الفصل التاسع عشر

ترجمة الكتاب المدرسي أم «سرير بروكست»[1]؟

أحمد أوزي[*]

ملخص: يطرح هذا البحث قضية ترجمة الكتاب المدرسي والإشكالية المصاحبة لكل ترجمة، بين ترجمة حرفية لا تعبأ بثقافة المجتمع الذي تنقل عن لغته، وبين ترجمة معنوية فنية تركز على المضمون الفكري وليس فقط على القالب اللغوي وحده. ويرى الكاتب أن على مترجم الكتاب المدرسي أن يكون متبحراً، ليس فقط باللغتين المعنيتين بعملية الترجمة، بل وبثقافة وحضارة الشعبين اللذين يتكلمان هاتين اللغتين. وإلى جانب الإشكالية اللغوية والحضارية في عملية ترجمة الكتاب المدرسي ثمة إشكاليات معرفية وتربوية ونفسية وأيديولوجية بل وسياسية أيضاً، وصولاً إلى إشكالية الصور والإخراج الفني للكتاب المدرسي وتقادم مضمونه العلمي سنة إثر سنة. ولكن رغم هذه الإشكاليات، فإن الباحث يخلص إلى وجود حاجة إلى الترجمة المدرسية في الدول المتأخرة علمياً إلى أن تصبح قادرة على التأليف والإنتاج العلمي بقوتها الذاتية.

تمهيد

تعتبر الترجمة عموماً وسيلة هامة من وسائل التثاقف والاتصال بين الحضارات والشعوب منذ أقدم العصور. ويسجل تاريخ الحضارة العربية الاهتمام الكبير الذي

---

(١) ما من عملية ترجمة إلا وتحاول أن تدخل النص المترجم في سياق ثقافي للمترجم. وهي بذلك عملية تذكرنا بالأسطورة اليونانية للشخص الخارج عن القانون والذي كان يعاقب ضحاياه بإرغامهم على التمدد على سرير هيأه على مقاسه فمن كانت قامته أطول من السرير قطع ما هو زائد من أطرافه ومن كانت قامته أقصر من السرير مدده حتى تطول قامته ويفارق الحياة. فالضحية في كلتا الحالتين معرض للتغيير (وهبه، ٢٠٠٣، ص ٥١). لذلك يعبر البعض أن الترجمة مثلها مثل النقد الأدبي عملية خيانة للنص الأصلي.

(*) كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط المملكة المغربية.

أولاه الخلفاء الراشدون في العصر العباسي للترجمة، والدور الرئيس الذي لعبته في نقل العديد من العلوم والمعارف التي تشكل نبراس الحضارة ومشعلها الفكري إلى اللغة العربية، يشهد على ذلك ما تم ترجمته من أمهات الكتب في «دار الحكمة» المعروفة في عصر المأمون، والتي أنشئت لهدف ترجمة علوم مختلف الأمم لاستيعابها وهضمها، استعدادا إلى الانتقال إلى مرحلة الإنتاج العلمي والفكري الأصيل.

ولئن لعبت الترجمة دوراً أساسياً في تطوير الشعوب وتلقحها بخبرات وتجارب بعضها البعض، فإنها طرحت وما فتئت تطرح منذ بداية ممارستها، العديد من الإشكالات الثقافية والابستمولوجية واللسنية. ولعل أقدم وأشهر الجدال والنقاش الذي أثير حول الترجمة، ذلك الذي أثير بصدد نصوص الكتب الدينية، مما جعل بعض المصلحين الدينيين[٢] يدعون الناس إلى تعلم القراءة ولغة الكتاب المقدس لقراءته وفهمه مباشرة وبدون وسيط يترجم ويفسر ويؤول نصوصه لأهداف مغرضة. فالترجمة إذن مافتئت تثير العديد من الإشكالات التي واكبت وظيفتها ومسيرتها رغم الدور الإيجابي الذي تلعبه. بيد أن هذه الإشكالات اتخذت اتجاها وأهمية كبيرة في الوقت الحاضر أمام بروز الكيانات وتميز الهويات، مع ما يرافق كل إنتاج فكري من حمولة ثقافية وإيديولوجية متميزة، لا يسهل عبورها وانتقالها من موطنها الأم وزرعها بسهولة في بيئة جديدة قد تصبح فيها عرضة للاغتراب.

ولمقاربة الإشكالية التي تطرحها ترجمة الكتب المدرسية فإنه ينبغي القيام قبل ذلك بتحليل فكري نقدي للدور الرئيس الذي تلعبه هذه الكتب، باعتبارها، إلى جانب كل من المعلم ووسائل الإعلام أهم الأدوات الديداكتيكية في عالم اليوم. فالكتب المدرسية إلى جانب دورها التعليمي تقوم بتوطيد وتعزيز الهوية الثقافية والوطنية، وخلق الشخصية المتجانسة، ثقافيا وحضاريا، فهي تشكل أحد الأدوات التعليمية الهامة في عملية التنشئة التربوية. لذلك نجد أنه من الطبيعي أن يطرح للنقاش ترجمتها ونقل مضامينها من ثقافة إلى أخرى، فهي ليست لباسا جاهزا (Prêt-à-porter) يمكن أن يصلح لكل مستعمل، وإنما قد يؤدي اقتلاعها من وسطها الذي ألفت فيه لاستخدامها في بيئة أخرى لم تهيأ لها أصلا، إلى حدوث آثار

(٢) مارتن لوثر على سبيل المثال.

جانبية، يقاس تأثيرها بمدى الاختلاف القائم بين موطن النشأة وموطن التهجير.

إن أهمية الكتب المدرسية في المنظومة التربوية جعلت العديد من المربين، قديما وحديثا يتطرقون إلى قضاياها المتعددة. فالمربي الفرنسي جاستون ميالاري (Mialaret, 1991, p. 484) يوضح أن تاريخ التربية على امتداده الطويل اتسم بنقاش عميق حول مكانة الكتب المدرسية ودورها في قلب السيرورة التعلمية. فالبعض يجعلها في قمة الأدوات التعليمية، كما هو الحال بالنسبة إلى «آلان» Alain الذي يذكر في كتابه «أحاديث» *Propos XLI* أن الكتاب المدرسي بمثابة المعلم القائد، والآخرون من مستعمليه يعتبرون أتباعا له. وعلى النقيض من ذلك نجد «روسو» Rousseau في كتابه «إميل» يقول بأنه يكره الكتب لأنها لا تعلم سوى الحديث عما لا نعرفه. أما «مونتايني» Montaigne في كتابه «الرسائل» *Essais* فقد صب جام غضبه على المعارف التي تتناقلها الكتب، هذا، مع أنه عاد إلى القول في موضع آخر بأن معارف الكتب تسمح بالمتاجرة مع الذين سبقونا وعاشوا في الماضي.

ومهما كانت قيمة الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، فإننا لا نستطيع الشك بان ظهوره شكل ثورة في الميدان البيداغوجي، وأنه بالشكل المتطور والمتقدم الذي ينتج به في الدول المتقدمة أكسب المتعلمين نوعاً من الاستقلال عن هيمنة المدرسين في عملية التعلم.

أولاً: تعريف الكتاب المدرسي

هناك تعاريف عديدة للكتاب المدرسي، نذكر من بينها التعاريف التالية:

١. تعريف القاموس البيداغوجي لأرينيلا وآخرين (Arénilla et al., 1996): الكتاب المدرسي نوع خاص من الكتب موجه كما يدل عليه اسمه، ليكون في متناول المتعلم، وهو يتعلق بمادة معرفية معينة، وما ينبغي معرفته فيها، يعرضها، بطريقة سهلة ومبسطة.

٢. تعريف قاموس «لوجيندر» (Legendre, 1988): إنه كل كتاب مطبوع موجه إلى التلميذ؛ قد تصاحبه بعض الوثائق السمعية-البصرية أو وسائل أخرى بيداغوجية تعالج مجموع العناصر الهامة في مقرر دراسي للسنة أو لمجموع السنوات.

٣. تعريف «فيفيان دو لاندشير» (De Landsheere, 1992): الكتاب المدرسي

عبارة عن مؤلف ديداكتيكي تم إعداده لتعلم المعارف التي أعدت لبرنامج، أو إنه يشكل مضمون علم، أو مجموعة علوم محددة، يمكن استيعابها.

من خلال التعاريف السابقة نستطيع أن نستخلص، أن الكتاب المدرسي، عبارة عن وسيلة من بين الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم؛ يقوم بنقل وتقديم وتوضيح المضامين المعرفية التعليمية – التعلمية، والتمارين أو التجارب المساعدة على استيعاب مضمون مقرر معرفي معين (أوزي، ٢٠٠٦، ٢١٤).

وعلى الرغم من التقدم الهائل الذي حققته تكنولوجيا المعلومات في عالم اليوم، فإن الكتاب المدرسي، ما يزال يقوم بدوره، كأداة تعليمية، تفرض وجودها، في مجال نقل المعلومات والمعارف إلى المتعلمين.

ثانياً: ظهور الكتاب المدرسي

يرى مؤرخو الفكر التربوي في الغرب، أن أول شكل منظم للكتاب المدرسي، ظهر في القرن السادس عشر الميلادي، على يد «كومينوس» Comenius (1592 - 1670)، الذي يعتبر أول مؤلف للكتب المدرسية الموجهة إلى التلاميذ وإلى المعلمين، وقد استطاع أن يدخل في هذه الكتب صورا حقيقية عوض الصور الرمزية.

أما في العالم العربي والإسلامي، فإننا نجد العديد من الكتب المختصرة والمبسطة الموجهة إلى المتعلمين في مختلف أصناف العلوم. فقد عمد بعض المفكرين إلى وضع كتب موجهة إلى مستويات مختلفة من القراء في العلم الواحد، وهكذا ظهرت كتب مختصرة ومبوبة في علوم الفقه والحديث واللغة والطب والجغرافية والتاريخ . . الخ.

غير أن مفهوم الكتاب المدرسي بشكله الحديث والمتطور، شكلا ومضمونا ومنهجا، من الصعب الحديث عنه قبل ظهور علوم التربية في القرن العشرين، حيث ساعدت العلوم السلوكية على معرفة نفسية المتعلمين، وأساليب تعليمهم وتعلمهم، وظهرت مختلف الطرق البيداغوجية في التدريس، وذللت العديد من الصعاب على المتعلمين والمعلمين على حد سواء. ومن الناحية الشكلية ساعدت الطباعة العصرية والتصوير الفوتوغرافي وفن التصميم على أغناء الكتب وتقديمها في شكل أنيق

وجذاب، يغري المتعلمين للإقبال عليها، ويسهل عليهم عملية التعلم. لهذا نجد أن الكتب المدرسية عرفت تطورا نوعيا هاما خلال القرن العشرين، بعد أن كانت في بدايته لا تختلف كثيرا عن الكتب الأخرى. إن ظهور سيكولوجية الطفل وتطور علم النفس المعرفي وتطور فن الطباعة تعتبر كلها عوامل ساعدت بدون شك، على ظهور الكتاب المدرسي في حلته الجديدة والفاخرة.

ثالثاً: الحمولة الثقافية والإيديولوجية لمضمون الكتاب المدرسي

إن كل نظام تربوي وتعليمي في أي مجتمع من المجتمعات، يحاول أن يشكل أفراده على نمط شخصية معينة، سواء كان ذلك بوعي منه أو بغيره، وذلك عبر سيرورة التنشئة الاجتماعية، التي تحدد لها نموذجا وتصورا ثقافيا معينا لما ينبغي أن تكون عليه الشخصية النموذج، وما ينبغي أن تستدخله في النشء من قيم واتجاهات، يرتضيها المجتمع في تاريخه، ودينه، وفلسفته، وأعرافه، تبعاً لطموحاته ومنتظراته المستقبلية، وطبيعة التحديات التي يواجهها المجتمع في وقته الراهن.

ولعل الكتاب المدرسي بدون منازع، يشكل أحد أهم الأدوات التربوية والتعليمية المشحونة بالبنيات الثقافية للمجتمع، والتي تعكس طبيعته الاجتماعية والدينية والفكرية والثقافية والسياسية والعلمية، عبر مضمون نصوصه-التي تم اختيارها بدقة من قبل «حراس» النسق الثقافي والإيديولوجي للدولة-حتى تقوم هذه الأداة التعليمية بمهمتها التربوية، كما تريدها السياسة الرسمية العامة للمجتمع. ومن أجل تحقيق هذه الغاية جند كل نظام تربوي وتعليمي جيشاً من المراقبين أو المفتشين للسهر على التطبيق الحرفي لمضامين الكتاب المدرسي نصا وروحا.

وتبعاً لذلك فإن الكتاب المدرسي لا ينقل إلى المتعلمين معلومات ومعارف مجردة أو محايدة، وإنما ينقل إليهم معلومات ومعارف مشبعة بطابع إيديولوجي وتصور بيداغوجي معين. حقاً إن الكتب المدرسية تتفاوت في درجة تشبعها الإيديولوجي من تخصص معرفي إلى آخر؛ إذ كتب التاريخ وكتب القراءة أكثر تشبعا بالفكر الإيديولوجي مقارنة بكتب الرياضيات أو العلوم الدقيقة.

إن نصوص كتب التاريخ وكتب القراءة تشيع اتجاهات وقيم وتصورات معينة عن الحياة والمجتمع (De Landsheere, 1992, p. 274)، مما لا يعني بتاتا أن

المواد العلمية الأخرى نقية وصافية من كل الشوائب الإيديولوجية، فكل المواد الدراسية تخدم المنهج أو المقرر الدراسي في عمومه، والذي يعلن عن مقاصده ونواياه في الأهداف الضمنية أو المعبرة عنها صراحة. فالمقاربة التي تعالج بها موضوعات الجغرافية البشرية أو موضوعات التاريخ أو حتى تمارين الحساب أو موضوعات البيولوجيا كلها مشبّعة بالنوايا الشعورية أو اللاشعورية للمؤلف من جهة، والمدرس الذي تمر عبر قناته كل المعلومات والمعارف، مما يجعله بدوره يلونها بمقدار تشبعه الثقافي والإيديولوجي الخاص، من جهة ثانية؛ هذا فضلا عن الهوية الثقافية الأولى التي تنطلق بها كل النصوص التي تشكل مجموع مضامين الكتاب عند اختيارها.

رابعاً: الإشكاليات التي تطرحها ترجمة الكتاب المدرسي

إن الإشكاليات التي تطرحها ترجمة الكتاب المدرسي لا تقتصر على هذا النوع من الكتب، وإنما يمكن أن تصدق أيضا على كل ترجمة تحاول أن تكون أمينة لأصولها فتأتي على شكل ترجمة تقنية خالصة وليس ترجمة فنية يهمها نقل المعنى المدرك في ثقافة المترجم. إن المشكل إذن ليس في الترجمة بقدر ما هو في المترجم الذي قد يتقيد بالصور وبالحمولة الثقافية للغة التي أفرزت نصا معينا للتعبير عن مضمون ما في بيئة اجتماعية وتاريخية معينة أو يتصرف في الترجمة بحس ودقة الفنان الذي يحتفظ بالروح أو بالفكرة الجوهرية، مهما تغير قالبها اللغوي في البيئة الجديدة التي تنقل إليها.

والواقع أن ترجمة الكتاب المدرسي يثير العديد من الإشكالات بدءا من الإشكالية المعجمية (Lexique) المتعلقة باللغة وتراكيبها، والتي تختلف من لغة إلى أخرى، إلى مشكل غياب المعاجم الدقيقة المتخصصة في العديد من اللغات، ثم احتياج بعض النصوص إلى التخطيط والتنظيم إن لم نقل إلى صياغة جديدة للأفكار الواردة فيه، حتى يسهل ترجمتها إلى لغة أخرى[٣]، ثم ضرورة إحاطة المترجم

(٣) إن بعض الجمعيات المختصة في الترجمة بدأت في الآونة الأخيرة تطالب أن يكون المترجم مؤلفا مشاركا في العمل الذي قام بترجمته وذلك لشدة الجهد المبذول في الترجمة لتطويع النص وإدماجه في السياق الثقافي الجديد الذي ترجم إليه.

بالثقافة وحضارة اللغتين معاً: ثقافة لغة النص الذي سيترجم، وثقافة اللغة التي سيترجم إليها. وهناك إشكالية اختلاف الصور الفنية والبلاغية الحاملة للمعاني من لغة إلى أخرى؛ فالترجمة في سياقها اللغوي لا تعني مجرد نقل نص من لغة إلى أخرى، وإنما تهدف أيضا إلى نقل تراثها العلمي والحضاري (أبو العزم، ٢٠٠٤، ١١).

إلى جانب الإشكاليات السابقة، فهناك إشكاليات أخرى عديدة، نعرض إليها في الآتي:

أ. **إشكالية ثقافية وحضارية**: النصوص القرائية للكتاب المدرسي، سواء كانت نصوصاً علمية أم نصوصا أدبية تكون في الغالب الأعم عند وضعها مراعية للمستوى العلمي والأدبي الذي بلغه المجتمع الذي سوف تتداول فيه، فلا يعقل أن نخاطب أفراد مجتمع ما بلغة أو ذهنية لم يعرفها أو لم يصل إلى مستوى مداركها. وقد قال علي (كرم الله وجهه): «خاطبوا الناس على قدر عقولهم». ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن تأليف أي نص يحكمه مستوى ثقافي وحضاري معين، يفهم ذلك النص في سياقه، وإذا ترجم الكتاب إلى لغة مجتمع لم يصل بحكم تطوره إلى مستوى المجتمع الأصلي الذي ألف فيه الكتاب، فإنه لا يفهم، ولا يستوعب متعلموه مضامين النصوص بشكل جيد. فالإدراك الذي يساعدنا في فك شيفرات ورموز مضامين النصوص نستعين فيه بمدركاتنا وتمثلاتنا البيئية السابقة والمحدودة في الزمان والمكان. إن الإدراك والفهم محكومان بالثقافة والحضارة التي ينشأ فيها الشخص، لذلك عندما يترجم القرآن مثلا إلى لغة لها مقومات ثقافية وحضارية مختلفة، يصعب فهم الصور البلاغية التي تستخدم فيه. مثلاً الآية التي تقول عند الحديث عن الله تعالى ما معناه، أنه هو الذي رفع السماء بغير أعمدة. فالعربي بيته عبارة عن خيمة أساس قيامها وجود العماد التي تسند جدرانه.. الخ فعظمة الله لديه يمكن تصورها بقدرته على رفع السماء بغير أعمدة. فكيف نترجم هذه الصورة المرتبطة بمستوى حضاري معين لكي تدرك بنفس المعنى والصورة البلاغية المقنعة في حضارة ناطحات السحاب مثلاً؟ ولهذه الأسباب فإننا نجد العديد من المتعلمين يقرؤون نصوصا علمية في الكتاب المدرسي دون فهمها، لأن تلك النصوص ألفت في مجتمع له سياق ثقافي وحضاري مختلف عن سياق مجتمعهم. هذا، ويمكن أن نفسر فشل العديد من حملات محو الأمية وتعليم الكبار بسوء اختيار الكتب القرائية الملائمة لاهتمامات ومدارك المتعلمين الكبار، الذين لهم اهتمام وعالم مختلف عن

عالم واهتمامات الصغار. ويذكر في هذا الصدد أن أحد الباحثين قام بعرض شريط وثائقي يتضمن العديد من الآليات والجرارات وأدوات تقنية صناعية على سكان قرية نائية بدائية لا يوجد في بيئتهم نظيرها ولا يعرفونها. وعند انتهاء العرض طلب الباحث من الحاضرين أن يذكروا ويصفوا ما شاهدوه، وفي غمرة الصمت الذي تملك الجميع، بادر أحد الحاضرين إلى القول بأنه شاهد دجاجة تعبر الطريق، فهو كغيره من المشاهدين للشريط لم يدرك سوى هذه الدجاجة التي تشكل أحد مدركات بيئتهم. ومعنى ذلك أننا لا ندرك بأبصارنا وعقولنا فقط، وإنما ندرك أيضا بثقافتنا التي تشكل قالبا لتخيلاتنا وتصوراتنا المساعدة على الإدراك والفهم.

ب. **إشكالية اقتصادية وسياسية وإيديولوجية**: من المؤكد أن الكتاب المدرسي يعتبر أحد الأدوات التعليمية الأساسية التي تستخدمها الدولة، ليس من أجل التنشئة الاجتماعية وحسب، وإنما أيضا من أجل التنشئة السياسية. فالنصوص التي تشكل المنهاج الدراسي يتم اختيارها بعناية لتحقق الأغراض المسطرة في الأهداف المعلنة صراحة أو ضمنياً. ولتوضيح ذلك، يكفي أن نقارن بين الكتاب المدرسي المتداول في نظام اشتراكي وآخر في نظام رأسمالي، لنرى بوضوح أريج النظامين واضحا في مضامينهما. ومن هنا يطرح السؤال حول مشروعية ترجمة الكتاب المدرسي دون أخذ بعين الاعتبار هذا الأريج السياسي والإيديولوجي الذي تتشبع به مختلف النصوص، إلا إذا كان المجتمع الذي يترجم إليه هذا الكتاب يسود فيه نفس النظام السياسي أو يسعى إلى الترويج له استعدادا لتبنيه.

إذا كان الكتاب المدرسي يلعب دوراً استشرافياً، فهل نستطيع أن نقول بأن ما يستشرفه هذا المجتمع بحسب وضعه السياسي والاقتصادي ونوع التحديات التي يواجهها تنطبق على ما يستشرفه مجتمع آخر له وضع مختلف، ينقل أو يترجم إليه الكتاب المدرسي؟ لا شك أن الآمال والطموحات ومستوى الإنجازات والتطلعات تختلف من مجتمع إلى آخر. إن النصوص التي يضمها الكتاب المدرسي هي لمؤلفين يكتبون ببنيات ثقافية واجتماعية ودينية واقتصادية معينة كما يرى «جولدمان». ذلك أن الشخصية الأكثر قوة في العمل الأدبي هي تلك التي تتطابق بكيفية أفضل مع حياة الفكر، أي مع القوى الجوهرية للوعي الاجتماعي في مظاهره الفعالة والمبدعة (جولدمان، ١٩٨٢، ص ١٥)، لذلك فإنه لا يمكن فهم العديد من الأعمال الأدبية لمؤلفين كبارا دون فهم واستحضار بيئة وعصر كتابها، بكل ما تزخر به عصورهم من

قضايا ومشكلات؛ فالكتابة ليست تعبيراً مباشراً عن صاحبها فحسب، كما يذهب التحليل النفسي إلى ذلك، وإنما هي تعبير أيضا عن المجتمع وعن العصر الذي يؤطر البنيات الذهنية للمؤلف.

ج. **إشكالية علمية ومعرفية**: قد يبدو لأول وهلة أن ترجمة الكتب المدرسية العلمية لا يثير نفس الإشكالات التي تطرحها كتب التاريخ أو القراءة، غير أن الواقع غير ذلك فالكتب المدرسية في المواد العلمية عندما يتم تأليفها يكون ذلك في سياق ثقافي وعلمي وتاريخي معين، وإذا تمت ترجمتها إلى لغة جديدة قد لا تتمكن تلك اللغة بحكم ظروفها الثقافية والتاريخية من استيعاب أو استحضار نفس الصور والتضمينات الفكرية في اللغة التي ألف بها الكتاب في أصله، مما يفقد تلك النصوص دقتها ومعناها الذي كانت عليه. وهذا هو السبب الذي يجعل العديد من المتعلمين في بعض البلدان العربية يصرحون أنهم لا يفهمون شيئاً من بعض النصوص التي يقرؤونها في الكتب العلمية المترجمة.

د. **إشكالية نفسية وذهنية**: من غير شك أن معالجة المعلومات والمعارف يتم بشكل يكاد يكون متشابها لدى الإنسان. غير أن عملية بنينة المعلومات والمعارف وتنظيمها تختلف باختلاف أساليب التعليم والتعلم التي درب عليها المتعلم منذ السنوات المبكرة من حياته. وهذا ما يدعى في علم النفس المعرفي بأسلوب التعلم الذي يميز المتعلمين في ما بينهم، ويجعل كل واحد يعالج المعلومات بطريقته الخاصة. ولعل سيادة هذا الأسلوب التعليمي أو ذلك في هذه البيئة أو تلك، يجعل من الصعب تعميم الكتب المدرسية في البيئات غير المتجانسة لغويا، بحيث لا يكفي مجرد اللجوء إلى ترجمتها إلى لغة مجتمع آخر لتغدو قابلة للاستعمال. وللدلالة على ذلك، نجد أن طريقة تصور الطفل الياباني للمعلومات واستيعابه لها تختلف عن الطريقة التي يستخدمها الطفل الأوروبي، كما تختلف عن الطريقة التي يوظفها الطفل العربي، وذلك تبعا للحمولة اللغوية لكل واحد منهم ولأسلوب التنظيم الذهني، الذي يترتب على استقبال المعلومات في لغته وتصورها وإدراكها وتخزينها واسترجاعها.

– البنيات الفكرية للغة الأجنبية غير البنيات اللغوية للغة العربية، فالعربية تبدأ من اليمين إلى اليسار مثلا، والفرنسية والإنجليزية تبدآن من اليسار إلى اليمين، واليابانية من أعلى إلى أسفل. فالنص الذي نترجمه مثلا من كتاب مدرسي ياباني

يعتمد لغة إيحائية، يعتمد فيه المتعلم على الصور في استحضار المفاهيم. وهو غير النص الذي نترجمه من لغة أخرى، أوروبية أو غيرها من اللغات الأخرى التي تعتمد منطقا آخر في الفهم..

– الميكانيزمات الذهنية التي تتعامل معها كل لغة تختلف من لغة إلى أخرى، وذلك بحسب الحمولة الثقافية المميزة لكل لغة وتاريخها الاجتماعي، ولتوضيح ذلك نستحضر ما يشعر به التلميذ الذي يتنقل من القراءة في الكتاب المدرسي باللغة العربية إلى القراءة في كتاب آخر باللغة الفرنسية مثلا، فالكتاب الأول مبني وفق نظام ذهني مستمد من ثقافة الطفل وعاداته ونظام حياته، ومن غير شك أن هذا التبنين سوف يختلف إذا انتقل من كتاب إلى آخر، كم تلاحظ ذلك جانين سو Seux في بحثها (أوزي، ١٩٨٨، ص ٧٩). ولنتصور أيضا التناقض واختلاف مناولة الموضوعات ومعالجتها ذهنيا بين طفلين أخوين يعيشان في بيت واحد، احدهما يدرس في مدرسة فرنسية التكوين والآخر في مدرسة وطنية تعتمد اللغة العربية فقط في التدريس خلال المرحلة الأولى من التعليم، فبدون شك سوف يختلفان ويتناقضان إن لم نقل يتصارعان في معالجتهما للأمور وفي القيم التي يتبنيانها، كل واحد منهما له مواقف واتجاهات مختلفة نحو موضوعات وسطه الاجتماعي والطبيعي.

هـ. **إشكالية بيداغوجية**: إن تأليف الكتاب المدرسي يستدعي قبل كل شيء نوع المتعلم الذي يتوجه إليه الكتاب، بمعنى أن الخطاب التربوي والبيداغوجي لا يمكن أن يسبق المتلقي، أو كما يقال عادة «لكل مقام مقال» أو كما يقال أيضا بالنسبة إلى الطلاب المعلمين لحثهم على معرفة المتعلم وعدم الاكتفاء بمعرفة المادة التي سيعلمونها: «إن فعل علم ينصب مفعولين»، فلكي تعلم الحساب لا بد أن تعرف المتعلم أيضا، فلا يكفي معرفة مادة التعلم أي الحساب. كما أن نوع الممارسة التربوية المتبعة تكون بحسب نوع التمثل الذي يكونه المدرس عن المتعلم. ومن المعروف أن مستوى الوعي البيداغوجي الذي يؤسس سيرورة الكتاب المدرسي وينبني على أساسها في المجتمع الذي يؤلف فيه لا يمكن أن يساوي نفس المستوى في المجتمع الذي يترجم إليه، وإلا لما تمت عملية الترجمة نفسها، واعتمد المجتمع على قدراته وإمكاناته الذاتية الخاصة.

و. **إشكالية الصور والإخراج الفني في الكتاب المدرسي**: من الواضح أن الصور والرسوم البيانية التي يتم تذييلها في الكتاب المدرسي مستمدة من بيئة المتعلم الذي

ألف الكتاب المدرسي في بيئته. فلا معنى لنقل صورة البحر لكي تكون وسيلة إيضاح بالنسبة إلى طفل ينشأ في بيئة صحراوية بعيدة عن البحر ولم يره قط في حياته. كما أن قيم مجتمع معين تسمح بصور معينة قد لا يسمح بها مجتمع آخر، مما يجعل نقل الصور المصاحبة لنصوص الكتب المدرسية يطرح بدوره إشكالا آخر. ونفس الأمر بالنسبة للإخراج الفني الذي يرتبط بالمستوى الفني والتقني الذي وصل إليه المجتمع الذي أنتج الكتاب، ومن الصعب أن نسلم بأن المجتمع الذي ترجم إليه قد وصل بدوره إلى نفس المستوى في التذوق الفني للمجتمع الذي أنتج الكتاب. فمستويات الإدراك تختلف والإدراك عملية انتقاء واختيار لما اعتاد عليه الفرد في بيئته.

ز. **تدخل ذاتية المترجم خلال عملية الترجمة**: غير خاف أن مترجم الكتاب المدرسي إنسان ينتمي إلى زمان ومكان معينين، وله انتماء سياسي وديني واجتماعي وتاريخي محدد، ومن الصعب تجريده من هذه المعطيات ليكون أمينا في نقل مضمون ما يترجمه من لغته الأصلية إلى اللغة الجديدة. بل إن لكل لغة صورها وتضميناتها الخاصة بها، مما يصعب معه نقل الفكرة بنفس حمولتها الدلالية من لغة إلى لغة أخرى. ومن هنا يمكن أن يصدق على الترجمة ما يصدق على النقد الأدبي الذي هو تحليل لمقاصد الأديب والذي يعتبره النقاد عملية خيانة للنص الأصلي أو ما اصطلحنا على تسميته في عنوان هذه المداخلة «سرير بروكست». إذ لو أردنا تعبيرا أدق لشبهنا عملية الترجمة بسرير بروكست قاطع الطرق في الأسطورة اليونانية المشهورة، الذي كانت له طريقة خاصة في تعذيب ضحاياه. فقد كان يضع ضحيته على خشب فإذا كانت الضحية قصيرة يقوم بتمديدها قسرا لتكون في حجم سرير التعذيب، وإذا كانت الضحية طويلة تتجاوز مقياس السرير فإنه يقطع الأجزاء الزائدة. ومعنى ذلك أن الضحية تخضع للتعذيب في كلتي الحالتين. فهذه هي حال النص الذي يترجم، فإنه يقرأ من زاوية الحمولة الفكرية والإيديولوجية للمترجم ويتأثر بسياق الترجمة ودوافعها وحاجة المترجم لاستخدامها بشكل خاص في الكتاب المدرسي الذي يرسم له أهدافا محددة، ينبغي أن يحققها، خلال السيرورة التعليمية، عبر الأهداف والمقاصد والمرامي التي تحددها له السياسة التعليمية للدولة.

ح. **اتصاف مضامين الكتاب المدرسي المترجم بالتقادم**: من بين الإشكاليات الأخرى التي يطرحها الكتاب المدرسي عموما، اتصاف معارفه بالقدم الذي يصل أحيانا إلى التجاوز للواقع ولأحداثه المعاشة. فالكتاب المدرسي عبارة عن عملية

جمع واختيار وتصنيف لنصوص لمؤلفين ومفكرين ينتمون إلى فترات تاريخية مختلفة، وقد تكون موضوعات نصوصهم من الناحية الأدبية أو العلمية أو السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية متجاوزة في بعض الأحيان، مما يخلق هوة أو فاصلا زمنيا كبيرا بين ما تتحدث عنه هذه النصوص، وبين الواقع المعاش الذي يراه ويعيش فيه المتعلم. وبذلك يغدو الكتاب المدرسي وسيلة لا تساعد المتعلم على الاندماج في مجتمعه، بقدر ما تعمل على انحرافه، وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها «سوزان مولو» (Mollo, 1969) والمنشورة في كتابها « المدرسة في المجتمع» (L'Ecole dans la société). فقد بينت الدراسة الطابع الحضاري العتيق الذي تتحدث عنه نصوص كتب القراءة، واستخلصت أن المدرسة تشكل أداة لانحراف المتعلمين، فهي تتحدث عن أشياء لا وجود لها في مجتمعهم الراهن الذي يعيشون فيه. وهذا ما يميز المعلومات والمعارف التي تختزنها الكتب ولقد انتقدها «ميرلوبونتي» في محاضرته المشهورة التي ألقاها في الدرس الافتتاحي بالكوليج دو فرانس، والتي عاد فيها للتذكير بالتعليم الحي الذي كان يقوم به سقراط، ذلك التعليم الذي لا تتقادم معلوماته، بسبب عدم نقلها ووضعها في الكتب، التي تستغرق وقتا طويلا في التأليف والطبع. فما بالك إذا عمدنا إلى عملية الترجمة لهذه المعلومات، فيتضاعف بذلك وقت إعداد الكتاب المدرسي، وتصبح معلوماته تبعا لذلك بالية أكثر فأكثر، وتفقد أهميتها وجدواها الراهنة بالنسبة إلى المتعلم الذي ينبغي أن يعيش عصره، وبخاصة إذا كانت معلومات النصوص من النوع العلمي الذي يعرف تغييراً وتطوراً سريعا في عالم اليوم.

خامساً: تقييم الكتب المدرسية المترجمة

من المفارقات العجيبة أنه رغم أهمية الكتاب المدرسي وما يقوم به من دور فعال في التعليم، والتعلم سواء كان مترجما أو غير مترجم، يظل مع ذلك منسيا لوضعه على محك التقييم. ذلك أنه ينبغي تقييم الكتاب المدرسي أو أجزاء منه بمجرد تأليفه أو ترجمته، أي قبل توزيعه في الأسواق والمدارس واستخدامه من قبل التلاميذ. كما ينبغي متابعة الكتاب المدرسي بالتقييم من قبل المدرسين والتلاميذ خلال استعماله.

هذا، ويمكن التمييز بين التقييم الذي يقوم به الأخصائيون في المادة من مفتشين

وأساتذة وباحثين والتقييم الذي يقوم به مستخدمو الكتاب في المستقبل ومستخدموه حاليا. وفي هذا الصدد يقدم دو لاندشير (De Landsheere, 1982) شبكة قد تساعد على إنجاز عملية التقييم، وتشمل البحث في الجوانب التالية للكتاب:

- دقة المضمون.
- التوافق العميق مع الجانب الاجتماعي والثقافي والإيديولوجي.
- تقييم نفسي.
- تقييم مادي: قوة الكتاب وقدرته على التحمل.
- سهولة استخدامه.
- كلفته.
- الوضوح المطبعي والسيكولوجي.

فضلا عن كل الاعتبارات السابقة تظل هناك واقعة تفرض نفسها، وهي أنه وكما هو الحال بالنسبة لكل أدوات التعلم، أن فاعلية الكتاب المدرسي ترتبط قبل كل شيء بدرجة ملاءمته للوظيفة التي أعد لها في نظام تربوي معين (De Landsheere, 1992, p. 380).

خاتمة

رغم العيوب أو الآثار الجانبية التي تترتب على ترجمة الكتب المدرسية، بسبب اقتلاعها من بيئتها أو موطن نشأتها وضخها في مجتمع جديد، له ثقافته وبنيته الفكرية والاجتماعية والثقافية المتميزة، فإنه مع ذلك تظل الترجمة هي الوسيلة المساعدة في الحصول على أداة تعليمية ديداكتيكية في متناول المتعلمين الذين لم يتوافر لهم كتاب مدرسي نتاج بيئتهم وعوائدهم، يتمتع بالمواصفات البيداغوجية والتقنية والفنية الضرورية المناسبة لهم.

وما دام الكتاب المدرسي يشكل وسيلة لا غنى عنها في النظام التربوي والتعليمي، فالترجمة تظل السبيل الذي لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة إلى المجتمعات التي لم تستطع بعد تأليف كتبها الخاصة، حتى تنفتح على العلوم والمعارف وتواكب التقدم والتطور العالمي. وما أحوج العالم العربي في الوقت الراهن إلى ترجمة العديد من الكتب والمصنفات العلمية الجيدة، لهضم واستيعاب

مضامينها، استعدادا للإنتاج والتأليف الأصيل، والمساهمة البناءة في الإنتاج المعرفي الذي غدا يشكل أهم ثروة على الإطلاق في الوقت الراهن.

وقد تلعب الترجمة في عصر العولمة دور الربط والتواصل والتقارب بين الحضارات وبين الشعوب، استعدادا لخلق المواطن العالمي المنشود. على أن المشكل الأساسي ليس في الترجمة في حد ذاتها، فهي ليست كائنا حيا يسيء عن إرادة وطواعية مقصودة، بقدر ما يكمن المشكل في من يترجم ومدى فنيته، وسعة اطلاعه بالسياقات الثقافية والحضارية للمنتوج الفكري الذي يقوم بترجمته، ولمستقبل هذا الإنتاج بعد ترجمته إلى لغته.

وخلاصة القول، فإن الكتاب المدرسي تواجهه في الوقت الراهن العديد من التحديات التي لم تعد تقتصر على الجانب البيداغوجي أو التقني، وإنما تجاوز ذلك إلى مواجهة تحديات أخرى جديدة أفرزها العصر المتجدد والمتطور في وتيرة إيقاعه. وبالنظر إلى الإصلاح الدائب والمستمر الذي ينبغي أن يواكب ذلك، فإن مختلف النظم التربوية في العالم تصارع لتتحدى الظروف الاقتصادية والاجتماعية من أجل تأكيد ذاتها بين دول العالم، في خضم حرب الثقافات والهويات. هذا فضلا عن التحديات الأخرى التي يواجهها الكتاب المدرسي ببروز الثورة المعلوماتية واشتداد المنافسة بين السمعي ـ البصري، وبين كل ما هو مكتوب ويحتاج إلى بذل جهد لقراءته. بل إن التغيير شمل الكتاب المدرسي نفسه أمام ظهور جيل جديد من هذه الكتب، تمثل في استحداث الأقراص المغنطسة CD-ROM. وظهور الكتب المدرسية على هيئة حواسيب تشكل حقيبة مدرسية واحدة متكاملة، تضم كل المقررات الدراسية للمنهاج الدراسي على طول السنة، مما يعفي المتعلم من عدة كتب، كتاب خاص لكل مادة دراسية، مثلما يعفي المتعلم من الحمل الثقيل الذي ينوء جسمه الصغير تحت ثقله، فكان يجمع بين هموم الثقل المعرفي والثقل الجسدي.

إن هذه المعطيات كلها تجعل من طرح الكتاب المدرسي في عدة محافل ومناسبات علمية موضوع الساعة، لمناقشة ما يثيره من إشكاليات، بهدف جعله أداة تعليمية ناجعة وفعالة في عالم متطور ومتغير، يعيش صراعاً كبيراً، البقاء فيه للأجود والأصلح، لذلك لم يأت اختيار الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لهذا الموضوع صدفة، وإنما يدعو لطرحه عدة أسباب حيوية، لأنه موضوع أساسي ومعقد، لا ينبغي أن يغيب عن أذهان التربويين.

المراجع

أوزي، أحمد (١٩٨٨). **الطفل والمجتمع، دراسة نفسية اجتماعية لتمثلات الطفل في الرواية المغربية**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أوزي، احمد (٢٠٠٦). **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، .

أوزي، أحمد (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي ، قضايا ومواقف تربوية**. منشورات مجلة علوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

وهبة، نخلة (٢٠٠٣). **مسألة النوعية في التربية**. بيروت، لبنان.

جولدمان، لوسيان (١٩٨٢). «أبحاث جدلية». ترجمة محمد برادة. **مجلة آفاق**. وزارة الثقافة.

أبو العزم عبد الغني (٢٠٠٤). **التخطيط اللغوي للأمازيغية ودوره في تقعيد الترجمة، في مكانة الترجمة في الحفاظ على اللغة**. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية - سلسلة الندوات والمناظرات -٦-. الرباط-المغرب.

Arénilla, Louis et al. (1996). **Dictionnaire de pédagogie**. Paris: Bordas.

De Landsheere, G. (1982). **Introduction la recherche en éducation**. 5ème édition. Paris: Armand Colin-Bourrelier. Dessain.

De Landsheere, Viviane (1992). **Léducation et la formation**. Paris: PUF.

Legendre, Ronald (1988). **Dictionnaire actuel de léducation**. Paris-Montréal: Larousse.

Mialaret, Gaston (1991). **Pédagogie général**. Paris: PUF.

Mollo, Suzane (1969). **Lécole dans la société**. Paris: Dunod.

Seux, Janine (1983). **Limage de lenfant et de la société a travers les manuels scolaires au Maroc**. Thèse de 3eme cycle en science de léducation. Paris: Sorbonne.