وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان

كلية الآداب و اللّغات

قسم اللغة الإنجليزية

شعبة الترجمة

تخصص عربي – إنجليزي – عربي

مذكرة لنيل شهادة ماستر في الترجمة موسومة بـ

تأثير التّرجمة في وضع مناهج اللّغة العربية

– التّعليم المتوسّط في الجزائر نموذجا–

إعداد الطّالبتين:

- لياني أمينة
- لياني سمية

إشـراف:

- د.بن عيسى إبتسام

لجنة المناقشة:

د.بلقرنين عبد القادر	جامعة تلمسان	رئيسا
د.بن عيسى ابتسام	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. خلفاوي نزهة	جامعة تلمسان	مناقشا

السّنة الجامعية: 2018-2019م /1439 -1440هـ

إهـداء

إلــى كـلّ مـن نــحب

أمـيـنـة – سـمـيّـة

الشّكر والعرفان:

الحمد والشّكر لله من قبل ومن بعد على عظيم فضله ونعمه

ثمّ الشّكر ملأ ما وعى القلب والعقل معا وملأ ما عجز عنه اللّسان والبيان إلى الأستاذة

الفاضلة بن عيسى ابتسام على مرافقتها لنا لانجاز هذا البحث بتوجيهاتها الصّائبة

ومعاملتها الانسانية أطال الله وبارك في عمرك وجعلك ذخرا للعباد والبلاد.

جزيل الشّكر لأعضاء لجنة المناقشة الّذين نتشرّف بتقييمهم لعملنا هذا.

الشّكر والامتنان لأساتذتنا الأفاضل ولكلّ من علّمنا حرفا.

والشّكر موصول إلى كلّ من كان لنا سندا وعونا في إثراء هذا العمل.

أنا البحر في أحشائه الدّر كامن

فهل سألوا الغوّاص عن صدفاتي

حـافـظ إبـراهـيـم

الفهرس

فهرس المحتويات

إهداء

كلمة شكر

الفهرس

مقدمة.....أ

الفصل الأول: مناهج التعليم: اقتراب واصف في المفاهيم 6

1.التّربية في الماهيّة والمفهوم.....7

2.التّعلم والتّعليم في العلاقة والأسس.....9

3 .الإصلاح التّربوي 13

1.3مفهوم الإصلاح التّربوي.....13

2.3الإصلاح التّربوي في الجزائر 15

4.من البرنامج إلى المنهاج.....18

1.4المفهوم. 18

2.4محتويات المنهاج 20

5.تصور الدّروس وإعداد المناهج.....22

1.5 مخطط بناء المنهاج: المرجعيات الأساس 23

6.اللّغة الدّعامة الأساس في بناء المنهاج 24

7.المنهج في التّعليم بين التّقليدي والحديث.....28

8 .أساليب ومقاربات التّناول المنهجي.....30

الفصل الثاني: الترجمة و استحضار الترجمة 34

1.تعريف التّرجمة 35

2 .نظريات التّرجمة 36

1.2 المقاربة اللّسانية 37

2.2 المقاربة التّأويلية 38

3 .تقنيات التّرجمة.....40

1.3 التّرجمة المباشرة.....41

2.3 التّرجمة غير المباشرة.....43

4 .أنماط ومستويات التّرجمة 46

5 .السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي في علاقتهما بالتّرجمة 53

6 .التّداخل اللغوي في الجزائر 58

7.الثنائية اللّغوية والتّرجمة.....59

8 .مؤهلات المترجم.....61

9 .تأثير التّرجمة على اللّغة العربية.....64

10 .السّياق والاشتراك اللّفظي.....67

11.الخطأ في التّرجمة.....69

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية.....74

1. تقديم المدونة شكلا ومضمونا 75
2. رصد مواطن الإشكال 75
الخاتمة..... 94
مكتبة البحث..... 98
ملحق

مقدّمة

أضحى العالم يتميز بسرعة التّطور والانفجار المعرفي ومن أجل مسايرة التّطورات المعاصرة ومواكبة مختلف أشكال التّغير الرّاهنة فإنّ كلّ المنظومات التّربوية مطالبة بتفعيل استراتيجياتها بغية ترقية الأداء البيداغوجي وتحسين تفعيله التّربوي. تسعى الدّولة الجزائرية كغيرها من الدّول إلى إصلاح وتطوير المنظومة التّربوية في الأطوار التّعليمية باستمرار، بحيث شهدت الجزائر تغييرات في قطاع التّربية والتّعليم مند الاستقلال لتتبنّى في الألفية الأخيرة منهجا جديدا في تصوّر الدّروس وتقديمها ألا وهو منهج المقاربة بالكفاءات والّذي وضع حيّز التّنفيذ مع بداية السّنة الدّراسية 2004/2003 تحت مسمّى مناهج الجيل الأوّل ليتم إحداث تغييرات طفيفة والعمل به انطلاقا من السّنة الدّراسية 2017/2016 تحت مسمّى **مناهج الجيل الثاني**.

ظهرت المقاربة بالكفاءات في بداية أمرها في التّكوين التّقني والمهني لبعض الدّول المتقدّمة أبرزها كندا في نهاية السّبعينيات من القرن العشرين وانتقلت تدريجيا إلى باقي الأسلاك التّعليمية إذ تهدف إلى تكوين شخصية المتعلّم من كلّ الجوانب وهي بهذا تتعدّى التّركيز على وضع برنامج تعليمي وتتجاوزه إلى التّركيز على وضع منهاج في التّعليم.

تعتبر المناهج الدّراسية أحد المكوّنات الأساس في العمليّة البيداغوجية والتي تعتمد عليها المنظومة التّربوية في تكوين وتربية أفراد المجتمع من مختلف النّواحي: المعرفيّة والنّفسية والاجتماعية وغيرها، من أجل الإعداد لمجابهة مشكلات الحياة وتهدف لتطوير المجتمع وازدهاره، لذا ارتأت المنظومة التّربوية أنّ في هذه المقاربة الحديثة تخطيطا وتسطيرا ناجعا.

إنّ تبني مقاربة وضعت أسسها ومبادئها في بلد لغته غير العربية وثقافته غير الثّقافة العربية انتهجتها الدّولة الجزائرية لتتّخذ كنموذج منهجيا للنّهوض بقطاع التّعليم والارتقاء به، وكانت التّرجمة فيه السّبيل الأبلغ في النّقل، جعلنا نتموقع من خلال بحث وسمناه: **"تأثير الترجمة في وضع مناهج اللّغة العربية –التّعليم المتوسط في الجزائر نموذجا–"** والذي نريد من خلاله الوقوف على مواطن الإشكال الترجمية الواردة في هذه المناهج، تحليلها واقتراح البدائل لتجاوز القهر التّرجمي وتأثيراته. وفي النّقطة هذه بالذّات، يباح لنا التساؤل التّالي: كيف تؤثر التّرجمة في وضع مناهج التّعليم المستوحاة من فكر أجنبي وكيف تتبدّل العلاقة بينهما؟ لتتفرّع منه جملة من التّساؤلات أهمّها:

. هل تكفل التّرجمة من طرف ثنائي اللّغة النّقل الدّلالي الدّقيق للألفاظ والمصطلحات؟ وهل يؤدي هذا النّقل إلى الإخلال بنظام اللّغة العربية؟

. هل يؤثر هذا سلبا على اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الوطنية الرّسمية وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة الجزائرية وعلى متلقّيها (المعلم والمتعلّم)؟

تساؤلات زاد حدّتها معايشة واقع التّربية والتّعليم من جهة والرّغبة الملحّة في تناول المواضيع المتعلّقة بالتّلاقح اللّغوي وكذلك أهمّية الموضوع وحداثته الرّاجعة لحداثة مناهج التّعليم والإصلاحات التّربوية السّارية المفعول، ومن أجل الإجابة على هذه التّساؤلات ارتأينا أن نقسّم بحثنا إلى فصلين نظريين وفصل تطبيقي مع مقدمة وخاتمة وملحق .

تطرقنا في الفصل الأوّل إلى جملة من المفاهيم التّربوية ذات الصّلة بالمنهاج تحت عنوان: "**مناهج التّعليم: اقتراب واصف في المفاهيم**" أمّا الفصل الثاني عنونّاه بـ : "**التّرجمة واستحضار التّرجمة**" تناولنا فيه كيف تتم التّرجمة وفق أسسها ومبادئها وما قد تؤول إليه في غياب مختصّيها، وفي الفصل الثالث الذي يحوي دراسة تطبيقية حاولنا الوقوف على المفاهيم الواردة في منهاج التّعليم المتوسّط الّتي لمسنا فيها خللا ترجميا والمفاهيم التي ترجمت عنها مع اقتراح البدائل ثمّ ختمنا بحثنا بجملة النّتائج المتوصّل إليها مع اقتراح بعض الحلول وأرفقناه بملحق.

من أجل الإلمام بمسوغات موضوعنا وكلّ محطّاته البحثية ارتأينا استعمال مقاربة فيها الوصف والتحليل تخللتها المقارنة والنّقد والّتي كانت أقرب إلى الإلمام بمسوغات البحث هذا. لا نحيد عن الحقيقة إذا قلنا أنّ التّأصيل لأي بحث لا يكون دون الولوج إلى أبحاث قد تتقاسم معه الموضوع أو جزء من الإشكال أو الإشكالات التي يطرحها، نذكر من بين الدّراسات السّابقة التي تناولت جانبا من جوانب موضوعنا:

. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللّغة العربية، من إعداد الطالبة: قسمية زكية تحت عنوان :" تعليميّة اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأول و الجيل الثاني"، كلّية الآداب واللّغات، قسم الآداب و اللّغة العربية، تخصص لسانيات تعليمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016-2017.

. أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم الاجتماع من إعداد الطالبة: صباح سليماني، بعنوان: "إصلاح المناهج التّربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتّحديات العالمية – منهج التربية المدنية نموذجا"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علوم اجتماعية، تخصص: علم اجتماع التّنمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2011-2012.

ومن أجل ارتياد آفاق بحثنا منذ لحظاته الأولى إلى آخر محطّاته، وجدنا من الصّعوبات ما ثبط من سيرورته في أحايين كثيرة، ولعلّ أهمّ المعيقات: نقص المراجع بحكم جدّة الموضوع، إضافة إلى عدم توحيد المصطلحات الذي تعاني منه اللّغة العربية. وكان الفضل الكبير للأستاذة المشرفة "بن عيسى إبتسام" إسهاما منها بتوجيه رشيد للإلمام بما تتطلّبه هذه الدّراسة.

الفصل الأول

مناهج التعّليم:

اقتراب واصف في المفاهيم

يواجه العالم اليوم مرحلة من التّطور الفكري والتّربوي إذ قامت الأبحاث والدّراسات وزاد الاهتمام بالمجال التّربوي، فازدهر الفكر التّربوي وأصبحت عمليّة التّربية أداة استثمار اجتماعي واقتصادي تتّصل بحاجات التّنمية في المجتمع ومتطلّباته وكذا رهاناته. إذ أصبحت المجتمعات تقاس بمدى استجابة نظامها التّربوي لمتطلبات العصر ودرجة استعدادها للّحاق بالركب، لذا فإنّ ميدان التّربية من أهم الميادين التّي يجب أن يفعَّل أكثر لتجسيد فعل التّطوير و التّحسين باعتباره نشاط تكاملي يجمع بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي وما هو تقني إذ تسعى إلى تزويد الأفراد بالقدرة على التّكيف مع الواقع المجتمعي وتمكّن الفرد من امتلاك حاسّة الفكر التّقدمي في ظلّ العلاقات المحلّية وعلاقات التّثاقف داخل عالم تقلّصت أبعاده الجغرافية، وتأتي محاولات التّطوير باعتماد التّغيير في إطار معايير من شأنها أن تقود إلى جديد في مجال التّطبيق في عالم يعدّ التّعليم فيه الاستعداد الأمثل لأن يكون المرء قادرا على التأقلم. ومن أجل مشروع سياسات تربوية جديدة وشاملة سعت الجزائر إلى إصلاحات متتالية تسعى من ورائها إلى الرّقي بالتّعليم بتطوير أساليبه واستراتيجياته في ظلّ تخطيط منظم مسطّر في منهاج يحوي كلّ جوانب التّربية والتّعليم من غايات وأهداف ومضامين ووسائل وكلّ المؤثرات الّتي من شأنها إثراء تجربة التّعليم انطلاقا من قيم وتوجهات وبما تنصّ عليه المرجعيات السّياسية الرّسمية من أجل سيرورة بيداغوجية شاملة وناجعة كون المنهاج مشروع بيداغوجي من جهة ومشروع مجتمع من جهة أخرى وللإلمام بجوانب موضوعنا قمنا برحلة استكشافية للوقوف على المفاهيم الأساسية المتعلقة ببحثنا.

1.**التّربية في الماهيّة والمفهوم**:

في إطار التّنشئة والتّكوين في كلّ المجتمعات الإنسانية، تعتبر التّربية نظاما اجتماعيا أوّليا وأساسيّا تدعو إليه الضّرورة الملحّة لتكوين الأفراد لخدمة المجتمع، وكما ذكر صالح بلعيد "التّربية كسلوك عرفت وجودها مع الحياة الإنسانيّة، بحيث مورست بشكل تلقائي وحصل فيها أن مسّتها تطوّرات نوعيّة وهذا مع تطوّر الإنسان فكريّا واجتماعيّا وتبدّل المجتمعات عبر التّاريخ "[1].

وقد ورد في معجم الوسيط أنّ "التّربية مصدر مشتق من الفعل ربَّ: ربّا الولد: وليّه وتعهّده بما يغذّيه وينمّيه ويؤدّبه"[2]. أمّا في المعجم الإنجليزي أكسفورد oxford يقابلها مصطلح education يعرّف على أنّه " تدريب وتوجيه منتظم خاصة للصغار في المدارس وغيرها وهي كلّ ما ينتج عن تدريب من معرفة وقدرات وتطوير الشّخصية والقدرات الذّهنية "[3].

ولا يمكن التّطرق لمفهوم التّربية دون الرّجوع إلى ما قاله علماء النّفس فيها سواء القدماء منهم أو المعاصرين باعتبارها أحد فروعه فقد سبق و عرّفها دوركايم **Durkheium** على أنّها:

" عمليّة التّنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصّاعدة "[4] ويرى جون ديوي**John Dewey** أنّ التّربية هي: "حاصل جميع العمليّات والسّبل الّتي ينقل بها مجتمع ما، سواء كان كبيرا أم صغيرا، ثقافته

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط7، الجزائر، 2012، ص 77.

[2]- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، ج1، تركيا، ص 321.

[3]-David Stanford,Oxford advanced learner's dictionary of current English,Oxford university press,Great Britain, p 277 « systematic training and instruction (esp of young,in school, college ,etc) ». it is « knowledge and abilities ,development of character and mental powers, resulting from such training ».

[4]- تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982، ص 35.

المكتسبة وأهدافه بقصد استمرار وجوده ونموّه. فالتّربية عمليّة مستمرّة لإعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه" [1]

كما يعرّفها تركي رابح على أنّها "عمليّة التّنشئة (خاصة للصغار) فكريّا وخلقيّا، وتنمية قدراتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها، من المنظّمات والمؤسّسات المتفرقة للتّربية، ويمكن أن يمتدّ هذا المفهوم ليشمل تعليم الكبار، وتدريبهم، كما أنّه يمتد ليشمل كذلك التّأثيرات التّربوية لجميع التّنظيمات الاجتماعية".[2]

وبناء على التّعاريف الواردة يمكن القول أنّ التّربية عمليّة تهيئة نفسيّة وفكريّة تستهدف نموّ الفرد بكلّ جوانبه للمشاركة في الحياة الاجتماعيّة. ومهما تعدّدت التّعاريف وتطوّرت عبر العصور، تظلّ ماهية التّربية واحدة يتضاعف الاهتمام بها بإدراك أهميّتها ودورها في بناء الفرد وبالتالي المجتمع.

[1]- تركي رابح، مرجع مذكور، ص 35.

[2]- نفسه.

2.التّعلم والتّعليم في العلاقة والأسس:

يرتبط مصطلح التّربية ارتباطا وثيقا بالتّعليم والتّعلّم ولعلّ هذا لاشتراكهما في الهدف. فإذا عرّف التّعليم في مفهومه اللّغوي بأنّه "تلقين أنواع المعارف، تدريس، إرشاد وتوجيه إلى قواعد السلوك أو الدين أو الأخلاق"[1] فإنّ التعلّم عرّف بـ "اكتساب المعرفة، درس، تحصيل"[2]. يقابل مصطلح التّعليم في اللّغة الفرنسية مصطلح Enseignement ويعرّف بـ" فعل نقل المعارف "[3] في معجم لاروس Laroussse. وفي اللّغة الإنجليزية يقابله مصطلح teaching ويحيل هذا المفهوم إلى " تقديم توجيهات ومعارف ومهارات ...الخ من أجل معرفة شيء ما أو القدرة على القيام به"[4] كما ورد في قاموس أكسفورد. ويقابل مصطلح التّعلّم في اللّغة الفرنسية مصطلح apprentissage الّذي يعرّف على أنّه" عمليّة اكتساب من طرف كائن حيواني أو إنساني تحت تأثير فاعلات مع المحيط"[5] حسب ما ورد في معجم لاروس. ويقابله في اللّغة الإنجليزية مصطلح learning وهو" اكتساب معرفة أو مهارة عن طريق دراسة أو ممارسة أو تلقي تعليم"[6] حسب ما ورد في معجم أكسفورد.

---

[1]- أنطوان نعمه وآخرون، المنجد في اللّغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط 2، بيروت، 2001 ، ص 1014.

[2]- نفسه، ص 1015.

[3]-Françoise Delacroix et autres, LE PETIT LAROUSSE illustré, Paris, 2014, p 440 « action manière d'enseigner , de transmettre des connaissances. »

[4]- David Stanford, op.cit, p 886 « give instruction to (sb) ;cause (sb) to know or be able to do sth ;give to sb (knowledge ,skills , etc).

[5]- Françoise Delacroix et autres, op.cit, p 94 « ETHOL processus d'acquisition, par un animal ou un être humain, de connaissances ou de comportements nouveaux , sous l'effet des interactions avec l'environnement ».

[6]- David Stanford, op.cit, p 481 « gain knowledge of or skill in, by study , practice or being taught. »

أمّا في المفهوم الاصطلاحي يعرّف صالح بلعيد التّعلّم على أنّه: "عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتّخد صورة حل المشكلات، ويقوم التّعلم على تفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلّم، وموضوع التّعلم، ووضعية التّعلم."[1]

كما تطرّقت لهذه العمليّة الباحثة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي موضّحة أنّها إحداث تعديل في سلوك فرد يعتبر متعلّم، يتم عن طريق التّدريب والتّدريس وإعطاء فرصة الممارسة وهذا ما يحقق من خلال منهج محدد تحت اشراف معلّم باعتباره مسؤول مباشر عن توجيه النشئ عبر اتّصاله المباشر مع المتعلّم من أجل تحصيل المعرفة عبر قنوات مختلفة.[2]

فكر مفاده أنّ العملّية التَعليمية التَعلمية آلية تجمع بين عناصر تفاعلية لأنّ كل نقل (تعليم) مناط بتلقي (تعلم) ما يجعلنا نزاوج بين اللّفظتين وهي تهدف إلى نقل المعرفة بمختلف أشكالها سواء كانت جملة من المعلومات أو القيم أو طرق التّفكير من أجل تطوير كفاءات متعددة، بحيث تطوّر التّفكير في علاقة المتعلم بالمعرفة بسبب تغيير المنهج فبعد أن كان المتعلم في ضوء مناهج تقليدية يعتبر مجرد متلقي للمعلومات و المعارف أصبح أكثر فاعلية في ضوء مناهج حديثة وبعد أن كانت علاقة التواصل بين المعلّم و المتعلّم تمثل بشكل عمودي في مناهج قديمة أضحت علاقة التواصل بينهما ثلاثية الأبعاد إذ يرى جون هوسي **Jean Houssaye** أنّ الفعل التّعليمي عبارة عن عمليّة تفاعل بين كلّ من المعلّم و المتعلّم و المعرفة و يتوقف نجاح العمليّة التّعليمية التّعلمية على مدى

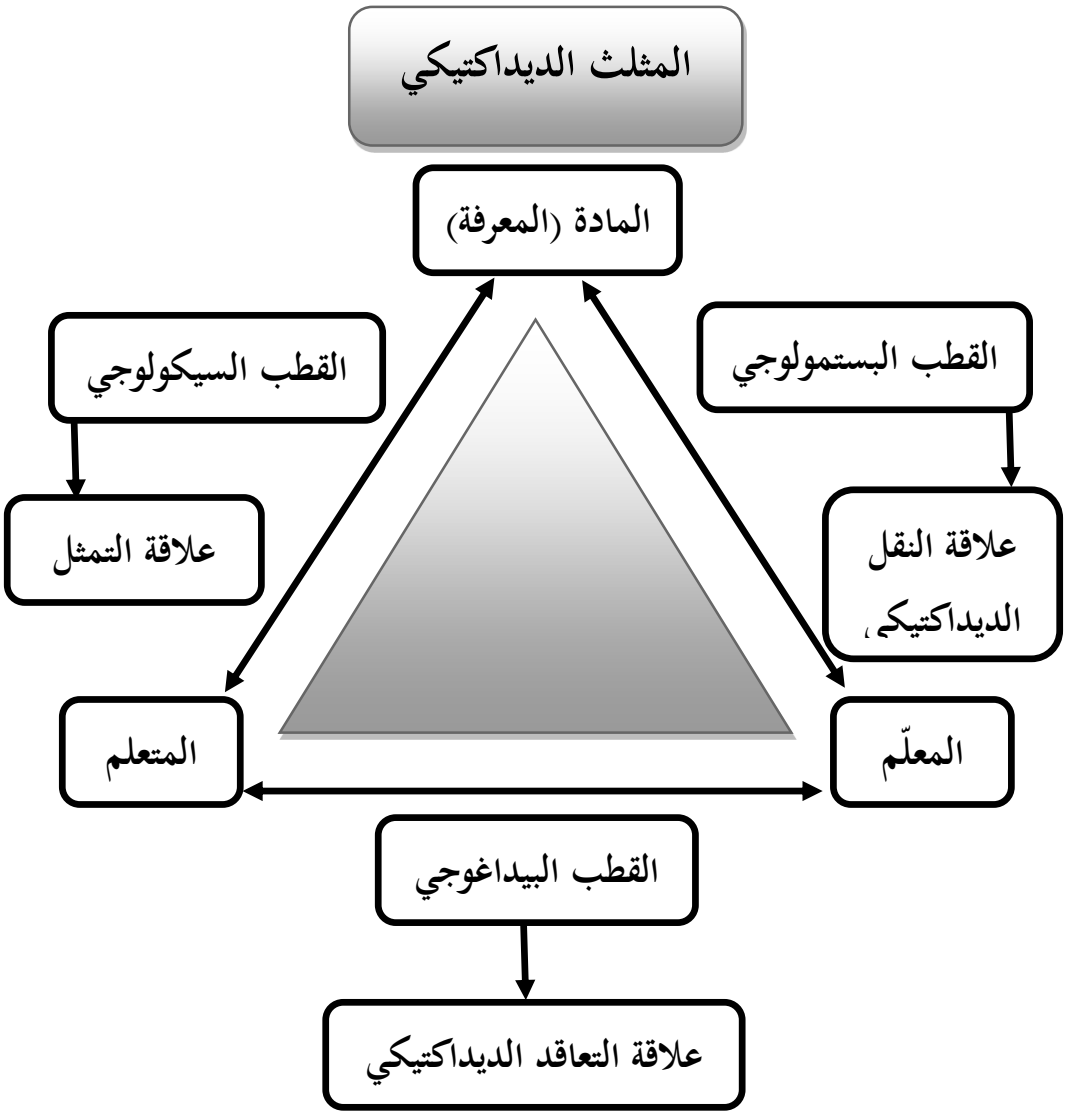
[1]- صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص55.

[2]- ينظرسهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس، المركز الإسلامي النفا، 2010، ص29.

توسيع شبكة التّفاعل و التّواصل يتخلّى من خلالها المعلّم عن دور الملقّن للمعرفة ليأخذ دور الموجّه و المرشد لكيفية الحصول على المعلومات[1]، فهو بهذا لا يهدف إلى تنمية الجانب المعرفي للمتعلّم فقط و إنّما لتنمية قدرات أخرى في إطار علاقة توصف بالتّربوية أو الديداكتيكية ولذا فهو مطالب بالاستعانة بعلم النّفس ومعرفة مبادئه ليأخذ بعين الاعتبار الخصائص النّفسية للمتعلّمين والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم، أمّا علاقة المعلّم بالمعرفة فهي علاقة ابستمولوجية ما يوضّحه طيّب نايت سليمان بقوله:"يهتم المعلّم بمعرفة مادة التخصص وآلية تكييفها مع استعدادات المتعلّمين "[2]، فالمتعلّم يكتسب المعرفة ويشارك في بنائها من خلال معارفه المكتسبة سابقا داخل أو خارج المدرسة.

[1]-Cf. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye, https://apsss-consulting.fr/analyse/pedagogie-methodes-enseignement/pedagogie-jean-houssaye-triangle/ consulté le 30 avril 2019 à 20H.

[2]– طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، دار الأمل، تيزي وزو،2015، ص 98.



خطاطة –1– التّعاقد الديداكتيكي

3.**الإصلاح التّربوي**:

حتّى تتّخد المدرسة باعتبارها القوّة الفاعلة والقادرة على بناء النشئ موقعا في ظلّ الوضع الجديد المتميز بسرعة التّطور والعولمة أصبحتّ إعادة النّظر وباستمرار لقطاع التّعليم ضرورة ملحة من أجل تدارك النقائص والعمل على تجاوزها، عملية أصطلح عليها بـ: **إصلاح المنظومة التّربوية** وتجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة الإصلاح في المناهج التّربوية مسألة في غاية التّعقيد لأنّه تتشابك فيها عوامل سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة.

1.3 مفهوم الإصلاح التّربوي:

مفردة الإصلاح مشتقة من الفعل أصلح وقد ورد في المعجم الوسيط التّعريف الآتي لهذا الفعل: " أصلح في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح ونافع وأصلح الشيء أزال فساده"[1]، أمّا في المعجم الإنجليزي يقابله مصطلح reform بمعنى "جعل الشيء أفضل بحذف أو تغيير ما هو سيّء

[1]-إبراهيم أنيس و آخرون، معجم الوسيط، دار الفكر،ج1، سوريا، ص 520.

أو خاطئ بما هو صحيح"[1]، ولمّا يرتبط بمفهوم التّربية يعرّف بـ "عمليّة تغيير بتجاوز عيوب طرق التّدريس"[2].

وفي دلالته الاصطلاحية يعرّفه محمد منير مرسى "أيّة محاولة فكرية أو عمليّة لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلّقا بالبنية المدرسية أو التّنظيم والإدارة أو البرنامج التّعليمي أو طرائق التّدريس أو الكتب الدراسية وغيرها"[3] ويشير إلى أنّه قد يتداخل مفهوم الإصلاح التربوي مع مفاهيم متعددة منها: التّجديد، التّغيير، التّطوير أو التّحديث[4]، ويعرّف كذلك " أي تغييرات منظّمة في طريقة التّدريس أو نظام وظائفه من منهجيات التّعليم إلى الإجراءات الإدارية"[5].

نستشفّ من هذه المفاهيم أنّ الإصلاح يتمثّل في إجراء تغييرات نوعية في أحد جوانب النّظام التّربوي أو جلّها، تطرحها التّحوّلات الّتي يشهدها المجتمع ويهدف إلى الاستحداث وتجاوز القصور. بحيث تتمحور الإصلاحات التّربوية حول قضايا رئيسة، لعلّ أبرزها وأبعدها أثرا تلك التي

[1]- David Stanford, op.cit, p708 «make or become better by removing or putting right what is bad or wrong. »

[2]- idem ,« instance of change made in order to remove imperfections in teaching methods ».

[3]– محمد إبراهيم مرسى، الإصلاح والتّجديد التّربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص 8.

[4]– ينظر نفسه.

[5] - Education Reform, https://www.rand.org/topics/education-reform.html, consulté le 5 avril 2019 à 21H.

تسعى إلى التغيير انطلاقا من واقع معاش بعد دراسة متمعنة لمبادئ ومقومات الأمّة وأوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والسّياسية.

2.3 الإصلاح التّربوي في الجزائر:

عرف الإصلاح التّربوي في الجزائر مسارا تاريخيا بعد مرحلة التّبني و التّوجيه غداة الاستقلال تم فيها تبني مدرسة موروثة عن الاستعمار مع تغييرات طفيفة كترسيم تعليم اللّغة العربية و الدّين الإسلامي في مناهج التّعليم وإلغاء القوانين والإجراءات الرّسمية الّتي كانت تتعارض مع سيادة الدّولة تلتها مرحلة التغيير الشامل لسنة 1976 وهو أوّل اصلاح تربوي شامل مسّ كلّ مكونات المنظومة التّربوية بدأ بصدور أمر 76. 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التّربية والتّعليم و التّكوين بالجزائر و من أهم ما نصّ عليه: جزأرة التّعليم و جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل و ذلك ديموقراطية التّعليم و مجّانيته و دمج التّعليمين الابتدائي و المتوسط في نظام واحد يمثل التّعليم الأساسي إذ أحدثت أمرية أفريل تغيرات جوهرية على كافة الأبعاد البيداغوجية و التّنظيمية و التي شرع في تطبيقها الفعلي مع بداية السنة الدراسية 1980.1981[1]

تغيرت الأوضاع و تطوّرت بشكل رهيب و ارتأت الجزائر في الإصلاح أسلوبا لمجابهة الثورة العلمية و التكنلوجية التي شهدها العالم في العقود الأخيرة ليتم "إحداث لجنة وطنية لإصلاح

[1]– ينظر مديرية التّقويم و التّوجيه و الاتصال، إصلاح المنظومة التّربوية النّصوص التّنظيمية، المديرية الفرعية للتّوثيق، ط2، ج1، الجزائر، 2009، ص 3.

المنظومة التربوية سنة 2000 بموجب مرسوم رئاسي رقم 1012000"[1] كما ورد في النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية وعيّنت أعضاؤها من شخصيات أكاديمية برئاسة السّيد بن زاغو وقد كلّفت اللّجنة على أساس مقاييس علمية و بيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التّربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل و موضوعي، لتقترح مخطط جديد رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات لسياسة تربوية جديدة [2]، إصلاح يعدّ الثاني من نوعه بعد إصلاحات 1976 نظرا لشمولية التّغيير فيه مقارنة بالتّعديلات الطّفيفة التي تطرأ من حين لآخر. بحيث صدر قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن "إنشاء لجنة وطنية للمناهج بمقتضى أمريات ومراسيم تنفيدية و رئاسية و بمقتضى مخطط تنفيد إصلاح المنظومة التّربوية الذي أقرّه مجلس الوزراء في 30 أبريل 2002 وبمقتضى برنامج الحكومة الذي صادق عليه المجلس الشعبي الوطني في دورته الرّبيعية من نفس السّنة"[3]، إذ قرّر وزير التّربية أن "تنشأ لدى الوزير لجنة وطنية للمناهج وتخضع تركيبة هذه اللّجنة وسيرها لأحكام هذا القرار"[4] وهي "هيئة تقنية للدّراسة و التّنسيق و التّوجيه في مجال التّعليمية والمناهج تتكفّل بتقديم الآراء والاقتراحات للوزير بخصوص كلّ ما يتعلّق بالمنهاج[5] ولاسيما التّصوّر العام للتّعليم.

[1]- ينظر المديرية الفرعية للتوثيق، النشرة الرّسمية للتّربية الوطنية اصلاح المنظومة التربوية للنصوص التنظيمية، ط2، ج1، الجزائر 2009، ص 12.

[2]-ينظر، المديرية الفرعية للتوثيق، مرجع مذكور، ص 12.

[3]-ينظر نفسه، ص 18.

[4]- نفسه، ص12.

[5]- ينظر نفسه، ص 18.

تغيير جذري من نوعه وضع حيّز التنّفيذ ابتداءا من السنة الدّراسية 2003-2004[1] بانتهاج مناهج تربوية مستوحاة من المدرسة البنيوية في ظل مقاربة حديثة ألا و هي المقاربة بالكفاءات من أجل تطوير العملية التّربوية التّعليمية من حيث مكوّناتها و أساليبها و جعلها أفضل مما كانت عليه في السّابق، استجابة لمتطلبات الجيل و التحديات العالمية.

ثمّ صدر القانون التّوجيهي رقم 08. 04 المؤرخ في 23 يناير 2008 وهو نص تشريعي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدّولة الجزائرية يهدف إلى جعل الدّولة الجزائرية تستجيب للتحدّيات والرّهانات التي يواجهها المجتمع والّذي يؤكّد المهام المعتادة للمدرسة، وألحّ على المهمة الرئيسية، ألا وهي: تدعيم قيم الهويّة التي تربط التّلميذ بمجتمعه ووطنه، وتاريخه وفضائه الجغرافي[2] و تتواصل التّعديلات شيئا فشيئا لتلجأ المنظومة التّربوية إلى اعتماد إصلاحات سطحية جديدة والتي تعتبر في حقيقة أمرها امتدادا للإصلاحات الأولى لأنها استندت إلى نفس المكونات البيداغوجية

ونفس المقاربة تحت مسمى إصلاحات الجيل الثاني وهي نتاج تقييم للإصلاحات الأولى محاولة منها لسدّ الثّغرات وتجاوز القصور وتمّ تطبيقها انطلاقا من السّنة الدّراسية 2016-2017 بدءا بمستوى السّنة الأولى متوسّط.

[1]-ينظر اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 8.

[2]- ينظر اللّجنة الوطنية للمناهج، مرجع مذكور، ص 7.

4.من البرنامج إلى المنهاج:

1.4 المفهوم:

إنّ انتهاج مقاربة جديدة في التّعليم استدعى الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج فبعدما كان الفعل البيداغوجي يبنى على برنامج مسطّر من طرف مختصين تحت اشراف وزارة التّربية أصبح الأمر يتطلب تخطيطا شاملا لكلّ جوانب التّربية والتّعليم ما يمثل منهاجا، وإذا انطلقنا من المفهوم المعجمي لكلّ منهما يدلّ البرنامج على" منهج موضوع أو خطّة متّبعة لغرض ما"[1] ويقابله في اللّغة الفرنسية مصطلح programme ويعني "جملة من المعارف والمواد الّتي تعلّم في طور دراسي"[2] أمّا المنهاج "مشتق من الفعل نهج وأنهج وتعني وضح واستبان، والمنهاج : الطّريق الواضح وفي التّنزيل العزيز "لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"[3] ويقابله في اللّغة الإنجليزية curruculum، يعرّف على أنّه" طريق تعليمي في المدارس وغيرها "[4]

وفي الدّلالة الاصطلاحية يعرّف طيب نايت سليمان البرنامج على أنّه "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التّلميذ في صورة مواد دراسية أو محتويات

[1]-أنطوان نعمه وآخرون، مرجع مذكور، ص 85.

[2]-Paul Robert, LE Petit Rober, Robert, 1984, Paris ,p 1541 « ensemble des connaissances, des matières qui sont enseignées dans un cycle d'études ».

[3]-إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، دار الفكر، ج1، سوريا، ص957.

[4]- David Stanford, op.cit, p 212 « course of study in school ; college, etc ».

معرفية بحتة"[1] وتعرّفه اللّجنة الوطنية كما يلي: "يحيلنا مفهومه إلى نموذج لتنظيم التّعليم يرتكز على المعارف الّتي ينبغي إيصالها للمتعلم"[2] بينما تعرّف المنهاج باعتبارها " مجموع الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها"[3] فهو كما عرّفه طيب نايت سليمان " يدلّ على كلّ التجارب التّعليمية المنظّمة وكافة التّأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلم التّي يشارك فيها التّلميذ والطّرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التّقويم المعتمدة "[4].

توضّح اللّجنة أنّ لكلّ من البرنامج والمنهاج تصوّرات مختلفة لمهام المدرسة[5] لأنّ البرنامج يتناول جملة من المعارف والموضوعات المستهدفة للاكتساب فيقتصر بهذا دور المدرسة على التّزويد بالمعارف هذا ما يتناوله المنهاج كذلك ويتعدّاه إلى مراعاة بقية الشّروط والظّروف الأخرى التي يتمّ في ظلّها التّعلم ومن هنا يبدو جليا أنّ مفهوم المنهاج أكثر شمولية وبالتالي أكثر أهمّية من البرنامج وذلك لإلمامه بجميع زوايا التّربية والتّعليم ومن الناحية العملية يمكن اعتبار البرنامج جزءا من المنهاج لأنّ التّخطيط لعمليّة تربويّة تعليميّة لا يبلغ ذروته بالتّخطيط لجملة المعارف والدّروس التي ينبغي

[1]- طيب نايت سليمان ، مرجع مذكور، ص 12.
[2]- اللّجنة الوطنية للمنهاج، مرجع مذكور، ص 8.
[3]-طيب نايت سليمان، مرجع مذكور، ص 12.
[4]- اللّجنة الوطنية للمنهاج، مرجع مذكور، ص 8.
[5]- ينظر نفسه، ص8 .

نقلها وإنّما يقتضي الأمر الاهتمام بعوامل أخرى تؤثر فيها كالجانب النّفسي للمتعلم والوسائل الأكثر فاعلية و التّفكير في تكوين شخصيات انطلاقا من مبادئ و قيم الأمّة.

2.4 محتويات المنهاج:

إنّ ما يجعل المنهاج يتّسم بالشمولية احتواءه على عناصر متعددة تكفل التّخطيط الجيّد للفعل البيداغوجي والمتمثّلة في:

- **الأهداف والغايات:**

تحدد الغايات مسبقا سواء على المدى القريب أو البعيد ويقول عنها علي أحمد مدكور

" الهدف التّربوي هو وصف السّلوك المتوقّع من المتعلّم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التّعلّم"[1] أي أنّ الأهداف تمثل جملة النتائج المراد التّوصّل إليها والكفاءات المراد تطويرها وعلى أساسها يتمّ التّقويم ولذا ينبغي أن تكون الأهداف واضحة قابلة للقياس وأن تستند إلى أسس فلسفية واجتماعية.

- **المحتوى:**

هو مجموع الخبرات التّربوية التي تشمل كلّ المعارف والمعلومات المتعلّقة بمادّة ما يتمّ اختياراتها من مجالات المعرفة الكبرى ويشترط أن ترتبط بحاجات المتعلم وقدراته[2] بمعنى المواضيع المتناولة في كلّ مادّة ويجبذ أن تشتمل على ما يحتاجه للعمل والتّواصل به في الحياة اليومية وأن تراعى فيها

[1]- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة،2001 ، ص 130.

[2]- ينظر نفسه، ص 205.

قدراته ترتب في شكل أنشطة تمارس داخل قاعة التّعلم وتقدم في حصص نظرية وتطبيقية في تسلسل منطقي بحيث تكون منسجمة ومتكاملة لتشكل مجموعة من الأنشطة وحدة تعليميّة

- **الوسائل التّعليمية والطّرق:**

للوسائل والطّرق أهمّية بالغة في تحقيق الأهداف المنشودة خاصّة في ضوء المقاربة الحديثة (المقاربة بالكفاءات) وهي من أهمّ ما تتمّ الإشارة إليه في المناهج ولم يخفى على مؤطري العمليّة البيداغوجية اقتراح بعض الوسائل في المنهاج إضافة إلى الكتاب المدرسي من سندات مكتوبة وصور وأشرطة سمعية بصرية تستدعي إدماج وسائل التّكنولوجيا مع اقتراح استراتيجيات يلجأ إليها المعلّم لنقل المعلومات والمعارف وتفعيل نشاط المتعلّم. بحيث يقول علي أحمد مدكور أنّ تزايد الوسائل السّمعية والبصرية قد يساعد المدّرسين في مهمتهم ويذكر بعض الأمثلة عنها مثل الصور والأفلام والشرائح والتّسجيلات... إلخ[1]

- **التّقويم وأساليبه:**

يعرّفه علي أحمد مدكور كما يلي:" التّقويم هو عمليّة تشخيص وعلاج لموقف التّعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كلّه في ضوء الأهداف التّربوية المنشودة"[2] ويصفه بالعمليّة المعقّدة. إذ يدرج في

[1]- ينظر علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص 234.

[2]- نفسه، ص261.

المنهاج التّفصيل في أنواع التّقويم وطرقه والغاية المتوخّاة من كلّ تقويم وتُقترح بعض الأمثلة للنّشاطات التّقويمية.

من خلال ما سبق ذكره يمكن الإجمال عل أنّ المنهاج يحمل في فحواه الإجابة على الأسئلة الأتية: لماذا نعلّم؟ (الأهداف)، ماذا نعلّم؟ (المحتوى)، كيف نعلّم (طرائق التّعليم و أساليبه)، إلى أيّ مدى تمّ الاستيعاب؟ (التّقويم)

5.تصور الدّروس وإعداد المناهج:

إنّ إعداد الأفراد لمجابهة ظروف الحياة ومواكبة العصر يتطلّب التّصور الرّشيد، الكفيل لبلوغ ما ترمي إليه التّربية وعليه فهو يقوم على أسس تؤثر وتتأثر بالتّعلّم نصنفها إلى ما يلي:

- **أسس فلسفية:** يكون تصوّر الدّروس انطلاقا من التّوجيهات التي يتبنّاها المجتمع من عقيدة

وأفكار وقيم. لأنّ مناهج التّربية تعتمد على نظريات تربوية والنّظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة كما أشار إليه علي أحمد مدكور[1].

- **أسس نفسية:** يقول طيب نايت سليمان أنّ من بين ما يتمّ الانطلاق منه في وضع المنهاج خصائص النمو النّفسية في كلّ مرحلة من مراحل حياة المتعلم[2] لأنّ الجانب النّفسي

[1]- ينظر علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص 33.

[2]- طيب نايت سليمان، مرجع مذكور، ص 23.

حضور وتأثير قوي في التعلم، فأقلمة الدّروس حسب الاحتياجات النّفسية وبما يخدمها يساهم في النّمو النّفسي السّليم.

- **أسس اجتماعية وثقافية:** تراعى البيئة الاجتماعية وظروف العيش في وضع المنهاج لتساهم التّربية في تعزيز القيم والتّحديات الوطنية والعالمية كذلك " لضمان معارف وخبرات مقبولة اجتماعيا وتجنب غير المقبولة "[1] كما وضّحه طيب نايت سليمان بحيث أنّ المبادئ الاجتماعية والثّقافية تختلف من مجتمع لآخر.
- **أسس المعرفية:** يقول علي أحمد مدكور أنّ من أهمّ ما تبنى عليه المنهاج طبيعة المعرفة[2]. ويوضّحها محمد السيد علي قائلا "تعني الأسس الّتي تتعلّق بالمادّة الدّراسية من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجدّاتها"[3]، ولعلّ هذا من أجل انتقاء ما يخدم المتعلّم في حياته اليومية لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

1.5 مخطط بناء المنهاج: المرجعيات الأساس

الدّستور: كما ورد في المرجعية العامّة للمناهج "يشكّل الدّستور مرجعية إجبارية للسّياسة التّربوية الوطنية "[4] بحيث ينص في بعض مواده على مهام المدرسة الجزائرية وغاياتها.

[1]- طيب نايت سليمان، مرجع مذكور، ص 23.

[2]- علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص 43.

[3]- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2011، ص 22.

[4]- اللّجنة الوطنية للمنهاج، مرجع مذكور، ص 11.

- **القانون التوجيهي للتربية الوطنية:** أرّخ في 23جانفي 2008 وعوّض أمرية 16 أفريل1976 يحدّد الغايات التّربوية ومهام المدرسة والاختيار المنهجي (المنهجية البنائية الاجتماعية)[1].
- **المرجعية العامّة للمناهج:** " تشكل وثيقة توجيهية وتحدد المبادئ المؤسّسة للمناهج وغايات التّربية ومهام المدرسة الجزائرية فهي تمثّل إطار منهجي لإعداد المناهج.
- **الدّليل المنهجي لإعداد المناهج:** كما ورد في المرجعية العامّة للمناهج هو "وثيقة تكمّل المرجعية العامة للمناهج "[2] يحدد بطريقة عملية كيفية تصور وإعداد المنهاج ويوضّح البيداغوجية المعتمدة واختيار الكفاءات والمعارف التي ينبغي اكتسابها وضبط الأهداف واختيار المحتويات ووسائل التّقويم المناسبة.

6.اللّغة الدّعامة الأساس في بناء المنهاج:

إن اللّغة وعاء لرسالة مهما كان نوعها وشكلها وعليه تعتبر وسيلة فعالّة في كلّ المجالات وفي كلّ الوثائق. وبما أن كلّ شيء في الوجود يكتسب قيمه من دوره الذي يؤدّيه فاللّغة لا تشد عن هذا المنطلق فقد حرص الباحثون على دراسة اللّغة ووظائفها مند القديم محاولين ضبط مفهوم جامع مانع لها، ففي مفهومها المعجمي تعرّف على أنّها " أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن

[1]– ينظر نفسه.

[2]– ينظر اللّجنة الوطنية للمنهاج، مرجع مذكور، ص 24.

أغراضهم "[1] . وكذلك تعرّف في المنجد بـ :" أصوات و كلام مصطلح عليه بين كلّ قوم يعبّرون به عن أغراضهم"[2] و يقابل هذا المصطلح في اللّغة الإنجليزية language و هي "طريقة انسانية وغريزية للتّعبير عن الأفكار والأحاسيس والرّغبات بواسطة نظام أصوات ورموز صوتية"[3].

أمّا في مفهومها الاصطلاحي يعرّفها مؤسّس علم اللّغة الحديث فرديناند ديسوسير Ferdinand de Saussure على أنّها "نتاج اجتماعي لملكة اللّسان وفي الآن نفسه مجموعة من القواعد اللّازمة المتبنّاة في مجتمع ليتسنّى لأفراده ممارسة هذه الملكة"[4]، كما يرى علي أحمد مدكور أنّ اللّغة "نظام صوتي رمزي دلالي، تستخدمه الجماعة في التّفكير والتّعبير والاتّصال" [5]

وبناء على ما ذكر يمكن القول أنّ اللّغة نسيج من الرّموز والأصوات الهادفة إلى تحقيق التّواصل والتّفاعل بين بني البشر. وإنّ وصف اللّغة بالنّسيج يعود إلى انتظامها في مستويات والّتي تشمل ما يلي:

- **المستوى الصوتي**: يتمثل في البناء الصوتي سواء للحرف أو الكلمات أي نطق الحروف ومخارجها وصفاتها وخصائصها.

[1]- ابراهيم أنيس وآخرون، مرجع مذكور، ص 731.

[2]- أنطوان نعمه وآخرون، مرجع مذكور، ص 1289.

[3]- David Stanford, op.cit ,p 473 "human and non instinctive method of communicating ideas, feelings and desires by means of a system of sounds and sound symbols ».

[4]- Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, arbre d'Or, Genève, 2005, P15 « c'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. »

[5]- علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص 37.

- **المستوى النّحوي**: يعني علاقة الكلمات ببعضها البعض في الجمل الواحدة وهي ما يعرف بالمحل الإعرابي في اللّغة العربية.
- **المستوى الصّرفي**: يتمثل في كيفية صياغة الكلمة وبنيتها، فقد يطرأ على الكلمات زيادة أو نقصان أو قلب.
- **المستوى الدّلالي**: أي ما تدلّ عليه اللّفظة من معاني.

لقد لخّص هذه المستويات فرديناند ديسوسير في قوله:" إنّ لكلّ لفظة أو كلمة دلالات تشير إليها هي دلالات معجمية تعرّفها وتوضّحها دلالات نحوية تبيّن موقع الكلمة من الإعراب أو البناء ودلالة صرفية تبين نوع الكلمة ومعناها الصرفي"[1]

وتكمن أهمّية اللّغة في المنهاج في كونها وسيلة وغاية في الآن نفسه فإذا كان "هدف التّربية إيصال المربي إلى درجة الكمال"[2] فإنّ اللّغة وسيلتها وتطوير كفاءتها إحدى غاياتها إذ يرى علي أحمد مدكور "أنّ اللّغة ليست مجرد وسيلة للتّفكير والتّعبير والاتصال، وإنّما هي منهج للتّفكير فهي لا تعبّر فقط عن الأفكار بل تشكّل الأفكار فالتّفكير ليس إلّا لغة صامتة"[3] لذا ينبغي الاهتمام بدراستها وبتعليمها أشد ما يمكن. ويوضح أنّ " تعلم لغة ما يعني تعلم منهجا في التّفكير"[4]

[1]- علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص37.
[2]- نفسه، ص 31.
[3]- نفسه، ص 37.
[4]- ينظر نفسه، ص 37.

ويضيف من أجل التّوضيح قائلا:" عندما نعلّم أبناءنا منذ الصغر لغة غير العربية فإنّنا بذلك ننقلهم رويدا رويدا وبالتدرج إلى منهج غير منهجنا"[1] ويؤكّد أنّ "بذلك نجعلهم قابلين للاستلاب الثقافي والحضاري"[2] فاللّغة في مسارها التّواصلي بكلّ خطواته من ارسال وتلقي يحتاج إلى تدريب وتعليم فاختيار الكلمات للتّعبير عن الأفكار من أدقّ المهارات التي يسعى المنهاج التربوي إلى تطويرها "[3] وخاصة في الأطوار الأولى من التّعليم.

وتعنى مناهج التّربية الحديثة بتطوير الكفاءة اللّغوية للّغة الأم إذ تكثف النشاطات التي تخدمها وتعزز الإشارة إلى مكانتها وهذا ما ينبغي أن يدركه المتعلّم وينمّيه. وهذا ما تركّز عليه الدّولة الجزائرية إذ ورد في المرجعية العامّة للمناهج أنّ "اللّغة العربية هي اللّغة الوطنية والرّسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية. وعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغدية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللّغة العربية وتجعلها تنافس اللّغات الأخرى حتّى تتمكن من استيعاب التّطورات العلمية والتّكنولوجية والحضارية ، وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التّلاميذ الثقة بلغتهم، و الاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشّعور بالانتماء للأمّة، و تأكيد هويتهم الثقافية

[1]- علي أحمد مدكور، مرجع مذكور، ص37.

[2]- نفسه.

[3]- نفسه.

والحضارية، فيتزوّدون بالثّقة الكافية لتفتّحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية"[1]

7.المنهج في التّعليم بين التّقليدي والحديث:

ينصب اهتمام المسؤولين والمختصّين في التّربية بالدّرجة الأولى على وضع خطط

واستراتيجيات للتّعلم والممارسة البيداغوجية ومضامينها. فمهما تداخلت وتشابهت الغايات من التّعليم تختلف سبله وطرقه باختلاف الزّمان والمكان وعوامل أخرى إذ تمثل هذه الطريقة في النّقل

والتّلقي منهجا يعتمد رسميا من هيئة مشرفة عن التّعليم في كل الدّول ويطوّر باستمرار.

ولذا فقد ساهمت العديد من العوامل في الانتقال من منهج قديم يوصف بالتّقليدي إلى منهج حديث ومن بين أهم تلك العوامل التّطورات العلمية التي كان لها أثرها على الجوانب التّربوية، من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، إضافة إلى نتائج البحوث والدّراسات التّربوية والنّفسية التي أظهرت قصورا جوهريا في المنهج التّقليدي، ومن أجل إفادة النظام التّربوي بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمعات الحديثة تم النّظر في طرق جديدة تنتهج لتجاوز القصور والسّلبيات التي عرفها المنهج التّقليدي ولعلّ التّعريفات اللّغوية الواردة في القواميس تعطي فكرة جليّة على دلالة المنهج بعد أن ارتأينا أنه يقابله في اللّغة الإنجليزية مصطلح Method وهو " الطريقة في فعل شيء ما مثلا يقال: طريقة حديثة في تعليم الحساب"[2]

[1]– اللّجنة الوطنية للمناهج، مرجع مذكور، ص 53.

[2]- David Stanford, op.cit, p 533 « way of doing sth: modern methods of teaching arithnetic ;methods of payment ».

- **المنهج التّقليدي:**

يرجع هذا المفهوم إلى زمن كانت فيه أهداف التّربية محدّدة بالجانب المعرفي ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم المعارف والمعلومات وكما وضّحه صالح بلعيد هذا المنهج "يعتمد على المعلّم باعتباره أساس عمليّة التّعلم، والمتعلّم وعاء تصبّ فيه المعلومات"[1]في ضوء برنامج سطّرت فيه الأهداف الأمر الذي جعل هذا المنهج يتّسم بما يلي:

-المعلم مالك للمعرفة و المتعلّم مستقبل سلبي.

-اكتساب المعلومات و حفظها من طرف المتعلّم هدفا في ذاته.

-تقدّم المعارف و المعلومات جاهزة وما على المتعلّم إلّا أن يحفظ و يردّد دون أن تتاح له فرصة التّأمل و التّفكير و البّحث

- **المنهج الحديث :**

لقد تعرّض المنهج التّقليدي لانتقادات شديدة من قِبَل روّاد المدارس التّجديدية في المناهج على رأسها المدرسة البنيوية التي أسّسها العالم فرديناند دو سوسير والتّي" تستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانيّة بتحليلها وإعادة تركيبها"[2] كما ذكر صالح بلعيد. فهم يرون بأنّ التّعلم الحقيقي لا ينحصر في تلقي المعلومات وتخزينها، كما هو المبدأ في المنهج التّقليدي، بل عن طريق التّفاعلات التي من خلالها يرى الإنسان ما تنطوي عليه هذه المعلومات

[1]- صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص 30.

[2]- نفسه، ص32.

من معانٍ وعلاقات،كما أن تقدم العلوم التّربوية جعل الوظيفة الأساسية للتّربية هي تعديل السّلوك حسب مطالب نمو المتعلّم، وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة، بحيث يتم إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم .وحقيقة الأمر أنّ التّعلم يتمركز حول تنمية شاملة للمتعلّم لأنّ مسار التّكوين لا يقتصر على التّزود بالمعارف فحسب وإنّما يتعداه إلى تطوير قدرات وكفاءات متنوعة.

8.أساليب ومقاربات التّناول المنهجي:

عرفت المنظومة التّربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية للفعل البيداغوجي والمتمثّلة في:

- **المقاربة بالمضامين:**

كان تركيزها على المحتويات فالنمط البيداغوجي بها تقليدي بحيث جعلت من المتعلّم مستقبلا ومخزّنا للمعرفة بينما المدرّس يشرح الدّرس، ينظم المسار، وينجز المذكّرات ويكون الطالب متلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، فالمتلقي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كمّا ونوعا، والمرحلة الثّانية استحضار هذه المعرفة حال الاستجواب[1].

[1]– ينظر تالي جمال، محاضرات في مقياس تاريخ التّربية والتّعليم في الجزائر، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصّص علم اجتماع التّربية،2016، ص58.

- **المقاربة بالأهداف:**

وفيها يصبح المعلّم مصدرا للتّعلم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التّعليم بمعية المتعلّمين والتّأكّد من تحقق النتائج المرجوة، كما تتغير وظيفة المتلقّي من مستهلك إلى مساهم فعّال ونشيط[1].

- **المقاربة بالكفاءات:**

اختيار منهجي حديث تمّ اعتماده للتّخطيط لسيرورة العمليّة التعلّمية التّعليمية وهو المنهج المعتمد في الجزائر منذ بداية السّنة الدّراسية 2003-2004.[2]

فالكفاءة في مدلولها اللّغوي تعني " أهلية للقيام بعمل وحسن تصرف فيه"[3]، يقابلها في اللّغة الإنجليزية مصطلح competence وتعرّف في القاموس الإنجليزي بـ "القدرة"[4].

وفي مفهومها الاصطلاحي يعرّفها جيرار سكالون **Gérard Scallon** على أنّها "سلوك يرتكز على التّوظيف والاستعمال الفعّالين لجملة من الموارد"[5]، وبشكل أعم عرّفها لويس دينو بأنّها " مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسّية حركية تسمح بممارسة دور

[1]- ينظر تالي جمال، مرجع مذكور، ص 59

[2]- ينظر مديرية التّقويم والتّوجيه والاتّصال، مرجع مذكور، ص 58.

[3]- معجم المعاني نسخة رقمية.

[4]- David Stanford, op.cit ,p 172 « ability ».

[5]- Gérard Scallon, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétances, de boeck, Canada, 2004, P 105 « La compétence un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».

ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعّال"[1] .و المقاربة بالكفاءات هي منهج و أسلوب حديث في التّعليم ظهر في أوّل أمره بكندا سنة 2001 بعد أن اقترحت وزارة التربية إحداث إصلاحات إذ يرتكز على بيداغوجيا إدماجيه عن طريق حل المشكلات بحيث تكمّل الدّروس بعضها البعض والكفاءة التي ينبغي أن يطوّرها المتعلّم هي معرفة التصرف انطلاقا من الاستحضار و الدّمج الفعّالين لمعارف متنوعة[2]، فهي "تترجم أهمّية العناية بمنطق التّعلم المركّز على المتعلّم وردود أفعاله إزّاء الوضعيات في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي اكتسابها إذ يتدرّب التّلميذ في المقاربة بالكفاءات على كيفية الوصول إلى الحقائق (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...)" [3] فهي بهذا تساهم في تنمية القدرات العقلية كالتّحليل والتّركيب، لأنّها تسعى إلى تطوير الكفاءات المكتسبة واكتساب غيرها وليس تراكم المعارف فاكتساب كفاءات مستديمة يؤهّل المتعلّم للتّعامل مع الوضعيات المختلفة.

[1]– نقلا عن قسمية زكية، تعليميّة اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأول و الجيل الثاني، مذكرة ماستر في الآداب واللّغة العربية، كلّية الآداب واللّغات، قسم الآداب و اللّغة العربية، تخصص لسانيات تعليمية جامعة بسكرة، 2016-2017.ص11.

[2] - Nicolas St-Onge, Fédération des associations étudiants du campus de l'université de Montréal, L'approche par compétence à l'université de Montréal, http://www.faecum.qc.ca/ressources/avis-memoires-recherches-et-positions-1/l-approche-par-competences-a-l-universite-de-montreal, consulté le 2 mai 2019 à 21H.

[3]– اللّجنة الوطنية للمنهاج، مرجع مذكور، ص19.

تعدّ القضايا المرتبطة بالمنهاج من أكثر القضايا استقطابا للمهتمين بالدّراسات التّربوية والاجتماعية وخاصة في سوسيولوجيا المنهج الذي يشكل فرعا من الفروع المتخصّصة في مجال علم اجتماع التّربية. إذ تم التّوصل إلى أنّ أيّ منهج للتربية لا بدّ أن يعتمد على نظرية تربوية والنظريّة التّربوية تعتمد بالضرورة على فلسفة تربوية والفلسفة التربوية لمجتمع ما لا بدّ أن تعتمد على عقيدة المجتمع وفلسفته وتصوره العام للكون والإنسان والحياة، وكلّ ذلك لابدّ أن يعتمد على لغة قوية هي في واقع الأمر منهج التّفكير والتّعبير والاتّصال. وإذا كان الرقيّ التّعليم يكمن في تبني منهج وضعت أسسه إحدى الدول المتقدّمة والّذي ساد بحكم فعّاليته فإنّ التّرجمة واستحضارها السّبيل الأمثل لنقل المفاهيم التي يقوم عليها هذا المنهج، من أجل توضيحها وتوظيفها في المنهاج وعناصره.

الفصل الثاني

التّرجمة واستحضار التّرجمة

إنّ التّرجمة علم ونشاط تتعدد مشاربه وتختلف ارهاصاته، إلاّ أنّه لا يختلف اثنان أنّ له دورا حيويا في حقل الاتّصالات الدّولية وتبادل المعرفة ومكانة مميزة بين العلوم والآداب فالتّرجمة كما ذكر محمد شاهين في كتابه "نظريات التّرجمة وتطبيقاتها" قد تدلّ على " العمليّة الفعلية لفك رموز النّص في اللّغة الأصلية وترميز النّص في اللّغة الهدف translation وقد تدلّ على النّاتج النّهائي، أي النّصوص التّي تنتج عن عمليّة فكّ الرّموز translating "[1] بمعنى أنّه يقرنها بالفعل والنتاج، وأمّا صلتها بـ"علم" فهي للدّلالة على الدّراسات المتعلّقة بهذا الحقل.

1.تعريف التّرجمة:

من أجل سبر أغوار هذا المجال ارتأينا تقفي أثر التّعريفات عند أهل الاختصاص وكذا في المعاجم والقواميس.

على نحو ما جاء في الوسيط: "ترجم الكلام: بيّنه ووضّحه. وترجم كلام غيره وعنه: نقله من لغة إلى أخرى"[2]. وفي المنجد هي "نقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى وشرح وتفسير"[3].أمّا في المنجد الإنجليزي أكسفورد "الفعل ترجم من وإلى يعني تقديم معنى شيء مكتوب أو مسموع في لغة أخرى"[4].

[1]– محمد شاهين، نظريات التّرجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس،1998، ص 7.

[2]– ابراهيم أنيس وآخرون، مرجع مذكور، ص83.

[3]– أنطوان نعمه وآخرون، مرجع مذكور، ص 145.

[4]- David Stanford, op.cit, P 919 « Translate sth (from) (into) give the meaning of (sth said or written) in another language ».

وفيما اصطلح عليه يقصد بالتّرجمة عمليّة فكّ لرموز لغوية يرى محمد شاهين أن التّرجمة

" ممارسة عمليّة يحدث فيها نقل الرّسائل من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف على عدّة مستويات"[1]وقد عرّفها كاتفورد **Catford** على أنّها " عمليّة تحدث على مستوى اللّغة تتمثل في استبدال نص من لغة إلى لغة أخرى"[2]، كما عرّفها نيومارك **Newmark** على أنّها:" إعطاء معنى نص ما بلغة أخرى بالطّريقة التي قصدها الكاتب في نصه"[3]، بينما تعرّفها مؤسّسة النّظرية التّأويلية دنيكا سيليسكوفتش **Danica Seleskovitch** قائلة" تتمثل عمليّة التّرجمة في استخراج ما تدلّ عليه الصّياغة في اللّغة الأصل من معنى ثمّ التّعبير عنه في اللّغة الهدف"[4].

ومن هذه التّعاريف، نخلص إلى أنّ التّرجمة عمليّة انتقال وتحويل لرموز لغوية بكل ما تحمله من مكنونات تصريحية أو ضمنية من نظام لغوي إلى نظام آخر.

2.**نظريات التّرجمة**:

لا مناص من التّسليم أن ّالتّرجمة عرفت كنشاط أدبي منذ عصور، و زاد الاهتمام بها وتطورت لتصبح مجالا معرفيا للدّراسة، بل وعلما مستقلا عن علم اللّسانيات سواء التّطبيقية أو

[1]- ينظر محمد شاهين، مرجع مذكور، ص 13

[2]-J.C.CATFORD,A linguistic theory of translation, Oxford University Press, Walton Street,1965,P1 « translation is an operation performed on language : a process of subtituting a text in one language for a text in another ».

[3]- Peter Newmark, A textbook of translation, Prentice Hall, 1988,p 5 « it is rendering the meaning of a text in to another language in the way that the auther in tended the text ».

[4]-Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, Interpréter pour traduire, Didier Erudition, quatrième édition, France 2001,p 105 « le processus de la traduction consiste à dégager de la formulation en langue source le sens qu'elle désigne mais qui n'est pas contenu en elle puis à l'exprimer en langue cible ».

التّقابلية أو النّصية وغيرها من المقاربات الفلسفيّة التّي تناولت مواضيع دراسات التّرجمة سابقا[1] كما أشار إليه ماتيو غيدر **Mathieu Guidère**.

فأضحت علما قائما بذاته عرف الكثير من المدّ والجزر والقطيعة الابستيمولوجية وإنّ الفضل الكبير في ذلك يعود إلى جيمس هولمس **James Holmes** بعد أن حدّد حقل الدّراسة فيها سنة 1972 مميّزا بين فرعيها النّظري والتّطبيقي[2] وتمّ إخضاعها لمنهجيّة علميّة لتشكل حقل علم واسع ومفتوح كما ذكر ماتيو غيدر في كتابه "مدخل لعلم الترجمة". فعبر تاريخها الطويل نشأت نظريات من شأنها أن تنظّم طرقها ومبادئها نذكر منها:

1.2 المقاربة اللّسانية **(Linguistic approach):**

إنّ أولى محطّات انطلاق دراسات التّرجمة، هي دراسات لسانية باعتبار اللّغة مادّة التّرجمة إذ صنّفت التّرجمة ضمن إحدى فروع العلوم اللّسانية واهتمّ اللّسانيون بموضوعاتها. تفرّعت من هذا التّيار عدّة نظريات عُرفت باللّسانية لانطلاقها من اللّغة من أشهر روّادها أندري فيدروف **André Fedrov** وكاتفورد **Catford** ونايدا **Nida** وجون بول فيني **Jean-paul Vinay**

1-Cf. Mathieu GUIDERE,Introduction à la traductologie,deboeck supérieur,3ème édition, p9 .

2-James Holmes, The name and nature of translation studies, 1988 https://m.tau.ac.il/tarbut/tirgum/holmes75.htm, consulté le 27 mai 2019 à 22H.

وجون داربلني **Jean Darbelnet** جاء كلّ منهم بمبدأ وشكل في التّحليل من أجل التّرجمة وتشترك هذه النّظريات في تركيزها على اللّغة وبنيتها السّطحية لذا توصف باللّغوية[1] ويقرّ كاتفورد في هذه النقطة بالذات أنّ " أيّ نظرية للتّرجمة تستند إلى نظرية لغوية"[2].

يوضّح محمّد شاهين أنّ "مبدأ التّرجمة حسب هذه النّظرية هو إيجاد مكافئات لغويّة"[3] وهذا ما أشار إليه **نايدا** كذلك بقوله: "تقوم نظريات التّرجمة اللّغوية على مقارنة التّراكيب اللّغوية لكلّ من نصوص اللّغة المصدر واللّغة الهدف"[4].

يتّضح من خلال ما أنف ذكره أنّه وفقا للتّيار اللّغوي للتّرجمة يتمّ التّعامل مع الكلمة والتّعبير والجملة أثناء التّرجمة باعتبارها وحدة لسانية، وبهذا ينحصر عمل المترجم في إطار لغوي يتمثّل في مقابلة كلّ وحدة لغوية من اللّغة الأصل بوحدة لغوية تكافؤها في اللّغة الهدف.

2.2 المقاربة التّأويلية (**interpretative theory**):

يُعرف هذا الاتجاه التّرجمي بنظرية المعنى، "ظهرت في باريس في السّبعينيات على يد كلّ من الباحثتين ماريان ليديرارLederer Marianne و دودانيكا سيليسكوفتس استمدّت مبادئها من خلال تجربة التّرجمة الفورية لروّادها.

---

[1]- ينظر محمد شاهين، مرجع مذكور، ص 18.

[2]- J.C. Catford,op.cit, p 1 « anytheory of translation must drawupon a theory of language ».

[3]- محمّد شاهين، مرجع مذكور، ص18

[4]- نفسه.

ارتأت الباحثتان أنّ عمليّة التّرجمة تكمن في نقل رسالة من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف ولا يتمّ النّقل عن طريق فك رموز اللّغة المصدر وتحويلها إلى رموز مكافئة في اللّغة الهدف وإنّما تتم التّرجمة عن طريق فهم المعنى في اللّغة المصدر ثمّ إعادة صياغته في اللّغة الهدف هذا ما عُبّر عنه بالفهم من أجل الإفهام[1]. لأنّ "ما نفهمه وما نحاول نقله هو المعنى فإنّ الأمر يقتضي الوقوف على هذا المفهوم الأساسي الّذي يعتبر موضوع التّرجمة"[2]كما ذكرت الباحثان. لأنّ استنباط المعنى قد يتجاوز ما تحمله اللّغة من عناصر لسانية إلى عناصر أخرى ثقافية و معرفيّة وغيرها، وهذا ما يشير إلى ضرورة التحرّر من قيود اللّغة المنقول منها كما توضّحه ماريان ليدرار قائلة :"ينبغي على المترجم الابتعاد عن التّحليل اللّغوي أثناء عمليّة التّرجمة وأن يجتهد في إعادة صياغة المعنى في اللّغة الأخرى"[3].

فحسب المدرسة التّأويلية "تتمّ التّرجمة في ثلاث مراحل أساسية: أوّلها الفهم Interprétation يليه الانسلاخ اللّغوي Déverbalisation ثمّ إعادة التّعبيرRéexpression"[4] فأوّل ما ينطلق منه المترجم الفهم لما سينقله لذا تقول ماريان ليديرار"يلعب المترجم دور قارئ تارة من أجل الفهم ودور كاتب تارة أخرى من أجل الإفهام"[5]

[1]-Cf. Danica Seleskovitch et Marianne Lederer,op.cit, p 31.
[2]-ibid, p 19 « si ce que l'on comprend et ce que l'on exprime est le sens, il vaut la peine de s'attarder sur cette notion fondamentale dont nous faisons l'objet de la traduction ».
[3]- ibid, p 25 « il faut en traduction, s'écarter de l'analyse linguistique et s'efforcer de fournir dans l'autre langue la réexpression du sens ».
[4] - Cf. ibid, p 48.
[5]- ibid, p 19 « «Le traducteur, tantôt lecteur pour comprendre, tantôt écrivain pour faire comprendre le vouloir dire initial »

إنّ مبدأ التّأويل في التّرجمة ينطبق تماما مع المنطق والواقع الذي يعيشه المترجم فإنّ أوّل تلقّي من أجل التّرجمة يستدعي الفهم والتّأويل عن طريق قراءات متمعنة تمكّن من تحصيل المعنى.

هذا المعنى منوط بتصوّر أي صورة مفاهيميّة بعيدة كل البعد عن الوحدات اللّسانية لأنّ اللّغة لا تعدو سوى أن تكون قالب لرسالة فحواها المعنى ما تسمّيه المدرسة التأويلية بالانسلاخ أو التّجريد اللّغوي وهو عملية ذهنية بينية ثمّ تتم الصّياغة انطلاقا من التّصورات الموضوعة من أجل النّقل السّليم للمعنى سواء الصّريح أو الضّمني في اللّغة الأخرى.

غير أنّ التّنظير في التّرجمة لوحده لا يجيب بدقّة على السّؤال "كيف نترجم؟" وذلك لما يحمله الشّق الإجرائي للترجمة من إشكالات وهذا ما وضّحه كوميساروف **kommisarov** في قوله: "لا يفترض بنظريات التّرجمة أن تزوّد المترجم بحلول جاهزة للمشاكل"[1].

3.تقنيات التّرجمة:

إنّ الحديث عن تقنيات التّرجمة يحيلنا مباشرة إلى الدّراسة الأسلوبية المقارنة التّي قام بها كلّ من فيناي وداربلني في كتابهما الموسوم بـ " دراسة أسلوبية مقارنة بين اللّغتين الفرنسية والإنجليزية"، وقد وضّحا من خلال هذا المؤلف ما تنطوي عليه التّرجمة من مراحل وإجراءات يتبعها المترجم في انتقاله من نظام لساني إلى نظامَ آخر.

[1]- محمّد شاهين، مرجع مذكور، ص 16.

بعد دراسة معمقة لأساليب كل من اللّغتين الفرنسية والإنجليزي و"وضع المبادئ النّظرية التّي ترتكز عليها الأسلوبية المقارنة"[1]كما ذكرا في مؤلفهما، خلص الباحثان إلى اقتراح سبعة أساليب تقنية تنتهج في العملية التّرجمية يمكن ادراجها في شكلين أساسيين: المباشر وغير المباشر.

1.3 التّرجمة المباشرة:

تشتمل تقنيات التّرجمة المباشرة على أساليب انتقال بطريقة مباشرة من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف كما وضّح الباحثين "عندما يمكن نقل رسالة اللّغة الأصل إلى اللّغة المستهدفة بشكل تام وذلك لاشتراكهما في العناصر التركيبية أو المفاهيمية واللّغة الواصفة"[2]، تتمثل فيما يلي:

- **الإقتراض (Borrowing):**

يعتبر أبسط أساليب التّرجمة[3] يتمثّل في أخذ الكلمة كما هي في اللّغة المنقول منها وكتابتها بحروف اللّغة المنقول إليها سواء بالاحتفاظ الكلي ببنيتها الصّوتية أو بتطويعها وإخضاعها للأوزان الصّرفية للّغة الهدف هذا يعني استعارة مفردة لأجل ملأ فراغ الذي يكون عادة فراغ في اللّغة

1- J .P VINAY J. DARBELNET, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Didie, canada,1977, P 46 « Une fois posés les principes théoriques sur lesquels repose la stylistique comparée, il convient d'indiquer quels sont les procédés techniques auxquels se ramène la démarche du traducteur ».

2- idem, **"**il peut arriver que le message LD se laisse parfaitement transposer dans le message LA, parce qu'il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique)**".**

3-Cf.ibid, P 47.

الواصفة [1]. ويُستعمل هذا الأسلوب عند غياب المصطلح المعادل في اللّغة المستهدفة، أو "لإضفاء صبغة محلّية على النّص"[2] وهذا ما أشار إليه فيني وداربلني وقد يؤدي شيوع وقدم استعمال المفردات المقترضة إلى دمجها في اللّغة لدرجة لا يمكن التّمييز بين الأصلي والدّخيل .

يرى بيتر نيومارك **NEWMARK Peter** أنّ هذا الأسلوب مجرد عمليّة تحويل للحروف الهجائية من لغة لأخرى وعندها ستصبح الكلمة دخيلة لذا يسميه في كتابه **الجامع في التّرجمة** **(A textbook of translation)** : (transferece) أي التّحويل ويضع بين قوسين:

(emprunt,loanword, transcription)[3] ما يقابل الاقتراض، الكلمة الدخيلة، التدوين، تعدد في التسميات يحيل بنا إلى ما يدلّ عليه هذا الأسلوب.

إنّ استعمال هذا الأسلوب أثناء الترجمة عادة ما يعكس افتقار اللّغة للمفردات أي حالة تعذر للتّرجمة أكثر من الجمالية بالمحافظة على النّهكة المحلية.

- **النسخ أو المحاكاة (Calque) :**

هو نوع خاص من الاقتراض ويتمثل في اقتراض صيغة تركيبية، ويقوم المترجم بالنّقل الحرفي للعناصر المكونة لها[4] ولا يكون بوحدة معجمية بل بمركب أو عبارة وذلك باحترام البنية التّركيبية للّغة المستهدفة[5]. فيتم نسخ بنية العبارة مع احترام أسلوب اللّغة وهذا ما يعرف بالمحاكاة البنيوية أو

1- Cf. J .P VINAY J. DARBELNET,op.cit, p 47.
2-idem, « par exemple pour introduire une couleur locale, on se servira de termes étrangers ».
3 - Cf. Peter NEWMARK, op.cit, p 81.
4-Cf. ibid, p 82
5-J .P VINAY J. DARBELNET, op.cit, p 47.

التّركيبية فيحصل بهذا تبني صيغة تركيبية جديدة في اللّغة الهدف وإمّا أن ننسخ دلالة التّعبير الأمر الذي يفضي إلى تبني أسلوب تعبير جديد في اللّغة المنقول إليها وهذا ما يعرف بالمحاكاة التّعبيرية.

- **التّرجمة الحرفية (Litteral translation):**

"تسمى بالتّرجمة الحرفية أو التّرجمة كلمة بكلمة "[1] وتتمثل في الانتقال من اللّغة الأصلية إلى اللّغة المستهدفة باستبدال كل عنصر لساني من الأصل بعنصر لساني يقابله في اللّغة الهدف مع احترام ما يسمّى حتمية اللّغة من أجل الحصول على نص مترجم صحيحا تركيبيّا ودلاليّا[2]

إنّ التّرجمة الحرفية قد تكون سليمة بقدر ما قد تكون عقيمة لأنها قد تعطي معنى غير المقصود أو كلام من دون معنى نظرا لتنافي التّراكيب اللّغوية في اللّغتين أو لأسباب غير الأمور اللّغوية خاصة حين لا تنتمي اللّغتين إلى نفس الأصل أو نفس الثقافة[3]

2.3 التّرجمة غير المباشرة:

تتمثل في إجراءات تقنية ينتهجها المترجم عندما يصادف النّقل المباشر ثغرات ناتجة عن تباينات تركيبية أو غيرها بين اللّغتين المنقول منها والمنقول إليها ما يستدعي استحضار أساليب فيها نوع من التّصرف [4]ضبطها الباحثين فيما يلي:

1- J .P VINAY J. DARBELNET, op.cit, p 47.
2 -idem.
3-ibid, p 49.
4- Cf. idem.

- **الإبدال (transposition):**

يوضّح فيني وداربلني أنّه عمليّة انتقال من لغة لأخرى بإحداث التّغيير على مستوى نوع الكلمة دون تغيير المعنى كأن نترجم صفة بفعل أو فعل بمصدر مثلا[1] . قد يكون الإبدال اختياريا حينما تتوفر اللّغة المستهدفة على مرادفات من نفس نوع اللّغة المصدر كما قد يكون اجباريا في حين تخلو اللّغة المستهدفة من مفردات من نفس نوع اللّغة الأصل لذا ميّز الباحثين بين نوعين من الإبدال الاختياري والإجباري[2].

يلجأ المترجم إلى هذه التّقنية حين يلاحظ أنّ في تغيير الصّيغة ملاءمة أكثر.[3] أي أنّه على المترجم أن يتصرف بما تفتظيه الأمور اللّغوية ويظلّ المعنى أولوية عن الشّكل والأسلوب.

- **التّطويع (modulation):**

يبيّن فينيه وداربلنيه أنّ التّرجمة الحرفية قد تكون سليمة من حيث قواعد اللّغة ولكنّها تتنافى وطبيعة اللّغة المنقول إليها[4] نظرا لاختلاف تراكيب اللّغات وأساليبها وثقافاتها، هنا يلجأ المترجم إلى أسلوب التطويع الذي يسمّى كذلك التّعديل وهو تنويع في الرّسالة يتمّ بالتعبير عن نفس الفكرة من وجهة نظر مختلفة[5]، كتغيير الجزء بالكلّ، والمجرد بالملموس والنفي مقابل الإثبات أو العكس. قد يكون التّطويع اجباريا كما ذكر الباحثين أو اختياريا شأنه شأن الإبدال. ويوضّحان

[1]- Cf. J .P VINAY J. DARBELNET, op.cit, p 49
[2]- Cf. idem.
[3]- Cf. ibid, p 50.
[4]-Cf.ibid, p 51.
[5]-Cf. idem.

أنّه يتعلق الأمر بين الاختيار والضرورة بدرجة استعمال تعبير ما في اللغة المستهدفة ومدى استيعابه واستعماله[1]

- **التكافؤ(Equivalence):**

ولتوضيحه يذكر الباحثين فينيه وداربلنيه أنّه قد يحدث أن نجد نصّين يعبّران عن نفس الوضعية باستعمال وسائل أسلوبية وتركيبة مختلفة تماما هذا ما يعبّر عن التكافؤ[2]، ويقدّم الباحثين مثال عن وحدة لسانية صغيرة متكافئتين في اللغتين الفرنسية والإنجليزية فإذا تألم الفرنسي فجأة يعبر بـ: "Aie"بيد أنّ الإنجليزي في نفس الوضعية سيعبر بـ: "Ouch"[3].وعليه فإن أسلوب التكافؤ يتمثّل في إيجاد مقابل في اللغة الهدف أي وحدة لسانية ذات نفس الدّلالة غير المعجمية وإنّما الميتاليسانية المتعلّقة عادة بالثّقافة.

ونرى أنّ هذا الأسلوب ما أسماه نيومارك بالمقابل الثقافي ويعرّفه على أنّه "ترجمة تقريبيّة لمفردة ثقافية من اللّغة الأصل بمفردة ثقافية في اللّغة الهدف"[4]

يستعمل هذا الأسلوب خاصة في ترجمة التعابير الاصطلاحية الجاهزة والأمثال والحكم[5].

1- Cf, J .P VINAY J. DARBELN, op.cit, p 51.
2- Cf, ibid, p 52.
3-Cf, idem.
4- Peter NEWMARK, op.cit, p 82 « cultural equivalent :thisis an approximate translation where a SL cultural wordistranslated by a TL cultural word ».
5- Cf. J .P VINAY J. DARBELNET, op.cit p 52.

- **التكييف(Adaptation):**

يشير كل من فينيه وداربلنيه إلى أنّ التّكييف يمثّل أقصى حدود التّرجمة وهو تكافؤ من نوع خاص لا يتّم على مستوى المفردات وإنّما على مستوى المواقف (équivalence de situations)[1] أي البحث عن وضعية أو خلقها في ثقافة اللّغة الهدف شرط أن تكون مقابلة لثقافة اللّغة الأصل وبالتعبير عن هذه الوضعية تتمّ الترجمة.

يلجأ المترجم إلى هذا الأسلوب حينما يصادف وضعية ثقافية في اللّغة التي ينقل منها غائبة أو تتنافى مع ثقافة اللّغة المنقول إليها[2]. أي يهدف لمقابلة بين الثقافات

4.أنماط ومستويات التّرجمة :

يعتمد المترجم أثناء ترجمته للنّص الواحد على مجموعة من الأنماط والمستويات، فقد يناسب وحدة لسانية ما مستوى أو نمط معيّن للتّرجمة بينما تقتضي الضرورة مستوى أو نمط آخر من أجل الحصول على أدق دلالة سياقيّة ومن بين المستويات والأنماط في التّرجمة الحديثة كما ميّز بينها عز الدّين محمد نجيب:

[1] - Cf. J .P VINAY J. DARBELNET, op.cit, p 52-53.
[2]-Cf.ibid, p 53.

- **الترجمة الحرفية (Metaphrase):**

يصفها حسيب الياس حديد بأنّها ترجمة "تهتم بالحرف دون الاهتمام بالأسلوب و يحاول هذا النوع من الترجمة إيجاد المرادف لكل مفردة من المفردات و قد يواجه المترجم صعوبات في إيجاد المرادف الدّقيق و عدم وجود التراكيب القواعدية المتماثلة في اللغة الهدف"[1]، بمعنى أنّ في هذا الإنتقال احتمال للإنزياح عن المعنى لأنّها كما يقول عز الدّين محمد نجيب "تتمثل في نقل النصّ من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف بنفس تركيب الجملة الأصلية"[2].

غير أنّ هذا النّوع من التّرجمة غير ناجح في معظم الأحيان لأنّه يركّز على المبنى لا على المعنى، وقد يؤدّي إلى الحصول على نص ركيك الأسلوب بل وغامض أحيانا، إذ ينبغي أن تنقل التّرجمة الشّكل والمضمون، أي كلمات الكاتب الأصلي ومقاصده في السّياق المحدّد لأنّها قد تتعارض مع خصائص اللّغة الهدف أو قد لا تفي بالغرض من حيث المستوى الدّلالي.

يرى مؤيّدي هذا النّمط من التّرجمة أنّ التّرجمة تكون أمينة بحفاظها على الشّكل اللّغوي ولكن السّؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف يتعامل المترجم مع تباين اللّغات وبما يسدّ الفراغات الّتي يصادفها؟

[1]- حسيب الياس حديد، مبادئ الترجمة التعليمية، دار الكتب العلمية، ص 7.

[2]- ينظر عز الدّين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية و بالعكس، مكتبة ابن سينا،ط5، القاهرة، 2005، ص17.

- **التّرجمة بتصرف (oblique translation)**:

يعرّفها عز الدّين محمد نجيب قائلا: "هي ترجمة حرفية للجملة كاملة بحيث ينقل المترجم للقارئ المعنى المراد مع مراعاة تراكيب اللّغة المنقول إليها من حيث التّقديم والتّأخير، وترجمة الاصطلاحات والتعابير الاصطلاحية إلى ما يمكن أن يناظرها في اللّغة الهدف واختيار ألفاظه ليراعي الإيحاءات الهامشية، ولا يهم في هذا النمط من التّرجمة تساوي عدد كلمات الجملة الأصلية والجملة المترجمة"[1] فهدف المترجم هو صياغة مثلى للوصول إلى نفس المعنى و يصف بيتر نيومارك هذا النّوع من التّرجمة بالتّرجمة المحكمة (faithful translation) و يرى أنّها "إعادة انتاج المعنى السّياقي الدّقيق للّغة الأصل في إطار ما يتوافق والبنى النّحوية للّغة الهدف"[2]. نستشف من هذه التّعاريف أنّ هذا النّوع من التّرجمة يتطابق والتّيار التّأويلي لمدرسة باريس بحيث يحبّذ تقديم المعنى عن الشّكل وللمترجم أن يتصرّف في إطار ما تتقبّله اللّغة الهدف وبالحفاظ على المعنى.

- **التّرجمة الإبداعية أو الترجمة الحرّة (free translation)**:

إنّ في التحرّر من قيود اللّغة فتح لجانب الإبداع إذ "يأخذ التّصرف مداه"[3] كما أشار عز الدّين محمد نجيب، ويؤكّد أنّ على المترجم الالتزام بموضوع النص وأفكاره الرئيسية وفيما عدا ذلك يتصرف بطريقة حرة من حيث أسلوب الكتابة، والمصطلحات والتّعابير وغيرها كإضافة أو حذف

[1]- عز الدين محمد نجيب مرجع مذكور، ص 18.

[2]-Peter Newmark ,op.cit, p 46 « A faithful translation attempts to reproduce the precise contextual meaning of the original withen the constraints of the TL gramatical structures ».

[3]- عز الدين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 19

بعض التفاصيل غير الأساسية ويستخدم هذا النوع عادة في ترجمة الشعر[1] وعن نفس النّوع من التّرجمة يقول بيتر نيومارك أنّها "تعيد إنتاج محتوى اللّغة الأصل دون أسلوبها أو مضمونها دون شكلها"[2].

وعليه فإنّ المعنى يظل دائما في الصّدارة مهما كان للمترجم حرّية اختيار المصطلحات وأسلوب التّعبير. ونلمس الإبداع في خلق المترجم لما يعبّر عن نفس أفكار النّص الأصل بطريقة مختلفة.

- **الترجمة الشّارحة أو التّفسيرية (Exegetic translation):**

يتعلّق هذا النّوع بالانتقال من لغة لأخرى المناط بالشّرح من أجل الإيضاح. فالمترجم يقوم بإضافة بعض الألفاظ والعبارات من أجل شرح الألفاظ والعبارات المستعصية الفهم خاصة النّصوص العلمية أو الأدبية لاحتوائها على مصطلحات متخصّصة وغامضة، وقد تكون هذه الإضافات إمّا في المتن أو في الهوامش [3]

كما عرّف كلّ من فيني وداربلني الإيضاح في التّرجمة بأنّه " عمليّة ادراج معلومات في اللّغة الهدف، هذه المعلومات موجودة ضمنيّا في اللّغة المصدر يمكن أن يستنبطها المترجم من خلال

[1]- نفسه.

[2]- Peter Newmark, op.cit, P 46 « Free translation reproduces the matter without the maneer, or the content without the form of the original ».

[3]- ينظر عز الدّين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 20

السّياق أو المقام"[1] أي أنّ من خلال الترجمة يصرّح المترجم بما هو ضمنيّ يستدلّ عليه من خلال السّياق مستعينا بإضافة بعض المعلومات.

ويوضّحها كلّ من مارك شتلويرث **MARK Shuttleworth** وموير اكووى**Moura Cowie** استنادا إلى تعريف هيرفي **Hirvey** وهيجنز اللّذان يعرّفان هذا النّوع بأنّه أسلوب في التّرجمة يقوم فيها النّص المستهدف بالتّعبير عن التّفاصيل الإضافيّة التي لا يتم توصيلها بصفة تصريحيّة في النّص الأصلي وتفسيرها في آن واحد[2].

ويشير نيدا بأنّ اللّجوء إلى هذا النّوع يتعلّق بالقارئ المستهدف الذي توجّه إليه التّرجمة[3]، ونستنتج من التّعريفات الواردة أنّ من خلال هذه التّرجمة يسعى المترجم لإيصال الفكرة الّتي يحويها النّص الأصل فلا يقتصر الأمر على إيجاد المكافئ في اللّغة الهدف وإنّما بشرحه و توضيحه لأقصى درجة ممكنة.

- **التّرجمة التّلخيصيّة (Abstract translation):**

في هذا النّمط من التّرجمة "يعطي المترجم فكرة عامة ومختصرة عن الموضوع الذي يترجمه"[4]كما ذكر عز الدّين محمّد نجيب فيلتزم المترجم في هذا النمط بنقل المعنى العام

[1]-J VENAY et J DARBENLET,op.cit, p 9 « procédé qui consiste à introduire dans LA des précisions qui restent implicites dans LD, mais qui se dégagent du contexte ou de la situation » .

[2]- ينظر مارك شتلويرث وموياكوي، معجم دراسات الترجمة، ترجمة جمال الجزيري، المشروع القومي للترجمة،ط1 ،2008، ص 118.

[3]- ينظر أ.يوجين.نيدا، نحو علم التّرجمة، ترجمة ماجد النجار، وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية،1976، ص 434

[4]- عز الدّين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 20.

وإعطاء فكرة مختصرة عن موضوع ترجمته بالاعتماد على أسلوبه الشّخصي وبحذف بعض الوحدات. وقد ورد في معجم دراسات التّرجمة أن التّرجمة التّلخيصية إحدى الاستراتيجيات السّبع الّتي اقترحها جوادك **Gouadec** 1990 لتلبية حاجات التّرجمة العديدة، في التّرجمة التّلخيصية يتمّ القيام بترجمة مكثّفة لكلّ المعلومات الموجودة في النّص الأصلي للتّزويد السّريع بالمعلومات الواردة في النّص الأصلي[1].

يهدف هذا النّوع من الترجمة إلى نقل محتوى النّص باختصار أي بالاستغناء عن التّفاصيل والأفكار غير الأساسية بطريقة تمكّن قارئ التّرجمة من فهم جوهر الموضوع. ويتمّ انتهاجها لغرض محدّد لأنّه لا يخوّل للمترجم التّلخيص في أيّ مقام.

- **التّعريب(Arabicising):**

إنّ هذا النّمط يعتمد "على مستوى النّص فهو ترجمة من اللّغات الأجنبية إلى اللّغة العربية، وعلى مستوى اللّفظ فهو صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللّغة العربية"[2]

[1]- ينظر مارك شتلويرث وموبراكووى، مرجع مذكور، ص 24.

[2]- عز الدين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 7.

لا يصلح هذا النّمط إلّا في ترجمة القصص والروايات والأعمال الأدبية بصفة عامة، وهو لا يتم بمجرد تعريب الكلمات والمصطلحات بل بتعريب المواقف والشّخصيات والبيئة أيضا كما أشار اليه عز الدين محمد نجيب.[1]

- **الأقلمة (Adjustment/ adaptation)** :

تتمّ بجعل النص يناسب إقليم الجمهور المتلقّي لأن التّرجمة فاعلة في نقل الثّقافة في شروط غير متكافئة أحيانا وعليه يلعب المترجم دور الوسيط بأقلمته ما ينقله من لغة وثقافتها إلى لغة وثقافة أخرى ليوصف بالحرباء في انتقاله وتحوّله بين عالم اللّغة الأصل و عالم اللّغة الهدف[2] تماشيا مع ثقافة المتلقيّ إذ يقول في هذا الصدد أحد الباحثين أنّ المترجم لا ينقل من أجل أن يقول شيئا فقط وإنّما ينقل الأفكار بصورة يتقبّلها المتلقّي في اللّغة الهدف. تأقلما يجعل المترجم يشبّه بالحرباء في تغيير جلدها.

- **الإقتباس (Paraphrasing)**:

"يعتبر أكثر أشكال الترجمة حرّية"[3] ويستعمل عادة في الأعمال الأدبية فيأخذ المترجم فكرة رئيسية لعمل فني أو أدبي ويخرجها في صورة جديدة وبلغة جديدة، يرتبط خاصّة بالمسرح

[1]– عز الدين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 20

[2]-Cf. Patrick Boylan, le traducteur camélion**:** un médiateur interculturel, Colloque international sur la traduction et l'interculturalité, Université Hassan II, Mohammedia, Casablanca, Maroc, https://www.academia.edu/482838/Le_traducteur_caméléon_médiateur_interculturel Consulté le 1-06-2019 à 15H.

[3]- Peter Newmark, op.cit, P 46 « This is the freest form of translation ».

ويُؤخذ فيه من الأصل عنصر أو أكثر ويصاغ صياغة فنية مختلفة أي في قالب مغاير للقالب الّذي أبدع فيه صاحب النّص الأصلي[1].

إنّ الاقتباس في هذا السّياق ترجمة لفنّ وإظهاره في حلّة جديدة ليقدّم في شكل محليّ الفكر.

5.السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي في علاقتهما بالتّرجمة:

إنّ كون اللّغة عنصر حيويّ، يتطوّر ويعتريه التّغيير فإنّها بحاجة لاهتمام وتدبير من قبل الجهات الفاعلة والقادرة كما ذكر عبد القادر فاسي الفهري "لا نقاش في أنّ الدّولة طرف أساس في صنع القرار اللّغوي"[2] ما اصطلح عليه اللّسانيين بالسّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي.

رغم أنّه من النّاحية التّاريخية وضع خطط سياسية للتحكّم في الأوضاع اللّغوية أمر قديم قدم اللّغة والمجتمع والحكم غير أنّ تداول هذين المصطلحين بدأ في مطلع الخمسينات من القرن الواحد والعشرين وكان أحد الأهداف الرّئيسية لهذين المفهومين إبراز دور اللّغة في بناء الدّول ومحاولة استرجاع مكانتها بعد فترات الاستعمار التي تعاقبت على دول العالم الثالث[3]. ويقف التّاريخ كشاهد على ذلك.

[1]- ينظر حفناوي بعلاوي، التّرجمة الأدبية الخطاب المهاجر ومخاطبة الآخر، ط1، اليازوري، الجزائر، 2016، ص 300.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، السّياسة اللّغويّة في البلاد العربية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان،2013، ص6.

[1]- ينظر هدى الصيفي، علاقة السّياسة اللّغوية بالتّخطيط اللّغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، ماجستير في اللّغة العربية وآدابها، قسم اللّغة العربية، جامعة قطر،2014-2015، ص 22.

ففي إقدام الخليفة الثالث عثمان بن عفّان رضي الله عنه (35 هـ) على جمع القرآن الكريم في مصحف واحد وإتلاف بقيّة المصاحف، تدخّل بهدف تقنين العربية، وحفظ وتوحيد للنّص القرآني، كذلك يعدّ أمر الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان (86 هـ) بأن تترجم الدّواوين إلى العربية، وأن تصبح اللّغة العربية في إقليم فارس وبلاد الشّام ومصر لرسم سياسة لغوية[1]

تحيل السّياسة في المفهوم المعجمي كما ورد في لسان العرب إلى" القيام على الشيء بما يصلحه"[2]، وفي المعجم العربي الأساسي "سياسة مصدر ساس، المبادئ المعتمدة التي تتخذ الإجراءات بناء عليها"[3] .أمّا السّياسة اللّغوية في دلالتها الاصطلاحية يعرّفها غازيل **H.Gaziel** أنّها "الموجّه لحركة الفعل اللّغوي في المستقبل، وتحديد اختياراته بما يتيح تحقيق أهداف معينة ونتائج مرغوبة، وهي معيارية وتتضمن أحكاما قيميّة"[4] أي أنّها حركة واعية نشاطها يشمل اللّغة ترمي إلى أهداف متعلّقة بشؤون دولة ما.

كما يعرّف لويس جان كالفي السّياسة اللّغوية على أنّها "مجمل الخيارات الواعية المتّخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعية"[5] أي أنّها تقوم على دراسة أوضاع اللّغة في المجتمع من

[1]– ينظر أيمن الطيب بن نحي، التّخطيط والسّياسة اللّغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، مؤتمر معهد الدوحة للدّراسات العليا، مؤتمر دولي للدّراسات العربية و الحضارة الإسلامية، ماليزيا، 2017، ص 5.

[2]– ابن منظور، مرجع مذكور، ص 301.

[3]– أحمد العايد وآخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس، بيروت، ص 653.

[4]– هدى الصيفي، مرجع مذكور، ص 36.

[5]– لويس جان كالفي، حرب اللغات و السياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة،ط1،بيروت، 2008، ص 221.

أجل ضبط أمورها وتقنينها نظرا لأهميّتها ومكانتها وهذا ما يوضّحه عبد القادر الفاسي الفهري في قوله "السياسة في ميدان اللغة قبل الاقتصاد، الذي يحلّ في المرتبة الثانية وقبل الصناعة والتكنولوجيا، بل وقبل الثقافة والفكر والعلم والتنوير"[1] قول نستلهم منه أنّ الاهتمام بدراسة اللّغة وتتبّع أحوالها من أولويّات الأمور الّتي ينبغي أن تنشغل بها السّلطات وهذا ما أشار إليه مفصّلا في القول "تحدّد السّياسة اللّغوية مختلف مكوّنات الأمّة واختياراتها من حكّام وشعوب ونخب من سائر الأنواع، وتترجم في الهيئات السّياسية (الحكومات مثلا) والتّشريعية (البرلمانات) والقضائية (المحاكم مثلا، والهيئات المدنية، الجمعيات العالمة أو المدنية الحمائية) ،إلخ، وعبر النّصوص القانونية، وتنفيذ العدالة اللّغوية، والديموقراطية اللّغوية، ومؤسسات البحث والدراسة اللغويين (مثل المجامع و غيرها) والبحث والتطبيق التّربوي، ومؤسّسات البحث العلمي والتّنمية، إلخ، لما يخدم مصلحة اللّغة ومصلحة شعوبها"[2]. وبناءا على هذا يمكن القول أنّ السّياسة تتمثّل في الإجراءات والتّدابير الّتي هي من مسؤولية مؤسّسات الدّولة للتحكّم في مسار الوضع اللّغوي.

ويرتبط مصطلح السّياسة ارتباطا وثيقا بمصطلح التّخطيط أحد فروع علوم اللّسانيات التطبيقية وأحد أهمّ مجالاتها نظرا لطبيعة العلاقة بينهما والّتي ستتّضح استنادا إلى التعاريف الآتي.

[1]- عبد القادر فاسي الفهري، مرجع مذكور، ص 14.

[2]- نفسه، ص 79.

يعرّف هاوجن Haugen التّخطيط اللّغوي بأنّه "عمليّة تحضير الكتابة وتقنينها وتقعيد اللّغة وبناء المعاجم، ليستدلّ ويهتدي بها الكتّاب والأفراد في مجتمع ما"[1]

أمّا كالفي فيعتبر التّخطيط اللّغوي "البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[2] أي دراسة تعنى بالمشكلات العملية المتعلّقة باللّغة ووضعها حيّز التّنفيذ.

للتّخطيط أهمية بالغة نظرا لأثره الذي لا يمكن حصره في تخطيط وتنظيم الواقع اللغوي للمجتمع فحسب بل يتجاوز ذلك إلى قضايا أخرى كعلاقة أفراد المجتمع بالعرقيات والقوميات الأخرى وقضايا حقوق الإنسان والتنمية الاجتماعية وغيرها[3]. ولعلّ ذلك لما يعنى به من مجالات باعتباره نشاط عملي. فإذا كانت السّياسة والتّخطيط اللّغويين إحدى مجالات اللّسانيات التّطبيقية فإنّ التّرجمة إحدى مجالاتهما إذ يكون في شكلين تخطيط للهيكل وهو نشاط يهتم ببنية اللّغة حيث يستهدف القواعد الإملائية والنحوية وكيفية النطق والمفردات من ترجمة المصطلحات وتوحيدها وتوليدها وغير ذلك، أمّا الشّكل الثاني فهو تخطيط للوضعية وهو نشاط يستهدف كيفية استعمال اللّغة [4]، يهتم التّخطيط كما ذكر محمّد عبد العزيز بترقية اللّغة وتحديثها وتطوير مفرداتها إذ يعنى بالتّقييس اللّغوي والازدواجية والثنائية اللغوية وكيفية التعامل معهما كما يبحث

[2]– نقلا عن أيمن الطيّب بن نجي، مرجع مذكور، ص3.

[2]– لويس جان كالفي، مرجع مذكور، ص 221.

[3] –ينظر هدى الصيفي، مرجع مذكور، ص 37.

[4]– ينظر أيمن الطيّب بن نجي، مرجع مذكور، ص 3.

في موضوع مجال التّرجمة و التّعريب بالمساهمة في تنقية اللّغة من المفردات والمصطلحات الدّخيلة بالإضافة إلى الحقوق اللغوية للأفراد والأقليات والجماعات وعلاقة اللّغة بالهوية[1].وإن دلّ هذا على شيء فإنّما يدلّ على أنّ كلّ ما تشهده اللّغة و التّرجمة من تطوّر أو ضعف مرتبط بالسّياسة والتّخطيط اللّغويين.

من خلال التّعاريف يتضح أن كلاّ من التّخطيط والسّياسة اللّغويين يمثلان وجهين لعملة واحدة. تتمحور السّياسة حول الجانب النظري أي كل ما يسنّ ويؤطر من قوانين وقرارات من شأنها الاهتمام باللّغة بكل ظواهرها، أمّا التّخطيط يتمركز حول الجانب التطبيقي أي تجسيد هذه القوانين على أرض الواقع ولعلّ المثال الذي جاء به كالفي كفيل بتوضيح الصورة إذ يقول: "اتخاذ قرار بتعريب التّعليم في المرحلة الجامعية، يشكل خيارا في السياسة اللّغويّة، أمّا احتمال وضعه في موضع التّنفيذ في هذا البلد أو في ذاك، فيشكل تخطيطا لغويّا"[2] الأمر الذي أفضى إلى تلازم المفهومين.

وبناء على ما سبق يتسنّى لنا إدراك أهمّية التّخطيط اللّغوي الذّي يمثّل وسيلة، بواسطته نستطيع التأثير على اللّغة وبالتالي الثقافة والهوية ذلك أنه من شأنه المساهمة في إدراك أهمية اللّغة وعلاقتها بالدّين والهويّة والحضارة وفي الرّفع من مستوى التّعليم والحفاظ على التّنوع اللّغوي والثقافي

[1]- ينظر أيمن الطيّب بن نجي، مرجع مذكور، ص 3.

[2]- لويس جان كالفي، مرجع مذكور، ص 221

ومكانة التّرجمة وطرق استغلالها بحيث يقول ميلرتس **Meylaerts** في هذا الشّأن: "لا يوجد سياسة للّغة بدون سياسة للتّرجمة"[1].

6.التّداخل اللغوي في الجزائر (Linguistic interference in Algeria):

إنّ قول صالح بلعيد: "إنّ الألفاظ تنتقل وتهاجر كما يهاجر الناس، ويؤدي انتقالها وهجرانها إلى تداخلها وتسرب ألفاظ لغة في الأخرى"[2]، مفاده أنّه قد يحدث وأن تحضر لغة ما بكل مستوياتها في مجتمع غير مجتمع ناطقيها الأصليّين وتلقى تفاعلا عن طريق الاستعمال، ظاهرة تناولها اللّسانيون تحت مسمّى التّداخل اللّغوي.

و بالعودة إلى ابن منظور فالتّداخل في الدّلالة المعجمية هو "الالتباس والتشابه وهو دخول الأشياء في بعضها البعض"[3] وفي كتاب التّعريفات للجرجاني هو "عبارة عن دخول شيئ في شيئ آخر بلا زيادة حجم ومقدار"[4]

أمّا في مدلوله الاصطلاحي، عرّفه صالح بلعيد على أنّه "الاحتكاك الّذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف"[5] ويوضّح أنّ التّداخل يحدث بصفة عامة عند المتكلم على

[1]- Matthieu Leblanc, Traduction, bilinguisme et langue de travail : une étude de cas au sein de la fonction publique fédérale canadienne, https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2014-v59-n3-meta01706/1028656ar/ « il n'y a pas une politique de langue sans politique de traduction » consulté le 3juin 2019 à 17h.

[2]- صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص124

[3]- ابن منظور، مرجع مذكور، ص 957.

[4]- علي بن محمد السّيد الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات، دار الفضيلة، مصر، 1413، ص49.

[5]- صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص 124.

كلّ مستويات اللّغة وخاصة الصرفي والدّلالي منها[1]. كذلك يعرّفه محمد علي الخولي كما يلي:

"نفوذ بعض العناصر اللّغوية من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى والمقصود هنا بالعناصر اللّغوية مكوّنات اللّغة من حروف وألفاظ وتراكيب ومعان وعبارات[2]

إنّ التّعاريف السابقة تحيل بنا إلى التّفكير في أنّ احتكاك اللّغات بغيرها وذلك باحتكاك النّاطقين بها يجعلها تؤثر وتتأثر، إذ يتّسم الواقع اللّغوي في الجزائر بالتّداخل ولعلّ أقوى الأسباب أسباب استعمارية من جهة والعولمة من جهة أخرى ليتجلى أثر هذا التّداخل في الواقع اللّغوي الّذي نعيشه بحيث يستعمل المتحدّث إلى جانب اللّغة العربية بكلّ لهجاتها لغات أجنبية خاصّة الفرنسية والإنجليزي، تداخل يمسّ كلّ الفئات العمرية و مهما اختلفت المستويات التّعليمية، فيتمّ الانتقال من لغة لأخرى أحيانا بصفة غير إرادية، كما قد يتجلّى التّداخل في طريقة النطق أي على المستوى الصّوتي وأساليب التّعبير، ففي أحيان كثيرة نلمس تأثرا يجعل المتكلّم يستعمل لغته الأمّ بأسلوب لغة أجنبية أو يستعمل لفظا أجنبيا يحاول تشكيله على نسيج لغته الأم.

7. الثنائية اللّغوية والتّرجمة (Translation and bilinguialism):

[1]- ينظر صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص 124.

[3]- نقلا عن بونوني حنان وشعبان كريمة، التداخل اللّغوي في الخطاب الإذاعي، إذاعة الصومام بجاية أنموذجا، مذكرة ماستير، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة بجاية، 2016-2017، ص 31.

قد يتداخل مصطلح الثنائية اللّغوية (bilinguialism) مع مصطلح الازدواجية اللّغوية (diglossia) ولعلّ هذا راجع إلى ترادف المصطلحين في المفهوم المعجمي ففي القاموس المنجد في اللّغة العربية المعاصرة تعرّف الازدواجية بـ: "ثنائية، كون الشيء يجمع بين اثنين"[1]

أمّا في علم اللّسانيات، يميّز الباحثين بين المفهومين بحيث يعرّف عبد القادر الفاسي الفهري الإزدواجية استنادا إلى تعريف شارل فرغسون **Charles Fergusson** :" وضع يستعمل فيه نظامان تعبيريان متنوّعان و متميّزان و لو جزئيا أو لهجتان لنفس اللّسان"[2] ،بينما يعرّف اللّساني كالفي الثنائية اللّغوية على أنّها "قدرة الفرد على استخدام عدد من اللّغات"[3] كما يعرّفها صالح سليمان استنادا إلى تعريف وينرش Weinreich الّذي يعتبرها "إستعمال لغتين بالتّناوب بغض النّظر عن درجة الإتقان"[4]. تنسب كذلك الثّنائية إلى التّعدد اللّغوي وتعرّف بظاهرة التحدّث والفهم للّغتين أو أكثر سواء على مستوى الفرد أو المجتمع[5].

وعليه فإنّ تعايش لغتين واستعمالهما من طرف شخص واحد أو مجتمع بأكمله ولو بدرجات مختلفة من الإتقان يشكّل ثنائية لغوية فنقول شخص أو مجتمع ثنائي اللّغة. للثنائية اللّغوية مزايا لا

[1]– أنطوان نعمة وآخرون، مرجع مذكور، ص 628.

[2]- عبد القادر الفاسي الفهري، مرجع مذكور، ص 19.

[3]– لويس جان كالفي، مرجع مذكور، ص 80.

[4] -Salah M. suleiman, Jordani an Arabic between Diglossia and Bilinguialism Linguistic analysis, John Benjamins publish in company, Jordan, 1985, P 3 « WEINREICH defines bilinguialism as the practice of alternately using two languges whithout reference to degree of mastery »

[5]-Cf. Bilingualism Learning&Speaking two Languages https://www.smart-words.org/bilingualism.html, consulté le 4 juin 2019 à 18 H.

يمكن إنكارها في التعلّم والبحث العلمي غير أنّ التّمكّن من لغتين أو أكثر لا يعني التمكّن من التّرجمة بحيث أنّه اعتقاد خاطئ لأنّ عملية التّرجمة لا تقتصر على الانتقال من لغة لأخرى فقط وإنّما لها آليات تتمّ وفقها ويقول محمّد الدّيداوي في هذا الشأن " إنّ مجرد العلم باللّغات الأجنبية وما تتضمّنه من معارف وعلوم ليس نوعا من التّرجمة ولا داخلا في نطاقها "[1] ويشير إلى أنّه وسيلة ضرورية لابدّ منها.

إنّ المترجم وسيط بين الثّقافات وليس بين اللّغات وإنّ التّكوين في التّرجمة يختلف عن التّكوين في اللّغات.

8.**مؤهلات المترجم:**

قد يبدو لعامّة النّاس أنّ اتقان لغتين أو أكثر الشّرط الوحي للتّمكّن من التّرجمة ولكنّ حقيقة الأمر مختلفة تماما فبين التفنّن والإبداع والرّضوخ لأسس علمية يتأرجح عمل المترجم، إذ لا يكفي إتقان اللّغات ولا الاطلاع على نظريات وتقنيات التّرجمة للتأهّل إليها وإنّما ينبغي توافر عدّة شروط أساسية أهمّها :

- **ثراء منقطع النظير في اللّغتين:**

[1]- محمد الدّيداوي، الكتابة في التّرجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، المغرب، 2012، ص 9.

ينبغي أن يكون المترجم ملمّا باللّغتين المنقول منها والمنقول إليها بحيث يقول الجاحظ في هذا الصّدد: "ينبغي أن يكون أعلم الناس باللّغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيها سواء وغاية"[1]

أي أن الرّصيد اللّغوي في اللّغتين شرط أوليّ يمكّن المترجم من التّحكم في اللّغتين سواء في مرحلة الفهم أو في التّحرير، وفي نفس الشأن تقول ماريان ليديرار "لا تتمّ التّرجمة إلاّ انطلاقا من اللّغات المتقنة بإحكام"[2].

- **الدراسة الكافية للقواعد والنحو والبلاغة والبيان في اللّغتين:**

من أساسيات المهارة في العمل التّرجمي اتقان علم النّحو والصّرف لأنّ تحصيل المعنى يتمّ انطلاقا ممّا تحمله قواعد اللّغة. وينادي بذلك محمّد الدّيداوي قائلا :"عليه بادئ ذي بدأ، أن يملك ناصية التّراكيب في اللّغتين، ليس من حيث أنواع النّقل المعهودة من لغة إلى أخرى فحسب، وإنّما أيضا، وعلى الأخصّ، من ناحية أصناف التحوّلات التي تقع داخل لغة معيّنة، وهذا يعني أنّه لا بدّ له من أن يعرف كيف تُحدث اللّغة المعنية الجملة وكيف تكون التّراكيب موصولة، لأنّ هذا النوع من المعرفة هو الذي يمكن من التّصرف في التراكيب بسهولة وفعالية"[3] بمعنى أنّ الإلمام بقواعد اللّغتين المنقول منها والمنقول إليها يسهّل عمل المترجم و يمكّنه من احترام مبنى اللّغة الهدف، كما أنّه يوضّح ما قد يؤدّي إليه العجز في ذلك قائلا :"من اللّازم أن يكون عارفا بمعاني التّراكيب

[1]- أبي عثمان عمر بن بحر الجاحظ، الحيوان، عبد السلام محمد هارون، ط2، ج 1، 1965، ص 76

[2]- Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, op.cit, p 43 « ne traduire qu'à partir de langues parfaitement maitrisées. »

[3]- محمد الديداوي، مرجع مذكور، ص 16.

النّحوية، و هذا هو المجال الذي كثيرا ما يظهر فيه المترجمين أكبر ضعف، ومع أنّهم قد يفهمون تمام الفهم معنى المفردات والجمل المنفردة، فإنّهم غالبا ما يكون لهم نقص مبين في التقدير الأساسي للتركيب"[1]. وهذا ما يؤدّي إلى تأثير أسلوب اللّغة المنقول منها على أسلوب اللّغة المنقول إليها.

- **الثقافة الواسعة والمعارف الموضوعاتية:**

إنّ سعة اطّلاع المترجم تمكّنه من اكتساب مخزون معرفي في شتّى المجالات يخدمه أثناء التّرجمة بحكم تعامله مع مختلف التّخصّصات إذ يقول الجاحظ عن المترجم في كتابه الحيوان "لا بدّ من أن يكون بيانه في نفس التّرجمة، في وزن علمه، في نفس المعرفة"[2]، فالخلفية العلمية الواسعة تنمّي مهارة التّرجمة وتزيد المترجم ثقة بنفسه وفي عمله وتقول كريستين ديريو في هذا الصّدد: "لا يمكن للمترجم أن يعمل بارتياح إلّا إذا كان يعرف جيّدا الموضوع الّذي يتحدّث عنه ويمتلك مجموعة من الكلمات والعبارات المستخدمة بشكل شائع في المجال المعني."[3] وفي نفس الشّأن يقول جورج مونان: "لكي نترجم لغة ما لا يكفي أن ندرس هذه اللّغة، بل يجب أن ندرس الثقافة المقابلة لهذه اللّغة دراسة أساسية ومنظمة"[4]، إذ يستحضر المترجم مكمّلاته المعرفية المتمثلة في المحمول المعرفي المتعلق بمواضيع مختلفة غير العناصر اللّسانية.

[1]- محمد الديداوي، مرجع مذكور، ص 16. .

[2]- أبي عثمان عمر بن بحر الجاحظ، مرجع مذكور، ص 76.

[3]- كريستين دوريو، أسس تدريس التّرجمة التّقنية، ترجمة هدى مقنّص، المنظّمة العربية للتّرجمة، لبنان، 2007، ص 109.

[4]- جورج مونان، علم اللّغة والترجمة، ترجمة أحمد زكريا إبراهيم، المشروع القومي للتّرجمة، القاهرة، 2002، ص 28.

- **احترام مضامين الأفكار:**

احترام المضمون يجعل التّرجمة تتّسم بالأمانة والدّقة في المعنى، وهذا أكثر ما يحرص عليه المترجم افي نقل الأفكار لأجل الحفاظ على المعلومة أو الفكرة الّتي ينقلها من جهة والحفاظ على غرض النّص وإحداث نفس الأثر الذي يحدثه من جهة أخرى، وبالتالي "ينقل لنا النّص روحا ومعنى

وتعبيرا" [1] كما ذكر عز الدين محمد نجيب.

9.تأثير التّرجمة على اللّغة العربية:

إذا كانت اللّغة بشكل عام واللّغة العربية بشكل أخصّ تشغل حيّزا كبيرا من الهويةّ والتّاريخ والتراث والثّقافة، فهي من أولويّات ما ينبغي التّرويج له والاستثمار فيه، وفي غمرة الاحتكاك بين الأمم والشّعوب تتداخل اللّغات وتؤثر في بعضها البعض، وكما ذكر محمد عصفور" لا تختلف اللّغة العربية عن اللّغات الأخرى في أنّها أثّرت في غيرها مثلما تأثرت هي بغيرها من اللّغات التّي اتّصل بها العرب"[2].

بفضل التّرجمة والتّعريب ازدادت اللّغة العربية ثراء بالنّقل من لغات أخرى كما كان للتّرجمات العربية رواجا في السّاحات الدّولية. غير أنّه وكما أشار محمّد عصفور فإنّ الأمّة العربية حاليا تقف

[1]- عز الدين محمد نجيب، مرجع مذكور، ص 9.

[2]– محمد عصفور، دراسات في الترجمة ونقدها، المؤسسة لعربية للدراسات والنّشر، بيروت، 2009، ص 19.

في الغالب موقف المتلقّي وليس المنتج في مجال الثقافة والعلوم ما يجعلها مضطرة للتّعامل مع كمّ هائل من الكلمات والمفاهيم الجديدة التّي يتمّ ترجمتها بدرجات تتفاوت في النّجاح من حالة لأخرى[1]. ويرى ماتيو غيدر أنّ عدم مواكبة فضاء اللّغة العربية لتطوّرات العصر والنّهل في ظلّ النّزعة العالمية يفتح المجال لأخطاء مدمّرة[2].

ومن الملحوظ أن الحرفية في النّقل من أقوى العوامل الّتي تؤثّر على اللّغة العربية وتأثير اللّغة الأجنبية قد يتغلغل لدرجة جعل القارئ يشعر بأنّ الأصل أجنبي وهذا ما عبّر عنه علي درويش بقوله:" لغة أجنبية بحروف و أصوات عربية"[3] مؤكدا على أنّ الإكثار من التّرجمة الحرفية سيغيّر حتما اللّغة العربية ويمسخها لأنّه لا ينحصر في المفردات والألفاظ والعبارات بل يتخطّى ذلك إلى التراكيب النّحوية والأنماط الفكرية والمنطقية للّغة[4]، ويضيف قائلا: "إنّنا نلاحظ نهجاً واحداً يطغى على تلك الأجيالِ من المثقفين والمترجمين العرب. ويتمثل هذا النهج في حرفية النقل والترجمة التي تعتمد اعتماداً صارخاً على المعجمية البحتة خارج السياق الوظيفي للغة."[5]

وإنّ تباين اللّغات على جلّ مستوياتها لأقوى دليل على عدم اجداء التّرجمة الحرفية نفعا

---

[1]- ينظر محمد عصفور، مرجع مذكور، ص 20.

[2]- Cf, Mathieu Guidère, La traductologie arabe, op.cit , P 14.

[3]- علي محمد درويش، الترجمة العربية بعد ثلاثة أجيال من المورد، منتديات عتيدة للترجمة، http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?t=489 اطّلع عليه 01-05-2019 على الساعة 13

[4]- ينظر علي محمد درويش، الأعاجيب في كلام الأعاريب، رايتسكوب للمنشورات التقنية، أستراليا، 2007، ص 24

[5]- علي محمد درويش، مرجع مذكور، ص 24.

والأمرّ من ذلك أنّها تخلّ بتراكيب اللّغة المستهدفة ما يعبّر عنه أبو حيان التوحيدي بقوله: "فلن تطابق لغة لغة أخرى من جميع جهاتها بحدود صفاتها، في أسمائها وأفعالها وحروفها وتأليفها وتقديمها وتأخيرها واستعارتها وتحقيقها وتشديدها وتخفيفها وسعتها وضيقها ونظمها ونثرها وسجعها..."[1]

ولو وقفنا وقفة تأمل بغية تفسير السّبب في ذلك فانّه من دون شكّ وكما اقرّه الباحثين أمثال عبد القادر الفاسي الفهري فإنّ لغة القوّة والنّفوذ تهيمن على لغة الهويّة وتهمّشها إلى لغة ذات وضائف محدودة سعيا وراء اقبارها تدريجيا في مراحل لاحقة[2]. أي أنّ قوّة وضعف اللّغة يتناسب طرديا مع ضعف وقوّة الأمّة الناطقة بها سياسيا واقتصاديا. ولذا تنادي طبقة المثقفين على رأسهم عبد القادر الفاسي الفهري بضرورة تغيير الأوضاع قائلا في هذا الشّأن:" لعلّ أولى الأولويات في النّهوض بالعربية هي تحسين بيئتها العامة مجتمعيا وسياسيا واقتصاديا وقانونيا لإعادة الثّقة فيها كلغة ورفع العداء والبخس عنها وبثّ الثّقة فيها وفي متعلّميها ومعلّميها"[3] قول يحيلنا إلى التّساؤل هل بالنّقل الحرفي والمساس بتراكيب اللّغة العربية تكسب الثّقة بالمهتمّين بها من معلّمين

[1] نقلا عن بلقرنين عبد القادر، العتبات التّداولية في التّرجمة، أطروحة الدكتراه في التّرجمة،جامعة وهران، 2015-2016 ص8.

[2]- ينظر عبد القادر الفاسي الفهري، مرجع مذكور، ص 48.

[3]- نفسه، ص 78.

ومتعلّمين وإلى أي مدى يتقبّل الدّخيل وهل سيشيع استعماله ليتغلغل ويتجدر ويتربّع قمم اللّغة العربية ليغفل النّاطقون بها عن الأصل.

وإنّه من سوء التّدبير أن تترك اللّغة العربية تعاني من سلبيات التأثّر التّرجمي الّذي لا يؤتي أكله وظيفيا ولا دلاليا، فليس العيب في أن نجعل من اللّغات الأجنبية أداة ثراء وتنوّع ثقافي وإنّما العيب في أن نجعل منها أداة تدمير وتشويه للّغة العربية.

10.السّياق والاشتراك اللّفظي (Context and polysemy):

إذا كان مبدأ الترجمة فهم المعنى والتّعبير عنه في اللّغة الأخرى فإنّ تحصيل المعنى لا يتمّ إلاّ في السّياق الذي عرّفته ألفة يوسف" ما يحيط بالقول المقصود من أحوال تسبقه وتلحقه تساهم مفسّراتها في تحديد معناه"[1]، كما يعرّفه مسعود بودوخة "كلّ الظّروف الّتي تحيط بالنّص مما يتّصل بالمرسل والمستقبل والمقام ككلّ"[2] أي إطار محكم بتناسق الأفكار في شكل بناء نصّي مترابط.

إنّ أهمية السّياق تبلغ ذروتها في التّرجمة لأنّ في هذا التّرابط النّصي توجيهات ضمنية للمترجم، ففي هذا الشأن يقول فينه وداربلنيه: "من المفروض أن ترتبط ترجمة المفردات بالسياق"[3] ويضيفان أنّ "ليس للكلمة معنى في حدّ ذاتها وإنّما تحمل معنى في السياق"[4] لأنّ في تلقّي وترجمة كلّ من

[1]– نقلا عن مروة عباس حسن علي، أثر السياق في دلالة الصيغة الصرفية في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة ديالى، 2013، ص 16.

[2]– مسعود بودوخة، السّياق والدّلالة، دار الأيّام، ط1، الأردن، 2016، ص 41.

[3]- J.Vinay et J.Darbenly,op.cit, p 42 « en principe la traduction d'un mot dépend de son contexte ».

[4]- ibid, p 45 « un mot n'a pas de sens en soi : il n' a de sens que dans et par un contexte ».

المصطلحات والعبارات خارج السّياق قد يصطدم المترجم بظاهرة المشترك اللّفظي (polysemy)، أي تعدد المعاني للمصطلح الواحد كما عرّفه مسعود بودوخة وكذا الغموض في المعنى والذّي قد يعيق هذا التّرجمة أو يظلّ المترجم. إذ تكون المعاني نسبية الدّلالة خارج سياقاتها ما عبّرت عنه ماريان لديرار قائلة:"كما ليس للكلمات المعزولة عن السّياق إلّا معان افتراضية، ليس للجمل المنفصلة عن سياقها أيضا سوى معان افتراضية"[1] أي أنّ السّياق يحدّد المعنى سواء على مستوى المفردات أو على مستوى الجمل فكما لا يمكن عزل المفردات عن السياق لا ينبغي كذلك عزل الجمل عن سياقاتها وقد تدلّ المفردات المترجمة خارج السياق على المقصود في اللّغة الهدف بقدر ما قد تعبّر عن معاني غير المقصودة. إذ تنادي ماريان لديرار بضرورة استحضار السّياق من أجل الترجمة مميّزة بين نوعين من السّياق: اللّغوي (verbal) والمعرفي (cognitif)[2]، ومن الملحوظ أن السّياقان يجتمعان في الآن نفسه من أجل نجاع العملية التّرجمية استنادا إلى ما يدلّ عليه هذين الضربين من السّياق بحيث يعرّف مسعود بودوخة السّياق اللّغوي على أنّه مجموع العناصر اللّغوية المحكمة بعلاقات صوتية وفونولوجية ومرفولوجية ونحوية ودلالية.[3] أمّا سياق الحال فيتمثّل في مجموع العوامل غير اللّغوية متعلّقة بالظّروف الاجتماعية والبيئية والنّفسية وكذا بالزّمان والمكان.[4]

[1] -Danica Seleskovitch et marianne lederer ,op.cit, p 17« de même que les mots pris isolément n'ont que les virtualités de significations les phrases réparées de leur contexte n'ont que des virtualités de sens » .

[2] - ibid, p 43.

[3]– ينظر مسعد بودوخة، مرجع مذكور، ص 51.

[4]– ينظر نفسه.

إنّ وضع الكلمات والجمل داخل السياق لحتمية في التّرجمة نظرا لأهمّيته البالغة وهذا ما أشار إليه يوجين نايدا **Eugène Nida** قائلا: "يكون دور السّياق على أشدّه في تحديد معاني الكلمات، وينحصر دور أيّ عنصر ذي أهمّية خاصّة إلى أقله ممّا يعني أنّ السّياق، حقيقة، يوفر درجة أكبر من المعلومات لتمييز المعنى مما توفّره الكلمة قيد الدّرس المراد تحديد معناه"[1] وعليه تكون الانطلاقة في التّرجمة من السّياق اللّغوي وسياق الحال بالإضافة إلى المكمّلات المعرفية، عناصر لابدّ من إدماجها لتحصيل المعنى الدّقيق.

11.**الخطأ في التّرجمة**:

يعرّف صالح بلعيد الخطأ على أنّه " الإنحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التّي يوظفها النّاطقون"[2]، وإنّ العمليّة التّرجمية تأتي محمل النّص أو الانخراط ومن ذلك قد ترتكب أخطاء ترجميّة تؤثر على اللّغة من باب المبنى والمعنى، إذ يقول في هذا الصدد محمد عصفور: "والقارئ للنّصوص العربية المترجمة أو المؤلّفة في الكثير من العلوم الحديثة لا يملك إلاّ أن تستوقفه الأعداد الهائلة من الألفاظ ذات الأصول الأجنبية الواضحة من حيث المبنى والمعنى"[3]. أي أنّ التّأثر ينجم عن تداخل اللّغات فينحاز المترجم أو المؤلّف إلى تراكيب لغة ما غير اللّغة التي يكتب فيها فيعتبر هذا خطأ ما إن تمّ الإخلال بنظام هذه اللّغة بحكم التباين بين اللّغات.

---

[1]- يوجين أ.نيدا، دور السّياق في التّرجمة، ترجمة محي الدّين حميدي، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا ،2009، ص54-55.

[2]- صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص 158.

[3]- محمد عصفور، مرجع مذكور، ص 20.

ويرى جون دوليل Jean Delisle أنّ "الخطأ في التّرجمة يظهر في النّص الهدف وينشأ عن جهل بالمبادئ والقواعد التّرجمية أو عن سوء تطبيقها أو نتيجة لتأويل مغلوط"[1]

ومن بين أكثر أنواع الخطأ التّرجمي شيوعا نذكر أخطاء عرفت عند الباحثين في علم التّرجمة بالثّلاثية لاشتمالها على ثلاث ضروب والمتمثّلة فيما يلي:

- **الخطل** (faux sens/incorrect meaning):

يرتكب هذا الخطأ في التّرجمة عندما يتمّ نقل مفردة أو صيغة تركيبية من اللّغة الأصل إلى مفردة أو صيغة لا تكافئها في المعنى في اللّغة الأخرى أي أنّه "يتمثل في أخد كلمة بدلا من أخرى"[2] بحيث عرّفه أحد الباحثين في المجال على أنّه "تقدير خاطئ لمعنى كلمة أو صياغة في سياق محدّد"[3]كما يعرّفه جون دوليل قائلا:" هو خطأ في التّرجمة يحدث لما يُنسب معنى خاطئ لكلمة أو تعبير وهذا ما يغيّر المعنى دون مخالفته"[4].

[1]- Jean Delisle, La traduction raisonnée, l'université Ottawa 3 ème édition, Canada, 2013, P 70.
[2]- André Dussart, faux sens, contresens, non-sens…un faux débat, Méta journal de traducteurs , « le faux sens consiste à prendre un mot pour un autre », https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n1-meta864/010661ar consulté le 2 juin /2019 à 23H.
[3]-idem, « le faux sens est une mauvaise appréciation du sens d'un mot ou d'un énoncé dans un contexte donné », consulté le 2 juin 2019 à 23H.
[4]- André Dussart, op.cit, « il s'agit d'une faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou à une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens ». consulté le 3juin 2019 à 19H.

ومن خلال هذه التّعاريف يتّضح أن هذا النوع من الخطأ يفترض أن يكون ناتج غالبا عن الاشتراك اللّفظي وخلط المفاهيم ما يؤدّي إلى الانحراف عن المعنى المقصود في الأصل.

- **مخالفة المعنى** (contre sens/ distranslation):

يعرّفه جون دوليل قائلا:"هو خطأ في الترجمة يتمثّل في نسب معنى إلى جزء من النّص الأصل يخالف ما يقصده كاتبه"[1]، ويضيف أنّ هذا النّوع من الخطأ لا يقتصر على مخالفة فكرة كاتب الأصل فقط وإنّما يشمل مخالفة المنطق كذلك[2]. وعليه يتّضح أنّ هذا الخطأ ينتج عن سوء فهم المقصود.

- **اللاّمعنى** :(non-sens/ nonsense)

يعرّفه جون دوليل عل أنّه "خطأ في التّرجمة يتمثّل في نسب معنى خاطئ لجزء من النّص الأصل والّذي سينتج عنه تركيب غير مسوغ في اللّغة الهدف"[3] ويوضّح أنّ السّبب في ذلك لا يكمن في عدم الإتقان التّام للّغات وإنّما قد يعود إلى عدم التمكّن في ميادين متخصّصة[4] ومن هنا تتّضح الأهمّية البالغة للمعرفة الموضوعاتية الّتي ينادي بها المنظّرين في التّرجمة، بحيث أنّها تساهم في تجنّب الأخطاء، ورغم التّباين بين هذه الضّروب من الأخطاء التّرجمية غير أنّه يشير

[1]- André Dussart, op.cit, « Le contresens c'est une faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qui a voulu exprimer l'auteur. », consulté le 10 juin 2019 à 21 H.
[2] - Cf. idem, consulté le 10 juin 2019 à 22H.
[3]- idem, « Faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens erroné qui a pour effet d'introduire dans le TA une formulation absurde. » consulté le 10 juin 2019 à 22H
[4]- Cf.André Dussart, op.cit, consulté le 10 juin 2019 à 23H.

الباحثون جون دوليل إلى أنّه "قد يصعب التّمييز بين الهراء (nonsense) و مخالفة المعنى (distranslation)"[1]

يرجع السّبب في الخطأ التّرجمي إلى عدم احترام مبادئ التّرجمة وتقنياتها وقد يتعدّى ذلك إلى الجهل وعدم معرفتها ونلمس هذا أثناء التّطفل على مهنة التّرجمة من طرف غير المختصّين بها فيتمّ التّحليل السطحي والنسخ المفرط والتّرجمة بالحرف كما قد تكون أيضا نتيجة عدم الإلمام بقواعد اللّغة المنقول إليها وخصائصها.

رغم اختلاف طبيعة الخطأ في اللّغة والخطأ في التّرجمة كما يميّز بينهما جون دوليل قائلا :"الخطأ في اللّغة هو انحراف سببه ضعف في تقنيات التّحرير بينما الخطأ في التّرجمة فيعود إلى سوء تأويل النّص الأصل، يكون ذو طبيعة معرفية تفضي إلى نقل معنى خاطئ للقارئ المستهدف."[2] غير أنّهما يتداخلان فقد يؤدي الخطأ في اللّغة إلى الخطأ في التّرجمة والعكس صحيح بالرغم من أنّ المترجم قد يحصّل المعنى المقصود ولكن ينقله بتعثر في اللّغة على أحد مستوياتها الصّوتي أو النّحوي أو الدّلالي أو الأسلوبي ويمكننا أن نلخص أسباب الخطأ في اللّغة كما ضبطها صالح بلعيد فيما يلي:

[1]- idem, « La ligne de démarcation entre le faux sens et le contresense est parfois difficile à tracer » consulté le 10 juin à 23H.

[2]-Robert Larose, L'erreur en traduction, par delà le bien et le mal, v 2,n 2 https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1989-v2-n2-ttr1471/037043ar/
« l'erreur de langue est un écart causé par une maîtrise défaillante de la langue d'arrivée et due à des faiblesses en techniques de rédaction. Quant à l'erreur de traduction elle est due à une défaillance de l'interprétation du texte de départ, elle est de nature cognitive, elle aboutit à véhiculer un sens erroné au lecteur cible. » consulté le 11 juin 2019 à 20 H.

- الجهل بقيود القواعد: ما يسبب عدم مراعات قيود الأبنية.
- التطبيق الناقص للقاعدة: فقد يتمّ أحيانا تحريف للقواعد المطلوبة لأداء القاعدة المطلوبة
- الافتراضات الخاطئة: يتعلق بالتّوهم اللّغوي الذي يكون بسبب تأثير اللّغة الأجنبية في للّغة الوطنية
- عدم صمود العادات اللّغوية المكتسبة: تتمثل في الأخطاء التّي لصقت بذهن المتعلم منذ طفولته[1]
- كما يمكن إضافة عدم التمكّن من تقنيات التّحرير.

كلّ هذه الأسباب من شأنها أن تعيق العمليّة التّرجمية بل وتنعكس سلبا عليها بإحداث التّحريف والتّشويه في اللّغة المنقول إليها.

إنّ التّرجمة علم له مبادئ وأسس يتمّ وفقها فبقدر ما تساهم في تسهيل عمليّة التّواصل بقدر ما تعتبر من أكثر الوسائل فعّالية في نقل العلوم ولذا من شأن السياسة اللّغوية أن تعنى بمجال التّرجمة من أجل سيرورة مقنّنة للعمليّة في ظلّ التّداخل الّذي تشهده اللّغات على كلّ مستوياتها.

إنّ اكتساب الترجمة لصبغة علمية يجعلنا نسلّم بأنّ التأهّل لها يتطلّب إحكام وبروع وحذق من أجل تجنّب الخطأ الذي ينعكس سلبا على اللّغة المستهدفة والمقصود في هذا المقام اللّغة العربية.

[1]- ينظر صالح بلعيد، مرجع مذكور، ص 162-163.

الفصل الثالث

دراسة تطبيقية

يأتي الفصل التطبيقي امتدادا لفصلين نظريين سابقين، أردنا من خلالهما أن نستبحث واقع التّرجمة واسهاماتها وكذا ماهيتها لنقف خلال الفصل التطبيقي على تأثيراتها في وضع المنهاج رصدا لمواطن الإشكال ومن ثمّ الاعتماد على قراءات واصفة واستقراءات هدفها الأساس تحليل التّرجمة واقتراح البدائل من أجل تجاوز القهر التّرجمي.

1. تقديم المدونة شكلا ومضمونا:

أسّسنا دراستنا انطلاقا من وجود عديد من الانزياحات التّرجمية في مناهج التّعليم وحتّى نرصد الإشكالات، اخترنا مناهج الجيل الثاني في التّعليم المتوسط، والتّي تعتبر وثيقة رسميّة تحوي كلّ ما يتعلّق بالعملية التّعليمية التّعلمية من طرق وأساليب وأنشطة وأهداف التّعلّم في هذه المرحلة.بعد أن ارتأينا في بعض المصطلحات والتّعابير الاصطلاحية فيها أرضية لدراسة ترجمية، فرصدنا أنواعا معينة ليس من أجل الحصر بل من أجل التمثيل.

2. رصد مواطن الإشكال:

مصطلحات وتعابير اصطلاحية واردة في مناهج التّعليم المتوسّط نلمس فيها بنية لغة أجنبية وقد أرفقنا في الملاحق عيّنات من الوثائق التي وردت فيها كالمنهاج وكتاب التّلميذ.

المصطلح ضمن السّياق	المترجم عنه	قراءة واصفة	اقتراح البدائل
-**ملامح التخرّج** الخاصة بالمادة (المرحلة، الطور، السنة) المنهاج ص 4 -يشكل **ملمح التّخرج** من التّعليم المتوسط الغرض الأسمى الذي تسعى كلّ المواد التّعليمية في هذه المرحلة إلى تحقيقه... (المنهاج	Exit Profile Profil de sortie	في المنجد العربي يعرّف الفعل "تخرّج" كما يلي:"تخرّج في علم أو فنّ أو صناعة: تدرّب و تعلّم: "تخرّج في التّاريخ"، " تخرّج في الرسم". تخرّج من : تعلّم في، تثقّف و تلقّى دروسه في: "تخرّج من مدرسة، من جامعة"، تخرّج على فلان أو يدي فلان: تأدّب و تعلّم على يديه، درس عليه ، و كان تلميذه :" تخرّج على يدي أستاذ شهير"[1]. أمّا في المعجم العربي الأساسي "تخرّج يتخرّج تخرّجا :من/في كلية/ جامعة كذا: تعلّم فيه و أتمّ تعليمه "تخرج من قسم اللّغة العربية هذا العام ألف طالب – في الأدب و العلم: تدرّب و تعلّم "تخرّج أخي في الرّياضيات – على فلان: تأدّب و تعلّم على يديه"[2] و بالتأمّل في هذا	**تحصيل** **ملمح الخروج**

[1]- أنطوان نعمة وآخرون، مرجع مذكور، ص 374

[2]- أحمد العايد و آخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس، ص 387.

ص 5)		المصطلح نخلص إلى أنّ الفعل تخرّج لا يدلّ على المعنى المقصود لأنّ التخرّج يكون بالحصول على شهادة من جامعة أو مدرسة و نستنتج أنّه تمّت ترجمة exit بـ تخرّج بدلا من خروج فلا يمكن أن نتخرّج من مادة أو في كل طور أو سنة دراسية و نلمس في هذه التّرجمة انحراف عن المعنى نظرا لتقارب المفهومين على المستوى الصرفي (خروج و تخرّج)، و يمكن أن نصنّف هذا الخطأ الترجمي كخطل (incorrect meaning)	
-تقديم المادة: طبيعة الموارد المجنّدة. (المنهاج ص4) -تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات	Mobilize mobiliser	من أجل الوقوف على دلالة هذا المصطلح تمّ الإطّلاع على أحد المؤلفات التي تناولت منهج المقاربة بالكفاءات في لغته الأصلية لنتوصل إلى أنّها ترجمة للفعل mobiliser/ mobilizeالمقترض من السّجل اللّغوي الحربي[1] كما ورد في المؤلف	**توظيف**

[1]- Cf. Gérard Scallon, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de boeck, Canada, 2004, p 107

بشكل ناجح... (دليل الأستاذ ص 30)		ويعني " نداء كلّ القوات اليقظة لبلد ما وجمعها من أجل الدّفاع عنه"[1] ويوضح أنّ "هذا المصطلح يستعمل كاستعارة عندما ننسبه إلى سلوك الإنسان"[2] وهو يدلّ على استحضار كلّ المعارف واستغلالها من أجل التّعامل مع وضعية ما. ونلاحظ أنّ ترجمة هذا الفعل الّذي يعتبر استعارة في هذا السّياق كانت حرفية وهذا الأسلوب عادة ما يخفق في ترجمة الإستعارة وكان الأجدر أن يترجم بما يكافئ في المعنى لأنّ الفعل جنّد كما ورد في المنجد يعني "أدخل في الجندية مثل جنّد فلان في الجيش العامل وكذلك جمع الجنود وحشدها بالإضافة إلى جهّز بالسلاح، بوسائل الدّفاع والهجوم"[3] فلا تحيل دلالة هذا المصطلح إلى ما يقصد به لذا سنصنّف هذا الخطأ التّرجمي في الخطل (Incorrect meaning)	

[1]-ibid, « la mobilisation consiste à faire appel à toutes les forces vives d'un pays et à les réunir pour assurer sa défense »

[2]- Gérard Scallon,op.cit, p 107 « Ce terme est employé dans un sens métaphorique lorsqu'on l'applique au comportement humain. »

[3]- أنطوان نعمة وآخرون، مرجع مذكور، ص 225

-ميدان **فهم المنطوق** وإنتاجه: يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه وينتج خطابات شفاهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة. (المنهاج ص10) -تتناول اليوم في حصة **المنطوق** نصا من نصوص	Oral comprehension Copréhension de l'oral	نلاحظ في التّعبير الاصطلاحي فهم المنطوق نسخ لـ Oral comprehension حيث ترجمت كلمة comprehension إلى فهم وoral إلى منطوق وفي جلّ المعاجم يقابل كلمة oral شفوي، ونلمس هنا خلل في التّرجمة نظرا لتقارب المفهومين في المعنى يمكن أن نصنّفه في خانة اللامعنى أدّى إلى خلل في اللّغة، بحيث أنّ نوع هذه الكلمة (منطوق) اسم مفعول الذي يعتبر " ما أشتق من مصدر مبني للمجهول لمن وقع عليه الفعل وهو من الفعل الثلاثي على وزن مفعول مثل مأكول ومبذول"[1]. ومن قواعد صياغة اسم المفعول المصوغ من الفعل اللّازم يحتاج إلى صلة للتّعدية، فلا بدّ أن يرفق بجار و مجرور مثل: فلان موثوق به أو ظرف مثل الأريكة مقعود فوقها، نفس الحال بالنّسبة	**فهم النّصوص الشّفوية**

[1]- نبيل أبو حلتم، موسوعة علوم اللّغة العربية -قواعد صرف بلاغة املاء-، دار أسامة، عمان، 2003، ص 271.

الأسرة العائلة. (دليل الأستاذ ص93.)		للفعل نطق أي يصاغ اسم مفعوله بمنطوق به كما ورد في معجم المعاني الجامع:" نطق/ نَطق بـ ،يُنطق، نُطقا و نَطقا فهو ناطق والمفعول منطوق به.[1] وبما أنّ هذا النّشاط يركز على تطوير كفاءة الفهم انطلاقا من الاستماع بهدف التّواصل شفويا[2] فإنّ في المصطلح المترجم غموض في الدلالة.	

[1] - معجم المعاني، نسخة رقمية
[2]- وزارة التربية الوطنية، التّعليم المتوسط منهاج اللّغة العربية، 2016، ص 6.

-ميدان فهم المنطوق و **إنتاجه**، بهذف صقل حاسّة السّمع وتوظيف اللّغة السّليمة على المستوى الشّفوي (دليل الأستاذ ص 22).	Oral production Production orale	نلمس في هذا التّعبير نسخ للّغة اللّاتينية انطلاقا من التّعبير الإصطلاحي Oral production،فعلا يقابل مصطلح production إنتاج"[1] كما ورد في قاموس أكسفورد المحيط انجليزي-عربي. والإنتاج يعرّف في المعجم العربي الأساسي بـ "مصدر أنتج: تولّد الشيء من الشيء "الإنتاج الكهربائي"، "الإنتاج الزراعي"، " الإنتاج الأدبي"، " الإنتاج المسرحي"،" الإنتاج المشترك"[2] نستخلص أنّه لا يمكن أن يوصف الإنتاج بالكتابي أو الشفوي فالمقصود هنا تعبير بطريقة شفوية، فجاءت التّرجمة حرفية بحيث أنّ المصطلح المتَرجم لا يتطابق مع المنطق فكيف ينتج المنطوق؟ وعليه يمكننا أن نصنّف هذا الخطأ ضمن أخطاء اللامعنى، وكان الأجدر أن يتمّ التّعامل مع هذا التّعبير على أساس متلازمة لفظية وتتمّ التّرجمة بالمكافئ لا بأحد الأساليب الحرفية.	**تعبير شفوي**

[1]- Al Ayoubi Omar, op, cit, p845

[2]- أحمد العايد وآخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس، ص 1171.

ميدان **فهم المكتوب**(قراءة مشروحة) : بهدف اكتساب المهارات القرائية و الفهم و الدّراسة و المناقشة. (دليل الأستاذ ص 22)	written Comprehension Compréhension de l'écrit	نقل هذا التّعبير بأسلوب النّسخ البنيوي بحيث ترجمت comprehension بالفهم و written بالمكتوب فالمقصود بالفهم هو عملية استيعاب أمّا المكتوب فهو ما رسم وخطّ بالكتابة كما قد تدلّ على ما هو محتوم، قضى به اللّه أو القدر و يدلّ على رسالة جمع مكاتيب[1]، إذا اعتبرنا المكتوب هنا ما رسم وما خطّ بالكتابة فإنّه يعتبر صفة ويغيب الموصوف، على الأقل يمكن القول فهم نص مكتوب فلا يمكن استعمال هذه الصفة بمعزل عن مصطلح آخر ليحدّد معناه و بالرّجوع إلى سيرورة هذا النّشاط المتمثل في الفهم انطلاقا من نص مكتوب بحيث يتمّ تحليله بالإجابة عن	**دراسة نص** **قراءة مشروحة**

[1]- ينظر أنطوان نعمة وآخرون، مرجع مذكور، ص1213

		بعض الأسئلة واستخراج الأفكار[1] بهدف تطوير كفاءة التعامل مع النصوص المكتوبة، وعليه نلمس خللا في المبنى و المعنى لأنّ المصطلح المترجم في اللّغة العربية لا يعبّر بدقّة على نفس الدّلالة التّي يعبّر عنها المصطلح في اللّغة الإنجليزية وعليه يمكن أن ندرج هذا الخطأ التّرجمي ضمن أخطاء اللامعنى (nonsens)	

[1]- وزارة التربية والتعليم، مرجع مذكور، ص 6

الإنتاج المكتوب / الكتابي: - ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة،مع التّحكم في خطاطة نمطي الحوار والتّوجيه. (دليل الأستاذ ص 24) - ميدان **انتاج المكتوب** وفيه يتناول بالدّراسة أنماط أو تقنيات تعبيرية ويتدرّب عليها كتابيا بلغة سليمة. (دليل الأستاذ ص22.)	written production Production écrite	كما سبق و تمّ الذّكر فالإنتاج هو تولّد الشيء من الشيء، ترجم التعبير الإنتاج المكتوب عن written expressionبأسلوب النّسخ. والمقصود بالإنتاج تأليف وتحرير نص بهدف تطوير كفاءة الكتابة والتّعبير بأسلوب خاصّ[1] رغم أنّ يقابل مصطلح production مصطلح انتاج ولكن في هذا السّياق ليس بمكافئ له. وفي السّياق (ينتج كتابة نصوص) يؤكّد أنّ المقصود هو تحرير وكتابة، لذا نلمس خطأ في التّرجمة يمكن تصنيفه ضمن أخطاء اللامعنى (nonsens)	**تعبير كتابي** إنشاء **تحرير**

[1]- ينظر وزارة التربية والتّعليم، التعليم المتوسط منهاج اللغة العربية، 2016، ص 6

– لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، و القيام **بعملية علاجية** هادفة. دليل الأستاذ ص 42 – تخصيص **أنشطة علاجية** فورية لتخطّي الثغرات. دليل (الأستاذ ص46)	Remidial Work Exercice de Remédiation	من بين المفاهيم الأساسية التي يركز عليها منهج المقاربة بالكفاءات remediation بحيث تتمثل في أنشطة تهدف إلى الوقوف على النقائص والعمل على تجاوزها بتمارين و أنشطة وقد ترجم هذا المصطلح إلى اللّغة العربية بأنشطة علاجية ،غير أنّ الفعل remedy/remédier يكافئه "داوى، عالج، تدارك، تلافى"[1] أي له عدّة معاني تعرف من خلال السّياق فكانت التّرجمة إلى اللّغة العربية بانتقاء المصطلح عالج بيد أنّ الأنسب هو التدارك و عليه يمكن تصنيف هذا الخطأ التّرجمي ضمن الخطل (incorrect meaning)	**أنشطة استدراكية**

[1]- Ahmed EL AYED, Al-Mujib dictionnaire français arabe, YAMAMA, 2017,p 608

مناقشة المسموع: بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة. (دليل الأستاذ ص 16)	Listening discussion	تستعمل هنا لفظة المسموع والّتي تعتبر اسم مفعول مشتق من الفعل سمع يعمل عمل النّعت في هذا المقام غير أنّ المنعوت محذوف ونستنبط من هذا أنّ الترجمة كانت حرفية بحيث أنّه في اللّغة الإنجليزية listening اسم والمسموع في اللّغة العربية صفة مستعملة من غير موصوف فيتمّ الاكتفاء بهذا الاسم في اللّغة الإنجليزية (listening) بيد أنّ في نقله بطريقة حرفية نلمس خللا في اللّغة في عدم التحديد لما هو مسموع نتج عن الإنحراف في التّرجمة ونصنّفه في أخطاء اللامعنى (nonsens)	**مناقشة النص المسموع**
مناقشة الإنتاجات: تعرض الإنتاجات شفويا و تدور مناقشة بين المتعلّمين حولها بلغة عربية سليمة.. (دليل الأستاذ ص 17)	Out put Discussion Discuter les productions	كما سبق الذّكر لا يعتبر تحرير نص إنتاجا في اللّغة العربية لأنّه تشتمل على مصطلحات أنسب وخاصة في ربطها بـ: مناقشة. وعليه نلمس خللا في هذه البنية سببه خلل في التّرجمة، نصنّفه في خانة الخطل (incorrect meaning) فاللّغة العربية أغنى للتّعبير عن المقصود هنا.	**مناقشة النّصوص المحرّرة**

إدماج **الممارسات التّقويمية** في المسار التعلّمي. (دليل الأستاذ ص42)	Assessement Practices Activité d'évaluation	يتّضح أنّ مصطلح ممارسة ترجم عن practiceباختيار أحد دلالات هذا المصطلح والتي نجدها لا تعبّر عن المقصود بحيث ورد في القاموس انجليزي عربي أنّه يقابلها عدّة مصطلحات مثل "عمل، فعل، عادة، دأب، ممارسة، مزاولة، تدريب..."[1]، وفي المنجد العربي تعرّف الممارسة بـ "كيفية واقعية لامتهان عمل أو تعاطيه أو اتّباع نهج حياتي معيّن، مزاولة، معاطات، احتراف (ممارسة فن) (ممارسة مهنة) (ممارسة فضيلة)"[2] ويرد مصطلح "ممارسات" في نفس المعجم للدّلالة على "عادات، أعراف (ممارسة الشعوب)"[3] والمقصود في سياق الجملة أعمال وتمارين تهدف إلى التّقويم وعليه نلمس في أسلوب التّرجمة الحرفية انحراف عن المعنى ولعلّ هذا راجع لظاهرة الإشتراك اللّفظي لدا سنصنّف هذا الخطأ التّرجمي ضمن أخطاء الخطل (incorrect sens)	عمليات التقويم

[1]-**O**mar Al Ayyoubi ,Op.cit, p 831

[2]- أنطوان نعمة وآخرون، مرجع سابق، ص 1332.

[3]- نفسه.

-هل **يتوفر** المتعلّم على الاستعداد اللّازم للاستجابة لهذا التّقويم... ؟ (دليل الأستاذ ص43)	To dispose	إنّ قارئ هذه الجملة يشعر وكأنّه يقرأ البنية الآتية: does the learner dispose of… فتمّ النّقل الحرفي لعناصر هذه الجملة فوقع الخلل على مستوى تركيب الجملة في اللّغة العربية ففعلا يقابل مصطلح to dispose الفعل يتوفر غير أنّه في هذا المقام ينبغي الاستغناء عنه احتراما لمبنى الجملة في اللّغة العربية، لأن هذا الانحراف أحدث خلل في اللّغة إذ لا يمكن القول توفر الشّخص على الاستعداد. خطأ ترجمي نصنّفه ضمن أخطاء الخطل (incorrect meaning)	هل المتعلّم على استعداد هل المتعلّم في تأهب
-قيّادة التّقويم والتّعلم، وهو ما يفرض إعداد مؤشرات التّقويم	Guide guider	يتّضح من خلال هذا التّعبير أنّ مصطلح قيادة مترجم بأسلوب الحرفية عن مصطلح guide من اللّغة الإنجليزية.	**توجيه** **تسيير**

قبل الشروع في بناء التّعلّمات (دليل الأستاذ ص 46)		يقابل هذا الفعل في اللّغة العربية: دلّ هدى، أرشد، قاد، وعليه نلاحظ أنّه تمّت التّرجمة بأحد المعاني التّي يدلّ عليها هذا المصطلح غير أنّ في ربطه بالتّقويم لا يبدو المصطلح الأنسب لأنّ التّقويم شكل من أشكال الفعل البيداغوجي و هو يوجّه و لا يقاد. ومن هذا نستخلص أنّ في هذا الأسوب الحرفي من التّرجمة خطأ يصنّف في خانة الخطل (incorrect meaning)	
إنّ الكشف عن الوضعية المتوخاة يتطلب تحديد موضوع التّقويم (تعلمات التلاميذ السابقة) أينما كان محلّ التّقويم و الذي ينبغي أن يصف بكلّ	Summative assessment Evaluation certificative	يميّز المختصون في البيداغوجيا بين عدّة أنواع من التّقويم في العملية التعلميّة التعليميّة ومن بين هذه الأنواع نذكر: "التّقويم التّحصيلي الذي يعرف بـ Summative assessment في النّصوص الأمريكية بينما يربطه الأوربيون بالشهادات"[1] وانطلاقا من هذا نستشفّ أنّه تمّت مقابلة هذا المصطلح بالتّقويم الاشهادي لربطه بالشّهادات استنادا إلى الأوربيين باشتقاق الصفة إشهادي من الاسم شهادة بأسلوب الحرفية والذي لا يعبّر عن المقصود لأنّ الاسم "إشهاد" مشتق من الفعل أشهد والذي يعني جعل أحدا	**التّقويم التّحصيلي**

Gérad Scallon, op.cit, p 207 « dans les textes d'origine Americaine, on parle d'évaluation sommative (summativeassessment) et les auteurs européens parlent plus volontiers de [1] -certification. » .

دقّة ما تحقق من تعلّمات لدى المتعلّمين و لا يمكن في أي حال من الوصول إلى هذا الهدف إلاّ من خلال الاستناد على التّقويم النهائي أو الختامي أو التّقويم **الاشهادي** لأنّها المعبّر الحقيقي عن مدى الاكتساب. (دليل الأستاذ ص 44)		يشهد عليه[1]ما يقابلها في اللّغة الإنجليزية testify، وبعد تصفح عدة معاجم انتهينا إلى أنّه لاوجود للصّفة "إشهاديّ" في المعاجم. وترجم كذلك بالتجميعي انطلاقا من اللّغة الإنجليزية ترجمة حرفية ارتأينا أنّها لا تفي بالغرض بحيث لا يمكن وصف التّقويم بالتّجميعي رغم إمكانية التّقابل بين المصطلحين في بعض السّياقات. وبالعودة إلى طبيعة هذا التّقويم الّذي يهدف إلى تقويم التّعلّم في نهاية وحدة تعليميّة بقياسها على معايير ومقاييس مرجعية"[2]. وعليه نخلص إلى أنّ في هذه التّرجمة خطأ ترجمي من نوع الخطل (Incorrect meaning)	

[1]- ينظر المعجم العربي الأساسي، مرجع مذكور، ص705

[2]-Eberly Center,teaching excellence and educational innovation « the goal of summative assessmentis to evaluate student learning at the end of instructional unit by comparing it against some standard or benchmark.»
https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/formative-summative.html, consulté le 24.06.2019 à 9 H.

اهتم "بلوم" اهتماما كبيرا بهذا النّوع من التقويم، وصنّف نقطة بداية أي تعلّم جديد بالنّسبة إلى أي متعلم إلى قسمين: قسم خاص بالقدرات العقلية وقسم خاص **بالمواصفات العاطفية:** دافعية التّلميذ إلى التّعلم. (دليل الأستاذ ص 40)	affective characteristics	"صنّف بلوم عالم النّفس التّربوي أهداف التّعلم إلى ثلاث مستويات : « cognitive » معرفي « affective » وجداني « psychomotor» حركية نفسية يقصد بـ cognitive المتعلّقة بالمعرفة والعقل أمّا effective فتعنى بالجانب النّفسي و من هنا يتّضح أنّ بترجمتها بالعاطفي انحراف عن الدّلالة لأنّ المصطلح عاطفي لا يمثل إلاّ جزئا من الجانب النّفسي رغم أنّه قد تدلّ كلمة affective عاطفي غير أنّ السّياق هو الاطار الّذي يحدّد المعنى.	**المواصفات النّفسية / السّلوكية**

		وإن دلّ هذا على شيئ إنّما يدلّ على أنّ الاشتراك اللّفظي أدّى إلى الخطأ في التّرجمة. وتمّ استنباط المعنى من السياق أو الرّجوع إلى نظرية بلوم باعتباره كلمة مفتاحية في الجملة. ويمكن أن نصنّف هذا الخطأ التّرجمي ضمن أخطاء الخطل (incorrect meaning)	
-لا يتناول التّقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكّلة للكفاءة. (دليل الأستاذ ص41)	Competence Compenent Composants de compétence	إنّ المقصود بالموارد المشكّلة للكفاءة هو مجموع العناصر والمعارف الّتي تكتسب من أجل بلوغ كفاءة محدّدة وكان في هذه التّرجمة غموض في المعنى إذ أن الكفاءة شيء مجرّد غير ملموس لا يمكن أن يتشكّل أو يركّب، ولهذا نعتبر في هذه الترجمة خطأ من نوع اللامعنى (non sens)	**بواذر بلوغ الكفاءة**
-المقطع التعلمي:	sequence séquence	يقصد بالمقطع هنا تسلسل مجموعة من النشاطات أو الحصص المرتبطة ببعضها	**وحدة تعليميّة**

يتكون من أربعة أسابيع تعلّمية. -ميادين المقطع التعلّمي فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، إدماج معالجة		البعض بحيث تتناول نفس الموضوع، وكان هذا المصطلح ترجمة لمصطلح sequenceترجمة حرفية ، و الذي يقابه في اللّغة العربية عدّة مصطلحات وفقا للمنجد المحيط انجليزي عربي " توال: تتابع متناسق، سلسلة متواصلة، نسق، سياق، مقطع، أو مشهد"[1] فتمّ اختيار مقطع ونلمس في هذه التّرجمة الحرفية انحراف عن المعنى سببه الاشتراك اللّفظي، نصنّفه ضمن أخطاء الخطل (incirrect meaning)	

[1]-Al muhit,op.cit, p 969.

الخاتمة

لعلّ أوضح أشكال التأثر والتأثير في سياقنا الراهن هو استعارة لغة من اللّغات مفردات من لغة أخرى وإن دلّ هذا على شيء إنّما يدلّ على تغلغل الأثر الأجنبي في أساليب التّفكير والتّعبير تغلغلا يصعب التّغلب عليه.

كلمات أعجمية بأصوات وحروف عربية عبارة كفيلة للتّعبير عمّا تعاني منه اللّغة العربية جرّاء التّرجمة الحرفية والنّسخ لتعابير أجنبية وإنّ ما يزيد الوضع تعكّرا أنّ الأمر يتعلّق بمصطلحات مناهج التّعليم الّتي تحوي أسس ومبادئ الفعل البيداغوجي وتمثّل مرجعا رسميا. إنّ في تبنّي مقاربة مستوردة ومستوحاة من فكر أجنبي والمترجمة من غير أهل اختصاص التّرجمة ا جعل في هذه التّرجمة من الانحراف ما يؤثر على اللّغة العربية والتي تعتبر وسيلة وغاية في المدرسة الجزائرية لنتوصّل من خلال هذه الدّراسة إلى ما يلي:

- من أوّل ما يدلي أنّ التّرجمة باءت بالفشل هو الشّعور بأنّها ترجمة.

- تمّت التّرجمة إلى اللّغة العربية في وضع مناهج التّعليم من طرف أعضاء ثنائية اللّغة أثناء التّخطيط لسيرورة دروس اللّغة العربية استنتادا إلى مبادئ المقاربة بالكفاءات في لغته الأصلية.

- ثنائي اللّغة ليس بمترجم لأن تأهيل المترجم لا يقتصر على تعليم اللّغات لدرجة الاتقان وفيها وإنّما يستدعي أمور أخرى تمكّنه من التحكّم في آليات التّرجمة وتجعله أدرى بمبادئها ومعيقاتها وكيفية تجاوزها.

– نسخ تعابير أجنبية وأساليبها إلى اللّغة العربية ليس ابتكار وإنّما تشويه لها، فالتّأثير والتأثّر غالبا ما يلقي بضلاله على بنيتها فتؤول التّرجمة في غياب مختصّيها إلى المساس بتراكيب اللّغة وقواعدها فيحدث تشوّه في المبنى إضافة إلى خلل في المعنى، وقد يفقد الدّال علاقته بالمدلول نتيجة التّرجمة الحرفية فلا تفي التّرجمة بالغرض.

– اللّغة دعامة الترجمة الأساس والسّياق عمودها فقد يظلّ المترجم المعنى المقصود لأنّها قد لا تفي بالغرض خارج السيّاق وعادة ما يستعمل نفس المصطلح للدّلالة على عدّة مفاهيم ولا يتمّ تحصيل المعنى إلاّ في السّياق.

–تداول وشيوع المصطلحات الدّخيلة يجعلها تتربّع وتأخد مكانة لغة ما.

– الدّولة أوّل مسؤول عن أوضاع اللّغة فمن المفروض أن تتمّ التّرجمة للوثائق الرّسمية بطريقة منتظمة تحت إشرافها ومن طرف لجنة مختصّة تكلّف بمهام التّرجمة وذلك من خلال تأطير مهن التّرجمة تأطيرا علميّا ممنهجا يفي بمسوغات الانتقال اللّغوي والثّقافي وغيره.

– تتأثر اللّغة بدرجة القوّة السّياسية والاقتصادية وتهيمن لغة الأقوى ليتمّ النّقل لأساليبها وتعابيرها بحذافره ما يكون على حساب لغة أخرى.

–يؤثر التّداخل اللّغوي على أساليب التّرجمة إذ أنّ التّداخل يجعل التّفكير بأسلوب لغة والتّحرير بلغة أخرى.

بما أنّ المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تتضمن مجموعة الخبرات التّربوية والأنشطة التّعليمية من أجل تنظيم العملية التّعليمية التّعلمية ويشكّل مرجعا أساسا للمعلّم من أجل ضبط خطّة عمله فإنّه ينبغي أن تكون اللّغة فيه سليمة وإن كانت التّرجمة هي الوسيلة في وضعه وذلك بالتّحكم في آلياتها من أجل التّعامل السّليم مع التّرجمات، وجعل انخراطها بنّاء في المناهج ويتحقق ذلك بـ:

- إشراك أهل الاختصاص بتأسيس لجنة فرعية للتّرجمة تابعة للجنة الوطنية لوضع المناهج بكل مهنها من أجل ضمان النّقل اللّغوي الدّقيق بحكم أنّ المنهج المتبنى مستمد من فكر أجنبي.

- عدم تهميش التّرجمة في التّخطيط والسّياسة اللّغوية ومنحها المكانة الّتي تستحقّها من أجل التيسير الحسن لعملية الإنتقال من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر.

- الوعي بضرورة النّهوض باللّغة العربية ومن أهمّ السّبل في ذلك استغلال التّرجمة كوسيلة لإثرائها و إغناء المعارف فيها لا لتدمير أسلوبها و ذاك عن طريق توظيفها توظيفا معقلنا و ممنهجا يكفل نجاعة الإجراء

- إعادة النّظر في مصطلحات مناهج الجيل الثاني قبل أن تتجدّر وتتغلغل تغلغلا يصعب التّغلب عليه.

إنّ انخراط التّرجمة وتوظيفها في وضع مناهج التّعليم على اختلافها لابدّ أن تؤخد على محمل الجد حتّى نتجنّب الإخلالات وما يترتّب عنها في كلّ النّواحي.

مكتبة البحث

الكتب العربية تأليفا وترجمة:

1-أبو حلتم نبيل ، موسوعة علوم اللّغة العربية -قواعد صرف بلاغة املاء-، دار أسامة، عمان، 2003.

2-بعلاوي حفناوي، التّرجمة الأدبية الخطاب المهاجر و مخاطبة الآخر،ط 1، اليازوري، الجزائر، 2016.

3-بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية،ط7،داراالهومة، الجزائر، 2012.

4-بودوخة مسعود، السّياق و الدّلالة، ط1، دار الأيّام، الأردن، 2016

5-تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

6-الجاحظ أبي عثمان عمر بن بحر، الحيوان، ط2، ج 1، عبد السلام محمد هارون، 1965.

7-الجرجاني علي بن محمد السّيد الشّريف ، معجم التّعريفات، دار الفضيلة، مصر، 1413

8-حديد حسيب الياس ، مبادئ الترجمة التعليمية، دار الكتب العلمية.

9-درويش علي محمد ، الأعاجيب في كلام الأعاريب، رايتسكوب للمنشورات التقنية، أستراليا، 2007

10- دوريو كريستين، أسس تدريس التّرجمة التّقنية، ترجمة هدى مقنّص، المنظّمة العربية للتّرجمة ، لبنان، 2007.

11- الديداوي محمد، الكتابة في الترجمة الترجمة العربية الدولية نموذجا، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب.

12- شاهين محمد، نظريات التّرجمة وتطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس،1998.

13- شتلويرثوموياكووى مارك، معجم دراسات الترجمة ، ترجمة جمال الجزيري، ط1، المشروع القومي للترجمة ،2008.

14- عصفور محمد، دراسات في الترجمة و نقدها، المؤسسة لعربية للدراسات و النّشر، بيروت، 2009.

15- الفاسي الفهري عبد القادر، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2013

16- كالفي لويس جان، حرب اللغات و السياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، ط1، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت،2008.

17- اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009

18- محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس، المركز الإسلامي النفا، 2010.

19- محمد إبراهيم مرسى، الإصلاح والتّجديد التّربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996

20- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2011

21- محمد نجيب عز الدين، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية و بالعكس، ط5، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2005

22- مدكور علي أحمد، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي،القاهرة،2001.

23- المديرية الفرعية للتوثيق، النّشرة الرسمية للتربية الوطنية اصلاح المنظومة التربوية للنصوص التنظيمية، ط2، ج1،ديسمبر 2009

24- مديرية التّقويم و التّوجيه و الاتصال، إصلاح المنظومة التّربوية النّصوص التّنظيمية، المديرية الفرعية للتّوثيق،ط2، ج1، الجزائر

25- مونان جورج، علم اللّغة و الترجمة، ترجمة أحمد زكريا إبراهيم، المشروع القومي للتّرجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002.

26- نايت سليمان طيب، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية، دار الأمل، تيزي وزو،2015.

27- نيدا، يوجين أ ، نحو علم التّرجمة، ترجمة ماجد النجار، وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية،1976.

28- وزارة التربية الوطنية، التّعليم المتوسط منهاج اللّغة العربية، 2016

الكتب الأجنبية:

1- CATFORD J.C, a linguistictheory of translation,OxfordUniversityPress, Walton Street,1965

2- De Saussure Ferdinand ,Cours de linguistique générale, arbre d'Or, Genéve,aout,2005.

3- GUIDERE Mathieu ,Introduction à la traductologie,deboeck supérieur,3eme édition.

4- GUIDER Mathieu , La traductologie arabe , l'Harmattan, France 2017.

5- Delisle Jean, la traduction raisonnée, l'université Ottawa, 3eme édition, Canada, 2003.

6- Newmark Peter, A textbook of translation, Prentice Hall, 1988.

7- Salah M. suleiman, Jordani an Arabic between Diglossia and Bilinguialism Linguistic analysis, John Benjaminspublishincompany, Jordan, 1985.

8- Scallon Gérard, l'évaluation des apprentissages dans une approche par coumpétances, de boeck, Canada, 2004.

9- Seleskovitch Danica et Lederer Marianne, Interpréter pour traduire, Didier Erudition, quatrième édition, France 2001.

10- VINAY J.P et DARBELNET J., Stylistique comparée du français et de l'anglais, Didie, canada,1977.

القواميس والمعاجم:

العربية:

1- إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، دار الفكر، ج1، سوريا

2- ابن منظور، لسان العرب، دار التّوفيقيّة للتّراث، جـ 14 ، القاهرة، 2009

3- أحمد العايد و آخرون، المعجم العربي الأساسي، لاروس،بيروت

4- أنطوان نعمه وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط2، بيروت،2001.

5- نبيل أبو حلتم، موسوعة علوم اللّغة العربية –قواعد صرف بلاغة املاء–، دار أسامة، عمان، 2003، ص 271.

6- معجم المعاني، نسخة رقمية

الأجنبية:

1- Al Ayyoubi Omar ,Al-Muhit Oxford Study Dictionary English -Arabic, Academia,Lebanon , 2003
2- EL AYED Ahmed , Al-Mujib dictionnaire français arabe, YAMAMA, 2017
3- Larousse P. et Augé C.,Nouveau petit Larousse ,libraire Larousse,paris,1968
4- Robert Paul , LE PetitRober,Robert,1984,Paris
5- Stanford David,Oxford advanced learner's dictionary of current English,Oxford university press,Great Britain

المجلاّت والدوريات:

1-أيمن الطيب بن نحي، التّخطيط والسّياسة اللّغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، مؤتمر معهد الدوحة للدّراسات العليا، مؤتمر دولي للدّراسات العربية والحضارة الإسلامية، ماليزيا، 2017

2-تالي جمال، محاضرات في مقياس تاريخ التّربية والتّعليم في الجزائر، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصّص علم اجتماع التّربية،2016

3- Meta journal de traducteur, Robert Larose, L'erreur en traduction, par delà le bien et le mal, v 2,n 2

الأطروحات والمذكرات:

1- بلقرنين عبد القادر، العتبات التّداولية في التّرجمة، أطروحة الدكتراه في التّرجمة، جامعة وهران، 2015-2016

2- بونوني حنان وشعبان كريمة، التداخل اللّغوي في الخطاب الإذاعي، إذاعة الصومام بجاية أنموذجا، مذكرة ماستير، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة بجاية، 2016-2017

3- قسمية زكية، تعليميّة اللّغة العربية في السنة الثانية ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات بين الجيل الأول والجيل الثاني، مذكرة ماستر في الآداب واللّغة العربية، كلّية الآداب واللّغات، قسم الآداب واللّغة العربية، تخصص لسانيات تعليمية جامعة بسكرة، 2016-2017

4- مروة عباس حسن علي، أثر السياق في دلالة الصيغة الصرفية في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة ديالى، 2013

5- هدى الصيفي، علاقة السّياسة اللّغوية بالتّخطيط اللّغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، ماجستير في اللّغة العربية وآدابها، قسم اللّغة العربية، جامعة قطر،2014-2015

مواقع الأنترنت:

1- https://www.cmu.edu
2- https://www.erudit.org
3- https://apsss-consulting.fr
4- https://www.rand.org
5- http://www.faecum.qc.ca/
6- https://m.tau.ac.il
7- https://www.erudit.org
8- http://www.ethikos.ch
9- http://www.educapsy.com
10- https://www.smart-words.org
11- http://www.atinternational.org

ملحق

الفهرس

1. تقديم المادّة

1.1 غايات المادّة في مرحلة التعليم المتوسط

2.1 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل

1. 3 طبيعة الموارد المجنّدة

1. 4 إسهام المادّة في التحكّم في الموادّ الأخرى

2. ملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة (المرحلة، الطور، السنة)

1.2 التقديم

2.2 ملامح التخرّج من التعليم الأساسي

3.2 ملامح التخرّج من أطوار التعليم المتوسّط

4.2 ملامح التخرّج من سنوات التعليم المتوسّط

3 مصفوفة الموارد المعرفية

1.3 تقديم

2.3 جدول مصفوفة الموارد المعرفية

4. البرامج السنوية

1.4 التقديم

2.4 البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الاربعة)

5. وضع المنهاج حيّز التنفيذ

1.5 توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التنفيذ

6. توجيهات عامّة

1.تقديم المادّة

العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللّغة الوطنية الرّسمية، وإحدى مركّبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السّيادة الوطنية. لذا، فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمّية بالغة، والتحكّم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرضية، كلّ المواد التعليمية في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك الموادّ.

1.1 غايات المادّة في مرحلة التعليم المتوسّط

يرمي تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمّة الجزائرية، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها.

ويمكن القول أنّ ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللّغة العربية لغة التّواصل والخروج بها إلى أفق أوسع.

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى، ومدرّس اللّغة أساسا، ثمّ بمساعدة باقي المدرّسين. وعليه إذن، أن يغيّر من أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلّمين اللّغة الشفوية والكتابية وقواعدهما. وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللّغات، بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التّعليمية النّاجحة عبر العالم في هذا مجال.

وهذا التوجّه، هو دأب المدرسة الابتدائية أيضا، وتأتي مرحلة التّعليم المتوسّط لاستكماله. لذا، فإنّ تعلّم اللّغة في مرحلة المتوسّط يهدف إلى التعمّق في مفاهيمها، والتحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللّغوية.

ولتحقيق هذه الأهداف، لا بدّ للمتعلّم أن يتحكّم في كفاءات الميادين التي تهيكل المادّة المتمثلة في: **فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي**

1. 2 مساهمة المادّة في تحقيق الملمح الشامل

يشكّل ملمح التخرّج من التعليم المتوسّط الغرض الأسمى الذي تسعى كلّ المواد التعليمية في هذه المرحلة إلى تحقيقه. لذلك، تتدرّج التعلّمات بشكل يساهم في بناء الكفاءات اللّغوية التي تمكّن المتعلّم من النفاذ بها في غيرها من التعلّمات في مختلف المواد.

1. 3 طبيعة الموارد المجنّدة

يستقي المتعلّم موارده من التعلّمات التي يتلقاها في المدرسة بصفة منتظمة، من نحو وصرف وبلاغة تهيكل الأنماط المختلفة من النصوص المقرّرة؛ كما يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لا سيما من وسائل التواصل الحديثة. ودور المدرسة في هذا السياق، هو تصحيح "تمثّلات المتعلّمين"، ومنحهم حرّية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع، حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب، ولا هجينا من لغات عديدة.

1. 4 إسهام المادّة في التحكّم في الموادّ الأخرى

اللغة العربية من حيث هي لغة التدريس تمثّل كفاءة عرضية تسهم في اكتساب المواد الأخرى. فأنماط النصوص التي تعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد، على سبيل المثال، النصّ السردي يمكّنه من إدراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التفسيري يعينه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطبيعية، بينما النصّ الحجاجي يكسبه المنطق، وييسّر عليه فهم الكثير من مسائل الرّياضيات.

إلى جانب ذلك، فإنّ هيكلة الفكر مرتبط باللّغة بالدرجة الأولى، لأنّها وسيلة التعبير عن الأفكار والوجدان.

3. مصفوفـة المـوارد المعرفيـة

1.3 تقديم

مخطّط الموارد هو مصفوفة المحتويات المعرفية والمنهجية التي تهيكل مختلف المفاهيم اللغوية والأدبية، من نحو وصرف وإملاء، ونصوص نثرية وشعرية، التي ينبغي إرساؤها لدى المتعلّم لبناء مختلف الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج.

2.3 جدول مصفوفة الموارد المعرفية

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطور الأوّل	فهم المنطوق وإنتاجه	**يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.**	- خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية واليومية العامة. - قواعد الخطاب الشفوي	- مراعاة حديث الآخر. - تناول الكلمة بلباقة . - ضبط النفس أثناء التواصل .- التعبير بنظام - مراعاة مقام المخاطب- تصنيف الأفكار و ترتيبها و نقدها.
	فهم المكتوب	**يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.**	- نصوص وصفية نثرية وشعرية - نصوص سردية نثرية وشعرية **نحو النص:**- خطاطة النصّ الوصفي - خطاطة النصّ السردي - علامات الوقف - الرصيد اللغوي **نحو الجملة:** - أزمنة الفعل- المنصوبات - المرفوعات- التوابع **الإملاء**: الرسم الإملائي	- القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع - القراءة المسترسلة - احترام علامات الوقف - استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات - نقد المقروء - تصنيف النصوص وتحديد خطاطات أنماطها - البناء السليم للجمل - التوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء.

الحجم السّاعي المقرّر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط
مادة اللّغة العربية

- **الحجم السّاعي الأسبوعي: 5 ساعات و30 دقيقة.**
- **التّوقيت السّنوي محسوبٌ على أساس: 32 أسبوعًا دراسيًا + 4 أسابيع للتّقويم المرحلي والإقراري.**
- **الأنشطة المقررة ومواقيتها:**

الرقم	النشاط	التوقيت
1	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
2	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
3	الظّاهرة اللّغوية (البناء اللّغوي)	01 ساعة
4	فهم المكتوب(02) دراسة النّصّ الأدبي	01 ساعة
5	إنتاج المكتوب	01 ساعة
6	أعمال موجّهة	30 دقيقة

المقطع التعلمي :

- يتكون من أربعة (04) أسابيع تعلّميّة.

الحجم الساعي : 22 ساعة.

ميادين المقطع التعلّمي :

- فهم المنطوق : أربع (04) ساعات.
- فهم المكتوب : (12) ساعة.
- إنتاج المكتوب : (04) ساعات.
- إدماج معالجة : (02) ساعتان

طرائق تنفيذ التّعلّمات

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- **الكفاءة الختامية:**

– يتواصل مشافهةً بلغة سليمة.

– يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.

– ينتج خطابات شفهية، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة.

- **مركّبات الكفاءة :**

يستمع إلى خطابات وصفية وسردية ←
- الوقوف على الموضوع وفهمه.
- التّعبير عن الفهم والتّفاعل والتّفاعل مع الموضوع أو الفكرة.
- توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.
- استنتاج القيّم والمواقف.

طريقة تنفيذ التعلّمات :

1- تحديد الأهداف التّعلميّة.

2- الانطلاق من وضعيّة تعلّميّة.

3- إسماع النّصّ بكيفيّة واضحة متأنيّة وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

4- مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلّمين الذين يجنَحُونَ للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنمية الجرأة الأدبيّة.

يتداول المتعلّمون على أخذ الكلمة بلغة عربيّة سليمة، لإبراز شخصياتهم، يناقشون أفكار المسموع وأهمّ المعطيات ويعبّرون عن مواقفهم وآرائهم. مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.

5- إنتاج النّصّ شفويًا بلغة سليمة.

يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج المسموع شفويًا بلغة سليمة مستعينين بمَا سجّلُوا من رؤوس أقلام.

6- مناقشة الإنتاجات.

تُعرضُ الإنتاجات شفويًا، وتدور مناقشة بين المتعلّمين حولها بلغة عربية سليمة، حيث يُدلي السّامِعُون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم.

ويردّ العارِضون بجرأة على الملاحظات، مُدافعين عن انتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجِعين عن مواقفهم الفكريّة إن اقتنعوا بضعفها أو فسادِها.

7- أخيرًا، يعقِّبُ الأستاذ على كلّ ما دَار بين المتعلّمين، مُؤَيدًا ومُصَوِّبًا من حيث المعارفُ والمعلوماتُ المنهجيّة.

ب- ميدان فهم المكتوب - 1 - (قراءة مشروحة)

- **الكفاءات الختامية:**

- يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة الأنماط قراءةً تحليليةً واعيةً.
- يصدر في شأنها أحكاما.
- يعيد تركيبها بأسلوبه مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالّة.

- **مركّبات الكفاءة:**

- يقرأ النّصّ بأداء حسن.
- يستخرج الفكرة العامّة والفكر الأساسية مع إبداء رأيه الشّخصي.
- يستخرج الظّواهر اللّغوية مع استنتاج ضوابطها.
- يستخرج القيّم الواردة في النّصوص مع التّعليق عليها.

هي مقاطع ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم ومن صميم واقعه المعيش وهي موحية بقيم أسريّة ووطنية وإنسانيّة وأخلاقيّة واجتماعية.

وهي كفيلة بإحداث التّواصل والتّفاعل والانفعال، إنّها تُرْهِفُ الحسّ وتقدِحُ زِنَادَ الفكر، فيحدث التفكير وتَحْسُنُ اللّغة والتّعبير، فيحصلُ الذّوق السّليم والإبداعُ وتتفجَّر القرائح والمواهب.

كلّ مقطع من هذه المقاطع يشتمل على أربعة ميادين:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، بهدف صقل حاسّة السّمع وتوظيف اللّغة السّليمة على المستوى الشّفوي.
- ميدان فهم المكتوب (1) (قراءة مشروحة): بهدف اكتساب المهارات القرائيّة والفهم والدّراسة والمناقشة، فمن خلاله يثري المتعلّم رصيده اللّغويّ ويُعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزوّد بأفكار وقيّم وسلوكات وموارد معرفية، من خلال مناقشة ظواهر لغويّة.
- ميدان فهم المكتوب (2) (النّصّ الأدبي): بهدف الدّراسة الأدبيّة ومن خلاله يتناول الظّواهر الفنيّة والأساليب البلاغية، فيحصل الذّوق الفني الأدبي ونصوص هذه الميادين الثّلاثة ثريّة متنوّعة بين الطّول والقصر وبين النّثر والشّعر بهدف تحقيق الأهداف التّعلّميّة: اللّغوية – المعرفيّة – الفكريّة – السلوكية والفنيّة، وغرس قيّم متنوّعة.
- ميدان إنتاج المكتوب: وفيه يتناول بالدّراسة أنماطًا أو تقنيات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيًا بلغة سليمة، ثمّ يُنتج نصوصًا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التّعامل مع وضعيات إدماجيّة.

هذا إضافة إلى أنّ كلّ مقطع ينتهي بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم، لاختباره في كفاءات معيّنة.

- إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلّمي، تمكّن من إبراز التحسينات المحققة، واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلّمات وبالتّالي تسهّل عملية تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلّم والعلاج البيداغوجي.

في هذا السيّاق، وطالما أنّ عمليّة التعلّم لم تنته، لا يجب أن يشكّل الخطأ علامة عجز وإنّما هو مجرّد مؤشّر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات ؛ لذا يجب استغلال الخطإ بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيّام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التّعلّمات اللاّحقة.

- إن أساليب التّقويم التحصيلي لابد أن تعتمد أساسًا على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التّدخّل البيداغوجي وِفْق الحاجات المميزة للتّلاميذ.

- يجب اعتماد التّقويم على وضعيات تجعل التّلميذ على وعي باستراتيجيات التّعلّم، وتمكّنه من تبنّي «الموقف التّأمّلي» لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

تصوّر جديد للتّقويم التّشخيصي في مناهج الجيل الثاني:

يتّفق جميع العاملين في حقل التّربية على أنّ التّقويم التّشخيصي بشكل عام هو محاولة حساب الفارق بين الوضعية المتوخّاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية، وهي عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السّابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكّن من اتّخاذ قرارات بيداغوجية عَنِ التّعلّم اللّاحق، ومنه تقدير الخصائص الفردية للمتعلّم، التي يُمكن أن تؤثّر إيجابا أو سلبا على المسار التّعلّمي الجديد.

هذه الرّؤية للتّقويم التّشخيصي لا يختلف فيها اثنان غير أنّ ممارسات هذا التّقويم تطرح الكثير من التّساؤلات، من حيث الغايةُ والكيفُ... !

مهما كان محلّ التّقويم فهو يمارس عن طريق عرض مجموعة تطبيقات أو تمارين لفحص مدى اكتساب المتعلّمين للموارد المعرفية في الغالب، هذا من حيث الكيف أمّا من حيث الغاية فيكتنفها الكثير من الغموض، حيث أنّ التّساؤل المطروح يكون بالشّكل الآتي : ما العمل الوجبُ القيام به بعد تشخيص النّقائص؟ وهل نتوجّه للعلاج مباشرة؟ وكيف ذلك؟ وما مصير بقيّة المتعلّمين غير المعنيّين بالعلاج؟

الإضافة إلى ما سبق ذكره وجب طرح التّساؤلات الآتية:

- هل يتوفّر المتعلّم على الاستعداد اللّازم للاستجابة لهذا التّقويم في كلّ موقع من المواقع المذكورة سلفا وهو ما يمثّل ضغطا شديدا على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء؟
- ما طبيعة التّقويم المقدّم للمتعلّمين سواء في بداية السّنة أوالفصول أوبداية الحصص التّعلّميّة؟
- ما الكفاءة المراد تشخيص مواردها في بداية السّنة مع وجود اختلاف في طبيعة المتعلّمين في القسم الواحد بين المنتقلين الجُدُد والمعيدين مِنهم؟

- يقصد به التّوظيف والاستعمال أو التّقييم.
- يتعامل مع المهارات العقلية العليا.
- يثمّن فيه العمل عالي الجودة.

أهداف التّقويم التّشخيصي للمعلّم:

- تنمية القدرة على تحليل المواد التّعلّميّة بفاعلية أكبر.
- تنميّة التّفكير فيما سيُعلّم، وكيف، ولماذا يُعلّم؟
- المساعدة على بلورة مؤشّرات التّعلّم بدقّة.
- استعمال الفارقية.

أهداف التّقويم التّشخيصي للمتعلّم:

- التّعاون مع الرّفاق بشكل فعّال لتخطّي المعيقات.
- التّبادل والتّكامل.
- القدرة على تحديد مواطن الضّعف والقوّة.
- توطين الشّعور بالانتماء للفوج.

توصيّات تتعلّق بالتّقويم:

- قيّادة التّقويم للتعلّم، وهو ما يفرض إعداد مؤشّرات التّقويم قبل الشّروع في بناء التّعلّمات.
- تحديد أسباب تعثّرات المتعلّمين من خلال طبيعة شبكات التّقويم واستغلالها لبناء أنشطة علاجية.
- تخصيص أنشطة علاجية فورية لتخطّي العثرات.
- استثمار التّقويم الذّاتي، الثّنائيّ وتقويم الأقران، لإعادة صيّاغة المنتج باعتماد حصيلة التّقويم.

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 3

تتناول اليوم في حصّة فهم المنطوق نصًّا من نصوص الأسرة والعائلة بعنوان « وداع» للكاتب: «عبد الحميد بن جلون»

حاول أنْ تُحسِن الاستماع إليه: لـ :

- تفهم فكرته العامّة وأفكاره الجزئية، تُجيد مناقشتها وتتفاعل معها.
- تستخرج عواطفه، وقيمه.
- يسهل عليك التّواصل مشافهةً بلغة سليمة فصيحة منسجمة، ويَسْهُل عليك إنتاج نصوص مشابهة له نمطًا ومضمونًا.

وداع

... عِنْدَمَا هَمَمْتُ بِاخْتِرَاقِ الْبَابِ بَعْدَ أَنْ وَدَّعْتُ أَهْلَ الْمَنْزِلِ اسْتَوْقَفَتْنِي جَدَّتِي الْبَاكِيَةُ وَقَذَفَتْ فِي وَجْهِي بِبَعْضِ الْمِلْحِ أَلاَ رَحِمَهَا اللّهُ ! لَقَدْ أَرَادَتْ بِذَلِكَ أَنْ تَضْمَنَ رُؤْيَتِي مَرَّةً أُخْرَى. وَلَكِنَّ الْمَوْتَ خَيَّبَ آمَالَهَا وَسَارَتِ الْقَافِلَةُ فِي الظَّلاَمِ حَوْلَ غُلاَمٍ عَلَى عَتَبَةِ الشَّبَابِ لِتُوَدِّعَهُ عِنْدَ مَحَطَّةِ الْقِطَارِ هَذِهِ الْمُعَتَّمَةِ الْمَعْزُولَةِ الْمُتَوَاضِعَةِ.

.... وَكَانَتْ مِئَاتُ الْخَوَاطِرِ تَصْطَرِعُ فِي نَفْسِهِ وَكَانَ الْمُسْتَقْبَلُ يَتَرَاقَصُ أَمَامَ مُخَيَّلَتِهِ بِصُوَرٍ شَتَّى تَتَبَايَنُ تَمَامَ التَّبَايُنِ عَنِ الصُّوَرِ الَّتِي تَكْشِفُ عَنْهَا الأَيَّامُ بَعْدَ ذَلِكَ. كُلُّ هَذَا وَعَيْنَاهُ لاَ تَكَادَانِ تُبَارِحَانِ وَجْهَ وَالِدِهِ الْقَلِقِ الْحَزِينِ، الَّذِي كَانَ يَنْظُرُ إِلَى ابْنِهِ يَبْتَلِعُهُ الْبِعَادُ دُونَ أَنْ يَعْرِفَ عَلَى وَجْهِ التَّدْقِيقِ، الْمَصِيرَ الَّذِي يَنْتَظِرُهُ.

.... وَفَجْأَةً تَرَدَّدَ فِي سُكُونِ اللَّيْلِ صَفِيرٌ، ثُمَّ بَعْدَ ذَلِكَ بَدَأَ دُخَّانٌ أَبْيَضُ فِي سَحْمَةِ اللَّيْلِ تَتَخَلَّلُهُ شَرَارَاتٌ حَمْرَاءُ، فَتَرَدَّدَ فِي قَلْبِي صَفِيرٌ مِثْلَ صَفِيرِهِ وَتَطَايَرَتْ شَرَارَاتٌ مِثْلَ الشَّرَارَاتِ فَقَدْ تَبَيَّنْتُ فِي الظَّلاَمِ الْحَالِكِ شَبَحَ الْقَاطِرَةِ وَهِيَ تَزْفُرُ لِتَكْبَحَ مِنْ جِمَاحِهَا حَتَّى تَتَمَكَّنَ مِنَ الْوُقُوفِ عِنْدَ الْمَحَطَّةِ، لَنْ أَنْسَى مَا حَيِيتُ الدَّمْعَتَيْنِ اللَّتَيْنِ تَرَقْرَقَتَا فِي عَيْنَيْ وَالِدِي وَهُوَ يُعَانِقُنِي الْعِنَاقَ الأَخِيرَ فَلَقَدْ تَحَوَّلَتَا بَعْدَ ذَلِكَ إِلَى جَوْهَرَتَيْنِ أُرَصِّعُ بِهِمَا ذِكْرَيَاتِي وَمَا كِدْتُ أَصْعَدُ أَنَا وَرَفِيقِي الْغُرْفَةَ حَتَّى عَادَتِ الْقَاطِرَةُ تَسْتَجْمِعُ أَنْفَاسَهَا وَتُسْمِعُ هَدِيرَهَا. ثُمَّ تَزَحْزَحَتْ ثُمَّ سَارَتْ ثُمَّ انْطَلَقَتْ فِي الظَّلاَمِ مُوَلْوِلَةً صَارِخَةً لاَ تَلْوِي عَلَى شَيْءٍ.

عبد الحميد بن جلّون

الكفاءة الختامية للمقطع:

«ينتج المتعلّم نصًّا بطوليًّا عن شهيد من شهداء الثّورة الجزائريّة المجيدة، بلغةٍ سليمة، يُضَمِّنُهُ قيّما وطنيّة، يجمع فيه بين السّرد والوصف، موظّفا: النّعت وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل والتّشبيه والجناس».

الميادين ووضعيات التعلّم	
الميدان	الوضعية التّعلّميّة
فهم المنطوق وإنتاجه	إليك مجموعة من النّصوص ذات طّابع وطنيّ: 1- أحسنِ الاستماع إليها لتُحسِنَ التحدّث، وسجّلْ ما تراه هامًّا. 2- اشرح الألفاظ الصّعبة واستوعب أفكارها. 3- تناول الكلمة وأنتج النّصّ شفاهة، ثمّ أعرضه على زملائك بلغة سليمة وكنْ مستعدًّا للرّدّ على ملاحظاتهم.
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	إليك نصوصا بمضامينها الوطنية للقراءة والشّرح والفهم: 1- اِقرأ هذه النّصوص باسْترسالٍ وتأنٍّ، قراءة واعية واستخرج منها قيَمها المتنوّعة. 2- اشرح بعض الألفاظ لتثريَ رصيدك اللّغوي. 3- ناقش بناءاتها الفكريّة وأساليبها وبعض الموارد المجنّدة فيها.
فهم المكتوب (دراسة النّصّ الأدبي)	إليك نصوصا إبداعية شعرية بطابعها الوطنيّ: 1- اِقرأها قراءة شعرية معبّرة. 2- ذلّلْ ما يصادفك من صعوبات لفظية. 3- قفْ على بعض الجوانب الفنيّة فيها.

الكفاءة الشّاملة

يتواصل التّلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة، منغّمة نصوصًا مركّبة سردية وصفية لا تقلّ عن مئة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهةً وكتابةً في وضعيات تواصلية دالّة.

متعةُ العَوْدَةِ إلَى الْوَطَنِ

عندما سَمِعْتُ النَّاسَ فِي فَرَنْسَا يَقُولُونَ لِي: «عُدْ إِلَى بِلاَدِكَ يَا بِيكُو»، عِنْدَئِذٍ أَدْرَكْتُ أَنَّ لِي وَطَنًا وَأَنَّنِي سَأُعْتَبَرُ دَائِمًا أَجْنَبِيًّا فِي غَيْرِهِ مِنَ الْأَوْطَانِ، وَقَدْ غَفَلْتُ عَنْ هذه الْحَقِيقَةِ الْخَفِيَّةِ عِشْرِينَ سَنَةً، وَحِينَمَا انْتَبَهْتُ مِنْ غَفْلَتِي صِرْتُ لاَ أُطِيقُ صَبْرًا عَلَى بِلاَدِي، وَشَعَرْتُ بِرَغْبَةٍ جَامِحَةٍ فِي زِيَارَتِهَا، وَالتَّمَتُّعِ بِخَيْرَاتِهَا، والْتِهَامِ فَوَاكِهِهَا اللَّذِيذَةِ.

وَهَكَذَا رَكِبْتُ عَلَى مَتْنِ الْبَاخِرَةِ إِلَى الجَزَائِرِ، وَكَأَنَّنِي بِأَهَالِي مَرْسِيلْيَا يَقُولُونَ لِي فِي لَهجَةٍ سَاخِرَةٍ مَاكِرَةٍ: «رُحْ إِلَى بِلاَدِكَ يَا ابْنَ الْعَرَبْ» وَتَمَثَّلْتُ نَفْسِي أَرُدُّ عَلَيْهِمْ: «أَمَّا كَوْنِي ابْنَ عَرَبِيٍّ فَهَذَا صَحِيحٌ وَلْتَعْلَمُوا أَنَّ مَدِينَةَ الجَزَائِرِ أَجْمَلُ مِنْ مَرْسِيلْيَا» وَضَحِكْتُ فِي قَرَارَةِ نَفْسِي مِنْ أَبْنَاءِ الْمُعَمِّرِينَ وَبَنَاتِهِمْ... إِنَّهُمْ يَتَصَوَّرُونَ، بَعْدَ أَنْ قَضَوْا عُطْلَةَ الصَّيْفِ فِي فَرَنْسَا، أَنَّهُمْ الآنَ عَائِدُونَ إِلَى بِلاَدِهِم. فَسَخِرْتُ مِنْهُمْ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: «أَنْتُمْ مُخْطِئُونَ يَا سَادَةُ، فَالْبِلاَدُ الَّتِي تَتَوَجَّهُونَ إِلَيْهَا لَيْسَتْ بِلاَدَكُمْ» وَحِينَمَا رَأَيْتُ قِمَمَ جِبَالِ جُرْجُرَةَ الشَّامِخَةِ تَرْتَسِمُ فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ عَلَى الْأُفُقِ الْمُجَوَّفِ بِالضَّبَابِ، وَلاَحَتْ مَدِينَةُ الجَزَائِرِ الْبَيْضَاء كَأَنَّهَا جَبَلٌ مِنَ الرُّخَامِ، غَمَرَتْنِي فَرْحَةٌ كُبْرَى، وَاقْشَعَرَّ بَدَنِي مِنَ التَّأَثُّرِ، وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: «مَا أَجْمَلَ بِلاَدِي» فَدَنَوْتُ مِنْ أَحَدِ الرُّكَّابِ، وَلَمَّا حَاذَيْتُهُ هَمَسْتُ فِي أُذُنِهِ: مَنْظَرٌ جَمِيلٌ... أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟

قَالَ فِي لَهجَةٍ لاَ تَخلُو مِنَ الْاِحْتِقَارِ: إِنَّهُ بِالْفِعْلِ مَنْظَرٌ جَمِيلٌ، وَلَكِنَّ الْمُؤْسِفَ أَنَّ الْعَرَبَ فِي تِلْكَ الْبِلاَدِ كَثِيرُونَ. وَلَم يَخطُرْ بِبَالِهِ أَنَّنِي أَحَدُهُمْ، وَحِينَئِذٍ أَدْرَكْتُ أَنَّ مَدِينَةَ الجَزَائِرِ لَيْسَتْ لَنَا نَحْنُ الْعَرَبَ بَلْ لَهم.

مولود فرعون
(الدّروب الوعرة)
ترجمة : حنفي بن عيسى

أفهمُ نّصّي:

1. ما الدّافع الذي جعل الكاتب يُسارع إلى العودة إلى الوطن؟
2. اِستخرج من النصّ العبارةَ التي تؤكّد اقتناعَ الكاتب وافتخارَهُ بنسبه العربيّ.
3. لماذا ضحك الكاتب في قرارة نفسه؟ وبماذا شعر لمّا رأى قِمَمَ جبالِ جرجرة؟
4. ما هي الصِّفة الحميدة التي خصَّ بها الكاتبُ قَوْمَهُ؟
5. في النصِّ إشارةٌ إلى تمسُّك الكاتب بوطنه، دلّ عليها، وما رأيك الشخصيّ فيها.

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

لا أطيق: لا أحْتَمِلُ. جامحة: من الجمُوح، والمعنى: لا يمكن ردّها، رجل جَمُوحٌ: يركب هواهُ فلا يمكن ردّه. التِهام: أكْل. يتباهون: يفتخرون.

أشرحُ كلماتي:

بِيكُو. تَمَثَّلْتُ نَفْسِي.

أتذوّق نصّي

عُدْ إلى قصيدة الشّاعر «أحمد شوقي».

- اِقرأها قراءة معبِّرة منغّمة، وبصوت عالٍ مرتفع.
- اِختر أيَّ بيتٍ من أبياتها ثم حدّد: الشّطر الأوّل (الصّدر) والشّطر الثّاني (العَجُز).
- حدّد ثلاثَ قِطَعٍ شعريّة من النّصّ الكلّي.
- اِستخرج من النّصّ عبارةً أعجبتكَ كثيرًا.
- اِحفظ البيتَ الأخير مع استظهاره في الحصّة المقبلة.

إنتاج المكتوب

الوصف

1- أعرفُ :

اقرأ النّصّ الآتي من قصّة «أمّ السّعد» لأبي العيد دودو.

«وكانتْ أُمُّ السَّعْدِ امْرأةً في العَقْدِ الخامِسِ من عُمُرِهَا، طويلةَ القامَةِ رَقيقَةَ العُودِ، بيضَاءَ البشرةِ، مرفوعَةَ الرّأسِ أبدًا، ذاتَ نظْرَةٍ لاَ تَخْلُو من حِدَّةٍ، ومَرَدُّ ذلك ضُعْفُ بَصرِهَا منذُ الوِلاَدَةِ، فهيَ تَفْتَحُ عينيْهَا بِشِدَّةٍ وتُوَتِّرُ جبينَهَا كُلَّمَا رَكَّزَتْ نظرها على شيْءٍ معيّنٍ. وقَدْ وَخَطَ الشّيْبُ شَعْرَها ؛ ولكنَّها لاَ تَزَال تحتَفِظُ بالكثيرِ من نشَاطِهَا وحَيَوِيّتِها».

- عمّ تتحدّثُ هذه الفقرة؟
- هل تعرّفت عليها؟ كيف ذلك؟
- تمعّن جيّدًا في أسلوبها وتراكيبها. ماذا تضمّنت؟
- فبأيّ أسلوب جاءت هذه الفقرة؟
- ما هو الوصف إذًا؟

الإستنتاج

الوصف إعطاء معلومات أو بيانات أو أوصاف عن كائن حي (شخص، حيوان، نبات) أو شيء، وذلك بالتزام الصّدق. والغرض منه التّعريف بالموصوف.

2- أتدرّبُ:

أ-صف في فقرةٍ القسمَ الذي تدرسُ فيه.

ب-صف أحَدَ أصدقائك في عدّة أسطر.

ملخّص:

نهدف من خلال هذه الدّراسة الموسومة بـ " تأثير التّرجمة في وضع مناهج تعليم اللّغة العربية

–الطور المتوسط نموذجا– إلى الوقوف على الإشكال التّرجمي في مناهج التّعليم في الطّور المتوسط و التّي تعتمد أساسا على المقاربة بالكفاءات و ذلك من أجل رصد وتحليل الأخطاء وتأثيراتها ومن ثمّ اقتراح البدائل لتجاوز الارتباك اللّغوي والقهر التّرجمي .

كلمات مفتاحية: الإشكال التّرجمي– مناهج التّعليم–المقاربة بالكفاءات– تأثيرات التّرجمة– خلل لغوي– القهر التّرجمي.

Résumé :

Notre étude intitulée : « l'impact de la traduction dans la conception de curriculum scolaire de la langue arabe à l'école moyenne en Algérie» aspire à jeter la lumière sur les zones d'opacité traductologique dans ce curriculum qui repose essentiellement sur l'approche par compétences pour cerner et analyser les défaillances afin de suggérer des alternatives pour surpasser le dysfonctionnement linguistique et les contraintes traductologiques.

Mots clés : opacité traductologique - curriculum scolaire - approche par compétences - impact de traduction- dysfonctionnement linguistique- contraintes traductologiques.

Abstract :

The aim of this study entitled : « the impact of translation in the conception of school curriculum of arabic language at the algerian middle school » is to highlight the transaltion problems in this curriculum which rely essentially on competency- based approach to monitor, supervise and analyze failures and their impact, and then suggest alternatives in order to overcome the linguistic dysfunction and translation constraint.

Keywords : translation problems- school curriculum- competency-based approach- translation impact- linguistic dysfunction- translation constraints.