, while helping them overcome difficulties arising from linguistic and cultural differences. Accordingly, translation becomes an instructional tool rather than an independent goal, contributing to deeper understanding of the Arabic language and enhancing learners' communicative skills.

This paper aims to reveal the multiple functions of translation in teaching Arabic to non-native speakers, while addressing pedagogical challenges such as language interference, the tendency toward literal translation, and the difficulty of conveying cultural specificity. It also seeks to clarify how teachers can effectively integrate translation within a balanced interdisciplinary approach that takes into account learners' characteristics and learning objectives, in order to make the educational process more effective and precise.

المقدّمة: تُعدّ التّرجمة من القضايا الأساسيّة في ميدان تعليميّة اللّغات، إذ تمثّل حلقة وصل بين المعرفة اللّغويّة والمعرفة الثّقافيّة، كما تكشف عن طبيعة التّفاعل المعرفيّ والبيداغوجيّ بين المعلّم والمتعلّم. وفي سياق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، تضطلع التّرجمة بوظيفتين متكاملتين لا يمكن الفصل بينهما.

تمثّل الوظيفة الأولى في اعتبار التّرجمة **غايّة تعليميّة**، حيث تُوظَّف في بناء كفاءات لغويّة ومعرفيّة متقدّمة لدى المتعلّمين، ولا سيّما المترجمين النّاشئين، من خلال تنمية الوعي الدّلاليّ والتّحكّم في آليّات نقل المعنى بين اللّغات. أمّا الوظيفة الثّانية، فتتجلّى في اعتبار

التّرجمة **وسيلةً بيداغوجيّة،** تُسهم في دعم فهم النّصوص العربيّة، وتيسير اكتساب المفردات، وتمكين المتعلّم من تجاوز الصّعوبات النّاتجة عن الفروق اللّغويّة والثّقافيّة.

ويعكس هذا التّوازن بين الوظيفتين مفهوم **البينيّة،** القائم على التّفاعل والتّكامل بين علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات، من أجل تحقيق هدف تعليميّ واحد، وهو بناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة لدى المتعلّم. ومن هذا المنطلق، تتجلّى الحاجة إلى مقاربة تربويّة علميّة تجعل من التّرجمة أداةً تعليميّة فعّالة، دون أن تتحوّل إلى غاية مستقلّة تُفرغ العمليّة التّعليميّة من بعدها التّواصليّ.

وقد ظلّت التّرجمة، لسنوات طويلة، قضيّة إشكاليّة في مجال تعليميّة اللّغات، حيث انقسمت الآراء بين من يرفضها بدعوى أنّها تعيق الاكتساب الطّبيعي للغة الهدف، ومن يدافع عنها باعتبارها أداة معرفيّة وبيداغوجيّة لا غنى عنها، خاصّة في المراحل الأولى من التّعلّم. وفي تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، تتضاعف حدّة هذه الإشكاليّة نظرًا لما تتّسم به العربيّة من خصوصيّات لغويّة وثقافيّة تجعل عمليّة الفهم المباشر أكثر تعقيدًا.

وانطلاقًا من هذا الواقع، تطرح هذه الدّراسة التّرجمة لا بوصفها غاية تعليميّة قائمة بذاتها، بل باعتبارها وسيلة بيداغوجيّة موجَّهة، تندرج ضمن مقاربة بينيّة تقوم على التّكامل الوظيفيّ بين علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات، بهدف خدمة عمليّة التّعلّم، وتحقيق الكفاءة التّواصليّة المنشودة لدى المتعلّم.

إشكاليّة الدّراسة: تنطلق هذه الدّراسة من السّؤال الجوهريّ:

كيف يمكن استثمار التّرجمة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، بحيث تكون أداة فعّالة لبناء الكفاءة اللّغويّة، مع المحافظة على دورها كوسيلة تعليميّة؟

وتستمدّ الدّراسة أهمّيتها من مجموعة إشكالات فرعيّة:

- ما الفرق بين التّرجمة كغايّة تعليميّة وكوسيلة بيداغوجيّة؟
- كيف يمكن للتّرجمة أن تعزز الفهم العميق للغة العربيّة لدى المتعلّم؟
- ما الصّعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلّمين عند توظيف التّرجمة في العمليّة التّعليميّة؟

فرضيّات الدّراسة:

1. يمكن للتّرجمة، عند توظيفها بطريقة بيداغوجيّة ضمن مقاربة بينيّة، أن تكون أداة فعّالة لبناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة لدى المتعلّمين، دون أن تتحوّل إلى غاية تعليميّة مستقلّة تُفرغ العمليّة التّعليميّة من بعدها التّواصليّ.

2. **إذا** تمّ تمييز التّرجمة بين كونها غاية تعليميّة وكونها وسيلة تعليميّة، فإنّ ذلك يعزّز قدرتها على دعم التّعلّم دون تعطيل اكتساب اللّغة الطّبيعيّة.

3. تعزيز الفهم العميق للّغة العربيّة عن طريق استخدام التّرجمة بطرق منهجيّة يسهم في فهم المتعلّم للنّصوص العربيّة بشكل أعمق، ويعزّز اكتساب المفردات وفهم السّياقات اللّغويّة والثّقافيّة

4. **تجاوز الصّعوبات اللّغويّة والثّقافيّة، حيث أنّ** التّوظيف الصّحيح للتّرجمة يساعد المتعلّمين على تجاوز الصّعوبات النّاتجة عن الفروق اللّغويّة والثّقافيّة، ويجعل التّعلم أكثر فعاليّة وسلاسة.

أهميّة الدّراسة: تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من عدّة أبعاد متكاملة، وهي على النّحو الآتي:

1. **أهميّة تربويّة وتعليميّة:**

- تساعد الدّراسة المعلّمين على فهم الدّور الفعّال للتّرجمة في دعم تعلّم اللّغة العربيّة، وتقديم استراتيجيّات تعليميّة تمكّن المتعلّم من تجاوز الصّعوبات اللّغويّة والثّقافيّة؛
- توفر أدوات بيداغوجيّة مبتكرة لتمكين المتعلّمين من اكتساب المفردات وفهم النّصوص بشكل أعمق، مع الحفاظ على الطّابع التّواصلي للغة.

2. **أهميّة معرفيّة:**

- تسهم الدّراسة في توضيح الفروق بين التّرجمة كغاية تعليميّة وكوسيلة بيداغوجيّة، ما يعزّز الفهم النّظري لمفهوم البينيّة في تعليم اللّغات.
- تدعم البحث العلمي في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، خصوصًا فيما يتعلق بالاستراتيجيّات المبتكرة لتطوير الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة.

3. **أهميّة عمليّة:**

- تمكّن المعلّمين من تطبيق التّرجمة بشكل فعّال داخل الصّف الدّراسيّ، ما يسهم في تحسين الأداء اللّغويّ للمتعلّمين؛
- تقدّم الدّراسة حلولًا عمليّة لتقليل الإشكالات التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين عند استخدام التّرجمة، مثل الصّعوبات النّاتجة عن الفروق اللّغويّة والثّقافيّة.

4. **أهميّة ثقافيّة واجتماعيّة:**

- تعزّز الوعي بالخصوصيّات اللّغويّة والثّقافيّة للّغة العربيّة، ما يساعد المتعلّمين على التّواصل الفعّال وفهم السّياقات الثّقافيّة المرتبطة باللّغة؛
- تسهم في بناء جسور تواصل بين الثّقافات من خلال التّرجمة، ما يدعم أهداف التّعلّم متعدّدة الثّقافات.

أهداف الدّراسة: تهدف هذه الورقة إلى:

1. الكشف عن الوظائف المتعدّدة للتّرجمة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.
2. تحليل دور التّرجمة كأداة تعليميّة لتّعزيز فهم المعاني وبناء الكفايّة اللّغويّة.
3. مناقشة التّحديّات البيداغوجيّة المرتبطة بالتّداخل اللّغويّ، مع الميل للتّرجمة الحرفيّة، وصعوبة نقل الخصوصيّة الثّقافيّة.
4. تقديم تصوّر مقارب بيني متوازن يدمج بين الغايّة التّعليميّة والوسيلة البيداغوجيّة في التّعليم العمليّ.

وتعتمد الدّراسة على المنهج التّحليليّ-الوصفيّ، من خلال:

- دراسة النّظريّات التّعليميّة واللّسانيّة الحديثة المتعلّقة بالتّرجمة والتّعليميّة.
- استعراض أفضل الممارسات في استخدام التّرجمة كأداة تعليميّة مع دمج البينيّة بين Translation Studies و.Didactics

أوّلاً: التّرجمة ين الماهيّة والأهميّة:

1. **التّرجمة: لغة:** جاء في لسان العرب "التّرجمة: المترجم، واللّسان، والمُترجم بالضم والفتح، هو الذي يترجم الكلام: أي ينقله من لغة أخرى، والجمع ترجمات"[1]، وممّا يدلّ أنّ هذه الكلمة عربيّة أصيلة قول النّبي محمّد ﷺ:" **مَا مِنكُمْ مِنْ أَحَد إلاَّ سَيُكَلِّمُهُ رَبُّهُ، لَيْسَ بَيْنَه وبَيْنَهُ تَرجمان...**"[2]

ويقول المتنبّي في قصيدة يصف فيها جيش الرّوم في معركة الحدث:

"تجَمَّعَ فِيهِ كُلُّ لَسُنٍ وَأُمَّة * فَمَا تفْهَمُ الحُدَاثَ إِلاَّ التَّرَاجِمُ"[3]**

وجاء في معجم الوسيط،" ترجم الكلام: بيّنه ووضّحه، وترجم كلام غيره وعنه: نقله من لغة إلى أخرى، ولفلان: ذكر ترجمته، والتّرجمان: المترجم، جمعه تراجم وتراجمه، ترجمة فلان: سيرته وحيّاته"[4]، وبناءً على ذلك، يمكنُ القول بأنَّ التّرجمة في معناها اللّغويّ العام تدورُ حول الكشف والإيضاح والبيان، سواء أكان ذلك بنقل الكلام بين اللّغات أم بشرحه وتفسيره داخل السّياق الواحد.

أمّا اصطلاحًا:" فهي فنّ جميلٌ، يهتمُّ بنقل الألفاظ والمعاني والأساليب من لغة إلى أخرى؛ بحيث يفهم المتكلّم باللّغة العربيّة فيها النّصوص بوضوح، ويشعر بها بقوّة، كما يفهمها ويشعر بها المتكلّم باللّغة الأصليّة"[5]، وهي كذلك:" أن يقوم المترجم بتحويل نصّ مكتوب أصليّ، وهو ما يسمّى بنصّ المصدر في اللّغة اللّفظيّة الأصليّة، إلى نصّ مكتوب يسمّى النصّ المستهدف"[6] وتعني التّرجمة عند جورج مونان:" هي احتكاك بين اللّغات وواقعة من وقائع ازدواجيّة اللّغة"[7]، وأنّه:" بدون معرفة حضارة اللّغة المنقول منها لا يمكن إلاّ أن يكون ذلك عامل تعثر ورداءة للتّرجمة، فمعرفة خفايا المجتمع اللّغويّ المنقول منه تمكّن من الفهم الصّحيح للمفهوم أو اللفظ في النصّ المطروح للتّرجمة، فيقع اختيار المقابل الصّحيح أو الأقرب إلى الصّحة على الأقل في التّرجمة بالقياس إلى اللّغة المنقول إليها"[8].

ويرى فيليب تورجيه نقلاً عن ماغدا جون رونو أنّ التّرجمة تعني" انتقال الرّسالة من لغة إلى لغة أخرى، وبناء فضاء استقبال تلتقي فيه الهويّة مع الاختلاف"[9]، أمّا بالنّسبة لرومان ياكبسون" فالتّرجمة تعني المعاني المعجميّة والتّركيبيّة للّغة ما"[10] ومن خلال هذه التّعريفات، يمكن استخلاص بأنّ التّرجمة اصطلاحًا: هي عمليّة لغويّة وفنيّة وثقافيّة مركّبة، تقوم على نقل نصّ مكتوب من لغة المصدر إلى لغة الهدف نقلاً واعيًّا، لا يقتصرُ علَى تحويلِ الأَلفاظِ، بل يشمل المعاني والأساليب والدّلالات الشّعوريّة، مع الحرص على أن يُحدث النصّ المترجم الأثر نفسه الذي يُحدثه النصّ الأصلي في متلقّيه. كما تتأسّس التّرجمة على التّفاعل والاحتكاك بين اللّغات والثّقافات، ولا يمكن أن تحقّق على الوجه الصّحيح إلاّ بفهم عميق للغة المصدر وحضارتها وسياقها الاجتماعي والثّقافي، لأنّ ذلك هو الذي يمكّن المترجم من اختيار المقابل اللّغويّ والدّلالي الأقرب إلى الصّواب من لغة الهدف.

2. **التّرجمة التّعليميّة:** " تعرف التّرجمة التّعليمية بأنها **الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته**، بهدف **بلوغ الأهداف المنشودة** في عمليّة التّعليم. وتركز على كل من **التّصورات النّظريّة** التي تحدد أسس التّدريس، **والعمل التّطبيقي** الذي يتجسد في أساليب التّدريس العمليّة داخل الصّفوف."[11]

3. **تعليميّة اللّغات:** " هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللّغات، سواء تعلّق الأمر بلغات المنشأ أم اللّغات الثّانيّة، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللّسانيّات التّطبيقيّة، مهتمّة بطرائق تدريس اللّغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعيّة مختلفة طوّرت مجالات البحث في الدّيالكتيك (اللّغات)"[12]

ثانيًا: أهميّة التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها بين الغاية التّعليميّة والوسيلة البيداغوجيّة:

يُظهرُ تاريخ الفكر العربيّ أنّ حركات التّرجمة ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بنشأة الحضارة الإسلاميّة وتطوّرها، منذ العصر الأموي، وبلغت أوجها في العصر العباسيّ، لتتجدّد بقوّة خلال عصر النّهضة الحديثة في أواخر القرن التّاسع عشر وبدايّات القرن العشرين. وقد تجلّت هذه النّهضة في التّفاعل اللّغويّ والثّقافيّ بين العربيّة واللّغات الأجنبيّة، من خلال تعليم اللّغات، وإرسال البعثات العلميّة، وترجمة المؤلّفات الفكريّة والتّعليميّة في العالم الغربيّ، بوصفها أداة فاعلة في نقل المعارف وتعزيز التّواصل الثّقافيّ بين الأمم. ولا تقتصر التّرجمة على كونها فعلًا لغويًّا محضًا؛ بل تُعدّ ممارسة حضاريّة متعدّدة المستويّات، تتداخل فيها الأبعاد المعرفيّة والثّقافيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة والدّينيّة.

فعلى **المستوى السّياسي**، تمثّل التّرجمة أداة استراتيجيّة لامتلاك أسباب القوّة، واستيعاب منجزات الأمم السّابقة أو المنافسة، بما يُسهم في بناء الوعي السّياسي وتدعيم الاستقلال الحضاري.

وعلى **المستوى الدّيني**، تؤدّي التّرجمة دورًا محوريًّا في التّعارف بين الأديان، والدّفاع عن العقائد، وإدارة الحوار والمناظرة الدّينيّة، بما يرسّخ قيم الفهم المتبادل ويُسهم في توضيح الخصوصيّات العقديّة.

أمّا على **المستوى الثّقافي**، فتسهم التّرجمة في نقل المعارف والآداب، وصقل الذّائقة الجماليّة، وتعزيز التّلاقح الثّقافيّ، ممّا يجعلها رافدًا أساسيًّا للإبداع والتّجديد.

وعلى **مستوى اللّغة والتّواصل**، تُعدّ التّرجمة وسيلة رئيسيّة للنهوض باللّغة القوميّة، إذ توسّع مفرداتها، وتقوّي بنيتها، وتطوّر أساليبها التّعبيريّة، وتمنحها القدرة على مواكبة التّطوّرات الفكريّة والثّقافيّة، بما يجعلها عنصرًا فاعلًا في بناء الحضارة وتعزيز الهويّة والمعرفة داخل المجتمع."[13]

كما تكتسب التّرجمة دورًا مركزيًّا في نقل العلوم والفكر والأدب بين المجتمعات، وذلك لعدّة أسباب، من أبرزها:

- اعتبار التّرجمة محفّزًا ثقافيًّا ينشّط الفكر ويثير التّفاعلات المعرفيّة بين الأفراد والمجتمعات،
- كونها عنصرًا أساسيًّا في العمليّة التّعليميّة والتّدريسيّة،
- تمكينها البحث العلمي من الوصول إلى المعارف الحديثة والتّقنيّات المستجدّة، ومواكبة الحركيّة العلميّة والفكريّة السّائدة عالميًّا."[14]

وقد ارتبطت التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، تاريخيًّا، بظهور المناهج الطّبيعيّة والتّواصليّة التي دعت إلى الانغماس الكلّي في اللّغة الهدف، وعدّت اللجوء إلى اللّغة الأم عائقًا أمام الاكتساب الطّبيعي، غير أنّ: "الاهتمام بتعلّم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة، يعود إلى العصور القديمة، ولاسيما في تلك المدّة الزّمنيّة الطّويلة التي كانت فيها لغة الحضارة ولغة الثّقافة والعلوم المختلفة"[15]، إذ شهدت توسّعًا واسعًا شرقًا وغربًا، وارتبط انتشارها بعلوّ مكانة الإسلام، ممّا دفع الشّعوب إلى تعلّمها ونقلها إلى أبنائهم.، كما أنّ " كما يعود اهتمام الأوروبيّين بتعلّم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة إلى القرن السّابع عشر، حين أُدخلت إلى بعض الجامعات الأوروبيّة، مثل جامعة أكسفورد في إنـﮔلترا، لأسباب متعدّدة"[16]، من أهمّها مكانة العربيّة العلميّة والحضاريّة، وثراء أدبها، ودورها في نقل المعارف والعلوم.

بناءً على ما سبق، تتّضح الأهميّة البارزة للغة العربيّة ومكانتها عند **غير النّاطقين بها**، وكذلك رغبتهم في تعلّمها، سواء لأسباب دينيّة، ثقافيّة، علميّة، أم مهنيّة. غير أنّنا نلمس خلطًا شائعًا بين مصطلحين أساسيّين في حقل تعليم اللّغة العربيّة، وهما :**تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها وتعليم اللّغة العربيّة للأجانب.**

إنّ النّاطقين بغير العربيّة" يشمل كلّ من يتعلّم هذه اللّغة ممن لا يتحدّثونها كلغة أولى"[17] أي هم جميع الأفراد الذّين لا تُعدّ اللّغة العربيّة لغتهم الأمّ، ويتعلّمونها كلغة ثانيّة أو كلغة أجنبيّة، سواء لأغراض دينيّة أم تعليميّة أم مهنيّة أم ثقافيّة. ويشمل هذا المصطلح أيضًا من نشأ في بيئات عربيّة ولكنه لم يتقن العربيّة كلغة أولى، أي أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة، واللّغة الهدف هي ما يسعى لاكتسابها وفهمها واستخدامها بفعاليّة في التّواصل.

بينما تعليم العربيّة للأجانب:" يُطلق على أولئك الذّين يتعلّمون هذه اللّغة ممن لا ينتمون إلى الجنس العربيّ أو ثقافته في كثير أو قليل مثل الأمريكيين والفرنسيين والرّوسيين وغيرهم"[18]، **فالفرق الأساسيّ بينهما يكمن في:**

- الأوّل يشمل جميع غير النّاطقين بالعربيّة، بما في ذلك من لهم جذور عربيّة، ولكن لم يتقنوا اللّغة؛
- الثّاني يقتصر على الأجانب الذّين لا ينتمون للثقافة العربيّة أصلًا.

وفي سياق تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، تزداد الحاجة إلى التّرجمة، نظرًا لما تتّسم به العربيّة من خصائص لغويّة وتركيبيّة ودلاليّة مميّزة، فضلًا عن الحمولة الثّقافيّة الكثيفة التي تحملها النّصوص العربيّة. ومن ثمّ، لا يمكن إغفال الدّور المحوري الذي تؤدّيه التّرجمة في العمليّة التّعليميّة، خاصّة في:

- فكّ شفرات المعنى، ولا سيّما في المفردات المجرّدة والتّراكيب الاصطلاحيّة؛
- ربط المعارف الجديدة بالمخزون اللّغويّ السّابق لدى المتعلّم، بما ييسّر عمليّة الاستيعاب ويُسهم في تثبيت التّعلّم؛
- تقليص فجوة الفهم النّاتجة عن التّباعد اللّغويّ والثّقافيّ بين اللّغة العربيّة واللّغات الأمّ للمتعلّمين.

كما يجب أن يكون" معلّمو اللّغة العربيّة كلغة ثانيّة يمتلكون القدرة على فهم نمو المتعلّمين واحتياجاتهم واهتماماتهم ومهاراتهم وخلفيّاتهم وبناء بيئات تعليميّة داعمة لتلبيّة احتياجات المتعلّمين"[19]

كما ينبغي أن تتوفر لديه كفاءات مهنيّة هامة للقيام بهذه العمليّة التّعليميّة، نذكر منها:

❖ " أن يحدّد مكانة اللّغة العربيّة، ومكانتها للنّاطقين بغيرها؛

❖ أن يحدّد خصائص اللّغة العربيّة؛

- أن يتمكّن من مهارات اللّغة، استماعًا وتحدّثًا، وقراءة وكتابة؛
- أن يكثر من التّدريب على الأصوات التي ليس لها مقابل في اللّغات الأخرى؛
- أن يتقن استخدام المعاجم والقواميس العربيّة؛
- أن يستخدم العربيّة الفصحى في عمليّة التّدريس"[20].

ومنه فإنّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يعتمد على ال**تّوازن بين الكفاءة اللّغويّة والمعرفة البيداغوجيّة وفهم المتعلّم**. كما أنّ المعلم النّاجح هو من **يحوّل اللّغة إلى أداة تواصليّة ووظيفيّة**، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

وعليه، فإنّ الإشكال الحقيقيّ لا يكمن في التّرجمة في حدّ ذاتها، بل في كيفيّة توظيفها وحدود استخدامها داخل الصّف. فالتّرجمة غير الموجّهة قد تؤدّي إلى الاعتماد المفرط على اللّغة الأم وإضعاف التّفكير باللّغة الهدف، في حين أنّ التّرجمة الواعية، المضبوطة بغايّات تعليميّة واضحة، تمثّل أداة بيداغوجيّة فعّالة تُسهم في دعم الفهم، وبناء الكفاءة اللّغويّة، وتيسير الانتقال التّدريجيّ نحو الاستقلال اللّغويّ والتّواصليّ.

ثالثًا: التّرجمة كمقاربة بينيّة في تعليم العربيّة: يقوم مفهوم **البينيّة** على التّفاعل المعرفي والمنهجي بين تخصّصين أو أكثر، بقصد تحقيق غاية علميّة أو تطبيقيّة مشتركة، تتجاوز حدود كلّ تخصّص على حدة. وفي هذا الإطار، يمثّل توظيف التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها نموذجًا دالًّا على هذا التّكامل، إذ ينهض على تداخل وظيفي ومنهجي بين علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات.

فمن جهة، يمدّ **علم التّرجمة** العمليّة التّعليميّة بأدوات دقيقة لتحليل المعنى، وتأويل السّياق، والكشف عن العلاقات الدّلاليّة والثّقافيّة الكامنة في النّصوص، فضلًا عن فهم آليّات نقل الدّلالة بين اللّغات المختلفة. ومن جهة أخرى، تفرض **تعليميّة اللّغات** جملة من الأهداف البيداغوجيّة والتّواصليّة، التي لا تنشد التّرجمة لذاتها، وإنّما تستهدف بناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة لدى المتعلّم، وتمكينه من استعمال اللّغة العربيّة استعمالًا وظيفيًّا في مواقف تواصليّة متنوّعة.

وباعتبار المتعلّم الحلقةَ المركزيّة في العمليّة البيداغوجيّة، فإنّ توظيف التّرجمة يقتضي من المعلّم وضع خطط بيداغوجيّة واضحة قبل الشّروع في الممارسة التّعليميّة، تراعي مجموعة من العناصر الأساسيّة، من أبرزها:

- **نوع النصّ (إخباري، سردي، وصفي، حِجَاجي)؛**
- **الغرض من النّص؛**
- **أسلوب نصّ المصدر؛**
- **المتلقي المقصود** في كلٍّ من نصّ المصدر ونصّ الهدف.

إنّ معرفة نوع النصّ تساعد المعلّم/المترجم على تحديد المسار التّرجمي الأنسب، واختيار الاستراتيجيّات الملائمة لمعالجة المحتوى. كما أنّ الوعي بغرض النصّ وأسلوبه يسهم في تسهيل مهمّة نقل الرّسالة التي يحملها نصّ المصدر إلى متلقّي لغة الهدف، مع الحفاظ على الأثر الدّلالي والتّواصلي نفسه الذي كُتب النصّ من أجله.

ولا تُطرح التّرجمة، في هذا السّياق البينيّ، بوصفها تدريبًا تقنيًّا على نقل النّصوص من لغة إلى أخرى؛ بل باعتبارها **وسيلة معرفيّة وبيداغوجيّة** تسهم في تفكيك البنيّة اللّغويّة للّغة العربيّة، واستيعاب الفروق الدّلاليّة بين اللّغات، وبناء وعي لغويّ وثقافيّ يمكّن المتعلّم من فهم اللّغة الهدف في بعدها التّركيبيّ والدّلاليّ والثّقافيّ. وبهذا المعنى، تصبح التّرجمة أداة مساندة للتّعلّم، تعمّق الإدراك اللّغويّ، وتدعّم الانتقال من الفهم السّطحيّ إلى الاستيعاب الوظيفيّ للّغة.

رابعًا: وظائف التّرجمة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها: يقوم مفهوم **البينيّة** على التّفاعل المعرفيّ والمنهجيّ بين تخصّصين أو أكثر، بقصد تحقيق غاية علميّة أو تطبيقيّة مشتركة، تتجاوز حدود كلّ تخصّص على حدة. وفي هذا الإطار، يمثّل توظيف التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها نموذجًا دالًّا على هذا التّكامل، إذ ينهض على تداخل وظيفي ومنهجي بين علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات. فمن جهة، يمدّ **علم التّرجمة** العمليّة التّعليميّة بأدوات دقيقة لتّحليل المعنى، وتأويل السّياق، والكشف عن العلاقات الدّلاليّة والثّقافيّة الكامنة في النّصوص، فضلًا عن فهم آليّات نقل الدّلالة بين اللّغات المختلفة. ومن جهة أخرى، تفرض **تعليميّة اللّغات** جملة من الأهداف البيداغوجيّة والتّواصليّة، التي لا تنشد التّرجمة لذاتها، وإنّما تستهدف بناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة لدى المتعلّم، وتمكينه من استعمال اللّغة العربيّة استعمالًا وظيفيًّا في مواقف تواصليّة متنوّعة.

ولا تُطرح التّرجمة، في هذا السّياق البيني، بوصفها تدريبًا تقنيًّا على نقل النّصوص من لغة إلى أخرى، بل باعتبارها **وسيلة معرفيّة وبيداغوجيّة** تسهم في تفكيك البنيّة اللّغويّة للغة

العربيّة، واستيعاب الفروق الدّلاليّة بين اللّغات، وبناء وعي لغويّ وثقافيّ يمكّن المتعلّم من فهم اللّغة الهدف في بعدها التّركيبيّ والدّلاليّ والثّقافيّ. وبهذا المعنى، تصبح التّرجمة أداة مساندة للتّعلّم، تعمّق الإدراك اللّغويّ، وتدعّم الانتقال من الفهم السّطحيّ إلى الاستيعاب الوظيفيّ للّغة.

خامسًا: التّحدّيات البيداغوجيّة المرتبطة بالتّرجمة: على الرّغم من الدّور المحوري الذي تؤديه التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، فإنّ توظيفها يواجه عدّة تحدّيات بيداغوجيّة دقيقة تتطلّب إدارتها ضمن إطار **المقاربة البينيّة**، التي تجمع بين علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات، وتحوّل التّرجمة من وسيلة بسيطة إلى أداة تعليميّة متكاملة، ومن هذه التّحدّيات نذكر منها:

1. **التّداخل اللّغويّ النّاتج عن إسقاط بنى اللّغة الأم على اللّغة العربيّة:** يُعدّ هذا التّداخل من أكثر التّحدّيات شيوّعًا، حيث يميل المتعلّم إلى نقل التّركيبات اللّغويّة والنّحويّة والمفردات مباشرة من لغته الأمّ، ممّا يؤدّي إلى أخطاء في الصّياغة وضعف في الاستيعاب البنيويّ للّغة الهدف." فغالبًا ما تخُصّ الأخطاء اللّغويّة ثلاثة مستويّات: أوّلها: المستوى الصّوتيّ والمستوى الدّلاليّ والمستوى النّحويّ، الذي ينتج عن إغفال أو جهل للقواعد النّحويّة للّغة المستهدفة: ويتعلّق بنظام الجمل والتّحويل والأنماط اللّغويّة المقبولة والمرفوضة"[21]،" وتختلف الصّعوبات في نطق بعض الأصوات، باختلاف لغة وجنس المتعلّمين"[22] كما تعبّر تلك" التّراكيب اللّغويّة صعبة الفهم، التي تواجه متعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مراكز تعليم اللّغات"[23]، فلا ضرر ولا خلاف في أنّ أثر اللّغة المنقولة منها على اللّغة المنقول إليها بليغ لا يمكن نفيه، بحيث أنّ هذا الأثر يمكن تبيّنه من خلال تداخلات خاصّة هي، في هذه الحال، عبارة عن أخطاء أو أخلاط في التّرجمة أو عن سلوك لغويّ ملاحظ كثيرًا لدى المترجمين"[24]، **ومن أمثلة ذلك:**[25]

الأصوات الأصليّة	الأصوات البديلة
ذ	ز
د	ت
ث	س
س	س/ش

كأن نقول هذا **ذكرٌ/ هذا زكر سفينة/ شفينة، صادقٌ/ سادقٌ**"

ومن خلال المقاربة البينيّة، يمكن توظيف التّرجمة **كأداة كشف للفروق التّقابليّة** بين اللّغات، وذلك عبر أنشطة تحليليّة تقارن بين التّركيبات في اللّغة الأصليّة والنصّ العربيّ، مع تشجيع المتعلّم على إعادة صياغة المعنى بلغة الهدف، وهكذا تتحوّل التّرجمة إلى وسيلة لتعميق الوعي البنيويّ واللّغويّ، بدل أن تصبح مصدراً للأخطاء.

2. **الاعتماد المفرط على التّرجمة الحرفيّة:** " وهي أكثر أنواع التّرجمة شيوعًا في ما بين اللّغات التي تنتمي إلى الفئة اللّغويّة ذاتها، والثّقافة نفسها (الانـگليزيّة والفرنسيّة مثلا)، وهي تلتزم بالكلمات نفسها في اللّغتين"[26]، يشكل الاعتماد على التّرجمة الحرفيّة عائقًا أمام التّفكير باللّغة العربيّة، إذ قد يتحوّل الفهم إلى مجرد نقل ميكانيكيّ للكلمات، دون إدراك للمعنى أو السّياق. وتسمح المقاربة البينيّة بتصميم **أنشطة تدريجيّة**، مثل التّرجمة الجزئيّة، التّرجمة ضمن سياقات محدّدة، أو مشاريع صغيرة تعتمد على إعادة صياغة المعنى؛ بحيث يتحوّل المتعلّم تدريجيًّا من الاعتماد على اللّغة الأمّ إلى التّفكير بلغة الهدف، ويكتسب القدرة على التّعبير عن الأفكار بمرونة ووعي دلاليّ، باختصار يجب أن يفهم المترجمون المتعلّمون النصّ الأصليّ، الذي يجب أن يكون لديهم، معرفة عامّة واسعة به، وأن يتعاملوا مع مفردات الموضوع في لغة المصدر وكذلك في لغة الهدف"[27]

3. **صعوبة نقل الحمولة الثّقافيّة:** تمثّل النّصوص العربيّة ثروة ثقافيّة تحمل قيمًا وتقاليد ومراجع حضاريّة، وغالباً ما يصعب نقلها حرفيًا إلى لغات أخرى دون فقدان بعض الدّلالات. في هذا السّياق، تتيح المقاربة البينيّة للمعلم استخدام التّرجمة **كأداة تفسيريّة ثقافيّة**، حيث يتم ربط النّصوص العربيّة بمعارف ثقافيّة سابقة للمتعلّمين، مع الشّرح التّوضيحيّ للخصائص الثّقافيّة والاصطلاحيّة. وبهذا، تتحوّل التّرجمة إلى جسر بين اللّغة والمعرفة الثّقّافيّة، وتساعد على بناء وعي ثقافيّ عميق لدى المتعلّم.

4. **تحوّل التّرجمة من وسيلة مساعدة إلى عائق تعلّميّ:** في حال استخدامها بشكل غير واعٍ، قد تصبح التّرجمة بديلًا عن التّفكير والتّحليل باللّغة العربيّة، ما يقلّل من ممارسة اللّغة ويؤثّر على الكفاءة التّواصليّة. ومع اعتماد المقاربة البينيّة، يُضبط دور التّرجمة؛ بحيث تُستعمل **كمكمّل للأنشطة التّعليميّة**، مثل تحليل النّصوص، إثراء المفردات، وفهم السّياق،

مع التّأكيد على ممارسة اللّغة العربيّة بشكل مباشر، مما يحافظ على توازن بين الوسيلة والهدف.

سادسا: الفُرص التي توفرها المقاربة البينيّة للتّغلّب على التّحديّات: من خلال دمج علم التّرجمة وتعليميّة اللّغات، توفر المقاربة البينيّة إطارًا يمكن من خلاله:

- استثمار التّرجمة في توضيح الفروق البنيويّة والدّلاليّة بين اللّغات؛
- تعزيز التّفكير النّقدي والتّحليل اللّغويّ لدى المتعلّم؛
- دعم التّعلّم الذّاتي من خلال أدوات واستراتيجيّات ترجمة موجّهة؛
- تعزيز الوعي الثّقافي والتّواصلي بما يتجاوز المفردات إلى فهم السّياق والخصوصيّة الثّقافيّة.

وبالتّالي، تتحوّل التّحديّات التّقليديّة المرتبطة بالتّرجمة إلى **فرص تعليميّة** تعزّز كفاءة المتعلّم وتزيد من فاعليّة العمليّة التّعليميّة، شرط أن يتمّ توظيف التّرجمة ضمن مقاربة بينيّة متوازنة ومدروسة، تُراعي الفروق الفرديّة للمتعلّمين ومستوى تطوّرهم اللّغويّ والثّقافيّ، ومن بين الاقتراحات المقدّمة عن بعض الباحثين للحدّ من الصّعوبات اللّغويّة وغير اللّغويّة للنّاطقين بغير العربيّة منها:

❖ " تدريب الطّلبة على امتلاك ناصيّة النّطق الجيّد بتّرويض اللّسان باستمرار، انطلاقًا من عمليّة إدراك مواقع الحروف داخل الكلمة الواحدة، فالجملة ثمّ النّص؛

❖ تدريب الطّالب على الأصوات المتشابهة التي تخلق له عائقًا كبيرًا؛

❖ إعداد المناهج الخاصة بها في ضوء المداخل الاتصاليّة والتّواصليّة الحديثة لتذليل هذه الصّعوبات؛

❖ العمل على ممارسة الأنشطة الشّفويّة في جميع فروع اللّغة العربيّةح

❖ عقد دورات تدريبيّة وورش عمل للمتعلمين الغير النّاطقين باللّغة العربيّة".[28]

سابعا: دور المعلّم في توظيف التّرجمة توظيفًا فعّالاً: يُعتبر المعلّم **الرّكيزة الأساسيّة في نجاح المقاربة البينيّة**، إذ تقع على عاتقه مسؤوليّة توجيه التّرجمة من أداة تقنيّة بسيطة إلى وسيلة تعليميّة متكاملة تخدم فهم اللّغة العربيّة وبناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة لدى المتعلّم. ويستلزم هذا الدّور استراتيجيّات دقيقة ومحدّدة:

1. **ضبط زمن التّرجمة ومجالات استخدامها:** يجب على المعلّم تحديد اللّحظات التّعليميّة التي تُستعمل فيها التّرجمة، بحيث تكون داعمة للفهم وليس بديلًا عن الممارسة المباشرة للّغة العربيّة. ويشمل ذلك اختيار النّصوص المناسبة للمستوى اللّغويّ، والأنشطة التي تتطلّب التّرجمة لفك المعاني المعقّدة، دون أن تتحوّل إلى وسيلة اعتياديّة تمنع المتعلّم من التّفكير بلغة الهدف.

2. **توجيه المتعلّمين نحو التّرجمة التّفسيريّة لا الحرفيّة:** من أهم مهام المعلّم في المقاربة البينيّة هو تشجيع المتعلّمين على **فهم النّصّ وإعادة صياغته بلغة الهدف** بدل النّقل الحرفي، ممّا يعزّز قدرتهم على إدراك الفروق الدّلاليّة والنّحويّة والثّقافيّة بين اللّغتين. ويتيح هذا النّهج للمتعلّم تطوير مهارات التّحليل اللّغويّ والنّقدي، ويقلّل من الأخطاء النّاتجة عن التّرجمة الآليّة أو الحرفيّة.

3. **توظيف التّرجمة في تحليل النّصوص لا في إنتاجها فقط:** يمكن للمعلّم أن يستفيد من التّرجمة كأداة **استكشافيّة لفهم النّصوص،** وليس مجرد أداة لإنتاج نسخة مقابلة من النّصّ الأصلي. ويشمل ذلك تحليل المعنى، الكشف عن الأساليب التّعبيريّة، دراسة التّركيبات النّحويّة، وربط النّصّ بالسّياق الثّقافي، ممّا يعمّق فهم اللّغة ويطوّر وعي المتعلّم بالخصوصيّات الثّقافيّة للغة الهدف.

5. **مراعاة مستوى المتعلّم وأهداف التّعلّم عند اعتماد التّرجمة:** يلزم أن تكون التّرجمة متناسبة مع مستوى المتعلّم اللّغويّ، بحيث لا تشكّل عبئًا إضافيًا، وتتمشّى مع الأهداف التّعليميّة المرجوّة، سواء كانت لأجل اكتساب مفردات جديدة، فهم تراكيب نحويّة، أم تطوير القدرة التّواصليّة. ويضمن ذلك أن تظلّ التّرجمة وسيلة مرنة تدعم العمليّة التّعليميّة، لا أن تتحوّل إلى أداة روتينيّة تعيق تنميّة مهارات التّفكير باللّغة العربيّة. " والشّيء الأكثر أهميّة، أنّ معلّم التّرجمة لابدّ أن يكون مختصًّا في كلتا اللّغتين، أيّ لغة المصدر ولغة الهدف، وإلاّ لن تكون جودة عمله مقنعة أبدًا"[29]، " فالكفاءة اللّغويّة شرطٌ ضروريٌّ، ولكنّها ليست كافيّة بعد للممارسة التّرجمة المهنيّة، بالإضافة إلى القدرة على فهم القراءة، والعرفة بالمواضيع المتخصّصة المستمدّة من التّدريب المتخصّص، والخلفيّة الثّقافيّة الواسعة، والرّؤيّة العالميّة للتّواصل بين الثّقافات وبين اللّغات، فمن الضروريّ تعلّم كيفيّة التّعامل مع الأدوات الاستراتيجيّة والتّكتيكيّة لأداء ترجمة جيّدة"[30]، وانطلاقًا من فرضيّة أنّ جودة

التّرجمة مرهونة بكفاءة المترجم، تتبلور جملة من الشّروط الأساسيّة التي ينبغي أن تتوافر في المترجم الجيّد حسب رأي (Salas/سلاس)،بما يمكنّه من الارتقاء بالمتعلّمين إلى المستوى المنشود:

- "فهم ماهيّة التّرجمة، وكيف تحدث؛
- الاهتمام الدّائم بقراءة النّصوص بمختلف أنواعها؛
- القدرة على إيصال الأفكار بوضوح وتعاطف وانفتاح؛
- القدرة على العمل على التّوليف والعلاقات المتبادلة للأفكار؛
- معايير التّقييم واضحة"[31]

مثال: ترجم هذه الأمثال من اللّغة الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة مراعيًا المستويّات اللّغويّة والمعنى:

1. Si jeunesse Savait, Si vieillesse pouvait
2. Un homme averti en vaut deux.
3. La patience est amère mais son fruit est doux.

وصف التّمرين:

- أنّ هذه الأمثال تعدّ نصوصًا قصيرة، قد سبق وأن تدرّب الطّلاب على تقنيّات ترجمتها، وقد سمح لهم على استعمال القواميس الثّنائيّة العامّة.

– غالب هذه الأمثال يدور موضوعها حول الحكمة الإنسانيّة التي تُستقى من التّجارب، ويمكن أن نجد لها نظيراً في التّراث الفكريّ العالميّ، لأنّها تنتمي إلى مجموعة كلاميّة مخصوصة.

– إنّ صعوبة ترجمة الأمثال لا تنحصر على مستوى المعجم، بل تطرح بحدة في مجال فهم المعنى ونقله من ثقافة لغة المصدر إلى ثقافة لغة الهدف، وإيجاد المكافئ الصّحيح.

هدفه: تُستغل نصوص الأمثال في درس التّرجمة في تطبيق التّقنيّات المدروسة، وتحديد الكفاءة اللّغويّة والمعرفيّة لصفاتها المميّزة، كما تكشف عن قدرة الطّالب في إيجاد المكافئ الصّحيح"[32]

التّوصيّات: استنادًا إلى ما تمّ عرضه حول دور التّرجمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، يمكن تقديم مجموعة من التّوصيّات العمليّة لتفعيل المقاربة البينيّة وتعزيز فاعليّة التّرجمة كأداة تعليميّة:

1. **تصميم برامج تعليميّة تعتمد التّرجمة كأداة لتطوير الكفايّات اللّغويّة:** ينبغي أن تُبنى المناهج بشكل يدمج التّرجمة ضمن الأنشطة التّعليميّة بطريقة متدرجة؛ بحيث تصبح وسيلة لفهم النّصوص، مع اكتساب المفردات، وفهم التّركيبات النّحويّة والدّلاليّة، دون أن تحوّل إلى هدف مستقلّ. ويتيح ذلك للمتعلّمين تطوير كفايّات لغويّة متكاملة تشمل الفهم، التّعبير، والتّحليل، مع تعزيز القدرة على التّفكير بلغة الهدف.

2. **تدريب المعلّمين على استخدام استراتيجيّات ترجمة متوازنة:** يعدّ المعلّم العنصر الحاسم في نجاح المقاربة البينيّة، ولذلك يجب تدريبهم على استراتيجيّات توظيف التّرجمة بشكل واعٍ، بما في ذلك:

- اختيار النّصوص المناسبة؛
- توجيه المتعلّم نحو التّرجمة التّفسيريّة؛
- ضبط زمن ومجالات التّرجمة داخل الحصّة؛
- مراعاة مستويّات المتعلّمين وأهداف التّعلّم، ويضمن هذا التّدريب استثمار التّرجمة كأداة تعليميّة فعّالة تعزّز التّفكير النّقدي والوعي الثّقافيّ.

3. **تعزيز المواد التّعليميّة بمصادر ثنائيّة اللّغة وأنشطة تفاعليّة:** يمكن إدراج نصوص ثنائيّة اللّغة، وتمارين تقابليّة وأنشطة تفاعليّة داخل الفصل، لتوظيف التّرجمة بشكل بنّاء. تساعد هذه المواد على ربط المفردات بسياقاتها، وتوضيح الفروق بين اللّغتين، وتسهيل فهم الثّقافة المرتبطة بالنّصوص العربيّة، بما يعزّز تفاعل المتعلّم ويحوّل التّرجمة إلى عنصر محفّز بدل أن تكون عبئًا.

4. **استثمار التّكنولوجيا والذّكاء الاصطناعيّ لدعم العمليّة التّعليميّة وتحسين الأداء:** يُمكن استخدام الأدوات الرّقميّة والتّطبيقات الذّكيّة لدعم التّرجمة التّدريجيّة، تحليل النّصوص، وتقديم أنشطة تفاعليّة فرديّة وجماعيّة. ويسمح ذلك بتخصيص التّعلم وفق مستويّات المتعلّمين، تعزيز الممارسة الذّاتيّة، وتحسين الفهم اللّغويّ والثّقافي، بما يتوافق مع المقاربة البينيّة التي تجمع بين الوسائل المعرفيّة والتّقنيّات الحديثة لتحقيق التّعلم الفعّال.

الخاتمــة:

تحصيلاً لما سبق، يتضّح أنّ التّرجمة، إذا أُحسن توظيفها ضمن **مقاربة بينيّة متوازنة**، تمثل **أداة بيداغوجيّة فعّالة** في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، لما تضيفه من:

- تعميق الفهم اللّغويّ للنّصوص؛
- بناء الكفاءة اللّغويّة والتّواصليّة للمتعلّم؛
- تنميّة الوعي الثّقافيّ والدّلاليّ.

ولذلك، فإن التّوجه التّربوي الأمثل لا يكون في **إقصاء التّرجمة أو اعتمادها المطلق**، بل في **توظيفها الواعي والمنهجي** بما يخدم أهداف التّعلم ويستجيب لحاجات المتعلّمين وسياقاتهم التّعليميّة.

فالتّرجمة **ليست مجرد وسيلة إجرائيّة** ولا **غايّة تعليميّة منفصلة**، بل **جسر معرفي** يربط بين الفهم اللّغويّ والمعرفة الثّقافيّة، ويسهم في بناء تعلّم دلالي عميق للّغة العربيّة. وعند دمجها ضمن رؤيّة تربويّة متوازنة، فإنّها:

- تعزّز مهارات التّواصل.
- تدعّم الانتقال من الفهم الشّكليّ إلى الاستيعاب الوظيفيّ للّغة.

وبناءً عليه، يقتضي **تطوير تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها** اعتماد مناهج **بينيّة ذكيّة** تستثمر التّرجمة والتّقنيّات الحديثة، بما في ذلك **الوسائط الرّقميّة وأدوات الذّكاء الاصطناعيّ**، لضمان تعليم فعّال ودقيق يوازن بين التّنظير والتّطبيق ويواكب متطلّبات التّعلّم في السّياقات المعاصرة.

المصادر والمراجع:

1 مونان جون، المسائل النّظريّة للتّرجمة، تر: لطيف الزّيتوني، بيروت، لبنان، دار المنتخب العربي للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1994

ابد بوهادي، تحليل الفعل الدّيالكتيكيّة، مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة:

ابن منظور، لسان العرب، ج12، دار صادر للطباعة والنّشر، بيروت، 1989

البرقوقي عبدالرّحمن شرح ديوان المتنّبي، دار الكّتاب العربي، بيروت، ج4، 1986

بلعيد صالح، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، الجزائر، دار هومة، 2000

الجابري، ع-ز، مقدّمة في علم التّرجمة، المستوى الرّابع، الفصل الدّراسي الثّاني، جامعة الملك سعود، كليّة اللّغات والتّرجمة، قسم اللّغات الأسيويّة والتّرجمة، برنامج اللّغة العبريّة 2003

جورج مونان، المسائل النّظريّة في التّرجمة، دار النّشر والطّباعة، بيروت، 2005

خالدّ حسين أبو عمشة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بغيرها، في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار النّشر والتّوزيع، بيروت،2009

ديدوح عمر ومحمّد بوعزى، العقبات المواجهة لنقد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

رشدي أحمد طعيمة، ومحمّد السّيّد، تعليم العربيّة والدّين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000:

سالم بن مزلوه العنزي والآخرون، تدريب معلمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، إطار منهجي ورؤى تطبيقيّة، مركز الملك عبد الله، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017

سعيدة عمّار كحيل، دراسات التّرجمة، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط01، عمّان،2012

صفاء خلوصي، فن التّرجمة في ضوء الدّراسات المقارنة، الطّبعة الأولى، دار الرّشيد للنّشر، 1982

عبد الملك مرتاض، مقدمة في نظريّة التّرجمة، بونة للبحوث والدّراسات، د، العدد6، ديسمبر2006

علي أحمد مذكور وايمان أحمد هريدي، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، النّظريّة والتّطبيق، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، 2012

الكفري: التّواصل بين الشّعوب بواسطة التّرجمة، شبكة الألوكة، القاهرة، 1989

محمّد عناني، نظريّة التّرجمة الحديثة، ط1، دار النّشر والطّباعة، الجزائ.

محمد وطّاس، أهميّة الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعلّم عامّة، وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنيّة للكتّاب، الطّبعة الأولى، الجزائر،1988

مصطفى البغا والآخرون، نزهة المتقين، شرح رياض الصّالحين، مؤسّسة الرّسالة، ناشرون، ط1، 2010

المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، دار الحديث للطبع والنّشر، بيروت

يعقوب محمّد الهندي، الأعظمي، صعوبات تعلّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار النّشر والتّوزيع، بيروت،2015

Jeanrenaud, Magda,Universaliile,Editura, Poliran, 2006, tradiceriiI asi

Constanza Gerding-Salas, "Teaching Translation Problems and Solutions", Op, Cit Mayyadah Nazar Ali, "Methods for Teaching Translation".

الهوامش:

1ابن منظور: لسان العرب، ج12، بيروت، دار صادر للطباعة والنّشر، 1980: 230/229

2مصطفى البغا والآخرون: نزهة المتقين، شرح رياض الصّالحين، مؤسّسة الرّسالة، ناشرون، ط1، 2010: 192

3البرقوقي عبدالرّحمن: شرح ديوان المتنّبي، دار الكّتاب العربي، بيروت، ج 4،1986: 100

4المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، دار الحديث للطبع والنّشر، بيروت:83

5د. صفاء خلوصي: فن التّرجمة في ضوء الدّراسات المقارنة، الطّبعة الأولى، دار الرّشيد للنّشر، 1982: 88

6محّد عناني: نظريّة التّرجمة الحديثة:5

7جورج مونان: المسائل النّظريّة في التّرجمة:52

8عبد الملك مرتاض: مقدمة في نظريّة التّرجمة، بونة للبحوث والدّراسات، ديسمبر2006، العدد6: 45

9 نقلاً عن Jeanrenaud ,Magda,Universaliile,Editura, Poliran, 2006, tradiceriiI asi

10المرجع نفسه

11يُنظر: سعيدة عمّار كحيل، دراسات التّرجمة، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط01، عمّان، : 2012: 51/50

12يُنظر: عابد بوهادي، تحليل الفعل الدّيالكتيكيّة، مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة: 370

13يُنظر: الجابري، ع-ز، مقدّمة في علم التّرجمة، المستوى الرّابع، الفصل الدّراسي الثّاني، جامعة الملك سعود، كليّة اللّغات والتّرجمة، قسم اللّغات الأسيويّة والتّرجمة، برنامج اللّغة العبريّة، 1431: 158

14يُنظر: الكفري: التّواصل بين الشّعوب بواسطة التّرجمة، شبكة الألوكة: 65

15محمد وطّاس، أهميّة الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعلّم عامّة، وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنيّة للكّتاب، الطّبعة الأولى، الجزائر، 1988: 242

16يُنظرُ المرجع نفسه: 243

17رشدي أحمد طعيمة، ومحّد السّيّد: تعليم العربيّة والدّين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000: 254

1818رشدي أحمد طعيمة، ومحّد السّيّد: تعليم العربيّة والدّين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000: 255

19سالم بن مزلوه العنزي والآخرون: تدريب معلمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، إطار منهجي ورؤى تطبيقيّة، مركز الملك عبد الله، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017: 116

20علي أحمد مذكور وايمان أحمد هريدي، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، النّظريّة والتّطبيق، دار الفكر العربي القاهرة، ط1: 195/4

21بلعيد صالح، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، الجزائر، دار هومة، 2000: 163

22عمر ديدوح ومحمّد بوعزى، العقبات المواجهة لنقد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر:54

23خالدّ حسين أبو عمشة، تعليم العربيّة لغير النّاطقين بغيرها، في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة:22

24مونان جون، المسائل النّظريّة للتّرجمة، تر: لطيف الزّيتوني، بيروت، لبنان، دار المنتخب العربي للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1994: 52

25عمر ديدوح ومحمّد بوعزى، العقبات المواجهة لنقد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر:54

26 ينظر: محمّد عناني، نظريّة التّرجمة الحديثة: 88/87

27 Constanza Gerding-Salas, “Teaching Translation Problems and Solutions”, Op, Cit.

28يُنظر إلى: عمر ديدوح ومحمّد بوعزى، العقبات المواجهة لنقد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر:54، ويّنظر إلى: يعقوب محمّد الهندي، الأعظمي، صعوبات تعلّم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: 25

29 Mayyadah Nazar Ali, "Methods for Teaching Translation",
مجلّة آداب الفراهيديّة، تصدر عن جامعة تكريت، العراق، أيلول2013، المجلّد 2، العدد16: 154/136

30 Constanza Gerding-Salas, “Teaching Translation Problems and Solutions”, Op, Cit.

31 Constanza Gerding-Salas, “Teaching Translation Problems and Solutions”, Op, Cit.

32سعيدة عمار كحيل، تدريس التّرجمة، وصفر وتحليل: 143/142.

تعليميّة التّرجمة: مفاهيم ومرتكزات

د. محمد حراث
جامعة خميس مليانة

ملخّص: تسعى هذه الورقة البحثيّة، في إطلالة عامة خاطفة، إلى استجلاء خصوصيّة تعليم التّرجمة، بما أنّ التّرجمة كعمليّة لسانيّة معقدة لا يستطيع الإنسان الاستغناء عنها، لتعدد الألسن واختلافها، فإنّه صار من الضّروري جعل هذا الإجراء علما مستقلا بنفسه، له حدوده ونظرياته ومرتكازاته ومفاهيمه، ومن ثمّ له آليات بيداغوجيّة تعليميّة، يجب الانتباه إليها، ومراعاتها في تعليم هذا الفن وهذا العلم ذي الأهميّة البالغة.

مقدّمة: تعدّ التّرجمة ضرورة ملحّة لتحقيق التّواصل في هذا العصر المتعدّد الألسن، المترامي الأطراف ثقافة وفكرا، فهي الجسر الذي ربط بالأمس الحضارات المختلفة، وما زال اليوم يربط المجتمعات على تباعدها واختلافها. وأصبح في المقابل تعليم التّرجمة وتكوين المترجم الجيّد والممتاز ضرورة ملحّة أيضا تسعى إليها الدّول والمؤسّسات العلميّة والبحثيّة، ولا يمكن لعمليّة تعليم التّرجمة أن تنجح إلّا بالعمل على توفير أركان عدّة، منها المعلّم الكفء المتخصّص، العارف بخصائص التّرجمة وخباياها وشروطها، وكذا المتعلّم الذي تتوفّر لديه الرّغبة والإقبال على هذا التّخصّص، ثم الآليات والوسائل التّربويّة والبيداغوجيّة الضّروريّة لإنجاز وإنجاح هذه العمليّة، وأخيرا: البرامج والمناهج التّربويّة التّعليميّة البيداغوجيّة، التي يعتمدها المعلّم، ويتلقاها المتعلّم، البرامج التي تخضع للشّروط العلميّة التّعليميّة، التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

1 - مفاهيم ترجميّة.

تعريفا، فإنّهم عرّفوا التّرجمة بتعاريف كثيرة، منها قولهم إنّها استبدال نص بنصّ آخر، شريطة أن يكون التّكافؤ بينهما في المستويات كافّة[1]، أو هي "التّعبير بلغة أخرى أو لغة الهدف عمّا عُبّر عنه بأخرى/ لغة المصدر، مع الاحتفاظ بالتّكافؤات الدّلاليّة والأسلوبيّة"[2]. وهي أيضا، بتعبير جامع، "عمليّة بناء شاملة لنصّ جديد في اللّغة الهدف، يحتفظ بكلّ الوظائف التّواصليّة للنص في اللّغة المصدر، بغض النّظر عن التّطابق أو التّماثل بين النّصّين على المستوى اللّغويّ الصِّرف؛ أي النّحويّ والدّلاليّ"[3].

وتصادفنا بعد هذه التّعريفات مصطلحات مهمّة، كثيرة التّداول في ميدان التّرجمة، مثل: (اللّغة الهدف **La langue source**)، و(واللّغة الهدف **La langue cible**)، و(والنّقل **Le transfert**) و(نص الانطلاق **Le texte de départ**) و(نص الوصول **Le texte d'arrivée**) و(والمكافئ **L'équivalent**). وهي مصطلحات واضحة الدّلالة، قد لا تحتاج لكثير من الشّرح والتّعريف.

والتّرجمة **أنواع**، نحصُرُ مجملها في: ترجمة تحريريّة، وترجمة شفويّة.

فالتّرجمة التّحريريّة، أو الكتابيّة هي أكثر شيوعاً وتداولاً. وهي ترجمة تتيح الرّاحة والوقت المناسب للمترجم، حتى تكون ترجمته أكثر دقّة وجودة وأمانةً. والتّرجمة التّحريريّة أنواع: حرفيّة، وتصرّفيّة، وتلخيصيّة، وتفسيريّة، وآليّة.

وهذه الأنواع واضحة من خلال مصطلحاتها؛ **فالتّرجمة الحرفيّة** (**La traduction littérale**) هي أن يلتزم المترجم حرفيّا باستبدال كلّ كلمة بما يقابلها في اللّغة المنقول إليها، وهذه التّرجمة هي سلاح ذو حدّين، فقد تكون مقبولة في النّصوص العلميّة والتّقنيّة، كالنّصوص الطّبيّة مثلا، بحيث لا يؤثّر النّقل الحرفيّ الجامد للنّصوص على المعنى؛ لكن في النّصوص الأدبيّة أو الدّينيّة مثلا، فإنّ كثيرا من التّرجمة الحرفيّة تحرّف المعنى وتهوم بالمعاني وتلبس على المتلقّي، فالتّرجمة الحرفيّة لا تنتبه للسّياق الثّقافيّ والتّداوليّ للكلمات في اللّغة الأصل.

لذا فالتّرجمة التّصرّفيّة، أو **التّرجمة بالتّصرّف** (**La traduction libre**)، هي ضدّ التّرجمة الحرفيّة؛ إذ يشتغل المترجم فيها على المعنى، فينقل المضمون، دون الالتزام بحرفيّة النّصّ الأصل، ولهذا فيكون المترجم أكثر حريّة في صياغة المعنى بلغته المنقول إليها، وتكون لغة التّرجمة التّصرفيّة أكثر جمالا من لغة التّرجمة الحرفيّة.

وأمّا **التّرجمة التّلخيصيّة**، فهي أقرب للتّرجمة بالتّصرّف، لأنّها تشتغل أساساً على المضمون، وتشتغل بالخصوص على الفكرة العامة والأفكار الأساسيّة للنّص الأصل، ويعيد صياغتها واختصارها، في النّص الهدف، ويحقّ له حذف الأفكار الثانويّة والفرعيّة، والإسهابات، بحيث لا يكون هذا الحذف والاختصار والتّلخيص مؤثرا على فكرة النّص الأصليّ العامّة.

والتّرجمة التّفسيريّة (La traduction explicative) وهي إجراء قد يكون ملحقا بترجمة أصليّة، بحيث يلجأ إليها المترجم، حين تعترضه عبارات وجمل وأفكار غامضة في النّص الأصليّ، فيحتاج إلى شرح إضافي، إما في الهامش وهو الأفضل، أو في المتن، وقد يكون بلغة النّص الهدف، أو بلغة أخرى من أجل التّوضيح لا غير.

والتّرجمة الآليّة (La traduction automatique) تتولّى أمرها الحواسيب والمناطيق، ومواقع شبكيّة خاصّة، تعتمد على المعطيّات اللغويّة والمعرفيّة المخزنة مسبقا، وهي تقترب كثيرا من التّرجمة البشريّة، إلّا أنّها تحتاج مراجعة دقيقة ضروريّة، لأنّها تقع في الوهم كثيرا، لتشابه الكثير من الكلمات، التي لا يفرق بينها إلّا الإنسان، وهو ما نسمّيه في لغتنا بالمشترك اللّفظيّ.

وأمّا النّوع الآخر من التّرجمة، وهو التّرجمة الشّفويّة، وهي ترجمة أكثر تعقيدا وصعوبة من التّرجمة التّحريريّة، وأهم عامل فيها هو الوقت، فالوقت قصير جدّا، وعائق كبير يقف في وجه التّرجمة الشّفويّة. وهي بدورها كذلك، تنقسم إلى أنواع: منظورةٌ، وتتابعيّة، وفوريّة.

فالتّرجمة **المنظورة (la traduction visuelle)** هي أن يكون النّص مكتوبا بين يدي المترجم، فيترجمه شفويّاً، ولهذا سمّيَ منظوراً، لأنّه يتم بحاسّة النّظر، إذ ينظر المترجم إلى ورقته ويقوم بالتّرجمة أثناء القراءة الصوتيّة المسموعة.

وأمّا التّرجمة **التّتابعيّة (la traduction consécutive)** فهي أن يترجم المترجم من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف شفويّاً، بعد أن يستمع إلى المقطع الشّفويّ من المتحدّث بلغة المصدر، وعندما يتوقف المتحدث الأول، يترجم المترجم الكلام إلى لغة الهدف، وسميت تتابعيّة لأن النّصين يتتابعان، ويتبادلان الكلمة: المتحدّث والمترجم، فيعطي المتحدّث للمترجم الوقت ليستمع لمقطع غير طويل، ثمّ يسكت ويعطيه الوقت ليترجم ما قاله، ثم يكمل كلامه، وهكذا حتى ينتهي الحديث.

وأمّا التّرجمة **الفوريّة (la traduction simultanée)** فهي من أهمّ وأرقى أنواع التّرجمة، تحتاج مستوى عاليا من الخبرة والمعرفة والإتقان، فيها ينقل المترجم الكلام في الوقت نفسه الذي يلقيه فيه المتحدث باللّغة الأصل، فيستمع المترجم وفي الوقت نفسه يقوم بالتّرجمة الشّفويّة، لا يملك الوقت الكافي للتفكير أو تخيّر الألفاظ، وإنّما عليه ان يقوم بالعمليتين في آن واحد: الاستماع للفهم، والتّرجمة إلى لغة الهدف شفاهةً، لهذا تسمّى أيضا

بالتّرجمة الآنّية. وبعضهم اشترط في التّرجمة الفوريّة على المترجم أن لا يكتفي فقط بنقل الألفاظ والعبارات، بل عليه أيضا أن ينقل بتفاعُلٍ المشاعر والأحاسيس ونبرات الصوت من استفهام وتعجّب، ممّا يكون عونًا على النّقل المطابق لكلام المتحدّث.

2 -**تكوين المُترجِم:** تقوم عمليّة صناعة المترجم في الأساس على تعويده أن يتقن عمليتين أساسيّتين، الأولى فهم اللّغة الأولى المنقول منها، فهم قواعدها وعملياتها الدّاخليّة المعقدة والمركبة، وكذا معانيها المتعاقبة على ألفاظها، وخصوصيّاتها، لذا فأول ما يقوم به المترجم، أن يقرأ النّص جيدا ويفهمه بلغته الأولى، حتّى يستطيع أن يرسم له الإطار العامّ لفكرته الأساسيّة، ثمّ يحاول التّجزئة حين يبدأ في التّرجمة.

ثمّ يقوم في العمليّة الثّانيّة بمراجعة النّصّ الذي نقله من اللّغة الأولى، مراجعةً خاضعة لأسلوب وخصائص اللّغة الثانيّة، فيحافظ على المعاني، لكن لا يخرج عن نمط أسلوب اللّغة الثانيّة المنقول إليها.

3 - **المستلزمات المعرفيّة:** اللّغة ليست كلمات وألفاظا للتواصل فقط، بل هي حمولة معرفيّة مكتنزة داخل قوالب الألفاظ، تظهر على صعيد السياقات المختلفة، وممّا يستلزم معرفيا عند تعليم التّرجمة، النّظر في أصول اللغتين: المنقول منها، والمنقول إليها، فإذا كانتا من أصل واحد، كاللغات اللاتينيّة، واللغات الساميّة، أو اللّغات الجرمانيّة، فيُنتبه إلى الأصول المشتركة بين اللغات ذات الأصل الواحد، التي تشكل ما يشبه العوائل اللغويّة، إذ يجد المترجم بينها قواعد مشتركة، قواعد نحويّة وصرفيّة، وقد يصل الأمر إلى أساليب وتعابير متشابهة، وخلفيات ثقافيّة مشتركة، هذا ما قد ييسّر عمليّة التّرجمة بين اللغتين ذات الأصل الواحد.

وتزداد المسؤوليّة على المعلّم، إذا كان يترجم بين لغتين مختلفتي الأصل، فيجد البون شاسعا بينهما، فيسعى أن يسبر أغوارهما، كل لغة على حدة، ويعوّد طلبته على التّفريق بينهما، وعدم جعل لغة تؤثر فكريا على لغة أخرى، فقد يصعب على الطّالب وهو ينقل من لغة أولى إلى لغة ثانيّة، التّخلّص من أفكار اللّغة الأوى، وطرائق تفكيرها وخلفياتها الثقافيّة، ويظهر فشل المترجم حين يظهر تأثره باللّغة الأولى في ترجمته إلى اللّغة الثانيّة، في المقابل كان عليه أن يفصل بينهما، وأن يعطي لكلّ لغة حقّها من الخصوصيّة، وهذا يظهر جليا في اللغتين المختلفتين في الأصول.

ومن أهمّ المستلزمات المعرفيّة، أن يكون المعلِّم متمكّنًا من شروط التّرجمة المعروفة، قبل أن يُعهد إليه تكوين النّاشئة من المترجمين، وشروط التّرجمة المعروفة مختصرة في أمور منها: الاختصاص، ومعرفة اللّغتين: المنقول منها والمنقول إليها، وكذا معرفة أصول التّرجمة على الأقل. فالتّرجمة ليست تبادلاً شكليّاً بين الكلمات، بل هي عمل أعمق من ذلك.

4 - **الآليات البيداغوجيّة:** تتكوّن الحلقة البيداغوجيّة من ثلاثة أثافٍ: المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة. وتقوم الشّروط والآليات البيداغوجيّة في تعليم التّرجمة على تحقيق الأهداف لكل محور من هذه المحاور الثّلاثة:

أ - **المعلّم:** الأستاذ هو قاعد العمليّة التّعليميّة التّرجميّة، هو المرجع الأساس للطّلبة، في عمليات التّحكم التّرجمي والتّدقيق، وكذا المراجعة.

ب -**المتعلّم:** اشترط بعض المتخصصين في تعليميّة التّرجمة، أن توضع شروط ضروريّة لقبول الطّالب في قسم التّرجمة[4]، فلا يكون التّوجيه للترجمة عشوائيا، وممّا اشتُرِط للنجاعة، أن يتخصّص الطّالب في لغتين فقط، على الأقل في السّنتين الأوليين، حتّى يتمكّن منهما، ثمّ يدرس لغة ثالثة فيما تبقى، ولكن بتركيز أقل، على أن تكون اللّغة الثّالثة اختياريّة للطّالب، فيختار من اللّغات التي يتيحها القسم أو المعهد؛ ولكن في المقابل، يُشتَرط في الطّالب أن يعرف الحدود الدّنيا والضّروريّة للّغتين اللتين يريد التّخصّص فيهما، فيكون مطّلعا على الأساسيّات النّحويّة والصرفيّة والأسلوبيّة الخاصّة باللّغتين، ويُختبر الطّالب قبل قبوله في المعهد، أو ينظر إلى كشف نقاطه للتأكد من اللغتين إذا اختار من اللّغات ما قد درسه في الثانويّة مثلا.

ت -**المادّة التّعليميّة:** تخضع معاهد التّرجمة لسياسة البلد، وذلك راجع للأهداف والنّتائج المتوخّاة في كلّ بلد من أقسام التّرجمة المفتوحة لديها، فتختلف أولويات كل بلد عن الآخر، فتُقدّم لغات أجنبيّة معيّنة على لغات أخرى، بحسب ظروف واحتياجات كل بلد على حدة.

والتّرجمة تحتاج برنامجا تعليمياً شاملاً وواضحاً، وقبل ذلك يجب أن يقع هذا البرنامج في يد مدرِّسٍ كفءٍ متمكّن. ويُقتَرح في العمليّة التّعليميّة أن يُمكَّن الطّالب من الاطّلاع المسبق على البرنامج، ليأخذ فكرة مسبقة عنه، وقد يجعل هذا الطّالب يساعد المدرّسَ في التّحضير للدّرس والإعداد له، فيجد المدرّسُ الطّالبَ مستعدّا ومعدّا لبعض النّماذج

التّطبيقيّة لموضوعه، وبخاصّة بعدها لوحظ الوقت غير الكافي الممنوح للمقاييس المهمة في الجامعات، فلا يجد المدرّس ولا الطّلبة الوقت الكافي للتطبيق والمران على ما يُؤخذ في المحاضرات والدّروس. فنجد المدرّس في التّرجمة أو غيرها، يكتفي في ساعة الدّرس بشرح الأمور النّظريّة، وإن أسعفه الوقت يكتفي بتطبيق واحد أو تطبيقين على الأكثر، ثمّ ما يلبث الطّالب حتّى ينتقل إلى درس جديد وموضوع مغاير.

ومن حيث الوسائل، وهي لا تنفصل عن البرامج التّعليميّة، لأنّ البرامج التّعليميّة ليست كتبا فقط؛ بل هي مجموعة الوسائل الممكنة والمتاحة، التي تحقّق الهدف البيداغوجيّ العامّ، إذن؛ فالوسائل التي يحتاجها طالب التّرجمة كثيرة، على رأسها أنّه يحتاج إلى حمام لغويّ مصطنع، ويتمثّل في مخبر صوتيّ متخصّص.

يقول الباحث محمد الصالح بكوش: "ويحتاج الطّلبة في تخصّص التّرجمة إلى مخبر للتّدرّب على اللّغات، فيستمع إلى اللّغة ويمارس النّطق فيها، فيتمكّن من التّمييز بين مخارج الحروف في لغة معيّنة، أو في اللغتين اللتين يستعملهما في التّرجمة تعريبا أو تعجيمًا. كما أنّ المخبر يكون عونا كبيرا للطّلبة الذين يتخصّصون في التّرجمة الفوريّة"[5]، فطالب التّرجمة مُطالب بالاستماع الدّقيق لتصويت اللّغة التي يريد التّرجمة منها أو إليها، حتّى يتقنها عند الحديث بها.

كما يُقترح في قاعة الدّرس مثلا، أن تكون مربّعة الشّكل، صغيرة، مما يقرّب المدرّس من طلبته، ويجعله يستمع لأدائهم بشكل دقيق، ويستفيد كلّ الطّلبة من بعضهم. وأمّا بالنّسبة لطلبة التّرجمة الفوريّة، فيمكن تزويد قاعتهم بمكبّر صوت وأدوات إنصات، بحث يستمعون إلى الطّالب الذي يقرأ النّص، وكذلك الطّالب الذي يقوم بالتّرجمة الفوريّة للقراءة، وكذا ملاحظات وتعقيبات الأستاذ المدرّس.

كما يُفضّل نسخ النّصوص لكلّ طالب على حدة، وتقديمها للطّلبة مسبقا، ليكتشفوا صعوبات كلّ نص، فيحاولوا تذليلها. كما يجب أن تكون هذه النّصوص مختارة بعنايّة، بحيث تكون متدرجة في السهولة والصعوبة، والقِصر والطّول، وتختلف ما بين نصوص عامة ونصوص متخصّصة[6].

5 - **تعليميّة التّرجمة:** بعد توفير المستلزمات المعرفيّة' والآليات البيداغوجيّة، وكذا توفير الوسائل اللّازمة والوسائل المساعدة، يوضع المترجم المتكوّن والمترجم المكوّن في بيئة تعليميّة مناسبة، فيمرّ المتعلّم بمراحل التّرجمة المعروفة بتؤدة وتأنٍّ، فيبدأ بمرحلة التّحليل

والقراءة المتأنيّة للنص الذي يريد ترجمته، لأنّ إعادة إنتاج النّص تستدعي الفهم العميق للنص الأصل، وتتم عمليّة الفهم عبر قراءات متعدّدة تنتقل من القراءة السطحيّة إلى القراءة العميقة.

ثمّ ينتقل إلى مرحلة ثانيّة، مرحلة النّقل وتحويل النّص من لغة إلى أخرى، فيقسّم النّص الأصل إلى وحدات معنويّة، بحيث تعدّ كلّ جملة مكتفية بمعناها عن سابقتها ولاحقتها وحدة معنويّة، تجعله يركّز مع كلّ وحدة على حدة، فلا يدمج ما لا يدمج، ولا يبتر ما حقّه الوصل.

ثمّ يشرع في استبدال هذه الوحدات المعنويّة في اللّغة الأصل، بما يكافئها ويوافقها في لغة الهدف، من وحدات معنويّة، يحاول قدر الإمكان عدم الخروج عن إطارها المعنويّ الأصلي، مع مراعاة السياق التّداوليّ. ثمّ كمرحلة ثالثة وأخيرة ينتقل المترجم إلى ربط هذه الوحدات المعنويّة بما يناسب قواعد اللّغة الهدف، فيصحح ويدقق ويصوّب بما لا يخرج عن معنى النّص الأصل، ولا تقلّ القراءات التّدقيقيّة أهميّة عن القراءات التّعمّقيّة الأولى.

ويقترح أهم الاختصاص أن تعليميّة التّرجمة تهدف إلى أربع غايات رئيسة[7]:

- **تعليم لغة أجنبيّة**؛ فالمترجم في الأصل يتقن لغته الأولى، وتمكّنه التّرجمة من تعلّم لغات أجنبيّة كثيرة، يمكنه خارج إطار التّرجمة، أن يتحدّث بها منفردة، ويكتب به؛

-**تكوين أساتذة مستقبليين لتعليم اللغات**؛ فتكوين الأستاذ المترجم يعني النّجاح في إنجاز مشروع كبير، يكون مصنعا لتخريج مترجمين مبتدئين أول الأمر، ثم ما يزالون في طريق التّطور والتّمكّن حتّى يجيدوا الحِرفة؛

-**تكوين مترجمين مهنيين مستقبليين**؛ وهذا يختلف عن الأستاذ المترجم في هدف التّرجمة المهني والوظيفيّ؛

-**تكوين مكونين مستقبليين قصد تكوين المترجمين**؛ وهذه أرقى درجة، وهي تكوين الأساتذة أصلا، وتعليمهم الطّرائق النّاجعة لتكوين الأستاذ المكوّن، أو ما يسمى بتأهيل المدرّبين.

6 - **تعليميّة التّرجمة العلميّة المتخصّصة:** تعدّ اللّغة بمكوّناتها العامّة وعاء كبيرا يحتوي داخله الأفكار على اختلاف مشاربها ومنابعها، ولكن بظهور العلوم وتباينها، ظهر ما

يسمّى بالتّخصّص، وانجر عنه مصطلح: لغة الاختصاص، فاللفظة الواحدة أو المصطلح الواحد، من حيث الشّكل، قد يسافر من تخصص إلى تخصص، وتتجاذبه علوم مختلفة، ولكنّه يصطبغ في بحيرة كلّ علم بمائها ولونها ورائحتها، لذا فالألفاظ ثمّ العبارات، ثمّ النّصوص، ودلالاتها ومعانيها، تمايز من حقل معرفي إلى حقل آخر، "فلأنّ الميادين قد تشعّبت وظهرت التّخصّصات الفرعيّة في النّوع الواحد أضحت لغة الاختصاص أداة فعّالة لفهم وإفهام النّصوص المتخصّصة بمختلف أنواعها، ووسيلة مثلى لمقاربة التّرجمة المتخصّصة"[8].

والمترجِم مُطالَب، حين ينقل اللّفظ من لغة إلى أخرى، أن يراعي الإناء العلمي والمعرفي المتخصّص الذي صُبّ فيه اللّغظ في اللّغة الأولى، فيبتعد عن الحرفيّة الشّكليّة والمباشَرة، إلى التّخصّص والنّهل من المعجم الدّلاليّ المتخصّص لذلك الحقل المعرفي.

ولغة الاختصاص، كما يعرّفها المتخصّصون بأنّها "تمثل نوعا لغويا يقع موقع الفرع من اللّغة العامة، فنجد لها ميزات تصنع هويتها وتجعلها تنفرد عن غيرها؛ فهي تتميّز بعناصر كتّابيّة خاصّة، تجمع بين الموجز والمختصر والرّمزي، إلا أنها تندمج مع اللّغة وتنصهر فيها، فهي تخضع لقواعدها النّحويّة وضوابطها التّركيبيّة لكي تبقى وظيفتها الأساسيّة: نقل المعلومات التي تخص مجالا معينا وتبادلها في إطار تواصلي"[9].

وعلى المترجم المعلِّم أو المتعلِّم، أو ممّا يجب أن تنتبه له المناهج التّعليميّة، بعد الانتهاء من تعليم التّرجمة العامّة، والانتقال إلى التّرجمة المتخصّصة، أو ترجمة لغة الاختصاص، أن تنتبه إلى أمور مهمّة، من بينها ما تتميّز به لغة الاختصاص من ضوابط بحثيّة يستلزم على المترجم أن يراعيها[10].

من بين هذه الضّوابط: **الضّابط اللّسانيّ**، فوجود المصطلح في لغة الاختصاص يختلف عن وجوده وموقعه في النّظام اللّغويّ العام، ولغة الاختصاص هي التي تعيّن للمصطلح قيمته الدّلاليّة، وقيمته المعجميّة، وتحدّد سياقاته التي يصبّ فيها هذا المصطلح ولا يخرج عنها.

وثاني الضّوابط المهمّة، ممّا يجب أن يُراعى: **الضّابط الثّقافيّ**، فاللّغة حمولة ثقافيّة لا مناصّ من ذلك، فلغة الاختصاص أشدّ التّصاقا بالثّقافة من اللّغة العامّة، لأنّها تعبّر عن ثقافة وحمولة معرفيّة خاصّة، لا تخرج عن إطارها.

وآخر هذه الضّوابط، أن يعرف المترجِم **مجتمع الاختصاص**، والفئة التي يتوجّه إليها بالتّرجمة، فيعرف الهدف الذي يسعون إليه، والغايّة التي يرجونها من وراء هذا الخطاب التّرجميّ المتخصّص.

ويمكن للمترجم أن يكون متخصّصا، بحيث يتخصّص في علم من العلوم، ولكن هذا الأمر غير متوفّر في الجزائر، لعدم توفر مقاييس ترجميّة متخصّصة، فيضطر المعلّم في قسم التّرجمة أن يطبّق على نصوص مختلفة التّخصصات، ويفيدنا، لو كان كلّ معلّم متخصّص في علم من العلوم، كالتّرجمة الطّبيّة، والتّرجمة الاقتصاديّة، والتّرجمة الفلسفيّة، وغيرها، يفيدنا هذا في إمكانيّة تمكّن المعلّم من مصطلحات هذا الفن من الفنون، أو علم من العلوم، وإتقانه للمصطلحات هو الذي يرتقي بالتّرجمة إلى الدّقّة والجودة.

وقد يجمع هذه التّخصصات التّرجميّة مصطلح: التّرجمة العلميّة، التي نجدها في بعض الكتب تُدخِل تحتها التّرجمة الأدبيّة، ولكن في كتب أخرى، نراها تضع مصطلح العلميّة في مقابل الأدبيّة، وهذا لأهميّة **التّرجمة الأدبيّة** وخطورتها، ونقصد بها ترجمة الأعمال الأدبيّة والإبداعيّة، كترجمة الرّوايات والمسرحيات، والقصص والأشعار، وهذه من أصعب الاعمال التّرجميّة على الإطلاق، لأنّ المترجم، زيادةً عن التّرجمة المعجميّة للألفاظ، مُطالبٌ بنقل وترجمة الخصائص الأسلوبيّة التي يتضمنها النّص الأصليّ، والحفاظ على الجمال الإبداعيّ في النّصّ الأول، ومحاولة تصويرها بلغة الهدف، وهنا تكمن الصعوبة، وتُمتحن قدرات المترجم.

لذا، فإنّ كلّا من التّرجمة العلميّة أو الأدبيّة، تستدعي مترجما متخصصا. وفي هذا يقول الباحث محمد الصالح بكوش: "وإنّ فائدة تخصّص المدرّس في علم من العلوم، هي أنّه يستطيع أن يتقن مصطلحاتها، ويختار النّصوص المناسبة لطلابه، ويركّز على ما يتّصل بذلك التّخصّص دون غيره، فيستوعب الطّلبة ذلك الميدان، ولا تتشتّت أفكارهم عبر علوم مختلفة. ويمكن أن يساعد عمل المدرّس هذا على اكتشاف ميول الطّلبة، واستعدادهم للترجمة في ميدان بحدّ ذاته، فيوجههم المدرّس إليه، ويدعمهم بالوسائل التّعليميّة المناسبة"[11].

ثمّ لا بدّ في الحديث عن تعليميّة لغة الاختصاص، الإشارة إلى جهود المتخصّصين في ذلك. ويقترح (**كارنوك Charnock**) وجود آليّة لتعليم لغة الاختصاص، آليّة تقومُ على

تعليم المصطلحات، مصطلحات التّخصّص، إلّا أنّه اعترُض على ذلك، بأنّه لا يمكن حصر لغة الاختصاص في قائمة مصطلحات. وترى الباحثة ابتسام ليلى بن عيسى، "أنّه لتعلّم مادة جديدة في المستوى الجامعي بحجم لغة الاختصاص، يجب أي يكون الطّالب متمكنًا من اللّغة (لغة تدريس لغة الاختصاص)، ومن هذا المنطلق يعتبر ما يمكن أن يقدمه الأستاذ للطّالب على المستوى اللغوي مكتسبات قبليّة"[12].

لذا فتدريس التّرجمة بين لغتين عامتين، يهدف إلى تحسين الكفاءة التّواصليّة باللغتين لدى المتعلّم، غير أنّ تعليم ترجمة لغة الاختصاص يختلف عن هذا، وذلك لخصوصيّة التّكوين والمنهج، فالأستاذ، كما ترى الباحثة ابتسام ليلى بن عيسى، مطالب، إلى جانب إتقانه اللغتين، أن يُحيط بالمعارف العامّة والضّروريّة في ذلك التّخصّص، لأنّ "أستاذ لغة الاختصاص في الأساس أستاذ لغة وُضع في سياق معطيات معيّنة من أجل تدريس لغة خاصّة، مرتكزا على تحديد الأهداف المتوخاة من وراء هذا التّدريس"[13].

إذن، فالتّرجمة المتخصّصة، أو ترجمة لغة الاختصاص/ التّخصّص تقوم معرفيا على ربط العلائق بين المصطلحات ومدلولاتها العلميّة الخاصّة، ومفاهيمها وسياقاتها المختلفة، فالمترجم يأخذ بعين الاعتبار هذه الحدود المعرفيّة التي ترسم له خارطة طريق لا يحيد عنها، لذا فالتّرجمة المتخصّصة فرع من التّرجمة العامة، ولغة الاختصاص جزء من النّظام اللّغويّ العامّ.

ولمّا كانت التّرجمة أو النّقل من لغة إلى لغة أخرى يستوجب أوّلا الإحاطة بالمعاني الدّلاليّة في اللّغتين، وكذا حسن التّعبير عنها باللّغة الثّانيّة، بعد ملاحظة الفروق الشّكليّة والمضمونيّة بين اللّغتين، فإنّ التّرجمة المتخصّصة لا تخرج عن هذا الإطار العامّ في مفهومها، وهي تعنى بترجمة العلوم؛ كالطّبّ والرّياضيّات، فإنّك تنقل ألفاظا قد تجدها في الرّياضيات أو الفلسفة أو الاقتصاد، لكن إذا كنت تنقل وتترجم كتابا او نصا في علم الطّبّ، فعليك اختيار المعاني التي لا تخرج عن المعجم الطّبّيّ، فالعين هي الجارحة الباصرة، غير العين في العلوم الأخرى.

وأصبحت التّرجمة المتخصّصة تسمّى التّرجمة العلميّة، وتقابل ما يسمّى بالتّرجمة الأدبيّة، واكتست التّرجمة العلميّة المتخصّصة أهميّة بالغة أكثر وأكثر مما اكتسته التّرجمة الأدبيّة العامّة، ويرجع ذلك إلى العولمة العلميّة، والثورة العلميّة والتّكنولوجيّة التي يشهدها العالم

اليوم، وسوق العمل أصبح يطلب التّرجمات العلميّة المتخصّصة، ممثّلة في الشّركات والمؤسّسات العالميّة، الاقتصاديّة، وانحصرت التّرجمات العامّة الأدبيّة في التّخصّصات الإنسانيّة في الجامعات والمراكز الثّقافيّة.

وبقيت التّرجمة العلميّة المتخصّصة محافظة على أهمّيتها، حتّى في أماكن وبيئات أكثر استهلاكا منها إنتاجا علميّا ومعرفيّا، فالوطن العربيّ، وإن كان لا ينتج الكثير من المخترعات العلميّة والاكتشافات التّكنولوجيّة، إلّا أنّ التّرجمة تكتسي أهمّيتها في ساحته بوصفه بيئة استهلاكيّة كبيرة، تحاول أن تواكب هذا التّطوّر، بنقله إلى مجتمعاتها.

تعليميّة التّرجمة الأدبيّة: كما أشرنا آنفا، فإنّ التّرجمة الأدبيّة على خطر بالغ، وأهميّة قصوى، وذلك لخصوصيّة النّصّ الذي تنقله، فالمترجم يتعامل مع نصّ يحمل الجمال على أصعدة عدّة؛ على صعيد اللّفظ وصعيد المعنى، وأمانة التّرجمة، والهدف الغائيّ لترجمة النّصّ الأدبيّ، تستوجب الحفاظ على جماليّة النّص لفظا ومعنى أثناء ترجمته، مع ما في ذلك من اختلاف لطرائق الجمال الفنّي في اللّغتين، لغتي النّصين.

إذن فالنّصّ الأدبيّ هو الذي يكون موضوع الأدب، ومن بديع تعريفهم للأدب قولهم: الأدب هو "الكلمة الجميلة المسؤولة"[14]، فهي جميلة لأن كاتبها لا يكتفي بنقل المعاني ووصفها، بل يزيد عليها بتنميقها وتزويقها، بالصور الفنيّة والتّعابير الجميلة، ويقصد بالمسؤولة، أنّ الكاتب يكون على وعي تام وإدراك بمسؤوليته تجاه القارئ، وبما هو مُطالب به.

وفلسفة الأمر أنّ بعض المتخصّصين يرى أنّ التّرجمة الادبيّة مستحيلة غير ممكنة، ويراها بعضهم أنّها ممكنة، بدليل النّتاجات الأدبيّة المترجمة في الزّمن الماضي، منذ سنين بعيدة، هناك نماذج كثيرة ناجحة، ويرى "جورج مونان (Georges MOUNIN) أن التّرجمة ممكنة، ليس لأن البشر، بالرّغم من اختلاف لغاتهم، يتقاسمون أساسا نفس التّجربة أو المعرفة أو النّظرة للعالم، بل لأنّ ما يجعل تبليغها ممكنا، هو أيضا وجود الكليات الشّعريّة الجوهريّة (Les universaux poétiques substantiels)"[15].

وأمّا من رأوا باستحالة التّرجمة الأدبيّة، فقد نظروا إلى الصعوبات الكبيرة التي تعترض المترجم، كما أنّهم أرداوها ترجمة مثاليّة دقيقة، ويرون أنّها ممكنة فقط بهذا المنوال: التّرجمة - النّقل/ إعادة الصّياغة، أي لا تسعى التّرجمة لإيجاد نص مماثل، بل لإيجاد نص مكافئ، مكافئ له في القيمة الأدبيّة والجماليّة والفنيّة.

خاتمة: قد يبدو ما قدمناه من مقترحات تكوينيّة للمترجم، صعبا، أو بعيد المنال، وبخاصّة في الجزائر، لكنها مقترحات غير مستحيلة، فعلى الأقل يجب توفير الحد الأدنى منها، لتحقيق الجودة التّرجميّة في البلد، فإن كان مثلا عدد الأساتذة الأكفاء قليل، فيمكن علاج ذلك بتقليل عدد الطّلبة الذين سيوجهون إلى تخصص التّرجمة، لتفادي تخريج عدد كبير من الطّلبة غير المؤهّلين، أو الذين لم تكتمل عمليّة تكوينهم بالقدر الكافي الذي يجعلهم يتولّون مهامهم مستقبلا. ويمكن الاستعاضة عن الوسائل الكبرى، كالمخابر المتخصّصة، بقاعات صغيرة، لا تعوزها مكبرات صوت وأدوات إنصات وحواسيب، وهي مما يمكن توفيره بسهولة، على الأقل في الجزائر.

إنّ تكوين التّراجمة ليست من ترف الأشياء ولا سقط متاع، وإنّما تحتاج اجتهادا ومثابرة، تحتاج من الطّالب والمدرّس معا الاطلاع الدّائم والمستمر على جديد اللّغات، وجديد العلوم، وبخاصّة في هذا العصر الذي يشهد تطورا سريعا في جميع الميادين.

الهوامش:

1- فؤاد عبد المطلب: التّرجمة والبحث العلمي، مجلة علامات في النّقد، المجلّد 9، الجزء: 27، العدد 29، 1998م، ص85 وما يليها.

2- محمد بطل: فصول في التّرجمة والتّعريب، مكتبة لبنان ناشرون، ص8.

3- عبد الرّحمن الجمهور ومحمد بن البطل، ترجمة معاني القرآن الكريم بين نظريتين، مجمع الملك فهد، 2001، ص4.

4- محمد بكوش، كيفيّة تكوين المترجمين، Cahiers de Traduction، جامعة الجزائر، م12، ع1، 2004، ص31.

5- محمد الصالح بكوش، كيفيّة تكوين المترجمين، ص38.

6- ينظر: محمد الصالح بكوش، كيفيّة تكوين المترجمين، ص38، 39.

7- ينظر: فتيحة جماح، تعليميّة التّرجمة الأدبيّة وخصائصها، مجلة دفاتر التّرجمة، معهد التّرجمة، جامعة الجزائر 2، المجلّد 25، العدد 1، 2022، ص47.

8- ابتسام ليلى بن عيسى، لغة الاختصاص وتعليميّة التّرجمة: خصوصيات التّدريس ومقاربات التّكوين، مجلة علوم اللغة العربيّة وآدابها، المجلّد 13، العدد 1، 2021، جامعة الوادي، الجزائر، ص2197.

9- ابتسام ليلى بن عيسى، لغة الاختصاص وتعليميّة التّرجمة: خصوصيات التّدريس ومقاربات التّكوين، ص2197.

10- ينظر: ابتسام ليلى بن عيسى، لغة الاختصاص وتعليميّة التّرجمة، ص2198 وما بعدها.

11- محمد الصالح بكوش: كيفيّة تكوين المترجمين، ص30.

12- ابتسام ليلى بن عيسك لغة الاختصاص وتعليميّة التّرجمة، ص2200، 2201

13- ابتسام ليلى بن عيسى: لغة الاختصاص وتعليميّة التّرجمة، ص2202

14- عبد الغني المصري وآخران، مدخل إلى تحليل النّص الأدبي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط5، 2005، ص16.

15- فتيحة جماح: تعليميّة التّرجمة الأدبيّة وخصائصها، ص50.